



موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی

وزارت علوم، تحقیقات و فناوری

طرح نیازسنجی نیروی انسانی متخصص و
سیاست گذاری توسعه منابع انسانی کشور

گزارش تلفیق شماره ۶

تحلیل نظام آموزش عالی

(خلاصه شده)

:

عبدالحسین نفیسی

پاییز ۱۳۸۰

به نام خدا



موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی

وزارت علوم، تحقیقات و فناوری

عنوان گزارش ■ تحلیل نظام آموزش عالی (گزارش تلفیق شماره ۶)

پژوهشگر ■ عبدالحسین نفیسی

تاریخ تهیه ■ ویراست ۱ - پاییز ۱۳۸۰

ناشر ■ موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی

تهران، خیابان آفریقا، کوی گلغام، پلاک ۱، کد پستی ۱۹۱۵۶

حقوق نشر ■ تکثیر این گزارش بدون اجازه ناشر مجاز نیست.

پیشگفتار

مدیر اجرایی طرح

طرح نیازسنجی نیروی انسانی متخصص و سیاستگذاری توسعه منابع انسانی کشور، که قرارداد اولیه آن با سازمان مدیریت و برنامه ریزی کشور در خرداد ۱۳۷۸ بامضا رسید، از آبانماه ۱۳۷۸ در مؤسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی آغاز و در حال حاضر مراحل پایانی خود را می گذراند.

موضوع طرح «انجام مطالعات و پژوهش های مرتبط با تدوین برنامه جامع ده ساله تربیت نیروی انسانی متخصص کشور، موضوع تبصره ۳۶ قانون برنامه دوم توسعه منابع انسانی و ردیف اعتباری ۵۰۳۰۲۹ قانون بودجه سال ۱۳۷۸ کل کشور» بوده است. این طرح زیر نظر کمیته هدایت و راهبری طرح و یک کمیته علمی که ترکیب آنها در پیوست ۱ همین گزارش آمده است با اجرا در آمده است.

در چارچوب طرح نیازسنجی نیروی انسانی متخصص، بالغ بر ۴۰ طرح پژوهشی و مطالعاتی در شش محور پژوهشی با اجرا درآمده است که فهرست آنها در پیوست ۲ همین گزارش آمده است. گزارش های این طرح ها به صورت تک نگاشت و مجموعه گزارشها به صورت لوح فشرده (CD) از طریق مؤسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی قابل تهیه است.

نتایج طرح نیازسنجی نیروی انسانی متخصص به صورت ۷ جلد گزارش تلفیق به شرح زیر تهیه و در اختیار سازمان مدیریت و برنامه ریزی قرار گرفته است:

- جلد اول : بررسی تحولات جمعیتی
- جلد دوم : بازشناسی وضعیت منابع انسانی کشور
- جلد سوم : برآورد و تحلیل تقاضای اقتصادی نیروی انسانی متخصص
- جلد چهارم : برآورد و تحلیل تقاضای اجتماعی ورود به آموزش عالی
- جلد پنجم : تحلیل بازار کار نیروی انسانی متخصص
- جلد ششم : تحلیل نظام آموزش عالی کشور و عرضه نیروی انسانی متخصص (گزارش حاضر)
- جلد هفتم : گزارش تلفیق نهایی

ارتباط بین طرح های پژوهشی و گزارش های تلفیق در نمودار زیر نشان داده شده است. گزارش های ردیف ۱ الی ۶ به نحوی تهیه شده اند که به صورت یک گزارش کارشناسی مستقل قابل استفاده باشد. در گزارش شماره ۷ خلاصه یافته های گزارش های تلفیق ۱ الی ۶ برای استفاده مسئولان مورد تلفیق نهایی قرار گرفته است.

گزارش حاضر یکی از گزارش های تلفیق طرح نیازسنجی نیروی انسانی متخصص است که حول محور تحلیل نظام آموزش عالی تنظیم و در کمیته علمی طرح مورد تایید قرار گرفته است. بامید آنکه در روشن کردن ابعاد مختلف نظام آموزش عالی کشور، ظرفیت پاسخگویی آن به نیاز جامعه و بازار کار واتخاذ راهبردها و سیاستهای اجرایی مورد نیاز برای پاسخگویی به این تقاضا مفید افتد.

محمد باقر غفرانی

مدیر اجرایی

طرح نیازسنجی نیروی انسانی متخصص
و برنامه ریزی توسعه منابع انسانی در کشور

آبان ۱۳۸۰

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ

تقدیر و تشکر

گزارش حاضر ، با درخواست یاری از درگاه پروردگار یکتا ، به نیت کمک ، هرچند کوچک ، به امر ساماندهی آموزش عالی کشور انجام گرفته است . امیدوارم که خداوند متعال به محتوای آن برکتی عنایت فرماید که با کاربست یافته های آن نیت پژوهشگر تحقق یابد و این خدمت ناچیز کشور را بکار آید .

از آقایان دکتر محمد باقر غفرانی و دکتر حسن طایی و خانم پریدخت وحیدی که از ابتدای کار مشوق و راهنمای کارم بوده اند و امیدوارم در پایان نیز منقد و راهنمای اصلاح آن باشند تشکر و قدردانی می کنم . هم چنین از اندیشمند فرهیخته حجت الاسلام مهدوی راد که در معرفی و تأمین منابع و نیز بازنگری و اصلاح بخش آموزش حوزوی قبول زحمت فرموده اند سپاسگزارم .

از همسر م که با بردباری در همه آزمایش های سخت دوران زندگی مشترکمان همراهیم کرده است و به ویژه در انجام کار با حمایت معنوی خویش و همکاری در ویراستاری متن انجام این پژوهش را میسر ساخته است ، فروتنانه سپاس گذاری می کنم .

از آقای سعید غلامی باغی که با دقت و پشتکار حروف چینی و صفحه آرایی گزارش را بر عهده داشته اند و از سرکار خانم میرزا علی اکبر که در امور اداری و اجرایی این گزارش پژوهشی صمیمانه همکاری داشته اند بسیار تشکر می کنم .

عبدالحسین نفیسی

تهران مهرماه ۱۳۸۰

فهرست مطالب

شماره صفحه

پیشگفتار مدیر اجرایی

تقدیر و تشکر

خلاصه اجرایی

مقدمه گزارش- الگوی تحلیل نظام آموزش عالی..... ۱

بخش اول - تصویر وضع موجود نظام آموزش عالی کشور

معرفی بخش اول..... ۱۰

فصل ۱- معرفی نظام آموزش عالی در ایران و حوزه فعالیت آن

مقدمه..... ۱۱

۱-۱- سیر تاریخی آموزش و تربیت نیروی متخصص در ایران..... ۱۲

۱-۲- حوزه فعالیت بخش آموزش عالی..... ۱۵

۱-۳- انواع و سطوح مختلف مسیرهای آموزش عالی..... ۱۵

۱-۳-۱- آموزش عالی نوین..... ۱۶

۱-۳-۲- آموزش عالی در حوزه های علمیه در ایران..... ۱۸

فصل ۲- تحولات حجم و گستره نظام آموزش عالی در ایران

مقدمه..... ۳۵

۲-۱- روند تحولات آموزش عالی در دوره ۱۳۰۴-۱۳۷۷..... ۳۵

۲-۲- تحولات آموزش عالی در دوره ۶۸-۱۳۷۷ در مسیرهای مختلف..... ۳۶

۲-۳- تحولات منابع انسانی، کالبدی و مالی بخش آموزش عالی..... ۴۳

فصل ۳- تحول نشانگرهای عمده بخش و مقایسه های بین المللی

فهرست منابع بخش اول..... ۶۶

بخش دوم - ارزیابی ظرفیت پاسخ گویی نظام آموزش عالی به تقاضای بازار کار و

نیاز جامعه

معرفی بخش دوم..... ۷۰

فصل ۴- ارزشیابی نظام سیاست گذاری و راهبری نظام آموزش عالی و

قوانین حاکم بر آن

۴-۱- سلسله مراتب سیاست گذاری و راهبری نظام آموزش عالی: فراوزارتخانه ای ۷۳

۴-۲- سلسله مراتب سیاست گذاری و مدیریت نظام آموزش عالی: فرادانشگاهی.. ۷۸

۸۰	۳-۴- سلسله مراتب سیاست گذاری و مدیریت درون دانشگاهی
۸۰	۴-۴- سلسله مراتب سیاست گذاری و مدیریت در مؤسسات آموزش عالی غیر دولتی .
۸۲	۴-۵- تحلیل وضعیت سیاست گذاری و راهبری در آموزش عالی
۸۳	۴-۶- تحلیل کلیات قوانین حاکم بر نظام آموزش عالی
۸۵	۴-۷- پیشنهادها
۹۲	فهرست منابع فصل ۴

فصل ۵ - بررسی و تحلیل درون دادهای نظام آموزش عالی

۹۳	۵-۱- منابع انسانی - دانشجو
۱۰۱	۵-۲- منابع انسانی - کارکنان آموزشی و غیر آموزشی
۱۱۱	۵-۳- منابع مالی و مخارج آموزش عالی
۱۴۹	فهرست منابع فصل ۵

فصل ۶- ارزشیابی فرایندها : کارایی درونی و کیفیت در آموزش عالی

۱۵۲	۶-۱- کارایی داخلی آموزش عالی در بخش دولتی
۱۵۵	۶-۲- ارزشیابی فرایند برنامه ریزی درسی : دوره های علمی - کاربردی
۱۶۰	۶-۳- ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی
۱۶۷	۶-۴- جمع بندی - ارزشیابی فرایندها
۱۷۲	فهرست منابع فصل ۶

فصل ۷- ارزشیابی برون دادها و پی آمدهای آموزش عالی

۱۷۳	مقدمه
	۷-۱- سنجش میزان انطباق توان مندی های عمومی دانش آموختگان
۱۷۴	آموزش عالی با نیازهای بازار کار
۱۷۹	۷-۲- دانش آموختگان آموزش عالی و اشتغال در بخش غیرمتشکل اقتصادی ..
۱۸۵	۷-۳- بررسی اثربخشی دوره های علمی - کاربردی
۱۳۶۷-۱۳۶۵	۷-۴- بررسی توان مندی های شغلی فارغ التحصیلان سال های
۱۸۸	دانشگاه ها
۱۹۰	۷-۵- مشارکت فرهنگی و بیگانگی فرهنگی دانشجویان و دانش آموختگان
۱۹۸	۷-۶- جمع بندی و نتیجه گیری
۲۰۲	فهرست منابع فصل ۷

بخش سوم – چالش ها و چشم اندازهای آینده

معرفی بخش سوم ۲۰۴

فصل ۸- چالش ها و تحولات آینده آموزش عالی در جهان و ایران

مقدمه ۲۰۵

۸-۱- آموزش عالی در جهان ، چالش ها ، دیدگاه ها و راه کارها ۲۰۶

۸-۲- آموزش عالی در ایران ، چالش ها و مسائل پیش روی دردهه آینده ۲۱۰

فهرست منابع فصل ۸ ۲۱۹

فصل ۹- نارسایی های نظام آموزش عالی در ارتباط با آموزش و تربیت

نیروی متخصص

۹-۱- نارسایی های ابعاد کمی آموزش عالی در ارتباط با بازار کار ۲۲۲

۹-۲- نارسایی های جنبه های کیفی آموزش عالی در ارتباط با بازار کار ۲۲۴

۹-۳- علل بنیادی پاسخ گو نبودن آموزش عالی به نیازهای بازار کار ۲۳۷

۹-۴- نارسایی های بازار کار ایران و تأثیر آن بر نظام آموزش عالی ۲۴۳

بخش چهارم – راهبردها و سیاست های اجرایی

معرفی بخش چهارم ۲۶۰

فصل ۱۰- راهبردها و سیاست های سطح کلان ۲۶۱

فصل ۱۱- سیاست ها و راه کارهای اجرایی ۲۶۹

پیوست ها

پیوست ۱- مواد قانونی پیشنهادی برای اصلاح قوانین اصلی نظام

آموزش عالی ۲۸۷

پیوست ۲- شیوه های شش گانه بودجه ریزی در آموزش عالی ۲۹۳

فهرست جدول ها

عنوان	شماره صفحه
جدول ۱- مقایسه پژوهش های اجرا شده با عناصر نظام آموزش عالی	۴
جدول ۲- مقایسه عنوان پژوهش های محور هفتم (تحلیل نظام عرضه نیروی انسانی متخصص) با پژوهش های اجرا شده	۵
جدول ۳- الگوی تحلیل عناصر نظام آموزش عالی	۶
جدول ۱-۱- روند تأسیس مؤسسات آموزش عالی و وابستگی سازمانی آنها دوره ۱۳۱۳-۱۳۲۷ ..	۲۸
جدول ۱-۲- تعداد دانشگاه ها و مؤسسات آموزشی عالی و نوع وابستگی آنها دوره ۱۳۲۷-۱۳۵۷	۲۸
جدول ۱-۳- مقایسه طبقه بندی استاندارد بین المللی آموزش و پرورش یونسکو در ۱۹۷۶ و ۱۹۹۷ ...	۲۹
جدول ۱-۴- خصوصیات ، معیارها و سطوح آموزش عالی در طبقه بندی ۱۹۹۷ یونسکو	۳۰
جدول ۱-۵- مشخصات اصلی مسیرهای عرضه آموزش عالی	۳۲
جدول ۱-۶- مشخصات عمده نظام آموزش حوزوی و هم تراز آن با مدارج علمی نظام آموزش عالی نوین در ایران	۳۳
جدول ۱-۷- طلاب شرکت کننده حوزه علمیه قم در امتحانات کتبی خرداد ۱۳۷۳-۱۳۷۴	۳۴
جدول ۱-۸- تعداد طلبه های مدارس دینی و حوزه علمیه سرشماری سال های ۶۵ و ۷۵	۳۴
جدول ۲-۱- تحولات تعداد دانشجویان آموزش عالی ۱۳۰۴-۱۳۷۷	۴۹
جدول ۲-۲- پوشش تحصیلی جمعیت متناظر با آموزش عمومی و آموزش عالی در دوره ۱۳۴۵-۱۳۷۵	۵۰
جدول ۲-۳- تحولات تعداد دانشجویان مسیرهای مختلف آموزش عالی در دوره ۶۸-۱۳۷۷	۵۱
جدول ۲-۴- تحولات سطوح تحصیلی در آموزش عالی در دوره ۵۷-۱۳۷۸	۵۲
جدول ۲-۵- تحولات توزیع دانشجویان در گروه های آموزشی دوره ۵۷-۱۳۷۸	۵۳
جدول ۲-۶- تحولات تعداد دانش آموختگان مسیرهای مختلف عرضه آموزش عالی در ایران دوره ۶۸-۱۳۷۷	۵۴
جدول ۲-۷- تحولات تعداد پذیرفته شدگان مسیرهای مختلف عرضه آموزش عالی در ایران دوره ۶۸-۱۳۷۷	۵۵
جدول ۲-۸- مقایسه سهم و متوسط نرخ رشد دانش آموخته ، دانشجو و پذیرفته شده در هر یک از مسیرهای عمده آموزش عالی ۶۸-۱۳۷۷	۵۶
جدول ۲-۹- روند تحولات اعضای هیأت علمی آموزش عالی در بخش های مختلف دوره ۱۳۶۸-۱۳۷۷	۵۷
جدول ۲-۱۰- وضعیت فضاها موجود و در دست ساخت زیر بخش های آموزش عالی در سال ۷۸-۱۳۷۷	۵۸
جدول ۲-۱۱- وضعیت فضاها آموزشی برحسب گروه های عمده تحصیلی در سال ۱۳۷۸ در زیر بخش آموزش عالی دولتی	۵۹

- جدول ۱۲-۲- تحولات عملکرد اعتبارات مسیره‌های عرضه آموزش عالی در دوره ۶۸-۱۳۷۷ ۶۰
- جدول ۱۳-۲- تحولات اعتبارات جاری سرانه در زیر بخش های عمده بخش آموزش عالی
دوره ۷۷-۱۳۶۸ ۶۱
- جدول ۱-۳- تحول نشانگرهای بخش آموزش عالی در دوره ۶۸-۱۳۷۶ ۶۴
- جدول ۲-۳- مقایسه نشانگرهای اصلی آموزش عالی ایران با کشورها و مناطق مختلف جهان ... ۶۵
- جدول ۱-۴- مقایسه رویکرد رهبری با رویکرد مدیریتی متداول ۸۹
- جدول ۱-۵- مقایسه تعداد داوطلبان و پذیرفته شدگان آزمون سراسری بخش دولتی دوره ۱۳۵۶-۱۳۷۹ .. ۱۳۴
- جدول ۲-۵- سابقه تحصیلی و توزیع داوطلبان در گروه های سنی در مقایسه با جمعیت کل
گروه سنی مربوطه دوره ۶۹-۷۴ ۱۳۴
- جدول ۳-۵- مقایسه میزان پذیرش با علاقه در رشته های تحصیلی عمده میانگین دوره ۱۳۷۶-۱۳۷۰ ۱۳۵
- جدول ۴-۵- وضعیت پذیرفته شدگان و داوطلبان برحسب میانگین معدل ماقبل دیپلم نهایی آنها ۱۳۵
- جدول ۵-۵- وضعیت سهمیه ها در آزمون سراسری ۱۳۷۵ و ۱۳۷۸ آموزش عالی دولتی ۱۳۶
- جدول ۶-الف-۵- ناهمسانی نسبت دانشجو به هیأت علمی تمام وقت در دانشگاه های منتخب .. ۱۳۷
- جدول ۶-ب-۵- توزیع کارکنان دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی دولتی به تفکیک نوع
استخدام و مدرک تحصیلی در سال ۷۹-۱۳۷۸ ۱۳۸
- جدول ۶-ج-۵- ناهمسانی نسبت دانشجو به کارکنان غیر آموزشی در دانشگاه های منتخب
در سال ۷۹-۱۳۷۸ ۱۳۹
- جدول ۶-۵- تحولات اعتبارات آموزش عالی دولتی (۱۳۵۶-۱۳۸۰) به قیمت جاری و ثابت سال ۱۳۶۱ ۱۴۰
- جدول ۷-۵- ترکیب درآمدهای ایجاد شده توسط دانشگاه ها و مؤسسات آموزشی ۱۴۰
- جدول ۸-۵- منابع مالی و ترکیب مخارج دانشگاه آزاد اسلامی دوره ۱۳۶۸-۱۳۷۷ ۱۴۱
- جدول ۹-۵- مجموع منابع بخش آموزش عالی ۱۳۶۸-۱۳۷۷ ۱۴۱
- جدول ۱۰-۵- تحولات شاخص های مالی آموزش عالی دوره ۵۷-۱۳۸۰ ۱۴۲
- جدول ۱۱-۵- مقایسه شاخص های مالی آموزشی و آموزش عالی ایران با مناطق مختلف جهان ۱۴۳
- جدول ۱۲-۵- تأثیر دانشجویان مقاطع تحصیلی مختلف بر مخارج جاری گروه آموزش ۱۴۴
- جدول ۱۴-۵- تحول وضعیت نسبی مخارج سرانه گروه های آموزشی طی ۶۹-۱۳۷۸ ۱۴۴
- جدول ۱۳-۵- مخارج سرانه آموزش عالی و مخارج مستقیم آموزشی سرانه برحسب گروه
های آموزشی دوره ۱۳۶۹-۱۳۷۸ ۱۴۵
- جدول ۱-۱۴-۵- وضعیت میانگین مخارج جاری سرانه مراکز آموزشی منتخب در
دوره ۱۳۷۰-۱۳۷۸ ۱۴۶

جدول ۱۵-۵-

- در دوره ۱۳۸۰-۱۳۸۹ ۱۴۷
- جدول ۱۶-۵- اثرات شیوه تخصیص منابع مالی دولتی به مؤسسات آموزش عالی ۱۴۸
- جدول ۱-۶- وضعیت تحصیلی ثبت نام کنندگان نمونه سال های ۱۳۶۷ و ۱۳۷۴ دوره کارشناسی
مؤسسات دولتی ۱۷۰
- جدول ۲-۶- تعداد داوطلبان و پذیرفته شدگان نهایی آزمون کارشناسی ارشد سال ۱۳۷۸
به تفکیک مؤسسه اخذ مدرک ۱۷۱
- جدول ۱-۷- رابطه سه مقوله شایستگی با برخی متغیرهای مستقل ۲۰۱
- جدول ۱-۸- روند تغییرات ساختاری در آموزش عالی از چند دهه گذشته ۲۱۸
- جدول ۱-۹- توزیع شاغلان و جویندگان کار دارای تحصیلات عالی سال ۱۳۷۵ و مقایسه
آنها با فارغ التحصیلان سال ۱۳۷۶ برحسب گروه های عمده رشته های تحصیلی ۲۵۷

فهرست نمودارها

عنوان	شماره صفحه
نمودار ۱-۱- نظام آموزش و تربیت نیروی انسانی متخصص کشور	۳۱
نمودار ۴-۱- سلسله مراتب سیاست گذاری و راهبری در نظام آموزش عالی	۹۰
نمودار ۴-۲- فرایند پیشنهادی سیاست گذاری علم و فن آوری	۹۱
نمودار ۶-۱- الگوی تحلیل سلسله مراتبی کیفیت آموزش عالی	۱۶۹

خلاصه اجرایی

درآمد - الگوی تحلیل نظام آموزش عالی

۱. هدف از تهیه این گزارش، تلفیق نتایج مطالعاتی است که در چهارچوب طرح نیازسنجی نیروی انسانی متخصص، به منظور بررسی و تحلیل نظام آموزش و تربیت نیروی انسانی متخصص، صورت گرفته است. برای دست یابی به یک الگوی مناسب جهت تحلیل نظام آموزش عالی، ادبیات موضوع و بیش از ۵ دهه تجربه کشور در زمینه ارزشیابی و تحلیل آموزش عالی و برنامه های آن، مورد بررسی قرار گرفته و در نهایت الگوی زیر انتخاب شده است. در این انتخاب تنها یکی از رسالتهای اصلی نظام آموزش عالی، یعنی تربیت نیروی انسانی متخصص، مد نظر قرار گرفته است:

بخش اول: معرفی نظام آموزش عالی ایران و تصویر وضع موجود آن

در این بخش تحولات حجم و گستره فعالیت های نظام آموزش عالی با تأکید بر منابع انسانی، مالی، ظرفیت کالبدی، نشانگرهای عمده بخش و مقایسه بین المللی آن مورد بررسی قرار گرفته است.

بخش دوم: ارزیابی ظرفیت پاسخ گویی نظام آموزش عالی به بازارکار و نیاز جامعه

در این بخش به ترتیب نظام سیاست گذاری و راهبری آموزش عالی، قوانین و مقررات حاکم بر آن؛ درون دادها (دانشجو، کارکنان آموزشی و غیر آموزشی، منابع مالی، و شیوه توزیع آن)؛ فرایندهای نظام (کارایی داخلی، برنامه ریزی درسی، ارزشیابی کیفیت)؛ و بالاخره برون دادها و پیآمدهای نظام آموزش عالی (اثربخشی خارجی، میزان انطباق با نیاز بازار کار، مشارکت فرهنگی دانش آموختگان) مورد تحلیل قرار گرفته است.

بخش سوم: چالش ها و چشم اندازها

در این بخش، چالش ها و تحولات آینده آموزش عالی در جهان و در ایران و نارسایی های نظام آموزش عالی در ایفای رسالت تربیت نیروی انسانی متخصص و پاسخگویی به بازار کار و جامعه بررسی شده است.

بخش چهارم: راهبردها و سیاست های اجرایی

این بخش به پیشنهاد راهبردها و سیاستها در سطح کلان و راه کارهای اجرایی اختصاص یافته است.

بخش اول - تصویر وضع موجود آموزش عالی ایران

سیر تاریخی آموزش و تربیت نیروی انسانی در ایران

۱. آموزش عالی نوین در ایران طی تقریباً یک قرن (۹۳ سال) به تدریج و متناسب با نیاز دستگاه های دولتی (و در زمینه پزشکی نیاز بخش غیر دولتی و عموم مردم) در مسیرهای مختلف و با تصدی وزارت خانه های متعدد رشد یافت. با ایجاد دانشگاه تهران، در سال ۱۳۱۳، تنوع مسیرها و تصدی آموزش عالی منحصراً به دانشگاه تهران (و دانشگاه جنگ و دانشکده نفت آبادان) محدود شد. این مسیر انحصاری حتی

پس از تأسیس دانشگاه در شهر های تبریز ، اصفهان ، شیراز ، مشهد ، اهواز (از ۱۳۲۵ به بعد) کماکان تا اواخر دهه ۱۳۳۰ ادامه یافت ، زیرا دانشگاه های شهرهای دیگر نیز تصویر کوچک و ضعیف شده از دانشگاه تهران به شمار می آمدند . در اواخر دهه ۱۳۳۰ نیاز های تخصصی دستگاه های دولتی و تقاضای اجتماعی خانواده ها موجب ایجاد تدریجی مؤسسات آموزش عالی وابسته به سایر وزارت خانه ها و یا مستقل از دانشگاه ها (مدرسه عالی بازرگانی ، مدرسه عالی خدمات اجتماعی ، پلی تکنیک تهران و ...) و نیز ایجاد دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی خصوصی و غیر دولتی شد ، اما رشد مؤسسات غیر دولتی از اواخر دهه ۱۳۴۰ آغاز شد و در اواسط دهه ۱۳۵۰ به اوج خود رسید . در همین دهه مسیر های جدید دوره های شبانه و آموزش از راه دور (دانشگاه آزاد) نیز به مسیر های قبلی افزوده شد و به این ترتیب دیگر اثری از تمرکز تصدی گری و انحصاری بودن مسیر ارایه خدمات آموزش عالی دوره ۱۳۱۳-۱۳۳۷ باقی نماند .

۲. پس از پیروزی انقلاب اسلامی ، با دولتی شدن غالب نهادهای اجتماعی - فرهنگی از یک طرف ، و تمایل به تمرکز گرایی و یکسان سازی شیوه ارایه خدمات آموزشی (به منظور برقراری عدالت اجتماعی و از میان بردن تبعیض و نابرابریهای طبقاتی) از طرف دیگر، کلیه مسیرهای ارایه خدمات آموزش عالی تعطیل شد و تمامی مؤسسات آموزش عالی غیر دولتی عمومی و خصوصی و مؤسسات آموزش عالی وابسته به وزارت خانه های غیر آموزشی، در یکدیگر ادغام شده و به عنوان تنها مسیر رسمی آموزش و تربیت نیروی متخصص ، تحت نظر وزارت فرهنگ و آموزش عالی وقت و آیین نامه های آموزشی و اجرایی آن قرار گرفتند .

۳. به موازات پاکرستن و گسترش آموزش عالی نوین در ایران ، جریان بومی آموزش و تربیت نیروی انسانی متخصص در حوزه های علمیه با افت و خیز ادامه یافته است و هم اکنون مدارس وابسته به حوزه های علمیه با سازو کار و شیوه های خاص خود در نقاط مختلف کشور فعال است . مضافا دانشگاههای حوزوی ، در مسیر جداگانه ای ، با شیوه متداول آموزش عالی نوین ، به صورت مؤسسات آموزش عالی غیر دولتی فعالیت می کنند .

()

()

حوزه فعالیت بخش آموزش عالی

. یونسکو در طبقه بندی مصوب خود در سال ۱۹۷۶ مجموعه فعالیت های آموزشی را به ۸ سطح تقسیم کرده است . طبقه بندی جدیدی نیز در سال ۱۹۹۷ در کشورهای عضو سازمان همکاری اقتصادی و توسعه OECD به اجرا گذاشته شده است .

() .

۶. مشخصات اصلی مسیرهای عرضه آموزش عالی به لحاظ نوع وابستگی، وابستگی سازمانی، نوع ارایه آموزش مرجع صدور مجوز تأسیس، نهاد تصویب کننده برنامه های آموزشی و درسی، دستگاه مجری، عمده ترین محل اشتغال دانش آموختگان، سطح آموزش عرضه شده، برگزار کننده آزمون ورودی، نوع آزمون ورودی در جدول ۲ نشان داده شده است.

حجم و گستره فعالیت نظام آموزش عالی ایران

۸. جداول ۳ و ۴ تحول تعداد دانشجویان، پذیرفته شدگان و دانش آموختگان کل نظام آموزش عالی را در دو دوره ۱۳۰۴-۱۳۷۷ و ۱۳۶۸-۱۳۷۷ نشان می دهد. بررسی اطلاعات دوره اخیر نشان میدهد:

- بخش دولتی که در ابتدای دوره بیش از ۸۸ درصد دانش آموختگان و ۷۰ درصد دانشجویان را در بر می گرفت، با از دست دادن نیمی از سهم خود (از مجموع دانش آموختگان) در انتهای دوره، سهمش به ۴۲ درصد کاهش یافته است. کاهش سهم دانشجویان مؤسسه های دولتی نیز چشم گیر بوده و از ۷۰ درصد به حدود ۴۷ درصد تنزل یافته است. کم ترین میزان کاهش در پذیرش دانشجو پیش آمده است و سهم این بخش از ۵۸ درصد به ۵۲ درصد رسیده است.

- در سطوح تحصیلات عالی و توزیع دانشجویان در گروه های عمده آموزشی، تغییرات تدریجی در نقش بخش های دولتی و غیر دولتی حاصل شده است. از جمله جهت گیری های بخش غیر دولتی سبب شده است که کاهش سهم دوره های کاردانی (که در بخش دولتی شدت داشته است) تعدیل و در برابر افزایش سهم دوره کارشناسی در کل تشدید شود. هم چنین تحولات بخش غیر دولتی در زمینه توزیع دانشجو در گروه های عمده آموزشی سبب شده است که در سطح کل نظام کاهش سهم علوم پزشکی و علوم پایه تشدید شده و افزایش سهم گروه علوم انسانی، اقتصادی و اجتماعی تا حدودی تعدیل شود. تحولات این بخش در گروه فنی و مهندسی مانع کاهش شدید سهم آن در سطح کل نظام شده است.

۹. در دوره مورد بررسی تعداد اعضای هیأت علمی با رشد متوسط ۵/۱ درصد در سال افزایش یافته است. عامل مؤثر این میزان رشد، افزایش سریع تعداد اعضای هیأت علمی در بخش غیر دولتی بوده است (۱۹/۳ درصد در برابر ۱/۷ درصد در سال در بخش دولتی). در نتیجه سهم بخش دولتی که در سال ۱۳۶۸ برابر ۹۳/۱ درصد بوده است در سال ۱۳۷۷ به ۶۹/۲ درصد کاهش یافته است. در داخل بخش دولتی، تعداد اعضای هیأت علمی در مؤسسات آموزش عالی وابسته به دو وزارت مسؤول آموزش عالی، با رشد سالانه ۵/۷ درصد افزایش یافته است. در نتیجه رشد منفی ۵/۶ درصدی سایر مؤسسات دولتی (ناشی از کاهش تعداد استاد یاران) جبران شده و رشد مثبت ۱/۷ درصد در سال برای اعضای هیأت علمی بخش دولتی حاصل شده است. درمقابل نسبت مربیان و مربی آموزشیاران و سایر مدرسان افزوده شده است.

۱۰. در مجموع مؤسسات آموزش عالی دولتی (به جز برخی از مؤسسات وابسته به سایر سازمان ها) به طور متوسط به ازاء هر دانشجوی روزانه $9/4$ متر مربع فضاهای آموزشی و $12/1$ متر مربع فضای کمک آموزشی ، رفاهی و تأسیسات وجود دارد . بالاترین سرانه فضای آموزشی در مؤسسات علمی - کاربردی ($16/2$ متر مربع) و بالاترین سرانه فضای کمک آموزشی در آموزش عالی دانشگاهی ($14/6$ متر مربع) مشاهده می شود . سرانه فضای آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی ($1/7$ متر مربع) تقریباً برابر سرانه فضای آموزشی دانشگاه پیام نور ($1/8$ متر مربع) است، با این تفاوت که دانشگاه آزاد اسلامی به ازاء هر دانشجو $4/1$ متر مربع نیز فضای کمک آموزشی و اداری و رفاهی در اختیار دارد .

۱۱. در سال ۱۳۶۸ بخش دولتی نزدیک به ۷ برابر بخش غیر دولتی در آموزش عالی سرمایه گذاری کرده است . این نسبت در سال ۱۳۷۷ به $2/4$ برابر کاهش یافته است . مقایسه نرخ متوسط رشد سالانه مخارج دانشگاه آزاد اسلامی ($60/7$ درصد) با نرخ افزایش مخارج بخش دولتی ($42/9$ درصد) کاهش این نسبت را نشان می دهد .

۱۲. در بخش دولتی در سال ۱۳۶۸، نزدیک ۲۱ درصد اعتبارات صرف فعالیت های عمرانی شده است . این نسبت در سال ۱۳۷۷ اندکی افزایش یافته و به ۲۳ درصد رسیده است . اما در بخش غیر دولتی نسبت مخارج عمرانی به کل هزینه ها که در سال ۱۳۶۸ برابر 46 درصد بوده است در سال ۱۳۷۷ با جهش روبرو شده و به ۶۵ درصد کل هزینه ها افزایش یافته است . با این ترتیب مشاهده می شود که در بخش غیر دولتی تشکیل سرمایه ثابت و ایجاد امکانات کالبدی با اولویت بیش تری دنبال می شود . در داخل بخش دولتی سهم هزینه های انجام شده از محل درآمدهای اختصاصی ، از $1/9$ درصد در سال ۱۳۶۸ به ۸ درصد در سال ۱۳۷۷ افزایش یافته است .

۱۳. نشانگر های اصلی آموزش عالی برای ۱۴ کشور منتخب (از میان کشورهای توسعه یافته و در حال توسعه) و میانگین برخی نشانگر ها برای جهان و مناطق در حال توسعه و توسعه یافته جهان در جدول ۵ آورده شده است .

بخش دوم - ارزیابی ظرفیت پاسخگویی نظام آموزش عالی

نظام راهبری و سیاست گذاری

:

•

•

- شفاف نبودن فرایندها و پاسخ گو نبودن مراجع مسئول در برابر نارسایی ها و شکست ها ، از دیگر پی آمدهای تعدد مراکز تصمیم گیری و تمرکز شدید است که موجب بی توجهی نسبت به ارزشیابی عملکردها ، سیاست ها و تصمیم گیری ها شده است.
- اتکا نداشتن سطوح تصمیم گیری و سیاست گذاری به نهادها و یافته های پژوهشی و نقش ضعیف مؤسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی در تصمیم سازی ها.

قوانین و مقررات حاکم بر نظام آموزش عالی

۲. بررسی های به عمل آمده نشان می دهد که مجموعه قوانین آموزش عالی با نارسایی های عمده زیر همراه است :

الف- از نظر معیارهای عمومی و کلی حقوقی

- معلوم نبودن کیفیت نسخ قوانین پیشین ؛ وجود عبارات مجمل و مبهم که موجب بروز برداشت ها و تفسیرهای گاه متضاد از یک متن می شود؛ عینی نبودن ملاک ها ؛ کیفیت نامطلوب به کارگیری اصطلاحات ، مواد و قواعد دستوری و تنقیح و تدوین؛ عدم پیش بینی ضمانت اجرا ؛ عدم رعایت اصل کلیت یا تفصیل ؛ عدم رعایت سلسله مراتب قوانین .

ب- از نظر معیارهای حقوقی اداری

- تکرار نا موجه و تداخل اهداف و وظایف (تداخل مسوولیت ها)؛ مشخص نبودن مسئول اجرای کار؛ جامع نبودن ارکان سازمان ؛ متناسب نبودن اختیارات و مسوولیت ها ؛ ناهماهنگی آیین نامه های اداری با قوانین کشور و وجود تعارض و تناقض در آنها ؛ تناسب نداشتن ماهیت و عنوان حقوقی سازمان ها با قوانین و مقررات مربوط به آنها؛ جامعیت نداشتن قوانین .

۳. قوانین سرنوشت ساز نظیر « تشکیل هیأت های امنای دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی و پژوهشی » (مصوب ۱۳۶۷/۱۲/۲۳ شورای عالی انقلاب فرهنگی) و نحوه انجام امور مالی و معاملاتی دانشگاه ها (مصوب مجلس شورای اسلامی) دارای نارسایی های زیر است :

- نافذ نبودن مصوبات هیأت امناء و عدم تمکین سایر مراجع و دستگاه های اجرایی در مقابل آن به دلیل شمول قوانین و مقررات متعارض و وجود مراجع متعدد تصمیم گیری .
- شمول مقررات استخدامی عام کشوری به دانشگاه ها ، تمرکز اختیارات استخدام کارکنان در سازمان امور اداری و استخدامی و طولانی بودن مسیر جذب نیرو .

- تمرکز اختیارات جذب هیأت علمی در وزارت فرهنگ و آموزش عالی و وجود مسیر طولانی گزینش استاد .
- وجود سیستم ذیحسابی همراه با تمرکز ذیحسابی در وزارت امور اقتصاد و دارایی و شمول قانون محاسبات عمومی بر دانشگاه ها که عملاً دانشگاه ها را به صورت یک دستگاه اداری در آورده است .
- عدم توجه به مسأله تعدد مراکز تصمیم گیری در متن قانون تشکیل هیأت امانا .

درون داد های نظام آموزش عالی

دانشجو

۴. الزامات و جهت گیری های شیوه پذیرش دانشجو در دانشگاه تأثیر منفی عمیقی بر آموزش و پرورش عمومی گذاشته است ، به ترتیبی که مجموعه نهادهای خانواده ، مدرسه و مدیریت آموزش و پرورش، همه همت خود را صرف این می کنند که داوطلبانی را آماده سازند که بتوانند در « آزمون سراسری » موفق شوند. در نتیجه به پرورش دیگر مهارت ها و نگرش ها ، چه در مدارس مشهور و پرخواهان دولتی و غیرانتفاعی و چه در عموم مدارس دولتی، عملاً توجهی مبذول نمی شود .

هیأت علمی

. در سال ۱۳۷۶ نرخ بهره برداری (فشار کار) از اعضای تمام وقت هیأت علمی به طور کلی برابر ۱۵۵ درصد بوده است (۱۸/۵ ساعت تدریس در هفته به جای ۱۲ ساعت) . این نرخ برای استادان و دانشیاران به ۴۸۰ درصد می رسد (۲۹ ساعت تدریس در هفته به جای ۶ ساعت) . متوسط نرخ بهره برداری از دانشیاران و استادان در آموزش عالی دولتی در سال ۱۳۷۸ ، ۳۸۰ درصد بوده است . همین نرخ در دانشگاه آزاد اسلامی در سال تحصیلی ۷۹-۱۳۷۸ ، برای دوره های کارشناسی ارشد و دکتری، ۹۱۴ درصد برآورد می شود .

۶. نسبت دانشجو به اعضای علمی تمام وقت در گروه های مختلف دانشگاهی ، بین ۳۳ تا ۸۲ درصد تغییر می کند . دامنه این تغییر از میانگین نسبت دانشجو به هیأت علمی تمام وقت در دانشگاه بین ۳۱- تا ۵۴+ درصد گسترده است .

۷. تنها نزدیک به ۳۳ درصد اعضای هیأت علمی را مرتبه های استادیاری و بالاتر تشکیل می دهند (بخش دولتی ۳۸ درصد و بخش غیر دولتی ۲۰ درصد) .

۸. حقوق و مزایای دریافتی اعضای هیأت علمی به لحاظ حفظ قدرت خرید در سطح سالهای ۱۳۵۳ و ۱۳۶۱ قرار دارد که در مقایسه با متخصصان هم تراز در دیگر بخش ها و در خارج کشور با سبد هزینه خانوار ، با کاستی های قابل توجهی روبرو است .

منابع مالی

۱۰. مخارج آموزش عالی دولتی از دو منبع اصلی، یکی درآمد های عمومی دولت و دیگری درآمد های اختصاصی تأمین می شود. تحولات اجزاء منابع مالی در جداول ۶ و ۷ نشان داده شده است. نکات مهم عبارتند از:

• (از حدود ۱ درصد به ۱۱ درصد). این امر ناشی از ضرورت های تنوع بخشیدن به منابع درآمدی آموزش عالی، توسعه سریع آموزش های نیمه حضوری و دوره های شبانه و هم چنین همکاری بیش تر دانشگاه ها و بخش های تولیدی و خدماتی در امور آموزشی و پژوهشی است.

• (/)
(/)

شدت کاهش با در نظر گرفتن ترکیب دانشجو در رشته ها و سطوح تحصیلی افزوده خواهد شد.
۱۱. برآورد حداقلی که از منابع مالی در اختیار بخش آموزش عالی می توان ارایه کرد در جدول ۸ نشان داده شده است. این ارقام نشان می دهد که بخش غیر دولتی با سرعت بیش تری به تجهیز منابع مالی موفق شده است (۲۷/۹ درصد در سال در برابر ۱۴/۸ درصد در بخش دولتی به قیمت ثابت) و به همین دلیل، سهم منابع مالی در اختیار بخش غیر دولتی که در سال ۱۳۶۸ برابر با ۱۳/۸ درصد بوده است در سال ۱۳۷۷ به ۲۹/۷ درصد رسیده است.

۱۲. در سال های ۱۳۵۶ تا ۱۳۸۰ (جدول ۹) نشان می دهد:

• شاخص های نسبت بودجه آموزش عالی (دولتی) به: بودجه بخش آموزش، بودجه عمومی دولت و تولید ناخالص ملی، در فاصله سال های ۱۳۶۲-۱۳۸۰ بهبود یافته و به ترتیب ۲/۳، ۳/۴ و ۲/۷ برابر شده است. اما در دوره ۷۲-۱۳۸۰، به دلیل سریع تر شدن رشد بودجه عمومی دولت و تولید ناخالص ملی، بهبود این شاخص ها سرعت کم تری داشته است.

• در صورتی که ارقام بخش غیر دولتی و درآمدهای اختصاصی به بودجه های آموزشی اضافه شود، سهم آموزش عالی در تولید ناخالص ملی در سال های ۱۳۶۸، ۱۳۷۲ و ۱۳۷۷ به ترتیب به ۰/۵۸، ۱/۸۲ و ۲/۵

افزایش خواهد یافت .

• مقایسه تطبیقی سهم مخارج آموزشی در تولید ناخالص ملی در سطح بین‌المللی نشان می‌دهد، ایران از متوسط جهان، کشور های کم درآمد و جنوب آسیا، بیش تر برای آموزش در همه سطوح هزینه می‌کند و از این نظر با کشورهای شمال آفریقا و خاور میانه مشابه است، هرچند سرعت کاهش سهم در ایران شدیدتر بوده است. مخارج جاری آموزش عالی به ازاء هر دانشجو در سال ۱۹۹۵ در ایران، معادل ۶۲ درصد تولید ناخالص ملی سرانه بوده است. این نسبت در مقایسه با سال ۱۹۸۰ (۶۸ درصد) اندکی کاهش یافته است. در حالی که این نسبت در دیگر مناطق دنیا به میزان قابل ملاحظه ای (تا ۲/۸ برابر) کاهش یافته است. اما اگر از کشورهای دارای درآمد بالا صرف نظر کنیم، سهمی که در ایران تجربه شده از مناطق دیگر کم تر است و اگر هزینه سرانه آموزش غیر دولتی را نیز در این مقایسه وارد کنیم، سرمایه گذاری ایران به ازاء هر دانشجو به میزان زیادی کاهش خواهد یافت (به علت هزینه سرانه کم تر در بخش غیر دولتی).

۱۳. روند تغییرات مخارج آموزش عالی (مخارج کل، از محل درآمدهای عمومی، جاری و عمرانی) به کمک متغیرهای کل درآمدهای دولت، درآمدهای عمومی، اجزاء درآمدهای عمومی، تولید ناخالص ملی و تعداد دانشجویان، الگوسازی و نحوه و میزان تأثیر گذاری این متغیرها با استفاده از الگوهای اقتصادسنجی ارزیابی و برآورد شده است. نکات برجسته عبارت است از:

- یک درصد افزایش در کل درآمدها سبب ۰/۴۸ درصد افزایش در مخارج آموزش عالی گردیده است.
- افزایش یک درصد در درآمدهای عمومی موجب ۰/۴۷ افزایش در کل مخارج آموزش عالی شده در حالی که این شاخص برای مخارج از محل درآمدهای عمومی (اعم از مخارج جاری و عمرانی)، مخارج جاری و مخارج عمرانی به ترتیب ۰/۴۵، ۰/۴۵ و ۰/۴۹ درصد ارزیابی گردیده که بدین ترتیب این درآمدها بیشترین تأثیر را بر مخارج عمرانی بجا گذاشته است.
- برآوردهای انجام شده موید این است که در بین اجزاء درآمدهای عمومی، تنها درآمدهای نفتی بطور معنی داری تغییرات مخارج بخش آموزش عالی را توضیح می‌دهد. میزان تأثیرگذاری بین ۰/۲۷ (در مورد مخارج عمرانی) و ۰/۳۳ (در مورد مخارج جاری) ارزیابی شده است.
- برآورد تأثیر همزمان تولید ناخالص ملی، درآمدهای دولت و تعداد دانشجویان بر مخارج آموزش عالی نشان می‌دهد، ضریب تولید ناخالص ملی (معرف سهمی که جامعه به آموزش عالی اختصاص می‌دهد) مطابق انتظار مثبت و میزان آن بین ۰/۶۴ و ۰/۹۰ بوده و در بین متغیرهای بکار گرفته شده بیشترین تأثیر را داشته است. کل درآمدهای دولت (به تفکیک کل درآمدها و درآمدهای عمومی) مخارج آموزش عالی را حدود ۰/۲۹ درصد (به ازاء یک درصد افزایش) تحت تأثیر قرار داده است. میزان تأثیرگذاری درآمدهای عمومی قدری از تأثیرگذاری کل درآمد دولت کمتر است (۰/۳۵ درصد در مقابل ۰/۳۶ درصد). در مقابل، میزان افزایش مخارج با افزایش تعداد دانشجویان به صورت غیر خطی تنزل یافته است. یکی از دلایل آن می‌تواند صرفه های ناشی از مقیاس با افزایش تعداد دانشجویان باشد که با اطلاعات موجود دلیلی برای تأیید آن وجود ندارد. دلیل دیگر افزایش بی رویه تعداد دانشجو (بدون افزایش متناسب اعتبارات بخش) است که نتیجه

قابل انتظار آن کاهش کیفیت آموزش عالی است. شواهد تجربی بدست آمده از تحلیل داده های مخارج سرانه بخش و کیفیت آموزش عالی نیز این مسأله را تأیید می نماید.

۱۴. مخارج بخش آموزش عالی دولتی برای دهه ۱۳۸۰ به دوروش مورد برآورد قرار گرفته است (از طریق تحلیل روند نسبت مخارج آموزش عالی به تولید ناخالص ملی و بودجه عمومی دولت از یکسو و از طریق روند تعداد دانشجویان در مراکز آموزش عالی دولتی و در نظر گرفتن گزینه های مناسب مخارج سرانه از سوی دیگر). گزینه های پیشنهادی ساختار متفاوتی را برای آموزش عالی در دهه ۸۰ ترسیم می کند. دامنه تنوع این گزینه ها از « ادامه وضع موجود » تا گزینه « فراهم شدن وضعیت مطلوب » برای آموزش عالی گسترده است ().

۱۵. طیف گسترده ای از ابزارهای انگیزشی برای تخصیص منابع دولتی به آموزش عالی مطرح است. انتخاب یک ابزار انگیزشی به هدف سیاست گذاران و میزان تسلط و نظارت مورد نظر آنان بر مؤسسات آموزش عالی بستگی دارد. به کارگیری این شیوه ها در ایران باید با توجه به نکات زیر صورت پذیرد:

•)

(

)

(

« »

« »

(/)

کارآیی درونی

. تحقیق انجام شده در زمینه افت تحصیلی در دوره های کارشناسی نشان می دهد تنها دو سوم از دانشجویان در وقت متعارف (متوسط زمان تعیین شده در مقررات آموزشی) تحصیل خود را به پایان می برند .

۱۷. نتایج پژوهش مؤید آن است که بین دانشجویان سهمیه مناطق و دانشجویان سایر سهمیه ها در خصوص میزان افت تفاوت بارز وجود دارد و این پدیده ایجاب می کند که در جهت دست یابی به هدف های سهمیه بندی به تقویت پایه تحصیلی دانشجویان سایر سهمیه ها ، تأکید بیش تر در گزینش علمی بر استعداد و علاقه آنان نسبت به تحصیلات دانشگاهی ، و یا اصولاً بازاندیشی درباره راه وصول به هدف های سهمیه بندی به جز از طریق تحصیلات دانشگاهی اقدام شود .

ارزیابی کیفیت

۱۸. در پژوهشی که بمنظور تعیین شاخصهای بومی آموزش عالی انجام شده است ، عوامل اثرگذار و مرتبط به هم بر کیفیت عملکرد مؤسسات آموزش عالی مورد بررسی قرار گرفته تا براساس الگوی تحلیل سلسله مراتبی (AHP) ، امکان اندازه گیری کیفیت عملکرد در هر سطح و مؤسسه فراهم آید . در این بررسی آموزش عالی نه تنها از نظر تربیت نیروی انسانی متخصص مورد توجه قرار گرفته است بلکه ، به رسالت های دانشگاه در زمینه امور پژوهشی و خدمات دیگر نیز توجه شده است .

ارزیابی برون دادها

۱۹. مهم ترین برون داد نظام آموزش عالی دانش آموختگان آن هستند و مهم ترین پی آمدها ، تأثیری است که توان کار آفرینی دانش آموختگان در بلندمدت برروابط بازار کار، پویایی وسازگاری آن با تغییرات شرایط اقتصادی اجتماعی و فناوری می گذارند. در یکی از پژوهشهای انجام شده شایستگی های کانونی دانش آموختگان در ۱۶ محور و تحت سه مقوله خود شکوفایی (بیشترین وابستگی به ابعاد احساسی و عاطفی) ، شناختی (حاصل مستقیم یادگیری) و مهارتی (قابلیت هایی که مقاصد کاربردی دارند) طبقه بندی شده اند :

توان خود شکوفایی

۱- توانایی برنامه ریزی و سازماندهی فعالیت ها ؛ ۲- توانایی برقراری ارتباط و مبادله اطلاعات ؛ ۳- قابلیت بررسی و پذیرش عقاید مختلف ؛ ۴- قابلیت تفکر انتقادی ؛ ۵- قابلیت انجام کار گروهی ؛ ۶- داشتن تعهد و اخلاق کار .

توان شناختی

۷- توانایی جمع آوری ، سازماندهی و تجزیه و تحلیل اطلاعات ؛ ۸- آشنایی با ابزارهای تولید و اشاعه دانش ؛ ۹- داشتن فهم فرهنگی (احساس مسئولیت نسبت به جامعه) ؛ ۱۰- توانایی محلی اندیشی ؛ ۱۱- درک مثبت از رشته تحصیلی ؛ ۱۲- شناخت و عمل به قواعد سازمانی (رعایت قوانین مقررات ، نظم عمومی و ..) ؛ ۱۳- داشتن انتظارات شغلی معقول .

ویژگیهای مهارتی

۱۴- قابلیت استفاده از تکنولوژی (عمومی و تخصصی) ؛ ۱۵- قابلیت بهره گیری از زبان خارجی ؛ ۱۶- قابلیت حل مسأله .

مطالعه میدانی انجام شده نشان می دهد که دانشجویان ما در زمینه خودشکوفایی بالاترین توانمندی را دارند . در دو مقوله دیگر بعد شناختی برتری دارد . عامل اشتغال در دوران تحصیل در پدیدار شدن تفاوت معنادار در دو عرصه مؤثر بوده است .

۲۰. در پژوهش دیگری با انتخاب دانش آموختگان آموزش عالی شاغل در بخش غیر متشکل و تفکیک آنها به « کارآفرین » و « کاریاب » ، زمینه تقویت ظرفیت اشتغال در بخش غیر متشکل برای دانش آموختگان دانشگاهی و ویژگی های شخصیتی این دو گروه شناسایی شده است . این پژوهش نشان می دهد باوجود تصور عمومی و برخلاف انتظار شغلی سنتی دانشجویان و دانش آموختگان برای جذب در بخش دولتی یا کارخانجات و شرکتهای بزرگ ملی و استانی ، فرصتها و ظرفیت های شغلی بسیار قابل توجهی در بخش غیر متشکل (واحدهای شغلی کمتر از ۹ نفر) وجود دارد . بطوریکه حتی در استانهای کمتر توسعه یافته جنوب کشور ، بیش از نیمی از دانش آموختگانی که دارای روحیه کارآفرینی یا کاریابی بوده اند و برای شغل یابی به بخش مشاغل غیر متشکل روی آورده اند موفق به یافتن شغلی خدماتی یا تولیدی در این بخش شده اند .

۲۱. ارزیابی اثر بخشی دوره های علمی کاربردی نشان می دهد :

- این دوره ها از نظر سه گروه ذی نفعان (دانش آموختگان ، استادان و کارفرمایان) در سطح متوسط ارزشیابی شده است . گروه کارفرمایان بیش از دو گروه دیگر اثر بخشی را خوب معرفی کرده اند . از نظر این سه گروه میانگین پیآمدهای حرفه ای کم تر از میانگین پیآمدهای علمی و اجتماعی بوده است (۷۰ درصد از فارغ التحصیلان در شروع به کار نیاز به آموزش داشته اند) .

-

-

۲۲. مشارکت فرهنگی و بیگانگی فرهنگی دانشجویان و دانش آموختگان (به عنوان یکی از شروط اصلی توسعه سیاسی ، اقتصادی ، اجتماعی و فرهنگی) از نشانگرهای اثر بخشی آموزش عالی است که در پژوهش دیگری مورد مطالعه قرار گرفته است:

- گروه دانشجویان در مقایسه با گروه غیر دانشجو ، از میزان بالای نیاز به موفقیت ، نوپذیری ، تمایلات روشنفکری ، اومانیسم ، مورالیسم ، رومانیتسم ، علم گرایی ، احساس کارآیی شخصی و خود اثر بخشی ، موفقیت تحصیلی و وضعیت اجتماعی اقتصادی برخوردارند . متقابلاً ، میزان بیماری پر خاشگری ، اضطراب و افسردگی در آنان کم تر از گروه غیر دانشجویان است .

- متغیرهای انزوای ارزشی ، وضعیت اقتصادی اجتماعی ، نیاز به موفقیت ، اعتماد اجتماعی ، احساس خود اثر بخشی ، رضایت از زندگی ، نو پذیری ، قانون گرایی ، جنسیت ، مورالیسم و علم گرایی به عنوان عوامل تعیین کننده تأثیر گذار بر مشارکت فرهنگی - اجتماعی مطرح اند .

- از لحاظ میزان انزوای ارزشی ، مشارکت فرهنگی اجتماعی (اکتیویسم) ، وجدان کار ، قانون گرایی ، اعتماد اجتماعی ، انگیزه اقتصادی و بیگانگی سیاسی تفاوت معنی داری میان دو گروه از آزمودنیها

(دانشجویان و غیردانشجویان) مشاهده نمی شود.

()

()

-

بخش سوم - چالشها و چشم انداز آینده

چالشهای آموزش عالی در سطح بین المللی

۱. در سطح بین المللی به شرح زیر اعلام شده است :

۱/۱ (تربیت دانش

آموختگان با تخصص بالا و شهروندان مسؤول قادر به مشارکت در تمامی بخش های فعالیت بشری ؛ ایجاد فضای آزاد برای آموزش و فراگیری در طول مدت زندگی ؛ ارتقاء ، ایجاد و نشر دانش از طریق پژوهش و کمک به جوامع در جهت توسعه و تحقیق علمی و فن آوری ؛ کمک در حفظ و ارتقاء ارزشهای اجتماعی ؛ کمک به فهم و نشر فرهنگ های ملی ، بین المللی و تاریخی) .

/

(autonomy)

(academic freedom)

)

(.

۱/۳ دستیابی عادلانه به آموزش عالی (پذیرش بر اساس شایستگی ها ، ظرفیت ها ، کوشش ها ، پشت کار و تصمیم متقاضی و مبتنی بر رویکرد آموزش در طول زندگی و تسهیل راهیابی به آموزش عالی برای گروههای بومی ، اقلیت ها ، گروه های محروم ، افراد شاغل ، معلولان) .

۱/۴ تقویت مشارکت و ارتقاء نقش زنان در تمامی سطوح بویژه در تصمیم گیری ها.

۱/۵ توجه بیشتر به دانشجویان به عنوان گروه اصلی ذی نفعان آموزش عالی ، افزایش مشارکت آنها در فرایند تصمیم گیری.

۱/۶ پیشنهاد راهبردهای دراز مدت برای رسیدن به هدف ها و نیاز های اجتماعی (احترام به فرهنگ ها ، حفاظت از محیط زیست ، از بین بردن فقر ، خشونت ، بی سوادی ، و بیماری ؛ توسعه مجموعه نظام آموزشی).

/

۱/۸ ایجاد تنوع برای افزایش تساوی فرصت های دسترسی به آموزش عالی با افزایش نقش بخش غیر دولتی ، منجمله گسترش دانشگاهها و برنامه های آموزشی مجازی از طریق شبکه .

/

۱/۱۰ اتخاذ سیاست های قاطع برای ارتقاء کارکنان (علمی) مؤسسات آموزش عالی .

۱/۱۱ ارزشیابی کیفیت آموزش عالی (با ویژگی های بین المللی) در برگیرنده تمامی عملکرد ها و فعالیت ها از جمله آموزش ، برنامه های پژوهشی ، تجهیز کارکنان ، ساختمان ها ، تأسیسات و تجهیزات ، خدمات رفاهی (شامل خود ارزیابی و ارزیابی بیرونی توسط کارشناسان مستقل) . .

/

/

۱/۱۴ تقویت مشارکت صحیح بین مؤسسات آموزش عالی در سراسر جهان و ایجاد تسهیلات برای همسان سازی دانش و مهارت های فارغ التحصیلان ، انتشار و توزیع دانش و مهارت ها از خلال مرزها و برای ممانعت از فرار مغز ها .

چالشهای اساسی آموزش عالی ایران

۲. در شرایطی که در عصر فراصنعتی ، بر نقش آموزش عالی در شکل گیری جامعه فراگیر و متکی بردانش تاکید می شود ، نظام آموزش عالی ایران با چالشهای اساسی زیر مواجه است :

و به

طور کلی همه ذی نفعان. به دلیل تمرکز شدید حاکم بر امور آموزش عالی ایران ، چه در بخش دولتی و چه در بخش غیر دولتی ، اصولاً نهاد دانشگاه همانند یک واحد اداری فقط پاسخ گوی رئیس سطح بالاتر است و تا هنگامی که در اجرای آیین نامه ها و دستور العمل ها کوتاهی یا انحرافی روی ندهد ، عملکرد دانشگاه در تلقی مسؤلان ، رضایت بخش ارزیابی می شود .

این.

چالش را عوامل زیر شدت می بخشند :

- تحولات اخیر کشور در جهت استقرار جامعه مدنی و گرایش به مشارکت در تصمیم گیری ها ، که دانشگاه و دانشگاهیان از پیشروان آن بوده اند .

● مطرح بودن نیازهای جدید در پیوستن ایران به تجارت جهانی و افزایش سهم ایران در مبادلات کالا و خدمات .

● روند تمرکز زدایی و اعطای اختیارات در سایر نهادهای دولتی (از جمله وزارت آموزش و پرورش) .

● ارتباطات جهانی و اثر مضاعف آن بر روی دانشجویان (آشنایی با فناوری اطلاعات همراه بازمینه مساعد برای تغییرات) .

_____ . فراهم آوردن امکانات لازم و به کار گرفتن شیوه

های متنوع تر ارایه خدمات آموزشی در جهت دستیابی گروه های حاشیه ای به آموزش عالی بر حسب شایستگیها و تلاش فردی .

_____ ، از چالش های مطرح جهانی است ، که در ایران نیز باید مورد توجه قرار

گیرد :

● با توجه به افزایش نسبت دانشجویان زن پذیرفته شده (بیش از ۵۰ درصد) و ساختار بازار کار ، یکی از چالشهای دهه آینده ، تقاضای دانش آموختگان زن برای کار خواهد بود .

● ایجاد امکانات و حمایت های لازم برای تسهیل دسترسی دختران روستایی به دانشگاه ، که زمینه ساز آن تربیت دبیر زن برای مدارس روستایی است ، چالش دیگر آموزش عالی است (دختران روستایی از دسترسی به آموزش عالی تقریباً محروم اند) .

_____ .

:

●

●

(_____) .

●

/

. این امر عمدتاً ناشی از شکل گیری و عملکرد فراقانونی مهمترین

دانشگاه فعال در این بخش در بیست سالی است که از تأسیس آن می گذرد .

— دانشگاه‌های کشور هنوز در شرایطی نیستند که بتوانند دانش نظری (بنیادی و یا محض) تولید کنند. این دانشگاه‌ها تنها دانش آموختگان فرهیخته تربیت می‌کنند و، بجز در مواردی استثنایی، تقریباً ارتباطی با جامعه و بخش‌های مختلف آن ندارند. مؤسسات و مراکز آموزشی علمی - کاربردی وابسته به وزارتها و سازمان‌های دولتی نیز، از دانش تولید شده در خارج از مرزهای کشور بهره می‌گیرند و می‌کوشند تا این دانش‌ها را برای امور اجرایی کشور، کاربردی کنند. این مؤسسات تقریباً بدون هیچ رابطه‌ای سازمانی با دیگر دانشگاه‌های کشور، از اعضای هیأت علمی آنها کمک می‌گیرند؛ زیرا خود غالباً فاقد استادان مجرب - بویژه در زمینه آموزش‌های علمی - کاربردی هستند.

— که تنها به دلیل ضعف نظام آموزش عالی نیست. جامعه و بخش‌های مختلف آن نیز باید متقاضی خدمات علمی بوده و حل مشکلات یا بهبود وضعیت موجود را از آموزش عالی طلب کنند. اما جامعه و بخش‌های مختلف آن - به جز موارد معدود - هنوز متقاضی و خریدار خدمات علمی دانشگاه‌ها و حتی، متقاضی و خریدار فن‌آوری نوین نیز نیست و به شکل «خود کفا» و بی‌نیاز از علم فعالیت می‌کنند.

— چالش دیگر نظام آموزش عالی ایران آن است که ناگزیر باید در دو دهه آینده، مقوله بهبود کیفیت و پرداختن به تولید علم را، به موازات پاسخ‌گویی به افزایش شدید تقاضای اجتماعی برای ورود به آموزش عالی از سوی جمعیت ۱۸-۲۴ سال، دنبال کند. این امر تعارض همیشگی و همه‌جاگیر بهبود کیفیت و گسترش کمی را که دانشگاه‌های ایران در ۴ دهه گذشته تجربه کرده‌اند با شدت بیشتری بیش می‌آورد.

— ، از دیگر چالش‌های نظام آموزش عالی ایران است. به این سبب این نظام هم‌ازمزایای تمرکزگرایی (سرعت عمل، وحدت رویه و عملکرد مطابق برنامه و سیاست‌ها) محروم مانده است و هم‌به‌کاستی‌های عدم تمرکز (دوباره کاری، کندی درکار، در اولویت قرارنگرفتن مصالح ملی و تشدید نابرابری‌ها) دچار شده است.

— ، چه در بخش دولتی و چه در بخش غیر دولتی (وجود نزدیک ۶۷ درصد اعضای هیأت علمی دارای مرتبه مربی، مربی آموزشیار و سایر مدرسان). چالش پیش‌روی آن است که از یکسو بهبود کیفیت و فراهم آوردن امکانات تولید علم در دانشگاه‌های ایران، مستلزم وجود دانشگاهیان خلاق و متفکری است که خود به مرزهای دانش دست یافته باشند و از سوی دیگر، نظام آموزش عالی با حجم زیادی نیروی انسانی فاقد صلاحیت دانشگاهی روبرو است که انتظار دارند، با ادامه تحصیل، راه پیشرفت خود را به مراتب بالاتر دانشگاهی هموار کنند. مقاومت این گروه در برابر هرگونه تحولی که آینده شغلی آنها را به خطر اندازد، از مسائل پیچیده دهه آینده مدیریت نظام آموزش عالی خواهد بود.

— ، محسوس است. در این‌جا نیز همانند سایر سطوح آموزشی، آشکارا، فقدان یک چشم‌انداز راهبردی درازمدت و دیدگاه فلسفی

توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی، که آموزش عالی باید در بستر آن جریان رشد یابنده خود را بگستراند، احساس می‌شود. به دلیل فقدان این دیدگاه در یک سده گذشته، نظام آموزش عالی جدید ایران، به لحاظ تاریخی، با دو معضل ریشه‌ای روبرو بوده است: نخست، وارداتی و تقلیدی بودن آموزش عالی؛ دوم، سیطره دیوانسالاری متمرکز بر آموزش عالی و وابستگی به منابع مالی دولتی، که موجب شده است مسئولیت‌پذیری دانشگاه‌ها در تأمین نیازهای ملی و منطقه‌ای به حداقل برسد و نهادهای آموزش عالی، در این نظام دیوانسالار، از روی رفع تکلیف و کاملاً انفعالی عمل کنند.

. به عنوان جمع‌بندی باید گفت:

بخش چهارم - راهبردها و سیاستهای اجرایی

برای دست‌یابی به دیدگاه‌های نظری و فلسفی در زمینه رسالت‌ها، هدف‌ها، سیاست‌ها و جهت‌گیری‌های کلی و بلندمدت نظام آموزش عالی، تدوین منشور آموزش عالی پیشنهاد می‌شود. این کار باید با استفاده از مفاد قانون اساسی، راهبردها و سیاست‌های کلان فرهنگی، سیاسی و اقتصادی کشور، دیدگاه‌ها و راه‌کارهای نوین آموزش عالی مندرج در بیانیه جهانی آموزش عالی برای قرن ۲۱، در فرایندی کاملاً مشارکت‌جویانه، که کلیه سهم‌بران، دست‌اندرکاران و مخاطبان آموزش عالی را در برگیرد، صورت پذیرد. تدوین این منشور باید مبنای نگرش مسولان، سیاست‌گذاران و مدیران در سطوح مختلف، به ماهیت منحصر به فرد نهاد دانشگاه و تفاوت‌های ویژگی‌های آن با سایر نهادها، ادارات و دستگاهها قرار گیرد. گزارش‌های تلفیق‌شده طرح نیازسنجی نیروی انسانی متخصص، از جمله گزارش حاضر، می‌تواند به عنوان سند کارشناسی در راه‌اندازی و جهت‌دادن به فرایند کار تدوین منشور آموزش عالی به کار آید. فرایند پیشنهادی سیاست‌گذاری علم و فن‌آوری که در نمودار ۲-۴ فصل هفتم مطرح شده است نیز می‌تواند به عنوان یک طرح اولیه به کار گرفته شود.

برای آن که نظام آموزش عالی پاسخ‌گوی نیازهای کیفی و کمی بازار کار باشد، شالوده‌زمن مناسب باید از آموزش‌های پایه و عمومی (خانواده، کودکان و دبستان) آغاز و سپس در تمام طول تحصیل و پس از آن، دنبال شود. ویژگی‌ها و شایستگی‌های کانونی دانش‌آموختگان که در بالا مورد بحث قرار گرفت، از قبیل تفکر انتقادی، توان حل مسئله، اجتماع‌پذیری و کارگروهي، سعه صدر و تحمل خصوصیات دیگران، ارزش

کار و لذت بردن از کارآفرینی و خلاقیت و ... باید از این مرحله پرورش داده شود و به عنوان جهت گیری اصلی در کلیه اقدامات اصلاح نظام آموزش و پرورش و شیوه های اجرایی آن مدنظر قرار گیرد .

•
اولویت در سرمایه گذاری ها باید به آموزش و پرورش عمومی داده شود . هزینه ای که به این منظور انجام شود ، با افزایش کیفیت و انگیزه هنرجویان و دانشجویانی که به آموزش عالی وفنی و حرفه ای وارد می شوند و زمان لازم برای حرفه آموزی و آموزش های تخصصی ضمن خدمت ، از سوی

خ □

- کاهش انحصار و افزایش رقابت و کارایی
- قانون گرایی و نهادینه کردن قانون و ضابطه در نظام اداری و اجرایی
- استفاده بهینه از منابع عمومی و اجتناب از اسراف و تبذیر.
- تنوع بخشی و رعایت شرایط و نیازهای بومی و منطقه ای
- التزام اجتماعی ، پاسخ گویی به نیازهای ملی و منطقه ای
- خود گردانی مسؤلانه و آزادی علمی دانشگاه ها ،
- توجه به ابعاد بین المللی آموزش

با توجه به ماهیت متفاوت فعالیتهای دانشگاهی ، نسبت به دستگاههای اداری و بنگاههای اقتصادی ، رویکرد مدیریتی مناسب رویکرد رهبری است که در آن تفویض اختیار از سطوح میانی به سطح عملیات ، با تأکید بر اصول رهبری و همکاری نزدیک بین استادان و عوامل اجرایی با حفظ اقتدار علمی استادان ، صورت گیرد .

مواد قانونی مورد نیاز برای تعیین تکلیف مراجع متعدد تصمیم گیری وقانونمند کردن خود گردانی دانشگاهها در پیوست ۱ گزارش پیشنهاد شده است .

با توجه به نارسایی های عمده ای که در مورد ترکیب و توزیع هیأت علمی (بین دانشگاه ها) و چگونگی به کارگیری آنها ، به ویژه در دوره های تحصیلات تکمیلی وجود دارد ، و اینکه ظرفیت واقعی آموزش عالی ایران بر اساس همین عامل تعیین می شود، شایسته است نسبت به مدیریت منابع انسانی و اجرای برنامه های بلندمدت برای تنوع بخشیدن به منابع تأمین و تربیت نیروی انسانی متخصص دانشگاهی توجه خاص مبذول شود . پیش نیاز این اقدامات رسیدگی به وضع استخدامی و پرداخت حقوق و مزایای دانشگاهیان با رعایت اصل شایستگی های فردی است .

طیف گسترده ای از ابزارهای انگیزشی برای تخصیص منابع دولتی به آموزش عالی مطرح است . به کارگیری این شیوه ها در ایران باید با توجه به نکات زیر صورت پذیرد :

- پیش نیاز هر نوع اصلاح در روش تخصیص منابع دولتی در آموزش عالی ایران ، اعطای استقلال (خود گردانی) و آزادی علمی به دانشگاههاست ، که زمینه را برای شکل گیری هویت دانشگاهی این نهاد فراهم می آورد .

- نهاد های قانون گذاری و نهاد های ستادی دولتی مسؤل امور آموزش عالی باید درباره هدف ها و نتایج انگیزه های مالی پیشنهاد شده به توافق و تفاهم برسند . کوتاهی در شرکت دادن کلیه نهادها در فرایند تصمیم سازی و تصمیم گیری ، موجب سرخوردگی و کنار کشیدن اعضای هیأت علمی از مشارکت در فعالیت های مورد نظر خواهد شد .

- سازو کاری که دولت به کمک آن اعتبارات را به آموزش عالی انتقال می دهد ، تأثیر مهمی بر شیوه خرج این اعتبارات خواهد داشت . انتخاب سازو کار مناسب (از قبیل انتخاب معیارهای بهره وری) به طوری که انگیزه کافی برای استفاده کارآتر از منابع بوجود آید ، ضرورت تام دارد .

- کمبود نسبی توان کارشناسی در طراحی و راهبری نظام های پیچیده اطلاعات و پردازش داده ها و انجام تحلیل های تفصیلی هزینه در موسسات آموزش عالی به شدت احساس می شود . فراتر از آن ، دانشگاه ها با فقدان تجربه در زمینه تجهیز منابع مالی ، بازاریابی و مدیریت عملیات اقتصادی روبرو هستند .

)

(

۱۰.

« »

(/)

و

، البته ،

سیاستهای عملی در این خصوص بایستی جهت گیریهای عدالت خواهانه نیز داشته باشد ؛ بدین مفهوم که منابع اختصاصی بین تمام گروههای آموزشی نسبت مشابهی از مخارج هر گروه را تأمین مالی نماید .

- با توجه به مساعدتر شدن زمینه فعالیتهای تحقیقاتی در کشور ، تلاش بیشتر مراکز آموزشی و تحقیقاتی دولتی برای گسترش عرضه این قبیل خدمات به عاملان اقتصادی ، کمک قابل توجهی به توسعه منابع اختصاصی خواهد کرد . به دنبال توسعه این قبیل فعالیت ها ، ارتباط بین دانشگاهها و واحدهای اقتصادی -

اجتماعی، که هم اکنون بعنوان یکی از چالشهای نظام آموزش عالی ایران مطرح است، نیز افزایش خواهد یافت.

- کمک های بلا عوض (از ناحیه افراد، مؤسسات و ...) یکی از منابع عمده مالی در نظام آموزش عالی کشورها می باشد. تقویت فرهنگ اعطای کمک هایی از این قبیل می تواند منابع مالی درخور توجهی برای توسعه آموزش عالی فراهم نماید.

- روی دیگر سکه ضرورت تنوع بخشیدن به منابع مالی، آموختن شیوه های دشوار کسب منابع به عنوان پیش نیاز و زمینه ای جهت مصرف بهینه منابع است. ارتباط بین آموزش عالی و به طور کلی نیاز های جامعه، و یا به شکل ویژه نیازهای بازار کار شکل بخردانه و مؤثر نخواهد یافت مگر آن که بخش آموزش عالی با ساز و کار معینی در مقابل منابعی که از جامعه - یا بازار کار - دریافت می کند، به صورت شفاف پاسخ گو باشد. یک جنبه این پاسخ گویی اثر بخشی محصولات این نظام است، و جنبه دیگرش کارایی داخلی و چگونگی مصرف منابع برای تربیت دانش آموختگان است.

لازم است در برنامه ریزی آموزشی و درسی کلیه رشته های تحصیلی دانشگاهی، بر پرورش شایستگی های کانونی در ابعاد خود شکوفایی، شناختی و مهارتی (توان مندی های عمومی که دانش آموختگان آموزش عالی برای کسب موفقیت در محیط کار به آنها نیاز دارند و در فصل ۷ گزارش به آنها پرداخته شده است) توجه کافی مبذول شود.

التزام اجتماعی و پاسخگویی آموزش عالی نسبت به جامعه، که امروزه از اصول پذیرفته شده آموزش عالی در سطح بین المللی است (بند ۱ بخش سوم بالا را ببینید)، ایجاب می نماید سازوکارهای متنوع، مستمر و پویا برای شناخت نیاز و دریافت بازخورد جامعه و بازار کار نیروی انسانی متخصص نسبت به خدمات آموزش عالی طراحی و به اجرا درآید تا براساس یافته های آن برنامه های آموزشی و درسی، متناسب با دانش روز و نیاز جامعه، مورد بازنگری قرار گرفته و با تنوع و کیفیت مطلوب ارائه شود. این سازوکارها باید با استفاده از روشهای علمی و تجربه های بین المللی (از قبیل نظام ردگیری دانش آموختگان یا **Tracer Study**؛ مدل های نیاز سنجی آموزشی در بخشهای مختلف اقتصادی اجتماعی، آینده شناسی تحولات علوم و فن آوری) طراحی و به اجرا درآید. لازم به تاکید است برقراری ارتباط طبیعی و پویای آموزش عالی با جامعه و بازار کار (و در حالت کلی تر با محیط اجتماعی، منطقه ای و بین المللی)، مستلزم و مشروط به تحقق قبلی اصول پذیرفته شده استقلال عملیاتی، آزادی علمی و باز یابی هویت علمی فرهنگ دانشگاه، به عنوان نهاد اصلی توسعه علم و فن آوری در جامعه، است.

« »

پیشنهاد های زیر برای تقویت این روحیه در برنامه های درسی دانشگاهی به عمل آمده است:

- تقویت ارزش ها، قابلیت ها و سازو کار های مورد نیاز توسعه پایدار، در برنامه های آموزش و تربیت منابع انسانی.

- حذف فرهنگ تقلید و مصرف و جایگزینی آن با فرهنگ کار و کوشش ، تحقیق و تولید در متون آموزشی.
- توجه به خردگرایی به جای خردگریزی و موهوم پرستی .
- توجه به وقت شناسی و زمان سنجی به جای وقت کشی .
- گسترش و تعمیق تحقیقات و بسط دامنه شناخت در زمینه مشارکت فرهنگی در سطح کشور .
- توجه به برنامه بهداشت روانی دانشجویان .

اتخاذ راهبرد « تعامل توانمند سازی نفعان خرده نظام آموزش فنی و حرفه ای کشور » ، به شرحی که در فصل ۷ گزارش آمده است، برای ساماندهی غیر متمرکز و ارتقای اثر بخشی آموزشهای علمی - کاربردی پیشنهاد می شود . اجرای آموزش های علمی - کاربردی توسط دستگاه های اجرایی باید در شرایط فعلی به مقطع کاردانی و حداکثر کارشناسی محدود شود (مشروط به آن که دوره کارشناسی مشابه در دانشگاه ها وجود نداشته باشد) . وزارت علوم ، تحقیقات و فناوری باید ساز و کاری طراحی کند که دانشگاه های مختلف در جهت افزایش کمی و کیفی دوره های علمی - کاربردی فعالیت کنند و به ویژه به تناسب تعداد پذیرش در رشته های کارشناسی ، تعداد پذیرش کاردانی افزایش یابد و وظیفه اجرای دوره های علمی - کاربردی کارشناسی و بالاتر منحصرأ بر عهده دانشگاه ها قرار گیرد . همچنین طراحی برنامه های درسی دوره های علمی - کاربردی باید بر اساس الگوی علمی و رویکرد پودمانی صورت پذیرد .

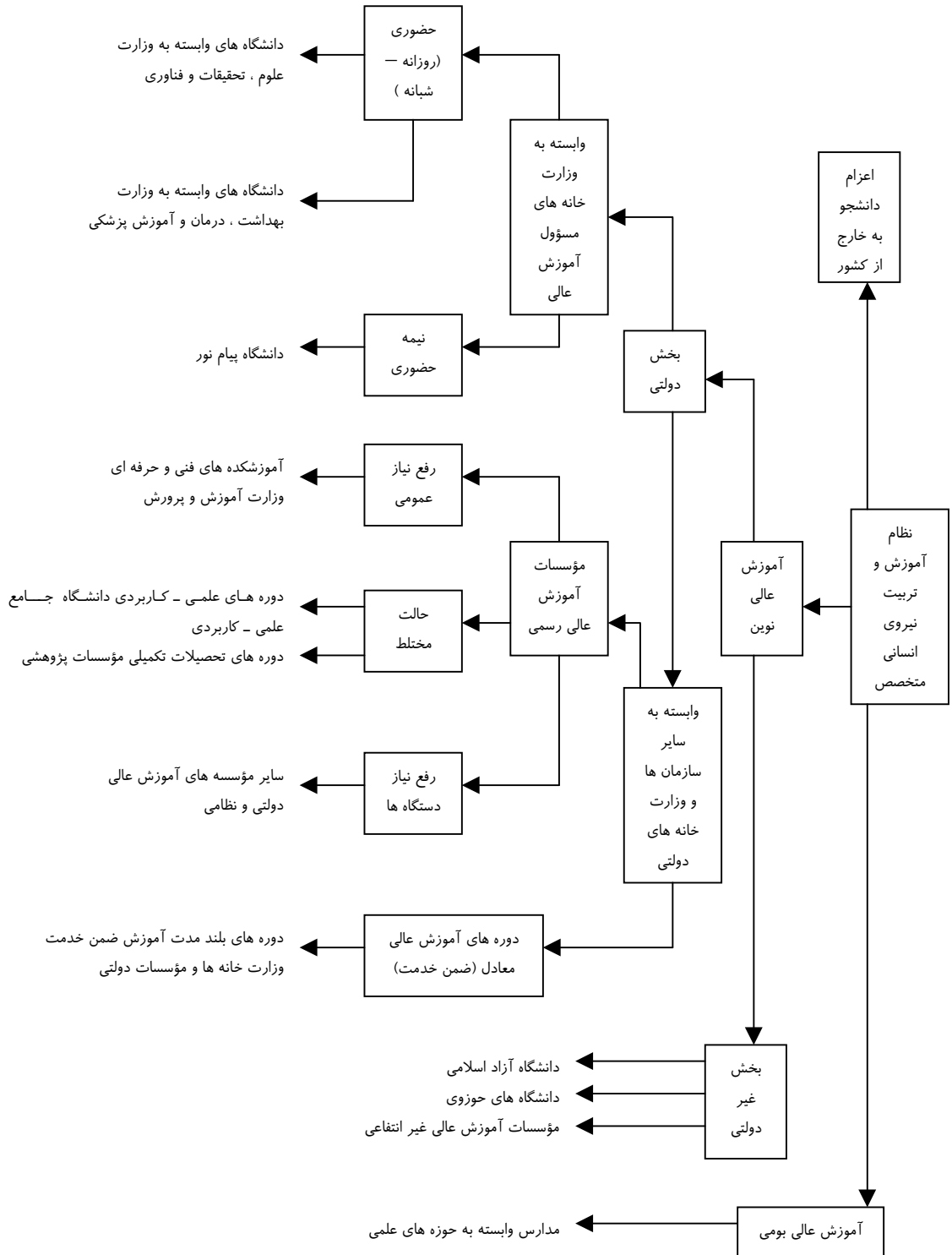
پیشنهاد می شود نسبت به ارزشیابی کیفیت آموزش بر اساس تجربه « خود - ارزشیابی » دانشگاه های علوم پزشکی و نیز طبق « الگوی تحلیل سلسله مراتبی » که در فصل ۶ گزارش جزئیات آن آمده است اقدام شود . این دو شیوه اطلاعات معتبری را درباره عملکرد درونی دانشگاه در اختیار مدیران و مسئولان قرار می دهد که می تواند راهنمای عمل آنان در اصلاح وضع موجود باشد .

جدول ۱. مقایسه طبقه بندی استاندارد بین المللی آموزش و پرورش - یونسکو در ۱۹۷۶ و ۱۹۹۷

سطح آموزش	طبقه بندی سال ۱۹۷۶		سطح آموزش
	وضعیت ایران	در سطح بین المللی	
۰	آموزش و پرورش پیش از سطح اول	دوره آمادگی و کودکستان	۰
۱	آموزش و پرورش سطح اول	آموزش ابتدایی	۱
۲	آموزش و پرورش سطح دوم-مرحله اول	آموزش راهنمایی تحصیلی	۲
۳	آموزش و پرورش سطح دوم-مرحله دوم	آموزش متوسطه	۳
۵	آموزش سطح سوم ، مرحله اول که به درجه دانشگاهی کم تر از مدرک کارشناسی می انجامد	دوره کاردانی	۴
۶	آموزش سطح سوم ، مرحله اول که به مدرک کارشناسی یا معادل آن می انجامد	دوره کارشناسی	۵
۷	آموزش سطح سوم ، مرحله دوم که به مدارک تحصیلات تکمیلی دانشگاهی و یا معادل آن می انجامد	دوره های کارشناسی ارشد، دکترای حرفه ای و تخصصی	۶
۸	آموزش و پرورش غیر قابل سطح بندی	مرحله اول آموزش عالی شامل ۵-الف-برنامه های عمدتاً نظری مناسب برای ادامه تحصیل در دوره های پژوهشی و یا ورود به مشاغل تخصصی ۵-ب-برنامه های عمدتاً حرفه ای / فنی که برای مشاغل خاص تدوین شده است.	۶
		مرحله دوم آموزش عالی (که به صلاحیت های پیشرفته پژوهشی می انجامد)	

مأخذ : [1999 unesco , p 14] .

نمودار ۲- نظام آموزش و تربیت نیروی انسانی متخصص کشور



جدول ۳ - تحولات تعداد دانشجویان آموزش عالی در دوره ۱۳۰۴-۱۳۷۷

سهم آموزش عالی (درصد) در کل	افراد مشغول به تحصیل			سال تحصیلی
	جمع	آموزش عمومی و متوسطه	آموزش عالی	
۰/۳	۱۰۹۲۶۰	*۱۰۸۹۵۹	۳۰۱	۱۳۰۴-۵
۰/۵	۳۹۶۵۳۴	*۳۹۴۵۴۱	۱۹۹۳	۱۳۱۵-۱۶
۰/۸	۴۱۰۵۴۹	*۴۰۷۱۸۲	۳۳۶۷	۱۳۲۰-۲۱
۲/۲	۵۱۷۹۵۵۳	۵۰۶۴۲۴۲	۱۱۵۳۱۱	۱۳۵۱-۵۲
۲/۵	۸۱۳۵۱۰۶	۷۹۵۹۴۳۰	۱۷۵۶۷۵	۱۳۵۷-۵۸
۳/۶	۱۴۲۸۸۰۹۴	۱۳۷۷۸۸۳۲	۵۰۹۲۶۲	۱۳۶۸-۶۹
۶/۹	۲۰۲۶۶۳۲۰	۱۸۸۷۱۵۶۹	۱۳۹۴۷۵۱	۱۳۷۷-۷۸
—	۷/۴	۷/۳	۱۲/۳	نرخ رشد متوسط دوره ۱۳۰۴-۷۷
—	۸/۵	۸/۴	۱۲/۸	نرخ رشد متوسط دوره ۱۳۰۴-۵۷
—	۴/۷	۴/۴	۱۰/۹	نرخ رشد متوسط دوره ۱۳۵۷-۷۷
—	۵/۳	۵/۱	۱۰/۲	نرخ رشد متوسط دوره ۱۳۵۷-۶۸
—	۳/۹	۳/۶	۱۱/۸	نرخ رشد متوسط دوره ۱۳۶۸-۷۷

مآخذ: سال ۱۳۰۴ از [قاسمی پویا، ۱۳۷۷ص ۵۵۳]، سال های ۱۳۱۵ و ۱۳۲۰ از [سالنمای آمار وزارت فرهنگ، سال های مربوط]، سال ۱۳۵۱ و ۱۳۵۷ از [آمار آموزش عالی، سالهای مربوط] و سال ۱۳۶۸ و ۱۳۷۷ برگرفته از [فیروزکوهی، ۱۳۸۰] * - ارقام آموزش عمومی و متوسطه شامل شاگردان و طلبه های مکتب ها و مدرسه های قدیم نیز می باشد.

جدول ۴- مقایسه سهم و متوسط نرخ رشد دانش آموخته ، دانشجوی ، و پذیرفته شده در هر یک از مسیر های عرضه آموزش عالی دوره ۶۸-۱۳۷۷ (ارقام به درصد)

نوع وابستگی	وابستگی سازمانی و نوع ارایه آموزش		سهم در سال ۱۳۶۸			سهم در سال ۱۳۷۷			متوسط رشد سالانه *		
			دانش آموخته	دانشجو	پذیرفته شده	دانش آموخته	دانشجو	پذیرفته شده	دانش آموخته	دانشجو	
بخش دولتی	وابسته به وزارت عت ف ب د آ	دوره های حضوری روزانه و شبانه	۴۵/۹	۴۸/۴	۲۶/۵	۲۶/۱	۲۶/۴	۲۴/۶	۸/۸	۴/۶	۸/۵
		نیمه حضوری - دانشگاه پیام نور	-	۳/۲	۶/۲	۵/۳	۱۰	۹/۷	۲۶/۷**	۲۶/۷	۱۵
	جمع آموزش عالی وابسته به نهاد های مسؤل آموزش عالی	جمع آموزش عالی وابسته به مؤسسات وابسته به سایر سازمان های دولتی	۴۵/۹	۵۱/۶	۳۲/۷	۳۱/۴	۳۶/۴	۳۴/۳	۱۱	۷/۶	۹/۹
		جمع آموزش عالی بخش دولتی	۴۲/۳	۱۸/۷	۲۵	۱۲/۸	۱۰/۳	۱۷/۴	۱/۵	۴/۷	۵
		جمع آموزش عالی بخش دولتی	۸۸/۲	۷۰/۳	۵۷/۷	۴۴/۲	۴۶/۸	۵۱/۷	۷/۳	۶/۹	۸
		دانشگاه آزاد اسلامی	۱۱/۵	۲۹/۳	۴۲	۵۵/۳	۵۲/۱	۴۶/۷	۳۷/۹	۱۹/۲	۱۰/۷
بخش غیر دولتی	سایر مؤسسات آموزش عالی غیر انتفاعی	۰/۳	۰/۴	۰/۳	۰/۵	۱/۱	۱/۶	۲۳/۸	۲۵/۸	۳۲/۵	
	جمع آموزش عالی بخش غیر دولتی	۱۱/۸	۲۹/۷	۴۲/۳	۵۵/۸	۵۳/۲	۴۸/۳	۳۷/۷	۱۹/۳	۱۱	
	جمع کل نظام آموزش عالی کشور	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۵/۹	۱۱/۸	۹/۴	

مأخذ : برگرفته از جداول ۳-۵ تا ۷-۵ .

* - رشد متوسط سالانه برای دوره ۶۸-۱۳۷۷ محاسبه شده است .

** - رشد متوسط سالانه برای دوره ۷۲-۱۳۷۷ محاسبه شده است .

جدول ۵- مقایسه نشانگرهای اصلی آموزش عالی ایران با کشورهای و مناطق مختلف جهان

نسبت دانشجوی کارشناسی ارشد و بالا تر به کل دانشجویان (درصد) (**)	نسبت دانشجوی گروه علوم انسانی - اجتماعی و هنر به کل دانشجویان (درصد)	نسبت اعتبارات بخش دولتی آموزش عالی به بودجه عمومی دولت (درصد)	ضریب پوشش تحصیلی ۱۸-۲۴ ساله ها (درصد)	نسبت مخارج جاری سرانه آموزش عالی به GNP سرانه (درصد)	نسبت دانشجو به هیأت علمی (نفر)	نسبت مخارج جاری آموزش عالی از کل مخارج آموزش (درصد)	نسبت دانشجو در یک صد هزار نفر جمعیت (نفر)	نام کشور ها و مناطق جهان
۳	۶۵/۴	۳/۶	۳۱/۳	۲۱	۱۰	۲۱/۴	۲۳۴۰	ژاپن ۱۹۹۰
۶	—	۱/۴	۳۹/۹	۱۶	۲۲	۷/۶	۴۹۳۰	کره جنوبی ۱۹۹۴
۴	—	۲/۸	۷/۳	۱۱۷	۱۵	۱۶/۸	۸۸۴	مالزی ۱۹۹۳
۲	—	۲/۱	۱/۶	۱۴۰	۶	۱۶/۵	۳۷۷	چین ۱۹۹۳
۵	—	—	۱۴/۸	۱۱۹	۱۸	۲۱/۴	۱۹۳۲	ترکیه ۱۹۹۴
۱۶	—	—	۱۹/۲	۹۳	۱۶	۳۶/۵	۱۵۴۲	مصر ۱۹۹۳
۱۱	—	۱/۶	۶/۷	۷۰	۱۷	۱۴/۴	۵۸۳	هند ۱۹۹۰
۶	۵۳/۸	۴/۰	۹۸/۸	۲۷	۲۳	۲۷/۹	۶۹۸۰	کانادا ۱۹۹۳
۱۳	—	۲/۷	۷۶/۲	۲۱	۱۴	۲۵/۶	۵۵۴۶	امریکا ۱۹۹۳
۱۴	—	—	۲۷/۸	۴۳	۱۶	۳۲/۱	۲۷۸۸	انگلستان ۱۹۹۳
—	۶۲/۹	—	—	۵۴	۷	۱۶/۷	۳۳۵۲	هلند ۱۹۹۳
۱۰	۴۶/۵	—	۴۳/۲	۲۲	۲۵	۱۶/۵	۳۶۲۳	فرانسه ۱۹۹۳
—	—	۴/۸	۴۳/۴	۱۷	۱۷	۳۶/۶	۳۰۷۶	ارژانتین ۱۹۹۴
۱۲	—	—	—	۴۸	۲۱	—	۳۱۳۵	استرالیا ۱۹۹۳
—	—	—	—	—	—	—	—	ایران ۱۹۹۷
۱۶	۴۳	۲/۹	—	۷۵	۲۴/۲	۲۱/۱	—	دولتی
۱۰	۵۲	—	۱۶	۵۵	۴۶	—	۲۰۶۲	کل
—	—	—	۱۴/۶	۷۷*	—	۱۶*	—	جهان ۱۹۹۲
—	—	—	۷/۸	۹۱*	—	۱۵/۷*	—	کشورهای در حال توسعه ۱۹۹۲
—	—	—	۱۳/۰	۸۲/۰*	—	۲۵/۵*	—	کشورهای افریقای شمالی و خاور میانه ۱۹۹۲
—	—	—	۵۴/۰	۲۶*	—	۱۸/۲*	—	کشورهای توسعه یافته ۱۹۹۲

*- برگرفته از جداول ص ۶۸ و ۶۹ [نادری ، ۱۳۸۰] .

** - برگرفته از جداول ص ۲۸۳ [صالحی ، ۱۳۷۷] .

مأخذ : به استثنای موارد مشخص شده بالا برگرفته از جداول ص ۵۹ و ۶۹ [سهرابی ۱۳۷۷] .

جدول ۶- مجموع منابع مالی بخش آموزش عالی ۱۳۶۸-۱۳۷۷ (ارقام به میلیارد ریال)

سال	بخش دولتی		بخش غیر دولتی		کل	
	به قیمت جاری	به قیمت ثابت ۱۳۶۱	به قیمت جاری	به قیمت ثابت ۱۳۶۱	به قیمت جاری	به قیمت ثابت ۱۳۶۱
۱۳۶۸	۱۳۷/۸	۴۸/۷	۲۲/۱	۷/۸	۱۵۹/۹	۵۶/۵
۱۳۷۲	۱۴۷۹/۸	۱۰۴/۷	۱۷۶/۹	۲۱/۴	۱۶۵۶/۷	۱۲۶/۱
۱۳۷۴	۱۸۰۷/۲	۱۳۵/۸	۵۵۳/۶	۴۰/۲	۲۳۶۰/۸	۱۷۶/۰
۱۳۷۷	۶۳۷۶/۶	۱۶۸/۷	۱۵۷۷/۶	۷۱/۳	۷۹۵۴/۲	۲۴۰/۰
متوسط رشد سالانه (درصد)	۵۳/۱	۱۴/۸	۶۰/۶	۲۷/۹	۵۴/۴	۱۷/۴

مأخذ جدول ۸-۵ و جداول ص ۴۹ و ۴۰ [نادری ۱۳۸۰].

جدول ۷- تحولات شاخص های مالی آموزش عالی دوره ۵۷-۱۳۸۰ (ارقام به میلیارد ریال - درصد)

سال	بودجه آموزش عالی (دولتی)(۱)	بودجه بخش های آموزش (دولتی)(۲)	بودجه عمومی دولت (۳)	تولید ناخالص ملی (۴)	شاخص های مالی آموزش ها			
					نسبت ۲ به ۱	نسبت ۳ به ۱	نسبت ۴ به ۱	نسبت ۴ به ۲
۱۳۵۷	۵۶/۹	۲۷۴/۴	۲۰۴۴/۲	۵۰۸۶	۲۰/۷	۲/۷۸	۱/۱۲	۵/۳۹
۱۳۶۲	۵۵/۲	۵۲۷/۷	۳۶۷۱/۷	۱۳۳۷۰	۱۰/۵	۱/۵	۰/۴۱	۳/۹۵
۱۳۶۷	۱۰۶/۶	۸۸۱/۷	۴۲۱۰/۶	۲۲۱۸۸	۱۲/۱	۲/۵۳	۰/۴۸	۳/۹۷
۱۳۷۲	۸۵۲/۸	۴۹۴۴/۵	۲۰۸۸۶/۹	۹۱۱۲۵	۱۷/۲	۴/۰۸	۰/۹۴	۵/۴۳
۱۳۷۷	۳۴۲۹/۳	۱۶۳۴۳/۴	۷۰۹۷۰/۳	۳۱۸۲۱۹	۲۱/۰	۴/۸۳	۱/۰۸	۵/۱۴
۱۳۸۰	۷۰۱۸/۸	۲۹۰۵۵/۰	۱۳۶۶۱۴/۹	۶۳۲۰۰۰	۲۴/۲	۵/۱۴	۱/۱۱	۴/۶۰
رشد متوسط (درصد) ۱۳۸۰-۵۷	۲۳/۳	۲۲/۵	۲۰/۰	۲۳/۳	برابر	برابر	برابر	برابر
رشد متوسط (درصد) ۱۳۸۰-۶۲	۳۰/۹	۲۴/۹	۲۲/۲	۲۳/۹	برابر	برابر	برابر	برابر
رشد متوسط (درصد) ۱۳۸۰-۷۲	۳۰/۱	۲۴/۸	۲۶/۵	۲۷/۴	برابر	برابر	برابر	برابر

مأخذ: برگرفته از جدول های ص ۵۳، ۵۵، ۵۸ [نادری، ۱۳۸۰].

جدول ۸- مقایسه شاخص های مالی آموزشی و آموزش عالی ایران با مناطق مختلف جهان (ارقام به درصد)

نسبت مخارج جاری آموزش عالی سرانه به تولید ناخالص ملی سرانه	نسبت مخارج جاری آموزش عالی به مخارج جاری آموزشی دولت		نسبت مخارج آموزشی دولت به کل مخارج دولت			نسبت مخارج آموزشی دولت به GNP				
	۱۹۸۰	۱۹۹۵	۱۹۹۵	۱۹۹۰	۱۹۸۰	۱۹۹۵	۱۹۹۰	۱۹۸۰		
۱۹۹۵	۱۹۸۰	۱۹۹۵	۱۹۸۵	۱۹۹۵	۱۹۹۰	۱۹۸۰	۱۹۹۵	۱۹۹۰	۱۹۸۰	جهان کشور های دارای در آمد پایین و متوسط جنوب آسیا خاور میانه و افریقای شمالی کشور های دارای در آمد بالا ایران
۷۷	۱۶۳	۱۶	۱۸/۸	۱۳	۱۳/۲	۱۲/۲	۳/۴	۳/۴	۳/۵	
۹۱	۲۵۹	۱۵/۷	۱۸/۵	۱۳/۲	۱۳/۲	۱۱/۶	۳/۳	۳/۱	۳/۰	
۷۴	۱۴۳	۱۳/۱	۱۵/۳	۱۱/۰	۱۱/۹	۱۰/۲	۳/۳	۳/۵	۲/۷	
۸۲	۱۹۴	۲۵/۵	۱۵/۹	۱۷/۰	۲۱/۱	۱۶/۲	۴/۹	۴/۷	۶/۱	
۲۶	۳۹	۱۸/۲	۲۰/۳	۱۱/۴	۱۳/۴	۱۷/۳	۵/۰	۴/۹	۵/۸	
۶۲	۶۸	۲۲/۹	۱۰/۷	۱۷/۸	۲۲/۴	۱۵/۷	۴/۰	۴/۱	۶/۷	

مأخذ : برگرفته از جداول ص ۶۵ ، ۶۶ ، ۶۷ ، ۶۹ [نادری ، ۱۳۸۰] .

مقدمه گزارش

الگوی تحلیل نظام آموزش عالی

هدف از تهیه این گزارش ، تلفیق نتایج مطالعاتی است که در اجرای هدف کلی طرح نیاز سنجی به منظور بررسی و تحلیل نظام آموزش و تربیت نیروی انسانی متخصص صورت گرفته است . همان طور که در گزارش پیشرفت کار اسفند ۱۳۷۸ مدیر اجرایی طرح آمده است ، برای استفاده حداکثر از ظرفیت علمی ، پژوهشی جامعه فراخوان عمومی منتشر شد (جدول ۱) که محور هفتم آن به « تحلیل نظام عرضه نیروی انسانی متخصص » با ۱۹ عنوان پژوهشی اختصاص داشت . کمیته علمی طرح برای عنوان های پژوهشی محور هفتم ۷۹ طرح اولیه دریافت کرد که تنها از میان آنها ۲۲ طرح به تهیه پیشنهاد تفصیلی انجامید و از میان این پیشنهادهای تفصیلی، ۱۱ عنوان مورد تصویب نهایی کمیته علمی قرار گرفت و به عقد قرارداد با مجری پژوهش منجر شد . در جریان اجرا یکی از قرار دادهای پژوهشی ، تا پایان ادامه نیافت . بنابراین در مجموع مقایسه عنوان طرح های پژوهشی پذیرفته شده با عنوان های مندرج در فراخوان نشان می دهد که برای ۱۱ عنوان مندرج در فراخوان پیشنهاد پژوهشی قابل قبولی دریافت نشده ، اما در برابر دو موضوع مندرج در فراخوان دو طرح پژوهشی به اجرا درآمده است . این مقایسه در جدول ۱ نشان داده شده است .

در بررسی مقدماتی که به منظور امکان سنجی تلفیق نتایج پژوهش های در دست اجرا به عمل آمد ، مشخص شد که به سبب کمی فرصت، کمبود و توان پژوهشی و امکانات مالی

در این بخش در چهارفصل به ترتیب ارزشیابی نظام سیاست گذاری و راهبری آموزش عالی و قوانین حاکم بر آن (شامل سلسله مراتب فراوزارتخانه ای ، فرادانشگاهی ، درون دانشگاهی) ، تحلیل کلیات قوانین و مقررات حاکم بر آموزش عالی ؛ درون دادهای نظام با تأکید بر دانشجو ، کارکنان آموزشی ، کارکنان غیر آموزشی ، منابع مالی ، و شیوه توزیع منابع میان مؤسسات ؛ فرایندهای نظام از نظر کارایی داخلی ، برنامه ریزی درسی ، ارزشیابی کیفیت و تعریف شاخص های مناسب برای آن ؛ و بالاخره برون دادها و پی آمدهای نظام آموزش عالی از نظر میزان انطباق توان مندی ها با بازار کار و اثربخشی آموزش ها و مشارکت فرهنگی دانش آموختگان بررسی و تحلیل می شود . فهرست روش های تحلیل به کارگرفته شده برای هر جزء از عناصر نظام و معیارها و نشانگرهای کلیدی آن در جدول ۱-۳ نشان داده شده است .

بخش سوم: چالش ها و چشم اندازها

در دو فصل این بخش ابتدا چالش ها و تحولات آینده آموزش عالی در جهان و ایران بررسی می شود و سپس نارسایی های نظام آموزش عالی در ایفای رسالت تربیت نیروی انسانی متخصص با تأکید بر علل پاسخ گو نبودن آموزش عالی به نیازهای بازار کار بررسی و تحلیل می شود .

بخش چهارم : راهبردها و سیاست های اجرایی

در این بخش در یک فصل راهبردها و سیاستها در سطح کلان پیشنهاد می شود و در فصل دیگر سیاست ها و راه کارهای اجرایی ارائه می گردد .

جدول ۱- مقایسه پژوهش های اجرا شده با عناصر نظام آموزش عالی

پژوهش های اجرا شده	پژوهش های مندرج در فراخوان	عناصر نظام آموزش عالی	
-	ردیف ۱	۱- نظام سیاست گذاری بیرونی و مسایل ساختاری	عوامل محیطی
-	ردیف ۲	۲- قوانین و مقررات آموزش عالی	درون دادها
ردیف ۴	ردیف ۴	۳- اعتبارات عمومی و اختصاصی	
-	ردیف ۳	۴- هیأت علمی	
ردیف ۱۰	ردیف ۱۰	دانشجو	
-	ردیف ۵	۵- کتب و مجلات، نرم افزارها، شبکه های اطلاعاتی	
-	-	۶- فضای کالبدی، تجهیزات آزمایشگاهها	
-	ردیف ۶	۷- مدیریت آموزش عالی	فرایندها
ردیفهای ۱، ۷ و ۲/۷	ردیف ۷	۸- برنامه های آموزشی، پژوهشی و خدماتی	
ردیف ۱۲	ردیف ۹ و ۱۲	۹- روش های تدریس، کارگروهی، فرهنگ علمی	
ردیفهای ۱، ۸/۲ و ۸	ردیف ۸، ۱۸ و ۱۹	۱۰- ارتباط با صنعت و سایر بخش ها	
-	-	۱۱- ارتباط با دانشگاه های خارج	
ردیف ۱۱	ردیف ۱۱	۱۲- دانش آموخته، نشریات علمی و خدمات	برون دادها
ردیفهای ۱۵/۲ و ۱۵/۱	ردیفهای ۱۳، ۱۴، ۱۵ و ۱۶	۱۳- مشارکت در فرایند توسعه پایدار و اثر بخشی اجتماعی	وپیامدها
ردیف ۱۷	ردیف ۱۷	۱۴- نظام ارزیابی و اعتبارگذاری	بازخورد

مأخذ: ستون ۱ [۵-ص ۳۱۳]، ستون ۲ و ۳ از جدول ۱-۲

		جدول ۲- مقایسه عنوان پژوهش های محور هفتم (تحلیل نظام عرضه نیروی انسانی متخصص) با پژوهش های اجرا شده	
ردیف	عنوان پژوهش های مندرج در فرآیند	ردیف	عنوان پژوهش های به اجرا در آمده
۱	بررسی تحلیلی ساختار و مدیریت نظام آموزش عالی کشور .	۱	پژوهشی به اجرا در نیامده است
۲	بررسی نارساییهای موجود در قوانین و مقررات آموزش عالی	۲	پژوهشی به اجرا در نیامده است
۳	ارزایی سیاست اعزام دانشجویان به خارج ؛ میزان بازگشت ؛ کارایی ؛ چابایی	۳	پژوهشی به اجرا در نیامده است
۴	بررسی توان مالی دولت و دیگر راههای تأمین منابع مالی آموزش عالی	۴	بررسی توان مالی دولت و دیگر راه های تأمین منابع مالی آموزش عالی
۵	بررسی وضعیت مواد و منابع آموزشی و یادگیری در نظام آموزش عالی	۵	پژوهشی به اجرا در نیامده است
۶	بررسی نظام مدیریتی آموزش عالی و تاثیر آن بر کیفیت آموزش عالی	۶	پژوهشی به اجرا در نیامده است
۷	بررسی چریابهای مختلف آموزش عالی در تحلیل و پیش بینی نظام عرضه	۷/۱	بررسی جریان های مختلف آموزش عالی و تحلیل و پیش بینی نظام عرضه
۸	بررسی رابطه بر نامه های درسی با نیاز جامعه و دانش روز	۸/۱	بررسی ارتباط آموزش های دانشگاهی با نیاز های جامعه
۹	بررسی فرآیند یاد دهی — یاد گیری و رابطه آن با ارتقای علمی دانشجویان	۸/۲	بررسی رابطه ابعاد اشتغال . . . با ویژگی فردی و محتوای برنامه درسی دانشگاهی
۱۰	آسبب شناسی اجتماعی محیطهای تحصیلی و خوابگاهی .	۹	پژوهشی به اجرا در نیامده است
۱۱	بر آلود عرضه باتوجه کل نیروی انسانی متخصص بر حسب گروه آموزشی،جنس،مقاطع تحصیلی، . . . در بخش دولتی و غیر دولتی ؛ در دهسال آتی .	۱۰	آسبب شناسی اجتماعی جوانان،بیگانگی فرهنگی و مشارکت در محیط های دانشجویی
۱۲	محاسبه و تحلیل نرخ افت تحصیلی و عوامل موثر بر آن(کارایی داخلی بر حسب سطح و گروههای آموزشی) .	۱۱	بر آلود عرضه باتوجه کل نیروی انسانی متخصص بر حسب گروه ها و رشته های عمده آموزشی و مقاطع تحصیلی در بخش دولتی و غیر دولتی
۱۳	ارزایی اثر بخشی اجتماعی دانش آموزندگان بر حسب مقاطع تحصیلی و رشته ها .	۱۲	محاسبه و تحلیل نرخ افت تحصیلی و عوامل موثر بر آن
۱۴	بررسی تاثیر توسعه آموزش عالی بر ارتقای دانش و فرهنگ عمومی در کشور .	۱۳	پژوهشی به اجرا در نیامده است
۱۵	ارزایی کارایی و اثر بخشی دوره های علمی کاربردی در پاسخ به نیاز کارفرمایان	۱۴	پژوهشی به اجرا در نیامده است
۱۶	بازدهی خصوصی و اجتماعی آموزش عالی ایران برای گروههای اصلی آموزشی	۱۵/۱	ارزایی اثر بخشی دوره های علمی - کاربردی
۱۷	بررسی و تعریف شاخصهای مناسب برای ارزیابی کیفیت آموزش عالی ایران(استاندارد های دانش،نگرش و مهارت های آکسلی)	۱۵/۲	ارزایی کارایی دوره های علمی — کاربردی
۱۸	بررسی نظام آموزش و پرورش و تاثیر آن روی نظام آموزش عالی	۱۶	پژوهشی به اجرا در نیامده است
۱۹	بررسی وضعیت آموزش فنی حرفه ای و تاثیر آن روی آموزش عالی	۱۷	تعریف شاخص های مناسب برای ارزیابی کیفیت عملکرد در آموزش عالی ایران
		۱۸	پژوهشی به اجرا در نیامده است
		۱۹	پژوهشی به اجرا در نیامده است

جدول ۳- الگوی تحلیل عناصر نظام آموزش عالی

عناصر اصلی نظام	اجزاء عناصر نظام	روش تحلیل و ارزشیابی	معیارها و نشانه‌های کلیدی
عوامل محیطی	نظام سیاست گذاری و راهبری	بررسی تحلیلی-توصیفی ؛ تحلیل تاریخی	گسترده‌گی تأثیر، دوره ماندگاری، تجانس و سازگاری درونی ، توان نهادهای کارشناسی و پژوهشی
	قوانین و مقررات حاکم	بررسی حقوقی (تحلیل محتوا) ؛ تحلیل تاریخی	معیارهای عمومی و کلی حقوقی (کیفیت نسخ ، محمل و مهم ، عینی بودن ملاک ...) معیارهای حقوقی اداری (تداخل مسؤلیت ، جامع بودن ، تناسب اختیارات ...)
درون دادها	نظام سیاست گذاری و مدیریت درون نظام	بررسی تحلیلی-توصیفی ؛ تحلیل تاریخی	ظرفیت مدیریت ؛ کارایی سازوکار تصمیم گیری ؛ میزان تمرکز گرایی ؛ انعطاف پذیری و ...
	تشکیلات و سازماندهی	تشکیلات و سازماندهی	توان کارشناسی، تجانس و سازگاری درونی، تناسب سازمانی، میزان تمرکزگرایی، انعطاف پذیری و ...
	دانشجوی ورودی	بررسی تحلیلی-توصیفی ؛ نظرسنجی	خصوصیات فردی، اجتماعی و تحصیلی؛ مقایسه وضعیت دولتی/غیردولتی ؛ مقایسه دولتی برحسب نوع ارایه آموزش ؛ کارایی و اثربخشی نظام گزینش ؛ برابری توزیع جنس ، منطقه ، قومیت ، وضعیت سهمیه بندی
	هیأت علمی	بررسی تحلیلی-توصیفی ؛ نظرسنجی	خصوصیات فردی، تجربی و تحصیلی؛ نسبت دانشجو/استاد ؛ نرخ بهره‌وری و فشار کار، کارایی و اثربخشی نظام گزینش و ارتقاء و بازآموزی ؛ توزیع در مراتب دانشگاهی؛ برابری توزیع در رشته ، منطقه ، مؤسسه ، دولتی / غیردولتی
زیرساخت ها و فضای کالبدی	کارکنان غیر آموزشی	بررسی تحلیلی-توصیفی ؛ نظرسنجی	خصوصیات فردی ، تجربی و تحصیلی ؛ نسبت دانشجو/کارمند ؛ نظام تربیت و تقویت نیروی کارشناسی و بازآموزی ، توزیع برحسب منطقه و مؤسسه
	منابع اطلاعات	بررسی تحلیلی-توصیفی	ظرفیت عناصر اصلی برحسب دانشجو رسد سطوح تحصیلی؛ گسترده‌گی و کارایی نظام اطلاع رسانی؛ میزان به روز بودن، جامع بودن، وقت آمار و اطلاعات؛ میزان تسهیلات و سطح دسترسی دانشجو، استاد و مخاطبان؛ نرخ بهره برداری
زیرساخت ها و فضای کالبدی	زیرساخت ها و فضای کالبدی	بررسی تحلیلی-توصیفی	ظرفیت عناصر اصلی برحسب دانشجو نرخ بهره برداری، کارایی نظام های ساخت ، تعمیر و نگهداری ، برابری در توزیع دولتی / غیر دولتی و منطقه

معیارها و نشانگرهای کلیدی	روش تحلیل و ارزشیابی	اجزاء عناصر نظام	عناصر اصلی نظام
<p>میزان تنوع منابع ؛ نسبت هزینه آموزشی/غیرآموزشی؛ سهم مخارج در GNP و بودجه دولت ؛ کارایی ، عدالت و کفایت در تأمین و توزیع منابع ؛ مقایسه بخش دولتی/غیردولتی ، هزینه سرانه دانشجو/فارغ التحصیل معیار برحسب مؤسسه ؛ رشته و سطح تحصیل ...</p>	<p>بررسی تحلیلی-توصیفی ، اقتصادی-سنجی ، بررسی اثربخشی هزینه ؛ هزینه-فایده</p>	<p>تأمین منابع مالی و مخارج</p>	
<p>نشانگرهای افت و شکست تحصیلی دولتی/غیردولتی ، شبانه/روزانه ، حضوری/غیر حضوری ؛ تأثیر سهمیه بندی ، توزیع افت برحسب مؤسسه ، رشته و سطح تحصیل ...</p>	<p>تحلیل کارایی داخلی ، روشهای آماری</p>	<p>جریان دانشجویی</p>	
<p>میزان کارایی و اثربخشی برنامه ها ؛ تناسب با نیازها ، امکانات و شرایط متغیر محیطی ؛ رعایت اصول برنامه ریزی (انعطاف پذیری ، پاسخ گویی) و ...</p>	<p>بررسی تحلیلی-توصیفی؛ نیازسنجی تحلیل اثربخشی و کارایی بیرونی</p>	<p>برنامه ریزی درسی-آموزشی</p>	<p>فرایندها</p>
<p>نشانگرهای کیفیت (کیفیت درون داد ، فرایند ، برون داد و بی آمد)</p>	<p>بررسی تحلیلی-توصیفی؛تحلیل سلسله مراتب؛ خود-ارزایی، تحلیل اثربخشی و کارایی بیرونی</p>	<p>ارزشیابی کیفیت دانش آموختگان</p>	
<p>توزیع برحسب سطح تحصیلات ، رشته ، جنس ، منطقه ، دولتی/غیردولتی ؛ میزان تناسب با نیازهای بازار کار و نیازهای فردی-فرهنگی ، سهم تحصیل کردگان در گروه سنی ۲۵-۶۵ و تحولات آن و ...</p>	<p>بررسی تحلیلی-توصیفی ؛ نظرسنجی</p>	<p>دانش آموختگان</p>	<p>برون دادها</p>
<p>میزان اشتغال زایی مستقیم سرمایه گذاری در آموزش عالی؛ تأثیر بر بهره وری ، نرخ بازده سرمایه گذاری اجتماعی-شخصی ؛ میزان اشتغال زایی غیرمستقیم ، تأثیر بر نرخ توسعه و نقش قطب توسعه و ...</p>	<p>بررسی تحلیلی-توصیفی ، اقتصادی-سنجی؛ روش آماری</p>	<p>بی آمدها</p>	

بخش اول

تصویر وضع موجود نظام آموزش عالی ایران

فصل ۱ - معرفی نظام آموزش عالی در ایران و حوزه فعالیت آن

فصل ۲ - تحولات حجم و گستره نظام آموزش عالی در ایران

فصل ۳ - تحول نشانگرهای عمده بخش و مقایسه های بین المللی

معرفی بخش اول

(

(

(

(

)

(

)

-

-

فصل ۱

معرفی نظام آموزش عالی در ایران و حوزه فعالیت آن

مقدمه

به استناد تعریفی که از نیروی متخصص در طرح جامع نیاز سنجی نیروی انسانی متخصص به عمل آمده است، نیروی متخصص «نیروی کاری است که حداقل در یکی از مقاطع تحصیلی دانشگاهی (کاردانی، کارشناسی، کارشناسی ارشد، دکترای حرفه ای و دکترای تخصصی) گواهی نامه فارغ التحصیلی گرفته باشد. [سهرابی ۱۳۸۰، ص ۲۰]. قیدگواهی نامه تحصیلات دانشگاهی می رساند که امر آموزش و تربیت چنین نیروهایی بر عهده نظام آموزش عالی است.

در این فصل نظام آموزش عالی ایران معرفی شده، حوزه فعالیت آن در نظام آموزشی کشور و مسیرهای مختلفی که در درون این نظام برای کسب مدارک دانشگاهی وجود دارد نشان داده می شود.

یادآوری این نکته ضروری است که آموزش و به ویژه تربیت نیروی انسانی متخصص در کشور منحصرأ از مسیر آموزش عالی صورت نمی گیرد و در محیط کار، به ویژه در بخش های سنتی و غیره متشکل اقتصادی و در زمینه فعالیت های فرهنگی و هنری به شیوه

خود آموزی و نیز شیوه استاد - شاگردی نیروی انسانی متخصص تربیت می شود که از موضوع این گزارش خارج است و به آن پرداخته نمی شود .

۱-۱- سیر تاریخی آموزش و تربیت نیروی متخصص در ایران

سیر تحول قبل از انقلاب

آموزش و تربیت سطوح عالی نیروی کار به صورت سازمان یافته و « مدرسه ای » - دست کم در پاره ای از زمینه های شغلی مانند پزشکی ، امور قضایی ، امور دینی ، تعلیم و تربیت ، و امور دیوانی (تشکیلات دولتی) - از سابقه تاریخی طولانی در ایران برخوردار است که سرآغاز آن به پیش از دوره اسلام بر می گردد . در دوران شکوفایی تمدن اسلامی این فعالیت سازمان یافته تر و با پشتوانه مالی مطمئن تر در مدارس و نظامیه ها ادامه و گسترش یافت . اما به تدریج بیش تر فعالیت ها به تربیت نیروی انسانی متخصص در زمینه های دینی و امور قضایی - فقهی منحصر شد و از پاسخ گویی به نیاز های سایر فعالیت های اقتصادی کناره گیری شد .

با افزایش نفوذ کشور های اروپای غربی و روسیه در دوران قاجاریه در ایران و آغاز آشنایی ایرانیان با پیشرفت های علمی و صنعتی غرب ، نیاز های جدیدی برای مشاغل تخصصی مطرح شد که نظام استاد - شاگردی و خود آموزی موجود دیگر نمی توانست به درستی پاسخ گوی آن باشد . برای پاسخ گویی به این نیاز ها ، که انقلاب مشروطیت بر شدت و وسعت آن دامن زد ، شیوه نوین آموزش عالی با راه اندازی دارالفنون از حدود یک قرن و نیم پیش از این (۱۲۶۸ ق ، ۱۲۲۷ ش) آغاز شد . از همان زمان ، نیاز های فوری و آینده نزدیک به نیرو های متخصص در دستگاه های دولتی و نظامی به صورت موردی و بدون اتکا به یک برنامه بلند مدت و چشم انداز گسترده و جامع عامل عمده گسترش آموزش عالی در ایران شد . این عامل مؤثر تا زمانی که آموزش و پرورش عمومی و به ویژه تعداد دانش آموزان مدارس متوسطه به حدی نرسیده بود که به شکل گیری تقاضای مؤثر اجتماعی برای دست یابی به آموزش عالی منجر شود (تقاضایی که نه از طرف کارفرمایان بخش خصوصی یا مسؤولان ادارات دولتی بلکه از طرف خانواده ها و جوانان طالب تحصیلات عالی ابراز می شد) مهم ترین عامل گسترش آموزش عالی به شیوه نوین در ایران را تشکیل می داده است .

همان طور که اطلاعات مندرج در جدول ۱-۱ نشان می دهد آموزش عالی نوین در ایران طی تقریباً یک قرن (۹۳ سال) به تدریج و متناسب با نیاز دستگاه های دولتی (و در زمینه پزشکی نیاز بخش غیر دولتی و عموم مردم) در مسیرهای مختلف و با تصدی

وزارت خانه های متعدد رشد یافت ، اما با ایجاد دانشگاه تهران ، در ۱۳۱۳ تنوع مسیرها و تصدی آموزش عالی منحصراً به دانشگاه تهران (و دانشگاه جنگ و دانشکده نفت آبادان) محدود شد و این مسیر انحصاری حتی پس از تأسیس دانشگاه در شهر های تبریز ، اصفهان ، شیراز ، مشهد ، اهواز (از ۱۳۲۵ به بعد) ، کماکان تا اواخر دهه ۱۳۳۰ ادامه یافت ، زیرا دانشگاه های شهرهای دیگر نیز تصویر کوچک و ضعیف شده از دانشگاه تهران به شمار می آمدند . در اواخر دهه ۱۳۳۰ نیاز های تخصصی دستگاه های دولتی و تقاضای اجتماعی خانواده ها موجب ایجاد تدریجی مؤسسات آموزش عالی وابسته به سایر وزارت خانه ها و یا مستقل از دانشگاه ها (مدرسه عالی بازرگانی ، مدرسه عالی خدمات اجتماعی ، پلی تکنیک تهران و ...) و نیز ایجاد دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی خصوصی و غیر دولتی شد ، اما رشد مؤسسات غیر دولتی از اواخر دهه ۱۳۴۰ آغاز شد و در اواسط دهه ۱۳۵۰ به اوج خود رسید . در همین دهه مسیر های جدید دوره های شبانه و آموزش از راه دور (دانشگاه آزاد) نیز به مسیر های قبلی افزوده شد و به این ترتیب دیگر اثری از تمرکز تصدی گری و انحصاری بودن مسیر ارایه خدمات آموزش عالی دوره ۱۳۱۳-۱۳۳۷ باقی نماند . این وضعیت در جدول ۲-۱ نشان داده شده است .

سیر تحول بعد از انقلاب

با پیروزی انقلاب اسلامی از یک طرف با دولتی شدن غالب نهادهای اجتماعی - فرهنگی و از طرف دیگر تمایل به تمرکز گرایی و یکسان سازی شیوه ارایه خدمات آموزشی - به منظور برقراری عدالت اجتماعی و از میان بردن منشاء تبعیض و اختلاف های طبقاتی - کلیه مسیرهای ارایه خدمات آموزش عالی تعطیل شد و تمامی مؤسسات آموزش عالی غیر دولتی عمومی و خصوصی و مؤسسات آموزش عالی وابسته به وزارت خانه های غیر آموزشی در یکدیگر ادغام شده و به عنوان تنها مسیر رسمی آموزش و تربیت نیروی متخصص تحت نظر وزارت فرهنگ و آموزش عالی وقت و نظامات و آیین نامه های آموزشی و اجرایی آن قرار گرفتند .

اما قبل از آن که دهه ۱۳۶۰ به نیمه برسد ابتدا برای پاسخ گویی به تقاضای اجتماعی مسیر تازه ایجاد مؤسسات آموزش عالی غیر دولتی به شکل دانشگاه آزاد اسلامی و سپس برای پاسخ گویی به تقاضای نیروی کار و دستگاه های دولتی و شرکت های وابسته به ویژه پس از شروع بازسازی خسارات ناشی از جنگ تحمیلی و دوران سازندگی ، مسیرهای متعدد دیگری در بخش دولتی باز شد . ابتدا امور شاخه آموزش پزشکی دانشگاه های دولتی به شکل دانشگاه های علوم پزشکی به تصدی وزارت بهداشت ، درمان و آموزش پزشکی سپرده شد و

به موازات آن مؤسسات دولتی هم با اجازه وزارت فرهنگ و علوم آموزش وقت و یا با تصویب شورای عالی انقلاب فرهنگی به ایجاد دوره ها و مؤسسه های آموزش عالی برای تربیت نیروی متخصص مورد نیاز بخش اقتصادی مرتبط با وظایف خود پرداختند. دانشگاه پیام نور برای ارایه آموزش نیمه حضوری تأسیس شد. به همراه این اقدامات در بخش دولتی مسیر جدیدی با هدایت و مجوز سازمان امور اداری و استخدامی در آموزش عالی به صورت « دوره های معادل » ایجاد شد که در سطوح کاردانی تا دکترا به ترتیب نیروی انسانی متخصص مورد نیاز دستگاه های دولتی بپردازد.

در مجموع مشاهده می شود که در این یک قرن و نیمی که از تأسیس نظام آموزش عالی نوین در ایران می گذرد، دو بار حرکتی به سوی ایجاد تمرکز در تصدی گری و تقلیل مسیرهای آموزشی تنها به یک مسیر دولتی اتفاق افتاده است (تأسیس دانشگاه تهران و پیروزی انقلاب اسلامی و تشکیل ستاد انقلاب فرهنگی) ولی در هر دو بار پس از گذشت دوره ای نسبتاً کوتاه (در بار دوم بسیار کوتاه تر از بار اول) شرایط و مقتضیات جامعه، تعدد متولیان و ایجاد مسیرهای جدید را الزام آور ساخته است.

به موازات پاگرفتن و گسترش آموزش عالی نوین از یک قرن و نیم گذشته در ایران، جریان بومی آموزش و تربیت نیروی انسانی متخصص در حوزه های علمیه با افت و خیز ادامه یافته است و هم اکنون مدارس وابسته به حوزه های علمیه با سازو کار و شیوه های خاص خود در نقاط مختلف کشور فعال است، و این مسیر جدای از دانشگاه های حوزوی است که با شیوه متداول و با رعایت نظامات مراجع سیاست گذاری و تصمیم گیری آموزش عالی به صورت مؤسسات آموزش عالی غیر دولتی فعالیت می کنند.

یک مسیر دیگر، که برای آموزش و تربیت نیروی متخصص مورد نیاز کشور، حتی پیش از تأسیس دارالفنون مورد استفاده قرار گرفته اعزام دانشجویان به خارج و استفاده از ظرفیت آموزش عالی کشورهای دیگر - به ویژه کشورهای صنعتی - برای رفع نیازهای تخصصی کشور بوده است. این شیوه که گاه به ابتکار شخصی داوطلبان به صورت پراکنده و یا بسیار وسیع (در تمامی دوران پهلوی، به ویژه در دهه ۱۳۵۰) و گاه با برنامه های منظم و به صورت گروهی توسط دستگاه های مختلف دولتی، به ویژه وزارت خانه های مسؤول آموزش عالی صورت گرفته، تا اواسط دهه ۱۳۶۰ عمده ترین شیوه تأمین هیأت علمی دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی کشور به شمار می رفته است.

به علت در دست نبودن اطلاعات کافی در مورد جریان آموزش و تربیت نیروی انسانی متخصص در حوزه های علمیه، در این گزارش به بررسی این جریان پرداخته

نمی شود. هم چنین درباره شیوه استفاده از ظرفیت آموزش عالی خارج کشور نیز در این بخش که به نظام آموزش عالی داخل کشور اختصاص دارد پرداخته نمی شود.

۱-۲- حوزه فعالیت بخش آموزش عالی

۱-۲-۱- تعریف حوزه فعالیت در طبقه بندی استاندارد بین المللی آموزش و پرورش (یونسکو)

یونسکو در طبقه بندی مصوب خود در سال ۱۹۷۶ مجموعه فعالیت های آموزشی را به ۸ سطح به شرح جدول ۳-۱ تقسیم کرده بود. پس از آن در سال ۱۹۹۷ طبقه بندی جدیدی را تدوین کرد که در کشورهای عضو سازمان همکاری اقتصادی و توسعه (OECD) به اجرا گذاشته است. در طبقه بندی جدید از معیارهای چندگانه ای استفاده شده است. این ابعاد عبارتند از: (۱) نوع آموزشی که پس از گذراندن این دوره آموزش دسترسی به آن میسر می شود، (۲) جهت گیری آموزش - عمومی، پیش حرفه ای، یا حرفه آموزی، (۳) طول مدت دوره که در طبقات ۳، ۴ و ۵ به کار می آید، و (۴) جایگاه آن در ساختار مدارج تحصیلی در هر کشور. تفاوت عمده طبقه بندی جدید و قدیم در تعریف سطح ۴ جدید است که مرز بین آموزش متوسطه دوره دوم و آموزش های فراتر از متوسطه را پوشش می دهد و در هر کشوری ممکن است جزء آموزش متوسطه دوره دوم یا آموزش عالی تقسیم شود. همان طور که در جدول ... دیده می شود آموزش عالی که در طبقه بندی ۱۹۷۶ به سه سطح ۵، ۶ و ۷ تقسیم شده بود در طبقه بندی ۱۹۹۷ فقط به دو سطح ۵ و ۶ تقسیم شده است. معیارها و خصوصیات سطوح تحصیلی ۴، ۵ و ۶ در طبقه بندی سال ۱۹۹۷ در جدول ۴-۱ نشان داده شده است. بر اساس اطلاعات مندرج در این جدول آموزش هایی که هم اکنون در ایران به عنوان آموزش عالی شناخته می شود با سطوح ۵ و ۶ طبقه بندی ۱۹۹۷ یونسکو تطبیق دارد. ارایه مشخصات سطح ۴ تحصیلی برای نشان وجه تمایز این سطح آموزش با آموزش های دوره دوم متوسطه آموزش های عالی (دوره کاردانی) است.

۱-۳- انواع و سطوح مختلف مسیرهای آموزش عالی در ایران

با توجه به مطالبی که در سیر تاریخی آموزش عالی در ایران بیان شد و طبقه بندی استاندارد بین المللی آموزش - یونسکو، و وضعیت فعلی و طبقه بندی نظام آموزش و تربیت نیروی انسانی متخصص در نمودار ۱-۱ نشان داده شده است.

در این نمودار سه مسیر اصلی آموزش عالی نوین، آموزش عالی بومی و اعزام دانشجو به خارج کشور مشاهده می شود که به تناسب موضوع گزارش تنها بررسی مسیر آموزش عالی نوین در این جا پی گیری خواهد شد. اما نظر به اهمیت آموزش حوزوی که اکنون نماینده آموزش عالی بومی ایران - به معنای واقعی و تاریخی آن است در پایان، معرفی مختصر این نوع آموزش نیز اقدام می شود.

۱-۳-۱- آموزش عالی نوین

آموزش عالی نوین بر حسب مدیریت، مالکیت و نوع تأمین منابع مالی به دو بخش اصلی بخش دولتی و بخش غیر دولتی تقسیم می شود.

اول - بخش دولتی

بر حسب وابسته بودن به وزارت خانه مسؤول آموزش عالی و یا به سایر سازمان ها و وزارت خانه دولتی به دو گروه تقسیم می شود. این طبقه بندی حاکی از جایگاه و اهمیت ارایه آموزش عالی در مجموع وظایف واگذار شده به هر نهاد دولتی است. گروه اول نهاد هایی هستند که بر اساس قانون عهده دار وظایف ستادی و هدایت آموزش عالی در شاخه خاص بوده و تمشیت کلی امور و ساماندهی آموزش عالی را نه تنها در مؤسسات آموزشی وابسته به خود، بلکه در سایر وزارت خانه ها و نیز در بخش غیر دولتی بر عهده دارند. در گروه دوم، هر چند که پاره ای نهاد های دولتی نیز به موجب قانون به ارایه خدمات آموزش عالی می پردازند، اما به طور کلی نهادها نقش اجرایی داشته و ناگزیر به تبعیت از سیاست ها و برنامه های مصوب نهادهای ستادی گروه اول می باشند.

آموزش های گروه اول به دو نوع عمده حضوری (روزانه - شبانه) و نیمه حضوری تقسیم می شود. نوع اول در دانشگاه ها و مؤسسات وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (شاخه آموزش عالی غیر پزشکی*) و وابسته به وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی ارایه می شود و نوع دوم تنها توسط دانشگاه پیام نور ارایه می شود که وابسته به وزارت فرهنگ و آموزش عالی است. یادآوری می شود که برخی از پژوهشگران این نوع آموزش و آموزش حضوری شبانه را نیمه دولتی طبقه بندی کرده اند. ولی بنظر نمی رسد اصطلاح نیمه دولتی در مورد این نوع آموزش ها صدق کند، چون مالکیت و مدیریت مؤسساتی که این

* باید توجه داشت که تقسیم بندی و تفکیک رشته ها به پزشکی و غیر پزشکی به درستی با طبقه بندی

رشته های تحصیلی یونسکو مطابقت ندارد

دو نوع آموزش را ارایه می کنند کاملاً دولتی است و بخش خصوصی در آن هیچ نقشی ندارد. تنها تفاوتی که با دیگر انواع آموزش های دولتی دارد دریافت قسمتی از هزینه خدمات از دانشجویان است [ظهور ، ۱۳۷۲]

آموزش های گروه دوم ، مؤسسه های آموزش عالی وابسته به سایر وزارت خانه ها را در بر می گیرد و بر حسب آن که مجوز تأسیس دوره یا مؤسسه توسط چه نهادی صادر شده باشد به دو دسته مؤسسات آموزش عالی رسمی و دوره های آموزش عالی معادل (ضمن خدمت) تقسیم می شود .

مؤسسه های آموزش عالی دولتی دسته اول را که مجوز تأسیس خود را یا از شورای عالی انقلاب فرهنگی ، وزارت علوم ، تحقیقات و فناوری ، یا وزارت بهداشت ، درمان و آموزش پزشکی دریافت کرده اند می توان بر حسب گروه هدف یا مخاطب آنها به سه گروه تقسیم کرد : گروه اول که به رفع نیازهای عمومی جامعه در زمینه سطح خاصی از نیروی متخصص جواب می دهد ، آموزشکده های فنی و حرفه ای وزارت آموزش و پرورش را در بر می گیرد . دانش آموختگان این گروه متعهد خدمت در دستگاه خاصی نمی باشند و از آزادی عملی هم چون دانش آموختگان دانشگاه ها برخوردارند .

گروه سوم برای پاسخ گویی به نیازهای دستگاه های اجرایی خاصی تأسیس شده اند و طیف وسیعی از مؤسسات آموزشی وابسته به وزارت خانه های تولیدی و زیربنایی و امور عمومی کشور را در بر می گیرند . معمولاً دانش آموختگان این مؤسسات متعهد خدمت در دستگاه های اجرایی وابسته (قوه قضاییه ، وزارت آموزش و پرورش ، ارتش ، نیروی انتظامی ، سپاه ، وزارت دفاع و ...) می باشند . گروه دوم ، حالت مختلط دارند و هم دانشجوی آزاد می پذیرند و هم دانشجوی کارمند دولت یا متعهد خدمت دولت . دوره های علمی - کاربردی دانشگاه جامع علمی کاربردی و دوره های آموزشی وابسته به مؤسسات پژوهشی در این گروه طبقه بندی می شوند .

دسته دوم که دوره های آموزش عالی معادل (دوره های بلندمدت ضمن خدمت) را تشکیل می دهد مجوز تأسیس آنها توسط سازمان امور اداری و استخدامی کشور (سابق) صادر شده و ارزش مدرک دانش آموختگان این دوره ها فقط در نهادی که در آنجا خدمت می کنند از امتیازات مدارک تحصیلی رسمی برخوردار است . ادامه تحصیل این گونه افراد هر چند در نظام رسمی آموزش عالی میسر نیست ، اما در دوره های معادل سطوح بالاتر امکان پذیر است . این دوره ها که یک زمان دانشجویان آن به نزدیک ۲۹/۶ درصد تعداد دانشجویان آموزش

عالی رسمی کشور می رسیده است* اکنون با تفاهم میان سازمان مدیریت و برنامه ریزی و وزارت علوم، تحقیقات و فناوری متوقف شده و در حد محدودی اجرا می شود.

دوم - بخش غیر دولتی

در برگیرنده سه دسته از مؤسسات آموزش عالی است. دسته اول، دانشگاه آزاد اسلامی است که شعبه های آن در سراسر کشور پراکنده است اما از یک نظام متمرکز هدایت و رهبری و پذیرش دانشجوی تبعیت می کند. این دانشگاه به سبک ویژه ای که از مقررات وزارت خانه های مسؤول آموزش عالی به طور کامل پیروی نمی کند اداره می شود.

دسته دوم دانشگاه ها و مؤسسه های آموزش عالی حوزوی هستند. این مؤسسات بر اساس مقررات مؤسسه های آموزش عالی غیر انتفاعی به وجود آمده اند ولی بر اساس اساسنامه های خاص خود مجاز به ارائه دروس حوزوی و نیز استفاده از منابع مالی و امکاناتی هستند که در اختیار حوزه های علمیه قرار دارد. تفاوت این گونه مؤسسه های آموزش عالی با سایر مدارس وابسته به حوزه های علمیه در آن است که مدارک دانش آموختگان مؤسسات نوع اول دارای ارزش تحصیلی رسمی است و دارنده آن می تواند در دوره های تحصیلی سطوح بالاتر ادامه تحصیل دهد.

بررسی تحولات حجم و گستره فعالیت های بخش و وضع موجود آن در فصل دوم

دنبال می شود.

سوم - مشخصات اصلی مسیرهای عرضه آموزش عالی

مشخصات اصلی مسیرهای عرضه آموزش عالی به لحاظ نوع وابستگی، وابستگی سازمانی، نوع ارائه آموزش مرجع صدور مجوز تأسیس، نهاد تصویب کننده برنامه های آموزشی و درسی، دستگاه مجری، عمده ترین محل اشتغال دانش آموختگان، سطح آموزش عرضه شده، برگزار کننده آزمون ورودی، نوع آزمون ورودی در جدول ۵-۱ نشان داده شده است.

چون محتوای فشرده جدول روشن است از توضیح بیش تر در این زمینه خود داری می شود.

* در سال ۱۳۷۲ در برابر ۴۲۵ هزار دانشجوی مؤسسات دولتی ۱۲۶ هزار نفر دانشجوی دوره های معادل مشغول تحصیل بوده است [سازمان برنامه و بودجه (لایحه دولت برنامه دوم توسعه) ۱۳۷۲، ص ۳۱-۷ و ۲۹-۷]

۲-۳-۱- آموزش عالی در حوزه های علمیه در ایران

مدیریت و راهبری و تشکیلات ستادی آموزش در حوزه علمیه

[-] .

:

*- هدف ها

:

:

:

[]

*- اعضای شورا ()

*- وظایف شورا ()

:

-

-

-

-

...

*- تشکیلات مدیریت حوزه علمیه قم

() .

:

(

ساختار آموزشی ، سطوح تحصیلی ، گواهی نامه های علمی ، رشته های تخصصی

[] :

)

(

()

()

. () .
.() () .

()

.

.

.

.

« »

.

.

.

()

.

[]

.

.

.

.

.

)

() (//

:

.

.



. ()
)
) ()
 . ([]

« »

:
 ()

]) .
 . ([

. ()
 / / /
 ()

.

)
.[[-]

)

.[[]

.

()

.

.

.

.

-

.[[]

()

] ([[])
[]

جنبه های کمی آموزش حوزوی

()

□

¶]

...

()

- []

جمع بندی و نتیجه گیری آموزش عالی حوزوی

:

)

)

(

(

(

)

-

-

([-])

« »

())

(() ()

-

-

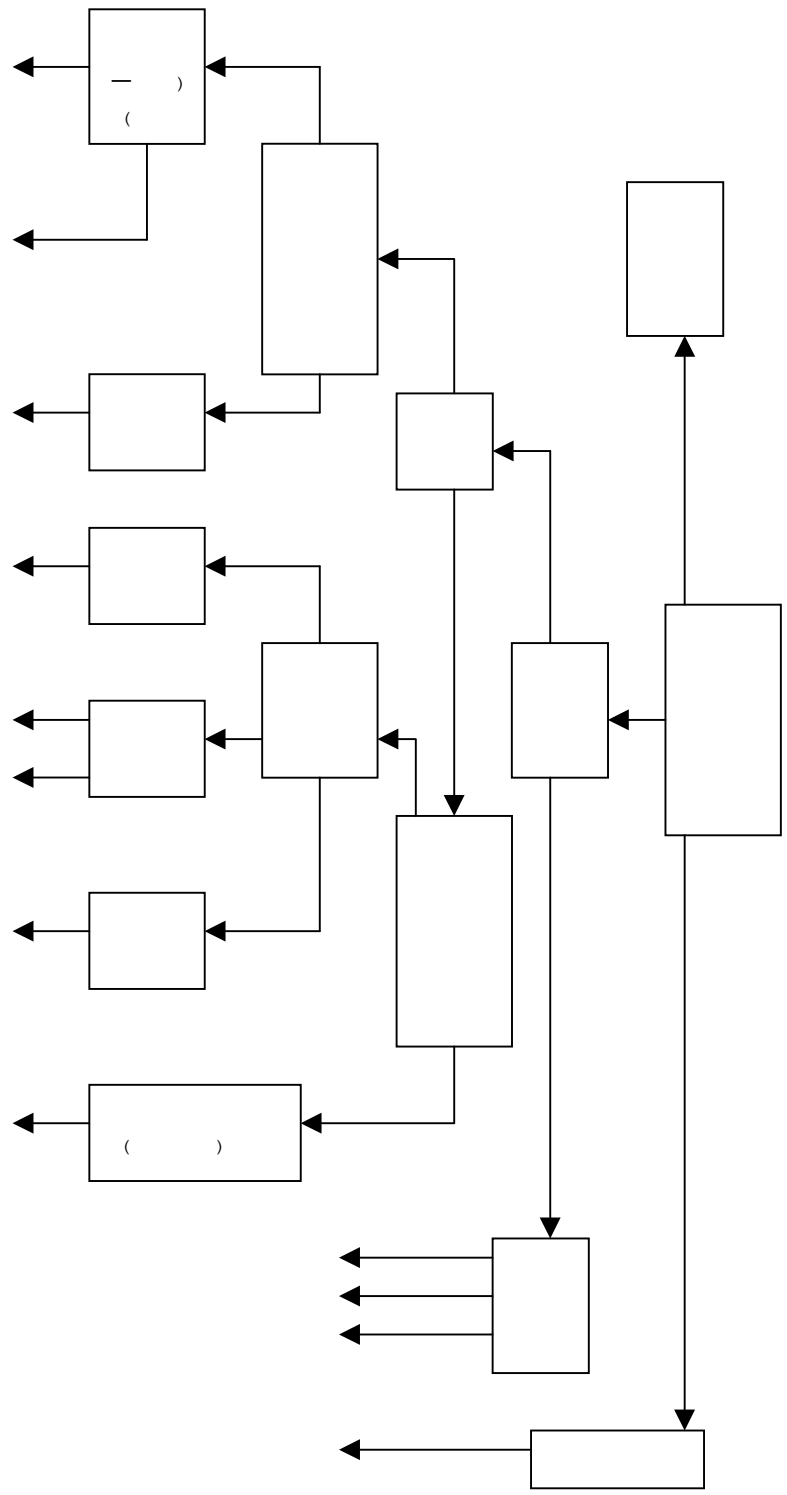
جدول ۳-۱. مقایسه طبقه بندی استاندارد بین المللی آموزش و پرورش - یونسکو در ۱۹۷۶ و ۱۹۹۷

طبقه بندی سال ۱۹۹۷	سطح آموزش	طبقه بندی سال ۱۹۷۶		سطح آموزش
		وضعیت ایران	در سطح بین المللی	
(lower)			-	
(upper)			-	

جدول ۴-۱ - خصوصیات ، معیارها و سطوح آموزش عالی در طبقه بندی ۱۹۹۷ یونسکو

جهت گیری دوره ها و طبقه بندی جزئی تر	آموزش سطح بالاتر که این دوره آموزش پیش نیز آن است	مشخصات برنامه های عمده	معیارهای اصلی	مشخصات کلی دوره ها	سطح آموزش
					آموزش سطح ۴
					آموزش سطح ۵
					آموزش سطح ۵
					آموزش سطح ۶

نمودار ۱-۱- نظام آموزش و تربیت نیروی انسانی متخصص کشور



جدول ۶-۱- مشخصات عمده نظام آموزش حوزوی و هم ترازوی آن با مدارج علمی نظام آموزش عالی نوین در ایران

()	()	()	()	()		()		()
							+	
							-	
							- -	
							- - -	

							- -	
							- -	
							+	
							+	

-():

[-]

[-]

-()

-()

[]

-()

//

[]

-()

[]

-()

[]

//

-()

جدول ۷-۱- طلاب شرکت کننده حوزه علمیه قم در امتحانات کتبی خرداد ۷۳-۱۳۷۴

پایه	تعداد	پایه	تعداد
اول	۳۰۲۳	ششم	۲۲۷۷
دوم	۳۲۹۹	هفتم	۴۸۳۰
سوم	۲۵۸۵	هشتم	۶۶۳۲
چهارم	۳۲۲۹	نهم	۵۰۸۲
پنجم	۳۶۶۵	دهم	۳۴۸۳
		جمع	۳۸۱۰۵

مأخذ [پیام حوزه ، ۷ ، ص ۳۹] .

جدول ۸-۱

تعداد طلبه های مدارس دینی و حوزه های علمیه سرشماری های ۶۵ و ۱۳۷۵

گروه سنی	نتایج سرشماری ۱۳۶۵	نتایج سرشماری ۱۳۷۵
۶-۹ ساله	۲۳۵۱	۹۸۴
۱۰-۱۴	۷۵۹۴	۴۸۴۶
۱۵-۱۹	۱۳۷۶۶	۱۵۳۱۲
۲۰-۲۴	۱۰۰۲۲	۱۴۶۳۸
۲۵-۲۹	۵۰۲۱	۹۴۵۵
۳۰-۳۴	۲۴۷۸	۶۶۴۵
۳۵ >۰	۵۵۶۴	۱۰۸۱۰
نامشخص	۴۷	۴۱
جمع ۶ ساله و بالاتر	۴۶۸۴۳	۶۲۷۳۱
جمع ۱۵ ساله و بالاتر	۳۶۹۴۳	۵۶۹۰۱

مأخذ : [نتایج سرشماری نفوس و مسکن سال های ۱۳۶۵ و ۱۳۷۵]

فصل ۲

تحولات حجم و گستره نظام آموزش عالی در ایران

مقدمه

۱-۲- روند تحولات آموزش عالی در دوره ۱۳۰۴-۱۳۷۷

()

[]

()

-

/

-

/

/

.(-) .

(/)

/

/

/

/

-

()

-

-

-

-

-

-

-

.

۲-۲- تحولات آموزش عالی در دوره ۶۸-۱۳۷۷ در مسیر های مختلف آن

...

۱-۲-۲- دانشجو

*_

□ $T_j / TTT_j .1a4()T_j /$

(/)

/ (/)

_*

/

/

/

/

اول- تحولات در سطح تحصیل در آموزش عالی

-

:

-

_*

.

.

-

/

)

(

/

_*

_*

دوم- تحولات در توزیع دانشجویان در گروه های آموزشی

(-)

:

_*

)

(

_*

(/)

(/)

()

(/)

(/)

/

/

_*

/

/

۲-۲-۲- دانش آموخته

:

_*

)

.(

/

/

_*

(

)

)

(

/

/

(

/

)

.

(

/

)

_*

)

.(

/

/

/

_*

.

/

) -

(

.

-

-

:

_*

(/)

_*

(/)

(- /)

/ () /

()

/) - ()

(/)

(

(/)

_*

()

(/)

(/)

/

۴-۲-۲- جمع بندی تصویر تحولات کمی نظام آموزش عالی

_*

_*

()

(/)

_*

/

/

/)

.(/

*_

)

(

۳-۲- تحولات منابع انسانی ، کالبدی و مالی بخش آموزش عالی

- -

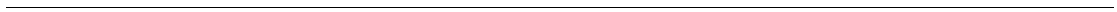
-

- -

۱-۳-۲- تحولات اعضای هیأت علمی در آموزش عالی

()

)



. - (: / *_
 / /) /) .(/ *_
 / . /) / / /) . - (*_
) - - (*_
) . (*_
 . - *_
 / .

۲-۳-۲- وضعیت فضای آموزشی و کمک آموزشی

مجموعه اطلاعاتی که درباره وضعیت فضاهای موجود و در دست ساخت زیر بخش های آموزش عالی برای سال ۷۸-۱۳۷۷ در دسترس است در جدول ۱۰-۲ جمع آوری شده است. این اطلاعات فقط وضع موجود سال ۱۳۷۷ را نشان می دهد. از فصل سوم تحول نشانگر های مربوطه و در فصل پنجم که به ارزیابی نهاده های آموزش عالی پرداخته می شود به اطلاعات دیگری که درباره تحولات فضاهای آموزشی در دست است اشاره خواهد شد. نکات مهم اطلاعات جدول مذکور به شرح زیر است:

*- در مجموع مؤسسات آموزش عالی دولتی (به جز برخی از مؤسسات دولتی وابسته به سایر سازمان ها) به طور متوسط به ازاء هر دانشجوی روزانه $9/4$ متر مربع فضاهای آموزشی و $12/1$ متر مربع فضای کمک آموزشی، رفاهی و تأسیساتی ساختمان وجود دارد. بالاترین سرانه فضای آموزشی در مؤسسات برگزار کننده دوره های علمی - کاربردی ($16/2$ متر مربع) و بالاترین سرانه فضای کمک آموزشی در آموزش عالی دانشگاهی ($14/6$ متر مربع) مشاهده می شود.

*- سرانه فضای آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی ($1/7$ متر مربع) تقریباً برابر سرانه فضای آموزشی دانشگاه پیام نور ($1/8$ متر مربع) است. با این تفاوت که دانشگاه آزاد اسلامی به ازاء هر دانشجو $4/1$ متر مربع نیز فضای کمک آموزشی و اداری و رفاهی در اختیار دارد.

*- علاوه بر فضاهای موجود، ساختمانها و تأسیسات در دست ساخت آموزش عالی دانشگاهی دولتی به $1/9$ میلیون متر مربع فضای آموزشی و نزدیک نیم میلیون متر مربع فضای کمک آموزشی بالغ می شود که به ترتیب برابر با ۶۵ درصد و $11/5$ درصد فضاهای موجود آنها است. اما ساختمانهای در دست ایجاد دانشگاه پیام نور حدود $2/3$ برابر فضا های آموزشی موجود این دانشگاه وسعت دارد. درباره سایر مسیرهای عرضه آموزش عالی اطلاعات قابل ذکر در این زمینه در دسترس نیست. اما از میزان هزینه ای که دانشگاه آزاد اسلامی برای کارهای عمرانی انجام می دهد و در سال ۱۳۷۷ به $1/8$ برابر هزینه های جاری آن دانشگاه می رسیده است و حجم آن نزدیک $1/2$ برابر سرمایه گذاری ثابت بخش دولتی آموزش عالی در آن سال است می توان انتظار داشت که سطح زیر بنای ساختمان های در دست احداث این دانشگاه بسیار قابل توجه باشد (نگاه کنید به جدول ۱۲-۲).

*- برای آن که وضعیت فضای آموزشی در گروه های عمده تحصیلی نشان داده شود، جدول ۱۱-۲ تهیه شده است. این جدول حاوی اطلاعاتی درباره وضعیت مسیرهای

عمده عرضه آموزش عالی در بخش دولتی است و اطلاعات مربوط به دانشگاه آزاد اسلامی در دسترس نبوده است .

در این جدول اطلاعات مربوط به آموزش عالی دانشگاهی با توجه به مرجع تهیه و ارایه آنها* بنظر دقیق تر می رسد . مشاهده می شود که در این مؤسسات آموزش عالی کشاورزی و دامپزشکی با ۱۷/۶ متر مربع از بالاترین سرانه فضای آموزشی برخوردار است . پس از آن به ترتیب گروه فنی و مهندسی ، پزشکی ، علوم پایه و علوم انسانی ، اجتماعی و هنر قرار می گیرد . یادآوری می شود که در آموزش پزشکی فضای آموزشهای بالینی و قسمت قابل توجهی از آموزش های عملی (غیر بالینی) رشته های این گروه که در بیمارستان های آموزشی مستقر است در محاسبات منظور نشده است .

۳-۲- تحولات اعتبارات و مخارج آموزش عالی

در مورد منابع و مخارج آموزش عالی در فصل سوم نشانگرهای مالی معرف بخش و در فصل پنجم و به هنگام ارزیابی نهاده های نظام آموزش عالی بررسی تحلیلی ارایه خواهد شد . در این جا تنها به ارایه تحولاتی که در هر یک از مسیرهای عرضه آموزش عالی در منابع و هزینه های آموزشی (جاری و سرمایه گذاری ثابت) صورت گرفته بسنده می شود . اطلاعاتی که در این زمینه وجود دارد در جدول ۱۲-۲ خلاصه شده است . هرچند که ارقام جدول به طور کلی هزینه های کلیه مسیر های عرضه آموزش عالی را چه در بخش دولتی (به ویژه آموزش عالی وابسته به سایر سازمان های دولتی) و چه در بخش غیر دولتی (سایر مؤسسات آموزش عالی غیر انتفاعی) شامل نمی شود اما چون هزینه های عمده ترین مؤسسات آموزشی در هر دو بخش را در بر می گیرد می توان گفت تصویر نسبتاً روشنی از تحولات منابع مالی در اختیار بخش را نشان می دهد . نکات مهم این اطلاعات عبارتند از :

*- در سال ۱۳۶۸ بخش دولتی نزدیک به ۷ برابر بخش غیر دولتی در آموزش عالی سرمایه گذاری کرده است . این نسبت در سال ۱۳۷۷ به ۲/۴ برابر کاهش یافته است - مقایسه نرخ متوسط رشد سالانه مخارج دانشگاه آزاد اسلامی (۶۰/۷ درصد در سال) با نرخ افزایش مخارج بخش دولتی (۴۲/۹ درصد در سال) سرعت کاهش این نسبت را نشان می دهد .

* اطلاعات مربوط به مؤسسات دانشگاهی توسط دفتر نظارت و بررسی های فنی وزارت علوم ، تحقیقات و فناوری جمع آوری و تنظیم شده است . اطلاعات مسیرهای عرضه از گزارش های عملکرد برنامه دوم استخراج شده است .

*- تفاوت دیگر رفتار بخش دولتی و غیر دولتی در سهمی است که هر بخش به امور جاری و عمرانی تخصیص می دهد. در بخش دولتی در سال ۱۳۶۸ نزدیک ۲۱ درصد اعتبارات صرف فعالیت های عمرانی شده است. این نسبت در سال ۱۳۷۷ اندکی افزایش یافته و به ۲۳ درصد رسیده است. اما در بخش غیر دولتی نسبت مخارج عمرانی به کل هزینه ها که در سال ۱۳۶۸ برابر ۴۶ درصد بوده است در سال ۱۳۷۷ با جهش روبرو شده و به ۶۵ درصد کل هزینه ها افزایش یافته است. با این ترتیب مشاهده می شود که در بخش غیر دولتی تشکیل سرمایه ثابت و ایجاد امکانات کالبدی با اولویت بیش تری دنبال می شود.

*- در داخل بخش دولتی، اتکای بیش تر هزینه ها به درآمد اختصاصی از جهت گیری های مهم به شمار می آید. به سهم هزینه های به عمل آمده از محل درآمدهای اختصاصی از ۱/۹ درصد در سال ۱۳۶۸ به ۸ درصد در سال ۱۳۷۷ افزایش یافته است.

*- تفاوت عملکرد مسیر های مختلف آموزش عالی را می توان در شاخص اعتبارات جاری سرانه برای هر مسیر بهتر مشاهده کرد. در جدول ۱۳-۲ اعتبارات جاری سرانه برای هر مسیر عمده در سال های ۶۸، ۷۲، ۷۷ مقایسه شده است. ملاحظه می شود که اگر اعتبارات جاری سرانه را مبنا و مساوی ۱ فرض کنیم در سال ۶۸ دانشگاه آزاد اسلامی به ازاء هر دانشجو تنها برابر ۰/۴۷ سرانه دانشگاه پیام نور اعتبارات جاری در اختیار داشته است. این شاخص در سال ۱۳۷۷ برای این دانشگاه بهبود چشم گیری یافته و به ۱/۳۸ برابر سرانه پیام نور افزایش یافته است.

ولی تحولات بیش از همه در آموزش عالی دانشگاهی دولتی روی داده است زیرا در حالی که در سال ۱۳۶۸ اعتبارات جاری سرانه این مسیر ۲/۴ برابر دانشگاه پیام نور بوده است در سال ۱۳۷۷ به ۱۲/۲ برابر سرانه دانشگاه پیام نور افزایش پیدا کرده است. این جهش قسمتی به دلیل تغییر در ساختار مقاطع تحصیلی (افزایش دوره های کارشناسی ارشد و دکترای تخصصی) و نیز تغییر در ترکیب دانشجویان در گروه های آموزشی ممکن است حاصل شده باشد، اما قسمت عمده آن به دلیل ۱۶ برابر شدن اعتبارات سرانه دانشگاه های دولتی در مقایسه با تنها ۳/۲ برابر شدن این اعتبارات در دانشگاه پیام نور است. باید توجه داشت که در دانشگاه پیام نور اصل صرفه جویی ناشی از مقیاس به دلیل تبعیت نکردن مخارج جاری از افزایش تعداد دانشجو (به علت حضوری نبودن ارایه خدمات آموزشی) به شکل آشکاری حاکم است.

تذکر این نکته ضروری است که مخارج سرانه دانشجویی بر اساس مفهوم « دانشجوی معیار » در فصل ۵ به شکل دقیق تری مورد بحث قرار خواهد گرفت .

ارقام به هزار نفر)

جدول ۲-۲ پوشش تحصیلی جمعیت متناظر با آموزش عمومی و آموزش عالی در دوره ۱۳۴۵-۱۳۷۵

سرشماری ۱۳۷۵		سرشماری ۱۳۶۵		سرشماری ۱۳۵۵		سرشماری ۱۳۴۵		تعداد	گروه
محصل	جمعیت	محصل	جمعیت	محصل	جمعیت	محصل	جمعیت		
۱۷۹۰۶	۲۳۰۸۷	۱۰۸۲۵	۱۶۹۳۰	۷۱۵۸	۱۲۰۱۴	۳۰۸۲	۸۰۱۷		سنی پوشش تحصیلی ۶-۱۹ ساله (درصد)
۷۷/۶		۶۳/۹		۵۹/۶		۳۸/۴			
۷۴۲	۵۲۲۲	۲۷۴	۴۱۹۴	۲۸۰	۲۷۹۲	۷۳	۱۱۱۹		سنی پوشش تحصیلی ۲۰-۲۴ ساله (درصد)
۱۴/۲		۶/۵		۱۰/۰		۶/۵			
۱۸۶۴۸	۲۸۳۰۹	۱۱۰۹۹	۲۱۱۲۴	۷۴۳۸	۱۴۸۰۶	۳۱۵۵	۹۱۳۶		کل جمعیت پوشش تحصیلی ۶-۲۴ ساله (درصد)
۵۶/۹		۵۲/۵		۵۰/۲		۳۴/۵			

مأخذ: برگرفته از نتایج سرشماری سال های مربوط

جدول ۳-۲- تحولات تعداد دانشجویان مسیر های مختلف آموزش عالی در ایران ۶۸-۱۳۷۷

رشد متوسط سالانه (درصد)	۱۳۷۷-۷۸		۱۳۷۲-۷۳		۱۳۶۸-۶۹		وابستگی سازمانی و نوع ارایه آموزش	نوع وابستگی
	نسبت به کل	تعداد	نسبت به کل	تعداد	نسبت به کل	تعداد		
۲/۶	۱۵/۵	۲۱۶۶۸۴	۲۰/۲	۱۸۲۵۴۴	۳۳/۷	۱۷۱۶۳۹	دانشگاه های وابسته به وزارت ع ت ف	وابسته به وزارت خانه های مسؤول آموزش عالی
۰/۱	۵/۴	۷۵۶۳۱	۸/۹	۸۰۶۷۰	۱۴/۷	۷۴۸۲۴	دانشگاه های وابسته به وزارت ب و آ	
*۲۲/۶	۵/۵	۷۶۷۱۷	۳/۱	۲۷۷۱۳	-	-	دوره های شبانه	
۴/۶	۲۶/۴	۳۶۹۰۳۲	۳۲/۲	۲۹۰۹۲۷	۴۸/۴	۲۴۶۴۶۳	جمع آموزش دانشگاهی حضوری	
۲۶/۷	۱۰/۰	۱۳۹۴۴۱	۹/۱	۸۱۹۷۵	۳/۲	۱۶۵۱۸	دانشگاه پیام نور	نیمه حضوری
۷/۶	۳۶/۴	۵۰۸۴۷۳	۴۱/۳	۳۷۲۹۰۲	۵۱/۶	۲۶۲۹۸۱	جمع آموزش عالی وابسته به وزارت خانه های مسؤول آموزش عالی	
۱۴/۵	۵/۱	۷۱۳۱۷	۲/۸	۲۵۸۱۵	۴/۱	۲۱۱۲۷	آموزشکده های فنی و حرفه ای آ و پ	رفع نیاز عمومی
۳/۷	۱/۲	۱۷۴۰۹	۱/۵	۱۳۱۸۱	۲/۵	۱۲۵۳۷	دوره های علمی-کاربردی [دوره های آموزشی مؤسسه های پژوهشی]	حالت مختلط
-۱۵/۸	۰/۷	۱۰۰۸۰	۷/۲	۶۴۹۸۷	۹/۳	۴۷۲۲۵	تربیت معلم وزارت آ و پ	رفع نیاز خاص
۷/۵	۱/۹	۲۷۲۵۹	۱/۹	۱۷۷۷۴	۲/۸	۱۴۲۱۳	مؤسسه های وابسته به دیگر سازمان ها	دستگاه های
*۰/۹	۱/۳	۱۸۰۶۹	۱/۹	۱۷۳۰۹	-	-	دوره های آموزش عالی معادل	مجری آموزش
۴/۷	۱۰/۳	۱۴۴۱۳۴	۱۵/۳	۱۳۹۰۶۶	۱۸/۷	۹۵۱۰۲	جمع آموزش عالی وابسته به سایر وزارتخانه ها	
۶/۹	۴۶/۸	۶۵۲۶۰۷	۵۶/۶	۵۱۱۹۶۸	۷۰/۳	۳۵۸۰۸۳	جمع آموزش عالی بخش دولتی	
۱۹/۲	۵۲/۱	۷۲۶۲۲۸	۴۳/۱	۳۹۰۳۲۹	۲۹/۳	۱۴۹۱۶۷	دانشگاه آزاد اسلامی	بخش غیر دولتی
۲۵/۸	۱/۱	۱۵۹۱۶	۰/۳	۲۸۰۰	۰/۴	۲۰۱۲	دانشگاه های حوزوی	
							سایر مؤسسات غیر انتفاعی	
۱۹/۳	۵۳/۲	۷۴۲۱۴۴	۴۳/۴	۳۹۳۱۲۹	۲۹/۷	۱۵۱۱۷۹	جمع آموزش عالی بخش غیر دولتی	
۱۱/۸	۱۰۰	۱۳۹۴۷۵۱	۱۰۰	۹۰۵۰۹۷	۱۰۰	۵۰۹۲۶۲	جمع کل نظام آموزش عالی کشور	

مأخذ: محاسبه شده با استفاده از اطلاعات مندرج در [فیروزکوهی ۱۳۸۰، جداول مختلف] .

* - برای دوره ۷۲-۱۳۷۷ متوسط نرخ رشد حساب شده است .

جدول ۴ - ۲ - تحولات سطوح تحصیلی در آموزش عالی ۶۸-۱۳۷۷

رشد متوسط طی دوره** (درصد)	۱۳۷۸-۷۹		۱۳۶۷-۶۸		۱۳۵۷-۵۸		سطح تحصیلات	
	درصد نسبت به کل	تعداد دانشجو	درصد نسبت به کل	تعداد دانشجو	درصد نسبت به کل	تعداد دانشجو		
۳/۵	۱۷/۷	۱۲۰۰۸۱	۱۸/۷	۴۶۸۸۱	۳۴	۵۸۸۷۱	کاردانی	دولتی
۷/۸	۷۰/۹	۴۸۱۱۷۷	۶۳/۸	۱۵۹۹۰۴	۵۶/۳	۹۸۹۱۷	کارشناسی	
۶/۲	۴/۴	۳۰۰۹۳	۳/۴	۸۵۲۲	۳/۶	۶۳۴۰	کارشناسی ارشد	
۶/۳	۵/۴	۳۶۹۰۶	۱۳/۳	۳۳۲۸۹	۶	۱۰۳۰۲	دکترای حرفه ای	
۱۱/۱	۱/۶	۱۰۵۴۷	۰/۸	۲۱۱۳	۰/۷	۱۱۵۵	دکترای تخصصی	
۶/۶	۱۰۰	۶۷۸۸۰۴	۱۰۰	۲۵۰۷۰۹	۱۰۰	۱۷۵۵۸۵	جمع دولتی	
۲۱/۷	۲۱/۸	۱۵۷۹۷۰	۱۸/۴	۱۸۱۹۷	—	—	کاردانی	غیر دولتی*
۱۹/۴	۷۳/۳	۵۳۲۴۱۹	۷۶/۴	۷۵۷۱۴	—	—	کارشناسی	
۳۳/۸	۳/۲	۲۲۹۵۰	۰/۹	۹۳۶	—	—	کارشناسی ارشد	
۹/۴	۱/۵	۱۱۰۲۳	۴/۲	۴۱۲۰	—	—	دکترای حرفه ای	
۲۴/۲	۰/۳	۱۸۶۶	۰/۲	۱۷۲	—	—	دکترای تخصصی	
۱۹/۸	۱۰۰	۷۲۶۲۲۸	۱۰۰	۹۹۱۳۹	—	—	جمع غیردولتی	
۷/۷	۱۹/۸	۲۷۸۰۵۱	۱۸/۶	۶۵۰۸۸	۳۴	۵۸۸۷۱	کاردانی	کل آموزش عالی
۱۱/۷	۷۲/۱	۱۰۱۳۵۹۶	۶۷/۳	۲۳۵۶۱۸	۵۶/۳	۹۸۹۱۷	کارشناسی	
۱۰/۶	۳/۸	۵۳۰۴۳	۲/۷	۹۴۵۸	۳/۶	۶۳۴۰	کارشناسی ارشد	
۷/۶	۳/۴	۴۷۹۲۹	۱۰/۷	۳۷۴۰۹	۶	۱۰۳۰۲	دکترای حرفه ای	
۱۲	۰/۹	۱۲۴۱۳	۰/۷	۲۲۸۵	۰/۷	۱۱۵۵	دکترای تخصصی	
۱۰/۴	۱۰۰	۱۴۰۵۰۳۲	۱۰۰	۳۴۹۸۴۸	۱۰۰	۱۷۵۵۸۵	جمع کل	

مأخذ: کتاب آمار آموزش عالی سال های مربوط و دانشگاه آزاد اسلامی از آمار اخذ شده از دانشگاه آزاد اسلامی

*- اطلاعات بخش غیر دولتی فقط مربوط به دانشگاه آزاد اسلامی است.

**- محاسبه نرخ رشد متوسط برای بخش غیر دولتی برای دوره ۶۷-۱۳۷۸ انجام گرفته است

جدول ۵ - ۲ - تحولات توزیع دانشجویان در گروه های آموزشی دوره ۵۷-۱۳۷۸

رشد متوسط طی دوره** (درصد)	۱۳۷۸-۷۹		۱۳۶۷-۶۸		۱۳۵۷-۵۸		گروه های عمده آموزشی	
	درصد نسبت به کل	تعداد دانشجو	درصد نسبت به کل	تعداد دانشجو	درصد نسبت به کل	تعداد دانشجو		
۶/۵	۱۴	۹۵۳۲۹	۲۶/۱	۶۵۵۱۶	۱۴/۶	۲۵۵۸۸	پزشکی علوم انسانی و ... علوم پایه فنی و مهندسی کشاورزی-دامپزشکی هنر	دولتی
۷/۱	۴۲/۶	۲۸۹۴۸۸	۲۷/۳	۶۷۵۸۲	۳۸/۸	۶۸۲۱۵		
۵/۳	۱۲/۸	۸۶۵۶۶	۱۴/۱	۳۵۴۷۳	۱۶/۶	۲۹۱۲۹		
۶/۱	۲۰/۹	۱۴۱۸۵۹	۲۵/۱	۶۲۸۴۱	۲۳/۳	۴۱۰۱۷		
۹/۱	۶/۱	۴۱۲۲۵	۵/۵	۱۳۶۶۷	۳/۸	۶۶۸۳		
۷/۸	۳/۶	۲۴۳۳۷	۲/۲	۵۶۳۰	۲/۹	۵۰۴۳		
۶/۶	۱۰۰	۶۷۸۸۰۴	۱۰۰	۲۵۰۷۰۹	۱۰۰	۱۷۵۶۷۵	جمع دولتی	
۱۵/۴	۵/۳	۳۸۵۷۳	۸	۷۹۵۷	—	—	پزشکی علوم انسانی و ... علوم پایه فنی و مهندسی کشاورزی-دامپزشکی هنر	غیر دولتی*
۱۸/۷	۵۶/۱	۴۰۷۱۶۲	۶۲/۶	۶۲۰۱۸	—	—		
۱۵/۸	۸/۱	۵۸۹۵۲	۱۱/۸	۱۱۷۱۰	—	—		
۲۸/۶	۲۲/۸	۱۶۵۹۱۹	۱۰/۵	۱۰۴۱۵	—	—		
۱۸/۹	۶/۱	۴۴۴۷۷	۶/۷	۶۶۵۰	—	—		
۳۵/۷	۱/۵	۱۱۱۴۵	۰/۴	۳۸۹	—	—		
۱۹/۸	۱۰۰	۷۲۶۲۲۸	۱۰۰	۳۹۰۳۲۹	—	—	جمع غیردولتی	
۸/۲	۹/۵	۱۳۳۹۰۲	۲۱	۷۳۴۷۳	۱۴/۶	۲۵۵۸۸	پزشکی علوم انسانی و ... علوم پایه فنی و مهندسی کشاورزی-دامپزشکی هنر	کل آموزش عالی
۱۱/۷	۴۹/۶	۶۹۶۶۵۰	۳۷	۱۲۹۶۰۰	۳۸/۸	۶۸۲۱۵		
۸/۰	۱۰/۴	۱۴۵۵۱۸	۱۳/۵	۴۷۱۸۳	۱۶/۶	۲۹۱۲۹		
۱۰/۱	۲۱/۹	۳۰۷۷۷۸	۲۰/۹	۷۳۲۵۶	۲۳/۳	۴۱۰۱۷		
۱۲/۹	۶/۱	۸۵۷۰۲	۵/۸	۲۰۳۱۷	۳/۸	۶۶۸۳		
۹/۷	۲/۵	۳۵۴۸۲	۱/۷	۶۰۱۹	۲/۹	۵۰۴۳		
۱۰/۴	۱۰۰	۱۴۰۵۰۳۲	۱۰۰	۳۴۹۸۴۸	۱۰۰	۱۷۵۶۷۵	جمع کل	

مأخذ: همانند ۴-۵.

* - اطلاعات بخش غیر دولتی فقط مربوط به دانشگاه آزاد اسلامی است

** - محاسبه نرخ رشد متوسط برای بخش غیر دولتی برای دوره ۶۷-۱۳۷۸ انجام گرفته است

جدول ۷-۲- تحولات تعداد دانش آموختگان مسیر های مختلف آموزش عالی در ایران دوره ۶۸-۱۳۷۷

رشد متوسط سالانه (درصد)	۱۳۷۷-۷۸		۱۳۷۲-۷۳		۱۳۶۸-۶۹		وابستگی سازمانی و نوع ارایه آموزش	نوع وابستگی
	نسبت به کل	تعداد	نسبت به کل	تعداد	نسبت به کل	تعداد		
۶/۲	۱۳/۹	۴۷۹۹۱	۱۳/۴	۳۵۵۳۰	۱۸/۱	۲۷۸۳۸	دانشگاه های وابسته به وزارت ع ت ف	وابسته به وزارت خانه های مسؤو ل آموزش عالی
۳/۶	۵/۲	۱۷۸۱۴	۵/۲	۱۳۷۷۶	۸/۴	۱۳۰۱۳	دانشگاه های وابسته به وزارت ب و آ (روزانه)	
*۹/۰	۵/۵	۱۹۰۳۲	۴/۷	۱۲۳۸۰	—	—	دوره های شبانه و شبانه (شبانه)	
۸/۵	۲۴/۶	۸۴۸۳۷	۲۳/۳	۶۱۶۸۶	۲۶/۵	۴۰۸۵۱	جمع آموزش دانشگاهی حضوری	
۱۵/۰	۹/۷	۳۳۲۳۶	۸/۲	۲۱۳۴۶	۶/۲	۹۴۴۷	دانشگاه پیام نور نیمه حضوری	
۹/۹	۳۴/۳	۱۱۸۰۷۳	۳۱/۵	۸۳۰۳۲	۳۲/۷	۵۰۲۹۸	جمع آموزش عالی وابسته به وزارت خانه های مسؤو ل آموزش عالی	
۱۷/۵	۸/۸	۳۰۳۰۸	۲/۸	۷۴۴۲	۴/۶	۷۱۱۸	آموزشکده های فنی و حرفه ای آ و پ	آموزش عالی به سایر دستگاه های دولتی
۱۳/۱	۳/۳	۱۱۳۳۰	۱/۲	۳۲۰۲	۲/۴	۳۷۵۰	دوره های علمی-کاربردی [دوره های آموزشی مؤسسه های پژوهشی]	
-۱۴/۳	۱/۸	۶۰۷۰	۱۳/۰	۳۴۲۸۲	۱۵/۸	۲۴۳۵۷	تربیت معلم وزارت آ و پ	
۱۱/۱	۲/۵	۸۶۵۵	۱/۶	۴۳۳۱	۲/۲	۳۳۵۲	مؤسسه های وابسته به دیگر سازمان ها	
*-۷/۲	۱/۰	۳۶۰۲	۲/۰	۵۲۲۱	—	—	دوره های آموزش عالی معادل مجری آموزش	
۵/۰	۱۷/۴	۵۹۹۶۵	۲۰/۶	۵۴۴۷۸	۲۵/۰	۳۸۵۷۷	جمع آموزش عالی وابسته به سایر وزارتخانه ها	
۸/۰	۵۱/۷	۱۷۸۰۳۸	۵۲/۱	۱۳۵۷۱۰	۵۷/۷	۸۸۸۷۵	جمع آموزش عالی بخش دولتی	
۱۰/۷	۴۶/۷	۱۶۰۷۵۲	۴۷/۸	۱۲۶۲۱۸	۴۲	۶۴۶۵۰	دانشگاه آزاد اسلامی	نوع وابستگی
۳۲/۵	۱/۶	۵۴۸۱	۰/۱	۳۴۵	۰/۳	۴۳۴	دانشگاه های حوزوی	
							سایر مؤسسات غیر انتفاعی	
۱۱/۰	۴۸/۳	۱۶۶۲۳۳	۴۷/۹	۱۲۶۵۶۳	۴۲/۳	۶۵۰۸۴	جمع آموزش عالی بخش غیر دولتی	
۹/۴	۱۰۰	۳۴۴۲۷۱	۱۰۰	۲۶۴۰۷۳	۱۰۰	۱۵۳۹۵۹	جمع کل نظام آموزش عالی کشور	

مأخذ : محاسبه شده با استفاده از اطلاعات مندرج در [فیروزکوهی ۱۳۸۰ ، جداول مختلف] .

*- برای دوره ۱۳۷۲-۱۳۷۷ رشد متوسط محاسبه شده است .

جدول ۸-۲ مقایسه سهم و متوسط نرخ رشد دانش آموخته، دانشجو، و پذیرفته شده در هر یک از مسیر های عرضه آموزش عالی دوره ۶۸-۱۳۷۷ (ارقام به درصد)

نوع وابستگی	وابستگی سازمانی و نوع ارایه آموزش	سهم در سال ۱۳۶۸			سهم در سال ۱۳۷۷			متوسط رشد سالانه *			
		دانش آموخته	دانشجو	پذیرفته شده	دانش آموخته	دانشجو	پذیرفته شده	دانش آموخته	دانشجو	پذیرفته شده	
بخش دولتی	وابسته به وزارت معارف و اوقاف و صنایع مستظرفه	دوره های حضوری روزانه و شبانه	۴۵/۹	۴۸/۴	۲۶/۵	۲۶/۱	۲۴/۴	۸/۸	۴/۶	۸/۵	
	بند آ وزارت معارف و اوقاف و صنایع مستظرفه	نیمه حضوری - دانشگاه پیام نور	-	۳/۲	۶/۲	۵/۳	۱۰	۲۶/۷**	۲۶/۷	۱۵	
	جمع آموزش عالی وابسته به نهاد های مسؤول آموزش عالی		۴۵/۹	۵۱/۶	۳۲/۷	۳۱/۴	۳۶/۴	۱۱	۷/۶	۹/۹	
	مؤسسات وابسته به سایر سازمان های دولتی		۴۲/۳	۱۸/۷	۲۵	۱۲/۸	۱۰/۳	۱۷/۴	۱/۵	۴/۷	۵
	جمع آموزش عالی بخش دولتی		۸۸/۲	۷۰/۳	۵۷/۷	۴۴/۲	۴۶/۸	۵۱/۷	۷/۳	۶/۹	۸
بخش غیر دولتی	دانشگاه آزاد اسلامی		۱۱/۵	۲۹/۳	۴۲	۵۵/۳	۵۲/۱	۴۶/۷	۳۷/۹	۱۰/۷	
	سایر مؤسسات آموزش عالی غیر انتفاعی		۰/۳	۰/۴	۰/۳	۰/۵	۱/۱	۱/۶	۲۳/۸	۳۲/۵	
	جمع آموزش عالی بخش غیر دولتی		۱۱/۸	۲۹/۷	۴۲/۳	۵۵/۸	۵۳/۲	۴۸/۳	۳۷/۷	۱۹/۳	۱۱
جمع کل نظام آموزش عالی کشور			۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۱/۸	۹/۴	

مأخذ: برگرفته از جداول ۳-۵ تا ۷-۵.

* - رشد متوسط سالانه برای دوره ۶۸-۱۳۷۷ محاسبه شده است.

** - رشد متوسط سالانه برای دوره ۷۲-۱۳۷۷ محاسبه شده است.

جدول ۹-۲- روند تحولات اعضای هیات علمی آموزش عالی ایران در بخش های مختلف دوره ۱۳۶۸-۱۳۷۷

آموزش عالی دولتی		آموزش عالی غیر دولتی		کل آموزش عالی		مریبت هیات علمی	
متوسط رشد دوره	کل آموزش عالی دولتی	متوسط رشد دوره	کل آموزش عالی غیر دولتی	متوسط رشد دوره	کل آموزش عالی		
۶۴۰	۶۲۸	۶۴۶	۶۳۵	۲۵/۸	۳۸۷	۴۸۴	استاد
۳/۲	۳/۵	۲/۵	۱/۹	۳/۳	۴۹	۲/۷	درصد به کل
۱۳۵۴	۸۸۳	۱۳۶۶	۸۹۱	۲۲/۸	۳۲۵	۱۶۹۱	دانشیار
۶/۸	۷/۳	۵/۲	۴/۰	۲/۸	۲/۸	۴/۵	درصد به کل
۷۲۱۷	۴۵۰۰	۷۸۴۲	۱۲۵۸۰	۲۵/۰	۱۷۶۵	۹۶۰۷	استاد یار
۳۶/۰	۳۶/۹	۳۰/۰	۵۶/۱	۱۵/۲	۲۳۷	۲۵/۵	درصد به کل
۸۳۹۷	۴۹۶۱	۱۰۱۹۹	۵۸۴۶	۲۲/۷	۷۵۲۵	۱۷۷۲۴	مریبت-مری آموزشیار
۴۱/۹	۴۰/۷	۳۹/۰	۲۶/۱	۶۴/۸	۷۲/۱	۴۶/۹	درصد به کل
۲۴۱۶	۱۴۰۷	۶۰۸۱	۲۶۷۳	۳۳/۱	۱۶۰۸	۷۶۸۹	سایر مدرسان
۱۲/۱	۱۱/۶	۲۳/۳	۱۱/۹	۱۳/۹	۷/۵	۲۰/۴	درصد به کل
۲۰۰۲۴	۱۲۱۷۹	۲۶۱۳۴	۲۲۴۲۵	۲۴/۲	۱۱۶۱۰	۳۷۷۴۴	جمع
۱۰۰۰	۱۰۰۰	۱۰۰۰	۱۰۰۰	۱۰۰۰	۱۶۵۰	۱۰۰۰	
۳۶۹۰۳۲	۲۶۶۶۶۳	۶۵۲۶۰۷	۳۵۸۰۸۳	۱۹/۳	۷۴۲۱۴۴	۱۳۹۴۷۵۱	تعداد دانشجو
۴۰/۱	۴۲/۴	۶۶/۲	۲۵/۷	۲۲۹/۶	۴۴۸/۶	۶۲/۴	نسبت دانشجو به استاد (استاد یار و بالاتر)
۲۰/۹	۲۲/۹	۳۲/۵	۱۸/۱	۷۴/۲	۹۹/۰	۴۶/۴	نسبت دانشجو به هیات علمی (مریبت آموزشیار و بالاتر)
۱۸/۴	۲۰/۲	۲۵/۰	۱۶/۰	۶۳/۹	۹۱/۶	۲۶/۹	نسبت دانشجو به مدرس (کلیه مراتب)

مأخذ : محاسبه شده با استفاده از اطلاعات مندرج در مأخذ [قبروزکوهی، ۱۳۸۰، جداول مختلف].
 * - منظور از آموزش عالی دانشگاهی دولتی، آموزش ارائه شده در مؤسسات آموزش عالی دولتی وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فن آوری و بهداشت، درمان و آموزش پزشکی است.

جدول ۱۰-۲ وضعیت فضاهای موجود و در دست ساخت زیر بخش های آموزش عالی در سال ۷۸-۱۳۷۷

فضاهای در دست ساخت (متر مربع)			فضای سرانه (متر مربع)			فضای موجود (متر مربع)			نوع مؤسسه
جمع	کمک آموزشی	آموزشی	کمک آموزشی	آموزشی	تعداد دانشجویان	جمع	کمک آموزشی و زیر بنایی	آموزشی	
۲۳۹۸۷۹۷	۴۸۸۹۹۱	۱۹۰۹۸۰۶	۱۴/۶	۱۰/۰	۲۹۲۳۱۵	۷۱۵۸۴۵۰	۴۲۳۲۹۴۴	۲۹۲۵۵۰۶	آموزش عالی دانشگاهی (روزانه)
									آموزشگاه فنی و حرفه ای آموزش و پرورش
			۲	۵/۲	۷۱۳۱۷	۵۱۹۰۰۰	۱۴۵۰۰۰	۳۷۴۰۰۰	علمی - کاربردی
			۱۳/۷	۱۶/۲	۱۷۴۰۹	۵۲۱۸۵۲	۲۳۷۸۹۹	۲۸۲۹۵۴	جمع آموزش دولتی حضوری - روزانه
۵۸۵۶۰۰	—	۵۸۵۶۰۰	—	۱/۸	۱۳۹۴۴۱	۲۵۰۹۹۴	—	۲۵۰۹۹۴	آموزش نیمه حضوری
			۴/۱	۱/۷	۷۲۶۲۷۸	۴۲۸۰۷۰۲	۲۰۴۵۱۹۲	۱۲۳۵۵۱۰	غیر دولتی - دانشگاه آزاد اسلامی

مآخذ: تنظیم شده با استفاده از اطلاعات مندرج در مآخذ [ايرزركوهي، ۱۳۸۰]. جداول ۴-۵، ۴-۱۱، ۴-۱۶، ۴-۳۴

مؤسسات دولتی

جدول ۱۱-۲- وضعیت فضاهای آموزشی بر حسب گروه های عمده تحصیلی در سال ۱۳۷۸ در بخش آموزش عالی دولتی

آموزش عالی و حرفه ای	آموزش عالی (متر مربع)	مساحت (متر مربع)	سرانه (مترمربع)	آموزش های علمی - کاربردی	مساحت (متر مربع)	سرانه (مترمربع)	فضاهای در دست ساخت (مترمربع)	آموزش عالی دانشگاهی (روزانه)		گروه های عمده تحصیلی																
								فضاهای موجود (مترمربع)	مساحت																	
سرانه (مترمربع)	۴۵۰۰۰	۴۳۰۰۰	۱/۷	۸۲۴۹	۲۲۷۵۰۸	۵/۸	۴۷۰۳۶۷	۸/۷	۴۰۵۱۰۲	هنر ، علوم انسانی، اجتماعی و اقتصادی علوم پایه																
											۲	۴۷/۷	—	۱۳۵۸۱	۲۰۷۷۰۵	۱۷/۶	۵۴۱۱۸۳	کنساورزی و دامپزشکی								
																			۲/۸	۳۲۵۰۰	۹۰	۱۸۹۰۷	۴۳۰۱۵۳	۱۴	۷۸۸۰۲۶	فنی و مهندسی
۵/۲	۳۷۴۰۰۰	۱۶/۲	۲۸۲۹۵۴	۱۹۰۹۸۰۶	۱۰	۴۲۳۲۹۴۴		جمع فضاهای آموزشی																		

منبع: همانند جدول ۱۰-۵.

جدول ۱۲-۲ تحولات عملکرد اعتبارات مسیره‌های عرضه آموزش عالی در دوره ۶۸-۱۳۷۷ (ارقام به میلیون ریال)

متوسط رشد سالانه درصد	سال ۱۳۷۷	سال ۱۳۷۲	سال ۱۳۶۸	نوع هزینه ها	مسیر عرضه آموزش عالی	نوع وابستگی
۴۲/۷	۲۵۰۹۰۰۰	۵۹۵۴۷۵	۱۰۱۹۱	جاری	آموزش عالی دولتی (حضوری - روزانه و شبانه)	بخش دولتی
۴۴/۴	۸۸۰۳۰۰	۲۳۴۰۷۵	۳۲۰۹۵	عمرانی		
۸۶/۷	۲۶۶۰۰۰	۵۸۹۳	۹۶۷	اختصاصی		
۴۴/۳	۳۶۵۵۳۰۰	۸۳۵۴۴۳	۱۳۴۹۶۳	جمع		
۵۳/۱	۳۸۰۰۷/۴	۱۳۱۲۵/۱	۸۲۳	جاری	آموزش عالی نیمه حضوری (دانشگاه پیام نور)	
—	۲۰۰۰	۱۰۱۴۵	—	عمرانی		
۴۰/۰	۴۱۴۴۳	۸۵۰۰	۲۰۰۰	اختصاصی		
۴۴/۹	۷۹۴۵۰/۴	۳۱۷۷۰/۱	۲۸۲۳	جمع		
۲۲/۲	۹۷۵۴۲/۵	۳۰۲۰۰	۱۶۰۰۰	جاری	آموزش عالی فنی و حرفه ای - وابسته به وزارت آموزش و پرورش	
۵۳/۲	۵۵۹۰	۱۱۵۰۰	۱۲۰	عمرانی		
—	—	—	—	اختصاصی		
۲۲/۹	۱۰۳۱۳۲/۵	۴۱۷۰۰	۱۶۱۲۰	جمع		
۴۱/۱	۲۶۴۴۶۴۹/۹	۶۳۸۸۰۰/۱	۱۱۸۷۲۴	جاری	جمع آموزش عالی بخش دولتی	
۴۴/۵	۸۸۷۷۹۰	۲۵۵۷۲۰	۳۲۲۱۵	عمرانی		
۶۷/۵	۳۰۷۴۴۳	۱۴۳۹۳	۲۹۶۷	اختصاصی		
۴۲/۹	۳۸۳۹۸۸۲/۹	۹۰۸۹۱۳/۱	۱۵۳۹۰۶	جمع		
۵۳/۲	۵۵۵۲۵۱	۹۸۷۳۵	۱۱۹۱۲	جاری	دانشگاه آزاد اسلامی	بخش غیر دولتی
۶۶/۹	۱۰۲۲۴۸۶	۷۸۲۱۷	۱۰۱۷۰	سرمایه ای		
۶۰/۷	۱۵۷۷۷۳۷	۱۷۶۹۵۲	۲۲۰۸۲	جمع		

مأخذ: برگرفته از اطلاعات [فیروزکوهی، ۱۳۸۰] جداول ۴-۳۳، ۴-۲۸، ۴-۱۲، ۴-۶. با اصلاحاتی در عملکرد اعتبارات سال ۱۳۷۷

جدول ۱۳-۲- تحولات اعتبارات جاری سرانه در زیر بخش های عمده بخش آموزش عالی دوره ۷۷-۱۳۶۸

سال تحصیلی	زیر بخش آموزش عالی	اعتبارات جاری* (میلیون ریال)	تعداد دانشجو (نفر)	اعتبارات جاری سرانه** (ریال)	نسبت اعتبارات سرانه هر زیر بخش به اعتبارات سرانه پیام نور
۱۳۷۷-۷۸	آموزش عالی دانشگاهی دولتی	۲۵۰۹۰۰۰	۳۶۹۰۳۲	۶۷۹۸۸۶۸	۱۲/۲۴
	آموزشگاه فنی و حرفه ای وزارت آموزش و پرورش	۹۷۵۴۲/۵	۷۱۳۱۷	۱۳۶۷۷۳۱	۲/۴۶
	دانشگاه آزاد اسلامی	۵۵۵۲۵۱	۷۲۶۲۲۸	۷۶۴۵۶۸	۱/۳۸
۱۳۷۲-۷۳	دانشگاه پیام نور	۷۷۴۵۰	۱۳۹۴۴۱	۵۵۵۴۳۲	۱/۰
	آموزش عالی دانشگاهی دولتی	۶۰۱۳۶۸	۲۶۳۲۱۴	۲۲۸۴۷۱۱	۸/۶۶
	آموزشگاه فنی و حرفه ای وزارت آموزش و پرورش	۳۰۲۰۰	۲۵۸۱۵	۱۱۶۹۸۶۲	۴/۴۳
۱۳۶۸-۶۹	دانشگاه آزاد اسلامی	۹۸۷۳۵	۳۹۰۳۲۹	۲۵۲۹۵۳	۰/۹۶
	دانشگاه پیام نور	۲۱۶۲۵	۸۱۹۷۵	۲۶۳۸۰۰	۱/۰
	آموزش عالی دانشگاهی دولتی	۱۰۲۸۶۸	۲۴۶۴۶۳	۴۱۷۳۷۷	۲/۴۴
۱۳۶۸-۶۹	آموزشگاه فنی و حرفه ای وزارت آموزش و پرورش	۱۶۰۰۰	۲۱۱۲۷	۷۵۷۳۲۴	۴/۴۳
	دانشگاه آزاد اسلامی	۱۱۹۱۲	۱۴۹۱۶۷	۷۹۸۵۷	۰/۴۷
	دانشگاه پیام نور	۲۸۲۳	۱۶۵۱۸	۱۷۰۹۰۴	۱/۰

مآخذ: محاسبه شده با استفاده از اطلاعات جداول ۱۲-۵ و ۳-۵

*- اعتبارات جاری در مؤسسات دولتی مجموع اعتبارات تخصیص یافته از محل اعتبارات عمومی و درآمدهای اختصاصی است که به مصرف امور جاری رسیده است

**- منظور از اعتبارات جاری سرانه (مستقیم) حاصل تقسیم اعتبارات جاری (هزینه های پرسنلی و اداری) به تعداد دانشجویان است و در آن هزینه استهلاک سرمایه گذاری ها ثابت و هزینه های فرصت و مخارج خانواده ها برای تحصیل به حساب گرفته نشده است

فصل ۳

تحول نشانگرهای عمده بخش و مقایسه های بین المللی

نشانگرهای عمده و اساسی بخش که با اطلاعات در دسترس محاسبه آنها میسر است در این جا ارایه شده است . تحلیل و بررسی این شاخص ها در فصل های بعدی گزارش انجام می شود . در جدول ۱-۳ نشانگرهای اساسی بخش (۱۲ نشانگر) در ایران برای سال ۶۸-۱۳۷۶ آورده شده است . در جدول ۲-۳ نشانگرهای اصلی آموزش عالی برای ۱۴ کشور منتخب (از میان کشورهای توسعه یافته و در حال توسعه) و میانگین برخی نشانگرها برای جهان و مناطق در حال توسعه و توسعه یافته جهان آورده شده است .

برای پرهیز از تفصیل مطلب از آوردن داده های پایه که نشانگرها بر اساس آنها محاسبه شده خودداری شده است . داده های مذکور در منابعی که نشانگرها از آنها گرفته شده ضبط شده اند و ممکن است پاره ای از اقلام داده ها با آنچه که در بخش های مختلف این گزارش آورده شده تفاوت داشته باشد ، که در این گونه موارد علت اختلاف در پانوشت جدول توضیح داده شده است .

جدول ۱-۳- تحول نشانگرهای اساسی بخش آموزش عالی ایران در دوره ۶۸-۱۳۷۶

ردیف	عنوان نشانگر	۱۳۶۸-۶۹	۱۳۷۲-۷۳	۱۳۷۵-۷۶
۱	دانشجو در یک صد هزار نفر جمعیت (نفر)	۷۹۵	۱۳۸۵	۲۰۶۲
۲	نسبت تعداد دانشجو به جمعیت ۲۴ - ۱۸ ساله	۶/۴	۱۰/۶	۱۶
۳	نسبت دانشجو به استاد :			
	دولتی	۲۲/۳	۲۰/۸	۲۴/۲
	غیر دولتی	۶۰/۹	۵۴/۷	۶۷/۹
۴	نرخ بهره برداری از استاد تمام وقت (درصد)			
	دولتی	۱۱۶	۱۰۸	۱۲۶
	غیر دولتی	۳۱۱	۲۵۸	۳۵۳
۵	نرخ بهره برداری از ظرفیت های فیزیکی بخش دولتی (درصد)	۲۱۲	۲۷۰	۲۰۷
۶	نسبت فارغ التحصیلان به کل دانشجویان (درصد) :			
	دولتی - حضوری	۱۳	۱۷	۱۶/۹
	دولتی نیمه حضوری	—	۵	۸/۱
	غیر دولتی	۳/۸	۸/۵	۱۰/۷
۷	سهم اعتبارات بخش به GNP (درصد) :			
	جمع دولتی و غیر دولتی	۰/۵۷	۱/۲	۱/۷
۸	سهم اعتبارات دولتی از بودجه عمومی دولت (درصد)	۳/۱	۴/۱	۲/۹
۹	اعتبارات جاری سرانه (ریال)			
	آموزش عالی دولتی	۴۱۷۳۷۷	۲۲۸۴۷۱۱	*۶۷۹۸۸۶۸
	دانشگاه پیام نور	۱۷۰۹۰۴	۲۶۳۸۰۰	*۵۵۵۴۳۲
	دانشگاه آزاد اسلامی	۷۹۸۵۷	۲۵۲۹۵۳	*۷۶۴۵۶۸

(*) - برای سال ۱۳۷۷-۷۸

مأخذ : نشانگرهای ردیف ۱ تا ۸ برگرفته از جدول ص ۵۹ [سهرابی ۱۳۷۷] و نشانگر ردیف ۹ برگرفته از جدول ۱۳-۲

جدول ۲-۳- مقایسه نشانگرهای اصلی آموزش عالی ایران با کشورها و مناطق مختلف جهان

نسبت دانشجوی کارشناسی ارشد و بالا تر به کل دانشجویان (درصد) (**)	نسبت دانشجوی گروه علوم انسانی - اجتماعی و هنر به کل دانشجویان (درصد)	نسبت اعتبارات بخش دولتی آموزش عالی به بودجه عمومی دولت (درصد)	ضریب پوشش تحصیلی ۱۸-۲۴ ساله ها (درصد)	نسبت مخارج جاری سرانه آموزش عالی به GNP سرانه (درصد)	نسبت دانشجو به هیأت علمی (نفر)	نسبت مخارج جاری آموزش عالی از کل مخارج آموزش (درصد)	نسبت دانشجو در یک صد هزار نفر جمعیت (نفر)	نام کشورها و مناطق جهان
۳	۶۵/۴	۳/۶	۳۱/۳	۲۱	۱۰	۲۱/۴	۲۳۴۰	ژاپن ۱۹۹۰
۶	—	۱/۴	۳۹/۹	۱۶	۲۲	۷/۶	۴۹۳۰	کره جنوبی ۱۹۹۴
۴	—	۲/۸	۷/۳	۱۱۷	۱۵	۱۶/۸	۸۸۴	مالزی ۱۹۹۳
۲	—	۲/۱	۱/۶	۱۴۰	۶	۱۶/۵	۳۷۷	چین ۱۹۹۳
۵	—	—	۱۴/۸	۱۱۹	۱۸	۲۱/۴	۱۹۳۲	ترکیه ۱۹۹۴
۱۶	—	—	۱۹/۲	۹۳	۱۶	۳۶/۵	۱۵۴۲	مصر ۱۹۹۳
۱۱	—	۱/۶	۶/۷	۷۰	۱۷	۱۴/۴	۵۸۳	هند ۱۹۹۰
۶	۵۳/۸	۴/۰	۹۸/۸	۲۷	۲۳	۲۷/۹	۶۹۸۰	کانادا ۱۹۹۳
۱۳	—	۲/۷	۷۶/۲	۲۱	۱۴	۲۵/۶	۵۵۴۶	امریکا ۱۹۹۳
۱۴	—	—	۲۷/۸	۴۳	۱۶	۳۲/۱	۲۷۸۸	انگلستان ۱۹۹۳
—	۶۲/۹	—	—	۵۴	۷	۱۶/۷	۳۳۵۲	هلند ۱۹۹۳
۱۰	۴۶/۵	—	۴۳/۲	۲۲	۲۵	۱۶/۵	۳۶۲۳	فرانسه ۱۹۹۳
—	—	۴/۸	۴۳/۴	۱۷	۱۷	۳۶/۶	۳۰۷۶	ارژانتین ۱۹۹۴
۱۲	—	—	—	۴۸	۲۱	—	۳۱۳۵	استرالیا ۱۹۹۳
—	—	—	—	—	—	—	—	ایران ۱۹۹۷
۱۶	۴۳	۲/۹	—	۷۵	۲۴/۲	۲۱/۱	—	دولتی
۱۰	۵۲	—	۱۶	۵۵	۴۶	—	۲۰۶۲	کل
—	—	—	۱۴/۶	۷۷*	—	۱۶*	—	جهان ۱۹۹۲
—	—	—	۷/۸	۹۱*	—	۱۵/۷*	—	کشورهای درحال توسعه ۱۹۹۲
—	—	—	۱۳/۰	۸۲/۰*	—	۲۵/۵*	—	کشورهای افریقای شمالی و خاور میانه ۱۹۹۲
—	—	—	۵۴/۰	۲۶*	—	۱۸/۲*	—	کشورهای توسعه یافته ۱۹۹۲

* - برگرفته از جداول ص ۶۸ و ۶۹ [نادری . ۱۳۸۰] .

** - برگرفته از جداول ص ۲۸۳ [صالحی . ۱۳۷۷] .

مأخذ : به استثنای موارد مشخص شده بالا برگرفته از جداول ص ۵۹ و ۶۹ [سهرابی ۱۳۷۷] .

فهرست منابع بخش اول

- *- سهرابی ، حمید و همکاران (۱۳۸۰) « برآورد عرضه بالقوه و کل نیروی انسانی متخصص برحسب گروه ها و رشته های عمده آموزشی و مقاطع تحصیلی در بخش دولتی و غیردولتی » ، مؤسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی ، طرح جامع نیاز سنجی نیروی متخصص ، تهران .
- *- محبوبی اردکانی ، حسین (۱۳۷۰) « تاریخ مؤسسات تمدنی جدید در ایران ، جلد اول » ، انتشارات دانشگاه تهران ، تهران .
- *- قاسمی پویا ، اقبال (۱۳۷۷) « مدارس جدید در دوره قاجاریه - بانیان و پیشروان » ، مرکز نشر دانشگاهی ، تهران .
- *- فراست خواه ، مقصود (۱۳۷۹) « تحولات نهاد های اجتماعی ، فرهنگی ، سیاسی و تأثیر آن بر تقاضای اجتماعی آموزش عالی » ، مؤسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی ، طرح جامع نیاز سنجی نیروی متخصص ، تهران .
- *- فیروزکوهی مقدم ، طیبه (۱۳۸۰) « بررسی جریان های مختلف آموزش عالی در تحلیل و پیش بینی نظام عرضه » ، مؤسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی ، طرح جامع نیاز سنجی نیروی متخصص ، تهران .
- *- وزارت فرهنگ (بی تاریخ) « سالنامه و آمار ۱۳۱۶-۱۵ و ۱۳۱۷-۱۶ » ، اداره نگارش ، دائره آمار .
- *- وزارت فرهنگ (بی تاریخ) « سالنامه و آمار ۱۳۲۰-۱۹ و ۱۳۲۱-۲۰ و ۱۳۲۲-۲۱ » ، اداره کل نگارش ، دائره آمار .
- *- سهرابی ، حمید ؛ صبحی ، فرحناز ؛ گرایبی نژاد ، غلامرضا (۱۳۷۷) ، « ارزیابی عملکرد گذشته و وضع موجود بخش آموزش عالی و چشم انداز آینده » ، دفتر امور آموزش عالی ، سازمان برنامه و بودجه ، تهران .
- *- صالحی ، علی اکبر (۱۳۷۷) « راهبردهای آموزش عالی در برنامه سوم توسعه » مجله برنامه و بودجه ، شماره مسلسل ۳۴ و ۳۵ ، ص ۲۷۳-۳۱۴ .
- *- نادری ، ابولقاسم (۱۳۸۰) « توان مالی دولت و سایر راه های تأمین مالی مخارج آموزش عالی دولتی » ، مؤسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی ، طرح جامع نیاز سنجی نیروی انسانی متخصص .

آموزش حوزوی

*- پیام حوزه (۱۳۷۷) « شرح تصویب مدارک حوزوی » فصلنامه پیام حوزه شماره ۱۷ ،
ص ۲۸ .

*- پیام حوزه (۱۳۷۹) « آیین نامه آموزشی - انضباطی سطح یک حوزه » ، فصلنامه پیام
حوزه ، شماره ۲۷ ، ص ۷۵ .

بخش دوم

ارزیابی ظرفیت پاسخ گویی نظام آموزش عالی به تقاضای بازار کار و نیاز جامعه

فصل ۴ - ارزشیابی نظام سیاست گذاری و راهبری نظام آموزش عالی و قوانین حاکم بر آن

فصل ۵ - بررسی و تحلیل درون دادهای نظام آموزش عالی

فصل ۶ - ارزیابی فرایندها : کارایی درونی و کیفیت در آموزش عالی

فصل ۷ - ارزشیابی برون دادها و پی آمدهای آموزش عالی

معرفی بخش دوم

»

«

.

«

»

.

:

—

—

—

()

-

()

:

-

-

-

-

-

-

.

.

:

.

.

.

:

.

« »

فصل چهارم
ارزشیابی نظام سیاست گذاری و راهبری نظام آموزش عالی و قوانین
حاکم بر آن*

۱-۴- سلسله مراتب سیاست گذاری و راهبری نظام آموزش عالی - فراوزارتخانه ای

**

- *

[] [] « »

- **

۱-۱-۴- مجلس شورای اسلامی :

»

»

«

»

«

۲-۱-۴- مجمع تشخیص مصلحت نظام :

۳-۱-۴- هیأت وزیران :

۴-۱-۴- شورای عالی انقلاب فرهنگی :

/ /

/ /

» :

«

:

...

»

...

-

...

-

...

-

...

-

-

-

...

...

-

...

-

-

...

-

...

-

۴-۱-۵- کمیته ارزیابی رشته های دانشگاه آزاد اسلامی .

/ /

)

:

)

(

.(

۴-۱-۶- شورای عالی برنامه ریزی .

/ /

/ /

:

*- وزارت امور اقتصادی و دارایی و بانک مرکزی :

*- جمع بندی

»

. (-)

([])

.

-

)

:

(

:

)

)

(

. (

۲-۴- سلسله مراتب سیاست گذاری و مدیریت نظام آموزش عالی - فرا دانشگاهی

*- وزیر :

*- شورای گسترش آموزش عالی

//

*- هیأت امناء .

//

//

۳-۴- سلسله مراتب سیاست گذاری و مدیریت درون دانشگاهی

*- شورای دانشگاه -

*- شوراهاى تخصصى :

*- شوراهاى تخصصى دانشكده ها و آموزشكده ها .

*- شوراى گروه آموزشى .

۴-۴- سلسله مراتب سياست گذارى و مديريت در مؤسسات آموزش عالى غير دولتى

//

:

• - شورای عالی دانشگاه :

:

• - شورای مرکزی دانشگاه :

. []

:

*_

*_

() ()

۶-۴- تحلیل کلیات قوانین حاکم بر نظام آموزش عالی

[-]

:

الف- از نظر معیارهای عمومی و کلی حقوقی

*- معلوم نبودن کیفیت نسخ قوانین پیشین :

*- وجود عبارات مجمل و مبهم :

*- عینی نبودن ملاک ها :

*- کیفیت به کارگیری اصطلاحات ، مواد و قواعد دستوری و تنقیح و تدوین :

*- ضمانت اجرا :

*- عدم رعایت اصل کلیت یا تفصیل :

* - سلسله مراتب قوانین و تسلسل و انسجام :

ب- از نظر معیارهای حقوقی اداری

* - تکرار ناموجه و تداخل اهداف و وظایف (

* - مشخص نبودن مسؤول اجرای کار

* - جامع نبودن ارکان سازمان -

* - متناسب نبودن اختیارات و مسؤولیت ها

* - ناهماهنگی آیین نامه های اداری با قوانین کشور

* - تناسب نداشتن ماهیت و عنوان حقوقی

* - جامعیت نداشتن قوانین

»

(/ /) «

] ()

[

:

* -

• -

• -

...

• -

*- اجتناب از تعدد مراکز تصمیم گیری :

—

()

....

*- تجمیع کلیه وظایف اجرایی دولت :

*- مشارکت مردمی :

*- کاهش نقش تصدی دولت و تمرکز زدایی :

*- کاهش انحصار و افزایش رقابت و کارایی :

—

*- قانون گرایی و نهادینه کردن قانون و ضابطه در نظام اداری و اجرایی کشور :

*- استفاده بهینه از منابع عمومی و اجتناب از اسراف و تبذیر :

—

*- تنوع بخشی و رعایت شرایط و نیازهای بومی و منطقه ای :

*- التزام اجتماعی ، پاسخ گویی به نیازهای ملی و منطقه ای :

« »

*- خود گردانی مسؤلانه و آزادی علمی دانشگاه ها :

*- توجه به ابعاد بین المللی آموزش عالی :

۲-۷-۴- پیشنهاد درباره فرایند سیاست گذاری علم و فن آوری

[]

۳-۷-۴- پیشنهاد درباره مدیریت و اداره دانشگاه ها

از بررسی دست آوردهای علمی و تجربی بر می آید که دانشگاه ها به سبب ماهیت فعالیتی که در آنجا صورت می گیرد با دستگاه های اداری و دیوانسالاری دولتی و یا بنگاه های تولیدی و بازرگانی تفاوت ماهوی دارند. دانشگاه ها به استقلال عمل و آزادی علمی نیاز دارند تا بتوانند پاسخ گوی نیازهای امروز و فردای جامعه باشند. به این دلیل یافته های علم مدیریت که رویکرد مدیریت گرایی managerialism دارد نمی تواند در هدایت و راهبری نهادهای دانشگاهی کارایی داشته باشد. دانشگاه ها به رهبری (Leadership) نیاز دارند. تفویض اختیار از سطوح میانی به سطح عملیات باید با تأکید بر اصول رهبری و همکاری نزدیک بین استادان و عوامل اجرایی و بدون توجه به سنت ها و فرهنگ متداول واحدهای اداری و یا تولیدی صورت پذیرد. در این رویکرد، استقلال دانشگاهیان و استادان به شیوه متداول در دانشگاه های سنتی اروپا و واگذاری اختیار مطلق تصمیم گیری بر عهده استادان نیز قابل عمل نیست. تفاوت رویکرد رهبری با رویکرد مدیریتی متداول درباره مهم ترین فعالیت های دانشگاهی در جدول ۱-۴ نشان داده شده است. در نظام آموزش عالی ایران، که توجه به کرامت انسانی و بالندگی و رشد نیروی انسانی از اصول پایه ای قانون اساسی شناخته شده است و دانشگاه ها باید پاسخ گوی نیازهای ملی، محلی، منطقه ای و جهان اسلام باشند توجه به نگرش رهبری به جای تقویت شیوه های متداول مدیریت در نهادهای دانشگاهی اهمیت ویژه ای دارد.

درباره اصلاح قوانین در اطمینان از نظام آموزشی دلیل تعدد آنها

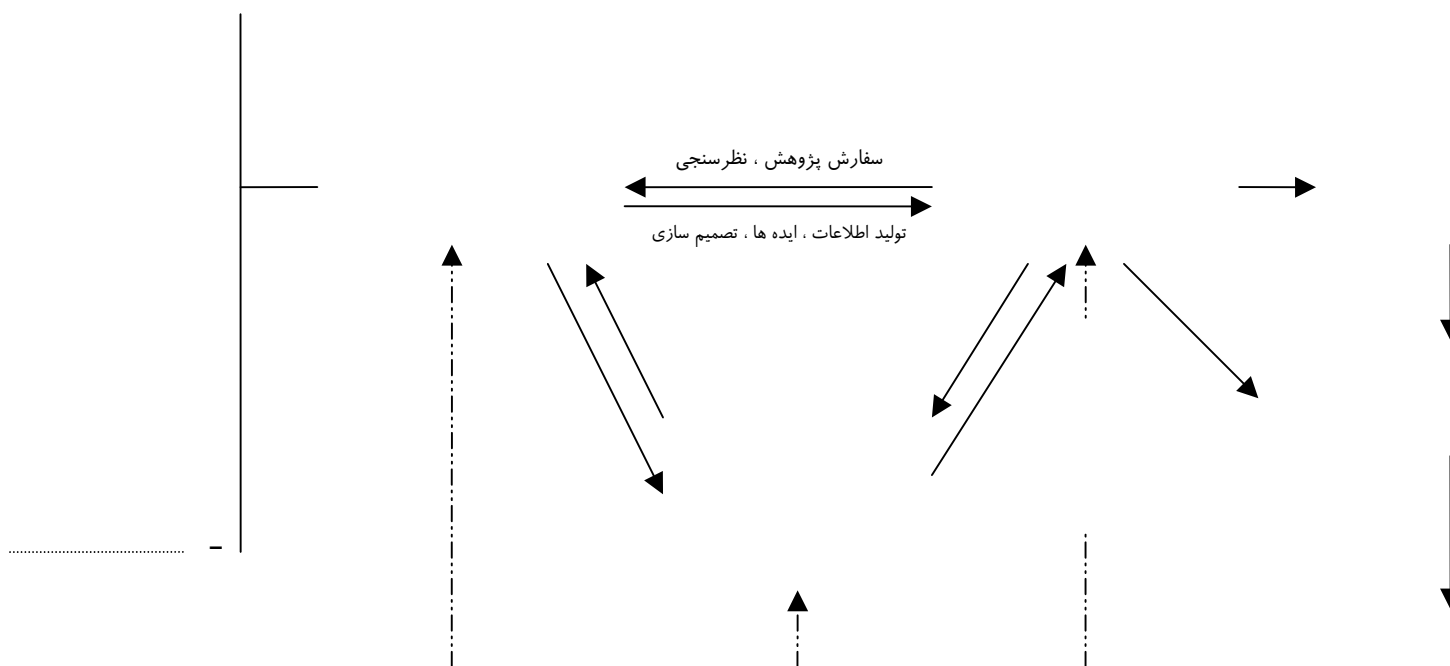
شده پیشنهاد شده است از فرصتی که با تصویب قانون برنامه سوم توسعه پیش آمده و به استناد ماده ۹۹ آن که تأسیس وزارت علوم، تحقیقات و فناوری را تجویز کرده است، استفاده شده و موارد مندرج در پیوست شماره ۱ که مهم ترین مسایل نظام آموزش عالی را پاسخ گو است در آن گنجانیده شود [غفرانی، ۱۳۷۹]

جدول ۱-۴ مقایسه رویکرد رهبری با رویکرد مدیریتی متداول

رویکرد رهبری	رویکرد مدیریت متداول
اصلاحات (تغییرات) را تشویق می کند	فعالیت های جاری روزمره را سازماندهی می کند
پنداره ها - آرمان ها (vision) را انتقال می دهد	هدف ها را تعیین می کند
فعال (Proactive) : پذیرش تغییر به عنوان چالش	انفعال (reactive) : نگاه به تغییر به عنوان تهدید
شهودی (intuitive) : عمل کن	منطقی (rational) : صبر کن و ببین چه می شود .
برنامه عملیاتی محدود	برنامه های جامع و تفصیلی
تفویض اختیار به دیگران	در دست گرفتن قدرت
اعتماد کردن و مأموریت دادن	کنترل کردن و اعتماد نداشتن
حمایت کردن ، به قبول مسؤلیت تشویق کردن ، دید دادن	طلب اطاعت کردن ، به شکایت ها دامن زدن ، تقسیم وظیفه کردن
مشوق فعالیت بیش تر انتخاب همکاران مناسب ، ارتباط عاطفی با آنان	تأکید بر انجام وظایف توسط کارکنان ، کارکنان را سرمایه های بی جان پنداشتن
قبول خطر کردن - از شکست آموختن	رنج بردن از شکست - فرار از خطر
بیزار از فرمان دادن ، از آشفتگی و بحران استقبال کردن	عاشق فرمان دادن ، متنفر از آشفتگی و بحران
تکیه کردن بر جذابیت ذاتی قدرت charismatic	تکیه بر قدرت دیوانسالاری

مأخذ [Dearlove ، ص ۲۰ ، ۱۹۹۵]

تولید اطلاعات (بستر پژوهشی)	جمع آوری و پردازش اطلاعات	کاربرد اطلاعات	نتایج
-----------------------------	---------------------------	----------------	-------



نمودار ۲-۴- فرایند پیشنهادی سیاست گذاری علم و فن آوری

محتمل های علمی
 زمانهای دولتی
 زمانهای غیر دولتی
 هرکهای علمی تحقیقاتی
 احب نظران منفرد
 انبان خارج از کشور

مخارج دانشجویان مقاطع کاردانی و کارشناسی در نظر گرفته شده بدون آن که این ضرایب در گروه های آموزشی تفاوت کند. برای انتخاب این ضرایب دلیل منطقی اقتصادی - تجربی در دست نبود، تنها تفاهم کارشناسان و مسؤولان درگیر در تهیه اسناد و محاسبات کاربرد آنها را توجیه می کرد.

در طرح پژوهشی ۲۸ [نادری، ۱۳۸۰، ص ۱۰۴-۱۰۵] به طراحی الگویی اقدام شده است که در آن مخارج جاری در گروه آموزشی معین تابعی است از تعداد دانشجویان دوره های کاردانی و کارشناسی، تعداد دانشجویان کارشناسی ارشد، تعداد دانشجویان دکترای حرفه ای، و تعداد دانشجویان دکترای تخصصی. این الگو بر اساس داده های جمع آوری شده برای دوره زمانی مناسب در تعداد کافی دانشگاه ها با روش حداقل مربعات معمولی و در مورد ساختار داده های ناهمسان (مقطعی - سری زمانی) از الگوی اجزاء واریانس برای برآوردها استفاده شده است. در مجموع برآوردها مؤید این است که اولاً تفاوت معناداری بین مخارج به ازاء هر دانشجو در مقاطع تحصیلی وجود دارد و ثانیاً تفاوت ضرایب در گروه های آموزشی به مراتب بیش از ضرایب تفاهم شده قبلی است. این ضرایب در جدول ۱۲-۵ نشان داده شده است.

ب- بررسی تحولات مخارج سرانه در گروه های آموزشی

با استفاده از مفهوم « دانشجوی معیار » مخارج سرانه آموزش عالی (از محل کلیه منابع) و مخارج سرانه مستقیم آموزشی بر حسب گروه های آموزشی برای دوره ۱۳۶۹-۱۳۷۸ محاسبه شده و در جدول ۱۳-۵ نشان داده شده است [نادری، ۱۳۸۰، ص ۸۹ تا ۱۰۳]. برای آن که تحلیل داده های جدول تحت تأثیر افزایش قیمت ها که در دوره مورد بررسی نرخ رشد قابل توجهی داشته قرار نگیرد مخارج سرانه به قیمت های ثابت سال ۱۳۶۱ نیز محاسبه شده است. نکات مهم داده های مندرج در جدول ۱۳-۵ به شرح زیر خلاصه می شود:

*- هنگامی که با رعایت تفاوت تعداد دانشجویان در سطوح مختلف تحصیلی و رعایت گروه آموزشی مخارج سرانه آموزشی محاسبه شود تحولات این شاخص در دوره بررسی آشکارتر نشان داده می شود. تفاوت نرخ افزایش مخارج سرانه آموزشی سبب شده است که موقعیت نسبی مخارج سرانه در گروه های آموزشی در فاصله سال های ۱۳۶۹ تا ۱۳۷۸ به شدت تغییر کند. این وضعیت در جدول ۱۴-۵ نشان داده شده است.

این ارقام نشان می دهد که گروه فنی و مهندسی و گروه علوم انسانی، اجتماعی و هنر بیش تر و گروه کشاورزی و دامپزشکی و علوم پایه تا حدودی موقعیت خود را از دست داده اند، اما در برابر، گروه پزشکی موقعیت خود را از ۹۴ درصد میانگین

مخارج به ۱/۶ برابر میانگین مخارج در سال ۱۳۷۸ رسانده است. این پدیده را نرخ متوسط رشد مخارج سرانه به قیمت ثابت نیز نشان می دهد. در حالی که نرخ رشد مخارج سرانه گروه کشاورزی تقریباً نزدیک صفر (۰/۰۵ درصد در سال) و برای بقیه گروه ها منفی بوده است، در گروه پزشکی مخارج سرانه آموزشی به قیمت ثابت با نرخ ۶/۸ درصد در سال افزایش یافته است.

*- در سال های مورد بررسی سهم مخارج مستقیم آموزشی در مخارج سرانه کل آموزش عالی از ۵۷/۴ درصد در سال ۱۳۶۹ به ۶۲/۴ درصد افزایش یافته است (مقایسه ارقام ستون های اول و آخر جدول ۱۳-۵) و این بیش تر به علت افزایش سریع تر دریافتی اعضای هیأت علمی در مقایسه با سایر کارکنان و نیز پرداخت یارانه قابل توجه برای مواد غذایی مورد مصرف دانشجویان است.

*- در یک تحلیل کلی پژوهشگر [نادری، ۱۳۸۰، ص ۱۰۳] ملاحظات زیر را بر اساس قسمتی از یافته های پژوهش مذکور ارایه می کند:

۱) میزان مخارج کل و مخارج سرانه در بین گروه های پنجگانه آموزشی متفاوت بوده بگونه ای که گروه هنر، علوم انسانی و اجتماعی کمترین میزان و گروه پزشکی بیشترین میزان را بخود اختصاص داده است. علل اصلی این تفاوت هم به پر هزینه تر بودن «آموزش» در برخی رشته ها مربوط می شود و هم به مقوله کارائی در تعلیم و تربیت.

۲) با توجه به این که آموزش از نقطه نظر افراد یک نوع سرمایه گذاری می باشد که در طول زندگی بازدهی مثبت و قابل توجهی به ارمغان می آورد انتظار می رود که در رشته های پر هزینه، سهم مشارکت دانشجویان یا خانواده های آنان در تأمین بخشی از مخارج آموزشی کمتر از این نسبت برای گروه های آموزشی کم هزینه تر نباشد. طی دوره دهساله تحت بررسی نه تنها برای رشته ها و گروه های آموزشی پر هزینه این نسبت کمتر بوده بلکه میزان قدر مطلق منابع اختصاصی (از محل هایی مانند مشارکت دانشجویان یا خانواده های آنها و ...) نیز کمتر بوده است. بنابراین، برای رعایت عدالت، یکسان کردن این نسبت بین همه گروه ها را بعنوان یک ضرورت می توان تلقی نمود. علاوه بر این ملاحظات، میزان تقاضای اجتماعی و نیاز جامعه به هر یک از رشته های آموزشی مورد بحث یکسان نبوده و مخصوصاً گروه های غیر علوم انسانی (بویژه علوم پزشکی) از لحاظ تقاضای اجتماعی مورد اقبال بیشتر قرار گرفته اند. این قبیل شواهد افزایش سهم مشارکت افراد و خانواده های آنان در تأمین مخارج را توجیه می نماید.

۳) با توجه به شواهد ارائه شده ، مشخص گردید که برای تأمین مخارج آموزشی بین گروههای مختلف در سیاست گذاری بطور یکسان برخورد نشده است و لذا این سؤال مطرح می شود که آیا بین مراکز آموزشی نیز بطور یکسان برخورد شده یا خیر . در قسمت بعد با بررسی و تحلیل وضعیت مخارج برخی دانشگاه های منتخب به این موضوع پرداخته می شود .

پ- بررسی ساختار مخارج سرانه بین دانشگاه ها

در طرح پژوهشی ۲۸ [نادری ، ۱۳۸۰] برای تحلیل نحوه توزیع منابع بین مراکز آموزش عالی و مقایسه کارایی بین دانشگاه های مختلف ، از شاخص مخارج سرانه برای دانشجوی معیار استفاده شده است . برای این کار داده های ۳۶ دانشگاه تحت پوشش وزارت علوم ، تحقیقات و فناوری مورد استفاده قرار گرفته است ، این دانشگاه ها در سال ۱۳۷۸ حدود ۴۶ درصد مخارج بخش دولتی آموزش عالی را در برداشته اند . تحلیل داده ها بر مبنای مخارج جاری که مستقیماً به تعداد دانشجو بستگی دارد و با استفاده از الگوسازی چند سطحی (که در این بررسی دو سطحی) تحلیل شده است . استفاده از این روش دو ویژگی برجسته دارد : یکی این که ساختار داده ها ، به محک آزمون گذاشته می شود تا مشخص شود آیا ساختار داده ها بین زیر مجموعه تحت مطالعه از لحاظ آماری متفاوت از یکدیگر می باشند یا خیر . اطلاع از این تفاوت موجب می شود این تفاوت ساختاری در تحلیل ها دخالت داده شود . ویژگی دوم استفاده از قابلیت تجزیه واریانس الگو است که به محقق کمک می کند درصد تغییرات واریانس متغیر تحت مطالعه که قابل انتساب به ویژگی واحدهای هر سطح می باشد برآورد گردد .

یادآوری می شود که به دلیل نوع انتخاب دانشگاه های مورد بررسی ، دانشگاه های علوم پزشکی در این انتخاب وارد نشده و در نتیجه تأثیر آموزش پزشکی بر ساختار مخارج سرانه بین دانشگاه ها در این تحلیل وارد نشده است .

نتایج به دست آمده نشان داد که تفاوت معنی داری در ساختار مخارج سرانه دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی وابسته به وزارت علوم ، تحقیقات و فناوری وجود دارد . برای حصول به نتایج معتبر در خصوص کارایی ، کنترل های لازم برای همسان سازی داده ها در خصوص مقطع تحصیلی ، رشته تحصیلی ، تنوع نرخ تورم انجام شده است . این وضعیت را می توان با بررسی اطلاعات مندرج در جدول ۱۴-۵ به ویژه شاخص های مندرج در دو ستون آخر مشاهده کرد .

پژوهشگر [نادری ، ۱۳۸۰ ص ۱۳۰-۱۳۱] نتایج زیر را در این باره ارائه کرده است :

۱. بین داده های استفاده شده ناهمسانی و ساختار سلسله مراتبی وجود دارد که این ساختار روش الگوسازی را متأثر می نماید .
۲. برآوردهای حاصل از الگوسازی دو سطحی نشان می دهد که بین ۱۵ درصد (در مورد گروه کشاورزی) و ۴۱ درصد (در مورد گروه علوم پایه) تغییرات الگوها به تفاوت ویژگیهای دانشگاهها مربوط می باشد . این ویژگیها به تنوع در مدیریت ، ناهمسانی در انباشت سرمایه انسانی پرسنل (بویژه پرسنل آموزشی) ، وجود نابرابری در صرفه های اقتصادی به مقیاس ، و ... قابل انتساب اند . در شرایط رقابتی ، نابرابری ۱۵ تا ۴۱ درصد فوق الاشاره دور از انتظار است و اصولاً در چنین شرایطی بایستی این شاخص صفر یا نزدیک به صفر باشد . هر چقدر این شاخص در سطح بالاتری باشد ، مبین آن است که شرایط رقابتی بر مؤسسات عرضه کننده خدمات آموزشی حاکمیت دارد و به عکس . البته ، همانگونه که اشاره شد ، در دنیای واقعی نمی توان انتظار داشت که ضریب در حد صفر باشد ؛ اما بخش قابل توجهی از آن را بایستی به عدم کارآیی نسبت داد . علاوه بر موارد فوق الاشاره ، سیاستهای اقتصادی - اجتماعی برای عدالت و برابری نیز می تواند یکی از علل این نابرابری باشد .
۳. برآوردهای تجربی موید این است که میزان ناهمسانی در ساختار مخارج سرانه بین دانشگاهها و مراکز آموزش عالی در گروه هنر ، علوم انسانی و اجتماعی کمترین و در گروه کشاورزی بیشترین می باشد .
۴. علاوه بر وجود ساختار ناهمسان مخارج سرانه ، نتایج نشان می دهد که روند تحول مخارج سرانه به قیمتهای ثابت سال ۱۳۷۰ کاهش یافته و میزان کاهش بین دانشگاهها و نیز بین گروههای آموزشی متفاوت بوده است .
۵. علی رغم وجود نابرابری های زیاد ، طی دوره ۱۳۷۰-۷۸ نابرابری بین مراکز آموزشی تحت بررسی کاهش یافته است که می توان این تحول را در جهت بهبود و افزایش کارایی تخصیص منابع تعبیر نمود .
۶. در راستای عدالت و برابری و برای جذب کادر هیأت علمی ، اصولاً دانشگاههای مستقر در مناطق دور افتاده و شهرهای کوچک امتیازات خاصی از لحاظ حقوق و مزایا به منابع انسانی پرداخت می کنند و انتظار می رود از این ناحیه ناهمسانی بین مخارج سرانه به وجود آید . یعنی این انتظار وجود دارد که از ناحیه پرداختی به پرسنل ، مخارج سرانه دانشگاهها و مراکز آموزشی شهرهای کوچک بیشتر از مراکز مشابه شهرهای بزرگ باشد . با این حال ، نتایج تجربی نشان می دهد که مخارج سرانه دانشگاههای شهرهای بزرگ مستقر در شهرهای کوچک بیشتر

است . این نتیجه ، این نکته را خاطر نشان می کند که علاوه بر مزایای دوری از مرکز و مناطق غیر برخوردار (محروم) ، عوامل متعدد دیگری وجود دارند (مانند بالاتر بودن میانگین درجه علمی و سابقه فعالیت‌های علمی هیأت علمی و سایر کارکنان که مستقیماً ساختار پرداختی و بنابراین مخارج آموزشی را متأثر می نمایند) که سبب غالب شدن آثار نهایی عوامل مزبور بر آثار نهایی موقعیت جغرافیایی در رابطه با مخارج سرانه دانشگاهها و مراکز آموزش عالی شهرهای بزرگ می گردد .

مخارج سرانه بین دانشگاههای

۳. بخش اصلی درآمدهای دولت از منابع عمومی (یعنی درآمدهای نفتی ، مالیات و سایر انواع درآمدهای دولت ، بجز درآمدهای اختصاصی) تشکیل شده است . انتظار می رود که این نوع درآمدها نقش مؤثری در تبیین تغییرات مخارج آموزش عالی داشته باشد . نتایج بدست آمده نقش مهم و مؤثر درآمدهای عمومی را تأیید می نماید . البته ، دامنه تأثیرگذاری درآمدهای عمومی بر انواع مخارج بخش آموزش عالی (یعنی مخارج جاری ، عمرانی و جمع ایندو) یکسان نبوده است : افزایش یک درصد در درآمدهای عمومی موجب ۰/۴۷٪ افزایش در کل مخارج آموزش عالی شده در حالی که این شاخص برای مخارج از محل درآمدهای عمومی (یعنی مجموع مخارج جاری و عمرانی) ، مخارج جاری و مخارج عمرانی به ترتیب ۰/۴۵ ، ۰/۴۵ و ۰/۴۹ درصد ارزیابی گردیده که بدین ترتیب این درآمدها بیشترین تأثیر را بر مخارج عمرانی بجا گذاشته است .

۴. با توجه به وابستگی شدید اقتصاد ایران و بودجه دولت به درآمدهای نفتی ، این انتظار نیز وجود دارد که بخش اصلی تأثیرگذاری درآمدهای دولت به درآمدهای نفتی مربوط می شود . در این راستا اجزاء درآمدهای عمومی وارد الگوهای مورد تخمین شده و نتایج برآوردها فرضیه مزبور را تأیید می نماید . یعنی ، برآوردهای انجام شده موید این است که در بین اجزاء درآمدهای عمومی ، تنها درآمدهای نفتی بطور معنی داری تغییرات مخارج بخش آموزش عالی را توضیح می دهد . میزان تأثیرگذاری بین ۰/۲۷ (در مورد مخارج عمرانی) و ۰/۳۳ (در مورد مخارج جاری) ارزیابی شده است . از آنجا که سایر درآمدهای دولت ، بویژه درآمدهای حاصل از فروش ارز به درآمدهای نفتی وابسته است ، تأثیر مجموع درآمدهای نفتی و سایر درآمدهای دولت بر مخارج بخش آموزش عالی افزایش می یابد ، بگونه ای که میزان تأثیرگذاری در مقایسه با ضریب درآمدهای نفتی حدود ۱۰ درصد بیشتر برآورد شده است .

۵. در قسمت پایانی این برآورد تأثیر همزمان تولید ناخالص ملی ، درآمدهای دولت و تعداد دانشجویان بر مخارج آموزش عالی مورد ارزیابی قرار گرفت . ضریب متغیر تولید ناخالص ملی در واقع معرف سهمی از امکاناتی که جامعه به آموزش عالی عمومی می پردازد را نشان می دهد . ضریب این متغیر مطابق انتظار مثبت و قابل توجه ارزیابی گردیده است ؛ بگونه ای که میزان آن بین ۰/۶۴ و ۰/۹۰ برآورد گردید . در بین متغیرهای بکار گرفته شده در آن قسمت ، این متغیر بیشترین تأثیر را بر مخارج آموزش عالی داشته است . برآوردهای بدست آمده

در خصوص تأثیر درآمدهای دولت (به تفکیک کل درآمدها و درآمدهای عمومی) حاکی از آن است که کل درآمدهای دولت ، مخارج آموزش عالی را حدود ۰/۲۹ درصد (به ازاء یک درصد افزایش) تحت تأثیر قرار داده است . این میزان هر چند از مقادیر بدست آمده از الگوهای دیگر کمتر است اما روند کلی برآوردها با یکدیگر سازگار است . میزان تأثیرگذاری درآمدهای عمومی قدری از تأثیرگذاری کل درآمد دولت کمتر بوده (۰/۳۵ درصد در مقابل ۰/۳۶ درصد) و مضافاً اینکه ضرایب این متغیر با نتایج الگوهای دیگر سازگار می باشد .

۶. ارزیابی های انجام شده در خصوص ارتباط بین مخارج بخش و تعداد دانشجویان وجود رابطه غیر خطی بین ایندو را تأیید می نماید . روند کلی تغییر مخارج بگونه ای بوده که میزان افزایش مخارج با افزایش تعداد دانشجویان تنزل یافته است . البته بایستی خاطر نشان کرد که میزان قدر مطلق ضرایب تعداد دانشجو ناچیز بوده و با جایگزینی تعداد دانشجویان معیار شده ، از لحاظ آماری تأثیر این متغیر ، بجز برای مخارج جاری ، بی معنی ارزیابی گردیده است . در هر حال ، روند غیر خطی نزولی مزبور بدو صورت قابل تفسیر است ، یکی اینکه با افزایش تعداد دانشجویان ، صرفه های ناشی از مقیاس سبب شده که مخارج بخش با افزایش دانشجویان روند کاهشی پیدا نماید ، که البته نیازمند بررسی های دیگری است و با اطلاعات موجود دلیلی برای تأیید آن وجود ندارد . نکته دیگر به افزایش بی رویه تعداد دانشجو (بدون افزایش متناسب اعتبارات بخش) قابل تفسیر است . نتیجه قابل انتظار این وضعیت کاهش کیفیت آموزش عالی خواهد بود . شواهد تجربی بدست آمده از تحلیل داده های مخارج سرانه بخش و نیز نتایج حاصل از برخی مطالعات در خصوص کیفیت آموزش عالی این مسأله را تأیید می نماید .

۸-۳-۵- روند کلی مخارج آموزش عالی دولتی و چشم انداز آن ، نتیجه گیری و پیشنهادها

یکی از هدف های مهم طرح پژوهشی شماره ۲۸ [نادری ، ۱۳۸۰ ص ۱۷۳-۱۹۳] برآورد مخارج بخش آموزش عالی دولتی برای دهه ۱۳۸۰ بوده است . برای انجام این مهم پژوهشگر در ابتدا از طریق روند نسبت مخارج آموزش عالی به تولید ناخالص ملی و هم چنین نسبت مخارج بخش آموزش عالی به بودجه عمومی دولت ، مخارج بخش را برآورد کرده است و در مرحله دوم از طریق روند تعداد دانشجویان در مراکز آموزش عالی دولتی و با استفاده از گزینه های مناسب مخارج سرانه ، روند مخارج بخش را طی سال های ۸۱-۱۳۸۹

برآورد کرده است. در مرحله نهایی با استفاده از الگوهای اقتصادسنجی برآورد شده در قسمت ۷-۳ و به همراه الگوهای روند مخارج مورد نظر را پیش بینی کرده است.

به این ترتیب پژوهشگر گزینه های پیشنهادی مختلفی که ساختار متفاوتی را برای آموزش عالی در دهه ۸۰ ترسیم می کند ارائه نموده است. دامنه تنوع این گزینه ها از « ادامه وضع موجود » تا گزینه « فراهم شدن وضعیت مطلوب » برای آموزش عالی گسترده است. توجیه منطقی حاکم بر ارائه و انتخاب گزینه ها آن است که مسلماً استمرار وضع موجود، به ویژه به لحاظ ارتقای کیفیت خدمات پژوهشی و آموزشی و نیز به منظور جلوگیری از تشدید فاصله علمی کشور از جهان و پاسخ گویی به نیازهای همواره در حال تغییر قرن بیست و یکم، دیگر مناسب نخواهد بود، لذا بهبود موقعیت آموزش عالی از جنبه کیفی و کمی هم قابل انتظار و هم مطلوب بنظر می رسد. جنبه کیفی با افزایش مخارج سرانه - که در قسمت ۶-۳ نشان داده شد در دهه گذشته با کاهش شدید در غالب گروه های آموزشی (به قیمت ثابت) همراه بوده است - و جنبه کمی با افزایش نسبت دارندگان تحصیلات عالی در جامعه قابل تحقق می باشد. در گزینه های به کار گرفته شده تأثیر این دو تحول به صورت افزایش حجم بودجه آموزش عالی متبلور می شود.

البته باید توجه داشت که در ایران سیاست های پذیرش دانشجو و نیز افزایش پرداخت ها به کارکنان دولت شدیداً متأثر از تصمیم ها و سیاست های دولت و دیگر مراجع سیاست گذاری است، و آشکار است که میزان مخارج بخش که از این دو عامل تأثیر بسیار می پذیرد، نیز به این گونه تصمیم گیری ها وابسته است و به همین دلیل نباید چنین برداشت کرد که گزینه های پیش بینی شده تحت هر شرایطی تحقق خواهند یافت. در این گزینه ها، در واقع روند مناسب بخش در دهه ۸۰ با در نظر گرفتن جمیع جهات، به تصویر کشیده شده و مناسب ترین گزینه یا گزینه ها پیشنهاد شده است.

برای نمونه، در گزینه مربوط به سهم مخارج آموزش عالی در تولید ناخالص ملی (مبنی بر افزایش سهم مخارج دولتی آموزش عالی از ۱ درصد در سال ۱۳۸۰ به ۱/۲۵ درصد تولید ناخالص ملی در سال ۱۳۸۹) و نیز در گزینه مربوط به سهم مخارج آموزش عالی از بودجه عمومی دولت (مبنی بر تثبیت نسبت مخارج بودجه عمومی دولت در حد ۲۴ درصد تولید ناخالص ملی طی دوره ۸۱-۱۳۸۹) بهبود نسبی وضعیت آموزش عالی دولتی در GNP و بودجه دولت به عنوان گزینه مناسب پیشنهاد شده است. بر اساس نتایج این گزینه ها پیش بینی شده است که مخارج آموزش عالی (به قیمت های ثابت سال ۱۳۶۱) از حدود ۱۸۰ میلیارد ریال در سال ۱۳۸۱ به ۳۶۰ میلیارد ریال در سال ۱۳۸۹ بالغ شود. این تحول ناشی از توجه به کیفیت آموزش عالی است. اما برای توجه به جنبه های کمی آن نیز، گزینه ای انتخاب شده که

تعداد دانشجویان مراکز آموزش عالی دولتی به ازاء هر صد هزار نفر جمعیت کشور از ۱۲۰۰ نفر در سال ۱۳۸۱ به ۲۰۰۰ نفر در سال ۱۳۸۹ برسد. بر اساس برآوردهای این گزینه، پیش بینی شده است مخارج بخش به ۴۹۴ میلیارد ریال در سال ۱۳۸۹ بالغ شود.

از نقطه نظر بخش آموزش عالی، شاید این گزینه ها وضعیت مطلوب را بیان کند، اما محدودیت های مالی و بودجه ای دولت، با توجه به وابستگی شدید مخارج بخش دولتی به منابع عمومی، تحقق ساختار مبتنی بر این گزینه با حفظ ساختارهای موجود بخش ممکن است بسیار مشکل باشد. به عنوان یک راه حل برای رفع این مشکل ممکن است محدود شدن فعالیت های آموزش عالی دولتی پیشنهاد گردد، که با توجه به دلایل پیش گفته به تضعیف توان اعمال حاکمیت دولت برای هدایت فعالیت های آموزش عالی جامعه در جهت هدف های میان مدت و بلند مدت کشور خواهد انجامید و قابل پذیرش نخواهد بود. بنابراین پیشنهاد اصولی توجه به توسعه کمی و ارتقای کیفی به صورت توأم است. و برای حل مشکلات مالی دولت در این بخش راه کارهای جدیدی باید به کار گرفته شود. پژوهشگر در این زمینه گزینه ای را درباره درآمد اختصاصی بخش آموزش عالی دولتی محتمل تشخیص داده که میزان این منابع تا ۳ برابر افزایش می یابد و سهم منابع اختصاصی در تأمین مالی کل مخارج بخش به حدود ۲۰ درصد در سال ۱۳۸۹ بالغ می شود.

کوشش شده است نتایج بدست آمده در گزینه های توصیه شده توسط پژوهشگر را که پیش بینی تعداد دانشجوی، مخارج آموزش عالی نسبت به GNP، مخارج آموزش عالی در بودجه دولت، مخارج آموزش عالی بر حسب تعداد دانشجوی و مخارج سرانه، مخارج آموزش عالی با استفاده از الگوی اقتصادسنجی و مخارج از محل منابع اختصاصی آموزش عالی را برای دوره ۸۰-۱۳۸۹ شامل می شود در جدول ۱۵-۵ جمع آوری شود.

پیشنهاد های پژوهشگر در استفاده از یافته ها و برآوردهای این پژوهش به شرح زیر است
[نادری ۱۳۸۰ - ص - ۱۹۰-۱۹۳]:

*- یافته پژوهش نشان می دهد که بسترهای امیدوار کننده ای از ناحیه افزایش سهم منابع اختصاصی وجود دارد. لذا توجه به این منابع می تواند بخش قابل توجهی از مشکل تأمین مالی بخش را مرتفع نماید. البته، سیاستهای عملی در این خصوص بایستی جهت گیریهای عدالت خواهانه نیز داشته باشد؛ بدین مفهوم که منابع اختصاصی بین تمام گروه های آموزشی نسبت مشابهی از مخارج هر گروه را تأمین مالی نماید. همانگونه که در گزینه منتخب جدول ۱۵-۵ نشان داده شد، این منابع با در نظر گرفتن رشد متعارفی برای همه گروهها، از یک سو، و تلاش برای همسان نمودن نسبت منابع اختصاصی در مخارج هر گروه، از سوی دیگر،

میزان منابع اختصاصی تا ۳ برابر قابل افزایش می باشد . با تحقق این وضعیت ، سهم منابع اختصاصی در تأمین مالی کل مخارج بخش به حدود ۲۰ درصد در سال ۱۳۸۹ افزایش خواهد یافت .

*- با توجه به روند رو به تزاید آگاهی افراد نسبت به منافع آموزش عالی ، بدون شک یکی از محورهای اساسی برای افزایش سهم درآمدهای اختصاصی ، توجه به شهریه می باشد که از آن طریق دانشجویان یا خانواده های آنها مستقیماً مشارکت خود را برای تأمین مخارج آموزشی افزایش می دهند . شواهد موجود (مخصوصاً از ناحیه تقاضا برای ادامه تحصیل در دانشگاه آزاد اسلامی و نیز در دوره های شبانه) موید این است که تمایل به پرداخت « شهریه بیشتر » وجود دارد . البته ، دومحور اساسی در این رابطه نیازمند مطالعه بیشتر است ؛ یکی اینکه راه های مناسب کمک به متقاضیانی که توان پرداخت شهریه را ندارند کدامند ، و دیگری اینکه بطور کلی ، شهریه مطلوب (به تفکیک رشته و مقطع تحصیلی) چه میزان می باشد . کاوش در این زمینه ها از بسترهای اساسی برای پژوهشهای آتی می باشد .

*- با توجه به برخورداری مراکز آموزش عالی از امکانات متعدد (مانند سالنها و آمفی تئاترها ، کتابخانه ها ، خوابگاهها ، خدمات چاپ و انتشار ، رستوران و سرویسهای غذاخوری ، و ...) ، این واحدها می توانند از طریق عرضه خدمات ذیربط به متقاضیان ، درآمدهای قابل توجهی کسب کرده و بخشی از نیازهای مالی توسعه کمی و کیفی عرضه خدمات آموزشی خود را تأمین نمایند .

*- با توجه به مساعدتر شدن فعالیتهای تحقیقاتی در کشور ، تلاش بیشتر مراکز آموزشی و تحقیقاتی دولتی برای گسترش عرضه این قبیل خدمات به عاملان اقتصادی ، کمک قابل توجهی به توسعه منابع اختصاصی خواهد کرد . به دنبال توسعه این قبیل فعالیت ها ، ارتباط بین دانشگاهها و واحدهای اقتصادی - اجتماعی ، که هم اکنون بعنوان یکی از چالشهای نظام آموزش عالی ایران مطرح است ، نیز افزایش خواهد یافت .

*- کمک های بلا عوض (از ناحیه افراد ، مؤسسات و ...) یکی از منابع عمده مالی در نظام آموزش عالی کشورها می باشد . تشویق فرهنگ اعطای کمک هایی از این قبیل می تواند منابع مالی درخور توجهی برای توسعه آموزش عالی فراهم نماید .

*- یکی از مشکلات مبتلا به واحدهای آموزش عالی دولتی ، ناکارآمدی بودجه ای می باشد که این مسأله سبب می شود مخارج سرانه آموزشی بین « واحدهای

آموزشی همسان» بطور قابل توجهی متفاوت باشد. دلایل متعددی مانند مسایل مدیریتی، مزایای مثبت خارجی به مقیاس، مزایای (مثبت / منفی) ناشی از محل استقرار جغرافیایی، فناوری آموزشی، عدم استقلال و تمرکز شدید در امور اجرایی و مانند آن می تواند برای این مسأله وجود داشته باشد. بهر حال، بر مبنای نتایج تحلیل های ناهمسانی مخارج بین دانشگاه های منتخب که در قسمت پ ارائه شد، درجه ناکارآمدی در برخی مراکز قابل توجه است بگونه ای که در برخی از گروههای آموزشی تا حدود ۴۰ درصد ناهمسانی در مخارج آموزشی بین مراکز را در بر می گیرد. این ناهمسانی ها موید این است که امکان کاهش مخارج از طریق افزایش کارآئی وجود دارد. بنابراین، یکی از راه حل های عملی، توجه به کاهش ناهمسانی مخارج سرانه در واحدهای آموزشی مشابه می باشد. مناسب است مطالعات موردی، به ویژه با تمرکز بر واحدهای حدی (واحدهای خیلی کارآمد یا واحدهای خیلی ناکارآمد) انجام شود و از نتایج آن برای سیاست گذاری در رفع یا کاهش ناکارآمدی بودجه ای استفاده شود. اگرچه، در دنیای واقعی رفع کامل عدم کارآئی غیر ممکن است و یا ممکن است بخشی از ناهمسانی ها به دلیل تفاوت کیفیت آموزشها بین مراکز باشد، با این حال، از بین بردن عدم کارآئی تا ۵۰ و حتی تا ۷۵ درصد با برنامه های مشخص قابل اجرا می باشد.

*- همانگونه که از تحلیل های نظری برمیآید، یکی از محورهای اساسی مطالعات مالیه آموزش عالی این است که رفتار واحدهای دانشگاهی در ارتباط با تغییر نظام مالی دانشگاهها مطالعه شود. تا بحال در نظام آموزش عالی ایران، مطالعه این قبیل محورهای اساسی مورد غفلت واقع شده و کاوش در این زمینه برای انتخاب نظام مناسب مالیه آموزش عالی بعنوان یکی از بسترهای اساسی در پژوهش های آتی توصیه می شود.

علاوه بر پیشنهادهای بالا که بر یافته های طرح پژوهشی شماره ۲۸ مبتنی است، پژوهشگر دیگری که در زمینه راه های تأمین منابع مالی دانشگاه ها بررسی کرده است، نکات زیر را در این زمینه پیشنهاد می کند [قارون، ۱۳۷۵، ص ص ۱۲۶-۱۲۸]:

*- تنوع بخشیدن به منابع مالی آموزش عالی، به هیچ وجه به معنای کاهش حمایت مالی دولت از این بخش نیست و در اکثر نظامهای آموزش عالی جهان، بخش اعظم فعالیتهای آموزشی و پژوهشی از حمایت مستمر دولت برخوردار است.

- *- برای بازیافت بخشی از هزینه ها از دانشجویان ، فعالیتهای خدماتی و کمک آموزشی در اولویت قرار دارند و فعالیتهای آموزشی اصلی ، مانند توسعه رشته های علوم پایه و تربیت نیروهای متخصص برای مشاغل کلیدی و پژوهشهای بنیادی باید از حمایت مستقیم دولت برخوردار باشند .
- *- با توجه به تجارب جهانی ، اعطای بخشی از کمکهای دولتی از طریق دانشجویان به مؤسسات آموزش عالی و ترجیحاً روش انتشار اسناد هزینه یا کوپن آموزشی ، کارآیی بیشتری دارد .
- *- بازیافت هزینه های آموزشی در رشته هایی که تقاضای کم کشش دارند ، می تواند منابعی را برای دانشگاهها تدارک ببیند و طبق شواهد آماری موجود از وضعیت درآمد و هزینه خانوارها ، بازیافت ۱۵٪ هزینه های آموزشی بیشترین نرخ بازیافت هزینه ها (کمترین هزینه کمک دانشجویی) را به همراه خواهد داشت .
- *- از آنجا که با توجه به تجارب کشورهای مختلف ، اعطای وام دانشجویی ابزار مناسبی برای کاهش بار هزینه های دولت در آموزش عالی نیست ، چنانچه هدف کاهش هزینه های دولت در اولویت باشد ، بازیافت هزینه ها از این طریق در اولویت قرار نمی گیرد . لذا وامهای دانشجویی صرفاً از جمله ابزارهای حمایت مالی از دانشجویان خواهند بود .
- *- به منظور تأمین منابع مورد نیاز برای حمایت دانشجویان می توان از یک نوع عوارض مصرفی از کارفرمایان تحت عنوان مالیات بر لیست حقوق افراد تحصیلکرده کمک گرفت مشروط بر اینکه با اتخاذ سیاستهای جبرانی و تکمیلی ، اثر سوء آن بر اشتغال تحصیلکردگان به حداقل برسد .
- *- با توجه به تجارب جهانی در مورد اجرای طرحهای وام دانشجویی ، جمع آوری اقساط وام از طریق نظام تأمین اجتماعی و یا صندوق بازنشستگی بر شیوه فعلی ترجیح دارد .
- *- تغییر خط مشی اخذ تعهد خدمت به خط مشی دریافت مالیات فارغ التحصیلی از دانشجویان بهره مند از تحصیل رایگان ، منابع درآمد مستمری را برای دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی در بلند مدت فراهم می کند .
- *- تقویت کارهای دانشجویی و گسترش آن به خارج از بخش آموزش عالی ، علاوه بر ایجاد درآمد برای دانشجویان ، به برقراری ارتباط با بخشهای اقتصادی - اجتماعی کمک می کند . در این باره ، سیاستگذاری قاطع در مورد

اختیارات سازمانها و مؤسسات دولتی در برگزاری دوره های آموزش عالی ، ضروری است .

*- به منظور تأمین بخشی از منابع مورد نیاز برای گسترش ظرفیتها می توان از طرحهای پیش پرداخت شهریه (با شرایط و مشخصاتی که در گزارش تحقیق آمده است) و انتشار اوراق قرضه با نرخ متغیر تقاضا کمک گرفت .

*- تجدید نظر اساسی در نحوه تخصیص اعتبارات ، بویژه اعتبارات پژوهشی و تأمین منابع دولتی مورد نیاز هر رشته از وزارت یا سازمان مرتبط با آن (عدم وابستگی مطلق به بودجه عمومی) ، به کارآیی دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی کمک شایانی خواهد کرد .

*- تخصیص ۱۰۰ درصد درآمدهای اختصاصی دانشگاهها و لغو لزوم واریز آن به خزانه از اقداماتی است که در اکثر کشورها برای تقویت منابع درآمد دانشگاهها از فعالیتهای جانبی صورت گرفته است .

*- برای جلب هدایای مردمی و داراییهای وقفی ، تأسیس نهادهای خاص (ترجیحاً کمیته ای زیر نظر هیأت امناء) و جمع آوری اطلاعات منسجم از وقف کنندگان ، مطلع ساختن آنها از تسهیلات مالیاتی موجود در قانون مالیات بر ارث ، برگزاری مراسم خاص و اعطای استقلال نسبی به دانشگاهها در مصرف هدایای نقدی و غیرنقدی ، بسیار مؤثر و مفید خواهد بود .

*- با توجه به نقش مهم آموزش عالی در جذب قشر عظیم فارغ التحصیلان مقطع متوسطه و جلوگیری از انحطاط اخلاقی و انحرافات اجتماعی و نیز کمک به ارتقای فرهنگی و درک سیاسی اجتماعی آنان ، اختصاص بخشی از وجوه شرعی به دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی ، از مصارف صحیح وجوه مذکور است .

*- به منظور تقویت دانشگاهها در جلب منابع مالی از بخشهای تولیدی - تجاری اقداماتی ، از جمله افزایش بودجه تحقیقاتی ، برقراری ارتباط مستمر و فعال در سطوح بالای مدیریت با بخشهای تجاری ، صنعتی ، استفاده از الگوهای موفق ارتباط دانشگاه با بخشهای تولیدی و تجاری می تواند راهگشا باشد .

*- ایجاد حساب پایاپای صنایع برای تأمین تجهیزات مورد نیاز دانشگاهها می تواند راه حل مفیدی باشد .

*- تدارک منابع درآمد مستمر برای بخش آموزش عالی دولتی از طریق اعمال مالیات یا عوارض خاص ، مانند مالیات بر ارزش کل طرحهای ساختمانی بزرگ و یا

عوارض تجهیزات وارداتی، از روشهای مؤثر تدارک منابع مالی، بویژه در کوتاه مدت است.

*- بهره گیری مؤثر از تمامی روشهای تأمین مالی دانشگاهها مستلزم تحکیم جایگاه هیأت امناء و بازیافتن مفهوم و وظیفه اصلی آن است. به این منظور، تشکیل هیأت امنای مستقل برای هر دانشگاه یا مؤسسه الزامی است.

۹-۳-۵- شیوه توزیع منابع مالی دولتی میان دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی دولتی

تحولاتی راکه در نظم آموزش عالی ایران پدید آمده و تغییراتی که پیش بینی می شود بر اثر سیر طبیعی روی دادها و نیز به واسط پذیرش و کاربست یافته های « طرح جامع نیازسنجی نیروی انسانی متخصص » در این نظام بوجود آید، از منظر مباحث مالی در اقتصاد آموزش عالی می توان به شرح زیر خلاصه کرد:

- *- پذیرفته شدن تنوع شیوه های ارایه آموزش عالی و مؤسسه های ارایه کننده آن؛
- *- پذیرفته شدن ضرورت ایجاد تنوع در چگونگی تأمین منابع مالی مورد نیاز آموزش عالی؛
- *- توجه بیش تر به ضرورت افزایش کارایی داخلی و اثربخشی هزینه ها و جلوگیری از اتلاف منابع؛
- *- اعطای آزادی عمل بیش تر در مدیریت منابع مالی و انسانی و در حیطه یادگیری - یاددهی و برنامه ریزی آموزشی و درسی به مؤسسه ها و دانشگاه های دولتی (مقوله خردگرایی و آزادی عملی)
- *- ایجاد حساسیت روزافزون نسبت به پاسخ گو بودن آموزش عالی

این تحولات که فهرست آن می تواند بیش از این گسترش یابد ایجاب می کند نقش دولت از شیوه سنتی اداره و مدیریت مستقیم آموزش عالی به ابداع محیطی انگیزشی برای مدیریت و اداره در قالب سیاست های جدید و نظارت فزاینده بر اجرای این سیاست ها تغییر یابد. به طوری که مسؤولیت دولت بیش تر به این سمت معطوف شود که ضوابط و شاخص های کلی را وضع کند و چارچوب قانونی دقیق و مشخصی را که بر گسترش نظام های متفاوت آموزش عالی توانا باشد، به وجود آورد، و به شکلی که اطمینان حاصل شود محصولات آموزش عالی می توانند به شیوه ای بهتر به نیازهای اقتصاد ملی و توسعه منابع انسانی پاسخ دهند.

این مسؤولیت جدید طلب می کند که دولت با روشی که از نظر دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی مستقل و مراجع سیاسی مدافع آنها قانع کننده و منطقی باشد و در عین حال آموزش عالی را در اجرای سیاست های دولت و بالا بردن کارایی و اثربخشی هدایت و تشویق نماید ، نسبت به توزیع منابع مالی دولتی میان مراکز آموزشی اقدام نماید .

برای گذر از نظام سنتی تخصیص منابع مالی در آموزش عالی ایران ، که در مجموع بر اساس شیوه بودجه ریزی رشد یابنده (یا افزایشی) incremental budgeting و در واقع بر مبنای قدرت چانه زنی مؤسسه دریافت کننده بودجه و مراکز قدرت حمایت کننده از آن و نهادهای ستادی مسؤول بودجه ریزی در دولت مبتنی است ، ناگزیر باید زمینه های مناسب به منظور اعتلای ظرفیت کارگزاران برای به راه انداختن و حمایت از نظام مدیریت مبتنی بر انگیزش فراهم گردد . علاوه بر آن ، برای دست اندرکاران و ذی نفعان بودجه ریزی آموزش عالی لازم است قبل از آن که اصلاحات گسترده ای در این باره به عمل آورند ، با تجربه های کشورهای دیگر در این زمینه آشنا شوند . به این منظور ۶ روشی که در تخصیص منابع مالی دولتی در برخی کشورها تجربه شده با ذکر مزیت ها و نارسایی های آنها به طور اختصار در پیوست شماره ۲ معرفی می شود .*

شایسته است یادآوری شود که مسایل بودجه ریزی معمولاً در کانون اصلاحات مالی قرار می گیرند زیرا بودجه وسیله ای است برای رسیدن به هدف های مطلوب و سازوکاری است برای تبدیل برنامه ها به عملیات اجرایی مناسب ، و در شرایط کشور ما ، که سهم درآمدهای اختصاصی دانشگاه ها در کل منابع مالی در اختیار دانشگاه اندک است ، بودجه تنها ابزاری است که انگیزه لازم را برای تغییر فراهم می آورد و پذیرش اولویت های سازمانی را تسهیل می کند . بنابراین بودجه دارای ماهیت سیاسی است که ارزش ها و اولویت ها را در روش های محاسبه و عملیاتی کردن تخصیص منابع پنهان می سازد .

۱۰-۳-۵- جمع بندی

با توجه به مطالب پیوست شماره ۲ ملاحظه می شود که طیف گسترده ای از ابزارهای انگیزشی برای تخصیص منابع دولتی به آموزش عالی مطرح است . مزیت ها و نقاط ضعف و نارسایی های هر یک از این موارد در پیوست مورد بحث قرار گرفت که جدول ۱۶-۵ اثرات هر یک از طرح های انگیزشی مالی دولت نشان داده شده است . در این جدول به شیوه متعارف

* این روش ها از فصل پنجم مأخذ [کمرر و ویندهام ، ۱۳۷۸ ص ۱۳۱ تا ۱۶۶] خلاصه شده و در هر مورد به تناسب تجربه ایران نیز بر آن افزوده شده است .

بودجه ریزی آموزش عالی اشاره ای نشده است ، چون در این نوع بودجه ریزی هیچ اثری از ابزارهای انگیزشی تعیبه نشده و اصولاً تناسبی با ماهیت فعالیت های دانشگاهی ندارد .
انتخاب یک ابزار انگیزشی به هدف سیاست گذاران و میزان تسلط و نظارت مورد نظر آنان بر مؤسسات آموزش عالی بستگی دارد . به کارگیری این شیوه ها در ایران باید با توجه به نکات زیر صورت پذیرد :

*- پیش نیاز هر نوع اصلاح در روش تخصیص منابع دولتی در آموزش عالی ایران ، اعطای استقلال (خود گردانی) و آزادی علمی به دانشگاه هاست که زمینه را برای تشکیل هویت دانشگاهی این نهاد فراهم می آورد . در غیر این صورت ، به هر شکلی که اعتبارات دولتی در اختیار دانشگاه ها قرار داده شود ، چون مدیران قادر به اعمال مدیریتی بر روی منابع انسانی و قسمت قابل توجهی از فعالیت های جاری دانشگاهی (به دلیل قانون های استخدامی کارکنان دولت و هیأت علمی دانشگاه ها و آیین نامه ها و دستور العمل های آموزشی و اداری وزارت خانه ها و سازمان های مسئول ستادی) نیستند ، بنابر این بودجه نیز تعریف متداول خود را به عنوان « ابزاری برای رسیدن به هدف های مطلوب » از دست می دهد و وظیفه مدیریت دانشگاه به سطح یک واسطه رساندن منابع از دولت به کارکنان دانشگاه و یا به تدارک کنندگان ملزومات و خدمات تنزل پیدا می کند .

*- مؤسسات آموزش عالی سازمان های سست ساختاری هستند که متخصصان در قاعده سازمان از قدرت و نفوذ زیادی در انتخاب کاری که می خواد انجام دهند برخوردارند . با توجه به این خصوصیت ، سیاست های از بالا به پایین و متمرکز در سطح دولت مرکزی نمی تواند به قلب گروه آموزشی نفوذ کند . بنابر این همواره باید در پی آن بود که فضایی خلق شود که اقدامات ابتکاری مناسب از درون دانشگاه ها نشأت گیرد .

*- نهاد های قانون گذاری و نهاد های ستادی دولتی مسئول امور آموزش عالی باید درباره هدف ها و نتایج انگیزه های مالی پیشنهاد شده به توافق و تفاهم برسند . کوتاهی در شرکت دادن کلیه نهادها در فرایند تصمیم سازی و تصمیم گیری ، موجب سرخوردگی و کنار کشیدن اعضای هیأت علمی از مشارکت در فعالیت های مورد نظر خواهد شد .

*- فراهم آوردن انگیزه های مالی رویکردی مناسب برای افزایش کارایی است . سازو کاری که دولت به کمک آن اعتبارات را به آموزش عالی انتقال می دهد ، تأثیر مهمی بر شیوه خرج این اعتبارات خواهد داشت . انتخاب سازو کار مناسب به طوری که انگیزه کافی برای استفاده کارتر از منابع بوجود آید ، ضرورت تام دارد .

*- در ایران ، به مقوله های فن آوری ، دانش و مهارت بودجه ریزی و شیوه های جدید مدیریت منابع در دانشگاه ها چندان توجهی مبذول نمی شود . هم چنین در این

مؤسسه‌ها کمبود نسبی توان کارشناسی در طراحی و راهبری نظام‌های پیچیده اطلاعات و پردازش داده‌ها و انجام تحلیل‌های تفصیلی هزینه به شدت احساس می‌شود. فراتر از آن، دانشگاه‌ها با فقدان تجربه در زمینه تجهیز منابع مالی، بازاریابی و مدیریت عملیات اقتصادی روبرو هستند. بنابر این تقویت نیروی فنی و کارشناسی، متناسب با رویکرد بودجه ریزی که انتخاب می‌شود، هم در سطح ستاد (وزارت‌های مسؤول آموزش عالی و سازمان مدیریت و برنامه ریزی) و هم در سطح دانشگاه ضروری است.

جدول ۱-۵ مقایسه تعداد داوطلبان و پذیرفته شدگان آزمون سراسری

بخش دولتی دوره ۱۳۵۶-۱۳۷۹

نسبت پذیرش کل	پذیرفته شدگان			تعداد داوطلب	سال	
	جمع پذیرش	بخش غیر دولتی	نسبت پذیرش دولتی			
۱۲/۳	۴۸۲۸۶	-	۱۲/۳	۴۸۲۸۶	۳۹۱۵۶۸ (۱) ۱۳۵۶	
۸/۹	۳۳۲۲۱	-	۸/۹	۳۳۲۲۱	۳۷۳۱۴۹ (۱) ۱۳۶۲	
۲۱/۴	۱۶۱۱۶۶	۶۶۷۷۷	۱۲/۶	۹۴۳۸۹	۷۵۱۸۵۱ (۲) ۱۳۶۸	
۲۸/۲	۲۸۷۲۴۶	۱۳۹۶۲۰	۱۴/۵	۱۴۷۶۲۶	۱۰۱۸۹۳۳ (۲) ۱۳۷۲	
۲۴/۵	۳۲۶۷۱۰	۱۶۲۴۵۷	۱۲/۳	۱۶۴۲۵۳	۱۳۳۴۲۸۴ (۲) ۱۳۷۶	
۲۴/۷	۳۳۰۷۹۶	۱۶۷۵۱۲	۱۲/۲	۱۶۳۲۸۴	۱۳۴۰۵۳۲ (۳) ۱۳۷۸	
-	۹/۱	-	-	۵/۷	۵/۸	رشد متوسط دوره ۷۸-۵۶
-	۱۵/۴	۹/۶	-	۳/۵	۳/۴	رشد متوسط دوره ۷۸-۶۸

(۱) برگرفته از [نورشاهی ۱۳۷۷] - (۲) برگرفته از [توکل ۱۳۷۷]

(۲) برگرفته از [سازمان سنجش ۱۳۷۹] و دانشگاه آزاد اسلامی

جدول ۲-۵- سابقه تحصیلی و توزیع داوطلبان در گروه های سنی در مقایسه با جمعیت کل

گروه سنی مربوط در دوره ۶۹-۷۴

درصد داوطلبان به کل جمعیت گروه سنی		نوع دیپلم داوطلبان		میانگین معدل دیپلم داوطلبان	
درصد به کل گروه سنی	تعداد داوطلب در گروه سنی	درصد به کل	نوع دیپلم	درصد به کل	مقدار معدل (در مبنای ۳۰)
۰/۰۶	۱۵-۱۷	۱۱	ریاضی	۲۳/۶	۱۰-۱۳
۱۲/۹۸	۱۸-۲۰	۳۷/۵	تجربی	۵۳/۵	۱۳-۱۶
۹/۸۷	۲۱-۲۳	۳۶/۸	ادبیات و علوم انسانی	۱۴	۱۶-۱۹
۴/۵	۲۴-۲۶	۰/۲	هنر	۰/۵	۱۹-۲۰
۱/۴	۲۷-۲۹	۸	هنرستان فنی کشاورزی	۸/۵	مشخص نشده
۲/۸۴	۳۰ >-	۶/۵	دبیرستان خدمات		
		۱۰۰	جمع	۱۰۰	جمع

مأخذ [نورشاهی ۱۳۷۷ - ص ۷۰ و ۷۱]

جدول ۳-۵- مقایسه میزان پذیرش با علاقه در رشته های تحصیلی عمده میانگین دوره ۱۳۷۰-۱۳۷۶
(ارقام به درصد)

میانگین دوره : نسبت پذیرفته شده در انتخاب اول و دوم به ظرفیت گروه آموزشی	میانگین دوره : نسبت انتخاب کننده اول و دوم به ظرفیت درگروه آموزشی	میانگین دوره: نسبت پذیرفته شده به انتخاب کننده اول و دوم	گروه های عمده آموزشی
۱۳/۸	۴۱۹/۴	۶/۲	زبان
۱۳/۳	۶۲۶/۶	۱۰/۲	فنی و مهندسی
۴/۴	۲۱۳/۲	۳/۹	علوم پایه
۱۳/۸	۴۷۸/۸	۸/۹	علوم انسانی ، اقتصادی، اجتماعی
۳۵/۸	۴۳۲/۹	۱۳/۸	هنر
۲/۶	۲۰۰/۷	۳/۲	کشاورزی و دامپزشکی
۸/۵	۵۸۲/۲	۴/۳	پزشکی
۱۳/۱	۵۰۷/۴	۷/۵	متوسط بین گروه ها

مأخذ [نورشاهی ۱۳۷۷ ، جداول ۸ ، ۹ ، ۱۰]

جدول ۴-۵- وضعیت پذیرفته شدگان و داوطلبان بر حسب میانگین معدل ما قبل دیپلم نهایی آنها

تعداد داوطلبان و دانشجویان بر حسب معدل				شرح	سال آزمون
درصد به کل	معدل ۱۷ و بالاتر	معدل ۱۶-۱۵-۱۴	معدل ۱۳ و کمتر		
۸/۲	۹۹۹۷۷	۵۲۱۲۱۲	۵۹۳۷۶۶	تعداد داوطلبان پذیرفته نهایی درصد پذیرفته نهایی	۱۳۷۵
۲۸/۶	۳۶۶۲۵	۶۶۶۲۸	۲۴۹۰۶		
	۳۶/۶	۱۲/۸	۴/۲		
۱۱/۵	۱۳۲۳۶۱	۵۳۴۰۷۸	۴۸۲۱۸۵	تعداد داوطلبان پذیرفته نهایی درصد پذیرفته نهایی	۱۳۷۷
۳۲/۶	۴۶۰۷۴	۶۴۲۴۳	۲۲۱۸۴		
-	۳۴/۸	۱۲/۰	۴/۶		
۱۱/۹	۱۵۹۱۹۹	۵۷۳۷۴۴	۴۵۰۵۹۲	تعداد داوطلبان پذیرفته نهایی درصد پذیرفته نهایی	۱۳۷۸
۴۱/۰	۵۳۹۷۸	۵۵۵۱۳	۱۴۴۱۳		
-	۳۳/۹	۹/۷	۳/۲		

مأخذ : [سازمان سنجش ۱۳۷۵ ، ۱۳۷۷ ، ۱۳۷۹] محاسبه شده از داده های جداول مربوطه

جدول ۵-۵ وضعیت سهمیه ها در آزمون سراسری ۱۳۷۵ و ۱۳۷۸ آموزش عالی دولت
(ارقام به درصد)

آزمون ۱۳۷۸			آزمون ۱۳۷۵			نوع سهمیه
پذیرفته شده به داوطلب	داوطلب به کل	پذیرفته شده به کل	پذیرفته شده به داوطلب	داوطلب به کل	پذیرفته شده به کل	
۸/۷	۲۵/۱	۲۲/۲	۹/۵۹	۲۶/۶	۲۴/۶	منطقه ۱
۱۱	۴۱/۷	۴۶/۶	۱۰/۸۵	۴۲/۶	۴۴/۵۸	منطقه ۲
۹/۴	۲۹/۲	۲۷/۸	۸/۹۶	۲۵/۵	۲۲/۰۴	منطقه ۳
۹/۹	۹۶/۰	۹۶/۶	۱۰/۰	۹۴/۷۳	۹۱/۲۲	جمع سهمیه مناطق
۳/۱	۰/۱۵	۰/۰۵	۱۸/۰۳	۰/۱۹	۰/۳۴	جانبازان
۹/۴	۱/۵۵	۱/۵	۱۰/۷۸	۲/۰۶	۲/۱۴	خانواده شهدا
۱۱/۷	۰/۷۹	۰/۹	۳۹/۳۳	۰/۶۹	۲/۶۲	شاهد
۵	۰/۸۳	۰/۴	۲۱/۰۲	۱/۴۷	۲/۹۷	رزمندگان
۴	۰/۲۲	۰/۰۸	۲/۳۳	۰/۳۶	۰/۰۸	نهیض سواد آموزی
۱۱/۳	۰/۳۴	۰/۴	۱۲/۰	۰/۳۴	۰/۳۹	عشایر
۲/۲	۰/۰۶۷	۰/۰۲	۲۰/۲۲	۰/۱۲	۰/۲۴	آزادگان
۳/۵	۰/۰۱۳	۰/۰۰۴	۱/۸۲	۰/۰۵	۰/۰۱	جهادگران
۸/۴	۴/۰	۳/۴	۱۷/۳	۵/۲۷	۸/۷۸	جمع سهمیه ایثارگران و محرومان
۹/۸	۱۰۰	۱۰۰	۱۰/۳۷	۱۰۰	۱۰۰	مجموع

مأخذ: محاسبه شده با استفاده از اطلاعات [سازمان سنجش ۱۳۷۵، ص ۷۷] و [سازمان سنجش ۱۳۷۸، ص ۱۲۱]

جدول ۶-الف-۵ ناهمسانی وضعیت نسبت به هیأت علمی تمام وقت در دانشگاه های منتخب

سال ۷۹-۱۳۷۸

اندازه مرکز آموزشی	نام دانشگاه	تعداد دانشجویان	تعداد هیأت علمی تمام وقت	نسبت دانشجویان به هیأت علمی	شاخص تغییرات نسبت به :	
					کوچک ترین عضو گروه	میانگین کل مراکز آموزشی وابسته
دانشگاه های صنعتی تهران	دانشگاه علم و صنعت	۷۹۷۵	۳۳۰	۲۴	۱۳۳	۹۲
	دانشگاه صنعتی شریف	۶۰۸۰	۲۷۲	۲۲	۱۲۲	۸۵
	دانشگاه صنعتی امیرکبیر	۸۱۵۴	۳۷۶	۲۲	۱۲۲	۸۵
	دانشگاه خواجه نصیر	۳۲۴۳	۱۸۳	۱۸	۱۰۰	۶۹
دانشگاه های جامع بزرگ	دانشگاه باهنر	۱۳۸۶۰	۳۴۳	۴۰	۱۸۲	۱۵۴
	دانشگاه اصفهان	۱۲۷۴۹	۴۴۷	۲۹	۱۳۲	۱۱۲
	دانشگاه چمران	۱۳۱۰۵	۴۸۰	۲۷	۱۲۳	۱۰۴
	دانشگاه شیراز	۱۳۷۲۹	۵۳۰	۲۶	۱۱۸	۱۰۰
	دانشگاه تبریز	۱۱۰۷۷	۴۵۶	۲۴	۱۰۹	۹۲
	دانشگاه فردوسی	۱۴۰۲۱	۶۳۷	۲۲	۱۰۰	۸۵
دانشگاه های جامع متوسط	دانشگاه بو علی سینا	۶۷۰۳	۲۰۱	۳۳	۱۵۰	۱۲۷
	دانشگاه مازندران	۶۸۷۶	۲۲۳	۳۱	۱۴۱	۱۱۹
	دانشگاه رازی	۷۰۲۸	۲۳۴	۳۰	۱۳۶	۱۱۵
	دانشگاه ارومیه	۶۰۵۲	۲۵۲	۲۴	۱۰۹	۹۲
	دانشگاه یزد	۶۲۴۷	۲۷۰	۲۳	۱۰۵	۸۸
	دانشگاه گیلان	۶۷۰۵	۳۰۸	۲۲	۱۰۰	۸۵
مجموعه مراکز آموزشی روزانه		۲۸۸۴۰۴	۱۱۲۲۷	۲۶	—	۱۰۰

مأخذ : محاسبه شده با استفاده از اطلاعات جداول مرتبط [آمار آموزش عالی ، ۱۳۷۹] .

جدول ۶-۵ توزیع کارکنان دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی دولتی به تفکیک نوع استخدام و مدرک تحصیلی در سال ۱۳۷۸-۷۹

مراکز آموزشی	نوع استخدام	زیر دیپلم	دیپلم	کاردانی	کارشناسی	کارشناسی ارشد	دکترا	جمع تعداد	درصد به کل
علوم، تحقیقات و فناوری وزارت	رسمی	۳۱۳۸	۱۹۱۵	۵۴۶	۲۲۶۹	۵۰۷	۱۴۳	۸۵۱۸	۵۴/۱
	پیمانی	۲۹۲	۶۸۹	۵۸	۲۸۲	۵۱	۲۱	۱۳۹۳	۸/۸
	قراردادی	۱۲۱۸	۷۳۶	۱۰۷	۵۶۴	۳۳	۹	۲۶۶۷	۱۶/۹
	سایر	۱۹۰۸	۸۰۸	۷۳	۳۴۲	۲۸	۹	۳۱۶۸	۲۰/۲
	جمع	۶۵۵۶	۴۱۴۸	۷۸۴	۳۴۵۷	۶۱۹	۱۸۲	۱۵۷۴۶	۱۰۰
درصد نسبت به کل کارکنان	۴۱/۶	۲۶/۳	۵/۱	۲۱/۹	۳/۹	۱/۲	۱۰۰		
آموزش پزشکی وزارت بهداشت، درمان و	رسمی	۹۳۲۴	۶۴۳۸	۳۱۴۵	۴۰۷۲	۶۰۵	۵۵۸	۲۴۱۳۲	۶۸/۰
	پیمانی	۳۸۴	۷۲۵	۲۶۸	۲۹۰	۵۹	۱۶۹	۱۸۹۵	۵/۳
	قراردادی	۹۱۵	۲۷۰	۲۲۲	۳۷۴	۸	۳۱۵	۲۱۰۴	۵/۹
	سایر	۳۶۵۵	۱۳۸۲	۶۵۹	۱۱۰۶	۳۹	۵۰۷	۷۳۴۸	۲۰/۸
	جمع	۱۴۲۷۸	۸۸۰۵	۴۲۹۴	۵۸۴۳	۷۱۱	۱۵۴۹	۳۵۴۷۹	۱۰۰
درصد نسبت به کل کارکنان	۴۰/۲	۲۴/۸	۱۲/۱	۱۶/۵	۲/۰	۴/۴	۱۰۰		
وزارت آموزش و پرورش	رسمی	۶۲۲	۴۹۳	۴۴۵	۸۷۷	۱۶۱	۱۸	۲۶۱۶	۵۹/۵
	پیمانی	۱۶۲	۷۱	۱۳	۶	۷	۱	۲۶۰	۵/۹
	قراردادی	۲۰۹	۴۴	۳۹	۹۸	۴۳	۶	۴۳۸	۱۰
	سایر	۷۳۵	۱۶۷	۸۳	۷۷	۱۶	۳	۱۰۸۱	۲۴/۶
	جمع	۱۷۲۸	۷۷۵	۵۸۰	۱۰۵۸	۲۲۶	۲۸	۴۳۹۵	۱۰۰
درصد نسبت به کل کارکنان	۳۹/۳	۱۷/۶	۱۳/۲	۲۴/۱	۵/۲	۰/۶	۱۰۰		
سایر وزارت خانه ها	جمع	۲۳۴۷	۱۶۹۳	۹۲۵	۲۰۵۳	۶۲۶	۳۰۳	۷۹۴۶	—
	درصد نسبت به کل کارکنان	۲۹/۵	۲۱/۴	۱۱/۶	۲۵/۸	۷/۹	۳/۸	۱۰۰	
جمع کارکنان غیر آموزشی		۲۴۹۰۹	۱۵۴۲۱	۶۵۸۳	۱۲۴۱۰	۲۱۸۲	۲۰۶۲	۶۳۵۶۶	—
درصد نسبت به کل کارکنان		۳۹/۲	۲۴/۳	۱۰/۴	۱۹/۵	۳/۴	۳/۲	۱۰۰	

مأخذ: محاسبه شده با استفاده از داده های جدول ۱-۹ [آمار آموزش عالی ۱۳۷۹].

جدول ۶-۵ مقایسه نسبت دانشجو به کارکنان غیر آموزشی در دانشگاه های منتخب در سال ۱۳۷۸-۷۹

نوع مرکز آموزشی	نام مرکز آموزشی	تعداد دانشجو	تعداد کارکنان غیر آموزشی	نسبت دانشجو به کارکنان	شاخص بر مبنای کوچک ترین عنصر هر گروه
مهندسی تهران	دانشگاه امیرکبیر	۸۱۵۴	۴۳۸	۱۸/۶	۱۴۹
	دانشگاه صنعتی شریف	۶۰۸۰	۲۰۷	۲۹/۳	۲۳۴
	دانشگاه علم و صنعت	۷۹۷۵	۱۹۵	۴۰/۹	۳۲۷
	دانشگاه خواجه نصیر	۳۲۴۳	۲۶۰	۱۲/۵	۱۰۰
ظرفیت بالا	دانشگاه اصفهان	۱۲۷۴۹	۲۸۶	۴۴/۶	۳۷۲
	دانشگاه باهنر کرمان	۱۳۸۶۰	۶۱۵	۲۲/۵	۱۸۷
	دانشگاه تبریز	۱۱۰۷۷	۴۸۶	۲۲/۸	۱۹۰
	دانشگاه فردوسی مشهد	۱۴۰۲۱	۸۷۰	۱۶/۱	۱۳۴
	دانشگاه اهواز	۱۳۱۰۵	۸۲۱	۱۵/۹	۱۳۳
	دانشگاه شیراز	۱۳۷۲۹	۱۱۴۵	۱۲/۰	۱۰۰
ظرفیت متوسط	دانشگاه رازی کرمانشاه	۷۰۲۸	۱۳۲	۵۳/۲	۳۳۰
	دانشگاه یزد	۶۲۴۷	۱۱۵	۵۴/۳	۳۳۷
	دانشگاه بوعلی سینا همدان	۶۷۰۳	۱۶۰	۴۱/۹	۲۶۰
	دانشگاه مازندران	۶۸۷۶	۲۹۰	۲۳/۷	۱۴۷
	دانشگاه گیلان	۶۷۰۵	۳۱۸	۲۱/۱	۱۳۱
	دانشگاه ارومیه	۶۰۵۲	۳۷۷	۱۶/۱	۱۰۰
مجموع دانشگاه های وزارت علوم تحقیقات و فناوری		۴۵۴۱۶۳	۱۵۷۴۶	۲۸/۸	-

مأخذ: همانند جدول ۶-۵-ب

جدول ۵-۶ تحولات اعتبارات آموزش عالی دولتی (۱۳۵۶-۱۳۸۰) به قیمت جاری و ثابت سال ۶۱ (ارقام به میلیارد ریال)

سال	از محل درآمد عمومی		از محل درآمد های اختصاصی				کل منابع	
	به قیمت ثابت ۶۱	به	به قیمت ثابت ۶۱		به قیمت جاری		به قیمت ثابت	به قیمت جاری
			نسبت به کل	میزان	نسبت به کل	میزان		
۱۳۵۶	۵۸/۱	۰/۵	۰/۸	۰/۹	۱۱۴/۷	۱۰۰	۱۱۴/۷	۱۰۰
۱۳۵۷	۵۶/۹	۰/۹	۱/۵۵	۱/۶	۱۰۴/۸	۹۸/۶	۱۰۴/۸	۹۱/۴
۱۳۶۲	۵۵/۲	—	—	—	۴۹/۷	۹۴/۲	۴۹/۷	۴۳/۳
۱۳۶۷	۱۰۶/۶	۱/۹	۱/۷	۰/۸	۱۸۵/۱	۱۰۸/۵	۴۶/۰	۴۰/۱
۱۳۷۲	۸۵۲/۸	۱۴/۴	۱/۶۱	۱/۷	۱۴۷۹/۸	۸۶۷/۲	۱۰۴/۷	۹۱/۳
۱۳۷۷	۳۴۲۹/۳	۳۰۷/۴	۷/۹۴	۱۳/۴	۶۳۷۶/۶	۳۷۳۶/۷	۱۶۸/۷	۱۴۷/۱
۱۳۸۰	۷۰۱۸/۸	۸۹/۱۹	۱۰/۸۱	۲۲/۶	۱۳۴۹۷/۶	۷۹۰۹/۶	۲۰۸/۹	۱۸۲/۱

مأخذ برگرفته از جداول ص ص ۴۰، ۴۹ و ۵۰ [نادری، ۱۳۸۰].

جدول ۵-۷- ترکیب درآمد های ایجاد شده توسط دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی (ارقام به درصد)

منابع درآمد	۱۳۵۶	۱۳۶۲	۱۳۶۸	۱۳۷۲	۱۳۷۳	۱۳۷۴
خدمات دانشجویی و فعالیت های فوق برنامه	۴	۲	۴	۰/۴	۱/۶	—
خدمات بهداشتی و درمانی	۵۰	۵۲	۸۵	۸۶	۷۴	۸۴/۵
فروش محصولات تولیدی	—	—	۵	۰/۳	۱/۱	—
فروش نشریات	۶	۸	۱	—	۰/۳	—
کمک های دریافتی خاص	۲۸	—	—	—	—	—
برگزاری دوره های آموزشی	—	—	۰/۳	۰/۲	۷/۱	—
دوره های شبانه	—	—	—	۶	۱۰/۵	۱
ثبت نام و فروش کتاب	—	—	۳/۶	۵	۲/۸	۲/۳
خدمات مشاوره ای و کارشناسی	—	—	—	—	۰/۶	—
هزینه های متفرقه	۱۲	۳۸	۱	—	۲/۰	۱۲/۲
جمع	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰

مأخذ [قارون، ۱۳۷۵، ص ۱۳۴].

جدول ۵-۸ منابع مالی و ترکیب مخارج دانشگاه آزاد اسلامی دوره ۱۳۶۸-۱۳۷۷ (ارقام به میلیارد ریال)

۱۳۷۷		۱۳۷۴		۱۳۷۲		۱۳۶۸		منابع درآمد و نوع مخارج	
درصد به کل	مبلغ	درصد به کل	مبلغ	درصد به کل	مبلغ	درصد به کل	مبلغ		
۵۹/۳	۹۳۵/۰	۷۲/۹	۴۰۳/۷		درآمد مستقیم (داخلی)	درآمد
۴۰/۷	۶۴۲/۷	۲۴/۱	۱۴۹/۹		درآمد غیر مستقیم (خارجی)	
۱۰۰	۱۵۷۷/۷	۱۰۰	۵۵۳/۶	۱۰۰	۱۷۶/۹	۱۰۰	۲۲/۱	جمع	
۳۵/۲	۵۵۵/۲	۴۲/۴	۲۳۴/۸	۵۵/۸	۹۸/۷	۵۴	۱۱/۹	هزینه های جاری	هزینه
۶۴/۸	۱۰۲۲/۵	۵۷/۶	۳۱۸/۸	۴۴/۲	۷۸/۲	۴۶	۱۰/۲	هزینه های سرمایه ای	
۱۰۰	۱۵۷۷/۷	۱۰۰	۵۵۳/۶	۱۰۰	۱۷۶/۹	۱۰۰	۲۲/۱	جمع	

مأخذ [فیروزکوهی مقدم ، ۱۳۸۰ ، ص ۱۴۵].

جدول ۵-۹ مجموع منابع مالی بخش آموزش عالی ۱۳۶۸-۱۳۷۷ (ارقام به میلیارد ریال)

کل		بخش غیر دولتی		بخش دولتی		سال
به قیمت ثابت ۱۳۶۱	به قیمت جاری	به قیمت ۱۳۶۱	به قیمت جاری	به قیمت ثابت ۱۳۶۱	به قیمت جاری	
۵۶/۵	۱۵۹/۹	۷/۸	۲۲/۱	۴۸/۷	۱۳۷/۸	۱۳۶۸
۱۲۶/۱	۱۶۵۶/۷	۲۱/۴	۱۷۶/۹	۱۰۴/۷	۱۴۷۹/۸	۱۳۷۲
۱۷۶/۰	۲۳۶۰/۸	۴۰/۲	۵۵۳/۶	۱۳۵/۸	۱۸۰۷/۲	۱۳۷۴
۲۴۰/۰	۷۹۵۴/۲	۷۱/۳	۱۵۷۷/۶	۱۶۸/۷	۶۳۷۶/۶	۱۳۷۷
۱۷/۴	۵۴/۴	۲۷/۹	۶۰/۶	۱۴/۸	۵۳/۱	متوسط رشد سالانه (درصد)

مأخذ جدول ۵-۸ و جداول ص ۴۹ و ۴۰ [نادری ۱۳۸۰].

جدول ۱۰-۵- تحولات شاخص های مالی آموزش عالی دوره ۵۷-۱۳۸۰ (ارقام به میلیارد ریال - درصد)

سال	بودجه آموزش عالی (دولتی)(۱)	بودجه بخش های آموزش (دولتی)(۲)	بودجه عمومی دولت (۳)	تولید ناخالص ملی (۴)	شاخص های مالی آموزش ها			
					نسبت ۲ به ۱	نسبت ۳ به ۱	نسبت ۴ به ۱	نسبت ۴ به ۲
۱۳۵۷	۵۶/۹	۲۷۴/۴	۲۰۴۴/۲	۵۰۸۶	۲۰/۷	۲/۷۸	۱/۱۲	۵/۳۹
۱۳۶۲	۵۵/۲	۵۲۷/۷	۳۶۷۱/۷	۱۳۳۷۰	۱۰/۵	۱/۵	۰/۴۱	۳/۹۵
۱۳۶۷	۱۰۶/۶	۸۸۱/۷	۴۲۱۰/۶	۲۲۱۸۸	۱۲/۱	۲/۵۳	۰/۴۸	۳/۹۷
۱۳۷۲	۸۵۲/۸	۴۹۴۴/۵	۲۰۸۸۶/۹	۹۱۱۲۵	۱۷/۲	۴/۰۸	۰/۹۴	۵/۴۳
۱۳۷۷	۳۴۲۹/۳	۱۶۳۴۳/۴	۷۰۹۷۰/۳	۳۱۸۲۱۹	۲۱/۰	۴/۸۳	۱/۰۸	۵/۱۴
۱۳۸۰	۷۰۱۸/۸	۲۹۰۵۵/۰	۱۳۶۶۱۴/۹	۶۳۲۰۰۰	۲۴/۲	۵/۱۴	۱/۱۱	۴/۶۰
رشد متوسط (درصد) ۱۳۸۰-۵۷	۲۳/۳	۲۲/۵	۲۰/۰	۲۳/۳	برابر	برابر	برابر	برابر
رشد متوسط (درصد) ۱۳۸۰-۶۲	۳۰/۹	۲۴/۹	۲۲/۲	۲۳/۹	برابر	برابر	برابر	برابر
رشد متوسط (درصد) ۱۳۸۰-۷۲	۳۰/۱	۲۴/۸	۲۶/۵	۲۷/۴	برابر	برابر	برابر	برابر

مأخذ: برگرفته از جدول های ص ص ۵۳، ۵۵، ۵۸ [نادری، ۱۳۸۰].

جدول ۱۱-۵- مقایسه شاخص های مالی آموزشی و آموزش عالی ایران با مناطق مختلف جهان (ارقام به درصد)

نسبت مخارج جاری آموزش عالی سرانه به تولید ناخالص ملی سرانه	نسبت مخارج جاری آموزش عالی به مخارج جاری آموزشی دولت		نسبت مخارج آموزشی دولت به کل مخارج دولت				نسبت مخارج آموزشی دولت به GNP			جهان کشورهای دارای درآمد پایین و متوسط جنوب آسیا خاور میانه و افریقای شمالی کشورهای دارای درآمد بالا ایران
	۱۹۹۵	۱۹۸۰	۱۹۹۵	۱۹۹۰	۱۹۸۰	۱۹۹۵	۱۹۹۰	۱۹۸۰		
۷۷	۱۶۳	۱۶	۱۸/۸	۱۳/۲	۱۲/۲	۳/۴	۳/۴	۳/۵		
۹۱	۲۵۹	۱۵/۷	۱۸/۵	۱۳/۲	۱۱/۶	۳/۳	۳/۱	۳/۰		
۷۴	۱۴۳	۱۳/۱	۱۵/۳	۱۱/۹	۱۰/۲	۳/۳	۳/۵	۲/۷		
۸۲	۱۹۴	۲۵/۵	۱۵/۹	۱۷/۰	۱۶/۲	۴/۹	۴/۷	۶/۱		
۲۶	۳۹	۱۸/۲	۲۰/۳	۱۱/۴	۱۷/۳	۵/۰	۴/۹	۵/۸		
۶۲	۶۸	۲۲/۹	۱۰/۷	۲۲/۴	۱۵/۷	۴/۰	۴/۱	۶/۷		

منابع: برگرفته از جداول ص ۶۵، ۶۶، ۶۷، ۶۹ [نادری، ۱۳۸۰].

جدول ۱۲-۵ تأثیر دانشجویان مقاطع مختلف بر مخارج جاری گروه آموزشی

مقطع تحصیلی	گروه آموزش پزشکی	گروه کشاورزی و دامپزشکی	گروه فنی و مهندسی	گروه علوم انسانی اجتماعی و هنر	گروه علوم پایه
کاردانی و کارشناسی	۱	۱	۱	۱	۱
کارشناسی ارشد	۳/۴	۳/۴	۴/۷	۳/۲	۳/۹
دکترای حرفه ای	۳/۴	۱۲			
دکترای تخصصی	۸/۲	۲۶/۲	۴/۷	۱۲/۴	۱۳/۲

مأخذ [نادری، ۱۳۸۰ ص ۱۰۶].

جدول ۱۴-۵- تحول موفقیت نسبی مخارج سرانه گروه های آموزشی فنی ۱۳۶۹-۱۳۷۸ (درصد)

سال	علوم پزشکی	علوم پایه	علوم انسانی اجتماعی و هنر	فنی و مهندسی	کشاورزی و دامپزشکی	میانگین مخارج گروه ها
۱۳۶۹	۹۴	۱۳۸	۷۸	۱۰۶	۱۳۴	۱۰۰
۱۳۷۵	۱۳۷	۱۳۸	۴۷	۱۱۳	۱۳۰	۱۰۰
۱۳۷۸	۱۶۰	۱۲۸	۵۶	۸۲	۱۲۸	۱۰۰

مأخذ: محاسبه شده با استفاده از داده های جدول ۱۳-۵

جدول ۵-۱۳ مخارج سرانه آموزش عالی و مخارج مستقیم آموزش سرانه برحسب گروه های آموزشی دوره ۱۳۶۹-۱۳۷۸ (ارقام به ریال)

مخارج مستقیم آموزش سرانه گروه های آموزشی *							مخارج سرانه آموزش عالی (آموزشی و غیر آموزشی)	سال
متوسط مخارج آموزشی سرانه	کنسورزی و دامپزشکی	فنی و مهندسی	علوم انسانی اجتماعی و هنر	علوم پایه	بزشکی	مخارج سرانه آموزش عالی (آموزشی و غیر آموزشی)		
۲۶۷۷۵۵	۳۵۸۲۵۰	۲۸۲۷۲۵	۲۰۹۵۴۰	۳۷۱۱۶۰	۲۵۲۸۹۷	۴۶۶۳۹۲	۱۳۶۹	
۳۶۱۰۱۵	۵۱۸۸۸۹	۴۰۶۵۱۳	۲۶۵۸۰۲	۴۹۲۳۵۷	۳۴۵۹۷۴	۶۲۹۷۱۴	۱۳۷۰	
۷۵۰۷۲۲	۱۲۵۴۸۶۹	۷۹۴۹۶۸	۴۴۰۴۳۶	۱۰۴۱۹۴۵	۸۲۱۰۷۰	۱۳۱۸۹۰۸	۱۳۷۲	
۱۵۹۹۳۲۲	۲۰۸۲۴۹۱	۱۸۰۴۱۹۴	۷۵۳۸۶۳	۲۲۰۲۸۵۷	۲۱۹۵۱۸۵	۲۷۳۲۹۵۱	۱۳۷۵	
۲۰۸۰۴۸۱	۲۴۰۲۳۶۴	۲۲۲۴۲۱۸	۱۱۲۶۸۳۱	۲۶۸۹۹۷۶	۳۰۱۸۳۷۱	۳۳۵۳۹۹۳	۱۳۷۷	
۲۲۳۶۵۰۴	۲۸۵۶۷۵۷	۱۸۳۶۳۶۷	۱۲۶۶۵۲۹	۲۸۵۳۶۸۲	۳۵۸۸۰۴۱	۳۵۸۱۸۴۵	۱۳۷۸	
۲۶/۶	۲۵/۹۵	۲۳/۱۱	۲۲/۰۹	۲۵/۴۴	۳۴/۲	۲۵/۴۲	نرخ متوسط رشد (درصد)	
به قیمت های ثابت سال ۱۳۶۱								
۶۳۰۹۷	۱۰۹۹۰۷	۸۴۸۱۴	۶۴۹۶۶	۱۱۱۸۰۰	۷۸۵۵۹	۱۴۲۱۲۰	۱۳۶۹	
۷۴۶۰۸	۱۳۰۱۳۸	۱۰۱۰۶۳	۶۷۶۴۲	۱۲۱۹۱۹	۸۷۲۱۱	۱۵۷۲۰۸	۱۳۷۰	
۸۲۸۵۷	۱۴۵۵۶۹	۹۵۵۰۳	۵۵۳۶۳	۱۲۴۲۸۹	۹۸۹۷۶	۱۵۹۱۸۶	۱۳۷۲	
۶۹۴۹۶	۱۱۸۷۵۶	۱۰۰۱۵۳	۴۳۴۲۲	۱۲۳۱۰۲	۱۲۹۶۲۵	۱۵۸۴۵۳	۱۳۷۵	
۶۹۶۷۳	۱۱۲۳۲۳	۱۰۵۱۸۴	۵۰۸۷۱	۱۲۴۸۹۲	۱۴۵۰۳۴	۱۵۶۶۵۵	۱۳۷۷	
۶۸۹۳۲	۱۱۰۳۹۸	۶۹۹۷۱	۴۷۰۹۹	۱۱۰۵۰۴	۱۴۲۱۱۴	۱۳۶۶۴۵	۱۳۷۸	
۰/۹۸	۰/۰۵	-۲/۱۱	-۳/۵۱	-۰/۱۳	۶/۸۱	-۰/۴۴	نرخ متوسط رشد (درصد)	

* - مخارج مستقیم آموزش شامل ارقام برنامه های گروه های آموزشی و تحصیلات تکمیلی و پشتیبانی فعالیت های آموزشی است.
 مأخذ: برگرفته از جداول ص ۹۰ و ۹۴

جدول ۱-۱۴-۵ وضعیت میانگین مخارج جاری سرانه مراکز آموزش منتخب در دوره ۱۳۷۰-۱۳۷۸
(ارقام به قیمت ثابت ۱۳۷۰ و به هزار ریال)

اندازه مؤسسه	نام مراکز آموزشی	میانگین مخارج جاری سرانه دوره ۷۰-۷۸	شاخص بر مبنای کوچک ترین عنصر هر گروه	شاخص بر مبنای میانگین مراکز وابسته به وزارت علوم
دانشگاه صنعتی تهران	دانشگاه علم و صنعت	۴۸۵	۱۶۱	۸۱
	دانشگاه صنعتی امیرکبیر	۵۳۰/۴	۱۴۷	۸۹
	دانشگاه صنعتی شریف	۵۷۲/۱	۱۳۶	۹۶
	دانشگاه خواجه نصیر	۷۷۹/۷	۱۰۰	۱۳۱
دانشگاه های جامع بزرگ مقیاس	دانشگاه اصفهان	۳۸۴/۵	۱۵۴	۶۵
	دانشگاه باهنر (کرمان)	۴۸۴/۹	۱۲۲	۸۱
	دانشگاه شیراز	۵۱۱/۲	۱۱۶	۸۶
	دانشگاه چمران (اهواز)	۵۱۲	۱۱۶	۸۶
	دانشگاه فردوسی	۵۳۳/۳	۱۱۱	۸۹
	دانشگاه تبریز	۵۹۳/۴	۱۰۰	۱۰۰
دانشگاه های جامع متوسط مقیاس	دانشگاه یزد	۴۵۸/۸	۱۵۹	۷۷
	دانشگاه ارومیه	۴۹۵/۹	۱۴۷	۸۳
	دانشگاه مازندران	۵۸۵/۹	۱۲۴	۹۸
	دانشگاه گیلان	۵۹۱/۳	۱۲۳	۹۹
	دانشگاه رازی	۶۸۰/۵	۱۰۷	۱۱۴
	دانشگاه بو علی سینا	۷۲۷/۸	۱۰۰	۱۲۲
متوسط دانشگاه وابسته به وزارت علوم	۵۹۶	—	۱۰۰	

مأخذ : محاسبه شده با استفاده از اطلاعات [نادری ۱۳۸۰ ، جداول ص-۱] .

جدول ۱۶-۵ اثرات شیوه تخصیص منابع مالی دولتی به مؤسسات آموزش عالی

بر مبنای عملکرد (انگیزشی)	کمک های رقابتی	منابع مشروط	بر اساس فرمول	کمک های یک جا	شیوه ها معیارها
زیاد	تاحدی	زیاد	قابل توجه	تاحدی	پاسخ گو بودن
قابل توجه	تاحدی	تاحدی	زیاد	زیاد	انعطاف داشتن
تاحدی	زیاد	زیاد	تاحدی	تاحدی	تحقق هدف های دولت
قابل توجه	زیاد	تاحدی	زیاد	زیاد	افزایش کارایی
زیاد	قابل توجه	تاحدی	زیاد	زیاد	تمرکز زدایی در مدیریت
زیاد	قابل توجه	تاحدی	تاحدی	تاحدی	بهبود کیفیت آموزش
قابل توجه	زیاد	قابل توجه	تاحدی	قابل توجه	درگیر کردن استادان
تاحدی	قابل توجه	قابل توجه	زیاد	تاحدی	توزیع برابر منابع

فهرست منابع فصل ۵

- *- نورشاهی ، نسرین (۱۳۷۷) « تحولات نظام گزینش دانشجو برای دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی دولتی ایران - با تأکید بر تحولات بین سال های ۷۶-۱۳۵۸ » فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی ، شماره مسلسل ۱۸-ص ۴۹- ۷۴ .
- *- دانشگاه آزاد اسلامی (۱۳۷۹) « راهنمای آزمون سراسری سال ۱۳۸۰ دانشگاه آزاد اسلامی » ، مرکز آزمون دانشگاه آزاد اسلامی ، تهران .
- *- سهرابی ، حمید و همکاران (۱۳۷۷) « ارزیابی عملکرد گذشته و وضع موجود بخش آموزش عالی و چشم انداز آینده » دفتر امور آموزش عالی ، سازمان برنامه و بودجه ، تهران .
- *- سازمان سنجش آموزش کشور (۱۳۷۵) « کارنامه آزمون سراسری سال ۷۵ » ، انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور - تهران .
- *- سازمان سنجش آموزش کشور (۱۳۷۷) « کارنامه آزمون سراسری سال ۷۷ » انتشارات سازمان سنجش آموزش کشور - تهران .
- *- نفیسی ، عبدالحسین (۱۳۷۹) « بررسی نارسایی های ارتباط نظام های آموزش و پرورش و بازار کار و ارایه راه حل های اصلاحی » ، سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی ، تهران .
- *- محسنی ، منوچهر (۱۳۷۳) ، « بررسی نگرش های فارغ التحصیلان رشته پزشکی دانشگاه علوم پزشکی ایران » ، معاونت پژوهشی دانشگاه علوم پزشکی ایران ، تهران .
- *- ندیمی ، حمید (۱۳۷۵) « آموزش معماری ، دیروز و امروز » ، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی ، شماره مسلسل ۱۴ و ۱۳- ص ۳۴-۳۵ .
- *- عسکریان ، مصطفی (۱۳۷۶) « مطالعه مسایل آموزشی و اقتصادی دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه های تهران » ، مجموعه مقالات اولین سمینار آموزش عالی ایران ، جلد دوم ، دانشگاه علامه طباطبایی ، تهران - ص ۲۷۵ .
- *- کزازی ، میر جلال الدین (۱۳۷۶) « بازدارنده ها در آموزش دانشگاهی » ، مجموعه مقالات اولین سمینار آموزش عالی ایران ، جلد اول ، دانشگاه علامه طباطبایی ، ص ۹۵ .
- *- مجتهدی ، زهرا (۱۳۷۳) « بررسی رابطه بین شیوه فعلی گزینش دانشجو و موفقیت در دانشگاه » ، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی ، شماره مسلسل ۵ ، ص ۱۲۲-۱۴۵ .

- *- نورشاهی ، نسرین (۱۳۷۵) « افت تحصیلی در آموزش عالی » ، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی ، شماره مسلسل ۱۳ و ۱۴ ، ص ص ۷۱-۹۵ .
- *- قارون ، معصومه (۱۳۷۵) « بررسی راه های تأمین منابع مالی دانشگاه ها » ، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی ، شماره مسلسل ۱۳ و ۱۴ ، ص ص ۹۷-۱۴۲ .
- *- سازمان سنجش آموزش کشور (۱۳۷۹) « کارنامه آزمون سراسری ۱۳۷۸ » ، سازمان سنجش آموزش کشور ، تهران .
- *- گروه پژوهش های آماری و انفورماتیک (۳۷۹) «آمار آموزش عالی ایران ۷۹-۱۳۷۸» ، مؤسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی .
- *- قارون ، معصومه (۱۳۷۳) « تحلیلی بر تحولات نظام پرداخت حقوق و مزایای هیأت علمی » ، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی ، شماره مسلسل ۷ و ۸ ، ص ص ۱۰۵-۱۴۳ .
- *- جعفری صمیمی ، احمد ؛ شفیعی ، شهریار (۱۳۸۰) « ارزیابی اقتصادی وضعیت حقوق و مزایای اعضای هیأت علمی دانشگاه های ایران ، مطالعه موردی دانشگاه مازندران » فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی ، شماره پیاپی ۱۹ ، ص ص ۲-۳۰ .
- *- کمر ، فرانسیس ؛ ویندهام ، دوگلاس (۱۳۷۸) « برنامه ریزی آموزشی مبتنی بر انگیزش » ، ترجمه عبدالحسین نفیسی ، پژوهشکده تعلیم و تربیت ، تهران .

فصل ۶

ارزشیابی فرایندها: کارایی درونی و کیفیت در آموزش عالی

در این فصل با بهره گیری از سه پژوهش انجام گرفته در قالب طرح جامع نیازسنجی و برخی پژوهش های دیگر مقوله کارایی داخلی آموزش عالی در بخش دولتی و زمینه برنامه ریزی درسی برای دوره های علمی-کاربردی، و کیفیت در نظام آموزش عالی مورد بررسی قرار می گیرد.

یادآوری این نکته ضروری است که در فصل ۴ «ارزشیابی نظام راهبری و سیاست گذاری در آموزش عالی» مباحثی درباره فرایند سیاست گذاری و مدیریت کلان آموزش عالی مطرح شد. هم چنین در فصل ۵ در مباحث مربوط به درون دادهای آموزش عالی در قلمرو منابع انسانی (دانشجو، هیأت علمی، کارکنان غیرآموزشی) و در قلمرو منابع مالی و مخارج در آموزش عالی درباره فرایندهای انتخاب دانشجوی ورودی و چگونگی به کارگیری منابع انسانی و منابع مالی مباحثی مطرح شد که به مقوله ارزشیابی فرایندها و کارایی در آموزش عالی مربوط است لذا از تکرار آنها در این فصل خودداری می شود.

۱-۶- کارایی داخلی آموزش عالی در بخش دولتی

آنچه معمولاً مبنای تعریف و طبقه بندی کارایی در فرآیند آموزش عالی قرار می گیرد، سنجش هر یک از دو عنصر ستانده و نهاده آموزشی با معیار آموزشی (خصوصیات مدرسان، خصوصیات فضا و تجهیزات آموزشی، شیوه های مدیریت و برنامه ریزی، تعداد دانش آموختگان، نمرات آنها در آزمون ها و مانند آن) و یا با واحد پول است (مثلاً سرمایه گذاری برای تأمین و ارایه خدمات آموزشی و درآمدهای پولی دانش آموختگان و مانند آن). در این جا ستانده و نهاده هر دو با معیارهای آموزشی سنجیده می شود.

از شاخص های اندازه گیری کارایی داخلی نظام آموزش عالی، شاخصی است که به عنوان « افت تحصیلی » شناخته می شود. افت تحصیلی برای دوره های کارشناسی چنین تعریف شده است: « مجموع موارد اخراجی، انصرافی، ترک تحصیل، متوقف بیش از حد مجاز و دریافت کنندگان مدرک معادل کارشناسی که از میان یک گروه ثبت نام شده در دوره کارشناسی در یک سال مشخص به اتمام تحصیلات و دریافت مدرک کارشناسی موفق نشده اند » [نورشاهی ۱۳۷۵].

در طرح تحقیقی شماره ۳۸ در قالب طرح جامع نیازسنجی نیروی انسانی متخصص با عنوان « محاسبه و تحلیل نرخ افت تحصیلی و عوامل مؤثر بر آن » [گلشنی، ۱۳۸۰]، پژوهشگر برای دانشجویان دوره روزانه کارشناسی دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی دولتی پذیرفته شده در آزمون ورودی سال تحصیلی ۱۳۷۵ نرخ افت تحصیلی را محاسبه کرده است. در این تحقیق وضعیت تحصیلی نمونه ای بالغ بر ۳۸۰۰ نفر که از میان ۱۰۸ دانشگاه و مؤسسه آموزش عالی دولتی به تصادف انتخاب شده اند در طول ده نیمسال تحصیلی دنبال شده است. نسبت کسانی که با استفاده از تسهیلات آیین نامه ها تا پایان ده نیمسال (و سه دوره تابستانی) فارغ التحصیل شده اند به ۶۶/۳ درصد می رسد و تنها نزدیک به ۴۰ درصد از ثبت نام کنندگان در پایان نیمسال هشتم (شامل دو دوره تابستانی)، که طول متعارف تحصیل در دوره کارشناسی روزانه به شمار می آید، تحصیلات خود را با موفقیت به پایان برده اند [همان، جدول ۸۳، ص ۱۷۰]. وضعیت کسانی که در بین راه به دلیلی از تحصیل بازمانده و افت به حساب می آیند در جدول ۱-۶ نشان داده شده است. بنظر می رسد این وضعیت در طی زمان تفاوت محسوسی نداشته است. زیرا در تحقیق مشابهی که بر روی ورودی های سال تحصیلی ۶۸-۱۳۶۷ دوره کارشناسی روزانه دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی دولتی صورت گرفته است نسبت کسانی که طی مدت مجاز (۱۲ نیمسال) موفق به اتمام تحصیلات شده اند ۶۹/۱ درصد گزارش شده است [نورشاهی ۱۳۷۵]. نتایج این دو بررسی برای مقایسه در جدول مذکور نشان داده شده است.

نکات مهمی که در هر دو بررسی مشاهده شده عملکرد بهتر تحصیلی زنان نسبت به مردان و دانشجویان غیر سهمیه ای نسبت به دانشجوی سهمیه ای است. کمترین کارایی متعلق به گروه هنر و بالاترین کارایی مربوط به گروه علوم انسانی در مقایسه با دیگر گروه های آموزشی گزارش شده است ولی در هر دو گروه نسبت دانشجوی مشروط از دیگر گروه های آموزشی کم تر است. شواهد نشان می دهد که طولانی تر شدن دوره تحصیل در گروه آموزشی هنر بیش از آن که از مشکلات تحصیلی دانشجویان ناشی شود از ماهیت خاص رشته های این گروه آموزشی نشأت گرفته است.

گلشنی در ادامه بررسی خود به بررسی عوامل مؤثر بر افت تحصیلی نیز پرداخته است. با توجه به آن که مشروط شدن عامل مؤثر و زمینه ساز افت تحصیلی شناخته شده است، پژوهشگر با نظر خواهی از گروهی از دانشجویان مشروط و غیر مشروط عوامل مؤثر بر مشروط شدن دانشجویان را شناسایی کرده است. این عوامل را می توان در ۴ گروه زیر طبقه بندی کرد:

اول- عوامل جمعیت شناختی

در میان این عوامل مشروط شدن در دانشجویان مرد، متأهل، مسن تر به ترتیب بیش از دانشجویان زن، مجرد و جوان تر بوده و اختلاف بین آنها از نظر آماری معنادار است ولی بومی بودن یا نبودن در آن تأثیر محسوسی ندارد. این نتایج در تحقیقات دیگری که در داخل کشور انجام شده درباره جنسیت و وضعیت تأهل مورد تأیید قرار گرفته است.

دوم- سوابق تحصیلی

از عواملی که در این گروه قرار می گیرند مشروط شدن با معدل تحصیلات پیش از دانشگاه دانشجو و تعداد دفعات شرکت در آزمون سراسری رابطه معنادار و منفی دارد. دارندگان دیپلم فنی و حرفه ای و ریاضی فیزیک و نیز استفاده کنندگان از سهمیه های عشایری و رزمندگان بیش تر از دانشجویان دیگر مشروط می شوند. مطالعه های دیگری نیز مؤید این یافته هاست.

سوم- عوامل آموزشی دانشگاه ها

در این زمینه میزان آشنایی دانشجو با آیین نامه های آموزشی و نگرش مثبت آنها نسبت به استاد و روش تدریس او با نرخ مشروط شدن رابطه معنادار و منفی دارد. اما این نسبت در دانشجویان مهمان، استفاده کنندگان از مرخصی تحصیلی یا استعلاجی و یا محروم شده از شرکت در امتحانات به علت غیبت، بالاتر از سایرین است. سایر عوامل آموزشی تأثیر محسوسی بر مشروط شدن دانشجو ندارد.

چهارم - عوامل اجتماعی - اقتصادی

از عواملی که در این گروه قرار می‌گیرند افزایش سطح تحصیلات مادر در نرخ مشروط شدن تأثیر منفی دارد ولی تحصیلات پدر بر آن تأثیری نمی‌گذارد، همان طور که درآمد و شغل والدین نیز بی تأثیر است، علاقه به رشته تحصیلی، آگاهی از وضعیت اشتغال آینده، مشارکت در نهادهای دانشجویی و فعالیت های فوق برنامه نیز بر نرخ مشروط شدن تأثیر معنادار و منفی می‌گذارد. نوع مسکن دانشجویان از نظر خوابگاه یا مسکن شخصی تأثیری بر مشروط شدن نمی‌گذارد ولی در صورتی که مسکن شخصی استیجاری باشد بر این نرخ تأثیر معنادار و مثبتی خواهد داشت. فقدان پدر یا مادر و یا هر دوی آنها بر مشروط شدن تأثیر مثبت می‌گذارد و شاغل بودن دانشجویان نیز با چنین تأثیری همراه است.

نتیجه گیری و پیشنهادها

*- همان طور که داده های دو تحقیق انجام شده در زمینه افت تحصیلی در دوره های کارشناسی نشان می‌دهد تنها دو سوم از دانشجویان در وقت متعارف (متوسط زمان تعیین شده در مقررات آموزشی) تحصیل خود را به پایان می‌برند. با توجه به رایگان بودن تحصیلات در مراکز آموزش عالی دولتی یک سوم دیگر دانشجویان به شکلی با اتلاف منابع عمومی یا دوره تحصیل خود را طولانی تر می‌کنند (که علاوه بر اتلاف منابع به افزایش هزینه های فرصت از دست رفته خود دانشجویان هم منجر می‌شود) یا آن که تحصیلات را ناتمام رها می‌کنند و به این ترتیب ظرفیت آموزش عالی دولتی را به میزان سال های گذرانده در دانشگاه بدون ثمر اشغال می‌کنند.

در ادامه این پژوهش شایسته است به صورت موردی و با توجه به مخارج سرانه دانشجویی در دانشگاه هایی که افت تحصیلی در آنها بسیار بالا یا بسیار پایین تر از میانگین است پژوهش دیگری انجام شود و تأثیر عوامل درون دانشگاهی با داده های عینی (نه تنها نظر سنجی از دانشجویان) بر روی پدیده افت تحصیلی مورد بررسی قرار گیرد.

در صورتی که این عوامل شناسایی شود می‌توان برای بالا بردن کارایی درونی مراکز آموزش عالی و بهبود تخصیص منابع در درون مراکز از معیار «مخارج سرانه فارغ التحصیل» بجای معیار «مخارج سرانه دانشجویان» در توزیع منابع میان مراکز آموزش عالی دولتی استفاده کرد.

*- نتایج پژوهش در هر دو بار مؤید آن است که بین دانشجویان سهمیه مناطق و دانشجویان سایر سهمیه ها در خصوص میزان افت تفاوت بارز وجود دارد و این پدیده ایجاب می‌کند که در جهت دست یابی به هدف های سهمیه بندی به تقویت پایه تحصیلی دانشجویان سایر سهمیه ها، تأکید بیش تر در گزینش علمی بر استعداد و علاقه آنان نسبت به

- تحصیلات دانشگاهی ، و یا اصولاً بازانديشی درباره راه وصول به هدف های سهمیه بندی به جز از طریق تحصیلات دانشگاهی اقدام شود .
- *- چون بیش ترین میزان وقوع افت تحصیلی در دو سال اول تحصیل رخ می دهد ، ساخت آزموننی جهت شناسایی دانشجویان در معرض خطر ، و استفاده از آن در سال اول برای شناسایی به هنگام افراد مستعد ضرورت دارد .
- *- ارایه برنامه های مؤثر در پیش گیری از افت تحصیلی : کلاس های جبرانی ، جلب کمک مؤثر استادان راهنما ، فعال کردن خدمات مشاوره و راهنمایی ، افزایش کیفیت تدریس و ارتقاء کیفیت رابطه استاد و دانشجو ، حمایت مالی با ضوابط متغیر متناسب با شرایط دانشجو ، بهره گیری از دانشجویان موفق سال های بالاتر جهت کمک به دانشجویان جدید الورود ، و از همه مهم تر تغییر شیوه آزمون ورودی و دخالت دادن نتایج سنجش استعداد و علاقه دانشجو در انتخاب رشته تحصیلی .
- *- تهیه پایگاه اطلاعاتی مناسب حاوی وضعیت ورودی ها و خروجی ها و انواع افت ها در دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی که زمینه را برای پژوهش های پی گیری جریان های دانشجویی و نیز دانش آموختگان مساعد می کند .

۲-۶- ارزشیابی فرایند برنامه ریزی درسی : دوره های علمی - کاربردی

دوره های علمی - کاربردی ، همان طور که از نام آنها بر می آید نوعی از آموزش عالی است که جنبه کاربردی آن قوی است و از این لحاظ با آموزش های عالی متداول که جنبه نظری آنها پررنگ تر است تفاوت دارد . این نوع آموزش در واقع جزء آموزش عالی نظام آموزش فنی و حرفه ای کشور را تشکیل می دهد و بیش از هر نوع آموزش دیگری با نیازهای بازار کار و مهارت های تخصصی مشاغل ارتباط دارد . بنابراین این نوع آموزش بیش از دیگر انواع آموزش عالی با هدف های طرح جامع نیاز سنجی نیروی انسانی متخصص تجانس دارد .

همان طور که پیش از این نشان داده شد ، برنامه ریزی آموزشی و درسی در نظام آموزش عالی به ویژه در بخش دولتی آن به شیوه کاملاً متمرکز صورت می گیرد و اگر از اختیارات محدودی که در این زمینه اخیراً به دانشگاه ها داده شده صرف نظر شود ، این برنامه ریزی از عنوان رشته ، گرایش ها و سطح تحصیلات ، تعداد کل واحدها ، توزیع واحدهای درسی بین دروس عمومی ، دروس اختصاصی ، دروس اختیاری ، پیش نیاز ها ، تفکیک دروس نظری از عملی و کارآموزی و ... شروع شده و به سر فصل دروس ، کتاب های مرجع تدریس خاتمه می یابد . بالاترین مرجع در نظام برنامه ریزی درسی و آموزشی شورای

عالی برنامه ریزی وابسته به شورای عالی انقلاب فرهنگی است و امور مربوط به آموزش های علمی - کاربردی به گروه هشتم برنامه ریزی این شورا واگذار شده است .

در طرح پژوهشی شماره ۳۹ که با عنوان « ارزیابی کارایی دوره های علمی - کاربردی در پاسخ به نیاز کارفرمایان » [بینقی ، ۱۳۸۰] در قالب طرح جامع نیازسنجی نیروی انسانی متخصص کشور صورت گرفته است ، فرایند نیازسنجی آموزشی و برنامه ریزی درسی در دوره های علمی کاربردی مورد ارزشیابی قرار گرفته و دست آوردها ، نارسایی ها و کاستی های آن توصیف و تحلیل شده است و در پایان برای بهبود این فرایند دو الگوی زیر پیشنهاد شده است :

۱- الگوی شناسایی و اجرای دوره های علمی - کاربردی

۲- الگوی طراحی برنامه های درسی دوره های علمی - کاربردی

اکنون به طور خلاصه یافته های این پژوهش ارائه می شود :

۱-۲-۶- الگوهای نیازسنجی به کار گرفته شده و نارسایی های آن

نیازسنجی « تشخیص دوره های آموزش علمی - کاربردی مورد نیاز وزارت خانه ها و سازمان های مجری آموزش » تعریف شده است . در بررسی ادبیات موضوع برای این کار سه رویکرد اصلی معرفی شده است : (۱) رویکرد تجزیه و تحلیل سازمان (توجه به استراتژی های ملی و سازمانی)

(۲) رویکرد شناسایی و طبقه بندی مشاغل (شناسایی مشاغل

متنوع و دسته بندی مناسب آنها)

(۳) روش تجزیه و تحلیل مشکل (بر اساس مشکلات و مسایل

فعلی سازمان)

ولی تاکنون در نیازسنجی به کار گرفته شده در آموزش های علمی و کاربردی در بخش صنعت ، از شیوه « نیاز احساس شده » توسط سازمان ها و شرکت های وابسته به نیروی انسانی متخصص استفاده شده است و به صرف اعلام نیاز دوره طراحی و اجرا شده است . اما بتدریج این نیاز احساس شده نیز کنار گذاشته شده و دوره ها بدون توجه به نیازها ادامه یافته است . این خطری است که دوره های بخش کشاورزی را هم که به صورت علمی تر طراحی شده اند تهدید می کند [بینقی ، ۱۳۸۰ ، ص ۵۳] .

علت این امر ، جنبه رسمی دادن به آموزش های علمی - کاربردی و اختصاص ۷۲

واحد به کلیه دوره ها بدون در نظر گرفتن ماهیت رشته ها و نیز ساختار بروکراتیک وزارتخانه ها و عدم انعطاف مقررات موجود و جو فرهنگی غالب بر تحصیل کردگان عنوان

شده است که سبب شده واحدهای قدیمی تر مسؤول ارایه آموزش های علمی - کاربردی به سمت نظری شدن سوق یابند . نباید غفلت کرد که به طور طبیعی گرایش هیأت علمی مراکز آموزشی وزارت خانه ها به علت بالا بودن سطح آکادمیک دوره های تحصیلات تکمیلی ، بالا بودن شأن اجتماعی تدریس در این دوره ها ، و نیز بالاتر بودن حق التدریس در دوره های تحصیلات تکمیلی به سوی اجرای دوره های سطوح عالی تمایل بیشتری دارند .
 پژوهشگر علل ادامه یافتن دوره ها بیس از حد نیاز را چنین فهرست کرده است :
 [همان ، ص ۴۵]

- *- مراکز آموزشی طبعاً دارای کارکنان ثابت اداری و آموزشی و ردیف بودجه ای هستند که در مقابل تعطیل شدن دوره ها مقاومت می کنند .
- *- ارتقاء سطح علمی هیأت علمی [بدون رعایت تناسب با نوع نیازهای مراکز آموزشی] از دیگر عواملی است که منجر به تداوم رشته های غیر مورد نیاز و به خصوص تبدیل دوره های سطح کاردانی به کارشناسی و کارشناسی ارشد شده است .
- *- فضای مراکز و امکانات و تجهیزات آزمایشگاهی و کارگاهی گران قیمت نیز باعث می شود تعطیلی یک رشته با سؤال جدی در اذهان عمومی مواجه شود .
- *- خلاءهای قانونی و تقاضای اجتماعی : رسمی بودن این دوره ها و اعطای مدارک معتبر باعث به وجود آمدن تقاضای اجتماعی برای این دوره ها شده و سبب می شود دوره ها فراتر از نیاز واقعی ادامه یابد .

۲-۶- عوامل مؤثر در کاستی های برنامه های درسی دوره های علمی - کاربردی :
 [همان ، ص ۱۰۳]
 این عوامل عبارتند از :

- *- گروه هشتم شورای عالی برنامه ریزی آیین نامه ای را برای طراحی دوره ها تدوین کرده که دستگاه های مجری را به طراحی دوره ها بر اساس الگوی متعارف « موضوعات مجزا » ی درسی که شیوه غالب برنامه ریزی دوره های نظری است ترغیب می کند .
- *- اصولاً به رویکرد پودمانی در طراحی برنامه های درسی توجه نشده است (این رویکرد مبانی نظری الگوی پیشنهادی پژوهشگر را تشکیل می دهد) .
- *- از نیروهای متخصص برنامه ریزی آموزشی و درسی در درون وزارت خانه ها - به خصوص نهادهای مرتبط با صنعت - بهره گیری مناسب نشده است .
- *- دستگاه های بررسی کننده برنامه های درسی دوره های علمی - کاربردی فاقد تخصص کافی در زمینه کار خود بوده اند .

- *- تقوق صاحب نظران موضوعی در شوراهاى برنامه یزى درسى سبب شده است صبغه نظرى بر صبغه کاربردى مسلط شود .
- ۳-۲-۶- مشکلات اجرایی که بر کاستی های برنامه های درسی می افزاید : [همان ص ۱۱۱]
- *- در سازمان های مختلف طی سال های اجرای آموزش های علمی - کاربردی ظرفیت های زیادی ایجاد شده است ، اما برای بهره برداری از این ظرفیت ها برنامه ریزی آموزشی و توسعه ای مناسبی به عمل نیامده است .
- *- وجود خلاءهای قانونی و عدم هماهنگی بین آیین نامه های ارسالی از سوی دانشگاه جامع علمی - کاربردی با برخی از مقررات جاری کشور (به ویژه در زمینه اشتغال به تحصیل شاغلان) منشاء پاره ای از نارسایی هاست .
- *- کم بها دادن جامعه (مسئولان و مردم) به این آموزش ها سبب شده است که دانش آموختگان این دوره ها به دنبال کسب شأن اجتماعی بالاتر از طریق ادامه تحصیل در مقاطع بالاتر و یا در دوره های متعارف دانشگاهی - حتی در رشته های غیر مرتبط برآیند .
- *- هنوز هدف های آموزش های علمی - کاربردی برای مسئولان دستگاه های اجرایی و مصرف کننده محصولات آن به درستی شناخته نشده است .
- *- گروه هشتم شورای عالی برنامه ریزی فقط خود را مرجع تصویب برنامه های درسی می داند نه سیاست گذار این برنامه ها .
- *- مشکلات اجرایی از دید مسئولان به شرح زیر احصا شده است :
- اخذ شهریه از دانشجویان نقاط محروم مشکل زاست .
 - تفاوت سطح علمی دانشجوی آزاد و شاغل و مشکل بودن گذراندن دروس علوم پایه برای شاغلان.
 - واگذاری مجوز تأسیس دوره به نهادهایی که فاقد امکانات اولیه هستند .
 - فقدان یا کمبود مدرسان با صبغه کاربردی و به کار گماردن مدرسان دارای تحصیلات عالی نظری برای تدریس دروسی که جنبه عملی آنها قوی تر است .
 - *- ترجیح راه اندازی و اداره دوره های کارشناسی و کارشناسی ارشد به دوره های کاردانی در نظر مسئولان ارشد سازمان ها و وزارت خانه ها .
 - *- نامتجانس بودن تعداد کارشناسان با تعداد تکنسین ها در شرکت های تولیدی و مؤسسات خدماتی .

- ۴-۲-۶- پیشنهادهای کاربردی در زمینه سیاست گذاری و برنامه ریزی آموزشی و درسی دوره های علمی - کاربردی [همان ، ص ۱۷۹-۱۸۳]
- *- راه اندازی دوره های علمی - کاربردی نباید موجب غفلت درباره طراحی آموزش های کوتاه مدت توسط وزارت خانه های بخش های صنعت و کشاورزی گردد .
 - *- دوره های بلند مدت برای حرفه هایی که به این آموزش نیاز دارند تنها به شکل دوره های پودمانی (modular =) باید طراحی و اجرا شود .
 - *- عدم ضرورت و غیراقتصادی بودن منفک کردن فرد شاغل برای بلندمدت از محیط کار . باید برای آموزش شاغلان دوره های بلند مدت پورمانی کاردانی به صورت منقطع طراحی می شود .
 - *- در مورد افراد غیر شاغل رویکرد کلی آموزش های علمی - کاربردی باید بر تشکیل دوره های کاردانی پیوسته (۵ ساله) استوار باشد .
 - *- مشکلات قانونی ادامه تحصیل افراد دیپلمه شاغل در سازمان ها (قراردادی ها) لازم است برطرف شود .
 - *- مجوز اجرای دوره کاردانی علمی - کاربردی تنها به مؤسسات طراح هر دوره و دارای توانایی اجرایی کافی واگذار شود .
 - *- برای بهبود منزلت اجتماعی دانشجویان دوره های علمی - کاربردی تخصیص بودجه کافی ، عدم اخذ شهریه ، فراهم آوردن امکانات رفاهی همانند دانشجویان دانشگاه ها لازم است .
 - *- تعدیل فاصله حقوق و مزایای افراد کاردان و کارشناس و منحصر کردن امکان ادامه تحصیل در دوره های کارشناسی ناپیوسته برای افراد کاردان (بعد از گذراندن مدت مشخصی در محیط کار) توصیه می شود .
 - *- بجای ادامه تحصیل مدرسان دوره های علمی - کاربردی در دوره های دکترا لازم است امکان آشنایی آنان با محیط های واقعی کار و بهره گیری از تکنولوژی جدید فراهم آید .
 - *- در سیاست گذاری آموزش های علمی - کاربردی سازمان مدیریت و برنامه ریزی باید به اتفاق وزارت علوم تحقیقات و فناوری عمل کند . این کار می تواند در ستاد آموزش های فنی و حرفه ای صورت پذیرد (موضوع ماده ۱۵۱ قانون برنامه سوم توسعه) .
 - *- ایجاد تشکیلات و نهادهای مناسب برای برنامه ریزی ، مدیریت و سیستم اطلاعات منابع انسانی در وزارت خانه های مجری برنامه . این کار باید با هدایت سازمان مدیریت و برنامه ریزی انجام شود .
 - *- برای هم آهنگی در امر آموزش و اشتغال ، ادغام ستاد اشتغال با ستاد آموزش های فنی و حرفه ای پیشنهاد می شود .

- *- لازم است رسالت سازمان های مختلف در حل مشکل اشتغال و نیز نقش و اهداف آموزش های علمی - کاربردی به روشنی تبیین و ابلاغ گردد .
- *- محدوده اجرای آموزش های علمی - کاربردی توسط دستگاه ها مشخص شود . فعلاً تأکید بر مقطع کاردانی و حداکثر تجویز برگزاری دوره کارشناسی توصیه می شود . مشروط به آن که دوره کارشناسی مشابه در دانشگاه ها نباشد .
- *- وزارت علوم ، تحقیقات و فناوری ساز و کاری طراحی کند که دانشگاه های مختلف در جهت افزایش کمی و کیفی دوره های علمی - کاربردی فعالیت کنند و به ویژه به تناسب تعداد پذیرش در رشته های کارشناسی تعداد پذیرش کاردانی افزایش یابد و وظیفه اجرای دوره های علمی - کاربردی کارشناسی و بالاتر منحصراً بر عهده دانشگاه ها قرار گیرد .
- *- برای حصول به موقعیت نیازسنجی و طراحی برنامه های درسی دوره های علمی - کاربردی باید بر اساس الگوی علمی و رویکرد پودمانی صورت پذیرد . این الگوها عبارتند از :
 - الگوی شناسایی و اجرای دوره های علمی - کاربردی
 - الگوی طراحی برنامه های درسی دوره های علمی - کاربردی
 که شرح تفصیلی آن در گزارش نهایی پژوهشگر آمده است .

۳-۶- ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی

برای کیفیت در آموزش عالی ، تعاریف گوناگونی ارائه شده است . « شبکه بین المللی تضمین کیفیت در آموزش عالی » دو تعریف زیر را در نظر گرفته است : الف) تطابق با استانداردهای از قبل تعیین شده ، و ب) نیل به هدف های تصریح شده . هنگامی که استانداردهای از قبل توافق شده موجود نباشد که بر اساس تعریف الف کیفیت سنجی صورت گیرد ، این کار با تعریف دوم دنبال می شود [بازرگان ، ۱۳۷۷ ، ص ۱۲۷] . کیفیت را در آموزش عالی می توان بر پایه عناصر نظام تعریف کرد (درون داد ، فرایندها ، برون دادهای واسطه ای ، برون داد ها ، پیامدها) و بر این اساس انواع زیر در زمینه کیفیت آموزش عالی قابل طرح است : [همان ص ۱۲۹]

- *- کیفیت درونداد : بررسی میزان هم خوانی دروندادهای آموزش عالی با استانداردهای از پیش تعیین شده .
- *- کیفیت فرایندها : میزان سازگاری تدریس - یادگیری و فرایندهای دیگر با آنچه از فرایندها انتظار می رود .
- *- کیفیت برونداد : رضایت بخش بودن نتایج نظام آموزش عالی (فارغ التحصیل و ...) در مقایسه با مجموعه استانداردهای پذیرفته شده به عنوان هدف .

یک) ارزشیابی درونی ، یا خود - ارزیابی ، و دو) ارزیابی برونی . در مرحله اول اعضای هیأت
ی با ارزیابی خود از کیفیت آموزش در این فرایند شرکت می جویند و سپس جنبه های

پزشکی و غیر پزشکی داوطلب انجام خود - ارزیابی شده اند . در نظر است که پس از آن ، یک ارزیابی برونی نیز در مورد این بخش ها انجام پذیرد . برای انجام دادن این مهم ، بخش های داخلی که به خود - ارزیابی پرداخته اند ، به طور داوطلبانه در رتبه بندی شرکت می کنند و به وسیله استادان برجسته پزشکی داخلی (گروه همگنان) رتبه بندی می شوند [همان ، ص ۱۳۵] .

۲-۳-۶- ارزیابی کیفیت دانش آموختگان دوره های کارشناسی با استفاده

از نتایج آزمون های متمرکز کارشناسی ارشد

یکی از شیوه های متداول در ارزشیابی کیفیت عملکرد دانشگاه ها ، برگزاری امتحانات جامع برای دانش آموختگان یک دوره تحصیلی معین توسط یک نهاد فرا دستگاہی است . آزمون سراسری ورودی دانشگاه های کشور و آزمون نهایی دوره متوسطه (نظام قدیم) از جمله آزمون های فرا دستگاہی به شمار می روند که از نتایج آنها می توان نسبت به مقایسه عملکرد دبیرستان ها در سراسر کشور اطلاعات معتبری را کسب کرد .

در سطح آموزش عالی ، برگزاری آزمون متمرکز ورود به دوره های کارشناسی ارشد در شمار چنین آزمون های فرا دستگاہی است . این آزمون ها به وسیله سازمان سنجش آموزش کشور طراحی و اجرا می شود و از دخالت عوامل دستگاہی و سلیقه ها و اعمال نظرهای فردی در نتایج ارزیابی مصون است . به همین دلیل در مجامع پژوهشی کشور سعی شده از نتایج این آزمون ها برای مقایسه عملکرد دانشگاه ها در رشته های مشابه استفاده به عمل آید .

از جمله این پژوهش ها ، مطالعه ای است که بر روی سطح علمی فارغ التحصیلان کارشناسی دانشگاه های کشور در رشته های فنی مهندسی و علوم پایه شامل ریاضی ، فیزیک و شیمی به کمک نتایج آزمون های سراسری کارشناسی ارشد سال های ۱۳۶۸ و ۱۳۶۹ انجام گرفته است [اعتمادی ، ۱۳۷۱] . کاربرد این شیوه ارزشیابی ، در نظام آموزش عالی متمرکز ایران ، که همه مؤسسه ها تحت یک برنامه مشابه آموزشی قرار گرفته و تقریباً همه آنها دارای یک برنامه درسی ، یک سر فصل دروس ، یک نوع کتاب درسی ، و یک سلسله مقررات آموزشی و استخدامی شده اند و می توان گفت هدف ها و روش ها در همه یکسان شده است ، لذا نتایج این آزمون تأثیر می گذارد ، لذا

در این بررسی پژوهشگر، مقایسه کلی دانشگاه‌ها را در رشته‌های نام برده، از دو طریق « میانگین نمرات فارغ التحصیلان » هر دانشگاه و دیگری مقایسه « درصد قبولی فارغ التحصیلان » در آزمون ورودی انجام داده است. میانگین نمرات مستقل از رشته‌ای که در آن امتحان داده شده و اعم از این که در آزمون قبول یا مردود شده باشند محاسبه شده است.

در بررسی دیگری که درباره دانش‌آموختگان رشته‌های ریاضی کارشناسی داوطلب ورود به دوره‌های کارشناسی ارشد ریاضی صورت گرفته است [پور کاظمی ...]، سعی شده تأثیر عملکرد دانشگاه را در آماده‌سازی دانش‌آموختگان، با توجه به وضعیت و میانگین رتبه دانشجوی ورودی به هر دانشگاه در آزمون سراسری ورود به دوره کارشناسی و مقایسه آن با میانگین رتبه دانشگاه در آزمون متمرکز کارشناسی ارشد رشته ریاضی، مشخص نماید. در این روش تا حدودی تأثیر یکی از نهادهای مهم آموزش عالی - کیفیت دانشجوی ورودی - در قضاوت دخالت داده شده است.

حال اگر بر اساس نسبت درصد پذیرفته شده نهایی در آزمون متمرکز تحصیلات تکمیلی سال ۱۳۷۸ (دانشگاه‌های دولتی)، مستقل از رشته تحصیلی و هویت هر مؤسسه، و تنها بر اساس مسیرهای عمده ارایه آموزش عالی در کشور (دولتی و غیر دولتی و در هر بخش عمده‌ترین مسیرها)، نتایج را تنظیم کنیم می‌توان اطلاعات معتبری درباره کیفیت دانش‌آموختگان این مسیرها به دست آورد. برای این کار اطلاعات مربوط به آزمون متمرکز تحصیلات تکمیلی در سال ۱۳۷۸ در جدول ۲-۶ استخراج و نشان داده شده است. از بررسی این اطلاعات نکات مهم زیر بدست می‌آید:

*- در مجموع در آزمون سال ۱۳۷۸ برابر با $7/2$ درصد داوطلبان دوره‌های کارشناسی ارشد به صورت نهایی در دانشگاه‌های دولتی پذیرفته شده‌اند. این نسبت برای بخش دولتی برابر $15/2$ درصد و در بخش غیر دولتی $1/3$ درصد بوده است. به واسطه همین اختلاف در نسبت پذیرش، با وجود آن که تنها $42/4$ داوطلبان دانش‌آموخته مؤسسات بخش دولتی بوده‌اند اما $89/6$ درصد پذیرفته شدگان نهایی را به خود اختصاص داده‌اند.

*- در داخل بخش دولتی دامنه تغییرات بین نسبت دانش‌آموختگان پذیرفته شده از مسیرهای مختلف نوسان بسیار دارد. به طوری که از دانشگاه‌های دولتی $17/1$ درصد، از سایر مؤسسات آموزش عالی دولتی $6/7$ درصد و از دانشگاه پیام نور تنها $2/7$ درصد پذیرفته شده‌اند.

*- در داخل بخش غیر دولتی نیز دامنه تغییرات بسیار نوسان دارد. دانشگاه‌های حوزوی و حوزه علمیه قم در مجموع دارای بهترین عملکرد ($17/3$ درصد) در بین کلیه مسیرها

بوده اند . پس از آن سایر مؤسسات آموزش عالی غیر انتفاعی (با ۴/۸ درصد پذیرفته شده نهایی) و بالاخره دانشگاه آزاد اسلامی قرار دارد که نازل ترین نسبت را (۱/۱ درصد) در بین کلیه مسیرها به خود اختصاص داده است .

۳-۳-۶- تعریف شاخص های مناسب برای ارزیابی کیفیت
عملکرد آموزش عالی ایران

(AHP)

. []

. []

. []

. [] .

. []

:

(

(

(

)

(

()



.

جدول ۱-۶ وضعیت تحصیلی ثبت نام کنندگان نمونه سال های ۱۳۶۷ و ۱۳۷۴ دوره کارشناسی مؤسسات دولتی

-		-		
/				()
/				
/		/		
/		/		
/		/		()
/		/		

] [] :

[

جدول ۲-۶- تعداد داوطلبان و پذیرفته شدگان نهایی آزمون کارشناسی ارشد سال ۱۳۷۸ به

تفکیک مؤسسه اخذ مدرک

/				
/				
/				
/				
/				
/				
/				
/				

. [] :

منابع فصل ٦

» () _*

«

« » () _*

» () _*

«

» () _*

«

» () _*

«

« » () _*

» () _*

«

» () _*

«

فصل ۷

ارزشیابی برون داده‌ها و پی آمدهای آموزش عالی

مقدمه

از دیدگاه آموزش و تربیت نیروی انسانی متخصص و طرح جامع نیاز سنجی مهم ترین برون‌داد نظام آموزش عالی دانش آموختگان تحصیلات عالی هستند. و مهم ترین پی آمدها تأثیری است که این دانش آموختگان در بلندمدت بر روابط بازار کار و پویایی آن و توان کار آفرینی و سازگاری آن با تغییرات شرایط اقتصادی - اجتماعی و فناوری می گذارند. هنگامی که از اثر بخشی آموزش عالی به لحاظ تربیت نیروی متخصص بحث می شود، تأکید بیش از همه بر میزان پاسخ گویی آموزش عالی به نیازهای ابراز شده و بالفعل بازار کار متمرکز می شود. این نیازها هم از جنبه کمی و تناسب مشخصات تحصیلی دانش آموختگان از لحاظ سطح و رشته تحصیلی با نیازها مطرح است و هم از جنبه خصوصیات نگرشی و رفتاری و دانش و مهارت های عمومی و تخصصی دانش آموختگان قابل بررسی است.

چون جنبه های کمی برون دادهای نظام آموزش عالی و پیش بینی بلندمدت آن در گزارش های تلفیق پژوهش های مرتبط با تراز نیروی انسانی مورد بحث قرار خواهد گرفت، در این فصل یافته ها، نتایج و پیشنهادهای پژوهش هایی که مقوله اثر بخشی و جنبه های

کیفی پاسخ گویی نظام آموزش عالی به نیازهای بازار کار را بررسی کرده اند مطرح خواهد شد. در این زمینه یافته های ۴ طرح پژوهشی که در قالب طرح جامع نیازسنجی نیروی انسانی متخصص انجام گرفته است و نیز از نتایج پژوهشی که در سال ۱۳۷۲ در همین زمینه انجام گرفته استفاده می شود. ابتدا نتایج بررسی و سنجش میزان « شایستگی های کانونی » دانش آموختگان آموزش عالی در ارتباط با بازار کار و سپس یافته های بررسی رابطه اشتغال در بخش غیر متشکل (غیر دولتی) با ویژگی های فردی، رشته تحصیلی و فعالیت های اقتصادی دانش آموختگان شاغل در استان های جنوبی کشور ارایه خواهد شد. پس از آن نتایج ارزشیابی ثمر بخشی دوره های علمی - کاربردی، به عنوان نوعی از آموزش عالی که نزدیک ترین ارتباط را با نیازهای کنونی بازار کار دارد مطرح می شود سپس یافته های طرح ارزیابی توان مندی های شغلی فارغ التحصیلان دانشگاه ها ارایه می شود. در بخش پایانی این فصل به نتایج طرح پژوهشی پرداخته خواهد شد که بیگانگی و مشارکت فرهنگی را در محیط های دانشگاهی بخش دولتی را بررسی کرده است.

۱-۷- سنجش میزان انطباق توان مندی های عمومی دانش آموختگان

آموزش عالی با نیازهای بازار کار

یک شیوه اندازه گیری کیفیت آموزش عالی به لحاظ پاسخ گویی به نیازهای بازار کار از طریق سنجش میزان کیفیت آموخته های دانش آموختگان در این نظام است. این کار مستلزم پیمودن مراحل زیر است:

مرحله اول- تعریف عملیاتی خصوصیات که معرف کیفیت آموزش عالی از جنبه نیازهای بازار کار است

مرحله دوم- سنجش میزان کیفیت آموخته های دانش آموختگان آموزش عالی بر اساس شاخص های تعریف شده

مرحله سوم- تعیین سهم نظام آموزش عالی در ایجاد کیفیت اندازه گیری شده (لازمه آن حداقل مشخص کردن کیفیت تحصیلات دانشجوی ورودی به نظام آموزش عالی است. با این پیش فرض که یادگیری از طریق محیط های غیر مدرسه ای در دانش آموختگان تحصیلات دانشگاهی و پیش از دانشگاه تفاوت محسوسی نخواهد داشت)

در طرح تحقیق شماره ۳۲ که با عنوان « بررسی میزان انطباق آموزش های دانشگاهی با نیازهای جامعه » در قالب طرح جامع نیازسنجی به اجرا در آمده است [شارعی، ۱۳۸۰]،

در مورد مرحله اول که تعریف خصوصیات معرف کیفیت آموزش عالی است، از مفهوم « شایستگی های کانونی » (Core Competency) استفاده شده است. « منظور از شایستگی های کانونی مجموعه ای از توان مندی های عمومی است که جدای از دانش تخصصی دانشجویان به آن ها قابلیت می دهد تا در شرایط دائم التغیر دنیای معاصر و بازار کار آن ... بتوانند خود را با شرایط آن تطبیق دهند و به بهترین وجه نیاز سازمان های اقتصادی ... و زندگی شخصی خود را در همه مراحل برآورده سازند. » [همان ، چکیده] .

در این تحقیق این شایستگی ها در ۱۶ محور دسته بندی شده اند که آنها را می توان در سه مقوله خود شکوفایی (بیشترین وابستگی به ابعاد احساسی و عاطفی) ، شناختی (حاصل مستقیم یادگیری) و مهارتی (قابلیت هایی که مقاصد کاربردی دارند) طبقه بندی کرد. مقوله های سه گانه و توزیع شایستگی های شانزده گانه در آنها به شرح زیر است [همان ، ص ۳۴ و ۳۸ - ۲۲۸-۲۳۰] :

مقوله خود شکوفایی

- ۱- توانایی برنامه ریزی و سازماندهی فعالیت ها ،
- ۲- توانایی برقراری ارتباط و مبادله اطلاعات ،
- ۳- قابلیت بررسی و پذیرش عقاید مختلف ،
- ۴- قابلیت تفکر انتقادی ،
- ۵- قابلیت انجام کار گروهی ،
- ۶- داشتن تعهد و اخلاق کار .

مقوله شناختی

- ۷- توانایی جمع آوری ، سازماندهی و تجزیه و تحلیل اطلاعات ،
- ۸- آشنایی با ابزارهای تولید و اشاعه دانش ،
- ۹- داشتن فهم فرهنگی (احساس مسؤولیت نسبت به جامعه)
- ۱۰- توانایی محلی اندیشی ،
- ۱۱- درک مثبت از رشته تحصیلی ،
- ۱۲- شناخت و عمل به عناصر سازمانی (رعایت قوانین مقررات ، نظم عمومی و ...) ،
- ۱۳- داشتن انتظارات شغلی معقول .

مقوله مهارتی

- ۱۴- قابلیت استفاده از تکنولوژی (عمومی و تخصصی) ،
- ۱۵- قابلیت بهره گیری از زبان خارجی ،
- ۱۶- قابلیت حل مسأله .

پژوهشگر و همکاران او این شاخص های ۱۶ گانه را با بررسی ادبیات موضوع و تحلیل محتوای مصاحبه های انجام شده با مدیران واحدهای تولیدی ایران تعریف کرده اند و در واقع دست آوردها و یافته های پژوهشگران این زمینه را در جهان با شرایط ایران درهم آمیخته اند. باید توجه داشت که مقوله بندی سه گانه و شایستگی های ۱۶ گانه از نظر ماهیت به شکل کاملاً متمایز از یکدیگر قابل تفکیک نیستند و میان آنها ارتباط و تعاملی مؤثر برقرار است. و این طبقه بندی برای سهولت امر اندازه گیری و تحلیل نتایج پژوهش ارایه شده است.

در اجرای مرحله دوم سنجش کیفیت آموخته های دانش آموختگان پژوهشگران برای اندازه گیری میزان شایستگی های کانونی در دانش آموختگان، ابزاری به شکل پرسشنامه ای با ۹۹ سؤال (گویه) طراحی کرده اند که ۱۶ سؤال آن درباره متغیرهای مستقل (معرف مشخصات فردی، سوابق تحصیلی، عملکرد تحصیلات دانشگاهی، وضعیت تحصیلی و شغلی پدر و مادر و طبقه اجتماعی فرد) و ۸۳ سؤال آن درباره شایستگی های کانونی است. به کمک این ابزار میزان توان مندی دانش آموختگان بر اساس گزارش خود آنان درباره شایستگی هایشان سنجیده شده است. بنابراین همان طور که پژوهشگران اذعان کرده اند «در مجموع باید به حیطة توان مندی ابزار ساخته شده و نتایج حاصل از آن در اندازه یک ابزار توصیفی (و نوعی گمانه زنی درباره شایستگی های کانونی فارغ التحصیلان) نگاه کرد و نتایج آن را گام اول در راه شناخت تجربی وضعیت شایستگی های کانونی دانش آموختگان آموزش عالی در ایران و مقدمه تحقیقات بعدی دانست» [همان ص ۶۸].

اندازه گیری شایستگی های کانونی بر روی نمونه ای از دانشجویان نیمسال پایانی دوره کارشناسی دانشگاه صنعتی شریف (رشته های فنی و مهندسی)، دانشگاه تهران (رشته های علوم انسانی) و دانشگاه مازندران (از هر دو رشته های فنی و مهندسی و علوم انسانی) انجام گرفته است. در مقوله خود شکوفایی، دانشجویان حداقل به نمره ۶۷ و حداکثر به نمره ۳۳۵ دست خواهند یافت. در مقوله شایستگی های شناختی حداقل نمره برابر ۳۶ و حداکثر ۱۸۰ است. در مقوله مهارتی نمره حداقل ۱۳ و حداکثر ۶۵ است. چون قدر مطلق نمرات قابل مقایسه با هم نیستند، داده ها به درصد تبدیل شده و در تحلیل نتایج از آن استفاده شده است.

۱-۱-۷- تحلیل و جمع بندی یافته های تحقیق درباره کیفیت شایستگی های دانش آموختگان [همان ص ۲۳۰] .

میانگین نمره دانشجویان کل نمونه در مقولات شایستگی های خود شکوفایی ، شناختی و مهارتی به ترتیب بر حسب درصدی از کل نمره ممکن که کسب کرده اند برابر است با ۶۵/۰ ، ۵۹/۴ و ۵۰/۵۳ است . انحراف استاندارد آن ها نیز به ترتیب ۹/۱۸ ، ۱۱/۰۴ و ۱۳/۶۳ است . به آسانی می توان دید که دانشجویان ما در زمینه خودشکوفایی بالاترین توانمندی را دارند . و به علاوه کمترین انحراف استاندارد نیز متعلق به همین مقوله است . در دو مقوله دیگر بعد شناختی برتری دارد . و انحراف استاندارد آن نیز کمتر از مقوله مهارت هاست . برای نشان دادن رابطه نمرات کسب شده در مقوله های سه گانه با پاره ای از مهم ترین متغیرهای مستقل ، یافته های پژوهش در جدول ۱-۷ خلاصه شده است .

جدول فوق ، اصلی ترین نکاتی را که باید درباره ساختار مقولات شایستگی و ارتباط آن ها با متغیرهای مستقل بدانیم دربر دارد . این نکات به ترتیب عبارتند از :

*- زنان جامعه ما در مقوله مهارت ها به نحو معناداری از مردان ضعیف ترند .

□ □ □

علمی رشد می کند و به چه نوع اندیشه و فکر کردنی عادت می کند ، بسیار مهم است . دارندگان دیپلم ریاضی و فیزیک غالباً برتر از بقیه اند . در بسیاری از تحلیل ها نشان داده شده که این امر نمی تواند ناشی از استعداد تحصیلی برتر آن ها باشد . این محیط علمی ، ماهیت رشته ها و شرایط تجربه یادگیری است که چنین تمایزاتی را ایجاد می کند .

*- یافته های مربوط به داشتن فهم فرهنگی نشان می دهد که دانشجویان گروه فنی و مهندسی دانشگاه های تحت بررسی از فهم فرهنگی مناسبی برخوردار نیستند . اولین پی آمد چنین وضعیتی آن است که احتمال زیاد دارد که گروه مرجع فرد در جایی بیرون از محدوده فرهنگی خودش قرار گیرد . گروه مرجع فرد ، گرایش های وی را جهت خواهند داد . به همین دلیل فرد علاقه ای به شرایط زیست فرهنگی خود نخواهد داشت و برای ارتقای آن انگیزه ای ندارد . شاید بتوان با این فرضیه به بررسی مسأله فرار مغزها در گروه فنی و مهندسی نیز پرداخت .

*- در این تحقیق به بررسی بخش کوچکی از آن چه قابلیت استفاده از تکنولوژی است پرداخته شده است . اما یک نکته جا دارد که در تحقیقات بعدی مورد توجه بیشتر قرار گیرد . این نکته همان بررسی مکانیزم های پدیدار شدن ذهنیت فرهنگی برای تکنولوژی است . بخشی از ضعف دانشجویان ما در قابلیت استفاده از تکنولوژی ، برداشت ذهنی شان از این مقوله و نوع برخورد با آن است . همچنین ، ما به مقوله تکنولوژیک اندیشیدن نیز پرداخته ایم . حال آن که وجود چنین قابلیت در دانشجویان فنی و مهندسی از واجبات است . مطالعه برای یافتن راه های نیل به چنین قابلیت نیز از ضروریات مطالعه در فرایند آموزش عالی است .

*- لازم است تا تحقیق جامعی درباره آموزش زبان در ایران صورت گیرد . قابلیت بهره گیری از زبان خارجی در زمره ضعیف ترین شایستگی های دانشجویان بوده است و علیرغم اهمیت آن ، هنوز مطالعه جامعی درباره این ضعف در آموزش عالی صورت نگرفته است .

*- نشان داده شد که داشتن جهت گیری مثبت نسبت به رشته تا چه اندازه اهمیت دارد . همچنین چندین شاخص برای تقویت جهت گیری مثبت ارائه شده . اما لازم است تا در شرایط فعلی آموزش عالی که دانشجو نمی تواند به انتخاب و بر حسب علاقه خودش دست به انتخاب رشته بزند ، مطالعه ای صورت گیرد تا معلوم شود چگونه می توان این جهت گیری مثبت را تقویت کرد .

*- در ایران معمول است که معدل تحصیلی را شاخصی برای کارآیی یا توان حرفه ای فرد می دانند . ولی این تحقیق نشان می دهد که این امر بی اساس است . در بعضی از شایستگی ها مشاهده شد که بین بالا بودن معدل تحصیلی و توانمندی بالا ارتباطی هست .

اما تحلیل عمیق تر نشان می دهد که میانگین معدل تحصیلی زنان در نمونه بررسی شده به نحو معناداری بیشتر از مردان است . میانگین معدل زنان برابر ۱۵/۲۵ و مردان ۱۴/۵۷ است . حتی در دانشگاه صنعتی شریف ، میانگین معدل تحصیلی زنان ۱۴/۹۳ و مردان ۱۴/۰۱ ، و تفاوت آن ها معنادار است . اما مشاهده شد که در حوزه شایستگی ها مردان برتر از زنان هستند .

*- یکی از کارهایی که لازم است در آموزش عالی ایران صورت گیرد ، تشکیل کمیته ای است که در دوره های متوالی به ارزیابی سطح توانمندی های عمومی در دانشجویان بپردازد .

*- لازم است برنامه ای تدوین شود و اهداف آموزشی هر رشته تحصیلی به تفکیک مشخص شود . به عبارتی دقیقاً مشخص شود که هدف از آموزش دادن یک دانشجوی کارشناسی در هر رشته چیست . این وظیفه ای است که انجمن علمی هر رشته تحصیلی بیشترین صلاحیت را برای انجام آن دارد .

*- لازم است تا اتاق مشترکی برای همکاری صنعت با بخش های مختلف بازار کار و با دانشگاه تشکیل شود . هدف از این کار ، هماهنگ کردن برنامه های درسی با نیازهای بازار کار و بازنگری در آن ها در دوره های منظم است .

*- لازم است تا مرکز اطلاع رسانی تخصصی تشکیل شود که در آن هم اطلاعات مربوط به توانمندی های تخصصی ای که هر دانشجو قادر به ارائه آن هاست موجود باشد و در اختیار صنعت یا بازار کار قرار داده شود ، و هم بازار کار نیازهای خود را به این مرکز اطلاع دهد و همه فارغ التحصیلان بتوانند از جاهایی که به تخصص آن ها نیاز دارند آگاه شوند .

۷-۲- دانش آموختگان آموزش عالی و اشتغال در بخش غیر متشکل اقتصادی

بخش غیر متشکل در اقتصاد کشورهای در حال توسعه همانند ایران ، به ویژه به لحاظ اشتغال نقشی بسیار مهم بر عهده دارد . این نقش به ویژه اگر جهت گیری اقتصاد ایران به سوی کاستن اتکای به درآمد حاصل از صدور نفت خام باشد اهمیت بیش تری می یابد . افزون بر آن چون اثر جهانی شدن اقتصاد و تجارت الکترونیکی و اینترنتی به درستی بر روی چگونگی سامان دهی و تشکیلات بنگاه های تولیدی و شیوه انجام فعالیت ها مشخص شود ، نوع دیگری از فعالیت های غیر متشکل اقتصادی متداول خواهد شد که به مهارت ها و شایستگی سطح بالایی نیاز دارد ، اما لازمه انجام آن حضور در محیط های کار پر جمعیت و تشکیلات دیوانسالاری پیچیده نیست . با وجود این ، نظام آموزش عالی ایران توجهی به نیازهای این بخش نداشته و

همواره سازماندهی فعالیت های آموزشی خود را در جهت پاسخ دهی به نیازهای بخش نوین و متشکل اقتصاد توسعه داده است .

در طرح پژوهشی شماره ۳۳ با عنوان « بررسی رابطه اشتغال در بخش غیر متشکل (غیر دولتی) با ویژگی های فردی ، رشته تحصیلی و فعالیت های اقتصادی دانش آموختگان آموزش عالی شاغل در استان های جنوبی ایران » [ساکتی ۱۳۸۰] که در قالب طرح جامع نیاز سنجی به اجرا درآمده است ، برخی از مسایل آموزش و تربیت نیروی انسانی متخصص برای بخش غیر متشکل اقتصادی را شناسایی شده است .

در این پژوهش با انتخاب حدود ۳۰۰ نفر از دانش آموختگان آموزش عالی شاغل در بخش غیر متشکل اقتصادی در سه استان فارس ، هرمزگان و خوزستان و تفکیک آنها به « کارآفرین » و « کاریاب » بررسی و انجام شده است . پژوهشگر با مرور ادبیات موضوع و تجارب انجام شده در زمینه تقویت ظرفیت اشتغال در بخش غیر متشکل برای دانش آموختگان دانشگاهی ویژگی های شخصیتی این دو گروه را به شرح زیر شناسایی کرده است :

*-ویژگی های شخصیتی کار آفرینی عبارتند از :

- استقلال طلبی : به انجام رساندن وظایفی که نیازمند مهارت ویژه و خلاقیت و حل مسأله است .
- ریسک پذیری : آزادی در انجام هر کار بدون توجه به نظر دیگران ، انتقاد کردن از رهبران و مدیران .
- ابتکار : کارهای جدید و مختلف انجام دادن ، مشاغل جدید و متفاوت را تجربه کردن .
- مهارت های مدیریتی : رهبر بودن در گروهی که فرد به آن متعلق است ، برای گروه تصمیم گرفتن ، نظارت و هدایت اعمال دیگران و ...

*- ویژگی های شخصیتی کاریابی عبارتند از :

- دنباله روی : پذیرفتن عقیده دیگران ، پیروی از دستوراتی که دیگران انتظار دارند ، اجازه دادن به دیگران برای تصمیم گیری .
- نظم پذیری : برنامه ریزی قبل از شروع کردن تکلیفی مشکل ، تنظیم جزئیات کار ، امور را به گونه ای ترتیب دادن که جریان آرام و بدون تغییری را طی کند .
- مهارت های فردی : تجزیه و تحلیل انگیزه ها و احساسات دیگران ، خود را به جای دیگران گذاشتن ، پیش بینی چگونگی اعمال دیگران در آینده .
- مسؤولیت پذیری : کاری را تا به اتمام ادامه دادن ، تمایل به اتمام یک کار قبل از

انجام کار دیگر، دست نکشیدن از حل یک مشکل حتی اگر پیشرفتی حاصل نشود. پژوهشگر با تدوین پرسشنامه‌هایی که بر اساس مبانی نظری متناسب با موضوع تنظیم شده اطلاعات لازم را درباره خصوصیات شاغلان و نظر آنها درباره موقعیت شغلی خود، آینده آن، ارتباط محتوای برنامه‌های درسی با نیازهای شغل فعلی جمع‌آوری کرده است. آن بخش از یافته‌ها و پیشنهادهای پژوهش که به حیطه آموزش و تربیت نیروی متخصص مربوط می‌شود در این جا ارایه می‌شود.

۱-۲-۷- یافته‌های پژوهش

*- جایگاه بخش غیر متشکل در اشتغال دانش‌آموختگان [همان ص ۱۰۲]

از منظر ظرفیت اشتغال یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که بیشترین میزان جذب از مجموع رشته‌های ششگانه اصلی دانشگاهی به ترتیب در مشاغل مربوط به خدمات اجتماعی (۵۰/۸٪)، صنعت (۱۸/۲٪). خدمات فنی (۱۷/۵٪) بوده است و کمترین میزان جذب مربوط به خدمات بهداشتی (۷/۷٪)، کشاورزی (۳٪) و هنر (۲/۷٪) می‌باشد. یافته‌های بالا بیانگر آن است که علی‌رغم تصور عمومی و برخلاف انتظار شغلی سنتی دانشجویان و دید قالبی دانش‌آموختگان برای جذب در بخش دولتی یا کارخانجات و شرکتهای بزرگ ملی و استانی، فرصتها و ظرفیت‌های شغلی بسیار قابل توجهی در بخش غیر متشکل (واحدهای شغلی کمتر از ۹ نفر) وجود دارد. بطوریکه حتی در استانهای کمتر توسعه یافته جنوبی کشور بیش از نیمی از دانش‌آموختگانی که دارای روحیه کارآفرینی یا کاریابی بوده‌اند و برای شغل یابی به بخش مشاغل غیر متشکل روی آورده‌اند موفق به یافتن شغلی خدماتی یا تولیدی در این بخش شده‌اند.

*- ارتباط بین رشته‌های تحصیلی و فعالیت‌های اقتصادی دانش‌آموختگان [همان، ص ۱۰۳]

قابلیت جذب رشته‌های دانشگاهی در استانهای جنوبی کشور در مجموع گروه‌های ششگانه مشاغل غیر متشکل بیشترین قابلیت جذب را به ترتیب دانش‌آموختگان رشته‌های پزشکی (۵۰/۵٪)، رشته‌های مهندسی (۳۰/۳٪) و علوم پایه (۹/۴٪) داشته‌اند. کمترین قابلیت‌های جذب رشته‌های دانشگاهی به ترتیب مربوط به دانش‌آموختگان علوم انسانی (۴/۷٪)، کشاورزی (۴/۷٪) و هنر (۰/۳٪) می‌باشد.

*- تغییرات پیشنهادی دانش‌آموختگان برای جهت‌دهی شغلی برنامه‌های درسی [همان، ص ۱۰۵]

یافته‌های پژوهش علی‌رغم اختلافات موردی استانی مبین اتفاق نظر کلی هر دو گروه دانش‌آموختگان شغل یاب و شغل آفرین در زمینه اصلاحات اهداف، ساختار، محتوا و روشهای آموزش برنامه‌های درسی دانشگاهی است. در زمینه اهداف هر دو گروه آموزش یک مهارت

یا تخصص ویژه را بعنوان اولین اولویت در اهداف یک برنامه درسی مورد تأکید قرار داده اند . بعد از آن در رشته هایی که امکان آموزش بیش از یک تخصص یا مهارت وجود دارد بعنوان هدف دوم هر برنامه درسی توسط هر دو گروه پیشنهاد شده است . تربیت و بکارگیری اساتید متخصص تر برای ارائه آموزش های بهتر سومین گزینه مشترک هر دو گروه می باشد . افراد شغل یاب چهارمین گزینه خود را بازنگری کلی در اهداف برنامه های درسی ذکر نموده اند . از نظر اصلاحات ساختاری برنامه های درسی هر دو گروه شغل یابان و شغل آفرینان پیشنهاد حذف دروس عمومی از برنامه درسی را نموده اند . رفع ضعف دروس تخصصی پیشنهاد کارآفرینان و در همین زمینه افزایش واحدهای تخصصی توصیه کاریابان می باشد . البته کاریابان معتقدند بطور کلی تعداد واحدهای دوره کارشناسی تقلیل یابد . از نظر محتوایی ، هر دو گروه استفاده از منابع ، روشها و کتابهای جدید را مورد تأکید قرار داده اند . ولی شغل یابان از این فراتر رفته و کاربردی تر شدن موضوعات درسی و نیز افزودن دروس رایانه ای را به کلیه رشته ها پیشنهاد کرده اند .

در زمینه روشهای آموزش دانشگاهی ، هر دو گروه اهمیت بیشتر دادن به دروس عملی و کاربردی و بکارگیری روشهای عملی تر آموزشی در برنامه های درسی را پیشنهاد کرده اند . همچنین افزایش استفاده از رسانه های آموزشی و امکانات سمعی و بصری و نیز افزایش آزمایشگاهها و کارگاههای آموزشی را توصیه نموده اند .

*- ارتباط تناسب رشته تحصیلی و شغل در موفقیت شغلی

یافته های پژوهش نشان دهنده این است که اگر چه درصد بیشتری از افراد شغل یاب در مشاغل متناسب با رشته شان فعالیت می کنند و بطور کلی معادل $58/6\%$ از هر دو گروه شغلی متناسب با رشته شان انتخاب نموده اند . با این همه تفاوت معناداری بین دو گروه مشاهده نمی شود . یافته دیگر پژوهش در همین رابطه مؤید همین مطلب است . زیرا هیچ یک از متغیرهای تناسب رشته تحصیلی با شغل و مدارک تحصیلی (کاردانی ، کارشناسی ، کارشناسی ارشد) تأثیری بر موفقیت دانش آموختگان در شغل یابی شغل آفرینی ندارند .

- ارزیابی دانش آموختگان درباره کیفیت عملکرد مؤسسه آموزشی محل تحصیل خود

یافته های پژوهش نشان می دهد که در مجموع نظر هر دو گروه نسبت به کیفیت عملکرد مؤسسه آموزشی محل تحصیل خود بر روی هم کمی بهتر از حد متوسط ($63/4\%$) بوده است . در مورد عملکرد استادان (دانش و اطلاعات ، مهارت و روشهای لازم برای ارائه

* - نظرات نمونه مورد بررسی درباره کیفیت عملکرد مؤسسه آموزشی و نیز درباره تأثیر دروس در ایجاد توان مندی های شغلی با استفاده از داده های مندرج در جداول ۱۹ تا ۳۴ و ۳۸ تا ۳۵ گزارش نهایی تحقیق محاسبه شده است .

مطلوب درس، دلسوزی و تعهد، راهنمایی دانشجو) نظر آنها کمی پایین تر از حد متوسط (۵۸/۹٪) و درباره امکانات دانشگاهی (کتابخانه و منابع، وسایل کمک آموزشی، امکانات رفاهی) بیش از متوسط (۶۷/۳٪) و درباره برنامه ریزی آموزشی و درسی (محتوای دروس، برنامه ریزی گروه آموزشی، تناسب دروس، توجه به جنبه های عملی) در حد خوب (۸۴/۸٪) بوده است.

*- نظر دانش آموختگان در تأثیر دروس دانشگاهی در ایجاد توان مندی های شغلی *

در مجموع هر دو گروه نظر دانش آموختگان درباره میزان تأثیر دروس دانشگاهی از ابعاد نگرشی، دانشی و مهارتی در ایجاد یا افزایش توان مندی های شغلی برای دروس عمومی در حد متوسط (۶۰/۴٪) و برای دروس اصلی، دروس تخصصی و دروس اختیاری کمی بیش از متوسط (به ترتیب ۶۵/۸٪، ۶۵/۱٪، و ۶۳/۷٪) در یافته های پژوهش انعکاس یافته است.

۲-۷- پیشنهادهای پژوهش در زمینه سیاست های اجرایی توسعه منابع انسانی

*- پیشنهاد می شود سازمان سنجش با تبدیل مناطق سه گانه کنکور به یک منطقه ملی زمینه ایجاد فرصتهای برابر را برای همه جوانان مستعد کشور فراهم سازد و علاوه بر آزمون دروس عمومی و تخصصی آزمونهایی در رابطه با سنجش توانمندیهای بالقوه کار آفرینی (ریسک پذیری، استقلال طلبی، ابتکار، مهارتهای مدیریتی) تهیه و بعنوان یکی از ملاکهای گزینش اعمال نماید.

*- با توجه به تغییر ساختاری وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و افزوده شدن رسالت فناوری به مأموریت ملی این وزارتخانه توصیه می شود با اصالت دادن به رویکرد فناوری کلیه برنامه های درسی دانشگاهی مورد بازنگری و تجدید نظر قرار گیرد بنحوی که با تلفیق رویکرد فناوری توانمندیهای کارآفرینی و کاریابی را در دانشجویان و دانش آموختگان ارتقاء بخشید.

*- پیشنهاد می شود با طراحی و اجرای یک برنامه فرهنگی و تبلیغی توسط دولت در سطح جامعه ملی و در درون نظام آموزش عالی ذهنیت سنتی و رایج و نظام باورها، ارزشها و آرمانهای مربوط به انتظار استخدام در دستگاههای دولتی را منسوخ و روحیه خودباوری و خود ا تکایی، خود اشتغالی و کارآفرینی را در دانشجویان و دانش آموختگان پرورش و ایجاد شود.

* - نظرات نمونه مورد بررسی درباره کیفیت عملکرد مؤسسه آموزشی و نیز درباره تأثیر دروس در ایجاد توان مندی های شغلی با استفاده از داده های مندرج در جداول ۱۹ تا ۳۴ و ۳۸ تا ۳۵ گزارش نهایی تحقیق محاسبه شده است.

*- توصیه می شود سازمان مدیریت و برنامه ریزی کشور در همراهی با وزارتخانه های جهاد کشاورزی ، تعاون ، صنایع و معادن ، کار و امور اجتماعی و علوم ، تحقیقات و فناوری و نظام بانکی کشور در قالب یک برنامه و یا اقدامی هماهنگ تسهیلات دولتی لازم از قبیل قوانین راهگشا ، تسهیل صدور مجوزها و موافقتنامه های اصولی و تخصیص اعتبارات بانکی را برای اشتغال دانش آموختگان در مشاغل غیر متشکل را بیش از پیش تسهیل کنند .

*- پیشنهاد می شود در صدور مجوز موافقتنامه های اصولی برای افراد سرمایه گذار غیر متخصص محدودیت هایی پیش بینی و اعمال گردد تا تخصص دانش آموختگان شأن و منزلت واقعی خود را بازیابد و این قبیل سرمایه گذاران لاقلملزم به جلب مشارکت یا جذب و بکارگیری دانش آموختگان بشوند .

*- پیشنهاد می شود اعمال سیاست الزام دانش آموختگان پزشکی به گذراندن طرح در مناطق محروم کشور تداوم یابد ولی با سیاستهای انگیزشی و حمایتی برای ترغیب آنان به اشتغال دائم در مناطق محروم کشور توأم گردد تا مشکل بیکاری آن دسته از دانش آموختگان رشته های پزشکی که از مشاغل غیر متشکل استقبال ننموده اند نیز رفع گردد .

*- توصیه می شود رویکرد آموزش های علمی - کاربردی در همه رشته های مهندسی بیش از پیش تقویت گردد و از طریق نیازسنجی و امکان یابی زمینه های شغلی در گروههای مشاغل خدمات فنی و صنعت رشته های تحصیلی علمی - کاربردی بیشتری طراحی شود و گرایشهای جدیدی که منجر به هدایت شغلی دانش آموختگان بسوی مشاغل غیر متشکل می شود به رشته های پیشین علمی - کاربردی افزوده شود .

*- پیشنهاد می شود بمنظور دستیابی به توسعه پایدار با توجه به فراوانی همه عوامل سرمایه گذاری در کشاورزی (زمین ، آب ، تنوع اقلیمی ، فناوری مناسب ؛ بنیه مالی کافی دولتی و خصوصی ، نیروی کار فراوان و دانش آموختگان جویای کار) سیاستهای حمایتی گسترده تر و جامعی تری توسط دولت اتخاذ گردد بنحوی که دانش آموختگان رشته های کشاورزی از حداقل امکانات و سرمایه لازم جهت کارآفرینی در مشاغل غیر متشکل کشاورزی برخوردار گردند و بتوانند ریسک اشتغال در این بخش را در حد متعادل بپذیرند .

*- توصیه می گردد شورایی مرکب از متخصصان و صاحب نظران علوم انسانی و برنامه ریزان درسی و آموزشی در حوزه معاونت فناوری وزارت علوم تشکیل گردد و طرحی جهت اعمال رویکرد فناوری را در برنامه های درسی رشته های موجود علوم انسانی تهیه و زمینه های اجرایی آن را در دانشگاهها فراهم نمایند . آنچه تا کنون موجب بیکاری فراوان

دانش آموختگان این رشته‌ها شده است ماهیت نظری این رشته‌ها و رویکرد نظری تر آموزش و پژوهش در آنها می باشد که تا کنون منجر به ایجاد توانمندیها و مهارت های عملی لازم برای اشتغال دانش آموختگان این رشته‌ها در مشاغل غیر متشکل نشده است .

*- پیشنهاد می شود با بازنگری میزان ارتباط رشته های هنری موجود با هنرهای بومی و ملی که با ارزشها ، ذائقه ، سلیقه و فرهنگ ایرانی سازگار باشد تجدید نظرهای لازم در اهداف ، ساختار ، محتوی و روشهای آموزشی رشته های هنری اعمال گردد تا دانش آموختگان این رشته ها بتوانند سهم بیشتری از مشاغل غیر متشکل را اشتغال نمایند .

*- پیشنهاد می شود با توجه به واگذاری اختیارات برنامه ریزی درسی به دانشگاهها در سال ۱۳۷۹ و تخصیص منابع مالی برای اجرای طرح بازنگری برنامه درسی رشته های تحصیلی ، یافته های این پژوهش باطلاع دانشگاههای مجری طرح برسد و به آنها توصیه شود برای حفظ وحدت رویه ، حداقل به عناصر چهارگانه اهداف ، ساختار ، محتوی و روشهای آموزشی کلیه برنامه های درسی مورد ارزیابی توجه کافی مبذول دارند و چنانچه یافته های این پژوهش و توصیه های دانش آموختگان شغل یاب و شغل آفرین در نتایج ارزیابی آنان مورد تأیید قرار گرفت در طراحی برنامه های جدید درسی حتی الامکان توصیه های دانش آموختگان شغل یاب و شغل آفرین را ملحوظ نمایند .

۷-۳- بررسی اثر بخشی دوره های علمی - کاربردی

در فصل ششم نتایج و یافته های پژوهشی درباره برنامه ریزی درسی دوره های علمی - کاربردی و کارایی این دوره ها ارایه شد . اکنون یافته ها و نتایج پژوهشی که به بررسی اثر بخشی این دوره ها پرداخته است مطرح می شود .

طرح پژوهشی شماره ۳۸ با عنوان « ارزشیابی ثمربخشی دوره های علمی - کاربردی » [مقنی زاده ، ۱۳۸۰] در قالب طرح جامع نیاز سنجی نیروی انسانی متخصص بررسی میزان تحقق هدف های دوره های علمی - کاربردی را بررسی کرده است . برای این منظور نمونه ای مرکب از فارغ التحصیلان ۱۶ مرکز آموزش علمی - کاربردی (ورودی های سال ۱۳۷۵ و ۱۳۷۶) در ۲۸ رشته تحصیلی از ۹ گروه عمده آموزشی (۵ گروه در بخش صنعت ، ۲ گروه در بخش کشاورزی و ۲ گروه در بخش خدمات و هنر) به تعداد ۴۴۰ نفر با میانگین سنی ۲۸ سال که سه چهارم آنها مرد بوده اند ، به پرسشنامه نظرسنجی پژوهشگر پاسخ داده اند . علاوه بر فارغ التحصیلان ۶۶ نفر از کارفرمایان آنها و ۸۹ نفر از استادان مراکز آموزشی ۱۶ گانه به پرسشنامه های نظر خواهی پاسخ داده اند [همان ص ۸۰-۸۱] .

منظور از اثر بخشی دوره ، تحقق هدف های دوره است و منظور از هدف ها ، هدف های عمومی دوره ها است . سنجش تحقق هدف ها از طریق سنجش پیامدهای دوره برای فارغ التحصیلان انجام گرفته است . این پی آمدها عبارتند از : [همان ص ۸۴-۸۵] .

الف- پی آمدهای شخصی : میزان اشتغال زایی برای فارغ التحصیلان ، حمیت و عرق علمی و کاربردی آنها و واکنش آنها نسبت به دوره پس از اجرای آن است (مثبت یا منفی) .

ب- پی آمدهای علمی : توانایی ها و مهارت های علمی فارغ التحصیلان مانند محاسبه ، تحقیق ، آموزش دادن زیردستان و بهره گیری از منابع آموزشی .

ج- پی آمدهای اجتماعی : منظور از پی آمدهای اجتماعی توانایی و مهارت برقراری ارتباط است مانند کار گروهی ، سرپرستی ، انعطاف پذیری و تطبیق با شرایط محیطی .

پژوهشگر در پی پاسخ دادن به سؤالات زیر بوده است :

دوره ها تا چه حد اثربخش بوده اند ، این اثر بخشی از دیدگاه سه گروه ذی نفع : فارغ التحصیلان ، استادان و کارفرمایان به تفکیک چه اندازه بوده است و پی آمدهای سه گانه آن از دیدگاه آنان چگونه بوده است .

۱- آیا اثر بخشی دوره ها در گروه های عمده و در مراکز آموزشی تفاوت دارد .

۲- آیا خصوصیات فردی فارغ التحصیلان از نظر جنسیت ، شاغل بودن یا نبودن ، ویژگی تحصیلی ، ورودی سال ۷۵ یا ۷۶ بودن با اثر بخشی رابطه دارد .

۳-۷- یافته های پژوهش [همان ص ۱۱۵-۱۳۳]

*- نزدیک به یک سوم از مراکز مورد بررسی که قرار بوده دوره های آموزشی برگزار کنند چنین نکرده اند و تنها ۷/۴۸ درصد از پذیرفته شدگان نهایی در آزمون ورودی سال های ۷۵ و ۱۳۷۶ (۳-۵ سال بعد از شروع تحصیل در دوره های دو ساله کاردانی) فارغ التحصیل شده و حداقل ۲۸ درصد آنها یک سال در فارغ التحصیلی تأخیر دارند .

*- در هنگام بررسی ۶۰ درصد از فارغ التحصیلان شاغل ، ۱۶ درصد در حال ادامه تحصیل و حدود ۲۰ درصد در جستجوی کار بوده اند . ۴ درصد بقیه خانه دار و یا مشغول گذراندن خدمت نظام وظیفه بوده اند .

*- اثر بخشی دوره های علمی - کاربردی مورد مطالعه از سوی سه گروه ذی نفعان در سطح متوسط (امتیازی بالای ۵۰ درصد) ارزشیابی شده است . گروه کارفرمایان بیش از دو گروه دیگر اثر بخشی را خوب معرفی کرده اند .

*- از نظر فارغ التحصیلان ، استادان و کارفرمایان میانگین پی آمدهای حرفه ای کم تر از میانگین پی آمدهای علمی و اجتماعی بوده است این امر مؤید نظری است که ۷۰ درصد از

فارغ التحصیلان درباره نیاز زیاد یا خیلی زیاد خود در بدو شروع به کار نسبت به آموزش دیدن داشته اند .

*- اثر بخشی دوره ها در گروه های عمده آموزشی و در میان مراکز آموزشی مورد بررسی متفاوت بوده است ، همان طور که در مورد مردان بیش از زنان و در میان فارغ التحصیلان قبلاً شاغل بالاتر از داوطلبان آزاد و در فارغ التحصیلان ورودی سال ۱۳۷۶ بیش از ورودی سال ۱۳۷۵ بوده است .

*- از مجموع یافته های فوق پژوهشگر نتیجه گرفته است که اثر بخشی دوره های علمی - کاربردی در حد مورد انتظار نبوده است و بنابراین هدف های دانشگاه جامع علمی - کاربردی به درستی محقق نشده است . بنظر پژوهشگر این نارسایی ریشه در این واقعیت دارد که خط مشی گذاری در زمینه گسترش و تقویت آموزش های فنی و حرفه ای در ۲۰ سال اخیر نه تنها با خط مشی گذاری های صنعتی و توسعه ای کشور متناسب نبوده اند ... بلکه در این زمینه به نحوی عمل شده که قدرت تفکر موجود در این حوزه ناچار به بررسی و رفع تداخل های تشکیلاتی و رفع معضلاتی شده است که از این خط مشی ها عارض شده است . این نتیجه گیری در مورد ماده ۱۵۱ قانون برنامه سوم توسعه و آیین نامه اجرایی آن نیز که به منظور ساماندهی این آموزش ها وضع شده است صادق است [همان ص ۱۳۹] .

۲-۳-۷- راهبرد و راهکارهای پیشنهادی برای ارتقاء اثر بخشی آموزش علمی - کاربردی

پژوهشگر اتخاذ راهبرد « تعامل توانمند ساز ذی نفعان خرده نظام های آموزش فنی و حرفه ای کشور » به منظور ساماندهی غیر متمرکز و پیشبرد اصلاحات در حوزه آموزش های فنی و حرفه ای را پیشنهاد می کند . برای تحقق این راهبرد بایستی از ساز و کارهای رسیدن به توافق و اجماع استفاده کرد . بنظر پژوهشگر ۴ دسته ذی نفع در این آموزش ها دخالت دارند : (۱) تولید کنندگان آموزش فنی و حرفه ای (۲) مصرف کنندگان این آموزش ها ، (۳) بکارگیرندگان [دانش آموختگان] آموزش فنی و حرفه ای ، و (۴) اثر گیرندگان از آموزش های فنی و حرفه ای . نقش دولت ، به عنوان بزرگترین سرمایه گذار ذی نفع در این آموزش ها ، ارائه خدمات تسهیل گری و دفاع از آموزش های فنی و حرفه ای و ایفای نقش سرپل ارتباط بین گروه های ذی نفع است [همان ۱۴۳] .

راهکارهای کسب موفقیت در این راهبرد عبارتست از :

*- تشخیص نیاز به تغییر : ایجاد نیاز به تغییر با انجام پژوهش و انتشار نتایج و تحلیل ریشه های عقب ماندگی میسر است .

تعداد کارفرمایان آنها بوده است. نمونه‌ها در ۱۰ گروه آموزشی و ۴۳ رشته دانشگاهی و ۳۱ دانشگاه پراکنده بودند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات دو پرسشنامه بود که یکی برای فارغ‌التحصیلان شاغل و دیگری برای کارفرمایان آنها تنظیم شده بود.

یافته‌های تحقیق به شرح زیر است [همان ص ۲۸ تا ۳۵]:

*- از میان دانش‌آموختگان ۸۳/۶ درصد به کار اشتغال داشته‌اند و ۱۲ درصد بیکار بوده‌اند و ۳/۴ درصد سربازی بوده یا در حال ادامه تحصیل بوده‌اند. ۸۹/۸ درصد آنها، در دستگاه‌های دولتی مشغول به کار بوده‌اند. ۶۷ درصد در مراکز استانها و شهرهای بزرگ، ۲۴ درصد در شهرهای متوسط و کوچک و تنها ۴/۴۷ درصد در روستا مشغول به کار بوده‌اند.

*- ۸۴/۶ درصد از فارغ‌التحصیلان و ۹۱/۱ درصد از کارفرمایان معتقد بوده‌اند که بین شغل دانش‌آموخته و رشته تحصیلی او تناسب برقرار است و ۹۳/۶ درصد از شاغلان گفته‌اند که به ماهیت شغل خود علاقمند هستند.

*- توان‌مندی اجرایی فارغ‌التحصیلان در رشته‌های مختلف از نظر خودشان و کارفرمایانشان بالاتر از ۶۹/۳ درصد گزارش شده است و در این میان کارفرمایان در مقایسه با خود فارغ‌التحصیلان امتیازات بالاتری به شاغلان داده‌اند. اما توان‌مندی‌های فارغ‌التحصیلان به طور معنی‌داری از سال ۶۵ تا سال ۶۷ کاهش یافته است.

*- در این پژوهش توان‌مندی فارغ‌التحصیلان در رشته‌های مختلف، و بر حسب دانشگاه‌های مختلف هم از نظر کارفرمایان و هم به نظر دانش‌آموختگان رتبه‌بندی شده است که از ذکر آن خودداری می‌شود. اما نتیجه کلی آن بوده است که فارغ‌التحصیلان رشته‌های فنی و کاربردی در بالاترین حد توان‌مندی در زمینه‌های توان‌مندی‌های شش‌گانه و گروه‌های علوم انسانی، اجتماعی و رفتاری در پایین‌ترین حد قرار داشته‌اند.

*- دانش‌آموختگان و کارفرمایان آنها نسبت به کمبودهای درس‌ها و مهارت‌ها در هر رشته نظر داده‌اند که فهرست مفصلی را تشکیل می‌دهد، اما آنچه که بر سر آن تفاهم بوده است کمبود آموزش‌های کاربردی عملی در برنامه‌های درسی است.

*- نتیجه‌گیری کلی پژوهشگر [همان، ص ۳۶] آن است که بر خلاف اظهار نگرانی‌های موجود، فارغ‌التحصیلان دانشگاه‌ها بیش‌تر جذب بازار کار شده و در شغل‌های متناسب با رشته تحصیلی خود مشغول به کار می‌شوند. در مجموع توان‌مندی اجرایی و شغلی دانش‌آموختگان در همه رشته‌ها، دانشگاه‌ها و بین زنان و مردان در سطح نسبتاً بالایی قرار دارد هر چند که توانایی‌های مردان بیش‌تر ارزیابی شده است.

در این زمینه توجه به دو نکته زیر ضروری است:

۱- اهمیت بسیاری از یافته‌های این تحقیق که در زمان رونق اقتصادی کشور (سال‌های ۶۸-۷۲) و بالا بودن تقاضای مؤثر برای نیروی انسانی متخصص انجام گرفته‌ایجاب می‌کند در شرایط کنونی که اقتصاد کشور هنوز از دوران کساد و رکود به درستی خارج نشده و بازار در بسیاری زمینه‌ها با عرضه اضافه بر تقاضای مؤثر بازار روبرو است بار دیگر این پژوهش نه تنها برای دانشگاه‌های وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری بلکه برای کلیه دانش‌آموختگان دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی دولتی و غیر دولتی و در رشته‌های تحصیلی پر جمعیت تکرار شود.

۲- از نظر کاربردی یافته‌های تحقیق، بسیار مفید خواهد بود که بررسی شود از یافته‌های این پژوهش، به ویژه در زمینه اصلاح برنامه‌های درسی به چه میزان استفاده شده و یا در کمیته‌های تخصصی شورای عالی برنامه‌ریزی با یافته‌های این پژوهش چگونه برخورد شده است.

۵-۷- مشارکت فرهنگی و بیگانگی دانشجویان و دانش‌آموختگان

از نشانگرهای اثر بخشی بودن پی آمدهای آموزش عالی میزان مشارکت فرهنگی و اجتماعی دانشجویان و دانش‌آموختگان آن است. در ادبیات توسعه، مشارکت به عنوان یکی از شروط اصلی توسعه سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی شناخته می‌شود. از این رو هیچ نظام اجتماعی نمی‌تواند بی تفاوت از کنار پدیده مشارکت بگذرد. طرح پژوهشی شماره ۳۴ با عنوان «آسیب شناسی اجتماعی جوانان: بررسی انزوای ارزشی (بیگانگی فرهنگی) و مشارکت فرهنگی در محیط‌های دانشجویی کشور (مورد دانشگاه‌های دولتی تهران)» [محسنی تبریزی، ۱۳۸۰] دلایل نقش مؤثر مشارکت را در اجرای موفقیت آمیز طرح‌ها و برنامه‌های توسعه به شرح زیر ارائه می‌کند [همان ص ۱۲ و ۱۳]:

۱- مشارکت عمومی وسیله‌ای است جهت کسب اطلاعاتی در خصوص شرایط نیازها، نگرش‌ها، سلیق و علایق جوامع و آحاد و افراد و گروه‌های اجتماعی که بدون آنها توسعه و تداوم برنامه‌ها و پروژه‌های عمرانی - اجتماعی مقدور و قرین موفقیت نخواهد بود.

۲- احتمال تعهد و التزام و اعتقاد مردم به برنامه‌ها و پروژه‌های توسعه و عمران و شرکت در فعالیت‌های اجتماعی و فرهنگی و ... زمانی بالا خواهد بود که آنان در برنامه‌ریزی‌ها و تدارکات مربوط به توسعه عملاً دخالت و مشارکت داشته باشند.

۳- امروزه این باور نضج گرفته است که مردم حق دارند در تعیین نوع و شکل توسعه و پیشرفتی که می‌باید در جامعه آنان پدید آید نقش و دخالت داشته باشند... این باور در ارتباط تنگاتنگ با مفهوم انسان محوری توسعه است.

پژوهشگر با توجه به دلایل بالا و نقش مؤثر و کلیدی نیروی انسانی متخصص در طراحی، اجرا و بهره‌برداری از برنامه‌ها و طرح‌های توسعه و نیز به دلیل آن که دانشگاه‌ها وسیله‌نهادی برای توسعه و نوسازی سیاست، اقتصاد، جامعه و فرهنگ محسوب می‌شوند و به عنوان عاملی اجتماعی کننده نقش عمده‌ای را در انتقال فرهنگ، درونی کردن هنجارها و ارزش‌های اجتماعی، تکوین شخصیت بهنجار و توسعه مفهوم «من اجتماعی»، انتقال دانش‌ها و مهارت‌ها و آموزش فنون و علوم ایفا می‌کنند تلاش کرده است:

اول: با استفاده از رویکردهای جامعه‌شناسی و روان‌شناسی اجتماعی عوامل و محرک‌های مشارکت فرهنگی و اجتماعی در جامعه دانشجویی بررسی کند.

دوم: حدود، دامنه، شدت، میزان، زمینه و صور و انواع مشارکت را در جامعه مورد مطالعه شناسایی کند و بر اثر آن با شناختی که از میزان مشارکت فرهنگی و اجتماعی جامعه دانشجویی حاصل می‌آید راه کارها و سیاست‌هایی را که به افزایش مشارکت خواهد انجامید معرفی کند.

سوم: رابطه علی میان متغیرهای انزوای فرهنگی (بیگانگی فرهنگی) و سازگاری گروهی (مشارکت فرهنگی) را شناسایی کرده و با آزمون تجربی معکوس میان بیگانگی و مشارکت فرهنگی در یک جامعه دانشجویی غیر غربی، بیگانگی فرهنگی را به عنوان یکی از علت‌های عدم شکل‌گیری و تکوین «من اجتماعی» و یکی از دلایل ظهور شخصیت‌های جامعه ستیز و به عنوان یکی از موانع عمده مشارکت فرهنگی و اجتماعی مطرح نماید.

چهارم: با شناخت نوسانات و تغییرهای گروه‌های سنی، شغلی، تحصیلی، درآمدی، جنسی، مذهبی، اعتقادی و نظایر آن که از یافته‌های پژوهش است بر دامنه معرفت ما در حوزه‌های روان‌شناسی اجتماعی رفتار و جامعه‌شناسی فرهنگی بیفزاید.

پنجم: با توجه به هدف‌های طرح نیاز سنجی نیروی انسانی متخصص، شناخت دانشجویان را به لحاظ باورها و نگرش‌ها، انتظارات و نیازها تسهیل نماید که از آن‌ها تنها در طراحی‌های معطوف به توسعه و بهبود وضعیت آموزش عالی می‌توان بهره‌گرفت، بلکه مسایل و مشکلات و برخی از ابعاد و آثار بیماری‌شناسی محیط‌های آموزشی را در سطح آموزش عالی تعریف و تبیین کرده و به برنامه‌ریزی در جهت رفع مشکلات و کاستن از نارسایی‌ها یاری رساند [همان ص ۱۲-۱۳].

پژوهشگر در این تحقیق از میان دانشجویان شاغل به تحصیل در سه مقطع کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری در دانشگاه های دولتی شهر تهران در سال تحصیلی ۷۹-۱۳۷۸ به طریق نمونه گیری طبقه ای نمونه ای انتخاب کرده است و به منظور مقایسه وضع رفتاری، الگوهای ارزشی و نظام باورها گروه کنترلی معادل نمونه تجربی (دانشجویی) با استفاده از روش نمونه گیری سهمیه ای بر اساس متغیرهای سن، جنس، مقطع تحصیلی و توزیع منطقه ای از جوانان غیر دانشجو انتخاب کرده است.

مفهوم مشارکت فرهنگی شکلی از مشارکت است که در آن فرد ضمن قبول، پذیرش و درونی کردن آگاهانه هنجارها و ارزش های اجتماعی و اهداف فرهنگی در شکل دادن حیات اجتماعی خویش مشارکت دارد. مشارکت فرهنگی با هدف همسازی گروهی یا سازگاری گروهی، وفاق اجتماعی، و هم نوایی گروهی ملازمت داشته و به ساخت و تکوین تیپ شخصیت اجتماعی منجر می شود.

مفهوم بیگانگی فرهنگی یا انزوای ارزشی عبارت است از انفصال، انفکاک و عدم پیوند ذهنی (شناختی) و عینی (کنشی) فرد با ارزش ها، هنجارها، انتظارات جمعی، الگوهای رفتار، نظام باورها و اهداف فرهنگی [همان، ص ۵].

۱-۵-۷- یافته های پژوهش

*- گروه تجربی (دانشجویان) در مقایسه با گروه کنترل (غیر دانشجو) از میزان بالای نیاز به موفقیت، نوپذیری، تمایلات روشنفکری، اومانیسیم، مورالیسم، روماتیسم، علم گرایی، احساس کارآیی شخصی و خود اثر بخشی، موفقیت تحصیلی و وضعیت اجتماعی - اقتصادی برخوردارند. متقابلاً، میزان بیماری پر خاشگری، اضطراب و افسردگی در آنان به نسبت کم تر از گروه کنترل است.

*- لحاظ میزان انزوای ارزشی، مشارکت فرهنگی - اجتماعی (اکتیویسم)، وجدان کار، قانون گرایی، اعتماد اجتماعی، انگیزه اقتصادی و بیگانگی سیاسی تفاوت معنی داری میان دو گروه از آزمودنیها (دانشجویان و غیر دانشجویان) مشاهده نمی شود.

*- آنچه که به عنوان دست آورد بارز تحقیقی در این مرحله قابل ذکر است بالا بودن میزان انزوای ارزشی (بیگانگی فرهنگی) و پایین بودن نرخ مشارکت اجتماعی (اکتیویسم) در هر دو گروه است.

با توجه به سطح تحلیلی و استنتاجی تحقیق نتایج حاصله از آزمون فرضیات و برازش مدل تحلیلی تحقیق می توان گفت:

*- مشارکت فرهنگی - اجتماعی دانشجویان بر حسب جنس، سن، رشته تحصیلی، مقطع تحصیلی، وضعیت اقتصادی - اجتماعی، میزان انزوای ارزشی، بیگانگی سیاسی، نیاز به موفقیت، قانون‌گرایی، مورالیسم و احساس خود اثر بخشی آنان تغییر می‌کند. در دانشجویان مرد بیش از دانشجویان زن، در دانشجویان رشته‌های غیر علوم انسانی بیش از دانشجویان علوم انسانی، در دانشجویان مقاطع کارشناسی ارشد و دکتری بیش از دانشجویان مقطع کارشناسی، در دانشجویان با وضع اقتصادی - اجتماعی بالا بیش از دانشجویان دارای وضع متوسط و پایین است. نتایج تحقیق همچنین نشانگر آن است که مشارکت اجتماعی - فرهنگی دانشجویان با انزوای ارزشی و بیگانگی سیاسی رابطه معکوس و با نیاز به موفقیت، احساس خود اثر بخشی، مورالیسم، قانون‌گرایی و اعتماد اجتماعی رابطه مستقیم دارد.

*- میزان نیاز به موفقیت در دانشجویان زن، دانشجویان رشته‌های غیر علوم انسانی، دانشجویان مقاطع کارشناسی ارشد و دکتری، در دانشجویان با وضعیت اجتماعی - اقتصادی بالا، با میزان نو پذیری بالا، با میزان انگیزه اقتصادی بالا، با میزان احساس خود اثر بخشی بالا، با میزان اکتیویسم بالا، علم‌گرایی بالا و با تمایلات روشنفکری بالا به نسبت بیشتر است.

*- میزان انزوای ارزشی دانشجویان بر حسب جنس، رشته تحصیلی، مقطع تحصیلی، وضعیت اجتماعی - اقتصادی، مشارکت فرهنگی - اجتماعی، نیاز به موفقیت، احساس خود اثر بخشی، قانون‌گرایی، میزان اعتماد اجتماعی و درجه مورالیسم آنان تغییر می‌کند.

*- میزان احساس خود اثر بخشی دانشجویان با متغیرهای موفقیت تحصیلی، مقطع تحصیلی، اکتیویسم، علم‌گرایی، تفکر خلاق و تمایلات روشنفکری، نیاز به موفقیت، انگیزه اقتصادی و نو پذیری رابطه مستقیم دارد و بر حسب رشته تحصیلی و جنسیت پاسخگو تغییر می‌کند.

*- میزان رضایت از زندگی و زندگی تحصیلی، انزوای ارزشی (بیگانگی فرهنگی - اجتماعی)، بیگانگی سیاسی، اعتماد اجتماعی، اکتیویسم، بیماری افسردگی، بیماری پر خاشگری و بیماری اضطراب در دو گروه از آزمودنیها (دانشجو و غیر دانشجو) تفاوت معنی داری را نشان نمی‌دهند.

*- بالاخره میزان نیاز به موفقیت، نو پذیری، انگیزه اقتصادی، تمایلات روشنفکرانه، اومانیزم، رمانتیزم، تعهد به علم، وجدان کار و احساس خود اثر بخشی در گروه تجربی (دانشجو) به نسبت بیش از گروه کنترل (غیر دانشجو) است.

*- بر اساس نتایج بدست آمده از تحلیل رگرسیونی و مدل تبیینی تحلیل مسیر مربوط به متغیر مشارکت فرهنگی - اجتماعی می توان استدلال کرد که این متغیر متأثر از متغیرهای مختلفی است که در شبکه ای از روابط علی با یکدیگر قرار دارند . در این مدل متغیرهای انزوای ارزشی ، وضعیت اقتصادی - اجتماعی ، نیاز به موفقیت ، اعتماد اجتماعی ، احساس خود اثر بخشی ، رضایت از زندگی ، نو پذیری ، قانون گرایی ، جنسیت ، مورالیسم و علم گرایی به عنوان تعیین کننده ترین عوامل تأثیر گذار بر مشارکت فرهنگی - اجتماعی مطرح اند که هم بطور مستقیم و هم بطور غیر مستقیم بر متغیر وابسته اثر گذاشته اند . بدین ترتیب می توان استدلال کرد که مشارکت فرهنگی بازتابی از تأثیرات متقابل متغیرهای علت و منتج از باز خوردهای این عوامل است .

۲-۵-۷- پیشنهادهای برگرفته از پژوهش

پژوهشگر با استناد به یافته های پژوهش و مطالعه ادبیات موضوع پیشنهادهایی در دو سطح کلان و خرد به شرح زیر ارائه کرده است [همان ص ۳۲۱-۳۳۴] :

الف- پیشنهادات کلان :

ضرورت ایجاد تحول فرهنگی در آموزش منابع انسانی جهت تقویت ارزش ها ، قابلیت ها ، نیازها و ساز و کارهای مورد نیاز توسعه پایدار :

اصولاً نهاد آموزش و پرورش وظیفه فرهنگ یابی و اجتماعی شدن افراد یک جامعه انسانی را بر عهده دارد که منجر به شکل گیری شخصیت اساسی فرد می گردد . امروزه در بازار کار و تولید جامعه ایران ، نیروی انسانی با ورود تکنولوژی وارداتی از این فرایند بدور مانده و دستخوش نوعی پس افتادگی فرهنگی شده است . محور اصلی و فلسفه اساسی آموزش ، گسترش و تکامل معرفت ، علم ، اطلاعات و پژوهش است . صنعت و فضای صنعتی ، نیروی انسانی خاص خود را می طلبد که دارای تفکر و بینشی خردمندانه و با رفتاری منطقی و خود آگاه بوده و پیرو نظم و سلسله مراتب شغلی باشد . اما هجوم گروههای وسیعی از روستاییان با تفکرات به ارث رسیده از نظام عشیرتی - فئودالی به واحدهای صنعتی ، ساختار فکری و فرهنگی (عقلانی و منطقی) حاکم بر بخش صنایع را در هم ریخته و معضلات عدیده ای از جمله از هم پاشیدگی انسجام بخشهای صنعتی و در نتیجه کاهش تولیدات را بیار آورده است .

امروزه آموزش خصایص ویژه فرهنگی می تواند زمینه ساز تغییر الگوهای فکری و رفتاری شده و به صورت یک وظیفه ملی در سرلوحه خط مشی ها و سیاستگذاریها قرار گیرد . در اینجا به برخی از این ویژگیهای فرهنگی می پردازیم که به عنوان مانع فرهنگی ارتقاء

کارآیی و بهره وری منابع انسانی و توسعه ملی باید از نظام آموزش عمومی زدوده شده و جایگزینهای مناسب بیابند :

***- حذف فرهنگ تقلید و مصرف و جایگزینی آن با فرهنگ تحقیق و تولید :**

منش تقلید در فرهنگ ایرانی ، یکی از مبانی و خاستگاههای نخستین پذیرش تام و تمام و قبول حتمی دستورات و الگوهای فکری دیگران است . تقلید به معنای کوشش در پیروی دقیق از کار یک شخص است . به منظور اصلاح و بهبود این منش و هدایت آن به سمت تحقیق و نوآوری و کاوشگری باید به شناسایی دقیق این خصیصه در متون آموزش رسمی و غیر رسمی و ارتباط آن با الگوهای اقتصادی ، سیاسی ، فرهنگی ، علمی و تکنولوژیک پرداخت تا با تثویز کردن آن در راستای فرهنگ نوگرایی و تحول گرایی و خروج از ایستایی و سکون فرهنگی - اجتماعی به بهره وری فرهنگ و فرهنگ بهره وری در بازار کار و تولید دست یافت .

نتایج پژوهش نشان می دهد که زمینه های فرهنگی و روانی جهت شکوفاسازی استعدادهای نهفته و تشویق و ترغیب نوآوری ، تقویت تمایلات مبتنی بر رقابت ، کار ، ریسک پذیری و خطر جوئی ، انگیزش به پیشرفت و وجدان کار در جامعه مورد مطالعه به صورت بالقوه نسبتاً فراهم است .

۴۳ درصد دانشجویان تحت مطالعه دارای تمایلات نوآورانه ، ۴۱ درصد با احساس خود اثر بخشی بالا ، ۳۶ درصد با احساس نیاز به موفقیت بالا و ۳۴ درصد با وجدان کار بالا بوده اند . این خصوصیات بخشی از شرایط لازم جهت خروج از سکون فرهنگی - اجتماعی و ایستائی اقتصادی بحساب می آید و از مشخصات بارز نوسازی انسان و از متغیرهای عمده توسعه پایدار است .

***- توسعه فرهنگ کار و کوشش و تولیدگری بجای فرهنگ قناعت به اندک :**

« قناعت به اندک » در مقابل فزون خواهی (نه به معنای اسراف و تبذیر) موجب ایجاد گرایش و منش فقر ، سکون و ایستایی انگیزه های تولید و توقف رشد و توسعه اقتصادی شده است . مفهوم قناعت به اندک عبارت است از قناعت توأم با فقر که به هیچوجه نقطه مقابل اسراف نیست . این مفهوم در مقابل تولیدگری یا بهره وری (Productivity) قرار داشته و نوعی تقابل با فرهنگ کار و تولید بشمار می رود .

علیرغم بالا بودن نسبی نرخ نیاز به موفقیت (۳۶ درصد) ، احساس خود اثر بخشی (۴۱ درصد) و وجدان کار (۳۴ درصد) در دانشجویان تحت مطالعه ، انگیزه اقتصادی در آزمودنی ها بالنسبه پائین است (حدود ۲۹ درصد) . یکی از دلایل پائین بودن انگیزه اقتصادی در نسل جوان غلبه ارزش های فرا مادی در آنان است . از طرفی فراهم نبودن

زمینه ها و شرائط اشتغال در جامعه خصوصاً برای نسل جوان ، توسعه تاریخی روحیه تن آسایی بعنوان یک رویه و شیوه قومی - فرهنگی و ناکامی برنامه های مربوط به توسعه فرهنگ کار ، کارآفرینی و اشتغال در جامعه در کاهش انگیزه اقتصادی جوانان مؤثر است .

*- توسعه فرهنگ دنیا گرایی به جای دنیا گریزی

میزان دنیا گرایی و تعهد به کار و تولید در جامعه مورد مطالعه در سطح متوسطی قرار دارد و تا حدودی متاثر از تفوق و غلبه ارزش های فرا مادی در نسل جوان است . این خود نیازمند تحقیقات مستقلی جهت شناخت عمیق تر و برنامه ریزیهای دقیق تر در راستای اهداف توسعه فرهنگ و اجتماعی کشور است .

*- آموزش کاربردی بجای آموزش انتزاعی

تأخر فرهنگی که محصول آموزش نوین پدیده های نو پیدای علمی - فنی و الگوهای فرهنگی و فکری غرب و ناهمسویی اش با سنت و باورهای سنتی و رسوب یافته ملی - اسلامی است ، خود عامل پیدایش و گسترش علم و دانش نوین در سطح شده و همچنان رسوبات را بدون تغییر باقی نهاده است . در چنین فضایی کمتر کسی آموخته است که از دانش فرا گرفته خود بصورت عملی استفاده کند و شاید هم به کمتر کسی چنین آموزشی داده شده است . این همه بدانجا باز می گردد که قابلیتها و بسترهای طراحی و راه اندازی بسیاری از رشته های علمی در اینجا مهیا نشده اند و صرفاً با یک رونویسی و مشابه سازی و الگوبرداری تقلید آمیز ، آموزه ای را به صورت وصله ناجور بر پیکر آموزش دوخته اند و ترکیب بی رنگ و روی آموزش سنتی را منقوش ساخته اند . فرهنگ هر جامعه ای بیش از آنکه جنبه جهانی پیدا کند ، صد در صد جنبه بومی دارد و فرهنگی که هویت اصیل داشته باشد ، اقبال جهانی شدن را نیز خواهد یافت ولی موقعی که عمل بر گرده کسی تحمیل شود و دانش ناشی از عمل به ضرر عمل و انجام دهنده یک عمل تمام شود ، خود به خود وضعی پیش می آید که فلاسفه از آن به از خود بیگانگی تعبیر می کنند .

*- خرد گرایی بجای خرد گریزی و موهوم پرستی

در قلمروی علم و عمل ، خردورزی یا عقلانی شدن (Rationalization) به معنای انطباق آگاهانه ، سنجیده ، درست و کارآمد وسایل با اهداف مورد نظر است و اشاره دارد به مجموعه فرایندهایی که از طریق آن ها از کنش انسان در معرض محاسبه ، سنجش و کنترل قرار می گیرد . تا زمانی که مردم به عنوان موجوداتی عاقل و بالغ در نظر نیایند و نتوانند منافع و مصالح خود را بیان کنند و بشناسند ، بیراهه ها بسیار بوده و توسعه مبتنی بر بهره وری حاصل نخواهد شد . این خرد بر دو عامل متکی است :

الف) خرد تکنولوژیک : خردی که مبنای خود را بر اساس تکنولوژی امروز قرار می دهد . خرد تکنولوژیک یعنی باید این فکر در ما رسوخ کند که از کلیه منابع ، بهره برداری عقلانی کنیم .

ب) خرد دمکراتیک : یعنی حاکمیت منبعث از مردم و بکار گرفتن عقل مردمی در تمامی امور معیشتی مردم ، روابط ، مناسبات و فرهنگ مردم .

*- وقت شناسی و زمانسنجی بجای وقت کشی

ویژگی فرهنگی دیگری که در جامعه ایران مشهود است عدم توجه به زمان است . در دنیای امروز ، انسان با پدیده ای بنام کمیابی مواجه است که انرژی ، منابع طبیعی و زمان یکی از آنهاست . انسان مدرن با توجه به رشد فزاینده علم و تکنولوژی دیگر به اتلاف عمر و زمان خود نپرداخته و درصد استفاده حداکثر از زمان حداقل خود است . بهره وری در زمان عاملی است که در همه معادلات تولیدی ، اقتصادی ، سیاسی و علمی - فرهنگی حایز اهمیت است .

ب- توصیه های خرد :

توصیه های مربوط به سطح خرد مشتمل بر پیشنهادها و راه کارهایی است که اساساً در پرتو نتایج تجربی تحقیق قابل ارایه است . در ذیل به اهم آنها اشاره می گردد :

*- تکرار تحقیقات و بسط دامنه شناخت (Replication)

با توجه به اینکه تحقیق حاضر در منطقه محدودی از کشور (تهران) انجام یافته است ، نتایج حاصل جهت ارایه راه حل هایی نهایی (خصوصاً از لحاظ کاستن از آثار آسیب شناختی محیط های دانشجویی) کافی بنظر نمی رسد . لذا آنچه به عنوان پیشنهاد در گزارش حاضر می تواند عرضه گردد انجام تحقیقات مشابه در سطح کشور است تا از این طریق بتوان ضمن حصول به شناختی جامع و فراگیر از وضعیت های رفتاری و نگرشی دانشجویان به راه حل های واقع بینانه و علمی تری در باب موضوع مورد تحقیق نایل آمد .

*- اکتشاف و بسط زمینه های تحقیقاتی جدید :

با عنایت به کمی تعداد و پراکندگی پژوهش های علمی در محیط های دانشجویی کشور ، اطلاعات و دانش منظمی در باب بسیاری از ابعاد و وجوه زندگی اجتماعی ، خانوادگی ، فرهنگی ، ارزشی و فردی نسل جوان علی الخصوص دانشجویان و نیازها ، انتظارات و گرایش های آنان موجود نیست . در راستای اهداف برنامه سوم توسعه اجتماعی ، اقتصادی و فرهنگی ، توصیه می شود نیازها و الویت های ارزشی نسل جوان در بعد کلان مورد بررسی و کاوش علمی قرار گیرد تا ضمن جلوگیری از عدم انطباق سیاست های فرهنگی و اجتماعی

با خواست ها و الویت های ارزشی جوانان زمینه های مشارکت آنان در امور کشور فراهم و حس همدلی ، اطمینان و اعتماد متقابل میان سیاست گذاران و حکام سیاسی و جوانان افزایش یابد .

نتایج پیمایش در زمینه آسیب شناسی فرهنگی در محیط های آموزشی نشان دهنده آن است که در جامعه تحت بررسی نرخ مشارکت فرهنگی - اجتماعی بسیار پایین است . (۱۲ درصد) و متقابلاً میزان انزوای ارزشی با ۴۱ درصد ، بیگانگی سیاسی با ۳۰ درصد و احساس بی اعتمادی در روابط متقابل با ۴۰ درصد بالنسبه بالاست . لذا یکی از راه های افزایش مشارکت اجتماعی - فرهنگی نسل جوان شناخت نیازها و الویت های ارزشی آنان و پاسخ مقتضی بدان ها و تقویت حس اعتماد ، اطمینان و همدلی در آنان و کاستن از میزان ناسازگاری های احتمالی میان جوانان و نظام اجتماعی است .

*- توجه به برنامه های بهداشت روانی :

با عنایت به بالا بودن نسبی میزان بیماری های افسردگی ، اضطراب و پرخاشگری در جامعه تحت مطالعه توجه به برنامه های بهداشت روانی جهت کاستن از میزان آنها و آموزش راه های مقابله با فشارها ، ناملایمات و استرس های روانی در نزد نسل جوان از اهمیت و ضرورت بارزی برخوردار است .

نتیجه آزمون های سنجش میزان بیماری افسردگی ، اضطراب و پرخاشگری در دانشجویان تحت بررسی نشان می دهد که با توجه به بیماری افسردگی ، حدود ۲۷ درصد دانشجویان دارای افسردگی بالا و ۴۳ درصد نیز در آستانه بیماری قرار دارند . از نظر بیماری اضطراب نیز ۲۹ درصد دارای اضطراب بالا و ۳۹ درصد نیز در حد مرضی (آستانه بیماری) قرار دارند . بالاخره از نظر بیماری پرخاشگری نیز ۲۱ درصد کاملاً بیمار و ۴۳ درصد در آستانه بیماری قرار دارند . نتایج فوق نه تنها ضرورت توجه به توسعه برنامه های بهداشت روانی را در محیط های دانشگاهی و آموزشی ایجاب می کند ، بلکه بر ضرورت انجام تحقیقات علمی در باب شناخت علل و اسباب (اتیولوژی) ناخوشی ها و بیماریهای دماغی و روحی و اپیدمیولوژی آنها در جامعه تأکید دارد .

۶-۷- جمع بندی و نتیجه گیری

در این فصل یافته ها ، نتایج و پیشنهادهای ۵ طرح پژوهشی انجام گرفته در زمینه های مختلف مرتبط با ارزشیابی دانش آموختگان و پی آمدهای نظام آموزش عالی استخراج و ارایه شد . صرف نظر از یافته ها و نتایج تفصیلی پژوهش های انجام شده ، اشاره به چند نکته مهم درباره پژوهش های انجام گرفته ضروری است .

اول- نتایج و یافته های پژوهش های ۵ گانه به دلیل محدود بودن جامعه مورد بررسی به چند دانشگاه ، یک شهر ، چند استان ، یک نوع خاص از انواع مسیرهای آموزش عالی در ایران و انجام گرفتن در شرایط خاص زمانی و محیطی قابل تعمیم به کل نظام آموزش عالی نیست ، اما با وجود چنین محدودیتی که دامن گیر عموم طرح های کوچک در زمینه های اجتماعی و فرهنگی است ، پیشنهادهای مبتنی بر یافته های پژوهشی را که از طرف پژوهشگران مطرح شده باید به عنوان مقدمه و زمینه ای برای تصمیم سازی و بحث های کارشناسی تلقی کرد و از آنها در سیاست گذاری های آموزش عالی به همراه دیگر شواهد و دلایل استفاده کرد .

دوم- نتایج و پیشنهادهای حاصل از نظرخواهی ها و پژوهش های طرح های شماره ۳۸ « اثر بخشی دوره های علمی- کاربردی » و طرح شماره ۳۳ « بررسی رابطه اشتغال در بخش غیر متشکل با ویژگی های فردی ... دانش آموختگان آموزش عالی » ، طرح پژوهشی « بررسی توان مندی های شغلی فارغ التحصیلان دانشگاه ها » و تا حدودی طرح شماره ۳۴ « مشارکت فرهنگی و بیگانگی فرهنگی در محیط های دانشجویی کشور » که درباره محتوا و ترکیب دروس در برنامه های درسی رشته های مختلف دانشگاهی است برای نقد و کاربست در اختیار کمیته های تخصصی شورای عالی برنامه ریزی (و یا کمیته های برنامه ریزی درسی که قرار است در دانشگاه ها تشکیل شود) قرار داده شود .

سوم- همانند دیگر عناصر نظام آموزش عالی ، مسایل برون دادها و پی آمدهای این نظام نیز چندان مورد پژوهش قرار نگرفته است . این نکته را بررسی محتوی بخش پیشینه پژوهش و بازنگری تجربه های کشور در زمینه های مورد بررسی تأیید می کند . در زمینه ارزشیابی برون دادها و پی آمدها لازم است « پژوهش های پی گیری » هر چند وقت یک بار و توسط مراجع مستقل تکرار شود تا بتوان یافته های متأثر از شرایط متغیر و گذرا را از یافته های نسبتاً ریشه ای و ساختاری تشخیص داد و به تناسب هر یک سیاست ها و برنامه های اصلاحی را پیشنهاد کرد .

چهارم- پژوهش هایی که در تکمیل و یا برای رفع محدودیت ها و افزایش توان تعمیم پذیری پژوهش های انجام گرفته پرداختن به آنها توصیه شده است می تواند استخوان بندی برنامه میان مدت پژوهش در آموزش عالی را تشکیل دهد . به این پیشنهادهای پژوهشی زمینه های زیر باید اضافه شود :

*- بررسی و سنجش اثر توسعه آموزش عالی بر روی ظرفیت های اشتغال در کشور از نظر :

- میزان اشتغال زایی هر واحد سرمایه گذاری در ایجاد ساختمان ها و تسهیلات کالبدی آموزش عالی (در حین ساخت) و تأمین تجهیزات و ماشین آلات مورد نیاز این بخش ،
- میزان اشتغال زایی هر واحد سرمایه گذاری در اداره عملیات جاری آموزش عالی با توجه به کاربر بودن فوق العاده زیاد این خدمت .
- اثر ایجاد ظرفیت های جدید در آموزش عالی بر میزان عرضه نیروی کار گروه سنی ۱۸-۲۴ ساله .
- *- بررسی و سنجش اثر « قطب توسعه » بودن آموزش عالی بر روی توسعه همه جانبه محل استقرار مؤسسه آموزش عالی .
- *- بررسی اثرهای مستقیم و غیر مستقیم توسعه آموزش عالی بر کاهش نرخ باروری زنان ، بالا بردن نرخ مشارکت زنان در نیروی کار ، ایجاد ظرفیت های جدید در مشاغل رقیب امور خانه داری (مانند پرستاری از کودک ، تهیه و ارایه غذای آماده - مهمان خانه داری - و صنایع غذایی) که به شکلی معرف پی آمدهای بلند مدت گسترش آموزش عالی در بین زنان است .
- *- مقایسه اثر بخشی و اثر بخشی هزینه در آموزش عالی در مسیرهای مختلف نظام و در مؤسسات آموزش عالی اعم از بخش دولتی و بخش غیر دولتی .
- *- بررسی اثر نوع و سطح آموزش عالی بر نرخ بهره وری نیروی کار و نرخ بهره وری کل در بخش های مختلف اقتصادی .
- *- انجام پژوهش های مشابه کیفیت سنجی و اثر بخشی بر روی دانش آموختگان دوره آموزش و پرورش عمومی (پایان دوره متوسطه) و دانش آموختگان دانشگاهی به منظور نشان دادن نقش نظام آموزش عالی در ایجاد توان مندی های شغلی و شایستگی های کانونی .

جدول ۱-۷ رابطه سه مقوله شایستگی با برخی متغیرهای مستقل

مقوله مهارتی	مقوله شناختی	مقوله خودشکوفایی		متغیر مستقل
*۵۱/۶۵	۵۹/۰۶	*۶۴/۲۷	مرد	جنس
*۴۸/۸۰	۵۸/۹۱	*۶۶/۲۲	زن	
*۴۷/۴۴	*۵۴/۸۷	*۶۳/۲۲	مازندران	محل تحصیل
*۴۷/۹۸	**۶۰/۳۱	*۶۶/۱۹	تهران	
**۶۰/۹۸	**۶۰/۳۱	۶۴/۱۶	صنعتی شریف	
*۴۶/۸۳	*۵۹/۸۵	*۶۵/۹۳	علوم انسانی	نوع رشته تحصیلی
*۵۶/۱۶	*۵۷/۵۶	*۶۳/۴۶	فنی و مهندسی	
*۴۶/۹۶	*۵۷/۰۴	*۶۲/۶۳	پایین	تعلق طبقاتی
*۴۸/۵۳	*۵۸/۲۹	*۶۴/۲۳	متوسط	
**۵۶/۲۱	**۶۱/۳۷	*۶۷/۷۰	بالا	
*۵۴/۱۶	*۶۱/۹۶	۶۶/۶۱	شاغل	اشتغال در دوران تحصیل
*۴۹/۹۵	*۵۸/۵۲	۶۴/۷۹	غیر شاغل	
۵۰/۵۳	۵۹/۰۰	۶۵/۰۵	میانگین کل	

فهرست منابع فصل ۷

- *- شارع پور ، محمود ؛ صالحی ، صادق ؛ و فاضلی ، محمد (۱۳۸۰) « بررسی ارتباط آموزش های دانشگاهی با نیازهای جامعه » مؤسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی ، طرح جامع نیازسنجی نیروی انسانی متخصص .
- *- ساکتی ، پرویز ؛ خیر ، محمد ؛ فلاحی ، ویدا ؛ محمدی ، مهدی ؛ پارسا ، عبدالله (۱۳۸۰) « بررسی رابطه اشتغال در بخش غیر متشکل (غیر دولتی) با ویژگی های فردی ، رشته تحصیلی و فعالیت های اقتصادی دانش آموختگان شاغل در استان های جنوبی ایران » ، مؤسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی ، طرح جامع نیاز سنجی نیروی انسانی متخصص .
- *- مقنی زاده ، محمد حسن (۱۳۸۰) « ارزشیابی ثمر بخشی دوره های علمی - کاربردی » ، مؤسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی ، طرح جامع نیاز سنجی نیروی انسانی متخصص .
- *- محسنی تبریزی ، علیرضا و همکاران (۱۳۸۰) « آسیب شناسی اجتماعی جوانان : بررسی انزوای ارزشی (بیگانگی فرهنگی) و مشارکت فرهنگی در محیط های دانشجویی کشور - مورد دانشگاه های دولتی تهران » ، مؤسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی ، طرح جامع نیاز سنجی نیروی انسانی متخصص ،
- *- میر کمالی ، سید محمد (۱۳۷۲) « تحلیلی بر توان مندی های شغلی فارغ التحصیلان دانشگاه ها » فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی ، شماره مسلسل ۴ ، ص ۱۴ تا ۳۷ .

بخش سوم

چالش ها و چشم اندازهای آینده

فصل ۸- چالش ها و تحولات آینده آموزش عالی در جهان و ایران

فصل ۹- نارسایی های نظام آموزش عالی در ارتباط با آموزش و تربیت نیروی متخصص

معرفی بخش

فصل ۸

چالش ها و تحولات آینده آموزش عالی در جهان و ایران

مقدمه

:

()

()

[Dias ,

]

-
-
-
-

()

»

[] «

۸-۱- آموزش عالی در جهان : چالش ها ، دیدگاه ها و راه کارها

۸-۱-۱- تأثیر عصر فرا صنعتی بر آموزش عالی

*_

*_

*_

*_

_*

_*

اول :

دوم :

سوم :

چهارم :

(General rule)

پنجم :

ششم :

. [-] .

هفتم :

_*

*_

*_

*_

هشتم :

[] .

[] - .

۲-۱-۸- دیدگاه ها و راه کارهای نوین آموزش عالی در سطح جهانی

[] :

تخصص های سطح بالا

فضای آزاد

ایجاد و نشر دانش

ارزشهای اجتماعی

فرهنگ های ملی

- نقش اخلاق ، خودگردانی ، مسئولیت پذیری و آینده نگری :

• نیاز های اخلاقی و صلابت علمی و فکری

قبول

• مسئولیت

• رفتار دور اندیشانه و نقادانه

• آزادی علمی (academic freedom) و خودگردانی (

autonomy)

- دستیابی عادلانه به آموزش عالی .

- مشارکت و ارتقاء نقش زنان .

- پیشرفت دانش

- راهبردهای دراز مدت

- همکاری با دنیای کار

- تنوع

ارتقاء کارکنان

ارزشیابی از کیفیت

فن آوری

«*»

تقویت مدیریت و منابع مالی

منابع مالی آموزش عالی

توزیع دانش ها و مهارت ها

فرار مغزها

»

«

۲-۸- آموزش عالی در ایران : چالش ها و مسائل پیش روی دردهه آینده

(virtual university)

*

« »

[]

۱-۲-۸- موقعیت ایران در برابر مسایل متعارف نظام های آموزش عالی جهان

:

...

- خودگردانی و آزادی علمی و به همراه آن

.

:

_*

.

_*

)

_*

(

)

_*

(

برابری فرصت دسترسی به آموزش عالی .

«

»

(...)

سوم - آموزش عالی برای زنان

:

_*

/ /

á %WPÑ 0%~CE ± Á°• Z „ □

- •

- •

/

-*

)

(

۲-۲-۸- چالش ها و مسایل ویژه آموزش عالی ایران

« »

-

:[]

(

)

(

(

)

(

(

():

()

(

« »

)

(

—

—

/

. [

]



.

.

.

.

-

()

.(/ =)

.

)

.

(

.

جدول ۸-۱ روند تغییرات ساختاری در آموزش عالی از چند دهه گذشته

از	به
() =)	() =)
(Massification)	
-	
:	():
(Interdisciplinary))
(Problem-Oriented)	
)	(...
-	

[]:

منابع فصل ٨

» ()

_*

«

» ()

_*

«

«

» ()

_*

» ()

_*

«

» ()

_*

«

فصل ۹

نارسایی های نظام آموزش عالی در ارتباط با آموزش و

تربیت نیروی متخصص

در فصل های ۴، ۵، ۶، ۷، وضعیت کنونی و تحولات عناصر مختلف نظام آموزش عالی ایران بررسی و تحلیل شد و نارسایی ها و نقاط ضعف آنها به استناد شواهد تجربی و یافته های پژوهش های انجام گرفته در قالب طرح جامع نیاز سنجی و سایر پژوهش های نسبتاً معتبر شناسایی و ارایه شد. هم چنین در فصل هشتم چالش های عمده پیش روی نظام آموزش عالی در سطح جهان و در شرایط خاص ایران مورد بحث قرار گرفت. در این بخش با تلفیق مجموعه مطالبی که در فصل های پیشین در این باره گفته شده است تصویری فشرده و همه جانبه از نارسایی های درونی نظام آموزش عالی ارایه می شود و سپس نارسایی های محیط بیرونی نظام آموزش عالی که از ارتباط بازار کار و آموزش عالی نشأت می گیرد به آن اضافه می شود به ترتیبی که در انتخاب راهبردها و سیاست های اصلاح نظام آموزش عالی به عنوان مستندات، دلایل و توجیحات ارایه سیاست ها و راهبردهای پیشنهادی در فصل بعد ابزار کار برنامه ریزان و تصمیم سازان قرار گیرد و به اتکای آن مراجع تصمیم گیری و سیاست گذاری با وسعت نظر و اطمینان خاطر بیش تری بتوانند به انتخاب و تصویب راهبردها و سیاست ها و راه کارهای اجرایی اقدام کنند.

بنابر این در این فصل ابتدا نارسایی های کمی در ارتباط آموزش عالی و بازار کار ارایه می شود . پس از آن نارسایی های کیفی آموزش عالی در این زمینه معرفی می شود . در سومین بخش علل پاسخ گو نبودن آموزش عالی به نیاز های بازار کار مطرح می شود . در بخش چهارم نارسایی های بازار کار ایران در ارتباط با محصولات نظام آموزش عالی شرح داده می شود ، و به این ترتیب از منظر نظام آموزش عالی نارسایی های بازار کار بیان می شود ، همان طور که در سه بخش قبلی از منظر نیاز ها و الزامات جامعه و بازار نارسایی های آموزش معرفی شده است .

۱-۹- نارسایی های کمی آموزش عالی در ارتباط با بازار کار

بحث نارسایی های کمی در آموزش عالی ، به علت اثر متقابل نارسایی های بازار کار بر روی آموزش عالی نمی تواند بدون پرداختن به نارسایی های نوع اخیر جامع و کامل باشد ، اما از آنجا که مسایل بازار کار با توجه به ساختار بخش اقتصاد و جنبه های اجتماعی اشتغال در گزارش های دیگری ارائه و بررسی خواهد شد ، در این جا کوشش می شود حتی المقدور به آن دسته از نارسایی ها پرداخته شود که از عملکرد اجزای درون نظام آموزش عالی نشأت گرفته اند و از بیرون بر این نظام تحمیل نشده اند .

*- گسترش کمی و بی ضابطه آموزش عالی در دو دهه اخیر : این که آموزش عالی کشور در دو دهه گذشته با نرخی بیش از دو برابر آموزش پیش از دانشگاه گسترش بی وقفه داشته است ، با توجه به دشواری و زمان ببری تأمین فضاهای آموزشی و هیأت علمی (نرخ رشد اعضای هیأت علمی دو برابر کندتر از نرخ افزایش دانشجو در دوره مذکور) در دوره ای که نیمی از آن شدیداً تحت تأثیر آشفتگی های دوران انقلاب و جنگ تحمیلی و نیم دیگر با محدودیتهای مالی دوران بازسازی روبرو بوده است (کاهش اعتبارات سرانه به قیمت ثابت طی دوره مذکور) ، خود نشانگر بی برنامه و ضابطه گسترش یافتن آموزش عالی است . در این زمینه در فصل پنجم تحولات دانشجو و عوامل آموزشی نظام آموزش عالی و در فصل ششم تحولات شاخص های مهم بخش و مقایسه وضعیت آن با تعدادی از کشورهای جهان مورد بحث قرار گرفت .

*- نامتعادل بودن هرم تحصیلی در آموزش عالی : سطوح متداول تحصیلات بالاتر از آموزش متوسطه که در ایران و اکثر کشورهای جهان قلمرو آموزش عالی شناخته می شود عبارتند از کاردانی ، کارشناسی ، کارشناسی ارشد و دکترا . علی الاصول هرم تحصیلات

باید به گونه ای باشد که دوره های کاردانی در قاعده و دوره های دکترا در رأس هرم قرار گیرد در حالی که در ایران قسمت میانی این هرم (دوره کارشناسی) متورم شده و از قاعده هرم به مراتب بیش تر فزونی گرفته است . بر اساس اطلاعات دو دهه اخیر به سادگی می توان دریافت که این وضعیت نامتعادل جنبه ساختاری دارد و موقتی نیست .

*- نامتوازن بودن توزیع آموزش عالی در رشته های تحصیلی : هر چند که برای متوازن بودن توزیع دانشجویان در رشته های تحصیلی ، لازم است توزیع نیازهای بازار کار یا چگونگی توزیع تحصیلکردگان شاغل برحسب تناسب رشته تحصیلی با شغل به عنوان مبنای قضاوت در اختیار باشد ، اما با استفاده از اطلاعات مربوط به شاغلان و جویندگان کار دارای تحصیلات عالی در سرشماری سال ۱۳۷۵ و تعداد فارغ التحصیلان سال ۷۷-۷۶ آموزش عالی برحسب گروه های عمده آموزشی می توان شواهدی بر چگونگی وضعیت توازن عملکرد آموزش عالی برحسب رشته تحصیلی بدست آورد . در این محاسبه هم از آمار شاغلان دارای تحصیلات و هم از آمار کلیه کسانی که دارای تحصیلات عالی بوده اند استفاده شده است تا بتوان تا حدودی با دقت بیشتری در این مورد قضاوت کرد . خلاصه محاسبات در جدول ۱-۹ گنجانیده شده است . نکاتی که ارقام این جدول بدست می دهد می توان به شرح زیر خلاصه کرد :

●- به طور کلی در مقابل هر یک نفر جوینده کار دارای تحصیلات عالی ، در سال ۱۳۷۵ نظام آموزش عالی ایران $2/6$ نفر فارغ التحصیل وارد بازار کار کرده است . اما این نسبت در گروه پزشکی $3/7$ نفر (بیشترین) و در گروه فنی و مهندسی $1/9$ نفر (کمترین) بوده است .

●- و در مقابل هر ۱۰۰ نفر شاغل دارای تحصیلات عالی ، در سال ۱۳۷۵ نظام آموزش عالی ایران به طور متوسط ۱۱ نفر فارغ التحصیل تربیت کرده است . اما این نسبت در گروه های پزشکی و کشاورزی به ترتیب $23/3$ نفر و $21/5$ نفر (بیشترین) و برای گروه علوم پایه $7/8$ نفر (کمترین) بوده است .

●- نسبت بیکاری (نسبت تعداد جویندگان کار تقسیم بر مجموعه شاغلان + جویندگان کار) که برای کل تحصیلکردگان آموزش عالی حدود ۴ درصد است ، برای گروه های کشاورزی $9/1$ درصد ، پزشکی $5/5$ درصد ، فنی و مهندسی $4/7$ درصد است . در عوض برای گروه های علوم انسانی $3/3$ درصد ، علوم پایه $3/7$ درصد و هنر و معماری $4/1$ درصد است .

●- از مجموع سه نکته فوق به نظر می رسد که عدم توازن رشته های تحصیلی با بازار کار تحصیلکردگان آموزش عالی بیشتر برای رشته های پر هزینه کشاورزی و پزشکی

مطرح است تا رشته های علوم انسانی و اجتماعی یا علوم پایه ، که در نظر عموم ، رشته هایی هستند که چندان مناسب بازار کار نیستند ، و به همین خاطر نیز در انتخاب رشته در آزمون سراسری جزء انتخابهای مرتبه پایین داوطلبان ورود به آموزش عالی قرار می گیرند .

*- سایر عدم توازن ها : نامتوازن بودن توزیع جنسی و منطقه ای آموزش عالی : هنگامی که توزیع جنسی و جغرافیایی آموزش عالی بر عدم توازن در هرم تحصیلی و در رشته های تحصیلی افزوده شود ، معمولاً در استانهای محروم این عدم توازن تشدید می شود . از آنجا که ورود در بحث تحصیلی عدم توازن های آموزش عالی بیش از این حد مختصر از موضوع این گزارش خارج است ، در این جا به همین اشاره کوتاه اکتفا می شود .

۲-۹- نارسایی های کیفی آموزش عالی

۱-۲-۹- وضعیت سیاست گذاری و راهبری در آموزش عالی

در فصل ۴ سلسله مراتب حاکم بر امر سیاست گذاری و راهبری در نظام آموزش عالی با استفاده از منابع پژوهشی و کارشناسی در دسترس تحلیل شد . نکات زیر به عنوان نارسایی های این جزء نظام قابل ذکر است :

*- تعدد مراکز تصمیم گیری در آموزش عالی و مسیرهای موازی تصمیم گیری به ویژه در سطح فرا وزارتخانه ای که موجب تداخل در وظایف ، اتلاف فرصت ها و منابع و بروز تضاد و تعارض در جهت گیری ها می شود .

*- حضور غیر مؤثر نهادها و متفکران و صاحب نظران بخش های مصرف کننده محصولات نظام آموزش عالی در این فرایند .

*- سازماندهی سلسله مراتب حاکم بر امر سیاست گذاری در آموزش عالی علاوه بر نارسایی فوق جایی برای مشارکت نهادهای مدنی به عنوان نهادهای مدافع منافع دست اندرکاران و مخاطبان و ذی نفعان آموزش عالی در فرایند هدایت و راهبری این نظام باقی نگذاشته است .

*- همراه شدن مسیرهای موازی تصمیم گیری با تمرکز شدید در تصمیم گیری ها و واگذاری صوری اختیارات به سطوح پایین تر ، پدیده ای است که موجب شده هویت مستقل نهادهای آموزشی به رغم سابقه متفاوت تکوین و شکل گیری خود و استقرار در شرایط محیطی کاملاً متنوع و متفاوت از یکدیگر ، در نتیجه نگرش یکسان سازی نهادهای آموزشی

و یک نواخت سازی آهنگ حرکت و جهت گیری آنها، از رشد و بالندگی بازمانده و به صورت واحدهای اداری درآیند که با ماهیت فعالیت های دانشگاهی مغایرت دارد .

*- از دیگر پی آمدهای تعدد مراکز تصمیم گیری و تمرکز شدید بروز بی توجهی نسبت به ارزشیابی عملکردها ، سیاست ها و تصمیم گیری ها است . این غفلت ، پدیده ای است که شناخت به موقع نارسایی ها و مشکلات را مانع شده و به شفاف نبودن فرایندها و پاسخ گو نبودن مراجع مسؤول در برابر نارسایی ها و شکست ها تداوم می بخشد .

*- اتکا نداشتن سطوح تصمیم گیری و سیاست گذاری به نهادهای پژوهشی و یافته های پژوهشی و نقش ضعیف مؤسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی در تصمیم سازی ها ، که به علت عدم وجود گروه های آموزشی در زمینه های تخصصی سیاست گذاری و برنامه ریزی آموزش عالی ، مدیریت آموزش عالی ، اقتصاد آموزش و پرورش (گرایش آموزش عالی) ، جامعه شناسی آموزش (گرایش آموزش عالی) در دانشگاه های کشور ، مؤسسه مزبور به عنوان نهاد منحصر به فرد در زمینه پژوهش آموزش عالی ناگزیر است با توان کارشناسی محدود بارسنگینی تحمل کند .

۲-۹- نارسایی های قوانین حاکم بر نظام آموزش عالی

بررسی های به عمل آمده نشان می دهد که مجموعه قوانین آموزش عالی با نارسایی های عمده زیر همراه است :

الف- از نظر معیارهای عمومی و کلی حقوقی

- *ولعمه -م نبودن کیفیت نسخ قوانین پیشین : یکی از مسایل مهم کیفیت نسخ قانون یعنی بلا اعتبار کردن قانون قبلی از سوی قانون جدید است . این شیوه به درستی به کار گرفته نشده و موارد متعددی از آن در قوانین وضع شده قبل و خصوصاً بعد از انقلاب مشاهده می شود .
- *- وجود عبارات مجمل و مبهم : موارد نسبتاً زیادی از عبارات مجمل و مبهم در قوانین موضوعه وجود دارد که در عمل موجب بروز برداشت ها و تفسیرها گاه متضاد از یک متن می شود و یا آن که تکلیف مسؤولان اجرای حکم قانونی در آنها به درستی روشن نشده است .
- *- عینی نبودن ملاک ها : اشاره به ملاک هایی که ذهنی هستند و هرکس برداشت متفاوتی از آنها دارد .
- *- کیفیت به کارگیری اصطلاحات ، مواد و قواعد دستوری و تنقیح و تدوین : به کارگیری چند اصطلاح برای یک مفهوم و یا استفاده از ضمیری که برگشت آنها به فاعل یا مفعول با ابهام و تفسیرهای گوناگون روبرو است . هم چنین وجود عبارات

- و احکامی در متن یک قانون که مفاهیم متضادی را القا می کنند .
- *- ضمانت اجرا: صدور احکامی که ضمانت اجرای آنها در قانون پیش بینی نشده است
- *- عدم رعایت اصل کلیت یا تفصیل: که موجب برداشت های متفاوت از قانون می شود
- *- سلسله مراتب قوانین و تسلسل و انسجام: بررسی نشان می دهد که در پاره ای از قوانین و مقررات آموزش عالی از جهت ارتباط آنها با قوانین عمومی، اداری، مالی و محاسباتی کشور از مقتضیات سلسله مراتب قوانین تبعیت نشده است .

ب- از نظر معیارهای حقوقی اداری

- *- تکرار نا موجه و تداخل اهداف و وظایف (تداخل مسؤولیت ها)
- *- مشخص نبودن مسؤول اجرای کار
- *- جامع نبودن ارکان سازمان - فقدان یکی یا دو رکن از سه رکن اصلی تصمیم گیر ، مجری ، ناظر در پاره ای از قوانین و اساسنامه ها
- *- متناسب نبودن اختیارات و مسؤولیت ها
- *- ناهماهنگی آیین نامه های اداری با قوانین کشور و وجود تعارض و تناقض در آنها
- *- تناسب نداشتن ماهیت و عنوان حقوقی سازمان ها با قوانین و مقررات مربوط به آنها
- *- جامعیت نداشتن قوانین

۳-۲-۹- نارسایی های قانون تشکیل هیأت های امنای دانشگاه و قانون امور مالی و معاملاتی

دانشگاه ها

- *- نافذ نبودن مصوبات هیأت امناء و عدم تمکین سایر مراجع و دستگاه های اجرایی در مقابل آن به دلیل شمول قوانین و مقررات متعارض و وجود مراجع متعدد تصمیم گیری . مواردی از اختلاف با دستگاه های اجرایی عبارتند از :
- - اختلاف با سازمان برنامه و بودجه در مورد ضرورت مبادله موافقت نامه پس از تصویب بودجه تفصیلی توسط هیأت امناء و نیز در مورد ایجاد بار مالی و تعهدات جدید توسط هیأت های امناء .
 - - اختلاف با سازمان امور اداری و استخدامی در زمینه های پرداخت فوق العاده مدیریت ، کمک هزینه مسکن و ... به اعضای هیأت علمی و تعارض با قانون نظام هماهنگ پرداخت کارکنان دولت ،
 - - اختلاف با وزارت اقتصاد و دارایی در زمینه آیین نامه مالی و معاملاتی ،

- - اختلاف با دیوان محاسبات در مورد حداکثر حقوق اعضای هیأت علمی، و به طور خلاصه اجرای مصوبات هیأت امناء که دارای بار مالی بوده است همواره مورد اعتراض مراجع بیرون از نظام آموزش عالی قرار گرفته و عملاً به عدم اجرای این نامه مالی معاملاتی توسط ذیحسابی انجامیده است .
- *- شمول مقررات استخدامی عام کشوری به دانشگاه ها ، تمرکز اختیارات استخدام کارکنان در سازمان امور اداری و استخدامی و طولانی بودن مسیر جذب نیرو که امکان برنامه ریزی را از دانشگاه سلب کرده و به عدم جذب نیروی کارآمد ، ترک خدمت نیروی متخصص موجود و روی آوردن دانشگاه ها به جذب نیروهای روز مزدی - قراردادی بدون طی مراحل گزینشی انجامیده است .
- *- تمرکز اختیارات جذب هیأت علمی در وزارت فرهنگ و آموزش عالی و وجود مسیر طولانی گزینش استاد .
- *- وجود سیستم ذیحسابی همراه با تمرکز ذیحسابی در وزارت امور اقتصاد و دارایی و شمول قانون محاسبات عمومی بر دانشگاه ها که عملاً دانشگاه ها را به صورت یک دستگاه اداری در آورده است
- *- عدم توجه به مسأله تعدد مراکز تصمیم گیری در متن قانون تشکیل هیأت امناء . زیرا عملاً در تعدادی از بندهای آن تصمیمات هیأت امناء را منوط به تأیید مراجع دیگری نموده و دانشگاه ها را در چرخه مسایل دیوانسالاری در گیر نموده است که با هدف قانون که اعطای اختیارات و استقلال عملیاتی دانشگاه هاست تعارض دارد .
- *- علاوه بر موارد فوق قانون در واگذاری اختیارات در زمینه : اعمال شرایط اختصاصی در گزینش دانشجو ، برنامه ریزی آموزشی و درسی ، توسعه رشته های جدید ، برقراری ارتباطات بین المللی ، وجود مراکز رسمی و غیر رسمی متعدد تصمیم گیری در داخل دانشگاه مسکوت است .

۴-۲-۹- نارسایی های چگونگی انتخاب و پذیرش دانشجو به عنوان درون داد نظام

آموزش عالی

در فصل پنجم درون داد های نظام آموزش عالی بررسی و تحلیل شده است . نخستین درون داد دانشجوی ورودی است . چگونگی گزینش و پذیرش این درون داد با نارسایی های زیر همراه است :

- *- پذیرش دانشجو برای ورود به آموزش عالی در سطوح کاردانی ، کارشناسی ، کارشناسی ارشد و دکترای حرفه ای و دکترای تخصصی (در دانشگاه آزاد اسلامی) در بخش دولتی و بخش غیردولتی به صورت متمرکز و در سطح ملی و توسط دو

سازمان خاص صورت می پذیرد . در این شیوه بیش از هر چیز قابلیت و مهارت « تست زنی » داوطلب ملاک سنجش قرار گرفته و برای پذیرش در رشته های مختلف تحصیلی به کار گرفته می شود و علاقه ، توانایی های فردی ، خصوصیات عامی مانند نگرش ها و رفتارهایی که در کلیه حرفه ها و مشاغل مطلوب بازار کار است ، پیش نیازهای خاص هر رشته تحصیلی و تا حدودی متناسب بودن سوابق تحصیلی داوطلب در این شیوه مورد سنجش قرار نمی گیرد .

*- در این شیوه پذیرش ، تنها یکی از هر چهار نفر پذیرفته شده دانش آموخته سال برگزاری آزمون بوده است و سه چهارم بقیه یک سال یا بیش تر افزون بر تحصیلات ۱۲ ساله قبل از دانشگاه برای احراز آمادگی جهت ورود به دانشگاه سرمایه گذاری کرده اند . این سرمایه گذاری اضافی به همراه هزینه فرصت از دست رفته تعداد قابل توجه داوطلبانی که با تأخیر به دانشگاه راه می یابند نشانگر میزان اتلاف منابع در این شیوه گزینش دانشجو است .

*- در مؤثر بودن شیوه سهمیه بندی ، با توجه به عملکرد تحصیلی دانشجویان سهمیه ای در طول تحصیل دانشگاهی خود ، در راه تحقق برقراری عدالت اجتماعی جای تردید وجود دارد .

*- الزامات و جهت گیری های شیوه پذیرش دانشجو در دانشگاه از گذشته دور تأثیر منفی عمیقی بر نظام آموزش و پرورش عمومی گذاشته است ، به ترتیبی که مجموعه نهادهای خانواده ، مدرسه و مدیریت آموزش و پرورش عمومی هم همیت خود را مصروف این می کنند که داوطلبانی را آماده سازند که بتواند در « آزمون سراسری » موفق شود و یک صندلی دانشگاهی را اشغال کند . در واقع کلیه هدف های آموزش و پرورش عمومی زیر نفوذ این عامل تعیین کننده قرار گرفته و کار به جایی رسیده است که در نظر معلم ، اولیاء و دانش آموز اهمیت درس های آموزش عمومی را نقش و ضریب آن درس در آزمون سراسری تعیین می کند و چون نگرش ها و مهارت های عملی در نزدیک به ۹۸ درصد رشته های دانشگاهی مورد آزمون قرار نمی گیرد ، عملاً چه در مدارس مشهور و پرخواهان دولتی و غیر انتفاعی و چه در عموم مدارس دولتی به پرورش این دسته مهارت ها و نگرش ها توجهی مبذول نمی شود .

*- با توجه به نتایج بالا که حاصل بررسی انجام شده درباره چگونگی پذیرش دانشجو در دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی دولتی و غیردولتی است ، توجه و مطالعه بیش تر در خصوص چند اصل حاکم بر نظام گزینش دانشجو لازم به نظر می رسد : اصل

سهمیه بندی ، اصل معتبر بودن ابزار سنجش توانایی های فردی و نگرش و دانش داوطلب (آزمون های دروس عمومی و اختصاصی) ، اصل چگونگی انتخاب رشته بر اساس تنوع زیاده از حد انتخاب ها و عدم اتکاء به ابزارهای دیگر سنجش علاقه و استعداد داوطلبان و تناسب آن با نیازهای ویژه هر رشته تحصیلی .

۵-۲-۹- نارسایی های مرتبط با منابع انسانی - کارکنان آموزشی

در بخش دوم فصل پنجم ، وضعیت کارکنان آموزشی به عنوان یکی از مهمترین درون دادهای نظام آموزش عالی بررسی شد . از مجموع مباحث مطرح شده در این زمینه نارسایی ها و کاستی های زیر قابل ذکر است :

*- در سال ۱۳۷۶ نرخ بهره برداری (فشار کار) از اعضای تمام وقت هیأت علمی به طور کلی برابر ۱۵۵ درصد بوده است . این به معنای آن است که اگر استفاده از مدرسانی غیر عضو هیأت علمی مجاز نباشد ، اعضای هیأت علمی ناگزیرند به جای ۱۲ ساعت تدریس در هفته ۱۸/۵ ساعت تدریس کنند . این نرخ برای استادان و دانشیاران به ۴۸۰ درصد می رسد یعنی به جای ۶ ساعت تدریس دروس تخصصی تحصیلات تکمیلی ۲۹ ساعت تدریس در هفته ضرورت می یابد . در سال ۱۳۷۸ نرخ بهره برداری از استادان و دانشیاران در دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی وابسته به وزارت علوم ، تحقیقات و فناوری برابر با ۳۷۸ درصد بوده است .

*- در دانشگاه آزاد اسلامی اگر ضوابط مربوط به چگونگی ساعات کار اعضای هیأت علمی در دانشگاه دولتی مبنای محاسبه قرار گیرد ، نرخ بهره برداری از استادان و دانشیاران تمام وقت در این دانشگاه در سال تحصیلی ۷۹-۱۳۷۸ برای دوره های کارشناسی ارشد و دکترا برابر ۹۱۴ درصد برآورد می شود .

*- نرخ های بهره برداری به درستی فشار کار وارده بر اعضای هیأت علمی دانشگاه های دولتی و غیر دولتی کشور را منعکس نمی کند . چون دانشگاهیان علاوه بر تدریس در فعالیت های اجرایی (بیرون و درون دانشگاه) ، فعالیت های پژوهشی (موظف و یا به صورت آزاد و انتفاعی) ارایه خدمات مشاوره ای (به ویژه در شورا ها ، کمیته ها و گروه های تخصصی مرتبط با قانون گذاری ، برنامه ریزی توسعه ، برنامه ریزی آموزشی و درسی ، مجلات و نشریات علمی و تخصصی ، نظارت و ارزشیابی ، داوری های فنی و کارشناسی و ...) و بالاخره نمایندگی مجلس شورای اسلامی یا شورا های اسلامی شهروروستا نیز مشارکت دارند . غالب این فعالیت ها و نیز ارایه خدمات آموزشی با دریافت حق التدریس به علت پراکندگی محل ارایه خدمت (گاهی از شهری به شهر دیگر) همراه با اتلاف وقت و خستگی بیش از حد همراه است و از کارایی و کیفیت کار بشدت می کاهد .

*- در مدیریت منابع انسانی (هیأت علمی) در سطح دانشگاه های دولتی (وابسته به وزارت علوم ، تحقیقات و فناوری) تفاوت عملکرد قابل توجهی مشاهده می شود به طوری که نسبت دانشجوی به اعضای هیأت علمی تمام وقت در گروه های مختلف در دانشگاه های دارای وضعیت مشابه (از نظر ترکیب دانشجوی در گروه های آموزشی و سطح تحصیل و نیز اندازه و قدمت دانشگاه) بین ۳۳ تا ۸۲ درصد تغییر می کند . دامنه این تغییر از میانگین نسبت دانشجوی به هیأت علمی تمام وقت در دانشگاه های مذکور بین ۳۱- تا ۵۴+ گسترده است .

*- میدان گزینش و استخدام اعضای هیأت علمی تمام وقت برای دانشگاه های دولتی در دهه اخیر عمدتاً به دانش آموختگان دانشگاه های داخل کشور و یا دانش آموختگان دانشگاه های کشورهای که تحصیلات تکمیلی آنها بر رویکرد « پژوهش محور » مبتنی است محدود شده و از این لحاظ چندان با نیازها و ویژگی های نظام آموزش عالی کشور تناسب ندارد .

*- علاوه بر محدودیت بالا ، در دهه گذشته در مجموع نظام آموزش عالی تنها نزدیک به ۳۳ درصد اعضای هیأت علمی را مرتبت های استادیاری و بالاتر تشکیل می داده اند (در بخش غیر دولتی ۲۰ درصد و در بخش دولتی ۳۸ درصد) . این محدودیت نه تنها در حال حاضر بر کیفیت تدریس تأثیر منفی می گذارد بلکه در دهه آینده مدیریت دانشگاه و نظام آموزش عالی را با چالش پیچیده ای اشغال ظرفیت های منابع انسانی با نیرو های پرسابقه اما نامتناسب با نیاز روبرو می سازد که دانشگاه ها را در حالی که به استخدام نیروهای شایسته به شدت نیاز دارند ، از این کار باز می دارد .

*- حقوق و مزایای دریافتی اعضای هیأت علمی به لحاظ حفظ قدرت خرید در سطح سال های ۱۳۵۳ و ۱۳۶۱ ، مقایسه با متخصصان هم تراز در دیگر بخش ها ، مقایسه با سید هزینه های مصرفی خانوار ، و بالاخره مقایسه با حقوق و مزایای اعضای هیأت علمی در خارج از کشور در پیش و پس از انقلاب اسلامی با کاستی های قابل توجهی روبرو است . این وضعیت پرداخت شرایطی را پدید آورده است که در آن اعمال هرگونه مدیریتی را برای افزایش کارایی و یا ایجاد انگیزه در دانشگاهیان برای ارائه خدمات آموزشی و پژوهشی با کیفیت بیش تر ناممکن می سازد .

*- مجموعه نارسایی ها و کاستی های بالا نشان می دهد که ظرفیت دانشگاه های کشور از لحاظ هیأت علمی (در پاسخ گویی به حجم دانشجویی که هم اکنون بر آن تحمیل شده ، به ویژه در سطح تحصیلات تکمیلی) بسیار کم تر از ظرفیت دانشجوی پذیرفته

شده است و این امر ایجاب می کند که اصول برنامه ریزی راهبردی و مدیریت علمی منابع انسانی در نظام آموزش عالی کشور به کار گرفته شود .

۶-۲-۹- نارسایی های مرتبط با منابع انسانی - کارکنان غیر آموزشی

در بخش دیگری از فصل ۵ وضعیت و خصوصیات کارکنان غیر آموزشی در دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی دولتی (اعم از دانشگاه ها یا مؤسسات وابسته به سایر نهادهای دولتی) بررسی شده است . نارسایی های عمده در این زمینه به شرح زیر است :

*- پایین بودن سطح تحصیلات کارکنان غیر آموزشی - تقریباً ۴۰ درصد کارکنان از تحصیلات کم تر از دیپلم متوسط برخوردارند . ۳۴ درصد را نیز دیپلمه ها و دارندگان مدارک کاردانی تشکیل می دهد ، تنها ۲۶ درصد کارکنان دارای تحصیلات کارشناسی و بالاتر هستند . در مجموع میانگین سال های تحصیل کارکنان به ۱۲ سال نمی رسد .

*- تراکم کارکنان غیر آموزشی - در دانشگاه های علوم پزشکی در برابر هر ۲/۵ نفر دانشجو یک نفر کارمند غیر آموزشی به کار مشغول است . این نسبت در دانشگاه های دیگر به ۲۹ نفر دانشجو به ازاء هر کارمند افزایش می یابد . اما این میانگین نارسایی موجود در توزیع کارکنان بین دانشگاه ها را پنهان می سازد . پراکندگی این نسبت بین دانشگاه های وابسته به وزارت علوم ، تحقیقات و فناوری بین ۱۲ تا ۵۴ نفر دانشجو در برابر یک کارمند تغییر می کند .

*- نسبت کارکنان دارای تحصیلات کارشناسی و بالاتر در مراکز آموزش عالی در مقایسه با وضعیت عمومی ساختار فعالیت های خدمات عمومی ، اجتماعی و دفاعی کشور چندان مناسب نیست (در سرشماری ۱۳۷۵ درست یک سوم کارکنان این فعالیت ها از تحصیلات عالی برخوردار بوده اند) و حجم بالای دارندگان تحصیلات کم تر از دیپلم نشان می دهد سیاست های واگذاری کارهای خدماتی مراکز آموزش عالی به بخش خصوصی در این مؤسسات به شکل گسترده اجرا نشده است . انعطاف پذیری مراکز آموزش عالی در پاسخ گویی به نیازها ، پذیرش و کاربست فناوری و نگرش ها و رویکردهای جدید مدیریت ، و مشارکت در امر تمرکز زدایی در آموزش عالی متکی به قابلیت ها و صلاحیت های کارکنان است که می تواند با افزایش سهم دارندگان تحصیلات عالی در میان کارکنان غیر آموزشی بهبود یابد . در این زمینه نیز میدان گسترده ای برای پژوهش وجود دارد .

۷-۲-۹- نارسایی های مرتبط با منابع مالی و تخصیص منابع در داخل بخش آموزش عالی

در بخش پایانی فصل ۵ مقوله منابع مالی و مخارج نظام آموزش عالی بررسی شده است . نارسایی ها و کاستی های مشاهده شده در این زمینه به شرح زیر است :

*- با وجود بهبود نسبی شاخص های نسبت بودجه آموزش عالی (دولتی) به بودجه بخش های آموزشی / بودجه عمومی دولت / تولید ناخالص ملی در فاصله سال های ۶۲-۱۳۸۰ ، که مؤید بهبود کلی در سرمایه گذاری و توجه جامعه به آموزش عالی است ، اما در ایران مخارج جاری آموزش عالی به ازاء هر دانشجویی در سال ۱۹۹۵ (۱۳۷۴) معادل ۶۲ درصد تولید ناخالص ملی سرانه بوده است ، که اگر از کشورهای دارای درآمد بالا صرف نظر شود ، نسبتی که در ایران تجربه شده از نسبتی که در سایر مناطق جهان تخصیص یافته کم تر است و اگر هزینه سرانه آموزش غیر دولتی را نیز در این مقایسه وارد کنیم ، سرمایه گذاری ایران به ازاء هر نفر دانشجو به میزان قابل ملاحظه ای کاهش یافته و ایران در موقعیت بدتری قرار خواهد گرفت .

*- در توزیع منابع دولتی بین گروه های آموزشی تفاوت قابل ملاحظه ای مشاهده می شود . به طوری که تحولات مخارج سرانه در گروه های آموزشی در فاصله سال های ۱۳۶۹ تا ۱۳۷۸ نشان می دهد که گروه فنی و مهندسی و گروه علوم انسانی ، اجتماعی و هنر بیش تر و گروه کشاورزی و دامپزشکی و علوم پایه تا حدودی موقعیت خود را از دست داده اند ، اما در برابر ، گروه پزشکی موقعیت خود را از ۹۴ درصد میانگین مخارج به ۱/۶ برابر میانگین مخارج در سال ۱۳۷۸ رسانده است . این پدیده را نرخ متوسط رشد مخارج سرانه به قیمت ثابت نیز نشان می دهد . در حالی که نرخ رشد مخارج سرانه گروه کشاورزی تقریباً نزدیک صفر (۰/۰۵ درصد در سال) و برای بقیه گروه ها منفی بوده است ، در گروه پزشکی مخارج سرانه آموزشی به قیمت ثابت با نرخ ۶/۸ درصد در سال افزایش یافته است .

*- با توجه به این که آموزش از نقطه نظر افراد یک نوع سرمایه گذاری می باشد که در طول زندگی بازدهی مثبت و قابل توجهی به ارمغان می آورد انتظار می رود که در رشته های پر هزینه ، سهم مشارکت دانشجویان یا خانواده های آنان در تأمین بخشی از مخارج آموزشی کمتر از این نسبت برای گروه های آموزشی کم هزینه تر نباشد . طی دوره دهساله تحت بررسی نه تنها برای رشته ها / گروههای پر هزینه این نسبت کمتر بوده بلکه میزان قدرمطلق منابع اختصاصی (از محل هایی مانند مشارکت دانشجویان یا خانواده های آنها و ...) نیز کمتر بوده است . بنابر این ، برای رعایت عدالت ، یکسان کردن این نسبت بین همه گروهها را بعنوان یک ضرورت می توان تلقی نمود . علاوه بر این ملاحظات ، میزان تقاضای اجتماعی و نیاز جامعه به هر یک از رشته های آموزشی مورد بحث یکسان نبوده و مخصوصاً گروههای غیر علوم انسانی (بویژه علوم پزشکی) از

لحاظ تقاضای اجتماعی مورد اقبال بیشتر قرار گرفته اند. این قبیل شواهد افزایش سهم مشارکت افراد و خانواده های آنان در تأمین مخارج را توجیه می نماید.

*- نتایج بدست آمده از پژوهش نشان می دهد که تفاوت معنا داری در مخارج سرانه دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری وجود دارد (در مورد سایر مسیرهای آموزش عالی این پژوهش صورت نگرفته است) که حتی با ملحوظ داشتن تفاوت های ناشی از مقاطع تحصیلی و رشته های تحصیلی و نرخ تورم باز هم میزان آن بین ۱۵ درصد (در مورد گروه کشاورزی) تا ۴۱ درصد (در مورد گروه علوم پایه) برحسب دانشگاه های مورد بررسی تغییر می کند. این میزان از تفاوت (که از دیدگاه نظری باید حدود صفر باشد) را می توان به ویژگی های تنوع در مدیریت، ناهمسانی در بکارگیری کارکنان، وجود نابرابری در صرفه های اقتصادی ناشی از مقیاس، و ناکارایی های اجرایی دیگر منتسب کرد.

علاوه براین بررسی نشان می دهد که با وجود آن که در اجرای سیاست های دولت در زمینه برقراری عدالت و برابری و برای جذب کادر هیئت علمی، اصولاً انتظار می رود دانشگاه های مستقر در مناطق دور افتاده و شهرهای کوچک به دلیل امتیازات خاصی که از لحاظ حقوق و مزایا به منابع انسانی پرداخت می کنند، از این ناحیه ناهمسانی بین مخارج سرانه به وجود آید، یعنی این انتظار وجود دارد که از ناحیه پرداختی به پرسنل، مخارج سرانه دانشگاه ها و مراکز آموزشی شهرهای کوچک بیشتر از مراکز مشابه شهرهای بزرگ باشد. با این حال، نتایج تجربی نشان می دهد که مخارج سرانه دانشگاه های شهرهای بزرگ بطور قابل ملاحظه ای از مخارج سرانه دانشگاه های مستقر در شهرهای کوچک بیشتر است.

*- مجموعه نارسایی های بررسی شده در زمینه تخصیص منابع مالی حاکی از آن است که عموماً در نظام بودجه ریزی آموزش عالی در بخش دولتی، به دلیل استفاده از شیوه بودجه ریزی رشدیابنده (افزایشی) که بیش تر پذیرای قدرت چانه زنی دستگاه ها در فرایند بودجه ریزی است، تخصیص منابع با شیوه ای کارا صورت نمی پذیرد.

۸-۲-۹- افت تحصیلی و ناکارایی داخلی آموزش عالی

تاکنون به پاره ای از ناکارایی های آموزش عالی در زمینه به کارگیری منابع انسانی و منابع مالی اشاره شد. در بخش اول فصل ۶ که به ارزشیابی فرایندها اختصاص دارد موضوع افت تحصیلی که معرف ناکارایی داخلی آموزش عالی است بررسی شده است. نارسایی های آموزش عالی دولتی در این زمینه به شرح زیر است.

*- همان طور که داده های دو تحقیق انجام شده در زمینه افت تحصیلی در دوره های کارشناسی نشان می دهد تنها دو سوم از دانشجویان در وقت متعارف (متوسط زمان تعیین شده در مقررات آموزشی) تحصیل خود را به پایان می برند . با توجه به رایگان بودن تحصیلات در مراکز آموزش عالی دولتی ، یک سوم دیگر دانشجویان به شکلی با اتلاف منابع عمومی یا دوره تحصیل خود را طولانی تر می کنند (که علاوه بر اتلاف منابع به افزایش هزینه های فرصت از دست رفته خود دانشجو هم منجر می شود) یا آن که تحصیلات را ناتمام رها می کنند و به این ترتیب ظرفیت آموزش عالی دولتی را به میزان سال های گذرانده در دانشگاه بدون ثمر اشغال می کنند .

*- نتایج پژوهش در هر دو بار مؤید آن است که بین دانشجویان سهمیه مناطق و دانشجویان سایر سهمیه ها در خصوص میزان افت تفاوت بارز وجود دارد و این پدیده ایجاب می کند که در جهت دست یابی به هدف های سهمیه بندی به تقویت پایه تحصیلی دانشجویان سایر سهمیه ها ، تأکید بیش تر در گزینش علمی بر استعداد و علاقه آنان نسبت به تحصیلات دانشگاهی ، و یا اصولاً بازانديشی درباره راه وصول به هدف های سهمیه بندی به جز از طریق تحصیلات دانشگاهی اقدام شود .

۹-۲-۹- نارسایی ها و کاستی های دوره های علمی - کاربردی در آموزش عالی

دوره های علمی - کاربردی به عنوان شیوه ای جهت تقویت ارتباط آموزش عالی با تولید و گشودن راهی نو برای بالا بردن اثربخشی آموزش های دانشگاهی و استفاده بهینه از امکانات موجود دستگاه های دولتی در جهت توسعه آموزش عالی راه اندازی شده است . چون این دوره ها و دانشگاه جامع علمی - کاربردی که امور ستادی و راهبری این برنامه ها را بر عهده دارد در ابتدای کار قرار دارند ، در فصل ۶ درباره کارایی برنامه ریزی درسی و در فصل ۷ درباره اثربخشی این دوره بررسی و نتایج پژوهش ها ارائه شد . نکات مهم در این زمینه به شرح زیر است :

*- سمت گیری کلی دوره های علمی - کاربردی ، به تدریج به صورتی درآمده است که به جای به کارگیری فلسفه و روح حاکم بر این دوره ها در برنامه ریزی درسی رشته های متعارف دانشگاهی و تبدیل رشته های نظری نامتناسب با شرایط ایران به رشته های علمی - کاربردی و مشارکت دادن کلیه دانشگاه ها برای راه اندازی این دوره ، با ایجاد دانشگاه جامع علمی - کاربردی ، این دوره ها به عنوان یک جریان موازی و رقیب نظام آموزش عالی متعارف درآمده و خود به تدریج آلوده نارسایی هایی شده است که دوره های نظری دانشگاه پیش از این به آن گرفتار شده اند .

*- دستگاه های مجری دوره های علمی - کاربردی به تدریج بدون توجه به نیازها به طراحی برنامه درسی رشته ها و نیز گرایش ها اقدام کرده اند ، علت این امر ، جنبه رسمی دادن به آموزش های علمی - کاربردی و اختصاص ۷۲ واحد به کلیه دوره ها بدون در نظر گرفتن ماهیت رشته ها و نیز ساختار بروکراتیک وزارتخانه ها و عدم انعطاف مقررات موجود و جو فرهنگی غالب بر تحصیل کردگان عنوان شده است که سبب شده واحدهای قدیمی تر مسؤول ارایه آموزش های علمی - کاربردی به سمت نظری شدن سوق داده شود . نباید غفلت کرد که به طور طبیعی هیأت علمی مراکز آموزشی وزارت خانه ها به علت بالا بودن سطح آکادمیک دوره های تحصیلات تکمیلی ، بالا بودن شأن اجتماعی تدریس در این دوره ها ، و نیز بالاتر بودن حق التدریس در دوره های تحصیلات تکمیلی به سوی اجرای دوره های سطوح عالی تمایل بیشتری دارند .

*- گسترش و راه اندازی پاره ای از واحدها بدون توجه به نیاز صورت گرفته است . علل زیر در این باره مؤثر بوده است :

- - مراکز آموزشی طبعاً دارای کارکنان ثابت اداری و آموزشی و ردیف بودجه ای هستند که در مقابل تعطیل شدن دوره ها مقاومت می کنند .
- - ارتقاء سطح علمی هیأت علمی [بدون رعایت تناسب با نوع نیازهای مراکز آموزشی] از دیگر عواملی است که منجر به تداوم رشته های غیر مورد نیاز و به خصوص تبدیل دوره های سطح کاردانی به کارشناسی و کارشناسی ارشد شده است .
- - فضای مراکز و امکانات و تجهیزات آزمایشگاهی و کارگاهی گران قیمت نیز باعث می شود تعطیلی یک رشته با سؤال جدی در اذهان عمومی مواجه شود .
- - خلاءهای قانونی و تقاضای اجتماعی : رسمی بودن این دوره ها و اعطای مدارک معتبر باعث به وجود آمدن تقاضای اجتماعی برای این دوره ها شده و سبب می شود دوره ها فراتر از نیاز واقعی ادامه یابد .

*- عوامل مؤثر در کاستی های برنامه های درسی دوره های علمی - کاربردی :

این عوامل عبارتند از :

- - گروه هشتم شورای عالی برنامه ریزی آیین نامه ای را برای طراحی دوره ها تدوین کرده که دستگاه های مجری را به طراحی دوره ها بر اساس الگوی متعارف « موضوعات مجزا » ی درسی که شیوه غالب برنامه ریزی دوره های نظری است ترغیب می کند .
- - اصولاً به رویکرد پودمانی در طراحی برنامه های درسی توجه نشده است .

- - از نیروهای متخصص برنامه ریزی آموزشی و درسی در درون وزارت خانه ها - به خصوص نهادهای مرتبط با صنعت - بهره گیری مناسب نشده است .
- - دستگاه های بررسی کننده برنامه های درسی دوره های علمی - کاربردی فاقد تخصص کافی در زمینه کار خود بوده اند .
- - تفوق صاحب نظران موضوعی در شوراهای برنامه یزی درسی سبب شده است صیغه نظری بر صیغه کاربردی مسلط شود .

*- مشکلات اجرایی که بر کاستی های برنامه های درسی می افزاید عبارتند از :

- - در سازمان های مختلف طی سال های اجرای آموزش های علمی - کاربردی ظرفیت های زیادی ایجاد شده است ، اما برای بهره برداری از این ظرفیت ها برنامه ریزی آموزشی و توسعه ای مناسبی به عمل نیامده است .
- - وجود خلاءهای قانونی و عدم هماهنگی بین آیین نامه های ارسالی از سوی دانشگاه جامع علمی - کاربردی با برخی از مقررات جاری کشور (به ویژه در زمینه اشتغال به تحصیل شاغلان) منشاء پاره ای از نارسایی هاست .
- - کم بها دادن جامعه (مسئولان و مردم) به این آموزش ها سبب شده است که دانش آموختگان این دوره ها به دنبال کسب شأن اجتماعی بالاتر از طریق ادامه تحصیل در مقاطع بالاتر و یا در دوره های متعارف دانشگاهی - حتی در رشته های غیر مرتبط برآیند .
- - هنوز هدف های آموزش های علمی - کاربردی برای مسئولان دستگاه های اجرایی و مصرف کننده محصولات آن به درستی شناخته نشده است .
- - گروه هشتم شورای عالی برنامه ریزی فقط خود را مرجع تصویب برنامه های درسی می داند نه سیاست گذار این برنامه ها .
- - مشکلات اجرایی از دید مسئولان به شرح زیر احصا شده است :
- اخذ شهریه از دانشجویان نقاط محروم مشکل زاست .
- تفاوت سطح علمی دانشجوی آزاد و شاغل و مشکل بودن گذراندن دروس علوم پایه برای شاغلان .
- بعضاً واگذاری مجوز تأسیس دوره به نهادهایی که فاقد امکانات اولیه هستند .
- فقدان یا کمبود مدرسان با صیغه کاربردی و به کار گماردن مدرسان دارای تحصیلات

- عالی نظری برای تدریس دروسی که جنبه عملی آنها قوی تر است .
- - ترجیح راه اندازی و اداره دوره های کارشناسی و کارشناسی ارشد به دوره های کاردانی در نظر مسئولان ارشد سازمان ها و وزارت خانه ها .
 - - نامتجانس بودن تعداد کارشناسان با تعداد تکنسین ها در شرکت های تولیدی و مؤسسات خدماتی .
- *- پژوهشی که در زمینه اثربخشی این دوره ها به عمل آمده است به این نتیجه رسیده است که نزدیک به یک سوم از مراکز مورد بررسی که قرار بوده دوره های آموزشی برگزار کنند چنین نکرده اند و تنها ۴۸/۷ درصد از پذیرفته شدگان نهایی در آزمون ها ۳ تا ۵ سال بعد از شروع تحصیل در دوره دوساله کاردانی فارغ التحصیل شده و حداقل ۲۸ درصد آنها با یک سال تأخیر فارغ التحصیل شده اند . از این فارغ التحصیلان ۶۰ درصد شاغل ، ۱۶ درصد در حال ادامه تحصیل و ۲۰ درصد در جستجوی کار بوده اند . ۴ درصد بقیه مشغول گذران خدمت وظیفه بوده یا خانه دار بوده اند . در مجموع سه گروه ذی نفعان (دانش آموختگان - استادان و کارفرمایان) اثربخشی دوره ها را در حد متوسط ارزیابی کرده اند .

۳-۹- علل بنیادی پاسخ گو نبودن آموزش عالی به نیاز های بازار کار *

بررسی مجموعه نارسایی های کمی و کیفی آموزش عالی در ارتباط با بازار کار این پرسش را پیش می آورد که علت بروز این نارسایی ها چیست و برای رفع آنها چه سازوکار و اقداماتی باید به کار گرفته شود . قبل از ورود به بحث ، یادآوری این نکته ضرورت دارد که برقراری هماهنگی میان عملکرد دانشگاه ها با نیازهای بازار کار ، نیازمند یک سازوکار در سطح کلان تصمیم گیری و سیاستگذاری اقتصادی - اجتماعی کشور است که میزان سرمایه گذاری در بخش های مختلف و جهت گیری های توسعه را تعیین کند و ساختار حقوق و دستمزد و میزان سود آوری بخش های مختلف و مشاغل متنوع جامعه بر اثر این سیاست ها و تصمیم ها تعیین شود . آنچه در این جا مورد بحث قرار می گیرد مسائلی است که باید در ساماندهی بخش آموزش عالی و سازوکار تصمیم گیری و سیاستگذاری داخلی آن مدنظر واقع شود تا از سوی این نظام برای برقراری ارتباط با نیازهای بازار کار زمینه مناسب فراهم شود . آنچه که

* خلاصه شده از مطالب ص ۶۰-۶۶ مأخذ : نفیسی ، عبدالحسین (۱۳۷۹) « بررسی نارسایی های ارتباط نظام های آموزش و پرورش و بازار کار و ارائه راه حل های اصلاحی » ، سازمان پژوهش و برنامه ریزی آموزشی ، انتشارات مدرسه ، تهران .

در سطح کلان سیاست های اقتصادی ، اجتماعی و فرهنگی باید مورد توجه قرار گیرد در گزارش های دیگر خواهد آمد .

هنگامی که نارسایی های کمی و کیفی آموزش عالی در ارتباط با بازار کار از دیدگاه نظام مند بررسی شود ، نکات زیر به عنوان عوامل ریشه ای و ساختاری جلب نظر می کند :

۱-۳-۹- فقدان دیدگاه فلسفی در آموزش عالی

در آموزش عالی کشور ما ، فقدان یک دیدگاه فلسفی در زمینه امور آموزش عالی و چگونگی توسعه آن ، محسوس است . در این جا نیز همانند سایر سطوح آموزشی ، آشکارا ، فقدان یک چشم انداز راهبردی درازمدت و یک دیدگاه فلسفی توسعه اقتصادی ، اجتماعی و فرهنگی که باید آموزش عالی کشور در بستر آن ، جریان رشد یابنده خود را بگستراند ، احساس می شود . بر اساس این دیدگاه فلسفی دورنگر و جامع است که رسالت و نقش دانشگاه در مسائل فرهنگی ، سیاسی ، علمی ، و اقتصادی کشور ، با هم اندیشی و وفاق ملی ، مشخص شده و سرنوشت دانشگاه از بازی های سیاسی و سلیقه ها و نقطه نظرات فردی رها می شود ، و ساماندهی آن ، به مقتضای ماهیت و شرایط ویژه ای که از رسالت ها و هدف های دانشگاه نشأت گرفته است ، به شکل منطقی و مورد قبول جامعه فرهنگی کشور انجام می شود .

به واسطه فقدان این دیدگاه دورنگر و فلسفی در یک سده گذشته ، به لحاظ تاریخی ، نظام آموزش عالی جدید ایران ، با دو معضل ریشه ای روبرو بوده است :

نخست - خصلت وارداتی و تقلیدی بودن آموزش عالی در ایران : این پدیده در تاریخ آموزش عالی ایران ، به واسطه فقدان آن دیدگاه نظری - فلسفی ، که می توانست معیار ها و ملاک های انتخاب و به گزینی را در اختیار قرار دهد به دفعات و به اشکال گوناگون دنبال شده است . پایه گذاری نهادهای آموزش عالی چون دارالفنون ، دانشگاه تهران ، دانشگاه پهلوی (شیراز) و ... از نمونه های آشکار این تقلید است و هم اکنون رونویسی برنامه های درسی و محتوای دروس از برنامه های درسی دانشگاه های غرب ، نمونه های پنهان و عمیق این تقلید نا آگاهانه است .

البته روی دیگر این تقلید نا آگاهانه چشم بستن بر روی پیشرفتهای و دست آوردهای دیگران و انکار موفقیت های آنان است . طرز تفکری که اکثر متصدیان و متولیان آموزش و پرورش کهنسال و با ریشه ایران در زمان قاجاریه و عصر مشروطیت گرفتار آن بودند و بر اثر آن به طرد و تکفیر مدارس نوع جدید می پرداختند و اکنون هم جسته و گریخته در بین عده ای از مدعیان نوآوری در آموزش عالی رگه هایی از آن مشاهده می شود .

در همین رابطه می توان به فقدان روحیه علمی در اداره نظام آموزش عالی به عنوان یکی از مظاهر فقدان آن دیدگاه نظری اشاره کرد. به طوری که درباره تقریباً کلیه اقدامات اساسی انجام گرفته در آموزش عالی از داشتن اسناد و مدارک و مستندات قابل اعتماد که به صورت فنی و علمی در هنگام طراحی و اجرا، گردآوری گردد محروم مانده ایم. هم چنان که بررسی پژوهشهای انجام شده درباره آموزش عالی نشان می دهد که در زمینه نظریه پردازی و تحلیل علمی درباره آموزش عالی کشور تقریباً کاری صورت نداده ایم. همین موضوع سبب شده است که چشم انداز دور مدتی برای آموزش عالی کشور با توجه به نیازهای اساسی کشور در اختیار نباشد، و بر اثر آن مشاهده می شود که در دوره ۵۰ ساله برنامه ریزی توسعه در ایران، کمتر به این نکته توجه شده است که لازمه توسعه همه جانبه و پایدار، گسترش، تعمیم و تعمیق کمی و کیفی آموزش و پرورش عمومی است و آموزش عالی مطلوب نمی تواند بر پایه یک آموزش و پرورش عمومی ضعیف و فاقد کیفیت بنا شود.

دوم - سیطره دیوانسالاری متمرکز بر آموزش عالی و وابستگی این نهاد به منابع مالی دولتی :

فقدان آن دیدگاه فلسفی، موجب شده که از این نکته مهم غفلت شود که ماهیت فعالیتهای علمی - فرهنگی دانشگاهها ایجاب می کند که از قیود و محدودیتهای دیوانسالاری متمرکز رها باشند و این که، مسئولیت پذیری آنان در تأمین نیازهای محلی و منطقه ای می طلبد که سیطره نظام اداری بر تعیین جهت حرکت و فعالیتهای روزمره دانشگاه به حداقل برسد. اما تغذیه دانشگاهها از بودجه عمومی دولت تاکنون اجازه نداده است دانشگاهها در برنامه ریزی فعالیتهای آموزشی خود به تقاضای بازار کار اعتنایی داشته باشند و یا به اثر بخشی و کارایی آموزشهایی که ارائه می کنند توجه داشته باشند. نهادهای آموزش عالی، در این نظام دیوانسالاری، از روی رفع تکلیف و کاملاً انفعالی عمل می کنند: دانشجو و استادان توسط نهادی ستادی گزینش و انتخاب و پذیرفته می شود، منابع مالی آنان نیز از کیسه دولت تأمین می شود، برنامه و محتوای آموزش هم که قبلاً توسط مرجعی دیگر تهیه و ابلاغ شده است، هیچ مسئولیتی نیز در قبال سرنوشت محصولی که پرورده و به بازار عرضه کرده اند از آنها خواسته نمی شود، آشکار است که در این حالت، تطبیق محصولات آموزش عالی با نیاز بازار کار کاملاً اتفاقی خواهد بود.

حال با در نظر گرفتن این دو نارسایی ریشه ای به بحث اصلی این گزارش باز می گردیم و به جمع بندی نارسایی های موجود در نظام آموزش عالی در ارتباط با بازار کار،

از دیدگاه کلان، می پردازیم. در این جا نیز به نارسایی های مؤثر بر بازار کار تأکید می شود، نه هر گونه نارسایی که در آموزش عالی ممکن است وجود داشته باشد.

۲-۳-۹- کاستی های برنامه ریزی آموزشی و درسی در ارتباط با بازار کار

در آموزش عالی، سازوکار مؤثری برای شناسایی نیازهای کیفی و کمی بازار کار نیروی انسانی متخصص و ترجمه این نیازها به برنامه ریزی آموزشی و درسی و شیوه های گزینش دانشجو و چگونگی توسعه آموزش عالی وجود ندارد. این فعالیتهای به هم پیوسته در نهادها و واحدهای غیرمرتبط با یکدیگر صورت می گیرد و برای پاره ای از آنها اصولاً نهاد مسئولی در تشکیلات و ساختار نظام آموزش عالی وجود ندارد. وضعیت وظایف و عملیات (function) مشخصی که در این زمینه صورت می گیرد (یا باید صورت گیرد) به شرح زیر است:

* - تشخیص نیازهای کیفی بازار کار نیروی انسانی متخصص: ظاهراً در این زمینه در نظام آموزش عالی ایران - در هر دو بخش دولتی و غیر دولتی - نهادی متولی انجام این وظیفه نیست.

در پاره ای از مؤسسات یا نهادهای آموزش عالی وابسته به وزارتخانه ها و مؤسسات دولتی که اجرای دوره های آموزشی تخصصی مورد نیاز مشاغل واحدهای تابعه را بر عهده دارند، به شکلی این فعالیت انجام می شود، که چون سهم این فعالیت در مجموعه نظام آموزش عالی اندک است، نمی تواند تأثیری در روند کلی فرایند انجام امور آموزش بگذارد.

* - تشخیص نیازهای کمی بازار کار نیروی انسانی متخصص: در این زمینه نیز نهاد مشخصی به طور مستمر انجام وظیفه نمی کند. منطقاً انتظار می رود در فرایند تهیه و تصویب برنامه های توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی، سازمان برنامه و بودجه با همکاری شوراها و کمیته های مشترک برنامه ریزی بخشها نسبت به انجام این فعالیت و ارائه ترازوی از نیروی انسانی متخصص مورد نیاز برنامه های توسعه کاری انجام دهد. اما بررسی ها نشان می دهد که در سه برنامه اول، دوم و سوم این کار صورت نگرفته است. کارهای موردی دیگری که صورت گرفته است، بیشتر جنبه پژوهشی داشته و به مرحله تصمیم گیری و سیاستگذاری نرسیده است.

* - ترجمه نیازهای کیفی بازار کار به برنامه درسی و آیین نامه های اجرایی: قسمتی از این کار، یعنی تدوین ترکیب جدول دروس و تعیین سرفصل های مطالب هر درس بر عهده شورای عالی برنامه ریزی وابسته به شورای عالی انقلاب فرهنگی محول شده است. اما همان طور که قبلاً اشاره شد برنامه های درسی تدوین شده کمتر مبتنی بر تجزیه و تحلیل نیازهای کیفی و شناسایی خصوصیات و الزامات بازار کار ایران و بیشتر با الگو برداری از

برنامه های درسی دانشگاه های معتبر خارجی صورت می گیرد . اما مسأله اصلی آن است که تعیین ترکیب جدول دروس و سرفصل های هر درس جزئی از یک مجموعه فعالیت های به هم مرتبط است که در برنامه ریزی درسی مطرح نظر قرار می گیرد اما در آموزش عالی انجام هر قسمت آن به عهده نهادی مستقل نهاده شده است . مثلاً شرایط پذیرش دانشجو و چگونگی انتخاب او را سازمان سنجش آموزش کشور بر عهده دارد که ربطی به شورای عالی برنامه ریزی و کمیته های وابسته به آن ندارد . آیین نامه های اجرایی آموزشی ، همانند ارزشیابی از فرایند یادگیری - یاد دهی ، مسائل انضباطی ، چگونگی ارتقاء و ادامه تحصیل ، تقویم فعالیت های آموزشی دانشگاه و ... هر کدام توسط واحدهای ستادی وزارتخانه های مسئول تهیه و به اجرا گذاشته می شود . مقوله انتخاب اعضاء هیأت علمی ، تعیین صلاحیت آنها برای تدریس ، مقررات حاکم بر فعالیت و ارتقای آنان نیز که به عنوان یکی از عناصر مهم برنامه ریزی آموزشی - درسی شناخته می شود به واحد های ستادی وزارتخانه و هیأت امناء واگذار شده است که مشخص نیست چه ارتباطی با مراجع تعیین کننده ترکیب دروس و سرفصل مطالب آنها و دیگر فعالیت ها دارد . علاوه بر تعدد مراجع مداخله کننده در این فرایند بهم مرتبط و پیوسته مسأله ای که بر نارسایی ها دو چندان می افزاید تمرکز شدید این فعالیت ها در نهادهای ماوراء دانشگاه و در واحدهای ستادی بیگانه با محیط واقعی کار و فعالیت های میدانی است .

* - ترجمه نیازهای کمی بازار کار به هدفهای کمی دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی : توسعه (و یا تعطیل) دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی ، ایجاد سطوح یا رشته های جدید تحصیلی ، و به طور خلاصه تحولات کمی آموزش عالی ، توسط چند مرجع مستقل صورت می گیرد که ارتباط عملیاتی با یکدیگر ندارند . برای مؤسسات تابع وزارت علوم ، تحقیقات و آموزش عالی مرجع تصمیمگیر و سیاستگذار شورای گسترش دانشگاه ها و مؤسسات آموزشی و پژوهشی است . این مرجع بر چگونگی تحولات کمی تحصیلات عالی دولتی رسمی در رشته های غیرپزشکی تسلط دارد ، و فعالیت های دانشگاه آزاد اسلامی را که بیش از ۹۵ درصد دانشجویان بخش غیردولتی را دربر می گیرد پوشش نمی دهد . شورای گسترش دانشگاه ها و مؤسسات آموزشی و پژوهشی وزارت بهداشت ، درمان و آموزش پزشکی ، بر تحولات کمی مؤسسات دولتی و غیردولتی آموزش عالی پزشکی نظارت دارد . مؤسسات آموزش عالی وابسته به وزارتخانه ها و سازمانهای دولتی که دوره های معادل را اجرا می کنند از طرف سازمان امور اداری و استخدامی کشور (سابق) هدایت می شوند . هر کدام از این مراجع شیوه خاصی را برای تبیین سیاست ها و تصمیم های خود به کار می گیرند ولی کم و بیش در یک خصیصه با هم مشترک اند و آن غفلت از وضعیت تحولات حال بازار کار و

عدم آشنایی و اطلاع از تحولات آینده آن است. خصلت کلان برنامه های توسعه آموزش عالی در برنامه های توسعه، تأثیر پذیرفتن این برنامه ها از نیازهای بازار کار (که در بالا به آن اشاره شد)، و فقدان یک برنامه عملیاتی که بتواند جهت دهنده چگونگی تحولات کمی در سطح مؤسسه آموزشی باشد، سه عاملی هستند که زمینه این غفلت و بی توجهی را فراهم آورده اند. این گونه است که در این مراجع، به ویژه در مرجع اول، تصمیمات اتخاذ شده بیش از هر عاملی برحسب وجود امکانات (حداقلی از اعضای هیأت علمی و فضا و تجهیزات آموزشی) و فشارهای سیاسی مقامات محلی صورت می گیرد.

۳-۳-۹- نظارت بر برنامه ها و ارزشیابی آنها

آشکارا است که آشفتگی و از هم گسیختگی در برنامه ریزی، بر امر نظارت و ارزشیابی برنامه ها هم تأثیر می گذارد. اگر گفته شود در زمینه سنجش میزان پاسخگویی به نیاز بازار کار در مجموعه نظام آموزش عالی هیچ نهادی فعالیت نمی کند، اغراق نیست. اصولاً وظیفه نظارت و ارزشیابی در همه زمینه ها در نظام آموزش عالی چندان مورد توجه نیست. گاهی نظارت درونی به صورت موردی و برحسب بروز مسأله و مشکلی انجام می شود. مثلاً در وزارت علوم، تحقیقات و آموزش عالی امور مربوط به نظارت و ارزیابی در دو واحد وزارتخانه متمرکز شده است، یکی ستاد نظارت و ارزیابی آموزش عالی است که دارای سه کمیسیون برای امور آموزشی - پژوهشی، اداری - اجرایی، فرهنگی - سیاسی است و دوم دفتر نظارت و ارزیابی آموزش عالی است که فعالیت آن به نظارت و ارزیابی مؤسسات آموزش عالی غیر انتفاعی (به استثنای دانشگاه آزاد اسلامی) محدود می شود. در بررسی انجام شده در این زمینه درباره تأثیر این شیوه کار گفته شده است که این ساختار « موجب تداخل وظایف ... و سردرگمی دفاتر نظارت و ارزیابی دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی در ارتباط خود با این دو واحد شده است. » هم چنین در مورد اعضای گروه های نظارت گفته شده است که اکثر اعضا با هدفها و وظایف چندان آشنا نیستند، و حتی در صورت آشنایی، هیچ تضمینی وجود ندارد که اعضای گروه بتوانند اطلاعات مورد نیاز را گردآوری کنند. در مورد نتیجه این ارزیابی ها نتیجه گیری شده است که « هر چند این ارزیابی ها معمولاً فرایندی پرهزینه دارند، ولی فرایندی بی اثر و بیهوده اند و بدتر اینکه تصمیمات اتخاذ شده بر اساس این ارزیابی ها به علت استفاده از معیارهای نامناسب و اطلاعات ناقص به نتایج گمراه کننده و تفاسیر غلط منجر می شود. » و بالاخره در جمع بندی آمده است که مسؤلان دانشگاه ها،

« معمولاً نتایج ارزیابی ها را معتبر نمی شناسند و توصیه های ارائه شده از سوی وزارتخانه را غیرقابل اجرا و نادیده می گیرند* . »

در هر صورت هیچ قرینه ای وجود ندارد که مرجعی خارج از نظام آموزش عالی ، مثلاً انجمن های صنفی - تخصصی متعلق به صاحبان مشاغل تخصصی ، نظارتی بر فرایند آموزش داشته باشند و یا از محصولات نظام آموزش عالی از لحاظ سنجش میزان اثربخشی آموزش عالی ارزشیابی به عمل آورده باشند . اصولاً سازوکاری مناسب این امر در جامعه وجود ندارد .

۴-۳-۹- مسائل اجرایی در آموزش عالی و ارتباط با بازار کار

از مطالبی که در بند بالا گفته شد می توان به طور طبیعی به این نتیجه رسید که در اجرای برنامه های آموزش عالی نیز با بازار کار رابطه ای برقرار نیست . حقیقت امر آن است که بجز آموزش در رشته های پزشکی و پیراپزشکی که با عملیات میدانی و محیط واقعی کار درهم تنیده شده است و خودبخود ارتباط نزدیکی بین آموزش و بازار کار در حین ارائه آموزش برقرار می شود ، در دیگر انواع آموزش کمتر چنین ارتباطی را می توان مشاهده کرد . کارآموزی ها و کارورزی ها ، حتی در رشته های آموزگاری و دبیری ، بیشتر حالت تشریفاتی و باری به هر جهت به خود می گیرد و به دلیل عدم ارتباط عملیاتی بین دستگاه های مصرف کننده محصولات آموزش عالی با دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی ، کیفیت و چوند و چون این نوع ارتباطهای موردی بیشتر تابع میزان وقت گذاری استادان و مدرسان و علاقه و انگیزه و خصوصیات فردی دانشجویان است تا یک برنامه منظم و سازمان یافته آموزشی ، و می توان بدون گزافه گویی نتیجه گرفت که برای برقراری ارتباط بین آموزش عالی با بازار کار ، سازوکار مؤثر در کارایی در نظام آموزش عالی ایران وجود ندارد .

۴-۹- نارسایی های بازار کار ایران و تأثیر آن بر نظام آموزش عالی*

در قسمت های اول تا سوم این فصل از نارسایی ها و مشکلات نظام آموزش عالی کشور ، در ارتباط با بازار کار تحلیلی ارائه شد . آن تحلیل از دیدگاه « نگاه از درون » آموزش عالی صورت گرفت . اکنون به بررسی این ارتباط دو جانبه و متعامل از دیدگاه « نگاه از بیرون »

این نارسایی ها به صورت نارسایی های جمعیت شناختی و کمی جنبه عرضه نیروی کار ، مقولات عقلایی نبودن اقتصاد کشور و نارسایی های جنبه تقاضای نیروی کار ، شفاف نبودن اطلاعات بازار کار ، شناخته نبودن نیازهای کیفی بازار کار ، و نارسایی های قوانین و مقررات حاکم در بازار کار و چگونگی اعمال آنها ، دسته بندی شده و به اختصار به بررسی آنها پرداخته می شود .

۱-۴-۹- نارسایی های جمعیت شناختی و کمی جنبه عرضه نیروی کار

در بازار کار ایران ، در سه دهه گذشته رشد جمعیت شاغل و فعال از رشد جمعیت کمتر بوده است . در نتیجه بار معیشت ، یعنی تعداد افرادی که یک نفر شاغل باید زندگی آنها را تأمین کند ، از ۳/۶۲ نفر در سال ۱۳۴۵ به ۴/۱ نفر در سال ۱۳۷۵ افزایش یافته است . در مقابل متوسط سال های تحصیل جمعیت شاغل که در سال ابتدای دوره ۲/۹۸ سال تحصیل بوده است ، در سال پایانی دوره (۱۳۷۵) به ۶/۱۶ سال تحصیل بالغ شده است . با وجود این تحول مثبت ، وضعیت بازار کار ایران در سال ۱۳۷۵ با عدم تناسب و عدم تعادل هایی روبرو بوده است که به اهم آنها اشاره می شود :

*- از مجموع ۴۵/۴ میلیون نفر جمعیت در سن فعالیت ، نزدیک ۱۶ میلیون نفر از نظر اقتصادی فعال بوده اند (۳۵/۳ درصد) ، اما نسبت فعالیت برای زنان ۹/۱ درصد و برای مردان ۶۰/۷ درصد بوده است ، که اگر جمعیت محصل را از جمعیت در سن فعالیت خارج کنیم این نسبت برای زنان به ۱۲/۶ درصد و برای مردان به ۸۹/۱ درصد افزایش می یابد . این دو نسبت ، فاصله بین مشارکت زنان و مردان را در اقتصاد ایران ، به طور نسبی ، نشان می دهد ، علاوه بر آن که ، در مقایسه با کشورهای پیشرفته تر اقتصادی ، به طور کلی ، نسبت فعالیت ۳۵/۳ درصد برای ایران نسبت نازلی به حساب می آید .

*- باز هم در مقایسه های بین المللی ، میزان متوسط تحصیلات جمعیت شاغل ایران که معادل ۶/۱۶ سال تحصیل است ، در سطح نازلی قرار دارد ، اما نکته مثبت آن است که میزان تحصیلات زنان شاغل (۷/۵ سال) بیش از مردان شاغل (۶ سال) است ، که علت آن را باید در تأثیر تحصیل بر افزایش مشارکت زنان در فعالیت های اقتصادی دانست .

*- عدم تناسب دیگر در بازار کار ایران ، تفاوت شاغلان بخش عمومی با بخش خصوصی از نظر میزان برخورداری از تحصیلات است . مثلاً بخش خصوصی ۹۰/۹ درصد بیسوادان شاغل را در خود جای داده است در حالی که ۸۴ درصد شاغلان دارای تحصیلات عالی در بخش عمومی قرار دارند . در نتیجه شاخص میزان تحصیلات در بخش عمومی به ۹/۸ سال تحصیل می رسد در حالی که در بخش خصوصی از ۴/۵ سال تحصیل تجاوز نمی کند .

*- عدم تناسب دیگر ، میزان تحصیلات شاغلان در فعالیت های اقتصادی است . کمترین میزان تحصیلات به فعالیت کشاورزی (۲/۷ سال) تعلق دارد ، پس از آن مجموع فعالیت های صنعت و معدن و ساختمان قرار دارد (۵/۳ سال) و بیشترین میزان تحصیلات به شاغلان بخش خدمات تعلق دارد (۸/۵ سال) .

*- اگر به میزان تحصیلات در گروه های عمده شغلی توجه شود ، مشاهده می گردد که حتی میزان تحصیلات در گروه عمده شغلی « متخصصان » از ۱۳/۸ سال تحصیل تجاوز نمی کند و برای گروه قانون گذاران ، مقامات عالی رتبه و مدیران به ۱۲ سال می رسد و برای دیگر گروه های شغلی به تدریج کاهش می یابد تا به ۵/۲ سال برای صنعت گران و کارکنان ماهر صنعتی و ۲/۶ سال تحصیل برای کارکنان ماهر کشاورزی و جنگل داری و ماهی گیری می رسد . سطح نازل متوسط سالهای تحصیل ، به ویژه برای دو گروه اخیر ، که استخوان بندی توان تولیدی کشور را تشکیل می دهند ، قابل تأمل است .

*- به موازات بیکاری آشکار که در آمار انعکاس می یابد ، بیکاری پنهان به شکل مزمن همواره در بازار کار ایران وجود داشته است ، ابعاد این پدیده که از عوارض ساختار اقتصاد دولتی و متکی به درآمد ناشی از صدور نفت خام است ، به درستی شناخته شده نیست ، اما وضعیت نرخ بهره وری نیروی کار ، که در دو دهه اخیر ، علی رغم تحولات مثبتی که در کیفیت نیروی کار ، از نظر سطح تحصیلات ، و در به کارگیری فن آوری های جدید به وجود آمده ، نه تنها افزایش نیافته ، بلکه در سال ۱۳۷۵ هنوز به میزان سال ۱۳۵۵ نرسیده است ، یکی از عوارض بیکاری پنهان در بازار کار ایران است .

۲-۴-۹- نارسایی های جنبه تقاضای نیروی کار- عقلایی نبودن اقتصاد کشور

از بررسی تحولات سرمایه گذاری و بهره وری در ایران این نتیجه کلی به دست می آید که در اقتصاد ایران عامل بسیار کمیاب « سرمایه مادی » به دلیل حمایت دولت با گشاده دستی و اسراف و اتلاف شدید به مصرف می رسد و نسبت به تشکیل « سرمایه انسانی » که عامل نسبتاً فراوان تر و ارزانی است اهتمام کافی به کار برده نمی شود . به عبارت دیگر در فرایند تولید که از ترکیب سرمایه های مادی و انسانی استفاده می شود ، کارفرمایان به کاربرد ماشین آلات و تجهیزات و به کارگیری مواد اولیه و انرژی ، به واسطه سیاست های حمایتی و پرداخت یارانه های دولت ، بیشتر تشویق می شوند و برعکس در به کارگیری « سرمایه انسانی » که از نیروی کار آزموده و توانا به کار ، پژوهش ، مدیریت علمی و ... تشکیل می شود ، به واسطه دخالت قوانین و مقررات و سیاست های دولت ، با موانع دل سرد کننده ای روبرو می شوند . این پدیده که طی ۴ دهه گذشته اقتصاد ایران به تدریج شکل

گرفته است ، عمدتاً از پیآمدهای اتکای کشور به درآمدهای ناشی از صدور نفت خام است . این درآمد ، که ریشه در فعالیت ها و کار و تلاش مردم کشور نداشته و از یک فرایند تولیدی گسترده و مرتبط با دیگر فعالیتهای تولیدی کشور نشأت نمی گیرد ، درست همان خصلت همه درآمدهای باد آورده را دارد : یعنی بجا خرج نمی شود . پی آمد بجا خرج نشدن درآمد نفت ، تا آن جا که به آموزش و پرورش و حاصل کار آن مربوط است ، مزمن شدن مشکلات زیر در اقتصاد کشور ، و از نظر موضوع این گزارش ، در ایجاد انحراف در تقاضا برای نیروی کار کشور است :

الف- گسترده تر و حجیم تر شدن دخالت مستقیم دولت در فعالیت کلیه بخش های اقتصادی - اجتماعی . این پدیده با خود بیش ترین عوارض منفی نهادهای دولتی را به همراه دارد : بهره وری پایین ، تورم کارکنان اداری و خدماتی که عمدتاً از طریق رابطه به استخدام درآمده اند ، دامن زدن به مدرک گرایی در شیوه های استخدامی ، مدیریت متزلزل و ضعیف ، فقدان برنامه های درازمدت توسعه و بازاریابی ، عموماً بدون سودآوری یا همراه با زیان و همواره وابسته به حمایت ها و کمک های مالی و حقوقی دولت و ...

ب- سرمایه گذاری غیر اقتصادی در طرحهایی که یا امکان سنجی و مطالعات فنی آنها به درستی انجام نشده و سودآوریشان تضمین نشده است ، و یا تسهیلات زیر بنایی ، مکمل ، و پایین دستی آنها به طور کامل فراهم نشده و بهره برداری اقتصادی از آنها به درستی میسر نمی شود .

ج- تکیه بیش تر بر روی طرح های سرمایه بر (که خرید تجهیزات و ماشین آلات آنها به صورت یک جا ، و یا کلید در دست ، از فروشندگان خارجی ، در مقایسه با سرمایه گذاری هایی که بنگاه های تولیدی داخل کشور در تأمین تجهیزات و ماشین آلات آن مشارکت گسترده ای دارند و یا با فن آوری های کاربر به بهره برداری می رسند ، با سهولت بیشتری امکان پذیر است .) که با توجه به عمر کوتاه مدیریت های دولتی و منافع شخصی پاره ای از آنها ، بسیار سهل تر امکان پذیر است ، و معمولاً از نظر تأمین مواد اولیه و قطعات یدکی ماشین آلات و تجهیزات ، نرخ وابستگی آنها به خارج کشور بسیار بالاست .

د- به وجود آمدن الگوی غلط برای سرمایه گذاران بخش خصوصی در تصمیم گیری برای سرمایه گذاری ، از جمله : مطالعات ضعیف امکان سنجی ، ایجاد تشکیلات گسترده اداری ، صرف هزینه های زائد و تجملی ، تلاش برای دست یابی به ارز خارجی ارزان قیمت و یارانه های دولت برای سرمایه گذاری ، انتخاب گزینه های سرمایه بر ،

بی توجهی به رعایت هنجارهای (= استانداردها) کیفیت، تلاش برای دست یابی به حداکثر سود ممکن در کوتاه مدت و فدا کردن منافع درازمدت، و ... و در واقع ایجاد و تقویت بخش خصوصی عمدتاً وابسته به دولت و نیز وابسته به خارج کشور، با ارزشی نسبتاً بالا.

هـ- برآیند فرایندهای چهارگانه فوق آن است که بنگاه های تولیدی و خدماتی کشور، در بخش های خصوصی و عمومی، بیش از آن که در راه جلب مشتری و کسب رضایت او تلاش کنند (که لازمه آن ارتقای کیفیت محصول، انعطاف پذیری و نوآوری در شیوه های تولید و عرضه کالا، کاهش هزینه ها و ارتقای بهره وری و سودآوری است)، برای دست یابی به منفعت های بی زحمت (= رانت اقتصادی) و سودهای کوتاه مدت ناشی از شرایط انحصار و بهره برداری از فرصت ها، می کوشند. در چنین شرایطی معمولاً برنامه ریزی برای دورمدت و گسترش بازار که زمینه ساز آن سرمایه گذاری برای جذب و تربیت نیروی انسانی کارآمد و اهتمام در ارتقای سطح دانش و مهارت های تخصصی و تقویت جنبه های بینشی کارکنان است مورد غفلت مدیران قرار می گیرد.

۳-۴-۹- شفاف نبودن اطلاعات بازار کار

اصولاً در طیف گسترده اطلاعات درباره اقتصاد ایران، یکی از محدودترین و کهنه ترین اطلاعات مربوط به عامل نیروی کار است. درباره سرمایه مالی، ساختمان و تأسیسات، شاخص قیمت ها، وضع سهام، آمار تولید و مانند آن کم یا بیش توسط نهادهای مسئول به ویژه بانک مرکزی و مرکز آمار ایران به صورت ادواری اطلاعاتی منتشر می شود. اما درباره نیروی انسانی، گسترده ترین اطلاعات، هر ده سال یک بار توسط مرکز آمار ایران و از طریق سرشماری جمع آوری و منتشر می شود، که آن نیز، بسیار نارسا و برای برنامه ریزی نیروی انسانی و آموزش کاملاً ناکافی است. حتی اطلاعات دقیق و عملیاتی درباره کارکنان دولت، که اصولاً به دلیل ثبت کامل مشخصات کارکنان دولت در دفاتر کارگزینی های ادارات باید دسترسی به آن به سهولت امکان پذیر باشد، اطلاعات کلی و فاقد هرگونه تفصیل عملیاتی، به صورت سالانه و با تأخیر ۲ تا ۳ سال نسبت به زمان انتشار، در سالنامه های آماری مرکز ایران منتشر می شود. حتی اگر این اطلاعات به روز هم باشد، فقط تصویر ثابتی از وضع موجود بازار کار را نشان می دهد و به هیچ وجه منعکس کننده تحولات و حرکات درونی بازار کار و گرایش ها و تغییرات آن در طول زمان و در ارتباط با سایر عوامل تولید نمی باشد. اطلاعاتی که از نظر آموزش و پرورش (به طور اعم)

درباره بازار کار مورد نیاز است از جمله عبارت است از: ارتباط آموزش (نوع، سطح) با شغل (سمت، مرتبت و...) و نوع فعالیت اقتصادی (بخش‌های عمده فعالیت اقتصادی)، مدت زمان دوره جستجوی کار بر حسب سطح و نوع تحصیلات جویندگان کار و منطقه، چگونگی و میزان جایگزینی کارکنان (Turn over) در مشاغل مختلف و بر حسب نوع و سطح تحصیلات کارکنان و منطقه، شاخص تغییرات دستمزدها در مشاغل مختلف بر حسب نوع و سطح تحصیلات و منطقه، نیم رخ درآمد طول دوره حیات اشتغال شاغلان بر حسب نوع و سطح تحصیلات و منطقه و... و مانند آن می‌باشد. ضرورتی نیست که این گونه اطلاعات به طریق سرشماری جمع آوری شود، بلکه بررسی‌های میدانی مبتنی بر شیوه علمی نمونه‌های تصادفی که در فواصل زمانی نزدیک به هم صورت گرفته شده باشد کفایت می‌کند. مسأله اصلی آن است که هیچ نهادی این گونه بررسی‌ها را به صورت مستمر انجام نمی‌دهد. این اطلاعات برای هدایت و راهنمایی تحصیلی و شغلی نوجوانان و جوانان در حال تحصیل و برای سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی‌های آموزشی مورد نیاز است. در غیاب این گونه اطلاعات، انتخاب رشته تحصیلی توسط دانش‌آموز / دانشجو، و ایجاد، گسترش و یا تحدید ظرفیت‌های آموزشی در رشته‌های مهارتی و تخصصی بر اساس عوامل غیر مؤثر و برداشت‌های فردی مدیران مؤسسات آموزشی صورت خواهد گرفت که نتیجه آن مازاد یا کمبود عرضه نیروی کار در زمینه‌های مختلف تخصصی است.

۴-۴-۹- ناشناخته بودن نیازهای کیفی بازار کار

نیازهای بازار کار (تقاضای نیروی کار) از دو بعد مطرح می‌شود. بعد کمی، که عمدتاً وقتی در ادبیات موضوع از نیاز بازار کار بحث می‌شود، منظور کمیت نیازها بر حسب سطح و رشته و نوع تحصیلات است در این باره در بالا به اختصار اشاره شد و در همان حد کفایت می‌کند. و دیگری بعد کیفی تقاضای نیروی کار است، به این معنا که کارفرما به افرادی با چه خصوصیات و صلاحیت‌های مشخصی نیاز دارد. این بعد که بر مبنای هنجارهای صلاحیت‌های شغلی (job qualification standards) تعیین می‌شود، از نظر برنامه‌ریزی محتوای دوره‌های مهارت‌آموزی و تخصصی قبل و بعد از استخدام و نیز جهت‌گیری و محورهای موضوعی دروس عمومی آموزش عالی حائز کمال اهمیت است. بررسی‌ها نشان می‌دهد که در ایران صرف نظر از اقداماتی که توسط سازمان امور اداری و استخدامی کشور برای مشاغل بخش دولتی و در پاره‌ای از شرکت‌های دولتی بزرگ، به ویژه شرکتهایی که به دریافت استاندارد مدیریت جامع کیفیت ۹۰۰۰ ISO نائل آمده‌اند، بازار کار ایران فاقد چنین استانداردهایی است. فقدان نسبی استاندارد صلاحیت‌های شغلی برای

بیشتر مشاغل و جدی گرفته نشدن آگاهانه کاربرد آن در مشاغلی که چنین صلاحیت هایی برای آنها تعریف شده است ، بیشتر ناشی از نارسایی عقلایی نبودن اقتصاد کشور است . چون وقتی برای کارفرما حفظ و ارتقای کیفیت محصول ، کاهش اتلاف مواد و انرژی ، کاهش ضایعات در فرایند تولید و ... دغدغه خاطر اصلی نباشد ، داشتن یا نداشتن هنجارهای صلاحیت شغلی و انتخاب و استخدام افراد بر طبق آن ، اهمیت چندانی پیدا نمی کند .

۵-۴-۹- نارسایی های قوانین و مقررات حاکم بر بازار کار و چگونگی اعمال آنها

عمده ترین قوانین حاکم بر بازار کار ایران ، قانون کار ، قانون نظام صنفی ، قانون کارآموزی ، قوانین استخدام کشوری ، قوانین و مقررات مربوط به مالیاتهای مستقیم و غیرمستقیم ، و بالاخره قوانین و مقررات مربوط به تأمین اجتماعی است . در بررسی وضعیت حقوقی بازار کار در ارتباط با آموزش عالی ، تنها محتوا و جهت گیری های قوانین نیست که اهمیت دارد ، بلکه بیش از همه چگونگی اجرای قانون و نگرشی است که در اعمال احکام آن به کار گرفته می شود . نارسایی ها ، ابتدا به دو گروه عمده تقسیم می شود : نارسایی های محتوایی و نارسایی در اجرا و اعمال قانون . در گروه اول به این نارسایی ها اشاره می شود : هم جهت نبودن ، ناهم آهنگی و ضمانت اجرا نداشتن احکام در قوانین موجود ، و تشدید مدرک گرایی بجای تقویت صلاحیتهای شناختی و نگرشی ، و در گروه دوم نارسایی های زیر بررسی می شود : نگرش مجریان قانون در عمل ، ضعف سازماندهی و مدیریت در نهادهای مجری قانون .

اول- نارسایی های محتوای قوانین و مقررات حاکم بر بازار کار

*- هم جهت نبودن ، ناهم آهنگی و ضمانت اجرا نداشتن احکام در قوانین موجود

تا جایی که به سرنوشت و چگونگی تحولات آموزش و پرورش ، به ویژه آموزش عالی ، مربوط می شود ، مجموعه قوانین حاکم بر روابط بازار کار ، یک جهت واحد و هم آهنگ را که تقویت کننده پیوند بین کار و آموزش باشد دنبال نمی کنند . به عبارت دیگر راهبرد واحدی در این زمینه بر کلیه قوانین و مقررات حاکم نیست . از نظر ماهیت موضوع ، قانون کار آموزی ، اصولاً باید به عنوان قانون مادر ، در برقراری ارتباط بین آموزش و بازار کار عمل کند . زیرا در ماده ۵ این قانون آمده است :

« به منظور تعیین خط مشی کلی کارآموزی کشور ، شورایی به نام شورای عالی کارآموزی مرکب از وزیر کار و امور اجتماعی ، اقتصاد ، آموزش و پرورش ، علوم و آموزش عالی ، مدیر عامل سازمان برنامه و رئیس اتاق بازرگانی و صنایع و معادن ایران و یا معاونین

آنان و دو نفر از مطلعین امور تعلیمات حرفه ای به انتخاب اتاق بازرگانی و صنایع و معادن ایران و یک نفر از کارگران مطلع به انتخاب وزیر کار تشکیل می شود . «
و در ماده ۶ - وظایف این شورا چنین تعریف شده است :

« تعیین خط مشی و برنامه کلی کارآموزی در کشور ، و نظارت بر نحوه مصرف درآمد حاصله از اجرای این قانون ، تعیین حدود اختیارات و وظایف کمیته های کارآموزی ، تهیه و تصویب مقررات و آیین نامه های مربوط به قرارداد کارآموزی ، مدت و نحوه کارآموزان ، و سایر مسائل مربوط به امور کارآموزی ... »

اما تکلیف این قانون - که در سال ۱۳۴۹ به تصویب رسیده است - پس از پیروزی انقلاب اسلامی ، به دلیل ادغام مراکز و امکانات و تشکیلات ایجاد شده در اجرای این قانون در مراکز حرفه آموزی وزارت کار و امور اجتماعی و تشکیل سازمان آموزش فنی و حرفه ای ، در حاله ای از ابهام قرار گرفت و ظاهراً اکنون فقط ماده ۱۴ این قانون که اخذ « حق کارآموزی » را از صنایع و خدمات مشمول برای توسعه آموزش های فنی و حرفه ای مجاز می شمارد ، به کار گرفته می شود .

در سال ۱۳۶۹ قانون کار جمهوری اسلامی ایران به تصویب رسید . فصل ۵ قانون کار به « آموزش و اشتغال » اختصاص داده شده است .

در مواد ۱۰۸ تا ۱۱۹ این قانون نقش دولت ، کارآموز و کارفرما در زمینه آموزش حین کار و ایجاد و اداره مراکز کارآموزی مشخص شده است . در این قانون ایجاد و توسعه چهار نوع مرکز کارآموزی برای کارجویان غیر ماهر ، کارآموزی تکمیلی و تخصصی ، تربیت مربیان مراکز کارآموزی و کارآموزی خاص معلولان و جانبازان ، بر عهده وزارت کار و امور اجتماعی واگذار شده است . اما در این قانون از نقطه نظر آموزش و اشتغال جنبه های زیر مورد توجه کامل قرار نگرفته است :

*- عدم توجه به جلب مشارکت کارفرمایان ، کارگران و کارآموزان در سیاست گذاری ، سازماندهی و اداره مراکز کارآموزی و تکیه بیشتر بر دخالت دولت در امر کارآموزی و صدور احکام اجباری بدون پشتوانه اجرائی لازم مانند مکلف کردن واحدهای تولیدی به ایجاد مراکز کارآموزی جوار .

*- چگونگی ارتباط برنامه ها ، جهت گیری ها و سیاستهای مراکز کارآموزی با سایر نهادهای دولتی ارائه کننده آموزشهای فنی و حرفه ای در کشور .

*- عدم برقراری مشوق ها و انگیزه هایی برای کارفرمایان (جهت پذیرش کارآموز و یا کارگر نوجوان ، موضوع ماده ۱۱۲ قانون) و برای نوجوانان و جوانان (جهت استقبال از آموزشهای فنی و حرفه ای و کارآموزیها) .

*- عدم پیش بینی منابع مالی لازم برای اجرای احکامی که در فصل ۵ قانون در زمینه آموزش و اشتغال بر عهده دولت محول شده است .

علاوه بر قانون نظام صنفی ، قانون کار و قانون کارآموزی ، و احکام تبصره های برنامه های توسعه ، قوانین مادر و عمده دیگری نیز وجود دارد که بر بازار کار و ارتباط آن با آموزش تأثیر می گذارد . از مهمترین این قوانین ، قانون استخدام کشوری و سایر قوانین استخدامی است که درباره آنها در بند دوم همین قسمت تحت عنوان مدرک گرایی بررسی اجمالی ارائه خواهد شد . یکی دیگر از این نوع قوانین ، قوانین مالیاتهای مستقیم است . در بررسی اجمالی مجموعه قانون و مقررات مالیاتهای مستقیم ، اثری از ابزارهای انگیزشی برای تشویق سرمایه گذاران به ایجاد اشتغال از طریق به کارگیری شیوه های تولید کاربر ، افزایش بهره وری ، تقویت صلاحیت های فنی و تخصصی کارکنان بنگاه های تولیدی و خدماتی ، و مانند آن مشاهده نمی شود . در این قوانین تنها هزینه های آموزشی و تحقیقاتی بنگاههای تولیدی و خدماتی و نیز هزینه های پرداختی در زمینه های فرهنگی و ورزشی به وزارت کار و امور اجتماعی ، جزء « هزینه های قابل قبول » شناخته شده است . که این امر در مقایسه با هنگامی که قانون اجازه می دهد قسمتی از مالیاتهای مستقیم یک فرد حقیقی یا حقوقی ، به انتخاب و تشخیص خود او ، برای امور آموزشی یا پژوهشی به مصرف برسد ، تفاوت آشکاری دارد .

هم چنین در زمینه چگونگی خرید تجهیزات و ماشین آلات از خارج کشور و ورود فن آوری به کشور ، که تأثیر قابل ملاحظه ای بر نیازهای نیروی انسانی از جنبه های کمی و کیفی خواهد داشت و از این طریق بر نظام آموزش و مهارت آموزی تأثیر می گذارد در مجموعه قوانین و مقررات حاکم بر بازار کار ، یک سیاست جامع و مشخصی دنبال نشده است .

*- تشدید مدرک گرایی بجای تقویت صلاحیت های شناختی و نگرشی

همان طور که قبلاً اشاره شد ، یکی از عوارض ناخواسته و سوء دخالت مستقیم دولت در تصدی امور اقتصادی و تولیدی ، تشدید مدرک گرایی است . علاوه بر مباحثی که در بررسی جنبه های نظری رابطه بازار کار و مدرک گرایی قابل طرح است ، تجربه های متعدد در سازماندهی و مدیریت نشان داده است که به علل مختلف ، و از جمله به واسطه وجود فرهنگ « انجام کار برای رفع تکلیف » در دستگاه های دولتی ، معمولاً برای مقوله های پیچیده اجتماعی - فرهنگی ، هم چون گزینش و استخدام کارکنان ، از راه های ظاهراً ساده و قابل

توجیه ، مانند تکیه بر مدرک تحصیلی برای طبقه بندی داوطلبان استخدام استفاده می شود . چون در دو دهه گذشته در ایران قدرت اشتغال زایی بخش عمومی به مراتب بیش از بخش خصوصی بوده است ، بنابراین شیوه و اصول استخدام در بخش دولتی در تنظیم روابط بازار کار نقش بسیار مؤثری ایفا کرده است . علاوه بر آن ، از آنجا که دولت ، حتی در مواردی که خود مستقیماً تصدی فعالیت اقتصادی را بر عهده ندارد ، از طریق اهرم های نظارتی می تواند بر بازار کار بخش خصوصی تأثیر بگذارد ، لذا ، چندان خلاف قاعده نیست اگر مشاهده شود که بازار کار ایران به طور عمده تحت تأثیر پدیده مدرک گرایی قرار دارد .

شواهد بسیاری را برای اثبات مدرک گرا بودن قوانین و مقررات استخدامی بخش عمومی می توان برشمرد . مهمترین آن استخوان بندی جداول حقوق و مزایای قانون استخدام کشوری است که بر مبنای سطح تحصیلات و مدرک مستخدم در هنگام استخدام تنظیم شده است . و قانون نظام هماهنگ پرداختها این مبنای را به سایر قوانین استخدامی در دستگاه های دولتی گسترش داده است .

سطح و رشته تحصیلات از ۸ جهت بر سرنوشت کارکنان تأثیر می گذارد : (۱) گروه استخدامی فرد را در بدو استخدام تعیین می کند ، (۲) سرعت ارتقای عمودی را در طول حیات اداری مشخص می کند ، (۳) به تناسب گروه استخدامی و رشته تحصیلی مزایای شاغلان معین می شود ، (۴) احتمال دسترسی به بورس تحصیلی خارج کشور ، یا مأموریت های خارج از کشور را تعیین می کند ، (۵) رشته شغلی فرد را ، که ممکن است از مزایای متفاوتی برخوردار باشد تعیین می کند ، (۶) میزان احتمال احراز سمت های مدیریتی را تعیین می کند ، (۷) امکان دستیابی به سمت های تحقیقاتی تخصصی که از گروه بالاتر یا مزایای بیشتر برخوردار است و برخورداری از فوق العاده جذب و نیز امکان استفاده از مزایای همترازی با هیأت علمی را فراهم می آورد ، و بالاخره (۸) سقف نهائی ارتقاء را در جدول سلسله مراتب ترفیع کارکنان دولت تعیین می کند .

در دستورالعملهای مربوط به ارزشیابی کارکنان و یا انتصاب افراد به سمتهای مدیریتی معمولاً خصیصه های رفتاری متعددی دخالت داده می شود ، اما اگر حتی این ارزشیابی ها با انصاف و به صورت علمی و منطقی هم صورت گیرد اثر آن در حدی نیست که بتواند با امتیازات ناشی از مدرک تحصیلی بالاتر رقابت کند . معمولاً مزایای ناشی از ارزشیابی های سالانه با افزایش حقوقی بین ۳ تا ۵ درصد اصل حقوق و برای عده بسیار معدودی تا ۱۰ درصد همراه است ، در حالی که ارزش پولی تفاوت گروه استخدامی ناشی از یک درجه تحصیلی بالاتر به میزان ۱۵ تا ۲۰ درصد می باشد و مزایای موضوع بند ۷ فوق الذکر می تواند تا ۸۰ درصد اضافه شود . اگر واقعاً برقراری این مقدار تفاوت بین

درجات تحصیلی منصفانه باشد و واقعاً « ما به ازاء » اضافه قابلیت ها و مهارت های تخصصی صاحب مدرک ، او را مستحق دریافت این پاداش اضافی کرده باشد - موضوعی که با توجه به مطالبی که درباره کیفیت آموزش گفته شد احراز آن تعلیق به محال است - ناگزیر باید پذیرفت که واضعان قوانین استخدامی و آئین نامه ها و دستورالعمل های آن این فرض را پذیرفته اند که کارآیی محیط های آموزشی در یاد دادن موضوعات کاملاً تخصصی و حرفه ای خاص محیط های کار ، به مراتب از توان آموزش تخصص ها و مهارت آموزی در محیط های کار بیشتر است . و این مطلبی است که در نظر و عمل عکس آن ثابت شده است ، یعنی معمولاً مدارس و دانشگاهها مبانی و موضوعات عمومی را آموزش می دهند و فرصت و توان ارائه آموزش های تخصصی و حرفه ای را فاقدند . و افراد معمولاً جزئیات تخصصی و مهارتی را در محیط های کار می آموزند ، و علی الاصول همین نوع مهارتها و تخصصها هم هستند که بر کارآیی اثر مستقیم و مؤثر می گذارند نه قابلیت های عمومی .

اثر پایدار و مستمر این ارزش گذاری زیاده از حد برای مدارک تحصیلی که نه تنها در قانون استخدام فعلی بلکه در عموم قوانینی که از زمان استقرار قوه مقننه تاکنون در کشور وضع شده ، به شکلی تکرار شده است ، رواج روح مدرک گرایی و حکومت مدرک بجای قابلیت در کارهای دولتی و در عموم کارهایی است که به شکلی با دولت سروکار پیدا می کند . بی جهت نیست که همه بدنبال اخذ مدرک تحصیلی بالاتری هستند ، بدون آن که دغدغه خاطری نسبت به محتوا و کیفیت آن داشته باشند . ارزشی که دیوانسالاری متمرکز برای آموزشهای منتهی به مدرک برقرار کرده است ، چنان مؤثر است که به طور کلی آموزشهای کوتاه مدت تخصصی و مهارت آموزیهای مفید و با صرفه اقتصادی برای انجام وظایف اداری و اجرائی را از ارزش ساقط کرده است و آنها را به آموزش از روی اکراه و برای رفع تکلیف مبدل کرده است و بدین وسیله یکی از مهمترین ابزارهای مدیریت را برای اعتلای کارآیی و بهره وری از کار انداخته است .

مطالبی که در مورد قانون استخدام کشوری گفته شد در مورد همه قوانین صادق است و از آن جمله در مورد قانون استخدام هیأت علمی دانشگاهها . در آنجا هم مدرک تحصیلی نقش اصلی را بر عهده دارد و به کیفیت خدمات عرضه شده توسط صاحبان مدرک اعتنایی نمی شود و انباشتن چند سال سابقه و درج مقالاتی معدود در مجلات داخلی و یا خارجی ، برای ترفیع در مراتب دانشگاهی کفایت می کند . توجه به مدرک تحصیلی در حدی است که حتی برای تبدیل مرتبت دانشگاهی مریبان ، که دارای دانشنامه کارشناسی ارشد هستند و نمی توانند ، یا حوصله و فرصت ندارند که به تحصیلات خود ادامه داده و مدرک دکترا اخذ کنند ، مدرک تحصیلی واسطه ای با عنوان « دانشوری » ابداع شده است که به کمک

آن عده ای از مربیان بتوانند ارتقاء یابند . در حالی که کیفیت عملکرد آموزشی و پژوهشی آنان در سمت مربی می توانست معیار شایسته ای برای ارتقای آنان به درجه استادیاری باشد .

تأثیر قوانین و مقررات دولتی بر بروز و تشدید پدیده مدرک گرایی نیازمند پژوهش بیشتری است که در این جا نمی توان به آن پرداخت . اما دولت از دو طریق دیگر نیز در ایجاد این پدیده و تشدید آن مؤثر است . یکی از این دو شیوه ، ضوابط و مقرراتی است که توسط دولت برای نظارت بر فعالیت های اقتصادی - اجتماعی وضع و اعمال می شود و دیگر ، تأثیر پاره ای از احکام قانون کار است . در مورد شیوه اول ، مثال های زیر شاهد گویایی است :

- صدور گواهینامه کارشناسی دادگستری تقریباً در کلیه زمینه ها برای افراد حقیقی مستلزم داشتن مدرک تحصیلات دانشگاهی است ؛
- صدور گواهینامه برای مهندسان ناظر ساختمان های شهری ، مستلزم دارا بودن مدرک تحصیلات دانشگاهی در رشته های معینی از گروه تحصیلی فنی و مهندسی است ؛
- تشکیل شرکتهای مهندسی مشاور ، پیمانکاری و خدمات کامپیوتری دارای درجه بندی احراز صلاحیت جهت شرکت در مناقصه کارهای عمرانی نیازمند حداقلی از تحصیلات عالی است و یکی از ضوابط درجه بندی ، میزان تحصیلات مدیران و اعضای هیأت مدیره این شرکت هاست ؛
- تأسیس داروخانه ، کلیه مکان های پیرا پزشکی و خدمات درمانگاهی ، شرکت های حسابرسی ، اشتغال به کارگزاری بیمه ، کارگزاری بورس سهام و ... مستلزم دارا بودن مدرک تحصیلات دانشگاهی است ؛
- حتی اخذ وام و کمک فنی در امور دانداری ، به تناسب حجم فعالیت و میزان سرمایه گذاری ، مستلزم جلب همکاری تحصیلکردگان متخصص در امور دامپزشکی و دانداری است .

در مورد شیوه دوم ، به استناد الزامات قانون کار ، وزارت کار و امور اجتماعی ملزم به اجرای طرح طبقه بندی مشاغل است . در نظام ارزشیابی مشاغل از مجموع ۱۰۰۰ امتیاز متعلق به ممتازترین شغل ، ۲۱۵ امتیاز به مدارک تحصیلی ، ۱۲۰ امتیاز به تجربه ، ۳۰۰ امتیاز به مسئولیتها ، کوششهای فکری ۱۰۵ امتیاز و جسمی ۸۰ امتیاز ، و به شرایط کار ۱۸۰ امتیاز اختصاص داده شده است . از این ۱۰۰۰ امتیاز علاوه بر ۲۱۵ امتیازی که به مدرک تحصیلی تعلق می گیرد ، سهم عمده ای از ۳۰۰ امتیاز ناشی از سنگینی مسئولیت ، به دلیل نقش مؤثر مدرک تحصیلی در شرایط احراز مشاغل مدیریتی ، و نیز سهم مهمی از ۱۰۵

امتیاز مربوط به کوشش های فکری نیز به طور غیر مستقیم با مدرک تحصیلی ارتباط دارد ، که در مجموع بیش از ۵۰ درصد از امتیازها را شامل می شود .
در مجموع ملاحظه می شود که نارسایی بازار کار در تشخیص صلاحیت های فردی متقاضیان کار ، و انتخاب راه ساده و بی دردسر تکیه بر مدرک تحصیلی ، سبب تشدید پدیده مدرک گرایی و نوعی تقاضای کاذب برای ادامه تحصیل شده است .

دوم- نارسایی در اجرا و اعمال مفاد قانون های مرتبط با بازار کار

صرف نظر از نارسایی های قوانین و مقررات حاکم بر روابط بازار کار و نظام آموزش که در بالا به پاره ای از آنها اشاره شد ، در عمل و به هنگام اجرای قانون نیز نارسایی های اجرایی مشاهده می شود که به واسطه آنها هدف قانون گذار از وضع احکام قانونی به درستی حاصل نمی شود .

برای مثال ، ماده ۱۶ قانون نظام صنفی مقرر می کند « افراد صنفی فاقد صلاحیت فنی مکلف به دریافت گواهی اشتغال فنی از مراجع ذی صلاح می باشند ، در غیر این صورت پروانه کسب آنان لغو خواهد شد ... » و نیز تبصره ۳ ماده ۳۵ همین قانون می گوید « ... کلیه کارگرانی که در واحدهای صنفی در امور فنی کارگاه مداخله دارند باید قبل از اشتغال به کار پروانه صلاحیت فنی را اخذ نمایند » ، و در ماده ۶۸ جریمه نقدی برای کسانی که کار یا خدمتی را قبول کند و آن را مطابق مشخصات و متناسب با نوع اجرت و دستمزد دریافتی انجام ندهد ، تعیین شده است . به همین ترتیب در قانون کار ، در ماده ۱۱۰ ، واحدهای صنعتی ، تولیدی و خدماتی مکلف شده اند برای امر آموزش کارگر ماهر و نیمه ماهر مورد نیاز خویش ، نسبت به ایجاد مراکز کارآموزی جوار کارگاه و یا بین کارگاهی با وزارت کار و امور اجتماعی همکاری به عمل آورند . در ماده ۱۱۸ این مراکز کارآموزی موظف شده اند برای آموزش کارآموز ، وسایل و تجهیزات کافی را مطابق استانداردهای آموزشی وزارت کار و امور اجتماعی در دسترس وی قرار دهند و به طور منظم و کامل حرفه مورد نظر را به او بیاموزند . علاوه بر احکام فوق ، در قانون برنامه اول توسعه نیز ، در تبصره ۲۶ ، اولویت در اشتغال به دارندگان گواهینامه های آموزش فنی و حرفه ای داده شده است . در قانون برنامه دوم توسعه نیز ، در خط مشی های اساسی بر اولویت تربیت نیروی انسانی و در بخش سیاست های کلی بر تشویق سرمایه گذاران به استفاده هر چه بیشتر از کارکنان ایرانی و ایجاد شرایط کارآفرینی ، تقویت شبکه جمع آوری و پردازش اطلاعات بازار کار و انجام پژوهش های مربوط به حرکات بازار و طبقه بندی و استاندارد مهارت و ایجاد

ارتباط بین آموزش و نیازهای کمی و کیفی بازار کار تأکید شده است. در تبصره ۳۵ این قانون برای ارتقای بهره‌وری تکالیفی برای دولت معین شده و در تبصره ۳۶ برای برنامه ریزی جامع تربیت نیروی انسانی وظیفه‌ای بر عهده دولت گذاشته شده است. اما این سیاست‌ها جنبه عملیاتی به خود نگرفته و برنامه اجرایی مشخصی تحقق آنها را پی‌گیری و تضمین نکرده است. نکته مهم در تنظیم روابط بین اشتغال و آموزش، چگونگی نظارت بر اجرای قانون و مقررات و ارزشیابی از عملکرد مجریان قانون است. همان‌طور که قبلاً گفته شد، در قوانین موجود مسأله نظارت و ارزشیابی بیش‌تر بر عهده دولت و یا نهادهای تحت تسلط دولت، مانند شورای عالی نظارت (مربوط به قانون نظام صنفی) و یا شورای عالی کارآموزی (مربوط به قانون کارآموزی)، محول شده است، که طبق اصول مدیریت علمی، این‌گونه نظارت‌ها، که توسط خود مجریان قانون اعمال می‌شود، به دلایل مختلف نمی‌تواند نظارت مؤثری باشد. معمولاً در این امور باید اتحادیه‌ها و انجمن‌های صنفی - تخصصی صاحبان حرف و مشاغل، به شکل فعال برای دفاع از حقوق اعضای خود و حفظ منزلت شغلی و تخصصی آنها، فعالیت کنند. در کشور ما، هنوز این‌گونه نهادهای مردمی به درستی شکل نگرفته، و آن‌چه هم به وجود آمده عمده فعالیتش بر روی مقوله‌های دیگری از جمله قیمت‌گذاری محصولات و خدمات، چگونگی توزیع تسهیلات و یارانه‌های دولت در زمینه ارز، مواد اولیه و مجوزهای مختلف مرتبط با واردات و صادرات کالا؛ و خدمات، متمرکز شده است و به ندرت درباره مقوله‌های مهارت‌آموزی و آموزش فنی و یا نظارت بر چگونگی اجرای احکام قانونی مورد بحث، از فعالیت آنها گزارشی دریافت شده است.

چگونگی اجرای احکام قانون مالیات‌های مستقیم و سایر قوانین اقتصادی مرتبط با بازار کار و آموزش مستلزم بررسی همه‌جانبه‌ای است که نیازمند تمهید مقدمات دیگری است. اما یادآوری این نکته حائز اهمیت است، که به دلیل وجود منافع بادآورده (رانت‌ها) اقتصادی در اقتصاد ایران و ضعف و نارسایی و احتمالاً فساد که نظام مالیاتی کشور با آن درگیر است، و نیز ناچیز بودن جنبه‌انگیزی قوانین مالیاتی کشور از نظر تقویت آموزش‌های ضمن کار و برقراری ارتباط بین اشتغال و آموزش حتی در صورتی که احکام قانون مالیات‌ها با محتوای کنونی به درستی هم اجرا شوند، چندان تأثیری بر بهبود روابط بین اشتغال و آموزش نخواهند داشت.

جدول ۹-۱ توزیع شاغلان و جویندگان کار دارای تحصیلات عالی سال ۱۳۷۵ و مقایسه آنها با فارغ

التحصیلان آموزش عالی سال ۷۶ برحسب گروههای عمده رشته های تحصیلی

(ارقام به نفر)

نسبت درصد			فارغ التحصیلان دارای تحصیلات عالی (۴)		جویندگان کار دارای تحصیلات عالی (۳)		شاغلان دارای تحصیلات عالی (۲)		کلیه افراد دارای تحصیلات عالی (۱)		گروه های عمده رشته های تحصیلی
۳به۴	۲به۴	۱به۴	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	درصد	تعداد	
۲۸۲	۹/۵	۹/۴	۴۶/۵	۶۹۳۰۸	۴۳/۳	۲۴۵۵۲	۵۴/۲	۷۲۷۳۶۹	۱۵/۳	۷۳۶۳۴۶	علوم انسانی و اجتماعی
۲۰۲	۷/۸	۶/۹	۹/۶	۱۴۳۷۰	۱۲/۵	۷۰۹۶	۱۳/۷	۱۸۴۷۴۷	۱۴/۴	۲۰۷۲۱۶	علوم پایه
۲۳۵	۲۳/۳	۱۹/۹	۸/۲	۱۲۱۳۷	۹/۲	۵۱۹۱	۳/۹	۵۱۹۴۶	۴/۲	۶۰۹۸۲	کشاورزی
۳۷۲	۲۱/۵	۱۷/۶	۱۹/۵	۲۹۰۱۸	۱۳/۸	۷۸۰۱	۱۰/۱	۱۳۴۸۵۷	۱۱/۵	۱۶۴۳۲۱	پزشکی
۱۹۹	۹/۸	۹/۱	۱۵/۱	۲۲۳۷۹	۱۹/۹	۱۱۲۵۴	۱۶/۹	۲۲۷۷۹۱	۱۷/۲	۲۴۶۷۱۴	فنی و مهندسی
۲۱۶	۹/۳	۷/۹	۱/۱	۱۵۳۸	۱/۳	۷۰۹	۱/۲	۱۶۴۷۳	۱/۴	۱۹۴۲۷	هنر معماری
۲۶۳	۱۱/۱	۱۰/۳	۱۰۰	۱۴۸۷۵۰	۱۰۰	۵۶۶۰۳	۱۰۰	۱۳۴۳۱۸۳	۱۰۰	۱۴۳۵۰۰۶	جمع *

* - در اطلاعات سرشماری تعداد کسانی که مدرک تحصیلی سایر داشته اند و یا مدرک تحصیلی خود را اظهار نکرده اند از سر جمع خارج شده است .

مأخذ : ارقام مربوط به ستونهای اول ، دوم و سوم برگرفته از کتاب نتایج تفصیلی کل کشور سرشماری سال ۱۳۷۵ و ارقام فارغ التحصیلان برگرفته از « گزارش ارزیابی عملکرد گذشته و وضع موجود ... » پیش گفته .

بخش چهارم

راهبردها و سیاست های اجرایی

فصل ۱۰- راهبردها و سیاست های سطح کلان

فصل ۱۱- سیاست ها و راه کارهای اجرایی

معرفی بخش

تاکنون ، چالش ها و تحولات آینده آموزش عالی در جهان و ایران در فصل ۸ مورد بحث قرار گرفت و در فصل ۹ در سطح اجزاء و عناصر نظام آموزش عالی ، نتایج پژوهش ها و تحلیل های انجام گرفته در فصل های پنجم تا دهم گزارش درباره نارسایی های نظام آموزش و تربیت نیروی متخصص ارایه شد . اکنون به بخش پایانی گزارش می رسیم که به جمع بندی و تنظیم راهبردها ، سیاست ها و راه کارهای اجرایی برای بهبود عملکرد نظام آموزش عالی در جهت آموزش و تربیت نیروی متخصص اختصاص داده شده است . محور اصلی مطالب این فصل را نیز پیشنهادهای نشأت گرفته از پژوهش های موضوع طرح نیازسنجی تشکیل می دهد که در سطح کلان مطالبی بر آن افزوده شده است .

مطالب این بخش در دو فصل تدوین شده است . فصل ۱۰ به راهبردها و سیاست ها و راه کارهای سطح کلان می پردازد و فصل ۱۱ در سطح خرد سیاست ها و راه کارهای اجرایی را در ارتباط با اصلاح اجزاء و عناصر نظام آموزش عالی دربرمی گیرد .

فصل ۱۰

راهبردها و سیاست های سطح کلان

۱-۱۰- اصلاح فرایند سیاست گذاری و تدوین منشور آموزش عالی

برای دست یابی به دیدگاه های نظری و فلسفی در زمینه رسالت ها ، هدف ها ، سیاست ها و جهت گیری های کلی و بلند مدت نظام آموزش عالی تدوین منشور آموزش عالی پیشنهاد می شود . این کار باید با استفاده از مفاد قانون اساسی ، راهبردها و سیاست های کلان فرهنگی ، سیاسی و اقتصادی کشور ، دیدگاه ها و راه کارهای نوین آموزش عالی مندرج در بیانیه جهانی آموزش عالی برای قرن ۲۱ ، در فرایندی کاملاً مشارکت جویانه که کلیه سهم بران ، دست اندرکاران و مخاطبان آموزش عالی را در بر گیرد صورت پذیرد . گزارش های چندگانه تلفیق طرح های پژوهشی طرح جامع نیازسنجی نیروی متخصص و از جمله گزارش حاضر می تواند به عنوان سند کارشناسی در راه اندازی و جهت دادن به فرایند کار تدوین منشور آموزش عالی به کار آید .

فرایند پیشنهادی سیاست گذاری علم و فن آوری که در نمودار ۲-۴ فصل چهارم مطرح شده است می تواند به عنوان طرح اولیه این فرایند به کار گرفته شود .

۲-۱۰- اصلاح شالوده آموزش

برای آن که نظام آموزش عالی پاسخ گوی نیازهای کیفی و کمی بازار کار باشد ، شالوده و زمینه مناسب باید از آموزش های پایه و عمومی - از خانواده ، کودکان و دبستان - فراهم شود و در تمام طول تحصیل و پس از آن در دوران فعالیت تولیدی فرد دنبال شود . اما اساسی ترین مرحله ، همان دوره آموزش و پرورش عمومی است که باید در کودک و نوجوان تفکر انتقادی ، توان حل مسأله ، اجتماع پذیری و کار گروهی ، سعه صدر و تحمل خصوصیات دیگران ، ارزش کار و لذت بردن از کارآفرینی و خلاقیت و ... پرورش داده شود . نارسایی اصلی و عمده نظام آموزش و پرورش کشور ما آن است که به دلایل مختلف تأکید بیشتر بر محفوظات و انبار کردن اطلاعات و رقابت های فردی گذاشته شده است و این تأکید در همه دوره ها و سطوح تحصیل دنبال شده و دامنه آن به دانشگاه کشیده شده است . در حالی که بازار کار از این انبان اطلاعات ، که فارغ التحصیلان با خود حمل می کنند ، بهره ای نمی برد و هنگامی هم که به ضرورت به استفاده از آنها نیازمند شود ، به دلیل کهنگی و نقص ، آنها را خالی از فایده خواهد یافت .

راه کار های پیشنهادی در این زمینه به شرح زیر است :

*- در همه سطوح و انواع آموزش ، به ویژه سطوح آموزش های عمومی ، پرورش خصلت های مناسب بازار کار ، باید به عنوان جهت گیری اصلی در کلیه اقدامات اصلاح نظام آموزش و پرورش و شیوه های اجرایی آن مدنظر قرار گیرد .

*- صرف نظر از اولویتی که آموزش و پرورش عمومی از دیدگاه های فرهنگی و اجتماعی داراست ، از لحاظ نیاز بازار کار نیز ، اولویت در سرمایه گذاری ها باید به آموزش و پرورش عمومی داده شود . بازیافت هزینه ای که به این منظور انجام می شود ، با افزایش کیفیت و انگیزه هنرجو و دانشجویی که به آموزش های فنی و حرفه ای ، عالی وارد می شود و کاهش یافتن اتلاف منابع و زمان لازم برای حرفه آموزشی ها و آموزش های تخصصی ضمن خدمت ، به خوبی جبران خواهد شد .

پیشنهاد های مشخص درباره آموزش عالی در فصل بعدی ارائه خواهد شد .

۳-۱۰- اولویت در سرمایه گذاری آموزشی

سرمایه گذاری برای گسترش آموزش و پرورش و افزایش سال های تحصیل جوانان ، در شرایط ایران ، که رشد عرضه نیروی کار ، به دلایل ساختار جمعیتی بسیار بالاتر از سرعت

- ایجاد ظرفیت های شغلی است و خطر بروز نرخ های دو رقمی بیکاری اجتماع را تهدید می کند ، به دلایل زیر از مزیت نسبی بیشتری برخوردار است :
- *- آزاد شدن ظرفیت های شغلی توسط شاغلانی که در سن تحصیل قرار دارند ، و یا شاغلان بزرگسالی که برای تقویت و تکمیل مهارت ها و صلاحیت های فنی خود ، موقتاً ظرفیت های شغلی را رها می کنند (در وضعیت سال ۱۳۷۵ نزدیک به ۲ میلیون نفر در گروه اول) ؛
 - *- قدرت اشتغال زایی (یا ضریب کاربری تولید) بخش آموزش و پرورش (اعم از عمومی ، فنی و حرفه ای و عالی) که از کلیه بخش های تولیدی و خدماتی دیگر بالاتر است ؛
 - *- ضرورت افزایش میانگین سطح تحصیلات شاغلان (در حال حاضر به طور متوسط ۶/۲ سال تحصیلی) برای رویارویی با چالش های قرن ۲۱ و حفظ توان رقابت کشور در سطح بین المللی ؛
 - *- فواید جنبی (externalities) که با آموزش و پرورش همراه است و خصوصاً تأثیر آنها در کاهش هزینه های عمومی دولت ، کاهش نرخ باروری و رشد جمعیت ، و ...
- بدین سبب راه کار پیشنهادی فراهم آوردن زمینه مناسب برای افزایش سرمایه گذاری در انواع آموزش های عمومی ، حرفه ای و آموزش های عالی تخصصی و مادام العمر توسط دولت و بخش خصوصی است و برای حصول این مقصود باید در انتخاب الگوهای توسعه و تخصیص منابع ، به الگوهای رشد درون زا با تأکید بر سرمایه انسانی توجه کافی مبذول شود .

سیاست ها و راه کار های مرتبط با منابع مالی در نظام آموزش عالی در بخش دوم به تفصیل آمده است

۴-۱۰- وحدت فرماندهی در آموزش

عناصر و اجزای نظام آموزش و پرورش ، از یک سو ، از وحدت فرماندهی و انسجام تشکیلاتی و سازمانی در ارتباط با یکدیگر و در ارتباط با بازار کار برخوردار نیستند ، و از سوی دیگر ، در درون هر یک از اجزاء عمده نظام (آموزش و پرورش عمومی ، آموزش فنی و حرفه ای ، آموزش عالی) ساز و کار مناسبی برای دریافت نیاز ها و پیام های بازار کار و تبدیل آن به برنامه های آموزشی و درسی ، به شکل مؤثر و کارا وجود ندارد . راه کار رفع نارسایی ها برای هر نوع و سطح آموزش باتوجه و بر اساس دیدگاه های فلسفی که در

بند ۱ به آن اشاره شد باید با مشارکت جمعی بررسی ، تدوین و به کار گرفته شود ، اما در هر صورت ، در ارتباط با بازار کار این راه کارها لازم است پاسخ گوی چالش های عمده زیر باشند :

*- برای پرورش خصلت های مورد نیاز بازار کار و اصلاح ارتباط بین آموزش و پرورش عمومی و بازار کار چالش مهم کاهش تأثیر مخرب آزمون های ورودی دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی به شیوه متداول است . اکنون این آزمونها ، داوطلبان را به آموختن مهارت ها و پرورش رفتارها و عاداتی سوق می دهد که در زندگی متعارف و در بازار کار بهره چندان از آنها حاصل نمی شود .

*- در قلمرو آموزش فنی و حرفه ای چالش مهم و اصلی سامان دادن به این آموزشها است این امر پیش نیاز هر عمل اصلاحی و هرگونه سرمایه گذاری در این زمینه است .

*- تا آنجا که به نیازهای بازار کار مربوط می شود ، در قلمرو آموزش عالی مهم ترین چالش استقلال بخشیدن به مؤسسات آموزش عالی در تعیین ساز و کار اداره و گسترش امور و پاسخ گویی به نیازهای کشور است . بازار کار هم اکنون و در آینده با شدت بیشتری به نیروی انسانی متخصص ، با انگیزه ، کارآفرین ، مبتکر ، متکی به نفس ، خطر پذیر ، مسؤلیت شناس ، و مشکل گشایی نیاز دارد که تربیت آن از یک طرف مستلزم دریافت ورودی های با کیفیت و واجد خصوصیات متناسب با نیاز بازار کار و از طرف دیگر نیازمند مدیریت ، سازماندهی و شیوه کاری مناسب برای پرورش چنین نیروهایی است .

در این باره به تفصیل بیش تر در فصل بعد پیشنهادهای مشخص ارائه می شود .

۵-۱۰- تنوع بخشیدن به منابع مالی آموزش عالی

در بند ۳-۱۰ بر ضرورت سرمایه گذاری در آموزش و صرفه اقتصادی داشتن آن تأکید شد . روی دیگر سکه ضرورت تنوع بخشیدن به منابع مالی ، و آموختن شیوه های دشوار کسب منابع به عنوان پیش نیاز و زمینه ای جهت مصرف بهینه منابع است . ارتباط بین آموزش عالی و به طور کلی نیازهای جامعه ، و یا به شکل ویژه نیازهای بازار کار شکل بخردانه و مؤثر نخواهد یافت مگر آن که بخش آموزش عالی با ساز و کار معینی در مقابل منابعی که از جامعه - یا بازار کار - دریافت می کند ، به صورت شفاف پاسخ گو باشد . یک جنبه این پاسخ گویی اثر بخشی محصولات این نظام است ، و جنبه دیگرش کارایی داخلی و چگونگی مصرف منابع برای تربیت دانش آموختگان است .

در این باره در فصل بعد هم در مبحث اصلاح قوانین و مقررات و هم در مبحث منابع مالی و تخصیص آن پیشنهادهای تفصیلی ارائه می شود .

۶-۱۰- تمرکز زدایی در آموزش عالی

در راه کار مندرج در بند ۱-۱۰ به ضرورت بررسی و تدوین دیدگاه های فلسفی و کلی تربیتی و توسعه ای از طریق جلب مشارکت اجتماعی در تصمیم سازی ها و تصمیم گیری ها ، اشاره شد ، و در بند ۵-۱۰ در تأمین منابع مالی بر ضرورت مشارکت هر یک از شرکا و دست اندرکاران و طرفهای ذی نفع در آموزش عالی ، در فرایند تولید و نظارت بر حسن عمل آن تأکید شد . اکنون اضافه می شود که تحقق این دو راه کار هنگامی میسر است که نظام آموزش عالی از حالت تمرکز شدید اداری و اجرایی رها شود و کارگزاران آن در همه سطوح اجرائی از اختیارات مناسب برای انتخاب ساز و کار مؤثر برای جلب مشارکت افراد و نهادهای ذی نفع و پاسخ گویی به نیاز های محل استقرار ، نه آن گونه که از بالا آمرانه تعیین می شود ، بلکه بر اساس آنچه از طریق تفاهم و همکاری مقرر می گردد ، برخوردار باشند .

اصلی که در اجرای این راه کار باید رعایت کرد آن است که تمرکز زدایی هنگامی نتیجه مطلوب خواهد داشت که در یک نظام مقتدر و منسجم فرماندهی و ستادی قرار گیرد . زیرا تجربه گذشته نشان می دهد که در ایران بر خلاف قلمرو آموزش عمومی و آموزش عالی ، آموزش های فنی و حرفه ای با نوعی عدم تمرکز همراه با فقدان رهبری و اقتدار فرماندهی روبرو بوده است و همین امر ، نارسایی ها و اتلاف منابع عمده ای را بیار آورده است . تصمیم سازی و تصمیم گیری های سطوح پایین ، هنگامی در یک جهت واحد به تحقق هدف های بخش یاری می رسانند که در قالب سیاست های کلان و در زیر نظارت دقیق و مستمر نهادهای ستادی قرار گرفته باشند .

در این زمینه پیشنهاد های تفصیلی در مبحث اصلاح قوانین و مقررات در فصل بعد ارائه می شود

۷-۱۰- تأثیر اصلاح آموزش بر بهبود بازار کار

نارسایی های طرف عرضه نیروی کار در بازار کار ایران همانند بار سنگین تکفل ، میزان پایین سالهای تحصیل نیروی کار ، نرخ نسبتاً پایین فعالیت و عدم تناسب این نرخ برای زنان و مردان ، نسبت قابل توجه شاغلان در گروه های سنی ۱۹-۱۰ ساله متناظر با سالهای تحصیل آموزش عمومی ، عدم تناسب در وضعیت اشتغال در بخش های عمومی و خصوصی ، عدم تناسب میزان تحصیلات شاغلان در فعالیتهای اقتصادی و نیز در گروههای عمده شغلی و از جمله نارسایی های ساختاری است که قسمتی از آن در درازمدت با گسترش و تعمیق آموزش و پرورش کشور برطرف خواهد شد و رفع پاره ای از آنها در گرو اصلاحات ساختار اقتصاد کشور است ، که در دستور کار دولت و برنامه سوم توسعه قرار دارد ، و به هر حال ، چون راه کارهای پیشنهادی برای رفع نارسایی های ارتباط بین آموزش عالی و بازار کار ، چه در بخش آموزش و چه در بخش سرمایه گذاری و تقاضای نیروی کار ، به کار بسته شود ، نتیجه آن بهبود نرخ ها و شاخص ها و تعدیل عدم توازن خواهد بود .

۸-۱۰- توجه به جنبه تقاضای نیروی کار

بر خلاف نارسایی های عرضه نیروی کار ، نارسایی های طرف تقاضای نیروی کار نیازمند توجه جدی است . پیش از این در بند ۱-۱۳ بر ضرورت انتخاب یک دیدگاه فلسفی و کلی توسعه برای برنامه های توسعه و امور اقتصادی کشور به ترتیبی که مورد تفاهم عموم بوده و از طریق تصمیم سازی ها و تصمیم گیری ها جمعی حاصل شده باشد تأکید شد . به میزانی که ساختار اقتصاد کشور بخردانه تر سامان دهی شود ، و بر کار و فکر نیروی کار نه فروش ثروت های ملی ، اتکاء داشته باشد ، محصولات با کیفیت نظام آموزش عالی ، بیش تر خریدار پیدا کرده و زمینه برای تقویت ارتباط بین کار و آموزش مساعدتر خواهد شد . چون این مباحث در گزارش های تلفیق پژوهشهای مرتبط با تقاضای نیروی کار به تفصیل مطرح خواهد شد ، در این جا تنها به چالش های عمده و مهمی که در این زمینه پیش رو است و بر آموزش عالی تأثیر عمده ای خواهد گذاشت اشاره می شود :

*- سامان دهی الگوی اقتصاد کلان کشور بر محوریت منابع انسانی چالش بزرگی است که نیازمند بررسی های عمیق و پی گیری اقتصادی - اجتماعی است ، ولی بدون انجام آن سرنوشت بخش های مرتبط با تولید سرمایه انسانی همواره متزلزل و در گرو سلیقه ها و تصمیم های مقطعی خواهد بود .

*- چالش عمده دیگر اصلاح قوانین حاکم بر بازار کار ، به لحاظ تقویت ارتباط آموزش و بازار کار است . این فرایند بسیار زمان بر و فوق العاده سیاسی است و نیازمند زمینه سازی فرهنگی و اجتماعی است ، زیرا با اصلاح چند قانون مادر مانند قوانین کار و کارآموزی ، قوانین استخدامی ، قوانین مالیات های مستقیم ، و قانون نظام صنفی سر و کار پیدا می کند و دنبال کردن مجموعه این اصلاحات به طوری که کلیه مسائل مرتبط با آموزش و حرفه آموزی و انباشت سرمایه انسانی و مانند آن را در برداشته باشد ، آن هم در طول چند سالی که فرایند قانون گذاری به درازا می کشد ، اولاً نیازمند یک پشتوانه سازمانی و تشکیلاتی منسجم ، مانند آنچه در بند ۴-۱۳ به آن اشاره شد ، می باشد . ثانیاً ، نیازمند ثبات سیاسی و استحکام مدیریت و استحکام مدیریت در دولت است که آمادگی فرابخشی نگرستن به چالش های حال و آینده را داشته باشد . بلای مدرک گرایی و ناهم آهنگی و تعارض در قوانین و دیدگاه ها ، مگر با همدلی و همراهی ، مدیریت و بدنه کارشناسی دولت ، و تلاش گسترده برای جلب مشارکت در تصمیم سازی ها و تصمیم گیری ها ، به صورت مستمر ، بر طرف نخواهد شد .

۹-۱۰- نشر اطلاعات بازار کار

برای آن که راه کارهای پیش گفته و چالش های عظیمی که بر سر راه برقراری ارتباط بین نظام آموزش عالی و بازار کار قرار دارد ، امکان بررسی ، تدوین ، تصویب ، اجرا ، و نظارت و ارزشیابی و اصلاح پیدا کنند ، لازم است اولاً ، نظام جمع آوری ، پردازش و نشر اطلاعات بازار کار به صورت مؤثر مستقر و اداره شده و گسترش یابد . ثانیاً ، لازم است انجام بررسی های بازار کار و شناخت حرکات ، تحولات و نیاز های حال و آینده آن از جنبه های کمی و کیفی به صورت مستمر دنبال شود . هر دوی این اقدامات ، نیازمند تأسیس و سازماندهی نهادی توانا و مجهز به نیروی متخصص ، نرم افزارها و سخت افزار های مناسب برای انجام این مهم است . در حال حاضر اجزاء و عناصر چنین فعالیتی به صورت پراکنده و ناکافی در چند وزارت خانه و سازمان دولتی پراکنده است که در مجموع نیازهای کشور را کفایت نمی کند .

محصول و نتیجه کار این نهاد ، چه در زمینه اطلاعات و چه در زمینه نتایج بررسی ها و پژوهش ها از چند جهت کاربرد خواهد داشت و ارتباط بین انواع آموزش و بازار کار را تقویت خواهد کرد :

*- اطلاعات بازخوردی درباره استانداردهای مهارت و صلاحیت فنی و تخصصی نیروی کار و کمبود های آموزشی و مهارتی آنها برای برنامه ریزان و کارشناسان نظام آموزشی فراهم می آورد .

- *- اطلاعات کمی در مورد حجم و کیفیت نیروی انسانی ، محل جغرافیایی نیاز ، و مشخصات جنسی ، سنی و تحصیلی این نیرو ، وضعیت بیکاری آشکار و پنهان ، نرخ بهره وری ، و سایر مشخصات نیروی کار در اختیار مؤسسات آموزشی قرار خواهد داد که در تنظیم برنامه گسترش آنها مؤثر خواهد بود .
- *- اطلاعات مورد نیاز برای تصمیم گیری دانش آموزان / دانشجویان و خانواده آنها درباره انتخاب مسیر تحصیلی و میزان تحصیلات در اختیار افراد می گذارد .
- *- اطلاعات مورد نیاز برای طراحی الگوهای کلان اقتصادی و اصلاح آن بر مبنای سرمایه انسانی و ایجاد اشتغال در اختیار کارشناسان اقتصادی خواهد گذاشت .
- *- اطلاعات بازخوردی درباره بهره وری نیروی کار و تحولات آن برای تصمیم گیری در سطح اقتصاد خرد و بنگاه های تولیدی در اختیار مسئولان قرار خواهد داد .
- *- این نهاد می تواند ارزشیابی از ثمر بخشی و کارآمدی محصولات نظام آموزشی را نیز عهده دار شود و از این طریق به بهبود کیفیت نظام آموزش و پرورش در کلیت آن ، و از جمله نظام آموزش عالی یاری رساند .

فصل ۱۱

سیاست‌ها و راه‌کارهای اجرایی

۱۱-۱- ساماندهی و مدیریت کلان نظام آموزش و تربیت نیروی متخصص

-

:

□

-

....

()

:

:

:

: *_

—

: *_

: *_

—

: *_

: *_

« »

: *_

: *_

۲-۱۱- اصلاح مدیریت و اداره دانشگاه ها

۳-۱۱- اصلاح قوانین اصلی نظام آموزش عالی

۴-۱۱- توجه به مدیریت منابع انسانی

()

« »

۵-۱۱- تخصیص منابع مالی به دانشگاه های دولتی

:

*_

()

)

(

«

»

*_

*_

_*

_*

)

(

۶-۱۱- تنوع بخشیدن به منابع مالی دانشگاه

_*

_*

)

(

« »

()

)

_*

(...

_*

—

(...

)

_*

_*

«

»

(/)

)

(

-

_*

_*

_*

_*

_*

∕.

()

_*

_*

_*

_*

_*

_*

_*

_*

_*

_*

_*

_*

۷-۱۱- کاهش افت تحصیلی و بالا بردن کارایی داخلی نظام آموزش عالی

_*

_*

_*

_*

)

(

»

«

»

«

۸-۱۱- توجه به پرورش شایستگی های کانونی در دانش آموختگان

_*

_*

_*

_*

_*

_*

۹-۱۱- توجه به تربیت نیروی متخصص مورد نیاز بخش غیر متشکل اقتصادی
()

_*

()

_*

_*

_*

_*

_*

_*

—

—

_*

)

(

_*

۱۰-۱۱- توجه به پرورش روحیه « مشارکت فرهنگی » در دانش آموختگان

()

:

_*

_*

_*

_*

_*

_*

_*

_*

_*

۱۱-۱۱- ضرورت پژوهش گسترده تر درباره برون دادها و پی آمدهای آموزش عالی

_*

« »

_*

:

:

-

()

۱۲-۱۱- پیشنهاد راه کار های اصلاح کارایی و اثر بخشی آموزش علمی - کاربردی

۱-۱۲-۱۱-

« »

:

:

:

:

۲-۱۲-۱۱- پیشنهادهای کاربردی در زمینه سیاست گذاری و برنامه ریزی آموزشی و
درسی دوره های علمی - کاربردی

(modular =)

()

()

)

(

)

.(

۳-۱۲-۱۱- پژوهش های جدید مورد نیاز

۱۳-۱۱- ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی

« » « »

پیوست ۱

مواد قانونی پیشنهادی برای اصلاح قوانین اصلی نظام آموزش عالی

الف- مواد قانونی مورد نیاز برای تعیین تکلیف مراجع متعدد تصمیم گیری

(۱) وزارت تنها مرجع رسمی صدور مجوز تأسیس یا توسعه مؤسسات و یا رشته های آموزش عالی در کشور است .

تبصره ۱ : اجرای کلیه برنامه های آموزشی ، کارآموزی ، بازآموزی ، فنون اداری و مدیریت مستخدمین دولت که اجرای آنها به موجب تبصره های ۱ و ۲ و ۳ ماده ۴۴ قانون استخدام کشوری بر عهده سازمان امور اداری و استخدامی است ، در صورتیکه منجر به مدارک تحصیلی رسمی در یکی از مقاطع تحصیلی آموزش عالی گردد ، مستلزم اخذ مجوز از وزارت است .

تبصره ۲ : فعالیت کلیه مؤسسات آموزش عالی وابسته به وزارتخانه ها و مؤسسات دولتی و دیگر دستگاههای اجرایی ، در اجرای برنامه های آموزشی که منتهی به مدرک تحصیلی رسمی در یکی از مقاطع تحصیلی آموزش عالی گردد ، مستلزم اخذ مجوز از وزارت است .

(۲) وزارت تنها مرجع رسمی تعیین ارزش علمی رشته ها و مدارک تحصیلی آموزش عالی در کشور است .

تبصره ۱: از تاریخ تصویب این قانون ، ماده واحده ارزشیابی رشته های دانشگاه آزاد اسلامی ، مصوب سال ۱۳۶۷ مجلس شورای اسلامی لغو می گردد و ارزشیابی مدارک دانشگاه مزبور مشابه دیگر مؤسسات آموزش عالی تابع ضوابط وزارت خواهد بود .

(۳) از تاریخ تصویب این قانون سیاست گذاری در مورد آموزش عالی فنی حرفه ای یا علمی کاربردی با وزارت خواهد بود .

تبصره ۲: آیین نامه شورای عالی آموزشهای علمی کاربردی مصوب جلسه ۳۴۴ ، مورخ ۷۳/۱۰/۲۰ شورای عالی انقلاب فرهنگی و آیین نامه آموزشهای علمی کاربردی مصوب جلسه ۳۶۹ مورخ ۱۳۷۴/۱۱/۱۷ شورای عالی انقلاب فرهنگی ، در جهت تحقق این ماده مورد بازنگری قرار خواهد گرفت . وزارت موظف است اصلاحات لازم در آیین نامه های مزبور را پیشنهاد نمایند .

(۴) وزارت می تواند در اجرای وظایف خود ، شوراهای تخصصی لازم را در سطح وزارت و بر اساس آیین نامه یا اساسنامه ای که به تصویب وزیر وقت وزارت می رسد تشکیل دهد و یا آیین نامه و اساسنامه های شوراهای موجود را مورد بازنگری قرار دهد .

تبصره ۱: شورای عالی برنامه ریزی ، شورای گسترش آموزش عالی و شورای آموزش پزشکی و تخصصی نیز مشمول این ماده می باشند .

(۵) تشکیل شوراهای فرا وزارتی به منظور سیاست گذاری مشترک با هماهنگی در زمینه های فعالیت وزارت با دیگر وزارتخانه ها و دستگاههای اجرایی ، طبق اساسنامه یا آیین نامه ای خواهد بود که باید حسب مورد به تصویب شورای عالی علوم ، تحقیقات و فناوری یا هیات وزیران برسد .

تبصره ۱: از تاریخ تصویب این قانون « شورای عالی علوم ، تحقیقات و فن آوری » جایگزین شورای پژوهشهای علمی کشور می گردد ، دبیرخانه شورای پژوهشهای علمی کشور نیز به وزارت منتقل می گردد .

تبصره ۲: با تصویب این قانون آندسته از وظایف شورای عالی انقلاب فرهنگی که به امور آموزش عالی ، پژوهش و فن آوری مربوط می شود به شورای عالی علوم ، تحقیقات و فن آوری محول می شود .

ب- مواد قانونی مورد نیاز برای قانونمند کردن خودگردانی دانشگاهها

- ۱) دانشگاه مؤسسه ای علمی فرهنگی است که دارای شخصیت حقوقی مستقل بوده و نحوه اداره امور آن تابع مفاد این قانون می باشد و از شمول قوانین و مقررات مغایر مستثنی است .
- ۲) هیات امنای بالاترین مرجع تصمیم گیری دانشگاه بوده و دارای وظایف و اختیارات زیر است :
 - ۲/۱ تعیین سیاست های کلی دانشگاه در چارچوب اهداف و خط مشی های آموزش عالی کشور .
 - ۲/۲ نظارت بر برنامه های توسعه و تعمیق فرهنگ اسلامی در کلیه شؤنات دانشگاه.
 - ۲/۳ بررسی و تصویب اساسنامه و ساختار سازمانی دانشگاه و سازمان های وابسته در چارچوب قوانین کشوری .
 - ۲/۴ بررسی و تصویب طرح جامع دانشگاه و طرح ها و برنامه های آموزشی ، پژوهشی و خدماتی دانشگاه .
 - ۲/۵ بررسی و تصویب آیین نامه استخدامی جامع دانشگاه شامل مقررات جذب ، به کارگیری ، حقوق و مزایا ، بهداشت ، رفاه و تامین آتیه ، ترفیعات ، مأموریت ها و نقل و انتقالات ، استعفا ، باز خرید ، اخراج ، بیمه و بازنشستگی و نظایر آن برای کلیه کارکنان دانشگاه اعم از هیات علمی و غیر آن با رعایت قوانین و مقررات مربوط به تخلفات اداری و انتظامی و ضوابط عمومی گزینش .
 - ۲/۶ بررسی و تصویب جداول حقوق و مزایای کلیه کارکنان دانشگاه اعم از هیات علمی و غیر آن ، حق التدریس ، حق تحقیق و نظایر آن برای کلیه کارکنان دانشگاه اعم از هیات علمی و غیر آن با رعایت حداقل های تعیین شده در قوانین و مقررات کشوری .
 - ۲/۷ بررسی و تصویب آیین نامه های مالی معاملات دانشگاه شامل نحوه وصول درآمدهای اختصاصی و نحوه مصرف آن .
 - ۲/۸ جلب و قبول کمک ها و هدایای مردم و مؤسسات اعم از داخلی و خارجی .
 - ۲/۹ بررسی و تصویب بودجه دانشگاه .
 - ۲/۱۰ پیشنهاد رییس دانشگاه .
 - ۲/۱۱ تعیین بازرس یا بازرسان و حسابرس یا حسابرسان رسمی دانشگاه .
 - ۲/۱۲ رسیدگی به حسابهای سالانه و گزارش های رییس ، بازرسان و حسابرسان رسمی هیات نظارت و اتخاذ تصمیم نسبت به آن .

۲/۱۳ نظارت بر حسن اجرای مصوبات هیات امنای و بر رعایت قوانین و مقررات کشوری .

تبصره : نحوه تشکیل و ترکیب هیات امنای و جزییات وظایف و مسوولیت‌های آنها طبق آیین نامه ای خواهد بود که توسط وزارت تهیه و به تصویب شورای عالی علوم ، تحقیقات و فن آوری یا هیات وزیران خواهد رسید .

۳) دانشگاه دارای بازرسی یا بازرسان و حسابرس یا حسابرسان رسمی است :

۳/۱ بازرسی یا بازرسان دانشگاه از میان شخصیت های حقیقی یا حقوقی آشنا با ارزیابی آموزش عالی از طرف هیات امنای انتخاب می گردد . بازرسی یا بازرسان نظارت و ارزیابی عملکرد عمومی و مالی دانشگاه و حسن اجرای قوانین و مقررات را طبق وظایف تعیین شده در اساسنامه دانشگاه و یا وظایف محوله از طرف هیات امنای به عهده دارد .

۳/۲ حسابرس یا حسابرسان رسمی دانشگاه از میان مؤسسات رسمی حسابرسی که وزارت تعیین می نماید توسط هیات امنای انتخاب می شود .

۴) اعتبارات جاری که در قانون بودجه کشور هر سال برای دانشگاه منظور و تصویب می شود ، به صورت کمک در قانون بودجه کل کشور درج می شود و در ابتدای هر سه ماه ، به ماخذ ۱/۴ اعتبار مصوب یا اعتباراتی که به سقف اعتبار مصوب حسب مورد اضافه می شود ، در اختیار دانشگاه قرار می گیرد .

۵) حسابهای بانکی دانشگاه ، صاحبان امضا و محل افتتاح آنها با درخواست رییس دانشگاه تعیین و مجوز لازم توسط خزانه داری کل صادر می شود .

۶) ترتیب رسیدگی به حسابها و امور مالی و همچنین نحوه مصرف اعتبارات و وصول درآمدها تابع این قانون ، اساسنامه مصوب و آیین نامه مالی معاملاتی مصوب هیات امنای دانشگاه بوده و از شمول مقررات مغایر مستثنی است . صورتهای مالی دانشگاه ، پس از تهیه و تایید رییس و شورای مدیریت دانشگاه ، همراه با گزارشات هیات نظارت به هیات امنای ارایه و پس از تصویب ، به منظور درج در صورتحسابهای سالانه عملکرد بودجه ، به وزارت فرهنگ و آموزش عالی ، سازمان مدیریت و برنامه ریزی و دیوان محاسبات کشور ، ارسال می شود .

۷) هیات امنای می تواند به منظور تامین بخشی از منابع مالی دانشگاه ، به تاسیس سازمانهای اقتصادی (تابع قانون تجارت) و یا سرمایه گذاری و مشارکت یا پذیره نویسی و یا طرف قانونی دیگر با حفظ اهداف آموزشی و پژوهشی دانشگاه ، مبادرت نماید .

- ۸) نظارت عملیاتی بر اجرای طرح های عمرانی دانشگاه ، در صورت استفاده از اعتبارات عمرانی مندرج در قانون بودجه کل کشور ، به عهده سازمان مدیریت و برنامه ریزی کشور می باشد .
- ۹) امور استخدامی و کلیه روابط کارکنان با دانشگاه تابع آیین نامه استخدامی جامع دانشگاه و مرجع تصویب آن هیات امناست و در هر حال از شمول قانون استخدام کشوری ، قانون نظام هماهنگ پرداخت ، قانون کار و هرگونه قوانین مغایر خارج است .
- ۱۰) شمول این قانون به هر یک از دانشگاهها و نحوه تطبیق وضعیت استخدامی ، نقل و انتقال کسور بازنشستگی کلیه کارکنان و سایر موارد پیش بینی نشده ، مطابق آیین نامه اجرایی این قانون خواهد بود .
- ۱۱) وزارت موظف است آیین نامه های اجرایی مواد این قانون را ، ظرف مدت شش ماه از تاریخ تصویب آن ، تهیه و برای تصویب به هیات وزیران تسلیم نماید .

پیوست ۲

شیوه های شش گانه بودجه ریزی در آموزش عالی

اول - روش بودجه ریزی متعارف :

()

...

(:

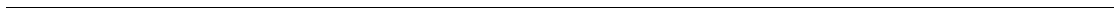
(

(

دوم - روش بودجه ریزی بر مبنای کمک های یک جا :
(lump-sum funding)

(:
(
(
(:
(
(

سوم : روش تخصیص اعتبار بر اساس فرمول :



.
(:

(

(

(

(

)

(

(

.

(:

(

(

(

)

(

.

« »

.(

)...

چهارم - روش تخصیص منابع برای مقاصد ویژه :

« »

پنجم : شیوه اعطای کمک های بلاعوض رقابتی :

()

(incentive funding)

(performance-based funding)

ششم - شیوه تأمین اعتبار بر مبنای انگیزه :