



# راهنمای باز آرای نظام پاداش دهی و کار راهه اعضای علمی نهادهای تولید دانش ایرانی

---

حمید جاودانی

دانشیار گروه مطالعات مدیریت آموزش عالی

موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی

ویراست نخست

خرداد ماه ۱۳۹۵

---

## فهرست

۱	سراغانز.....
۴	چکیده دیرینه‌شناسی سکنداری نهادهای دانشگاهی و آموزش عالی ایران .....
۵	فرایند تحول رده علمی اعضای هیأت علمی .....
۷	سکنداری دانشگاهی از دیدگاه حقوقی و قانونی .....
۹	کاستی‌های نظری .....
۹	کاستی‌های معیارهای ارزیابی .....
۱۰	کاستی‌های ساختاری و فرایندی در نهادهای ارزیابی کننده .....
۱۰	کاستی‌های عملکردی .....
	<b>دفتر سوم: بازکاوی وضعیت کنونی ساختار نهادهای ارزیابی کننده پرونده ارتقا، تغییر وضعیت یا بازکاوی اعضای علمی</b>
۱۱	علمی.....
۱۳	الف- بازکاوی ترکیب و نقش «کمیته منتخب مؤسسه».....
۱۴	ب- بازکاوی نقش کمیسیون تخصصی .....
۱۴	پ: بازکاوی نقش و ترکیب هیأت ممیزه .....
۱۵	ت: کمیسیون تخصصی هیأت ممیزه ماده ۱ .....
۲۱	ساختار پیشنهادی برای ارزیابی عملکرد اعضای علمی .....
۲۱	گام نخست کمیته ارزیابی گروه (دائمی یا موقت) .....
۲۲	گام دوم: ارزیابی در سطح دانشکده: کمیته رایزنی ارتقا و تغییر وضعیت شغلی با بازگماری .....
۲۴	گام سوم: کمیته عالی ارزیابی و انتصاب دانشگاه/ پژوهشگاه .....
	<b>دفتر چهارم: بازکاوی فرایندهای کنونی ارتقا، تغییر وضعیت و بازگماری اعضای علمی.....</b>
۲۶	.....
۲۶	بازکاوی گام نخست در فرایند کنونی .....
۲۶	بازکاوی گام دوم در فرایندهای ارزیابی کنونی .....
۲۷	بازکاوی گام سوم در فرایندهای ارزیابی کنونی .....
۲۸	بازکاوی فرایندهای ارزیابی در نهادهای برون هیأت ممیزه .....
۳۱	فرایند پیشنهادی .....
۳۲	گام دوم گروه: کمیته ارزیابی گروه .....
۳۳	گام سوم دانشکده .....
۳۳	گام چهارم مؤسسه .....
	<b>دفتر پنجم: معیارهای ارزیابی.....</b>
۳۵	.....
	<b>دفتر ششم: مفاهیم و معیارهای ارزیابی.....</b>
۳۷	.....
	<b>دفتر هفتم: مفاهیم و معیارهای ارزیابی پیشنهادی.....</b>
۴۳	.....
۴۴	گسترش آموزش عالی .....

۵۰.....	مفهوم‌سازی رده‌های علمی بر پایه وظایف اعضای علمی .....
۵۱.....	روش‌های ارزیابی عملکرد اعضای علمی .....
۵۳.....	زمان‌بندی فرایند ارزیابی .....
۵۳.....	زمان ماندگاری در هر رده علمی.....
۵۴.....	وظایف و حقوق درخواست‌کننده .....
۵۷.....	<b>پیوست‌ها.....</b>

## سر آغاز

هدف دانشگاه نوین، بسان «خرد ناپیوسته جامعه»، از اوان پیدایش، «تحقیق» و یا به بیانی روشن تر «حقیقت جویی» بوده است. به دلیل ماهیت وجودیش از یک سو، خویشتن نما و رشد یابنده و از سوی دیگر گریزپا و مهارناپذیر است. نهادهای تولید دانش، در فرایند تحول خود، در کنار کارویژه پژوهشی یا تحقیق که زاده هدف اصلی و ذاتی این نهاد است، از کارویژه آموزش نیز برخوردار شدند. آموزش، افزون بر انتشار دانش که دستاورد حقیقت جویی است جدای از این که به هم افزایی و توسعه دانش یاری می‌رساند، بر شمار دانش پژوهان و گستره آن‌ها نیز می‌افزاید. با افزایش گستره دانش و دانش پژوهان و رشد جوامع اجتماعی و به کارگیری ابزار نوین در تولید، روابط اجتماعی انسان‌ها نیز دگرگون شدند. این دگرگونی کارویژه سومی را نیز به دانشگاه‌ها افزود که در ادبیات جامعه‌شناختی از آن با نام «جامعه‌پذیری» و یا گاه حتی «خدمات اجتماعی» نام برده می‌شود. به این ترتیب، دانشگاه‌ها در اواخر سده نوزدهم یا اوایل سده بیستم، از سه کارویژه اصلی پژوهشی، آموزشی و خدمات اجتماعی برخوردار شدند. روشن است که اعضای علمی، هنگامی می‌توانند نقش خود را بسان یکی از اصلی‌ترین نقش‌آفرینان دانشگاه بازی کنند، که بتوانند در دستیابی به حقیقت که از رهگذر سه کارویژه یاد شده می‌گذرد، ایفای نقش کنند.

به این ترتیب با ساختمان شدن نهادها و ساختارهای دانشگاهی، همچون دیگر نهادهای اجتماعی، سه کارویژه اصلی، یعنی پژوهش، آموزش و خدمات اجتماعی در کار راه‌آه اعضای علمی دانشگاه‌ها نیز گنجانده شد. با سامان یافتن نظام ارزیابی عملکرد دانشگاه‌ها که بازتاب‌دهنده عملکرد نهادهای درون دانشگاهی و به‌ویژه اعضای علمی است، این سه کارویژه، بسان معیارهای اصلی برای ارزیابی عملکرد آن‌ها از جمله در فرآیند ترفیع و ارتقا در نظر گرفته شد.

یگانگی هدف دانشگاه و کارویژه‌های بی‌همتای آن نسبت به دیگر سازمان‌ها و نهادهای اجتماعی و همچنین ویژگی کارکنان علمی آن، که در حقیقت می‌بایست دربرگیرنده اندیشمندترین افراد جامعه باشند، روش اداره این‌گونه نهادها را از دیگر نهادهای عمومی که در قلمرو عرضه خدمات عمومی به کار مشغولند، جدا می‌سازد. به سخنی روشن‌تر، اگر چه بسیاری دانشگاه‌ها، از نظر حقوقی، در زمینه سیاست‌ها و برنامه‌های کلان ملی زیر نظر دولت‌ها هستند، اما به دلیل ماهیت وجودی و کارویژه‌های بی‌همتا، در اداره امور داخلی، به‌ویژه امور علمی و دانشگاهی، از استقلال برخوردارند. از این‌رو، حتی ادبیاتی که در زمینه اداره امور داخلی این نهادها شکل گرفته است، تفاوتی آشکار با ادبیات مدیریت نهادهای تولیدی و تجاری دارد.

کاربرد مفهوم و واژه «سکانداری»<sup>۱</sup>، در اداره کردن دانشگاه‌ها، خود بیان‌گر، تفاوت اداره امور دانشگاه است. این مفهوم، حتی در ساختار و فرایندهای اداری و تشکیلاتی دانشگاه‌ها نیز بازتاب یافته است. وجود هیأت‌های امانا<sup>۲</sup> در رأس هرم تشکیلات دانشگاهی، که در واقع پلی ارتباطی میان حاکمیت و دانشگاه به‌شمار می‌آید و استقلال مدیریتی آن را پاس می‌دارد، از جمله ویژگی‌های مدیریت یگانه این نهاد اجتماعی است. هر چند در برخی از دانشگاه‌های پردیرینه و سرشناس، که از استقلال بیشتری برخوردارند، این نقش به شورای دانشگاه داده می‌شود. برای نمونه می‌توان در دانشگاه آکسفورد، «شورای دانشگاه»<sup>۳</sup> بسان بدنه اجرایی سکانداری این دانشگاه به‌شمار می‌آید.

*بنا بر اساسنامه این دانشگاه: «پیشرفت اهداف دانشگاه، اداره کردن آن و مدیریت امور مالی و دارایی‌های دانشگاه بر دوش این شورا است که برای «انجام این مأموریت‌ها از تمامی قدرت برخوردار است».*

*«این شورا همچنین مسئولیت سیاست‌های دانشگاهی و سوگیری راهبردی دانشگاه، که دربرگیرنده روابط میان واحدهای دانشگاهی و روابط برون دانشگاهی است را نیز بر دوش دارد. به سخنی دیگر، تمامی تصمیم‌گیری‌های دانشگاه با این شورا یا*

---

۱. در ادبیات آموزش عالی به جای کاربرد مفهوم و واژه مدیریت (Management)، از مفهوم و واژه سکانداری (Governance) استفاده می‌شود. اگر چه این واژه در ادبیات علم سیاست و سیاست عمومی در زبان فارسی به «حکمرانی» برگردانده شده، اما در ادبیات دانشگاهی و آموزش عالی، گاه به «مدیریت» و یا حتی اداره کردن به کار گرفته شده است که به نظر نمی‌رسد بازتاب‌دهنده مفهوم آن در اداره نهادهای دانشگاهی باشد که از استقلال دانشگاهی برخوردارند بنابراین، در این نگاشته، برای بازتاب درست مفهومی آن از برابر نهاد فارسی «سکانداری» استفاده شده است.

۲. Board of Trustees

۳. University Council

فرد و نهادی است که شورا مسئولیت تصمیم‌گیری را به آن واگذار می‌کند. به هر حال چنین تصمیم‌هایی بازتاب‌دهنده توان و خرد جمعی است (Oxford Council, Secretariat, 2015:1).

در اساسنامه شورای دانشگاه آکسفورد، هم‌هنگام با بازشناسی تفاوت آشکار میان «سکانداری» و «مدیریت» در دانشگاه، اهداف اصلی هر دو نهاد «ارتقا بیانیه مأموریت» و پاسداری از آزادی علمی» (دانشگاهی)، در چارچوب قانون همراه با مسئولیت‌پذیری علمی و مالی یاد شده است. یادآوری می‌شود کاربرد دو مفهوم «سکانداری» و «مدیریت» در درون دانشگاه، حکایت از نظام مدیریت دوگانه در دانشگاه دارد. اداره امور علمی در چارچوب مفهوم سکانداری و امور اداری و مالی آن در چارچوب «مدیریت» گنجانده شده است.

مفهوم‌سازی‌های گوناگونی از «سکانداری» در ادبیات آموزش عالی انجام شده است. دلیل این گوناگونی می‌تواند ناشی از درک گوناگون از این مفهوم باشد که ریشه آن را می‌توان از جمله در تفاوت‌های تاریخی و فرهنگی و همچنین زیست آزموده‌های متفاوت نویسندگان جست. برای آشنایی با این مفهوم‌سازی به برخی از پرارج‌ترین‌ها اشاره می‌شود.

سکانداری: ساختار روابطی است که به درهم تنیدگی سازمانی، روایی سیاست‌ها، برنامه‌ها و تصمیم‌ها و همچنین پاسخگویی به پیروی درست از آن‌ها و هزینه و اثربخشی آن‌ها می‌انجامد.

مدیریت: به مفهوم دستیابی به پیامدهای دلخواه از رهگذر واگذاری مسئولیت‌ها و فراهم آوردن منابع، و پایش کارایی و اثربخشی آن‌هاست.

اداره کردن! پیاده‌سازی رویه‌ها و نظام‌های پذیرفته شده برای دستیابی به دستاوردهای مورد توافق (Gallagher, 2001, Cited by Cummings et al. 2011:2)

در مفهوم‌سازی دیگری مارچینسون و کانسیدین (۲۰۰۰) می‌نگارند:

سکانداری ... به مفهوم تعیین ارزش در درون دانشگاه‌ها، نظام‌های تصمیم‌گیری، تخصیص منابع، مأموریت‌ها و اهداف، چارچوب‌های قدرت و زنجیره فرماندهی<sup>۲</sup> آن‌ها و همچنین روابط دانشگاه‌ها بسان نهادها با دیگر جهان‌های دانشگاهی در چارچوب دولت‌ها، تجارت و اجتماعات است. سکانداری دربرگیرنده «رهبری»، «مدیریت» و راهبرد است. سکانداری بر چگونگی فعالیت‌های اداری مانند بودجه‌ریزی، برنامه‌ریزی مالی و روابط صنعتی اثر می‌گذارد... سکانداری، به خودی خود دربرگیرنده سرجمع آموزش و پژوهشی نیست، اما بر آن‌ها اثر می‌گذارد. سکانداری شرایط را برای آموزش و پژوهش فراهم می‌آورد. (Marginson & Considine, 2000, Cited by Cumming et al., 2011:2)

سزاوار است برای درک عملیاتی‌تر این مفهوم، که اثر بسزایی در چگونگی ترسیم کارراهه و نظام پاداش‌دهی اعضای علمی دارد، به گذری نیز بر مفهوم‌سازی‌های عملیاتی‌تر در نهادهای دانشگاهی پرداخت.

برای نمونه در بخشی از اساسنامه دانشگاه آکسفورد با نام «اصول سکانداری و مدیریت»<sup>۳</sup> چنین آمده است:

سکانداری دربرگیرنده تعیین سیاست‌ها و هدف‌گذاری‌هاست. هدف‌گذاری برای فراهم ساختن منابع، به‌کارگیری کارکنان چیره‌دست برای دستیابی به اهداف و پایش پیشرفت‌ها به سوی هدف‌هاست.

نیاز است که اعضای شورا (دانشگاه) از کفایت، بایستگی و اثربخشی فرایندها و رویه‌های موجود در اداره دانشگاه آسوده‌خاطر باشند. این آسایش خاطر از رهگذر کندوکاو، پرسشگری و اطمینان از دریافت پاسخ درست، همراه با رازداری و پایداری انجام شود و نیازی نیست که اعضای شورا خود به بررسی مستقیم این کارها بپردازند. (Oxford council Secretariat, 2015:1)

دانشگاه آلبرتا<sup>۴</sup> از «سکانداری دانشگاه» مفهوم‌سازی روشن‌تری به دست می‌دهد: سکانداری فرایندها و عملیاتی است که از رهگذر آن جمعی برای رسیدن به هدف خود را سازماندهی می‌کند. سکانداری دربرگیرنده ساختارها و فرایندهای تصمیم‌گیری، پاسخگویی، کنترل و آیین رفتاری است که از رهگذر قانونگذاری، آیین‌نامه‌های سیاستی و هنجارهای غیررسمی بیان می‌شود.

۱. Administration

۲. hierarchy

۳. Principles of Governance and Management

۴. University of Alberta

هدف سکنداری اثربخش برخورداری از سازمانی توانمند برای دستیابی به عملکردی بالا و پاسخگو به افرادی است که به آنها خدمات‌رسانی می‌کند.

دانشگاه آلبرتا، با استفاده از ساختار دو نهاد تصمیم‌گیری<sup>۱</sup>، آن‌گونه که در قانون یادگیری پسا متوسطه آلبرتا<sup>۲</sup> بازتاب یافته به سکنداری امور خود می‌پردازد. هیأت سکنداری<sup>۳</sup> امور تجاری را اداره می‌کند و شورای عمومی اعضای علمی<sup>۴</sup>، سکنداری علمی (دانشگاهی) را بر دوش دارد.

در حالی که، هیأت سکنداری به بازآرایی قدرت در رده بالای دانشگاه می‌پردازد، شورای عمومی اعضای علمی با در نظر داشتن اختیارات قانونی، برجسته ساختن منافع مشترک، توازن و اشتراک قدرت، در چارچوب روابط مدنی و سازنده بر پایه خواست دو سویه امور خود را برای خیر بیشتر دانشگاه هدایت می‌کند.

به این ترتیب، از دیدگاه نظری و زیست آزموده‌های کامیاب دانشگاه‌های پیشرو در جهان می‌توان دریافت که اثربخشی و کارایی نهادهای دانشگاهی در گرو سکنداری آن از سوی نهادهای درونی دانشگاهی است. هر چند قلمرو اختیارات، این نهادهای درونی دانشگاهی و ارتباط آن‌ها با دولت‌ها و حاکمیت، بنا به ماهیت حکومت و اندازه گشودگی سیاسی در کشورهای گوناگون می‌تواند متفاوت باشد.

آن‌چه از سرجمع این مفهوم‌سازی‌ها نظری و عملیاتی می‌توان برکشید که همچنین می‌توان به‌سان ارزش‌ها و اصول راهنمای این جستار باشد را می‌توان چنین برشمرد:

- سکنداری دانشگاهی به مفهوم اداره دانشگاه از سوی دانشگاهیان در همسویی با هیأت امناست.
- هیأت امناء، شورای دانشگاه یا هر دو نهادی درون سازمانی هستند که در نوک هرم زنجیره فرماندهی، ساختار روابط را در درون و بیرون دانشگاه ساماندهی می‌کند.
- سکنداری دانشگاهی با استفاده از خرد و همکنشی جمعی دانشگاهیان بیانیه مأموریت دانشگاه، تصمیم‌گیری‌های کلان و سیاست‌های کلی را تعیین می‌کند. افزون بر آن شرایط مناسبی را برای پژوهش و آموزش بسان کارویژه اصلی دانشگاه و بدون مداخله‌گیری فراهم می‌کند.
- شورای دانشگاه یا شورای اعضای علمی، سکنداری علمی دانشگاه در امر پژوهش و آموزش بردوش دارد.
- هدف از استفاده از سکنداری دانشگاهی، ارتقا اثربخشی و پاسداری از آزادی علمی و همچنین وجود شفافیت و افزایش توان مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی علمی و اداری است.
- در واقع سکنداری در دانشگاه دربرگیرنده پاسخگویی به چهار پرسش زیر است:
  - چه مسائلی باید تصمیم‌گیری شوند؟
  - چه افراد و گروه‌هایی در تصمیم‌گیری شرکت داده شوند؟
  - افراد و گروه‌ها در چه مرحله از تصمیم‌گیری و چگونه شرکت داده شوند؟
  - در چه رده سازمانی این مشارکت انجام پذیرد؟ (Hendrickson et al., 2013: 45)

---

۱. Bicameral Governance Structure

۲. Alberta Post- Secondary Learning Act

۳. Board of Governors

۴. General Faculty Council

در جدول ۱ سرخط تصمیم‌گیری‌ها در قلمرو سازمانی، مالی، کارکنان و امور علمی به تصویر کشیده شده است. روشن است که چند و چون تصمیم‌گیری در این زمینه‌ها بنابر چارچوب‌های قوانین ملی، ماهیت دانشگاه یا نهاد آموزش عالی می‌تواند متفاوت باشد.

جدول ۱: سرخط تصمیم‌گیری‌های درون دانشگاهی در چارچوب برخورداری از استقلال دانشگاهی

سازمانی	مالی	کارکنان	علمی
<ul style="list-style-type: none"> <li>• روش برگزیدن روسای اجرایی</li> <li>• برگزیدن معیارهای رؤسای اجرایی</li> <li>• معیارهای برکناری رؤسای اجرایی</li> <li>• دوره زمانی و وظایف رؤسای اجرایی</li> <li>• شمار و برگزیدن اعضای بیرونی هیأت‌سکانداری یا هیأت‌امنا</li> <li>• توان تصمیم‌گیری درباره ساختارهای علمی (دانشگاهی)</li> <li>• توان نهادسازی قانونی</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• اندازه و نوع منابع مالی عمومی</li> <li>• توان نگهداری منابع مازاد</li> <li>• توان وام دادن</li> <li>• توان تعیین شهریه‌ها در دوره‌های گوناگون آموزشی و دانشجویان خارجی</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• توان تصمیم‌گیری درباره فرایند به کارگیری کارکنان ارشد علمی و اداری</li> <li>• توان تصمیم‌گیری درباره حقوق کارکنان ارشد علمی و اداری</li> <li>• توان تصمیم‌گیری درباره برکناری کارکنان ارشد علمی و اداری</li> <li>• توان تصمیم‌گیری درباره ارتقا کارکنان ارشد علمی و اداری</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• توان تصمیم‌گیری درباره شمار کلی دانشجویان</li> <li>• توان برگزیدن دانشجو در دوره‌های گوناگون آموزشی</li> <li>• توان پایان بخشیدن به برنامه‌های آموزشی و علمی</li> <li>• توان برگزیدن زبان آموزشی</li> <li>• توان برگزیدن ارزیاب‌ها و سازوکار تضمین کیفیت</li> <li>• توان طراحی برنامه‌های آموزشی و برنامه درسی دوره‌های آموزشی</li> </ul>

Source: Esterman, Nokkala & Steinel, 2011:20

### چکیده دیرینه‌شناسی سکانداری نهادهای دانشگاهی و آموزش عالی ایران

دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی ایران، از آغاز گشایش، از نهادی با نام «شوای دانشگاه» یا «هیأت‌امنا» برخوردار بودند که نهاد تصمیم‌گیر و اداره‌کننده آن‌ها شناخته می‌شد. افزون بر آن، در تیرماه ۱۳۴۶ قانون هیأت‌امنا دانشگاه تهران به تصویب مجلس رسید و این هیأت‌جانشین شورای دانشگاه شد. پس از گشایش وزارت علوم و آموزش عالی در سال ۱۳۴۶، اندیشه برخورداری از استقلال دانشگاه‌ها توان بیشتری گرفت. در پی آن، در سال ۱۳۵۰ قانون هیأت‌های امنای مؤسسات آموزش عالی علمی دولتی از تصویب دو مجلس شورا و سنا گذشت، این قانون در مرداد ماه ۱۳۵۳ بازنگری شد و تا انقلاب اسلامی، نهاد قانونی برای مدیریت دانشگاه به شمار می‌رفت (صالحی و ؟؟، ۱۳۷۵).

آن‌گونه که اسناد نشان می‌دهد، در نخستین نشست‌های شورای انقلاب، تمامی هیأت‌های امنای دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و پژوهشی دولتی، غیردولتی و خصوصی منحل می‌شود و وظایف شورای مرکزی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی موقتاً به هیأتی مرکب از وزیر علوم و زیرفرهنگ و هنر و وزیر مشاور در سازمان برنامه و طرح‌های انقلاب واگذار شد (مصوبه ۵۷/۳/۱۳ شورای انقلاب).

«بدین ترتیب، فعالیت‌های هیأت‌های امنای دو شورای عالی مرکزی دانشگاه و آموزش کشور به گونه‌ای رسمی متوقف شد. با توقف کار این دو شورا و شورای موازی آن‌ها (شورای عالی آموزش و پرورش) انجام بخشی از امور آموزشی، مانند برنامه‌ریزی آموزشی، تهیه و تدوین برنامه‌های درسی، وضع قوانین آموزشی متناسب با انقلاب، تجدیدنظر، اصلاح و بازنویسی برنامه‌ها، ایجاد یا انحلال دوره‌های آموزشی و رشته‌های دانشگاهی، حذف رشته‌های غیرضروری، ادغام، گسترش یا انحلال مؤسسات آموزشی دانشگاه‌ها، جذب و گزینش اعضای هیأت علمی و نظارت بر حسن اجرای امور (که از اصلی‌ترین وظایف و کارویژه‌های نهادهای آموزش عالی بود) به حالت تعلیق درآمد. هم‌زمان با انحلال هیأت‌های امنای دو وزارت علوم و آموزش عالی و وزارت فرهنگ و هنر در هم ادغام و یک وزارت جدید با نام فرهنگ و آموزش عالی تشکیل شد «دفتر حقوقی وزارت علوم، ۱۳۶۳ به نقل از نائینی، ۱۳۸۳: ۶۲۵».

اگرچه، سازمان ملی دانشگاهیان که در فرایند انقلاب شکل گرفته بود، در تاریخ ۱۳۵۷/۱۱/۲۷، طرحی برای اداره دانشگاهها با تقسیم قدرت میان استادها، کارکنان و دانشجویان فراهم ساخته بود، اما، به دلیل فضای پرتنش، برآمده از انقلاب، پیاده‌سازی آن امکان‌پذیر نبود.

در پی ناکارآمد شناخته شدن شورای هماهنگی که در طرح یاد شده پیشنهاد شده بود، گروهی از استادها، حقوقدانها و نمایندگان دانشگاهها برای تدوین طرح قانونی استقلال دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی برگزیده شدند. این طرح در تاریخ ۱۳۵۸/۵/۲۲، علی شریعتمداری وزیر، برای فرهنگ و آموزش عالی فرستاده شد. اگر چه طرح یاد شده، مورد پذیرش دانشگاهیان و سازمان ملی دانشگاهیان بود، اما سرانجامی نیافت و به فراموشی سپرده شد.

از سوی دیگر، بر پایه ماده واحده شورای انقلاب در تاریخ ۱۳۵۷/۱۲/۱۷، «برای صرفه‌جویی در مصرف اعتبارات و کاهش دیوانسالاری و برگزیدن خط‌مشی‌های اساسی و انجام اقدامات قاطع در جهت اهداف انقلاب «وزارت فرهنگ و آموزش، با به هم آمیختن دو وزارتخانه فرهنگ و هنر و علوم و آموزش عالی بدون پشت سر گذاشتن فرایندهای قانونی شکل گرفت. اما، این ادغام، لزوماً موجب تشکیلات مناسب و سازمان‌دهی جدید منطبق بر نیازهای دوران انقلاب نشد. زیرا در حالی که وظایف جدیدی بر وظایف پیشین وزارت علوم افزوده شد، با به تعلیق درآمدن شورای مرکزی دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی معین، حوزه‌های گوناگون تصمیم‌گیری (برون و دورن دانشگاهی) به تعطیلی کشانده شد. حتی تصویب لایحه قانونی ایجاد شورای عالی فرهنگ و آموزش عالی (از سوی شورای انقلاب) در هفدهم اردیبهشت ماه ۱۳۵۹، به دلیل این که فرصتی برای تشکیل نیافت، عملاً نتوانست به این خلأ تشکیلاتی پایان دهد. اما خلع ید از مؤسسات آموزش عالی خصوصی و دولتی در قالب پنج مجتمع دانشگاهی که با تصویب لایحه‌ای در تاریخ ۵۸/۸/۶ انجام گرفت، راه را برای تمرکز در آموزش عالی هموار کرد و موجبات اعمال نظارت مرکزی را بیش از پیش فراهم ساخت. با این همه، این حد از تغییرات برای کسانی که ایجاد دگرگونی بنیادی در نظام آموزش عالی کشور و همسو ساختن آن با هدف‌های انقلاب اسلامی را دنبال می‌کردند، ارضا کننده نبود ... (داوری ۱۳۸۳: ۱۲۶۵).

به این ترتیب، کارویژه‌های اصلی دانشگاهها و مؤسسه‌های آموزش عالی که مهم‌ترین آن‌ها، برنامه‌ریزی آموزشی، تهیه و تدوین برنامه درسی، برگزیدن اعضای علمی و ... از آن‌ها گرفته شد و تاکنون نیز وضعیت آن‌ها، به رغم پشت سر گذاشتن فراز و فرودها و تغییرات پیاپی در ابهام قرار دارد.

### فرایند تحول رده علمی اعضای هیأت علمی

نخستین سندی که بیانگر وظایف و اختیارات «شورای دانشگاه» (تهران) است، آیین‌نامه شورای دانشگاه است که در یازدهم اردیبهشت ماه ۱۳۱۴ از سوی دانشگاه تهران تدوین و تصویب شده است.

در ماده ۱۲ آیین‌نامه یاد شده، شورای دانشگاه وظایف زیر را در زمینه رده علمی اعضای هیأت علمی را به دوش داشته است:

- ۱- تعیین مقررات درباره درجات از قبیل دکترا و غیره؛
- ۲- تصدیق استحقاق اشخاصی که دانشگاه بخواهد درجه دکترای افتخاری به آن‌ها بدهد.
- ۳- تشخیص درجه علمی داوطلبان دانشجویی
- ۴- اظهار در مورد اشخاصی که از طرف «شورای دانشکده‌ها» برای دانشجویی و استادی پیشنهاد شده باشند.
- ۵- تصدیق ترفیع دانشجویی به رتبه استادی
- ۶- پیشنهاد علمای داخلی و خارجی برای عضویت افتخاری دانشگاه بر طبق ماده سوم قانون دانشگاه
- ۷- تصویب نظام نامه مسابقه دانشجویان (کی‌نیا، ۱۳۳۵)

به این ترتیب، در آیین‌نامه یاد شده، تنها گوشه‌ای از ساختار و فرایند ارتقا و ترفیع اعضای علمی بازتاب یافته است. هر چند معیارهای ارزیابی آن‌ها بازتابی در این آیین‌نامه نیافته است. به سخنی روشن‌تر، از دیدگاه ساختاری، شورای دانشکده، در گام نخست و شورای دانشگاه در گام پایانی، به ارزیابی اعضای علمی برای ارتقا می‌پرداخته‌اند. هر چند ممکن است که با گسترش نهادهای آموزش عالی، این ساختار و فرایندها با گذشت زمان تغییر یافته باشند، اما تاکنون به چنین اسنادی دسترسی نبوده است.



به هر ترتیب، بر پایه بند الف تبصره ۳۶ قانون بودجه ۱۳۸۵ کل کشور، «از اول شهریور ماه ۱۳۵۸ قوانین و مقررات استخدامی کادر آموزشی و هیأت علمی دانشگاه تهران درباره کلیه دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی (اعم از دولتی و یا غیردولتی) که نام آن‌ها در این قانون در ردیف دستگاه‌های دولتی درج شده است اجرا می‌شود و مقررات استخدامی مغایر با آن لغو می‌شود».

به این ترتیب، برای نخستین بار یکسان‌سازی نهادهای علمی کشور، در چارچوب یکسان‌سازی مقررات آن‌ها، بدون توجه به رسالت‌ها، اهداف، کارویژه‌ها و برنامه‌های گوناگون آن‌ها به اجرا درمی‌آید.

اگر چه دسترسی به آن چه در قانون بودجه ۱۳۸۵ کل کشور، «قوانین و مقررات استخدامی کادر آموزشی و هیأت علمی دانشگاه تهران» نامیده شده است، تاکنون امکان‌پذیر نشده است، اما شریعت و کمال (۱۳۶۶)، وظایف هیئت ممیزه را چنین برشمرده‌اند:

- رسیدگی و اظهار نظر نسبت به صلاحیت علمی داوطلبان ورود خدمت در مراتب دانشیاری یا استادی یا ارتقای اعضای هیأت علمی به این مراتب.

- ارزشیابی کیفیت انجام وظایف آموزشی و پژوهشی و خدماتی اعضای هیئت علمی دانشگاه

- رسیدگی به سایر مواردی که در آیین‌نامه استخدامی هیأت علمی دانشگاه به آن اشاره شده است.

ترکیب اعضای هیأت در ماده ۱۲ این سند درج شده است که دربرگیرنده نمایندگان دانشکده‌ها است. انتخاب اعضای هیأت نیز در چارچوب آیین‌نامه‌ای که به تصویب هیأت امناء رسیده باشد، یاد شده است. چهار سال پس از آن، یعنی در تاریخ ۶۲/۵/۱۸، با بازنگری هیأت ۳ نفری جانشین هیأت‌های امناء این مقررات تغییراتی می‌یابند. از جمله مقررات چگونگی تشکیل و اختیارات هیأت ممیزه دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی به گونه‌ای یکسان تعیین می‌شود. افزون بر آن، برای نخستین هیأت ممیزه مرکزی شکل می‌گیرد و مقررات مربوط به چگونگی تشکیل و اختیارات آن نیز مشخص می‌شود.

در واقع، دلیل شکل‌گیری هیأت امنای مرکزی، نه بسان نهادی بالادستی برای تمامی هیأت‌های امناء، بلکه برای دانشگاه‌ها، مؤسسات آموزش عالی و پژوهشی بود، که از نظر شمار اعضا و رده علمی آن‌ها، امکان تشکیل، گروه‌ها و کمیته‌های ارزیابی و هیأت ممیزه را نداشتند.

وانگهی، پس از جدا شدن آموزش پزشکی از وزارت فرهنگ و آموزش عالی، در سال ۱۳۶۵، به دلیل کاهش اعضای علمی با رده علمی مورد نیاز برای تشکیل هیأت ممیزه، شمار نهادهای آموزش عالی که بتوانند خود به تشکیل هیأت ممیزه بپردازند رو به کاهش نهاد، که از جمله دلایل تقویت هیأت ممیزه مرکزی شد. هر چند که در سال ۱۳۷۲، بیش از ۶۰ درصد نهادهای آموزش عالی از هیأت ممیزه مستقل برخوردار بودند (مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، ۱۳۷۲).

هیأت ممیزه هر دانشگاه، با توجه به شرایط خود می‌توانست با راه‌اندازی کمیته‌های تخصصی (علوم انسانی، علوم پایه، فنی و مهندسی، هنر و معماری، پزشکی و دامپزشکی)، به ارزیابی نخستین درخواست‌کنندگان (ارتقاء یا تبدیل وضعیت و ...) بپردازد. هر چند، از چگونگی برگزیدن اعضای این کمیته‌ها و نقش اعضا و گروه‌های علمی در برگزیدن اعضای این کمیته‌ها در آن دوران و همچنین معیارها و چگونگی ارزیابی‌ها اطلاعات مستند و دقیقی در دست نیست. اما چنین به نظر می‌رسد فرایند انجام این‌گونه ارزیابی‌ها، دست کم در سطح نهاد آموزش عالی به گونه‌ای متمرکز انجام می‌شده است.

با گذر زمان، بخشی از اختیارات هیأت ممیزه مرکزی به دانشگاه‌های مادر واگذار شد. هر چند هیأت ممیزه مرکزی همچنان کار بررسی صلاحیت علمی اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها و نهادهای پژوهشی که از هیأت ممیزه برخوردار نبودند را انجام می‌داد (طالبی و بهبان، ۱۳۸۳). در سال ۱۳۷۹، با دستورالعمل وزیر علوم، تحقیقات و فناوری، اختیارات هیأت ممیزی مرکزی و شورای عالی برنامه‌ریزی در باره ارزیابی علمی اعضای هیأت علمی دانشگاه‌های بدون هیأت ممیزه به هیأت ممیزه دانشگاه برگزیده در هر منطقه واگذار شد (مصوبه وزیر علوم، تحقیقات و فناوری، ۱۳۷۹).

در پی آن، آیین‌نامه ارتقای اعضای علمی بار دیگر، با تغییراتی در شکل بخشنامه در تاریخ ۸۰/۹/۷ از سوی وزیر علوم، تحقیقات و فناوری به دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزشی و پژوهشی سراسر کشور ابلاغ شد و از تاریخ ۸۱/۷/۱ به اجرا درآمد. بیشتر تغییرات انجام شده در این آیین‌نامه در برگزیده معیارهای ارزیابی بود که به نظر می‌رسد تغییراتی اساسی را به همراه نداشت. از جمله مهم‌ترین این تغییرات را می‌توان چنین برشمرد:

- جابه‌جایی راهنمایی و مشاوره پایان‌نامه‌های تحصیلات تکمیلی از فعالیتهای آموزشی به پژوهشی؛
- تغییر نام ماده ۳ از فعالیت اجرایی (خدماتی) به فعالیتهای علمی اجرایی؛

- گنجاندن ترجمه کتاب در فعالیتهای علمی - اجرایی (که بیش تر پژوهشی قلمداد شده بود)
- گنجاندن تألیف جزوه درسی در ماده ۳ (به جای ماده ۲ پژوهشی)
- جابه‌جایی طراحی و راه‌اندازی آزمایشگاه یا کارگاه از ماده ۱ به ۱۳ آموزشی به علمی اجرایی.

دیری نمی‌گذارد، که همانند گذشته، آیین‌نامه‌ها (معمولاً با تغییر وزیر) دستخوش تغییرات دیگری می‌شوند به گونه‌ای که در بازه زمانی ۱۳۸۳ تا ۱۳۸۹ سه بار دیگر، تغییر می‌یابند که دوبار آن در دولتهای نهم و دهم رخ داده است. بازکاوی این تغییرات نیازمند مطالعه جداگانه‌ای است، اما آنچه در تمامی این آیین‌نامه‌ها یکسان به نظر می‌رسد رویکرد «تمرکزگرا» و «تلیسان نگر» به نهادهای علمی کشور است. بدین ترتیب که، آن گونه که در گزارش «بررسی وضعیت نظام ارتقای اساتید و محققین کشور» آمده است:

- آیین‌نامه ارتقای اساتید کشور توسط واحد هیأت امنای وزارت علوم، تحقیقات و فناوری نوشته شده و سپس به تأیید وزیر علوم، تحقیقات و فناوری می‌رسد (معاونت علمی و فناوری ریاست جمهوری، ۱۳۹۰: ۱۶). گذشته از آن، به پایه زیست‌آزموده‌های شخصی چنین به نظر می‌رسد که این تغییرات بدون برشناسی کاستی‌های وضع موجود در نظر گرفتن، بنابراین‌های نظری، زیست‌آزموده‌های کارمیاب و سهم و از همه نظرات ذینفعان اصلی و با رویکردی دیوان سالارانه تدوین یا تغییر یافته‌اند.

### سکانداری دانشگاهی از دیدگاه حقوقی و قانونی

سکانداری دانشگاهی در نظام آموزش عالی ایران، از اوان شکل‌گیری فراز و فرودهای بسیاری را پشت‌سر گذاشته است، اگرچه، در دوران پهلوی، نهادهای آموزش عالی از استقلال نسبی به ویژه در زمینه علمی و آموزشی و از جمله ارتقا اعضای علمی خود برخوردار بودند، اما همواره کوشیده شده بود. تا به گونه‌ای این استقلال، به زیر چنبره حاکمیت کشانده شود، به گونه‌ای که لایحه «شورای مرکزی دانشگاهها، بسان نهاد ملی سیاستگذاری و تصمیم‌گیری درباره «خط مشی کلی تعلیمات عالی کشور» و ... در سال ۱۳۴۲ به مجلس شورای ملی تقدیم شد. اما، پس از گذشته ۲ سال، یعنی در سال ۱۳۴۴ با اصلاحاتی تنها به تصویب کمیسیون می‌رسد. هرچند بنابر مصوبه یادشده، تا تصویب نهایی مجلس شورا و سنا قابل اجرا شناخته شد. اما زمان چندانی سپری نیم‌شود که در سال ۱۳۴۶، وزارت علوم و آموزش عالی، با اهداف و کار ویژه‌هایی همگون با شورای مرکزی دانشگاهها گشایش می‌یابد و «تعیین خط مشی آموزشی کشور و تمرکز برنامه‌ریزی در امر آموزش ملی، تنظیم طرحهای کلی و اساسی آموزش در کلیه سطوح در رشته‌های تعلیماتی و هماهنگ ساختن آنها با یکدیگر از جمله وظایف این وزارتخانه در نظر گرفته می‌شود. دیری نمی‌پاید که در واکنشی دیگر، که می‌تواند نشان از احساس خطر از شکل‌گیری نهادی نسبتاً مستقل و دانشگاهی باشد، حاکمیت، نهاد همگون دیگری را شکل می‌دهد. شورای آموزش کشور در سال ۱۳۴۸ با تصویب هیأت وزیران شکل می‌گیرد، جای شگفتی نیست که این شورا، با نام «شورای مرکزی آموزش کشور» نیز شهرت داده می‌شود. مهم‌تر این که، وظایفی برای آن در نظر گرفته می‌شود که از وظایف شورای مرکزی دانشگاه بازشناخت نمی‌شود. برای کم‌رنگ‌تر ساختن نقش این نهاد تصمیم‌گیر ملی، نشستهای آن به گونه‌ای همزمان یا مشترک برگزار می‌شد که بازشناسی میان آن دو امکان‌پذیر نباشد (جاودانی، ۱۳۸۷: ۴۷). وضعیت شورا مرکزی دانشگاهها، به رغم اینکه، در ویراستهای نخست لایحه «اهداف، وظایف و تشکیلات وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، بر باز شکل‌گیری آن پافشاری شده بود، همچنان در ابهام قرار گرفت. هرچند شورای دیگری با نام «شورای عالی علوم، تحقیقات و فناوری»، با افزایش نه کیف اعضا اسمی و حقوقی وظایف و اختیاراتی نه چندان همگون جایگزین آن شد.

سکانداری درون دانشگاهی، نیز همان گونه که پیش‌تر خاطر نشان شد، فراز و فرودهای بسیاری را پشت سر گذاشته است. اما به رغم فرمان روایی رویکرد «تمرکزگرایی و دیوان سالار سنتی» در اسناد، به ویژه آیین‌نامه‌ها و عملکردهای وزارت، به نظر می‌رسد، خواست دستیابی به استقلال دانشگاهی، همچنان پایدار باقی مانده است، بازتاب این خواست را می‌توان در اسناد قانونی کشور به روشنی دید. هر چند که این خواستها بازتاب عملکردی مناسبی به همراه نداشته‌اند.

به سخنی دیگر، نخستین واکنش‌های آشکار برای بازسازماندهی نظام دانشگاهی کشور را، که بازتاب دهنده خواست دیرین دانشگاهیان بوده است، می‌توان در پایان دهه هفتاد و به ویژه آغاز دهه هشتاد پی گرفت، این خواست، نخستین بار در ماده ۹۹

قانون برنامه سوم به این ترتیب بازتابی روشن یافت: «به منظور انسجام بخشیدن به امور اجرایی و سیاستگذاری نظام علمی کشور، از ابتدای برنامه سوم توسعه کشور، «وزارت فرهنگ و آموزش عالی» به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری تغییر نام می‌یابد و وظایف برنامه‌ریزی، حمایت و پشتیبانی، ارزیابی و نظارت و بررسی و تدوین سیاستها و اولویتهای راهبردی در حوزه تحقیقات و فناوری به وظایف وزارتخانه مذکور افزوده می‌شود (برنامه سوم توسعه، ۱۳۷۹).

به این ترتیب، شورای تغییر ساختار در وزارتخانه، و در پی آن دبیرخانه این شورا در مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی گشایش یافت. اگرچه ویراست پایانی تغییرات ساختاری شورا و دبیرخانه در مراحل گوناگون اداری تغییرات آشکاری یافت، اما جوهره آن، در برخی از مواد قانون اهداف، وظایف و تشکیلات وزارت علوم، تحقیقات و فناوری ریشه دواند. از جمله نکاتی که پیوندی با این جستر دارند، می‌توان به بند «و» ماده یک این قانون اشاره کرد که یکی از اهداف این وزارت را «**حفظ و تحکیم آزادی علمی و استقلال دانشگاهها مراکز علمی و تحقیقاتی**» بر می‌شمرد. افزون بر آن، هم هنگام با کرانه‌دارساختن، مأموریت‌های اصلی و حدود اختیارات وزارت عتف در سیاستگذاری، برنامه‌ریزی، نظارت و ارزیابی و حمایت و پشتیبانی از دانشگاهها و نهادهای علمی کشور، در سطح کلان و ملی راه را برای مداخله‌گریهای بی‌مورد نهادهای برون دانشگاهی بست. چنانچه در ماده ۱۰ این قانون آمده است: «دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی و تحقیقاتی دارای **شخصیت حقوقی مستقل** هستند و برابر ضوابط و آیین‌نامه‌های خاص مالی معاملاتی، اداری، استخدامی و تشکیلاتی که به **تصویب هیأت امناء** و **تأیید وزیر** می‌رسد اداره می‌شوند. در ادامه این ماده کرانه اختیارات وزارت به روشنی چنین بیان شده است: «اختیارات وزارت در امور دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی و تحقیقاتی و حدود تعیین سیاستهای عمومی اداره آنها، ارزیابی نظارت و حمایت و پشتیبانی آنها در چارچوب این قانون و مصوبات مراجع ذیصلاح خواهد بود».

هرچند، ممکن است در ماده یاد شده، ابهام‌هایی حقوقی وجود داشته باشد؛ که گاه به دلیل فشارهایی سیاسی پدید آمده است و گاه به دلیل ابهام‌های مفهومی که از جمله برای «شخصیت حقوقی مستقل» در دانش حقوقی قضایی وجود دارد. اما در تبصره این ماده هدف قانون‌گذار کمی روشن‌تر بیان شده است:

«به منظور تحقق **تمرکززدایی** در فعالیتهای اجرایی بخش آموزش عالی و پژوهشی، **افزایش اختیارات هیأت امناء**، شوراهای علمی و مدیریت اجرایی دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی و تحقیقاتی، تنظیم حدودی اختیارات حوزه‌های ستادی وزارتخانه در امور دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی و تحقیقاتی، تقویت ترکیب اعضای هیأت‌های امناء، تعریف و تعیین مسئولیتهای متقابل دولت و هیأت‌های امناء و نحو نظارت بر فعالیت دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی و پژوهشی، **لوايح، تصویب-نامه‌ها، آیین‌نامه‌ها و اصلاحات لازم** توسط وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و برای طی مراحل قانونی به مراجع ذیصلاح ارائه خواهد شد».

به رغم ابهام‌هایی که در این تبصره دیده می‌شود، اما می‌توان این اهداف را از آن بر کشید:

- تمرکززدایی در فعالیتهای اجرایی بخش آموزش عالی و پژوهشی
- افزایش اختیارات: هیأت‌های امناء، شوراهای علمی و مدیریت اجرایی دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی و تحقیقاتی
- تنظیم حدود اختیارات حوزه‌های ستادی وزارتخانه در امور دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی و تحقیقاتی
- تقویت ترکیب اعضای هیأت‌های امناء
- تعریف و تعیین مسئولیتهای متقابل و هیأت‌های امناء
- نحوه نظارت بر فعالیت دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی و پژوهشی

در پایان این تبصره خاطر نشان شده است که «لوايح، تصویب نامه‌ها و اصلاحیه‌های لازم توسط وزارت علوم، تحقیقات و فناوری برای طی مراحل قانونی به مراجع ذیصلاح ارائه خواهد شد.

روشن است که منظور پایه‌گذاران تغییرات و قانون‌گذاران در این سند قانونی که بر «تمرکززدایی» و «افزایش اختیارات هیأت‌های امناء و مشخص ساختن» اختیارات وزارت در امور دانشگاهها و دیگر نهادهای آموزش عالی و پژوهشی، افزایش توان تصمیم‌گیری، هیأت‌های امنای دانشگاهها و نهادهای آموزشی عالی و پژوهشی در اداره کردن این نهادهای در چارچوب استقلال دانشگاهی و کاهش مداخله‌گری نهادهای بیرونی از جمله وزارت عتف است.

هرچند، پیش از تصویب قانون اهداف، وظایف و تشکیلات وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، همانگونه که بیشتر نیز یادآوری شد، در سال ۱۳۷۹ و در چارچوب «سیاستهای تمرکززدایی، توسعه، نهادینه کردن مشارکت دانشگاهها در مدیریت آموزش عالی و تقویت روحیه همکاری بین دانشگاهها»، دستورالعملی در تاریخ ۱۳۷۹/۴/۳۰ از سوی وزیر علوم ابلاغ شد که بر پایه آن اختیارات هیأت ممیزه مرکزی و شورای عالی برنامه‌ریزی از جمله در خصوص بررسی صلاحیت علمی اعضای هیأت علمی دانشگاهها و مراکز آموزش عالی و پژوهشی بدون هیأت ممیزه به هیأت ممیزه دانشگاه منتخب در هر منطقه واگذار شد (مصوبه وزیر علوم، تحقیقات و فناوری، ۱۳۷۹). واگذاری این اختیارات از حوزه وزارت به نهادهای علمی کشور، اگرچه در بازه زمانی یاد شد (۱۵ سال پیش) روی هم رفته پیشروانه به شمار می‌آیند، اما به نظر نمی‌رسد، واگذاری ارزیابی اعضای علمی (صلاحیت علمی) یک نهاد، حتی به یک نهاد دانشگاهی دیگر، با ادبیات ارزیابی در آموزش عالی، زیست‌آزموده‌های کامیاب و رویه‌های نهادهای دانشگاهی چو دیرینه جهانی همگرایی داشته باشد.

اگر چه آسیب‌شناسی<sup>۱</sup> و برش‌شناسی<sup>۲</sup> وضعیت موجود نیازمند تحلیل ژرف محیطی است، اما بر پایه مطالعات جسته و گریخته و کنکاش‌های انجام شده و آزموده و مشاهدات برخی از کاستی‌های وضعیت کنونی ارتقای اعضای علمی را می‌توان چنین برشمرد:

### کاستی‌های نظری

- نادیده انگاشتن مبانی نظری درباره سکانداری دانشگاهی<sup>۳</sup> و استقلال دانشگاهی؛
- کژتابی در مفهوم‌سازی از «عضو هیأت علمی»
- نادیده انگاشتن فلسفه وجودی هیأت امانا در دانشگاهها، بسان بالاترین رده تصمیم‌گیری دانشگاهی در امور سازمانی، مالی، نیروی انسانی و علمی آموزشی؛
- نادیده انگاشتن نقش اعضا و گروه‌های علمی به ویژه در فرایند علمی آموزشی و از جمله در فرایند ارتقا؛
- چیرگی رویکرد دیوان‌سالارانه سنتی بر مدیریت دانشگاهی؛ از جمله چیرگی قدرت اجبار<sup>۴</sup> و پاداش<sup>۵</sup> به جای قدرت مرجع<sup>۶</sup> که بر پایه بنیان‌های نظری و زیست‌آزموده‌های کامیاب جایی در سکانداری دانشگاهی ندارد.
- نادیده انگاشتن ویژگی‌های رهبری و اداره کردن نهادهای تولید دانش و تفاوت‌های نهادی آن با دیگر نهادهای اجتماعی
- نادیده انگاشتن مفهوم «عضو علمی» و به هم آمیختن آن با مفاهیمی همچون «پژوهشگر» «سیاست‌پژوه» و ...

### کاستی‌های معیارهای ارزیابی

- چیرگی رویکرد کمی گرایانه و اثبات‌گرایانه در معیارهای ارزیابی به جای ارزیابی کیفی عملکردها؛
- نادیده انگاشتن گوناگونی کارویژه‌های اساسی نهادهای تولید دانش در معیارهای ارزیابی به ویژه در وضعیت کنونی کشور؛
- واگرایی میان اهداف و برنامه‌های ویژه و نهادهای علمی و معیارهای ارزیابی؛
- یکسان‌نگری و وجود معیارهای همگون برای ارزیابی تمامی اعضای علمی با کارویژه‌های گوناگون در نهادهای همگون؛
- ناهم‌سویی معیارهای ارزیابی با کارراهه اعضای علمی و چشم‌داشت‌های سازمانی از آنها؛
- نبود شفافیت و پیچیدگی در معیارهای ارزیابی که می‌تواند سبب سوگیری در ارزیابی‌ها شود.

---

۱. Pathology  
 ۲. Diagnosis  
 ۳. University Governance  
 ۴. Coercive Power  
 ۵. Reward Power  
 ۶. Referent Power

- بی ثباتی تغییر پیاپی معیارهای ارزیابی و نادیده انگاشتن پیامدهای آن؛
- ناهمگرایی میان کارکردها و معیارهای ارزیابی؛
- ابهام و پیچیدگی در معیارهای ارزیابی؛
- وجود معیارهایی ناهمسو با اهداف و کارویژه‌های دانشگاهی؛
- وجود سقف در معیارهای ارزیابی بدون در نظر گرفتن وظایف و چشمداشت از اعضای دو نهاد محلی؛
- نبود معیارهایی که پوشش دهند وظایف اصلی اعضای علمی باشد؛
- وجود مؤلفه‌های تبصره‌ها و ناهمسو با برنامه‌ها، اهداف و کارویژه‌ها و همچنین وظایف و چشمداشت‌ها از اعضای علمی (مقاله مشترک، مقالات دارای همپوشانی و ...)

### کاستی‌های ساختاری و فرایندی در نهادهای ارزیابی کننده

- در ساختارهای کنونی نهادهای ارزیابی کننده، سه نهاد با نام‌های «کمیته منتخب» «کمیسیون تخصصی» و هیأت امناء، مسئولیت ارزیابی را بر دوش دارند که به نظر می‌رسد در مجموع از کاستی‌های زیر برخوردارند:
- نقش اندک گروه‌های علمی در ساختار نهادهای ارزیابی کننده (نقش گروه تنها در پیشنهاد سه تن از اعضای کمیته از سوی مدیر گروه و آن هم با تأیید رئیس‌های بالادستی فروکاسته شده است).
  - نادیده انگاشتن زیست بوم نهادهای علمی ایرانی، به ویژه در نهادها و رشته‌های نوپا؛
  - تمرکزگرایی و مداخله‌گیری بی مورد نهادهای ستادی به ویژه در نهادهای علمی که از کمیسیون و هیأت برخوردار نیستند؛
  - تمرکز نهادها در رده دانشکده و یا دانشگاه؛
  - ترکیب یکسان اعضای نهادها بدون در نظر گرفتن گوناگونی‌های موجود ویژگی‌های هر نهاد و رشته علمی؛
  - چگونگی برگزیدن کمیسیون و هیأت به ویژه در نهادهایی که از چنین نهادهای ارزیابی برخوردار نیستند؛
  - نبود معیار و شفافیت، پاسخگویی در چیدمان اعضای هر نهاد ارزیابی کننده؛
  - نبود ساختار حقوقی برای پاسخگویی ساختن افراد و نهادهای ارزیابی کننده
  - ابهام در پراکندگی در آیین‌نامه‌های ارزیابی و تغییرات پیاپی آن‌ها؛
  - ابهام در نظام ارزیابی و پاداش‌دهی در چارچوب اهداف و کارویژه‌های هر نهاد.

### کاستی‌های عملکردی

- پی نهادن نهادهای فراقانونی و مداخله‌گیری بی مورد آن‌ها؛
- نادیده انگاشتن برخی قوانین و حتی مقررات مصوب ساختارها، فرایند و انجام ارزیابی؛
- نادیده انگاشتن برخی ساختارها و فرایندهای مصوب؛
- نامشخص بودن بازه زمانی ارزیابی حتی در چارچوب مقررات کنونی؛
- اندک گروه‌های علمی، بسان هسته اصلی نهادهای دانشگاهی؛
- نبود شفافیت در ساختارها، فرایند و چگونگی انجام ارزیابی؛
- کم‌رنگ بودن حقوق و وظایف اعضای علمی بر پایه قوانین و مقررات؛
- تغییر پیاپی، ساختارها، فرایندها و معیارهای ارزیابی؛
- کاربرست معیارهای غیردانشگاهی در فرایند ارزیابی؛
- جداسازی ارزیابی دانشگاهی از ارزیابی‌های عمومی؛

## دفتر سوم: بازکاوی وضعیت کنونی ساختار نهادهای ارزیابی کننده پرونده ارتقا، تغییر وضعیت یا باز کاوی اعضای علمی

پیشنهاد ساختاری نهادهای ارزیابی کننده، نخست نیازمند بازشناسی و بازکاوی ساختاری است که همانکون در اسناد و آیین‌نامه‌ها بازتاب یافته است. ساختار کنونی، که به‌ویژه در نهادهای دانشگاهی و پژوهشی نقش‌آفرینی می‌کند،<sup>۱</sup> چنین به نظر می‌رسد که تنها از یک رده سازمانی برخوردار است که زیر نظر رئیس نهاد به ارزیابی عضو هیأت علمی درخواست‌کننده می‌پردازد. به سخنی گویاتر، اگر چه سه نهاد در فرایند ارزیابی ایفای نقش می‌کنند، اما نمی‌توان به بازشناسی و جداسازی نقش و فلسفه وجودی هر یک از سه نهاد، که هنگی در زیر سایه سنگین رئیس نهاد نقش می‌آفرینند، پرداخت. چرا که بنا بر «ماده ۳، پیوست شماره یک آیین‌نامه ارتقا» که دربرگیرنده «مراجع ذیصلاح» است، سه نهاد: هیأت ممیزه «مؤسسه»، کمیسیون تخصصی «مؤسسه» و کمیته منتخب «مؤسسه» پیش‌بینی شده‌اند.

همان‌گونه که در نگاه نخست دیده می‌شود، و آن‌گونه که در متن بر واژه «مؤسسه» شده است، رده سازمانی هر سه نهاد در سطح مؤسسه (دانشگاه یا مؤسسه پژوهشی) و تنها زیر نظر رئیس نهاد پیش‌بینی شده. نکته‌ای که پیشاپیش نقش گروه، دانشکده یا پژوهشکده را که می‌توانند نقش اساسی در ارزیابی‌های تخصصی بازی کنند، نادیده انگاشته است. برای روشن‌تر وضعیت ساختار نهادهای ارزیابی کننده، نخست نیاز است گذری بازکاوانه<sup>۲</sup> بر فرایند تشکیل و ترکیب اعضای آن داشت اما پیش از بازکاوی ساختار نهادی آن‌ها، گذری بر استندهای قانونی سند یاد شده می‌تواند این بازکاوی را با نگاهی روشن‌تر دنبال کند.

در مقدمه «پیوست یک آیین‌نامه ارتقای مرتبه اعضای هیأت علمی»، این آیین‌نامه، در گام نخست، برای «تحقق نهاد ب. ۴ و ب. ۵ ماده ۲ قانون اهداف، وظایف و تشکیلات وزارت عتف، بازآرایی شده است. این در حالی است، که به نظر می‌رسد در بند قانونی یاد شده<sup>۳</sup> که در برگیرنده نقش وزارت در «زمینه اداره امور دانشگاه‌هاست» با نماد این آیین‌نامه همگرایی چندانی ندارد. چرا که بند ب-۴ به روشنی بر «تعیین ضوابط، معیارها و استانداردهای علمی» در سطح نهادی، رشته‌ای و مقاطع (دوره‌های) تحصیلی پامی فشارد. بند ب-۵ نیز حق نظارت بر فعالیت‌های نهادی را به رسمیت می‌شناسد. نه مداخله‌گری، به‌ویژه در امور کارکنان اداری، استخدامی و تشکیلاتی» نهادهای آموزش عالی، که بنا بر ماده ۱۰ قانون یاد شده، به دلیل برخورداری این نهادها از «شخصیت حقوقی مستقل» بر دوش هیأت امنای هر نهاد گذارده شده است و در ادامه این ماده نیز «اختیارات وزارت در امور دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و تحقیقاتی و حدود تعیین سیاست‌های عمومی اداره آن‌ها: ارزیابی، نظارت و حمایت و پشتیبانی» از آن‌ها یاد شده است.

بر پایه این استدلال‌های حقوقی، ماده ۴، پیوست یک نیز که به نظر می‌رسد ناقض مفاد ماده ۱۰ و تبصره قانون اهداف، وظایف و تشکیلات وزارت عتف است، دست کم با چالش حقوقی روبروست. چرا که «رسیدگی و اظهارنظر نسبت به درخواست متقاضیان ارتقا [...]» و «ارزیابی کیفیت انجام فعالیت‌های فرهنگی- تربیتی- اجتماعی، آموزشی، پژوهشی- فناوری و [...] از نظر حقوقی و قانونی بر دوش وزیر گذارده نشده است، که بتوان آن را به نهادی دیگر، «هیأت ممیزه» وانهاد. هر چند که ضوابط و آیین‌نامه‌های خاص مالی معاملاتی، اداری، استخدامی و تشکیلاتی مصوبه هیأت‌های امنای هر نهاد نیازمند تأیید وزیر باشد.

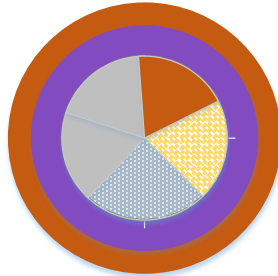
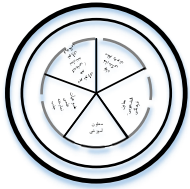
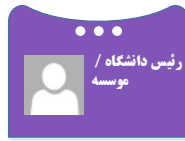
وانگهی، بدون هیچ پشتوانه نظری و حقوقی، ارزیابی بخشی از عملکرد اجتماعی اعضای علمی (خدمات اجتماعی)، در نهادی جداگانه<sup>۴</sup> با ترکیبی کاملاً متفاوت انجام می‌شود که پیوندی نیز با نهادهای سه گانه در نظر گرفته نشده ندارد. به هر حال، برای برخورداری از نمایی روشن و شفاف‌تر از وضعیت ساختاری نهادهای ارزیابی‌کننده عملکرد اعضا برای ارتقا و رسمی شدن، نگاه ... به تصویر کشیده شده است.

۱. برای آگاهی بیشتر نک به «پیوست شماره یک آیین‌نامه ارتقای مرتبه اعضای هیأت علمی: مقررات مربوط به طرز تشکیل و اختیارات و وظایف هیأت ممیزه مؤسسه.

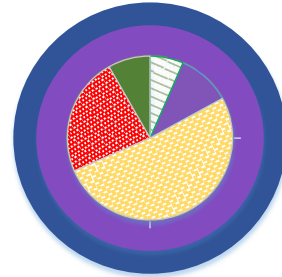
۲. بازکاوی دقیق‌تر این آیین‌نامه‌ها نیازمند جستارگشایی‌های جداگانه‌ای است.

۳. لطفاً ماده ۱۰ و تبصره پانویس شود.

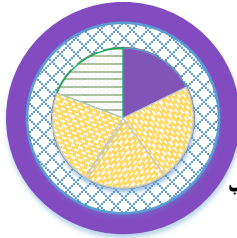
۴. تبصره ۱ موضوع ماده ۱ در این جا گنجانده شود.



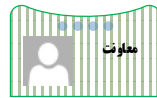
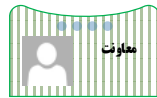
ساختار کمیسیون تخصصی



ساختار هیأت ممیزه



ساختار کمیته منتخب



وزارت علوم، تحقیقات و فناوری



رئیس دانشگاه / موسسه



عضو هیأت علمی دانشگاه / موسسه



کمیسیون ماده (۱) فرهنگی



کمیته ارتقا



گروه آموزشی / پژوهشی



عضو هیأت علمی بیرونی



کمیسیون تخصصی



دانشگاه / پژوهشگاه



هیأت ممیزه



معاونت



نگاره .... ساختار نهادهای ارزیابی ارت

## الف- بازکاوی ترکیب و نقش «کمیته منتخب مؤسسه»

همان‌گونه که در نگاره ۱ دیده می‌شود، که بر پایه «پیوست شماره یک آیین‌نامه ارتقای مرتبه اعضای علمی به تصویر کشیده شده است<sup>۱</sup>، فرایند ارزیابی با «کمیته منتخب آغاز می‌شود» ترکیب این کمیته ۵ نفره، که دو نفر اصلی آن‌ها، یعنی رئیس دانشکده/ پژوهشکده و معاون وی، که به نظر می‌رسد به دلیل برخورداری از رده بالای اداری و به ترتیب بر دوش داشتن نقش «رئیس و دبیر کمیته» اثرگذارترین نقش را در کمیته بازی می‌کنند.

به این ترتیب، دور از ذهن نیست که بار ارزیابی اداری و بر ارزیابی علمی سایه بیفکند. به‌ویژه این که، هر چند، اعضای علمی کمیته، از سوی مدیر گروه پیشنهاد می‌شوند، اما حضور آن‌ها در کمیته در گام نخست نیازمند «تأیید رئیس دانشکده/ پژوهشکده و در گام دوم نیازمند تأیید «رئیس مؤسسه» است.

افزون بر آن، کاربست چنین ساختار و فرایندی در ارزیابی، با ادبیات ارزیابی در آموزش عالی و زیست‌آزموده‌های کامیاب جهانی همگرایی چندانی از خود نشان نمی‌دهند، چرا که ارزیابی تخصصی در آموزش عالی، که بیشتر از سوی هم‌تایان<sup>۲</sup> انجام می‌شود، نخست نیازمند، انجام ارزیابی درونی در گروه علمی است. زیرا پنداشته می‌شود که از دیدگاه تخصصی، بیشترین توانمندی و صلاحیت را در ارزیابی از اعضای گروه خود را که هم‌تای یکدیگر به شمار می‌روند را داراست.

کاستی‌های ساختار کنونی این کمیته از دیدگاه نظری و زیست‌آزموده‌های کامیاب و رایج که می‌تواند گونه‌ای از ارزیابی درونی به‌شمار آید، نهادهای تولید دانش را می‌توان چنین برشمرد:

- نادیده انگاشتن نقش اعضا و مدیر گروه، که از دیدگاه تخصصی، بیشترین صلاحیت را در چارچوب ارزیابی درونی از اعضای خود را دارد.
- فروکاستن نقش گروه و مدیر آن، ته‌ها برای پیشنهاد سه تنه از هم‌تایان درخواست‌کننده ارتقا، آن هم نه از سوی گروه که تنها با نظر مدیر گروه.
- چیرگی دیوان‌سالاری اداری بر رویکرد علمی- تخصصی با قرار گرفتن رئیس دانشکده/ پژوهشکده، و یکی از معاونان آموزشی یا پژوهشی (به انتخاب رئیس کمیته [۱؟]) به ترتیب به عنوان رئیس و دبیر کمیته، بدون در نظر گرفتن تخصص و رشته آن‌ها، که می‌تواند از بار علمی- تخصصی این ارزیابی بکاهد.

نبود فرایند فرجام‌خواهی به ارزیابی‌های انجام شده از سوی کمیته که می‌تواند پایه ارزیابی در گام‌های بعدی باشد. یادآوری می‌شود که این گام از ارزیابی آغازین، را می‌توان ارزیابی درونی بشمار آورد. بنابراین، به حضور مدیران بالاتر، که بیشتر می‌توانند در ارزیابی بیرونی از عملکرد اعضای علمی نقش‌آفرینی کنند، نیازی به نظر نمی‌رسد. چرا که به هر حال، درخواست و ارزیابی انجام شده در سطح گروه، سرانجام نیازمند تأیید مدیریت، به‌ویژه ریاست دانشکده است که در گام‌های بعدی می‌تواند گنجانده شود. البته نه برای ارزیابی، بلکه روایی بخشیدن اداری به ارزیابی‌های انجام شده.

از نگاهی دیگر، به دلیل وجود رشته‌ها و گرایش‌های گوناگون تخصصی، ورود مدیریت دانشکده، به ارزیابی درونی گروه‌های تخصصی،

۱. ماده ۹- ترکیب کمیته

- رئیس دانشکده/ پژوهشکده/ ... (رئیس «کمیته»  
- معاون آموزشی یا پژوهشی دانشکده/ پژوهشکده به انتخاب رئیس «کمیته» (دبیر «کمیته»)  
- سه تن از اعضای هیأت علمی متخصص در رشته و گرایش تخصصی فرد متقاضی به پیشنهاد مدیر گروه ذریبط و تأیید رئیس دانشکده/ پژوهشکده/ ...

۲. Peer Review



با ارزیابی تخصصی از عملکرد اعضای علمیف چندان همگرا به نظر نمی‌رسد. هر چند ارزیابی انجام شده نیازمند تأیید اداری ارزیابی انجام شده، هست. در ساختار پیشنهادی به این موضوع بیشتر پرداخته خواهد شد.

## ب- باز کاوی نقش کمیسیون تخصصی

کمیسیون تخصصی در ساختار کنونی<sup>۱</sup>، لایه دوم ارزیابی عملکرد اعضای علمی، برای تبدیل وضعیت یا ارتقا رده علمی، را تشکیل می‌دهد. بنابراین، می‌تواند گونه‌ای از ارزیابی بیرونی به‌شمار آید، که فراتر از سطح گروه، برای رایزنی با مدیریت و اطمینان‌یابی از چند و چون ارزیابی درونی ۱ گروه، انجام شده تشکیل می‌شود.

اما با نگاهی به ترکیب کمیسیون، که «کمیسیون تخصصی» نیز نامگذاری شده است، دشوار می‌توان به فلسفه وجودی آن و تمایز نقش آن با کمیته پی‌برد. به‌ویژه این که، همچون «کمیته منتخب»، رئیس مؤسسه اصلی‌ترین نقش را در تعیین اعضا بردوش دارد. و از سوی دیگر، هیچ‌گونه وظایف و اختیارات متفاوتی برای آن در نظر گرفته نشده است. افزون بر آن، برخلاف تخصصی نام گرفتن آن، نه تنها هیچ‌گونه اشاره‌ای به تخصص اعضای آن نشده بلکه، نیمی از اعضای آن را نیز دیگر نهادهای ارزیابی کننده (اعضای هیأت ممیزه و کمیته منتخب) تشکیل می‌دهند. با توجه به این که، ارزیابی پایه از سوی کمیته انجام شده است، وجود «دو تن از اعضای هیأت علمی مؤسسه» نیز به این ابهام‌ها می‌افزاید.

وانگهی، جدای از نامشخص بودن قلمرو وظایف و اختیارات کمیسیون تخصصی، روشن نیست چنانچه ارزیابی کمیسیون متفاوت از ارزیابی کمیته باشد، چگونه می‌توان به تصمیم‌گیری درباره آن‌ها پرداخت. هرچند، به‌گونه‌ای ناگفته تصمیم‌گیری نهاد شده باشد. چرا که، چرایی و چگونگی تصمیم‌گیری در هیأت ممیزه به‌ویژه در صورت وجود تفاوت در ارزیابی‌ها، دست کم در اسناد روشن نیست. به هر حال، کاستی‌های کمیسیون تخصصی را می‌توان چنین برشمرد:

- گستره فراخ قلمرو تخصصی که می‌توان به کاهش وقت در ارزیابی بیانجامد؛
- نامشخص بودن وضعیت تخصصی اعضای کمیته؛
- نامشخص بودن وظایف و اختیارات کمیته به‌ویژه در برابر ارزیابی کمیته تخصصی و هیأت ممیزه؛
- چرایی شکل‌گیری دو نهاد و موازی ارزیابی از سوی یک مرجع تصمیم‌گیری با سه عضو مشترک از کمیته تخصصی و هیأت ممیزه در آن
- نبود فرایند آگاهی‌رسانی به درخواست‌کننده و همچنین فرجام‌خواهی در مورد ارزیابی انجام شده از سوی کمیسیون

## پ: باز کاوی نقش و ترکیب هیأت ممیزه

در اسناد نشانی از دلیل‌های نامگذاری نهادهای ارزیابی‌کننده برای ارتقا یا تغییر وضعیت وجود ندارد. شاید یکی از دلیل‌های این نامگذاری‌های ناهمخوان (نامسمی)، از نامشخص بودن رده سازمانی و کارویژه‌های نامشخص آن‌ها ریشه گرفته باشد. از جمله کمیته منتخب که مشخص نیست برگزیده چه کسانی است؟ کمیسیون تخصصی، که مشخص نیست، در چه کاری یا زمینه‌ای تخصص دارد. سرانجام هیأت ممیزه، آن هم با چنین ترکیبی، که مشخص نیست از چه زمانی و دقیقاً با چه کارویژه متفاوتی برای ارزیابی کیفیت انجام فعالیت‌ها، در نهادهای آموزش عالی تشکیل شده است. به‌ویژه که نام‌گذاری آن نیز چندان با کارویژه‌هایی که از چنین نهادی

<sup>۱</sup> ترکیب کمیسیون‌های تخصصی ۱۴ گانه در ساختار کنونی، که مرزهای تخصصی بسیار فراخی نیز برای آن پیش‌بینی شده که به نظر نمی‌رسد تناسبی برای انجام اینگونه ارزیابی (بیرونی) داشته باشد، چنین در نظر گرفته شده است.

ماده ۷- ترکیب «کمیسیون»

- یک تن از اعضای «هیأت» به پیشنهاد رئیس «مؤسسه» و تأیید «هیأت» (رئیس «کمیسیون»)
- دو تن از اعضای هیأت علمی «مؤسسه» (با مرتبه دانشیاری یا بالاتر) به پیشنهاد رئیس «مؤسسه» و تأیید «هیأت»
- دبیر «کمیته»
- یک تن از اعضای «کمیته» با معرفی رئیس «مؤسسه»

مورد پنداشت است، همخوان به نظر نمی‌رسد. چنین نهادی، که ادبیات سکانداری دانشگاهی و زیست‌آزموده‌های دانشگاه‌های پیشرو، «عالی‌ترین نهاد انتصاب اعضای علمی» به شمار می‌رود و در نتیجه چنین نهادی، به ارزیابی یا بازاریابی نمی‌پردازد. کارویژه چنین نهادی، بیشتر بر حفظ استانداردهای کلی دانشگاه پامی فشارد. افزون بر آن، چنانچه در فرایند ارزیابی، دیدگاه‌های متفاوتی وجود داشته باشد، در روشن ساختن آن‌ها کوشش می‌کند. به سخنی روشن‌تر، این نهاد با کمیته، در جایگاه رایزنی به بالاترین مقام (رئیس دانشگاه) نقش‌آفرینی می‌کند. این نهاد که اعضای آن، در برخی نهادهای دانشگاهی انتخابی است. به هر حال، کوشش می‌شود، دربرگیرنده نمایندگان تمامی گروه‌های علمی به انتخاب یا پیشنهاد رئیس‌های دانشکده‌ها برگزیده می‌شوند. نماینده اتحادیه اعضای علمی نیز معمولاً در این نهاد عضویت می‌یابد.

از دیدگاه ترکیب اعضای هیأت، حضور «رئیس و یکی از معاون‌های پژوهشی یا آموزشی او در هیأت که می‌تواند در چگونگی ارزیابی یا حتی رأی‌گیری اثرگذار باشد، می‌تواند به سوگیری در آن‌ها بیانجامد، چندان مورد نیاز به نظر نمی‌رسد. زیرا رأی هیأت زمانی اجرایی می‌شود که سرانجام به تأیید و امضای آن‌ها برسد. افزون بر آن، اعضای هیأت ممیزه در وضعیت کنونی، به پیشنهاد رئیس گمارده می‌شوند. بنابراین، دست کم با دیدگاه‌های او نیز، از پیش آشنایی دارند.

ابهام در شمار اعضا، بین (۷ تا ۱۵ عضو علمی مؤسسه) از یک سو، و وجود تنها معیار رده علمی (استاد و دانشیار) بدون در نظر گرفته، از جمله، رشته و وابستگی آن‌ها به گروه‌های علمی می‌تواند ناهنجارهای (همانند تضاد منافع) زیادی را در این گام از ارزیابی پدید آورد.

دلیل حضور یک تا سه عضو علمی دیگر، که وابستگی سازمانی و حتی رده علمی (ترجیحاً با مرتبه استادی و دانشیاری) آن‌ها هم به‌گونه‌ای دقیق روشن نیست، آن هم به پیشنهاد معاون‌های وزیر، بسیار پرسش‌برانگیز به نظر می‌رسد. به‌ویژه این که، پیشنهاددهنده نیز به روشنی مشخص نشده است (رئیس مرکز هیأت‌های امنا با یکی از معاون‌های آموزشی و پژوهشی؟). در واقع، این مداخله‌گیری بی‌مورد و بدون توجیه قانونی و حقوقی، دست کم این پریش را برمی‌انگیزاند که چنین انتصابی که در اقلیت نیز قرار دارد، چه هدفی را دنبال می‌کند؟

کاستی‌های بنیانی هیأت ممیزه کنونی، با در نظر داشتن ادبیات نظری و زیست‌آزموده‌های کامیاب را می‌توان چنین برشمرد:

- ابهام در نقش و کارویژه مشخص آن به‌گونه‌ای که آن را از دیگر نهادهای ارزیابی کننده (کمیسیون و کمیته) عملکرد اعضای علمی برای ارتقا یا تغییر وضعیت متمایز کند.
- ناهمخوانی ترکیب اعضای هیأت با چشمداشت‌هایی که از چنین نهادی می‌توان داشت.
- فروکاستن نقش وزیر، که می‌تواند بالاترین نقش تصمیم‌گیری در نظام آموزش عالی کشور را دارا باشد، به مداخله‌گری کم اثر در فرایندی نه چندان فراخور جایگاه او. در نتیجه افزون به کارهایی اجرایی او که انباشت آن‌ها می‌تواند او را از انجام کارویژه‌های اصلی و بنیانی‌اش بازدارد.
- مداخله‌گری بی‌مورد و بی‌اثر معان‌های وزارت و فروکاستن نقش آن‌ها تا تنها پیشنهاددهنده ۱ تا ۳ عضو هیأت ممیزه، بدون وجود دلیلی برای این نقش‌آفرینی کم اثر و ناهمسو با هنجارهای دانشگاهی و حتی قوانین و مقررات جاری.

### ت: کمیسیون تخصصی هیأت ممیزه ماده ۱

جداسازی ارزیابی عملکرد «خدمات اجتماعی» که، در اسناد آموزش عالی «فعالیت‌های فرهنگی- تربیتی- اجتماعی» نامیده شده است، از جمله کارویژه‌های پذیرفته شده اصلی دانشگاهی و به پیرو آن از وظایف جدایی‌ناپذیر اعضای علمی به‌شمار می‌آید، چندان معناپذیر به نظر نمی‌رسد. شاید بتوان ریشه این جداسازی سیاست‌زده را در درک ناروا از مفهوم یادگیری و آموزشی پنداشت که در دیرینه شکل‌گیری نهادهای نوین آموزشی در ایران، که از اوان شکل‌گیری به جدایی آموزش از پرورش انجامیده است. به سخنی دیگر، شاید ناهمگرایی و یا رویارویی میان دانش نوین، که بر پایه خرد خود بنیاد بنا نهادها شده است، با باورها و

رویه‌های ریشه دوانده در جامعه به این جدایی یاری رسانده باشد. چرا که آموزش<sup>۱</sup> و یادگیری<sup>۲</sup> به مفهوم فرایند درونی‌سازی مفاهیم به‌گونه‌ای که به دگرگونی در باورها و در پی آن تغییر در عملکردها بیانجامد، می‌تواند دربرگیرنده پرورش نیز باشد، یعنی آن چه از آن بسان گنج نهفته<sup>۳</sup> درون یاد شده است. یا به سخنی روشن‌تر، دگرگونی در باورها و عملکردها، تنها دستاورد و پیامدی است که می‌توان از آموزش و یادگیری پنداشت. به‌گونه‌ای که می‌توان پنداشت، چنان‌چه آموزش و یا به بیانی دقیق‌تر، یادگیری به نواندیشی و نوکنشی نینجام، در واقع به یادگیری نینجامده است. از همین روست که دانش و دانایی ریشه پایبندی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی شناخته می‌شود و از جمله کارویژه‌های اصلی نهادهای تولید دانش به‌شمار می‌آید.

به هر حال، با نگاهی به آن‌چه بسان فعالیت‌های فرهنگی- تربیتی- اجتماعی پذیرفته شده‌اند، جدای از برخی از آن‌ها که به دلیل ابهام‌های مفهومی سنجش‌پذیر به نظر نمی‌رسند، می‌توان آن‌ها را همسو با کنش اجتماعی مورد چشمداشت از دانشگاه و دانشگاهیان پنداشت. بنابراین، در نظر گرفتن کمیسیونی جداگانه برای ارزیابی آن‌ها چندان روا به نظر نمی‌رسد. به‌ویژه که، بیشینه اعضای این کمیسیون را نیز، به درستی دانشگاهیان پوشش می‌دهند و سرانجام ارزیابی‌های آن نیز، همچون ارزیابی‌های دیگر نهادها، به بازار ارزیابی از سوی هیأت ممیزه نیاز ندارد.

شاید، یکی از دیگر دلایلی که به جدایی فرایند ارزیابی این‌گونه فعالیت‌ها انجامیده است، برخی فعالیت‌هایی است که نیازمند ارزیابی از سوی نهادهایی همچون نهاد نمایندگی رهبری در مؤسسه است که می‌توان با انجام ارزیابی‌های بیرونی به سنجش آن‌ها پرداخت. همان‌گونه که دیگر فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی برون نهادی اعضای علمی با سنجش بیرونی انجام می‌گیرد. ارزیابی عملکرد اعضای علمی به‌گونه‌ای در هم تنیده‌تر و با توجه به تمامی شایستگی‌ها، توانمندا و فعالیت‌های آن‌ها انجام شود. به‌ویژه که «خدمات اجتماعی» اعضای علمی می‌تواند بازگوکننده و بازتاب‌دهنده روشنی از توان علمی و فرهیختگی آن‌ها نیز به‌شمار آید. کاستی‌های کمیسیون تخصصی هیأت ممیزه ماده ۱ که نیاز است در بازآرایی ساختاری نهادهای ارزیابی‌کننده در نظر گرفته شود را می‌توان چنین برشمرده:

- کم بها دادن به «خدمات اجتماعی» اعضای علمی که به جداسازی ارزیابی این فعالیت‌ها از دیگر فعالیت‌ها انجامیده است. در حالی که خدمت به دانشگاه و اجتماع، در چارچوب حقیقت‌جویی و هنجارهای دانشگاهی از جمله وظایف اصلی دانشگاهیان به‌شمار می‌آید.
  - امکان پیدایش ناپیوستگی در ارزیابی کلی شایستگی‌ها، توانمندی‌ها و فعالیت‌های اعضای علمی با جداسازی نهادی در فرایند ارزیابی؛
  - ناهمگونی در ترکیب اعضا کمیسیون تخصصی با دیگر نهادهای ارزیابی‌کننده؛
  - ناپیوستگی نهادی در نهادهای ارزیابی‌کننده
- برای برخورداری از سیمایی کلی از وضعیت ساختاری کنونی نهادهای ارزیابی‌کننده عملکرد اعضای علمی که می‌تواند راهنمایی برای بازآرایی ساختاری، پدید آورد. جدول ۱ به تصویر کشیده است. در ستون یادداشت جدول ۱ کوشش شده وضعیت نهادی- ساختاری کنونی با چکیده و گزینه‌نویسی بازکاوی شود. یادآوری می‌شود که این بازکاوی، بر پایه مطالعات گسترده نظری و زیست‌آموده‌های جهانی و به‌ویژه فرایند تحول سکنداری نهادهای دانشگاهی ایرانی که در بخش‌های پیشین بدان‌ها پرداخته شد، انجام گرفته است. هر چند راه نقد و بازاندیشی در تمامی زمینه‌ها، نه تنها باز، که از چشمداشت‌های هر کوشش علمی به‌شمار می‌رود.

<sup>۱</sup> . Education

<sup>۲</sup> . Learning

<sup>۳</sup> . نام کتابی از ژاک دولور که از سوی یونسکو انتشار یافته است.

جدول ۱: بازکاوی کارویژه و ترکیب اعضای نهادهای ارزیابی عملکرد اعضای علمی برای ارتقا

نام نهاد ارزیابی کننده	اختیارات و وظایف	ترکیب اعضا	پیشنهاددهنده	پذیرنده	یادداشت
کمیته منتخب «مؤسسه»	<ul style="list-style-type: none"> <li>رسیدگی و اظهار نظر اولیه نسبت به پرونده اعضای هیأت علمی در چارچوب وظایف و اختیارات مربوطه [۹]</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>۱. رئیس دانشکده/ پژوهشکده (رئیس کمیته)</li> <li>۲. معاون آموزشی/ پژوهشی دانشکده به انتخاب رئیس کمیته (دبیر)</li> <li>۳. سه تن از اعضای علمی در رشته و گرایش تخصصی فرد</li> </ol>	مدیر گروه ذیربط	تأیید رئیس دانشکده	<ul style="list-style-type: none"> <li>در نگاه نخست، وظایف هر سه نهاد ارزیابی کننده، همگون به نظر می‌رسد. با این تفاوت که کمیته منتخب «ارزیابی اولیه» و هیأت ممیزه «ارزیابی کیفیت انجام تمامی فعالیت‌ها» را بر دوش دارند.</li> <li>به رغم این که، کار ویژه دو نهاد کمیته و کمیسیون به «چارچوب وظایف و اختیارات» آن‌ها محدود شده است، نشانی از این وظایف و اختیارات در اسناد دیده نمی‌شود.</li> <li>ارتباطی میان عملکرد و برون‌دادهای کمیته‌ها در اسناد دیده نمی‌شود. چنین به نظر می‌رسد که هر نهاد، بدون در نظر گرفتن ارزیابی‌های پیشین، و با پشت سر گذاردن تمامی فرایندهای ارزیابی به‌گونه‌ای جداگانه و مستقل به ارزیابی پرونده علمی می‌پردازد. بازتاب این چرخه تکراری را حتی می‌توان در برگ‌های ارزیابی از جمله فرم‌های «الف، ب، ج و ...» به روشنی دید.</li> </ul>
کمیسیون تخصصی هیأت ممیزه/ مؤسسه	<ul style="list-style-type: none"> <li>رسیدگی و اظهار نظر درباره پرونده اعضای علمی در چارچوب وظایف و اختیارات مربوطه [۹] (به درخواست هیأت)</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>۱. یک تن از اعضای هیأت (رئیس هیأت)</li> <li>۲. دو تن از اعضای علمی مؤسسه (دانشیار یا بالاتر)</li> <li>۳. دبیر کمیته</li> <li>۴. یک تن از اعضای کمیته</li> </ol>	<p>رئیس مؤسسه</p> <p>رئیس مؤسسه</p> <p>رئیس مؤسسه</p>	<p>تأیید هیأت و با حکم رئیس هیأت</p> <p>تأیید هیأت با حکم رئیس هیأت</p> <p>رئیس مؤسسه</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>ارتباطی میان عملکرد و برون‌دادهای کمیته‌ها در اسناد دیده نمی‌شود. چنین به نظر می‌رسد که هر نهاد، بدون در نظر گرفتن ارزیابی‌های پیشین، و با پشت سر گذاردن تمامی فرایندهای ارزیابی به‌گونه‌ای جداگانه و مستقل به ارزیابی پرونده علمی می‌پردازد. بازتاب این چرخه تکراری را حتی می‌توان در برگ‌های ارزیابی از جمله فرم‌های «الف، ب، ج و ...» به روشنی دید.</li> </ul>
هیأت ممیزه مؤسسه بررسی وضعیت رکورد علمی احتساب سابقه خدمت	<ul style="list-style-type: none"> <li>رسیدگی و اظهار نظر نسبت به درخواست متقاضیان ارتقا</li> <li>ارزیابی کیفیت انجام فعالیت‌های فرهنگی- تربیتی- اجتماعی، آموزشی، پژوهشی فناوری و علمی- اجرایی</li> <li>تأیید امتیازات لازم برای فرصت مطالعاتی</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>۱. رئیس مؤسسه (رئیس هیأت)</li> <li>۲. معاون آموزشی یا پژوهشی</li> <li>۳. ۷ تا ۱۵ عضو علمی مؤسسه استادیار</li> <li>۴. دبیر کمیسیون ذیربط (بدون حق رأی)</li> <li>۵. ۱ تا ۳ عضو علمی ترجیحاً استاد و دانشیار</li> </ol>	<p>به پیشنهاد رئیس مؤسسه</p> <p>به پیشنهاد معاون وزیر و رئیس مرکز هیأت‌های امنای یا یکی از معاونان آموزشی و پژوهشی</p>	<p>با تأیید و حکم وزیر</p> <p>با تأیید و حکم وزیر</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>فرم‌های «الف، ب، ج و ...» به روشنی دید.</li> <li>گروه‌های علمی، نقش چندان در فرایند ارزیابی ندارند، تنها مدیر گروه، سه تن از اعضای کمیته منتخب را، بدون رایزنی با اعضای گروه به رئیس دانشکده/ پژوهشکده معرفی می‌کند که برگزیدن آن‌ها نیازمند تأیید رئیس دانشکده است.</li> </ul>
کمیسیون تخصصی هیأت ممیزه ماده ۷	<ul style="list-style-type: none"> <li>بررسی و تعیین امتیازات فرهنگی- تربیتی- اجتماعی</li> </ul>	<ol style="list-style-type: none"> <li>۱. رئیس نهاد نمایندگی رهبری (رئیس)</li> <li>۲. معاون دانشجویی (دبیر)</li> <li>۳. معاون آموزشی مؤسسه</li> <li>۴. هیأت علمی با رده دانشیاری</li> <li>۵. دبیر شورای هم‌اندیشی اساتید مؤسسه/</li> </ol>	ندارد	ندارد	<ul style="list-style-type: none"> <li>فرایند ارزیابی را از حالت کارکرد سیاسی و تخصصی به کارکردی اداری بدل سازد. به‌ویژه در ترکیب کمیسیون تخصصی که سه تن از پنج عضو آن، با دیگر نهادها مشترک هستند.</li> <li>نقش بسیار پررنگ و توجیه‌ناپذیر «رئیس</li> </ul>

یادداشت	پذیرنده	پیشنهاددهنده	ترکیب اعضا	اختیارات وظایف	نام نهاد ارزیابی کننده
<p>مؤسسه» در تعیین اعضا و فرایند ارزیابی، که به جز در «کمیته منتخب» تمامی اعضا را یا به تنهایی برمیگزیند و یا پیشنهاد می‌دهد. به‌ویژه با توجه به نقش حقوقی وی که تصمیم‌گیرنده نهایی در تأیید یا رد درخواست ارتقا یا تغییر وضعیت است.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• ایفای نقش نامفهوم وزیر در تأیید و صدور حکم ۷ تا ۱۵ عضو علمی مؤسسه در هیأت ممیزه از دیدگاه کارشناسی، حقوقی و قانونی، با جایگاه او بسان عالی‌ترین مقام رسمی آموزش عالی همخوان به نظر نمی‌رسد. به‌ویژه این که، در ماده ۴ پیوست یک، وزیر اختیارات خود را (هر چند ناهمگرا با قوانین جاری) به هیأت ممیزه مؤسسه وانهاده است. وانگهی، با در نظر گرفتن این که وزیر می‌تواند شناختی از اعضای یاد شده نداشته باشد، چنین نقشی تنها می‌تواند تشریفاتی به شمار آید.</li> <li>• وجود جداگانه ۱ تا سه تن از اعضای علمی، به پیشنهاد معاون‌های وزیر، در کنار ۷ تا ۱۵ عضو علمی منصوب از سوی وزیر، چندان با معنا به نظر نمی‌رسد. جز این که گرایشی به مداخله‌گیری فزاینده از سوی نهادهای وزارتی در هیأت ممیزه نشان می‌دهد. آیا انتصاب اعضای یاد شده از سوی وزیر جز با رایزنی با همکاران خود می‌پردازد؟</li> <li>• نادیده انگاشتن نقش هیأت امنا، که از دیدگاه کارشناسی و حتی حقوقی و قانونی، اداره امور اداری، مالی، تشکیلاتی و استخدامی نهادهای آموزش عالی و پژوهشی را بر دوش دارد و</li> </ul>			<p>نماینده شورای فرهنگی</p>		

یادداشت	پذیرنده	پیشنهاددهنده	ترکیب اعضا	اختیارات و وظایف	نام نهاد ارزیابی کننده
<p>جایگزین ساختن آن با وزارت، که اساساً کارویژه‌هایی فراتر از مداخله‌گیری در مسائل خرد این‌گونه نهادها دارد، چندان گویا به نظر نمی‌رسد. هر چند، نقش آفرینی هیأت امنا تنها تا تصویب آیین‌نامه‌ها و مقررات پیش می‌رود و مداخله مستقیمی در فرایندهای اجرایی ندارد.</p> <p>• کارویژه‌های نهادهای ارزیابی‌کننده با ادبیات ارزیابی عملکرد اعضا و فرایندهای تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری، نه تنها همگرا به نظر نمی‌رسد، بلکه به نظر می‌رسد با توجه به اختیارات و وظایف هیأت ممیزه، بسان تنها نهادی است که «ارزیابی کیفیت فعالیت‌های اعضای علمی» را بر دوش دارد، این کارویژه‌ها جابه‌جا شده است. به سخنی روشن‌تر، در ادبیات ارزیابی عملکرد اعضای علمی، این‌گونه ارزیابی‌ها، با ارزیابی درونی (گروه)، سپس بیرونی (دانشکده) و سرانجام تأیید آن از سوی نهاد تصمیم‌گیرنده (نهاد حقوقی انتصاب کننده) آغاز و انجام می‌پذیرد. مدل آن که، با در نظر گرفتن «اختیارات و وظایف، از یک سو، ترکیب اعضا و ... این کارویژه‌ها وارونه شده است.</p> <p>• فلسفه وجودی و نام‌گذاری نهادهای ارزیابی کننده نیز پرسش برانگیز به نظر می‌رسد. برای نمونه، مشخص نیست، «کمیته منتخب» برگزیده چه کسانی است؟ یا «کمیته تخصصی» که تنها دربرگیرنده دو عضو علمی از چه تخصصی برخوردار است؟ اگر کمیته تخصصی زیرمجموعه «هیأت ممیزه» و بازوی کارشناسی آن است در اسناد از آن با نام کمیته تخصصی هیأت ممیزه نیز یاد شده است)، شمار کارشناسی‌ها از شمار</p>					

یادداشت	پذیرنده	پیشنهاددهنده	ترکیب اعضا	اختیارات وظایف	نام نهاد ارزیابی کننده
<p>تصمیم‌گیران در هیأت ممیزه کمتر است؟ و به ویژه شمار اعضای علمی در هیأت ممیزه فزون‌تر از دیگر نهادهای ارزیابی کننده است؟</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• نامناسب بودن اعضای نهادهای ارزیابی کننده، به‌ویژه حضور فزاینده شمار افراد حقوقی و غیرانتخابی بودن دیگر اعضای آن‌ها. یادآوری می‌شود، که تصمیم‌های این نهادها، سرانجام نه تنها نیازمند موافقت و تأیید، بالاترین مقام اداری هر رده سازمانی که ارزیابی‌ها در آن انجام می‌شود، هست، بلکه، نیازمند توصیه‌نامه از سوی آن‌ها نیز می‌باشد. بنابراین، به حضور آن‌ها در نهادهای ارزیابی، دست کم از دیدگاه جایگاه حقوقی، نیازی نیست.</li> <li>• مهم‌ترین نکته‌ای که در اسناد کنونی نادیده انگاشته شده است، نبود نظام منسجم فرجام‌خواهی درخواست‌کننده، در هر گام از مراحل ارزیابی است. بنابر ماده ۱۴ پیوست یک، درخواست‌کننده تنها می‌تواند در مرحله پایانی، فرجام‌خواهی کند. فرجام‌خواهی نیز به نهاد ارزیابی کننده است، که چندان با فلسفه فرجام‌خواهی که به نهاد یا مقام بالاتر انجام می‌شود، همخوانی ندارد.</li> </ul>					

## ساختار پیشنهادی برای ارزیابی عملکرد اعضای علمی

دانسته است که دانشگاه‌ها و نهادهای آموزش عالی، اگر چه روی هم رفته در چارچوب قوانین ملی و گاه در برخی از کشورها در چارچوب سیاست‌ها و قوانین استانی/ایالتی یا حتی محلی اداره می‌شوند، اما همان‌گونه که در ادبیات دانشگاهی و زیست‌آزموده‌ها بر آن پافشاری می‌شود، از رهگذر هیأت‌امنا و دیگر نهادهای داخلی در سیاست‌های اجرایی برای کاربست سیاست‌های ملی یا استانی از استقلال برخوردارند. ارتقا و تبدیل وضعیت استخدامی اعضای علمی، از جمله سیاست‌های اجرایی است که نیاز است دانشگاه‌ها و نهادهای آموزش عالی، بنابر ماهیت، اهداف و کارویژه‌های خود، سازوکارهایی برای آن فراهم آورند.

از آن جا که دانشگاه‌ها و نهادهای آموزش عالی از اهداف و کارویژه‌های اندازه دیرینه و ... گوناگونی برخوردارند که به آن‌ها ویژگی‌های یگانه‌ای می‌بخشد، تدوینی ساختار یگانه برای ارزیابی عملکرد اعضای علمی آن‌ها برای ارتقا و یا تغییر وضعیت استخدامی نه دلخواه و نه امکان‌پذیر است. اما به رغم این ویژگی‌های یگانه، می‌توان بر پایه ادبیات دانشگاهی و زیست‌آزموده‌ها، ساختار نمونه‌ای<sup>۱</sup> برای آن ترسیم کرد که روی هم رفته بتواند، به اثربخشی و کارایی این نهادهای علمی یاری رساند. روشن است که جدای از ساختار کلی، که بیشتر رده سازمانی نهادهای ارزیابی‌کننده را روشن می‌سازد، ترکیب و معیارهای ارزیابی، نه تنها در نهادهای گوناگون، بلکه گاه در سطح گروه‌های گوناگون علمی می‌تواند متفاوت باشد.

### گام نخست کمیته ارزیابی گروه (دائمی یا موقت)

در ادبیات آموزش عالی و در تمامی نهادهای دانشگاهی کامیاب، گروه‌های علمی، اصلی‌ترین هسته‌های «عملیاتی به‌ویژه در تدوین برنامه‌های درسی و از جمله تصمیم‌گیری درباره ارتقا و تغییر وضعیت استخدامی اعضای علمی به شمار می‌روند. از این‌رو، ساختار نمونه برای ارزیابی عملکرد اعضای علمی، چه برای ترفیع، ارتقا و تغییر از گروه‌های علمی آغاز می‌شود که به نظر می‌رسد بر پایه اسناد کنونی ارتقاء نقش چندانی بر دوش نداشته‌اند. به این ترتیب، اعضای هر گروه و مدیر آن، برای افزایش اثربخشی و کارایی گروه، دانشکده و دانشگاه نقش اساسی بر دوش دارند که می‌تواند در ساختار تیم ارزیابی گروه بازتاب یابد.

۱-۱. دائمی یا موقت بودن کمیته ارزیابی گروه، به ویژگی‌های گروه، از جمله اندازه، دیرینه، رده علمی اعضای گروه بستگی دارد. از آن جا که ارزیابی پیوسته اعضای علمی سالانه یا دست کم، در سال یک بار می‌تواند شرایط بهتری برای ارتقا فراهم آورد، به نظر می‌رسد، این کمیته می‌تواند دائمی پایه‌گذاری شود.

۱-۲. شرایط عضویت افراد در کمیته، به وضعیت کنونی درخواست‌کننده بستگی دارد. این افراد هم رده یا در رده علمی بالاتر از درخواست‌کننده خواهند بود.

۱-۳. شمار افراد این کمیته، معمولاً از سه نفر به بالاست.

۱-۴. اعضای این کمیته، تنها بر پایه شایستگی‌ها و تخصص علمی برگزیده می‌شوند، بنابراین جایگاه حقوقی افراد نمی‌تواند معیاری برای عضویت در کمیته به شمار آید.

۱-۵. اعضای این کمیته معمولاً از درون گروه برگزیده می‌شوند. در صورتی که شمار این افراد کم‌تر از ۳ نفر باشد می‌توان از افراد گروه‌های دیگر یا بیرونی نیز برای شرکت در کمیته دعوت کرد. به هر حال به نظر می‌رسد ترکیبی از افراد متخصص درونی و بیرونی مناسب‌تر باشند.

۱-۶. راه‌های گوناگونی برای برگزیدن اعضای کمیته پیشنهاد می‌شود:

۱-۶-۱. به پیشنهاد فرد درخواست‌کننده و انتخاب شورا یا مدیر گروه از میان آن‌ها، بدون آگاهی درخواست‌کننده؛

۱-۶-۲. به انتخاب مدیر گروه با رایزنی با شورای گروه؛

<sup>۱</sup> چنین نهادی در نهادهای دانشگاهی نامگذاری گوناگونی شده است: کمیته بازنگری ارتقا و استخدام رسمی (Promotion and Tenure Review Committee) کمیته دائمی گروه (Department of Standing Committee)



۱-۶-۳. به انتخاب شورا گروه و ...

۱-۷. به هر حال، دلیل‌های پیشنهاد و برگزیدن افراد باید روشن باشد به صورت نوشتاری به آگاهی رئیس دانشکده/ پژوهشکده نیز رسانده شود.

۱-۸. وظیفه اعضای این کمیته، بررسی دقیق، شفاف، بی‌طرفانه و روشن پرونده علمی درخواست‌کننده و توضیح روشن دلایل رد یا پذیرش درخواست است. محرمانه نگهداشتن اطلاعات افراد از جمله بایستگی اعضای کمیته است.

## ۲- نقش مدیر گروه

مدیر گروه رهبری فکری و اداری گروه را بر دوش دارد و از جمله بر فرایند ترفیع، ارتقا و تغییر وضعیت اعضای گروه نیز نظارت دارد.

۱-۲. بررسی درخواست‌های ترفیع و ارتقا و تغییر وضعیت همکاران گروه؛

۲-۲. بررسی پرونده به همراه درخواست‌کننده برای آماده‌سازی و تقویت آن برای ارزیابی نخستین؛

۲-۳. فراهم آوردن اطلاعات مورد نیاز درخواست‌کننده؛

۲-۴. تعیین جدول زمان‌بندی برای ارزیابی؛

۲-۵. رایزنی با اعضای گروه برای دریافت نظرات آن‌ها درباره ارتقا یا تبدیل وضعیت؛

۲-۶. انجام امور اداری برای برگزیدن اعضای کمیته ارزیابی گروه و برگزاری نشست‌ها؛

۲-۷. جمع‌بندی نظرات کمیته ارزیابی با درج دقیق نظرات منفی و مثبت شمار آن‌ها و دلایل رد یا پذیرش درخواست.

۲-۸. فرستادن نظرات کمیته ارزیابی پیش از اعلام رأی نهایی گروه، بدون نام آن‌ها به درخواست‌کننده با در نظر گرفتن فرصت کافی برای او:

۱-۲-۸. برای دادن پاسخ نوشتاری به ارزیابی‌ها و نظرات داده شده

۲-۲-۸. افزودن اسناد لازم دیگری که می‌تواند در رأی نهایی ارزیابی گروه اثرگذار باشد.

۲-۹. انجام بازنگری در ارزیابی نخستین در صورت بجا داشتن اعتراض درخواست‌کننده نیز باید از فرستادن توصیه‌نامه‌ها و جمع‌بندی ارزیابی به رئیس دانشکده آگاهی یابد.

۲-۱۰. چنان‌چه پاسخ ارزیابی‌ها منفی باشد، مدیر گروه موظف است دلایل جزئی و ویژه رد درخواست را به صورت نوشتاری به آگاهی درخواست‌کننده برساند. و از درخواست‌کننده بخواهد، در بازه زمانی مناسبی پاسخی نوشتاری برای رئیس دانشکده فراهم کند. روشن است که پاسخ دریافت‌کننده نیز به همراه نتیجه ارزیابی برای رئیس دانشکده/ پژوهشکده فرستاده خواهد شد.

یادآوری می‌شود، که ارزیابی‌های انجام شده، در گروه، پایه ارزیابی‌ها و تصمیم‌گیری‌های بعدی درباره درخواست ارتقا یا تغییر وضعیت شغلی درخواست‌کننده به شمار می‌آید. چنان‌چه، ارزیابی انجام شده، پذیرفته نشود، لازم است با یادآوری دلایل روشن، پرونده به گروه بازگردانده شود.

## گام دوم: ارزیابی در سطح دانشکده: کمیته رایزنی ارتقا و تغییر وضعیت شغلی با بازگماری<sup>۱</sup>

روشن است که هدف از این باز ارزیابی، بررسی ارزیابی‌ها و همخوانی آن‌ها با معیارهای ارتقا یا تغییر وضعیت شغلی در سطح گروه‌ها و دانشکده است. این باز ارزیابی می‌تواند سبب شود که به‌رغم وجود معیارهای متفاوتی که می‌تواند در گروه‌ها برای ارتقا یا تغییر وضعیت شغلی، وجود داشته باشد، افراد در یک رده علمی یا وضعیت شغلی، از شایستگی‌ها و توانمندی‌های به نسبت یکسانی برخوردار باشند. یادآوری می‌شود که معیارهای ارزیابی گروه‌ها نیز، پیش‌تر به تصویب هیأت امنا رسیده است. بنابراین، تفاوت در معیارهای ارزیابی گروه‌ها به مفهوم نادیده انگاشتن استانداردهای کلی دانشگاه برای ارتقا و یا تغییر وضعیت شغلی نیست.

رئیس دانشکده، که مسئولیت ارزیابی پرونده ارتقا یا تبدیل وضعیت را بر دوش دارد، نخست لازم است از کامل بودن پرونده ارتقا

۱. بازگماری (Reappointment) هنگامی رخ می‌دهد که عضو هیأت علمی در بازه زمانی بایسته از شایستگی‌ها و توانمندی‌های تغییر وضعیت شغلی برخوردار نشود. در این صورت، می‌تواند از فرصت بازگماری با موافقت گروه استفاده کند.

و درست دنبال کردن فرایند و معیارهای ارزیابی از سوی گروه اطمینان بدست آورد. پس از آن، رئیس دانشکده به برگزاری نشست کمیته رایزنی ارتقا و تغییر وضعیت شغلی می‌پردازد.

#### ۱- ساختار و ترکیب «کمیته دانشکده برای رایزنی و بازنگری در ارتقا و تغییر وضعیت شغلی»

این کمیته که می‌تواند جایگزین کمیسیون‌های تخصصی کنونی شود، دربرگیرنده نمایندگان تمامی یا برخی از گروه‌های علمی دانشکده خواهد بود و اگر چه در برخی از نهادهای دانشگاهی، کوشش می‌شود که اعضای آن استاد تمام باشند، اما با توجه به شرایط کشور و نوپا بودن بسیاری از نهادهای آموزش عالی و پژوهشی هر نهاد آموزشی یا پژوهشی می‌تواند، بسته به شرایط خود، به تشکیل این کمیته، با در نظر گرفتن شرایط زیر بپردازد:

۱-۱. شمار اعضای این کمیته، بسته به دیرینه و اندازه هر نهاد می‌تواند متفاوت باشد. از آن جا که هر دانشکده، دست کم دارای سه گروه است، شمار اعضای آن کمتر از سه نفر نخواهد بود.

۲-۱. اعضای این کمیته لازم است از میان اعضای رسمی هر دانشکده که در بالاترین رده علمی قرار دارند برگزیده شوند. به گونه‌ای که، دست کم، رده علمی آن‌ها پایین‌تر از رده علمی کنونی درخواست‌کننده نباشد.

۳-۱. اگر چه بهتر است که هر نهاد عالی آموزشی/پژوهشی از هیأت امنای مستقل خود برخوردار باشد، اما در وضعیت موجود که گاه چند نهاد از یک هیأت امنای برخوردارند، می‌توان اعضای این کمیته را از میان اعضای دانشکده‌ها/پژوهشکده‌های همسان عضو هیأت امنای منطقه برگزید.

۴-۱. در نهادهای عالی آموزشی/پژوهشی که از ساختار دانشکده/پژوهشکده برخوردار نیستند، این کمیته در سطح مؤسسه تشکیل می‌شود.

۵-۱. برای مشارکت دادن آرای اعضای علمی در این گونه تصمیم‌گیری‌ها، نیمی از اعضای این کمیته، از میان افراد دارای شرایط عضویت در این کمیته از سوی اعضای علمی برگزیده خواهند شد.

۶-۱. انتخاب نیمی دیگری از اعضای دارای شرایط در این کمیته بر دوش رئیس دانشکده/پژوهشکده خواهد بود.

۷-۱. مدیران گروه‌ها نیز به شرط برخورداری از شرایط عضویت، می‌توانند از سوی اعضا یا رئیس دانشکده برای عضویت در این کمیته برگزیده شوند.

۸-۱. در صورت کمبود اعضای دارای شرایط عضویت در کمیته، می‌توان از یک گروه، بیش از یک نفر را برگزید.

۹-۱. رئیس دانشکده در برگزیدن اعضای کمیته بهتر است توازن نمایندگی گروه‌ها، به‌ویژه گروه‌های نوپیدا و در صورت امکان توازن جنسیتی را در نظر داشته باشد. منظور از توازن جنسیتی، امکان حضور هر دو جنسیت است.

#### ۲- نقش رئیس دانشکده/پژوهشکده یا مؤسسه

رئیس دانشکده مسئولیت رهبری، هماهنگی و برقراری توازن اداری-مالی میان گروه‌ها و از جمله، در نظر داشتن استانداردهای شایستگی و توانمندی در فرایند ترفیع، ارتقا، تغییر وضعیت و بازگماری اعضای گروه‌های گوناگون علمی را بر دوش دارد.

۱-۲. مسئولیت بازنگری در پرونده ارتقاء تبدیل وضعیت و بازگماری درافت شده از سوی گروه‌های علمی؛

۲-۲. بررسی پرونده دریافت شده از مدیران گروه و اطمینان‌یابی از این که فرایندها به درستی دنبال شده، اسناد بایسته در پرونده موجود است و توصیه‌ها بر پایه اسناد انجام شده است.

۳-۲. تعیین جدول زمان بندی برای بازنگری پرونده

۴-۲. انجام کارهای لازم برای برگزیدن اعضای کمیته رایزنی دانشکده، پژوهشکده/مؤسسه و برگزاری نشست‌ها

۵-۲. چنان چه به تشخیص کمیته رایزنی و رئیس دانشکده اطلاعات بیشتری درباره درخواست‌کننده نیاز باشد، این اطلاعات از مدیر گروه و کمیته ارزیابی گروه یا در صورت نیاز از درخواست‌کننده، خواسته و در پرونده وی گنجانده می‌شود.

۶-۲. رئیس دانشکده/پژوهشکده/مؤسسه پس از رایزنی با کمیته دانشکده، به جمع‌بندی نظرات دقیق آن‌ها می‌پردازد که سه گزینه می‌تواند پیش رو داشته باشد:

۱-۲-۶. بازگرداندن پرونده به گروه برای تکمیل و بازنگری؛

۲-۲-۶. پذیرش درخواست؛

۳-۲-۶. رد درخواست.

۲-۷. چنانچه پرونده برای بازنگری به گروه بازگردانده شود، نیاز است که نکاتی که نیازمند تکمیل و بازنگری است به روشنی مشخص شود.

۲-۸. چنانچه نظر رئیس دانشکده/ پژوهشکده/ مؤسسه و کمیته رایزنی آن در مورد درخواست مثبت گروه منفی باشد، رئیس دانشکده موظف است، پیش از تصمیم‌گیری نهایی و به درخواست‌کننده فرصت پاسخگویی به مسائلی که از نظر آن‌ها به رد درخواست انجامیده را بدهد. بنابراین تصمیم‌گیری پس از دریافت این پاسخ‌ها انجام خواهد شد.

۲-۹. به هر حال، تصمیم‌گیری پایانی کمیته دانشکده که از سوی رئیس دانشکده برای، رئیس دانشگاه فرستاده خواهد یا جزئیات به آگاهی مدیر گروه‌ها و کمیته ارزیابی گروه و همچنین درخواست‌کننده نیز باید برسد. همچنین به او یادآوری می‌شود که تا زمان تصمیم‌گیری (کمیته عالی ارتقا و انتصاب) می‌تواند مدارک دیگری را به پرونده خود بیافزاید یا به مسائل پاسخ دهد. دانسته است که تصمیم‌گیری نهایی در مورد پذیرش یا رد هر درخواست در سطح دانشگاه انجام می‌شود. بنابراین، امکان فرجام‌خواهی تا پایان فرایند ارزیابی برای درخواست‌کننده وجود خواهد داشت.

### گام سوم: کمیته عالی ارزیابی و انتصاب دانشگاه / پژوهشگاه

۱- تصمیم‌گیری پایانی درباره ارتقا، تغییر وضعیت و یا بازگماری در سطح نهاد آموزش عالی و زیر نظر رئیس آن انجام می‌شود. با توجه به این که ارزیابی‌های کارشناسی شده در دو رده گروه و دانشکده انجام شده است، این کمیته نیز بیشتر نقش رایزنی با رئیس نهاد را بر دوش دارد.

در ادبیات آموزش عالی و برخی دانشگاه‌ها، گاه این مرحله از کار بر دوش هیأت امنای نهاد می‌شود. با توجه به این که رئیس نهاد، رئیس هیأت امنای نیز هست، در هر صورت، رئیس نهاد نقش اصلی را در گام پایانی بر دوش دارد. هر چند که هر گونه تصمیم‌گیری در پذیرش یا رد هر درخواست ارتقا، تغییر وضعیت و یا بازگماری، نیازمند ارائه دلایل روشن است و امکان فرجام‌خواهی نیز برای آن‌ها نیز وجود خواهد داشت.

بنابراین، با توجه به دشواری‌ها و محدودیت‌ها در برگزاری نشست‌های هیأت امنای گزینه بهتر، واگذار کردن این گام از ارزیابی به رئیس نهاد به نظر می‌رسد. هر چند که تصمیم کمیته عالی که از سوی رئیس ابلاغ می‌شود در دستور کار هیأت امنای برای تأیید قرار گیرد.

۱-۱. شمار اعضای این کمیته عالی که نیاز است پوشش‌دهنده تمامی نهاد باشد نیز به دیرینه و اندازه هر نهاد می‌تواند بستگی داشته باشد. از آن‌جا که هر دانشگاه یا پژوهشگاه، دست کم، دارای سه دانشکده/ پژوهشکده است، شمار اعضای آن کمتر از سه نفر نخواهد بود.

۱-۲. اعضای کمیته عالی، از میان برجسته‌ترین اعضای علمی و با بالاترین رده علمی، دانشگاه با رایزنی با رئیس‌های دانشکده‌ها از سوی رئیس دانشگاه/ پژوهشگاه برگزیده می‌شوند. بهتر است که اعضای این کمیته پوشش‌دهنده تمامی دانشکده‌ها باشند.

۱-۳. اگر چه، با توجه به برخورداری نهادهای آموزش عالی از «شخصیت حقوقی مستقل»، به شرکت اعضای بیرونی در این نهاد نیازی به نظر نمی‌رسد، اما با توجه به گرایش‌های تمرکزگرایانه موجود، مناسب است یکی یا دو نفر عضو علمی دانشیار به بالا، برای عضویت در این کمیته از سوی وزارت معرفی شوند.

### ۲- نقش رئیس دانشگاه / پژوهشگاه

رئیس دانشگاه، بسان بالاترین مرجع سازمانی، رهبری اداری نهاد آموزش عالی را بر دوش دارد. بنابراین، با رایزنی با اعضای کمیته

عالی به تصمیم‌گیری پایانی تمامی درخواست‌های ارتقا، تغییر وضعیت شغلی و یا بازگماری می‌پردازد.

۱-۲. رئیس نهاد آموزش عالی، بر پایه رایزنی‌ها و ارزیابی اعضای کمیته عالی درباره نقاط ضعف و برجسته ارزیابی‌های انجام شده، چنانچه ابهام یا پرسشی درباره پرونده وجود داشته باشد، می‌تواند مدارک و اسناد بیشتری را برای تکمیل پرونده از دانشکده درخواست کند.

۲-۲. اطمینان‌یابی از این که درخواست‌کننده از تمامی استانداردهای مشترک مورد چشمداشت دانشگاه برای برخورداری از رده علمی درخواست‌شد، برخوردار است.

۳-۲. تصمیم‌گیری پایانی رئیس نهاد آموزش عالی می‌تواند همسو یا ناهمسو با تصمیم رئیس دانشکده باشد. نتیجه تصمیم‌گیری به آگاهی رئیس دانشکده می‌رسد. چنانچه نظر رئیس نهاد با نظر رئیس دانشکده همسو نباشد، با اعلام دلیل‌های این ناهمسویی به رئیس دانشکده فرصت داده می‌شود، تا با همکاری درخواست‌کننده از رهگذر گروه به فراهم ساختن اطلاعات بیشتر یا پاسخگویی پیش از تصمیم‌گیری نهایی بپردازد. سرانجام رئیس نهاد، تصمیم نهایی خود را به رئیس دانشکده اعلام می‌کند.

۴-۲. چنانچه، تصمیم رئیس نهاد آموزش عالی منفی باشد. دلایل آن را نیز به رئیس دانشکده اعلام می‌کند. این دلایل به آگاهی درخواست‌کننده نیز خواهد رسید.

یادآوری می‌شود که در تمامی فرایندهای ارزیابی حق فرجام‌خواهی برای درخواست‌کننده وجود دارد. بنابراین، لازم است که نهادهای آموزش عالی، سازوکارهای مناسبی برای آن در نظر بگیرند.

برای برخورداری از سیمای کلی ساختار پیشنهادی در نگاره ۲ به تصویر کشیده شده است. نظر به این که ساختار نهادهای ارزیابی‌کننده، چندان سلسله‌مراتبی نیست و به‌ویژه ارزیابی نخست در گروه، معمولاً پایه تصمیم‌گیری‌های پسینی است، این نگاره با الگوی شبکه‌ای ترسیم شده است.



نگاره ۲: ساختار پیشنهادی نهادی ارزیابی تغییر وضعیت و بازگماری اعضای علمی

## دستر چهارم: باز کاوی فرایندهای کنونی ارتقا، تغییر وضعیت و باز گماری اعضای علمی

آنچه در فرایند بررسی درخواست ارتقا، تغییر وضعیت شغلی و بازگماری اعضای علمی در نگاه نخست به چشم می‌خورد، آغاز شدن فرایند، در رده دانشکده و یا در مورد نهادهای پژوهشی که از هیأت ممیزه برخوردار نیستند، در رده نهاد آموزشی یا پژوهشی است. چنین آغازی با دیدگاه‌های نظری و زیست‌آموده‌های کامیاب جهانی همگرا به نظر نمی‌رسد. از دیدگاه نظری، ارزیابی نهادهای دانشگاهی و اعضای علمی آن از گروه آغاز می‌شود که می‌توان آن را بسان ارزیابی درونی پنداشت. چرا که پایه ارزیابی عملکرد اعضای علمی، به‌سان سنتی پذیرفته شد (حتی در ایران) از سوی هم‌تایان علمی آن‌ها انجام می‌شود. بنابراین، با توجه به ساختار رشته‌ای کنونی نهادهای دانشگاهی، می‌توان انتظار داشت که شایسته‌ترین هم‌تایان علمی<sup>۱</sup> اعضای علمی در گروه‌هایی یافت می‌شوند که در آن به کار مشغول هستند. بنابراین آغاز ارزیابی، از جمله برای ترفیع پایه، ارتقا، تغییر وضعیت و بازگماری، نه تنها از دیدگاه نظری و منطقی، بلکه، با در نظر گرفتن زیست‌آموده‌های جهانی، پذیرفته شده به نظر می‌رسد.

### باز کاوی گام نخست در فرایند کنونی

اما در فرایندهای کنونی ارزیابی عملکرد اعضای علمی برای تغییر رده‌های علمی و شغلی، به نظر می‌رسد، گروه نقش اندکی بر دوش دارد. چرا که، بر پایه اسناد کنونی، فرایند این ارزیابی در رده سازمانی دیگری، فراتر از گروه انجام می‌شود. و نقش گروه، بدون در نظر گرفتن اعضا و رایزنی با آن‌ها به تعیین سه عنصر از اعضای «کمیته منتخب»، از سوی مدیر گروه، فرو کاسته می‌شود. چرایی و چگونگی انجام این پیشنهاد، از سوی مدیر گروه نیز، دست کم، در اسناد و آیین‌نامه‌ها در سکوت باقی مانده است. چنین آغازی می‌توان، این گام که پایه تصمیم‌گیری‌های پسینی نیز به‌شمار می‌آید، روایی فرایند ارزیابی را با چالش روبرو سازد. به ویژه ای که، گاه ممکن است، افراد پیشنهاد شده در کمیته منتخب، به دلیل «تضاد منافع» با درخواست‌کننده با سوی‌گیری به ارزیابی بپردازند.

نکته مهم، در این گام، نادیده انگاشتن حق دریافت بازخورد و در آن بازنگری در ارزیابی‌های انجام شده و همچنین حق فرجام‌خواهی برای درخواست‌کننده است. به سخنی دیگر، چنانچه رأی کمیته منفی باشد، امکان ادامه فرایند و پیگیری برای آن پیش‌بینی نشده است.<sup>۲</sup> این بن‌بست بی‌فرجام در فرایند می‌تواند همان‌گونه که در عملکردها دیده می‌شود، سد راهی در آغاز فرایند ارزیابی برای ارتقا شماری از افراد به شمار آید که به هر دلیل، از جمله «تضاد منافع»، درخواست‌هایشان بدون نیاز به هیچ‌گونه پاسخگویی روشن، در چرخه فرایند ارتقا، تغییر وضعیت، بازگماری قرار نگیرد. به ویژه این که در اسناد به اعلام نتایج ارزیابی و چگونگی سنجش عملکرد اشاره‌ای نشده است و تنها یادآوری دلایل، که می‌تواند کلی و ناشفاف باشد، بسنده شده است. این کاستی، به ویژه با توجه به ترکیب ناسزگار کمیته منتخب، که زیر نظر رئیس نهاد آموزش عالی بسان رئیس کمیته و یکی از معاون‌های دانشکده بسان دبیر کمیته، وزنه ارزیابی را به‌گونه‌ای تمرکزگرایانه، به سوی مدیران سنگین می‌کند. تمرکزی که می‌تواند، ارزیابی را به زیان ارزیابی علمی بی‌طرفانه به سوی ارزیابی اداری و دیوان‌سالارانه بگرداند و نکته‌ای که به ویژه در زیست‌بوم نهادهای دانشگاهی ایرانی، چه بسا بتواند آزادی علمی و استقلال علمی اعضای علمی را با چالش‌های جدی روبرو سازد.

### باز کاوی گام دوم در فرایندهای ارزیابی کنونی

گام دوم فرایند، در کمیسیون تخصصی دنبال می‌شود و همچنان زیر نظر نمایندگان رئیس نهاد آموزشی دنبال می‌شود. ارزیابی چنین نهادی با چنین ترکیبی که تنها پوشش‌دهنده نمایندگان رئیس نهاد آموزش عالی است، نمی‌تواند تغییر چندانی با کمیته پیشین داشته باشد که بیشینه اعضای آن را اعضای حقوقی پوشش می‌دهند و اعضای علمی آن نیز تنها نمایندگی رئیس را بر دوش دارند

<sup>۱</sup>. Peer Review

<sup>۲</sup>. در پیوست شماره یک آیین‌نامه ارتقا چنین آمده است: تحویل پرونده به کمیسیون ذیربط در صورت احراز شرایط لازم از نظر کمیته و در غیر این صورت اعاده آن به عضو هیأت علمی با ذکر دلایل، حداکثر ظرف مدت یک ماه پس از بررسی.

(دو تن از اعضای علمی [...] به پیشنهاد رئیس مؤسسه و تأیید «هیأت» که رئیس در رأس آن قرار دارد). به واقع می‌توان چنین پنداشت، که گذر از چنین فرایندی، تنها به نظر رئیس نهاد آموزش عالی بستگی دارد، که سرانجام کار نیز با تصمیم او پیوند می‌خورد. چنین وضعیت تمرکزگرایانه‌ای، می‌تواند تمامی فلسفه ارزیابی از سوی هم‌تایان علمی را به پوشش بکشد. یا به سخنی روشن‌تر، کسانی می‌توانند از چرخه این فرایند کامیاب بیرون آیند، که تنها مورد پذیرش مدیریت و به‌ویژه رئیس نهاد آموزش عالی باشند. به این ترتیب، شاید بتوان پنداشت، که جلب نظر رئیس تنها راه دستیابی به درخواست است. روشن است که چنین فرایندی، نه تنها با ارزیابی از سوی هم‌تایان همگرایی چندانی ندارد، بلکه آن را تا سطح همدستی و همداستانی با مدیریت فرومی‌کاهد.

وانگهی، آن‌گونه که در اسناد و مقررات کنونی بازتاب یافته است، این کمیسیون در برابر ارزیابی خود، موظف به پاسخگویی به هیچ نهاد یا فردی نیست. زیرا چنانچه ارزیابی آن مثبت باشد، درخواست برای هیأت ممیزه فرستاده می‌شود. اما چنانچه ارزیابی کمیسیون منفی باشد، تنها موظف است پرونده را به کمیته بازگرداند، بدون آن که نیازی به برشمردن دلیل رد درخواست به کمیته، درخواست‌کننده و یا هر فرد و نهاد دیگری داشته باشد. آن‌چه درک عملکرد این کمیسیون را به ویژه به هنگام رد درخواست و ارزیابی پیشین از سوی کمیته، که هر دو از نظر شمار و کیفیت ترکیب به نسبت همگون برخوردارند، دشوار می‌سازد، این است که، نه تنها نیازی به پاسخگویی ندارد، بلکه، گریزی نیز برای بازنگری و فرجام‌خواهی در تصمیم کمیسیون برای آن پیش‌بینی نشده است. روشن است که چنین وضعیت و موقعیتی می‌تواند هر نهادی را به خودسری بکشد.

از نگاهی دیگر، ترکیب اعضای این کمیسیون با اعضای کمیته، فلسفه وجودی و عملکرد چنین نهادی را با پرسش بیشتری روبرو می‌سازد. زیرا به جز یک تن از اعضای هیأت، چهار عضو دیگر می‌توانند در هر دو نهاد مشترک باشند. چرا که، دو تن آن‌ها که اعضای کمیته هستند. دو تن دیگر نیز که می‌توانند متفاوت باشند با توجه به شمار اندک اعضای علمی با رده دانشیاری به بالاتر در یک رشته، به ناگزیر می‌توانند همان اعضای علمی متخصص در رشته و گرایش تخصصی باشند. به‌ویژه این‌که، هیچ‌گونه بازدارندگی برای جلوگیری از این همپوشی پیش‌بینی نشده است.

### باز کاوی گام سوم در فرایندهای ارزیابی کنونی

با نگاهی به ادبیات مدیریت در قلمرو تصمیم‌سازی<sup>۱</sup> و تصمیم‌گیری<sup>۲</sup>، می‌توان چنین پنداشت که، کار ویژه دو نهاد پیشین (کمیته منتخب و کمیسیون تخصصی)، همان‌گونه که نام آن‌ها نیز بازتاب‌دهنده است، کارویژه «تصمیم‌سازی» در این زمینه را بردوش دارند و هیأت ممیزه، یا تشخیص‌دهنده، گذشته از این که می‌تواند، ارزیابی‌های انجام شده در دو گام پیشین را با استانداردها و معیارهای عمومی در رده نهاد آموزشی باز کاوی کند، کار تصمیم‌گیری را نیز بر دوش دارد. بنابراین بیش از آن که نیاز باشد، به‌گونه‌ای جداگانه به ارزیابی بپردازد، تنها کافی است که به بازنگری ارزیابی‌های انجام شده بپردازد. از سوی دیگر، با توجه به کارویژه تصمیم‌گیری این نهاد، شمار زیاد اعضای آن، می‌تواند تصمیم‌گیری را با دشواری روبرو سازد. به‌ویژه این که باید در نظر داشت که تصمیم‌گیری‌ها در نهادهای دانشگاهی، بیش از آن که بر شمارش آرا استوار باشد، بر پایه گفتگو و توافق انجام می‌شود. بنابراین، چنانچه در نظر است، به رأی این نهاد روایی و رسمیت بیشتری بخشید، تنها کافی است، گزیدن افراد به‌گونه‌ای انجام شود که پوشش‌دهنده نمایندگان نهاد مورد نظر باشد. وانگهی، از پیش تعیین کردن شمار اعضا و یکسان‌سازی آن برای تمامی نهادهای دانشگاهی، بدون در نظر داشتن، دیرینه، اندازه و ... چندان کارآمد به نظر نمی‌رسد.

برخلاف فرایندهای پیش‌بینی شده در دو گام پسین، چنین به نظر می‌رسد که شفافیت و پاسخگویی بیشتری در این گام پیش‌بینی شده است. چرا که هرگونه تصمیمی برای رد یا پذیرش درخواست، به آگاهی درخواست‌کننده و دیگر نهادهای نقش‌آفرین می‌رسد. افزون بر آن، در صورت رد درخواست، درخواست‌کننده می‌تواند به فرجام‌خواهی و یا بازنگری در رأی صادر شده بپردازد. از دیگر ویژگی‌هایی این گام که آن را در برابر گام‌ها پسینی برجسته می‌کند، امکان درخواست بازنگری از نهاد ارزیابی‌کننده

۱

۲

هیأت اممیزه) از یک سو، و فرجام‌خواهی از نهادی فراتر از آن، از سوی دیگر، است. به‌رغم برتری این گام از فرایند، از دیدگاه مدیریتی و حقوقی، که می‌تواند به افزایش شفافیت و پاسخگویی بینجامد، اما، به نظر می‌رسد، به دلیل نبود امکان درخواست بازنگری در گام‌های پسینی، از اثربخشی چنین فرایندی به دلیل‌های زیر می‌کاهد.

نخست این‌که، گنجاندن، امکان بازنگری و فرجام‌خواهی، در این گام، بسیار دیر هنگام به نظر می‌رسد. چرا که چنین امکانی، زمانی برای درخواست‌کننده پدید می‌آید، که درخواست او توانسته باشد. فرایندهای پیشینی را پشت سر گذاشته باشد. افزون بر آن از نظر منطقی به نظر نمی‌رسد. چنان‌چه، درخواستی توانسته باشد از پذیرش کمیته منتخب و کمیسیون تخصصی برخوردار شده باشد، در این گام، که بیشتر رسمی و تشریفاتی به نظر می‌رسد با دشواری روبرو شود. به‌ویژه که رد درخواست در این گام دست کم نیازمند پاسخگویی به درخواست‌کننده و حق نهادهای ارزیابی‌کننده پیشین است.

دوم این‌که، اگر چه درخواست فرجام‌خواهی و یا بازنگری از نهادی بیرونی و بی‌طرف، از دیدگاه دانش مدیریتی و حقوقی می‌تواند مثبت و کارآمد پنداشته شود، اما این کارآمدی نیازمند، برخورداری از صلاحیت‌ها ساختارها و سازوکارهایی است که با سرشت چنین کارویژه‌های تخصصی همسو باشد. بنابراین، پی نهادن نهادی همیشگی که بتواند از دیدگاه تخصصی پوشش‌دهنده تمامی رشته‌ها و گرایش‌های تخصصی علمی کشور باشد که از شایستگی و توانمندی برای انجام چنین کارویژه سترگی برآید و خوشه‌ای نیز به استقلال دانشگاهی وارد نیابد، امکان‌پذیر و دلخواه به نظر نمی‌رسد. پی نهادن نهادی ثابت و همیشگی (دائمی) که ممکن است، درخواست‌های اندکی را برای بازرسی دریافت کند، از دیدگاه نیاز به فراهم ساختن منابع انسانی، مالی و حتی فیزیکی و کالبدی که می‌تواند به‌گونه‌ای به هرز رفت منابع مالی بیانجامد دلخواه به نظر نمی‌رسد. از دیگر سو، پی نهادن نهادی ثابت و همیشگی که پوشش‌دهنده تمامی رشته‌ها و گرایش‌های دانشگاهی باشد که بتواند به تنهایی به ارزیابی شایستگی‌ها و عملکرد اعضای علمی با هر رشته و گرایش بپردازد، دور از ذهن به نظر می‌رسد.

سوم این‌که، ضمانت حقوقی و اجرایی رأی هیأت ممیزه مرکزی، با چالش قانونی و حقوقی روبروست. چرا که گذشته از بازدارندگی‌های حقوقی و قانونی نیازمند اجرا از سوی نهادی است که آن را رد کرده است. از این رو، راهکارهای چندی می‌تواند جایگزین فرایند کنونی شود.

**راهکار نخست:** کاربست شفافیت و پاسخگویی در تمامی فرایند ارزیابی‌هاست. به سخنی روشن‌تر، چنان‌چه، حقوق مدنی و دانشگاهی (آکادمیک) اعضای علمی به رسمیت شناخته و در طراحی فرایندها به کار بسته شود، می‌تواند به کاهش درخواست‌های بازنگری و فرجام‌خواهی آن‌ها در گام پایانی بینجامد. وانگهی در نظر گرفتن چنین سازوکاری می‌تواند، افزون بر پاسداری از استقلال دانشگاهی و آزادی علمی، به صرفه‌جویی در منابع، به‌ویژه منابع انسانی اندک کشور و با بالاترین تخصص‌ها بیانجامد.

**راهکار دوم:** شکل‌گیری نهادهای مدنی دانشگاهی، مانند انجمن‌ها یا اتحادیه‌های اعضای علمی در درون نهادهای دانشگاهی و در قلمروهای منطقه‌ای و حتی ملی، می‌تواند، نهاد و سازوکاری مناسب برای داوری در زمینه‌های گوناگون، از جمله فرجام‌خواهی در فرایند ارتقا پدید آورد.

**راهکار سوم:** که در کوتاه مدت نیز می‌تواند، راهگشا باشد، واگذاری رسیدگی فرجام‌خواهی اعضای علمی، از سوی وزارت به دیگر دانشگاه‌ها/ پژوهشگاه‌های علمی همسان کشور که از شایستگی و توانمندی برای چنین داوری‌ای برخوردار باشند. یادآوری می‌شود که در برخی از دانشگاه‌های پیشرو، فرجام‌خواهی پایانی در فرایند ارتقا، تبدیل وضعیت و بازگماری به شورای صنفی اعضای علمی واگذار می‌شود. روشن است که رأیی که از سوی نهاد صادر می‌شود، نیازمند برخورداری از استدلال و مستندات روشن و شفاف است. برخی دیگر از نهادهای دانشگاهی، ساختاری بی‌طرف و حقوقی برای رسیدگی به این‌گونه مسائل دارند که به هر حال، در درون نهاد شکل می‌گیرد.

### **باز کاوی فرایندهای ارزیابی در نهادهای برون هیأت ممیزه**

برخورداری از هیأت امنای پیرو آن برخورداری از هیأت ممیزه مرکزی، از دیدگاه نظری حقوقی و حتی قوانین جاری کشور از جمله

حقوق‌های اساسی نهادهای آموزشی و پژوهشی عالی به شمار می‌رود. اما، مشخص نیست به چه دلیل برخی از نهادهای آموزش عالی، از چنین نهادی در ساختار تشکیلاتی خود برخوردار نیستند. شاید بتوان ریشه این دوگانگی در مدیریت نهادهای آموزش عالی را در رشد فزاینده شمار آن جستجو کرد که سبب پایداری نهادهای کوچک و نوپایی در کشور شد که به دلیل فراهم نبودن امکانات و سازوکارهای لازم، در گام‌های نخست از هیأت‌امنا و هیأت‌ممیزه برخوردار نبودند. اما به نظر می‌رسد، ادامه رویه پیشین، سبب شده است که برخی از نهادهای پژوهشی، همچنان از هیأت‌امنا و حتی هیأت‌ممیزه جداگانه برخوردار نباشند که این موضوع می‌تواند پرسش برانگیز باشد. چرا که برخی از این نهادهای پژوهشی، به‌رغم برخوردار نبودن از دیرینه‌ای طولانی و اندازه کوچک آن‌ها، مانند بنیاد دانشنامه‌نگاری و پژوهشکده فرهنگی اجتماعی، از هیأت‌امنای جداگانه و مستقل برخوردارند، اما شمار زیادتری از آن‌ها، از هیأت‌امنا برخوردار نیستند و در چارچوب هیأت‌های امنای منطقه (یک و دو) به کار مشغولند.

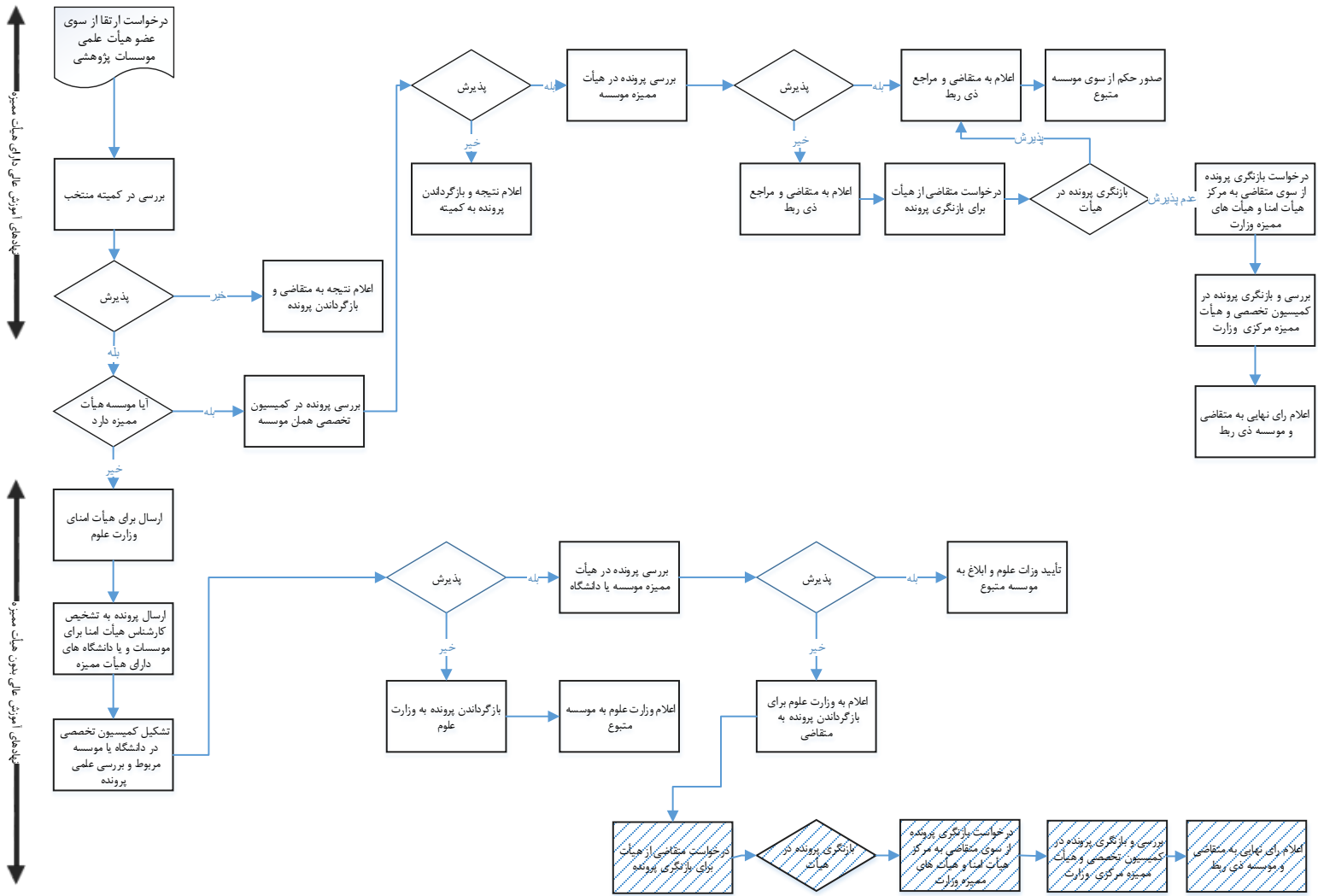
جدای از این که این دوگانگی در مدیریت نهادهای پژوهشی پرسش برانگیز است، با مصوبه‌های شورای عالی انقلاب فرهنگی<sup>۱</sup> در مورد «هیأت‌های امنای دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و پژوهشی» نیز همخوان به نظر نمی‌رسد. چرا که در متن مصوبه یاد شده خاطر نشان شده است: «هر یک از وزارتخانه‌های فرهنگ و آموزش عالی (علوم، تحقیقات و فناوری کنونی) و بهداشت، درمان و آموزش پزشکی، برای دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و مؤسسات پژوهشی وابسته به خود که در این قانون «مؤسسه» نامیده می‌شودف هیأت‌انمایی با ترکیب ذیل تشکیل خواهند داد».

شاید یکی از دلایل‌های برخوردار نبودن برخی نهادهای آموزش عالی و پژوهشی از هیأت‌ممیزه نیز کوچک بودن اندازه آن‌ها و ترکیب اعضای علمی آن‌ها باشد که به هر حال با توجه به گوناگونی تخصص، رشته‌ها و گرایش آن‌ها، رویه‌های کنونی، از دیدگاه نظری و زیست‌آزموده‌ها فلسفه وجودی هیأت‌ممیزه و حتی از دیدگاه حقوقی و قوانین کنونی، همگرا به نظر نمی‌رسد.

به‌ویژه این که، بدون هیچ پشتوانه نظری یا عملی، نهادهای واسطه و مداخله‌گری نیز بدان افزوده شده است. همان‌گونه که در نگاره ۲ دیده می‌شود، نهادهایی که از هیأت‌ممیزه جداگانه برخوردار نیستند، پس ارزیابی پرونده در کمیته منتخب و پذیرفته شدن درخواست، ناگزیر از فرستادن آن برای مرکز هیأت‌امنا هستند. این مرکز بنا به تشخیص خود، آن را برای نهاد آموزش عالی دیگری که از هیأت‌ممیزه برخوردار است می‌فرستد. به این ترتیب، فرایند پیشین، یعنی گذر پرونده از کمیسیون تخصصی و هیأت‌ممیزه سپری می‌شود. با این تفاوت که دیگر، اعضای مؤسسه درخواست‌کننده، مشارکت نقش در فرایندهای ارزیابی ندارند. چرا که، دست کم بر پایه آیین‌نامه کنونی، اعضای کمیسیون تخصصی و هیأت‌ممیزه از میان اعضای مؤسسه ارزیابی‌کننده و از سوی رئیس همان نهاد برگزیده می‌شوند. به این ترتیب، جدای از این که چنین فرایندی، دست کم از نظر حقوقی برخوردار از «شخصیت حقوقی مستقل» و دیگر اختیارات قانونی نهادهای بدون هیأت‌ممیزه را نادیده می‌انگارد، به دلیل تفاوت‌های زیادی که ممکن است میان اهداف و کارویژه‌های نهادهای پژوهشی که از گرایش‌ها و تخصص‌های گوناگون آن‌ها سرچشمه می‌گیرد، می‌تواند از رویی ارزیابی را با چالش جدی روبرو سازد. چرا که نهاد ارزیابی‌کننده دست کم، به دلیل ناآگاهی و نداشتن شناخت از ویژگی‌های (عمومی و یگانه) نهاد درخواست‌کننده، به ارزیابی عملکرد درخواست‌کننده بر پایه معیارهای خود می‌پردازد. گذشته از نکات یاد شده، چنین به نظر می‌رسد که نقش تصدی‌گرایانه رئیس مؤسسه درخواست‌کننده به تمامی نادیده انگاشته می‌شود و رئیس نهاد ارزیابی‌کننده نقش وی را بدون هیچ پشتوانه نظری، حقوقی و اداری به دوش می‌گیرد. افزون بر آن، فلسفه وجودی ترکیب چندی از اعضای کمیسیون تخصصی و هیأت‌امنا که دربرگیرنده نمایندگانی از کمیته منتخب در کمیسیون تخصصی (۲ عضو از ۵ عضو کمیسیون از کمیته منتخب برگزیده می‌شوند) و نمایندگانی از کمیسیون در هیأت‌ممیزه (دبیر کمیسیون عضو حقوقی هیأت‌به‌شمار می‌آید) با پرسش جدی روبرو خواهد بود.

۱. مصوبه نشست‌های ۱۸۱ و ۱۸۳ شورای عالی انقلاب فرهنگی با نام «قانون تشکیل هیأت‌های امنای دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و پژوهشی، با شماره ۱۳۶۸/۱/۲۹ ابلاغ شده است.





نگاره ۲: فرایندهای ارزیابی عملکرد اعضای علمی برای ارتقا، تغییر وضعیت با بازگماری

مهم‌تر از همه این پدیده را می‌آورد که آیا سنجش و یا ارزیابی عملکرد اعضای یک نهاد در نهادی دیگر که می‌تواند آموزشی نیز باشد، تا چه اندازه می‌تواند با فلسفه چنین ارزیابی‌هایی همسویی داشته باشد؟ نکته‌ای که حتی می‌تواند اساسنامه‌های مستقل این نهادها که اهداف و کارویژه‌های متفاوتی را برای آن‌ها برشمرده است، و حتی برنامه‌های راهبردی و در پی آن عملکرد این نهادها را با دگرگونی روبرو سازد. پرسش دیگر که، آیا چنین رویه‌هایی در دیگر نهادهایی که نیازی به استقلال و ارزیابی همتایان ندارد. حتی نهادهای همسان وجود دارد؟ برای نمونه، آیا می‌توان ارزیابی عملکرد مهندسان ایران خودرو را به سایپا و ... وانهاد؟ یادآوری می‌شود، چنانچه پنداشته شود که اهداف، کارویژه‌ها و برنامه‌های راهبردی نهادهای پژوهشی بدون هیأت ممیزه مستقل، با نهادهای آموزشی یا پژوهشی که نقش ارزیابی‌کننده اعضای این گونه نهادها را بر دوش دارند، آن چنان همگون به نظر می‌رسند، به چه دلیل نباید در اندیشه یکپارچه‌سازی و درهم آمیختن آن‌ها بود؟

روشن است هدف از این یادآوری برانگیختن انگیزه برای چنین درهم آمیختگی‌هایی نیست که برای نمونه به تازگی در پیش‌نویس تغییر ساختار و تشکیلات وزارت بازرگانی یافته بود. چرا که، بازکاوی دیرینه شناختی و عملکردی این نهادها و همچنین تفاوت‌های اساسی میان تخصیص و گرایش آن‌ها که در اساسنامه‌های آن‌ها بازتاب یافته است، نشان می‌دهند که هر یک از آن‌ها بر پایه یک یا چند نیاز و برای دستیابی به اهداف ویژه در چارچوب کارویژه‌های متفاوتی پی نهاده شده‌اند. اگر چه ممکن است، تاریخ مصرف برخی از آن‌ها سپری شده باشد یا برخی دیگر از آن‌ها، به هر دلیل نتوانسته باشند پاسخگوی نیازهایی باشند که از آن‌ها چشم‌داشت می‌شده است. مشکلی که نیازمند بررسی و کندوکاو روشمند جداگانه‌ای است که فراتر از مرزهای این نگاشته است. سرانجام، وضعیت بازرگاری و فرجام‌خواهی، در این فرایند، که در نگاره ۲ به رنگی جداگانه نمایش داده شده است، در جایی بازتاب نیافته است.

برای درک تصویری روشن‌تری از فرایندهای کنونی، بر پایه اسناد و آیین‌نامه‌ها نگاره ۲ به تصویر کشیده شده است. یادآوری می‌شود که فرایند به تصویر کشیده شده، به مفهوم کاربست تمام عیار آن به هنگام اجرا نیست. چه بسا به هنگام کاربست برخی از آن‌ها به درسی به انجام نرسد. به این ترتیب، به دلیل نبود فرایند فرجام‌خواهی در گام‌های گوناگون، و نبود شفافیت و پاسخگویی دو سویه، بازکاوی چگونگی به اجرا درآمدن این فرایند در کنش، نیازمند جستارگشایی، ارزیابی از عملکرد هیأت‌های ممیزه است، که به نظر می‌رسد تاکنون گامی برای آن برداشته نشده است. شاید بتوان پنداشت که یکی از دلایل کژروی‌های ممکن کنونی در آن نهفته است.

## فرایند پیشنهادی

کوشش می‌شود فرایند پیشنهادی، بر پایه ارزش‌ها و هنجارهای دانشگاهی که از دیدگاه نظری و عملی ضامن عملکرد سالم چنین نهادی است ترسیم شود. در این میان، بر دو ارزش بنیادی، که از دیدگاه دانش‌مدیریتی و سیاستگذاری عمومی می‌تواند به اثربخشی و کارآمدتر ساختن نهادها و سازمان‌ها بیانجامد، پافشاری می‌شود: شفافیت و پاسخگویی. چرا که نگاشته‌ها و مطالعات آسیب‌شناختی انجام شده و همچنین مشاهدات عینی و زیست‌آزموده‌های فردی و سازمانی حکایت از آن دارد که بسیاری از کژتابی‌های و کژروی‌های کنونی، که نظام علمی کشور را به زیر پرسش کشانده و سبب پیدایش ناهنجارهای بسیاری همچون، سرقت علم، استادان فارسی و حتی افزایش کمی‌گرایانه شده است، را می‌توان در نبود شفافیت و پاسخگویی جستجو کرد. ناهنجاری‌هایی که از جمله سبب پیدایش نهادهای سوداگر و انگلی شده است، که هرگونه تولید علمی [۹] را با بهایی اندک در اختیار مشتریان خود قرار می‌دهند. شگفت‌انگیزتر این که، شما آن‌ها، نه تنها در ایران، بلکه در قلمرو جهانی همچنان رو به افزایش است که می‌تواند نشان‌دهنده کامیابی روزافزون آن‌ها نیز باشد. روشن است که کامیابی آن نشان‌دهنده آن است که، دست کم، بخشی از اعضای علمی، برای دستیابی به رده‌های علمی بالاتر و ... از چنین خدمات ناهنجار و ناشایستی استفاده می‌کنند. دانسته است. چنانچه، در فرایند ارزیابی، از سوی، شفافیت وجود داشت، افراد دست کم نمی‌توانستند از چنین خدمات آسیب‌زایی بهره بگیرند. چرا که مفهوم شفافیت، تنها دربرگیرنده روشن بودن چگونگی انجام ارزیابی از سوی نهادهای ارزیابی‌کننده نیست. بلکه نیازمند وجود شفافیت در بازتاب دادن عملکرد

درخواست‌کننده در پرونده علمی او نیز می‌باشد. از سوی دیگر، چنان‌چه، پاسخگویی دو سویه بسان ارزشی بنیادی، در فرایندها پیش‌بینی شود، و هر دو سو، یعنی نهادهای ارزیابی‌کننده و درخواست‌کننده را بدان پایبند ساخت. نه تنها راهی برای چنین کژروی‌ها باقی نمی‌ماند، بلکه حتی با ایجاد زیرساخت‌های حقوقی استوار، می‌توان نهادهای دانشگاهی را از وجود چنین عناصری پاک ساخت. به بیانی روشن‌تر، وجود شفافیت پاسخگویی در ساختارها، فرایندها معیارهای ارزیابی می‌تواند بسیاری از آسیب‌های کنونی را در گذر زمان از میان بردارد.

جدای از ارزش‌های یاد شده، در ترسیم فرایند پیشنهادی کوشش می‌شود از ادبیات ارزیابی عملکرد نهادهای دانشگاهی و اعضای علمی، که با ارزیابی درونی آغاز می‌شود، نیز سود جست. افزون بر آن، از دانش «سکانداری دانشگاهی» و نقش بایسته هر یک از ساختارهای دانشگاهی (گروه، دانشکده و دانشگاه) در فرایند ارزیابی به درستی استفاده کرد و همزمان، از نقش نهادهای مداخله‌گر، هر چه بیشتر کاست. فرایند پیشنهادی، با در نظر گرفتن الگوهای فرایندی دانشگاه‌های پیشرو و همچنین ویژگی‌های زیست بوم دانشگاه ایرانی نگاشته شده است. روشن است همچون دیگر پیشنهادها، کوشش شده است نمای عمومی با گستره فراخ از فرایندها به تصویر کشیده شود. تا هر نهاد دانشگاهی بتواند بر پایه وضعیت خود، فرایندهای درخور اهداف و کارویژه‌های خود ترسیم کند.

نگاره ۲، فرایندهایی را که می‌تواند در مسیر ارتقا، تبدیل وضعیت و بازگماری پشت سر گذاشته شود را به تصویر می‌کشد. گام نخست، درخواست‌کننده: فرایند با تکمیل پرونده عملکرد علمی درخواست‌کننده آغاز می‌شود. مهم‌ترین نکاتی که در این گام می‌توان در نظر گرفت که می‌تواند به سالم‌سازی فضای کنونی بیانجامد می‌توان چنین برشمرد.

- کتابچه راهنما برای اعضای علمی که دربرگیرنده نکات اساسی، درباره چگونگی تکمیل پرونده علمی آن‌ها باشد. این کتابچه راهنما، می‌تواند بنابر اهداف و کارویژه‌های هر نهاد دانشگاهی و پژوهشی، تفاوت‌هایی داشته باشد. شایسته است که این راهنما، در آغاز به کار اعضای علمی در اختیار آن‌ها گذارده شود تا بتوانند سیر عملکرد علمی خود را بر پایه کارراهه ترسیم شده، تنظیم کنند.

- در نظر گرفتن فرمی مناسب برای درج عملکردهایی که می‌تواند به ارتقا، تغییر وضعیت یا حتی بازگماری بینجامد.
- یادآوری این نکته که مسئولیت درستی اطلاعات درج شده در پرونده علمی، بر دوش درخواست‌کننده است و نیاز است مستندات دقیق نیز برای آن‌ها ارائه کند.

- به دلیل نیاز به پایبندی اعضای علمی به اخلاق و هنجارهای دانشگاهی اعتماد دو سویه نقشی اساسی ایفا می‌کند. بنابراین، نیاز است سازوکارهای حقوقی و اداری، به ویژه با توجه به شرایط کنونی، ایرانف برای مواردی که چه از سوی ارزیابی‌کنندگان و چه از سوی درخواست‌کننده به نادیده انگاشتن اخلاق و هنجارهای دانشگاهی همچون صداقت، پاکدستی، امانتداری و ... در نظر گرفته شود و در کتابچه راهنما نیز گنجانده شود.

### گام دوم گروه: کمیته ارزیابی گروه

گام دوم، با هماهنگی میان درخواست‌کننده و مدیر گروه آغاز می‌شود. مدیر گروه، در راهنمایی درخواست‌کننده و برای تدوین کارنامه علمی و تشکیل «کمیته دائمی ارزیابی» می‌تواند نقش بسزایی داشته باشد.

در فرایند پیشنهادی، افزون بر انجام ارزیابی پرونده علمی درخواست‌کننده از سوی اعضای برگزیده گروه، ارزیابی‌های بیرونی نیز پیش‌بینی شده‌اند. که بسته به دیرینه، ماهیت، اندازه و ... گروه می‌توان از آن‌ها نیز در گام استفاده کرد.

پس از انجام ارزیابی نخستین، چنان‌چه به تشخیص کمیته، نیاز به افزودن استاد و مدارک بیشتری باشد و یا درخواست مورد پذیرش قرار نگیرد، مدیر گروه با یادآوری دلایل روشن به همراه ریز ارزیابی انجام شده و نوشتاری، موضوع را به آگاهی درخواست‌کننده می‌رساند.

در این صورت، درخواست‌کننده یا اسناد و مدارک درخواست شده را تهیه می‌کند و یا با یادآوری دلیل‌های روشن قانع‌کننده بازنگری در پرونده خود را درخواست می‌کند.

کمیته ارزیابی گروه با توجه به اطلاعات یا پاسخ دریافت شده، به بازنگری در ارزیابی می‌پردازد و ارزیابی پایانی در این گام انجام می‌شود.

نتیجه ارزیابی، هر چه که باشد، پذیرش یا رد، به صورت همزمان برای درخواست‌کننده و مدیر دانشکده فرستاده می‌شود. به این ترتیب، حتی در صورت رد درخواست پرونده مسیر خود را تا گام پایانی خواهد پیمود. به بیانی روشن‌تر، رد درخواست در گروه به معنای نپذیرفتن نهایی آن به شمار نمی‌آید.

تصمیم‌گیری نهایی در این زمینه از سوی دانشگاه انجام می‌شود و به آگاهی درخواست‌کننده می‌رسد. چنانچه، درخواست‌کننده درباره تصمیم پایانی کمیته ارزیابی گروه اعتراض داشته باشد، نمی‌تواند اعتراض نوشتاری خود را با یادآوری دلایل آن برای مدیر دانشکده بفرستد.

### **گام سوم دانشکده**

پرونده فرستاده شده از سوی مدیر گروه برای رئیس دانشکده، در این گام، در کمیته ارزیابی دانشکده بازنگری می‌شود. چنانچه درخواست گروه و درخواست‌کننده در این گام پذیرفته نشود، رئیس دانشکده وظیفه دارد، نتایج ارزیابی و دلیل‌های رد درخواست را به صورت نوشتاری، گاهی به مدیر گروه و درخواست‌کننده برساند.

مدیر گروه و درخواست‌کننده حق دارند، با افزودن اسناد یا مدارک بیشتر یا پاسخ به دلایل رد درخواست، خواستار بازنگری در ارزیابی از سوی کمیته ارزیابی دانشکده شوند.

کمیته ارزیابی دانشکده، پس از باز ارزیابی پرونده با توجه به اسناد و مدارک و پاسخ داده شده، نتیجه ریز باز ارزیابی خود را با درج دلایل به آگاهی مدیر گروه و درخواست‌کننده از یک سو، و رئیس دانشکده از سوی دیگر می‌رساند.

چنانچه درخواست‌کننده نتیجه باز ارزیابی دانشکده را نپذیرد، می‌تواند اعتراض خود را با یادآوری دلیل‌های روشن به آگاهی رئیس مؤسسه برساند. مدیر گروه نیز در صورت پذیرش درخواست در گام نخست، با او همراهی خواهد کرد و توصیه‌نامه خود را برای رئیس مؤسسه می‌فرستد.

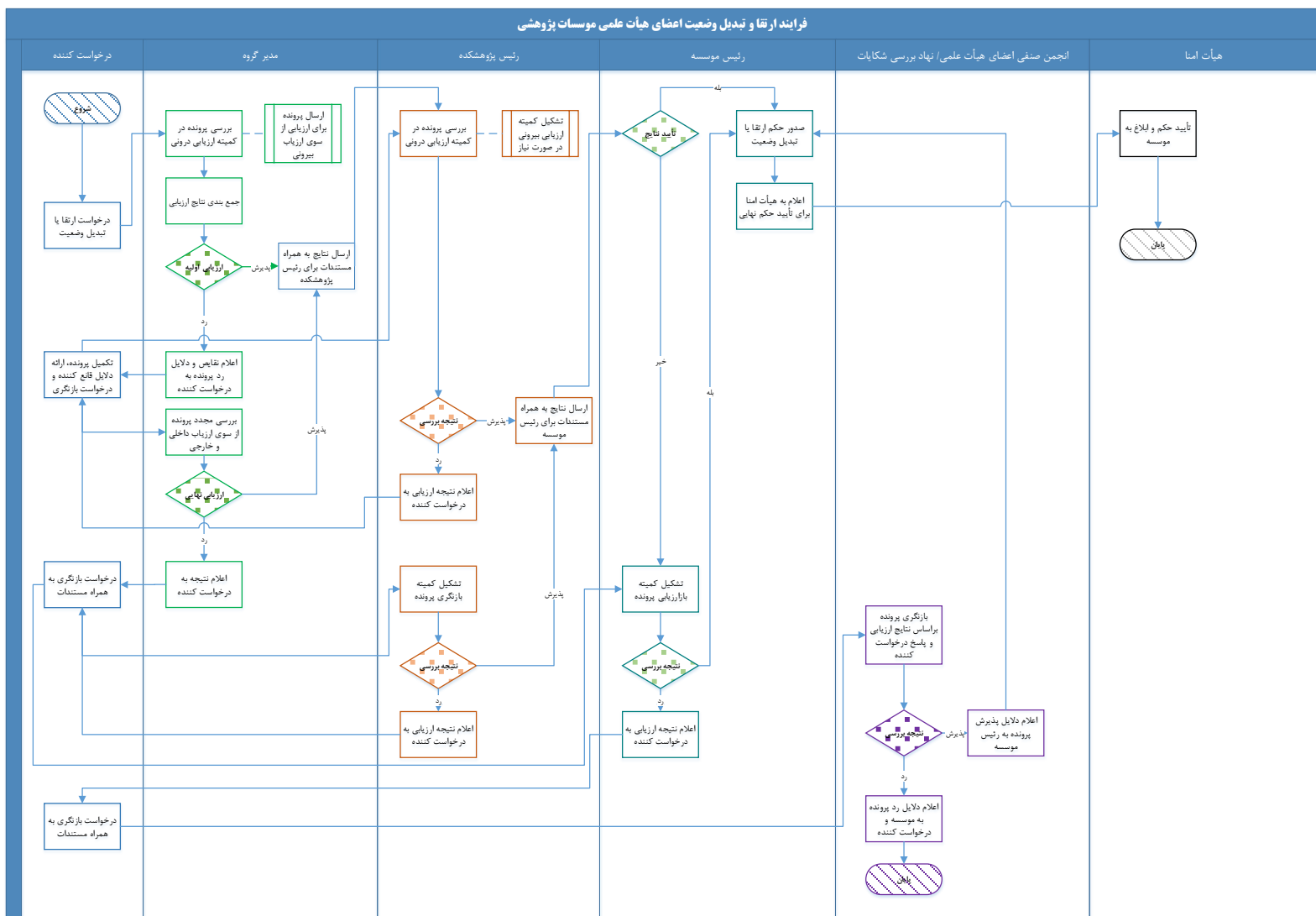
### **گام چهارم مؤسسه**

اگر ارزیابی‌های انجام شده، در مورد درخواست هر دو مثبت باشند و رئیس مؤسسه نیز آن را بپذیرد، می‌تواند به صدور حکم بینجامد. در صورت نیاز به باز ارزیابی، رئیس می‌تواند به تشکیل کمیته رایزنی مؤسسه برای بررسی پرونده بپردازد.

چنانچه درخواست پس از رایزنی با کمیته ارزیابی مؤسسه پذیرفته نشود، نتیجه و دلیل‌های آن به صورت نوشتاری به آگاهی درخواست‌کننده، مدیر دانشکده و مدیر گروه خواهد رسید تا همچنان امکان فرجام‌خواهی برای درخواست‌کننده وجود داشته باشد.

فرجام‌خواهی در این گام، بسته به فرهنگ و ساختارهای مؤسسه، می‌تواند از رهگذر نهادهایی همچون نهادهای حقوقی دانشگاه یا انجمن‌های درون دانشگاهی، مانند انجمن صنفی اعضای علمی پیگیری شود. به هر حال نیاز است برای پاسداری از شفافیت و پاسخگویی، نهادی بی‌طرف در مؤسسه برای این کار در نظر گرفته شود. رأی چنین نهادی، امکان فرجام‌خواهی نخواهد یافت.

نگاره ۲، تصویری عمومی و روشن از فرایندهای پیشنهادی را ترسیم می‌کند.



نگاره ۲: فرایند عمومی پیشنهادی ارتقا، تبدیل وضعیت و بازگماری اعضای علمی در نهادهای آموزش عالی / پژوهشی

## دفتر پنجم: معیارهای ارزیابی

چنین به نظر می‌رسد آن چه تاکنون بسان «آیین‌نامه ارتقای مرتبه اعضای هیأت علمی پنداشته می‌شد، و از سوی وزارت علوم به تمامی نهادهای آموزش و پژوهشی، برای اجرا، فرستاده می‌شد، بیشتر دربرگیرنده، معیارهای ارزیابی بود. هر چند این آیین‌نامه به گونه‌ای پیاپی تغییر می‌یافت، اما تغییرات، بیشتر جنبه صوری و زیاد و کم کردن امتیازهای فعالیت‌های اعضای علمی را پوشش می‌داد.

نکته مهم‌تر این‌اکه، کوشش می‌شد، معیارهای یکسانی را بر تمامی نهادهای آموزشی و با اندکی تفاوت برای نهادهای پژوهشی در نظر گرفته شود.

یکی از آسیب‌های جدی‌ای که چنین روشی پدید آورده کزروی‌های بسیار در عملکرد نهادهای آموزش عالی و پژوهشی بوده است. دلیل این کزروی‌ها، که گاه با بی‌اخلاقی و ناهنجاری نیز همراه بوده است، نیز چندان پیچیده به نظر نمی‌رسد. چرا که در نظر نگرفتن، اهداف، کارویژه‌ها و برنامه‌های راهبردی، برای ارزیابی عملکرد اعضای علمی که در نهادهای گوناگون، که از تنوع زیادی نیز برخوردارند، چندان دور از چشمداشت نیست. این نکته در زیست بوم نهادهای آموزش عالی و پژوهشی ایرانی، که به دلیل بی‌توجهی به مفاهیم و بنیان نظری و زیست آزموده‌های کامیاب، مسیرهایی را پشت سر گذاشته‌اند، که همگرایی چندان با وضعیت نهادهای همگون به‌ویژه در نظام‌های آموزش عالی پیشرو ندارند، وضعیت دشواری را پدید آورده است. به‌گونه‌ای که حتی برخی از پایه‌ای‌ترین مفاهیم، همچون «عضویت در هیأت علمی» مفهومی چندگانه یافته است. تا جایی که رد پای «اعضای هیأت علمی» که زیست بوم اصلی آن‌ها دانشگاه‌ها و نهادهای آموزش عالی است را می‌توان در بسیاری از نهادهای غیردانشگاهی و آموزش عالی جستجو کرد. شاید زیاده‌گویی نباشد که پنداشت هم‌اکنون، کمتر نهادی است، که در میان کارکنان خود، از وجود هیأت علمی برخوردار نباشد. از وزارت آموزش علوم، تحقیقات فناوری گرفته تا آموزش و پرورش گرفته و وزارت نفت، صنایع و معادن و ...

روشن است که ارزیابی عملکرد چنین گستره فراخی از افراد با کارویژه‌ها و عملکردهای گوناگون و در نهادهای بسیار متفاوت، گذشته از این که امکان‌پذیر و دلخواه به نظر نمی‌رسد، می‌تواند پیامدهای ناگواری نیز به همراه داشته باشد. کمترین پیامد چنین وضعیت ناهمگرایی میان کارویژه‌ها و وظایف نهادی آن‌ها و کارویژه‌ها و چشمداشت‌هایی است که معیارهای ارزیابی عملکرد اعضای علمی بر دوش آن‌ها می‌گذارد. از دیگر سو، چنان‌چه، اعضای هیأت علمی که در نهادهایی به جز نهادهای دانشگاهی و آموزش عالی به کار پرداخته‌اند، بخواهند از مزایای ارتقا و استخدام رسمی و ... برخوردار شوند، گریزی ندارند، به جز آن که پرونده‌ای علمی برای خود بسازند که بتواند، کارویژه‌های اصلی اعضای علمی، مانند آموزشی، پژوهشی و خدمات اجتماعی را پوشش دهد. بنابراین، از آن‌جا که ممکن کارویژه‌ها و فضای کار آن‌ها درخور چنین کارویژه‌هایی نباشد، زمینه برای کزروی‌های گوناگون آماده می‌شود. تا جایی که ممکن است برای پر کردن پرونده علمی، بر پایه معیارهای آیین‌نامه ارتقا، به هر راهی بزنند و از هر ترفندی نیز بهره جویند. شاید یکی از ریشه‌های کزروی‌ها و نا به هنجاری‌های کنونی اعضای علمی را بتوان در یکسان‌نگری جستجو کرد.

چنین وضعیتی، به نظر می‌رسد، تنها دامن‌گیر اعضای علمی که در نهادهای غیردانشگاهی و آموزش عالی از جمله برای نمونه در وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و ... مشغولند نمی‌شود. چه بسا حتی دامن‌گیر نهادهای آموزش عالی که بیشتر در چارچوب کارویژه آموزشی و مهارت‌آموزی<sup>۱</sup> به کار مشغولند، مانند پیام نور، دانشگاه علمی کاربردی و ... نیز بشود. شاید به همین دلیل است که برخی از نهادهای یاد شده، برای نمونه، دانشگاه علمی- کاربردی، که با توجه به دیرینه کاری در فلسفه وجود آن می‌توان دریافت که بر مهارت‌آموزی و پرورش دانش‌آموختگان چیره دست و کارورزیده بنا نهاده شده است، می‌کوشد، خود را به رنگ دیگر نهادهای دانشگاهی درآورد و آموزش‌های نظری و برگزاری دوره‌های تحصیلات تکمیلی را در کارویژه‌های خود بگنجانند تا از این رهگذر، اعضای علمی آن نیز بتوانند در کارراه خود به پیشرفت و ارتقا دست یابند. دانشگاه پیام نور، نمونه دیگری از

<sup>۱</sup> نیاز است مهارت‌آموزی (Training) که کارویژه برخی نهادهای آموزش عالی است را از تولید دانش و آموزش (Education) که کارویژه دانشگاه‌هاست را از یکدیگر بازشناخت.

نهادهای آموزش عالی است، که اگر چه به هنگام بازگشایی پس از انقلاب اسلامی، جامعه هدف خود را، بزرگسالان و به‌ویژه کارکنان دولت از جمله آموزشگران آموزش و پرورش تعریف کرده بود، که بیشتر به مهارت‌آموزی تکیه داشت تا تولید دانش (پژوهشی) آموزش دانش نظری نیز از جمله به همین دلیل کارویژه‌های خود را تغییر داد. بدین‌سان به روشنی می‌توان دید که نگاه یکسان نگرانه به دانشگاه‌ها و نهادهای آموزشی و اعضای علمی، یکی از دلایل‌هایی است که نظام سه پایه (که گذشته دربرگیرنده نهادهای دانشگاهی، پلی‌تکنیک‌ها، انستیتو تکنولوژی‌ها بود) به نظامی یک پایه بدل ساخت. نهادهای پژوهشی نیز، سرگذشت همگونی را دنبال کردند. اعضای چنین نهادهایی، در برخی اندک از کشورها، مانند فرانسه که نهادهای پژوهشی در بیرون از نهادهای دانشگاهی به کار مشغولند (مانند مرکز ملی تحقیقات فرانسه)، پژوهشگر به شمار می‌آیند. گذشته از این که، آیا جداسازی میان نهادهای پژوهشی و دانشگاهی رویکردی کارآمد به شمار می‌آید یا نه، کارراهه پژوهشگران و معیارهای ارزیابی آن‌ها و حتی نام‌گذاری رده‌های علمی آن‌ها، متفاوت از اعضای علمی نهادهای دانشگاهی و آموزش عالی است. به این ترتیب، پژوهشگرانی چنین نهادهایی، که گاه ممکن است، نقش با اهمیت‌تر و جایگاه اجتماعی بالاتری از اعضای علمی داشته باشند، وادار نخواهند بود که برای پر کردن کارنامه‌های علمی خود به کارویژه‌های متفاوتی از کارویژه‌های نهاد پژوهشی خود تن در دهند. چرا که بر پایه عملکردهایی ارزیابی می‌شوند که همسو با اهداف و کارویژه‌های نهادی است که در آن مشغول به کارند. شاید ریشه یکی از دلایل‌هایی که کارویژه‌های نهادهای کنونی پژوهشی ایران را با کژتابی روبرو ساخته است و آن‌ها را به کژراهه کشانده است، بتوان در همین یکسان‌سازی و یکسان‌نگری نهفته در معیارهای ارزیابی برای ارتقا و ... جست. شاید به همین دلیل نیز هست، که چنین نهادهایی کوشیده‌اند تا با پذیرش دانشجو، کارویژه آموزش عالی رسمی را نیز هب کارویژه‌های خود بیافزایند. تا از این رهگذر اعضای آن نیز بتوانند، امتیازهای آموزشی آیین‌نامه ارتقا را بدست آورند.

## دستر ششم: مفاهیم و معیارهای ارزیابی

آن چه که هم‌اکنون «آیین‌نامه ارتقای مرتبه اعضای علمی» نام گرفته است، بیشتر دربرگیرنده معیارهای کمی‌گرایانه‌ای است، که در تغییر وضعیت و ارتقای اعضای علمی به کار گرفته می‌شود. این آیین‌نامه در طی سال‌های گذشته، بارها تغییر یافته است. به‌گونه‌ای از سال ۱۳۹۰، دو بار بازنگری شده است و هم‌اکنون نیز، این آیین‌نامه در دست بازنگری است. آخرین ویراست این آیین‌نامه که در تاریخ ۹۴/۸/۶ از سوی مدیرکل دفتر وزارتی تنها برای دانشگاه و مراکز آموزش عالی فرستاده شده است، همچون ویراست پیشین که بر پایه مصوبه ۶۷۹ شورای عالی انقلاب فرهنگی به تاریخ ۸۹/۱۰/۱۴ تدوین و از تاریخ ۱۳۹۰/۶/۱ «لازم‌الاجرا» قلمداد شده است.

از آن جا که در آخرین ویراست، کوچکترین اشاره‌ای به چرایی، چیستی و چگونگی تغییرات نشده است، و همچنین مشخص نیست، ویراست نوین برای پاسخگویی به چه کاستی‌هایی بازنگری شده است، شاید بهترین راه برای پاسخگویی به چنین پرسش‌هایی بازکاوی مقایسه‌ای آن‌ها باشد.

هر دو ویراست، با عنوان «کلیات» آغاز می‌شوند، این سرآغاز که با رویکردی «اقتصادزده» نگاشته شده است، بیشتر به نظر می‌رسد بر نقش اقتصادی دانشگاه و «تصاحب سهم اقتصادی بیشتر» تا نقش تولید دانش و انسان‌ساز دانشگاه پامی‌فشارد. بنابراین، چنین به نظر می‌رسد که چنین رویکردی «احساس نیاز به بازنگری اساسی در نظام ارتقاء مرتبه اعضای هیأت علمی» را برانگیخته است. رویکردی که، کمتر در قوانین و آیین‌نامه‌های ارتقا، در دانشگاه‌های پیشرو، به‌ویژه در کشورهایی که پنداشته می‌شود نگاه مادی‌گرایانه به دانش دارند، بازتاب یافته است. به‌گونه‌ای که می‌توان پنداشت، شاید بازتاب چنین رویکردی اقتصادزده به نهادهای تولید دانش است که سبب برخی کژروی‌ها، از جمله کمی‌گرایی بیش از اندازه در معیارهای ارزیابی اعضای هیأت علمی، در آیین‌نامه‌های ارتقای کشور شده است. در حالی که در بیشتر آیین‌نامه‌های ارتقا مورد کاوی شده، هدف اصلی از تدوین چنین سازوکارهایی «ارتقای کیفی» و پیشرو بودن در تولید دانش روزآمد، در نظر گرفته شده است. در جدول ... اهدافی که به این بازنگری‌ها انجامیده است، برشمرده می‌شود تا بتوان بر پایه آن، به برخی از انگیزه‌های این بازنگری‌های پیاپی پی برد.

جدول .... بازکاوی مقایسه‌ای اهداف مهم و اصول در تدوین و بازنگری آیین‌نامه‌های ارتقا

اهداف و اصول تدوین و بازنگری در آیین‌نامه ارتقا پیشین (۱۳۹۰/۶/۱۱)	اهداف و اصول تدوین و بازنگری در آیین‌نامه ارتقا کنونی و نهادهای آموزشی (۱۳۹۴/۶/۸)	یادداشت
<b>اهداف</b>	۱- حفظ، تقویت و توسعه توانان فرهنگ اسلامی و توان علمی (آموزشی، پژوهشی و فناوری ...)	تنها نکته‌ای که اهداف آیین‌نامه کنونی را از اهداف آیین‌نامه پیشین متفاوت می‌سازد افزودن مفهوم کلی «اصلاح هرم اعضای علمی دانشگاه‌هاست که پرسش‌های زیر را برمی‌انگیزاند:
۲- تأمین نیازهای علمی و فناوری کشور در جهت حفظ و ارتقا دستاوردهای انقلاب اسلامی ...	۲- تأمین نیازهای علمی و فناوری کشور در جهت حفظ و ارتقا دستاوردهای انقلاب اسلامی ...	- مفهوم اصلاح هرم چیست؟
۳- تربیت و آموزش نیروی انسانی مورد نیاز کشور براساس اهداف برنامه‌های توسعه و آمایش سرزمین	۳- تربیت و آموزش نیروی انسانی مورد نیاز کشور براساس اهداف برنامه‌های توسعه و آمایش سرزمین و اصلاح هرم اعضای علمی دانشگاه‌ها	- هرم کنونی با چه کاستی‌هایی روبروست؟
۴- اصلاح و تغییر بنیادین در نظام ارزشیابی اعضای هیأت علمی براساس اصول زیر:	الف- ایجاد پویایی و نشاط در امر آموزش و تقویت نظم و انضباط در محیط آموزشی در جهت تربیت نیروی انسانی منضبط، متعهد و متخصص به عنوان شرط ضروری ادامه فرایند بررسی پرونده متقاضی	- چه سازوکارهایی برای این اصلاح هرم در نظر گرفته شده است.
<b>اصول</b>		
الف- تأکید بر تزکیه و تربیت قبل از تعلیم در نظام آموزش عالی کشور و در راستای تحقق دانشگاه انسان‌ساز و تمدن‌ساز و تکریم جایگاه علم و عالم	ب- تقویت و توسعه امر تحقیق و پژوهشی، با ارج نهادن به پژوهش‌های بنیادین، کاربردی و توسعه‌ای که در راستای تأمین نیازهای علمی،	آن چه در نگاه نخست در اصول به رغم اهداف همگون به چشم می‌خورد تغییر رویکرد در مفهوم‌سازی از دانشگاه است. به سخنی روشن‌تر دانشگاه انسان‌ساز و تمدن‌ساز به دانشگاه نسل سوم و یا دانشگاه بنگاهی بدل می‌شود.
ب- ایجاد پویایی و نشاط در امر آموزش و		افزون بر آن در این تغییر رویکرد گرامیداشت علم و عالم جای خود را به ثروت اندوزی می‌دهد. به‌گونه‌ای که فعالتهای پژوهشی به سوی



<p>ثروت‌اندوزی سوق داده می‌شود. دو نکته دیگر «توجه به زبان فارسی» و امکان تصویب ضوابط داخلی به اصول افزوده شده است. جدای از مهیم بودن این دو نکته بسان اصل، به نظر می‌رسد. سازوکار مشخصی برای آن‌ها در نظر گرفته نشده است. برای نمونه جدای از آیین‌نامه ارتقا آیا آیین‌نامه‌های داخلی جداگانه‌ای نیز تهیه خواهد شد؟ در کجای آیین‌نامه چنین سازوکاری دیده شده است. منظور از توجه ویژه به زبان فارسی چیست؟ این توجه با چه سازوکاری انجام می‌شود؟ به ویژه این که در رویدادها همچنان مقاله‌های خارجی از امتیاز بیشتری برخوردارند. اگر چه برداشتن بند (د) از آیین‌نامه پیشین که ارتباطی با کارراهه و ارتقاء اعضای علمی ندارد را می‌توان گامی به جلو پنداشت، اما به رغم آن، بدون هیچ پشتوانه نظری و عملی، امتیازهای ویژه‌ای برای برخی مدیران اجرایی در نظر گرفته شده که جدول ۵ آیین‌نامه کنونی بازتاب یافته است.</p>	<p>فناوری و صنعتی کشور، با نگاهی آینده پژوهانه تنظیم شده باشد.</p> <p>ج- توجه ویژه به هدایت فعالیت‌های پژوهشی و فناورانه عضو هیأت علمی در راستای شکل‌گیری و تحقق نسل سوم دانشگاه‌ها و توسعه علم مبتنی بر تولید ثروت و کارآفرینی</p> <p>د- توجه ویژه به زبان فارسی در ارائه مقالات پژوهشی</p> <p>ه- ایجاد امکان تصویب ضوابط داخلی برای دانشگاه‌های دارای هیأت ممیزه در جهت اجرایی کردن بندهای آیین‌نامه و نحوه امتیازدهی به فعالیت‌های گوناگون</p>	<p>تقویت نظم و انضباط در محیط آموزشی در جهت تربیت نیروی انسانی منضبط، متعهد و متخصص</p> <p>ج- تقویت و توسعه امر تحقیق و پژوهشی، با ارج نهادن به پژوهش‌های بنیادین، کاربردی و توسعه‌ای که در راستای تأمین نیازهای علمی، فناوری و صنعتی کشور، با نگاهی آینده پژوهانه تنظیم شده باشد.</p> <p>د- حمایت و تقدیر از تلاش‌های مدیران و دلسوزان نظام علمی کشور که با مشارکت در امور، به توسعه و گسترش نظام آموزش عالی کشور خدمت می‌نمایند.</p>
--	---	--

گذشته از تفاوت‌های دو آیین‌نامه پیشین و کنونی که به برخی از مهم‌ترین آن‌ها در جدول ... (ص) اشاره شد، به نظر می‌رسد، اهداف و اصول در نظر گرفته شده، مفاهیم نظری و زیست‌آزموده‌ها کامیاب همگرایی چندانی ندارد. جدای از این که، اساساً این‌گونه یکسان‌نگری به نهادهای دانشگاهی کشور می‌تواند به ناهمگرایی میان وظایف و مسئولیت‌های اعضای علمی و اهداف سازمانی آن‌ها بیانجامد که پیامدهای آن را می‌توان در وضعیت نابسامان کنونی به گونه‌ای آشکار دید. افزون بر آن نیاز به در نظر داشتن اهداف، کارویژه‌ها و برنامه‌های نهادهای دانشگاهی در طراحی آیین‌نامه که در بند ه اصول نیز بازتاب یافته است، بایسته‌ای اساسی به شمار می‌رود.

به هر حال، به نظر نمی‌رسد، آیین‌نامه ارتقا که ترسیم‌کننده کارراهه اعضای علمی برای ارتقای کیفیت عملکرد آن‌ها و در نتیجه نهادی که در آن مشغول بکارند، به شمار می‌رود بتواند به دستیابی دست کم به برخی اهداف که در هر دو آیین‌نامه بر آن پافشاری شده است، بیانجامد. برای نمونه، جدای از این که اهداف دانشگاه‌ها و نهادهای آموزش عالی و پژوهشی می‌تواند متفاوت باشد، به نظر نمی‌رسد از گذر یک آیین‌نامه بتوان به اهدافی چون «تأمین نیازهای علمی و فناوری کشور»، تربیت و آموزش نیروی انسانی دست یافت. به‌ویژه این که، اهداف یاد شده، یکی از برون‌دادهای تنها برخی از نهادهای آموزش عالی است. اصل چهارم نیز با پرسش‌های بسیاری روبروست، اگر چه آیین‌نامه ارتقا می‌تواند به تغییر سوگیری در نظام ارزیابی عملکرد اعضای علمی بیانجامد، اما سمت و سوی این تغییرات به ساختار، فرایندها و به‌ویژه معیارهای ارزیابی و ارزیابی‌کنندگان و همچنین فرهنگ سازمانی نهادهای دانشگاهی بستگی دارد. به سخنی روشن‌تر، اصلاح و تغییر بنیادین در نظام ارزشیابی اعضای علمی، به چه مفهومی است؟ وضعیت گذشته، در هر دو مورد، چگونه بوده و با چه کاستی‌هایی همراه بوده است؟ حال چه تغییراتی انجام شده که بتواند به تغییرات بنیادین بینجامد؟ این در حالی است که به جز تغییراتی اندک در معیارها، تغییرات چندانی در آیین‌نامه‌ها و معیارها و چگونگی امتیازدهی در هیچ یک از دو آیین‌نامه دیده نمی‌شود.

پافشاری بر «نظم و انضباط در محیط آموزشی» برای تربیت نیروی انسانی منضبط، بیشتر فرهنگ سازمانی نهادهای نظامی را به ذهن می‌آورد. پافشاری بر آن، بسان اصلی در آیین‌نامه ارتقا، این پرسش را برمی‌انگیزاند که آیا نهادهای آموزشی و دانش‌آموختگان آن‌ها بی‌نظم و غیر منضبط بوده‌اند؟

اگر چه، اصل پافشاری «بر تزکیه و تربیت قبل از تعلیم» در آیین‌نامه کنونی برداشته شده است، اما آیا تزکیه و تربیت جز از گذر آموزشی امکان‌پذیر است؟ آیا هدف از آموزش در هر دوره‌ای، در گام نخست، جز پرورش شهروندانی مسئولیت‌پذیر و پاسخگوست؟ اما، نکته‌ای نگران‌کننده‌ای که در آیین‌نامه کنونی به چشم می‌خورد، تغییر رویکرد در مفهوم‌سازی از نهادهای دانشگاهی است. آن هم در کشوری که حتی در قانون اساسی آن «اقتصاد وسیله است و نه هدف». بنابراین، سوق دادن به‌ویژه نهادهای دانشگاهی کشور به سوی «نسل سوم دانشگاه‌ها»، نه تنها با گرایش چیره نهادهای اصیل دانشگاهی حتی در قلمرو جهانی همسویی ندارد، بلکه می‌تواند به کژراهه کشاندن آن‌ها از مسیر «حقیقت‌جویی» که اصلی‌ترین هدف چنین نهادی از اوان پیدایش بوده است، بیانجامد. چرا که «نسل سوم دانشگاه‌ها» که بر ساخته اندیشه نولیبرال جریان حاکم است، در نظر دارد، نهادهای تولید دانش را به بنگاهی تجاری و بر پایه سود بازطراحی کند. «دانشگاه بنگاهی»<sup>۱</sup> که به ناروا «دانشگاه کارآفرین» به فارسی برگردانده شده، نهادی سوداگراست که همچون دیگر نهادهای از این دست، سودایی جز سودجویی ندارد. به سخنی روشن‌تر، واژه فرانسوی *entre prendre* که به ناروا، «کارآفرین» به فارسی برگردانده شده است، از دو واژه *entre* به مفهوم «میان» و *prendre* به مفهوم «گرفتن» ساخته شده است. بنابراین برابر نهاد درست آن به فارسی می‌تواند واسطه‌گر و یا دلال باشد. همان گونه که به درستی *entreprise* در فارسی به بنگاه برگردانده شده است (مانند بنگاه املاک یا خودرو و ...). بنابراین، جایگزین ساختن واژه دل‌فریب «کارآفرین» به جای دلال و بنگاه، آن هم در جهان، و به‌ویژه کشوری که با بحران بیکاری روبروست، شاید از جمله دلایل‌هایی است که این گرایش را در برخی برانگیخته است که «دانشگاه بنگاهی یا دلال»<sup>۲</sup> نسل سوم دانشگاه‌هاست و نیاز است که دانشگاه‌ها بدان سو کشانده شوند!

وانگهی، چه در دیرینه ایرانی اسلامی و چه حتی در فرهنگ دانشگاهی<sup>۳</sup>، «دانش» با ارزش‌ترین و ارزش‌آفرین‌ترین تولید بشری است. به‌ویژه در عصر کنونی که «عصر دانش» نام گرفته است. بنابراین، «هدایت پژوهش‌ها» به سوی «توسعه علم مبتنی بر ثروت‌اندوزی»، نه تنها گامی به پیش به شمار نمی‌رود، بلکه همان‌گونه که بسیاری از پژوهشگران ایرانی و خارجی خاطر نشان ساخته‌اند به پس روی بیشتر می‌انجامد. آن چه به شکاف میان شمال و جنوب انجامیده است، شکاف دانش<sup>۴</sup> است.

به هر حال، بازتاب چنین رویکردی در مفهوم‌سازی از دانشگاه و گنجاندن آن در فرایند ارتقای اعضای علمی می‌تواند به پرورش «دلالتان دانش» بیانجامد، که سوداگری و زران‌دوزی نخستین دغدغه ذهنی آن‌ها خواهد بود.<sup>۵</sup>

بدین سان است که در آغاز هزاره سوم، بشریت با بحران «ناپایداری» روبرو شده است. به‌گونه‌ای که مطالعات گسترده و پذیرفته شده بیانگر آن است که ادامه الگوهای زیستی کنونی که برآمده از دانش کنونی بشریت است، امکان‌پذیر به نظر نمی‌رسد. این ناپایداری از جمله سبب شده است، نه تنها برنامه‌های ملی ملت-دولت‌ها بلکه حتی برنامه‌های جهانی به سوی مفهوم پایداری کشانده شود. تا جایی که حتی تازه‌ترین نشست سران جهان که در پاریس برگزار شد، به گفتگوهای پدیده‌ها در این زمینه پرداخت.

وانگهی، اندیشه‌پردازان، کشورهایی که گهواره سرمایه‌داری و اندیشه‌های نولیبرال بوده‌اند، از جمله ایالات متحده آمریکا، اتحادیه اروپا، کانادا، استرالیا و زلاندنو به نقد سپهر اندیشه‌ورزی<sup>۶</sup> کنونی پرداخته‌اند. تا جایی که لوزان (۲۰۰۸) خاطر نشان

۱. Entrepreneurial University

۲. Academic Culture

۳. Knowledge Gape

۴. Knowledge Broker

۵. برای آگاهی بیشتر نک: جاودانی، حمید (۱۳۹۲)، دانشگاه‌ها و جهانی شدن: مفاهیم و رویکردها، تهران: مؤسسه پژوهشی و برنامه‌ریزی آموزش عالی گیل برتون و میشل لابر (۱۳۸۷)، جهانی شدن و دانشگاه‌ها: سپهر نو و کنشگران نوین، ترجمه حمید جاودانی، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

جاودانی، حمید (۱۳۹۲)، توسعه پایدار از رهگذر توسعه نهادهای ایرانی تولید دانش، تهران: مؤسسه عالی آموزش و پژوهش مدیریت و برنامه‌ریزی

۶. Paradigm

می‌سازد: «چنین دیدگاهی ناشی از ایدئولوژی جهانی شدن اقتصاد است که نظام ارزشی‌ای را دربردارد که در آن پول ارزش بیشتری از زندگی دارد. این نیرویی است که قالب‌گیری و شکل‌دهی می‌کند و در جایی که لازم باشد دانشگاه‌ها را وامی‌دارد تا نیازهایش را برآورده سازند» (Lauzan, 2000:81).

وی همچنین می‌افزاید: «در توزیع آن چه که کالا و خدمات عمومی نامیده می‌شود، از جمله در دانشگاه، بهره‌وری و الگوهای تجاری ورد زبان افراد و اصول راهنمای آن‌ها شده است. این تغییرات بسیار چشمگیرند. چرا که نشان‌دهنده تغییر جهت در سیاست‌ها و برنامه‌ها و همچنین تغییر جهت بنیادی در ارزش‌هاست این تغییر جهت در ارزش‌ها، نه تنها پیامدهای اقتصادی به همراه دارد، بلکه همچنین بر کیفیت سلامت و کلیت رفاه بشری اثر می‌گذارد (همان: ۸۱).

مک‌مورتی<sup>۱</sup> (۱۹۹۸) فیلسوف آمریکایی که اندیشه‌های او در برنامه‌های نوین توسعه بخش آموزش ایالات متحده نیز اثرگذار بوده است، آن را تغییر سوگیری از «ضوابط اخلاق زندگی» به «ضوابط اخلاقی پولی» توصیف می‌کند و در نگاره «اخلاق زندگی» را چنین ترسیم می‌کند:

زندگی ⇐ وسایل زندگی ⇐ زندگی بهتر و بیشتر

در این چارچوب، زندگی بسان «جنبشی اندام‌واره و با شور و احساس» تلقی می‌شود. وسایل زندگی تمامی چیزهایی است که سبب پاسداری و طولانی شدن آن می‌شود. در برابر، «ضوابط اخلاق پولی» که از دیدگاه مک‌مورتی در عصر جهانی شدن اقتصاد و با رویکرد نولیبرال جایگزین آن شده است را چنین می‌نگارد:

پول ⇐ کالا برای فروش ⇐ پول بیشتر

در این چرخه، پول به این دلیل که ارزش بیشتری از زندگی یافته است، اهداف اندیشه‌ورزی و کنش‌گری را تعیین و تنظیم می‌کند. به این ترتیب زندگی بهایی است که باید برای بدست آوردن پول پرداخت. بدین‌گونه، نه تنها طبقات بالای جامعه، گاه حتی افراد حرفه‌ای مانند سیاستگذاران و برخی دانشگاهیان، به‌ویژه در کشورهای جنوبی از جمله ایران، بی‌توجه به مفاهیم و این تغییر سوگیری‌ها، خواسته یا ناخواسته از منافع شماری اندک به زیان بیشینه جامعه پشتیبانی می‌کنند. پیامد چنین اندیشه و کنش‌هایی، گرایش‌هایی همچون خصوصی‌سازی خدمات عمومی، کالایی‌سازی و تجاری‌سازی دانش و در نتیجه بنگاه‌سازی دانشگاه‌ها را به همراه دارد.

به این ترتیب دانشگاه، پژوهش دانشگاهی و تولید دانش به ثروت‌اندوزی و بنگاه‌سازی گره می‌خورد. آن‌گونه که لوزان در بازکاوی وضعیت کنونی نظام آموزش عالی کانادا می‌نگارد: «فنی- حرفه‌ای‌گرایی به گفتمان مسلط برخی دانشگاه‌ها بدل شده است؛ دانشگاه که روزگاری «سرچشمه کندوکاو و اندیشه‌پردازی» بود، در حال دگردیسی به نهاد فنی- حرفه‌ای گران‌بهایی با تصویربرداری از شرکت‌ها شده است» [...]

به این ترتیب، در چارچوب نظریه نهادی که بر اثرگذاری محیط بر نهادها و اثرپذیری از آن‌ها پا می‌فشارد، این تغییر ارزش‌ها در کلیت جامعه (ملی و جهانی زیرچنبره نئولیبرالیسم)، می‌کوشد تا نهاد دانشگاه را نیز با خود همسو سازد. به‌گونه‌ای که نهاد جستجوگر حقیقت و نظاره‌گر و صدکننده هستی را تا رده «بنگاه پژوهشی» که تنها در پی دستاوردهای کوتاه مدت و سودجویی و زراندوزی است، فروکاهد.

پیامد و دستاورد چنین چرخشی را حتی می‌توان در این آیین‌نامه ارتقای اعضای علمی دانشگاه‌های ایرانی نیز جستجو کرد که، خواسته یا ناخواسته دانسته یا نادانسته می‌کوشد، در چارچوب ترسیم کارراهه اعضای علمی، آن‌ها را به سوی دانشگاه بنگاهی یا «نسل سوم» بکشاند و تولیداتش را به سوی دانشی بچرخاند که به پول بیانجامد تا زندگی.

روشن است که چنین دیدگاهی به ترسیم کارراهه‌ای انجامد که معیارها و استانداردهای اندازه‌گیری آن جز با کمیت به سنجش درمی‌آید. به‌گونه‌ای که بسیاری از وظایف و مسئولیت‌های اعضای علمی که پایه‌های پژوهشی و حتی آموزش به شمار می‌آیند، نادیده انگاشته می‌شود و ارزیابی جز در چارچوب اعداد امکان‌پذیر به نظر نمی‌رسد.

بازکاوی معیارهای بازتاب یافته در آیین‌نامه کنونی ارتقا که در بخش‌های دیگر آن گنجانده شده است، این کژتابی‌ها را به روشنی آشکار می‌سازد. کژتابی‌هایی که ریشه بسیاری از ناهنجاری‌ها و بداخلاقی‌هایی که بر نهادهای آموزش عالی کشور سایه

<sup>۱</sup> . John Mc Murtry

انداخته است و سرقت علم و بهره‌کشی علمی را دامن زده است را می‌توان در آن‌ها جست. برای نمونه می‌توان به مفهوم‌سازی‌های گنگ و کلی که بخش «تعاریف» را پوشش می‌دهد اشاره کرد. نقد یکایک این مفهوم‌سازی‌ها، که نه علمی و نه عملیاتی به نظر می‌رسد، در این نگاشته نمی‌گنجد. بنابراین، تنها به این نکته نظری و روش‌شناختی بسنده می‌شود که چنانچه پذیرفته شود که ارزیابی عملکرد اعضای علمی تنها از رهگذر همتایان آن‌ها امکان‌پذیر است، و همچنین پذیرفته شود، این همتایان که در بالاترین رده‌های دانشگاهی قرار دارند، بهتر و بیشتر از هر کسی با مفاهیم همچون، کتاب و مقاله علمی، نوآوری و ... به ویژه در رشته تخصصی خود آشنایی دارند، آیا نیازی به چنین مفهوم‌سازی‌های انتزاعی‌ای هست؟ همتایان، یا دانشیاران، استادانی که ارزیابی آن‌ها هنگامی روایی دارد که باید در رشته و نهادی که در آن مشغول بکارند، سرآمد باشند.

در بخش مواد مربوط به فعالیت‌های اعضای علمی، فعالیت‌های چهارگانه‌ای بر شناخته شده است. جدای از این که جداسازی ارزیابی فعالیت‌هایی که فرهنگی، تربیتی-اجتماعی نامیده شده‌اند، در فرایند و ساختاری جداگانه، چندان با هنجارهای دانشگاهی همگرا به نظر نمی‌رسد؛ فعالیت جداگانه دیگری با نام علمی-اجرایی به وظایف سه‌گانه اعضای علمی افزوده شده است. فعالیت‌هایی که برخی از آن‌ها، در ادبیات آموزش عالی و محیط‌های دانشگاهی در چارچوب خدمات اجتماعی اعضای علمی بازشناخته شده است و در هر صورت هنگامی می‌تواند در فرایند ارزیابی‌ها به شمار آیند که از سوی همتایان بسان فعالیت اثربخش دانشگاهی شناخته شوند.

روشن است که همتایان ارزیابی این فعالیت‌ها در زیست بوم دانشگاه ایرانی می‌زیند و با ویژگی‌های ایرانی-اسلامی فرهنگی عمومی بومی نیز آشنایی دارند. بنابراین، به نظر می‌رسد نیازی به جداسازی‌ها، آن هم پس از گذشت بیش از سه دهه از انقلاب اسلام باشد.

گذشته از آن، اصلی‌ترین مسئولیت‌ها و وظایف اعضای علمی که می‌تواند نقش بسزایی در ارزیابی عملکرد آنها داشته باشد، نادیده انگاشته شده است. به ویژه در دانشگاه‌ها، که یکی از اصلی‌ترین کار ویژه آنها آموزش است.

به سخنی روشن‌تر، مشارکت در برنامه‌ریزی آموزشی<sup>۱</sup>، برنامه‌ریزی درسی<sup>۲</sup>، و توسعه و روزآمدسازی آن، درسنامه<sup>۳</sup> و... که از اصلی‌ترین وظایف اعضای علمی در چارچوب کار ویژه آموزشی آنهاست، به فراموشی سپرده شده است. شاید بتوان یکی از دلایل کلیدی در جازدن نهادهای علمی کشور را در این گونه نادیده‌انگاری جستجو کرد. شاید به همین دلیل باشد که بیشتر کلاس‌های درسی دانشگاهی کشور، به جایگاهی برای باز تولید دانش دست‌چندم تاریخ مصرف گذشته و به فارسی برگردانده شده تبدیل شده است. افزون بر آن، کمیت بیشترین سهم را در ارزیابی عملکرد اعضای علمی دارد. از دیگر سو، به دلیل نادیده انگاشتن مسئولیت و وظایف اصلی اعضای علمی که می‌تواند بازتاب‌دهنده کیفیت عملکرد آنها باشد، تنها به ارزیابی دانشجویی بسنده شده است. اگر چه ارزیابی کیفیت آموزشی از سوی دانشجویان، رویکردی پیشروانه می‌تواند به شمار آید، اما در وضعیت نابسامان کنونی که زد و بند میان استاد و دانشجو از یک سو، فرایند نه چندان خوشایند اجرای این ارزیابی و مهم‌تر از آن معیارهایی که در این ارزیابی‌ها به سنجش گذاشته می‌شوند، از دیگر سو و همچنین نبود سلامت در بازتاب این ارزیابی‌ها، این معیار نیز چندان کارآمد به نظر نمی‌رسد. ارزیابی‌های گروه و دانشگاه نیز بیشتر برپایه روابط و بدون ضابطه‌مندی انجام می‌شود. چرا که، نه اعضای گروه در کلاس‌های درسی یکدیگر شرکت می‌کنند که بتوانند آن را ارزیابی کنند و نه حتی درسنامه، یا مهم‌تر از آن برنامه‌درسی و آموزشی تدوین و توسعه می‌یابد که همتایان بتوانند برپایه آن به ارزیابی بی‌طرفانه از یکدیگر بپردازند.

ارزیابی فعالیت‌های "پژوهشی - فناوری"، نیز جدای از ابهام در مفهوم سازی فعالیت‌ها، بیشتر به کمیت یا فشار و طیف گسترده‌ای از فعالیت‌های گوناگونی را پوشش می‌دهد که بیشتر به جدول لگاریتم پهلوی می‌زند. نکته پرسش برانگیز در این نکته نهفته است، که عضو هیأت علمی، بی‌توجه به نهادی که در آن به کار مشغول است، لازم است امتیازهایی در زمینه‌های گوناگونی، که گاه حتی ممکن است در چارچوب کارویژه آن نهاد نباشد به ویژه در ایران که اعضای علمی حتی در بیشتر نهادهای اجرایی و غیر دانشگاهی به کار مشغولند- به دست آورند. روشن است که چنین وضعیتی، زمینه فسادپذیری همدستی و همداستانی را رونق می‌دهد. تاجایی که برخی نگاشته‌ها و مشاهدات نشان می‌دهد، حتی برخی نهادهای علمی مانند برخی نشریاتی که علمی

۱ - Educational Planning

۲ - Curriculum

۳ - syllabus

– پژوهشی پنداشته می‌شوند و یا حتی برخی نهادهای مدنی دانشگاهی همچون انجمن‌های علمی، به جایگاهی برای چنین داد و ستدهای ناروا بدل می‌شود. به گونه‌ای که حتی این ناهنجاری‌ها و بداخلاقی‌ها به هنجاری پذیرفته شده تبدیل شده است. بهره‌کشی از دانشجویان به‌ویژه در دوره‌های تکمیلی، آن‌چنان به هنجار تبدیل شده است، که عمل برخلاف آن حتی پذیرفتنی نیست. موضوعی که حتی به پدید آمدن طنزهای تصویری در این زمینه شده است و به یاری فناوری‌های نوین ارتباطی دست به دست می‌چرخد، بدون آنکه واکنشی را برانگیزاند. یا حتی در آیین‌نامه نوین کوششی شود، دست کم، به راهکارهایی برای کاهش این گونه فعالیت‌های شرمسارانه، اندیشید!

روشن است که در نظر گرفتن چنین معیارهای کمی‌گرایانه برای ارزیابی عملکرد اعضای علمی در ارتقا، از یک سو و بازدهی که برخی از این فعالیت‌ها برای اعضای علمی فراهم می‌کند، زمینه‌ساز بسیاری از ناهنجاری‌هایی است که هم اکنون بیننده آن هستیم. پذیرش گاه ده‌ها پایان‌نامه کارشناسی و ارشد در یک بازه زمانی مشخص و تدریس ده‌ها عنوان درسی در دوره‌های گوناگون از سوی یک عضو علمی از جمله کمترین پیامدهای ناگوار این گونه ارزیابی‌هاست. آسیبی که گذشته از این که به افزایش ناهنجاری‌های کنونی می‌انجامد، کیفیت بروندهای دانشگاهی را نیز نشانه می‌گیرد. شکل‌گیری بازار مقاله نویسی و پایان‌نامه‌نویسی که گردش مالی بالایی را نیز رقم می‌زند، آیا از جمله پیامدهای ناگوار چنین معیارهای کمی‌گرایانه نیست؟ شکل‌گیری حلقه‌هایی که برخی از منتقدان از آن با نام "مافیای علمی" یاد می‌کنند که جایگزین "حلقه‌های علمی" شده است، به داد و ستدی رایج و آشکار در نهادهای علمی بدل شده است، بدون آن که حتی نیازی برای پنهان‌سازی آن احساس شود، از دیگر پیامدهایی است که نظام پاداش دهی کنونی در پی داشته است.

نکته درنگ برانگیز دیگری که در آیین‌نامه‌های ارتقا از جمله آخرین آنها دیده می‌شود و به نظر می‌رسد همگرایی چندانی با کارراهه و فرایند ارتقا نداشته باشد، گنجاندن فهرست بلند بالایی از پست‌های سیاسی و اجرایی بسان یکی معیارهای ارزیابی عملکرد اعضای علمی است. اگر چه چنین خدماتی، می‌توانند بسان خدمات اجتماعی اعضای علمی به شمار آیند، اما امتیاز آنها نیازمند ارزیابی هر نهاد ارزیابی دانشگاهی و آموزش عالی است و می‌تواند به رشته تخصصی فرد و کار انجام شده بستگی داشته باشد.

آنچه دست آخر در آیین‌نامه ارتقا می‌تواند به پرسش کشانده شود، حجم کمی و **گسترده فعالیت‌هاست که دربرگیرنده فعالیت‌های گسترده‌ای است که** به نظر می‌رسد، چنان‌چه با رویکرد کیفی بدان نگریسته شود، می‌تواند به افت کیفیت عملکرد اعضای علمی و برانگیختن آنها به انجام کارهایی شود که ممکن است درچارچوب عملکرد برخی از آنها نگنجد. به ویژه با مفهوم گسترده‌ای که "هیأت علمی" پیدا کرده است و پوشش دهنده طیف گسترده‌ای از افراد با وظایف و مسئولیت‌های گوناگون شده است. شاید یکی از دلیل‌های ناهنجاری کنونی و فسادپذیری را در آنها جست.

## د فتر هفتم: مفاهیم و معیارهای ارزیابی پیشنهادی

تصمیم گیری درباره تعدیل وضعیت شغلی (به ویژه رسمی - قطعی)، ارتقا و حتی بازگماری اعضای علمی، از جمله مهمترین تصمیم گیری های هر نهاد دانشگاهی و آموزش عالی به شمار می رود. چرا که در ادبیات آموزش عالی، از آنها بسان ابزاری اصلی برای تضمین و توسعه کیفیت این گونه نهادها یاد می شود.

بنابراین، تدوین استانداردها و معیارهای ارزیابی، که همواره با رایزنی و توافق با نقش آفرینان اصلی و به ویژه اعضای علمی انجام می شود نیاز است به گونه ای انجام شود که به افزون بر پشتیبانی از استانداردهای دانشگاهی و ارتقای آن و همچنین برخورداری از یکپارچگی و همگرایی با دیگر قوانین و مقررات به اثر بخشی عملکرد اعضاء و نهادی که در آن مشغول به کارند بینجامد.

یادآور می شود که در ادبیات آموزش عالی و همچنین مقررات نهادهای دانشگاهی پیشرو بر این نکته پافشاری می شود که تدوین استانداردهای فراگیر و عمومی برای ارتقا یا تغییر وضعیت استخدامی، نه تنها دلخواه نیست، بلکه امکان پذیر نیز به نظر نمی رسد. به گونه ای که حتی در برخی از دانشگاه های پیشرو، هر دانشکده، پژوهشکده یا حتی مدارس درون آنها، موظف به تدوین راهنمایی (آیین نامه) برای ارتقا و تغییر وضعیت اعضای علمب خود می باشند. معیارهایی که لازم است با اهداف کارویژه ها و همچنین فرهنگ نهادی آنها همسو باشد. روشن است که معیارهای ارزیابی، در هر نهاد و افزون بر روشن ساختن جزئیات، به هنگام ارزیابی در مقایسه با سطح آن نهاد انجام می شود. به بیانی دیگر، تعیین استانداردها و معیارها در هر نهاد در مقایسه با عملکرد اعضای آن نهاد امکان پذیر است.

به هر حال، معیارها و ارزیابی ها نیاز است به گونه ای تدوین و انجام شوند که نقاط قوت و ضعف ارزیابی شونده را آشکار سازند تا بتوان با توجه به چشم داشت های واقعی از عملکرد ارزیابی شونده به گونه ای عادلانه به تصمیم گیری پرداخت. دقت و جدیت و عادلانه بودن ارزیابی از بایسته های اصلی ارزیابی به شمار می آید.

نکته دیگری که در ارزیابی بر پایه معیارهای پذیرفته شده از اهمیت فراوان برخوردار است، ویژگی ارزیابان و چگونگی کاربست معیارها در فرایند ارزیابی است. بایسته است اعضای که در فرایند ارزیابی شرکت می کنند، دست کم از دو ویژگی برخوردار باشند: مسئولیت پذیری بالا و پایبندی به اخلاق و هنجارهای دانشگاهی. مسئولیت پذیری را می توان، پایبندی به دقت در سنجش عملکرد درخواست کننده بر پایه معیارهای پذیرفته شده گروه علمی مفهوم سازی کرد. منظور از پایبندی به اخلاق و هنجارهای دانشگاهی، گذشته از بی طرفی و عدالت، در ارزیابی، محرمانه پنداشتن اطلاعات است که درباره افراد در اختیار او قرار می گیرد. آن چه که می تواند به پاسداری از چنین هنجارهایی بینجامد، شفافیت و پاسخگویی دو سویه در فرایند ارزیابی است. به هر حال، به نظر می رسد، پیش از پرداختن به معیارها، نیاز است، مفاهیمی که عملکرد بر پایه آن سنجیده می شود را مفهوم سازی کرد. این مفاهیم اگر چه می توانند به نسبت فراگیر پنداشته شوند، اما ممکن است، در برخی نهادها نیازمند بازتعریف بر پایه اهداف و برنامه های خود باشند. به ویژه در ایران که مفهوم هیأت علمی گستره وسیعی از افراد غیر دانشگاهی را نیز پوشش می دهد. در مفهوم سازی کوشش می شود، عملیاتی بودن آنها که فراخور چنین نوشتاری است، در نظر گرفته شود. اگر چه مفاهیم نظری نیز از نگاه دور نخواهد ماند. هر چند این مفاهیم می تواند در آیین نامه هر نهاد نیز بازنگری شوند.

عضو هیأت علمی<sup>۱</sup>: دانش آموخته دوره های تکمیلی دانشگاهی (یا معادل آن) که در یک دانشگاه، نهاد آموزش عالی یا پژوهشی به پژوهش، آموزش و خدمات اجتماعی حرفه ای می پردازد.

استخدام رسمی<sup>۲</sup>: وضعیتی استخدامی که عضو هیأت علمی به دلیل انجام وظایف پژوهشی، آموزشی و خدماتی اجتماعی حرفه ای و یا دیگر فعالیت های آفرینشگر و دانشگاهی، با تأیید هیأت امنای بدن دست می یابد<sup>۳</sup>. این وضعیت فراهم کننده آزادی و مصونیت عضو هیأت علمی در انجام وظایف سه گانه ای است که بردوش دارد.

۱ - Faculty member

۲ - Tenure

۳ - لازم است که هر نهادی مقررات ویژه برای تبدیل به استخدام رسمی - قطعی خود را با رایزنی با اعضای علمی تدوین کند و به تصویب هیأت امنای خود برساند. بایسته است تمامی این مقررات در آغاز بکار افراد در اختیار آنها قرار گیرد.

عضو هیأت علمی برخوردار از وضعیت استخدام رسمی - قطعی، بسان عضو هیأت علمی دائمی نهادی که در آن مشغول به کار است باقی می ماند تا زمانی که:

- به دلخواه از کار خود کناره بگیرد؛
  - برپایه مصوبات هیأت امنای نهادی که در آن به کار مشغول است، به سن بازنشستگی برسد؛
  - یا به دلیل رکود علمی یا دیگر مواردی که برپایه مقررات مصوب هیأت امنای است از کار برکنار شود<sup>۱</sup>.
- ارتقا: گمارش عضو هیأت علمی در رده های علمی بالاتر برپایه ارزیابی عملکرد پژوهشی، آموزشی و خدمات اجتماعی حرفه ای او، بسان عضو هیأت علمی در چارچوب مقررات پذیرفته شده و مصوب هیأت امنای نهادی که در آن به کار مشغول است.

مفهوم سازی گوناگونی درباره کارویژه های دانشگاه که در برگیرنده پژوهش، خدمات و آموزش است شده است. هر نهاد دانشگاهی بر پایه بیانیه مأموریت خود، ممکن است تغییراتی در این مفهوم سازی ها بدهد. از آنجا که مسئولیت و وظایف اعضای علمی بازتاب دهنده این سه کار ویژه است و معیارهای ارزیابی برپایه آنها تدوین می شود. مفهوم سازی عمومی آنها می تواند در بازشناسی معیارهای ارزیابی کمک کند.

آموزش<sup>۲</sup>: در برگیرنده کوشش هایی است که به دانش افزایی، اطلاعات، اندیشه و مهارت یادگیران بینجامد. آموزش می تواند در برگیرنده، برگزاری کلاس درس، گفتگو، کارهای آزمایشگاهی، رایزنی مستقیم با دانشجویان، از یک سو، راهنمایی و مشاوره پایان نامه های تحصیلی دوره های تکمیلی و حتی مشارکت در کمیته های (آموزشی) دوره های کارشناسی ارشد، دکترا و... باشد. روشن است که انجام وظایف یاد شده، هنگامی در ارزیابی در نظر گرفته می شود که از اثر بخشی لازم و نقش آفرینی آموزشگر در آنها به گونه ای مستند برخوردار باشد. اسنادی که نشان دهند:

- تسلط آموزشگر در حوزه دانش تخصصی فرد؛
  - توسعه یابی دانش خود در حوزه تخصصی؛
  - چیره دستی در سازماندهی منابع آموزشی و انتقال آن به دانشجویان.
- افزون بر آن، آموزشگر برای انجام اثر بخشی و وظایف خود نیاز است که فعالیتهای اصلی تری را به انجام رساند که مهم ترین آنها را می توان چنین برشمرد:

- مشارکت در طراحی و توسعه برنامه ریزی درسی؛
- نوآوری در راهبردهای یادگیری و کاربست فناوری های مناسب؛
- مستندسازی مطالعات برنامه ریزی درسی و مسائل تربیتی<sup>۴</sup> و کاربست آنها در فرایند یادگیری
- تدوین و روزآمدسازی درسنامه که در برگیرنده بیانیه و اهداف آموزشی است.

## گسترش آموزش عالی<sup>۵</sup>

وظایف آموزشی اعضای علمی، تنها در برگیرنده آموزش های رسمی و کلاسی نیست. گسترش مزایای آموزشی دانشگاه به اجتماعات محلی و جامعه نیز بخشی از وظایف آموزشی دانشگاه ها و نهادهای آموزشی به شمار می آید که در وظایف اعضای علمی نیز گنجانده شده است.

---

۱. دانسته است که برکنار کردن عضو قطعی - رسمی، نیازمند رعایت مقرراتی است که نیاز است به دقت در هر نهادی با رایزنی با اعضای تدوین و به تصویب هیأت امنای برسد.

۲ - Promotion

۳ - Teaching

۴ - Pedagogical Issues

۵. در ادبیات آموزش عالی و همچنین اسناد دانشگاهی، گسترش آموزش Extension یا توزیع اجتماعی دانش را نیز دربر می گیرند. دانشگاه کمبریج، نخستین دانشگاه در انگلیسی بود که در سال ۱۸۷۳ این مفهوم و رسالت را برای خود و اعضای علمی دانشگاه بر شناخت.

گسترش آموزش را می‌توان آموزش‌های غیررسمی به‌شمار آورد که پاسخگوی نیازهای اجتماعات (به‌ویژه در بستر جغرافیایی دانشگاه) و جامعه است. افزون بر آن، گسترش آموزش، با هدف یکپارچه‌سازی آموزش و پژوهش دنبال می‌شود. برنامه‌های گسترش آموزش می‌توانند دربرگیرنده؛ نشست‌های علمی، کارگاه‌ها، آموزش‌های پایه‌ای، برنامه‌های یادگیری از دور، اردوهای علمی، یادگیری آزاد و دیگر روش‌های یادگیری جمعی<sup>۱</sup> است.

ارزیابی گسترش آموزش نیز می‌تواند از رهگذر ارزیابی همتایان و جدول پرسش‌نامه‌های شرکت‌کنندگان در دوره‌های آموزشی انجام شود. روشن است که اثربخشی نیز معیار سنجش این‌گونه فعالیت‌هاست.

رایزنی<sup>۲</sup> با دانشجویان نیز در بسیاری از نهادهای دانشگاهی از جمله وظایف اعضای علمی به‌شمار می‌رود. چرا که اعضای علمی باید به‌بهزیستی دانشجویان در درون و بیرون کلاس پایبند باشند. افزون بر آن، رایزنی اثربخش به شکل‌گیری محیطی می‌انجامد که می‌تواند به یادگیری بهتر بینجامد. رایزنی آموزشی و یا درباره کارراه آینده دانشجویان از جمله رایزنی‌های به‌شمار می‌آیند که می‌تواند در ارزیابی عملکرد اعضای علمی در نظر گرفته شوند.

**پژوهش یا فعالیت دانشگاهی<sup>۳</sup>:** به مفهوم پیگیری پویای با کیفیت و معنادار اندیشه‌ها و دانش نوین که پایه اساسی آموزش دانشگاهی به‌شمار می‌رود. پژوهش می‌تواند به توسعه مفاهیم نظری در یک قلمرو بینجامد، و یا برای بهبود کاربرد دانش یا روش‌های کنونی دنبال شود.

فعالیت‌ها و وظایف پژوهشی بیشتر در کارهای انتشار یافته جلوه‌گر می‌شوند که می‌تواند دربرگیرنده برون‌دادهای همچون مقاله، کتاب، فناوری آثار هنری (موسیقی، نقاشی، مجسمه، فیلم) و ... باشد. به هر حال، ارزیابی آن‌ها، از سوی همتایان انجام می‌گیرد.

**خدمات:** خدمات اعضای علمی در کامیابی دانشگاه یا نهادهای آموزشی و پژوهشی در دستیابی به اهداف اصلی از اثربخشی بالایی برخوردار است. به همین دلیل از جمله مسئولیت‌های تمامی اعضای علمی به‌شمار می‌آید. بنابراین، اعضای علمی باید پاسخگوی این مسئولیت خود باشند و همچنین در برابر انجام آن پاداش دریافت کنند.

خدمات نهادی و حرفه‌ای<sup>۴</sup> اعضای علمی که گستره فراخی را پوشش می‌دهد، در گام نخست پوشش‌دهنده خدماتی است که از آن‌ها با نام خدمات نهادی یا دانشگاهی یاد می‌شود. برخی از مهم‌ترین خدمات نهادی عبارتند از: مشارکت در فرایند سکانداری دانشگاه از رهگذر خدمت در گروه‌های علمی، دانشکده، پژوهشکده و کمیته‌ها، شوراها، هیأت‌امنا و ...؛

- مشارکت در واحدهای پشتیبانی دانشگاهی و دانشجویی؛
- خدمات‌رسانی به سازمان‌های حرفه‌ای مناسب؛
- مشارکت در سازماندهی نشست‌ها، گردهمایی‌ها، همایش‌ها کارگاه‌ها؛
- مشارکت حرفه‌ای در برنامه‌های آموزش عمومی رادیو، تلویزیون و دیگر رسانه‌ها؛
- مشارکت در هیأت‌های دولت ملی، ایالتی و محلی؛
- مشارکت در نهادها و برنامه‌های حرفه‌ای بین‌المللی؛
- مربیگری دانشجویان و گروه‌های دانشجویی.

برخی از وظایف خدماتی اعضای علمی که بازتاب‌دهنده تخصص حرفه‌ای آنهاست و ریا به وظایف آن‌ها مربوط می‌شود می‌توان بسان وظایف پژوهشی آن‌ها قلمداد شود. در این صورت لازم است این‌گونه فعالیت‌ها با معیارهای ارزیابی همخوانی و از سوی همتایان علمی ارزیابی شود.

۱

۲

۳

۴. Institutional and Professional Services



بسیاری از اعضای علمی خدمات مهمی در روابط دانشگاهی و اجتماعی دارند که ارتباط مستقیمی با وظایف کاری آنها ندارد. به‌رغم با ارزش بودن چنین فعالیت‌هایی که می‌تواند از مسئولیت‌های شهروندی نیز به شمار آید، تنها هنگامی در ارزیابی عملکرد برای ارتقا یا تغییر وضعیت در نظر گرفته می‌شود که همسو با مأموریت دانشگاه یا نهاد آموزش عالی یا پژوهشی باشد. جدول ... بر پایه مفاهیم نظری و زیست‌آموده‌های کامیاب جهانی نگاشته شده است. دانسته است که این جدول، تنها کلیتی از معیارهای ارزیابی عملکرد اعضای علمی را بازتاب می‌دهد. بنابراین، با توجه به گوناگونی نهادهای آموزش عالی، با اهداف و کارویژه‌های نه‌چندان همگون، هر نهادی می‌تواند بر پایه گونه‌شناسی کارویژه‌ها و با توافق اعضای علمی به نگارش معیارهای نهادی خود و سپس تصویب آن در هیأت امنای بپردازد. یادآوری می‌شود، که وزندهی به هر یک از سه معیار کلی برای ارزیابی عملکرد اعضای علمی، برای ارتقا یا تغییر وضعیت شغلی می‌تواند در هر نهاد متفاوت باشد. بنابراین نه می‌توان و نه نیازی برای پیچیدن نسخه‌ای یکسان برای تمامی نهادهای آموزش عالی نیست.

همچنین در خور یادآوری است که در آیین‌نامه‌های ارتقای کنونی و پیشین، اصلی‌ترین وظایف اعضای علمی در چارچوب کارویژه آموزشی دانشگاه‌ها و نهادهای آموزش عالی و پژوهشی نامیده انگاشته شده‌اند. از جمله این وظایف می‌توان به مشارکت در برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه، مشارکت در تدوین و توسعه برنامه‌های درسی، تدوین درسنامه منابع آموزشی و ... اشاره کرد. در جدول ... این نکات برجسته می‌شوند. چرا که اثربخشی آموزش کلاس درس، وابستگی بسیاری به کیفیت محتوا، تناسب برنامه درسی و درسنامه دارد که می‌تواند معیاری اساسی در ارزیابی عملکرد اعضای علمی به شمار آید.

جدول ... گونه‌شناسی معیارها و استانداردهای ارزیابی عملکرد پژوهشی / دانشگاهی اعضای علمی بر پایه کارویژه‌های سه گانه نهادهای آموزش عالی و پژوهشی

یادداشت	ارزیاب	گونه‌شناسی فعالیت‌های پژوهشی / دانشگاهی	کارویژه‌های دانشگاهی: وظایف اعضای علمی
<ul style="list-style-type: none"> <li>• در گام نخست، آن چه در ارزیابی فعالیت‌های پژوهشی، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است، بیش از کمیت، کیفیت تولیدات علمی است. هر چند از نظر کمیت نیز لازم است پوشش‌دهنده عملکرد بازه زمانی (۵ تا ۷ سال) هر رده علمی باشد که لازم است ارزیاب‌ها بدان توجه داشته باشند.</li> <li>• مستندات کافی برای پشتیبانی از انجام کار وجود داشته باشد.</li> <li>• دسته‌بندی مقاله‌های علمی کنونی (علمی-پژوهشی، ترویجی، مروری، همایش) چندان روا به نظر نمی‌رسد. چرا که پایه نظری و دانشگاهی معتبری ندارد. ارزیاب‌ها چنانچه به درستی به ارزیابی بپردازند، می‌توانند به بازشناسی و ارزشیابی علمی اثر انتشار یافته بپردازند. به سخنی دیگر، نوآوری و اثربخشی گزینه بهتری در ارزیابی به شمار می‌آید تا محل انتشار.</li> <li>• نیازی به نظر نمی‌رسد که عضو علمی در تمامی فعالیت‌های پژوهشی و آن گونه که هم‌اکنون به آن پافشاری می‌شود، شرکت داشته باشد. هر چند که هر نهاد علمی از پیش می‌تواند، چشمداشت‌های خود از عملکرد علمی اعضای خود را از آغاز به کار آن‌ها گوشزد کند.</li> <li>• دانسته است که تعیین اولویت در فعالیت‌های پژوهشی هر نهاد آموزش عالی و پژوهشی، گذشته از توافق جمعی به صورت نوشتاری به آگاهی تمامی اعضای علمی از آغاز رسانده می‌شود. هرگونه تغییر در آن‌ها نیز همین روال را طی خواهد کرد.</li> <li>• وزن هر یک از این فعالیت‌ها بر پایه مأموریت و برنامه‌های هر نهاد آموزش عالی / پژوهشی می‌تواند متفاوت تعیین شود.</li> <li>• اگر چه ارزیابی بر پایه نمره چندان پذیرفتنی به نظر نمی‌رسد. بنابراین، چنانچه بر نمره پافشاری می‌شود، لازم است دلیل‌ها، معیارهای نمره‌دهی نیز از سوی ارزیاب‌ها بیان شود.</li> <li>• در کارهای مشترک، مانند مقاله و ... نیاز است سهم هر یک از اعضا که مورد توافق آن‌ها باشد به گونه‌ای دقیق و مستند روشن شود و مورد پذیرش مشارکت‌کنندگان یا در برخی مواقع سفارش‌دهندگان باشد. بنابراین رده اسمی آن‌ها معیار مناسبی برای امتیازدهی به نظر نمی‌رسد.</li> </ul>	<p>همتایان علمی (درون و برون سازمان)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• مقاله علمی - تخصصی</li> <li>• نگارش کتاب علمی - تخصصی</li> <li>• ویرایش علمی و ادبی</li> <li>• نقد و بازنگری (مقاله، کتاب، و ...)</li> <li>• آفرینش‌های هنری (فیلم، نقاشی، مجسمه، معماری و ...)</li> <li>• آثار علمی - تخصصی نگاشته شده و انتشار نیافته یا در دست انتشار</li> <li>• کتاب‌های درسی</li> <li>• گزارش‌های علمی - تخصصی</li> <li>• ترجمه آثار علمی - تخصصی</li> <li>• راهنمایی و مشاوره پایان‌نامه‌های تحصیلات تکمیلی</li> <li>• نظریه‌پردازی</li> <li>• طرح‌های پژوهشی</li> <li>• گزارش علمی سیاست پژوهی و سیاست‌گذاری و ...</li> <li>• ارزیابی طرح، مقاله، کتاب علمی - تخصصی</li> <li>• نظارت بر انجام طرح‌های علمی</li> </ul>	<p>پژوهشی / دانشگاهی</p>

یادداشت	ارزیاب	گونه‌شناسی فعالیت‌های پژوهشی / دانشگاهی	کارویژه‌های دانشگاهی: وظایف اعضای علمی
<ul style="list-style-type: none"> <li>• کتاب‌های درسی نو دربرگیرنده کتاب‌های درسی روزمره و تکرارپذیر نمی‌شود.</li> <li>• دانسته است که دانشگاه‌ها و نهادهای آموزش عالی و پژوهشی، می‌توانند بر پایه اهداف، کارویژه‌ها و برنامه‌های خود، بر پایه توافق جمعی، فعالیت‌هایی را که به پیشبرد و دستیابی به اهداف آن‌ها می‌انجامد، به این فهرست بیافزایند یا کاهش دهند، و یا در دیگر فعالیت‌ها بگنجانند. برای نمونه راهنمایی و مشاوره پایان‌نامه‌ها، می‌تواند در فعالیت‌های آموزشی برخی نهادها گنجانده شود.</li> <li>• گروه‌های علمی که از شمار اعضای کیفی لازم برخوردارند می‌توانند در ارزیابی عملکرد اعضای گروه به ارزیابی درون گروهی بسنده کنند. هر چند استفاده از ارزیاب‌های بیرونی به تشخیص گروه می‌تواند بر روایی و شفافیت ارزیابی‌ها بیافزایند.</li> <li>• دسته‌بندی طرح‌های پژوهشی، همچون دیگر فعالیت‌های پژوهشی/ دانشگاهی بر پایه معیارهای کمی و از پیش تعیین شده، مانند گستره جغرافیایی چندان روا به نظر نمی‌رسد. بنابراین، پیشنهاد می‌شود ارزیابی آن‌ها بر پایه کیفیت کار از سوی ارزیاب‌ها تعیین شود.</li> <li>• جداسازی معیارهای ارزیابی مقاله‌ها بر پایه نمایه‌سازی‌های جهانی و ملی (ISI و ISC و ..) به ویژه در شرایط کنونی که رویکردی تجاری حتی بر ناشران نامدار بین‌المللی حاکم است روا به نظر نمی‌رسد.</li> </ul>			

جدول... - گونه‌شناسی معیارها و استانداردهای عملکرد خدمات اجتماعی/جامعه‌پذیری اعضای علمی بر پایه کار ویژه ....

یادداشت	
<p>خدمت‌رسانی که در چارچوب کار ویژه جامعه‌پذیری در دانشگاهها و نهادهای آموزش عالی و پژوهشی بازتاب می‌یابد، در ادبیات و اسناد آموزش عالی نهادهای دانشگاهی از یکی از وظایف اصلی بر این گونه نهادها و به ویژه اعضای علمی به شمار می‌رود. چرا که می‌تواند بازتاب دهنده آموزش و پژوهش نیز به شمار آید. در آیین‌نامه‌های کنونی، این خدمات به دو دسته جداگانه فعالیت‌هایی علمی- اجرایی و فرهنگی، تربیتی و اجتماعی دسته‌بندی شده‌اند که به نظر نمی‌رسد نیازی به این گونه دسته‌بندی‌ها که جایی در ادبیات آموزش عالی و اسناد نهادهای دانشگاهی ندارد. وانگهی برخی از معیارهای ارزیابی، به اندازه‌ای مشخصی انتزاعی دارند که امکان ارزیابی دقیق آنها وجود ندارد.</p> <p>افزون بر آن، برخی دیگر از معیارها مانند نظریه‌پردازی، کارگاه‌ها و... ماهیت پژوهشی را آموزشی دارند که می‌تواند در معیارهای ویژه خود گنجانده شدند.</p> <p>امتیاز بالا در برخی از پست‌های اجرایی، آن هم بدون در نظر گرفتن کیفیت خدمات انجام شده نیز همگرایی چندانی با ارزیابی عملکرد اعضای علمی ندارد. بنابراین تنها انجام خدمت به خودی خود نمی‌تواند امتیاز به شمار آید.</p> <p>نیاز به یادآوری نیست که گستره این خدمات می‌تواند بسیار گسترده باشد بنابراین برای بازشناسی آنها می‌توان معیارهایی همچون موارد زیر را در نظر گرفت</p> <p>این گونه خدمات باید ویژگی حرفه‌ای، تخصصی داشته باشند و در چارچوب وظایف عضو هیأت علمی بگنجد. نیازمند تخصص و چیره‌دستی بالا یعنی در سطح هیئت- علمی باشد.</p> <p>بر پایه نیاز و تقاضای انجام شده باشد.</p> <p>از نوآوری و اثربخشی برخوردار باشد.</p> <p>ارزیابی برخی خدمات بدون دانشگاهی در گام نخست نیازمند ارزیابی از سوی متقاضیان است. بنابراین به نظر نمی‌رسد نیازمند تشکیل ساختاری جداگانه برای ارزیابی باشد. روشن است که ارزیابی‌های انجام شده از سوی افراد متقاضیان و نیاز نهادهای بیرونی، در کمیته‌های ارزیابی بازنگری خواهد شد تا همسویی آن با عملکرد دانشگاهی و مسئولیت‌های اعضای علمی روشن و مشخص شود.</p>	<p>به نگارش ترجمه نشده کتاب کتاب، مقاله و گزارش دیگر آثار علمی - هنری که به توسعه آموزش عمومی و فرهنگ دانشگاهی در قلمروی فراتر از نهاد آموزش عالی بگنجد ارائه مشاوره‌های تخصصی به دانشگاه و دانشگاهیان و دیگر اجتماعات به ویژه انجمنهای علمی (در صورت نیاز می‌توان برخی از آنها که با اهداف و برنامه‌های نهاد آموزش عالی همسویی بیشتری دارد نام برد)</p> <p>ارائه مشاوره تخصصی به نهادی عمومی و دولتی مشارکت در برنامه‌های فرابورسی دانشجویان محل نهادی قانونی و دانشجویی با رویکرد علمی - تخصصی</p> <p>خدمات رسانی به دانشگاه و اجتماعات دانشگاهی که همسو به کار و کرده‌ها، دانشکده‌ها و دانشگاه تابعه (منند مشارکت در تدوین آیین‌نامه، مقررات و ...)</p> <p>سرپذیری و مدیر مسئول نشریات، دانشنامه‌ها و دیگر رسانه‌های علمی - تخصصی</p> <p>خدمات کتابخانه‌ای و اطلاع‌رسانی</p> <p>مشاوره تخصصی به نهادهای دانشگاهی، عمومی و دولتی عضویت در شوراهای، کمیته‌ها و دیگر نهادهای دانشگاهی مشارکت در سکانداری و مدیریت دانشگاهی، مدیریتهای دانشگاهی و امور اداری آن</p> <p>مشارکت در برنامه‌ریزی ملی توسعه تدوین یا اجرا مشارکت با عضویت در نهادهای بین‌المللی برای ارائه خدمت حرفه‌ای - تخصصی</p> <p>فعالیت در انجمنهای مردم نهاد و خیرخواهانه پذیرش مسئولیت در نهادهای عمومی و دولتی مشارکت در خدمات دانشجویی</p> <p>مشارکت در برنامه‌های بین‌المللی گروه، دانشکده و دانشگاه</p>

همینان استفاده کنندگان از خدمات

خدمات حرفه‌ای - خدمات اجتماعی / جامعه‌پذیری - خدمات نهادی

## مفهوم‌سازی رده‌های علمی بر پایه وظایف اعضای علمی

برای انجام بهینه ارزیابی عملکرد اعضای علمی بر پایه اهداف، کارویژه‌ها و برنامه‌های هر نهاد آموزش عالی و پژوهشی بر پایه اندازه و وزن هر یک از فعالیت‌های دانشگاهی، نخست نیاز است، از رده‌های علمی و چشمداشتی که از اعضای هی یک از آن‌ها داشت. مفهوم‌سازی روشنی انجام شود. روشن است که با توجه به اصول نظری سکنداری نهادهای آموزش عالی و زیست آزموده‌های کامیاب، توانمندی‌ها و مهارت‌های هر رده علمی با گفتگو و توافق تمامی اعضای انجام شود. در بسیاری از نهادهای آموزش عالی، پیشرو این مفاهیم و دیگر مفاهیم مربوط به معیارهای ارزیابی، در سندی با نام «موافقتنامه شرایط، ارتقا و تغییر وضعیت شغلی»<sup>۱</sup>، گنجانده می‌شود. دانسته است، آن چه که در جدول ... (زیر) بسان معیارهای عمومی برای هر رده در نظر گرفته شده است، بنا به ماهیت نهاد می‌تواند تغییراتی به همراه داشته باشد. یادآوری می‌شود، نهادهای آموزش عالی، بنابر کارویژه‌ها و مأموریت‌ها، می‌توانند رده‌های علمی دیگری نیز برای انجام کارویژه‌های خود در نظر بگیرند. برای نمونه، برخی از نهادهایی که کارویژه اصلی آن‌ها آموزشی است، یا آموزش تنها وظیفه بخشی از اعضای علمی آن‌هاست، می‌توانند از رده‌های علمی مربی آموزشگر، استادیار آموزشگر، دانشیار و حتی استاد آموزشگر نیز به این رده‌های علمی بیافزاند. در این صورت نیاز است در مفهوم‌سازی آن‌ها بر پایه وظایف بازنگاری‌های لازم بر پایه توافق جمعی انجام شود. در مورد نهادهای پژوهشی نیز می‌توان روش همگونی را برگزید و معیارهای مفهوم‌سازی آن‌ها را با توجه به وظایف و چشمداشت از آن‌ها به‌گونه‌ای فراقور آن نگاشت. هر چند، در بلندمدت، پیشنهاد می‌شود به بازشناسی حرفه‌ای جداگانه پژوهشگران دور نهادهای پژوهشی غیردانشگاهی، دانش پژوهان (اندیشه‌پردازان در نهادهای اجرایی) و ... پرداخته شود.

یادآوری می‌شود که جدول ... به‌گونه‌ای که با زمان گمارش به رده علمی یا تغییر وضعیت هماهنگی داشته باشد، طراحی شده است. به سخنی روشن‌تر و برای نمونه، بر پایه این جدول، استخدام رسمی - قطعی، پس از دستیابی به رده علمی استادیاری امکان‌پذیر است.

جدول ... مفهوم‌سازی عمومی رده‌های علمی بر پایه وظایف اصلی اعضای علمی

رده‌های علمی / معیارها	مربی	استادیار	رسمی - قطعی	دانشیار	استاد
آموزش	<ul style="list-style-type: none"> <li>برخورداری از توانایی و مهارت آموزش در رشته خود. به گونه‌ای که بتواند معیارهای ارزیابی وظیفه آموزشی مورد چشمداشت را از نظر کیفی و کمی، نهادی که در آن به کار مشغول است را برآورده کند:</li> <li>آشنایی با محتوای رشته</li> <li>مشارکت در کمیته‌های برنامه‌ریزی درسی گروه</li> <li>توانایی طراحی درسنامه (Syllabus)</li> <li>دارای دست کم دانشنامه کارشناسی ارشد در رشته خود یا معادل پذیرفته شده آن</li> <li>برگزاری کلاس‌های دوره کاردانی و کارشناسی و دیگر وظایف آموزشی جدول معیارهای آموزشی</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>برخورداری از دانش، توانایی و مهارت‌های آموزشی، برای انجام:</li> <li>مشارکت در طراحی و روزآمدسازی برنامه درسی روزآمد</li> <li>تدوین درسنامه روزآمد برای هر کلاس درس خود</li> <li>راهنمایی پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد و دکترا</li> <li>برگزاری کارگاه‌های آموزشی</li> <li>رایزنی و هدایت دانشجویان</li> <li>برگزاری دوره‌های کارورزی بر پایه معیارهای ارزیابی وظایف آموزشی مورد پذیرش نهادی که در آن به کار مشغول است.</li> <li>برخورداری از دانشنامه دکتری در رشته مورد نظر</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>برخوردار از مهارت‌ها و توانمندی‌هایی که بتواند استانداردهای بالای عملکردی را در زمینه‌های آموزشی، پژوهش و خدمات اجتماعی بر پایه معیارها چشمداشت‌های گروه، دانشکده و نهاد آموزش عالی خود را برآورده کرده باشد.</li> <li>تبدیل به وضعیت رسمی قطعی باید با در نظر گرفتن منافع گروه و نهاد آموزش عالی انجام شود.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>برخورداری از دانش، توانایی، مهارت و تجربه بالا در آموزش برای انجام</li> <li>مشارکت پویا در طراحی و روزآمدسازی برنامه‌های درسی</li> <li>تدوین درسنامه روزآمد برای کلاس‌های درس خود</li> <li>مشاوره، راهنمایی پایان‌نامه‌های تحصیلات تکمیلی</li> <li>برگزاری کارگاه‌های آموزشی تخصصی</li> <li>هدایت همکاران رده‌های علمی پایین‌تر</li> <li>رایزنی و هدایت شغلی، تحصیلی و ... دانشجویان</li> <li>برگزاری دوره‌های کارورزی</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>برخوردار از دانش، تجربه توانایی مهارت و عالی در آموزش به‌گونه‌ای که سرآمد همکاران رده‌های پایین‌تر باشد بر انجام:</li> <li>مشارکت پویا و هدایت برنامه‌های درسی</li> <li>تدوین درسنامه‌های روزآمد برای کلاس درس خود</li> <li>راهنمایی و مشاوره پایان‌نامه‌های تحصیلات درسی</li> <li>مشارکت در هدایت همکاران تازه کار</li> <li>رایزنی و هدایت شغلی تحصیلی و ... دانشجویان</li> </ul>

<sup>۱</sup> . Agreement on condition of Appointment for Faculty

استاد	دانشیار	رسمی - قطعی	استادیار	مربی	رده‌های علمی معیارها
	<ul style="list-style-type: none"> <li>• برخوردار از دانش روزآمد</li> <li>• آشنایی با راهبردهای نوین یادگیری و فناوری‌های آموزشی</li> </ul>		<ul style="list-style-type: none"> <li>• آشنایی با راهبردهای نوین یادگیری و فناوری‌های آموزشی</li> </ul>		
<p>سرآمد و چیره‌دست در انجام پژوهش و دیگر فعالیت‌های دانشگاهی با کیفیت و اثربخشی بالا که می‌تواند دربرگیرنده تمامی قلمروهای پژوهشی و فعالیت‌های دانشگاهی باشد به گونه‌ای که به مشارکت در توسعه دانش ملی و جهانی بینجامد.</p>	<p>برخوردار از دانش نظری و روش‌شناسی و چیره دست در انجام پژوهش و دیگر فعالیت‌های دانشگاهی، مانند:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• نگارش و انتشار کتاب و مقاله در قلمرو ملی و بین‌المللی</li> <li>• ترجمه و نقد مقاله و کتاب</li> <li>• راهنمایی همکاران تازه کار در انجام پژوهش</li> <li>• نگارش کتاب‌های درسی</li> </ul>		<p>برخوردار از توانایی و مهارت روزآمد در انجام:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• نگارش و انتشار مقاله، کتاب و ... علمی</li> <li>• ترجمه و نقد مقاله و کتاب</li> <li>• پدید آوردن آثار هنری</li> <li>• انجام یا مشاوره طرح‌های پژوهشی</li> <li>• ارزیابی مقاله، کتاب و طرح‌های پژوهشی</li> <li>• نگارش گزارش‌های علمی - تخصصی یا نقد آنها</li> </ul>	<p>برخوردار از دانش نظری و روش شناختی برای انجام پژوهش و فعالیت‌های دانشگاهی همانند:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• نگارش و انتشار مقاله، کتاب و ... علمی - تخصصی</li> <li>• ترجمه و نقد مقاله و کتاب</li> <li>• پدید آوردن آثار هنری و فناوری</li> <li>• مشارکت یا انجام طرح‌های پژوهشی</li> <li>• ...</li> <li>• مشارکت یا نگارش گزارش‌های علمی - تخصصی</li> </ul>	پژوهش / فعالیت‌های دانشگاهی
<p>ارائه خدمات برجسته حرفه‌ای و نهادی درون و برون نهادی و دیگر اجتماعات مدنی و عمومی با بهره‌گیری از دانش و چیره‌دستی‌های تخصصی سطح بالا</p>	<p>انتگیزه و اشتیاق برای مشارکت در امور گروه‌های علمی، دانشکده و دانشگاه و همچنین دیگر نهادها و اجتماعات مدنی، عمومی و علمی با بهره‌گیری از دانش و چیره‌دستی تخصصی</p>		<p>مشارکت پویا در خدمت‌رسانی به نهادهای حرفه‌ای دانشگاهی و اجتماعات برون دانشگاهی که بازتاب‌دهنده تخصص حرفه‌ای باشد.</p>	<p>انجام خدمات حرفه‌ای و نهادی و به نهادهای درون نهادی و دیگر اجتماعات بیرونی در چارچوب حرفه‌ای و تخصصی</p>	خدمات اجتماعی

## روش‌های ارزیابی عملکرد اعضای علمی

اگر چه کمیت و تنوع در انجام وظیفه‌ها و مسئولیت‌های اعضای علمی می‌تواند در ارزیابی عملکرد اعضای علمی نیز اثرگذار باشد، اما آن چه که در بیشتر نهادهای آموزش عالی پیشرو در این ارزیابی‌ها بیشتر مورد توجه قرار می‌گیرد، کیفیت انجام آن‌هاست. برای نمونه، اگر چه برگزاری کمیت کلاس‌های درس و تنوع عنوان‌های درسی می‌تواند گزی برای سنجش عملکرد در فرایند ارتقا یا تغییر وضعیت به شمار آید، اما با توجه به زمانی که نیاز است برای برگزاری اثربخشی کلاس‌ها و تدارک منابع و ... در نظر گرفت و همچنین برآورد ساختن دیگر وظایف و مسئولیت‌های آموزشی، پژوهشی و خدماتی که می‌توان از اعضای علمی، در رده‌های گوناگون علمی، می‌توان چشم‌داشت، روشن است که برگزاری بیش از اندازه کلاس‌های درسی یا راهنمایی پایان‌نامه و ... نه تنها نمی‌تواند مثبت ارزیابی شود. بلکه اگر اثربخشی چنین فعالیت‌هایی، با دقت و به درستی انجام شود، می‌تواند پیامد منفی نیز به همراه داشته باشد. این نکته تنها دربرگیرنده فعالیت‌های آموزشی نیست، بلکه دیگر وظایف و مسئولیت‌های اعضای علمی همچون پژوهشی و خدمات اجتماعی را نیز دربرمی‌گیرد. بنابراین، کمیت خدمات انجام شده، هنگامی اثربخش در نظر گرفته می‌شود که با کیفیت آن‌ها نیز همبستگی داشته باشد.

وانگهی، روش انجام ارزیابی‌ها، در بیشتر نهادهای پیشرو آموزش عالی در سطح جهانی به صورت کیفی و غیر نمره‌ای انجام می‌شود. به گونه‌ای که ارزیاب‌ها نظرات خود را به گونه‌ای تشریحی بیان می‌کنند. در برخی دیگر از نهادها، چگونگی ارزیابی فعالیت‌ها در چند رده دسته‌بندی می‌شود. برای نمونه فعالیت‌ها بر پایه رده‌های: عالی، بسیار خوب، خوب، متوسط و نپذیرفتنی

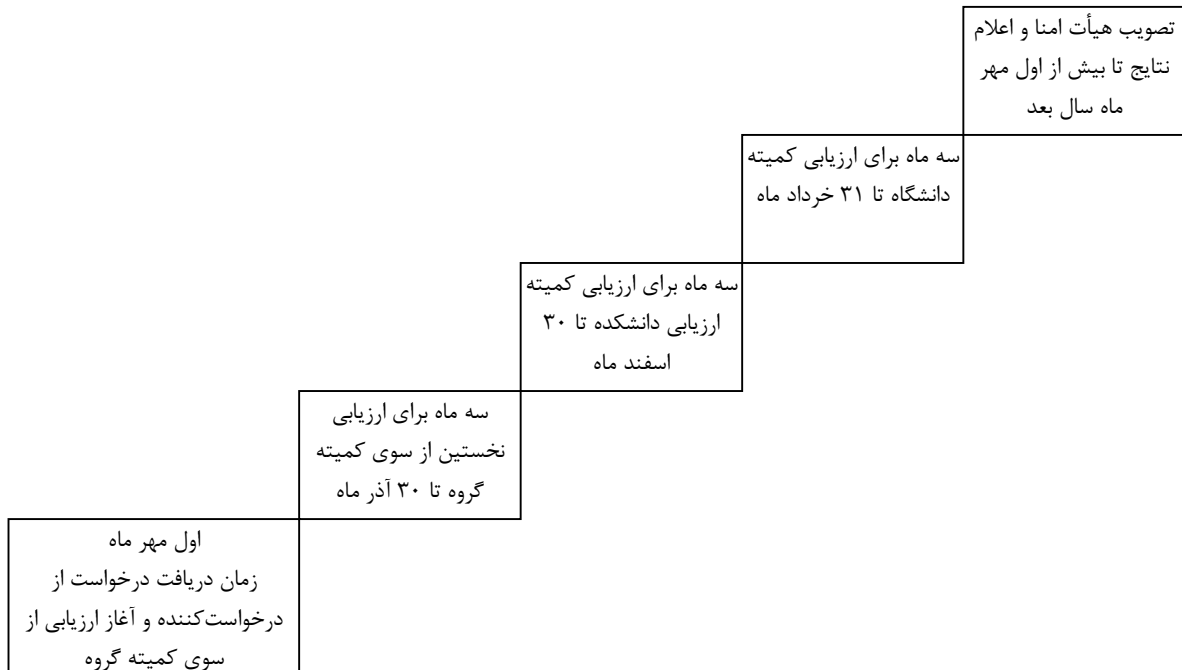
ارزیابی می‌شوند. گاه ارزیابی این روش، با تعریف عملیاتی هر یک از رده‌های ارزیابی و گنجاندن آن در توافقنامه‌های نهادی انجام می‌گیرد. به این ترتیب ارزیاب‌ها با توجه تعریف عملیاتی انجام شده در هر قلمرو پژوهش، آموزش و خدمات به ارزیابی می‌پردازند. برای نمونه ویژگی‌های آموزش، پژوهش و خدمات عالی، بسیار خوب و ... به صورت جداگانه به شمرده می‌شود.

در برگ‌های ارزیابی کنونی، عملکرد اعضای علمی، شاید برای دقت بیشتر در ارزیابی‌ها، و در نبود شفافیت و پاسخگویی از روش نمره‌ای استفاده می‌شود. هر چند در برگ‌های ارزیابی ارتقا و تغییر وضعیت، ستونی نیز با نام «ملاحظات» در نظر گرفته شده است. اما بر پایه برخی مشاهدات، به نظر می‌رسد کمتر از آن برای روشن ساختن دلیل‌های چگونگی انجام ارزیابی نمره‌ای استفاده می‌شود. بنابراین، شاید در مرحله گذر، ادامه چنین روشی همچنان مناسب به نظر برسد. با این تفاوت که ارزیاب‌ها موظف باشند در ستون توضیحات به گونه‌ای تشریحی نیز ارزیابی خود را مستدل کنند.

روشن است که این پیشنهاد، بسان پذیرش تمامیت برگ‌ها و فرایندهایی را که پشت سر می‌گذارند ارزیابی نیست. نخست نیاز است که هر نهاد آموزش عالی و پژوهشی، فعالیت‌های مورد چشمداشت خود را از اعضای علمی بر پایه معیارهای سه گانه پذیرفته شده، یعنی پژوهشی، آموزشی و خدمات اجتماعی با در نظر گرفتن اندازه و وزن فعالیت روشن سازد تا بر پایه آن‌ها بتوان به بازنگری برگ‌های ارزیابی، به گونه‌ای روشن و شفاف پرداخت. دانسته است که اندازه فعالیت‌های مورد چشمداشت از اعضای علمی و وزن‌دهی به آن‌ها، گذشته از آن که باید متناسب با بازه زمانی برای ارتقا یا تغییر وضعیت در نظر گرفته شود، لازم است که با اهداف، کارویژه‌ها برنامه‌های هر نهاد آموزش عالی و یا پژوهشی و همچنین چشمداشت این نهاد از عملکرد اعضای علمی خود همسویی کامل داشته باشد. به هر حال، شایستگی و مهارت‌های اعضای علمی، شایسته است در برگیرنده هر سه قلمرو کارویژه نهادهای آموزش عالی و پژوهشی باشد. برتری و چیره‌دستی در یک قلمرو (پژوهشی، آموزشی و خدمات اجتماعی) نمی‌تواند پوشش دهنده دیگر قلمروها باشد. هر چند وزن‌دهی به آن‌ها می‌تواند در هر نهاد متفاوت باشد. در وضعیت کنونی کشور که برخی نهادها تنها مأموریت پژوهشی و آموزشی دارند، نیز لازم است. سازوکارهایی در نظر گرفته، که فرایند ارتقای اعضای این گونه نهادها با دشواری روبرو نشود. برای نمونه، آموزش‌های غیررسمی می‌تواند جایگزین آموزش‌های رسمی شود و اندازه آن نیز از تناسب منطقی برخوردار شود. از دیگر نکاتی که به نظر می‌رسد نیاز است در فرایند ارزیابی و در پی آن در برگ‌های ارزیابی روشن شود، ارزیابی کارهای گروهی و مشترک است. به نظر می‌رسد که وضعیت کنونی، که سهم هر یک تنها بر پایه پس و پیش بودن نام و یا نقش افراد (استاد، دانشجو یا مجری، همکار، مشاور و ...) ارزیابی می‌شود، چندان روشن و عادلانه به نظر نمی‌رسد. چرا که سهم افراد، جدای از نقش آن‌ها، در تولید بروندهای دانشگاهی می‌تواند متفاوت باشد. از این رو در کارهای مشترک، نیاز است سهم مشارکت هر کسی، روشن و مشخص شود. روشن و مشخص ساختن این سهم، نیازمند توافق همکاران است. بنابراین، ارائه دلیل‌های مستند، مانند توافق کتبی همکاران و یا تأییدنامه نهاد سفارش‌دهنده و یا هر دو بر سر سهم هر یک از همکاران می‌تواند زمینه را برای ایجاد فضای همکاری‌های گروهی آماده‌تر کند.

## زمان بندی فرایند ارزیابی

در نظر گرفتن بازه زمانی مشخص برای انجام درخواست ارتقا یا ترفیع از دیگر نکاتی است که نیاز است در آیین نامه ارتقای هر نهاد آموزش عالی و پژوهشی گنجانده شود. بازکوی اسناد و آیین نامه های ارتقا نهادهای آموزش عالی حکایت از آن دارد که فرایند ارزیابی در بازه زمانی یک ساله انجام می شود. جدول زمان بندی که در نگاره ... بازتاب یافته است، می تواند نمونه ای از این زمان بندی را نشان دهد.



نمایه ...

همان گونه که در آیین نامه های پیشین ارتقا، پیش بینی شده بود، زمان صدور حکم ارتقا یا تغییر وضعیت، زمان ثبت درخواست در گروه یعنی اول مهر خواهد بود.

## زمان ماندگاری در هر رده علمی

روشن است که هر عضو علمی برای به دست آوردن دانش و چیره دستی در انجام وظایف و مسئولیت های در رده های علمی بالاتر نیازمند کوشش در گذر زمان است. به همین دلیل نیز زمان ماندگاری در هر رده علمی در آیین نامه های پیشین، اما به گونه ای پراکنده گنجانده شده بود.

اما، به دلیل ماهیت و ویژگی های فعالیت های دانشگاهی و همچنین توانایی متفاوت اعضای علمی در انجام چنین فعالیت هایی، به رغم وجود بازه زمانی مشخص ماندگاری در هر رده علمی، بیشتر نهادهای آموزش عالی سازوکارهایی غیردوره ای برای ارتقا و یا تبدیل وضعیت اعضای علمی که خدمات برجسته علمی دارند نیز در نظر می گیرند. در این صورت تغییراتی نیز در فرایندها و بازه زمانی در نظر گرفته می شود. به سخنی روشن تر به رغم وجود بازه زمانی مشخص ماندگاری در هر رده علمی، چنان چه افرادی یافت شوند که از خدمات برجسته علمی برخوردارند با تأیید هم تایان خود و پشت سر گذاشتن فرایند ارزیابی، می توانند بدون نیاز به سپری شدن بازه زمانی تعیین شده به رده علمی بالاتر یا تغییر وضعیت دست یابند. جدول های ... (زیر) نمونه ای برای تعیین زمان ماندگاری در هر رده علمی را نمایش می دهد.



### جدول ...: بازه زمانی ماندگاری در هر رده علمی

رده‌های علمی دانشگاهی	زمان ماندگاری در هر رده علمی	یادداشت
مریی - استادیار	۵ سال	چنانچه رده علمی به گونه پیش‌رس تغییر کند، همزمان می‌تواند به رسمی - قطعی نیز دست یابد. برای دستیابی به رده استادیار و به بالا دارا بودن دانشنامه دکترا ضروری است. دلیل افزایش زمان ماندگاری در تبدیل وضعیت از استادیاری به دانشیاری، این است که در وضعیت کنونی که جذب اعضای علمی بیشتر در رده استادیاری انجام می‌شود و در نتیجه به صورت آزمایشی استخدام
استادیار - دانشیار	۵ تا ۷ سال	
دانشیار - استاد	۵ سال	
	می‌شدند، ممکن است برخی نتوانند در طول ۵ سال تغییر وضعیت دهند. بنابراین افزایش در سال بیشتر می‌تواند برای این افراد کمک به شمار آید.	

در جدول ... برخی ویژگی‌های ارتقا و تغییر وضعیت دوره‌ای و پیش‌رس نمایش داده شده است.

### جدول ...: ویژگی‌های ارتقا و تغییر وضعیت دوره‌ای و پیش‌رس

گونه‌شناسی ارتقا یا تغییر وضعیت	بازه زمانی ماندگاری	درخواست کننده	جلوگیری کننده	فرجام خواهی
دوره‌ای	بر پایه جدول زمان ماندگاری	درخواست کننده	تنها درخواست کننده	بر پایه فرایند فرجام خواهی مصوب
پیش‌رس	ندارد	درخواست‌کننده یا دانشگاه	گروه، دانشکده و درخواست‌کننده	ندارد

### وظایف و حقوق درخواست‌کننده

- مسئولیت درستی اطلاعات و مستندات پرونده ارتقا یا تغییر وضعیت در گام نخست بر دوش درخواست‌کننده و درباره آن پاسخگو خواهد بود.
- درخواست کننده باید در زمان تعیین شده (برابر جدول زمان‌بندی) درخواست خود را به همراه اطلاعات دقیق و مستندات لازم را فراهم کند و در اختیار مدیر گروه قرار دهد. درخواست‌کننده می‌تواند پرونده خود را زودتر از مان آغاز ارزیابی نیز در اختیار گروه بگذارد. به هر صورت زمان ارزیابی از زمان اعلام شده آغاز خواهد شد.
- چنانچه درخواست ارتقا یا تغییر وضعیتی در گروه با مسئله روبرو شود، مدیر گروه پیش از تصمیم‌گیری پایانی گروه باید چکیده‌ای نوشتاری از مسائل با جزئیات کافی به گونه‌ای که درخواست‌کننده مشکل را دریابد به وی بدهد.
- باید به درخواست‌کننده امکان پاسخگویی نوشتاری در بازه زمانی مناسب داده شود و چنانچه نیاز است اطلاعات و مدارک دیگری را نیز اضافه کند. پس از بررسی پاسخ داده شده از سوی درخواست‌کننده، کمیته ارزیابی گروه می‌تواند رأی‌گیری کند.
- چنانچه درخواست در کمیته ارزیابی گروه پذیرفته شود، به هنگام فرستادن آن برای رئیس دانشکده، به درخواست‌کننده نیز آگاهی داده شود (کپی نامه گروه به رئیس دانشکده برای درخواست‌کننده رونوشت شود)
- چنانچه نظر پایانی کمیته ارزیابی گروه منفی باشد، مدیر گروه باید جزئیات و دلایل‌های ویژه رد درخواست را و این در چه زمینه‌ای نتوانسته است امتیاز بیاورد را با نامه رسمی و با درج جزئیات به آگاهی درخواست‌کننده برساند.
- به هنگام فرستادن پاسخ منفی به رئیس دانشکده، لازم است از درخواست‌کننده خواسته شود تا در بازه زمانی مناسب، پاسخی برای رئیس دانشکده فراهم کند و به پرونده وی پیوست شود.
- رئیس دانشکده نیز به هنگام فرستادن پرونده برای رئیس دانشگاه، باید موضوع را با نامه‌ای به آگاهی درخواست‌کننده برساند.

- چنانچه، پاسخ رئیس دانشکده در برابر درخواست مثبت مدیر گروه و کمیته دائمی گروه منفی باشد و یا دلایل آن‌ها را کافی نداند، رئیس دانشکده با نامه ای که دربرگیرنده جزئیات و دلایل رد درخواست را به آگاهی درخواست‌کننده می‌رساند و یا کپی نامه به رئیس دانشگاه را با در نظر داشتن حفظ هویت ارزیاب‌ها برای درخواست‌کننده می‌نویسد. در این صورت، به درخواست‌کننده زمان لازم برای پاسخگویی و اضافه کردن مدارک برای رئیس دانشگاه داده می‌شود.
- رئیس دانشگاه نیز پس از تصمیم‌گیری برای فرستادن پرونده (منفی یا مثبت) به هیأت امنای موضوع را به آگاهی درخواست‌کننده می‌رساند و رونوشت آن را نیز برای اتحادیه اعضای علمی می‌فرستد.
- چنانچه پاسه رئیس منفی باشد، رئیس باید دلایل آن را با جزئیات با نامه‌ای به آگاهی درخواست‌کننده برساند.
- افرادی که عضو گروه‌ها نیستند نیز از رهگذر گروه‌ها برای ارتقا یا تبدیل وضعیت اقدام کنند.
- چنانچه رئیس گروه همکار درخواست‌کننده باشد، مدیر گروه دیگری (Acting Head) برای این کار در نظر گرفته می‌شود.
- درخواست‌کننده می‌تواند نتایج ارزیابی‌ها را بدون نامه ارزیاب ببیند (ص ۳۰)
- درخواست‌کننده با درخواست کتبی به رئیس دانشکده می‌تواند فرایند ارتقا یا تغییر وضعیت را متوقف سازد.
- چنانچه رأی کمیته ارزیابی کدانشکده برخلاف تصمیم گروه باشد، پیش از تصمیم‌گیری نهایی به درخواست‌کننده فرصت پاسخ دادن داده می‌شود.
- رئیس دانشگاه نتیجه تصمیم‌گیری خورد را به صورت نوشتار به آگاهی درخواست‌کننده با رونوشت به اتحادیه اعضای علمی.
- پاسخ منفی رئیس باید دربرگیرنده جزئیات و دلایل ویژه باشد که به صورت نوشتاری اعلام می‌شود. تصمیم مخالف با ذکر دلایل به آگاهی کمیته ارزیابی گروه نیز باید برسد.
- اگر پاسخ مثبت باشد، حکم متقاضی از آغاز شروع فرایند زده می‌شود.
- فرجام‌خواهی از حکم رئیس از سوی اتحادیه اعضای علمی یا هر نهاد دارای صلاحیت دیگر، انجام می‌شود. با دریافت کپی پرونده با حفظ درمانگی فرجام‌خواهی بر پایه اشتباهات ناشی از فرایند نادرست یا تصمیم‌گیری غیر خردورزانه انجام می‌شود. به هر حال، رأی اتحادیه و یا نهاد بررسی‌کننده باید از سوی نهاد آموزش عالی یا پژوهشی اجرا شود.

### نکات درخور درنگ

- تمامی افرادی که در فرایند ارزیابی درگیر می‌شوند، موظف به حفظ محرمانگی نام و محتوای ارزیابی هستند و در برابر آشکار ساختن آن‌ها پاسخگو خواهند بود. پیشنهاد می‌شود سازوکاری برای پاسخگویی در این زمینه پیش‌بینی شود.
- نیاز است که آیین‌نامه‌های ارتقا و تغییر وضعیت که از سوی نهادهای آموزش عالی، پژوهشی، دست کم هر پنج سال یک بار دریافت نظرات اعضای علمی بازنگری شود. روشن است که هرگونه تغییر در آیین‌نامه با پشت سر گذاشتن فرایندهای پذیرفته‌شده نهاد دانشگاهی انجام خواهد شد و به آگاهی تمامی اعضای علمی خواهد رسید. همچنین زمان کاربست تغییرات، برای درخواست‌هایی است که پس از ابلاغ تغییرات دریافت می‌شود.
- اعضای کمیته ارزیابی گروه، بدون مشارکت در مباحث اصلی در سطح گروه نمی‌توانند رأی بدهند. به هر حال رأی باید حضوری انجام شود.
- رأی اکثریت، نظر پایانی کمیته ارزیابی گروه به شمار می‌رود. به هر حال لازم است شمار آرای موافق یا مخالف در صورتجلسه درج شود.
- چنانچه رأی گیری به اکثریت نینجامد، گزارش باید بازتاب‌دهنده ماهیت تفاوت آرا باشد. در این صورت، مدیر گروه پیش‌نویس گزارش را در اختیار اعضای کمیته ارزیابی گروه قرار می‌دهد تا در نهایی‌سازی آن کمک کنند.
- تصمیم‌گیری در کمیته ارزیابی دانشکده می‌تواند مسیر سه‌گانه‌ای را دنبال کند.
  - ✓ پذیرش رأی کمیته ارزیابی گروه و فرستادن آن برای رئیس دانشگاه
  - ✓ بازگشت دادن درخواست و پرونده برای گروه برای بازنگری. در این صورت دلیل‌های بازگشت دادن پرونده باید به گونه‌ای روشن و مستدل بیان شود. در هر صورت، چکیده‌ای از آن نیز برای آگاهی رئیس دانشگاه فرستاده می‌شود.

✓ در مورد درخواست‌های «پیش‌رس» پرونده به گروه بازگشت داده می‌شود و از آن جا که فرصت فرجام‌خواهی پیش‌بینی نشده است، پرونده در بازه زمانی تعیین شده ارزیابی خواهد شد.

- نتیجه تصمیم کمیته ارزیابی دانشکده که برای رئیس دانشگاه فرستاده می‌شود، باید در اختیار مدیر گروه و از رهگذر او به آگاهی درخواست‌کننده و دیگر اعضای کمیته ارزیابی رسانده شود. در هر حال، به درخواست‌کننده باید فرصت پاسخگویی و یا اضافه کردن اطلاعات و مستندات نیز داده شود. به هر حال دلیل‌های تصمیم‌گیری باید روشن، شفاف بیان شود.
- پیشنهاد می‌شود، برای آگاهی اعضای علمی از ویژگی‌های اخلاق حرفه‌ای و پاسداری از آن‌ها، اصولی را که اعضای علمی باید به هنگام انجام وظایف و مسئولیت‌های خود در نظر داشته باشند، در آغاز به کار در اختیار آن‌ها قرار دهند. به این ترتیب، راه برخی از ناهنجاری‌ها و بداخلاقی‌هایی که می‌تواند ریشه در ناآگاهی افراد داشته باشد، سد می‌شود.

## References

- America Association for Applied Linguistics, *AAAL Promotion and Tenure (P&T) Guidelines, 2014.*
- National Institute for Excellence in Teaching, *Creating a Successful Performance*
- Bess James, L. & Jay R., Dee (2008). *Understanding College and University Organization.* Vol. 1, Virginia: Stylus Publishing.
- *Compensation System for Educators, 2007.*
- Durham College, *Durham College Faculty Skills and Abilities Competency Matrix, 2012.*
- FACULTY OF SOCIAL SCIENCES UNIVERSITY OF COPENHAGEN, *Appointment of Academic Staff Rules and regulations, 2005.*
- Gagné, Maryléne & Forest, Jacques (2011). *The Study of Compensation Systems through the Lens of Self- Determination Theory: Reconciling 35 Years of Debate.* Centre Interuniversitaire de recherche en analyse des organisation, Montréal 2011.
- Office of Academic Affair, *Faculty Handbook: Promotion and Tenure Guidelines,* Oregon State University, 2015.
- Office of Provost, *Guidelines and Information Regarding the Tenure, Permanent Status and Promotion Process for 2015-2016.* University of Florida 2015.
- Office of the Vice Chancellor for Research and development, *Duties and Responsibilities of Faculty Members.* University of the Philippines Diliman, 2011
- Patniak, M. & Chandara Padhi, Prabir (2012). *Compensation Management: A Theoretical Preview.* Asian Journal of Marketing and Management Research, vol. 1, Issue 1, September 2012.
- Social Sciences and Humanities Research Council, *2012-2013 SSHCR Development Grant-Scoring System Guidelines,* Canada, 2013.
- Stanford University, *Faculty Handbook: Appointments, Reappointments and Promotion in the Professoriate,* 2015.
- Trevor, J. (2008). *Can compensation be strategic? A review of compensation management practice in leading multinational firms.* Cambridge Jude Business School.
- University of British Columbia, *Guide to Reappointment, Promotion and Tenure Procedures at UBC,* 2014.
- University of British Columbia, *Guidelines for Personnel Files,* (2011).
- University of Delaware, *Compensation System Guidelines for Exempt & Non-Exempt Employees.* June 2014.
- University of Florida, *Regulation of the University of Florida,* 2015.
- University of New York, *New York University Promotion and Tenure Guidelines,* 2015.
- W. Scholl, Richard (2015). *Rewards and Evaluation System.* The University of Rhode Island, Charles T. Schmidt, Jr. Labor Research Center.

- باقریان، فاطمه؛ ذاکر صالحی، غلامرضا؛ روشن، احمدرضا (۱۳۸۴). گزارش تخصصی بررسی مسأله خدمت موظف و شاخص‌های بهره‌وری اعضای هیأت علمی موسسه (گزارش کمیته منتخب اعضای هیأت علمی)، موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- میرزایی، ارتقای زودرس و استادی نارس، روز نامه بهار، ۲۳ شهریور ۱۳۹۲، ستون جامعه.
- نورشاهی، نسرين (۱۳۹۳). عوامل مؤثر بر رشد حرفه‌ای اعضای هیئت علمی و ارائه راهکارهایی برای بهبود آن، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، دوره ۲۰، شماره ۳، صص ۹۵-۱۲۰.
- وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، آیین‌نامه ارتقای اعضای هیأت علمی آموزشی، ۱۳۹۴.
- وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، آیین‌نامه ارتقای اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها و موسسات پژوهشی، ۱۳۹۱.

## پیوست ها

ارتقای زودرس و استادی نارس- یادداشتی از دکتر سید آیت اله میرزائی (جامعه شناس)

### ارتقای زودرس و استادی نارس

جامعه (۱۴) / سید آیت الله میرزایی

موسسات آموزش عالی در ایران بیش از آن که به استادی این و آن نیاز داشته باشند، به پاسداشت حقیقت جویی به مثابه غایت علم نیازمندند. اما رواج علم‌بازی به شیوه جویندگان استادی، به غایت از این حقیقت جویی فاصله دارد. «هشت سال برای خودم فرصت گذاشته‌ام که از درجه استادیاری به استادی برسم»، این بخشی از سخنان یک عضو هیات علمی در یکی از دانشگاه‌های ایران در آغاز بازی استاد شدن بود. این تازه کار جوینده استادی، به امید استاد شدن همه را داشت، همه جا بود. هر جا سفره امتیازآوری پهن بود، بر سر آن بود. آیین‌نامه‌های وزارت علوم را از بر بود. امتیازات مدیریتی، فرهنگی، علمی و... همه را می‌دانست. او که از هر شگردی برای استاد شدن بهره می‌برد، هیچ پست ربط و بی‌ربطی را رد نمی‌کرد. می‌گفت: وقتی عضو هیات علمی شدی «فقط باید به فکر استاد شدن باشی و وقتت را تلف نکنی». «اگر استادی را بگیری همه مزایا به سوی تو می‌آیند. اما استادیار باشی نه پایان‌نامه می‌توانی بگیری نه کلاس در خوری، نه پستی و مقامی، هرچند از نظر علمی قوی باشی»، پس هر طور می‌توانی باید «زود استاد شوی.» از خوش‌اقبالی، دولت‌ش یار بود و با فراهم آمدن اسباب قدرت و کسب مدیریت بر شتاب استاد شدن افزود و از بهره انتصابی مدیریت سود فراوان برد. عضو همه نوع کمیسیون، شورا و هیاتی شد. خیلی زود بر کرسی ریاست نشست و ارتقای خودش و دیگران را مدیریت می‌کرد. نامش بر پایان هر نامه‌ای بود. مجله‌ای راه‌اندازی کرد، خودش شد سردبیرش. سپس مجله دوم را و عضو تحریریه مجلات دیگر هم شد. در بیشتر شماره‌های مجلاتش مقاله داشت. همه چیز می‌نوشت، همه جا می‌نوشت. البته به مدد دانشجویان بی‌مزد و موجب دانشجویان را امتیاز می‌دانست. در راهنمایی، مشاوره و داوری پایان‌نامه‌ها حد و مرزی نمی‌شناخت. خوب می‌دانست هر پایان‌نامه مزایای مادی و معنوی وافر دارد. هر دانشجویی موظف بود مقاله‌ای را با رعایت اولویت، مزین به نام وی کند وگرنه اذن دفاع نمی‌یافت. به مدد تعهدنامه‌ها و آیین‌نامه‌ها، دانشجو موظف بود ایده‌هایش را به نام استاد راهنما به عنوان مالک اصلی (نویسنده اول) مقاله چاپ کند. باران امتیاز بود که از هر سو بر جوینده استادی باریدن گرفت. جوینده استادی کثیرالانتشار بود، اما کم مطالعه. گذر به استادی، فرصتی برای مطالعه و آموختن باقی نمی‌گذاشت و پروژه استاد شدن همه وقت وی را می‌گرفت تا این که بالاخره زودتر از برنامه‌اش «گذر از استادیاری به استادی را کمی بالاتر از ۴۰ سالگی جشن گرفت.» آن چه آمد روایتی مختصر از شیوه خاص گذر به استادی در مراکز آموزش عالی ایران در روزگار ماست. روایتی از «ارتقای زودرس و استادی نارس.» روایتی که در هر موسسه آموزشی و پژوهشی بیش و کم وجود دارد. توشه این راه «شعبده‌بازی با آیین‌نامه‌های ارتقا»ی وزارت علوم و کمی «بند و بست»

بوروکراتیک و داشتن روحیه فرصت‌طلبی و مصلحت‌بینی است. نباید فراموش کرد که همنشینی با قدرت و نشستن بر مسند مدیریت و ریاست بر شتاب «ارتقای زودرس» و نیل به «استادی نارس» می‌افزاید. پایان این راه، تولید استادانی اغلب نارس است. در این راه، استاد شدن هدف اصلی و حقیقت‌جویی هدف فرعی است. در این راه بازی با علم تا جایی ارزش دارد که به کار استاد شدن آید. اگرچه استاد می‌شوی اما صاحب‌نظر نمی‌شوی. بی‌دلیل نیست که بر خیل استادان افزوده می‌شود اما صاحب‌نظر نداریم. اما راه دیگری هم هست و البته همواره جویندگانی داشته است و آن راه جویندگان علم با هدف حقیقت‌جویی است؛ راهی سخت، دشوار و ناهموار با پیچیدگی‌های خاص خود. غایت این مسیر ارتقا نیست، انتهای این مسیر روشن نیست. جشن پایانی هم ندارد، چون پایانی ندارد. در این مسیر میل به حقیقت‌جویی مجالی برای استاد شدن یا میل به قدرت و کسب مدیریت باقی نمی‌گذارد. استادی موضوعی فرعی است که اگر محقق شود همراه با پختگی، شایستگی و احترام در میان اجتماع علمی است. اگر ارتقایی هم باشد ماهیتا با ارتقای علمی از طریق بند و بست و همنشینی با قدرت و نشستن بر مسند مدیریت و ریاست و بازی با آیین‌نامه‌ها متفاوت است. هستند کسانی که حقیقت‌جویی را فدای مصلحت‌بینی و فرصت‌طلبی نمی‌کنند.

آکادمی ایرانی باید میدان تعامل این پویندگان حقیقت باشد نه میدان بازی آن جویندگان استادی. بخشی از این بازی سراسری ارتقای زودرس استادان نارس در نظام آموزش عالی ما ناشی از تمرکزگرایی شدید در وزارت علوم و فقدان استقلال نهادهای علمی و نقش تسهیل‌کننده همین آیین‌نامه‌های فراگیر ارتقا در وزارت علوم است. در این بازی استاد شدن، نباید نقش آیین‌نامه‌های ارتقای وزارت علوم را نادیده گرفت. موضوعی که خود مجال دیگری نیاز دارد. تمرکز منابع، فرصت‌ها و مزایا در رتبه استادی بر میل به این بازی افزوده است. اکنون بازی استادشدن به یک بازی سراسری و فراگیر در همه مراکز آموزشی و پژوهشی ایران تبدیل شده است. در این راه جویندگان استادی، «غایت علم» یعنی «حقیقت‌جویی» را وانهاده‌اند.

<http://baharnewspaper.com/Page/Paper/92/06/23/14>





## علم در دوران پس از توافق

رضا منصوری-استاد فیزیک دانشگاه صنعتی شریف

توافق ایران با ۵+۱ رویدادی تاریخی خواهد بود که تاریخ‌شناسان در آینده تحلیل‌های بسیاری از آن ارائه خواهند کرد و به‌عنوان شروع دوران مدنیت نوین در ایران به تبع انقلاب اسلامی و پس از دوره خردگرایی احمدی‌نژادی، از آن یاد خواهند کرد. در این هیچ شکی ندارم؛ اما با شروع دوران خردگرایی تاریخی، نباید انتظار رونق اقتصادی یا حتی رشد علمی سریع داشت. برای این اتفاق هنوز بلوغ مدنی بسیاری لازم است. تا الان فقط می‌توان گفت خرد مدنی مدرن مبتنی بر علم، بر خرافه‌گرایی غلبه کرده است؛ اما خرد مدنی بدون بلوغ سیاسی می‌تواند مشکلات بسیاری را در اجرا پدید آورد. دولت‌های ما کمتر از دولت احمدی‌نژاد، در اجرا موفق بوده‌اند و این کمبود موفقیت را نمی‌توانم فقط به حساب خردمندی در محیطی نابخردانه بگذارم که متأسفانه بعضی از دولتمردان کنونی مایلند سختی امور را در این مسئله ببینند. علم در ایران بیمار است. من که خود بانی سیاست تشویق مقاله‌نویسی بین‌المللی در ایران بوده‌ام و بیش از ۳۰ سال است آن را پیش می‌کنم، با کمال اطمینان می‌گویم موضوع رشد کمی علم باعث شده است از حرکت جدی علمی باز بمانیم. هنگامی که سیاست‌های دولت نهم و دهم را در این حوزه نقد می‌کردم، به‌وضوح شروع سقوط علمی ما دیده می‌شد. ما علم را به دست وزارت علوم و به نام رشد علمی، اما مبتنی بر آمار نادرست، به سقوط کشاندیم. حضور جوانان بااستعداد در دانشگاه‌های مان را به فرار رساندیم؛ آن هم نه فقط به اروپا و آمریکا که اکنون «کشورهای بریکس» هم مغزهای ما را به استخدام درمی‌آورند. (بریکس یا BRICS نام گروهی به رهبری قدرت‌های اقتصادی نوظهور است که از به‌هم‌پیوستن حروف اول نام انگلیسی کشورهای عضو یعنی برزیل، روسیه، هند، چین و آفریقای جنوبی تشکیل شده است.) در مقابل، دارالعلم را به نوانخانه‌ای تبدیل کرده‌ایم برای برخی میان‌مایگان و کم‌مایگانی که حاضرند به هر آیین‌نامه‌ای تمسک جویند تا جای پای خود را محکم کنند و لقب استاد بگیرند. در این میان، دیگر کسی خریدار خلاقیت و جدیت و اخلاق نیست. ما دانشگاه‌ها را به نوانخانه‌هایی آموزشی برای گروهی خاص تبدیل کرده‌ایم. این سیاست علمی دولت نهم و دهم بود که دولت یازدهم هم هنوز متوجه آن نیست و در رفع آن ناتوان بوده است. اکنون توافق هسته‌ای ایران را در دسترس داریم. توان فناوری هسته‌ای به توان علمی تبدیل نشده است و نمی‌تواند بشود. ما علوم را به آموزشی دست سوم در سطح جهان فروکاسته‌ایم. کافی است به یکی از کنفرانس‌های بین‌المللی که دستاوردهای علمی در آن به بحث گذاشته می‌شود، برویم. من هنگام اعلام بیانیه وین، در یک چنین کنفرانسی بودم. از پیشرفت‌های تجهیزات و دقت‌های اندازه‌گیری و به تبع آن کارهای نظری در مقایسه با حقیقت تصور علم در ایران و استادلقبانی که برای پیشیزی حاضرند به هر تعداد، دانشجویی مثلاً دکترای پذیرند و بعد هم آنها را در دانشگاه استخدام کنند، شرمگین شدم. خادمی را میراث خانوادگی داشتیم، اما این یکی از کجا سردرآورد! حوزه علمیه ما که این چنین نبوده است. من چشم‌اندازی در دولت یازدهم و احتمالاً دوازدهم برای تحکیم معنای خردمندانهای از علم مدرن و حضور جدی ایران در علم جهانی نمی‌بینم؛ اما توافق اجازه می‌دهد سازمان‌های مردم‌نهاد و دانشگران به‌صورت انفرادی به علم جهانی وصل شوند و در این میان شاید بعضی از مدیریت‌های علمی ایران هم به این درک درازمدت برسند که نجات ایران در درک علم جهانی است.

اگر همین نوع علم از جنس علوم انسانی مدرن بر جو مذاکرات غالب نبود، معلوم نیست ما الان کجا بودیم. تنها امیدم به آن درصد کم از دانشگرانی است که نفس علم مدرن را بر تمام امتیازهای نازل دانشگاهی و اجتماعی در ایران ترجیح می‌دهند و در شرایطی که مدیریت علمی کشور بدون راهبرد اجرایی درازمدت درگیر چالش‌های سیاسی روز است، به دنبال ارتباط علمی جهانی‌اند تا علم ایران بیش از این نخشکد. بله! درست نیست بگوییم رشد علمی ایران دارد کم می‌شود، بلکه باید گفت ریشه علم ایران، که در دولت نهم و دهم خشکانده شد، هنوز در دولت یازدهم فرصت آبیاری هم پیدا نکرده است. توافق هسته‌ای فرصتی است

برای تحول علمی در شرایط بسیار سخت علمی کشور، اما نه به دست دولتمردان، بلکه به دست درصد اندک دانشگرانی که به کشور و به علم اهمیت می دهند.

ارسال دیدگاه

<input style="width: 95%;" type="text"/>	نام:	
<input style="width: 95%;" type="text"/>	ایمیل:	
<input style="width: 95%;" type="text"/>	وب سایت:	
<div style="border: 1px solid black; height: 60px; width: 95%; padding: 5px; margin-bottom: 5px;">^ v</div>	دیدگاه شما:	
<input style="width: 40%;" type="button" value="ارسال دیدگاه"/>		

---

مجری: پیام رسان هزاره آریا

کلیه حقوق مادی و معنوی این وب سایت، متعلق به روزنامه «شرق» است.

# رهیافتی برای توسعه کارراهه اعضای هیأت علمی



حمید جاودانی

دانشیار موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی

مکان: پژوهشگاه مطالعات علوم انسانی

سوم خرداد ماه ۱۳۹۵

# استادی نارس محصول چیست؟

**تحلیل سید آیت اله میرزایی (استاد جامعه شناس) از  
نگاه اعضای هیأت علمی دانشگاه ها به دانش اندوزی**



# علم در دوران پس از توافق

توافق ایران با O+1 رویدادی تاریخی خواهد بود که تاریخ‌شناسان در آینده تحلیل‌های بسیاری از آن ارائه خواهند کرد و به‌عنوان شروع دوران مدنیت نوین در ایران به تبع انقلاب اسلامی و پس از دوره خردگرایی

با کمال اطمینان می‌گویم موضوع رشد کمی علم باعث شده است از حرکت جدی علمی باز

این فقط می‌توان گفت خرد مدنی مدرن مبتنی بر علم، بر حرافه‌های غلبه کرده است: اما خرد مدنی بدون

علم را به دست وزارت علوم و به نام رشد علمی، اما مبتنی بر آمار نادرست، به سقوط

نه مسافران بعضی از دونه‌مردان خوبی می‌بیند سعی امور را در این مسکنه ببینند. علم در ایران بیمار است. من که خود بانی سیاست تشویق مقاله‌نویسی بین‌المللی در ایران بوده‌ام و بیش از ۳۰ سال است آن را

برزیل، روسیه، هند، چین و آفریقای جنوبی تشکیل شده است.) در مقابل، دارالعلم را به نوانخانه‌ای تبدیل

کرده‌ایم برای برخی میان‌مایگان و کم‌مایگانی که حاضرند به هر آیین‌نامه‌ای تمسک جویند تا جای پای خود را

محکم کنند و لقب استاد بگیرند. در این میان، دیگر کسی خریدار خلاقیت و جدیت و اخلاق نیست. ما

دانشگاه‌ها را به نوانخانه‌هایی آموزشی برای گروهی خاص تبدیل کرده‌ایم. این سیاست علمی دولت نهم و

ایران را در دسترس داریم. توان فناوری هسته‌ای به توان علمی تبدیل نشده است و نمی‌تواند بشود. ما علوم

را به آموزشی دست سوم در سطح جهان فروکاسته‌ایم. کافی است به یکی از کنفرانس‌های بین‌المللی که

حضیض تصور علم در ایران و استادلقبانی که برای پیشیزی حاضرند به هر تعداد، دانشجوی مثلا دکترا بپذیرند

و بعد هم آنها را در دانشگاه استخدام کنند، شرمگین شدم. خادمی را میراث خانوادگی داشتیم، اما این یکی

از کجا سردرآورد! حوزه علمیه ما که این‌چنین نبوده است. من چشم‌اندازی در دولت یازدهم و احتمالا

# حراج دانش به چه قیمتی انجام می شود؟

## انجام پروژه های دانشجویی - گروه آموزشی مکاریتم

نام : انجمن مشاورین متخصص

تلفن : +982176790226

موبایل : 09128851344

استان : تهران

شهر : تهران بزرگ

آدرس : بالاتر از فلکه سوم تهرانپارس

وب سایت : mecharithm.com

پست الکترونیک : mecharithm@gmail.com

انقضاء: این آگهی منقضی شده است

پایان نامه  
مقاله بین المللی  
شبیه سازی

مهندسیم و این افتخار را با ریال نابود نمی کنیم و در جمعمان فقط مهندس را می پذیریم

\*\*\*\*\* مهمترین گام در گروه آموزشی مکاریتم \*\*\*\*\*

تضمین می کنیم بالاترین درجه علم را با بهترین کیفیت آموزش و حمایت تقدیم شما نمائید

گروه مکاریتم افتخار دارد که با تیمی متشکل از قریب به 1350 محقق برتر در مقاطع دکتری و فارغ التحصیل کارشناسی ارشد دانشگاه های تهران با برقراری ارتباط مستقیم بین پژوهشگر و متقاضی، علاوه بر بالا بردن سطح کیفی پایان نامه ها و مقالات شما، گامی موثر در پیش برد آموزش برداشته است.

\*\*\*\*\* توجه \*\*\*\*\*

به دلیل اینکه در مکاریتم قرار داد ها و مبالغ کاملا شفاف و روشن است و دقیقا بر اساس حق الزحمه می باشد مکاریتم این امکان را به متقاضیان می دهد که مستقیم با پژوهشگرانی که مشاوره پروژه را برعهده گرفته اند در ارتباط باشید.

تمامی پژوهشگران و اساتیدی که قصد همکاری با مکاریتم را دارند کاملا توسط ما بررسی و سابقه و سطح آنان بررسی شده است و تاکنون حتی یک مورد ( 100% ) نقص در انجام خدمت نداشته ایم و به شرافت بالای پژوهشگرانمان افتخار می کنیم.

سیستم مکاریتم با پژوهشگران طوری تعریف شده است می شود که حتما پروژه را بدون عیب و نقص تحویل دهد

\*\*\* خدمات پایان نامه \*\*\*

1 - انتخاب موضوع

برای یک پایان نامه با توجه به اهدافتان ( بتوانید مقاله استخراج کنید یا راحت تدوین نمائید ) از همان ابتدا باید گامی اصولی و محکم برداشت. انتخاب موضوع بر اساس خواسته دانشجوی یک هنر می باشد که انجمن مکاریتم افتخار دارد یک مرجع معتبر از موضوعات به روز می باشد. موضوعات در انجمن مکاریتم توسط مطالعه بیش از 200000 مقالات سال 2010 به بعد بررسی و انتخاب شده است.

2 - تدوین پروپوزال

پروپوزال نویسی یک ترفند آشکار علمی است که در عین آنکه صداقت نویسی دارید باید نقاط سیاه علمی را کاملا ناپود کرد و بر داشته هایمان تاکید نمائیم تا بعد از یکسال تلاش در جلسه دفاع به علت ضعف پروپوزال دچار شکست نشویم. مجموعه مکاریتم در این زمینه بسیار حرفه ای و دقیق عمل می نماید.

3 - فصل مرور بر کارهای گذشته survey

یک پایان نامه شیک در ابتدا باید نسبت به سیر پیشرفت تحقیق تسلط پیدا شود. انجمن مکاریتم متعهد است که بیش از 40 مقاله روز دنیا برای پایان نامه ها مطالعه گردد و لذت علم را تقدیم دانشج نماید.

4 - فصل سوم و شبیه سازی

شالوده تلاش و مطالعه یکسال دانشجوی در این دو فصل مشخص می گردد. انجمن مکاریتم مفتخر است که در زمینه نرم افزاری بی قیب است.

5 - تدوین پایان نامه و رفع اصلاحات

تا انتها با شما مییم و به هیچ وجه دانشجویها و عزیزانمان را رها نمی کنیم تا با یاری خداوند و همت خودشان و حمایت ما، در انتها با یک نمره عالی شاد و بیروز گردند.

انجمن مکاریتم مفتخر است اولین و بزرگترین کارگاه مقاله نویسی کشور را برگزار نموده است. برای سئو شده جریانات کارگاه به سایت مراجعه نمائیم. افتخار داریم که در زمینه نشر و تولید علم در ایران همپای برترین دانشگاه ها و موسسات بین المللی هستیم.

در این زمینه موارد زیر را به بهترین صورت ممکن و با بالاترین کیفیت انجام می دهیم

<http://mecharithm.com>

# بنیان های فکری

نکته ای که در کاربست توسعه سازمانی در نهادهای آموزش عالی نباید از نظر دو نگر داشته شود، ویژگی هایی است که آنها را از دیگر نهادها و سازمانها متمایز می سازد. این نکته از آن رو اهمیت می یابد که ارزشها، نگرشها، باورها و به طور کلی فرهنگ سازمانی در این گونه نهادها بر کارویژه ها و انتظاراتی متکی است که جامعه از آنها دارد. از این رو، برخی از اصلی ترین ویژگیهای نهادهای آموزش عالی به قرار زیر است:

❖ پیچیدگی و آشوبناکی محیط

❖ اهداف چندوجهی و ابهام در رسالت دانشگاه

❖ گستره زیاد مخاطبان

❖ دشواری در تدوین استانداردها

❖ نیاز به استقلال و آزادی علمی

این ویژگی ها موجب پیدایش الگوهای مدیریتی و سکانداری ویژه این نظامها می شود که خود نیز موجب تمایز در الگوی رفتار سازمانی آنها می شود.

# سکانداری دانشگاه

❖ هدف دانشگاه نوین، بسان «خرد ناپیوسته جامعه»، از اوان پیدایش، «تحقیق» و یا به بیانی روشن تر «حقیقت جویی» بوده است.

❖ سکانداری در دانشگاه ها: سکانداری ... به مفهوم تعیین ارزش در درون دانشگاه‌ها، نظام‌های تصمیم‌گیری، تخصیص منابع، مأموریت‌ها و اهداف، چارچوب‌های قدرت و زنجیره فرماندهی آن‌ها و همچنین روابط دانشگاه‌ها بسان نهادها با دیگر جهان‌های دانشگاهی در چارچوب دولت‌ها، تجارت و اجتماعات است .

❖ با ساختمان شدن نهادها و ساختارهای دانشگاهی، همچون دیگر نهادهای اجتماعی، سه کارویژه اصلی، یعنی پژوهش، آموزش و خدمات اجتماعی در کار راه‌آه‌ اعضای علمی دانشگاه‌ها نیز گنجانده شد. با سامان یافتن نظام ارزیابی عملکرد دانشگاه‌ها که بازتاب‌دهنده عملکرد نهادهای درون دانشگاهی و به‌ویژه اعضای علمی است، این سه کارویژه، بسان معیارهای اصلی برای ارزیابی عملکرد آن‌ها از جمله در فرآیند ترفیع و ارتقا در نظر گرفته شد.



# سرخط تصمیم گیری های درون دانشگاهی در چارچوب برخورداری از استقلال دانشگاهی

علمی	کارکنان	مالی	سازمانی
<ul style="list-style-type: none"> <li>توان تصمیم گیری درباره شمار کلی دانشجویان</li> <li>توان برگزیدن دانشجو در دوره های گوناگون آموزشی</li> <li>توان پایان بخشیدن به برنامه های آموزشی و علمی</li> <li>توان برگزیدن زبان آموزشی</li> <li>توان برگزیدن ارزیاب ها و سازوکار تضمین کیفیت</li> <li>توان طراحی برنامه های آموزشی و برنامه درسی دوره های آموزشی</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li><b>توان تصمیم گیری درباره فرایند به کارگیری کارکنان ارشد علمی و اداری</b></li> <li><b>توان تصمیم گیری درباره حقوق کارکنان ارشد علمی و اداری</b></li> <li>توان تصمیم گیری درباره برکناری کارکنان ارشد علمی و اداری</li> <li><b>توان تصمیم گیری درباره ارتقا کارکنان ارشد علمی و اداری</b></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>اندازه و نوع منابع مالی عمومی</li> <li>توان نگهداری منابع مازاد</li> <li>توان وام دادن</li> <li>توان تعیین شهریه ها در دوره های گوناگون آموزشی و دانشجویان خارجی</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>روش برگزیدن روسای اجرایی</li> <li>برگزیدن معیارهای رؤسای اجرایی</li> <li>معیارهای برکناری رؤسای اجرایی</li> <li>دوره زمانی و وظایف رؤسای اجرایی</li> <li>شمار و برگزیدن اعضای بیرونی هیأت سکانداری یا هیأت امنا</li> <li>توان تصمیم گیری درباره ساختارهای علمی (دانشگاهی)</li> <li>توان نهادسازی قانونی</li> </ul>



**زنجیره فرماندهی آموزش سنتی**



**وارونگی زنجیره فرماندهی آموزشی**



## بایسته های قانونی

❖ ماده ۲۰ بخش ب قانون برنامه پنجم توسعه (استقلال دانشگاهها)

دانشگاه ها، مراکز و مؤسسات آموزش عالی و پژوهشی و فرهنگستان هایی که دارای مجوز از شورای گسترش آموزش عالی وزارتخانه های علوم، تحقیقات و فناوری و بهداشت، درمان و آموزش پزشکی و سایر مراجع قانونی ذی ربط می باشند بدون الزام به رعایت قوانین و مقررات عمومی حاکم بر دستگاه های دولتی به ویژه قانون محاسبات عمومی، قانون مدیریت خدمات کشوری، قانون برگزاری مناقصات و اصلاحات و الحاقات بعدی آنها و فقط در چهارچوب مصوبات و آیین نامه های مالی، معاملاتی و اداری - استخدامی - تشکیلاتی مصوب هیأت امناء که حسب مورد به تأیید وزراء علوم، تحقیقات و فناوری و بهداشت، درمان و آموزش پزشکی و در مورد فرهنگستان ها به تأیید رئیس جمهور می رسد، عمل می نمایند. اعضاء هیأت علمی ستادی وزارتخانه های علوم، تحقیقات و فناوری و بهداشت، درمان و آموزش پزشکی نیز مشمول حکم این بند هستند. حکم این بند شامل مصوبات، تصمیمات و آیین نامه های قبلی نیز می گردد و مصوبات یاد شده مادام که اصلاح نگردیده به قوت خود باقی هستند.

ماده ۱۰ قانون اهداف و وظایف و تشکیلات وزارت علوم، تحقیقات و فناوری: دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی و تحقیقاتی دارای شخصیت حقوقی مستقل هستند و برابر ضوابط و آئین نامه های خاص مالی معاملاتی، اداری، استخدامی و تشکیلاتی که به تصویب هیأت امناء و تأیید وزیر می رسد اداره می شوند. اختیارات وزارت در امور دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی و تحقیقاتی و حدود تعیین سیاست های عمومی اداره آنها، ارزیابی، نظارت و حمایت و پشتیبانی آنها در چارچوب این قانون و مصوبات مراجع ذی صلاح خواهد بود.

بصره - به منظور تحقق تمرکززدائی در فعالیت های اجرائی بخش آموزش عالی و پژوهشی افزایش اختیارات هیأت امناء شوراهای علمی و مدیریت اجرائی دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی و تحقیقاتی، تنظیم حدود اختیارات حوزه های ستادی وزارتخانه در امور دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی و تحقیقاتی، تقویت ترکیب اعضای هیأت های امناء، تعریف و تعیین مسوولیت های متقابل دولت و هیأت های امناء و نحوه نظارت بر فعالیت دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی و پژوهشی، لویح، تصویب نامه ها، آئین نامه ها و اصلاحیه های لازم توسط وزارت علوم، تحقیقات و فناوری تنظیم و برای طی مراحل قانونی به مراجع ذی صلاح ارائه خواهد شد.

# کجا ایستاده ایم؟



ساختاری



فرایندی

# پاسخ ما چیست؟



کمیته عالی ارزیابی و  
انتصاب دانشگاه

کمیته دانشکده برای ارتقا،  
تغییر وضعیت و بازگماري

کمیته ارزیابی گروه  
(دایمی یا موقت)