



بررسی تطبیقی ساختار دانشگاه‌ها در کشورهای دنیا و ایران در جهت پیشنهادی برای کوچک سازی دانشگاه‌ها و گروه‌های تحصیلی

پژوهشگران: سمیه فریدونی، زهرا رشیدی، شادی روحانی

بسم الله الرحمن الرحيم



مجموعه گزارش‌های تخصصی آموزش عالی؛ شماره ۲

**بررسی تطبیقی ساختار دانشگاه‌ها در کشورهای دنیا و ایران
در جهت پیشنهادی برای کوچک‌سازی
دانشگاه‌ها و گروه‌های تحصیلی**

پژوهشگران:

سمیه فریدونی

زهرا رشیدی، شادی روحانی

تابستان ۱۳۹۷

نام گزارش: بررسی تطبیقی ساختار دانشگاه‌ها در کشورهای دنیا و ایران در جهت پیشنهادی برای
کوچک‌سازی دانشگاه‌ها و گروه‌های تحصیلی؛ شماره ۲
پژوهشگران: سمیه فریدونی- زهرا رشیدی- شادی روحانی
ناظر: احمدعلی یزدان پناه
مدیرمسئول انتشارات: فریده جعفری
سال چاپ: ۱۳۹۷
شمارگان: ۵۰ نسخه
نشانی: خیابان نلسون ماندلا، خیابان گلغام، شماره ۷۰، صندوق پستی: ۴۱۵۹-۱۹۳۹۵
تلفن: ۲۲۰۱۰۶۱۶-۲۲۰۵۰۳۳۸، دورنگار:
وبگاه: www.irphe.ir. پست الکترونیکی: institute@irphe.ir

کلیه حقوق اعم از چاپ و تکثیر، نسخه برداری، ترجمه و جز اینها برای ناشر محفوظ است.

(نقل مطالب با ذکر مأخذ بلامانع است.)

مسئولیت دیدگاه‌های بیان شده در این گزارش بر عهده پژوهشگران است.

فهرست مطالب

۱	دیباچه.....
۳	چکیده.....
۵	مقدمه.....
۶	روش انجام کار.....
۹	کوچک‌سازی و مفاهیم آن.....
۱۱	• اجرایی کردن سیاست کوچک‌سازی.....
۱۲	• راهبردهای کوچک‌سازی.....
۱۳	• مدیریت فرایند کوچک‌سازی.....
۱۵	• جمع‌بندی کوچک‌سازی و پیامدهای آن.....
۱۶	کوچک‌سازی در آموزش عالی.....
۱۸	ساختار آموزش عالی ژاپن.....
۳۱	ساختار آموزش عالی استرالیا.....
۴۱	ساختار آموزش عالی آلمان.....
۴۸	ساختار آموزش عالی ترکیه.....
۶۰	ساختار آموزش عالی مالزی.....
۷۲	ساختار آموزش عالی چین.....
۸۰	ساختار آموزش عالی ایران.....
	بررسی تطبیقی ساختار آموزش عالی کشورهای مطالعه شده از منظر تجربه‌ی کوچک‌سازی
۸۸	و ساختار آموزش عالی ایران.....
۸۹	تجربه کوچک‌سازی در آموزش عالی قزاقستان (Tolymbek 2016).....
۹۴	تجربه کوچک‌سازی در آموزش عالی هند (Kumar and Sharma 2003).....
۹۶	تجربه کوچک‌سازی در آمریکای شمالی.....
۹۹	چابک‌سازی در آموزش عالی راهبردی برآمده از کوچک‌سازی.....
۱۰۲	• سطوح چابک‌سازی.....

- عوامل توانمندساز چابکی سازمان در نهادهای آموزش عالی ۱۰۳
- پردازش و خلاصه‌سازی داده‌ها ۱۰۴
- راهنمای سیاستی برای چابک‌سازی آموزش عالی ۱۱۱
- منابع ۱۱۵

دیباچه

موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی به مثابه نهادی علمی و تخصصی با رسالت دانش‌پژوهی در قلمرو آموزش عالی و رویکردی میان‌رشته‌ای، محور اصلی فعالیت‌های خود را به کارویژه‌های: ۱- تولید و ارتقاء دانش نظری و کاربردی در حوزه آموزش عالی ۲- انتقال و اشاعه دانش آموزش عالی به ذی‌نفعان در سطح خرد و کلان ۳- سیاست‌پژوهی و تحلیل سیاست‌های آموزش عالی قرار داده است. در این راستا به منظور پاسخگویی سریع، موسسه تدوین گزارشهای تخصصی که رویکردی چابک و کوتاه مدت است را در کنار انجام طرحهای پژوهشی به کار گرفته است.

مجموعه حاضر شامل گزارش‌های تخصصی آموزش عالی است و از نیمه دوم سال ۱۳۹۷ برای انتشار و بهره‌برداری ذی‌نفعان آماده شده است. گستره موضوعی این گزارش‌ها طیف وسیعی از چالش‌ها و دغدغه‌های کنونی در حوزه آموزش عالی نظیر: مدیریت و حکمرانی، توسعه کمی و کیفی، برنامه‌ریزی آموزشی و درسی، منابع مالی و انسانی، بین‌المللی شدن و جذب دانشجویان خارجی، ارزیابی و تضمین کیفیت، مطالعات تطبیقی، تحلیل سیاست‌های آموزش عالی و ... می‌باشد. این گزارش‌ها سعی دارند ضمن تحلیل وضعیت موجود، راهکارهایی مفید و موثر در جهت بهبود نظام سیاستگذاری و برنامه‌ریزی آموزش عالی کشورمان در سطح خرد و کلان ارائه نمایند.

در پایان ضمن دعوت از همه متخصصان و صاحب‌نظران آموزش عالی به مشارکت در این برنامه پژوهشی، خواهشمند است نظرات و نقدهای ارزشمندتان را در خصوص هر یک از گزارش‌ها به این موسسه ارسال نمایند.

رضا منیعی

معاون پژوهشی موسسه

چکیده

دانشگاه در گذار عمر خود مهم‌ترین تحولات را پس از جنگ جهانی دوم تجربه کرد. در این دوران نیاز بازار کار و صنعت به نیروی کار مهارت‌دیده، فعال‌تر شدن نقش دانشگاه در پاسخ به چالش‌های اقتصادی در کنار مطالبات اجتماعی در خصوص برابری فرصت‌ها و دسترسی برابر به دانشگاه، آموزش عالی را وارد مرحله‌ای کرد که از آن با عنوان توده‌ای شدن آموزش عالی نام می‌برند. در این دوران دیگر دانشگاه تنها در اختیار گروه اندکی و نخبه که معمولاً به طبقه‌ای خاص از اجتماع تعلق داشتند، منحصر نبود و در اختیار آحاد ملت قرار گرفت. در این عصر چالش‌هایی مانند بحران منابع مالی، افزایش تقاضا، پاسخگویی به حاکمیت در عین پاسخگویی به مطالبات اجتماعی و همچنین پاسداشت ارزش‌های درونی دانشگاه که همگی برخاسته از دو اصل اساسی آزادی علمی و استقلال دانشگاهی هستند، برای دانشگاه‌ها به وجود آمد که آموزش عالی را ناگزیر از کاربرد روش‌های نوینی در مدیریت کرد که به نظر می‌رسید می‌تواند به دانشگاه در فائق آمدن بر این مشکلات یاری نماید. روش‌هایی که مبتنی بر ساختاری با مرزهای سخت و قابل انعطاف و حاصل آمده از ویژگی‌های تولیدات صنعتی و کارخانجات بازاری بود. از این رو استفاده از سیاست‌هایی مانند کوچک‌سازی که غالباً هم ناظر بر کاهش تعداد دانشجویان، کاهش تعداد دانشگاه‌ها و کاهش هزینه‌های جاری دانشگاه بود به جهت‌گیری‌های جدی در آموزش عالی بدل شدند.

از سوی دیگر مروری بر آمارهای آموزش عالی در بیش از دو دهه‌ی گذشته نشان می‌دهد که دانشگاه ایرانی هم وارد دوره‌ی توده‌ای شدن شده و به گواه پژوهش‌های مختلف مشکلات مشابهی را در این دوران تجربه کرده است. از این رو در گزارش پیش‌رو که با روش اسنادی انجام شده، پژوهشگر به دنبال این هدف اساسی بود که با بررسی تجربه‌های جهانی در حوزه‌ی کوچک‌سازی بتواند راهبردهای سیاستی برای آموزش عالی در ایران پیشنهاد کند. مرور این تجربیات و همچنین ادبیات پژوهشی غنی که حول موضوع پژوهش وجود دارد نشان می‌دهد که سیاست‌های کوچک‌سازی چندان در به ثمر نشستن اهداف خود موفق نبوده و مشکلات دانشگاهی کماکان به قوت خود باقی بماند و حتی نوع جدیدتری از بحران‌ها برای

دانشگاه‌ها رخ داده که برآمده از نیازهای متغیر بازار، سرعت رشد و پیشرفت، پیش‌بینی‌ناپذیر شدن آینده و مشکلات آن هستند. این طور به نظر می‌رسد که استراتژی کوچک‌سازی در دانشگاه‌ها بیش از آن‌که برآمده از نگاه درون دانشگاه باشد، بیشتر مبتنی بر فشارهای بیرونی دانشگاه است که اهداف اقتصادی و کاهش هزینه و تولید انبوه را به همراه دارد. اما آموزش عالی یک کالای عمومی است که اجزای آن را نمی‌توان با مولفه‌های بازار سنجید. چرا که این مقایسه سبب می‌شود آموزش عالی بیش از پیش درگیر بازار و مولفه‌های آن شود و از ارزش‌های ذاتی خود در سرعت بخشیدن به فرایند توسعه اجتماعی و سیاسی فاصله بگیرد. بنابراین دانشگاه نمی‌تواند مسیر کوچک‌سازی را با کاهش نیروی انسانی، کم کردن تعداد دانشجویان، حذف بی‌دلیل رشته‌ها و تلاش برای کم کردن بودجه به هر قیمتی طی کند. به همین دلیل است که بررسی هیچ یک از تجربه‌هایی که در کشورهای مختلف با هدف کوچک‌سازی آموزش عالی رخ داده پدیده‌ی مبارکی به نظر نمی‌رسد و بعد از سال‌ها در همان کشورها بسیاری بر اشتباه بودن آن سیاست‌ها تاکید دارند و سایرین را از تکرار آن بر حذر می‌دارند. در واقع گره کار نه با کوچک‌سازی که با راهبردهای چابک‌سازی باز خواهد شد. زیرا چابک‌سازی نه بر حذف و کاهش که بر تسهیل و تطبیق و انعطاف تاکید دارد و این همان رویکردی است که در ساختارهای پیشرفته آموزش عالی دیده می‌شود. سیاست‌گذاران آموزش عالی باید این مهم را درک کنند که دانشگاه به دلیل ماهیت نهادی خود و ضرورت حفظ استقلال برای پاسداشت ارزش‌های دانشگاهی، نهادی خودتنظیم است و نمی‌توان آن را از بیرون تنظیم کرد. هر سیاستی برای بهبود عملکرد و فرایندهای دانشگاه باید برآمده از نیاز درونی دانشگاه و نه فشار بیرونی باشد. همچنین سیاست‌گذاران باید بدانند که سرمایه‌گذاری در آموزش عالی را نمی‌توان به صورت سرمایه‌گذاری در یک بنگاه اقتصادی زود بازده در نظر گرفت و مهم‌ترین شاخصه‌ی کشورهای در حال توسعه به تایید سازمان‌های بین‌المللی مانند یونسکو و بانک جهانی همانا بها دادن و در اولویت قرار دادن آموزش عالی به عنوان مهم‌ترین ابزار در فراهم آوردن توسعه‌ای همه‌جانبه و پایدار است.

مقدمه

در گذار سالیان طولانی شکل‌گیری دانشگاه و اداره‌ی امور در آن، نه‌تنها درک از دانشگاه و مفهوم نهادی آن تحولات چشم‌گیری را تجربه کرده، بلکه مدیریت فرایندها و ساختارهای دانشگاهی نیز مبتنی بر همین تغییرات دستخوش دگرگونی‌های زیادی بوده است. نقطه‌ی عطف شکل‌گیری این تحول، به ویژه در کشورهایی که مهد پیدایش آموزش عالی محسوب می‌شوند، را می‌توان در تغییرات به وجود آمده پس از جنگ جهانی دوم و ورود به عصر صنعتی دانست. در این دوران بود که رویکردهای مدیریتی بازار و مولفه‌های آن به دانشگاه وارد شد و پارادایم تولید انبوه که برآمده از صنعت بود به دانشگاه راه پیدا کرد. در شرایطی که دانشگاه با بحران منابع کافی مالی، افزایش تقاضا، پاسخگویی به حاکمیت در عین پاسخگویی به مطالبات اجتماعی و همچنین پاسداشت ارزش‌های درونی خود که همگی برخاسته از دو اصل اساسی آزادی علمی و استقلال دانشگاهی هستند، مواجه بود، به ناچار به سراغ روش‌های نوینی رفت که به نظر می‌رسید می‌تواند به دانشگاه در فائق آمدن بر این مشکلات یاری نماید. روش‌هایی که نه مبتنی بر ساختاری با مرزهای سخت و قابل انعطاف، که حاصل آمده از ویژگی‌های تولیدات صنعتی و کارخانجات بازاری بود. از این رو استفاده از سیاست‌هایی مانند کوچک‌سازی که غالباً هم ناظر بر کاهش تعداد دانشجویان، کاهش تعداد دانشگاه‌ها و کاهش هزینه‌های جاری دانشگاه بود به جهت‌گیری‌های جدی در آموزش عالی بدل شدند.

سیر تحول و تطور آموزش عالی در ایران نیز حکایت از تغییراتی مشابه دارد. تغییراتی که از اوایل دهه‌ی هشتاد رنگ و بوی توده‌ایی شدن را به آموزش عالی وارد کرد و گسترش چشم‌گیری را برای آموزش عالی در ابعاد مختلف دانشجویی، کارمندی، اعضای هیات علمی و مواردی از این دست به همراه داشته است. اما واقعیت آن است که به پشتوانه‌ی پژوهش‌های گوناگون انجام شده در این حوزه (منیعی ۱۳۹۴، فراستخواه ۱۳۹۵، فریدونی ۱۳۹۶). آموزش عالی ایرانی با معضلات عدیده‌ایی رو به رو شده که بسیاری آن را به سیاست‌های گسترش مرتبط می‌دانند.

از این رو نهاد سیاست‌گذار در این حوزه که همانا وزارت علوم و تحقیقات و فناوری است، به دنبال راهکارهایی برای کاهش معضلات به وجود آمده است از این رو نگاهی به تجربه‌های جهانی در این حوزه و مقایسه‌ی آن با بافت ایرانی می‌تواند شروع نیکویی برای یافتن راه‌حل باشد. همان‌طور که گفته شد از جمله راهکارهای آزموده شده‌ی جهانی در این زمینه راهکارهای مربوط به کوچک‌سازی آموزش عالی است. از این رو در گزارش پیش رو که با روش مقایسه‌ی اسنادی انجام شده بر آن بوده‌ایم تا نخست مفهوم کوچک‌سازی و راهبردهای آن در آموزش عالی را با توجه به مرور برخی ساختارها و تجربه‌های جهانی بررسی کرده و پس از مقایسه‌ی آن با ساختار دانشگاه‌ها در ایران به پیشنهاداتی سیاستی در این حوزه دست پیدا کنیم.

روش انجام کار

گزارش حاضر بر اساس روش اسنادی گردآوری شده است. پژوهش اسنادی بر مبنای استفاده از اسناد و مدارک است و زمانی مورد کاربرد است که یا تحقیقی تاریخی در دست انجام باشد و یا آن‌که تحقیق مرتبط با پدیده‌های موجود بوده و محقق درصدد شناسایی تحقیقات قبلی در مورد آن موضوع برآمده باشد و یا آن‌که پژوهش، نیاز به استفاده از اسناد و مدارک را ایجاب نماید و در اصطلاح آن‌که قرار باشد در یک زمینه خاص، مأخذیابی شود. به همین دلیل تعیین مآخذ در این دسته از پژوهش‌ها از اهمیت بالایی برخوردار می‌شود (ساروخانی ۱۳۸۳ ص ۲۵۶). روش پژوهش اسنادی هم به منزله روشی تام و هم تکنیکی برای تقویت سایر روش‌های کیفی در پژوهش‌های علوم اجتماعی بوده و در سطح پژوهش‌های کلان کاربرد جدی‌تری دارد. در این روش، پژوهشگر داده‌های پژوهشی خود را درباره‌ی پدیده‌ی مورد مطالعه از بین منابع و اسناد موجود جمع‌آوری می‌کند. بخش قابل توجهی از پژوهش‌های نظری در جامعه‌شناسی از روش اسنادی بهره می‌برد. چنین روشی می‌تواند تکنیک‌های لازم برای بررسی پیشینه‌ی پژوهش‌ها را فراهم آورد. از این رو جمع‌آوری بخش قابل ملاحظه‌ای از داده‌های هدفمند بر مبنای اتخاذ روش اسنادی استوار است. (صادقی فسایی و عرفان‌منش ۱۳۹۴) از این رو در برای تدارک گزارش پیش‌رو با هدف واکاوی مفهوم کوچک‌سازی، بررسی تجربه‌های جهانی و رسیدن به توصیه‌هایی برای بافت آموزش عالی ایران از روش اسنادی بهره

برده شده است.

مراحل اجرای روش اسنادی در گزارش حاضر به شرح ذیل است:

۱. انتخاب موضوع تعیین اهداف

موضوع انتخاب شده در این گزارش بر اساس همان چیزی که پیش از این نیز شرح داده شد درباره‌ی مطالعه‌ی تطبیقی ساختار دانشگاه‌ها در کشورهای دنیا و ایران در جهت پیشنهادی برای کوچک‌سازی دانشگاه‌ها و گروه‌های تحصیلی است که به این منظور سه هدف اساسی در نظر گرفته شده است. هدف نخست به واکاوی مفهوم کوچک‌سازی در آموزش عالی و بررسی تجربه‌های جهانی در حوزه‌ی این راهکار است. هدف دوم به بررسی ساختار آموزش عالی در ایران و بررسی تطبیقی آن با ساختارهای مطالعه شده مربوط می‌شود. و هدف سوم ارائه پیشنهادات سیاستی برای وزارت علوم، تحقیقات و فناوری به منظور استفاده و یا چگونگی استفاده از این سیاست خواهد بود.

۲. بررسی اکتشافی و پیشینه‌ی پژوهش

در این مرحله از روش اسنادی مهم‌ترین مسئله تعیین مآخذها و منابع مورد استفاده و مرتبط با هدف پژوهش است. در گزارش حاضر متناسب با هدف پژوهش و با تاکید بر تجربه‌های جهانی از تعداد زیادی از پژوهش‌ها و مقالات جهانی در کنار اندکی از مقالات فارسی با محوریت ساختارهای آموزش عالی جهانی و کوچک‌سازی در آموزش عالی استفاده شد. زیرا مفهوم کوچک‌سازی آموزش عالی هنوز پشتوانه‌ی نظری قوی در فارسی ندارد.

۳. انتخاب رویکرد نظری

رویکرد نظری پس از مطالعات اولیه، موضع نظری است که پژوهشگر برای خود بر می‌گزیند. یعنی پژوهشگر پس از انجام مطالعات اولیه تصمیم می‌گیرد که بر اساس مجموعه منابع در دسترسی بر مبنای هدف پژوهش کدام رویکرد نظری را بر خواهد گزید. در پژوهش حاضر پس از مطالعه‌ی منابع گوناگون پژوهشگر توضیح می‌دهد که زاویه‌ی دید او برای ورود به مفهوم کوچک‌سازی و چگونگی کاربرد آن در آموزش عالی ایران چگونه بوده است.

۴. جمع‌آوری منابع و بررسی منابع:

جمع‌آوری منابع مرحله‌ای جدا از مطالعه‌ی آنها نیست زیرا با مطالعه عمیق‌تر و بیشتر است که زوایای پنهان و آشکار موضوع مشخص شده و پژوهشگر را به سمت بررسی‌های عمیق‌تر رهنمون می‌سازد. در این مرحله پژوهشگر بر اساس اهداف و جهت‌گیری مطالعه‌اش، به دسته‌بندی منابع می‌پردازد. و لازم است از بین منابعی که در مرحله بررسی‌های اکتشافی به دست آمده، دست به گزینش بین منابع و مآخذها بزند. این گزینش تعمدی و نظری بوده و به صورت هدفمند از بین مجموع منابع در دسترسی اتفاق می‌افتد. بازخوانی متون و منابع، طبقه‌بندی و نقشه‌ی مفهومی در همین مرحله رخ می‌دهد تا در نهایت تقلیل داده‌ها اتفاق بیفتد. تقلیل داده‌ها به معنای خلاصه‌سازی، استخراج مفاهیم کلیدی، مقوله‌بندی و تفسیر نظری است که همه در این قسمت قرار می‌گیرد. در این مرحله هم پژوهشگر از بین منابع انتخابی در مورد کوچک‌سازی مرتبط‌ترین آنها را با عنوان گزارش انتخاب کرده و به مطالعه و بررسی آنها مشغول شد. در نهایت داده‌ها در دسته‌های مختلف قرار گرفت و در نهایت به صورت پیشهادات سیاستی برآمده از تجربیات و منابع و رویکردهای نظری به عنوان آخرین گام این مرحله، به دست آمد.

۵. پردازش، نگارش و گزارش پژوهش

مرحله‌ی پایانی پژوهش‌های اسنادی است. در این قسمت پژوهشگر نخست با مروری بر پیشینه‌ی پژوهش و خلاصه‌ی ادبیات، موضوع پژوهش را روشن کرده و آنها را بررسی و طبقه‌بندی کرده و با محوریت موضوع و هدف پژوهش منابع خلاصه‌سازی شده را به نگارش درآورده و فرایند تقلیل داده‌ها را مکتوب می‌کند. در نهایت آنچه گزارش می‌شود باید به سیاست‌های اجرایی و راهکارهای کاربردی منتج شده باشد.

بر همین اساس آنچه در گزارش پیش‌رو مکتوب شده است شرحی بر پیشینه‌ی مفهومی پژوهش، بیان مولفه‌های موجود در عنوان، خلاصه‌سازی داده‌ها و پردازش آنها در مقولات کاربردی و در نهایت رسیدن به پیشنهادات سیاستی است.

کوچک‌سازی و مفاهیم آن

کوچک‌سازی^۱ مجموعه‌ای از فعالیت‌ها است که با هدف ارتقای کارایی سازمان، بهبود بهره‌وری و ایجاد رقابت در بخش‌های مدیریتی یک سازمان انجام می‌شود. به بیانی دیگر، کوچک‌سازی یک استراتژی است که از سوی مدیران سازمان اجرا شده و اندازه و فرایندهای جاری محیط کار را تحت تاثیر قرار می‌دهد (Freeman & Cameron, 1993). نکته کلیدی در این تعریف نقش مدیران است که آگاهانه تصمیم می‌گیرند تا استراتژی کوچک‌سازی را در یک سازمان اجرایی نمایند. پژوهشگران مختلف همچون دویت^۲ (۱۹۹۸) و کامرون^۳ (۱۹۹۴) و فریمن^۴ (۱۹۹۴) رویکردهای متفاوتی را در تعریف کوچک‌سازی مورد توجه قرار داده‌اند. برپایه یافته‌های دویت (۱۹۹۸)، سه رویکرد در کوچک‌سازی وجود دارد. نخستین رویکرد در کوچک‌سازی، بازآرایی و نوسازی با حفظ منابع موجود در عین حال حفظ و تقویت خروجی‌های سازمان است. دومین رویکرد، کوچک کردن اندازه سازمان است که از طریق کاهش نیروی انسانی برای حفظ خروجی‌های سازمان و در مواقعی کاهش خروجی‌ها برای همسوسازی عرضه و تقاضا است. این رویکرد بیشتر بر تنظیم دوباره فعالیت‌های سازمان با تقاضای محیطی با حفظ فعالیت‌های جاری تأکید دارد. افراطی‌ترین رویکرد در استراتژی کوچک‌سازی، کوچک کردن قلمرو فعالیت سازمان است که کاهش انتخابی مرزهای سازمان با حذف برخی خروجی‌ها را شامل می‌شود. به بیانی دیگر در این رویکرد، مدیران با کاهش منابع فیزیکی و انسانی تصمیم به ساده‌سازی سیستم‌ها و فرایندهای جاری در سازمان می‌گیرند. در کنار این سه رویکرد، سه شیوه برای اجرایی‌سازی استراتژی کوچک‌سازی وجود دارد (Auster, Taylor 2004). نخستین استراتژی کاهش نیروی انسانی از طریق اخراج، بازنشسته کردن زود هنگام، خرید خدمت و غیره است. دومین استراتژی، بازطراحی استراتژی‌ها و اهداف سازمان است. هدف این نوع استراتژی حذف برخی

1 Downsizing

2 DeWitt

3 Cameron

4 Freeman

فعالیت‌ها به جای حذف کارکنان است. سومین استراتژی در کوچک‌سازی که از سوی کامرون شناسایی شده است، استراتژی نظامند (سیستماتیک) است. این استراتژی بر تغییر فرهنگ سازمان و رفتارها و ارزش‌های کارکنان تأکید دارد. این استراتژی پویا است و به جای آن که کوچک‌سازی را برنامه‌ای نقطه‌ای و با استراتژی‌های ایستا در نظر بگیرد، کوچک‌سازی را با بافت سازمان درآمیخته و آن را حرکتی مستمر و رو به جلو برای دستیابی سازمانی نو تلقی می‌کند.

در واقع کوچک‌سازی به پدیده‌ای گسترده در محیط کار از اواسط دهه ۱۹۸۰ تبدیل شده است. به طوری که امروزه یکی از راهبردهای وسیع سازمانی که مدیران از آن بهره می‌برند، کوچک‌سازی است. با همین رویکرد تقریباً تمام سازمان‌ها از سازمان‌های انتفاعی و تا غیرانتفاعی و حتی دانشگاه‌های دولتی، همگی به نوعی کوچک‌سازی را تجربه کرده‌اند. علاوه بر این با ورود آمریکا به قرن بیست و یک، کوچک‌سازی سازمانی به طرز چشم‌گیری در شرکت‌ها و بخش‌های دولتی تثبیت شده بود و به نظر یک پدیده جهانی می‌رسید. در سال ۱۹۹۳ مطالعه صنعت شش کشور کانادا، فرانسه، آلمان، بریتانیا، ژاپن و ایالات متحده، نشان داد بیش از ۹۰ درصد از ساختارها کوچک‌سازی شده و بیش از دو سوم برنامه‌ها دوباره کوچک‌سازی را در خود جای داده‌اند. (Auster and Taylor 2004)

تمام تاریخی که بر پدیده‌ی کوچک‌سازی گذشته است نشان می‌دهد رایج‌ترین دلیلی که مدیران را به سمت کوچک‌سازی هدایت می‌کند، همانا معضلات اقتصادی، رقابت برای تولید و فروش محصولات و خدمات، افزایش تقاضا برای استفاده از تکنولوژی در محیط کار، افزایش دسترسی به نیروی کار مشروط و تغییر در سیاست‌های عمومی است. از این رو زمانی که قرار باشد در چنین چارچوب‌هایی کوچک‌سازی مفهوم‌پردازی شود، آنگاه کوچک‌سازی به عنوان پاسخی برای تغییرات سازمانی و همچنین به عنوان سرعت‌دهنده و کاتالیزور برای این تغییرات تعریف می‌شود. (Auster and Taylor 2004)

کوچک‌سازی مفهومی است که به طور وسیعی در تجارت از آن استفاده شده که بیشتر فرایند تلقی می‌شود و کوچک‌سازی به مثابه پیامد، در سطح جهانی از تعریف خاصی برخوردار نیست. با این همه کوچک‌سازی مفهومی است که نه تنها برای

تعریف آن از تغییر در تعداد نیروی کار استفاده می‌شود، بلکه تغییر در کاری که انجام می‌شود و مسیری که برای انجام آن طی می‌شود نیز از تعاریف دیگر کوچک‌سازی است. (Auster and Taylor 2004)

با این همه تلاش‌ها برای تعریف مفهوم کوچک‌سازی در ابعاد مختلف و رویکردهای متفاوت، به دو دسته تعریف منتهی شد. نخست تعریفی محدود که در آن کوچک‌سازی تنها به عنوان برنامه‌ای برای کاهش نیروهای سازمانی معرفی می‌شود، و دوم تعریفی گسترده که در این نگاه کوچک‌سازی مجموعه‌ای از فعالیت‌هاست که به عنوان بخشی از مدیریت سازمان انجام شده و به منظور بهبود اثربخشی سازمانی، بهره‌وری و افزایش رقابت‌پذیری طراحی می‌شود. در این نگاه کوچک‌سازی راهبردی است که توسط مدیران اجرا شده و علاوه بر تاثیر گذاشتن بر اندازه و تعداد نیروی کار سازمان، بر فرایندهای کاری نیز اثر می‌گذارد. بنابراین کوچک‌سازی نه یک فعالیت محدود که دامنه‌ی وسیعی از فعالیت‌های متنوعی می‌شود که فراتر از کاهش تعداد نیروهای سازمانی به حساب می‌آید. این فعالیت‌ها می‌تواند شامل تلفیقی از کاهش کارکنان، بازطراحی کارها و ساختار سازمانی باشد. در چنین تعریف و نگاهی به مفهوم کوچک‌سازی یکی از جامع‌ترین تعریف‌هایی که

ارائه شده عبارت است از: (Freeman and Cameron 1993)

«کوچک‌سازی مفهومی است به مثابه تغییرات برنامه‌ریزی شده‌ی سازمانی که در پاسخ به کاهش منابع طراحی می‌شود. به این منظور کوچک‌سازی مجموعه‌ای از راهبردهاست که به عنوان بخشی از فعالیت‌های مدیریتی انجام شده و دامنه‌ی وسیعی از عملکردها در وجوه مختلف سازمان مانند فردی، فرایندی، ساختاری، و شرایط سازمانی را شامل می‌شود. کوچک‌سازی سازمانی می‌تواند شامل کاهش نیروی انسانی، تغییر در برنامه‌ها و خدمات و آسان‌سازی فرایندها باشد».

اجرائی کردن سیاست کوچک‌سازی

برای اجرائی کردن سیاست کوچک‌سازی و راهبردهای آن نخست باید تصمیم گرفت که کدام بخش از سازمان هدف کوچک‌سازی است و چه راهبردهایی باید برای این امر طراحی شود. پس از شناسایی راهبردهای، آنگاه فرایندها باید اجرا و

مدیریت شوند. تشخیص بخش هدف و طراحی راهبردهای موثر بسیار مهم است زیرا این راهبردهاست که می‌تواند سبب شود تغییرات سازمانی درک و پذیرفته شوند. (Auster and Taylor 2004)

راهبردهای کوچک‌سازی

برای کوچک‌سازی سه نوع راهبرد اساسی وجود دارد. نخستین راهبرد آن، راهبردهایست با هدف کاهش نیروی کار که به کاهش تعداد کارکنان سازمانی منتهی می‌شود. این راهبردها می‌تواند شامل تاکتیک‌هایی مانند بازنشستگی زود هنگام، جابه‌جایی و دورکاری، بسته‌های بازرخید و حتی اخراج باشد. مهم‌ترین سودمندی این راهبرد کاهش هزینه است اما نقصان جدی آن به تشخیص در شناسایی نیروهای قابل حذف بازرگردد. به این معنی که اگر شناسایی کارکنانی که قرار است از سازمان کنار گذاشته شوند به درستی انجام نشود آن‌گاه در نتیجه این راهبرد می‌تواند به از دست رفتن دانش، مهارت‌ها و توانایی‌های حیاتی در سازمان منتهی شود و که حتی پیامدهای متفی در نگهداشت نیروی انسانی نیز خواهد داشت. (Auster and Taylor 2004)

دومین نوع از راهبردهای کوچک‌سازی به بازطراحی کار باز می‌گردد که شامل تغییر در فرایندهای کاری و بازآرایی سازمانی می‌شود که در این راهبردها بیشتر از آن‌که نیروی انسانی کاهش یابد، از میزان کارهایی که انجام می‌شود کاسته می‌شود. این راهبرد از سه طریق اجرایی می‌شود که عبارتند از:

- تغییر در کارها مانند حذف برخی از وظایف مشخص
- تغییر در تکنولوژی‌ها مانند استفاده از اتوماسیون اداری
- تغییر در ساختار مانند ادغام کردن دو بخش که عملکردشان با یکدیگر هم‌پوشانی دارد.

مهم‌ترین مزیت این راهبرد بالا رفتن کارایی است که در اثر طراحی دوباره سازمان و ساده‌سازی فرایندها و موثرکردن ساختار به دست می‌آید. اما آسیب این راهبرد به مدت زمان اجرای این راهبرد باز می‌گردد زیرا این راهبرد به زمان نسبتاً زیادی برای طراحی دوباره و شناسایی آن‌ها نیاز دارد (Auster and Taylor 2004).

سومین راهبرد کوچک‌سازی به تغییرات سیستماتیک در ساختار و در نتیجه تغییر

در فرهنگ سازمانی مربوط می‌شود. تغییرات از طریق ارزش‌ها و باورهایی که رفتارهای کارمندان را مدیریت می‌کنند، هدایت می‌شوند. این راهبرد همچنین بر ساز و کارهای درونی سازمان مانند منابع انسانی و بیرونی مانند حمایت‌کنندگان و مصرف‌کنندگان، تمرکز دارند. این راهبرد می‌تواند مجموعه‌ای از اقدامات مانند برنامه‌های توسعه کارکنان برای تقویت مسیرهای جدید ارتقا و استانداردهای جدید عملکردی، تغییر در نظام پاداش سازمانی و برنامه‌های مهارت‌آموزی یا بازآموزی کارکنان باشد. مزایای این راهبرد در به رسمیت شناختن نیروی کار به عنوان ارزشمندترین و اساسی‌ترین منابع سازمانی است که می‌تواند منتهی به عملکرد قابل قبولی در اجرای کوچک‌سازی شود. علاوه بر هدف قرار دادن کاهش هزینه، کارکنان به مثابه راهبردها در سازمان در نظر گرفته می‌شود که می‌توانند خود عامل ذخیره و کاهش هزینه‌ها بشوند. این رویکرد راهبردی طولانی مدت است و به عنوان یک پیامد نمی‌تواند در شرایطی که به کاهش سریع در هزینه‌ها نیاز است، مورد استفاده قرار گیرد. در واقع این راهبرد می‌تواند به افزایش سرمایه‌های سازمانی برای توسعه و مهارت‌آموزی کارکنان منتهی شود (Auster and Taylor 2004).

البته قابل توجه است که این راهبردهای سه‌گانه لزوماً جداگانه و به صورت انحصاری انجام نمی‌شود و یک سازمان بنا به ویژگی‌ها و اهداف کوتاه مدت و بلند مدتی که دارد می‌تواند از هر کدام از این راهبردها در جای خود بهره ببرد (E. Bunton 2017).

مدیریت فرایند کوچک‌سازی

کوچک‌سازی یکی از از هم گسیخته‌ترین و چشم‌گیرترین تغییراتی است که هر سازمان مایل است آن را تجربه کند. از این‌رو مدیریت فرایند کوچک‌سازی یکی از سخت‌ترین مسائلی است که هر مدیری می‌تواند به آن رو به رو شود. در هر سازمانی کوچک‌سازی به خاطر پیامدهایی نظیر از دست دادن شغل یا تغییر محل کار و یا محیط جدید و فناوری‌های نوین می‌تواند تاثیرات اسفباری بر افراد داشته باشد. کوچک‌سازی دریافت کارکنان را از سازمان و جایگاهی که در آن دارند به

چالش کشیده و می‌تواند باعث افزایش حس ناپایداری و کاهش رضایت و تعهد سازمانی شود که عدم مدیریت درست این چالش‌ها می‌تواند تاثیر قابل توجهی بر اهداف سازمانی داشته باشد. نخستین عمل در فرایند کاهش اثرات منفی کوچک‌سازی است بر افرادی که قرار است در سازمان باقی بمانند. تعدادی از فرایندهای اجرایی مانند مشارکت، تعامل و رهبری در زمان کوچک‌سازی می‌تواند به این هدف کمک کند. همچنین یکی از مهم‌ترین موضوعات در ادبیات تغییرات سازمانی که تمرکززدایی از تصمیم‌گیری است می‌تواند نقش جدی در فرایند مدیریت کوچک‌سازی ایفا کند. تمرکززدایی از تصمیم‌گیری می‌تواند تغییرات سازمانی را به درستی هدایت کرده و فضا را برای همراه شدن بدنه با این تغییرات فراهم آورد. علاوه بر این دریافت کارکنان از آنچه در حال رخ دادن است، در طولانی‌مدت به عنوان ابزاری برای شکستن مقاومت در برابر تغییر و کسب حمایت از جانب آنان به حساب می‌آید. (Kumr, Sharma 2003)

یکی دیگر از ملزومات مدیریت فرایند کوچک‌سازی تعامل است. اما متأسفانه در بسیاری موارد طی دوره‌ی کوچک‌سازی تعامل به حاشیه رانده می‌شود و آن هم دلایل زیادی دارد. نخست آن است که کوچک‌سازی بسیار سریع رخ می‌دهد که برای این منظور باید کارهای زیادی در زمان کم صورت بگیرد. دوم این‌که کوچک‌سازی اتفاقی استرس‌زاست و در طول دوره‌ی این استرس هیچ کس دوست ندارد حامل خبرهای بد باشد. دلیل دیگر برای تعامل ناکافی شک مدیران بر افشا کردن یا پنهان کردن خبرهای بد برای مدیریت بحران است. اما واقعیت این است که اگر مدیر بتواند تعامل را همواره به خاطر داشته باشد، می‌تواند همراه کردن بدنه‌ی سازمانی را برای پذیرش تغییرات و فراهم آوردن فرهنگ نوین سازمانی، را برای خود و همچنین به نتیجه رساندن سیاست‌های کوچک‌سازی به دست آورد. (Auster and Taylor 2004)

جمع‌بندی کوچک‌سازی و پیامدهای آن:

دامنه وسیع سازمان‌ها خود عامل اجرای فرایندهای کوچک‌سازی در دو دهه گذشته شده است. در ابتدا چنین به نظر می‌رسید که پیامدهای معمول آن که پرفایده در نظر گرفته می‌شد بتواند باعث کاهش هزینه‌ها، بهبود بهره‌روی و افزایش کارایی و سودآوری سازمان‌ها بشود که گویا در این زمینه چندان موفق نبوده است. اگرچه هم‌چنان پیامدهای کوچک‌سازی را بسیار زیاد و متنوع دانسته‌اند که در دو دسته‌ی کلی ابعاد سازمانی و فردی قرار می‌گیرد. در سطح فردی کوچک‌سازی می‌تواند به تغییر در باورها نسبت به کار و سازمان منجر شود که این تغییر باورها خود می‌تواند طراحی دوباره‌ی کار و یا تغییر در فرهنگ سازمانی را به همراه داشته باشد. اما کوچک‌سازی در سطح سازمانی غالباً با کاهش تولید و بهره‌وری همراه بوده و علیرغم آن‌چه که به نظر می‌رسد در طولانی مدت پیامدهای منفی در عملکرد اقتصادی و کاهش آن داشته باشد. زیرا اهدافی مانند رقابت‌پذیری، جذب کارکنانی با کیفیت بالا و قادر بودن سازمان برای حفظ و ارتقای خود همگی در طولانی‌مدت به کارکرد نیروی انسانی وابسته است (E. Bunton 2017). از این روست که فلسفه‌های جدید حاکم بر دانش منابع انسانی تاکید می‌کند که موفقیت سازمانی به طور مستقیم در گرو موفقیت در جذب، توسعه و بازآموزی مهارت‌ها و انگیزه‌های نیروی کار است. بنابراین اگر کوچک‌سازی را تنها با هدف کم کردن تعداد نیروی انسانی درک کنیم آن‌گاه بسیاری از این اهداف نادیده گرفته خواهند شد و پیامدهای نامناسبی در سطح فردی و به ویژه در سطح سازمانی به همراه خواهد داشت. (Auster and Taylor 2004) گویا واقعیت آن است که دیگر کوچک‌سازی به سیاق سابق چندان سیاست مطلوبی نیست و با تحولات مفهومی عدیده مواجه شده تا آسیب‌های آن کاهش یابد. این تحولات مفهومی زمانی پررنگ‌تر می‌شود که قرار باشد سیاست‌های کوچک‌سازی در ساختارهای آموزشی مانند آموزش عالی به کار گرفته شود. در ادامه توضیح داده شده است که کوچک‌سازی در آموزش عالی از کجا شروع شده، به کجا رسیده و چگونه با ماهیت و ساختار آموزش عالی تطبیق پیدا کرده است.

کوچک‌سازی در آموزش عالی

تاکنون تلاش شد تا کوچک‌سازی بر اساس مبانی نظری و فضایی که از ابتدا در آن شکل گرفته است بررسی و مفهوم‌پردازی شود. در این مسیر مشخص شد که کوچک‌سازی مفهومی اقتصادی است که ریشه در تجارت و سازمان‌های اقتصادی دارد. اما در مسیر تحولات آموزش عالی و حرکت آن از آموزش نخبه‌محور به سمت آموزش توده‌گرا فضایی فراهم شد که کم‌کم مفاهیم مربوط به کوچک‌سازی به فضای آموزش عالی نیز وارد شد. در شرایطی که آموزش عالی بیشتر به یک نهاد اقتصادی تبدیل شده و تمام تلاش خود را برای برقراری ارتباط با دنیای صنعت و پاسخگویی به نیاز بازار متمرکز کرده بود، مفاهیم اقتصاد و بازار هم در آن از گذشته پررنگ‌تر شده بودند. گویا آموزش توده‌محور با مفهوم تولید انبوه در اقتصاد یکسان فرض می‌شد. در چنین نگاهی معلم به عنوان نیروی کار، آموزش و برنامه‌ی درسی به عنوان خط تولید و دانشجو به عنوان محصول قلمداد می‌شد. در چنین برداشتی که تصور از دانشگاه به تصوره‌های بدون انعطاف و مکانیکی نزدیک بود، مفهوم کوچک‌سازی در دانشگاه‌ها نیز اهمیت زیادی پیدا کرد. زیرا به وجود آمدن بحران‌های اقتصادی، کاهش وابستگی دانشگاه‌ها به بودجه‌های دولتی، اهمیت سطح رقابت‌پذیری، کاهش تقاضا، و مهم‌تر از همه افزایش هزینه‌های جاری دانشگاه‌ها شرایطی را فراهم آورد که آموزش عالی باید به ناچار درباره‌ی ساختار و قدرت بقای خود از نو می‌اندیشید و در چنین شرایطی بود که سایه انداختن مفاهیم اقتصادی و بازاری بر مدیریت دانشگاه، متخصصان را به سمت بهره‌بردن از مفهوم کوچک‌سازی در دانشگاه به منظور بالا بردن بهره‌وری و کاهش هزینه‌های جاری هدایت کرد (E. Bunton 2017).

همان‌طور که در ابتدای این مبحث هم آورده شد طی یک دهه گذشته کوچک‌سازی به راهکاری برای بهبود کارایی در سازمان‌ها بدل شده است. در اواخر دهه ۸۰ و ابتدای دهه ۹۰ کوچک‌سازی در حقیقت پاسخی به شرایط نامناسب اقتصادی بود (Minda 1997). بطوری که سازمان‌ها برای کاهش هزینه‌ها و تسریع در فرایندهای جاری از این روش بهره می‌جستند. تجربه تا اندازه‌ای مثبت سازمان‌ها از اجرای فرایند کوچک‌سازی سبب شد تا این فرایند به بخش عمومی و

از آن جمله آموزش عالی نفوذ کند. اما واقعیت این بود که تجربه کوچک‌سازی در تمامی ابعاد آن برای نه تنها برای همه سازمان‌ها موفق نبود و مشکلات جبران جدیدی را برای آن‌ها به همراه داشت بلکه برای آموزش عالی هم چالش‌های جدی فراهم آورد. هم‌گام با بحران‌های اقتصادی، دانشگاه‌ها نیز با اخراج نیروی انسانی در سطوح مختلف، کاهش هزینه‌ها با بازسازماندهی اداری و ساختاری، حذف یا ادغام گروه‌های آموزشی فرایند کوچک‌سازی را اجرایی نمودند (CEA, 1994).

دیرینه شناسی پیدایش و گسترش کوچک‌سازی نشان از آن دارد که این فرایند از بخش خصوصی آغاز شده و به بخش عمومی نفوذ کرده است. با توجه به این واقعیت و علاوه بر تجربه‌های مرور شده در این گزارش مهم این است که برای اجرایی سازی کوچک‌سازی در بافت آموزش عالی، روش‌هایی که با ویژگی‌های این بافت همسویی دارند مورد استفاده قرار گیرند. در شرایطی که بخش خصوصی با بحران‌های اقتصاد جهانی و تقاضای ذی‌نفعان برای افزایش قیمت‌ها و سهم درآمدی بیشتر روبروست بخش عمومی نیز با فشارهای مالی ناشی از کاهش کمک‌های مالی دولت روبروست. در چنین شرایطی دولت بدنبال آن است که بخش عمومی بتواند بهترین بهره‌برداری را از منابع عمومی به عمل آورد (Smith & Stupak, 1994). به بیانی دیگر در حالی که بخش خصوصی برای نگهداشت رضایت ذی‌نفعان تلاش می‌کند، بخش عمومی بایستی در برابر استفاده بهینه از منابع عمومی پاسخگو باشد. بدین‌ترتیب، گروه‌های مختلف ذی‌نفعان در برابر نهادهای عمومی و از آن جمله دانشگاه دو وجهی عمل می‌کنند. از یک سو در صورت تامین منافعشان می‌توانند نقش کمک‌رسان را داشته باشند؛ و از سوی دیگر در صورتی که منافع خود را در خطر ببینند می‌توانند برای آن نهاد بسیار آسیب‌زا باشند. این عملکرد دو وجهی گروه‌های ذی‌نفعان، سبب ایجاد رقابت در نهادهای عمومی یافتن شریان‌های تأمین منابع مالی جدید می‌شود. در این میان بخش‌هایی مانند آموزش به طور معمول در رقابت با بخش‌های بهداشت و سلامت برای بدست‌آوردن منابع مالی هستند و سیاستگذاران با نگاهی کوتاه‌مدت به مسائل این دو بخش در خصوص تخصیص منابع مالی به آن‌ها تصمیم‌گیری می‌کنند (Anderson and Massy,).

(۱۹۹۰). یک اشتباه رایج این است که برخی تصور می‌کنند که دانشجویان مشتریان اصلی آموزش عالی هستند. اما از آنجا که مالیات‌دهندگان سهم بزرگی در تأمین منابع مالی مورد نیاز آموزش دارند و در مقابل شهریه دانشجویان تنها سهم اندکی از درآمدهای نهادهای آموزش عالی را تشکیل می‌دهد، دولت/ مالیات‌دهندگان به جای دانشجویان به اصلی‌ترین مشتریان این نهادها بدل می‌شوند (Pickens, 1993) و به دنبال آن از دانشگاه انتظار دارند تا منافع آن‌ها را تأمین نماید. در نتیجه، از آنجا که دولت و مالیات‌دهندگان بسیار متاثر از پایداری‌های اقتصادی هستند، وابستگی مالی دانشگاه‌ها به این بخش می‌تواند اثرات زیان‌باری را به همراه داشته باشد. کاهش کمک‌های مالی دولت‌ها به نهادهای آموزش عالی تنها به دانشگاه‌های کشورهای مورد اشاره محدود نمی‌شود بلکه کاهش تخصیص منابع مالی دولتی به دانشگاه‌ها با توجه به شرایط اقتصادی کنونی همه کشورها یک پیش‌بینی جهانی از آینده مالی دانشگاه‌هاست. بنابراین با توجه به اهداف و کارویژه‌های نهادهای آموزش عالی، بایستی به دنبال روشی بود تا بدون کژتابی در رسالت و مأموریت‌های این نهادها، منابع مورد نیاز آنها تأمین شود. به همین دلایل مشابه بود که تجربه کوچک‌سازی آموزش عالی اتفاق افتاد. اما نیکوست برای درک بهتر مفهوم کوچک‌سازی در آموزش عالی و نتایج اجرای این سیاست برخی ساختارهای آموزش عالی پیشنهادی که برخی تفاوت ساختاری مهم با یکدیگر دارند بررسی شود که از نتایج این بررسی‌ها می‌توان در حوزه‌ی شناخت نقاط ضعف و قوت سیاست‌های کوچک‌سازی برای ساختار آموزش عالی ایران استفاده کرد.

ساختار آموزش عالی ژاپن

ژاپنی‌ها در سال ۱۸۶۸، علیه حکومت خود قیام کردند، زیرا آن را در آن برهه زمانی فاسد می‌دانستند. سپس دولت جدید پس از آن به اعزام هیئت‌هایی به چند کشور، از جمله: انگلیس، آلمان، فرانسه و آمریکا پرداخت تا از ایده‌های آموزشی آنها مطلع شوند. و بدین ترتیب یک نظام آموزشی ژاپنی بر اساس ادغام ایده‌های این کشورها با فرهنگ ژاپن ایجاد شد. و ژاپن توانست تا آغاز جنگ جهانی دوم، از ثمره این نظام آموزشی بهره ببرد. پس از جنگ، ژاپن اصلاحات آموزشی متعددی را آغاز کرد که توسعه اقتصادی و تکنولوژیکی ژاپن را تقویت کرد و ارتقا داد. ساختار

آموزشی ژاپن از سیستم ۶,۳,۳ پیروی می‌کند و بر روشی آموزشی متمرکز است که به کار تیمی و حل مسئله متکی است و نه آموزش مستقیم، و دانش آموزان برنامه های درسی مربوط به ریاضیات، علوم، و اخلاق را با درجهای موازی برنامه‌های درسی اخلاق و علوم دانشگاهی فرامی‌گیرند؛ که تاثیر مثبتی بر رفتار افراد جامعه داشته است. و وجهه مدرسه به عملکرد آکادمیک و نوع تعامل آن بستگی دارد، به عنوان مثال، اگر دانش‌آموزی قانون را نقض کند، معلم راهنما و کادر آموزشی مدرسه موظفند که رسماً از مقامات عذرخواهی کنند. برخی تحلیلگران آمریکایی معتقدند که پیاده کردن ساختار آموزشی ژاپن در آمریکا، نسلی قوی را زیر نظر یک موسسه آموزشی قوی به وجود خواهد آورد، و از مشکلاتی که مدارس آمریکا از آنها رنج می‌برند، جلوگیری می‌کند (Yamaguchi, Tsukahara 2016)

کنشگران اصلی عرصه آموزش در ژاپن

وزارت آموزش ژاپن نقش محوری در توسعه و نگهداری استانداردهای آموزشی ملی در ژاپن بازی می‌کند. این وزارتخانه دستورالعمل‌های برنامه‌های آموزشی ملی متشکل از استانداردهای آموزشی را توسعه می‌دهد. این وزارت خانه علاوه بر رهنمون‌های برنامه آموزشی، توسط تأیید کتب درسی، استانداردهای علمی را به اجرا درمی‌آورد، امتحانات ورودی ملی و منطقه‌ای را بررسی می‌کند، و ترتیب معلمان را تنظیم و کنترل می‌نماید.

نقش **شهرداری‌ها** در سیستم آموزشی ژاپن بیشتر خود را در حوزه مدارس و تاسیس و تجهیز آنها نشان می‌دهد. در واقع، تمام مدارس دوره ابتدایی و راهنمایی در ژاپن مدارس هستند که از سوی شهرداری‌های هر بخش و شهر ایجاد، مدیریت و نظارت می‌شوند. در نتیجه، شهرداری‌ها از نقشی محوری در حوزه آموزش در مدارس برخوردار هستند. **استاندارداری‌ها** وظیفه‌ای نظارت و ریاست بر امور شخصی و کاری اعضای شهرداری‌ها در حوزه آموزش را بر عهده دارند. در واقع، این افراد کارمند شهرداری‌ها محسوب می‌شوند اما تصمیمات مربوط به انتصاب، انتقال، وضعیت، حقوق و غیره بر عهده استانداری‌هاست. البته به طور معمول و در یک رویه‌ای خاص خود شهرداری‌ها گواهی یا گزارش‌های را در ارتباط با صلاحیت‌های

کارمندان در اختیار استانداری‌ها قرار می‌دهند که بسیار جدی گرفته می‌شود. از سال ۲۰۰۸ نقش و گزارش ارائه شده در مورد معلمان نقش پررنگتری در تصمیمات کمیته استانداری‌ها پیدا کرده است (Koyama, 2007: 24).

ساختار آموزشی ژاپن (Yamaguchi, Tsukahara 2016)

- دوره پیش دبستانی

دوره آموزش پیش دبستانی در ژاپن غیر اجباری و غیررسمی و حداکثر سه سال است. رده سنی ورود به این دوره ۳-۶ سال است که والدین با پرداخت شهریه می‌توانند کودکان خود را ثبت‌نام نمایند. هدف اصلی مراکز آموزش پیش دبستانی، پرورش ذهنی و جسمی کودکان در یک محیط مناسب آموزشی است. برنامه‌های آموزشی این مقطع نیز از ۳۹ هفته آموزشی در سال و ۴ ساعت کلاسی روزانه تجاوز نمی‌کند.

- دوره ابتدایی

دوره آموزش ابتدایی در ژاپن اجباری و رسمی بوده و ۶ سال به طول می‌انجامد. کودکان رده سنی ۱۲-۶ سال با پرداخت شهریه در مدارس ابتدایی ثبت‌نام می‌شوند. مدت زمان کلاس درس ۴۵ دقیقه است. هدف اصلی مراکز آموزش ابتدایی، ارائه آموزش عمومی مناسب یا مراحل رشد جسمی و ذهنی کودکان است. برنامه‌های آموزش ابتدایی تا قبل از سال ۱۹۹۲ بر اساس ۶ روز در هفته بود اما از آن سال به بعد به تدریج به ۵ روز در هفته کاهش یافته است. نسبت دانش آموزان به معلمین در دوره ابتدایی ۱۹/۴ و تعداد دانش آموزان در هر کلاس ۲۸/۴ نفر است. نگاهی به اصلاحات آموزشی بیانگر آن است که با صنعتی شدن این کشور برنامه‌ریزی و سیاستگذاری آموزشی مورد توجه قرار گرفته است. بطوری که در طول ده سال از ۱۸۹۰ تا ۱۹۰۰ به شدت افزایش پیدا کرد. نرخ حضور در مدرسه در سال ۱۸۹۰، ۶۵ درصد پسران و کمتر از ۳۱ درصد دختران است که این شاخص در سال ۱۹۱۰ به ترتیب تا ۹۴ درصد و بیش از ۹۷ درصد افزایش یافته است (UNESCO, 2018). صنایع کارخانه‌ای در ژاپن رشد سریعی کرد. در نتیجه جنگ جهانی اول و از دهه ۱۰ تا دهه ۲۰ گرایش شدیدی به جهانی شدن دموکراسی در

زمینه آموزش ابتدایی در سیاست‌های آموزشی این کشور به چشم می‌خورد. تلاش همه جانبه آموزش نوین توسط سازمان‌های مختلف و تحت تأثیر جنبش‌های معاصر در آمریکا و اروپا بشدت ادامه یافت. اگر چه در این دوره عده‌ای خواهان توسعه آموزش پایه بودند، اما این اصلاحات آموزشی تا بعد از جنگ جهانی دوم تحقق نیافت.

- دوره متوسطه

آموزش متوسطه (ملی و خصوصی) شامل : ۳ سال دوره مقدماتی متوسطه و ۳ سال آموزش تکمیلی متوسطه است. این دوره خود از ۲ دوره مقدماتی و تکمیلی تشکیل شده است. طول دوره آموزش مقدماتی متوسطه حداکثر ۳ سال است که برای دانش‌آموزان رده‌های سنی ۱۵-۱۲ سال برگزار می‌شود. این دوره اجباری و رسمی است و دانش‌آموزان با پرداخت شهریه در این دوره ثبت‌نام می‌کنند. هدف اصلی مراکز آموزش مقدماتی متوسطه، ارائه آموزش‌های عمومی در سطح مقدماتی و متناسب با مراحل رشد جسمی و ذهنی دانش‌آموزان است.

دوره تکمیلی متوسطه نیز ۳ سال، رسمی و غیراجباری است که دانش‌آموزان رده‌های سنی ۱۸-۱۵ سال با پرداخت شهریه می‌توانند در مراکز آموزشی متوسطه ثبت‌نام و تحصیل نمایند. همچنین این دوره به سه شیوه تمام وقت^۱، پاره وقت^۲ و مکاتبه‌ای برگزار می‌شود و دانشجویان در صورت پذیرفتن شدن در امتحان ورودی با پرداخت شهریه می‌توانند در این دوره تحصیل نمایند. سال اول دبیرستان برای آموزش عمومی دانش‌آموزان در نظر گرفته می‌شود. در سال دوم، دروس به دوره‌های آماده سازی برای ورود به کالج‌ها و دوره‌های حرفه‌ای تقسیم می‌شوند. در سومین سال، دوره‌های آماده سازی کالج به علوم انسانی و اجتماعی، علوم و فنی تقسیم می‌شود. بدین ترتیب، دانش‌آموزان در این دوره با انتخاب شیوه آموزشی خود در خصوص ادامه تحصیل در دوره آموزش عالی تصمیم‌گیری می‌کنند که البته

۱- دوره تمام دقت سه سال طول می‌کشد، درحالی که دوره های پاره دقت و مکاتبه‌ای بیش از سه

سال به طول می‌انجامند

۲- دوره های پاره دقت دونوع هستند: دوره های روزانه و دوره های شبانه

با توجه غیر رایگان بودن آموزش در ژاپن شرایط اقتصادی و مالی خانواده در این انتخاب تاثیرگذار است.

• جنبش اصلاحات آموزشی (Yamaguchi, Tsukahara 2016)

در دهه ۶۰، بعد از دوران بازسازی اقتصادی و پس از جنگ، رشد اقتصادی ژاپن با بهره‌گیری از نوآوری‌های فنی رشد چشم‌گیری را بدست آورد که منجر به تغییرات مهم و ساختاری در صنعت و تقاضای نیروی کار شد. به دنبال افزایش تقاضای نیروی کار، سیستم آموزشی این کشور برای پاسخگویی به نیاز جامعه تحت فشار قرار گرفت. به بیان دقیق‌تر، فشاری برای تغییر شکل سیستم آموزشی موجود و حرکت به سوی استعدادیابی و پرورش استعدادهای دانش‌آموزان. به دنبال این فشارها اصلاحات آموزشی از آموزش‌های متوسطه که دانش‌آموزان را برای ورود به بازار کار آماده می‌ساخت، آغاز شد. آموزش اجباری در ژاپن تا پایان مدرسه مقدماتی متوسطه است و آموزش تکمیلی متوسطه اجباری نیست. هدف از اصلاح دانش‌آموزان دبیرستانی و جوانان هم سنی بود که تحصیلات اجباری خود را کامل کرده بودند. بدین ترتیب، هماهنگی و یکسان‌سازی دوره‌های آموزش حرفه‌ای از سوی بخش خصوصی مورد تشویق قرار گرفت. با این حال، این هدف خیلی زود بی نتیجه ماند و خنثی شد. در طول این مدت همچنان ارتقای توانمندی‌ها و قابلیت‌های دانش‌آموزان از سوی بخش‌های اقتصادی جامعه مورد تأکید قرار گرفت و اصلاحات آموزشی گسترده‌ای براساس تقاضای صنعت در ساختارهای آموزشی مدارس به ویژه مدارس متوسط انجام شد. اما آنچه امروز جامعه ژاپن را نگران کرده است آسیب‌های اجتماعی و فرهنگی رشد شتابان اقتصادی است. بطوری که رشد فزاینده اقتصادی تغییراتی را در ساختارهای اجتماعی به همراه داشته است و به تحولات اساسی در رشد کودکان و جوانان، توسعه شهری و صنعتی، ویرانی محیط زیست، افزایش آلودگی و کوچک شدن صنعت کشاورزی انجامیده است. سیاست‌گذارانی که بر پاسخگویی آموزش به بازار تأکید دارند، ارزش بالایی برای نقش آموزش در دست‌یابی به جامعه صنعتی شده امروز ژاپن قائل می‌شوند. از این رو وضع اخیر مشکلات آموزشی – بویژه مسائلی چون بزهکاری، خشونت در مدرسه، ترک تحصیل و غیره مسئله بسیار مهمی در نظر گرفته می‌شود. جهت نیل به این هدف، کاهش

نگرانی‌های ناشی از تحولات اجتماعی و تربیت شهروندانی توانمندتر و در عین حال به رسمیت شناختن استقلال آموزشی، از سال ۱۹۹۲ به بعد، آموزش اجتماعی و دوره‌های علوم دو کلاس اولیه مدرسه ابتدایی جایگزین درس ترکیبی جدیدی بنام تجزیه زندگی شدند. تا دانش‌اموزان در کنار مهارت‌های مورد نیاز بازار کار، مهارت زندگی را بیاموزند و نسبت به محیط زیست خود آگاهی بیشتری پیدا کند. در این موضوع درسی جدای از انتقال یک سویه و ساده مهارت‌ها و دانش مورد آموزش‌های سنتی ژاپن نیز گنجانده شده بود. پس از این دوره، سیستم آموزشی ژاپن وارد عصر اطلاعات می‌شود که به دنبال آن سیاست گنجاندن کامپیوترها در مدارس و توسعه نرم افزار آموزشی شکل می‌گیرد. هدف از این سیاست و دنبال آن شیوه‌های آموزشی در مدارس، قادر ساختن کودکان امروزی به زندگی در جامعه آینده با شبکه‌های اطلاعاتی فوق مدرن است. نگاهی کلی به تحولات سیاست‌های آموزشی در ژاپن بیانگر آن است که این سیاست‌ها در طی سال‌ها همواره به دنبال پاسخگویی به تحولات و نیازهای جامعه ژاپن و تلاش برای رقابت با جامعه جهانی بوده است. بدین معنا که نظام آموزشی ژاپن در طی این مدت همواره توانسته است با نظام‌های برتر آموزشی رقابت کند چرا که تحولات جهانی را در زمان مناسب شناسایی و با توجه به شرایط موجود جامعه برای آن برنامه‌ریزی کرده و توانسته است نیروهای توانمند و مستعدی برای ورود به بازار کار تربیت نماید.

- آموزش عالی

ساختار آموزش عالی ژاپن متمرکز است و دانشگاه‌ها و نهادهای آموزش عالی زیر نظر وزارت آموزش این کشور فعالیت می‌کنند. برنامه‌های آموزش عالی در قالب چهار نوع دانشگاه و کالج مختلف و برای تأمین نیازهای علمی، اقتصادی و تکنولوژیکی کشور ارائه می‌شود که عبارتند از:

- دانشگاه‌ها و مدارس آموزش عالی که بر روی تحقیق و پژوهش متمرکز هستند.
- کالج‌های مقدماتی که دوره‌های کارآموزی و آموزشی کوتاه مدت را ارائه می‌کنند.

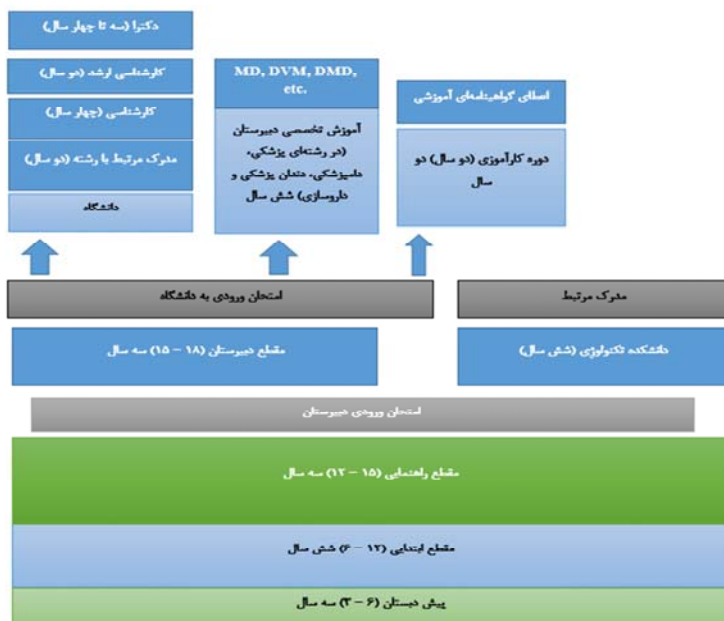
- کالج تکنولوژی که با همکاری و هماهنگی موسسه ملی تکنولوژی دوره‌های تخصصی آموزش فنی و حرفه‌ای را ارائه می‌کند.
 - کالج آموزش حرفه‌ای که از سه مورد بالا متمایز بوده و تقریباً از قوانین و مقررات اعمالی وزارت آموزش کشور آزاد است. هدف اصلی این کالج‌های ارائه مهارت‌های عملی و حرفه‌ای است و بر حوزه اشتغال تمرکز دارد.
- با وجود متمرکز بودن نظام آموزش عالی ژاپن، ۷۵ درصد از مراکز آموزش عالی در این کشور خصوصی و تنها ۲۵ درصد دولتی هستند. در کنار این سه نهاد که اصلی‌ترین متولی آموزش عالی در ژاپن به شمار می‌آیند، موسساتی چون دانشگاه باز، مدارس مکاتبه‌ای نیز به امر به تربیت نیروی انسانی متخصص اشتغال دارند. به طور کلی، دانش‌آموزان پس از پایان دوره ابتدایی و متوسطه در صورت پذیرش در امتحانات ورودی می‌توانند در دانشگاه ثبت‌نام نمایند. موفقیت در آزمون‌های موفقیت علمی، شامل امتحان ورودی سراسری برگزار شده توسط مرکز ملی امتحانات ورودی دانشگاه در سطح کارشناسی، یک امتحان ورودی برای تمامی دانشگاه‌ها جز دانشگاه آزاد ضرورت دارد. امتحانات اغلب شامل آزمون کتبی و مصاحبه می‌باشند. پس از اصلاحات آموزشی سال ۱۹۹۰ شیوه برگزاری امتحانات ورودی دانشگاه‌ها تغییر کرد و پس از آن دانشگاه‌ها استقلال بیشتری در انتخاب مواد درسی امتحانات ورودی داشتند. دانشگاه‌ها با ترکیب این آزمون با گرایشی از سوابق تحصیلی دانش‌آموزان که به تایید دبیرستان آنها رسیده است، تست‌های علمی، مصاحبات، مقالات کوتاه، و تست‌های مهارت‌های کاربردی، فرایند پذیرش خود را بهبود می‌بخشند، و به سمت ارزیابی داوطلبین از جنبه‌های مختلف در حرکت هستند. دانش‌آموزانی که ۱۲ سال دوره آموزش عمومی را پشت سر گذاشته و یا دانش‌اموختگان دوره پیش‌دانشگاهی باشند، می‌توانند برای ورود به دانشگاه‌ها در امتحانات ورودی ثبت نام نمایند. در ژاپن استانداردهای آموزشی برای ورود به نهادهای آموزش عالی اصلی در مقایسه با کالج‌ها و موسسات آموزشی بالاتر است. بودجه دانشگاه‌های دولتی اساساً از بودجه ملی و محلی و دانشگاه‌های خصوصی و دانشکده‌ها از طریق شهریه دانشجویان و درآمدهای اختصاصی تأمین مالی می‌شوند. دولت ملی حدود یک سوم هزینه‌های جاری مؤسسات خصوصی را با

کمک‌های بلاعوض تأمین می‌کند. ساختار دوره‌های آموزش عالی به گونه‌ای طراحی شده است که تنها دانشجویان دانشگاه‌ها پس از پایان دوره تحصیلی خود مدرک دانشگاهی دریافت می‌کنند و در دیگر موسسات آموزش عالی مانند مدارس عالی و دانشکده‌های فنی تنها گواهینامه پایان دوره به دانش‌آموختگان اعطا می‌شود. در حقیقت، آموزش‌های ارائه شده در این موسسات کمتر ماهیت انتقال دانش پایه داشته و بیشتر به رویکرد انتقال دانش کاربردی و مهارت‌آموزی دارد تا دانش‌آموختگان این دوره‌ها در کوتاه‌ترین زمان جذب بازار کار شوند. البته دانش‌آموختگان مدارس عالی و دانشکده‌های فنی می‌توانند پس از ارزشیابی مدارک خود به دوره‌های دانشگاهی نیز وارد شوند و ادامه تحصیل دهند.

دوره‌های آموزشی

- دوره‌های حرفه‌ای منتهی به مدرک کاردانی که طی آن دانش‌آموزان بعد از تحصیلات ۹ ساله اجباری و در پایان دوره اول دبیرستان، ۵ سال تحصیلی را در کالج‌های فن‌آوری می‌گذرانند. این دوره شامل ۱۶۷ واحد است. با مدرک کاردانی، فرد می‌تواند وارد دوره کارشناسی شود.
- دوره‌های دو ساله کالج‌های نخستین که منجر به اخذ مدرک کاردانی می‌شود. این دوره شامل ۶۲ واحد است. دانش‌آموختگان این دوره مانند دوره حرفه‌ای، می‌توانند وارد دوره کارشناسی در دانشگاه‌ها شوند.
- دوره کارشناسی که شامل چهار سال تحصیل بعد از دیپلم دبیرستان است. این دوره در برگیرنده ۱۲۴ واحد است. طول این دوره در رشته‌های پزشکی، دندانپزشکی و دامپزشکی ۶ سال است که دانشجویان بایستی ۱۸۸ واحد درسی را بگذرانند. از سال ۱۹۷۹، متقاضیان ورود به دانشگاه ملی و دولتی پیش از گذراندن امتحانات ورودی باید در امتحانات سراسری مرحله اول شرکت کنند. علاوه بر مطالعه رشته تخصصی، آموزش عمومی (شامل ادبیات و علوم اجتماعی و طبیعی) برای همه دانشجویان اجباری است. درمورد مدارس عالی، حداقل واحد مورد نیاز فراگیری بیش از ۶۲ واحد برای دوره‌های دو ساله و ۶۳ واحد برای دوره‌های سه ساله است.

- دوره کارشناسی ارشد ۲ سال است که داشتن مدرک کارشناسی و موفقیت در امتحانات ورودی از شرایط ورود به این دوره است. این دوره شامل ۳۰ واحد درسی است که دانشجو پس از گذراندن واحدهای درسی دوره و دفاع از پایان‌نامه پژوهشی خود موفق به دریافت مدرک کارشناسی‌ارشد می‌شود.
- دوره دکتری که ۳ ساله است و متقاضیان در صورت داشتن مدرک دکتری و موفقیت در امتحانات ورودی می‌توانند در این دوره ثبت نام کنند. دانشجویان پس از گذراندن ۳۰ واحد و دفاع از رساله دکتری می‌توانند مدرک دکتری کسب نمایند.



منبع: NCEE

اصلاحات آموزشی

توسعه‌یافتگی ژاپن محصول سرمایه‌گذاری‌های گسترده این کشور در زمینه آموزش و دانشگاه‌ها بوده است. در حقیقت انقلاب مینجی (۱۸۶۸-۱۹۱۲) را می‌توان سرآغاز برنامه‌های جدی سرمایه‌گذاری در نظام آموزشی این کشور دانست. آموزش

عالی در ژاپن پیش از جنگ جهانی دوم سیستم مدیریت بوروکراتیک خوب سازمان‌یافته‌ای متشکل از دانشگاه‌های دولتی، محلی عمومی و خصوصی داشته که با سرمایه‌گذاری گسترده دولتی تشکیل و تأسیس شده بودند. دهه بین ۱۳۰۷ تا ۱۳۶۷ دهه گسترش پرسرعت آموزش عالی در ژاپن است. در این دوره، دانشگاه‌های خصوصی در ژاپن از رشد پرسرعت‌تری برخوردار بودند (Jun Oba, 2005). ویژگی قابل توجه در ارتباط با آموزش عالی ژاپن، حضور بخش خصوصی در آموزش عالی این کشور و نقش اساسی آن در توده‌ای نمودن آموزش در این کشور است. تقریباً از می سال ۱۷۷۱ تعداد ۳۳۹ دانشگاه خصوصی در این کشور به همراه ۱۱۱۰ کالج به صورت خصوصی تأسیس و مشغول آموزش متقاضیان هستند (Jun Oba, 2005).

رویکرد کلی حکومت ژاپن در ارتباط با آموزش عالی که توسط شورای ملی ترسیم گردیده شامل موارد زیر است:

- اصلاح و بهبود کیفی آموزش و تحقیقات باهدف توانمندسازی درزمینه تحقیقات،
- تأمین و تضمین خودمختاری دانشگاه‌ها از طریق ساختار بسیار منعطف آموزشی و تحقیقات،
- ایجاد مدیریت دانشگاهی پاسخگو در برابر انتظارات ذی‌نفعان،
- ایجاد سیستم چندگانه به منظور افزایش کیفیت آموزش و تحقیقات در این کشور.

- تحولات عصر توده‌ای و فراتوده‌ای

آموزش عالی ژاپن طی سال‌های ۱۹۶۰ تا ۱۹۷۰ به یکباره فزاینده‌ترین رشد خود را تجربه کرده است. بطوری که شمار نهادهای آموزش این کشور در سال ۱۹۶۰ از ۲۴۵ دانشگاه و ۲۸۰ دانشکده به ۴۲۰ دانشگاه و ۵۱۳ دانشکده در سال ۱۹۷۵ افزایش یافته است. در این میان، شمار دانشجویان نیز از در طی این مدت ۷۷٫۲ برابر شده است (worldbank, 2018). اما آنچه جالب توجه است ضرب آهنگ تندتر گسترش دانشجویان در دانشگاه‌های خصوصی است. بطوری که در سال ۱۹۶۰

شمار دانشجویان ثبت‌نام شده در دانشگاه‌های خصوصی از ۶۴/۶ درصد و ۷۸/۷ درصد دانشکده‌های خصوصی به ۷۶/۴ درصد در دانشگاه‌های خصوصی و بیش از ۹۱ درصد در دانشکده‌ها رسیده است. بدین ترتیب، نهادهای خصوصی نقش برجسته‌ای در گسترش کمی آموزش عالی ژاپن در این دوره داشته‌اند.

ساختار آموزش عالی ژاپن در حرکت از توده‌ای به فراتوده‌ای و هم اکنون نزدیک شدن به دسترسی جهانی سه گام وضعیت را تجربه کرده است: نخست گسترش فزاینده در شمار ثبت‌نام شدگان دوره‌های آموزش عالی، وضعیت دوم کاهش و افت شدید متقاضیان ورود به دانشجو و وضعیت سوم افزایش دوباره متقاضیان. به بیانی دیگر انتقال از توده‌ای به فراتوده‌ای در ساختار آموزش عالی ژاپن با گسترش مستمر و ثابت روبرو نبوده است. بطوری که این فرایند طی ۱۰ سال و تحت تاثیر عوامل مختلفی شکل گرفته است که هر کدام از این فراز و نشیب‌ها سبب شکل‌گیری ساختار و یا سیاستی جدید بوده است. برای روشن شدن این موضوع می‌توان به تغییر هرم سنی ژاپن در دوره‌ای اشاره کرد که جمعیت ۱۸ سال به بالا با افت شدیدی روبرو شد. بطوری که پیش‌بینی می‌شد در سال ۲۰۰۹ شمار متقاضیان ورود به آموزش عالی به ویژه در دوره‌های کارشناسی با ظرفیت‌های موجود برابری کند. بنابراین هر دانش‌آموزی در هر سطحی از دانش و مهارت می‌توانست به دانشگاه ورود پیدا کند. بنابراین دولت برای جلوگیری از افت کیفیت آموزش در گزارشی که در سال ۱۹۹۸ از سوی شورای ملی آموزش^۱ برای اجرای اصلاحات آموزشی در ژاپن تدوین شد بود، دانشگاه‌ها را موظف می‌کند تا سیاست‌های نمره‌دهی و پذیرش خود را به گونه‌ای تغییر دهند که تنها دانشجویان مستعد برگزیده شوند و به آسانی نیز نتوانند از آن دوره دانش‌آموخته شوند. این قبیل سیاست‌ها سبب شد تا ساختار سنتی آموزشی در ژاپن دستخوش تحولات اساسی شود چرا که پیش از این دانشجویان به راحتی دوره‌های تحصیلی خود را گذرانده و دانش‌آموخته می‌شدند.

۱- این شورا در سال ۱۹۹۴ برای تدوین گزارش‌های مشاوره به رییس جمهور در زمینه تحولات آموزشی تشکیل شد و از آن تاریخ به رصد وضعیت آموزشی در ژاپن می‌پردازد.

- پایه‌گذاری ساختاری منعطف

در بخشی از گزارش «دانشگاه‌های قرن بیست یک در ژاپن: برنامه‌های تحول»^۱ شورای ملی آموزش ژاپن یکپارچه سازی نظام و ساختار آموزشی در دانشگاه‌ها را نیازی برای ورود به قرن بیست و یکم و رقابت با دانشگاه‌های جهانی بر می‌شمرد و بر این اساس دانشگاه‌ها را موظف می‌کند که همه از نظام و ساختار واحدی و یکپارچه تبعیت نمایند تا بدین ترتیب امکان تبادل استاد و دانشجو به صورت ملی و بین‌المللی فراهم شود.

- پایه‌گذاری نظام ارزیابی

براساس مصوبه ۱۹۹۲ شورای ملی آموزش ژاپن، دانشگاه‌ها بایستی از سوی کمیته‌های داخلی خود مورد ارزیابی قرار گیرند. پس از آن در سال ۱۹۹۸ دانشگاه‌ها موظف شدند تا به ارزیابی بیرونی فعالیت‌های خود بپردازند تا صحت گزارش‌های ارزیابی مورد تایید صاحب‌نظران قرار گیرد. در مصوبه شورای ملی آموزش هدف از این ارزیابی اطمینان از صحت توزیع منابع مالی دولتی برای اهداف آموزشی و پژوهشی در دانشگاه‌ها بیان شده است.

- تشکیل اتحادیه دانشگاه‌های ملی و دولتی

در سال ۲۰۰۴ اتحادیه دانشگاه‌های ملی ژاپن با هدف ارتقای استقلال و احیای فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی و تبدیل دانشگاه به مکانی جذاب برای دانشجویان شکل می‌گیرد. بدین ترتیب دانشگاه‌های ملی که پیش‌تر زیر نظر وزارت آموزش ژاپن فعالیت داشتند پس از این بازاریابی به صورت صنفی اداره می‌شوند. این رویکرد مدیریتی دانشگاه‌های ملی را قادر ساخته است تا در اموری چون نیروی انسانی، مدیریت مالی و دیگر مسائل مربوط به اداره دانشگاه به صورت کاملاً مستقل و زیر نظر رییس دانشگاه عمل نمایند. به دنبال این تحول، اتحادیه دانشگاه‌های دولتی نیز شکل می‌گیرد که اداره آن به دولت‌های محلی سپرده می‌شود.

- چالش‌های پیش‌رو

آموزش عالی ژاپن در سال‌های اخیر با فشارهای درونی و بیرونی برای حرکت به

سوی بین‌المللی شدن روبرو بوده است که با وجود سیاست‌های آموزشی اجرا شده، اما همچنان این فرایند به کندی پیش می‌رود. دولت ژاپن این نیاز آموزش عالی را شناسایی کرده و سیاست‌ها و زیرساخت‌های لازم برای حرکت دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی به سوی بین‌المللی شدن را فراهم ساخته است. از سال ۲۰۱۵ برنامه‌ریزان آموزش عالی در ژاپن بر سیاست اجرای دوره‌های کاربردی فنی و حرفه‌ای در سطح بین‌المللی سرمایه‌گذاری کرده‌اند و از آن به عنوان گونه جدیدی از دانشگاه حرفه‌ای برای جذب دانشجویان خارجی نام می‌برند. برپایه مطالعات به نظر می‌رسد چارچوب قوانین و مقررات برای این حرکت آماده است. با این وجود دو مسئله اساسی برای بین‌المللی شدن آموزش عالی ژاپن همچنان باقی است. نخست آن که این کشور هنوز مقصد بسیاری از اعضای هیأت علمی خارجی برای تدریس نیست. دوم آن که با وجود سیاست‌های دولت از سال ۱۹۸۰ برای جذب دانشجوی خارجی اما همچنان این روند بسیار کند است و دانشگاه‌ها از یک سو با موضوع کیفیت دانشجویان خارجی و از سوی دیگر با مشکلات مالی این دانشجویان برای زندگی در کشور ژاپن روبرو هستند. افزون بر این، چیزی که همواره در خصوص بین‌المللی شدن آموزش عالی ژاپن مطرح است ابعاد فرهنگی، جهانی و بین‌المللی برنامه درسی در این کشور است.

ساختار آموزش عالی استرالیا

حکومت در استرالیا یک نظام فدرالی است و به موجب قانون اساسی استرالیا هریک از ایالتها کنترل نظام آموزشی را درایالت خود برعهده دارند. اصل حاکم بر آموزش و پرورش در استرالیا برابری دستیابی به کلیه سطوح آموزشی است. تأکید اصلی در دوره آموزش پایه کمک به رشد ابعاد فردی و جامعه پذیری عمومی است. طی دوره تکمیلی متوسطه و آموزش عالی اهداف اقتصادی و اجتماعی از اهمیت بیشتری برخوردار می گردند. در کلیه مدارس استرالیا آموزش شامل سه مرحله پیش دبستانی^۱، ابتدایی^۲، متوسطه^۳ می باشد. طول دوره کودکستان معمولاً یکسال است و برای کودکان از سن پنج سالگی آغاز می شود. در ایالت‌ها و یا سرزمین‌های مختلف استرالیا طول دوران ابتدایی و متوسطه متفاوت است. ولی بطور کلی دوران ابتدایی شش (سال اول تا ششم) و یا هفت سال (سال اول تا هفتم) بوده و دانش‌آموزان بین سنین شش تا یازده سالگی در مدارس ابتدایی پذیرفته می شوند. دوران دبیرستان شش سال (سال هفتن تا دوازدهم) و یا پنج سال (سال هشتن تا دوازدهم) به طول می انجامد. در بعضی از ایالتها و یا سرزمین‌های استرالیا نظیر سرزمین پایتختی استرالیا و یا ایالت تاسمانیا دوران دبیرستان چهار سال (سال هفتم تا دهم) است و دانش‌آموزان برای ادامه تحصیل سال یازدهم و دوازدهم را در کالج می گذرانند. تحصیل در استرالیا تا سن پانزده سالگی و یا تا تکمیل سال دهم اجباری بوده و مدارس خصوصی نقش بزرگی را در آموزش دانش‌آموزان استرالیایی به همراه مدارس دولتی دارند. طبق آمار رسمی مدارس غیر دولتی وابسته به کلیسای کاتولیک حدود بیست و یک درصد و دیگر مدارس خصوصی حدود هفت درصد از آموزش دانش‌آموزان استرالیایی را بعهده دارند. مدارس مختلط بوده و تنها یک سوم از مدارس غیردولتی بصورت پسرانه یا مدارس دخترانه است. در صورت اتمام موفقیت‌آمیز سال دوازدهم متوسطه و یا کالج، دانش‌آموزان گواهینامه فارغ

1 Preschool

2 Primary

3 Secondary

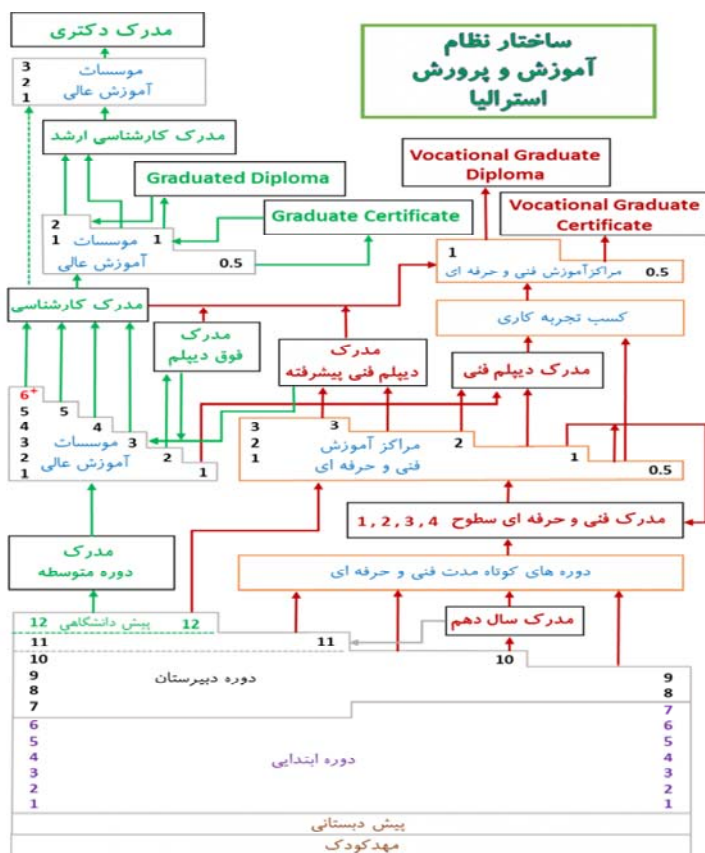
التحصیلی سال دوازده^۱ و یاگواهی ورود به آموزش عالی (TES)^۲ را دریافت می‌نمایند.

سیاست‌های آموزشی

از آنجایی که آموزش به‌عنوان یک قدرت مردمی در قانون اساسی کشور استرالیا لحاظ نشده، از این روی مسئولیت ایالات متحده همچنان به قوت خود باقی است. اگر چه شهروندان استرالیایی با پایه حقوق بیشتر به ویژه پس از سال ۱۹۴۱، به تأمین بودجه دانش‌آموزان مقطع متوسطه و آموزش عالی مبادرت می‌نمایند با این حال در پایان قرن ۲۱، بیش از ۴۰ درصد از بودجه عمومی کشور به حوزه آموزش اختصاص یافته است که این خود تاثیر به سزایی در آموزش دانشگاهی و تأمین بودجه آموزش حرفه‌ای داشته است. با این حال ساختار آموزش متوسطه در استرالیا همچنان در حال تحول است. شهروندان استرالیایی براین اعتقادند که آموزش بخشی از حقوق حیاتی فرزندان آنان است و از این روی دولت استرالیا تاکید عمده‌ای بر فرآیند نظارت بر استانداردهای بالای آموزشی دارد. از جمله دیگر سیاست‌های اصلی دولت استرالیا در قبال حوزه آموزش می‌توان از برخورداری دختران و پسران استرالیایی از فرصت‌های آموزشی برابر نام برد.

1 Certificate Year

2 Tertialy Entrance Statement (TES)



(Australian Qualifications Framework) AQF ساختار آموزشی استرالیا

همچنان که در نمودار پیشین شرح داده شده، چارچوب آموزشی استرالیا (AQF) نظام آموزشی جامع و فراگیری است مشتمل بر هفده دوره تحصیلی که در سه سطح ارزشیابی می‌شوند. این نظام ارزشیابی تصویری روشن از ساختار تحصیلی در استرالیا ارائه می‌کند که به کمک آن دانشجویان می‌توانند برنامه تحصیلی خود را از پایین‌ترین تا بالاترین سطوح آموزشی مشخص کرده و همچنین نوع ویزای دانشجویی مورد نیاز برای تحصیل در استرالیا را روشن می‌کند. مبنای معرفی این

نظام‌های ارزیابی، فراهم کردن چارچوبی ملی و فراگیر برای ارزشیابی مدارک تحصیلی در استرالیا بعد از دوران تحصیل اجباری (پانزده سالگی یا سال دهم) است.

آموزش عالی در استرالیا

واژه آموزش عالی به کلیه آموزش‌های پس از تحصیلات متوسطه اطلاق می‌شود که شامل آموزش و مهارت آموزی شغلی نیز می‌شود. دانشگاه‌های استرالیا مؤسسات مستقلی هستند که بر اساس قانون ایالتی، سرزمین‌ها و یا فدرال تاسیس شده‌اند.

مؤسسات آموزش عالی استرالیا خدمات حمایتی وسیعی از قبیل خدمات حمایتی یادگیری (مهارت‌های مربوط به مطالعه)، خدمات مربوط به زندگی (مشاوره‌ای، بهداشتی و کار دانشجویی) را برای کمک به دانشجویان به منظور ورود و اتمام دوره تحصیلی عرضه می‌کنند. حکومت فدرال برنامه‌های متعددی را برای کمک مالی به دانشجویان تدارک دیده است.

اهداف آموزش عالی در استرالیا

حکومت استرالیا از آموزش عالی به منزله نهاد مؤثر در ارتقای توانایی‌های انسانی و اجتماعی، پیشرفت دانش و توسعه اقتصادی و اجتماعی حمایت می‌کند، **اهداف عمده آموزش عالی** در این کشور عبارت‌اند از: قادر ساختن افراد به افزایش توانایی‌ها برای ارتقا و رشد فردی، مشارکت مؤثر در نیروی کار و مشارکت سازنده در جامعه؛ توسعه دانش و دانستنیها؛ کمک به کاربرد دانش و اطلاعات برای بهره برداری اقتصادی و اجتماعی؛ قادر ساختن افراد به سازگاری و یادگیری متناسب با نیازهای یک نظام اقتصادی دانش محور در سطح محلی، منطقه‌ای و ملی؛ قادر ساختن افراد به مشارکت در جامعه مردم سالار متمدن و تقویت تحمل و تأمل که لازمه استحکام آن است.

مدارک دانشگاهی در استرالیا:

دوره‌های آموزش عالی در دانشگاه و مدارکی که به دانشجویان داده می‌شود کمکی با کشورهای دیگر و برخی ساختارهای متداول آموزش عالی متفاوت است. این

دوره‌ها و مدارکی که در انتهای هر کدام به دانشجویان داده می‌شود عبارتند از:

✓ فوق دیپلم^۱

- مدت دوره: دو سال

- مدرک پیش نیاز: دیپلم دبیرستان، فنی حرفه ای

فوق دیپلم دوره‌ای کوتاه مدت است. به ارتقای شغلی کمک می‌کند، همچنین می‌تواند به عنوان مسیر تکمیل لیسانس یا آموزش فنی برای اشتغال در صنایع در نظر گرفته شود. در این دوره مفاهیم پایه آموخته و مهارت‌های مربوط به شغل‌های مرتبط فراگرفته می‌شود.

✓ لیسانس^۲

- مدت دوره: سه سال

- مدرک پیش نیاز: دیپلم دبیرستان، فنی حرفه ای

لیسانس مدرک پایه برای ورود به زمینه‌ای خاص است. مجموعه‌ی نظام مندی از دانش، اصول و شیوه‌های حل مسأله مورد نیاز اشتغال در آن زمینه است. با دانشی عمیق‌تر نسبت به دوره‌ی فوق دیپلم در صورت تمایل قادر به ادامه تحصیل در مقاطع عالی آموزشی خواهد بود.

✓ لیسانس ممتاز^۳

- مدت دوره: چهار سال

- مدرک پیش نیاز: لیسانس

اگر دوره‌ی لیسانس با نمرات بسیار خوب طی شود دانشگاه اجازه‌ی ورود به سال چهارم لیسانس را می‌دهد تا با درجه‌ی ممتاز فارغ التحصیل انجام گیرد.

1 Associate Degree

2 Bachelor

3 honors

✓ گواهی فارغ التحصیلی^۱

- مدت دوره : شش ماه
 - مدرک پیش نیاز: لیسانس
- مهارت‌های فردی به دست آمده در دوره‌ی لیسانس را گسترده‌تر آموزش می‌دهد

✓ دیپلم فارغ التحصیلی^۲

- مدت دوره : یک سال
 - مدرک پیش نیاز : لیسانس
- دیپلم فارغ التحصیلی جهت کسب مهارت‌های حرفه‌ای و دانشی وسیع در زمینه‌ای خاص ارائه می‌شود. همچنین مسیر ادامه‌ی تحصیل در مقاطع عالی را هموار می‌کند.

✓ فوق لیسانس^۳

- مدت دوره: یک تا دو سال
 - مدرک پیش نیاز: لیسانس یا لیسانس ممتاز
- دوره‌ی فوق لیسانس می‌تواند متشکل از پژوهشی مستقل، گذراندن واحدهای درسی یا ترکیبی از هر دو باشد. این دوره در صورت ورود با مدرک لیسانس ممتاز، یک ساله، و با مدرک لیسانس عادی، دو ساله تمام خواهد شد.

✓ دکترا

- مدت دوره : معمولاً سه سال
 - مدرک پیش نیاز : فوق لیسانس
- دکترا بالاترین مدرک تحصیلی در دانشگاه‌های استرالیاست و کاملاً دوره‌ای تحقیقاتی است، هرچند که ممکن است چند واحد درسی هم بگذرانید. سه مولفه‌ی دوره‌ی دکترا از این قرارند: ادبیات نظری تحقیق، آزمایش‌ها یا دیگر رویکردهای روش‌مند به مجموعه‌ای از داده‌ها و اطلاعات است.

1 Graduate Certificate

2 Graduate Diploma

3 Master

پذیرش تحصیلی

شرط ورود به دانشگاه بر اساس نمرات گواهی ورود به آموزش عالی (TES) محاسبه می‌گردد که روش محاسبه در هر ایالت متفاوت است برای ورود به دانشگاه‌های دیگر ایالت‌ها نیز می‌توان از TES استفاده نمود. دانشگاه‌ها در استرالیا مستقل هستند و مدارک دانشگاهی را راساً صادر می‌نمایند. در سال ۱۹۸۸ تعدادی از دانشگاه‌ها وکالج‌ها در هم ادغام شدند و تشکل فعلی مبنی بر سیستم واحد ملی^۱ دانشگاه‌ها را بالغ بر ۳۹ دانشگاه بوجود آوردند. ۴۹ کالج در شهرهای مختلف استرالیا وجود دارند و می‌توانند با توجه به قوانین ایالتی مدارکی تا سطح کارشناسی ارشد ارائه نمایند. در سال ۱۹۹۰ نظام واحد ارزیابی آموزشی در استرالیا تحت عنوان^۲ RATE توسط شورای وزیران آموزش ایالت‌ها و سرزمین‌های مختلف استرالیا معرفی شد.

ارزشیابی تحصیلات و مدارک

دانشگاه‌های استرالیا تشکیلات خوداعتبار سنجی دارند. بخش آموزش عالی، به هر حال شامل مؤسسات غیر دانشگاهی است که اغلب آن‌ها فاقد تشکیلات خوداعتبار سنجی هستند. گواهی نامه عرضه شده از طریق مؤسسات غیر دانشگاهی اغلب محوریت کاربردی دارند و بیشتر در زمینه‌های هنر، بازاریابی، نمایشنامه نویسی، مراقبت بیمارستانی، موسیقی، الهیات، مذهب و تربیت معلم هستند. برنامه‌های آموزش عالی و مدارک عرضه شده از طریق مؤسسات فاقد تشکیلات اعتبارسنجی را کارشناسان اعتبارسنجی آموزش عالی سرزمین یا ایالات، اعتبارسنجی می‌کنند.

نظام نمره‌دهی در مؤسسات آموزش عالی

کمیته حوزه ریاست دانشگاه استرالیا در ۱۹۸۸م نظام نمره‌دهی را برای دانشجویان دوره کارشناسی مدنظر قرار داد. این نظام عموماً شامل ممتاز عالی^۳، ممتاز^۴،

1 Unified National System (UNS)

2 Register of Australian Tertiary Education

3 higher distinction

4 distinction

معتبر^۱، قبول^۲ و رد^۳ است. ممتاز عالی شامل امتیاز ۸۰-۱۰۰ درصد، ممتاز شامل امتیاز 60-80 درصد، پاس شامل امتیاز ۵۰-۶۰ درصد و رد که پایین‌ترین امتیاز است، زیر ۵۰ درصد است. در اغلب رشته‌های بالاتر از کارشناسی که براساس گذراندن پایان‌نامه، فارغ‌التحصیلی اعلام می‌شود نظام نمره دهی وجود ندارد.

مدیریت و اداره ساختار آموزشی

سیاست‌های آموزش عالی در سطح فدرال از طریق وزارت آموزش و پرورش و امور جوانان، که مسئولیت توسعه آموزش عالی و عرضه برنامه را برعهده دارد، اعمال می‌شود. دانشگاه‌ها در نظام ملی یکپارچه طبق مجوزهای تفویض شده، استقلال زیادی دارند. بودجه اعطایی و طرح مشارکت آموزش عالی، برخی آزادی عمل‌ها را برای تصمیم‌گیری در هر دانشگاه فراهم می‌کند. بخش آموزش، پرورش و امور جوانان کشورهای مشترک‌المنافع از راه‌های مختلف بر فعالیت‌های اجرایی موسسات نظارت می‌کنند. نهادهای ملی که در مدیریت و اجرای آموزش عالی مشارکت دارند عبارت‌اند از:

• وزارت آموزش، علوم و مهارت‌آموزی^۴

از طریق رهبری ملی و همکاری با دولت‌های ایالتی و سرزمین‌ها، صنعت، نهادهای دیگر و جامعه از اهداف دولت استرالیا در آموزش، علوم، و مهارت‌آموزی حمایت می‌کند. این وزارتخانه، نقش دولت در آموزش مدرسه‌ای، آموزش حرفه‌ای و مهارت‌آموزی از جمله خدمات مهارت‌آموزی و کارورزی، آموزش عالی، آموزش بومیان استرالیا، آموزش بین‌المللی و سیاست‌های علم پوشش می‌دهد. به علاوه، تنظیم سیاست‌های پژوهش و ارتقای همکاری در پژوهش و نوآوری را برعهده دارد.

1 credit

2 pass

3 fail

4 Department of Education, Science and Skills

• کمیته معاونان دانشگاه‌های استرالیا^۱

این نهاد، نمایندگی موسسات ملی و بین‌المللی آموزش عالی را برعهده دارد و آموزش عالی را از طریق اقدامات داوطلبانه، مشارکتی و هماهنگ توسعه می‌دهد.

• نهاد کیفیت دانشگاه‌های استرالیا^۲

یک نهاد ملی غیر انتفاعی مستقل است که تضمین کیفیت در آموزش عالی استرالیا را بررسی، ارتقا و گزارش می‌دهد.

• نهاد مشورتی چارچوب گواهی نامه‌های استرالیا^۳

از چارچوب گواهی نامه‌های استرالیا و رهنمودهای آن حمایت می‌کند و اجرای آن را نظارت و تقویت می‌نماید.

• انجمن توسعه تحقیق آموزش عالی اتحادیه استرالیا^۴

این بخش وظیفه ارتقای آموزش عالی استرالیا برای دانشجویان خارجی، اداره فعالیت‌های و طرح‌های مناطق دور افتاده، اداره و برگزاری آزمون (IELTS) بر عهده دارد.

تحولات سیاست‌گذاری در ساختار آموزش عالی استرالیا

نقطه‌ای عطف تحولات آموزش عالی در استرالیا به سال ۱۹۸۸ باز می‌گردد که انقلاب دوکینز^۵ هم خوانده می‌شود. دوکینز یکی از مهم‌ترین اصلاح‌گران آموزش عالی در استرالیا است که بین سال‌های ۱۹۸۷ تا ۱۹۹۱ وزیر آموزش در این کشور بود. او در سال ۱۹۸۷ پیشنهاد سیاست‌های آموزش عالی را منتشر کرد و توانست ۶۰۰ مورد پاسخ و نظر به پیشنهادات مطرح شده دریافت کند. سپس در سال ۱۹۸۸ پیشنهاد نهایی را که برآمده از بارش فکری شکل گرفته بین متخصصان بود به تصویب رسانده و به نهادهای آموزش عالی ابلاغ کرد. مفهوم اصلی پیشنهاد اولیه و طرح آن در بین افکار عمومی، تعیین اصلاحاتی بود که بتواند قابلیت‌ها و کارایی

1 Australian Vicechancellors Committee

2 Australian Universities Quality Agency

3 Australian Qualifications Framework- Advisory Body

4 Higher Education Research and Development Society of Australia Incorporated

5 Dawkins Revolution

بخش آموزش عالی در استرالیا را افزایش دهد. در نهایت پیشنهاد نهایی مصوب شده بر اصولی مانند افزایش کیفیت، تنوع و برابری در دسترسی به آموزش عالی تاکید داشت در عین این که رقابت‌پذیری بین‌المللی برای دانشگاه‌های استرالیایی از ضروریات این اصلاحات در نظر گرفته شده بود. همراه با تغییرات اقتصادی سریع در اوایل دهه ۱۹۸۰، تغییراتی در صنایع سنتی و درآمد مبتنی بر صادرات کالا در استرالیا به وجود آمد. سیاست‌گذاران استرالیایی در چنین شرایطی نیاز برای توسعه تولیدات پیشرفته و صنایع خدماتی، و افزایش اتکا بر مهارت‌های سطح بالا، انطباق‌پذیری و کارآفرینی را به منظور رقابت در اقتصاد جهانی درک کردند.

این اصلاحات تاکید داشت که آموزش عالی از یک پرداخت‌کننده مالیات با بهره‌وری اندک به نهادی تبدیل شود که بتواند در توسعه نقش‌آفرینی کرده و به همین منظور باید مشارکت در سطوح مختلف آموزش عالی افزایش پیدا می‌کرد. در آن زمان آموزش عالی در استرالیا یک نهاد کاملاً دولتی به حساب می‌آمد. تمام انواع آموزش عالی شامل ۸۹ دانشگاه، کالج آموزش پیشرفته، موسسات آموزش فنی و حرفه‌ای و سایر ارائه‌کنندگان آموزش سطح سوم به دولت وابسته بودند. در چنین شرایطی بود که اصلاحات قانون دوکینز به دنبال آن رفت که نهادهای آموزش عالی بتوانند ساختارهایی قابل تطبیق، اثربخش و قابلیت‌محور به منظور ارائه خدمات بهتر به تعداد بیشتری از دانشجویان و متقاضیان باشند. به همین منظور ساختارهای مالی دانشگاه، شهریه‌ها، مشارکت ذی‌نفعان تحول چشم‌گیری را تجربه کرد. همچنین لزوم رشد و بهبود کیفیت به اندازه‌ی رشد کمیت در این اصلاحات مورد توجه قرار گرفته بود. با چنین رویکردی این اصلاحات در مجموع سبب بازآرایی ساختاری در آموزش عالی استرالیا شد. اختصاص گرنت‌ها به دانشگاه از مدل جدیدی پی‌روی کرد که مبتنی بر هدف‌گذاری‌های جدید بود. دانشجویانی که توانایی مالی اندکی داشتند از بودجه رفاه عمومی حمایت شدند و به همین ترتیب ثبت‌نام دانشجویی رشدی معادل ده درصد را در دو سال نخست اجرای این اصلاحات تجربه کرد.

بررسی سال‌های بعد به‌ویژه هم‌اندیشی سال ۱۹۹۷ که بعد از یک دهه از اجرای سیاست‌های اصلاحی برگزار می‌شد نشان داد که تغییرات عمده‌ای در حوزه‌ی

نوآوری‌های فناورانه، افزایش انتظارات اجتماعی، افزایش تقاضا چه از جانب دانشجویان داخلی و دانشجویان بین‌المللی، و افزایش رقابت از طریق شکل دادن به انواع گوناگون نهادهای آموزش عالی به وجود آمده است. با این همه به نظر می‌رسد نیازهای جدیدی وجود دارد که دیگر ساختار به وجود آمده قادر به پاسخگویی آن نیست. و همین امر عامل ایجاد تحولات دیگری در آموزش عالی استرالیا شد که عمده‌ی این تغییرات از آن زمان تا کنون بر چگونگی هدایت مالی دانشگاه‌ها، ارتقای کیفیت و حفظ بازار جهانی متمرکز بوده است.

ساختار آموزش عالی آلمان

در حوزه آموزش عالی، سیستم آموزشی آلمان در زیرمجموعه‌ای سیستم‌های قرار می‌گیرد که با نام "الگوی کانتیننتال" قرار دارد که کنشگران اصلی این حوزه متشکل از دولت ملی و خود دانشگاه‌ها هستند. در عین بسیاری از اختیارات در حوزه آموزش عالی نیز بر عهده خود دولت‌های محلی نهاده شده است. دولت بیشتر نقش حامی، تامین کننده مالی و مهیا کننده بسترها برای ورود دانشجویان به بازار کار را دارد ولی خود موسسات در امر آمادگی تحصیلی، تعیین دروس و واحدهای که باید تدریس شوند و فعالیت‌های آموزشی و روزمره دانشجویان نقش دارد. بعد از ۲۰۰۷، اصلاحاتی در جهت هر چه غیرمتمرکزتر کردن سیستم آموزشی انجام شد و بر اساس آنها، دولت مرکزی همچنان به لحاظ مالی مسئولیت امر را در دست داشت اما به لحاظ تصمیم‌گیری تقریباً حوزه اختیارات خود را حد ممکن تقلیل داد و تنها اختیارات شورای هماهنگی (KMK) بدون تغییر باقی ماند (Ballarino, 2011).

آموزش عالی در آلمان شامل اشکال مختلف و انواع گوناگونی از موسسات آموزشی است. این موسسات همانگونه که عنوان شد شامل دانشگاه‌های اصلی، دانشگاه‌های علوم کاربردی، دانشکده‌های فنی و دانشگاه‌های همکاری‌های آموزشی هستند. مهم‌ترین تفاوت این دو به پژوهش و نظریه محور بودن دانشگاه و آموزش و کاربردمحور بودن دانشکده‌های فنی اشاره کرد. این تنوع به دانشجویان امکان می‌دهد که بهترین رشته را مطابق با نیاز خود انتخاب کنند. بعنوان مثال اگر

دانشجو بیشتر روی علوم تجربی و عملی تاکید دارد، دانشگاه علوم کاربردی بهترین گزینه برای او خواهد بود. از سوی دیگر اگر به تحقیقات و نظریه‌پردازی‌ها علاقه دارد دانشگاه‌ها بهترین مکان برای این شیوه آموزشی هستند.

ساختار آموزشی آلمان

دوره کودکستان در آلمان برای کودکان یک تا شش سال اختیاری است. اما آموزش اجباری از دوره دبستان آغاز شده و تا کلاس نهم به طول می‌انجامد. سیستم آموزشی در هر نقطه از این کشور متفاوت است زیرا هر ایالت به تنهایی در رابطه با سیاست آموزشی خود تصمیم می‌گیرد. بیشتر کودکان در آلمان از سن شش سالگی تا یازده سالگی جذب مدارس ابتدایی می‌شوند. آموزش دوره دوم در آلمان شامل پنج نوع مدرسه می‌شود. دبیرستان یا ژیمنازیوم^۱ به گونه‌ای طراحی شده تا کودکان را برای ورود به دوره‌های بالاتر آموزش آماده کند که در انتهای آن پس از پایهی دوازده یا سیزده آزمون نهایی یا آبیتر^۲ برگزار می‌شود.

- دوره ابتدایی

کودکان آلمانی در سن شش سالگی برای گذراندن آموزش‌های ابتدایی به مدت ۴ سال وارد مدارس می‌شوند. در این مدارس محیطی تربیتی آموزشی و اجتماعی برای کودکان آلمانی فراهم گردیده است. در مقایسه با مقاطع آموزشی بالاتر، این مدارس بسیار مساوات طلب می‌باشند. کودکان تحت کنترل شدید قرار نگرفته و برپایه استعدادشان دسته‌بندی نمی‌شوند. هدف مدارس ابتدایی پرورش کامل استعدادهای نهفته هر کودک است. معلمان مدارس ابتدایی باور دارند که این مسئولیت آن‌ها است که به شناسایی کودکان ضعیف‌تر مبادرت نموده و به آن‌ها در زمینه درسی یاری برسانند. معلمان زمانی را برای کمک به دانش‌آموزان ضعیف‌تر چه در کلاس و چه بعد از کلاس اختصاص می‌دهند. از آنجا که رویکرد آموزشی دوره ابتدایی در آلمان افزایش راندامان و پرورش ابعاد مختلف در دانش‌آموزان است، در بیشتر مدارس معلمان تمام دوره ابتدایی را با یک گروه از دانش‌آموزان طی می‌کنند تا در کنار شناسایی استعداد آن‌ها، به آن‌ها در حل مشکلاتشان کمک

1 Gymnasium

2 Abitur

نمایند. به بیانی دیگر مسائل عاطفی و احساسی با موضوع آموزش در هم آمیخته است. براساس سیاست‌های آموزش این کشور، مدرسه باید تجربه‌ای لذت‌بخش برای کودک باشد از این روی برقراری ارتباط با کودکان الزامی است. نگاهی به برنامه درسی این دوره نشان می‌دهد که بیشتر از آن که مباحث درسی مد نظر قرار گیرد بیشتر رشد ویژگی‌های شخصیتی و روابط اجتماعی دانش‌آموزان مورد توجه است. بطوری که ساعات خاصی در مدراس به آموزش مسئولیت‌پذیری و ارتباطات اجتماعی پرداخته می‌شود. این شیوه آموزشی تا پایه سوم ادامه دارد اما در پایه چهارم آموزش‌های نظری برای آماده‌سازی دانش‌آموزان برای ورود به دوره متوسط آغاز می‌شود.

– دوره متوسطه

در این دوره دانش‌آموزان براساس توانایی‌های خود آموزش نظری می‌بینند. دانش‌آموزان با ورود به دوره متوسط در دبیرستان‌های عمومی^۱ ثبت نام می‌کنند. در این مدارس آموزش‌های پایه نظری به دانش‌آموزان ارائه شده و آن‌ها را برای انتخاب شغل و ورود به بازار کار آماده می‌کنند. در بیشتر ایالت‌ها تحصیل در دبیرستان‌ها از پایه پنجم آغاز شده و تا پایان پایه نهم^۲ ادامه می‌یابد. در دوره متوسط تنوع مدارس به گونه‌ای است که دانش‌آموزان برپایه علایق و استعداد‌های خود در صورت داشتن شرایط لازم می‌توانند در آغاز پایه هفتم به مدارس رئال^۳ یا ژیمنازیوم بروند که در هریک آموزش‌های مهارتی خاصی به دانش‌آموزان داده می‌شود. مدارس رئال بیشتر مهارت‌محور بوده و دروس بیشتر عملی ارائه می‌شوند و مدارس ژیمنازیوم دانش‌آموزان را برای ورود به دانشگاه آماده می‌کنند. پس از پایان دوره متوسط و دانش‌آموزانی که از دبیرستان‌های عمومی (پایه) دانش‌آموخته شده‌اند بیشتر در یک برنامه کاری تمام وقت یا نیمه وقت کاری به همراه ادامه تحصیلات خود شرکت می‌کنند. این برنامه‌ها معمولاً مدت زمان ۲ تا ۳ سال به طول انجامد. آموزش جامع وسیع با کسب مهارت‌های کافی را برای دانش‌آموزان بر پایه

1 - Hauptschule

۲- در برخی ایالت‌ها در این دوره تا پایان پایه دهم اجباری است.

3 Realschule

برنامه‌های فراهم می‌نمایند. دانش‌آموزانی که در دبیرستان‌های ژیمناسیون وارد شده‌اند پس از پایان این دوره می‌توانند در آزمون جامع آبینور شرکت نمایند که دریافت گواهینامه این آزمون مجوزی برای ورود آموزش عالی و یا مدارس عالی است.

- دوره آموزش عالی

دانش‌آموزان پس از اتمام ۱۲ سال تحصیل در دوره ابتدایی و متوسطه می‌توانند وارد یکی از دانشگاه‌ها شوند. نهادهای آموزش عالی آلمان برحسب نوع در ادامه توضیح داده شده است:

• دانشگاه‌ها^۱

دانشگاه‌های این کشور در واقع مراکز تحقیقاتی هستند. این موسسات شکل سنتی موسسات آموزش عالی در آلمان محسوب می‌شوند. ۱۰۲ دانشگاه آلمان به دقت تحقیقات و آموزش را به هم مرتبط می‌کنند. اغلب دانشگاه‌های این کشور طیف وسیعی از رشته‌ها را ارائه می‌دهند. دانشگاه‌های دارای رویکرد قوی در فن‌آوری در این کشور بعنوان Technische Universität شناخته می‌شوند. این دانشگاه‌ها در مقایسه با دانشگاه‌های علوم کاربردی تاکید بیشتری بر روی تحقیقات پایه دارند.

• دانشگاه علوم کاربردی^۲

این موسسات در واقع مراکز آموزشی عملی و تجربی هستند. ۱۷۰ دانشگاه علوم کاربردی در آلمان رویکردی به شدت عملی و تجربی داشته و ارتباط تنگاتنگی با دنیای کار و اشتغال دارند. در این دانشگاه‌ها تاکید اصلی بر روی فن‌آوری، بازرگانی، طراحی و بخش اجتماعی است. در عین حال امکان تحصیل در رشته پزشکی یا حقوق و دکتری کامل در دانشگاه‌های علوم کاربردی وجود ندارد.

• مدارس عالی موسیقی و هنر^۳

این موسسات مراکز یادگیری هنر هستند. ۵۳ مدرسه دولتی هنر، موسیقی و فیلم‌سازی معمولاً دانشجویانی را جذب می‌کنند که آزمون ورودی را با موفقیت پشت سر بگذارند. ۲۳ دانشکده موسیقی آلمان محبوبیت ویژه‌ای را در بین

1 universitat

2 Fachhochschule

3 Kunst, Musik –Und Filmhochschule

دانشجویان خارجی دارند. در این دانشکده‌ها سهم دانشجویان خارجی ۳۳٫۷ درصد است. اگرچه ورودی دانشکده‌های هنر بسیار بالا است اما آموزش‌های ارائه شده در آن‌ها بسیار عالی و باکیفیت است. تقریباً تمام دانشکده‌های هنر و موسیقی در آلمان حق اعطای مدرک دکتری، فوق دکتری و عنوان پروفسوری را دارند .

• دانشگاه‌های همکاری‌های آموزشی^۱

انتخاب این موسسات برای افرادی که به دنبال آغاز یک حرفه هستند گزینه بسیار مناسبی است. ۳۸ دانشگاه همکاری آموزشی در واقع موسسات آموزش عالی نیستند اما مدارک اعطایی از سوی برخی از آنها معادل مدارکی است که دانشگاه‌های علوم کاربردی اعطا می‌شوند. این موسسات آموزشی آموزش‌های خاص در زمینه تجارت، فن‌آوری و بخش اجتماعی همراه با برنامه‌های مهارت شغلی ارائه می‌دهند. دانشجویان در صورتی قادر به تحصیل در این موسسات همکاری‌های آموزشی هستند که قرارداد آموزشی با یک کارفرما داشته باشند. فارغ‌التحصیلان این موسسات، چشم‌انداز شغلی خوبی خواهند داشت .

• دانشکده‌های خصوصی^۲

این موسسات در واقع موسسات مناسب برای دانشجویانی است که خودشان هزینه تحصیل خود را می‌پردازند. ۶۹ دانشکده خصوصی بیشتر برنامه‌های تحصیلی در قالب گروه‌های کوچک ارائه می‌دهند که ارتباط تنگاتنگی با صنایع دارند. از مشخصه‌های بارز آنها گرایش عملی بالا و دوره‌های تحصیلی کوتاه‌مدت است . شهریه پرداختی در این دانشکده‌ها از ۱۸۰۰ الی ۴۷۰۰ یورو در هر ترم متغیر است. با این حال تمام دانشکده‌های خصوصی انتظارات دانشجویان را برآورده نمی‌کنند. در این میان تشخیص اینکه یک دانشگاه یا دانشکده خصوصی دارای اعتبار دولتی باشد، بسیار مهم است. در غیر این صورت مدارک آنها مورد تایید نبوده و در هنگام یافتن شغل فارغ‌التحصیلان را دچار مشکلات عدیده خواهد کرد . آلمان به عنوان یکی از کشورهای توسعه‌یافته که به لحاظ عملکردی همیشه

1 Berufsakademie

2 private Hochschulen

یکی از موفق‌ترین رویکردها و عملکردهای آموزشی را داشته است، وقتی به ساختار آموزشی آن توجه می‌شود، بیشتر از آنکه ساختار غیرمتمرکز آن در این موفقیت دخیل باشد، دستورالعمل و رویه‌های دقیق آموزشی و برنامه درسی که در موسسات این کشور و اهمیتی که سیاست‌گذاران به کنشگران اصلی این حوزه می‌دهند مورد توجه قرار می‌گیرد. در کنار هزینه‌های هنگفت، مدیریت کارآمد، تقسیم حوزه‌های آموزشی مختلف و تاکید بر جنبه‌های عملکردی و کاربردی واحدهای درسی و آینده‌ی شغلی فراگیران از مهمترین علل موفقیت آن است. با وجود غیرمتمرکز بودن ساختار آموزشی این کشور، اما می‌توان نقش ظریف و حساس وزارت آموزش و فرهنگ این کشور را در چگونگی هدایت برنامه‌های درسی و آموزشی آن مشاهده کرد.

اصلاحات در ساختار آموزش عالی آلمان

مهم‌ترین اصلاحات در حوزه‌ی آموزش عالی آلمان پس از جنگ جهانی دوم و در نتیجه حرکت از سمت نخبه‌گرایی در آموزش عالی به سمت توده‌محوری رخ داد. از اواسط دهه ۹۰ جریان‌های جدید اصلاحات در آموزش عالی آلمان آغاز شد. هشت چالش اصلی آموزش عالی آلمان که در این دوره رخ داده بود عبارتند از:

۱. حاکمیت ایالتی یا متمرکز در برابر استقلال نهادهای دانشگاه: مسائل داخلی و خارجی دانشگاه‌های آلمان با جزئیات توسط حاکمیت و قوانین آن کنترل می‌شد. در حالی که در چنین شرایطی خودگردانی دانشگاه‌ها در حوزه‌ی مسائل درونی خود به ضرورتی اجتناب‌ناپذیر تبدیل شده بود و لزوم خروج آموزش عالی از زیر ذره‌بین قوانین سخت و جزئی‌نگر را هشدار می‌داد تا نهاد دانشگاه بتواند از طریق مشروعیتی که از حضور نخبگان در درون خود به دست می‌آورد به کنترل بیشتری بر ساختار خود دست پیدا کند/
۲. خودگردانی دانشگاهی: دانشگاه برای مدیریت درونی خود و خارج شدن از فشارهای بیرونی به ویژه نهادهای حاکمیت نیاز دارد تا فرایندهای مدیریتی را به منظور تقویت بنیان‌های داخلی و استقرار مدیریت درونی تقویت کند که باید در عین حفظ برقراری ارتباط با نهادهای حاکمیتی رخ بدهد. این همه باعث شد تا نگاه جدیدی به مدیریت آموزش عالی در آلمان رخ دهد و این نگاه جدید

گذر از مدل سنتی مدیریت در دانشگاه یا همان الگوی آلیگارش‌ی به سمت مدیریت دانشگاهی با رویکرد دموکراتیک بود.

۳. تنوع و تمایز: زمانی که تقاضا برای ورود به آموزش عالی زیاد می‌شه رویکرد آموزش عالی از سمت نخبه‌گرایی به سمت توده‌محور می‌رود و در نتیجه دانشگاه‌ها با چالش تنوع بین داوطلبان و تمایز بین نهادهای آموزش عالی مواجه می‌شوند. این همان نقطه‌ی عطف دو محوری شدن آموزش عالی و تبدیل آن به نهاد دانشگاه‌ها و نهادهای پلی‌تکنیک یا همان مدارس عالی در آلمان بوده است. این دو در کنار هم می‌توانند آموزش دانشگاهی را در کنار مهارت‌آموزش در سطح عالی داشته باشند.

۴. رقابت: در شرایطی که مسئله رقابت میان دانشگاه‌ها در سطح بین‌المللی مطرح شد، سیاست‌گذاران آموزش عالی آلمان برای ایجاد رقابت میان اعضای هیات علمی و نهادهای آموزش عالی اصول رقابت و بازار را در دانشگاه‌ها وارد کردند تا بتوانند با ایجاد رقابت؛ کارایی، کیفیت و تقاضای بین‌المللی برای ورود به دانشگاه‌های آلمان را تقویت نمایند.

۵. نوآوری: مهم‌ترین عامل در تقویت نوآوری توجه به برنامه‌ی درسی است از این رو کشور آلمان در چالش‌های خود بازنگری در برنامه‌ی درسی و توجه به نوآوری در آن را از اولویت‌های خود قرار داد.

۶. در اواسط دهه ۶۰ ارزشیابی کیفیت به موضوعی بسیار جدید در سیاست‌گذاری آموزش عالی آلمان تبدیل شد. بر اساس الگوی سنتی همبولتی و نظریات سنتی آن در حوزه‌ی پژوهش و آموزش، پژوهش خوب باید آموزشی با کیفیت بالا را تولید کند. از این رو دانشگاه‌ها ابتدا بر پژوهش به عنوان مبنای ساز و کار حرفه‌ای دانشگاه و سپس آموزش قرار گرفته بود. مشاهدات بسیاری حکایت از آن داشتند که کیفیت آموزش در پس کیفیت پژوهش مغفول مانده بود. ارزشیابی برای سنجش آموزش وجود نداشت و معرفی ساز و کار ارزیابی کیفیت و مدیریت هر دو بر آموزش به عنوان مهم‌ترین عامل در بهبود نوآوری تاکید داشت.

۷. بین‌المللی شدن: در بین کشورهای اتحادیه اروپا، آلمان بیشتری تبادل دانشگاهی را

دارد. اما در دهه ۱۹۶۰ نگرانی جدی مربوط به کاهش تعداد و نسبت دانشجویانی خارجی وجود داشت. زیرا آن‌ها به عنوان شاخص‌هایی بودند که می‌توانستند اعتبار بین‌المللی و جذابیت نهادهای آموزش عالی آلمان را افزایش دهند. از سوی دیگر این‌طور به نظر می‌رسید که دانشجویان کشورهای آمریکای شمالی بیشتر سایر کشورهای اتحادیه اروپا را به عنوان مقصد تحصیلی انتخاب می‌کنند و آلمان غالباً برای دانشجویانی از آسیا و اقیانوسیه جذابیت داشت.

۸. کاهش منابع: بحران عمیق در آموزش عالی آلمان را می‌توانستند در سه دسته‌ی افزایش جمعیت دانشجویی، کمبود در استخدام کارکنان و اعضای هیأت علمی و کمبود منابع مالی قرار می‌گرفت.

برای مواجهه با این چالش‌های هشتگانه آموزش عالی در آلمان اصلاحات متعددی را تجربه کرد که همه‌ی آن‌ها در مسیر حرکت آموزش عالی از نخبه‌گرایی به سمت توده‌گرایی و در نهایت دسترسی بین‌المللی بوده است. مهم‌ترین تغییرات در سه دسته شیوه‌ی مدیریت دانشگاهی، شیوه‌های تامین منابع مالی و افزایش قابلیت‌ها و پاسخگویی قرار می‌گیرد. با این همه آموزش عالی آلمان در مسیر به روز کردن آموزش عالی با چالشی جدی وابسته به پناهندگان مواجه است. زیرا اگرچه دسترسی به آموزش عالی آسان شده اما درگیر شدن مهاجران در ساختار آموزش عالی به مسئله تبدیل شده است. در واقع می‌توان ادعا کرد بزرگترین معضل آموزش عالی آلمان در سال‌های اخیر پناهنده‌ها هستند که پایه‌های آموزشی و پیشینه‌ی اجتماعی آن‌ها گاه بسیار متفاوت از شهروندان آلمانی است و ورود آن‌ها به بخش‌های مختلف نهادهای آموزش عالی آلمان سبب برخی کاستی و اثرگذاری بر کیفیت دانشگاهی شده است. از این رو نهاد آموزش عالی در آلمان برای حفظ و بهبود کیفیت به دنبال راهکارهایی است که بتواند بر این گسست فائق شود.

ساختار آموزش عالی ترکیه

برپایه قانون اساسی جمهوری ترکیه، تمامی شهروندان این کشور حق دارند از آموزش اجباری دوره ابتدایی به صورت رایگان بهره‌مند شوند. مدیریت فعالیت‌های

آموزشی زیر نظر وزارت آموزش ملی^۱ انجام می‌شود. بطوری که این نهاد مسئولیت تدوین برنامه‌درسی، هماهنگی میان سازمان‌های رسمی، خصوصی و غیرانتفاعی؛ همچنین ساخت مدارس و توسعه زیرساخت‌های آموزشی مورد نیاز کشور را نیز برعهده دارد. مروری بر دیرینه آموزش در ترکیه نشان می‌دهد که آموزش عمومی در این کشور دارای ساختاری متمرکز است و طی سال‌ها دستخوش تغییر و تحولات بسیاری شده است. ساختار جدید آموزش این کشور از سال ۲۰۱۲ به سیستم ۴+۴+۴ تغییر یافته است. در این ساختار جدید، آموزش اجباری از ۸ سال به ۱۲ سال افزایش یافته است. بدین ترتیب، همان‌گونه که در بالا نیز اشاره شد با افزایش طول دوره آموزش اجباری سهم دولت در تأمین منابع مالی آموزش شهروندان ترکیه افزایش یافته است.

براساس قوانین آموزش و پرورش ملی ترکیه، ساختار آموزشی به دو بخش آموزش‌های رسمی و غیررسمی (مهارتی) تقسیم می‌شود.

• آموزش‌های رسمی

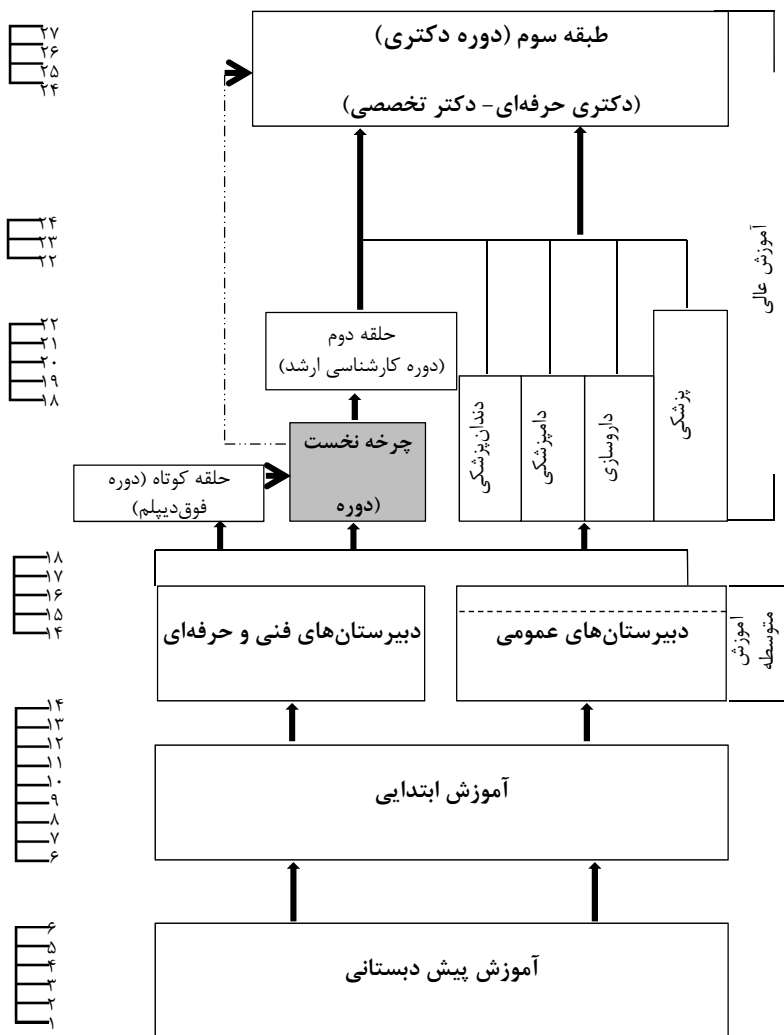
این آموزش‌ها برای افراد در گروه‌های سنی خاص و در مدرسه ارائه می‌شود. آموزش‌های رسمی دوره‌های پیش‌دبستانی، دبستان، متوسطه و آموزش‌های عالی را شامل می‌شود.

• آموزش‌های غیررسمی

این آموزش‌ها در ترکیه از سوی شبکه مراکز مهارت‌آموزی ارائه می‌شود که زیر نظر وزارت آموزش ملی ترکیه فعالیت می‌کند. هدف خدمات ارائه شده از سوی نهادهای آموزش‌های غیر رسمی تقویت مهارت خواندن و نوشتن، کمک به دانش‌آموزان وامانده از تحصیل برای تکمیل و اتمام دوره تحصیلیشان، آموزش سبک زندگی سالم، آموزش مهارت‌های لازم به دانش‌آموزان برای بهبود زندگی فردی. از دیگر آموزش‌هایی که در این مراکز به دانش‌آموزان ارائه می‌شود آموزش از راه دور در سطح آکادمیک و دانشگاهی است.^۲

1 The Ministry of National Education (MEB)

۲ این گونه از آموزش‌ها از سوی دانشکده آموزش‌های باز دانشگاه آندولا ارائه می‌شود و طول این دوره‌ها ۲ تا ۴ سال است.



نمایه ۱- ساختار نظام آموزشی ترکیه

– دوره پیش دبستانی

این دوره غیراجباری است و برای کودکان بین ۳۶ تا ۷۲ ماه زیر سن قانونی برای ورود به دبستان، پیش‌بینی شده است. موسسات آموزش پیش‌دبستانی، موسسات مستقلی هستند که با توجه به نوع آموزش‌های ارائه شده در آن‌ها، در هر دو گروه آموزش‌های رسمی و غیررسمی جای می‌گیرند. هدف آموزش پیش‌دبستانی تقویت مهارت‌های فکری، حرکتی و احساسی در کودکان و همچنین ایجاد و رشد عادت‌واره‌های خوب در کودکان است. مجموعه این اهداف و برنامه‌ها کودکان را برای ورود به دوره ابتدایی آماده می‌کند.

– دوره ابتدایی

آموزش ابتدایی برای تمامی شهروندان ترکیه اجباری و در مدارس دولتی رایگان است. آموزش‌های ارائه شده در دوره ابتدایی با این هدف تدوین شده است تا دانش‌آموزان دانش‌های پایه، مهارت‌ها، رفتارها و عادت‌واره لازم برای تبدیل شدن به یک شهروند خوب را کسب نمایند. این اهداف آموزشی در کنار مفاهیم اخلاقی ملی، دانش‌آموزان را برای زندگی و ورود به سطوح بعدی آموزش آماده می‌کند. ضمن آن که علایق و مهارت‌های ذاتی دانش‌آموزان در هدایت تحصیلی آن مرکز توجه مراکز آموزشی در کلیه سطوح قرار می‌گیرد. برپایه برنامه اصلاحات آموزشی سال ۲۰۱۲، دوره ابتدایی در ترکیه ۸ سال (۴ سال + ۴ سال) است که دانش‌آموزان از سن ۵ سالگی وارد این دوره می‌شوند و پس از پایان دوره، مدرک (دیپلم) ابتدایی دریافت می‌کنند.

– دوره متوسطه

دوره ۴ ساله آموزش‌های متوسط برابر قانون ملی آموزش ترکیه برای کلیه شهروندان اجباری است و دبیرستان‌های عمومی، فنی و حرفه‌ای را شامل می‌شود. بررسی اسناد و قوانین آموزشی ترکیه نشان می‌دهد که هدف اصلی آموزش‌های متوسطه در ترکیه تربیت افرادی است که بتوانند مشکلات اجتماعی را شناسایی کرده و برای آن‌ها راه حل ارائه دهند. این شیوه مشارکت در مسائل اقتصادی-اجتماعی سبب توسعه فرهنگ کشور شده و دانش‌آموزان برای ورود به دبیرستان و

زندگی حرفه‌ای خود آماده می‌شوند.

بدین ترتیب دبیرستان‌های عمومی دانش‌آموزان را برای ادامه تحصیل در موسسات آموزش عالی آماده می‌کنند و دبیرستان‌های فنی و حرفه‌ای بیشتر بر مهارت‌آموزی متمرکز بوده و با شناسایی مهارت‌ها و علایق دانش‌آموزان آن‌ها را برای ورود به بازار کار و صنعت آماده می‌کنند. نگاهی به سیاست‌های آموزشی دولت ترکیه نشان می‌دهد که چشم‌انداز بازار کار در برنامه‌ریزی‌های آموزشی از اهمیت و جایگاه ویژه برخوردار بوده است. در سال ۲۰۱۱، میانگین بیکاری ترکیه برای افراد ۱۵ تا ۲۹ سال بدون داشتن مدرک دوره نخست متوسط بیشتر از دو برابر میانگین نرخ بیکاری در کشورهای OECD بوده است (Education Policy outlook, 2013) و دولت ترکیه با اجرای سیاست‌های آموزشی بازارمحور، اقدام به اجرای برنامه‌های آموزشی کرده است که مهارت‌های لازم برای پاسخگویی به نیازهای بازار را در دانش‌آموزان تقویت می‌کند. بدین ترتیب، دولت از ارتباط بین بازار کار و نهادهای آموزشی پشتیبانی کرده و ورود دانش‌آموزان و نیروی کار را به بازار تسهیل می‌کند.

- دوره آموزش عالی

نگاهی به سیر تحول آموزش عالی ترکیه نشان می‌دهد که در دوره‌های مختلف آموزش عالی شاهد تحولاتی ژرف بوده است. نخستین تحول برجسته حرکت از آموزش‌های مذهبی به سوی آموزش‌های سکولار در مدارس و دیگر نهادهای آموزشی است. رفته رفته با برجسته شدن جایگاه آموزش، ترکیه شاهد تغییر رویکردهای سنتی و پایه‌ریزی بنیان‌های جامعه مدرن است. بطوری که از سال ۱۹۳۳ مفاهیمی چون استقلال دانشگاهی و آزادی علمی وارد عرصه دانشگاهی شده است. پس از پایان سلطنت عثمانی و به دنبال آن پایان جنگ جهانی اول، جمهوری ترکیه با روی کار آمدن مصطفی کمال آتاتورک شکل گرفت و عقاید ناسیونالیستی و غرب‌گرایانه به پایه‌ها و مبانی فلسفی سیاست‌های آموزش عالی ترکیه وارد شد و دانشگاه به ابزار ایدئولوژیک دولت حاکم بدل شد. در هین دوره، ساختاری منسجم برای اداره دانشگاه‌ها تعریف شد که دانشگاه‌ها را زیر چتر مدیریتی وزارت آموزش به عنوان مدیر عالی و ارشد دانشگاه‌ها قرار می‌داد. بدین ترتیب علی‌رغم پذیرش استقلال دانشگاهی در آموزش عالی ترکیه، سیاست‌های

جاری آموزشی از وجود تمرکز در این ساختار حکایت دارد. نگاهی گذرا به تحولات سیاست‌های آموزشی ترکیه نشان می‌دهد که استقلال دانشگاهی در این کشور همواره محل چالش بوده و قوانین متناقض در دوره‌های مختلف بر دانشگاه حاکم بوده است. بطوری که برپایه قانون سال ۱۹۶۱، دانشگاه‌ها نهادهایی منتخب هستند که می‌توانند خودگردان اداره شوند و عزل و نصب کادر علمی از سوی نهادها و قدرت‌های بیرونی انجام نمی‌شود. به نظر می‌رسد این قانون استقلال دانشگاهی را به رسمیت شناخته و مدیریت دانشگاه را به دانشگاهیان سپرده است. اما در کمتر از ۱۰ سال بعد از تصویب این قانون، نهادهای نظارتی و مشورتی در ساختار سیاست‌گذاری این کشور پیدا می‌شوند که دوباره اصل استقلال دانشگاهی را زیر سوال می‌برند. در نهایت برپایه قانون سال ۱۹۸۱، ساختار آموزش عالی ترکیه حرکت از عدم تمرکز به سمت تمرکز و بازساماندهی و تجدید ساختار اساسی در آموزش و ظهور نوعی ساختار برای تحت پوشش قراردادن کلیه دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی کشور (شورای آموزش عالی) متمرکز شدن دسترسی به آموزش عالی و استقرار رسمی آزمون ورودی متمرکز دانشگاه‌ها را تجربه می‌کند. با وجود آن که ترکیه کشوری سکولار شناخته می‌شود، اما در دهه‌های اخیر سیاستمداران این کشور بر اسلام سیاسی در عرصه جامعه مدنی بسیار تأکید داشته و این رویکرد سیاسی بر سیاست‌های آموزشی آن نیز سایه افکنده است. در این میان، هدف‌گذاری برای پیوستن به اتحادیه اروپا از سیاست‌های برجسته‌ای است که رد پای آن در حوزه سیاست‌گذاری‌های ترکیه به روشنی قابل شناسایی است. بطوری که شورای آموزش عالی ترکیه برای آن که برنامه راهبردی حوزه آموزش عالی را تدوین نماید، وضعیت کنونی آموزش عالی را با توجه به شرایط جاری کشورهای اروپایی مورد تحلیل قرار داده است. در بخشی از این سند اشاره شده است که: «از آنجایی که ترکیه در حال ریزنی برای پیوستن به اتحادیه اروپاست، آگاهی کامل از پیشرفت‌های آموزش عالی در این منطقه، بایستی برای تدوین راهبردهای آموزش عالی ترکیه مدنظر قرار گیرد».

همان‌گونه که اشاره شد، براساس قانون آموزش عالی (شماره ۲۵۴۷) مصوب ۱۹۸۱،

آموزش عالی در کشور ترکیه دارای ساختار متمرکزی است که برنامه‌ریزی و کنترل مؤسسات آموزش عالی را برعهده دارد به تبع آن تشویق تولید دانش و اصلاح فعالیت‌های آموزش و یادگیری را انجام می‌دهد. براساس این قانون آموزش عالی مشتمل بر هرنوع آموزش بعد از متوسطه دارای حداقل ۴ ترم تحصیلی در ساختار آموزش ملی است.

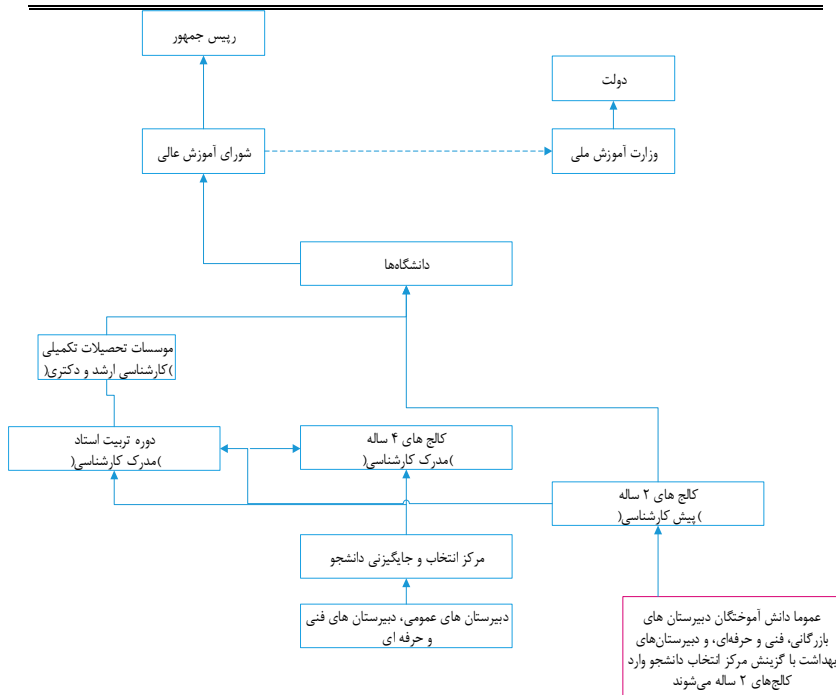
آموزش عالی ترکیه مشتمل است بر دانشگاه‌ها^۱، مؤسسات فنی^۲ سطح بالا، مدارس عالی حرفه‌ای^۳ و سایر مؤسسات آموزش عالی غیر دانشگاهی نظیر مدارس عالی نظامی و پلیس و آکادمی‌ها است که بیشتر این مؤسسات دولتی و بقیه خصوصی هستند، مسئولیت مدیریت آموزش عالی^۴ در این کشور برعهده شورای آموزش عالی است که برنامه‌ریزی، هماهنگی و نظارت بر آموزش عالی را در این کشور براساس قانون آموزش عالی برعهده دارد. در کنار این شورا سه نهاد شورای نظارت آموزش عالی^۵، مرکز انتخاب و جایگزینی دانشجویان^۶ و شورای بین دانشگاهی^۷ وابسته به YOK، به انجام امور مدیریتی آموزش عالی کشور می‌پردازند.

رئیس شورا مستقیماً بوسیله رئیس جمهور از بین اعضاء شورا به این پست انتصاب می‌یابد. امور اجرایی شورا بوسیله ۹ نفر اعضاء شورای اجرایی منتخب از بین خود اعضاء مذکور انجام می‌پذیرد. وزیر آموزش ترکیه می‌تواند به عنوان رئیس جلسات این شورا بدون حق رأی در آن شرکت نماید درعین حال وزیر مذکور نماینده شورای آموزش عالی در مجلس ترکیه است. هیچ یک از تصمیمات شورای آموزش عالی نمی‌تواند توسط وزیر آموزش رد شود، به عبارت دیگر تصمیمات شورای آموزش عالی و دانشگاه‌ها نیازی به تصویب و تأیید وزیر آموزش ندارد. (استقلال آموزش عالی و دانشگاه‌ها از وزارت آموزش ملی)، توزیع قلمرو فعالیت سه نهاد حاکم بر ساختار آموزش عالی ترکیه در جدول زیر خلاصه شده است:

-
- 1 . University
 - 2 . High technology institutes
 - 3 . Higher Vocational Schools
 - 4 . Council of Higher education (YOK)
 - 5 . Higher education supervisory Board (YDK)
 - 6 . Student selection and Placement Center (OSYM)
 - 7 . Inter – University Board (UAK)

توزیع فعالیت‌ها نهادهای اداری بخش آموزش عالی ترکیه

شورای آموزش عالی (YOK)	شورای نظارت آموزش عالی (YDK)	شورای بین دانشگاهی (UAK)	شورای انتخاب و جایگزینی دانشجو (OSYM)
اداره نهادهای آموزش عالی ترکیه و بخش‌ها و ارگان‌های وابسته	نظارت و کنترل فعالیت‌های موسسات آموزش عالی و واحدهای وابسته	ایجاد و تضمین هماهنگی و ارتباط بین موسسات آموزش عالی	تدوین اصول آزمون‌های ورودی دانشگاه‌ها، نظارت و ارزیابی آزمون‌ها متمرکز



نمایه ۲- ساختار آموزش عالی ترکیه

• قوانین اصلی آموزش عالی

چارچوب قانونی اصلی آموزش عالی در ترکیه توسط قانون اساسی ۱ مصوب ۱۹۸۲، قانون آموزش عالی ۲ (شماره ۱۷۳۹)، قانون آموزش عالی ۳ (شماره ۲۵۴۷) و قانون سازمان مؤسسات آموزش عالی ۴ (شماره ۳۸۰۹) تعیین و ترسیم می‌شود. این قوانین مشمول و معتبر برای کلیه مؤسسات آموزش عالی دولتی و خصوصی ترکیه می‌باشد.

قانون اساسی - مواد شماره ۱۳۰ و ۱۳۱ قانون اساسی ترکیه مصوب ۱۹۸۲ مستقیماً حوزه و ترتیبات آموزش عالی ترکیه را مشخص می‌نماید و براساس این مواد قانونی ویژگیهای قانونی ساختار و آموزش عالی و نوع برخورد با آنها مشخص می‌شود.

قانون پایه آموزش ملی - دومین چارچوب محکم قانونی درباره آموزش عالی است در چارچوب این قانون حوزه عمل آموزش عالی، اهداف و وظایف، تعریف مؤسسات آموزش عالی، نحوه دریافت شهریه، قوانین عمومی و برنامه‌ریزی آموزش عالی مشخص شده است.

قانون آموزش عالی - سومین پایه قانونی آموزش عالی در ترکیه است، هدف این قانون تعیین هدف و اصول آموزش عالی و ارائه ترتیبات سازمانی، مدیریت، وظایف، اختیارات و تعهدات مؤسسات آموزش عالی درباره آموزش، پژوهش، انتشارات، پرسنل یا کادر علمی، دانشجویان و سایر پرسنل می‌باشد. این قانون، از جامعیت خاصی برخوردار است و تقریباً امور مربوط به حوزه آموزش عالی را پوشش می‌دهد.

• اهداف کلی آموزش عالی

اهداف آموزش عالی ترکیه براساس قانون ملی آموزش و نیز قانون آموزش عالی در سه حوزه کارکردی اصلی آموزش، پژوهش و خدمات به جامعه و مشتمل بر کلیه مؤسسات آموزش عالی عبارتند از:

-
- 1 . Constitution (Anayasa)
 - 2 . Law of National education
 - 3 . Higher education Law
 - 4 . Law on organization of Higher education

- 0 هدایت دانشجویان در مسیر تمایلات، پتانسیل‌ها و مهارت‌هایی که مطابق با نیازهای نیروی متخصص جامعه در سطح بالا و مراحل مختلف است.
- 0 تربیت دانشجویان براساس تمایلات و مهارت‌های آنها به عنوان شهروندانی که فرایند توسعه ملی را پشتیبانی می‌نمایند و الزامات و نیازهای ملی را پاسخ می‌دهند و نیز افرادی هستند دارای دانش حرفه‌ای، مهارت‌ها، نگرش‌های مورد نیاز حفظ و توسعه فرهنگ عمومی
- 0 پرورش شهروندانی دارای قدرت تفکر علمی و مستقل، افرادی که دارای چشم‌انداز جهانی هستند و به حقوق بشر احترام می‌گذارند.
- 0 انتشار همه مجموعه کارهایی که ارائه دهنده پژوهش و مطالعات انجام شده است و امکان پیشرفت در علم و تکنولوژی را فراهم می‌سازد.
- 0 ارائه آموزش علمی در مراحل مختلف
- 0 تحلیل و شناسایی امور عمومی قبل از سایر نهادها و ارائه راه حل برای همه مسائل فرهنگی، فنی و علمی در راستای توسعه و تعمیق علوم
- 0 ملاحظه و توجه به مسائل و موضوعات ملی به عنوان محورهای آموزش و پژوهش با همکاری دولت و سایر مؤسسات و ارائه نتایج جهت خدمات عمومی
- 0 انتشار دانش مفید و روشنگر برای عقاید و افکار عمومی چه بصورت شفاهی و چه مکتوب و ارائه خدمات آموزشی گسترش و فراگیر
- 0 در راستای ارتقاء سطح رفاه و آسایش جامعه ترکیه و در جهت همکاری متمایز خلاق و سازنده با تمدن مدرن، تلاش در جهت اجرای برنامه‌هایی که به تسریع بهبود و ارتقاء فرهنگی اجتماعی کمک می‌کند.
- 0 انجام مطالعات و پژوهش‌های سطح بالا در جهت تولید اطلاعات و فناوری، انتشار داده‌های علمی، حمایت از توسعه و بهبود حوزه ملی و تبدیل شدن به عضو ثابت و مؤثر از دنیای علم با همکاری مؤسسات خارجی و داخلی، کمک و سهیم شدن در توسعه مدرن و جهانی (EACEA,2009).
- براساس آخرین برنامه اصلاحات آموزشی که در سال ۲۰۰۷ به تصویب رسیده است برنامه راهبردی آموزش عالی و اولویت‌های این حوزه که در برنامه نوزدهم توسعه

بدان اشاره شده است در جدول زیر آورده شده است.

برنامه نوزدهم توسعه	برنامه راهبردی شورای عالی آموزش
اولویت‌های حوزه آموزش عالی: - افزایش کمک هزینه‌های تحصیلی شامل گرنت‌ها و وام‌های دانشجویی به منظور افزایش تمایل دانشجویان برای حضور در دانشگاه و ایجاد فرصت‌های برابر آموزشی؛ - مجوز فعالیت نهادهای آموزش عالی خصوصی در صورت داشتن نظام تضمین کیفیت و نظام آزمون ورودی به منظور افزایش کارایی نظام آموزشی؛ - بازاریابی ساختار شورای عالی برای پاسخگو کردن این نهاد در برابر استانداردهای آموزشی تدوین شده، هماهنگی و برنامه‌ریزی در این حوزه - اعطای استقلال اداری و مالی به نهادهای آموزش عالی در مقابل پاسخگویی، شفافیت و تنوع مأموریت‌ها	اولویت‌های حوزه آموزش عالی: - افزایش دسترسی و مشارکت در آموزش عالی - توسعه استراتژی‌های مالی برای دستیابی به منابع مالی کافی - تنوع‌بخشی به آموزش عالی با رویکردی منعطف به منظور افزایش استقلال و توانمندی نهادهای آموزش عالی برای سازگاری با تحولات محیطی - افزایش اشتغال دانش‌آموختگان و مشارکت آن‌ها در توسعه اقتصادی - بهبود و تضمین کیفیت نهادهای آموزش عالی و دانشجویان - افزایش شمار دانش‌آموختگان و تحقیقات دانشگاهی

در میان اولویت‌های اشاره شده، بالاترین اولویت ترکیه در کوتاه‌مدت تدوین برنامه مالی مناسب برای بخش دولتی و خصوصی است. در این میان، آماده سازی دانشجویان در دوره‌های پایه و متوسط می‌تواند به برابری و دسترسی آموزش عالی کمک نماید. همچنان همان‌گونه که در جدول نیز اشاره شده است، ترکیه به دنبال آن است تا استقرار سیستم آموزشی منعطف افزایش استقلال دانشگاهی و پاسخگویی، دانشگاه را به سوی توسعه آموزشی و پاسخگویی به نیازهای بازار کار و اقتصاد هدایت نماید. این سیاست در کوتاه مدت عدالت آموزشی را بهبود بخشد. یکی دیگر از برنامه‌های کوتاه مدت آموزش عالی ترکیه تقویت فنی و حرفه‌ای است که سیاستگذاران آموزش عالی ترکیه انتظار دارند این زیرنظام بتواند به توسعه آموزش عالی و بهبود رشد اقتصادی در این کشور کمک نماید.

• چالش‌ها و روندهای پیش‌رو

با توجه به افزایش روز افزون تقاضا برآمده از هرم جمعیتی برای ورود به آموزش

عالی در ترکیه، افزایش ظرفیت پذیرش دانشجو در دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی یکی از چالش‌های همیشگی آموزش عالی این کشور بوده است. ترکیه همواره به دنبال هم‌پایی با آموزش عالی اروپا بوده و همین رویکرد سبب شده تا روندهای اصلی این کشورها مبنای سیاستگذاری آموزشی در ترکیه قرار گیرد. از آن جمله می‌توان به بین‌المللی شدن آموزش عالی اشاره کرد. یکی از شاخص‌های بین‌المللی شدن نسبت دانشجوی خارجی به کل دانشجویان است که این نسبت در ترکیه ۰٫۷ درصد است. در حالی که در کشورهای پیشرو همچون امریکا، انگلستان، آلمان و فرانسه این نسبت به ترتیب ۱۹ درصد، ۱۰ درصد، ۷/۳ درصد و ۷/۵ درصد است. از سوی دیگر ۵۰ درصد از دانشجویان خارجی در ترکیه از کشورهای ترک زبان و کشورهای شبه جزیره بالکان هستند که از نظر جغرافیایی به ترکیه نزدیک بوده و ارتباط نزدیکی از نظر مالی و اقتصادی با این کشور دارند. از آنجایی سهم کشورهای پیشرو از دانشجویان خارجی ترکیه بسیار کم است، مسئله بین‌المللی شدن به چالشی جدی و اولویت‌دار برای آموزش عالی ترکیه بدل شده است. برای رسیدن به این هدف، سیاست‌ها و اقدامات زیر پیش‌بینی شده است:

- بازنگری در قوانین و ضوابط جاری و تدوین الزامات قانونی جدید برای ارتقای همکاری‌های بین‌المللی
- بهبود ظرفیت‌های فیزیکی و نیروی انسانی در آموزش عالی به منظور پشتیبانی از فعالیت‌های بین‌المللی دانشگاهیان
- گسترش برنامه‌های موجود و تقویت رویکرد بین‌المللی شدن در برنامه‌ریزی‌های دانشگاهی در تمامی سطوح آموزشی
- افزایش برنامه‌های مشترک آموزشی در تمام سطوح آموزشی
- ارتقای فعالیت‌های پژوهشی بین‌المللی
- توسعه و بهبود برنامه‌های استراتژیک به منظور جذب دانشجویان خارجی
- استفاده از زبان انگلیسی در برنامه‌های دانشگاهی در تمام سطوح

ساختار آموزش عالی مالزی

چندی است که مالزی به دلیل داشتن دانشگاه‌های باکیفیت مقصد تحصیلی بسیاری از دانشجویان شده است. کشور مالزی در نیم‌کره شمالی، نیم‌کره شرقی، در جنوب شرقی قاره آسیا، در کنار دریای چین جنوبی و در همسایگی فدراسیون مالزی در جنوب شرق آسیا قرار گرفته است. حکومت کشور مالزی مشروطه سلطنتی است و پادشاه به وسیله شاهزادگان ایالات سیزده‌گانه از میان خودشان برای مدت ۵ سال انتخاب می‌شود. قانون اساسی کشور مالزی در سال ۱۹۶۳ تدوین شده است. بر اساس قانون اساسی دولت مکلف است علاوه بر طراحی و اجرای برنامه‌های سوادآموزی و سوادآموزی کاربردی، به ارتقاء سطح زندگی شهروندان مالزیایی هم اهتمام ورزد. ابتکارات مربوط به ارتقاء سطح کیفی زندگی بر برنامه‌هایی از قبیل افزایش سطح رفاه، سلامت، شعور و آگاهی جمعی و مدنی و افزایش سطح درآمد و اشتغال شهروندان مالزیایی تاکید می‌کند. در این برنامه‌ها جوانان محروم از مدرسه و بزرگسالان مناطق فقیرنشین، روستایی و شهرها مدنظر قرار می‌گیرند. خانواده‌های فقیر و کم‌درآمد و بالای پنج نفر در این برنامه‌ها از اولویت ویژه‌ای برخوردار هستند. از جمله برنامه‌های وزارت توسعه مناطق روستایی که در جهت بالا بردن سطح سلامت خانواده‌های مالزیایی به اجرا درآمده می‌توان به برنامه‌های رشد و شکوفایی خانواده، آموزش بزرگسالان و آموزش مذهبی و اخلاقی اشاره نمود.

ساختار آموزشی در مالزی:

سیستم ملی آموزش در مالزی شامل سطوح زیر است:

- مهدکودک یا پیش‌دبستانی برای دوره‌های سنی ۴ تا ۶ سال
- دبستان برای دوره‌ی سنی ۷ تا ۱۲ سال که شامل ۶ پایه تحصیلی است
- آموزش متوسطه برای دوره‌ی سنی ۱۳ تا ۱۷ سال
- آموزش بالاتر از متوسطه^۱ برای دوره‌ی سنی ۱۶ تا ۱۷ سال. این دوره شامل آموزش‌های متوسطه دانشگاهی^۲، آموزش متوسطه فنی و حرفه‌ای و آموزش

1 Upper Secondary Education

2 academic secondary education

متوسطه مذهبی هستند.

- آموزش بعد از متوسطه^۱ به عنوان دوره‌های پیش دانشگاهی که برای سن ۱۸ سال طراحی شده و بین یک تا دو سال زمان می‌برد و به عنوان دوره‌های یک‌ساله به مشارکت‌کنندگان مدرک تحصیلی می‌دهد
- آموزش عالی که خود دوره‌ی بعد از متوسطه تلقی شده و در دو حوزه‌ی دولتی و خصوصی ارائه می‌شود. که به لحاظ ساختار اداری و مالی تفاوت‌هایی با یکدیگر دارند که در ادامه به آن‌ها اشاره خواهد شد. آموزش عالی در بخش دولتی و بخش خصوصی خود انواع مختلفی دارد که عبارتند از:
 - ✓ انواع نهادهای آموزش عالی دولتی در مالزی:

- دانشگاه‌های دولتی

- دانشگاه‌های پلی‌تکنیک

- پردیس‌های محلی

✓ انواع نهادهای آموزش عالی خصوصی:

- دانشگاه‌ها و پردیس‌های خصوصی

- پردیس دانشگاه‌های خارجی

- پردیس‌های خصوصی

سیاست‌گذاری آموزشی در مالزی

نخستین سند آموزش در مالزی برای سال‌های ۱۹۷۰-۱۹۶۶ است که مهم‌ترین نقش آموزش در آن مشارکت فعال در توسعه ملی عنوان شده و برای این منظور دولت مکلف شده تا از ساز و کارهای آموزشی حمایت کند که بتوانند به طرز چشم‌گیری کشور را در مسیر توسعه با استفاده از ابزارها و نیازهای مناسب، هدایت کنند.

مهم‌ترین تحول در حوزه‌ی سیاست‌گذاری آموزشی در مالزی به سال ۲۰۱۵ مربوط می‌شود. در این سال بیشتر سیاست‌های نوآورانه اخیر مانند طرح کار آموزش و

آموزش عالی مالزی^۱ که برای بازه‌ی زمانی بین ۲۰۱۵ تا ۲۰۳۵ طراحی شده و همچنان مهم‌ترین وظیفه‌ی بخشی آموزش عالی را در توسعه تعریف دوباره کرده است. این طرح کار^۲ که اجرای آن هم از همان سال ۲۰۱۵ آغاز شد بر نقش محوری آموزش عالی برای به جلو راندن مالزی در قالب یک جامعه توسعه یافته تاکید داشته و علاوه بر این مهم‌ترین هدف خود را تبدیل شدن به قطب منطقه در بین‌المللی شدن آموزش عالی معرفی می‌کند. بر اساس این طرح کار مالزی باید بتواند تا سال ۲۰۲۰ کشوری توسعه یافته شده و بتواند خدمات ارائه شده توسط آموزش عالی را تا سطح بین‌المللی ارتقاء داده و سیاست‌های حمایتی دولت بتواند رقابت‌پذیری آموزش عالی مالزی را تضمین نماید.

واقعیت آن است که در بازه‌ی زمانی بین سال‌های ۱۹۷۰-۱۹۶۶ که نخستین قوانین آموزشی در مالزی به تصویب رسید تا طرح کار سال ۲۰۱۵، بافت آموزش عالی و سیاست‌گذاری در این حوزه با تغییرات زیادی مواجه بوده که مهم‌ترین آن به نقش و جایگاه دولت در برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری آموزش عالی بر می‌گردد. دنبال کردن توسعه آموزش عالی در مالزی از طرح‌های قانونی ابتدایی تا به امروز تمایزی واضح را از نقش این بخش در سیاست‌گذاری‌های دولتی برای توسعه، نشان می‌دهد. ابتکارات مختلفی در اولین طرح آموزش مالزی در راستای توسعه آموزش عالی وجود داشت. در سال ۱۹۶۲ کمیته برنامه‌ریزی آموزشی عالی تشکیل شد تا بتواند نیازهای منابع انسانی برای ۲۰ سال بعد را پیش‌بینی کرده و برنامه‌هایی که بتواند تسهیلات آموزشی را برای دستیابی به این مهم امکان‌پذیر کنند را طراحی کنند. تمرکز کشور مالزی بر فراهم آوردن منابع انسانی مورد نیاز در مسیر توسعه اقتصادی، باعث شد استقرار بخش برنامه‌ریزی منابع انسانی^۳ در واحد برنامه‌ریزی اقتصادی^۴ شد. در همین زمان بود که (۱۹۶۵) بود که پایش منابع انسانی به عنوان ابزاری برای تکمیل اهداف کمیته برنامه‌ریزی آموزش عالی مورد استفاده قرار

1 Malaysia Education Higher Education Blueprint (MEHEB)

2 Blueprint

3 Manpower Planning Section

4 Economic Planning Unit (EPU)

گرفت. توسعه سریع همچنین سبب سازمان‌یابی دانشگاه مالایا^۱ بین سال‌های ۱۹۶۰ تا ۱۹۶۵ شد. در این سال‌ها اعضای هیات علمی متعدد در حوزه‌های متفاوت برای دانشگاه مالایا جذب شده و زمینه توسعه این دانشگاه فراهم شد. تدارک تسهیلاتی برای آموزش و پژوهش بهتر، همزمان با اهمیت یافتن تربیت منابع انسانی برای توسعه اقتصادی، برای دانشگاه‌ها مورد توجه جدی قرار گرفت. افزایش و توسعه برنامه‌های مهارت‌آموزشی اساتید دانشگاه به عنوان اولویت برنامه‌های آموزشی مالزی تعیین شد تا امکان پاسخگویی به فضای گسترده و جامع آموزشی جدید که پیش‌روی آن‌ها قرار گرفته فراهم شود. در روزهایی که دانشگاه مالایا به عنوان تنها دانشگاه در کشور مالزی در دهه ۱۹۵۰ تا ۱۹۶۰ حضور داشت، موسسه‌ای هم برای تربیت نیروهای خدمات شهری و نیروهای حرفه‌ای برای مدیریت و مدیریت اجرا تخصصی شده و فعالیت می‌کرد. اما با ظهور سیاست‌های اقتصادی جدید در سال ۱۹۷۱ همراه با معرفی دانشگاه‌هایی مانند University Colleges Act در سال ۱۹۷۱ و تأسیس سایر دانشگاه‌های دولتی و در اوایل دهه ۱۹۷۰، هدف دانشگاه‌ها در راستای تبدیل شدن به قطب‌هایی ملت‌ساز که تربیت جامعه را برعهده دارند، در مسیر تربیت شهروندان خدمات رسان و متخصصان مهارت‌دیده، تغییر جدی پیدا کرد.

در دهه‌ی ۱۹۹۰ به دنبال موقعیت اقتصادی و فشار جهانی شدن در آموزش عالی در سراسر جهان، یک‌بار دیگر دانشگاه‌های مالزی نیز فضای تغییر را تجربه کردند تا بتوانند با شرایط جدید تطبیق پیدا کنند. در مسیر کاهش اتکا به دولت، پنج دانشگاه دولتی در اوایل دهه ۱۹۶۰ از دولتی بودن خارج شده و به صورت شرکتی اداره شدند. نشانه‌هایی از توسعه چشم‌گیر در این بازه زمانی با معرفی چند دانشگاه خصوصی و کالج‌هایی که بخشی از دانشگاه مالایا بودند، بیش از پیش آشکار شد. توسعه نهادهای خصوصی و همچنین شرکتی کردن دانشگاه‌های دولتی بر تغییر در اهداف دانشگاهی به سمت نقش اقتصادی با یک مدیریت آموزشی نوین و حکمرانی مناسب، تاثیر به‌سزایی داشت. شورای ملی آموزش عالی نیز در سال ۱۹۹۶ تأسیس

شد و هدف آن برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی و تعیین سیاست‌ها و راهبردهایی برای توسعه آموزش عالی بود. برای نخستین بار، هم آموزش عالی دولتی و هم آموزش عالی خصوصی تحت یک سازمان‌دهی و ساختار از منظر سیاست‌ها و راهبردها قرار گرفتند. در مسیر دستیابی به اهداف اقتصادی، کالج‌های فنی به دانشگاه ارتقاء پیدا کردند تا انگیزه‌ی بیشتری برای فارغ‌التحصیلان در زمینه‌های فنی و مهندسی فراهم آید.

اهمیت آموزش عالی همچنین نقش جدی در تحولات ساختاری و نهادی در آغاز به کار وزارت آموزش عالی مالزی در سال ۲۰۰۴ داشت. به طور موفقیت‌آمیزی انجمن ملی اعتبارسنجی برای تضمین کیفیت و پایش دوره‌های درسی که در دانشگاه‌های مختلف کشور مالزی برگزار می‌شد، نیز تشکیل شد. اما در سال ۲۰۱۳ وزارت آموزش و وزارت آموزش عالی در مالزی ادغام شده و این همه با هدف بهبود و بازآفرینی مجدد در وزارت آموزش عالی اتفاق افتاد. اگرچه برنامه راهبرد ملی آموزش عالی مالزی^۱ هم که در سال ۲۰۰۷ راه اندازی شده بود هم بر این هدف که مالزی با استفاده از آموزش عالی و تمرکز بر آن بتواند به کشور و ملتی توسعه‌یافته در سال ۲۰۲۰ تبدیل شود تاکید داشت. مشابه با سایر برنامه‌های توسعه و پیشرفت در مالزی، این برنامه نیز بر عملکرد پیش‌رو آموزش عالی متمرکز بود که بتواند رویکرد موجود آموزش عالی را که تنها به پرورش سرمایه انسانی به عنوان منابع ضروری برای توسعه پایه اقتصادی محدود شده بود، به سمت موضع‌گیری هوشمندانه مبتنی بر روش بین‌المللی شدن و امید به ساختن مالزی به عنوان قطب منطقه‌ای و بین‌المللی آموزش در سال‌های پیش‌رو تغییر دهد. در این برنامه آورده شده که «وزارتخانه آموزش عالی سیاست‌های گوناگونی را ارائه کرده که از طریق آن‌ها بتواند آموزش عالی ملی را به منظور تضمین حفظ اکوسیستم موثر و بهره‌بردار از مزیت‌های دانش هدایت کند. این سیاست‌ها در پی تلاش‌های دولت برای تبدیل کردن مالزی به قطب منطقه‌ای آموزش عالی و همچنین انتخابی اصلی برای نخبگان و دانشجویان بین‌المللی تا سال ۲۰۲۰ طراحی شده است».

ساختار آموزش عالی دولتی:

آموزش عالی دولتی در مالزی از زمان تاسیس اولین دانشگاه دولتی در سال ۱۹۶۲ روند افزایشی داشت. طبق آخرین آمار تا سال ۲۰۱۴ تعداد ۲۰ دانشگاه دولتی در سطح کشور وجود دارد که از این تعداد ۵ دانشگاه، به عنوان دانشگاه پژوهشی خوانده می‌شوند.^۱ وزارت آموزش عالی دانشگاه‌های دولتی را در دسته‌ی دانشگاه‌هایی تخصصی و جامع تقسیم بندی کرده است. برنامه راهبردی آموزش عالی ملی مالزی همچنین بر تحقیق و توسعه برای نوآوری‌های کاربردی و تجاری‌سازی تاکید دارد. این برنامه دانشگاه‌های دولتی را موظف می‌کند که نقشه‌ی راه بسیار قوی برای تحقیق و توسعه داشته و تلاش‌های دقیقی برای تضمین مدیریت زنجیره‌ی ارزش پژوهش-نوآوری-تجاری‌سازی^۲ داشته باشند. این تاکید بر پژوهش و نوآوری نتیجه‌ی خود را به صورت اعجاب‌انگیزی در حوزه‌ی تولید مقالات پژوهشی در بخش‌های مختلف آموزش عالی به ویژه در سال‌های ۲۰۰۷ تا ۲۰۱۲، و همچنین افزایش چشم‌گیر انتشار این مقالات در سطح جهانی همراه بوده و تشدید نقش آموزش عالی در صنعت خود را با افزایش درآمد به ویژه در بخش‌های مشاوره‌ای و خدمات پژوهشی نشان داده است. وزارتخانه آموزش عالی همچنین برنامه انجام پژوهش‌هایی با ارجاع بالا^۳ را در دانشگاه مالایا به امید توسعه این دانشگاه به عنوان یکی از بهترین دانشگاه‌های پژوهشی مالزی در سطح جهانی به جریان انداخت. در سال‌های ۲۰۱۱ تا ۲۰۱۳ وزارت آموزش عالی ۷٫۹ درصد از بودجه پژوهش و توسعه را به برنامه انجام پژوهش‌های با ارجاع بالا اختصاص داد. برنامه‌ی دیگر وزارت آموزش عالی مالزی فراهم آوردن شرایطی برای جذب فارغ‌التحصیلان دانشگاه‌های مالزی در سطوح بین‌المللی از طریق توجه به زمینه‌ی کاری و نوآوری‌های آن‌ها، بود که این برنامه بر گسترش تحقیق و توسعه در دانشگاه‌ها متکی شد. آن‌ها بر این هدف هستند که بتوانند تا سال ۲۰۲۳ تعداد

1 University of Malaya, Universiti Kebangsaan Malaysia (UKM), Universiti Sains Malaysia, Universiti Putra Malaysia and the Universiti Teknologi Malaysia

2 Research-Innovation-Commercialisation

3 High Impact Research (HIR) Programme

شصت هزار نفر فارغ‌التحصیل دکتری یا معادل آن داشته باشند که به این منظور تاکید جدی بر بهبود کیفیت تدریس و پژوهش در دانشگاه‌های دولتی مالزی دارند. برای این منظور برنامه‌های حمایتی در قالب طرح‌های بازآموزی برای اساتید، تخصیص گرنت‌ها و بورسیه‌های تحصیلی از جمله راهکارهایی است که مورد استفاده قرار گرفته.

اگرچه در سال ۲۰۱۵ کاهش بودجه چشم‌گیری در منابع دانشگاه‌های دولتی وجود داشت اما همچنان بخش آموزش عالی یکی از مهم‌ترین اولویت‌های دولت در تخصیص بودجه بوده و آموزش عالی نسبت قابل توجهی از بودجه را به خود اختصاص داده است. با این وجود پایداری مالی یکی از مسائل وزارت آموزش عالی در مالزی بود که از طریق فشار آوردن برای کاهش وابستگی به منابع دولتی، بر نهادهای آموزش عالی دولتی فشار زیادی وارد کرد. برای تخصیص منابع متنوع، چند پیشنهاد جدید در طرح جامع وجود دارد که عبارتند از: بهبود صندوق ملی آموزش عالی از طریق دسترسی دانشجویان به وام‌های دانشجویی با توجه به شاخص‌های استاندارد طراحی شده، بهبود بودجه‌بندی برای نهادهای آموزش عالی دولتی و تمرکز سرمایه‌گذاری دولت بر اولویت‌ها و معرفی شاخص وابستگی میزان وام دانشجویی به عملکرد.

افزایش اختیار در میان نهادهای آموزش عالی از سال ۲۰۱۲ با راه‌اندازی شاخص‌های حکمرانی خوب دانشگاه^۱ و دستورالعمل حکمرانی خوب دانشگاه^۲ افزایش یافت. هر دوی این شاخص‌های میزان آمادگی دانشگاه‌های دولتی برای داشتن اختیار را ارزیابی می‌کرد. تا سال ۲۰۱۴ تعداد ۱۲ نهاد آموزش عالی توانستند اختیارات وسیعی در حوزه‌ی مدیریت، فرایندهای اجرایی و برنامه‌های درسی دست پیدا کنند. این حرکت نیز در راستای آخرین برنامه‌ی راهبردی آموزش عالی در مالزی بود که افزایش اختیارات دانشگاهی را در اولویت خود قرار داده است.

1 University Good Governance Index (UGGI)

2 Code of University Good Governance (CUGG)

ساختار آموزش عالی خصوصی در مالزی

سال ۱۹۹۶ نخستین موسسات و نهادهای آموزش عالی خصوصی در مالزی شکل گرفتند و سبب شدند تا ساز و کار دوگانه‌ایی بر آموزش عالی کشور حاکم شود که تفاوت عمده‌ی این ساز و کار دوگانه به مدیریت و تامین منابع مالی بر می‌گردد. یکی از مهم‌ترین کارکردهای دانشگاه‌های خصوصی در مالزی که منشعب شده از یک دانشگاه بزرگتر خارجی هستند، فراهم آوردن این امکان برای دانشجویان است که بتوانند پیش از ورود به آن دانشگاه، یک یا دو سال از دوره‌ی تحصیل خود را در مالزی گذرانده و مدارک معتبر از آن دانشگاه اصلی را دریافت کنند. این راهکار یک روش ابداعی در مالزی بود که زمینه‌ساز پیدایش برنامه‌هایی ترکیبی، همراه با حق امتیاز و اشتراک شد.

تاسیس وزارت آموزش عالی در سال ۲۰۰۴ تأثیری چشم‌گیر در توسعه آموزش عالی خصوصی در مالزی داشت. یکی از این تأثیرات شکل گرفتن ساز و کار دو گانه برای دانشگاه‌های دولتی و خصوصی بود که این امر امکان اصلاح قوانین در آموزش عالی خصوصی را فراهم آورد. در واقع وزارت آموزش عالی هیچ ارتباطی را بین آموزش عالی دولتی و خصوصی تسهیل نکرد. به طور عمده سیستم‌های متفاوت سبب شد هر کدام از این نهادها تحت قوانین متفاوت قرار گیرند.

همچنین سیاست گسترش آموزش عالی بین‌المللی و تبدیل شدن به قطب آموزش عالی بین‌المللی در منطقه نقش مهمی در آموزش عالی خصوصی مالزی داشت. این رویکرد با سیاست‌ها و برنامه‌هایی متفاوتی مانند راه‌اندازی آژانس کیفیت مالزی^۱ برای تضمین کیفیت و تغییر تصویر آموزش عالی مالزی در سطح جهانی، همراه شد. در همین راستا آمارها نشان می‌دهد که در سال ۲۰۱۳ شصت و پنج درصد از دانشجویان بین‌المللی که به مالزی وارد شده‌اند در دانشگاه‌های خصوصی ثبت‌نام کرده‌اند.

سیستم دوگانه آموزش عالی دولتی و خصوصی در مالزی علاوه بر ایجاد رقابت بین این دو بخش سبب شده تا آموزش عالی دولتی و خصوصی مکمل یکدیگر باشند. به

عبارت دیگر نهادهای خصوصی کامل‌کننده‌ی دانشگاه‌های دولتی در فراهم آوردن فرصت دسترسی به آموزش عالی برای تمام دانشجویان مالیایی هستند. آموزش عالی خصوصی همچنین دانشگاه‌های دولتی را از طریق تمرکز بر برنامه‌هایی که بیشتر پاسخگوی نیاز بازار هستند مانند دوره‌های تجارت و مدیریت، داروسازی، توریسم و مهمان‌پذیری، تکنولوژی‌های اطلاعاتی و ارتباطی، آموزش و مهندسی، پوشش می‌دهد. در مقابل دانشگاه‌های دولتی می‌توانند توزیع منابع خود را به برنامه‌های مهمی که تقاضاهای کمتری برای آن هست مانند ریاضی و علوم، ورزش، حفاظت از محیط زیست، تاریخ و فلسفه، علوم اجتماعی، کشاورزی، پرورش ماهی، جنگل‌داری و دامداری، اختصاص دهند.

البته لازم به یادآوری است که اگرچه گسترش آموزش عالی خصوصی دسترسی به آموزش عالی را افزایش داده اما لزوماً به همین میزان کیفیت در این دانشگاه‌ها افزایش نیافته و گویا در مقابل هزینه‌هایی سنگینی را از دو طریق به دولت بار کرده است. نخست آن‌که شهریه برنامه‌ها و دوره‌ها در دانشگاه‌های خصوصی به مراتب بیشتر از دانشگاه‌های دولتی است و به همین منظور دولت ناچار به پرداخت یارانه‌های وسیعی است. دوم، اگرچه دانشجویان مالیایی در دانشگاه‌های خصوصی می‌توانند از وام‌های دولتی استفاده کنند، اما هزینه‌ی بالای تحصیل در آموزش عالی خصوصی باعث گسترده‌تر شدن این وام‌ها در مالزی شده به صورتی که در سال ۲۰۱۰ وام دانشجویی ۴۵ درصد از مجموع وام‌هایی که دولت پرداخت کرده را به خود اختصاص می‌دهد.

چالش‌ها و مسائل آموزش عالی در مالزی

سیاست گسترش نقش آموزش عالی در توسعه باعث رشد آموزش عالی در دو بخش دولتی و خصوصی در مالزی شده است. به طوری که نرخ ثبت نام در آموزش عالی طی دهه‌ی گذشته ۷۰ درصد افزایش داشته است. آمارها نشان می‌دهد که نسبت دانشگاه‌ها از تنها یک دانشکده‌ی مستقل در سال ۱۹۵۹، و دو دانشگاه دولتی در سال ۱۹۶۹ که در پنجاب ساخته شده بود که هر دو هم اسلامی بودند، امروزه به ۳۰ دانشگاه پلی تکنیک و ۸۰ کالج دولتی محلی، ۵۳ دانشگاه خصوصی، ۹ پردیس دانشگاه‌های بین‌المللی، ۲۶ پردیس دانشگاهی و بیش از ۳۵۰ کالج تغییر کرده

است. در این بین آموزش عالی در مالزی با تجربه‌ی گسترش چشم‌گیر خود با چند چالش و مسئله‌ی جدی مواجه شده که عبارتند از:

• تغییر در ارتباط بین دولت و دانشگاه:

از زمان تاسیس دانشگاه مالایا اگرچه تمام بودجه این دانشگاه توسط دولت تامین می‌شد اما این دانشگاه کاملاً مستقل بود. از زمان تاسیس کمیته برنامه‌ریزی آموزش عالی در سال ۱۹۶۷ بود که دولت توجه ویژه‌ای را به آموزش عالی مبذول داشت. این کمیته ساختار آموزش عالی موجود مالزی را بررسی کرد و توصیه‌هایی برای توسعه کشور در آینده داشت. این کمیته چند توصیه اساسی داشت که عبارت بودند از: نیاز به داشتن دانشگاه‌های بیشتر، توسعه امکانات مربوط به آموزش عالی، توجه به رشته‌های حیاتی مانند تکنولوژی و کشاورزی و همچنین گسترش رشته‌ها و برنامه‌هایی که زبان مالایایی به عنوان زیرساخت آن تلقی می‌شوند. که این سیاست‌ها باعث گسترش چشم‌گیر آموزش عالی در مالزی شد. اما شورش نژادی در مالزی سبب تغییر در محیط آموزش عالی و همچنین ارتباط دولت و دانشگاه شد. از این زمان بود که دولت به شدت بر دانشگاه نظارت داشت و آن را محدود می‌کرد. همچنین قانون هم دانشگاه را به عنوان بخشی از نهادهای خدمات شهری معرفی می‌کرد و دانشگاهیان نیز کارمندان بخش خدمات شهری محسوب می‌شدند که این همه سبب می‌شد به صورت ذاتی ساختار بروکراتیک و قوانین منظمی بر دانشگاه حاکم بشود.

اما آموزش عالی در مالزی در اواسط دهه ۱۹۹۰ تغییرات دیگری را تجربه کرد. در این دورات مالزی به لحاظ اقتصادی بسیار ضعیف بود و افزایش تقاضا برای آموزش عالی بار مالی جدیدی را برای کشور و دولت ایجاد کرده بود. هم‌زمان در کشورهای دیگر اندیشه‌های نئولیبرالی ظهور کرده بود که بر خصوصی‌سازی خدمات و تسهیلات تاکید داشت و از سوی دیگر به کارگیری سبک مدیریت شرکتی در دانشگاه‌های استرالیا و انگلستان باعث شده بود تا ساختار دانشگاه‌ها به سمت کارآفرینی تغییر کرده و بتواند مسائل مالی خود را از طریق شهریه‌های دانشجویی مدیریت کند. مالزی به دنبال این رفت تا هر دوی این تجربه‌ها را در ساختار

آموزش عالی خود دنبال کند. با این نگاه بود که رویکرد دولت نسبت به دانشگاه‌ها در دو دسته‌ی متفاوت قرار گرفت؛ روابط دولت و دانشگاه‌های دولتی و روابط دولت با دانشگاه‌ها و نهادهای آموزش عالی خصوصی که روابط دولت مالزی با آموزش عالی دولتی کنترل‌گری بسیار قوی^۱ و با دانشگاه‌ها و نهادهای آموزش عالی خصوصی، دولت تنها در مقام قانون‌گذاری^۲ تعریف شد. اما پس از آن در مسیر تحولات ساختاری و بهبود شرایط آموزش عالی، دولت خود را از یک کنترل‌گر بسیار قوی به یک تسهیل‌کننده تبدیل کرد و به این منظور سطح مطلوبی از اختیار را در سطح نهادی، ساختاری، مالی، منابع انسانی و آزادی‌های علمی در اختیار دانشگاه‌ها قرار داد. در حالی که دولت از طریق وزارت آموزش عالی به دنبال شناسایی و حمایت از دانشگاه‌ها با سطح مطلوبی از اختیار بود، دانشگاه‌های دولتی به مانند بدنه‌ی قانونی دولت فدرال موظف هستند در چارچوب قوانین دولت فدرال برای خدمات شهری به ویژه در حوزه‌ی فرایندهای مالی و منابع انسانی عمل نمایند. از این رو هنوز دوگانگی بین اختیارات دانشگاهی و تسلط قوانین دولت فدرال بر دانشگاه‌های دولتی تا اندازه‌ای توانسته مشکلاتی را ایجاد کند.

• بین‌المللی کردن خدمات آموزش عالی

بین‌المللی‌سازی بخش آموزش عالی در مالزی را می‌توان در دو وجه دسته‌بندی کرد:

- ✓ فشار دولت برای پویایی بخش آموزش عالی نسبت به سایر بخش‌ها از طریق افزایش دانشجویان بین‌المللی و برنامه‌ها و دوره‌های لازم برای آن‌ها
 - ✓ تمرکز بیشتر بر پژوهش، توسعه و تجربه‌های نوآوری به عنوان پیش‌بایست‌های شکل دادن به یک جامعه دانش‌بنیان
- برای این منظور برنامه‌های آموزش عالی در مالزی این فشار را بر دانشگاه‌ها وارد می‌کند که دانشگاه‌های مالزی باید به عنوان یک انتخاب برتر برای دانشجویان بین‌المللی باشند. بهبود تجربه‌های دانشجویی به همراه برندسازی بخش آموزش عالی مالزی از منظر مالی و کیفیت خوب تحصیل، فشاری است که از طریق

1 Tight Controller

2 Regulator

طرح‌های توسعه آموزش عالی بر دانشگاه‌ها وارد می‌شود. با این همه دولت شش هدف اساسی را در بین‌المللی‌سازی آموزش عالی مطرح کرده‌اند که عبارتند از:

- ✓ جابه‌جایی دانشجو
 - ✓ جابه‌جایی اعضای هیات علمی
 - ✓ برنامه‌ها^۱، پژوهش و توسعه دانشگاهی
 - ✓ حکمرانی دانشگاهی
 - ✓ اختیار دانشگاهی
 - ✓ مشارکت فعال^۲ در جامعه و اجتماعات محلی
- اما نگرانی از آن‌جا اتفاق می‌افتد که با حجم گسترده حضور دانشجویان خارجی آیا آموزش عالی در مالزی می‌تواند همچنان نقش اساسی خود را در توسعه جامعه و مردم خود و رسیدن به مولفه‌های توسعه ایفا نماید یا خیر؟ در این مسیر اگر تحولات مناسب در ساختار آموزش عالی و حکمرانی آن اتفاق ندهد ممکن است دانشگاه هویت و وابستگی خود را به عنوان یک نهاد اجتماعی کلیدی برای هدایت کشور در آینده به سمت یک جامعه توسعه یافته از دست بدهد.

1 Programmes

2 Engagement

ساختار آموزش عالی چین

آموزش عالی در چین شاهد محدود تغییرات چشمگیر نهادی در سال‌های اخیر بود. دولت مجموعه‌ای دنباله‌دار از تلاش‌ها را برای افزایش فرصت دسترسی به آموزش عالی از طریق گسترش کمی و توده محور ظرفیت‌های دانشگاهی به وجود آورد. در حالی که سیستم بازارمحوری و خصوصی شدن را تجربه کرد، در چنین شرایطی منابع مالی دانشگاه‌ها به صورت گسترده‌ای بر واحدهای غیردولتی و شهریه‌های دانشجویی مبتنی شد. آموزش عالی خصوصی که از آن با عنوان minban در کشور چین یاد می‌شود به همراه دانشگاه‌های بین‌المللی که Sino-Foreign نام دارند (که در آن دانشجوی چینی و دانشجوی خارجی کنار هم هستند) شروع به زیاد شدن کردند. با اعتقاد راسخ به افزایش رقابت‌پذیری جهانی در ده دانشگاه برتر، طرح‌های کلان برای توسعه در کلاس جهانی دانشگاه‌ها و رشته‌ها آغاز شده بود و برنامه‌های استعدادیابی طوری طراحی شدند که جذابیت بالایی برای آوردن استعدادهایی با مهارت‌های سطح بالا به آموزش عالی در چین داشته باشد که بتواند قابلیت تدریس و پژوهش را در دانشگاه‌ها افزایش دهد. در سال‌های اخیر آموزش عالی در چین به عنوان سازمانی با اختیارات نهادی بالا و پاسخگویی بالاتر در نظر گرفته شدند. این دانشگاه‌ها تغییرات نهادی چشمگیری را در سال‌های گذشته تجربه کردند و موفقیت‌های بزرگی را به همراه تحسین‌های جهانی به دست آوردند. کسب چنین ظرفیتی، آموزش عالی در چین را به یکی از بزرگترین سیستم‌های جهانی تبدیل کرد. فرصت‌های بیشتر و بیشتر آموزش عالی برای دانشجویان فراهم شده و تعداد زیادی از پژوهشگران پیشرو در جهان را به آموزش عالی چین جذب کرده است.

ساختار آموزشی در چین

ساختار آموزشی در چین شامل دوره‌ی پیش از دبستان^۱، دبستان^۲، متوسطه اول^۳، متوسطه دوم و آموزش عالی است. تصویر این ساختار و سلسله مراتب آن در ادامه آورده شده است.

1 xueqianban

2 xiaoxue

3 chuzhong

سن		سال‌های مدرسه	عنوان نهاد آموزشی				آموزش در ضمن خدمت برای فارغ‌التحصیلان دانشگاهی	آموزش بزرگسال
۳۷	۲۲	دانشگاه	دکتری	کارشناسی ارشد	آموزش متوسطه بزرگسال	آموزش متوسطه بزرگسال	آموزش ابتدایی بزرگسال	
۳۶	۲۱							
۳۵	۲۰							
۳۴	۱۹							
۳۳	۱۸							
۳۲	۱۷							
۳۱	۱۶							
۳۰	۱۵							
۱۹	۱۴	کارشناسی	کاردانی					
۱۸	۱۳							
۱۷	۱۲							
۱۶	۱۱	متوسطه دوم	دبیرستان نظری	هنرستان فنی و حرفه‌ای				
۱۵	۱۰							
۱۴	۹							
۱۳	۸	متوسطه اول	متوسطه اول نظری	متوسطه اول فنی و حرفه‌ای				
۱۲	۷							
۱۱	۶							
۱۰	۵	دبستان	دبستان					
۹	۴							
۸	۳							
۷	۲							
۶	۱							
۵		پیش دبستانی	مهد کودک					
۴								
۳								

تصویر: ساختار دوره‌های آموزشی در چین ۲۰۰۸ UNESCO

آموزش عالی رسمی در چین چهار سطح دارد که عبارتند از : دوره‌ی کاردانی، دوره‌ی کارشناسی، دوره‌ی کارشناسی ارشد و دوره‌ی دکتری. دوره‌ی کاردانی که به

دوره‌های با نام برنامه‌های آموزشی وابسته^۱ نیز خوانده می‌شوند معمولاً برای دانش‌آموزانی که به دنبال دوره‌های کاردانی برای تخصص در یک حرفه و یا تخصص هستند استفاده می‌شود. دانشگاه‌های دیگر هم برنامه‌هایی برای دانشجویان کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری دارد. آموزش دوره‌ی کارشناسی به طور طبیعی ۴ سال به طول می‌انجامد در حالی که این سال‌ها گاه برای رشته‌های مختلف متفاوت نیز هستند. برای مثال رشته‌هایی مانند داورسازی که ۵ سال برای کسب مدرک کارشناسی در نظر گرفته شده است.

چین در سال ۲۰۱۶ دارای ۲۸۷۹ نهاد آموزش عالی بوده که شامل ۲۵۹۵ کالج و دانشگاه (به همراه ۲۶۶ کالج مستقل) (کالج‌های مستقل نوع جدیدی از نهادهای آموزش عالی هیبریدی در چین هستند که به صورت خصوصی اداره شده و به واسطه‌ی یکی از دانشگاه‌های دولتی معرفی^۲ می‌شوند) و ۲۸۴ کالج و دانشگاه بزرگسالان است. از تعداد ۲۵۹۵ دانشگاه، ۱۲۳۶ دانشگاه برای رشته‌های کارشناسی و بالاتر و ۱۳۵۶ نهاد آموزش عالی به دوره‌های کاردانی مربوط می‌شوند. علاوه بر قوانین عمومی نهادهای آموزش عالی، سه نوع قانون دیگر برای این نهادها وجود دارد که این سه دسته قوانین به دانشگاه‌های خصوصی (۵ نهاد)، داخلی- خارجی (۵ نهاد) و نهادهای آموزش عالی تعاونی چین - هنگ‌کنگ^۳ (۲ نهاد) مربوط می‌شوند.

پذیرش در دانشگاه‌های چین

دانش‌آموزانی که مایل هستند پس از اتمام دوره‌ی مدرسه به دانشگاه وارد شوند باید در یک آزمون که به صورت سراسری در کشور برگزار می‌شود شرکت کنند که نام آن، آزمون ملی ورودی دانشگاه^۴ است. این آزمون رقابتی و استاندارد بوده و در سطح استانی برگزار می‌شود. (سطح استانی بالاترین سطح اجرایی در تقسیم‌بندی‌های کشوری چین به حساب می‌آید. در حال حاضر ۳۱ منطقه

1 Associate Higher Education Degree Program

2 Affiliate

3 Mainland-and-Hong Kong Cooperative HEIs

4 National College Entrance Exam (gaokao)

تقسیم‌بندی شده در سرزمین چین وجود دارد که شامل ۲۲ استان، ۴ شهر و ۵ منطقه خودمختار است. هنگ‌کنگ و ماکائو دو منطقه‌ی اداری در چین هستند که جزئی از امتحان ملی ورودی دانشگاه محسوب نمی‌شوند. هر ساله سیستم ملی پذیرش دانشجو، ظرفیت پذیرش را اعلام می‌کند. هر کدام از استان‌ها پذیرش مستقلی برای دانشجو دارند. ظرفیت تعریف شده توسط سیستم مرکزی برای پذیرش دانشجو بین دانش‌آموزان بومی و غیر بومی تقسیم می‌شود. با این حال جمعیت عمده‌ی ثبت‌نامی هر دانشگاه را دانش‌آموزان همان منطقه تشکیل می‌دهند.

شهریه دانشگاه در چین

در سال‌های اولیه شکل‌گیری دانشگاه، ثبت نام دانش‌آموزان در دانشگاه به پرداخت شهریه نیاز نداشت و آن‌ها می‌توانستند این هزینه را از دولت به عنوان هزینه‌های زندگی دریافت کنند. اما در اواخر دهه ۱۹۸۰ کالج‌ها و دانشگاه‌ها توانستند هزینه‌هایی را به عنوان شهریه‌های تحصیل و اقامت دریافت کنند در حالی که بخش عمده‌ی سهمیه پذیرش از بودجه دولت باقی مانده بود. از سال ۱۹۹۷ همه‌ی دانشجویان جدید باید خودشان شهریه دانشگاه را پرداخت می‌کردند. میانگین شهریه تحصیل بین ۴۰۰ تا ۶۰۰ یوان (واحد پول چین) برای هر دانشجو در سال ۲۰۱۴ بود که این رقم بین ۶ تا ۸ درصد میانگین درآمد خانواده‌های شهری و ۹ تا ۱۲ درصد درآمد خانواده‌های روستایی به حساب می‌آید.

دانشگاه‌ها بدون توجه به سابقه و پیش‌زمینه‌های دانش‌آموزان هزینه‌ی تحصیل را از همه آن‌ها مثلاً از دانشجویان مناطق روستایی، خانواده‌های کم‌درآمد و یا مناطق کمتر توسعه‌یافته که می‌توانند با مشکلات مختلفی برای پرداخت هزینه تحصیل و هزینه‌های زندگی مواجه شوند، دریافت می‌کنند. بر اساس گزارش اداره مبارزه با فقر در سال ۲۰۰۸ یک دانشجو سالانه با احتساب هزینه‌های مختلف مانند شهریه، خرید کتاب، هزینه‌های جاری زندگی و هزینه‌های تصادفی زندگی، چیزی بیش از ۹ برابر درآمد سرانه برای خانواده‌های روستایی چین که در خط فقر به سر می‌برند، هزینه دارد. برای از بین بردن موانع مالی برای ورود به دانشگاه، دولت و دانشگاه‌ها

حمایت‌های مالی برای دانشجویان مانند یارانه‌های دانشجویی، وام دانشجویی و بورسیه‌ها را ایجاد کردند.

تغییرات نهادی در آموزش عالی چین

تجربه توسعه در چین با چندین تغییر نهادی اساسی همراه بود. به طور خاص ظرفیت آموزش عالی به سرعت افزایش یافته و دسترسی بیشتری را به آموزش عالی برای دانشجویان چینی فراهم کرده است. در عین حال ساختار آموزش عالی مبتنی بر اصول بازار و خصوصی شدن تغییر کرد که در چنین ساختاری بودجه‌ی آموزش عالی به طرز گسترده‌ای به بخش‌های غیر دولتی و پرداخت‌های دانشجویی در قالب شهریه‌ها وابسته شد. آموزش عالی خصوصی و بین‌المللی در چین گسترش پیدا کرد. با این حال دولت چین تلاش‌های جدی برای توسعه دانشگاه‌ها و رشته‌ها در سطح کلاس جهانی انجام داد و ساز و کار آموزش عالی بیشتر و بیشتر طبقه‌بندی شد. برای پاسخگویی به تغییرات نهادی شکلی جدید از مدیریت کلان آموزش عالی در چین اختیار نهادی بیشتر را برای دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی تضمین کرد که با سطح بالاتری از پاسخگویی از طرف دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی همراه شده است. در واقع اگر بخواهیم تغییرات اساسی در آموزش عالی چین را دسته‌بندی کنیم می‌توانیم آن‌ها را در دسته‌های سه‌گانه‌ی زیر قرار دهیم که عبارتند از:

✓ گسترش کمی

✓ بازاری شدن و خصوصی شدن با رویکرد فراملیتی

✓ تقاضا برای شکل‌گیری دانشگاه‌هایی با کلاس جهانی

تغییرات مدیریتی کلان در آموزش عالی

اگرچه تفاوت رسمی بین نهادهای آموزش عالی در چین وجود ندارد اما در عمل دو گونه آموزش عالی در این کشور دیده می‌شود. اولی سلسله‌مراتب عمودی داشته و بر سطح وظایف گوناگون مبتنی است و اساس دسته‌بندی آن‌ها بر سیاستی پروژه‌محور قرار می‌گیرد. ساختار این دانشگاه‌ها در سه سطح طراحی شده‌اند. سطح

اول دانشگاه‌هایی هستند که با پروژه^۱ ۹۸/۵ و دانشگاه‌هایی با پروژه^۲ ۲۱/۱ در راس هستند (که هر دوی این پروژه‌ها در کنار هم پروژه ۲۱/۱ خوانده می‌شوند). سطح میانی، دانشگاه‌های بدون این دو پروژه^۳ بوده و دانشکده‌های حرفه‌آموزی پایین‌ترین سطح یا همان سطح سوم به شمار می‌روند. این سطح‌بندی از اواخر قرن حاضر و با استقرار پروژه‌های گوناگون در آموزش عالی چین اتفاق افتاده است.

دانشگاه‌هایی که امکان قرار گرفتن در هر کدام از این پروژه‌ها را داشتند از یارانه‌های دولتی بسیار خوبی استفاده کردند. اما دانشگاه‌هایی که در هیچ‌کدام از این پروژه‌ها نیستند، اساساً دانشگاه‌هایی آموزشی به شمار می‌روند که به لحاظ بودجه با مشکلات جدی هم مواجه می‌شوند. کالج‌های فنی حرفه‌ای که از جمله دانشگاه‌های بدون-۱/۲ هستند بر مهارت‌آموزی و اعطای مدرک متمرکز هستند.

نوع دیگر طبقه‌بندی برای دانشگاه در چین مبتنی بر حامیان مالی و اداره‌کنندگان دانشگاه‌ها اتفاق می‌افتد. بر این اساس سه نوع دانشگاه در چین وجود دارد که عبارتند از:

- نهادهای آموزش عالی که توسط وزارت آموزش اداره می‌شوند که به آن‌ها دانشگاه‌های ملی هم گفته می‌شود.
- نهادهای آموزش عالی که توسط دفاتر آموزشی استانی اداره می‌شوند و دانشگاه‌های استانی نامیده می‌شوند
- و نهادهای آموزشی عالی خصوصی

انواع برنامه‌های کلان آموزش عالی

برنامه‌های راهبردی در چین شامل سه دسته برنامه هستند که عبارتند از:

^۱ پروژه‌ی ۹۸/۵ پروژه کلانی است در سطح عالی که توسط دولت مرکزی برای دستیابی به دانشگاه‌هایی با کلاس جهانی در قرن ۲۱ راه‌اندازی شده است.

^۲ پروژه‌ی ۲۱/۱ از سال ۱۹۹۳ آغاز شد اما به صورت رسمی کار خود را از سال ۱۹۹۵ شروع کرده است. این پروژه توسط دولت مرکزی و به با هدف ارتقاء استانداردهای پژوهشی در ۱۰۰ دانشگاه برتر برای قرن ۲۱ طراحی شد.

- طرح‌های پنج‌ساله که برنامه‌های جامع نهاد دانشگاه بوده و با برنامه‌های توسعه اقتصادی و اجتماعی پنج ساله‌ی چین مرتبط و هم‌راستا است.
- برنامه‌های میان که آن‌ها هم برنامه‌های جامع نهاد دانشگاه است و فقط زمان در نظر گرفته شده برای تحقق اهداف آن ده سال و یا بیشتر در نظر گرفته شده است.
- برنامه‌های تخصصی که برنامه‌هایی برای رسیدن به هدف خاصی است.

چالش‌های مدیریت در آموزش عالی چین

دولت چین با تعدادی چالش جدید در مدیریت بخش‌های آموزش عالی مواجه شد که این چالش‌ها ناشی از تغییر در ویژگی‌های نهادی ساختارهای آموزش عالی بوده است. به عنوان مثال:

- مدیریت مرزهای خصوصی-دولتی برای دانشگاه‌های جدید و یا درگیری‌های بین دولت و ادغام شدن نهادهای آموزش خصوصی با فرایندهای تجاری سازی و مدیریت بر اساس اصول بازار و فرایندهای تمرکززدایی.
 - مدیریت بی‌قاعدگی‌های رایج در عملکرد برنامه‌ها همراه با حصول تضمین کیفیت در آموزش عالی فراملیتی در ضمن شرکت دادن متقاضیان آموزش عالی در خارج از کشور
 - توسعه ساز و کار دانشگاه‌هایی با کلاس جهانی، با توجه به استانداردهای بیرونی جدید در ضمن حفظ و نگه‌داشت حکمرانی داخلی
- برای پاسخ‌دهی به این چالش‌های مدیریت کلان آموزش عالی در چین به سمت نوع جدیدی از مدیریت رفت. در این سبک جدید نهادهای آموزش عالی از سطح بالاتری از اختیار به همراه پاسخگویی بیشتر از جانب خود، برخوردار شدند. دانشگاه‌ها اختیارات بیشتری را در حوزه‌های آکادمیک، مالی، منابع انسانی و سایر امور مربوط به مدیریت داخلی مانند استخدام هیات علمی و کارکنان، جذب دانشجو، برنامه‌ی درسی و دوره‌های توسعه‌ای، به دست آوردند. دولت مرکزی کنترل خود بر میزان، روش و سرعت تمرکززدایی و همچنین انتخاب رئیس دانشگاه‌ها و دبیران احزاب را همچنان ادامه داده است.
- به نظر می‌رسد تعارضی بین تمرکززدایی و تمرکزگرایی در حکمرانی آموزش عالی

چین در سال‌های اخیر دیده می‌شود که به اصطلاح «تمرکزگرا- تمرکززدا» خوانده می‌شود. این اصطلاح بازتاب‌دهنده‌ی پویایی خاص در تغییرات حکمرانی آموزش عالی در چین است. نهادهای آموزش عالی در چین نیمه مستقل و نه کاملاً مستقل از دولت هستند. در واقع آن‌ها نه کاملاً تحت کنترل دولت و نه کاملاً مستقل از دولت اداره می‌شوند.

چالش‌های توسعه آموزش عالی در چین

آموزش عالی در چین در عین تجربه‌ی گسترش چشم‌گیر و کسب توجه‌ها و تحسین‌های جهانی با چالش‌هایی هم روبه‌رو شده که عبارتند از:

- نابرابری برای دستیابی به آموزش عالی در میان دانش‌آموزان

پژوهشگران مایل هستند که نشان دهند چگونه ریشه‌های خانوادگی در دستیابی به آموزش عالی در چین به ویژه در دوره‌ی گسترش کمی دانشگاه‌ها تاثیر دارد. یافته‌ها نشان می‌دهد پس از تجربه گسترش کمی در ژاپن دانش‌آموزانی که از خانواده‌هایی تحصیل کرده‌تر هستند چهار برابر قدرت دسترسی آن‌ها به آموزش عالی بیشتر شده در حالی که دانش‌آموزانی که از خانواده‌های کمتر تحصیل کرده هستند، به طرز غم‌انگیزی دسترسی به آموزش عالی را از دست داده‌اند. که این یافته‌ها به هزینه‌های آموزش عالی و خصوصی شدن آن در سال‌های اخیر ارتباط جدی دارد.

- دشواری‌هایی مربوط به اشتغال فارغ‌التحصیلان

در سال‌های اخیر بحث یافتن شغل در میان بسیاری از کشورهای دنیا جدی است و چین هم از این موضوع مستثنا نیست. نتیجه بافته‌های پژوهش‌های اخیر نشان می‌دهد که تعداد کمی از فارغ‌التحصیلان دانشگاهی در چین با معضل عدم اشتغال و یا مشغول شدن به مشاغل پرمخاطره مواجه بودند اما با زیاد شدن دانشگاه‌ها و افزایش فارغ‌التحصیلان تعداد فارغ‌التحصیلان بیکار افزایش و نرخ اشتغال کاهش یافت. یافتن شغلی که متناسب با دانش و مهارت فارغ‌التحصیلان باشد بسیار دشوار شده. معمولاً حقوق سالانه این فارغ‌التحصیلان از استانداردهای مصوب کمتر بوده و رشد مناسبی هم در این مشاغل وجود ندارد. در این شرایط متقاضیان نه به

واسطه حرفه و مدرک که به کمک پیش‌زمینه‌های خانوادگی و ارتباطات می‌توانند مشاغل خوب را به دست آورند.

• توسعه نابرابر آموزش عالی در بخش‌های مختلف

تغییرات نهادی در آموزش عالی کشور چین به چالش‌هایی در توسعه آموزش عالی در بین انواع گونه‌های نهادهای آموزش عالی و همچنین توسعه نابرابر آموزش عالی در مناطق مختلف چین منجر شده است. به عنوان نمونه در مسیر طرح‌های راهبردی دولت مرکزی چین برای توسعه دانشگاه‌هایی در کلاس جهانی، مقدار وسیعی از بودجه‌ی دولتی از طرف دولت مرکزی و محلی تنها به چند دانشگاه مطرح پژوهشی که به واسطه برخی طبقه‌بندی‌های مشخص شده‌اند تعلق پیدا می‌کند. علاوه بر این که چنین دانشگاه‌هایی بودجه بهتر دریافت می‌کنند، همچنین به عنوان دانشگاه‌های کلیدی با کیفیت برتر شناخته شده و می‌توانند نخبگان جهانی را بیش از سایر دانشگاه‌ها به سمت خود جذب کنند. و این همه سبب می‌شود این دانشگاه‌ها در رتبه‌بندی‌های جهانی هم به واسطه پروژه‌های برتری که کار می‌کنند، روابط بین‌المللی بیشتری که دارند و سطح انتشارات و تولیدات علمی خود رتبه‌های بهتری را به دست آورند. و این همه خود به توسعه نامتوازن دانشگاه‌ها چه به لحاظ دسته‌بندی و چه به لحاظ دانشگاه‌هایی که در مناطق جغرافیایی کمتر توسعه یافته قرار دارند، دامن می‌زند.

ساختار آموزش عالی ایران

اگر تأسیس دارالفنون در سال ۱۲۳۰ شمسی را به عنوان پیدایش نخستین ساختارهای دانشگاهی در نظر بگیریم، پس از آن با تصویب قانون اجازه تأسیس دانشگاه در تهران در سال ۱۳۱۳ شمسی، دانشگاه تهران به عنوان مرکز ثقل آموزش عالی ایران شناخته شد. با تأسیس وزارت علوم و آموزش عالی در بهمن ۱۳۴۶ و متعاقب آن تشکیل "شورای مرکزی آموزش" در سال ۱۳۴۸، نخستین گام در جهت تمرکز، تجدید سازمان و اعمال یک نظارت مرکزی بر دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی برداشته شد. پس از پیروزی انقلاب اسلامی در اردیبهشت ۱۳۵۹ لایحه قانونی تشکیل شورای عالی فرهنگ و آموزش عالی به تصویب شورای انقلاب رسید و به دنبال آن ستادی با عنوان ستاد انقلاب فرهنگی تشکیل شد که

این ستاد بزرگترین نقش را در سیاست‌گذاری فرهنگی و آموزشی کشور به عهده گرفت.

در مرداد ۱۳۶۴ با تصویب قانون "تشکیل وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی"، کلیه اختیارات، وظایف و مسئولیت‌های وزارت فرهنگ و آموزش عالی در آموزش پزشکی به وزارتخانه جدید انتقال یافت. وزارت فرهنگ و آموزش عالی در تاریخ ۱۳۷۹/۲/۳ به منظور انسجام بخشیدن به امور اجرایی و سیاست‌گذاری نظام علمی کشور، به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری تغییر نام داد و وظایف برنامه‌ریزی، حمایت و پشتیبانی، ارزیابی و نظارت، بررسی و تدوین سیاست‌ها و اولویت‌های راهبردی در حوزه‌های تحقیقات و فناوری به وظایف وزارتخانه مذکور افزوده شد. وظایف اصلی وزارت فرهنگ و آموزش عالی مطابق قانون اصلاح قانون تأسیس وزارت علوم و آموزش عالی مصوب ۱۳۵۳/۵/۸ عبارت است از:

- بررسی و ارائه هدف‌های اساسی و خط‌مشی‌های کلی و برنامه‌ریزی در همه سطوح آموزشی و پژوهش‌های علمی و ایجاد هماهنگی میان آنها
- تعیین اصول کلی برنامه‌های آموزشی و پژوهشی دانشگاهی
- تعیین ضوابط اساسی آموزشی و پژوهشی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و مؤسسات پژوهشی
- هماهنگ کردن ضوابط سازمانی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و مؤسسات پژوهشی و ضوابط و اصول کلی مقررات استخدامی اعضای هیأت علمی و همچنین سایر مستخدمین دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و مؤسسات پژوهشی که مشمول قانون استخدام کشوری نیستند پس از تأیید سازمان امور اداری و استخدامی کشور با توجه به نیازها و مقتضیات خاص هر یک از سازمان‌های مزبور
- هماهنگ کردن ضوابط و اصول کلی مقررات مالی و معاملاتی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و مؤسسات پژوهشی با همکاری وزارت امور اقتصادی و دارایی و سازمان برنامه و بودجه، در جهت تسهیل فعالیت سازمان‌های مزبور با توجه به مقتضیات خاص هر یک

- برنامه‌ریزی جامع توسعه آموزش عالی و پژوهش‌های علمی به منظور تربیت نیروی انسانی کاردان و متخصص مورد نیاز کشور
- تعیین خط مشی کلی در مورد اعزام دانشجوی به خارج و نظارت و سرپرستی بر امر اعزام و تحصیل و بازگشت و به کارگماری دانشجویانی که برای ادامه تحصیل به خارج از کشور می‌روند یا فرستاده می‌شوند
- اتخاذ تدابیر لازم جهت ترویج علوم و هدایت و ارشاد کوشش‌های پژوهشی و حمایت از محققان کشور و ایجاد تسهیلات لازم برای فعالیت‌های پژوهشی
- نظارت بر امور دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و مؤسسات پژوهشی و ارزشیابی آنها
- تعیین ضوابط مربوط به تشخیص ارزش علمی گواهینامه‌های آموزش عالی و پژوهش‌های علمی دانشگاه‌ها و مؤسسات علمی خارجی و تعیین ارزش مدارک مذکور
- فراهم آوردن موجبات تربیت دبیران و کارشناسان آموزشی مورد نیاز مؤسسات آموزش عمومی
- ایجاد و اجازه تأسیس تجهیز و توسعه هرگونه واحد آموزش عالی و یا مؤسسه پژوهشی همچنین جلوگیری از ادامه فعالیت و یا انحلال هر یک از آنها طبق تصویب شورای گسترش آموزش عالی
- همکاری با سازمان برنامه و بودجه در بررسی صورت اعتبارات جاری و عمرانی مورد نیاز دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و مؤسسات پژوهشی که توسط دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و مؤسسات پژوهشی به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری تسلیم می‌شود
- اداره امور نمایندگی ثابت ایران در یونسکو و امور بورس‌هایی که از طرف سازمان امور اداری و استخدامی کشور برای دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و مؤسسات پژوهشی تخصیص داده و توسعه و نظارت بر روابط علمی بین‌المللی در سطح آموزش عالی و پژوهش‌های علمی

ساختار دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی در ایران

دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و پژوهشی زیر نظر هیأت‌های امنای دانشگاه‌ها

و مؤسسات آموزش عالی اداره می‌شوند. مطابق قانون مورخ ۱۳۶۷/۱۲/۲۳ شورای عالی انقلاب فرهنگی، هیأت‌های امنای دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی با ساختاری به شرح زیر تشکیل می‌شوند:

- وزیر
- رئیس دانشگاه
- ۴ تا ۶ تن از شخصیت‌های علمی و فرهنگی و یا اجتماعی و محلی و کشوری که نقش مؤثری در توسعه و پیشرفت دانشگاه مربوط داشته باشند. (این اعضا به پیشنهاد وزیر و تصمیم‌گیری مشورتی شورای عالی انقلاب فرهنگی و با حکم رئیس جمهور تعیین می‌شوند).
- رئیس یا نماینده رئیس سازمان برنامه و بودجه
- ریاست هیأت امنای دانشگاه برحسب مورد به عهده وزیر فرهنگ و آموزش عالی یا بهداشت، درمان و آموزش پزشکی بوده و دبیری هیأت امنای به عهده رئیس دانشگاه است. همچنین به موجب این قانون وظایف و اختیارات هیأت امنای به قرار ذیل تعیین شده است:
- تصویب آیین نامه داخلی
- تصویب سازمان و تشکیلات دانشگاه و نحوه‌ی اداره دانشگاه و واحدهای تابعه
- بررسی و تصویب بودجه دانشگاه که از طرف رئیس دانشگاه پیشنهاد می‌شود
- آموزش عالی در ایران عمدتاً شامل آموزش‌های دانشگاهی منتهی به مدارک کاردانی، کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری است. مراکز آموزشی فعال در آموزش عالی ایران عبارتند از:

❖ بخش دولتی

در حال حاضر علاوه بر دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی وابسته به وزارتخانه‌های علوم، تحقیقات و فناوری و بهداشت، درمان و آموزش پزشکی، مراکز دیگری نیز با کسب مجوز از وزارت علوم، تحقیقات و فناوری دانشجو می‌پذیرند. از جمله این مراکز آموزشکده‌های فنی و مراکز تربیت‌معلم وابسته به وزارت آموزش و پرورش و

مؤسسات آموزش عالی وابسته به سایر وزارتخانه‌ها مانند امور خارجه، پست و تلگراف، راه و ترابری و نفت است. تحصیل دانشجویان در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی به این ترتیب است که آنها برای تحصیل در یک رشته تحصیلی، در یکی از مراکز آموزش عالی مانند دانشگاه، دانشکده، آموزشکده فنی و یا مدرسه پذیرفته شده، دروس و واحدهای تحصیلی را در مدت زمان معینی به اتمام می‌رسانند و دانشگاه‌ها به دانش‌آموختگان خود بر حسب دوره تحصیلی که در آن پذیرفته شده و تحصیل کرده‌اند، یکی از مدارک رسمی کاردانی، کارشناسی، کارشناسی ارشد، دکتری حرفه‌ای و دکتری تخصصی اعطا می‌کنند.

علاوه بر دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، دانشگاهی تحت عنوان، دانشگاه جامع علمی - کاربردی در سال ۱۳۷۱ به منظور تقویت آموزش‌های فنی و حرفه‌ای و تربیت نیروی انسانی ماهر مورد نیاز بخش‌های صنعت، معادن، کشاورزی و خدمات تأسیس شده است. این آموزش‌ها که عمدتاً شامل دوره‌های کاردانی و کارشناسی است، با همکاری دستگاه‌های اجرایی و سازمان‌ها و وزارتخانه‌های به کارگیرنده دانشجویان مربوط اجرا می‌شود.

❖ بخش غیردولتی

به منظور افزایش مشارکت عمومی در ارائه خدمات آموزش عالی و کاهش بار مالی دولت در این زمینه و به دلیل افزایش روز افزون تقاضای اجتماعی جهت ورود به آموزش عالی در ایران دانشگاه‌ها و مؤسساتی در بخش غیردولتی ایجاد شد که شامل دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی زیر است:

❖ دانشگاه آزاد اسلامی

❖ مؤسسات آموزش عالی غیردولتی و غیرانتفاعی

❖ بخش غیرحضور (آموزش از راه دور)

گزینش دانشجو

گزینش دانشجو در بخش دولتی با بخش غیردولتی گاه تا اندازه‌ای متفاوت است. گزینش دانشجو در دوره کارشناسی و کارشناسی ارشد به صورت متمرکز انجام می‌شود یعنی داوطلبان براساس نمره و ظرفیت اختصاص داده شده به هر رشته

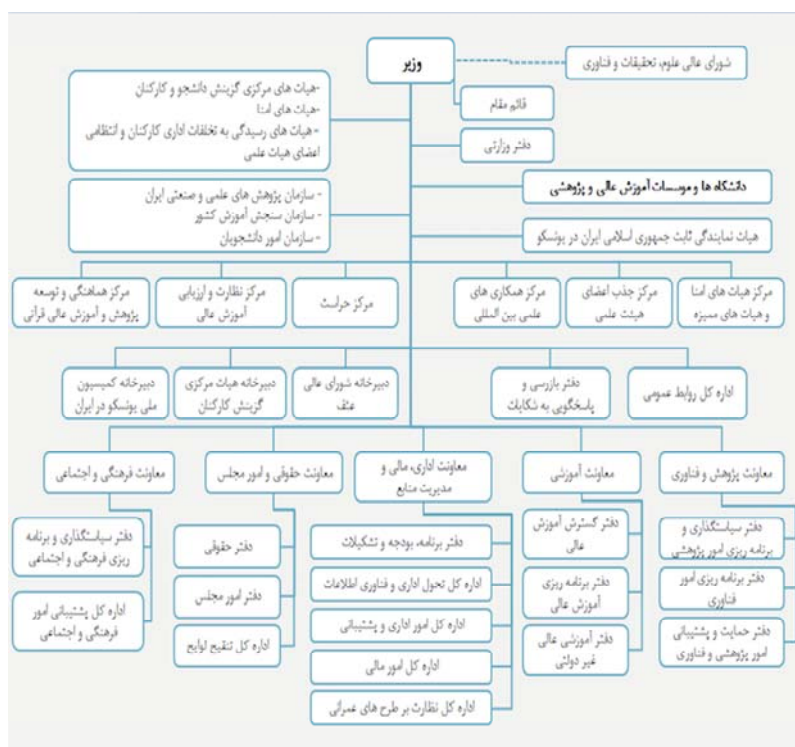
پذیرفته می‌شوند، اما در دوره دکتری گزینش دانشجوی به صورت نیمه‌متمرکز توسط دانشگاه‌های مجری انجام می‌شود. به این معنا که نخست یک آزمون متمرکز برگزار شده و سپس پذیرفته‌شدگان اولیه بنا به رتبه و علاقمندی فرد خود به دانشگاه‌های مختلف معرفی شده و این دانشگاه پس از برگزاری جلسات مصاحبه علمی و تخصصی و بررسی سوابق علمی متقاضی از بین این پذیرفته‌شدگان تعداد معدودی را بر حسب ظرفیت تعیین شده انتخاب می‌کنند.

اما پذیرش دانشجوی در بخش غیردولتی علاوه بر برگزاری آزمون‌های متمرکز، گاه تنها بر اساس سوابق و بدون برگزاری هیچ‌گونه آزمونی صورت می‌گیرد.

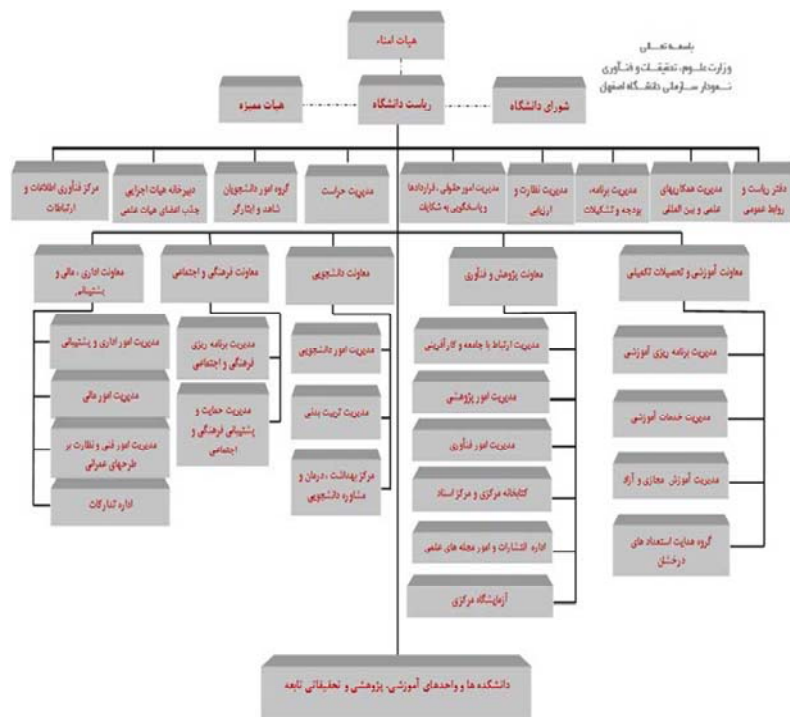
دوره های تحصیلی

منظور از دوره تحصیلی در نظام آموزش عالی مجموعه دروسی است که در چارچوب نظام خاصی برای هر رشته تحصیلی ارائه و به اعطای یک مدرک دانشگاهی منتهی می‌شود. دوره‌های تحصیلی در آموزش عالی ایران عبارتند از: کاردانی، کارشناسی، کارشناسی ارشد، دکتری حرفه‌ای و تخصصی

تعداد واحدهای دوره کاردانی ۶۸ تا ۷۲ واحد است و طول مدت تحصیل در این دوره معمولاً ۲ سال است و به دانش‌آموختگان این دوره مدرک کاردانی اعطا می‌شود. تعداد واحدهای دوره کارشناسی ۱۳۰ تا ۱۴۵ واحد است. طول مدت تحصیل در این دوره معمولاً ۴ سال بوده و به دانش‌آموختگان این دوره مدرک کارشناسی داده می‌شود. تعداد واحدهای کارشناسی ناپیوسته بین ۲۸ تا ۳۲ واحد و کارشناسی ارشد پیوسته ۱۷۲ تا ۱۸۲ واحد است. طول مدت تحصیل در دوره کارشناسی ارشد پیوسته ۶ سال و در دوره کارشناسی ارشد ناپیوسته ۲ سال است و به دانش‌آموختگان آن مدرک کارشناسی ارشد اعطا می‌شود. و در نهایت تعداد واحدهای دوره دکتری ۴۲ تا ۵۰ واحد شامل واحدهای آموزشی و پژوهشی است و طول مدت دوره دکتری ۴/۵ سال است و به دانش‌آموختگان آن مدرک دکتری (PH.D) داده می‌شود.



ساختار سازمانی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری



نمونه ساختار سازمانی دانشگاه‌ها در ایران

بررسی تطبیقی ساختار آموزش عالی کشورهای مطالعه شده از منظر تجربه‌ی کوچک‌سازی و ساختار آموزش عالی ایران

واقعیت آن است که پیش از انجام مطالعات عمیقی که منتهی به نگارش این گزارش شد پژوهشگران شناخت کافی از کشورهایی که سیاست‌های کوچک‌سازی در آن‌ها اعمال شده بودند، نداشتند. به همین دلیل کشورهایی را مبتنی بر تفاوت ساختارهای مدیریتی که در سه دسته‌ی متمرکز، نیمه متمرکز و غیرمتمرکز قرار می‌گرفتند را از دو سطح کشورهای در حال توسعه، توسعه‌یافته انتخاب کردند که بتوانند تحولات مرتبط را بر اساس آن‌چه در تمایزات ساختاری وجود داشته و می‌توانند به لحاظ کلان رویکرد سیاست‌گذاری در آموزش عالی را تغییر دهند، بررسی نمایند. اما در حین انجام مطالعه مشخص شد که کشورهای انتخاب شده به طور مستقیم از سیاست کوچک‌سازی بهره نبرده‌اند. اما آن‌چه در تجربه‌ی این کشورها بسیار جالب توجه است توجه به روند دگرگونی‌هایست که در آموزش عالی آن‌ها رخ داده است. در تمام این کشورها مراحل سه‌گانه اصلی تحول آموزش عالی از ساختارهای نخبه‌گرا به سمت آموزش محور و در نهایت تلاش برای فراهم آوردن فرصت دسترسی جهانی به وضوح دیده می‌شود. در تمام این کشورها برای رسیدن به اهداف اصلی آموزش عالی که در دوره‌های متفاوت تغییر کرده است تا به امروز و عصر بین‌المللی شدن آموزش عالی رسیده، تضمین کیفیت، تقویت نظام ارزشیابی درونی، کاهش تمرکز دولت، افزایش استقلال و اختیارات دانشگاهی، طراحی منابع جدید مالی، کمک دولت‌ها در حوزه‌ی پرداخت وام‌ها و گرن‌ها به دانشجویان و اعضای هیات علمی و فراهم آوردن فضا برای تبادلات استاد و دانشجو بسیار به چشم می‌خورد (Trow, 2007) که در بخش‌های دیگر گزارش خواهیم دید این همه شاید در اسم کوچک‌سازی نام نگرفته‌اند اما با سیاست‌هایی برآمده از نگاه کوچک‌سازی شروع شده و به مفهوم دیگری به نام چابک‌سازی در آموزش عالی رسیده است. به همین منظور نخست برای شناخت عملی‌تر از اجرای سیاست‌های کوچک‌سازی سه کشور دیگر (قزاقستان، هند و آمریکای شمالی) انتخاب شدند که کوچک‌سازی در یک بازه‌ی زمانی در دانشگاه‌های آن‌ها اجرا شده و امروزه می‌توان

به واکاوی پیامدهای آن وارد شد. پس از ارائه این تجربیات، تحلیل یافته‌ها و ارائه راهکارهای سیاستی در ادامه گزارش آورده خواهد شد.

اما از سوی دیگر پیش از ورود به بحث‌های ذکر شده باید یادآوری شود که آموزش عالی ایران که دارای ساختاری متمرکز و غیرمستقل است در طی دوره‌های تحول خود به ویژه پس از انقلاب دو دوره‌ی اصلی را پشت سر قرار داده که در بررسی ساختاری آن آورده شده است. نخست دوره‌ی مربوط به انقلاب فرهنگی و تحولات پس از آن بوده و دوم و شاید مهم‌ترین آن تحولات مربوط به گسترش کمی چشمگیر در آن است. نتایج یافته‌های پژوهشی (منیعی ۱۳۹۴، فراستخواه ۱۳۹۵، فریدونی ۱۳۹۶). نشان می‌دهد که ره‌آورد حاصل از گسترش در ایران مطلوب نبوده به این معنا که سیاست‌های گسترش آموزش عالی با رویکردها عدالت‌طلبانه و افزایش فرصت دسترسی آغاز شد اما در ادامه‌ی مسیر خود ردپایی جدی در حوزه‌های افت کیفیت آموزش عالی، مدرک‌گرایی، افزایش مشکلات مالی، بحران‌های اجتماعی و بسیاری عوامل از این دست نشان می‌دهد از این رو سیاست‌گذاران آموزش عالی در چند سال اخیر بر این بوده‌اند که با بهره‌گیری از تجربه‌ی کشورهای دیگر دنیا که از بحران‌های پس از توده‌ایی شدن آموزش عالی عبور کرده‌اند، بهره برده و راهی برای معضلات آموزش عالی ایران بیابند. از جمله این راهکارها که امروزه در ادبیات سیاست‌گذاران آموزش عالی نیز به چشم می‌خورد همین کوچک‌سازی است. از این رو مرور بر نتایج به دست آمده از بررسی تجربه‌ی کوچک‌سازی در کشورهایی که در ادامه آورده شده‌اند می‌تواند فضایی روشن‌تر پیش چشم سیاست‌گذاران آموزش عالی در ایران بگستراند که آیا راهکارهای کوچک‌سازی می‌تواند رویکرد مناسبی برای فائق آمدن بر مشکلات باشد یا خیر.

بررسی تجربه‌ی کشورها در ادامه کمک خواهد کرد که پیشنهادات و اقدامات سیاستی قابل اجرایی را مبتنی بر بافت و ساختار آموزش عالی ایرانی ارائه کنیم.

تجربه کوچک‌سازی در آموزش عالی قزاقستان (Tolymbek 2016)

گسترش چشم‌گیر آموزش عالی در قزاقستان سبب شد تا سیاست‌های

کوچک‌سازی دانشگاه‌ها در دستور کار دولت قرار بگیرد. وزارت آموزش و علوم قزاقستان که بزرگترین تصمیم‌ساز ملی آموزش عالی در کشور است، بر این باور بود که گسترش کمی آموزش عالی چالش‌های جدی در حوزه‌ی کیفیت ایجاد کرده است. بنابراین به این نتیجه رسیدند که کاستن از اندازه‌ی بازار آموزش عالی قزاقستان از طریق تنظیم سیاست‌ها تنظیم‌کننده و حتی محدودکننده می‌تواند رویکرد مناسبی برای این موضوع باشد. در طول چند سال گذشته وزارت آموزش و علوم قزاقستان سیاست جدیدی را برای رسیدن به این هدف اجرایی کرد. این سیاست بر نزدیک کردن و حتی ادغام کردن موسسات آموزش عالی که عملکرد مطلوبی ندارند، با نهادها و موسسات موفق آموزش عالی مبتنی بوده و آن‌ها را همگی بر آماده از سیاست‌های کوچک‌سازی معرفی می‌کرده است. به همین منظور راهبردهای زیر طراحی شدند:

- ادغام موسسات آموزش عالی
- طراحی قوانین و رویه‌های سخت‌تر برای اعتباربخشی
- صدور سخت‌گیرانه‌تر مجوزها
- طراحی استانداردهای منطقه‌ای جامع برای فرایندهای آموزشی
- بودجه‌های دولتی تنها برای دانشجویان دوره‌های تحصیلات تکمیلی که در رشته‌های با مزیت رقابتی درس می‌خوانند
- جایگاه ویژه برای دانشگاه‌های پژوهشی
- یکپارچه کردن آزمون ورودی دانشگاه برای همه‌ی متقاضیان
- ارزیابی بیرونی عملکرد دانشجویان سال آخر
- گرنت‌های دولتی برای پژوهش در نهادهای آموزش عالی درباره‌ی اولویت‌های رقابتی

- جابه‌جایی دانشگاه‌های و تبادل اساتید بین دانشگاه‌ها

در سال ۲۰۱۶ پژوهش گسترده‌ای در این کشور انجام شد که نشان دهد پس از گذشت چند سال از سیاست‌های کوچک‌سازی آیا اهداف این سیاست موفق شده و آموزش عالی در قزاقستان توانسته شرایط بهتری را نسبت به گذشته تجربه کند؟ این پژوهش وسیع به دنبال پاسخ دادن به این سوالات اساسی بود که:

- پیامدها و اثرات سیاست‌های جدید کوچک‌سازی آموزش عالی در فضای رقابتی آموزش عالی قزاقستان چه بوده است؟
- کدام سیاست کارایی بیشتر و کدام سیاست کارایی کمتری در فضای رقابتی آموزش عالی در قزاقستان داشته‌اند؟

این مطالعه هدف خود را تبیین دامن‌های موجود باورهای معرفی می‌کند که ذی‌نفعان آموزش عالی درباره‌ی کوچک‌سازی آموزش عالی در قزاقستان دارند. همچنین تلاش شده تا ارزیابی آن‌ها از کارایی و اثربخشی این سیاست‌ها و تمایل آن‌ها برای افزایش استانداردهای نهادهای آموزش عالی در قزاقستان، به صورت آشکار بیان شود.

یافته‌های حاصل از مصاحبه با گستره‌ی وسیعی از ذی‌نفعان نشان می‌دهد که همگی آن‌ها بر این موضوع که آموزش عالی در قزاقستان گسترش زیادی را تجربه کرده و نیاز به برخی محدودیت‌ها برای آن وجود دارد، اتفاق نظر داشتند. اما تفاوت نگاه آن به شکلی از کوچک‌سازی که باید رخ دهد بر می‌گردد. بیشتر آن‌ها بر این باور هستند که دست‌های پنهانی در خارج از آموزش عالی و بازار وجود دارد که به صورت مستقیم بر ضعف عملکرد واحدهای آموزش عالی تاثیر دارند. آن‌ها معتقدند که همیشه کاهش دادن در تعداد دانشگاه‌ها به افزایش در کیفیت منجر نمی‌شود. بلکه بهبود کیفیت آموزش عالی تا سطح زیادی به حذف فشارهای بیرونی و فشارهای اداری مربوط می‌شود. بنابراین آموزش عالی نیاز به خودتنظیمی دارد و نه تنظیم از بیرون. مشارکت‌کنندگان بر ضعف ارزیابی دانشگاه‌ها نیز تاکید دارند و می‌گویند این ارزیابی‌ها حتی در سطح دانشگاه‌های جامع و بخش‌هایی خاص از آموزش عالی، در سطح کشور با دقت کافی و با ابزارهای روا و مناسب انجام نمی‌شود.

این یافته‌ها بر الگویی تاکید دارد که در آن آموزش عالی و تعداد دانشگاه‌های آن در منطقه تنها مبتنی بر رویکرد بازاری نباشد. همان‌طور که متخصصان اعتباربخشی منطقه‌ای در این پژوهش بر آن تاکید دارند در طول چند سال گذشته وزارت آموزش و علوم از طریق سیاست‌هایی که مبتنی بر حفره‌های مصنوعی است تحت

فشار قرار گرفته که سبب شده از یک کل منسجم و اهداف واقعی خود دور شود. آنچه در یافته‌ها بسیار مهم است توجه به این موضوع است که ذی‌نفعان آموزش عالی احساس کنند تحت فرایند کوچک‌سازی تبعیض رخ نداده و همه‌ی بخش‌ها به اندازه‌ی اثر و ماندگاری که دارند دیده شده‌اند. مثلاً زمانی که قرار است گرنت‌های دولتی محدود شود این محدودیت بر اساس شاخص‌های تعریف شده برای همه‌ی دانشگاه‌ها اتفاق بیفتد و نه تنها برای تعدادی از دانشگاه‌های خصوصی.

یافته‌ها نشان می‌دهد نگاه بازاری به کوچک‌سازی منتهی به بهبود کیفیت در دانشگاه‌های قزاقستان نشده است. آنچه می‌تواند نتیجه‌ی خوبی در خصوص اهداف کوچک‌سازی داشته باشد این است که بتوان به دانشگاه‌ها اختیار داد که استانداردهای توسعه برای برنامه‌ها و اهداف کلان خود را که بر اساس انتظار بازار تهیه کرده‌اند، تدوین کنند. در این مسیر دانشگاه‌ها باید قادر باشند تا مسیر منعطف آموزشی خود را برای رسیدن به اهداف مدون خود طراحی کنند که این مسیرها برای هر نهاد آموزش عالی بر اساس قابلیت‌ها و اهدافی که دارد می‌تواند متفاوت باشد. در واقع دستیابی به اهداف کوچک‌سازی که خود را در قالب بهبود فرایندها، پاسخ دادن به نیازهای جامعه، افزایش قدرت رقابت‌پذیری و در عین حال کاهش هزینه‌ها نشان می‌دهد در گروه به رسمیت شناختن آزادی علمی و اختیار دانشگاهی است.

ضعف در رویه‌ها و سازو کارهای روشن و دقیق که منجر به تولید داده‌هایی ضعیف برای ارزیابی و تولید استاندارد می‌شود موضوع بسیار مهمی است که جایگاه آن در بهبود شرایط آموزش عالی به ویژه در شرایطی که تعداد دانشگاه‌ها هر روز از روز پیش بیشتر می‌شود، نادیده گرفته می‌شود. زیرا استفاده از سیاست‌های کوچک‌سازی به منظور کاهش تعداد نهادهای آموزش عالی به صورت خودکار منجر به افزایش کیفیت در آموزش عالی نخواهد شد. از این رو کوچک‌سازی ممکن است برخی مسائل سطحی مربوط به سطح مدرک اعضای هیات علمی و برخی مسائل سطحی مالی را حل کند اما نمی‌تواند مسائل عمیق‌تری که به کیفیت بر می‌گردد را حل و فصل نماید. دوباره گروه‌بندی کردن در دانشکده‌ها و حتی ادغام رشته‌ها و دانشکده‌ها می‌تواند تا حدی مفید باشد اما این رویکرد با در طول و در ارتباط با

همه‌ی سیاست‌های آموزش عالی انجام شود. یعنی ابتدا باید یک کل منسجم طراحی شود که در آن اهداف، آزادی علمی، استقلال دانشگاهی و آینده‌ی مطلوب آموزش عالی رسم شود و بعد استراتژی‌های کوچک‌سازی آن هم با نگاهی از درون دانشگاه و با طراحی سازو کارهای استاندارد و ارزیابی عملکرد درونی به منظور ارتقای کیفیت، صورت بگیرد.

امروزه یکی از مهم‌ترین نگاه‌ها در دانشگاه رویکرد مبتنی بر رقابت است که می‌تواند به برنامه‌های آموزشی که بر اساس نیازها و انتظارات بازار طراحی می‌شود، کمک کند. اما واقعیت این است که اگر قرار باشد رقابت مهم‌ترین سیاست آموزش عالی باشد آن‌گاه نظام ارزیابی و اعتبارسنجی همچنان در دست دولت باقی می‌ماند. این در حالی است که رقابت‌پذیری در معنای اصیل خود بر آزادی علمی مبتنی است. در این نگاه دانشگاه‌ها باید برای طراحی برنامه‌ها و اهداف خود آزاد باشند، باید بتوانند منابع مزیت‌های رقابتی خود را برای آینده شناسایی کنند و به همین منظور بتوانند در خصوص استخدام اساتید خارجی بر اساس یک برنامه‌ی زمانی بلند مدت و استقلال دانشگاهی فعالیت کنند که این رویکردها سبب جدا شدن آموزش عالی از دولت شده و آن را ساختاری مستقل می‌کند. تنها تحت این سه شرط است که دانشگاه‌ها می‌توانند در محیط منشعب شده از بازار که آن‌ها را برای افزایش استانداردها و حفظ مزیت رقابتی خود تشویق می‌کند، باقی بمانند که این همه مسیری بلند مدت و بر اساس ساز و کاری دقیق طراحی شده است.

تجربه کوچک‌سازی در آموزش عالی هند (Kumar and Sharma 2003)

دانشگاه‌های هند به دلیل افزایش جمعیت دانشجویی، افزایش جمعیت اعضای هیات علمی و اساتید در کنار روند رو به گسترش تعداد دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی به چالش جدی به ویژه در حوزه اقتصاد آموزش عالی مواجه شد. از این رو دولت مقرر کرد تا از تعداد دانشگاه‌ها و نفرات کارکنان آن کاسته شود. سیاست‌های کوچک‌سازی که در این مقطع به عنوان اولویت در دانشگاه دهلی در پیش گرفته شد، به عنوان جزئی از یک سیاست کلان دولتی مربوط به خصوصی‌سازی و تجاری سازی تلقی می‌شد.

اما از ابتدای اجرای این سیاست چالش‌های نظری و مفهومی بود که بین متخصصان درباره‌ی کوچک‌سازی در آموزش عالی اتفاق افتاد. از منظر بسیاری از این متخصصان که با سیاست‌های کوچک‌سازی مورد انتظار دولت موافق نبودند مهم‌ترین نکته‌ای که کوچک‌سازی در دانشگاه را با مشکل مواجه می‌کند درک این مهم است که آیا اندازه‌ی بهینه‌ای را می‌توان برای دانشگاه تعریف کرد که در عین حال با رعایت آن فرایند اقتصادی-اجتماعی توسعه که دانشگاه متولی مهم آن است دچار اختلال نشود. از سوی دیگر باید به این نکته توجه کرد ساز و کاری که برای کاهش هزینه‌کرد دولت در بخش‌های مختلف به کار می‌رود نمی‌تواند عینا در بودجه‌های دولتی که باید به دانشگاه تعلق گیرد هم اعمال شود زیرا ممکن است در ظاهر کاهش هزینه‌ی کوتاه‌مدت را به همراه داشته باشد اما در بلند مدت مشکلاتی را ناظر بر شکل دادن به یک جامعه دانش‌بنیان و توسعه‌یافته فراهم خواهد آورد. بنابراین در چنین حوزه‌ای انتظار می‌رود از روش‌های دیگری استفاده شود که با ساختار خاص دانشگاه و اتفاق‌هایی که در آن رخ می‌دهد تطبیق یافته باشد. ممنوع کردن شروع دوره‌های جدید و تاسیس نهادهای آموزش عالی جدید، تعیین سقف پذیرش دانشجو برای نهادهای آموزش عالی موجود، متوقف کردن استخدام و یا کاهش موردی برخی کارکنان و عواملی از این دست شاید راهکارهای قابل استفاده در آموزش عالی برای کوچک‌سازی به نظر برسند اما باید دید که آیا استفاده از چنین راهبردهایی در طولانی مدت آورده‌های مناسبی را برای دولت‌ها و جوامع و آموزش عالی به همراه داشته است یا خیر.

اما با این همه اقدامات نامناسبی در ارتباط با کوچک‌سازی وجود دارد که می‌تواند تاثیرات ناخوشایندی بر دسترسی و استانداردهای آموزشی داشته باشد. برخی از این اقدامات را می‌توان در موارد زیر خلاصه نمود:

- تلاش‌هایی برای افزایش شهریه‌ها
- دادن اختیار به دانشگاه‌ها بدون کنترل عملی آن در حالی که دامنه‌ی وسیعی از قدرت‌ها بر مدیریتی دانشگاهی اثر داشته باشند. به این معنی که هنوز تمرکززدایی در معنای واقعی خود رخ نداده و دادن اختیار به دانشگاه آن‌ها را بین گستره‌ایی از ذی‌نفعان اثرگذاری که به منابع قدرت و قانون‌گذاری دسترسی دارند، گیر می‌اندازد.
- بودجه‌بندی وابسته به ارزیابی و اعتباربخشی اجباری. اعتبار بخشی که از بیرون اتفاق می‌افتد و درونی نیست.
- مشروط بودن وام‌های دانشجویی که اولویت بهره‌برداری از آن به دانشجویانی با سابقه‌ی مالی بهتر داده می‌شود.

واقعیت آن است که گویا کوچک‌سازی اساسی در آموزش عالی نمی‌تواند تنها به خلق فضای اجرایی کردن نمونه‌های جایگزینی از آموزش مانند دانشگاه‌های سایبری بین‌المللی، نهادهایی که از دانشگاه‌های خارجی تایید گرفته‌اند و یا مواردی از این دست که صرفاً با پارامترهای تجاری عمل می‌کنند، باشد. بلکه آموزش عالی و تمام سیاست‌هایی که در حوزه‌ی کوچک‌سازی و انواع دیگر سیاست‌های آموزش عالی رخ می‌دهد باید ضرورت ورود دانش به جامعه و اثرات آن را گسترش دهد. از همین روست که کشورهای توسعه‌یافته بیشترین سطح سرمایه‌گذاری را در آموزش عالی و تکنولوژی‌های وابسته به آن تجربه می‌کنند زیرا وارد کردن منابع به آموزش عالی باعث می‌شود آن کشور به لحاظ سیاسی و فرهنگی از کشورهای مشابه خود پیشرفته‌تر باشد.

درست است که گسترش آموزش عالی در سطح جهانی باعث به وجود آمدن بحث کوچک‌سازی در دانشگاه شده است. اما باید توجه داشت که سیاست‌های کوچک‌سازی آموزش عالی اگر قرار باشد تنها به افزایش شهریه‌ها و پرداخت‌های

دیگر بیانده‌شد، می‌تواند به عنوان مانعی تلقی شود برای دسترسی به آموزش عالی برای دانشجویانی که از طبقات کم‌درآمدتر هستند.

عامل بعدی که بحث درباره‌ی کوچک‌سازی دانشگاه‌ها را در نقاط مختلف جهان و همچنین هند پررنگ کرد، بیکاری فارغ‌التحصیلان دانشگاهی بود که می‌توانست به عنوان شاخصی برای سرمایه‌گذاری بیش از اندازه در آموزش عالی باشد. اما متخصصان هندی بر این عقیده بودند که این موضوع دلیلی بر کوچک‌سازی در آموزش عالی نیست بلکه می‌تواند به عنوان نکته‌ای مورد توجه باشد که دانشگاه بر آن اساس بتواند ارتباط خود را با دنیای صنعت و بازار بیشتر کرده و نیروی کار ماهر مورد نیاز آن‌ها را تربیت کند. در نهایت متخصصان در هند بر این باور بودند که کوچک‌سازی سیاستی است که می‌تواند به آشفته‌گی زیادی در آموزش عالی منتهی شود. زیرا اختیار پایدار، حفظ استانداردهای دانشگاهی، دسترسی بیشتر به آموزش عالی برای گروه‌های ضعیف‌تر اجتماعی را به چالش می‌کشد و از این رو سلامت سیستم آموزش عالی یک کشور را می‌تواند دچار نقصان کند.

در ازای تمام این مباحث بود که سیاست کوچک‌سازی آموزش عالی در هند تغییر ماهوی جدی به خود گرفت و در سند ۲۰۱۸ آموزش عالی هند مفهوم کوچک‌سازی در حوزه‌ی قوانین مربوط به آموزش عالی به کار رفته و از عبارت Downsizing the Scope of the Regulation استفاده شده است. در واقع مقرر شده تا دامنه‌ی مقررات در دانشگاه‌ها کاهش یافته و استقلال و اختیار دانشگاهی بیش از پیش مورد توجه قرار بگیرد.

تجربه کوچک‌سازی در آمریکای شمالی

برخلاف بنگاه‌های خصوصی که برای رسیدن به اهداف اولیه مانند سودآوری اقدام به کوچک‌سازی می‌کنند، دانشگاه در آمریکای شمالی بنا بر سیاق تجربه جهانی برای کاهش بدهی، کاهش فشارهای دولتی و توزیع دوباره منابع خود دست به کوچک‌سازی زدند. در دسامبر سال ۱۹۹۲ شورای مشاوران بخش علوم و تحقیقات آمریکا که روسای دانشگاه‌ها را شامل می‌شود اعلام کرد که دانشگاه‌های پژوهش‌محور بایستی فعالیت‌های خود را با استفاده از منابع کمتری انجام دهند تا هزینه‌های دانشگاه کاهش یابد (Froomkin, 1993). تا آن زمان در راستای بازنگری

در فعالیت‌های دانشگاه، پژوهش‌های جدید به پژوهش‌های موجود افزوده می‌شد، اما پس از این تصمیم آن دسته از فعالیت‌های پژوهشی دانشگاه که با شاخص‌های کلاس جهانی فاصله داشت از مجموعه فعالیت‌های پژوهشی دانشگاه حذف و یا محدود می‌شد. بدین ترتیب استراتژی کوچک‌سازی با اولویت بازنگری در اولویت‌ها و برنامه‌ها در این گونه دانشگاه اجرایی شده است که البته حتی کوچک‌سازی در این سطح نیز هم برای اعضای هیأت علمی و هم برای بخش اداری بیشتر دانشگاه‌ها تصمیمی دشوار بود. از آنجا که سهم قابل ملاحظه‌ای از بودجه جاری دانشگاه‌ها به حقوق و دستمزد نیروی انسانی (هزینه‌های پرسنلی) اختصاص داده می‌شود، عموماً کاهش بودجه آموزش عالی می‌تواند برای ادامه فعالیت‌های نهادهای دانشگاهی مخرب باشد (Brinkman, 1992). به طور مشخص تجربه‌ی کوچک‌سازی در آمریکای شمالی را می‌توان در دانشگاه میشیگان بررسی کرد.

دانشگاه میشیگان دانشگاهی است در ایالت میشیگان واقع در آمریکای شمالی که بودجه ایالت سهم قابل ملاحظه‌ای در تامین بودجه مورد نیاز این دانشگاه دارد. هم‌زمان با مشکلات بخش خودروسازی در ایالت میشیگان، سهم بودجه اختصاص داده شده به دانشگاه کاهش می‌یابد و به دنبال آن شعار «کوچک‌شدن برای بهتر شدن» در فعالیت‌های دانشگاه برجسته می‌شود. اما آنچه در این فرایند دانشگاه میشیگان بر آن تاکید دارد درگیر شدن در فعالیت‌های کمتر به منظور پاسداشت کیفیت دانشگاه است. بنابراین، دانشگاه تصمیم می‌گیرد با حذف برخی فعالیت‌ها، منابع را به سوی فعالیت‌های اولویت‌دار هدایت کند. نگاهی به تجربه دانشگاه میشیگان در زمینه کوچک‌سازی حکایت از آن دارد که این حذف انتخابی با برخی نگرانی‌ها روبرو بوده است. بطوری که بخش حاکمیتی دانشگاه به برنامه‌های فناوری اطلاعات اولویت بیشتری داده و در مقابل آن دسته از برنامه‌ها را که به دنبال پاسخ به نیازهای جامعه است، را حذف کرده است. بنابراین بهترین راهبرد دانشگاه برای عبور از بحران اقتصادی پیش آمده همان شعار کوچک شدن برای بهتر شدن بود که با این راهبرد انتظار می‌رفت دانشگاه بتواند برتری خود را حفظ نماید. به دنبال این رویکرد، کمیته‌هایی متشکل از مدیران، اعضای هیأت علمی و دانشجویان برای

بررسی بازنگری در بودجه و ساختار دانشگاه برای کوچک سازی تشکیل شد. همچنین به آن دسته از اعضای هیأت علمی که در این فرایند ناگزیر از ساختار دانشگاه حذف می‌شدند اجازه داده می‌شد که ضرورت ادامه فعالیت خود را در دانشگاه توجیه نمایند در صورت تشخیص کمیته به فعالیت خود ادامه دهند. همچنین آن دسته از دانشکده‌هایی که برای حذف آن‌ها از ساختار دانشگاه برنامه‌ریزی شده بود، یک سال تحت نظارت کامل قرار گرفته و در صورت عدم ارائه عملکرد رضایت‌بخش با رعایت کامل مسائل اخلاقی از ساختار حذف شدند. با وجود دموکراتیک بودن این فرایند در دانشگاه ایالتی میشیگان و حضور بیشتر ذی‌نفعان در کمیته‌های کوچک‌سازی، نقدهای فراوانی چه در داخل دانشگاه و چه در مجامع عمومی بر این تصمیم زده شده است که یکی از نقدهای اساسی در این زمینه نفوذ و سلطه حاکمان ایالتی بر تصمیم دانشگاه است. واقعیت آن است که تجربه‌ی اجرای کوچک‌سازی در دانشگاه‌های آمریکا هم چندان مثبت تلقی نمی‌شود. در تحلیل نتایج حاصل از سیاست‌های کوچک‌سازی در تجربه‌ی آمریکایی خود متخصصان عنوان کرده‌اند که توجه به چند نکته در مورد ماهیت فعالیت‌های اصلی در دانشگاه ضرورت دارد. که توجه به آنهاست که می‌تواند فضای درستی را برای ارزیابی نتایج حاصل از کوچک‌سازی فراهم آورد. نخست آن که برخلاف بخش خصوصی که برخی فعالیت‌ها قابلیت مکانیزه شدن دارد، در دانشگاه فعالیت‌های اصلی بر عهده افراد است. دوم آن که اعضای هیأت علمی گروه غالب در دانشگاه هستند که بیشترین منابع مالی نیز به این گروه تعلق دارد و سوم ماهیت فرهنگ دانشگاهی و ویژگی فعالیت‌های دانشگاه. با کنار هم قرار داد این سه نکته می‌توان دریافت که کوچک‌سازی در نهادی با این ویژگی‌ها تصمیم سخت و گاه نشدنی است. و یافته‌های حاصل از بررسی تجربه‌های کوچک‌سازی در نقاط مختلف جهان هم همین موضوع را نشان می‌دهد.

چابک‌سازی در آموزش عالی راهبردی برآمده از کوچک‌سازی

دانشگاه ویژگی‌های سازمانی متفاوتی هستند که اجرای سیاست‌های رایج کوچک‌سازی و مقابله با شرایط سخت مالی را در آنها کمی مشکل بوده و از دیگر سازمان‌ها متفاوت است. روش‌های تصمیم‌گیری، ساختارهای سازمانی، فلسفه مالی، ماهیت هزینه‌ها و فرهنگ سازمانی از جمله مسائلی هستند که تصمیم‌گیری در مورد آموزش عالی را به ویژه در بحران‌های مالی با مشکل روبرو می‌کند. برپایه تعاریف موجود، دانشگاه نهادی است پویا که ساختارهای سازمانی در آن غیرمتمرکز بوده و مفاهیم و فرایندهای اداری رایج سازمانی در آن کارکردی متفاوت دارد. اعضای هیأت علمی اثرگذارترین گروه در تصمیم‌گیری‌های دانشگاهی هستند. در این میان، دانشگاه به سبب کارویژه‌های مشخص، عناصر لازم برای فعالیت‌های تجاری و کسب درآمد از بازار را ندارد. در این شرایط، برنامه‌ریزی برای اجرای سیاست کوچک‌سازی با توجه به فرهنگ حاکم بر دانشگاه سبب تضاد منافع میان ذی‌نفعان این نهاد می‌شود. به بیانی دیگر گروه حاکم بر دانشگاه اعضای هیأت علمی هستند و رویکرد دانشگاهی به مدیریت زمان بر و هزینه‌بر بوده و با عدم قطعیت و عدم قاطعیت همراه است. منابع بکارگرفته شده در نهادهای آموزش عالی شامل افراد، زمین، ساختمان، کتاب‌ها، اطلاعات، تجهیزات و دیگر وسایل کمک آموزشی است. همچنین هزینه‌های دانشگاه متأثر از عوامل متعددی است. بطوری که از منظر دانشگاهی، رشته تحصیلی، تعداد دوره‌های تحصیلی، نوع دوره تحصیلی و هزینه داده‌های مورد نیاز در هر دوره تحصیلی از جمله عواملی هستند که می‌توانند هزینه سرانه دانشجویی را تغییر دهند (Brinkman, 1992). درکنار عوامل فیزیکی مورد اشاره که جزء دارایی‌های نهاد دانشگاه به شمار می‌آید، جو و شرایط طبیعی و ماهوی دانشگاه و حتی ویژگی‌های کارکنان (تجربه، سن، جنسیت و غیره) می‌تواند بر هزینه‌های جاری در دانشگاه تاثیر بگذارد. در این میان، از آنجا که دولت و دیگر نهادها سهم عمده‌ای در تأمین منابع مالی دانشگاه‌ها دارند و بیشتر اوقات محدودیت‌های هزینه‌ای از سوی این نهادها تعیین می‌شود. در نتیجه این عامل سبب شده است تا نقش بخش اداری و یا هیأت رئیسه دانشگاه در کنترل منابع

مالی و شیوه هزینه‌کرد بسیار کم‌رنگ شود. درآمدهای نامحدود و جاری دانشگاه عبارتند از کمک‌های مالی دولت، درآمدهای حاصل از فروش کتاب‌ها، محصولات دانشگاهی و شهریه‌های دانشجویی؛ و درآمدهای محدود عبارتند از برخی کمک‌های دولتی، خیرین، سازمان‌های خارجی و به منظور انجام پژوهش‌های تقاضامحور، بورس‌های دانشجویی که از سوی سازمان‌ها و ثمن‌ها به دانشگاه داده می‌شود و مواردی از این دست که مستمر نیستند. به‌طور کلی منابع مالی محدود و مستمر دانشگاه در قالب بودجه سالانه و یا ماهانه به گروه‌های دانشگاهی تخصیص داده می‌شود. با کنار هم قراردادن ویژگی منابع مالی در دانشگاه و شیوه مدیریت منابع مالی در می‌یابیم که دانشگاه تنها در یک سیستم غیرمتمرکز می‌تواند به گونه‌ای برنامه‌ریزی نماید که تخصیص منابع مالی به کلیه فعالیت‌های مطلوبیت کافی را داشته باشد و دانشگاه را به سوی اهداف و رسالت‌هایشان سوق نماید. با وجود اهمیت مسائل مالی در اداره کرد فعالیت‌ها، رسیدن به اهداف و چشم‌اندازهای دانشگاه، اما از آنجا که دانشگاه به سبب ماهیت و رسالت خود بیشتر به دنبال تولید و انتقال دانش، بهبود کیفیت یاددهی و یادگیری، پاسخگویی به نیازهای جامعه است، انگیزه درونی برای محدود کردن منابع مالی خود ندارد و برای تحقق اهداف خود حتی در شرایط مالی بحرانی بودجه‌ریزی می‌کند (Ballarino 2011). هم‌هنگام توجه به این نکته ضروری است که برخلاف بنگاه‌های خصوصی مقیاس و معیار شفاف برای سنجش بهره‌وری در نهادهای آموزش عالی وجود ندارد. این همه نشان می‌دهد که ساختار دانشگاهی تفاوتی جدی با سازمان‌های برآمده از الگوهای بازار دارد که بهره‌وری مالی به عنوان نخستین اولویت آن تلقی نمی‌شود. به همین دلیل است که تجربه‌های کوچک‌سازی با نگاه کاهش نیروی انسانی و کم کردن هزینه‌های نه تنها که در سازمان‌های تجاری پاسخگو نبوده در دانشگاه‌ها هم نتوانسته به اهداف ابتدایی خود هم دست پیدا کند و امروزه با مخالفان جدی مواجه است. مخالفانی که بر این باور هستند که آموزش عالی به عنوان یک کالای عمومی باید در اختیار اقشار مردم قرار گیرد و زمینه رشد و پیشرفت و ارتقای آگاهی در جامعه را فراهم آورد. از این رو تنها با رویکردهای بازاری قابل مدیریت کردن نیست. از همین رو نتیجه‌ی اجرای سیاست‌های ناموفق کوچک‌سازی در دانشگاه‌ها

و مباحث اندیشمندان در این حوزه مفهوم دیگری را پدید آورد که همانا چابک‌سازی^۱ نام گرفت. چابکی را گلدمن و همکاران (۱۹۹۸) به عنوان توانایی یک سازمان برای رشد و شکوفا شدن در یک محیط رقابتی همراه با تغییرات مداوم و غیرقابل پیش‌بینی به وسیله تولید خدمات و محصولات مورد نظر مشتری تعریف کردند.

چابک‌سازی که برآمده از راهبردهای دوم و سوم سیاست کوچک‌سازی است و هدف آن بر تسهیل انجام فرایندهای و بهبود عملکرد منابع انسانی در دانشگاه است تا ساختارهای دانشگاهی را در شرایط تغییرات مداوم محیط و آینده‌ایی نامعلوم که در انتظار آن‌هاست به ساختارهایی پاسخگو و قابل تطبیق با محیط تبدیل کند. این در حالی است که رقابت بازار و نیاز برای تغییرات بنیادین در سازمان‌های آموزش عالی بیش از سازمان‌های دیگر خود را نشان می‌دهد. بنابراین چابک‌سازی در ساختارهای آموزش عالی بیش از سازمان‌های دیگر ضرورت پیدا می‌کند. با این نگاه است که تعریف متاخر از آموزش که مبتنی بر شایستگی است و از محیطی که آموزش عالی در دهه‌های پیشین در آن قرار گرفته است بر می‌آید. در تجربه‌های جدید آموزش عالی و محیط پر از تغییر پیرامونی تمرکز بیشتر بر برون‌دادهای دانشجویی، اتمام دوره‌های تحصیلی و کسب مدرک، مدیریت هزینه و حفظ ارتباط بین مدرک تحصیلی و پایداری برنامه‌ی درسی همگی در ترکیب با سیستم‌های رتبه‌بندی ایالتی و کشوری، فشاری را برای رهبران در همه‌ی سطوح آموزش عالی به منظور دستیابی به اهداف بالاتر فراهم آورده. اگرچه در این شرایط منابع در دسترس کمتر شده اما در مقابل نتایج بهتری را در زمان کوتاه‌تر از آموزش عالی انتظار دارند (Brinkman 1992). حجم عظیم تغییرات، مطالبات سازمانی و محدودیت‌های مالی میزان قابل توجهی از فشارها را بر رهبران فناوری و سازمان‌های آموزش عالی ایجاد کرده که محرک‌انی کلیدی در ساختارهایی باشند که به صورت ذاتی سست و بدون تمرکز هستند. در چنین فضای محیطی و ساختاری در بالاترین سطح، چابک‌سازی فرایندی می‌شود که بتواند سازمان را برای

پاسخگویی به به محیط پر از تغییر و رقابتی پیرامون خود توانمند کند. و از آن رو در چنین موقعیتی چابک‌سازی رویکردی برتر برای بقای آموزش عالی می‌شود زیرا در ماهیت خود شامل دو فرایند بنیادین قابلیت درک و قابلیت پاسخگویی است. به این معنا ساختار آموزش عالی زمانی می‌تواند ادعا کند که چابک‌سازی در معنای واقعی خود در آن رخ داده که علاوه بر درک موقعیت‌های پر از تغییر و متنوع و غیرقابل پیش‌بینی محیطی بتواند، توانایی پاسخگویی به آن‌ها را هم به دست آورد. با این همه که گفته شد چابکی سازمانی با چهار مولفه زیر شناخته می‌شود که همگی آن‌ها در آموزش عالی از اهمیت مضاعفی برخوردار می‌شوند. این مفاهیم عبارتند از: (قنبری و همکاران ۱۳۹۳)

- قدرت پاسخگویی یا واکنش: توانایی شناسایی تغییرات و پاسخگویی سریع به آن‌ها برای برطرف‌سازی آن‌ها
 - رقابت: توانایی دستیابی موثر و کارا به اهداف و رسالت‌های سازمان
 - انعطاف‌پذیری یا قدرت پذیرش: توانایی پردازش فرآیندهای مختلف و دستیابی به اهداف گوناگون با امکانات یکسان
 - سرعت/ چابکی/ تیزی: توانایی انجام فعالیت‌ها در کوتاه‌ترین زمان ممکن
- چابکی برای آموزش عالی این پیام را دارد که دوران مدیریت از طریق اهداف سلسله‌مراتبی یا از طریق منطق از پیش‌تعیین‌شده و کنترل‌های دقیق به سر آمده است. در این شرایط آشوب و بی‌نظمی که گاه یک تغییر کوچک موجب تغییرات وسیع و ریشه‌ایی در سیستم می‌شود، روش‌ها و پارادایم سنتی دیگر پاسخگو نیست. بنابراین برای چابکی سازمانی در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی محرک‌ها، توانمندی‌ها و توانمندسازی‌هایی در نظر گرفته می‌شود. (نقوی و همکاران ۱۳۹۴)

سطوح چابک‌سازی

چابک‌سازی در ساختارهای سازمانی برای رسیدن به اهداف خود در دو سطح سازمانی و نیروی کار رخ می‌دهد. چابک‌سازی سازمانی اولین و وسیع‌ترین سطح چابک‌سازی است که به معنای بهره‌برداری موفق از مبانی رقابتی شامل سرعت، انعطاف‌پذیری، نوآوری، فعالیت‌های پیش‌تاز، کیفیت و تناسب از طریق ادغام با دوباره شکل‌دهی به منابع و تجربیات ثمربخش در محیطی غنی از دانش تعریف

می‌شود که به تولید مشتری‌مدار و ارائه خدمات در محیطی با سرعت تغییرات بالا منتهی می‌شود. دومین سطح چابک‌سازی به نیروی کار مربوط می‌شود. چابک‌سازی نیروی کار نشان می‌دهد که سازمان تا چه اندازه می‌تواند با سرعت بالا تطابق بین نیروهای کار خود برای پاسخی موثر به تغییرات ناگهانی غیرقابل انتظار در محیط فراهم آورد. نیروهای کار چابک نیروهایی کارآمد، ماهر و منعطف هستند و می‌توانند به سرعت و به سادگی با موقعیت‌های جدید و مقتضیات بازار به لحاظ راهبردی و با سطح بالایی از عدم قطعیت تطبیق پیدا کنند (E. Bunton 2017).

عوامل توانمندسازی چابکی سازمان در نهادهای آموزش عالی

سازمان‌های آموزش عالی در محیط رقابتی کنونی نیازمند برنامه‌ریزی راهبردی برای رسیدن به چابکی هستند. در این خصوص برای اجرای چابکی در سازمان‌های شناسایی عوامل توانمندسازی چابکی سازمانی ضروری است، زیرا شناخت این عوامل می‌تواند به دانشگاه‌ها در طراحی، برنامه‌ریزی و اجرای چابکی یاری دهد. شناخت عوامل توانمندسازی چابکی برای دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی به منظور دستیابی به توانایی کسب اطلاعات لازم برای تصمیم‌گیری مدیران در محیط‌های متلاطم و آشفته و تسخیر جنبه‌های مزیتی جریان‌های تغییر کمک کننده است. نقوی و همکاران (۱۳۹۴) عوامل توانمندسازی چابکی سازمانی در دانشگاه‌های ایران را در موارد زیر بیان می‌کند:

- فناوری اطلاعات
- شراکت و همکاری جمعی
- بهبود مستمر
- ساختار سازمانی: ساختار سازمانی انطباق‌پذیر و تفویض اختیار به سطوح پایین. ساختار یک دانشگاه چابک باید به گونه‌ای باشد که مرزهای غیرضرور بین بخش‌ها، گروه‌ها و دانشکده‌ها برداشته شود تا امکان تعامل بین استادان و کارکنان بخش‌ها و دانشکده‌های مختلف فراهم شود
- فرهنگ: فرهنگ یک دانشگاه چابک به صورتی باشد که اگر کارکنان آن به ابتکاراتی برای حل مسائل و پاسخگویی به فرصت‌ها به طور مشارکتی دست

می‌زنند، مدیران فضا را برای وقوع این ابتکارات فراهم و این ابتکارات را تشویق کنند تا فرهنگ مهارت‌گرایی، توانمندسازی منابع انسانی، تعهد به تغییر، چند صدایی، اعتماد، نوآوری و ابتکار

- نیروی کار چابک: کارکنانی با مهارت بالا و با قابلیت فناورانه و انطباق‌پذیر و همچنین چند آموزشی که بتوانند با شرایط غیرتکراری و استثنایی رو به رو شوند. این کارکنان می‌توانند به راحتی از نواحی که نیاز کمتر است به نواحی که نیاز بیشتر است جابه‌جا شوند و انعطاف‌پذیری سازمان را بالا ببرند
- تشکیل سازمان دانش‌محور

پردازش و خلاصه‌سازی داده‌ها

نیاز به کارگر ماهر در خلال انقلاب صنعتی موجب شد که تعداد زیاد داوطلبانی که به آموزش خاص نیاز داشتند، به سرعت ساختارهای آموزشی را تحت تاثیر قرار دهد. دیگر امکان‌پذیر نبود مانند قبل به تعداد کمی از دانشجویان در یک کلاس با پایه‌های چندگانه آموزش داد. نظام دستی مربوط به عصر کشاورزی پاسخگوی شرایط محیطی و اقتصادی آن دوره نبود. پارادایم تولید انبوه راه‌حل روشن و مناسبی برای نیازهای آموزش و در مقیاس بزرگ دانشگاه‌ها ارائه کرد که بیشتر شبیه به تجهیزات صنعتی کار می‌کردند. برای درک این فضا چنین می‌توان توضیح داد که در این پارادایم دانشگاه‌ها یک خط مونتاژ ایجاد می‌کردند که دانشجویان از یک ایستگاه به ایستگاه دیگر (پایه به پایه‌ی دیگر) جابه‌جا می‌شدند در حالی که کارگران (معلمان) همان وظایف (برنامه‌ی درسی و آموزشی) را در هر ایستگاه انجام می‌دادند و در پایان خط (دانش‌آموخته)، بیشتر دانشجویان خدمات یکسانی دریافت می‌کردند و دانش مشترک داشتند و تقریباً قادر به انجام دادن فقط یک مهارت خاص بودند (Appelbaum; Patton 2002) همین نگاه بود که سبب شد آن‌چه در سازمان‌ها و صنعت و بازار کار در قالب مدیریت رخ می‌دهد مولفه‌های خود را در دانشگاه و مدیریت آن هم پی‌جویی کند بدون آن‌که به تفاوت‌های ماهوی ساختارها توجه شود. لذا دانشگاه‌ها زمانی که با بحران منابع مالی و حتی مشروعیت در پاسخ دادن به نیازهای بازار کار و صنعت مواجه شدند تمایل پیدا کردند تا برای عبور از بحران‌ها به سمت بهره‌برداری از راهبردهای کوچک‌سازی بروند. مرور برخی

تجربه‌ها نیز در بخش‌های پیشین گزارش نشان از همین نگاه دارد. اما یافته‌های پسینی حاصل از اجرای این سیاست‌ها نشان می‌دهد که عوامل گوناگونی دست به دست هم داده‌اند که سیاست‌های کوچک‌سازی چندان در به ثمر نشستن اهداف خود موفق نبوده‌اند و مشکلات دانشگاهی کماکان به قوت خود باقی است و حتی نوع جدیدتری از بحران‌ها برای دانشگاه‌ها رخ داده که برآمده از نیازهای متغیر بازار و سرعت رشد و پیشرفت و پیش‌بینی‌ناپذیر شدن آینده و مشکلات آن هستند. دراکر اذعان می‌کند که فرم خط مونتاژ آموزش (تحصیل) قبلی مناسب نیازهای اقتصاد جدید نیست (۱۹۹۷). واقعیت آن است که عصر محیط بازاری امروز که دانشجویان در آن دانش‌آموخته می‌شوند، به طور بنیادی با گذشته تفاوت دارد. واقعیت‌های اقتصادی کنونی با قرن گذشته قابل مقایسه نیست. در این بین دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی با واقعیت‌های جدیدی روبه‌رو شده‌اند. ماهیت کار تغییر کرده است و مراکز آموزش عالی باید نیروی کار با صلاحیت و قابلیت بالا به منظور تحقق بخشیدن به نیازهای سازمان‌های تجاری در محیط جهانی شده تربیت کنند. به عبارت دیگر اقتصاد تقاضای نوع متفاوتی از دانش‌آموختگان را دارد و موسسات آموزشی دیگر نمی‌توانستند به دانشجویان تحت نظام تولید انبوه صنعتی آموزش دهند. واقعیت‌های محیط جهانی و تغییرات اقتصادی، سیاسی و اجتماعی نیاز به تغییر و تحولی مهم در آموزش عالی را به شدت ضروری ساخته است. واقعیت‌های محیطی شامل انفجار اطلاعات و فناوری، شکل‌های جدید رقابت، پایان عصر تولید انبوه، نیازها و انتظارات دانشجویی متنوع و بروز سریع‌تر تغییرات است. شرایط اختصاصی محیطی رقابتی برای آموزش عالی خلق کرده که با آنچه قبلاً وجود داشته است، تفاوت دارد. بنابراین نوع متفاوتی از کارگران در محیط و اقتصاد جدید نیاز خواهد بود. دانشجویان نیاز خواهند داشت که به روشی متفاوت و طبق استاندارد جدید و متفاوت آموزش ببینند. دانشگاه‌ها نشان داده‌اند که آن‌ها نمی‌توانند با به کار بردن روش‌ها و راهبردهای قدیمی مبتنی بر پارادایم سازمانی تولید انبوه دانشجویان را برای این اقتصاد جدید آماده کند (E. Bunton 2017). در چنین شرایطی سوال منطقی این است که آیا کوچک‌سازی برای نهادی مانند که به

ساختاری منعطف و در عین حال پیچیده و تسهیل‌کننده نیاز دارد می‌تواند سیاست مناسبی باشد؟ اگر قرار باشد برای این سوال پاسخ مناسبی ارائه کرد نخست باید به رسالت‌های مهم آموزش عالی توجه کرد. بانک جهانی و یونسکو ابعاد گوناگون عملکردی آموزش عالی را به عنوان «مشارکت در توسعه اقتصادی- اجتماعی» تعریف می‌کنند. بر این اساس آموزش عالی به طور همزمان هم باعث بهبود در سطح فردی و هم سطح اجتماعی، افزایش دستمزدها و بهره‌وری، غنی‌تر کردن افراد و کشور، تشویق به استقلال و نوآوری، اثرگذاری مستقیم در ساختن جامعه دانش‌بنیان از طریق خلق افراد و محیط آموزش دیده که توسعه اقتصادی در آن امکان‌پذیر است، حکمرانی خوب، شکل دادن به نهادهای قوی، و توسعه فراساختارها که بدون انسان‌های آموزش دیده ممکن نیست، ارتقای کیفیت زندگی شهری مبتنی بر اصول شایسته‌سالاری و ارزش‌ها، متجلی کردن ارزش‌ها از طریق تعاملات اجتماعی مانند بحث‌های آزاد و دلایل استدلالی و ترویج رد کردن تبعیض‌های مبتنی بر جنسیت، قوم، مذهب، اعتقاد و یا طبقات اجتماعی می‌شود. در واقع چنین بر می‌آید جامعه‌ایی که می‌خواهد دموکراسی مبتنی بر تکثر و پاسخگویی را بسازد می‌تواند از بخش قوی آموزش عالی خود در این مسیر بهره‌ی بسیاری ببرد. (Tolymbek 2016) از این رو کشورهای توسعه یافته برای دست‌یافتن به تمام اهدافی که در گرو توسعه هدفمند آموزش عالی است اولویت دادن به آموزش عالی را به مهم‌ترین هدف خود تبدیل کرده‌اند. زیرا کیفیت دانشی که توسعه داده می‌شود در نهادهای آموزش عالی و امکان دسترسی به اقتصادی جامع‌تر، یکی از موضوعات اساسی و رو به افزایش برای قدرت رقابت‌پذیری کشورها شده است. از این جاست که حتی بانک جهانی توسعه می‌کند در راهبردی که کاملاً در مقابل سیاست‌های کوچک‌سازی آموزش عالی قرار می‌گیرد، کشورهای در حال توسعه باید به عنوان یک اقدام فوری، گسترش کمیت و کیفیت آموزش عالی را از مهم‌ترین اولویت‌های توسعه قرار بدهند، چرا که مزیت‌های آموزش عالی در ابعاد مختلف هم‌چنان روندی فزاینده را طی می‌کند. اما با این همه بانک جهانی از جمله معضلاتی که برای کشورهای در حال توسعه مطرح می‌کند آن است که این کشورها امروزه با حجم وسیعی از تقاضا برای گسترش آموزش عالی مواجه هستند و بسیاری

از آن‌ها در این مسیر با چالش‌های زیادی رو به رو شده‌اند و برای پاسخ دادن به این چالش‌ها به طرز چشم‌گیری به سمت آموزش‌های خصوصی و دانشگاه‌های شهریه‌ایی روی آورده‌اند. اما این رویکرد که طبیعتاً سیاست‌های کوچک‌سازی نیز از چنین نگاه‌هایی بر می‌آید، سبب می‌شود تا آموزش عالی ناچار باشد تنها بر مهارت‌های مورد نیاز بازار کار متمرکز شود که بتواند نیازهای اولیه اقتصادی خود را پاسخ دهد. فشار مستولی شده‌ی بازار باعث می‌شود تا منافع عمومی و محدوددهی پاسخگویی آموزش عالی کنار گذاشته شود و بخش خصوصی که هدف آن سودآوری است و تنها به دنبال منفعی است که در کوتاه مدت حاصل می‌شود، در اجرای برنامه‌های باکیفیت که در عین مبتنی بودن بر نیاز بازار، بتواند سایر کارویژه‌های دانشگاهی را هم پوشش دهد، اشکال جدی ایجاد می‌کند. حتی با رویکرد هزینه-فایده هم آموزش عالی دیگر یک کالای لوکس به شمار نمی‌رود بلکه نهادی برای توسعه اجتماعی و اقتصادی ملت‌ها در آینده است. واقعیت این است که بدون ارتقاء سطح سرمایه انسانی کشورها به ناچار عقب می‌مانند و تجربیات روشنفکری و اقتصاد پیشرو به حاشیه رانده می‌شود. این در حالی است که توسعه انسانی و گشایش سپهر اندیشه‌ورزی انسان‌ها که مهم‌ترین پیش‌بایست پیشرفته بودن هر کشوری به حساب می‌آیند، در گرو توسعه آموزش عالی است. با همین نگاه است که در کشورهای توسعه‌یافته آموزش یکی از مهم‌ترین اولویت‌های سیاسی است تا جایی که توجه به سرمایه انسانی در آمریکا سه برابر مهم‌تر از توجه به سرمایه‌های فیزیکی است.

به راستی آن‌چه از اساس استراتژی کوچک‌سازی را برای دانشگاه‌ها آسیب‌زا می‌کند، دور شدن آن‌ها از اهداف نخستین و کاهش اثربخشی دانشگاه است. این طور به نظر می‌رسد که استراتژی کوچک‌سازی در دانشگاه‌ها بیش از آن که برآمده از نگاه درون دانشگاه باشد، بیشتر مبتنی بر فشارهای بیرونی دانشگاه است که اهداف اقتصادی و کاهش هزینه و تولید انبوه را به همراه دارد. در واقع این فشارهای بیرونی ناشی از آن است که تقاضا برای ورود به آموزش عالی همچنان رو به افزایش بوده و همچنین با مشکلات جدی در تامین بودجه جاری خود مواجه

است. کاهش بودجه دولتی آموزش عالی، افزایش هزینه‌های دولت در بخش‌های دیگر، پاسخگویی در برابر بودجه دریافتی از دولت، فشار برای کاهش شهریه‌ها، رشد و افزایش حقوق هیات علمی، محققان و کارکنان، افزایش هزینه و پیچیدگی تحقیق دانشگاهی، بالا رفتن هزینه‌ی جذب و نگهداری هیات علمی، رقابت جهانی و ملی برای کسب بودجه‌های تحقیق، بالا رفتن هزینه زیرساخت‌ها، کوتاه شدن دوره عمر تجهیزات همه از جمله فشارهایی است که آموزش عالی با آن مواجه شده است و در این میان، دانشگاه برای جبران بودجه کاهش یافته دولتی، به سمت بازار و بخش خصوصی گرایش پیدا کرده که سبب می‌شود دانشگاه‌ها بیشتر خود را با ساختارهای این بخش سازگار نمایند.

گاه چنین برمی‌آید که آموزش عالی بیش از آن‌که به عنوان یک کالای عمومی که برای توسعه کشور حیاتی است، به عنوان بازار درک می‌شود که قرار است تمام اجزای آن با مولفه‌های بازار سنجیده شود. از این رو حذف هزینه‌ی دولتی از آموزش عالی در درک نوین از آن نمی‌تواند لزوماً اتفاق مناسبی باشد چرا که سبب می‌شود آموزش عالی بیش از پیش درگیر بازار و مولفه‌های آن شود و از ارزش‌های ذاتی خود در سرعت بخشیدن به فرایند توسعه اجتماعی و سیاسی فاصله بگیرد. در همین مسیر گاه برخی آموزش عالی را به علت بیکاری فارغ‌التحصیلان و ضعف در پاسخ دادن به نیاز بازار و کار و صنعت در تربیت نیروی ماهر سرزنش کرده و از این دریچه کوچک‌سازی را امری واجب برای آموزش عالی می‌شمرند. در حالی که این امر بیش از آن‌که نشان‌دهنده‌ی سرمایه‌گذاری زیاد در آموزش عالی و گسترش بی‌رویه‌ی آن باشد، نشان می‌دهد که نیروی کار تربیت‌شده در دانشگاه مهارت‌های مورد نیاز صنعت و دنیای کار را ندارد. این در حالی است که نیاز صنعت را شناسایی کرده و برای این منظور نیروی مناسب تربیت نماید و چه بسا سیاست‌های کوچک‌سازی در مغایرت با این هدف مهم نیز قرار می‌گیرند. برای مثال صنعت به فردی نیاز دارد که قابلیت تطبیق با محیط، با مهارت بالا، پر انگیزه برای کسب مهارت‌های جدیدتر و نوآور باشد. بنابراین آموزش عالی می‌تواند این نیاز صنعت را به عنوان هدف خود در سطوح مختلف تربیت دانشجو قرار دهد. این نگاه حکایت از آن دارد که بسیاری فراموش کرده‌اند که وظیفه‌ی آموزش عالی تنها مهارت کار

دادن به دانشجوی در قالب یک رباط نیست، بلکه آموزش عالی در عین حال موظف است که ارزش‌ها و توانایی زندگی کردن و تعامل کردن با گروه‌های اجتماعی و همچنین مشارکت در زندگی فرهنگی و فعالیت‌های بهره‌ورانه را که لزوماً اقتصادی و قابل رویت نیستند، فراهم آورد. آموزش عالی نمی‌تواند تنها برای پاسخ دادن به نیازهای بازار و تقاضاها برای ارزش‌های بی‌تغییر و یا هنجارهایی مانند بهره‌وری، کارایی و بازگشت سرمایه فعالیت کند.

بنابر آنچه گفته شد دانشگاه نمی‌تواند مسیر کوچک‌سازی را با کاهش نیروی انسانی، کم کردن تعداد دانشجویان، حذف بی‌دلیل رشته‌ها و تلاش برای کم کردن بودجه به هر قیمتی طی کند. تا جایی که دان^۱ (۱۹۹۲) در پژوهش خود بیان می‌کند کاهش اعضای هیأت علمی آخرین استراتژی دانشگاه برای رویارویی با بحران مالی است و عوارض بسیار بدی را به همراه دارد. او به دانشگاه‌ها پیشنهاد می‌کند به جای این به تنوع منابع درآمد بیندیشند، برنامه‌های غیروالولیت‌دار را به تعویق بیندازند و بین ردیف‌های بودجه خود توازن ایجاد کنند.

به همین دلیل است که بررسی هیچ یک از تجربه‌هایی که در کشورهای مختلف با هدف کوچک‌سازی آموزش عالی رخ داده پدیده‌ی مبارکی به نظر نمی‌رسد و بعد از سال‌ها در همان کشورها بسیاری بر اشتباه بودن آن سیاست‌ها تاکید دارند و سایرین را از تکرار آن بر حذر می‌دارند. در واقع همان‌طور که در بخش قبل هم گفته شد گره کار نه با کوچک‌سازی که نگاه آن بیشتر به حذف منابع انسانی و کاهش بودجه و هزینه در حوزه‌ی آموزش عالی متمرکز است، که با راهبردهای چابک‌سازی باز خواهد شد. زیرا چابک‌سازی نه بر حذف و کاهش که بر تسهیل و تطبیق و انعطاف تاکید دارد و این همان رویکردی است که در ساختارهای پیشرفته آموزش عالی دیده می‌شود.

نگاهی به ساختار آموزش عالی شش کشور استرالیا، آلمان، ژاپن، ترکیه، مالزی و چین نشان می‌دهد این کشورها نیز هر کدام مسیر پر چالش عبور از آموزش نخبه‌محور به آموزش توده‌محور و افزایش دسترسی به آموزش عالی برای عموم

مردم تجربه کرده‌اند. در جریان این تجربه سیاست‌های زیادی را آزموده‌اند و راه‌های متعددی را رفته‌اند. اما در امروز خود که هر یک به عنوان سرآمدان آموزش عالی در ابعاد مختلف محسوب می‌شوند مهم‌ترین سیاست خود را در تعیین اهداف مشخص و قابل اندازه‌گیری، چابک‌سازی ساختارهای آموزش عالی و فراهم آوردن زیرساخت‌های لازم در مسیر رسیدن به آن اهداف قرار داده‌اند. از این رو مهم‌ترین پیشنهاد و توصیه این گزارش درس گرفتن از تجربه کشورهای دیگر دنیاست که هر کدام در گذار سال‌های مختلف خود روزی در موقعیت کنونی آموزش عالی ایران بوده‌اند و هجمه‌ی فشارهای اقتصادی، نیاز بازار کار و انواع فشارهای دیگری که غالباً در حوزه‌ی منابع مالی قرار می‌گرفت سبب شد تا به سمت تجربه‌های کوچک‌سازی بروند و امروز که تا اندازه‌ای از آن دوران فاصله گرفته‌اند، کوچک‌سازی را درمان درد خود نمی‌دانند. بدیهی است در چنین شرایطی تکرار تجربه‌ی ناکام کشورهای دیگر و درس نگرفتن از آن اوج نابخردی در حوزه‌ی سیاست‌گذاری کلان آموزش عالی محسوب می‌شود.

مرور سیاست‌های اعمال شده و نتایج آن نشان می‌دهد دانشگاه به عنوان اجتماع خردورزان زمانی می‌تواند به ساختاری منعطف و قابل پاسخگویی به تغییرات محیط برسد که تغییرات نه از بیرون بلکه از درون نهاد دانشگاهی تصمیم‌سازی شده باشد. در چنین نهادی آزادی علمی و استقلال دانشگاهی تا بدان حد اهمیت می‌یابد که حتی کشورهایی که سیاست‌های کوچک‌سازی را اجرا کرده‌اند امروزه بر این باور هستند که حلقه‌ی مفقوده حل شدن معضلات دانشگاهی و چابک شدن آن نه کوچک‌سازی که پاسداشت ارزش‌های دانشگاهی و در راس آن‌ها استقلال دانشگاهی است. با این نگاه است که در می‌یابیم آموزش عالی نیاز به خودتنظیمی دارد و نه تنظیم از بیرون که تنظیم از بیرون همواره مهم‌ترین ارزش‌ها و رسالت‌های دانشگاهی را نشان رفته و ماهیت دانشگاه را با چالش مواجه کرده است. واقعیت آن است که حتی دستیابی به اهداف کوچک‌سازی که خود را در قالب بهبود فرایندها، پاسخ دادن به نیازهای جامعه، افزایش قدرت رقابت‌پذیری و در عین حال کاهش هزینه‌ها نشان می‌دهد در گرو به رسمیت شناختن آزادی علمی و استقلال دانشگاهی است. زیرا در چنین شرایطی است که دانشگاه با داشتن ساختار

و نیروی انسانی چابک می‌تواند نیازهای محیط پیرامونی خود را شناخته و راه‌هایی برای پاسخ دادن به آن‌ها بیابد.

راهبردهای سیاستی برای چابک‌سازی آموزش عالی

با تمام آن‌چه که در این گزارش از منظر مرور ادبیات و تجربه‌های کوچک‌سازی در کشورهای مختلف آورده شده، در نهایت شایسته است که برخی راهبردهای سیاستی که بتواند در کلان سیاست‌گذاری آموزش عالی و جهت‌گیری آن در ایران مفید فایده باشد به شرح زیر خواهد بود:

۱. نخست و مهم‌تر از همه آن‌که سیاست‌گذاران آموزش عالی در ایران بدانند که تجربه‌ی کوچک‌سازی در دنیا به معنای کاهش رشته‌ها، اعضای هیات علمی، ادغام دانشکده‌ها و گروه‌ها، کاهش دانشجو و سیاست‌هایی از این دست از آن‌جا که با ماهیت اساسی دانشگاه و کارویژه‌های آن در تعارض است، سیاستی ناکام در جهان بوده و امروزه ساختارهای برتر آموزش عالی در دنیا به سمت چابک‌سازی حرکت کرده‌اند که همانا داشتن ساختار و منابع انسانی چابک است که قادر هستند با شرایط جدید تطبیق پیدا کرده و برای آینده‌ایی غیرقابل پیش‌بینی پاسخ‌گو باشند. از این رو سیاست‌هایی در این حوزه باید ناظر به بالا بردن سطح کیفی دانشگاه‌ها و نه حذف آن‌ها باشد که به توسعه سازمانی منتهی شود. اجرای راهبرد توسعه سازمانی به جای کوچک‌سازی به منظور ایجاد تغییر پایدار در نهادهای آموزش عالی مورد استفاده است و این سیاست و راهبرد به سبب ایجاد تغییر در نگرش‌ها، باورها و ارزش‌ها بازیگران این حوزه در وضعیت کنونی می‌تواند توفیق بیشتری نسبت به راهبرد کوچک‌سازی داشته باشد.

۲. دوم آن‌که سیاست‌گذاران آموزش عالی باید این مهم را درک کنند که دانشگاه به دلیل ماهیت نهادی خود و ضرورت حفظ استقلال برای پاسداشت ارزش‌های دانشگاهی، نهادی خودتنظیم است و نمی‌توان آن را از بیرون تنظیم کرد. هر سیاستی برای بهبود عملکرد و فرایندهای دانشگاه باید برآمده از نیاز درونی دانشگاه و نه فشار بیرونی باشد. در این راستا واگذاری اختیاراتی

چون پذیرش دانشجو، کاهش ظرفیت پذیرش به صورت دوره‌ای در دانشگاه‌های مختلف برحسب نیازسنجی از جامعه، تعطیلی و راه‌اندازی مجدد برخی رشته‌ها و حتی دوره‌های تحصیلی به صورت مقطعی با توجه به شرایط زمانی به دانشگاه‌ها از جمله راهکارهای سیاستی است که در صورت آگاهی‌سازی دانشگاه‌ها از شیوه اجرایی سازی درست این سیاست‌ها می‌تواند راه برون‌رفت دانشگاه‌ها از برخی بحران‌های این حوزه باشد.

۳. سوم آن‌که نهاد سیاست‌گذار آموزش عالی در عین به رسمیت شناختن استقلال دانشگاهی باید برای سامان‌دهی توده‌گرایی و جلوگیری از گسترش آموزش عالی بدون کیفیت که قرار است تنها بنگاه اقتصادی باشد و به کارویژه‌های اساسی خود اهمیتی نمی‌دهد، نیاز به سیستم ارزشیابی و اعتباربخشی بسیار قوی دارد. اگرچه باید توجه نمود که همین سیستم‌های ارزشیابی و اعتباربخشی قوی هم بخش‌هایی دارد که از درون دانشگاه نشأت گرفته و مبتنی بر ارزشیابی‌ها و اعتباربخش‌های درونی دانشگاه هستند.

۴. نهاد سیاست‌گذار آموزشی برای رسیدن به اهدافی که به نظر می‌رسد سیاست‌های کوچک‌سازی می‌تواند آن‌ها را محقق کند مانند کاهش هزینه، بالا بردن ارتباط دانشگاه و بازار کار و صنعت و تربیت نیروهای ماهر نیاز دارد تا به دانشگاه‌ها اختیار بدهد تا آن‌ها بتوانند برخی استانداردهای توسعه‌ی خود را برای برنامه‌ها و اهداف کلان خود در مسیر انتظار بازار تنظیم، تدوین نمایند. بر این اساس برنامه‌های درسی و دوره‌های حرفه‌ای خود را شکل دهند و در عین حال سایر کارویژه‌های خود را به سرمایه‌های غیرملموس در جامعه باز می‌گردد دنبال کنند. به دیگر سخن اگرچه مواجهه دانشگاه با بحران‌های مالی امری جدی است و نهادهای آموزش عالی برای بقا نیاز دارند که بر این بحران فائق آمده و مزیت‌های رقابتی خود را افزایش دهند ولی راهبردهایی مانند کاهش سریع هزینه‌ها در بخش‌های غیرپرسنلی، ممانعت از جذب نیروی جدید، اجرای سیاست بازنشستگی پیش از موقع، کاهش هزینه‌های اداری و مدیریتی، محدود کردن پذیرش دانشجو و یا راه‌اندازی دوره‌های جدید آموزشی و کاهش برخی خدمات دانشجویی برای صرفه‌جویی

و گذر از بحران مالی شاید از جمله استراتژی‌های کاربردی برای دانشگاه به شمار آید، اما به هدف نمی‌رسد مگر آن‌که برآمده از نیاز درونی دانشگاه باشد و نه فشار بیرونی که حاکمیت آن را بر دانشگاه بار کند. در واقع دانشگاه‌ها نخست باید این واقعیت را بپذیرند که در بحران مالی کاهش هزینه‌ها اجتناب‌ناپذیر است و در این راستا کاربردی‌ترین استراتژی برای دانشگاه بازنگری در اهداف نهاد، حذف انتخابی فعالیت‌ها، ساده‌سازی کارپروژه‌ها، پایه‌ریزی برنامه‌های بلند مدت و در نهایت ایجاد و یا تقویت فرهنگ صرفه‌جویی در دانشگاه است که همگی مبتنی بر فعالیت‌ها و انتخاب‌هایی است که در درون دانشگاه و بر اساس فرایندهایی که همراه کردن اجتماع نخبگان و بدنه‌ی کارشناسی را به همراه داشته باشد، رخ بدهد.

۵. سیاست‌گذاران آموزش عالی باید این مهم را درک کنند که سرمایه‌گذاری در آموزش عالی را نمی‌توان به صورت سرمایه‌گذاری در یک بنگاه اقتصادی زود بازده در نظر گرفت و مهم‌ترین شاخصه‌ی کشورهای در حال توسعه به تایید سازمان‌های بین‌المللی مانند یونسکو و بانک جهانی همانا بها دادن و در اولویت قرار دادن آموزش عالی به عنوان مهم‌ترین ابزار در فراهم آوردن توسعه‌ای همه‌جانبه است.

۶. چابک‌سازی استراتژی بسیار مهمی است که اگرچه خود برآمده از سیاست‌های کوچک‌سازی است اما در آن باید تناسب تحصیلات و رشته‌های شغلی، اصلاح فرایندها و کاهش بروکراسی اداری، صرفه‌جویی و مدیریت هزینه‌ها به صورت جدی محل توجه باشد. بنابراین اگر رویکرد سیاست‌گذاران آموزش عالی بر چابک‌سازی فرایندهای دانشگاهی و توسعه سازمانی نهاد دانشگاه قرار بگیرد نیاز است که نخست مولفه‌های چابکی در دانشگاه‌های ایرانی شناخته شود و میزان نیاز هر دانشگاه به این مولفه‌ها بر اساس محرک‌های موجود سنجش شود. آن‌گاه می‌توان بر اساس تعیین میزان تفاوت سطح کنونی چابکی و وضع مطلوب و با توجه به کمبودها، قابلیت‌ها و توانمندسازهای چابکی، تحلیل شکاف صورت گرفته و در نهایت استراتژی و

راهبردهای مبتنی بر تحلیل شکاف طراحی شود. در این راستا اندازه‌گیری عملکرد دانشگاه‌ها در زمینه‌ی چابکی مبتنی بر راهبردهای مصوب و دریافت بازخورد بسیار ضروری به نظر می‌رسد.

انتهای سخن آن‌که یافته‌های این گزارش نشان می‌دهد درس گرفتن از تجربه‌های جهانی یک ضرورت بوده و حکایت از آن دارد که سیاست‌های کوچک‌سازی اگرچه به ظاهر می‌تواند پاسخی به کاهش درآمدها و یا حفظ وضعیت مالی موجود دانشگاه باشد اما از آن جا که دانشگاه نهادی است برخاسته از تقاضای اجتماعی که سیاست‌های آن با سیاست‌های عمومی بسیار گره خورده، چنانچه برای تأمین منابع مالی مورد نیاز خود به سوی بازار و بخش خصوصی حرکت کند باز هم به سبب وجود قوانین خاص و انتظارات ذی‌نفعان نمی‌تواند مانند بخش خصوصی برای اجرای کوچک‌سازی دست به حذف برخی بخش‌های دانشگاهی و یا محدود کردن منابع در برخی بخش‌های دیگر بزنند. به بیانی دیگر دانشگاه بایستی راه حلی را برگزیند که آن را از اهداف و اولویت‌هایش دور نکند و پس از انتخاب راحل ممکن نسبت به بازنگری در برنامه‌های راهبردی خود اقدام نماید. که این همه رخ نمی‌دهد مگر در ازای پاس‌داشت استقلال دانشگاهی، کاهش تمرکز و شکل دادن و تداوم یافتن ساختار و منابع انسانی چابک که بیش از همه چیز نیاز امروز نهادهای آموزش عالی است.

منابع

- Acara. (2014). Curriculum Development Process. Retrieved from <http://www.acara.edu.au/>
- Adelaide. (2014). Contexts of Curriculum Renewal at the University of Adelaide. Retrieved from <http://www.adelaide.edu.au/>
- Anderson, R.E. and Massy, W.F. (1990), "The Economic Outlook and What It Means for Colleges and Universities", New Directions for Higher Education, No. 69, Spring
- Appelbaum, Steven H.; Patton, Eric (2002). Downsizing the University: Bonne Chance, The International Journal of Educational Management 16 (3), pp.126-136
- Auster. E, Taylor. Sh (2004) Downsizing in Academic Libraries: The Canadian Experience, University of Toronto Press Incorporated, Canada
- Bagheri Kerachi A. Abbaspour A. Aghazade A. Rahimian H. Mehregan M.R (2014) Application Level of Organizational Agility Indices at Universities. Bimonthly of Education Strategies in Medical Sciences. Vol 7. No 1. Pp: 25-31
- Ballarino, G. (2011). Decentralization and reform of higher education. Can Germany be an example for Italy?. Italian Journal of Sociology of Education, 3(2).
- Brinkman, P.T. (1992) "Factors That Influence Costs in Higher Education", New Directions for Institutional Research, No. 75. Fall.
- Chang Da Wan, David Chapman, Sigrid Hutcheson, Molly Lee, Ann Austin & Ahmad Nurulazam Md. Zain (2016): Changing higher education practice in Malaysia: the conundrum of incentives, Studies in Higher Education, DOI: 10.1080/03075079.2015.1134475
- Daun, H. (2006). Privatisation, decentralisation and governance in education in the Czech Republic, England, France, Germany, and Sweden. In Decentralisation and Privatisation in Education (pp. 75-96). Springer Netherlands.
- Department of Education and Training (2015). Higher Education in Australia; A Review OF Reviews from Dawkins to Today. Australian Government, Canberra

- Drucker, P. F. (1997). Introduction: Toward the new organization. In Hesselbein, F., Goldsmith, M., & Beckhard, R. (Eds.). *The organization of the future*. San Francisco: Jossey-Bass, 17-31.
- E. Bunton. Thomas (2017) *Agility Within Higher Education It Organizations: A Loosely Coupled Systems Perspective*, A Dissertation for Doctor of Philosophy, University of Wisconsin-Milwaukee. May
- EURYDICE (2010). *Organization of the education system in: Turkey*, European Commission,
- Froomkin, J. (1993), "Research Universities Face Difficult Choices", *New Directions for Institutional Research*, No. 79. Fall.
- Goldman, S., Nagel, R., & Preiss, K. (1995). *Agile competitors and virtual organizations: Strategies for enriching the customer*. London: Kenneth: Van No Strand Reinhold, International Thomas Publishing
- Hollins, C.S. (1992), "Where Do We Go From Here?", *New Directions for Institutional Research*, No. 75, Fall.
- Horn, R.N. and Jerome, R.T. (1996), "When Corporate Restructuring Meets Higher Education", *Academe*, May/June.
- http://www.oecd.org/education/EDUCATION%20POLICY%20OUTLOOK%20TURKEY_EN.pdf
- https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/m/60E61005D5CC5AD1C1257AA30025212F_Organization%20of%20the%20education%20system%20in%20Turkey%202009.2010.pdf
- Hu, J, Liu, H, Chen, Y, Qin, J (2016) *Strategic Planning and the Stratification of Chinese Higher Education Institutions*. *International Journal of Educational Development*. Retrieved at: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jiedudev.2017.03.003>
- Jiang, J, (2017) *Higher Education in China*, Oxford Research Encyclopaedia. Retrieved at DOI: 10.1093/acrefore/9780190264093.013.207
- Khavari. Seyyed Abdollah, Arasteh. Hamidreza, Jafari. Parivash (2016) *Assessing the Level Organizational Universities Agility; Case Study of Islamic Azad University in Mazandaran*. *Mediterranean Journal of Social Sciences MCSER Publishing*, Vol 7. No 3. S2. Pp: 112-117

- Koyama, N. (2009). *Educational Administration in Japan and the Role of Local Governments* (Doctoral dissertation, National Graduate Institute for Policy Studies).
- Kumar. T, Sharma. V (2003) Downsizing Higher Education: An Emergent Crisis. *Economic and Political Weekly* February 15. Pp 603-607
- Maruyama, F. (2008). An overview of the higher education system in Japan. *President of Center for National University Finance and Management*, 1, 1-12.
- Minda, G. (1997), ``Opportunistic Downsizing of Aging Workers: the 1990s Version of Age and Pension Discrimination in Employment'', *Hastings Law Journal*.
- Molly Lee, Chang Da Wan & Morshidi Sirat (2017) Hybrid Universities in Malaysia, *Studies in Higher Education*, Vol 42. No 10. Pp: 1870-1886, DOI: 10.1080/03075079.2017.1376871
- Muta, H. (2000). Deregulation and decentralization of education in Japan. *Journal of Educational Administration*, 38(5), 455-467.
- NCEE. (2015). *Japan: Instructional Systems*. Center on International Education Benchmarking. Retrieved from <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/top-performing-countries/japan-overview/japan-instructional-systems/>
- OECD (2013). *Education Policy Outlook: Turkey*, OECD Publishing, Paris,
- Özcan, Yusuf Ziya (2011). Challenges to the Turkish Higher Education System, the Council of Higher Education.
- Pickens, W.H. (1993), ``Measures of Resource Scarcity in Higher Education'', *New Directions for Institutional Research*, No. 79. Fall
- Sadler. D (2015) The Challenges Facing Chinese Higher Education and Why They Matter. Technical Report for The Observatory on Borderless Higher Education. United Kingdom.
- Samokhvalova, A (2017) Branding higher education: The case of Malaysian higher education promotion on the Internet. *Kajian Malaysia*. Vol 35. No 2. Pp:87-104. <https://doi.org/10.21315/km2017.35.2.5>
- Samuel. M, Pe Symaco. L, Yew Tee. M (2017) Education in

- Malaysia; Developments and Challenges. In Pe Symaco. L, Da Wan. Ch, *Development of higher education in Malaysia: issues and challenges* (Pp:53-66). Springer Nature Singapore Pte Ltd.
- Smith, S.L. and Stupak, R.J. (1994), ``Public Sector Downsizing Decision-Making in the 1990s: Moving Beyond the Mixed Scanning Model'', *Public Administration Quarterly*. Fall
 - Tolymbek. A (2016) Downsizing Higher Education in Kazakhstan: Will It Boost Competitiveness? Available at SSRN: <https://ssrn.com/abstract=2729516> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2729516>
 - UNESCO (2010). Human Development Sector Unit Europe and Central Asia Region, Human Development Sector Unit Europe and Central Asia Region.
 - Wang. L, Xiao. W (2017) *Higher Education Development and Regional Differences in China*. EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education. No 13. Vol 10. Pp 6789-6798. Retrieved at: DOI: 10.12973/ejmste/78277
 - West, A., Allmendinger, J., Nikolai, R., & Barham, E. (2010). Decentralisation and educational achievement in Germany and the UK. *Environment and planning c: government and policy*, 28(3), 450-468.
 - WOLTER, A (2004) From State Control to Competition: German Higher Education Transformed. *The Canadian Journal of Higher Education*. Volume XXXIV, No. 3, Pp 73-104
 - WorldBank (2007). Turkey – Higher Education Policy Study, Volume I: Strategic Directions for Higher Education in Turkey, Human Development Sector Unit Europe and Central Asia Region.
 - Yamaguchi, A. M., & Tsukahara, S. (2016). Quality assurance and evaluation system in japanese higher education. *Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior (Campinas)*, 21(1), 71-87.
 - Yang, L. (2017) *The Public Role of Higher Learning in Imperial China*. Centre for Global Higher Education Working Paper Series. N0 28. London
 - Zhou, J (2017) China's Path to Achieve World-Class Education. *ASIA Network Exchange*, No 24. Vol 2, Pp. 27–55, DOI: <https://doi.org/10.16995/ane.239>

- Trow M. (2007) Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII. In: Forest J.J.F., Altbach P.G. (eds) International Handbook of Higher Education. Springer International Handbooks of Education, vol 18. Springer, Dordrecht
- سازمان آموزش و برنامه‌ریزی کشور، (۱۳۹۴). *ساختار آموزش و پرورش ژاپن*. سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی کشور. بازیابی از
<http://www.oerp.ir/content/%D8%B3%D8%A7%D8%AE%D8%AA%D8%A7%D8%B1-%D8%A2%D9%85%D9%88%D8%B2%D8%B4-%D9%88%D9%BE%D8%B1%D9%88%D8%B1%D8%B4-%DA%98%D8%A7%D9%BE%D9%86>
- عصاره، علیرضا. (۱۳۹۲). *نظام آموزش و پرورش و برنامه درسی استرالیا*. دانشنامه برنامه درسی
- <http://www.daneshnamehicsa.ir>
- فراستخواه، مقصود (۱۳۹۵) *گاه و بیگاهی دانشگاه در ایران*. نشر آگاه. تهران
- فریدونی، سمیه (۱۳۹۶) *پیامدهای اجتماعی توسعه‌ی کمی آموزش عالی؛ نظریه‌ای داده‌بنیاد*. طرح پژوهش. موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی
- قنبری، سیروس. اردلان محمدرضا. نصیری ولیک بنی، فخرالسادات. بهشتی راد، رقیه (۱۳۹۳) *ارزیابی اثر فرایندی و زیرساختی مدیریت دانش بر چابک‌سازی سازمان*. فصلنامه پژوهش‌های مدیریت عمومی. سال هفتم. شماره ۲۳. بهار. صص ۲۷-۵۲
- قورچیان، نادرقلی؛ آراسته، حمیدرضا؛ جعفری، پیوش. (۱۳۸۳). *دایره‌المعارف آموزش عالی*. تهران: بنیاد دانشنامه بزرگ فارسی.
- منیعی، رضا (۱۳۹۴) *بررسی و تحلیل آموزش عالی ایران از منظر آمار*. موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی. تهران

- نقوی. سید علی، آذر. عادل، اسعدی. میرمحمد (۱۳۹۴) اولویت‌بندی عوامل توانمندساز چابکی سازمانی در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی شهر یزد. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، دوره ۲۱، شماره ۱، صص ۸۱-۶۱

