

وزارت علوم، تحقیقات و فناوری



مرکز پژوهش‌های علمی و تخصصی

مجموعه گزارش‌های تخصصی آموزش عالی



تحلیل وضعیت کیفیت آموزشی در دانشگاه‌های ایران، و ارائه راهکارهایی برای بهبود آن

بزوهشگر: زهرا رشیدی

بسم الله الرحمن الرحيم



مجموعه گزارش‌های تخصصی آموزش عالی؛ شماره ۶

تحلیل وضعیت کیفیت آموزشی در دانشگاه‌های ایران و ارائه راهکارهایی برای بهبود آن

پژوهشگر:
زهرا رشیدی

پاییز ۱۳۹۷

نام گزارش: تحلیل وضعیت کیفیت آموزشی در دانشگاه‌های ایران و ارائه راهکارهایی برای بهبود آن؛ شماره ۶
پژوهشگر: زهرا رشیدی
ناظر: مقصود فراستخواه
مدیر مسئول انتشارات: فریده جعفری
سال چاپ: ۱۳۹۷
شمارگان: ۵۰ نسخه
نشانی: خیابان نلسون ماندلا، خیابان گلفام، شماره ۷۰، صندوق پستی: ۴۱۵۹-۱۹۳۹۵
تلفن: ۱۸-۲۲۰۱۰۶۱۶، دورنگار: ۲۲۰۵۰۳۳۸،
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 پژوهشگر است.

فهرست مطالب

۱	چکیده
۳	مقدمه
۶	روش انجام کار
۹	بخش اول : مرور مطالعات جهانی
۹	تحولات آموزش عالی در جهان
۱۲	تحولات گسترش آموزش عالی : ابعاد دوران گذار
۱۵	روند تحولات کیفیت در آموزش عالی جهان
۲۱	بخش دوم : مرور مطالعات در ایران
۲۱	تحولات آموزش عالی در ایران
۳۰	ایران و تحولات گسترش آموزش عالی در آن
۳۴	بررسی تطبیقی تحولات آموزش عالی کشورهای اروپایی و ایالت متحده امریکا با ایران
۳۷	نگاهی به پیامدهای توسعه کمی ناموزون و زیانبار آموزش عالی در کشور
۳۷	بحران کیفیت در آموزش عالی
۳۷	دانشگاه و درک نهادی از آن
۴۰	مفاهیم و تعاریف کیفیت در دانشگاه
۴۴	بهبود و ارتقاء کیفیت نظام دانشگاهی
۴۴	استقرارنظام‌های تضمین کیفیت در دانشگاه
۴۷	ممیزی، ارزیابی و اعتبارسنجی ابزار دستیابی به کیفیت
۵۳	دانشگاه پژوهی

۵۵	آینده ارزشیابی کیفیت در نظام آموزش عالی
۶۲	پردازش و تحلیل یافته‌ها
۶۷	راهبردهای سیاستی در جهت بهبود کیفیت آموزشی دانشگاه‌ها در ایران
۷۳	سیاست‌های اجرایی
۷۶	منابع

چکیده

گزارش پیش‌رو، با هدف واکاوی مفهوم کیفیت آموزشی در تجربه‌های خارجی و داخلی جهت رهنمودهایی برای بافت آموزش عالی ایران از روش اسنادی بهره جسته است. در این روش، پژوهش‌گر داده‌های پژوهشی خود را درباره‌ی پدیده‌ی مورد مطالعه از بین منابع و اسناد موجود به صورت هدفمند جمع‌آوری می‌کند و تکنیک‌های لازم برای بررسی پیشینه‌ی پژوهش‌ها را فراهم می‌آورد. یافته‌ها حاکی از آن است که سیاست‌های توسعه‌گمّی، آموزش عالی ایران را با چالش‌هایی در سه حوزه‌ی اصلی منابع مالی، کیفیت و حفظ کاروبژه‌های سنتی دانشگاه در عین حفظ استقلال دانشگاهی و آزادی علمی مواجه کرده است. در این راستا استقرار نظام‌های تضمین کیفیت، تاسیس مراکز دانشگاه پژوهی و آینده‌پژوهی کیفیت در نظام دانشگاهی را می‌توان نمونه‌ای از راهبردهای مناسب جهت حفظ و ارتقاء کیفیت نظام آموزش عالی و پاسخی مناسب به چالش‌های پیش‌رو، مورد توجه قرار داد. بنابراین، اصلاح یا تغییر و نوآوری در نظام آموزش عالی کشور، نیازمند تحلیل راهبردی و بررسی دقیق و عمیق سیاست‌ها و برنامه‌های کلان وزارت علوم و شناسایی چالش‌ها و فرصت‌های آنها در سطوح مختلف آموزش عالی است که از جمله این سیاست‌های کلی می‌توان به تغییر و دگرگونی در سیاست‌گذاری و مدیریت آموزش عالی، چابک‌سازی دانشگاه، ایجاد یک نهاد حرفه‌ای و تخصصی غیر دولتی در سطح ملی، منطقه‌ای و بین‌المللی، توسعه تعاملات و مشارکت دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی در سطح ملی، تمرکز زدایی و تفویض اختیار ساختاری به شبکه‌ی ملی دانشگاه‌ها، توجه به آمایش سرزمینی، یکپارچه سازی امر گسترش از طریق ممیزی و اعتبارسنجی، توجه به سطح بندی و استانداردهای آموزش عالی، درخواست از طریق سفارش اجتماعی، درک تحولات جهانی شدن و فرایندهای بین‌المللی شدن و تامین بودجه از طریق جلب و تسهیل مشارکت بخش غیر دولتی در نظر گرفت.

مقدمه

سیر تحول آموزش عالی در جهان نشان از تغییرات چشم‌گیر در سطح عرضه و تقاضای دانشگاه است. به این معنا که پیش از جنگ جهانی دوم آموزش عالی تنها مخصوص طبقه‌ی اجتماعی خاصی از جامعه که اشراف نام می‌گرفتند بود و مهم‌ترین هدف آن تربیت این اشراف‌زادگان به منظور تصدّی مشاغلی بود که تنها بر عهده‌ی آن‌ها قرار می‌گرفت. با گذشت زمان و پس از وقایع جنگ جهانی دوم و نیاز به نیروی کار و پاسخ به مطالبات بازار کار و اقتصاد عرضه‌ی آموزش عالی هم تغییر کرد. به این معنا که دیگر آموزش عالی تنها برای عده‌ی محدودی از جامعه تدارک دیده نمی‌شد و افراد بیشتری حق استفاده از آن را داشتند. در این دوران مطالبات اجتماعی و تحولات ناشی از اصلاحات لیبرالی همه را به سمت فرصت برابر و فراهم آوردن فضایی برای استفاده‌ی گروه‌های محروم از امکانات سوق می‌داد. این دیدگاه اجتماعی در قالب مطالبه‌ایی جدّی توانست رویکرد دولت‌ها و حاکمیت‌ها را نسبت به عرضه‌ی آموزش عالی تغییر دهد و آن را وارد مرحله‌ی آموزش عالی توده‌ایی قرار دهد. هدف آموزش عالی توده‌ایی ایجاد فرصت استفاده از آموزش عالی برای همه‌ی اقشار اجتماع به ویژه گروه‌های محروم‌تر مانند اقلیت‌های دینی، قومی، زنان، رنگین‌پوست‌ها و سایر گروه‌های به حاشیه رانده شده بود. اما پس از این دوران مزایا و چالش‌های به وجود آمده، آموزش عالی وارد مرحله‌ی جدیدی شد که به آن دوران دسترسی فراگیر/جهانی می‌گویند. در این دوران دیگر نرخ دسترسی به آموزش عالی بیش از ۵۰ درصد در کشورهای مختلف تجربه شده است (ترو^۱، ۲۰۰۵).

آن‌چه واقعیت دارد آموزش عالی، در دوران تحوّل خود به لحاظ تعداد جمعیت دانشجویی و عرضه و تقاضا برای دانشگاه با تغییرات و دگرگونی‌های بزرگی مواجه شد. گسترش آموزش عالی به عنوان تجربه‌ایی که در بیشتر کشورهای جهان چه آن‌ها که در جهان توسعه یافته قرار می‌گیرند و چه آن‌ها که کشورهای در حال توسعه نام گرفته‌اند رخ داده است و همه‌ی این کشورها نیز پس از یک دوره

تجربه‌ی گسترش آموزش عالی و وارد شدن به فاز آموزش عالی توده‌گرا با چالش‌های مشابهی در سه حوزه‌ی اصلی منابع مالی، کیفیت و حفظ کارویژه‌های سنتی دانشگاه در عین حفظ استقلال دانشگاهی و آزادی علمی مواجه بوده‌اند و از این رو سیاست‌های گوناگونی را برای عبور از این بحران‌ها در مرحله‌ی پسا توده‌ایی شدن آزموده‌اند.

بیش از دو دهه است که آموزش عالی ایرانی نیز با سیاست افزایش دسترسی و به دنبال آن نیل به هدف عدالت اجتماعی، تجربه‌هایی از گسترش آموزش عالی را با افزایش ظرفیت‌های دانشگاهی و شکل دادن به گونه‌های متفاوت نهادهای آموزش عالی آزموده است. بر اساس آمارهای منتشره از سوی نهادهای متولی مانند مرکز آمار ایران و وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، تعداد مؤسسات آموزش عالی، پژوهشی و فناوری به بیش از ۳۰۰۰ مؤسسه، تعداد دانشجویان به بیش از ۴/۸ میلیون نفر و تعداد اعضای هیئت علمی به حدود ۷۰ هزار نفر، افزایش یافته است. با توجه به مراتب کمیت‌گرایی در کلیه حوزه‌های عتف، دانشگاه‌ها و مؤسسات پژوهشی برای رسیدن به اهداف خود با چالش‌ها و مسائل مختلفی رو به رو هستند. مشکلات فرهنگی در دانشگاه‌ها، گسترش بی‌رویه دوره‌های آموزشی، پایین آمدن کیفیت آموزش و تدریس، به روز نبودن و کاهش سطح کیفی اعضای هیئت علمی، عدم تناسب محتوا و برنامه‌های درسی با نیازهای روز جامعه، کاهش شأن دانشگاه و انسان دانشگاهی، عدم هماهنگی بین دانشگاه‌ها با جامعه، پایین بودن سطح دانش، بینش و توان دانش آموختگان، افزایش نرخ دانش آموختگان بیکار و جویای کار، فقدان هدف‌گذاری مبتنی بر نیاز و نبود فرصت‌های برابر از جمله مسائل راهبردی هستند که دانشگاه‌ها، مدیران و برنامه‌ریزان آموزش عالی با آن رو به رو هستند (نظام جامع نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت، ۱۳۹۵). گسترش کمی نظام آموزش عالی بدون توجه به ظرفیت‌های موجود و توان بافت اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جامعه، کاهش کیفیت نظام آموزش عالی را به دنبال خواهد داشت. درواقع نمی‌توان گسترش کمی و ازدیاد تعداد دانشجویان و دانش‌آموختگان را دلیلی بر وجود کیفیت مطلوب دانست. این چالش‌ها، لزوم مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی را در نظام

آموزش عالی ایران منجر شده است و نظام دانشگاهی را وادار به بازاندیشی در ساختار، رسالت، اهداف، کارکردها و فرایندهای خود نموده است.

نگاهی کلی، به فضای فعلی حاکم بر محیط‌های آموزشی کشور حکایت از آن دارد که نتیجه کاهش کیفیت آموزش در مراکز آموزش عالی، صدور مدارکی است که از پشتوانه تخصصی و تعهدی کافی برخوردار نیستند. این در حالی است که بحران بیکاری دانش‌آموختگان دانشگاه‌ها بسیار جدی است و اگر نتوان با بالا بردن کیفیت آموزش دانشگاه‌ها، کارآیی دانش‌آموختگان را بالا برد، در آینده با یک معضل جدی اجتماعی، یعنی بیکاری افسارگسیخته دانش‌آموختگان دانشگاهی، روبرو خواهیم شد، بنابراین، نظام‌های آموزش عالی با این مشکل روبرو هستند که چگونه ضمن پاسخگویی به تقاضای روز افزون اجتماعی، فرصت‌های برابر در آموزش عالی فراهم آورند و همزمان نوعی کیفیت را رعایت کنند؟ برای رویارویی با مشکل یاد شده، در دهه گذشته، مفهوم کیفیت در آموزش عالی مورد تاکید و توجه بیشتری قرار گرفته و ارزشیابی آن در نظام‌های دانشگاهی مطرح شده است. برنامه‌های ارزشیابی، سنجش و تضمین کیفیت در نظام آموزش عالی کشورهای اروپایی و آمریکای شمالی دارای سابقه‌ای طولانی است (ترو، ۲۰۰۰). اما در آموزش عالی ایران، تحقیقات (رحیمی و همکاران، ۱۳۸۱؛ محمدی و همکاران، ۱۳۸۶؛ رشیدی، ۱۳۹۱؛ بهمنی و عنایتی، ۱۳۹۶...) نشان می‌دهد که با توجه به چالش‌ها و مسائل ذکر شده ارزشیابی کیفیت نظام دانشگاه‌ها از چارچوب مشخص و منسجمی برخوردار نبوده و بسیار موسمی و ناپایدار که استمرار نداشته و بهبودکل نظام دانشگاهی مورد توجه قرار نگرفته است. لذا، از آنجایی که دانشگاه‌ها از جمله مهم‌ترین نهادهایی هستند که جوامع برای رشد و توسعه به آنها نیاز دارند، شفافیت، پاسخگویی و بهبود کیفیت در آنها الزامی می‌باشد. از این رو در گزارش پیش رو که با روش مقایسه‌ای اسنادی انجام شده بر آن بوده‌ایم تا نخست مفهوم کیفیت و راهبردهای آن در آموزش عالی را با توجه به مرور برخی ساختارها و تجربه‌های جهانی بررسی کرده و پس از مقایسه‌ای 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. این روش، بر مبنای استفاده از اسناد و مدارک است و زمانی مورد کاربرد است که یا تحقیقی تاریخی در دست انجام باشد و یا آن که 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 آن که قرار باشد در یک زمینه خاص، مأخذیابی شود. به همین دلیل تعیین مآخذ در این دسته از پژوهش‌ها از اهمیت بالایی برخوردار می‌شود (ساروخانی، ۱۳۹۳). در این روش، پژوهشگر داده‌های پژوهشی خود را درباره‌ی پدیده‌ی مورد مطالعه از بین منابع و اسناد موجود جمع‌آوری می‌کند و تکنیک‌های لازم برای بررسی پیشینه‌ی پژوهش‌ها را فراهم می‌آورد. بنابراین، جمع‌آوری بخش قابل ملاحظه‌ای از داده‌های هدفمند بر مبنای اتخاذ روش اسنادی استوار است. (صادقی فسایی و عرفان‌منش، ۱۳۹۴) از این رو، گزارش پیش‌رو با هدف واکاوی مفهوم کیفیت آموزشی در تجربه‌های خارجی و داخلی جهت رهنمودهایی برای بافت آموزش عالی ایران از روش اسنادی بهره‌مند شده است.

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

• انتخاب موضوع تعیین اهداف

موضوع انتخاب شده در این گزارش بر اساس همان چیزی که پیش از این نیز شرح داده شد. درباره‌ی تحلیل وضعیت کیفیت آموزشی در دانشگاه‌های ایران و ارائه راهکارهایی برای بهبود آن. که به این منظور سه هدف اساسی در نظر گرفته شده است. هدف نخست، تحلیل وضعیت کیفیت آموزشی در آموزش عالی جهانی و تجربه‌های که در این زمینه در سه دوره تحولات آموزش عالی، دانشگاه‌ها طی کردند. هدف دوم، به تحلیل وضعیت کیفیت آموزشی در دانشگاه‌ها ایرانی همراه با تحولات آموزش عالی ایران و مقایسه این دو تحلیل وضعیت در جهت ارائه راهکارهایی برای بهبود کیفیت آموزشی و هدف سوم ارائه پیشنهادات سیاستی

برای وزارت علوم، تحقیقات و فناوری به منظور استفاده و یا چگونگی استفاده از این سیاست خواهد بود.

• 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 پژوهش‌ها، کتابها و تعداد بسیاری از مقالات فارسی با محوریت بهبود کیفیت آموزشی در آموزش عالی استفاده شده است.

• 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 کیفیت آموزشی و چگونگی کاربرد آن در آموزش عالی ایران چگونه بوده است.

• 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 بهبود کیفیت آموزشی 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 پیشنهادات سیاستی برآمده از تجربیات و منابع و رویکردهای نظری به عنوان آخرین گام این مرحله، به دست آمد.

• 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 خلاصه‌سازی‌شده 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 یافته‌ها و پردازش آن‌ها در مقولات کاربردی و در نهایت رسیدن به پیشنهادات سیاستی است.

بخش اول : مرور مطالعات جهانی

تحولات آموزش عالی در جهان

افزایش تعداد دانشگاه‌ها پس از جنگ جهانی دوم در کشورهای صنعتی دو نوع فرایند که به لحاظ بنیادی با هم تفاوت اساسی داشتند را سپری نمودند. یکی از آن‌ها گسترش دانشگاه‌های نخبه‌گرا بود، این دانشگاه‌ها همچنان کارکرد دانشگاه‌های سنتی را بر عهده داشتند، اگرچه تا اندازه‌ای محدودی برای تبدیل شدن به شکل دانشگاهی تعدیل شده بودند. فرایند بعدی تحول از ساز و کار نخبه‌گرا به سمت ساختار آموزش عالی توده‌گرا بود. این دسته از دانشگاه‌ها گستره‌ی وسیعی از عملکردهای جدید را بر عهده داشتند، که بتوانند نسبت جمعیتی بیشتری را از گروه‌های سنتی متفاوت پوشش دهند.

ثبت‌نام در نهادهای آموزش عالی برای تمام کشورهای با دموکراسی بالا پس از جنگ جهانی دوم افزایش یافت. این نسبت از ۵ درصد پیش از جنگ به ۳۰ تا ۵۰ درصد پس از جنگ در گروه‌های سنتی مجاز رسید که این دوره مراحل گوناگونی را سپری کرد. این فازها را می‌توان چنین بیان کرد:

۱. نخبه‌گرایی در آموزش عالی

۲. توده‌گرایی در آموزش عالی

۳. دسترسی جهانی به آموزش عالی

اگرچه این مدل برای گسترش آموزش عالی در دهه ۱۹۷۰ بیان شده است اما از آن روز تاکنون نسبت ثبت‌نام آموزش عالی بیشتر و بیشتر شده و توضیح این مراحل و مولفه‌های آن را به دلایل مختلف سخت‌تر کرده است. نخست آنکه تنوع در آموزش عالی (دانشجویان، مطالعات و نهادها) تحلیل و تعریف دانشگاه به عنوان نهادی که بر نخبگان متمرکز شده و یا بر توده و یا به دسترسی جهانی، دشوار کرده است. بسیاری نهادهای آموزش عالی هستند که هر سه‌ی این امکان‌ها را همزمان در یک نهاد فراهم آورده‌اند. علاوه بر این امکان ثبت‌نام برای درس خواندن در آموزش عالی در طول زندگی، تخمین واقعی این که چه تعداد از افراد مجاز برای ثبت‌نام در

آموزش عالی می‌تواند از آن بهره ببرند را با چالش مواجه کرده است (فینگان^۱، ۲۰۱۰).

بنابراین، همانطور که اشاره شد در چند دهه گذشته تغییرات گسترده‌ای در نظام‌ها و مؤسسات آموزش عالی صورت گرفته است. دموکراتیزه شدن^۲ یا توده‌ای شدن^۳ آموزش عالی که جایگاه سنتی دانشگاه‌ها را به منزله مؤسسات آموزش عالی دچار تحول کرده‌اند را شاید بتوان یکی از مهمترین این تحولات دانست. در همین مسیر ظهور اقتصاددانانی که روش‌های سنتی یادگیری و دوره‌های ارائه شده در دانشگاه‌ها را تغییر داده‌اند، جهانی شدن آموزش عالی، رقابت مؤسسات آموزش عالی برای جذب دانشجویان و کسب منابع مالی و گرنت‌های پژوهشی انواع تحولاتی است که به بررسی‌های جدی نیاز دارند. اما با این همه آلتنباخ توده‌ای شدن را از جمله نیروهای معاصر بسیار تأثیرگذار بر دانشگاه‌ها توصیف می‌کند (همتی ۱۳۹۲).

نگاهی به روند تحولات در مسیر عمومی شدن آموزش عالی نشان می‌دهد در بیشتر نقاط جهان تا دهه ۱۹۶۰، اندازه و وسعت آموزش عالی محدود بود؛ اما بعد از آن و به خصوص پس از جنگ جهانی دوم، با افزایش فزاینده تقاضای نسل و انفجار جمعیت، در کنار تغییر مفهوم دسترسی و فرصت‌های برابر (کوچران و ویلیامز^۴، ۲۰۱۰) دموکراتیزه شدن آموزش عالی و چرخش از آموزش عالی نخبه‌گرا به توده‌ای مشاهده شد. به‌ویژه در دهه ۱۹۹۰ که دانشگاه‌های توده‌ای و جهانی در بیشتر نقاط جهان پدید آمدند (همتی، ۱۳۹۲) و در شرایط و اقتضائات زمانی بعد از جنگ جهانی دوم آموزش عالی به بخشی فعال و اثرگذار از سیستم ملی آموزش در اغلب کشورهای اروپایی بدل شد.

این در حالی است که پدیده‌ی توده‌ای شدن و به تبع آن گسترش آموزش عالی خود زمینه‌ساز تحولات عدیده‌ای در آموزش عالی شده که نمونه‌های بررسی

1. Finnegan

2. Democratization

3. Massification

4. Cochrane & Williams

موردی آن در کشورهایی مثل فرانسه، انگلیس و یا ایتالیا (اپدیسانو^۱، ۲۰۱۰) نشان از این تغییرات جدی دارد.

به عنوان مثال در نمونه‌ی موردی انگلستان باید دانست که این کشور جزء چهار کشور برجسته سازمان توسعه و همکاری‌های اقتصادی (OECD) است که توانسته نرخ بالایی در آموزش سطح سوم داشته باشد. در سال ۲۰۰۰ یک سوم از دانش‌آموزان پس از اتمام مدرسه به دانشگاه وارد می‌شدند و هدف دولت ارتقای این نسبت به پنجاه درصد بود. به این معنا که در یک بازه‌ی زمانی تعریف شده پنجاه درصد از جوانان زیر سی سال بتوانند تحصیلات دانشگاهی داشته باشند. این بدان معناست که افرادی با پیش‌زمینه‌های درسی و اجتماعی مختلف به آموزش عالی دسترسی پیدا خواهند کرد. اما نتایج حاصل حکایت از آن دارد که در آموزش عالی انگلستان این حجم از سرعت افزایش به بحران دانشگاهی تبدیل شده است. حفظ ارزش‌ها و سنت‌های گذشته، توجه به فرایندهای پداگوژی، مطالعات بین‌رشته‌ای، دسترسی به دوره‌ها و دروس جدید، توجه به کیفیت، ارزیابی و ارزشیابی، بودجه، نیروی انسانی، اعضای هیات علمی و مواردی از این قبیل مولفه‌هایی بود که به توجه و برنامه‌ریزی جدی در آموزش عالی تبدیل شده بودند (دیبر، ۲۰۰۲).

مولفه‌هایی پیچیده‌ایی مانند سرریز نیروی کار، مشارکت مدنی، پیامدهای ارتقای سلامت (اکارل^۲، ۲۰۰۶) و حتی کاهش جرم^۳ که در اغلب پژوهش‌ها تایید شده‌اند به صورت مستقیم و غیر مستقیم با پدیده گسترش آموزش عالی مربوط می‌شوند.

آموزش عالی و فوایدی که لزوماً به بازار کار مرتبط نیست و مستقیماً به تاثیر بر جامعه مربوط می‌شود مانند زندگی بهتر، انتخاب‌های عقلانی‌تر در زندگی برای مسائلی مانند ازدواج و فرزندآوری، شکل‌گیری والدینی با سطح آگاهی بالاتر برای

1. Oppedisano

2. O'Carroll

۳. از جمله دلایل این موضوع ارتقای امکان یافتن شغل برای افرادی است که تحصیلات دانشگاهی دارند. در واقع آموزش می‌تواند شرایط روانی بهتری را برای افراد ایجاد کرده و همین امر در کاهش جرم اثر قابل توجهی دارد.

تربیت کودکان و مسالی از این دست در دسته‌ی فواید نامحسوسی است که آموزش عالی برای جوامع محلی در پی داشته است.

از این رو بر اساس پژوهش‌های مختلف صحبت درباره گسترش آموزش عالی به محدوده‌ی وسیعی از مفاهیم کمی مبتنی است که این مفاهیم خود به تعداد زیادی از مولفه‌های کیفی باز می‌گردند، به همین دلیل محققان معتقدند، که در خصوص مفهوم گسترش باید، توجه را به مرزهایی فراتر از شمار دانشجویان و یا تعداد ساختمان‌هایی دانشگاهی معطوف کرد. برای درک این مفهوم باید سطح ملی، منطقه‌ای و محلی در نظر گرفته شود. باید درک شود که ملاک‌های کمی قادر به نشان دادن تمام واقعیت نیست از این رو در گفتمان کیفی گسترش آموزش عالی، مولفه‌های اجتماعی و اقتصادی بسیار محل توجه هستند. زیرا کمک می‌کند تا بتوان طیف گسترده‌ی فرایندهای اجتماعی، اقتصادی و سیاسی که در پشت‌سر آموزش عالی قرار می‌گیرد، درک شوند (یانگ چی هاو^۱، ۲۰۱۵).

تحولات گسترش آموزش عالی: ابعاد دوران گذار^۲

برای گذر از دوره‌ی نخبه‌گرایی به سمت توده‌گرایی در آموزش عالی نیاز بود تا آموزش عالی مدرن در تمام وجوه ساختاری و عملگری خود تغییر کند. ساز و کار آموزش عالی توده‌گرا از دانشگاه‌های نخبه‌گرا کاملاً متمایز است. که این تمایز نه تنها به کمیت که به کیفیت هم مربوط می‌شود. مهم‌ترین بخش این تغییر به اندازه‌ی سازمانی، باورهای دسترسی، کار ویژه‌های آموزش عالی، برنامه درسی و نوع آموزش، مسیر آموزش دانشجویان، جایگاه قدرت و تصمیم‌سازی، استانداردهای دانشگاهی، دسترسی و انتخاب، گونه‌های مدیریت دانشگاهی باز می‌گردد (جدول ۱). در این‌جا بایستی تاکید کرد، کشورهایی که سیستم آموزش عالی نخبه‌گرا را در دوران مدرن توسعه داده‌اند به نظر می‌رسد، که قادر باشند بدون ایجاد تغییر در مولفه‌های بنیادین خود، گسترش را ادامه دهند. تا جایی که فضای کافی برای افزایش ۱۵ درصدی داوطلبان داشته باشند. در این نقطه که دیگر فضای کافی وجود ندارد، سیستم دانشگاهی شروع به تغییر مشخصه‌های خود می‌کند. اگر دوران

1. Yung Chi Hou

2. Aspects of Transition

گذار به موفقیت پیش رفت، سیستم پس از آن می‌تواند نهادهایش را که بدون تغییر در شاخصه‌ها توانایی رشد در داوطلبان داشته باشند، افزایش دهد. فراتر از این تجربه‌ایی که در ایالات متحده هم انجام شد، بخش‌های بزرگ جمعیتی همه دختران و پسران خود را به دانشگاه‌ها می‌فرستند و آموزش عالی ناچار است تا تنوع نهادهای آموزش عالی را به منظور فراهم آوردن فرصت تحصیل برای همه‌ی این دختران و پسران ایجاد کند، که این همه آن‌ها را به سمت دسترسی بین‌المللی سوق می‌دهد. این موضوع شاید قدمی مبارکی در حوزه‌ی توسعه باشد و شواهد قابل ملاحظه‌ایی نشان می‌دهد، که این رویکردها اهمیت آموزش عالی نخبه‌گرا را در زندگی جدید کاهش داده است (دیل^۱، ۲۰۱۱).

جدول ۱: مرحله‌ی توسعه آموزش عالی: ابعاد دوران گذار

نخبه‌گرا (۱۵- درصد)	توده‌گرا (۵۰-۱۶ درصد)	عمومی (بیش از ۵۰ درصد)
بازر به دسترسی	امتیازی برآمده از تولد و یا استعداد و یا هر دو	مجاز برای گروه‌های از طبقه‌ی متوسط و بالاتر
کارویژه آموزش عالی	شکل دادن به باورها و شخصیت‌ها بر اساس اصول طبقه‌ی نخبه و آماده‌سازی برای نقش‌های نخبگان	انتقال مهارت، آماده کردن برای سطح وسیع‌تری از نقش‌های نخبگان در حوزه‌های فنی و اقتصادی
برنامه‌ی درسی و آموزش	با ساختار بسیار سخت به منظور انتقال مفاهیم حرفه‌ایی و دانشگاهی از دانش	پودمانی، منعطف و نیمه‌ساختارمند
مسیر حرفه‌ایی دانشجویان	قطعی شده برای پس از متوسطه‌ی دوم، ادامه‌ی تحصیل بدون وقفه تا دریافت مدرک	افزایش ورود و افزایش ترک تحصیل
چارچوب قدرت و	چارچوب اختیار و	فرایندهای متداول
		مطرح شدن سوالات

تصمیم‌گیری	نخبه‌گرا (۱۵-۰ درصد)	توده‌گرا (۵۰-۱۶ درصد)	عمومی (بیش از ۵۰ درصد)
تصمیم‌گیری	تصمیم‌گیری در انجمنی متشکل از گروه‌های نخبه با ارزش‌ها و مفروضات مشترک	سیاستگذاری با توجه به گروه‌های ذی‌نفع و برنامه‌های حذب‌ی	عمومی به ویژه گروه‌های محروم و امنیت دانشگاهیان
استانداردهای دانشگاهی	به طور وسیعی بین دانشگاه‌ها مشترک بوده و بسیار سطح بالاست به منظور رعایت شایسته‌سالاری	متغیر، نهادی متفاوت برای سازمان‌های دانشگاهی متفاوت	تحول معیارها از استاندارد به سمت ارزش افزوده
دسترسی و انتخاب	انتخاب بر اساس شایسته‌سالاری مبتنی بر پیش‌زمینه‌ی تحصیلی یا عملکردی	شایسته‌سالاری به اضافه‌ی برنامه‌های جبرانی برای تحقق هدف دسترسی برابر	باز با تأکید بر برابری گروه‌های اجتماعی به ویژه آن‌ها که به حاشیه رانده می‌شوند.
گونه‌های مدیریت دانشگاهی	دانشگاهیان به صورت پاره‌وقت که در حوزه‌ی مدیریت دانشگاهی آماتور هستند. این افراد برای مدت محدودی انتخاب شده یا برگزیده می‌شوند	دانشگاهیان با سابقه‌ی همان دانشگاه که به عنوان مدیران تمام وقت فعالیت می‌کنند و بروکراسی بزرگ و فزاینده‌ای دارند	متخصصان حرفه‌ای مدیریت به صورت تمام وقت استفاده از تکنیک‌های مدیریتی و وارد کردن آن به برنامه‌های دانشگاهی
حکمرانی درونی	اساتید با سابقه	اساتید و کارکنان با سابقه با افزایش اثرگذاری دانشجویان	برهم زدن توافق که حکمرانی دانشگاهی را غیرقابل حل می‌کند فرایند تصمیم‌گیری توسط افرادی که اختیار سیاسی انجام می‌شود

روند تحولات کیفیت در آموزش عالی جهان

آموزش عالی در کشورهای اروپایی^۱ و ایالات متحده امریکا از سه طریق به جوامع خود مرتبط می‌شوند: نخست، سیاست‌های دولتی، مدیریتی و حمایتی؛ دوم، بازار برای سنجش میزان کاربست خروجی نهادهای آموزش عالی و سوم، میزان اعتماد جامعه برای سنجش میزان یکپارچگی و شایستگی نهادهای آموزش عالی. قدرت و توان این سه شکل ارتباطی در جوامع مختلف بر حسب زمان و نوع نهاد آموزش عالی متفاوت است. به بیانی دیگر، قدرت این ارتباط متغیری است وابسته از متغیرهای مستقل زمان و نوع نهاد آموزش عالی. آنچه در این بحث مد نظر است، بررسی تنش‌های پدیده آمده در ارتباط میان دانشگاه و جامعه از این سه منظر و البته متغیر زمان و سرعت رشد نهادهای آموزش عالی را پس از جنگ جهانی دوم مورد توجه قرار داده است.

رشد کمی نهادهای آموزش عالی می‌تواند سبب بروز مشکلات عدیده‌ای برای جامعه شود. یکی از تنش‌های پیش‌روی جامعه که در این بحث پیش‌بینی شده است و از آن به سان اصلی‌ترین چالش جامعه نام برده می‌شود، پاسداشت کیفیت و برابری در آموزش عالی در شرایطی است که نظام آموزش عالی در حال توسعه کمی است (مارگینسون، ۲۰۱۶).

رشد کمی نهادهای آموزش عالی هم‌زمان با آغاز دوره رشد شتابان جوامع و پس از جنگ جهانی دوم، مشکلات و تهدیدهایی را در زمینه کیفیت آموزش عالی با خود به همراه داشت. بطوری که دامنه‌ای از نهادهای آموزش عالی شکل گرفتند که یک سر آن دانشگاه‌هایی با استانداردهای بالای آموزشی شامل استادان برجسته، دانشجویان نخبه، منابع آموزشی و کمک آموزشی ایده‌ال قرار داشتند و سوی دیگر این دامنه نهادهایی قرار داشتند که شاخص‌ها و استانداردهای آموزشی در سطح

^۱ پس از بنایه بولونیا، نظام آموزشی در کشورهای اروپایی به صورت یکپارچه درآمده است. به همین سبب در این نگاشت نظام آموزشی کشورهای اروپایی به صورت یک نظام آموزشی انگاشته شده است.

کیفی پایین‌تری قرار داشتند. در این میان بیشتر کشورهایی که حال در ابتدای مسیر توسعه کمی آموزش عالی قرار داشتند، بر یک موضوع خاص توافق داشتند و آن حفظ کیفیت و استانداردهای آموزش عالی در عین توسعه کمی بود. همین امر - استمرار در توسعه کمی و حفظ کیفیت بالا در کلیه بخش‌های نظام آموزش عالی - معضلاتی را برای این نظام به همراه داشت. نخست، احساسات عدالت‌جویانه‌ای است که به مساوات در کیفیت در تمامی نهادهای آموزش عالی اشاره می‌کند. تاثیر کیفیت آموزش عالی بر کارنامه‌های شغلی افراد، تقاضا برای دسترسی به کیفیت در آموزش عالی را دو چندان کرده است. دوم، معیارهایی که در حال حاضر برای ارزیابی آموزش عالی توده‌گرا مورد استفاده قرار می‌گیرد، همان معیارهای قدیمی و پرهزینه دوره نخبه‌گرایی است. و سوم، رشد شتابان و تقریباً نامحدود آموزش عالی است که با هزینه‌های آن همانند شکل گذشته نخبه‌گرای آن بر دوش دولت افتاده و هزینه‌های هنگفتی را بر دولت تحمیل کرده است. این در شرایطی است که دولت‌ها با افزایش تقاضای خدمات عمومی در دیگر بخش‌ها همانند رفاه، سلامت، آموزش عمومی، مسکن، حمل و نقل و از این دست روبرو هستند (یانگ چی هاو، ۲۰۱۵).

بررسی دیرینه این تحولات و واکنش جامعه و دولت به گسترش کمی آموزش عالی و هزینه‌های بالا بیانگر آن است که در گذر دانشگاه‌ها از نخبه‌گرایی به توده‌گرایی جوامع با گروهی روبرو هستند که همچنان حفظ شکاف میان اقشار بالا و پایین جامعه را ترویج می‌دهند. این گروه معتقدند که دانشگاه با کیفیت که هزینه بالایی نیز دارد، بایستی محدود به اقشار خاصی از جامعه باشد و اگر قرار است دیگران نیز از فرصت‌های آموزشی بهره‌مند شوند، بایستی نهادهایی با کیفیت پایین‌تر برای آنان پیش‌بینی شود. اما با عبور از این نقطه صدای گروه‌های دیگری نیز در جامعه شنیده می‌شوند که احساسات عدالت‌جویانه و مساوات‌طلبی خود را بروز داده و بر این باورند که امکانات و کیفیت در نهادهای آموزش عالی بایستی در اختیار همگان قرار گیرد. با قدرت گرفتن این گروه که سیاست‌های توسعه کمی آموزش عالی نیز آن را تقویت می‌کند، دانشگاه‌ها تلاش می‌کنند با حفظ استانداردها و کیفیت آموزشی رشد یابند. این نقطه، نقطه آغاز معضلات دولتهاست. از آنجایی که

کیفیت با هزینه گره می‌خورد، دولت‌ها قادر به تأمین سرانه دانشجویی مورد نیاز دانشگاه نیستند و به ناچار بودجه حمایتی خود را به دانشگاه‌ها کاهش می‌دهند.^۱ بنابراین با شرایط پیش آمده دولت‌ها چاره‌ای جز توقف گسترش کمی و یا کاهش میزان حمایت‌های مالی خود از نهادهای آموزش عالی نداشتند (ترو، ۲۰۰۰)

همان‌گونه که اشاره شد و نفوذ بیشتر سیاست‌های گسترش کمی جوامع با دیدگاه‌های یکپارچگی و مساوات‌طلبی در آموزش عالی روبرو است که با تفاوت‌های موجود میان نهادهای آموزش عالی همچون نسبت استاد به دانشجو، فعالیت‌های پژوهشی، تجهیزات و زیرساخت‌ها و دیگر هزینه‌های کیفیت چندان سازگار نیست. بطوری که برخی نهادها به سبب مأموریت‌ها و رسالت‌ها، حجم فعالیت‌های پژوهشی که برعهده دارند هزینه‌های بالایی را نیاز دارند. بنابراین از یک پژوهش با بنیادهای کاری این نهادها گره خورده و نمی‌توان آن را جدا کرد و از سوی دیگر حمایت از پژوهش می‌تواند متفکران خلاق دانشگاهی را جذب و نگهداری کرده و به دنبال آن موقعیت آموزش عالی را بهبود بخشد. حال اگر بخواهیم با دیدگاه مساوات‌طلبی دست به گسترش کمی آموزش عالی بزنیم و با وجود تفاوت‌های موجود میان نهادهای مختلف برای حفظ کیفیت به همه بودجه و امکانات مساوی بدهیم، این گسترش آموزش عالی به سیاستی پرهزینه بدل خواهد شد که مدیریت و برنامه‌ریزی آن در ساختارهای جدید توده‌گرا بایستی با دقت بیشتری انجام شود. در شرایطی که رویکرد مساوات‌طلبی در عین گسترش کمی حاکم است، شعار آرمان‌گرایانه «هیچ چیز مگر بهترین آن» کنار رفته و دولت‌های سیاست‌های خود را با شعار «یک چیز بهتر از هیچ» تدوین و اجرا می‌کنند. بدین ترتیب، نهادهای آموزش عالی حفظ وضعیت موجود بایستی به فکر تأمین هزینه‌های خود از منابعی به غیر از منابع دولتی باشند. در این میان پرسش کلیدی اینجاست که "آیا آموزش عالی در شکل جدید خود می‌تواند ضمن حفظ کیفیت و مساوات و کاهش بودجه پیش‌بینی شده، به کارکردهای خود جامه عمل ببوشاند و همچنان گسترش

۱. در فاصله سال‌های ۱۹۷۹ تا ۲۰۰۴ بودجه اختصاص داده شده به دانشگاه از سوی دولت بین دو سوم تا سه چهارم کاهش می‌یابد.

یابند؟" (ترو، ۲۰۰۵). دانشگاه باز انگلستان نمونه‌ای است که تلاش کرده است تا با چنین اهدافی به فعالیت بپردازد. اما با وجود نام خود این نهاد همچنان نتوانسته است به مرحله دسترسی سراسری^۱ دست پیدا کند و همچنان در سطح یک نهاد نخبه‌گرا باقی مانده که افراد تنها با انگیزه دریافت مدرک تحصیلی در ضمن کار تمام وقت در این دانشگاه وارد می‌شوند. اگر چه برخی استانداردهای دوره نخبه‌گرایی در آن کم‌رنگ‌تر شده است، اما همچنان محدودیت‌های خاص آن دوره در این دانشگاه دیده می‌شود. تاثیر سیاست‌های گسترش بر استانداردها و کیفیت آموزش پیچیده و نامشخص است. در ابتدای دوره گسترش کمی، ابتدای دهه ۱۹۵۰، ملاحظاتی در میان دانشگاهیان مطرح شد که بعدها به صورت شعار «دانشجوی بیشتر مساوی است با دانشجوی بی‌کیفیت‌تر» ریشه‌دار شد. این نگرانی پایه تحلیل‌ها و نقدهای بعدی از سیاست گسترش کمی قرار گرفت. بطوری که گروهی بر این باور بودند که با گسترش کمی آموزش عالی حوزه استعدادها در آموزش عالی کوچک می‌شود. به بیانی دیگر با ورود دانشجویان بیشتر به دوره‌های عالی و استفاده آن‌ها از آموزش در سطح عالی استعدادهای بیشتری پرورش نمی‌یابد و کیفیت آموزش دانشجویان کاهش می‌یابد. دراین میان برخی پژوهشگران و ناظران دریافتند، که اگر چه ممکن است با این سیاست دانشجویان با زمینه‌های آموزشی ضعیف‌تر نیز وارد آموزش عالی شوند که قابل مقایسه با دانشجویان سطوح بالای آموزشی نیستند اما این دسته از دانشجویان انگیزه کافی برای تحصیل و رشد و بالندگی دارند، که این عامل درخورد توجه است (کوپرمن^۲، ۲۰۱۴). ضمن آن که آموزش عالی از دوره نخبه‌گرایی عبور کرده است و دیگر نباید دانشجویان و خروجی‌های آن را با دوره طلایی آموزش گذشته مقایسه کرد. با پیدایش نهادهای غیر دانشگاهی^۳ - پلی تکنیک‌ها و مدارس عالی^۴ - نگرانی‌های درباره کیفیت آموزش عالی رو به افول گذاشت. اما مسئله دیگر آمادگی و توانمندی اعضای هیات علمی

1. Universal Access

2. Cooperman

3. Non- University

4. colleges

مدارس عالی و دانشگاه‌ها بود که برخی بر این باور بودند که گسترش شتابان آموزش عالی میانگین کیفیت آموزش‌گران را کاهش داده است. برخی دیگر گسترش کمی را سبب دور شدن استاد از دانشجو و کم‌رنگ شدن این رابطه می‌دانستند که خود مستقیماً بر کیفیت آموزش تأثیر گذار است. گروه موافقان توده‌ای شدن نیز بر این باور بودند که این روند می‌تواند جو نخبه‌گرایی دانشگاه را تعدیل کرده و آنان را با بازار، مهارت‌آموزی، پیامدهای توده‌ای شدن و فرهنگ عمومی آشنا کند (پالفریمن^۱، ۲۰۱۱). اما آنچه در انتهای همه این نگرانی که می‌تواند معتبر یا واهی و گذرا باشد. بایستی بدان توجه کرد این است که هیچ جامعه‌ای نمی‌تواند با تصمیم‌های سیاسی و اقتصادی از گسترش کمی آموزش عالی به منظور رسیدن به کیفیت پرهیز کند. از آنچه که کم و بیش اکثر جوامع با این تحول روبرو شده‌اند - گذر از نخبه‌گرایی و ورود به توده‌گرایی - کاربردی‌ترین راه‌حل ترکیبی از دانشگاه نخبه‌گرا و نهادهای جایگزین و کم‌هزینه‌تر در ساختار آموزش عالی است. افزون بر این، کاهش هزینه سرانه دانشجویی اختصاص داده شده به نهادهای آموزش عالی از سوی دولت است.

بخش دوم: مرور مطالعات در ایران

تحولات آموزش عالی در ایران

فراستخواه، ۱۳۹۶ الف در طرح "تحولات بین نسلی در زندگی علمی دانشگاهی در ایران" پنج نسل متناظر با تحولات و نسل‌های جهانی برای جامعه ایران توصیف می‌کند.

در اینجا «نسل» به معنای گروه‌بندی زمانی اجتماعی اعم از قشرها و طبقات اجتماعی است. نسل منحصرًا با ملاک‌های بیولوژیکی، سنی و تقویمی قابل تمایز نیست. زیرا آنچه نسل‌ها را از هم تفکیک می‌کند، فقط سن و زیستن در یک دوره خاص ده ساله بیست ساله نیست^۱، بلکه تغییرات اجتماعی، وقایع و رویدادها و خاطرات و تجربه‌های مشترک نیز در صورت بندی نسلی لحاظ می‌شود. نسل بیش از اینکه یک امر عینی باشد، سوبجکتیو و برساخته اجتماعی نیز هست. تغییر رژیم‌های سیاسی و نظام‌های قدرت، انقلاب‌ها، جنگ‌ها، تحولات دورانی اجتماعی و اقتصادی و فرهنگی و تکنولوژیک، نسل‌های مختلف را شکل می‌دهد و برای هر نسل، شاکله ذهنی، فضای اجتماعی و زبان و گرامر و سبک زندگی و قواعد کم و بیش رایجی فراهم می‌آورد. پس لازم است نسل را نه تنها با متغیرهای جمعیتی شناختی بلکه با رویدادها و تجربه‌های دوره‌ای متمایز و دگرگونی‌های مهم و وقایع قابل توجه تعریف کنیم. به تعبیر مانهایم^۲ نسل در مفهوم اجتماعی آن، جایگاه مشترکی از منظر تاریخ تحولات بازنمایی می‌کند و در هر نسلی نگرش‌های غالب متفاوت و فضاها، اجتماعی، ارزشی، آرمانی، ایدئولوژیک، هویتی، گفتمانی و پارادایمی غالب متمایز و سبک‌های زندگی تا حد زیاد متفاوتی رواج دارد (شفرز^۳، ۱۹۹۴؛ براکز^۴، ۲۰۰۶) در جدول «۲» مشخصات پنج نسل

۱. کریستوفر بالر "Christopher Balr" هر ده سال را حدوداً یک نسل محسوب می‌کند

2. Mannheim

3. Bernhard Schäfers

4. Brooks

ایرانی مقارن با نسل‌های جهانی توصیف شده است.^۱

جدول ۲: پنج نسل در جهان و ایران

نسل ایرانی	برخی خصیصه های دوره نسلی	مقارن نسلی در آمریکا	برخی خصیصه های دوره نسلی
۱	نسل مشروطه ۱۳۲۰- دوره پهلوی اول	نسل خاموش (silent) ۱۹۲۵-۱۹۴۵	ناامنی، جنگ جهانی اول، اهمیت امنیت هرچند با اقتدار دولت، کمبودها، جنبش نوسازی (مطبوعات و مدارس عالی و دانشگاه و...) کانون توجه نسل : نظم، حفظ مراتب
۲	نسل ناسیونالیسم ایرانی ۱۳۲۰-۱۳۴۰	نسل بومر (Babyboomers) ۱۹۴۶-۱۹۶۴	آزادی های پس از شهریور ۲۰، رقابت ها هویت ایدئولوژیک، ناسیونالیسم، دوگانه شهر و روستا کانون توجه نسل : رقابت با خود انگاره ای مثبت
۳	نسل دوره نوسازی و رشد نابرابر ۱۳۴۱-۱۳۵۹	نسل X ۱۹۶۵-۱۹۸۰	اصلاحات ارضی، مهاجرت از روستاها به شهرها، حاشیه‌نشینی، رشد اقتصادی نابرابر و ناموزون، درآمدهای
			تحولات جهانی فراگیر مثل انقلاب پرتغال /۱۹۷۴ و انقلاب ایران /۱۹۷۹، فروپاشی، شوروی، دیوار برلین

۱. برای زمینه کاوی تاریخی این تحولات، از جمله می‌توانید بنگرید به: (فراسخواه، ۱۳۸۸)

نسل ایرانی	برخی خصیصه های دوره نسلی	مقارن نسلی در آمریکا	برخی خصیصه های دوره نسلی
	نفتی دولت، خودکامگی، فساد، «دیگری شدن» دولت، نارضایتی های سیاسی نخبگان، سرکوب وساواک، رشد ایدئولوژی های چپ و دینی، روشنفکری، اسلام سیاسی و انقلاب اسلامی کانون توجه نسل : تغییر و آرمان		و....، میل به تغییر، تحرک، آرمانخواهی، اتوپیا وایدئولوژی، هوش هیجانی، روابط غیر رسمی، خروج راحت از سازمان
۴	نسل انقلاب اسلامی ۱۳۶۰-۱۳۷۹	نسل Y یا هزاره (millennium) ۱۹۸۱-۲۰۰۰	ظهور کامپیوتر های پی سی، اینترنت، تلویزیونهای ماهواره ای، دهکده جهانی، و سپس: فناوری اطلاعات و ارتباطات، وب یک و وبگردی، لینکدن، وبلاگ‌ها، ویکی‌ها اهمیت یافتن کودکان و نوجوانان، کم حوصلگی، اهمیت سبک زندگی، سرگرمی، فان و لحظه حال، اوقات فراغت، گروه های دوستی، تجربه شخصی، نیازهای فرامادی، مهارت گرایی، بی تکلفی ویی تعارفی
۵	نسل پسا انقلاب ۱۳۸۰-	نسل Z یا نت ۲۰۰۱-	<u>پوپولیسم و توده گرایی در برابر نخبه گرایی، افت کیفیت،</u> چپ نو در مقابل اقتصاد نئوکلاسیک، یارانه ها، ابعاد جهانی خشونت، یازده سپتامبر، ظهور پدیده‌هایی مانند داعش، محیط‌زیست و توسعه پایدار، وب دو

نسل ایرانی	برخی خصیصه های دوره نسلی	مقارن نسلی در آمریکا	برخی خصیصه های دوره نسلی
	و سه، فناوری‌های همراه، ام پی تری پلیر، بازی های چند بعدی رایانه ای، میکرو بلاگ وموبلاگ ها، فیس بوک، توییتر، یوتیوب، تلگرام، اینستاگرام وشبکه های اجتماعی مجازی (جدول «۱»: پنج نسل در جهان ودر ایران)		تحریم، تورم، بورس مسکن، صف آرایي های جدید در میدان نیروها، ریزگردها و اهمیت یافتن آب و خاک وهوا وگیاه، رشد سریع فضاهای مجازی وشبکه های اجتماعی ، ناسازه هایی همساز شده از «بومی - جهانی» ، «سنت، مدرن و پست مدرن»، جنبش سبک زندگی و سیاست زندگی (بگذار زندگی کنم) ونهایتا دولت اعتدال و پساتحریم گرایی کانون توجه نسل : هم‌اغوشی با نااطمینانی در شبکه های اجتماعی مجازی

اکنون در باب تأویل اجتماعی نسل‌بندی فوق در فرهنگ وفضای دانشگاه تأمل کرده و هر نسل را در سه دورهٔ عمر از چرخه حیات انسانی منظور کرده‌اند : ۱. دوره نسلی ورشد کودکی و نوجوانی ۲. دوره دانشجویی ۳. دوران زندگی هیأت علمی. از این طریق آمد ورفت نسل‌های هیأت علمی ودانشجویی این سرزمین در بحبوحهٔ سیر تطوّر و تحوّل مدل‌های دانشگاهی ایران متناظر با تحولات دانشگاهی جهان بازنمایی می‌شود. در میان نسل‌های بررسی شده (نمودار ۱) همان‌طور که ملاحظه می‌فرماید، در نسل چهارم یعنی نسل انقلاب اسلامی یکی از عجایب این نسل «دانشگاه آموزشی نسل اول» است که فاقد کیفیت است و در همان حال مایل وبلکه مصرّ به نسل دوم دانشگاه پژوهشی شدن است! دانشگاه

توده گرا، افت کیفیت، آغاز رشد کمی تحصیلات تکمیلی، گزینش استاد، مهاجرت مغزها، نظام متمرکز، دانشگاه و صنعت و علم سبک دو بدون ساختار کارآمد بوجود آمد. دوره اول حیات این نسل از این حال به آن حال شدن، افتادن و برخاستن، دست و پا زدن و سرانجام خیمه زدن در ساحل فراغت و تجربه، سبک زندگی و فناوری اطلاعات و ارتباطات است. نسلی خسته و کوفته. دوره دانشجویی نیز عبارت است از پریدن بر بالای دیوار کنکور، همزیستی با سهمیه‌ها، حشر و نشر با برنامه‌های درسی عرضه گرا و پرو واحد افت جذابیت تدریس، اختلاط دانشجویان از طبقات در حال فروکش متوسط تا طبقات نوکیسه بالا و طبقات انبوهی از پایینی‌ها و غیر شهری‌ها. این نسل از دوتایی سیاست‌زدگی - سیاست‌زدایی فرسوده شده است. آموزش عالی رایگان، رشد دسترسی کمی، تدریس به شیوه سخنرانی‌های سالنی، گزینش دانشجو، پدیده‌های پیام نور و آزاد و... انجمن‌های اسلامی و بسیج دانشجویی را دیده است. همه جا صحبت‌ها و تابلوها و برنامه‌ها دعوی «دانشگاه و صنعت» و «علم سبک دو» است اما این‌ها اصلاً ساختارمند و کارآمد نشده‌اند، دانشگاه پژوهشی به معنای صحیح و همه جانبه و کیفی که نشده‌ایم، آن دانشگاه کلاسیک آموزشی و اهمیت تدریس و یاددهی و یادگیری در کلاس، نفوذ و تأثیر عمیق و اخلاقی استاد بر دانشجو، دغدغه‌های جدی درس آموزی و «اجتماعی شدن علمی» نیز که میراث اصیل دانشگاه آموزشی دنیاست و ما هم در نسل دوم و سوم، ذره به ذره تجربه می‌کردیم، برباد رفته است.



نمودار «۱» دوره عمر و چرخه حیات نسل‌ها (فراسخواه، ۱۳۹۶ الف)

فراستخواه (۱۳۹۶ الف) با وجود تفاوت‌هایی که در میان سه نسل توصیف کرد به نگرانی مشترکی که کم و بیش در هر سه نسل مشاهده شد به صورت موارد زیر اشاره کرد:

- سیاسی شدن بیش از اندازه دانشگاه و غلبه امر سیاسی بر امر آکادمیک. (به جز معدودی از نسل که معتقدند علم و دانشگاه در خدمت سیاست اسلامی سازی قرار بگیرد)

• سیطره کمّیت و افت کیفیت

هر سه نسل این پیامد را قبول دارند و به اشکال مختلف آن اشاره می‌کنند؛ نسل اول به تضعیف اصالت‌های رفتار علمی، بی‌هنجاری در مرتبه‌های دانشگاهی، پز و بزک علمی، سیطره کمّیت، سطحی‌نگری دانشجو و اطلاعات کم عمق اشاره می‌کند. نسل دوم گسترش کمّی دانشگاه‌ها و افزایش استاد را موجب رقابت در کمّی‌گرایی می‌داند و به کاهش مهارت استادان، کمّی‌گرایی و پرش در مقالات افت کیفیت رساله‌ها اشاره می‌کند. نسل سوم وضع مالی استاد را در کار هیئت علمی موثر می‌داند و از کمّی کاری استادان برای ارتقاء و افت سطح کیفی دانشجو سخن می‌گویند.

- مسائل معیشتی استادان خصوصاً جوانترهای درگیر با مخارج مسکن و..
- ضعف تعاملات اجتماعی
- مقاله‌گرایی صوری
- ارتقا گرایی پرشتاب جوان‌ترهای خود
- گسترش بی رویه، بدقواره و ناموزون آموزش عالی
- نادیده گرفته شدن تفاوت‌ها و یکسان شدن بر موجودیتی که به نام دانشگاه در کشور به راه افتاده است.
- دولتی شدن مدیریت آموزش عالی و دانشگاه
- ضعف همکارهای علمی بین‌المللی
- ضعف سرمایه‌های اجتماعی و اعتماد و مشارکت

ایشان، در کتاب گاه و بی‌گاهی دانشگاه در ایران (۱۳۹۶ ب) در باب

گسترش بدقواره، ناموزون و ناپایدار آموزش عالی این چنین توضیح می‌دهد: طی سال‌های گذشته آموزش عالی به صورتی نا متناسب، بد قواره و ناموزون و غیر متوازن گسترش یافته است. این به معنای آن است که ما از این وضع نباید انتظار پایداری داشته باشیم. نیازها و تقاضاها به ندرت سنجیده و بررسی شده است. آموزش عالی به شدت در شکلی نامعقول، عرضه‌گرا شده است (آن هم به صورت عرضه دولتی). از آموزش عالی، چنان که در نامش پیداست، انتظار می‌رود به تعلیم و تربیت در سطوح عالی، و به تاثیرات مطلوب در فرهنگ و جامعه، به رفاه اجتماعی، به کیفیت زندگی، به توسعه و تعالی و ارزش‌های افزوده‌ی ملی و عزت ایرانی در محیط بین المللی کمک بکند. اگر چنین نباشد، مطمئناً حیثیت و اعتبار آموزش عالی مخدوش می‌شود و تصویر اجتماعی آن رو به زوال می‌نهد. هزینه‌ی تمام شده‌ی دانشجو که در تربیت نیروی انسانی و تشکیل سرمایه‌ی فکری ملی صرف می‌شود ضرب در تعداد دانش‌آموختگان بیکار یا با کار کاذب غیر مرتبط و غیر مولد تنها بخشی از مخارج تباه شده در کشور است. هزینه‌های خصوصی و عمومی برای ایجاد مرکز و دوره‌ها صرف می‌شود که در صورت فقدان اثربخشی و کارایی و بهره‌وری به خسارت ملی منتهی می‌شوند. از سوی دیگر، افت نقش اجتماعی و فرهنگی نیروی انسانی تربیت شده، مطمئناً هم به سرمایه‌ی اجتماعی و هم به سرمایه‌ی معنوی کشورمان لطمه می‌زند.

اگر فکر درستی برای سامان یابی گسترش آموزش عالی در کار نباشد، نه تنها به اتلاف منابع ملی بلکه به سرخوردگی جامعه از علم آموزی می‌انجامد، بیکاری دانش‌آموختگان، یا انواع اشتغال‌های کاذب آنان نا متناسب با رشته و تخصص هزینه شده‌ی خود، فقدان اثربخشی اجتماعی و فرهنگی دوره‌های اجرا شده‌ی آموزش عالی، مخدوش شدن اعتبار و نشان اجتماعی گروه‌ها و مراکز آموزش عالی در ادراک عمومی از دانشگاه و بی‌مقداری فرهنگی آن، همه و همه فقط بخشی از پی‌آمدهای سوء و ناخواسته‌ی ناشی از روندهای کنونی است. امر گسترش در نظام پژوهش و آموزش عالی، بنا به سرشت خود، از جنس سیاست عمومی^۱ است.

جریان این مشکل سندرومی است، جز علائم مرضی یک نظام متمرکز آموزش عالی که به شدت وابسته به چرخش‌های سیاسی، مدیریت‌های دولتی، سلیقه‌ها و نگرش‌های گروهی و گرایش‌ها و منازعات جناحی و منافع و فشارها و لابی‌هاست. این مشکل ضعف حکمرانی خوب در آموزش عالی است که آثار خود را به صورت نظام گسترش عرضه‌گرایانه‌ای آموزش عالی، بی‌اعتنا به تقاضاها، فاقد هدفمندی، دچار فروپستگی و بیگانگی با تعاملات ملی و بین‌المللی، و کم توجه یا بی توجه به مأموریت‌گرایی و پاسخ‌گویی به نیازهای واقعی توسعه در سطوح محلی و منطقه‌ای و ملی نشان می‌دهد. نکته‌ی قابل ذکر این است که درصد بالای مجوزهای قطعی نشان دهنده‌ی سادگی اخذ مجوز نهایی و فقدان مراحل چندگانه‌ی بررسی و ممیزی و نبود سازوکارهای اعتبارسنجی و غربال کیفی مطابق استانداردهای دقیق است. وضعیت زمانی این مجوزها محل تامل است. در ده سال گذشته شاهد فراز و فرودی هستیم که ابتدای آن سال ۱۳۸۸ و انتهای آن سال ۱۳۹۲ و اوج آن در سال ۱۳۹۰ و ۱۳۹۱ است. این شواهد حاکی از آویختگی شدید امر آکادمیک گسترش به امر پلیتیک زمینه‌های سیاسی و شرایط مدیریتی دولت و وزارت علوم، تحقیقات و فناوری است. با مروری کوتاه در نشان‌گرهای گسترش آموزش عالی مشخص شد که این گسترش عرضه‌گرایانه است و بی توجه به تقاضاهای واقعی جامعه و بازار کار و بی‌اعتنا به تعاملات ملی و بین‌المللی و بر کنار از تعهد به ضابطه‌ی کیفیت است. بر اساس داده‌های بین‌المللی، اقتصاد آموزش در ایران بسیار ضعیف و آسیب‌پذیر است به طوری که در فاصله‌ی دهه‌ی ۹۰ و دهه‌ی اول قرن ۲۱، با وجود این که سال‌های تحصیل رشد سریعی داشته است اما هزینه‌ی آموزش از تولید ناخالص ملی به یک منوال مانده است و این فقط یکی از شواهدی است که بیان‌گر غلبه‌ی کمیت آموزش ما بر کیفیت آن است (UNDP, 2015). بدین ترتیب، نتیجه می‌گیریم که شکاف‌های عمده‌ای در نظام آموزشی و آموزش عالی ما مثل مشکلات کیفیتی، نابرابری و اشتغال ناپذیری هنوز در سطحی بسیار زیاد با متوسط وضع مطلوب جهانی فاصله دارد. در مطالعه‌ی آمایش آموزش عالی، تصویری از آینده‌ی عوامل اقتصادی موثر بر سامان‌دهی

آموزش عالی به دست داده شده است. بر اساس این مطالعه، کمبود فرصت‌های شغلی برای دانش‌آموختگان آموزش عالی و مازاد عرضی نیروی کار تحصیل کرده در بازار کار ایران، یکی از چالش‌های اساسی کشور از دو دهه‌ی قبل بوده است. با نگاهی به آمار گسترش کمی آموزش عالی در سال‌های اخیر، به راحتی می‌توان دریافت که در صورت عدم تحول اساسی در نظام اقتصادی این بحران تشدید خواهد شد (نورشاهی، منیعی و قارون، ۱۳۹۴). بنابراین، چه باید کرد؟ نویسنده برای پاسخ به این سوال از یافته‌های پژوهشی خود در این زمینه استفاده کرده است. مشکل نخست در جنس سیاست‌های آموزش عالی است که به شدت دولتی و دیوان سالار، اظهاری، ابلاغی و گفتاری است و شکل دستورالعمل اداری دارد. در حالی که سیاست باید حاصل جست و جوی رضایت‌بخش در شبکه اجتماعی ذی نفعان باشد و برای این کار باید خود دانشگاه‌ها و انجمن‌های حرفه‌ای و تخصصی در جریان خط مشی‌گذاری‌های عمومی به نحو ساختاری و نهادمند مشارکت داده شوند. گذشته از این سیاست باید از پژوهش برپایید و برای عاملان خلاق اجتماعی در راستای ارتقای کیفیت آموزش عالی شیب‌سازی بکند و مشوق‌هایی فراهم آورد. نویسنده با این که قواعد رقابتی در بازار دانش را مهم می‌داند و معتقد است که باید به قواعد عرضه و تقاضا توجه کنیم، ولی بیش از آن بر عقلانیت اجتماعی و انتقادی و به سفارش اجتماعی تاکید دارد و خصوصا کار دانشگاه را یکسره قابل فروکاستن به عقلانیت ابزاری و دست نامرئی بازار نمی‌داند (فراستخواه، ۱۳۹۶ ب).

ایران و تحولات گسترش آموزش عالی در آن

آن‌چه تاکنون از نظر گذشت نشان می‌دهد، گسترش آموزش عالی پدیده‌ای جهانی، چند بعدی و بسیار پیچیده است که محورهای گوناگونی در آن حایز اهمیت هستند که به شناسایی و تبیین جدی نیاز دارند. عواملی مانند توجه به پیامدها و خروجی‌های دانشگاه (افرادی که دسترسی داشته‌اند و فارغ‌التحصیل خواهند شد)، تحول فرایندها مانند ایجاد مشاغل محلی، نشاط جمعیتی، ورودی‌های نامحسوس به اجتماع، و مجموعه مسائلی که در بسیاری موارد با

شاخص‌های کیفی که به برون‌داد و فرایندها اشاره دارند، مربوط می‌شود (دبیر، ۲۰۰۲).

بیش از دو دهه است که آموزش عالی ایرانی نیز با سیاست افزایش دسترسی و به دنبال آن نیل به هدف عدالت اجتماعی، تجربه‌هایی از گسترش آموزش عالی را با افزایش ظرفیت‌های دانشگاهی و شکل دادن به گونه‌های متفاوت نهادهای آموزش عالی آزموده است. تجربه‌ی گسترش آموزش عالی در ایران تا جایی پیش رفته که تعداد شرکت‌کنندگان در آزمون ورودی دانشگاه یا همان کنکور بیش از ظرفیت‌های اعلام شده دانشگاهی در انواع گوناگون موسسات و نهادهای آموزش عالی است. نتایج پژوهش‌ها و مرور مطالعات گوناگون (فراسخو، ۱۳۹۶، فریدونی، ۱۳۹۶؛ منیعی، ۱۳۹۴) اما نشان می‌دهد که همان چالش‌های جهانی امروز برای آموزش عالی ایرانی هم رخ داده است. کاهش منابع مالی، کم شدن قدرت دولت در افزایش بودجه‌های دانشگاهی برای پاسخ دادن به نیازهای جاری نهادهای آموزش عالی، معضل کیفیت و بروز ضعف‌های جدی در کارویژه‌های دانشگاهی و عواملی از این دست که بسیاری، همگی از چالش‌هایی است که آموزش عالی ایرانی با آن مواجه شده و این همه اندیشمندان و سیاست‌گذاران این عرصه را بر آن داشته تا در قالب اقدامات مختلف برای مشکلات ایجاد شده چاره‌ایی بی‌اندیشند. اقداماتی نظیر تدوین سند آمایش آموزش عالی و سیاست‌های ابلاغی ساماندهی آموزش عالی و یا سیاست‌های منطقه‌بندی و مدیریت منطقه‌ایی و ماموریت‌گرا کردن آموزش عالی همگی از این دست سیاست‌ها و چاره‌جویی‌ها به شمار می‌روند.

اما مروری بر تجربه‌های جهانی در دوره‌های مشابه آنچه آموزش عالی ایران در آن قرار گرفته است، نگاهی مبنایی‌تر را نشان می‌دهد که در نتیجه‌ی دستاوردهای چنین نگاهی نیز بیشتر توانسته در طولانی مدت به موفقیت نزدیک‌تر شود. تجربه‌ی جهانی حکایت از آن دارد که برای ساماندهی به گسترش آموزش عالی و عبور از چالش‌ها آن و وارد شدن به مرحله‌ی آموزش عالی فراگیر باید دو موضوع اساسی مشخص شود که نخست آن دسترسی به آموزش عالی است. زیرا هر سیاستی در حوزه‌ی ساماندهی به گسترش آموزش عالی نمی‌تواند محدود کننده‌ی دسترسی به آموزش عالی باشد. چرا که محدود کردن دسترسی خود معادل

بی‌عدالتی آموزشی هم قلمداد می‌شود. دومین مساله هم تلاش برای پاسخگویی به نیازها و مطالبات اجتماعی است.

این گسترش به‌ویژه در دهه‌ی اخیر به گونه‌ایی سرعت داشت که آمارهای وزارت علوم، تحقیقات و فناوری حکایت از آن دارند که جمعیت دانشجویی فقط در دانشگاه‌های سراسری و بدون در نظر گرفتن دانشگاه‌های آزاد و پیام نور، از ۹۳۶۰۰۰ نفر در سال تحصیلی ۸۵-۱۳۸۴ به ۲,۳۶۲,۸۲۱ نفر در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ افزایش یافته و نرخ رشد ۱۵۲ درصدی را نشان می‌دهند. این در حالی است که ردیف‌های مستقل دانشگاهی در این دسته از دانشگاه‌ها از ۱۰۹ ردیف در سال تحصیلی ۸۵-۱۳۸۴ با ۶۹ درصد افزایش به ۲۴۷ ردیف مستقل دانشگاهی در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ رسیده‌اند (وزارت علوم، تحقیقات و فناوری ۱۳۹۴).

آمارها نشان می‌دهند، که گسترش کمی آموزش عالی در ایران به لحاظ ابعاد گوناگون قابل بررسی است. زیرا همان‌طور که پیش از این نیز توضیح داده شد گسترش آموزش عالی مفهومی است پیچیده که باید از جهات مختلف بررسی شده و در هر بافتی با توجه به ویژگی‌های خاص آن بافت معنا شود. از این رو گسترش آموزش عالی در ایران پدیده‌ایی جدی و قابل بررسی است که تحولات زیادی در حوزه‌ی آموزش خصوصی، پذیرش اعضای هیات علمی و سایر نیروهای انسانی (باطوم، ۲۰۱۴) کیفیت، مدیریت و رهبری و حتی چهره‌های شهری به وجود آورده است (فریدونی، ۱۳۹۴). بدیهی است دانشگاه به عنوان سیستمی پیچیده با پیوندهای منعطف که پیامدهای عدیده‌ایی با خود به همراه دارد نیاز به بازخوانی مجدد پیدا می‌کند زمانی که چنین وسعت عجیبی را تجربه می‌کند. در این بازخوانی به کارکردی جدیدی از دانشگاه برمی‌خوریم که ریشه در تحولات جهان مدرن داشته و دانشگاه را به نهادی اجتماعی تبدیل کرده و این همان تحولاتی است که از منظر بین‌المللی نیز محل توجه و بررسی است.

فریدونی، ۱۳۹۶ در طرح "پیامدهای اجتماعی گسترش کمی آموزش عالی؛ نظریه‌ایی داده‌بنیاد" به مجموعه یافته‌های حاصل از پژوهش خود در قالب

نظریه‌ی نوپایی دست یافت که مبتنی بر کدهای سه‌گانه‌ی حاصل از مصاحبه‌هاست. در این نظریه آورده شده است که:

«توسعه کمی آموزش عالی سیاستی است که در دهه‌ی اخیر نظام آموزش عالی کشور را با تحولات و چالش‌هایی چشم‌گیر روبه‌رو کرده است. این سیاست از ابتدا مبتنی بر دلایلی که عموماً در حوزه‌های اجتماعی - فرهنگی و سیاسی - اقتصادی قرار داشتند، شکل گرفت تا بتواند به نیاز نسلی پاسخ دهد که به دلیل پرجمعیت بودن و کمبود امکانات کافی پشت درهای دانشگاه می‌ماندند و برای جمع فراوانی از آنان امکان تحصیل در دانشگاه پیش نمی‌آمد. تا از این طریق بتوانند نیروهای ماهر برای کار تربیت کرده و از سوی دیگر شرایط را برای شکل دادن جامعه‌ای دانش‌بنیان فراهم آورند که مهم‌ترین سرمایه‌ها در آن علم، آگاهی، سرمایه‌های اجتماعی و فرهنگی بودند. اما شواهد حاکی از آن است که در کنار افزایش سطح آگاهی مردم، بالا رفتن تعداد جمعیت دانشجویی، دسترسی راحت به دانشگاه برای افراد مستعد، باسواد شدن سازمان‌ها، این سیاست نتوانست به اهداف اولیه خود دست یابد و بحران‌های مهمی را برای آموزش عالی ایرانی به وجود آورده است. توسعه‌ی نامتوازن، بی‌کیفیت‌تر شدن دانشگاه و آموزش، نابه‌سامانی اعضای هیات علمی، کاهش تجربه چند فرهنگی و افزایش بیکاری در کنار شدت گرفتن گرایش به مدرک در نتیجه‌ی سیاست گسترش کمی آموزش عالی سبب شد تا در زمانی که جمعیت، نقطه‌ی افزایش خود را پشت سر گذاشته بود و جمعیت دانشجویی رو به کاهشی چشم‌گیر داشت، دانشگاه‌ها برای تامین منابع مالی و برقرار ماندن به سمت حفظ دانشجو به هر قیمتی پیش بروند و آفت دانشجوسالاری علایمش را در بسیاری قسمت‌ها نشان دهد که این همه منجر به دگرگونی ماهیت در مفهوم دانشگاه و عملکرد آن شد. دانشگاه که بنا بود علم تولید کند، نیروی ماهر تربیت کند و سرمایه‌های اجتماعی را فزونی بخشد به بنگاهی اقتصادی تبدیل شد که فقط محلی برای صدور مدرک است تا آن‌ها که شاغل هستند به واسطه‌ی همین مدارک ارتقاء شغلی پیدا کنند و برخی مسئولین برای خود القاب جدید بسازند.

از سوی دیگر عدم درک درست از نهاد دانشگاه توسط سیاست‌گذار مسئله‌ی دیگری بود که از همان نخستین روزهای طرح و اجرای سیاست توسعه‌ی کمی آموزش عالی از نظر دور مانده و زیرساخت‌های آن در مناطق فراهم نشده است. دانشگاه در مفهوم اصیل خود نهادی اجتماعی است که به پیش‌نیازهایی برای ورود به هر منطقه نیاز دارد و ورود دانشگاه به هر بافت پیامدهایی را با خود به همراه دارد که گاه آن‌قدر پیچیده می‌شود که قابلیت تبدیل شدن به یک ناآرامی قابل توجه را پیدا می‌کنند. حال وقتی این مسائل در کنار سایر کاستی‌های کلان آموزش عالی در حوزه‌ی مبانی آموزش عالی و مسئله‌شناسی قرار می‌گیرد بیش از پیش مشخص می‌شود که آموزش عالی ایرانی از مشکلات جدی در فلسفه و معنا رنج می‌برد و تنها با استفاده از ظاهر مفاهیمی که خود مبتنی بر فلسفه و اندیشه‌های متفاوتی هستند نه تنها توانایی چشم‌گیری در حل مساله ندارد بلکه زمینه را برای بروز مسائل

بنیادی دیگر فراهم می‌آورد که نمونه‌ی آشکار آن در سیاست‌های توسعه‌ی کمی آموزش عالی است که امروزه به توسعه دوره‌های تحصیلات تکمیلی، بدون فراهم بودن زیرساخت‌های لازم و حتی ابتدایی، منجر شده و در چند سال پیش رو کشور را با فاجعه‌ایی در حوزه‌ی منابع انسانی بی‌مهارت و پرادعا مواجه می‌کند که خود مسئله‌ی اساسی دیگری است».

بررسی تطبیقی تحولات آموزش عالی کشورهای اروپایی و ایالت متحده آمریکا با ایران

آن‌چه واقعیت دارد آموزش عالی، در دوران تحوّل خود به لحاظ تعداد جمعیت دانشجویی و عرضه و تقاضا برای دانشگاه با تغییرات و دگرگونی‌های بزرگی مواجه شد. گسترش آموزش عالی به عنوان تجربه‌ایی که در بیشتر کشورهای جهان چه آن‌ها که در جهان توسعه یافته قرار می‌گیرند و چه آن‌ها که کشورهای در حال توسعه نام گرفته‌اند رخ داده است و همه‌ی این کشورها نیز پس از یک دوره تجربه‌ی گسترش آموزش عالی و وارد شدن به فاز آموزش عالی توده‌گرا با

چالش‌های مشابهی در سه حوزه‌ی اصلی منابع مالی، کیفیت و حفظ کارویژه‌های سنتی دانشگاه در عین حفظ استقلال دانشگاهی و آزادی علمی مواجه بوده‌اند و از این رو سیاست‌های گوناگونی را برای عبور از این بحران‌ها در مرحله‌ی پسا توده‌ایی شدن آزموده‌اند.

در تمام کشورهای مورد مطالعه 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. اما آن‌چه در تجربه‌ی این کشورها بسیار جالب است توجه به روند دگرگونی‌های ژرفی است که در آموزش عالی آن‌ها رخ داده است. 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، 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 گرنت‌ها به دانشجویان و اعضای هیات علمی و فراهم آوردن فضا برای تبادلات استاد و دانشجو بسیار به چشم می‌خورد (ترو، ۲۰۰۵). این در حالی است 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 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. جامعه‌ی ایرانی بدون تثبیت آمادگی‌های لازم و در شرایط درونی نامناسبی، به جهانی در حال دگرگونی‌های عمیق پارادیمی، ساختاری و دورانی پرتاب شده است. اما در چنین دوره‌ای حساس و پرشتاب، متأسفانه با موانع بازدارنده‌ی جدی از درون دست به گریبان است. امروزه نه تنها وسایل نیل به اهداف، پی در پی تغییر پیدا می‌کنند، خود اهداف نیز مرتب «باز تعریف» می‌شوند. اما همچنان آموزش عالی به درک سطحی از اهداف، و به شیوه‌های منسوخ توسل می‌جوید. این در حالی است که دانشگاه‌ها در ایران از موقعیت مساعد و شانس لازم برای همراه ساختن مبتکرانه و خلاق خود با آهنگ تحولات پیشرو جهانی برخوردار نیستند. چون مدیریت آنها و فضای کاری آنها تحت تأثیر شرایط و وضعیت کلان کشور است.

دانشگاه‌ها در قرن بیست و یکم می‌کوشند تا با مسائل مهمی مانند «تناسب» با نیازهای نوپدید جامعه، کیفیت و مطابقت با استانداردهای جهانی و همکاری بین-المللی به صورتی هوشمندانه مواجه بشوند. اما آموزش عالی ما از جهات بسیاری در چنین زمانه متحولی، دچار پس افتادگی اسفباری شده است. نتایج پژوهش‌ها و مرور مطالعات گوناگون (فراسخو، ۱۳۹۶، فریدونی، ۱۳۹۶؛ منیعی، ۱۳۹۴...) نشان می‌دهد که همان چالش‌های جهانی امروز برای آموزش عالی ایرانی هم رخ داده است. اما نوع مواجهه در این کشورها با یکدیگر متفاوت است. کاهش منابع مالی، کم شدن قدرت دولت در افزایش بودجه‌های دانشگاهی برای پاسخ دادن به نیازهای جاری نهادهای آموزش عالی، معضل کیفیت و بروز ضعف‌های جدی در کارویژه‌های دانشگاهی و عواملی از این دست که بسیاری، همگی از چالش‌هایی است که آموزش عالی ایرانی با آن مواجه شده و این همه اندیشمندان و سیاست‌گذاران این عرصه را بر آن داشته تا در قالب اقدامات مختلف برای مشکلات ایجاد شده چاره‌ای بیاندیشند. اقداماتی نظیر تدوین سند آمایش آموزش عالی و سیاست‌های ابلاغی ساماندهی آموزش عالی و یا سیاست‌های منطقه‌بندی و مدیریت منطقه‌ای و ماموریت‌گرا کردن آموزش عالی همگی از این دست سیاست‌ها و چاره‌جویی‌ها به شمار می‌روند.

مروری بر تجربه‌های جهانی در دوره‌های مشابه آنچه آموزش عالی ایران در آن قرار گرفته است، نگاهی مبنایی‌تر را نشان می‌دهد که در نتیجه‌ی دستاوردهای چنین نگاهی نیز بیشتر توانسته در طولانی مدت به موفقیت نزدیک‌تر شود. تجربه‌ی جهانی حکایت از آن دارد که برای سامان‌دهی به گسترش آموزش عالی و عبور از چالش‌ها آن و وارد شدن به مرحله‌ی آموزش عالی فراگیر باید سه موضوع اساسی مشخص شود که نخست، آن دسترسی به آموزش عالی است. زیرا هر سیاستی در حوزه‌ی سامان‌دهی به گسترش آموزش عالی نمی‌تواند محدود کننده‌ی دسترسی به آموزش عالی باشد. چرا که محدود کردن دسترسی خود معادل بی‌عدالتی آموزشی هم قلمداد می‌شود. دومین، مساله هم تلاش برای پاسخگویی به نیازها و مطالبات اجتماعی است. و در نهایت بررسی پیامدهای توسعه کمی ناموزون آموزش عالی که از مهم‌ترین آن‌ها بحران کیفیت در آموزش عالی ایران است.

نگاهی به پیامدهای توسعه کمی ناموزون و زیانبار آموزش عالی در کشور بحران کیفیت در آموزش عالی

گسترش آموزش عالی، توجه به توسعه و فناوری‌های نوین و هم‌سویی با جامعه جهانی برای تبادل اطلاعات علمی، از ویژگی‌های جوامع مدرن و از مطالبات کشورهای در حال توسعه است. این در حالی است که نظام آموزش عالی ایران و نهادهای ذی‌نفع و درگیر با آن، به دنبال مواجهه با موج جمعیت متقاضی صندلی‌های دانشگاه، با جذب حداکثری داوطلبان، بر آمار افراد دانشگاهی کشور با شدت هر چه تمام‌تر افزوده‌اند و کمتر داوطلبی را از کلاس‌های دانشگاهی، بی‌نصیب گذاشته‌اند و به دنبال آن، مدرک‌داران جوان متقاضی تحصیلات تکمیلی را روانه بازار آموزش عالی کرده‌اند تا در این سطح نیز گسترش کمی قابل توجهی ایجاد کنند و بر طبل توسعه این‌چنینی آموزش عالی بکوبند. ادامه این روند کمی، بحران کیفی آشکاری را در پی داشته و جامعه دانشگاهی را به فکر یافتن راه خروج از این وضع انداخته است و شاید درخواست فرهنگستان علوم از رئیس‌جمهوری، از همین دست چاره‌اندیشی‌ها باشد. چرا که تدوین و اجرای سیاست‌های مناسب در زمینه آموزش عالی، تضمین‌کننده پیشرفت‌های کشور است. یکی از موضوعات مهمی، که از همان ابتدای طرح و اجرای سیاست توسعه‌ی کمی آموزش عالی از نظر دور مانده و زیر ساخت‌های آن در مناطق فراهم نشده است، عدم درک درست از نهاد دانشگاه توسط سیاست‌گذار است. از این‌رو در ادامه نوشتار پیش‌رو، بنا به ضرورت موضوع مطرح شده "بررسی وضعیت کیفیت آموزشی نهاد دانشگاه" با ورود به این نهاد در گام نخست به مفهوم دانشگاه و درک نهادی از آن و مفهوم کیفیت در این نهاد؛ و در گام بعدی به راههای دستیابی به کیفیت و بهبود آن می‌پردازیم.

دانشگاه و درک نهادی از آن

نهاد مفهومی فراتر از یک واژه و اصطلاح دارد و به فراخور سابقه و ورود آن در حوزه‌های مختلف علم از معانی، تعاریف و کاربردهای متفاوتی برخوردار شده است. مفهوم نهاد هم اشاره به ایجاد مکانی خاص برای فعالیت و هدفی خاص دارد هم مفهوم ذهنی، موضوعی یا معنوی از آن استنباط می‌شود. تعاریف در حوزه‌ی نهادها

و تئوری نهادی زمانی مفید فایده است که بتواند در درک صحیح از مفهوم دانشگاه و ماهیت آن مسیری نو بگشاید. در این مسیر نو باید از نهاد دانشگاه درکی سیاسی- اجتماعی داشت (دبیر ۲۰۰۲) تا بتوان کارکردها و پیامدهای نوین آن را به درستی شناخت.

اگر دانشمندان نهادگرای قدیمی نهاد را به عنوان محصولی از توافق اجتماعی عنوان می‌کنند (زارعی ۱۳۹۲)، دانشگاه نهادی می‌شود که در جریان تحولات اجتماعی و بر مبنای نیاز شکل‌گرفته در جوامع پدید آمد و مبتنی بر گسترش نیازهای اجتماعی کارکردهای خود را از آموزش تا پژوهش و خدمات امتداد داد. اما از سوی دیگر بر اساس نگرش‌های نهادگرایی جدید^۱ (زارعی ۱۳۹۲) دانشگاه در قالب نهاد نمایانگر یک نظم یا الگوی اجتماعی است که کیفیت یا خاصیت معینی را کسب کرده و تحت عنوان الگوهای «فرا سازمانی» عمل می‌کند که از یک سو به واسطه‌ی آن انسان‌ها زندگی مادی خود را در زمان و فضا هدایت می‌کنند و از سوی دیگر به عنوان نظام‌های نمادین که به واسطه آنها افراد فعالیت‌ها را دسته‌بندی کرده و آنها را با معنا تلفیق می‌کنند، در نظر گرفته می‌شوند.

آنچه در نهاد دانشگاه مورد توجه ویژه قرار می‌گیرد فرایندی تحت عنوان نهادینه شدن^۳ است (زارعی ۱۳۹۲). نهادینه شدن به عنوان خاصیت و مشخصه‌ای انتزاعی مورد ملاحظه قرار گیرد که می‌تواند بسیاری از اشکال هماهنگی اجتماعی را ایجاد کند. در مجموع می‌توان گفت مبتنی بر رهیافت نهادگرایی جدید جامعه شناختی در تعریف نهاد دانشگاه، سه مولفه مورد تاکید قرار می‌گیرد: دارا بودن موجودیت اجتماعی، دوام و فرایندی بودن. در این معنا، نهاد دانشگاه، یک موجودیت اجتماعی است که در فرایند نهادینه شدن، شکلی ثابت و بادوام به خود گرفته و به الگویی برای کنش و رفتارهای اجتماعی تبدیل شده است و به بیان دقیق‌تر رفتارهای اجتماعی را شکل می‌دهد. این موجودیت اجتماعی که از آن با نام نهاد دانشگاه یاد

1. Neo institutional theory
 2. supra-organizational
 3. institutionalize

می‌شود، قلمرو گسترده‌ای را در بر می‌گیرد و می‌تواند هنجارها، ارزش‌ها، انگاره‌ها، سنت‌ها، نظام‌های فکری و اندیشه‌ای و حتی خود فرهنگ را شامل شود.

با درنظر گرفتن مفهوم نهادی دانشگاه می‌توان به این مهم پی برد که چگونه دانشگاه به صورت چشم‌گیری در تحولات منطقه‌ای حضور داشته و این حضور را نه تنها از طریق فراهم آوردن آموزش و پژوهش، بلکه از طریق ایفای نقشی فعال در توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی برای خود ایجاد کرده است (پاسکو^۱، ۲۰۱۱). از این رو تحلیل ارتباط بین نهاد آموزش عالی و جامعه اگرچه مجموعه‌ای چندمتغیره و پیچیده می‌شود، اما بر مبنای فرض معرفت شناختی نهادگرایی، از آن‌جا که دانشگاه در شکل نهادی خود می‌تواند شکل دهنده بوده و همچنین تغییرات آن می‌تواند به تغییر رفتار منجر شود، لذا با در اختیار داشتن الگویی برای تغییر نهادی و تفسیر نهادی دانشگاه، می‌توان رفتارهای سیاسی، اجتماعی و تغییرات آن‌ها را نیز تحلیل کرد (زارعی ۱۳۹۲). بنابراین، پدیده دانشگاه را می‌توان از زوایای گوناگون بررسی کرد. دانشگاه بر مبنای رویکرد نهادگرا، خود یک نهاد اجتماعی است که در ارتباط پویا و مستمر با سایر نهادهای اقتصادی، سیاسی، اجتماعی و فرهنگی شکل می‌گیرد و رشد پیدا می‌کند. بر این اساس دانشگاه و آموزش عالی را نمی‌توان جدا از زمینه اجتماعی آن مورد ارزیابی و تجزیه و تحلیل قرار داد (فراستخواه، ۱۳۸۸). امروزه دانشگاه‌ها با مسئله‌ای دو وجهی مواجه‌اند: از یکسو نیاز به آن دارند که خود را با الزامات محیط متحول بیرونی مطابقت دهند و از سوی دیگر، سازگاری خلاق با تغییرات بیرونی مستلزم تغییر در نحوه‌ی نگرش به مسایل درونی (مانند دانشجو، هیئت‌علمی، کارکنان، فرایندها، ساختارها، فرهنگ سازمانی، روش‌ها، الگوها، سبک رهبری، شیوه‌های تدریس، سطح تحقیقات و تعاملات) است و این‌ها همه در یک کلام به همان قضیه کیفیت مربوط می‌شود. (فراستخواه، ۱۳۸۹ الف). اینجاست که این سوال مطرح است مفهوم کیفیت در دانشگاه به چه معناست؟

مفاهیم و تعاریف کیفیت در دانشگاه

آموزش عالی در دو دهه‌ی گذشته به عنوان نقطه کانونی تضمین کننده‌ی پیشرفت جامعه در سایر زمینه‌ها، مورد توجه واقع شده است. تحولات جدید به خصوص ظهور اقتصاد دانش بنیان، موجب شده است تا ارتقای کیفیت در اولویت سیاست‌گذاری آموزش عالی قرار گیرد (شیره پزآرانی و بیدگلی، ۱۳۹۱). آموزش عالی را یکی از عناصر کلیدی فرآیندهای فرهنگی، سیاسی و اقتصادی هر کشوری دانسته‌اند. و طی دو دهه گذشته کشورهای زیادی از جمله ایران به نحوی دست به تجربه گسترش آموزش عالی زده‌اند (صالحی عمران، ۱۳۹۳؛ فریدونی، ۱۳۹۶). آموزش عالی در همان حال که نقش و جایگاه تعیین کننده‌ای از حیث ثروت و سرمایه ملتها و توسعه جوامع پیدا کرده است، در شرایط رقابتی‌تری نیز قرار گرفته است. در بازار آموزشی جدید افراد باید چالش‌های رقابت را توسط فعالیت‌هایشان در جهت بهبود کیفیت محصولات، خدمات و سازوکارهای انتقال فراهم آورند. مفهوم کیفیت در آموزش به راحتی قابل تعریف نیست. پیچیدگی فرآیند آموزش و مشخص نبودن اینکه کیفیت در این فرآیند چگونه شکل می‌گیرد، تعریف آن را مشکل‌تر کرده است. شماری از صاحب‌نظران بر این باورند که مفهوم کیفیت بدون شکل بوده و بنابراین، غیر قابل اندازه‌گیری می‌باشد. ایوانسویچ معتقد است، آنچه در تعریف کیفیت مرکزیت دارد نظرات مخاطبان است. بر این اساس کیفیت تابع نظر مخاطبان است (آرتس^۱ و همکاران، ۲۰۱۷). بنابراین، اصطلاح کیفیت آموزشی محصول جنبی ارزش‌های افراد است. **سازمان جهانی استاندارد**، کیفیت را مجموعه ویژگی‌ها و خصوصیات یک فرآورده یا خدمتی که بیانگر توانایی آن در برآوردن خواسته‌های بیان شده یا اشاره شده باشد، می‌داند. کیفیت نظام آموزش عالی را به گونه‌های مختلف تعریف کرده‌اند. **شبکه بین المللی تضمین کیفیت آموزش عالی**، آموزش عالی را بر اساس ملاک‌هایی چون تطابق با استانداردهای از قبل تعیین شده و میل به هدف‌های تصریح شده تعریف می‌کند. بیکر کیفیت را مجموع برآیندهای یک دوره آموزشی تعریف می‌کند. به گمان وی

زمانی می‌توان یک دوره را با کیفیت قلمداد کرد که خروجی‌هایی مانند ایجاد سطح خاصی از توانایی در حداکثر زمان ممکن، ارضای نیازهای مهارتی و برآورده کردن نیازهای توسعه مسیر شغلی را حاصل کرده باشد. آلکین کیفیت آموزش را برگرفته از کیفیت عملکرد فراگیر، تدریس مدرسان و تخصیص منابع می‌داند (هداوند، ۱۳۸۸). کیفیت در آموزش عالی حالت ویژه‌ای از نظام است که نتیجه یک سلسله اقدامات و عملیات مشخص برای پاسخگویی به نیازهای اجتماعی معین در یک نقطه زمانی و مکانی خاص می‌باشد. کیفیت در حقیقت برآوردی از وضعیت رفتار، حالات، احساسات و کمیّت استعداد بر اساس شاخص‌های قرار دادی می‌باشد (سبحانی‌نژاد و افشار، ۱۳۸۷).

وودهاوس^۱ تعریف جامعی از کیفیت (عملیاتی) در آموزش عالی ارائه داده است و آن «تناسب یا جور بودن با هدف» (Fitness for the Purpose) است. مردمان و نهادها و جامعه، اهدافی دارند و آموزش عالی باید خود را مرتب با این اهداف بیازماید و جفت و جور کند، اما باید در نظر بیاوریم که این مردمان فقط گروه‌های خاصی نیستند بلکه همه مناطق سرزمین، همه اقوام ایرانی، همه گروه‌های اجتماعی و نسلها و نهادها و ذی نفعان و نیز همه متفکران و منتقدان مستقل خارج از دولت را در برمی‌گیرد. برخی منتقدان در برابر تعریف وودهاوس، گفته‌اند کیفیت نباید فقط به جور بودن با هدف محدود بشود بلکه خود اهداف نیز باید مورد بررسی قرار بگیرند و اینجاست که کیفیت به عنوان «تناسب خود هدف» (Fitness of the Purpose) تعریف می‌شود. وودهاوس جواب داده است که این نیز در تعریف عام FFP می‌گنجد، چون در واقع مقصد اصلی این است که خود اهداف نیز به طور مداوم و با توجه به تحولات جهان اجتماعی، محیط و تکنولوژی و شرایط بازار و با عنایت به پویای فکری یاران و ذی‌نفعان و رقبا و غیر آن مورد بازنگری قرار بگیرد و روزآمد تر و کارآمدتر و کیفی‌تر بشود (فراستخواه، ۱۳۸۹، ب).

در نهایت، کیفیت در نظام دانشگاهی مفهومی است: نسبی، علاوه بر اینکه مفهوم کیفیت در نزد افراد تغییر می‌کند، شاخص‌ها نیز معیارهایی قراردادی هستند که بر حسب زمان و اطلاعات کنشگران تعیین می‌شوند. تام، تام بودن کیفیت دانشگاهی به کلیت نظام دانشگاه مربوط می‌شود. پیچیده، با توجه به وجود نظم و بی‌نظمی، عدم اطمینان و تضادهای محیطی، کیفیت نیز امری تحولی است و از جهتی (در مفهوم ایستایی آن) استاندارد پذیر نیست. بنابراین در طراحی شاخص‌ها عدم اطمینان باید لحاظ شود. چند بعدی و چند وجهی، به میزان زیادی به وضعیت محیطی (زمینه)، نظام دانشگاهی، ماموریت و شرایط و استانداردهای رشته دانشگاهی بستگی دارد.

از سویی دیگر، گرچه مدل‌های مختلفی از مدیریت کیفیت جامع ارائه شده است اما نکات عمده آن را می‌توان در قالب سه اصل بیان نمود:

۱- اصل مشتری محوری^۱

۲- اصل مشارکت جمعی^۲

۳- اصل بهسازی مستمر^۳

مطابق اصل مشتری محوری اساسا کیفیت به گونه‌ای تعریف می‌شود که رضایت مصرف کننده محصول یا خدمت را برآورده کند. مطابق این دیدگاه طراحی نظام آموزش باید با توجه به نیازهای کسانی که از این خدمت استفاده می‌کنند صورت پذیرد، زیرا بر اساس نظر طراحان و آن‌هم در محیط‌های بسته دیدگاه مشتری‌گرا حداقل این مزیت را دارد که روشی بدست می‌دهد تا اهداف آموزش را با نیازهای عملی مصرف کنندگان این خدمت مرتبط سازد. مطابق اصل مشارکت جمعی، از آنجا که کیفیت به مجموعه‌ای گسترده از عوامل تکنولوژیک اقتصادی، فرهنگی و مدیریتی ارتباط دارد، هر گونه تلاش در ابقای آن مستلزم تمام افراد و واحدها در یک سازمان می‌باشد، به همین دلیل این مشارکت حتی ممکن یا لازم است از

1. Customer- centric principle
2. Public participation principle
3. Continuous improvement principle

مرزهای موسسه نیز فراتر رود و گروه‌های مرتبط در جامعه را نیز شامل گردد. در آموزش عالی با توجه به بیشتر بودن نقش عوامل انسانی، افزایش کیفیت به طریق اولی محتاج مشارکت و همکاری همه افراد است. مطابق اصل بهسازی مستمر، در سازمان همیشه راه‌هایی برای افزایش کیفیت وجود دارد. بنابراین، وظیفه تمام افراد این است که آنها را شناسایی کند و بکار گیرند. در آموزش عالی نیز لزوم توجه با این اصل بدیهی به نظر می‌رسد. استفاده از استانداردهای ثابت برای ارزیابی و کنترل کیفیت از مواردی است که مطابق این دیدگاه باید مورد تجدید نظر قرار بگیرد. کاربرد مفهوم کیفیت جامع درباره نظام آموزشی مستلزم منظور داشتن دیدگاه سیستمی نسبت به فعالیتهای آموزشی و تحلیل کارایی آن است (نیستانی، ۱۳۹۵). هدف برنامه‌ریزان از مطرح کردن مسئله کیفیت، آگاهی از میزان موفقیت‌های نظام آموزشی در راه عملی ساختن اهداف خود شناسایی و رفع موانع و مشکلات احتمالی موجود بر سر راه آنها و سرانجام یافتن راه‌هایی که منجر به تحقق هر چه بیشتر و بهتر اهداف آنها شود، می‌دانند (سبحانی‌نژاد، ۱۳۸۷)

بنابراین، کیفیت می‌تواند تنها عامل قضاوت بین موسسات باشد. دانشگاه‌ها جزئی از جامعه هستند لذا، خواسته‌های جامعه را در تربیت نیروی انسانی، مسئولیت‌پذیری بیشتر و نشان دادن استانداردهای بالای محصولات (دوره آموزشی، یادگیری و فارغ التحصیلان) و خدمات برآورده می‌سازند. همراه با موقعیت موسسات در کنترل بیشتر بر روی امور خود، بهبود کیفیت به طور فزاینده‌ای از اهمیت ویژه‌ای برخوردار می‌شود. در این راستا استقرار نظام‌های تضمین کیفیت به عنوان راهبردی مناسب جهت حفظ و ارتقاء کیفیت نظام آموزش عالی و پاسخی مناسب به چالش‌های پیش رو، مورد توجه قرار گرفته است (ظفری‌پور و محمدی، ۱۳۹۲).

بهبود و ارتقاء کیفیت نظام دانشگاهی

استقرار نظام‌های تضمین کیفیت در دانشگاه

امروزه، آموزش عالی در دنیا محور عقلانیت، رشد، بالندگی و توسعه علمی جوامع است. در واقع، نظام آموزش عالی از طریق تربیت نیروی انسانی متخصص و گسترش مرزهای دانش و فناوری و بازتولید فرهنگ، مهمترین بستر توسعه و پیشرفت جامعه در ابعاد اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی، سیاسی و فناوری محسوب می‌شود. از سویی، مدیریت کیفیت، همراه با مدیریت راهبردی و مدیریت بهره‌وری، ارکان سه‌گانه مدیریت مطلوب دانشگاه‌ها در دنیای امروز است. مدیریت دانشگاهی، با پذیرفتن پیچیدگی و پویایی سیستم دانشگاه در حکم سیستمی زنده، باید به‌طور دائم در پی درک حالاتی باشد که دانشگاه به خود می‌گیرد تا بتواند وضعیت آن را با توجه به شرایط پیرامونی و درونی آن، در جهت اثربخشی و موفقیت بیشتر بهبود بخشد. به این دلیل برای روبه‌رو شدن و مواجهه با چالش‌ها، لازم است در ساختار و محتوای دانشگاه‌ها و سازمان‌های دانشگاهی، تفکر مجدد کرد و پیچیدگی آن را فهمید. مطالعات تطبیقی آموزش عالی نشان می‌دهد؛ دانشگاه‌هایی موفق‌اند که از یک نظام چرخه زندگی دانشگاهی، یعنی نظام برنامه‌ریزی و توسعه، نظام اجرا، نظام نگهداری، ارزشیابی، تضمین کیفیت و اعتبارسنجی و نیز نظام تولید و توزیع برخوردار باشند؛ بنابراین، ارتقای کیفیت، رمز بقای یک نظام آموزش عالی در دنیایی است که روز به روز رقابتی‌تر می‌شود. ایده دانشگاه مستقل، تنها به شرط استقرار نظام تضمین کیفیت عملی می‌شود. تا کنون نقش و جایگاه نظام نظارت و ارزیابی در آموزش عالی ایران، به فعالیتی تشریفاتی و نمایشی مبدل گردیده بود. در پاسخ به این سؤال که چگونه می‌توان دفاتر نظارت و ارزیابی را به جایگاه شایسته آن (ضمانت اجرایی تصمیمات و نقش موثر در میدان بازی) رهنمون ساخت؟ می‌توان عنوان کرد احتمالاً پاسخ به این سوال در نگاه ساختاری و کارکردی به اجزاء و عناصر دانشگاه نهفته است و در واقع بایستی ساختارهایی را بنا نهاد که نظارت و ارزیابی در درون تمامی عناصر نظام دانشگاهی نفوذ کند. توسعه پایدار نظام آموزش عالی، به عنوان

پر ارزش‌ترین نهادهای جامعه در پیشبرد و توسعه دانش، فن‌آوری، میراث فرهنگی و ارزش‌های حاکم بر آن، مستلزم رشد موزون و همگام ابعاد کمی و کیفی این نظام پویاست و اعتلای روز افزون آن مرهون طراحی و استقرار نظام‌های تعالی‌بخش و تداعی‌گر همت عالی دغدغه‌داران این عرصه در دهه اخیر در قالب اجتماعی علمی، در حوزه ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی می‌باشد (نظام جامع نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت، ۱۳۹۵).

نظام آموزش عالی، به‌عنوان پدیده‌ای هدفمند دارای دو بعد کمی و کیفی است که رشد متعادل و متوازن آن نیز باید در هر دو بعد به‌موازات یکدیگر باشد. باید گفت کیفیت آموزشی و پژوهشی، ازجمله دغدغه‌هایی است که همیشه نظام‌های دانشگاهی برای دستیابی به آن تلاش می‌کنند. از سوی دیگر کیفیت در آموزش عالی، امری پویا و دارای ابعاد متعددی است که دائماً تغییر می‌کند. با استفاده از دیدگاه سیستمی و نگاه جامع به کیفیت، می‌توان کیفیت نظام آموزشی را بر مبنای هر یک از عوامل دانشگاهی، عوامل درونداد، فرایند و برونداد مدنظر قرارداد. علیرغم تلاش‌های زیادی که در امر توسعه آموزش عالی در ایران صورت پذیرفته است؛ متأسفانه نظام آموزش عالی کشور از نارسایی‌های زیادی در ابعاد کیفی رنج برده و عموماً در گزارش‌های متعدد اظهار می‌شود که کمیت آموزش عالی و تولید علم در ایران، رشدی بیش‌ازپیش داشته، ولی از نظر کیفیت، پیشرفت مطلوبی نداشته است؛ به‌طوری‌که عمده‌ترین مشخصه آموزش عالی ایران در سال‌های اخیر، سیر نزولی شاخص‌های کیفی آن بوده است و لزوم توجه به این مسئله باید نگرانی جدی را در نظام‌های دانشگاهی ایران به وجود آورد. گسترش کمی دانشگاه‌ها، کثرت مؤسسات آموزشی متنوع، افزایش تعداد دانشجویان و گاهی وجود خیل عظیم دانش‌آموخته بیکار از دیگر چالش‌هایی هستند که نظام آموزش عالی ایران را با مشکلات عدیده‌ای مواجه نموده است. گسترش کمی نظام آموزش عالی بدون توجه به ظرفیت‌های موجود و توان بافت اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جامعه، کاهش کیفیت نظام آموزش عالی نیز به دنبال خواهد داشت. درواقع نمی‌توان گسترش کمی و ازدیاد تعداد دانشجویان و دانش‌آموختگان را دلیلی بر وجود کیفیت مطلوب دانست. این چالش‌ها، لزوم مسئولیت‌پذیری و پاسخگویی را در نظام آموزش عالی

ایران منجر شده است و نظام دانشگاهی را وادار به بازاندیشی در ساختار، رسالت، اهداف، کارکردها و فرایندهای خود نموده است. از آنجاکه دانشگاه‌ها از جمله مهم‌ترین نهادهایی هستند که جوامع جهت رشد و توسعه به آن‌ها نیاز دارند، شفافیت، پاسخ‌گویی و بهبود کیفیت در آن‌ها الزامی است. ارتقاء و بهبود کیفیت آموزش، هدف متعالی هر نظام آموزشی است که دست نیافتن به این هدف باعث به هدر رفتن منابع اقتصادی، زوال اعتماد به نفس و تزلزل شخصیت فردی و اجتماعی فراگیرندگان می‌شود. بنابراین، باید توجه داشت شناخت عملکرد سیستم‌های دانشگاهی (فعالیت‌ها و نتایج حاصل از آن‌ها) از طریق صورت دوگانه آن - کمیت و کیفیت - ممکن است که هر دو نشان از یک واقعیت پیچیده دارند. پدیده‌های آموزشی، پژوهشی، فرهنگی، اجتماعی و ... در دانشگاه‌ها در چنین میدان پیچیده‌ای به وجود می‌آیند؛ و بنابراین، «ابزارهای تعیین» کیفیت در آموزش عالی، بدون توجه به این میدان، به شناختی سطحی از آن دست می‌یابد و توهمی از «شناخت قطعی» از آن به وجود می‌آورد. تعریف ناپذیری کیفیت در آموزش عالی، مسیر جدیدی در مقوله «کیفیت شناسی» در آموزش عالی می‌گشاید. تعریف از پیش تعیین‌شده کیفیت در آموزش عالی بر اساس معیارها و شاخص‌های «معین»، با پویایی سیستم‌های دانشگاهی در تضاد بوده، مانع بزرگی برای بروز خلاقیت‌ها و نوآوری‌های آموزشی/پژوهشی سازمان‌های دانشگاهی محسوب می‌شود (یمنی، ۱۳۹۱).

در طول دو دهه‌ی گذشته، تضمین کیفیت در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی به یکی از موضوعات جدید در حوزه‌ی آموزش عالی تبدیل شده است و نظام‌های ارزیابی ملی جهت ارزیابی تدریس و یادگیری در دانشگاه‌ها طراحی شده‌اند. به‌طور کلی در آموزش عالی برای قضاوت درباره کیفیت می‌توان از رویکردهای ممیزی، ارزیابی (ارزشیابی) و اعتبار سنجی استفاده کرد؛ که در ادامه به‌طور مختصر به توضیح هر یک پرداخته می‌شود.

ممیزی، ارزیابی و اعتبارسنجی ابزار دستیابی به کیفیت

مهمترین ابزار دستیابی به کیفیت، ارزشیابی است. ارزشیابی در مفهوم کلی به تعیین ارزش برای پدیده مورد بررسی و داوری کردن در باره آن گفته می‌شود. در اینجا سه دسته ممیزی، ارزیابی و اعتبارسنجی تعریف و با یکدیگر مقایسه می‌شوند: ممیزی بر سیاست‌ها، نظام‌ها، رویه‌ها، راهبردها و منابع موسسات برای مدیریت کیفیت فعالیت‌ها و کارکردهای اصلی آموزش و یادگیری، پژوهش و خدمات تخصصی و ارتباط و تعامل با جامعه و نیز خدمات حمایتی و پشتیبانی علمی متمرکز می‌باشد (محمدی و همکاران، ۱۳۹۳). ممیزی کیفیت فرایندی است که برای قضاوت درباره کیفیت به کار می‌رود و از سه بخش تشکیل شده است (وودهاوس، ۲۰۰۳):

- قضاوت درباره مناسب بودن برنامه‌ها و شیوه‌های طراحی شده برای تحقق هدف‌های بیان شده
 - تطابق فعالیت‌های انجام شده با برنامه‌های اجرا شده
 - قضاوت درباره اثربخشی فعالیت‌ها نسبت به تحقق هدف‌های بیان شده
- به عبارت دیگر، ممیزی کیفیت در آموزش عالی نظارت می‌کند که تا چه اندازه هدف‌های مورد نظر تحقق یافته‌اند. ممیزی کیفیت دو هدف متفاوت اما مرتبط را دنبال می‌کند. نخست، ابزاری مهم است که موسسات آموزش عالی با آن پاسخگویی خود در قبال جامعه، مبنی بر مسئولیت‌هایشان در کیفیت بخشی به آموزش عالی را نشان می‌دهند و دوم اینکه ابزاری راهبردی برای تسهیل بهبود مستمر کیفیت در درون موسسات آموزش عالی می‌باشد (کارول^۱ و همکاران، ۲۰۰۸).

ارزیابی کیفیت در آموزش عالی، مفهومی است که ابعاد آن فراتر از ممیزی کیفیت است؛ زیرا در ارزیابی نه تنها برنامه‌ها و شیوه‌های اجرایی مورد قضاوت قرار می‌گیرند، بلکه از جمله کارکردهای مدیریت دانشگاهی منظور می‌شوند. بدین ترتیب، ارزشیابی آموزش عالی علاوه بر این که کیفیت تحقق هدف‌ها را مدنظر قرار می‌دهد، درباره فرایند عملیات و دروندادهای آن نیز قضاوت می‌کند (بازرگان، ۱۳۸۲).

ارزیابی اصطلاحی کلی است که برای رویه‌های تضمین کیفیت مورد استفاده قرار می‌گیرد و با داوری درباره ارزش یا شایستگی پدیده‌های مورد ارزیابی مترادف است. منظور از ارزش آن است که نظام مورد ارزیابی تا چه اندازه نیاز معینی را برآورده می‌کند و منظور از شایستگی نظام، کیفیت آن است (محمدی و همکاران، ۱۳۹۳).

اعتبارسنجی بررسی دقیق دانشگاه‌ها و یا برنامه‌های آموزشی بر اساس استانداردهای تعریف شده می‌دانند که دارای دو هدف بهبود کیفیت و تضمین کیفیت می‌باشد (حاتمی و همکاران، ۱۳۹۰). همچنین اعتبارسنجی را اعطای مجوز یا تایید صلاحیت یک مرکز آموزشی که بر اساس قضاوت خبرگان حوزه مربوطه، ضوابط از پیش تعیین شده را رعایت کرده باشند، تعریف می‌کنند (هداوند، ۱۳۸۸). در واقع فرایندی است که به وسیله آن یک سازمان صلاحیت آموزشگاهی و دانشگاهی را مورد تایید قرار می‌دهد. در این فرایند، اعتبار یک برنامه، دوره یا موسسه آموزش عالی با استفاده از استانداردهای از قبل تعیین شده سنجیده می‌شود. به عبارت دیگر، در اجرای این امر وضعیت موجود برنامه مورد نظر با معیارهای از قبل تدوین شده مورد مقایسه قرار می‌گیرد (بازرگان، ۱۳۸۲). در ساده‌ترین حالت اعتبارسنجی، مراکز آموزش عالی (دانشگاه‌ها و موسسه‌های آموزش عالی) به دو دسته تقسیم می‌شوند:

- دارای صلاحیت
- بدون صلاحیت

اعتبارسنجی با سابقه‌ترین الگوی ارزیابی تخصصی رسمی در نهادهای علمی می‌باشد و انجمن اعتبارسنجی آموزش عالی آن را به عنوان یک فرایند دانشگاهی پایه‌گذاری شده بر روی خود ارزیابی یا ارزیابی همگان و به منظور پاسخگویی عمومی و بهبود کیفیت دانشگاهی تعریف نموده است (ایمن اريلمز و همکاران، ۲۰۱۶). در اعتبارسنجی آموزش عالی، هدف آن است که رشته‌های تخصصی (مانند پزشکی) به واسطه انجمن‌های تخصصی بتوانند درباره کیفیت دانش و مهارت‌های تخصصی دانش‌آموختگان قضاوت کنند. در این نوع سنجش کیفیت، گام نخست

استانداردسازی است که انجمن‌های تخصصی انجام دهند. پس از آن، مراحل گردآوری داده‌ها، تحلیل و نتیجه‌گیری افراد متخصص در آن رشته، همراه با تنی چند از افراد صاحب‌نظر در ارزشیابی است. اعتبارسنجی برای بهبود کیفیت، در صورتی مؤثر است که فرهنگ ارزشیابی در آموزش عالی رایج شده باشد؛ به عبارت دیگر، شفافیت در امور و پاسخگویی و مسئولیت‌پذیری، رفتار رایج نظام آموزش عالی باشد. به عبارت دیگر شفافیت در امور و پاسخگویی و مسئولیت‌پذیری، رفتار رایج نظام آموزش عالی باشد.

همان طور که قبلاً اشاره شد، در فرایند ممیزی کیفیت، پیش فرض آن است که هدف‌های دوره یا واحد آموزش عالی مورد سنجش، به طور اندازه‌پذیر بیان شده‌اند و در دسترس قرار دارند. بر این اساس به وسیله ممیزی می‌توان درباره اثربخشی فعالیت‌ها برای دستیابی به هدف‌ها، قضاوت کرد؛ اما در اغلب کشورهای در حال توسعه، هدف‌های مراکز آموزش عالی یا برنامه‌های مورد ارزیابی آشکارا بیان نشده‌اند. بنابراین، استفاده از ممیزی کیفیت امکان‌پذیر نیست؛ در حالی که به وسیله ارزیابی می‌توان ابتدا به آشکار کردن هدف‌ها اقدام کرد و سپس درباره میزان تحقق آن‌ها به قضاوت پرداخت (ساری^۱ و همکاران، ۲۰۱۶). این امر به کمک ارزیابی درونی امکان‌پذیر است. در ارزیابی درونی با مشارکت اعضای هیات علمی واحد مورد ارزیابی، رسالت و هدف‌های عملکردی آن واحد بیان و سپس درباره میزان تحقق هدف‌ها قضاوت می‌شود. نکته اصلی در ارزیابی درونی رغبت و همکاری اعضای هیات علمی یک گروه آموزشی برای اجرای این امر و فراهم آوردن زمینه بهبود و ارتقای واحد ارزیابی است (تووار^۲، ۲۰۱۶).

برای بهبود کیفیت، متعاقب ارزیابی درونی باید به ارزیابی برونی پرداخت تا پیگیری لازم برای ارتقای علمی واحد مورد ارزیابی انجام پذیرد. در فرایند اعتبارسنجی، بر اساس استانداردهای از قبل تعیین شده، معمولاً سازمانی مستقل از نهاد آموزش عالی به قضاوت درباره میزان تطابق وضعیت موجود واحد مورد ارزیابی با استانداردها می‌پردازد. در این فرایند فقط مدیران آموزش عالی شرکت می‌کنند. در

1. Sari

2. Tovar

مقایسه میان ممیزی، ارزیابی و اعتبارسنجی در آموزش عالی می‌توان ملاحظه کرد که ارزیابی درونی به واسطه مشارکت کلیه اعضای هیأت علمی موجب برانگیختن آنان در مسئولیت‌پذیری و اقدام برای بهبودی واحد آموزش عالی مورد ارزیابی می‌شود. علاوه بر آن، ارزیابی بیرونی، ابزاری است که کوشش اولیه واحد آموزش عالی را انسجام می‌بخشد و از اقدامات آن در جهت دستیابی به کیفیت مطلوب حمایت می‌کند (بازرگان، ۱۳۸۲).

فراسخواه (۱۳۸۹ ب) پیرامون "چگونه می‌توان دانشگاه‌های با کیفیت داشت؟" چنین بیان می‌کند:

تحلیل مقایسه‌ای کشورهای مختلف و تجارب بین‌المللی نشان می‌دهد که درباب تضمین کیفیت آموزش عالی اصول وهنجرهای مورد توافقی در جهان وجود دارد. ما نیز باید ارزیابی آموزش عالی خود را در سطح ملی با این ترازهای جهانی همراه بسازیم. از جمله هنجارهای اجماعی جهانی، در باب کیفیت می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

- هدف از تضمین کیفیت دانشگاه ها، بهبود و ارتقای درونزا در خود دانشگاه‌ها و دپارتمانهای آنهاست (نه تحمیل چیزی بر آنها از بیرون).
- معیارگذاری برای ارزشیابی آموزش عالی نباید شکل دولتی به خود بگیرد، بلکه باید توسط سازمانهای مستقل حرفه ای صورت بگیرد.
- «خود – ارزشیابی» (ارزیابی درونی داوطلبانه) در دپارتمانها و واحدهای دانشگاهی، پایهٔ اولیه و مستند اصلی تضمین کیفیت است و ارزیابی بیرونی توسط همتایان علمی و تخصصی به همراه دیگر ذی‌نفعان بیرونی به عنوان گام دوم در طول ارزیابی درونی و با داوطلب شدن گروه های آموزشی دانشگاه ها صورت می‌گیرد.
- چارچوبهای راهنمای لازم برای ارزیابی بیرونی باید توسط نهاد های ذی‌صلاح حرفه ای (ونه دولت) تنظیم بشوند و باید قابل انعطاف باشند.

- ارزشیابی آموزش عالی بدون فعالیت و مشارکت نهادهای حرفه‌ای و تخصصی غیر دولتی در اعتبار سنجی و بدون رسانه‌های مستقل غیر دولتی به سامان نمی‌رسد.
- کیفیت آموزش عالی در انزوا و بدون تعاملات بین‌المللی و بدون تعهد به هنجارهای جهانی تعریف نمی‌شود و به قضاوت عمومی معتبری نمی‌رسد.
- نهادهایی بین‌المللی در کیفیت دانشگاه و امر اعتبار سنجی وجود دارد که ما در هیچ‌یک عضو نیستیم. با این انزوا و سوء تفاهم جهانی که با آن دست به گریبانیم، دانشگاه‌هایمان نیز متضرر می‌شوند.
- از سوی دیگر تجربیات جهانی حاکی از آن است که الگوهای نرم و حمایت‌گرا در ارزشیابی که بر کنار از مداخله دولت و به صورت داوطلبانه و بر مبنای استقلال دانشگاهی و آزادی علمی باشند، اثربخشی مطلوب‌تر و پایدارتری نسبت به الگوهای سخت و نظارت‌گرا با مداخله دولتی دارند.
- دیدگاه‌های دانشجویی از منابع مورد اعتنا در ارزشیابی کیفیت یاددهی و یادگیری در دانشگاه‌ها به شمار می‌رود. کما اینکه دیدگاه‌های دانش‌آموختگان و استخدام‌کنندگان و ذی‌نفعان بیرونی در بازار کار نیز در ارزشیابی آموزش عالی منظور می‌شود.

در ادامه به تضمین کیفیت آموزش عالی در جامعه ایران اشاره کردند که با تمرکزگرایی و تصدی‌گری دولتی اصلاً میسر نمی‌شود، بلکه از طریق ایجاد شبکه‌ای از دانشگاه‌ها و همه ذینفعان اجتماعی و با ایجاد و «توسعه نهادهای واسطه دولتی - دانشگاهی» به سامان می‌رسد. از سوی دیگر در جامعه ایران با ساختار اقتصادی خاصی که دارد، حمایت اعتبارات عمومی تشویقی توسط دولت برای ارتقای کیفیت مؤسسات و برنامه‌های آموزش عالی در یک شرایط تعریف شده شفاف و رقابتی ضروری است. رویکرد فلسفی مناسب برای ارزشیابی آموزش عالی ایران، رویکرد انتقادی مبتنی بر انگیزش، دلبستگی، گفتگو، همکاری، توانمندسازی و مشارکت درونزا با هدف تغییر پایدار از طریق بهبود مداوم کیفیت است. سرانجام الگوی ارزیابی درونی و بیرونی (اعتبارسنجی) با همکاری و تعامل شبکه‌ای

از کلیه ذی نفعان مانند دانشگاه ها، انجمنهای علمی، نهادهای غیر دولتی، دولت و بازار کار؛ مطمئناً گزینه مناسبتری برای دوره گذار آموزش عالی ایران به ترازهای کیفیت جهانی (کلاس جهانی) است.

در همین راستا فراستخواه، ۱۳۹۱ در کتاب "ارزیابی کیفیت آموزش عالی در ایران: کاربردی از نظریه مبنایی (GT)" به بررسی موضوع کیفیت دانشگاه، با استفاده از روش نظریه داده بنیاد و نقشه شناختی^۱ پرداخته و شاخص‌هایی در جهت بهبود کیفیت دانشگاه ارائه کرده است. از جمله این شاخص‌ها می‌توان اشاره به ۱- شاخص توسعه نهادهای غیر دولتی (در اقتصاد و در نظام حرفه ای و از جمله در امر تضمین کیفیت و اعتبار سنجی)، ۲- شاخص توسعه انسانی (شامل نشانگرهای آموزش، سلامت و درآمد)، ۳- شاخص بسط دموکراسی و گسترش فرایندهای عرفی شدن و ابراز وجود انسان ایرانی به عنوان نشانه‌هایی از بلوغ جامعه ایران و ۴- شاخص تنوع اعتبارات آموزش عالی به عنوان پشتوانه خود فرمانی دانشگاه‌ها کرد. متأسفانه در همه این شاخص‌ها، نشانه‌هایی که در پژوهش در ایران بدست آمده بسیار نگران کننده بوده است. **راهکارها بر آمده از تحقیق حاضر این است که :**

- برای ارتقای کیفیت دانش در کشور باید از دولت، تمرکز زدایی و تصدی زدایی و مداخله زدایی بشود،
- دولت حامی و دوست دانشگاه باشد نه مدعی آن، بخشهای غیر دولتی تقویت بشود و شرایط رقابتی به وجود بیاید، انجمنهای علمی و نهادهای حرفه ای و تخصصی غیر دولتی رشد بکنند، فرایندهای عرفی شدن پیش برود
- فکر دموکراسی و فرهنگ دموکراسی و ترتیبات واقعی نهادمند آن گسترش یابد

- فرصتهای برابر دسترسی شهروندان ایرانی به آموزش عالی (بدون محدودیتها) تعمیم پیدا کند و بر تنوع منابع مالی و اعتباری دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی افزوده بشود.

دانشگاه پژوهی

آموزش عالی در ایران با مشکلات و بحران‌های متعددی دست‌به‌گریبان است. یکی از ابعاد این موضوع آن است که باوجود رشدی کمی و سیطره کمیت در برخی از زمینه‌ها طی سال‌های اخیر، به لحاظ کیفی با بسیاری از استانداردهای استقرار یافته در نظام‌های آموزش عالی توسعه یافته در جهان، فاصله زیادی دارد. یکی از مصادیق و درعین حال دلایل افت کیفیت در آموزش عالی کشور، توسعه نیافتگی سازمانی دانشگاه‌ها در ایران است. این توسعه نیافتگی را می‌توان هم در ابعاد کلان آن مانند ضعف‌های مربوط به استقلال دانشگاهی، آزادی علمی، فرهنگ اجتماع علمی و منابع انسانی، ملاحظه کرد و هم به نشانگان خرد، تفصیلی و عینی آن پرداخت. یکی از این ابعاد عینی و عملیاتی، فقدان نهادینه شدن دانشگاه پژوهی در دانشگاه‌های ایران است. نهاد دانشگاه پژوهی، یکی از نهادهای مهم دانشگاه برای دستیابی به اهداف نظام‌های دانشگاهی است که در بسیاری از کشورها ضرورت ایجاد و استقرار آن درک شده و به‌عنوان ابزاری مؤثر در تصمیم‌گیری‌های مدیریتی، تصمیم سازی دانشگاهی، آینده‌نگری و پاسخگویی عمومی تلقی می‌شود. لذا از آنجایی که کشور در راستای تحقق توسعه دانش‌بنیان حرکت می‌کند، دانشگاه به‌عنوان محوری‌ترین نهاد تولید دانش، در توسعه این امر حیاتی، نقشی برجسته و پایه‌ای دارد و در این راستا، واحد دانشگاه پژوهی می‌تواند در بهینه‌سازی کارکردها و فرایندهای دانشگاهی نقش ایفا کند. در ایران این ضرورت مغفول مانده و نیازمند بذل توجه و کارهای جدی است (نعمتی و دیگران، ۱۳۹۴).

نعمتی در تعریفی که دارای انطباق با شرایط و اقتضائات خاص دانشگاه‌های کشور است، دانشگاه پژوهی را شامل فرایند گردآوری و بهره‌گیری از داده و اطلاعات و انجام پژوهش‌های هدفمند به‌منظور شناسایی و رفع مسائل دانشگاهی و مشاوره به

مدیران جهت اتخاذ سیاست‌ها، برنامه‌ها و تصمیمات اثربخش در راستای بهبود درونی دانشگاه و همچنین برقراری ارتباط پویا با محیط و ارائه خدمات مطالعاتی، تحقیقاتی و مشاوره‌ای اثربخش به مشتریان چندگانه در راستای ارتقای پاسخگویی بیرونی دانشگاه تعریف می‌نماید (نعمتی و دیگران، ۱۳۹۴).

واحد دانشگاه پژوهی، چهار نقش اساسی بر عهده دارد که عبارت‌اند از: جمع‌آوری، تجزیه و تحلیل و انتشار اطلاعات، مهندسی اطلاعات، طراحی و تسهیل فرایند برنامه‌ریزی دانشگاهی، مشاوره در تصمیم‌گیری‌های دانشگاهی (امین بیدختی و دیگران، ۱۳۹۱).

می‌توان واحد «دانشگاه پژوهی و مطالعات راهبردی» را نهادی برای مشاوره به مدیران برای سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی، تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری مؤثر برای رشد و توسعه هدفمند و هوشمندانه دانشگاه در راستای مأموریت‌گرایی و دستیابی به مزیت رقابتی و رفع مشکلات با استفاده از ایده‌ها و پژوهش‌های نو و بدیع دانست؛ به‌گونه‌ای که می‌توان آن را به‌منزله پلی میان دانش و اجرا نام‌گذاری کرد. به‌طور کلی، می‌توان عنوان کرد، دانشگاه پژوهی، ماهیتی پژوهشی دارد که هدف اصلی آن مشاوره به مدیران با رویکرد مبتنی بر سازوکارهای علمی و حرفه‌ای در خصوص سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری مؤثر است و مبنای این امر، جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل داده‌ها و اطلاعات، مدل‌سازی و مهندسی اطلاعات است. مشارکت فعالانه پژوهشگران و اعضای هیئت‌علمی در طرح‌های پژوهشی کاربردی مرتبط با راهبردهای سازمانی، جزو اهداف بعدی است که در یک فرایند سیستمی و کل‌نگر مبتنی بر تفکر راهبردی، به رشد و توسعه هدفمند و هوشمندانه دانشگاه در راستای مأموریت‌گرایی و دستیابی به مزیت رقابتی، کمک می‌نماید.

قائم‌مقام وزیر علوم در مراسم تجلیل از پژوهشگران برتر موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی با تأکید بر انجام پژوهش‌های کاربردی، در مورد لزوم تأسیس دفاتر دانشگاه پژوهی در نظام آموزش عالی، عنوان کرده است: «ضرورت دارد با شناسایی عوامل بازدارنده پیشرفت و توسعه کشور، به رفع آن‌ها کمک کرد و در این مسیر باید تأثیر پژوهش‌گران در تصمیم‌گیری‌ها بیشتر شود. موضوع دانشگاه پژوهی، یک امر ضروری است و برای نهادینه شدن روش‌های اجرایی آن، راه‌اندازی

دفاتر دانشگاه پژوهی به‌عنوان دستیاران نظام دانشگاهی کشور می‌تواند به مدیران، آموزش‌ها و روش‌های اجرایی مناسبی را ارائه کند» (تسلیمی، ۱۳۹۴)

آینده ارزشیابی کیفیت در نظام آموزش عالی

با توجه به شرایط بسیار پیچیده در جهان به‌شدت رقابتی و با دگرگونی‌های گسسته، دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی ایران به‌مثابه نهادهایی هوشمند، خودتنظیم و خود راهبر راهی جز سوق دادن برنامه‌ریزی‌های خود به سمت الگوی آینده‌اندیشی و آینده‌نگاری راهبردی در پیش ندارند. آینده‌اندیشی قبل از هر چیز رویکرد معرفت‌شناختی نوپدیدی به برنامه‌ریزی است. در آینده‌اندیشی، آینده‌های بدیل به‌صورت چهار مرحله ممکن، باورپذیر، محتمل و مرجح سطح‌بندی می‌شوند. دانشگاه‌های پیشرو جهان رویکرد آینده‌پژوهی را در کانون برنامه‌ریزی‌های خود قرار داده‌اند (فرستخواه، ۱۳۹۲).

آینده‌پژوهی آموزش عالی، سامانه‌ای از سعی عالمانه برای بررسی و فهم روشمندی و موثق حوزه‌های آینده نظام آموزش عالی، علم و فناوری است. آینده‌پژوهی، یک فرهنگ و یک فرایند است تا یک ابزار و یک محصول. مهم‌ترین دستاوردهای آینده‌پژوهی عبارت‌اند از: ۱. تغییر در مدل‌های ذهنی؛ ۲. مواجهه فرا کنشی با تغییرات شتابان؛ ۳. چابکی و مصونیت از غافلگیر شدن؛ ۴. درک آینده‌های بدیل؛ ۵. سهمیم شدن در ساخت آینده (میز آینده‌پژوهی آموزش عالی، پنل شماره ۸، ۱۳۹۴).

یکی از روش‌هایی هم که در آینده‌پژوهی به‌عنوان یک چارچوب انتخاب شده است، نگاشت سناریو است. سناریوها گزینه‌های درباره مسیر آینده هستند که به روش سیستماتیک تهیه، رتبه‌بندی و اعتبار بخشی می‌شوند. اگر بتوانیم این گزینه‌های آینده را بررسی و اعتباریابی کنیم در آن صورت می‌تواند گزینه‌هایی برای آینده به شکل سناریو تعریف شود. احتمالاتی هستند که از اثنای تأمل در نیروهای پیشران و عدم قطعیت‌های آینده به دست می‌آیند.

همانطور که پیش از این گفته شد، مهم‌ترین ابزار دستیابی به کیفیت ارزشیابی است. بحث اصلی فقدان ارزشیابی‌های کارآمد، صحیح و معنادار در آموزش عالی و علم

و فناوری است که ما را به آینده های مبهمی پرتاب می کند. برای این که با این مسئله درگیر شویم سعی می کنیم از طریق روش سناریونویسی پیش رویم. درواقع فرض ما این است که ارزش یابی هایی که فعلا "به شکل رسمی در حوزه آموزش عالی و علم و فناوری وجود دارد نوعا "ناکارآمد شده اند. گاهی معنادار نیستند و گاهی بازیگران در آن شرکت نمی کنند. دانشگاهیان تمایل ندارند که در بسیاری از این فعالیت ها مشارکت کنند. متخصصان می گویند که این روش صحیح ارزشیابی آموزش عالی نیست. در نتیجه به دلیل همین ارزش یابی های ناکارآمد و بی معنایی که در پیش گرفته ایم، به آینده ای مبهم پرتاب می شویم.

موضوع ارزشیابی کیفیت است و فرض ما در مورد کیفیت این است که کیفیت به معنای جور بودن عملکرد با هدف های صحیح است یعنی اگر ما هدف های صحیحی انتخاب کنیم و عملکرد ما با آن اهداف جور باشد کیفیت را خواهیم داشت. ارزشیابی آموزش عالی و نظام علمی برای این است که اولاً "هدف های درستی انتخاب بشود و دوم این که آن هدف های درست، بدرستی تحقق پیدا کنند. و عملکرد ما متناسب و مطابق با این هدف های درست باشد. طی سالهای گذشته نسل های مختلفی از کیفیت به عرصه آمدند. جور بودن عملکرد ما با استانداردهای پیشین در نسل اول بوده است. نسل بعدی جور بودن عملکرد با هزینه ها شده است. نسل بعد جور بودن عملکرد با خواسته مشتریان مستقیم شده است و در حال حاضر تقریباً "بحث های جدی دنیا این شده است که عملکرد ما با آینده جور شود. یعنی اگر عملکرد آموزش عالی با آینده تناسب داشته باشد، کیفیت خواهیم داشت. منظور از آینده شرایط و تقاضاهای نو پدید در محیط ملی و بین المللی است. در محیط ملی و محیط بین المللی ما مرتب تقاضاهای نو پدید ظاهر می شود. شرایط، تکنولوژی، بازارها عوض می شوند. علم، کرانه ها و سرحدات آن مرتب در حال توسعه هست و ما الان باید عملکردمان را با آینده تطبیق دهیم و در نتیجه این جا آینده پژوهی ارزشیابی آموزش عالی هم اهمیت پیدا می کند.

کیفیت را به معنای جور بودن عملکرد با هدف‌های صحیح	
نسل‌ها	
۱	جور بودن عملکرد ما با استاندارهای پیشین
۲	جور بودن عملکرد ما با هزینه‌ها
۳	جور بودن عملکرد ما با خواسته مشتریان مستقیم
۴	جور بودن عملکرد ما با آینده: شرایط و تقاضاهای نوپدید در محیط ملی و بین‌المللی

فراستخواه، آینده ارزش‌یابی آموزش عالی، ۱۳۹۴

عوامل اصلی شکل‌دهنده به آینده ارزشیابی آموزش عالی و علم و فناوری

سیاست‌گذاری و حکمرانی آموزش عالی یکی از عوامل شکل‌دهنده ارزش‌یابی آموزش عالی است. یک عامل دیگر مدیریت دانشگاه‌ها است. همین‌طور مهم خواهد بود که آیا نهادهای حرفه‌ای و تخصصی غیردولتی در اعتبارسنجی، ارزش‌یابی داریم یا خیر؟ تعاملات در محیط بین‌الملل، عامل تعیین‌کننده دیگری است. اینکه چقدر در شبکه‌هایی اعتبارسنجی و تضمین کیفیت جهانی عضو خواهیم بود و چه اندازه با آن‌ها مشارکت و تعامل می‌کنیم؟ همین‌طور عوامل دیگر مثلاً رابطه آموزش عالی با مؤسسات آموزش علمی و همچنین با جامعه و صنعت و جهان کار چه خواهد بود؟ از آن‌ها چقدر سفارش می‌گیرد، چه اندازه ارزشیابی‌هایش با مشارکت آن‌ها پیش می‌رود؟ و مسائلی از این دست. گفتگوی دینفعان، صدای مطالبه‌کنندگان کیفیت چقدر در جامعه ما وجود دارد؟ چقدر صدای مطالبه‌کننده در جامعه ما شنیده نمی‌شود؟ فرهنگ سازمانی دانشگاه‌ها، جو گروه‌های دانشگاهی ما چگونه است؟ چقدر اعضاء هیئت علمی مشارکت بکنند یا نه؟ شرایط رقابتی و وضعیت بازار عرضه و تقاضا در ایران چگونه شود؟ آیا میان دانشگاه‌ها تعامل بشود یا خیر؟ اصلاً "دانشگاه‌ها بتوانند کنسرسیوم تشکیل دهند و بتوانند شبکه تشکیل دهند یا خیر؟ و همین‌طور حوزه عمومی و مدنی برای علم وجود خواهد داشت یا خیر؟ این‌ها عوامل شکل‌دهنده ارزش‌یابی آموزش عالی که احصاء شده‌اند.

حوزه‌های نایقینی اصلی در آینده ارزشیابی نظام علمی

مهم‌ترین پیشران‌ها انتخاب و بر این اساس دو حوزه نایقینی در آینده ارزش‌یابی کیفیت آموزش عالی به میان آمد: یک حوزه نایقین این است که آیا نهادهای

حرفه‌ای و تخصصی ارزشیابی در کشور ما توسعه پیدا خواهند کرد یا خیر؟ یک حوزه نایقینی دیگر در محور عمودی این است که دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی و پژوهشی ما، تعاملات در سطح ملی و بین‌المللی خواهند داشت یا خیر؟ ما نمی‌دانیم که واقعا "چقدر این امکان وجود خواهد داشت که دانشگاه‌ها شبکه بشوند و با هم کنسرسیوم‌های منطقه‌ای و ملی تشکیل دهند؟ و بعد با دانشگاه‌های دنیا تعاملات مؤثر داشته باشند. این را هم نمی‌دانیم که آیا ارزشیابی همچنان به عنوان یک کار دولتی و دیوانسالار باقی خواهد ماند یا برای آن نهادهای غیر دولتی حرفه‌ای و تخصصی به وجود خواهد آمد و نهاد ملی اعتبارسنجی به صورت یک نهاد واسط میان دولت و دانشگاه‌ها و بازار کار، آیا سرانجام در کشور به وجود خواهد آمد یا نه؟ این هم یک حوزه نایقینی دیگر است.



سناریوهای آینده

برحسب اینکه توسعه تعاملات و مشارکت های ملی و بین المللی در محور عمودی چقدر خواهد بود؟ (مثبت بالا و منفی پایین محور عمودی است) و نیز برحسب اینکه توسعه نهادهای حرفه‌ای و تخصصی در حوزه اعتبارسنجی و ارزش یابی چقدر اتفاق خواهد افتاد؟ (سمت راست جنبه مثبت و سمت چپ منفی)، فضای سناریونگاری فراهم شد و در این فضای سناریونگاری ۴ سناریو خود را نشان داد.



سناریوی ۱. دولت؛ متصدی ارزشیابی

وقتی است که نه نهادهای حرفه‌ای و تخصصی در ایران توسعه پیدا کنند و نه دانشگاه‌ها در سطح ملی و بین الملل تعامل کنند. یعنی دو وضعیت حدّی نامطلوب وقتی با هم جمع می‌شوند سناریویی که حاصل می‌شود این است که دولت متصدی ارزشیابی خواهد شد. یعنی همه ارزشیابی‌ها و بار ارزشیابی به معنای تصدی گرانه به گردن دولت و بروکراسی دولتی خواهد افتاد و از این جا یک نظارت و ارزشیابی دیوان سالاری اتفاق خواهد افتاد. ارزیابی‌های درونی هم چون در زیر پرچم دولت و با محدودیت‌های دولتی انجام می‌گیرد صوری و اداری خواهد شد. استانداردها هم فقط روی کاغذ نوشته خواهد شد. کیفیت هم به اجابت مقررات دولتی تقلیل پیدا خواهد کرد. در نهایت دانشگاهی با کیفیت تلقی خواهد شد که بخش نامه‌ها را اجرا و مقررات دولت را اجابت کند.

سناریوی ۲. دولت؛ سخنگوی مشتریان و ذی نفعان

اما اگر نهادهای حرفه‌ای و تخصصی توسعه پیدا نکردند ولی تعاملات در سطح ملی و بین الملل وجود داشت. آنگاه سناریویی که ممکن است اتفاق بیافتد این است که دولت سخنگوی مشتریان و ذینفعان می‌شود. چون نهادهای حرفه‌ای و تخصصی وجود ندارند، دولت عهده‌دار مسئله کیفیت می‌شود. منتها چون تعاملات وجود دارد سخنگوی مشتریان و ذینفعان می‌شود. در این صورت احتمال می‌رود که ارزیابی بیرونی با حضور ذینفعان بیرونی اهمیت پیدا کند، دولت به تب جهان گیر رتبه بندی بپیوندد و چون در جهان رتبه‌بندی وجود دارد ما هم رتبه‌بندی داشته باشیم، چرا؟، چون می‌خواهد نماینده صنعت و مشتریان بیرونی شود. حتی دولت ممکن است ازمیزان بین المللی برای ممیزی آکادمی هم دعوت کند. مثلاً "برای ممیزی دانشگاه‌ها.

سناریوی ۳. دولت؛ حامی ملی دانشگاه

وقتی است که نهادهای حرفه‌ای و تخصصی توسعه پیدا کند ولی تعاملات لازم در سطح ملی و بین الملل انجام نگیرد. در این صورت دولت حامی ملی دانشگاه خواهد شد و از نهادهای اعتبارسنجی حمایت می‌کند. نهاد ملی اعتبارسنجی ایجاد می‌کند

به طبقه بندی و سنخ شناسی تمایل نشان می دهد . ارزیابی درونی و بیرونی هم چون دانشگاه ها توسعه پیدا کرده اند با ابتکار خود آن ها اتفاق می افتد . کیفیت با رویکرد معرفت شناختی و با رویکرد درون گرا اهمیت می یابد . یعنی بیشتر دانشگاه ها مبنای کیفیت شان را رویکردهای معرفت شناختی و آکادمیک قرار می دهند و دولت هم از این ها حمایت می کند . چرا؟ ، چون تعاملات وجود ندارد که پای صنعت هم به حوزه کیفیت بیاید ، متقاضیان بیرونی ، فناوری و چیزهای دیگر مطرح شود .

سناریوی ۴. دولت ؛ ظرفیت سازی شبکه ملی و بین المللی کیفیت

یک آینده چهارمی وجود دارد که سناریوی بسیار مطلوب و مرجح آینده ما است و آن این است که هم نهادهای حرفه ای و تخصصی در حوزه کیفیت (به ویژه غیر دولتی) داشته باشیم و توسعه پیدا کند و هم تعاملات در سطح ملی و بین المللی اتفاق بیافتد . در اینجا دولت برای این که شبکه ملی و بین المللی کیفیت را بوجود بیاورد و توسعه دهد ظرفیت سازی می کند نه تصدی گری . یعنی در ایران یک شبکه ملی دانشگاهی برای کیفیت شکل می گیرد و دولت هم فقط ظرفیت سازی می کند و همین طور در سطح بین المللی و سایر شبکه ها می پیوندند . چیزهایی که در ذیل این INQAAHE و APQN ، دانشگاه های ما به شبکه بین المللی کیفیت سناریو وجود دارد این است که ارزیابی درونی و بیرونی با مشارکت جدی استخدام کننده ، صنعت ، ذینفعان بیرونی و بازار کار به راه می افتد . مثلا "یک از فرم هایی که در ارزیابی درونی وجود دارد استخدام کننده است و همین طور توسعه پیدا می کند . ارزیابی در این سناریو با یک وضعیت ارتقاء یافته ترو با جلب رضایت مشارکت کنندگان ذینفعان بیرونی پیش می رود . کنسرسیوم های دانشگاهی تشکیل می شود و دانشگاه ها در سطح منطقه و ملی با هم کنسرسیوم می کنند و ائتلاف هایی تشکیل می دهند. تعامل دانشگاه ها با هم وبا دولت سبب می شود طبقه بندی در آموزش عالی اهمیت پیدا بکند و آموزش عالی از این حالت جنگلی نابسامان دوهزار و چند صدتایی خارج بشود ونظم ونسق پیدا می کند .مثلا دانشگاه های باکیفیت در هر منطقه ، بقیه مؤسسات را با هم در یک خانواده حسب مأموریت های تعریف شده شبکه می کنند وهم افزایی وتقسیم کار و استانداردسازی می کنند .مؤسسات

آموزش عالی از طریق دانشگاه‌ها سامان پیدا می‌کنند و به شبکه کیفیت می‌پیوندند و اعتبارسنجی می‌شوند نهادها توسعه پیدا می‌کند، ارزیابی درونی و بیرونی به وجود می‌آید و از دل این‌ها ساختارهای مؤثر تضمین کیفیت به وجود می‌آید.

پردازش و تحلیل یافته‌ها

در سیر تحول آموزش عالی از آموزش نخبه‌گرا تا توده‌گرا و در نهایت دسترسی جهانی، هر جامعه با ویژگی‌های خاص خود با این تحولات مواجه شده است. در این سیر تحول و حرکت از یک فاز به فاز دیگر لزوماً اشکال و الگوهای فاز پیشین و یا فاز پیش‌تر از بین نمی‌روند و یا تغییر نمی‌کنند. بطوری که در شرایطی که نظام توده‌گرا حاکم است، نهادهای نخبه‌گرا همچنان کارکردهای خود را حفظ کرده و بدین ترتیب نه تنها از بین نمی‌روند، بلکه می‌توانند شکوفا شوند. به بیانی ساده‌تر، نهادهای نخبه‌گرا و توده‌گرا به عنوان یک کل که نظام آموزش عالی یک کشور را شکل می‌دهند، سبب حرکت نظام آموزش عالی آن کشور به فاز بعدی یعنی آموزش عالی جهانی می‌شوند.

سیر تحولات آموزش عالی در جهان بر روی یک پیوستار در حرکت بوده است و مشکلات آموزش عالی در این تحرکات آن‌جایی نمایان می‌شود که آموزش عالی در جایی میان این دو فاز قرار گرفته است. یعنی نه به طور کامل نخبه‌گرا شده و نه به طور کامل توده‌گرا. در چنین شرایطی شاهد بروز هر دو کارکرد در نظام آموزش عالی هستیم. اگر چه نظام آموزش عالی نظامی یکپارچه است اما در تحلیل فازهای توسعه آموزش عالی ناپیوستگی تصور شود که اجزای و بخش‌های آموزش عالی هم‌زمان و به یک اندازه تغییر می‌کند. در حقیقت مسیر توسعه بسیار ناهموار است: توسعه کمی تنوع را در میان دانشجویان افزایش می‌دهد. این در حالی است که ممکن است تنوع در برنامه‌ریزی درسی اتفاق نیافتاده باشد. و یا تنوع در برنامه درسی ممکن است پیش از آن که اعضای هیات علمی آموزش‌های لازم برای آموزش برنامه درسی جدید را دیده باشند و با الزامات آن آشنا شده باشند اتفاق بیفتد. بنابراین، در تحلیل تحولات ایجاد شده در یک

نظام بایستی (۱) به توالی تغییر در بخش‌ها و الگوهای کارکردی؛ (۲) فشارها و مشکلاتی که پس از تغییر بروز می‌کند؛ و (۳) الگوی پیوسته تغییر بخش‌های مختلف آن نظام توجه داشت.

بطور کلی آنچه در تحلیل حرکت از یک فاز به فاز دیگر بیشتر از هر المان دیگری مورد توجه قرار گرفته است، موضوع فشارها و چالش‌هایی است که نهادهای آموزش عالی در جریان این تحولات با آن روبرو می‌شوند. دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی ایران نیز مانند سایر مراکز آموزش عالی دنیا، دارای رسالت و وظیفه سنگینی برای تربیت اصولی دانشجویان بر اساس نیازهای کشور هستند. توسعه کمی آموزش عالی ایران در دوران بعد از انقلاب اسلامی یک ضرورت اجتناب‌ناپذیر بوده است و باید اذعان کرد که دستاوردهای بزرگ علمی و فنی که امروز شاهد آن هستیم مدیون سرمایه‌گذاری بر توسعه منابع انسانی در سال‌های اخیر است. اما علی‌رغم همه این موفقیت‌ها نباید از نظر دور داشت که سیاست‌های توسعه کمی، آموزش عالی ایران را با چالش‌هایی نظیر (فقدان نظام موثر و کارآمد سیستم‌های اطلاعاتی مدیریت در دانشگاه‌ها، مشکلات موجود در سیستم‌های خودارزیابی و ارزیابی درونی دانشگاهیان (اساتید، کارکنان و دانشجویان)، نبود ساز و کار جهت ارتباط موثر آموزش عالی با نیازهای کشور و مرزهای جهانی دانش و در نتیجه، عدم انعطاف رشته‌ها، درس‌ها، آموزش‌ها، ناکارآمدی آن‌ها در بازار کار، توسعه رشته‌های آموزشی بدون توجه کافی به نیاز جامعه و تحولات جهانی و رشد بدون برنامه آموزش عالی غیردولتی به‌ویژه در مقاطع کارشناسی ارشد و دکتری، کم‌توجهی به تحقیقات و مهارت آموزی در تدوین برنامه‌های آموزشی و تکیه بیش از حد بر دروس نظری، عینی نبودن معیارهای ارزیابی به‌طوری که ذهنی هستند و هرکس برداشت متفاوتی از آن‌ها دارد، رقابت بین مراکز آموزش عالی برای جذب دانشجوی بیشتر با هدف تثبیت موقعیت خود و کسب بودجه بیشتر بدون توجه به توانمندی‌ها و ظرفیت‌ها) مواجه کرد. ادامه این روند کمی، بحران کیفی آشکاری را در پی داشته است. این در حالی است که، تمام نظام‌های اجتماعی جهت حفظ و بقاء خود و حفظ رقابت در دنیای متغیر امروزی ناگزیر از بهبود کیفیت‌اند، چرا که کیفیت با توجه به نیازهای اجتماعی و مخاطب تعریف می‌شود و این نیازها و تقاضاها همواره

در حال تغییرند، لذا لازم است جهت تطابق با آن‌ها تمامی نظام‌ها به بهبود کیفیت خود بپردازند. در میان این نظام‌ها، نظام آموزش عالی از موقعیت ویژه‌ای برخوردار است، چرا که مخاطبان متعدد و متنوعی از محصولات و تولیدات این نظام بهره‌مند می‌شوند، که این امر بیانگر این است که نظام آموزش عالی از اهمیت بسزایی برخوردار است. در این راستا استقرار نظام‌های تضمین کیفیت، تأسیس مراکز دانشگاه پژوهی و آینده‌پژوهی کیفیت در نظام دانشگاهی را می‌توان نمونه‌ای از راهبردهای مناسب جهت حفظ و ارتقاء کیفیت نظام آموزش عالی و پاسخی مناسب به چالش‌های پیش رو، مورد توجه قرار داد. تضمین کیفیت آموزش عالی در جامعه ایران با تمرکز گرایی و تصدی‌گری دولتی اصلاً میسر نمی‌شود، بلکه از طریق ایجاد شبکه‌ای از دانشگاه‌ها و همه ذینفعان اجتماعی و با ایجاد و «توسعه نهادهای واسطه دولتی - دانشگاهی» به سامان می‌رسد. از سوی دیگر در جامعه ایران با ساختار اقتصادی خاصی که دارد، حمایت اعتبارات عمومی تشویقی توسط دولت برای ارتقای کیفیت مؤسسات و برنامه‌های آموزش عالی در یک شرایط تعریف شده شفاف و رقابتی ضروری است. رویکرد فلسفی مناسب برای ارزشیابی آموزش عالی ایران، رویکرد انتقادی مبتنی بر انگیزش، دلبستگی، گفتگو، همکاری، توانمندسازی و مشارکت درون‌زا با هدف تغییر پایدار از طریق بهبود مداوم کیفیت است. سرانجام الگوی ارزیابی درونی و بیرونی (اعتبارسنجی) با همکاری و تعامل شبکه‌ای از کلیه ذینفعان مانند دانشگاه‌ها، انجمن‌های علمی، نهادهای غیر دولتی، دولت و بازارکار؛ مطمئناً گزینه مناسب‌تری برای دوره گذار آموزش عالی ایران به ترازهای کیفیت جهانی است. در عصر جهانی شدن، انقلاب اطلاعات و تولید دانش، شرایط متحول و پیچیده، آموزش عالی و دانشگاه را احاطه کرده است. لذا دانشگاه‌ها در مسیر بقا، توسعه و تعالی خویش، ناگزیر از برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری پژوهش محور و مبتنی بر اطلاعات دقیق، به روز و کارآمد است. بنابراین، موضوع دانشگاه‌پژوهی (IR) به عنوان راهبردی موثر جهت بهبود و تعالی کیفیت در دانشگاه امری ضروری است و برای نهادینه شدن روش‌های اجرایی آن، راه‌اندازی دفاتر دانشگاه پژوهی به عنوان دستیاران نظام دانشگاهی کشور می‌تواند به مدیران، آموزش‌ها و روش‌های اجرایی مناسبی را ارائه کند. از این رو، در بسیاری از کشورها

ضرورت ایجاد و استقرار آن درک شده و به‌عنوان ابزاری مؤثر در تصمیم‌گیری‌های مدیریتی، تصمیم‌سازی دانشگاهی، آینده‌نگری و پاسخگویی عمومی تلقی می‌شود. با توجه به شرایط بسیار پیچیده در جهان به شدت رقابتی و با دگرگونی‌های گسسته، دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی ایران به مثابه نهادهایی هوشمند، خودتنظیم و خود راهبر راهی جز سوق دادن برنامه‌ریزی‌های خود به سمت الگوی آینده‌اندیشی و آینده‌نگاری راهبردی در پیش ندارند. آینده‌اندیشی قبل از هر چیز رویکرد معرفت‌شناختی نوپدیدی به برنامه‌ریزی است. در آینده‌اندیشی، آینده‌های بدیل به‌صورت چهار مرحله ممکن، باورپذیر، محتمل و مرجح سطح‌بندی می‌شوند. دانشگاه‌های پیشرو جهان رویکرد آینده‌پژوهی را در کانون برنامه‌ریزی‌های خود قرار داده‌اند. نوع پیشران‌هایی که عوامل شکل‌دهنده به آینده دانشگاه ایرانی محسوب می‌شوند را می‌توان به دو دسته تقسیم کرد: **پیشران‌هایی که به مدیریت دانشگاه مربوط می‌شوند** شامل: ۱. خود آیینی، خود راهبری و خودتنظیمی دانشگاه؛ ۲. مقررات زدایی و سلسله‌مراتب زدایی در دانشگاه و تحول ساختاری آن در جهت تسهیلگری، مشارکت و تعامل؛ ۳. استقرار نظام مؤثری در دانشگاه برای جلب اعتماد، انگیزش و مشارکت دانشگاهیان؛ ۴. استقرار نظام تضمین کیفیت در دانشگاه برای افزایش توان علمی اعضای هیئت‌علمی از طریق نهادمند شدن رشد و بالندگی مداوم آنها، ارتقای کیفیت یاددهی و یادگیری در دانشگاه از طریق تحول در شیوه‌ها و فرایندهای یاددهی و یادگیری و افزایش توان علمی دانش‌آموختگان و ارتقای دانش، مهارت‌ها، شایستگی‌ها و کارآفرینی آنها. دسته دوم، **پیشران‌هایی که به مؤلفه‌های مختلف محیطی دانشگاه مربوط می‌شوند**: الف. اقتصاد؛ ۱. سرمشق ریاضت‌های مالی مانند کسب منابع اختصاصی از طریق خدمات تخصصی به جامعه و تنوع در منابع مالی و درآمدهای دانشگاه؛ ۲. نحوه مواجهه دانشگاه با فرایندهای نوظهور اقتصاد دانش مانند کالایی شدن علم و آموزش عالی/جابه‌جایی از نیاز به تقاضا، تجاری شدن دانش، پارادایم نوین دانشگاه کارآفرین، تعاملات و توافق‌نامه‌های دانشگاه با دنیای صنعت و خدمات. ب. فناوری؛ ۱. فناوری اطلاعات و ارتباطات؛ ۲. مجازی شدن؛ ۳. رسانه‌ای شدن؛ ۴. بازیگران جدید در آموزش عالی

مانند مراکز مجازی آموزش عالی و محیط های نوین یادگیری؛ ۵. جریان آزاد مبادله اطلاعات و دانش و معنا ج. سیاست: ۱. تحولات حوزه حکمرانی مانند تمرکززدایی، تفویض اختیار و استقلال دانشگاهی؛ ۲. عدم سیطره سیاست و ایدئولوژی دولتی و رسمی بر آموزش عالی و نظام علمی، سیاسی نشدن پست ریاست دانشگاه؛ ۳. مدیریت حرفه‌ای دانشگاه و شایسته‌گرایی؛ ۴. پایداری سیاسی در کشور د. فرهنگ: ۱. فرهنگ دانشگاهی رضایت‌بخش شامل فرهنگ علمی، نشاط فکری و آزادی علمی، فضای پردیس، فرهنگ دانشجویی، رشد و بالندگی دانشجو و جو سازمانی و گروهی توأم با انگیزش، اعتماد، دل‌بستگی و مشارکت ۵. اجتماع: ۱. تحولات جمعیت‌شناختی پردیس و قشربندی اجتماعی مانند زنان شدن، دانشجویان غیر سنتی، دانشجویان شاغل، فراگیران آزاد و هویت‌های گروهی و قومی در دانشگاه؛ و. سایر: ۱. فرایندهای جهانی شدن؛ ۲. سبک‌های نوظهور تولید دانش و میان‌رشته‌ای شدن؛ ۳. پایداری محیط‌زیست.

با توجه به مطالب فوق می‌توان گفت که کوشش‌های ارزیابی آموزش عالی کشور امری موسمی بوده و استمرار نداشته است. وانگهی، در کوشش‌های انجام شده بهبودی کل نظام دانشگاهی مورد توجه قرار نگرفته است. بنابراین، اصلاح یا تغییر و نوآوری در نظام آموزش عالی کشور، نیازمند تحلیل راهبردی و بررسی دقیق و عمیق سیاست‌ها و برنامه‌های کلان وزارت‌علوم و شناسایی چالش‌ها و فرصت‌های آنها در سطوح مختلف آموزش عالی است که از جمله این سیاست‌های کلی می‌توان به تغییر و دگرگونی در سیاست‌گذاری و مدیریت آموزش عالی، ایجاد یک نهاد حرفه‌ای و تخصصی غیر دولتی در سطح ملی، منطقه‌ای و بین‌المللی، توسعه تعاملات و مشارکت دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی در سطح ملی، تمرکز زدایی و تفویض اختیار ساختاری به شبکه‌ی ملی دانشگاه‌ها، توجه به آمایش سرزمینی، یکپارچه سازی امر گسترش از طریق ممیزی و اعتبارسنجی، توجه به سطح بندی و استانداردهای آموزش عالی، درخواست از طریق سفارش اجتماعی، درک تحولات جهانی شدن و فرایندهای بین‌المللی شدن و تامین بودجه از طریق جلب و تسهیل مشارکت بخش غیر دولتی در نظر گرفت. بر اساس این سیاست‌های کلی،

سیاست‌ها و برنامه‌هایی اجرایی با رویکرد علمی و حرفه‌ای را می‌توان در جهت بهبود کیفیت آموزشی در دانشگاه‌ها پیشنهاد داد که در ادامه از نظر خواهد گذشت.

راهبردهای سیاستی در جهت بهبود کیفیت آموزشی دانشگاه‌ها در ایران

اصلاح یا تغییر و نوآوری در نظام آموزش عالی کشور، نیازمند تحلیل راهبردی و بررسی دقیق و عمیق سیاست‌ها و برنامه‌های کلان وزارت علوم و شناسایی چالش‌ها و فرصت‌های آنها در سطوح مختلف آموزش عالی است. ارزیابی راهبردی در نظام آموزش عالی به مدیران کمک می‌کند تا به بررسی و مطالعه سیاست‌گذاریها و تصمیمات کلان خود بپردازند و تأثیر اقدامات خود را در سطوح مختلف آموزشی، پژوهشی و فناوری نظاره‌گر باشند. با تمام آنچه که در این گزارش از منظر مرور ادبیات و تجربه‌های بهبود کیفیت آموزشی 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 باشد به شرح زیر خواهد بود

۱- تغییر و دگرگونی در سیاست‌گذاری و مدیریت آموزش عالی

مشکل نخست در جنس سیاست‌های آموزش عالی است که به شدت دولتی و دیوان سالار، اظهاری، ابلاغی و گفتاری است و شکل دستورالعمل اداری دارد. در حالی که سیاست باید حاصل جست و جوی رضایت‌بخش در شبکه اجتماعی ذی نفعان باشد و برای این کار باید خود دانشگاه‌ها و انجمن‌های حرفه‌ای و تخصصی در جریان خط مشی گذاری‌های عمومی به نحو ساختاری و نهادمند مشارکت داده شوند. گذشته از این سیاست باید از پژوهش برپایید و برای عاملان خلاق اجتماعی در راستای ارتقای کیفیت آموزش عالی شیب‌سازی بکند و مشوق‌هایی فراهم آورد. بیش از دو دهه است که آموزش عالی ایرانی نیز با سیاست افزایش دسترسی و به دنبال آن نیل به هدف عدالت اجتماعی، تجربه‌هایی از گسترش آموزش عالی را با افزایش ظرفیت‌های دانشگاهی و شکل دادن به گونه‌های متفاوت نهادهای آموزش عالی آزموده است. از جمله پیامدهای این توسعه کمی ناموزون افت کیفیت در آموزش عالی است. برای حل مسئله گسترش قبل از هر چیز لازم است وضعیت هرج و مرج نا منظم و بی قاعده‌ی آموزش عالی کنونی سامان یابد. در این

پراکندگی آشفته، نه رقابتی سالم اتفاق می‌افتد و نه عدالتی برقرار می‌شود و نه انتظار کیفیتی و حاصلی می‌رود، نه رتبه بندی جواب می‌دهد و نه ارزیابی کیفیت ممکن و میسر می‌شود. بهترین راه برای این کار آن است که دولت حمایت کند تا دانشگاه‌های با سابقه که نسبت به بقیه از کیفیت خوبی برخوردارند و در بهترین رتبه نسبت به بقیه قرار دارند مجمعی تشکیل بدهند و دومینوی کیفیت را آن‌ها شروع کنند. مثلاً یک راه این است که دانشگاه‌ها را این مجمع بر حسب استانداردهای مستقرشان، به شبکه‌ی خود راه بدهند و از این طریق لیگ‌ها به وجود می‌آید (فرستخواه، ۱۳۹۶ ب). روشن است که انتخاب و انتصاب مدیران و مدیریت هر نظام یا موسسه آموزش عالی به شدت از سیاست‌های جاری دولتی تاثیر می‌پذیرد. برخی از دولت‌ها، افزون بر تعیین سیاست، به گونه فزاینده‌ای نه تنها نگران برون‌دادها نظیر شمار و کیفیت فارغ التحصیلان شده‌اند، بلکه به طور کلی به فرایندهای موسسه‌ای شیوه‌های برنامه‌ریزی نیز توجه کرده‌اند، از این‌رو موسسه‌های مورد بحث به ناچار سریعاً ایجاد تغییراتی را در حوزه‌های فعالیت خود قرار داده‌اند. تجربه نشان می‌دهد که مدیران دانشگاهی به دلیل اشتغال بیش از حد به امور جاری، فرصت آشنایی کافی با اصول و مفاهیم ارزیابی کیفیت دانشگاهی را ندارند. از آنجا که ارزشیابی یکی از مهم‌ترین کارکردهای مدیریت دانشگاهی است و می‌تواند نقش موثری در جهت اصلاح و بهبود فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی دانشگاه داشته باشد، ضرورت دارد که مدیران دانشگاه با این مفاهیم بیشتر آشنا شوند (کریمیان و همکاران، ۱۳۹۰).

۲- چابک‌سازی در دانشگاه‌ها

در دنیای رقابتی امروزی که تغییر یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های آن می‌باشد، ضرورت دارد دانشگاه‌ها برای حفظ و بقاء حیات خود به دنبال چابکی^۱ باشند تا بتوانند در کوتاه‌ترین زمان و با کمترین هزینه به بهبود کیفیت و ایجاد نوآوری در محصولات و خدمات خود بپردازند. شارپ^۲ (۲۰۱۲) معتقد است چابکی در دانشگاه به معنای توانایی آن به عنوان یک سیستم انسانی زنده، در شکوفا شدن و یادگیری

1 Agility

2 Sharp

از امواج مداوم تغییر بوده به طوریکه تغییر، یک بخش طبیعی و غیر قابل اجتناب زندگی سازمانی باشد نه یک بخش جدا و یک رویداد تهدید کننده، به عبارت دیگر یعنی دانشگاه‌ها به طور مداوم قابلیت‌های جدیدی را به عنوان منبعی برای مزیت استراتژیک پایدار توسعه دهند (ویت و همکاران، ۲۰۱۵). چابکی برای نظام آموزش عالی این پیام را دارد که دوران مدیریت از طریق اهداف سلسله مراتبی و یا از طریق منطق از پیش تعیین شده و کنترل‌های دقیق به سر آمده است. در شرایط آشوب و بی‌نظمی که گاه یک تغییر کوچک باعث تغییرات وسیع و ریشه‌ای در سیستم می‌شود، روش‌ها و پارادایم سنتی دیگر پاسخگو نیست. بنابراین، نظام آموزش عالی و دانشگاه‌ها به شکل‌هایی از چابکی نیاز دارند (نقوی و همکاران ۱۳۹۴). یک دانشگاه چابک به طور مستمر، محرک‌های تغییر در محیط را شناسایی می‌کند و سطح مورد نیاز چابکی از روی آن تعیین شده و از آن برای نشان دادن میزان آمادگی مورد نیاز دانشگاه به منظور مواجهه با تغییرات و چالش‌های پیش‌رو در جهت بهبود کیفیت استفاده می‌شود. هم‌چنین دانشگاه چابک بعد از شناسایی مستمر محرک‌های تغییر و سنجش میزان نیاز به چابکی و تحلیل شکاف بین چابکی مطلوب موجود، موانع راه چابکی شناسایی کرده و خود را به قابلیت‌ها و توانمندسازهای مورد نیاز (مسطح کردن ساختار دانشگاه، کاهش بوروکراسی، هوشیاری و سازمانی) مجهز می‌کند که به نظر می‌رسد دانشگاه‌های ما تا رسیدن به این مراحل فاصله زیادی دارند (باقری کراچی و همکاران، ۱۳۹۳).

۳- ایجاد یک نهاد حرفه‌ای و تخصصی غیر دولتی در سطح ملی، منطقه‌ای

و بین المللی

استقرار کیفیت از روش دیوان سالاردولتی و به صورت بوروکراتیک جواب نمی‌دهد. تا کنون هر مقدار هزینه فرصت و بودجه در این راه خرج شده است نوعاً بی‌حاصل بود. طبیعت آموزش عالی و علم برای کیفیت نیازمند روش‌های آزموده‌شده‌ی بین المللی در زمینه ممیزی و اعتبارسنجی است. اعتبارسنجی در حکم یک رسانه یا یک بازار است. واجد توانایی تنظیم کیفیت در آموزش عالی است و در کشورهای توسعه یافته و نیز تجربه‌های موفق در کشورهای در حال توسعه، توانایی خودش را

نشان داده است. پس شکل‌گیری نهادهای حرفه‌ای و تخصصی غیردولتی، اعتبارسنجی آموزش عالی در کشور در سطح منطقه‌ای، ملی و همکاری آن‌ها با شبکه‌های بین‌المللی کیفیت صورت بگیرد. ما یک سازمان اعتبارسنجی مستقل (به صورت واسط میان دولت و دانشگاه‌ها) لازم داریم که استانداردهای آن در دنیا شناخته شده است. این سازمان باید عضو شبکه‌ی بین‌المللی کیفیت آموزش عالی (INQAAHE) باشد و با شبکه‌های کیفیت منطقه‌ای در جهان مثلاً در آسیا و اقیانوسیه (APQN) همکاری‌های پروتکلی داشته باشد. زیر چتر این سازمان است که امکان ممیزی بیرونی و درونی آموزش عالی ایران فراهم می‌آید و کیفیت تضمین می‌شود. هر چند که در نهایت، کیفیت یک فرهنگ است اما خود فرهنگ نیز به پشت گرمی نهادها و ساختارها و تنظیمات نهادی فرصت رشد پیدا می‌کند.

۴- توسعه تعاملات و مشارکت دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی در

سطح ملی

احیای شورای مرکزی دانشگاه‌ها، تقویت هیات‌های امنا و ممیزه، قدرت سپاری به دانشگاه‌ها و شبکه سازی برای توسعه‌ی همکاری‌های میان دانشگاهی در کشور و تشکیل کنسرسیوم‌هاست. چون دانشگاه‌ها نهادهایی هستند که بهتر از هر مرجع غیر دانشگاهی، می‌توانند خود را سامان بدهند و گسترش خانواده و جامعه‌ی آموزش عالی را در جهت کیفیت و تعالی هدایت بکنند. این نیازمند تحکیم استقلال نهادی دانشگاه‌ها و تقویت ساختار مناسب ملی و دانشگاهی و توسعه‌ی همکاری میان آن‌هاست.

۵- توجه به تمرکز زدایی، تفویض اختیار و استقلال دانشگاهی

با وجود اختیارات تصدی گرایانه و مداخلات دولتی و بوروکراتیک انواع متولیان موازی در آموزش عالی در هر امر کوچک و بزرگ آکادمیک، امکان اعمال اقتدار مشروع دانشگاه‌ها برای سامان دهی و گسترش صحیح آموزش عالی فراهم نخواهد شد از این رو تمرکز زدایی و تفویض اختیار ساختاری به شبکه‌ی ملی دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی و پژوهشی ضروری است.

۶- توجه به آمایش سرزمینی

گسترده‌گی و تنوعات مختلف سرزمین ایران باعث شده است که هزینه‌ی کیفیت در این سرزمین پهن‌ور بسیار بالا رود. تهیه‌ی اطلاعات بسیار دشوار است. اعمال کنترل قانون‌مند از مرکز بر این همه تنوعات نه ممکن است و نه مطلوب. هر منطقه از این سرزمین در عین حال که تکه‌ای از این خاک و بخشی از یک هویت است، موقعیت‌های مکانی و فضایی و فرهنگی و اجتماعی و اقتصادی خاصی دارد. بهترین سیاست آن است که اختیارات به مناطق آموزش عالی کشور واگذار شود و برای آن ظرفیت‌سازی صورت بگیرد تا با ایفای نقش موثر توسط دانشگاه‌های برتر کشور به عنوان دانشگاه‌های معین، هم هزینه‌ی کیفیت کاهش یابد و معقول شود و هم گسترش آموزش عالی، به صورتی موزون و متناسب و متوازن و عادلانه با منطق آمایش سرزمینی پیش برود.

۷- یکپارچه سازی امر گسترش از طریق ممیزی و اعتبارسنجی

یکپارچه سازی امر گسترش آموزش عالی و امر ارزیابی کیفیت از جمله سیاست‌های مد نظر است. هر گونه گسترش باید به ممیزی و اعتبارسنجی موکول شود. اطلاعات ممیزی و اعتبارسنجی توسط نهادهای حرفه‌ای و تخصصی غیر دولتی، منطقه‌ای، ملی و بین‌المللی پایه‌ای‌ترین شرط برای صحت تصمیم‌های گسترشی است.

۸- توجه به سطح بندی و استانداردهای آموزش عالی

در سطح بندی معلوم می‌شود که موسسه یا برنامه‌ی آموزش عالی و تحقیقات، می‌خواهد در چه سطحی از سطح بندی‌های آموزش عالی فعالیت بکند و این که آیا حاضر است در آن سطح به استانداردهایش متعهد بماند. مثلاً آیا می‌خواهد در تراز جهانی کار بکند و مثلاً ده درصد از دانشجویانش بین‌المللی باشد؟ آیا دوره‌های تخصصی مشترک با خارج، مبادله‌ی استاد و دانشجو با خارج، سرمایه‌گذاریهای مشترک پژوهشی و فناوری با دانشگاه و موسسات خارجی خواهد داشت؟ مستندات و توجیهات و شواهدش چیست؟ یا نه آیا می‌خواهد موسسه‌ای در مقیاس ملی و در سطح علمی پژوهشی باشد و یا می‌خواهد موسسه‌ای در مقیاس منطقه‌ای از مناطق

کشور باشد. در این حالت آیا ماموریت‌های علمی پژوهشی خود را بر عهده خواهد داشت یا ماموریت خود را علمی مهارتی می‌داند؟ هر کدام از این شواهد جداگانه و زیر ساخت‌ها و امکانات و صلاحیت‌های مجزایی می‌خواهد. پروتکل و پلتفرم‌های سطح بندی آموزش عالی نباید به صورت اداری بلکه با مشارکت دانشگاه‌های دارای بهترین رتبه‌ی نسبی کیفیت و با جلب همکاری بقیه‌ی دانشگاه‌ها و انجمن‌های علمی و تخصصی و حرفه‌ای صورت بگیرد. بنابراین، نه اعتبار سنجی و نه تصمیم‌های مجوزدهی و گسترش، بدون ملاک و شاخص‌های کیفیت میسر نیست. لازم است سطح مطلوبی از این شاخص‌ها متناسب با هر سطح‌بندی تعریف بشود و آن استاندارد است. حمایت از تدوین و توسعه و اعمال استانداردهای آموزش عالی در جهت تعالی کیفیت، ضرورتی ملی است.

۹- درخواست از طریق سفارش اجتماعی

عصر دانشگاه‌های نخبه‌ای و برج عاجی به پایان رسیده است. در اقتصاد دانش، مرزهای میان دانشگاه و جامعه در هم رفته است. گسترش مطلوب آموزش عالی تنها در دامن تعاملات هدفمند دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی و پژوهشی با جامعه و فرهنگ، بازار کسب و کار و با عرصه‌ی اشتغال و تولید و خدمات در جهت تناسب با نیازها و اولویت‌ها و پاسخ‌گویی اجتماعی و سفارش‌گیری و ماموریت‌گرایی امکان پذیر می‌شود.

۱۰- درک تحولات جهانی شدن و فرایندهای بین‌المللی شدن

با حمایت از همکاری‌های بین‌المللی هدفمند دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی و پژوهشی در جهت ایجاد مزیت‌های رقابتی و ارتقای کیفیت تراز آموزش عالی بالا می‌رود و سطح گسترش آموزش عالی را به صورت درون‌زا ارتقا می‌بخشد.

۱۱- تامین بودجه از طریق جلب و تسهیل مشارکت بخش غیر دولتی

منابع عمومی و دولتی محدود است و گزینه‌های بدیل و رقیبی برای بودجه عمومی وجود دارد (مانند سلامت، آموزش عمومی، فقرزدایی، امنیت، تامین اجتماعی و...). حمایت‌های عمومی از آموزش عالی لازم است اما تنها از دست دولت کاری ساخته نیست. گسترش آموزش عالی نیازمند مشارکت کیفی بخش غیر دولتی (به شرط

اعتبارسنجی) است و این شرط عقلانیت اقتصادی و حتی انتخاب اجتماعی است. همین‌طور سیاست‌های لازم داریم برای حمایت از شکل‌گیری نهادهای حامی آموزش عالی و خیرها که باز نمونه‌هایش در دنیا شناخته شده‌اند و در ایران هم تجربه‌هایی کوچک (مثلا در دانشکده فنی دانشگاه تهران) آزموده شده است (فراستخواه، ۱۳۹۶ ب).

بر این اساس، سیاست‌ها و برنامه‌های زیر را با رویکرد علمی و حرفه‌ای، برای اجرا می‌توان در نظر گرفت.

سیاست‌های اجرایی

- بسترسازی، ظرفیت‌سازی؛ گفتمان‌سازی؛ فرهنگ‌سازی؛ فعال‌سازی؛ شبکه‌سازی و جلب مشارکت ذینفعان به ویژه اعضای هیئت علمی در فرایندهای نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت و نیز ایجاد و نهادینه کردن گفتمان «بهبود کیفیت» در نظام دانشگاهی به منظور اصلاح تفکر و باور مدیران دانشگاهی؛
- طراحی ساختار، سازوکار و فرایند جدید نظام نظارت و ارزیابی دانشگاه بر اساس رویکردهای نوین علمی و حرفه‌ای، منطبق بر آیین‌نامه جدید (تضمین کیفیت ۱۳۹۵)، مبتنی بر آینده‌اندیشی و مرتبط با برنامه ریزی راهبردی دانشگاه.
- اصلاح و بازنگری در ابزار، رویه‌ها، شیوه‌ها، فرایندها، نتایج و بازخورد ارزشیابی‌ها به ویژه ارزشیابی کیفیت تدریس استادان
- اصلاح شرح وظایف و فرایندهای نظارت و ارزیابی در دانشگاه منطبق بر آخرین آیین‌نامه و رویکردهای سنجش و ارزیابی، ارزشیابی، اعتبارسنجی، ممیزی و تضمین کیفیت در آموزش عالی با نگاه علمی و حرفه‌ای
- فعال‌سازی و مشارکت دانشکده‌ها، معاونت‌ها و اعضای هیئت‌علمی در زمینه نظارت و ارزیابی
- مستندسازی فرایندها و روش‌های اجرایی نظارت و ارزیابی
- نظرخواهی از دانشجویان جاری با تأکید بر مؤلفه‌های رضایت‌مداری
- بررسی دیدگاه و تجربه دانشجویان شاغل به تحصیل در دانشگاه

- بررسی دیدگاه و تجربه دانش آموختگان
- برگزاری کارگاه‌های آموزشی مرتبط با ارزیابی و تضمین کیفیت در آموزش عالی
- برگزاری کارگاه‌های آموزشی ارزیابی درونی
- طراحی و استقرار بانک اطلاعاتی و سامانه دانش آموختگان در راستای ارزیابی کیفیت خدمات دانشگاه توسط آنان
- اجرای طرح ارزیابی درونی گروه‌های داوطلب
- تدوین سازوکارها و راه کارهای بالندگی اعضای هیئت علمی
- طراحی و به‌روزرسانی سامانه‌های لازم برای استقرار پایگاه‌های آماری، اطلاعاتی و نظام‌های ارزیابی

انتهای سخن آن‌که، یافته‌های این گزارش نشان می‌دهد، درس گرفتن از تجربه‌های جهانی یک ضرورت بوده و حکایت از آن دارد که 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. 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.

در گذشته ارزیابی‌های کیفیت دانشگاهی حالت دستوری و با نگاه مچ‌گیرانه انجام می‌شده است و مسئولان دانشگاه رغبتی به انجام نشان نمی‌دادند. برخلاف سازمان‌های تجاری و بازرگانی، در دانشگاه نمی‌توان با بخشنامه و دستورات اداری به بهبود کیفیت پرداخت و فقط با دلبستگی اعضا و کارکنان آن است که این مهم

امکانپذیر است. کیفیت بخشی به دانشگاه بایستی در درجه اول از دغدغه‌های درونی و خواست درونی اعضاء هیات علمی نشأت گرفته باشد با انجام ارزیابی درونی (به عنوان اولین گام در استقرار نظام تضمین کیفیت دانشگاه) ابتکار عمل در دست اعضاء هیات علمی گروه آموزشی است و اعضاء در تمامی مراحل ارزیابی و تدوین شاخص‌ها و معیارهای ارزیابی مشارکت داشته و نظرات خود را اعمال می‌کنند و بدین صورت در مدیریت توسعه دانشگاه سهیم می‌شوند و فرهنگ ارزیابی در دانشگاه نهادینه می‌شود.

ارزیابی درونی پایه‌ای‌ترین مبنای فرایند تضمین کیفیت وزیر بنای استقلال عضو هیات علمی و دانشگاه است. از آنجا که هر دانشگاهی خاص است هیچ مدل از قبل آماده‌ای برای دانشگاه وجود ندارد. کیفیت طلبی بایستی ؛ از دغدغه و خواست درونی اعضاء دانشگاه نشأت گیرد در واقع : **راه با پیمودن هموار و مشخص می‌گردد!**

منابع

- امین بیدختی، علی اکبر؛ نعمتی، محمدعلی؛ زارع، مریم (۱۳۹۱). ضرورت ایجاد واحد دانشگاه پژوهی در دانشگاههای اسلامی ایران، فصلنامه مدیریت در دانشگاه اسلامی، شماره ۱، صفحات ۹۰-۱۱۳.
- بازگان، عباس (۱۳۸۲). ظرفیت سازی برای ارزیابی و ارتقای کیفیت نظام آموزش عالی: تجربه‌های بین المللی و ضرورت‌های ملی در ایجاد ساختار مناسب، نشریه مجلس و پژوهش، سال دهم، شماره ۴۱، صص ۱۵۸-۱۴۱.
- باقری کراچی امین، عباس عباس‌پور، احمد آقازاده، حمید رحیمیان، محمدرضا مهرگان (۱۳۹۳). میزان کاربست مولفه‌های چابکی سازمانی در دانشگاه‌ها، راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، دوره ۷، شماره ۱.
- بهمنی، سمیه؛ عنایتی، ترانه (۱۳۹۶). ابعاد و مولفه‌های اثرگذار در کیفیت خدمات آموزش عالی از دیدگاه مشتریان داخلی و خارجی، فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، دوره ۸، شماره ۳.
- تسلیمی، محمدسعید (۱۳۹۴). لزوم تأسیس دفاتر دانشگاه پژوهی در نظام آموزش عالی، سخنرانی. به نقل از خبرگزاری مهر (۱۳۹۴/۱۰/۲).
- حاتمی، جواد؛ محمدی، رضا؛ اسحاقی، فاخته (۱۳۹۰). چالش ساختار سازی برای نظارت و ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی ایران، پنجمین همایش ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی، دانشگاه تهران، پردیس دانشکده‌های فنی، صص ۱-۱۲.
- رحیمی، حسین و محمدی، رضا و پرند، کوروش (۱۳۸۱). ارزیابی درونی، رویکرد چالش برانگیز در نظام آموزش عالی ایران، مجموعه مقالات چهارم و هفتمین نشست روسای دانشگاه‌ها، سازمان سنجش آموزش کشور به کوشش گروه ارزشیابی.

- رشیدی، زهرا (۱۳۹۱). ارزشیابی درونی و بیرونی کیفیت دوره دکتری گروه تخصصی علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم تحقیقات تهران به منظور فراهم کردن رهنمود هایی جهت تضمین و ارتقاء کیفیت دوره ، پایان نامه دکتری دانشگاه علوم و تحقیقات تهران .
- زارعی، آرمان (۱۳۹۲). نهادگرایی جدید جامعه‌شناختی؛ رهیافتی برای تحلیل ثبات و تغییر. فصلنامه روش‌شناسی علوم‌انسانی. شماره ۷۷. زمستان. صص ۱۶۵-۱۹۳
- ساروخانی، باقر (۱۳۹۳). روش‌های تحقیق در علوم اجتماعی ، نشر: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- سبحانی‌نژاد، مهدی؛ افشار، عبدالله (۱۳۷۸). تبیین ماهیت و مولفه‌های کیفیت سنجی نظام آموزش عالی، فصلنامه دانشگاه اسلامی، سال دوازدهم، شماره ۴، صص ۶۵-۸۲.
- شیرپز آرانی، علی اصغر؛ شریفی بیدگلی، حسن (۱۳۹۱). ابزارهای سیاست‌گذاری کیفیت آموزش عالی در جهان و ایران، دو فصلنامه علمی پژوهشی مدیریت در دانشگاه اسلامی، دوره ۱، شماره ۴، صص ۶۸۷-۷۰۹.
- صادقی فسایی، سهیلا؛ عرفان‌منش، ایمان (۱۳۹۴). مبانی روش‌شناختی پژوهش اسنادی در علوم اجتماعی؛ مورد مطالعه: تاثیرات مدرن شدن بر خانواده ایرانی مقاله ۳، دوره ۸، شماره ۲۹.
- صالحی عمران، ابراهیم (۱۳۹۳). آموزش عالی و سرمایه اجتماعی، پژوهشنامه توسعه فرهنگی اجتماعی، سال اول، شماره اول، صص ۷۷-۵۷.
- ظفری‌پور، طاهره؛ محمدی، رضا (۱۳۹۲). مدیریت کیفیت رویکردی راهبردی برای ورود آموزش عالی ایران به جامعه جهانی ، همایش بین المللی انجمن آموزش عالی ایران " توسعه آموزش عالی فرامرزی: فرصت‌ها و چالش‌ها"، دانشگاه فردوسی مشهد، انجمن آموزش عالی ایران، صص ۱۸-۱.

- فراستخواه ، مقصود (۱۳۹۱). ارزیابی کیفیت آموزش عالی در ایران: کاربردی از نظریه مبنایی (GT)، تهران، ناشر: موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۹۲). برنامه ریزی مبتنی بر آینده اندیشی در آموزش عالی، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۸۹ الف). دانشگاه و آموزش عالی: منظرهای جهانی و مسئله های ایرانی ، تهران: نشر نی.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۸۸). سرگذشت و سوانح دانشگاه در ایران: بررسی تاریخی آموزش عالی و تحولات اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی موثر بر آن ، ناشر موسسه خدمات فرهنگی رسا.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۸۹ ب). چگونه می‌توان دانشگاه‌های با کیفیت داشت ، نشریه پیام آموزش، شماره ۸، صص ۲-۴.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۹۴) . آینده ارزشیابی کیفیت در نظام آموزش عالی، میز آینده‌پژوهی آموزش عالی، پنل شماره ۸، موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی
- فراستخواه، مقصود (۱۳۹۶ الف). تحولات بین نسلی در زندگی علمی دانشگاهی در ایران، طرح پژوهشی ، موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۹۶ ب). گاه و بی‌گاهی دانشگاه در ایران مباحثی نو و انتقادی در باب دانشگاه‌پژوهی، مطالعات علم و آموزش عالی ، تهران، نشر: آگاه
- فریدونی، سمیه (۱۳۹۴). روایت دختران از زندگی دانشگاهی؛ نظریه‌ی بومی تواناسازی زنان از طریق آموزش عالی. انتشارات جامعه‌شناسان. تهران
- فریدونی، سمیه (۱۳۹۶). پیامدهای اجتماعی توسعه‌ی کمی آموزش عالی؛ نظریه‌ای داده‌بنیاد. طرح پژوهش. موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی

- کریمیان ، زهرا؛ کجوری، جواد؛ لطفی، فرهاد؛ امینی، میترا (۱۳۹۰). مدیریت دانشگاهی و پاسخ‌گویی؛ ضرورت استقلال و آزادی علمی از دیدگاه اعضای هیات علمی، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، شماره ۱۱.
- محمدی، رضا، فتح آبادی ، جلیل؛ یادگارزاده ، غلامرضا ؛ میرزا محمدی ، محمد حسن و پرند ، کوروش (۱۳۸۶). ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی. تهران: انتشارات سازمان سنجش
- محمدی، رضا؛ عارفی، محبوبه؛ بازرگان، عباس؛ اسحاقی، فاخته (۱۳۹۳). طراحی الگوی مطلوب ممیزی کیفیت آموزش عالی ایران، فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، سال چهارم، شماره ۵، صص ۱۵۳-۱۱۵.
- منیعی، رضا (۱۳۹۴) بررسی و تحلیل آموزش عالی ایران از منظر آمار. موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی. تهران
- نظام جامع نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت. (۱۳۹۵). وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.
<https://nezarat.msrt.ir/file/download/regulation/1503484643-pdf>
- نعمتی، محمدعلی؛ موسوی امیری، سید طیبه؛ خسروی، محبوبه (۱۳۹۴). دانشگاه پژوهی، رهیافتی نو در راستای توسعه ارتباط دانشگاه و صنعت، نشریه صنعت و دانشگاه، شماره‌های ۲۵ و ۲۶.
- 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
- نورشاهی، نسرین؛ رضا، منیعی؛ قارون، معصومه (۱۳۹۴). طرح آمایش آموزش عالی؛ در چارچوب نقشه‌ی جامع علمی کشور، تهران، موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.

- نیستانی، محمدرضا (۱۳۹۵). برنامه ریزی آموزشی: راهبردهای بهبود کیفیت در سطح یک واحد آموزشی (مدرسه، دانشگاه، آموزش مجازی)، ناشر: یار مانا.
- هداوند، سعید (۱۳۸۸). اعتبارسنجی: ابزار کنترل کیفیت آموزش، ماهنامه تدبیرف شماره ۲۰۴، صص ۶۲-۵۷.
- همتی، رضا (۱۳۹۲) توده‌ای شدن آموزش عالی و زندگی دانشگاهی در ایران: تأملی در تجربیات زیستی دانشگاهیان. فصلنامه‌مدیریت در دانشگاه اسلامی، سال دوم، شماره ۱، بهار و تابستان. صص ۱۵۶-۱۲۹.
- Artes,Joaquin,Pedraja- Chaparro,Francisco,Salinas-Jimenez,Ma del Mar.(2017).Research erformance and teaching quality in the Spanish higher education system:Evidence from a mediumsized niversity, Research Policy,Elsevier,v.46,pp19-29.
- Baum. Sandy, Ma. Jennifer, Payea, Kathleen (2014). Trends in Higher Education Series; Education Pays (2013). The Benefits of Higher Education for Individuals and Society; College Board Press. Retrieved from; <http://trends.collegeboard.org>
- Carrol,M.& etal.(2008).Quality Audit Manul.Pub:Oman Accreditation Council.Available at: [http:// www.oac.gov.om](http://www.oac.gov.om).
- Cochrane, A. Williams, R (2010). The Role of Higher Education in Social and Cultural ransformation. Centre for Higher Education Research and Information, The Open University, London
- Cooperman, Larry (2014). From Elite to Mass to Universal Education: From Distance to Open Education. RIED v. 17: 1, 2014, pp 111-130.
- Deer, C. (2002). The Expansion of Higher Education: Economic Necessity or Hyper-Inflation, Oxford Centre for Higher Education Policy Studies, Retrieved from; <http://hdl.voced.edu.au/10707/162758>
- Dill, D. D. (2011). Governing quality. In R. King, S. Marginson, & R. Naidoo (Eds.), *Handbook on globalization and higher education*. Cheltenham: Edward Elgar
- Eymen Eryilmaz,Mehmet.,Kara,Esen., Aydogan,Ebru.(2016). Quality Management in the Turkish Higher Education Institutions:

Preliminary Findings, Procedia –Social and Behavioral Sciences, No. 229, 5th International Conference on Leadership, Technology, Innovation and Business Management, pp 60-69.

- Finnegan, Dorothy E. (2010). Structuring Mass Higher Education: The Role of Elite Institutions (Review), The Review of Higher Education, Volume 34, Number 1, Fall 2010, pp. 184-185.
- Marginson, Simon (2016). The Dream is over: Chapter: Martin Trow: Higher Education and Its Growth. University of California Press.
- O'Carroll, C.; Harmon, Colm; Farrell, Lisa (2006). The economic and social impact of higher education, Irish Universities Association, Retrieved from <http://hdl.handle.net/10197/672>
- Oppedisano, Veruska. (2010). The (Adverse) Effects of Expanding Higher Education: Evidence from Italy. University College Dublin. UCD Geary Institute Discussion Paper Series
- Palfreyman, David. (2011). Martin Trow: Twentieth - Century Higher Education – Elite to Mass to Universal, <https://doi.org/10.1080/13603108.2011.569578>
- POPESCU, Alina – Irina (2011). The University as a Regional Development Catalyst: Frameworks to Assess the Contribution of Higher Education to Regional Development, Electronic copy available at: <http://ssrn.com/abstract=1875874>
- Sari, Arif., Firat, Altay., Karaduman, Ali. (2016). Quality Assurance Issues in Higher Education Sectors of Developing Countries; Case of Northern Cyprus, Procedia- Social and Business Management, No. 229, pp 326-334.
- Tovar, Edmundo. (2001). A Practical Case for The Self – Evaluation Management of an European Computer Science School, Education Conference In University of Madrid.
- Trow, Martin (2000). From Mass Higher Education to universal Access: the American Advantage. Research and Occasional Papers Series: CSHE. 1.00, University of California, Berkeley.
- Trow, Martin (2005). Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in

Modern Societies since WWII. Working Paper, Institute of Governmental Studies UC Berkeley.

- UNDP.(2015). Human Development Report 2015,Briefing Note for Countries on the 2015 Human Development Report. <http://hdr.undp.org/en/data>.
- Waite, Thomas; Nisbet, Mary & Vanorny, Stuart (2015). Achieving Agility in Higher Education: Four Critical Transformations, the evolution a Density solution Illumination.
- Wood house, D.(2003).Quality improvement through quality audit, quality in higher education, v. 2,pp133-140.
- Yung Chi Hou, Angela (2015). The Quality of Mass Higher Education in East Asia: Development and Challenges for Asian Quality Assurance Agencies in the Glonacal Higher Education, Mass Higher Education Development in East Asia, springer, pp. 307-323.

