

(مقاله پژوهشی)

## تحلیلی بر آسیب‌های ساختاری و کارکردی آموزش عالی ایران از دیدگاه دانشگاهیان (مورد مطالعه: دانشگاه علامه طباطبائی)

احمد کیخا<sup>۱</sup>

### چکیده

هدف از پژوهش حاضر شناسایی و تحلیل آسیب‌های ساختاری و کارکردی آموزش عالی از دیدگاه دانشگاهیان دانشگاه علامه طباطبائی بوده است. این پژوهش به لحاظ هدف کاربردی و به لحاظ گردآوری اطلاعات از نوع روش تحقیق میدانی می‌باشد. جامعه مورد مطالعه این پژوهش برای گردآوری اطلاعات، صاحب‌نظران آموزش عالی، اعضای هیئت علمی و دانشجویان دکتری دانشگاه علامه طباطبائی بودند. اطلاعات از طریق مصاحبه نیمه ساختارمند با هفت صاحب‌نظر آموزش عالی، سی و چهار عضو هیئت علمی و نوزده دانشجوی دکتری گردآوری شد. سپس این اطلاعات با استفاده از روش تحلیل محتوای کیفی مورد دسته‌بندی و تجزیه و تحلیل قرار گرفته‌اند. بر اساس یافته‌های این پژوهش آسیب‌ها در دو سطح درون‌دانشگاهی و فرادانشگاهی طبقه‌بندی شدند. در سطح درون‌دانشگاهی، چهار مقوله فرعی اولیه در قالب هشت مقوله فرعی ثانویه؛ ناکارآمدی استاد (ضعف علمی استاد، ضعف شناختی استاد)؛ ناکارآمدی دانشجو (ضعف علمی دانشجویان، ضعف شناختی دانشجویان)؛ برنامه‌درسی نامناسب (ساختار نامناسب محتوای درسی، شیوه نامناسب ارائه محتوای درسی)، ضعف امکانات و زیرساخت (کمبود امکانات سخت‌افزاری، کمبود امکانات نرم‌افزاری) طبقه‌بندی شدند. آسیب‌ها در سطح برون‌دانشگاهی در قالب سه مقوله فرعی اولیه با شش مقوله فرعی ثانویه: حکمرانی ضعیف آموزش عالی (تمرکزگرایی در تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری، سیاست‌گذاری نامناسب)، ضعف مدیریتی (مدیریت ناکارآمد، ناکارآمدی ارزشیابی و نظارت)، چالش‌های فرهنگی (فرهنگ دانشگاهی نامناسب، فرهنگ جامعه نامناسب) دسته‌بندی شدند. فرآیند مطالعه اکتشافی حاضر نشان داد مجموعه‌ای از عوامل خرد و کلان بر کارکردهای نظام آموزش عالی ایران در شرایط فعلی اثرگذار بوده‌اند. بنابراین، برای رسیدن تا وضعیت مطلوب باید به باز اندیشی در تمامی عوامل به شکل اکوسیستم توجه داشت. در پایان راهکارهای سیاستی برای نظام آموزش عالی ایران ارائه شده است.

واژگان کلیدی: آسیب‌شناسی ساختاری کارکردی آموزش عالی، چالش‌های آموزش عالی، مسائل آموزش عالی، دانشگاه

تاریخ دریافت مقاله: ۹۹/۰۲/۰۸

تاریخ پذیرش مقاله: ۹۹/۰۷/۱۹

<sup>۱</sup> دانشجوی دکتری اقتصاد و مدیریت مالی آموزش عالی، گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه تهران، ایران.

AhmadKeykha@ut.ac.ir

## مقدمه

سرمایه‌گذاری در آموزش عالی به‌عنوان منبع اصلی برای رشد اقتصادی کشورها مورد توجه بوده‌است (بتینجر، گرانترز، کاوانو، اسکیدورتی و استیونز<sup>۱</sup>، ۲۰۱۹؛ هانوشک و ووسمان<sup>۲</sup>، ۲۰۱۵). بنابراین پیوسته به دانشگاه‌ها به‌عنوان موتور اصلی حرکت به این سمت نگریسته می‌شده‌است. با این وجود، دانشگاه دارای تاریخی پرفراز و نشیب و تحولی است. تحولات آرام اما موثر آن، قابل تامل است. بدون نگاه به این گذشته مستمر و پرتلاطم، درک پیچیدگی آن دشوار خواهد بود. دانشگاه به رغم برداشتهایی که از آن مطرح می‌شود، محصول غرب نیست بلکه در تمدن‌های مختلف نظیر؛ چین، هند، ایران، مصر و اسلام هر چند با نام‌های متفاوت وجود داشته‌است. اما دانشگاه، بر اساس ماهیت شناختی خود همواره مدعی جهان‌شمولی بوده، بنابراین، کارکردهای متنوع و مهمی را بر عهده داشته‌است (یمنی، ۱۳۹۳). در گذر از نسل‌های دانشگاهی، دانشگاه‌های نسل اول آموزش محور و تربیت نیروی انسانی را هدف خود قرار داده بودند. لیکن این دانشگاه‌ها در عرصه دانش عمدتاً در آموزش و تا حدی در تحقیقات بنیادی متوقف بوده‌اند (عقیقی و سلیمی، ۱۳۸۸). در ادامه بر اساس پویایی درونی دانشگاه و نیز اثرات بیرونی در ساختارهای دانشگاهی و علمی، انقلاب دیگری به وقوع پیوست. این انقلاب دانشگاهی در اواخر قرن ۱۹ در کشور آلمان روی داد. به دنبال آن دانشگاه‌های پژوهش‌محور (همبولتی<sup>۳</sup>) به عنوان نسل دوم دانشگاه‌ها معرفی شدند (عزیزی و شفیع زاده، ۱۳۹۲). در این نسل دانشگاهی، در جدال تعیین ارزش ثروت با دانش، کفه ارزش به نفع معرفت سنگینی می‌کرد. لیکن به انتقال دانش البته به نحوی پویا و با تاکید بر پژوهش محوری اهمیت داده می‌شد. در واقع، هدف این نسل دانشگاهی پیشبرد مرزهای دانش با تاکید بر پرورش شهروندان عاقل نه خادمان بهتر است (ذاکرسالچی، ۱۳۸۳). با این وجود، این دو نسل دانشگاهی، بیشتر با ارائه دانش و انجام پژوهش سروکار داشتند و کمتر در ارتباط با صنعت بودند (گیب و هاسکین<sup>۴</sup>، ۲۰۱۳). این امر موجبات شکل‌گیری نسل جدیدی از دانشگاه‌ها فراهم ساخت که نسل سوم (دانشگاه کارآفرین<sup>۵</sup>) نامگذاری شدند. این دانشگاه‌ها ماموریت یافتند تا علاوه بر حفظ سنت‌های نسل‌های گذشته (آموزش و پژوهش) در جامعه ارزش‌آفرینی کنند. این تاریخ پر فراز و نشیب دنباله‌دار بود و در ادامه، دانشگاه نسل چهارم پایه‌ریزی شدند. نسل چهارم دانشگاهی در واقع، الگوی حرفه‌ای نوینی را برای نهاد آموزش عالی تعریف می‌کرد که برای توسعه منطقه‌ای و محلی عمل کند (پاولوسکی<sup>۶</sup>، ۲۰۰۹). این نسل دانشگاه با آفرینش منطقه‌ای و محلی دانش سروکار دارد و ماموریت دانشگاه معطوف می‌شود به اینکه محل و منطقه خود را توانمند کنند تا از این حد نیز فراتر بروند که کارشان فقط جذب دانش جهان باشد. بلکه قادر به نوآوری و آفرینش دانش جدید متناسب با مسائل منطقه شوند و سبک‌های مبتکرانه‌ای از تولید دانش را ابداع کنند. لیکن خود را در دانش جهانی به اشتراک بگذارند و سهیم شوند و به تنوعات دانش جهانی بیفزایند بدین ترتیب شرایط رقابتی در اقتصاد دانش در محل و منطقه به حد بالایی می‌رسد (فراستخواه، ۱۳۹۷). در جدول (۱) مقایسه تطبیقی از چهار نسل دانشگاهی ارائه شده‌است؛

<sup>1</sup> Bettinger, Gurantz, Kawano Sacerdote & Stevens

<sup>2</sup> Hanushek and Woessmann

<sup>3</sup> Humboldtian Model

<sup>4</sup> Gibb & Haskins

<sup>5</sup> Entrepreneur University

<sup>6</sup> Pawlowski

جدول (۱) مقایسه تطبیقی از چهار نسل دانشگاهی (ویسما<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹؛ لوکویچ و زتی<sup>۲</sup>، ۲۰۱۳؛ کورتز، گانارد انرسون و لوکویچ<sup>۳</sup>، ۲۰۱۵)

نسل چهارم	نسل سوم	نسل دوم	نسل اول	کارویژه‌ها
حفظ سنت‌های سه نسل گذشته استفاد از دانش در توسعه و پایداری منطقه‌ای و محلی	آموزش و پژوهش و کاربست دانش	آموزش و پژوهش	آموزش	هدف
کمک به توسعه محلی، منطقه‌ای	خلق ارزش افزوده (ارزش‌آفرینی)	شناخت طبیعت	وفاداری به حقیقت	نقش
حرفه‌ای‌ها، دانشمندان و کارآفرینان اثرگذار بر توسعه و تحول منطقه و محل	حرفه‌ای‌ها، دانشمندان و کارآفرینان	حرفه‌ای‌ها و دانشمندان	حرفه‌ای‌ها	خروجی
تنوع زبانی (زبان انگلیسی و ملی)	زبان انگلیسی	زبان ملی	زبان‌های متعدد	زبان
متشکل از مدیریت حرفه‌ای و کارشناسان محلی	مدیریت حرفه‌ای	دانشمندان نیمه وقت	رئیس دانشگاه	مدیریت

علیرغم این فراز و فرودها در دهه‌های اخیر، دانشگاه‌ها در محیط‌های تغییراتی قرار گرفته‌اند که خارج از کنترل آن‌ها می‌باشد. افزایش تعداد دانشجویان و متقاضیان؛ گسترش و تنوع سازمان‌های آموزشی؛ بین‌المللی شدن؛ جهانی شدن؛ دگرگونی‌های سریع و گسسته در فناوری و محیط بیرونی؛ افزایش کم و کیف رقابت میان تعداد زیاد بازیگران و ذینفعان؛ تغییر در انتظارات و ارزش‌های متقاضیان، مشتریان و مخاطبان؛ پیچیدگی در محیط خط‌مشی‌گذاری و تصمیم‌گیری، تغییرات فرهنگی؛ ازدیاد پیچیدگی‌ها در زمینه‌های اجتماعی، اقتصادی و سیاسی و دیگر عوامل؛ دست به دست هم داده‌اند و دانشگاه‌ها را با یک شرایط نامطمئن مواجه ساخته‌اند (فراستخواه، ۱۳۸۹). در کنار این چالش‌ها، نگرانی جدی امروز دانشگاه‌های جهان، با تاثیرپذیری از بحران‌ها و آشوب‌های مالی در بسیاری از کشورها، کمبود منابع مالی است (بیلی و بکرادنیآ، ۲۰۰۸؛ هیلمس<sup>۵</sup>، ۲۰۰۸؛ نایت<sup>۶</sup>، ۲۰۱۱؛ داگلاس<sup>۷</sup>، ۲۰۱۲). این عوامل متعدد در سطوح خرد و کلان دانشگاه‌ها را در محیطی آشوبناک قرار داده‌اند. بنابراین دانشگاه‌ها برای انجام وظایف محوله و کارویژه‌ها خود برای توسعه منطقه پیرامونی، ملی و کنشگری در جامعه جهانی نیازمند بازاندیشی در ساختارها و مکانیزم‌های مختلف برای به‌کرد عملکرد خود می‌باشند. در این شرایط با شیوه‌های مدیریتی خطی و گذشته نمی‌توان چالش‌های محیط پیرامونی را حل و آن‌ها را به فرصت تبدیل کرد. این امر با به‌کارگیری تئوری آشوب در شیوه مدیریتی نظام دانشگاهی قابل تبیین است. بر این اساس پیش‌فرض‌های این تئوری در مدیریت؛ (۱) در دنیای متلاطم و آشوب‌زده‌ی امروز باید به‌جای تمرکز بر تصمیم‌گیری بلندمدت، تصمیم‌گیری کوتاه‌مدت و انعطاف‌پذیر را مد نظر قرار داد؛ (۲) برنامه‌ریزی اقتضائی و انعطاف‌پذیر به‌عنوان بخشی از فرایند تصمیم‌گیری هر سازمان اهمیت زیادی به‌خود می‌گیرد؛ (۳) باید به رویکردهای ابتکاری نسبت به تصمیم‌گیری عقلایی ارزش و اهمیت بیشتری داده شود؛ (۴) ایجاد ساختارها و نظام‌های موقتی از اهمیت برخوردار شوند؛ (۵) اصلاح فرهنگ‌های سازمان‌ها برای جذب ارزش‌ها و معیارهای جدید و متناسب با جهان پر آشوب باید مدنظر قرار گیرد؛ (۶) باید در درون آشوب و بی‌نظمی دنبال نظم بود (حاجی کریمی، ۱۳۸۹).

از گرانیگاه نسل‌های دانشگاهی، آموزش عالی ایران از ابتدای تاسیس آن در سال ۱۳۱۳ با تاسی از الگوی ناپلئونی، دانشگاه نهادی وابسته به دولت، متمرکز، آموزش محور و مبتنی بر تربیت نیروی انسانی متخصص برای اهداف دیوان‌سالاری دولتی بود. بعدها در دهه ۷۰ با تاسیس معاونت پژوهشی، رسالت و جهت‌گیری تولید علم علاوه بر انتقال علم پیدا کرد (الگوی همبولتی)

<sup>1</sup> Wissema

<sup>2</sup> Lukovics-Zuti

<sup>3</sup> Kotosz, Gaunard-Anderson & Lukovics

<sup>4</sup> Bailey and Bekhradnia

<sup>5</sup> Helms

<sup>6</sup> Knight

<sup>7</sup> Douglass

و رفته‌رفته در سال ۱۳۷۸ با رسمیت یافتن معاونت فرهنگی و اجتماعی دانشگاه‌ها به سمت الگوی اکسبریجی<sup>۱</sup> تمایل پیدا کرد. در این الگو تربیت و جامعه‌پذیری علمی مبتنی بر نظریه رشد دانشجو کارکرد محوری دارد. در سال‌های اخیر نیز با ایده دانشگاه کارآفرین، رشد انکوباتورها<sup>۲</sup> و تاکید بر مقوله اختراعات الگوی بازارگرا را در پیش گرفته‌است (ذاکر صالحی، ۱۳۹۷). با توجه به آنچه شرح آن‌رفت نظام آموزش عالی ایران از ابتدا از الگوی خاصی پیروی نمی‌کرد و این چند الگو در کنار چالش سنت و تجدد که از دیرباز گریبان نظام آموزش عالی بوده‌است عملاً منجر به ناکارآمدی آن در سطوح مختلف شده‌است. این مسئله با توجه نقش دانشگاه‌ها در توسعه جوامع به‌ویژه در کشور ایران با دورنماهای ترسیم شده در زمینه پیاده‌سازی اقتصاد دانش‌بنیان، رونق‌بخشی به اقتصاد ملی با توجه به شرایط و تحریم‌های بین‌المللی بسیار حیاتی است. افزون بر این، دستیابی به چشم‌انداز ۱۴۰۴ و جایگاه نخست متصور شده برای کشور بیش از پیش وابسته به ساختار و چگونگی عملکرد نهادهای دانشی همچون دانشگاه‌ها است. با این وجود، در زمینه آسیب‌شناسی کارکردی دانشگاه‌های دولتی مطالعات اندکی در کشور انجام شده‌است. اغلب کنشگران و دانشوران علمی به شکل منفرد به موارد کلان یا خرد این آسیب‌ها پرداخته‌اند. بنابراین، سهم و نوآوری این پژوهش، واکاوی تجارب دانشگاهیان دانشگاه‌علامه طباطبائی در زمینه آسیب‌های کارکردی آموزش عالی ایران در تمامی سطوح می‌باشد. بر این اساس هدف از این جستار، شناسایی و تحلیل آسیب‌های ساختاری و کارکردی آموزش عالی از دیدگاه دانشگاهیان دانشگاه‌علامه طباطبائی می‌باشد. برای دستیابی به این هدف دو پرسش پژوهشی طرح‌ریزی شد؛

- آسیب‌های ساختاری و کارکردی درون‌دانشگاهی در آموزش عالی ایران از دیدگاه دانشگاهیان دانشگاه‌علامه طباطبائی کدام‌اند؟
- آسیب‌های ساختاری و کارکردی برون‌دانشگاهی در آموزش عالی ایران از دیدگاه دانشگاهیان دانشگاه‌علامه طباطبائی کدام‌اند؟

### مبانی نظری

دانشگاه نهادی متفکر، آگاه و نوآور در جامعه محسوب می‌شود، معهداً انتظار می‌رود که با انجام وظایف و رسالت‌های خود بتواند گام‌های موثری در تحقق آرمان‌های جامعه بردارد و کشور را به سمت پیشرفت رهنمون سازد. در واقع دانشگاه گران‌بهارترین منبع هر جامعه برای پیشرفت و توسعه است. در سال ۱۹۷۳، پارسونز<sup>۳</sup> اظهار داشت که آموزش عالی به عنوان تنها ویژگی برجسته ساختارهای در حال توسعه جوامع مدرن می‌باشد و کلید درک جهان جدید است (بهداری حصار و یمنی، ۱۳۸۷). از منظر مفهوم‌شناختی، آموزش عالی، به معنای نظامی اجتماعی برای تولید و اشاعه دانش دست اول است و وظیفه آموزش عالی تولید نظریه عمومی، حل مسئله، بازاندیشی و نقد سیاست‌های اجتماعی است که با ورودی، فرایندها، خروجی‌ها و سیستم بازخورد خود مانند یک سیستم اجتماعی کاملاً باز با سیستم‌های همجوارش ارتباط دارد. در نهایت آموزش عالی نقطه تلاقی فرهنگ، قدرت و دانش است (ذاکر صالحی، ۱۳۹۷). از منظر کارکردی، پیوسته آموزش عالی در جوامع مختلف سه کارویژه اصلی را برعهده داشته‌است. این کارویژه‌ها شامل؛ آموزش، پژوهش و ارائه خدمات اجتماعی می‌شود که در قالب زیر تعریف می‌شوند (یلماز و کاسکی<sup>۴</sup>، ۲۰۱۰)؛ آموزش یک فعالیت اساسی است که بیشتر دربردارنده مزایایی اجتماعی می‌باشد، پژوهش به منظور گسترش و انتشار دانش صورت می‌پذیرد، کارویژه خدمات اجتماعی نیز از جمله فعالیت‌های فرهنگی و اجتماعی دانشگاه محسوب می‌شود. بر اساس این، استدلال‌ها نقش موسسات آموزش عالی و دانشگاه‌ها به صورت مستقیم و غیر مستقیم در توسعه کشورها استنباط می‌شود (گانی<sup>۵</sup>، ۲۰۱۱). لیکن دانشگاه‌ها با توجه به نقشی که در تولید، توزیع، اشاعه، انتقال دانش و استفاده از آن در عرصه‌های مختلف اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی دارند، می‌توانند نیرو محرکه توسعه و تحقق اقتصاد دانش‌بنیان در سطح ملی و منطقه‌ای باشند (انتظاری، ۱۳۹۷). با توجه به نقش دانشگاه‌ها در توسعه

<sup>1</sup> Oxbridge Model

<sup>2</sup> Incubator

<sup>3</sup> Parsons

<sup>4</sup> Yilmaz and Kesik

<sup>5</sup> Gunay

زیست‌بوم‌های گوناگون و اهمیت شناخت و تحلیل آسیب‌های مبتلا به دانشگاه در ادامه نخست به مفهوم‌شناختی و دیرینه‌شناسی آسیب‌شناسی پرداخته می‌شود. سپس شواهد تجربی در این زمینه ارائه می‌شود. بر پایه شواهد تجربی و مطالعه ادبیات مدل شماتیک از آسیب‌های شناسایی شده در پیوند با یافته‌های کلیدی این پژوهش ارائه شده است.

آسیب‌شناسی<sup>۱</sup> از نظر مفهومی و تاریخی اصطلاحی است که در علوم پزشکی، روانشناسی و جامعه‌شناسی بیشتر رایج، و در واقع، ترجمه اصطلاح پاتولوژی<sup>۲</sup> به معنای شناخت علل و عوامل آسیب و درد است و ریشه یونانی دارد (آراسته‌خو، ۱۳۸۷). در مفهوم‌پردازی دیگر، آسیب‌شناسی فرایندی است نظامند از جمع‌آوری داده‌ها به منظور تعامل اثربخش و سودمند در راستای حل مشکلات، چالش‌ها، فشارها و محدودیت محیطی در سازمان است (مانزینی، ۲۰۰۵؛ عطا، قبادی و آنولی، ۱۳۸۵). هدف از آسیب‌شناسی، یافتن علت یا علل رکود یا بحران در روند طبیعی پدیده‌ها، فعالیت‌ها و همچنین ایجاد چارچوبی است که بتواند برای افزایش تلاش‌ها در راستای برقراری سلامت سازمانی پدیده‌ها، انگیزه ایجاد کند (شمس‌مورکانی، صفایی‌موحد و فاطمی صفت، ۱۳۹۴). آسیب‌شناسی، دارای اصول مهمی است که این اصول عبارتند از: (۱) آسیب‌شناسی باید بر مبنای مدل‌ها یا نظریه‌های مناسب پیگیری شود؛ (۲) اطلاعات آسیب‌شناسی باید به صورت موشکافانه قادر به تفکیک بخش‌های مهم از فرایندهای سازمانی باشد؛ (۳) اطلاعات آسیب‌شناسی باید قادر به مقایسه فرایندها با یکدیگر یا با استانداردها و نقاط مرجع باشد؛ (۴) آسیب‌شناسی باید به شناسایی نقاط مداخله و راهنمایی این مداخله‌ها کمک کند (فرح آبادی، ابوالقاسمی و قهرمانی، ۱۳۹۵).

### شواهد تجربی

رضائیان، توکل کوثری و نوه‌ابراهیم (۱۳۹۶) در پژوهشی به بررسی چالش‌های فراروی دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی غیر دولتی و غیر انتفاعی ایران پرداختند و به این نتیجه رسیدند نظام آموزش عالی غیرانتفاعی به نحو بارزی متاثر از شرایط محیطی بوده و وجود چالش‌های مختلفی، ادامه فعالیت آن را با دشواری همراه کرده است. در میان موارد مذکور چالش‌های ناشی از اقدامات وزارت علوم، نبود و یا کمبود برخی از قوانین و مقررات، مشکلات مالی و اقتصادی، مسائل آموزشی و موارد ناشی از شرایط اجتماعی قرار دارد. عبدالله‌زاده، بارانی، باقری، نجفی‌نژاد و سلطانی (۱۳۹۵) در پژوهش به بررسی مهمترین مسائل آموزش عالی کشاورزی و منابع طبیعی پرداختند و نتایج آن‌ها بیانگر این بود که مهمترین چالش‌های برون‌دانشگاهی عبارت‌اند از؛ وجود تعداد زیاد دانشگاه‌ها، موسسات و واحدهای فاقد صلاحیت؛ کاهش کیفیت ورودی‌های رشته‌های کشاورزی و منابع طبیعی، نبود آمایش آموزش کشاورزی و همچنین مهمترین مسائل درون‌دانشگاهی عبارت‌اند از؛ کمبود سهم واحدهای عملی و مهارت‌آموزی، کم‌توجهی به نحوه ارائه واحدهای عملی و سفارشی نبودن یا کاربردی نبودن پایان‌نامه‌ها می‌باشد. کاظمی (۱۳۹۰) در پژوهشی به بررسی چالش‌های آموزش عالی در هزاره سوم پرداخت و این چالش‌ها را شامل؛ جهانی‌شدن و بین‌المللی‌شدن، انقلاب در فناوری اطلاعات، افت کیفیت آموزش و تغییر در شیوه‌های آموزش دانشگاهی بر اساس نیاز بازارکار، توده‌ای شدن، ضعف سازوکارهای جذب اعضای هیئت‌علمی، کمبود منابع مالی و نحوه تامین آن، چگونگی اداره دانشگاه دانست. محسنی تبریزی، قاضی طباطبائی و مرجائی (۱۳۸۹) در بررسی مسائل و چالش‌های دانشگاه‌های کشور ایران، به این نتیجه رسیدند که چالش‌های اساسی محیط‌های علمی عمدتاً دارای ماهیت نهادی و ساختاری هستند عبارت‌اند از؛ پایین بودن سرمایه‌گذاری‌ها و تخصیص منابع لازم در حیطه پژوهش، ارتباط ضعیف صنعت با دانشگاه، ضعف در همکاری و تعاملات اعضای هیئت‌علمی و قدرت نازل دانشگاهیان در تعیین سرنوشت علمی خود و تصمیم‌گیری‌های مربوط به امور دانشگاه می‌باشد. غفرانی (۱۳۸۲) در پژوهش به بررسی مسائل ساختاری نظام آموزش عالی ایران و راه‌های برون‌رفت از آن در برنامه چهارم پرداخت و مسائل ساختاری را به تفکیک سه سطح؛ دانشگاه، وزارت‌خانه و فرا وزارت‌خانه‌ای مورد تحلیل قرار داد. مهمترین مسئله ساختاری نظام آموزش عالی ایران در سطح دانشگاه فقدان حداقل استقلال عملیاتی برای اداره امور دانشگاه به نحو مطلوب می‌باشد. در سطح وزارت‌خانه‌ای مهمترین مسئله رویکرد سنتی و دیرینه تمرکزگرایی در امور اجرایی و قیمومیت

<sup>1</sup> Pathology

<sup>2</sup> patalogy

دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی و در سطح فراوزارت‌خانه‌ای وجود شوراهای فراوزارت‌خانه‌ای که در امور آموزش عالی دخالت دارند بیان کرد.

گایکواد و براد<sup>۱</sup> (۲۰۱۷) در پژوهشی به بررسی چالش‌ها و فرصت‌های آموزش عالی هند پرداختند که چالش‌های آموزش عالی را چنین؛ افزایش نرخ ثبت‌نام و توده‌ای شدن؛ ضعف عدالت و دسترسی همگانی به آموزش عالی؛ افت کیفیت آموزش؛ ضعف زیرساخت‌ها؛ دخالت‌های سیاسی در آموزش عالی؛ ناکارآمدی سیستم جذب اعضای هیئت‌علمی؛ ضعف نهادهای اعتباربخشی؛ کمبود منابع مالی و ضعف نوآوری‌های علمی دسته‌بندی کردند. دراپ، راد، لوپز و رادفورد<sup>۲</sup> (۲۰۱۶) در بررسی موسسات آموزش عالی آفریقا به بررسی چالش‌ها و راهکارهای برون‌رفت از آن پرداختند به این نتیجه رسیدند که کلیدی‌ترین چالش‌ها؛ دسترسی به آموزش عالی و آموزش‌های ضعیف‌های در پایه‌های قبل از ورود به دانشگاه می‌باشد. اوزترک و بیاراک<sup>۳</sup> (۲۰۱۵) به تحلیل چالش‌های آموزش عالی از دیدگاه صاحب‌نظران پرداختند و به این نتیجه دست یافتند چالش‌های آموزش عالی ترکیه ریشه در فهم و تلقی دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی از بازار کار است. بنابراین، کارویژه اصلی آموزش عالی پرورش فارغ‌التحصیلانی با مهارت تفکر انتقادی است تا بتوانند در مواجهه با مسائل تصمیمات عقلانی تری بگیرند شین و هارمن<sup>۴</sup> (۲۰۰۹) به بررسی چالش‌های آموزش عالی در منطقه آسیا و اقیانوسیه پرداختند و مهمترین این چالش‌ها را نحوه حکمرانی در آموزش عالی، تغییر در برنامه‌های آموزشی و درسی، تمرکز بر کارویژه‌های اصلی دانشگاه، بین‌المللی‌شدن آموزش عالی و نحوه تامین منابع مالی آموزش عالی قلمداد کردند. ویلیس، یاراما و راپلی<sup>۵</sup> (۲۰۰۸) چالش‌های آموزش عالی ژاپن در بخش کارکردی را چنین؛ (۱) وجود ساختار بروکراتیک در دانشگاه و جامعه؛ (۲) ضعف برنامه‌های درسی؛ (۳) ضعف همکاری بین‌المللی با جامعه بین‌المللی؛ (۴) کمبود اعضای هیئت‌علمی متخصص؛ (۵) ضعف زبان انگلیسی در دانشگاه‌های ژاپن و (۷) جدال‌ها و تضادهای سیاسی با کشور چین و کره بیان کردند. در نگاره (۱) مدل شماتیک از آسیب‌های شناسایی شده در ادبیات پژوهشی و برخی از یافته‌های کلیدی در این پژوهش است.

شکل (۱) مدل شماتیک همبستگی یافته‌های پژوهش و ادبیات تحقیق



<sup>1</sup> Gaikwad & Berad

<sup>2</sup> Drape, Rudd, Lopez & Radford

<sup>3</sup> Ozturk & Bayrak

<sup>4</sup> Shin & Harman

<sup>5</sup> Willis, Yamamura & Rappleye

در تبیین مدل فوق که در جهت نشان دادن همبستگی یافته‌های پژوهش با ادبیات موضوع می‌باشد. می‌توان گفت تمامی مواردی که در ادبیات موضوع تحت عنوان آسیب‌های آموزش عالی ایران یافت شده بود در قسمت آسیب‌های سطح کلان آموزش عالی از دیدگاه سه گروه مصاحبه کننده ذکر شده‌است. همچنین، مواردی دیگری در زمینه آسیب‌های کلان شناسایی شده‌است که در بطن پژوهش به آن پرداخته شده‌است. افزون بر این، آسیب‌های نیز در سطح درون‌دانشگاه‌ها در چهار سطح شناسایی و تحلیل شدند. این امر نماینگر جامعیت و سهم این پژوهش در پر کردن شکاف موجود در ادبیات پژوهشی می‌باشد.

### روش شناسی تحقیق

این پژوهش با رویکرد کیفی و با استفاده از روش تحلیل محتوای کیفی انجام شده‌است. تحلیل محتوا یکی از روش‌های تجزیه و تحلیل مطالعات کیفی می‌باشد. تحلیل محتوای کیفی را می‌توان روش پژوهشی برای تفسیر ذهنی محتوای داده‌های متنی از طریق فرایندهای طبقه‌بندی نظام‌مند، کدبندی و مقوله‌سازی (تم‌سازی) یا طراحی الگوهای شناخته شده دانست (ایمان و نوشادی، ۱۳۹۰). ویژگی‌های روش تحلیل محتوا عبارتند از؛ الف) عینی و عملی بودن؛ به این معنا که مباحث کیفی به گونه عینی تبدیل گردد تا اگر پژوهشگر دیگری همان متن را دوباره با روش قبلی تحلیل محتوا نماید، به نتایج محقق اولی دست یابد این امر در صورتی تحقق می‌یابد که معیارهای به کار رفته در تحلیل محتوا روشن باشد تا دیگران نیز با طبقه‌بندی و تجزیه و تحلیل متن به همان اندازه توفیق یابند؛ ب) نظم بخشیدن به عملیات: تحلیل محتوا در صورتی کامل انجام می‌گیرد که محقق به واریسی همه محتویات مربوط به موضوع مبادرت ورزد و از انتخاب عناصر بر اساس سلاقی شخصی خودداری نماید. نباید با پیش‌داوری و ذهنیت نادرست، به تحلیل متن پرداخت، بلکه باید آنچه واقعا در متن به کار رفته است، مورد تحلیل قرار داد (ساروخانی، ۱۳۸۷). جامعه آماری این پژوهشی اعضای هیئت‌علمی و دانشجویان دکتری دانشگاه علامه طباطبائی همراه با صاحب‌نظران حوزه آموزش عالی شهر تهران می‌باشند. لیکن نمونه‌ها در این پژوهش، به سه بخش: متخصصان حوزه آموزش عالی ۷ نفر؛ اعضای هیئت‌علمی دانشگاه علامه طباطبائی ۳۴ نفر و ۱۸ نفر از دانشجویان دکتری دانشگاه علامه طباطبائی تقسیم می‌شوند. نمونه‌ها با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند و گلوله‌برفی انتخاب شدند. برای انتخاب اعضای هیئت‌علمی و دانشجویان از نمونه‌گیری هدفمند و برای انتخاب صاحب‌نظران از روش نمونه‌گیری گلوله‌برفی استفاده شد. لذا نمونه‌گیری تا جای ادامه پیدا کرد که اشباع نظری<sup>۱</sup> حاصل شد. این فرایند زمانی رخ می‌دهد که با ادامه نمونه‌گیری یافته‌ها مجدد تکرار می‌شود. جهت گردآوری داده‌ها از مصاحبه نیمه ساختاریافته<sup>۲</sup> استفاده شد. نوع مصاحبه دارای ساخت بیشتر و موضوع محدودتری است. سوالات خاصی از تمام پاسخگویان پرسیده می‌شود با وجود این، به دلیل محاوره‌ای بودن مصاحبه، مصاحبه‌گر آزاد است که سوالات را تغییر دهد و یا ترتیب آن‌ها را به شکلی مناسب‌تر جابجا کند و موفقیت این نوع مصاحبه مستلزم وجود یک مصاحبه‌گر مجرب است (سعدی پور، ۱۳۹۵).

جدول (۱) مشخصات نمونه‌های مصاحبه شده

محل کار	سابقه	جنسیت	رتبه علمی	گروه مصاحبه شونده
موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی	بیش از ۱۰ سال	مرد	دانشیار	صاحب نظران حوزه آموزش عالی
موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی	بیش از ۵ سال	مرد	استادیار	
موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی	بیش از ۵ سال	زن	استادیار	
پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی	بیش از ۵ سال	مرد	استادیار	

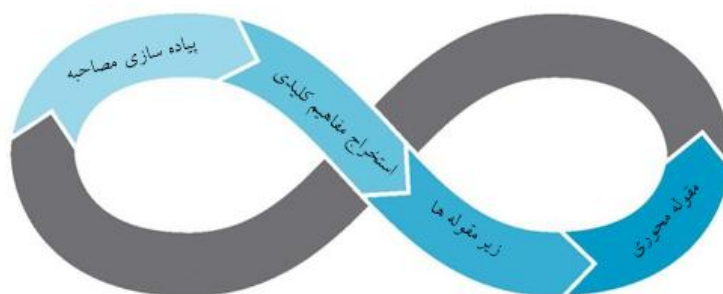
<sup>1</sup> Theoretical Saturation

<sup>2</sup> semi\_structured interview

دانشگاه علامه طباطبائی تهران	بیش از ۵ سال	مرد	استادیار	اعضای هیئت علمی دانشگاه علامه طباطبائی
دانشگاه علامه طباطبائی تهران	بیش از ۵ سال	مرد	استادیار	
دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی	بیش از ۱۰ سال	مرد (۳)	دانشیار	
	بیش از ۱۰ سال	زن (۴)		
	بیش از ۵ سال	مرد (۲)	استادیار	
	بیش از ۵ سال	زن (۷)		
دانشکده مدیریت و حسابداری	بیش از ۵ سال	مرد (۴)	استادیار	
دانشکده حقوق و علوم سیاسی	بیش از ۵ سال	مرد (۳)	استادیار	
دانشکده علوم اجتماعی و علوم ارتباطات	بیش از ۱۰ سال	مرد (۱)	دانشیار	
	بیش از ۵ سال	زن (۲)، مرد (۳)	استادیار	
دانشکده ادبیات فارسی و زبان‌های خارجه	بیش از ۱۵ سال	مرد (۱)	استاد تمام	
	بیش از ۱۰ سال	مرد (۱)	دانشیار	
	بیش از ۵ سال	زن (۳)	استادیار	
دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی	زن (۸)	مرد (۶)	دانشجوی دکتری	
دانشکده حقوق و علوم سیاسی	-	مرد (۳)	دانشجوی دکتری	
دانشکده علوم اجتماعی و علوم ارتباطات	زن (۱)	-	دانشجوی دکتری	

بعد از انجام مصاحبه‌ها، جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها پیاده‌سازی مصاحبه‌ها انجام شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها با رویکرد استقرایی صورت می‌گیرد. از این رو، ابتدا پاسخ‌های بدست آمده به طور مکرر جهت استخراج مفاهیم کلیدی بازخوانی شدند تا مفاهیم کلیدی هر مصاحبه احصاء شود. مفاهیم کلیدی کوچکترین واحد تحلیل هستند که با در نظر گرفتن هر جمله در مصاحبه‌ها به شکل مستقیم و غیرمستقیم استخراج می‌شوند. مفاهیم کلیدی نیز پس از مقایسه مداوم با یکدیگر بر اساس وجوه اشتراک و افتراق‌شان در قالب دسته‌های بالاتری تحت عنوان زیرمقوله یا مقوله‌های فرعی تقسیم‌بندی می‌شوند.

شکل (۲) فرایند تجزیه و تحلیل یافته‌ها



روایی و پایایی در روش تحلیل محتوا کیفی با در نظر گرفتن چهار معیار برای ارزیابی نتایج به دست آمده ارائه می‌شوند که شامل؛ باورپذیری<sup>۱</sup>، انتقال‌پذیری<sup>۲</sup>؛ وابستگی<sup>۱</sup> و اعتمادپذیری<sup>۲</sup> می‌شوند. باورپذیری به بازنمایی کافی سازه اجتماعی که محقق

<sup>1</sup> credibility

<sup>2</sup> transferability



در پی بررسی آن است، اشاره می‌کند و برای باورپذیر کردن نتایج، چندین راهبرد را می‌توان به کار گرفت: بررسی و درگیری طولانی مدت با داده‌ها، مشاهده مستمر، سه‌سویه‌سازی، تحلیل داده‌های متضاد، بررسی تفسیرهای داده‌های خام و گفتگو با همکاران می‌باشد؛ انتقال پذیری: مشابه تعمیم‌پذیری نتایج در رویکرد کمی به پژوهش است. وابستگی: به ثبات نتایج در طول زمان اشاره می‌کند. تایید پذیر بودن این مولفه به میزان تایید ویژگی‌های داده‌های مورد بررسی پژوهشگر توسط خوانندگان اشاره می‌کند (مومنی‌راد، علی‌آبادی، فرددانش و مزینی، ۱۳۹۲). در پژوهش حاضر برای اعتباربخشی یافته‌ها از دو راهبرد استفاده شد. نخست، راهبرد خود بازبینی محقق که پس از رفت و برگشت‌های مکرر در یافته‌ها انجام شد. راهبرد دوم، مرور توسط خبرگان غیر شرکت‌کننده در پژوهش بود.

### یافته‌های تحقیق

در پاسخ به پرسش نخست پژوهش، آسیب‌های ساختاری و کارکردی درون‌دانشگاهی در آموزش عالی ایران از دیدگاه دانشگاهیان دانشگاه علامه طباطبائی کدام‌اند؟ برای پاسخ به این پرسش، پاسخ‌های سه گروه مصاحبه شونده در یکدیگر ادغام و دسته‌بندی شدند. لیکن پس از استخراج مفاهیم کلیدی از مصاحبه‌ها، این مفاهیم بر اساس وجوه اشتراک و افتراق مفاهیم در قالب مقوله‌های فرعی ثانویه دسته‌بندی شدند. سپس مقوله‌های فرعی ثانویه نیز دارای شباهت‌های معنایی بودند، طبقات مقوله فرعی اولیه را تشکیل دادند. در مجموع، روی هم رفته ۴ مقوله فرعی ثانویه اولیه و ۸ مقوله فرعی ثانویه به دست آمد. این فراگرد در جدول (۲) به تفصیل تشریح شده‌اند.

جدول (۲) آسیب‌های ساختاری و کارکردی درون‌دانشگاهی در آموزش عالی ایران از دیدگاه دانشگاهیان دانشگاه علامه طباطبائی

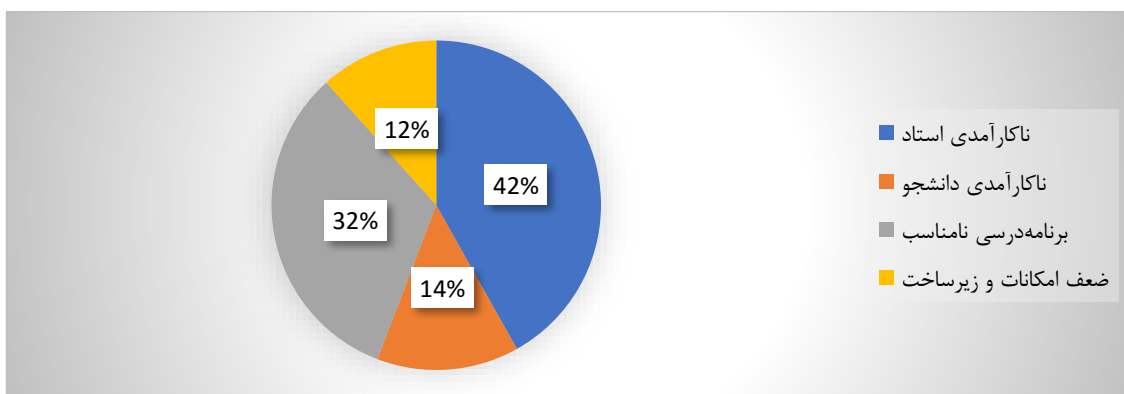
مفاهیم کلیدی	مقوله فرعی ثانویه	مقوله فرعی اولیه	مقوله اصلی
ناتوانی در انتقال مطالب، عدم تسلط بر درس، کم تجربگی استاد، عدم تخصص، به روز نبودن، استفاده از روش تدریس سخنرانی، عدم تخصص، به روز نبودن، استفاده از روش تدریس سخنرانی، عدم علاقه به فعالیت تدریس، ارائه دروس نظری صرف، در دسترس نبودن استاد، در نظر نگرفتن عملکرد دانشجویان در طول سال تحصیلی، ارزشیابی نامناسب دانشجویان	ضعف علمی استاد	ناکارآمدی استاد	آسیب‌های کارکردی درون‌دانشگاهی
عدم روحیه کار پژوهشی تیمی و گروهی، بی تعهدی و نبودن وجدان کاری، ضعف ارتباطی با دانشجویان و همکاران، بی انگیزگی	ضعف شناختی استاد		
فعال نبودن، عدم علاقه دانشجو به رشته تحصیلی، عدم آمادگی قبل از ورود به کلاس	ضعف علمی دانشجویان	ناکارآمدی دانشجو	
بی انگیزگی، استفاده زیاد و نامناسب از فضای مجازی، پرسشگر و مطالبه‌گر نبودن	ضعف شناختی دانشجویان		
محتوای نامرتب با نیازهای جامعه، قدیمی بودن محتوا، عدم ارتباط با بازار کار، انعطاف‌پذیری کم، عدم در نظر گرفتن نیازها و علایق دانشجویان، عدم توجه به بین‌المللی‌سازی برنامه‌درسی در	ساختار نامناسب محتوای درسی	برنامه‌درسی نامناسب	

<sup>1</sup>dependability

<sup>2</sup> conformability

			دانشگاه، هم‌پوشانی محتوای دروس در دوره‌های مختلف یک رشته تحصیلی، عدم کاربردی بودن محتوا، عدم توجه به میان رشته ای کردن محتوا
		شیوه نامناسب ارائه محتوای درسی	عدم به کار بستن فناوری‌های نوین در تدریس محتوا، عدم نظر گرفتن پرورش تفکر انتقادی دانشجو در محتوا، عدم سنخیت بین سرفصل‌ها با نیازهای دانشگاه، عدم وجود سیستم نظارتی بر محتوا در درون دانشگاهی
	ضعف امکانات و زیرساخت	کمبود امکانات سخت‌افزاری	توسعه نیافتگی کتابخانه‌ها، کمبود فضاهای آموزشی، اسکان و تفریحی، کمبود تجهیزات آزمایشگاهی
		کمبود امکانات نرم‌افزاری	کمبود دسترسی به پایگاه‌های اطلاعاتی روز دنیا، ضعف زیرساخت‌های تکنولوژیکی

در ادامه ضمن ارائه نمونه نقل قول‌های از مصاحبه‌شوندگان در شناسایی آسیب‌های ساختاری و کارکردی درون‌دانشگاهی، نمودار درصدی یافته‌ها نیز بر اساس فراوانی ارائه می‌گردد. نمونه نقل قول کد (۸)؛ استاد باید مسلط باشد به موضوعی که ارائه می‌کند متأسفانه خیلی از وقت‌ها تسلط هست ولی مهارت انتقال دانش نیست... کد (۱۱)؛ مهارت‌ها به‌روز نشوند کاربرد ندارند محتوا همراه با اجرا مهم هست محتوا وقتی دید کاربردی نداشته باشد فایده‌مندی ندارد... کد (۲۳)؛ کلاس‌های ما نظری است و ما باید از نظری بیاییم بیرون ولی باید یاد بدهیم چطور نظریه رو به کار بندد و تجربه کند این نظریه‌ها و شیوه تدریس سنتی الان دیگر جواب نمی‌دهد استاد فقط سخنرانی کند بلکه باید همراه یک پرسش و پاسخ باشد و این پرسش و پاسخ جنبه عملی داشته باشد نه فقط صرفاً در کلاس... در ادامه با استفاده از نرم افزار Excel بر اساس فراوانی یافته‌های آسیب‌های ساختاری و کارکردی درون‌دانشگاهی نمودار درصدی ترسیم شده است.



شکل (۳) نمودار درصدی آسیب‌های ساختاری و کارکردی درون‌دانشگاهی در آموزش عالی ایران

بر اساس این نمودار بیشترین سهم آسیب‌های درون دانشگاهی مربوط به ناکارآمدی اعضای هیئت علمی است. این ناکارآمدی در دو بخش ضعف علمی و ضعف شناختی استاد دسته‌بندی می‌شود.

در پاسخ به پرسش دوم پژوهش، آسیب‌های ساختاری و کارکردی برون‌دانشگاهی در آموزش عالی ایران از دیدگاه دانشگاهیان دانشگاه علامه طباطبائی کدام‌اند؟ برای پاسخ به این پرسش، نیز پاسخ‌های سه گروه مصاحبه‌شونده در یکدیگر ادغام و دسته‌بندی شدند. لیکن پس از استخراج مفاهیم کلیدی از مصاحبه‌ها، این مفاهیم بر اساس وجوه تشابه و افتراق مفاهیم در قالب مقوله‌های فرعی ثانویه دسته‌بندی شدند. سپس مقوله‌های فرعی ثانویه نیز که دارای شباهت‌های معنایی بودند، طبقات

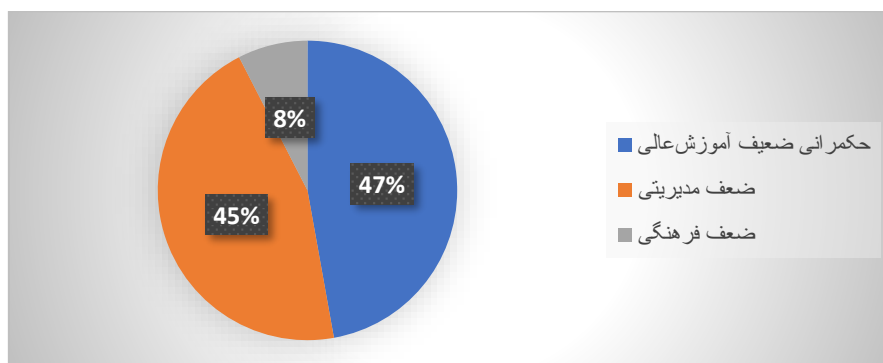
مقوله فرعی اولیه را تشکیل دادند. در مجموع، روی هم رفته ۳ مقوله فرعی ثانویه اولیه و ۶ مقوله فرعی ثانویه به دست آمد. این فراگرد در جدول (۳) به تفصیل تشریح شده‌اند.

جدول: (۳) آسیب‌های ساختاری و کارکردی برون‌دانشگاهی در آموزش عالی ایران از دیدگاه دانشگاهیان دانشگاه علامه طباطبائی

مقوله اصلی	مقوله فرعی اولیه	مقوله فرعی ثانویه	مفاهیم کلیدی
آسیب‌های کارکردی برون‌دانشگاهی	حکمرانی ضعیف آموزش عالی	تمرکزگرایی در تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری	عدم استقلال دانشگاه در تصمیم‌گیری‌ها، مشارکتی نبودن تصمیم‌گیری‌ها، تعدد مراکز تصمیم‌گیر، نبود شفافیت و پاسخگویی در تصمیمات، دخالت نهادهای دیگر در تصمیم‌گیری نظام آموزش عالی، تمرکز گرایی بالا به پایین
		سیاستگذاری نامناسب	ضعف سیستم پذیرش دانشجو، توسعه کمی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی، ضعف نهادی سیاستگذاری در آموزش عالی، بیکاری دانش‌آموختگان، نبود تعاملات بین‌المللی در آموزشی عالی، نبود آزادی علمی، ضعف ارتباطی دانشگاه با صنعت، پایه‌های تحصیلی ضعیف دانشجویان در دوره‌های قبل (ضعف آموزش عمومی)، مهاجرت نخبگان، نبود نگاه آمایش سرزمینی در سیاستگذاری‌ها، سیاست‌زدگی بر نظام آموزش عالی، عدم مشارکت اعضای هیئت علمی در تدوین محتوای درسی، گسست بین آموزش و پرورش و آموزش عالی، نبود تناسب بین عرضه و تقاضا در آموزش عالی، قوانین و مقررات نامناسب، افزایش سرقت علمی، عدم تناسب بین رشته‌های تحصیلی و فعالیت‌های شغلی، نبود پیوند میان جامعه و دانشگاه، کمبود منابع مالی اختصاص یافته به دانشگاه‌ها
	ضعف مدیریتی	مدیریت ناکارآمد	سیستم ناکارآمد در جذب استاد، وضعیت نامناسب پایان‌نامه نویسی و پژوهش‌ها، حقوق پایین اعضای هیئت علمی، نبود نوآوری پژوهشی، ساختار بوروکراتیک آموزش، عدم زنجیره تبدیل علم به محصول، عدم حمایت و پشتیبانی از ایده‌ها در دانشگاه، نبود ارتباط بین دانشگاه‌های درون کشور، عدم وجود سازکارهای تشویقی و پاداش دهنده، پایین بودن کیفیت زندگی خوابگاهی، مقاله محوری در دانشگاه‌ها، نبود دوره‌های کارورزی در صنعت و سازمان‌ها، کمبود فرصت‌های مطالعاتی برای دانشجویان، مسئله محور نبودن پایان نامه‌ها و پژوهش‌ها، قطع ارتباط دانش‌آموختگان با دانشگاه پس از فارغ التحصیلی، متنوع نبودن درآمد دانشگاه‌ها، کمبود حمایت مالی از استاد، کمبود حمایت مالی از دانشجویان
		ناکارآمدی ارزشیابی و نظارت	نبود نظارت بر عملکرد دانشگاه‌ها، ضعف سیستم ارزشیابی، ضعف نظام ارزشیابی کیفیت در نظام آموزش عالی (پایین بودن کیفیت آموزش و پژوهش‌ها)، ضعف سیستم ارتقاء اعضای هیئت علمی، فقدان وجود استانداردهای ارزشیابی کیفیت در دانشگاه
		چالش‌های فرهنگی	فرهنگ دانشگاهی نامناسب

	فرهنگ جامعه نامناسب	جو جامعه و رواج مدرک‌گرایی، نبود فرهنگ کارآفرینی در جامعه
--	---------------------	---

نمونه نقل قول (۱): یکی استقلال دانشگاه‌ها و دیگری آزادی علمی یک اصل دیگر که تضمین کننده این می‌باشد استخدام رسمی است که چه استخدام رسمی شود کسی نمی‌تواند بخاطر عقاید و باورها و پژوهش‌ها کنار گذاشته شود ما اساسا در ایران آن استقلال رو نداشتیم نه در دوره پهلوی و نه در دوره بعد در اواخر دوره پهلوی بحث استقلال دانشگاه‌ها یک لایحه در مجلس که تصویب نشد چون شاه می‌خواست اعضا هیئت‌علمی را خودش تعیین کند و اولین لایحه بعد از انقلاب اسلامی هم به خواسته انقلابیون به مجلس رفت همین لایحه بود که تصویب نشد و برخلاف آن یک تمرکز ایجاد شد و یکسری مداخلاتی از نهادهای بیرون دانشگاه انجام شد در دانشگاه‌های ما واژه MANGMENT در مدیریت دانشگاه تنها برای مسائل اداری و مالی استفاده می‌شود... نمونه نقل قول (۳۰): کمبود بودجه، اجبار وزارت علوم به اساتید و دانشجویان جهت چاپ مقاله و تولیدات پژوهشی، موظف بودن استاد به تدریس حداقل ۱۰ واحد درسی که این امر در دنیا حداکثر ۲ تا ۴ واحد است، ضعف تامین نیازهای دانشجوی و اساتید (مثلا چند نفره بودن اتاق مطالعه اساتید و...)، ترویج روحیه راحت طلبی در دانشجوی، بی‌انگیزگی دانشجوی و استاد بدلیل مشکلات عدیده و عدم رعایت‌شان حرفه‌ای در سیستم‌های آموزشی و... نمونه نقل قول (۴۵): در سطح دانشگاه موانع به‌نظر سیستم ارزشیابی اساتید است چون این شده یک سلاحی برای دانشجوی که با توجه به این اساتید رو تهدید می‌کند به همین دلیل استاد خوب بنظر دانشجوی اساتیدی است که سخت نگیرد، محتوا زیاد معرفی نکند، بیشتر شوخی کند و به همین خاطر استاد مجبور می‌شود منعطف برخورد کند با دانشجوی و طبق نظرات دانشجوی عمل کند، عامل بعدی جذب اساتید با تجربه متأسفانه الان اساتیدی جذب شدن که خودشان هم با مفهوم آموزش مشکل دارند یعنی خودش احتیاج به دوره آموزشی دارد تا بتواند به یک سطح معمولی برسد. در ادامه با استفاده از نرم افزار Excel بر اساس فراوانی یافته‌های آسیب‌های ساختاری و کارکردی برون‌دانشگاهی نمودار درصدی ترسیم شده‌است.



شکل (۴) نمودار درصدی آسیب‌های کارکردی و ساختاری آموزش عالی برون‌دانشگاهی

بر اساس این نمودار بیشترین سهم مربوط به حکمرانی ضعیف آموزش عالی است. این ضعف شامل تمرکزگرایی در تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری و سیاستگذاری نامناسب می‌باشد.

### بحث و نتیجه‌گیری

در بررسی یافته‌های فوق هر سطح به طور جداگانه مورد تحلیل قرار گرفتند؛ در سطح درون‌دانشگاهی؛ در مقوله فرعی استاد؛ متأسفانه غالب روش‌های تدریس دانشگاهی به صورت سخنرانی و با محوریت استاد می‌باشد و توجه چندانی به مهارت‌های نقادی و تحلیلی دانشجویان نمی‌شود البته به لحاظ دیرینه‌ای نظام آموزشی در ایران یک نظام امتحان‌زده و حافظه‌محور می‌باشد در این بین تفکر تحلیلی در سطوح مختلف مغفول مانده است علیرغم اینکه هندسه ذهنی دانشگاه بر پایه نقد و شک می‌باشد. همچنین علم در نتیجه تضارب آراء گسترش می‌یابد و فکر کردن یک عمل وجودی است و در جمع کردن نقل

قول‌های دیگران خلاصه نمی‌شود در واقع استاد باید به دنبال تقویت فهم و تحلیل انتقادی دانشجویان باشد تا بیان صرف تئوری‌ها در کتب. در این راستا در پژوهشی با رویکرد تحلیلی به بررسی وضعیت تفکر انتقادی دانشجویان در دانشگاه کشور پرداخته شده بود که نتایجش نشان می‌داد وضعیت دانشجویان دانشگاه‌های ایران در زمینه تفکر انتقادی در سطح مطلوبی قرار ندارد (کیخا، ۱۳۹۶). در پژوهش‌های خارج از کشور نیز یکی از چالش‌های آموزش‌عالی ترکیه ضعف پرورش تفکر انتقادی می‌باشد (اوزترک و بیاراک، ۲۰۱۵). نکته دیگر با توجه به گذر از عصر صنعتی به عصر پسا صنعتی و مواجه شدن با حجم وسیعی از اطلاعات در نظام‌های آموزشی و پرتاب شدن نظام آموزش‌عالی به سمت انقلاب الکترونیک، هم‌هنگام با آن رویکردهای آموزشی نیز باید الزاما تغییر کنند و از فناوری‌های اطلاعاتی و ارتباطی در فرایندهای آموزشی کلاس درس استفاده شود با این وجود هنوز نظام آموزش عالی در اکثر دانشگاه‌ها در شکل سنتی آموزشی خود قرار داد که مستلزم تغییرات اساسی جهت بهبود این مسئله و ایجاد زیرساخت‌های برای استقرار فناوری اطلاعات و ارتباطات می‌باشد. مهمترین آسیب‌های بیان شده از این حیث در ادبیات پژوهش شامل؛ فقدان و کهنگی زیرساخت‌ها و کافی نبودن پهنای باند، قطعی مداوم شبکه، مشکلات دسترسی و برقراری ارتباط، مناسب نبودن زیرساخت‌های نرم‌افزاری، هزینه بالای نگهداری، به‌روز نبودن، نامناسب بودن فضای کالبدی دانشگاه‌ها، کمبود بودجه، فقدان نهادهای برای نظارت و ارزیابی، کمبود نیروی انسانی متخصص، محکم بودن پایه‌های نظام آموزشی قدیم، مقاومت نیروی انسانی و داشتن نگرش منفی، ضعف برنامه‌ریزی و مناسب نبودن خط‌مشی‌ها و عدم پشتیبانی مدیریتی می‌شود. یافته‌ها این بخش با نتایج پژوهش‌های (ماستری فراهانی، شریف و حسنلو، ۱۳۹۱؛ آتشک و ماهرزاده، ۱۳۸۹) همخوانی دارد. نکته دیگر تغییر شیوه ارزیابی دانشجویان توسط استاد است که به جای تاکید بر امتحان پایان ترم عملکرد دانشجویان را در طول ترم در نظر بگیرد و کلاس را به شکل تعاملی و مشارکتی برگزار کنند. این نکته با یافته‌های پژوهش (رسباج<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰) که معتقد بود خلاصه شدن ارزشیابی دانشجو در نتیجه امتحانات موجب کاهش کارایی تدریس و کلاس می‌گردد، همپوشانی دارد.

در خصوص عدم تامین وضعیت مالی استاد باید پذیرفت اساتید در ایران نسبت سایر کشورهای جهان دستمزد بسیاری پایین‌تری دریافت می‌کنند. با توجه به نقش اعضای هیئت علمی که رکن اصلی دانشگاه‌ها هستند و تاثیر بسزایی در پیشبرد علم و همچنین تعیین سرنوشت کشور در بلندمدت دارند. با توجه به سرعت تورم افسارگسیخته در اقتصاد ایران و فشار معیشتی با معضلاتی نظیر دستمزد پایین در کنار عدم برخوردی از آزادی و امنیت شغلی دست و پنجه نرم می‌کنند با وجود اینکه این موارد کمترین حق یک استاد در دانشگاه می‌باشد. با نگاهی واقع‌بینانه به مسئله نمی‌شود از استاد در چنین شرایطی انتظار تولید علمی با کیفیت و تربیت پژوهشگر و خودشکوفای داشت. متأسفانه این وضعیت در بین معلمان در سطوح پایین‌تر آموزشی نیز وجود دارد بالاخره معلمان در حلقه گذار آموزش عمومی به تحصیلات عالی نقش کلیدی دارند البته در کنار مسائل مالی، بحث بهسازی و توسعه سرمایه انسانی اعضای هیئت علمی نیز مولفه‌های مهمی است که باید مورد توجه سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان قرار گیرد. این آسیب نیز با یافته‌های پژوهش (عارف نژاد و اسکندرزاده، ۱۳۹۰) همخوانی دارد. نبود روحیه کار تیمی و گروهی نیز یکی دیگر از آسیب‌های گروه‌های آموزشی در دانشگاه می‌باشد. اعضای هیئت در گروه‌های آموزشی یک تیم هستند که باید با همکاری یکدیگر به تولیدات علمی و رشد جامعه کمک کنند. در زمینه ضعف ارتباطات در گروه‌های دانشگاه، جو علمی نامناسب در گروه‌های آموزشی با پژوهش‌های محسنی تبریزی و همکاران (۱۳۸۹) و یمنی (۱۳۹۱) همخوانی وجود دارد. در زمینه عدم به‌کارگیری منابع متعدد در تدریس؛ عدم تسلط اساتید، معرفی منابع علمی جدید، عدم تطابق محتوا با علایق دانشجویان، تاکید بر ارزشیابی به‌جای یادگیری با برایندهای مطالعه (استارک<sup>۲</sup>، ۲۰۰۳) همخوانی وجود دارد.

در بعد دانشجو شایع‌ترین آسیب مطرح شده عدم علاقه دانشجویان به رشته تحصیلی است. هدایت تحصیلی دانشجویان در پایه‌های تحصیلی قبل از ورود به دانشگاه مسئله مهمی است که در نظام آموزش و پرورش ما چندان توجهی بدان نمی‌شود در بلندمدت این نارضایتی و هدر رفت عمر سبب بروز ناهجاری‌های بسیار و تاثیرات نامناسب در زمان تحصیل و آینده‌کاری

<sup>1</sup> Rossbach<sup>2</sup> Stark

فراگیران می‌شود. با بررسی ادبیات پژوهش، پژوهشگران در یافته‌های خود به این نتیجه رسیدند که دانشجویان در دانشگاه‌های ایران از انگیزه کافی برای ادامه تحصیل و علاقمندی به رشته تحصیلی خود برخوردار نیستند (شکرباغانی، ۱۳۹۱؛ میرزائیان، باعزت و خاپور، ۱۳۹۰). این عدم علاقه خود بی‌انگیزگی، افت تحصیلی و هدر رفت سرمایه‌گذاری‌ها را در پی دارد. این آسیب مربوط به نوع گزینش دانشجو و هدایت تحصیلی در پایه‌ها قبل از ورود به دانشگاه‌ها می‌باشد. آسیب عدم هدایت تحصیلی در پایه‌های قبل از ورود به دانشگاه با یافته‌های پژوهش‌های (بهنام‌فر، ضامنی و عنایتی، ۱۳۹۴؛ مرادی و اخوان تفتی، ۱۳۹۲) همخوانی دارد. واکاوی پژوهش‌های خارج از کشور نیز نشان می‌دهد یکی از چالش‌های آموزش‌عالی آفریقا عدم هدایت تحصیلی در پایه‌های قبل از ورود به دانشگاه است (دراب و همکاران، ۲۰۱۶). در آسیب استفاده زیاد از فضای مجازی (اعتیاد به اینترنت) که پیامدهای آموزشی و غیر آموزشی فراوانی را برای دانشجویان در پی دارد می‌توان گفت از جمله دلایل گرایش دانشجویان به اینترنت و شبکه‌های مجازی؛ وجود دوستان ناباب، مشکلات خانوادگی، احساس تنهایی می‌باشد و اثرات منفی آن بر بهداشت روان منجر به افزایش اضطراب و افسردگی، بی‌قراری و اختلالات عاطفی، از هم‌گسختگی روابط اجتماعی، اختلالات جسمانی، کمبود و بی‌خوابی، افت تحصیلی می‌شود، یافته‌های این بخش با نتایج پژوهش نوری و صادقیان (۱۳۹۶) همخوانی دارد.

در بعد محتوا نیز اولین مسئله‌ای که به ذهن متبادر می‌شود کهنگی سرفصل‌ها و دروس در دانشگاه‌ها در کنار عواملی همچون؛ عدم هماهنگی برنامه‌درسی با علایق و نیازهای دانشجویان، عدم هماهنگی برنامه‌درسی با بازارکار، ناکافی بودن واحدهای عملی، عدم مشارکت اعضای هیئت علمی در تدوین برنامه‌درسی می‌باشد. این آسیب‌ها همسو با یافته‌های کرمی و فتاحی (۱۳۹۲) که به این نتیجه رسیدند تغییر در برنامه‌های درسی به‌ویژه در حوزه علوم انسانی از حیث برنامه‌ریزی قصد شده و میزان بازنگری آن ضروری به نظر می‌رسد لذا بحث تحول در برنامه‌درسی علوم انسانی چه به صورت متمرکز در سطح کلان و چه به صورت غیرمتمرکز در سطح خرد، فراگردی تیمی می‌باشد که مشارکت ذی‌نفعان مختلف را از جمله سیاست‌گذاران، اعضای هیئت علمی، متخصصین برنامه‌درسی، نمایندگان کارفرما و دانشجویان را می‌طلبد. نکته دیگر بحث میان رشته‌ای در آموزش‌عالی است. با توجه به پیچیدگی‌های مسائل در آموزش‌عالی از کنشگران و دانشوران علمی انتظار می‌رود که دست به اقدام نوآورانه بزنند این مهم مگر در رویکرد تفکر میان رشته‌ای حاصل نمی‌شود. این آسیب نیز با یافته‌های پژوهش نبوی (۱۳۹۵) بر این باور بود که هماهنگی با تحولات جهانی در سطح آموزش و پژوهش، در ایران نیز تحرک نظری و عملی در باب اهمیت مطالعات میان رشته‌ای و لزوم سرمایه‌گذاری در این زمینه طی سال‌های گذشته گسترش یافته است. برآمدن چنین بحث‌هایی می‌تواند نشانه‌ای از پیچیده شدن مسائل آموزشی و پژوهشی در حوزه آموزش‌عالی ایران باشد. اینکه رشته‌های تثبیت شده و مرزبندی‌های مرسوم و متعارف چندان پاسخگوی نیازهای جامعه ایران نیست. در واقع، پیدایی پرسش‌ها و نیازهای جدید و متنوع، توجه به نظریه پردازی‌های جدید در حوزه آموزش و پژوهش ضروری ساخته است، همسویی دارد. به طور کلی آسیب‌های بیان شده در زمینه محتوا آموزش‌عالی با یافته‌های پژوهشی؛ کاربردی نبودن محتوا با پژوهش (کافیلد<sup>۱</sup>، ۲۰۰۸)، عدم شناسایی و مطابقت نیازهای واقعی دانشجو و جامعه (کریمی، و شریف، ۱۳۹۳) نداشتن رویکرد بین‌المللی در محتوای درسی (بلانت<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵؛ بستر<sup>۳</sup>، ۲۰۰۹)، عدم به‌کارگیری تکنولوژی در تدریس محتوا (میرتر<sup>۴</sup>، ۲۰۰۳) همخوانی وجود دارد. در بعد امکانات، امکانات دانشگاه را می‌توان به دو سطح؛ سطح خرد و سطح کلان بخش‌بندی کرد. نتایج پژوهش‌های داخل کشور حاکی از آن است که دانشگاه‌های ایران از لحاظ کیفیت خدماتی و امکانات در وضع مطلوبی قرار ندارند (جعفری‌نژاد، ابراهیمی‌پور، لعل‌منفرد، جمالی و امینی، ۱۳۹۵).

در سطح برون‌دانشگاهی با نگاهی نقادانه به موارد مطرح شده می‌توان گفت؛ نخستین نقد بر آئین‌نامه ارتقاء اعضای هیئت علمی با نگاه کمی‌گرایانه به تولیدات پژوهشی و بی‌توجهی نسبت به فرایند آموزش وارد است. برای ارتقاء یک عضو هیئت علمی از هیچ آزمون برای سنجش توانایی‌ها وی استفاده نمی‌شود صرفاً برحسب تعداد مقالات و سایر مولفه ارتقاء صورت

<sup>1</sup> Coffild

<sup>2</sup> Blunt

<sup>3</sup> Barnett

<sup>4</sup> Meerts

می‌گیرد. این نگاه مقاله محوری به دانشجویان نیز تسری یافته است به طوری که دانشجویان کارشناسی ارشدی که تعداد مقالات بیشتری داشته باشند شانس بالاتری برای پذیرفته شدن در دوره دکتری را دارند همچنین دانشجویان دکتری با تعداد مقالات بیشتر از وضعیت بهتری برای جذب برخوردار هستند. چه بسا بسیاری از افراد با هزینه کردن پول توانستند مدرک و تولیدات علمی داشته باشند. در این سیستم کمی پیشرفت کنند. چنین رویکردی جز افزایش فساد و تقلب علمی نتیجه در بر ندارد همان طور که هم‌اکنون با پدیده پایان نامه‌نویسی و ترجمه و چاپ مقالات پژوهشی در خیابان‌ها مواجه هستیم. با نگاهی به آمار کمی مقالات منتشر شده در ایران، این پرسش به ذهن می‌رسد که تا به حال چه مقدار از این پژوهش کاربردی و مشکلات جامعه را حل کردند؟ چه مقدار به پیشرفت کشور کمک کرده‌اند؟ قاعدتا با افزایش تعداد مقالات در حوزه مشکلات اجتماعی و مسائل مربوط به خانواده تا زمان حال، باید بسیاری از مسائل ریشه‌یابی و حل می‌شد اما آنچه که در جامعه مشاهده می‌شود نتیجه عکس یا کم اثرتری است. این آئین‌نامه با تاکید بر بخش پژوهشی برای ارتقاء اعضای هیئت علمی سهم کمتری را برای آموزش قائل شده‌است. تولید مقاله به خودی خود مشکل نیست اما باید همان طور که بیان شد مقالات تولید شده متناسب با نیازهای بومی کشور و با رویکرد مسئله محوری باشد. چراکه با رشد کمی تعداد مقالات فقط می‌توان توهم توسعه علمی را داشت نه رشد واقعی علم را در ابعاد مختلف. نقد دیگری که بر این آئین‌نامه وارد است گره خوردن همه شئونات اعضای هیئت علمی حتی میزان دریافتی آن‌ها به این آئین‌نامه باشد؛ بنابراین خود به خود عاملی جهت ارتقاء زودرس با انگیزه دریافت حقوق بالاتر با توجه به مسائل و مشکلات در برخی از اعضای هیئت علمی می‌شود. دیگر ضعف آن، ارتقاء خود به خودی اعضای هیئت علمی با گذر زمان می‌باشد ساختار کنونی، به گونه‌ای است که تقریباً هر عضو هیئت علمی با گذر یک بازه زمانی مشخص به رتبه بعدی ارتقاء پیدا می‌کند. در بسیاری از رشته‌ها، محدودیت فاصله بین سال‌های ارتقاء تنها عامل کاهش سرعت ارتقای اساتید است. همچنین این آئین‌نامه نگاهی یکسان به تمامی رشته دارد که خود آسیب محسوب می‌شود چراکه در برخی از رشته‌ها تسلط استاد به یک نرم‌افزار تخصصی و استفاده از آن در حین درس، می‌تواند ضروری باشد در حالی که در برخی از رشته‌های دیگر چنین اقتضائاتی وجود ندارد. آئین‌نامه دورنمایی دقیق از سطح علمی، اعضای هیئت علمی با رتبه علمی آن‌ها نمی‌دهد در واقع بین قوت علمی اساتید دانشگاه با رتبه علمی آن‌ها همبستگی مستقیمی وجود ندارد. آسیب‌های بیان شده در زمینه آئین‌نامه ارتقاء اعضای هیئت علمی با یافته‌های پژوهش (جاودانی و روحانی، ۱۳۹۳؛ پورفرد، باهنر، بهاری فر و صادقی، ۱۳۹۰) همپوشانی دارد.

آسیب دیگر عدم استقلال و آزادی علمی در دانشگاه می‌باشد. استقلال دانشگاهی به معنای ادراه و مدیریت دانشگاه توسط خود دانشگاهیان می‌باشد. دانشگاه در فرایند استخدام، تدوین محتوا، مدیریت، تخصیص منابع برکنار از دخالت دولت و سایر نهادها باشد. چراکه وقتی دانشگاه به بازوی فکری دولت تقلیل پیدا کند از یکی از کنش‌ها اصلی خود که نقد روشنگری است فاصله می‌گیرد و دانشگاه اساساً به ابزاری دولت جهت رسیدن به خواسته‌هایش تبدیل می‌شود. دانشگاه محل زد و بند سیاسی نیست بلکه دانشگاه بر اساس فلسفه وجودی‌اش محلی برای خردورزی، آزاد اندیشی و تضارب‌آرا می‌باشد. شاید ریشه‌ای‌ترین مسئله نظام آموزش عالی عدم استقلال دانشگاهی بوده‌است. علیرغم فراز و فرودهای آن از قبل و بعد انقلاب اسلامی، با توجه سیاست‌زدگی حاکم بر نظام آموزش عالی در حد یک مرثیه باقی مانده‌است. عملاً این استقلال به دانشگاه‌ها اعطا نشده‌است. مهمترین این آسیب‌ها را چنین می‌توان برشمرد؛ ساختار متمرکز و فراوزارت‌خانه‌ای بر نظام آموزش عالی، مشخص نبودن جایگاه حقوقی برخی از نهادهای تصمیم‌ساز و تصمیم‌گیر در قبال نظام آموزش عالی، دخالت‌های سیاسی و انتصابات جناحی در دانشگاه، عدم تناسب برخی قوانین و مقررات با فضای آکادمیک دانشگاه، عدم استقلال دانشگاه در تامین نیروی انسانی خود، این آسیب‌ها با نتایج یافته‌های (ذاکرسالچی، ۱۳۸۸؛ حسینی، ۱۳۸۷) همسویی دارد. آراسته (۱۳۸۲) نیز در پژوهش خود به این نتیجه رسید که دخالت‌های زیاد اهل سیاست در امور دانشگاه موجب مختل شدن فعالیت‌های و نارضایتی اعضای هیئت علمی می‌شود. نکته دیگر برخورداری از آزادی علمی می‌باشد. لیکن پیش‌شرط وجود آزادی علمی، استقلال دانشگاهی می‌باشد. در تعریف آزادی علمی می‌توان گفت، پژوهشگران دانشگاهی (استاد و دانشجو) در انجام پژوهش‌های مستقل و به دور از هرگونه فشار سیاسی و مذهبی باشند. مواردی از قبیل آزادی در مطالعه، آزادی در آموزش، آزادی پژوهش، آزادی در بیان و انتشار نتایج به عنوان یک حق اساسی برای پژوهشگران در دانشگاه می‌باشد. به این معنا که دانشجویان در بیان دیدگاه‌ها و

زمینه‌های مطالعاتی خود آزاد باشند و از امنیت تحصیلی برخوردار باشد چراکه در صورت نظارت و هدایت سیستماتیک دانشجو نه تنها مهارت‌های فکری او تقویت نمی‌شود بلکه به بی‌انگیزگی نیز منجر می‌شود. در فرایند تدریس استاد از سانسور اجتناب شود و همچنین بیان یا دفاع از باورهایی بحث برانگیز که مربوط به موضوع هستند نباید ممنوع شوند و زمینه بحث استاد و دانشجو در کلاس درس فراهم باشد همچنین اساتید باید دارای آزادی برای پیروی از بینش علمی خود بدون اینکه مجبور شوند به پیش شرط‌های سیاسی، دیدگاه‌های معرفت‌شناختی تن دهند باشند. بررسی ادبیات پژوهش نیز نشان می‌دهد دانشگاه در ایران از آزادی علمی برخوردار نیستند (کریمیان، کجوری، لطفی و امینی، ۱۳۹۰). در پژوهش‌های خارج از کشور نیز یکی از چالش‌های آموزش عالی هند دخالت‌های سیاسی در نظام آموزش عالی بیان شده‌است (گایکواد و براد، ۲۰۱۷).

در مفهوم مشارکت اعضای هیئت علمی در تدوین برنامه‌درسی متأسفانه با توجه به اینکه مهارت تدوین برنامه‌درسی، یکی از مهارت‌های حرفه‌ای ضروری برای اعضای هیئت‌علمی می‌باشد تا بتوانند برنامه‌درسی را بر اساس برنامه‌های درسی آکادمیک و طراحی شده، با توجه به ویژگی‌ها و شرایط خاص محیط و جو آموزشی موجود تعدیل یا تدوین نمایند (میمنده، نادری، شریعتمدای و سیف‌نراقی، ۱۳۸۹). اما در نظام آموزش عالی ایران برنامه‌ریزی درسی متمرکز و معمولاً فعالیت برنامه‌ریزی درسی به صورت انحصاری در وزارتخانه یا در نهادهای دیگر انجام می‌شود. اغلب اعضای هیئت علمی انتقال دهنده و مجری برنامه‌ها می‌باشند، در حالیکه اعضای هیئت علمی می‌توانند نقش حیاتی در تغییرات مرتبط با برنامه‌درسی ایفا کنند. انجمن بین‌المللی تعلیم و تربیت در گزارش خود اعلام کرده است که کنار گذاشتن آموزش دهندگان (معلمان یا اعضای هیئت علمی) از جریان طراحی و ایجاد تغییرات در برنامه‌درسی نتیجه‌ای نخواهد داشت، زیرا تغییرات واقعی با مشارکت آموزش‌دهندگان امکان‌پذیر است (نوروززاده و فتحی و اجارگاه، ۱۳۹۱) بر اساس سیاست‌های برنامه سوم و چهارم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی کشور به منظور حرکت در جهت نهادینه کردن مشارکت دانشگاه‌ها در مدیریت آموزش عالی و تمرکززدایی و ارتقای کیفیت آموزش عالی، از سال ۱۳۷۹ اختیار برنامه‌ریزی درسی به دانشگاه‌های واجد شرایط (دارای هیئت ممیزه) وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری تفویض شده‌است. اجرای آیین‌نامه واگذاری اختیارات برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه‌ها به دلیل آماده نبودن زیرساخت‌های لازم، کمبود نیروهای متخصص و منابع علمی، وجود نداشتن الگوی مشخص برای برنامه‌ریزی درسی، بی‌انگیزگی و بعضاً مقاومت اعضای هیئت علمی و نبود سازوکارهای لازم برای نظارت و ارزیابی با مشکلات و چالش‌های مواجهه بوده‌است (سبحانی نژاد، رهنما و شاه‌حسینی، ۱۳۹۰).

سیستم ارزشیابی فعلی که مبنای بر قضاوت اعضای هیئت علمی شده‌است از کارایی و کیفیت لازم برخوردار نیست و دورنمایی درستی از عملکرد استاد به دست نمی‌دهد بیشتر به یک ابزار صوری تبدیل شده‌است که نه تنها کمکی به افزایش کمک آموزش دانشگاهی نمی‌کند بلکه خود مانعی بر سر راه کیفیت آموزش است. چه بسا ارزشیابی به عنوان دستاویزی برای برخی اساتید تبدیل شود که با ساده‌انگاری در فرایند آموزش برای کسب امتیاز بالاتر وارد معامله با دانشجویان شوند مطابق با خواست و میل دانشجو عمل کنند. در این صورت ارزشیابی به کژکارکردی و انحراف منجر می‌شود لیکن میزان یادگیری دانشجویان با امتیازات بالای اساتید در فرم ارزشیابی همخوانی ندارد. مشکل دیگر را می‌توان در نوع درس (درجه سختی، سطح تحصیلات) دانست قاعدتاً همه دروس را نمی‌توان با یک نگاه ارزیابی کرد. مشکل دیگر را در بی‌دقت و بی‌علاقگی دانشجویان در تکمیل فرم‌ها دانست و دانشجویان بدون توجه و بازخوانی گزینه‌ها اقدام به ارزیابی می‌کنند چه بسا با اغراض شخصی این کار را انجام دهند. بنابراین برای استفاده از روش ارزشیابی اساتید توسط دانشجو، باید یک درک صحیح از فرایند ارزشیابی در دانشگاه‌ها و سپس با یک هم‌اندیشی ملی و استفاده از نظر صاحب نظران اصلاحات اساسی در زمینه شاخص‌ها و همچنین وزن‌دهی به شاخص‌ها باید صورت پذیرد، می‌توان در این زمینه از تجارب نظام‌های دانشگاهی موفق دنیا بهره گرفت. همچنین می‌توان مانند برخی از کشورهای دنیا مثل ژاپن تاثیر ارزشیابی را در سیستم آموزشی حذف کرد و فقط از این فرایند برای تجزیه و تحلیل استاد، نه به عنوان ابزاری برای تنبیه استفاده کرد. بررسی ادبیات پژوهش هم نشانگر این امر است که سیستم ارزشیابی استاد توسط دانشجو به انحای مختلف دارای نواقصی می‌باشد (کیخا و شکورنیا، ۱۳۹۸؛ قهرمانی، عارفی و جمشیدی، ۱۳۸۷؛ رضایی، دلاور، احدی و درتاج، ۱۳۸۹). در زمینه ضعف داشتن رویکرد بین‌المللی آموزش عالی، می‌توان بیان کرد، موانع بین‌المللی شدن آموزش عالی شامل؛ فقدان زیرساخت‌ها، نبود منابع مالی، نامناسب بودن برنامه‌های آموزشی، ضعف



زبان انگلیسی و عدم توجه به آن در پایه‌های قبل از ورود به دانشگاه، عدم برگزاری نشست و سمینارهای بین‌المللی، بسته شدن درهای دانشگاه‌ها به روی تفکرات دیگر و چنبره رویکردهای سیاسی و فرهنگی بر دانشگاه‌ها، ضعف زیرساخت‌های الکترونیکی جهت ایجاد دوره‌های مشترک آنلاین با دیگر کشورها، ضعف در دیپلماسی علم و فناوری، عدم وجود سازوکاری برای حضور دانشجویان از دانشگاه‌های کشورهای برتر دنیا در کشور، نبود برنامه‌های برای تبادل استاد با دانشگاه‌های مطرح، انزوا گزینی و عدم مشارکت با نهادها و انجمن‌های بین‌المللی در زمینه آموزش عالی، نبودن سازوکارهای برای بازگشت دانشجویان بورس شده می‌شود. این آسیب با یافته‌های پژوهش‌های (خورسندی طاسکوه، ۱۳۹۵؛ سلیمی، عزیزی و علیمحمدی، ۱۳۹۳؛ فتحی واجارگاه، زارع و یمنی، ۱۳۸۸) همخوانی دارد.

سیستم پذیرش دانشجو در ایران سال‌هاست به محل مناقشه تبدیل شده‌است. سیستم فعلی مبتنی برحافظه‌گرایی و مهارت تست‌زنی می‌باشد و در اندازه‌گیری خلاقیت فردی (نظیر مهارت نوشتن، تحلیل و تفکر انتقادی) توانایی ندارد. این امر موجب به شکل‌گیری بازار سیاه در زمینه کتاب‌ها و کلاس‌های کنکور شده‌است. روز به روز شاهد افزایش آن‌ها با درآمدهای کلان هستیم که با تبلیغات پرطمطراق داوطلبان را جذب می‌کنند و خانواده‌های که هزینه‌ها بیشتری برای تقویت مهارت تست‌زنی فرزندان خود بکنند موفق‌تر خواهند بود. مسئله این است کنکور تا چه اندازه توانسته است عدالت آموزشی را برقرار کند؟ علیرغم اینکه از سال ۱۳۸۶ بحث حذف کنکور به صورت قانونی تصویب شد حال اینکه چرا تاکنون به رغم همه بحث‌ها در خصوص تایید آسیب‌ها و حذف آن سال‌هاست با مخالف وزارت علوم و مقاومت سازمان سنجش مواجه شده‌است؟ آیا درآمدهای که هر ساله سازمان سنجش از طریق آزمون‌های آزمایشی، کتب بانک سوالات و انتخاب رشته مجازی کسب می‌کند را می‌توان دال بر عقب‌نشینی آن در ماجرای حذف کنکور دانست؟ روی دیگر سکه، آسیب‌های است که کنکور در دانش‌آموزان ایجاد می‌کند. در زمینه‌های آسیب‌های کنکور با یافته‌های پژوهش‌های؛ آسیب‌های روانی (تلگینی، طباطبائی‌زواره، انصاری‌پور، حاتم‌زاده و ارتفاعی، ۱۳۸۱)؛ آسیب‌های اقتصادی (مردمیها، ۱۳۸۳)؛ آموزشی (حج فروش، ۱۳۸۱) همسویی وجود دارد. این آسیب‌ها منجر به آموزش عالی توده‌ای و بدقواره شده‌است چراکه افزایش کمی طبیعتاً کاهش کیفیت دانشگاه‌ها را در پی دارد. در بعد آسیب پذیرش بی‌اندازه دانشجو در نظام آموزش عالی با یافته‌های پژوهش‌های (توفیقی داریان، ۱۳۸۸؛ جوادی، نجفی و فرج‌اللهی، ۱۳۹۲) همخوانی وجود دارد. با وجود چنین سیستم پذیرش دانشجویی علم در ایران، جنبه درآمدزایی پیدا کرده است. یکی از چالش‌های موسسات آموزش عالی آفریقا نیز توده‌ای شدن و رشد کمی جمعیت دانشجویی می‌باشد (گایکواد و همکاران، ۲۰۱۷). در آسیب وضعیت پایان نامه‌نویسی و بی‌اخلاقی‌های علمی، دلایل متعددی وجود دارد و یکی از مهمترین معضله‌های کشورهای در حال توسعه بحران تولید علم است. بی‌اخلاقی پژوهشی در نظام آموزش عالی ایران به دلایلی از جمله؛ نا آگاهی دانشجویان (نداشتن دانش درج رفرنس‌ها و نقل قول‌ها)؛ نگرش‌های فردی آن‌ها (تقلب به عنوان میانبری برای انجام کارها)؛ دسترسی سریع و آسان به اینترنت؛ عدم تسلط بر زبان انگلیسی؛ فشارها (کمبود زمان، بار زیاد تکالیف)؛ فقدان سازوکارهای قانونی انجام می‌شود. آنچه که پر واضح است، نظام آموزش عالی ایران از این حیث جایگاه مطلوبی ندارد چراکه بررسی پژوهشی‌های داخل کشور نیز نشان می‌دهد رعایت اخلاق پژوهشی در دانشگاه‌ها وضعیت مناسبی ندارد و سوء رفتارها و سرقت‌های علمی بسیاری گزارش شده‌است (ضیائی و بهابادی، ۱۳۹۵؛ جمشیدی بروجنی، سعیدی و حیدری، ۱۳۹۳).

### پیشنهادات سیاستی

#### در سطح خرد

- برگزاری دوره‌های جهت بهسازی اعضای هیئت‌علمی و اعطای فرصت‌های مطالعاتی به اعضای هیئت‌علمی جهت افزایش توانمندی‌ها.
- اصلاح جو علمی در دانشگاه‌ها و توسعه تعاملات بین اعضای هیئت‌علمی با نگاه کار تیمی.
- توسعه امکانات دانشگاه‌ها (به‌روز رسانی کتابخانه‌ها، سالن‌های ورزشی، تجهیز کردن آزمایشگاه‌ها، بهبود کیفیت تغذیه و غیره).

- استفاده از تکنولوژی در فرایندهای یاددهی و یادگیری و برگزاری کلاس‌ها به شکل مشارکتی با تاکید بر تفکر انتقادی و تحلیلی.
- در سطح کلان
- وجود عزم جدی و هماهنگی بین دستگاه‌های مختلف برای اصلاح نظام آموزش عالی.
- بازنگری در آئین نامه ارتقای اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها و قائل شدن سهمی یکسانی برای آموزش و پژوهش.
- نظارت جدی‌تر در فرایند جذب اعضای هیئت علمی و در نظر گرفتن شایستگی‌ها و توانمندی‌های علمی.
- اصلاح نظام پذیرش دانشجو متناسب با ظرفیت‌های دانشگاه‌های کشور و حذف تعداد موسسات آموزش عالی بی‌شمار در کشور.
- توسعه ارتباطات دانشگاه‌ها با صنعت در کنار حمایت از فعالیت‌های کارآفرینانه دانشجویان.
- توسعه پژوهش‌های ماموریت‌گرا و هدایت نظام پژوهشی کشور به سمت نیازهای صنایع و کشور از طریق تجاری‌سازی دستاوردهای پژوهشی.
- اتخاذ سیاستگذاری‌ها و تصمیم‌سازی‌ها با مشارکت همه ذی‌نفعان (دولت، دانشگاهیان، نمایندگان صنعت).
- توجه به کیفیت آموزش عالی و انجام ارزیابی‌های درونی و بیرونی.
- اصلاح قوانین و مقررات فعلی و تدوین قوانین جدید در راستای به حداکثر رساندن کارایی نظام آموزش عالی.
- ساماندهی نظام آموزشی از کشور و ایجاد پیوند میان آموزش و پرورش و آموزش عالی کشور.
- شبکه سازی برای توسعه ارتباطات دانشگاه‌ها در درون کشور.
- توسعه زیرساخت‌های تکنولوژیکی در دانشگاه‌ها و به‌روز رسانی فناوری‌های موجود در دانشگاه‌ها.
- تناسب بین عرضه و تقاضای آموزش عالی توأم با اصلاح موانع بازار کار دانش‌آموختگان.
- افزایش حقوق اعضای هیئت علمی ضمن ایجاد مکانیزم‌های انگیزشی در دانشگاه‌ها و حمایت مالی و علمی از دانشجویان مقاطع تحصیلات تکمیلی.
- به‌کارگیری سیاست‌های آمایش سرزمینی در تاسیس دانشگاه‌ها، ایجاد رشته‌های دانشگاهی و جذب دانشجویان.
- متنوع‌سازی جریان درآمدی دانشگاه‌ها از طریق مکانیزم‌های گوناگون (فروش و اجاره دارایی‌ها، انعقاد قرارداد با صنایع و غیره).
- آسیب‌شناسی سیستم ارزشیابی استاد توسط دانشجو و بر طرف ساختن نقاط ضعف آن و یا استفاده از ترکیبی از ابزار جهت ارزیابی استاد.
- نظارت جدی‌تر بر انجام فرایند مقاله و پایان نامه‌نویسی در دانشگاه‌های کشور از طریق اعمال دستور العمل‌ها و اصلاح ساختارها.
- اعطای استقلال عملیاتی به دانشگاه‌ها و واگذاری اختیارات به جامعه دانشگاهیان بدون اعمال دخالت‌های سیاسی.
- ایجاد سازکارهای برای بازگشت نخبگان به چرخه علمی کشور.
- پیشبرد برنامه‌های جهت آینده‌شناسی وضعیت علم و فناوری کشور و تحلیل سناریوهای فرا روی آن.
- ظرفیت‌سازی‌های نرم ایجاد فرهنگ کارآفرینی در جامعه و توسعه رشته‌های فنی و حرفه‌ای.
- مشارکت متخصصان در تدوین برنامه‌درسی دانشگاه‌ها با رویکرد میان رشته‌ای و فرا رشته‌ای.
- توسعه دیپلماسی علم و فناوری و روابط بین‌المللی در آموزش عالی از طریق مبادله استاد، دانشجو، پروژه‌های پژوهشی بین‌المللی مشترک، قراردادهای مشترک و غیره.
- ایجاد دفاتری در دانشگاه‌ها برای فهرست‌بندی مسئله‌های صنعت و نیاز کشور و در اختیار جامعه دانشگاهی قرار دادن.
- به‌روز کردن رشته‌های تحصیلی دانشگاه‌ها و متناسب‌سازی آن‌ها با نیازهای واقعی جامعه.
- توجه به وضعیت اشتغال دانش‌آموختگان و ایجاد مراکزی برای کارایی دانشجویان در دانشگاه.

## منابع

- انتظاری، یعقوب (۱۳۹۷). تحلیل تاثیر دانشگاه بر توسعه منطقه‌ای در ایران. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۲۴ (۲) ایمان، محمدتقی؛ نوشادی، محمود (۱۳۹۰). تحلیل محتوای کیفی. فصلنامه پژوهش، ۳ (۲) آتشک، محمد؛ ماهرزاده، پریسا (۱۳۸۹). شناسایی و رتبه‌بندی موانع موثر بر عدم استفاده معلمان از فناوری اطلاعات و ارتباطات. نشریه فناوری آموزش، ۲
- آراسته خو، محمد (۱۳۸۷). فرهنگ اصطلاحات علمی و اجتماعی، تهران: چاپ دهم، انتشارات چاپ پخش.
- آراسته، حمید رضا (۱۳۸۲). رضایت شغلی اعضای هیئت علمی دانش‌آموخته خارج از کشور در ایران. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۲۷
- بهادری حصار، مریم؛ یمینی، محمد (۱۳۸۷). مقایسه برخی از عوامل موثر بر کیفیت آموزش دوره‌های کارشناسی ارشد در دانشگاه‌های شهید بهشتی و صنعتی شریف. آموزش عالی ایران، ۱ (۱)
- بهنام‌فر، رضا؛ ضامن، فرشیده و عنایتی، ترانه (۱۳۹۴). تاثیر عدم رضایت از رشته تحصیلی بر رفتار سکوت کلاسی. دو ماهنامه علمی و پژوهشی راهبردهای آموزش در آموزش پزشکی، ۸
- پورفرد، محمدرضا؛ باهنر، مصطفی؛ بهاری‌فر، حامد و صادقی، محمد (۱۳۹۰). بررسی و آسیب‌شناسی آیین نامه ارتقاء مرتبه اعضای هیئت علمی. گزارش بررسی وضعیت نظام ارتقای اساتید و محققین کشور، دفتر سیاست گذاری علم و فناوری
- تلگینی، محمد؛ طباطبایی‌زواره، فاطمه؛ انصاری‌پور، منیره؛ حاتم‌زاده، لیلی و ارتفاهی، اشکان (۱۳۸۱). مشکلات کنکور از دید دانش‌آموزان؛ مجموعه مقالات سمینار بررسی روش‌ها و مسایل آزمون‌های ورودی دانشگاه‌ها، اصفهان
- توفیقی داریان، جعفر (۱۳۸۸). ضرورت ارتقای کیفیت در آموزش عالی ایران. نشریه صنعت و دانشگاه، ۲ (۵)
- جاودانی، حمید؛ روحانی، شادی (۱۳۹۴). بازنگری سیستم ارتقاء اعضای هیئت علمی. موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، دی ماه سال ۱۳۹۴
- جعفری نژاد، مجید؛ ابراهیمی‌پور، حسین؛ لعل منفرد، الهه؛ جمالی، فریده و امینی، امین رضا (۱۳۹۵). کیفیت خدمات آموزشی از دیدگاه دانشجویان دانشکده بهداشت دانشگاه علوم پزشکی مشهد: مدل سروکوال. مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد، ۳
- جمشیدی بروجنی، گیتی؛ سعیدی، مریم و حیدری، غلامرضا (۱۳۹۳). میزان آگاهی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه شهید چمران اهواز از مصادیق سرقت علمی و عوامل موثر بر آن. فصلنامه نظام‌ها و خدماتی اطلاعاتی، ۳ (۲)
- جواد، محمدعلی؛ نجفی، حسین؛ فرج‌اللهی، مهران (۱۳۹۲). عوامل موثر بر کیفیت آموزش از دور (مطالعه موردی: مرکز تحصیلات تکمیلی دانشگاه پیام نور تهران). مجله دانشگاهی یادگیری الکترونیکی، ۴ (۲)
- حاجی کریمی، بابک (۱۳۸۹). نظریه آشوب و کاربرد آن در تصمیم‌گیری‌های سازمانی. نشریه علوم و فناوری، ۲ (۳)
- حج فروش، احمد (۱۳۸۱). آسیب‌های کنکور، سمینار بررسی مسائل و روش‌های آزمون ورودی دانشگاه‌ها. اصفهان، ص ۷۷ تا ۱۳۵
- حسینی، خداداد (۱۳۸۷). طرح تحول نظام علم و فن‌آوری: بخش بررسی وضع موجود آموزش عالی کشور، مرکز مطالعات مدیریت و بهره‌وری ایران.
- خورسندی طاسکوه، علی (۱۳۹۵). آموزش عالی بین‌المللی: استراتژی‌ها و شرایط امکان. ناشر: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی
- ذاکر صالحی، غلامرضا (۱۳۸۸). بررسی ابعاد حقوقی مدیریتی استقلال دانشگاه‌ها در ایران (موضوع ماده ۴۹ قانون برنامه چهارم توسعه). فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۵۳ (۱۵)
- ذاکر صالحی، غلامرضا (۱۳۸۳). درآمدی بر جامعه‌شناسی آموزش عالی. تهران: انتشارات کویر
- ذاکر صالحی، غلامرضا (۱۳۹۷). مسائل آموزش عالی ایران. چاپ اول، تهران: انتشارات پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی
- رضایی، علی‌محمد؛ دلاور، علی؛ احدی، حسن و درتاج، فریبرز (۱۳۸۹). ساخت و اعتباریابی پرسشنامه ایرانی ارزشیابی دانشجویان از کیفیت آموزشی. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، ۱
- رضائیان، مجید؛ توکل کوثری؛ نوه ابراهیم، عبدالرحیم (۱۳۹۶). تحلیل چالش‌های فراروی دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی غیردولتی - غیر انتفاعی ایران. فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران، ۸ (۸)
- ساروخانی، باقر (۱۳۸۷). روش‌های تحقیق در علوم اجتماعی: اصول و مبانی. تهران: انتشارات پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

- سبحانی نژاد، مهدی؛ رهنما، اکبر؛ شاه حسینی، نجیبه (۱۳۹۰). بررسی چالش‌های تحقق نظام مصوب برنامه‌ریزی درسی غیر متمرکز دانشگاهی از دید اعضای هیئت علمی رشته علوم تربیتی دانشگاه‌های اداری هیئت ممیزه شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۸۸-۸۹. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۱۷ (۱)
- سعدی‌پور، اسماعیل (۱۳۹۵). روش پژوهش در روانشناسی و علوم تربیتی. تهران: انتشارات دوران، ج ۲
- سلیمی، جمال؛ عزیزی، نعمت‌الله و علیمحمدی، بهروز (۱۳۹۳). بررسی موانع و راهکارهای بین‌المللی شدن برنامه‌های آموزش عالی فنی و مهندسی. دو فصلنامه مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی، ۷
- شکرباغانی، اشرف السادات (۱۳۹۱). ارزیابی برنامه‌درسی دوره کارشناسی ارشد فیزیک از دیدگاه دانشجویان. سیزدهمین کنفرانس آموزش فیزیک ایران. شهریور: زنجان
- شمس مورکانی، غلامرضا؛ صفایی موحد، سعید و فاطمی صفت، علی (۱۳۹۴). آسیب‌شناسی فعالیت‌های آموزش و بهسازی منابع انسانی بر اساس مدل سه شاخگی (مورد مطالعه: صنایع الکترونیکی فجر). فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی، ۲ (۷)
- ضیائی، ثریا؛ بهابادی، نازنین (۱۳۹۵). سرقت علمی از دیدگاه دانشجویان کارشناسی ارشد دانشگاه پیام نور مشهد. فصلنامه مدیریت اطلاعات و دانش شناسی، ۱
- عارف نژاد، محمد، اسکندرزاده، مجید (۱۳۹۱). رتبه‌بندی رویکردهای مناسب در بهبود کیفیت آموزشی با استفاده از مدل تلفیقی تصمیم‌گیری چند معیاره (مطالعه موردی: دانشگاه اصفهان). پنجمین کنفرانس بین‌المللی پژوهش در عملیات، دانشگاه تربیت معلم آذربایجان تبریز
- عبدالله‌زاده، غلامحسین؛ بارانی، حسین؛ باقری، عبدالرضا؛ نجفی نژاد، علی و سلطانی، افشین (۱۳۹۵). مهمترین مسائل آموزش عالی کشاورزی و منابع طبیعی در ایران. نامه آموزش عالی، ۹ (۳۶)
- عزیزی، محمد؛ شفیق زاده، احسان (۱۳۹۲). دانشگاه کارآفرین، ضرورت، ویژگی و الزامات. مطالعات اجتماعی، ۱۳۲
- عقیقی، منصوره؛ سلیمی، محمدحسین (۱۳۸۸). مدل استراتژیک چهار وجهی دانشگاه و صنعت برای توسعه همکاری‌های مشترک در جنبش نرم‌افزاری. فصلنامه آموزش مهندسی ایران، ۱۱
- غفرانی، محمدباقر (۱۳۸۲). مسائل ساختاری نظام آموزش عالی ایران و راه‌های برون‌رفت از آن در برنامه چهارم. فصلنامه مجلس و پژوهش، ۱۰ (۴۱)
- فتحی واجارگاه، کوروش؛ زارع، عدرا و یمنی، محمد (۱۳۸۸). بررسی موانع بین‌المللی برنامه‌های درسی دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی از دیدگاه اعضای هیئت علمی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۵۴
- فراستخواه، مقصود (۱۳۸۹). دانشگاه و آموزش عالی: منظرهای جهانی و مسئله ایرانی. تهران: نشر نی
- فراستخواه، مقصود (۱۳۹۷). گاه و بی‌گاهی دانشگاهی در ایران. چاپ اول، تهران؛ انتشارات آگاه
- فرح آبادی، جعفر؛ ابوالقاسمی، محمود و قهرمانی، محمد (۱۳۹۵). آسیب‌شناسی فرایند سیاست‌پژوهی در نظام آموزش عالی ایران؛ مطالعه کیفی. فصلنامه مطالعات میان رشته‌ای در علوم انسانی، ۴
- قهرمانی، محمد؛ عارفی، محبوبه؛ جمشیدی، لاله (۱۳۸۷). بررسی تاثیر ارزیابی پایان ترم بر عملکرد آموزشی اعضای هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۴۴
- کاظمی، محمود (۱۳۹۰). چالش‌های فراروی آموزش عالی در هزاره سوم. تهران: دومین همایش ملی مدیریت پژوهش و فناوری
- کریمی، مرتضی؛ فتاحی، هدی (۱۳۹۱). تغییر برنامه درسی آموزش عالی: مورد برنامه‌درسی دوره کارشناسی ارشد برنامه‌ریزی آموزشی. دو فصلنامه مطالعات برنامه‌درسی آموزش عالی، ۷
- کریمی، صدیقه؛ شریف، مصطفی (۱۳۹۳). چالش‌های آموزش عالی در تدوین محتوای برنامه‌درسی با رویکرد جامعه‌یادگیری، رویکردهای نوین. رویکردهای نوین آموزشی، ۹
- کریمیان، زهرا؛ کجوری، جواد؛ لطفی، فرهاد و میترا، امینی (۱۳۹۰). مدیریت دانشگاهی و پاسخگویی؛ ضرورت استقلال و آزادی علمی از دیدگاه اعضای هیئت علمی. مجله آموزش در علوم پزشکی، ۱۱
- کیخا، احمد (۱۳۹۶). تفکر انتقادی حلقه مفقوده نظام آموزشی کشور. چاپ شده در جلد دوم مجموعه مقالات اولین همایش ملی نقد متون و کتب علوم انسانی، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی
- کیخا، احمد؛ شکورنیا، عبدالحسین (۱۳۹۸). تحلیل انتقادی سیستم ارزشیابی استاد توسط دانشجویان (مروری نظام‌مند). مجله توسعه آموزش جندی شاپور، ۱۰ (۲)

- یادگیری. فصلنامه راهبردهای آموزش، ۱
- مانزینی، آندرو (۱۳۸۵). آسیب‌شناسی سازمانی با رویکرد کاربردی به حل مشکل و بالندگی در سازمان. (علی عطا، مرضیه قبادی پور، سعید آنالویی، مترجمان)، تهران: چاپ سوم، موسسه علمی دانش پژوهان برین.
- محسنی تبریزی، علیرضا؛ قاضی طباطبائی، محمود و مرجائی، سیدهادی (۱۳۸۹). تاثیر مسائل و چالش‌های محیط‌های علمی بر جامعه‌پذیری دانشگاهی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۵۵
- مرادی، انسیه؛ اخوان تفتی، مهناز (۱۳۹۲). بررسی رضایت دانش‌آموزان دوره متوسطه نظری از انتخاب رشته خود و عوامل موثر بر آن. فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۹
- مردمیها، مرتضی (۱۳۸۳). آسیب‌شناسی آزمون ورودی دانشگاه. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۱۰ (۱)
- معروفی، یحیی؛ یوسف زاده، محمدرضا (۱۳۸۸). تحلیل محتوا در علوم انسانی. همدان: انتشارات سپهر دانش
- مومنی‌راد، اکبر؛ علی‌آبادی، خدیجه؛ فرددانش، هاشم و مزینی، ناصر (۱۳۹۲). تحلیل محتوای کیفی در آیین پژوهش: ماهیت، مراحل و اعتبار نتایج. فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی، ۱۴
- میرزائیان، بهرام؛ باغزت، فرشته؛ خاپور، نعمیه (۱۳۹۰). اعتیاد به اینترنت در بین دانشجویان و تاثیر آن بر سلامت روان. فصلنامه فناوری اطلاعات و ارتباطات علوم تربیتی، ۲ (۱)
- میمنند، زهرا؛ نادری؛ عزت‌الله؛ شریعتمداری، علی و سیف نراقی، مریم (۱۳۸۹). ارائه الگوی راهنمای تدوین برنامه‌درسی بر اساس بررسی میزان آگاهی اعضای هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمان از محورهای اساسی برنامه‌ریزی درسی. فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار، ۴ (۴)
- نبوی، عبدالامیر (۱۳۹۵). مطالعات میان رشته‌ای و تکثر روش‌شناختی. فصلنامه مطالعات میان رشته‌ای در علوم انسانی، ۲ (۲)
- نوروززاده، رضا؛ فتحی‌واجارگاه، کوروش (۱۳۹۱). در آمدی بر برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی. تهران: انتشارات موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی
- نوری، رضا؛ صادقیان، نعمیه (۱۳۹۶). اعتیاد به اینترنت و ارتباط آن با اضطراب، ترس، افسردگی و بی‌خوابی در دانشجویان پرستاری و مامایی. فصلنامه پژوهش‌های سلامت‌محور، ۱
- یمنی دوزی سرخابی، محمد (۱۳۹۱). کیفیت در آموزش عالی. تهران: انتشارات سمت
- یمنی دوزی سرخابی، محمد (۱۳۹۳). رویکردها و چشم‌اندازهای نو در آموزش عالی. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی
- Bailey, N., and Bekhradnia, B. (2008). Demand for Higher Education to 2029." Higher Education Policy Institute (Great Britain)
- Bettinger, E., Gurantz, O., Kawano, L., Sacerdote, B., & Stevens, M. (2019). The Long-Run Impacts of Financial Aid: Evidence from California's Cal Grant. *American Economic Journal: Economic Policy*, 11(1), 64-94
- Blunt, R. J. S. (2005). Challenges for the curriculum of a comprehensive university: A critical case study. *South African journal of higher education*, 19(6), 1021-1032.
- Bostrom, Ch. A. (2009). Diffusion of internationalization in Turkish higher education, *Journal of studies in international education*, 10 (5). 143-160
- Coffild, F. (2008). Just suppose teaching and learning became the first priority. Retrieved from: [www.LSNeducation.org.uk](http://www.LSNeducation.org.uk).
- Douglass, J. A. (2012). Money, politics and the rise of for-profit higher education in the US: A story of supply, demand and the Brazilian effect.
- Drape, T. A., Rudd, R., Lopez, M., & Radford, D. (2016). Challenges and solutions to higher education institutions in Africa. *International Journal of Education*, 8(1), 43-58.
- Gaikwad, Y. U., & Berad, N. R. (2017). Higher Education in India: Challenges and Opportunity. *MET MANAGEMENT RETROSPECT*, 64.
- Gibb AA and Haskins G (2013) The university of the future: an entrepreneurial stakeholder learning organisation? In: FayolleA and Redford D (eds) Handbook on the Entrepreneurial University. Cheltenham: Edward Elgar, pp. 25-64.
- Gunay, D., (2011). Issues, Trends, Principles and Recommendations in the Context of Restructuring Turkish Higher Education. *Journal of Higher Education and Science* Volume 1, Issue 3, pp. 113-121
- Hanushek, E. A., & Woessmann, L. (2015). The knowledge capital of nations: Education and the economics of growth. MIT press.
- Helms, R. M. (2008). *Transnational Education in China: Key Challenges Critical Issues and Strategies for Success*, Observatory on Borderless Higher Education, London. Agarwal, P.

- Knight, J.(2011). Financing Access and Equity in Higher Education. Boston: Center for International Higher Education, Boston College
- Kotosz, B., Gaunard-Anderson, M. F., & Lukovics, M. (2015). International Inequalities in The Local Economic Impact of Universities: The Case of Hungary and France
- Lukovics, M. – Zuti, B. (2013): Successful universities towards the improvement of regional competitiveness: „Fourth Generation” universities. Paper presented at the European Regional Science Association (ERSA) 53th Congress „Regional Integration: Europe, the Mediterranean and the World economy” 53th Congress of the European Regional Science Association, Palermo, Italy.
- Meerts, John (2003). Why Information Technology Still Matters in Higher Education. Harvard Business Review, Nov. – Dec
- Ozturk, F., & Bayrak, T. (2015). The Academicians’ Perspective on the Challenges Facing Higher Education in Turkey. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 195, 202-209.
- Pawlowski, K. (2009). The ‘fourth generation university’ as a creator of the local and regional development. Higher Education in Europe, 1, pp. 51-64.
- Rossbach, H. G. (2000). Life-long learning in the perspective of primary school education. European Early Childhood Education Research Journal, 8(2), 73-88
- Shin, J. C., & Harman, G. (2009). New challenges for higher education: Global and Asia-Pacific perspectives. Asia Pacific Education Review, 10(1), 1-13.
- Stark, P. (2003). Teaching and learning in the clinical setting: a qualitative study of the perceptions of students and teachers. Medical Education, 37(11), 975-982
- Willis, D. B., Yamamura, S., & Rappleye, J. (۲۰۰۸). Frontiers of education: Japan as “global model” or “nation at risk”? In Living Together (pp. ۲۰۷-۲۲۹). Springer, Dordrecht.
- Wissema, J.G. (2009). Towards the third generation university. Managing the university in transition. Edward Elgar, Cheltenham, United Kingdom.
- Yılmaz, H., & Kesik, A. (2010). Yüksek Öğretimde Yönetmelik Yapı ve Mali Konular: Türkiye’de Yüksek Öğretimde Yönetmelik Etkinliği Artırmaya Yönelik Bir Model Önerisi. Maliye Dergisi, (1), 124-163.