

آسیب‌شناسی فرایند تأسیس رشته‌های جدید دانشگاهی در ایران (مورد علوم انسانی)

Pathology of New Discipline Establishment in Iranian Higher Education

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۵/۲/۱۸، تاریخ ارزیابی: ۱۳۹۵/۵/۱۳، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۵/۷/۱۹

Maryam Mahmoodi -Mohammad khademi kolahlou

Abstract: The present study aims to investigate the pathology of establishment process of new academic disciplines in Iran. This study was conducted through mixed exploratory method (qualitative- quantitative). In order to collect the data, 15 experts and policy makers were interviewed through semi structure interviews. The interviews were then categorized and analyzed. In the next phase, a questioner was designed on the bases of the data obtained in the qualitative phase. The validity of the questionnaire was 95.2 which was confirmed by the experts in the field. The results indicated nine major weaknesses in the establishment process of disciplines. The results obtained from the quantitative phase showed that weaknesses in the curriculum development with an average of 6.29 and weaknesses in decision making with an average of 3.47 were in the highest and lowest rank, respectively.

Keywords: Pathology, Establish Discipline, Humanities

مریم محمودی^۱ - محمد خادمی کله‌لو^۲

چکیده: پژوهش حاضر با هدف آسیب‌شناسی فرایند تأسیس رشته‌های جدید دانشگاهی (مورد علوم انسانی) و به روش پژوهش آمیخته اکتشافی (کیفی-کمی) انجام شده است. به این منظور با ۱۵ نفر از خبرگان برنامهریزی درسی و سیاست‌گذاران توسعه نظام آموزش عالی مصاحبه نیمه ساختاریافته به عمل آمد. مصاحبه‌ها به شیوه مقوله‌بندی باز تجزیه و تحلیل شد. سپس براساس یافته‌های بخش کیفی پرسشنامه‌ای ساخته شد. روایی پرسشنامه از سوی صاحب‌نظران تأیید و پایایی آن نیز ۹۵٪ برآورد شد. براساس یافته‌های کیفی در مجموع ۹ ضعف اساسی در رابطه با فرایند تأسیس رشته جدید شناسایی شد. همچنین نتایج کمی پژوهش گویای آن است که ضعف در برنامهریزی درسی با میانگین ۶/۲۹ و ضعف در تصمیم‌گیری با میانگین ۳/۴۷ به ترتیب در اولویت‌های اول و نهم ضعف‌های شناسایی شده قرار گرفته‌اند.

کلمات کلیدی: آسیب‌شناسی، تأسیس رشته، علوم انسانی

۱. دانشجوی دکتری جامعه شناسی دانشگاه فردوسی مشهد، پژوهشگر پژوهشکده مطالعات فناوری mm.mahmoodi1@gmail.com

۲. دانشجوی دکتری مدیریت آموزش عالی دانشگاه شهید بهشتی، پژوهشگر پژوهشکده مطالعات فناوری (نویسنده مسئول) m.khademi.k@gmail.com

مقدمه

مقدمه توسعه اقتصادی و صنعتی در هر کشوری، توسعه علمی است و پیش قراول توسعه علمی، توسعه آموزش عالی کشور است. از همین رو توسعه آموزش عالی در ایران از ۸۰ دهه پیش تاکنون مورد توجه بوده است. به ویژه در سال‌های پس از انقلاب اسلامی توسعه آموزش عالی شرایط جدیدی را در کشور ایجاد نموده و برنامه‌ریزان را برآن داشته تا با اتکای به نظام علمی کشور و نیز خیل عظیم دانشمندان، دانش‌پژوهان و دانشکاران توسعه ملی را بر اساس دانایی استوار سازند. اقداماتی نظیر، اختصاص فصلی از فصول برنامه‌های سوم، چهارم و پنجم توسعه به علم و فناوری، تدوین نقشه جامع علمی کشور، سند تحول علوم انسانی مؤید تلاش سیاست‌گذاران در راستای توسعه آموزش عالی است؛ اما علی‌رغم تلاش‌های صورت گرفته در راستای توسعه آموزش عالی، مطالعات انجام شده در رابطه با روند تحولات آموزش عالی در ایران و چگونگی گسترش دانشگاه و مراکز آموزش عالی حاکی از مورد توجه نبودن فرایند برنامه‌ریزی توسعه دانشگاه‌ها و دیگر (یمنی و ترک‌زاده، ۱۳۸۸) و توجه بیش از اندازه به رشد کمی و البته ناموزون دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی است. وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (۱۳۹۴a) تعداد دانشگاه و مراکز آموزش عالی مورد تأیید دفتر شورای گسترش را ۲۶۴۰ موسسه اعلام کرده است. این تعداد در مقایسه با تعداد مراکز آموزش عالی در سال ۱۳۷۱-۱۳۷۰ رشدی ۱۰/۵ برابری و در مقایسه با ۱۳۸۰-۱۳۸۱ رشدی ۵ برابری داشته است. همچنین بر اساس آمار موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی در سال تحصیلی ۹۲-۹۳ در مجموع ۴۶۸۵،۳۸۶ دانشجو در مراکز آموزش عالی در حال تحصیل هستند که این تعداد در مقایسه با جمعیت دانشجویی سال ۷۱-۱۳۷۰ رشدی ۸/۲۶ برابری و در مقایسه با سال ۸۰-۱۳۸۱ تقریباً ۳ برابر رشد داشته است. علاوه بر این آمار نتایج پژوهش‌های متعدد نیز عدم توازن میان رشد کمی و توسعه کیفی را نشان داده‌اند که همین عدم توازن، بسیاری از مؤسسات و مراکز آموزش عالی کشور را با مسائل و مشکلات کیفیتی فراوانی در حوزه آموزش، پژوهش و خدمات روبرو کرده است (فرخ نژاد، ۱۳۸۴؛ یمنی و ترک‌زاده، ۱۳۸۸، عیاری، سیدکلان و آزاد، ۱۳۹۲؛ خادمی گله‌لو، ۱۳۹۲؛ یمنی، ۱۳۹۲).

از آنجا که قسمت اعظمی از ساختار آموزش عالی بر مبنای رشته‌های تحصیلی و دوره‌های آموزشی ارائه شده در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی شکل می‌گیرد، توسعه رشته‌های دانشگاهی

نیز بایستی به عنوان بخشی از برنامه توسعه کلان نظام آموزش عالی مورد توجه باشد. لذا فقدان توسعه و تأسیس متوازن رشته‌های دانشگاهی نیز از جمله چالش‌هایی است که نظام آموزش عالی کشور به سبب مورد توجه نبودن فرایند برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی با آن مواجه شده است. همچنین علی‌رغم رشد کمی در آموزش عالی کشور واقعیت امر این است که این رشد هدفمند نبوده و مزیت‌های منطقه‌ای در توسعه و تأسیس رشته‌های دانشگاهی لحاظ نشده است، از همین رو ما شاهد صندلی‌های خالی در بخش دولتی و غیردولتی هستیم (مؤسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی، ۱۳۹۴). رشد بی‌رویه و صدور مجوز رشته‌ها، و تأسیس و توسعه برخی از رشته‌های بدون مجوز شورای گسترش از سوی برخی از مراکز آموزش عالی نیز از جمله دیگر آسیب‌هایی است که نظام آموزش عالی در دو دهه اخیر متحمل شده است (وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، ۱۳۹۴b). به گونه‌ای که برخی دانشگاه‌ها فاقد حداقل استانداردهای لازم بجهت تأسیس رشته بوده‌اند که این امر ضرورت کنترل مجوزها و تدوین شاخص‌هایی که مانع از رشد بی‌رویه رشته‌ها بشود را نمایان می‌سازد. مطالعات متعددی نشان داده‌اند که چالش‌های رشد بی‌رویه رشته‌های دانشگاهی به ویژه در رابطه با رشته‌های علوم انسانی از شدت بیشتری برخوردار است (نفیسی، ۱۳۸۰؛ عزیزی، ۱۳۸۵؛ عزیزی، ۱۳۸۷). در همین رابطه و براساس آمار وزارت علوم تحقیقات و فناوری (۱۳۹۴c) از ۲۲۲۳ رشته مصوب دفتر برنامه‌ریزی آموزش عالی، ۱۳۹۶ درصد متعلق به گروه علوم انسانی و ۶۸/۸ درصد رشته‌های باقی‌مانده نیز متعلق به ۱۰ گروه دیگر است. گزارش آماری مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی (۱۳۹۳) نیز حاکی از آن است که درمجموع ۴۴/۶ درصد از جمعیت دانشجویی کشور را دانشجویان رشته گروه علوم انسانی تشکیل می‌دهند و ۴۵/۴ درصد دیگر نیز پنج گروه هنر، کشاورزی و دامپزشکی، فنی مهندسی، علوم پزشکی و علوم پایه را شامل می‌شود. همچنین ۳۱/۲ درصد اعضای هیئت‌علمی فعلی دانشگاه‌ها و دیگر مراکز آموزش عالی متعلق به گروه علوم انسانی است. در واقع افزایش کمی و جهشی رشته‌ها و احداثی دانشگاهی علوم انسانی، تعداد دانشجویان و فارغ‌التحصیلان و نیز کاهش شاخص‌های کیفی در آموزش رشته‌های علوم انسانی موجب شده است تا این رشته‌ها در جایگاه اجتماعی واقعی خود قرار نگیرند (عزیزی، ۱۳۸۵). همچنین بر اساس تحقیقات سازمان همیاری اشتغال دانش‌آموختگان جهاد دانشگاهی (۱۳۹۳) و تقسیم‌بندی گروه‌های تحصیلی

وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، ۴۵ درصد از دانش‌آموختگان بیکار، متعلق به گروه علوم انسانی و اجتماعی است (به انضمام گروه هنر) که بر اساس گزارش کارگروه آموزش عالی، اقتصاد و اشتغال (۱۳۹۵) بخشی عمده‌ای از مشکل بیکاری فارغ‌التحصیلان از آنجایی ناشی می‌شود که جمعیت دانشجویی بالغ دو میلیون و دویست هزار نفر یا به عبارتی دیگر ۴۵ درصد دانشجویان کشور جذب کمتر از ۱۰ درصد رشته‌های دانشگاهی شده‌اند. بدینهی است رشد کمی مراکز و مؤسسات آموزش عالی و تأسیس رشته‌های جدید دانشگاهی بدون توجه به یک فرایند علمی- منطقی نه تنها توسعه نظام آموزش عالی را در پی نخواهد داشت بلکه بر طول و عرض مشکلات فعلی و آتی نظام آموزش عالی کشور خواهد افزود، خیل انبوهی از دانش‌آموختگان بیکار؛ عدم تناسب میان آموزش‌های دانشگاهی با نیازمندی‌های صنعت و بازار کار، سرخوردگی جامعه دانشگاهی، بی‌اعتمادی و بی‌اعتنایی به دانش و دانشگاهیان و در مجموع اتلاف سرمایه‌های ملی از جمله پیامدهای ناشی از سیاست‌های ناکارآمد و همچنین نقصان در فرایند تأسیس و توسعه رشته‌های دانشگاهی خواهد بود. لذا شناسایی آسیب‌های مربوط به فرایند تأسیس رشته‌های دانشگاهی و ارائه پیشنهادهایی به منظور پیشگیری از بروز مشکلاتی از قبیل آنچه در بالا خاطرنشان شد بیش از پیش ضرورت یافته است. در همین راستا این پژوهش سعی دارد با بررسی فرایند تأسیس رشته‌های جدید در نظام آموزش عالی ایران (مورد علوم انسانی) فهم بهتری نسبت به آسیب‌های این حوزه به دست دهد تا این طریق بتوان ضمن شناسایی آسیب‌های وارد به این حوزه؛ راهکارهایی را نیز جهت اصلاح این فرایند و در نهایت بهبود وضع موجود ارائه داد. لذا پژوهش زیر با هدف آسیب‌شناسی فرایند تأسیس رشته‌های جدید دانشگاهی در ایران (مورد علوم انسانی) انجام شد.

ادبیات پژوهش

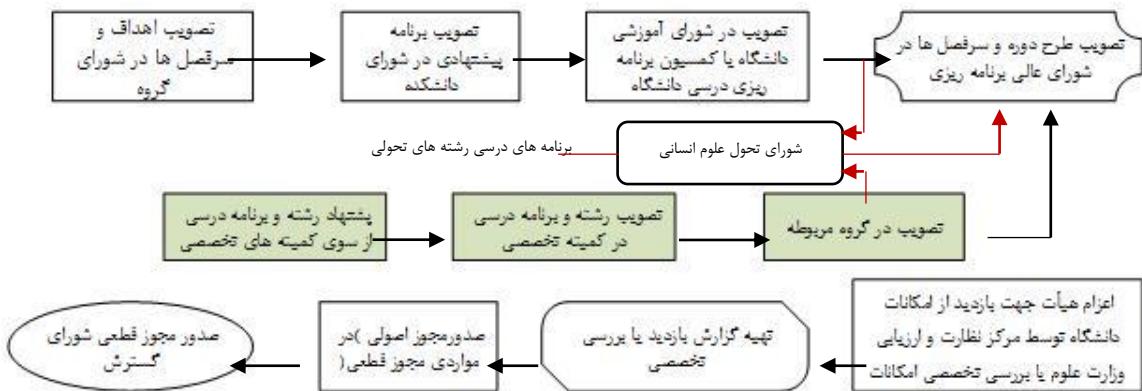
در نظام آموزش عالی ایران دفتر گسترش و برنامه‌ریزی آموزش عالی از جمله مراجع اصلی سیاست‌گذاری و تصمیم‌گیری در خصوص توسعه آموزش عالی به شمار می‌آید. این شورا ابتدا در سال ۱۳۴۹ به عنوان شورای نوگشایی و بازگشایی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی تأسیس شد و در سال ۱۳۶۱ نام شورای مزبور به شورای گسترش آموزش عالی تغییر کرد. علاوه بر آن شورای عالی برنامه‌ریزی به عنوان یکی دیگر از نهادهای راهبری و سیاست‌گذار در توسعه آموزش

عالی بر اساس مصوبه شورای انقلاب فرهنگی در سال ۱۳۶۳ و به ریاست وزیر فرهنگ و آموزش عالی تشکیل شد و با نگرشی راهبردی در خصوص برنامه‌ریزی آموزشی از اواخر سال ۶۳ فعالیت خود را آغاز کرد. براساس آخرین مصوبه جلسه ۴۲۱ مورخ ۱۳۷۷/۳/۱۹ شورای عالی انقلاب فرهنگی، شورای عالی برنامه‌ریزی از بدنه شورای انقلاب فرهنگی منفک و به وزارت فرهنگ و آموزش عالی ملحق شد (گروه مطالعات تطبیقی و نوآوری، ۱۳۷۸). پیش از ادغام شورای عالی برنامه‌ریزی در شورای گسترش آموزش عالی (سال ۱۳۸۱) شورای عالی برنامه‌ریزی وظایف کلیدی را در حوزه‌های ای از قبیل برنامه‌ریزی آموزشی، ارائه پیشنهادهای لازم به شورای عالی انقلاب فرهنگی در خصوص خطمشی کلی و سیاست‌های آموزشی و پژوهشی، برنامه‌ریزی درسی تمام دوره‌های تحصیلی و رشته‌های مختلف دانشگاهی، اصلاح، تغییر و بازنگری برنامه‌های مصوب، تعیین عنوانین رشته‌ها و دوره‌های تحصیلی، ایجاد رشته‌ها و دوره‌های آموزشی و پژوهشی و حذف یا ادغام رشته‌ها و گرایش‌های تحصیلی را بر عهده داشته است (گروه مطالعات تطبیقی و نوآوری در آموزش عالی، ۱۳۷۸؛ اکرمی، ۱۳۸۳؛ آقازاده، ۱۳۸۸). پس از ادغام دو شورای عالی برنامه‌ریزی و گسترش آموزش عالی در سال ۱۳۸۱، دفتر گسترش و برنامه‌ریزی آموزش عالی شکل گرفت که در حال حاضر بالاترین مرجع تصمیم‌گیری برای ایجاد، ادغام و انحلال رشته‌ها و دوره‌های تحصیلی، گروه‌های آموزشی، دانشکده‌ها و دانشگاه‌های دولتی و غیر دولتی یا هر نوع مرکز آموزش عالی و همچنین تهیه و تدوین و تصویب برنامه‌های آموزشی دانشگاه‌ها و مقررات و آئین‌نامه‌های آموزشی محسوب می‌شود (وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، ۱۳۹۳).

از اواسط دهه ۷۰ و با استناد به سیاست‌های برنامه سوم توسعه، در جهت نهادینه کردن مشارکت دانشگاه‌ها در مدیریت آموزش عالی، تمرکز‌زدایی و ارتقا کیفیت آموزش عالی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری به‌واسطه واگذاری اختیارات برنامه‌ریزی درسی به دانشگاه‌ها در تاریخ ۷۹/۲/۱۰ بخش عمده‌ای از اختیارات خود در حوزه برنامه‌ریزی درسی را به دانشگاه‌ها تفویض کرد و بر اساس ماده ۳ آئین‌نامه مذکور این امکان به دانشگاه‌ها داده شد تا براساس نیازهای جامعه و تحولات علمی روز رشته‌های جدید را پیشنهاد کنند و پس از تأیید برنامه پیشنهادی از سوی شورای عالی برنامه‌ریزی و اخذ مجوز از شورای گسترش آموزش عالی برنامه پیشنهادی را به اجرا درآورند؛ اما در عین حال برنامه‌ریزی درسی برخی رشته‌های دانشگاهی از قبیل علمی کاربردی و تربیت‌علمی را نزد خود محفوظ نگاه داشت. اگرچه متصدیان امر برنامه‌ریزی در وزارت علوم، تحقیقات و فناوری اذعان دارند که بهترین برنامه درسی، برنامه‌ای است که از سوی گروه و دانشگاه تدوین و پیشنهاد شود اما با این وجود در چند سال اخیر بنا به دلایلی از قبیل تمایل و گرایش مدیران عالی به تمرکز‌گرایی و همچنین ضعف و تمایل اندک دانشگاه‌ها نسبت به

اختیاراتی که در حوزه برنامه درسی به آن‌ها داده شده است و درنهایت مشغله‌های استادان و عدم تسلط آن‌ها به اصول و فنون برنامه‌ریزی درسی، روند مرکزگرایی در برنامه‌ریزی درسی نظام آموزش عالی کشور در دهه اخیر و بهویژه از ابتدای سال ۱۳۸۷ مجدداً قوت گرفته و همین امر موجب شده تا بیشتر برنامه‌های درسی جدید یا اصلاحی از سوی کمیته‌های تخصصی دفترگسترش و برنامه‌ریزی آموزش عالی پیشنهاد شوند^(۱). به‌گونه‌ای که در بازه زمانی ۱۳۹۲-۱۳۸۷ از مجموع ۵۵۶ برنامه درسی مصوب دفتر مذبور تنها حدود ۱۰ درصد از برنامه‌های مصوب، از سوی دانشگاه‌ها پیشنهاد شده‌اند که بخش عمداتی از این ۱۰ درصد نیز متعلق به دانشگاه‌های بزرگ شهر تهران بوده است. در رابطه با رشته‌های علوم انسانی وضعیت پیشنهاد و تأسیس رشته جدید از پیچیدگی بیشتری برخوردار است. درواقع رشته‌های علوم انسانی به دو گروه تحولی و غیر تحولی تقسیم می‌شوند. چنانچه برنامه درسی پیشنهادی مربوط به رشته‌های تحولی (مانند روانشناسی، جامعه‌شناسی و علوم سیاسی) باشد آن برنامه نخست باید به تصویب شورای تحول علوم انسانی واقع درشورای عالی انقلاب فرهنگی برسد. درصورتی که رشته تحولی نباشد (مانند حسابداری)، در کمیته‌های تخصصی شورای عالی برنامه‌ریزی مورد بررسی قرار می‌گیرند و در صورت انطباق با ضوابط شورا، برنامه موردنظر به تصویب می‌رسد (همان، ص ۹۰). در حال حاضر فرایند تأسیس رشته‌های دانشگاهی در آموزش عالی کشور تقریباً فرایندی نیمه متمرکز را دنبال می‌کند. در این فرایند بخشی از برنامه‌های پیشنهادی تأسیس‌رشته‌های جدید از سوی دانشگاه ارائه می‌شود و پس از تصویب در شورای عالی برنامه‌ریزی و اخذ مجوز تأسیس از شورای گسترش آموزش عالی برنامه رسمیت می‌یابد. برخی از برنامه‌ها نیز از سوی کمیته‌های تخصصی شورای عالی برنامه‌ریزی پیشنهاد می‌شود و پس از تأیید نهایی این شورا، برنامه مصوب به دانشگاه‌ها اطلاع‌رسانی می‌شود تا در صورت تمايل و با اخذ مجوز از شورای گسترش رشته پیشنهادی جدید را در دانشگاه تأسیس کنند.

۱. برگرفته شده از مصاحبه با یکی از متصدیان کلیدی و مدیران ارشد شورای گسترش آموزش عالی در وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (۱۳۹۳).



شكل ۱. فرایند تأسیس رشته‌های جدید دانشگاهی

همان‌گونه که شکل فوق نشان می‌دهد، برنامه‌های پیشنهادی دانشگاه‌ها و کمیته‌های تخصصی وزارت علوم پس طی فرایند تصویب در شورای‌های درون دانشگاهی و کمیته‌های تخصصی، ابتدا می‌باشد از سوی شورای عالی برنامه‌ریزی تأیید شوند و در صورت تأیید برنامه پیشنهادی از سوی این شورا طی فرایند تصویب نهایی و صدور مجوز قطعی تأسیس رشته در شورای گسترش آموزش عالی صورت می‌گیرد. در هریک از گام‌های فوق امکان مردود اعلام کردن برنامه پیشنهادی از شوراهای درون دانشگاهی، شورای عالی برنامه‌ریزی و شورای گسترش وجود دارد. علاوه بر این در صورتی که برنامه پیشنهادی از سوی دانشگاه یا کمیته‌های تخصصی در زمرة رشته‌های تحولی قرار گیرد ابتدا می‌باشد از سوی شورای تحول علوم انسانی مورد تأیید قرار گیرد و سپس در شورای عالی برنامه‌ریزی و گسترش آموزش عالی بررسی شود.

گروه مطالعات تطبیقی و نوآوری موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی (۱۳۷۸) در پژوهش با عنوان «بررسی ساختار و عملکرد شورای عالی برنامه‌ریزی از بدو تأسیس تاکنون» نتیجه را این‌گونه گزارش می‌کند که شورا از سازماندهی مناسب یک نهاد برنامه‌ریزی درسی برخوردار نیست و تنها مجموعه‌ای متشكل از افراد متخصص در حوزه‌های مختلف دانشی است. نتایج حاصل از پژوهش عارفی (۱۳۸۳) نیز بیانگر آن است که وضع موجود برنامه درسی آموزش عالی با توجه به جنبه‌های عملی و کاربردی، تقویت مهارت‌های عمومی و مهارت‌های تحقیقی چندان پاسخگوی جامعه نیست درنتیجه می‌باشد با اتکا به ارزیابی و بازنگری برنامه‌های درسی زمینه

بهبود برنامه‌ها را فراهم آورد. آقازاده (۱۳۸۸) در راستای اجرای «طرح تدوین راهنمای عمل برنامه‌ریزی و اصلاح برنامه‌های درسی دانشگاه کشور» نتیجه می‌گیرد که تدوین و اصلاح برنامه درسی در ساختار آموزش عالی کشور از چارچوب علمی و نظامنامه پیروی نمی‌کند و تدوین چارچوبی نظاممند برای این امر بیش از پیش ضروری است. ساکی، خلیفه سلطان و ناصر صفویانی (۱۳۸۵) با بررسی ساختار مناسب برنامه درسی در دانشگاه اصفهان به این نتیجه رسیده‌اند که عضویت متخصص موضوع درسی با ۸۶/۷ درصد، متخصص برنامه‌ریزی آموزشی با ۶۷/۸ و متخصص برنامه درسی با ۶۴/۴ درصد به ترتیب بیشترین اولویت را در ترکیب شورای برنامه‌ریزی دانشگاهی دارا است. دانسون^۱ (۱۹۵۷) شرایط سیاسی- اجتماعی، تلاش گروه‌های اجتماعی، انجمن‌های حرفه‌ای و سازمان‌های دولتی و خصوصی را از جمله مهم‌ترین عوامل مؤثر بر تصویب برنامه‌های درسی جدید معرفی می‌کند. پارسلز^۲ (۱۹۹۹) با بررسی فرایند تصویب برنامه درسی جدید در دانشگاه‌های محلی ایلینوی تشریح می‌کند که سیستم تصویب برنامه درسی در ایلینوی بیشتر مبتنی بر تصمیم‌گیری و قدرت مدیران ارشد کالج‌ها و هیئت امنی دانشگاه‌ها است و هر دانشگاه به منظور برآورده کردن نیازهای بی‌همتای خود و پاسخگویی به نیازهای جامعه‌ای که در آن فعالیت می‌کند فرایندی را برای تصویب برنامه در نظر گرفته است. گریک و کرانبرگ^۳ (۲۰۰۳) به واسطه مطالعه تأثیر عوامل بیرونی تصویب بر توسعه برنامه‌های درسی جدید، بیان می‌دارند که «یک فرایند بیرونی که دربرگیرنده مستندسازی قابل توجه و وجود پنلی مشکل از متخصصان و نمایندگان صنعت و دانشگاه است، می‌تواند موجب بهبود کیفیت برنامه‌های پیشنهادی جدید باشد». راسیان^۴ (۲۰۰۹) نیز با مطالعه مدیریت آموزش عالی در کشورهای در حال توسعه، تمرکزگرایی بعد از انقلاب اسلامی و اکثرت نهادهای سیاست‌گذار در نظام آموزش عالی که منجر به کاهش اقتدار و چالش شکاف میان صنعت و دانشگاه می‌شود را از جمله مهم‌ترین چالش‌های نظام آموزش عالی ایران برمی‌شمارد.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نظر ماهیت و نتیجه در زمرة پژوهش کاربردی قرار می‌گیرد. همچنین به فراخور مسئله مورد بررسی، از هر دو راهبرد کیفی و کمی پژوهش استفاده به عمل آمده است، از همین رو از منظر روش در زمرة پژوهش‌های آمیخته اکتشافی (کیفی- کمی) قرار می‌گیرد. جامعه این پژوهش، خبرگان حوزه برنامه‌ریزی درسی و سیاست‌گذاران توسعه آموزش عالی بوده است.

1 . Dodson

2. Parcells

3. Gerbic & Kranenburg

4 . Rasian

منظور از خبرگان، استادی و اعضای هیئت‌علمی با سابقه حوزه آموزش عالی و نیز متخصصان و محققانی است که علاوه بر دانش نظری این حوزه در سمت‌های مدیریتی آموزش عالی واجد تجربیات مدیریتی بوده و در عالی ترین سطوح با مسائل آموزش عالی در حوزه مسئله اصلی این پژوهش آشنا بوده‌اند. از میان جامعه موردنظر با ۱۵ نفر علاقه‌مند به موضوع و دارای تجربه علمی - اجرایی در زمینه تأسیس رشته‌های دانشگاهی مصاحبه به عمل آمد. با توجه به اینکه اعتبار یافته‌ها در این قبیل پژوهش‌ها تا اندازه زیادی به توانمندی، دانش و تجارب مصاحبه‌شوندگان بستگی دارد، تلاش شد تا بهترین افراد از این نظر که علاوه بر دانش حوزه آموزش عالی، خود در گیر فرایند تأسیس رشته در سطح دانشکده یا دانشگاه یا وزارت خانه بوده‌اند انتخاب شوند. مراحل انتخاب نمونه به شرح ذیل بوده است:

ابتدا با استفاده از مطالعات اکتشافی اولیه شامل مطالعه استنادی و مصاحبه مقدماتی با خبرگان تعدادی از نمونه‌ها شناسایی شدند و سپس دیگر اعضای نمونه با استفاده از روش گلوله بر فی (زنجیره‌ای) انتخاب شدند. در بخش کیفی از مصاحبه نیمه ساختار یافته جهت گردآوری داده‌ها استفاده شد. برنامه‌ریزی انجام مصاحبه به این صورت بود که ابتدا به صورت تلفنی یا حضوری هماهنگی مربوط به زمان و مکان مصاحبه با مصاحبه‌شوندگان به عمل آمد و سپس به منظور آمادگی مصاحبه‌شوندگان سوالات مصاحبه‌برای نمونه منتخب ارسال شد. مصاحبه‌ها با موافقت افراد ضبط شد که کوتاه‌ترین مصاحبه ۳۰ دقیقه و بلندترین مصاحبه ۷۰ دقیقه به طول انجامید. متوسط زمان مصاحبه ۵۰ دقیقه بوده است. مصاحبه‌ها به طور کامل پیاده‌سازی و پس از اعمال برخی از اصلاحات از سوی مصاحبه‌شوندگان متن مصاحبه عوتد داده شد. داده‌های اساس سوالات پژوهش و با استفاده از روش مقوله‌بندی آزاد تجزیه و تحلیل شدند. به همین منظور ابتدا خرده مقوله‌ها استخراج شده و سپس به منظور دست‌یابی به مقوله‌های اصلی (مقوله‌های کلی)، مقوله‌بندی جدیدی انجام شد. در بخش کمی نیز نمونه‌گیری به صورت هدفمند صورت گرفت و در مجموع ۵۰ نفر از اعضای هیئت علمی رشته‌های مرتبط با آموزش عالی و برنامه‌ریزی درسی، مدیران و متصدیان دفتر برنامه‌ریزی و گسترش آموزش عالی در وزارت علوم، تحقیقات و فناوری به عنوان مطلعین کلیدی و صاحب تالیف و تجربه در رابطه با مسئله پژوهش شناسایی شدند و به دلیل محدود بودن اعضای جامعه پرسشنامه طراحی شده در اختیار همه اعضا قرار گرفت. پرسشنامه طراحی شده بر اساس یافته‌های بخش کیفی ۹ آسیب کلی را در قالب ۳۱ گویه (ریز آسیب‌ها) و بر اساس طیف ۵ سطحی لیکرت اندازه‌گیری کرده است. روایی ابزار کمی از پرسشنامه و گوییه‌های آن در جدول شماره ۴ یافته‌های پژوهش آمده است. روایی ابزار کمی از سوی ۷ نفر از استادی مدیریت آموزش عالی، توسعه آموزش عالی و برنامه‌ریزی درسی تأیید

گردید و پایابی ابزار نیز با استفاده از آلفای کرونباخ $\alpha = 0.95$ برآورد شد. درمجموع ۴۰ نفر از خبرگان پرسشنامه را用دت دادند که در این میان ۹ نفر (۲۲٪) از مجموع شرکت‌کنندگان در پژوهش را مدیران و متصدیان فعلی و اسبق دفتر برنامه‌ریزی آموزشی و دفتر گسترش وزارت علوم تحقیقات و فناوری تشکیل دادند و ۵/۷۷ درصد (۲۹ نفر) شرکت‌کنندگان در پژوهش را اعضای هیئت‌علمی تشکیل داده‌اند. همچنین ۱۰۰ درصد (۴۰ نفر) مشارکت‌کنندگان تحصیلات خود را دکتری ذکر کرده‌اند. در ادامه نیزداده‌های به دست آمده در بخش کمی به کمک نرم‌افزار SPSS20 و با استفاده از شاخص‌های توصیفی (فراوانی، درصد و میانگین) و آمار استنباطی (آزمون ناپارامتریک فریدمن) تجزیه و تحلیل شد.

یافته‌های پژوهش

سؤال اول: عمدۀ ترین آسیب‌های فرایند تأسیس رشته‌های جدید دانشگاهی (مورد علوم انسانی) در آموزش عالی ایران چیست؟

براساس نتایج حاصل از بخش کیفی پژوهش ۹ مقوله (آسیب‌ها) و ۳۱ خرده مقوله (ریز آسیب‌ها) شناسایی شدند که هریک از این آسیب‌ها به تفکیک در ذیل شرح داده شده است.

۱. ضعف ارتباطی دانشگاه باصنعت و بازارکار

مصاحبه‌شوندگان ضعف ارتباطی میان بازارکار، صنعت و دانشگاه را به عنوان یکی از آسیب‌های اساسی درزمینه سیاست‌گذاری و فرایند تأسیس رشته‌های جدید دانشگاهی مطرح کرده‌اند. همچنین مواردی چون عدم حضور نمایندگان اصناف و صنعت در فرایند تصمیم‌گیری؛ عدم توجه به نیازهای بازارکار؛ مشخص نبودن نیازهای بازارکار و عرضه محوری آموزش عالی را از جمله ریز آسیب‌های این حوزه بر شمرده شده است. در همین زمینه مصاحبه‌شونده (C) بیان می‌دارد که «اگر یک رشتۀ بخواهد به واسطه تعامل میان صنعت و دانشگاه شکل پگیرد باید یک ارتباط تنگاتنگی میان این دو وجود داشته باشد که در حال حاضر این ارتباط در ایران وجود ندارد^۱». همچنین در رابطه با عدم توجه به نیازهای بازارکار مصاحبه‌شونده (E) معتقد است که «در حال حاضر ما در کشور رشتۀ‌هایی داریم که نه بازارکار به آن نیاز دارد و نه حوزه دانش موضوعی، ما رشتۀ‌ها را تأسیس کرده و داریم دانشجو می‌گیریم درحالی که هیچ کاری برای

۱ در این مقاله نقل قول‌های مستقیم مصاحبه‌شوندگان، بدون ویرایش ادبی و با همان جمله بندي و عبارات اصلی آمده است.

رشته‌تعريف نکرده‌ایم و بین آنچه آموزش می‌دهیم و آنچه بازار کار می‌خواهد تفاوت وجود دارد. همچنین مصاحبه‌شونده (B) در رابطه با عرضه محوری اذعان می‌دارد که «رویکرد فعلی و آنچه در حال حاضر اتفاق می‌افتد عرضه محوری است، درواقع رویکرد ما پاسخگویی به تقاضاهای اجتماعی و تأمین نیازهای افراد و دسترسی به آموزش عالی است». از طرفی دیگر برخی از مصاحبه‌شوندگان آسیب‌های دیگری را در این حوزه برمی‌شمارند و معتقد هستند این ضعف ارتباطی نه از سوی دانشگاه بلکه از سوی صنعت و بازار کار است. برای مثال مصاحبه‌شونده (C) معتقد است که «رشته‌های دانشگاهی با نیاز صنعت هماهنگ نیست و این امر به نظر بیشتر به این دلیل است که صنعت ما نیازمند فعالیت‌های دانشگاهی نیست». مصاحبه‌شونده (B) نیز بیان می‌دارد که «هنوز جامعه ما به این سطح از رشد نرسیده است که بازار کار ما تقاضای خود را تعیین کرده باشد تا آموزش عالی بتواند به این تقاضاهای پاسخ دهد، درواقع بازار کار ما بازار کار هوشمندی نیست و نمی‌تواند نیازمندی‌های خود را تشخیص دهد». عبدالی و دیگران (۱۳۹۰)، جمیری و دیگران (۱۳۸۹) نیز عدم ارتباط میان نیازهای بازار کار و برنامه‌های درسی دانشگاهی را خاطرنشانده‌اند. در حالی که مطالعه ادبیات برنامه‌ریزی درسی بیانگر آن است که بسیاری از الگوهای برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی از جمله الگوی سرینوسون و دیگران^۱ (۱۹۹۹)، کنراد و پرات^۲ (۱۹۸۳) و عارفی (۱۳۸۴) بر ضرورت توجه به نیازهای بازار کار، صنعت و سازمان‌ها تأکید کرده‌اند و این امر به عنوان یکی از بایسته‌های طراحی و تدوین برنامه‌های درسی در نظر گرفته شده است. بر اساس گزارش کارگروه آموزش عالی، اقتصاد و اشتغال (۱۳۹۵) بیکاری فارغ‌التحصیلان یکی از معضلات اساسی کشور است که بخشی از این مشکل ریشه در توسعه و تأسیس نامتوازن رشته‌های دانشگاهی دارد. عارفی (۱۳۸۴) نیز عدم هماهنگی برنامه‌ریزی آموزشی و برنامه‌های درسی آموزش عالی با تحولات و تقاضاهای دنیای کار را از جمله آسیب‌های وارد به این حوزه بر شمرده است.

۲. تمرکزگرایی

علاقه بند (۱۳۷۴)، ایمانی (۱۳۸۲) و نوروززاده و دیگران (۱۳۸۴) عدم توجه به نیازهای منطقه‌ای، محدودیت مشارکت اعضای هیئت‌علمی و دانشجویان، انعطاف‌ناپذیری، ممانعت از شکل‌گیری فضای رقابتی میان دانشگاه‌ها را از جمله معايب ساختار متمرکز برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی برمی‌شمارند. نتایج پژوهش حاضر گویای آن است که تمرکزگرایی از جمله دیگر آسیب‌های مربوط به فرایند تأسیس رشته‌های دانشگاهی به شمار می‌آید. مصاحبه‌شوندگان

1. Srinivasan et al

2 . Conrad & Pratt

مواردی چون فقدان استقلال دانشگاهی، وابستگی بیش از حد دانشگاه‌ها به اعتبارات دولتی، نقش اندک اعضای هیئت‌علمی در فرایند تصویب‌نامه‌های جدید و عدم توجه به آمایش سرزمین را شواهد این تمرکزگرایی در ساختار برنامه‌ریزی درسی ذکر کرده‌اند. در همین رابطه مصاحبه‌شونده (C) بیان می‌دارد که «آسیب‌های تأسیس رشته برمنی‌گردد به سیستم آموزش عالی ایران، چرا که نظام آموزش عالی ایران نظامی از بالا به پایین است». همچنین مصاحبه‌شونده (E) اذعان می‌دارد که «چند نفر رئیس بالا نشسته‌اند و تصمیم می‌گیرند که رشته‌ای باید باشد یا نباشد، حال اگر هزار نفرهم بگویند که نیازی به تأسیس این رشته نیست ولی آن پنج نفر بگویند نیاز هست، رشته می‌بایست تأسیس شود و این‌ها از جمله تبعات سیستم متمرکز بسته و دولتی است». مصاحبه‌شونده (D) نیز در رابطه با نقش اندک اعضای هیئت‌علمی اشاره می‌کند که «چون نهاد متولی به صورت متمرکز عمل می‌کند چندان به دنبال بهترین‌ها نیست، یعنی این گونه نیست که برترین اساتید هر حوزه را جستجو کنند و از آن‌ها بخواهند که در این زمینه به نهاد متولی کمک کند». این در حالی است که بسیاری از صاحب‌نظران برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی به کرات بر مشارکت فعلی اعضای هیئت‌علمی در فرایند برنامه‌ریزی درسی تأکید می‌کنند (سرینوسون و همکاران، ۱۹۹۹؛ استارک و لاتوکا، ۱۹۹۷؛ کنراد و پرات، ۱۹۸۳؛ نوروززاده و فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۷؛ وزیری، ۱۳۷۸). علاوه بر این مصاحبه‌شونده (D) انفعای عمل کردن دانشگاه‌ها را یکی از آسیب‌های حوزه تأسیس رشته‌های جدید دانشگاهی می‌داند و معتقد است «علی‌رغم پیامدهای منفی تمرکزگرایی در وزارت علوم، این نهاد ناچار به مداخله‌گری است چراکه آن‌ها رخوت و بی‌میلی را در جامعه دانشگاهی می‌بینند و چاره‌ای جز مداخله و اقدام ندارند». مصاحبه‌شونده (E) در رابطه با آسیب فقدان و عدم توجه به آمایش سرزمین اذعان می‌دارد که «دفترگسترش بر اساس استنادی که دانشگاه می‌فرستند به صورت خودکار می‌گوید چون دانشگاه‌ها اعلان نیاز کرده‌اند، پس نیاز دارند. مشکل اینجاست که ما آمایش سرزمین نداریم، می‌بایست آمایش سرزمین وجود داشته باشد تا بتوانیم رشته‌ها را در راستای آمایش سرزمین تأسیس کرده و توسعه دهیم». توسعه نظام آموزش عالی مبتنی بر نیازهای محلی- منطقه‌ای در نظام آموزش عالی ما یک ضرورت محسوب می‌شود و می‌بایست به صورت هدفمند و نظام‌مند پیش برود چراکه در غیر این صورت جز اتلاف سرمایه‌های ملی از جمله سرمایه‌های انسانی، منابع مالی و مادی و از همه مهم‌تر اتلاف عنصر ارزشمند زمان چیز دیگری دربی نخواهد داشت از همین رو وجود سند آمایش سرزمین و توجه به نیازمندی‌ها و ظرفیت‌های محلی- منطقه‌ای ضرورتی بیش از پیش یافته است. توجه به

نیازمندی‌های منطقه‌ای و محیطی به واسطه اهمیت که دارد از جمله مؤلفه‌های اساسی برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی به شمار می‌آید (استارک و لاتوکا، ۱۹۹۷؛ کنراد و پرات، ۱۹۸۳؛ عارفی، ۱۳۸۴).

وابستگی بیش از حد دانشگاه‌ها به اعتبارات دولتی دیگر آسیبی بود که مصاحبه شوندگان به کرات به آن اشاره کرده‌اند و آن را در زمرة آسیب‌های ناشی از تمرکزگرایی در نظام آموزش عالی بر شمرده‌اند. در همین راستا مصاحبه‌شونده (H) اشاره می‌کند که «از آجیایی که اعتبارات دانشگاهی ما دولتی است ما نگران هزینه‌های که انجام می‌دهیم نیستیم، خیلی برای ما مهم نیست که چه اتفاقی می‌افتد». همچنین این مصاحبه‌شونده مثالی را از نظام آموزش عالی انگلستان مطرح می‌کند که «وقتی دانشگاه آكسفورد می‌خواهد رشته‌ای را تأسیس کند نیاز به اخذ مجوز از دولت و یا نهاد خاصی نیست بلکه تشخیص خود دانشگاه کافی است».

۳. مداخله‌گری دولت و نهادهای قانون‌گذار

مداخله‌گری دولت در فرایند تأسیس رشته‌های جدید دانشگاهی از جمله آسیب‌هایی بود که مصاحبه‌شوندگان کلیدی به آن اشاره کرده‌اند. در این زمینه مصاحبه‌شوندگان بیان داشته‌اند که دولت به جای ایفای نقش سیاست‌گذاری و ترسیم چشم‌اندازها و همچنین ایفای نقش نظارتی به مداخله‌گری در این فرایند می‌پردازد. درواقع مصاحبه‌شوندگان اشاره کرده‌اند که دولت بیشتر می‌باشد نقش حمایتی و نظارتی داشته باشد تا نقش مداخله‌گری. برای مثال مصاحبه‌شونده (B) بیان می‌دارد که «اگر واقعًا وزارت علوم متولی آموزش عالی است باید به این نهاد اجازه داده شود تا برنامه‌های خود را تدوین و پیگیری نماید نه اینکه نهادهای چون دولت و یا هر نهاد دیگری بباید و چیزی بگوید و بعد هم این نهاد متولی آموزش عالی را موظف به اجرای نظرات خود کند، این مداخله‌گری دولت یکی از نقاط ضعف ما در این فرایند است». مصاحبه‌شونده (C) نیز متذکر می‌شود «شورای عالی انقلاب فرهنگی، مجلس و دولت و ... هر کدام برای خود سندی تدوین می‌کنند و پیش روی وزارت علوم قرار می‌دهند و به نوعی این نهاد رو مجبور به اجرای برنامه‌های مدنظر خود می‌کنند نه آنچه صلاح است». همچنین صاحب‌نظران کلیدی یادآور شده‌اند که دولت صرفاً می‌باشد با تعیین استانداردها بر اجرای درست قواعد و استانداردها نظارت کند و انجام مراحل متکی به تصمیم دولت یا مداخله مستقیم آن نباشد. همچنین دولت می‌تواند به فراهم کردن تسهیلاتی از قبیل سیستم‌های پشتیبانی یا برخی از حمایت‌های مالی به دانشگاه‌ها در فرایند تأسیس رشته کمک کند.

۴. ضعف در نظارت و ارزیابی

فقدان نظام جامع تضمین کیفیت، فقدان نظارت کارآمد بر فرایند تأسیس رشته، ضعف در ارزیابی از رشته‌های تأسیس شده و بی‌توجهی به پتانسیل‌های واقعی سازمانی و اداری دانشگاه از جمله دیگر آسیب‌هایی است که صاحب‌نظران در رابطه با فرایند تأسیس‌رشته‌های جدید دانشگاهی برشمرده‌اند.

برای مثال مصاحبہ‌شونده (D) اشاره می‌کند که «رشته‌ها فقط تأسیس می‌شوند و نظارتی هم وجود ندارد، یعنی فقط جایی وجود دارد که رشته در آن تأسیس می‌شود و کاری هم به‌منظور ارزیابی عملکرد آن صورت نمی‌گیرد که بدانیم حال که رشته‌ای را تأسیس کرده‌ایم، افرادی را هم تعلیم داده‌ایم سرانجام این رشته و افراد چه شده است، آیا از کارآمدی لازم برخوردار هستند یا خیر؟» همچنین مصاحبہ‌شونده (G) نیز بیان می‌دارد که «نظارتی هم که برروی رشته‌ها صورت می‌گیرد خیلی ضعیف و سطحی است و متولیان این امر به دنبال این نیستند تا بدانند بر سر رشته جدید‌تأسیس چه آمده است، بلکه نظارت بیشتر به صورت همان نظارت‌های سطحی بر آموزش‌های دانشگاهی است. در همین راستا مصاحبہ‌شونده (D) اشاره می‌کند «دانشگاه‌ها تمایل چندانی برای تغییر از خود نشان نمی‌دهند و بسیاری از رشته‌ها طی سی سال گذشته هیچ تغییر نکرده‌اند، همان واحدها، همان محتوا و همان درس‌های قدیمی همچنان در جریان است.» وی همچنین اشاره می‌کند که «علت این بی رخوتی نسبت به تغییر در میان جامعه دانشگاهی، سازمانی و مدیریتی است چراکه رفتار افراد در سازمان و بر اساس قوانین و ضوابط شکل می‌گیرد. برای مثال ببینید که بازنگری رشته‌های دانشگاهی در آیین‌نامه ارتقاء اعضای هیئت‌علمی هیچ جایگاهی ندارد، لذا افراد دیگر تمایلی برای زمان گذاشتن و پرداختن به بازنگری ندارند و بیشتر وقت خود را صرف مقاله و کتاب می‌کنند.»

آسیب‌های مطرح شده در حالی است که در نظر گرفتن تمهیدات مربوط به نظارت و ارزیابی و بازبینی یکی از بایسته‌های اساسی برنامه‌ریزی درسی است. به عبارتی دیگر ارزشیابی از برنامه‌های درسی یکی از مهم‌ترین ارکان این حوزه به شمار می‌آید (کولار^۱، ۲۰۰۱؛ نیوبل و دیگران^۲، ۲۰۰۵؛ روزا و لورنزو^۳، ۲۰۰۷؛ عارفی، ۱۳۸۴) که به بررسی اثربخشی و کارایی برنامه‌ها می‌پردازد و انواع

1. Cuellar

2 . Newble et al.

3 . Rosa & Lorenzo

مختلفی از ارزشیابی‌ها از قبیل ارزشیابی قبل از برنامه‌ریزی (نیازسنجی)، ارزشیابی تکوینی یا ارزشیابی در حین طراحی، تدوین و تصویب برنامه‌های درسی، ارزشیابی پایانی و ارزشیابی پیگیری را شامل می‌شود (نوروز زاده و فتحی واجارگاه، ۱۳۸۷). لذا بدیهی است که عدم توجه به عنصر ارزشیابی در رابطه تأسیس رشته‌های جدید و رشته‌هایی که از قبل تأسیس شده‌اند آسیبی است که می‌تواند پیامدهای نامطلوبی را برای نظام آموزش عالی ما داشته باشد (رحمان پور، لیاقتدار و شرفیان، ۱۳۹۳؛ خسروی، فتحی واجارگاه، ملکی و نوروزی، ۱۳۹۲؛ علی‌آبادی، ۱۳۹۱).

۵. ضعف در تصمیم‌گیری

ضعف در تصمیم‌گیری در رابطه با سیاست‌ها و فرایند تأسیس رشته دانشگاهی از جمله دیگر آسیب‌های عمدۀ مربوط به این حوزه شناخته شد. در رابطه با این آسیب کلی مصاحبه‌شوندگان به آسیب‌های دیگر اشاره کردند که مواردی چون **تصمیم‌گیری و اقدام عجولانه**، تأسیس رشته براساس روابط جناحی- سیاسی، صوری و بوروکراتیک بودن فرایند تأسیس رشته، اختلاف در کمیته‌های تصویب رشته، توسعه رشته‌های ارزان قیمت، ایجاد رشته‌های جدید تنها به منظور جذب فارغ‌التحصیلان را در برمی‌گرفت. برای مثال مصاحبه‌شوندۀ (B) در رابطه با تأسیس و توسعه رشته‌های ارزان قیمت بیان می‌دارد که «همیشه دانشگاه و افراد به سمت رشته‌های ارزان قیمت می‌روند و ابانتگی ایجاد می‌کنند، چراکه قیمت تمام‌شده این رشته‌ها برای این افراد و دانشگاه‌ها مهم است و توسعه رشته‌های علوم انسانی نیز در حال حاضر عمدتاً به خاطر ارزان قیمت بودن آن صورت می‌گیرد.» همچنین مصاحبه‌شوندۀ (G) در رابطه با تأسیس رشته به منظور جذب دانش‌آموختگان اذعان می‌دارد که «دانش‌آموختگان برای اینکه بتوانند یک پایگاه شغلی برای خود ایجاد کنند چاره‌ای جز این ندارند که براین فکر باشند تا زیرشاخه تازه‌ای از یک رشته را گسترش دهند». علاوه بر این مصاحبه‌شوندۀ (B) در رابطه با تأسیس رشته مبتنی بر روابط جناحی- سیاسی بیان می‌دارد که «نمایندگان مجلس می‌آیند و می‌گویند ما هم می‌خواهیم وارد این وادی شویم، علی‌رغم اینکه ما کیفیت یک رشته و ایجاد رشته را ضروری نمی‌بینیم ولی آن‌ها می‌آیند پیگیری می‌کنند، ما در ۸ سال گذشته با موارد این چنینی زیادی روبرو بوده‌ایم. همچنین مصاحبه‌شوندۀ (G) در همین رابطه خاطرنشان می‌شود که «تأسیس رشته یک‌روندي را طی می‌کند اما این رویه حقوقی یا اداری در عمل معمولاً با مجموعه وسیعی از رایزنی‌ها و لابی‌گری‌ها و مداخلات شخصی و گروهی افراد ذی نفع و ذی نفوذ همراه است.» در رابطه با آسیب تصمیم‌گیری و اقدام عجولانه نیز مصاحبه‌شوندۀ (D) اشاره می‌کند که «کمیته‌ها کاملاً سیاست زده هستند، بنابراین هر وقت

وزارت خانه‌ای عوض می‌شود کمیته‌ها هم عوض می‌شوند، بدنه این کمیته‌ها خیلی سیاست زده است، بنابراین تصمیمات چندان مؤثری نمی‌گیرند و عمده‌تاً تصمیمات و اقدامات عجولانه است.».

۶. کم‌توجهی یا بی‌توجهی به نیازهای آینده

بی‌توجهی یا کم‌توجهی به نیازهای آینده از جمله دیگر آسیب‌های حوزه سیاست‌گذاری‌ها و فرایند تأسیس رشته‌های جدید دانشگاهی بر شمرده شده است. در همین رابطه مصاحبه‌شوندگان به مواردی چون عدم توجه به مرزهای دانش، حساس نبودن به تغییرات فناوری و بی‌توجهی به نیازهای ملی، منطقه‌ای و بین‌المللی در حال شکل‌گیری و فقدان چشم‌انداز اشاره کرده‌اند. برای مثال مصاحبه‌شوندگان (B) بیان می‌دارد که «ما نسبت به تغییراتی که در حوزه علم و فناوری رخ می‌دهد حساس نیستیم و همچنان برنامه‌های درسی را با همان قالب قدیمی ارائه و آموزش می‌دهیم» برعی از مصاحبه‌شوندگان نیز عدم توجه به نیازهای آینده را ناشی از فعال و پویا نبودن عرصه علوم انسانی دانسته و مواردی چون نامیدی و دل‌زدگی از رشته‌های قدیمی، نبود نشاط علمی در علوم انسانی و دست‌نخورده ماندن (بلوکه ماندن) بسیاری از حوزه‌های علوم انسانی را از جمله دیگر آسیب‌های مربوط به این حوزه بر شمرده‌اند. در همین راستا مصاحبه‌شوندگان (G) بیان می‌دارد که «یکی از عوامل زمینه‌ای که باعث تغییر و تأسیس رشته‌های جدید می‌شود در واقع دل‌زدگی و نامیدی از رشته‌های قدیمی است. در حقیقت رشته‌ها همان‌گونه که به دنیا می‌آیند همان‌طور هم می‌میرند و بعد از مدتی موضوعیت خود را از دست می‌دهند. البته در ایران به دلیل اینکه سازوکار دانشگاه خیلی در ارتباط ارگانیک با ساختارهای اقتصادی-اجتماعی و حتی معرفتی نیست این مرگ‌ومیر رشته‌ها خیلی طبیعی نیست». همچنین مصاحبه‌شوندگان (D) به فقدان نشاط علمی در علوم انسانی اشاره می‌کند و بیان می‌دارد که «ما با روزمرگی و همین مباحثی که در دست داریم روزگار می‌گذرانیم، در واقع بیشتر به دنبال گذراندن معیشت هستیم و خیلی به دنبال تأسیس، تأمل و تغییر نیستیم. در این زمینه اعصابی هیئت‌علمی سهم بسیاری اندکی دارند و بخش‌های علوم انسانی و گروه‌ها در این زمینه نقش جالبی ایفا نمی‌کنند». به طور کلی مصاحبه‌شوندگان و پاسخ‌دهندگان کلیدی در هر دو بخش کمی و کیفی به ضرورت توجه به مرزهای دانش و بررسی‌های محیط آینده و تقاضاهای آن تأکید داشته‌اند؛ و این در حالی است که توجه به این عنصر در میان اسناد مربوط به سیاست‌ها و فرایند تأسیس رشته مغفول مانده است. در همین رابطه الگوهای مختلف برنامه‌ریزی در آموزش عالی از قبیل کنراد و پرات (۱۹۸۳) و عارفی (۱۳۸۴) توجه به آینده و نیازهای آن را در زمرة درون داده‌ای الگوی خود قرار داده‌اند و توجه به عنصر دانش، توسعه روزافزون فناوری ارتباطات

و جهانی شدن را از جمله مؤلفه های اصلی الگوی پیشنهادی خود برشمرده اند. این امر خود حاکی از ضرورت توجه به نیازه ای آینده در جریان طراحی، تصویب و تأسیس رشته های جدید دانشگاهی است که به زعم صاحب نظران و عاملان کلیدی این امر چندان در فرایند تأسیس و توسعه رشته های دانشگاهی ما مورد توجه قرار نگرفته است.

۷. ضعف در برنامه ریزی درسی

ضعف در برنامه ریزی درسی از سوی خبرگان آموزش عالی از جمله مهم ترین آسیب در حوزه تأسیس رشته های جدید دانشگاهی مطرح شده است. در این رابطه مصاحبه شوندگان و پاسخ دهنده ایان عقیده هستند که نظام برنامه ریزی درسی در آموزش عالی کشور با مشکلات عدیده ای چون مشکلات محتوا ای برنامه های درسی؛ تقليیدی بودن برنامه ها؛ مبتنی بر پژوهش نبودن برنامه های درسی؛ عدم تابعیت برنامه ریزی درسی از اصول علمی؛ غیر تخصصی بودن ساختار و سازو کار پیشنهاد رشته رو به رواست.

همچنین اکثر مصاحبه شوندگان و پاسخ دهنده ایان عقیده بودند که در فرایند برنامه ریزی درسی، محتوا ای برنامه می بايستی تابع اصول علمی باشد و تعیین محتوا عمده ای بايست از سه منبع جامعه، یادگیرنده و مرزه ای دانش صورت گیرد که به زعم ایشان این امر تا اندازه زیادی نادیده گرفته شده است. در همین رابطه مصاحبه شونده (A) بیان می دارد که «ساختار و ساز و کار موجود به منظور پیشنهاد رشته های تحصیلی جدید ساختاری تخصصی و حرفه ای نیست» وی همچنین این امر را ناشی از آن می داند که «ساختار برنامه ریزی درسی، چه در دانشگاه و چه در وزارت علوم یک ساختار حرفه ای نیست و یکی از مشکلات اساسی که در این زمینه داریم این است که از متخصصان برنامه ریزی درسی در این ساختار استفاده نمی شود». همچنین مصاحبه شونده دیگری (F) بیان می دارد «در نظامه ای آموزش عالی پیشرفتی برنامه ریزی درسی و طراحی برنامه ها مبتنی بر استانداردها است و برنامه های پیشنهادی در خلع اتفاق نمی افتد بلکه براساس اصول برنامه درسی تدوین می شود، در صورتی که اگر برنامه های مصوب دانشگاه های ما را نظاره کنید متوجه می شوید که این برنامه های مصوب از اصول حداقلی برنامه ریزی درسی نیز پیروی نکرده اند». مصاحبه شونده (C) نیز مذکور می شود «برنامه های درسی مصوب وزارت علوم به ویژه به لحاظ محتوا ای با آسیب های زیادی مواجه است، شما ببینید که دنیا به چه سمتی می رود و برنامه های درسی دانشگاهی ما به چه چیزی می پردازند».

نتایج حاصل از مصاحبه و مقایسه آن با ادبیات حوزه برنامه ریزی درسی و الگوهای ارائه شده به منظور برنامه ریزی درسی در آموزش عالی از جمله الگوی سرینو اسیون، رایتو گوان (۱۹۹۹)؛

استارکولاتوکا (۱۹۹۷)؛ کنرادوپرات (۱۹۸۳)؛ فتحی و اجارگاه (۲۰۰۶)؛ عارفی (۱۳۸۴) و وزیری (۱۳۷۸) حاکی از آن بود که فرایند فعلی برنامه‌ریزی درسی در کشور مبتنی بر بایسته‌های تأسیس رشته جدید یا به عبارتی چندان تابع الزامات طراحی، تدوین و تصویب برنامه‌های پیشنهادی مبتنی بر اصول برنامه‌ریزی درسی نیست.

۸. ضعف در سیاست‌گذاری

مواردی همچون کثرت سیاست‌گذاران، عدم آشنایی سیاست‌گذاران با الزامات تأسیس رشته‌های دانشگاهی و کم توجهی یا بی توجهی به اسناد بالادستی از جمله آسیب‌های بودند که مصاحبه‌شوندگان در رابطه با سیاست‌گذاری‌ها و فرایند تأسیس رشته‌های جدید دانشگاهی بر شمرده‌اند. در همین زمینه مصاحبه‌شونده (G) اذعان می‌دارد که «نهاد وزارت علوم در فرایند تأسیس رشته‌های جدید دانشگاهی اصلًاً به این موضوع توجه نمی‌کند که آیا رشته‌ای که قرار است تأسیس شود به کار کشور می‌آید یا خیر؛ اینکه آیا تأسیس رشته جدید در راستای نقشه جامعه علمی کشور و برنامه پنجم توسعه است یا نه‌چندان مورد توجه قرار نمی‌گیرد. علاوه بر این اگر قرار است رشته‌ای به دانشگاهی داده شود خیلی به اینکه آن دانشگاه امکانات مورد نیاز رشته را دارد یا خیر توجهی نمی‌شود». همچنین مصاحبه‌شونده (E) در رابطه با آسیب حاصل از کثرت سیاست‌گذاران مطرح می‌کند که «ما در وزارت علوم شورای گسترش آموزش عالی را داریم، در کنار آن شورای گسترش آموزش عالی علمی کاربردی را داریم، شورای انقلاب فرهنگی را داریم، شورای تحول علوم انسانی را داریم، کمیسیون آموزش و تحقیقات مجلس را داریم، مجمع تشخیص مصلحت داریم، چرا؟! ببینید تنوع میان نهادهای سیاست‌گذار مشکلاتی را به وجودمی آورد، برای مثال وقتی تنوع زیاد می‌شود چیزی‌های بسیاری این میان مفقود می‌شود» همچنین وی در رابطه با عدم آشنایی سیاست‌گذاران با الزامات تأسیس رشته بیان می‌دارد که «برای مثال مجلس قانونی را تصویب می‌کند ولی از آنجایی که قانون‌گذار به موضوع اشراف ندارد بعد از دو سال متوجه می‌شود که قانون اجرا نشده و اجرایی هم نیست». بدیهی است وجود آسیب‌هایی از این قبیل نه تنها منجر به توسعه آموزش عالی کشور نخواهد شد بلکه ساز و کار تأسیس رشته را با مشکل مواجه خواهد کرد و صرفاً بر عرض و طول مشکلات فعلی و آتی نظام آموزش عالی خواهد افزود. در همین رابطه یمنی و ترکزاده (۱۳۸۸)، فرخ نژاد (۱۳۸۴) و پاریاد و ملکی (۱۳۸۵) ضعف در سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی توسعه دانشگاهی را از جمله مهم‌ترین آسیب‌های و چالش‌های پیش روی نظام آموزش عالی کشور برمی‌شمارند.

۹. ضعف‌های ارتباطی

ضعف‌های ارتباطی از جمله دیگر آسیب‌های عمدۀ مربوط به سیاست‌گذاری و فرایند تأسیس رشته‌های جدید دانشگاهی شناسایی شد. در رابطه با این آسیب عمدۀ، آسیب‌های دیگری چون ضعف ارتباط میان دانشگاه‌ها با یکدیگر، ضعف ارتباطی میان دانشکده‌ها و رشته‌ها و همچنین ضعف ارتباطی میان دانشگاه‌ها و نهادهای حمایتی و انجمن‌ها به عنوان مجموعه‌ای از آسیب‌های ارتباطی در فرایند تأسیس رشته‌های جدید دانشگاه برشمرده شده است که فقدان و ضعف در این ارتباط منجر به هم پوشانی و دوباره‌کاری‌های بسیاری در تدوین و تصویب برنامه‌ها و رشته‌های جدید شده است. برای مثال در رابطه با ضعف ارتباطی میان دانشگاه‌ها مصاحبه‌شونده (F) بیان می‌دارد که «اساساً اجماع استاید دانشگاه‌ها، همفکری‌ها و چالش‌هایی که بین آن‌ها صورت می‌گیرد یک مسیرو چراغی است که راه آینده رانشان می‌دهد. ما ضربه‌هایی را که خورده‌ایم ناشی از این ارتباط ضعیف بوده است. چراکه وقتی دانشگاه‌ها بتوانند از ایده‌ها و پتانسیل‌ها و باورهای هم‌دیگر استفاده کنند در واقع آینده خود را ملموس‌تر و روشن‌تر کرده‌اند». همچنین مصاحبه‌شونده (D) اشاره می‌کند که «بسیاری از دانشگاه‌های ما در حال حاضر رشته‌ای از خانواده علوم تربیتی از جمله برنامه‌بریزی درسی را دارند و این رشته متخخصانی دارد که به خوبی می‌توانند متخصصان و متولیان مربوط به دیگر رشته‌ها را در تدوین برنامه درسی یاری کنند، ولی ما شاهدیم که برنامه‌ها به طور مجزا در هر دانشکده تدوین می‌شود و چندان هم می‌توانی بر اصول برنامه درسی نیست، به نظر اگر این ارتباط میان رشته، گروه و دانشکده‌ها وجود داشت بسیاری از آسیب‌های فعلی در حوزه برنامه‌بریزی درسی به وجود نمی‌آمد». مصاحبه‌شوند (G) نیز متذکر می‌شود که «متأسفانه گروه‌ها و دانشکده‌ها در تدوین برنامه‌های درسی و پیشنهاد رشته جدید از تجربیات هم استفاده نمی‌کنند و همین امر هم باعث تکرار بسیاری از اشتباهات می‌شود». مصاحبه‌شونده (B) نیز معتقد است «انجمن‌ها و نهادهای حرفه‌ای به عنوان یک نهاد بیرونی می‌توانند نقش بسیاری خوبی را در ایجاد تناسب برنامه با نیازهای جامعه و بازار کار ایفا کنند که متأسفانه درحال حاضر این ارتباط در نظام آموزش عالی ما حلقه‌ای مفقود است». در همین رابطه مواردی چون ارتباط و اتکا به شوراهای مشورتی از سوی صاحب‌نظرانی چون سرینواسون و دیگران (۱۹۹۹) و کتراد و پرات (۱۹۸۳) در فرایند برنامه‌بریزی درسی مورد توجه قرار گرفته است. همچنین استارک و لاتوکا (۱۹۹۷) و وزیری (۱۳۷۸) نقش حمایتی انجمن‌ها را در فرایند برنامه‌بریزی مورد توجه قرار داده‌اند.

سؤال دوم: وضعیت هر یک از آسیب‌های اشناسایی شده در بخش کیفی در مقایسه با یکدیگر چگونه است؟

در این بخش چنانکه در بحث روش پژوهش نیز اشاره شد آسیب‌های اصلی مستخرج از مصاحبه‌های کیفی، به صورت پرسشنامه کمی درباره میزان اهمیت هر یک از آن‌ها مورد سؤال از خبرگان آموزش عالی قرار گرفت تا اشناسایی وضعیت و رتبه‌بندی اهمیت هر یک از آسیب‌ها نسبت به یکدیگر به دست آید. بدین منظور از آزمون فریدمن استفاده شده و نتایج حاصل از اجرای این آزمون در جدول زیر آمده است.

جدول ۳: نتایج آزمون فریدمن جهت رتبه‌بندی آسیب‌های فرایند تأسیس رشته جدید دانشگاهی

ردیف	معیار	میانگین رتبه‌بندی	رتبه
۱	ضعف در برنامه‌های درسی	۶.۲۹	اول
۲	صنعت، بازارکار و دانشگاه	۵.۵۹	دوم
۳	ضعف در نظارت و ارزیابی	۵.۵۰	سوم
۴	مدخله‌گری دولت	۵.۰۲	چهارم
۵	نیازهای آینده	۴.۹۸	پنجم
۶	ضعف در سیاست گذرایی	۴.۷۶	ششم
۷	تمرکزگرایی	۴.۵۸	هفتم
۸	ضعف‌های ارتباطی	۴.۲۷	هشتم
۹	ضعف در تصمیم‌گیری	۳.۴۷	نهم
درجه آزادی		۰	سطح معناداری
خی دو		۲۱.۴۴	۰۰۰

با توجه به داده‌های جدول فوق، از آنجایی که مقدار خیدو (21.44) به دست آمده با $df=8$ $sig=0.005$ در سطح 0.05 معنادار است، بنابراین می‌توان بیان داشت که آسیب‌های مطرح شده از سوی نخبگان و کارشناسان در میزان اهمیت و اولویت متفاوت هستند؛ به عبارت دیگر صاحب‌نظران معتقدند ضعف در برنامه‌ریزی درسی با میانگین (6.29) و عدم توجه یا کم‌توجهی به ارتباط میان صنعت، بازار کار و دانشگاه با میانگین (5.59)، به عنوان عمده‌ترین آسیب‌ها و

همچنین ضعف در سیاست‌گذاری با میانگین (۴.۷۶) و ضعف‌های ارتباطی با میانگین (۴.۲۷) به ترتیب کمترین میانگین را داشته‌اند و این موضوع خود بیانگر آن است که در نظر خبرگان این دو مؤلفه به عنوان آسیب در مقایسه با دیگر مؤلفه‌ها اهمیت کمتری داشته‌اند. همچنین یافته‌های جدول ۴ نتایج حاصل از آزمون آنکه گروهی گوییه‌های (ریز آسیب‌ها) مربوط به ابزار کمی پژوهش را نشان می‌دهد.



آسیب‌شناسی فرایند تأسیس رشته‌های جدید دانشگاهی...

جدول ۴. نتایج حاصل از آزمون آنک گروهی گویه‌های (آسیب‌ها) ابزار کمی پژوهش

Test Value = 3						گویه (ریز آسیب‌ها)	معیار (آسیب عده)
فاصله اطمینان	تفاوت میانگین	سطح معناداری (دو دامنه)	درجه آزادی	t			
بیشی	کمینه						
۱.۱۵	.۴۶	.۸۰۶	.۰۰۰	۳۹	۴.۷۴۷	عدم حضور نمایندگان اصناف و صنعت در فرایند تصمیم‌گیری	دانشگاهی ابزار کار نیازهای بازار
۱.۶۲	.۹۶	۱.۲۹۰	.۰۰۰	۳۹	۷.۹۶۸	عدم توجه به نیازهای بازار کار	
۱.۴۰	.۶۶	۱.۰۳۲	.۰۰۰	۳۹	۵.۶۵۷	مشخص نبودن نیازهای بازار کار	
۱.۲۰	.۵۵	.۸۷۱	.۰۰۰	۳۹	۵.۴۸۱	عرضه محوری	
.۹۱	.۰۶	.۴۸۴	.۰۲۶	۳۹	۲.۳۴۱	فقدان استقلال دانشگاهی	جهانی بین‌المللی
۱.۲۸	.۵۹	.۹۳۵	.۰۰۰	۳۹	۵.۶۰۹	وابستگی بیش از حد دانشگاه‌ها به اعتبارات دولتی	
.۷۲	-.۱۴	.۲۹۰	.۱۷۴	۳۹	۱.۳۹۳	نقش اندک اعضای هیئت‌علمی در فرایند تصویب	
۱.۴۷	.۷۳	۱.۰۹۷	.۰۰۰	۳۹	۶.۰۳۶	عدم توجه به آمایش سرمزمنی	
۱.۰۲	.۲۷	.۶۴۵	.۰۰۱	۳۹	۳.۵۲۸	مداخله دولت در فرایند تأسیس رشته به جای ایفای نقش سیاست‌گذاری	دانشگاهی ملی
۱.۰۶	.۴۳	.۷۴۲	.۰۰۰	۳۹	۴.۸۳۱	عدم ایفای نقش نظراتی به طور صحیح و مداخله‌گری	
۱.۵۳	.۸۶	۱.۱۹۴	.۰۰۰	۳۹	۷.۳۰۳	فقدان نظام جامعت ضمین کیفیت	جهانی ارزشی و تاریخی
۱.۰۳	.۳۹	.۷۱۰	.۰۰۰	۳۹	۴.۵۷۵	نبود نظارت بر فرایند تأسیس رشته	
۱.۱۰	.۴۵	.۷۷۴	.۰۰۰	۳۹	۴.۸۷۹	ارزیابی نکردن رشته‌های تأسیس شده	
۱.۰۲	.۲۷	.۶۴۵	.۰۰۱	۳۹	۳.۵۲۸	بی‌توجه به پتانسیل‌های واقعی سازمانی و اداری دانشگاه	
۱.۰۷	.۴۱	.۷۴۲	.۰۰۰	۳۹	۴.۶۲۵	تصمیم‌گیری و اقدام عجلانه	جهانی علمی و تحقیقی
.۹۸	.۱۸	.۵۸۱	.۰۰۶	۳۹	۲.۷۹۰	تأسیس رشته مبتنی بر روابط جنابی و سیاسی	
.۸۳	.۲۰	.۵۱۶	.۰۰۲	۳۹	۳.۳۷۶	صوریبوروکرایکبودن فرایند تأسیس رشته	
.۲۹	-.۴۲	-.۰۶۵	.۷۱۲	۳۹	-.۳۷۳	اختلاف در کمیته‌های تصویب رشته در وزارت علوم	
.۹۲	.۳۰	.۶۱۳	.۰۰۰	۳۹	۴.۰۴۵	عدم توجه به مرزهای دانش	جهانی انسانی
۱.۱۸	.۴۳	.۸۰۶	.۰۰۰	۳۹	۴.۴۲۹	حساس نبودن به تغییرات فناوری	

ادامه جدول ۴. نتایج حاصل از آزمون آنک گروهی گویه های (آسیب‌ها) ابزار کمی پژوهش

Test Value = 3					گویه (ریز آسیب‌ها)	معیار آسیب (عدمه)
فاصله اطمینان	تفاوت میانگین	سطح معناداری (دو دامنه)	درجه آزادی	t		
بیشی نه	کمینه					
۱.۴۸	.۷۸	۱.۱۲۹	.۰۰۰	۳۹	۶.۵۲۸	تقلیدی بودن برنامه‌ها
۱.۳۰	.۶۳	.۹۶۸	.۰۰۰	۳۹	۵.۹۰۶	
۱.۱۷	.۵۱	.۸۳۹	.۰۰۰	۳۹	۵.۲۰۰	
۱.۱۸	.۵۰	.۸۳۹	.۰۰۰	۳۹	۴.۹۸۸	
۱.۲۸	.۵۹	.۹۳۵	.۰۰۰	۳۹	۵.۶۰۹	
۱.۱۱	.۵۰	.۸۰۶	.۰۰۰	۳۹	۵.۳۸۷	کثرت سیاست گذاران
.۸۵	.۰۵	.۴۵۲	.۰۲۸	۳۹	۳.۳۰۶	
۱.۱۸	.۴۳	.۸۰۶	.۰۰۰	۳۹	۴.۴۲۹	
۱.۰۶	.۲۹	.۶۷۷	.۰۰۱	۳۹	۳.۶۰۹	ارتباط میان دانشگاه‌ها با یکدیگر
.۸۵	.۰۵	.۴۵۲	.۰۲۸	۳۹	۲.۳۰۶	ارتباط میان دانشکده‌ها
.۷۹	.۰۸	.۳۵۵	.۰۰۰	۳۹	۱.۶۴۸	ارتباط میان رشته‌های مختلف

مقدار آزمون آنک گروهی به دست آمده مربوط به اکثر گویه ها (ریز آسیب‌ها) در جدول ۴ نشان می‌دهد که با اطمینان ۰/۹۹ و سطح خطای کوچک‌تر از ۰/۰۱ تفاوت آماری معناداری بین دو میانگین واقعی گویه ها و میانگین مفروض (۳) وجود دارد. به گونه‌ای که در همه موارد به جز گویه «نقش اندک اعضای هیئت‌علمی در فرایند تصویب» و «اختلاف در کمیته‌های تصویب رشته در وزارت علوم» تفاوت فوق‌الذکر معنادار بوده است. تفاوت معنادار مشاهده شده بین میانگین واقعی و مفروض بیانگر آن است که خبرگان شرکت‌کننده در پژوهش معتقد بوده‌اند اکثر آسیب‌های شناسایی شده در بخش کیفی از جمله مهم‌ترین آسیب‌های فعلی فرایند تصویب رشته‌های جدید دانشگاهی در نظام آموزش عالی کشور به شمار می‌آیند و به عبارتی دیگر اکثر آسیب‌ها بالاتر از متوسط و در وضعیتی نامطلوب ارزیابی شده‌اند.

نتیجه‌گیری و ارائه راهکارها

در دهه گذشته سند چشم‌انداز ۲۰ ساله جمهوری اسلامی ایران و هم‌راستا با آن برنامه چهارم و پنجم توسعه و علاوه بر آن نقشه جامع علمی کشوریه منظور تسهیل دست‌یابی به تفکر نوین

جهانی و تحقق توسعه مبتنی بر دانایی و همچنین زمینه‌سازی و تربیت نیروی انسانی متخصص و متعمهد، دانش‌مدار، خلاق و کارآفرین و انطباق با نهضت‌های نرم‌افزاری جدید، دانشگاه‌ها و دیگر مؤسسات آموزش عالی را ملزم کرده است تا تغییرات و اصلاحات زیربنایی را در مأموریت‌ها، اهداف و ساختار خود به وجود آورند... این اسناد بالادستی ضمن تأکید بر استقلال عملیاتی مراکز علمی پژوهشی، وظایف، کارکردها و مأموریت‌های جدیدی را برای نهادهای حوزه علم و فناوری تعریف نموده است که تحقق آن‌ها مستلزم تحولی اساسی در مبانی، روش‌ها، ساختارها و فرایندهای مدیریتی در سطوح مختلف نظام آموزش عالی است. نتایج تحقیق حاضر نشان می‌دهد که فرایند تأسیس رشته‌های جدید دانشگاهی حوزه علوم انسانی به عنوان زیرسیستمی از سیستم کلان توسعه آموزش عالی آسیب‌های متعددی را شامل می‌شود که از مجموعه‌ای عوامل درونی و بیرونی متأثر شده است و در هر دو سطح کلان و خرد قابل توجه هستند. آسیب‌های شناسایی شده در این حوزه، نظام آموزش عالی کشور را در مسیر نیل به اهداف راهبردی بخشی و فرابخشی با چالش‌های اساسی مواجه می‌کند که ریشه بسیاری از این آسیب‌ها و چالش‌های برآمده از آن را باید در سازمان، ساختار، سیکرهبری و مدیریت نظام آموزش عالی جستجو کرد. همچنین بررسی آسیب‌های تأسیس رشته جدید در حوزه علوم انسانی حاکی از آن است که فقدان درک و تلقی درستی از ماهیت و اعتبار حوزه علوم انسانی و نقش انکارناپذیر و حیاتی آن در مطالعه ریشه‌یابی و حل بحران‌ها و معضلات حاد اجتماعی فرهنگی و سیاسی و اقتصادی جامعه از یک سو و غیر مثبت و غیردقیق خواندن آن در مقایسه با حوزه محسوس، مادی و فیزیکی علم از سوی دیگر سبب شده است تا مسئولان نظام آموزش عالی به صورت بسیار نازلی با مقوله علوم انسانی در دانشگاه‌ها برخورد کنند. در همین زمینه عزیزی (۱۳۸۷) نیز خاطرنشان می‌کند که «ما بارها شاهد صدور مجوز برای ایجاد یک رشته در حوزه مذکور به وسیله شورای گسترش بوده‌ایم که در دانشگاه متقاضی، فقط یک نفر عضو هیئت‌علمی در رشته موردنظر، آن‌هم با مدرک کارشناسی ارشد حضورداشته است»؛ بنابراین از جهات مختلف ساختاری، فرایندی، اداری، آموزشی و پژوهشی، فنی و تخصصی، چالش‌های متعددی در سر راه اصلاح و توسعه علوم انسانی در دانشگاه‌ها و دیگر مراکز آموزش عالی در کشور وجود دارد که رویارویی با این چالش‌ها در وهله اول نیازمند توجه و رسیدگی به آسیب‌های شناسایی شده در این حوزه است. لذا تحول در ساختار و فرایند تأسیس رشته‌های جدید دانشگاهی در کنار سایر فرایندهای مدیریتی امری ضروری است، چراکه تأسیس و توسعه رشته‌های دانشگاهی بدون توجه به عناصری که می‌باشد در فرایند تأسیس مورد توجه بگیرد هزینه‌های مادی و معنوی زیادی را به جامعه تحمیل خواهد کرد. از این‌رو، همگام با انجام پاره‌ای از اصلاحات مؤثر در سطح موسسه‌ای،

بسیار ضروری به نظر می‌رسد که در سطح کلان مدیریت و سیاست‌گذاری نظام آموزش عالی کشور، تبیین دقیق جایگاه، نقش و مأموریت‌های آموزش عالی در توسعه جامعه، ارتقای هدفمندی نظام مذکور در راستای پاسخگویی به نیازهای جامعه و مهندسی مجدد فرایند تأسیس رشته‌های جدید دانشگاهی باید به دقت انجام گیرد. راهکارهای زیر در همین راستا و براساس یافته‌های پژوهش ارائه می‌شود.

- بهبود نظارت، ارزیابی و بازبینی فرایند تأسیس رشته
 - استقرار و ارتقا نظام تضمین کیفیت؛
 - استقرار نظام اعتبارسنجی و اعتبارخشی دانشگاه‌ها؛
 - ارتقا نظام رتبه‌بندی دانشگاه‌ها به منظور استفاده از اعطای حق تأسیس رشته‌های دانشگاهی متناسب با امتیاز دانشگاه؛
 - در نظر گرفتن امتیاز ارتقا اساتید برای بازنگری برنامه درسی؛
 - تطابق استانداردهای تأسیس رشته با استانداردهای جهانی؛
 - تعیین استانداردهای تدوین برنامه جدید مبتنی بر اصول برنامه‌ریزی درسی؛
 - بازنگری دوره‌ای رشته‌ها به منظور اصلاح، بهبود و در صورت لزوم حذف رشته؛
 - تمرکز‌زدایی: گذار از یک نظام آموزش عالی متمرکز به سوی یک نظام نیمه‌متمرکز متناسب با نیازمندی‌های ملی و محلی؛
 - پرنگ کردن نقش هیئت‌امنا دانشگاه؛
 - حضور ذی‌نفعان و نمایندگان حوزه صنعت و بازار کار در هیئت‌امنا دانشگاه و بومی بودن آن‌ها؛
 - کاهش واپستگی دانشگاه به اعتبارات دولتی؛
 - پرنگ کردن نقش اعضای هیئت‌علمی در فرایند تأسیس رشته‌های دانشگاهی؛
 - تدوین سند آمایش سرزمنی در حوزه آموزش عالی و تأسیس رشته‌های جدید دانشگاهی مبتنی بر نیازمندی‌های محلی منطقه‌ای؛
- *این مقاله برگرفته از طرح پژوهشی "آسیب‌شناسی تأسیس رشته‌های دانشگاهی علوم انسانی در ایران و پیشنهاد رشته‌های جدید علوم انسانی" است که در پژوهشکده مطالعات فناوری توسط مریم محمودی، محمد خادمی کله لو و فاطمه تشویق انجام شده است.

منابع

- آقازاده، احمد. (۱۳۸۸). طرح تدوین راهنمای عمل برنامه‌ریزی و اصلاح برنامه‌های درسی در سطح دانشگاه‌های کشور. تهران: موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- اکرمی، سید کاظم. (۱۳۸۳). آموزش عالی و انقلاب اسلامی، دایره المعارف آموزش عالی: تهران بنیاد دانشنامه بزرگ فارسی.
- ایمانیطالب‌زاد، لیدا. (۱۳۸۲). بررسی چگونگی اجرای آیین نامه واگذاری اختیارات برنامه‌ریزی درسی به دانشگاه‌هادرد دانشگاه شهر تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید بهشتی.
- پاریاد، رحمان و ملکی، بهزاد. (۱۳۸۵). حایگاه کشورهای جهان سوم در انتشار تولیدات علمی جهان (مطالعه موردی: کشور جمهوری اسلامی ایران). *مجموعه مقالات کنگره ملی علوم انسانی*، ۱۰۹-۱۳۱
- جمیری، وحید. حاتمی، جواد. فتحی آذر، استکندر و پاکدل فرد، محمدرضا. (۱۳۸۹). بررسی میزان انطباق برنامه‌های درسی رشته کارشناسی مهندسی معماری با نیازهای بازار کار. *دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*. سال اول، شماره ۲. ۱۱۱-۱۳۲.
- خسروی، محبوه. فتحی و اجارگاه، کورش. ملکی، حسن و نوروزی، داریوش. (۱۳۹۲). واکاوی پذیرش نوآوری‌های برنامه درسی در نظام آموزش عالی (مورد مطالعه: آئین نامه بازنگری برنامه درسی دانشگاه‌های ایران). *فصلنامه روانشناسی تربیتی*. دوره ۹، شماره ۳۷، ۱۶۶، ۱۳۵-۱۳۵.
- خدمی کله لو، محمد. (۱۳۹۲). ارزیابی کیفیت خدمات دانشگاه آزاد اسلامی بر اساس الگوی EFQM. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید بهشتی.
- رحمان پور، محمد. لیاقتدار، محمدجواد و شریفیان، فریدون. (۱۳۹۳). بررسی تطبیقی برنامه درسی کارشناسی ارشدرشته فناوری آموزشی ایران با چند کشور منتخب. *مطالعات اندازه گیری و ارزشیابی آموزشی*. سال ۴، شماره ۱۸۴، ۱۵۵-۱۸۴.
- ساکی، مهری. خلیفه سلطان، مصطفی نصرافچهانی، احمد رضا (۱۳۸۵). بررسی ساختار مناسب برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه اصفهان. *مجموعه مقالات قلمرو برنامه‌ریزی درسی در ایران*. تهران: انتشارات سمت.
- سازمان همیاری اشتغال دانش آموختگان جهاد دانشگاهی. (۱۳۹۳). *گزارش اشتغال و بیکاری دانش آموختگان کشور*. تهران: معاونت مطالعات و تحقیقات کاربردی (اداره مطالعات و تحقیقات راهبردی حوزه اشتغال).

عارفی، محبوبه (۱۳۸۴). برنامه‌ریزی درسی راهبردی در آموزش عالی. تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.

عارفی، محبوبه (۱۳۸۳). بررسی برنامه‌های درسی رشته علوم تربیتی در آموزش عالی ایران و راهکارهای برای بهبود آن، مطالعه موردي: گرایش مدیریت آموزشی. تهران دانشگاه تربیت مدرس، دانشکده علوم انسانی.

عبدلی سلطان احمدی، جواد. مشایخی، زبیا. مهدی نژاد قوشچی، رحمان و پناه علی، امیر. (۱۳۹۰). بازنگری و تجدیدنظر در برنامه درسی کارشناسی رشته مهندسی مکانیک ماشین‌های کشاورزی بر اساس دیدگاه‌های استاید، کارفرمایان و فارغ‌التحصیلان. دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی. سال ۲، شماره ۴. ۱۳۱-۱۰۹.

علی‌آبادی، خدیجه. (۱۳۹۱). بازنگری برنامه درسی رشته علوم تربیتی گرایش تکنولوژی آموزشی. فصلنامه روانشناسی تربیتی. دوره ۸، شماره ۲۶، ۶۹-۴۵.

علاقه بند، علی. (۱۳۷۳). اصول مدیریت آموزشی. تهران انتشارات بعثت.

عزیزی، نعمت‌الله. (۱۳۸۷). بررسی چالش‌ها و نارسایی‌های تحصیلات دانشگاهی در حوزه علوم انسانی: تاملاتی بر نظرات دانشجویان. مجله آموزش عالی ایران، سال ۱، شماره ۲، ۳۱-۱.

عزیزی، نعمت‌الله. (۱۳۸۵). درآمدی بر توسعه آموزش عالی در ایران (باتاکید بر علوم انسانی). تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

عیاری، لیلا. سید‌کلان، سید محمد و آزاد، رسول. (۱۳۹۲). ارزیابی کیفیت برنامه‌های درسی دانشگاهی مناطق محروم با رویکرد انتقادی (مطالعه موردي: دانشگاه‌های مناطق محروم اردبیل).

دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی. سال ۴، شماره ۸، ۸۸-۷۸.

فرخ نژاد، خدانظر. (۱۳۸۴). ارزیابی درونی و بیرونی کیفیت دوره‌های کارشناسی ارشد و دکتری مدیریت آموزشی، روانشناسی تربیتی و جامعه‌شناسی دانشگاه شیراز. پایان‌نامه دکتری مدیریت آموزشی، تهران: دانشگاه تربیت معلم.

گروه مطالعات تطبیقی و نوآوری. (۱۳۷۸). بررسی ساختار و عملکرد شورای عالی برنامه‌ریزی از بدو تأسیس تا کنون. تهران: موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.

موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی. (۱۳۹۴). طرح آمایش آموزش عالی. تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.

موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی. (۱۳۹۳). آمار آموزش عالی در یک نگاه. گروه پژوهش‌های آماری و فناوری اطلاعات. تهران: انتشارات موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.

نفیسی، عبدالحسین. (۱۳۸۰). تحلیل نظام آموزش عالی. موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی. طرح پژوهشی مصوب موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.

آسیب‌شناسی فرایند تأسیس رشته‌های جدید دانشگاهی...

نوروز زاده، رضا. محمودی، رضا. فتحی واجارگاه، کوروش. نووه ابراهیم، عبدالرحیم. (۱۳۸۴). تقویض اختیارات برنامه‌ریزی درسی به دانشگاه‌ها، گامی درجهت تمرکزدایی برنامه‌ریزی درسی در نظام

آموزش عالی کشور. **همایش تمرکز و عدم تمرکز در فرایند برنامه‌ریزی درسی**. ۱-۲۸.

نوروززاده، رضا و فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۸۷). درآمدی بر برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی. تهران: شرکت موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.

وزارت علوم، تحقیقات و فناوری. (۱۳۹۳). **تاریخچه دفتر گسترش آموزش عالی**. دریافت شده در تاریخ ۲۲ بهمن ۱۳۹۳ از: <http://www.msrt.ir/fa/gostaresh/Pages/Tasks.aspx>

وزارت علوم، تحقیقات و فناوری. (۱۳۹۴a). **دانشگاه و مراکز آموزش عالی**. دریافت شده در تاریخ ۵ اردیبهشت ۱۳۹۴ از:

<http://www.msrt.ir/fa/Pages/MainMenuPages/Corp/Universities.aspx>

وزارت علوم، تحقیقات و فناوری. (۱۳۹۴b). **اطلاعیه وزارت علوم درخصوص رشته‌های فاقد مجوز**. دریافت شده در تاریخ ۱۰ بهمن ۱۳۹۴ از: <http://www.msrt.ir/fa/news/Pages>

وزارت علوم، تحقیقات و فناوری. (۱۳۹۴c). **دفتر برنامه‌ریزی آموزش عالی (رشته‌های مصوب)**. دریافت شده در تاریخ ۱۴ اردیبهشت ۱۳۹۴ از:

<http://www.msrt.ir/fa/prog/ApprovedCourses>

وزیری، مژده. (۱۳۷۸). **نظام برنامه ریزی درسی در آموزش عالی ایران، ویژگی‌ها و جهت‌گیری** ها. رساله دکتری، تهران، دانشگاه تربیت مدرس، دانشکده علوم انسانی.

یمنی دوزی سرخابی، محمد. (۱۳۹۲). **کیفیت در آموزش عالی**. تهران: انتشارات سمت.

یمنی دوزی سرخابی، محمد و ترک زاده، جعفر. (۱۳۸۸). بررسی وضعیت برنامه‌ریزی توسعه دانشگاه‌های دولتی در ایران. **مجله آموزش عالی ایران**, سال ۱، شماره ۴، ۱۹-۲.

Conrad & Pratt. (1986). *Research on Academic Programs: An Inquiry into an Emerging Field*. Agathon Press

Cuellar.N. (2001). The seven habits for highly effective curriculum revision. *Nurse Education*. Vol 26. No2, 61-63

Dodson, Dan W. (1957). "Factors Influencing Curriculum Development". *Review of Educational Research*. Vol. 27. No3, 262-269.

Gericic, P. Kranenburg, I. (2003). The Impact of External Approval Processes on ProgramDevelopment. *Quality in Higher Education*, Vol 9 No2, 169-177

Newble, D; Stark, P; Box, N; lowson, M (2005). Developing an outcome-focused core curriculum. *Medical Education*. Vol 39, No 7, 680-687

- Parcells, Frank E (1983). Curriculum approval in Illinois community colleges: local and state process. *Community Junior College Research Quarterly of Research and Practice*, Vol 7, No 4, 287-302.
- Rasian, Zahra. (2009). "Higher Education Governance in Developing Countries, Challenges and Recommendations: *Iran as case study*". *Nonpartisan education Review*. Vol.5, No.3, 1-18.
- Rosa, B. & Lorenzo, S. P. 2007. A Comprehensive Revision of the Industrial Biotechnology Program in Response to Establish a Bio-Based Economy. *Conference on Engineering Education – ICEE*. Coimbra, Portugal.
- Srinivasan, S., Guan, J. and Wright, A. L. (1999). A new CIS curriculum design approach for the 21st century. *Journal of Computer Information Systems*. Vol. 39, No. 3, 99-106.
- Stark, J. and Lattuca, L. (1997). *Shaping the college curriculum academic plans in action*, Boston: Allyn and Bacon.