

عنوان مقاله: سیاست‌های گسترش آموزش عالی در سال‌های اخیر: توسعه ظرفیت یا اتلاف منابع؟

معصومه قارون^۱

دریافت: ۱۳۹۲/۲/۲۳

پذیرش: ۱۳۹۲/۹/۲۰

مقاله برای اصلاح به مدت ۲ روز نزد پدیدآور بوده است.

چکیده:

خالی ماندن ظرفیت‌های کردانی و کارشناسی در دو سال گذشته از سوی مسئولان نظام آموزش عالی، نشانگر پیروی از الگوی نامناسب توسعه آموزش عالی و بیانگر اتلاف منابعی است که از چند عامل ناشی شده است. بیان این حقایق از سوی مسئولان نظام آموزش عالی و تداعی نتایج پژوهش‌های انجام شده در ده سال قبل در مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، ما را برآن داشت تا با مروری بر آن نتایج و اشاره‌ای به حقایق موجود، این حقیقت را واکاوی و برای توجه به روندها و اعتماد و دقت در کاربست نتایج پژوهش‌ها، دوباره توصیه‌هایی را بیان کنیم. این بررسی نشان داد که اولین و بارزترین انحراف صورت گرفته در سیاست‌های توسعه‌بخش، گسترش بی‌رویه جریان‌های موازی آموزش عالی دولتی حضوری بدون رعایت ساختار پیشنهادی بر حسب گروه و مقطع و اثربخشی ضعیف دوره‌های علمی کاربردی است. پس از آن، عدم حمایت عملی از دوره‌های تحصیلات تکمیلی در قطب‌های کیفی آموزش عالی، ابقای تمرکز و مداخله غیر عادی، مسیرهای موازی با عملکرد فراقانونی و تداخل در وظایف، فقدان یک نظام ارزشیابی کیفیت و اعتباربخشی آموزش عالی در سطح ملی است و تداوم روندهای نامطلوب توسعه بخش خصوصی، همچنان مانع تحقق نقش کارا و رقابتی آنها در قالب یک الگوی نخبه‌گرای پاسخگو به نیازهای توسعه پایدار است. در پایان، اصول کلی توسعه ظرفیت متوازن و کارآمد شرح داده شده است.

کلیدواژه‌ها: پذیرش، آموزش عالی، مدیریت منابع انسانی، توسعه ظرفیت، نیروی متخصص، کیفیت آموزش.

۱. عضو هیأت علمی (مربی)
مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی
آموزش عالی
mgharun@ymail.com

سیاست‌های گسترش آموزش عالی در سال‌های اخیر : توسعه ظرفیت یا ائتلاف منابع؟

مقدمه

آمار جمعیت دانشجویی در سال جدید تحصیلی، یک میلیون و هشتاد هزار صندلی در دانشگاه‌های دولتی، از جمله: علمی کاربردی، پیام نور، فنی و حرفه‌ای، غیرانتفاعی، در مقابل حدود ۹۳۰ هزار نفر داوطلب، از طرف مسئولان نظام آموزش عالی اعلام شده است که نشان‌گر ظرفیت‌های مازاد نظام آموزش عالی و بیان‌گر ائتلاف منابعی است که از چند عامل ناشی شده است. واکاوی این عوامل با بازگشت به ساختار پیشنهادی پذیرش دانشجو در مقاطع و گروه‌های عمده تحصیلی در طرح جامع نیازسنجی نیروی متخصص، حقایقی را از انحراف سیاست‌های توسعه ظرفیت در نظام آموزش عالی از الگوهای سنجیده مبتنی بر پژوهش‌های علمی آشکار می‌سازد. در این مقاله، با بررسی دقیق این انحرافات، به تبیین مبانی منطقی و علمی توسعه ظرفیت‌ها همراه با تنوع‌بخشی منابع و بهره‌گیری صحیح از مفاهیم عدم تمرکز در جهت ایجاد پیوند منطقی بین نیازهای محلی و ملی و عملکرد نظام آموزش عالی پرداخته خواهد شد.

بیان مسئله، اهداف، پرسش‌ها و روش پژوهش

بنا بر اعلام مدیر کل نظارت و ارزیابی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، آمار جمعیت دانشجویی در سال ۹۲-۱۳۹۱ تحصیلی، یک میلیون و هشتاد هزار صندلی در دانشگاه‌های دولتی از جمله، علمی کاربردی، پیام نور، فنی و حرفه‌ای، غیرانتفاعی بوده، اما تعداد داوطلبان چیزی در حدود ۹۳۰ هزار نفر بوده است که در واقع حداقل یک ظرفیت ۱۵۰ هزار نفری در آموزش عالی برای همه زیرنظام‌ها از جمله کاردانی و کارشناسی خالی مانده است. همچنین ایشان درباره ظرفیت تحصیلات تکمیلی گفت: در مقطع دکتری، ۱۳۰ هزار داوطلب داریم در حالی که فقط ده هزار نفر پذیرفته می‌شوند و در کارشناسی ارشد، تعداد متقاضیان حدود ده برابر تعداد قبول‌شدگان بود که این آمار نشان می‌دهد در تحصیلات تکمیلی بین عرضه و تقاضا توازن دیده نمی‌شود و ظرفیت مورد نیاز را نتوانسته‌ایم فراهم کنیم (عامری، ۱۳۹۱). همچنین در برآورد تقاضای اجتماعی دوره ۸۸-۱۳۸۰ در قالب طرح ملی «نیازسنجی نیروی متخصص و سیاست‌گذاری توسعه منابع انسانی کشور» که نتایج آن در سال

۱۳۸۰ منتشر شد، این واقعیت به تکرار توضیح داده شد که سیر نزولی تقاضای آموزش عالی به علت روندهای جمعیتی از سال ۱۳۸۳ آغاز خواهد شد و روند نزولی آن در پسران، در آینده تشدید خواهد شد و این پدیده تابع عوامل اقتصادی و ریشه‌گرفته در بازار کار است و باید به عنوان هشدار به آن نگریست. علاوه بر آن، بر این نکته تأکید شد که قانون اصلی تقاضای آموزش عالی، آموزش عالی حضوری دولتی است و اینکه تحولی در انگیزه‌های ورود دختران به دوره‌های عالی صورت گرفته و انتخاب‌های آنان حاکی از تأثیر مستقیم شرایط بازار کار و انگیزه‌های اقتصادی بر تقاضای آنان برای رشته‌های دانشگاهی است. از این رو، تراکم و تمرکز تقاضای آموزش عالی در چند رشته محدود در هر گروه تحصیلی که عمدتاً ارتباط مستقیم با وضعیت اشتغال آن رشته‌ها دارد، از چالش‌های اساسی نظام آموزش عالی است (قارون، ۱۳۸۳، ۱۶۷-۱۶۰).

با توجه به این حقایق، پاسخ به پرسش‌های زیر هدف این مقاله است:

۱. الگوی توسعه ظرفیت‌های آموزش عالی در برنامه چهارم و دو سال اول برنامه پنجم، چگونه بوده و با ساختار پیشنهادی سال ۱۳۸۰ چقدر متفاوت است؟
 ۲. تحولات سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و مدیریت نظام آموزش عالی در چه جهت و تا چه اندازه با راهبردهای پیشنهادی در سال ۱۳۸۰ هم‌سو بوده و به رفع چالش‌های این بخش کمک کرده است؟
 ۳. اصول و ابعاد توسعه ظرفیت در سرمشق جدید توسعه چیست و ساختارهای موجود تا چه حد به آن نزدیک است؟
- روش پژوهش، بررسی اسنادی آماری است و با مراجعه به اسناد و آمار و اطلاعات موجود، روند طی شده در گسترش ظرفیت‌های آموزش عالی به طور مستدل بیان خواهد شد. در ادامه با مراجعه به ادبیات توسعه و تجارب دیگر کشورها، اصول منطقی توسعه ظرفیت برای نیل به توسعه پایدار تشریح خواهد شد و درباره نمودهای موجود از تکرار این روند، هشدار داده خواهد شد.
- قلمرو پژوهش، پذیرش در نظام آموزش عالی و زیرنظام‌های آن اعم از دولتی و غیردولتی است.

یافته‌های پژوهش

در اولین مرحله، با مراجعه به آمار داوطلبان ورود به آموزش عالی و مقایسه آن با ارقام برآورد شده در سال ۱۳۸۰، مشاهده می‌شود که پیش‌بینی‌های کاهش تقاضای ورود به دوره‌های عالی از سوی پسران محقق شده به‌طوری‌که اختلاف ارقام واقعی با برآورد آن در سال ۱۳۸۲ برابر ۸ درصد و

در سال ۱۳۸۳ (آغاز کاهش تعداد داوطلبان) ۱۱ درصد (نزول بیشتر) است ولی در سال ۱۳۸۸، دوباره برابر ۸ درصد است. این اختلاف در سال ۱۳۸۲ برای دختران ۳ درصد، در ۱۳۸۳ (آغاز کاهش تعداد داوطلبان) ۸/۷ درصد ولی در سال ۱۳۸۸ این اختلاف به ۳۲ درصد میرسد (جدول شماره ۱). اگر بتوان کم برآوردی دختران را ناشی از ایجاد ظرفیت‌های جدید در آموزش عالی و کاسته شدن از تقاضای انباشته شده سال‌های قبل دانست، ولی خطای کمتر در برآورد تقاضای پسران، حاکی از این واقعیت است که یک عاملی بیرونی - که بنابر تحلیل‌های آماری، طرح این پدیده تابع عوامل اقتصادی و ریشه‌گرفته در بازار کار است و باید به عنوان هشدار به آن نگریست - همچنان بر روند کاهشی تقاضا برای آموزش عالی از سوی پسران حاکم است.

در نتایج همان طرح تأکید شد که کانون اصلی تقاضای آموزش عالی، آموزش عالی حضوری دولتی است و اینکه تحولی در انگیزه‌های ورود دختران به دوره‌های عالی صورت گرفته و انتخاب‌های ایشان حاکی از تأثیر مستقیم شرایط بازار کار و انگیزه‌های اقتصادی بر تقاضای آنان برای رشته‌های دانشگاهی است. و تراکم و تمرکز تقاضای آموزش عالی در چند رشته محدود در هر گروه تحصیلی که عمدتاً ارتباط مستقیم با وضعیت اشتغال آن رشته‌ها دارد (قارون، ۱۳۸۳، ۱۶۷-۱۶۰). بینش قوی و تصمیم‌گیری هوشمند متقاضیان درباره علائم دریافتی از جامعه و به ویژه بازار کار، امکان هدایت تقاضای اجتماعی را به سمت نیازهای بازار کار از طریق تصحیح علائم بازار کار فراهم می‌کند. یکی از این علائم، ارتباط قوی انتخاب‌های دانشجویان در دوره‌های حضوری روزانه بود که برگرفته از شرایط بازار کار است.

جدول ۱: برآورد و ارقام واقعی تعداد داوطلبان آزمون سراسری دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی

سال	برآورد (حداقل)		ارقام واقعی	
	دختر	پسر	دختر	پسر
۱۳۸۰	۸۰۱۱۴۷	۶۱۸۰۳۵	۸۲۵۲۹۲	۶۰۶۱۷۸
۱۳۸۱	۸۵۱۸۷۹	۶۳۲۷۱۱	۸۶۱۷۷۰	۵۸۶۳۷۱
۱۳۸۲	۹۰۴۲۸۵	۶۳۱۴۱۸	۸۷۶۸۸۲	۵۷۳۳۷۴
۱۳۸۳	۹۵۸۴۷۶	۶۲۶۵۰۳	۸۷۵۶۳۲	۵۶۱۰۱۳
۱۳۸۸	۱۱۱۸۶۱۰	۵۳۱۷۴۵	۷۶۳۴۲۵	۴۸۸۰۹۱
۱۳۹۱	-	-	۶۴۲۵۹۰	۴۲۷۶۶۰

مأخذ: قارون، ۱۳۸۳، ص ۱۲۸ و کارنامه آزمون سراسری سال‌های مختلف

شاهد این ادعا این است که در حال حاضر ۸۵ درصد دانشجویان کشور فقط در ۲۰ یا ۲۵ درصد رشته‌های دانشگاهی تحصیل می‌کنند. همچنین ۶۰ درصد دانشجویان در ده رشته اول پرمقتضای در کشور تحصیل می‌کنند.^۱

هم‌زمان با این برآورد، بنا بر ارزیابی‌های به عمل آمده از نظام آموزش عالی و برخی جریان‌های جدید آموزش عالی درباره این موضوعات به عنوان نمونه‌هایی از تاثیر ملاحظات سیاسی بر آموزش عالی ایران و ضعف برنامه‌ریزی و مدیریت این نظام هشدار داده شد: کاهش نسبت پذیرفته شدگان به داوطلبان در گروه مردان، بینش قوی و تصمیم‌گیری هوشمند متقاضیان در مقابل علائم دریافتی از جامعه و به‌ویژه بازار کار،

- تأثیر شیوه متمرکز پذیرش دانشجو بر ایجاد تقاضای غیر واقعی،
- لزوم هدایت تقاضای اجتماعی به سمت نیازهای بازار کار از طریق تصحیح علائم بازار کار،
- ظرفیت پایین و ترکیب نامناسب هیأت علمی همراه با نرخ بهره برداری بالا از آنان،
- افت تحصیلی در دوره‌های کارشناسی،
- لزوم بازنگری و انطباق برنامه‌های آموزشی و درسی برای تربیت دانش‌آموختگان دارای شایستگی‌های کانونی (توانایی‌ها، قابلیت‌ها و مهارت‌های مورد نیاز علاوه بر تخصص در رشته اصلی)،
- تعدد مراکز تصمیم‌گیری و وجود مسیرهای موازی با عملکرد فراقانونی،
- توسعه جغرافیایی مؤسسات آموزش عالی در سطح کشور بدون رعایت حداقل استانداردهای کیفی،
- برقراری انحصار و عملکرد فراقانونی برخی از جریان‌های آموزش عالی،
- برقراری نظارت بر دانشگاه‌ها از بالاترین سطوح تصمیم‌گیری و حساسیت فوق‌العاده مسئولان نسبت به اموردانشجویی و ...

درگام دوم، در مقایسه الگوی پیشنهادی پذیرش دانشجو با الگوی محقق‌شده، بیان‌گر انحراف عملکرد توسعه ظرفیت‌ها از ساختار برآمده از مطالعات علمی است. بنابر نتایج پژوهش‌های انجام شده در طرح جامع نیازسنجی نیروی متخصص، پیشنهاد نهایی در خصوص میزان پذیرش دانشجو بر اساس یک رویکرد تلفیقی از پاسخگویی به تقاضای اجتماعی و تأمین تقاضای اقتصادی و رسیدن به اقتصاد مبتنی بر دانش ارایه شد (طائی و همکاران، ۱۳۸۲).

۱. نقل از مدیر کل دفتر نظارت و ارزیابی وزارت علوم، سایت تحلیل خبری فرارو، ۱۳۹۰/۲/۲۳.



ارقام پیشنهادی به همراه دیگر رویکردها در جدول شماره (۲) قابل مشاهده است. در کنار این ارقام، میزان پذیرش محقق شده در همان دوره نیز آمده است.^۱ چنانچه ملاحظه می شود تعداد پذیرش دانشجو فراتر از الگوی پیشنهادی و نزدیک به گزینه پاسخگویی به تقاضای اجتماعی است. در طی برنامه چهارم و سال های اخیر، تمامی هم نظام آموزش عالی، پاسخگویی به تقاضای آموزش عالی بوده است. همچنین در جدول شماره (۳)، الگوی پیشنهادی نهایی پذیرش در گروه های مختلف آموزشی ذکر و در کنار آن پذیرش واقعی در همان گروه ها درج شده است. در جدول شماره (۴) نیز سهم بخش دولتی و غیردولتی در هر گروه و مقطع مشخص و با سهم واقعی آنها مقایسه شده است. به این ترتیب، اولین و بارزترین انحراف در سیاست های توسعه بخش، گسترش بی رویه جریان های موازی آموزش عالی دولتی حضوری است که نمود آن در فاصله بسیار زیاد پذیرش با اهداف تعیین شده در پژوهش های قبلی به وضوح ملاحظه شد. در سال ۱۳۹۰، از ۴ میلیون و ۱۱۹ هزار نفر دانشجو، ۱۳/۷ درصد جمعیت دانشگاهی کشور در دانشگاه های وابسته به وزارت علوم بوده است و دانشگاه پیام نور ۲۳/۱ درصد، جامع علمی کاربردی ۱۰/۵ درصد، وزارت بهداشت و درمان ۳ درصد، آموزش و پرورش ۴/۱ درصد، مؤسسات آموزش عالی دیگر دستگاه های اجرایی ۰/۵ درصد، مراکز آموزش عالی مستقل (غیرانتفاعی و غیردولتی) ۸ درصد کل دانشجویان را دارند. سهم دانشگاه آزاد نیز ۳۷/۳ درصد است. دومین نمود از عدم تناسب اقدامات اجرایی در سال های اخیر، عدم توجه به دو ویژگی مهم تقاضای آموزش عالی یعنی «تأکید و اصرار بر آموزش عالی دولتی حضوری در انتخاب های افراد» و «نشأت گرفتن انتخاب رشته از وضعیت بازار کار و عوامل اقتصادی حتی در مورد زنان» بوده است. در حال حاضر سهم بخش دولتی حضوری از کل دانشجویان کشور کمتر از ۱۴ درصد است. همچنین، نمودهای این عدم توجه به صورت عدم تکمیل ظرفیت های آزمون سراسری در سال های اخیر، به ویژه در دانشگاه های غیردولتی غیرانتفاعی کاملاً مشهود است. روند شتابان توسعه مراکز پیام نور نیز از موارد دیگر عدم تناسب جریان های آموزشی است. در آزمون سراسری سال ۱۳۹۱ بیشترین میزان پذیرش به پیام نور با ۲۹۷۵۷۶ نفر اختصاص یافت.^۲ پذیرش در این دانشگاه از سال تحصیلی ۸۳-۱۳۸۲ تا ۸۸-۱۳۸۷ حدود ده برابر (از ۷۶۳۱۰ نفر به ۸۳۰۸۴۶ نفر) شده است. توصیه شده بود که حمایت از گسترش آموزش از راه دور در همه دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی واجد شرایط، با استفاده از امکانات موجود دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی و تجربه های بین المللی در زمینه

۱. گفتنی است میزان تحقق پیشنهادهای طرح در بندهای فوق در قسمت بعدی گزارش به تفصیل ذکر خواهد شد ولی ارقام کمی مربوط در همین جدول ها با وضعیت واقعی مقایسه شده است. اگرچه این مقایسه کمی تا سال ۱۳۸۸ (آخرین پیش بینی در طرح مذکور) میسر است ولی روندهای بعدی، خلاف جهت آن را نشان نمی دهد و پایه های شکل گرفته در این دوره، تداوم یافته است.
۲. خبرگزاری مهر به نقل از معاون سازمان سنجش آموزش کشور، ۱۳۹۱/۵/۴.

دانشگاه‌های مجازی صورت گیرد، ولی الگوی توسعه آموزش از راه دور، همچنان به صورت گسترش مراکز دانشگاه پیام نور، باقی مانده است. دوره‌های مجازی نیز نتوانسته‌اند جایگاه قوی داشته باشند و نظر متقاضیان را جلب کنند. پاسخگویی به تقاضای رشته‌های خاص در دانشگاه‌های معتبر به این وسیله می‌توانست از خالی ماندن ظرفیت‌های مراکز پیام نور و از همه مهمتر، تراکم تقاضا جلوگیری کند.

جدول ۲: پیشنهاد پذیرش دانشجو به تفکیک رویکردهای مختلف و ارقام واقعی آن
در دوره ۸۸-۱۳۸۴ - هزار نفر

پذیرش واقعی		رویکردهای پذیرش (۸۸-۱۳۸۴)				
۱۳۸۹-۹۱	۸۸-۱۳۸۴	الگوی تلفیق (۵)	تقاضای اقتصادی (اقتصاد مبتنی بر دانش) (۴)	تقاضای اقتصادی (با فرض تحول ساختاری) (۳)	تقاضای اقتصادی (بدون تحول ساختاری) (۲)	تقاضای اجتماعی (۱)
۳۳۶۰	۵۱۷۶	۲۹۷۶	۲۶۰۰	۱۷۰۰	۷۵۰	۵۴۰۰

۱. پاسخگویی به تقاضای اجتماعی با احتمال عدم کفایت امکانات آموزشی و آثار نامطلوب بر بازار کار،
 ۲. مبتنی بر تقاضای اقتصادی بدون تحولات ساختاری است که اقتصاد ایران را در تنگناها و محدودیت‌های منابع انسانی قرار خواهد داد،
 - ۳ و ۴. بر اساس تحولات ساختاری و نیل به سوی اقتصادی مبتنی بر دانش ولی مستلزم دگرگونی‌های کمی و کیفی در بازار خدمات آموزش عالی است،
 ۵. مبتنی بر نگرش دیدگاه توسعه سرمایه انسانی در ابعاد گوناگون که در بلندمدت، منشأ تحولات عظیمی در منابع انسانی و به‌ویژه بازار کار است.
- ساختار پیشنهادی بر حسب گروه تحصیلی و مقطع، به صورت محدود کردن پذیرش در گروه علوم انسانی و در مقابل، تقویت گروه‌های تحصیلی علوم پایه و فنی مهندسی بوده است در حالیکه همچنان پذیرش علوم انسانی در صدر قرار دارد و صرفاً سهم پذیرش در گروه کشاورزی و دامپزشکی نزدیک به رقم پیشنهادی است. همچنین، سهم مقطع کارشناسی همچنان بالا و سهم کارشناسی ارشد در حد تعیین شده ولی سهم دکتری حرفه‌ای و تخصصی کمتر از رقم پیشنهادی بوده است. نکته قابل تأمل، تداوم این ساختار در سال‌های اخیر و سال جاری است به طوری که در سال ۱۳۹۱ بیشترین ظرفیت مربوط به مقطع کارشناسی بوده است.

جدول ۳: پیشنهاد پذیرش دانشجو به تفکیک گروه‌های آموزشی ومقاطع تحصیلی و ارقام واقعی آن در دورهٔ ۸۸-۱۳۸۴ - هزار نفر

گروه و مقطع	رویکرد سوم	رویکرد چهارم	رویکرد پنجم	واقعی
	۱۳۸۴_۸۸	۱۳۸۴_۸۸	۱۳۸۴_۸۸	۱۳۸۴-۸۸
فنی ومهندسی	۶۱۲	۹۳۶	۱۰۷۱	۱۵۵۱
علوم پایه	۲۵۵	۳۹۰	۴۴۶	۴۱۸
کشاورزی	۱۲۶	۱۹۳	۲۲۱	۳۴۲
علوم انسانی	۵۷۱	۸۷۳	۱۰۰۰	۲۲۷۵
پزشکی	۱۰۹	۱۶۶	۱۹۰	۲۹۵
هنر و معماری	۲۷	۴۲	۴۸	۲۷۱
جمع	۱۷۰۰	۲۶۰۰	۲۹۷۶	* ۵۱۵۴
کاردانی	۶۲۳	۹۵۴	۱۰۹۲	۱۳۷۳
کارشناسی	۹۴۰	۱۴۳۵	۱۶۴۵	۳۳۳۲
کارشناسی ارشد	۹۸	۱۵۱	۱۷۳	۴۵۳
دکتری	۳۹	۶۰	۶۸	۹۶
جمع	۱۷۰۰	۲۶۰۰	۲۹۷۶	۵۱۵۴

* اختلاف ناچیز این رقم با جدول قبلی، به دلیل تفاوت پذیرفته‌شدگان با ثبت‌نامشدگان است.
 مأخذ: ارقام پیشنهادی از (طانی و همکاران، ۱۳۸۲، ص ۲۰) و ارقام واقعی از آمار آموزش عالی سال‌های ۱۳۸۴ تا ۱۳۸۸

ظرفیت پذیرش در مقطع کاردانی ۷۴ هزار و ۱۱۲ نفر، در مقطع کارشناسی ۴۹۰ هزار و ۸۰۴ نفر، در مقطع کارشناسی‌ارشد پیوسته ۲۰ نفر، در مقطع دکتری حرفه‌ای ۷ هزار و ۵۷۰ نفر و در مقطع دکتری پیوسته ۳۸ نفر بوده است. همچنین بیشترین میزان ظرفیت پذیرش به گروه علوم انسانی با ۱۶۱ هزار و ۷۲ نفر اختصاص دارد. پس از آن گروه علوم ریاضی با ۱۴۶ هزار و ۵۴۱ نفر و گروه علوم تجربی با ۹۲ هزار و ۶۷۵ نفر در رتبه‌های بعدی قرار دارند. در گروه هنر ۱۸ هزار و ۶۹۳ نفر و در گروه زبان‌های خارجی، ۱۷ هزار و ۵۰۵ نفر ظرفیت وجود داشته است.^۱

نتایج پژوهش‌های انجام‌شده از ارزیابی دوره‌های علمی کاربردی نشان داد که اثربخشی این دوره‌ها درحد مورد انتظار نبوده و اهداف دانشگاه جامع علمی-کاربردی به‌درستی محقق نشده است. این نارسایی ریشه در این واقعیت دارد که خط‌مشی‌گذاری در زمینه گسترش و تقویت آموزش‌های فنی و حرفه‌ای در بیست سال اخیر با خط‌مشی‌گذاری‌های صنعتی و توسعه‌ای کشور متناسب نبوده است.

۱. خبرگزاری مهر، به نقل از معاون سازمان سنجش، ۱۳۹۱/۵/۴.

جدول ۴: ساختار پیشنهادی سهم گروه‌های آموزشی و مقاطع تحصیلی در بخش دولتی و غیردولتی و ارقام واقعی آن در دوره ۸۸-۱۳۸۴

گروه‌های آموزشی و مقطع	میانگین سهم در بخش دولتی	میانگین سهم در بخش غیردولتی	ساختار پیشنهادی برای دولتی و غیردولتی (درصد)	ساختار واقعی دولتی* (درصد)	ساختار واقعی غیردولتی** (درصد)
فنی و مهندسی	۲۳	۲۳	۳۶	۲۵/۳۵	۱۸/۳۷
علوم پایه	۱۲	۹	۱۵	۱۰/۵۱	۴۵/۷۱
کشاورزی	۶	۶	۸	۷/۰۳	۹/۵۳
علوم انسانی	۳۹	۵۵	۳۳	۴۴/۶۱	۱۴/۰۰
پزشکی	۱۵	۵	۶	۸/۵۴	۷/۶۶
هنر و معماری	۴	۲	۲	۳/۹۵	۴/۷۴
جمع	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰
کاردانی	۲۸	۲۹	۳۶	۲۲/۱۹	۱۰/۶۷
کارشناسی	۶۲	۶۵	۵۵	۶۸/۸۵	۸۰/۲۱
کارشناسی ارشد	۶	۴	۶	۶/۷۲	۸/۲۷
دکتری (حرفه ای و تخصصی)	۴	۲	۳	۱/۱۲	۰/۴۲
جمع	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰

*بر اساس ثبت نام **بر اساس پذیرفته شده

مأخذ: ارقام پیشنهادی از (طانی و همکاران، ۱۳۸۲، ص ۲۱) و ارقام واقعی از آمار آموزش عالی سال‌های ۱۳۸۴ تا ۱۳۸۸

همین نارسایی به نوعی در آموزش‌های دوره کاردانی بروز کرده است و دانش‌آموختگان این دوره‌ها به جای کسب مهارت لازم و قدرت جذب در بازار کار، به خیل متقاضیان آزمون‌های کارشناسی ناپیوسته تبدیل شده‌اند به‌طوریکه سیر افزایشی این تقاضا در سال‌های اخیر در بخش دولتی و غیردولتی در جدول شماره (۵) مشهود است. نکته جالب توجه این که از سال ۱۳۸۷ بخشی از این داوطلبان را دانش‌آموختگان دوره‌های علمی کاربردی تشکیل داده‌اند. به‌رغم اینکه ارزیابی دوره‌های علمی کاربردی نشان می‌دهد اثربخشی این دوره‌ها در حد انتظار نبوده است، توسعه این دانشگاه ادامه یافت و بنا به توصیه پژوهش انجام‌شده باید طراحی برنامه‌های درسی دوره‌های علمی-کاربردی بر اساس الگوی علمی و رویکرد پودمانی صورت پذیرد، اما به مرور زمان این مراکز به برگزاری دوره‌های تحصیلی کاردانی و کارشناسی پرداخته‌اند. نارسایی‌های موجود در خط‌مشی آموزش‌های فنی و حرفه‌ای نیز صرفاً با انتقال این آموزش‌ها به مجموعه دانشگاهی کشور رفع نشده و راه‌حل‌های چندوجهی، معطوف به بازار کار حیاتی است.

همچنین، هم‌زمان با قبول لزوم افزایش کیفیت دانشگاه‌های غیر انتفاعی، از گسترش پذیرش

کردانی در این دانشگاه‌ها سخن گفته می‌شود که خود به تشدید این جریان، یعنی به تأخیر انداختن تقاضا برای دوره‌های کارشناسی کمک می‌کند. به عبارت دیگر، «اصلاح چرخهٔ هرم کردانی و کارشناسی» دانشگاه‌ها، اتفاق نیفتاده است، چرا که لازمهٔ آن اتخاذ یک سیاست جدی برای به رسمیت شناختن و ارج گذاشتن به آموزش‌های تخصصی پودمانی، برای اقشار مختلف اجتماعی، به جای گسترش فرهنگ مدرک‌گرایی و فشار برای اخذ مدارک دانشگاهی بود که به‌رغم تأکید بر آن، دنبال نشد. البته این سیاست، فرابخشی است و متولیان بازار کار کشور باید تدابیری اتخاذ می‌کردند.

جدول ۵: روند تقاضا برای دوره‌های کارشناسی ناپیوسته در بخش دولتی و غیردولتی

گروه عمدهٔ تحصیلی	دولتی		غیر دولتی	
	داوطلب	پذیرش	داوطلب	پذیرش
۱۳۸۶	۲۷۷۰۰۰	۳۳۰۰۰	۲۳۳۵۱۶	۱۰۸۴۰۲
۱۳۸۷	۳۹۶۰۲۲	۵۵۹۰۰	۳۲۵۸۹۸	۱۲۸۰۸۵
۱۳۸۸	۴۴۱۵۲۳	۹۵۸۲۰	۲۵۴۹۳۶	۲۲۷۲۴۴
۱۳۸۹	۳۸۹۵۸۷	۱۲۳۶۶۱	۲۴۳۹۲۱	۲۳۶۶۳۲
۱۳۹۰	۳۷۲۹۲۲	۱۳۸۱۴۱	۲۵۰۳۲۴	۲۴۴۱۵۹
۱۳۹۱	* ۴۲۴۷۲۴	۱۷۹۸۵۶	۴۲۴۷۲۴	۱۰۴۰۳۸

* در این سال آزمون کردانی به کارشناسی بخش دولتی و دانشگاه آزاد تجمیع شد و بنابراین تعداد داوطلب یکسان است.
مأخذ: مرکز آمار و اطلاعات دانشگاه آزاد اسلامی و سازمان سنجش آموزش کشور

از موارد دیگر نقض توصیه‌های کارشناسی و سیاست‌گذاری‌ها، عدم تقویت تحصیلات تکمیلی در قطب‌های علمی کشور است. البته توسعهٔ تحصیلات تکمیلی در دانشگاه‌های بزرگ مطابق با سیاست برنامهٔ کلان و مأموریت اصلی این دانشگاه‌ها دنبال می‌شود و مأموریت اصلی این دانشگاه‌ها، ظرفیت‌سازی در مقاطع تحصیلات تکمیلی است، به عبارت دیگر طبق سیاست‌های تعیین‌شده سی‌درصد ظرفیت پذیرش دانشجو در دانشگاه‌های دولتی به دانشجویان مقاطع تحصیلات تکمیلی اختصاص می‌یابد و تا پایان برنامهٔ پنجم باید به پنجاه درصد برسد اما در همین حال، رشته‌محل‌های دایر در مقطع کارشناسی‌ارشد در دانشگاه‌های غیرانتفاعی و پیام‌نور نیز طی سال‌های اخیر با رشد روبه‌رو بوده است. از این رو، هدف اصلی یعنی ارتقای ظرفیت، تنوع بخشیدن به منابع تأمین و تربیت نیروی انسانی متخصص دانشگاهی و همچنین مدیریت منابع انسانی از طریق: حمایت عملی از دوره‌های تحصیلات تکمیلی، به‌ویژه دوره‌های دکترای داخلی در قطب‌های کیفی آموزش عالی، برای تربیت کادر هیات علمی کیفی، کمتر محقق شده است.

مروری بر اقدامات انجام‌شده در خصوص ایجاد یکپارچگی و انسجام سیاست‌گذاری نظام علم و فناوری، نشان می‌دهد که اگر چه با تشکیل شورای عالی علوم، تحقیقات و فناوری و تدوین نقشه جامع علمی کشور شاید بتوان گفت در راستای ایجاد انسجام سیاست‌گذاری، گام‌هایی برداشته شده ولی پراکندگی سازمانی این بخش، همچنان مشهود است. صرف‌نظر از نقدهایی که به سند «نقشه جامع علمی کشور» وارد است، کلی‌گویی‌های آن، این سند را فاقد ویژگی یک نقشه راه و سند راهبردی تولید علم کرده است^۱، فرایند تدوین سند و ابلاغ آن، خود‌گویای ابقای تمرکز و مداخله غیرعادی، مسیرهای موازی با عملکرد فراقانونی و تداخل در وظایف است. تهیه نقشه جامع علمی کشور، فعالیتی بود که از حدود سال ۸۵ زیر نظر وزارت علوم، تحقیقات و فناوری آغاز شد. در سال ۸۶ گزارش اولیه‌ای از خروجی این فعالیت‌ها منتشر شد که در آن اهداف طرح، روش اجرا و کلیاتی از این نقشه ارائه شده بود. در سال‌های بعد تهیه این نقشه بر عهده شورای عالی انقلاب فرهنگی گذاشته شد و این شورا در ادامه فعالیت‌ها، سندی سی‌صفحه‌ای منتشر کرد که در آن علاوه بر معرفی حوزه‌ها و اولویت‌های راهبردی کشور در عرصه علم و فناوری، تلاش شده است تا ساختار و وظایف سازمان‌های مرتبط با اجرای این نقشه نیز مشخص شود اما همان‌طور که در مقدمه سند آمده است: «در کنار این مجموعه، اسناد بخشی نقشه جامع علمی کشور در حوزه‌های فناوری، پژوهش، آموزش، سلامت، علوم ارزشی و معرفتی (علوم انسانی، معارف اسلامی و هنر)، علوم پایه و علوم کاربردی نیز به طور جداگانه تهیه شده است؛ که طراحی‌های خردتر و دقیق‌تر حوزه‌های مختلف در قالب این اسناد قابل پیگیری و تکمیل خواهد بود.» بنابراین پیگیری جزئیات نقشه جامع علمی کشور، به سندهای مکمل واگذار شده است.

ضمن اینکه مسئله تعدد مراکز تصمیم‌گیری به‌رغم تشکیل شورای عالی علوم، تحقیقات و فناوری برطرف نشده و مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی، بر بسیاری از تصمیمات درون‌بخشی تسلط دارد و همچنین سیاست‌گذاری و امور اجرایی نیمی از فعالیت‌های این بخش در خارج از حوزه اختیارات آن قرار دارد.

از جمله توصیه‌های مدیریت نظام، اعطای اختیارات اولیه برای برنامه‌ریزی و مدیریت منابع انسانی بود. در این مورد باید گفت که اگرچه اختیارات برنامه‌ریزی به دانشگاه‌ها محول شده است، ولی هنوز با کاستی‌هایی مواجه است. طی مصوبه جلسه ۱۹۶ مورخ ۱۳۶۹/۲/۳۰، شورای دانشگاه‌ها یا شوراهای

۱. نقد و بررسی این سند از حوزه این گزارش خارج است و خوانندگان محترم می‌توانند برای نمونه به نشست «نقشه جامع علمی کشور: آینده علمی کشور، چالش‌ها و راهکارها» توسط گروه مطالعات آینده‌نگری مرکز مطالعات علم و فناوری فرهنگستان علوم در اردیبهشت ۱۳۹۱ و نظرات معاون دبیرخانه هیأت حمایت از کرسی‌های نظریه‌پردازی در تاریخ ۱۳۹۰/۴/۲۸ در سایت خبرگزاری فارس مراجعه کنند.

تحصیلات تکمیلی گروه‌های آموزشی و دانشکده‌های دانشگاه‌هایی که دارای هیأت ممیزه یا در رشته‌ای مجری دورهٔ دکتری هستند، یا دست‌کم در سه دوره کارشناسی‌ارشد فارغ‌التحصیل داشته‌اند، مجاز شدند که در مقطع کارشناسی ۲۰ تا ۲۴ واحد، در مقطع کارشناسی‌ارشد ۱۸ تا ۲۶ واحد درسی و در مقطع دکتری همهٔ واحدهای درسی از دوره‌های مصوب شورا را رأساً برنامه‌ریزی کنند و قبل از اجرا به تصویب شورای عالی برنامه‌ریزی برسانند. در گام بعدی در سال ۱۳۷۹ بازنگری برنامه‌های درسی توسط دانشگاه‌های فاقد هیأت ممیزه را منتفی ندانسته ولی تصویب تعداد و نوع دروس عمومی، ایجاد رشته‌های جدید، برنامه‌ریزی درسی رشته‌های تربیت معلم و علمی کاربردی بر عهدهٔ شورای عالی برنامه‌ریزی باقی ماند. بررسی منابع و آیین‌نامه‌های موجود در سایت‌های دانشگاهی حاکی است که تعداد معدودی از دانشگاه‌ها-حتی در سطح تهران- به طور منسجم به تشکیل کمیتهٔ برنامه‌ریزی آموزشی و درسی و تدوین آیین‌نامه‌های مربوط اقدام کرده‌اند. تنگنای موجود این است که فرایندهای پیش‌بینی‌شده هنوز طولانی و وقت‌گیر و با تصمیم‌گیری متمرکز در دانشگاه است.^۱ مسئلهٔ دیگر اینکه فرایندهای بازبینی و بازسازی رشته‌ها عمدتاً به عناصر داخل نظام دانشگاهی در صف و ستاد متکی است درحالی‌که برای بازسازی آنها لازم است که کنش متقابل بین نظام دانشگاهی با بخش‌های اقتصادی اجتماعی برقرار شود.

به لحاظ مدیریت منابع انسانی، نمی‌توان گفت که اختیارات دانشگاه‌ها بیشتر شده است بلکه در این خصوص تمرکز بیشتری اعمال و ضوابط جدید خارج‌سازمانی حاکم شده است. شکل نگرفتن بازار کار مدیران دانشگاهی و عدم تلاش برای آشنایی با علوم و فنون مدیریت نهادهای علمی و پژوهشی، به‌ویژه، مدیریت منابع مالی، انسانی و اطلاعات یکی از تبعات چندگانهٔ این مدیریت متمرکز است که همچنان از چالش‌های این نظام باقی مانده است. تداوم ساختارهای غیرمنعطف جذب هیأت علمی موجب تداوم نرخ بالای بهره‌برداری (فشار کار) از اعضای تمام وقت هیأت علمی، ناکارآمدی منابع انسانی و شکاف فرهنگی بین جامعهٔ دانشگاهیان و دانشجویان است.

تدوین و تصویب آیین‌نامه‌های اجرایی مادهٔ ۴۹ قانون برنامهٔ چهارم و مادهٔ ۲۰ قانون برنامهٔ پنجم شامل آیین‌نامهٔ سازماندهی و تشکیلات، آیین‌نامهٔ استخدامی اعضای هیأت علمی و غیر هیأت علمی و آیین‌نامهٔ مالی معاملاتی توسط هیأت‌های امانا، گام‌های اساسی برای تقویت جایگاه هیأت‌های امانا در مدیریت دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی بوده است اما برخی از مفاد آن از جمله «تشکیل هیأت

۱. تصویب نهایی تغییرات رشته‌ها بر عهدهٔ ستاد سیاست‌گذاری برنامه‌های آموزشی و تصمیم‌گیری در مورد تشکیل گروه بر عهدهٔ هیأت رئیسه و هیأت امانا است.

جذب هیأت علمی توسط شورای عالی انقلاب فرهنگی»^۱ کاملاً نقض غرض مواد قانونی برنامه است و استقلال اداری مالی دانشگاه‌ها را به همراه ندارد، از این رو، همچنان مسئله شفاف نبودن، تداخل و تعارض مسئولیت‌ها در قوانین اداری مالی به قوت خود باقی است.^۲

از جمله مصادیق دیگر افزایش تمرکز در نظام، تداوم شیوه متمرکز پذیرش دانشجو و تعمیم آن به دوره‌های تحصیلات تکمیلی است. پذیرش دانشجو به صورت کاملاً متمرکز، از عوامل بروز تقاضای اجتماعی کاذب برای ورود به آموزش عالی محسوب می‌شود که یا منجر به خالی ماندن ظرفیت‌ها می‌شود یا پس از ورود به دانشگاه نیز، به دلیل انتخاب رشته محل‌های نامناسب، بعضاً موجب افت تحصیلی، کاهش کارایی درونی دانشگاه و اتلاف منابع ارزشمند انسانی و مالی می‌شود. همان‌گونه که گفته شد چالش پیش روی آموزش عالی دولتی در ایران، پیش از آن که به تأمین منابع برگردد، به مدیریت منابع مالی مربوط می‌شود و این مشکلی است که با مقوله خودگردانی و آزادی علمی دانشگاه رابطه نزدیک دارد.

عدم بازنگری و انطباق برنامه‌های آموزشی و درسی برای تربیت دانش‌آموختگان دارای شایستگی‌های قانونی (توانایی‌ها، قابلیت‌ها و مهارت‌های مورد نیاز علاوه بر تخصص در رشته اصلی) در جهت پاسخگویی به نیاز بازار کار و جامعه، همچنان یکی از چالش‌های مهم کارایی بیرونی نظام آموزش عالی، باقی مانده است. نتایج پژوهش‌های اخیر نشان می‌دهد که اکثر شاغلان گروه شغلی متخصصان و تکنیسین‌ها که از دانش‌آموختگان نظام دانشگاهی هستند، به لحاظ شایستگی‌های قانونی یا مهارت‌های عمومی دچار کمبود هستند (قارون، ۱۳۹۱). جنبه دیگر ارتقای کارایی درونی و بیرونی نظام آموزش عالی، برقراری یک نظام ارزشیابی کیفیت و اعتباربخشی آموزش عالی در سطح ملی است که هیچ اقدامی درباره آن انجام نشده است و همچنان دانشگاه‌ها با مقوله خودارزیابی بیگانه‌اند و نظام‌های تخصیص بودجه، به‌هیچ‌وجه، ارتباط لازم با ارزیابی کیفی برقرار نکرده‌اند. این کمبود در مورد ارزیابی بیرونی که باید در یک فرآیند مشارکت‌جویانه با همکاری انجمن‌های علمی تخصصی و بخش‌های استفاده‌کننده از خدمات آموزش عالی باشد، بیشتر احساس می‌شود. محور این ارزیابی‌ها استقرار فرایند «پژوهش‌های پی‌گیرانه»^۳ بود که هیچ اقدامی در خصوص آن صورت نگرفته است. بدیهی است برنامه‌ریزی آموزشی بدون این بررسی‌ها و ارزشیابی‌ها، چیزی جز تیری در تاریکی انداختن و اتلاف منابع نیست. روند توسعه برنامه‌های آموزشی در سال‌های اخیر، در جدول شماره (۷)

۱. بند ۱-۱۱ آیین‌نامه استخدامی اعضای هیأت علمی.

۲. نقد و بررسی تفصیلی هر یک از این آیین‌نامه‌ها، موضوع گزارش مستقل دیگری است که در این مجال نمی‌گنجد.

3. Trace Study

الف) و (۷ ب) نشان داده شده است؛ بیشترین مجوزهای صادره همچنان در مقطع کارشناسی است. تعداد مجوزهای اعطا شده به مراکز مستقل (شامل غیرانتفاعی‌ها) نزدیک به تعداد مجوزهای صادره برای دانشگاه‌ها و مؤسسات وابسته به وزارت است و تقریباً ۱۶ درصد این مجوزها مربوط به مقطع کارشناسی‌ارشد است که تحقق شرایط اجرای این دوره‌ها در چنین مراکزی بعید به نظر می‌رسد. همچنین، تعداد زیادی مجوزهای کاردانی به این مؤسسات اعطا شده، چنانچه گفته شد، در سال‌های بعد به تقاضا برای کارشناسی ناپیوسته تبدیل می‌شود و شاهد آن تعداد ۱۱۱ مجوز کارشناسی ناپیوسته علمی کاربردی در جدول شماره (۷ الف) است. اعطای ۱۰۸ مجوز به دیگر دستگاه‌های اجرایی که سهم مهمی از آن را کارشناسی‌ارشد و دکتری تشکیل می‌دهد، در شرایطی که فعالیت این مراکز باید محدود می‌شده است، نیز جای تأمل دارد.

جدول ۷ الف: مجوزهای صادره توسط دفتر گسترش آموزش عالی در دو سال اخیر بر حسب مقطع و نوع

مجوز

دکتری (حرفه‌ای و تخصصی)		کارشناسی ارشد		کارشناسی		کاردانی	
نوع مجوز	تعداد	نوع مجوز	تعداد	نوع مجوز	تعداد	نوع مجوز	تعداد
عادی	۷۳۰	آموزش‌محور الکترونیکی	۲۳	کارشناسی روزانه و نوبت دوم	۹۹۹	کاردانی	۴۵۷
نوبت دوم (مازاد بر ظرفیت)	۱۱۵	آموزش‌محور نوبت دوم	۲	کارشناسی پیوسته	۱۱۸	کاردانی پیوسته	۲۹۰
پژوهش‌محور	۱۰۴	آموزشی پژوهشی	۱۱۳۳	کارشناسی ناپیوسته علمی کاربردی	۱۱۱	کاردانی نا پیوسته	۳۲
		آموزشی پژوهشی نوبت دوم	۳			کاردانی پیوسته و ناپیوسته علمی کاربردی	۹۸
		بین‌المللی	۹				
جمع	۹۴۹		۱۱۷۰		۱۲۲۸		۸۷۷

مأخذ: وزارت علوم، تحقیقات و فناوری - دفتر گسترش آموزش عالی، شش‌ماه اول ۱۳۹۱

جدول ۷ ب: مجوزهای صادره توسط دفتر گسترش آموزش عالی در دو سال اخیر بر حسب وابستگی و مقطع

نوع دستگاه / مقطع	جمع	کاردانی	کارشناسی	کارشناسی ارشد	دکتری
وزارت علوم، تحقیقات و فناوری	۱۷۷۸	۲۱	۲۷۹	۷۲۱	۷۵۷
مراکز مستقل	۱۷۱۵	۷۳۷	۶۴۰	۲۸۰	۵۸
دانشگاه آزاد	۵۰۸	۱۱۵	۲۸۴	۱۰۶	۳
دیگر دستگاه‌های اجرایی	۱۰۸	۰	۸	۴۳	۵۷

مأخذ: وزارت علوم، تحقیقات و فناوری - دفتر گسترش آموزش عالی، ۱۳۹۰ و ۱۳۹۱

پس از این واقعیات، این سؤال مطرح می‌شود که الگوهای توسعه کمی چگونه باید باشد؟ به این منظور با فرض اینکه در پژوهش‌های سال ۱۳۸۰ مباحث نظری مربوط به برنامه‌ریزی‌های توسعه آموزش عالی بنا به شرایط کشور بررسی و الگوی نظری مناسب انتخاب شده است، الگوهای توسعه ظرفیت و اصول علمی آن بررسی خواهند شد. در این تعریف، اگرچه به مفهوم توسعه ظرفیت در سطح کلان کشور می‌پردازد، اصول آن کاملاً به توسعه ظرفیت‌های بخشی از جمله نظام علم و فناوری نیز اشراف دارد و سپس جایگاه این نظام نیز شرح داده می‌شود.

در تعریف سازمان توسعه ملل متحد (UNDP) از ظرفیت آمده است: «ظرفیت عبارت است از توانایی انجام کار، حل مسائل و نیل به اهداف». همین سازمان در تعریف جدیدتر خود بر بُعد سوم ظرفیت که سطح اجتماعی توسعه ظرفیت است تأکید کرده است. بنابراین در توسعه ظرفیت‌های هر کشور یا بخش به سه سطح باید توجه داشت:

سطح اول یا فردی،

سطح دوم که سازمانی و نهادی (فراسازمانی و شامل قوانین، رویه‌ها و عادات و سنن) است، و سطح سوم، که شامل ظرفیت‌های کلی جامعه و فرایندهای تسهیلگر است؛ این سطح اخیر مستلزم توانمندی‌های برنامه‌ریزی، اجرا و سازوکارهای بازرسی و کنترل و پایش هدف است. سطح سوم ارتباط تنگاتنگ با توسعه انسانی نیز دارد، زیرا در واقع فراهم و گسترده کردن فرصت‌هایی است که مردم را قادر می‌سازد ظرفیت‌های خود را بسط دهند و به کمال برسانند. پس می‌توان شمای کلی این ابعاد را به شکل زیر ترسیم کرد و واضح است که اگر توسعه فردی به توسعه اجتماعی منجر نشود، این چرخه مخدوش و فرایند توسعه ظرفیت‌ها واگرا و با اتلاف منابع مواجه خواهد شد. شرط لازم ایجاد این حلقه ارتباطی، سرمایه اجتماعی و پیوستگی هسته اصلی ظرفیت‌های اجتماعی در سطح ملی و محلی است. هنگامی که این چرخه برای مورد خاص برنامه‌ریزی و مدیریت آموزشی یا علمی فناوری به کار گرفته شود، توسعه ظرفیت به صورت فرایند چهاربُعدی زیر تحلیل می‌شود (شکل ۲).



شکل ۱: شمای کلی ابعاد سه‌گانه توسعه ظرفیت

مأخذ: پژوهشگر با برداشت کلی از (UNDP, 2006)



شکل ۲: ابعاد چهارگانه توسعه ظرفیت در نظام علم و فناوری

مأخذ: De Grauwe, 2009, 45

- به این ترتیب، توسعه ظرفیت یک فرایند چهارگانه با ویژگی‌های زیر خواهد بود:
- بهبود شایستگی‌ها و عملکرد مدیران و مسئولان برنامه‌ریزی و مدیریت علم و فناوری،
 - بهبود عملکرد سازمانی و بازاریابی احکام، ساختار و مدیریت داخلی واحدهای سازمانی،
 - زیرا ممکن است برنامه‌ریزان و مدیران به واحدهای سازمانی متفاوت تعلق داشته باشند،
 - بهبود امور اداری عمومی از طریق انعکاس به نهادهای مسئول خدمات عمومی، مدیریت

خدمات شهروندی و محرک‌های رسمی و غیررسمی،

- بهبود فضاهای اجتماعی، اقتصادی و سیاسی در درون و برون فضایی که نظام علم و فناوری کار می‌کند با محدود کردن فشارها و آثار عوامل محیط بیرونی (از جمله سیاسی).
در جدول (۸) تفاوت پارادایم قدیم و جدید در خصوص توسعه ظرفیت نمایان است. در پارادایم جدید توسعه ظرفیت، فراگیری دانش نه به صورت انتقال دانش بلکه از طریق کسب دانش محقق می‌شود. لازمه این امر آن است که کسب دانش به عنوان یک فرایند غالباً ذهنی و ادراکی شناخته شود که یک محیط یادگیری تعاملی را پرورش می‌دهد و قادر به پاسخگویی سریع به نیازهای یادگیری است. این فرایند بر خلاف آموزش رسمی و کلاسی، بیشتر بر گروه و یادگیری ضمن کار متکی است. در این راه فناوری‌های جدید اطلاعاتی و ارتباطی به کمک می‌آیند تا فرصت‌های یادگیری فردی و سازمانی را در سطح وسیع بسط دهند.

جدول ۸: پارادایم قدیم و جدید توسعه ظرفیت

مقوله توسعه	پارادایم قدیم یا فعلی	پارادایم جدید
ماهیت توسعه	بهبود شرایط اقتصادی و اجتماعی	دگرگونی یا دگردیسی اجتماعی شامل بنیان‌گذاری ظرفیت‌های درست و شایسته
شرایط برای همکاری مؤثر	سیاست‌های خوبی که بتواند از خارج تجویز شود	سیاست‌های خوب که باید از داخل برخاسته باشند
روابط نامتقارن اهداکننده و دریافت‌کننده	به طور کلی باید با روحیه مشارکت و رابطه دوطرفه به مقابله با آن پرداخت	باید اساساً به عنوان مسئله تلقی و راه‌حل‌های مقابله با آن اتخاذ شود
توسعه ظرفیت	توسعه منابع انسانی در ترکیب با نهادهای قوی‌تر	سه لایه متقاطع ظرفیت فردی و سازمانی و اجتماعی
کسب دانش	دانش می‌تواند منتقل شود	دانش باید کسب شود
مهم‌ترین آشکال دانش	دانش در کشورهای شمال تولید و به جنوب صادر می‌شود	دانش بومی در ترکیب با دانش کسب شده از کشورهای دیگر

مأخذ: (Browne, 2002, 9)

در این چرخه، نظام آموزش عالی، به طور اعم و وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، به طور اخص، اگرچه یک سازمان است ولی قواعد مدیریتی و قوانین و مقررات بخشی و فرابخشی که با آن سروکار دارد به سطح نهادی یا سازمانی تعلق دارد و توسعه ظرفیت سازمانی آن منوط به بهره‌مندی از سرمایه‌های فردی در سطح اول و سرمایه اجتماعی در سطح سوم است. از نظر سازمان توسعه ملل متحد، در این راه، نظام علم و فناوری باید چند ظرفیت کلیدی را توسعه دهد: (UNDP, 2006, 49)

۱. ظرفیت درگیر شدن و متعهد شدن در یک گفتمان چند-ذی‌نفعی با مشارکت همهٔ سهامبران،
۲. ظرفیت تحلیل موقعیت و تدوین چشم‌انداز،
۳. ظرفیت فرموله کردن سیاست‌ها و راهبردها،
۴. ظرفیت تخصیص بودجه، مدیریت و اجرا،
۵. ظرفیت کنترل و ارزیابی.

و هستهٔ اصلی این تحولات، برنامه‌ریزی آموزشی و سیستم‌های مدیریت پایدار همراه با درجهٔ معینی از استقلال است. زمانی که ارتباط بین نظام آموزشی و بازار کار ضعیف است و ناهماهنگی و ناهمخوانی در دسترسی به آموزش‌ها زیاد و کیفیت پایین باشد، اگر دولت تمرکزگرایی خود در این بخش را افزایش دهد، طرح‌های متمرکز توسعهٔ کمی، نمی‌تواند این چالش را برطرف کند، زیرا: اولاً، هم‌زمانی مطالبات مربوط به کیفیت با لزوم پاسخگویی به تقاضایی که فراتر از نهادهای موجود است، برنامه‌ریزان را وادار به واکنش می‌کند که از منابع در دسترس به کاراترین وجه استفاده کنند. این امر بسیار متفاوت از امور مکانیکی و روزمره‌ای است که اکنون انجام می‌شود. ثانیاً، تنوع مناطق و نواحی مختلف و تفاوت چالش‌های هر یک دلالت بر این دارد که یک راه حل استاندارد نمی‌تواند در سراسر کشور به کار گرفته شود. در واقع ماهیت فرایند غیرمتمرکز این است که هر استان و شاید هر ناحیه، اولویت‌ها و راهبردهای خود را با توجه به بسترهای اقتصادی-اجتماعی خود تحلیل و تدوین کند. در چنین گزینه‌ای، برنامه‌ریزان آموزشی باید مشاوران تصمیم‌گیران محلی باشند نه صرفاً مجریان سیاست‌های ملی.

با مطرح شدن بحث عدم تمرکز، لازم است که منطق و اصول توسعه غیرمتمرکز همراه با تعاریف صحیح بخش دولتی و غیردولتی، تنوع‌بخشی به منابع و دیگر مفاهیم روشن شود.

منطق اصلی عدم تمرکز، چنانچه در تعریف پارادایم جدید توسعهٔ ظرفیت‌ها اشاره شد، تجهیز منابع مادی و معنوی مورد نیاز برای تعقیب اهداف و منافع مشترک جمعی است. هرگونه تغییرسازمانی، نهادی و برنامه‌ای و گذر از وضع موجود باید با مدنظر داشتن این واقعیات باشد که جامعهٔ دانش‌بنیان، جامعه‌ای آموزنده و یادگیرنده، گسترش دهندهٔ فرصت‌های دسترسی به آموزش عالی و تنفیذ و اعتباردهی به دانش از طریق پژوهش، کشف و نوآوری است. این فرایندگذار، باید با ایجاد عدم تمرکز منطقه‌ای و کارکردی همراه باشد. عدم تمرکز به‌هیچ‌وجه به معنای یک خطامشی جدید نیست بلکه «راهبردهایی برای اصلاح و بهبود نظام اداری» است (Ngok, King-lun & Lee, 2006, 3).

بیشتر کشورهای پیشرفته به هنگام مواجهه با محدودیت‌های مالی و کاهش ظرفیت‌های دولتی در ارائه خدمات عمومی درصدد تجدید ساختار و اصلاح بخش دولتی و خدمات عمومی خود برآمده‌اند.

سه شکل اصلی از عدم تمرکز در ادبیات مربوط به این بحث معرفی شده است: تراکم‌زدایی^۱، توکیل^۲ و واگذاری^۳ (Ngok, King-lun & Lee, 2006, 3).

در تراکم‌زدایی، کارها و وظایف به واحدهای دیگر سازمان انتقال داده می‌شود ولی اختیار اعطا نمی‌شود. در توکیل، اختیار تصمیم‌گیری از مراتب بالاتر به مراتب پایین‌تر داده می‌شود اما می‌تواند به تشخیص و صلاح‌دید واحد اعطاکننده اختیار، لغو شود. در واگذاری، تمامی حق اختیار و قدرت به واحد مستقلی اعطا می‌شود که می‌تواند مستقلاً یا بدون اجازه عمل کند. برخی این سه حالت را به دو شق کلی «عدم تمرکز اساسی یا کارکردی»^۴ و «عدم تمرکز منطقه‌ای»^۵ دسته‌بندی کرده‌اند که در حالت اول، توزیع قدرت بین کارگزاران مختلف که به طور موازی عمل می‌کنند، تغییر می‌کند. در حالت دوم، کنترل بر واحدهای صف در مناطق جغرافیایی (مثل استان، ایالت، ناحیه و غیره) بازتوزیع می‌شود. در تعریف دیگری نیز، به طور کلی، تمرکززدایی چنین بیان شده است: «انتقال اختیار تصمیم‌گیری، مسئولیت و وظیفه از سطوح بالاتر یک ارگان به سطوح پایین‌تر یا بین سازمان‌های تابع».

الگوهای عدم تمرکز در آموزش عالی گسترده است و تقریباً در مورد تمامی ابعاد رابطه بین دولت و دانشگاه‌ها اعمال شده است ولی عدم تمرکز مذکور، صرفاً به معنای تأسیس مؤسسات گوناگون محلی نیست، بلکه به معنای نوع جدیدی از مداخلات دولت است که در آن سه سطح تأثیرگذار با هم ارتباط متقابل پیدا می‌کنند. از این رو، اگر قوانین و چارچوب‌های حقوقی جدید مقرر و به اجرا گذاشته می‌شود، سازمان‌های مربوط به مدیریت خط‌مشی‌ها و به‌خصوص سازمان‌های مسئول سنجش و اعتباردهی نیز باید تأسیس شوند و اگر ملاک‌های جدید اعطای کمک‌های مالی تدوین می‌شوند، به همراه آن باید کنترل بیشتری بر نحوه مصرف منابع در نیل به مقاصد نیز اعمال شود.

اهداف تمرکززدایی در خدمات آموزشی در کشورهای مختلف اگر چه متفاوت است ولی اکثراً در این وجه مشترک هستند که چون بهره‌مندی از آموزش، پایه و اساس بهره‌مندی از موقعیت‌های اجتماعی و اقتصادی است، بنابراین اصل برابری حکم می‌کند که با ایجاد عدم تمرکز، امکان بهره‌مندی همه از این خدمات فراهم شود چرا که این اصل پذیرفته شده است که مؤسسات و کارگزاران محلی بهتر می‌توانند نیازها، اولویت‌ها، مسائل و راه‌حل‌های منطقه خود را بشناسند و این اقدام، هم به دسترسی بهتر و هم کیفیت برتر کمک می‌کند. توسعه کمی در پاسخ به تقاضای فزاینده، خواه ناخواه،

1. Decentralization
2. Delegation
3. Devolution
4. Functional
5. Territorial

بر افت کیفیت اثر می‌گذارد، چراکه با منابع محدود باید عرضه بیشتری داشت اما اگر این توسعه با یک فرایند گذر از تمرکز به سمت عدم تمرکز با اصول و شرایط معین همراه شود، می‌تواند آثار افت کیفیت را کاهش دهد. دلیل این ادعا این است که در شرایط عدم تمرکز، فضای رقابتی ایجاد شده باعث می‌شود عرضه‌کنندگان خدمات آموزش عالی یا در استفاده از منابع کارا تر عمل کنند یا برای تأمین نهاده‌های جدید، منابع مالی جدید جستجو کنند اما اگر این توسعه کمی در یک فضای متمرکز انجام شود، به استثنای چند دانشگاه خاص و با قدمت، به‌ناچار، از کیفیت کاسته خواهد شد. الزام به تأمین منابع جدید، مؤسسات آموزش عالی را وادار به ارتباط قویتر با ذی‌نفعان محلی می‌کند و بدین‌وسیله پاسخگوی بهتر نیازهای اقتصادی-اجتماعی آنان خواهند بود. نقش تصمیم‌گیران در ایجاد این فضای رقابتی و گذر به عدم تمرکز بسیار حیاتی است.

در این خصوص، تجربه دو کشور در آسیا جالب توجه است؛ در کشور پرجمعیت هند، توسعه کمی در گرو عدم تمرکز بوده است و بدون آن امکان ایجاد ظرفیت‌های آموزشی فراهم نبوده است. در این کشور هشتاد درصد بودجه آموزش عالی را ایالت‌ها تأمین می‌کنند و در هر حال سهم منابع دولتی در بودجه دانشگاه‌های دولتی از ۷۴ درصد بیشتر نیست و مابقی آن از شهریه، فروش خدمات و درآمد حاصل از دارایی‌های دانشگاه تأمین می‌شود. به همین دلیل، مخارج سرانه دانشجویان در ایالت‌های مختلف از ۴۰۰۰ روپیه تا ۱۹۰۰۰ روپیه متفاوت است (Banerjee, 2007, 15).

یکی از مهمترین خصیصه‌های آموزش عالی چین نیز در سال‌های اخیر، عدم تمرکز به شکل اعطای مسئولیت و اختیار به دانشگاه‌های محلی در جذب منابع و مدیریت سازمانی بوده است. کشور چین از اوایل دهه ۱۹۸۰ همراه با آزادکردن نظام اقتصادی خود، الگوی عدم تمرکز را در آموزش عالی نیز پیاده کرد. عدم تمرکز در این کشور بیشتر در سیستم اداری و همین‌طور تأمین بودجه ظاهر شد؛ به این صورت که حکام محلی مسئولیت تأمین منابع مالی دانشگاه‌ها را در قلمرو اختیارات خود بر عهده گرفتند و در عین حال اداره دانشگاه‌ها به دولت‌های محلی توکیل شد، یعنی اختیار تصمیم‌گیری از دولت مرکزی به دولت محلی داده شد ولی در عین حال قابل لغو بود. به تعبیر خود چینی‌ها، آموزش عالی محلی^۱ شد و نه غیرمتمرکز. در نتیجه این اختیارات، انگیزه دولت‌های محلی برای گسترش مؤسسات آموزش عالی افزایش یافت و تکرر در آموزش عالی زیاد شد. این تکرر پس از یک الگوی به‌شدت متمرکز (از سیاست‌گذاری تا تعیین محتوای دروس) کپی‌برداری شده از شوروی که در جهت اهداف ملی طراحی شده بود، باعث شد که نقش دولت مرکزی در تأمین مالی آموزش عالی تضعیف و

1. Localization

در مقابل نقش دولت‌های محلی تقویت شود. در نتیجه، سه الگو یا جریان مدیریت مؤسسات آموزش عالی شکل گرفت: مؤسساتی که تحت مدیریت مستقیم دولت مرکزی بودند؛ مؤسساتی که تحت مدیریت سازمان‌های غیر آموزشی بودند و مؤسساتی که تحت مدیریت دولت‌های محلی بودند. این الگو سبب تفکیک مسئولیت مرکز و ناحیه، چندپاره شدن دانشگاه‌ها، ائتلاف منابع، موازی‌کاری و عدم کارایی شد زیرا مؤسسات آموزش عالی توسط دپارتمان‌هایی اداره می‌شدند که بعضاً در تصدی دولت مرکزی یا دولت محلی بودند و عدم هماهنگی بین این دو باعث تأسیس مؤسسات و واحدهای تخصصی غیرضرور و مشابه در یک ناحیه شده بود. بنابراین، سیاست عدم تمرکز به این صورت اصلاح شد که یک سیستم «رهبری واحد از مرکز با دو بازوی اجرایی مرکزی و محلی» جایگزین آن شد و دولت‌های محلی برای تأمین مالی مراکز آموزش عالی تشویق شدند و در عین حال دولت مرکزی مسئول اصلی گسترش ظرفیت‌ها در نواحی مستعد اقتصادی باقی ماند. مؤسساتی که تحت مدیریت بخش‌های غیرآموزشی (دستگاه‌های اجرایی) بودند، سازمان‌دهی شدند و تأمین منابع مالی و اداره امور اداری آنها به دولت‌های محلی واگذار شد ولی تصمیمات اساسی با دولت مرکزی باقی ماند. از این‌رو، استقرار الگوی جدید محلی‌سازی با موجی از ادغام‌ها نیز همراه بوده است و به همین دلیل تعداد مؤسسات وابسته به دولت مرکزی افزایش نیافت ولی مؤسسات وابسته به دولت‌های محلی از ۱۹۹۷ تا ۲۰۰۴ دوبرابر شد که البته برخی این پدیده را عامل افزایش نابرابری بین نواحی مختلف نیز برشمردند (Ngok & Lee, 2006, 10).

به همین ترتیب، توجه به مفهوم خصوصی‌سازی و شکل صحیح آن بسیار مهم است. خصوصی‌سازی در آموزش عالی علاوه بر انتقال مالکیت و یا مسئولیت مالی از بخش دولتی به بخش خصوصی، به سه شکل دیگر نیز تجربه شده است: گسترش تعداد مؤسسات خصوصی عرضه خدمات آموزش عالی در کنار عرضه‌کنندگان دولتی، تنوع‌بخشی سازوکارهای تأمین مالی و استفاده از مدیریت خصوصی در سازمان‌های دولتی. اگر از تاریخچه خصوصی‌سازی و تفاوت‌های آن در آمریکا و اروپا بگذریم^۱، چند مشخصه اصلی آموزش عالی خصوصی در مقیاس جهانی عبارتند از:

تنوع: هر چه که بخش دولتی در چارچوب یکدست و همگن عمل می‌کند، بخش خصوصی اغلب درجه‌ای منطقی از تنوع سازمانی دارد درحالی‌که در ایران، بخش اعظم آموزش عالی خصوصی^۲ (دانشگاه آزاد) یکدست و بهتر گفته شود انحصاری است.

۱. اگرچه بیان این تاریخچه و منشأ تفاوت شکل‌گیری مؤسسات خصوصی در این قاره‌ها (وابسته به کلیسا یا خانواده سلطنتی و موج تأسیس دانشگاه‌های خصوصی جاذب تقاضا) و پیامدهای آن نکات بسیاری را روشن می‌کند، برای رعایت اختصار از شرح آن معذوریم.
۲. البته اگر بتوان آن را خصوصی تلقی کرد، زیرا برخی از جنبه‌های خصوصی بودن را ندارد.

اندازه: یکی از ویژگی‌های اصلی آموزش عالی خصوصی در اکثر کشورها، اندازه فعالیت آنهاست. اندازه متوسط مؤسسات خصوصی نصف یا یک سوم مؤسسات دولتی است. این خصیصه، به‌ویژه، در کشورهایی که بخش خصوصی آنها زیرساخت خوبی دارد مثل امریکا، بارز است به طوری که از نظر تعداد، ۶۰ درصد مؤسسات را تشکیل می‌دهند ولی از نظر اندازه فعالیت کمتر از ۲۵ درصد ثبت نام را به خود اختصاص داده‌اند (Teixeira & Amaral, 2007, 245). این ویژگی نیز در ایران معکوس است و صرفنظر از واحدهای متعدد، یک دانشگاه به‌تنهایی حدود ۵۰ درصد کل دانشجویان و ۹۰ درصد دانشجویان بخش غیر دولتی را دارد.

ماهیت غیرانتفاعی: یکی دیگر از وجوه تنوع بخش خصوصی در آموزش عالی، ماهیت غیرانتفاعی آن است. اگرچه اکثر مؤسسات خصوصی قدیمی با نام «غیرانتفاعی» تأسیس شدند، چون منشأ مذهبی و خیریه داشتند ولی رشد مؤسسات خصوصی در روند اخیر، اکثراً با ماهیت انتفاعی همراه بوده است. مفهومی که همواره در ایران معکوس به‌کاررفته است و به دلیل ممنوعیت فعالیت انتفاعی در بخش‌های آموزشی، نام غیرانتفاعی گرفته است ولی در واقع، ماهیت انتفاعی دارد. این خصیصه انتفاعی بودن و سودجویی ممکن است به پویایی منجر شود ولی هرچه به تجاری شدن نزدیک شود، نقش دولت در کنترل کیفی آنها حیاتی‌تر و لازم است.

شکل و نمودار سازمانی: شکل سازمانی مؤسسات خصوصی کمتر به صورت دانشگاه بلکه به شکل مؤسسات تخصصی ارائه‌کننده مهارت‌های عالی در یک یا چند رشته محدود است. برخی از آنها در امریکا و ژاپن با شروع فعالیت‌های پژوهشی و کسب شرایط عمومی سعی کرده‌اند خود را ارتقا دهند ولی وجه غالب همان است.

قانون‌گذاری: از آنجا که توسعه بخش خصوصی در آموزش عالی حاصل دو جریان افزایش تقاضا و کاهش منابع مالی دولتی بوده است، یک نوع سهل‌انگاری و ساده‌انگاری در قانون‌گذاری مرتبط با آنها در کشورهایی که آموزش عالی آنها سابقه کمتر داشته است، مشاهده می‌شود به طوری که کمیت آن بر کیفیت غالب است. بنابراین، مدیریت کلان این مؤسسات به یک دوگانگی و چالش تبدیل شده است، زیرا هم برای تأسیس و گسترش آنها سخت‌گیری نمی‌شود و هم دولت‌ها مایل به حفظ کنترل دیوان‌سالارانه بر این مؤسسات و اعطای استقلال کمتر به آنها هستند.

کارایی بیرونی: خصیصه دیگر آموزش عالی خصوصی که در روند اخیر توسعه این بخش مغفول مانده است، ماهیت نخبه‌گرایی آن است. در حالی که سوابق اولین مؤسسات خصوصی، نشان از گزینش هدفمند دانشجویان و نخبه‌گرایی دارد ولی مؤسسات خصوصی اخیر که ماهیت «جاذب تقاضا» دارند، حالت عکس این را دارند و پذیرش توده‌ای دارند و به همین دلیل، انتظاراتی مانند

مسئولیت نسبت به تحولات و نیازهای بازار کار و تأمین نیازهای منطقه‌ای محقق نشده است.

بحث و نتیجه‌گیری

آمار جمعیت دانشجویی در سال جدید تحصیلی، و خالی ماندن حداقل یک ظرفیت ۱۵۰ هزار نفری در آموزش عالی برای همه زیرنظام‌ها از جمله کاردانی و کارشناسی، این هشدار را می‌دهد که این اتلاف منابع از چه عواملی ناشی می‌شود و چگونه باید از تداوم آن جلوگیری کرد؟ به منظور واکاوی این معلول و ناهماهنگی‌های دیگری که در بخش آموزش عالی به وجود آمده، در اولین قدم، به پژوهش‌های انجام‌شده و آسیب‌شناسی‌های گذشته بازگشتیم و شکاف به وجود آمده بین سیاست‌های پیشنهادی و اقدامات اجرایی را واکاوی کردیم. این واکاوی نشان داد که شواهد مهم از فاصله پدیدآمده بین توصیه‌های سیاست‌گذاری و اقدامات اجراشده عبارتند از:

۱. گسترش بی‌رویه جریان‌های موازی آموزش عالی دولتی حضوری و گسترش بی‌رویه جغرافیایی مؤسسات فاقد کارایی لازم، همراه با عدم توجه به ساختار پیشنهادی بر حسب گروه تحصیلی و مقطع و اثربخشی ضعیف برخی زیرنظام‌ها، به‌ویژه، دوره‌های علمی-کاربردی و تداوم گسترش طولی آموزش غیر حضوری،
۲. توسعه تحصیلات تکمیلی در دانشگاه‌های بزرگ مطابق با سیاست برنامه کلان و مأموریت اصلی این دانشگاه‌ها دنبال شد اما هدف اصلی یعنی ارتقای ظرفیت، تنوع بخشیدن به منابع تأمین و تربیت نیروی انسانی متخصص دانشگاهی و همچنین مدیریت منابع انسانی از طریق: حمایت عملی از دوره‌های تحصیلات تکمیلی، به‌ویژه، دوره‌های دکترای داخلی در قطب‌های کیفی آموزش عالی، برای تربیت کادر هیأت علمی کیفی، کمتر محقق شده است،
۳. نبود انسجام کافی سیاست‌گذاری و عدم شفافیت و دقت اسناد کلان از جمله «نقشه جامع علمی کشور» و ابقای تمرکز و مداخله غیر عادی، مسیرهای موازی با عملکرد فراقانونی و تداخل در وظایف بخش علم و فناوری کشور،
۴. عدم استقبال فعال دانشگاه‌ها از اختیارات اولیه برای برنامه‌ریزی و مدیریت منابع انسانی و ناقص و پیچیده بودن آن و حتی معکوس بودن اختیارات مدیریت منابع انسانی به‌طوری‌که به تشدید تمرکز انجامیده است،
۵. فقدان یک نظام ارزشیابی کیفیت و اعتباربخشی آموزش عالی در سطح ملی و بیگانه بودن دانشگاه‌ها با مقوله خودارزیابی و عدم ارتباط لازم بین نظام‌های تخصیص بودجه با شاخص‌های کمی و کیفی،

۶. بی‌توجهی به توسعه‌ی عرضی تحصیلات تکمیلی و تقویت قطب‌های علمی و اعطای مجوز این مقاطع به دانشگاه‌های غیرانتفاعی،
۷. عدم تحقق اهداف توسعه‌ی دوره‌های کاردانی و اعطای مجوزهای کارشناسی به مراکز علمی کاربردی برای پاسخگویی به تقاضای تأخیری.

پیشنهادهای

مروری بر اصول علمی توسعه‌ی ظرفیت در سرمشق جدید توسعه‌ی پایدار نشان داد که توسعه‌ی ظرفیت یک فرایند چندبعدی است که در این راه، نظام علم و فناوری باید چند ظرفیت کلیدی را توسعه دهد:

۱. ظرفیت درگیرشدن و متعهدشدن در یک گفتمان چند-ذی‌نفعی با مشارکت همه‌ی سهامبران،
۲. ظرفیت تحلیل موقعیت و تدوین چشم‌انداز،
۳. ظرفیت فرموله کردن سیاست‌ها و راهبردها،
۴. ظرفیت تخصیص بودجه، مدیریت و اجرا،
۵. ظرفیت کنترل و ارزیابی.

هسته‌ی اصلی این تحولات، برنامه‌ریزی آموزشی و سیستم‌های مدیریت پایدار همراه با درجه‌ی معینی از استقلال است. تقویت مکانیزم‌های بازار و استقرار فرایندهای غیرمتمرکز به عنوان نقطه‌ی ثقل برنامه‌های توسعه‌ی دانش‌بنیان شناخته شده‌اند ولی نکته‌ی کلیدی در آن، فهم درست از خطمشی‌های کوچک کردن اندازه‌ی دولت، خصوصی‌سازی، عدم تمرکز، استقلال و مفاهیم مشابه است. الگوهای عدم تمرکز در آموزش عالی گسترده است و صرفاً به معنای تأسیس مؤسسات گوناگون در مناطق جغرافیایی نیست بلکه تجمیع واحدهای کوچک هر منطقه تحت پوشش دانشگاه‌های بزرگ و تشکیل خوشه‌های مناسب طبق سیاست‌های آمایش، مرجع است.

اگر قوانین و چارچوب‌های حقوقی جدید مقرر و به اجرا گذاشته می‌شود، ارگان‌های مربوط به مدیریت خطمشی‌ها و به‌خصوص ارگان‌های مسئول سنجش و اعتباردهی نیز باید تأسیس شوند. ارزیابی بیرونی باید در یک فرایند مشارکت‌جویانه، با همکاری انجمن‌های علمی-تخصصی و بخش‌های استفاده‌کننده از خدمات آموزش عالی باشد. محور این ارزیابی‌ها، استقرار فرایند «مطالعات پیگیرانه»^۱ است که هیچ اقدامی در خصوص آن صورت نگرفته است. مشخصه‌های نظام آموزش عالی خصوصی که بتواند ایفاگر نقش کارا و رقابتی و نه صرفاً جاذب تقاضا باشد، با وضعیت موجود

مؤسسات غیردولتی در نظام آموزش عالی ایران هماهنگ نیست. راز ماندگاری این مؤسسات در تقویت علمی و ارتقای کیفیت آنهاست و این به نوبه خود، دو الزام استفاده از کمک‌های دولتی و یا رایزنی و جلب منابع از ذی‌نفعان و شرکای اجتماعی را در پی دارد. در نتیجه فرایندهای ارزشیابی و اعتباردهی الزامی می‌شوند.

پژوهش‌های آتی باید با ایجاد کانون‌های پژوهش و تصمیم‌سازی مستمر در مورد چند موضوع مهم مانند نیازسنجی و برنامه‌ریزی منطقه‌ای، ارزیابی و کنترل، بودجه‌ریزی و تخصیص منابع در کنار ایجاد پایگاه‌های داده و اطلاعات و سیستم‌های جامع پیگیرانه تقویت شود.

منابع

الف) فارسی

- خبرگزاری مهر (۱۳۹۱). اعلام نتایج آزمون سراسری سال ۱۳۹۱، به نقل از: معاون سازمان سنجش آموزش کشور، مرداد ۱۳۹۱. تاریخ دسترسی: دی ماه ۱۳۹۱.
- سازمان سنجش آموزش کشور. کارنامه آزمون سراسری، سال‌های مختلف.
- طائی، حسن؛ وحیدی، پریدخت و غفرانی، محمد باقر (۱۳۸۲). نیازسنجی نیروی انسانی و سیاست‌گذاری توسعه منابع انسانی کشور. تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- عامری، محمدرضا (۱۳۹۱). آمار جمعیت دانشجویی در سال جدید، سایت خبری تحلیلی تابناک. ۱۳۹۱/۶/۲۶.
- تاریخ دسترسی: بهمن ۱۳۹۱.
- قارون، معصومه (۱۳۸۳). تحلیل و برآورد تقاضای اجتماعی آموزش عالی در دوره ۸۸-۱۳۸۰، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی. آمار آموزش عالی، سال‌های مختلف.
- مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی. گروه پژوهش‌های آماری و فناوری اطلاعات، گزارش‌های آماری تخصصی (سفارش داده شده).

ب) انگلیسی

- Banerjee, Sudeep. How to Expand Student Places for Millions. FEDERATIONS, June/July 2007. p. 13.
- Browne, Stephen (2002). Developing Capacity Through Technical Cooperation: country experievces, Earthscan Publications Ltd. London and Sterling, Virginia.
- De Grauwe, Anton (2009). Without Capacity, There is no Development,

- International Institute for Educational Planning. 7-9 rue Eugène Delacroix, 75116 Paris, France. UNESCO 2009.
- Ngok, King-lun & Michael H. Lee, (2006). Localization of Higher Education and Its Social Consequences in Mainland China, 1993-2006, Paper presented at the GDP ism and Risk: Challenges for Social Development and Governance in East Asia Conference, organized by the Centre for East Asian Studies, University of Bristol, 12-13 July 2006. (Funded by the Chinese University of Hong Kong).
- Teixeira, pedro and A. Amaral ,(2007). Can Private Institutions Learn from Mistakes?- Some Reflections based on the Portuguese Experience. DieHochschule; IN: OECD ed., Higher Education to 2030, Vol 2: Globalisation, OECD, 2009.
- UNDP, (2006). Capacity Development and Aid Effectiveness. A UNDP Capacity Development Resource, NewYork, UNDP, Capacity Development Group.
- United Nations Committee of Experts on Public Administration (2006). Definition of basic concepts and terminologies in governance and public administration. United Nations Economic and Social Council. UNDP, 2006.
- Wettenhall, R. (1996). Notes on the language of decentralization. XVI, 1: pp. 20-35. In (Ngok & Lee, 2006)