

بِسْمِ اللَّهِ الرَّحْمَنِ الرَّحِيمِ



دانشگاه علامه طباطبائی
دانشکده‌ی روانشناسی و علوم تربیتی

پایان نامه

جهت دریافت درجه کارشناسی ارشد در رشته آموزش و پرورش تطبیقی

موضوع:

بررسی تطبیقی الگوهای توسعه کمی و کیفی آموزش عالی در کشورهای ایران، سوئد و نروژ

استاد راهنما: جناب آقای دکتر احمد آقازاده

استاد مشاور: سرکار خانم دکتر فرخنده مفیدی

پژوهشگر: اکبر اسماعیلی

سال تحصیلی ۱۳۸۸-۱۳۸۷

ب

تقدیر و تشکر

سپاس خداوندی را که قوه فهم و شعور را به من داد که بیاموزم و آموختن هر لحظه سرلوحه زندگی ام باشد.

از استاد محترم جناب آقای دکتر احمد آقازاده که در تمام مراحل تحقیق راهنمایی این جانب را بر عهده داشتند تشکر می نمایم.

از سرکار خانم دکتر مفیدی بخاطر مشاوره های عالمانه شان تشکر می نمایم.

از جناب آقای دکتر زارعی زوارکی بخاطر داوری پایان نامه تشکر می کنم.

و از تمامی اعضای خانواده ام که در تمام مراحل تحصیلی همراه و پشتیبان من بودند تشکر می کنم.

چکیده

پژوهش حاضر در مورد بررسی تطبیقی الگوهای توسعه کمی و کیفی آموزش عالی در کشورهای ایران، سوئد و نروژ است، در فصل دوم به بررسی پیشینه تحقیق و جمع آوری اطلاعات پرداخته شده که برای جمع آوری اطلاعات از منابع اینترنتی و کتابخانه ای، مراجعه به موسسات مرتبط با نظام آموزش عالی و همچنین سفارت دو کشور نروژ و سوئد استفاده شده است، روش پژوهش روش تاریخی ایساک کندل می باشد که از سه مرحله ۱-فهرست مطالب مبتنی بر توصیف و تشریح ۲- کاربرد تاریخی و ۳- انتخاب اصلح تشکیل شده است.

سوالات تحقیق شامل:

۱. سیر تحول نظام آموزش عالی و نوآوری های آموزشی در کشورهای ایران، سوئد و نروژ

چگونه بوده است؟

۲. اهداف و رسالت های نظام آموزش عالی در کشورهای ایران، سوئد و نروژ کدامند؟

۳. روند تاریخی رشد کمی دانشجو و موسسات دانشگاهی در کشورهای ایران، سوئد و نروژ بر

چه اصولی استوار بوده است؟

۴. اعتبارات و هزینه های آموزش عالی در کشورهای ایران، سوئد و نروژ با توجه به شاخص

های مورد نظر (منابع تامین کننده هزینه های آموزش عالی، هزینه سرانه دانشجو، هزینه های

تحقیقاتی، نسبت هزینه های آموزش عالی به درآمد ناخالص ملی یا بودجه عمومی دولت) در

دهه اخیر چگونه بوده است؟

۵. شیوه اداره مراکز آموزش عالی (متمرکز و نیمه متمرکز) در کشورهای ایران، سوئد و نروژ

چگونه است؟

۶. نسبت اعضا هیات علمی بر حسب مراتب علمی، نسبت دانشجویان هر مقطع تحصیلی به کل

دانشجویان و نسبت استاد به دانشجو در کشور های ایران، سوئد و نروژ چگونه است؟

۷. ارتباط دانشگاهها و بخش صنایع و اقتصاد از لحاظ (همکاری آموزشی و

تحقیقاتی، استخدام) چگونه است؟

که در فصل چهارم به بررسی سوالات پرداخته شده است، فصل پنجم مربوط به نتیجه گیری می

باشد که اصول زیر بعنوان نتیجه بررسی ها ارائه شده است:

۱- اصل بهره گیری از آراء تربیتی و استفاده از تجارب کشورهای پیشرو در اصلاحات

مربوط به آموزش عالی.

۲- اصل تحول در نظام آموزش عالی با توجه به ضمانتهای کارشناسی، قانونی و مالی .

۳- اصل بازاندیشی در سیاستها و اهداف آموزش عالی متناسب با نیاز های منطقه ای ، ملی ،

فراملیتی.

۴- اصل توجه به رشد کمی دانشجویان هماهنگ با نیروی متخصص دانشگاهی، بودجه

آموزش عالی، نیاز های بازارکار ، کیفیت آموزش و رشد موسسات (اصل هماهنگی در

گسترش کمی و کیفی نظام آموزش عالی).

۵- اصل توجه به کیفیت درآموزش عالی از طریق ارزشیابی کیفیت.

۶- اصل توجه به عدم تمرکز آموزشی در اصلاحات نظام آموزش عالی.

فهرست مطالب

۱	فصل اول (کلیات پژوهش)
۲	مقدمه:
۴	بیان مسئله:
۹	ضرورت و اهمیت پژوهش:
۹	هدف کلی:
۹	اهداف جزئی:
۱۰	سوالات پژوهش:
۱۱	تعریف مفاهیم و واژگان تحقیق
۱۲	فصل دوم
۱۲	پیشینه پژوهش
۱۳	پیشینه و سوابق پژوهش درباره ویژگی های آموزش عالی در ایران ، نروژ و سوئد
۱۵	سوابق پژوهش در داخل
۳۷	پیشینه خارجی
۴۳	ایران
۴۳	آموزش و پرورش ازدوران باستان تا تاسیس دارالفنون
۴۸	سیر تحول آموزش عالی ایران پس از تاسیس دارالفنون
۵۳	تاسیس وزارت علوم : نخستین اقدام دولت برای اداره نظام آموزشی
۵۷	اعزام دانشجو به خارج از کشور به عنوان گامی مهم در جهت کسب علوم و فنون
۵۹	تاسیس دانشگاه تهران و شهرستانها به عنوان نخستین اقدامات رسمی در گسترش آموزش عالی
۶۵	آموزش عالی بعداز انقلاب اسلامی
۶۷	مباحثی مربوط به تحول و اصلاحات در نظامهای تربیتی
۶۹	رسالت ها و اهداف سازمان و مدیریت و انواع موسسات آموزش عالی ایران
۷۱	سازمان و مدیریت آموزش عالی
۷۴	مدیریت متمرکز در اداره نظام آموزشی
۷۵	معایب مدیریت متمرکز:

۷۶	محاسن مدیریت متمرکز:
۷۷	مدیریت غیر متمرکز آموزشی
۷۹	معایب مدیریت غیرمتمرکز:
۸۰	انواع موسسات آموزشی عالی
۸۰	آموزش عالی دولتی:
۸۰	آموزش عالی غیردولتی:
۸۱	آموزش عالی از راه دور (پیام نور):
۸۱	آموزش عالی علمی - کاربردی:
۸۲	آموزش عالی آزاد:
۸۲	بررسی توصیفی تحلیلی برخی از ویژگیهای نظام آموزش عالی ایران
۸۴	شیوه گزینش دانشجو
۸۷	روند رشد کمی دانشجویان در دانشگاهها و موسسات آموزش عالی و عوامل آن
۹۰	تعداد کل دانشجویان دولتی
۹۰	سهم دانشجویان برحسب مراحل تحصیلی
۹۱	ورودها در سال تحصیلی ۸۷-۱۳۸۶
۹۳	شمار فارغ التحصیلان
۹۴	تعداد اعضای هیات علمی دانشگاهها و موسسات آموزش عالی
۹۵	موسسات آموزش عالی
۹۶	ساختار و تشکیلات نظام تحقیقاتی ایران
۹۹	وضعیت شاخص های تحقیقاتی در ایران
۱۰۱	مقام جهانی ایران در تولید علم
۱۰۳	موانع تحقیقات آموزش عالی
۱۰۶	هزینه های و اعتبارات آموزش عالی ایران
۱۱۰	وضعیت فعلی بودجه آموزش عالی
۱۱۴	مدیریت دانشگاهی و چالش های آن
۱۱۵	نحوه انتخاب روسای دانشگاه در ایران
۱۱۵	اهم چالش های مدیریت آموزشی در ایران
۱۱۶	مشارکت
۱۱۷	نظام اداری و پشتیبانی
۱۱۷	درگیری با مسائل خرد اجرایی و کمبود وقت روسای دانشگاهها
۱۱۸	چالش های مدیریتی دانشگاههای ایران
۱۱۹	ارتباط دانشگاه و بازار کار

۱۲۲	..... نوآوریهای آموزش عالی
۱۲۶	..... سوئد
۱۲۶	..... ویژگی های اقلیمی، اقتصادی، سیاسی
۱۲۷	..... ساختار عمومی آموزش عالی
۱۲۹	..... تاریخچه آموزش عالی
۱۳۱	..... اصلاحات آموزش عالی
۱۳۲	..... اصلاحات دهه ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰
۱۳۲	..... اصلاحات سال ۱۹۹۳
۱۳۳	..... اصلاحات آموزشی سال ۱۹۹۸
۱۳۵	..... تحول آموزش عالی در سال ۲۰۰۷
۱۳۷	..... اهداف و رسالت های نظام آموزش عالی
۱۳۸	..... اهداف آموزش عالی سوئد شامل
۱۳۸	..... توسعه آموزش عالی سوئد و چالشها
۱۴۱	..... رشد دانشجو
۱۴۱	..... افزایش داوطلبان در سال تحصیلی ۲۰۰۷
۱۴۲	..... یک چهارم پذیرش دانشگاهها مختص دانشجویان خارجی است
۱۴۳	..... افزایش ناپیچ در شمار دانشجویان سال ۲۰۰۷
۱۴۳	..... طبقه اجتماعی دانشجویان
۱۴۴	..... کاهش در تعداد دانشجویان روزانه تمام وقت
۱۴۵	..... کاهش در تعداد مدارک اخذ در سطح تحصیلات تکمیلی
۱۴۶	..... آموزش عالی در سال ۲۰۰۸
۱۴۷	..... ارزشیابی از موسسات آموزش عالی بوسیله دولت، بعنوان راهی برای اعمال نظارت بر کار موسسات آموزش عالی
۱۴۸	..... نقش دولت و آژانس ها در آموزش عالی سوئد
۱۴۹	..... نقش آژانس ها در آموزش عالی سوئد:
۱۵۱	..... موسسات آموزش عالی در سوئد
۱۵۲	..... هزینه ها و وام های دانشجویی
۱۵۳	..... سرمایه گذاری در تحقیقات و پژوهش
۱۵۴	..... کمکهای آموزشی
۱۵۵	..... امکانات آموزشی
۱۵۶	..... سیاستهای تحقیقاتی
۱۵۸	..... بورسیه های دانشجویی

۱۵۹	راهنمایی دانشجویان دوره دکتری:
۱۵۹	پست های آموزشی
۱۶۰	ساختار سازمانی در موسسات آموزش عالی سوئد
۱۶۱	اداره موسسات آموزش عالی سوئد
۱۶۳	پروژه بولونیا:
۱۶۳	تامین بودجه آموزش عالی در سال ۲۰۰۷
۱۶۴	تامین بودجه سطح اول و دوم تحصیلی:
۱۶۵	تامین بودجه سطح دکتری:
۱۶۵	اعتبار مالی دانشجویان دوره دکتری
۱۶۶	منابع مالی خارجی
۱۶۷	ورود به آموزش عالی در سوئد
۱۶۷	گزینش
۱۶۸	ضوابط گزینش
۱۶۹	کارکنان آموزش عالی
۱۷۰	عدم توازن جنسیتی کارکنان
۱۷۱	بودجه تحقیقاتی
۱۷۲	رشد عمده در تامین بودجه در طی یک دوره ۱۰ ساله
۱۷۳	تحکیم ارتباط بین بخش صنعت و دانشگاهها
۱۷۳	نرخ استخدام
۱۷۳	حمایت از پروژه های تحقیقاتی بزرگ و تخصصی
۱۷۵	الگوهای حمایتی دانشجویان دکتری
۱۷۵	الگوهای استخدامی
۱۷۷	نروژ
۱۷۷	تاریخ نروژ
۱۷۹	اقتصاد نروژ
۱۸۰	ساختار عمومی آموزش عالی
۱۸۱	تاریخچه آموزش عالی
۱۸۲	توسعه آموزش عالی در یک دوره ۵۰ ساله
۱۹۳	نظریه های موثر روی نظام آموزش عالی نروژ
۱۹۴	توصیفی از آموزش عالی در نروژ
۱۹۷	بین المللی کردن آموزش عالی

۱۹۸	شبکه نروژ
۱۹۹	مدیریت اهداف
۲۰۲	اهداف
۲۰۵	آموزش عالی در سال ۲۰۰۷
۲۰۷	شمار دانشجویان در سالهای ۲۰۰۹ و ۲۰۱۰
۲۰۸	بودجه تحقیقات
۲۰۱	حوزه های انتخابی برای سرمایه گذاری
۲۰۹	برآورد بازده غیرتجاری در آموزش و تحقیقات
۲۱۰	نظام بودجه بندی و تاثیر آن روی آموزش عالی: سال ۲۰۰۸
۲۱۰	اداره موسسات
۲۱۲	سیاست صنایع در آموزش عالی نروژ
۲۱۳	آژانس های مرتبط با آموزش عالی
۲۱۵	چالشها

۲۱۸ فصل سوم

۲۱۸ روش شناسی تحقیق

۲۱۹	روش گردآوری اطلاعات
۲۱۹	جامعه آماری
۲۱۹	نمونه آماری
۲۱۹	روش پژوهش

۲۲۴ فصل چهارم

۲۲۴ تجزیه و تحلیل اطلاعات

۲۲۵	مقدمه:
۲۲۵	بررسی سوال اول
۲۳۳	بررسی سوال دوم
۲۳۷	بررسی سوال سوم
۲۴۲	بررسی سوال چهارم
۲۴۵	تعیین هزینه ها و اعتبارات آموزش عالی
۲۴۸	بررسی سوال پنجم

۲۵۴ بررسی سوال ششم

۲۵۷ بررسی سوال هفتم

۲۶۰ فصل پنجم

۲۶۰ بحث و نتیجه گیری

۲۶۲ ... اصل بهره گیری از اراء تربیتی و استفاده از تجارب کشورهای پیشرو در اصلاحات مربوط به آموزش عالی.

۲۶۳ اصل تحول در نظام آموزش عالی با توجه به ضمانتهای کارشناسی، قانونی و مالی.

۲۶۴ اصل بازاندیشی در سیاستها و اهداف آموزش عالی متناسب با نیازهای منطقه ای، ملی و فراملی.

۲۶۶ اصل هماهنگی در رشد کمی و کیفی نظام آموزش عالی.

۲۶۸ اصل توجه به کیفیت درآموزش عالی از طریق ارزشیابی کیفیت.

۲۶۹ اصل توجه به عدم تمرکز آموزشی در اصلاحات نظام آموزش عالی.

۲۷۱ پیشنهادات کاربردی.

۲۷۲ پیشنهادات برای پژوهشهای آینده:

۲۷۲ محدودیت های تحقیق :

۲۷۳ منابع فارسی

۲۷۸ منابع انگلیسی

فصل اول

کلیات تحقیق

مقدمه:

در روزگار ما، همه ملتها با هر نظام سیاسی و اجتماعی پیشرفته به مسئله برنامه ریزی و اصلاحات آموزشی، توجه خاص دارند. این توجه تقریباً فراگیر و جهانی است و نسبت به دیگر فعالیتهای پژوهشی از اولویت خاص برخوردار است، بررسی تاریخ تحول نظامهای آموزشی موفق جهان نشان می دهد که به منظور تحقق این امر، اغلب کشورهای پیشرو از مطالعات و پژوهشهای تطبیقی در زمینه آموزش و پرورش بهره گرفته اند و از آن بعنوان شرط لازم برای طراحی نظامهای آموزشی نوین خود نام می برند و بر لزوم و ضرورت اینگونه بررسیها قبل از اقدام به هرگونه اصلاحات آموزشی جامع برای رفع نیازمندیهای رو به رشد اقتصادی، فرهنگی و فنی خویش تاکید می ورزند (آقازاده، ۱۳۸۳).

تغییرات سریع علم و تکنولوژی طبیعتاً به تغییر در نیازها و انتظارات اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی از مراکز و موسسات آموزش عالی انجامیده است، طوری که این امر برنامه ریزان این مراکز را با چالشهای متعددی روبرو کرده و خواهد کرد، تحلیل ابعاد کمی و کیفی نظام آموزش عالی و راهبردهای مورد استفاده در بخشهای مختلف، آموزشی، پژوهشی، دانشجویی، اداری و پشتیبانی نظام مذکور بیانگر نارساییهای متعددی است که بعضاً منشا ساختاری- قانونی داشته و بعضاً ریشه های نگرشی؛ طوری که حتی با وجود شرایط و بستر مساعد، نگرشهای بسته و محدود کننده مانع حرکت سیال و روان این سیستم در راستای نیل به اهداف آن شده و خواهد شد. بهمین خاطر نظام آموزش عالی در راستای اتخاذ رویه ای عقلانی برای برخورد با این چالشها از طرفی و تسهیل تداوم مسیر پرتلاطو توسعه کمی و کیفی خود از طرف دیگر نیازمند بکارگیری راهبردهای هماهنگ با یافته های پژوهشی جدید است (عزیزی، ۱۳۸۵).

نظام آموزش عالی امروزه بخشی از نظام آموزشی کشورهای مختلف جهان است، و بعنوان بخشی به منزله کانون علم، تفکر و نوآوری، که محل فعالیت بیشتر نخبه گان، اندیشمندان و متخصصان می باشد وظایف و مسئولیتهای عمده ای همچون تربیت نیروی متخصص جامعه، تولید دانش و اشاعه آنرا برعهده دراد، بنابراین بعنوان بخشی که در راستای توسعه کشور به فعالیت می پردازد مورد توجه قرار می گیرد، از این رو بررسی نظامهای آموزش عالی کشورهای دیگر و تجزیه و تحلیل آنها در مورد چگونگی توسعه کمی و کیفی آن و توجه به روند اصلاحات نظام آموزش عالی با توجه به علل و عوامل آن می تواند چشم انداز مناسبی به ما در مورد توسعه نظام آموزش عالی کشورمان بدست دهد.

بیان مسئله:

دانش وجه رایج بازار جهانی شده است، موفق ترین جوامع آینده آنهایی هستند که در خصوص تایید، توزیع و استفاده از دانش بهینه عمل کنند و در این بهینه سازی دانشگاهها نقش حساسی را ایفا میکنند(ورنر زد، لوک ای، وبر، ص ۹۴). رسالت و اهداف دانشگاهها قبل از قرن نوزدهم بر ارائه خدمات اجتماعی توجه داشته و از آن به بعد برآورده کردن نیاز های اقتصادی واجتماعی جامعه صنعتی شده بوده است، اما رسالت های دانشگاههای حاضر پیش بینی الزامات آینده جهان، افزایش توان دسترسی به آموزش برای مردم، گسترش دمو کراسی و.. می باشد(واتسون دیوید، ص ۴۴).

تحولات و چالشهای جهانی و محلی در دو دهه اخیر نظیر جهانی شدن، ظهور فناوریهای اطلاعات و ارتباطات اقتصاد مبتنی بر دانایی، تغییرات جمعیتی، افزایش تقاضا برای آموزش عالی، گسترش مردم سالاری عدم تمرکز نهادهای مردمی از یک طرف و محدودیت منابع مالی از طرف دیگر به تغییرات ساختی-کارکردی عمده ای در نظام های آموزش عالی جهان منجر شده است(التباخ و داویس، ۲۰۰۰). چالش های مذکور از یک طرف دگرگونیهای سازمانی نظیر استقلال و خود تنظیمی مراکز آموزش عالی را سبب شده و از طرف دیگر تقاضا برای بهبود کیفیت و پاسخگو بودن این مراکز را افزایش داده است(فصل نامه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی، شماره ۴۵، ص ۸۶).

در شرایط حاضر که کل فرایند توسعه بر محور دانش و پژوهش قرار گرفته اهمیت نهادهای آموزش عالی پیش از پیش آشکار شده است، کشورهایی که توانسته اند که نهادهای آموزش عالی خود را به طور بهینه ای توسعه ببخشند و برنامه های آموزش عالی خود را متناسب با نیازهای جامعه متحول سازند در امر توسعه پیشگام هستند، بر این اساس توسعه دانشگاهها و موسسات آموزش عالی جهت

تربیت نیروی انسانی متخصص و توانمند به گونه ای که پاسخگوی فوری کشور و جامعه جهانی باشند چالشی است که امروز فراروی هر کشوری قرار گرفته است (نوشاد، ۱۳۷۶، ص ۱۰۱).

جهان امروز میطلبد که آموزش عالی بتواند به گونه ای برنامه ریزی کند که با نیازهای جامعه متحول امروز و دانشجویان هماهنگ شود، به زعم هاربیسون و مایرز از آنجا که توسعه اجتماعی و اقتصادی و فرهنگی و سیاسی جامعه از جمله ارکان توسعه ملی به شمار میروند ارتباط نظام آموزش عالی و دانشگاه به عنوان یکی از پیچیده ترین زیر نظامهای اجتماعی با هر یک از این موارد اهمیت و جایگاه نظام دانشگاهی را در مقایسه با سایر نهادهای موثر در توسعه نمایان سازد (فرمهبینی، ۱۳۷۳، ص ۲۱).

در سالهای اخیر و بخصوص بعد از ۱۹۹۰ میلادی شاهد دگرگونیهای مهمی در نظام آموزش عالی سراسر دنیا هستیم که برخی از این دگرگونیها شامل:

الف) افزایش متقاضیان نظام آموزش عالی که تا حدود زیادی متاثر از سه عامل مشروح زیر است:

۱) افزایش جمعیت

۲) متقاضی شغل مناسب که دانش آموختگان دانشگاهها بدان دسترسی دارند

۳) تغییرات سریع در رشد علم و تخصصی شدن رشته ها

ب) تقاضا برای آموزش عالی همراه با خواسته های جدید و متنوع بوده است

ج) نظام عرضه آموزش با افزایش دسترسی پذیری اطلاعات جدید، فناوری اطلاعات و ارتباطات تنوع

بسیار یافته است و شمار زیادی از کشورها یادگیری از راه دور برنامه های کوتاه مدت، برنامه های

فشرده نظری/عملی یا اصطلاحاً آموزش های ساندویچی و کپسولی و برنامه های مشترک با صنعت را

در پیش گرفته اند.

د) کنترل آموزش عالی نیز بر اثر تنوع منابع تامین سرمایه و در برخی موارد تلاش سنجیده برای کاستن از مسولیت سنگین دولت در آموزش عالی صورتهای گوناگون پیدا کرده است.

چالش های آموزش عالی در قرن بیست و یکم میلادی در کشور ما متأثر از همان چالشهایی است که جامعه جهانی با آن روبرو است، در اجلاس آموزش عالی در قرن بیست و یکم میلادی که چند سال پیش یونسکو در پاریس برگزار کرد بر این نکته تاکید شده است (دایره المعارف آموزش عالی، جلد اول، ص ۳۵۹).

بدون تردید بخش آموزش کشور بخصوص بخش آموزش عالی بعنوان کانون پرورش و تربیت نیروی متخصص و کارآمد و مرکز تولید علم و کسب مهارتهای فنی، پزشکی آموزش و... از اهمیت و جایگاه والایی به منظور کمک به توسعه همه جانبه کشور برخوردار است، در طی سالهای پس از انقلاب اسلامی رشد کمی قابل توجهی در بخش آموزش عالی اتفاق افتاد، افزایش تعداد رشته های تحصیلی، تعداد دانشجویان و بسیاری شاخص های کمی دیگر از جهش قابل ملاحظه ای برخوردار بود (صحرایان، ۱۳۸۲).

با عنایت به اینکه آموزش عالی یک حوزه تخصصی بوده و دارای ادبیات سازمان یافته حرفه ای بوده است و با توجه به تلاش مستمری که بعد از انقلاب اسلامی، جهت ارتقای کمی نظام آموزش عالی کشور صورت گرفته است، وضعیت رشد کمی آن با استانداردهای منطقه ای و بین المللی بسیار مناسب و چشمگیر است اگر چه به موازات این رشد در خصوص کیفیت آموزش عالی گامهایی برداشته شده است، با این وجود آموزش عالی کشور نیازمند کار عملی بیشتر جهت ارتقای کیفی است و این نیاز

بویژه در مبانی نظری و الگوهای رشد کیفی به عنوان یک حوزه تخصصی ملحوظ می باشد، دلیل بارز آن فقدان یک مدل غالب ارتقا و ابهام عملکرد کیفی دانشگاههاست (خورشیدی، عباس، ۱۳۷۸، ص ۷۴).
نظام آموزش عالی بعنوان پدیده ای هدفمند دارای دو بعد کمی و کیفی است که در رشد متعادل و موزون آن نیز باید در هر دو بعد کمی و کیفی به موازات یکدیگر باشند، رشد و گسترش کمی نظام آموزش عالی بدون توجه به کیفیت مسائلی همچون ترک تحصیل، اضافه عرضه نیروی انسانی متخصص و عدم فرصت جهت خلاقیت و در نهایت اتلاف منابع مالی و انسانی را بوجود می آورد (ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی، ۱۳۷۳).

بعد از تاسیس دانشگاه تهران آموزش عالی از رشد چشمگیری برخوردار بوده است که این رشد کمی بعد از انقلاب اسلامی نیز به همان شتاب افزایش یافته است (قمی معصومه، ص ۶۷).

مطالعات تطبیقی آموزش و پرورش موجبات افزایش بصیرت و افق دید برنامه ریزان آموزشی را فراهم می سازد و اداره کنندگان چنین نظامی را در کشف حقایق تربیتی و تحلیل اشتباهات آموزشی و اتخاذ تدابیری در جهت درمان به موقع آن یاری میدهد. نتایج چنین مطالعاتی به ما کمک می کند تا دریابیم دیگران در راه ساختن نظام های نوین آموزش عالی خود چه اقداماتی را به عمل آورده اند و چه راهکارهایی را برای حل و فصل مسایل و مشکلات آموزشی خود در پیش گرفته اند، زیرا آگاهی از تغییرات و اصلاحاتی که در نظام های آموزشی ممالک دیگر جهان در نتیجه تغییر در سیاست کلی آنان و یا در اثر رویدادهای فرهنگی، اقتصادی و تکنولوژیکی رخ داده است، میتواند اشتباهات احتمالی را در مراحل تدوین، تنظیم و اجرای طرهای آموزش عالی کاهش دهد (آقازاده، ۱۳۸۳، ص ۳۴).

با توجه به مطالب فوق و ضرورت اصلاحات در نظام آموزش عالی برای سازگاری با نیازهای جامعه و مسایل جهانی، امروز اکثر کشور های جهان جهت انجام اصلاحات آموزشی از مطالعات تطبیقی استفاده می نمایند، بنابراین بررسی روند توسعه و شناخت ویژگی های آموزش عالی کشور های موفق جهان و استفاده از تجارب آنها در برخورد با چالشها، ناکامیها و برنامه های نوآورانه می تواند ما را با توجه به شرایط فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و تاریخی در انجام اصلاحات آموزشی یاری نماید. از این رو در این تحقیق هدف شناخت روند توسعه کمی و کیفی و ویژگیهای نظام آموزش عالی دو کشور سوئد و نروژ و مقایسه آن با سیر تحول نظام آموزش عالی ایران از تاسیس دارالفنون تاکنون میباشد، که بر اساس مقایسه ای که انجام خواهد شد بتوان به نکات قوت و ضعف رشد کمی و کیفی نظام آموزش عالی خود در این دوران پی برد.

علت انتخاب نظام آموزش عالی دو کشور مورد نظر این است که نظام آموزشی دو این دو کشور در قیاس با کشور آمریکا دارای تمرکز سازمانی بیشتر، استقلال مالی و عملی کمتر و نسبت به ایالات متحده بیشتر روی فعالیتهای آموزشی متمرکزند تا فعالیت های پژوهشی، از این رو می توان شباهتهای بیشتری بین این سه کشور پیدا کرد، همچنین نظام های آموزشی همچون آلمان و انگلیس تمرکز زیادی روی آموزش های صنعتی و فنی دارند در حالی که در کشورهای سوئد و نروژ آموزش و پژوهش در اولویت میباشد(انجمن آموزش عالی اروپا) بعلاوه محقق خود قبلا در مورد نظام های آموزشی دو کشور مطالعات مختصری داشته است.

ضرورت و اهمیت پژوهش:

بررسی تاریخ تحول نظام های آموزشی موفق جهان نشان می دهد که به منظور تحقق این امر اغلب کشور های پیشرو از مطالعات و پژوهشهای تطبیقی در زمینه آموزش و پرورش بهره گرفته اند و از آن به عنوان شرط لازم برای طراحی نظامهای خویش نام می برند و بر لزوم و ضرورت این گونه بررسیها قبل از اقدام به هر گونه اصلاحات آموزشی جامع برای رفع نیازمندیهای روبه رشد اقتصادی، فرهنگی و فنی خویش تاکید می ورزند. (آقازاده، ۱۳۸۳، پیشگفتار)

با توجه به اینکه رسالت نظام آموزش عالی تحقیق، آموزش و تربیت نیروی متخصص مورد نیاز جامعه است و نقش مهمی را در توسعه جامعه ایفا میکند، نظام آموزش عالی باید خود را با تغییرات کنونی جهانی مثل پیشرفت سریع علم، تقاضای شدید برای آموزش عالی، جهانی شدن و چالشهای آن سازگار کند و جوابگوی نیازهای جامعه محلی و جهانی باشد از این رو برای رسیدن به این اهداف و سازگاری با مسایل جهانی بهره گیری از تجارب دیگر کشورهایی که در زمینه توسعه آموزش عالی دارای تجارب موفق بوده اند جهت انجام اصلاحات آموزشی مناسب ضروری است.

هدف کلی:

بررسی تطبیقی الگوی توسعه کمی و کیفی آموزش عالی در کشور های ایران، سوئد و نروژ

اهداف جزئی:

۱. بررسی برخی جنبه های توسعه کمی نظام آموزش عالی در کشور های مورد مطالعه. (شمار

اساتید، شمار دانشجو، شمار موسسات آموزشی و هزینه های آموزشی)

۲. بررسی برخی جنبه های توسعه کیفی نظام آموزش عالی در کشور های مورد مطالعه. (ارتباط نظام آموزش عالی با بخش صنعت و اقتصاد، نوآوری های آموزشی، نسبت اعضا هیات علمی بر حسب مراتب علمی و ...)

سوالات پژوهش:

۱. سیر تحول نظام آموزش عالی و نوآوری های آموزشی در کشور های ایران، سوئد و نروژ چگونه بوده است؟

۲. اهداف و رسالت های نظام آموزش عالی در کشور های ایران، سوئد و نروژ کدامند؟

۳. روند تاریخی رشد کمی دانشجو و موسسات دانشگاهی در کشور های ایران، سوئد و نروژ بر چه اصولی استوار بوده است؟

۴. اعتبارات و هزینه های آموزش عالی در کشور های ایران، سوئد و نروژ با توجه به شاخص های مورد نظر (منابع تامین کننده هزینه های آموزش عالی، هزینه سرانه دانشجو، هزینه های تحقیقاتی، نسبت هزینه های آموزش عالی به درآمد ناخالص ملی یا بودجه عمومی دولت) در دهه اخیر چگونه بوده است؟

۵. شیوه اداره مراکز آموزش عالی (متمرکز و نیمه متمرکز) در کشور های ایران، سوئد و نروژ چگونه است؟

۶. نسبت اعضا هیات علمی بر حسب مراتب علمی، نسبت دانشجویان هر مقطع تحصیلی به کل دانشجویان و نسبت استاد به دانشجو در کشور های ایران، سوئد و نروژ چگونه است؟

۷. ارتباط دانشگاهها و بخش صنایع و اقتصاد از لحاظ (همکاری آموزشی و

تحقیقاتی، استخدام) چگونه است؟

تعریف مفاهیم و واژگان تحقیق

توسعه:

فرایند جامع و فراگیری است که بوسیله انسان آغاز می شود و هدف آن خود انسان و بهبود

بخشیدن به شرایط زیستی کلیه افرادی است که در یک جامعه زندگی می کنند (فصل نامه

آموزش عالی، شماره سه، ص ۱۰)

آموزش عالی:

تحصیلات دوره های تحصیلی پس از دوره متوسطه دوم را آموزش عالی می نامند که به دو

شکل ارایه می شود:

- آموزش عالی کوتاه مدت
- آموزش عالی بلند مدت که در دانشگاهها متداول است (آقازاده، ۱۳۸۳، ص ۱۰۲)

بعد کمی: به ویژگیهایی شامل شمار موسسات آموزشی، شمار دانشجویان، شمار اساتید و... اطلاق می

شود.

بعد کیفی: به ویژگیهای فارغ التحصیلان، ویژگیهای اعضای هیات علمی، ارتباط دانشگاه با بخش

صنایع، ویژگیهای برنامه های درسی و ... اطلاق می شود (دایره المعارف آموزش عالی)

فصل دوم

پیشینه پژوهش

پیشینه و سوابق پژوهش درباره ویژگی های آموزش عالی در ایران ، نروژ و سوئد

اهمیت بررسی های تطبیقی برای فهم و ارزیابی مسائل آموزش عالی به خصوص در زمینه فرهنگ دانشگاهی است. ما اغلب از راه مقایسه شباهت ها و تفاوتهاست که می توانیم معنای نهفته در واقعیت ها را کشف کنیم. در این میان تفاوت ها بیش از شباهت ها اهمیت دارند. زیرا که در نتیجه عادت کردن به امور، اغلب قادر به دیدن و کشف آنها نیستیم. مقایسه دو یا چند جامعه به ما کمک می کند تا از امور آشنا و خو کرده آشنایی زدایی کنیم و با کمی فاصله آنها را ببینیم. دانشگاه امروز جزئی از زندگی روزمره ما شده است. در نتیجه برای شناخت آن باید از آن، آشنایی زدایی کنیم. بررسی تطبیقی به خصوص اگر به کمک بینش کیفی و تکنیک های مردم نگاری انجام گیرد می تواند انبوه اطلاعات و بصیرت های عمیق برای ما تولید کند، مطالعات آموزش عالی در ایران شاخه جوانی است که به تازگی رو به توسعه گذاشته است و در این مطالعات اغلب روش ها و بینش های کمی، غلبه دارد (فاضلی، ۱۳۸۷).

نظام های آموزش عالی از عوامل مهم و اصلی فرایند توسعه جوامع بشمار می روند، که موجبات توسعه اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی را فراهم می آورند، و دارای دو خصوصیت مهم آموزشی و پژوهشی هستند، نقش آموزشی دانشگاه اساسا بر تربیت نیروی متخصص که نقش کلیدی را در امر توسعه بویژه توسعه صنعتی و اقتصادی ایفا می کند، و نقش پژوهشی آن نیز در تحقیقات بنیادی و کاربردی که شرط لازم برای موفقیت در برنامه توسعه است تبلور می شود، لذا حفظ موقعیت دانشگاه ها و تقویت و تحکیم مبانی آن در جهت ایجاد ارتباط صحیح با احتیاجات جامعه در فرایند توسعه و بالندگی از مسائل مهم و بسیار ضروری به نظر می رسد که این امر مستلزم عنایت به نیازها،

ضرورتها، موانع و مشکلات و نیز تلاش مستمر جهت یافتن راههایی است که تسهیلات لازم را در این خصوص فراهم نماید.

آموزش عالی همواره به دلیل تأثیر آن در بالندگی اجتماعی، صنعتی و علمی کشورها مورد بحث، نقد و پژوهش بوده است و در این زمینه استفاده از دستاوردهای پژوهش های قبلی می تواند کمک شایانی در جهت شناسایی نقاط مثبت و منفی آموزش عالی در ممالک مورد مطالعه بنماید. در برخی از پژوهش ها سیر تحول آموزش عالی و مشکلات آن در زمینه گزینش دانشجو، اعضای هیئت علمی، مدیریت دانشگاهها و ... مورد بررسی قرار گرفته است، ولی پژوهشی که به گونه ای مشخص با موضوع مورد بررسی این تحقیق به اجرا در آمده باشد و در آن سیر تحول آموزش عالی با توجه به ویژگی های آن در سه کشور معین ایران، سوئد و نروژ بررسی شده باشد، در مجموع پژوهشها ثبت نشده است. لذا به منظور جامعیت بخشی به موضوع مورد پژوهش در این بخش سعی بر آن است که به شرح و تحلیل برخی از تحقیقاتی که در حیطه نظام آموزش عالی در سه کشور فوق الذکر به انجام رسیده، پردازیم. با این هدف که این گونه بررسی ها در شناسایی نظام آموزش عالی و همچنین ریشه یابی عمده ترین مسائل مربوط به آن ما را یاری دهد و زمینه گسترده تری برای بحث و تحلیل مباحث پژوهش حاضر، بطور تطبیقی و تحلیلی فراهم آورد.

سوابق پژوهش در داخل

نخستین مطالعات تطبیقی در ایران بیشتر روی شناخت نظام آموزش و پرورش متمرکز بوده تا نظام آموزش عالی و تحقیقات در این رابطه بیشتر به تجزیه و تحلیل کمی نظام آموزش عالی پرداخته است تا بررسیهای کیفی و بخصوص قوم‌نگاری و فرهنگی، و بعلاوه تحقیقات کمی در مورد آموزش عالی کشورهای نروژ و سوئد بچشم می‌خورد. ما در اینجا به بررسی چند مورد از این مطالعات خواهیم پرداخت.

نخستین پژوهشها در مورد آموزش عالی ایران مرتبط به سالهای قبل از انقلاب اسلامی است عابدی (۱۳۴۷) در تحقیقی مربوط به بررسی ملاکهای انتخاب دانشجو در ایران در چهار موسسه دانشگاه تهران، دانشگاه تربیت معلم، دانشگاه متحدین و مدرسه عالی پارس نشان میدهد که ضریب همبستگی بین میانگین نمرات دانشگاهی و نمرات آزمون سراسری در سطح متوسط به پایین می‌باشد (هجری، ۱۳۵۶).

در تحقیقی دیگر در سال ۱۳۵۶ توسط کلارستاقی با عنوان مقایسه روشهای مختلف کنکور دانشگاهها در سالهای قبل از انقلاب بمنظور یافتن شباهتها و تفاوتها با کشورهای آمریکا، نتایج بررسی ها نشان می‌دهد که در سال ۱۳۵۶ گزینش دانشجو برای ورود به موسسات آموزش عالی بر اساس تلفیق نمرات دبیرستان با آزمون سراسری از ضریب همبستگی معنی دار بالاتری با موفقیت تحصیلی دانشگاهی نسبت به سال ۱۳۵۲ که گزینش فقط از طریق آزمون سراسری انجام می‌پذیرفته برخوردار بوده است، نتایج پژوهشی بدست آمده نشان می‌دهد که تلفیق نمرات دبیرستان همراه با آزمون سراسری راه مناسب تری جهت گزینش برای ورود به دانشگاهها است. (کلارستاقی، ۱۳۵۶)

فرجاد (۱۳۸۲) در کتاب خود تحت عنوان آموزش و پرورش تطبیقی نظام آموزش و پرورش را در کشورهای فرانسه، اسکاتلند، آلمان، انگلستان، پاکستان، چین، ژاپن، سوئد، و هندوستان مورد مقایسه قرار داده است. در بخش آموزش عالی سوئد به بررسی توصیفی ویژگیهای نظام آموزش عالی این کشور پرداخته است که در نهایت الگوگیری نظام آموزش عالی این کشور را از کشور آلمان دانسته است وجود مدارس گیمنازیوم را در سوئد تقلیدی از مدارس متوسطه کشور آلمان میداند.

در این کتاب همچنین اصول عمومی آموزش و پرورش، مسائل آموزش و پرورش، هدفهای آموزشی، خصوصیات اخلاقی و ملی ملتها، مسائل و کمبودهای آموزشی و روند تکوینی و تاریخی علم آموزش و پرورش و آموزش عالی بطور تطبیقی مورد بررسی قرار گرفته است. یافته‌های تحقیق حاکی از آن است که بسیاری از مشکلات و گرفتاریهای نظامهای آموزشی بویژه در کشورهای جهان سوم، از نظر مبانی و اصول وجوه مشابهی دارند و اگر راه حلی برای یکی از این مسائل در گوشه‌ای از جهان کشف شود بدون شک اجرای آن در شرایط مساوی در جای دیگر به همان نتیجه منتهی خواهد شد و به همین دلیل اطلاع از نحوه کارکرد سیستمهای آموزشی هر کشور و میزان کارایی آنها برای مسئولان آموزش کشورهای دیگر لازم است.

در این اثر پژوهشی تصریح شده است که عوامل محیطی، اقتصادی، تاریخی، سیاسی، محیط اجتماعی، آموزش و پرورش و وراثت در هر کشور، شکل دهنده خصوصیات ملی هستند و باعث تغییر و تحول در آن می‌شوند.

مشایخی (۱۳۴۹) در کتابی تحت عنوان آموزش و پرورش تطبیقی، سیر تحول و سازمان و اداره آموزش و پرورش در کشورهای ایران، هند، شوروی سابق، فرانسه، آلمان غربی، انگلستان، و آمریکا مورد

مطالعه قرار داده است. به اعتقاد این محقق مطالعه سیر تحول آموزش و مقایسه وضع مدارس و دانشگاهها، هدف، برنامه ها، و سازمانهای تربیتی در کشورهای مختلف جهان، موجب آشنایی کشورها با مسائل و مشکلاتی می شود که کشورها برای اصلاح توسعه آموزش و پرورش خود با آن روبرو هستند و ارتباطی را که این مشکلات با تاریخ و گذشته هر ملتی دارد، روشن می سازد و ثانیاً مدیران را از تدبیرهایی که کشورهای دیگر با توجه به سنت های فرهنگی و ارزش های ملی برای گشودن مشکلات خود بکار می برند واقف نموده و آنان را به طبقه بندی مسائل و تنظیم طرح های تربیتی کوتاه و یا دراز مدت توانا می سازد. برخی از نکات مورد توجه این پژوهش عبارتند از:

۱- اهداف مبهم، غیر صریح و متعارض آموزشی موجب بی اعتنایی در انجام وظیفه و ارزشیابی ناقص از فعالیتها می شود.

۲- مطالعات تطبیقی مانع تقلید کور کورانه می شود و استفاده از تجارب کشورها بر اساس سنن فرهنگی و سوابق تاریخی کشور صورت می گیرد. این مطالعات باعث می شود که توانایی لازم برای درک صحیح تر نظام آموزشی ملی فراهم بیاید و بر امکان ارزشیابی همه جانبه تر برنامه های آموزشی و درسی بیفزاید و کیفیت راه حل های پیشنهادی جهت حل دشواریها را بالا برد و امکان بهره گیری از تجربه دیگران را فراهم ساخته، احتمال اشتباهات را کاهش دهد.

۳- توسعه آموزش و پرورش موجب افزایش فعالیتها اقتصادی و افزایش در آمد می شود.

۴- اقدام به تمرکز زدایی آموزش و پرورش با همه مشکلات و خطراتی که دراد تنها راه علاج برای توسعه کمی و اصلاح کیفی آموزش و پرورش بشمار می رود که باید با دقت و مراقبت و بدون شتاب انجام گیرد.

۵- مشارکت و همکاری متقابل دولت و ملت و همت و پشتکار آنان در امر آموزش موجب پیشرفت و ترقی جامعه می شود.

۶- لازم است همراه با افزایش موسسات آموزشی و استخدام مدرسان ، وسایل تحقیق و مطالعه در باب مسائل تعلیم و تربیت و ارزشیابی هدف ها و برنامه های تربیتی نیز فراهم شود.

آقا زاده (۱۳۸۱) در کتاب خود تحت عنوان آموزش و پرورش تطبیقی ، نظام آموزش و پرورش ژاپن و انگلستان را با یکدیگر مقایسه نموده است . برخی از نتایج پژوهش عبارتند از :

۱- شرایط جغرافیایی و جزیره ای بودن، وجود منابع سرشار اقیانوس ها و تحولات اقتصادی ، سیاسی و فرهنگی، بکار گیری توان و استعداد افراد جامعه از طریق توجه به آموزش و پرورش و مجاهدت ها و کوششهای دولت و ملت ژاپن و انگلستان، موجب موفقیت آنها در سطح جهان شده است.

۲- خط و زبان مشترک موجبات اتحاد و همبستگی ملی و رشد و توسعه همگانی را فراهم نموده است.

۳- عملکرد دانشگاهها و موسسات آموزشی عالی در این دو کشور در جهت تحقق اهداف آموزش عالی مانند تربیت مدیران شایسته و نیروی کار متخصص سازمان یافته است و تحقیقات بنیادی و کاربردی از اهمیت ویژه ای برخوردار است و سهم عمده ای از بودجه

تحقیقات اختصاص به دانشگاه دارد و فعالیت های پژوهشی در رده مهمترین وظایف اساتید این کشورها قرار دارد.

۴- دانشگاهها و موسسات آموزشی عالی در ژاپن نسبت به دانشگاهها انگلستان از نظر تحصیلات، تخصصی تر و متنوع تر هستند. تنوع رشته های فنی و تکنولوژی در ژاپن بیش از انگلستان است. زیرا بخش صنایع در تخصصی کردن رشته های دانشگاهی به منظور مشارکت در سرمایه گذاری و بهره گیری از فارغ التحصیلان دانشگاهی فعال تر عمل کرده است.

۵- اگر چه مدیریت دانشگاهی در کشور ژاپن به شیوه متمرکز و در انگلستان به شیوه غیرمتمرکز انجام می شود، اما در هر دو کشور با رعایت اصول و موازین حاکم بر اداره امور متناسب با اوضاع و شرایط اجتماعی، سیاسی، اقتصادی کشور و بکار گیری مسئولان شایسته، نظام آموزش عالی توانسته است در زمینه تربیتی کارشناسان طراز اول و نیروی کار در سطوح بالای تخصصی موفق عمل نماید.

در کتاب دیگری تحت عنوان « مسائل آموزش و پرورش ایران » آقا زاده (۱۳۸۳) پیشنهاد آموزش و پرورش ایران را از زمان گذشته به ویژه از تاسیس دار الفنون تا به امروز مورد بررسی قرار داده است و با تفسیر گذشته، عوامل رکود فعالیتهای فرهنگی و علمی و شکل گیری مسائل کنونی نظام آموزشی کشور را تحلیل نموده است. یکی از مباحث این تحقیق تحلیل عمده ترین نارسایی ها و کاستی ها موجود در دانشگاهها و موسسات آموزشی عالی ایران است.

از جمله یافته های این پژوهش عبارتند از :

- محل استقرار اغلب دانشگاههای کشور فاقد محوطه ای وسیع و بناهای دانشگاهی مناسب هستند وامکانات آنها جوابگوی خیل عظیم دانشجویان مشغول به تحصیل نمی باشد.
- علیرغم توسعه کمی دانشگاهها و رشد بی رویه دانشجویان در زمینه استخدام کادر علمی برجسته اقدامات موثری به عمل نیامده است. اکثر اساتید دارای مراتب علمی پایین تر از استادی و دانشیاری هستند و شرایط اقتصادی، اجتماعی نامناسب آنها مانع گزینش اصلح اساتید می شود، زیرا نیروهای متخصص و کار آموزده گرایش چندانی به این حرفه ندارند.
- شیوه انتخاب دانشجو در سه کشور ایران، ژاپن و انگلستان، مقایسه شده و محقق به این نتیجه رسیده است که دانشگاههای ایران نتوانسته اند بهترین استعدادها را گزینش کنند و این در حالی است که دانشگاههای انگلستان و ژاپن از شیوه های مختلفی برای انتخاب دانشجویان شایسته استفاده می کنند و تدابیری را در پیش گرفته اند که نتیجه آن پذیرش دانشجویانی است که بتوانند جوابگوی نیازهای بازار کار باشند.
- برنامه درسی دانشگاهها در ایران با مسائل جدی از جمله فقدان سیاست های علمی روشن، روز آمد نبودن متناسب با تحولات ایران و جهان، استفاده از کتب درسی نامناسب و حجیم و عدم ارتباط آنها با نیازهای جامعه و علائق دانشجویان، روبرو هستند.

- فعالیت‌های پژوهشی با مشکلاتی از جمله کمبود تعداد محققان، کمبود اعتبارات تخصیصی به تحقیقات و توزیع نامناسب آن، نبود سیاست‌های منسجم و روشن تحقیقاتی و ... روبرو می‌باشد. در حالیکه در کشورهای پیشرفته، پژوهش در دانشگاهها کلید اصلی پیشرفت علم و توسعه و نوسازی جامعه و شیوه‌های مدیریت و برنامه ریزی محسوب می‌شود و از جایگاه ویژه‌ای میان اساتید و دانشجویان برخوردار است.

- فرایند ارزشیابی از دانشجویان به دلیل شلوغ بودن کلاسهای دانشگاه و نبودن امکان مباحثه و تبادل آرا بدرستی انجام نمی‌گیرد. امتحانات دانشگاهی در حد پس دادن کتابها و جزوات درسی و متکی بر حافظه است که آن هم بصورت شتابزده در پایان ترم انجام می‌شود. در پژوهش مذکور مسائل آموزش و پرورش ایران از ابعاد گوناگون مورد بحث و تحلیل قرار گرفته است. راهکارهای کاربردی در زمینه مسائل عمده آموزش عالی کشور ارائه شده است.

الماسی (۱۳۸۲) در کتابی تحت عنوان آموزش و پرورش تطبیقی، آموزش عالی را در کشورهای فرانسه، ژاپن، چین، استرالیا، آمریکا و انگلستان مورد مقایسه قرار داده است. یافته‌های پژوهش حاکی از این است که در این کشورها اغلب افراد علاقمند و نخبه متقاضی ورود به دانشگاه هستند. زیرا توجه این کشورها به تعلیمات فنی و حرفه‌ای در دوره متوسطه، درصد بزرگی از دانش آموزان دبیرستان‌ها مایل نیستند به دانشگاه راه یابند.

آنان می توانند با یادگیری فنون خاص وارد بازار کار شوند. در این کشورها شرط ورود به بازار کار نه تنها داشتن مدرک تحصیلی، بلکه دارا بودن شایستگی های حرفه ای و شغلی و توانمندیهای علمی و عملی است. در صورتیکه در بسیاری از کشورهای توسعه نیافته و در حال توسعه کسب مدرک دانشگاهی شرط اساسی دستیابی به شغل مناسب است و لذا همه افراد دیپلمه متقاضی ورود به دانشگاه هستند و ورود آنها نیز از طریق کنکور سراسری امکان پذیر است. فارغ التحصیلان دانشگاههای دولتی و غیر دولتی در این کشورها متقاضی استخدام در سازمانها و دستیابی به مشاغل از نوع پشت میز نشینی و حقوق بگیری از دولت هستند، در حالی که این جوامع با کمبود گروه کارگر ماهر و متخصص روبرو هستند. یکی از سیاست های آموزش عالی در کشور چین تربیت کادرهای فنی بر اساس نیازهای بازار کار است. این کشور سعی نموده است دانشگاهها را در استانها و شهرهای دور و نزدیک گسترش دهد و از تمرکز دانشگاهها در شهرهای بزرگ بکاهد، بطوریکه هر بخش از کشور دارای یک دانشگاه باشد.

سرکار آرانی (۱۳۸۲) در کتابی با عنوان اصلاحات آموزشی ومدرن سازی با تأکید بر مطالعه تطبیقی آموزش و پرورش ایران و ژاپن، نظام آموزش و پرورش ایران و ژاپن را در ابعاد مختلف با یکدیگر مقایسه نموده است.

محقق اذعان می نماید که یکی از ریشه های اساسی تفاوت دو کشور ایران و ژاپن در ابعاد مختلف و در طول تاریخ، چگونگی مقابله آنها با نفوذ فرهنگ و تمدن غرب است. احترام به موارد فرهنگی، مقابله با مداخله بیگانگان در امور داخلی کشور، هماهنگی نظام آموزش و پرورش با انتظارات جامعه و ویژگی های شخصیتی و ملی مردم ژاپن از عوامل موفقیت نظام آموزشی ژاپن محسوب می شود.

رمز موفقیت ژاپن سرمایه گذاری دراز مدت در آموزش و پرورش و آموزش عالی و حمایت بی دریغ مردم ژاپن از دولت در تحقق سیاستهای آموزشی بسیار مؤثر بوده است.

در حالیکه سوابق تاریخی ایران نشان می دهد که علیرغم ارزشگذاری به آموزش و پرورش ، بدلیل عدم هماهنگی نظام آموزشی با نیازهای اقتصادی و اجتماعی و عدم آگاهی کافی در مورد سرمایه گذاری در آموزش و پرورش و ... موجب شده عملاً نظام آموزشی به جایگاه شایسته خود به عنوان اساس توسعه اقتصادی و اجتماعی دست نیابد.

در این پژوهش سیر تاریخی آموزش و پرورش، ساختار نظام آموزشی ، سازمان و مدیریت آموزشی در کلیه سطوح، تنگناها و چالش های آن در دو کشور ایران و ژاپن مورد تحلیل و مقایسه قرار گرفته و انواع دانشگاهها و موسسات آموزش عالی و شیوه گزینش دانشجو در ژاپن نیز بررسی شده است.

یمنی دوزی سرخابی (۱۳۸۲) در کتاب خود تحت عنوان برنامه ریزی توسعه دانشگاهی معتقد است که در پی تحولات و تغییراتی که در چند دهه اخیر در تمامی حوزه های علمی، اقتصادی، فرهنگی و اجتماعی جوامع بشری پدیدار گردیده است، بیش از پیش بر اهمیت نقش نظامهای آموزشی خصوصاً آموزش عالی و دانشگاهها افزوده شده است. امروزه دانشگاهها و موسسات آموزش عالی به عنوان مراکزی استراتژیک که رشد و توسعه پایدار جوامع بطور مستقیم به کمیت و کیفیت برون دادهای آنها وابسته می باشد، در نظر گرفته میشود و بر این باورند که توسعه همه جانبه کشورها ایجاد تعامل پویا در جوامع بشری منوط به پویایی دانشگاهها به عنوان برج فرماندهی علمی و فکری جامعه می باشد.

برای آنکه دانشگاهها این چنین رسالتی داشته باشند لازم است مدیریت دانشگاهها مورد توجه خاص قرار گیرد که برنامه ریزی یکی از ابعاد این مدیریت بشمار می آید. به نظر محقق برای تحقق یک برنامه

ریزی استراتژیک دانشگاهی بررسی وضعیت گذشته و موجود دانشگاه، بررسی موقعیت های بیرون دانشگاه و بررسی وضعیت درونی آن ضروری است.

همچنین انواع الگوی مدیریتی جهت دستیابی به تفکر همه جانبه نگر مورد توجه قرار گرفته و در انتها وضعیت برنامه ریزی توسعه دانشگاهی در چند کشور پیشرفته صنعتی مورد مقایسه قرار گرفته است.

ناظم زمردی (۱۳۶۷) در تحقیق خود تحت عنوان « بررسی نظام گزینش دانشجو و اثرات آن بر توفیق تحصیلی دانشجویان دانشگاه تهران در سالهای تحصیلی ۶۵-۱۳۶۲» به این نتیجه رسیده است که علیرغم قدمت آموزش عالی ایران و بهره مندی از رشدی شتابان در زمینه کمی، ملاحظه شده که گسترش آموزش عالی جوابگوی خیل عظیم متقاضیان ورود به موسسات آموزش عالی نبوده و پاسخگوی نیازمندیهای فنی و تخصصی کشور نمی باشد از لحاظ کیفی این نارسایی ها به مراتب بیشتر است که مهمترین علل آن را در تبعیت کورکورانه از الگوهای آموزشی بیگانه، عدم بهره مندی از امکانات آموزشی مطلوب، منطبق نبودن رشته ها با اولویت های درخواستی جامعه، فقدان کادر آموزشی مجرب و عدم توزیع متناسب و مفید اساتید و ... باید دانست.

در پژوهشی تحت عنوان بررسی کارکنان لیسانسه دانشگاهها وابسته به وزارت آموزش عالی در شهر تهران با رشته های تحصیلی آنان و نقش آن در رضایت شغلی، نتایج تحقیق نشان می دهد که هر سیستم در بکارگیری نیروی انسانی باید به سه عنصر توجه کند:

- تولید و ترمیم تربیت نیروی انسانی متخصص بر اساس نیازهای جامعه است که نقش

مهمی در برنامه های توسعه اقتصادی و اجتماعی جامعه دارد.

- تخصیص: بمعنی قرار دادن افراد در پست ها و مسئولیتهای مناسب و با توجه به تخصصشان است.

- بهره برداری: این عنصر زمانی مطرح میگردد که تخصیص به صورت صحیح صورت گرفته باشد و منظور عواملی است که باعث ایجاد انگیزه و تبدیل نیروی بالقوه به نیروی واقعی می شود.

نتایج تحقیقات شان می دهد که اکثر کارمندان در ارتباط با رشته تحصیلی خود شاغل نبوده و موارد فوق در استخدام مورد توجه قرار نگرفته و حدود ۵۷٪ از کارمندان از شغل خود راضی نیستند.

ستار (۱۳۷۵) در پژوهش خود با عنوان « بررسی وضعیت تحقیقات در بین اعضای هیئت علمی دانشکده های علوم تربیتی تهران » به نتایج زیر رسیده است :

۱- بین امکانات اقتصادی و رفاهی اعضای هیئت علمی با انجام تحقیقات توسط آنها به عنوان مجری رابطه های وجود ندارد.

۲- به نظر نیمی از اعضای هیئت علمی (۵۸ درصد) ، قوانین و مقررات ارتقا و ترفیع در سلسله مراتب دانشگاهی تا حد خیلی زیادی متناسب نمی باشد.

۳- اکثریت اعضای هیئت علمی (۶۱ درصد) میزان استفاده از شبکه های اطلاع رسانی را در حد کم و خیلی کم اظهار داشته اند.

۴- به نظر (۵۰ درصد) از اعضای هیئت علمی، نظام اداری و مدیریتی دانشگاهها، تحقیقات را در بین اعضا در حد کم و خیلی کم اظهار داشته اند.

۵- (۴۴ درصد) از اعضای هیئت علمی روحیه تحقیقاتی در بین خود را در حد کم و

خیلی کم دانسته اند.

۶- (۳۸ درصد) از اعضای هیئت علمی میزان تحقیقات مشارکتی با دانشجویان را در حد

کم و خیلی کم اظهار داشته اند.

۷- بیش از نیمی از اساتید (۶۶ درصد) اظهار داشته اند که اهمیت تحقیقات علوم تربیتی

در دانشگاه در حد کم شناخته شده است.

۸- بیش از نیمی از اساتید (۶۶ درصد) اظهار داشته اند که اهمیت تحقیقات علوم تربیتی

در دانشگاه در حد کم شناخته شده است.

۹- بیش از نیمی از اعضای هیئت علمی (۵۷/۵ درصد) میزان و نحوه تخصیص اعتبارات

و امکانات دانشگاهها به تحقیقات علوم تربیتی را در حد کم و خیلی کم دانسته اند.

زینالی نسب (۱۳۷۵) در پژوهشی تحت عنوان «ارائه رویکردی جهت ارزیابی کیفیت مراکز آموزش

عالی» با بررسی و جمع بندی دیدگاههای صاحب نظران درون و بیرون سیستم، به نتایج زیر رسیده است:

۱- اهداف استراتژیک مراکز آموزش عالی کشور ما به صورت مدون و قابل حصول و با توجه به

مجموعه امکانات کشور مورد توجه قرار نگرفته است.

۲- وزارت آموزش عالی مکانیزم قدرتمندی جهت ارزیابی کیفی مراکز تحت پوشش خود ندارد.

۳- هر دانشگاهی باید با تدوین شاخص های کیفی در کنار شاخص های مربوط به بهره وری

دانشگاه و با تاسیس کمیته ارزیابی و بهره وری به صورت مستمر و زیر نظر آموزش عالی اقدام

نماید.

۴- برخلاف بسیاری از مدیران منظور از رشد کیفی دانشگاه توسعه دوره های تکمیلی نیست، زیرا شرایط وامکانات کشور اجازه نمی دهد دانشگاه درجهت کاستن از دوره های کارشناسی افزایش دوره های تکمیلی برنامه ریزی شود.

۵- دیدگاه غالب درباره بحث کیفیت این است که دانشگاهها محصولی به جامعه ارائه بدهند که سریع جذب بشوند، خرج کمتر داشته باشند و دارای اطلاعات بروز بوده و از مهارت های لازم برخوردار باشند.

۶- استفاده از مکعب کیفیت می تواند یکی از ابزارهای مفید برای ارزیابی کیفیت مراکز آموزشی باشد که با توسعه و کامپیوتری کردن آن قطعاً یکی از مشکلات مهم مدیران حل خواهد شد. رئیسی جعفر آبادی (۱۳۷۶) در پژوهشی تحت عنوان «بررسی عوامل مؤثر در افزایش کیفیت آموزش دوره کارشناسی ارشد از دیدگاه اساتید و دانشجویان» اذعان می نماید که عامل افزایش کیفیت و کارایی آموزشی در دانشگاهها عبارتند از:

جو سازمانی و مدیریت کار آمد، بهبود شیوه های گزینش مدرسان دانشگاهها، فراهم کردن زمینه رشد و توسعه حرفه ای دانشجویان، تغییر شیوه های گزینش دانشجو، بهبود شیوه های تدریس و ارزشیابی از عملکرد دانشجویان، بهبود وضعیت کتابخانه ها و سایر امکانات تحصیلی.

غروی (۱۳۷۷) در مقاله ای با عنوان «آموزش و پرورش ملی در دانمارک آنگونه که من دیدم» به بررسی نظام آموزشی دانمارک پرداخته است. او درباره ساختار نظام آموزش عمومی در دانمارک با ذکر پیشینه آن، قوانین و مقررات مدارس و دلایل و لزوم اصلاحات آموزشی تحقیق کرده و معتقد

است که پیشرفت های بوجود آمده در این زمینه به لحاظ مشارکت های دلسوزانه مسئولان آموزشی و دانشگاهی و غیر دانشگاهی و ... می باشد.

وزیری (۱۳۷۸) در پژوهش خود تحت عنوان «نظام برنامه ریزی درسی در آموزش عالی ایران» می گوید که دارالفنون با انگیزه رفع نیازهای دولت و به تشخیص سیاستمداران و نه علما، بدون ارتباط با نیازهای جامعه تاسیس شد و برنامه ریزی درسی آن به صورتی غیر متمرکز و مدرسه محور و بر مبنای مشارکت مدرسان بود.

اما در زمان کنونی برنامه ریزی درسی اغلب بصورتی متمرکز انجام می گیرد و دانشگاهیان مشارکتی در تهیه آن ندارند. محتوای برنامه های درسی منطبق با اهداف توسعه کشور نیست و به علت جدایی برنامه های درسی از نیازهای جامعه، در تدوین و تهیه آن به پیشرفت های علمی توجه نمی شود. استادان و دانشجویان در تمام گروههای آموزشی برنامه های درسی گروه خود را مطلوب نمی دانند و معتقدند برنامه درسی باید از تمرکز گرایی کنونی فاصله گرفته و با جلب مشارکت استادان و حتی دانشجویان در کنار شورای عالی برنامه ریزی به پاسخگویی بیشتر به نیازهای جامعه در حال توسعه نزدیک شود. در این پژوهش یک الگوی مناسب برنامه ریزی درسی برای آموزش عالی ایران پیشنهاد شده است.

آراسته (۱۳۸۰) در پژوهش دیگری با عنوان «مدیریت در دانشگاههای وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری: چالش ها و کاستی ها» چنین می گوید که جامعه آماری پژوهش شامل ۴۷ رئیس دانشگاه، ۱۹۶ معاون دانشگاه و ۲۹۶ رئیس دانشکده بوده است. یافته های پژوهش حاکی از این واقعیت است که روسای دانشگاهها با داشتن میانگین ۲/۷ سال تجربه دارای میانگین سنی ۴۲/۳ در

آغاز کار می باشند. میانگین تجربه به عنوان (عضو هیئت علمی) ۱۳/۷ سال می باشد که در این میان ۸۴/۲ درصد آنها فاقد تجربه به عنوان مدیر گروه بوده اند. میانگین سالهای تجربه به عنوان رئیس دانشکده ۱/۲ سال است و این در حالی است که ۵۰ درصد از آنها هیچگونه تجربه ای در این زمینه ندارند.

در مورد سالهای تجربه به عنوان (معاون دانشگاه) ۳۴/۲ درصد ۱ تا ۳ سال تجربه دارند، در حالیکه بیش از یک سوم از آنها فاقد هر گونه تجربه ای در این سمت هستند. میزان تجربه رؤسای دانشگاهها به عنوان (رئیس دانشگاه) چنین است: ۵۲/۶ درصد ۱ تا ۳ سال، ۱۳/۲ درصد ۴/۶ سال، ۱۸/ درصد ۶ تا ۷۱ سال و ۱۵/۸ درصد نیز برای اولین بار این سمت را تجربه می کنند.

در صورتی که میانگین سنی روسای دانشگاههای آمریکا ۵۶ سال و میانگین متوسط تجربه آنها در این سمت نیز ۶ سال می باشد. بر اساس این تحقیق، ۲۸ نفر از روسای دانشگاهها دارای مرتبه استادیاری، ۶ نفر دانشیار و ۴ نفر استاد هستند و بیش از ۵۲ درصد آنها بعد از سال ۱۳۷۰ دکتری خود را اخذ کرده اند.

در این پژوهش تصریح شده است که چون شغل ریاست دانشگاه مسئولیتی تخصصی محسوب می شود، بدیهی است که تجربه علمی و مدیریتی برای درک نیازها و انتظارات نقش مهمی ایفا می کند. در حالی که رشد مدیران در آموزش عالی ایران بر اساس توانمندیهای تخصصی، قابلیت ها و منطق سلسله مراتب صورت نمی پذیرد. خصوصیات شخصی روسای دانشگاهها نشانگر آن است که میان روسای دانشگاهها (۲/۶ درصد زن) و دانشجویان (۴۱/۹ درصد زن) ناهمگونیهای جنسیتی وجود دارد، در حالی که روسای توانمند زن می تواند الگویی مناسب برای دانشجویان زن باشند. بعلاوه نتایج

تحقیق مؤید این است که ۱۸/۴ درصد از روسای دانشگاهها آخرین مدرک تحصیلی خود را در گروه آموزش علوم انسانی کسب کرده اند.

در حالی که ۴۱/۹۲ درصد از دانشجویان در رشته های علوم انسانی تحصیل می کنند. روسای دانشگاهها با مدرک تحصیلی در گروههای علوم پایه و فنی (۵۵/۲ درصد) منبع اصلی تأمین کننده پست مدیریت در دانشگاههای کشور هستند. این در حالی است که در آمریکا ۸۱/۶ درصد روسای دانشگاهها دارای مدرک تحصیلی در گروههای علوم انسانی هستند و در این میان گرایش های تعلیم و تربیت ۴۲/۴ درصد بالاترین رقم را به خود اختصاص داده است.

تجری (۱۳۸۲) در پژوهشی با موضوع «بررسی موانع فعالیتهای تحقیقاتی اعضای هیئت علمی در دانشکده های علوم انسانی دولتی تهران» بیان می دارد که با توجه به داده هایی که از طریق پرسشنامه جمع آوری گردیده است، موانع فعالیتهای تحقیقاتی اعضای هیئت علمی در دانشکده های علوم انسانی دانشگاههای دولتی در چهار دسته تحت عنوان: موانع مالی (مسائل و مشکلات معیشتی و رفاهی پژوهشگران ۹۱/۹ درصد) موانع فرهنگی (نامشخص بودن ارزش ، اهمیت و جایگاه تحقیق و محقق در نظام ارزشی جامعه ، بطور کلی ۹۱/۸ درصد) موانع آموزشی (آموزش مداری و عدم پرورش روحیه پژوهش گرانه ۹۰/۴ درصد) موانع سازمانی (فقدان همکاری مستمر و نظامند بین دانشکده های علوم انسانی و ارگانهای اجرایی در سطح جامعه ۸۹/۹ درصد) شناسایی شده است.

علاوه بر این با توجه به تغییر سن، افراد مسن تر، با توجه به سن، مردان، با توجه به سوابق مختلف تدریس، افراد با سابقه، با توجه به رتبه های دانشگاهی، رتبه های بالای دانشگاهی، سوابق فعالیتهای تحقیقاتی بیشتری داشته اند.

علی رضا خوشرو (۱۳۸۴) در تحقیقی به بررسی تطبیقی اهداف و روشهای آموزشی در نظام از راه دور ایران، انگلستان و ژاپن پرداخته که نتایج زیر را بدست آورده است:

- اهداف بین المللی کردن و تحول و نوآوری در نظام آموزش از راه دور انگلستان و اهدافی همچون ارتقای سطح دانش تجربی و فنی افراد، ارائه روشهای نوین تدریس، استفاده از وسایل و تکنولوژی نوین در آموزش، همکاری با دیگر دانشگاهها در ژاپن، هنوز در نظام آموزش عالی از راه دور ایران نادیده گرفته می شود.
- استفاده از تلویزیون آموزشی و کلاسهای آموزشی از طریق خدمات مشاوره ای در انگلستان و ماهواره آموزشی در ژاپن هنوز در برنامه آموزشی ایران مدنظر قرار نگرفته است (خوشرو، ۱۳۸۴).

در تحقیق خانم وجیهه حسنی نسب (۱۳۸۴) با عنوان بررسی سیر تحولات و چشم اندازهای آموزش زنان در مراکز و موسسات آموزش عالی ایران، محقق به نتایج زیر رسیده است:

- مشارکت زنان در آموزش عالی از همان ابتدا به صورت کند و تدریجی افزایش پیدا کرد، چنانکه در طی دو دهه اخیر افزایش چشمگیر و قابل توجهی یافته است و با اینکه در دوره های گوناگون موانعی همچون محدودیت جنسی در انتخاب رشته، سهمیه بندیهای مختلف، عدم اعزام دانشجوی و... برایشان بوجود آمده اما این روند رو به رشد همچنان ادامه داشته است.

- با نگاهی به وضعیت آموزش زنان در دوران قبل و بعد از انقلاب، گفتمان انقلاب اسلامی به بحث عدم حضور زنان و حضور ابزارگونه زنان در آموزش عالی انتقاد کرده است.

- نگاه قدرتمند تبعیضهای جنسی، سهمیه بندیهای جنسیتی و عقاید مرد سالارانه روی رشد علمی زنان در آموزش عالی همچنان سایه افکننده است (حسنی نسب، ۱۳۸۳).

منیره سهرابی (۱۳۸۴) در پژوهشی تحت عنوان بررسی تطبیقی سیر تحولات آموزش از راه دور در توسعه کمی و کیفی آموزش عالی بویژه دانشگاههای مجازی در کشورهای ایران، ژاپن و انگلستان به نتایج زیر دست یافته است:

از بررسی اطلاعات مشخص می شود که توسعه کمی و کیفی آموزش از راه دور در این کشورها متناسب با زیر ساختهای جامعه بوده اما در کشور ما این نوع آموزش ابتدا به صورت الگویی بصورت الگویی که با سایر زیر ساختهای جامعه مرتبط نبود و مانند یک محصول وارداتی به نظام آموزش عالی راه یافت و در حال حاضر بعنوان راهکاری جهت پاسخ به افزایش تقاضای جامعه به منظور دست یافتن به تحصیلات عالی در کنار نظام آموزشی سنتی و استفاده از حداقل ویژگیهای نظام آموزش از راه دور و همچنین امکانات آموزشی به فعالیت خود ادامه میدهد با توجه به بررسی های بعمل آمده شکل گیری نظام آموزشی از راه دور و توسعه آن، بر اساس عوامل زیر در آن کشورها بوجود آمده است.

- احساس نیاز شدید افراد جامعه بعزت فقدان روند آموزشی در جامعه.

- اختراع دستگاه چاپ و متون چاپی بعنوان وسیله ای که ارتباط یک طرفه را ممکن می

سازد.

- استفاده از وسایل شنیداری و دیداری دو جانبه که بدین وسیله نقش یادگیرندگان
سیستم آموزش از راه دور را پرننگتر شده و سپس ارائه آرائه آموزش از راه دور از
طریق ماهواره و فناوریهای مربوط به آن از طریق کامپیوتر و سیستمهای ترکیبی
کامپیوتر.

از جمله عوامل موثر دیگر در گسترش نظام آموزش عالی از راه دور انعطاف پذیری در آموزش و
روشها، گرفتن شهریه و اعتبار علمی مدارک این نوع دانشگاهها در سطح جامعه است. از سویی دیگر
ارائه برنامه های آموزش ضمن خدمت و برنامه های منعطف آموزشی برای سازمانها و کارکنان آن
موجب کاهش تقاضای افراد شاغل و مسن به نظام آموزش عالی روزانه و ایجاد فرصت آموزشی برای
جوانان شده است، که نبود بستر آموزشی و بودجه بندی و محدودیتهای دیگر در ارائه این اهداف در
جامعه بازمانده است (سهرابی، ۱۳۸۴).

پریناز بنی سی در رساله دکتری اش با عنوان مطالعه تطبیقی هیاتهای امنای دانشگاهها در جهان
بمنظور ارائه چارچوب مناسب برای آموزش عالی کشور به موارد زیر اشاره کرده است:

- آموزش و توانمندی اعضای هیات علمی امری ضروری بوده و مستلزم فراهم نمودن
زمینه های لازم جهت افزایش دانش حرفه ای و تخصصی آنها میباشد.

- آشنایی با رویکردهای آینده پژوهی در نظام آموزش عالی، توانایی هدایت و رهبری
در دانشگاهها و استفاده از سبکهای رهبری در شرایط گوناگون بمنظور بهینه نمودن
تصمیم گیری های مدیریتی در پژوهش های ملی و بین المللی امری ضروری بوده و
توصیه می گردد.

- توجیه و تعمیق کافی نسبت به نظریه ها و مدل‌های موجود در هیات امنای بر مبنای نیازهای فعلی و آینده نظام آموزش عالی در جهت تحقق اهداف، بنابراین شناخت شناخت اهداف و استراتژی و ساختار درون سازمانی، منابع انسانی، سبک‌های مدیریتی، فرهنگ ارزشیابی لازم بنظر می رسد.

- بازنگری ادواری در رسالت و وظایف هیات امنای، بمنظور کیفی سازی نظام آموزش عالی کشور و مطابق با شاخصها و استانداردهای بین المللی و جهانی.

کریمی زاده (۱۳۸۶) در پژوهشی با عنوان «بررسی تحلیلی و تطبیقی شیوه های گزینش دانشجو برای ورود به دانشگاهها و موسسات آموزش عالی در کشورهای ژاپن، ترکیه و ایران» بیان می دارد در هر سه کشور ایران، ترکیه و ژاپن موفقیت در آزمون ورودی دانشگاهها به سوابق تحصیلی دانش آموز، معدل کل و نمره امتحان ورودی وی و نوع رشته انتخابی بستگی دارد و رقابت برای پذیرش در دانشگاههای دولتی شدیدتر از دانشگاههای غیر دولتی است.

پذیرش دانشجو در ایران به روش متمرکز و از طریق کنکور سراسری برای کل کشور بدون توجه به ویژگی های مناطق و امکانات آموزشی و مالی در هر منطقه صورت می گیرد در حالیکه در ژاپن از شیوه غیر متمرکز برای گزینش دانشجو استفاده می گردد و هر دانشگاه شرایط و امکانات منطقه ای و بومی و تشخیص دانشگاه مورد نظربه انتخاب دانشگاه اقدام می نماید.

دانشگاهها در امر گزینش دانشجو در کشورهای ژاپن و ترکیه با وجه به سطح علمی و تخصصی خود، ضوابط ویژه ای را برای گزینش دانشجو اعمال می نمایند و در این امر مستقل عمل می کنند. در حالیکه در ایران دانشگاهها دارای استقلال عمل نبوده و پذیرفته شدگان در آزمون سراسری که توسط

سازمان سنجش مشخص و معرفی می شوند، ثبت نام می شوند و در گزینش کمتر به سطح علمی دانشگاهها توجه می شود.

مرادویسی (۱۳۸۶) در پژوهشی با عنوان «بررسی تحلیلی و تطبیقی آموزش بزرگسالان در کشورهای ایران و فنلاند» بیان می دارد که با بررسی اهداف و سیاستهای آموزش بزرگسالان در این دو کشور در می یابیم که سواد آموزی پایه، آموزش های شغلی و حرفه ای و فراهم نمودن زمینه ها و امکانات ادامه تحصیل بزرگسالان، از جمله اهداف مشترک در این دو کشور است.

لکن تفاوت عمده در این است که فنلاند از نقطه نظر سوادآموزی پایه دیگر جایگاه خود را از دست داده و فعالیتهای این نوع آموزش ها بر مواردی از قبیل آموزش حرفه ای - تخصصی، آموزش خود انگیز فرهنگی، سیاسی و اجتماعی، آموزش های آگاهی بخش در مورد حقوق و وظایف شهروندی، در کنار کلیه آموزش هایی که برای پر کردن شکاف طبقاتی و فاصله بین نسلها ضروری است، متمرکز شده است و در سیاستگذاریها و برنامه ریزی های آنان منعکس است.

بر اساس بررسی های کارشناسانه «کمیته مطالعه و بررسی امور دانشجویی» (۱۳۸۱)، دانشجویان بسیاری از دانشگاهها و موسسات آموزش عالی با مشکلات رفاهی متعددی در زمینه خوابگاه ها، غذا خوری ها، امکانات ورزشی و تفریحی، امکانات کمک آموزشی، فضاهای عمومی و وسایل ایاب و ذهاب و ... روبرو می باشند. پژوهش این کمیته که در مورد ۱۵۰ خوابگاه از بین ۷۵۰ خوابگاه دانشجویی و ۲۵ غذا خوری از بین ۱۶۰ غذا خوری موجود در دانشگاهها و مراکز آموزش عالی انجام گرفته است، عوامل عمده مشکلات رفاهی دانشجویان را موارد ذیل می داند:

۱- عدم تطابق اعتبارات با نیازهای واقعی دانشگاه ؛

- ۲- عدم تطابق امکانات با تعداد دانشجویان ؛
- ۳- عدم اولویت بندی علمی در تقسیم بندی اعتبارات و امکانات؛
- ۴- وجود ضعف در نظام نظارت و کنترل مدیریت ها ؛
- ۵- نبود برنامه ریزی جامعه در ارائه خدمات دانشجویی ؛
- ۶- کمبود فضاهای عمومی در خوابگاه ها ؛
- ۷- پراکندگی دانشکده ها و خوابگاه ها و عدم تمرکز آنها در یک مجموعه ؛
- ۸- عدم اجرای قوانین و مقررات خوابگاهی موجود ؛
- ۹- کمبود نیروی انسانی متخصص و واگذاری امور خوابگاه ها و غذا خوری ها به نیروی غیر متخصص ؛

- ۱۰- وجود سیستم بوروکراسی طولانی در ارائه خدمات دانشجویی ؛
- ۱۱- عدم استفاده صحیح از امکانات و فضاهای موجود ،
- ۱۲- عدم توسعه برنامه ها و امکانات ورزشی در دانشگاهها ؛
- ۱۳- کمبود امکانات کمک آموزشی ؛
- ۱۴- کمبود امکانات رفاهی خوابگاهی ؛
- ۱۵- عدم وجود شرایط یکسان خوابگاهی برای دانشجویان ؛

پیشینه خارجی

جان ویزی در کتاب آموزش و پرورش در جهان نو درباره آموزش عالی سوئد میگوید که نظام آموزش سوئد از نظام آموزشی آلمان مشتق شده و در سطوح مختلف از نظام آموزشی آلمان الگوبرداری نموده است، بعنوان مثال برنامه آموزشهای پیش دبستانی کشور سوئد نشأت گرفته از آرای فروبل و پستالوزی است و در سطح آموزشهای فنی متوسطه کشور سوئد اقدام به تشکیل مدارس گیمنازیوم بعد از جنگ دوم جهانی کرده است و برای بررسی و توصیف نظام آموزشی سوئد، ابتدا به بررسی نظام آموزشی آلمان پرداخته است.

کینگ ۱ (۱۹۷۵) در کتاب خود تحت عنوان مدارس ما و دیگران، مطالعات تعلیمی برای امروز: آموزش و پرورش کشورهای غربی، به بررسی آموزش و پرورش و آموزش عالی کشورهای اروپای غربی پرداخته و در بخش های مختلف کتاب، وضعیت آموزش و پرورش و آموزش عالی کشورهای اسکاندیناوی را مورد بررسی قرار داده است.

وی در مقدمه کتاب به پیشینه ی مشترک تاریخی، فرهنگی و زبانی و ... کشورهای اسکاندیناوی اشاره کرده و می گوید که این کشورها در بسیاری از زمینه ها با یکدیگر همکاری های نزدیک داشته و از بازار کار مشترک برخوردارند، وی سپس به مفهوم نظری سرمایه انسانی اشاره کرده و آن را سرآغاز جدیدی در توسعه نظامهای آموزشی کشورهای اروپای غربی می داند وی سپس نتیجه می گیرد که تدریس و تحقیق در دانشگاه می بایست که هرچه بیشتر با واقعیات دنیای بیرون از آن در ارتباط باشد، اینکه بتواند در توسعه اقتصادی کشورها مشارکت داشته باشد.

کلارک ۲ (۱۹۸۳) در کتاب خود تحت عنوان نظام آموزش عالی به تحقیق درباره آموزش عالی پرداخته و چهارچوب کار خود را بر بررسی ساختارهای اشتغال و باورها و اقتدار بنا نهاده است. همچنین به چگونگی یکپارچگی این ساختارها برای آشکار کردن نظام های آموزش عالی پرداخته است.

او در پژوهش تحت عنوان دانشگاه های کارآفرین (۱۹۹۸) می گوید دانشگاه ها در تعادل با جوامع خود نیستند و بار سنگینی توسط دست اندرکاران آموزشی بر آنان تحمیل شده است و نیز تجهیزات و امکانات موجود در این مراکز، پاسخگوی نیاز متقاضیان نیست.

مارچ والسن ۱ (۱۹۸۹) در کتاب خود تحت عنوان کشف مجدد موسسات با توجه به «نظریه موسسات» آن را نیروی محرک گسترش سریع استاندارد شده ی مدرن و نمونه ای کوچک شده ی ویژگی ها و خصوصیات کشورها می داند که جامعه جهانی برطبق آن خصوصیات مشترک و ایده های استاندارد شده، به سرعت به سوی آن در حرکت است و دانشگاه های کشورهای اسکاندیناوی نیز (به عنوان نمونه ای از این موسسات) به تبع آن به طرز قابل توجهی پذیرتری در این راه قدم گذاشته اند.

نیو (۱۹۹۷) در کتاب خود تحت عنوان ابعاد اروپایی آموزش عالی، یک تحلیل تاریخی اظهار می دارد که دانشگاه ها در واقع سازمان های بین المللی و در عین حال با دوام و ماندنی هستند که نقش عمده ای در خدمت به کشورها ایفا می کنند و در عوض از طرف کشورها حمایت می شوند. به زعم وی ویژگی های مهم دانشگاه ها در گذشته و در حال این بوده که، بر پایه ی اصول و برنامه های خاصی بنا شده اند، هر چند تولیدات آکادمیک در واحدهای

کوچکتر که به شدت تمرکز گرا هستند به انجام می رسد. بعضی مواقع دانشگاه ها نیز فقط به عنوان مجموعه ای از افراد کنار هم قرار گرفته اند (به لحاظ اینکه از منابع و خدمات مشترکی بهرمنندند) تعریف می شوند.

مایر و همکاران (۱۹۹۹) در تحقیقی تحت عنوان «جامعه جهانی و کشورها» بیان می دارد که نظام آموزش عالی در اکثر کشورها و به خصوص درسالهای اخیر تحت تاثیر فن آوری، جهانی شدن و برپایه ی رقابت بوده است این تغییرات تنها در رابطه با شکل و نحوه ی عملکرد نظام آموزشی نبوده بلکه اهداف آن نیز تغییر کرده است. فناوری نوین تاثیر شگرفی بر عملکرد مؤسسات آموزش عالی و رابطه ی آن با بازار کار داشته است و باعث تعریف جدیدی از تعلیم و تربیت شده است. زبان انگلیسی زبان غالب برای مراودات آموزش عالی کشورها و زمینه های پژوهشی و تحقیقی، خصوصا در کشورهای اسکاندیناوی شده است که در نتیجه این امر، این کشورها نیز به همین زبان با یکدیگر ارتباط برقرار کرده اند و از مزایای آن سود جسته اند و نقش فعالتری در زمینه ی بین المللی ایفا می کنند. بعد از توافقات بین المللی مبنی بر شناخت متقابل کشورها از یکدیگر و همچنین مشارکت در برنامه هایی از قبیل اراسموس و ساکرستیس و اخیرا پروژه ی بولونیا که با پشتیبانی اتحادیه اروپا صورت گرفته، مقدمات بین المللی شدن دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی، دادن بورس به دانشجویان و تبادل دانشجو و استاد و غیره فراهم آمده است.

آرتل (۲۰۰۰) در مقاله ای تحت عنوان «توسعه تقسیمات آموزشی و کارآموزی در اتحادیه اروپا» می گوید: جهانی شدن اقتصاد جهانی بر مؤسسات آموزش عالی کشورهای

اسکاندیناوی تأثیری عمیق داشته است و در مجموع در اروپای غربی مسئله ی «کارآموزی و آموزش» به عنوان دو پدیده ی خیلی مهم در سیاست های اشتغال زایی و رشد اقتصادی مورد توجه خاص قرار گرفته است. وی عقیده دارد که پروسه پیچیده تر تغییر در برنامه های موسسات آموزش عالی اروپا شامل تنوع در آموزش برای حصول اطمینان از یادگیری مادام العمر، برابری فرصت ها، برقراری همکاریهای نزدیک با بخش صنعت، استفاده همه جانبه از فن آوری اطلاعات نوین و توجه بیشتر به مسئله کیفیت، ارزشیابی سنجش و نظارت و بازنگریست، باید به تقاضاهای جهانی که ما را در بر گرفته - چه جوامع فراملیتی و چه ملی، منطقه ای و چه بازار کار- پاسخ داد. پویایی نامحدود بازار کالا، خدمات و سرمایه در اتحادیه اروپا احتیاج به نیروی کار متخصص و کارآمد دارد. نظام های آموزشی کشورهای عضو اتحادیه اروپا برای کسب صلاحیت های ویژه، بیشتر از سابق با یکدیگر به رقابت می پردازند، اما علیرغم تمام این مسائل کشورها مایل به حفظ استقلال خود می باشند.

موسسه بین المللی برای طراحی آموزشی در سال ۲۰۰۴ به بررسی اصلاحات آموزشی در کشورهای نوردیک (سوئد، دانمارک، فنلاند و نروژ) پرداخته است، در مقدمه این کتاب آمده است که نظام آموزش عالی این کشورها در سالهای اخیر متاثر از تغییرات تکنولوژی، جهانی شدن و رقابت بوده است، تغییرات در آموزش عالی نتنها به شکل و شیوه فعالیتهای سیستم آموزشی مرتبط بوده بلکه اهداف آموزش عالی را هم در بر گرفته است، کشورهای نوردیک سنت کنترل دولتی بر نظام آموزش عالی را حفظ کرده اند، مشارکت در نظام آموزش عالی رایگان است، بخاطر این دیدگاه که آموزش را یک کالای اجتماعی می داند، تکنولوژی تاثیر

شدیدی روی کارایی نظام آموزش عالی در بازار داشته و باعث بازسازی روش شناسی و آموزش شده است، جهانی شدن با حرکت آزاد افکار، سرمایه، انسان و کالا در اطراف جهان مرتبط است، اما جهانی شدن صرفاً می‌تواند ابزاری برای تسلط کشورهای سرمایه‌داری باشد و خطری برای از دست دادن فرهنگ و هویت ملی.

در همین زمان میبینیم که زبان انگلیسی در آموزش و تحقیقات نظامهای آموزش عالی جایگاه مهمی بدست آورده و بدین ترتیب کشورهای نوردیک که مردمشان به زبان انگلیسی مکالمه میکنند نقش بین‌المللی فعال و سودمندی را یفا می‌کنند، موسسات آموزش عالی در همه کشورهای نوردیک بین‌المللی شده است، بعنوان توالی توافقات بین‌المللی متنوع و همچنین مشارکشان در برنامه‌هایی که بوسیله اتحادیه اروپایی حمایت می‌شود، مثل شده است، بعنوان توالی توافقات بین‌المللی متنوع و همچنین مشارکشان در برنامه‌هایی که بوسیله اتحادیه اروپایی حمایت می‌شود، مثل (ERASMUS و SOCRATES) بین‌المللی کردن هم در فعالیتهای و هم در سیاستها تاثیر گذاشته است، ابعاد بین‌المللی، بین فرهنگی و جهانی در اهداف، عملکردها و ارائه برنامه‌ها بعد از دوره متوسطه ادغام شده اند. بازسازی بخش دولتی در کشورهای نوردیک با گسترش ایده محوریت بازار همراه بوده است، ایده بازار قویا روی نظام آموزشی تاثیر گذاشته است، به رغم شباهتها در رشد نظام آموزش عالی کشورهای نوردیک، هر یک از آنها با تقاضای جدید با شیوه‌های متفاوت روبرو بوده و هر یک استراتژی متفاوتی را ادامه داده اند. مثلاً در فنلاند تاکید کمتری روی یکی کردن نظام

آموزش عالی هنگام گسترش آن وجود داشته است، بجای آن فنلاند روی تنوع و گسترش آموزشهای فنی تاکید کرده است.

اولی یاکوب و همکاران (۲۰۰۷) در تحقیقی در دانشگاه لندن مربوط به «برآورد میزان کارایی نظام آموزش عالی در نروژ» به بررسی وضعیت آموزش عالی نروژ از سال ۱۹۸۰ به بعد پرداخته اند، یاکوب میگوید که نظام آموزش عالی نروژ متاثر از نظام آموزش عالی آلمان و بخصوص دیدگاه همبولت بوده است، در سال ۱۹۸۰ مدیریت اهداف بعنوان اصل اساسی در برنامه دولت در آموزش عالی به خدمت گرفته شد و این مسئله موسسات آموزش عالی را به تعهد در برابر نیازهای اجتماعی و اقتصادی ملزم کرد، که تغییرات اساسی آن عمدتاً در اوایل دهه ۱۹۹۰ بوجود آمد، نتیجه اصلاحات آموزشی در نروژ از سال ۲۰۰۲ تا ۲۰۰۶ استقلال بیشتر موسسات در مدیریت و سازماندهی فعالیت‌هایشان بود، افزایش استقلال و پاسخگویی موسسات آموزش عالی تغییرات بنیادی، هم در روشها و ابزارهای آموزش عالی و هم در سیاستگذاران و دولتمردان بوجود آورد. قدم مهم در این راه، حرکت به سمت مسولیت بیشتر موسسات آموزش عالی، ارائه معیارها برای سنجش عملکرد، جهت تخصیص بودجه و منابع به موسسات آموزش عالی بود.

ایران

آموزش و پرورش ازدوران باستان تا تاسیس درالفنون

امروزه منابع متفرقه‌ای از دوران کهن باقی اند که اشاره بر وجود مراکز و نظام های آموزش عالی در سرزمین های ایران باستان می‌کند. از برجسته ترین این مراکز می‌توان نخست فرهنگستان نصیبین زیر نظر دولت ساسانی را نام برد، که در آن اساتید رانده شده از آتن در حال کنکاش و آموزش مسائل پزشکی و ریاضیات و نجوم بودند. فرهنگستان گندیشاپور از مراکزی بود که شهرت آن در پزشکی تا به امروز باقیست و در تاسیس مستقیم بیت الحکمه در بغداد سالهای سال بعد بسیار با اهمیت نمایان گردید. از نمونه‌های دیگر مدارس علوم پیشرفته در ایران باستان می‌توان سارویه و ری شهر (فارس) را نام برد.

با ظهور اسلام و گسترش حوزه خلافت اسلامی در ایران مساجد به عنوان پایگاه اصلی عبادت و آموزش های دینی ایجاد شدند. اصول عقاید، آموزشهای دینی، قرائت و تفسیر قرآن و حدیث، صرف و نحو عربی از جمله مهمترین مواد آموزشی بود که در مساجد برای عموم ارائه می شد. آموزش عالی در این دوره منحصر به دانشگاه جندی شاپور بود.

پس از تاسیس بیت الحکمه در دوران خلافت عباسی، آموزش عالی در سرزمین های اسلامی رفته رفته وضع فراگیرتری به خود دید تا جایی که مدارس نظامیه در دوران سلجوقی در چندین شهر همانند بغداد، بلخ، نیشابور، هرات، و اصفهان دایر گشتند.

در مراغه نیز خواجه نصیرالدین طوسی پژوهشگر و رصدخانه ای بزرگ تاسیس نمود که به روایتی کتابخانه آن ۴۰۰۰۰۰ کتاب از اقصی نقاط گیتی گردآوری شده داشت، و بخوبی توسط هولاکوخان ایلخانی تامین مخارج می‌گردید. (نصر و والیور لیمان، جلد اول، ص ۵۴۲)

از قرن چهارم به بعد مراکز آموزش و پرورش در شکل مدرسه به تدریج گسترش یافت و در شهرهای مختلف موسساتی جهت آموزش و پرورش با مقررات و برنامه های منظم و مدرسان برجسته شناخته شد. مهمترین این مراکز مدرسی است که خواجه نظام الملک تحت عنوان «نظامیه» در شهرهایی چون نیشابور و بلخ و هرات، مرو، آمل و اصفهان ساخت که بنوبه خود در گسترش دانش و فرهنگ عمومی تأثیر بسزایی داشت. برای تعلیمات متوسطه و عالی در صدر اسلام تا قرن چهارم هجری جزء دانشگاه جندی شاپور و مدارس بغداد، دمشق و قاهره (الا زهر)، موسسه ای وجود نداشت (آقا زاده، ۱۳۸۲، ص ۱۱).

آثار این نهضت فرهنگی تا دو قرن پایدار ماند و زبان و ادبیات فارسی و عربی و علوم ریاضی و تاریخ و فلسفه و طب، مخصوصاً علوم دینی رواج بسیار حاصل کرد و کتب عدیده تألیف و تصنیف گشت. علاوه بر نظامیه ها، نخستین دانشگاه اسلامی به منظور رقابت و برتری جویی بر نظامیه ها، توسط مستنصر، خلیفه ما قبل دودمان عباسی و پدر مستعصم که بدست هلاکو کشته شد، در سال ۶۳۰ ه. ق. (۱۲۳۳ میلادی) احداث گردید. پس از این نظام آموزش عالی در اسپانیا توسعه یافت.

آثار نویسندگان و حکمای بزرگی چون ابن سینا، ابوعلی مسکویه رازی، عنصر المعالی، نظام الملک، امام محمد غزالی، خواجه نصیر الدین طوسی، و سعدی نه تنها موجب گسترش دانش و فرهنگ در

میان مسلمانان شد که با بیان برنامه و دیدگاه‌های آموزشی و پرورشی خود نقش و جایگاه و شیوه گسترش آموزش و پرورش عمومی را برای همگان تبیین نمود (سرکار آرانی، ۱۳۸۲، ص ۲۷۵).

علاوه بر این نقش بسیار سازنده‌ای در معرفی فرهنگ اسلامی به کشورهای مغرب زمین داشت. ناگهان در قرن هفتم هجری با حمله مغول همه چیز ویران شد، در کتاب تاریخ فرهنگ ایران، تأثیر این حمله اینگونه بیان شده است:

«مشعل علم و ادب چندی خاموش شد ولی از نو درخشیدن آغاز کرد، ولی به واسطه مصائب جانگدازی که به مردم این مرز و بوم وارد شده بود، هیچگاه فرهنگش به درجه دوره پیش و مدارسش به پایه عصر قبل نرسید. در اغلب علوم و فنون، از دوره قبل تقلید ناقصی به عمل آمد» (همان)

در دوران صفویه، فرایند تعلیم و تربیت تحت الشعاع مرام و عقاید مذهبی که در آن عصر نیرومندترین عامل وحدت ملی و یگانگی فرهنگی بود، قرار گرفت. هدف تعلیم و تربیت عبارت بود از معتقد کردن کودکان، جوانان و سالمندان به مذهب جعفری و برای تحقق این امر از هیچ اقدامی فروگذاری نشد.

در این دوره به تربیت بدنی توجه کمتری شد و فعالیتها ورزشی در جهت تقویت تن بر خلاف دوره های قبل کاهش یافت و از مهمترین هدف های تعلیم و تربیت آن بود که فرد آدمی را به گونه ای تربیت کنند تا توشه آخرت بگیرد و به بخشودگی و رضایت خاطر حق تعالی برسد (آقا زاده، ۱۳۸۲، ص ۱۷).

به سخن دیگر، انسان را نگران فردای آخرت خویشتن ساختن و کمتر به مسائل این جهانی توجه را معطوف کردن از جمله تفکرات غالب تربیتی این دوره می توان ذکر نمود. روابط متعلم و معلم یا

شاگرد و استاد بر اساس اطاعت و تبعیت مطلق بوده است و فرایند یادگیری بطور مبالغه آمیزی به حفظ و نقل دقیق قول استاد ، استوار بوده است.

بر تعداد مدارس علوم دینی افزوده شد و مساجد و مدارس با موقوفه های بسیاری ایجاد گردید که از نمونه های آنها می توان از مسجد شیخ لطف الله و مدرسه چهار باغ اصفهان نام برد. شمار طلاب علوم دینی و محصلان حوزه های علمیه نسبت به گذشته چندین برابر شد. برنامه تحصیلی در مکاتب و مدارس مقدماتی شامل فراگیری قرآن مجید، خط و سواد فارسی و مقدمات زبان عربی بود که معمولاً کودکان از ۱۰-۱۲ سالگی به فراگیری این مواد درسی اشتغال داشتند و پس از توفیق از امتحانات شفاهی و کتبی می توانستند در مساجد و حوزه های علمیه در مجالس درس استادان و مدرسان برای گذراندن دوره های عالی حاضر شوند (همان).

در دوره سلطنت نادر شاه، کریم خان زند و فتحعلیشاه به واسطه انگیزه کشور گشایی و لشکر کشی ها و آشفتگی اوضاع و احوال اجتماعی و سیاسی به فرهنگ عامه و تعلیم و تربیت توجه خاصی نشد و روند آموزش و پرورش دچار رکود شد و در سازمان محتوای برنامه های آموزشی و تحصیلی مدارس و حوزه های علمیه تغییرات عمدهای صورت نگرفت.

طی این دوره یکصد و بیست ساله به واسطه اغتشاشات داخلی و جنگهای پی در پی با قوای بیگانه روس و عثمانی ثبات اجتماعی و سیاسی که زمینه امن و آرامش برای فعالیتهای اهل فضل و دانش را فراهم می کند، حکمفرما نگردید. گر چه مطالعات فلسفی و حکمت به اندازه دوره صفوی مذموم و مهجور نبود، اما علوم طبیعی، ریاضی و آموزش علوم و صنایع جدید در برنامه های آموزشی همانند دوره های قبل جایگاه شناخته شده ای نداشت (آقازاده، ۱۳۸۲، ص ۱۹).

در قرن ۱۳ هجری بر اثر عوامل سیاسی و اقتصادی بسیار و بحرانهای پی در پی به ویژه تجاوز کشورهای روسیه و انگلستان و تسلط بیگانگان بر شرق و غرب کشور و ارتباطات بین المللی و جنبش های بزرگ اجتماعی و پیشرفتهای صنعتی و علمی، دست اندرکاران سیاست جامعه را متوجه تمدن اروپایی ساخت و همه کوشش و توان کشور در اخذ علوم و فنون غربی بکار گرفته شد. این کار از دو طریق به مرحله عمل گذاشته شد که اولین گام در گسترش فرهنگ و علوم جدید در ایران محسوب می گردد:

«اول اعزام محصلان ایرانی به خارج برای کسب علوم جدید و دوم استخدام مشاوران خارجی برای تعلیم و تربیت ایرانیان در رشته ها و فنون علمی جدید» (همان)

از عواملی که باعث تسریع و انتشار تمدن اروپایی در ایران در فاصله سالهای ۱۲۱۳ تا ۱۲۵۰ هجری قمری شد، می توان به موارد زیر اشاره کرد:

۱- توجه مخصوص عباس میرزا ولیعهد فتحلشاه و وزیر میرزا قائم مقام بزرگ (اول) به جلب مستشاران خارجی و فرستادن محصل و کارگر به خارج و بر پا ساختن برخی موسسات صنعتی به سبک جدید در آذربایجان و ترجمه کتب خارجی به فارسی.

۲- آمدن هیئت های نظامی فرانسوی و انگلیسی به ایران و اصلاحات ایشان در سپاه و ساخت اسلحه و اقدام آنان به برداشتن نقشه ها و ترجمه کتب.

۳- آمدن یک عده از تجار و مبلغین اروپایی وارمنی به ایران.

۴- رفتن یک عده از ایرانیان به اروپا و هندوستان و آشنا شدن آنها با معارف جدید و انتقال معلومات خود از راه ترجمه بعضی از کتب و نوشتن رسالات و حشر و نشر با مردم و آشنا ساختن ایرانیان به بعضی از حرفه ها و صنایع اروپایی (سرکارآرانی، ۱۳۸۲، صص ۲۷-۲۷۵).

به دنبال این اقدامات، روابط ایران و انگلیس، فرانسه و روسیه گسترش یافت و گسترش علوم جدید در ایران تابعی از میزان و کیفیت روابط با کشورهای غربی به ویژه ملل مذکور بود. اعزام محصل به اروپا، تاسیس چاپخانه در ۱۲۲۹ ه. ق. ترجمه گسترده کتابهای اروپایی به زبان فارسی، انتشار اولین روزنامه در سال ۱۳۵۲ ه. ق. تاسیس مدارس اروپایی در ایران به ویژه توسط فرانسوی ها، انگلیسی ها و آمریکاییها، استخدام معلمان و مدرسان و افسران خارجی و آموزش زبانهای خارجی به ویژه فرانسه و انگلیسی، زمینه و شرایط لازم را برای تاسیس دارالفنون آماده ساخت (همان).

سیر تحول آموزش عالی ایران پس از تاسیس دارالفنون

در واقع اولین موسسه آموزشی به شکل نوین و نخستین نهاد آموزشی دولتی مدرسه دارالفنون است که با اقتباس از تجربه های نوین آموزشی در روسیه و عثمانی تشکیل شد و سرمنشا تحول در نظام آموزشی ایران بحساب می آید (نامه آموزش عالی، ۱۳۸۷).

تاسیس دارالفنون که با همت امیر کبیر در سال ۱۲۶۶ ه. ق. (۱۲۲۵ ه. ش.) در محل کنونی «دبیرستان امیر کبیر» واقع در خیابان ناصر خسرو تهران بنا نهاده شد و سرانجام در سال ۱۲۶۸ ه. ق. (۱۸۵۱ میلادی) گشایش یافت، نقطه عطفی در تاریخ آموزش عالی ایران محسوب گشته و از مهمترین اقدامات علمی و فرهنگی در تاریخ آموزشی ایران بشمار می آید. فکر تاسیس چنین مدرسه ای از جوانب مختلف در ذهن امیر نضج گرفته بود. وی مدرسه های علمی روسیه را مشاهده کرده بود، از

مؤسسات آموزشی و پرورشی مغرب زمین آگاه بود و بنیادهای علمی و فرهنگی دولت عثمانی را کاملاً می شناخت.

وی در جریان کارهای اداری، احتیاج ایران را به افراد کاردانی که از معارف جدید اطلاع داشته باشند، دریافته بود. اراده قوی و هوش کافی داشت و مأموریت های سیاسی داخل و خارج، او را به کار کشور داری آشنا ساخته بود و به وی فهمانده بود که ایران چه می خواهد و چگونه باید آن را به دست آورد، می دانست که مستشاران خارجی چنین کاری برای ایران انجام نمی دهند و نباید خیلی به آنها امید داشت و برای رفع نیازمندیهای مملکت باید مرکزی برای تعلیم و تربیت جوانان ایرانی آماده ساخت که حتی الامکان پیشامدها و عوارض خارجی نتواند رشته تحصیل یا کار و خدمت آنها را بگسلد. از این رو پس از آنکه آرامشی در ایران پدیدار شد به تاسیس این مرکز یعنی دار الفنون همت گماشت (سرکارآنی، ۱۳۸۲، صص ۲۷۹-۲۷۷).

اما هنگام افتتاح این مدرسه، امیر کبیر به کاشان تبعید شده بود و مدرسه مذکور با حضور ناصرالدین شاه و میرزا آقا خان نوری صدر اعظم و وزیران و اهل فضل و معلمان ایرانی و اروپایی افتتاح شد و در هر رشته ای گروهی به تحصیل علوم جدید مشغول شدند. در این مدرسه، که دانشگاهی کوچک بود، رشته های پیاده نظام، سواره نظام، توپخانه، مهندسی، پزشکی، جراحی، داروسازی و معدن وجود داشت. در تمام رشته ها زبان فرانسه، علوم طبیعی، ریاضی، تاریخ و جغرافیا تدریس می شد (صفوی، ۱۳۸۳).

در طول تاریخ این نخستین بار بود که دولت بطور مستقیم مدرسه تاسیس کرده و بطور رسمی اداره آن را بعهده گرفته است. به همین دلیل تاریخ گشایش دارالفنون مبدا تحول جدید در آموزش و پرورش

ایران محسوب می شود. این مدرسه به قصد آماده سازی کادرهای حکومتی تحصیل کرده و لایق اجرای اصلاحات اداری و مواجهه با چالش های دیپلماتیک جدیدی که بر اثر افزایش تماس با اروپا بروز می کرد تاسیس شد. تصمیم امیر کبیر به تاسیس این مدرسه هم از نیازهای آموزشی داخلی ناشی می شد و هم از برداشت او از مزایای حاصل از نفرستادن دانشجویان به خارج (سرکار آرنی، ۱۳۸۲).

معلمان و مربیان مدرسه دارالفنون بیشتر اروپایی بودند و امیر برای جلوگیری از مداخله سیاسی بیگانگان معلمان خارجی را از کشورهای اتریش و پروس انتخاب کرد. معلمان ایرانی دروسی را تدریس می کردند که در ایران سابقه داشت و به علاوه برخی از آنها شغل مترجمی معلمان خارجی را نیز بر عهده داشتند.

سطح آموزش مدرسه در حد دبیرستان بود. میانگین دوره تحصیل ۵ سال بود که بر حسب رشته تحصیلی از ۴ تا ۷ سال طول می کشید. روش تدریس نظری و علمی بود و تا حد زیادی علم و عمل با هم نزدیکی داشت. هر ۳ سال از دانش آموزان امتحان به عمل می آمد و زبان رسمی تدریس فرانسه بود (همان، ص ۲۷۸).

تأثیرات فرهنگی و اجتماعی دارالفنون را می توان در موارد زیر بیان داشت:

- ۱- دارالفنون با نشر اصول علمی جدید سر آغاز نهضت فرهنگی بزرگی در کشور شد.
- ۲- دیدگان دانش دوستان و دانش پژوهان را به جهان علوم جدید گشود.
- ۳- فارغ التحصیلان دارالفنون پایه طبقه اجتماعی را ریختند که بعدها تحت عنوان روشنفکران شناخته شدند.

- ۴- دولت برای اولین بار مسئولیت مستقیم تاسیس و گسترش مدارس جدید را به عهده گرفت.

۵- در گسترش فرهنگ غرب و تمدن اروپایی نقش بسزایی را ایفا نمود و تحصیل کرده های

دارالفنون نقش اول را در این باب بر عهده داشتند.

۶- دارالفنون موجب جنبشی در آموزش و پرورش سنتی شد. به نحوی که مدارس قدیم گسترش

یافته و کتابها و مواد آموزشی آنها بیش از پیش انتشار یافت.

۷- برای اولین بار در سال ۱۲۷۶ ه. ق. دولت در برنامه های آموزشی و کیفیت فعالیت مدارس

قدیمی مداخله کرده و اصول و ضوابط مشخصی را به آنها ابلاغ کرد.

۸- انتشار روزنامه دانش دارالفنون در سال ۱۲۹۹ ه. ق. در گسترش دانش عمومی نقش مهمی

داشت (سرکار آرانی ، ۱۳۸۲ ، صص ۲۷۹-۲۷۸).

دارالفنون نخستین موسسه آموزشی به سبک اروپایی در ایران بود که دولت بنیانگذارش بود. در نتیجه

تأثیر عظیمی بر عرضه آموزش به سبک اروپایی در ایران و بر رابطه بین آموزش و برنامه در حال رشد

اصلاحات، بر جای گذاشت. گشایش آن، دولت را در مقام آغازگر اصلاحات و مروج آموزش به سبک

اروپایی در ایران قرار داد.

پیوند دارالفنون با آموزش و فرهنگ غربی به حوزه عقاید سیاسی نیز گسترش یافت و دارالفنون

نماینده عقاید سیاسی اروپایی و نمایانگر اصلاحات در ایران بود. یکی از بزرگترین موانع آموزشی

فراروی دارالفنون از آنجا ناشی می شد که دارالفنون موسسات پشتیبانی دیگری در سطح ابتدایی یا

متوسطه نداشت که دانش آموزان را برای ورود به دارالفنون آماده کند (رینگر ، ۲۰۰۱).

فیض بخشیمان (۱۳۸۴) دارالفنون را اینگونه توصیف می کند :

انگلیسی ها به رقابت روسها و برای حفظ هندوستان کاملاً مراقب اوضاع ایران بودند و می دانستند که اگر علم و صنعت اروپایی در ایران رواج پیدا کند و عامه مردم عالم شوند ، دیگر نمی توانند ایران را در همان حال ضعف نگهدارند ، از این رو با مداخلات بسیاری که در همه کارهای ایران داشتند در صدد برآمدند که نگذارند اتریشی ها با دلگرمی در ایران کار کنند و برای این کار به دولت ایران پیشنهاد و اصرار کردند که یک عده از افسران ایتالیایی را که بر ضد اتریش شوریده بودند و از آن کشور رانده شده بودند و نسبت به دولت اتریش کینه و عناد داشتند ، به عنوان معلم در مدرسه و سپاه ایران بپذیرند.

آوردن افسران شورشی ایتالیا در مقابل معلمان اتریشی و به علاوه ترساندن شاه از مدرسه و اهل مدرسه با تشکیل حلقه های فراماسونی و تلقین فکر جمهوری، کار را به جایی رساندند که دیگر شاه اسم مدرسه را با انزجار می شنید و به حفظ صورتی از آن قانع بود. در نتیجه مدرسه به صورت محوطه ای در آمد که مشتی شاهزاده و خان زاده و آقازاده را در آن جمع کرده بودند و به ایشان درس می دادند تا در آینده نوکر با سوادى باشند نه کسی که احتیاجات علمی و فنی مملکت را باید مرتفع سازد. در دوره مظفرالدین شاه نیز توجه لازم به دارالفنون نشد و به علاوه عدم ثبات دولتها، جنگ جهانی اول و حوادث پس از آن، تحولات اجتماعی و تاسیس مدارس عالی و جدا شدن قسمت پزشکی و فنون نظامی از آن امکان توجه دولت به آن را سلب نمود و دارالفنون در حد یک دبیرستان معمولی به فعالیت خود ادامه داد.

تاسیس وزارت علوم: نخستین اقدام دولت برای اداره نظام آموزشی

بعد از تاسیس دارالفنون علاقه زیادی از سوی اصلاح طلبان برای ایجاد مدارس و مراکز آموزش عالی به منظور دست یابی به سواد عمومی و رشد و شکوفایی کشور پدید آمد و آموزش به عنوان وسیله ای جهت تغییرات گسترده تر سیاسی واجتماعی مطرح شد. تاسیس وزارت علوم در سال ۱۲۷۲ ه. ق. (برابر با ۱۲۳۱ ه. ش.) توسط علیقلی میرزا اعتضاد السلطنه موجب توسعه بیشتر علوم و معارف گردید. بعد از آن سه مدرسه تخصصی دیگر توسط دولت در تبریز، اصفهان و تهران دایر شد (درانی، ۱۳۸۱، ص ۱۳۲).

با تاسیس این وزارتخانه بر مسئولیت دولت در اداره نظام آموزشی افزوده شد و این امر به تقویت دارالفنون، اعزام محصل به خارج و ایجاد مدارس دیگر انجامید، با این همه وزارت علوم در آغاز کار در تدوین برنامه، تنظیم دروس و روش تدریس در مدارس دخالتی نداشت، و معلمان و مدیران مدارس آزاد بودند تا برنامه کار خود را بطور مقتضی تنظیم و کتاب های درسی خود را تدوین کنند (نامه آموزش عالی، ۱۳۷۸).

نخستین موسسه آموزش عالی ایران، مدرسه علوم سیاسی بود که توسط وزارت امور خارجه در سال ۱۲۷۷ تاسیس شد، و به همین لحاظ این مدرسه جز ادارت مستقل این وزارتخانه محسوب می شد و ریاست آنرا وزیر امور خارجه بر عهده داشت و برنامه این مدرسه را تنظیم می کرد، به این ترتیب پیدایش موسسات آموزش عالی ایران حسب نیاز دستگاه اجرایی و خارج از نظارت وزارت علوم بوده است و تشکیلات اداری حاکم بر آن جزئی از تشکیلات اداری دستگاه مزبور به شمار می رفت.

اداره غیر متمرکز موسسات آموزش عالی در ابتدای کار، بخصوص با وجود تعداد اندک این موسسات مشکل چندانی بوجود نمی آورد، اما با افزایش شمار اینگونه موسسات، نیاز حکومت به ایجاد اینگونه تشکیلات خاص برای به عهده گرفتن مسولیت آموزش کشور احساس شد، به همین دلیل دولت ناگزیر به سوی ایجاد نظمی جدید با گرایش تمرکز در آموزش کشور پیش رفت.

تاسیس مدارس چون دارالفنون و مدارس عالی مانند «مدرسه علوم سیاسی» وابسته به وزارت امور خارجه در سال ۱۲۷۷ ش، «مدرسه عالی حقوق» وابسته به وزارت عدلیه در سال ۱۲۹۹ ش، «مدرسه عالی فلاح و صنایع روستایی» که اولین مدارس عالی کشاورزی ایران بودند، وابسته به وزارت فواید عامه در سال ۱۳۰۱ ش، «مدرسه عالی تجارت» وابسته به وزارت مالیه در سال ۱۳۰۵ ش و «مدرسه طب» و شعبه های آن در سال ۱۳۰۶ ش با هدف انتقال دانش جدید به نسل جوان و تربیت نیروی کاردان و لایق برای دستگاه اجرایی انجام گرفت. این مدارس عالی دارای مدیریت و کادر آموزشی برجسته بوده و تولیدات علمی پژوهشی داشتند (اجتهادی، ۱۳۷۷، ص ۳۸).

در سال ۱۲۸۸ ش. بر طبق قانون وزارت معارف و اوقاف و صنایع مستظرفه آموزش جدید به سه مقطع ابتدایی، متوسطه و عالی تقسیم شد. وزارت معارف به نظارت بر آموزش عالی اعزام دانشجو به خارج، همکاری بین المللی در علوم و فنون و اشاعه و ترویج علم موظف شد. در قانون اساسی معارف آموزش عمومی از جمله آموزش زنان، گسترش مدارس عالی در تهران و مراکز عمده کشور مورد تصویب قرار گرفت.

در قوانین یاد شده، وظیفه دولت در آموزش عالی نه تصدی گری بلکه نظارت بر کیفیت بوده مقرر شده بود آموزش عالی صرفا به بودجه دولتی متکی نباشد، بلکه از طریق اوقاف و کمکهای مردمی

و مشارکت بخش غیر دولتی گسترش یابد. لازم به تذکر است که در آستانه انقلاب مشروطیت فقط ۵٪ مردم ایران باسواد بودند (فراستخواه ، ۱۳۸۳ ، ص ۲۷).

در سال ۱۲۹۷ ه. ش. دارالمعلمین مرکزی تاسیس شد. این مرکز دارای دو کلاس بود که در کلاس ابتدایی به تربیت معلم برای دوره ابتدایی و در کلاس عالی به تربیت معلم برای دوره عالی می پرداخت. دبستانی در اختیار این مرکز بود که دانشجویان به صورت عملی در آن مهارت های تدریس را می آموختند (سرکار آرانی ، ۱۳۸۲ ، ص ۲۸۳).

در سال ۱۲۹۹ ه. ش. وزارت عدلیه مدرسه عالی حقوق را در جهت پرورش نیروی انسانی مورد نیاز خود ایجاد کرد. در سال ۱۳۰۷ ه. ش. دارالمعلمین عالی جهت تربیت دبیران در دور شته علمی و ادبی توسط وزارت معارف ایجاد شد و در سال ۱۳۱۳ ه. ش. نام دارالمعلمین عالی به دانشسرای عالی مبدل گردید و از سال ۱۳۱۴ ه. ش. بانوان نیز به دانشسرای عالی راه یافتند. در سال ۱۳۱۰ ه. ش. فکر تاسیس دانشگاه در وزارت معارفه بوجود آمد و با تقلید از دانشگاههای آمریکا، قانون تاسیس دانشگاه تهران در سال ۱۳۱۳ ه. ش. به تصویب مجلس شورای ملی رسید.

برخی از مواد این قانون به شرح زیر است:

ماده ۱- مجلس شورای ملی به وزارت معارف اجازه می دهد موسسه ای بنام دانشگاه برای تعلیم درجات عالیه علوم و فنون و ادبیات و فلسفه در تهران تاسیس نماید .

ماده ۲- دانشگاه دارای شعب ذیل است که هر یک از آنها موسوم به دانشکده خواهد بود:

۱- علوم معقول و منقول ۲- علوم طبیعی و ریاضی ۳- ادبیات و فلسفه و علوم تربیتی ۴- طب و شعب و فروع آن ۵- حقوق و علوم سیاسی و اقتصادی ۶- فنی (اداره انتشارات و روابط دانشگاهی ، مقررات دانشگاه ، ۱۳۳۶).

بدلیل نیاز نظام اداری به دیوان سالاران دانش آموخته که مسائل اجرایی و اداری کشورمان را حل و فصل کنند، آموزش عالی و توسعه مراکز و موسسات دانشگاهی مورد توجه خاص قرار گرفت و تا سال تاسیس دانشگاه تهران در ۱۳۱۳ ه. ش. مدارس عالی زیادی دایر گردید که بیشتر آنها جزء دانشگاه تهران شدند.

در این دوره تعداد دانشجویان رشد قابل ملاحظه ای کرد و اکثر دانش آموختگان موسسات آموزش عالی همراه با فارغ التحصیلان مدارس متوسطه استخدام دستگاههای دولتی در آمدند و شمار کارمندان دولتی افزایش یافت.

قدرت دستگاههای دولتی موجب افزایش بیشتر مشاغل دولتی و میل بیشتر دانش آموختگان به استخدام در مراکز دولتی می گردید. پیامدهای این امر تورم اداری بود که سبب افزایش رکود اداری و کاهش کارایی آنها گردید. در فاصله سالهای ۱۳۲۵ تا ۱۳۳۵ ه. ش. به موجب اجازه وزارت فرهنگ، دانشگاهها و مدارس عالی بسیاری در شهرهای مختلف کشور از جمله مشهد، شیراز، اصفهان، تبریز و اهواز تاسیس شد (خلیجی ، ۱۳۷۶ ، ص ۷۷).

اعزام دانشجویان به خارج از کشور به عنوان گامی مهم در جهت کسب علوم و فنون

هشت سال پس از تاسیس دارالفنون دولت در سال ۱۲۷۶ ه. ق. (برابر با ۱۲۳۵ ه. ش.) در زمان صدرات اعتضاد السلطنه، ۴۲ نفر از بهترین فارغ التحصیلان را جهت کسب علوم و فنون مختلف به فرانسه فرستاد. آنان پس از چند سال تحصیل در پاریس به ایران بازگشتند و هر یک در رشته خود خدماتی انجام دادند و بیشتر نهضت فکری ایران به دست آنها انجام گرفت و پیشرفت هایی که در فرهنگ جدید حاصل شد به واسطه مقدماتی بود که آنها آماده کردند و بعضی از آنها به مقامات عالی رسیدند (الماسی، ۱۳۸۲).

این دانشجویان اعزامی تحت سرپرستی امیر نظام گروسی (که دیپلمات رسمی ایران در فرانسه بود) از همه جهات از جمله محل سکونت، غذا، و راهنمایی مناسب تأمین بودند. اکثر آنان در حوزه تخصصی شان در سمت های نظامی، طبابت، تدریس در دارالفنون، حرفه های فنی و سمت های دیگر دولتی استخدام شدند. فقط ۵ نفر از آنان که در رشته های ریاضی و مهندسی تحصیل کرده بودند یا بیکار ماندند و یا وظایفی را عهده دار شدند که با مهارت های اکتسابی شان هیچ مناسبتی نداشت.

با وجود اینکه تجهیزات فنی مورد نیاز این دانشجویان هنگام بازگشت به ایران توسط گروسی تهیه شده بود، اما دولت ایران برای بهره برداری از این مهارت های جدید هیچ روشی نداشت. دولت ایران، درست بر خلاف دولتهای مصر و عثمانی نکوشید از این مهارت های کسب شده در اروپا بهره برداری کند.

در واقع دانشجویان عمدتاً بر اساس روابط خانوادگی خود استخدام شدند. بی استفاده ماندن مهارت‌های دانشجویان منجر به سر خوردگی آنها نسبت به ابتکار عمل دولت، به ویژه در رابطه با اصلاح آموزش گردید. بعد از اینکه ناصر الدین شاه به دلایل سیاسی اعزام دانشجویان به خارج را ممنوع کرد و این امتیاز در انحصار خانواده های درباری قرار گرفت وضع بدتر هم شد (رینگر، ۱۳۸۱، صص ۱۰۸-۱۰۹).

در دوره رضا خان با تاسیس دانشگاه تهران در سال ۱۳۰۷ ه. ش. قانون اعزام دانشجویان به خارج تصویب شد. بر اساس این قانون هر ساله تعداد ۱۰۰ دانشجو جهت تحصیل و فراگیری علوم و فنون در رشته های تحصیلی علوم طبیعی، مهندسی، ریاضی، پزشکی، آموزش و پرورش به کشورهای اروپایی اعزام می شدند.

دانشجویان اعزامی از میان فارغ التحصیلان ممتاز دوره متوسطه گزینش می شدند. با تصویب این قانون گام مهمی در جهت رفع نیازهای فرهنگی و علمی کشور برداشته شد و نیاز کشور به نیروی انسانی دانش آموخته و کادر علمی تا حد زیادی تأمین شد و مقدمات ایجاد دانشکده های حقوق و علوم سیاسی، دانشکده فنی، دانشسراهای تهران، دانشکده ادبیات، دانشکده علوم با برنامه های تحصیلی جدید فراهم گردید و بدین ترتیب آمادگی برای ورود به تحصیلات دانشگاهی در بین نسل جوان گسترش یافت (آقا زاده ، ۱۳۸۲ ، ص ۵۵).

در عرض ۶ سال از سال ۱۰۳۷ تا ۱۳۱۳ ، ۶۴۰ نفر به اروپا اعزام شدند. از ۱۳۱۳ که جریان اعزام دانشجویان، بر اساس قانون ۱۳۰۷ به پایان رسید بر حسب پیشنهاد وزارت فرهنگ ، شاگردان اول و دوم دانشکده های دانشگاه تهران و سایر مدراس عالی برای اعزام به خارج در نظر گرفته شدند و

این روند تا پیروزی انقلاب اسلامی ادامه یافت. علاوه بر این موارد، برای کسانی که مایل بودند به هزینه شخصی در خارج از کشور تحصیل کنند، بر اساس اصلاحیه قانونی مربوط به ۱۳۰۹ ش. و با رعایت شرایط، به خارج از کشور عزیمت نمودند (رحمتی و اسماعیلی، ۱۳۸۳، ص ۱۶۷).

در این دوره تعداد زیادی از ایرانیان در اروپا و آمریکا مشغول به تحصیل شدند و دولت از این برنامه حمایت نموده، امکانات مالی در اختیار دانشجویان اعزامی قرار می دهد. در خرداد ماه ۱۳۳۶ ه. ش. شمار تقریبی دانشجویانی که با ارز دولتی در اروپا و آمریکا تحصیل می کردند، ۲۷۱۳ نفر و دانشجویانی که با ارز آزاد مشغول تحصیل بودند، ۱۵۴۰ نفر اعلام شده است.

در آذر ماه ۱۳۴۳ و بهمن ماه ۱۳۴۶ به موجب دو قانون، وزارت فرهنگ به سه وزارتخانه تقسیم شد: وزارت آموزش و پرورش عهده دار تعلیمات عمومی شد، وزارت علوم و آموزش عالی عهده دار تعلیمات عالی و تحقیقات علمی گردید و وزارت فرهنگ و هنر عهده دار حفظ و توسعه میراث فرهنگی (هنرهای زیبا، باستان شناسی، آثار تاریخی و ملی، کتابخانه ها و موزه ها) شد (آقا زاده، ۱۳۸۲، صص ۳۳-۳۲).

تاسیس دانشگاه تهران و شهرستانها به عنوان نخستین اقدامات رسمی در گسترش آموزش عالی

در هشتم ماه خرداد ۱۳۱۳ با تصویب مجلس، به وزارت معارف اجازه داده شد در تهران موسسه بنام دانشگاه برای تعلیم درجات عالی در فنون، ادبیات و فلسفه تاسیس کند.

به موجب این قانون، برای شورای دانشگاه به مثابه رکنی از ارکان دانشگاه، وظایفی همچون تعیین شرایط ورود محصل به دانشگاه، تدوین دستور تحصیلات دانشکده ها، تعیین شرایط گرفتن درجه

تصدیق دیپلم، تهیه نظام نامه های لازم برای امتحانات و کار دانشکده ها تعیین شد، که همه اینها از استقلال نسبی دانشگاه از تصمیمات شورای عالی معارف حکایت داشت.

با افزایش تعداد دانشگاهها و موسسات آموزش عالی برای رسیدگی به امور مربوطه و هماهنگی بین آنها به موجب قانون مصوب نهم آذر ماه ۱۳۴۴ شورایی بنام شورای مرکزی دانشگاهها به ریاست وزیر آموزش و پرورش تعیین شد، پیش از آن با توجه به توسعه و تنوع وظایف و مسوولیتهای وزارت معارف بموجب قانون مصوب آذر ماه ۱۳۴۳ وظایف مذکور بین سه وزارتخانه وزارت فرهنگ، وزارت آموزش و پرورش و وزارت اوقاف تقسیم شد (نامه آموزش عالی، ۱۳۸۷).

فکر تاسیس دانشگاه در سال ۱۳۰۷ ش در دوران صدارت تدین مطرح شد که پس از انجام مقدمات و مطالعات مربوط بدان سرانجام در سال ۱۳۱۳ ش. قانون ایجاد « دانشگاه تهران » به تصویب مجلس شورای ملی رسید و در همان سال بنیاد آن گذارده شد.

دانشگاه تهران در جمع دانشگاهیان به «دانشگاه مادر» معروف شد. زیرا تقریباً کلیه موسسات آموزش عالی که در آن زمان وجود داشتند جزء دانشگاه تهران شدند و این امر برای عده ای از مسئولان دانشگاه تهران و نیز افکار عمومی این تصور را ایجاد کرد که هرگونه گسترش در آموزش عالی مملکت باید توسط دانشگاه تهران و زیر نظر این دانشگاه انجام گیرد.

همچنین دانشگاه تهران به عنوان اولین مرکز آموزش عالی نوین در جهان شناخته شد و با مراکز آموزش عالی کشورهای دیگر ارتباط برقرار کرد. در نتیجه دانشگاه تهران از نظر تعداد دانشجو و تنوع رشته ها گسترش زیادی یافت، بطوریکه در سال ۱۳۲۶ ش (سال تصویب قانون تاسیس دانشگاههای

شهر ستانها) که بتدریج دانشگاههای شهرستانها ایجاد شدند، دانشگاه تهران تنها نهاد اصلی و رسمی کشور به حساب می آمد (هراتی، ۱۳۷۶، ص ۱۹).

بر اساس قانون، هر یک از شعب آموزش عالی که به دانشگاه تهران پیوستند دانشکده نامیده شدند. این دانشکده ها عبارت بودند از: علوم معقول و منقول (الهیات)، علوم طبیعی و ریاضی، ادبیات، فلسفه و علوم تربیتی، طب و شعب و فروع آن، حقوق و علوم سیاسی و اقتصادی و فنی.

در جهت توسعه صنعتی و علمی و هماهنگ ساختن فعالیت های آموزش عالی کشور، دانشگاه تهران به عنوان مرکزی محسوب شد که در برگیرنده همه یا اغلب مدارس عالی باشد به همین دلیل پس از افتتاح دانشگاه تهران، برخی از دانشکده ها و مدارس تخصصی که تا آن زمان دایر بودند از جمله مدرسه طب، دندانسازی و دارو سازی و نیز دانشکده حقوق و علوم سیاسی و دانشکده فنی و سپس دبیرستان فلاح و آموزشگاه پرستاری به این دانشگاه پیوستند (درانی، ۱۳۸۱، ص ۱۳۵).

دانشگاه تهران در زندگی سیاسی و اجتماعی ایران نقش بزرگی ایفا کرد و استادان آن تا سالهای زیادی گرداندگان چرخ های اقتصادی، اجتماعی و خدماتی جامعه ایران بودند.

دانشجویانی که در این دانشگاه تربیت شدند توانستند چهره جامعه ایران را دگرگون کنند و با خود آرمانهای تازه را به درون جامعه ایران ببرند. از این گذشته پیروزی دانشگاه تهران در گسترش آموزش عالی وسیله ای شد تا بعد دانشگاههای دیگری در ایران به وجود آید (صدری افشار، بی تا، ص ۸۷).

پس از دانشگاه تهران در سال ۱۳۱۴ دانشگاه جنگ و در سال ۱۳۱۹ دانشکده نفت آبادان و موسسه عالی آموزش ارتباطات، پایه گذاری شدند. در سال تحصیلی ۱۳۴۱-۱۳۴۰، تعداد واحدهای دانشگاهی

کشور به ۴۷ مورد بالغ شد که در آنها ۲۲۴۱۲ دانشجو به تحصیل اشتغال داشتند و ۶۹/۳ درصد آنها به تهران و ۳۰/۷ درصد به شهر اصفهان، تبریز، مشهد، شیراز، اهواز، آبادان و گرگان اختصاص یافته بود. با تصویب قانون تفکیک وزارت فرهنگ در سال ۱۳۴۳ و قانون تشکیل شورای مرکزی دانشگاهها در سال ۱۳۴۴ و سرانجام تصویب قانون تاسیس وزارت علوم و آموزش عالی در بهمن ماه ۱۳۴۶، آموزش عالی ایران مستقل گردید و به عنوان یکی از وزارتخانه های مهم کشور سیاست گذاری، برنامه ریزی، سازمان دهی و نظارت بر دانشگاههای دولتی و خصوصی را با ساختار یکسان به عهده گرفت. در همین سال دولت با تصویب انقلاب اداری - آموزشی، برای هر دانشگاه هیأت امنایی تشکیل داد. هیأت امنایان شورشین شورای دانشگاه شد و روسای دانشگاهها و دانشکده ها از سوی هیأت امنای انتخاب می شدند.

در سال تحصیلی ۵۲-۱۳۵۱، تعداد ۱۵۸ دانشگاه و موسسه آموز عالی روزانه و شبانه در تهران و ۲۴ شهر دیگر دایر گردید که در آنها ۱۱۵۳۱۱ دانشجو به تحصیل اشتغال داشتند.

از این میان ۵۶/۲ درصد در استان تهران تحصیل می کردند. ۲۹/۹۴ درصد دانشجویان را زنان تشکیل می دادند. ۴۹ درصد دانشجویان در گروه علوم انسانی، ۱۸ درصد فنی - مهندسی، ۱۶ درصد علوم طبیعی و ریاضی، ۱۰ درصد علوم تربیتی، ۴ درصد کشاورزی و ۳ درصد در رشته هنر، تحصیل می کردند. شاخص تعداد دانشجو در هر یکصد نفر جمعیت در سال ۱۳۴۹ برابر ۲۶۳ دانشجو بود که در سال ۱۳۵۱ به ۴۰۰ نفر رسید.

پس از جنگ جهانی دوم رفته رفته محمدرضا شاه پهلوی تصمیم به تغییر الگوی موسسات آموزش عالی ایران از سیستم دانشگاهی فرانسه به سیستم های آمریکایی گرفت. از اینرو بود که از اواخر دهه

۱۹۵۰ میلادی سعی در جلب همکاری دانشگاه‌های آمریکایی نمود. در این میان، به دنبال دعوت محمدرضا پهلوی از رییس دانشگاه پنسیلوانیا به ایران، پس از مذاکراتی چند، دانشگاه شیراز مستقیماً تحت نظر و مدیریت این دانشگاه صاحب‌نام آمریکایی قرار گرفت تا جاییکه روابط علمی و فرهنگی بین این دو دانشگاه از مستحکم‌ترین روابط علمی فرهنگی میان ایران و آمریکا گردید و تا روزهای آخر حکومت شاه ادامه داشت. تدوین بسیاری از دروس، طراحی و توسعه پردیس‌های دانشگاه، تربیت اساتید، و بنیانگذاری بسیاری از موسسات تحقیقاتی دانشگاه پهلوی در اختیار این دانشگاه آیوی لیگ قرار گرفتند.

از نمونه‌های بارز دیگر «دانشگاه صنعتی آریامهر در تهران» (دانشگاه صنعتی شریف فعلی) و «دانشگاه صنعتی آریامهر اصفهان» (دانشگاه صنعتی اصفهان فعلی) بودند که مستقیماً بر اساس الگوی دانشگاه ام آی تی در آمریکا الگوبرداری گردیدند. دانشگاه بوعلی سینا در همدان نیز بکمک فرانسویان، و دانشگاه گیلان زیر نظر مقامات آلمانی تاسیس شدند.

در جمع دست کم ۵۹ دانشگاه آمریکایی در توسعه و تاسیس آموزش عالی در ایران نقش و فعالیت داشتند (سایت وزارت علوم تحقیقات، فناوری ایران، معرفی نظام آموزشی ایران، ۱۳۸۸).

در سال تحصیلی ۸-۱۳۵۷، تعداد دانشجو به ۱۷۵۶۷۶۵ نفر رسید که در ۲۶ دانشگاه، ۸۷ دانشکده، ۲۲۸ موسسه آموزش عالی دیگر و در ۱۳۷۴ رشته تحصیلی اشتغال به تحصیل داشتند. زنان ۳۲ درصد پذیرفته شدگان و ۳۱ درصد جمعیت دانشجویی در دانشگاهها را تشکیل می دادند (صافی، ۱۳۸۳، صص ۳۱-۳۲).

نتیجه رشد شتابان کمی آموزش عالی قبل از انقلاب اسلامی به ویژه طی سالهای ۱۳۴۷ تا ۱۳۵۷، ظهور و

تنگناها و مشکلات بسیاری بوده است که برخی از آنها عبارتند از:

- کمبود استاد.
- کمبود مواد آموزشی.
- کمبود دانشجوی واجد شرایط.
- کمبود زیر بنای فرهنگی و علمی.
- مشکلات و موانع نظام مدیریت دانشگاهها.
- پیوندهای نادرست میان فرهنگ ایرانی با فرهنگ غرب.
- نخبه گرایی آموزشی.
- ناهماهنگی بین آموزش و اشتغال.
- ... (خلیجی، ۱۳۷۶، ص ۷۸).

آموزش عالی بعد از انقلاب اسلامی

پس از پیروزی انقلاب اسلامی به دلیل تفاوت فلسفه حکومتی نظام جمهوری اسلامی با نظام قبلی، تغییرات بنیادی در بخشهای اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی کشور به وقوع پیوست.

بنابراین در بخش آموزش عالی نیز تغییرات چشمگیری به وقوع پیوست که این تغییرات عمدتاً منطبق با تحقق اهداف و ایدئولوژی های انقلاب بوده است.

به طور اختصار این تغییرات از حیث تشکیلاتی عبارتند از:

- در تاریخ ۱۳۵۷/۱۲/۱۷ با تشکیل شورای انقلاب وزارتخانه های علوم و آموزش عالی و فرهنگ و هنر در یکدیگر ادغام و وزارت فرهنگ آموزش عالی تشکیل گردید.
- طبق مصوبه شورای انقلاب، کلیه هیات های امنای دانشگاهها و موسسات آموزش عالی و پژوهشی منحل و وظایف شورای مرکزی دانشگاهها و موسسات آموزش عالی کشور تا تصویب قانون استقلال دانشگاهها و موسسات آموزش عالی و پژوهشی موقتاً به یک هیئت سه نفره واگذار شد.
- در تاریخ ۱۳۵۹/۱۲/۱۷ لایحه تشکیل شورای عالی انقلاب فرهنگی و آموزش عالی در شورای انقلاب تصویب شد و در ۶۹/۳/۲۳ ستاد انقلاب فرهنگی تشکیل گردید و به منظور ایجاد تحولی اساسی به مدت دو سال دانشگاهها تعطیل و در سال ۱۳۶۳ ستاد انقلاب فرهنگی به شورای عالی انقلاب فرهنگی تغییر نام داد و بزرگترین نقش را در سیاست گذاری فرهنگی آموزشی کشور به عهده گرفت.

آخرین تحولات تشکیلاتی در تاریخ ۷۹/۹/۳ به وقوع پیوست به منظور انسجام بخشیدن به امور اجرایی و سیاست گذاری نظام علمی کشور، وزارت فرهنگ و آموزش عالی کشور به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری تغییر نام داد (جباری، ۱۳۸۳، ص ۶۰).

بعد از دوره تعطیلی دانشگاهها و در طی دو دهه برنامه اول توسعه (۷۲-۱۳۶۸) و برنامه دوم توسعه (۷۸-۱۳۷۴) تعداد دانشگاهها و موسسات آموزش عالی از ۱۰۲ واحد در سال تحصیلی ۱۳۶۷ به ۲۷۰ واحد در سال تحصیلی (۷۸-۱۳۷۷) و این تعداد طی برنامه سوم توسعه (۸۴-۱۳۷۹) به ۲۹۷ موسسه آموزش عالی در سال (۸۱-۱۳۸۰) افزایش یافت (صافی، ۱۳۸۶، ص ۳۲)

همچنین دانشگاههای جدیدی از جمله دانشگاه آزاد اسلامی در سال ۱۳۶۲، دانشگاه تربیت مدرس در سال ۱۳۶۳ برای تأمین عضو هیئت علمی، دانشگاه پیام نور در سال ۱۳۶۷، دانشگاه علمی-کاربردی در سال ۱۳۷۵ تاسیس گردید.

توجه جدی به آموزش علمی آزاد و تاسیس دانشگاه مجازی در سال ۱۳۸۲ از تحولات دیگری است که در جهت گسترش بخشیدن به آموزش عالی، انجام گرفته است (همان منبع، ص ۳۸).

به اعتقاد یکی از کارشناسان مسائل آموزش و پرورش، مشکلات و نقایص مدارس عالی و دانشگاههای کشور از گذشته تا امروز عبارتند از:

- روشن نبودن اهداف دانشگاهها.
- تدریس مطالب دانشگاههای خارجی توسط اساتید فارغ التحصیل از خارج یا تدریس مطالب تکراری و کهنه.

- یادگیری با تاکید بر حافظه و عدم توجه به شکوفایی استعدادها و پرورش اخلاقی و درک و کشف قوانین علمی توسط دانشجویان.
- عدم تحقیق در مسائل علمی، اقتصادی، اجتماعی و تربیتی.
- عدم ارتباط بین دانشکده ها برای تحقق اهداف علمی و تربیتی.
- عدم کارآیی شورای دانشگاهی به علت پرداختن به مسائل جزئی و فرعی به جای تعیین خط مشی ها و معیارهای کلی تنظیم برنامه ای تحصیلی و تکمیلی و توسعه دانشگاهها و مسائل اساسی دیگر (مشایخی، ۱۳۴۹، صص ۱۳۱-۱۲۹).

مباحثی مربوط به تحول و اصلاحات در نظامهای تربیتی

سر کارآرانی در مقاله ای تحت عنوان تحولات آموزشی میگوید: توجه به ارتباط مدرسه و جامعه و برقراری تعامل اثربخش میان آموزش مدرسه‌ای با زندگی اجتماعی، ماموریت اصلی اغلب برنامه‌های اصلاحات آموزشی کشورهای مختلف جهان است.

تکاپوی جهانی در دستیابی به برنامه‌های راهبردی و اثربخش برای نوسازی و تحول نظام‌های آموزشی، تاسیس مدارس است که از طریق ترویج و غنی‌سازی یادگیری - نه صرفاً آموزش - به‌آدمی کمک کند تا یاد بگیرد و بخشی از فرآیند حیات بخش هستی باشد.

می‌گویند مشکل کشور ما برای توسعه فناوری اطلاعات، سخت‌افزاری است اما به نظر می‌رسد که مشکل اساسی ما در این باره از نوع فرهنگی - اجتماعی باشد. برای بهره‌گیری از فناوری اطلاعات، به ویژه در توسعه آموزش نیازمند بهبود رویکردها، بازبینی سیاست‌های آموزشی، سازمان‌دهی

مجدد محتوا، بهسازی نیروی انسانی، طراحی برنامه های درسی اثربخش و تحول معیارهای فرهنگی برای فراهم کردن همزیستی با فناوری نوین هستیم.

تجربه های تلخ شکست اصلاحات آموزشی، بیشتر ما را به دنبال فناوری های نوین می کشاند. انتظار داریم فناوری اطلاعات، داروی همه ی ناکارآمدی ها و عقب ماندگی هاست، در حالی که برای گسترش فناوری در آموزش، نیازمند فهم دقیق "فرآیند مداوم همگرایی فناوری" هستیم. من این مفهوم را در کتاب "یادگیری و شکاف دیجیتالی" تبیین کرده ام. بدون توجه به این اصل مهم، صرف سرمایه گذاری برای گسترش فناوری در آموزش، تضمین کننده ی موفقیت نیست. ما قبل از اینترنت، رایانه و قبل از رایانه، ویدئو و تلویزیون و پیش از همه این ها رادیو در اختیار داشته ایم. بیشتر معلمان هنوز از حد اقل وسایل زندگی روزمره، مثلاً "وسایل آشپزخانه در آموزش استفاده نمی کنند. بنابراین بردن اینترنت به کلاس درس آن ها چه کمکی خواهد کرد؟ ده ها دستگاه رایانه، همگی متصل به اینترنت در اختیار معلمی بگذاریم که هنوز در کلاس درس از چارت های آموزشی استفاده نمی کند، چه کمکی به او کرده ایم؟ معلمی که هنوز از دستگاه اورهد مدرسه استفاده نکرده است، هزاران معلم در ژاپن، سالهاست که از ساده ترین ابزار آشپزخانه ی منازل دانش آموزان در آموزش علوم استفاده می کنند؛ از تلویزیون آموزشی و رادیوی آموزشی بهره مندند؛ باغچه های مدارس آن ها فضای آموزشی زیست شناسی است؛ از اورهد استفاده می کنند، قفسه نگهداری انواع موجودات زنده را در مدرسه ها درست می کنند، و دانش آموزان را ترغیب می کنند تا از آن ها مراقبت کنند. آنان به خوبی از فناوری اطلاعات، رایانه و اینترنت نیز استفاده می کنند.

رسالت ها و اهداف سازمان و مدیریت و انواع موسسات آموزش عالی ایران

ابتدا اهداف و رسالتهای اساسی آموزش عالی ارائه می شود، سپس به منظور ترسیم تصویری روشن از ساختار و فرایند تدوین و تعیین سیاست و تصمیمات مربوط به امور آموزش عالی، مراجع و نهادهایی که در این راستا فعالیت دارند در سه سطح ملی، وزارت علوم و دانشگاه معرفی می شوند و سرانجام به شرح انواع موسسات آموزش عالی اعم از دولتی و غیر دولتی می پردازیم .

دکتر محسن پور رسالت های آموزش عالی را اینگونه بیان می کند:

- کمک به جریان توسعه

- تربیت نیروی انسانی

- تولید دانش

- رویارویی با چالشهای آینده (محسن پور، ۱۳۸۱)

یونسکو بر سه هدف اصلی آموزش عالی تأکید دارد که عبارتند از :

- تولید دانش (پژوهش)

- انتقال دانش (آموزش)

- اشاعه و نشر دانش (خدمات)

مسئولان و دست اندرکاران نظام آموزش عالی در کشورمان تولید دانش را مهمترین وظیفه دانشگاهها تلقی می کنند زیرا آنان بر این اصل تاکید دارند که در هر حال تولید دانش است که فناوریهای نوین ظهور می نماید و زمینه تغییر و رشد جامعه فراهم می گردد . امروزه به دلیل گسترش بی وقفه علم و رشد سریع فناوری و ایجاد ارتباطات گسترده در سطح جهان، جدایی و بیگانگی فرهنگها از بین رفته و

جهان تبدیل به دهکده های کوچک شده است که در آن میل به هم گرایی بسیار زیاد است و آموزش عالی به ویژه دانشگاه عامل اصلی این تحول به شمار می آید.

دومین هدف اصلی آموزش عالی، انتقال دانش تولید شده به نسلهای جوان به منظور (۱) تربیت دانش آموختگان فرهیخته (۲) تربیت نیروی انسانی متخصص برای بخشهای اقتصادی تولید صنعت و کشاورزی و تجاری (بازرگانی) و پشتیبانی (خدمات) و همچنین ایجاد مکانی مناسب برای تبادل افکار و نواندیشی می باشد.

سومین هدف اصلی آموزش عالی اشاعه و نشر دانش تولید شده در جامعه است. زیرا نوآوری در زمینه های اقتصادی، فرهنگی، سیاسی نیازمند خلاقیت است و خلاقیت زمانی بروز می نماید که جامعه به آخرین دستاوردهای علمی - پژوهشی دسترسی داشته باشد و این وظیفه دانشگاه ها و مراکز آموزش عالی است که این ارتباط را با جامعه برقرار کرده و اشاعه دهنده دانش در قالب برنامه های درسی و آموزشی باشند (اجتهادی، ۱۳۷۷، صص ۴۰-۳۹).

اهداف و وظایف دیگر دانشگاه عبارت است از:

- تربیت دانش آموختگانی طراح، خلاق و کار آفرین و دارای مهارتهای علمی برای ورود به میدانهای کار و زندگی.
- برقراری تعادل میان پژوهشهای بنیادی و کاربردی.
- پاسخگویی به نیازها و اولویتهای بخشهای اقتصادی، سیاسی، فرهنگی و اجتماعی جامعه.
- مشارکت جدی در رفع فقر، بیماری، بیسوادی، خشونت، خطرهای زیست محیطی و...

- فرهنگ سازی به عنوان یک نهاد مدنی پیشرو.

- اشاعه ارزشهای مهم زیست - اجتماعی در حوزه فرهنگ بومی و فرهنگ جهانی

ارزشهایی مانند عدالت، احترام، حقوق بشر، دیگر پذیری، دموکراسی، صلح بین الملل

حفظ محیط زیست، توسعه پایدار و خود شکوفایی معنوی انسان (فراستخواه ، ۱۳۸۳

ص ۱۲۷).

سازمان و مدیریت آموزش عالی

مراکز سیاست گذاری و برنامه ریزی آموزش عالی کشور در سه سطح ملی، وزارتی و دانشگاهی جهت

تدوین سیاستها و اجرای برنامه ها فعالیت دارند. این سطوح عبارتند از:

الف - مراکز سیاست گذاری و برنامه ریزی آموزش عالی در سطح ملی

این بخش شامل مجلس شورای اسلامی، هیات دولت ، شورای عالی انقلاب فرهنگی و سازمان

مدیریت و برنامه ریزی کشور است. مجلس شورای اسلامی می تواند در زمینه مباحث ویژه آموزش

عالی قانون وضع نماید.

هیات دولت نیز به وسیله تصویب نامه ها و آیین نامه های اداری و اجرای نقش مهمی در تحقق اهداف

آموزش عالی ایفا نماید. شورای عالی انقلاب فرهنگی از مراجع مهم سیاست گذاری و برنامه ریزی

آموزش عالی کشور است و سیاستهای کلی نظام آموزش عالی را تعیین می نماید . سازمان مدیریت و

برنامه ریزی کشور نیز نقش موثری در جذب و بکار گیری نیروی انسانی و حمایت از برنامه های

توسعه کشور و تعیین بودجه موسسات آموزش عالی دارد.

ب - سیاست گذاری و برنامه ریزی آموزش عالی در سطح وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.

در سال ۱۳۷۹ به استناد ماده ۹۹ قانون سوم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی به منظور انسجام بخشیدن به امور اجرایی و سیاست گذاری نظام علمی، تحقیقاتی و فناوری کشور نام وزارت فرهنگ و آموزش عالی به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری تغییر یافت. بر اساس آخرین مستندات منتشر شده از سوی وزارت مذکور اهداف و وظایف عمده آن عبارتند از:

- توسعه علوم، تحقیقات و فناوری و توسعه موقعیت آموزشی علمی و فرهنگی و فنی کشور و ترویج فرهنگ علمی و ارزشهای انسانی و اعتلای جلوه های هنر و زیبایی شناختی و میراث تمدن ایرانی و اسلامی.
- تحقق آزادی علمی و استقلال دانشگاهها و مراکز علمی و تحقیقاتی.
- تدوین سیاست های و اولویت های راهبردی آموزش عالی و پیشنهاد آن به شورای علوم، تحقیقات و فناوری.
- شناسایی مزیت های نسبی، قابلیت های پژوهشی و حمایت از توسعه تحقیقات بنیادی و پژوهش های مرتبط با فناوری های نوین بر اساس اولویت ها.
- نظارت بر فرایند انتقال فناوری و دانش فنی و برنامه ریزی به منظور بومی کردن فناوری های انتقال یافته به داخل کشور و اتخاذ سیاست ها و راهکارهای مناسب برای توسعه پژوهش در بخشهای غیر دولتی و ...
- علاوه بر وزارت علوم، تحقیقات و فناوری نهادهای سیاست گذار دیگری نیز در سطح وزارتی مشغول به فعالیت می باشند. از جمله شورای عالی

علوم، تحقیقات و فناوری، شورای علوم و آموزش عالی، شورای تحقیقاتی و فناوری، شورای فرهنگی واجتماعی، شورای مرکزی دانشگاهها و مراکز تحقیقاتی و هیات های امنای دانشگاهها و موسسات آموزش عالی و پژوهشی که همگی آنها در تدوین سیاستها، مقررات و معیارها و تصویب برنامه های علمی، تحقیقاتی، فرهنگی، اجتماعی، مالی و استخدامی، اداری و توسعه آموزش عالی نقش مهمی را ایفا می نمایند(آقازاده، ص ۱۰۰).

ج- برنامه ریزی و مدیریت در سطح دانشگاه در سلسله مراتب برنامه ریزی و مدیریت درون دانشگاهی نهادهای سیاست گذار عبارتند از:

- در سطح دانشگاهی در ایران عالی ترین مرجع تصمیم گیری، هیات امنای باشد، که تصمیماتی در زمینه بودجه بندی، امور مالی و اداری دانشگاه و رسیدگی به حساب های سالانه دانشگاهها اتخاذ می کند.

- رییس دانشگاه هم به پیشنهاد وزیر علوم و به تایید شورای عالی انقلاب فرهنگی تعیین می شود، که اهم وظایف رییس دانشگاه شامل تعیین سیاستهای علمی، آموزشی و پژوهشی، فعالیتهای فرهنگی، آموزشی و پژوهشی، اداری و مالی دانشگاه، نصب و عزل اعضای هیات ریسه، ارائه پیشنهاد تاسیس، توسعه و الغای واحدها و نظارت بر آنها می باشد(نامه آموزش عالی، ۱۳۸۷).

- شورای دانشگاه که وظیفه عمده آن بررسی و تایید برنامه های پیشنهادی آموزشی و پژوهشی کوتاه مدت، بررسی مشکلات آموزشی و پژوهشی دانشگاه، تصویب برنامه های پیشنهادی شوراهای تخصصی و ارزیابی عملکرد دانشگاه است.

- شوراهای تخصصی دانشگاه که به منظور ایجاد هماهنگی در امور اجرایی برنامه ریزی، همکاری با شورای دانشگاه و هیات رئیسه در هر یک از حوزه های معاونت فرهنگی، آموزشی و پژوهشی دانشجویی و تحصیلات تکمیلی، تشکیل می شوند.
- شورای تخصصی دانشکده و آموزشکده که وظیفه بررسی و تدوین طرح های آموزشی و پژوهشی دانشکده، بررسی و تدوین ارزشیابی فعالیت های آموزشی و بررسی طرح های پژوهشی اعضا هیات علمی و تعیین ظرفیت پذیرش دانشجویان را به عهده دارد.
- شورای گروه آموزشی که وظیفه هماهنگ ساختن فعالیت های آموزشی و پژوهشی در رشته مربوطه، نظارت بر نحوه ارائه درس و بررسی و اظهار نظر درباره متون درسی و محتوای درس، بررسی طرح های تحقیقاتی، پیش بینی نیاز به استخدام اعضاء هیات علمی متخصص، ارزیابی سالانه کارگروه های آموزشی و مانند آن را به عهده دارد (آقا زاده، ۱۳۸۳، صص ۱۰۱-۹۳ و صافی، ۱۳۸۳، صص ۴۷-۳۹).
- برای درک و فهم بهتر شیوه ها و انواع مدیریت در نظام های آموزشی به بحث زیر در این زمینه خواهیم پرداخت.

مدیریت متمرکز در اداره نظام آموزشی

در این روش اصول و خط مشی بنیادی، برنامه های سیستم اجرایی و مالی از طرف دستگاه مرکزی که معمولاً وزارت آموزش و پرورش است اعمال می شود، مصوبات و دستورالعملهای دستگاه مرکزی به صورت دستورات اداری واجب الاجرا به تمام مسولین رده های پایین سازمانی (ادارات کل، ادارات ناحیه و شهرستانها و مدارس) ابلاغ میشود، و بدین سان اصول و خط مشی های یکنواخت و واحد و

کمتر انعطاف پذیر بر روش اداره امور آموزش و پرورش در سراسر کشور حاکم است، اینگونه روش مدیریت که در گروهی از ممالک جهان متداول است دارای محاسن و معایبی است.

معایب مدیریت متمرکز:

- در کاربست این روش به مقتضیات و شرایط محلی و منطقه ای کمتر توجه می شود.
- اختیار و تصمیم گیریهای نهادی بر عهده بالاترین مقام در سلسله مراتب تشکیلاتی است (وزیر آموزش و پرورش) و مدیران رده های استانی و شهرستانها از استقلال عمل زیادی برخوردار نیستند.
- بوروکراسی اداری شدت می یابد و در انتظار حل و فصل امور از طرف دستگاه مرکزی فرصتها برای اخذ تصمیمات از طرف مسولانی که مستقیماً با مشکلات آموزشی مواجه هستند، از دست میرود.
- با توجه به اینکه آموزش و پرورش منبعث از مردم و برای مردم است، اگر ارگانهای آموزش نواحی و مناطق نتوانند در ارتباط با نیازمندیهای جامعه محلی در تهیه محتوی و روشهای آموزش و پرورش از آزادی عمل و ابتکار برخوردار باشند، آنچه به عنوان الگوی واحد تربیتی از طریق سازمان مرکزی ابلاغ می شود به صورت یک تکلیف اداری در خواهد آمد و بتدریج بی ثمری برنامه های آموزشی رخ نشان میدهد و همکاری بین سازمانهای آموزشی و مردم که الزاماً بصورت همکاری متقابل و دو جانبه است ضعیف می شود و مدارس و ارگانهای آموزشی از همکاری و مشارکت مردم در تهیه امکانات آموزشی محروم می شوند.

- نوسانات سیاسی که منجر به به تغییر مسولان مرکزی دستگاه آموزشی می شود برای مدتی زندگی آموزشی را متزلزل می کند و تصمیم گیری در باره اجرای طرحهای عمرانی و آموزشی را در هاله ای از ابهام قرار می دهد.
- اساسی ترین عیب روش متمرکز آموزشی آنست که انسانها را به شکل کاملاً یکنواخت تلقی نموده و در چارچوب الگوی پیش ساخته مرکزی مدرسه باید دانش آموزان را با ویژگی های رفتار و اطلاعاتی واحد به جامعه تحویل دهد...
- در این روش مدیریت برای درمان همه مسائل و مشکلات روزمره کانونهای آموزشی(مدارس) و برای مقابله با مسائل بسیار متنوع و متفاوت، یک نسخه واحد مرکزی به عنوان چاره ساز پذیرفته می شود.

محاسن مدیریت متمرکز:

- خط مشی واحد و دستور العملهای متجانس مانع ناهماهنگی و پراکندگی در تصمیم گیری می شود خصوصاً در زمانی که شیرازه امور آموزشی به دلیل بحرانها و جنگها در مملکتی سست شده باشد.
- چنانچه خط مشی و سیاستهای واحد از طرف دستگاه مرکزی از لحاظ محتوی غنی و مطلوب باشد و از حیث روشها و ضوابط اجرایی دقیق و درگرو اصالت و اعتبار علمی و تربیتی باشد می تواند ضعف و کاستی های تصمیم گیری در رده های پایین دستگاههای اجرایی را بدلیل کمبود کارشناسان و نیرو های کاردان تعدیل میکند.

- امکان انجام طرحهای آموزشی و عمرانی در جهت ساخت موسسات جامع آموزشی و نشر کتب درسی و تهیه وسایل آموزشی در مقیاس وسیع از طریق مدیریت متمرکز ممکن تر و کم هزینه تر است
- تجربه نشان داده است در کشوری که از نظر وسعت بسیار کوچک و رسیدن به هر نقطه از آن با تکنولوژی پیشرفته ارتباطات و حمل و نقل سهل الوصول است و اقلیت قومی و نژادی و زبانی در آن وجود ندارد یا متعدد نیست و آحاد جامعه با زبان مشترک و سنتهای فرهنگی مشابه از همه مهمتر دارای سوابق تاریخی از نظر نظام حکومتی متمرکز هستند و در آن حکومتی مقتدر دارای سوابق تاریخی از نظر نظام حکومتی متمرکز هستند و در آن حکومتی مقتدر بر اساس رای مردم بر روی کار آمده باشد، اعمال مدیریت آموزشی به صورت متمرکز کارایی بهتری را به ارمغان آورده است.

مدیریت غیر متمرکز آموزشی

اداره امور به نحوی است که هر منطقه و ناحیه از طریق کمیته های آموزش و پرورش که منتخب مردم هستند در تدوین ضوابط و قوانین آموزش و در تصمیم گیری امور آموزشی، اداری و مالی مربوط به مناطق خود از استقلال عمل برخوردار هستند. در اینگونه مدیریت اداره امور بر سه اصل مهم استوار است:

الف) اجتناب دستگاه مرکزی از امر ونهی کردن مستقیم در امور نواحی است و وزارت آموزش و پرورش بصورت قدرت هماهنگ کننده و تسهیل کننده در مدیریت آموزش و پرورش عمل می کند.

ب) تفویض اختیارات وسیع و همه جانبه به مقامات محلی آموزش و پرورش.

ج) ترغیب و تشویق مردم در سرمایه گذاری و تاسیس مدارس و کانونهای آموزشی.

این شیوه مدیریت محاسن و معایبی دارد که اینک به شرح هریک از آنها خواهیم پرداخت:

- مقامات محلی آموزش و پرورش که از طرف مردم انتخاب می شوند بیش از مسولان دستگاه مرکزی به واقعیتهای زندگی آموزشی منطقه خویش آگاهی دارند، لذا نسبت به انتخاب روسا و مسولان آموزشی ناحیه، تدوین برنامه های آموزشی، تامین بودجه و هزینه های لازم، گسترش امکانات آموزشی تربیتی و توسعه کمی و کیفی آموزش و پرورش منطقه با بصیرت و دلسوزی بیشتری اقدام میکنند.
- مدیریت غیر متمرکز از لحاظ بکاربردن نیروهای محلی و بهره گیری از امکانات منطقه ای فعالیتهای آموزشی را بصورت یک کوشش جمعی و همگانی قوام می دهد.
- حوادث و نوسانات سیاسی که منجر به تغییر مدیریتتها در سطوح بالاتر (وزیر آموزش و پرورش و معاونین او) میشود تاثیر چندانی روی اداره امور مناطق نمی گذارد...
- استفاده از مدیریت غیر متمرکز موجب میشود تا سازمانهای آموزشی از بند کنترل شدید رها شوند و پاره ای آزادی به منظور هدایت فعالیتهای آموزشی برقرار گردد...
- در اجرای طرحهای آموزشی که نتایج آن ناشناخته است، گروه کمتری از مردم دانش آموزان در صورت عدم توفیق و شکست آن طرح متحمل خسران و زیان می شوند.
- ابتکارات فردی و اعتماد به نفس مردم منطقه در زمینه اخذ تدابیر و جاره جوییها به منظور رفع تنگناها و مشکلات آموزشی تویت میشود و از انتظارات و توقعات مردم

منطقه مبنی بر اینکه دولت‌ها و دستگاه‌های مرکزی همواره مشکل گشا هستند، کاسته می‌شود.

- به گواه تاریخ و ممالکی که از بند استعمار رسته‌اند، بهره‌گیری از شیوه غیرمتمرکز در تدوین برنامه‌های تربیتی متنوع و روش‌های انعطاف‌پذیر براساس شرایط و حوائج محلی و منطقه‌ای مجال نفوذ را از استعمار میستاند و شایبه استعمار فرهنگی را ضعیف می‌کند.

معایب مدیریت غیرمتمرکز:

- در مناطقی که در حد کفایت نیروی انسانی تعلیم دیده در دسترس نیست و سازمان‌های محلی آموزش و پرورش برای شناسایی نیازمندیها و ضرورت‌های آموزشی توان لازم را ندارند، تفویض اختیار و اعمال شیوه غیرمتمرکز آموزشی موجبات بروز نارسایی‌هایی در امور آموزشی خواهد شد...

- اعضاء شورا و کمیته‌های آموزش و پرورش در منطقه بومی خویش بستگانی دارند و تصمیماتی که توسط آنان در شوراها گرفته میشود ممکن است به منافع برخی از آنان صدمه بزند، لذا با توجه به ملاحظات تصمیم‌گیرند و احتمالاً اتخاذ چنین تصمیماتی از طرف آنان خالی از حب و بغض نباشد.

- هزینه‌های آموزشی در نظام‌هایی که به شیوه متمرکز اداره می‌شوند ممکن است به علت نشر و چاپ کتب درسی برای هر منطقه با توجه به شمار دانش‌آموزان محروم

و تهیه وسایل و ابزار آموزشی در مقیاس کم، افزایش میابد (آقازاده، ۱۳۸۲، ص ۸۶ تا

۸۹).

انواع موسسات آموزشی عالی

آموزش عالی ایران به دو بخش دولتی و غیر دولتی تقسیم می شود.

آموزش عالی دولتی:

بخشی از آموزش عالی است که هزینه های آن از محل بودجه عمومی تامین می گردد. بخش دولتی آموزش عالی، دانشگاهها و موسسات آموزش عالی وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی و دیگر سازمانها و وزارتخانه های دولتی یا عمومی را در بر می گیرد.

آموزش عالی دولتی به دو بخش پزشکی و غیر پزشکی تقسیم می شود. آموزش عالی غیر پزشکی بخش اصلی آموزش عالی را تشکیل می دهد. آموزش عالی پزشکی وابسته به وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی است و آموزش عالی غیر پزشکی به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و برخی از وزارتخانه ها و سازمانهای دولتی و عمومی وابسته می باشد.

آموزش عالی غیردولتی:

هزینه های این بخش از آموزش عالی از منابعی غیر از بودجه دولتی تامین می شود و شامل دانشگاه آزاد اسلامی، موسسات آموزش عالی غیردولتی و غیر انتفاعی است که این دانشگاهها نیز بر اساس ضوابط و مقررات وزارت علوم، تحقیقات و فناوری فعالیتهای آموزشی خود را انجام می دهند.

دانشگاه آزاد اسلامی به عنوان بخش مهمی از آموزش عالی غیر دولتی در سال ۱۳۶۱ تاسیس شد و از سال ۱۳۶۲ فعالیت رسمی خود را آغاز نمود. هم اکنون این دانشگاه با داشتن بیش از ۲۰۰ واحد آموزشی در سراسر کشور مشغول به فعالیت است.

آموزش عالی از راه دور (پیام نور):

دانشگاه پیام نور در سال ۱۳۶۶ تاسیس شد و از سال ۱۳۶۷ فعالیت رسمی خود را آغاز نمود. شیوه آموزش این دانشگاه به صورت آموزش از راه دور است و برای دستیابی به این هدف از وسایلی نظیر متون درسی خودآموز، نوارهای ویدئویی و غیره استفاده می شود. در حال حاضر این دانشگاه دارای ۱۸۶ مرکز در سراسر کشور است و در رشته های مختلفی به پذیرش دانشجو اقدام می نماید. دانشگاه پیام نور از دو طریق آزمون سراسری و فراگیر دانشجو می پذیرد. در سال تحصیلی ۸۱-۱۳۸۰ حدود ۲۵۲۶۵ داوطلب به شیوه سراسری و ۶۰۵ داوطلب به شیوه فراگیر در این دانشگاه پذیرفته شدند و نیز بالغ بر ۲۰۲۳۷۶ دانشجو در این دانشگاه مشغول به تحصیل بودند.

آموزش عالی علمی - کاربردی:

به منظور تأمین نیروهای انسانی متخصص و مورد نیاز بخشهای اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و خدماتی کشور و ایجاد مشارکت بین سازمانهای دولتی و غیر دولتی برای تربیت نیروهای ماهر، اساس نامه دانشگاه علمی - کاربردی در سال ۷۱ به تصویب رسید و ساختار تشکیلاتی آن در سال ۱۳۷۴ تصویب شد و از سال ۱۳۷۵ فعالیتهای رسمی خود را آغاز نمود.

در حال حاضر ۱۶۵ مرکز آموزش عالی علمی کاربردی در سراسر کشور مشغول به فعالیت هستند.

شرایط تاسیس مراکز علمی - کاربردی در کلیه دانشگاههای دولتی و غیر دولتی عبارت است از:

هماهنگی با سازمان مدیریت و برنامه ریزی کشور برای اخذ مجوز برای آموزش کارکنان دولت، برخورداری از امکانات و فضای آموزشی مورد نیاز برای اجرای دوره های آموزشی و داشتن جایگاه شغلی مناسب برای دانش آموختگان دوره مورد درخواست و تامین هزینه های اجرایی دوره های آموزشی.

آموزش عالی آزاد:

دوره آموزش عالی آزاد تحت نظر وزارت علوم، تحقیقات و فناوری به داوطلبانی ارائه می شود که حداقل دارای مدرک دیپلم متوسطه باشند و بعد از پایان دوره، مدرک معادل گواهی نامه های رسمی دانشگاه (کاردانی، کارشناسی و ...) به دانش آموختگان اعطا می شود.

دوره های آموزش عالی آزاد با هدف تداوم بخشیدن و همگانی کردن آموزش عالی کاهش تقاضای اجتماعی برای ورود به آموزش عالی رسمی، تعمیم توسعه آموزش عالی کاربردی و تخصصی، کمک به ارتقا سطح فرهنگ و دانش جامعه و ارائه آموزشهای مداوم برای دانش آموختگان دانشگاهها و موسسات آموزش عالی به وجود آمد. آموزش عالی آزاد به صورت غیر رسمی و دوره های کوتاه مدت و تخصصی ارائه می شود (آقا زاده، ۱۳۸۳، صص ۱۱۸-۱۱۶ و صافی، ۱۳۸۳، صص ۶۲-۵۷).

بررسی توصیفی تحلیلی برخی از ویژگیهای نظام آموزش عالی ایران

به عقیده سرکارآرانی تقاضا و کارکرد آموزش عالی در شرق و غرب زمین باهم متفاوت است و ما تا به این نکته توجه نکنیم که آموزش عالی در غرب و شرق به چه چیز اهمیت میدهد، در

درک نقش آن عاجز مانده ایم. در غرب انتظار از دانشگاه، کمک به حل مسائل اجتماعی بخصوص مسئله توسعه است، نهاد آموزش عالی در این شرایط و قابلیت‌های فرهنگی اجتماعی میوه می‌دهد و جنس تقاضا و جغرافیای انتظار از دانشگاه، نقش و کارکرد متفاوتی از دانشگاه می‌سازد. ممکن است دانشگاه‌ها از حیث ساختارها خیلی متفاوت نباشند، اما فرآیندها کاملاً متفاوتند، در نتیجه کیفیت محصول و میزان اثر بخشی آنها غیرقابل مقایسه‌اند.

با این اوصاف، آموزش عالی نهادی است که انتظار می‌رود بیش از هر نهاد دیگری در سازندگی و پیشرفت جامعه تأثیر گذارد و متخصصان، مدیران، دانشمندان و به طور کلی نیروی انسانی توانایی را آموزش دهد. هیچ کشوری بدون داشتن موسسات آموزش عالی و پژوهش مناسب نمی‌تواند قشری نقاد، ماهر و تعلیم دیده را تربیت نماید.

آموزش عالی به عنوان یک نظام از اجزای مختلفی تشکیل شده است، که متقابلاً به هم وابسته هستند و بر یکدیگر تأثیر متقابل دارند. به طوریکه تقویت هر یک از ابعاد آموزش عالی موجب عملکرد بهتر اجزاء آن می‌شود و کمی و کاستی در هر یک از آنها زمینه کاهش کارایی در بخش‌های دیگر را فراهم می‌سازد.

سرکارآرانی میگوید: دانشگاه در جامعه ما برای استادان و دانشجویان نوعی پرستیژ و منزلت اجتماعی محسوب می‌شود و نه عامل و ابزاری برای تولید دانش و معرفت یا حل مشکلات و معضلات جامعه، به همین دلیل نیز ورود به دانشگاه و بودن در آنجا مهم است، نه خروج و فارغ‌التحصیلی و مهارت‌هایی که فرد باید فرا گرفته باشد تا به خدمت جامعه در آید. (سرکارآرانی، ۱۳۸۷)

از همین منظر است که پذیرش دانشجو مبتنی بر نیاز دستگاه‌های اجرایی نیست، شکافی بین نظام اجرایی و آکادمیک وجود دارد و دانشگاه نیز خود را مؤظف و مسئول پیگیری روند اشتغال دانش‌آموختگان و فارغ‌التحصیلانش نمی‌داند.

وی بر این باور است که تا ارزیابی دقیق و بازاندیشی عمیقی از فرایند جذب، هضم و ترویج دانش و کیفیت آن نداشته باشیم بعید است در تولید علم بتوانیم چشم‌اندازهای تازه‌ای ترسیم کنیم. او معتقد است ارزیابی مدیریت انتقال دانش در ایران کمک بزرگی به تحول کیفی آموزش عالی برای تولید علم می‌کند.

گزینش دانشجو در هر کشوری بر اساس سیاستهای کلی هر جامعه، تعداد جمعیت، اوضاع اجتماعی، اقتصادی و سیاسی و ... متفاوت است. در همه موارد چه در کشورهایی که از سیاست محدودیت در گزینش پیروی می‌کنند و چه کشورهایی که ورود به آموزش عالی را برای همه داوطلبان به عنوان

یک حق در نظر می گیرند، سعی بر این است که فرد اصلح انتخاب شود (نور شاهی ، ۱۳۷۷ ، ص ۵۱).

در کشور ایران برای گزینش دانشجو شرایطی توسط وزارت علوم، تحقیقات و فناوری تعیین گردیده است که در این قسمت شرایط مذکور را مورد بررسی و تحلیل قرار می دهیم:

- تمرکز در گزینش دانشجو : با وجود اینکه ظرفیت پذیرش دانشجو در مراکز آموزش عالی طی چند دهه گذشته، چند برابر شده است اما هیچ گاه افزایش ظرفیت ها با افزایش تعداد داوطلبان هماهنگی نداشته است. تعداد داوطلبان از آغاز تا کنون حدود ۱۰۰ برابر شده است، اما تعداد پذیرش دانشجو تنها ۷ برابر شده است. بر این اساس برگزاری آزمون سراسری به گونه متمرکز و بطور یکسان برای سراسر کشور انجام می گیرد.

برای بعضی از رشته ها که نیاز به اقدامات اضافی مانند مصاحبه، معاینه، آزمون عملی و احتمالاً افراد ذخیره دارند از روش غیر متمرکز استفاده می شود.

- گزینش بر اساس استفاده از سهمیه جانبازان، رزمندگان و نهادها: بروز عواملی مانند جنگ، خدمت در مناطق محروم موجب پیدایش طرح سهمیه بندی جهت برقراری عدالت اجتماعی شده است. اما افت تحصیلی گروهی از دانشجویان پذیرفته شده در این سهمیه ها، بیانگر عدم موفقیت این طرح در دست یابی به اهداف اجتماعی و اقتصادی است.

- گزینش بر اساس سهمیه مناطق: این شیوه به دلیل نیاز شدید استان های محروم به نیروهای متخصص به وجود آمد تا بدین وسیله شانس موفقیت دانشجویان بومی برای اخذ درجات تخصصی از دانشگاهها برای ارائه خدمات به مناطق خود بیشتر شود، اما از طرفی به دلیل یکسان نبودن امکانات آموزشی پیش از دانشگاه در مناطق مختلف، امکان رقابت علمی داوطلبان مناطق مختلف با یکدیگر به ویژه داوطلبان مناطق محروم وجود ندارد.

- مجاز بودن داوطلبان به شرکت در هر یک از گروههای آزمایشی بدون توجه به نوع دیپلم متوسطه: این شرط موجب می شود که تعدادی از داوطلبان برای افزایش شانس قبولی به گروههای آزمایشی غیر مرتبط با رشته تحصیلی متوسطه خود، روی آورند که اصلاً با ساختار ذهنی پیشین و علایق آنها ارتباطی ندارد. برای مثال افرادی با مدرک ریاضی و علوم تجربی متوسطه داوطلب شرکت در کنکور گروه آزمایشی علوم انسانی می شوند. چنین وضعیتی موجب کاهش شانس قبولی داوطلبان دیپلم مرتبط و نهایتاً افت تحصیلی می شود.

- شرایط گزینش در دانشگاه آزاد اسلامی: شرایط گزینش در این دانشگاه مشابه دانشگاههای دولتی است به جز اینکه داوطلبان قبل از دریافت

کارنامه آزمون ورودی و در زمان ثبت نام ۴ الی ۶ رشته را جهت تحصیل

در نظام آموزش تمام وقت یا پاره وقت دانشگاه، انتخاب می نمایند.

• علاوه بر آن شهریه ثابت و متغیر و مبلغی نیز به عنوان هزینه خدمات

آموزشی از داوطلبان دریافت می گردد (مرکز آزمون دانشگاه آزاد اسلامی،

۱۳۸۴).

روند رشد کمی دانشجویان در دانشگاهها و موسسات آموزش عالی و عوامل آن

نظام آموزش عالی ایران به دو بخش دولتی و غیر دولتی تقسیم می شود که بخش دولتی وابسته به

وزارت علوم تحقیقات و فناوری دانشگاهها، دانشکده های علوم پزشکی و خدمات درمانی وابسته به

وزارت بهداشت، درمان آموزش پزشکی و خدمات درمانی، دانشگاه پیام نور، دانشگاه جامع علمی-

کاربردی و دانشگاهها و موسسات وابسته به دستگاههای اجرایی است، بخش غیر دولتی نیز شامل

دانشگاه آزاد اسلامی، دانشگاهها و موسسات آموزش غیر دولتی- غیر انتفاعی، مراکز آموزش علمی

کاربردی و موسسات آموزش عالی آزاد است.

بر اثر بهبود وضع بهداشت عمومی و کاهش مرگ و میر کودکان و با بهتر شدن وضع معیشت و عوامل

اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جمعیت کشور فزونی یافت و در نتیجه تعداد دانش آموزان دبستانیها و

دبیرستانها به نحو بی سابقه ای فزونی یافت و هر سال بر تعداد فارغ التحصیلان که آماده ورود به

دانشگاهها بودند افزوده شد (هجری، ۱۳۵۹).

در سال ۱۳۲۶ پس از سیزده سال فاصله از تاریخ بنیاد دانشگاه تهران، اولین دانشگاه جدید در تبریز جمعا با داشتن ۱۵۴ دانشجو بوجود آمد که پس از گذشت ربع قرن این دانشگاه در سال تحصیلی ۵۰-۱۳۴۹ دارای ۶۴۵۶ دانشجو گردید، در سال ۱۳۲۳ دانشگاه تهران دارای ۳۰۸۷ دانشجو بود که پس از گذشت شش سال این رقم به دو برابر آن یعنی ۵۴۱۱ نفر رسید مجموع دانشجویان کشور در سال ۱۳۴۰-۴۱ نزدیک به ۲۴۰۰۰ نفر رسید، لیکن در سال تحصیلی ۱۳۵۰-۵۱ دانشگاه تهران دارای ۱۷۱۴۷ دانشجو بود و مجموع دانشجویان کشور به ۱۰۰۰۰۰ نفر می رسید، این جهش با افزایش سه برابر و نیمی تعداد دانشجو در فاصله ۱۳۴۱-۱۳۵۱ و یا افزایش چهار برابری تعداد پذیرفته شدگان و سه برابر و نیم شدن تعداد فارغ التحصیلان، معلول بوجود آمدن موسسات آموزش عالی جدید بوده است (هجری، ۱۳۵۶).

متاسفانه افزایش تعداد ورودیها به دانشگاهها متناسب با تعداد دانشگاهها نبوده است، با وجود کوششهایی که در سال ۱۳۲۸ برای بوجود آمدن دانشگاهها انجام گرفته، همچنان این عدم تناسب وجود دارد.

همچنین به همان نسبت که استخدام رسمی در دستگاههای دولتی مستلزم ارائه مدارک عالی تحصیلی گردید تعداد دیپلمها و داوطلبان به دانشگاهها افزایش یافت. (همان)

چنانکه اشاره شد بعد از تاسیس دانشگاه تهران آموزش عالی از رشد چشمگیری از نظر تعداد دانشجو و موسسات، برخوردار بوده است که این رشد کمی بعد از انقلاب اسلامی نیز با همان شتاب ادامه یافته است. طبق اطلاعات به دست آمده، شمار کل دانشجویان طی سالهای ۱۳۵۷ تا ۱۳۷۴، ۷ برابر

شده است (خلیجی ، ۱۳۷۶ ص ۷۸ و غیائی ۱۳۸۳ ، ص ۱۱ و گزارش ملی آموزش عالی ایران ، ۱۳۸۵).

روند رشد کمی دانشجویان طی سالهای ۱۳۷۱ تا ۱۳۸۰ نیز از رشد سالانه ۷/۳ درصد کمی برخوردار بوده است و این در حالی است که در سال تحصیلی ۸۳-۱۳۸۲ رشد کمی دانشجویان در مراکز آموزش عالی دولتی و غیر دولتی، نسبت به سال قبل ۱۳/۵ درصد افزایش داشته است. در سال تحصیلی ۸۵-۱۳۸۴ تعداد ۷۶۵ هزار نفر در دانشگاهها و موسسات آموزش عالی پذیرفته شده و ثبت نام کرده اند، که از این عده، ۴۸۲ هزار نفر ۶۳٪ در بخش دولتی و ۲۸۳ هزار نفر ۳۷٪ در بخش غیر دولتی پذیرفته شده و ثبت نام کرده اند. چنانکه روشن است ، رشد کمی دانشجویان در این سال بیشتر از نرخ رشد متوسط سالانه جمعیت (۱/۶ درصد) و بیش از ۱۰ برابر است.

در سال تحصیلی ۸۷-۱۳۸۶ تعداد کل دانشجویان در کشور اعم از دولتی و غیر دولتی، بالغ بر ۳۳۹۱۸۵۳ نفر بوده که که بیشترین تعداد آن مربوط به دوره کارشناسی با ۲۴۰۷۷۹۴ نفر (۷۰/۹۹) و کمترین آن با ۲۷۱۹۸ نفر (۰/۸٪) در دوره دکتری تخصصی به تحصیل اشتغال داشته اند. علاوه بر این در بین گروههای تحصیلی بیشترین تعداد دانشجو در گروه علوم انسانی با ۱۵۱۵۹۲۷ نفر (۴۴/۵) و کمترین آن در گروه هنر با ۱۴۴۳۶۸ نفر (۴/۲۶) تعلق داشته است.

جدول: تعداد کل دانشجویان اعم از دولتی و غیر دولتی در سال تحصیلی ۱۳۸۶-۸۷

جمع	دکترای تخصصی	دکترای حرفه ای	کارشناسی ارشد	کارشناسی	کاردانی	
۲۱۹۰۵۰	۹۹۵۱	۳۷۵۰۳	۳۰۲۸	۱۲۳۷۴۱	۴۴۸۲۷	پزشکی
۱۵۱۵۹۲۷	۵۹۲۸	۰	۶۶۸۰۳	۱۲۲۹۷۸۸	۲۱۳۴۰۸	علوم انسانی
۳۴۱۱۳۷	۴۰۳۳	۰	۲۳۲۱۴	۲۹۹۳۹۰	۱۴۵۰۰	علوم پایه
۹۸۲۴۴۵	۴۴۰۷	۰	۳۶۸۲۷	۵۷۴۹۷۸	۳۶۶۲۴۳	فنی - مهندسی
۱۸۸۹۱۵	۲۴۷۲	۵۵۶۷	۱۱۳۹۷	۱۲۴۹۵۲	۴۴۲۲۰	کشاورزی - دامپزشکی
۱۴۴۳۶۸	۳۹۹	۰	۵۳۳۶	۵۴۹۴۹	۸۳۶۸۴	هنر
۳۹۹۱۸۵۲	۲۷۱۹	۴۳۳۷۷	۱۴۶۶۰۵	۲۴۰۷۷۹۸	۷۶۶۸۸۲	جمع

منبع: آمار آموزش عالی ایران، سال ۱۳۸۷.

تعداد کل دانشجویان دولتی

تعداد کل دانشجویان دانشگاهها و مراکز دولتی در سال تحصیلی ۱۳۸۶-۸۷ بالغ بر ۱۹۴۹۸۷۹ نفر بوده

که بیشترین تعداد آن با ۱۹۱۳۸۱۷ دانشجو (۴۶/۸۶) به گروه علوم انسانی و کمترین آن با ۵۷۵۹۳

دانشجو (۲/۹۵) به گروه هنر اختصاص داشته است، ضمن آنکه بالاترین تعداد دانشجو با ۱۵۶۰۱۷۴

نفر (۸۰/۸) دوره کارشناسی و پایین ترین آن با ۲۲۸۸۴ نفر (۱/۱۷) به دوره دکتری اشتغال داشته اند.

سهم دانشجویان بر حسب مراحل تحصیلی

نسبت جمعیت سنی ۱۸ تا ۲۴ سال در موسسات آموزش عالی تا پایان برنامه چهارم توسعه در سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷، ۳۰٪ بوده است که نسبت به برنامه سوم توسعه یعنی سال ۱۳۸۴ ۱۰٪ افزایش داشته است، تعداد دانشجو در صد هزار نفر در سال ۱۳۸۷، ۵۰۰۰ دانشجو بوده است، که نسبت به چهار سال قبل این تعداد در هر صد هزار نفر ۱۵۸۸ نفر افزایش داشته است، بعلاوه سهم دانشجویان کاردانی به کل دانشجویان ۳۷/۴٪ و سهم دانشجویان کارشناسی به کل دانشجویان ۵۶٪ و سهم دانشجویان تحصیلات تکمیلی به کل دانشجویان ۶/۲٪ می باشد و سهم دانشجویان بخش غیردولتی آموزش عالی ۴۴/۵٪ از کل دانشجویان کشور می باشد.

شاخص	پایان برنامه سوم (۱۳۸۳)	۱۳۸۴	۱۳۸۵	۱۳۸۶	پایان برنامه چهارم ۱۳۸۸
پوشش آموزش عالی (جمعیت ۱۸ تا ۲۴ ساله)	۲۰٪	۱۹/۴٪	۲۲/۵٪	۲۵/۷۵٪	۳۰٪
تعداد دانشجو در صد هزار نفر	۳۳۰۰	۳۴۴۲	۴۰۰۰	۴۷۳۷	۵۰۰۰
تعداد دانشجویان به کاردانی به کل دانشجویان	۳۲٪	۲۹/۸٪	۲۶٪	۲۲/۶٪	۳۷/۴٪
سهم دانشجویان کارشناسی به کل دانشجویان	۶۲٪	۶۳/۸٪	۶۷٪	۷۱٪	۵۲/۴٪
سهم دانشجویان تحصیلات تکمیلی به کل دانشجویان	۶٪	۶/۴٪	۶/۴٪	۶/۴٪	۶/۲٪
سهم دانشجویان غیر دولتی به کل دانشجویان	۴۴/۸	۵۲٪	۴۸/۹٪	۴۲/۵٪	۴۴/۵٪

منبع: آمار آموزش عالی ایران، ۱۳۸۸.

ورودیهها در سال تحصیلی ۸۷-۱۳۸۶

در سال تحصیلی ۸۷-۱۳۸۶ در کل تعداد ۶۰۰۰۷۹ نفر در دانشگاهها و مراکز آموزش عالی دولتی پذیرفته شده اند که بالاترین تعداد پذیرش با ۲۵۸۸۲۳ نفر (۴۳/۱۳) به گروه علوم انسانی و کمترین آن با ۱۹۱۵۷ نفر (۳/۱۹) پذیرفته شده مربوط به گروه هنر اختصاص داشته است، همچنین از بین دوره های تحصیلی، دوره کارشناسی با ۵۰۰۵۲۷ نفر پذیرش و دکترای حرفه ای با ۵۲۶۳ پذیرفته شده به ترتیب دارای بیشترین و کمترین آمار پذیرش بوده اند.

در سال تحصیلی ۸۷-۱۳۸۶ در کل، تعداد ۲۰۰۷۹۳ نفر پذیرفته شده در آموزش حضوری (۳۳/۴۶) ثبت نام کرده اند، تعداد ۳۹۷۹۳۸ نفر (۶۶/۲۱) در آموزش نیمه حضوری و تعداد ۱۳۴۸۰۰ نفر (۲۳/۰) در آموزشهای غیر حضوری ثبت نام کرده اند.

جدول شمار ورودیها در آموزش عالی ۸۷-۱۳۸۶

نوع دوره و سطح	کاردانی	کارشناسی	کارشناسی ارشد	دکترای حرفه ای	دکترای تخصصی	جمع کل
حضورى	۵۷۷۵۳	۱۰۵۸۴۷	۲۶۳۴۶	۵۲۶۳	۵۵۵۸۴	۲۰۰۸۹۳
نیمه حضورى	۰	۵۰۷۰	۴۰۳۵	۰	۰	۳۹۷۹۳۸
غیر حضورى	۰	۷۷۷	۵۷۱	۰	۰	۱۳۴۸
جمع کل	۵۷۷۵۳	۵۰۰۵۲۷	۳۰۹۵۲	۵۲۶۳	۵۵۸۴	۶۰۰۰۷۹

منبع: آمار آموزش عالی ایران ۱۳۸۸

شمار فارغ التحصیلان

مطابق جدول زیر تعداد کل دانش آموختگان دانشگاهها و موسسات آموزش عالی کشور در سال تحصیلی ۸۷-۱۳۸۶ بجز دانش آموختگان دانشگاه پیام نور و دانشگاههای علوم پزشکی وابسته به وزارت بهداشت بالغ بر ۲۹۹۹۲۶ نفر بوده که دوره تحصیلی کارشناسی با ۱۵۸۸۳۲ نفر (۵۲/۹۶) بیشترین فارغ التحصیل و دوره تحصیلی دکتری با ۱۳۳۳۳ نفر (۴/۰) کمترین فارغ التحصیل را داشته اند. همچنین بیشترین تعداد دانش آموختگان مربوط به گروه علوم انسانی با ۲۸۵۴۵ نفر (۸/۴۲) و کمترین آن مربوط به رشته پزشکی با ۱۰۷۰۵ نفر (۵۷/۳) داشته است.

تعداد دانش آموختگان دانشگاهها و مراکز آموزش عالی دولتی و غیردولتی کشور به تفکیک گروه و دوره تحصیلی در سال تحصیلی ۸۶-۱۳۸۵

جمع	دکترای تخصصی	دکتری حرفه ای	کارشناسی ارشد	کارشناسی	کاردانی	
۱۰۷۵	۷۱	۹۷۹	۱۳۴	۴۹۱۰	۴۶۱۱	پزشکی
۱۲۸۵۴۵	۵۸۹	۰	۷۶۷۱	۸۱۳۱۸	۳۸۹۷۶	علوم انسانی
۹۲۸۳۵۸	۳۴۳	۰	۳۶۱۱	۲۱۱۲۹	۴۲۷۵	علوم پایه
۹۴۵۰۳	۳۱۷	۰	۶۳۴۹	۳۴۹۴۲	۵۲۸۹۵	فنی - مهندسی
۲۱۱۵۰	۲۸۲	۳۵۴	۱۴۹۸	۱۲۳۲۸	۶۶۸۸	کشاورزی و دامپزشکی
۱۵۶۶۵	۳۶	۰	۱۱۸۰	۴۲۰۵	۱۰۲۴۶	هنر
۲۹۹۹۲۶	۱۶۳۸	۱۳۳۳۳	۲۰۴۴۳	۱۵۸۸۳۲	۱۱۷۶۸۰	جمع

منبع: آمار آموزش عالی ایران، سال ۱۳۸۷.

* بجز فارغ التحصیلان دانشگاه پیام نور و دانشگاه های علوم پزشکی وابسته به وزارت بهداشت

تعداد اعضای هیات علمی دانشگاهها و موسسات آموزش عالی

تعداد اعضای هیات علمی تمام وقت دانشگاهها و مراکز آموزش عالی دولتی و غیردولتی در سال تحصیلی ۷۷-۱۳۷۶ بالغ بر ۵۱۶۱۸ نفر بوده که از این تعداد ۲۷۲۹۰ نفر هیات علمی (۵۲/۸۷) به دانشگاهها و موسسات آموزش عالی دولتی و تعداد ۲۴۳۲۸ نفر هیات علمی (۴۷/۱۳) به دانشگاهها و موسسات آموزشی غیردولتی اختصاص داشته است، افزون بر این تعداد ۴۵۸۵۰ عضو هیات علمی حق التدریس در دانشگاهها و مراکز آموزش عالی کشور به تدریس اشتغال داشته اند که سهم بخش دولتی از این رقم ۱۳۱۹۴ (۲۸/۷۸) عضو هیات علمی و سهم بخش غیر دولتی از این رقم ۳۲۶۵۶ عضو هیات علمی (۷۱/۲۲) بوده است.

جدول: تعداد هیات علمی دانشگاهها و مراکز آموزش عالی دولتی و غیر دولتی به تفکیک مرتبه علمی و نوع خدمات در سال تحصیلی ۸۷-۱۳۸۶

دوره مدرک	استاد	دانشیار	استادیار	مربی	مربی آموزش	جمع
تمام وقت	۲۰۳۶	۳۷۴۲	۱۹۷۱۰	۲۵۴۱۷	۷۱۳	۵۱۶۱۸
حق التدریس	۶۰۴	۸۰۹	۵۹۸۸	۳۵۲۷۲	۳۱۷۷	۴۵۸۵۰
جمع	۲۶۴۰	۴۵۵۱	۲۵۶۹۸	۶۰۶۸۹	۳۸۹۰	۹۷۴۶۸

منبع: آمار آموزش عالی ایران، ۱۳۸۸.

در سال تحصیلی ۷۷-۱۳۷۶ در مجموع، تعداد ۴۰۴۸۴ هیات علمی در دانشگاهها و موسسات آموزش عالی عضویت داشته اند که از این رقم ۲۷۲۹۰ نفر (۶۷/۴) هیات علمی تمام وقت و تعداد ۱۳۱۹۴ نفر

(۳۲/۵) هیات علمی حق التدریس بوده اند، بیشترین تعداد هیات علمی ۱۲۰۹۷ نفر (۲۷/۹) مربوط به گروه علوم انسانی و کمترین تعداد آن ۱۵۶۶ نفر (۳/۸۷) به گروه هنر اختصاص داشته است، ضمن آنکه از نظر مرتبه علمی، بالاترین تعداد اعضای هیات علمی با مجموع ۱۷۵۰۵ نفر (۴۲/۲۴) با مرتبه مربی و کمترین آن با مرتبه مربی آموزشیار با ۵۰۷ نفر (۱/۲۵) مربوط بوده است.

موسسات آموزش عالی

در سال تحصیلی ۷۷-۱۳۷۶ در مجموع تعداد ۱۷۹۵ دانشگاه و مرکز آموزش عالی اعم از دولتی و غیر دولتی در کشور فعال بوده است، که تعداد ۱۲۰۰ دانشگاه و مرکز آموزش عالی (۶۶/۸۵) به بخش دولتی و تعداد ۵۹۵ دانشگاه و موسسه آموزش عالی (۳۳/۱۵) به بخش غیر دولتی آموزش عالی اختصاص یافته است. از بین کل دانشگاهها و موسسات آموزش عالی، تعداد ۸۷ دانشگاه و موسسه آموزشی وابسته به وزارت علوم با ۴۴۸ موسسه و تعداد ۴۴۸ مرکز وابسته به دانشگاه پیام نور و همچنین آموزش و پرورش با ۱۰۸ واحد آموزشکده فنی و حرفه ای و ۹۷ مرکز تربیت معلم به فعالیت در سطح آموزش عالی کشور اشتغال داشته اند

وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در چارچوب سیاست ایجاد فرصت بیشتر و افزایش دسترسی افراد به آموزش عالی، در سال تحصیلی ۱۳۸۶، با تاسیس ۱۲۳ مرکز یا واحد آموزش عالی موافقت کرده که بیشترین تعداد آن موسسات به موسسات آموزش عالی غیر دولتی - غیر انتفاعی با ۹۷ موسسه اختصاص داده شده است.

ساختار و تشکیلات نظام تحقیقاتی ایران

در دنیای امروز کشورهایی که به استقلال ملی و اهداف توسعه می‌اندیشند در برنامه ریزیهای راهبردی و سیاستگذاریهای علمی، پژوهش را از جمله نخستین اولویتهایشان قرار می‌دهند، هدف از توجه به پژوهشهای علمی پدیدآوردن زمینه‌ها و امکاناتی است که به یاری آنها موجبات بهره‌مندی از فناوری پیشرفته برای پاسخگویی به نیازهای پیشرفت اقتصادی و برخورداری از رفاه اجتماعی و نیز سود جستن از مواهب استقلال فراهم شود (آمار آموزش عالی ایران، ۱۳۸۷).

یکی از پر ارزش ترین منابعی که جامعه برای پیشرفت و توسعه در اختیار دارد دانشگاهها و موسسات تحقیقاتی است که به لحاظ دارا بودن دانش و نشر و توسعه آن، اعتبار زیادی کسب کرده‌اند و پیوندگان راه علم و ترقی محسوب می‌گردند (طیبی، ۱۳۷۳، ص ۲۵).

پژوهش نقش مهمی در توسعه اقتصادی کشور دارد، بهبود کیفیت زندگی افراد جامعه با توسعه پژوهش‌های بنیادی و کاربردی و به اجرا گذاشتن نتایج تحقیقات انجام شده، امکان پذیر است و نقش نهادهای آموزشی و پژوهشی مانند دانشگاهها و موسسات آموزش عالی در این زمینه مهم و حیاتی است، زیرا این مراکز وظیفه تربیت نیروی انسانی محقق و پژوهشگر را در زمینه‌های مختلف علمی بر عهده دارند.

به دلایل یاد شده ابتدا به طور اجمالی با ساختار و تشکیلات نظام تحقیقاتی و عوامل دست‌اندر کار در این زمینه آشنا می‌شویم، سپس شاخص‌های تحقیقاتی وضعیت تولید علم در ایران را مورد بررسی و تحلیل قرار خواهیم داد.

سرپرستی نظام تحقیقاتی کشور را شورای پژوهش های علمی و صنعتی بر عهده دارد که عامل اصلی تصمیم گیری در زمینه های برنامه ریزی، هماهنگی، نظارت و تخصیص اعتبارات مالی برای وزارتخانه ها، دانشگاهها و سایر ارگان ها می باشد.

ساختار سازمانی نظام تحقیقاتی کشور از تعداد کمیسیون، زیر نظر شورای پژوهش های علمی و صنعتی کشور، وزارتخانه های مربوط به دانشگاهها و موسسات پژوهشی تشکیل شده است.

این مجموعه در کنار شورای عالی انقلاب فرهنگی، مجلس شورای اسلامی و فرهنگستان های علوم، مجموعه اصلی سازمان تحقیقات کشور را تشکیل می دهد. وزارتخانه ها، دانشگاهها و سایر ارگان ها ضمن تبعیت از سیاست ها و برنامه های تحقیقاتی کشور، در انجام دادن امور اجرایی به صورت غیر متمرکز و مستقل عمل می نمایند (کلدی و همکاران، ۱۳۸۱، ص ۲۳۷).

به تازگی نیز شورای عالی علوم، تحقیقات و فناوری تشکیل شده و در اسفند ماه ۱۳۸۲ شورای پژوهش های علمی کشور به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری انتقال یافته است.

شورای پژوهش های علمی کشور به عنوان عالی ترین مرجع تصمیم گیری توانسته است در سال ۱۳۸۲ به تاسیس صندوق ملی حمایت از پژوهشگران و اجرای طرح شناسایی موانع و نوآوری، اقدام نماید.

در این ساختار، شورایی بنام «شورای پژوهش و فناوری» پیش بینی شده است تا در کنار شورای عالی، به نهادینه شدن نظام تحقیقاتی کشور کمک کند (جلال آبادی و طاهری، ۱۳۸۳، ص ۳۲).

جهت توسعه و گسترش پژوهش در موسسات آموزش عالی وزارت آموزش عالی اقدامات زیر را انجام داده است:

- تاسیس مراکز و واحدهای پژوهشی: بر مبنای سیاست و تقویت پژوهش در دانشگاهها و موسسات پژوهشی، وزارت علوم در سال ۱۳۸۶ با تاسیس ۹۱ گروه پژوهشی، یک واحد پژوهشی مربوط به دستگاههای غیر وابسته به وزارتخانه، ۲۴ مرکز تحقیقاتی و ۲۷ پژوهشکده موافقت کرده است.

- تعداد مقالات نمایه شده در مجلات ISI: بررسی روند چاپ مقالات پژوهشگران و اعضای هیات علمی دانشگاهها و موسسات آموزش عالی و پژوهشی در مجلات ISI در سالهای اخیر نشان می دهد که این روند در کشور با رشد همراه بوده است، چنانچه تعداد مقالات با رشد حدود ۲۱٪ از ۵۵۸۲ مقاله در سال ۱۳۸۴ (۲۰۰۵) به ۶۷۵۰ مقاله در سال ۱۳۸۵ (۲۰۰۶) رسیده است. ولی اینجا این سوال مطرح است که چه مقدار مقالات ارائه شده در اینگونه مجلات در ارتباط با مسائل و مشکلات جامعه

هستند؟

جدول: تعداد مقالات نمایه شده پژوهشگران ایرانی در مجلات ISI به تفکیک سال و درصد رشد

سال و شمار مقالات	۱۳۸۴	۱۳۸۵	۱۳۸۶
تعداد	۵۵۸۲	۶۷۵۰	۲۰۶۱
درصد رشد	-	۲۰/۹۳	۳۴/۲۴

منبع: امیدی، ۱۳۸۳، ص ۲۰-۹.

- توسعه و تقویت مجلات علمی.

- توسعه و تقویت مجلات علمی و تخصصی.

وضعیت شاخص های تحقیقاتی در ایران

یکی از شاخص های ارزشمند در ارزیابی تحقیق و توسعه، سهم اعتبارات تحقیق و توسعه از تولید ناخالص ملی است. شاخص نسبت اعتبارات دولتی به تولید ناخالص ملی در طی سالهای قبل از انقلاب اسلامی، حداکثر میزان آن ۰/۳۴ درصد برای سال ۱۳۴۹ و حداقل میزان آن ۰/۲۲ درصد برای سال ۱۳۵۱ بوده است.

بعد از انقلاب به دنبال مسائل و مشکلات ناشی از انقلاب و جنگ تحمیلی میزان شاخص های مذکور به ۰/۱۳ در سال ۱۳۵۸ و به ۰/۱۱ درصد در سال ۱۳۶۱ کاهش یافت و پس از افت وخیزهای بسیار در سال ۱۳۸۳ به رقم ۰/۵۴ رسیده است (جلال آبادی و طاهری، ۱۳۸۳، ص ۶۶).

مقایسه شاخص اعتبارات تحقیقاتی به تولید ناخالص ملی، نسبت به اهداف توسعه بخش تحقیقات، نمایانگر عدم تحقق اهداف پیش بینی شده می باشد.

علت عدم تحقق شاخص مذکور در برنامه سوم توسعه در بخش تحقیقات، تخصیص سهم کمی از بودجه عمومی دولت به بخش پژوهش و نیز عدم تخصیص کامل اعتبارات به بخش پژوهش به دلیل عدم تحقق درآمدهای پیش بینی شده و نیز پایین بودن ظرفیت های پژوهش و جذب منابع بوده است. چنانکه جدول زیر نشان می دهد در سال ۱۳۷۹ تعداد محققان در یک میلیون نفر جمعیت ۳۳۵ نفر، در سال ۱۳۸۰، ۳۳۶ نفر، در سال ۱۳۸۱ نیز رقم ۳۳۵ نفر بوده است. و طی سه سال مذکور تعداد محققان کشور به ترتیب ۲۱۳۵۸ نفر، ۲۱۷۰۰ نفر و ۲۲۰۰۰ نفر بوده است (ارقام تعداد محققین شامل تکنسین های تحقیقاتی نیز می باشد). (امیدی ۱۳۸۳، صص ۲۰-۹).

جدول ۲-۴ تعداد نیروی انسانی پژوهشگر ایرانی طی سالهای ۸۱-۱۳۷۹

سال	جمعیت میلیون نفر	تعداد پژوهشگران نفر	تعداد محققان در یک میلیون نفر جمعیت
۱۳۷۹	۶۳/۵	۲۱۳۵۸	۳۳۵
۱۳۸۰	۶۴/۶	۲۱۷۰۰	۳۳۶
۱۳۸۱	۶۵/۷	۲۲۰۰۰	۳۳۵

منبع: امید، ۱۳۸۳.

مشارکت بخش خصوصی در زمینه سرمایه گذاری های تحقیقاتی از دیگر شاخص های ارزیابی تحقیق و توسعه می باشد. در کشور ما نقش بخش خصوصی در این مورد محدود است در حالیکه تجربه کشورها بیانگر این واقعیت است که محدودیت مشارکت بخش خصوصی و غیر دولتی در زمینه تحقیقات موجب کاهش کارایی فعالیت های پژوهشی می شود.

میزان مشارکت بخش غیر دولتی، (منظور کلیه اعتباراتی است که از محلی به جز بودجه عمومی دولت پرداخت می شود. بنابراین شرکت های دولتی که دارای ردیف بودجه مستقل هستند را نیز در بر می گیرد) در سرمایه گذاری های تحقیقاتی طی سالهای ۸۱-۱۳۷۶ به ترتیب برابر با ۲/۸، ۱۱/۷، ۹/۶، ۱۸/۵ و ۳۲/۷ درصد از کل اعتبارات تحقیقاتی را تشکیل داده است. بطوریکه ملاحظه می شود هنوز هم بخش دولتی سکاندار اصلی فعالیت های پژوهشی است (جلال آبادی و طاهری، ۱۳۸۳، ص ۶۸).

هم اکنون بیشترین میزان منابع مالی دولتی در نظام تحقیقاتی، صرف ایجاد مراکز و موسسات جدید می شود در حالی که هنوز مراکز و دانشگاههای بزرگ از تجهیزات کافی برخوردار نیستند. به عنوان مثال

در سال ۱۳۷۵ از کل اعتبارات اختصاص داده شده به امر تحقیق، ۶۱/۴ درصد آن صرف هزینه های سرمایه ای و ۲۵ درصد آن صرف هزینه های جاری شده است (قارون، ۱۳۸۱، ص ۲۱۰).

مقام جهانی ایران در تولید علم

بدون شک میزان اطلاعات علمی در هر کشوری می تواند بیانگر میزان رشد و توسعه آن در بین کشورهای دیگر باشد. کشورهای مختلف هر کدام بر اساس منابع و امکاناتی که در اختیار دارند و نیز اهمیت و ارزشی که برای علم و تحقیقات علمی قائلند و آن را در برنامه ریزی های خود قرار می دهند، سهمی از فعالیت های علمی جهان را بر عهده دارند که بر اساس آن جایگاه علمی شان نیز در نظام علمی جهان مشخص می شود.

موسسه اطلاعات علمی آمریکا دارای سه پایگاه اطلاعاتی نمایه نامه استنادی علوم، نمایه نامه استنادی علوم اجتماعی و نمایه نامه استنادی هنر و علوم انسانی می باشد. این پایگاههای اطلاعاتی به علت ویژگی های منحصر به فردی که دارند، جایگاه کشورها را از نظر تولید علم و دانش در سطح بین المللی تعیین می نمایند.

بر اساس بررسی مقایسه ای که توسط موسسه اطلاعات علمی آمریکا بین ۱۶ کشور در حال توسعه و توسعه یافته از جمله آمریکا، انگلستان، فرانسه، آلمان، کانادا، ژاپن، پاکستان، ترکیه، چین، عراق، عربستان سعودی، کره جنوبی، کویت، مصر، هندوستان و ایران انجام گرفت. میزان تولید علمی ایران در سه پایگاه اطلاعاتی مذکور مشخص شده است (انصافی و غریبی، ۱۳۸۳، ص ۱۷).

همان طور که در جدول زیر نشان داده شده است، در سال ۲۰۰۵ ایران بامشارکت در تولید ۳۲۲۲ رکورد در پایگاه اطلاعاتی نمایه نامه استنادی علوم با ۰/۳۹ درصد تولید علم در مرتبه یازدهم بین ۱۶ کشور جهان قرار دارد (همان منبع، ص ۱۷۳).

ایران با حضور ۹۲ رکورد در پایگاه نمایه نامه استنادی علوم اجتماعی ۸ درصد از تولیدات علمی، ۱۶ کشور را به خود اختصاص داده است و در مرتبه یازدهم قرار گرفت. (همان منبع، ص ۱۸۱).

در پایگاه اطلاعاتی هنر علوم انسانی ایران تنها توانسته است ۳٪ درصد از مجموعه تولیدی علمی ۱۶ کشور را به خود اختصاص دهد و در مقام سیزدهم قرار گرفت (همان منبع، ص ۱۸۹).

جدول ۲-۵ توزیع فراوانی تولید علمی ایران در پایگاههای موسسه اطلاعات علمی آمریکا (ISI) در سال ۲۰۰۵

ردیف	پایگاههای اطلاعاتی موسسه اطلاعات علمی آمریکا	تعداد رکورد	درصد
۱	پایگاه نمایه نامه استنادی علوم	۳۲۲۲	۰/۳۹
۲	پایگاه نمایه نامه استنادی علوم اجتماعی	۹۲	٪۸
۳	پایگاه نمایه نامه استنادی هنر و علوم انسانی	۱۲	٪۳
جمع	کل رکورد های علمی	۳۳۲۶	۰/۵۰

ماخذ: مرکز اطلاعات و مدارک علمی ایران، به نقل از انصافی و غریبی، ۱۳۸۳.

چنان که ملاحظه می شود ایران در کل با تولید ۳۳۲۶ رکورد در پایگاههای اطلاعاتی فوق، ۰/۵۰ درصد از تولید علمی ۱۶ کشور مورد مطالعه جهان را به خود اختصاص داده است.

بررسی میزان حضور دانشگاهها و موسسات آموزش عالی و تحقیقاتی کشور متناسب با تولید علم ایران نشان می دهد دانشگاه علوم پزشکی تهران با فراوانی ۲۹۸ رکورد علمی بیشترین حضور را داشته است. در سطح گروههای عمده تحصیلی نیز در گروه علوم پایه، دانشگاه تربیت مدرس با فراوانی حضور

۱۳۹، در گروه علوم پزشکی، دانشگاه علوم پزشکی تهران با فراوانی حضور ۲۶۱، در گروه فنی مهندسی، دانشگاه صنعتی شریف با فراوانی حضور ۱۴۶، در گروه کشاورزی و دامپزشکی، دانشگاه تهران با فراوانی حضور ۳۰، در گروه علوم انسانی موسسه مطالعات فیزیک و ریاضی نظری با فراوانی حضور ۱۶ رکورد علمی در مراتب اول قرار گرفته اند (همان منبع، ص ۴۶۶). لازم به تذکر است که در سال ۲۰۰۵ کل تولید علمی جهان معادل ۳۲۲۲۸۹۱ رکورد بوده است که ایران با تولید ۳۳۲۶ رکورد، حدود ۰/۲۶ درصد تولید علمی جهان را به خود اختصاص داده است.

موانع تحقیقات آموزش عالی

در کشورهای غربی پژوهش‌ها در حوزه علوم انسانی بیشتر بر روش‌های پژوهش کیفی تأکید دارند و روش‌های کمی کمتر مطرح است. چون اصل بر بحث و استدلال است و نه صرف داده‌ها. پژوهش برای این انجام می‌شود که به سؤال معینی پاسخ دهد و احتمالاً در پایان سؤال دیگری را مطرح کند. روش‌های مردم‌نگاری در حوزه علوم انسانی بسیار رشد کرده است.

استدلال و تجزیه و تحلیل خیلی مهم است و جدول‌ها و داده‌ها صرفاً ابزار هستند. غرب به این نتیجه رسیده است که در حوزه علوم انسانی پژوهش کیفی بسیار مهم است و به سرعت درخصوص آموزش دانشگاهی و برنامه‌های درسی آن رویکرد تلفیقی و بین‌رشته‌ای گسترش زیادی یافته است و ساختار آموزش‌های عمومی مشترک و تخصصی تغییر زیادی کرده است. (سرکارآرانی ۱۳۸۷، ۲)

به علت ارتباط ضعیف بین پژوهش‌های دانشگاهی و نیاز بخش‌های تولیدی و خدمات، خود دانشگاه‌ها و موسسات پژوهشی، موضوعات تحقیقاتی را تعیین و تعریف می‌نمایند و حجم وسیعی از

طرح های تحقیقاتی بدون توجه به مسائل بخش های اقتصادی و اجتماعی جامعه و مسائل سازمان های تولیدی و خدماتی اجرا می شود.

این شیوه باعث گردید که فعالیت های تحقیقاتی در کشور ما «عرضه محور» باشد نه «تقاضا محور». بخش اعظم منابع تحقیقاتی از طریق ردیف های بودجه خاص هر دانشگاه و موسسه تخصیص می یابد و نقش شورای پژوهش های علمی کشور به ویژه فرهنگستان ها در این زمینه ناچیز و در حد صفر است (همان منبع، ص ۲۱۱).

در سالهای اخیر علیرغم افزایش دانشگاهها و موسسات آموزش عالی و همچنین ایجاد دوره های تحصیلات تکمیلی در رشته های گوناگون از یک سو و در اختیار داشتن بیشترین اعضای هیئت علمی و محقق در بخش آموزش عالی از سوی دیگر، سهم این بخش از اعتبارات پژوهشی همواره اندک بوده است و اگر چه هر ساله از افزایش نسبی برخوردار گردیده اما به سطح قابل قبولی نرسیده است. به گونه ای که در سال ۱۳۷۸ که بالاترین میزان را داشته، سهم آن به ۱۲ درصد کل اعتبارات پژوهشی بالغ شده است.

نکته قابل توجه این که اعتبارات پژوهشی طی سالهای مورد مطالعه هیچگاه بر اساس قابلیت ها، توانمندی ها و اقدامات علمی پژوهشی به عمل آمده، تخصیص نیافته و دستگاههای مسئول در امر تحقیقات مانند وزارت علوم، تحقیقات، فناوری، وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی و شورای پژوهش های علمی کشور نقش تعیین کننده ای در تقسیم اعتبارات پژوهشی نداشته اند. از طرفی سازمان مدیریت و برنامه ریزی کشور به هنگام برآورد بودجه، مطالعات و بررسی های کارشناسانه علمی از عملکرد دستگاههای دریافت کننده بودجه به عمل نیآورده است و برنامه های

علمی دستگاهها را نیز مورد بررسی قرار نداده و چارچوب و معیارهای قابل سنجش و علمی برای تخصیص اعتبارات در اختیار نداشته است (داوری، ۱۳۸۴، صص ۱۰۸-۱۰۷).

بعلاوه مقدار اعتبار اختصاص داده شده به دانشگاهها نیز به درستی صرف تحقیقات نمی شود. زیرا اکثریت عظیمی از اساتید دانشگاهها اکثر اوقات خود را صرف تدریس می کنند. بعضی از آنها بیش از ۴۰ ساعت در هفته تدریس دارند. تعداد استادان محقق و تحقیقات انجام شده در دانشکده های علوم انسانی بسیار کمتر از دانشکده های فنی و کشاورزی و علوم دیده می شود.

بودجه پژوهش در این دانشکده ها در زمینه های دیگری غیر از تحقیق صرف می شود و به دلیل حاکم نبودن روح پژوهش و نداشتن هیئت علمی پژوهشی در تجهیز کتابخانه و تهیه وسایل پژوهش نیز فعالیت قابل ملاحظه و سازنده ای دیده نمی شود.

این رکود پژوهشی در رشته های مختلف علوم انسانی پیامدهایی داشته است که مهمترین آنها عبارتند از: تاسیس پژوهشکده و پژوهشگاه های مستقل و غالباً خارج از دانشگاه و وابسته با سازمان های دیگر و کاهش نقش اعضای هیئت علمی در پرورش پژوهشگران آینده.

اکثر کتابها و نشریات دانشگاهها به صورت ترجمه آثار دیگران یا گردآوری مطالبی است که در نشریات و کتاب های خارجی جمع آوری شده و یا محتوای مثل شده آثار و نوشته های دیگران است و در واقع اثر تازه ای که ثمره قدرت و خلاقیت ذهن نویسنده باشد به ندرت در میان آنها دیده می شود. به علت عدم اطلاع پژوهشگران دانشگاههای داخلی از تحقیقات انجام گرفته، گاه موضوعات پژوهش ها تکراری است. گزارش های پژوهشی به درستی و کامل در خارج از دانشگاهها منعکس نمی شوند. غالب این گزارش ها در کتابخانه ها بایگانی می شود (کاردان، ۱۳۸۳، صص ۶۱۴-۶۱۱).

هزینه های و اعتبارات آموزش عالی ایران

پرورش نیروی انسانی متخصص و محقق در جهت توسعه اقتصادی و تکنولوژیکی و ابعاد دیگر توسعه، بر عهده دانشگاههاست. بنابراین دانشگاهها دارای نقش زیربنایی برای بهبود اوضاع فرهنگی، اقتصادی، سیاسی، اجتماعی و انسانی جامعه می باشند و انجام چنین وظیفه خطیری نیازمند سرمایه داری در زمینه های متعدد آموزش و پژوهش است.

یکی از مشکلات کشورهای در حال توسعه از نظر رشد آموزش و پرورش به طور اعم و توسعه دانشگاهی به طور اخص این است که از عهده هزینه های سنگین آموزش به دلیل بنیه مالی و اقتصادی ضعیف بر نمی آیند. چنین مشکلی در دراز مدت موجب می شود برون دادهای نظام آموزش عالی از کارایی مناسبی جهت پاسخگویی به نیازهای جامعه در حال توسعه برخوردار نباشند (فیوضات ، ۱۳۸۲ ، ص ۳۸).

با توجه به اهمیت موضوع هزینه ها و اعتبارات دانشگاهی و به دلیل تأثیر آن بر همه عناصر دانشگاه در این قسمت از تحقیق، بودجه آموزش عالی طی دودهم گذشته و مشکلات و مسائل مربوط به آن را مورد بررسی قرار می دهیم.

یکی از شاخص های مهم که تعیین کننده محدودیت منابع مالی آموزش عالی طی دو دهه گذشته است، شاخص هزینه سرانه واقعی است. هزینه سرانه واقعی در بخش آموزش عالی از ۳۲۲/۶ هزار ریال در سال ۱۳۶۲ به ۱۳۳/۷ هزار ریال در سال ۱۳۶۸ تنزل پیدا کرده و افزایش مجدد آن توانسته است این شاخص را به ۱۷۴/۴ هزار ریال در سال ۱۳۷۵ برساند.

به عبارت دیگر، هزینه سرانه واقعی در این بخش، طی دوره ۷۵-۱۳۶۲، ۴۶ درصد کاهش داشته است. این روند نزولی به همراه روند صعودی در تقاضای آموزش عالی بیانگر محدودیتی است که طی دو دهه اخیر آموزش عالی دولتی برای عرضه خدمات خود با آن روبرو بوده است.

بر اساس یافته های یک مقایسه بین المللی در دهه گذشته، از نظر شاخص نسبت هزینه های جاری آموزش عالی به تولید ناخالص ملی، رتبه ایران در بین ۴۰ کشور مورد بررسی ۳۴ است و از نظر شاخص نسبت کل هزینه های جاری آموزش عالی به هزینه های جاری آموزشی که نشان می دهد بخش آموزش عالی ایران چه سهمی را از کل هزینه های آموزشی در مقایسه با سایر کشورها داراست، ایران رتبه چهارم را داشته است.

به عبارت دیگر بخش آموزش عالی ایران در مقایسه با کشورهای مورد بررسی، سهم بسیار کمی از منابع ملی و منابع دولتی را دریافت می کند ولی از نظر تخصیص منابع در داخل بخش آموزش، وضعیت بهتری دارد.

قابل توجه است که کشور ما گرچه از نظر تخصیص منابع ملی به بخش آموزش عالی در بین ۴۰ کشور مورد مطالعه، رتبه ۳۴ را داشته، اما از نظر تعداد دانشجو درصد هزار نفر جمعیت در بین همان کشورها رتبه ۲۹ را داشته است.

لازم به ذکر است که بر اساس یافته های یک مطالعه تطبیقی بین ۲۷ کشور توسعه یافته و در حال توسعه جهان که در سال ۲۰۰۲ به انجام رسیده است، تعداد دانشجو در صد هزار نفر جمعیت در ایران، ۲۲۴۴ نفر بوده و از این لحاظ رتبه چهارم را کسب نموده است (نور شاهی، ۱۳۸۳، ص ۴۰۹).

این مقایسه به خوبی نشان می‌دهد که تخصیص سرانه به هر دانشجو متناسب با کشورهای دیگر نیست و چنان که اشاره کردیم بخش آموزش عالی ایران با منبع کمتر به متقاضیان بیشتری خدمت می‌کند (قارون، ۱۳۷۶، صص ۵۰-۴۸).

موضوع کسری اعتبارات در بخش آموزش عالی ایران از چالش‌هایی است که بویژه در دو دهه اخیر مورد توجه سیاستگذاران آموزش عالی قرار گرفته است. کسری بودجه دانشگاهها و موسسات آموزش عالی دولتی ایران در سال ۱۳۸۰ بالغ بر ۶۰۰ میلیارد ریال بوده است.

در سال ۱۳۸۱ نیز موسسات آموزش عالی دولتی با کسری بودجه ای بالغ بر ۸۳۴ میلیارد ریال روبرو بوده اند و در سالهای اخیر به بیش از ۱۲۰۰ میلیارد ریال رسیده است که احتمالاً روند کسری بودجه در سالهای بعدی نیز ادامه خواهد داشت، که عواقب آن قابل تامل است و می‌تواند باعث شود آسیب‌های جبران‌ناپذیری بر پیکره نظام آموزش عالی وارد آید. (نوه آبراهیم، ۱۳۸۱، ص ۴۴ و آمار آموزش عالی، ۱۳۸۶)

منابع مالی به بخش علوم، تحقیقات و فناوری در سال ۱۳۸۵ به دو فصل آموزش عالی و پژوهش به تفکیک تخصیص یافته است که هر یک از این دو بخش به دو صورت این منابع را دریافت کرده اند. تا قبل از این سال کلیه اعتبارات هزینه ای مورد نیاز بخش مذکور در قالب فصل و برنامه اختصاص می‌یافت، ولی از این سال، در اجرای مفاد ماده ۴۹ قانون برنامه چهارم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی، بخش مهمی از اعتبارات هزینه ای که به فصول آموزش عالی و پژوهش تخصیص یافته، بر اساس هدف کمی تعیین شده، به صورت « کمک » در اختیار دانشگاهها و موسسات آموزش عالی و

پژوهشی و بر اساس هدف کمی قرار گرفته است، که بنا به مورد در برنامه های آموزشی، هدف کمی دانشجو در برنامه های پژوهشی، تعداد محقق و یا طرح های تحقیقاتی بوده است.

دانشگاهها و موسسات آموزش عالی، در مجموع معادل ۱۱/۳۳۲ میلیارد ریال کمک بابت اعتبارات هزینه ای از محل درآمد عمومی و مبلغ ۲/۲۹۶ میلیارد ریال کمک بابت تملک دارایی های سرمایه ای دریافت کرده اند که همراه با ۹۸۹ میلیارد ریال کمک به برنامه های تحقیقات دانشگاهی و توسعه فناوری آنها و نیز ۴/۲۳۹ میلیارد ریال از محل درآمد اختصاصی، جمعاً ۱۸/۸۵۶ میلیارد ریال در قالب کمک، به دانشگاهها و موسسات آموزش عالی اختصاص یافته است (گزارش ملی آموزش عالی ایران، ۱۳۸۵).

در جداول زیر، اعتبارات تخصیصی به دانشگاهها و موسسات آموزش عالی وهمچنین موسسات پژوهشی و مراکز تحقیقاتی و شاخص های مالی بخش علوم، تحقیقات و فناوری در سال ۱۳۸۵ به تفکیک نشان داده شده است.

اعتبارات دانشگاهها و موسسات آموزش عالی دولتی در سال ۱۳۸۵ (میلیارد ریال)

شرح	اعتبار هزینه ای از محل درآمد عمومی	دانشگاهها و توسعه فناوری	تحقیقات	تملك دارایی های سرمایه ای	از محل درآمد اختصاصی	جمع کل	سهم (درصد)
مراکز وابسته به وزارتخانه ها و سازمان های دولتی	۷۰۵	-	-	۷۲	۶۶۶	۱۴۲۳	۷/۶
مراکز وابسته به وزارت علوم ، تحقیقات و فناوری	۷۰۰۴	۱۷۵۱	۱۷۵۱	۱۷۵۱	۳۲۹۲	۱۲۷۷۱	۶۷/۷
مراکز وابسته به وزارت بهداشت و درمان	۳۶۲۳	۲۶۵	۲۶۵	۴۷۲	۳۰۲	۴۶۶۱	۲۴/۷
جمع آموزش عالی	۱۱۳۳۲	۹۸۹	۹۸۹	۲۲۹۶	۴۲۳۹	۱۸۸۵۶	۱۰۰
سهم (درصد)	۶۰/۱	۵/۲	۵/۲	۵/۲	۲۲/۵	۱۰۰	

منبع : گزارش ملی آموزش عالی ایران ، ۱۳۸۵

وضعیت مالی بخش علوم، تحقیقات و فناوری در سال ۱۳۸۵ (میلیارد ریال)

شرح	تولید ناخالص داخلی (GDP) الف	بودجه عمومی دولت (ب)	امور اجتماعی و فرهنگی (ج)	فصل آموزش عالی			فصل پژوهش	
				کمک به دانشگاهها	ردیف های متمرکز ستادی عالی	جمع (ه)	فصل پژوهش های اساسی	سایر اعتبارات پژوهشی (و)
جمع	۴۸۹/۷۸۷	۵۸۷/۵۹۷	۹۸/۴۱۶	۱۷/۸۶۷	۱۳/۶۵۱	۳۱-۵۸۱	۱/۶۲۲	۴/۲۳۵
هزینه ها	-	۳۷۷/۹۳۵	۸۲/۲۲۸	۱۵/۵۷۲	۱۳/۲۸۹	۲۸/۸۶۱	۹۱۹	۱/۲۹۶
تملك دارایی های سرمایه ای	-	۱۵۶/۵۵۱	۱۶/۱۸۸	۲/۲۹۶	۳۶۲	۲/۶۵۸	۷۰۳	۳۱۷
تملك دارایی های مالی	-	۱۴/۰۸۴	-	-	-	-	-	-

منبع: گزارش ملی آموزش عالی ایران، ۱۳۸۵

حال که به طور اجمالی با وضعیت بودجه آموزش عالی طی دو دهه گذشته آشنا شدیم، اعتبارات و

هزینه های فعلی آن را مورد بررسی قرار می دهیم.

وضعیت فعلی بودجه آموزش عالی

بر اساس بررسی که توسط دفتر مطالعات فرهنگی مرکز پژوهش‌های مجلس در سال گذشته انجام گرفته است و بودجه آموزش عالی در سال ۱۳۸۳ نسبت به سال ۸۱ و ۸۲ رشد کمتری داشته است.

در سال ۸۳ بودجه آموزش عالی ۸۴۹۰ میلیارد ریال و بودجه تحقیق ۵۶۹۰ میلیارد ریال تعیین شد که این رقم معادل ۱۱/۷ درصد از اعتبارات هزینه ای امور اجتماعی بودجه تخصیص داده شده به آموزش عالی و تحقیقات به ترتیب ۷ درصد و ۴/۷ درصد از امور اجتماعی را شامل شده است. و فقط ۳ درصد بودجه عمومی دولت را تشکیل می دهد که بیانگر تنگناهای شدید مالی در بخش آموزش عالی می باشد. کل اعتبارات مربوط به بخش آموزش عالی در قانون بودجه سال ۱۳۸۶، حدود ۲۳۷۰۲ میلیارد ریال بوده است، از کل اعتبارات مذکور ۶۰٪ مربوط به هزینه ها و فقط ۴٪ آن ۹۱۱ میلیارد ریال معادل ۹۱/۳ میلیون دلار بابت برنامه های تحقیقاتی هزینه شده است، کل اعتبارات پژوهشی مربوط به تمام بخش های کشور معادل ۳۰۵۱۹ میلیارد ریال می باشد، سهم اعتبارات آموزش عالی از بودجه عمومی دولت ۳/۹۱٪ و ۰/۹۵٪ از تولید ناخالص داخلی بوده است. اعتبارات پژوهشی ۱/۵۵٪ درصد از کل بودجه عمومی دولت بوده و معادل نیمی از اعتباراتی است که به بودجه دولتی اختصاص داده شده است.

سهم اعتبارات موسسات پژوهشی و مراکز تحقیقاتی دولتی در سال ۱۳۸۶.

شرح	اعتبارات از درآمدهای عمومی	تملك داراییهای سرمایه ای	درآمد اختصاصی	جمع كل	سهم(درصد)
مراکز وابسته به وزارتخانه ها و مراکز دولتی	۷۶۸	۵۰۸	۵۵۱	۱/۲۹۸	۴۸
مراکز وابسته به وزارت علوم تحقیقات و فناوری	۷۲۷	۵۸۰	۲۶۴	۱/۴۴۹	۴۳
مراکز وابسته به وزارت درمان، آموزش پزشکی	۴۲۹	۱۲۹	۵۳	۶۲۲	۱۸
جمع كل پژوهش	۱/۹۲۴	۱/۲۲۷	۳۶۸	۳/۵۱۹	۱۰۰
سهم(درصد)	۵۵	۲۵	۱۰	۱۰۰	

منبع: آمار آموزش عالی ایران، ۱۳۸۷

یکی از دلایل عدم توجه به بودجه آموزش عالی، چارچوب حاکم بر ساختار هزینه کردن در دانشگاههای دولتی است، زیرا دانشگاههای دولتی مشمول مفاد اصل ۵۳ قانون اساسی هستند. در اصل ۵۳ قانون اساسی آمده است:

« کلیه دریافت های دولت در حساب های خزانه دار یکل متمرکز می شود و همه پرداختها در حدود اعتبارات مصوب به موجب قانون انجام می گیرد» .

این گونه تخصیص بودجه که مستقیماً متکی به تصمیمات دولتی است با مشکلات متعدد، تاخیر و موانع اساسی روبرو شده و گاه تحقق نمی یابد. اختصاص ردیف بودجه به دانشگاهها و پیروی از

مقررات اداری مالی موجب می شود اداره دانشگاهها به طور مطلوب، مستقل و مطابق با نیازهای اساسی انجام نگیرد.

همچنین بررسی انجام شده بیانگر این واقعیت است که رشد بودجه آموزش عالی در سال ۸۱ نسبت به سال ۸۰ در مجموع بیش از ۳۲/۵ درصد بوده، در سال ۸۲ رشد بودجه آموزش عالی ۲۱ درصد و در نهایت در سال ۸۳ مقدار رشد بودجه نسبت به سال قبل از آن تنها ۱۱/۳ درصد افزایش یافته است. رقم تورم در سال ۸۲ توسط منابع رسمی هنگام تقدیم بودجه ۸۳، ۱۶/۶ درصد اعلام شد. یعنی بودجه کل کشور در سال ۸۲ نسبت به سال ۸۱، ۱۶/۶ درصد کاهش داشته که این رقم شامل آموزش عالی نیز شده است.

بنابراین مشاهده می گردد که بودجه آموزش عالی در سالهای اخیر از یک روند رشد نزولی برخوردار بوده است که با توجه به رسالت خطیر این بخش در تحقق اهداف برنامه عمرانی چهارم توسعه و با در نظر گرفتن بودجه سال ۸۳ به عنوان پایه برنامه مذکور می توان از هم اکنون عدم توفیق در برنامه چهارم توسعه را احتمال داد.

اهمیت این موضوع زمانی مشهود است که سیاست گسترش دانشجو توسط نظام آموزش عالی در برنامه سوم و چهارم توسعه مد نظر قرار گیرد و این بدان معناست که دانشجوی بیشتر با بودجه و امکانات کمتر پذیرفته می شود (امیدی، ۱۳۸۳، صص ۱۰-۷).

گفتنی است منابعی که به آموزش عالی اختصاص داده می شود با شیوه درستی مصرف نمی شود. عوامل عدم مصرف درست منابع آموزش عالی عبارتند از:

- آموزش عالی در بین دستگاه‌های دولتی متعددی پراکنده است. این روش اجازه بهره‌گیری از صرفه‌جویی ناشی از مقیاس و نیز پرهیز از دوباره‌کاری و اتلاف منابع را از دولت سلب می‌کند.
- برای ساختمان‌سازی و تأمین تجهیزات بیش از نرم‌افزارهای آموزشی هیات علمی، سرمایه‌گذاری می‌شود (بویژه در مراکز آموزشی پراکنده در دستگاه‌های مختلف دولتی و در نقاط محروم).
- ناکارایی قابل ملاحظه‌ای در مصرف اعتبارات دولتی در مراکز آموزش عالی وجود دارد (اکبری و همکاران، ۱۳۸۲ ص ۱۹).

مدیریت دانشگاهی و چالش‌های آن

نظام آموزش عالی سیستمی از نظام کلان جامعه است تولید علم - ارائه خدمات علمی - تخصصی و تربیت نیروی انسانی نافذ اصلی ترین رسالت‌های نظام آموزش عالی هستند. سیستم آموزش عالی با وارد کردن درون داده‌های مورد نیاز خود از محیط در جهت انجام رسالت‌های خود فعالیت می‌کند در این میان مدیریت آموزش عالی نقش اصلی را در هدایت امور و اثر بخشی آنها دارد (جبجاری، ۱۳۸۳).

در شرایط پیچیده امروز نظام آموزش عالی بدون مدیریت و رهبری موثر قادر به جوابگویی در مقابل انتظارات جامعه نمی‌باشد.

وضعیت موجود و شناخت نارسایی ها و مشکلات مدیریتی در نظام آموزش عالی کشور مسئله ای است که این قسمت از پژوهش به بررسی آن می پردازد. ولی قبل از آن به نحوه ی انتصاب روسای دانشگاهها و ابعاد مدیریت دانشگاهی می پردازیم.

نحوه انتخاب روسای دانشگاه در ایران

قانونا مدیریت هر دانشگاهی بایستی زیر نظر هیات امنای آن دانشگاه پس از معرفی توسط وزیر و تایید شورای انقلاب فرهنگی به کار خود بپردازد. اما در عمل هیات امنای دانشگاهها نقش تشریفاتی داشته و روسای دانشگاهها عمدتاً توسط وزیر علوم منصوب می شوند و معمولاً نظر اساتید و اعضای هیات علمی دانشگاهها نیز دخالت چندانی در انتخاب رئیس دانشگاه ندارد. مدیر کل در وزارت علوم تحقیقات و فناوری اداره کلیه امور مربوط به دانشگاهها را بر عهده دارد.

روال فوق درباره انتصاب روسای دانشکده ها و گروهها آموزشی نیز در بسیار از موارد مصداق دارد)

باهر ۱۳۸۷، ص ۲۰)

اهم چالش های مدیریت آموزشی در ایران

حاکمیت ساختار دیوانسالار در دانشگاهها، اکثر دانشگاهها ایران از یک نظام متمرکز در تصمیم گیری پیروی می کنند و در سازماندهی نیروی آموزشی و پژوهشی و کادر اداری و پشتیبانی از آزادی عمل برخوردار نیستند، نظام مدیریتی دانشگاههای ایران در بسیاری از زمینه ها نسبت به شرایط جدید پاسخگو نیست و با وجود تحولاتی که در محیط و جامعه پیش آمده دانشگاه به روش سنتی با استفاده از الگوی مدیریتی بروکراتیک و دیوانسالاری اداره می شود. در حالی برای تحقق اهداف آموزشی و

پژوهشی استفاده از روشهای مشارکتی و تفویض قدرت و تصمیم‌گیری به هیات‌های امنای شورای دانشگاه اثر بخش‌تر می‌باشد (فرهنگی و حسینی، ۱۳۸۷، صص ۳۳، ۳۴).

سازمان بروکراتیک مانع رشد و ابتکار افراد می‌باشد و قدرت جذب تکنیکهای جدید و حل اختلاف میان اعمال قدرت از بالا به پایین می‌شود. در چنین نظام‌های مدیریتی نیازهای افراد متفکر پژوهشگر برآورده نشده که نتیجه آن انزوا و بی‌تفاوتی آنهاست (همان منبع ص ۴۳).

نظام متمرکز آموزش عالی کنونی با تمرکز در زمینه پذیرش دانشجو، برنامه ریزی درسی، تخصیص بودجه، انتخاب رئیس دانشگاه و گزینش اعضای هیات علمی موجب می‌شود روسای دانشگاهها نقش چندانی در سیاست‌گذاری‌های یاد شده نداشته باشند. اما در هنگام بروز نارسایی در هر یک از موارد مذکور و موارد دیگر باید پاسخگو باشد. چنین ساختار متمرکزی در دانشگاهها موجب تنگ‌نظری، انعطاف‌پذیری تمایل به حفظ قدرت، ناکارآمدی و اتلاف وقت و هزینه در به انجام رساندن امور، بی‌توجهی، به تغییر و گاه حتی مقاومت در مقابل تحولات محیطی خواهد شد. حرکت به سوی نظام غیر متمرکز کنترل دیوان‌سالاری و نیروهای قدرتمند سیاسی را در حالی که بسیاری از کشورها نظام متمرکز گرا را به عنوان بهترین نظام آموزش عالی می‌شناسند در نظام متمرکز گرا دانشگاههای متفاوت با توجه به ماهیت اهداف و نیازهای منطقه خود فعالیت می‌کنند (آراسته، ۱۳۸۰ ص ۵۲-۵۴).

مشارکت

یکی از راههای پیشبرد برنامه‌های آموزش عالی احیای فرهنگ مشارکتی است. برنامه ریزی با تمرکز اهداف و رسالتهای آموزش عالی می‌تواند دستاورد خوبی را برای ارتقاء کیفیت آموزش عالی به ارمغان آورد. بدیهی است که هر از گاهی کم و کیف برنامه باید مورد بررسی قرار گیرد و کاستیهای آن

جبران شود. برنامه ریزی نیازمند ارزشیابی روش ها و عملکردهای بخش های مختلف است در حال حاضر نظامی منسجم برای ارزشیابی دانشگاهها در زمینه های مختلف وجود ندارد این شکل را می توان معلول نظام متمرکز آموزش عالی و اعتقاد ضعیف متولیان آموزش عالی و مدیریت دانشگاهها به فواید ارزشمند تمرکز زدایی دانست. با وجود پذیرش ارزشیابی از سوی دانشگاهیان در پی یک ارزیابی درونی مقاومت ها آغاز می شود، علت مقاومتها اعضای هیات علمی و جامعه دانشگاهی در مقابل سیاست های دیکته شده از سوی مقامات اجرایی این است که برنامه ها با همکاری آنان طراحی نشده است (همان منبع ص ۵۷-۸).

نظام اداری و پشتیبانی

گسترش دانشگاهها و افزایش تعداد دانشجویان و رشته های تحصیلی موجب شده است که نظام اداری و پشتیبانی کنونی توانایی پاسخ گویی به بسیاری از نیازهای مدیریتی را نداشته باشد قوانین دست و پا گیر سازمان اداری دانشگاه، قدرت اجرایی قوانین را کاهش می دهد. کارمندان کارایی لازم را ندارند زیرا از افراد متناسب تخصصشان استفاده نمی شود و نظام پرداخت ها، مانع جذب نیروهای کارآمد و تشویق کارکنان می شود (همان منبع ۶۰-۵۹).

درگیری با مسائل خرد اجرایی و کمبود وقت روسای دانشگاهها

روسای دانشگاههای کشور بدلیل درگیری های امور روزمره و خرد اجرایی برای آینده نگری برنامه ریزی های کلان و ایجاد ارتباط مثبت با اعضای جامعه دانشگاهی فرصت کافی ندارند و وقت اندکی را صرف برنامه ریزی و تفکر می کند و یکی از اصول اساسی مدیریت دانشگاهها شرکت در جلسات

هیات علمی در سطح دانشکده و بخصوص گروه، تماس نزدیک و مستمر با روسای دانشگاهها و مدیران گروه می باشد چرا که مدیران گروه نیازمند استفاده از تجربیات روسای دانشگاهها هستند تا بتوانند فعالیت آموزشی را به نحو مناسب تری به سامان برسانند، در حالی که بیشتر وقت روسای دانشگاهها با گفتگو می گذرد و مشغله زیاد و رسیدگی به امور متنوع و نظارت بیش از حد و دخالت در امور کوچک و بزرگ مانع دسترسی به رییس دانشگاهها، ارتباطات موثر و رهبری دانشگاهها شده است، که نتیجه آن این است که قوای درونی آنها به سرعت دچار فرسودگی می شود (آراسته، ۱۳۸۰، ص ۱۶۶-۱۶۵).

چالش های مدیریتی دانشگاههای ایران

- ۱- تعدد سیاست گذاری ها و تصمیم گیری در سه سطح ملی، وزارتی، دانشگاهی و در نتیجه اتلاف فرصت ها، منابع و بروز متعارض ها در جهت گیری ها.
- ۲- تاثیر ملاحظات سیاسی بر ارکان مختلف آموزش عالی.
- ۳- اتکا ضعیف فرایند سیاست گذاری بر ارزشیابی علمی و کارشناسی و یافته های پژوهشی.
- ۴- ضعف روابط متقابل بین نهادهای ملی سیاست گذاری و دانشگاهها.
- ۵- نامشخص بودن ماموریت و رسالت های هر یک از دانشگاهها و به اقتضای نیازهای منطقه ای.
- ۶- عدم ثبات مدیریت تغییر برنامه ها و روش ها به تابعیت از تغییرات مدیریتی.

۷- کم توجهی به رشد و توسعه منابع انسانی از طریق بازآموزی و برگزاری دوره ای رسمی و غیر رسمی بویژه برای کارکنان.

۸- وابستگی دانشگاهها به منابع دولتی و عدم کشف و افزایش منابع مالی جدید.

۹- اثر بخشی ضعیف و نافذ نبودن مصوبات هیات امنا.

۱۰- اجرا نشدن دقیق و صحیح قوانین، آیین نامه ها و بخش نامه ها و ... (جباری

۱۳۸۳ ص ۱۵۴).

ارتباط دانشگاه و بازار کار

در ایران طراحی آموزش عالی در درجه اول مبتنی بر نیاز توسعه صنعتی و اقتصادی نیست، بلکه طراحی آموزش عالی معمولاً پاسخ به تقاضای اجتماعی ورود به دانشگاه است. نگاه کلان آموزش عالی کاری به خروجی‌های دانشگاه ندارد و صراحتاً اعلام می‌کند که مسئولیت اشتغال فارغ‌التحصیلان به آموزش عالی ارتباطی ندارد.

بحث اشتغال دانش‌آموختگان هم در افکار عمومی فرعی‌تر از ورود و حضور در دانشگاه است. این بیشتر از آن جهت است که گسترش آموزش با رویکرد پاسخ به ورودی‌ها گسترش یافته است نه نیاز بازار کار و کیفیت خروجی‌ها. بنابراین گردش مالی مؤسسات حمایتی برای ورود به دانشگاه بسیار زیاد است و در خروج کمتر مؤسسه‌ای یافت می‌شود که به فارغ‌التحصیلان راهنمایی و مشاوره‌های حمایتی بدهد. ورودی‌ها معمولاً عزیز و شادمان می‌آیند ولی غریب و دل‌نگران با مدرکی می‌روند، با هیاهو می‌آیند ولی در سکوتی سنگین می‌روند.

یکی از دلایل این است که نهاد آموزش عالی وارداتی است، در ابتدا نسبت به کارایی دانشگاه با شک و تردید می‌نگریستند. به مرور زمان با توجه به برنامه‌های توسعه کشور و رشد کیفیت تقاضاهای اجتماعی کارکردهای این نهاد مورد توجه قرار گرفت.

در ایران دانشگاه عمدتاً به‌عنوان حیات خلوت نخبگان است و کمتر به‌عنوان اتاق فکر برای حل معضلات اجتماعی نگاه شده است، وقتی از یک فردی با درجه دکتری در آموزش و پرورش که تلاش برای انتقال به دانشگاه دارد، سؤال می‌شود چرا دانشگاه؟ در پاسخ می‌گوید چون در دانشگاه مناسبات اداری تأثیر کمتری بر رفتار روزمره داشته و پرستیژ دارد. ما نیازمند بازبینی کاربری دانشگاه و بازاندیشی در کارکردهای آن هستیم.

دانشگاه نه تنها برای دانشجو بلکه برای برخی از همکاران دانشگاهی هم یک محیط استریزه شده و بهداشتی است که افراد اغلب جدا از هم صحبت می‌کنند، کیفیت، دغدغه و کارکردهای آنها در مقیاس جهانی کم است. مناسبات فرهنگی لوکس بیان دانشگاه را غامض می‌خواهد، در چنین شرایطی دانشگاه جایی است که طوری صحبت می‌شود که همه متوجه نمی‌شوند و هرچه غامض‌تر صحبت کنی، جالب‌تر است.

مخاطب باید برود و سطح سوادش را ارتقا دهد تا صحبت‌ها را درک کند. فکر می‌کنیم دشوار سخن گفتن علمی است و ساده سخن گفتن نه! اغلب هم مباحث با واقعیت‌های اجتماعی ارتباط مؤثری برقرار نمی‌کنند.

در اکسفورد دانشجویانی که بدون وقفه و بلافاصله پس از دوره کارشناسی، دوره‌های ارشد و دکتری را طی کرده‌اند با دانشجویانی که پس از لیسانس یا فوق‌لیسانس، ۶ ماه تا یک سال، دانشگاه را برای مطالعه و تحقیق ترک کرده‌اند و مجدداً به دانشگاه بازگشته‌اند، عقب‌تر هستند چون آن‌ها فقط به مطالب تئوری و کتاب‌ها بسنده کرده‌اند، سودمند بودن و مطابق با واقعیت بودن از شاخص‌های پژوهشی دانشگاه اکسفورد است.

در دانشگاه‌های غربی دانشجو باید الزاماً حداقل ۶ ماه دانشگاه را برای انجام کار عملی در مجموعه‌ای مرتبط با رشته تحصیلی‌اش ترک کند. دلیل پیشرفت برخی رشته‌ها در ایران نیز به این موضوع برمی‌گردد که در کنار مباحث تئوری، کار عملی نیز انجام می‌شود. اگر می‌بینید در علوم پزشکی و برخی از رشته‌های علوم پایه و فنی مهندسی وضعیت بهتری از علوم انسانی داریم به خاطر ارتباط دانشگاه با جامعه و حوزه عمل است.

از سویی دیگر علت پیشرفت نکردن علوم انسانی این است که کمتر استاد رشته‌های علوم انسانی را می‌بینیم که برود با حوزه‌های اجتماعی ارتباط نزدیکی داشته باشد برای درک عمیق مناسبات اجتماعی و فرهنگی و فهم میزان کیفیت تقاضای اجتماعی دانشگاه‌ها با جامعه باید تعامل داشته باشند و اگر این تعامل برقرار نباشد قادر به انجام هیچ کاری نیستند.

اولین کاری که قادر به انجام آن نیستند این است که توانایی‌های خود را براساس تقاضاهای نهادهای اجتماعی تنظیم نمی‌کنند و در نتیجه تعادل عرضه و تقاضا به هم می‌خورد و به همین دلیل قیمت

کالای ارائه شده واقعی نخواهد بود پس کارکرد دانشگاه باید متناسب با تقاضای اجتماعی باشد. در ایران بسیاری از دانشکده‌های علوم انسانی نقش آموزش خانواده را بر عهده گرفته‌اند.

چون تغییر ترکیب جنسیتی و عدم تناسب عرضه و تقاضا و بسیاری از عوامل کلاس‌های دانشکده‌های علوم انسانی را تبدیل به آموزش خانواده کرده است. در اینجا آموزش‌ها عملاً با حوزه عمل و نیازهای جامعه ارتباط کمی دارند، تضمین برای اشتغال وجود ندارد، اغلب آموزه‌ها ترجمه‌اند و ترکیب جنسیتی دانشجویان هم نشان می‌دهد که ما سرگرم آموزش خانواده‌ایم تا جذب، هضم، ترویج و تولید علم! (سرکارآرانی، ۲، ۱۳۸۷).

نوآوریهای آموزش عالی

به نظر پیترسنگه، اندیشمند برجسته ایده "سازمان یادگیرنده" الگوهای ذهنی یکی از قواعد مؤثر سازمان یادگیرنده است که بر محدودیت‌ها و ناتوانی‌های انسان‌ها، به ویژه ناتوانی در تفکر، بازاندیشی و یادگیری، برای پیشبرد برنامه‌های تغییر در خود و سازمان متمرکز شده است و به دنبال ارائه روش‌هایی برای بازبینی الگوهای ذهنی و تبیین نقش آنها در بازاندیشی در عمل است. در حوزه آموزش، گروه زیادی از مدیران، برنامه‌ریزان و کارگزاران آموزشی را می‌توان یافت که باورهای پنهان رایجی در مورد نیروهای پیش‌برنده تغییر و معماری مناسبات اجتماعی برای نوآوری دارند، آنها بر این باورند که مهمترین راه برای پیش‌برد تغییرات به دست آوردن قدرت، اختیار و منابع مالی زیاد است. در این صورت آنها به ندرت به رویکرد یادگیری محور برای تغییر پایدار می‌اندیشند، (سرکارآرانی،

۱۳۸۵) بنابراین به ایده دکتر سرکارآرانی نوآوری ابتدا در بازسازی ذهنی ذهنیتها و نگرشها و حرکت به سمت مراحل سازمانی و مدیریتی اتفاق می افتد.

رشد و بالندگی علمی هر کشور ارتباط تنگاتنگی با زمینه و بستری دارد که دانشمندان و محققان در آن به پژوهش و تولید علم می پردازند، در این بستر تولید دانش، چه از حیث دانش ذهنی و عینی و چه از بعد نوآوری کاملاً به تعامل و تبادل علمی میان این قشر از جامعه بستگی دارد و هم اندیشی اندیشمندان، دستمایه تقویت دانش ملی، و در نتیجه پیشرفت علمی کشور است، زیر بنای این هم اندیشی، شناخت و آگاهی از توانایی علمی و دانشمندان از یکدیگر از یک سو و مهم تر از آن فرهنگ استفاده و استناد به دانش ملی، از سوی دیگر است، بکارگیری و بهره مندی از دانش ملی نیازمند وجود پایگاههای یکپارچه از تولیدات علمی کشور است.

- تامین پایگاههای علمی و منابع الکترونیکی برای دانشگاهها و موسسات آموزش عالی و پژوهشی: با توجه به لزوم مشارکت دانشگاهها و موسسات آموزش عالی و پژوهشی کشور در چگونگی انتخاب و تامین منابع اطلاعاتی مورد نیاز کاربران دانشگاههای و بمنظور ایجاد هماهنگی و وحدت رویه در میان دانشگاهها در زمینه انتخاب تامین و دسترسی به منابع، افزایش سطح مشارکت آنها در تصمیم گیری های کلان و نهادینه کردن فرهنگ اشتراک منابع علمی دانشگاهی و نیز رعایت صرف و صلاح در خرید، شورایی بنام « شورای سیاست گذاری و برنامه ریزی برای تامین منابع علمی» تشکیل گردید، این شورا در سال ۱۳۸۶ اقدام به تامین پایگاههای علمی همچون OXFORD. ISI. ERIC. ERSCO. EI و ... کرد ضمن آنکه در سال

۱۳۸۷ پایگاه SUPRINGERE- BOOK در دسترس کاربران نظام آموزش عالی

قرار گرفت.

- تشکیل پایگاه استنادی علوم جهان اسلام: این پایگاه نتنها در سطح کشور بلکه در

سطح کشورهای اسلامی فعالیت و ایفای نقش می کند، این پایگاه امکاناتی فراتر از

یک پایگاه اطلاعاتی تمام متن را در اختیار دانش پژوهان و سیاستگذاران علمی

کشورها قرار می دهد، خروجی های پایگاه امکان برنامه ریزی راهبردی را برای

نظامهای علمی در کشورهای اسلامی فراهم میکند.

- اهم وظایف این پایگاه به شرح زیر است:

i. راهبری مناسب و نظارت بر وضعیت علم در جهان اسلام

ii. توجه ویژه به علم و پژوهش های دینی و اسلامی

iii. برنامه ریزی جهت ارزشیابی استنادی انتشارات علمی

iv. ارزشگذاری کمی و کیفی و رتبه بندی مجلات و سایر تولیدات علمی

v. نمایه سازی بمنظور دسترسی به تولیدات علمی

vi. تعیین اثر بخش ترین آثار علمی در حوزه های مختلف

- پارک علم و فناوری: پارکهای علم و فن اوری مراکزی هستند که مدیریت آنها برعهده

متخصصان حرفه ای است و هدف اصلی آنها نیز افزایش ثروت در جامعه از طریق

ارتقای فرهنگ نوآوری و رقابت در میان شرکتهای و وسایط دانش بنیان است،

تحقیقات اخیر نشان می دهد که ظهور و توسعه این پارکها از مهمترین راهکارهای

ارتقای تعاملات بین دانشگاه و صنعت محسوب می شود تا سال ۱۳۸۶، بیست پارک علم و فناوری زیر نظر وزارت علوم و وزارت بهداشت در کشور ایجاد شده است. (آمار آموزش عالی ایران، ۱۳۸۷).

سوئد

ویژگی های اقلیمی، اقتصادی، سیاسی

سوئد در شمال قاره اروپا قرار دارد و یکی از پیشرفته ترین کشور های جهان است. وسعت آن ۴۵۰۰۰۰ کیلومتر و جمعیت آن حدود ۹۳۱۶۲۵۶ نفر در سال ۲۰۰۹ می باشد وسعت کشور سوئد حدود یک چهارم ایران و جمعیت آن یک هشتم ایران می باشد، ۲۰٪ جمعیت سوئد در روستاها زندگی می کنند و حدود ۷٪ مردم به کشاورزی اشتغال دارند.

سوئد در شمالی ترین نقطه اروپا قرار گرفته ولی آب آن به علت عبور جریان گلف استریم ملایم تر از حد طبیعی است، نیمی از خاک سوئد را جنگل تشکیل داده است و تهیه کاغذ، چوب، خمیرکاغذ از فعالیتهای صنعتی آن بشمار می رود. سوئد از لحاظ معدن، بویژه معدن آهن و سنگهای سولفید طلا، نقره و مس غنی است.

از بعد سیاسی، کشوری سوسیالیستی است و مجلس و دولت در راس قدرت می باشند، در سوئد چهار حزب سیاسی فعالیت دارند، قوی ترین آنها حزب سوسیال دموکرات است، از لحاظ سیاست بین المللی سوئد در جنگهای اول و دوم جهانی سیاست بی طرفی را اتخاذ کرده است و همچنان این سیاست پا برجاست، کارشناسان سیاسی بخصوص سیاستمداران سوئدی این سیاست بی طرفی را منشا پیشرفتهای و توسعه کشور در ابعاد مختلف می دانند، سوئد در سال ۲۰۰۷ رتبه چهارم کشورهای توسعه یافته دنیا را از لحاظ شاخصهای توسعه انسانی به خود اختصاص داده بود.

۹۶٪ بخش صنعت و ۶۸٪ بهره برداری از جنگلها در دست بخش خصوصی است. خدمات درمانی، بهداشت و آموزش و پرورش در سوئد در کلیه سطوح برای مردم رایگان است، سوئد کشوری مهاجرپذیر بوده و تقریباً مهاجران از تمام دنیا در این کشور حضور دارند که اکثریت عمده آن فنلاندی، یونانی، ترکیه ای، ایرانی، عراقی هستند. حدود ۱۱٪ جمعیت سوئد را مهاجران تشکیل می دهند، نرخ بیکاری در سوئد حدود ۶٪ می باشد (وزارت امور خارجه، (کتاب سبز) سوئد، ۱۳۸۸).

ساختار عمومی آموزش عالی

براساس آخرین اطلاعات آژانس ملی آموزش عالی در استکهلم، سیستم آموزش عالی سوئد شامل دو واحد آموزشی دانشگاهی و کالج دانشگاهی است. در سوئد دوره تحصیلی ابتدایی یا آموزش مدرسه از سن ۷ سالگی آغاز و تا ۱۶ سالگی ادامه دارد. ساختار این مقطع شامل دو مرحله بوده که عبارت است از مقطع پایه و متوسطه عالی، که متوسطه عالی خود به سه نوع مدرسه متوسطه مختلف تقسیم می شود و طول مدت این دوره ۳ سال از ۱۶ تا ۱۹ سالگی می باشد. سیستم مدرسه دولتی سوئد شامل؛ تحصیلات اجباری و اختیاری است. دوره اجباری شامل ۹ سال ابتدایی اجباری، مدرسه سامی های شمال سوئد، مدارس استثنایی و مدارس اجباری برای عقب افتاده های ذهنی است. پس از این دوره، تحصیلات اجباری مقطع بعدی از سوی ۱۷ برنامه ملی ارائه می شود که گواهی نامه هایی را به عنوان مجوز برای ورود محصل به مقطع آموزش عالی ارائه می کند. برخی از این برنامه ها شامل موقعیت های کاری صنعتی نیز هستند. این برنامه ها به طور رایگان ارائه می شوند. سیستم آموزشی عالی سوئد نه تنها شامل مطالعات سنتی دانشگاهی است،

بلکه شامل انواع مختلف آموزش دبیری، آموزش مراقبت‌های بهداشتی و آموزشهای فنی نیز می‌باشد. مسوولیت برگزاری این برنامه‌های آموزشی بر عهده دولت مرکزی، مقامات منطقه‌ای و شرکت‌های خصوصی است. تمام موسسات آموزش عالی به استثنای دانشگاه علوم کشاورزی تحت اختیار وزارت آموزش این کشور است. آموزش عالی به دو مقطع مطالعات لیسانس و مطالعات بعد از لیسانس و تحقیقاتی تقسیم می‌شوند. هر سال تحصیلی در این کشور از ماه اوت تا ماه ژوئن است و دوره تعطیلات از ۱۵ ژوئن تا ۱۵ اوت می‌باشد. زبان تحصیلی در مراکز آموزشی سوئد انگلیسی و سوئدی است. تحصیلات دانشگاهی شامل دو مرحله دوره لیسانس و دوره بعد از لیسانس می‌باشد. در دوره لیسانس تمام آموزش عالی پایه‌ای در قالب واحدهای درسی ارائه می‌شود. در این سیستم مرحله‌ای برای انتخاب فردی وجود دارد و دانشجویان می‌توانند به واحدهای درسی تقسیم شوند و هر واحد درسی مطابق با یک هفته تحصیل تمام وقت است. معمولاً هر سال تحصیلی شامل ۴۰ واحد درسی است که پس از تکمیل حداقل ۸۰ واحد درسی یک دیپلم به دانشجو ارائه می‌شود. این دیپلم از سوی تمام دانشگاه‌ها و موسسات آموزش عالی اعطا می‌شود. به همین ترتیب مدرک لیسانس نیز پس از تکمیل حداقل ۱۲۰ واحد درسی ارائه می‌گردد که معادل ۳ سال تحصیلی تمام وقت است. در رشته اصلی مطالعات جزیی‌تر گذراندن حداقل ۶۰ واحد درسی (۳ ترم) ضروری است، که شامل یک پروژه ویژه مستقل و دارای دست کم ۱۰ واحد درسی می‌باشد. در سیستم آموزش عالی سوئد اول نوامبر سال موضوع تحصیلات دوره لیسانس ارائه می‌شود که تعداد واحدهای درسی آنها اندک تفاوتی با یکدیگر دارند. مدارک دوره تخصصی نیز با مدت‌های زمانی مختلف شامل گذراندن ۴۰ تا ۲۲۰ واحد

درسی است. این مدارک عبارت از دکترای طب، لیسانس علوم مهندسی یا کشاورزی و لیسانس آموزش برای مدارس اجباری است. مقاطع بعد از دوره بعد از لیسانس، دوره‌های فوق لیسانس یا دکتراست. برای دوره فوق لیسانس ۸۰ واحد درسی - شامل دو سال تحصیلی و تحقیقی - باید گذرانده شود که در دکترای نیز پس از گذراندن حداقل ۱۲۰ واحد درسی ارابه پایان نامه ضروری است. البته مدرک دکترای نیازمند تحصیل به مدت حداقل ۴ سال و گذراندن حداقل ۱۲۰ واحد است. تحصیلات دوره دکترای شامل سمینارها، واحدهای روخوانی و سبک شناسی، مطالعات ادبیات انفرادی و تحقیقات مستقل است. بخش دیگری از تحصیلات آموزش عالی شامل تربیت معلم است. این دوره شامل تعلیم معلم پیش از دوره ابتدایی و دوره ابتدایی است.^۱

تاریخچه آموزش عالی

قدیمی ترین دانشگاه سوئد دانشگاه اوپسلا می باشد که در سال ۱۴۷۷ تاسیس شده است، دانشگاه مذکور شامل دانشکده های فلسفه، حقوق، الهیات بوده است و مختص دانشجویانی بوده که قادر به تحصیل در دیگر دانشگاههای اروپا نبوده اند، در قرن ۱۷ دانشگاه لاند شروع به فعالیت کرد و برخی از رشته های علوم طبیعی مانند طب، هندسه و... در آن تدریس می شد، در اواخر قرن نوزدهم تعدادی موسسه آموزش عالی خصوصی شروع به فعالیت کردند که بعدا به دانشکده تغییر وضعیت دادند، دانشگاه آزاد ملی سال ۱۸۹۱ درگوتنبرگ و در سال ۱۸۷۸ در استکهلم آغاز به کار کرد. دانشگاههای مذکور بر علوم طبیعی تمرکز داشته و در جهت برآورده ساختن نیازمندیهای ساختار آموزشی

^۱ Jarlsegatan. ۲۰۰۷. -SWEDISH NATIONAL AGENCY FOR HIGHER EDUCATION. ۲۰۰۷

هماهنگ با جامعه و محیط اطراف فعالیت نمودند در سال ۱۹۹۷ دولت سوئد تصمیم به تغییر وضعیت دانشکده های دولتی به دانشگاهها گرفت، توسعه اساسی آموزش های عالی در دهه ۱۹۶۰ اتفاق افتاد و آموزش عالی در کل کشور همگانی شد.^۱

آموزش عالی سوئد قبل از سالهای ۱۹۷۷ بعنوان یک نظام متمرکز و ناهمگن شناخته می شد، بعد از جنگ جهانی دوم تنوع زیادی در مدارس دانشکده ها و برنامه های درسی بوجود آمد، فشار های اقتصادی و بازار کار دولت را به تعریف یک سیاست مشخص و اجرایی برای کل سیستم آموزشی جهت بالا بردن کیفیت برنامه ها وادار کرد، این تدابیر منجر به گسترش آموزش عالی شدند که از هر زمان دیگری برای توسعه سریعتر اقتصادی کشور سریعتر عمل کرده است، گسترش آموزش عالی عمدتا در دهه ۱۹۶۰ اتفاق افتاد، در پایان این دهه ظرفیت دانشگاهها در برابر تقاضای دانشجویان برای شرکت در آموزش عالی ناکافی بود، که منجر به تشکیل کمیته پارلمانی در این مورد شد، گزارش این کمیته در سال ۱۹۷۳ منتشر شد که به اصلاحات کلی در ورود به موسسات آموزش عالی در سال ۱۹۷۷ انجامید، در لوای این اصلاحات همه موسسات آموزشی در یک سیستم واحد آموزش عالی بنام (hgskola) ادغام شدند، این نام انجمن آموزش عالی سوئد میباشد که تنها شامل برنامه های تحصیلی دانشگاههای قدیمی سوئد است بلکه شامل برنامه های آموزش فنی و کالج های دانشگاهی و همچنین شامل دیگر برنامه های متنوع در اشکال مختلف آموزشی می باشد، اکثر برنامه ها از جمله در حوزه وسیع آموزش عالی در زیر نظر اختیارات قانونی وزارت آموزش و پرورش و علوم قرار گرفت، دیگر برنامه ها زیر نظر وزارت فرهنگ می بشد بعلاوه برنامه های پیراپزشکی زیر نظر انجمن های ایالتی می باشد.

^۱ SWEDISH NATIONAL AGENCY FOR HIGHER EDUCATION. ۲۰۰۷(HSV@HSV.SE)

بین سال های ۱۹۷۷ و ۱۹۹۳ نظام برنامه ریزی ملی در بخش آموزش عالی بوجود آمد، دولت برنامه های آموزشی، طول برنامه ها، اهداف کلی و... را برای کل موسسات آموزش عالی مشخص کرد. سیستم آموزشی در برنامه های تحصیلی عمومی، برنامه های تحصیلی منطقه ای و دوره های درسی موضوعات خاص سازمان بندی شد، در سال ۱۹۹۳ دولت تصمیم به برداشتن الزاماتی گرفت که منجر به دادن اختیارات متنوع تر به مقامات منطقه ای و ارتباط بیشتر با بازار کار شد، همچنین در پرتو همین اصلاحات موسسات آموزشی مجاز به توسعه برنامه های آموزشی خودشان شدند.

در اصلاحات آموزش عالی در سال ۱۹۹۳، به موسسات آموزشی در سازماندهی برنامه های آموزشی شان، پذیرش دانشجویان، استفاده از منابع و سازماندهی فعالیتهای استقلال داده شد. طبق نظام موجود دولت تنها طول برنامه های درسی را مشخص می کند.^۱

اصلاحات آموزش عالی

در سال های بعد از جنگ جهانی دوم آموزش عالی مورد توجه دولتها قرار گرفت، و بطور روز افزونی رشد کرد، شمار زیادی از تحقیقات عمومی پیشنهادهای زیادی در مورد موضوعات مختلف عنوان کردند، موسسات آموزش عالی روز به روز افزایش یافتند و امروز در هر منطقه ای حداقل یک موسسه آموزشی وجود دارد، تحصیلات دوره کارشناسی در سال ۱۹۷۷، ۱۹۹۳ و ۲۰۰۶ اصلاح شد و برنامه های دکتری امروز را می توان در اصلاحات سال ۱۹۶۹ پیدا کرد، گسترش آموزش عمومی در سوئد بسیاری از افراد را برای ادامه تحصیل در آموزش عالی توانا ساخت، شمار دانشجویان در سوئد در سال ۱۹۴۰ به ۱۴۰۰۰ نفر می رسید و امروز تعداد دانشجویان حدود ۳۴۰۰۰۰ دانشجو در مقاطع مختلف در

^۱ Hgskoleverket (National Agency for Higher Education). ۱۹۹۸.

دانشگاهها و کالج‌ها مشغول به تحصیل هستند، الزامها برای ثبت نام در آموزش عالی موضوع بسیاری از بررسی‌ها و پژوهش‌ها بوده است، جذب در آموزش عالی بسیار گسترده شده و شمار مشارکت زنان افزایش یافته است، ترغیب دانشجویان به آموزش عالی اکنون یک الزام قانونی است، بعلاوه کنترل و ارزشیابی کیفیت آموزش عالی یک مسئله اصلی است و اکنون بحث روی برنامه‌ها و چشم‌اندازهای بین‌المللی متمرکز شده است، مسئله پروژه بولونا حالا سوئد را در برابر چشم‌انداز دیگری قرار داده است.^۱

اصلاحات دهه ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰

توسعه اساسی آموزش عالی در دهه ۱۹۶۰ اتفاق افتاد، یعنی هنگامی که دانشکده‌ها در اکثر نقاط دایر شدند. رشته‌های آموزشی با برنامه‌های درسی ویژه تعیین شده و در سال ۱۹۶۹ تصویب گردید. طی سال ۱۹۷۷ آموزش عالی دچار تحولات اساسی گردید. تقریباً کلیه دوره‌های آموزش عالی در قالب سیستم واحدی ادغام شده و به واسطه قوانین یکسان اداره می‌گردید. ویژگی بارز اصلاحات، تأکید عمده بر آموزش عالی به عنوان گامی در زندگی کاری و برآورده نمودن نیازهای منطبق با آن بود.

اصلاحات سال ۱۹۹۳

سیستم دانشگاهی و دانشکده‌ای کشور در سال ۱۹۹۳ اصلاح گردید. اصلاح قوانین حاکم بر آموزش عالی با هدف کاهش نفوذ دولت بر عملکرد دانشگاه‌ها و دانشکده‌های کشور صورت گرفت. به عبارت دیگر با تصویب قوانین اصلاحات آموزش نظام دانشگاهی، دانشگاهها و مراکز آموزش عالی کشور در تصمیم‌گیری و سازماندهی اهداف خود از آزادی عمل برخوردار گردیدند.

^۱ GOVERNMENT OFFICE OF SWEDEN. HISTORY OF HIGHER EDUCATION. ۲۰۰۶

با توجه به قوانین تحصیلات تکمیلی مصوب سال ۱۹۹۳، هدف موسسات آموزش عالی ارائه آموزش های تکمیلی و انجام تحقیقات و نیز توسعه فرهنگ و هنر سوئدی می باشد. تأکید اصلی بر کیفیت و استفاده بهینه از منابع آموزشی در دسترس می باشد. در آموزش عالی از کلیه جهات میان زنان و مردان تساوی وجود داشته و دانشگاهها و کالجهای دانشگاهی به توسعه ارتباطات بین المللی با سایر کشورها مبادرت می نمایند.^۱

اصلاحات آموزشی سال ۱۹۹۸

اصلاحات آموزشی سال ۱۹۹۸ که در بودجه عمومی سال ۱۹۹۷-۱۹۹۸ ارائه شد، دو هدف عمده را دنبال می کرد:

- افزایش ظرفیت پذیرش در مقطع تحصیلات تکمیلی

- افزایش نرخ فارغ التحصیلان کارشناسی

بخاطر دستیابی به این اهداف، تعدادی از قوانین اصلاحی در سپتامبر ۱۹۹۸ ارائه شد، این بدین معنی بود که موسسات آموزشی تنها می توانستند دانشجویان تحصیلات تکمیلی را پذیرش کنند که از لحاظ حمایت مالی، تضمین شده باشند.

از سال ۱۹۹۸ دولت بودجه ای را در این زمینه برای موسسات آموزش عالی تخصیص داد، همچنین دولت اهدافی را برای بازرسی از برنامه های آموزشی اختصاص داد. پیشینه اصلاحات به این اشاره دارد که دولت قبلا در مورد پذیرش کم در سطح تحصیلات تکمیلی تصمیم گیری می کرد، و این مورد به اصلاحات آموزشی سال ۱۹۶۹ اشاره دارد که اصلاحات در همه دانشکده ها چندان موثر واقع نشد،

^۱ sofia. ۲۰۰۸

توجیه برای افزایش میزان بازرسی ها این بود که تقاضا برای کیفیت در درون برنامه های آموزش عالی به همان میزان تقاضا برای کیفیت در خارج از برنامه های آموزشی بود که نبایست از میزان امکانات تخطی کند.

آموزش کنونی دنباله رو اصلاحات گذشته است، آمارها نشان می دهند که اهداف اصلاحات بطور وسیعی بدست آمده اند، ظرفیت پذیرش در مقطع تحصیلات تکمیلی افزایش یافته و از دید کلی بعد از اصلاحات نرخ فارغ التحصیلان افزایش یافته است.

بطور خاص نتایج نشان می دهد:

- از نظر تعداد کلی، پذیرش دانشجویان از سال ۱۹۹۸ تاکنون افزایش یافته است، ۰/۲۸ دانشجویان که در سال ۱۹۹۸ وارد آموزش های تحصیلات تکمیلی شده اند در طی یک دوره ۵ ساله موفق به کسب مدرک دکتری شده اند.
- ظرفیت در همه رشته ها بجز پزشکی، دندان پزشکی و دارو سازی افزایش یافته است.
- هدف برای بالا بردن ظرفیت پذیرش در همه رشته ها متنوع بوده است، بهمین خاطر هنوز دانشجویان پزشکی بالا ترین ظرفیت دانشگاه ها را دارا هستند.
- برغم بالا رفتن ظرفیت رشته های انسانی و علوم اجتماعی، موضوعات این رشته ها هنوز کمترین ظرفیت پذیرش را نسبت به رشته های دیگر دارا می باشند.
- ظرفیت پذیرش در بین جنس مذکر و مونث به صورت برابر در آمده است.
- تعداد مدارک اعطا شده از ۱۸۰۰ مدرک در سال ۱۹۹۸ به ۲۸۰۱ مدرک در سال

۲۰۰۳ افزایش یافته است. اما این سطح از اعطای مدارک تا سال ۲۰۰۶ به همین روال مانده است.

- میزان افراد ۲۵ ساله با مدرک تحصیلات تکمیلی افزایش یافته است.
- اهداف فارغ التحصیل شدن دانشجویان در مدت ۳ تا ۴ سال تحقق یافته است تا حدی که همه موسسات به این اهداف در همه سطوح رسیده اند.^۱

تحول آموزش عالی در سال ۲۰۰۷

در سال ۲۰۰۷ تغییر اساسی در برنامه های آموزشی دانشگاه های سوئد بوجود آمده است، که در آن دانشجویان باید واحد های درسی پیش نیاز مرتبط با رشته تحصیلی خود را بگذرانند، بر طبق این تغییرات واحد های درسی از ۴۰ واحد به ۶۰ واحد درسی در سال اول افزایش یافته است. که این تغییرات در راستای تغییراتی است که در حوزه اتحادیه اروپا بوجود آمده است. از جمله اصلاحات در برنامه های آموزش عالی در سوئد در سال ۲۰۰۷ موارد زیر می باشد:

دوره کارشناسی

- دیپلم عالی یا فوق دیپلم ۲ سال تحصیلی تمام وقت، ۱۲۰ واحد درسی
- درجه کارشناسی، ۳ سال تمام وقت، ۱۸۰ واحد درسی
- دیپلم عالی یا فوق دیپلم هنر، ۲ سال تمام وقت، ۱۲۰ واحد درسی
- کارشناسی هنر، ۳ سال تمام وقت، ۱۸۰ واحد درسی.^۲

^۱ zetterblom. ۱۹۹۳.

^۲ UPPSALA UNIVERCITET: ۲۰۰۸. HIGHER EDUCATION IN SWEDEN.

دوره کارشناسی ارشد

- درجه کارشناسی ارشد (اساله)، ۱ سال تمام وقت، ۶۰ واحد درسی
 - درجه کارشناسی ارشد (۲ ساله)، ۲ سال تمام وقت، ۱۲۰ واحد درسی
 - درجه کارشناسی ارشد هنر (۱ ساله)، ۱ سال تمام وقت، ۶۰ واحد درسی
 - درجه کارشناسی ارشد هنر (۲ ساله)، ۲ سال تمام وقت، ۱۲۰ واحد درسی
- برای ورود به مقطع کارشناسی ارشد داوطلبان باید تحصیلات تمام وقت دوره ۳ ساله را تمام کرده یا مدرک معادل آنرا داشته باشند.

تحصیلات پژوهشی

- درجه کارشناسی ارشد، ۲ سال تمام وقت، ۱۲۰ واحد درسی
 - درجه دکتری، ۴ سال تمام وقت، ۲۴۰ واحد درسی
- برای پذیرفته شدن در این برنامه ها، دانشجویان باید مدرک کارشناسی ارشد در دو سال تمام وقت تحصیلی را دارا باشند، یا حداقل ۴ سال تحصیلی و ۱ سال برنامه های کارشناسی ارشد را تکمیل کرده باشند.

دوره دکتری

- اصلاحات آموزشی تغییرات دقیقی را در مقطع دکتری در بر گرفته است، تغییرات در برنامه های دوره های مهندسی یا تغییرات درجه کارشناسی ارشد رشته مهندسی یا تغییر در رشته رادیوترابی که اکنون برنامه های سه ساله شده اند به نسبت برنامه های قبلی که ۴ ساله یا ۴/۵ ساله بوده اند.

البته هدف از تغییرات و اصلاحات، ایجاد دروازه های جدید و جذابیت های بیشتر برای شرکت دانشجویان خارجی در سیستم آموزش عالی کشور سوئد می باشد.

آخرین اصلاحات آموزشی، مربوط سال تحصیلی ۲۰۰۷ می باشد که مربوط به برنامه همگرایی آموزش عالی اروپا بنام پروژه بولونیا می باشد، که به منظور افزایش تطابق در برنامه های آموزش عالی اروپا می باشد.^۱

اهداف و رسالت های نظام آموزش عالی

دولت و پارلمان سوئد مسولیت تام در آموزش عالی را بر عهده دارند، بدین معنی که مسولیت هدف گذاری، رهنمود ها و توزیع منابع را بر عهده دارند، مسولیت آموزش و تحقیق بر عهده وزارت آموزش و پرورش و تحقیقات است، آژانس ملی سوئد در آموزش عالی مسؤل موضوعات و برنامه های مربوط به آموزش عالی است ولی دانشگاه ها و کالج ها مستقل از دولت هستند و در مورد محتوای آموزشی و برنامه های درسی و طول مدت برنامه ها خود تصمیم میگیرند، توسعه تحقیقات بنیادی در سوئد زیر مسولیت انجمن تحقیقات سوئد می باشد و بوسیله این انجمن تامین مالی می شود.

وظیفه اصلی آموزش عالی در سوئد ارائه آموزش مبتنی بر علم، هنر و تجارب آزمایش شده است، موسسات آموزشی باید با جامعه اطراف خود همکاری کرده و اطلاعات مربوط به فعالیتهای خود را به افراد ارائه دهند، آنها همچنین باید برابری بین زن و مرد را رعایت کرده و اطلاعاتی از دیگر کشورها، شرایط بین المللی و فرهنگهای دیگر جهت فهم افراد عرضه کنند.^۲

^۱ UPPSALA UNIVERCITET: ۲۰۰۸. HIGHER EDUCATION IN SWEDEN.

^۲ GOVERNMENT OFFICE OF SWEDEN. ۲۰۰۸. AREA OF RESPONSIBILITY.

اهداف آموزش عالی سوئد شامل

هدف کلی آموزش عالی سوئد توسعه توانایی دانشجویان است که به قرار زیر می باشد:

- ایجاد بینش و ارزشیابی انتقادی در دانشجویان.
- ایجاد مهارت حل مسئله و روحیه پژوهشگری در دانشجویان.
- تداوم توسعه دانش.
- نظام آموزش عالی بعلاوه باید توانایی دانشجویان را برای پژوهش و ارزیابی دانش در یک زمینه تخصصی توسعه دهد.^۱

توسعه آموزش عالی سوئد و چالشها

سیستم آموزش عالی سوئد از عوامل تاریخی، اجتماعی، اقتصادی و عقلانی تشکیل شده است، بعضی از این عوامل خاص کشور سوئد می باشند مثل سنت قدیمی بی طرفی در مسائل جهانی و تاثیر فراگیر دموکراسی اجتماعی، اما مسائل دیگر بسیار گسترده تر عمل می کنند، مثل تغییر از جامعه صنعتی و فراصنعتی بسوی پست مدرنیسم.

اصلاحات اخیر در نظام آموزش عالی سوئد، در زمانی روی داد که بنظر می رسید بی طرفی سوئد در مسائل جهانی مسئله روشنی بوده و روند دموکراسی اجتماعی و رشد صنایع شکل پیشرونده تری را در جامعه مدرن داشته باشد، روند رشد سیاستهای محافظه کاری نو در جهان، دموکراسی را بسمت محافظه کاری سوق داد، انقلاب تکنولوژیکی پیشرو بویژه در بخش ارتباطات و سیستمهای هوشمند و

^۱ THE OFFICIAL GATE WAY TO SWEDEN. ۲۰۰۷. HIGHER EDUCATION AND SCIENCE IN SWEDEN: ۲۰۰۸

قطع الگوهای صنعتی فرسوده و قداست علم، چالشهایی هستند فرا روی جنبش های محافظ محیط زیست و از طرفی دیگر آشفته‌گی عقلانی پست مدرنیسم.

بنابراین باید دانشگاهها و کالجهای سوئد در یک جهان آشفته فعالیت کنند، باز تعریف از سیاست بی طرفی ممکن است باعث آسانتر شدن همکاریهای دانشگاهی در سطح اتحادیه اروپا شود، گزینه برابری طلب نهاد دانشگاه ممکن است تغییر کند، دموکراسی اجتماعی ممکن است تسلط یا اعتمادش را از دست بدهد. بعلاوه مسئله فرا صنعتی شدن و پست مدرنیسم به آینده ای نامشخص اشاره دارد و این موارد در مقابل این مسئله قرار دارد که باید اصلاحات در نظام آموزش عالی مورد توجه قرار بگیرد.

در سال ۱۹۷۷ سیستم آموزش عالی سوئد به صورت یک سیستم یکپارچه در آمد، در قیاس با بیشتر سیستمهای آموزش عالی اروپایی، در سیستم آموزش عالی سوئد یک تکلیف واحد و یک هدف مشترک وجود دارد، اما استثناهای مهمی هنوز باقی است بخصوص دانشکده های بهداشت که از این سیستم واحد بیرون رفته اند و دانشکده های هنر و موزیک نیمه مستقل باقی مانده اند.

با این وجود یک ایراد بسیار مهم به نظام آموزش عالی سوئد، تقسیم نظام آموزش عالی به بخش های تدریس و تحقیق در دانشگاههاست، بعلاوه کالجها تنها به ارایه آموزش های دوره کارشناسی می پردازند، همچنین مدرسان قبلی دانشگاهها با کیفیت تر بودند و تجارب آموزشی غنی و بسیار متنوع به دانشجویان ارائه می دادند، همچنین بودجه تحقیقاتی رشد بیشتری نسبت به بودجه آموزشی داشته است و بعلاوه دانشگاهها بیشتر از کالجها تامین مالی می شوند و این موارد باعث تمرکز بیش از اندازه روی پژوهش در مقابل آموزش شده است.^۱

^۱ STOKHOLM: ۲۰۰۸. ON OVERVIEW OF HIGHER EDUCATION.

ایراد دیگری که به نظام آموزش عالی سوئد وارد است، اینست که تقسیم وظایف مهم در دانشگاهها و در بین دانشکده های قدیمی و مدارس حرفه ای جدید بعد از سال ۱۹۷۷ هنوز به قوت خود باقی است، نشانه های وجود دارد که سیاستهای برابری سازی نظم آموزشی بوسیله الزامات کالجها برای نگرشهای برابر سازی و یا بوسیله منزلت عمومی دانشگاهها تهدید می شود.

سوئد الزاما ممکن است که با یک انتخاب مشکل برای ایجاد یک سیستم یکپارچه کامل یا برای روشن کردن قشریندی های جدید هزاره سوم روبرو باشد.^۱

در سوئد سه راه مجزا در نظام آموزشی وجود دارد: اول اینکه دانشگاهها بیش از حد به سمت تحقیقات سوق داده شده اند و کالجها هم بیش از حد باید روی آموزش جزئی متمرکز شوند(با این وجود بیشتر در جذب کمکهای تحقیقی از منابع خارجی موفق بوده اند) موسسات آموزشی که قبلا تامین مالی می شدند اکنون بودجه هایشان نسبت به قبل دو برابر شده است، دوما در دانشگاهها تقسیم بندی وظایف شامل مدیریت تحقیقات و کمیته های آموزشی می باشد که کمیته های آموزشی، آموزش های دوره کارشناسی را بطور گسترده طراحی و نظارت می کنند، حرفه دانشگاهی در سوئد به استادان، محققان و مدرسان آموزشی تقسیم می شود، بعلاوه اکثر استادان کار تدریس را انجام می دهند و مدرسان هم به کارهای تحقیقی می پردازند اساتید به راهنمایی دانشجویان می پردازند و مدرسان ارشد هم باید به کارایی بورسیه پردازند و گرنه باید کارهای تحقیقاتی را انجام دهند.

^۱ tenger: ۲۰۰۸

هرچند بیشتر دانشجویان از برنامه های درسی پیروی می کنند اما تبعیض بزرگی در مقابل آنها وجود دارد برنامه های درسی بیش از حد جزئی، فنی محور و انعطاف ناپذیر دیده می شوند، بعلاوه ایراد دیگر برنامه های درسی رشد یادگیری گذرا، سطحی و یک فرهنگ ضد تحقیق می باشد.^۱

رشد دانشجو

در سال ۱۹۴۵ تعداد دانشجویان حدود ۱۴۰۰۰ نفر بوده است و در سال ۲۰۰۶ این تعداد به حدود ۳۲۰۰۰۰ نفر رسیده است، در طول دهه ۱۹۹۰ تعداد دانشجویان نسبت به دهه ۵۰ دو برابر شده بود، نکته اینکه برنامه های تحقیقاتی به همین نسبت رشد پیدا کرده بود.

سرمایه گذاری سوئد در فناوری و علوم طبیعی تقریباً سه برابر شدن اعطای مدارک دانشگاهی تا سال ۱۹۹۰ منجر شد، پس از این سوئد نسبت به کشورهای دیگر در این مسیر پیشرفت چشمگیری داشت، از نظر تعداد دانشجویان کارشناسی، سوئد در رنج بالایی در بین کشورهای قرار دارد. در سال ۲۰۰۶ حدود ۱۸۰۰۰ دانشجو در حوزه مطالعات پژوهشی تحصیل میکردند.

در سال آموزشی ۲۰۰۴-۲۰۰۵، تعداد دانشجویان شرکت کننده در دانشگاه های سوئد، حدود ۵/۴۶٪ جمعیت جوان کشور را تشکیل می داد، از جهت دیگر می توان فهمید که شرکت در آموزش عالی از نظر جنس و طبقه ابعاد گسترده تری یافته است، هر چند که حضور دانشجویان طبقه کارگر هنوز کمتر از میانگین مناسب می باشد، البته این میزان دانشجویان خارجی را شامل می شود.^۲

افزایش داوطلبان در سال تحصیلی ۲۰۰۷

^۱ Swedish NATIONAL AGENCY for Higher Education. ۲۰۰۷.

^۲ Ministry of education and science- Swedish national agency for higher education: ۲۰۰۸

بعد از چند سال کاهش پذیرش، در سال ۲۰۰۷ ورود دانشجویان به آموزش عالی افزایش یافت، که به علت وجود جمعیت سنی ۱۹ ساله در سوئد می باشد که نسبت این جمعیت سنی نسبت به سال ۲۰۰۶ بزرگتر می باشد و این افزایش برای متقاضیان آموزش عالی در پائیز سال ۲۰۰۸ ادامه دارد که ۸٪ زیادتیر از ورودیهای سال ۲۰۰۷ هستند. در سال ۲۰۰۷، ۹۱۵۰۰ نفر متقاضی ورود به آموزش عالی بوده اند که از این تعداد ۵۴۰۰ نفر یعنی ۴٪ بیشتر از سال ۲۰۰۶ در دانشگاه ها پذیرفته شده اند، به رغم افزایش در شمار ورودیها، تعداد متقاضیان آموزش عالی در سال ۲۰۰۷ دو برابر پذیرفته شدگان بوده است، تحلیل آمارها نشان می دهد که در سال ۲۰۰۷ تقاضا بیشتر مربوط به رشته های پزشکی و دامپزشکی بوده است، پزشکی با نسبت ۶/۷ به ۱ پذیرش برای هر دانشجوی و دامپزشکی با نسبت ۷/۲ به ۱ پذیرش برای هر دانشجوی.

در برنامه های تحصیلی عمومی، مراقبتهای بهداشتی از جمله مراقبتهای اجتماعی انتخاب اول شمار زیادی از داوطلبان بوده است، دیگر رشته هایی که جز انتخاب عمده دانشجویان بوده است رشته های علوم اجتماعی، حقوق، اقتصاد و تجارت بوده اند. کمترین متقاضیان در رشته های علوم تجربی، ریاضی و کامپیوتر بوده اند.^۱

یک چهارم پذیرش دانشگاهها مختص دانشجویان خارجی است

هر روز بر تعداد دانشجویان خارجی جهت تحصیل در سوئد افزوده می شود، که شامل برنامه های تحصیلی اراسموس (ERASMUS) و دیگر برنامه های مربوط به «تحرک آزاد دانشجویان» در سوئد می شود، تعداد دانشجویان بین المللی در سوئد از سال ۲۰۰۱/۲۰۰۲ تا بحال حدود ۸۰۰۰۰ نفر می

^۱ Ministry of education and science- Swedish national agency for higher education: ۲۰۰۸

باشد، این اندازه هر روز زیادتر می شود، در سال تحصیلی ۲۰۰۶/۲۰۰۷، یک چهارم ورودی دانشگاهها دانشجویان خارجی بوده اند، تعداد ورودیهای دوره اول و دوم دانشگاهی در سال ۲۰۰۶/۲۰۰۷ حدود ۲۸۰۰۰ نفر بوده است، که در طی دهه گذشته هر سال ۱۳/۰٪ بیشتر شده است. این افزایش به معنی این است که میزان دانشجویان خارجی در سوئد بیشتر از تعداد دانشجویان سوئدی است که برای تحصیل به خارج کشور می روند، بیشتر دانشجویان خارجی در رشته های علوم تجربی و فناوری تحصیل می کنند.

افزایش ناچیز در شمار دانشجویان سال ۲۰۰۷

از سال ۲۰۰۳ از شمار دانشجویان ثبت نامی در دانشگاهها کاسته شده است، هر چند حالا این کاهش متوقف شده و در شمار ورودی های سال ۲۰۰۷ افزایش ناچیزی مشاهده می شود. در سال ۲۰۰۶ تعداد ۳۲۲۰۰ نفر در سطح اول و دوم دانشگاهها ثبت نام کرده اند که در سال ۲۰۰۶، ۲۰۰۰ نفر بر تعداد سال قبل افزوده شده بود.

برغم رشد شمار دانشجویان در ترم پائیز سال ۲۰۰۷ تعداد دانشجویان تمام وقت روبه کاهش بوده است، این کاهش عمدتاً در ترم اول سال ۲۰۰۷ و در رشته های علوم انسانی، علوم تجربی و علوم اجتماعی بیشتر بچشم می خورد، از اصلاحات آموزش عالی سال ۱۹۹۷، تعداد زنان در رشته های مراقبتهای بهداشتی و آموزش و پرورش نسبت به مردان بیشتر بوده است، این نسبت در چند سال اخیر به ۶۰/۰٪ رسیده است البته با محاسبه دانشجویان بین المللی.^۱

طبقه اجتماعی دانشجویان

^۱ Swedish national agency for higher education: ۲۰۰۸

گسترش آموزش عالی در تمام مناطق منجر به شرکت گروه‌های متنوع اجتماعی در آموزش عالی شده است، مشاهدات متنوع روی این نکته تاکید دارند که نرخ مشارکت طبقات اجتماعی مختلف در آموزش عالی متفاوت است، دانشجویان طبقه متوسط به بالای جامعه مشارکت بیشتری در آموزش عالی دارند و دانشجویان طبقه کارگر کمترین مشارکت را در آموزش عالی دارند، از سال ۱۹۹۳ تا ۲۰۰۶ تعداد دانشجویانی که وارد دانشگاهها شده اند و از طبقه کارگر بوده اند از ۸٪ به ۲۵٪ افزایش یافته اند. در حالی که در همان زمان سهم دانشجویانی که والدینشان از کارمندان ارشد و با حقوق بالا بوده اند از ۳۵٪ به ۸٪ کاهش یافته است. برغم افزایش ورودیهای طبقه کارگر در آموزش عالی، اما نسبت آنها به دانشجویان طبقه ثروتمند هنوز در اقلیت می باشد بعلاوه سهم پذیرش دانشجویان طبقه متوسط به بالا در رشته های پزشکی نسبت به دانشجویان طبقه کارگر بسیار بیشتر است، دانشجویان طبقه کارگر بیشتر در برنامه های آموزشی کوتاه مدت شرکت دارند تا بلند مدت، دانشجویان طبقه متوسط به بالای جامعه بیشتر در برنامه های آموزشی بلند مدت کارشناسی ارشد و دکتری شرکت دارند.^۱

کاهش در تعداد دانشجویان روزانه تمام وقت

تعداد دانشجویان تمام وقت که در سال ۲۰۰۷ در برنامه هی آموزشی آموزش عالی شرکت داشته اند نسبت به سالهای قبل رو به کاهش بوده است، این کاهش ۲/۴٪ در مقایسه با سال ۲۰۰۶ و تقریباً ۸٪

^۱ Marcucci, Handan Maziouglu, and Jie Wang. ۲۰۰۸.

در مقایسه با سال ۲۰۰۴ می باشد که تعداد دانشجویان تمام وقت در این سال به اوج خود رسیده بود، در مقایسه سال ۲۰۰۴ با ترم بهار سال ۲۰۰۷، بازهم ورودیها کاهش یافته اند.

تعداد دانشجویان روزانه تمام وقت در سال ۲۰۰۷ بر حسب درصد

هنر	٪۳	علوم اجتماعی	٪۳۰
تکنولوژی	٪۱۸	علوم انسانی	٪۱۴
علوم تجربی	٪۱۱	سایر	٪۲
پرستاری	٪۱۴		

منبع: آمار سوئد (National report of higher education: ۲۰۰۸ - statistics sweden)

کاهش در تعداد مدارک اخذ در سطح تحصیلات تکمیلی

از نیمه اول سال ۱۹۹۰ تا بحال، تعداد مدارک اخذ شده دانشگاهی در سطح تحصیلات تکمیلی رو به کاهش بوده است، هر چند این کاهش ناچیز است در طی سال آموزشی ۲۰۰۶-۲۰۰۷، ۵۸۰۰۰ مدرک دانشگاهی به فارغ التحصیلان اعطا شده است که ۴۷۲۰۰ مدرک مربوط به سطح کارشناسی بوده است، این کاهش اعطای مدرک به علت کاهش تعداد دانشجویان شرکت کننده در آموزش عالی بوده است،

این کاهش نتیجه عدم تمایل دانشجویان به شرکت در دوره های بالاتر تحصیلی یا تغییر در نتایج برنامه های درسی شان نیست، بلکه انعکاس گرایشهایی است که در طول این دهه بر آموزش عالی غالب بوده اند که عمدتاً نیاز بازار کار بر آنها غالب بوده است، در طول دهه گذشته به نسبت سال های قبل تعداد مدارک اخذ شده در سطوح پایین افزایش یافته است که به این معنی است افراد با مدارک علمی پایین بیشتر وارد بازار کار می شوند، امروزه حدود ۴۰٪ مردم دارای مدرک دانشگاهی هستند. اما در سالهای گذشته تعداد دانشجویان کارشناسی رشته های پرستاری و دانشجویان مقطع فوق دیپلم و کارشناسی مهندسی رو به کاهش بوده است. در طی این مدت ۶۶٪ مدارک اعطا شده به دانشجویان به زنان اختصاص داده شده است.^۱

آموزش عالی در سال ۲۰۰۸

در سال ۲۰۰۸، ۳۲۲۰۰۰ دانشجو در سطح اول و دوم (کارشناسی و کارشناسی ارشد) در حال تحصیل هستند، در سال تحصیلی ۲۰۰۶-۲۰۰۷، ۴۲۷۰۰ نفر فارغ التحصیل شده اند، ۸۱۳۰۰ دانشجو پذیرفته شده اند، ۱۷۳۰۰ دانشجو در سطح دکتری در حال تحصیل می باشند و ۲۸۰۰ نفر دانشجو نیز پذیرفته شده اند^۲ (آمار دانشجویان سال ۲۰۰۶-۲۰۰۷).

تعداد کل دانشجویان در سال ۱۹۹۲ .

تعداد کل دانش جویان	۲۵۷۰۰۰
دانشجویان مقطع کارشناسی	۱۵۸۰۰
فارغ التحصیلان مقطع کارشناسی	۲۳۰۵۰۰

^۱ national report of higher education (ministry of education and science: ۲۰۰۸)

^۲ Högskoleverket: ۲۰۰۸.

تعداد کل دانشجویان در سال ۲۰۰۸.

تعداد کل دانشجویان	۳۳۹۳۰۰
دانشجویان مقطع کارشناسی و ارشد	۳۲۲۰۰۰
فارغ التحصیلان مقطع کارشناسی در سال ۲۰۰۷	۴۲۷۰۰

منبع: ۲۰۰۸: report of highereducation in sweden

ارزشیابی از موسسات آموزش عالی بوسیله دولت، بعنوان راهی برای اعمال نظارت بر کار

موسسات آموزش عالی

هدف اصلی سیاست مقطع آموزش عالی کشور سوئد این است که کشور از لحاظ علمی به کشوری پیشرو مبدل گردد. دولت و مجلس ملی سوئد مسئولیت کلی نظارت بر کیفیت آموزش عالی را برعهده دارند. این در حالی است که دانشگاه‌ها و کالج‌ها نیز در قبال تضمین کیفیت و توسعه کیفی آموزش و تحقیق به نوبه خود مسئول می‌باشند. ارزشیابی‌های صورت گرفته توسطه آژانس ملی آموزش عالی و مسئولیت نظارتی آن، بخشی از راهکارهای تضمین کیفیت آموزش عالی محسوب می‌گردد. **مهمترین**

وظیفه آژانس مذکور بررسی و ارزشیابی کیفیت دوره های آموزشی و تلاش در جهت افزایش کیفیت موسسات آموزش عالی می باشد.

سیستم کیفی ارزیابی آموزش عالی در کشور سوئد بر موارد ذیل استوار می باشد:

- ارزیابی عناوین و برنامه های آموزشی از سال ۲۰۰۱.

- آژانس ملی آموزش عالی هر ۶ سال یکبار به ارزیابی مواد و برنامه های آموزش عالی مبادرت می نماید.

- حق اعطاء مدارک علمی.

تقاضای برخورداری از حق اعطاء مدارک علمی توسط آژانس ملی آموزش عالی بررسی شده و براساس معیارهای خاصی که شامل بررسی کامل شرایط مؤسسات آموزش عالی جهت ارائه برنامه های آموزشی است مورد ارزیابی قرار می گیرد.

کلیه دانشگاه ها و کالج های کشور سوئد ملزم به تقویت کیفی برنامه های آموزشی و ارائه گزارشات سالانه از عملکرد خود به دولت می باشند. آژانس ملی آموزش عالی نیز به بررسی و ارزشیابی تلاش های انجام گرفته در جهت ارتقاء کیفیت مؤسسات آموزش عالی مبادرت می نماید.^۱

نقش دولت و آژانس ها در آموزش عالی سوئد

نقش دولت در آموزش عالی بسیار مهم و برجسته است که شامل موارد زیر می باشد:

۲. اعطای مدارک علمی ممتاز.

^۱ Swedish national agency for higher education: ۲۰۰۸ac

۳. اعطای منزلت به دانشگاه ها.
۴. وضع نظارت قانونی بر بخش آموزش عالی.
۵. تامین بودجه دوره های آموزشی و برنامه های آموزشی.
۶. انتصاب روسای موسسات آموزشی.
۷. تامین مالی تحقیقاتی که دارای کیفیت ممتاز هستند.
۸. نظارت بر آژانس هایی که در تعامل با بخش آموزش عالی هستند.

نقش آژانس ها در آموزش عالی سوئد:

۱. آژانس ملی برای اعطای کمک های دانشجویی.
۲. هیات تعلیق سازی در آموزش عالی که به حل و فصل مشکلات دانشجویان اخراجی که بوسیله مدیران آموزش عالی از آنها شکایت شده، می پردازد.
۳. آژانس ملی در آموزش عالی سوئد که وظایفش شامل:

- بازبینی کیفیت نظام آموزش عالی .
- تضمین کیفیت موسسات آموزش عالی (HELS) مطابق با قوانین و مقررات جاری.
- کنترل رشد آموزش عالی و گرایشات آن.
- ارائه اطلاعات در مورد آموزش عالی.
- تشخیص کیفیت مدارک تحصیلی دانشجویان خارجی.

۴. دفتر برنامه های بین المللی که هدف آن تقویت مشارکت در بعد همکاری های بین المللی است.

۵. موسسه سوئد در آموزش عالی که وظایفش شامل:

- انتشار اطلاعات برای دانشجویان خارجی در سوئد.
- سازماندهی برنامه های بین المللی در زمینه رشته های فرهنگی، آموزشی و تحقیقاتی.
- ارائه اطلاعات در مورد زندگی و تحصیل در سوئد.

۶. آژانس ملی برای خدمات دانشگاهی و کالجی که وظایفش شامل:

- نظارت و مدیریت بر پذیرش و مدیریت برنامه های تحصیلی بخاطر تضمین کیفیت موسسات آموزش عالی.

- و ارائه تضمین کیفیت دانشگاهی (HEIs) برای تامین امکانات آنها.

۷. انجمن تحقیقات سوئد که اهداف ان عبارتند از:

- بالابردن رشد تحقیقات کاربردی و پایه ای در سوئد برای تضمین استاندارد های بین المللی.
- تامین بودجه تحقیقات آموزشی، انتشار سیاست های تحقیقاتی و انتشار اطلاعات در مورد تحقیقات.

۸. انجمن استیناف آموزش عالی که وظایفش شامل

- گرفتن و بررسی تقاضاهایی که به بخش آموزش عالی، آموزش متوسطه و آموزش های فنی کمک

می کند

۹. هیات استیناف کمک های دانشجویی که وظیفه آن گرفتن تقاضاهای دانشجویی و ارائه آن

به انجمن ملی سوئد جهت کمک به دانشجویان است.^۱

موسسات آموزش عالی در سوئد

آموزش عالی در کشور سوئد در دانشگاه‌ها و دانشکده‌های ایالتی ارائه می‌گردد، آموزش مقطع کارشناسی از لحاظ سطح در دانشگاه‌ها و دانشکده‌های کشور معادل سازی می‌گردد. در دوره‌های آموزشی دانشگاه‌ها، دوره‌های گسترده تر علمی ارائه گردیده و برنامه‌های آموزشی در قالب یک یا چند حوزه علمی تدریس می‌گردد. این در حالی است که دانشکده‌ها تنها به تعیین و معرفی یک حوزه علمی خاص مبادرت نموده و منحصرأ از حق ارائه برنامه‌های آموزشی در محدوده همان حوزه علمی برخوردار می‌باشند.

از جمله مهمترین دانشگاه‌های ایالتی کشور سوئد می‌توان به دانشگاه *uppsala* ، دانشگاه *lund* ، دانشگاه *gaterby* ، دانشگاه *stockholm* ، دانشگاه *umea* ، دانشگاه *linkoping* ، دانشگاه تکنولوژی *lulea* ، موسسه *kayolinska* ، موسسه تکنولوژی *royal* ، دانشگاه *karlstad* ، دانشگاه *orebro* ، دانشگاه *vaxjo* و دانشگاه علوم کشاورزی سوئد اشاره نمود. از جمله مهمترین دانشگاه‌های ملی کشور سوئد نیز می‌توان به تعداد ۷ دانشکده اشاره نمود که در جهت برگزاری دوره‌های آموزشی حوزه‌های گوناگون هنری، ورزشی و آموزشی و پرورشی (تربیت معلم) فعالیت می‌نمایند. از پائیز سال ۱۹۹۷ قوانین ملی متحد الشکل تر و مشخص تری در خصوص پذیرش دانشجویان در دانشگاه‌ها و دانشکده‌های ایالتی به اجرا در آمد. طبق قوانین مصوب دسامبر ۲۰۰۱ (قوانین اصلاحات آموزشی

^۱ Swedish national agency for higher education: ۲۰۰۸(www.hsv.se)

دانشگاه‌ها و دانشکده‌های ایالتی) تلاشهایی در جهت افزایش ظرفیت پذیرش دانشجویان در مراکز آموزشی عالی به عمل می‌آید. لازم به ذکر است که طی سالهای ۲۰۰۲-۲۰۰۴ بالغ بر ۱۲۰ میلیون کرون سوئدی در حوزه آموزش عالی جهت افزایش ظرفیت دانشجویان هزینه گردید. در جهت نیل به چنین هدفی، قوانین گزینش دانشجویان در مراکز آموزش عالی کشور سوئد با سیستم جدید آموزش عالی منطبق گردیده و حداقل ۹۰ درصد دانشجویان کالجهای ایالتی را تحت پوشش قرار می‌دهد. متقاضیان ساکن کشورهای دانمارک، فنلاند و نروژ علاوه بر برخورداری از مجوز حضور در دوره‌های آموزش عالی در کشورهای خود مجاز به انتخاب رشته‌های آموزش عالی در کشور سوئد می‌باشند. با این تفاوت که آن دسته از متقاضیانی که زبان ملی آنان زبان غیر سوئدی است می‌بایستی از تسلط کافی بر زبان سوئدی برخوردار باشند. از جمله دیگر ویژگی‌های ضروری جهت حضور در مراکز آموزش عالی کشور سوئد می‌توان به برخورداری از رده‌های سنی ۲۰-۲۵ سال تمام، حداقل ۴ سال سابقه استخدامی و تسلط کافی بر زبانهای سوئدی یا انگلیسی اشاره نمود.^۱

هزینه ها و وام های دانشجویی

تحصیل در دانشگاه های سوئد رایگان می باشد و دانشجویان بوسیله دولت هم کمک مالی می شوند، همه دانشجویان سوئدی که از سال ۱۹۶۵ به نظام آموزش عالی وارد شده اند بدون در نظر گرفتن شرایط اقتصادی خانواده هایشان کمک مالی شده اند، کمک های تحصیلی شامل کمک های مالی و وام های دانشجویی بوده است. بعلاوه باز پرداخت وام های دانشجویی تا سن ۶۰ سالگی طول می کشد،

^۱ The official gateway to sweden: ۲۰۰۷

یعنی اولاً از درآمد مستقل آنهاست و برای پرداخت آن تا قبل از سن بازنشستگی فرصت دارند. بعلاوه دانشجویان برای تصمیم‌گیری در مسائل آموزشی باید حتماً عضو اتحادیه‌های دانشجویی باشند.^۱

سرمایه‌گذاری در تحقیقات و پژوهش

ارتباط بین تحقیقات و آموزش در سوئد به دو دلیل حیاتی می‌باشد، اول اینکه تمایل بسیار زیادی به سرمایه‌گذاری در تحقیقات نسبت به آموزش در جهان کنونی وجود دارد، بنابراین این خطر وجود دارد که آموزشهای سطح کارشناسی از منابع حمایتی محروم شوند و دوماً آموزش الزاماً باید توسط تحقیقات شکل بندی و تقویت شود.

در سوئد گرایش‌های قوی نسبت به تحقیقات در مقابل آموزش قرار دارد، تقریباً ۶۶٪ بودجه نظام آموزشی صرف تحقیقات می‌شود، در طول دهه ۱۹۸۰ دانشگاه‌ها عملاً به موسسات تحقیقاتی تبدیل شدند و تنها به آموزش‌های سطح کارشناسی می‌پرداختند، بعلاوه بخش تحقیقات و آموزش در سوئد نسبت به کشورهای دیگر مجزا هستند بسیاری از دانشجویان از مدرسان آموزشی شان و کارکنان بخش آموزش کارشناسی شاکی هستند که در حوزه تحقیقات درگیر نیستند.^۲

آژانس ملی آموزش سوئد تنها نهاد مسئول تعیین و تخصیص بودجه‌های ملی در جهت اجرای تحقیقات آموزشی در موسسات آموزشی سراسر کشور می‌باشد. مراکز آموزش عالی اعم از دانشگاه‌ها و دانشکده‌های کشور، مستقیماً از بودجه دولت تامین اعتبار می‌گردند. گفتنی است که بودجه‌های مذکور معمولاً در قالب اعتبارات علمی به دانشگاه‌ها و کالج‌ها پرداخت می‌گردد. بودجه‌های مصوب به تحقیقات آموزشی دانشگاه‌ها و کالج‌ها توسط انجمن تحقیقات علوم انسانی و اجتماعی سوئد با

^۱ Swedish national agency for higher education. ۲۰۰۶.

^۲ Government office to Sweden: ۲۰۰۸: higher education and research.

عنوان (HSFR) توزیع می‌گردد. آژانس ملی آموزش عالی نیز عهده دار مسئولیت ثبت آمار دانشگاه‌ها و کالج‌ها و ارائه نتایج حاصل از تحقیقات می‌باشد.^۱

تعداد رایانه‌ها در مدارس و مراکز آموزشی کشور سوئد در حال افزایش است. طبق آخرین آمار بدست آمده در سال ۲۰۰۱ به طور متوسط (در مدارس تحت نظارت شهرداری) تعداد یک رایانه به ازای هر ۶/۴ دانش‌آموز اختصاص یافته است و این در حالیست که در مدارس مستقل این رقم بر ۷/۹ بالغ گردیده و به نسبت سال ۱۹۹۵ از افزایش ۵۰ درصدی برخوردار گردیده است. اغلب رایانه‌ها در کلاسهای آموزشی و یا در اتاق‌های ویژه‌ای استقرار می‌یابند. بالغ بر سه چهارم مدارس پایه کشور سوئد به شبکه اینترنت متصل بوده و این میزان طی سال ۱۹۹۹ از افزایش چشمگیری برخوردار بوده است. این در حالی است که تا قبل از سال ۱۹۹۹ کمتر از نیمی از مدارس کشور به سیستم اینترنت مجهز بودند.

کمکهای آموزشی

ارائه مساعدت‌های آموزشی بخشی از تلاش جامعه سوئد در جهت فراهم نمودن فرصت و پیش شرط‌های لازم آموزشی برای شهروندان جوان و بزرگسال سوئدی، بدون در نظر گرفتن زمینه‌های اجتماعی و مالی آنان می‌باشد. سیاست مساعدت‌های آموزشی توسط انجمن ملی حمایت از دانشجویان (CSN) اجرا میگردد. در جولای ۲۰۰۱، نظام اصلاح یافته‌ای در جهت اختصاص مساعدت‌های تحصیلی به دانشجویان کشور به مورد اجرا گذارده شد. گفتنی است که نظام مذکور کلیه دانش‌آموزان دوره آموزش پایه و متوسطه، آموزش بزرگسالان، آموزش عالی و آموزش کودکان استثنائی را در

^۱ Swedish national agency for higher education: ۲۰۰۸

برمی‌گیرد. طبق آخرین آمار بدست آمده در سال ۲۰۰۰، حمایت تحصیلی از دانشجویان سوئدی بر یک میلیون نفر که عمدتاً در مقاطع تکمیلی متوسطه و آموزش عالی تعلیم می‌بینند، بالغ می‌گردد. علاوه بر این، بالغ بر ۲۷٪ دانشجویان ثبت‌نامی در مقاطع کارشناسی از بودجه تحصیلی برخوردار گردیده‌اند. در نگاهی کلی می‌توان گفت که مبلغ کل پرداختی به دانش‌آموزان و دانشجویان کلیه مقاطع تحصیلی بصورت بودجه بر ۸/۱۸ میلیارد کرون و بصورت وام بر ۲/۱۲ میلیون کرون بالغ می‌گردد.^۱

امکانات آموزشی

در سال ۱۹۹۹ به ازاء هر ۶ آموزگار ۱ رایانه در مدارس محلی وجود داشت و این در حالی است که در سال ۱۹۹۵ به ازاء هر ۱۲ آموزگار تنها ۱ رایانه وجود داشت. در سال ۲۰۰۰ این نسبت به اختصاص یک کامپیوتر به ازای هر چهار دانش‌آموز مقطع تکمیلی متوسطه تحت نظارت شهرداری‌ها بالغ گردید. قرار دادن کامپیوترها در اتاق‌های ویژه عمدتاً در مراکز تکمیلی آموزش متوسطه و نه در مدارس پایه رایج می‌باشد. علت این امر وجود دروس خاص کامپیوتری در مقطع تکمیلی متوسطه و لازمه دسترسی همزمان هر گروه به کامپیوتر شخصی می‌باشد که این مورد در خصوص مدارس پایه مصداق نمی‌یابد. گفتنی است که از هر ۱۰ مدرسه ۹ مدرسه به شبکه اینترنت متصل می‌باشند.^۲

^۱ Annual report: Swedish national agency for higher education: ۲۰۰۳

^۲ www.iranculture.ir

سیاستهای تحقیقاتی

هدف سیاست های آموزشی سوئد این است که این کشور در زمینه تحقیقات ، دارای تحقیقاتی تخصصی و گسترده باشد و همچنین در زمینه تحقیقات، کشوری پیشرو در سطح جهان باشد، دولت سوئد ۰/۰۴ از درآمد ناخالص ملی (GDP) خود را به کار های تحقیق و توسعه اختصاص داده است که برابر با ۸۲۰ یورو یا ۱۱۰۰ دلار سرانه تحقیقاتی برای هر دانشجو است.

از لحاظ کیفیت تحقیقات، فناوری محیط زیست سوئد یکی از دانش هایی است که این کشور را در رنج بالاتری نسبت به کشورهای پیشرفته قرار داده است، همچنین در زمینه فناوری نانو سوئد در سطح بالایی از تجارب تحقیقاتی قرار دارد، حدود ۳۰ شرکت نانو در سوئد، صرفاً به کار تحقیقات نانو مشغولند که عمدتاً وابسته به دانشگاههای این کشور هستند، شرکتهای بزرگی همچون ABB. Sandvik. Hoganas رقابت شدیدی در زمینه فناوری نانو دارند.

۰/۷۵ هزینه های تحقیقات در سوئد بوسیله شرکت ها تامین می شود، تحقیقاتی که هزینه آنها بوسیله دولت تامین می شود عمدتاً بوسیله دانشگاهها انجام می شوند که در سال ۱۹۹۷ بحدود ۰/۲۲ رسیده بود، بیشتر دانشگاهها هزینه های ثابت تحقیقاتی دارند و این بدین معنی است که آنها می توانند طرح های بلند مدت تحقیقاتی را طرح ریزی بکنند، دیگر تحقیقات بوسیله آژانس ها و انجمن های دولتی سوئد انجام می شود، برای مثال آژانس حفظ محیط زیست سوئد، مدیریت حفاظت محیط زیست سوئد و انجمن تحقیقات محیط زیست سوئد، انجمن های طراحی فضا و علوم کشاورزی و شرکت های خصوصی دیگر.^۱

^۱ Government office of Sweden: ۲۰۰۸

در سال ۲۰۰۶ حدود ۰/۵۱ پسران و ۰/۴۹ دختران در برنامه های تحصیلی پژوهشی - بنیادی شرکت کرده اند، بعلاوه ریز ارقام دانشجویان شرکت کننده در رشته های مختلف به شرح زیر می باشد:

در گروه علوم اجتماعی و انسانی میزان شرکت دختران بیشتر از پسران است، اما در علوم تجربی، شرکت پسران بیشتر از دختران است، در سال ۲۰۰۶ میزان شرکت دختران در رشته پزشکی ۰/۶۰ بوده است، ولی در رشته مهندسی و معماری حضور دختران حدود ۰/۳۱ بوده است.

درصد دانشجویان پژوهشگر دختر که مدرک دکتری گرفته اند

سال	درصد
۱۹۸۶	۰/۲۴
۱۹۹۶	۰/۳۳
۲۰۰۶	۰/۴۶

منبع: آمار سوئد (۲۰۰۷ . statistics Sweden)

بعد از اینکه دانشجویان مقطع دکتری تحصیل خود را به اتمام رساندند می توانند در بیشتر دانشگاه های دنیا بعنوان استاد و محقق مشغول بکار شوند، با این حال مردان اکثریت عمده را در این سطح در دانشگاه ها دارند، بررسی ها نشان می دهند که زنان با مدارک دکتری که در دانشگاه ها سمت استادی

را دارا هستند همچنان نسبت کمتری به مردان را در این سطح تشکیل می دهند، در سال ۲۰۰۶ تعداد استادان زن ۷۲۱ (۰/۱۷) از تعداد کل ۴۴۱۶ استادان را شامل می شدند.^۱

بورسیه های دانشجویی

دولت سوئد، آژانس ملی آموزش عالی را مسئول پرداخت هزینه بورس های دانشجویی قرار داده است، در سال ۲۰۰۵، ۱۹۱۷ دانشجوی مقطع تحصیلات تکمیلی از بورسیه دانشجویی استفاده کرده اند، ۵۰۰ نفر از آنها در همان موسسات استخدام رسمی شده اند، عمدتاً دانشگاههای تخصصی و قدیمی تر از بورسیه استفاده می کنند، بورسیه موسسات آموزش عالی بیشتر در حوزه فناوری بوده است، بسیاری از موسسات آموزش عالی رهنمودهایشان را اصلاح کرده و از بورسیه بعنوان وام های تحصیلی استفاده می کنند، تعدادی از موسسات بورسیه خود را از سال ۲۰۰۵ تا سال های اخیر از ۵۱۵ دانشجو به ۳۵۰ دانشجو کاهش داده اند.

برای افزایش وجه قانونی دانشجویان تحصیلات تکمیلی که از این بورس ها استفاده می کنند، آژانس ملی آموزش عالی سوئد نکات زیر را در نظر گرفته است:

- طرح بیمه استاندارد برای کلیه بورس کنندگان اجرا شود.
- بندها باید شامل ضوابط آموزشی باشد که موسسات آموزش عالی را به داشتن یک برنامه تامین بودجه مالی ملزم می کند.
- بکار بردن بورسیه بوسیله موسسات آموزش عالی باید مستمر باشد.^۲

^۱ Ministry of education and science- swedish national agency for higher education: ۲۰۰۷: report of higher education

^۲ swedish national agency for higher education: ۲۰۰۷ graduate education reform in Europe. Asia and American.

راهنمایی دانشجویان دوره دکتری:

دانشجویان دوره دکتری در طول دوره تحصیلی خود یک استاد راهنما دارند که در طول دوره تحصیلیشان به دانشجویان کمک و راهنمایی می‌رساند، اما بعد از جولای ۲۰۰۷ استاد راهنما اجباراً باید دو نفر باشد، گزارش دانشجویان در مورد عملکرد استاد راهنماییشان رضایت بخش بوده ولی بیشتر دانشجویان ادعا دارند که استادانشان وقت کمی را به بررسی کار آنها، راهنماییشان و بحث در مورد مسائل روش شناسی اختصاص داده‌اند، ۰/۴۰ دانشجویان گفته‌اند که استادانشان، فعالیت راهنمایی را بخوبی انجام نداده‌اند، بعلاوه بیش از ۰/۲۵ دانشجویان معتقدند که کم کاری استادان راهنما باعث کم کاری در فعالیت های پژوهشی بوده است.

از هر ۵ نفر استاد راهنما ۴ نفر مرد هستند، ۰/۹۰ دانشجویان پسر و ۰/۷۲ دانشجویان دختر استاد راهنمای مرد دارند.^۱

پست های آموزشی

قوانین آموزش عالی شامل قوانین مربوط به استخدام کارکنان آموزشی موسسات آموزش عالی هم می‌باشد، طبقه بندی کارکنان آموزشی شامل: پروفیسور یا اساتید (professor) که شامل پروفیسورهای مهمان می‌باشد- مدرسان ارشد (senior lecture) که شامل مدرسان ارشد مهمان هم می‌باشد- مدرسان (junior lecture) که شامل مدرسان مهمان هم می‌باشد- دستیار آموزشی اساتید (post doctoral)- مدرسان نیمه وقت (که دستمزد ساعتی به آنها پرداخت می‌شود) و مدرسان مهمان.

^۱ swedish national agency for higher education: ۲۰۰۷

مؤسسات آموزشی که میخواهند کرسیهای استادی داشته باشند خودشان در این زمینه میتوانند تصمیم گیری کنند، قوانین مربوط به استخدام، جذب و نگهداری و آموزش کارکنان آموزشی الزاماتی در پی دارد، برای مثال اینکه یک مدرس ارشد اگر الزامات مربوط به یک استاد را برآورده کند، باید بعنوان یک استاد استخدام شود، بعلاوه مهارتهای آموزشی باید بصورت موردی برای تقویت دانش کارکنان بکار رود، همچنین اهداف استخدام در آموزش عالی رویکردی نسبت به افزایش زنان در سطح علمی استادی داشته باشد، مؤسسات آموزشی سوئد ملزم هستند که از شش سطح مراتب علمی استخدام نمایند، هم اکنون ۳۶٪ مدرسان و محققان زن هستند در حالی که بیشتر از ۷۷٪ کارکنان رده های پایین زن هستند، نکته قابل توجه افزایش شمار زنان محقق میباشد که ممکن است در آینده هم اتفاق افتد، همینطور نسبت دانشجویان زن در سطح تحصیلات تکمیلی افزایش یافته و حالا به حدود ۴۵٪ می رسد، سهم زنان در مرتبه علمی استادی اکنون ۲۵٪ می باشد.^۱

ساختار سازمانی در مؤسسات آموزش عالی سوئد

سازماندهی ساختار درونی مؤسسات آموزش عالی به عهده خود آنهاست، رهنمودهای مشخصی وجود دارد که حدود فعالیت و قوانین مؤسسات و آموزش عالی را مشخص می کند، هر موسسه آموزش عالی یک هیات ریسه دارد، دولت رییس موسسه آموزش عالی را انتخاب می کند و عموماً در موسسه آموزشی مورد نظر استخدام نشده است.

هیات ریسه دانشگاه، از رییس و معاون رییس و حدود ۱۳ عضو تشکیل شده است، دولت اعضا عمده هیات ریسه را تعیین می کند، نمایندگان کارکنان آموزشی بوسیله انتخابات درونی موسسه انتخاب

^۱ swedish national agency for higher education: ۲۰۰۷. graduate education reform in Sweden.

می شوند و دانشجویان هم حق انتخاب سه نماینده را دارند، نمایندگان کارکنان حق شرکت و صحبت در جلسه هیات ریسه را دارند.

رییس دانشکده عموماً رییس هیات ریسه هم می باشد، معاون رییس عموماً بوسیله اعضا هیات ریسه انتخاب می شود و با تصمیم دولت برای شش سال سمت معاون را داراست، دیگر اعضا هیات ریسه برای سه سال انتخاب میشوند.

موسسات آموزش عالی که آموزش دوره دکتری را ارائه می دهند حتماً باید هیات ریسه داشته باشند، اگر گروه آموزشی یک موسسه آموزش عالی نتواند در مورد برنامه آموزشی اش تصمیمات مشخصی بگیرد، اعضا هیات ریسه در چارچوب وظایف خودش مسولیت طرح ریزی برنامه آموزشی را بر عهده می گیرند.

به استثنا موارد بالا که به اعضا هیات علمی، اعضا اداره کننده و دیگر اعضا موسسات آموزش عالی مربوط است، موسسات آموزش عالی در مورد ساختار درون سازمانیشان و اعضا اداره کننده و هیات علمی تصمیم گیری می کنند.^۱

اداره موسسات آموزش عالی سوئد

دانشگاهها و دیگر موسسات آموزش عالی در سوئد موسسات مستقلی هستند که بطور مستقیم در برابر دولت پاسخگو هستند، حدود ۱۴ دانشگاه و موسسه آموزش عالی در سوئد وجود دارد که عمدتاً دولتی هستند و این بدین معنی است که مسولیت نهایی دانشگاهها به عهده دولت می باشد.

^۱ swedish national agency for higher education. ۲۰۰۶

موسسات آموزش عالی سوئد موسساتی هستند که بصورت مستقل فعالیت می کنند و در مورد فعالیتهایشان و مدیریت کیفی و کمی شان به دولت بطور مستقیم گزارش می دهند، آنها مسئول توسعه استانداردهای آموزشی شان هستند، برای مثال اقداماتی در مورد تقویت وضعیت دانشجویان شامل روش های جدید آموزش است.

آژانس ملی سوئد مسئول نظارت، تقویت و ارزیابی از وضعیت کیفی موسسات آموزش عالی

است، یکی از وظایف آژانس جمع آوری و ارزیابی اطلاعات مربوط به موسسات آموزشی می باشد، یکی از مهمترین وظایف آژانس در این حوزه اجرای ارزشیابی کیفی دانشگاههاست، آژانس همچنین ارزشیابی های ملی را انجام می دهد ارزیابی ملی آموزش های دوره کارشناسی و تحصیلات تکمیلی، برنامه های ورودی یا جنبه خاصی از برنامه ها مثل امتحانات. وقتی که یک برنامه ارزشیابی شود عملکرد آن برنامه در تمام موسسات آموزش عالی که برنامه در آنها اجرا می شود ارزشیابی می شود، در ژانویه سال ۲۰۰۱ این ارزیابی به تمام برنامه ها و موضوعات گسترش داده شد، در طی یک دوره شش ساله کل برنامه های آموزشی تمام سطوح مورد ارزشیابی قرار گرفت.

یافته های عمده از تلاشهای این سالها این است که در اغلب موارد کیفیت بالا رفته و تفاوت بین موسسات متنوع بسیار کم شده است، اما مسائل بوجود آمده عمدتاً ناشناخته بوده اند، آنان به مشکلاتی ارتباط داشتند که به اصطلاح برنامه های با سروصدای کم یا کمبود منابع در بعضی موضوعات نامیده می شوند.

ارزیابی از برنامه ها سه هدف عمده را دنبال می کند: کمک به رشد آموزش، ارزشیابی از اینکه آیا برنامه ها مطابق با اهداف و فعالیتهای و امکانات و قوانین نظم آموزش عالی است و همچنین ارائه

اطلاعات برای دانشجویان برای مثال موقعی که آنها می خواهند برنامه تحصیلی و آموزشی خود را انتخاب کنند.^۱

پروژه بولونیا:

این برنامه به تغییر در نحوه پذیرش دانشجویان خارجی در دانشگاه های سوئد اشاره دارد که بعنوان طرح تسهیل سازی در جهت همسازی با قوانین اتحادیه اروپا بوجود آمده است که شامل اهداف زیر میباشد:

- همسان سازی درجات آموزشی و آسان سازی فهم دروس آموزشی که هدف آن همسان سازی مدارک دیپلم و استاندارد سازی برنامه ها و بخش های مختلف سیستم آموزش عالی است.
- همسان سازی واحد های درسی .
- ایجاد دو ترم تحصیلی در طول سال.
- افزایش تحرک بین دانشجویان، معلمان، محققان و مدیران.
- تقویت همکاریهای اتحادیه با تضمین کیفیت آموزش.
- تقویت جنبه های لازم در آموزش عالی.^۲

تامین بودجه آموزش عالی در سال ۲۰۰۷

^۱ swedish national agency for higher education

^۲ Swedish Ministry of Education and Science. ۲۰۰۷.

در سال ۲۰۰۷ درآمد مؤسسات آموزش عالی ۴۷/۵ میلیارد کرون سوئد بوده است، که معادل ۱/۵۴٪ تولید خالص ملی و ۷٪ تولید ناخالص ملی را داشته است، کمتر از نیمی از درآمدها مربوط به برنامه های سطح اول و سطح دوم و بیشتر از نیمی از درآمدها مربوط به برنامه های تحصیلات تکمیلی در سطح دکتری می باشد، ۸۸٪ بودجه دانشگاهی را دولت تامین می کند و بقیه آنرا انجمن های دیگر خصوصی و دولتی و همچنین از مالیاتها تامین می شود. هزینه سرانه دانشجویان سوئدی در سال ۲۰۰۷، ۷۴۳۰۰ کرون سوئدی بوده است، بودجه اختصاص یافته به نظام آموزش عالی ۵۸ میلیارد کرون برای سال ۲۰۰۷ بوده است. هزینه تحقیقات و توسعه در سوئد از طریق بودجه دولت و درآمدهای خود مؤسسات آموزشی تامین می شود، درآمد مؤسسات آموزشی از تحقیقات حدود ۲۵/۴ میلیارد کرون سوئدی و بودجه اختصاص یافته به تحقیقات و برنامه های دکتری از طرف دولت ۱۱/۸ میلیارد کرون می باشد.^۱

تامین بودجه سطح اول و دوم تحصیلی:

میزان بودجه آموزشی و تحصیلی دوره کارشناسی و کارشناسی ارشد در کشور سوئد بر مبنای تعداد دانشجویان تمام وقت و میزان عملکرد سالانه برآورد می شود، میزان تنوع بودجه به قلمرو رشته های تحصیلی وابسته است. بودجه آموزش های سطح کارشناسی به دست دولت تامین می شود و همیشه این نگرانی برای کارشناسان بودجه و کارشناسان آموزشی وجود داشته، که دولت

^۱ ministry of education and science: ۲۰۰۷ Report of higher education in Sweden.

احتمالا اعتبار بیشتر را به بودجه تحقیقاتی از بودجه آموزشی که درامدی حاصل نمی کند

تخصیص می دهد.^۱

تامین بودجه سطح دکتری :

مزیت عمده بودجه در سطح دکتری و تحقیقات اینست که هر ساله به مقدار از منابع خارجی

تامین می شود، گزارش خدمات عمومی نشان می دهد که بودجه مقطع دکتری و تحقیقات، باید

بین قلمرو رشته های علمی و تحقیقات و برنامه های آموزشی تقسیم شود، هر چند که تامین

بودجه تحقیقات در سطح بالایی بوسیله دولت انجام می پذیرد اما بطور روز افزونی در بودجه

غیر مستقیم دولت گنجانده شده و از منابع خارجی تامین میشود، از جمله:

- انجمن تامین بودجه تحقیقات دولت.

- موسسات خیریه.

- دولت های محلی.

- انجمن های ایالتی.

- شرکت ها و بخش خصوصی.^۲

اعتبار مالی دانشجویان دوره دکتری

^۱ Sofia: ۲۰۰۷ac

^۲ THE OFFICIAL GATE WAY TO SWEDEN.۲۰۰۷

هزینه های آموزشی و پژوهشی دوره دکتری از راههای مختلفی تامین مالی می شود، ۵۵٪ دانشجویان به شکل بورسیه استخدام می شوند و به این صورت هزینه های تحصیلی آنها از طریق موسسات در درون یا بیرون از نظام آموزش عالی تامین مالی می شوند.

برای تامین هزینه های تحصیلی در بین رشته های مختلف تنوع زیادی وجود دارد، مثلا دانشجویان دوره پزشکی هزینه های تحقیقاتی خود را از طریق کار بعنوان پزشک تامین می کنند یا در رشته های تکنولوژی بعضی دانشجویان توسط موسسات آموزش عالی بورس می شوند (حدود ۵۴٪ از این دانشجویان این راه را طی می کنند) همچنین ۱۱٪ از دانشجویان دوره دکتری بوسیله شرکتها و کمپانی ها استخدام می شوند بدین شیوه موسسات تجاری دانشجویان را استخدام کرده و شهریه آنها را متقبل می شوند.^۱

منابع مالی خارجی

بودجه ی که دولت بطور مستقیم در اختیار موسسات آموزش عالی قرار می دهد حدود ۶۰٪ از بودجه آنها را شامل می شود، سهم باقی مانده به منابع خارجی اختصاص می یابد که شامل انجمن تحقیقات و آژانس های منطقه ای همراه با حکومت محلی و انجمن های ایالتی ۲۵٪ و شرکتهای بخش خصوصی ۱۵٪ می باشند، میانگین تعداد تحقیقاتی که دانشگاهها با موسسات خارج از آموزش عالی انجام می دهند هر ساله در حال رشد است.

^۱ swedish national agency for higher education: ۲۰۰۸. Post graduate education reform in Sweden.

ورود به آموزش عالی در سوئد

کسانی که در سوئد به آموزش عالی وارد می شوند باید الزامات مربوط به پذیرش در آموزش عالی را انجام دهند، در واقع این به معنی موفقیت در اتمام آموزش های دوره متوسطه می باشد و یا معادل آن برای دانشجویان خارجی. برای بعضی پذیرش ها و برنامه های آموزشی الزامات خاصی علاوه بر موارد فوق وجود دارد، در واقع متقاضیان باید نمرات خاصی را در دروس خاصی در سطح دوم متوسطه بدست آورند.

اگر شمار دانشجویان از شمار ظرفیت ها بیشتر باشد متقاضیان بر اساس صلاحیت علمی شان در گروه های خاصی طبقه بندی می شوند و داوطلبان با رتبه بالا پذیرش می شوند.^۱

گزینش

برای شرکت و ثبت نام در موسسات آموزش عالی سوئد باید دانش آموزان گواهی پایان تحصیلات متوسطه از مدارس عالی یا مدارس آموزش بزرگسالان و یا گواهی دیپلم را از موسسات آموزشی خارج از سوئد را داشته باشند، و یا گواهی فراغت از تحصیل از مدارس (FOLK HIGH SCHOOL). اگر احیانا دانش آموزان متقاضی بیش از ظرفیت دانشگاه ها باشند گزینش آنها بر اساس نمرات تحصیلی دوره متوسطه سطح بندی می شود. بعلاوه دولت در مارس سال ۲۰۰۷ اعلام کرد که نمره ریاضی، زبان انگلیسی به سایر گواهی ها برای پذیرش در دانشگاه ها افزوده می شود، در بعضی دانشگاه ها دانش آموزان برای ورود به

^۱ swedish national agency for higher education: ۲۰۰۸.

دانشگاه‌ها ملزم به گذراندن دروس پیشرفته در موضوعات متفاوت می‌باشند که در برنامه‌های مدارس دولتی گنجانده شده است.

ضوابط گزینش

حداقل یک سوم ظرفیتها به دانش‌آموزانی اختصاص دارد که نمرات نهایی تحصیلی آنها در سطح بالایی قرار دارد و همچنین یک سوم ظرفیت‌ها بر مبنای آزمونی (آزمون استعداد آموزشی سوئد) است که از داوطلبان گرفته می‌شود، بعلاوه موسسات آموزش عالی سوئد مجاز هستند که حداقل یک سوم ظرفیتشان را بر اساس تجارب آموزشی و یادگیری قبلی دانش‌آموزان، استعداد در حوزه‌ای خاص و مصاحبه با داوطلبان تخصیص دهند.

آزمون استعداد مدرسه‌ای آزمونی است که دانش و مهارت دانش‌آموزان را اندازه‌گیری می‌کند و توانایی داوطلبان را در رشته‌های آموزشی آموزش عالی را نشان می‌دهد. انجمن ملی سوئد در آموزش عالی مسئول برگزاری و توسعه این آزمون است، آزمون هر سال دو بار در تمام موسسات آموزش عالی و در تمام کشور برگزار می‌شود، این آزمون سنجش استعداد برای رشته‌های آموزش عالی، فقط در سوئد انجام می‌شود.^۱

برای اطلاعات بیشتر می‌توان به سایت زیر مراجعه کرد:

<http://www.studera/۲۴۱.html>

^۱ swedish national agency for higher education: ۲۰۰۸.

کارکنان آموزش عالی

تعداد کارکنان آموزش عالی بعد از کاهش در سال تحصیلی ۲۰۰۵/۲۰۰۴ به کندی رو به افزایش است، تعداد کارکنان در سال ۲۰۰۷، ۶۴۳۰۰ نفر بود، این افزایش با استخدام کارکنان رسمی یا تمام وقت مرتبط می باشد، در سال ۲۰۰۷ تعداد کارکنان موقت یا پیمانی با تعداد دانشجویان دکتری به ۵۰۶۰۰ نفر می رسید.

۴۵٪ از استخدامی ها در آموزش عالی مشغول تدریس یا تحقیق می باشند، کارکنان دیگر شامل مدیران، کارکنان فنی، کتابداران، و یا کارکنان پیمانی هستند در سال ۲۰۰۷ تعداد کل محققان و مدرسان ۲۳۶۰۰ نفر بوده اند که افزایش ناچیزی نسبت به سال ۲۰۰۶ داشته است.

بزرگترین طبقه بندی مربوط به کارکنان مدرسان ارشد و محققان ارشد است که هر کدام ۲۷٪ از سهم کارکنان را در بخش مدرسان و محققان دارا هستند. استادان ۱۷٪ از آمار را شامل می شوند و دیگر گروه کارکنان محقق و مدرسان اند که ۱۸٪ از آمار را دارند. کارکنان مدیریتی و فنی ۷٪ کل آمار را بخود اختصاص داده اند، و سرانجام ۴٪ کارکنان گروه آموزش و تحقیق را محققان متخصص را تشکیل می دهند و ۲٪ هم مدرسان حق التدریس می باشند.^۱

بزرگترین گروه کارکنان مربوط به رشته علوم اجتماعی با ۵۶۰۰ کارمند تمام وقت هستند، که بعد از آن رشته تکنولوژی با ۴۲۰۰ نفر و علوم انسانی و علوم دینی، علوم تجربی هر کدام با ۳۰۰۰ نفر کارمند بیشترین کارمند را دارا هستند.^۲

^۱ post doctoral research report of higher education. ۲۰۰۸.

^۲ Sofia: ۲۰۰۸

عدم توازن جنسیتی کارکنان

کم و بیش تعداد یکسانی از زنان و مردان در آموزش عالی استخدام شده اند، اما اگر بر اساس طبقه و رشته کارکنان تجزیه و تحلیل شود توازن جنسیتی بسیار ناهموار است، نسبت زیادی از زنان در گروه مدرسان و محققان قرار ندارند برای مثال ۸۹٪ نظافتچی‌ان در دانشگاه‌ها را زنان تشکیل می دهند، ۷۹٪ کارکنان اجرایی و ۷۳٪ کتابداران زن می باشند. از طرفی دیگر زنان شمار کمی از کارکنان آموزشی و تحقیقاتی را شامل می شوند که حدود ۴۲٪ را شامل می شوند، نسبت کم زنان بخوبی در میان کسانی که درجه استادی دارند تنها با ۱۸٪ مشخص است، هر چند این جدول در چند سال گذشته به نسبت هر سال ۱٪ در صد افزایش می یابد اما تنها گروه کارکنان آموزشی که زنان در آن در اکثریت می باشند گروه مدرسان^۱ می باشند که ۵۷٪ این گروه هستند، نسبت استادان زن در همه گروه‌های سنی کمتر است، یک دلیل اینست که زنان نسبت به مردان زمانی که مدرک پروفیسورا میگیرند مسن تر هستند، در بین مدرسان ارشد و محققان ارشد^۲ و مدرسان نسبت سنی زنان به مردان بالاتر است، در دیگر گروه‌های کارمندی قسمت آموزش توزیع زنان و مردان به نسبت در همه گروه‌های سنی یکسان است، اما توازن سنی بین زنان و مردان در آموزش عالی در حال پیشرفت است، آنجایی که کارکنان گروه آموزش و تحقیق مشغول فعالیت هستند، بزرگترین پیشرفت از سال ۱۹۹۵ تاکنون در گروه مدرسان و محققان ارشد زن اتفاق افتاده است، جایی که نسبت زنان در مورد اول ۱۶٪ و در مورد دوم ۱۵٪ اتفاق افتاده است در بین مدارج استادی نسبت زنان ۱۰٪ افزایش داشته است.

^۱ junior lecture
^۲ post doctoral

تجزیه و تحلیل آماری نشان می دهد که نسبت زنان همچنان در مدارج استادی کم است، چون تنها ۲۵٪ استادان زن میباشند و آنها درجه استادی را دیرتر از مردان در زندگی شان کسب کرده اند، به رغم این موارد افزایش در استخدام زنان در سال ۱۹۹۵ از ۱۶٪ به ۲۵٪ در سال ۲۰۰۶ رسیده است، در سال ۲۰۰۷ نیمی از مدرسان تازه استخدام شده زن بوده اند، که افزایشی معادل ۲۶٪ از سال ۱۹۹۵ به حدود ۵۲٪ در سال ۲۰۰۶ را نشان می دهد بعلاوه در استخدام مربوط به محققان ارشد استخدام زنان از ۲۹٪ به ۳۸٪ رشد داشته است.^۱

بودجه تحقیقاتی

تامین بودجه سطح دکتری و تحقیقات آموزشی عمدتاً از طریق دولت بطور مستقیم انجام می شود که در بین موسسات آموزش عالی تقسیم می شود، بعلاوه هزینه های تحقیقاتی هم از هزینه های عمومی که بوسیله آژانس های تامین بودجه دولت تامین می شود می آید، در سال ۲۰۰۷ بودجه تحقیقات آموزشی و برنامه های سطح دکتری بالغ بر ۲۵/۴ میلیارد کرون سوئد بوده است، در واقع ۱۵۰ میلیون نسبت به سال گذشته افزایش یافته است.

بودجه تامین شده برای موسسات آموزشی جهت تحقیقات آموزشی و تحصیلات دوره دکتری که به صورت مستقیم توسط دولت در سال ۲۰۰۷ صورت گرفته، روی هم رفته ۱۳/۲ میلیارد کرون بوده است که در مقایسه با سال ۲۰۰۶ با بودجه حدود ۱۳/۳ میلیارد کاهش اندکی داشته است، بودجه تامین شده توسط ایالتها تا حدودی افزایش داشته است در حالیکه بودجه تامین شده از منابع خارجی تا

^۱ swedish national agency for higher education: ۲۰۰۸

حدی کاهش یافته است، نسبت بودجه مالی موسسات آموزش عالی در سال ۲۰۰۷، ۵۲/۷ میلیارد بوده که این رقم در سال ۲۰۰۶ حدود ۵۳ میلیارد کرون بوده است.^۱

رشد عمده در تامین بودجه در طی یک دوره ۱۰ ساله

در سال ۱۹۹۷ کل بودجه برای آموزش های سطح دکتری و تحقیقات علمی ۲۲/۳ میلیارد کرون بوده است، که از آن موقع تابحال هر ساله حدود ۴ میلیارد کرون افزایش یافته است، تامین بودجه از طریق دولت از ۱٪ به ۹٪ افزایش یافته است، در حالیکه درآمدها از منابع خارجی حدود ۲۶٪ افزایش یافته است، در سال ۲۰۰۷، ۸/۲٪ این درآمدها از منابع عمومی بوده است. بنابراین تاثیر مهمی روی توازن بین بودجه از منابع عمومی و خصوصی داشته است، تحقیقاتی که بوسیله سازمانهای مختلف حمایت می شوند نسبت کمی از تحقیقات آموزش عالی را شامل می شوند، در کل هزینه های تحقیقاتی که بوسیله سازمانها حمایت مالی شده اند تنها ۱/۷ میلیارد در سال ۲۰۰۷ می باشد از این نظر نسبت به سال ۲۰۰۶ رشد کمی داشته است، هر دانشگاه عمدتاً از هزینه های تحقیقاتی که حمایت شده اند سالانه حدود ۳۰۰ تا ۴۰۰ میلیون کرون درآمد دارد، شرکتهای سوئدی حدود ۳۲٪ از این درآمد را ایجاد میکنند، شمار قابل توجهی از این تحقیقات حمایت شده از بخش دولتی به دانشگاهها ارائه می شوند از طریق آژانس های دولتی، حکومتهای محلی و انجمنهای ایالتی که حدود ۴۵٪ از درآمدها را شامل می شود.^۲

^۱ Government office of Sweden: ۲۰۰۸

^۲ calstrom :۲۰۰۸

تحکیم ارتباط بین بخش صنعت و دانشگاهها

سهم بزرگی از بودجه دولت بطور مستقیم صرف تحقیقات می شود، و به موسسات تحقیقاتی خصوصی اختصاص نمی یابد، این جهت گیری متمرکز بسوی دانشگاهها ممکن است مشکلاتی را در تبادل دانش بین دانشگاهها و بخش صنایع بوجود آورد، که شامل افزایش شمار دانشجویان سطح دکتری در بخش صنعت، ایجاد شرکتهای تحقیقاتی تخصصی مرتبط با دانشگاهها و ورود برنامه های تحصیلات تکمیلی به بخش صنعت می باشد، در این راستا دولت در حال اتخاذ سیاستهایی جهت ارتباط متقابل و همکاری گسترده صنایع و بخش دانشگاهی است.^۱

نرخ استخدام

طبق گزارش آمار نیروژ در سال ۲۰۰۷، هر ساله وضعیت ارتباط دانشگاهها و بازار کار در سوئد نسبت به سالهای گذشته بهتر می شود، نرخ استخدام در سال ۲۰۰۴ حدود ۷۳٪ از فارغ التحصیلان دانشگاهها در سال ۲۰۰۳ را در بر گرفته است، در سال ۲۰۰۵ این آمار به ۷۹٪ رسید و در سال ۲۰۰۸ طبق آمار ۹۷٪ فارغ التحصیلان وارد بازار کار شدند. که در این مورد می توان به اصلاحات گذشته کشور سوئد، بخصوص در سالهای ۱۹۹۰ و ۱۹۷۰ رجوع کرد که نتایج آن را می توان اکنون مشاهده کرد.

حمایت از پروژه های تحقیقاتی بزرگ و تخصصی

در جهت تلاش برای حمایت از پروژه های تحقیقاتی بزرگ و تخصصی ۱۰ میلیارد کرون (sek) در یک دوره ۱۵ ساله برای برنامه های تحقیقاتی بین المللی به صرفه اختصاص داده شده است. در مجموع این هزینه در هفت حوزه تقسیم شده است: ۶۰٪ برای تحقیقات راهبردی (حمایت از تحقیقات

^۱ Swedish Ministry of Education and Science. ۲۰۰۸.

تکنولوژیکی، علمی و پزشکی) ۲۵٪ برای تحقیقات راهبردی محیطی و ۱۵٪ برای تحقیقات در علوم انسانی و اجتماعی (وزارت آموزش و علوم سوئد) بنابر این «مراکز برتر» در دانشگاهها و کالج ها ایجاد شده اند، این مراکز بوسیله مدیریت توسعه فنی و صنعتی سوئد تامین مالی می شوند.

بعلاوه سیاست گذاری روی انعطاف پذیری، بین المللی کردن و جذب متمرکز است، انعطاف پذیری برای توسعه محیطهای تحقیقاتی سازنده و برای برابری کردن با رشد سریع دانش لازم است، افزایش کثرت گرایی و استقلال نظام دانشگاهی فرصتهایی را برای رسیدن به انعطاف پذیری را امکان پذیر می کند، جذب تحقیقات بیشتر هم برای توسعه صنایع سوئد و هم برای بالا بردن کیفیت آموزش و تحقیق در دانشگاهها مهم است، برنامه ویژه ای برای زنان در بخش آموزش عالی ارائه شده است.

در دهه ۱۹۸۰ حول اینکه آیا آژانس ویژه ای برای طراحی و اجرای برنامه های تحقیقاتی در سطح دانشگاهی مثل مدل آموزشی آمریکا لازم است؟ پیشنهادهایی ارائه شد، هر چند این پیشنهادات حمایت های قاطعی از طرف دیگر دانشگاهها و دیگر موسسات که آژانس های تحقیقاتی داشتند پیدا نکرد، این بحث در سال ۱۹۹۳ با لایحه پیشنهادی دولت در تحقیقات نوسازی شد.

اصلاحات بوجود در آمده در بالا باید منجر به ایجاد ساختار آموزشی در آموزش عالی بشود که بتواند چالش های آینده جهان را حل و فصل کند. در ادامه ایجاد چنین ساختاری، تغییر روند سیستم آموزشی و تحقیقاتی سوئد در پروژه ای بنام «agenda ۲۰۰۰ : دانش و رقابت در قرن آینده» انجام شد، این پروژه استراتژی را برای پیوند سیاست های آموزشی، دانشگاهی و تحقیقاتی بهم طراحی کرد، سیاست گذاری بر اساس اعتقاد به این اصل بود که دولت و پارلمان نباید در مسائل کوچک مربوط به نظام

آموزشی و تحقیقاتی دخالت کنند، اما بجای آن باید روی تشویق افراد برای تلاش در جهت کسب درجات بالای علمی تلاش کنند.^۱

الگوهای حمایتی دانشجویان دکتری

قبل از دهه ۱۹۸۰، دانشجویان دوره تحصیلات تکمیلی خارج از بودجه تحقیقاتی که به هر کدام از دانشکده ها یا دانشگاهها داده می شد، حمایت مالی می شدند، دادن اعتبار مالی به دانشجویان بر اساس تصمیم گیری اعضای هیات علمی موسسه بود، گروه هیات علمی می توانست بر حسب شرایط هزینه ها را برای دوره تحصیلات تکمیلی یا دوره های پایین تر صرف کند.^۲

الگوهای استخدامی

رشد سریع تعداد دانشجویان در دهه ۱۹۶۰ دوره تحصیلات تکمیلی، باعث بالا رفتن نگرانی در مورد فرصتهای شغلی مناسب برای فارغ التحصیلان در آینده شد، کمیته دولتی در این زمینه تشکیل شد و یک برنامه کیفی که یک سیستم پیچیده برای توازن در استخدام و تقاضا در آموزش سطح تحصیلات تکمیلی بود، بطور موقت مورد اجرا قرار گرفت. در دهه ۱۹۸۰ ارتباط بین بازار کار و آموزش های تحصیلات تکمیلی بر اساس ملاحظه های کیفی زیادتری مورد توجه قرار گرفت، سیاستهای دولت در دهه اخیر عمدتاً بر رشد همکاری بین بخش صنایع و بخش تحقیقات جهت بالا بردن کیفیت تحقیقات می باشد.^۳

^۱ Swedish Ministry of Education and Science. ۲۰۰۷.

^۲ Zetterblom, G. ۱۹۹۳.

^۳ Kyvik & Tevede. ۱۹۹۸.

اطلاعات اندکی در مورد استخدام دانشجویان دوره دکتری در سوئد وجود دارد، آمارها نشان می دهند که دانشجویان دوره دکتری، که در سال ۱۹۹۱ پذیرش شده اند تا ۱۹۹۴ استخدام شده اند ۱۴٪. استخدامی ها در حین تحصیل انجام شده است، تفاوت زیادی بین رشته های مختلف که در دانشگاهها استخدام شده اند وجود دارد حدود ۵۰٪ دانشجویان رشته های علوم اجتماعی در دانشگاهها استخدام شده اند، نرخ مشابه استخدام در رشته های علوم انسانی و تجربی ۴٪ و ۵۰٪ می باشد کمترین سهم استخدامی ها در دانشگاهها مربوط به رشته های پزشکی است.^۱

^۱. Kyvik & Tevede. ۱۹۹۸.

نروژ

نروژ یکی از ثروتمندترین کشورهای عضو در همکاریهای سازمان توسعه همکاریهای اقتصادی اروپاست (OECD)، که این امر بخاطر منابع غنی نفتی و گازی است، اما علت بارزتر از این مورد، مدیریت بر این منابع است، بعلاوه نرخ بیکاری این کشور پایین است و مشارکت زنان در بخش های مختلف بعنوان نیروی کار بالاترین نرخ را در OECD دارد، جمعیت این کشور ۴۶۰۰۰۰۰ نفر می باشد که نسبت به وسعت سرزمینش نسبتاً کم می باشد. این کشور با کشورهای سوئد، فنلاند و روسیه همسایه است. پادشاهی نروژ همچنین بر جزایر اسوالبرد و ژان ماین که در قطب قرار دارند حکومت می کند.

پس از جنگ جهانی دوم، نروژ رشد اقتصادی سریعی را تجربه کرد. رشدی که امروزه نروژ را به یکی از ثروتمندترین کشورهای جهان تبدیل کرده است.

تاریخ نروژ

نروژ از قدیمی ترین حکومت های پادشاهی اروپا محسوب می شود که هنوز هم به قوت خود باقی است. اولین حکومت پادشاهی به سال ۹۹۴ میلادی و ورود وایکینگ ها به منطقه فعلی نروژ بر می گردد که یک وایکینگ به نام اولاف تریکوانسون با پذیرفتن آیین مسیحیت خود را پادشاه نامید. در

سال ۱۳۹۷ میلادی نروژ و دانمارک یک اتحادیه را تشکیل دادند که چهار قرن پایدار ماند. در سال ۱۸۱۴ سوئد پیشنهاد ادغام نروژ را در خاک خود کرد ولی با مقاومت نروژ مواجه شد سپس با یک حمله برق آسا نروژ را اشغال نمود اما پذیرفت که نروژ کماکان قانون اساسی خود را حفظ کند. با رشد احساسات ناسیونالیستی در قرن ۱۹ میلادی با برگزاری یک رفراندوم در سال ۱۹۰۵ نروژ از سوئد جدا شد. در سال ۱۹۱۴ و با شروع جنگ جهانی اول، نروژ بی طرفی خود را در جنگ اعلام کرد. این جنگ خسارات سنگینی به صنعت کشتیرانی نروژ وارد کرد. در آغاز جنگ جهانی دوم در سال ۱۹۳۹ نروژ باز هم بی طرفی خود را در جنگ اعلام کرد با این حال با حمله آلمان نازی مواجه گشت و برای ۵ سال بین سال‌های ۱۹۴۰ تا ۱۹۴۵ در اشغال آلمان نازی باقی ماند. در سال ۱۹۴۹ نروژ بی طرفی خود را ترک گفت و به سازمان پیمان آتلانتیک شمالی (ناتو) پیوست. کشف نفت و گاز از سواحل جنوبی نروژ واقع در دریای شمال در اواخر دهه ۶۰ میلادی اقتصاد نروژ را به یکباره متحول کرد.

از سال ۱۰۰۰ به بعد نروژ موقتا به تصرف قوای مشترک شاهان سوئد و دانمارک درآمد. در حقیقت می‌توان گفت تاریخ نروژ در تمام طول هزار ساله اخیر بستگی فراوانی به تاریخ سوئد و دانمارک داشته است.

در بیست و هشتم مارس ۱۸۱۴، کنگره وین، به پاس خدماتی که سوئد در شکست قوی ناپلئون بناپارت امپراتور فرانسه کرده بود نروژ را برخلاف میل مردم آن ضمیمه خاک سوئد کرد و همراه با آن جزیره ایسلند نیز که متعلق به نروژ بود به سوئد واگذار شد.

به این ترتیب استقلال داخلی نروژ عملاً از بین رفت و نروژیان سر به شورش برداشتند و خواستار حکومتی مستقل شدند.

سرانجام رهبران سوئد و نروژ با استقرار سلطنت دوگانه به توافق رسیدند. وضع نروژ تا روز پانزدهم اکتبر ۱۹۰۵ به همین روال باقی ماند و در این تاریخ پس از سالها مبارزه، سرانجام استقلال مسالمت‌آمیز این کشور از سوئد به دست آمد.

اقتصاد نروژ

به دنبال کشف منابع عظیمی از نفت و گاز طبیعی در دهه‌های ۱۹۶۰ و ۷۰، نروژ تبدیل به یکی از بزرگترین تولیدکنندگان نفت اروپا شد و در عین حال دومین صادر کننده محصولات آبی (از لحاظ ارزش) در دنیا می‌باشد. این کشور بعد از جنگ جهانی دوم رشد اقتصادی سریعی داشته و اکنون جزو ثروتمندترین کشورهای دنیا است. نروژ از لحاظ شاخص توسعه انسانی از سال ۲۰۰۱ تا ۲۰۰۶ در رتبه نخست دنیا قرار داشته است نروژ یکی از بزرگترین ارقام درآمد سرانه در اروپا داراست.

تولید ناخالص داخلی نروژ ۲۵۷/۴ میلیارد دلار است که از این نظر در رتبه دوم جهان قرار دارد. نیروی کار این کشور ۲/۵ میلیون نفر است که چهار درصد آنها در بخش کشاورزی، ۲۲ درصد در بخش صنعت و ۷۴ درصد در بخش خدمات مشغول به کار هستند. نرخ بیکاری در این کشور ۲/۴ درصد است و نرخ تورم در آن ۰/۴ درصد.

محصولات صادراتی این کشور شامل نفت و مشتقات آن، ماشین‌آلات و تجهیزات، آهن‌آلات، مواد شیمیایی، کشتی و ماهی است که به کشورهای انگلیس (۸/۲۶) درصد، آلمان (۳/۱۲) درصد، هلند (۳/۱۰) درصد، فرانسه (۲/۸) درصد، سوئد (۶/۴) درصد و آمریکا (۷/۵) درصد صادر می‌شود.

محصولات وارداتی آن شامل ماشین‌آلات و تجهیزات، مواد شیمیایی، آهن‌آلات و مواد خوراکی است که از کشورهای سوئد (۱۵) درصد، آلمان (۱۳/۵) درصد، دانمارک (۹/۶) درصد، انگلیس (۴/۶) درصد، چین (۳/۵) درصد و هلند (۴/۱) درصد وارد می‌شود.

سه کشور نخست جهان بر اساس درآمد سرانه

لوکزامبورگ	۹۰۰۰ دلار
نروژ	۷۰۰۰ دلار
ایسلند	۶۰۰۰ دلار

منبع: آمار نروژ، ۲۰۰۶ (۲۰۰۶: statistics norway)

ساختار عمومی آموزش عالی

نظام آموزش عالی کشور نروژ به دو بخش عمده و اساسی (بخش دانشگاهی و بخش کالج) تقسیم می‌گردند. بخش دانشگاهی شامل دانشگاهها و کالجهای دانشگاهی است. این مؤسسات به تحقیق و پژوهش و به آموزش در مقاطع کارشناسی و کارشناسی ارشد و دکتری می‌پردازند.

چهار دانشگاه در نروژ وجود دارد. دانشگاه OSLO، که در سال ۱۸۱۱ تاسیس گردید، دانشگاه BERGEN و دانشگاه نورژی علوم و تکنولوژیک که قبلاً به عنوان دانشگاه Trondheim شناخته میشد، دانشگاه Tromsq که شمالی ترین دانشگاه در جهان می باشد.

علاوه بر این، شش کالج دانشگاهی نیز وجود دارد. که برنامه های آنها قبل از سال ۲۰۰۱ مربوط به سطح کارشناسی بود ولی از اصلاحات سال ۲۰۰۱ به بعد آموزش های سطح تحصیلات تکمیلی را هم ارائه می دهند، تمرکز این موسسات بر خلاف دانشگاهها بیشتر روی آموزش است تا تحقیق.

این مؤسسات شامل دانشگاه کشاورزی نروژ، کالج نورژی دامپزشکی، مدرسه نورژی مدیریت اقتصاد و تجارت، دانشگاه نورژی تربیت بدنی و ورزش، آکادمی موسیقی ایالتی نروژ و مدرسه معماری OSLO میباشد.

بخش کالج شامل ۲۶ موسسه است که تمرکز عمده آنها روی آموزشهای فنی و دوره کوتاه مثل کارشناسی و برنامه های ضمن خدمت است این کالجها در برگیرنده و ارائه کننده برنامه های آموزشی یک تا چهارساله میباشد که منتج به کسب صلاحیت در آموزش، مهندسی، مدیریت دولتی، تأمین اجتماعی، موسیقی، آموزش بهداشت و ... میگردد.^۱

تاریخچه آموزش عالی

قبل از شکل گیری دانشگاه نروژ، نورژیها برای تحصیلات عالی به دانمارک می رفتند و در آنجا درس می خواندند. چون کشور نروژ تا قبل از قرن نوزدهم ضمیمه خاک دو کشور سوئد و دانمارک بود.

^۱ www.iranculture.ir

نظام آموزش عالی نروژ بعد از جنگ دوم جهانی، می تواند به عنوان نظامی که از نظام آموزش عالی آلمان نشأت گرفته توصیف شود، بر اساس گزارشات، این امر اشاره دارد به کنترل شدید دولت روی ورودیها به آموزش عالی (موسسات، منابع، کارکنان، برنامه ها، دانشجویان) در عین حال روی نگرش لراندها که در ارتباط با دیدگاه سنتی همبولت بود تاکید می شد.^۱

توسعه آموزش عالی در یک دوره ۵۰ ساله

اولین دانشگاه نروژ در سال ۱۸۱۱ بنام دانشگاه اسلو بوجود آمد، سه سال بعد از آن دولت نروژ از دانمارک مستقل شد، در سال ۱۹۳۸ شمار دانشجویان ۴۲۰۰ نفر بود که پس از آن ۵۶۰۰ نفر رسید در آن موقع موسساتی برای آموزش های کشاورزی، دندان پزشکی، فناوری، الهیات، تکنولوژی و تجارت ایجاد شد. دانشگاه برگن در سال ۱۹۴۷ بوجود آمد با وجود این تعداد دانشجویان در نروژ بعد از این تا سال ۱۹۵۸ افزایش نیافت و در همان رقم ۵۶۰۰ نفر ماند.

شروع گسترده در سال ۱۹۵۷، سال پرتاب سفینه اسپاتینیک به فضا اتفاق افتاد، در سال ۱۹۶۰ شمار دانشجویان در نروژ به ۹۶۰۰ نفر رسید یک افزایش ۷۰٪ در ۴ سال، نشانی از یک رشد سریع با تمام قدرت نبود، افزایش تقاضا در آموزش عالی نمی توانست بوسیله شمار بالای داوطلبان گروه سنی خاصی و تعهد جهت افزایش گزینه های استخدامی توضیح داده شود، بلکه در نروژ مثل بسیاری از کشورها این رشد احتمالاً نتیجه بالا رفتن انتظارات فرهنگی و اجتماعی بوده است با این وجود الزامی برای طراحی توسعه آموزش عالی بوجود آمد.

^۱ Nokut (history of higher eda . in Norway)

از چشم انداز ملی، کمیسیونی بوجود آمد که بوسیله معاون منطقه ای پرکلیپ وزیر دارایی سرپرستی می شد، در سال ۱۹۶۱ گزارش این کمیسیون برآورد کرد که تا سال ۱۹۷۰ نیاز به ۳۰۰۰۰۰ ظرفیت لازم می باشد، اما بنظر رسید چنین افزایش ظرفیتی در این مدت غیر منطقی و غیر واقعی باشد بنابراین دولت طرحی برای ایجاد ۱۸۰۰۰ ظرفیت تا سال ۱۹۷۰ ارائه کرد، این طرح در سال ۱۹۶۲ بوسیله دولت پیگیری شد و در سال بعد بوسیله پارلمان به تصویب رسید.

در سال ۱۹۷۰ حدود ۳۰۰۰۰ دانشجوی در دانشگاه های نروژ مشغول به تحصیل بودند و هنوز علائمی از فشار رشد ظرفیتها وجود نداشت، کمیسیون ملی بعدی بوسیله کریستین اتوسن سرپرستی می شد، پدر خدمات دانشجویی در نروژ بعنوان رییس از رییس پیشین قوانین گسترده تری به اجرا گذاشت.

- پیشنهاد وسایل وامکانات برای بهتر کردن زمان آموزش و ظرفیتها.

- توجه به جایگزین هایی برای موسسات آموزش عالی برای آموزش های در سطح پایین.

- برآورد ظرفیتها در یک چشم انداز بلند مدت.

در سالهای ۱۹۶۶ تا ۱۹۷۰ کمیسیون اتوسن پنج گزارش ارائه کرد که اولی مربوط به افزایش ظرفیت دانشگاهها تا سال ۱۹۸۵ به ۱۰۰۰۰۰ نفر بود، پیشنهاد بعدی یک دوره آموزشی سه ساله و یک دوره دو و بعد سه ساله به ترتیب برای درجات دانشگاهی بود، بعلاوه یادگیری مادام العمر به آموزش وارد شد، گزارش سوم جهت یک سیستم کالجهای منطقه ای برای آموزش های فنی و حرفه ای و دوره های آموزشی کوتاه مدت بود و برای اولین بار کالجهای منطقه ای ایالتی در سال ۱۹۶۹ فعالیتهاشان را شروع کردند، روشهای نوین تدریس پیشنهاد شد و تمرکز روی این مسئله بود که ۴۰ سال بعد نتیجه یادگیری و روح رقابت چی خواهد بود، بعلاوه محتوا و کیفیت برنامه های تحصیلی یک مسولیت

نهادی شد، سیستم واحدی باید تحرک آموزشی بین موسسات را آسان کند که شامل انتقال از دانشکده به دانشگاه می باشد، بعد اجتماعی آموزش عالی اینگونه تعریف شد: صرفنظر از شرایط اقتصادی- اجتماعی کیفیت آموزش متقاضیان به عهده موسسات آموزش عالی است.

پیگیری بسته پیشنهادی اتوسن در گزارش دولت در پارلمان در سال ۱۹۷۳ مطرح شد، با تغییر دولت این بسته به سال ۱۹۷۵ موکول شد و کمیسیون اتوسن یک ظرفیت ۱۰۰۰۰۰۰ را پیشنهاد کرد که پارلمان و دولت آنرا به ۸۰۰۰۰۰ نفر کاهش داد، آموزش معلمان، پرستاران و دیگر گروهها در آموزش عالی تقویت شد و مدارس تخصصی این گونه برنامه ها در کنار کالجهای ایالتی بوجود آمدند و یک یک نظام آموزش عالی دوگانه بوجود آمد (تلفیق برنامه های عملی و نظری). گزارش دولت در اواسط دهه ۱۹۸۰ الزاماتی را بوجود آورد که هدف تنظیم ظرفیت برآورده شده ۱۰۰۰۰۰۰ نفری توسط کمیسیون اتوسن بود، ۵۰۰۰۰۰ ظرفیت تحصیلی در دانشگاهها و ۵۰۰۰۰۰ ظرفیت هم در بخش کالج.

رشد اقتصادی، نیاز به متخصصان، تقاضای مداوم برای آموزش در سطوح بالاتر، افزایش شمار ثبت نامی ها، ارتقاء سطوح درآمدها باعث سرمایه گذاری در آموزش عالی شد.^۱

در طول سالهای بین ۱۹۶۵ و ۱۹۹۵ مؤسسات آموزشی عالی نیروژ رشد سریعی را تجربه کردند و بعنوان عنصر اصلی مدرنیزاسیون مدنظر قرار گرفتند. توسعه مؤسسات تولیدکننده دانش، مؤسسات پژوهشی و آموزشی، بعنوان عامل کلیدی در فرایند تغییر مورد توجه قرار گرفت.

نظام آموزش عالی موضوع تلاشها بود، بوسیله هدایت شدن از طرف عوامل متفاوت (مؤسسات دانشگاهی، اتحادیه های تجاری، نخبگان اداری و دانشگاهی، سیاستمداران، جامعه و صنایع).^۱

^۱ Tondor and Aomodt . ۱۹۹۳

در دهه ۱۹۸۰، کمیسیون اوتوسن پیشنهاد کرد که روال قبلی در طول مدت تحصیل و نوع درجات بشکل قبلی ادامه داشته باشد. اما بوسیله دانشجویان و استادانشان بشدت مورد اعتراض قرار گرفت و رد شد و فرایند دموکراتیک سازی در اداره دانشگاه ها و کالج ها در کمیسیون بعدی مورد نظر و حمایت هم دانشگاهیان و هم دولتمردان قرار گرفت.

بعد از آن نوبت به کمیسیون جدید رسید که بوسیله گودمند هرنز وزیر قبلی آموزش و تحقیقات اداره میشد که پیشنهادهایی به دولت در ۱۹۸۸ ارائه کرد، که سیاست تعامل موسسات آموزشی (شبکه نروژ، network norway) در گزارشی توسط کمیسیون به دولت ارائه شد که این تعامل بخش کالج و بخش دانشگاهی زیر نظر وزارتخانه باشد و در سال ۱۹۹۱ در مجلس به تصویب رسید، بدین نحو نظام ملی آموزش عالی نروژ بیش از آنچه که قبلا تجربه می کرد متمرکز تر شد.

با این وجود گزارش کمیته هرنز در بعضی جوانب آموزش عالی نروژ را تقویت کرد، با وجود شبکه نروژ اخذ واحدهای درسی بصورت مهمان و فهم یادگیریهای قبلی بهتر شد، همکاری بین موسسات فعال شد، و برنامه های دوره دکتری در این موسسات (که قبلا نمی توانستند برنامه های دوره دکتری ارائه دهند) ارائه می شود، کیفیت آموزش و تحقیق بالا رفت، بین المللی سازی بعدی از برنامه های آموزشی شد.

تداوم توسعه آموزش عالی برای تطابق با افزایش سریع شمار دانشجویان جوان که برای پذیرش در آموزش عالی صف بندی کرده بودند لازم بود، در سال ۱۹۹۷ شمار دانشجویان به ۱۷۷۰۰۰ نفر رسید، پس از این سال شمار دانشجویان بخاطر کاهش در بودجه موسسات آموزش عالی رو به کاهش نهاد،

^۱ Bleiklie. ۱۹۹۶.

بعد از این دوره شمار دانشجویان یکبار دیگر افزایش یافت، اما بسیار کندتر از دوره قبلی و سرعت رشد بودجه موسسات هم از رشد دانشجویان کندتر بود.

در طی سالهای ۱۹۸۰ تا ۱۹۹۰ نظام دوگانه آموزشی بوسیله تصمیم پارلمان از بین رفت، و به کالجها حق ارائه آموزشهای دوره دوم (کارشناسی ارشد)، حق ارتقا درجات تحقیقاتی، حق استفاده از استادان، و مشارکت در برنامه های تحقیقاتی، حق مشارکت در برنامه های بنیادی مثل تحقیقات کاربردی و قرار دادن دانشگاهها و کالجها زیر یک قانون مشترک داده شد.

در سال ۱۹۹۵ بعد از تغییر دولت، وزیر آموزش و تحقیقات جدید امتیازات اضافی به کالجهای دولتی داد که شامل حق ارائه برنامه های آموزشی دوره دکتری در بعضی رشته های خاص بود، وی تصمیم گرفت که کالجهای دولتی بعد از این کالجهای دانشگاهی نامیده شوند و مثل موسسات دیگر به ردیف دانشگاهها ارتقا یابند.^۱

کمیسیون جدید بوسیله پروفیسور اولی ام جوز (Ole Mjos) رهبری شد، رییس پیشین دانشگاه ترموسو (tremoso) و رییس پیشین انجمن دانشگاههای نروژ (انجمن دانشگاهی نروژ در سال ۱۹۷۷ بطور رسمی تاسیس شد، بعنوان انجمنی در سطح دانشگاهها برای موسسات آموزش عالی نروژ که شامل ۱۰ موسسه می شد که در بین آنها دانشگاههای اوسلو، برگن، ترویدهیم و ترموسو بودند. انجمن جدید جای کنفرانس سالانه دانشگاهها را گرفته بود که از سال ۱۹۵۸ برگزار می شد) وقتی کمیسیون در سال ۲۰۰۰ بررسی خود را آغاز کرد مشخص بود که چالشهای بخش خصوصی یک

^۱ Bleiklie. ۲۰۰۶.

چارچوب اقتصادی و قانونی را برای موسسات آموزش عالی دولتی قدیمی و امور قراردادی و همکاری با موسسات خارجی بوجود آورده است.

بعلاوه رهبری کارآمد دانشگاه یک الزام بود نیاز برای تغییرات در مدیریت دانشگاه لازم بنظر می رسید، موضوعات بسیاری در این حوزه بوسیله کمیسیون ام جوز گزارش شد که بوسیله انجمن دانشگاههای نروژ مورد ارزیابی قرار گرفت، ارزیابی در مورد درجه کارشناسی که از ۴ و ۵ سال به ۳ سال کاهش یافت در سال ۱۹۷۷ انجام گرفت اما این مسئله بوسیله کمیته علمی دانشگاهها رد شد، اما در سال ۱۹۹۹ انجمن پیشنهاد کرد که کمیسیون ام جوز دنبال نظام درجه بندی ۳-۲-۳ و نظام درجه بندی ملی براساس ECTS برود، در سال ۱۹۹۸ انجمن چارچوبهای مربوط به فعالیتهای قراردادی را با سازمانهای دیگر مورد بررسی قرار داد و این پیشنهاد توسط کمیسیون دنبال شد.

همانطور که کمیسیون در حال فعالیت بود وزیران ۲۹ کشور اروپایی در بولونیای ایتالیا گردهم آمدند این گردهمایی قطعا برای روند آموزش عالی نروژ مفید بود، گزارش کمیسیون ام جوز که در بعضی جوانب یک ائتلاف برای توسعه بود و توصیه های انجمن بولونیا و هجوم لیبرالیسم بازار، نتایج این موارد برای موسسات آموزشی نروژ بسیار با اهمیت خواهد بود.

ارتباط بین انجمن آموزش عالی نروژ و انجمن جدید کالجهای نروژ که در سال ۱۹۹۵ تشکیل شد منجر به ایجاد فهم مشترکی از همکاریهای موسساتی در بخش آموزش عالی نروژ شده است، این مسئله برای تنوع موسسات و تمرکز روی کیفیت در آموزش عالی و تحقیقات الزامی است و منجر به ایجاد سازمانهایی در آموزش عالی نروژ بعد از سال ۲۰۰۰ شد.

در همان روزهایی که گزارش کمیسیون ام جوز منتشر شد موسسات با چالشهایی جدید در یک خط مشی مواجه شدند.

کمی بعد سازمان دیگری بنام انجمن موسسات آموزش عالی نروژ^۱ بوجود آمد برای اینکه موسسه ای مستقل از دولت باشد نه وابسته به دولت.

اهدافی که منتج به سیاست اصلاحات کیفی در آموزش عالی نروژ شد در گزارش سال ۲۰۰۱ دولت آمده است که موسسات آموزش عالی را بشدت درگیر این مسله می کند که موسسات آموزش عالی در برابر مردم مسئول هستند و جزیی از سیاست ملی می باشند و اینکه موسسات الگوهایی در ارتباط با سیاستهای ملی زیر می باشند:

- دادن فرصت به افراد برای رشد شخصی
- مراقبت از فرهنگ مشترک و رشد رقابت بین مردم
- رشد دموکراسی اجتماعی و تقویت بحثهای انتقادی
- پرورش افرادی برای بخش صنایع، اجتماع، آموزش و تحقیقات
- کمک به ایجاد ساختار اجتماعی و نظامی
- تقویت همکاری با موسسات بین المللی
- توسعه برابری بین مردان و زنان
- توسعه دانش جدید و یافته های جدید در بخش های مختلف جامعه
- کمک به توسعه ایالتی و منطقه ای^۲

^۱ Norwegian association of higher education institutions. ۲۰۰۸

^۲ Perneyborg; ۲۰۰۷.

در گزارش جدید دولت آمده است که شکل جدید ساختار موسسات آموزش عالی دانشگاهها و کالجها را با آزادی و مسئولیت کامل برای دسترسی به اهداف کلی ملی آماده نکرده است، از موسسات آموزش انتظار می رود که برای بهبود فرهنگ، بهزیستی، محیط زیست، اقتصاد و دموکراسی وظایف مهمی را بر عهده بگیرند.

در عین حال موسسات آموزشی به سود مستقیم ناشی از آموزش و تحقیقات هم در بخش خصوصی وهم در بخش دولتی نیاز دارند، این اهداف و نیازمندیها دال بر بودن درجه واضحی از استقلال است که موسسات آموزشی مجاز به داشتن آن هستند.

بازنگری قوانین مرتبط به دانشگاهها و کالجها در سال ۲۰۰۲ توسط دولت پیشنهاد شد و پارلمان درباره آن تصمیم گیری کرد، براین اساس قدرت بیشتری در تصمیم گیریها به موسسات داده شد، سه سال بعد در سال ۲۰۰۵ قانونی جایگزین این قانون شد که استقلال بیشتری به موسسات آموزش عالی می داد، در عین حال با مسئولیت و جوابگویی بیشتر، نتیجه این شد که موسسات آموزشی در موارد زیر استقلال بیشتری داشته باشند: پذیرش دانشجویان، تصمیم گیری در مورد برنامه های درسی، مسئولیت کیفیت برنامه ها، دریافت کل مبلغ بودجه از دولت بعلاوه درآمد قراردادهای با آژانس های دولتی، موسسات خارجی، و صنایع خصوصی. موسسات حالا موسسات مدیریتی هستند اما با قدرت خاص و وسیع.

در همه موسسات دولتی یک هیات ریسه (که اکثریت آنرا اعضای درون موسسه تشکیل می دهند) بالاترین قدرت در موسسه میباشد، ریسی برای هیات ریسه انتخاب میشود که باید دوسوم اعضا به وی رای بدهند، رییس حالا دبیر و رییس هیات ریسه برای اداره موسسه می باشد.

فرض وزارت آموزش و تحقیقات این بود که اصلاحات کیفی در آموزش عالی باید بوسیله سود بالای کالجها و دانشگاهها تامین مالی شود، با این وجود انجمن آموزش عالی به کمیته پارلمانی نروژ متذکر شد که پیشنهادها جهت بهبود تدریس و یادگیری دارای هزینه بالایی است بدین صورت پارلمان تصمیم گرفت که منابع خارجی را به موسسات آموزش عالی جهت اجرایی کردن اصلاحات کیفی اختصاص دهد، بودجه سال ۲۰۰۳ دولت شامل منابع مختلفی بود که این مورد در بودجه های بعدی ادامه یافت تا به توافق منجر شد.

با افزایش استقلال موسسات کار روی برنامه های جدید مثل برنامه های آموزشی جدید و روشهای یادگیری جدید تاکید شد، رشد اشتغال بعد از تصمیم پارلمان در سال ۲۰۰۱ سریعاً شروع شد و اصلاحات در سال ۲۰۰۳-۲۰۰۴ عملی شد.

درجه لیسانس و فوق لیسانس بوسیله تصمیم پارلمان در کالجها ارائه شد، سیستم درجه بندی ملی با درجات (A. B. C. D. E) برای قبول شدن و (F) برای رد شدن و استفاده از گواهی نامه تکمیلی بوسیله قانون مصوب پارلمان تجویز شد، یک سیستم جمع آوری امتیاز برای موسسات بوجود آمد، همه موسسات باید برنامه تحصیلی مشابهی داشته باشند تا ارتباط بین موسسات را بهتر کنند و دانشجویان ممتاز را اختصاصاً در نظر داشته باشند.

موسسات آموزش عالی در نروژ حالا سیستم تضمین کیفیت خود را دارند، رشد فرهنگ کیفیت درون موسسات باید بسیار با اهمیت در نظر گرفته شود، انجمن ملی مستقلی بنام (NOKUT) برای ارزشیابی و اعتبارگذاری موسسات آموزشی، برنامه های آموزشی و بررسی کیفیت موسسات خارجی، در سال ۲۰۰۳ فعالیتش را آغاز کرد.

در ابتدا چهار دانشگاه برای اعتبار گذاری مورد توجه بودند، با حق ایجاد رشته های آموزشی جدید در هر سطحی و هر رشته ای بدون نیاز به اعتبار گذاری برنامه هایشان. کالجهای دولتی بهمان شیوه حق ایجاد رشته های آموزشی را در سطح لیسانس دارند، موسسات آموزشی باید اعتبار سنجی برنامه هایشان را به سطح بالایی برسانند و از لحاظ کیفیت از طریق یک اعتبارسنجی ویژه خودشان را به سطح دانشگاهها برسانند.

موسسات خصوصی باید براساس اعتبارگذاری برنامه ها در رشته های خاص عمل کنند و آنها باید از کالجها و دانشگاهها برای اعتبارسنجی استفاده نمایند.

به این شیوه پروسه بولونیا و سیاستهای ملی نظام آموزش عالی در اصلاحات کیفی گنجانده شد، موسسات و سازمانهای حمایت کننده در این فرایند شرکای مهمی هستند، ارزشیابی از اصلاحات کیفی در دانشگاهها انجام شد و گزارش نهایی در سال ۲۰۰۷ حاکی از آن بود که تغییرات مهمی در نظام آموزش عالی نروژ بر اساس اهداف از زمان شروع کار نظام جدید در سال ۲۰۰۳ تا بحال بوجود آمده است.^۱

^۱ Perneyborg; ۲۰۰۷.

شمار دانشجویان زن به نسبت دانشجویان ثبت نامی در طول سالهای ۱۹۹۶ تا ۲۰۰۶.

رشته آموزشی	۱۹۹۶		۲۰۰۱		۲۰۰۶	
	کلی	درصد زنان	کلی	درصد زنان	کلی	درصد زنان
علوم انسانی و هنر	۲۶۹۶۷	۶۲/۸	۲۹۲۵۳	۶۳/۳	۲۷۴۳۱	۶۳/۴
تربیت معلم	۱۹۸۸۳	۷۳/۵	۳۱۲۳۲	۷۷/۹	۳۰۰۱۵	۷۴/۷
علوم تجربی و حقوق	۱۹۶۱۱	۵۶/۱	۲۴۴۱۳	۵۲/۱	۳۷۲۳۰	۵۴/۷
علوم اجتماعی و حقوق	۲۷۴۰۳	۲۷/۶	۳۶۴۲۷	۳۰/۸	۳۲۹۵۵	۳۱/۶
بهداشت	۱۷۱۳۱	۷۹/۸	۳۶۱۷۹	۸۰/۸	۴۴۸۱۸	۷۸/۸
صنایع اولیه	۱۳۲۳	۳۸/۲	۱۶۶۷	۴۶/۵	۱۰۷۳	۴۹/۳
تجارت، ارتباطات و خدمات	۳۶۶۳	۹/۷	۲۰۸۳	۲۲/۲	۲۵۹۸	۲۷
آموزش و پرورش و رشته های	۶۷۹	۵۰/۵	۸۵۰	۵۱/۸	۲۹۸۲	۶۲/۸

						دیگر
--	--	--	--	--	--	------

منبع: گزارش ملی آموزش عالی نروز (report of higher education: ministry of education and research)

نظریه های موثر روی نظام آموزش عالی نروز

آموزش و تحقیق در آموزش عالی و موسسات آموزش عالی بشدت متأثر از نظریه سرمایه انسانی است، مفهوم تئوریک سرمایه انسانی بوسیله اسکولز در سال ۱۹۶۱ توسعه داده شد و حوزه جدیدی را در توسعه آموزش و پرورش ملی بوجود آمد.

یکی از نکات عمده این نظریه این بود که آموزش منحصرأ بعنوان یک کالایی مصرفی دیده شده است، اما باید به آموزش بعنوان یک سرمایه گذاری برای افراد و همچنین برای جامعه نگاه کرد.

اما در اواخر دهه ۱۹۶۰ و اوایل سالهای ۱۹۷۰ تئوری بشدت زیر انتقاد رفت نه تنها بوسیله دانشجویان بلکه بوسیله محققان در آموزش، بعد از آن این مسئله در نظر گرفته شد که تدریس در دانشگاه، بجای کمک به رشد اقتصادی باید کاملاً با واقعیات جهان مرتبط باشد. در طی رکود اقتصادی ۱۹۸۰ و ۱۹۹۰، نظریه سرمایه انسانی به نظامهای آموزشی آن زمان (که گسترده شده بودند) ارائه شد. نظریه سرمایه انسانی یک دوره تجدد گرایی را گذراند، که منتهی شد به نظریه سیاسی درباره اهمیت نقش سرمایه گذاری در آموزش و پرورش، زندگی شهروندان و در همه انواع بافتهای آن از جمله یادگیری مادام العمر و یادگیری برای تمام جوانب زندگی.

در آغاز قرن بیست و یکم، نظام های آموزش عالی (گسترش یافته و بزرگ) حالا در جوامع صنعتی یک هنجار می باشند.

تغییرات آموزشی در جوامع، ارتباطات ضعیف بین جوامع را در حد وسیعی گسترش داده با وجود پریشانی در ایده‌ها و ارزشهای فرهنگی.^۱

جهانی شدن اقتصادی روی نظامهای آموزش عالی در تمام جهان تأثیر گذاشت. آموزش و پرورش بعنوان وسیلهٔ استخدام و رشد سیاسی مورد توجه قرار گرفت. فرایند پیچیده تغییرات رخ داده شده در نظامهای آموزش عالی اروپا از جمله تفاوت گذاری در آموزش، تضمین یادگیری مادام‌العمر، فرصتهای کیفی، ارتباط نزدیک با منابع ارزشیابی را بوجود آورد.

نایو^۲ می‌گوید که ایدئولوژی بازار در حال رواج است و دلیلی است برای تغییرات بسیاری در آموزش عالی. رقابت بین دانشگاهها، مؤسسات ملی و بین‌المللی هم حساسیت مشتریان از جمله دانشجویان، دولتها، صنایع، تحقیقات قرار دادی و را افزایش داده و هم رقابت برای تأمین بودجه نتیجه این رویکرد است.

جهت‌گیری ایدئولوژی بازار نظام آموزش عالی تا حدودی بخاطر اکسیر جهانی سرمایه داری بازار و مدیریت لیبرال اقتصاد است. بعضی پژوهشگران این سوال را مطرح کرده اند که آیا آموزش عالی باید یک کالای عمومی در نظر گرفته شود؟ برآستی در بعضی جنبه‌ها آموزش عالی بعنوان یک کالای خصوصی عمل می‌کند.^۳

توصیفی از آموزش عالی در نروژ

^۱ (Meyer . boli . T homas and Ramirez . ۱۹۹۷)

^۲ Neave.۲۰۰۷

^۳ (international institute for edu planning . www . unesco.org)

در نروژ نظام آموزش عالی گسترده و وسیع است و اکثراً آموزش با کیفیت تر نسبت به دیگر کشورهای OECD ارائه می دهند، در نروژ در سال ۲۰۰۳ حدود ۰/۴۰ از جمعیت سنی ۲۵ تا ۶۴ سال آموزش عالی را به اتمام رسانده بودند در قیاس با ۰/۲۹ جمعیت همین گروه سنی در کشورهای OECD.^۱ در اوایل دهه ۱۹۹۰ آموزش عالی بتدریج در مقابل تقاضای گسترده جوانان برای ورود به بازارهای کار متفاوت گسترش یافت. (همان).

عموماً دانش آموزان نروژی بخاطر کار یک سال دیرتر وارد سیستم آموزش عالی می شوند، سفر و یا آموزش غیر از آموزش عالی . بنابراین دانش آموزان نروژی با میانگین سنی بالاتر نسبت به سایر کشورها وارد آموزش عالی می شوند با این وجود اگر آنها وارد نظام آموزش عالی شوند تمایل دارند که آموزش ها را تا سطح تحصیلات تکمیلی کامل کنند.^۲

آموزش عالی در نروژ از ۷ دانشگاه (که همه دولتی هستند)، ۶ مؤسسه تخصصی در سطح دانشگاه، ۵ مؤسسه دولتی و یکی هم خصوصی و ۲۶ کالج دانشگاهی (۲۴ عمومی و ۲ تا هم خصوصی) تشکیل شده است.^۳

دانشگاهها و کالجهای دانشگاهی بزرگترین بخشهای نظام آموزش عالی اند. تفاوت عمده بین مؤسسات دانشگاهی عمدتاً به اعتبار سنجی و اعتبار گذاری مربوط به خودشان است. دانشگاهها در همه سطوح برنامه های آموزشی را ارائه می دهند بدون اعتبار سنجی از منابع خارجی در حالی که کالجهای

^۱ Clarck . etal . ۲۰۰۶

^۲ ophiem . ۲۰۰۷

^۳ NOKUT

دانشگاهی باید از آژانس تضمین کیفیت در آموزش برای اعتبار سنجی برنامه های آموزشی شان در سطح کارشناسی ارشد و دکتری استفاده کنند.^۱

کالج های دانشگاهی روی دوره های آموزشی با محور فنی متمرکزند مثل مهندسی، معمار، پرستاری، فعالیتهای اجتماعی و از قبیل آنها که برنامه ها عموماً از یک سال تا پنج سال طول می کشد. بطور کلی کالج های دانشگاهی روی تحقیقات متمرکز نیستند و کمکهای مالی تحقیقاتی کمتری دریافت می کنند.^۲

دانشگاههای تخصصی در سطح دانشگاه از مدارس بازرگانی، مدیریت، موزیک، علوم ورزشی، علم دامپزشکی، معماری و طراحی والهیات درست شده اند. (همان)

بعلاوه ۲۵ مؤسسه آموزش عالی خصوصی وجود دارند که از بودجه دولتی برای همه یا بعضی از برنامه های آموزشی شان استفاده می کنند. این مؤسسات حق اعتبار گذاری برای خودشان را ندارد و در این مورد از دانشگاهها استفاده می کنند و از برنامه هایی استفاده می کنند که بوسیله وزارت خانه اعتبار گذاری شده باشد. شمار کمی از آنها برنامه های درسی در سطوح بالاتر ارائه می دهند و فعالیتهای تحقیقاتی چشمگیری دارند.

بزرگترین رشته های این مؤسسات اقتصاد، مدیریت بازرگانی و فناوری اطلاعات (ITC) والهیات، بهداشت و تربیت معلم است.^۳

^۱ Ministry of edu and Researh n. d: a .

^۲ Ministry of edu : clarcle etal . ۲۰۰۶.

^۳ nokut ۲۰۰۳ . cited in opheim.

بین‌المللی کردن آموزش عالی

از جمله عمده‌ترین چالش‌های پیش روی نظام آموزش عالی می‌توان به روند بین‌المللی کردن آموزش دانشگاهی اشاره نمود. به روند بین‌المللی کردن آموزش دانشگاهی توسط مقامات نروژی اهمیت بسزایی داده شده است، در سال ۱۹۹۷، تقریباً ۱۰۰۰۰ نروژی در خارج از کشور اغلب در مؤسسات آموزشی آمریکا، انگلستان و آلمان به تحصیل مشغول بوده‌اند. این دانشجویان کل تحصیلات دانشگاهی خود را در خارج از کشور به اتمام می‌رسانند، گفتنی است که هزینه‌های اضافی تحصیلات خارج از کشور اختصاص می‌یابد. تعداد دانشجویانی که مدرک نروژی را دریافت می‌نمایند، اما بخشی از تحصیلاتشان را در خارج از کشور می‌گذرانند، در حال افزایش می‌باشد.

این روند نتیجه کوشش‌های سازمان و اعتبارات وام و بورس تحصیلی دانشگاه‌های نروژ برای دوره‌های خارجی می‌باشد. ر این راستا، نروژ در مجمع اروپایی و جمع کشورهای اسکاندیناوی که برای برسمیت شناختن و مشخص کردن معادلات دوره‌های آموزشی، امتحانات و مدارک تاسیس شده است شرکت می‌نماید. شرکت در برنامه‌های تبادلات بین‌المللی مانند برنامه اتحادیه اروپا^۱ مهم می‌باشد.

همکاری کشورهای اسکاندیناوی از طریق شرکت در برنامه‌ای طراحی شده برای تبادل دانشجویان و اساتید^۲ قدری افزایش یافته است. تحت نظارت کمیته توسعه، تحقیق و پژوهش و آموزش دانشگاهی نروژ^۳ که از طریق وزارت امور خارجه تأمین اعتبار می‌گردد، شورای دانشگاه‌ها برنامه همکاری را با دانشگاه‌های نروژ و دانشگاه‌های کشورهای در حال توسعه طراحی و تدوین می‌نماید.

^۱ Socrates.

^۲ NOROPLUS

^۳ NUFU

هدف کمیته مذکور، رشد و افزایش صلاحیت آکادمیک در دانشگاه های کشورهای در حال توسعه میباشد. شورای نروژی دانشگاه ها نیز، برنامه همکاری با مؤسسات شرقی و مرکزی اروپا را مدیریت و اداره می نمایند. شورای مذکور اداره مرکزی ویژه ای را برای همکاری بین المللی دانشگاهی^۱ تأسیس نموده است. برخی از دانشگاه های نروژ و کالج های دانشگاهی، برنامه های مدرک بین المللی (کارشناسی ارشد فلسفه، کارشناسی ارشد علوم، کارشناسی ارشد تجارت بین الملل) که از نظام انگلیسی - آمریکایی الگو برداری شده است، ارائه مینمایند. در این برنامه ها، زبان آموزش و امتحان انگلیسی میباشد. مسئولیت ارائه اطلاعات در مورد آموزش نروژ، هماهنگی در تقاضا و درخواست برای برسمیت شناختن آموزش خارجی در نروژ به عهده مرکز اطلاعات آکادمیک ملی^۲ است که در حال حاضر در دانشگاه اسلو واقع شده است.^۳

شبکه نروژ

در قیاس با دیگر کشورها، سیستم آموزش عالی نروژ دارای انسجام خوبی است. موانع کمی برای تأیید واحدهای درسی و برنامه های تحصیلی بین مؤسسات وجود دارد و این امر تا حدودی در شبکه نروژ میشود.

اصلاحات بخش آموزش عالی نروژ در دهه اخیر شایسته یک بررسی دقیق است. هر چند یک بررسی کلی جهت فهم اصلاحات مفید است. شبکه نروژ^۴ یک تلاش معمولی جهت ارتباط نظام مند و استفاده مفید از منابع از طریق حذف موانع برای تسهیل همکاری بین مؤسسات آموزش عالی بوده است.

^۱ ISU

^۲ NAIC

^۳ Nukut. ۲۰۰۷. the internationalization of higher education in Norway. Iranculture: ۲۰۰۱.

^۴ Network Norway.

این شبکه به این خاطر درست شده است که افزایش همکاریها بین مؤسسات آموزشی به تخصص و تمرکز درجات علمی بالا در مؤسسات آموزشی تخصصی کمک می کند، همانطور برای عملکرد آموزشی، ساده سازی واحدهای درسی و معیارهای پذیرش استاندارد شده در سطح ملی تحرک بین دانشجویان و برنامه های آموزشی را در مؤسسات افزایش می دهد.^۱

مدیریت اهداف

از سال ۱۹۸۰ تاکنون تمرکز روی بحث کیفیت رو به افزایش بوده است همه وزارتخانه های نروژ در سالهای اواخر دهه ۱۹۹۰ زیر پوشش برنامه های اصلاحات اجرایی قرار گرفتند که «پوشش دادن مدیریت دولتی جدید» نام داشت.^۲ مقیاسهای متنوعی برای تعریف این برنامه های حمایتی مشخص شده اند:

- کاهش تمرکز وظایف از سطح مرکزی به سمت افزایش استقلال مؤسسات.
- افزایش تاکید روی نتایج و بازده کارها، عرضه فعالیتهای ارزشیابی به صورت سیستماتیک.
- بالا بردن توانایی مردم جهت مصرف کالاهای عمومی.
- تقسیم بندی مشخص بین بودجه بخش خدمات و تولید بخش خدمات.
- افزایش رقابت اغلب بوسیله امکان دادن به بخش خصوصی برای رقابت در بخش تولید خدمات عمومی.
- خصوصی سازی تولید خدمات عمومی.

^۱ Gateway to Norway: ۲۰۰۸.

^۲ polit: ۱۹۹۰.

- بخاطر درآمد قابل توجه در بخش صنعت نفت، مشکلات مرتبط با بودجه بخش خدمات عمومی در نروژ در سالهای اوایل دهه ۱۹۹۰ تاکنون در قیاس با دیگر کشورها بسیار ناچیز و کم اهمیت بوده است.

هر چند بخش های مهمتر در بخش دولتی مورد توجه وزارت دارایی بودند اما برنامه با قدرت برای محدود کردن هزینه های بخش عمومی و مدرنیزه کردن آن در این دوره انجام شد، دولتهای این دهه کشور نروژ بر افزایش عدم تمرکز اداری در کشور تاکید کردند، افزایش استقلال موسسات و تمرکز روی بازده سرمایه گذاری در بخش عمومی الزامی جهت آماده شدن برای رقابت در بعد بین المللی را بوجود آورد.

مقیاسهای قابل مشاهده ای از چنین بحثهایی در این حوزه بدست آمد و بعنوان طرح نتیجه محور (ROP) بوجود آمد، که اشاره به کاربرد یک سیستم محاسبه ای جدید برای بخش عمومی و کاربرد سیستماتیک ارزشیابی ها در همه بخشها دارد.

در بخش آموزش عالی طرح (ROP)^۱ سبب بوجود آمدن آشوب بزرگی در این مقیاس شد، هرچند آنچه که ما دوست داشتیم طرح «مدیریت بوسیله اهداف» بنامیم اصل اساسی برای اداره موسسات آموزش عالی در دهه ۱۹۹۰ بود، بعنوان نتیجه این طرح، اصلاحات کیفی آموزش عالی در نروژ در سال ۲۰۰۲ تا ۲۰۰۶ سبب اعطای استقلال بیشتر به موسسات آموزش عالی در حوزه مدیریت و سازماندهی فعالیتهاشان شد، استقلال موسسات از نظر ارائه و الغای برنامه های درسی و برنامه های تحصیلی افزایش یافت، دانشگاهها می توانند در مورد رشته های تحصیلی، موضوعات و یکی کردن برنامه های خود و ایجاد درجات تحصیلی تصمیم گیری کنند،

^۱ result oriented planning.

دانشگاههای تخصصی و کالجها و دانشکده های هنر می توانند درمورد اینکه کدام رشته تحصیلی یا موضوع درس و یا برنامه های تلفیقی را استفاده کنند مختارند تصمیم گیری کنند، در این حوزه دانشگاهها می توانند دوره دکتری را ارائه دهند، اصلاحات کیفی در آموزش عالی به موسسات آموزش عالی برای تصمیم گیری در مورد ساختار سازمانی شان آزادی عمل داده است.

بطور سنتی، مدیریت آموزش عالی در نروژ بین مدیری که برای ۴ سال بعنوان مسئول دانشگاه و مدیر عمومی^۱ که از طرف هیات ریشه تعیین می شود تقسیم می شود.

قانون جدید آموزش عالی در سال ۲۰۰۵ که توسط پارلمان نروژ به تصویب رسید به موجب این قانون امکان انتخاب بین مدلی که در آن شورای دانشکده بوسیله یک عضو خارج از دانشکده ریاست می شوند بوجود آمد که رییس دانشکده بوسیله شورا تعیین شده و مسولیت مسائل مدیریتی و مسائل دانشگاه را برعهده دارد.

بنابراین هر موسسه می تواند ساختاری را براساس ویژگی های خاص خودش برگزیند، همچنین می تواند برای چالش ها و امور خاص خود راه حل برگزیند.

مدیریت اهداف در تعریف خود به تشخیص چگونگی دست یافتن به اهداف در منابع در دسترس، کنترل نتایج و کاربرد مقیاس های درست اشاره دارد چنانچه فاصله بین اهداف مشخص شده و عملکرد واقعی وجود دارد.^۲

اهداف

^۱ general director

^۲ Norwegian ministry of education & research: ۲۰۰۵

وزارتخانه براساس اهداف فرعی و اصلی فعالیت می کند، اهداف کلی و جامع هستند بنابراین از موسسات آموزش عالی انتظار می رود که نتیجه اهداف را براساس اهداف تعیین شده بوسیله وزارتخانه مشخص کنند

ما چهار هدف اصلی داریم:

- موسسات آموزش عالی باید کیفیت بالای بین المللی را در آموزش اراده دهند.
 - دانشگاهها و کالجها باید کیفیت بالای بین المللی در آموزش را از طریق فعالیتهای تحقیقاتی و توسعه ای بدست آورند.
 - کالجها و دانشگاهها باید هم موسسات آموزشی و هم موسسات تحقیقاتی و هم توانمند برای تامین نیازهای جامعه باشند.
 - مدیریت کارکنان و مدیریت اقتصاد در دانشگاه باید استفاده بهینه از منابع را تضمین کند.
- چهار هدف فرعی در زیر اهداف کلی قرار دارد که این اهداف را روشتر میکند و اولویتهای سیاسی را بیان می کند، بطور مثال دو هدف جزئی هدف کلی اول شامل:
- دانشگاهها و کالجها باید تضمین کنند که دانشجویان طبق برنامه زمان بندی شده برنامه درسی خود را تمام می کنند
 - دانشگاهها و کالجها باید همکاریهای بین المللی آموزشی داشته باشند.
- تحقق برنامه اصلاحات کیفی در آموزش عالی و ارائه مدیریت اهداف و مدیریت ریسک پذیری بعنوان راههای جدید در اداره بخش دولتی، مدیریت سنتی نظام آموزشی را منسوخ می کند، مدیریت اهداف برای توسعه شیوه ی اداره نظام آموزش عالی لازم است که الزاما موسسات آموزشی مستقل شده و

وزارتخانه ابزارهای مفید را برای اطمینان از اینکه موسسات در راستای اهداف فعالیت می کنند بکار میبرد.

وزارت آموزش و تحقیقات دو رویکرد به اداره آموزش عالی را مدام توسعه می دهد و اهداف بدست آمده را مدام اندازه گیری می کند.

اول اینکه بودن اهداف زمانی که کمکهای مالی بین موسسات در فرایند بودجه بندی تخصیص داده می شود حیاتی هستند، در سال ۲۰۰۲، یک نظام مالی در نروژ ارائه شد و حدود ۴۰٪ از کمکهای مالی بر اساس موفقیتها بر مبنای شاخص های متفاوت توزیع شد، دوم اینکه جلسات مشورتی سالیانه با موسسات آموزش عالی برای رسیدن به اهداف ضروری است، بخاطر ارزیابی اینکه چه میزان موسسات به اهداف تعیین شده وزارتخانه دسترسی پیدا کرده اند، شاخصهای کیفی به همراه ارزشیابی اهداف بکار میروند.

نخستین هدف کلی که موسسات در آن مقیاس اندازه گیری می شوند اینست که باید کیفیت بالای بین المللی آموزش را ارائه کنند، این هدف یک مشکل اندازه گیری بوجود آورده است ما چگونه کیفیت بالای بین المللی را اندازه گیری میکنیم؟ در نظام تامین بودجه، حدود ۲۵٪ کمکهای مالی به موسسات آموزشی بر اساس تحرک دانشجویان و اخذ واحدهای (ECTS) و شمار ورودیها و خروجیها در تبادل دانشجویان است.

بر اساس هدف کلی دوم موسسات آموزشی باید نتایج پژوهشی خود را در مورد کیفیت موسساتشان منتشر کنند، شاخصها برای اندازه گیری هدف دوم مشکلتر از هدف اول است، حدود ۱۵٪ کمکی مالی به دانشگاهها کمکهای تحقیقاتی است، قسمت زیادی از این بودجه براساس میزان کارایی موسسات

توزیع می شود، اما بر خلاف هزینه های مالی آموزشی، بودجه تحقیقاتی یک حساب ثابتی است که در سال می تواند دو بار توزیع شود.

چهار شاخص برای توزیع دوباره بودجه تحقیقاتی بکار می رود: تعداد داوطلبان دکتری، کمکهای تحقیقاتی اتحادیه اروپا، کمکهای تحقیقاتی از انجمن تحقیقات نروژ و انتشارات مهم.

در انجمن شورای آموزش عالی شاخصهای دیگری به اضافه شاخص های بالا برای ارزشیابی تحقیقاتی بکار می رود که شامل: شمار دانشجویان دکتری و شمار کارکنان علمی دکتری دانشگاههاست.

هدف سوم روی ظرفیت آموزش عالی در همکاری با موسسات خارجی و تامین نیازهای جامعه تاکید دارد، سیستم تامین مالی دانشگاهها نمی تواند این هدف را برآورده کند، با این وجود مسئله اشتغال بر عهده انجمن تحقیقات نروژ قرار دارد که ارتباط بین تحقیقات و توسعه را بیان می کند.

اما هدف کلی چهارم: مدیریت موثر کارکنان و اقتصاد که شامل نظام تامین بودجه هم می شود، با این وجود ما شاخص های موثری برای اندازه گیری میزان دسترسی به اهداف را رشد داده ایم که بطور فعال در انجمن شورا مورد استفاده قرار می گیرد، در بین شاخصها ما شاخصهایی داریم که میزان بودجه از منابع مالی خارجی بر اساس آنها مشخص شده است، بعلاوه ما شاخص هایی را که کار تجزیه و تحلیل میزان کارایی و معیارها را برای ما آسان می کند توسعه دادیم.^۱

آموزش عالی در سال ۲۰۰۷

ثبت نام دانشجویان در سال ۲۰۰۷ به ۲۰۸۴۳۲ نفر (۱۲۶۸۵۸ دختر و ۸۱۵۷۴ پسر) رسید که حدود ۸۵۷۸۰ نفر در دانشگاهها ۶۳۴۲ نفر در مؤسسات تخصصی در سطح دانشگاهی ۱۱۶۳۱۰ نفر در

^۱ Norwegian ministry of education & research: ۲۰۰۵.

کالجهای دانشگاهی^۱ (آمار نروژ: ۲۰۰۸). ۳۲٪ از گروه سنی ۱۹ تا ۲۴ ساله ها در آموزش عالی ثبت نام کرده اند.^۲ (آمار نروژ: ۲۰۰۷) تنها ۱۲/۵ از دانشجویان مؤسسات آموزش عالی خصوصی ثبت نام کرده اند.

بودجه آموزشی در سال ۲۰۰۷ برابر با ۸/۴٪ از GNP بود، یکی از بزرگترین ارقام در بین کشورهای عضو همکاریهای توسعه اقتصادی.^۳

وزارت آموزش و پرورش و تحقیقات بودجه مؤسسات آموزش عالی را به مجلس ملی نروژ پیشنهادی می دهد که سطح تأمین مالی سالانه هر مؤسسه را تعیین کرده است و در عوض این سطح بودجه تعیین شده نقش مهمی در میزان پذیرش و ثبت نام مؤسسات دارد.

در ده سال اخیر رشد دانشجویان مورد توجه بوده است و این امر در کل کشورهای جهان اتفاق افتاده است، دیدگاه عمومی در مورد این نظریه وجود دارد که آموزش عالی و تحقیقات تأمین کننده ثبات سیاسی، عامل پیش بینی کننده و حفظ کننده سنت است تا عامل سازماندهی مجدد و انعطاف پذیری.^۴

جمعیت مشارکت کننده در آموزش عالی نروژ ۲۲۴۰۰۰ نفر می باشد که نسبتاً جمعیت زیادی است و حدود ۲۷۰۰۰ کارمند مشغول به کارند، بخش دولتی آموزش عالی نروژ در سال ۲۰۰۶ از ۶ دانشگاه که ۳۰٪ کل دانشجویان را پذیرا است و ۵ دانشگاه تخصصی و که ۴٪ از کل دانشجویان را در خود دارد .

سر انجام ۲۵ کالج دانشگاهی که حدود ۴۷٪ از کل دانشجویان را دارا هستند تشکیل شده است، بعلاوه حدود ۳۰ مؤسسه آموزش عالی خصوصی در سوئد وجود دارد که از ورودیه های خود امتحان میگیرند و

^۱ statistic Norway: ۲۰۰۸

^۲ statistic Norway: ۲۰۰۷

^۳ ophiem :۲۰۰۷

^۴ nou . ۲۰۰۰.۱۴

حدود ۱۵٪ از دانشجویان در این موسسات درس می خوانند باقیمانده دانشجویان در کالجها و

خصوصی مشغول به تحصیل هستند که بیشتر این موسسات تخصصی و کوچک هستند.

شمار دانشجویان ثبت نامی و درصد دانشجو به استاد

سال	کارکنان آموزشی	دانشجویان ثبت نامی	درصد دانشجو به استاد
۱۹۹۷	۱۲۱۳۸	۱۷۰۵۲۷	۱۴
۱۹۹۸	۱۲۳۵۰	۱۷۳۳۲۸	۱۴/۱
۱۹۹۹	۱۲۶۷۴	۱۷۳۹۶۱	۱۳/۷
۲۰۰۰	۱۳۲۳۷	۱۷۶۷۲۷	۱۳/۶
۲۰۰۱	۱۳۷۳۵	۱۷۸۰۷۹	۱۳/۵
۲۰۰۲	۱۱۳۷۵۲	۱۸۱۳۶۰	۱۳/۲
۲۰۰۳	۱۴۴۳۱	۱۸۲۵۹۰	۱۲/۷
۲۰۰۴	۱۵۵۱۸۲	۱۸۳۷۷۸	۱۲/۱
۲۰۰۵	۱۵۵۱۲	۱۸۵۰۰۱	۱۱/۹
۲۰۰۶	۱۵۹۹۵	۱۸۲۳۴۸	۱۱/۴
دانشگاهها	۹۵۴۱	۵۱۷۹۱	۸/۶
دانشگاههای خصوصی	۷۰۳	۵۴۱۰	۷/۷
کالجهای دانشگاهی	۵۶۰۰	۹۴۳۲۳	۱۶/۸
کالجهای دانشگاهی هنر	۱۱۱	۸۴۲	۷/۴

منبع: گزارش ملی آموزش عالی نروژدرسال ۲۰۰۷.

شمار دانشجویان در سالهای ۲۰۰۹ و ۲۰۱۰

بخاطر حمایت از اهداف بلند مدت مهارت‌های اساسی برای جامعه دانش و افزایش ظرفیت نظام آموزشی عالی در رشته های فنی با اولویت ارجحتر، بودجه ملی بازنگری شده برای سال ۲۰۰۹ به ۹۶/۶ میلیون دلار رسید که منجر به ایجاد ۳۰۰۰ ظرفیت اضافی بیشتر از آنچه در برنامه بود منجر شد.

دولت پیشنهاد ارائه افزایش ورودیها در سال ۲۰۱۰ را ارائه کرد، تقریباً از پاییز سال ۲۰۱۰، ۲۶۰۰ نفر به ورودیها افزوده خواهد شد که در کل به ۵۶۰۰ نفر ظرفیت خواهد رسید، در کل این بسته پیشنهادی یک بودجه ۲۹۱/۲ میلیون (Nok) را در سال ۲۰۱۰ طلب خواهد کرد، بعلاوه این پیشنهاد همراه کمکهای مالی ارائه شده از طرف صندوق وام آموزشی نروژ خواهد بود. دولت همچنین پیشنهاد ادامه سرمایه گذاری در عدم تمرکز آموزش، تمدید آموزش و آموزشهای فنی را ارائه کرد.

نسبت کارکنان آموزشی به دانشجویان: ۲۰۰۹

سال	۲۰۰۵	۲۰۰۶	۲۰۰۷
کودکستان	۴/۴	۳/۴	۴/۱
ابتدایی و دوره اول متوسطه	۱۲/۲	۱۲/۱	۱۲/۱

دوره دوم متوسطه	۸/۸	۸/۸	۷/۸
آموزش عالی	۱۲/۷	۱۲/۳	۱۱/۹

منبع: وزارت آموزش و پرورش و تحقیقات نروژ، سال ۲۰۰۹

بودجه تحقیقات

بودجه پیشنهادی دولت حدود ۲۳/۶ میلیارد کرون در بخش سرمایه گذاری عمومی در بخش تحقیقات و توسعه است، از یک دیدگاه صوری این میزان ۱/۷ میلیارد بیشتر از بودجه سال ۲۰۰۹ می باشد، تامین اعتبار برنامه های تحقیقاتی و توسعه که شامل طرح (skatt fum cheme) هم می شود ۹/۷٪ از کل تولید ناخالص ملی (GNP) را شامل می شود که در راستای ارزش تحقیقی کلیما برای مجلس شورای ملی^۱ می باشد که بطور چشمگیری بیشتر از بودجه سال قبل می باشد.^۲

حوزه های انتخابی برای سرمایه گذاری

دولت پیشنهاد افزایش سهم صندوق تحقیقات و توسعه را از ۵۰ میلیارد به ۷۷ میلیارد کرون در سال ۲۰۱۰ ارائه کرد، دولت در سال ۲۰۰۹ یک بودجه ۴ میلیاردی از درآمد صندوق را از سرمایه گذاری خارجی را برای تحقیقات بنیادی پیشنهاد کرد، از سال ۲۰۱۰ به بعد این مقدار به ۱۴۰ میلیون برای تحقیقات بنیادی خواهد رسید، دولت تصمیم گرفت که از سال ۲۰۱۰، ۶۶٪ سرمایه اضافی صندوق را به تحقیقات بنیادی اختصاص خواهد داد، اگر نرخ بهره در همان سطح خود باقی بماند افزایش سرمایه

^۱ Forsking

^۲ Norwegian ministry of education & research: ۲۰۰۹

گذاری صندوق ۱۴۰ میلیون بیشتر درآمد سالانه برای این حوزه در سال از سال ۲۰۱۱ به بعد فراهم می کند، این بدین معنی است که سهم سرمایه گذاری صندوق که به تحقیقات بنیادی اختصاص داده می شود از سال ۲۰۱۱ به بعد دو برابر خواهد شد از ۱۴۰ میلیون به ۲۸۰ میلیون.

انجمن های تحقیقاتی و کمپانی هایی که دانشجویان دوره دکتری را حمایت مالی می کنند که در ارتباط با طرحهای دولت ایجاد شدند در ژانویه سال ۲۰۰۹ بیشتر از ۷۲/۷ میلیون دلار را از دولت دریافت خواهند کرد.^۱

برآورد بازده غیرتجاری در آموزش و تحقیقات

مدیریت اهداف از سال ۱۹۸۰ اصل مهمی در اداره بخش دولتی در نروژ می باشد، تغییرات اساسی از اواسط دهه ۱۹۹۰ در آموزش عالی نروژ رخ داد، که هدف عمده آن تغییرات ترغیب موسسات آموزش عالی نروژ در توجه به الزامهای اجتماعی و اقتصادی بود، نتیجه اصلاحات آموزشی که در سالهای ۲۰۰۲ تا ۲۰۰۶ روی داد استقلال بیشتر موسسات آموزش عالی در سازماندهی و مدیریت فعالیتهایشان بود، افزایش قانونی استقلال و مسئولیت موسسات، تغییرات همه جانبه در روشها و ابزارها هم در موسسات آموزش عالی و هم در مسئولین دولتی ایجاد کرد، یکی از مهمترین قدمهایی که به سمت مسئولیت بیشتر موسسات آموزش عالی و ارتقا کارایی آنها برداشته شد تخصیص بودجه و سرمایه گذاریها به موسسات براساس عملکرد آنهاست.

^۱ Ministry of education & research. The ۲۰۱۰ budget for The Ministry of education & research)

حرکت از کاهش قدرت وزارتخانه به سمت افزایش مسئولیت خود موسسات، باعث ارتقاء شاخص های کیفی آموزش عالی و نشانه یک ابزار مهم برای رسیدن به اهداف گسترده بوده است، تغییر در مدیریت آموزش عالی، برای نمونه تغییرات سریع و مداومی را در بخش عمومی ایجاد کرده است.

نظام بودجه بندی و تاثیر آن روی آموزش عالی: سال ۲۰۰۸

کسانی که در نظام آموزش عالی مشارکت دارند اعتقاد دارند بودجه بندی جدید نظام آموزش عالی باعث بالا رفتن کیفیت آموزش و تحقیق و همچنین افزایش شمار دانشجویان شده است. در سیستم بودجه بندی جدید سه جزء اصلی وجود دارد ۰/۲۵ بودجه برای مؤلفه آموزش اختصاص داده می شود که بر اساس شمار واحدهای درسی، شمار دوره های ارائه شده و شمار فارغ التحصیلان و شمار تحقیقات اختصاص داده شده است. تا حدودی این توزیع بودجه نتیجه محور در سال ۲۰۰۶ بر اساس شمار انتشارات بوده است. همچنین مؤلفه پایه که ۶۰ کل بودجه بر این اساس به مؤسسات اختصاص داده می شود. ۱۵٪ هم بعنوان بودجه تحقیقاتی مؤسسات از طرف آژانس تحقیقات به مؤسسات اختصاص داده شده است.

اداره موسسات

هیأت رئیسه مسئول طرح ریزی فعالیتهای طولانی مدت، رهنمون ها و اصول استفاده از منابع، پیشنهاد بودجه سالانه و بودجه های طولانی مدت جهت پذیرش بوسیله وزارت خانه، توسعه برنامه های

آموزشی جدید و تغییرات عمده سازمانی است. دولت می خواهد که هیأت رئیسه نماینده تمامی

گروهها که در مؤسسات وجود دارند باشد.

هیأت رئیسه بالاترین مرجع اداره کننده یک مؤسسه است آنها مسئول حفظ استانداردهای بالای

آموزشی و مسئول مدیریت مناسب مؤسسات مطابق با اساسنامه قوانین و مقررات و رهنمودها و اهداف

پذیرفته شده از طرف دولت هستند.

- هیأت رئیسه باید رهنمودهایی برای فعالیتهای آموزشی، تحقیقاتی و دیگر فعالیتهای دانشگاهی تنظیم

کند و طرحهایی برای توسعه آکادمیکی مطابق با اهداف ایجاد شده توسط دولتمردان بریزد.^۱

- هیأت رئیسه مسئول هزینه کردن منابع مالی و دارایی ها مطابق با شروط تعیین شده بوسیله

وزارتخانه است.

- هیأت رئیسه در مورد ساختار درونی سازمان در همه سطوح تصمیم گیری می کند مثل این مورد که

باید تضمین کنند که دیدگاه کارکنان و دانشجویان شنیده می شود.

مدیریت دانشگاهها در نروژ از مدیریت بر اساس بودجه بندی و ضوابط قانونی به مدیریت اهداف

(استفاده بهینه از منابع و نظارت از طریق ارزشیابی و کاربرد انگیزه تأمین مالی) تبدیل شده است در

واقع حرکت از تمرکز این به سمت تمرکز زدایی است و این روند ابتدا در دانشگاه اسلو شروع شد.^۲

سیاست صنایع در آموزش عالی نروژ

بخاطر فهم تغییرات و ارتباطات موجود بین دولت و مؤسسات آموزش عالی، مسائل بودجه، برنامه ها،

ارزشیابی و قوانین باید فهمیده شوند. دانشگاهها بودجه هایشان را از منابع ذریبند دریافت می کنند.

^۱ Sofia. ۲۰۰۸

بودجه اصلی از وزارتخانه، بودجه انجمن تحقیقات، بودجه تحقیقات قرار دادی و صنایع، بیشتر بودجه اختصاص داده شده به تحقیقات بودجه اصلی وزارتخانه است که شامل دستمزدها هزینه های جاری و هزینه های سرمایه ای است.

بررسی بودجه در دهه ۱۹۹۰ و ۱۹۸۰ کاهش را در بودجه نشان می دهد که این کاهش بمیزان زیادی از طریق منابع خارجی جبران شد.^۱

دانشگاهها از دو جنبه با چالش روبرو بوده اند:

۱- افزایش شمار دانشجویان ۲- اصلاحات.

برای مانور در این اقتصاد جدید و چشم انداز آکادمیکی، دانشگاه برای مسئله بودجه و ثبت نام دانشجویان با دولت در حال چانه زنی هستند. از طریق ایجاد بخشهای تحقیقاتی جداگانه در دانشگاهها تنها استفاده تخصصی از منابع خارجی و مشارکت در سیاستهای تحقیقاتی بعنوان بخشی در این عرصه، تضمین می شود. بدین سان نظام آموزش عالی بعنوان یک کلیت و یک مجری از مؤسسات دیگر تغییر پیدا کرده و از این نظر معنی واژه های استقلال و اداره دولتی جایشان را با هم عوض کرده اند.^۲

تقاضا برای بخشی هزینه ها و تأکید روی ارزیابی و جوابگویی، روی استقلال دانشگاهها اثر گذاشت اما سیاست آموزش عالی دهه ۱۹۸۰ تا ۱۹۹۰ می تواند بعنوان تمرکز گرایی توصیف می

^۱ kyvik and odegard , ۱۹۹۰

^۲ B liekie . ۱۹۹۵

شود. نظام برنامه درسی جدی، تصویب قانون ملی، شبکه نیروژ همه استاندارد ها و نیروهای

متمرکزی را در نظام آموزش عالی ارائه کردند.^۱

نتیجه ای که می توان از این مباحث گرفت اینست که به رغم تمرکز روی استقلال مؤسسات، تأکید

دولت روی استانداردهای ملی و پاسخگویی مؤسسات آموزش عالی یک سیستم متمرکز- نیمه متمرکز

بوجود آمده است. ساختار غیر متمرکز مؤسسات تمرکز دولت روی مؤسسات را بیشتر کرده است.

تعریف دانشگاه بعنوان آکادمی، از مفهوم کلاسیک دانشگاه بعنوان یک فضای آزاد برای پرورش

تحقیقات بر اساس حس کنجکاوی، یادگیری و علایق شخصی دانشجویان ریشه میگیرد. بر این اساس

ارتباط بین آزادی، استقلال و جوابگویی مسأله عمده دانشگاههاست و پرداخت بودجه بندی عمومی

فاکتور اصلی این مسائل است.^۲

آژانس های مرتبط با آموزش عالی

آژانس های دولتی دیگر در آموزش عالی شامل: انجمن تحقیقات نیروژ^۳ که بودجه تحقیقاتی به

مؤسسات آموزش عالی و مؤسسات تحقیقاتی تخصیص می دهد (NUKUT) که مسئول بررسی نظام

تضمین کیفیت مؤسسات در خصوص رشته ها، برنامه های آموزشی و درسی و اعتبار سنجی مؤسسات

فعالیت میکند و مرکز همکاریهای بین المللی نیروژ در آموزش عالی که همکاریهای بین المللی در

آموزش و تحقیقات را نظارت کرده و تنظیم این فعالیتها را حمایت می کند.

^۱ B leikie . ۱۹۹۵

^۲ B.leikie . ۱۹۹۵

^۳ PCN

دیگر بخشهای کلیدی، انجمن نروژ برای آموزش عالی که نماینده دانشگاهها و کالجها در بحث و مذاکره با دولت است.

و یک شبکه کمک به برابر سازی برنامه ها برای مؤسسات آموزش عالی خصوصی و دیگر سازمانها وارگانها به عنوان نماینده کارمندان و دانشجویان فعالیت می کنند.^۱

تحصیل در مؤسسات آموزش دولتی مجانی است و مؤسسات آموزش عالی خصوصی شهریه مربوط به دانشجویانشان را از بودجه دولتی دریافت می کنند.^۲

صندوق وام آموزشی دولتی نروژ در سال ۱۹۴۷ برای کمک به برابر سازی فرصتهای دسترسی به آموزش بدون در نظر گرفتن شرایط جغرافیایی، جنسیتی، سنی، اقتصادی و اجتماعی بوجود آمد در سال ۲۰۰۵-۲۰۰۶، ۳/۲ میلیارد کردن بعنوان کمک اختصاص داده شده و ۱۳/۸ میلیارد کرون به عنوان وام در نظر گرفته شد. (۱/۵۷ میلیارد دلار)

وامها در طول دوره تحصیلی بدون بهره هستند و به هر کدام از دانشجویان برای حداکثر ۸ سال کمک مالی داده می شود. دانشجویان ممکن است تا سقف ۹۰۹۰ دلار در هر سال بعنوان کمک نقدی دریافت کنند. ابتدا مبلغی بعنوان وام به دانشجویان داده می شود. اما تکمیل زودتر برنامه های تحصیلی، تا حدود ۴۰٪، کمکهای تحصیلی را برای او بیشتر می کند که درصد دقیق آن وابسته به موفقیت در اتمام زودتر تحصیلات است.

^۱ Clarcketal . ۲۰۰۶

^۲ Ophiem . ۲۰۰۴

دانشجویانی که با والدینشان زندگی می کنند ممکن است که کمک هزینه هایی را دریافت نکنند، اما می توانند از وام ها استفاده کنند. در سال دانشجویان تا سقف ۲۳۵۰ دلار کمکهای تحصیلی دریافت می کنند.^۱

دانشجویانی که برنامه تحصیلی سالانه اش را با موفقیت به اتمام رساند ۹۰۹۰ دلار کمک هزینه می گیرد و دانشجویی که بصورت معمولی برنامه تحصیلی اش را ببرد سالانه ۳۶۳۶ دلار کمک هزینه می گیرد و ۵۴۵۵ دلار هم می تواند وام بگیرد نکته قابل توجه تفاوت خاصی بین خانواده ها با پیشینه اقتصادی - اجتماعی برای دریافت کمکها وجود ندارد.^۲

صندوق وام آموزشی نروژ کمکهای مالی در قالب وام و هزینه های تحصیلی به دانشجویان نروژ هم در داخل و هم در خارج ارائه می دهد سیاست این کار دولت ایجاد محیطی راضی کننده یادگیری برای دانشجویان است.^۳

چالشها

بدون شاخص های مشخص و معتبر دسترسی به اینکه موسسات آموزش عالی چه میزانی از اهداف را برآورده کرده اند مشکل است، جمع آوری دادها و توسعه آمارها با کیفیت بالا دغدغه اصلی وزارت در سالهای اخیر بوده است، ما اکنون به همان اطلاعات جامعی دست می یابیم که در نظام آموزش عالی بکار می رود، اما چالش تبدیل اطلاعات به شاخص های مفید و با ثبات است هنوز راه درازی برای

^۱ ascited ophiem , nokut ۲۰۰۷

^۲ Ophicm . ۲۰۰۷

^۳ Nokut . HE . ۲۰۰۸:Clark .T .sweet .Gruber .k .H .Lourtie . p.

ارائه اطلاعات بشکل مفید و با ثباتی داریم، این استدلال ما برای شرکت در پروژه (STATRES) است که هدف این پروژه درست کردن شاخصها و معیارها برای بخش دولتی است، مشارکت در این پروژه میزان گزارشات را افزایش نمی دهد بلکه ما قصد داریم از اطلاعات در دسترس بصورت سودمندی بهره ببریم.

با توجه به بررسی فعالیتهای تحقیقاتی، توسعه شاخصها در نورژ به کندی پیش می رود، برای مثال شاخص گزارشهای علمی، ارزشیابی کیفیت از وقتی که مقالات منتشر شده در روزنامه ها کمکهای مالی می گیرند.

همانطور که در بالا دیدید سنجش کیفیت در آموزش یک مسئله مشکل ساز است، سنجش آموزش یک مفهوم ذهنی است که نمیتواند بطور مستقیم و حسی مورد ارزشیابی قرار گیرد و به عنوان نتیجه ما باید روی شاخصهای فرعی و غیر ملموس تاکید کنیم، اکنون چالش درست کردن بهترین شاخص غیر ملموس بر مبنای آمارهای در دسترس است، پروژه (STATRES) در مورد ارائه اطلاعات نظام مند و ارتباط متغیرهای مستقل و وابسته به ما کمک میکند، برای مثال می خواهیم این توانایی را کسب کنیم که ارتباط بین منابع، منابع اقتصادی و میزان کارایی کارکنان و منابع زیر بنایی و نتایج را مشاهده کنیم، دیگر احتمالی که می تواند شاخص ها را توسعه دهد بررسی وضعیت فارغ التحصیلان است که به ما می گوید کدام یک از فارغ التحصیلان شغل مناسبی را بدست آورده اند و آنها چه چیزی را یاد گرفته اند، این شاخص از بحرانهای اقتصادی متاثر است و بیشتر برای مقایسه بین موسسات مشابه مفید است. توجه به هدف سوم مربوط به نقش موسسات آموزش عالی در جامعه است، یک پتانسیل بزرگ برای اجرا در این مورد وجود دارد، تحقق مولفه جدید در نظام تامین بودجه برای ارتباط فعالیتهای تحقیقاتی

و توسعه ای، نیازمند افزایش گزارشها از اطلاعات مربوط به فعالیتهای تحقیقاتی و توسعه ای است به این ترتیب ما یک مبنای آماری مناسب برای درست کردن شاخص ها داریم.

بنابراین چالش یعنی استفاده بهتر از آمارهای موجود در پروژه (STATRES). به این ترتیب عملی کردن گزارشات بدست آمده و بودجه در کل نظام آموزش عالی (HEIs) برای ثبات بیشتر و کاربرد دقیق تر شاخص ها با توجه به چهار هدف کلی راه مشخصی را بوجود خواهد آورد.^۱

^۱ Brunie Gallery: Measurement of Non- market Output in Edu & Health: London. ۲۰۰۶.

روش شناسی تحقیق

روش گردآوری اطلاعات

برای گردآوری اطلاعات در این تحقیق از سایتهای مختلف اینترنتی، منابع کتابخانه ای، مراجعه به منابع کتابخانه ای سفارت کشورهای نروژ و سوئد و همچنین مصاحبه با مسولین امور فرهنگی سفارت سوئد استفاده شده است.

جامعه آماری

در این پژوهش جامعه آماری شامل نظامهای آموزش عالی کشورهای ایران، سوئد و نروژ می باشد که شامل بررسی دو بعد کمی و کیفی از لحاظ تاریخی می باشد.

نمونه آماری

در این پژوهش نمونه جامعه شامل ویژگیهای کمی (شمار دانشجویان و روند رشد کمی آنها، شمار اساتید، شمار موسسات، وضعیت هزینه های آموزشی و تحقیقاتی آموزش عالی) و همچنین شامل ویژگیهای کیفی (ویژگیهای اعضای هیات علمی، وضعیت تحقیقات، ویژگی اداره موسسات آموزشی، ارتباط نظام آموزش عالی با صنایع و وضعیت بازارکار و فارغ التحصیلان است) است.

روش پژوهش

روش بررسی و تجزیه و تحلیل اطلاعات در این پژوهش، روش کندل است، کندل که پدر آموزش و پرورش تطبیقی و بین الملل است، در مقدمه کتاب خود تحت عنوان مطالعات آموزش و پرورش

تطبیقی^۱ که عقاید اصلی او در زمینه آموزش و پرورش تطبیقی در آن جمع می باشد، چنین بین می دارد: مقایسه نظامهای آموزش و پرورش چند کشور با هم می تواند به طرق مختلف انجام گیرد و به کارگیری نوع شیوه تحقیق و مطالعه بستگی به هدف تحقیق و پژوهش دارد، مثلا امکان دارد هدف مطالعه «بررسی آماری»^۲ باشد، در این صورت، روشن کردن مواردی چون:

- جمع کل هزینه های آموزش و پرورش
- هزینه آموزش و پرورش در سطوح مختلف تحصیلی به تفکیک: دوره ابتدایی، دوره متوسطه، دوره آموزش عالی، آموزش بزرگسالان، آموزش در حین خدمت و غیره.
- هزینه کل آموزش و پرورش بر حسب نوع هزینه (جاری یا سرمایه ای)
- هزینه سرانه یک محصل.
- درصد افراد واجد شرایط ورود به هر یک از دوره های تحصیلی.
- افت تحصیلی.
- نسبت تعداد دانش آموزان به معلمین.
- تعداد آموزشگاهها.
- تعداد کتاب مورد استفاده در کتابخانه ها، مطرح خواهد بود.

به عقیده کندل، مطالعات اخیر گرچه جالب و مفید است، ولی تا زمانی که آمار و اطلاعات دقیق استاندارد شده و قابل مقایسه وجود نداشته باشد، انجام اینگونه مطالعات امکان پذیر نیست. بالاخره

^۱ studies in comparative education
^۲ statistical approach

امکان دارد هدف دیگری چون ارزیابی تعلیم و تربیت از نقطه نظر کیفی در ممالک متفاوت مورد نظر باشد، به عقیده او اینگونه مطالعات امکان پذیر است مشروط بر اینکه:

- وسایل اندازه گیری و سنجش قابل اطمینان در دسترس باشد.

- نظام های آموزش و پرورش ممالکی مورد مطالعه قرار گیرد که از نظر اهداف تعلیم و تربیت از تشابه کلی برخوردار باشند.

- وسیله سنجش و اندازه گیری تنها محدود به ارزیابی یا سنجش موفقیت‌های تحصیلی بر اساس فراگیری مطالب درسی نباشد، بلکه تعیین و ارزشیابی صحیح و دقیق «محصول» و «حاصل تعلیم و تربیت» را میسر سازد.

کندل به عواملی همچون ملت گرایی و خصوصیات ملی به عنوان زمینه های فرهنگی و تاریخی که در ایجاد نظام آموزش و پرورش موجود جامعه نقش اساسی دارند، توجه خاص داشت.

به اعتقاد کندل ارزش عمده پژوهش های تطبیقی در زمینه تعلیم و تربیت:

الف: در تجزیه و تحلیل علل بوجود آورنده مسائل و شکلات تعلیم و تربیتی است.

ب: مقایسه تفاوت‌های موجود بین نظام‌های آموزش و پرورش ممالک مورد مطالعه با ذکر دلایل مبتنی بر وجود این تفاوتها و بالاخره نشان دادن شیوه های متفاوت برخورد و طرق حل این مشکلات در جوامع مورد مطالعه می باشد.

روشی که کندل در اکثر مطالعات خود از آن سود گرفته است، شامل سه مرحله است که هر یک از آنها منظوری خاص را بر می آورد، این مراحل عبارتند از:

۱- مرحله فهرست مطالب مبتنی بر توصیف و تشریح^۱ در این مرحله ارائه واقعیات^۲ درباره نظام آموزش و پرورش ممالک تحت مطالعه با توصیف هر یک از آنها بطور اجمال صورت میگیرد. کندل واقعیات را تحت عنوان مرسوم و معمولی چون نوع سازمان، شیوه مدیریت، تعلیمات ابتدایی و متوسطه و تربیت معلم برای دوره ابتدایی و متوسطه مورد طبقه بندی و سپس توصیف قرار می دهد.

۲- مرحله دوم بنام کاربرد تازیخی^۳ می باشد. در این مرحله به عقیده کندل که مرحله تعیین هویت ویژه مطالعات آموزش و پرورش است، محقق تطبیقی باید به تفاوتها و عوامل بوجود آورنده مشکلات و معضلات تعلیم و تربیت که منبعث از عوامل و نیروهای حاکم در جامعه است توجه نماید. او در این زمینه چنین بیان میدارد: به منظور درک و ارزشیابی واقعی نظام آموزش و پرورش کشوری ضروری است که بدوا درباره:

- تاریخ و اصول و عقاید تربیتی

- نیروها و گرایشهایی که سازمان تعلیم و تربیت متأثر از آن است و بالاخره به شرایط سیاسی و اقتصادی که تعیین کننده جریان تطور و تحول نظام مذکور می باشد، آگاهی قبلی داشته باشیم، کندل، تاکید می کند که نظام آموزش و پرورش را نباید بعنوان دستگامی خودمختار قلمداد کرد و بطور انتزاعی و به عنوان عامل حاشیه ای بدان توجه داشت، بلکه باید در متن جامعه و در ارتباط با سایر نهادهای اجتماعی مورد بررسی قرار گیرد.

^۱ reportorial descriptive.

^۲ facts

^۳ historical functional

- آخرین مرحله بنام: انتخاب اصلح^۱ می باشد، در این مرحله کندل اعتقاد دارد، محقق و یا پژوهشگری که به مطالعه نظامهای آموزش و پرورش سایر ممالک می پردازد، در پرتو «یک سری ارزشهایی» که تحصیل می شود به یک نوع «بینش فلسفی» می رسد که وی را قادر می سازد که نظام آموزش و پرورش خود را بهتر در ترازوی مقایسه با سایر ممالک دیگر قرار دهد. سری ارزشهایی که خود «کندل» بر اساس مطالعات تطبیقی بدان دست یافت عبارتند از:
- ۱- نظامهای آموزش و پرورش دموکراتیک بهتر از سایر نظامهای تعلیم و تربیت می باشند.
 - ۲- اداره امور به شیوه مرکزی علی الخصوص، در سازمانهای تعلیم و تربیت مناسب نیست
 - ۳- غایت و هدف آموزش و پرورش بایستی رشد و توسعه همه جانبه انسان باشد (آقازاده، ۱۳۸۲).

^۱ Melioristic

فصل چهارم

تجزیه و تحلیل اطلاعات

مقدمه:

در این فصل یافته های به دست آمده از پژوهش را جهت پاسخ به سوالات تحقیق، به تفکیک مورد تجزیه و تحلیل و بررسی قرار می دهیم تا زمینه برای بحث و نتیجه گیری در فصل پنجم فراهم شود.

بررسی سوال اول

- سیر تحول نظام آموزش عالی و نوآوری های آموزشی در کشورهای ایران، سوئد و نروژ چگونه بوده است؟

شواهد زیادی در دست است که در ایران باستان آموزش عالی بشکلی محدود رواج داشته است، اولین آنها فرهنگستان نصیبین است که در دوران ساسانی دانشمندان رانده شده در سرزمینهای دیگر در آنجا ساکن می شدند، دانشگاه گندی شاپور هم در دوران باستان مرکزی بوده که شهرت آن تاکنون باقی است، پس از تاسیس بیت الحکمه در دوران خلافت عباسی، آموزش عالی در سرزمین های اسلامی رفته رفته وضع فراگیرتری به خود دید تا جایی که مدارس نظامیه در دوران سلجوقی در چندین شهر همانند بغداد، بلخ، نیشابور، هرات، و اصفهان دایر گشتند. در مراغه نیز خواجه نصیرالدین طوسی پژوهشگر و رصدخانه ای بزرگ تاسیس نمود که به روایتی کتابخانه آن ۴۰،۰۰۰ کتاب از اقصی نقاط گیتی گردآوری شده داشت، و بخوبی توسط هولاکوخان ایلخانی تامین مخارج می گردید (سایت انجمن برنامه ریزی آموزش عالی ایران، ۱۳۸۸).

در قرن هفتم با حمله مغولها نهاد آموزش و پرورش عملاً در ایران در رکود قرار گرفت، در دوران صفویه به آموزش از بعد دینی توجه خاصی شد و محتوای آموزش عموماً دینی و اخلاقی شد، در

دوران افشاریان و زندیان و اوایل دوران قاجار بواسطه لشکرکشیها، نابسامانیها و جنگهای پی در پی با روسها و عثمانیها عملاً نظام آموزشی در بوته فراموشی قرار گرفت، در دوران ولیعهد عباس میرزا به آموزش توجه خاصی شد و این نگرش با فرستادن افرادی جهت تحصیل به خارج و آوردن مستشارانی از اروپا جهت آموزش رشته های مختلف و در نهایت تاسیس دارالفنون با همت امیرکبیر، آموزش در ایران حرکت جدیدی را آغاز کرد. به دنبال این اقدامات، روابط ایران و انگلیس، فرانسه و روسیه گسترش یافت و گسترش علوم جدید در ایران تابعی از میزان و کیفیت روابط با کشورهای غربی به ویژه ملل مذکور بود. در هشتم ماه خرداد ۱۳۱۳ با تصویب مجلس، به وزارت معارف اجازه داده شد در تهران موسسه بنام دانشگاه برای تعلیم درجات عالی در فنون، ادبیات و فلسفه تاسیس کند. پس از دانشگاه تهران در سال ۱۳۱۴ دانشگاه جنگ و در سال ۱۳۱۹ دانشکده نفت آبادان و موسسه عالی آموزش ارتباطات، پایه گذاری شدند. در سال تحصیلی ۱۳۴۱-۱۳۴۰، تعداد واحدهای دانشگاهی کشور به ۴۷ مورد بالغ شد که در آنها ۲۲۴۱۲ دانشجو به تحصیل اشتغال داشتند و ۶۹/۳ درصد آنها به تهران و ۳۰/۷ درصد به شهر اصفهان، تبریز، مشهد، شیراز، اهواز، آبادان و گرگان اختصاص یافته بود. پس از جنگ جهانی دوم رفته رفته محمدرضا شاه پهلوی تصمیم به تغییر الگوی موسسات آموزش عالی ایران از سیستم دانشگاهی فرانسه به سیستم های آمریکایی گرفت. از اینرو بود که از اواخر دهه ۱۹۵۰ میلادی سعی در جلب همکاری دانشگاه های آمریکایی نمود. دانشگاه شیراز، صنعتی شریف و صنعتی اصفهان به کمک آمریکاییها و دانشگاه همدان به کمک فرانسویها و دانشگاه گیلان بدست آلمانیها طراحی و تاسیس شد.

در واقع تاسیس دارالفنون به عنوان اولین موسسه علمی آموزشی گرچه منشا تحولات ارزنده ای در زمینه های فکری اجتماعی و فرهنگی و سیاسی در کشور گردید و به واسطه ی آن قدم های اساسی در جهت ارتقاء علم و دانش و توسعه کمی موسسات آموزشی برداشته شد. اما به دلیل اوضاع نابسامان سیاسی ناشی از دخالت کشورهای بیگانه و استعمارگر و متعاقب آن آشفتگی اوضاع اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی کشور، نتوانست به آرزوهای امیر کبیر برای تبدیل ایران به یک کشور پیشرفته و مستقل از نظر علمی و صنعتی بی نیاز به کشورهای بیگانه تحقق بخشد. همچنین دانشگاههای جدیدی از جمله دانشگاه ازاد اسلامی در سال ۱۳۶۲، دانشگاه تربیت مدرس در سال ۱۳۶۳ برای تأمین عضو هیئت علمی، دانشگاه پیام نور در سال ۱۳۶۷، دانشگاه علمی-کاربردی در سال ۱۳۷۵ تاسیس گردید. توجه جدی به آموزش علمی آزاد و تاسیس دانشگاه مجازی در سال ۱۳۸۲ از تحولات دیگری است که در جهت گسترش بخشیدن به آموزش عالی، انجام گرفته است.

با بررسی سیر تحولات آموزش عالی در ایران دریافتیم که یکی از دلایل رکود فعالیتهای آموزش عالی در گذشته آن بوده است که علیرغم رشد چشم گیر موسسات آموزش عالی از نظر کمی، این موسسات به دلیل فقدان فرهنگ برنامه ریزی و اقتباس عجولانه از دست آوردهای دیگران در زمینه ی نحوه ی اداره مدرسه و دانشگاه، دوره های آموزش و محتوای برنامه درسی و مطالبات فرهنگی با نیازهای جامعه در ابعاد مختلف هم سویی نداشت و همواره شکل ظاهری کار بدون توجه به واقعیت و بدون تحقیق و بررسی در زمینه ی هماهنگی و ارتباط آن با بخشهای تولیدی و خدماتی جامعه و شرایط اقتصادی و فرهنگی و ... مورد اقتباس در پاره ای از مواقع به صورت تقلید ناآگاهانه و بی هدف قرار گرفته است.

بسیاری از برنامه های اصلاحی آموزش عالی به دلیل نبود امکانات اجرایی و ارزیابی گام به گام از نتایج برنامه در مراحل اجرایی و نداشتن ضمانت های قانونی و حمایت های مالی کافی به نتیجه ی مطلوب منتهی نگردید و یا صرف هزینه های بیشتر شاهد دوباره کاری ها در اقدامات اصلاحی بودیم، نتیجه ی این اتلاف وقت و هزینه ظهور آشفتگی ها و معضلات مختلفی است که در نظام آموزش عالی فعلی ایران وجود دارد و در جای خود به آنها خواهیم پرداخت.

دلیل دیگر اینکه موسسات آموزش عالی در ایران زمانی آغاز شد و توسعه یافت که اکثریت مردم از سواد عمومی برخوردار نبودند و در چنین شرایطی تلاش دولت بیشتر معطوف به گسترش آموزش عالی بود بدون توجه به ابعاد و ارتباط با ابعاد دیگر.

بعلاوه اوضاع ناآرام سیاسی و عدم مشارکت مردم در اصلاحات آموزشی موجب جدایی مردم از دولت و قشر روشنفکرانی می شد که از دانشگاه ها فارغ التحصیل می شدند، اصولاً ضعف فرهنگ مشارکت بین دولت و ملت از گذشته تا به امروز گرفتاریهای مالی و اجرایی بسیاری در نظام آموزش عالی به وجود آورده است و یکی از دلایل اساسی ناکامی برنامه های اصلاحی عدم برخورداری از حمایت مالی و معنوی مردم است. اگر به این توجه کنیم می دانیم که نظام آموزشی سنتی به شکل مکتب خانه ای به صورتی بود که مردم در آن هزینه های مالی را پرداخته و با معلمین این مکتب خانه ها ارتباطات نزدیک و مستقیمی داشتند و خود در امر تربیت کودکان مشارکت مستقیم داشتند اما شیوه جدید گسترش نظام آموزشی

بخصوص نظام آموزش عالی، این دیدگاه را در مردم ایجاد کرده است که امر تربیت و آموزش مختص مکان خاصی به نام آموزشگاه است و مردم از آن دوری گرفته اند.

درواقع سیستم جدید آموزش عالی دارای مشخصاتی همچون عدم ارتباط با فرهنگ جامعه، نیازهای اقتصادی و بازار کار جامعه و رشد بی رویه و نامتناسب جمعیت است.

اولین موسسه آموزش عالی در نروژ در سال ۱۸۱۱ (دانشگاه اسلو) تاسیس شد، در سال ۱۹۰۵ نروژ از حکومت پادشاهی سوئد مستقل شد، در سال ۱۹۳۷ دانشگاه برگن بوجود آمد، با رشد سریع شمار دانشجویان در نروژ در اوایل دهه ۱۹۶۰ که عموماً در همه بخشهای جهان صورت گرفت، بحث رشد دانشجویان و اشتغال و تحولات برنامه ها و کیفیت آموزشی بوسیله دولت و پارلمان نروژ با تشکیل کمیسیون های آموزش عالی مورد توجه قرار گرفت و بعد از آن هر ۵ سال یکبار کمیسیونی با همکاری دولت و مجلس ملی برای بررسی اصلاحات در نظام آموزش عالی تشکیل شده است که نکته ای حائز اهمیت است.

نظام آموزش عالی نروژ در دورانهای مختلف، متأثر از آرا و نظریات سیاسی، اجتماعی و تربیتی بوده است. در دوران مربوط به قبل از جنگهای جهانی، نظام آموزش و پرورش این کشور متأثر از آرای اندیشمندان آلمانی همچون هربارت و همبولت بوده است، بعد از اصلاحات مربوط به سالهای ۱۹۶۶، سیاست عدم تمرکز در آموزش و نظریه سرمایه انسانی مورد توجه قرار گرفت، در دهه ۱۹۷۰ نظام آموزشی نروژ از نظام آموزشی آمریکا، بخصوص در دوره آموزش عالی الگو گیری کرد و بنابراین استقلال دانشگاهها، تمرکز زدایی آموزشی و ارزشیابی کیفیت مورد توجه قرار گرفت و هنوز هم دنیال می شود از دهه ۱۹۸۰

بحث شبکه نیروژ مطرح شد و همه موسسات نیروژ موظف شدند در چارچوب (شبکه نیروژ) با هم همکاری کنند در دهه ۱۹۹۰ سیاست همسان سازی موسسات از لحاظ کیفیت، بین المللی سازی و عمد تمرکز در اولویت قرار گرفت در دهه بعد (سال ۲۰۰۰ به بعد) سیاست عدم استقلال بیشتر به موسسات بوسیله اعتبار گذاری موسسات، همکاری در تحت برنامه بولونیا و هماهنگی با تقاضای بازار مورد توجه است.

نظام آموزش عالی سوئد از نظام آموزش عالی نیروژ قدیمی تر است، تحول آموزش عالی سوئد با تاسیس دانشگاه اوپسالا در سال ۱۴۷۷ شروع شد، در قرن ۱۷ دانشگاه لاند بوجود آمد، در قرن ۱۹ دانشگاه آزاد ملی و دانشگاه استکهلم شروع بکار کردند، رشد آموزش عالی سوئد همچون دیگر کشورها در دهه ۱۹۶۰ اتفاق افتاد که به علت تقاضای بسیار زیاد برای ورود به آموزش عالی بود. در پایان این دهه ظرفیت دانشگاهها در برابر تقاضای دانشجویان برای شرکت در آموزش عالی ناکافی بود، که منجر به تشکیل کمیته پارلمانی در این مورد شد، گزارش این کمیته در سال ۱۹۷۳ منتشر شد که به اصلاحات کلی در ورود به موسسات آموزش عالی در سال ۱۹۷۷ انجامید، در لوای این اصلاحات همه موسسات آموزشی در یک سیستم واحد آموزش عالی بنام (hgskola) ادغام شدند، در سال ۱۹۹۳ دولت تصمیم به برداشتن الزاماتی گرفت که منجر به دادن اختیارات متنوع تر به مقامات منطقه ای و ارتباط بیشتر با بازار کار شد، همچنین در پرتو همین اصلاحات موسسات آموزشی مجاز به توسعه برنامه های آموزشی خودشان شدند. هدف از تحولات آموزشی مربوط به سال ۱۹۹۸ افزایش شمار ورودیها و شمار فارغ التحصیلان در یک چارچوب زمانی مشخص بود. آخرین

اصلاحات آموزشی، مربوط سال تحصیلی ۲۰۰۷ می‌باشد که مربوط به برنامه همگرایی آموزش عالی اروپا بنام پروژه بولونیا می‌باشد، که به منظور افزایش تطابق در برنامه های آموزش عالی اروپا می‌باشد که هدف از آن تحول در برنامه ها بمنظور تسهیل مشارکت موسسات آموزش عالی در برنامه های بین المللی آموزشی است

بطور کلی بررسیها نشان میدهد که اصلاحات و تحول در نظام آموزش عالی دو کشور سوئد و نروژ بر مبنای فعالیتهای کارشناسی شده و برنامه ریزی شده در همه جوانب بخصوص ارتباط دانشگاه و بازار کار بوده است و هیچ تحولی در نظام آموزشی دو کشور رخ نداده که بدون بررسی کارشناسی همه جانبه باشد.

در زمینه نوآوریهای آموزشی بررسیهای مربوط به کشور نروژ نشان میدهد که عمده ترین نوآوری در آموزش عالی این کشور ایجاد شبکه نروژ در دهه ۱۹۸۰ در نظام آموزش عالی این کشور می‌باشد، طی این فرایند تمام موسسات آموزش عالی نروژ از طریق شبکه اینترنت به مرتبط شدند و همکاری آموزشی و در نتیجه کیفیت آموزش در نظام آموزش عالی مورد توجه قرار گرفت. توجه به برنامه های بین المللی هم یکی از نوآوریهای است که از طریق پروژه بولونا پیگیری می‌شود. کشور سوئد هم در سال ۱۹۸۵ به ارائه برنامه های آموزشی دوال (برای تنظیم تقاضای بازار کار) در نظام آموزش عالی پرداخت و همچنین برنامه های مربوط به اینترنتی کرده نظام آموزش عالی در همین دهه انجام شد و دانشگاهها در سوئد بصورت شبکه ای بهم وصل شدند، در دهه بعد بین المللی کردن آموزش عالی در نظام آموزش عالی مرد توجه واقع شد و دانشگاهها موظف شدند که به همکاریهای بین المللی

پردازند، این مسئله در کشورهای نوردیک هم اکنون به شکل تبادل دانشجو بصورت آزاد در دانشگاه‌های همدیگر انجام می‌شود.

در نظام آموزش عالی ایران هم تنها دو مورد خاص در این زمینه دیده می‌شود، ایجاد پارک‌های علم و فناوری که مربوط به تحقیقات صنعتی است از سال ۱۳۸۵ رشد گرفت و در سال‌های ۱۳۸۵ و ۱۳۸۶ حدود ۲۰ پارک دیگر در کشور ساخته شده است، بعلاوه از ورود شبکه اینترنت به نظام آموزش عالی می‌توان نام برد که دانشجویان و استادان می‌توانند از طریق سایتهای علمی، منابع زیادی را بدست آورند.

سیر تحول آموزش عالی در کشورهای مورد مطالعه

کشور	ایران	نروژ	سوئد
اساس تحول آموزش عالی	رشد جمعیت- بالا رفتن تقاضا برای آموزش عالی- عدم توجه به شرایط فرهنگی و اجتماعی	رشد جمعیت- بالا رفتن تقاضا برای آموزش عالی- نیاز بازار کار- توجه به نیازهای منطقه ای، ملی و فراملیتی و تحولات جهانی- توجه به شرایط فرهنگی و اجتماعی	رشد جمعیت- بالا رفتن تقاضا برای آموزش عالی- نیاز بازار کار- توجه به نیازهای منطقه ای، ملی و فراملیتی و تحولات جهانی- توجه به شرایط فرهنگی و اجتماعی
میزان هماهنگی توسعه کمی با توسعه کیفی	به توسعه کیفی توجهی کمتری شده است	موازی باهم حرکت کرده اند	موازی باهم حرکت کرده اند

نوآوریهای آموزشی در کشورهای مورد مطالعه

کشور	ایران	سوئد	نروژ
نوآوری آموزشی	ایجاد پارک علم و فناوری- ورود اینترنت به به دانشگاهها جهت استفاده کاربران	ایجاد شبکه همکاری علمی بین دانشگاههای کشور- رواج نظام آموزشی بشیوه دوال-ایجاد شبکه همکاری علمی بین دانشگاههای کشورهای نوردیک- بین المللی کردن آموزش عالی	ایجاد شبکه نروژ- ایجاد شبکه همکاری علمی بین دانشگاههای کشورهای نوردیک- بین المللی کردن آموزش عالی

بررسی سوال دوم

- اهداف ورسالت های نظام آموزش عالی در کشورهای ایران، سوئد و نروژ کدامند؟

اهدافی از جمله تولید دانش از طریق توسعه تحقیقات، تربیت نیروی انسانی متخصص برای بخشهای مختلف جامعه و اشاعه دانش و فرهنگ و رواج دموکراسی از طریق دانشگاه به جامعه در کشورهای مورد نظر مشابه هستند. در سوئد اهداف آموزش عالی شامل:

- گسترش دموکراسی و تفاهم بین المللی
- ایجاد بینش و ارزشیابی انتقادی در دانشجویان
- ایجاد مهارت حل مسئله و روحیه پژوهشگری در دانشجویان
- تداوم توسعه دانش

○ نظام آموزش عالی بعلاوه باید توانایی دانشجویان را برای پژوهش و ارزیابی دانش در

یک زمینه تخصصی توسعه دهد.

○ و توسعه برای بین زنان و مردان.

در نروژ اهداف آموزش عالی شامل:

- دادن فرصت به افراد برای رشد شخصی
- مراقبت از فرهنگ مشترک و رشد رقابت بین مردم
- رشد دموکراسی اجتماعی و تقویت بحثهای انتقادی
- پرورش افرادی برای بخش صنایع، اجتماع، آموزش و تحقیقات
- کمک به ایجاد ساختار اجتماعی و نظامی
- تقویت همکاری با موسسات بین المللی
- توسعه برابری بین مردان و زنان
- توسعه دانش جدید و یافته های جدید در بخش های مختلف جامعه
- کمک به توسعه ایلیتی و منطقه ای

اما بررسی ویژگی های آموزش عالی در کشورهای مورد مطالعه نشان می دهند که میزان موفقیت آنها در تحقق اهداف با یکدیگر متفاوت است. ایران با شکاف عظیم و عدم هماهنگی زیادی بین تقاضای اجتماعی برای آموزش عالی و میزان پذیرش دانشجو روبروست. دسترسی به اهداف نیازمند امکانات و ابزارهای لازم، نظارت و کنترل دقیق و سازماندهی قویست که در بررسی مربوط به کشور های سوئد و نروژ دیده شد که اصلاحات مداوم آموزشی، اعتبار سنجی و ارزشیابی کیفیت بعنوان فرهنگی در دانشگاهها رخنه کرده و

دولتهای دو کشور از طریق نظارت دقیق و غیر مسیقیم، اعتبار سنجی و ارزشیابی روی برنامه ها میزان دسترسی به اهداف را هر ساله می سنجند.

در کشورهای سوئد و نروژ برای بر آورد میزان دسترسی به اهداف آژانسهایی وجود دارد که هر ساله به بررسی و ارزشیابی عملکرد دانشگاهها در زمینه های آموزشی و پژوهشی می پردازند، که آژانس تضمین کیفیت در آموزش عالی در سوئد و آژانس NUKUT در نروژ مسول اعتبار گذاری و ارزشیابی برنامه ها هستند، که از نیروهای متخصص، اهداف عینی و سازماندهی مشخص برخوردارند، اما برای تضمین کیفیت در نظام آموزشی ایران به نظر می رسد سازمانی با این شیوه واهداف وجود ندارد و فقط معاونت برنامه ریزی و نظارت راهبردی رئیس جمهور مسؤل این کار می باشد که به عینه از توانایی و ابزار لازم برای اینکار محروم است. .

اهداف آموزش عالی در کشورهای مورد مطالعه

کشور	ایران	سوئد	نروژ
هدفهای مشابه	تولید علم- تربیت نیروی متخصص مورد نیاز- اشاعه فرهنگ و دانش در جامعه- رشد دموکراسی اجتماعی	تولید علم- تربیت نیروی متخصص مورد نیاز- اشاعه فرهنگ و دانش در جامعه- رشد دموکراسی اجتماعی	تولید علم- تربیت نیروی متخصص مورد نیاز- اشاعه فرهنگ و دانش در جامعه- رشد دموکراسی اجتماعی
هدفهای متفاوت	ارتقاء ارزشهای اسلامی و اشاعه آن در بعد ملی و بین المللی	- پرورش فتکر انتقادی- توسعه همکاریهای بین المللی	- پرورش فتکر انتقادی- توسعه همکاریهای بین المللی
شیوه اندازه گیری میزان دسترسی به اهداف	معاونت برنامه ریزی و نظارت راهبردی رئیس جمهور	سازمانی مستقل از دولت (آژانس ملی تضمین کیفیت) که بوسیله دولت حمایت مالی می شود، هر ساله از طریق ارزشیابی برنامه ها میزان دسترسی به اهداف را تعیین می کند.	سازمانی مستقل از دولت (بنام NUKUT) که بوسیله دولت حمایت مالی می شود، هر ساله از طریق اعتبارسنجی برنامه ها میزان دسترسی به اهداف را تعیین می کند.
مبنای شکل گیری هدفها چیست؟	تعریف مسولان آموزشی از نظام آموزشی	نیازهای داخلی و بین المللی	نیازهای داخلی و بین المللی

بررسی سوال سوم

- روند تاریخی رشد کمی دانشجو و موسسات دانشگاهی در کشور های ایران، سوئد و نروژ بر چه اصولی استوار بوده است؟

چنانکه اشاره شد بعد از تاسیس دانشگاه تهران آموزش عالی از رشد چشمگیری از نظر تعداد دانشجو و موسسات، برخوردار بوده است که این رشد کمی بعد از انقلاب اسلامی نیز با همان شتاب ادامه یافته است. طبق اطلاعات به دست آمده، شمار کل دانشجویان طی سالهای ۱۳۵۷ تا ۱۳۷۴، ۷ برابر شده است. روند رشد کمی دانشجویان طی سالهای ۱۳۷۱ تا ۱۳۸۰ نیز از رشد سالانه ۷/۳ درصد کمی برخوردار بوده است و این در حالی است که در سال تحصیلی ۸۳-۱۳۸۲ رشد کمی دانشجویان در مراکز آموزش عالی دولتی و غیر دولتی، نسبت به سال قبل ۱۳/۵ درصد افزایش داشته است. در سال تحصیلی ۸۵-۱۳۸۴ تعداد ۷۶۵ هزار نفر در دانشگاهها و موسسات آموزش عالی پذیرفته شده و ثبت نام کرده اند، که از این عده، ۴۸۲ هزار نفر ۶۳٪ در بخش دولتی و ۲۸۳ هزار نفر ۳۷٪ در بخش غیر دولتی پذیرفته شده و ثبت نام کرده اند. چنانکه روشن است رشد کمی دانشجویان در این سال بیشتر از نرخ رشد متوسط سالانه جمعیت (۱/۶ درصد) و بیش از ۱۰ برابر است. در سال ۱۳۸۶، نرخ رشد دانشجویان نسبت به سال قبل ۲۰٪ و در سال ۱۳۸۷ این میزان به ۳۰٪ رسیده است.

ایران با شکاف عظیم و ناهماهنگی زیادی در برابر تقاضای اجتماعی و پذیرش و ظرفیت آموزش عالی قرار دارد و از سویی دیگر منابع مالی و امکانات موجود نمی تواند جوابگوی حدود سه میلیون و بیشتر دانشجویان آموزش عالی در مقابل حداکثر ۱۸۰۰ موسسه آموزشی باشد. مدیریت دانشگاهی ایران با مشکل رشد بی رویه متقاضیان آموزش عالی و دانشجویان و تامین امکانات برای آنان و

همچنین کمبود موسسات استاندارد روبرو است، در سال ۱۳۸۷ نظام آموزش عالی از لحاظ رشد دانشجو نسبت به سال قبل رشدی ۳۰٪ داشته است در حالی که این نسبت در سال ۲۰۰۷ در سوئد ۸٪ و در کشور نروژ افزایشی به چشم نمی خورد، در حالی که سال ۱۳۸۶، شمار دانشجویان ۲۰٪ افزایش یافته، این در حالی است که هیچ سندی مبنی بر بررسی کارشناسی، انطباق میزان پذیرشها با نیازهای اجتماعی و اقتصادی و ... در دسترس نیست. در صورتی که در دو کشور مورد نظر گسترش کمی دانشگاهها و دانشجویان در چارچوب ارتباط با بازار کار، حفظ استانداردهای آموزشی و سرانه تحقیقاتی و ارتقاء کیفیت پژوهش و آموزش و در ارتباط مستقیم با میزان بودجه اختصاص داده شده به دانشگاههاست.

همانطور که در فصول قبلی اشاره شد عوامل زیادی باعث رشد بی رویه دانشجویان در مقابل موسسات و استادان کم آموزش عالی شده است. از جمله رشد بی رویه ی جمعیت در دهه ی ۱۳۶۰ که در بین سه تا چهار درصد بود، بی کاری فارغ التحصیلان دوره متوسطه و دانشگاهی، مدرک گرایی جامعه و

واقعیت این است که رشد کمی دانشجویان در دوره های مختلف متناسب با دنیای کار و حرفه و نیازهای جامعه نبوده، بلکه فاقد کارآیی و اثربخشی لازم و به منظور جوابگویی به متقاضیان آموزش عالی صورت گرفته است. به علاوه همواره بیش از نیمی از دانشجویان رشته ی علوم انسانی و در سطح کارشناسی پذیرش می شوند. چون هزینه های رشته های علوم انسانی کمتر از رشته های دیگر همچون فنی، مهندسی و علوم تجربی است. درحالیکه از خصوصیات یک جامعه در حال توسعه، سرمایه گذاری در رشته های فنی و حرفه ای

برای به کار گیری نیروهای تحصیل کرده و ماهر در بخش کشاورزی و صنعت است. در واقع افزایش متقاضیان آموزش عالی به این دلیل است که بسیاری از آنها راهی جز ورود به آموزش عالی به امید پیدا کردن شغل یا موقعیتی بهتر ندارند. مسئله ی دیگر افزایش زنان در آموزش عالی می باشد به طوریکه هم اکنون بیش از نیمی از دانشجویان را زنان تشکیل می دهند. در تمامی رشته ها و مقاطع تحصیلی حضور فعال دارند و برعکس تعداد دانشجویان مرد نسبت به زنان در حال کاهش است. نکات قابل بحثی وجود دارد که اولاً فارغ التحصیلان زن در آینده بیشتر خواهند بود اما سازوکار بازار مشارکت مردان را بیشتر می طلبد و نوع سازماندهی زنان در آموزش عالی آیا همان نقش مصرف کننده را دارا هستند

یکی از مشخصات بارز آموزش عالی در زمینه رشد و توسعه شمار دانشجویان در تمامی رشته ها و مقاطع تحصیلی در کشورهای نروژ و سوئد، توجه به نیازهای بازار کار و استخدام و کیفیت حضور زنان در تمامی مراحل تحصیلی و پستها در آموزش عالی بوده است که این روند در ۵۰ سال پیش با اصلاحات سال ۱۹۶۶ در برنامه اصلاحات مورد توجه قرار می گیرد و بنابراین فارغ التحصیلان دانشگاه ها دغدغه ی کمی برای اشتغال در بازار کار دارند. در دهه ی ۱۹۶۰ رشد دانشجویان باعث نگرانی دولت های سوئد و نروژ شد، این امر بر اثر الزامات صنعتی و مسائل جهانی به وجود آمد در این زمینه مجلس های دو کشور تصمیم به تشکیل کمیونی برای بررسی و ارائه راهکار در این مورد گرفتند، این کمیسیونها بوسیله افراد با تجربه در زمینه آموزش عالی که عموماً مدیران با تجربه هستند هدایت می شود، آمار سوئد و نروژ در سالهای ۲۰۰۷ و ۲۰۰۸ نشان می دهد که میزان بیکاری بین فارغ التحصیلان

دانشگاهی کمتر از ۳٪ می باشد که این آمار نشانه پیوند و فهم عمیق بین بخش آموزش عالی و بخشهای دیگر از جمله صنعت و خدمات می باشد که با تلاش و همت دولت رخ داده است همچنین میزان مشارکت زنان در آموزش عالی و در پستهای آموزشی نسبت به دهه پیش میلادی (۱۹۹۰) حدود ۲۵٪ افزایش یافته است...

گسترش آموزش عالی به دلیل رسالت های آن یکی از سیاست های اصلی کشورهای جهان است، اما در صورتی نظام آموزشی می تواند اهداف خود را تحقق بخشد که ارتباط هماهنگ و مناسبی بین جمعیت دانشجویان و نیازهای بازار کار و نیازهای اجتماعی، فرهنگی، سیاسی کشور به طور معتدل وجود داشته باشد. همچنین توجه به توازن بین رشد دانشجو، تعداد مدرسان و امکانات آموزشی که سبب خروج فارغ التحصیلان دانشگاهی با استاندارد های آموزشی و پژوهشی پایین که از شایستگی لازم برای برعهده گرفتن مشاغل و مسئولیت های اجتماعی برخوردار نیستند لازم است.

بعلاوه مشکل دیگر تبعیض در بین دانشگاه های ایران از لحاظ کیفیت آموزش و امکانات تحصیلی و رفاهی بسیار زیاد است. در دانشگاه های بزرگ ایران مثل دانشگاه های دولتی تهران و... شمار اساتید، دانشجویان نخبه، امکانات و خدمات آموزشی بسیار باکیفیت تر از دانشگاه های شهرستان ها و به خصوص دانشگاه های پیام نور است. دانشگاه های بزرگ ایران به صورت مجتمع دانشگاهی اداره شده و از امکانات مناسب تری برخوردارند و به طور کلی دانشگاه های معتبر در ایران از لحاظ علمی از دانشگاه های دیگر قوی تر هستند و به علت نیاندیشیدن چاره تاکنون این تبعیض علمی در ایران باقیمانده است. اما در سوئد و

نروژ به علت اصلاحات و ارزشیابی دانشگاه‌ها همکاری‌های بین‌المللی هر روز فاصله

کمتر می‌شود.

سیر تحول رشد کمی دانشجویان در کشورهای مورد مطالعه

کشور	ایران	سوئد	نروژ
درصد رشد دانشجویان در سال ۲۰۰۸-۲۰۰۷	۳۰٪ میزان پذیرش‌ها بیشتر از دو برابر فارغ التحصیلان است.	۸٪	۰
تناسب رشد دانشجویان با بازار کار	نیاز بازار کار در نظر گرفته نمی‌شود	همخوانی دارد	همخوانی دارد
ارتباط رشد دانشجویان با بودجه آموزش عالی	مرتبط نیست	بر اساس بودجه آموزشی رشد دانشجویان انجام می‌پذیرد	بر اساس بودجه آموزشی رشد دانشجویان انجام می‌پذیرد
وضعیت زنان در آموزش عالی	در پست‌های مدیریتی و آموزشی شرکت کمتری دارند-شمار دانشجویان زن بیشتر از مردان است.	در پست‌های مدیریتی و آموزشی شرکت کمتری دارند-شمار دانشجویان زن بیشتر از مردان است.	در پست‌های مدیریتی و آموزشی شرکت کمتری دارند-شمار دانشجویان زن بیشتر از مردان است.
ارتباط رشد دانشجویان با کیفیت آموزشی و میزان بودجه تحقیقاتی	ارتباطی در سطح ضعیفی است.	یکی از ملاک‌های رشد دانشجویان، رشد آموزشی و تحقیقاتی و کیفیت آموزشی است.	یکی از ملاک‌های رشد دانشجویان، رشد آموزشی و تحقیقاتی و کیفیت آموزشی است.

بررسی سوال چهارم

- اعتبارات و هزینه های آموزش عالی در کشور های ایران، سوئد و نروژ با توجه به شاخص های مورد نظر (منابع تامین کننده هزینه های آموزش عالی، هزینه سرانه دانشجوی، هزینه های تحقیقاتی، نسبت هزینه های آموزش عالی به درآمد ناخالص ملی یا بودجه عمومی دولت) در دهه اخیر چگونه بوده است؟

یکی از موانع اساسی در راه رشد و توسعه همه جانبه کشورهای در حال توسعه کمبود منابع مالی و نیروهای متخصص و پژوهشگر است. در ایران بودجه ی تحقیقات بعد از فراز و نشیب های زیاد به ۰/۵۸٪ در سال ۱۳۸۶ حدود ۳۰۵۱۹ میلیارد ریال رسید که این رقم نسبت به کشورهای توسعه یافته بسیار ناچیز است. البته توجه به این نکته لازم است که تولید ناخالص داخلی کشورهای مورد مطالعه، که یک نهم و یک چهاردهم جمعیت ایران را دارند، از کشور ایران بیشتر است. علاوه بر این کشورهای سوئد با (۳۷/۲ میلیارد کرون بیشتر از ۷٪ تولید ناخالص داخلی) و نروژ معادل (۲۳/۷ میلیارد کرون بیشتر از ۹٪ تولید ناخالص داخلی) سهم بیشتری را به امر تحقیقات از بودجه دولت اختصاص داده اند در حالی که کشور ایران در سال ۱۳۸۶ فقط بیش از یک و نیم درصد از تولید ناخالص داخلی را به تحقیقات و توسعه اختصاص داده است. رشد کلی دانشجویان در دانشگاهها و موسسات آموزش عالی مستلزم افزایش منابع مالی برای تاسیس ساختمان ها و مراکز تحقیقاتی و دانشگاهی، تهیه امکاناتی چون آزمایشگاهها، کتابخانه ها، سلف سرویس ها، اتاق های کامپیوتری و سایر ملزومات آموزشی، استخدام تعداد بیشتر اعضای هیئت علمی، کارکنان آموزشی و غیر آموزشی و امکانات رفاهی برای دانشجویان می باشد.

اما واقعیت این است که در سالهای اخیر به رغم افزایش تعداد دانشجویان ، بودجه بخش آموزش عالی از یک روند نزولی برخوردار بوده است و تعادل نسبی بین دانشجویان و میزان بودجه آموزشی مربوط به آموزش عالی وجود ندارند. بطوریکه در سال ۸۷ فقط از بودجه عمومی دولت برای آموزش عالی ۲۳۷۰۲ میلیارد ریال معادل ۳/۹۱٪ از بودجه عمومی دولت و ۰/۹۵٪ از تولید ناخالص داخلی هزینه شده است. از مقدار بودجه تخصیصی آموزش عالی ، قسمت عمده ای صرف هزینه سرمایه ای برای تاسیس دانشگاهها و دوره های جدید آموزش می شود. در حال که کمبودهای فراوانی در زمینه امکانات آموزشی و رفاهی، اعضای هیئت علمی، تجهیزات تحقیقاتی و وجود دارد.

در نروژ تقریباً تمام بودجه آموزش عالی و دوره های آموزش از طرف دولت تامین می شود(البته بجز تحقیقات و آموزشهای دوره دکتری که قسمت اعظم درآمدها از منابع خارجی است)، این مسئله بخاطر درآمد بالای دولت از منابع سرشار نفت و گاز(که تمام درآمد نفتی این کشور صرف سرمایه گذاری می شود) و عدم نیاز دولت به بودجه بخش خصوصی است، بعلاوه خود دانش آموزان و دانشجویان نروژی جدا از بودجه اختصاص یافته به آموزش عالی، دارای مزایای ماهیانه حدود ۱۰۰۰ تا ۲۰۰۰ دلار می باشند. بودجه تحقیقاتی بخش آموزش عالی هم از طریق دولت و هم بوسیله آژانس تحقیقات نروژ تهیه می شود، که حدود ۸۵٪ از کل بودجه مؤسسات آموزش عالی است. بودجه آموزشی مؤسسات آموزش عالی نروژ بستگی به تعداد دانشجویان و پذیرفته شدگان و عملکرد آموزشی مؤسسات در تحقیقات و میزان پژوهشهای آنها و همچنین میزان پذیرش دانشجویان دکتری دارد. لازم به ذکر است تعیین بودجه مؤسسات آموزش عالی بوسیله خود مؤسسات انجام می شود و از طرف دولت و پارلمان به تصویب می رسد، بودجه آموزشی در سال ۲۰۰۷ برابر با ۸/۴٪ از GNP

بود، یکی از بزرگترین ارقام در بین کشورهای OECD، دولت نروژ حدود ۷/۱٪ از بودجه عمومی دولت معادل ۵/۳٪ از تولید ناخالص ملی را در سال ۲۰۰۸ به آموزش عالی اختصاص داده است. در سوئد هم برای تامین بودجه موسسات آموزش عالی دولت حدود ۶۵٪ هزینه را بر عهده دارد، و سایر آژانس های دیگر در ارتباط با آموزش عالی، که بیشترین آنها دولتی هستند حدود ۲۰٪ هزینه ها را تقبل می کنند، بخش خصوصی هم در ارتباط با بودجه آموزش عالی، به خاطر تحقیقات قراردادی و برنامه های کارآموزی و ... حدود ۱۵٪ از بودجه را تامین می کند. دولت سوئد تامین بودجه موسسات آموزش عالی را منوط به عملکرد آنها در ارزیابی و اعتبار گذاری موسسات و همچنین میزان پذیرش آنها کرده است. فعالیت آژانس های مرتبط با آموزش عالی در سوئد عموماً در ارتباط با تحقیقات بنیادی و گسترده در حوره محیط زیست و جو زمین و اقتصادی می باشد. دولت سوئد هم حدود ۷/۲٪ از بودجه عمومی دولت را به نظام آموزش عالی اختصاص داده است.

تجربه نشان داده است که کشورهایی که توانسته اند روند توسعه را مهیا نمایند، بخش مهمی از تولید ناخالص ملی خود را به آموزش اختصاص داده اند، از این رو تخصیص اعتبار کافی به دانشگاهها یک اصل و ضرورت مهم تلقی می شود که باید روی آن تاکید شود. زیرا کسری بودجه به اشکال مختلفی در دانشگاهها منعکس می شود مثل: تحمل فشار روحی و مالی برای دانشجویان و اعضای هیئت علمی و سایر کارکنان آموزشی و غیر آموزشی، صدمه دیدن بخشهای مختلف دانشگاهی، کاهش میزان امکانات آموزشی و کتابخانه ای، استفاده از اساتید نیمه وقت، و کادر آموزشی غیر متخصص، انجام تحقیقات سطحی و

اتکا آموزش عالی به بودجه دولتی در کشورهایی کمتر توسعه یافته که دارای مشخصاتی همچون جمعیت زیاد، تولید ناخالص داخلی پایین، هزینه سرانه پایین و علاوه بر از بین رفتن کیفیت آموزشی و تحقیقاتی در آموزش عالی، عواقب دیگری را برای این سیستم بوجود می آورد که خارج از حوصله بحث است، سوق دادن نظام آموزشی به سمت استقلال از بودجه دولتی و پژوهش مداری در این حوزه لازم است. بنابراین دانشگاهها و مدیریت دانشگاهی، باید از اولویتهای تحقیقاتی سازمان های مختلف جهت درآمد و به سیاست گذاری بلند مدت برای استقلال مالی توجه کنند.

تعیین هزینه ها و اعتبارات آموزش عالی

در ایران به نظر می رسد نظامی مسلط و منسجم به امور دانشگاهها، برای ارزیابی عملکرد آنها و تعیین میزان بودجه آنها را برای پاسخ به نیازمندی های آنها در چارچوب اهداف وجود ندارد. در واقع معاونت برنامه ریزی و نظارت راهبردی رئیس جمهور وظیفه ارزشیابی عملکرد دانشگاهها و تعیین بودجه را بر عهده دارد که با ابزارها و روش هایی که در اختیار دارد بدرستی قادر نیست این هدف را انجام دهد. بلکه با استعلام از دانشگاهها می خواهد که میزان بودجه پیشنهادی خود را برآورد کنند، که این مسئله با وجود نبود معیارهای مشخص و نیروهای متخصص در دانشگاهها و تمرکز شدید بعضی دانشگاهها همچون پیام نور نمی تواند نظام منسجم و قابل قبولی بنظر برسد. در کشورهای سوئد و نروژ تعیین بودجه دانشگاهها با نظارت دولت و بررسی بودجه پیشنهادی موسسات انجام می شود به این ترتیب که دانشگاهها و موسسات آموزش عالی باید جدای از میزان پذیرش سالیانه، اهداف و مقاصد خود را از انجام فعالیت هایشان مشخص و شفاف کرده و معیارهای خود را برای رسیدن به آن اهداف مشخص کنند.

البته لازم به ذکر است نظام آموزش عالی سوئد و نروژ پژوهش محور بوده و حدود ۶۰٪ از بودجه به موسسات در این راه صرف می شود و به این ترتیب ممکن است که دانشگاهی علاوه بر بودجه دریافت شده سالیانه خود در میانه سال بودجه تحقیقاتی تقاضا کند که این مسئله با بررسی و نظارت کمیسیون اعتبارات پارلمان و دولت و رعایت حفظ استقلال دانشگاهی بررسی می شود.

در کل میزان بودجه دانشگاهها در کشورهای سوئد و نروژ به میزان تحقق اهداف در فعالیت های آموزشی و پژوهشی، رشد دانشجو و همکاریهای بین المللی بستگی دارد.

هزینه ها و اعتبارات آموزش عالی در کشورهای مورد مطالعه

کشور	ایران	سوئد	نروژ
منابع تامین کننده آموزش عالی	دولت	دولت حدود ۶۰٪ آژانس ها ۲۰٪ بخش خصوصی ۱۵٪	کل بودجه آموزش عالی در دوره های کارشناسی و ارشد بوسیله دولت تامین می شود، اما حدود ۶۰٪ بودجه دوره دکتری و تحقیقاتی بوسیله بخش خصوصی تامین می شود.
هزینه سرانه دانشجو	کمتر از ۱۰۰۰ دلار- در ۲۵ سال گذشته هزینه سرانه ۴ برابر کاهش یافته است.	۷۴۳۰۰ کرون حدود ۴۰۰۰۰ دلار با احتساب کمکهای صندوق حمایت از دانشجویان.	۷۹۰۰۰ کرون، حدود ۴۰۰۰۰ دلار با احتساب کمکهای صندوق حمایت از دانشجویان.

هزینه های تحقیقاتی	۳۰۵۱۹ میلیارد ریال معادل ۱/۶۷٪ تولید ناخالص داخلی	۳۷ میلیارد کرون معادل ۷/۹٪ از تولید ناخالص داخلی.	۲۲/۹ میلیارد کرون معادل ۹/۷٪ از تولید ناخالص ملی.
هزینه های آموزش عالی به نسبت بودجه دولت یا تولد ناخالص داخلی	۳/۹٪ از بودجه عمومی دولت.	۷/۲٪ از بودجه عمومی دولت.	۵/۳٪ از بودجه عمومی دولت.
شاخصهای تعیین میزان بودجه	تصمیمات در سطح ملی و وزارتی.	میزان پذیرش دانشجویان- میزان فارغ التحصیلان- عملکرد دانشگاهها در میزان پذیرش دانشجویان دکتری.	میزان پذیرش دانشجویان- میزان فارغ التحصیلان- عملکرد دانشگاهها در میزان تحقیقات انجام شده- میزان پذیرش دانشجویان دکتری.

بررسی سوال پنجم

- شیوه اداره مراکز آموزش عالی (متمرکز و نیمه متمرکز) در کشور های ایران، سوئد و نروژ چگونه است؟

یکی از مشکلات مدیریتی در نظام های آموزش عالی کشورهای در حال توسعه بخصوص ایران مدیریت دولتی، بروکراتیک، غیر بومی و بدون خلاقیت و نوآوری و ... در دانشگاههاست. چنین سیستم مدیریتی موجب عدم انعطاف در اداره آموزشی و پژوهشی، عدم مشارکت دانشجویان و اعضای هیئت علمی و سایر دانشگاهیان در تصمیم گیری و در نتیجه کاهش انگیزه و تعامل و ارتباط مثبت برای همکاری جهت تحقق اهداف آموزشی است. نظام متمرکز آموزش عالی کنونی با تمرکز در زمینه پذیرش دانشجو، برنامه ریزی درسی، تخصیص بودجه، انتخاب رئیس دانشگاه و گزینش اعضای هیات علمی موجب می شود روسای دانشگاهها نقش چندانی در سیاست گذاری های یاد شده نداشته باشند اما در هنگام بروز نارسایی در هر یک از موارد مذکور و موارد دیگر باید پاسخگو باشد. چنین ساختار متمرکزی در دانشگاهها موجب تنگ نظری، عدم انعطاف پذیری، تمایل به حفظ قدرت، ناکارآمدی و اتلاف وقت و هزینه در به انجام رساندن امور، بی توجهی، به تغییر و گاه حتی مقاومت در مقابل تحولات محیطی خواهد شد. حرکت به سوی نظام غیر متمرکز کنترل دیوان سالاری و نیروهای قدرتمند سیاسی را در حالی که بسیاری از کشورها نظام تکثرگرا را به عنوان بهترین نظام آموزش عالی می شناسند در نظام تکثرگرا دانشگاههای متفاوت با توجه به ماهیت اهداف و نیازهای منطقه خود فعالیت می کنند.

تعدد نهاد ها و مراکز تصمیم گیری در سطوح مختلف برای نظام آموزش عالی در ایران، موجب تمرکز شدید تصمیمات در سطوح غیر دانشگاهی و دیکته کردن آنها بر نظام دانشگاهی می شود، که خود به

علت وجود سازمانهای مختلف در سطوح بالاتر موجب آشفتگی امور، کندی ارتباط و تاخیر در اجرای کارها، اختلاف آراء، عدم انگیزه و در اصل اتلاف فرصت ها و عدم توجه به نیازمندی هاست، زیرا مراجع تصمیم گیری به صورت پراکنده و سلیقه ای عمل نموده و از شیوه مشارکتی در اداره امور استفاده می نمایند.

در کشورهای سوئد و نروژ همان طور که ذکر شده است یکی از اهداف دولت ترویج برابری و دموکراسی و توسعه در تمام جوانب، عدم تمرکز در مسائل مختلف از جمله عدم تمرکز در مدیریت آموزشی و استفاده از اصل مشارکت است، در سوئد دولت روسای دانشگاهها را تعیین می کند و پس از تعیین روسای دانشگاهها دیگر در امور آنها دخالت نمی کند و مدیریت دانشگاهها و فعالیت های دانشگاهی تنها از طریق برنامه ارزشیابی کیفیت بوسیله آژانس تضمین کیفیت در آموزش عالی نظارت و هدایت می شود. بعد از اصلاحات سال ۲۰۰۳، مسائل مختلف از جمله پیشنهاد بودجه، تصمیمات برای ایجاد رشته های آموزشی در سطوح مختلف، برنامه ریزی دانشگاهی و درسی و ... در سطح دانشگاهی انجام می شود و در واقع دولت ناظر بر فعالیت های دانشگاههاست این مسئله با اصلاحات مربوط به دو دهه اخیر در آموزش عالی شدت گرفته و در اصلاحات آموزش عالی در سال ۱۹۹۳، به موسسات آموزشی در سازماندهی برنامه های آموزشی، پذیرش دانشجویان، استفاده از منابع و سازماندهی فعالیتها استقلال داده شد. طبق نظام موجود دولت تنها طول برنامه های درسی را مشخص می کند.

اما در نروژ مسئله عدم تمرکز در مدیریت دانشگاهی جدیتر دنبال می شود و از اصلاحات سال ۱۹۶۶ به بعد، دولت های کانید این کشور با شعار عدم تمرکز در امور برای توسعه بیشتر و رفاه بیشتر مردم

روی کار می آیند، مسئله عدم تمرکز در آموزش عالی بعد از اصلاحات ۱۹۹۲ جدی تر شد، و با تصویب پارلمان میزان بودجه پیشنهادی دانشگاهها، ارائه برنامه های آموزشی در سطوح مختلف، تصمیم گیری در انتخاب هیات علمی دانشگاهها و به خود دانشگاهها واگذار شد و امروزه رئیس دانشگاهها تنها با انتخاب هیات رئیسه به این سمت انتخاب می شود، دولت سوئد نقش ناظر را در مدیریت دانشگاهها دارد و این مسئله را از طریق اعتبار گذاری که هر ساله توسط خود دانشگاه انجام می شود به انجام می رساند، دانشگاهها در دو کشور مذکور موسسات مستقلی بوده که در امر همکاری های بین المللی، تبادل برنامه های آموزشی، ایجاد دوره های آموزشی جدید، انجام فعالیت های قراردادی تحقیقاتی مستقل عمل می کنند. شایان ذکر است تنها دخالت دولت در امور دانشگاهها به دو مسئله مربوط می شود یکی اینکه دولت دو کشور از طریق ارزشیابی و اعتبارگذاری بر فعالیت های دانشگاهها در چارچوب اهداف تعیین شده نظارت می کنند و همچنین نیمی از اعضای هیات رئیسه دانشگاهها بوسیله دولت انتخاب می شود در سوئد رییس دانشگاه برخلاف نروژ بوسیله دولت انتخاب میشود و رییس دانشگاه از کارمندان دانشگاه مربوطه نمی باشد، کلیه دانشگاهها و کالج های کشور سوئد ملزم به تقویت کیفی برنامه های آموزشی و ارائه گزارشات سالانه از عملکرد خود به دولت می باشند. آژانس ملی آموزش عالی نیز به بررسی و ارزیابی تلاش های انجام گرفته در جهت ارتقاء کیفیت مؤسسات آموزش عالی مبادرت می نماید. البته از دیدگاه کارشناسان آموزشی دو کشور مسئله نظارت بر دانشگاهها از طریق ارزشیابی عملکرد آنها باعث تمرکز شدید فعالیتها در چارچوب خواسته ها و اهداف دولت شده است.

بسیاری از روسای دانشگاهها در ایران (علاوه بر تمرکز در انتخاب آنها) از تجربه کافی مدیریتی، مدارک تحصیلی بالا و تخصص مدیریتی و همچنین وقت کافی برای برنامه ریزی های کلان ایجاد ارتباط موثر با اعضای هیات علمی شرکت در جلسات گروههای آموزشی در دانشکده ها و برخوردار نیستند و مشغله زیاد و درگیری در امور خرد و متنوع اجرای مانع دسترسی رئیس دانشگاهها برای رفع معضلات زیاد دانشگاه می کرد و علاوه بر این وجود اختیارات محدود برای مدیریت در سطح دانشگاهی در ایران از معضلات دیگر مدیریت دانشگاهی بشمار می رود.

در حالی که در دو کشور سوئد و نروژ مدیریت دانشگاه از بین افراد با تجربه، متخصص و بومی انتخاب می شود و توجه به مسائل اساسی آموزش عالی و اهداف و رسالت های آن در کانون برنامه های بخش مدیریت دانشگاههاست. وجود استقلال دانشگاهها در فعالیت ها و برنامه ها در چارچوب اهداف، دست مدیران دانشگاهی را برای خلاقیت و فعالیتهای گسترده و برنامه های طولانی مدت باز گذاشته است.

شیوه اداره مراکز آموزش عالی در کشورهای مورد مطالعه

نحوه مدیریت دانشگاهها	ایران	سوئد	نروژ
نوع مدیریت	متمرکز(مدیریت سیاسی یا دیوان سالاری)	نیمه متمرکز (مدیریتی مشارکتی)	نیمه متمرکز (مدیریتی مشارکتی)

<p>بوسیله ارزشیابی از فعالیتها(از طریق موسسه nukut) که چه میزان به اهداف دست یافته اند- نقش راهنما و تسهیل کننده</p>	<p>بوسیله ارزشیابی از فعالیتها(از طریق آژانس تضمین کیفیت) که چه میزان به اهداف دست یافته اند- نقش ناظر و راهنما</p>	<p>دولت بطور مستقیم نظارت میکند.</p>	<p>نوع نظارت بر نظام آموزش عالی</p>
<p>نیمی از اعضای هیات رییسه دانشگاهها بوسیله کارکنان دانشجویان انتخاب می شوند.</p>	<p>نیمی از اعضای هیات رییسه دانشگاهها بوسیله کارکنان دانشجویان انتخاب می شوند.</p>	<p>در حد مشاوره و ارائه نظر هم نمی باشد</p>	<p>میزان مشارکت دانشجویان و کارکنان</p>
<p>بوسیله هیات رییسه دانشگاه انتخاب می شود.</p>	<p>توسط دولت اما باید از افراد باتجربه بوده و کارمند دانشگاه مذکور نباشد.</p>	<p>توسط دولت، بیش از ۲۳٪ مدیران دانشگاهی تاکنون تجارب مدیریتی نداشته اند.</p>	<p>نحوه انتصاب مدیران دانشگاهی</p>

<p>هیات رییسه که نیمی از آنها بوسیله دولت و نیمی دیگر بوسیله کارکنان و دانشجویان انتخاب می شود- گزینش دانشجو.</p>	<p>هیات رییسه که نیمی از آنها بوسیله دولت و نیمی دیگر بوسیله کارکنان و دانشجویان انتخاب می شود- گزینش دانشجو</p>	<p>هیات امانا که بوسیله دولت انتخاب می شوند</p>	<p>بالاترین مرجع تصمیم گیری در دانشگاه</p>
<p>پیشنهاد بودجه و هزینه آن- همکاری های بین المللی- تبادل برنامه های آموزشی- ایجاد دورها ی آموزشی جدید- انجام فعالیت های قراردادی تحقیقاتی</p>	<p>پیشنهاد بودجه و هزینه آن- همکاری های بین المللی- تبادل برنامه های آموزشی- ایجاد دورها ی آموزشی جدید- انجام فعالیت های قراردادی تحقیقاتی</p>	<p>پیشنهاد بودجه</p>	<p>میزان اختیارات مدیران</p>

سخن آخر اینکه عدم تمرکز در تعیین مدیریت دانشگاهی باعث عدم ارتباط در بخش های مختلف دانشگاهی، عدم نوآوری و خلاقیت، هماندیشی، استفاده صحیح از استعدادها توانمندیها، عدم توجه به نیازها و اولویت های بومی و عدم ارتباط با نظام دانشگاهی با فرهنگ و رقابت در فعالیت های تحقیقاتی و آموزشی می شود.

بررسی سوال ششم

- نسبت اعضا هیات علمی بر حسب مراتب علمی، نسبت دانشجویان هر مقطع تحصیلی به کل دانشجویان و نسبت استاد به دانشجو در کشور های ایران، سوئد و نروژ چگونه است؟

اعضای هیات علمی گنجینه های علمی ارزشمند هر دانشگاه هستند و وظیفه خلق و اشاعه دانش را به عهده دارند و الگوی مهمی در رشد و شکوفایی و خلاقیت ها و توانمندیهای علمی دانشجویان به حساب می آیند، بنابراین لازم است معیارهای گزینش آنان به گونه ای باشد که با انتخاب بهترینها منجر گردد. در حال حاضر شرایط اقتصادی. اجتماعی حرفه ی مدرسی در دانشگاه های ایران به گونه ای است که صاحبان تخصص و افراد دارای استعدادهای درخشان علمی و پژوهشی از این حرفه استقبال نمی کنند و بهمین جهت برای رفع کمبود اعضای هیات علمی در بعضی از موارد شتابزده عمل می شود.

شواهد نشانگر آنست که تعداد اندکی از اساتید آموزش دانشگاه های ایران فعالیت های مداوم پژوهشی انجام نمی دهند و نیز درصد پایین تری از آنان دارای رتبه ی علمی استادی

و دانشجویی و مدارک تحصیلی تخصصی می باشند. بعلاوه تعداد بسیاری از کادر آموزش دانشگاهها در کشور سابقه آموزشی و پژوهشی برخوردار نبوده بلکه جهت جوابگویی به نیاز آموزش عالی به صورت نیمه وقت و غیرثابت در اختیار دانشگاهها قرار دارند.

شواهد نشان می دهد که شمار اساتید دانشگاهی بخصوص تمام وقت با شمار دانشجویان ناهمخوان است. سرانه هیات علمی دانشجو در ایران در سال ۱۳۸۷، ۲۳ نفر دانشجو بوده است.

مسائل مربوط به کادر هیات علمی دانشگاهی در ایران

هیات علمی دانشگاههای ایران به عنوان اصلی ترین نیروهای پژوهشگر جامعه به علت مشکلات اقتصادی و فقدان عوامل تشویقی و حمایت های مالی، انگیزه ی چندانی برای انجام کارهای پژوهشی ندارند. همچنین به علت ضعف نظام آموزش عالی از نظر امکانات پژوهشی مانند کتابخانه های بزرگ با مخازن پژوهشی جدید، شبکه های اینترنتی، آزمایشگاه ها و آشنایی ضعیف برخی از اعضای هیات علمی با روش ها و فنون تحقیق، عدم برگزاری دوره های تربیت محقق و عدم رواج فرهنگ پژوهش ... دانشگاههای ایران از داشتن نیروهای پژوهشگر با توان قوی و تعداد کافی محروم هستند بعلاوه در دانشگاههای ایران فرهنگ انتقال دانش بر تولید دانش حاکم است.

نسبت اساتید و دانشجویان به سطوح علمی در کشورهای مورد مطالعه.

نروژ	سوئد	ایران	
پراکنندگی مناسبی در سطوح مختلف وجود دارد، اما مشارکت زنان در سطوح بالا کم است.	پراکنندگی مناسبی در سطوح مختلف وجود دارد، اما مشارکت زنان در سطوح بالا کم است.	تراکم در بخش مدرسان می باشد و نسبت دانشیاران و استادان بسیار کمتر از حد معمول می باشد.	نسبت اعضای هیات علمی به مراتب علمی.
پراکنندگی دانشجوین در سطوح و رشته های مختلف مناسب است.	پراکنندگی دانشجوین در سطوح و رشته های مختلف مناسب است.	دانشجوین در دوره کارشناسی بخصوص در رشته های علوم انسانی متمرکز شده اند.	نسبت دانشجوین هر مقطع تحصیلی به کل دانشجوین
۷/۸	۱۱	۲۳	نسبت استاد به دانشجو

بررسی سوال هفتم

- ارتباط دانشگاهها و بخش صنایع و اقتصاد از لحاظ (همکاری آموزشی و تحقیقاتی، استخدام) چگونه است؟

در ایران طراحی آموزش عالی در درجه اول مبتنی بر نیاز توسعه صنعتی و اقتصادی نیست، بلکه طراحی آموزش عالی معمولاً پاسخ به تقاضای اجتماعی ورود به دانشگاه است. نگاه کلان آموزش عالی کاری به خروجی‌های دانشگاه ندارد و صراحتاً اعلام می‌کند که مسئولیت اشتغال فارغ‌التحصیلان به آموزش عالی ارتباطی ندارد.

بحث اشتغال دانش‌آموختگان هم در افکار عمومی فرعی‌تر از ورود و حضور در دانشگاه است. این بیشتر از آن جهت است که گسترش آموزش با رویکرد پاسخ به ورودی‌ها گسترش یافته است نه نیاز بازار کار و کیفیت خروجی‌ها. بنابراین گردش مالی مؤسسات حمایتی برای ورود به دانشگاه بسیار زیاد است و در خروج کمتر مؤسسه‌ای یافت می‌شود که به فارغ‌التحصیلان راهنمایی و مشاوره‌های حمایتی بدهد.

سوابق برنامه ریزی درسی دانشگاهی و مؤسسات آموزش عالی در ایران نشان می‌دهد که طی سالهای گذشته تا به امروز برنامه‌های درسی دانشگاهی تنها با برنامه‌های اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی هماهنگ نبوده‌اند، بلکه بدون توجه به نیازهای منطقه‌ای، علایق و سلیق و استعدادها، دانشجویان طراحی شده و نیازهای بازار کار در آن جایی نداشته و حتی سازمان مسئولی برای این مسئله در ایران وجود ندارد. اما در کشورهای نروژ و سوئد با توجه به تحولات دهه ۱۹۶۰، متعاقب آن رشد سریع دانشجویان در این دو کشور دولتهای دو

کشور کمیسیونهایی برای هماهنگی در برنامه های استخدامی و توسعه کمی آموزش عالی تشکیل دادند و همیشه این مورد (نیاز بازارکار) در برنامه های مربوط به اصلاحات نظام آموزشی مورد توجه قرار گرفته است. اعتراض دانشجویان کشورهای نوردیک به وضعیت دانشگاهها در سالهای ۱۹۷۰ به بعد در مورد نظریه غالب سرمایه انسانی، رویکردی را در مقابل اقتصادی کردن اهداف آموزش عالی قرار داد مبنی بر اینکه نظام آموزش عالی اهداف فرهنگی - اجتماعی خود را در خدمت نیازهای بازار و اقتصاد قرار داده و بعنوان نظامی در خدمت بازار عمل میکند، همچنین مشخص شدن اهداف مربوط به شرکت زنان در آموزش عالی یکی از دغدغه های کشورهای مذکور می باشد.

ارتباط نظام آموزش عالی با بازارکار و استخدام در کشورهای مورد مطالعه

کشور	ایران	سوئد	نروژ
ارتباط بخش دانشگاهی و بخش صنعت	نیاز بازارکار و بخش صنعت در طراحی آموزش عالی جایگاه ضعیفی دارد.	ارتباط تنگاتنگی در زمینه کارآموزی و پژوهشها وجود دارد- توجه به نیاز بازار کار و بررسی وضعیت فارغ التحصیلان دانشگاهها هر ساله انجام می شود. در سال گذشته کمتر از ۶٪ از فارغ التحصیلان دانشگاه بیکار بوده اند و یا شغلی غیر مرتبط با رشته تحصیلی خود داشته اند.	ارتباط تنگاتنگی در زمینه کارآموزی و پژوهشها وجود دارد- توجه به نیاز بازار کار و بررسی وضعیت فارغ التحصیلان دانشگاهها هر ساله انجام می شود. در سال گذشته ۹۷٪ غفارغ التحصیلان دانشگاه وارد بازار کار شده اند.
انتقاداتها	هدف گذاری و سیاستگذاری در رابطه با تعامل دانشگاهها و بخش صنعت ضیف است.	کارکرد نظام آموزش عالی به سمت نیاز بازار است و به اهداف اجتماعی آموزش عالی کم توجهی میشود.	کارکرد نظام آموزش عالی به سمت نیاز بازار است و به اهداف اجتماعی آموزش عالی کم توجهی میشود.

فصل پنجم

بحث و نتیجه گیری

پس از بررسی سیر تحول آموزش عالی و رشد کمی و کیفی آن در سه کشور ایران، نروژ و سوئد بعضی از کمبودها و نقطه ضعف ها در نظام آموزشی عالی تا حدودی نمایان تر شد در بخش پایانی با ارائه چند اصل بعنوان نتیجه بررسی توسعه کمی و کیفی نظام آموزش عالی در کشور سوئد و نروژ خواهیم پرداخت، که بعنوان راهکارهایی در توسعه کمی و کیفی نظام آموزشی عالی کشور مورد توجه قرار بگیرد.

۱. اصل بهره گیری از آراء تربیتی و استفاده از تجارب کشورهای پیشرو در اصلاحات مربوط به آموزش عالی.

۲. اصل تحول در نظام آموزش عالی با توجه به ضمانتهای کارشناسی، قانونی و مالی.

۳. اصل بازانندیشی در سیاستها و اهداف آموزش عالی متناسب با نیازهای منطقه ای، ملی، فراملیتی.

۴. اصل توجه به رشد کمی دانشجویان هماهنگ با نیروی متخصص دانشگاهی، بودجه آموزش عالی، نیازهای بازارکار، کیفیت آموزش و رشد موسسات (اصل هماهنگی در گسترش کمی و کیفی نظام آموزش عالی).

۵. اصل توجه به کیفیت درآموزش عالی از طریق ارزشیابی کیفیت.

۶. اصل توجه به عدم تمرکز آموزشی در اصلاحات نظام آموزش عالی.

- اصل بهره گیری از اراء تربیتی و استفاده از تجارب کشورهای پیشرو در اصلاحات مربوط به آموزش عالی.

در واقع نظام آموزش عالی کشورهای نوردیک(نروژ، سوئد، دانمارک و فنلاند) دارای تاریخچه مشابهی است چون تاریخ سیاسی، جغرافیایی کشورهای نوردیک تقریبا یکی است، بنابراین تحولات آموزش عالی کشورهای سوئد و نروژ روند مشابهی را طی کرده است، این دو کشور برای تحول نظام آموزش عالی خود قبل از جنگهای جهانی از تجارب کشور آلمان در این زمینه استفاده کرده اند، و این نکته به شیوه پذیرش دانشجو، گزینش دانشجویان و طراحی برنامه های آموزشی اشاره دارد، عقاید دانشمندانی همچون هربارت، فان همبولت(موسس دانشگاه برلین)بعد از جنگهای جهانی در مقاطع مختلف نظام آموزشی بالاخص آموزش عالی مورد استفاده قرار گرفت، استفاده از تجارب آموزشی کشور آلمان (که مردم ان به نظم و قانونمندی در جهان معروفند) باعث شده که اصلاحات آموزش عالی دو کشور در پرتو قوانین بی شمار و کارشناسی شده انجام گیرد، در دهه ۱۹۶۰ با گسترش بی رویه متقاضیان به آموزش عالی و نیاز به اشتغال آنها در آینده،نظریه سرمایه انسانی بر نظام آموزش عالی کشور ها غالب شد و بنابراین توجه به نیاز بازار در آموزش عالی مورد توجه قرار گرفت.از این دوره به بعد با ورود نظریه سرمایه انسانی و ایدئولوژی بازار، الگو گیری از نظام آموزشی عالی کشور آمریکا مورد توجه قرار گرفت، توجه به نیازهای اقتصادی، سوگیری به سمت تحقیقات بنیادی، عدم تمرکز و استقلال در نظام دانشگاهی با تاکید بر پاسخگویی به دولت، سرلوحه اصلاحات آموزشی قرار گرفت.این روند با توسعه اتحادیه اروپایی و همکاریهای کشورهای عضو سازمان OECD همکاریهای توسعه اقتصادی به سمت بین المللی کردن آموزش عالی پیش رفت، بعد از این ایدئولوژی جهانی شدن

و رقابت بازار بر نظام آموزش عالی دو کشور حاکم شد و اهداف بین المللی کردن آموزش عالی و همکاریهای بین المللی بر مبنای نیازهای ملی و بین المللی سرلوحه برنامه ها قرار گرفت و دانشگاهها به تفسیر کارشناسان در خدمت اهداف اقتصاد در آمدند، سر انجام بررسی ها نشان می دهد که تحولات آموزش عالی دو کشور نتیجه استفاده از نظریات تربیتی و الگوگیری از کشورهای پیشرو با توجه به شرایط فرهنگی و اقتصادی دو کشور بوده و اهداف و برنامه های آموزش عالی همسو با تحولات داخلی و بین المللی متحول شده است.

لذا تجارب مربوط به تحول و اصلاحات آموزش عالی در دو کشور نشان می دهد که بهره گیری از عقاید تربیتی بزرگان تربیتی در زمینه های مختلف و الگو برداری درست از نظامهای آموزش عالی کشورهای پیشرو با استفاده از مطالعات تطبیقی، از دوباره کاریها و اتلاف هزینه ها در نظام آموزش عالی جلوگیری کرده و راه را برای بهره گیری از منابع به شیوه ای بهتر هموار میکند.

- اصل تحول در نظام آموزش عالی با توجه به ضمانتهای کارشناسی، قانونی و مالی.

نظام آموزش عالی نظامی است که در بطن جامعه بوجود آمده است و در ارتباط با نهادها و سازمانهای دیگر عمل می کند، بنابراین نمی تواند در حاشیه قرار گرفته شود، تحولات مربوط به آموزش عالی نیازمند بررسی های دقیق متناسب با ویژگیهای فرهنگی، اجتماعی، تاریخی و سیاسی است.

در دو کشور نروژ و سوئد، تحولات آموزشی با توجه به پژوهشها و کارشناسیهای دقیق، ضمانتهای قانونی و مالی انجام میشود، چنانچه یادآور شدیم در دو کشور سوئد و نروژ آژانسها و کمیسیونهایی (کمیسیون اتوسن، هرنز، ام جز و... در نروژ و کمیسیون آموزش مجلس و آژانسهای مختلف) از طرف دو دولت برای بررسی ظرفیتهای و کمبودها در اصلاحات نظام آموزش عالی شکل می

گرفت، و بعد از بررسی های همه جانبه و دقیق در طی چند سال، برنامه های مبنی بر اصلاحات در نظام آموزش عالی و نوآوریهای مختلف به دولت و مجلس پیشنهاد می دادند و دولت و مجلس هم پس از بررسی ها و در نظر گرفتن شرایط فرهنگی و اقتصادی کشور، بخصوص شرایط مالی برنامه ها به تصویب یا رد این برنامه ها که حاصل حداقل سه، چهار سال بررسی کارشناسی بوده می پرداختند.

اما بررسی های مربوط به تحولات آموزش عالی ایران نشان می دهد که هرگونه اصلاحات و تحول در سیاستها، برنامه ها و نوآوریها در آموزش عالی بدون در نظر گرفتن شرایط فرهنگی، تاریخی و اقتصادی کشور و بدون کارشناسی بوده است که می توان نمونه فاحش آنرا در گسترش مدارس عالی در اواخر دوران قاجار دید که با وجود اینکه در کشور میزان سواد عمومی بسیار پایین بود اما توسعه اینگونه مدارس سرعت گسترش یافت و یا نمونه بارز کنونی آن تحول در میزان پذیرش دانشگاهها در ایران است که در طی پنج سال گذشته ۱/۵ برابر شده است، اما هیچگونه شواهدی مبنی بر بررسی های کارشناسی، در نظر گرفتن نیازهای کشور و ... بچشم نمی خورد، از این رو پیشنهاد می شود که هرگونه برنامه اصلاحات در نظام آموزش عالی با توجه به بررسی های کارشناسانه دقیق و بخصوص ضمانت مالی و در نظر گرفتن نیازهای فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی کشور انجام شود.

- اصل بازاندیشی در سیاستها و اهداف آموزش عالی متناسب با نیاز های منطقه ای،

ملی و فراملی.

شواهد نشان میدهد که در دورانهای مختلف اهدافی در نظام آموزش عالی دو کشور سوئد و نروژ متناسب با نیازهای مختلف دو کشور شکل گرفته و برنامه در چارچوب اهداف تعیین شده عمل کرده اند، در کشورهای فوق توجه به اشتغال جوانان در دهه ۱۹۶۰ مورد توجه قرار گرفت و بنابراین برنامه و

پذیرش دانشجویان با توجه به تامین نیازهای بازار کار صورت گرفت، در کشورسوئد با توجه به پیشرفتهای صنعتی و فنی و تغییرات در بازار کار در دهه ۱۹۸۰، نقش نظام آموزشی بعنوان تربیت نیروی انسانی بازار مورد توجه قرار گرفت، بنابراین آموزشهای دانشگاهی به شکل سیستم دوال (آموزشهای توأم عملی و نظری) مورد توجه قرار گرفت، در دهه ۱۹۹۰ به بعد الزامات مربوط به جهانی شدن و بین المللی سازی جزء اهداف اصلی نظام آموزش عالی قرار گرفت، بنابراین یکی از اهداف نظام آموزش عالی بین المللی کردن آموزش دانشگاهی بود که با توسعه همکاریهای بین المللی این امر روز به روز توسعه یافت و ما اکنون شاهدیم که حدوداً ۱۰۰۰۰ دانشجوی در نروژ و ۱۵۰۰۰ دانشجوی که معادل ۲۵٪ پذیرفته شدگان سال تحصیلی ۲۰۰۷ می باشند در دو کشور مذکور مشغول به تحصیلند. این موارد نشان می دهد که گسترش کمی و کیفی نظام آموزش عالی دو کشور بدون توجه به نیازهای داخلی و بین المللی نبوده، بلکه هرگاه احساس نیاز به اصلاحات اهداف برنامه ها پیش آمده شرایط داخلی و بین المللی به صورت جامع و کامل بررسی شده، آنگاه اصلاحات انجام گرفته است.

اما بررسی نوع و کارکرد اهداف در کشور ما نشان میدهد که نظام آموزش عالی یک کالای وارداتی بوده و شکل گیری اهداف ان بصورت صوری با تقلید از کشورهای دیگر بخصوص نظام آموزش عالی آمریکا و فرانسه بوده است و هیچ ارتباطی بین اهداف آموزش عالی و نیازهای فرهنگی، اقتصادی، قومی و بازارکار... وجود ندارد، وساختار و کارکرد آموزش عالی بجز بیرون دادن فارغ التحصیلانی که با نیازهای بازارکار ارتباطیندارن، چیزی بیشتر نبوده است، بنابراین بازانديشي در اهداف و سياستها به منظور ارائه تعريفی دقیق مبنی بر نقش نظام آموزش عالی در جامعه و رسالتهای آن الزامی است.

- اصل توجه به رشد کمی دانشجویان هماهنگ با نیروی متخصص دانشگاهی، بودجه آموزش عالی، نیازهای بازارکار، کیفیت آموزش و رشد موسسات (اصل هماهنگی در رشد کمی و کیفی نظام آموزش عالی).

یکی از تدابیر بسیار مهم که کشورهای توسعه یافته از جمله کشورهای نوردیک در سیستم آموزشی خود در نظر گرفته اند، ایجاد توازن میان پذیرش دانشجو در دانشگاهها و نیازهای بازار کار است، چنانچه در فصول قبل یاد آور شدیم که در دهه ۱۹۶۰ در نروژ و سوئد به علت رشد ناگهانی دانشجویان در این کشورها تقاضا برای آموزش عالی بالا رفت و دغدغه اشتغال دانشجویان توسط دولت در پارلمان دو کشور مطرح شد و کمیسیون های مختلفی تا حدود سالهای ۱۹۸۸ در سوئد و ۱۹۹۱ در نروژ به بررسی این مسائل می پرداختند. در این کشورها ارتباطی تنگاتنگی بین نیازهای بازار کار، اقتصاد، تجارت، خدمات و آموزش عالی وجود دارد، بطوریکه دانشجویان بعد از فراغت از تحصیل نگرانی در خصوص اشتغال نداشته و با انگیزه و تلاش و نشاط بیشتری دوران تحصیل خود را طی می نمایند. و جامعه نیز از توان تخصصی و حرفه ای، نگرش رشد یافته فرهنگی و اجتماعی فارغ التحصیلان دانشگاهی حداکثر استفاده را می کنند، بنابر این لازمه جامعه ایران برای رفع مشکل بی رویه دانشجویان و جلوگیری از افزایش فارغ التحصیلان بیکار پیشنهادات ذیل را مورد توجه قرار دهد:

۱- ایجاد و گسترش دوره های فنی و حرفه ای و کارآموزی ویژه جهت اشتغال زودتر

جوانان در مقابل هجوم به دانشگاهها.

۲- ایجاد سیستم هایی برای کنترل رشد جمعیت و متعاقب آن افزایش ورودی ها به

دانشگاه

۳- ایجاد ارتباط بین فعالیت ها و برنامه های دانشگاهی با نیاز های بخش های مختلف

جامعه جهت تربیت نیروهای مورد نیاز آنها از طریق دخالت و نظارت دولت .

۴- نظارت دولت بر کیفیت برنامه های دانشگاهی و تربیت نیروی کارشناس مورد نیاز

برای کشورهای منطقه با نیاز سنجی و گسترش همکاری با توجه به پتانسیل های

موجود اشتغال در این کشورها. (سیاست اعزام نیروی کار به خارج از کشور)

۵- بعلاوه مسئله ورود زنان به آموزش عالی هدفمند و روشن باشد.

بعلاوه در بخش مربوط به نیروهای دانشگاهی در دو کشور چنانچه ملاحظه شد، دیدیم که همگام با

رشد دانشجویان به رشد تعداد کارکنان آموزشی دانشگاهها توجه شده است، چنانچه نسبت اعضای

هیات علمی به دانشجویان در کشور نروژ ۷/۸ و در کشور سوئد ۱۱/۲ و در ایران ۲۳ دانشجو می باشد،

اما آمار فوق در کشور نشان میدهد که توجه زیادی به این امر نشده است وجود نیروهای توانا و

متخصص برای توسعه و پیشرفت هر مملکتی الزامی است بنابراین سیاست گذاران آموزش عالی باید

در کنار رشد شمار دانشجویان دانشگاهها، به نسبت دانشجو به استاد توجه کرده و از این امر غافل

نشوند چون ازدحام دانشجویان در کلاسهای درس به خودی باعث کاهش کیفیت یادگیری و تحقیق

می شود، وجود اساتید کم تجربه و گزینش نامناسب آنها در ایران عامل مزید دیگری جهت کاهش

کیفیت می باشد، بنابر این در کنار رشد دانشجویان باید به رشد اساتید و امکانات آموزشی توجه کرد،

مسئله گزینش جذب و نگهداری اساتید متخصص و شایسته مستلزم فراهم کردن شرایط مالی مناسب و

امکانات علمی و پژوهشی برای آنهاست تا بتوانند با انگیزه و علاقه و دوری از هر گونه فعالیت جهت

کسب درآمد بیشتر، به مطالعه و تحقیق و هدایت دانشجویان بپردازند.

اما اصل رشد دانشجویان با توجه به بودجه نظام آموزش عالی، اصلی است که به عینه در تمام ادوار در برنامه های آموزشی دو کشور سوئد و نروژ رعایت شده است، آمارهای مربوط به دو کشور نشان داده است که هرگاه میزان بودجه آموزش عالی کاهش یافته میزان پذیرش دانشگاهها نیز کاهش یافته است، و برعکس هرگاه شمار دانشجویان در آموزش عالی افزایش یافته، میزان بودجه آموزش عالی افزایش یافته است. در کل، در دو کشور مورد نظر یکی از معیارهای بودجه بندی نظام دانشگاهی میزان دانشجویان ورودی دانشگاههاست. اما در ایران بر اساس شواهد، در چند سال اخیر هزینه سرانه دانشجوی رو به کاهش بوده و به رغم افزایش میزان ورودیها در آموزش عالی میزان بودجه تغییر چندانی نداشته است. و این بدین معنی است که ارتباط بین بودجه دانشگاهها و شمار دانشجویان در ایران ارتباطی منطقی نیست. که این مورد تاثیر مخربی بر کیفیت برنامه ها و امکانات آموزشی - تحقیقاتی و رفاهی خواهد گذاشت.

- اصل توجه به کیفیت در آموزش عالی از طریق ارزشیابی کیفیت.

توجه به توسعه کیفی بعدی دیگر از توسعه نظام آموزش عالی است، که باید مورد توجه قرار بگیرد، چون نبود کیفیت در فعالیتهای آموزشی عملاً دسترسی به اهدافی که باید از طریق نظام آموزش عالی تحقق یابند را غیر ممکن می کند. در دو کشور مورد نظر موسساتی جهت سنجش تضمین کیفیت موسسات وجود دارند که هر ساله به بررسی کیفیت فعالیتها و برنامه ها در چارچوب میزان دسترسی به اهداف می پردازند در کشور سوئد آژانس تضمین کیفیت آموزش عالی و در کشور نروژ هم موسسه NUKUT به اعتبار سنجی و ارزشیابی برنامه های دانشگاهی میپردازند، که این مسئله موارد زیر را بوجود آورده است:

الف) سنجش کیفیت موسسات باعث نزدیکی موسسات آموزش عالی از بعد کیفی به همدیگر شده است.

ب) سنجش کیفیت باعث می شود که بتوان فهمید موسسات آموزش عالی به چه میزان در راستای اهداف نظام آموزشی فعالیت کرده اند و به چه میزان به اهداف دست یافته اند.

ج) سنجش کیفیت باعث می شود که دولت و مجلس بتوانند به صورت غیر مستقیم بر فعالیتهای موسسات آموزش عالی نظارت و کنترل کنند.

د) سنجش کیفیت موسسات معیار مناسبی جهت شناسایی نقاط ضعف موسسات آموزش عالی و در نهایت تخصیص بودجه مناسب به موسسات بخصوص در جاهایی که با مشکل روبرو هستند می باشد. از این رو وجود موسسات مستقلی که فقط به هدف سنجش کیفیت موسسات آموزش عالی تاسیس شوند و از لحاظ دامنه فعالیتها و برنامه هایشان استقلال مناسبی داشته باشند و در زیر نظر دولت و مجلس به فعالیت بپردازند می تواند ما را در امر توسعه کیفی موسسات کمک کند.

- اصل توجه به عدم تمرکز آموزشی در اصلاحات نظام آموزش عالی.

با بررسی مسائل مدیریتی در آموزش عالی ایران و تاکید کشورهای مورد مطالعه بر عدم تمرکز بر اداره امور دانشگاه، استقلال عمل بیشتر و پاسخگویی در مقابل مراجع قانونی، می توان مبحث مدیریت را یکی از عوامل مهم در کارآمد بودن نظام دانشگاهی دانست.

بعد از اصلاحات دهه ۱۹۷۰ و الگوگیری از نظام دانشگاهی آمریکا توجه به عدم تمرکز آموزشی در دو کشور سوئد و نروژ شدت گرفت، و استقلال بیشتر دانشگاهها در فعالیتها و برنامه هایشان و نظارت

دولت روی فعالیت آنها بعنوان مدیریت جدید در آموزش عالی معرفی شد، توجه به این اصل از مهمترین شروط اصلاحات برای هر کشوری است، چون تجربه اصلاحات آموزشی در کشورهای فوق، میزان دسترسی به اهداف را با توجه به رعایت این اصل نشان داده است، رعایت این اصل باعث مشارکت بیشتر مردم و دیگر سازمانها در تحقق اهداف آموزشی می شود که بنابر این با توجه به بررسی های صورت گرفته راهکارهای زیر پیشنهاد می شود.

۱- عدم تمرکز در آموزش عالی بر اساس نهایی کردن آن به صورت یک فرهنگ که این امر می تواند به وسیله برنامه ریزی و استقلال تدریجی به موسسات آموزش عالی انجام می شود و به جای آن دولت که مسئولیت نظام آموزشی را بر عهده دارد می تواند به عنوان ناظر و ارزیاب فعالیت های نظام آموزش عالی نقش ایفا کرده و فعالیت دانشگاهها را در ارتباط با اهداف ارزشیابی کند.

۲- انتخاب روسای دانشگاهها با توجه تجربه کشورهای سوئد و نروژ بوسیله هیات رئیسه خود دانشگاهها و با رویکرد شایسته سالاری انجام شود و دولت در این مورد ملاک و معیارهایش را می تواند بر اعضای هیات رئیسه دیکته کرده که شایسته سالاری به نحو احسن انجام شود

۳- فرهنگ ارزشیابی از عملکرد مدیریت در دانشگاهها رواج یابد و مدیران دانشگاهها از متخصصان و صاحب نظران رشته مدیریت آموزشی بخصوص آموزش عالی باشند.

پیشنهادات کاربردی

با توجه به مطالعات انجام گرفته در مورد ویژگیهای توسعه کمی و کیفی نظام آموزش عالی سه کشور ایران، سوئد و نروژ و همچنین آگاهی به بعضی نقطه ضعفها و کمبودها در آموزش عالی کشورمان موارد زیر جهت توسعه کمی و کیفی نظام آموزش عالی کشورمان پیشنهاد می شود.

- ایجاد یک شبکه تبادل همکاری علمی در بین موسسات آموزش عالی جهت ارتقاء کیفی برنامه ها و فعالیتهای آنها.
- ایجاد یک موسسه مستقل بعنوان متولی ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی.
- ایجاد کمیسیونهای کارشناسی و تخصصی جهت شناخت موانع ارتباطی دانشگاه و صنایع و نیازهای بازار کار.
- طرحریزی برنامه و راهکارهایی جهت کاهش حجم دانشجویان گروه علوم انسانی در سالهای بعد.
- سیاستگذاری و هدفگذاری جهت همخوانی میزان رشد بودجه نظام آموزش عالی با میزان رشد دانشجویان.
- طراحی نو در آموزش عالی جهت تربیت نیروی انسانی مورد نیاز کشورهای منطقه با توجه به پتانسیل موجود اشتغال در این کشورها.
- توسعه همکاریهای بین المللی آموزشی.
- گرایش تدریجی به عدم تمرکز در مدیریت آموزشی.
- تعریف و هدفگذاری دقیق برای نظام آموزش عالی بعنوان عامل توسعه و برطرف کننده مشکلات اجتماعی و اقتصادی کشور.
- طراحی آموزش عالی بعنوان عامل توسعه کشور نه بعنوان پاسخ به تقاضای میزان ورودیها.
- حمایت دولت از موسسات آموزش عالی بعنوان مراکز تحقیقاتی کشور و ایجاد تسهیلاتی برای بخش صنعت و خدمات جهت مشارکت در زمینه تحقیقات با بخش آموزش عالی.
- در نهایت استفاده از تجارب کشورهای پیشرو انجام اصلاحات آموزشی جهت جلوگیری از اتلاف منابع و انجام دوباره کاریها.

پیشنهادات برای پژوهشهای آینده:

با توجه به گستردگی حوزه آموزش عالی انجام پژوهشهای بعدی در حوزه های زیر ضروری است:

- بررسی تطبیقی تحولات مربوط به مدیریت آموزش عالی.
- بررسی تطبیقی شرایط و عوامل اجتماعی و فرهنگی حضور زنان در آموزش عالی.
- بررسی نقش آژانسها مرتبط با آموزش عالی در کیفیت آموزش.
- بررسی تطبیقی روند بین المللی کردن آموزش عالی.

محدودیت های تحقیق :

۱. نبود منابع فارسی مفید در مورد آموزش عالی کشورهای نروژ و سوئد.
۲. عدم امکان حضور در کشورهای مورد مطالعه و مشاهده وضعیت رفاهی و آموزش عالی آن کشورها.
۳. نبود تحقیقات قوم نگاری و مردم شناسی مربوط به آموزش عالی کشور و استفاده بیش از حد از اطلاعات کمی.

- آقازاده، احمد، (۱۳۸۲) تاریخ آموزش و پرورش ایران، انتشارات ارسباران، تهران.
- آقازاده، احمد، (۱۳۸۳) روش شناسی و تاریخ تحول آموزش و پرورش تطبیقی و بین المللی، انتشارات نسل نیکان.
- آقازاده، احمد، (۱۳۸۱) آموزش و پرورش تطبیقی، چاپ دوم، انتشارات سمت، تهران.
- آراسته، حمید رضا، ۱۳۸۰، مدیریت در دانشگاههای وابسته به وزارت علوم: چالشها و کاستی ها، فصلنامه آموزش عالی، شماره ۲۱، تهران.
- اجتهادی، مصطفی، ۱۳۷۷، تحلیلی بر توانمندیها و کاستی ها در آموزش عالی ایران، فصلنامه آموزش عالی، موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی، شماره ۱۷.
- الماسی، علی محمد، ۱۳۸۲، آموزش و پرورش تطبیقی، چاپ پنجم، انتشارات رشد تهران.
- امیدی، یزدان، ۱۳۸۳، بررسی بودجه آموزش عالی در سال ۱۳۸۳، نامه آموزش عالی، موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی، شماره ۳.
- انصافی، سکینه و غریبی، حسین، ۱۳۸۳، دانش ایران در سطح بین المللی، ۲۰۰۳، انتشارات مرکز مدارک و اطلاعات ایران، تهران.
- باهر، حسین، (۱۳۸۷) بررسی سازمان و مدیریت آموزشی عالی ایران، نشریه مدیریت، شماره ۴۱.
- بخشی کلارستاقی، افسر، ۱۳۵۶، مقایسه روشهای مختلف کنکور در دانشگاهها بمنظور یافتن شباهتها و تفاوتها با کشور آمریکا، پایاننامه کارشناسی ارشد، مدرسه عالی پارس.
- بنی سی، پریناز، ۱۳۸۱، مطالعه تطبیقی هیاتهای امنای جهان، رساله دکتری، دانشگاه آزاد (واحد علوم تحقیقات تهران).

- تجری، معصومه، ۱۳۸۲، بررسی موانع فعالیتهای اعضای هیات علمی در دانشکده های علوم انسانی دانشگاهها یتهران، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی.
- تناسب شغلی کارکنان لیسانسه رسمی شاغل در دانشگاههای وابسته به وزارتخانه آموزش عالی در شهر تهران با رشته تحصیلی آنان، پایاننامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- تقی پور ظهیر، علی. نظام برنامه ریزی توسعه آموزش عالی، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، سال اول، شماره ۳.
- حسنی نسب، وجیهه، ۱۳۸۴، بررسی سیر تحولات، چالشها و چشم اندازهای آموزش زنان در مراکز آموزش عالی ایران، پایاننامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- خلیجی، محسن، ۱۳۷۶، نگاه کلی به آموزش عالی ایران، دیروز، امروز، فردا، محمد مهدی فرقانی (گردآورنده)، مجموعه مقالات نخستین همایش آموزش عالی ایران، جلد اول، انتشارات دانشگاه علامه طباطبایی، تهران.
- خوشرو، علیرضا، ۱۳۸۴، بررسی تطبیقی اهداف و روشهای آموزشی در نظام آموزش عالی از راه دور ایران، انگلستان، ژاپن، پایاننامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- خورشیدی، عباس، مدیریت کیفی در مراکز آموزش عالی ایران، فصلنامه دانش مدیریت، سال دوازدهم، شماره ۴۷.
- داوری، احمد، ۱۳۸۴، کنکور: غربالگری ناهمسان و توهم زا، نامه آموزش عالی ایران، موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی، شماره ۳.
- درانی، کمال، ۱۳۸۱، تاریخ آموزش و پرورش ایران قبل و بعد از اسلام، چاپ چهارم، انتشارات سمت، تهران.
- رینگر، ام مونیکا، ۲۰۰۱ م، آموزش، دین و گفتمان اصلاح فرهنگی دوران قاجار، ترجمه مهدی حقیقت خواه، انتشارات ققنوس، تهران.
- ریسی جعفر آبادی، لطیف، ۱۳۷۶، بررسی عوامل موثر در افزایش کیفیت آموزش های دوره کارشناسی ارشد از دیدگاه استید و دانشجویان، پایاننامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی.

- زینالی نسب، اکبر، ۱۳۷۰، ارائه رویکردی جهت ارزشیابی کیفیتمراکز آموزش عالی با بررسی و جمع بندی دیدگاههای صاحب نظران درون و برون سیستم، پایانامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس.
- ستار، آزیتا، ۱۳۷۵، بررسی وضعیت تحقیقات در بین اعضای هیات علمی دانشکده های علوم تربیتی دانشگاههای تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- سرکارآرانی، محمدرضا، از جستجوی دانش تا خلق دانش، فصلنامه آموزش عالی، موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی، شماره ۱۹، بهار ۱۳۸۰.
- سرکارآرانی، محمد رضا، ۱۳۸۲، اصلاحات آموزشی و مدرن سازی، نشر روزنگار، تهران.
- سرکارآرانی، محمدرضا، ۱۳۸۷، ضرورت باز اندیشی در زیرساختهای آموزش (مقاله).
- سرکارآرانی، محمدرضا، ۱۳۸۷، نوآوری در زیر ساختهای آموزش (مقاله).
- سرکارآرانی، محمدرضا، ۱۳۸۷، نوشتن از اندیشه ها آغاز می شود، (مقاله) سایت همشهری آنلاین.
- سهرابی، منیره، ۱۳۸۴، بررسی تطبیقی سیر تحولات آموزش از راه دور در توسعه کمی و کیفی آموزش عالی بویژه دانشگاههای مجازی در کشورهای ایران، ژاپن، انگلستان، پایانامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- سوئد (کتاب سبز)، ۱۳۸۸، انتشارات وزارت امور خارجه، تهران.
- صافی، احمد، ۱۳۸۳، راهنمای تحصیلی در دانشگاهها و موسسات آموزش عالی ایران، نشر روان، تهران.
- صدری افشار، غلامحسین، ۱۳۸۱، سرگذشت سازمانها و نهادهای علمی هموزی در ایران، انتشارات وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، تهران.
- صفوی، امان اله، ۱۳۸۳، تاریخ آموزش و پرورش ایران، انتشارات رشد، تهران.
- عابدی، ۱۳۴۷، بررسی اعتبار ملاکهای انتخاب دانشجوی در ایران در چهار موسسه دانشگاه متحدين، دانشگاه تهران، دانشگاه تربیت معلم کرج و مدرسه عالی پارس، پایانامه کارشناسی ارشد، دانشگاه عالی پارس.
- عارفی، محبوبه، ۱۳۸۳، بررسی برنامه های درسی رشته علوم تربیتی در آموزش عالی ایران و راهکارهایی برای بهبود آن، جلد ۱ و ۲، پایانامه دکتری دانشکده علوم انسانی، دانشگاه تربیت مدرس.

- غروی، مهدی، ۱۳۷۷، آموزش و پرورش در دانمارک آنکونه که من دیدم، ماهنامه آموزش و پرورش، شماره ششم.
- فاضلی، نعمت اله، ۱۳۸۷، ضرورت باز اندیشی در آموزش عالی ایران، سایت همشهری آنلاین.
- فراستخواه، مقصود، ۱۳۸۳، تاریخچه آموزش عالی ایران، دایره المعارف آموزش عالی ایران،
- فرجاد، محمد علی، آموزش و پرورش تطبیقی، جلد اول و دوم، چاپ پنجم انتشارات رشد، تهران.
- فرمهبینی فراهانی، محسن، ۱۳۷۳، رابطه تخصص هیات علمی با موضوع مورد تدریس آنها در دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- فرهنگی، علی اکبر، حسینی، سید مهدی (۱۳۷۸) رهبری و مدیریت در دانشگاهها. نشریه دانش مدیریت سال دوازدهم، شماره ۳۷، زمستان ۷۸.
- فیض بخشیان، مینو، ۱۳۸۴، بررسی تحلیلی سیر تحول آموزش عالی ایران، هند و ژاپن، پایاننامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی.
- فیوضات، یحیی، ۱۳۸۳، نقش دانشگاه در توسعه ملی، انتشارات ارسباران، تهران.
- قمی، معصومه، بررسی تطبیقی و تحلیلی ویژگی های آموزش عالی در ایران و مقایسه برخی ویژگیهای آن باکشور های دانمارک و سوئد، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی.
- کریمی زاده، نسرين، ۱۳۸۶، بررسی تحلیلی شیوه های گزینش دانشجو در ایران، ترکیه و ژاپن، پایاننامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی.
- گروه مترجمین، ورنر زد، هیرش، لوک ای وبر، چالشهای فراروی آموزش عالی در هزاره سوم، انتشارات دانشگاه امام حسین.
- محسن پور، بهرام، ۱۳۸۱، بررسی تطبیقی نظامهای آموزش عالی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تربیت معلم.
- محمدزاده، سعید، حجازی، یوسف، بازرگان، عباس، الگویی برای تضمین کیفیت در نظام آموزش عالی ایران، فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، سال سیزدهم، شماره ۴۵.

- مرادویسی، اقبال، ۱۳۸۶، بررسی تحلیلی و تطبیقی آموزش بزرگسالان در کشورهای ایران، فنلاند، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی.
- نصر، سید حسن و والیور لیمان، ۱۹۹۳ م، تاریخ تمدن اسلام، جلد اول.
- نور شاهی، نسرین، ۱۳۸۳، جایگاه آموزش عالی در مقایسه با ۲۶ کشور جهان، مقالات همایش آموزش عالی و توسعه پایدار، موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی
- نوه ابراهیم، عبدالرحیم، ۱۳۸۱، کسری بودجه و هزینه اتلاف در آموزش دولتی مطالعات موردی ارزیابی دانشگاه بنیادی دامغان، فصلنامه آموزش عالی، شماره ۲۶.
- وزیری، سعید، ۱۳۷۸ ف آشنایی با دارالفنونف پژوهشکده تعلیم و تربیت، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، تهران.
- هجری، فرشته، ۱۳۵۹، بررسی هماهنگی محتوای کنکور سراسری با درسهای دانشگاهی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، مدرسه عالی پارس.
- یمنی روزی سرخاب، محمد، (۱۳۸۲) برنامه ریزی توسعه دانشگاهی: نظریه ها و تجربه ها . انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.

۱. Clark.B.۱۹۸۳. The High Education System. Academic org in cross, national prespective. Brekly.University of California
۲. Clark, T., Sweet, R., Gruber, K. H., Lourtie, P., Santiago, P., and Sohlman, Å. (۲۰۰۶). *Thematic review of tertiary education: Norway country note*. OECD
۳. David Watson.۲۰۰۸.the University in the modern world.
۴. ECTS: Grading Scale , world education news ۸ reviews.
۵. Ertel.H.۲۰۰۰. The development of the provisions of the European union in the field of education training. In, M.O.Dowd.I Fagerlind (EDS) Mapping European comparative prespectives. Stockholm un.
۶. GOVERNMENT OFFICE OF SWEDEN: ۲۰۰۶. HISTORY OF HIGHER EDUCATION.
۷. Jarsgatan. Birger. ۲۰۰۷: national policy for international highereducatiion. National agency for highereducatiion.
۸. Kyvik.s.and.o.Tevede۱۹۹۸. the doctorate in the Nordic countries. Comparative edu(Hgskoleverket (National Agency for Higher Education). ۱۹۹۸a. Swedish Universities and University Colleges ۱۹۹۷.
۹. *Nicoline. Frolich; Fanding systems and thier effects on the high education systems nowamber . ۲۰۰۶– Norwegian ministry of education & research: ۲۰۰۵*

۱۰. European commission. ۲۰۰۳. the role of the universities in the Europe of knowledge .Brussels .European union.
۱۱. International institute for educational planning: reforming higher education in the Nordic countries. ۲۰۰۴
۱۲. Ministry of Education and Research, Norway. (n.d.[a]). *Degree structure and grading system*. Retrieved May ۲۷, ۲۰۰۸, from <http://www.regjeringen.no/en/dep/kd/Selected-topics/Higher-Education/Degree-structure-and-grading-system.html?id=۴۹۱۲۸۷>
۱۳. Ministry of Education and Research, Norway. (n.d.[b]). *University and university college*. Retrieved May ۲۷, ۲۰۰۸, from <http://www.regjeringen.no/en/dep/kd/Selected-topics/Higher-Education/Universities-and-Specialised-Institution.html?id=۴۹۱۲۸۸>
۱۴. Ministry of Education and Research, Norway. (n.d.[c]). *Tertiary vocational education*. Retrieved May ۲۷, ۲۰۰۸.
۱۵. Ministry of Education and Research, Norway. (n.d.[d]). *Higher education*. Retrieved May ۲۷, ۲۰۰۸, from [acwww.regjeringen.no/en/dep/kd/Selected-topics/Higher-Education.html?id=۱۴۱۵](http://www.regjeringen.no/en/dep/kd/Selected-topics/Higher-Education.html?id=۱۴۱۵)
۱۶. Ministry of education and sciene- national agency for higher education in sweden: ۲۰۰۷: report of higher education.
۱۷. Norwegian School of Economics and Business Administration. (n.d.). *Approximate living costs*. Retrieved May ۲۷, ۲۰۰۸, from [http://www.nhh.no/studietilbud/doktorgrad-\(phd\)/costs-and-scholarships/living-costs.aspx](http://www.nhh.no/studietilbud/doktorgrad-(phd)/costs-and-scholarships/living-costs.aspx)
۱۸. Norwegian School of Management. (n.d.). *Tuition fee*. Retrieved May ۲۷, ۲۰۰۸, from http://www.bi.no/Content/Study_____۵۶۴۳۴.aspx?menucontainer=۶۶۱۱۹۳

۱۹. Norwegian School of Management. (n.d.). *Tuition fees and living expenses*. Retrieved May ۲۷, ۲۰۰۸, from http://www.bi.no/Content/Article_____۵۶۶۷۵.aspx.
۲۰. The Norwegian State Educational Loan Fund. (n.d.). *About the Norwegian state educational loan fund (Lånekassen)*. Retrieved May ۲۷, ۲۰۰۸.
۲۱. Measurement of Non- market Output in Edu & Health:London. Brunie Gallery. ۲۰۰۶.
۲۲. Ministry of education & research. The ۲۰۱۰ budget for The Ministry of education & research
۲۳. March, J.G.Olsen.J.P(۱۹۸۹):Rediscovering institutions. New York: The Free press macmillan
۲۴. Neave.changing frontier of outonomy and accountability.in.He Policy.۱۴-۱۵
۲۵. Mayer, J.Boli.J.Thomas.G.Ramirez.F.(۱۹۹۹): Norwegian association of high education institutions World Society and the nation-stat” in: American jornal of society.
۲۶. Nou . ۲۰۰۰:۱۴ . Freedom with responsibility.
۲۷. onnie tenger.:society: higher education in sweden: an overview. ۲۰۰۸.
۲۸. Perneyborg. December. ۲۰۰۷: higher Education – fifty year of development.
۲۹. Statistics on higher education at the Norwegian Social Science Data service.

۳۰. sofia .calstrom. Short version of annual report. Swedish university and colleges : short version of annual report. ۲۰۰۸.
۳۱. swdsh national agency for higher education:۲۰۰۷. graduate education reform in Europe. Asia and American.
۳۲. THE OFFICIAL GATE WAY TO SWEDEN.۲۰۰۷. HIGHER EDUCATION AND SCIENCE IN SWEDEN.
۳۳. The Government office to Sweden: ۲۰۰۸: higher education and research.
۳۴. UPPSALA UNIVERCITET: ۲۰۰۸. HIGHER EDUCATION IN SWEDEN.
۳۵. Zetterblom, G. ۱۹۹۳. The Development in Graduate Education in Sweden. Paper presented at the Sixth CHER Conference, July ۱-۳, ۱۹۹۳, Stockholm.
۳۶. <http://www.regjeringen.no/en/dep/kd/Selected-topics/Tertiary-Vocational-Education>.
۳۷. . www.skolverket.se/sb
۳۸. www.Unesco.org
۳۹. www.iranculture.ir
۴۰. www.lanekassen.no/templates/