

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

Pathology of New Discipline Establishment in Iranian Higher Education

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

Maryam Mahmoodi - Mohammad

مریم محمودی^۱ - محمد خادمی کله‌لو^۲

khademi kolahlou

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

Keywords: Pathology, Establish Discipline, Humanities

چکیده: پژوهش حاضر با هدف آسیب‌شناسی فرایند تأسیس رشته‌های جدید دانشگاهی (مورد علوم انسانی) و به روش پژوهش آمیخته اکتشافی (کیفی- کمی) انجام شده است. به این منظور با ۱۵ نفر از خبرگان برنامه‌ریزی درسی و سیاست‌گذاران توسعه نظام آموزش عالی مصاحبه نیمه ساختاریافته به عمل آمد. مصاحبه‌ها به شیوه مقوله‌بندی باز تجزیه و تحلیل شد. سپس براساس یافته‌های بخش کیفی پرسشنامه‌ای ساخته شد. روایی پرسشنامه از سوی صاحب‌نظران تأیید و پایایی آن نیز ۹۵/۲ برآورد شد. براساس یافته‌های کیفی در مجموع ۹ ضعف اساسی در رابطه با فرایند تأسیس رشته جدید شناسایی شد. همچنین نتایج کمی پژوهش گویای آن است که ضعف در برنامه‌ریزی درسی با میانگین ۶/۲۹ و ضعف در تصمیم‌گیری با میانگین ۳/۴۷ به ترتیب در اولویت‌های اول و نهم ضعف‌های شناسایی شده قرار گرفته‌اند.

کلمات کلیدی: آسیب‌شناسی، تأسیس رشته، علوم انسانی

۱. دانشجوی دکتری جامعه‌شناسی دانشگاه فردوسی مشهد، پژوهشگر پژوهشکده مطالعات فناوری

mm.mahmoodi1@gmail.com

۲. دانشجوی دکتری مدیریت آموزش عالی دانشگاه شهید بهشتی، پژوهشگر پژوهشکده مطالعات فناوری (نویسنده

مسئول) m.khademi.k@gmail.com

مقدمه

مقدمه توسعه اقتصادی و صنعتی در هر کشوری، توسعه علمی است و پیش‌قراول توسعه علمی، توسعه آموزش عالی کشور است. از همین رو توسعه آموزش عالی در ایران از ۸ دهه پیش تاکنون مورد توجه بوده است. به ویژه در سال‌های پس از انقلاب اسلامی توسعه آموزش عالی شرایط جدیدی را در کشور ایجاد نموده و برنامه‌ریزان را برآن داشته تا با اتکال به نظام علمی کشور و نیز خیل عظیم دانشمندان، دانش‌پژوهان و دانشکاران توسعه ملی را بر اساس دانایی استوار سازند. اقداماتی نظیر، اختصاص فصلی از فصول برنامه‌های سوم، چهارم و پنجم توسعه به علم و فناوری، تدوین نقشه جامع علمی کشور، سند تحول علوم انسانی مؤید تلاش سیاست‌گذاران در راستای توسعه آموزش عالی، اما علی‌رغم تلاش‌های صورت گرفته در راستای توسعه آموزش عالی، مطالعات انجام‌شده در رابطه با روند تحولات آموزش عالی در ایران و چگونگی گسترش دانشگاه و مراکز آموزش عالی حاکی از مورد توجه نبودن فرایند برنامه‌ریزی توسعه دانشگاهی (یمینی و ترک‌زاده، ۱۳۸۸) و توجه بیش از اندازه به رشد کمی و البته ناموزون دانشگاه‌ها و دیگر مراکز آموزش عالی است. وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (۱۳۹۴د) تعداد دانشگاه و مراکز آموزش عالی مورد تأیید دفتر شورای گسترش را ۲۶۴۰ موسسه اعلام کرده است. این تعداد در مقایسه با تعداد مراکز آموزش عالی در سال ۱۳۷۱-۱۳۷۰ رشدی ۱۰/۵ برابری و در مقایسه با ۱۳۸۱-۱۳۸۰ رشدی ۵ برابری داشته است. همچنین بر اساس آمار موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی در سال تحصیلی ۹۳-۹۲ در مجموع ۴۶۸۵.۳۸۶ دانشجو در مراکز آموزش عالی در حال تحصیل هستند که این تعداد در مقایسه با جمعیت دانشجویی سال ۷۱-۱۳۷۰ رشدی ۸/۲۶ برابری و در مقایسه با سال ۸۰-۱۳۸۱ تقریباً ۳ برابر رشد داشته است. علاوه بر این آمار نتایج پژوهش‌های متعدد نیز عدم توازن میان رشد کمی و توسعه کیفی را نشان داده‌اند که همین عدم توازن، بسیاری از مؤسسات و مراکز آموزش عالی کشور را با مسائل و مشکلات کیفیتی فراوانی در حوزه آموزش، پژوهش و خدمات روبرو کرده است (فرخ‌نژاد، ۱۳۸۴؛ یمینی و ترک‌زاده، ۱۳۸۸، عیاری، سیدکلان و آزاد، ۱۳۹۲؛ خادمی‌گله‌لو، ۱۳۹۲؛ یمینی، ۱۳۹۲). از آنجا که قسمت اعظمی از ساختار آموزش عالی بر مبنای رشته‌های تحصیلی و دوره‌های آموزشی ارائه شده در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی شکل می‌گیرد، توسعه رشته‌های دانشگاهی

نیز بایستی به‌عنوان بخشی از برنامه توسعه کلان نظام آموزش عالی موردتوجه باشد. لذا فقدان توسعه و تأسیس متوازن رشته‌های دانشگاهی نیز از جمله چالش‌هایی است که نظام آموزش عالی کشور به سبب مورد توجه نبودن فرایند برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی با آن مواجه شده است. همچنین علی‌رغم رشد کمی در آموزش عالی کشور واقعیت امر این است که این رشد هدفمند نبوده و مزیت‌های منطقه‌ای در توسعه و تأسیس رشته‌های دانشگاهی لحاظ نشده است، از همین رو ما شاهد صندلی‌های خالی در بخش دولتی و غیردولتی هستیم (مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، ۱۳۹۴). رشد بی‌رویه و صدور مجوز رشته‌ها، و تأسیس و توسعه برخی از رشته‌های بدون مجوز شورای گسترش از سوی برخی از مراکز آموزش عالی نیز از جمله دیگر آسیب‌هایی است که نظام آموزش عالی در دو دهه اخیر متحمل شده است (وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، ۱۳۹۴b). به گونه‌ای که برخی دانشگاه‌ها فاقد حداقل استانداردهای لازم جهت تأسیس رشته بوده‌اند که این امر ضرورت کنترل مجوزها و تدوین شاخص‌هایی که مانع از رشد بی‌رویه رشته‌ها بشود را نمایان می‌سازد. مطالعات متعددی نشان داده‌اند که چالش‌های رشد بی‌رویه رشته‌های دانشگاهی به ویژه در رابطه با رشته‌های علوم انسانی از شدت بیشتری برخوردار است (نفیسی، ۱۳۸۰؛ عزیزی، ۱۳۸۵؛ عزیزی، ۱۳۸۷). در همین رابطه و براساس آمار وزارت علوم تحقیقات و فناوری (۱۳۹۴c) از ۲۲۲۳ رشته مصوب دفتر برنامه‌ریزی آموزش عالی، ۲۹/۴۶ درصد متعلق به گروه علوم انسانی و ۶۸/۸ درصد رشته‌های باقی‌مانده نیز متعلق به ۱۰ گروه دیگر است. گزارش آماری موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی (۱۳۹۳) نیز حاکی از آن است که در مجموع ۴۴/۶ درصد از جمعیت دانشجویی کشور را دانشجویان رشته گروه علوم انسانی تشکیل می‌دهند و ۴۵/۴ درصد دیگر نیز پنج گروه هنر، کشاورزی و دامپزشکی، فنی مهندسی، علوم پزشکی و علوم پایه را شامل می‌شود. همچنین ۳۱/۲ درصد اعضای هیئت‌علمی فعلی دانشگاه‌ها و دیگر مراکز آموزش عالی متعلق به گروه علوم انسانی است. در واقع افزایش کمی و جهشی رشته‌ها و واحدهای دانشگاهی علوم انسانی، تعداد دانشجویان و فارغ‌التحصیلان و نیز کاهش شاخص‌های کیفی در آموزش رشته‌های علوم انسانی موجب شده است تا این رشته‌ها در جایگاه اجتماعی واقعی خود قرار نگیرند (عزیزی، ۱۳۸۵). همچنین بر اساس تحقیقات سازمان همیاری اشتغال دانش‌آموختگان جهاد دانشگاهی (۱۳۹۳) و تقسیم‌بندی گروه‌های تحصیلی

آسیب‌شناسی فرایند تأسیس رشته‌های جدید دانشگاهی...

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

ادبیات پژوهش

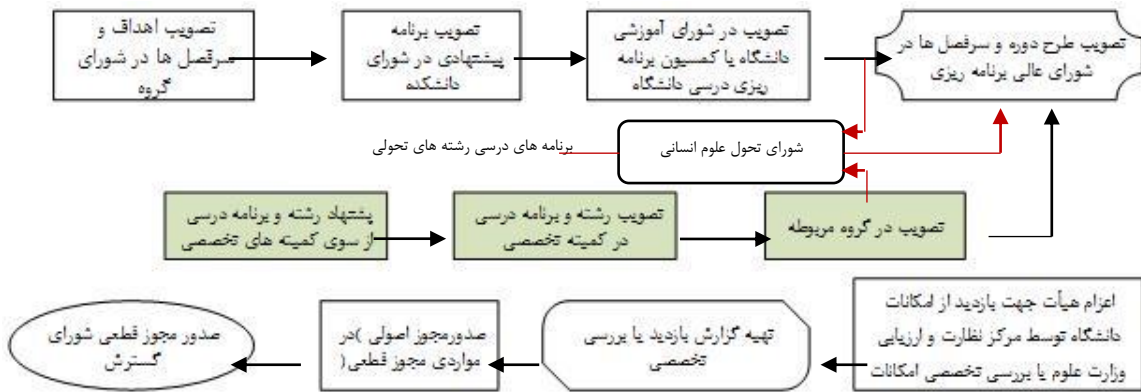
در نظام آموزش عالی ایران دفتر گسترش و برنامه‌ریزی آموزش عالی از جمله مراجع اصلی سیاست‌گذاری و تصمیم‌گیری در خصوص توسعه آموزش عالی به شمار می‌آید. این شورا ابتدا در سال ۱۳۴۹ به‌عنوان شورای نوگشایی و بازگشایی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی تأسیس شد و در سال ۱۳۶۱ نام شورای مزبور به شورای گسترش آموزش عالی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

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

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

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

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



شکل ۱. فرایند تأسیس رشته‌های جدید دانشگاهی

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

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

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

روش‌شناسی پژوهش

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

-
- 1 . Dodson
 2. Parcells
 3. Gerbic & Kranenburg
 - 4 . Rasian

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

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

گردید و پایایی ابزار نیز با استفاده از آلفای کرونباخ $95/2$ برآورد شد. در مجموع ۴۰ نفر از خبرگان پرسشنامه را عودت دادند که در این میان ۹ نفر ($22/5\%$) از مجموع شرکت‌کنندگان در پژوهش را مدیران و متصدیان فعلی و اسبق دفتر برنامه‌ریزی آموزشی و دفتر گسترش وزارت علوم تحقیقات و فناوری تشکیل دادند و $77/5$ درصد (۲۹ نفر) شرکت‌کنندگان در پژوهش را اعضای هیئت علمی تشکیل داده‌اند. همچنین ۱۰۰ درصد (۴۰ نفر) مشارکت‌کنندگان تحصیلات خود را دکتری ذکر کرده‌اند. در ادامه نیز داده‌های به دست آمده در بخش کمی به کمک نرم‌افزار SPSS20 و با استفاده از شاخص‌های توصیفی (فراوانی، درصد و میانگین) و آمار استنباطی (آزمون ناپارامتریک فریدمن) تجزیه و تحلیل شد.

یافته‌های پژوهش

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

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

۱. ضعف ارتباطی دانشگاه با صنعت و بازار کار

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

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

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

۲. تمرکزگرایی

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

1. Srinivasan et al
2. Conrad & Pratt

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

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

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

۳. مداخله‌گری دولت و نهادهای قانون‌گذار

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

۴. ضعف در نظارت و ارزیابی

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

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

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

-
1. Cuellar
 2. Newble et al.
 3. Rosa & Lorenzo

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

۵. ضعف در تصمیم‌گیری

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

وزارتخانه‌ای عوض می‌شود کمیته‌ها هم عوض می‌شوند، بدنه این کمیته‌ها خیلی سیاست زده است، بنابراین تصمیمات چندان مؤثری نمی‌گیرند و عمدتاً تصمیمات و اقدامات عجولانه است.

۶. کم توجهی یا بی توجهیبه نیازهای آینده

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

و جهانی شدن را از جمله مؤلفه‌های اصلی الگوی پیشنهادی خود برشمرده‌اند. این امر خود حاکی از ضرورت توجه به نیازهای آینده در جریان طراحی، تصویب و تأسیس رشته‌های جدید دانشگاهی است که به‌زعم صاحب‌نظران و عاملان کلیدی این امر چندان در فرایند تأسیس و توسعه رشته‌های دانشگاهی ما مورد توجه قرار نگرفته است.

۷. ضعف در برنامه‌ریزی درسی

ضعف در برنامه‌ریزی درسی از سوی خبرگان آموزش عالی از جمله مهم‌ترین آسیب در حوزه تأسیس رشته‌های جدید دانشگاهی مطرح‌شده است. در این رابطه مصاحبه‌شوندگان و پاسخ‌دهندگان بر این عقیده هستند که نظام برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی کشور با مشکلات عدیده‌ای چون مشکلات محتوایی برنامه‌های درسی؛ تقلیدی بودن برنامه‌ها؛ مبتنی بر پژوهش نبودن برنامه‌های درسی؛ عدم تابعیت برنامه‌ریزی درسی از اصول علمی؛ غیر تخصصی بودن ساختار و سازوکار پیشنهاد رشته رو به رواست.

همچنین اکثر مصاحبه‌شوندگان و پاسخ‌دهندگان بر این عقیده بودند که در فرایند برنامه‌ریزی درسی، محتوای برنامه می‌بایستی تابع اصول علمی باشد و تعیین محتوا عمدتاً می‌بایست از سه منبع جامعه، یادگیرنده و مرزهای دانش صورت گیرد که به زعم ایشان این امر تا اندازه زیادی نادیده گرفته شده است. در همین رابطه مصاحبه‌شونده (A) بیان می‌دارد که «ساختار و ساز و کار موجود به منظور پیشنهاد رشته‌های تحصیلی جدید ساختاری تخصصی و حرفه‌ای نیست» وی همچنین این امر را ناشی از آن می‌داند که «ساختار برنامه‌ریزی درسی، چه در دانشگاه و چه در وزارت علوم یک ساختار حرفه‌ای نیست و یکی از مشکلات اساسی که در این زمینه داریم این است که از متخصصان برنامه‌ریزی درسی در این ساختار استفاده نمی‌شود». همچنین مصاحبه‌شونده دیگری (F) بیان می‌دارد «در نظام‌های آموزش عالی پیشرفته برنامه‌ریزی درسی و طراحی برنامه‌ها مبتنی بر استانداردهاست و برنامه‌های پیشنهادی در خلع اتفاق نمی‌افتد بلکه براساس اصول برنامه درسی تدوین می‌شود، در صورتی که اگر برنامه‌های مصوب دانشگاه‌های ما را نظاره کنید متوجه می‌شوید که این برنامه‌های مصوب از اصول حداقلی برنامه‌ریزی درسی نیز پیروی نکرده‌اند». مصاحبه‌شونده (C) نیز متذکر می‌شود «برنامه‌های درسی مصوب وزارت علوم به‌ویژه به لحاظ محتوایی با آسیب‌های زیادی مواجه است، شما ببینید که دنیا به چه سمتی می‌رود و برنامه‌های درسی دانشگاهی ما به چه چیزی می‌پردازند».

نتایج حاصل از مصاحبه و مقایسه آن با ادبیات حوزه برنامه‌ریزی درسی و الگوهای ارائه‌شده به منظور برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی از جمله الگوی سرینواسیون، رایتوگوان (۱۹۹۹)؛

آسیب‌شناسی فرایند تأسیس رشته‌های جدید دانشگاهی...

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

۸. ضعف در سیاست‌گذاری

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

۹. ضعف‌های ارتباطی

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

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

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

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

جدید دانشگاهی

ردیف	معیار	میانگین رتبه‌بندی	رتبه
۱	ضعف در برنامه‌های درسی	۶.۲۹	اول
۲	صنعت، بازار کار و دانشگاه	۵.۵۹	دوم
۳	ضعف در نظارت و ارزیابی	۵.۵۰	سوم
۴	مداخله‌گری دولت	۵.۰۲	چهارم
۵	نیازهای آینده	۴.۹۸	پنجم
۶	ضعف در سیاست‌گذاری	۴.۷۶	ششم
۷	تمرکزگرایی	۴.۵۸	هفتم
۸	ضعف‌های ارتباطی	۴.۲۷	هشتم
۹	ضعف در تصمیم‌گیری	۳.۴۷	نهم
خی دو		درجه آزادی	سطح معناداری
۲۱.۴۴		۸	.۰۰۶

با توجه به داده‌های جدول فوق، از آنجایی که مقدار χ^2 (۲۱.۴۴) به دست آمده با $df=8$ و $sig=.006$ در سطح 0.05 معنادار است، بنابراین می‌توان بیان داشت که آسیب‌های مطرح شده از سوی نخبگان و کارشناسان در میزان اهمیت و اولویت متفاوت هستند؛ به عبارت دیگر صاحب‌نظران معتقدند ضعف در برنامه‌ریزی درسی با میانگین (۶.۲۹) و عدم توجه یا کم‌توجهی به ارتباط میان صنعت، بازار کار و دانشگاه با میانگین (۵.۵۹)، به عنوان عمده‌ترین آسیب‌ها و

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

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

Test Value = 3					گویه (ریز آسیب‌ها)		معیار (آسیب عمده)
فاصله اطمینان		تفاوت میانگین	سطح معناداری (دو دامنه)	درجه آزادی	t		
کمینه	بیشی نه						
۱.۱۵	۰.۴۶	۰.۸۰۶	۰.۰۰۰	۳۹	۴.۷۴۷		عدم حضور نمایندگان اصناف و صنعت در فرایند تصمیم‌گیری
۱.۶۲	۰.۹۶	۱.۲۹۰	۰.۰۰۰	۳۹	۷.۹۶۸	عدم توجه به نیازهای بازار کار	
۱.۴۰	۰.۶۶	۱.۰۳۲	۰.۰۰۰	۳۹	۵.۶۵۷	مشخص نبودن نیازهای بازار کار	
۱.۲۰	۰.۵۵	۰.۸۷۱	۰.۰۰۰	۳۹	۵.۴۸۱	عرضه محوری	
۰.۹۱	۰.۰۶	۰.۴۸۴	۰.۰۲۶	۳۹	۲.۳۴۱	فقدان استقلال دانشگاهی	متمرکزگرای
۱.۲۸	۰.۵۹	۰.۹۳۵	۰.۰۰۰	۳۹	۵.۶۰۹	وابستگی بیش از حد دانشگاه‌ها به اعتبارات دولتی	
۰.۷۲	-۰.۱۴	۰.۲۹۰	۰.۱۷۴	۳۹	۱.۳۹۳	نقش اندک اعضای هیئت‌علمی در فرایند تصویب	
۱.۴۷	۰.۷۳	۱.۰۹۷	۰.۰۰۰	۳۹	۶.۰۳۶	عدم توجه به آمایش سرزمینی	
۱.۰۲	۰.۲۷	۰.۶۴۵	۰.۰۰۱	۳۹	۳.۵۲۸	مداخله دولت در فرایند تأسیس رشته به جای ایفای نقش سیاست‌گذاری	مداخله‌گری دولت
۱.۰۶	۰.۴۳	۰.۷۴۲	۰.۰۰۰	۳۹	۴.۸۳۱	عدم ایفای نقش نظارتی به‌طور صحیح و مداخله‌گری	
۱.۵۳	۰.۸۶	۱.۱۹۴	۰.۰۰۰	۳۹	۷.۳۰۳	فقدان نظام جامع تضمین کیفیت	ضعف نظارت و ارزیابی
۱.۰۳	۰.۳۹	۰.۷۱۰	۰.۰۰۰	۳۹	۴.۵۷۵	نبود نظارت بر فرایند تأسیس رشته	
۱.۱۰	۰.۴۵	۰.۷۷۴	۰.۰۰۰	۳۹	۴.۸۷۹	ارزیابی نکردن رشته‌های تأسیس‌شده	
۱.۰۲	۰.۲۷	۰.۶۴۵	۰.۰۰۱	۳۹	۳.۵۲۸	بی‌توجهی به پتانسیل‌های واقعی سازمانی و اداری دانشگاه	
۱.۰۷	۰.۴۱	۰.۷۴۲	۰.۰۰۰	۳۹	۴.۶۲۵	تصمیم‌گیری و اقدام عجولانه	ضعف تصمیم‌گیری
۰.۹۸	۰.۱۸	۰.۵۸۱	۰.۰۰۶	۳۹	۲.۷۹۰	تأسیس رشته مبتنی بر روابط جناحی و سیاسی	
۰.۸۳	۰.۲۰	۰.۵۱۶	۰.۰۰۲	۳۹	۳.۳۷۶	صوری‌بودن و کراتیک‌بودن فرایند تأسیس رشته	
۰.۲۹	-۰.۴۲	-۰.۰۶۵	۰.۷۱۲	۳۹	-۳.۷۳۳	اختلاف در کمیته‌های تصویب رشته در وزارت علوم	
۰.۹۲	۰.۳۰	۰.۶۱۳	۰.۰۰۰	۳۹	۴.۰۴۵	عدم توجه به مرزهای دانش	نیازهای آینده
۱.۱۸	۰.۴۳	۰.۸۰۶	۰.۰۰۰	۳۹	۴.۴۲۹	حساس نبودن به تغییرات فناوری	

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

Test Value = 3					گویه (ریز آسیبها)		معیار (آسیب عمده)
فاصله اطمینان		تفاوت میانگین	سطح معناداری (دو دامنه)	درجه آزادی	t	گویه (ریز آسیبها)	
بیشینه	کمینه						
۱.۴۸	۰.۷۸	۱.۱۲۹	۰.۰۰	۳۹	۶.۵۲۸	تقلیدی بودن برنامه‌ها	ضعف برنامه درسی
۱.۳۰	۰.۶۳	۰.۹۶۸	۰.۰۰	۳۹	۵.۹۰۶	مبتنی بر پژوهش نبودن برنامه‌های درسی	
۱.۱۷	۰.۵۱	۰.۸۳۹	۰.۰۰	۳۹	۵.۲۰۰	عدم تابعیت برنامه‌ریزی درسی از اصول علمی	
۱.۱۸	۰.۵۰	۰.۸۳۹	۰.۰۰	۳۹	۴.۹۸۸	غیر تخصصی بودن ساختار و ساز و کار پیشنهاد تأسیس رشته	
۱.۲۸	۰.۵۹	۰.۹۳۵	۰.۰۰	۳۹	۵.۶۰۹	مشکلات محتوایی برنامه‌های درسی	
۱.۱۱	۰.۵۰	۰.۸۰۶	۰.۰۰	۳۹	۵.۳۸۷	کثرت سیاست‌گذاران	ضعف سیاست‌گذاری
۰.۸۵	۰.۰۵	۰.۴۵۲	۰.۰۲۸	۳۹	۳.۳۰۶	عدم آشنایی سیاست‌گذاران با الزامات تأسیس رشته‌های دانشگاهی	
۱.۱۸	۰.۴۳	۰.۸۰۶	۰.۰۰	۳۹	۴.۴۲۹	کم‌توجهی و بی‌توجهی به اسناد بالادستی	
۱.۰۶	۰.۲۹	۰.۶۷۷	۰.۰۱	۳۹	۳.۶۰۹	ارتباط میان دانشگاه‌ها با یکدیگر	ضعف ارتباطی
۰.۸۵	۰.۰۵	۰.۴۵۲	۰.۰۲۸	۳۹	۲.۳۰۶	ارتباط میان دانشکده‌ها	
۰.۷۹	۰.۰۸	۰.۳۵۵	۰.۰۰	۳۹	۱.۶۴۸	ارتباط میان رشته‌های مختلف	

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

نتیجه‌گیری و ارائه راهکارها

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

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

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

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

منابع

- آقازاده، احمد. (۱۳۸۸). **طرح تدوین راهنمای عمل برنامه‌ریزی و اصلاح برنامه‌های درسی در سطح دانشگاه‌های کشور**. تهران: موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- اکرمی، سید کاظم. (۱۳۸۳). آموزش عالی و انقلاب اسلامی، دایره المعارف آموزش عالی: تهران بنیاد دانشنامه بزرگ فارسی.
- ایمانی‌طال‌بآزاد، لیدا. (۱۳۸۲). **بررسی چگونگی اجرای آیین‌نامه واگذاری اختیارات برنامه‌ریزی درسی به دانشگاه‌ها در دانشگاه شهر تهران**، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهیدبهبشتی.
- پاریاد، رحمان و ملکی، بهزاد. (۱۳۸۵). جایگاه کشورهای جهان سوم در انتشار تولیدات علمی جهان (مطالعه موردی: کشور جمهوری اسلامی ایران). **مجموعه مقالات کنگره ملی علوم انسانی**، ۱۰۹-۱۳۱
- جمیری، وحید، حاتمی، جواد. **فتری آذر، اسکندر و پاکدل فرد، محمدرضا**. (۱۳۸۹). بررسی میزان انطباق برنامه‌های درسی رشته کارشناسی مهندسی معماری با نیازهای بازار کار. **دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی**. سال اول، شماره ۲. ۱۱۱-۱۳۲.
- خسروی، محبوبه. **فتری واجارگاه، کورش**. ملکی، حسن و نوروزی، داریوش. (۱۳۹۲). واکاوی پذیرش نوآوری‌های برنامه درسی در نظام آموزش عالی (مورد مطالعه: آیین‌نامه بازنگری برنامه درسی دانشگاه‌های ایران). **فصلنامه روانشناسی تربیتی**. دوره ۹، شماره ۲۷، ۱۶۶-۱۳۵.
- خادمی کله‌لو، محمد. (۱۳۹۲). **ارزیابی کیفیت خدمات دانشگاه آزاد اسلامی بر اساس الگوی تعالی سازمانی EFQM**. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید بهشتی.
- رحمان پور، محمد. **لیاقتدار، محمدجواد و شریفیان، فریدون**. (۱۳۹۳). بررسی تطبیقی برنامه درسی کارشناسی ارشد رشته فناوری آموزشی ایران با چند کشور منتخب. **مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی**. سال ۴، شماره ۶، ۱۸۴-۱۵۵.
- ساک، مه‌ری. **خلیفه سلطان، مصطفی، نصرافهانی، احمدرضا**. (۱۳۸۵). بررسی ساختار مناسب برنامه‌ریزی درسی در دانشگاه اصفهان. **مجموعه مقالات قلمرو برنامه‌ریزی درسی در ایران**. تهران: انتشارات سمت.
- سازمان همیاری اشتغال دانش‌آموختگان جهاد دانشگاهی. (۱۳۹۳). **گزارش اشتغال و بیکاری دانش‌آموختگان کشور**. تهران: معاونت مطالعات و تحقیقات کاربردی (اداره مطالعات و تحقیقات راهبردی حوزه اشتغال).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

آسیب‌شناسی فرایند تأسیس رشته‌های جدید دانشگاهی...

نوروز زاده، رضا. محمودی، رضا. فتحی واجارگاه، کوروش. نوه ابراهیم، عبدالرحیم. (۱۳۸۴). تفویض اختیارات برنامه‌ریزی درسی به دانشگاه‌ها، گامی در جهت تمرکززدایی برنامه‌ریزی درسی در نظام آموزش عالی کشور. همایش تمرکز و عدم تمرکز در فرایند برنامه‌ریزی درسی. ۱-۲۸. نورزاده، رضا و فتحی واجارگاه، کوروش. (۱۳۸۷). درآمدی بر برنامه‌ریزی درسی دانشگاهی. تهران: نشر موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.

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

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

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

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

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

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

وزیری، مزده. (۱۳۷۸). نظام برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی ایران، ویژگی‌ها و جهت‌گیری‌ها. رساله دکتری، تهران، دانشگاه تربیت مدرس، دانشکده علوم انسانی.

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

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

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

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

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

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

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

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