

## تحلیل فرصت‌ها و تهدیدهای محیط علمی و آموزش عالی با هدف تغییرات راهبردی در آموزش و پرورش ایران

دکتر مقصود فراستخواه<sup>۱</sup>

### چکیده

سیستم آموزش و پرورش (آوپ) در مواجهه با تحولات و چالش‌های محیطی، تنها از طریق فهم مجددی از منطق موقعیت خود است که قادر به باز تعریف راهبردهایش می‌شود. جوهره شناختی استراتژی‌سازی، ایجاب می‌کند که عاملان تغییر در آموزش و پرورش، به تحلیل محیط‌های پیرامونی و مجاور و از جمله محیط علمی و آموزش عالی (ع‌آع) بپردازند. در این مطالعه با استفاده از روش فراتحلیل مطالعات، اسناد و گزارش‌ها، و با بحث گروهی متمرکز، عوامل فرصت‌ساز و تهدیدزای محیط (ع‌آع) برای سیستم (آوپ) مورد بررسی قرار گرفته است. تحولات جهانی محیط (ع‌آع)، با وجود در برداشتن فرصت‌ها، در صورتی که سیستم (آوپ) استعداد و هوشمندی و کنش معطوف به سازگاری فعال با آن را به هم نرساند، کارکرد تهدیدزایی برای آن خواهد بود. از سوی دیگر پیشینه مزمن تصدی‌گری دولتی، تمرکزگرایی و ایدئولوژی زدگی در ساختار و نظام تصمیم‌گیری آموزش عالی به علاوه جدا افتادگی سازمانی آموزش و پرورش با آن، تهدیدهای جدی به بار آورده است. فقدان تقاضاگرایی و تنوع در دوره‌ها و برنامه‌های آموزش عالی، به کیفیت و تناسب لازم در آن با نیازهای متحول سیستم آوپ، لطمه زده است. عدم توسعه آموزش عالی حرفه‌ای در کشور، تهدید بزرگی بر سر رشد آموزش فنی و حرفه‌ای متوسطه است. سیستم (آوپ) در محیط (ع‌آع)، به امری حاشیه‌ای یا مغفول بدل شده است.

---

<sup>۱</sup> - دکترای آموزش عالی و استادیار مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی

دانش‌آموزان به میانجی‌گری سرمایه‌های اجتماعی در صدد آن هستند که از رهگذر ادامه تحصیل در دوره‌های مابعد متوسطه و عالی، سرمایه فرهنگی بیشتری اندوخته و آن را به سرمایه اقتصادی و مطلوبیت‌های دیگر تبدیل بکنند. محیط (ع.آ)، از این جهت فرصتی برای معناداری زندگی دانش‌آموزی و زیست - جهان مدرسه است. اما مسأله‌دار بودن دسترسی (هم به آموزش عالی و هم اطلاعات شفاف در آن) و سیاست‌های نامطلوب کنکور، وضعیت تهدیدآمیزی به وجود آورده است و از یک طرف میان عادت واره‌های دانش‌آموزان و میدان عمل برای آن‌ها، تعارض ایجاد کرده و منشأ اضطراب شده است و از طرف دیگر نابازار کنکور، به افت کیفیت مدرسه انجامیده است.

**واژگان کلیدی:** آموزش و پرورش، آموزش عالی، تحولات محیطی، تغییرات راهبردی، دانش‌آموزان، سرمایه فرهنگی، کنکور، کیفیت مدرسه، فرصت‌ها و تهدیدها.

### مقدمه

تحولات پرشتاب و دامن‌گستر مفهومی و ساختاری که چه در مقیاس ملی و چه در سطح بین‌المللی و جهانی صورت می‌گیرد، نظام آموزش و پرورش را با چالش‌های جدی مواجه ساخته است. ابعاد این تغییرات محیطی، به اندازه‌ای است که نه تنها ایجاب می‌کند، سیستم آموزش و پرورش کشور در وسایل رسیدن به اهداف، تجدیدنظر بکند، بلکه حتی به تعریف مجدد خود اهداف و مقاصد نیز بپردازد. یکی از ضرورت‌هایی که در این بنبوه به میان می‌آید، تغییرات راهبردی در آموزش و پرورش است و این کار بدون فهم عمیقی از «منطق موقعیت» آموزش و پرورش و تحلیل محیط‌های آن امکانپذیر نیست.

نظام آموزش و پرورش به صورت سیستمی پیچیده<sup>۱</sup> و در محیطی آشوبناک<sup>۲</sup> عمل می‌کند. این سیستم «آکنده از محیط»<sup>۳</sup> است، به طوری که طوفان تغییرات محیط و دگرگونی‌های سیستم‌های مجاور و پیرامون، آن را با چالش‌های بنیانی و وضعیت مسأله‌آمیز و میرنده<sup>۴</sup> قرار می‌دهد. سیستم با فهم منطق موقعیت<sup>۵</sup> خود در شبکه محیطی به شناسایی راهبردی فرصت‌ها و تهدیدهای آن و سازگاری فعال<sup>۶</sup> با تغییرات آن نایل می‌آید و از طریق آنتروپی منفی<sup>۷</sup> به تعریف مجدد اهداف و بازمهندسی فرایندها و توسعه چشم‌انداز و مأموریت و راهبردهای خود می‌پردازد (لوی، ۲۰۰۰).

هدف نظری از مطالعه حاضر فراهم آوردن شناختی تحلیلی‌تر نسبت به تحولات محیط علمی و

<sup>۱</sup> - Coplex system

<sup>۲</sup> - Chaos

<sup>۳</sup> - Environment- Full

<sup>۴</sup> - Entropic

<sup>۵</sup> - Situational Logic

<sup>۶</sup> - Creative Adaptation

<sup>۷</sup> - Negentropy

آموزش عالی و فرصت‌ها یا تهدیدهایی است که از این رهگذر برای آموزش و پرورش کشور ایجاد می‌شود. هدف کاربردی از مطالعه در همین راستا، آن است که از شناخت یاد شده، بتوان در تعریف مجدد و تولید راهبردهای آموزش و پرورش برای عبور به آینده، بهره‌گیری به عمل آورد.

### چارچوب نظری تغییرات راهبردی

مینتزبرگ (۱۳۷۶) یکی از اصلی‌ترین کلیدواژه‌های برنامه‌ریزی راهبردی را «وضعیت»<sup>۱</sup> می‌داند. در واقع موضوع از اینجا آغاز می‌شود که یک سیستم (در اینجا؛ آموزش و پرورش) احساس می‌کند وضعیت<sup>۲</sup> او مسأله‌آمیز<sup>۳</sup> شده است. اینجا است که میان وضعیت موجود و وضعیت مطلوب، فاصله‌ای احساس می‌شود. بدین ترتیب، تفکر راهبردی (استراتژیک) به یک لحاظ با توجه به وضعیت و پرسش از وضعیت آغاز می‌شود و طبیعی است که در همین راستا موقعیت<sup>۴</sup> و محیطی<sup>۵</sup> که وضعیت ما در آن قرار دارد و اساساً با آن تعریف می‌شود، موضوعیت پیدا می‌کند. به عبارت دیگر پرسش از وضعیت و تأمل از وجوه مسأله شناختی آن، بی‌درنگ ما را به پرسش از موقعیت و پرسش از محیط سوق می‌دهد، با این تأکید که مرزهای موقعیت و محیط ما را مسائل ما تعیین می‌کنند. در مطالعه حاضر، تمرکز صرفاً بر محیط نظام علمی و آموزش عالی است.

در این جهت است که برای تبیین وجوه مسأله شناختی وضعیت، باید منطق موقعیت<sup>۶</sup> آن را در یک محیط بفهمیم و برای این کار باید ویژگی‌های محیط و تغییرات آن و بازیگران آن را بشناسیم. مینتزبرگ (۱۳۷۶) بر جوهره شناختی<sup>۷</sup> استراتژی‌سازی تأکید می‌کند و معتقد است بدون این «شناخت»، امکان کنش‌گری و عاملیت مطلوب از سیستم سلب می‌شود، به عبارت دیگر عاملان سیستم (یا به تعبیر دقیق‌تر، عاملان تغییر<sup>۸</sup> سیستم) باید به یک «بازی»<sup>۹</sup> جدید بیندیشند و یا در حقیقت، طرح و نقشه‌ای را در قالب یک «الگو»<sup>۱۰</sup> و براساس یک «دیدگاه»<sup>۱۱</sup> برای بازی خود تدارک ببینند. مینتزبرگ این مفاهیم را در مدل پنج‌پی

<sup>۱</sup> - Position

<sup>۲</sup> - Problematic

<sup>۳</sup> - Situation

<sup>۴</sup> - Environment

<sup>۵</sup> - Situational Logic

<sup>۶</sup> - Cognitive

<sup>۷</sup> - Change Agents

<sup>۸</sup> - Play

<sup>۹</sup> - Plan

<sup>۱۰</sup> - Pattern

<sup>۱۱</sup> - Perspective

(5Ps) بیان می‌کند. این کنش شناختی - استراتژیک، از الگوی خطی فراتر می‌رود و با عناصری از تشخیص جدید، نوآوری و کارآفرینی همراه است.

نخستین نظریه‌پردازان برنامه‌ریزی استراتژیک از دهه ۶۰ بر رویکرد ادراکی به برنامه و ضرورت فهم موقعیت و تحلیل شرایط برای انتخاب گزینه‌های مسیر در محیط تعاملی پیچیده، متحول و چه بسا آشوبناک تأکید کرده‌اند. ایگور آنسوف<sup>۱</sup> که در سال ۱۹۶۵ کتاب استراتژی شرکت<sup>۲</sup> را نوشته است، ساخت استراتژی را فرایندی ادراکی دانسته و به کوشش برای فهم موقعیت و حل مسأله‌های موجود در وضعیت موجود تأکید کرده است. مفهوم کلیدی نظریه آنسوف، «آزمون مغایرت یا ناجوری»<sup>۳</sup> است که منظور از آن بررسی فاصله میان وضعیت موجود با وضعیت مطلوبی است که تغییرات محیط اقتضاء می‌کند. راهبرد از نظر آنسوف چیزی جز انتخاب بهترین مسیر ممکن برای رفع این مغایرت و ناجوری، و دستیابی به وضعیتی سازگار با تغییرات محیط نیست (یمنی، ۱۳۸۲).

«کافمن و هرمن» (۱۳۷۴) در بررسی عناصر و مؤلفه‌های تفکر راهبردی، بر شناخت ذی‌نفعان<sup>۴</sup> محیط مورد بررسی تأکید کرده است. استینر<sup>۵</sup> در سال ۱۹۷۹ در کتاب برنامه‌ریزی راهبردی، به بررسی شرایط بیرونی (و تحلیل فرصت‌ها و تهدیدهای آن) و بررسی شرایط درونی (و تحلیل نقاط ضعف و قوت آن) تأکید کرده است. تحلیل SWOT به برنامه‌ریز اجازه می‌دهد که گزینه‌های راهبردی را بر اساس هزینه - فایده، هزینه - اثربخشی و ... ارزشیابی بکند و به صورت پویا دست به انتخاب بزند (یمنی، ۱۳۸۲).

«دولنس و نوریس»<sup>۶</sup> مدلی ده مرحله‌ای برای برنامه‌ریزی راهبردی توسعه داده است که راولی<sup>۷</sup> و همکاران او (۱۳۸۳) در دانشگاه کلرادو شمالی به کار برده‌اند. در این مدل نیز بر ارزشیابی محیط بیرونی و تحلیل فرصت‌ها و تهدیدهای آن تأکید شده است که بدون آن، ساخت استراتژی امکان‌پذیر نمی‌شود. وندل بل<sup>۸</sup> (۱۹۹۷) تأکید می‌کند که در شناخت محیط نباید به مطالعه تغییرات سابق و نهایتاً جاری آن اکتفا کرد. بلکه باید با مفروض تلقی کردن تغییرات آتی محیط به شناخت آینده‌های ممکن در محیط کوشش

<sup>۱</sup> - Igor Ansoff

<sup>۲</sup> - Corporate Strategy (New York: Mc Graw Hill)

<sup>۳</sup> - Discrepancy Test

<sup>۴</sup> - Stake holders

<sup>۵</sup> - G. A Steiner

<sup>۶</sup> - Dolence and Norris

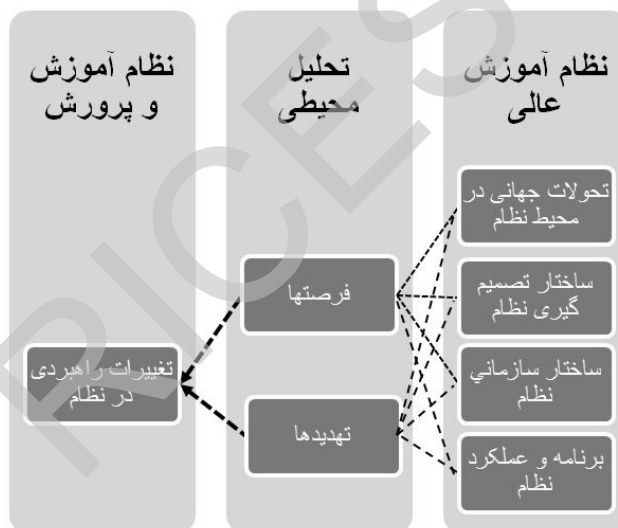
<sup>۷</sup> - Rowley

<sup>۸</sup> - W. Bell

کرد و بدون آن، عاملان تغییر یک سیستم نمی‌توانند طرحی برای آینده<sup>۱</sup> خود در چگونگی سازگاری خلاق با محیط‌های پیچیده و آشوبناک داشته باشند.

بنیاد اروپایی بهبود شرایط زندگی و کار (۲۰۰۳) به بررسی شناخت آینده‌های ممکن محیط تعاملی (در اینجا نظام علمی و آموزش عالی) از دیدگاه مدیریت نااطمینانی<sup>۲</sup> پرداخته است. الگویی که این بنیاد به دست داده، مبتنی بر پرسش، «چه، اگر<sup>۳</sup>» است. به عبارت دیگر «چه اتفاقی برای سیستم خواهد افتاد، اگر محیط آن چنین و چنان بشود<sup>۴</sup>». تنها از این رهگذر است که سیستم می‌تواند نااطمینانی‌ها را رفع کند<sup>۵</sup> یا حداقل، کاهش دهد<sup>۶</sup>. ویلسون<sup>۷</sup>، نیمرخ دیگری را به عنوان نیمرخ ارزش‌ها<sup>۸</sup> برای نشان دادن تغییرات محیط به دست داده است که از طریق آن می‌توان به صورت طولی، ویژگی‌های کلیدی محیط را مورد مقایسه قرار داد (یمنی، ۱۳۸۲).

براساس این پیشینه نظریات، چارچوب نظری مطالعه حاضر به صورت نمودار «۱» نشان داده شده است.



نمودار ۱: چارچوب نظری تحقیق

<sup>۱</sup> - Future Design

<sup>۲</sup> - Uncertainty Management

<sup>۳</sup> - What, if?

<sup>۴</sup> - What will happen, if...?

<sup>۵</sup> - Resolve

<sup>۶</sup> - Reduce

<sup>۷</sup> - I. H. Wilson

<sup>۸</sup> - Values Profile

پرسش اصلی مطالعه این است که محیط علم و آموزش عالی، چه از حیث تحولات مقیاس جهانی خود و چه به لحاظ ساختار و نظام تصمیم‌گیری و ساختار سازمانی و عملکرد آن در کشور، چه کارکردهای ممکن فرصت ساز یا تهدیدزایی می‌تواند برای سیستم آوپ داشته باشد.

### روش تحقیق

در این بررسی از رویکرد روش شناختی تلفیقی<sup>۱</sup> استفاده شده است. بدین‌ترتیب که نخست با روش فراتحلیل<sup>۲</sup>، به بررسی مطالعات، اسناد و گزارش‌های موجود مرتبط با موضوع تحقیق پرداخته شده است که مطالعات مربوط به تحولات جهانی علم و آموزش عالی، اسناد و گزارش‌ها و آمار و اطلاعات مربوط به آموزش عالی و برنامه‌ها و عملکرد آن را در بر می‌گیرد. سپس نتیجه این مطالعات در قالب یافته‌ها و مباحث و مسائل، به عنوان مبنایی برای روش تحقیق گروه کانونی<sup>۳</sup> قرار گرفته است. بدین‌ترتیب که نتایج مطالعه حاضر به صورت خلاصه یافته‌ها و جداول و نمودارها، در اختیار سه نفر از افراد خبره در موضوع تحقیق قرار گرفته است و از آن‌ها دعوت شده تا پس از مرور گزارش‌ها در یک نشست هم اندیشی نیم‌روزه شرکت کنند. در این نشست پس از ارائه حضوری خلاصه یافته‌ها و مباحث، «بحث گروهی متمرکز» صورت گرفته و مجری تحقیق، در آن براساس یافته‌های خود، به عنوان «گرداننده»<sup>۴</sup> عمل کرده است. در این روش با تمرکز بر یک موضوع سعی می‌شود که پرسش‌های مشخصی مورد بررسی و نتیجه‌گیری واقع بشود (فرن، ۲۰۰۱) که در مطالعه حاضر، فرصت‌ها و تهدیدهای ناشی از محیط علمی و نظام آموزش عالی برای آموزش و پرورش جامعه کنونی ایران بوده است.

### یافته‌ها

#### الف. تحولات جهانی علم و آموزش عالی

محیط علمی و از جمله آموزش عالی مدت‌هاست که در سطح جهانی، موضوع تحولات عمیق مفهومی و ساختاری شده است. پرایس (۱۹۹۲) با طرح رشد نمایی علم، نظریه «علم بزرگ» را به میان آورد. موج سوم علم که از اواخر قرن بیستم آغاز شده، با ساختار شبکه‌ای دانش و میان رشته‌ها همراه بوده است. جهش بزرگ رایانه‌ای و انقلاب نرم افزاری موجب شده که علم با شتاب فزاینده و با مضرب‌های زمانی کوچکتری تحول پیدا بکند. ارتباطات و تعاملات میان ذهنی در علم در مقیاس جهانی گسترش یافته است و باز تولید و مبادله علمی،

<sup>۱</sup> - Multiplemethod approach

<sup>۲</sup> - Meta-analysis

<sup>۳</sup> - Focus group research

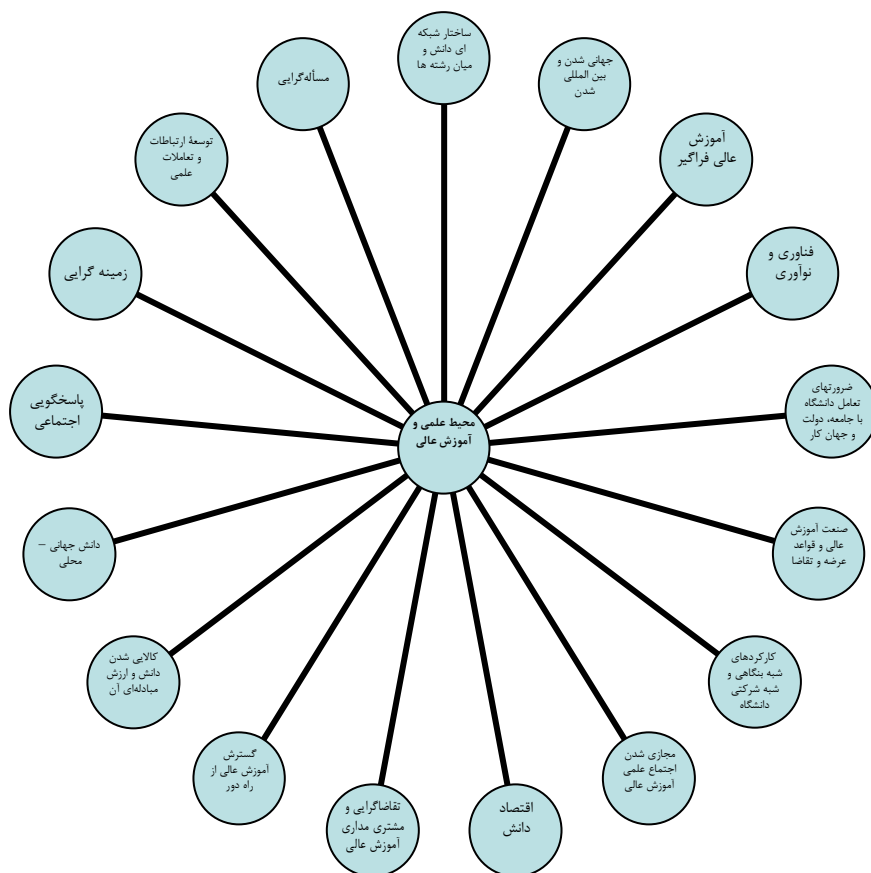
<sup>۴</sup> - Moderator

فرایندی جهانی شده است. علم سبک ۲، آن گونه که گیونز (۱۹۹۷) توضیح داده است با مسأله‌گرایی، زمینه‌گرایی و پاسخگویی اجتماعی قرین شده است. در همین راستا آموزش عالی نیز با چالش‌هایی مواجه گشته است (راسمن، ۲۰۰۳). بویژه آن که استیگلیتز (۱۹۹۹) با تأکید به حساسیت دانش به شرایط و زمینه‌های مختلف اجتماعی، مفهوم دانش جهانی - محلی را توسعه داده است. گذشته از این، دانش دیگر نه یک کالای لوکس بلکه کالای سرمایه‌ای تلقی می‌شود و مفاهیم تازه‌ای مانند اقتصاد دانش و مدیریت دانش به میان می‌آید (سربان، ۲۰۰۲). و روز به روز کالایی‌تر می‌شود و ارزش مبادله‌ای آن هر چه بیشتر موضوعیت می‌یابد (گیبز، ۲۰۰۱) و به تعبیر بلومستیک (۲۰۰۰) تجاری می‌شود. اتزویتز (۲۰۰۱) ظهور دانش کارآفرین را منجر به انقلاب مهم دانشگاهی می‌داند که سبب سوق یافتن دانشگاه‌ها به چیزی شبیه "بنگاه یا شرکت" شده که متفاوت با مفهوم سنتی دانشگاه به عنوان یک نهاد غیرانتفاعی علمی، فرهنگی و اجتماعی است. از سوی دیگر کسانی مانند "لاتور و ولگار و شی"، به میان آمدن الگوهای شبه اقتصادی در کار و بار علم، پرداخته‌اند (منصوری، ۱۳۸۳) آموزش عالی نیز به صورت یک «صنعت» درآمد و مشمول عرضه و تقاضای بازاری و قواعد رقابتی شده است (فراستخواه، ۱۳۸۳ ب). بورتون کلارک، از برهمکنشی پیچیده سه جانبه میان الیگارشی دانشگاهی، دولت و بازار بحث کرده است (پچرو تراولر، ۲۰۰۱).

فناوری از دیگر مفاهیمی است که تحولات اخیر محیط علمی با آن توضیح داده می‌شود و به عنوان حلقه مفقوده‌ای تلقی می‌شود که علم را به صنعت، به محصول و به ارزش افزوده پیوند می‌دهد (مهدوی، ۱۳۸۳)، در همین راستا نوآوری به معنای تولید ایده، دانش، فرایند، ساختار و محصول جدید نه به صورت خطی (از دانشگاه به بنگاه)، بلکه در یک شبکه تعاملی روی می‌دهد (کاشانی، ۲۰۰۴). از یک سو الگوی نخبه گرایانه و سنتی آموزش عالی، جای خود را به آموزش عالی فراگیر می‌دهد و بحث مشتری مداری و پاسخگویی آن را برجسته می‌کرد و از سوی دیگر جهانی شدن به بین‌المللی شدن آموزش عالی و سیالیت فرامرزی آن انجامیده است و به شرایط رقابتی آموزش عالی، ابعادی گسترده داده است (اسکات، ۱۹۹۵)، تحولات فناوری اطلاعات و ارتباطات به گسترش آموزش عالی از راه دور و مجازی شدن آن انجامیده است (فراستخواه، ۱۳۸۳ ب) شبکه الکترونیکی سبب از بین رفتن ارتباطات چهره به چهره و یکپارچگی قبلی در اجتماع علمی و دانشگاهی شده است و آن را در معرض پراکندگی و جابجایی و غیرمحلی بودن قرار داده است (قانع‌ی راد، ۱۳۸۳).

مجموعه این تحولات به صورت عناوینی که در نمودار ۲ نشان داده شده است، انعکاس‌دهنده برخی از مهم‌ترین ابعاد تحولات جهانی علم و آموزش عالی هستند و در این مطالعه، موضوع بحث گروهی متمرکز

قرار گرفته است.



نمودار ۲: ابعاد تحولات جهانی در محیط علم و آموزش عالی

### ب. ساختار و نظام تصمیم گیری

در دهه اول بعد از انقلاب اسلامی ۵۷، آموزش عالی کشور براساس الگوی انقلاب فرهنگی، مشمول نظام متمرکز و تصمیم سازی ایدئولوژیک سیاسی در چارچوب سیستم دولتی (به جای رویکرد حرفه‌ای، تخصصی و کارشناسی، مشارکت دانشگاه‌ها و دانشگاهیان، و الگوهای تعاملی و عقلانی) شد و در نتیجه به اختلالات مزمن ساختی - کارکردی دچار آمد (فراستخواه، ۱۳۷۹ الف). هر چند در دهه دوم، برای مواجهه با مشکلات و بحران‌های ناشی از سیاست‌های دهه اول، روندی از تجدید نظر در بخش‌هایی از تصمیم‌سازی دولتی آغاز



شد که نمونه آن به میان آمدن مجدد هیأت‌های امناء، برخی سیاست‌های تمرکززدایی و تفویض اختیار و مطرح شدن مشارکت بخش غیردولتی در آموزش عالی بود و هر چند این روند در دوره برنامه سوم و چهارم توسعه، به نفوذ گفتمان استقلال دانشگاهی از یک سو و تقاضاگرایی آموزش عالی و تنوع نظام‌ها و برنامه‌های آن از سوی دیگر در اسناد رسمی دولت منتهی شده است (فراستخواه، ۱۳۷۹ و ۱۳۸۳ الف)، ولی هنوز بخش قابل توجهی از آثار مربوط به وضعیت مزمن تصدی‌گری دولتی و تمرکز نظام آموزش عالی کشور و ایدئولوژی‌زدگی آن، در برنامه‌ها و عملکردش به قوت خود باقی است که در قسمت‌های بعدی به آن اشاره می‌شود و وضعیت تهدیدآمیزی را به عنوان محیط مجاوری برای سیستم (آوپ) به وجود می‌آورد.

### ج. ساختار سازمانی

در نمونه‌ای تصادفی از ۴۶ کشور جهان که براساس اطلاعات مندرج در دایره‌المعارف آموزش عالی (۱۳۸۳) مورد بررسی این مطالعه قرار گرفت، تنها ۲۶٪ از کشورها وزارتخانه‌های جداگانه‌ای برای آموزش و پرورش و آموزش عالی دارند و در بقیه آن‌ها (۷۴٪) یک تشکیلات واحد برای همه سطوح آموزشی، به خط‌مشی‌گذاری و حمایت می‌پردازد. در ایران نیز طی ۱۲۰ سال از آغاز آموزش جدید در کشور، همین حالت وجود داشت. اما از سال ۱۳۴۶ وزارت علوم و آموزش عالی از آموزش و پرورش جدا شد. این جدا افتادگی سازمانی مزید بر ضعف‌های دیوانسالاری دولتی و ناکارآمدی آن، زمینه‌های همگرایی در خط‌مشی‌های آموزشی کشور را با وضعیت مسأله آمیزی روبرو می‌ساخته و چالش‌هایی برای نظام آموزش و پرورش کشور پدید می‌آورده است.

### د. برنامه‌ها و عملکرد

سایه سال‌های طولانی نظام متمرکز برنامه‌ریزی آموزش عالی و برنامه‌ریزی درسی و نیز فقدان یا نارسایی تقاضاگرایی در آن به علاوه جدا افتادگی آموزش و پرورش و آموزش عالی سبب شده است که آموزش و پرورش به عنوان یکی از بزرگترین متقاضیان آموزش عالی برای بسیاری از نیازهای نیروی انسانی متخصص خود، از عرضه کافی در آموزش عالی برخوردار نشود. از مجموع رشته‌های آموزش عالی در کشور، ۵/۷٪ مستقیماً به آموزش و پرورش تعلق داشت و بر مبنای تقسیم‌بندی یونسکو، در پذیرش دانشجو فقط ۰/۳ به برنامه‌های آموزش عمومی و ۱/۱٪ به برنامه‌های علوم تربیتی اختصاص داشت (آمار آموزش عالی، ۱۳۸۴)، که نشان‌دهنده فقدان تنوع متناسب با نیازهای آموزشی و تربیتی، در دوره‌ها و برنامه‌های آموزش عالی است. نظام آموزش عالی کشور بر اثر دورماندن از تقاضاگرایی، نتوانسته است برنامه‌ها و دوره‌های خود را بر اساس تعامل با جهان کار تعریف و برگزار بکند و در نتیجه محیط مجاور مناسبی برای تأمین نیروی انسانی

متخصص مورد نیاز برای آموزش و پرورش برحسب مسائل اولویت‌های درونی این سیستم نبوده است. اگر نیاز را به عنوان فاصله میان وضعیت مطلوب و موجود تعریف بکنیم، نگاهی به وضعیت موجود نیروی انسانی وزارت آموزش و پرورش آن هم در جهانی که بر سازمان‌های یادگیرنده و هوشمند تأکید می‌شود، نشان‌دهنده سطح نیازهای انسانی آموزش و پرورش کشور است. براساس اطلاعات فراهم آمده از آخرین سرشماری کشور در زمان انجام این مطالعه از میان کارکنان تابع قانون استخدام کشوری آموزش و پرورش، بالغ بر ۴۴/۵٪ دیپلم یا زیر دیپلم بوده‌اند و میزان کارشناسان ارشد در آن کمتر از ۱٪ و دارندگان مدرک دکتری کمتر از ۰/۱٪ بوده است<sup>۱</sup> (سالنامه آماری، ۱۳۷۸)، برای عبور از این وضعیت مسأله‌آمیز، آموزش و پرورش نیازمند نیروهای انسانی واجد دانش و مهارت‌های لازم فنی، کارشناسی و تخصصی است که بدون نظام آموزش عالی تقاضاگرا و تعامل کننده با بازار کار و سایر دستگاه‌ها، امکانپذیر نمی‌شود.

نظام آموزش عالی ایران فاقد رشد متوازن و تنوع لازم درونی است و دچار انواع تورم‌ها و عدم توازن‌هاست نمونه‌ای از این را در فراوانی غیرمتعارف ۱. گروه علوم انسانی، ۲. دوره‌های لیسانس ۳. برنامه‌های روزانه ۴. برنامه‌های حضوری مشاهده می‌کنیم. ۵۲٪ از پذیرش، ۴۶٪ از دانشجویان و ۵۸٪ از دانش‌آموختگان نظام آموزش عالی کشور (اعم از دولتی و غیردولتی) به گروه علوم انسانی تعلق دارد. همان‌طور که ۵۸٪ پذیرش، ۶۶٪ دانشجویان و ۶۴٪ دانش‌آموختگان به دوره‌های لیسانس اختصاص دارد. همچنین ۹۰٪ پذیرش، ۹۲٪ دانشجویان و ۹۴٪ دانش‌آموختگان به برنامه‌های روزانه تعلق دارد. سرانجام ۸۵٪ پذیرش، ۸۴٪ دانشجویان و ۹۳٪ دانش‌آموختگان به برنامه‌های حضوری اختصاص دارد (گزارش ملی آموزش عالی، ۱۳۸۴). در سال ۱۳۸۴، نسبت دانشجویان تحصیلات تکمیلی از ۸/۱٪ به ۶/۳٪ افت کرده است (گزارش ملی آموزش عالی، ۱۳۸۵).

محیط آموزش عالی کشور فاقد تنوع لازم بویژه در دوره‌های مابعد متوسطه و زیرکارشناسی (آموزش عالی حرفه‌ای و علمی - کاربردی و ...) و نیز دوره‌های پودمانی و کوتاه مدت برحسب سفارش‌های خاص و موردی بوده است و در نتیجه از کشش‌پذیری اندکی نسبت به سرریز برون‌دادهای سیستم آموزش و پرورش برخوردار است. علت فقدان تنوع آموزش عالی در سطوح فن‌ورزی مبتنی بر دانش و مهارت‌های میانجی، به فلسفه آموزش عالی کشور بر می‌گردد که در آن، ابعاد عملی و حرفه‌ای و مهارتی امری حاشیه‌ای تلقی شده است و در نتیجه تنها حدود ۱ درصد آموزش عالی کشور (۱/۳٪ در پذیرش و ۱/۰۶٪ در دانشجویان)، به

<sup>۱</sup> - به نظر می‌رسد این آمار در سال‌های اخیر بسیار تغییر کرده است و آمار تحصیل‌کردگان وزارت آموزش و پرورش بسیار پیشرفت خوبی را داشت است.

آموزش‌های علمی - کاربردی اختصاص دارد (آمار آموزش عالی ایران، ۱۳۸۴). این در حالی است که در ژاپن تعداد مراکز آموزش عالی در دوره علمی - کاربردی (۶۰۰ مؤسسه)، بسیار پیش از مؤسسات دوره کارشناسی (۵۵۰ مؤسسه)، است و عمدتاً نیز با سرمایه‌گذاری خصوصی اداره می‌شوند. از سوی دیگر براساس الگوهای مدرن بین‌المللی، در فرایند و چرخه کار، به ازای یک نفر فناور کارشناس، ۵ فن‌ورز کاردان لازم است در حالی که بر مبنای آمار سال ۸۵-۱۳۸۴، در ایران به ازای یک نفر دانشجوی کارشناسی، کمتر از نصفی دانشجوی کاردانی اشتغال به تحصیل دارد (گزارش ملی آموزش عالی، ۱۳۸۵).

هر چند مؤسسات آموزش عالی تحت پوشش آموزش و پرورش، ۱۹/۴٪ پذیرش (و در شبانه: ۳۴/۵٪)، و ۱۵/۵٪ دانشجویان (و در شبانه ۲۹/۳٪)، و سرانجام ۲۱/۵٪ دانش‌آموختگان آموزش عالی دولتی را به خود اختصاص می‌دهد (آمار آموزش عالی، ۱۳۸۴)، و سهم آموزشکده‌های فنی - حرفه‌ای از کل آموزش عالی حضوری کشور اعم از دولتی و غیردولتی، بالغ بر ۹/۵٪ پذیرش و ۷/۷٪ در دانشجویان و ۸/۶٪ در دانش‌آموختگان است (گزارش ملی آموزش عالی، ۱۳۸۴)، ولی نامطلوب بودن شاخص‌های کیفی در آموزش عالی کشور، وضعیت تهدیدآمیزی برای آموزش و پرورش محسوب می‌شود. برای نمونه نسبت دانشجو به استاد بر مبنای کل کادر آموزشی تمام وقت در مؤسسات آموزش عالی حضوری تحت پوشش آموزش و پرورش، ۹۹/۷ نفر بوده است که حتی اگر با همان شاخص در مراکز تحت پوشش وزارت علوم، تحقیقات و فناوری یعنی ۴۱/۵ مقایسه بشود (آمار آموزش عالی، ۱۳۸۴)، وضعیت مسأله‌آمیزی را نشان می‌دهد.

به لحاظ عملکرد نیز برای نمونه در میان ۵۷۸ فعالیت آموزشی و پژوهشی که در گزارش ۶۹ قطب علمی دانشگاهی آمده است حتی یک مورد مستقیماً با آموزش و پرورش و یا مدارس ارتباط ندارد و از خود قطب‌ها نیز هیچکدام به طور خاص در حوزه آموزش و پرورش نیستند (دبیرخانه شورای قطب‌های علمی، ۱۳۸۳)، در حالی که جهان شاهد توسعه قطب‌های علمی در موضوع آموزش و یادگیری است و تعداد ۳۵۵ مورد از آن‌ها در یک مطالعه بررسی شده است (فراستخواه و کیوانی، ۱۳۸۳).

همچنین از ۱۵۶ انجمن علمی تحت پوشش وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، با وجود اینکه حتی عناوین تعداد درخور توجهی از آن‌ها؛ آموزش و پرورش، علوم تربیتی، روان‌شناسی، برنامه‌ریزی درسی، پژوهش‌های آموزشی، اولیا و مربیان، مشاوره، و مطالعات خانواده و نظایر آن است، تنها یک مورد فعالیت در عملکرد سال ۸۲، در ارتباط با برنامه‌های درسی آموزش و پرورش گزارش شده است (کمیسیون انجمن‌های علمی ایران، ۱۳۸۲، ص ۸۲).

از سوی دیگر محیط آموزش عالی به لحاظ کارکردی آن در شکل‌گیری سرمایه فرهنگی آینده دانش‌آموزان،

می‌تواند نسبت به آموزش و پرورش، فرصت آفرین یا تهدیدزا باشد. مدارج و مدارک و تصدیق‌های دانشگاهی، به دلیل ارزش تضمین شده و قانونی و نهادینه خود، به تعبیر "بورديو" سرمایه فرهنگی آتیۀ جوانانی تلقی می‌شود که در جامعه مدرن، به دلیل طولانی شدن فرایندهای گذار جوانی و فقدان تجربه اشتغال تمام وقت، تحت فشار فرایندهای برای ادامه تحصیلات عالیه قرار گرفته‌اند. دانش‌آموزان بر اساس نظریۀ انتخاب عقلانی<sup>۱</sup>، به صورت کنشگرانی عمل می‌کنند که در جهت بهینه کردن سود و کاهش ضرر هستند، به عبارت دیگر آن‌ها را می‌توان عاملانی در نظر گرفت که سالیان (۲۰۰۱) رفتارشان را توصیف و تحلیل کرده است؛ اگر عامل  $x$  مورد  $d$  را بخواهد و معتقد باشد که عمل  $d$  بهترین وسیله برای دستیابی و رسیدن به  $d$  است، پس  $x$   $a$  را انجام می‌دهد (ذکائی، ۱۳۸۴).

در حقیقت دانش‌آموزان به میانجی‌گری سرمایه‌های اجتماعی، در صدد این هستند که سرمایه فرهنگی خود را (که آن را از رهگذر تحصیلات عالیه می‌خواهند ببندوزند)، به سرمایه اقتصادی، تبدیل بکنند. از سوی دیگر، اندوختن این سرمایه فرهنگی، مطلوبیت‌های غیر اقتصادی زیادی برای دانش‌آموزان دارند آن‌ها از این طریق به تجربه استقلال، حضور در عرصۀ عمومی، خودشناسی، خودشکوفایی و نیز به پرستیژ و مشروعیت تفسیر و ارزش‌گذاری دست می‌یابند. مدارج تحصیلات عالیه نه تنها سلسله مراتب اجتماعی را بر اساس نظام شایسته‌گرایی، سامان می‌دهد، گذر دانش‌آموزان از ارزش‌های مادی به فرامادی را به معنایی که "اینگلهارت" آن را نظریه‌پردازی کرده است تسهیل می‌کند. به نظر اینگلهارت (۱۳۸۲)، روند تحولات جامعه مدرن، ارزش‌های مادی و ابزاری معطوف به امنیت جانی و اقتصادی (و مبتنی بر نظم) را به سمت ارزش‌های فرامادی و ارتباطی معطوف به آزادی و کیفیت زندگی (و مبتنی بر رهایی) ارتقاء می‌بخشد و تحصیلات دانشگاهی در این جابجایی ارزش‌ها، نقش مؤثری دارد. در ایران نیز طی فراتحلیل اطلاعات به دست آمده از پیمایش‌های ملی، نظریۀ اینگلهارت در مورد نقش تحصیلات دانشگاهی در تقویت ارزش‌های فرامادی و ارتباطی تأیید شده است (عظیمی هاشمی، ۱۳۷۸).

بنابراین محیط آموزش عالی با توجه به نقش و کارکرد یاد شده می‌تواند وضعیتی فرصت آفرین یا تهدیدآمیز برای آموزش و پرورش در مؤلفه دانش‌آموزان داشته باشد. فرصت از این جهت که اولاً به طور مستقیم منبعی برای افزایش سرمایه فرهنگی دانش‌آموزان فراهم می‌آورد و ثانیاً به صورت واسطه، از طریق تحصیلات پدر و مادر یا اعضای خانواده، در کنشگری و موفقیت دانش‌آموزان تأثیر معنی‌داری می‌گذارد (ذکائی، ۱۳۸۴) و تهدید از این حیث که وضعیت ساختاری - عملکردی آموزش عالی در کشور ما به گونه‌ای است که دانش‌آموزان نه دسترسی به اطلاعات دقیق و کامل مورد نیاز برای تأمین و اندوختن این سرمایه

<sup>۱</sup> - Rational Choice theory

فرهنگی دارند و نه دسترسی کافی و مطلوب به خود این سرمایه (فراسخواه، ۱۳۸۲). در نتیجه با تعارض میان عادت‌واره‌های<sup>۱</sup> خود با میادین<sup>۲</sup> کنشگری خویش درگیر هستند. به عبارت دیگر عادت‌واره‌ها که بیشتر جنبه ذهنی و اختیاری دارند معطوف به ورود به آموزش عالی است، اما میدان‌ها که مرتبط با جبرهای ساختاری هستند، محدودند.

از سوی دیگر دانش‌آموزان با دو مشکل و اضطراب در ارتباط با استراتژی سرمایه‌گذاری انسانی خود در تحصیلات دانشگاهی مواجه و دست به گریبان هستند نخست این است که اساساً باید با غولی به نام کنکور دست و پنجه نرم بکنند. ذکایی (۱۳۸۴) میزان این اضطراب را طی یک بررسی در شهر تهران و در میان دانش‌آموزان متوسطه و پیش‌دانشگاهی با طیف مقیاس لیکرتی (۱ تا ۵) به میزان بیش از ۳ اندازه گرفته است. دوم اینکه اگر هم دانش‌آموزان از کنکور قبول بشوند، باز با این مشکل درونی درگیر هستند که فکر نمی‌کنند بتوانند تحصیلات را تا آن سطحی که دوست دارند ادامه بدهند (میانگین تأکید از سوی دانش‌آموزان: ۳/۳۱ و در دختران ۳/۳۶) و نیز به آینده تحصیلی خودشان خیلی خوش‌بین نیستند (میانگین: ۳/۵۴ و در دختران ۳/۶۰) (ذکایی، ۱۳۸۴).

بر اساس بررسی‌های صورت گرفته، سیاست‌های آموزش عالی در کنکور، به افت‌کارایی و اثربخشی و کیفیت تحصیلات مدرسه بویژه در دروس عملی و آزمایشگاهی و فعالیت‌های اکتشافی و نیز زندگی دانش‌آموزی در مدرسه انجامیده است (نصر و همکاران، ۱۳۸۱، فراسخواه، ۱۳۸۲).

### بحث و نتیجه‌گیری

تحولات جهانی محیط (ع‌آع) برای سیستم (آوپ)، فرصت‌های تازه‌ای در جهت رشد و توسعه فراهم می‌آورد. ساختار شبکه‌ای دانش و میان رشته‌ها، اجازه می‌دهد که سیستم (آوپ) از آن برای تأمین نیازهای تخصصی و خاص خود چه در نیروی انسانی و چه در طرح‌ها و برنامه‌ها و فعالیت‌ها بهره بگیرد. بدون تردید علم سبک ۲ به دلیل مسأله‌گرایی و زمینه‌گرایی، تعامل‌گرایی و روح پاسخگویی و اهمیت یافتن فناوری و نوآوری، بیشتر می‌تواند به درد معضلات پیچیده «آوپ» در سطوح مدیریت، برنامه‌ریزی، یاددهی - یادگیری و مشاوره بخورد. تأکیدهای جدید بر دانش جهانی - محلی، این فرصت را ایجاد می‌کند که آموزش عالی و تحقیقات، با اثربخشی بیشتر و به صورتی معطوف به مسائل خاص، در اختیار سیستم (آوپ) قرار بگیرد. آموزش عالی تقاضاگر و مشتری‌مدار بهتر می‌تواند. هم پاسخگوی نیازهای ستادی و مدیریتی و هم انتظارات معلمان و

<sup>۱</sup> - Habitus

<sup>۲</sup> - Fields

مشاوران و دانش‌آموزان بشود. فراگیر شدن آموزش عالی، از اضطراب‌های دانش‌آموزان و اولیای خانه به لحاظ ادامه مسیر تحصیلی می‌کاهد. جهانی شدن و بین‌المللی شدن آموزش عالی، با ایجاد گزینه‌های بیشتر شرایط رقابتی را برای ارتقای کیفیت آموزش عالی افزایش می‌دهد و سیستم (آوپ) می‌تواند از آن به عنوان فرصتی در جهت ارتقای سطح انتظارات دانش‌آموزان، معلمان، مشاوران، برنامه‌ریزان و مدیران استفاده بکند.

اما در عین حال، چون تحولات جهانی محیط «ع‌آع» عمدتاً، از نوع تغییرات گسسته و ناپیوسته هستند و جامعه ایران نیز با مشکل شکاف و فاصله قابل توجهی نسبت به سطح و مقیاس این تغییرات در جهان روبروست، در نتیجه چنانچه سیستم آوپ، استعداد و کنش معطوف به سازگاری فعال با این تغییرات و یادگیری برای مواجهه رضایت بخش با چالش‌های آن را به هم نرساند، کارکرد تهدیدزایی برای او خواهند داشت. شیوه‌های آموزش ناکارآمد و الگوهای تربیتی سنتی و فرایندهای مدیریتی پیشامدرن در سیستم (آوپ) چگونه می‌تواند با تحولات مدرن و پسا مدرن علمی در جهان تلائم داشته باشد. دانش‌آموزانی که در بیرون از مؤسسه، با محیط‌های مجازی و فناوری اطلاعات و ارتباطات سروکار دارند. در مواجهه با الگوهای سنتی ارتباطی و آموزشی در مدرسه و ضعف روش‌ها و الگوها و تجهیزات در آن، دچار تعارض می‌شوند (تعارض میان عادت واره‌ها با میدان‌ها) و معنا و فلسفه وجودی مدرسه در دید آن‌ها زیر سؤال می‌رود.

همچنین کالایی شدن دانش، ارزش مبادله‌ای آن و ظهور کارکردهای شبه بنگاهی در آموزش عالی، مستعد آن است که با نوعی کژتابی، فلسفه آموزش و پرورش را در جستجوی حقیقت و تولید معنا و تفکر انتقادی و ارتقای وجودی آدمی، به حاشیه و غفلت فرو ببرد و آموزش و پرورش را که نهادی اجتماعی و فرهنگی است تا سطح قواعد مبادله‌ای و بازاری تقلیل بدهد.

جدا بودن آموزش و پرورش از آموزش عالی و فقدان یکپارچگی در نظام آموزش کشور، سیستم (آوپ) را با مشکلات ناهماهنگی، ناهمگرایی و فقدان بر هم افزایی مواجه ساخته و این مزید بر ضعف‌های دیوانسالاری و ناکارآمدی دولتی بوده است. همچنین ضعف‌های ساختاری در نظام متمرکز تصدی‌گری دولتی و تصمیم‌گیری‌های سیاسی - ایدئولوژیک به جای رویکرد حرفه‌ای تخصصی و کارشناسی، سبب شده است که آموزش و پرورش از یک سو با تغییرات پی‌درپی سیاست‌های نسنجیده مثلاً در نظام پیش دانشگاهی و کنکور مانند آن مواجه بشود و از سوی دیگر وضعیت یاد شده در آموزش عالی، آن را از تقاضاگرایی و نیز تنوع در برنامه‌ها و نظام‌ها، تهی یا کم بهره ساخته است.

هر چند که سیستم (آوپ) می‌تواند از روندهای اخیر تمرکززدایی و تفویض اختیارات به دانشگاه‌ها و خودگردانی آن‌ها به عنوان فرصتی برای تعامل با دانشگاه‌ها و مراکز علمی در راستای رفع نیازهای تخصصی

مدیریتی، برنامه‌ریزی، آموزشی و مشاوره‌ای خود بهره بگیرد ولی آثار وضعیت مزمن پیشین (فقدان تقاضاگرایی و تنوع و ... در آموزش عالی) هنوز سایه انداز است و نمونه آن سهم اندک برنامه‌ها و دوره‌های متناسب با نیازهای علمی، تخصصی، مهارتی و تقاضاهای متحول سیستم (آوپ)، چه در زمینه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی و درسی و چه در امر یادگیری - یاددهی، ابعاد تربیتی و مشاوره، و پاسخگویی به زندگی دانش‌آموزی و مسائلی است که اولیای خانه و مدرسه با آن‌ها دست به گریبان هستند.

جدول ۳: تحلیل محیط علمی و آموزش عالی با هدف تغییر راهبردی در آموزش و پرورش

فرصت‌ها		تهدیدها	
محیط آموزش عالی	آموزش و پرورش	محیط آموزش عالی	آموزش و پرورش
ساختار شبکه‌ای دانش و میان رشته‌ها	تأمین نیازهای تخصصی و خاص	کالایی شدن دانش	تقلیل گرایشی در فلسفه آموزش و پرورش
علم سبک ۲	استفاده کاربردی در مدیریت، برنامه‌ریزی، یاددهی - یادگیری و مشاوره	فقدان یکپارچگی در نظام آموزش کشور	ناهماهنگی، ناهمگرایی و فقدان بر هم افزایی
دانش جهانی - محلی	استفاده از دانش بومی	تصمیم‌گیری‌های سیاسی - ایدئولوژیک	تغییرات پی در پی سیاست‌ها
آموزش عالی تقاضاگرا و مشتری مدار	پاسخگویی به نیازها	فقدان تقاضاگرایی و تنوع و ... در آموزش عالی	تأمین نشدن نیازهای علمی، تخصصی، مهارتی و تقاضاهای متحول آوپ
فراگیر شدن آموزش عالی	کاهش اضطراب‌های دانش‌آموزان و اولیای خانه به لحاظ ادامه مسیر تحصیلی	ناموزونی در گروه‌ها و دوره‌ها و برنامه‌ها	تأمین نشدن نیازهای متنوع آوپ
جهانی شدن و بین‌المللی شدن و شرایط رقابتی	ارتقای کیفیت	توسعه نیافتن ظرفیتهای آموزش عالی حرفه‌ای	افول آموزش فنی - حرفه‌ای متوسطه
تفویض اختیارات به دانشگاه‌ها و خودگردانی آن‌ها	تعامل با دانشگاه‌ها و مراکز علمی در راستای رفع نیازهای تخصصی	نامطلوب بودن شاخص‌های کیفی در آموزش عالی	افت کیفیت معلمان و مشاوران و مدیران
بستری برای اندوختن سرمایه فرهنگی	ارتقای زیست - جهان مدرسه	فقدان شفافیت در آموزش عالی و نیز اطلاعات مورد نیاز برای گزینه‌های مختلف ورود به آن	مشکلات مشاوره‌ای دانش‌آموزان در انتخاب رشته
		سیاست‌های نامطلوب کنکور	اختلال در زندگی دانش‌آموزی و کیفیت مدرسه

نظام آموزش عالی با ناموزونی‌هایی که در گروه‌ها (مثلاً علوم انسانی متورم فاقد تناسب لازم با نیازهای متحول جهان کار) در دوره‌ها (مانند لیسانس گرایی) و برنامه‌ها (مانند سهم اندک برنامه‌های شبانه و غیر حضوری)، محیط مجاور چندان متناسب با نیازهای متنوع سیستم آوپ نیست. آموزش عالی حرفه‌ای در محیط ع‌آع توسعه نیافته است و در نتیجه از کشش‌پذیری آن نسبت به سرریز برون‌دادهای سیستم آوپ به شدت کاسته است و زمینه مساعدی برای رشد آموزش فنی - حرفه‌ای متوسطه ایجاد نمی‌کند. نامطلوب بودن شاخص‌های کیفی در آموزش عالی، تهدید دیگری، هم به طور عام و هم بویژه از حیث مؤسسات آموزش عالی تحت پوشش سیستم آوپ، محسوب می‌شود. بررسی دو نمونه عملکردی یعنی قطب‌ها و انجمن‌های علمی، حکایت از مغفول ماندن یا حاشیه‌ای بودن اولویت‌های سیستم آوپ در محیط ع‌آع است. شاخص‌های کیفی آموزش عالی، وضعیت استاندارد را که سیستم آوپ بتواند به آن پشت‌گرم بشود، دارا نیست. نمونه این را در شاخص نسبت دانشجو به استاد در مؤسسات آموزش عالی تحت پوشش آوپ ملاحظه می‌کنیم.

سرانجام در حالی که محیط آموزش عالی می‌تواند به دلیل ایجاد بستری برای سرمایه فرهنگی، فرصتی برای ارتقای زندگی دانش‌آموزی و زیست - جهان مدرسه فراهم بیاورد اما بحث انگیز شدن دسترسی به آموزش عالی شفاف و نیز اطلاعات مورد نیاز برای گزینه‌های مختلف ورود به آن این فرصت را به تهدید تبدیل می‌کند. سیاست‌های نامطلوب کنکور، کیفیت مدرسه را با آسیب و اختلال، دست به گریبان ساخته است (جدول ۳).

برخی از راهبردهای پیشنهادی برآمده از مطالعه حاضر برای سیستم (آوپ) در جهت استفاده از فرصت‌ها و کنترل تهدیدهای مندرج در جدول «۳» عبارتند از:

۱. راهبرد تفویض اختیار به مناطق و نهادهای ساختن مدرسه محوری؛ با حمایت از تعامل آن‌ها با دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی به منظور مهندسی مجدد فرایندهای مدیریت، یاددهی - یادگیری و مشاوره و بازنگری اساسی در الگوها و برنامه‌ها.
۲. راهبرد نیازسنجی تخصصی بویژه در "میان رشته‌ها" و همکاری با دانشگاه‌ها در راستای تأمین نیازهای تخصصی آوپ در مدیریت، برنامه‌ریزی، آموزش، مشاوره و ...
۳. راهبرد توسعه دفاتر همکاری با دانشگاه در مدارس
۴. راهبرد همکاری با مراکز دانشگاهی در جهت توسعه قطب‌های علمی و مراکز مزیت در زمینه آموزش و پرورش برای پاسخگویی به نیازهای تخصصی آن



۵. راهبرد همکاری مدارس و آموزش و پرورش و انجمن‌های اولیاء و مربیان با انجمن‌های علمی و تخصصی در راستای ارتقای سطح مدیریت، برنامه‌ها و عملکرد خود در زمینه فرایند یاددهی و یادگیری، مشاوره و ...
۶. راهبرد همکنشی فعال‌تر آوپ با مراجع ذی‌ربط در آموزش عالی در جهت مواجهه صحیح با سیاست‌های موجود کنکور و تغییر سنجیده آن
۷. راهبرد همکنشی فعال‌تر آوپ با دانشگاه‌ها و آموزش عالی در جهت ایجاد نظام اطلاعات دسترس‌پذیر برای ترجیحات عقلانی دانش‌آموزان در ادامه آگاهانه مسیر تحصیلی خود
۸. راهبرد همکاری خلاق آوپ با آموزش عالی در جهت ارتقای توانان آموزش فنی - حرفه‌ای متوسطه و عالی با هدف برهم-افزایی (احیای ماده معوق مانده ۱۵۱ قانون برنامه سوم با استناد به ماده ۵۳ برنامه چهارم)
۹. راهبرد دانش‌افزایی مدیران، معلمان و برنامه‌ریزان نسبت به تحولات محیط علمی و آموزش عالی از طریق بسترسازی حمایت از کارگاه‌های تخصصی با هدف سازگاری فعال و هوشمندانه آوپ با این تحولات
۱۰. راهبرد تقویت زیرساخت‌های مدارس از حیث فناوری اطلاعات و ارتباطات
۱۱. راهبرد افزایش سواد اطلاعاتی مدیران، معلمان و دانش‌آموزان
۱۲. راهبرد همکاری با دانشگاه‌ها در جهت تقویت زیرساخت‌ها و فعالیت‌های آزمایشگاهی، کارگاهی و کاردستی و مهارت‌های فنی - حرفه‌ای در مدارس
۱۳. برگزاری دوره‌های کوتاه مدت از طریق تعامل با دانشگاه‌ها در راستای ارتقای سطح علمی و تخصصی مدیران، برنامه‌ریزان، مشاوران، مربیان و دبیران
۱۴. طرح اقدامی با پیگیری وزیر آوپ از طریق شورای عالی علوم، تحقیقات و فناوری برای تشکیل کمیسیون مشترک آموزشی در جهت همگرایی میان خط‌مشی‌های آموزش عالی و آموز و پرورش

#### منابع:

- گروه پژوهش‌های آماری و انفورماتیک (مهر ۱۳۸۴). **آمار آموزش عالی ایران**. سال تحصیلی ۸۴-۱۳۸۳. تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- اینگلهارت، دونالد (۱۳۸۲). **تحول فرهنگی در جامعه پیشرفت صنعتی**. ترجمه مریم وتر. تهران: کویر، چاپ دوم.
- دبیرخانه شورای قطب‌های علمی (۱۳۸۳). گزارش عملکرد قطب‌های علمی کشور. تهران: وزارت علوم، تحقیقات و فن‌آوری.

- ذکایی، محمد سعید (۱۳۸۴). جوانان و ارزش‌های تحصیلی و شغلی. تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- راولی، دانیل و دیگران (۱۳۸۲). **تغییر راهبردی در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی**. ترجمه حمیدرضا آراسته. تهران: دانشگاه امام حسین.
- سالنامه آماری کشور (۱۳۷۸). سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی. تهران.
- عظیمی هاشمی، مژگان (۱۳۷۸). تحلیل ثانویه ارزش‌های اجتماعی و اولویت ارزشی. **نامه پژوهش**، سال ۴. شماره ۱۴-۱۵. تهران: وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۷۹). **بررسی مراحل تحول دانشگاه در ایران**. تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۸۲). **بررسی افزایش دسترسی به آموزش عالی**. تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۸۳ الف). گزارش تدوین تشکیلات وزارت علوم، تحقیقات و فناوری بر اساس قانون جدید اهداف، وظایف و تشکیلات مصوب ۸۳/۵/۱۸. تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۸۳ ب). صنعت - بازار دانش. پژوهشکده فرهنگ. تهران: پژوهشگاه فرهنگ، هنر و ارتباطات.
- فراستخواه، مقصود و کیوانی، جعفر (۱۳۸۳). قطب‌های علمی، فلسفه، الگوها و کارکردها. در مجموعه مقالات اولین همایش قطب‌های علمی. دانشگاه تهران.
- قانع‌راد، محمد امین (۱۳۸۳). تعاملات ارتباطات در جامعه علمی. بررسی موردی در رشته علوم اجتماعی. دفتر برنامه‌ریزی اجتماعی و مطالعات فرهنگی.
- قورچیان، نادرقلی و همکاران (۱۳۸۳). **دایره‌المعارف آموزش عالی**. تهران: بنیاد دانشنامه بزرگ فارسی.
- کافمن، راجر و هرمن، جری (۱۳۷۴). **برنامه‌ریزی استراتژیک در نظام آموزشی**. فریده مشایخ و عباس بازرگان. تهران: مدرسه، چاپ دوم.
- کمیسیون انجمن‌های علمی ایران (۱۳۸۳). عملکرد انجمن‌های علمی ایران. تهران.

- گزارش ملی آموزش عالی (۱۳۸۴). مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی. تهران.
- گزارش ملی آموزش عالی (۱۳۸۵). مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی. تهران.
- منصوری، رضا (۱۳۸۳). مدل‌های شبه اقتصادی علم و سیاستگذاری علمی در ایران. مرکز تحقیقات سیاست علمی کشور و دانشکده فیزیک. تهران: دانشگاه صنعتی شریف.
- مهدوی، محمدنقی (۱۳۸۳). فناوری محور توسعه پایدار. **علم و آینده**. ش ۹. تهران.
- مینتزرگ، هنری (۱۳۷۶). فرایند استراتژی، در: براین کوپین، جیمز؛ هنری مینتزرگ و رابرت ام. جیمز مدیریت استراتژیک. محمد صائی. تهران: مرکز آموزش مدیریت دولتی.
- نصر، احمد و همکاران (۱۳۸۱). بررسی مشکلات انتخاب رشته داوطلبان ورود به دانشگاه‌های دولتی. مجموعه مقالات سمینار بررسی روش‌ها و مسائل آموزش‌های ورودی دانشگاه‌ها. اصفهان: خانه ریاضیات اصفهان.
- یمنی دوزی سرخابی، محمد (۱۳۸۲). **برنامه‌ریزی توسعه دانشگاهی: نظریه‌ها و تجربه‌ها**. تهران: دانشگاه شهید بهشتی.
- Becher Tony and Paul R. Trawler (2001). **Academic Tribes and Territories. The Society for Research in Higher Education**. 2<sup>nd</sup> Ed. Buchingham: Open University.
- Bell, W. (1997). Foundationa of Future studies, in: Human Science for a New Area. New Jercey: Transaction Publishers.
- Blumestyk, G (July 2000). Expanding its reach in Higher Education: Commmercial Colleges. Chronicle of Higher Education.
- Etzkowitz Henry (2001). The Second Academic Revolution & the Rise of Entrepreneurial Science. IIEP. **Technology and Science**. N 22(2): 18-29.
- European Foundation for Improvement of living and working conditions (2003). **Handbook of Knowledge Society Foresight**.
- Fern Edward F. (2001). **Advanced focus group research**. Sage pub: Thousand oaks.
- Gibbons M. (1997). Development of Science and Basic Research: The Implications of Mode 2 science, in H. Etzkowitz and L. Leydesdroff (eds). Universities and the Global Knowledge Economy. London: Pinter.

- Gibbs Paul (2001). Higher Education as a Market: A problem or solution? In; studies in Higher Education. Vol 26 No. 1. Society for Research in to Higher Education. UK.
- Kashani, Saeed (2004). Dynamics of Innovation and Governance of Economic Growth. University of Tehran, Faculty of Economics, **Iranian Economic Review**. No 66.
- Levy D. L. (2000). "Applications and Limitations of complexity theory in organization". **Theory and strategy**. NY: Routledge.
- OECD (2000). Knowledge Management in the Learning Society. OECD.
- Price, Derek (1992). [New ed]. **Big Science, Little Science**. Cambridge: Harvard University Press.
- Rossman Parrker (2003). **The Future of Higher Lifelong Education: A Holisitic View**. NY: Basic Book.
- Scott, P. (1995). **The Meaning of Mass Higher Education**. SRHE. Buckingham: Open University Press.
- Serban, A.M (2002). **Knowledge management**. Wiley periodicals, Inc.
- Stiglitz Joseph (1999) Scan Globally, Reinvent Locally: Knowledge Infrastructure and The Localization of Knowledge. First Global Development Network Confernce. Bonn, Germany.
- Sullivan, A. (2001). Students as rational decision makers: The question of beliefs and desires. Available at: <http://www.sociology.ox.ac>.