

آسیب شناسی آموزش عالی ایران

جلال حجازی دهاقانی

عضو شاخه مهندسی مواد فرهنگستان علوم

چکیده: این مقاله ضمن مروری کوتاه بر تاریخچه آموزش عالی ایران، به بررسی مشکلات موجود در آموزش عالی پرداخته و راهکار مقابله با آسیبهای موجود را تغییر نگرش مدیریت و برنامه ریزی در مراحل مختلف تصمیم گیری اعلام کرده است.

واژه های کلیدی: آموزش عالی، آسیب شناسی، مدیریت، پذیرش دانشجو

آغاز

آموزش عالی ایران معمولاً با دو مبدأ تاریخی بیان می‌شود. در اولی نام دارالفنون روشنی‌بخش است (تأسیس ۱۲۶۸ هجری قمری) و در آغاز دومی نام دانشگاه تهران می‌درخشد (تأسیس ۱۳۱۳ هجری شمسی). در ۸۰ سال، فاصله زمانی بین این دو آغاز، مراکز آموزش عالی و دانشگاه‌های دیگری ایجاد شده‌اند که بسیاری از آنها هنوز هم فعالیت‌های علمی خود را تحت نام‌های اولیه و یا نام‌های دیگر ادامه می‌دهند [۱ و ۲].

رشد کمی و کیفی آموزش عالی و به ویژه در ۲۰ سال اخیر موجب شده است که در آمار آموزش عالی ایران در سال تحصیلی ۷۷-۷۶ به ۲۵۷ مرکز آموزش عالی و ۶۲۵۳۸۰ نفر دانشجو در بخش دولتی استناد شود [۳]. با احتساب دانشجویان و مراکز دانشگاه آزاد و مراکز آموزش عالی غیرانتفاعی، در اکثر شهرهای بزرگ و متوسط ایران بیش از ۲ مرکز آموزش عالی وجود دارد و مجموع دانشجویان کشور در مهرماه ۱۳۷۸، حدود ۱/۵ میلیون نفر اعلام شده است.

مروری بر گسترش‌های کمی و کیفی آموزش عالی، مشخص می‌سازد که در کنار بسیاری از موفقیت‌های حاصل شده در توسعه فضای آموزشی، تجهیزات، هیأت علمی و دانشجو، همواره نارساییها و مشکلاتی وجود داشته است که مانع بهره‌وری کامل از استعداد‌های انسانی و مادی شده است [۴ و ۵].

در نتیجه آگاهی در مورد نارساییها و فقدان کارایی و یا بر اساس اهداف دیگر، در طی دوران فعالیت‌های آموزش عالی، تغییرات وسیعی نظیر:

- تجزیه و ترکیب وزارتخانه‌ها و نهادهای متولی یا مدیریت آموزش عالی؛
- تغییرات در اساسنامه وزارتخانه‌ها، دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی؛
- تغییرات شوراهای برنامه‌ریزی، گسترش و شوراهای تصمیم‌گیری؛
- تغییرات شدید در برنامه‌های درسی، تجزیه رشته‌ها و ادغام گرایشها؛
- جایگزینی نظام واحدی به جای نظام سالانه؛
- تغییرات در مدرک‌های دانشگاهی و اختراع درجه معادل؛
- نحوه‌گزینش و پذیرش دانشجو؛

و تغییرات در مقاطع تحصیلی به تکرار ایجاد شده، با آنکه هدف اصلی در تمام تغییرات فوق، بهسازی نظام آموزش عالی عنوان شده است، به دلیل تغییرات پله‌ای، مقطعی و سازمانی و نه

تکامل هویت و ساختار آموزش عالی، نتایج مورد نظر در چندین دهه حاصل نشده است [۶]. مجموعه نارساییهای بر جای مانده، در طی سالیان طولانی و با گسترش کمی و بی‌رویه آموزش عالی از یکطرف و سیاست پاسخگویی ارزان و فوری به نیازهای واقعی و یا کاذب از طرف دیگر، موجب شده است که آموزش عالی ایران در درون خود ضمن داشتن دستاوردهایی، آفتهایی را نیز رشد دهد که متأسفانه برای بسیاری به عنوان یک اصل (نه آفت) پذیرفته شده است.

آفت‌های آموزش عالی متعدد و پاره‌ای از آنها، ظاهراً پیش‌پا افتاده است، ولی تعدادی از آنها نیز مورد سگالش محققان و استادان قرار گرفته و به نواقص حاصل از آنها، اشاره شده است [۲، ۸]. آسیب‌شناسی آموزش عالی ایران، مروری است برای بازشناسی مجموعه عوامل نارسایی و عوارض آنها که تجربیات نویسنده را نیز در بر می‌گیرد.

آسیب‌هایی که در این مقاله به اجمال بررسی می‌شوند، عبارتند از:

۱. سیاست‌زدگی
۲. فقدان پژوهش و ساختار غیرپژوهشی
۳. اشتغال غیرتمام وقت و حق‌التدریس
۴. پذیرش دانشجو
۵. مدرک‌گرایی
۶. مدیریت غیرطبیعی
۷. نظام آموزشی جزوه‌ای

۱. سیاست‌زدگی

نفوذ آموزش در سیاست و رسوخ سیاست در آموزش، پدیده جدیدی نیست و در تمام کشورهای جهان تحت عناوینی چون وحدت ملی، عدالت اجتماعی، بازسازی افراد جامعه و پرورش انسانهای نیک قابل استناد است [۹، ۱۰]. این فرآیند در قرن بیستم و به ویژه پس از جنگ دوم جهانی به عنوان اعتراض، آزادیخواهی و تظاهرات دانشجویی از یکسو و کوشش مردان سیاست برای کنترل آنها و تحکیم موقعیت خود، از دیگرسو به ویژه در آموزش عالی شدت گرفت که تحت عنوان سیاسی شدن آموزش عالی به خصوص در سالهای ۱۹۵۵ الی ۱۹۸۰، مورد تحلیل و بررسی قرار گرفته است [۹].

مجموعه رویاروییها و اعمال نظرهای سیاسی در روند فعالیت دانشگاهها، موجب گردید که نظریه پردازانی در مورد جایگاه آموزش عالی به تحقیق و بررسی پردازند (آن نیز در بسیاری موارد جهت یافته از سوی حکومتها بود، که می‌خواستند به صحت خواسته‌های خود، رنگ و بوی تحقیقاتی و علمی ببخشند) [۱۰].

سؤال اصلی آن بود که نقش دانشگاهها چیست؟ آیا باید نقش تربیت نیروهای تخصصی عالی، نقش تربیت پژوهندگان عالی و یا هر دو را داشته باشد و یا آنکه پناهگاه فرهنگی موقتی برای جوانان در برابر بازار کار نامطمئن و در حقیقت پارکینگ جوانان باشد و یا آنکه رسالت خود را در ارائه ایدئولوژی پیدا نماید. موضوع مهمتر آنکه رسالت استادان که بر خلاف دانشجویان در این پارکینگ، زندگی درازمدتی دارند در کدام هدف باید تبلور یابد.

این گروه از مردمان جامعه به دلیل تحصیلات بالاتر، تجربیات علمی ارزنده‌تر و شناخته‌شده‌تر در بسیاری از موارد (به درستی یا نادرستی) مسؤل بسیاری معایب جامعه و بحرانهای آن شناخته می‌شوند. این گروه در بسیاری از کشورها، دچار آسیبهایی شده‌اند که احتمالاً خود نقشی در وجود آنها نداشته‌اند. اگر به سیاستها عکس‌العمل نشان می‌دادند، اگر با جمعیت‌های سیاسی همراه می‌شدند یا نمی‌شدند، اگر به این گونه مسایل سیاسی بی‌تفاوت بودند، در هر حال مورد سؤال قرار می‌گرفتند. تسویه‌های دانشگاهیان در کشورهای مختلف و در طول قرن بیستم شاهدی بر چنین ناهنجاریهاست. این فرایند تحت عنوان سیاسی عمل کردن طبقه‌بندی شده است.

در ایران، از بدو تأسیس دانشگاه و مراکز آموزش عالی، با ادغام هدفها و همچنین تقابل دو رویه جامعه دانشگاهی با دولت این فرآیند شدیدتر شده است. در این حال آموزش عالی نه فقط جزئی از سیاست اجتماعی، بلکه فضایی برای فعالیت سیاسی محسوب می‌گردد. از این رو بسیاری از ارکان آموزش عالی یعنی مدیریت، پذیرش هیأت علمی و دانشجو، ارتقا و حتی درس، به گونه‌ای با سیاست ربط می‌یابند. این رفتارهای سیاسی در بسیاری از شئون دانشگاهها رسوخ پیدا کرده، عوارض آن را نیز با خود داشته است [۱۱].

مشارکت استادان به عنوان نخبگان جامعه، و دانشجویان به عنوان طبقه جوان فرهیخته در موضوعهای سیاسی امری بدیهی است و نه تنها پدیده نامطلوبی نیست، بلکه باید مورد تأکید و تشویق نیز قرار گیرد، ولی آسیب آموزش عالی ایران، سیاسی عمل کردن و رسوخ سیاست در بنیان آموزش عالی است که نتیجه قهری آن، تغییرات و دگرگونیهای آموزش در پرتو سیاست،

بی‌اعتمادی به نظام آموزش عالی و در نهایت کنده شدن آموزش عالی از ارتقاء و هویت‌یابی حقیقی علمی و انجام رسالت اصلی است.

۲. ساختار غیرپژوهشی و فقدان پژوهش

ساختار آموزش عالی ایران از همان ابتدای شکل‌گیری به دلایل زیر:

- عدم انطباق آموزش با بافت و ساختار تولیدی و اقتصادی کشور

- عدم رشد طبیعی آموزش، صنعتی و یا کشاورزی

- فقدان امکانات اولیه آموزش عالی نظیر کتابخانه، آزمایشگاه، بودجه غیرپژوهشی، صرفاً آموزشی و بر مبنای حل مسائل یک جوابه، افزایش محفوظات و در صورت لزوم کسب تجربه در عمل و بعد از فارغ‌التحصیلی بوده است. آموزش بر مبنای مطالعات دوسویه استاد و دانشجو و بر مبنای بررسی و پژوهش و همچنین آموزش و پژوهش بر مبنای نیازهای حال و آینده و ارتباط با بخشهای مصرف‌کننده از محتوای سیستم آموزش عالی کشور حذف شده بود [۱۲].

پژوهش به گونه‌ای در محتوای آموزش عالی نادیده گرفته شده بود که در سالهای اخیر که توجه به پژوهش افزایش یافته است، برخی بر این باورند که باید در کنار آموزش، واژه پژوهش نیز به کار رود، در حالی که در کشورهای پیشرفته و حتی نو توسعه یافته، جدا از افزایش و کاهش واژه‌ها، آموزش عالی، نظامی آموزشی برای علوم، پژوهش، فناوری و تفکیک‌ناپذیر است که بر مبنای خودآموزی، خودانتخابی، خودطراحی، خوداستنتاجی، خود توسعه‌یابی و خودپژوهندگی تعریف می‌شود [۱۳].

پایان‌نامه‌ها که اخیراً مورد توجه قرار گرفته است، نه به عنوان یک بیانیه فارغ‌التحصیلی و بلکه به عنوان سهم پژوهش از آموزش عالی محسوب می‌شود که در هر حال نسبت آن در دوره‌های کارشناسی و کارشناسی ارشد به ترتیب از ۲ و ۲۵ درصد تجاوز نمی‌کند. در حقیقت نظام و بافت آموزش عالی کشور به عنوان پدیده‌ای جدا از مجموعه نیازمندیها، برنامه‌ریزیها، نوآوریها و پژوهش باقی مانده است. بطوری که در یک جمله می‌توان چنین خلاصه کرد که:

"ساختار آموزش عالی کشور، عموماً آموزشی است و نه پژوهشی".

دانشگاهها و آموزش عالی از نظر ارتقای پژوهش در کشورهای جهان، سه وظیفه عمده بر

عهده دارند:

۱. تربیت فارغ‌التحصیلان با تفکر پژوهشی در تمام رشته‌ها و برای تمام مشاغل.
۲. آموزش پژوهش برای آن گروه از دانشجویانی که استعداد پژوهشی بسیاری به عنوان محققان آینده دارند.
۳. طرح، برنامه‌ریزی و اجرای کلیه پژوهش‌های بنیادی و مشارکت کامل در پژوهش‌های کاربردی و توسعه‌ای.

حال اگر آموزش عالی، دارای ساختار پژوهشی نباشد، بدیهی است که نمی‌تواند، هیچیک از وظایف سه‌گانه فوق را انجام دهد و بنابراین روند تکاملی علوم و فنون که بنیاد آنها بر وظایف دانشگاهی استوار است، متوقف خواهد شد.

ذات‌نایافته از هستی بخش کی تواند که شود هستی بخش

نکته بسیار مهم آن است که هدف از ساختار غیرپژوهشی، آن نیست که واحدهای پروژه‌ای یا پژوهشی کم است (هرچند بسیار اندک است) بلکه هدف ادغام و در هم تنیدگی پژوهش یا کلیه دروس و مبانی آموزشی است که نیازمند اعتقاد راسخ به پژوهش و برنامه‌ریزی صحیح است.

۳. اشتغال غیرتمام وقت و حق‌التدریس

در یک مطالعه تحقیقی که گروهی از مشاوران سازمان ملل در سال ۱۹۴۹ برای طراحی برنامه‌های عمرانی کشور انجام داده‌اند [۱۴] نکات قابل تعمقی وجود دارد که پس از مطالعه آن، مشخص می‌شود که بعد از ۵۰ سال هنوز بسیاری از ایرادهای فوق وجود دارد. در یکی از بندهای بررسی مذکور می‌نویسد:

"سطح تعلیم و تربیت در دانشگاهها پایین است و یکی از علل این امر فقدان کادر علمی تمام‌وقت در دانشگاههاست."

موضوع عدم اشتغال تمام وقت هیأت علمی در مراکز آموزش عالی ایران (با آنکه رسماً در استخدام آموزش عالی بوده‌اند) سابقه دیرینه دارد و ریشه اصلی آن هم، اشتغال هیأت علمی دانشگاهها به طور همزمان در سایر مناصب و خدمات دولتی بوده است [۱۵] که شاید علت آن را بتوان کمبود کادر تحصیل کرده برای تدریس در دانشگاهها و برای احراز مناصب دیگر دولتی توجیه کرد، ولی اینک که در هیچیک از نیازهای فوق کمبودی وجود ندارد، این روند هنوز ادامه دارد و حتی در قوانین اجرا نشده، و با وجود تصویب قانونی به منظور حذف نظام چندشغلی، هیأت

علمی دانشگاهها از این قانون مستثنی شدند. عدم حضور تمام وقت اعضای هیأت علمی، به دلایل فوق از یکطرف و عدم تکاپوی حقوق و مزایای هیأت علمی تمام وقت از طرف دیگر، موجب شد که اشتغال غیرتمام وقت هیأت علمی دانشگاهها، به گونه‌ای فزاینده رشد یابد تا آنکه به عنوان یک اصل پذیرفته شود. این آسیب، برای اعضای هیأت علمی، فرصتی برای نوآوری، تحقیق و تکامل باقی نمی‌گذارد و عوارض گسترده آن مشهود است.

در کنار عدم اشتغال غیرتمام وقت هیأت علمی، عارضه دیگری بر آموزش عالی ایران چیره شد، که تحت عنوان حق‌التدریس و پذیرش آن به عنوان یک اصل، خود به عاملی برای کاهش کیفیت و گسترشهای بی‌رویه کمی تبدیل شده است.

عدم تعریف کامل و مبسوط از آموزشگاههای عالی و یا دانشگاهها و سیاست توسعه کمی به عنوان هدف دولت از سال ۱۳۳۶، باعث تشکیل مراکز جدیدی گردید که از نظر نظام آموزشی، فضای آزمایشگاهی و به ویژه "مدرس"، برنامه‌ریزی جامعی برای آنها به عمل نیامده بود. در کنار بسیاری از نیازهای این مراکز، نیاز به "مدرس" ملموس‌تر و محسوس‌تر بود. در این راستا، با دعوت از اعضای هیأت علمی سایر مراکز و دانشگاهها و حتی دبیرستانها و ادارات، به عنوان حق‌التدریس به رفع نیازها می‌پرداختند.

هدف اصلی آن بود که پس از مدت کوتاهی به تکمیل کادر مدرسان پرداخته شود، ولی این هدف با توسعه کمی دانشگاهها و مراکز جدید از یکطرف و تأسیس دوره‌های شبانه از طرف دیگر، نه تنها هیچگاه حاصل نشد بلکه نیاز به "مدرسان حق‌التدریسی" هر روز بیشتر و به عنوان یک اصل پذیرفته شد و برای آن آیین‌نامه اجرایی و نحوه محاسبه تدوین گردید.

روند نظام حق‌التدریسی که عملاً در دانشگاههای کشورهای پیشرفته مشاهده نمی‌شود به گونه‌ای گسترش یافت، که اینک در داخل یک دانشگاه یا دانشکده، برای مدرسان و اعضای هیأت علمی همان مراکز نیز به عنوان مهمترین منبع ترمیم حقوق اعضای هیأت علمی مورد توجه قرار می‌گیرد و حتی به تکنسینهای آزمایشگاهی و کارگاهی نیز تسری یافته است.

آسیبهایی که از این سیستم متوجه آموزش عالی شده است، می‌تواند به صورت زیر خلاصه

شود:

۱. رسمیت بخشیدن به اشتغال غیرتمام وقت
۲. پذیرش مسئولیتهای اداری غیردانشگاهی توسط اعضای هیأت علمی و کاهش کارآیی در تمام

آنها

۳. عدم ایجاد ارتباط بین استاد و دانشجو
 ۴. عدم ایجاد ارتباط استادان با یکدیگر به دلیل اشتغال غیرتمام وقت
 ۵. توجه بیشتر اعضای هیأت علمی به تدریس و در نتیجه کاهش فرصت مطالعه و تحقیق
 ۶. تدریس اعضای هیأت علمی در ساعات غیراداری و روزهای تعطیل و در نتیجه عدم فرصت کافی برای مطالعه و استراحت و به هم‌ریختگی نظام آموزش و مطالعه دانشجویان
 ۷. تأسیس مراکز جدید، بدون هرگونه زمینه‌سازی و با امید به جذب مدرسان حق‌التدریسی
 ۸. مقاومت ناخواسته برای جذب مدرس جدید
 ۹. کاهش انگیزه‌های نوآوری در آموزش به دلیل تکرار
 ۱۰. عدم ارزیابی و سنجش دانشجویان به دلیل کثرت دانشجو و دوره‌ها
- و به این ترتیب مهمترین ویژگیهای آموزش عالی، یعنی مطالعه و نوآوری هیأت علمی، ارتباط استاد - دانشجو، ارتباط استاد با استادان دیگر، جاذبه‌های تدریس و همگامی پژوهش با آموزش کم‌رنگ و حتی بی‌رنگ شده است.

۴. گزینش و پذیرش دانشجو

پذیرش دانشجو فرایندی است علمی و آماری که در صورت عدم رعایت هر یک، عواقب نامطلوبی را در پی خواهد داشت. از نظر آماری، تعیین ظرفیت رشته‌ها و گرایشها و پذیرش دانشجو بر حسب نیازهای آماری کشور به دفعات مورد توجه کارشناسان قرار گرفته و پذیرش دانشجویی مازاد بر ظرفیت و یا کمتر از تعداد لازم، نقد و بررسی شده است [۱۶]، ولی در مورد روند علمی پذیرش دانشجو، کمتر تحلیلی به عمل آمده است. روند علمی پذیرش دانشجو بر دو اصل استوار است:

۱. دانشگاه یا مراکز آموزشی پذیرنده، از نظر نیازهای آموزشی برای رشته خاص باید توانمندیهایی را از نظر هیأت علمی، تجهیزات، آزمایشگاهها و ... داشته باشند. متأسفانه هیچ آیین‌نامه‌ای برای تعیین حداقل امکانات برای پذیرش دانشجو، به صورت مدون وجود ندارد و اگر در مقاطعی وجود داشته است، اجرا نمی‌شود.
۲. سنجش تواناییهای علمی، بر مبنای استعداد و قابلیت‌های داوطلب برای ورود به رشته‌ای خاص

است که در گروه‌های علوم، مهندسی، پزشکی، هنر و مقاطع کاردانی، کارشناسی و حتی در رشته‌های وابسته به یک گروه، ویژگیهای متفاوتی دارد.

آهنگ رشد جمعیت دانشجویی حدود ۱۲ درصد در سال (در بخش دولتی) تعیین شده است [۳] و آهنگ رشد داوطلبان ورود به آموزش عالی قطعاً از این رقم کمتر نیست. بدیهی است با افزایش تعداد داوطلبان ورود به دانشگاه، تشخیص استعدادها، از میان بیش از یک میلیون نفر داوطلب، ساده نیست و هر فرایندی به کار رود، ایرادهای منطقی خواهد داشت.

پذیرش دانشجو بر محور پاسخ به سؤالات چهارجوابی در چهار گروه ریاضی - فیزیک، تجربی، انسانی و هنر بر پایه محفوظات و سرعت انتقال انجام می‌شود. داوطلبان می‌توانند در هر گروه، تعداد زیادی از رشته‌ها و گرایشهای تحصیلی در مقاطع کارشناسی ارشد پیوسته، کارشناسی و کاردانی را انتخاب کنند. در هر گروه نیز انواع مختلف سهمیه وجود دارد، که حتی با اختلاف یک پاسخ صحیح یا غلط، به سهولت رشته یا مرکز آموزشی داوطلب تغییر می‌کند. سیستم فعلی پذیرش دانشجو موجب آسیبهای زیر شده است:

۱. آموزش دوره‌های دبیرستانی و پیش‌دانشگاهی بیش از پیش به سمت یافتن پاسخ صحیح از میان ۴ جواب احتمالی سوق داده شده و به همین دلیل آموزش فقط بر محور محفوظات، جایگزین پرورش خلاقیت، نوآوری، رشد استعداد و پرورش توانایی تحلیل و استنتاج دانش‌آموزان دبیرستانی می‌شود.

۲. استعداد داوطلب برای ورود به رشته‌های درون گروههای آموزشی، مورد سنجش قرار نمی‌گیرد. در حالی که ثابت شده است برای ورود به هر رشته یا هر مقطع تحصیلی متفاوت تواناییهای علمی و استعدادهای ویژه‌ای لازم است [۱۳].

۳. زحمات طاقت‌فرسای داوطلبان و تمرین مداوم آنان در حل مسائل ۴ جوابی، به دوره آموزش عالی تسری پیدا کرده و پذیرفته شدگان به سختی می‌توانند نظام مطالعاتی دبیرستانی خود را به نظام مطالعاتی و تحقیقاتی آموزش عالی تبدیل کنند (هرچند در آموزش عالی نیز در بسیاری موارد نظام مطالعاتی دبیرستانی تعقیب می‌شود).

۴. متأسفانه این فرایند به دوره‌های بالاتر نیز تسری یافته است و در دوره‌های کارشناسی ارشد و دکترا نیز در اکثر موارد به همین شیوه عمل می‌شود.

نتیجه آنکه از میان قابلیت‌های بسیاری که یک دانشجو باید داشته باشد، فقط محفوظات علمی به

سنجش کشیده می‌شود. با توجه به کثرت داوطلبان و با توجه به معایب روش پذیرش موجود، باید در این مورد اندیشه و تحقیق شود.

۵. مدرک‌گرایی و ارتقای مدرک

مدارج دانشگاهی تحت عناوین لیسانس، فوق‌لیسانس، دکترا، فوق‌دکترا و عناوین همراه با آنها نظیر مهندسی و دکتری، از همان ابتدای تأسیس دانشگاهها و مراکز آموزش عالی به عنوان پدیده‌ای مترقی، شرایط مناسبی برای جایگزینی القاب اهدایی زمان قاجار یافته بود.

با لغو القاب اهدایی، کوشش برای کسب القاب دانشگاهی به عنوان یک فرایند همه‌گیر جایگزین گردید. این تمایل در دو سوی مثبت و منفی حیات یک ملت قرار می‌گیرد، سوی مثبت آن، توجه به دانش و علم، و سوی منفی آن به گسترشهای بی‌رویه، تمایل به اخذ مدرک به جای جذب دانش است، این نیاز توسط بعضی از مسئولین و تمایل برخی به ارتقای مدارک تحصیلی خود (همزمان با اشتغال و مسئولیتهای زیاد) و همچنین بی‌برنامگی در تبلیغات مطبوعاتی و رسانه‌ای در سالهای اخیر تشدید شده است که متأسفانه در بسیاری از مقاطع و دورانها، گسترش و توسعه دانشگاهها، بدون آماده‌سازی حداقل امکانات و ملزومات و استاد و مدرس، نه به منظور نشر و رشد دانش و فن، بلکه به عنوان پاسخی به نیازهای کاذب در دستور کار قرار گرفته است.

مردم نیازهای فراوانی داشتند که کم‌خرج‌ترین آنها با تغییر ماهیت آموزش عالی و کاهش مخارج ضروری و اولیه آن، می‌توانست مدرک تحصیلی باشد. این پدیده همراه با محور قرار دادن آمار رشد کمی برای توجیه عملکرد دولتها، یکی دیگر از آفتهای گذشته و حال آموزش عالی را مطرح می‌سازد که اگر برای آن چاره‌ای صحیح و کاربردی اندیشه نشود، در آینده نیز مشکلات بیشتری ایجاد خواهد کرد. باید متذکر شد که هدف از بحثهای فوق تکذیب و تنقید کلیه عملکرد دولتها در آموزش عالی نیست، بلکه هدف نشان دادن آسیبهایی است که مانع از رشد کیفی و استقلال سیاسی و اقتصادی ایران در زمینه‌های آموزش و کاربرد آن شده است.

مجموعه عوامل فوق، که بزرگترین شاخص خود را در رشد کمی آموزش عالی با هزینه‌های کمتر و پاسخگویی به نیازهای غیرواقعی مردم و گسترش آمار نشان داده‌اند، اثرات نامطلوبی برجای گذاشته که می‌تواند در پدیده‌های زیرین خلاصه شود:

● گسترش دانشگاهها و به تبع آن نیاز به مدرسان، هیأت علمی و استادان بیشتر که در عمل به دلیل

سرعت گسترش به حداقل شرایط و کیفیت بسنده شده است.

● پذیرش دانشجو که به دلیل کثرت داوطلب، نه بر اساس معلومات، علاقه و توانایی، که بر اساس مسابقه انجام می‌گیرد.

● کاهش امکانات و ملزومات آموزش عالی و کاهش تدریجی فعالیتهای هزینه‌بر، نظیر آزمایشگاهها، کارگاهها، کارآموزیها، کارورزیها و پژوهش وابسته به دروس یا پژوهش مستقل.

۶. مدیریت غیرطبیعی

مدیریت در آموزش عالی فرایندی است که به دلیل ماهیتی، با مدیریت دیگر دستگاههای اجرایی متفاوت است و با توجه به آنکه جامعه دانشگاهی، جامعه دانشوران و دانشجویان است، مدیریت آن نیز باید بر عهده دانشمندان باشد [۱۲].

مدیریت آموزش عالی، مدیریتی دوسویه است، سوی اول به مدیریت برنامه‌ریزی، پژوهش در برنامه‌ریزی و گسترشهای کمی و کیفی معطوف است که بر اساس تحلیل نیازهای کشور و آینده‌نگری بر اساس توسعه علوم و تکنولوژی جهانی انجام می‌شود، سوی دوم، ریاست و مدیریت دانشگاهها، دانشکدهها، مراکز آموزش عالی، گروهها و شوراها هر یک را در بر می‌گیرد.

در هر دو سوی باید ویژگیهایی به شرح زیر را دارا باشند:

۱. از نظر علمی و تحقیقاتی مورد قبول و تأیید اعضای هیأت علمی حوزه خود باشند.
۲. از نظر ویژگیهای رفتاری و منش علمی مورد احترام باشند.
۳. از نظر احاطه بر وابستگیهای رشته و حوزه خود با سایر حوزهها و آگاهیهای اجتماعی از تجربه و مطالعه کافی برخوردار باشند.
۴. به طور کلی دارای ویژگیهایی باشند که تحت هر شرایطی از دیدگاه علمی، برنامه‌ریزی و نظارتی در جامعه شاخص و مورد تأیید باشند.
۵. در مدیریتهای برنامه‌ای، بر اساس سوابق علمی و تجربی حضور پیدا کنند و نه فقط بر اساس مسئولیت اداری.

در چنین حالتی، مدیریت طبیعی، نظیر طبیعت، با حداقل مصرف انرژی، پایدار خواهد بود و به همین دلایل است که در اکثر کشورهای جهان، برنامه‌ریزان، رؤسای گروهها و سایر مدیریتهای دانشگاهها به صورت طبیعی از میان "استادان" با تجربه کافی و احاطه علمی انتخاب می‌شوند.

فرایند سیاسی شدن و سیاسی کردن آموزش عالی توسط دولتها، اولین جایگاه خود را در تحمیل مدیریتها، یافته است. در این حال انتخاب مدیران نه بر اساس اطلاعات علمی و تجربه‌های فرهنگی و اجتماعی، بلکه بر اساس وابستگیهای سیاسی و در اکثر موارد، بدون مشورت با اعضای هیأت علمی و فقط به پیشنهاد وزیر یا نخست‌وزیر، انجام می‌شد.

از ابتدای تأسیس دانشگاه تهران تا سال ۱۳۴۲، بر اساس قانون استقلال دانشگاه تهران، ظاهراً مدیریت طبیعی در این دانشگاه اجرا می‌گردید، ولی از این سال با تأسیس شورای مرکزی دانشگاهها با هدف هماهنگی و برنامه‌ریزی، مدیریت دانشگاه تهران نیز نظیر سایر مراکز آموزش عالی انتصابی شد و در سال ۱۳۴۴ با قانون تأسیس شورای مرکزی دانشگاهها، رسمیت و از سال ۱۳۴۶ با تأسیس وزارت علوم و آموزش عالی تداوم یافت [۱۲].

از طرف دیگر، برنامه‌ریزی و گسترش آموزش عالی، از همان ابتدا، در اختیار مجریان و دولتمردان سیاسی قرار گرفت. اعضای شوراها نیز بر حسب تقاضا و یا با حکم مستقیم مجریان انتخاب می‌شدند و با کنار رفتن آنها، کنار می‌رفتند که نتیجه آن مدیریت غیرطبیعی و ناپایدار در حیطه برنامه‌ریزی و گسترش و تابعیت شوراها از مجریان بود. این فرایند تا بدانجا پیش رفت که حتی در مصوبات مجلس شورای ملی نیز به جای تصویب برنامه‌های کلان، به تصویب پاره‌هایی از جزئیات پرداخته می‌شد.

مدیریت غیرطبیعی در آموزش عالی، موجب گردید که آموزش عالی در خدمت دولتها و مسئولان اجرایی قرار گیرد و نه دولتها در خدمت آموزش، و با توجه به آنکه دولتها، همواره دستخوش تغییر و دگرگونی بودند، باعث می‌شد که نظام آموزش عالی ایران نیز متغیر و ناپایدار باشد.

از دیگر پیامدهای مدیریت غیرطبیعی می‌توان به نکات زیر اشاره داشت:

۱. گسترشهای بی‌رویه که فقط می‌تواند پاسخگوی توجیه‌های سیاسی باشد و نه علمی
۲. پاسخگو بودن مدیران به مقامهای بالاتر و نه همکاران و دانشجویان
۳. تصمیم‌گیریهای ستادی و نه تحقیقاتی
۴. ناپایداری سیستمهای برنامه‌ریزی
۵. عدم اعتماد هیأت علمی به مدیران و برنامه‌ها
۶. عدم جلب اعتماد عمومی به آموزش عالی

۷. عدم پشتیبانی اجرایی از مصوبات

۷. آموزش جزوه‌ای

تحلیل تاریخی آموزش عالی ایران، نشان می‌دهد که آموزش نوین ایران، از تکامل تدریجی و تحول نظام آموزش سنتی ایران حاصل نشده است. بلکه حاصل یک فرایند تشخیص نیاز، عموماً سیاسی و رقابتی است که در مقطعی از زمان به صورت جهشی بنیان‌گذاری شده است. مراکز آموزش عالی بدون تعریف استاندارد شده و با حداقل امکانات گشایش می‌یافتند و به تدریج نسبت به تجهیز امکانات و رسیدن به حداقل نیازهای خود تلاش می‌کردند، ولی با توجه به رشد و تکامل علوم و تکنولوژی جهانی، همواره عقب‌ماندگیهای آنها، تشدید می‌گردید. یکی از اولین امکانات ضروری در ایجاد مراکز آموزش عالی کتابخانه و وجود نشریه‌ها و اطلاعات علمی روز است که در ابتدای تأسیس مراکز آموزش عالی به دلیل فقدان آنها، نظام مطالعه از روی جزوه "استاد" می‌توانست توجیه پذیر باشد. ولی متأسفانه اینک بعد از ۸۰ سال و با وجود کتابخانه‌های نسبتاً غنی و نشریات علمی (هرچند در حداقل مقدار، زیرا هنوز وجود نشریات علمی روز در آموزش عالی بنیادی نشده است)، مطالعه و امتحان دروس، بر اساس "جزوه استاد" به عمل می‌آید که در مراتب ارتقای اعضای هیأت علمی نیز دارای امتیاز می‌باشد. هر چند در میان جزوه‌ها، ممکن است تعدادی از شرایط ویژه و مناسب برخوردار باشند، ولی اکثر آنها، فاقد ویژگیهای یک منبع مطالعاتی هستند و چون مدرسان از همان جزوه آزمون به عمل می‌آورند، متأسفانه تنها منبع مطالعاتی نیز هستند.

نکته حائز اهمیت در آموزش جزوه‌ای، فقط به نوع جزوه و کیفیت جزوه مربوط نیست، بلکه آسیب اصلی از تدریس و مطالعه "تک‌محوری" پدید می‌آید. چنین روش مطالعاتی و آزمون بر اساس تک‌جزوه‌ای یا تک‌کتابی، که ادامه روش آزمون و مطالعه دبستانی و دبیرستانی در ایران است، می‌تواند از مهمترین آسیبهای آموزش عالی ایران محسوب شود، که عوارض آن در زیر فهرست می‌شوند:

- نظام تک مطالعه‌ای و آموزش غیراستنتاجی
- عدم آموزش برای مطالعات کتابخانه‌ای
- عدم عادت به مطالعه منابع روز

- سکون در مطالب آموزشی و دورافتادگی از پیشرفتهای جدید
- عدم باروری قابلیت‌های مطالعه خودجوش و استنتاجی در دانشجویان

پایانه

علاوه بر آسیبهای فوق، آموزش عالی، با آفتهای دیگری نیز روبه‌رو است، که نیازمند بررسی جداگانه‌ای است. از جمله این آفتهای می‌توان به محورهای زیر اشاره کرد:

- تعدد مراکز تصمیم‌گیری
- عدم مشارکت در تصمیم‌سازی
- رشد ناموزون آموزش عالی با نیازها و فرصتهای شغلی
- فقدان سیستم‌های برنامه‌ریزی و توسعه بر اساس تحقیقات
- عدم درک فرهنگی از وظایف آموزش عالی
- عدم ارتباط سازمانی آموزش عالی با بخشهای مصرف‌کننده
- تخصص زدگی در اولین مقطع تحصیل
- فقدان نظام آموزش و پژوهش رشته‌ای یا گروهی
- سرمایه‌گذاری ناکافی و عدم تکاپوی بودجه آموزشی و پژوهشی و عدم علاقه بخشهای مصرف‌کننده در سرمایه‌گذاری
- بعضی از نشریات دانشگاهی که عاملی برای ارتقا محسوب می‌شوند و نه توسعه علمی
- مراتب علمی و تفکیک وظایف آموزشی - پژوهشی از مربی تا استاد
- مراکز آموزش عالی و دانشگاههای غیردولتی و وابسته به نهادهای دولتی

مراجع

۱. صدری افشار، غلامحسین، سرگذشت سازمانها و نهادهای علمی و آموزشی ایران، وزارت فرهنگ و آموزش عالی، ۱۳۵۳.
۲. حجازی، جلال - فشاهی، زهرا، بنیان‌گذاری آموزش نوین در دوران قاجار، مجله آموزشی مهندسی، شماره ۱، جلد اول، ۱۳۷۸.
۳. آمار آموزش عالی ایران ۱۳۷۷-۱۳۷۶، گروه پژوهشهای آماری و انفورماتیک، مهرماه ۱۳۷۷.

۴. آموزش عالی در دو برنامه، مجلس و پژوهش، مرکز پژوهشهای مجلس شورای اسلامی، سال ششم، ۱۳۷۸.
۵. آقامحمدی، امیر - خرمی، محمد، وضعیت پژوهش در ایران، رهیافت، شماره ۲۰، ۱۳۷۸.
۶. مشایخی، محمد، سازمان و اداره آموزش و پرورش، سازمان تربیت معلم، ۱۳۴۴.
۷. مونس، احمد - آل آقا، فرید، تنگناهای آموزش تکنولوژی در ایران، وزارت صنایع، دفتر مطالعات، ۱۳۷۲.
۸. دوامی، پرویز، آموزش مهندسی و نیازهای آن، مجله آموزش مهندسی، شماره ۱، جلد اول، ۱۳۷۸.
۹. کانل، و.ف.، تاریخ آموزش و پرورش در قرن بیستم، ترجمه، افشار، حسن، نشر مرکز، ۱۳۶۸.
۱۰. بالاره، گاستون، تاریخ جهانی آموزش و پرورش، ترجمه: رضوی، محمدرضا، گروه ترجمه بنیاد پژوهشهای اسلام، ۱۳۷۰.
۱۱. مضطرزاده، فتح...، دانشگاه چیست، اطلاعات، ۷۷/۶/۲۰.
۱۲. تحلیل تاریخی آموزش فنی و مهندسی، شاخه مهندسی مواد فرهنگستان علوم، گزارش پژوهشی، ۱۳۷۷.
۱۳. حجازی، جلال و همکاران، اهداف و فلسفه آموزش مهندسی مواد، نامه فرهنگستان علوم، شماره ۲، سال دوم، ۱۳۷۴.
۱۴. تحقیقی برای طراحی و عمران کشور، گروه مشاوران خارجی، سازمان برنامه، ۱۳۴۰.
۱۵. سرمدی، غلامعلی، اعزام محصل به خارج، چاپ و نشر بنیاد، ۱۳۷۲.
۱۶. حجازی، جلال و همکاران، پیشنهادی برای نظام آموزشی مهندسی مواد، مجله آموزش مهندسی، شماره ۲، سال اول، ۱۳۷۸.
۱۷. صدیق، عیسی، تاریخ فرهنگ ایران، دانشگاه تهران، ۱۳۵۴.

(تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۷۸/۱۲/۱۵)