



سیاستگذاری کیفیت آموزش عالی: چالش‌ها و چشم‌اندازها

دکتر محمد رضا عباسی

عضو هیات علمی دانشگاه پیام نور

علی اصغر شیره پزآرانی

دانشجوی دکتری مدیریت دانشگاه پیام نور

Shirepaz@yahoo.com

چکیده

آموزش عالی به عنوان یک کالای عمومی در زمره مسوولیت بخش عمومی قرار دارد. در دهه گذشته آموزش عالی به عنوان یک نقطه کانونی که پیشرفت جامعه را در سایر زمینه‌ها نیز تضمین می‌کند مورد توجه واقع شده است. تحولات جدید به خصوص ظهور اقتصاد دانش بنیان موجب شده است تا ارتقای کیفیت همچون میزان دستیابی آحاد جامعه به آموزش عالی، به عنوان یک مساله در اولویت سیاستگذاری آموزش عالی قرار گیرد. در این راستا ابزارهای سیاستگذاری کیفیت برای حفظ و ارتقای کیفیت نظام آموزش عالی ارایه شده است. هرچند سیاست توسعه کمی آموزش عالی در ایران به عنوان پاسخی به تقاضای روبه رشد اجتماعی در قالب توسعه جریان های موازی آموزش عالی، زمینه تنوع آموزش عالی را فراهم کرده است، اما آموزش عالی ایران با روند کنونی رشد کمی و به سبب نبودن ابزار سیاستگذاری مشخص برای تضمین کیفیت، از الگویی مؤثر و مناسب برای استقرار و نگهداری کیفیت برخوردار نیست. این مقاله به بررسی سیاستگذاری کیفیت آموزش عالی در جهان و ایران می‌پردازد. روند سیاستگذاری کیفیت نظام آموزش عالی در ایران حاکی از آن است که آموزش عالی باید ضمن توجه به بحران افزایش کمی و تنگناهای مالی، به حفظ، بهبود و ارتقای کیفیت نیز بپردازد. این نظام در صورتی از عهده وظایف و اهداف خود برمی‌آید که از نظر کیفیت آموزشی در وضعیت مطلوبی باشد.

واژه های کلیدی: آموزش عالی، کیفیت، سیاست، سیاستگذاری، ابزارهای سیاستگذاری

۱- مقدمه

یکی از وظایف اساسی سیاستگذاری عمومی، جمع بندی و طبقه بندی علمی تجارب مدیریت بخش عمومی است تا براساس فرایند یادگیری بتوان این تجارب را به الگوهای دربرگیرنده مفاهیم و ارتباط بین آنها تبدیل کرد تا در حوزه سیاستگذاری مورد استفاده قرار گیرد (Morton, 2006). حدود دو دهه است که پدیده ای با عنوان ایجاد ظرفیت یادگیری برای تغییر و اصلاح در سیاست عمومی به موضوعی مهم تبدیل شده است (Kay, 2006). سیاست ها هرگز کامل نمی شوند، بلکه در اجرا از شکلی به شکل دیگر تغییر می یابند. بعضی از سیاست ها به هنگام اجرا به دلایل گوناگون به خصوص تغییر شرایط محیطی و آزمون سیاست در مقام اجرا، محتوی خود را عوض می کنند و به صورتی دیگر ظاهر می شوند، لذا مسأله تغییر و اصلاح سیاست، جایگاهی خاص را در سیاستگذاری عمومی به خود اختصاص می دهد (Rose, 2005). بهترین سیاست ها هم نمی توانند سیاست هایی دایمی و کامل باشند، لذا سیاستگذاری، فعالیت مقطعی نیست که از یک نقطه آغاز و در نقطه ای دیگر به پایان رسد، بلکه به دلیل تغییر منابع تدوین سیاست و حتی مؤلفه های تشکیل دهنده یک مشکل، بازنگری سیاست ها و تغییر و اصلاح آنها، مبنای تکامل سیاست است (الوانی، ۱۳۸۶).

در سال های اخیر و به دنبال تغییرات محیطی و به ویژه دگرگونی در نظام های اقتصادی و توسعه علم و فناوری، آموزش عالی با افزایش تقاضای اجتماعی برای حضور در دانشگاه ها مواجه بوده است. طی بیست سال گذشته و به علت افزایش تقاضا برای آموزش عالی، تلاش های زیادی برای بهبود میزان دسترسی و تضمین برابری صورت گرفته است. با سیاست توسعه کمی، تعداد مراکز آموزش عالی و تعداد جمعیت دانشجویی با رشدی سریع افزایش یافته است، اما سایر عوامل نظام آموزش عالی از جمله کیفیت از رشدی هماهنگ برخوردار نمی باشد. سیاستگذاری کیفیت آموزش عالی در ایجاد یک جامعه دانش بنیاد و نیز پیشبرد پژوهش، نوآوری و خلاقیت از اهمیت برخوردار است. آموزش عالی با سیاست توسعه کیفی باید به طور همزمان اهداف برابری، تناسب و کیفیت را پیگیری کند، لذا باید ابزارهای سیاستگذاری کیفیت باید به کار گرفته شود تا با توجه به تحولات کمی یاد شده، کیفیت آموزش عالی را ارتقا بخشد.

۲- سیاستگذاری عمومی

۲-۱- روش علوم سیاستگذاری

روش علوم سیاستگذاری، جزئی نگر و محدود به یک مشکل و در عین حال چندبعدی است. سیاستگذاری، مشکلات مشخصی را در جامعه مطالعه می کند و مرتبط با مشکل خاص به جنبه های مختلف اقتصادی، سیاسی، اجتماعی، فرهنگی و اداری می پردازد. از نقطه نظر کاربردی و فنی یک سیاست هنگامی می تواند نقش خود را همچون راهنمای توجیه و تفسیر وظایف و نحوه انجام دادن آنها ایفا نماید که خطوط کلی و حوزه های تاکید عمل بخش عمومی را نیز مشخص نماید (Compston, 2004). سیاست عمومی عبارتست از مجموعه ای از اقدامات و روشهای هدفدار که راهنمای مدیریت بخش عمومی در یک جامعه است و برای فایز آمدن بر یک مشکل عمومی صورت می گیرد (Hillman, 2009). لذا سیاست عمومی، راهنمایی است که چگونگی توجیه و تفسیر وظایف و نحوه انجام آنها را در جامعه به صورتی کلان مشخص می سازد. مطالعه یک سیاست مستلزم شناخت مجموعه ای از تعاملات و ارتباطات ذینفعان متعدد است (Moran, 2006).

در سیاستگذاری عمومی تعیین یک هدف کلی کافی نیست و یک هدف هنگامی می تواند عملاً یک سیاست تلقی شود که نحوه خطوط کلی عمل بخش عمومی را تعیین نماید تا با به کارگیری آن مدیران بخش عمومی بتوانند آن هدف را محقق نمایند. از این منظر سیاست یک فرآیند است که مبتنی بر هنجارهایی بوده و دربرگیرنده مراحل، حوزه ها، بخش ها، عملیات و ذینفعان مشخص است که هدفی را تعقیب می کنند. از این رو اعلام یک هدف کلی توسط مدیران بخش عمومی تا زمانی که موارد فوق را در بر نگیرد تلقی ناقصی از سیاست خواهد بود (پارسونز، ۱۳۸۵).

۲-۲- شناخت مشکل و قرار گرفتن مشکل در دستور کار بخش عمومی

مشکل به عنوان یک نیاز انسانی، یک محرومیت یا یک نارضایتی که به وسیله خود شخص یا دیگری تشخیص داده شده و برای آن راه حل جستجو می گردد تعریف می شود. در سیاست گذاری عمومی، مشکل وقتی وجود دارد که ذینفعان در عرصه اجتماعی میان آنچه هست و میان آنچه مطلوب است شکاف و فاصله ببینند. لذا یک مشکل، نیاز انسانی، محرومیت یا یک نارضایتی که به وسیله یک ذینفع تشخیص داده شده و برای آن راه حل جستجو می گردد، به گونه ای که سایر ذینفعانی هم که درگیر مشکل نیستند وضعیت

خود را متأثر از آن می دانند و در نتیجه واکنش نشان می دهند (Drewer, 1983). بررسی مشکل عمومی اساس سیاستگذاری عمومی را تشکیل می دهد. نسبت دادن یک مشکل به حوزه تصمیم سازی و تصمیم گیری بخش عمومی حاصل تلاش ذینفعانی است که مشکلات را در فرایند سیاستگذاری عمومی قرار می دهند. میزان تأثیرگذاری این ذینفعان در ارتباط مستقیم با جایگاه قدرت آنهاست (Wagner et al, 2009).

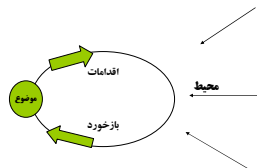
۲-۳- تغییر سیاست

تغییر سیاست ها در سیاستگذاری عمومی، به معنای جایگزین شدن برخی سیاست ها به وسیله سیاست های دیگر است. این موضوع شامل پذیرفتن سیاست هایی نوین و هم اصلاح سیاست های موجود می باشد (Mintorm & Williams, 2009). تغییر در سیاست ها به یکی از سه صورت می تواند ظاهر شود: ۱- تکمیل سیاست های موجود، بدین معنی که باید بر آنچه از پیش وجود دارد، مواردی را افزون و سیاست های پیشین را کامل کرد. ۲- وضع موقعیت های جدید در حوزه های خاص از سیاستگذاری، بدین معنی که باید در موارد نبود یک سیاست، سیاست هایی را وضع کرد. ۳- تغییرات عمده و اساسی در سیاست به دلیل تغییر شرایط و موقعیت ها (Brunner, 2008).

سیاستها، دائماً در حال تغییر هستند و به ندرت سیاست هایی را می توان یافت که محتوی اولیه خود را حفظ کرده باشند. بعضی از عواملی که در بازنگری و تغییر سیاست های موجود، نقشی مهم ایفا می کنند عبارتند از: ۱- دامنه ای که سیاست اولیه تا بدانجا قادر به حل مشکلات بوده است ۲ - ارتقای تجربه و مهارت سیاستگذاران ۳- تغییر در مبانی و منابع طراحی یک سیاست ۴- غافلگیری هایی که طی اجرای سیاست ممکن است به وقوع به پیوندد ۵- تغییر قدرت و میزان آگاهی ذینفعان. تغییر سیاست، چرخه ای است که یک سیاست یک بار دیگر قالب بندی، ارزیابی، اجرا و بازبینی می شود (Witford, 2009). تغییر سیاست، اگرچه مفهومی نسبتاً جدیدی باشد، اما به سرعت خود را به عنوان یکی از اجزای مهم در چرخه سیاستگذاری ها جلوه گر ساخته است (Banales, 2002). تحلیل مربوط به سیاست هادر آینده، حول محور تحلیل تغییر سیاست ها خواهد بود (Adhikari et al, 2006).

بر اساس اصل یادگیری اندیشه طراحان سیاست ها در مواجهه با مشکلات و پیدا کردن راه حل های نوین، دچار تغییر و تحول می شود. بنابراین، مجموعه عوامل یاد شده به این نقطه منجر می شود که سیاست ها تغییر می کنند (Editorial, 2004). یادگیری تک حلقوی زمانی تحقق می یابد که تطابق بین طراحی سیستم برای اجرا و پیامد واقعی آن به وجود آید یا هنگامی که بر اثر تغییر اقدامات اجرایی، عدم تطابق بدون بررسی حساس متغیرهای هدایتی اجرا دیده شود. یادگیری دو حلقوی زمانی تحقق می یابد که تصحیح عدم تطابق بر پایه بررسی و متغیرهای هدایتی اقدامات و تغییر خود اقدامات (عملیات) باشد.

یادگیری تک حلقه ای که پایین ترین سطح یادگیری و عامل مقاومت در برابر تغییر و یادگیریهای آتی است، فقط به افراد اجازه می دهد تا به تغییراتی که در محیط داخلی و خارجی اتفاق می افتد، پاسخ دهند که این پاسخ با کشف خطاها و اصلاح راهبردها، اما تنها در حیطه شرایط پذیرفته شده موجود در سازمان است. سیستم های پیچیده (همچون مغز انسان) ظرفیت انعکاس و جستجوی زمینه های قبلی برای یادگیری یا شکست در یادگیری را دارند و می توانند در مورد متناسب بودن واکنشها (اقدامات) به جستجو بپردازند. این سیستمها ممکن است، رویکردهای جایگزینی بر مبنای مفروضات جدید برای اصلاح خطاها ایجاد کنند. بنابراین سازمان را قادر می سازند تا به طور اثربخش با تغییر انطباق یابد و آن را مدیریت کند. گرچه این یادگیری به افراد و سازمانها اجازه می دهد تا با محیط خود تطابق پیدا کنند. با یادگیری سه حلقه ای، یک سازمان، حداقل به همان اندازه که خود را با محیطش تطبیق می دهد، می تواند آن را خلق کند. این امر در توانایی سازمان برای ایجاد شرایطی که در آن عمل می کند و یا روابطش با این شرایط منعکس می شود. بنابراین تنها در این سطح از یادگیری است که مفهوم سازمان یادگیرنده می تواند به طور کامل ظاهر شود، زیرا تنها در این سطح است که می توان تفسیرهای تجربیات موجود و تفسیرهای سنتی و فهم مدیریت افراد و کار سازمانها را به چالش کشانید





نمودار ۱- یادگیری تک مرحله ای و دو مرحله ای

۳- طرح مشکل

۳-۱- آموزش عالی دولتی، کانون تقاضای اجتماعی

درک اهمیت آموزش عالی از سوی کشورهای جهان باعث شده تا توسعه نظام آموزش عالی در اولویت سیاستگذاری آموزش عالی قرار گیرد. در ایران نیز تعداد دانشجویان کشور از ۱۸۰ هزار نفر در سال ۱۳۵۷ به ۳۲۵۰۰۰ نفر در سال ۱۳۸۷ بالغ شد و توسعه کمی آموزش عالی غیردولتی در مدتی در حدود بیست سال، با توسعه کمی آموزش عالی دولتی که در مدت نیم قرن رخ داده بود، برابر شد. یکی از دغدغه های مقام معظم رهبری که درسخرانی های مختلف به ویژه در چند سال اخیر بر روی آن تأکید ورزیده اند، مسئله کیفیت و محتوی آموزشی دانشگاهها با تأکید ویژه بر علوم انسانی می باشد. ایشان بارها گلایه خود را در مورد وضعیت موجود این علوم ابراز داشته و تحول اساسی در کیفیت و محتوی درسی رشته های مختلف این علوم را لازم شمرده اند، به گونه ای که در دیدار با استادان دانشگاهها در سال ۱۳۸۸ ضمن ارایه تصویری کمی از وضعیت علوم انسانی در کشور، کیفیت این علوم را به عنوان یک مساله نگران کننده توصیف نمودند: «طبق آنچه که به ما گزارش دادند، در بین این مجموعه عظیم دانشجویی کشور که حدود سه میلیون و نیم مثلاً دانشجوی دولتی و آزاد و پیام نور و بقیه دانشگاه های کشور داریم، حدود دو میلیون اینها دانشجویان علوم انسانی اند. این به یک صورت، انسان را نگران می کند. ما در زمینه علوم انسانی، کار بومی و تحقیقات اسلامی چقدر داریم؟ کتاب آماده در زمینه های علوم انسانی مگر چقدر داریم؟ استاد مبرزی که معتقد به جهان بینی اسلامی باشد و بخواهد جامعه شناسی یا روان شناسی یا مدیریت یا غیره درس بدهد، مگر چقدر داریم که این همه دانشجو برای این رشته ها می گیریم؟ این نگران کننده است.»

۳-۲- تقاضای آموزش عالی

تقاضا برای آموزش عالی از جنبه مصرفی با نظریه استاندارد نئوکلاسیک قابل توصیف است که در آن مصرف کننده بسته ای از کالاها و خدمات را انتخاب می کند که به او بالاترین مطلوبیت ممکن را با توجه به قیود (بودجه) معین بدهد، لذا تقاضا برای آموزش عالی همانند هر کالا یا خدمت دیگر تابع تغییرات درآمد و قیمت است. از جنبه سرمایه گذاری، تقاضا آموزش عالی به منزله یک کالای سرمایه ای است که هزینه های صرف شده برای آن در آینده عواید و منافع بیشتری را برای فرد در بردارد. شناسایی و برآورد تقاضای اجتماعی آموزش عالی تابع سه متغیر است: ۱- روندهای جمعیتی که مشخص کننده جمعیت بالقوه متقاضی آموزش عالی از نظر سنی است. ۲- شاخص های گذر تحصیلی در سطوح تحصیلی قبل از دانشگاه که تعیین کننده جریان حرکت گروه های هم سن و سال و تعداد جمعیت دانش آموزش واجد شرایط برای ورود به آموزش عالی است. ۳- تعیین نرخ مشارکت و عوامل تعیین کننده تقاضای افراد برای آموزش عالی یا توصیف تابع تقاضای آموزش عالی که تعداد افراد متقاضی بالفعل را از بین جمعیت واجد شرایط برای ورود به آموزش عالی تعیین می کند و متغیرهای اقتصادی اجتماعی موثر بر این پدیده را معرفی می کند (قارون، ۱۳۸۳).

۳-۳- عوامل موثر بر طراحی سیاست توسعه کمی آموزش عالی

از شهریور ۱۳۲۰ تا وقوع انقلاب اسلامی، آموزش عالی به یک فرصت اجتماعی برای رشد و یک هنجار و قاعده برای تعریف و ایفای نقش اجتماعی برای هرجوان مبدل شد، ولی بسیاری به سبب فقر و محرومیت و در حاشیه ماندگی از توسعه و دور ماندگی از مرکز نمی توانستند از این فرصت استفاده کنند، لذا تقاضای آموزش عالی از طرف طبقه متوسط و بخشی از لایه های پایینی مجاور آن وجود داشت. نظام عرضه آموزش عالی با خصلتی عمدتاً دولتی و متکی بر نفرت و اساساً مستقل از تقاضا با نرخ رشد بسیار بالایی بدون اعتنا به منطق محاسبه گری اقتصادی و اجتماعی و ارزیابی هزینه فایده توسعه یافت و این ویژگی ها به آن خصیصه رشد سریع ولی آسیب پذیری داد. اگر چه روندهای رو به بهبودی در نظام عرضه در دهه ۴۰ و خصوصاً در نیمه اول دهه ۵۰ به وجود آمد که نتیجه نوعی عقلانیت اقتصادی و مهندسی اجتماعی و برنامه ریزی و مدیریت علمی بود، ولی این مهندسی اجتماعی عرضه و تقاضا با همه کارکردهای مثبت خود با تاخیر انجام شد و نتوانست به موقع روندهای رشد آموزش عالی را به طور کامل بهینه سازی کند. در نتیجه این مهندسی اجتماعی تقاضای اجتماعی و پا به پای آن عرضه آموزش عالی به لحاظ کمی رشد کرد. دیر هنگام بودن مهندسی اجتماعی عرضه و تقاضا از یک سو و عیوب ساختاری مانند عدم توازن عرضه در سطح ملی و عدم پوشش کامل مناطق دور از مرکز و گروه های

حاشیه ای و وابستگی شدید آموزش عالی به نفت و بودجه دولتی همراه با تحولات جمعیتی به سبقت جستن رشد تقاضای اجتماعی بر روند عرضه آن منجر گردید. عوامل موثر بر اعمال سیاست توسعه کمی آموزش عالی عبارتند از:

الف- رشد جمعیت: پس از انقلاب اسلامی و در دهه ۱۳۶۰، نرخ رشد جمعیت به نقطه اوج خود رسید و پیامد آن افزایش تعداد دانش آموزان کشور در فاصله سال های ۷۶-۱۳۶۶ بود که بخشی از آنها متقاضیان آموزش عالی را تشکیل داده اند. از سویی جوان شدن جمعیت و میل به فهمیدن و ابراز وجود و کسب رضایت از ایفای نقش اجتماعی از سوی قشر جوان، تحولات مفهومی و ساختاری بنیادینی در روان شناسی اجتماعی جامعه ایجاد کرد، به طوری که مفهوم تقاضای اجتماعی برای ورود به دانشگاه دگرگون شد و نیاز به احساس خود شکوفایی و معنی دار بودن حیات آنان انگیزه ای قوی را تشکیل داد و ادامه تحصیل در دانشگاه های هنجار عمومی شد.

ب- الگوی مداخله حداکثر دولت و عدالت توزیعی: بر اثر تحولات نهاد سیاستگذاری و برنامه ریزی کشور، الگوی حداکثر مداخله دولت در فعالیت های جامعه و از جمله تصدی گری دولتی در بخش آموزش عالی در بعد از انقلاب اسلامی رسمیت یافت. غلبه تفکر مساوات گرایانه و عدالت توزیعی^۱ در نظام سیاستگذاری، به وضع سهمیه های پذیرش دانشگاه ها به منظور دستیابی به نوعی توازن و برابری فرصت دسترسی به آموزش عالی برای افراد جامعه منجر شد. در واقع سعی شد برابری آموزشی با الگوی عدالت توزیعی دنبال شود که بر اساس آن دولت می بایست با برنامه ریزی متمرکز به تقسیم امکانات در بخش های محروم بپردازد. ایجاد و گسترش مراکز آموزش عالی در مراکز شهری، بخش های محروم یا شهرهای مجاور آنان به منظور تربیت نیروی انسانی مورد نیاز هر منطقه و همچنین افزایش سهمیه بخش های محروم در پذیرش دانشگاه ها از اهداف برنامه اول توسعه بوده است.

۳-۴- سیاست توسعه کمی

یکی از تحولاتی که در نهاد های اجتماعی جامعه ایران به خصوص در اثر انقلاب اسلامی روی داد، کاسته شدن از خصیصه تقریباً طبقاتی قبل از انقلاب و جایگزینی جامعه توده وار^۲ به جای آن بود. آموزش عالی پس از انقلاب اسلامی، حقی مصرح و قانونی و همگانی و رایگان برای همه شد که در کنار این نارسایی ها، تقاضای اجتماعی برای آن به دلایل تحولات مختلف اجتماعی، رو به توده ای شدن می نهاد. یکی از مهمترین ویژگی های سیاست توسعه کمی دانشگاه ها، توده ای و عمومی شدن دانشگاه در تمام ابعاد آن است. در این فرایند مشارکت و حضور توده های مردم در دانشگاه ها چنان افزایش می یابد که اقتدار نخبگان شکسته می شود و به تدریج نوعی نظام توده گرا جانشین نظام نخبه گرا می شود (Chaney, 2002). این فرایند در زمینه آموزش عالی منجر به ظهور نظام آموزش عالی توده ای شده است. نیازمندی جامعه به دانش به طور طبیعی تقاضای اجتماعی به علم و مهارت ها و در نهایت آموزش عالی را افزایش می دهد. باتوجه ای شدن دانشگاه ها، آموزش عالی توده ای به جای حرکت به سوی انتخاب نخبگان به سوی پوشش همگان حرکت می کنند. (وزیری، ۱۳۸۳).

در نتیجه تحولات فوق از نیمه دوم دهه ۶۰ به تدریج تغییری در گفتمان ها پدید آمد و به سبب ناتوانی مدیریت آموزش عالی کشور در پاسخگویی به تقاضای فشرده اجتماعی که به یک معضل بزرگ ملی و بحران میدل می شد، زمینه های متنوع سازی در ظرفیت عرضه آموزش عالی کشور به صورت مؤسسات آموزش عالی غیر انتفاعی و آموزش های نیمه حضوری، دوره های شبانه و توسعه موسسات آموزش عالی وابسته به سایر دستگاه های اجرایی و رشته های نیمه متمرکز آغاز گردید. این متنوع سازی موجب شد که قدری از سنگینی تقاضای تامین نشده کاسته شود. به تدریج زمینه هایی برای به رسمیت شناخته شدن مؤسسات عالی غیر دولتی (نوع اول و دوم) فراهم آمد و اساسنامه دانشگاه آزاد اسلامی نیز رسماً مورد تصویب قرار گرفت و با تصویب ماده واحده ای در مجلس شورای اسلامی جایگاه حقوقی آن تثبیت و مرحله رشد صعودی آن آغاز شد. دانشگاه پیام نور با برخورداری از ساختار ویژه و متفاوت با نظام آموزشی دانشگاه های موجود و به منظور ارتقای سطح علمی و فرهنگی جامعه، گسترش آموزش عالی در اقصی نقاط کشور و راهیابی تعداد بیشتری از داوطلبان مستعد به آموزش عالی، فراهم آوردن امکان ادامه تحصیل برای داوطلبان شاغل یا خانه دار، تأمین بخشی از نیروهای تخصصی جامعه و استفاده مؤثر از نیروهای علمی و امکانات در سال ۱۳۶۶ تأسیس شد. برنامه های این دانشگاه برای ایجاد هماهنگی میان آموزش و تحولات سریع اجتماعی شکل گرفت. این دانشگاه تا حدودی پاسخگویی تقاضای ورود به دانشگاه بوده است. ظرفیت های به وجود آمده توسط بخش خصوصی (آزاد و غیر انتفاعی)، دوره های شبانه، نیمه حضوری و تربیت معلم نقش تعدیل کننده در مقابل تقاضای اجتماعی برای آموزش عالی دولتی روزانه ایفا می کنند. هر چند که هنوز هم در پاسخگویی به تقاضا توانایی

کافی ندارد و تنوع بیشتر و توسعه ظرفیت های جدید ضروری است. نتایج سیاست توسعه کمی آموزش عالی در دودهمه گذشته عبارتند از:

- ۱- افزایش تقاضای موثر افراد و خانوارها برای سرمایه گذاری در آموزش عالی مستقل از توان سرمایه گذاری آنها
- ۲- وجود ذخیره جمعیتی جوان و منابع انسانی وافر که با انتخاب و هدایت صحیح این منابع بالقوه می توان ذخیره سرمایه انسانی قابل توجه به لحاظ کمی و کیفی در یک برهه زمانی مناسب ایجاد کرد .
- ۳- بینش قوی و تصمیم گیری هوشمند متقاضیان در مقابل علایم دریافتی از جامعه و به ویژه بازار کار که امکان هدایت تقاضای اجتماعی را به سمت نیاز های بازار کار از طریق تصحیح علایم بازار کار فراهم می کند.
- نتایج نامطلوب سیاست توسعه کمی آموزش عالی رامی توان به شرح زیر خلاصه کرد :
 - ۱- ضعف کارکرد نظام عرضه در پاسخگویی به تقاضای نامتوازن و عدم بهره گیری مناسب از ظرفیت های ایجاد شده قبلی
 - ۲- تراکم و تمرکز تقاضای اجتماعی در چند رشته محدود در هر گروه تحصیلی که عمدتاً ارتباط مستقیم با وضعیت اشتغال آن رشته ها دارد .
 - ۴- نظام عرضه غیر منعطف و ناکافی (عدم وجود جریان های متنوع آموزش عالی) و عدم توان و قابلیت جریان های جدید در جذب تقاضای اجتماعی و بنابراین اصرار و تمرکز تقاضا در دوره های روزانه دولتی .
 - ۴- عدم توازن بین تمایل سرمایه گذاری در آموزش عالی و توان سرمایه گذاری افراد و خانوارها و در نتیجه تراکم تقاضای اجتماعی به دلیل اصرار برای ورود به دوره های روزانه دولتی .
 - ۵- درگیر بودن بخش آموزش عالی با چالش میان دو الگوی پاسخگویی به تقاضای اجتماعی و تامین تقاضای بازار. الگوی اول به اصالت دانشگاه و محوریت علم و تحقیق و به تقاضای اجتماعی آموزش عالی به عنوان سرمایه پیشرفت و کمال و فرصت توسعه می نگرد در حالی که الگوی دوم دانشگاه را نهاد خادم بازار کار تلقی می کند .
 - ۶- حداکثر تاثیرپذیری بخش آموزش عالی از نهادهای اقتصادی و حداقل تاثیر گذاری آن بر کارکرد نهادهای مذکور به ویژه بازار کار نیروهای تحصیلکرده دانشگاهی و نهادهای مدیریتی و برنامه ریزی .
 - ۷- چسبندگی و غیر انعطاف پذیر بودن کارکردهای عرضه و برنامه ریزی های آموزشی و درسی نظام آموزش عالی در مقابل تحولات و علایم بازار کار و در عین حال چسبندگی و غیر انعطاف پذیر بودن بازار کار و کارکرد ناقص و ضعف بنیادین و ساختاری مدیریت کار و اشتغال در جامعه (قارون، ۱۳۸۳).

۴- مبانی و منابع سیاست جدید

۴-۱- دیدگاه های غالب در توسعه آموزش عالی در سطح جهان

در سطح جهانی توسعه آموزش عالی به بروز دو دیدگاه مهم منجر شده است که هر دو معطوف به وضعیت کشورهای در حال توسعه هستند . دیدگاهی که توسعه آموزش عالی را در جهت رشد و توسعه اقتصادی و با تاکید بر سرمایه گذاری در طرح های دارای بازده سریعتر و بیشتر لازم می داند و به ویژه تخصیص منابع عمومی را فقط به طرح های آموزشی که بازده اجتماعی آنها در مقابل هزینه انجام شده توجیه پذیر است مجاز می داند. از دیدگاه دوم آموزش عالی علاوه بر رسالت تامین الزامات توسعه و رشد اقتصادی ، رسالت فرهنگی و اجتماعی دارد که بازده آن در قالب ارزیابی های هزینه فایده به طریقی که در دیدگاه اقتصادی مطرح می شود، قابل سنجش نیست، لذا هزینه های آموزش عالی نه تنها باری سنگین بر بودجه ملی و مانع توسعه اقتصادی نیست، بلکه بازده این سرمایه گذاری اجتماعی در بلند مدت پایه های اساسی توسعه را بنا می نهد (Sano, 2010). موسسات آموزش عالی در سراسر جهان دارای مسؤلیتی جهت کمک به از میان بردن شکاف توسعه از طریق افزایش انتقال دانش از مرزها، به خصوص به سوی کشورهای در حال توسعه و تلاش جهت یافتن راه حل های مشترک، برای ایجاد چرخش نخبگان و کاهش تأثیرات منفی فرار مغزها، هستند. در بیانیه پایانی کنفرانس جهانی آموزش عالی در سال ۲۰۰۹ آمده است : « با توجه به پیچیدگی چالش های جهانی حال و آینده، آموزش عالی مسؤلیتی اجتماعی برای ارتقای شناخت ما در مورد معضلات چندلایه دارد که شامل ابعاد اجتماعی، اقتصادی، علمی و فرهنگی و توانایی ما در پاسخگویی به آنها می باشد. آموزش عالی باید جامعه را به سوی تولید دانش جهانی برای مواجهه با چالش های جهانی مانند امنیت غذایی، تغییرات آب و هوا، مدیریت آب، گفت و گوی درون فرهنگی، انرژی قابل احیا و بهداشت عمومی، سوق دهد. آموزش

عالی نه تنها باید مهارت‌های کامل و استواری برای جهان حال و آینده ارایه دهد، بلکه با توجه به تعهدی که برای استقرار صلح، دفاع از حقوق بشر و ارزش‌های مردم سالاری دارد، باید به آموزش اخلاقی شهروندان اهتمام ورزد» (UNESCO, 2010).

هرچند در سال‌های اخیر، الزامات توسعه آموزش عالی در راستای اهداف رشد و توسعه اقتصادی اولویت و اهمیت خود را از دست نداده است، بلکه راهکار مقابله با شکاف اقتصادی بین کشور های در حال توسعه یافته و نقش آموزش عالی در آن باتوجه به جهانی شدن اقتصاد و لزوم دسترسی به بازار های جهانی، تعریف جدیدی را برای آن مطرح ساخته است. در تعریف جدید، دسترسی عمومی تر و متعادل تر آموزش عالی را همچون دسترسی عمومی به آموزش ابتدایی الزامی می‌داند، زیرا که آموزش های تخصصی و مهارت های قابل عرضه و رقابت در بازارهای جهانی صرفاً از طریق سطوح عالی آموزش کسب می‌شود. این دیدگاه به نوعی آموزش پایه را تعریف مجدد می‌کند و معتقد است که از این نظر مفهوم کالای عمومی که تا کنون فقط در مورد آموزش سطوح ابتدایی به کار می‌رفت، اکنون باید تغییر یابد و آموزش متوسطه و عالی نیز الزاماً کالا های عمومی هستند. جامعه‌ی دانش بنیاد نیازمند نظام‌های متنوع آموزش عالی با مجموعه‌ای از نهادها است که اختیارات متنوعی در ارتباط با انواع متفاوت یادگیرندگان دارند. علاوه بر موسسات عمومی، آموزش عالی بخش خصوصی با پیگیری اهداف عمومی و همگانی، نقش مهمی را ایفا می‌کند.

۴-۲- سرمایه انسانی در نظریات توسعه

چارچوب نظریه توسعه اقتصادی آدام اسمیت^۳ بر مفاهیم کلیدی دست نامریی^۴، تقسیم کار^۵، انباشت سرمایه^۶ و گسترش بازار^۷ متکی است. در تفکر اقتصاد دانان کلاسیک سرمایه نقش اصلی را دارا بود. از نظر آنان، سرمایه عامل اصلی توسعه به شمار می‌رفت (Durfman, 1991). توجه اصلی نئوکلاسیکها نیز به سرمایه معطوف بود. اعتقاد آنها نرخ پس انداز و نسبت سرمایه به محصول عامل اصلی توسعه تلقی می‌شد و نقش کار به عنوان عامل تولید، نقشی ثانوی محسوب می‌گشت. مدل‌های سنتی رشد دهه پنجاه اشتغال را تابع سرمایه می‌دانند. مدل‌های رشدی که در سالهای گذشته رایج بودند، به ویژه مدل هارود-دومار^۸ اساساً بر انباشت سرمایه مبتنی هستند. بر اساس این مدلها- صرفنظر از تفاوتشان با یکدیگر- تنگنای موجود بر سر راه رشد اقتصادی، کمبود سرمایه است و بنابراین، چاره اساسی انباشت سرمایه است. نظریه ها و سیاستهای توسعه طی دو دهه ۱۹۵۰ و ۱۹۶۰ همچنان بر نرخ رشد^۹ از طریق انباشت سرمایه استوار بود، ولی چنین نظریه هایی که عمدتاً برگرفته از نیاز و شرایط کشورهای توسعه یافته بودند، نمی‌توانستند مشکلات کشورهای در حال توسعه را که با کمبود سرمایه و مازاد نیروی انسانی غیر ماهر مواجهند، حل کنند (Harbison, 1978). به همین دلیل، برخی از نظریه پردازان توجه خود را به نیروی انسانی و وضعیت کشورهای در حال توسعه معطوف کردند. در این راستا، لوئیس^{۱۰} نظریه عرضه نیروی کار نامحدود را مطرح کرد. بر اساس این نظریه، اقتصادهای کشورهای در حال توسعه، اقتصادهای دوگانه است. این دوگانگی ناشی از وجود بخش سنتی کشاورزی در کنار بخش مدرن صنعت است. بخش سنتی با مازاد نیروی کار^{۱۱} و بهره وری ناچیز و بنابراین بیکاری پنهان^{۱۲} رو به رو است، حال آنکه بهره وری در بخش مدرن بسیار بالاتر از بهره وری در بخش سنتی است. لوئیس اعتقاد داشت که انتقال مازاد نیروی کار بخش سنتی به بخش مدرن موجب تحرک و انباشت سرمایه در بخش مدرن می‌شود (Lewis, 1954). شولتز^{۱۳} نیز مفهوم سرمایه انسانی^{۱۴} را مطرح کرد که بر اساس آن سرمایه انسانی به عنوان عامل تولید مانند سرمایه طبیعی و سرمایه فیزیکی از شان مناسبی برخوردار است و نقش آن در تولید، بهره وری و رفاه باید مورد توجه قرار گیرد. این دیدگاه باعث بازنگری در مفهوم سرمایه و سرمایه گذاری شد (Schultz, 1961).

با این وجود، نظریه های سنتی توسعه اقتصادی به طور عمده بر انباشت سرمایه تاکید داشتند و در آنها نیروی انسانی به عنوان عامل توسعه در درجه دوم اهمیت بود. این گونه تصور می‌شد که در بلند مدت مردم فقیر نیز از منافع حاصل از رشد اقتصادی بهره مند می-

- 3 Adam Smith
- 4 Invisible hand
- 5 Division of labor
- 6 Capital accumulation
- 7 Extension of market
- 8 Harrod-Domar
- 9 Gross National Product (GNP).
- 10 Lewis
- 11 Surplus labour
- 12 Disguised unemployment
- 13 Schultz
- 14 Human capital

شوند. اما چنین نشد و در بسیاری از کشورهای در حال توسعه، با وجود برخورداری از نرخ بالای رشد، بسیاری از مردم در فقر به سر می‌بردند و حتی نیازهای اولیه زندگیشان نیز رفع نمی‌شد (Todaro, 1997). بنابراین در توانایی نظریه های سنتی توسعه برای حل مشکلات اغلب کشورهای در حال توسعه تردید جدی ایجاد شد. پس از آن، در اثر تلاشهای بی‌وقفه هاربیسن از تسلط بلامناز انباشت سرمایه و رشد تولید ناخالص ملی به عنوان عامل اصلی توسعه در متون ویژه اقتصادی توسعه کاسته شد و گرایش منابع انسانی پا به عرصه وجود گذاشت (ILO, 1976). از نظر این گرایش، استفاده بهینه از نیروی انسانی و توسعه نیروی انسانی باید مهمترین دغدغه و هدف اساسی توسعه باشد. اگر این دو هدف تامین گردد، دستیابی به رشد اقتصادی و سطح زندگی بالا امکان پذیر خواهد بود (Harbison, 1978).

نظریه های مبتنی بر سرمایه انسانی (علاوه بر سرمایه) با وضعیت کشورهای در حال توسعه که دارای سرمایه اندک و نیروی انسانی فراوان هستند، ولی سرمایه انسانی آنها نه توسعه یافته است و نه به صورت مطلوب به کار گرفته می‌شود، سازگاری بیشتری دارند (Adepoju, 1978). رومر^{۱۵} در دهه ۱۹۸۰ مدلهای رشد درونزا را مطرح کرد. در این نظریه، سرمایه به مفهوم عام شامل سرمایه انسانی تعریف شد و فناوری و سرمایه انسانی هردو به عنوان متغیرهای درونزا در مدل رشد در نظر گرفته شدند. پس از آن نیز نقش و اهمیت نیروی انسانی در توسعه به تدریج مورد تاکید قرار گرفت. در اثر این تحولات، رویکرد انسان محوری یا قابلیت انسانی^{۱۶} که در دهه ۱۹۸۰ توسط آمارتیا سن مطرح شده بود (Sen, 1997)

۳-۴ - ظهور اقتصاددانی محور

دانش همواره عامل بسیار مهمی در نظریات مربوط به توسعه اقتصادی بوده است. البته اقتصاددانان جدید کوشیده اند جایگاه دانش را به طور مستقیم در مدلها و نظریات رشد اقتصادی روشن کنند، یعنی در نظریه های جدید رشد اقتصادی، نقش دانش و فناوری را در بهره وری و رشد اقتصادی بررسی می کنند، لذا سرمایه گذاری در تحقیقات و توسعه علوم و در آموزش و تربیت نیروی انسانی، ابزارهای اصلی در تحقق رشد اقتصادی است. با این مقدمات اقتصاد مبتنی بر دانایی، اقتصادی است مبتنی بر تولید توزیع و کاربرد دانش و اطلاعات به منظور تحقق رشد اقتصادی و افزایش بهره وری. توسعه و رشد این اقتصادها مستلزم بهینه سازی همزمان مجموعه سیاست های صنعتی، سیاست های توسعه علوم پایه و سیاست های توسعه فناوری است. بنابراین تاکید اقتصاد دانایی محور فقط تولید و توزیع اطلاعات و دانش نیست، بلکه نکته مهم به کارگیری آنها است، یعنی استفاده موثر و به کارگیری انواع مختلف دانش در تمام فعالیت های اقتصادی. به کارگیری دانش در تولیدات، سهم دانش را در تولیدات بالاتر می برد. به همین دلیل برخی از اقتصاددانان ترجیح می دهند که اقتصاد مبتنی بر دانایی را اقتصاد بدون وزن بنامند، زیرا سهم دانش در ارزش افزوده به مراتب بیش از سهم سایر عوامل تولید است. مهمترین عامل تعیین کننده در سطح زندگی در کشورهایی که در خط مقدم توسعه هستند، سهم دانش در تولید کالاها و خدمات است. لازمه بهره برداری مؤثرتر از دانش، ارتقای سطح منابع انسانی است. توسعه منابع انسانی شامل دو فرایند مشخص است: توسعه مهارت ها و ایجاد قابلیت ها. توسعه مهارت به معنی آموزش رسمی و کارآموزی است. ایجاد قابلیت بدان معناست که توسعه مهارت ها و دانش از کوشش های مدیریتی و فنی ناشی شده باشد. همگام با رشد و پیچیده تر اقتصاد کشور، کوشش برای تأمین سرمایه انسانی از اهمیت بیشتری برخوردار می شود. در این فرایند نهادهای مربوطه رشد یافته و بنگاه ها بیش از پیش به توسعه مهارت ها احساس نیاز می کنند. با توجه به پیچیدگی اطلاعات مربوطه و طبیعت بلند مدت سرمایه گذاری در زمینه مهارت ها و آثار خارجی آن، ممکن است منابعی که به طور خاص توسط بازار هدایت می شوند، نتواند نیازهای مهارتی مورد نیاز را تأمین کنند. لذا محتوا و کیفیت آموزش برای پاسخگویی به نیازهای جدید جوامع، اهمیت زیادی دارد (نیلی و همکاران، ۱۳۸۳) آموزش عالی، در تولید و انتقال دانش و در تربیت نیروی کار رقابتی و رهبران تجاری و سیاسی نقش کلیدی ایفا می کنند و فعالیت های دانشگاهی، پشتیبان و کمک کننده فناوری و ابداع و نوآوری در بخش های دولتی و خصوصی است (Miller & Bogatour, 2009). رسالت جدید بخش آموزش عالی این است که استراتژی های مناسب برای تحقق اقتصاددانی محور طراحی و اجرا می کند (Delanty, 2001).

۵- سیاست توسعه کیفی

۵-۱- کیفیت آموزش عالی

در محیط فعالیتهای کسب و کار، اندازه گیری کیفیت به نسبت استانداردهایی صورت می گیرد که بیان کننده ویژگی های محصول یا خدمات است یا به نسبت عملکرد کلی نظام و فرایندهایی که آن محصولات یا خدمات را تولید کرده اندسنجش می شود. کیفیت در بافت کسب و کار عموماً مبهم نیست، چون محصول، خدمات، مشتری یا مصرف کننده به آسانی قابل تشخیص هستند. به علاوه دلیل اصلی تولید محصول یا خدمات نیز مورد مجادله نیست، اما در آموزش عالی کاربرد هر یک از این اصطلاحات بدون مجادله نیست. منبع این گوناگونی دیدگاهها برخاسته از وجود تفاوت های فلسفی درباره اهداف آموزش عالی است (Watson, 2005) و سرمایه گذاری برای دستیابی به برون داد یک بنگاه اقتصادی مناسب با سطح برون دادهای موسسات آموزش عالی متفاوت است (Moodie, 1991). در آموزش، کیفیت آرایه خدمات محور اصلی فعالیتهاست و کیفیت به بر آورده نمودن نیازها و خواسته های دانشجویان باز می گردد (Ntshoe, 2004).

تضمین کیفیت در تولید محصولات با آرایه خدمات، تفاوت های اساسی دارد. مفهوم کیفیت آموزش عالی امروز دستخوش عدم توافق وسیعی است. شماری از صاحب نظران معتقدند که کیفیت بدون شکل و بنابراین غیر قابل اندازه گیری است. عده ای دیگر بر این باورند که مفهوم کیفیت به قدری مبهم است که نمی توان برای آن ضوابط و مقررات عمومی در نظر گرفت. رویکرد های مختلفی به کیفیت وجود دارد. در رهیافت تعالی گرا، کیفیت دانشگاه به معنای گسترش کرانه های دانش و اکتشاف بشری و تولید فکر و معناست، در رویکرد کاربردگرا و مشتری گرا، کیفیت دانشگاه از طریق رضایت دانشجویان و استخدام کنندگان و مشتریان و ذینفعان مختلف نسبت به تولیدات و برون دادها و نتایج دانشگاه ها معنا می شود. بنا به یک رویکرد دیگر، کیفیت آموزش عالی منوط به کم و کیف ارزش افزوده ی نهایی است که در سطوح ملی و جهانی ایجاد می کند. برای این کار ارزش برون دادهای اولیه، واسطه ای و نهایی آموزش عالی با ارزش برون دادهای آن سنجیده می شود. کیفیت آموزش عالی بستگی به این دارد که چقدر می تواند نیازها و انتظارات بیان شده یا ضمنی ذینفعان مختلف اجتماعی را حداقل در سطح رضایت و ترجیحاً در سطحی بالاتر، بر آورده کند. کیفیت ترکیبی از کارایی، اثربخشی، بهره وری، پاسخگویی و نوآوری است (فراستخواه، ۱۳۸۹).

کیفیت با ارزش ها و اهداف بنیادی در آموزش عالی بستگی دارد. نمی توان از کیفیت سخن گفت بدون آنکه محک و معیاری متصل به ماموریت آموزش عالی وجود داشته باشد (Bales, 2006). معمولاً بین آرایه دهندگان خدمت و دریافت کنندگان نهایی ارتباط مستقیمی وجود دارد و کیفیت خدمت را هر دو طرف تعیین می کنند. ارزیابی نتایج موفقیت در خدمات نیز مشکل است. دریافت کنندگان، کیفیت را مبتنی بر یافته ها و انتظارات خویش می سنجند. هر چند که شهرت داشتن و معتبر بودن یک دانشگاه یا یک مؤسسه آموزش عالی در موفقیت آن مؤثر است، این ارزش با توجه نمودن و داشتن احساس مسئولیت نسبت به دانشجویان ارتباط نزدیکی دارد. کیفیت آموزشی حالت ویژه ای از یک فعالیت است که پاسخگوی نیاز ویژه ای در یک نقطه زمانی و مکانی ویژه باشد. کیفیت نظام آموزشی به دو طریق ارزیابی می شود: مقایسه وضع موجود نظام با معیارهای از قبل مشخص شده و مقایسه وضع موجود نظام با رسالت، هدف و انتظارات (Harlen, 2007).

۵-۲- کیفیت آموزش عالی از جنبه سیاستگذاری عمومی

در جهان آینده جوامع موفق، جوامع یاد گیرنده خواهند بود و این جوامع متعهد به تعلیم و تربیت کارآ و یادگیری در طول عمر هستند. در این جوامع، سرمایه انسانی بزرگترین منبع محسوب می شوند که توسعه آن مستلزم سرمایه گذاری در آموزش آنهاست. (Heyneman, 2004) در جوامع یاد گیرنده، آموزش عالی از طریق آرایه خدمات آموزشی در بالاترین سطوح، فراهم کردن امکان کسب دانش برای همه و انجام پژوهش جایگاه ویژه دارد. نیاز ملی و تقاضای اجتماعی برای آموزش عالی در این جوامع، توسعه کمی مستمر و مداوم آموزش های تمام وقت و پاره وقت برای تمامی گروه های سنی است که البته اثر بخشی و کیفیت این آموزش ها و مطابقت آن با استاندارد ها و قابلیت رقابت در سطح جهانی نیز الزامات خاص خود را دارد (Bradbard, 2010). از جنبه سیاستگذاری عمومی کیفیت آموزشی دانشگاهها معادل با سطح دانش و مهارت کسب شده است (Eple, 2004). کیفیت بر اساس میزان دستیابی به استانداردهای از قبل تعیین شده توصیف می شود یا اصولاً کیفیت بر اساس نوع اهداف باید شکل بگیرد (Dysthe, 2007). کیفیت آموزشی محثی اصلی و ضروری در آموزش عالی است که بدون پرداختن به آن بحث بر هزینه ها و امکان دستیابی افراد جامعه به آموزش عالی بیپایه خواهد بود (Dill, 2003). این تعریف از کیفیت آموزشی همخوانی کاملی با تمرکز بر یادگیری دانشجویان دارد (Pascarella, 2001). دانشجویان به عنوان سرمایه انسانی با ورود به آموزش عالی، دانش، مهارتها و توانایی هایی که در زندگیشان

منافع شخصی را برای آنها و نیز منافع اجتماعی را برای جامعه فراهم می کنند، ارتقا می دهند (Becker, 1964). اهمیت سرمایه انسانی دلیل اصلی کمکهای مالی عمومی به آموزش عالی در همه کشورها به خصوص برای توسعه کمی آموزش عالی است. اهمیت سرمایه انسانی نه تنها در ارتقای توسعه اقتصادی موثر است، بلکه منافع غیرمادی آنها از طریق بهبود روشهای زندگی سالم، مشارکت مدنی و انسجام اجتماعی افزایش می یابد (Haveman, 2003). مفهوم سرمایه انسانی بین کیفیت آموزشی دانشگاهها با منافع عمومی ارتباط برقرار می کند. از منظر منافع عمومی، سیاستها در کارآمد کردن استانداردهای آموزشی دانشگاهها موثر است (Guilikess, 2009). طبق نظریه سرمایه انسانی، مفهوم کیفیت آموزشی دانشگاهها به عنوان استانداردهای آموزشی دانشگاهها است که به طور فزاینده ای بر برون دادهای آموزشی دانشگاهها و ارتقای ارزش افزوده آموزشی دانشگاهها تمرکز می کند (Barnabe & Riccabon, 2007). اگر به کیفیت به عنوان ارزش افزوده نگریسته شود، یک نظام آموزشی در صورتی ارزش افزوده خواهد داشت که دانش، نگرش و تواناییهای کسب شده دانش آموختگان آن در فرایند تحصیل حاصل شده باشد (Birenbaum, 2007). در کیفیت آموزشی، طراحی نظام، درونداد، فرایند، برونداد واسطه ای، برونداد نهایی و پیامدها به صورت منسجم در نظر گرفته می شوند. لذا هدف عمده یک دانشگاه توسعه توانمندی دانشجویان در قالب ارتقای ظرفیتهای و مهارتهای ذهنی، ارزشها، نگرشها، علایق، عادات و سلامت روانی دانشجویان است. مراکز آموزش عالی که بالاترین توانمندی را برای دانشجویان فراهم می کنند، دارای بالاترین کیفیت آموزشی هستند (Park, 2008). حتی اگر دولت نیروهای بازار را در آموزش عالی فعال نماید و اگر بازار به طور کارا انجام وظیفه نماید، دانشجویان نیاز دارند تا بتوانند بطور منصفانه ارزش افزوده ایجاد شده به وسیله دانشگاهها را با هزینه های انجام داده مقایسه کنند (ploegh, 2009). سیاستگذاران در بیشتر کشورها برای توسعه کمی آموزش عالی باید به این سوال پاسخ دهند که "دستیابی به چه" (Massy 2003).

۵-۳- ابزارهای سیاستگذاری کیفیت آموزش عالی

جهانی شدن و شرایط نوین اقتصادی و اجتماعی، ارتباط سنتی بین دولت و موسسات آموزش عالی و به تبع آن مفهوم ارزیابی کیفیت آموزشی دانشگاهها را به طور اساسی دگرگون ساخته است (Dill 1999). اول اینکه تقاضای جهانی برای سرمایه انسانی ماهر، تغییراتی در برنامه های آموزش عالی کشورها ایجاد کرده است، لذا با ایدئولوژی های ملی برای تضمین استانداردهای آموزشی دانشگاهها به کار گرفته می شود (Moussa, 2009). دوم اینکه رشد سریع آموزش عالی در قالب موسسات خصوصی و دانشگاه های مجازی، رقابت برای سیستمهای ملی تضمین کیفیت بیرونی را به خصوص آنهایی که مبتنی بر نظارت متمرکز موسسات عمومی هستند افزایش داده است. سوم، شدت رقابت موجب شده است تا موسسات آموزش عالی برای بازار به سرعت در حال تغییر کار، برنامه های آموزشی با کیفیت برتر داشته باشند، در نتیجه، مراکز آموزش عالی در بسیاری از کشورها به دنبال انعطاف پذیری و خود مختاری از مقررات سنتی تضمین کیفیت دولت هستند تا بتوانند واکنش سریعتری به تقاضاهای اجتماعی در حال تغییر با برقراری برنامه های جدید آموزشی و حذف برنامه های قدیمی نشان دهند. چهارم، تقاضای اجتماعی در حال توسعه سبب شده است، آموزش عالی برای بخش بزرگی از متقاضیان برای به دست آوردن منافع خصوصی در دسترس باشد (Pouris, 2010).

سیاست آموزش عالی برای ارتقای کیفیت با توجه به عوامل سیاسی و اجتماعی داخل هر کشور، تفاوت در میزان مداخله دولت و مراحل توسعه آموزش عالی شکل می گیرد (Ukman, 2010). در حالی که چارچوب های ملی سنتی برای تضمین کیفیت آموزشی دانشگاهها از کشور به کشور متفاوت است، آنها عموماً سه شیوه را دنبال می کردند: مدل اروپایی کنترل مرکزی تضمین کیفیت به وسیله وزارت های آموزشی دولتی، مدل آمریکا ترکیب تضمین کیفیت نامتمرکز با نظارت محدود دولت بوسیله رقابت بازار و مدل بریتانیایی که در آن دولت واقعاً مسئولیت را برای تضمین کیفیت به دانشگاههای خود مختار واگذار کرده بود (Dill, 1992). در انگلستان که دیدگاهها بیشتر به علم سالاری است تا دهه ۱۹۸۰ اطمینان یافتن از کیفیت آموزشی در دانشگاه های دولتی عموماً از طریق خود تنظیمی حرفه ای صورت می گرفت. از سوی دیگر، در سایر کشورهای قاره اروپا همچون فرانسه و هلند که مرجعیت دولت رایج تر است، بیشتر تابع اقدام و استانداردهای دولت در امر ارزیابی بوده اند. سومین صورت اصلی هماهنگی و رقابت بازار در آمریکا دیده می شود که موسسات آموزشی در فضایی رقابتی عمل می کنند و به منظور بقا در چنان محیطی باید در حفظ و ارتقای کیفیت جداً کوشا باشند.

جدول ۱. ابزار های سیاستگذاری عمومی جدید برای تضمین کیفیت دانشگاهها درجهان

مقررات مستقیم دولت	قواعد رقابت و بازار	خود تنظیمی حرفه ای
تعیین استانداردها (استرالیا) (انگلستان) اعتبار گذاری (انگلستان) پاسخگویی ملی (هنگ کنگ) (اسپانیا)	رتبه بندی (آلمان) (امریکا)	ارزیابی برونی (انگلستان) ارزیابی حرفه ای (امریکا)

تحلیل مقایسه ای کشورهای مختلف و تجارب بین المللی نشان می دهد که برای ارتقای کیفیت آموزش عالی اصول مورد توافقی در جهان وجود دارد. برای مثال در آموزش عالی جهان، یک هنجار اجماعی در باب کیفیت وجود دارد که هدف از تضمین کیفیت دانشگاه ها، بهبود و ارتقای درونزا در خود دانشگاه ها و بخش های آنهاست (نه تحمیل چیزی بر آنها از بیرون). هنجار دیگر این است که معیار گذاری برای ارزیابی کیفیت آموزش عالی نباید شکل دولتی به خود بگیرد، بلکه باید به وسیله سازمانهای مستقل حرفه ای صورت بپذیرد. در دنیا همچنین اجماعی وجود دارد که «خود - ارزشیابی» (ارزیابی درونی داوطلبانه) در بخش ها و واحدهای دانشگاهی، پایه ی اولیه و مستند اصلی تضمین کیفیت است و ارزیابی بیرونی توسط همتایان علمی و تخصصی به همراه دیگر ذینفعان بیرونی به عنوان گام دوم در طول ارزیابی درونی و با داوطلب شدن گروه های آموزشی دانشگاه ها صورت می گیرد (فراستخواه، ۱۳۸۹).

۴-۵ - سیاستگذاری کیفیت آموزش عالی در ایران

تغییر الگوی توسعه کمی دانشگاهها به توسعه کیفی اساسا یک انتخاب سیاسی است که به وسیله ی دولت مردان و با توجه به «مجموعه ای عوامل» صورت می گیرد که مطالعه ی علمی این «انتخاب مجموعه ای» در صلاحیت سیاست گذاری است. ارتقای سطح کیفی دانشگاهها، یک حرکت آموزشی محض و در حیطه ی صلاحیت یک گروه ویژه ی تخصصی و تکروی یک مجموعه ی آموزشی، بلکه یک انتخاب سیاسی است که سیاستگذاری در تعیین عواقب سیاسی - اجتماعی آن به صورت علمی نقش حیاتی می تواند داشته باشد. جدول ۲ موارد مرتبط با سیاستگذاری کیفیت آموزش عالی در ایران را در اسناد فرادستی مرتبط با آموزش عالی نشان می دهد.

جدول ۲- موارد مربوط به کیفیت در سیاستگذاری آموزش عالی ایران

محتوی سیاستها
۱- محتوی آموزش شامل تربیت دینی همراه با آموزش، ویژگی های هیات علمی و شرایط مناسب و تسهیل کننده یادگیری
۲- نگاه متوازن به رشته های علمی و رشد کیفی در کنار رشد کمی
۳- طراحی و استقرار نظام جامع اعتبارسنجی، رتبه بندی و تضمین کیفیت در نظام آموزشی
۴- تعیین شاخص های ارزیابی دانشگاهها

جدول ۲ نشان می دهد که هر چند مواردی مرتبط با کیفیت آموزش عالی در اسناد فرادستی مطرح شده است، اما هنوز نظام مناسبی برای استفاده از ابزارهای سیاستگذاری کیفیت آموزش عالی در ایران وجود ندارد. حتی خودارزیابی (ارزیابی درونی) به عنوان یکی از ابزارهای سیاستگذاری تضمین کیفیت چه در خصوص رشته ها و برنامه ها و چه درباره ی مؤسسات آموزش عالی هنوز در دانشگاههای کشور به طور درونزا نهادمند نشده است. در خصوص ارزیابی بیرونی توسط همتایان نیز که بدون گزارشهای آن، امکان اطمینان از کیفیت و به ویژه اعتبار سنجی میسر نمی شود، هنوز در آموزش عالی ایران ساختاری کارآمد و نهادی ملی و واجد قابلیت های حرفه ای لازم برای هماهنگ سازی و پشتیبانی به وجود نیامده است. اطلاعات روزآمد و کارآمدی برای پایش ملی و پیگیری وجود ندارد و شاخصها و استانداردهای معتبری مورد توافق قرار نگرفته است. در حال حاضر به رغم برخی تلاشها و اقدامات اجرایی صورت گرفته

در زمینه ی ارزیابی کیفیت در ایران، هنوز ابزار مناسبی برای سیاستگذاری تضمین کیفیت آموزش عالی، پاسخگویی عمومی به آن و تأمین انتظارات ذینفعان دراستاد فرادستی آموزش عالی وجود ندارد. در سطح اجرایی، دانشگاه تهران از دهه ۱۳۷۰ کوششهای مربوط به ارتقای مستمر کیفیت دانشگاهی را از طریق طرح های پژوهشی آغاز کرد، سپس در سال ۱۳۸۴ مرکز ارزیابی کیفیت دانشگاه را تاسیس کرد. در این فاصله سعی بر آن بوده است که فرهنگ کیفیت در دانشگاه تهران گسترش یابد. علاوه بر آن اجرای ارزیابی درونی و برونی گروههای آموزشی از سال ۱۳۸۵ آغاز شده است.

مشکلات جدی سیاستگذاری کیفیت آموزش عالی ایران عبارتند از: ۱- سایه عوامل سیاسی بر نظام حرفه ای و علمی و تخصصی کشور ۲- تمایل دولت به مداخله در مدیریت و اداره دانشگاه و کنترل بیرونی و دیوانسالار آن ۳- سایه دستگاه دولت بر ارزیابی و فقدان نهادهای واسط ۴- غلبه رویکرد اداری بر رویکرد علمی در ارزشیابی ۵- تمایل دولت به کنترل فرایندها تحت تأثیر اقتصاد سیاسی نفت خام ۶- فقدان نظام مدرن و کارآمد اطلاعات آموزش عالی با مشارکت خود دانشگاهها ۷- مشکلات موجود در زمینه های لازم برای خودارزیابی و ارزیابی درونی دانشگاهیان ۸- عدم امکان توسعه و مشارکت نهادهای غیردولتی حرفه ای و تخصصی برای اعتبار سنجی و ارزیابی بیرونی توسط همتایان دانشگاهی و سایر ذینفعان اجتماعی ۹- تمرکزگرایی، تصدیگری دولتی ۱۰- موانع موجود بر سر راه استقلال دانشگاهی و خودحسابرسی آنها و آزادی آکادمیک (فراستخواه، ۱۳۸۹).

سیاستگذاری کیفیت آموزش عالی تابع میزان یادگیری نظام سیاستگذاری است. کیفیت در آموزش عالی به مفهوم «تناسب یا جور بودن با هدف» است. ذینفعان، اهدافی دارند و آموزش عالی باید خود را مرتب با این اهداف بیازماید و متناسب کند (یادگیری تک حلقه ای) هر چند کیفیت نباید فقط به جور بودن با هدف محدود بشود، بلکه خود اهداف نیز باید مورد بررسی قرار بگیرند و اینجاست که کیفیت به عنوان «تناسب خود هدف» تعریف می شود (یادگیری دو حلقه ای)، لذا اهداف نیز به طور مداوم و با توجه به تحولات محیطی و تکنولوژی و شرایط بازار و با عنایت به انتظارات ذینفعان و فعالیت رقبا مورد بازنگری قرار بگیرد و روزآمد تر و کارآمدتر و کیفی تر بشود. این در حالی است که سیاستگذاری کیفیت آموزش عالی ایران همچنان متکی به درک سطحی از اهداف و به شیوه های منسوخ سنتی است (فراستخواه، ۱۳۸۹) و معمولاً بر یک مدار و چارچوب نظری خاص و مشخص استوار نیست و از سیاستگذاری مطلوب برای همراه ساختن مبتکرانه و خلاق دانشگاهها با مسایل جامعه و آهنگ تحولات پیشرو جهانی برخوردار نیست. اتصال سیاستگذاری کیفیت آموزش عالی ایران به نیازهای جامعه و توجه به تغییرات شدید محیطی موجب پویایی و تکاپوی دایم دانشگاه می شود و پایداری و پویایی آن را تضمین می کند. از سوی دیگر، اتصال به نیازهای جامعه، به غنای سیاست ها و مآلا به پیشرفت سریع علم کمک می کند.

تعیین مأموریت دانشگاه (فلسفه وجودی) در شرایط نوین اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی، تأثیر اساسی بر سیاستگذاری کیفیت آموزش عالی دارد. آموزش عالی در حال دگرگونیهای ژرفی است و تحولات اساسی در برنامه های آموزشی و پژوهشی، در حال رخ دادن هستند. دانشگاهها مرادفات محیطی و انعطاف و مسأله گرایی خود را روز به روز بیشتر می کنند و روز به روز احساس می کنند که باید بیش از پیش برون گرا و پاسخگو به جامعه بشوند. فرایندهای در حال رشد جهانی شدن و ظهور فناوری های اطلاعات و ارتباطات سبب شده است که دانشگاه ها به عنوان نهادهای تفکر و معنامل کنند. دانشگاهها در قرن بیست و یکم می کوشند تا با تناسب با نیازهای نوپدید جامعه، مطابقت با استانداردهای جهانی و همکاری بین المللی و ارتقای کیفیت کیفیت به صورتی هوشمندانه مواجه بشوند. در جامعه دانش بنیان، دانشگاه فقط یک نهاد خاص و یک مجموعه محدود نیست. دانشگاه حسب تولید فکر و معنا و ظرفیت های مشاوره تخصصی و خدمات علمی و فنی و نقد و روشنگری اجتماعی، در همه بخشها حضور و مشارکت دارد (فراستخواه، ۱۳۸۹). آموزش عالی به عنوان منبع دایمی آموزش متعالی و چرخه حرفه ای باید به طور منظم تحولات بخش های علمی، فناوری، اقتصادی و کاری را مدنظر داشته باشند. برای پاسخگویی به نیازها، نظام آموزش عالی و جهان کار باید به طور مشترک فرایندهای یادگیری را که در برگیرنده نظریه و آموزش در حین خدمت، برنامه های مرحله ای، برنامه های تحولات و همچنین فراگیری های بعدی است، تدوین و متحول سازند. در چارچوب وظیفه آینده نگری، مؤسسات آموزش عالی می توانند در ایجاد مشاغل، بدون آنکه این مسئله تنها هدف آنها باشد، مشارکت کنند. ایجاد تعهد و بالا بردن روحیه ابتکار باید سرلوحه فکری آموزش عالی قرار گیرد تا قابلیت اشتغال دانش آموختگان افزایش یابد و این افراد نظرشان بیش از پیش به این مسئله جلب شود که نه تنها متقاضی کار نباشند، بلکه خود خالق آن باشند. مؤسسات آموزش عالی باید این امکان را برای دانشجویان به وجود آورند که آنان بتوانند مهارت هایی خود را به طور کامل با حفظ مسئولیت اجتماعی گسترش دهند و به آنها بیاموزند که به اعضای فعال تمام عیار جامعه مردم سالار تبدیل و مبلغان تغییراتی شوند که انصاف و عدالت را در جامعه رواج می دهد (بیانیه جهانی آموزش عالی، ۱۹۹۸). در شرایط اقتصادی

که تغییرات و ظهور شیوه های نوین تولید مبتنی بر دانش و به کار بستن آن و آرایه اطلاعات از ویژگی های آن است، روابط آموزش عالی، جهان کار و سایر تشکیلات جامعه باید تقویت و تجدید شود. سیاستگذاری کیفیت آموزش عالی با یادگیری تک حلقه ای، وسایل نیل به اهداف را تغییر دهد و خود اهداف نیز در قالب یادگیری دو حلقه ای مرتب «باز تعریف» شوند. پیش از تعیین ابزار مناسب سیاستگذاری کیفیت آموزش عالی، ماموریت دانشگاه در شرایط نوین تدوین شود و سپس برای تحقق ماموریت، سیاست مناسب برای کیفیت آموزش عالی طراحی شود.

سیاستگذاری کیفیت آموزش عالی با تمرکز گرایی و تصدی گری دولتی قادر به ارتقای کیفیت دانشگاهها نخواهد بود. سیاست توسعه کمی باید شبکه ای از دانشگاه ها و همه ی ذینفعان اجتماعی و با ایجاد توسعه ی «نهادهای واسطه دولتی - دانشگاهی» برای ارتقای کیفیت ساماندهی کند. از سوی دیگر با ساختار اقتصادی خاص ایران، حمایت اعتبارات عمومی تشویقی توسط دولت برای ارتقای کیفیت مؤسسات و برنامه های آموزش عالی در یک شرایط تعریف شده ی شفاف و رقابتی ضروری است. الگوی ارزیابی درونی و بیرونی (اعتبارسنجی) با همکاری و تعامل شبکه ای از کلیه ی ذینفعان مانند دانشگاه ها، انجمنهای علمی، نهادهای غیر دولتی، دولت و بازار کار، گزینه ی مناسبی برای دوره ی گذار آموزش عالی ایران به استانداردهای کیفیت آموزش عالی جهان است. چارچوب های راهنمای لازم برای ارزیابی بیرونی باید به وسیله نهاد های ذیصلاح حرفه ای (ونه الزامات دولت) تنظیم بشوند و باید قابل انعطاف باشند. ارزیابی کیفیت آموزش عالی بدون فعالیت و مشارکت نهادهای حرفه ای و تخصصی غیر دولتی در اعتبارسنجی و بدون رسانه های مستقل غیر دولتی به سامان نمی رسد. کیفیت آموزش عالی در انزوا و بدون تعاملات بین المللی و بدون تعهد به هنجارهای جهانی تعریف نمی شود و به قضاوت عمومی معتبری نمی رسد (فراستخواه، ۱۳۸۹).

نتیجه گیری

ابزارهای سیاستگذاری برای تضمین کیفیت آموزش عالی عبارتند از: مقررات دولتی، بازار و نظارت حرفه ای. با نگرش دولتی، دولت تعدادی از گزینه های سیاستگذاری به منظور نظارت بر روشها برای تضمین استانداردهای آموزشی دانشگاهها را در اختیار دارد. با نگرش رقابتی و بازار، کیفیت آموزشی دانشگاهها به وسیله خودگردانی حرفه ای یا به وسیله بازار رقابتی که بر اساس رقابت مناسب برای اطمینان از آنکه دانشگاهها خدمات مناسبی برای مصرف کنندگان را فراهم می کنند تضمین شود. همچنین با به رسمیت شناختن نمایندگان معتبر حرفه ای را به عنوان یکی از ابزارهای تضمین کیفیت آموزشی دانشگاهها و طراحی سیاستهای عمومی که حق حاکمیت مصرف کننده را در یک بازار رقابتی برای آموزش عالی با تهیه اطلاعات دانشگاهی درباره کیفیت برنامه آموزشی دانشگاهها تسهیل می کند به رسمیت خواهد شناخت.

سیاستگذاری کیفیت آموزش عالی ایران باید مبتنی بر اصل یادگیری دو حلقه ای، مفروضات موجود در سیاستهای آموزش عالی را به چالش کشد و سیاستهای جدید و خلاقانه ارائه دهد و معطوف به طراحی الگوهای مستقل از مداخله ی دولت و بر مبنای استقلال دانشگاهی و آزادی علمی باشد. برای ارتقای کیفیت آموزش عالی دولت باید حامی دانشگاه باشد و نقش تصدی گرایانه و متمرکز خود را به نقش سیاستگذاری تغییر دهد. بخشهای غیر دولتی تقویت شوند و شرایط رقابتی به وجود بیاید، انجمنهای علمی و نهادهای حرفه ای و تخصصی غیر دولتی رشد بکنند. آموزش عالی به پشتوانه ی استقلال، خودگردانی و با مدیریت مستقل حرفه ای و از طریق همکاری های بین المللی می تواند ماموریتهای جدید را بر عهده بگیرد و جوابگوی مسایل جامعه شود و در ارتقای منافع عمومی تلاش کند.

منابع

- الوانی، مهدی، ۱۳۸۶، فرایند خط مشی گذاری عمومی، تهران، انتشارات دانشگاه علامه طباطبایی
- بازرگان، عباس، ۱۳۷۴، ارزیابی درونی دانشگاهی و کاربرد آن در بهبود مستمر کیفیت آموزش عالی. فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی. سال سوم (۳ و ۴)، پایانی ۱۱ و ۱۲: ۴۹-۷۰
- بازرگان، عباس، ۱۳۷۶، کیفیت و ارزیابی آن در آموزش عالی: نگاهی به تجربه های ملی و بین المللی محسن خلیجی و محمد مهدی فرقانی (ویراستاران). مجموعه مقالات نخستین سمینار آموزش عالی در ایران، جلد اول: تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبایی: ۳-۲۷.
- فراستخواه، منصور، ۱۳۸۹، مصاحبه برای کیفیت آموزش عالی، نشریه پیام آموزش، ش ۸، صص ۲-۴
- قارون، معصومه، ۱۳۸۳، تحلیل و برآورد تقاضای اجتماعی ورود به آموزش عالی، تهران، موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی
- وزیر، مزده، ۱۳۸۳، کیفیت آموزش عالی و ارزیابی آن، مجموعه مقالات همایش آموزش عالی و توسعه پایدار، تهران، موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی
- نیلی، مسعود و همکاران، (۱۳۸۳)، استراتژی توسعه صنعتی کشور، تهران، دانشگاه صنعتی شریف



- A . Rad , B. Nadri , M. Soltani(2011),Clustering and Ranking University Majors Using Data Mining and AHP Algorithms:A Case Study in Iran.Exper Systems with Applications 38 ,755-763.
- Adepoju, A., (1978), Manpower Development in West Africa, in Damachi, Ukandi, and - Diejomaoh, V., (eds), Human Resources and African Development, New York: Praeger.
- Anna Parpala and Sari Lindblom-Ylanne (2007). University Teachers Conceptions of Good Teaching in the Units of High-Quality Education , Studies in Educational Evaluation 33,355-370.
- Anthipi Pouris , Anastassios Pouris(2010) .Competing in a Globalising World: International Ranking of South African Universities .Procedia Social and Behavioral Sciences 2 ,515-520
- Arue L.Hillman , 2009,Public Finance and Public Policy ,Cambridge
- Cristian Stefan Craciuna(2010) ,the Quality Consulting Srvices Management in the University Educational System. Procedia Social and Behavioral Sciences 2 ,5586-5589.
- Delanty , G,2001: Challenging Knowledge :The University in the Knowledge Society ; London :Srhe.
- Dennis Raphael(2007) ,Public Policies and the Problematic Usa Population Health Profile
- Dorfman, R., (1991), Review Article: Economic Development from the Beginning to Rostow, Journal of Economic Literature, Vol. 29.
- Federico Barnabe and Angelo Riccaboni . (2007),Which Role for Performance Measurement Systems in Higher Education? Focus on Quality Assurance in Italy.
- Federico Barnabe and Angelo Riccaboni,(2007),Which Role for Performance Measurment Systems in Higher Education? Focus on Quality Assurance in Italy . Studies in Educational Evaluation 33 ,302-319 .
- Garry D. Brewer , Peter Deleon ,the Foundarions of Policy Analysis , Homewood , the Dorsey Press , 1983 , p.6
- Gerry McNamara . Joe O'Hara (2008) . the Importance of the Concept of Self-Evaluation in the Changing landscape of Education Policy . Studies in Evaluation 34,173-179 .
- Gerry McNamara . Joe o'Hara (2008) . The Importance of the Concept of Self- Evaluation in the Changing landscape of Education Policy . Studtes in Educational Evaluation 34,173-179.
- Harbison, H. F., (1978), Human Resources as the Wealth of Nations, New York: Oxford University.
- Hyunjoon Park(2008),Public Policy and the Effect to Sibship Size on Educational Achievement: A Compatative Study of 20 Countries. Social Science Research 37 ,874-887
- I.M. Ntshoe(2004) .Higher Education and Training Policy and Practice in South Africa : Impacts of Global Privatisation , Quasi- Marketisation and New Managerialism.International Journal of Educational Development 24 137-154
- ILO, (1973), Labour Force Projections, Geneva: ILO.
- Gulikers j, H.Biemans , M.Mulder(2009) . Developer , Teacher , Student and Employer Evaluations of Competence- Based Assessment Quality . Studies in Educational Evaluation 35,110-119 .
- Jones (charles o) , an Introduction to the Study of Public Policy , Belmont , Wadsworth Publishing , 1970 , p.17.
- Karin Ploegh , Harm H.Tillema (2009) , Mien S.R.Segers . In search of quality criteria in peer assessment practices . Studies in Educational Evaluations 35 ,102-109 .
- L. Bales ,Barbara, (2006), Teacher Education Policies in the United States : the Accountability Shift Since 1980 . Teaching and Teacher Education 22 ,395-407.
- Lewis, W.A., (1954), Economic Development with Unlimited Surplus of Labour, The Manchester School, Vol. 2.
- Menucha Birenbaum (2007). Evaluating the Assessment : Sources of Evidence for Quality Assurance. Studies in Educational Evaluation 33,29-49 .
- Menucha Birenbaum (2007).Evaluating the Assessment : Sources of Evidence for Quality Assurance . Studies in Education 33,29-49 .
- Michael Moran,Martin Rein,Robert E. Goodin, 2006 , Public Policy, Oxford University Press
- Michelle Witford . a Framework for the Development of Event Public Policy : Facilitating Regional Development .Tourism Management 30(2009) 674-682 .
- Nabili Moussa ^{a,*} Sandra Moussa (2009).Quality Assurance of E-Learning in Developing Countries .Nonlinear Analysis 71,e32-e34.
- Olga Dysthe ^{A,*}, Knut Steinar Engeisen ^B, Ivar Lima ^C. (2007) Variations in Portfolio Assessment in Higher Education: Discussion of Quality Issues Based on a Norwegian Survey Across Institutions and Disciplines . Assessing Writing 12,129-148 .
- Orna Baron-Epel, (2004) A Participatory Process for Developing Quality Assurance Tools for Health Education Programs,Patent Education and Counseling 54 ,213-219.



- Orra Aron – Epel , Diane Lecin – Zamir , Carmit Satran – Rgaman , (2004),A Participatory Process for Doveoping Quality Assurance Tools for Health Education Programs, Patient Education and Counselling 54,213-219.
- Rebeka Lukman . Damian Krajnc , Peter Glavic(2010).University Ranking Using Research, Educational and Environmental Indicators . Journal of Cleaner Production 18,619-628 .
- Richard Rose , 2005 , Learning From Comparative Public Policy, Taglor & Francis Group
- Roger Watson(2005).Quality Assurance in UK Nursing Education : Public Protection in the era of Streamlined Assessment .Nurse Education Today ,25,49-55 .
- Russll F . Waugil(2003) .Evakyaion of Quality of Student Experirnces at a University Using a Raschmeasurement Measurement Model . Studies in Educational Evaluation 29,145-168 .
- Santiago Banales – Lopez , Vicki Norberg- Bohm (2002) Public Policy for Energy Technology Innovation a Historical Analysis of Fluidized Bed Combustion Development . Energy Policy 30,1173-1180 .
Cambridge University Press
- Ajay Adhikari , Chek Derashid Hoa Zhang (2006),Public Policy , Political Connetions, and Effective Tax Rates : Longitudinal Evidence from Malaysia . Journal of Accounting and Public Policy 25,574-595 .
- Asdrian Kay , 2006,the Dynamics of Public Plicy,Edward Elgar
- Bruno S. Frey and Katja rost *2010 . Dorankings Reflect Research Qyakuty? Journal of Applied Economics . Vol XIII . No.1(May), 1-38 .
Cambridge
- Collaboration Between Practice , Policy and Research in Local Health the Netherlands . Health Policy 86,295-307 .
- Dave Gelders , Yvind Ihlen(2010) . Government Communication about Potential Policies : Public Relations , Propaganda or Both .Public Relations Review 36,59-62 .
- David A.Bradbard , Cara Peters , Yoana Caneya(2010) . Web Accessibility Policies at Land-Grant Universities . Internet and Higher Education 13,258-266 .
- David A.Bradbard . Cara Peters , Yoana Caneva(2010) . Web Accessibility Policies at Land –Grant Universities .Internet and Higher Education 13,258-266 .
- Determinig the Quality of Competence Assessmen Programs : a Self-Evaluation Procedure .Studies in Educational Evaluation 33,258-281 .
- Detetmining the Quality of Competence Assessment Ptograms : A Self-Evaluation Procedure . Studies in Educational Evaluation 33,258-281 .
- Economic Modeling 27,991-995 .
- Eliot A.Jamison , Dean T.Jamison , Eric A. Hanushek(2007) . The Effect of Education Quality on Income Growth and Mortality Decline . Economics of Education Review 26,772-789 .
- Gils Epstein Shmuel Nitzan , 2004 Endogeneous Public Plicy and Contests, Springer
- Guest Editorial , (2004) Preface to Special Issue on Accounting and Public Policy : A Historical Perspective . Journal of Accounting and Public Policy 23,81-84 .
Health Policy 84 ,101-111
- Hugh Compston , 2004 ,Handbook of Public Policy in Europe,Palgrave
- Janelle L.Wagner , Pat L. Sample , Pamela L.Ferguson , E. Elisabeth Pickelsimer , Gigi M. Smith Anbesaw W.Selassie (2009).Impact of Pediatric Epilepsy: Voices from a Focus Group and Implications for Public Policy Change .Epilepsy & Behavior 16,161-165
- Jeff Nisker , Douglas K.Martin , Robyn Bluhm , Abdallah S.Daar (2006). Theatra as a Public Engagement tool for Health-Policy Development ,Health Policy 78,258-271.
- Joyce ann Miller , Tanja Bogatova(2009) . Quality Improvements in the Early Care and Education Workforce : Outcomes and Impact of the T.E.A.C.H.Early Childhood Project . Evaluation and Program Planning 32,257-277.
- Kern Alexander , 2009,Economic Sanctions ,Law and Public Policy ,Palgrave
- Koichiro Sano , Yasunobu Tomoda(2010) . Optimal Public Education Policy in a Two Sector Model .
- Liesbeth K.J.Baartman , Frans J.Prins , Paul A.Kirschner and Cees P.M.Vieuten (2007).
- Liesbeth K.J.Baartman Frans J.Ptins , Paul A.Kirschner and Cees P.M.Van Der Vleaten (2007).
- Maria W.J.Jansen , Nanne K. De Vries , Gerjo Kok , Hans A.M.Van Oers . (2008)
- Menucha Birenbaum(2007),Evaluating the Assessment: Sourcfs of Evidence for Quality Assurance.Studies in Educational Evaluation 33 ,29-49
- Michael Mintorm , Claire Williams(2009) . Public Policy and Genomic Science : Managing Dynamic Change . Policy and Society 28,253-265 .



- Steffen Brunner(2008) .Understanding Policy Change : Multiple Streams and Emissions Trading in Germany . Global Environmental Change 18,501-507 .
- Stephen P.Heyneman . (2004) International Education Quality .Economics of Education Review 23,441-452 .
- Studies in Educational Evaluation 33,302-319 .
- Tin –Chun Lin(2004),The Role of Higher Education in Economic Development : an Empirical Study of Taiwan Case ,Journal of Asian Economics 15355-371
- Wynne Harlen (2007).Criteria for Evaluating Systems for Student Assessment .Studies in Educational Evaluation 33,15-28 .
- Yinghua Li(2009) ,Shareholder Litigation , Management Forecasts , and Productive Decisions During the Initial Public Offering ,J. Account . Public Policy 28 ,1-15
- Zoltan j.Acs,David B. Audretsch,Robert j .Strom , 2009
- Schultz, T., (1961), Investment in Human Capital, American Economic Review, Vol. 51, No. 1, pp. 1-17.
- Todaro, M.P., (1997), Economic Development, Sixth Edition, Reading MA: Addison- Wesley.