

آسیب شناسی آزمون ورودی دانشگاه

دکتر مرتضی مردیها

عضو هیئت علمی دانشگاه علامه طباطبایی

چکیده

آزمون ورودی دانشگاه در ایران به شکلی کاملاً متمرکز و با تکیه بر مهارت تست‌زنی برگزار می‌شود. تمایل دانش‌آموختگان دبیرستان برای ورود به دانشگاه دولتی به گونه‌ای است که رقابتی دشوار را ناگزیر می‌کند. از مجموع آن شیوه برگزاری آزمون و این تمایل برای تحصیلات دانشگاهی، وضعیتی به وجود آمده است که تربیت نیروی متخصص و نیز افزایش سطح فرهنگ جامعه را از طریق دانشگاه به فعلیتی با کارآمدی کم و هزینه بالا تبدیل کرده است. در مقاله حاضر با بررسی مشکلات شیوه جاری برگزاری کنکور، مجموعه راه‌حلهایی ارائه می‌شود که به طور پلکانی و به صورت گام به گام می‌تواند به حذف عملی کنکور و کاهش مشکلات ناشی از رقابت دشوار آن منجر شود. خلاصه راه‌حل موردنظر، توزیع انواع تراکم است، از تراکم آموزش عالی در دانشگاه و به خصوص دانشگاه دولتی تا تراکم سنجش توانایی علمی داوطلبان در یک امتحان متمرکز مبتنی بر تست. روش تحقیق این مقاله تحلیل ثانوی داده‌های رسمی با اتکا به مصاحبه با کارشناسان بوده است.

کلید واژگان: آزمون ورودی دانشگاه، آفات کنکور، دانش‌آموختگان دبیرستانی و دانشگاه‌های دولتی.

مقدمه

در سالهای اخیر، کنکور به معضلی جدی در سطح جامعه تبدیل شده است. روانشناسان از زیانهای تنش روحی دانش‌آموزان در سالهای آخر دبیرستان سخن گفته‌اند؛ کارشناسان آموزش و پرورش درباره خسارتهای حاشیه‌ای شدن هر نوع یادگیری بجز مهارت تست‌زنی هشدار داده‌اند؛ اقتصاددانان مشکل حجم عظیم کارکرد مالی مراکز کمک آموزشی را، به هزینه مردم و با کارآمدی ناچیز، مطرح کرده‌اند؛ صاحب‌نظران آموزش عالی ناتوانی شیوه‌های سنجش در هدایت استعدادها را مورد تأکید قرار داده‌اند، اما کماکان تصور حذف کنکور امری مستبعد و بلکه غیرممکن می‌نماید. تعداد متقاضیان ورود به دانشگاه بر ظرفیت پذیرش آن برتری دارد، به همین دلیل، نوعی گزینش ناگزیر می‌نماید. در عین حال، در کمتر کشوری در جهان ورود به دانشگاه از طریق پذیرفته شدن در جریان یک کنکور عظیم صورت می‌گیرد. کمتر نمونه‌ای را سراغ داریم که در آن، یک‌روز تعیین‌کننده سرنوشت انبوه متقاضیان ورود به آموزش عالی باشد. شیوه‌های پذیرش دانشجو متنوع است، اما در کمتر کشوری باعث تولید نوعی بحران بوده است. این وضعیت چرا و چگونه در ایران متحقق شده است و راههای برون‌رفت از آن کدام است؟ مقاله حاضر در جستجوی چشم‌انداز پاسخی برای این پرسشهاست.

در ابتدای شروع کار دانشگاهها در ایران، تعداد داوطلبان ورود به دانشگاه کمتر یا به اندازه گنجایش آن بود و به همین دلیل، نوع دیپلم، علاقه و استعداد معیار اصلی انتخاب رشته تلقی می‌شد. تاریخ برگزاری نخستین آزمون ورودی دانشگاهها در ایران سال ۱۳۱۷ است؛ یعنی زمانی که برای اولین بار تعداد داوطلبان ورود به بعضی رشته‌ها از ظرفیت پذیرش آنها پیش افتاد. در ابتدا

دانشگاهها به صورت غیرمتمرکز به اجرای آزمون و گزینش دانشجو اقدام می‌کردند. از سال ۱۳۴۲، براساس تصمیم شورای مرکزی دانشگاهها نخستین کنکور به شیوه سراسری و با سؤالات تستی برگزار شد. اما این نوع آزمون نامطلوب تشخیص داده شد و دانشگاهها به آزمون با سؤالات تشریحی رو آوردند. با تشکیل وزارت علوم و آموزش عالی در سال ۱۳۴۸، بار دیگر کنکور به صورت متمرکز و با سؤالات تستی صورت گرفت و مشکل تصحیح اوراق مهم‌ترین دلیل صرف نظر کردن از روش آزمون تشریحی عنوان شد.

پس از انقلاب، با اینکه بعد از دوره تعطیلی سه ساله دانشگاهها، به‌منظور آشکار کردن تغییراتی که مبین انقلاب فرهنگی باشد، حداقل‌هایی از تغییر اجتناب‌ناپذیر می‌نمود، اما گمان امکان تغییر اساسی در آزمون ورودی دانشگاهها چندان جدی نبود، از همین رو به این بسنده شد که ضمن حذف کلیه شیوه‌های غیرمتمرکز، که از طریق آن مراکز مختلف آموزش عالی دانشجو جذب می‌کرد، امتحان تستی با امتحان تشریحی همراه شود تا ضمن تحقق حداقل تغییرات، شیوه کارآمدتری برای مقایسه داوطلبان به کار بسته شود. اما به تدریج چنین به نظر رسید که امتحان تشریحی جز اتلاف وقت، انرژی و ایجاد هزینه، بازآمد چندان‌ی ندارد و لذا، کنار گذاشته شد. به این ترتیب، حجم فزاینده‌ای از متقاضیان ورود به دانشگاه در یک امتحان متمرکز، یک آزمون تستی سراسری، شرکت می‌کردند و نتیجه اینکه کنکور تکلیف همگان را روشن می‌کرد.

با افزایش سریع جمعیت و گسترش پذیرش دانشگاهها در اواخر دهه شصت و نیز با بالا رفتن سطح فرهنگ عمومی و تبدیل شدن آموزش دانشگاهی به یک ضرورت عام، تلاش برای ورود به دانشگاه شکل حساس‌تری به خود گرفت.

گسترش انتشار کتابهای کمک درسی، تأسیس مراکز آموزشی به‌منظور آمادگی برای شرکت در کنکور و نیز کلاس و معلم خصوصی، نشانه‌هایی از میزان اهمیت رو به افزایش ورود به دانشگاه - ترجیحاً دانشگاههای مهم دولتی در مراکز بزرگ شهری - بود. در ابتدا گمان می‌رفت با تأسیس و گسترش دانشگاه آزاد مشکل کنکور و پشت‌کنکوری‌ها حل می‌شود، ولی رشد جمعیت و رشد میل به تحصیل، میزان توسعه ظرفیتهای دانشگاهی را پشت سر گذاشت. به‌گونه‌ای که در مجموع، چیزی بیش از پانزده تا بیست درصد از متقاضیان امکان ورود به عرصه آموزش عالی را نداشتند. این تنگنا به‌گونه‌ای تصاعدی امید ورود به دانشگاه را در گرو فعالیت بیشتر به منظور کسب آمادگی برای تست‌زنی در آزمون سراسری قرار داد؛ فعالیتی که چون همه‌گیر بود و دارندگان بالاترین نمره‌ها انتخاب می‌شدند و میزان مشخصی از توانایی برای قبولی و ردی در کار نبود، نتیجه محسوسی در بر نداشت. به‌طوری که اگر در سالهای دهه پنجاه دانش‌آموزی با پاسخ دادن به پنجاه درصد پرسشها در رشته خوب یا متوسطی قبول می‌شد، اینک با گذراندن آزمونی موفق‌تر شانس کمتری داشت. این شرایط وضعیتی را فراهم کرد که در آن از یک سو وقت، تلاش و هزینه بیشتر و از سوی دیگر، نتیجه علمی و شغلی کمتر، به افزایش عنصر اضطراب منجر شد. مثلث افزایش تلاش، افزایش هزینه و افزایش اضطراب، دایره‌ای را در خود محاط داشت که عبارت از کاهش بازدهی یا اتلاف بود.

تعداد دانشجویان هنگام برگزاری اولین کنکور در سال ۱۳۴۲، ۱۵۷۰۲ نفر بود و این رقم در سال ۱۳۸۲ به حدود یک و نیم میلیون نفر بالغ شد. قریب ۹۰ درصد متقاضیان ورود به دانشگاه دولتی از خواسته خود محروم می‌شوند. دلیل

اصلی‌گزینه‌ها حدود ده درصد از متقاضیان در دانشگاه‌های دولتی، محدودیت بودجه و عدم نیاز بازار کار به تعداد بیشتری نیروی انسانی آموزش دیده است. دلیل اصلی جا افتادن شیوه آزمون سراسری سادگی، سرعت، هزینه کم و اعتراض‌ناپذیر بودن آن است. ولی آیا این دلایل، به ویژه در قیاس با هزینه‌های روحی و اقتصادی که تحمیل می‌کند، از توجیه کافی برخوردار است؟ این مقاله خلاصه شده تحقیق مفصلی است که ابتدا به صورت تحلیل ثانویه روی داده‌های موجود صورت گرفت و سپس توسط مصاحبه‌های ژرفکاوانه با صاحب‌نظران موضوع تقویت شد. داده‌های اولیه مورد استفاده عمدتاً از آمارهای رسمی وزارت علوم و آموزش و پرورش بوده است. مصاحبه‌های ژرفکاوانه با کارشناسان اقتصاد آموزش عالی، روانشناسان و تکنوکرات فنون آموزشی صورت گرفته است. همچنین، مصاحبه‌های مشابهی با مسئولان در سطح مختلف در دانشگاه‌ها و وزارت علوم انجام شده است. مجموعه این داده‌ها با مطالعاتی درخصوص نظریه‌های شیوه‌های عملی ورود به آموزش عالی در بعضی از کشورهای صنعتی و نیز کشورهای در حال توسعه ترکیب شد و با توجه به دیدگاه‌های محقق به قالب فعلی درآمد.

کنکور و ساخت اجتماعی

مسئله آزمون سراسری دانشگاه‌ها یا برگزاری کنکور برای گزینه‌ها دانشجو از کژکارکرد ساختاری جامعه جدا نیست. جستجوی چشم اندازی برای فهم بهتر این مشکل و چاره‌جویی برای آن، تنها در متن وضعیت عمومی مدیریتی و دیوانسالاری ایران مقدور است. این وضعیت دو خصیصه عمده دارد که احتمالاً

هیچ‌کدام به کشور ما مربوط نمی‌شود، با این تفاوت که یکی خصیصه عمومی جهان مدرن به ویژه دستگاه دیوانسالاری آن است؛ و دومی خصیصه کشورهای کمتر توسعه یافته و به ویژه نظام اداری این گونه کشورهاست. گو اینکه این سخن منافاتی با این ندارد که در هر دو مورد جامعه ما از مشکلات مذکور به نحو بحرانی‌تری رنجور باشد. این دو خصیصه عبارت‌اند از:

۱. لختی (اینرسی) فراوان تغییر و دشواری تلقی امور به نحوی متفاوت از آنچه وجود دارد؛

۲. میل به سادگی و فراگیر بودن قوانین و پرهیز از دشواری ملاحظه پیچیدگی امور.

روایتی پیچیده و فلسفی از مورد اول، سخن اصلی بعضی از فیلسوفان و جامعه‌شناسان بزرگ معاصر است. گفته شده است که یکی از اصلی‌ترین موانع تغییر در تاریخ جوامع و حتی در جوامع معاصر، استعداد فراوان انسان برای پذیرش این است که هر برنامه، سازمان، فرایند، دستگاه و هر چیزی به گونه‌ای که وجود دارد طبیعی است و به آسانی نمی‌توان انگیزه‌ای برای برهم زدن، بازسازی و نوسازی یا اصلاً دگرگون کردن کامل آن فراهم کرد. انسانها در عموم جوامع، حتی در جوامع مدرن صنعتی که گمان می‌رود همه چیز مورد بررسی و بازجویی مداوم است، به آنچه در اطرافشان می‌گذرد عادت می‌کنند و به سختی می‌توانند تصور کنند که نظم مذکور در هم ریزد و چیدمان دیگری به شکل بهتری امور را اداره کند. این نه تنها شامل شیوه‌های نظام آموزشی می‌شود (Foucault, ۱۹۶۶)، بلکه محتوای آموزش را هم در بر می‌گیرد (Kuhn, ۱۹۶۲).

این وضعیت تابعی از زمان و مکان است، به این معنا که نظم مورد نظر هر چقدر از حیث سابقه تاریخی و عرصه جغرافیایی طول و عرض بیشتری داشته باشد، باورناپذیری تغییر در آن قوی‌تر است. می‌توان مطلب را این‌گونه بیان کرد که ما نه فقط به سادگی به دیدن امور قدیمی عادت می‌کنیم و تصور جای خالی آنها یا جایگزین آنها دشوار است، بلکه بالاتر از این، گویی دستگاه ادراکی ما برای قضاوت در مورد امور موجود، از موجودیت و دوام خود آنها الهام می‌گیرد. تا حدود زیادی قدرت نقد و بررسی ما تربیت شده ساختارهای حاکم بر ذهن و عمل ماست، چنانچه پاره‌ای از مؤسسات، روندها، رویه‌ها و ... دوام و استحکام پیدا کنند، همین دوام و استحکام آنها ذهن را برای قضاوت عقلی مثبت در حق آنها یا دست کم احساس چاره‌ناپذیری عادت می‌دهد؛ به عبارت دیگر، نباید موضوع را به یک عادت ساده حسی فرو کاست، مطلب عمیق‌تر از این است. بررسی تجربی و قضاوت عقلانی ما می‌تواند از عادات ما به شدت متأثر شود و چنان حکم کند که صرفاً در قالب نظم موجود درست و بدیهی می‌نماید؛ به فرض تغییر این نظم، آن استنتاج به سادگی می‌تواند غلط جلوه کند. پی‌یر بوردیو می‌گوید که چندین بار در فرانسه جنبشی به وجود آمده است که املائی کلمات را تسهیل کند، اما بسیاری از استادان و معلمان به شدت با هر تغییری به منظور تسهیل املائی کلمات مخالفت می‌کنند. استدلال آنها این است که کلمات به همین نحو که نوشته می‌شوند طبیعی و میراث تجربه‌ای طولانی است. اینکه قواعد جدیدی تأسیس شود که بر اساس آن یک کلمه را یک جور بیشتر نتوان نوشت و املائی اصیل کلمات را به کلی در هم ریزد، یک کار غیر طبیعی و غیر مشروع و نشان پشت کردن به سنن آزموده است (بوردیو، ۱۳۸۴).

به نظر می‌رسد که مقاومت در برابر حذف یا تغییر جدی در کنکور هم، تا حدودی، از عامل عادت ناشی شده است. یکی از کارشناسان امور آموزشی در این باره می‌گوید: «هرچند مبانی نظری سنجش و اندازه‌گیری، تجربه سایر کشورها، نظرات متخصصان تعلیم و تربیت کشورمان، کارشناسان آموزشی، مدیران، معلمان، دانشجویان، دانش‌آموزان و اقشار گوناگون جامعه دال بر این است که پذیرش دانشجو و کنکور به روش جاری مناسب نیست ... ولی مسئولان سازمان سنجش به آنچه انجام می‌دهند، عادت کرده‌اند و تلاش جدی در جهت تغییر رویه جاری ندارند» (حج‌فروش، ۱۳۸۱).

در مقابل، مسئولان مربوط از خود سؤال می‌کنند که حتی اگر کنکور به روال فعلی تمام ایرادها و عیوبی را که می‌گویند داشته باشد، چه چیزی جای آن بگذاریم؟ واقعیت این است که فقط برای ده درصد متقاضیان ورود به دانشگاه امکانات وجود دارد و نود درصد بقیه باید کنار گذاشته شوند؛ حتی اگر دانشگاهها را هم توسعه بدهیم، امکان ندارد به شرایط برابری عرضه و تقاضا برسیم، بنابراین، با یک سازوکار باید این درصد محدود را انتخاب کرد. «در صورتی که تعداد داوطلبان از آغاز تاکنون ۸۵ برابر و تعداد پذیرفته‌شدگان تنها ۶/۵ برابر شده است، بر این اساس، برگزاری آزمون سراسری به گونه‌ای متمرکز [در شرایط حاضر و با وجود طرز نگرش حاکم نسبت به دانشگاه و آموزش عالی] تقریباً اجتناب‌ناپذیر است» (نورشاهی، ۱۳۷۷). بر این مبنا، پاسخ مسئولان مذکور به این سؤال که چه جایگزینی برای کنکور وجود دارد، منفی است و معنای آن این است که استدلالهای آنان در دفاع از آن در قالب عادت به یک سازوکار شکل گرفته است؛ به عبارتی، آنان کنکور را، مثل املائی رایج کلمات، طبیعی‌ترین شیوه

آزمون و جداسازی و انتخاب می‌دانند و شیوه‌های دیگر در چارچوب یک محاسبه متفاوت شانس پاسخ مثبت دارد و این ضرورت مقاومت در برابر ابراز تردید در ارزش تغییرات در امور آموزش عالی را گوشزد می‌کند (راولی و همکاران، ۱۳۸۲).

اما در مورد عامل دوم؛ یعنی میل به سادگی و فراگیر بودن قوانین و پرهیز از دشواری و پیچیدگی امور، می‌توان به مثالی در این زمینه اشاره کرد. در عموم جوامع صنعتی در موارد مختلف برای عرضه یک نوع خدمت، بسته به شرایط مصرف‌کننده، انواع تعرفه‌ها وجود دارد که هر کس براساس موقعیت خود می‌تواند یکی از آنها را انتخاب کند. در بعضی از کشورها چنین تنوع و انعطافی وجود ندارد، چرا؟ ممکن است این پاسخ به ذهن خطور کند که در بسیاری موارد از عدالت، نوعی یکدستی و قانون عام برداشت می‌شود. چنین به نظر می‌رسد که با قوانین عام و شامل می‌توان به سمت عدالت گام برداشت. اما اینک کمتر کسی است که نداند در بعضی موارد تفاوت قایل شدن همان قدر عین عدالت است که تفاوت قایل نشدن در مواردی دیگر، و در شرایطی که بر این نظر تأکید شده است که «تفاوت‌گذاری و انعطاف در سطح آموزش عالی باعث افت کیفی نیست (Albert, ۱۹۸۴)»، چرا هنوز قوانین عام و شامل و نیز تعرفه‌های یکسان وجود دارد؟ پاسخ این است که گاه تحمل زحمات ناشی از محاسبات متنوع این تعرفه‌ها در حوصله سازمان اداری و دیوان‌سالاری نمی‌گنجد.

برگزاری کنکور به شیوه فعلی هم از قاعده فوق مستثنا نیست. بی‌تردید، هرگونه چاره‌اندیشی برای کنکور آن را از حالت گسترده و یکنواخت کنونی بیرون خواهد برد و سنجش استعداد متقاضیان ورود به دانشگاه را در قالب چند

معادله و چند مجهول طراحی خواهد کرد و دشواری‌های ناشی از این، عامل عمده مقاومت در مقابل تغییر و اصلاح است. در نظام کنونی آزمون ورود به دانشگاه "یک امتحان، یک نمره، یک برآورد، برای همه، در سراسر کشور" شعار اصلی است. اگر برحسب انتقادات و پیشنهادهایی که در این باره شده است نظام ارزیابی دیگری جانشین شود، برای مناطق جغرافیایی و دانشگاههای مختلف، وضعیت خاصی پیشنهاد می‌کند، برای برآورد توانایی‌های متقاضیان ورود به دانشگاه معیارهای متعددی در نظر می‌گیرد و همه اینها در پیچیده و چندلایه کردن مدیریت و دیوان‌سالاری این فرایند تأثیر دارد. هرچند از نظر ایجاد تسهیلات برای مصرف‌کننده (مردم یا متقاضیان ورود به دانشگاه) بسیار کارآمد باشد، اما در این معادله؛ یعنی تنظیم مشکلات/ تسهیلات، نظام بروکراتیک کاملاً یکطرفه عمل می‌کند؛ یعنی به نیت ایجاد تسهیلات برای عرضه‌کننده خدمات (دولت - دستگاه اداری) بخش عمده مشکلات را به طرف مصرف‌کننده خدمات (مردم - ارباب رجوع) منتقل می‌کند. به‌زعم فولتون (۱۳۷۶)، حسن آزمونهای استعداد تحصیلی فقط این است که از نظر اداری به‌سادگی قابل اجرا هستند.

آفات کنکور

آزمون سراسری‌گزینش دانشجو، در یک برآورد کلی عقلانی، ممکن است بی‌خطر و البته، اجتناب‌ناپذیر به نظر آید، اما مطالعات انضمامی همواره تصورات انتزاعی را تأیید نمی‌کند. درسالهای اخیر، تحقیقات و مطالعات متعددی صورت گرفته و سمینارها و کارگاههای بسیاری برگزار شده است و افراد حقیقی و حقوقی با موقعیتهای متنوع اداری، آموزشی، اجرایی و تقنینی به انحاء مختلف در وجوب

و فایده شیوه رایج آزمون سراسری گزینش دانشجو تردید و بر کژکارکردهای کنکور تأکید کرده و درباره عواقب آشکار و نهان آن هشدار داده‌اند. شک نیست که بحران‌زایی این پدیده تماماً ناشی از ماهیت کنکور نیست، بلکه تا حدودی به شرایط خاص ایران امروز راجع است. اگر همین شیوه گزینش، علی‌رغم عیوب بسیاری که دارد، در جامعه‌ای اجرا می‌شد که بحران اقتصادی خفیف‌تری را سپری می‌کرد، از میزان بیکاری کمتری رنجور بود، شأن کمتری برای مدرک تحصیلی در نظر می‌گرفت، چه بسا آنچه آفات کنکور نامیده می‌شود، در چنین حدی از کژکارکرد تلقی نمی‌شد و فوریت و ضرورت تغییر آن احساس نمی‌شد. شیوه «یک تست، یک برآورد، یک سرنوشت»، حجم عمده‌ای از ظرفیتهای روانی، اقتصادی و آموزشی جامعه را به شکل ناکارآمد اشغال کرده است.

آفات روانی: درباره آسیب‌شناسی پدیده کنکور از منظر سلامت روانی فردی و اجتماعی در سالهای اخیر تحقیقاتی صورت گرفته است که توجه به برخی آمار و ارقام در این زمینه خالی از فایده نیست.

۴۳ درصد از شرکت کنندگان در کنکور به مقدار زیاد یا بسیار زیاد دچار نگرانی هستند.

۵۲ درصد از خانواده‌های شرکت کنندگان در کنکور به میزان زیاد یا بسیار زیاد درخصوص قبول شدن یا نشدن فرزندان خود حساسیت دارند.

۳۰ درصد از شرکت کنندگان در کنکور در صورت قبول نشدن دچار ناراحتی و فشار روحی می‌شوند.

۴۴ درصد از خانواده‌های شرکت‌کنندگان در کنکور در صورت قبول نشدن فرزندان خود دچار ناراحتی و فشار روحی می‌شوند (مرکزافکارسنجی دانشجویان ایران، ۱۳۸۱).

از مهم‌ترین آفات کنکور سراسری گزینش دانشجو، متمرکز کردن تعیین قطعی سرنوشت آینده تحصیلی دانش‌آموزان در قالب «یک امتحان در یک روز» است که به شدت اضطراب‌آفرین است. اگر عدم امکان شرکت مجدد در کنکور را به دلیل اموری چون مشمولیت خدمت وظیفه عمومی [در مورد پسران] یا تشویق به ازدواج از سوی خانواده در صورت قبول نشدن [در مورد دختران] را به این مقوله اضافه کنیم، به شکلی از فرمول «یا امروز یا هیچ وقت» می‌رسیم که به‌گونه‌ای غیرطبیعی ضریب اضطراب را به شدت افزایش می‌دهد. تعداد زیاد کسانی که با آمادگی نسبی علمی در جلسهٔ آزمون حاضر می‌شوند، اما به دلیل اضطراب دچار ناتوانی روحی و درنهایت - در قیاس با توانایی‌های خود - دچار شکست می‌شوند، شاخص مهمی برای برآورد میزان اضطراب‌آفرینی شیوه جاری آزمون سراسری پذیرش دانشجو است. کمتر کسی از این موضوع بی‌اطلاع است که نزدیک به یک و نیم میلیون متقاضی ورود به دانشگاه که شاید نیمی از آنها کنکور را کمابیش جدی می‌گیرند، به همراه خود، یک خانواده و گاه یک خانوادهٔ بزرگ را به ورطهٔ اضطراب می‌برند و این به معانی متعددی از جمله داشتن تنش روانی و محدودیت روابط اجتماعی، تنگنای وقت و دغدغهٔ ذهن است. کنکور همه ساله، بخش قابل توجهی از جمعیت کشور را مستقیم و غیرمستقیم درگیر خود می‌کند و از طریق ایجاد مبالغ عمده‌ای ترس، اضطراب، هیجان، ناامیدی و ناراحتی به آسایش و سلامت روانی جامعه ضرر می‌رساند.

آفات اقتصادی: در باره آفات اقتصادی کنکور آمار ارائه شده قابل توجه است. از میان ۴۰ درصد متقاضیان شرکت در کنکور، ۷۲ درصد کمتر از یک میلیون ریال، ۱۱ درصد دو میلیون ریال، ۱۲ درصد بیش از دو میلیون ریال و یک درصد ده میلیون ریال برای کسب آمادگی در آزمون سراسری گزینش دانشجو خرج می‌کنند (مرکز افکارسنجی دانشجویان ایران، ۱۳۸۰). مجموع اینها احتمالاً رقمی در حدود ششصد تا هشتصد میلیارد ریال در سال را تشکیل می‌دهد که قابل توجه است. این ارقام جدای از هزینه‌هایی است که خانواده‌ها برای ثبت نام فرزندان خود در مدارس غیرانتفاعی، به منظور داشتن اطمینان بیشتری برای ورود به دانشگاه، اختصاص می‌دهند. بر خلاف گذشته که در اغلب موارد هوش و استعداد و تلاش فردی بود که ضامن اصلی موفقیت تحصیلی محسوب می‌شد، در شرایط فعلی، تاحدودی متأثر از سازوکار آزمون سراسری گزینش دانشجو، میزان سرمایه‌گذاری است که نقش مهمی در موفقیت تحصیلی افراد دارد. البته، رابطه میان قدرت مالی و رشد آموزشی، چنان که بسیاری از جامعه‌شناسان (Passeron, ۱۹۷۴) نشان داده‌اند، قابل انکار نیست، اما آنچه مشکل را، در این مورد، تا حدودی پیچیده‌تر می‌کند، این است که در شرایط فعلی ایران [گرچه آماري در این زمینه موجود نیست، اما شواهد حکایت از این دارد که] بخش عمده گردش مالی چند صد میلیارد ریالی اشاره شده از سوی لایه‌های متوسط و متوسط رو به ضعیف جامعه پرداخت می‌شود، چه با انگیزه کسب پرستیژ و چه با انگیزه موفقیت شغلی و افزایش درآمد؛ در هر حال، این هزینه سنگینی است که به خصوص در یک دوره رکود اقتصادی دامنگیر لایه‌های متوسط و حتی ضعیف جامعه می‌شود، بدون اینکه بازآورد چشمگیری داشته باشد.

امروزه، دیگر کمتر کسی ورود عنصر پول و توانایی مالی به عرصه آموزشی را، مثل گذشته، تحمل‌ناپذیر و ضد ارزش تلقی می‌کند؛ در مورد امکان برقراری برابری واقعی و کامل فرصتهای تحصیلی و حذف نقش موقعیت اقتصادی و ارتباطی خانوادگی افراد در پیشرفت شغلی، کمتر کسی تحقق چنین ایدئال‌هایی را مقدور می‌داند. در عین حال، حتی در اقتصادهای لیبرال کشورهای صنعتی هم همواره برابری کما بیش فرصتهای آموزشی و تلاش برای کاستن حتی المقدور از سیطره معادله «پول - دانش - پول» هدفی مهم تلقی شده است که تا حدودی مورد وفاق گرایشهای مختلف سیاسی و اقتصادی بوده است (فولتون، ۱۳۷۳). در ایران هم برابری فرصتهای آموزشی یکی از ملاحظات راهبردی برنامه‌ریزی آموزش عالی بوده است (بازرگان، ۱۳۸۰).

آفات آموزشی: در زمینه آفات آموزشی کنکور، آمار زیر قابل توجه است:

۴۶ درصد از دانش‌آموزان به طور متوسط ۴ ساعت در روز به کلاس کنکور می‌روند. با احتساب گذران حداقل ۶ ساعت در روز در مدرسه، دانش‌آموزان روزانه ۱۰ ساعت از وقت خود را در کلاسها می‌گذرانند. ۵۰ درصد از دانش‌آموزان از کلاسهای آموزشی غیر از مدرسه استفاده می‌کنند که این موضوع اثر مستقیم بر عملکرد آنها در کلاسهای مدرسه و درنهایت، در روش تدریس معلم دارد.

۶۰ درصد از دانش‌آموزان حدود ۴ ساعت در روز و ۲۰ درصد آنان بیش از ۶ ساعت در روز برای کنکور درس می‌خوانند. صرف این مقدار زمان برای آمادگی کنکور به رفتن یا نرفتن آنان به کلاس کنکور ارتباطی ندارد.

۵۰ درصد از دانش‌آموزان روزانه کمتر از سه ساعت دروس مدرسه خود را می‌خوانند.

۳۶ درصد مطالب درسی مربوط به کنکور از کلاسهای کنکور و مطالعه شخصی آموخته می‌شود، به عبارت دیگر، برای بخش قابل توجهی از دانش‌آموزان، مدرسه، معلم و کتاب درسی فایده چندانی ندارد.

۳۰ درصد از دانش‌آموزان علاقه دارند که معلمان تست و نکته بگویند.

بیش از ۵۰ درصد از دانش‌آموزان مطالب کتابهای درسی را برای موفقیت در کنکور کافی نمی‌دانند (حج‌فروش، ۱۳۸۱).

در یک پژوهش، از میان دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی، کارشناسان برنامه‌ریزی، دبیران و دانشجویان، گویه «کنکور مانع تحقیق درمسائل مورد علاقه دانش‌آموزان است» حدود ۸۰ درصد پاسخ زیاد و بسیار زیاد داشته است. گویه «کنکور مانع خلاقیت و ابتکار دانش‌آموزان است» حدود ۷۰ درصد پاسخ زیاد و بسیار زیاد داشته است. گویه «کنکور مانع مطالعه، تفکر و تعمق درباره مطالب غیر درسی دانش‌آموزان است» حدود ۶۷ درصد گزینه زیاد و بسیار زیاد داشته است. برای گویه «کنکور مانع شناخت عمیق استعداد و علاقه دانش‌آموزان است» گزینه‌های مخالف؛ یعنی کم و بسیار کم فقط ۲۶ درصد است. گویه «کنکور مانع تشریح ابعاد عملی و کاربردی موضوعهای درسی به وسیله دبیران است» و نیز گویه «کنکور مانع اجرای برنامه‌های آزمایشگاهی در دبیرستان است» فقط حدود ۲۰ درصد مخالف داشته است. حاصل تحقیق یادشده این بوده است که کنکور به قدرت تعمق و ابتکار آسیب می‌زند، امکان شناخت عمیق استعدادهای را ندارد و زمینه‌ساز شغل مولد نیست (حج‌فروش، ۱۳۸۱).

نکته‌ای که از یک نگاه اجمالی به آمار مذکور به ذهن خطور می‌کند این است که اگر واقعاً دانش‌آموزان باید به گونه‌ای مطالعه و تمرین کنند که در آزمون سراسری یا به عبارت دیگر، در درست زدن تستهای کنکور موفق شوند، و اگر برای این کار لازم است که نکته بدانند و در تست‌زدن ممارست کنند، چرا دروس و کتابهای دروه دبیرستان بر همین اساس تدوین نمی‌شود؟ با توجه به آمار تمایل دانش‌آموزان به استفاده از کلاسها و کتابهای کنکور، آیا بهتر نیست با تعیین همین نوع کتابها و برگزاری کلاسها برای دبیرستانها، همان مطالبی عرضه شود که در نهایت، دانستن آن مورد آزمون قرار می‌گیرد؟ به دشواری می‌توان پذیرفت که در یک نظام برنامه‌ریزی آموزشی همساز، تا این حد میان آموزش و آزمون تفاوت وجود داشته باشد. طراحان کتابهای آموزشی دبیرستانها قاعدتاً به این پرسش این‌گونه پاسخ خواهند داد که تدریس به شیوه نکته و تست در مدرسه، دانش‌آموز را فعال، مبدع، محقق و عمیق بار نمی‌آورد. این پاسخ البته درست است، ولی نوع آزمون سراسری دانشگاهها به‌گونه‌ای است که دانش‌آموزان و داوطلبان ورود به دانشگاه به کتب درسی و تعمق در آنها و فعالیت آزمایشگاهی و کارگاهی اهمیت چندانی نمی‌دهند. آنها می‌خواهند در دانشگاه پذیرفته شوند و برای پذیرفته شدن در دانشگاه باید از سد کنکور عبور کنند و برای دستیابی به این هدف خود را ناگزیر از پشت کردن به کتاب و مدرسه و روکردن به ممارست تست زدن می‌بینند. این درست است که دانش‌آموزان گاه به خطا خیال می‌کنند که سوالات کنکور فراتر از کتابهای درسی است، ولی حتی اگر این اشتباه هم برطرف شود، دانش‌آموزان، تا حدودی به درستی، چنین می‌انگارند که کتابهای تست نکته‌های خاصی را که قابلیت تست شدن دارند، از لابه‌لای انبوه مطالب

کتاب درسی استخراج کرده‌اند و به این ترتیب، مطالعه کتابهای تست آمادگی بیشتری برای موفقیت در کنکور فراهم می‌کند.

براساس تجزیه و تحلیل نظرهای جمعی از آموزگاران معلوم شده است که آزمون چند گزینه‌ای باعث می‌شود که معلمان تشویق شوند روش موفقیت در تست زدن را آموزش دهند و از مطالب مهمی که بنا به ماهیت نمی‌تواند به صورت سؤال تستی درآید، صرف‌نظر شود (کیامنش، ۱۳۷۱). نگاه به دوره دبیرستان صرفاً یا عمدتاً به عنوان محلی برای تمرین توانایی توفیق در آزمون سراسری در میان معلمان، دانش‌آموزان، والدین و مدیران آموزشگاهها و مراکز تقویتی چنان رسوخ کرده است که به تعریض گفته می‌شود «همه چیز به تست ختم می‌شود». این موضوع به اندازه‌ای مهم است که گاه به نظر می‌رسد در یک شرایط مطلوب، حتی امتحان تشریحی هم برای ارزیابی توانایی‌های علمی دانش‌آموزان کافی نیست، بلکه مجموعه‌ای از معیارهایی چون حضور فعال در کلاس، قدرت طرح و درک مسئله، کنجکاوی علمی و به ویژه تجربی، قدرت تخیل و ابتکار، کار گروهی و ... باید به صورت جامع مورد توجه و برآورد قرار گیرد. اگر این سخن درست باشد، در این صورت، فروکاهش کل ارزیابی توانایی علمی متقاضیان ورود به دانشگاه، به یک امتحان تستی و از این طریق تحت‌الشعاع قرار دادن شیوه آموزش دبیرستانی جای بررسی دارد. تردیدی نیست که یک برآورد پیچیده و همه جانبه به مشکلات متعددی از جمله دشواری اجرای همسان برمی‌خورد که این البته، برای صرف‌نظر کردن از آن کافی نیست. علاوه بر این، تنوع برآوردها در طول چهار سال دوره دبیرستان به وسیله معلمان

مختلف، حاصل کار را تا حدودی تصادفی می‌کند و نیز می‌توان با وارد کردن ضرایبی، بر اساس رده‌بندی علمی دبیرستانها، این برآوردها را همسان‌تر کرد. با توجه به مسائل و دشواری‌هایی که مورد بررسی قرار گرفت، به نظر می‌رسد تغییر شیوه گزینش دانشجو امری ناگزیر است. فشارهای روانی، فشارهای اقتصادی، رقابت‌های کم‌نتیجه اجتماعی و سرانجام، ناکارآمدی آموزش ناشی از گزینش دانشجو به وسیله آزمون سراسری، تقریباً یک اجماع عام در میان بخش قابل‌توجهی از تولیدکنندگان و مصرف‌کنندگان دانش در ضرورت این تحول به‌وجود آورده است. درعین حال، گزارش جامعی از راه‌حلهای با تأکید بر شیوه‌های مهم‌تر، ممکن است چشم‌انداز روشن‌تری برای تحولات محتمل در این زمینه فراهم آورد. نکته مقدماتی در باره راه‌حلهایی که ارائه خواهد شد، این است که مجموعه این پیشنهادها یک راهکار جامع و مانع نیست که ضرورت داشته باشد به طور کامل اجرا یا تماماً کنار گذاشته شود. اگرچه، به نظر نگارنده، بهترین انتخاب اجرای کامل این موارد است، اما هر قسمت به تنهایی می‌تواند بخشی از مشکلات گزینش دانشجو به شیوه فعلی را کاهش دهد.

سازوکار جایگزین

در آغاز اشاره به این مسئله ضروری است که اظهار نگرانی برخی از کارشناسان بین‌المللی (Wood Hall, ۱۹۸۵) از عدم توجیه نرخ رشد تقاضای آموزش عالی در بعضی کشورهای در حال توسعه به شرطی قابل قبول است که کماکان دانشگاه را محل تربیت متخصصان مورد نیاز برای پستهای موجود در برنامه‌ریزی کشور بدانیم. در حالی که این نگرش غیرمنطبق با تحولات فرهنگی و اجتماعی حال

حاضر است. پدیده توده‌ای شدن آموزش عالی با تولد دانشگاه انبوه، برخلاف سلف خود دانشگاه نخبه‌گرا، ابتدا در کشورهای صنعتی و سپس در کشورهای در حال توسعه، دوره‌های اولیه آموزش عالی را به مرحله بالای تعلیمات عمومی بدل کرد (Trow, ۱۹۸۹). بنابراین، یکی از فعالیتهای مقدماتی در حل مشکل تقاضای انبوه برای ورود به دانشگاه این است که ورود به دانشگاه را به عنوان یک ضرورت عام تلقی کنیم که توانایی‌های عمومی افراد جامعه را افزایش می‌دهد (راولی و همکاران، ۱۹۸۲)؛ به عبارت دیگر، توسعه آموزش عالی را به صورت یک سرمایه‌گذاری فرهنگی - اجتماعی معرفی کنیم که تأثیر آن در اقتصاد به طور غیرمستقیم و از طریق افزایش معدل کیفیت نیروی انسانی جامعه، اعم از تولیدکننده و مصرف‌کننده، است (هارنکوئیست، ۱۳۷۶). پس افزایش متقاضیان آموزش عالی، حتی اگر نرخ بیکاری دانش‌آموختگان را بالا ببرد، نباید ضرورتاً به عنوان یک معضل تلقی شود، چرا که با بالا رفتن سطح آموزش نیروی انسانی، سطوح پایین تخصص به سطوح بالای معلومات عمومی تبدیل می‌شود.

تردیدی نیست که شغل مهم‌ترین خواسته انسان پس از امنیت در سراسر جهان امروز است و این، بیکاری را به بزرگ‌ترین معضل کشورهای جهان امروز، اعم از توسعه‌یافته و در حال توسعه، تبدیل کرده است. اما ارزش شغل و بحران بیکاری مستقل از روند رو به رشد سطح آموزش است. هر جامعه‌ای ظرفیت محدودی برای تعداد شاغلان مثلاً در سطح معلمی دبستان دارد. زمانی این شغل به داشتن مدرک سیکل، زمانی دیپلم و زمانی لیسانس موقوف می‌شود. چنین رشدی ناگزیر است و این حلقه ارتباط آموزش و بیکاری را می‌گسلد؛ به تعبیر دیگر، با محدودیت ورود به دانشگاه مشکل بیکاری حل نمی‌شود؛ حتی هزینه ایجاد شغل

هم ضرورتاً پایین نمی‌آید، مشروط بر اینکه پذیرش تغییر مداوم مرز میان تعلیمات عمومی و تعلیمات تخصصی و ناگزیری توسعه آموزش عالی در پی توسعه آموزش دبستانی و دبیرستانی، در میان جامعه مورد فهم و پذیرش قرار گیرد و درونی شود (کریمی، ۱۳۷۶).

از این نکته راهبردی اگر عبور کنیم، نگرش کلان مقاله حاضر به معضل مورد بحث در این چارچوب قابل تلخیص است. ترکیب پنج نوع تراکم، سبب وضعیت مشکل‌آفرینی شیوه فعلی گزینش دانشجویست: تراکم راههای رشد در آموزش عالی، تراکم آموزش عالی در دانشگاه، تراکم آموزش دانشگاهی در دانشگاه دولتی، تراکم آموزش دانشگاهی در دانشگاه حقیقی و تراکم سنجش توانایی تحصیلات دانشگاهی در کنکور. راه‌حل مشکل مورد بحث در توزیع این تراکم‌های پنج‌گانه است.

توزیع تراکم تقاضا برای آموزش عالی

توزیع تراکم تقاضا برای آموزش عالی به معنای برنامه‌ریزی‌ای است که حاصل آن هدایت بخشهایی از دانش‌آموزان در مقاطع مختلف تحصیل، به سمت آموزشهای کوتاه‌مدت فنی و جذب در بازار کار است.

از اوایل دهه پنجاه، که تعداد فارغ‌التحصیلان دبیرستانها به سرعت بر ظرفیت دانشگاهها پیشی گرفت، پدیده‌ای به عنوان «پشت کنکوری» به عنوان معضلی اجتماعی و حتی سیاسی مطرح شد. تصور غالب این بود که دولت موظف است شغل یا ادامه تحصیل دیپلمه‌ها را تکفل کند و اگر تعداد زیادی از دانش‌آموختگان دبیرستانها نه در دانشگاه پذیرفته می‌شوند و نه امکان اشتغال به صورت استخدام

دولتی در فضاهای کارمندی را دارند، این حاصل نوعی توطئه برای اضمحلال نیروهای جوان یا دست کم نشان کژکارکرد نظام دیوان‌سالاری کشور است. اما این تصور به دو دلیل اشتباه بود: یکی اینکه لازمه لاینفک توسعه، مواجهه با اموری چون بیکاری دانش‌آموختگان است؛ چیزی که در عموم کشورهای درحال توسعه یا حتی توسعه یافته قابل مشاهده است و یک نظام سیاسی با حسن نیت و یک دیوان‌سالاری سامان‌یافته هم قادر به حل این مشکل نیست. دوم اینکه دریافت عامه از پدیده «پشت کنکوری» دچار درجاتی از آماس و توهم است. درصد زیادی از این افراد اگر کنکور هم حذف و از آنان خواسته شود که بدون هیچ مانعی در کلاسهای درس حاضر شوند، به دلیل بی‌بهرگی از علاقه یا استعداد، و نوع تحصیلات نسبتاً دشوار دانشگاهی، از این پیشنهاد استقبال نخواهند کرد. روشن است برای دانش‌آموزانی که تحصیلات دبیرستان را به دشواری و با نمرات پایین سپری کرده‌اند، ورود به دانشگاه و عبور موفق از مراحل آن نه مقدور است و نه مفید. اما از آنجا که، از نظر روانشناختی، انسانها علاقه‌مندند مشکلات ساختاری را به مقصرهای خاص و عدم توانایی درونی را به موانع بیرونی نسبت دهند، پشت کنکوری‌ها به عنوان افراد مستعدی که به ناحق محروم شده‌اند، معرفی می‌شوند.

به نظر می‌رسد در عین اینکه هر نوع توسعه آموزش در هر شرایطی در نهایت، نتایج مطلوب در بر خواهد داشت، اما این به معنای تمرکز مسئولیت تمام این آموزش بر روی آموزش عالی نیست. نظام آموزش متوسطه باید به گونه‌ای طراحی و سازماندهی شود که در مقاطع مختلف بخش پرشماری از دانش‌آموزان را به حوزه‌های آموزشی‌ای بجز آموزش عالی هدایت کند. اولین راهکار این

بازطراحی، تجدید نظر جدی در توزیع دانش آموزان در دبیرستان و هنرستان است، به گونه‌ای که درصد بیشتری از فارغ التحصیلان دوره راهنمایی از طریق هدایت و تشویق و در نتیجه، الزام بر اساس سوابق تحصیلی، به مراکز آموزش فنی و حرفه‌ای راه یابند. این کار نه تنها تراکم کاذب تقاضا برای آموزش عالی را تعدیل می‌کند و از تورم یک آسیب اجتماعی به نام «پشت کنکوری‌ها» می‌کاهد، بلکه توانایی عمومی نیروی انسانی جامعه را در زمینه‌های فنی و هنری افزایش می‌دهد. یک فارغ‌التحصیل هنرستان مهارت‌های عینی و عملی بیشتری دارد و احتمال بیشتری وجود دارد که به جای بخش خدمات به معنای سنتی ساده آن، در بخش تولید مشغول شود. البته، توسعه این مراکز با دشواری‌های سخت‌افزاری و نرم‌افزاری همراه است که به برنامه‌ریزی و زمان نیاز دارد. از یک سو، هزینه‌های تجهیز یک هنرستان بسیار بیشتر از یک دبیرستان است و توسعه مراکز آموزش فنی و حرفه‌ای بودجه بیشتری می‌طلبد و از سوی دیگر، معمولاً تحصیل در هنرستانها با نوعی کم‌اعتباری اجتماعی روبه‌رو بوده است. با وجود این، به نظر می‌رسد که حل مشکل اول، مشکل دوم را هم تعدیل می‌کند. توسعه و تجهیز هنرستانها، در کنار پاره‌ای ملاحظات در برنامه‌ریزی، می‌تواند با ایجاد جاذبه و جذب دانش‌آموزان با گرایش عملی و فنی، این سوء شهرت را تا حدی برطرف کند. تعریف و تدوین جدیدی از مراکز آموزش فنی و هنری و حرفه‌ای می‌تواند مبنایی برای تأمین لایه‌های بالای کارکنان یقه آبی یا کارگران ماهر فراهم کند که ضمن تعدیل تمایل به آموزش عالی، زمینه‌ساز کارآمدی بیشتر نیروی انسانی خواهد بود.

توزیع تراکم آموزش عالی در دانشگاه

دومین توزیع ناظر به تراکم آموزش عالی در دانشگاه یا هدایت بخشی از دانش‌آموختگان دبیرستانها به سوی مراکز تحصیلات تکمیلی بجز دانشگاههاست. تعبیر «آموزش عالی غیردانشگاهی» در کشورهای مختلف از جمله امریکا، انگلستان و استرالیا به معنای تأمین دوره‌های آموزش حرفه‌ای برای افرادی تلقی می‌شود که دوره آموزش متوسطه را تمام کرده‌اند و آماده تکمیل توانایی‌های مهارتی خود هستند. در امریکا حدود ۱۲۵۰ آموزش‌شکده و ۱۱۰۰ کالج فنی و حرفه‌ای بیش از پنج و نیم میلیون نفر را در سال تحت پوشش می‌گیرند. شکل‌های مختلفی از آموزش فنی و حرفه‌ای در سراسر جهان وجود دارد که افراد مختلفی را به خود جذب می‌کند، از کسانی که به تازگی دوره دبیرستان را به پایان رسانیده‌اند و در پی تحصیل به منظور به‌دست آوردن حرفه‌ای هستند، تا کسانی که برای تغییر شغل به دنبال روزآمد کردن مهارت‌های خود هستند. غالب اینها مراکزی هستند که مدرکی در حد فوق دیپلم با گرایش نظری کمتر به دانش‌پذیران خود عرضه می‌کنند (Contor, ۱۹۸۶). با توجه به ضعف نسبی این‌گونه مراکز و تورم تحصیلات عالی غالباً نظری، به نظر می‌رسد ضروری است که آموزش‌شکده‌ها و دانشسراها؛ یعنی مراکزی که مدرک فوق دیپلم می‌دهند، گسترش یابند و از دانشگاهها مستقل شوند و تعداد معتنا‌بھی از دیپلمه‌های متوسطه را به خود جذب‌کنند. در دوره‌ای، با انتقاد از ناکارآمدی عملی دانش‌آموختگان دانشگاهی، تلاش‌هایی برای جمع‌کردن آموزش‌های نظری و آموزش‌های عملی به صورت یکجا صورت گرفت که، به اعتراف وزیر اسبق علوم، ناموفق بود و از آن نتیجه گرفته شد که دانشگاه نمی‌تواند هم طراح و هم تکنولوژیست تربیت‌کننده (هاشمی

گلپایگانی، ۱۳۷۵). بر همین اساس، بعضی از صاحب‌نظران با توجه به ناکارآمدی فارغ‌التحصیلان دانشگاهی با گرایش نظری، معتقدند ضروری است نسبت میان آموزش فوق‌دیپلمه‌های کاربردی- تخصصی مراکز غیردانشگاهی با لیسانس‌های نظری- علمی دانشگاهی عوض شود (مقنی‌زاده، ۱۳۷۶).

در دو مرحله قبل و بعد از آموزش پیش دانشگاهی، این امکان وجود دارد که به وسیله سازوکارهایی همچون مشاوره، توصیه و تشویق و درنهایت، الزام با معیار سوابق تحصیلی، بخش مهمی از دیپلمه‌های علاقه‌مند به ادامه تحصیل را به سمت آموزشکده‌ها و دانشسراهایی هدایت کرد که آموزشهای کوتاه‌مدت‌تر از دانشگاه و با گرایشهای اجرایی‌تر و عمومی‌تر، که استعداد نظری کم‌تری لازم دارد، ارائه می‌کنند. برای این مراکز دو کارکرد می‌توان در نظر گرفت که به صورت موازی یا مجزا طراحی و تعقیب شوند: آموزشهای عمومی فرهنگی و آموزشهای کاربردی اجرایی. جنبه‌های عمومی این آموزش به توسعه فرهیختگی عمومی نیروی انسانی جامعه کمک می‌کند و جنبه‌های اجرایی آن توانایی‌های تخصصی به معنای حداقلی و کاربردی آن را در رده‌های بالای مشاغل یقه‌آبی توسعه می‌دهد. به این ترتیب، درصد قابل توجهی از دیپلمه‌ها که سوابق تحصیلی آنها حکایت از بی‌علاقگی یا عدم پشتکار برای مطالعات نظری دارد، نباید پشت کنکوری تلقی شوند. بهتر است که آنها، براساس قواعد و معیارهای مدونی که متکی به سوابق علمی و عملی طول دوره دبیرستان است، از اظهار کاذب علاقه و استعداد برای تحصیلات نظری عالی منع شوند.

توزیع تراکم آموزش دانشگاهی در دانشگاه دولتی

سومین تراکمی که زمینه ساز بحران کنکور شده است، تراکم آموزش دانشگاهی در دانشگاه دولتی است؛ یعنی سازمانی عریض و طویل دولتی با امکاناتی چون کلاس، کتابخانه، آزمایشگاه، کارگاه و استاد، همه به صورت رایگان و حتی الامکان با کمک هزینه تحصیلی و استفاده از امکاناتی چون خوابگاه، غذا و نیازمندی های دیگر. زمانی که دانشگاه پذیرای درصد محدودی از دانشجویان به منظور تأمین مدیران و متخصصان بود، می‌توانست بودجه محدودی را به این کار اختصاص دهد، اما در شرایطی که تحصیلات عالی به قالب یک ضرورت عام در آمده است، هزینه‌های عمومی به دشواری می‌تواند چنین ارقامی را در خود جای دهد. دولت نمی‌تواند برای جامعه‌ای که در مسیر توسعه خود آموزش دانشگاهی را به ضرورتی برای همه تبدیل کرده است، امکانات گسترده فراهم کند. علاوه بر این، چنین شیوه‌ای مطلوب نیست، چون این امکانات یارانه‌ای باعث تراکم کاذب متقاضیان آموزش عالی در دانشگاه دولتی می‌شود.

جالب توجه است که در کشورهایی که مهد دانشگاه و مبدع آموزش عالی بوده‌اند، دولت همواره مسئولیت نسبتاً محدودی در این خصوص داشته است. معمولاً ترکیبی از مؤسسات خصوصی، مؤسسات عام‌المنفعه و مؤسسات دولتی، مراکز مختلف دانشگاهی را حمایت می‌کرده‌اند. در حال حاضر، در عموم کشورهای صنعتی بسیاری از دانشگاهها به صورت کاملاً خصوصی و از طریق حق ثبت نام اداره می‌شوند؛ بخش دیگری از دانشگاهها عمده بودجه خود را از موقوفات مراکز عام‌المنفعه همچون کلیسا یا بنیادهای خیریه یا از کمکها و امتیازهای شرکتهای بزرگ خصوصی و شخصیتهای متمولی که در پی کسب حسن شهرت

و محبوبیت هستند، تأمین می‌کنند. این روش رقابت و تکامل را تشویق می‌کند و در چنین شرایطی است که کلر می‌گوید: «برنامه‌ریزی راهبردی دانشگاه زنجیره‌ای دارویی است» (Keller, ۱۹۸۴). اما در کشورهایی که با اقتصاد رانتهی اداره می‌شوند و برنامه توسعه تماماً یا عمدتاً بر دوش دولت است، آموزش دانشگاهی مانند آموزش خواندن و نوشتن به یک حق عمومی تبدیل شده است و نه تنها کوششی در جهت تسهیم این مسئولیت و تقویت رقابت و تکامل صورت نمی‌گیرد، بلکه همواره مواضع سختی در قبال آن اتخاذ شده است. در طول سالهای پس از انقلاب، تلاشهای فراوانی برای ایجاد رقابت و شراکت در امر آموزش عالی صورت گرفت، اما عموم آنها با ناکامی روبه‌رو شد. حتی دانشگاه آزاد که اینک تنها رقیب خصوصی دانشگاه دولتی است، با مقاومتهای بسیاری روبه‌رو بود.

در طول ربع قرن گذشته، اغلب محافل دانشگاهی و روشنفکری با هرگونه تغییر در نظام آموزشی عالی در ایران، در جهت خصوصی‌سازی، مخالفت کرده و می‌کنند. درحالی که به نظر می‌رسد نگرش ضد خصوصی‌سازی که در اوایل انقلاب بر گفتمان سیاسی غالب بود، ناکارآمد بوده است و دیگر حتی حامیان آن هم قادر به دفاع از آن نیستند (تسنیمی، ۱۳۸۰). پذیرش اینکه دولت موظف است زمینه‌های آموزش رایگان را برای قشرهای پایین اجتماع فراهم کند، به معنای یارانه‌ای کردن کل آموزش عالی نیست. تمام انتقادهایی که به پرداخت یارانه دولتی مثلاً به سوخت وارد است، در اینجا هم مصداق دارد. می‌توان یارانه را از کل آموزش عالی حذف کرد و فقط بخشی از آن را به فقیرترین‌ها پرداخت.

بنابراین، راه حل توزیع این تراکم وارد کردن مجموعه‌ای از انواع جدید دانشگاه در این رقابت است. برای کاستن از تراکم آموزش عالی در دانشگاه دولتی، به ترتیب می‌توان به راهبردهای زیر توسل جست:

کاستن از جاذبه دانشگاههای دولتی؛

توسعه انواع دانشگاههای خصوصی.

با درخواست شهریه برای ثبت نام در دانشگاههای دولتی می‌توان به هدف اول نزدیک شد. این کار البته، با عنوان دوره‌های شبانه شروع شده است و می‌توان آن را گسترش داد و بخشی از جاذبه دانشگاه دولتی را کم کرد. به موازات کاستن از جاذبه دانشگاه دولتی، راهبرد تکمیلی، میدان دادن به انواع دانشگاههای رقیب، اعم از وزارتی، غیردولتی سراسری همچون دانشگاه آزاد و نیز انواع دانشگاههای خصوصی است. برای مثال، وزارت نیرو، وزارت نفت، و ... دانشگاههایی دارند که برای وزارتخانه‌های متبوع متخصص تربیت می‌کند. غالب شخصیتهای دانشگاهی همواره با وجود این‌گونه دانشگاهها و به خصوص توسعه آنها موافق نبوده‌اند (شیخ، ۱۳۷۶)، در صورتی که گسترش این نوع دانشگاهها از این حسن برخوردار است که ضمن کم کردن از بار وزارتخانه‌های هزینه‌بر مانند وزارت علوم، به دلیل پول‌ساز بودن وزارتخانه‌های ذیربط، مثل وزارت نفت و نیرو، دانشگاههای وزارتی از کیفیت و امکانات برتری برخوردار خواهد بود؛ این کیفیت برتر مستقیماً در حوزه یک وزارتخانه خاص و، غیر مستقیم، در توسعه کل کشور تأثیر خواهد داشت. علاوه بر این، می‌توان با میدان دادن به دانشگاههای خصوصی غیرسراسری، انحصار دانشگاه غیردولتی به دانشگاه آزاد منتفی شود. با توجه به حجم سنگین سرمایه سرگردانی که در ایران هست و به

فعالیت‌های بنیادی اقتصادی به دلیل عدم ثبات و امنیت و صرفه اقتصادی اختصاص نمی‌یابد و با توجه به علاقه گسترده جامعه ایرانی به آموزش عالی، چنانچه دولت مجوز دانشگاه خصوصی صادر کند، احتمال زیادی وجود دارد که دانشگاه‌های بسیار و با کیفیت خوب تأسیس شود و چه بسا رقابت میان آنها باعث شود که استانداردهای علمی بعضی از آنها از دانشگاه‌های دولتی پیشی گیرد.

توزیع تراکم آموزش دانشگاهی در دانشگاه حقیقی

چهارمین تراکم مربوط به برداشت سنتی از دانشگاه است. توزیع این تراکم در گروه تقویت و توسعه چیزی است که با نام دانشگاه مجازی مطرح است؛ دانشگاهی که غیرحضور است و بجز روی صفحه کامپیوتر وجود خارجی ندارد. کلاس درس مجازی بر پایه سرویس گروه‌های گفتگو، بر روی شبکه، شکل می‌گیرد. یک گروه گفتگو از تعدادی کاربران شبکه تشکیل می‌شود که علاقه‌مندند در مورد موضوع خاصی با هم گفتگو کنند. ویژگی گروه گفتگو این است که هر پیامی که به آن ارسال شود [پیامی که می‌تواند یک مقاله، یک سخنرانی، یک گزارش و... باشد]، به طور خودکار یک نسخه از آن در اختیار تمام اعضای گروه قرار می‌گیرد. کلاس درس مجازی در واقع، یک گروه گفتگوست که موضوع بحث‌های آن همان موضوع درس کلاس است. یک گروه گفتگو بر روی شبکه با عنوان درس مربوط ایجاد می‌شود و دانشجویان شرکت‌کننده در کلاس همانند اعضای گروه گفتگو به عضویت آن در می‌آیند. (نقیب‌زاده مشایخ، ۱۳۷۸) با توجه به اینکه استاد، یا به تعبیری واسطه آموزش، در این نوع کلاسها مقاله، سخنرانی ضبط شده و نظایر اینهاست و لذا، نیازی به حضور

فیزیکی استادان میرز کمیاب ندارد، سطح مباحث چنین کلاس‌هایی به راحتی می‌تواند در سطوح بالا باشد و دانشجوی چنین دانشگاهی به شرط استعداد و علاقه از هم‌ردیفان خود در دانشگاه حقیقی پیش‌افتد. چیزی شبیه اینکه بسیاری از دانشجویان علوم دینی ترجیح می‌دهند که درس خاصی را از طریق نوار از استاد میرزی فرا گیرند تا اینکه در محضر سایر استادان حاضر شوند. هم اکنون در تعدادی از دانشگاه‌های معتبر جهان، دانشجویان برخی از واحدهای خود را باید از طریق شرکت در این‌گونه کلاس‌های مجازی بگذرانند (نقیب‌زاده مشایخ، ۱۳۷۸).

حسن این نوع آموزش عالی علاوه بر ارزان و در دسترس بودن آن برای مصرف‌کننده، این است که بودجه‌ای بر دوش دولت تحمیل نمی‌کند و سازمان عریض و طویل دیوان‌سالاری ندارد و درعین حال، فرایند آموزش عالی، به‌خصوص از نظر بالا بردن سطح آموزش جامعه و تبدیل آن به مرحله عالی تعلیمات عمومی، استفاده بسیاری از آن می‌تواند ببرد. یکی از مشکلاتی که بر سر راه توسعه چنین دانشگاه‌هایی وجود دارد، پایین بودن اعتبار آنها از نظر معیارهای اجتماعی و عدم اقبال گسترده از آنهاست. اما از یک سو با تغییر وضعیت دانشگاه به‌گونه‌ای که تمام نکات مثبت [مثلاً رایگان بودن آن] در پدیده‌ای چون دانشگاه دولتی جمع نباشد و از سوی دیگر، با ترویج و تبلیغ ارزش دانشگاه‌های غیرحضور و مجازی و قرارداد آن‌ها در چارچوب الگوی اعتبار؛ یعنی رده‌بندی آنها می‌توان بر بخشی از این مشکل غلبه کرد.

توزیع تراکم سنجش توانایی داوطلبان در آزمون سراسری

آخرین بحث توزیع، ناظر به تراکم سنجش توانایی درکنکور است. به نظر می‌رسد بهتر است که فشار گزینش، به جای یک نقطه، بر روی سطح مقطع گسترده‌تری پخش شود. در بحث آفات کنکور اشاره شد که شعار مضمهر سهل‌انگارانه «یک امتحان، یک برآورد، یک آینده» مشکلات فراوان اجتماعی، آموزشی، روانی و ... به وجود آورده است. چون تمام فرایند سنجش توانایی متقاضی ورود به دانشگاه در یک آزمون تستی سراسری متراکم شده است، به منظور از بین بردن ثقل متقاضیان ناکام (پشت کنکوری‌ها) و کاستن از ثقل مشکلات موجود، توزیع آن ضروری می‌نماید. منظور از توزیع این تراکم وارد کردن معیارهای دیگری در فرایند سنجش است که هم از نظر طول مدت زمان و هم از نظر گستره امتحان و هم از نظر شیوه ارزشیابی، آزمون سراسری را از موقعیت تعیین کنندگی مطلق ساقط کنند. در این خصوص، موارد زیر قابل بررسی است:

ورود معدل دوران دبیرستان در مجموعه معیارهای سنجش، مهم‌ترین پیشنهاد است. فایده استفاده از معدل طول دوران تحصیل این است که با طولانی شدن عرصه زمانی برآورد، از آن تا حدودی اضطراب زدایی و بخشی از مشکلات روانی تعدیل می‌شود. علاوه بر این، انتقادهایی که به شیوه تستی آزمون سراسری وارد شده است، مورد ملاحظه قرار می‌گیرد، به این صورت که با ورود عنصر معدل، امتحانات تشریحی و بلکه برآورد مهارت‌های عملی کارگاهی و آزمایشگاهی در ارزیابی دخیل می‌شود و تست را از این عرصه بلامنازع خارج می‌سازد و به این ترتیب، بخشی از مشکلات آموزشی و نیز اقتصادی کنکور تا حدودی افول می‌کند. کمتر کسی در فواید مذکور علی‌الاصول تردید دارد، ایرادی

که معمولاً به این راه حل وارد می‌شود، مشکل نبود یکپارچگی و رعایت نشدن استاندارد علمی و آموزشی در امتحانات و برآوردهای طول دوره دبیرستان، در شهرها و بخشهای مختلف است. ایراد مذکور به طور کلی، قابل انکار نیست، ولی ضرورتاً نفی این راه حل از آن بیرون نمی‌آید. هر راه حلی کم یا بیش آفاتی دارد و بحث دقیقاً در مقایسه میزان این کم یا بیش است. با توجه به تعدد امتحانات، چه بسا دخالت عواملی چون اختلاف معیار، کارسازی و نظایر اینها تعیین کننده نباشد و بر عکس، فایده آن قابل توجه باشد. البته، نکته دیگری هم گفته شده است مبنی بر اینکه تغییر مورد نظر، از جنبه فشار روانی، هر امتحانی را در دوره دبیرستان به یک کنکور تبدیل می‌کند که به نظر نمی‌رسد سخن قابل دفاعی باشد. پراکندن نقطه تمرکز یک فشار به معنای حذف آن نیست و به این معناست که اعمال اثر آن در سطح زمانی طولانی تر، اوج تنش را کاهش می‌دهد.

جالب توجه است که در بسیاری از کشورهای جهان معدل دبیرستان تنها معیار گزینش دانشجویست و این بهترین دلیل تجربی برکارآمدی این روش است. ورود دانشجویان به مؤسسات آموزش عالی آمریکا از دو نظام «آزاد» و «گزینشی» پیروی می‌کند. در مؤسسات آزاد تنها شرط پذیرش، اتمام تحصیلات دبیرستانی است، البته در صورتی که تعداد داوطلبان بیش از ظرفیت نباشد. مؤسساتی که سیاست پذیرش گزینشی دارند، ممکن است از داوطلبان خود نمره پیشرفت تحصیلی بالاتر از میانگین در دبیرستان را بخواهند (استاوتمن، ۱۹۸۹). اگر دانشگاه‌های امریکا را در چهار گروه قرار دهیم، که سلسله مراتب اعتبار علمی آنها را نشان دهد، گروه اول ده درصد بالای معدل دیپلم، گروه دوم بیست درصد پس از آن، گروه سوم کسانی را که معدل دیپلم متوسط آنها بین B و C باشد و

گروه چهارم دارندگان معدل کمتر از C را جذب می‌کند (کریم‌پور، ۱۳۷۵). در نظامهای «پذیرش باز» در قاره اروپا ممکن است ورود به آموزش عالی بدون گزینش صورت گیرد، زیرا دبیرستانها در طول ارزشیابی‌های مرتب، خود به خود انتخاب لازم را به عمل می‌آورند. در کشور آلمان دانش‌آموزان دارای نمرات خیلی خوب و خوب در امتحان دبیرستان، مستقیماً در دانشگاه پذیرفته می‌شوند. اما کسانی که نمرات پایین‌تر از حد مطلوب داشته باشند، بعد از کسب شرایطی پذیرفته می‌شوند. آنان باید در آزمون مخصوص پذیرش، نمره بالایی کسب و دوره انتظار را سپری کنند و کاری مورد قبول در زمینه رشته تحصیلی انتخابی خود ارائه دهند (کالن، ۱۳۷۵). در کشور انگلستان، دانشگاه‌های کمبریج، دورهام، بریستول، بات و اکسفورد کسانی را که بالاترین نمرات را در درس سطح پیشرفته دارند، پذیرش می‌کنند. دو اداره پذیرش مرکزی، نقش واسطه را برای دانشگاهها و مدارس عالی فنی و کالجهای آموزشی بازی می‌کنند (همان).

ذکر این نکته مهم است که معدل نمرات طول تحصیلات دبیرستانی، نه تنها برای بعضی در کنار کنکور عنصر مکمل برآورد استعداد و تلاش محسوب می‌شود، بلکه به استناد آن می‌توان در دو مرحله پایان سال سوم و پایان پیش‌دانشگاهی، برای شرکت در کنکور دانشگاههای دولتی شرط معدل قرار داد. روشن است که مثلاً معدل دوازده یا سیزده در طول تحصیل، نشانه‌ای وافی از نبود آمادگی برای تحصیلات تمام وقت دانشگاهی است و از این طریق می‌توان تقاضای غیر واقعی برای کنکور را کنترل کرد. قطعاً برای این افراد راه ادامه آموزش به هیچ وجه بسته نیست، اما در این خصوص، اولویتهای دیگری همچون

دانشسرا، آموزشکده، دانشگاه‌های نیمه‌حضورى یا مجازى در اختیار آنان قرار مى‌گیرد.

پس از وارد کردن معدل دوره دبیرستان در فرایند انتخاب، در دومین مرحله از طرح جایگزین، آزمون کنکور را نیز مى‌توان فروشکست و از ثقل آن کاست. مى‌توان آزمونهای استاندارد و معتبرى را، مثل آزمون موفقیت تحصیلی^۱، رایج کرد که هر چند ماه یکبار اجرا مى‌شود و متقاضیان مى‌توانند به کرات در زمانهای متفاوت حتى قبل از پایان تحصیلات در آنها شرکت کنند و بهترین نتیجه‌ای که حاصل مى‌کنند تا مدتی، مثلاً یک دوره دو ساله، معتبر تلقى شود و دیگر نیازی نباشد که در روز آزمون کنکور از این مواد هم امتحان گرفته شود. مواد مورد امتحان مى‌تواند با مواردی مثل هوش، زبان خارجه، ادبیات فارسى و از سوى مراجع ذیصلاح دولتی شروع شود و به تدریج مواد دیگری را هم فرا گیرد و سپس به بخش خصوصى سپرده شود. به این ترتیب، چه بسا در دراز مدت اساساً کنکور بلاموضوع یا به دایره کوچکی محدود شود. این روش ضمن کاستن از فشارهای روانی ناشی از کنکور رایج، شعار «یا امروز یا هرگز» را منتفی مى‌کند و شانسهای مکررى در اختیار دانش‌آموزان علاقه‌مند و مستعد قرار مى‌گیرد. علاوه بر این، شرایطی قابل حصول است که آزمونهای مذکور در تست خلاصه نشود و قدرت ابداع نظری یا کاربردی متقاضیان نیز قابل سنجش باشد و حتى مراکزى به وجود آید که بتوانند مهارتهای عملی - علمى [در آتلیه، کارگاه و آزمایشگاه، مثلاً برای رشته‌های هنر، فنى و کشاورزى] را نیز برآورد کند تا نه فقط مراکز

آموزش دانشگاهی معیارهای متعددی برای گزینش بهتر در اختیار داشته باشند، بلکه، مهم‌تر از این، خود متقاضیان با روشن‌بینی بیشتری دست به انتخاب بزنند. علت اصلی اینکه چنین روشهایی در نظام فعلی گزینش مقدور نیست، این است که دولت و عامل مستقیم آن، سازمان سنجش، به دلایل متعددی از جمله نبودن بودجه کافی و سازوکار مناسب، نبود انگیزه و امکان کنترل سلامت کار و غیره نمی‌تواند به طور متمرکز چنین امکاناتی را فراهم کند، در حالی که بخش خصوصی با امکانات گسترده از نظر اقتصادی و نیروی انسانی، با امکان مدیریت بهینه و انگیزه کافی، به خوبی مستعد اجرای این مأموریت است، همان‌طور که فعالیتهایی مثل کلاسهای کنکور، مدارس خصوصی، کلاسهای آموزش زبان و ... را در گستره‌ای قابل توجه و با تنوع کافی، و در مواردی با استانداردهای قابل اعتماد، تمشیت می‌کند.

در سومین مرحله از طرح جایگزین کنکور سراسری می‌توان تعداد بیشتری را برای تحصیل در دانشگاه پذیرفت و از این طریق فشار پشت کنکور را کاهش داد. منظور از این سخن افزایش ظرفیت دانشگاه نیست، چرا که افزایش بسیار، در کوتاه مدت، مقدور نیست و نیز فرض بر این است که هر چقدر هم این ظرفیت افزوده شود، پاسخگوی تقاضا نیست؛ علاوه بر اینکه از منظر اقتصاد توسعه هم افزایش ظرفیت صرفاً بر اساس تقاضای اجتماعی، و نه تقاضای بازار کار، به‌راحتی قابل دفاع نیست. منظور از بازکردن درهای دانشگاه بر روی تعدادی بیشتر این است که بخشی از برآورد توانایی و علاقه‌مندی متقاضیان پس از کنکور و در درون دانشگاه صورت گیرد. به این صورت که تراکم سنجش توانایی در کنکور تا حدودی بر روی امتحانات ترمهای اول و دوم دانشگاه توزیع شود.

این روش کاملاً مؤثری است که در بسیاری از دانشگاه‌های کشورهای صنعتی، از جمله امریکا و فرانسه، اجرا می‌شود. هر دانشگاهی دو تا سه برابر ظرفیت واقعی خود دانشجو می‌پذیرد و ارائه دروس را به گونه‌ای برنامه‌ریزی می‌کند که در ترمهای اول و دوم صرفاً دروسی ارائه شود که امکان برگزاری کلاسها در فضاهاى بزرگ مثل آمفی‌تئاتر فراهم باشد. به این صورت، دانشگاهی که از نظر امکانات آزمایشگاهی، کارگاهی، کلاسی، کتابخانه استاد و غیره مقدار مشخصی ظرفیت دارد، تا چند برابر آن دانشجو می‌گیرد، اما برای آنها فقط چند آمفی تئاتر اختصاص می‌دهد و دروس نظری عمومی و پایه را عرضه می‌کند. در پایان ترم، امتحان [غالباً به منظور برآورد همه جانبه، به صورت ترکیبی از امتحان کتبی و شفاهی] گرفته می‌شود و نیمی از مازاد ظرفیت، با معیار معدل کل، از پایین به بالا حذف می‌شوند. این کار در ترم دوم هم تکرار می‌شود و نیمه دوم مازاد هم حذف می‌شوند. به این ترتیب، دانشگاه از آغاز سال دوم با ظرفیت عادی به فعالیت خود ادامه می‌دهد. البته، گاه از این پدیده به عنوان نوعی سختگیری یاد می‌شود که سخن دقیقی نیست. مثلاً گفته شده است: «بیست و هفت هزار دانشجوی دانشگاه، همگی در دبیرستان در زمره افراد برتر بوده‌اند، اما انتظاراتی که از آنان می‌رود بسیار بالا و ریزش دانشجویان در سال اول بسیار زیاد است» (بیرن بائوم، ۱۳۸۲). در حالی که چه بسا اگر انتظار می‌رفت که تمام این افراد بتوانند تحصیل در دانشگاه را ادامه دهند، در آن صورت، در ابتدا تعداد کمتری گزینش می‌شدند.

این روش، به نسبت فایده آن، حتی برای کشوری مثل ایران هزینه قابل تحمل و امکان اجرایی دارد. آنچه هزینه افزایش ظرفیت دانشگاه را بالا می‌برد، عمدتاً

ظرفیت فعالیتهای عملی، نسبت استاد به دانشجو، کمک هزینه‌های رفاهی، فضای کلاس و نظایر آن است. اما افزایش ظرفیت به روش و به منظوری که گفته شد، افزایش هزینه نسبتاً کمی را تحمیل می‌کند، چون هم مدت آن کوتاه است و هم با یک استاد و یک آملی تئاتر می‌توان تا چند برابر یک کلاس معمولی را تحت پوشش قرار داد و این با کنترل کیفیت هم منافاتی ندارد. مثلاً با اینکه دانشگاه فلگ شیب جزو ۲۵ دانشگاه برتر آمریکاست و اکثر قریب به اتفاق اعضای هیئت علمی آن دارای مدرک دکترا هستند، اما بیشتر دروس اوایل دوره کارشناسی در کلاسهای بزرگ تشکیل می‌شود و مربیان کمک آموزشی در آنها به تدریس می‌پردازند (بیرن بائوم، ۱۳۸۲). این روش، ورود به دانشگاه به مثابه یک آرزو و بحران پشت کنکوری را از میان برمی‌دارد؛ اصلاً در کشورهایی که دانشگاهها این‌گونه عمل می‌کنند، درموارد فراوانی مشاهده شده است که دانشجویان کم‌استعداد یا بدون علاقه کافی - نسبت به نوع رشته و سطح مؤسسه - قبل از مردود شدن در امتحانات، از ادامه تحصیل انصراف می‌دهند. فایده اصلی این شیوه این است که دانشگاه را از موقعیت یک آرزوی شیرین و یک امتیاز شایان، که از تعداد زیادی دریغ می‌شود، به یک کار دشوار و یک عرصه فعالیت، که با زحمت همراه است، تغییر می‌دهد.

نتیجه‌گیری

مشکلات ناشی از شیوه آزمون سراسری ورود به دانشگاه به حدی است که چاره‌اندیشی برای آن را ناگزیر می‌سازد. وضوح مطلب به حدی است که اخیراً ترکیب معدل دوره دبیرستان با نتیجه آزمون سراسری به عنوان یک راه حل برای

کاهش این مشکلات از سوی مسئولان ذیربط در وزارت علوم مطرح شد، اما این راه حل کافی نیست و تغییرات جدی‌تری لازم است. این تغییرات از توزیع تراکم راههای رشد در آموزش عالی، توزیع تراکم آموزش عالی در دانشگاه، توزیع تراکم آموزش دانشگاهی در دانشگاه دولتی و توزیع تراکم آموزش دانشگاهی در دانشگاه حقیقی شروع می‌شود و به توزیع تراکم سنجش توانایی تحصیلات دانشگاهی در کنکور می‌رسد که مرحله اخیر خود می‌تواند در چند مرحله انجام پذیرد و در نهایت، به حذف کنکور برسد.

پس از طرح ساز و کاری برای هدایت بخش مهمی از داوطلبان ورود به دانشگاه دولتی، به آموزشگاه، دانشسرا، دانشگاه خصوصی، دانشگاه غیر حضوری و دانشگاه مجازی، باقیمانده داوطلبان با سه روش دخالت دادن معدل دوره پیش دانشگاهی، دخالت دادن معدل طول دوره دبیرستان و تفکیک آزمون سراسری به آزمونهای استاندارد متعدد و جدا از هم و قابل تکرار در فواصل کوتاه و قابل اجرا به وسیله بخش خصوصی، به عنوان یک دوره گذار می‌توان به مرحله‌ای رسید که بدون کنکور تا چند برابر ظرفیت دانشگاه دانشجو پذیرفت و امتحانات ترمهای اول و دوم، سدّ اصلی گزینش محسوب شود. تنها هزینه‌ای که چنین طرحی الزام می‌کند، صرفاً در افزایش ظرفیت دروس عمومی ترم اول و دوم است که با امکانات موجود مقدور به نظر می‌رسد. به این نکته مهم باید توجه داشت که بخش مهمی از تمایل ورود به دانشگاه ناشی از این تصور است که پس از ورود به آنجا، ادامه تحصیل چندان دشوار نیست. این روش که ورود به دانشگاه را آسان و ادامه آن را با مشکل مواجه می‌کند و در بعضی کشورهای بزرگ اجرا شده است، نه تنها خسارتهای آزمون سراسری را برطرف می‌کند،

بلکه تمایل کاذب به تحصیلات دانشگاهی، به خصوص در دانشگاه دولتی، را کاهش می‌دهد.

اجرای قسمت نهایی این طرح؛ یعنی حذف کنکور ممکن است در نگاه اول به شدت غیرعملی جلوه کند، اما چنانچه به مراحل و مقدمات طرح توجه شود و مراحل مختلف آن طی یک دوره چند ساله اجرا شود، امکان اجرای آن وجود دارد.

منابع

الف. فارسی

۱. استاوتمن، و. (۱۹۸۹)؛ ایالات متحده آمریکا؛ ترجمه نائلی، دایره‌المعارف آموزش عالی، تهران: نشر مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، ۱۳۷۶، ص. ۸۴.
۲. بازرگان، زهرا (۱۳۷۸)؛ نقش آموزش‌های عالی در شکوفائی استعدادهاى درخشان؛ مجموعه مقالات نخستین سمینار آموزش عالی در ایران، تهران: نشر دانشگاه علامه طباطبایی، جلد دوم.
۳. بازرگان، عباس (۱۳۸۰)؛ «ارزیابی درونی دانشگاهی و کاربرد آن در بهبود مستمر کیفیت آموزش عالی»، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۱۱ و ۱۲، ص. ۵۰.
۴. بوردیو، پی‌یر؛ نظریه کنش، ترجمه مرتضی مردیها، تهران: نشر گام نو، ۱۳۸۰، ص. ۱۳۷.

۵. بیرن بائوم، رابرت؛ دانشگاه‌ها چگونه کار می‌کنند؛ ترجمه حمیدرضا آراسته، تهران: نشر مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، ۱۳۸۲، صص. ۱۶۱ و ۱۶۲.
۶. تسنیمی، عباسعلی (۱۳۸۰)؛ «مبنای نظری خصوصی‌سازی مراکز آموزش عالی»؛ فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۲۰.
۷. حج فروش، احمد (۱۳۸۱)؛ آسیب‌های کنکور، سمینار بررسی مسائل و روش‌های آزمون‌های ورودی دانشگاه‌ها، (۱۳۸۱)؛ اصفهان، صص. ۷۷، ۱۳۵.
۸. فولتون، آموزش عالی و برنامه‌ریزی نیروی انسانی؛ تهران: انتشارات سازمان برنامه و بودجه، ۱۳۷۳، ص. ۱۹۳.
۹. فولتون، برابری آموزش عالی؛ دایره‌المعارف آموزش عالی، جلد اول، تهران: نشر مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، ۱۳۷۶، ص. ۲۰۶.
۱۰. کریم‌پور، حجت‌الله (۱۳۷۵)؛ تحصیلات عالی در کشورهای مختلف جهان؛ تهران: نشر معاونت دانشجویی وزارت علوم، ص. ۱۹.
۱۱. کریمی موغاری، زهرا (۱۳۷۶)؛ ارتباط متقابل نظام آموزشی و ساختارهای اقتصادی؛ مجموعه مقالات نخستین سمینار آموزش عالی در ایران، ص. ۱۱۳.
۱۲. کیامنش، ع. (۱۳۷۱)؛ «آزمون چند گزینه‌ای و تأثیر آن بر یادگیری»؛ فصلنامه تعلیم و تربیت، شماره ۴۱.
۱۳. کوی، لوتان؛ آموزش و پژوهش: فرهنگ‌ها و جوامع؛ ترجمه محمد یمنی دوزی سرخابی، تهران: انتشارات دانشگاه بهشتی، ۱۳۷۸.

۱۳۰ فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۳۱ و ۳۲، ۱۳۸۳

۱۴. مقنی‌زاده، محمدحسین (۱۳۷۶)؛ **تحلیلی بر آموزش‌های عالی کوتاه مدت و مسائل آن**، مجموعه مقالات نخستین سمینار آموزش عالی در ایران.
۱۵. راولی و همکاران (۱۹۸۲)؛ **تغییر راهبردی در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی**، ترجمه حمیدرضا آراسته، تهران: نشر دانشگاه امام حسین، ۱۳۸۲، ص. ۷۴.
۱۶. مرکز افکارسنجی دانشجویان ایران (۱۳۸۱)؛ **بررسی مسائل اجتماعی کنکور از نگاه دواطلبان**.
۱۷. مرکز افکارسنجی دانشجویان ایران (۱۳۸۱)؛ **جزوه شماره ۱۴۷**، تهران.
۱۸. نقیب‌زاده مشایخ، ابراهیم (۱۳۷۸)؛ **کلاس درس مجازی در نظام آموزشی عالی**، مجموعه مقالات نخستین سمینار آموزش عالی در ایران، جلد دوم، صص. ۱۳۹، ۱۸۹ و ۱۲۴.
۱۹. نورشاهی، نسرین (۱۳۷۸)؛ «**تحولات نظام گزینش دانشجو برای دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی دولتی در ایران (با تأکید بر تحولات بین سال‌های ۱۳۵۸-۷۶)**»، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۱۸، زمستان، ص. ۶۱.
۲۰. هارنکوئیست، ک.؛ **آثار دراز مدت آموزش عالی**، ترجمه مرتضی مشتاقی، دایره‌المعارف آموزش عالی، ۱۳۷۶، ص. ۵.
۲۱. هاشمی گلپایگانی، محمدرضا؛ «**جایگاه و اهمیت آموزش عالی کشور**»، روزنامه اطلاعات، ۳۱ اردیبهشت ۱۳۷۵.
۲۲. یمنی دوزی سرخابی، محمد (۱۳۸۲)؛ **برنامه‌ریزی توسعه دانشگاهی، نظریه‌ها و تجربه‌ها**؛ تهران: نشر دانشگاه شهید بهشتی.

۲۳. یونسکو، فرآیند برنامه‌ریزی آموزش؛ تهران: انتشارات مؤسسه، ۱۳۶۹.

ب. لاتین

۱. Albert, P.A. (۱۹۸۴); **Opportunity and Impediment in Graduate Programme Innovation**; New Pirestions for Rlhigher Education, California, Vol. ۴۶, pp.۱۸۰, ۱۸.
۲. Bourdieu, P. & J.C. Passeron (۱۹۷۷); **Reproduction in Education, Society and Culture**, Sage, **Beverley Hills**; California.
۳. Bourdieu, P. (۱۹۸۴); **Homo Academicus** ; Paris : Polon.
۴. Carnegie Commission of Higher Education(۱۹۷۳); **The Starte and H.E.**, NewYork: McGrow_Hill.
۵. Contor, L.& T.F. Robert (۱۹۸۶); **Further Education Today: A Critical Review**, **Routledge**; London, p.۳۰.
۶. Foucault, M. (۱۹۶۶) ; **Les Mots et Les Choses** ; Paris: Gallimard, p.۸۵.
۷. Gerancl, Delanty (۲۰۰۱); **The Univercity in the Knowlodge Socity**; Philadelphia: Open University Press.
۸. Gill, J. & G.R. Erons(۲۰۰۱); **Universities and Students**; London: Kogan Page.
۹. Gray, T.(۲۰۰۱); **Deconstructing Special Educutian**; Philadelphia: Open University Press.
۱۰. Halsey, A.H. (۱۹۶۰); **The Chainging Functions in Univercities, In: Halsey, Education, Eronomy and Society**; NewYork: Free Press.
۱۱. Horner, W. (۱۹۸۸); **Le Model Allemand GREP**; Paris.
۱۲. Keller, G.(۱۹۸۳); **Academic Strategy**; Beltimore: Horkins University Press, p.۱۴۵.

۱۳. Kuhn, T.(۱۹۶۲); **The Structure of Scientific Revolution**; Chicago: University of Chicago Press, p. ۱۶۵.
۱۴. Organisation for Economic Co-Operation and Development, Post-Graduate Education in ۱۹۸۰ SOECD, Paris, ۱۹۸۷.
۱۵. Passeron, J.C.(۱۹۷۴) ; **Les Héritiers** ; Paris : Seuil.
۱۶. Sabloff, P.(۱۹۹۵); **Reform and Change in Higher Education**; International Perspective, NewYork: Garland.
۱۷. Simon, B.(۱۹۷۴); **The Two Nations and The Education Structure, Lawrence and Wishart**; London.
۱۸. Symes, C.(۲۰۰۰); **The New Vacatimalism and H.E**; Philadelphia: Open University Press.
۱۹. Tourain, A.(۱۹۸۹) ; Université, Encyclopedia Universalis.
۲۰. Trow, M. (۱۹۸۹); **Problems in the Transition from Elite to Mass Higher Education in Politics for Higher Education**; Paris: OECD, p. ۵۱.
۲۱. Trow, N. (۱۹۷۹); **Elite and Mass Higher Education: American Models and European Realities**; Stocknolm: National Board of Universities and Colleges.
۲۲. Wood Hall, M.(۱۹۸۵); **Education for Development**; New York: Oxford University Press.

۱۳۴ ===== فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۳۱ و ۳۲، ۱۳۸۳