

سیاست‌های گسترش کمی آموزش عالی در ایران و پیامدهای آن بر عدالت آموزشی

سمیه فریدونی^{۱*} و شادی روحانی^۲

چکیده

نیاز بازار کار به نیروی کار ماهر و مطالبات برابری خواهانه پس از جنگ جهانی دوم، زمینه گسترش کمی آموزش عالی در جهان را فراهم آورده و این پدیده به امری جهان‌شمول تبدیل شده است. گسترش کمی آموزش عالی در ایران نیز که با اهداف عدالت خواهانه آغاز شد، در دو دهه اخیر رشد چشمگیری داشته و این روزها به مسئله‌ای جدی در میان سیاستگذاران تبدیل شده است. در پژوهش حاضر با طراحی پژوهشی با رویکرد کیفی و در سه مرحله، هدف پاسخ به این سؤال اصلی بود که آیا گسترش کمی آموزش عالی توانسته است در بهبود عدالت آموزشی با محوریت افزایش دسترسی به آموزش عالی نقش برجسته‌ای داشته باشد؟ در مرحله اول پژوهش که از طریق مصاحبه بدون ساختار با سیاستگذاران آموزش عالی انجام شد، چرایی گسترش کمی آموزش عالی از نگاه آنان بررسی شد. در مرحله بعد شش سند توسعه پس از انقلاب از منظر سیاست‌های کلان گسترش کمی آموزش عالی تحلیل و در نهایت، عدالت آموزشی در سال‌های توده‌گرایی از طریق واکاوی آماری در دو حوزه جنسیت و دهک‌های درآمدی به‌عنوان مهم‌ترین متغیرها در حوزه تحلیل دسترسی به آموزش عالی بررسی شدند. یافته‌ها نشان داد که بر اساس نظر مشارکت‌کنندگان و نتایج به‌دست آمده از تحلیل محتوای اسناد، سیاست‌های گسترش کمی آموزش عالی با اهداف ارزشمندی چون بهبود عدالت آموزشی و بهبود فرصت دسترسی به آموزش عالی شروع شده، اما کژکارکردی‌ها در درک مفاهیم پایه‌ای چون دسترسی و عدالت آموزشی پیامدهای منفی خود را در آمارهای آموزش عالی نشان داده است. یافته‌ها نشان داد که گسترش کمی علاوه بر دلالت‌های فراوان خود بر افت کیفیت دانشگاه، نتوانسته است مهم‌ترین هدف خود در حوزه عدالت آموزشی و دسترسی را نیز محقق سازد.

کلید واژگان: گسترش کمی آموزش عالی، دسترسی، جنسیت، دهک‌های درآمدی، عدالت آموزشی.

۱. استادیار گروه مطالعات مدیریت آموزش عالی، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، تهران، ایران.

* نویسنده مسئول: fereidouni@irphe.ac.ir

۲. کارشناس مسئول گروه مطالعات مدیریت آموزش عالی، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، تهران، ایران:

shdrouhani@gmail.com

مقدمه

پس از جنگ جهانی دوم به دنبال نیاز بازار کار به نیروهای ماهر و مهم‌تر از آن مطالبات برابری خواهانه جوامع برای شکل گرفتن فرصت برابر دسترسی به دانشگاه، عصر جدیدی در گذار تحولات دانشگاهی آغاز شد که توده‌گرایی در آموزش عالی نام گرفت. در این دوره دیگر ورود به دانشگاه به معدودی از متقاضیان، که معمولاً از طبقه خاص اجتماعی-اقتصادی بودند و اشراف نام داشتند، اختصاص نداشت و با در نظر گرفتن معیار شایستگی، تمام افراد مجاز در محدوده‌های سنی تعیین شده اجازه داشتند که در دانشگاه تحصیل کنند و از مزایای آن بهره ببرند. از این رو، با نگاهی به روند گسترش آموزش عالی در سطح جهانی آمارهای جالب توجهی را می‌توان شاهد بود. این آمارها نشان می‌دهد که بسیاری از کشورهای اروپایی در بازه‌های زمانی ده‌ساله دو برابر شدن تعداد دانشجویان را تجربه کنند (Trow, 2006). این گسترش که همچنان نیز ادامه دارد، به تحولات چشمگیری در ساختار نهادی دانشگاه، حکمرانی و مدیریت آموزش عالی و همچنین در حوزه بودجه و کیفیت در سراسر جهان منتهی شده است. این‌گونه به نظر می‌رسد که قرن ۲۱ را می‌توان دوران پس از توده‌ای شدن آموزش عالی یا همان عصر دسترسی همگانی دانست. رشد صنایع دانش‌بنیان و افزایش تقاضا برای فناوری‌ها و نوآوری‌های اجتماعی، به افزایش میزان خلاقیت‌ها و مهارت‌های کارکنان نیاز داشت که در گرو آموزش دیدن و مهارت‌آموزی در دوره‌های پس از دبیرستان بود. این فشار برای رشد فزاینده در آموزش عالی به حرکت جوامع به سمت جامعه‌های دانش‌بنیان منتهی شد. برای مثال، فرایندهای سیاستگذاری مانند راهبردهای لیسن ۳ و اروپا ۲۰۲۰ بر این واقعیت تأکید دارند که اقتصاد اروپا بیش از گذشته می‌خواهد مبتنی بر بنیادهای دانش باشد تا بتواند مزیت‌های رقابتی خود را در سطح اقتصاد جهانی حفظ کند. برای حفظ سطح بالای استانداردهای زندگی و رفاه، نوآوری ضرورتی کلیدی به‌شمار می‌رود، زیرا آموزش عالی یکی از سه ضلع مثلث دانش و عبارت است از: پژوهش، نوآوری و آموزش عالی (Vossensteyn & Jongbloed, 2016).

پدیده گسترش کمی آموزش عالی ایران این روند را نشان می‌دهد که در دو دهه گذشته آموزش عالی در ایران با چنان گستردگی مواجه شده است که امروزه، دیگر نگرانی‌ها نه برای ورود متقاضیان به دانشگاه‌ها و فرصت‌های فراهم آمده، که نگرانی ناشی از تعداد بالای صندلی‌های خالی در دانشگاه است که عرضه بیشتر از تقاضا را در برخی نهادهای آموزش عالی نشان می‌دهد.

پژوهش‌های متعددی در حوزه گسترش کمی در ایران انجام شده است و تعداد زیادی از آنها در کنار نگرانی‌های ابراز شده متخصصان، نشان می‌دهد که گسترش کمی در آموزش عالی ایران چالش‌های عدیده‌ای را به همراه داشته و ابعاد مختلف نظام آموزش عالی را متأثر ساخته است. برای مثال، همتی (Hemmati, 2014) در پژوهشی با عنوان «توده‌ای شدن آموزش عالی و زندگی دانشگاهی در ایران: تأملی در تجربیات زیستی دانشگاهیان» که به‌صورت کیفی و از طریق مصاحبه نیمه‌ساختمند با ۲۶ مطلع

کلیدی از دپارتمان‌های علوم پایه و فنی و مهندسی دانشگاه اصفهان صورت گرفت، نشان داد که توده‌ای شدن آموزش عالی در تجربه ایرانی خود گویا به شکل بدقواره‌ای صورت گرفته و استادان دانشگاهی با وجود موافقت با گسترش کمی، نگرانی‌های عمیقی از دلالت‌های این فرایند برای نظام دانشگاهی و فرهنگ و ارزش‌های آن و همچنین نظام اجتماعی دارند. فریدونی (Fereidouni, 2016) در پژوهشی با عنوان «پیامدهای اجتماعی گسترش کمی آموزش عالی؛ نظریه‌ای داده‌بنیاد» در کنار تأیید ایده افزایش فرصت دسترسی به آموزش عالی، بر معضلات عدیده‌ای در حوزه‌های مختلف مانند کیفیت آموزش عالی، تحولات پیش‌بینی‌نشده اجتماعی و منطقه‌ای، بیکاری‌های منطقه‌ای و عواملی از این دست اشاره دارد که همگی در ازای سیاست‌های گسترش کمی آموزش عالی رخ داده است.

مروری بر سیاست‌گذاری‌های حاکم بر گسترش کمی آموزش عالی حکایت از آن دارد که این سیاست با اهداف ارزشمندی چون عدالت آموزشی و فراهم آوردن دسترسی برابر به فرصت آموزش عالی برای همگان شکل گرفته است (اسناد توسعه چهارم و پنجم). اما پس از گذشت نزدیک به دو دهه از اجرای سیاست‌های گسترش کمی و آشکار شدن معضلات گوناگون آن در حوزه‌هایی چون کیفیت در ابعاد مختلف آموزش عالی، منابع مالی، بیکاری دانش‌آموختگان، کاستی‌های جدی در خصوص بازار کار و صنعت و عواملی از این دست، هنوز به‌درستی بررسی نشده است که آیا این سیاست‌ها توانسته به مهم‌ترین دلیل شکل‌گیری آنها؛ یعنی عدالت آموزشی و دسترسی برابر به آموزش عالی دست یابد یا خیر؟ در این زمینه اگرچه پژوهش‌هایی در خصوص مفهوم‌شناسی دسترسی به آموزش عالی (Farasatkah, 2008) انجام شده است، اما ضعف جدی در شاخص‌سازی برای ارزیابی این مفهوم در ازای اجرای سیاست‌های گسترش کمی آموزش عالی دیده می‌شود.

دسترسی برابر یا عادلانه ذیل چتر بزرگ‌تری به نام عدالت اجتماعی در آموزش^۴ قرار می‌گیرد. عدالت اجتماعی در آموزش عالی متناسب با وسعت دسترسی آسان به دانشگاه برای دانشجویان از بخش‌های مختلف اجتماعی و دانش‌آموختگان برای کار در هر حوزه‌ای که در آن شایستگی دارند، تعریف (Gair & Baglow, 2018) و برای تبیین ارتباط آن با آموزش از نظریه‌های متعددی نظیر نظریه‌های انتقادی، پسامدرن، پساساختارگرایی و آموزش چندفرهنگی بهره برده می‌شود (Hialele, 2016). وجه مشترک تمام این نظریات قرار دادن عدالت اجتماعی به‌عنوان هدفی برای توسعه آموزش عالی است. در این بین، از جمله مؤلفه‌هایی که می‌تواند نشان‌دهنده عدالت اجتماعی در آموزش عالی باشد، دسترسی برابر یا عادلانه به آموزش عالی است که با عبارات مختلفی مانند عدالت آموزشی یا مشارکت وسیع در آموزش عالی^۵ تعریف می‌شود. مشارکت وسیع در آموزش عالی به معنای دسترسی وسیع و ارتقا یافته در آموزش عالی و موفقیت در آموزش عالی برای افراد به حاشیه رانده شده اجتماعی است (Nelson & Creagh 2012). از این رو، حتی جنبش‌های عدالت‌خواهانه و برابری‌خواهانه که در نهایت، به گسترش کمی چشمگیر

4. Social Justice in Education

5. Widening Participation

آموزش عالی نه در کشور ایران، بلکه در سراسر جهان منتهی شده، بر اساس همین باور شکل گرفته است. در مشارکت وسیع یا همان دسترسی برابر یا عادلانه بر طراحی محیطی به شدت تأکید می‌شود و در آن تمام نهادهای مرتبط با سیاست‌های آموزش عالی باید طوری عمل کنند که دسترسی به آموزش عالی برای تمام شهروندان، به‌ویژه به حاشیه رانده‌شدگان اجتماعی که غالباً بر اساس طبقه‌های اقتصادی-اجتماعی، جنسیت، قومیت، زبان یا مذهب شناخته می‌شوند، به‌صورت برابر وجود داشته باشد. مک کاون شاخص‌های دسترسی عادلانه را در سه دسته زیر قرار می‌دهد (McCowan, 2016):

- قابلیت دستیابی^۶: رویه‌های در حال اجرا و سیاستگذاری شده برای ورود به آموزش عالی و دسترسی عادلانه؛
- قابلیت دسترسی^۷: میزان ارائه فیزیکی آموزش عالی به اندازه نسبت در نظر گرفته شده به جمعیت هدف؛
- اثر افقی^۸: کیفیت مداوم در تمام نهادهای آموزش در مقایسه با نظام طبقه‌بندی کیفیت. اگر مهم‌ترین هدف در عدالت آموزشی را تأمین فرصت‌های برابر بدانیم، آن‌گاه دو رکن اساسی برای تأمین فرصت‌های برابر را می‌توان در نظر گرفت که یکی از آنها تأمین منابع مالی از طریق کمک‌های مالی برای نهادهای آموزش عالی به‌منظور تشویق آنها به پذیرش کسانی است که امکان استفاده از حق ورود به دانشگاه را ندارند یا برای استفاده از این حق با مشکلات جدی مواجه هستند. غالباً موضوع جنسیت، افراد بی‌بضاعت و حتی توان‌یاب‌ها در این رکن مد نظر است. رکن اساسی بعدی، گسترش کمی آموزش عالی است. فرض بر این است که گسترش مزبور برای کسانی که در حال حاضر به دانشگاه راه پیدا نکرده‌اند، فضای تحصیل را فراهم خواهد کرد. در این صورت، برای افزایش پذیرش زنان، افراد متعلق به طبقه کارگر، روستاییان و اقلیت‌های نژادی و قومی که آنها نیز داوطلب ورود به دانشگاه هستند، فضاهای جدید تحصیل فراهم می‌آید (Javaheri & Masoudi, 2004). از این رو، در بسیاری از موارد گسترش کمی آموزش عالی معادل فرصت‌های برابر تلقی می‌شود که باور درستی به نظر نمی‌رسد. اما مشاهدات حاصل از بررسی‌های جهانی نشان می‌دهد که همچنان نابرابری در دسترسی به آموزش عالی وجود دارد. بجز جنسیت و عوامل اجتماعی-اقتصادی که در دسته مهم‌ترین عوامل قرار می‌گیرند، سایر گروه‌ها در هر کشور مانند گروه‌های قومی، مذهبی و زبانی هم برای دسترسی برابر به آموزش عالی دچار چالش هستند (Brewis, 2018). در واقع، چنین به نظر می‌رسد که مشارکت وسیع در آموزش عالی حتی به تنهایی نمی‌تواند به ارتقای برودادها در سطح آموزشی و زندگی روزمره منتهی شود، مگر آنکه نهاد آموزش عالی بتواند مشکل بزرگ در حوزه برابری را برطرف کند؛ به عبارت دیگر، نظام‌های توده‌محور شده به‌خودی خود نمی‌توانند به ایجاد برابری فرصت‌های دسترسی و همچنین برابری بین افراد دست یابند، زیرا تحلیل در

6. Accessibility
7. Availability
8. Horizontality

سطح جهانی نشان می‌دهد که موفقیت برای دسترسی برابر به آموزش عالی امری بسیار دشوار است، زیرا برابری مفهومی مستقل از سایر بافت‌های اقتصادی، سیاسی یا سیاستگذاری نیست (Brewis, 2018). برای مثال، آنترهالتر و کارپنتر (Unterhalter & Carpentier, 2010) رشد اقتصادی، دموکراسی و پایداری را منابع ساختاری بزرگ‌تر معرفی کرده‌اند که برابری در آن اتفاق می‌افتد.

مبتنی با آنچه بیان شد، در این پژوهش هدف آن بود که با طراحی پژوهشی چند مرحله‌ای به این سؤال اساسی پاسخ داده شود که پس از سال‌های متمادی که از آغاز سیاست‌های گسترش کمی آموزش عالی در ایران گذشته است، آیا این سیاست‌ها و نتایج به‌دست آمده از آن توانسته است به بهبود عدالت آموزشی یا همان دسترسی عادلانه به آموزش عالی منتهی شود؟

روش پژوهش

در گام نخست پژوهشی با رویکرد کیفی و مبتنی بر سپهر فلسفی تفسیرگرایانه و با استفاده از روش تحلیل محتوای تماتیک طراحی شد. مشارکت‌کنندگان در این مرحله از پژوهش ۱۰ نفر از سیاستگذاران خبره آموزش عالی بودند که هر یک به نحوی به سیاست‌های گسترش کمی آموزش عالی مربوط می‌شدند. مصاحبه‌ها با طراحی چند سوال کلی و مطرح کردن آنها انجام و تلاش شد تا با ارائه سؤالات کاوشگرانه مشارکت‌کنندگان در مسیر پاسخ دادن به سؤالات اصلی هدایت شوند. پس از انجام یافتن مصاحبه‌ها تحلیل داده‌ها مبتنی بر همین روش انتخابی و در فرایند کدگذاری انجام شد.

تحلیل محتوای موضوعی روشی پرکاربرد در تحلیل داده‌های کیفی به‌شمار می‌رود و شاخه‌ای از روش‌هاست که در آن بر تعیین الگوهای معنایی در میان داده‌ها برای پاسخ دادن به پرسش‌های پژوهش تأکید می‌شود. این الگوها از طریق فرایندهای دقیق شش‌گانه شناسایی می‌شوند که عبارت‌اند از: آشنایی و نزدیکی با داده^۹، کدگذاری اولیه^{۱۰}، جست‌وجو و توسعه تم‌ها^{۱۱}، بازبینی تم‌ها^{۱۲}، شناسایی و نامگذاری تم‌های نهایی^{۱۳} و نگارش گزارش نهایی (Salleh, MohamadAli, MohdYousef & Jamaluddin, 2017). در این نگاه، پژوهشگر نقش مشاهده‌کننده‌ای فعال را داشت که سعی کرد به بیان واقعیت موجود در داده‌های به‌دست آمده از پژوهش میدانی، بدون کمترین دخل و تصرفی پایبند باشد و تمام تلاش خود را معطوف داشت تا بتواند مسئله پژوهش را از دیدگاه مشارکت‌کنندگان پژوهش و داده‌های به‌دست آمده از آنان بیان کند.

مرحله بعدی پژوهش تحلیل محتوای اسناد توسعه شش‌گانه جمهوری اسلامی از ابتدای انقلاب از منظر موادی از برنامه بود که به سیاست‌های گسترش کمی آموزش عالی مربوط می‌شد. در این مرحله با استفاده

-
9. Data Familiarization
 10. Initial Code Generation
 11. Theme Searching and Development
 12. Themes Revision
 13. Theme Definition and Naming

از روش تحلیل محتوای اسناد، نگاه کلان سیاستگذار به مقوله گسترش کمی آموزش عالی و شرایط و دلایل آن به دست آمد. مرحله نهایی گردآوری داده یا سطح سوم پژوهش و مروری بر داده‌های معین بود تا نشان داده شود آیا گسترش کمی توانسته است هدف خود را در حوزه عدالت آموزشی یا همان دسترسی برابر به آموزش عالی محقق سازد. در نهایت، آنچه به دست آمد، مقایسه این سه سطح از پژوهش و ارائه یافته‌های معینی بود که بتواند به سؤال اصلی تحقیق پاسخ دهد.

یافته‌ها

چرایی گسترش کمی آموزش عالی از منظر سیاستگذاران: در بخش نخست، با مصاحبه با تعدادی از سیاستگذاران خبره در آموزش عالی، که هر یک به نحوی با سیاست‌های گسترش کمی آموزش عالی مرتبط بودند، هدف پاسخگویی به این سؤال بود که از منظر آنها دلایل شکل‌گیری این سیاست و ادامه‌دار شدن آن چه بوده است؟ بر اساس آنچه در فرایند کدگذاری به دست آمد، دلایل اصلی در قالب کدهای نظری ارائه و در جدول ۱ آورده شده است.

جدول ۱- چرایی گسترش کمی آموزش عالی از منظر سیاستگذاران

کدهای نظری	کدهای محوری	
بهبود عدالت اجتماعی	<ul style="list-style-type: none"> تصریح قانونی ارزش‌های ناشی از انقلاب اسلامی 	دلایل گسترش کمی آموزش عالی از منظر سیاستگذاران
دلایل ناظر بر مسیر توسعه کشور	<ul style="list-style-type: none"> توسعه علم ضعف در زبان انگلیسی آسیب‌های درس خواندن در خارج از کشور 	
دلایل سیاسی	<ul style="list-style-type: none"> تقویت گرایش‌های سیاسی رای‌آوری در حوزه‌های انتخابیه حفظ القاب و عناوین 	
دلایل مربوط به فضای اشتغال	<ul style="list-style-type: none"> ایجاد فرصت‌های اشتغال به تعویق انداختن اشتغال تربیت نیروی کار برای شهرک‌های صنعتی افزایش مهارت مبتنی نبودن نظام استخدام بر شایسته‌گزینی و تخصص‌گرایی مدرک‌گرایی در یافتن شغل بدون در نظر گرفتن ارتباط مدرک با شغل پیشنهادی 	
دلایل اجتماعی	<ul style="list-style-type: none"> پاسخگویی به یک نیاز اجتماعی ناشی از انباشت نسلی منزلت اجتماعی ناشی از تحصیل در دانشگاه 	

با توجه به جدول ۱، دلایل مشارکت‌کنندگان را می‌توان در پنج محور اساسی طبقه‌بندی کرد که نخستین آنها عدالت اجتماعی است. از نظر آنان تصریح قانونی و ارزش‌هایی مانند عدالت اجتماعی که از اهداف انقلاب اسلامی بوده، دلیل اصلی گسترش کمی آموزش عالی است. دلایل ناظر بر مسیر توسعه کشور، کد نظری بعدی است که به توسعه علم، ضعف در زبان انگلیسی و آسیب‌های درس خواندن در خارج از کشور مربوط می‌شود. آنها یکی از مهم‌ترین دلایل توسعه علم را اجتناب از توده‌ای شدن اجتماع و حرکت به سمت توسعه معرفی کردند که با زیاد شدن تعداد دانشگاه و دانشجو می‌توانست به‌دست بیاید.

تقویت گرایش‌های سیاسی، رأی‌آوری در حوزه‌های انتخابیه و حفظ القاب و عناوین در دسته عواملی هستند که از نظر سیاستگذاران شرکت‌کننده در پژوهش می‌توانند به‌عنوان دلالت‌های سیاسی در حوزه گسترش کمی باشند. از سوی دیگر، آنها باور داشتند که در دوره‌های مختلف شرایط تولید شغل از سوی دولت و نهادهای مربوط بسیار دشوار بوده است و مسئله اشتغال و نرخ بیکاری همیشه به‌عنوان یکی از مهم‌ترین چالش‌های دولت‌ها در دوره‌های مختلف مطرح شده‌اند. از این رو، به باور مشارکت‌کنندگان دانشگاه می‌توانست از یک سو، فراهم‌آورنده فرصت اشتغال و از سوی دیگر، عامل به تعویق انداختن آن باشد. تربیت نیروی کار برای شهرک‌های صنعتی و افزایش مهارت از جمله وظایف دیگری بود که مشارکت‌کنندگان در پژوهش برای دانشگاه قایل بودند، اما از سوی دیگر، مبتنی نبودن نظام استخدام بر شایسته‌گزینی و تخصص‌گرایی و مدرک‌گرایی در یافتن شغل بدون در نظر گرفتن ارتباط مدرک با شغل پیشنهادی به‌عنوان عوامل دیگری محسوب می‌شوند که موتور گسترش کمی بیش از پیش از به حرکت در آید. درنهایت، پاسخگویی به یک نیاز اجتماعی ناشی از انباشت نسلی، یکی از پرتکرارترین دلایلی بود که در سخن مشارکت‌کنندگان به آن اشاره شد. همه آنها بر این باورند که در آن زمان تعداد متقاضی در برابر ظرفیت‌های دانشگاهی بسیار اندک بود و باید کاری می‌کردیم که این شرایط تا اندازه‌ای مدیریت می‌شد، از این رو، سیاست‌های گسترش کمی در دستور کار قرار گرفت. از سوی دیگر، به باور مشارکت‌کنندگان برخی دیگر از مؤلفه‌های اجتماعی فرهنگی مانند «منزلت اجتماعی ناشی از تحصیل در دانشگاه» که در ابعاد مختلفی مانند تغییر طبقه اجتماعی - اقتصادی و همچنین ازدواج نقش جدی داشت، بر این نیاز اجتماعی برای تحصیل در دانشگاه می‌افزود.

واکاوی برنامه‌های توسعه پس از انقلاب با محوریت گسترش کمی آموزش عالی: از ابتدای انقلاب تا کنون کشور شش برنامه توسعه داشته که پنج برنامه به پایان رسیده و برنامه ششم در حال اجراست. در هر کدام از این برنامه‌ها گاه به‌صورت عمومی و گاه به‌صورت فصولی جداگانه، به آموزش عالی توجه شده است. این برنامه‌ها با تأکید بر محورهایی که به گسترش کمی آموزش عالی مربوط می‌شوند، تحلیل شده‌اند که یافته‌های به‌دست آمده در جدول ۲ آورده شده است.

جدول ۲- تحلیل برنامه‌های توسعه پس از انقلاب با محوریت گسترش کمی آموزش عالی

برنامه‌های توسعه	ویژگی‌های برنامه‌های توسعه با تاکید بر گسترش کمی
برنامه اول (۱۳۶۸-۱۳۷۲)	<ul style="list-style-type: none"> تاکید بر دسترسی عمومی به آموزش و توسعه آموزش عالی در مناطق محروم با افزایش تعداد دانشگاه‌ها و افزایش ظرفیت پذیرش دانشجو از مناطق محروم صدور اجازه تأسیس دوره‌های شبانه و دوره‌های خاص آموزش عالی گسترش آموزش عالی در سطوح تحصیلات تکمیلی به‌عنوان یکی از اهداف برنامه زمینه شکل گرفتن آموزش عالی غیر دولتی بر اساس هدف کاهش سطح پوشش خدمات دولتی آموزش در سطوح عمومی، فنی و حرفه‌ای و عالی
برنامه دوم (۱۳۷۴-۱۳۷۸)	<ul style="list-style-type: none"> توجه به نظام کیفیت آموزش با تمرکز بر بهبود شاخص‌های کمی و کیفی، اگرچه این شاخص‌ها مشخص نبودند تعیین نقش آموزش عالی برای تربیت نیروی متخصص و توزیع آن با در نظر گرفتن بازه زمانی معین ادامه پیدا کردن سیاست‌های راه‌اندازی دوره‌های شبانه و دوره‌های خاص آموزش عالی در نظر گرفتن مشوق‌های مالی و مالیاتی برای بخش خصوصی به‌منظور سرمایه‌گذاری در حوزه آموزش عالی
برنامه سوم (۱۳۷۹-۱۳۸۴)	<ul style="list-style-type: none"> بخش بسیار اندکی به‌صورت کلی و غیربخشی و متمرکز بر اقتصاد، به آموزش عالی توجه کرده‌اند توسعه دوره‌های شبانه و دوره‌های خاص دانشگاهی دادن مجوز به دانشگاه‌ها به صورت‌های مختلف برای گسترش دریافت شهریه از دانشجویان معافیت مالیاتی برای افرادی که در زمینه آموزش عالی وقف یا خیریه‌ای داشتند
برنامه چهارم (۱۳۸۴-۱۳۸۸)	<ul style="list-style-type: none"> تمرکز بر توسعه کیفی آموزش عالی همزمان با توسعه کمی هیئت امنایی شدن دانشگاه‌ها و تمرکز بر استقلال دانشگاهی ارزیابی مستمر از نهادهای دانشگاهی و پژوهشی در مسیر تحقق برنامه توجه به نیازهای اجتماعی و بازار کار در بازنگری و تعریف رشته‌ها و تأسیس دانشگاه‌ها درک گسترش کمی آموزش عالی به‌عنوان راهکاری برای پاسخ دادن به افزایش تقاضای اجتماعی ورود به آموزش عالی با توجه به گسترش از مقطع کاردانی تعیین سطح دسترسی سی‌درصدی به آموزش عالی تا پایان برنامه چهارم توسعه تاکید بر دسترسی مناطق محروم و دختران اجازه به دانشگاه‌ها برای تنوع‌بخشی در ارائه انواع آموزش عالی مجوز تأسیس پردیس‌ها با محوریت همکاری با دانشگاه‌های خارجی مجوز به بخش تعاونی برای سرمایه‌گذاری در آموزش عالی
برنامه پنجم (۱۳۹۲-۱۳۹۶)	<ul style="list-style-type: none"> تغییر گفتمانی جدی در این برنامه نسبت به برنامه‌های قبل به‌ویژه در حوزه درک مفهوم دانشگاه و کارویژه‌هایش سنجش کیفیت آموزش عالی، نظام جامع ارزیابی و تضمین کیفیت به‌عنوان شاخص گسترش دانشگاه تاکید بر گسترش کمی به‌ویژه در دوره‌های تحصیلات تکمیلی و مجوز افزایش رشته‌ها و ظرفیت‌ها کوچک‌تر شدن آموزش رایگان افزایش تمرکزگرایی در سیاستگذاری آموزش عالی همترازی حوزه علمیه و دانشگاه تاکید بر اسلامی‌سازی دانشگاه‌ها
برنامه ششم (۱۴۰۰-۱۳۹۶)	<ul style="list-style-type: none"> تمرکز بر آموزش عالی بین‌المللی ارتقای کیفیت آموزش عالی ارتقای سطح کیفی تولیدات علمی توسعه شرکت‌های دانش‌بنیان در برابر گسترش دانشگاه‌ها تشویق به وقف و تأمین منابع مالی دانشگاه‌ها از منابع وقف و خیریه از طریق مشوق‌های مالیاتی جدید

بررسی برنامه‌های توسعه نشان می‌دهد که خواست کلان برای گسترش کمی آموزش عالی از همان ابتدای انقلاب وجود داشته است و رد پای آن در تمام برنامه‌های شش‌گانه توسعه دیده می‌شود، اما نگرش سیاستگذار به این گسترش در دوره‌های مختلف متفاوت بوده است، به طوری که در برنامه‌های اول تا چهارم بر گسترش همراه با حفظ کیفیت در کنار تمرکززدایی از دانشگاه‌ها تأکید شده است، اما در برنامه پنجم از فضایی کاملاً متفاوت این امر پیگیری می‌شود. به طوری که تمرکزگرایی در آموزش عالی و اسلامی‌سازی دانشگاه‌ها به همراه صدور مجوز برای انواع نهادهای آموزش عالی می‌تواند از مهم‌ترین ویژگی‌های آن باشد.

دسترسی به آموزش عالی در سال‌های توده‌گرایی: واکاوی آماری: در حوزه دسترسی برابر به آموزش عالی آنچه اهمیت پیدا می‌کند، فراهم آوردن شرایطی است که افراد بازمانده از تحصیل یا به حاشیه‌رانده شده بتوانند در صورت داشتن توان و استعداد از فرصت دانشگاه بهره ببرند. در این زمینه اقلیت‌های قومی، مذهبی، زنان و مهم‌تر از همه قشرهای محروم اقتصادی برای تحصیل در دانشگاه بسیار مهم می‌شوند و زمانی که از دسترسی برابر به آموزش عالی صحبت می‌شود، این گروه‌ها بیش از سایرین مد نظر هستند. در واقع، نقطه اتکای مفهوم دسترسی برابر که ذیل عدالت اجتماعی نیز قرار می‌گیرد، تدوین سیاست‌هایی است که دسترسی قشرهای نامبرده را به دانشگاه‌ها تسهیل سازد. در ادامه آمارهای مربوط به دو محور اساسی در آموزش عالی که به مفهوم دسترسی نیز مرتبط هستند، بررسی شده‌اند که عبارت از جنسیت و دهک‌های درآمدی اقتصادی است. البته، در این زمینه باید به آمارهای مربوط به اقلیت‌های قومی و مذهبی و گروه‌هایی از این دست هم توجه می‌شد که به دلیل در دسترس نبودن داده‌های مربوط به آنها فقط به دو محور کلی بسنده شد. همچنین بازه زمانی انتخابی برای این تحلیل‌ها مربوط به سال‌های ۱۳۸۵ تا ۱۳۹۶ به عنوان نقطه عطف گسترش کمی در ایران بوده است که با محوریت چهار زیرنظام اصلی دانشگاه‌های وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، دانشگاه جامع علمی-کاربردی، دانشگاه پیام نور و مؤسسات آموزش عالی غیردولتی-غیرانتفاعی شرح داده شده‌اند.

جنسیت: بحث جنسیت در آموزش عالی ایران همواره از مسائل مهم و چالشی بوده که شاید از مهم‌ترین معضلات آن تفاوت ادعاها با آمارها و واقعیات موجود دانشگاه‌ها و نهادهای آموزش عالی در ایران است. جنسیت را می‌توان در دو سطح اساسی در آموزش عالی؛ یعنی در سطح دانشجویی و در سطح اعضای هیئت علمی بررسی کرد. آمار حضور زنان در دوره‌های مختلف تحصیلی، رشد چشمگیری را برای ورود آنها به دانشگاه نشان می‌دهد و حاکی از آن است که علاوه بر تعداد بیشتر ورود زنان به دانشگاه، آنها در مقاطع کارشناسی ارشد و دکتری نیز حضور چشمگیری داشته‌اند. علی‌رغم ادعاهایی که می‌شود، حضور زنان در دانشگاه‌ها روندی نزولی داشته است، به طوری که جمعیت زنان در سال تحصیلی ۸۷-۱۳۸۶ حدود ۵۳ درصد از مجموع جمعیت دانشجویی در مقاطع مختلف بوده، اما در ادامه این روند ده ساله، جمعیت آنها رو به کاهش نهاده و در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ این نسبت به حدود ۴۶ درصد از مجموع جمعیت

دانشجویی رسیده است. نرخ رشد سالانه شمار زنان دانشجو نیز نشان می‌دهد که در مجموع زیرنظام‌های آموزش عالی رشدی حدود ۰/۵ درصد در سال بوده، در حالی که در همین دوره شمار جمعیت مردان دانشجو رشدی معادل ۳,۴۶ درصد در سال بوده است. از این رو، در این بازه ده ساله جمعیت زنان اگرچه با رشدی بسیار اندک رو به افزایش بوده، اما در مجموع، نسبتی کمتر از مردان داشته است.

جدول ۳- تغییرات شاخص‌های برگزیده مربوط به دسترسی به آموزش عالی در سال تحصیلی ۱۳۸۶-۸۷ تا ۹۶-۹۷

(۱) جنسیت			
شرایط کنونی	روند سالانه	شاخص‌ها	
۴۶ درصد از مجموع جمعیت دانشجویی	رشد ۰,۵ درصد سالانه	شمار دانشجو در زیر نظام‌ها	
حدود ۳۳ درصد از کل جمعیت دانشجویی مقطع دکتری	۲۰ درصد رشد سالانه	دکتری	شمار دانشجویان زن به تفکیک دوره‌های تحصیلی
۴۶ درصد از کل جمعیت دانشجویی در مقطع کارشناسی ارشد	۲۰,۲ درصد رشد سالانه	کارشناسی ارشد	
کمی بیش از ۵۰ درصد از کل جمعیت دانشجویی در مقطع کارشناسی	کاهش هفت درصدی	کارشناسی	
حدود ۳۰ درصد از کل جمعیت اعضای هیئت علمی با مرتبه دانشیاری	حدود ۸ درصد رشد سالانه	استادیار	شمار اعضای هیئت علمی به تفکیک مرتبه علمی
حدود ۱۴ درصد از کل جمعیت اعضای هیئت علمی با مرتبه دانشیاری	۱۳ درصد رشد سالانه	دانشیار	
۱۱,۳ درصد از کل جمعیت اعضای هیئت علمی با مرتبه استادی	۱۲,۱۲ درصد رشد سالانه	استاد تمام	
(۲) دهک‌های اقتصادی			
توزیع بالاتر مدارک تحصیلی به‌ویژه دوره‌های تحصیلی در دهک‌های اقتصادی بالاتر		توزیع مدرک تحصیلی در دهک‌های اقتصادی	

همچنین توجه به جمعیت زنان در مقاطع مختلف تحصیلی داده‌های با اهمیتی را نشان می‌دهد که نیاز به پژوهش‌های جدی در این حوزه را پررنگ‌تر می‌کند. در مقطع دکتری تخصصی زنان نرخ رشد سالانه بالایی در تحصیل داشته‌اند. در سال تحصیلی ۸۷-۱۳۸۶ حدود ۳۳ درصد از کل جمعیت دانشجویی دوره

دکتری تخصصی زنان بوده‌اند، در حالی که با نرخ رشد سالیانه کمی بیش از ۲۰ درصد در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵، کمی بیش از ۴۲ درصد جمعیت دانشجویی دوره دکتری تخصصی زنان بوده‌اند. با این‌همه در تمام این بازه ده ساله همواره تعداد مردان از تعداد زنان بیشتر بوده است. در مقطع تحصیلی کارشناسی ارشد نرخ رشد سالانه برای زنان و در بازه زمانی سال‌های ۹۶-۱۳۸۶ حدود ۲۰,۲ درصد بوده، با این‌همه نسبت جمعیتی آنها تغییر محسوسی نداشته است؛ بدین معنا که زنان در سال تحصیلی ۸۷-۱۳۸۶ حدود ۴۲,۵ درصد از مجموع جمعیت دانشجویی در دوره کارشناسی ارشد را تشکیل می‌دادند و علی‌رغم آنکه نرخ رشد سالانه جمعیت آنها هم ۲۰,۲ درصد بوده، با این حال در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ کمی بیشتر از ابتدای این دوره؛ یعنی ۴۶ درصد از مجموع جمعیت دوره کارشناسی ارشد بوده‌اند. اما در دوره کارشناسی کمی ماجرا متفاوت است؛ یعنی همواره زنان کمی بیش از نصف مجموع جمعیت را در سال‌های تحصیلی ۹۶-۱۳۸۶ را تشکیل داده‌اند. در این بازه زمانی این نسبت تا حدود زیادی ثابت بوده و در سال‌های پایانی این دوره کاهش چشمگیری داشته است؛ بدین معنا که در سال تحصیلی ۸۷-۱۳۸۶ بیش از ۵۷ درصد از جمعیت دانشجویی دوره کارشناسی زنان بوده‌اند، در حالی که در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ این نسبت به کمی بیش از ۵۰ درصد رسیده و حدود ۷ درصد کاهش داشته است.

بررسی آمار اعضای هیئت علمی با توجه به مؤلفه جنسیت یافته‌های دیگری را در بر دارد. آمارها نشان می‌دهد که نه تنها زنان جمعیت کوچکی از کل اعضای هیئت علمی در دانشگاه‌های ایران هستند، بلکه حضور آنها در مرتبه‌های بالاتر کم‌رنگ‌تر هم می‌شود؛ یعنی بیشترین تعداد حضور زنان در مرتبه مربی و کمترین تعداد حضور آنها در مرتبه استاد تمام است. این در حالی است که حضور زنان در دوره‌های تحصیلی دکتری و کارشناسی ارشد نسبتاً قابل قبول است و اگرچه نسبت شمار آنها به مجموع جمعیت دانشجویی در این دوره‌ها کمتر از ۵۰ درصد است، رشد نقطه‌ای چشمگیری را در انتهای بازه زمانی مورد بررسی داشته‌اند.

در مرتبه استادی در سال تحصیلی ۸۷-۱۳۸۶، زنان با ۱۷۹ نفر فقط حدود ۷ درصد از مجموع اعضای هیئت علمی با مرتبه استادی بوده‌اند. با نرخ رشد سالیانه معادل ۱۲,۱۲ درصد این جمعیت در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ به ۵۰۱ نفر رسیده که معادل ۱۱,۳ درصد از کل جمعیت اعضای هیئت علمی با مرتبه استادی است. همچنین در مرتبه دانشیاری در سال تحصیلی ۸۷-۱۳۸۶ زنان با ۴۲۵ نفر حدود ۹,۴ درصد از مجموع جمعیت اعضای هیئت علمی در مرتبه دانشیاری بوده‌اند. این جمعیت با نرخ رشد سالیانه حدود ۱۳ درصد به ۱۲۳۵ نفر در سال تحصیلی ۹۶-۱۳۹۵ رسیده که حدود ۱۴ درصد از مجموع جمعیت اعضای هیئت علمی در مرتبه دانشیاری بوده است. در مرتبه استادیاری گویا کمی نرخ رشد عدد پایین‌تری را نشان می‌دهد که این موضوع تا اندازه زیادی به سیاست‌های جذب اعضای هیئت علمی و نگاه‌های جنسیتی سیاستگذار در جذب وابسته بوده است. در سال تحصیلی ۸۷-۱۳۸۶ زنان با مرتبه علمی استادیاری با جمعیت ۳۹۲۶ نفر ۱۴,۴۵ درصد از کل جمعیت اعضای هیئت علمی در مرتبه استادیاری را تشکیل می‌دادند. این جمعیت

با نرخ رشد سالیانه کمی بیش از ۸ درصد به ۸۰۸۴ نفر حدود ۳۰ درصد از کل جمعیت اعضای هیئت علمی در مرتبه استادیاری افزایش یافته است.

مقایسه رشد نقطه‌ای در تمام مراتب علمی نشان می‌دهد که شمار زنان رشد زیادی داشته است، اما به نظر می‌رسد که شمار اعضای هیئت علمی دانشگاه در انواع زیرنظام‌های آموزش عالی به شدت مردانه است و زنان جمعیت اندکی از آن را تشکیل می‌دهند. از سوی دیگر، هر چه مرتبه علمی پایین‌تر باشد، شمار حضور زنان در آن بیشتر است. به طوری که در مرتبه مربی و آموزش‌یار نسبت به سایر مراتب علمی حضور زنان بیشتر است. قابل توجه است که مراتب بالاتر علمی از مهم‌ترین ویژگی‌ها در دسترسی به سمت‌های مدیریتی و دسترسی به قدرت در ساختار آموزش عالی است. از این رو، توجه به حضور اندک زنان در میان مجموع جمعیت اعضای هیئت علمی و حضور اندک‌تر آنها در مرتبه‌های بالاتر علمی می‌تواند نشانه‌ای برای حضور نداشتن آنها در مناصب مختلف نظام آموزش عالی کشور باشد.

گروه‌های محروم اقتصادی: برای تحلیل بخش دوم که به حضور دهک‌های اقتصادی در آموزش عالی مربوط می‌شود، به آمارهای دیگری نیاز است که شاید خارج از فضای آموزش عالی به نظر برسد. در همین خصوص، علی‌رغم گسترش کمی آموزش عالی، مروری بر آمارهای مربوط به سطح سواد حکایت از اشکالات جدی در دسترسی به آموزش عالی در ایران طی دهه‌های گذشته دارد. در جدول ۴ آمار توزیع سواد و مدرک تحصیلی بر اساس دهک‌های اقتصادی^{۱۴} برای جمعیت بالای ۷ سال ایران نشان داده شده است (وزارت تعاون، کار و رفاه اجتماعی^{۱۵} ۱۳۹۷).

نگاهی به مدرک‌های دانشگاهی در سطح دهک‌های مختلف نشان می‌دهد که نسبت بیشتری از مدارک تحصیلی در سطوح مختلف متعلق به دهک‌های بالاتر اقتصادی است. به طوری که بیشترین مدرک کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری تخصصی به دهک دهم تعلق دارد. نکته مهم دیگر آن است که این دهک‌های بالای اقتصادی که درآمدهای چشمگیری از سایر دهک‌ها دارند، جمعیت کمتری هم دارند؛ بدین معنا که در جمعیت کمتر، تعداد بیشتر مدرک دانشگاهی حاصل شده است. برای مثال، دهک دهم اقتصادی با سطح هزینه‌کرد بالای ۱۶ میلیون تومان در ماه که فقط ده درصد از کل جمعیت کشور هستند،

۱۴. دهک اول نشان‌دهنده ده درصد از خانوارهایی است که کمترین هزینه سالانه را داشته‌اند. این دسته از خانوارها جزو فقیرترین قشرهای جامعه محسوب می‌شوند. در نقطه مقابل دهک دهم، ده درصد از خانوارهایی را نشان می‌دهد که بیشترین مبلغ را صرف هزینه سالانه خود کرده‌اند و مرفه‌ترین افراد جامعه هستند. اگر هزینه کل یک خانوار (از تمام افراد خانوار) حدود ۷۰۰ تا ۸۰۰ هزار تومان در ماه باشد، این خانواده‌ها در دهک یک قرار می‌گیرند و جزو ده درصد فقیرترین خانواده‌های جامعه هستند. هزینه حدود یک میلیون و پانصد هزار تومان، خانواده را در دهک دو قرار می‌دهد. هزینه ۲ میلیون تومانی دهک سه، هزینه حدود سه میلیون تومانی دهک چهار، هزینه حدود ۳ میلیون و پانصد هزار تومانی دهک پنج، هزینه حدود ۴ میلیون و سیصد هزار تومانی دهک شش، هزینه حدود ۵ میلیون تومانی دهک هفت، هزینه حدود ۶ میلیون و هفتصد هزار تومانی دهک هشت، هزینه حدود ۸ میلیون تومانی دهک نه و درنهایت، هزینه خانوارهایی که حدود ۱۶ میلیون تومان به بالاست، دهک ده هستند که ۱۰ درصد ثروتمندترین افراد جامعه را تشکیل می‌دهند (منظور از هزینه ماهانه، کلیه هزینه‌های جاری خانوار در ماه از هزینه اجاره تا خوراک و پوشاک و حمل و نقل و تحصیل و ... است).

۱۵. این داده‌ها از پایگاه رفاه ایرانیان متعلق به معاونت رفاه و معاونت امور اقتصادی وزارت کار و رفاه اجتماعی در اختیار پژوهشگران قرار داده شده است.

بیش از نیمی از جمعیت دارای مدرک دکتری تخصصی را در خود جای می‌دهد. این امر در سایر طبقات و دهک‌ها هم به همین ترتیب است.

جدول ۴- توزیع جمعیت بالای ۷ سال به تفکیک تحصیلات در دهک‌های درآمدی

دهک‌های اقتصادی تحصیلات	اول	دوم	سوم	چهارم	پنجم	ششم	هفتم	هشتم	نهم	دهم
بی‌سواد یا اظهار نشده	۲۰۳۳۳۲۶	۱۸۰۶۳۵۵	۶۲۶۱۵۶۱	۱۲۶۳۰۶۳	۶۱۲۱۸۰۰	۸۷۶۸۳۷	۷۵۳۷۵۰	۶۳۱۶۵۵	۵۶۶۵۶۵	۳۳۷۴۳۰
ابتدایی	۱۷۵۱۷۶۳	۲۲۶۶۶۲۶	۲۲۶۶۱۵۰	۲۶۷۸۷۵۸	۲۷۰۱۶۶۳	۲۵۸۱۶۰۶	۲۳۱۲۲۱۰	۲۱۱۱۲۶۶	۱۸۳۵۵۸۱	۱۲۳۲۵۰۷
راهنمایی	۱۸۱۰۶۶	۱۰۶۲۶۷۵۸	۸۶۲۶۶۲۶	۶۴۰۷۸۳۴	۱۶۲۱۶۶۶	۱۵۵۲۵۲۷	۱۶۰۵۲۶۴	۱۶۰۶۰۶۵	۱۲۲۱۲۶۰	۸۲۵۵۲۷
متوسطه	۷۶۰۰۷	۳۱۲۶۲۵	۲۵۱۷۲۳۴	۷۸۵۷۸۵۷	۲۸۲۲۲۷۸	۵۶۰۱۰۵۴	۱۳۳۳۳۱۱	۴۵۸۸۵۰	۳۸۰۰۲۶	۴۴۴۴۵۷
دیپلم	۳۶۰۰۱۶	۷۵۷۲۰۲	۱۰۵۱۷۱۶۴	۱۰۳۰۲۷۰	۳۸۲۲۲۷۸	۱۵۸۸۸۳۴	۱۷۷۴۸۴۰	۱۶۰۲۵۶۷	۱۴۹۹۸۸۴	۲۰۴۰۶۰
کاردانی	۱۶۳۷۸۱	۶۴۳۳۶	۱۶۱۰۷۲	۱۶۰۱۶۳	۲۵۳۸۵۱	۳۱۲۲۳۳	۳۷۵۰۸۷	۵۲۱۸۶۳	۴۹۷۷۲۲	۵۵۷۸۰۵
کارشناسی	۷۵۳۰۸	۲۰۲۶۰۵	۱۸۲۲۲۲۷	۶۰۳۶۶۰۶	۷۱۱۶۱۱۸	۲۳۲۲۱۲	۲۳۰۳۸	۱۰۱۷۰۳۳	۱۴۰۳۰۸۱	۱۹۷۹۷۱۷
کارشناسی ارشد	۶۰۶۰۶	۱۷۹۸۵	۲۸۳۲۷۸	۱۴۸۴۷	۳۴۳۴	۱۴۲۰۸۷	۱۷۳۱۵۸	۲۷۱۷۷۸	۲۷۴۶۴۰۸	۷۳۳۳۰۹
دکتری تخصصی	۶۴۳	۲۸۵	-	۱۷۶۵	۳۵۷۳	۳۹۸۱	۱۱۱۲۵	۳۴۳۳	۲۵۲۴۳	۱۵۱۸۸۵

بحث و نتیجه‌گیری

در پژوهش حاضر نظریات سیاستگذاران آموزش عالی و نیز موارد مصوب برنامه‌های توسعه از منظر گسترش کمی آموزش عالی بررسی شد. یافته‌های به‌دست آمده از نظریات سیاستگذاران پنج دلیل اصلی برای گسترش کمی آموزش عالی را در کشور ایران نشان می‌دهد که یکی از محوری‌ترین آنها، دلایل ناظر بر عدالت آموزشی و بهبود فرصت دسترسی به آموزش عالی است. مشارکت کنندگان بر این باور بودند که نگاه کلان کشور آن بود که دانشگاه باید تا دورترین نقاط این کشور هم برسد تا ابزاری برای عدالت اجتماعی باشد و کسی به دلیل محرومیت، از تحصیل در دانشگاه دور نماند. یکی از مشارکت‌کنندگان گفته است: «حق استفاده برابر از آموزش عالی در قانون اساسی آمده است و برنامه‌های توسعه هم آن را تقویت کرده‌اند. بنابراین، تمام سیاستگذاران موظف بودند که در این راستا حرکت کنند». مشارکت‌کننده دیگری گفته است: «فکر می‌کردیم که بچه‌ای که در شهر یا روستای محرومی زندگی می‌کند، چرا نباید بتواند به دانشگاه بیاید. سیاست بر این بود که همه این بچه‌ها بتوانند درس بخوانند و دانشگاه بیایند». در این بین توجه به دلایل سیاسی هم در صحبت آنها به فراوانی دیده می‌شود. یکی از مشارکت‌کنندگان گفته است: «برخی از نهادهای آموزش عالی تنها برای این ایجاد شدند که مثلاً تعداد دانشجو در آنها بیشتر شود که بتواند در مقابل دانشگاه دیگری که جریان سیاسی متفاوتی داشت، بایستد و اثرگذاری آن را کاهش دهد». مشارکت‌کننده دیگری گفته است: «مثلاً نماینده‌ای برای آنکه بتواند در حوزه انتخابیه خود رأی بیاورد، وعده تأسیس دانشگاه می‌داد و بعد از رأی آوردن پیگیری‌های مداومی بود که آغاز می‌شد و فشارهایی که بر وزارتخانه وارد می‌شد». مشارکت‌کننده دیگری معتقد بود: «بروید بررسی کنید که مجوزها به کدام گرایش یا گرایش‌های سیاسی و در چه مقطعی داده می‌شود. این مجوزها غالباً در سال آخر یک دولت است که به افرادی که ممکن است سمتی داشته‌اند و دیگر ندارند، حالا مجوز دانشگاه می‌گیرند تا منزلت اجتماعی خود را از دست ندهند که مبادا بخواهند کارمندی کنند یا دانشگاه از تسلط آنها خارج شود». از سوی دیگر، معضل اشتغال و بیکاری و تلاش دولت‌ها برای یافتن راه‌حلی برای این موضوع هم از منظر مشارکت‌کنندگان به‌عنوان دلایلی برای گسترش کمی آموزش عالی در ایران به‌ویژه در دوره‌ای که نیازی فزاینده حاصل از انباشت و تراکم نسلی برای تحصیل در دانشگاه ایجاد شده بود، مطرح می‌شود. مشارکت‌کننده‌ای گفته است: «نسبت اساتید به دانشجو در دانشگاه‌ها بسیار کم بود. مدام مجبور بودیم که افراد را برای تحصیل در رشته‌های جدید و ادامه تحصیل به خارج از کشور بفرستیم. این‌ها باعث می‌شد که در امر نیروهای دانشگاهی بسیار وابسته باشیم. زیاد شدن دانشگاه‌ها کشور را از این وابستگی نجات می‌داد».

همچنین یافته‌های به‌دست آمده از تحلیل محتوای اسناد شش‌گانه توسعه پس از انقلاب نیز بر این نکته تأکید دارد که این اسناد در دوره‌های مختلف اهداف متفاوتی را پوشش داده‌اند. در اسناد اول تا سوم توسعه بر پوشش دادن به نیاز جامعه به نیروی کار ماهر، کاهش تصدیگری دولتی در ارائه نهادهای گوناگون

آموزش عالی و همچنین پاسخگویی به نیاز حاصل از انباشت نسل برای تحصیل در دانشگاه تأکید شده است. اما در برنامه چهارم نخستین بار از عدالت آموزشی و فرصت‌های برابر یاد و گسترش کمی با این اهداف دنبال می‌شود. به همین منظور، برنامه چهارم نخستین برنامه‌ای است که در آن بر حقوق قشرهای گوناگون اجتماعی و همچنین زنان برای دسترسی به آموزش عالی تأکید شده است. اما برنامه پنجم که با فاصله زمانی ۸ سال پس از پایان برنامه چهارم تصویب و اجرایی شد، اگرچه به دفعات در آن از عدالت آموزشی و دسترسی برابر به فرصت‌های آموزش عالی نام برده شده است، اما تمام آنچه در آن دیده می‌شود، استفاده از این فرصت برای گسترش آموزش عالی غیر رایگان و ارائه مجوز برای تأسیس دانشگاه‌های گوناگون است که آثار آن نیز با گسترش چشمگیر تعداد دانشگاه‌ها قابل مشاهده است.

جالب توجه آن است که سخنان مشارکت‌کنندگان در پژوهش از آن رو که خود غالباً دست‌اندرکاران تدوین اسناد توسعه بوده‌اند، بر آنچه از تحلیل اسناد به‌دست آمده است، گواهی دارد. به‌طوری‌که وقتی مهم‌ترین دلیل گسترش کمی را در عدالت اجتماعی یا تعیین تکلیف کردن برای جوانان دهه شصتی یا نیاز به نیروی متخصص می‌دانند، بازنمایی این سخنان در بندهای گوناگون اسناد هم دیده می‌شود. بنابراین، می‌توان چنین نتیجه گرفت که گسترش کمی اگرچه اهداف ارزشمندی را در بن‌مایه‌های خود داشت، نتوانست به مسیر مطلوب برود که مهم‌ترین نشانه‌های آن در آمارهای مربوط به جنسیت و دهک‌های اقتصادی دیده می‌شود. این‌همه نشان می‌دهد که گسترش کمی نتوانسته به مهم‌ترین هدف خود که همانا گسترش عدالت آموزشی و بهبود دسترسی به فرصت آموزش عالی بوده است، دست یابد.

اما بررسی آنچه در این گذار رخ داده است، یافته‌های دیگری را نیز در بر دارد که یکی از مهم‌ترین آنها تغییر رویکرد در برخی دانشگاه‌ها و نهادهای آموزش عالی است که تحت لوای سیاست‌های گسترش کمی آموزش عالی به دلالتی تبدیل شده‌اند که گویا فقط به کسب شهریه بیشتر می‌اندیشند و در ازای دریافت شهریه در برابر مشتریان خود که دانشجویان هستند هم تعهدی برای ارائه کالای با کیفیت که همان دانش است، احساس نکرده‌اند. در این میان، برخی بر این باورند که تجاری شدن آموزش عالی مشکل این روزهای دانشگاه‌هاست، اما این درک درستی از واقعیت پدیده رخ داده نمی‌تواند باشد. همان‌طور که بسیاری به اشتباه گمان می‌کنند گسترشی که رخ داده، به افزایش دسترسی منتهی شده است، بسیاری هم گمان می‌کنند که گسترش کمی آسیب خود را از ناحیه بازاریابی آموزش عالی متحمل شده است. آمارهای مرور شده در این پژوهش نشان می‌دهد که نه تنها دسترسی به آموزش عالی مسئله‌ای پیچیده و همراه با مشکلات زیاد در آموزش عالی ایران شده و سیاست‌های آموزشی کلان کشور را به چالش کشیده، بلکه تجاری‌پنداری آموزش عالی هم در همین سیاست‌گذاری دچار کژاندیشی شده است.

به نظر می‌رسد که رویکرد دلالتی دانشگاهی و تمرکز بر کسب شهریه است که به مفهوم تجاری شدن آموزش عالی تلقی می‌شود. اگر قرار باشد فضای بازار یا تجارت را برای آموزش عالی قایل باشیم و دانشگاه را به مثابه بنگاه بشناسیم، نخست باید مفهوم تفاوت‌های ساختاری در نهادهای آموزش عالی و تفاوت در کارویژه‌های آنها را بدانیم. آن‌گاه دانشگاهی که قرار است دانش را در قالب کالا یا خدمات ارائه کند، باید

بتواند کالایی باکیفیت ارائه کند که مشتریان بر اساس قاعده بازار که از الگوهای هزینه-فایده پیروی می‌کند، آن کالاها یا خدمات را تهیه کنند و از مزایای آن بهره ببرند. این مشتریان هم می‌توانند در صنعت و محیط بیرونی تجاری دانشگاه تعریف و شناسایی شوند که هم از دانش به‌عنوان ابزاری برای حل مسائل خود و هم از دانش‌آموختگان به‌عنوان نیروی کار ماهر استفاده می‌کنند (Varghese, 2016). همچنین متقاضیان تحصیل در این دانشگاه‌ها مشتریان دیگری محسوب می‌شوند که آنها هم برای اهداف خود به دریافت دانش در قالب کالایی با کیفیت نیاز دارند و به همین منظور به دانشگاه وارد شده‌اند. همچنین هر فرد و سازمان دیگری که برای رشد و حل مسئله به دانش نیاز دارد، می‌تواند مشتری این دانشگاه‌ها یا همان بنگاه‌های دانش به‌حساب بیاید. اما واقعیت‌های بافت جاری آموزش عالی و محیط پیرامون آن نشان می‌دهد که به‌ندرت چنین اتفاقی می‌افتد. نه دانشجویان ماهر می‌شوند، نه دانش در قالب کالایی با کیفیت ارائه می‌شود و نه صاحبان صنایع و مشاغل و سایر مشتریان می‌توانند از دانش ارائه شده و دانش‌آموختگان به بازار آمده در مسیر نیازهای خود بهره ببرند (Farasatkah, 2017; Ghanei Rad, 2005; Maniee, 2016).

از سوی دیگر، نگاه بنگاهی شدن آموزش عالی از آنجا به‌کژاندیشی خطرناکی دچار است که نقش دولت در ارائه آموزش عالی رایگان و نخبه‌محور کاملاً نادیده گرفته می‌شود (Trow, 2006). در صورتی که گسترش آموزش عالی به‌عنوان کالای عمومی و پایبندی به کیفیت آن که در شکل دادن به جامعه و اقتصادی دانش‌بنیان نقشی جدی دارد و همچنین مهم‌ترین عامل توسعه در نظر گرفته می‌شود، از وظایف اصلی دولت‌ها به‌شمار می‌رود (Brewis, 2018). یافته‌های پژوهش نشان داد که دولت نقش خود را نه تنها در توزیع فرصت برابر آموزش عالی بین گروه‌های مختلف اجتماعی به درستی انجام نداد، بلکه شهریه‌های بالای دانشجویی درس خواندن را برای قشرهای محروم‌تر بسیار دشوار کرده و این همان نقطه‌ای است که دولت موظف است با طراحی سیاست‌های کلان شرایطی برابر برای همگان در استفاده از این فرصت فراهم آورد. زمانی که از دسترسی به آموزش عالی سخن گفته می‌شود، بخش مهمی از آن به آموزش عالی رایگان مربوط می‌شود که برای استفاده از آن باید تسهیل‌کننده‌هایی برای قشرهای به حاشیه‌رانده شده اجتماعی فراهم آمده باشد (Gair & Baglow, 2018). در صورتی که مروری بر برخی سیاست‌ها مانند بومی‌گزینی دانشجوی، سیاست‌های مشارکت زنان در آموزش عالی، پذیرش‌های جنسیتی و نبود سیاستی جامع در خصوص دانشجویان مستعدی که از خانواده‌های کم‌درآمد هستند، نشان‌دهنده ضعف جدی سیاست‌گذاران آموزش عالی در شناخت مفهوم دسترسی به آموزش عالی است که آسیب‌های این ضعف رد پای خود را در ابعاد مختلف آموزش عالی نشان داده است (Fereidouni, 2018).

اگر زمانی صحبت عبور از نخبه‌گرایی به سمت توده‌گرایی بوده و تا حد زیادی این اتفاق در سطح جهانی و در سطح منطقه‌ای و همچنین ملی رخ داده است (Dhanatya & Slayton, 2018; Nethsinghe, 2018; Lin, 2018; Mok & Jiang, 2018)، اکنون سخن از به حاشیه‌رانده شدن همگان اجتماعی است که آیا توانسته‌اند جایی در میان این توده جدید در آموزش عالی (Hialele, 2016) پیدا کنند. واقعیت آن

است که سیاستگذار باید درک کند که در ازای زیاد شدن تعداد دانشگاه‌ها، اعضای هیئت علمی و دانشجویان چه چیزی به دست آورده‌اند. آیا زیاد شدن دانشگاه‌ها به معنای زیاد شدن فرصت دسترسی به آموزش عالی و درنهایت، بهبود عدالت آموزشی است؟ پاسخ این سؤال به طرز اسفناکی منفی است (Nelson & Creagh, 2012) و نگرانی بیشتر از آنجا آغاز می‌شود که همان سیاستگذاری که روزی به فکر گسترش کمی آموزش عالی بود، با همان نگاه امروز به فکر محدود کردن تعداد دانشگاه‌ها از طریق سیاست‌های گوناگونی چون ادغام، تجمیع و حذف است. این هر دو دسته از مینا تفاوتی با هم ندارند و به یک اندازه می‌توانند به نظام آموزش عالی کشور آسیب برسانند، چرا که هیچ‌کدام نه مفهوم دسترسی به آموزش عالی را در نظر می‌گیرند و نه استقلال نهاد دانشگاه و قدرت خودتنظیمی آن را و هیچ‌کدام سازوکاری واقعی و پیگیر برای استقرار نظام کیفیت آموزش عالی ندارند و از این رو، به مستمسک‌های دیگری چنگ می‌زنند که به نظر نمی‌رسد راه به سمت بهبود داشته باشد.

پیشنهادها

نظام آموزش عالی در ایران برای عبور از چالش‌های پیش آمده برای دسترسی به آموزش عالی و ورود به عصر پساتوده‌گرایی باید به چند محور توجه ویژه داشته باشد. از این رو، پیشنهادهای سیاستی که برآمده از نتایج پژوهش حاضر است، با توجه به محورهای حق دسترسی، درک تفاوت مؤسسات و نهادهای آموزش عالی، نظام کیفیت و رتبه‌بندی، ضرورت استقلال دانشگاهی و آزادی علمی در ادامه شرح داده شده‌اند.

۱. اولین پیشنهاد سیاستی که در حوزه عبور از چالش‌های توده‌ای شدن آموزش عالی باید به آن توجه شود، رعایت حق دسترسی و فرصت برابر آموزشی برای همه است. هیچ سیاستی برای ساماندهی گسترش کمی نمی‌تواند اجرایی شود، مگر آنکه حق برابر دسترسی را به رسمیت بشناسد که حق تصریح شده در قانون اساسی است. اما بررسی آمارها نشان می‌دهد که گسترش آموزش عالی در ایران دسترسی را در قشرهای مختلف بر اساس صدک‌های اقتصادی به چالش کشیده و گویا فضایی شده است که در آن هر که پول بیشتری دارد، به دانشگاه‌های بهتر دسترسی پیدا می‌کند و اسناد دیگری مانند بومی‌گزینی یا پذیرش جنسیتی در رشته‌های مختلف و عواملی از این دست بر محدود شدن حق دسترسی برای همه شهروندان تأکید دارند؛ یعنی گسترش آموزش عالی با روند فزاینده چشمگیر خود در تحقق مهم‌ترین هدف خود که همانا دسترسی برای همه قشرهای جامعه است، با کاستی جدی مواجه است. ممکن است سؤال شود که اگر حق دسترسی رعایت نشده است، پس این همه صندلی خالی در دانشگاه‌ها برای چیست؟ شاید مطالبه‌ای برای دانشگاه‌ها وجود ندارد و همین‌طور حتی می‌توان در نگاه اول نتیجه گرفت که حتی ظرفیت‌های ارائه شده از تقاضا بیشتر است و دسترسی از این منظر می‌تواند شاخص خوبی باشد. اما این نوع تحلیل با اساس مفهوم دسترسی در تعارض جدی است؛ بدین معنا که دانشگاه‌هایی که صندلی خالی دارند، غالباً آنهایی

هستند که رشته‌هایی را بدون سنجش نیاز منطقه‌ای و مهم‌تر از آن با دریافت شهریه ارائه می‌کنند. به‌ندرت دانشگاه‌هایی که متولی ارائه آموزش رایگان هستند، پدیده‌ای به نام صندلی خالی را تجربه می‌کنند که همواره تقاضا برای آنها بسیار بالاست. اما در سایر دانشگاه‌ها قابل استفاده نبودن رشته ارائه شده و مبتنی نبودن آن بر نیاز و همچنین دریافت هزینه‌های بالا در قالب شهریه از یک سو و ارائه نشدن تسهیلات و امکانات مناسب برای دانشجویان از سوی دیگر، تمایل ورود به بسیاری از دانشگاه‌ها را در بین متقاضیان کاهش می‌دهد. از این رو، در ظاهر ممکن است عدد چشمگیری از ظرفیت‌های ارائه شده برای پذیرش دانشجو وجود داشته باشد که تصویری مطلوب از حق دسترسی ارائه کند، اما کاوش در این اعداد و تحلیل کیفی آنها می‌تواند تصویری دیگر از واقعیت را نشان دهد که بی‌توجهی به آن اثر جدی خود را در سیاست‌های ساماندهی گسترش کمی خواهد گذاشت و رد پای آن در اسناد مصوب هم بر جای خواهد بود.

۲. پیشنهاد دیگری که در حوزه راهبردهای سیاستی مغفول مانده، لزوم درک تفاوت بین دانشگاه‌هاست؛ بدین معنا که سیاستگذار باید بداند در عصر توده‌گرایی آموزش عالی و چالش‌های به‌وجود آمده برای آن، از عمده‌ترین دلایل شکل گرفتن نهادهای مختلف آموزش عالی در قالب دانشگاه‌ها و مؤسسات گوناگون، تفاوت ماهوی این سازوکارهاست که هر کدام بر اساس تفاوت در اهداف طراحی شده‌اند. از این رو، نمی‌توان برای تمام آنها سیاست‌های یکسانی طراحی کرد. نمی‌توان دانشگاه‌های نخبه‌گرا را که بر گسترش مرزهای دانش و پژوهش‌های بنیادین تأکید دارند، قالبی قرار داد و دانشگاه‌های دیگر را که برای دانش در قالب کالای قابل ارائه برنامه‌ریزی می‌کنند و درهای آن برای تمام متقاضیان گشوده است، با آن سنجید. چرا که جامعه دانشگاهی در تمام کشورها و در کشور ما نیز به همه انواع این دانشگاه نیاز دارد. اما ضرورت آن است که سیاستگذار این تفاوت را درک کند و بر این اساس بتواند قوانین و کارراهه متفاوت برای هر کدام از آنها در حوزه مختلف تعریف کند.

۳. پیشنهاد سیاستی بعدی درخصوص تأکید بر طراحی نظام کیفیت و رتبه‌بندی دانشگاهی است. مرور تجربه‌های جهانی نشان می‌دهد که استقرار نظام کیفیت قوی همان سیاست کاربردی است که توانسته است بسیاری از چالش‌های دوره گسترش کمی آموزش عالی را پوشش دهد. اما نکته اصلی آن است که طراحی نظام کیفیت قابل اجرا به همان اصل و راهبردی بر می‌گردد که در قسمت قبل بر آن تأکید شد که همانا درک تفاوت بین دانشگاه‌ها و ویژگی‌ها و ساختار و کارکردهای هر کدام از آنهاست. نظام کیفیت و رتبه‌بندی اگر قرار باشد خود به‌عنوان ظرفی برای یکسان‌پنداری دانشگاه‌ها و وارد کردن آنها به رقابتی برای همسان شدن دامن بزند، آن‌گاه نه تنها مشکلی را حل نمی‌کند، که خود به معضلی جدی تبدیل می‌شود و از اساس قابلیت اجرایی شدن خود را از دست می‌دهد. در یک نظام کیفیت مطلوب وزارت علوم، تحقیقات و فناوری نه به‌عنوان متولی که باید به‌عنوان تسهیل‌گر عمل کند و در این خصوص می‌تواند از سازوکارهای تجربه‌شده جهانی همراه با ویژگی‌های بافتی کشور بهره‌بردار که پژوهش‌های متعددی در این حوزه نیز انجام شده است.

۴. سیاستگذاران آموزش عالی باید این مهم را درک کنند که دانشگاه به دلیل ماهیت نهادی خود و ضرورت حفظ استقلال برای پاسداشت ارزش‌های دانشگاهی، نهادی خودتنظیم است و نمی‌توان آن را از بیرون تنظیم کرد. هر سیاستی برای بهبود عملکرد و فرایندهای دانشگاه باید برآمده از نیاز درونی دانشگاه و نه فشار بیرونی باشد. دانشگاه به‌عنوان اجتماع خردورزان زمانی می‌تواند به ساختاری منعطف دست یابد و پاسخگوی تغییرات محیطی باشد که تغییرات نه از بیرون، بلکه از درون نهاد دانشگاهی تصمیم‌سازی شده باشد. در چنین نهادی پاسداشت ارزش‌های دانشگاهی در قالب دوری از تمرکزگرایی، آزادی علمی و استقلال دانشگاهی حلقه مفقوده حل شدن معضلات دانشگاهی است. آموزش عالی به خودتنظیمی نیاز دارد و نه تنظیم از بیرون که تنظیم از بیرون همواره مهم‌ترین ارزش‌ها و رسالت‌های دانشگاهی را نشانه رفته و ماهیت دانشگاه را با چالش مواجه کرده است. واقعیت آن است که حتی دستیابی به اهداف ارزشمندی چون عدالت آموزشی، حفظ حق دسترسی، استقرار نظام تضمین کیفیت و همه راهبردهای دیگر در حوزه عبور از چالش‌های گسترش کمی آموزش عالی در گرو به رسمیت شناختن آزادی علمی و استقلال دانشگاهی است. زیرا در چنین شرایطی است که دانشگاه با داشتن ساختار و نیروی انسانی چابک می‌تواند نیازهای محیط پیرامونی خود را بشناسد و راه‌هایی برای پاسخ دادن به آنها بیابد.

۵. تمام سخن در پژوهش حاضر آن است که آیا سیاست‌های گسترش کمی آموزش عالی در ایران توانسته است به مهم‌ترین هدف خود در خصوص عدالت آموزشی و بهبود فرصت دسترسی به آموزش عالی دست یابد یا خیر؟ آنچه تا کنون شرح داده شد، نشان می‌دهد که در قانون اساسی و همچنین مؤلفه‌های مربوط به عدالت آموزشی، در این سالها عدالت در آموزش عالی از منظر دسترسی به آموزش عالی شرایط مناسبی ندارد. این همه در آمارهای مربوط به جنسیت، طبقه اقتصادی و همچنین برخی کژتابی‌ها در قوانین مورد بررسی آشکار شده‌اند. به نظر می‌رسد که سیاستگذار از اساس در این حوزه نیاز به بازاندیشی و طراحی نگاهی نوین در سیاستگذاری دارد تا بتواند در چنین نگاهی عناصر مختلف مربوط به نظام آموزش عالی کشور و همچنین مفاهیم مربوط به آنها را به درستی شناسایی کند و در مسیر بهبود آنها گام بردارد.

References

1. Brewis, E. (2018). Fair access to higher education and discourse of development: A policy analysis from Indonesia. *British Association for International and Comparative Education*, DOI: 10.1080/03057925.2018.1425132.
2. Dhanatya, C., & Slayton, J. (2018). Higher education massification: How US higher education is expanding its global reach through branding, in-country and online. In Dean, E. Neubauer, K. Mok, & J. Jiang (Eds.). *The sustainability of higher education in an era of post-massification* (pp: 43-58). London and New York; Routledge.

3. Farasatkhah, M. (2008). Reflection on improving qualitative and quantitative access to higher education in Iran. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 2 (2), 95-122 (in Persian).
4. Farasatkhah, M. (2017). *Occasionally of university in Iran*. Tehran, Iran: Agah Press (in Persian).
5. Fereidouni, S. (2016). *Reflection on policies of higher education students' admission In Iran*. Professional Reports. Tehran, Iran: Institute for Research and Planning in Higher Education Ltd. (in Persian).
6. Fereidouni, S. (2018). Higher education expansion with emphasis on social impact; a grounded theory approach. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 23 (4), 69-96 (in Persian).
7. Gair, S., & Baglow, L. (2018). Social justice in a tertiary education context: Do we practice what we preach? *Journal of Education, Citizenship and Social Justice*, 13 (3), 1-10.
8. Ghanei Rad, M. (2005). Unbalanced development of higher education: Unemployment of graduates and elites' immigration. *Quarterly of Social Welfare*, 4 (15), 169-208 (in Persian).
9. Hemmati, R. (2014). Mass higher education and academic life in Iran: Reflection on academia's experienced life. *Quarterly of Management in Islamic Azad University*. 1(5), 127-156 (in Persian).
10. Hlalele, D. (2016). University access and social justice. *Southern African Journal of Higher Education*, 26 (3), 487-502.
11. Javaheri, M., & Masoudi, E. (2004). Prioritizing indicators accessibility to equal opportunities in the development of academic-practical training. *Quarterly of Management Featuring Studies. Research and Science Branch of Islamic Azad University*, 15 (4), 1-16 (in Persian).
12. Lin, Y. (2018). Challenges to a post-mass system of higher education in Taiwan. In Dean. E. Neubauer., K. Mok., & J. Jiang (Eds.). *The sustainability of higher education in an era of post-massification* (pp: 72-82). London and New York; Routledge.
13. Maniee, R. (2016). Reflection on higher education in Iran according to statistics. Tehran, Iran: Institute for Research and Planning in Higher Education Ltd. (in Persian).

14. McCowan, T. (2016). Three dimensions of equity of access to higher education. *A Journal of Comparative and International Education*, 46 (4), 645-665.
15. Mok, K., & Jiang, J. (2018). Question for entrepreneurial in Hong Kong University and Shenzhen: The promotion of Industry-university Collaboration and Entrepreneurship. In Dean. E. Neubauer, K. Mok., & J. Jiang (Eds.). *The sustainability of higher education in an era of post-massification* (pp: 115-133). London and New York: Routledge.
16. Nelson, K., & Creagh, T. (2012). Social justice and equity issues in the higher education context. *Australian Government Office for Learning and Teaching*.
17. Nethsinghe, R. (2018). Confronting of massification surge in higher education; sustaining the academic workforce and its excellent in Australia. In Dean. E. Neubauer., K. Mok., & J. Jiang (Eds.). *The sustainability of higher education in an era of post-massification* (pp: 59-71). London and New York; Routledge.
18. Salleh, I., MohamadAli, N., MohdYousef, K.H., & Jamaluddin, H. (2017). Analysing qualitative data systematically using thematic analysis for deodoriser troubleshooting in palm oil refining. *Journal of Chemical Engineering Transactions*, 56, 1315-1320.
19. Trow, M. (2006). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since World War II. In Forest, J. J. F., & Altbach, P. G. (Eds.). *International Handbook of Higher Education, Springer International Handbooks of Education*. 18, 243-280.
20. Unterhalter, E., & Carpentier, V. (2010). *Global inequalities and higher education: Whose interests are we serving?* London: Palgrave Macmillan.
21. Varghese, N.V. (2016). Managing markets and massification of higher education in India. *Journal of International Higher Education*, 86, 13-15.
22. Vossensteyn, J., & Jongbloed, B. (2016). Access to higher education, massification and beyond. In B. Jongbloed, & H. Vossensteyn. *Access and expansion post-massification. Opportunities and barriers to further growth in higher education participation*. Pp: 1-9, London and New York, Routledge.

