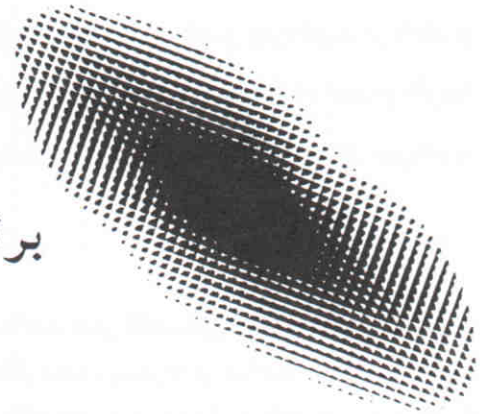


جهانی شدن و پیامدهای آن بر برنامه‌ریزی آموزشی در دانشگاه‌های ایران



یدالله مهرعلی‌زاده (استادیار)

محمدعلی نائلی (استاد)

گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید چمران اهواز

در این مقاله، تأثیر پدیده‌ی جهانی شدن بر برنامه‌ریزی‌های آموزشی دانشگاه‌ها مورد بررسی قرار گرفته است. این بررسی از دو منظر صورت پذیرفته است: الف) تأثیر جهانی شدن بر برنامه‌ریزی آموزش عالی؛ ب) بررسی تحولات برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه در ایران. در ادامه‌ی مقاله، روند و مسیر تحول برنامه‌ریزی‌های آموزشی در دانشگاه‌های ایران طی سه دوره‌ی اساسی بررسی شده است. براساس تجربه‌ی تاریخی و وضعیت کنونی برنامه‌ریزی آموزش عالی کشور می‌توان چنین نتیجه گرفت که هماهنگی و جهت‌گیری محدودی در برنامه‌ریزی آموزشی در دانشگاه‌های ایران برای بهره‌مندی از فرصت‌های جهانی شدن و تحقق اهداف سیاست‌گذاری‌های جدید وجود دارد.

مقدمه

شرایط کنونی آموزش عالی کشور و تصمیم وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در خصوص واگذاری اختیار برنامه‌ریزی‌های آموزشی و درسی به دانشگاه‌ها افق‌های تازه و وضعیت نوینی برای دانشگاه‌ها به وجود آورده است. از آنجایی که چنین تغییراتی با پدیده‌ها و تحولات اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی پیرامون در ارتباط است، ضرورت دارد این ارتباطات و متغیرهای تأثیرگذار بر آن مورد بررسی قرار گیرند. پدیده‌ی جهانی شدن، تأثیرات قابل توجهی بر رویکردهای جدید برنامه‌ریزی دانشگاهی بر جای گذاشته است. عدم تمرکز، رقابت، پاسخ‌گویی به نیازهای منطقه‌ی و توجه به مهارت‌های اساسی و قابل انتقال و چند مهارتی ساختن دانش‌آموختگان جایگاه ویژه‌ی در مبانی نظری و عملی برنامه‌ریزی آموزشی و تغییرات مرتبط با برنامه‌های درسی دانشگاهی پیدا کرده است. مقاله‌ی حاضر، سه رویکرد اساسی را در این زمینه دنبال می‌کند:

۱. بررسی اجمالی تأثیرات جهانی شدن بر برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه‌ها با رویکردهای جدید متأثر از عدم تمرکز، رقابت، پاسخ‌گویی به نیازهای منطقه‌ی و توجه به مهارت‌های اساسی و قابل انتقال و چندمهارتی ساختن دانش‌آموختگان؛
۲. شناخت سازوکارها و موازین حاکم بر نظام‌های برنامه‌ریزی آموزش دانشگاهی ایران و حدود توانایی و فرصت‌های موجود در این

دانشگاه‌ها؛

۳. آگاهی از میزان هماهنگی و جهت‌گیری برنامه‌ریزی آموزشی در دانشگاه‌های ایران به جهت بهره‌مندی از فرصت‌های جهانی شدن و تحقق اهداف سیاست‌گذاری‌های جدید.

تأثیر جهانی شدن بر برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاهی

برنامه‌ریزی‌های آموزشی به معنای کاربرد روش‌های تحلیلی در خصوص هر یک از اجزای نظام آموزشی در سطح ملی و نیز در سطح دانشگاهی سابقه‌ی تاریخی پرفراز و نشیبی داشته است.^[۱] در این زمینه، مجموعه‌ی دیدگاه‌ها و تجارب خرد و کلان — هم در بعد نظری و هم بعد عملیاتی و اجرایی — در سطوح ملی و بین‌المللی وجود دارد. همانند سایر علوم، این حوزه از دانش بشری نیز تحت تأثیر تحولات فزاینده و سریع جهانی شدن قرار گرفته است.

پدیده‌ی جهانی شدن، تجسم جغرافیایی است که در آن دسترسی به بازارهای مختلف، تولید و بهره‌گیری از دانش و توسعه‌ی فناوری و تربیت منابع انسانی اهمیت می‌یابند. جهانی شدن اصطلاحی جدال‌برانگیز شده است و تقریباً هر چیزی را در بر می‌گیرد. جهانی شدن در سطح ملی و بین‌المللی زمینه‌های زیادی از زندگی را شامل می‌شود: اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی. اما معنی جهانی شدن چیست؟ چه فرضیه‌هایی وجود دارد و تا چه اندازه واقعیت دارد؟

● پدیده‌ی جهانی شدن، تجسم جغرافیایی است که در آن دسترسی به بازارهای مختلف تولید و بهره‌گیری از دانش و توسعه‌ی فناوری و تربیت منابع انسانی اهمیت می‌یابند. جهانی شدن اصطلاحی جدال‌برانگیز شده است و تقریباً هر چیزی را در بر می‌گیرد. جهانی شدن در سطح ملی و بین‌المللی زمینه‌های زیادی از زندگی را شامل می‌شود: اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی.

حرکت از ساخت دستی (ناهمسانی) به تولید انبوه (همسانی) و دیگر بار به شکل تازه و پیشرفته‌ی ساخت دستی (ناهمسانی) از ویژگی‌های بارز اقتصادی جهانی شدن است. ناهمسانی جدید ناشی از دو عامل اصلی است: الف) ناهمسانی و تنوعی که در نیازهای مصرف‌کنندگان به وجود آمده؛ ب) یک فن‌شناسی تازه که غایت ناهمسانسازی یعنی تولید بر پایه‌ی سفارش خریدار را امکان‌پذیر می‌سازد.

تافلر معتقد است که این ناهمسانی نشانه‌ی بی‌از یک تغییر اقتصاد وابسته به تأمین پارهی نیازهای بنیادی و فیزیولوژیک به اقتصادی متحول است که خود را به فراهم آوردن نیازهای گوناگون پایان‌ناپذیر روان شادی نیز دل‌بسته می‌داند. از نگاه تافلر، در سراسر دوران صنعتی، ابزارهای فنی، فشاری نیرومند برای همانندسازی وارد کردند در حالی که دستگاه‌های دوران فراصنعتی ناهمسانسازی می‌کنند.

در بعد سیاسی، جهانی شدن با دو مسئله پیوند خورده است: الف) اقتدار و استقلال ملی و ب) چگونگی به هم آمیختگی و ادغام اقتدار و استقلال ملی در نظم جهانی. این دو امر تا حدود بسیاری با نقش‌های اساسی که سالیان سال دولت‌ها بر عهده داشته‌اند همخوانی دارد. بسیاری از صاحب‌نظران بر این باورند که شرکت‌های جهانی فراتر از مرزهای ملی و دولتی فعالیت می‌کنند.^[۹-۷] همچنین، در مقابل این عده که معتقدند دوران حاکمیت دولت‌ها به سر آمده است^[۱۰-۸] گروهی مدعی هستند که هنوز دولت‌ها از ظرفیت‌های مهمی برای اداره‌ی اقتصاد و حاکمیت در درون مرزهای خود برخوردار هستند.^[۱۱]

در ارتباط با نظریه‌ی روابط بین‌الملل، استیفن کرانسر معتقد است که در قرن آینده حاکمیت دولت به جای کاهش، استحکام بیشتری می‌یابد.^[۱۲] جامعه‌شناسانی چون مایکل من و شاو به حذف دولت از صحنه‌ی معادلات جهانی و اقتصادی با تردید می‌نگرند.^[۱۳-۱۴] در مقابل، فیل کرنی بر این باور است که جهانی شدن تغییری در نقش و کارکرد دولت‌ها از دولت رفاه به سمت دولت رقابتی به وجود می‌آورد؛ به گونه‌ی که دولت‌ها تلاش می‌کنند جریان‌ها و فعالیت‌های اقتصادی جهان را تحت کنترل درآورند و روند آن را نظام‌مند و متوازن سازند.^[۱۵] در بعد فرهنگی، اجتماعی و آموزشی جهانی شدن دو دیدگاه کلی

آنتونی گیدنز جامعه‌شناس معروف آمریکایی معتقد است که جهانی شدن به معنای انتقال «زمان و مکان» است. از نظر او، بخش اعظم این تحول ناشی از توان بشر در متحول ساختن وسایل ارتباطی و فعالیت از راه دور است.^[۱]

واترز اظهار داشته است که جهانی شدن یک فرایند اجتماعی بوده که در آن محدودیت‌های جغرافیایی از بین رفته و تأثیر آن بر قراردادهای پیمان‌های اجتماعی و فرهنگی کاهش می‌یابد.^[۲] در فرایند جهانی شدن گرچه اقلیم‌ها و مرزهای جغرافیایی اهمیت دارند اما دیگر نقش‌های تعیین‌کننده‌ی گذشته را ندارند. دو جنبه از جهانی شدن قابل تمایزند: اول، ارتباطات و فرایندهای بین‌المللی و دوم، آگاهی فزاینده از این واقعیت. در واقع، کاهش فاصله‌ها، ارتباطات چندجانبه و عمیق تر شدن وابستگی کشورها سه عاملی هستند که به طور متعامل منجر به تغییر وضع جهان به شکل همسایگانی نزدیک شده است. در مجموع می‌توان گفت که جهانی شدن به این تغییرات و آگاهی از آنها اطلاق می‌شود.^[۳]

دیدگاه‌ها و نظریه‌های جهانی شدن را می‌توان به صورت پیوستاری ترسیم نمود که در یک سوی آن «تغییر همه‌جانبه، ناهمسانی و چندقطبی» قرار دارد و در سوی دیگر آن «واحدشدن، یکسان‌سازی و تک‌قطبی شدن جهان» است. برای بررسی پدیده‌ی جهانی شدن، ابعاد اقتصادی، سیاسی و فرهنگی - اجتماعی آن مورد بحث قرار می‌گیرند.

در بعد اقتصادی، گروهی از نظریه‌پردازان^[۴-۵] معتقدند که اقتصاد به سمت ناهمسانی و چندقطبی شدن گرایش دارد. آلوین تافلر با تقسیم‌بندی سیر تحول جهانی شدن، اشاره داشته است که گذر اقتصادی سه مرحله‌ی مشخص را طی کرده است. عصر کشاورزی، صنعتی و فراصنعتی. او معتقد است که: از هم پاشیدن بازار اقتصادی که زمانی سرشتی به نسبت پایدار و همگن داشت و پدید آمدن بازارهای کوچک و زودگذر و گوناگون به جای آن، هر دو شکاف‌های عاطفی، قومی، حرفه‌ی و سنتی جامعه‌ی ما را نشان می‌دهد و آنها را ژرف‌تر می‌سازد... چیزی که در اینجا دیده می‌شود یک فشار نیرومند برای آشکار کردن فردیت مصرف‌کننده است و باوری را بازمی‌تاباند که به گفته‌ی یک نویسنده این باور آن است که «به خدا، من همانند این بیست هزار نفر دیگر نیستم، من برای خود آدمی جداگانه‌ام».^[۵]

وجود دارد: الف) جهان به سمت تنوع فرهنگی و چندقطبی شدن گام برمی‌دارد و ب) جهان به سوی یگانگی و تک‌قطبی شدن حرکت می‌کند و فرهنگ غرب به دلیل بر خورداری از امکانات تبلیغی بیشتر، در نهایت بر دنیا مسلط می‌شود.

به‌زعم گروه اول، ادغام مؤسسات و صنایع جهانی، جوامع را ناگزیر می‌سازد تا بعضی از اصول جهانی شدن را بپذیرند. آنان اگرچه از بعد هنجارهای سیاسی تلاش دارند تا نوعی همسان‌سازی فرهنگی به وجود آورند، اما در بعد فناوری و اختراعات جدید این رویه را دنبال نمی‌کنند. به همین دلیل نیز مقاومت فرهنگی شدیدی علیه همسانی در بین مردم و جوامع به چشم می‌خورد. امکانات اطلاع‌رسانی و تسهیل ارتباطات بین کشورها و مجامع مختلف فرصت‌هایی برای آشنایی ملل و جوامع مختلف با فرهنگ و آداب و رسوم همدیگر به وجود می‌آورد. مردم از طریق کاربرد ابزارهای فناوری با بسیاری از نقاط قوت و ضعف فرهنگ‌های دیگر آشنا می‌شوند. فوکویاما معتقد است که در ۴۰ یا ۵۰ سال پیش فرهنگ آمریکایی جاذبه‌های خاصی برای مردم آسیا داشت اما هم‌اکنون با گسترش شبکه‌های ماهواره‌ای و اینترنت و امکان دیدن مشکلات خانوادگی، مسائل حاد اجتماعی و دیگر معضلات موجود در جامعه‌ی آمریکا، این فرهنگ الگوی مناسبی برای کشورهای آسیایی نیست. [۱۶] اگرچه شرکت‌های جهانی تلاش می‌کنند تا ذائقه و فکر مصرف‌کننده را به سمت خاصی حرکت دهند، اما باید پذیرفت که فرهنگ جوامع به‌راحتی قابل تغییر نیستند. فوکویاما عقیده دارد که هنگام بررسی فرهنگ، مردم عادت کرده بیشتر به جنبه‌های مصرفی کالاها خریداری شده توجه می‌کنند. حال آن‌که فرهنگ، مشتمل بر هنجارهای اخلاقی عمیق‌تری است که چگونگی ارتباط مردم با یکدیگر را شکل می‌دهد. عناصری چون زبان، مذهب و نژاد، هویت فرهنگ هر جامعه‌ی را تشکیل می‌دهند. به این ترتیب، جهانی شدن بر فرهنگ تأثیر می‌گذارد اما ماهیت مستقل فرهنگ همچنان پابرجاست و این ماهیت مستقل است که در بسیاری از جهات نحوه‌ی عمل شرکت‌های ملی و بین‌المللی را تعیین می‌کند.

در زمینه‌ی آموزش و پرورش، ابعاد اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جهانی شدن تغییرات اساسی در فرایند یادگیری و بهره‌برداری از مهارت به همراه آورده است. جهانی شدن بحران اساسی در عقلانیت ایجاد کرده و اعتقاد بر آن است که آموزش و پرورش نباید با کنترل همراه باشد. با این همه، این اتفاق نظر وجود دارد که نظام آموزشی نیازمند اتخاذ راهبردهای مناسبی است تا بتواند از مزایای جهانی شدن اقتصاد و فرهنگ حداکثر بهره را به دست آورد. تجارب ژاپن و دیگر کشورهای جنوب شرق آسیا مانند کره جنوبی، مالزی، اندونزی، سنگاپور، تایوان و تایلند نشانگر اهمیت نیروی انسانی در بهره‌گیری از مزایای جهانی شدن است. [۱۷، ۱۸]

جهانی شدن همواره با این پرسش‌ها همراه بوده است که کشورها در

محیط رقابتی جهانی، آموزش و پرورش و نظام ایجاد مهارت را چگونه سازمان‌دهی کنند؟ در نظام آموزشی بر چه نوع مهارت‌هایی باید سرمایه‌گذاری شود؟ آیا خصوصی‌سازی آموزش و کارآموزی باید در اولویت باشد یا این که دولت‌ها باید همچون گذشته، نقش محوری خود را در هدایت نظام آموزشی حفظ کنند؟ جایگاه سازمانی مراکز آموزشی و کارآموزی در صنایع چگونه خواهد بود؟ و...

به هر حال جهانی شدن اقتصاد و دانش، تغییرات سازمانی و ظهور الگوهای جدید کاری، سازمان‌دهی مقتضی و گرایش به الگوهای مدیریت کیفی جامع‌نگر در سازمان‌ها، وضعیت نوینی برای نظام‌های آموزشی به همراه آورده است. [۱۷، ۱۹] گرایش فزاینده‌ی دانشگاه‌ها به طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی راهبردی از پیامدهای آشکار جهانی شدن است. هدف‌گیری دانشگاه‌ها به سمت تولید بیشتر دانش و جذب سهم بیشتری از بازارهای وسیع به دست آمده از فرایند جهانی شدن، سبب تأکید فزاینده‌ی بر برنامه‌ریزی‌های آموزشی شده است.

گسترش فناوری و دانش الکترونیک باعث گرایش دانشگاه‌ها به سمت تلفیق بیشتر رشته‌های نزدیک و نسبتاً مرتبط گشته است: انسجام جغرافیا و علوم سیاسی، علوم سیاسی با اقتصاد، جامعه‌شناسی و روان‌شناسی؛ تعلیم و تربیت با جامعه‌شناسی و اقتصاد و روان‌شناسی؛ تغییرات در علوم شناختی مرتبط با مردم‌شناسی، علوم رایانه، زبان‌شناسی، عصب‌شناسی، فلسفه و روان‌شناسی از پدیده‌های نوظهور تغییرات برنامه‌های درسی هستند. [۲۰] تفاوت‌های میان تخصص‌های مهندسی در حال کاهش است و به‌عنوان مثال در صنعت ماشین‌سازی به‌لحاظ تغییرات سازمان کار و مهارت‌های کارکنان، این صنعت متقاضی مهندسانی است که از هر دو مهارت برق و الکترونیک برخوردار باشند. [۲۱]

تغییرات صنعتی و سازمانی و الگوهای استخدامی سازمان‌های جدید، مهارت‌های خاصی را مورد توجه قرار می‌دهند. مهارت‌هایی چون کار گروهی، حل مسئله‌ی ارتباطات، استفاده از رایانه و مسئولیت‌پذیری در الگوهای استخدامی مورد تأکید بیشتری است. سازمان‌دهی کار برپایه‌ی کار گروهی، چرخش شغلی، چندمهارتی و استقلال عملکرد و تفویض اختیارات بیشتر به کارکنان و کاهش سطوح مدیریت، مستلزم تجدید نظر در الگوهای تربیت دانشجویان است؛ الگوهایی که توجه بیشتری بر آموزش به‌شیوه‌ی پژوهشگری دارند. در روش‌های جدید برنامه‌ریزی درسی تأکید زیادی بر حل مسئله و مهم‌تر از آن خلق مسئله، طراحی‌های خلاق و توان پردازش اطلاعات می‌شود. در حوزه‌ی برنامه‌های درسی، هرد معتقد است که اصلاحات مطرح‌شده در دهه‌ی ۱۹۹۰، تلفیق موضوع‌های درسی را الزامی

● گسترش فناوری و دانش الکترونیک باعث گرایش دانشگاه‌ها به سمت تلفیق بیشتر رشته‌های نزدیک و نسبتاً مرتبط گشته است: انسجام جغرافیا و علوم سیاسی، علوم سیاسی با اقتصاد، جامعه‌شناسی و روان‌شناسی؛ تعلیم و تربیت با جامعه‌شناسی و اقتصاد و روان‌شناسی؛ تغییرات در علوم شناختی مرتبط با مردم‌شناسی، علوم رایانه، زبان‌شناسی، عصب‌شناسی، فلسفه و روان‌شناسی از پدیده‌های نوظهور تغییرات برنامه‌های درسی هستند.

داده است.

به این ترتیب، جهانی شدن فرایندی است که از به هم آمیختگی نیروهای اقتصادی، فرهنگی، مذهبی و عقیدتی ماهیت می‌یابد. این نیروها همزمان بر متغیرهایی مانند تقسیم کار جهانی، تجمع سرمایه، رفتار و ذائقه مصرف‌کننده و تثبیت نظم نوین سیاسی تأثیر می‌گذارند. در زمینه مسائل مرتبط با دانشگاه‌ها و برنامه‌ریزی‌های آموزشی و درسی آن، جهانی شدن تأثیر عمده بر جای گذاشته است:

الف) گرایش خاصی به انعطاف بیشتر و تمرکز تصمیم‌گیری‌های دانشگاهی برای پاسخ‌گویی سریع به نیازهای متحول اقتصاد و سازمان‌های تولیدی و خدماتی به وجود آمده است.

ب) رقابت جدیدی بین دانشگاه‌ها شکل گرفته است. در واقع، موازین حاکم بر رقابت دانشگاهی بر الگوهای مدیریت کیفی جامع‌نگر استوار است. توجه جدی به نیازهای مشتریان (استفاده‌کنندگان خدمات دانشگاهی) اولویت‌دادن به فرایندها به جای افراد، استمرار بخشیدن به دستاوردهای موفقیت‌آمیز و تشویق فرهنگ مشارکت و بالابردن ضریب اعتماد و تعهد کارکنان از جمله مؤلفه‌های اثرگذار در مدیریت کیفی جامع‌نگر است.^[۲۴]

ج) توجه به نیازهای محلی و پاسخ‌گویی به موقع و سریع به نیازهای سازمان‌ها و صنایع محلی.

د) در خصوص رشته‌های علمی و مهارت‌های تحصیلی بر دو موضوع تأکید می‌شود: ۱) اولویت‌دادن به مهارت‌های قابل انتقال و اثرگذار بر فعالیت‌های فردی و شغلی (مانند کار گروهی، حل مسئله، پردازش اطلاعات، رایانه و ارتباطات) و ۲) گرایش به تلفیق رشته‌ها و مهارت‌ها با هدف چندمهارتی بارآوردن دانش‌آموختگان دانشگاهی.

موازین حاکم بر برنامه‌ریزی‌های آموزشی در دانشگاه‌های ایران

برنامه‌ریزی دانشگاهی در طول تاریخ کشور با دگرگونی‌هایی که داشته، شرایطی را برای دانشگاه‌ها به وجود آورده که بررسی آنها به فرایند برنامه‌ریزی آموزشی در دانشگاه‌های ما در عصر جهانی شدن کمک‌شایانی می‌نماید. ابتدا باید دانست که برنامه‌ریزی‌های آموزشی مؤسسات آموزش عالی کشور در گذشته چه مسیری طی کرده و

می‌سازد؛ به گونه‌ای که یکپارچگی مفهومی میان علوم طبیعی و ریاضیات از سویی و علوم اجتماعی و رفتاری و سایر علوم انسانی از سوی دیگر، یک کل منسجم را تشکیل می‌دهند.^[۲۲] به این ترتیب، کل منسجمی که از وحدت و یکپارچگی دانش در ذهن یادگیرنده شکل می‌گیرد، این امکان را فراهم می‌سازد تا یادگیرنده بتواند آموخته‌های مربوط به حوزه‌های معرفتی مختلف را برای حل مسائل محیط کار و زندگی به طور کامل و همه‌جانبه‌یی مورد بهره‌برداری قرار دهد.

با شناخت این تحولات، بسیاری از دانشگاه‌ها در حال نوسازی و بازنگری برنامه‌های آموزشی خود هستند.^[۲۱] به‌عنوان مثال در دانشگاه‌های استنفورد و میشیگان به جای الگوهای سنتی تدوین پایان‌نامه‌ی دانشجویان کارشناسی ارشد، طراحی پروژه‌های ویژه را دنبال می‌کنند. مؤسسه‌ی فناوری ماساچوست (MIT) برنامه‌ی درسی مهندسی سازه را با درس‌هایی از آمار و علوم رایانه که برای مدیریت مهندسی طراحی شده‌اند تلفیق کرده است. افزون بر آن، تحولات اقتصادی موجبات نزدیک شدن هرچه بیشتر صنایع و دانشگاه‌ها را بویژه در دوره‌های تحصیلات تکمیلی فراهم ساخته است. برای مثال، برنامه‌ی تحصیلات تکمیلی مهندسی نرم‌افزار در دانشگاه سیاتل^۱ با همکاری شرکت بوئینگ به‌منظور تدارک کارآموزی پیشرفته توسعه یافته است.^[۲۳] مطالعه در شهر صنعتی سوئیدن^۲ انگلستان طی سال‌های ۱۹۹۶-۱۹۹۹ و همچنین مشاهدات محیط کار و مصاحبه‌ها با مدیران ارشد و اجرایی و توسعه‌ی منابع انسانی صنایع بزرگی همچون ماشین‌سازی «روور»^۳، الکترونیک موتوررولا^۴، شرکت‌های خدماتی و بیمه‌ی بین‌المللی آلابد دانبار^۵، خرده‌فروشی و.ا.ج. اسمیت^۶ و شرکت‌های بورمه کاسترول^۷ و لایف‌تایم کاریز^۸ حکایت از آن دارد که فعالیت‌های گسترده‌یی از سوی مدیران صنایع برای متقاعدسازی نظام‌های آموزشی و کارآموزی برای تحقیق و مطالعه و ارائه‌ی آموزش متناسب با نیازهای جدید و اقتصاد جهانی در حال جریان است.^[۲۴]

در واقع، باید اذعان داشت که برنامه‌ریزی‌های آموزشی دانشگاهی براساس تجزیه‌ی دانش‌هایی چون ریاضی، رایانه، فیزیک، شیمی، ادبیات، جامعه‌شناسی، تعلیم و تربیت، اقتصاد، روان‌شناسی و... که امروزه بسیار رایج است و هر قلمرو علمی تلاش می‌کند تا سطحی از دانش جدای از سایر علوم به دانشجو منتقل سازد، کارایی خود را از دست

● باید اذعان داشت که برنامه‌ریزی‌های آموزشی دانشگاهی براساس تجزیه‌ی دانش‌هایی چون ریاضی، رایانه، فیزیک، شیمی، ادبیات، جامعه‌شناسی، تعلیم و تربیت، اقتصاد، روان‌شناسی و ... که امروزه بسیار رایج است و هر قلمرو علمی تلاش می‌کند تا سطحی از دانش جدای از سایر علوم به دانشجوی منتقل سازد، کارایی خود را از دست داده است.

قبل از انقلاب و تشکیل هیأت امنای مرکزی و چند کمیته‌ی ویژه در وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، گرایش به تمرکزگرایی در این دوره شدت یافت.^[۲۶] در این دوره با سیاست‌گذاری جدید تعداد واحدهای درسی (عمومی) رشته‌های کاردانی، کارشناسی و تحصیلات تکمیلی افزایش یافت. این افزایش تا اندازه‌ی زیادی بدون توجه به پیامدهای اقتصادی و اجتماعی آن صورت گرفت و در نتیجه، منجر به افزایش طول مدت دوره‌ها گردید و هزینه‌های غیر اقتصادی مربوط به هر دانش‌آموخته‌ی دانشگاهی را فراهم آورد.

در سال‌های آخر این دوره از سوی شورای عالی برنامه‌ریزی، به دانشگاه‌های دارای هیأت ممیزه، اختیارات محدودی داده شد تا ۲۰-۲۴ واحد درسی مصوب شورای عالی برنامه‌ریزی در مقطع کارشناسی، ۱۸ تا ۲۶ واحد درسی در مقطع کارشناسی ارشد، و همه‌ی واحدهای درسی در مقطع دکتری را رأساً تنظیم و پیش از اجرا به تصویب شورای دانشگاه و سپس به تصویب شورای عالی برنامه‌ریزی برسانند. ارزیابی به عمل آمده نشان داد که از ۳۵ دانشگاه واجد شرایط، تنها ۱۷ دانشگاه یعنی ۴۹ درصد آنان از اختیارات قانونی مصوبه‌ی شورای عالی برنامه‌ریزی استفاده کرده‌اند.^[۲۷] عواملی چون دیر ابلاغ شدن مصوبه به دانشگاه‌ها، واجد شرایط نبودن دانشکده‌ها و گروه‌های آموزشی، مشکل ارتباطی شورای عالی برنامه‌ریزی با گروه‌های آموزشی و... از دلایل اصلی استفاده‌نکردن دانشگاه از مصوبه‌ی شورای عالی برنامه‌ریزی بوده است. در این مقطع زمانی، فرصت‌های گران‌بهایی از دست رفته است. دوره‌ی که مدیریت آموزش عالی می‌توانست از نیروهای متخصص دانشگاهی و مجموعه‌ی مدیریت، کمال استفاده را در تقویت نظام‌های برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه‌ها ببرد، با متمرکز ساختن برنامه‌ها و فرایند برنامه‌ریزی دانشگاهی بسیاری از این موقعیت‌ها از دانشگاه‌ها سلب و این کانون‌های علمی را در یک موضع کاملاً انفعالی قرار داد. بر همین اساس، در این دوره موجی از تغییرات پی در پی در نظام برنامه‌ریزی دانشگاهی به وجود آمد؛ تغییراتی که در بسیاری از موارد دانشگاه‌های مجری نقش تعیین‌کننده‌ی در طراحی آنها نداشتند و احتمالاً عدم تناسب و پاسخ‌گویی برنامه‌های درسی دانشگاهی به نیازهای تخصصی و واقعی وزارت‌خانه‌ها و سازمان‌ها موجب شد که به عقیده‌ی یکی از مسئولان ارشد آموزش عالی وقت این وزارت‌خانه‌ها و سازمان‌ها به طرف ایجاد

پیامدهای آن برای دانشگاه‌های ما چگونه بوده است؟ برنامه‌ریزی دانشگاهی در ایران را می‌توان در سه دوره‌ی اساسی بررسی کرد: الف) دوره‌ی الگوبرداری، ب) دوره‌ی تغییر و تحول ساختاری و ج) دوره‌ی بازساختاری.

الف) دوره‌ی الگوبرداری

مشخصه‌ی اصلی برنامه‌ریزی‌های آموزشی و درسی قبل از سال ۱۳۵۷، عمدتاً الگوبرداری از برنامه‌های آموزشی دانشگاهی به سبک فرانسوی و آمریکایی است. گرچه دانشگاه‌ها در زمینه‌ی برنامه‌ریزی‌های آموزشی استقلال نسبی داشته‌اند اما برنامه‌ریزی آموزشی به صورت دانش سازمان‌یافته هیچ‌گاه مورد توجه مدیران دانشگاهی قرار نگرفته است. با تشکیل مؤسسه‌ی تحقیقات و برنامه‌ریزی علمی و آموزشی در سال ۱۳۴۸، زمینه‌ی برنامه‌ریزی آموزش عالی در سه بعد کوتاه‌مدت، میان‌مدت و بلندمدت در برنامه‌ی عمرانی پنجم (۱۳۵۶-۱۳۵۲) مورد توجه قرار گرفت.^[۲۵] در این دوره فعالیت‌هایی برای ارزیابی دانشگاه‌ها، پذیرش دانشجویان مستعد، بررسی صلاحیت مدرسان و از همه مهم‌تر ایجاد هیأت امناد در دانشگاه‌ها به عمل آمد که تا اندازه‌ی نشانگر دلزدگی از تمرکزگرایی زیاد به سوی ساخت‌دهی انعطاف‌پذیرتر و قانون‌مند ساختن روش‌ها و دستورالعمل‌های کاری بود.^[۲۶] در زمینه‌ی برنامه‌ریزی درسی، سازمان‌دهی دروس عمومی و روش‌های تدریس از دانشگاه‌های غربی نسخه‌برداری شده است.

ب) دوره‌ی تغییر و تحول ساختاری

از سال ۱۳۵۷ تا سال ۱۳۷۲ شورای عالی انقلاب فرهنگی، شورای عالی برنامه‌ریزی و شورای عالی گسترش، مسئولیت برنامه‌ریزی‌های دانشگاهی را برعهده گرفتند. در این دوره با تسلط مدیران معتقد به برنامه‌ریزی متمرکز، نظام برنامه‌ریزی آموزشی به‌طور عمده‌ی در سطح دانشگاه‌ها نادیده گرفته شد و برنامه‌ریزی متمرکز ملی جایگزین آن گردید. اصولاً در ارزیابی گرایش مدیران آموزش عالی به تمرکزگرایی در این دوره، شاید بتوان با سیاست سامان‌بخشی به آموزش عالی پس از انقلاب، مسائل ناشی از جنگ و وجود نظام برنامه‌ریزی متمرکز در سایر بخش‌های دولتی را به‌عنوان دلایل اصلی برشمرد. با انحلال هیأت امنای

الف) برنامه‌ریزی‌ها براساس شناخت و تحلیل عوامل تأثیرگذار درونی و بیرونی دانشگاه‌ها دنبال نشده است.

ب) ارزش‌های حاکم بر جامعه و بویژه جامعه‌ی دانشگاهی؛ هنوز ویژگی‌های یک جامعه‌ی علمی را که بر مبنای عقل و منطق و محاسبه و تحلیل و سنجش عملی فعالیت‌های دانشگاهی را دنبال کند، به وجود نیاورده است. این موضوع از آنجا اهمیت دارد که معمولاً یکی از کارکردهای اصلی دانشگاه را رواج روشنگری و تعقل در جامعه می‌دانند. حال چنانچه دانشگاه نتوانسته باشد رفتار خردگرایانه و شرایط لازم آن را در محیط خود به وجود آورد پس چه انتظاری وجود دارد که دانشگاه بتواند تفکر علمی را در سایر بخش‌های جامعه ترویج دهد؟ با توجه به این تجربه‌ی تاریخی به دست آمده از سه دوره‌ی مختلف برنامه‌ریزی دانشگاهی، نیاز مبرمی وجود دارد که این کارکرد دانشگاه‌ها مورد تأمل بیشتری از سوی مدیران و برنامه‌ریزان دانشگاهی قرار گیرد.

ج) از آنجایی که برنامه‌ریزی فرایندی منطقی-عقلانی است، از این رو برای تحقق اهداف آن بایستی الزاماتی در نظر گرفته شود: چگونگی انتقال به شرایط جدید، تأمین منابع و مهم‌تر از آن تقویت روانی دانشگاهیان. در واقع، بدون گذر از این مرحله‌ی تحول فکری و روانی و اجتماعی و فرهنگی امکان برنامه‌ریزی تقریباً دشوار است. به نظر می‌رسد در برنامه‌ریزی‌های بعد از سال‌های ۱۳۵۲ همواره این تصور وجود داشته است که نظام آموزش عالی آمادگی تحول همه‌جانبه را دارد، این نظام بدون توجه به امکانات و زیرساخت‌های مؤسسات آموزش عالی طراحی و برای اجرا ابلاغ شده است.

۲. وجود برنامه‌ریزی از بالا به پایین و عدم مشارکت دانشگاه‌ها در تدوین برنامه‌های دانشگاهی به واسطه‌ی وجود نظام متمرکز برنامه‌ریزی، ضعف بنیه و اعتقاد مدیریت‌های انتصابی به برنامه‌ریزی، عدم توجه کافی به تشکیل پایگاه‌های اطلاعاتی برای برنامه‌ریزی و عدم واگذاری مسئولیت‌های دفاتر برنامه‌ریزی آموزشی در سطح دانشگاه‌ها به افراد متخصص و صاحب‌نظر و سرانجام انبوهی از آیین‌نامه‌ها و مقررات آموزشی و پژوهشی مدیریت و نظام اداری، دانشگاه‌ها را با کارکردی دشوار مواجه ساخته است.

۳. تأکید فراوان بر تجزیه‌ی رشته‌ها و گرایش‌های متعدد، ارتباط علوم و دانستنی‌های علمی را با زندگی و فعالیت‌های شغلی و حرفه‌ی دانشجویان به حداقل رسانده است. این رویه در موارد زیادی منجر به تعصب‌های جزئی و غیر قابل توجیه علمی بین رشته‌ی در میان استادان و دانشجویان یک گروه آموزشی شده است. افزون بر آن که، دانش‌آموخته‌ی آموزش عالی احساس می‌کند بعد از فراغت از

ج) دوره‌ی بازساختاری

دوره‌ی سوم از سال ۱۳۷۲ شروع و تاکنون ادامه دارد. در این دوره با توجه به شناختی که مدیران در سطح وزارتی از برنامه‌ی پنجساله‌ی اول بعد از انقلاب به دست آوردند و همچنین حجم مشکلاتی که دانشگاهیان در اجرای برنامه‌های ارسالی وزارت‌خانه داشتند، تصمیم گرفته شد که به سمت برنامه‌ریزی در سطح دانشگاه‌ها قدم برداشته شود. در برنامه‌ی دوم توسعه‌ی اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی کشور از مدیران دانشگاه‌ها خواسته شد برنامه‌های توسعه‌ی تهیه نمایند. در نتیجه، در تعداد واحدهای درسی تغییراتی صورت گرفت و اختیارات محدودی برای تدوین و تفسیر بعضی از برنامه‌ها به دانشگاه‌های دارای هیأت ممیزه واگذار شد. عمده‌ترین تغییرات به عمل آمده در این دوره در جهت تمرکززدایی، واگذاری اختیار بازنگری، اصلاح و تجدید نظر در برنامه‌های درسی به دانشگاه‌هاست.

مرحله‌ی دیگری را که برای برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاهی می‌توان قائل شد و بهتر است آن را مرحله‌ی «خیزش و جهش» نام‌گذاری نماییم؛ مرحله‌ی است که با الهام از تجارب مراحل الگوبرداری، تغییر و تحول ساختاری می‌تواند تغییرات لازم را برای سازمان‌دهی دانش نظری و عملی برنامه‌ریزی آموزشی در سطح دانشگاه‌ها مهیا سازد. لازمه‌ی این کار اعطای اختیارات بیشتر، تمرکززدایی و داشتن اعتماد به توانمندی‌ها و تصمیم‌گیری‌های دانشگاهی است. تغییر نقش واحدهای ستادی وزارتی به ارشاد و اطلاع‌رسانی و هم‌فکری و در نهایت نظارت به جای تدوین یکسان برنامه‌های آموزشی، در این زمینه اهمیت خاصی پیدا می‌کند.

در مجموع، با توجه به آنچه پیرامون تغییرات جهانی و تأثیر آن بر برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاهی گفته شد و همچنین با توجه به سیر تحول برنامه‌ریزی آموزشی و وضعیت کنونی دانشگاه‌های کشور، به نظر می‌رسد فاصله‌ی بسیار عمیقی در بعد نظری و جنبه‌های عملی وجود دارد. در جمع‌بندی کلی، از ویژگی‌های بارز برنامه‌ریزی آموزشی در دانشگاه‌های ایران از ابتدای تأسیس این مؤسسات به سبک جدید تاکنون، می‌توان به موارد زیر اشاره کرد:

۱. نبود دیدگاه‌ها و مبانی نظری و پشتوانه‌های تحقیقاتی برای بومی ساختن دانش برنامه‌ریزی آموزشی در دانشگاه‌ها. علت این امر ممکن است به ماهیت تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی دانشگاهی برگردد که همواره عده‌ی به‌عنوان متولی و متخصص در یک حوزه‌ی معرفتی نسخه‌های برنامه‌های آموزشی و درسی را برای دانشگاه‌ها پیچیده‌اند. این وضعیت از چند مسئله‌ی دیگر نیز می‌تواند متأثر شده باشد.

● در رویکرد جدید آموزشی در دانشگاه‌ها باید به کارکردهای اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی به‌گونه‌ی اولویت داده شود تا زمینه‌های دیگر نظیر رقابت مبتنی بر تمرکز بر ارباب رجوع، تمرکز بر فرایند به جای افراد و سود منفعت؛ بهبود مستمر و فرهنگ مشارکت، تعهد، اعتماد و تصمیم‌گیری مشترک کارکنان اهمیت خود را در کانون‌های دانشگاهی پیدا کنند.

برنامه‌ریزی‌های غیر متمرکز در سال‌های اخیر است. این تغییر جهت در فرایند برنامه‌ریزی می‌تواند پیامد عوامل زیر باشد:

الف) سلب اختیارات و ایجاد تمرکز در محیط‌های علمی و تخصصی موجب ناخرسندی اعضا و کارکنان شده، مشارکت آنها را در اجرا و ارزیابی برنامه‌ها و فعالیت‌ها کاهش داده است.

ب) تنوع ساختارهای دانشگاهی متأثر از شرایط فرهنگی، جمعیتی و جغرافیایی کشور، امکان موفقیت برنامه‌ریزی‌های متمرکز دانشگاهی را به حداقل رسانده است.

ج) عدم توجه کافی برنامه‌ریزان وزارتی به ماهیت برنامه‌ریزی که اساساً فرایندی از هدف‌گذاری تا اجرا و ارزیابی را شامل می‌شود. به دلیل فقدان سازوکارهای نظارتی و ارزیابی، تحلیلی مناسب از نتایج واقعی برنامه‌ها و فعالیت‌های دانشگاهی به دست نمی‌آید. در نتیجه، مشکلات عدیده‌ی در تدوین برنامه‌های آموزشی و درسی و اجرایی و ارزیابی آنها بروز می‌کند.

۸. مشکل دیگری که برنامه‌ریزی‌های متمرکز پدید آورده است از بین بردن رقابت دانشگاه‌ها در دستیابی به الگوهای برنامه‌ریزی و فنون آینده‌نگری و انطباق خود با شرایط متغیر و متحول اقتصادی و اجتماعی است.

۹. تجربه‌ی تاریخی به دست آمده حکایت از آن دارد که در برنامه‌ریزی‌های آموزشی دانشگاهی، آینده‌ی دورتر کمتر مورد توجه قرار گرفته است؛ آینده‌ی که بتواند با محاسبه، تحلیل و اولویت‌بندی، بایدها و الزاماتی برای مدیران و دست‌اندرکاران دانشگاهی در دوره‌های مختلف زمانی به وجود آورد.

نتیجه‌گیری

بر اساس آنچه مقاله بر آن تأکید داشت، جهانی شدن تأثیرات قابل توجهی بر دانشگاه‌ها و برنامه‌ریزی‌های آموزشی - درسی در سطح جهان بر جای گذاشته است. در دانشگاه‌های ایران این تأثیرات محدود بوده است. گرچه سیر تحول تغییرات مدیریتی و برنامه‌ریزی آموزشی در وزارت علوم، تحقیقات و فناوری گرایشی به سمت عدم تمرکز را نشان می‌دهد اما به دلایل ذکر شده امکان مرتبط ساختن برنامه‌های آموزشی با نیازهای

تحصیل و ورود به بازار کار و عرصه زندگی و با وجود گذراندن واحدهای درسی بسیار، فاقد مهارت‌ها، اطلاعات و دانستنی‌های ضروری برای حل مسائل زندگی است.

۴. خط مشی حاکم بر برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاهی عمدتاً حول محور بایدها و نبایدها و صدور بخشنامه‌ها و تجویز و تحمیل برنامه‌ی درسی در چهارچوب هدف‌های درسی، محتوا، سرفصل‌ها، منابع درسی، روش‌های تدریس و ارزش‌یابی در روابط دانشجویان با استادان بوده است. به استثنای سال‌های بعد از ۱۳۷۳، اشاعه‌ی دانش فنی و برنامه‌ریزی آموزشی در دانشگاه‌ها و ترسیم سازوکارهای سازمان‌دهی و برنامه‌ریزی دانشگاهی برای جذب مشارکت مدیریت، استادان، دانشجویان و دیگر کارکنان بسیار کم‌رنگ بوده است.

۵. عدم توجه به مبانی و فرایندهای برنامه‌ریزی آموزشی در طول سال‌های گذشته موجب گسستگی فرهنگی، علمی و کاربردی عمیقی بین برنامه‌های درسی دانشگاه‌ها و جامعه و سازمان‌های خدماتی و تولیدی در بخش‌های خصوصی و دولتی شده است. این گسستگی از دوره‌ی اول شروع می‌شود و در طول دوره‌های دوم و سوم به دلیل توجه نکردن به مسائلی چون جامعیت و استمرار فرایندهای برنامه‌ریزی و انطباق آنها با نیازهای جامعه و نیز گسترده‌تر شدن حجم کار روزمره‌ی آموزش عالی و دانشگاه‌ها و وجود مشکلات عدیده‌ی مالی و انسانی حکم‌فرما بوده است.

۶. عدم توجه کافی به برنامه‌ریزی‌های دانشگاهی چه در دوره‌ی که دانشگاه‌ها از استقلال نسبی برخوردار بوده‌اند (قبل از سال‌های ۱۳۵۷) و چه در سال‌هایی که رویکرد تمرکزگرایی در برنامه‌ریزی حاکم بوده است، در واقع نظام آموزش عالی می‌بایست به‌دور از سیاست‌زدگی کنترل و اداره شود.

۷. تجربه‌ی دیگری که از این سه دوره‌ی برنامه‌ریزی دانشگاهی به دست می‌آید، گذر از یک نظام برنامه‌ریزی نسبتاً مستقل دانشگاهی (دوره‌ی اول) به نظام متمرکز افراطی (دوره‌ی دوم) و سرانجام حرکت به سمت واگذاری اختیارات نسبی برنامه‌ریزی دانشگاهی (دوره‌ی سوم) است. چنین تجربه‌ی، عدم موفقیت برنامه‌ریزان آموزش عالی را در دوره‌های دوم و سوم مشخص می‌سازد که حاصل آن چرخش شدید به

11. Hirst. P and Thompson.G, *Globalisation in question: the international economy and the possibilities of governance*. Cambridge: Polity (1996).
12. Krasner. S.D., 'Economic interdependence and independent statehood', in R. H. Jackson and A. James , eds, *States in a changing world: a contemporary analysis*. Oxford: Clarendon, p.318 (1993).
13. Mann. M, Nation-states in Europe and other continents: diversifying, developing, not dying', *Daedalus* 122 Summer, pp.155-40 (1993).
14. Shaw. M. *Global society and international relations: sociological concepts and political perspectives*. Cambridge: Polity (1994).
15. Cerny. P.G., *The changing architecture of politics: structure, agency and the future of the State* (London: Sage.), p.205 (1989).
16. Ukuyama.F. *Economic Globalization and Culture A Discussion with ukuyama: Internet* (1997).
17. Brown.P, Lauder.H. Education, globalization and economic development, *Journal of Education Policy*, 11, pp.1-24 (1996).
18. Scott. P.(ed). *Higher Education re-formed*. New Millennium Series. Falmer Press (2000).

۱۹. مهرعلی زاده، بدالله. اقتصاد جهانی، تغییرات سازمانی، آموزش و کارآموزی و ایجاد و بهره‌برداری از مهارت در صنایع. مجله مدیریت دانشگاه علامه طباطبایی، شماره ۲۸-۲۷، سال ۱۳۸۱.

۲۰. خلخالی، مرتضی. در هم تنیدن برنامه‌های درسی در آموزش عالی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. وزارت فرهنگ و آموزش عالی. شماره ۲. تابستان ۱۳۷۳. ص. ۱۰۹-۱۲۵.

۲۱. مک ویلگری. دگرگونی در برنامه‌های آموزشی و درسی رشته‌های مهندسی. ترجمه مرتضی خلخالی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. وزارت فرهنگ و آموزش عالی. شماره ۱. سال دوم ۱۳۷۳. ص. ۱۶۹-۱۷۷.

۲۲. هردب. د.ج.ا.چ. چرا باید آموزش علوم را متحول سازیم؟ ترجمه، محمود مهرمحمدی. فصلنامه تعلیم و تربیت. سال هشتم. شماره ۴ زمستان ۱۳۷۱. ص. ۹۷-۱۰۷.

۲۳. کزاد. سی. اف. میلار. اس. بی. برنامه درسی: دوره کارشناسی. ترجمه بابک نصری. گزیده مقالات دایرةالمعارف آموزش عالی. جلد اول تدوین: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی. ۱۳۷۶. ص. ۲۲۱-۲۴۸.

24. Mehralizadeh, Yadollah. *What is the relationship between schools and the demands of paid work? A case study of Rover and its partnership with Swindon schools*. Ph.D Thes is. Department of Education. University of Bath (1999).

۲۵. سرمد، غلامعلی. سیر تحول برنامه‌ریزی آموزش عالی دولتی در ایران تا قبل از پیروزی انقلاب اسلامی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. وزارت فرهنگ و آموزش عالی. شماره ۱. سال اول بهار ۱۳۷۲.

۲۶. رحمان سرشت، حسین. کنترل دولتی آموزش عالی در جمهوری اسلامی ایران. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی. شماره ۱ و ۲. بهار و تابستان ۱۳۷۷. ص. ۱۳۹-۱۵۳.

۲۷. اجتهادی، مصطفی. بررسی توان دانشگاه‌ها در استفاده از مصوبه‌ی شورای عالی برنامه‌ریزی در خصوص واگذاری پاره‌ی از اختیارات شورا به دانشگاه‌ها. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. وزارت فرهنگ و آموزش عالی. شماره ۱. سال سوم، بهار ۱۳۷۴.

۲۸. سیاری، علی اکبر. تحلیلی بر مشکلات و تنگناهای آموزش عالی در کشور. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. وزارت فرهنگ و آموزش عالی. شماره ۱. سال دوم ۱۳۷۳. ص. ۱۹-۴۷.

محلی در کوتاه‌مدت هنوز دشوار است. نهایتاً در رابطه با مهارت‌های اساسی و قابل انتقال و همچنین تلفیق در رشته‌ها، دانشگاه‌ها نتوانسته‌اند موفق عمل نمایند. بخش عمده‌ی این مشکل عدم احساس نیاز سازمان‌ها و صنایع به این تغییرات مهارتی و سازمانی است؛ چراکه مؤسسات تولیدی و خدماتی کشور عمدتاً به دلیل مشکلات فرهنگی و ساختارهای سازمانی و مدیریتی حاکم بر آنان احساس می‌کنند که با مهارت‌های موجود نیز می‌توانند مؤسسات خود را به‌طور بهینه اداره کنند.

به هر حال، به دلیل ساختار و ضوابطی که طی سال‌های گذشته بر نظام برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه‌های کشور غالب شده است ضرورت دارد فرایند برنامه‌ریزی آموزشی مورد بازنگری اساسی قرار گیرد. در رویکرد جدید آموزشی در دانشگاه‌ها باید به کارکردهای اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی به گونه‌ی اولویت داده شود تا زمینه‌های دیگر نظیر رقابت مبتنی بر تمرکز بر ارباب رجوع، تمرکز بر فرایند به جای افراد و سود و منفعت؛ بهبود مستمر و فرهنگ مشارکت، تعهد، اعتماد و تصمیم‌گیری مشترک کارکنان اهمیت خود را در کانون‌های دانشگاهی پیدا کنند.

پانویس

1. Seattle
2. Swindon
3. Rover
4. Motorola
5. Allid Dunber
6. W.H. Smith
7. Burma Castrol
8. Life time Career

منابع

۱. گروه مشاوران یونسکو. «فرایند برنامه‌ریزی آموزشی». ترجمه فریده مشایخ. تهران: انتشارات مدرسه، ۱۳۶۹.
2. Giddends, A. *Beyoung the left and right: The future of radical politics*, Cambridge: Polity Press (1994).
3. Waters, M. *Globalization*, London: Routledge (1995).
4. Taylor. S, Rizvi. F, Lingard.B and Henry.M. *Educational policy and the politics of change*. London and NewYork: Routlegde (1997).
۵. تافلر، آلون. شرکت سازگار یا پویایی‌های اجتماعی و «نظام بل». ترجمه محمد علی طوسی. تهران: مؤسسه چاپ و انتشارات آستان قدس رضوی (۱۳۷۰).
۶. چمپی، ج و نوریان، ن. با شتاب به پیش: بهترین نظریه درباره مدیریت دگرگونی. ترجمه محمود طلوع مکانیک و موسسه خدمات فرهنگی رسا (۱۹۹۶).
7. Naisbits. J, *Global paradox: the bigger the world economy, the more powerful its smallest players* (London: Brealey) (1994).
8. Ohmsee. K, *The end of the nation state: the rise of regional economies*. London: Harper Collins (1995).
9. Strange.s, *The retreat of the state: the diffusion of power it the world economy*, Cambridge: Cambridge University Press (1996).
10. Reich, Cf. R.B. *The work of rations: preparing ourselves for 21st-Century capitalism*. NewYork: Simon & Schuster (1991).