

توده‌ای شدن آموزش عالی و زندگی دانشگاهی در ایران: تأملی در تجربیات زیستی دانشگاهیان

رضا همتی^۱

چکیده

هدف: تشریح گسترش کمی و شتابان آموزش عالی، دلالتها و پیامدهای آن برای دانشجویان، اساتید و ساختار و کارکرد نظام آموزش عالی و از طرف دیگر، بازنمایی تجربیات زیسته اساتید دانشگاهی منتخب از این فرایند و دلالتهای آن. **روش:** این پژوهش به صورت کیفی و از طریق مصاحبه نیمه‌ساختمند با ۲۶ مطلع کلیدی از دپارتمانهای علوم پایه و فنی و مهندسی دانشگاه اصفهان صورت گرفته که با روش نمونه‌گیری هدفمند و گلوله برفی انتخاب شده بودند. **یافته‌ها:** توده‌ای شدن به شکل بدقواره‌ای صورت گرفته و اساتید 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. **نتیجه‌گیری:** اولویت دادن به کیفیت آموزش و پژوهش ضمن دسترسی فزاینده به آموزش عالی، ارائه آموزش و پژوهش متناسب با نیازها و تقاضاهای جامعه، تغییر شیوه‌های مدیریت دانشگاه به منظور تربیت نیروی انسانی کارآفرین، خلاق و مبتکر

واژگان کلیدی: توده‌ای شدن، دانشگاه توده‌ای، دانشگاه نخبه‌گرا، کیفیت، مدرک‌گرایی، پژوهش کیفی.

دریافت مقاله: ۹۱/۰۴/۱۱؛ تصویب نهایی: ۹۱/۱۰/۲۳

۱. دکترای جامعه‌شناسی؛ استادیار گروه علوم اجتماعی دانشگاه اصفهان / آدرس: اصفهان، خ هزارجریب، دانشگاه اصفهان، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، گروه علوم اجتماعی / نمابر: ۰۳۱۱-۷۹۳۳۱۶۸ / Email: Rhemati@gmail.com

الف) مقدمه و بیان مسئله

دانشگاه‌ها نهادهایی‌اند که در همهٔ جوامع، کارکردهای مهمی انجام می‌دهند که آمیزهٔ خاصی از نقش‌های فرهنگی و ایدئولوژیکی، اجتماعی و اقتصادی، آموزشی و علمی واگذار شده به آنهاست. دانشگاه‌ها نهادهای چندمنظوره و چند محصولی‌اند که در ایجاد و انتقال ایدئولوژی، گزینش نخبگان و نخبه‌سازی، توسعهٔ اجتماعی و ارتقای آموزشی، تولید و کاربرد دانش و آموزش نیروی کار ماهر نقش اساسی دارند. به طور کلی، دانشگاه‌ها در تمام فعالیت‌های اجتماعی و اقتصادی جوامع معاصر نقش دارند (اندرز، ۲۰۰۴). در همین راستا در چند دههٔ گذشته تغییرات گسترده‌ای در نظام‌ها و مؤسسات آموزش عالی صورت گرفته است؛ تغییری که از نظر برخی (برای مثال ریدینگز، ۱۹۹۶) دانشگاه را به ویرانه‌ای مبدل کرده و از نظر سایرین، چشم‌اندازهای تازه‌ای در برابر آن قرار داده است (برای مثال دلانتی، ۱۳۸۶). پیمایش اخیر اکونومیست (۲۰۰۵) این تغییرات را ناشی از چهار عامل عمدهٔ ذیل عنوان کرده است:

۱. دموکراتیزه شدن^۱ یا توده‌ای شدن^۲ (فراگیر شدن) آموزش عالی که جایگاه سنتی دانشگاه‌ها را به منزلهٔ مؤسسات آموزش عالی برای نخبگان تهدید کرده است؛
۲. ظهور اقتصاددانانی که روش‌های سنتی یادگیری و دوره‌های ارائه شده در دانشگاه‌ها را تغییر داده‌اند؛
۳. جهانی‌شدن آموزش عالی که این بخش را به صنعت صادرات تبدیل کرده است؛
۴. رقابت مؤسسات آموزش عالی برای دانشجویان و کسب منابع مالی و گرانت‌های پژوهشی. (محمدبهای، ۲۰۰۸: ۸)

آلتباخ^۵، توده‌ای شدن را از جمله نیروهای معاصر بسیار تأثیرگذار بر دانشگاه‌ها توصیف می‌کند. بنیچ بیورکمن نیز آن را «انقلاب نوین در آموزش عالی» تلقی می‌کند (همان: ۶). البته توده‌ای شدن همچون بسیاری از روندها، موضوع جدیدی نیست؛ بلکه مرحلهٔ تعمیق انقلاب در آموزش عالی است و باید به شیوه‌های متفاوتی مورد توجه قرار گیرد. مارتین ترو^۶ (۱۹۷۳) با تقسیم نظام‌های آموزش عالی جهان به سه دستهٔ نخبه‌گرا^۷ (مشارکت کمتر از ۱۵ درصد از گروه سنی مربوطه در آموزش عالی)، توده‌ای (بین ۲۰ تا ۳۰ درصد) و جهانی^۸ (بالای ۳۰ درصد) پیش‌بینی کرده بود که بیشتر کشورها به سمت مشارکت توده‌ای یا جهانی در آموزش دانشگاهی حرکت خواهند کرد. این امر عملاً رخ داده؛ به طوری که در حال حاضر، آموزش عالی توده‌ای، یک عرف بین‌المللی است. (آلتباخ، ۱۹۹۹)

1. J. Enders

2. Democratization

3. Massification

4. G. Mohamedbhai

5. Altbach

6. M. Trow

7. Elite

8. Universal

توده‌ای شدن آموزش عالی و زندگی دانشگاهی در ایران ... ♦ ۱۲۹

در بیشتر نقاط جهان تا دهه ۱۹۶۰، اندازه و وسعت آموزش عالی محدود بود؛ اما بعد از آن و به خصوص پس از جنگ جهانی، با افزایش فزاینده تقاضای نسل و «انفجار جمعیت»، شاهد دموکراتیزه شدن آموزش عالی و چرخش از آموزش عالی نخبه‌گرا به توده‌ای بودیم؛ به خصوص در دهه ۱۹۹۰ که دانشگاه‌های توده‌ای و جهانی در بیشتر نقاط جهان پدید آمدند (سکات، ۱۹۹۵: ۸). جدول ۱، نرخ خام ثبت‌نام در دانشگاه‌ها را در مناطق مختلف جهان نشان می‌دهد. کشور ما نیز از سال ۲۰۰۵ به بعد با شتاب بیشتری از میانگین جهانی فاصله گرفته و به مرز ۵۰ درصد در سال ۲۰۱۱ رسیده است که بر اساس ملاکهای کمی می‌توان گفت که گسترش آموزش عالی ایران از مرز توده‌ای شدن هم فراتر رفته است. در سال مزبور، ایران بعد از رژیم اشغالگر قدس و کشورهای ترکیه، فلسطین و لبنان، دارای بالاترین میزان ثبت‌نام در آموزش عالی در منطقه بوده است.

بررسی‌های آماری دقیق‌تر و واقعیت‌های عینی یکی دو دهه گذشته نیز حاکی از توده‌ای شدن روند آموزش عالی در ایران است. برای مثال در دهه ۷۰، تعداد ۱۰۲ دانشگاه و مؤسسه آموزش عالی در کشور وجود داشت که این تعداد در سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷ به ۵۰۷ دانشگاه، آموزشگاه، دانشکده، مجتمع آموزش عالی، مؤسسه آموزش عالی، مرکز آموزش عالی، پژوهشگاه، پژوهشکده و مرکز پژوهشی اعم از دولتی و غیردولتی بالغ شد. در این خصوص، متنوع شدن مؤسسات آموزش عالی و شکل‌گیری مؤسسات غیر دولتی در واکنش به تقاضای فزاینده اجتماعی به آموزش عالی قابل توجه است؛ به طوری که از ۵۰۷ دانشگاه، تعداد ۲۰۵ دانشگاه و مؤسسه آموزش عالی (۴۰/۴ درصد) به بخش غیر دولتی اختصاص داشت (محمدنژاد و همکاران، ۱۳۸۸: ۲۹). از بین دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی غیر دولتی، تعداد ۴۴۱ مرکز و واحد آموزش عالی به دانشگاه آزاد اسلامی اختصاص داشته است.

جدول ۱: نرخ خام ثبت‌نام در دانشگاه‌ها در مناطق مختلف جهان

مناطق	نرخ خام نام‌نویسی در دانشگاه‌ها				
	۲۰۱۱	۲۰۰۸	۲۰۰۵	۲۰۰۲	۱۹۹۹
کشورهای عربی	۲۳	۲۲	۲۱	۱۹	۱۸
اروپای مرکزی و شرقی	۶۸	۶۴	۵۸	۵۰	۴۰
آسیای مرکزی	۲۴	۲۶	۲۶	۲۴	۲۰
آسیای غربی و اقیانوسیه	۳۰	۲۶	۲۳	۱۹	۱۵
آمریکای لاتین و کارائیب	۴۲	۳۹	۳۱	۲۶	۲۱
آمریکای شمالی و اروپای غربی	۷۷	۷۱	۶۹	۶۶	۶۱
آسیای جنوبی و غربی	۱۸	۱۴	۱۰	۹	۸
صحرای آفریقا	۶	۶	۶	۵	۴
جهان	۳۰	۲۷	۲۴	۲۲	۱۸
ایران	۴۹	۳۶	۲۳	۱۹	۱۹

* اقباس از بانک داده‌های یونسکو UIS

1. Baby Boom Generation

2. Scott

۱۳۰ ♦ مدیریت در دانشگاه اسلامی ۵

به لحاظ کمی، تعداد دانشجویان از اول انقلاب تا دهه ۸۰ رشدی معادل ۱۸۰۶/۸ درصد داشته است؛ به طوری که تعداد دانشجویان از ۱۷۵۶۷۵ نفر در سال ۱۳۵۷ به ۳۳۴۹۷۴۱ نفر در سال ۱۳۸۸ رسید. شاخص تعداد دانشجو در سال ۱۳۵۷، ۴۴۸ نفر بود که در سال ۱۳۶۷ به ۷۷۳ نفر، در سال ۱۳۷۷ به ۲۱۰۸ نفر و در سال ۱۳۸۷ به ۴۶۰۲ نفر در هر ۱۰۰ هزار نفر رسید. طبق گزارش یونسکو در سال ۲۰۱۰، این شاخص برای ایران، ۵۲۱۷ نفر بود که بالاتر از کشورهای چین (۲۳۴۴)، مصر (۳۳۳۷)، رژیم صهیونیستی (۴۹۶۱)، عربستان سعودی (۳۳۷۲) و ترکیه (۴۹۴۲) و پایین‌تر از استرالیا (۵۸۱۳) و ایالات متحده آمریکا (۶۶۷۳) بوده است. بر اساس این آمار، در بازه ۱۹۹۹ تا ۲۰۱۰، ایران بالاترین میزان نرخ رشد (۸.۷۴ درصد) را بعد از چین (۱۴.۸۱ درصد) در میان کشورهای منتخب مذکور داشته است.

به لحاظ جنسیتی نیز در سه دهه بعد از انقلاب اسلامی، جمعیت دانشجویی متوازن‌تر شده و حتی به نفع زنان تغییر کرده است؛ به طوری که در سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷، میزان دسترسی زنان به آموزش عالی، ۵۱ درصد بود (فرستخواه، ۱۳۸۷). بر اساس گزارش یونسکو، میزان دسترسی زنان به آموزش عالی در سال ۲۰۰۸، ۳۶ درصد؛ در سال ۲۰۰۹، ۳۷ درصد؛ در سال ۲۰۱۰، ۴۳ درصد و در سال ۲۰۱۱، ۴۹ درصد بوده که حاکی از روند رو به رشد برخورداری زنان از آموزش عالی است. با این حال، همچنان تفاوتها و ناموزونی‌های جنسیتی در دوره‌ها، گروه‌های تحصیلی و در ساختار اشتغال وجود دارد. (قارون، ۱۳۸۳)

به لحاظ کادر آموزشی دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی نیز شاهد رشد کمی بوده‌ایم. در سال ۱۳۸۷ کادر آموزشی در همه سطوح آن، بیش از دو برابر افزایش یافته است؛ با این حال، نتوانسته پا به پای سرعت رشد تعداد دانشجویان افزایش یابد. به همین دلیل، شاخص دانشجو به همه اساتید (دولتی و غیر دولتی) برای دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی دولتی، ۴۳ نفر و برای غیر دولتی‌ها ۲۵/۴ نفر بوده است. شاخص دانشجو به استاد تمام‌وقت نیز از وضعیت نامطلوب‌تری برخوردار بوده؛ به طوری که برای دانشگاهها و مؤسسات آموزشی دولتی، ۶۲/۶ و برای غیر دولتی، ۵۷/۸ نفر است. (فرستخواه، ۱۳۸۸؛ وزارت فرهنگ و آموزش عالی، ۱۳۷۷)

در آموزش عالی ایران هر چند در یک دوره نسبتاً کوتاه، تأسیس مؤسسات آموزش عالی غیر انتفاعی، دوره‌های نیمه‌خصوصی، شبانه و مؤسسات آموزش عالی وابسته به سایر دستگاههای اجرایی، زمینه‌های متنوع‌سازی این بخش را فراهم کرد، اما به دلایلی از جمله رایگان بودن آموزش عالی دولتی و احتمالاً کیفیت برتر آن، فشار تقاضا برای ورود به دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی دولتی همچنان وجود دارد و این چالش، خود ناشی از تمرکز و مدرک‌گرایی نظام اداری استخدامی کشور است (قارون، ۱۳۸۳). برای مثال، در سال ۱۳۸۷ تعداد دانشجویان دوره‌های الکترونیکی، چهار درصد و دوره فراگیر ۱۱.۶ درصد بود. همچنین گر چه در سالهای اخیر بر آموزش فنی و حرفه‌ای یا علمی و کاربردی تأکید می‌شود، اما بر اساس آمارهای سال ۱۳۸۷، به ترتیب صرفاً ۱۵.۸ و ۱۰.۱ درصد از دانشجویان دولتی را به خود اختصاص داده‌اند.

توده‌ای شدن آموزش عالی و زندگی دانشگاهی در ایران ... ♦ ۱۳۱

مجموعه شواهد مذکور حاکی از آن است که حداقل با افزایش کمی تعداد دانشجویان، می‌توان ادعا کرد که آموزش عالی ایران دستخوش فرایند توده‌ای شدن است. در این راستا، این سؤال مطرح می‌شود که آیا با توجه به سنت دانشگاهی، سابقه تاریخی و شرایط اجتماعی، توده‌ای شدن در ایران همچون سایر کشورها صورت گرفته یا از الگوی خاصی برخوردار است؟ ذی‌نفعان دانشگاهی (اساتید) چه تجربه‌ای از فرایند توده‌ای شدن آموزش عالی دارند؟ آنها چه استدلالهایی را در خصوص دلالت‌های مثبت و منفی توده‌ای شدن و افزایش ورود دانشجویان به دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی مطرح می‌کنند؟ آیا می‌توان توده‌ای شدن علم را دال بر رسوخ علم و تفکر علمی در جامعه دانست؟ و در نهایت، مطلعان کلیدی مزبور، دلالت‌های توده‌ای شدن را در حیات دانشگاهی خود چگونه درک و فهم می‌کنند؟

ب) مفهوم توده‌ای شدن

به طور متعارف، توده‌ای شدن به منزله افزایش تعداد دانشجویان ثبت‌نام شده در نظام ملی آموزش عالی تعریف می‌شود. بر این اساس، نظام ملی آموزش عالی زمانی وارد مرحله توده‌ای شدن می‌شود که نسبت مشخصی (معمولاً ۱۵ درصد) از گروه سنی وارد نظام آموزش عالی شوند. این تعریف جامعه‌شناختی، تغییر نقش اجتماعی آموزش عالی در یک جامعه با رسیدن آن به سطح معینی از رشد را توضیح می‌دهد.

توده‌ای شدن از واژه «توده»^۱ گرفته شده است. در زبان انگلیسی، توده‌ای شدن مفهوم جدیدی است و در متون پژوهشی آموزش عالی در معنای خاصی به کار برده می‌شود. آموزش عالی توده‌ای یا توده‌ای شدن آموزش عالی، به عنوان یک مفهوم جامعه‌شناختی، دلالت بر گسترش نظام آموزش عالی دارد و وجه تمایز آن در مقایسه با نظام آموزش عالی نخبه‌گرا، دسترسی بخش بزرگی از جمعیت به آموزش عالی است. این مفهوم بیانگر تغییر در دینامیزم‌های اجتماعی آموزش عالی در توسعه تاریخی از نظام نخبه‌گرا به توده‌ای و در نهایت، به نظام جهانی آموزش دانشگاهی است. مفهوم جامعه‌شناختی آموزش عالی توده‌ای، حداقل طی ۳۰ سال گذشته در مطالعات آموزش عالی با تفاسیر مختلفی به کار رفته است. (والیما،^۲ ۲۰۰۱: ۵۷-۵۵)

پیتر اسکات، نظام آموزش عالی توده‌ای را ذیل چهار محور تعریف کرده است:

۱. رابطه بین نظامهای آموزش عالی توده‌ای از یک طرف و جامعه و اقتصاد از طرف دیگر. به طور خلاصه افزایش تعداد دانشجویان و تعداد مؤسسات آموزش عالی، نقش اجتماعی این مؤسسات را تغییر داده است. مؤسسات نخبه‌گرا، نخبگان اجتماعی را بازتولید می‌کنند؛ در حالی که مؤسسات آموزش عالی توده‌ای جدید، متخصصان را برای مشاغل مختلف در بازار کار آماده می‌سازند.

1. Mass

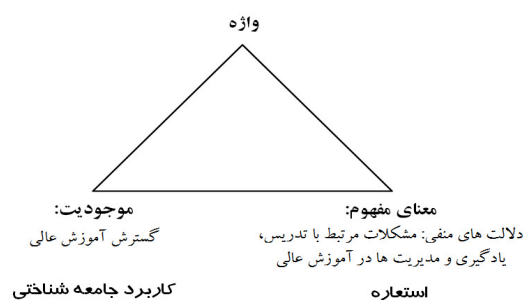
2. J. Valima

۲. دومین ویژگی عمده نظامهای آموزش عالی توده‌ای، شکل و ساختار متمایز آن است. در کنار نهادهای مسلط - دانشگاهها - آنها نهادهای جدید می‌باشند. نظام آموزش عالی توده‌ای بیانگر شکل متکثر، متنوع و منظومه نظام‌مندی از ارائه آموزشهای دانشگاهی سه گانه^۱ است.

۳. سومین محور مورد تأکید اسکات، تغییر در اهداف نهادهای مرتبط است. نه تنها دانشگاهها اهداف مختلفی دارند، بلکه نیازمند سازماندهی، اصلاح مدیریت و اداره داخلی امور خود هستند.

۴. چهارمین محور در تعریف آموزش عالی توده‌ای به خود فرایند مربوط می‌شود. این فرایندها به دانشجویان بسیار نامتجانس و پیامدهای آن برای دوره‌های آموزشی، رابطه بین دانشجویان و اساتید، نظامهای اعتبار و نظامهای کیفیت در نهادهای آموزش عالی راجع است. (همان، ۵۸-۵۷)

به طور خلاصه زمانی که توده‌ای شدن برای بررسی تغییر رابطه بین آموزش عالی و جامعه به کار می‌رود، می‌توان آن را به مثابه یک مفهوم جامعه‌شناختی تعریف کرد. این در حالی است که در زبان روزمره، این مفهوم به شکل استعاری به همه مسائلی اشاره دارد که دانشگاهیان در سازماندهی کار خود با آن مواجهند. واژه توده‌ای شدن به عنوان یک استعاره، یک مفهوم رابطه‌ای است و به جای تشریح تغییر در کارکردهای نظام آموزش عالی، تغییر محلی و تغییر در کار دانشگاهیان را تشریح می‌کند. در هر صورت، هر برداشتی از این مفهوم به بسترهای ملی آن راجع است. (همان: ۵۹)



نمودار ۱: معانی مختلف توده‌ای شدن (اقتباس از والیما، ۲۰۰۱)

از نظر بوث^۲ و دیگران (۲۰۰۰)، تعریف توده‌ای شدن به منزله افزایش کمی تعداد دانشجویان، موجب پیچیدگی‌های زیادی می‌شود. افزایش کمی تعداد دانشجویان می‌تواند در سطح کلان (نسبت جمعیت در آموزش عالی)، سطح نهادی، سطح اساتید یا دپارتمان، سطح پودمان،^۳ سطح کلاس (تعداد سمینارها یا سخنرانی‌ها) باشد. لذا توده‌ای شدن صرفاً افزایش کمی تعداد دانشجویان نیست، بلکه به مجموعه‌ای از

1. Tertiary

2. Booth

3. Module

توده‌ای شدن آموزش عالی و زندگی دانشگاهی در ایران ... ♦ ۱۳۳

تغییرات مرتبط به هم در نظام دانشگاهی راجع است: ۱. منابع و اعتبارات مالی نهادها به شدت کاهش یافته و در عین حال، تعداد دانشجویان افزایش چشمگیری داشته است. ۲. تغییرات فرهنگی عمده‌ای در نظام دانشگاهی، به خصوص در راستای مدیریت‌گرایی صورت گرفته است. دانشگاهها بیش از پیش به ساختارهای بوروکراتیک و فرایندهای استانداردسازی، اندازه‌گیری، ارزیابی و کنترل فرایند کار دانشگاهی وابسته شده‌اند که به نوبه خود به جای تأکید بر دستاوردهای جمعی، منجر به نگرش کاملاً ابزاری اساتید دانشگاهی و تأکید بیشتر بر اشتها و حرفه فردی شده است. ۳. فرهنگ مصرف‌گرایی در حال شکل‌گیری است. پیامد جنبی آموزش عالی توده‌ای، افزایش چشمگیر تعداد دانش‌آموختگانی است که وارد بازار کار می‌شوند. این امر به نوبه خود پیوندهای سنتی بین آموزش دانشگاهی و مشاغل نخبه را از بین برده است. چرخش از «آموزش به مثابه سرمایه‌گذاری» به «آموزش به مثابه مصرف» یکی از جنبه‌های مجموعه تغییراتی است که ریتر آن را «مک‌دونالیزه شدن»^۱ آموزش عالی می‌نامند. ۴. پودمانی‌سازی^۲ و استانداردسازی موجبات گسترش کمی آموزش عالی را فراهم آورده و این فرایند را تسهیل کرده است. به دلیل مقبولیت انعطاف‌پذیری و گزینش دانشجویان، برنامه‌های پودمانی محبوبیت بالایی دارند.

ج) علل توده‌ای شدن

گسترش آموزش عالی، واقعیت عمده این بخش، حداقل در اواخر نیمه قرن بیستم و در شرایط فعلی است. پاسخ به این سؤال که چرا آموزش عالی در نیمه قرن گذشته به سرعت گسترش یافت، ابعاد مختلفی داشته و با تغییرات سیاسی، اجتماعی و اقتصادی در سرتاسر جهان پیوند وثیقی دارد (آلتباخ، ۱۹۹۹؛ م. و دیگران، ۲۰۰۹). توده‌ای شدن نه ناشی از دینامیزم درونی نظام آموزش عالی یا توسعه خودانگیخته، بلکه متأثر از عوامل بیرونی است (اسکات، ۱۹۹۵: ۹). بعد از جنگ جهانی دوم، تغییرات اقتصادی گسترده در سطح جهانی صورت گرفت. در بیشتر این دوره، شاهد افزایش جمعیت در سرتاسر جهان بودیم. انفجار جمعیت در آمریکای شمالی و اروپا در اواسط جنگ جهانی، در تقاضای زیاد برای آموزش عالی نقش داشت. بعلاوه، در بیشتر نقاط جهان، انتقال جمعیتی از مناطق روستایی به شهرها صورت گرفت. جمعیت شهری تمایل بیشتری به داشتن تحصیلات بالا داشته و به دنبال مشاغل مهارتی بالاست (آلتباخ و دیگران، ۲۰۰۹). در این اثنا، زنان ابتدا در کشورهای توسعه‌یافته و سپس در کشورهای دیگر بر حق دسترسی به آموزش عالی تأکید کردند که می‌توان آن را یکی از مهم‌ترین مزایای توده‌ای شدن تلقی کرد. همچنین بعد از جنگ جهانی دوم،

1. McDonaldization

2. Modularization

بسیاری از کشورها وارد اقتصاد پسا صنعتی یا اقتصاد دانایی^۱ شدند. بسیاری از جلوه‌های بارز این اقتصاد، همچون: مرکزیت بخش خدماتی، حوزه‌های جدیدی چون بیوتکنولوژی، اهمیت اطلاعات و فناوری ارتباطات و بسیاری دیگر، اهمیت آموزش عالی را افزایش داد. اقتصاد دانایی (و حتی اقتصادهای بسیار سستی به دلیل تغییر در فناوری) به نیروی کار بسیار ماهر نیاز داشتند و این امر در رشد چشمگیر آموزشهای نیمه تخصصی و مستمر نمود یافت. تغییرات فناوریانه‌ای بعلاوه نرخ فزاینده اطلاعات و دانش تخصصی در حال ظهور، نیاز به آموزشهای متناوب مادام‌العمر^۲ را تشدید کرد. رشد آموزشهای مستمر، نوعی واکنش آموزشی یا تلاش برای بهبود روش یادگیری یادگیرندگان جوان تلقی می‌شود. بعلاوه اقتصاد دانایی جابه‌جایی جهانی حرفه‌های کاملاً تخصصی را افزایش داده که برنامه‌های دانشگاه، نقش اصلی را در این جابه‌جایی دارند. در نهایت، بیشتر مشاغل پردرآمد و باشخصیت و همچنین تحرک اجتماعی^۳ ضرورتاً مستلزم آموزشهای دانشگاهی است (آلباخ و دیگران، ۲۰۰۹؛ کراک، ۲۰۰۰). برخی از تفاوت‌های نظام دانشگاهی نخبه‌گرا و توده‌ای در جدول ۱ آمده است.

جدول ۱: دگرگونی و تحول در آموزش عالی نخبه‌گرا به آموزش عالی توده‌ای (اقتباس از کراک، ۲۰۰۰: ۱۵)

سیستم های توده ای	سیستم های نخبه گرا
پاسخگویی برنامه محور به جامعه و اقتصاد مکتور، نامتجانس	صبانت از سنت های متعارف علم بر محوریت رشته، ارزش دانش صرفاً برای دانش نه به دلیل ارزش ابزاری آن
میل به سمت سیستم های واحد یا مستقل با درجه بالایی از تنوع برنامه ای و نهادی	اساساً سیستم های دوگانه یا سه گانه (تمایز بین دانشگاه و دانشگاه فنی)
نرم و نفوذ پذیر باز و پاسخگو	سخت و سخت جزیره ای منزوی
همکاری با صنعت، جامعه و سایر موسسات آموزش عالی	متخصصان دانشگاهی به عنوان مهمترین داوران بیرونی
تکویت پیوندی: آمیزه ای بین دانش دانشگاهی، حرفه ای و دانش ضمنی	رسمی و دانشگاهی
مدیریتی، آموزشگاه های فرارشته ای برنامه ای؛ پژوهش های فراهادی	همکاری مشترک جدی و خطیر رشته های مستقل، دپارتمان ها، دانشکده ها
شیوه های متنوع ارائه: آموزش مبتنی بر حضور فیزیکی، آموزش از راه دور، یادگیری مبتنی بر اینکار، برنامه های آموزش بزرگسالان و برنامه های آموزشی مستمر، یادگیری بلند مدت، دوره های آموزشی کوتاه مدت رسمی دامنه گسترده	آموزش مبتنی بر تماس - حضور در مقاطع آموزشی بر محوریت رشته
فراگیران بسیار متفاوت: دانشجویان جوان، بزرگسالان شاغل، اعضای گروه های به حاشیه رانده شده همچون زنان، سیاهان و کارگران	اساساً محدود به اعضای جوان طبقات متوسط نخبه

1. Knowledge Economy
2. Lifelong Recurrent Education
3. Social Mobility

توده‌ای شدن آموزش عالی و زندگی دانشگاهی در ایران ... ♦ ۱۳۵

از طرف دیگر، جهانی شدن نیز بر آموزش عالی تأثیر داشته است. این تأثیر را می‌توان از منظر ایدئولوژی نئولیبرال درک کرد که شامل ایدئولوژی بازار، اقتصاد نهادی جدید^۱ مبتنی بر کشف قیمت و کارآفرینی، جوابگویی و مدیریت‌گرایی جدید با تأکید بر کاهش هزینه‌ها و تجاری‌سازی دانشگاهها است. نئولیبرالیسم در آموزش عالی، بیانگر سه روند عمده خصوصاً شدن، تجاری شدن^۲ و شرکتی شدن^۳ است. در الگوی نئولیبرال، آموزش عالی به طور آرمانی نوعی نظام تولید و انباشت تلقی می‌شود و دانش به کارکردهای اقتصادی آن تقلیل می‌یابد و در دستیابی به منافع اقتصادی فردی ایفای نقش می‌کند (کاندیکو،^۴ ۲۰۱۰). همچنان که اندرز اشاره کرده، بسیاری از کشورهای صنعتی، جهانی شدن را عامل و بانی تغییر تلقی می‌کنند؛ در حالی که کشورهای در حال توسعه به گسترش قابلیت‌های دسترسی فزاینده، بازتعریف اهداف آموزش عالی و گاه‌ا تلاش برای مقابله با نیروهای جهانی شدن توجه دارند (چنول شین و هارمن، ۲۰۰۹). تأثیر دوگانه این شوک‌های درونی و بیرونی؛ یعنی جهانی شدن و دموکراتیزه شدن دسترسی به آموزش عالی، زمینه‌ساز شکل‌گیری «روش شماره ۲ تولید دانش»^۵ (گیبونز^۶ و دیگران، ۱۹۹۴) و تغییر گسترده در ساختار و کارکرد مؤسسات آموزش عالی در اواخر دهه ۱۹۸۰ شد. (کراک، ۲۰۰۰: ۱۲-۹)

د) دلالت‌های توده‌ای شدن آموزش عالی

دسترسی توده‌ای و دموکراتیک، بارزترین وجه نفوذ ارزشهای مدرن به قلمرو آموزش عالی است (همان). توده‌ای شدن دسترسی به آموزش عالی در سرتاسر جهان، عموماً به مثابه مشارکت ارزشمند آموزش عالی در بهبود شرایط زندگی و چشم‌انداز شغلی دانش‌آموختگان، به مثابه گامی در جهت کاهش نابرابری‌های تاریخی و به منزله شکل‌دهنده پایه‌های لازم برای جامعه دانایی تلقی می‌شود. با این حال، توده‌ای شدن موجب فشار زیاد بر منابع و تأکید نابجا بر کارایی می‌شود (تیچلر و یاشی، ۲۰۰۹: ۱۰۷). در حال حاضر، مناقشات زیادی در خصوص گستردگی و دلالت‌های سرمایه‌داری دانشگاهی^۷، بنگاه دانشگاهی، پرولتاریزه شدن، تعلیم^۸ و کم‌ارزش شدن^۹ کار دانشگاهی و همین‌طور

1. *New Institutional Economy*

2. *Commercialization*

3. *Corporatization*

4. *Kandiko*

5. *Mode 2 Knowledge Production*

6. *Gibbons*

7. *U. Teichler & Y. Yağcı*

8. *Academic capitalism*

تغییر رابطه بین آموزش عالی و کار در جامعه دانایی نوین وجود دارد (بلیکی و میچلسن، ۲۰۰۸: ۶۰). متنوع شدن کارکردها، تغییر نیمرخ اجتماعی جمعیت دانشجویی، آموزش برای حرفه‌ها، تنش بین آموزش و پژوهش، رشد پژوهش‌های مسئله‌محور، زوال تولید دانش پایه‌ای و بنیادی، گسترش پاسخگویی، استفاده از فناوری برای آموزش، متنوع شدن منابع تأمین مالی، کارایی و آداب بروکراتیک، از جمله پیامدهای توده‌ای شدن آموزش عالی است (گیبونز، ۱۹۹۸؛ تیچلر و یاشی، ۲۰۰۹). آلتباخ (۱۹۹۹) و آلتباخ و دیگران (۲۰۰۹) نیز به پیامدهای دیگری از این دست اشاره کرده‌اند که در ادامه به آنها اشاره می‌شود.

۱. اساتید و حرفه دانشگاهی

توده‌ای شدن آموزش عالی با زوال حرفه دانشگاهی همراه بوده است. سرمایه علمی و فرهنگی اساتید دانشگاهی، استعمار و چپاول، شی‌واره، مجازی، جهانی و پسامدرنیستی شده است (اسکات، ۲۰۰۶). در حال حاضر، حرفه دانشگاهی تحت فشار بی‌سابقه‌ای قرار دارد. تقاضای فزاینده برای پاسخگویی، به معنای فشار زیاد بر دانشگاهیان است و پاسخ به این تقاضاها و واقعیت‌های جدید، ماهیت حرفه دانشگاهی را دگرگون کرده است. در نتیجه توده‌ای شدن، حرفه‌های دانشگاهی در معرض کنترل بروکراتیک بیشتری قرار گرفته و قدرت و استقلالشان کاهش یافته است. در بسیاری از کشورها نسبت اساتید تمام‌وقت کاهش و نسبت اساتید پاره‌وقت افزایش یافته است. اساتید دانشگاهی همچون: اساتید کلینیکی،^۴ اساتید پژوهشی، استادان نیمه‌وقت و کمکی^۵ و غیره، همگی بخشی از واقعیت نظام آموزش عالی توده‌ای هستند. بیشتر اساتید صرفاً برای تدریس استخدام می‌شوند و در پژوهش نقشی ندارند. این اساتید، حجم تدریس بالاتری نسبت به اساتید ثابت داشته، شانس ناچیزی برای کسب موقعیت شغلی ثابت در دانشگاه دارند. اساتید نخبه‌ای که توسط دانشگاه‌های پژوهشی استخدام می‌شدند و بخش عمده‌ای از تولیدات علمی را تولید و بیشتر گرانت‌های پژوهشی را دریافت می‌کردند، به اقلیت کوچکی مبدل شده‌اند. (آلتباخ، ۱۹۹۹)

۲. ترکیب دانشجویان و فرهنگ دانشجویی

ترکیب طبقاتی و جنسیتی و حتی سنی جمعیت دانشجویی نیز با شکل‌گیری آموزش عالی توده‌ای تغییر کرده است. در کشورهای صنعتی، آموزش عالی قرن‌ها یا حتی بیشتر زیر سلطه طبقات متوسط بود. در

1. Disciplining

2. Casualisation

3. Bleiklie, I. & S. Michelsen

4. Clinical Professors

5. Adjunct

توده‌ای شدن آموزش عالی و زندگی دانشگاهی در ایران ... ♦ ۱۳۷

حال حاضر دسترسی طبقه کارگر به آموزش عالی موضوعی پیش پا افتاده است. دانشجویان دیگر از مردان و از طبقات بالا و متخصصان جامعه نیستند. آنها دیگر در پی کسب موقعیتهای نخبه‌گرا در جامعه و اقتصاد نیستند. این موقعیتهای را افرادی از پایگاههای اجتماعی مختلف اشغال می‌کنند. نسبت دانشجویان دختر نیز بیش از پیش افزایش یافته است. بعلاوه در بسیاری از کشورها، دانشجویان نامعمول، افراد پا به سن گذاشته یا فاقد مدرک تحصیلی دوره متوسطه نیز وارد آموزش عالی می‌شوند. وجود چنین جمعیت متنوع و مختلفی به معنای فروپاشی فرهنگ واحد دانشجویان است. دانشجویان به لحاظ توانایی‌ها و علایق دانشگاهی نیز بسیار متفاوت شده‌اند و این امر بر دانشگاه تأثیر داشته است. دموکراتیزه شدن بنیادهای اجتماعی به این معناست که مهارتهای اصلی و ارزشهای لیبرال آموزش عالی به شیوه‌های مختلفی توسط گروه‌هایی بازتفسیر می‌شود که جریانها و تعارضات فرهنگی و سیاسی جامعه را وارد دانشگاه می‌کنند. همان طور که تولید دانش از دانشگاه وارد جامعه می‌شود، ارزشهای مختلف جامعه نیز وارد دانشگاه می‌شود. (گیونز، ۱۹۹۸؛ آلتباخ، ۱۹۹۹)

۳. تأسیس مؤسسات جدید

افزایش تعداد نهادهای آموزش عالی خصوصی و افزایش سهم ثبت‌نام آموزش عالی در سرتاسر جهان، ویژگی بارز دهه گذشته است. به لحاظ تاریخی در بیشتر کشورها صرفاً دانشگاههای سنتی، پژوهش‌محور و طبیفی از مؤسسات غیر دانشگاهی وجود داشتند. در نیم قرن گذشته به ناگزیر نهادهای مختلفی در جهت خدمت به تعداد بیشتر دانشجویان و ارائه آموزشهای متنوع‌تر برای مشتریان بسیار نامتجانس شکل گرفته است. در حال حاضر در رأس نظام دانشگاهی بیشتر کشورها، غالباً دانشگاههای غیر گزینشی و آموزش‌محور قرار دارند تا دانشگاههای پژوهش‌محور. همچنین دانشگاهها و کالجهای خصوصی غیر انتفاعی، بخشی مهمی از نظام دانشگاهی بسیاری از کشورها را شکل می‌دهند. این مؤسسات در کشورهایی شکل گرفته که بخش خصوصی قبلاً در آن فعال نبوده است؛ مثل مالزی و مجارستان. بخش خصوصی، فضای خالی گروههای اقلیت و به حاشیه رانده شده که در پی شرایط مساعد بودند را پر کرد. همچنین با ارائه برنامه‌های سودمند از فشار وارد بر مؤسسات آموزش عالی سنتی کاست و اجازه داد این مؤسسات بر دوره‌های پژوهش‌محور متمرکز شوند. با این حال، بسیاری از این مؤسسات، کیفیت پایین و منابع محدودی داشته، بر حوزه‌های پر متقاضی همچون مدیریت و علوم رایانه و فناوری اطلاعات تمرکز دارند. (آلتباخ و دیگران، ۲۰۰۹؛ آلتباخ، ۱۹۹۹؛ محمدبهای، ۲۰۰۸)

۴. اهمیت اجتماعی و اقتصادی

در محیط اقتصاد جهانی به شدت متغیر، اهمیت اجتماعی و اقتصادی به یکی از ملاحظات اصلی آموزش عالی در بسیاری از کشورهای جهان تبدیل شده است. دانشجویان تمایل زیادی به کسب آن دسته از تجارب آموزشی دارند که ارتباط مستقیمی با علایق و اهداف فردی یا حرفه‌ای، به خصوص در امکان اشتغالشان^۲ داشته باشد. برنامه‌ها و حوزه‌های مطالعاتی عملی (در مقابل نظری) و همین‌طور رویکردهای آموزشی که بر کاربرد عملی تأکید دارند، محبوبیت بیشتری پیدا کرده‌اند. در عین حال، تقاضاهای جدید از آموزش عالی در بسیاری از کشورها توجه اهمیت اجتماعی و اقتصادی این بخش در خدمت به جامعه را بیش از پیش با اهمیت کرده است. در این راستا، بسیاری از دانشگاهها به سمت ارائه انواع برنامه‌های دانشگاهی کاربردی و حرفه‌ای رفته‌اند که متقاضیان زیادی داشته و با رشد اقتصادی نیز ارتباط دارد (آلتیخ و دیگران، ۲۰۰۹؛ گیونز، ۱۹۹۸). ارائه برنامه‌های جدید همچون برنامه‌های پاره‌وقت، امکانات تحصیل برخط^۳ و دوره‌هایی که به دانشجویان امکان کسب گواهینامه برای تجربه‌های حرفه‌ای فعلی یا قبلی می‌دهد، از جمله پیشرفتهای مهم در این خصوص است. هدف از این نوآوری‌ها، رفع نیازهای دانشجویانی است که در پی ایجاد توازن بین مقتضیات کار و خانواده‌اند، پس از سالها دوباره به تحصیل رو آورده‌اند یا در پی علایق و اهداف یادگیری مادام‌العمرند. هر یک از این روندها، از منظر تجربیات دانشجویان آموزش عالی، منافع و زیانهایی دارد. (آلتیخ و دیگران، ۲۰۰۹)

۵. متنوع شدن منابع تأمین سرمایه

تحول مهمی در نگرش به نحوه تأمین اعتبار آموزش عالی در دو دهه گذشته رخ داده است. پیش از این، بیشتر کشورها بر این نظر بودند که آموزش عالی کالای عمومی است و جامعه باید بخش اعظم هزینه‌های آن را تأمین کند. در دهه ۱۹۸۰ این نگرش شروع به تغییر کرد. با اقدامات بانک جهانی و بسط آن به دولتها، آموزش عالی به مثابه کالای خصوصی تلقی شد که خود فرد را بیشتر از جامعه منتفع می‌سازد. لذا با کاهش بودجه‌های دولتی، مؤسسات آموزش عالی باید به دانشجویان بیشتری نیز خدمات می‌دادند (آلتیخ، ۱۹۹۹). عدم وابستگی صرف به بودجه‌های دولتی موجب شده آموزش عالی بودجه‌های دولتی کمتری را صرف پژوهشهای بنیادی کرده، بیشتر بر رشته‌های کاربردی توجه کند. از سوی دیگر، کانون توجه از پژوهشهای آزاد به پژوهشهای مأموریت‌گرا و مسئله‌محور تغییر کرده است. حمایت از پروژه‌هایی که به تجهیزات گران‌قیمت و مهارتهای بسیار تخصصی نیاز دارند، نیز دشوار شده است. در

1. Relevance

2. Employability

3. Online

توده‌ای شدن آموزش عالی و زندگی دانشگاهی در ایران ... ♦ ۱۳۹

علوم انسانی و اجتماعی این تغییر از مونوگرافهای^۱ بسیار هزینه‌بر، به سمت کارهای ترکیبی بسیار ارزان‌تر بوده است. تغییر دیگر در آموزش عالی از رویکرد درونگرا به رویکرد برونگراست. سابق بر این، دانشگاهها خود را مؤسسات خودسامان^۲ و با مرجعیت درونی تلقی می‌کردند. لذا اساتید دانشگاهی پایگاه اجتماعی بالاتری داشتند. امروزه دانشگاهها بخشی از شبکه‌های متراکم مؤسسات معرفتی را تشکیل می‌دهند که دامنه آن به صنعت، دولت و رسانه‌ها گسترش یافته و همین امر، موجب کاهش استقلال و جایگاه انحصاری و شأن اجتماعی دانشگاهیان در مقایسه با سایر گروههای حرفه‌ای و بازاری شده است. (گیبونز، ۱۹۹۸)

۶. آموزش از راه دور^۳

آموزش عالی توده‌ای موجب توجه به آموزش از راه دور شده است. ابداع فناوریهای جدید، امکان گسترش آموزش از راه دور را به شکلی غیر منتظره میسر ساخته است. دوره‌های مشابه و سایر روشها ارائه آموزش بدون نیاز به حضور دانشجویان مدتها پیش از این وجود داشته است؛ از جمله در دانشگاه آفریقای جنوبی و دانشگاه آبن بریتانیا. در این دهه در کنار استفاده از فناوریهای نوین، شاهد توسعه آموزش عالی از راه دور در بسیاری از کشورها بوده‌ایم. دانشگاه آیر^۴ ژاپن، دانشگاه گاورنورث غربی^۵ در ایالات متحده، دانشگاه اوریمن^۶ رژیم اشغالگر قدس یا دانشگاه اوپن ایندرا گاندی^۷ نمونه‌ای از این مؤسسات است. آموزش از راه دور، بخش اصلی نظام آموزش عالی توده‌ای است و این نوع آموزش می‌تواند در خدمت دانشجویان در نقاط دوردست باشد. این نوع آموزش می‌تواند به سرعت گسترش یافته، انعطاف بالایی در ایجاد تغییرات سریع در دوره‌های تحصیلی داشته باشد. با این حال، مطالعات اندکی در خصوص اثربخشی و کارایی آموزشهای ارائه شده توسط آموزش از راه دور صورت گرفته است. (آلتباخ، ۱۹۹۹)

۷. مدیریتی شدن آموزش عالی

با گسترش عملکرد دانشگاهها و متنوع شدن آن، بر تعداد مدیران افزوده شد؛ در حالی که تعداد اعضای هیئت علمی به نسبت ثابت و رشدشان بطئی بوده است. اداره فعالیتهای جدید برای اعضای هیئت علمی پاره‌وقت و غیر متخصص دشوار است. این کارها مستلزم کار تمام‌وقت و متخصصان حرفه‌ای در

1. Monograph

2. Self Contained and Self-Referential

3. Distance Education

4. University of the Air

5. The Western Governors University

6. Everyman's University

7. Indira Gandhi Open University

حسابداری، حقوق، مدیریت، خدمات بهداشتی، آمار و بسیاری از دیگر حوزه‌های مورد نیاز دانشگاهها است. الزام به پاسخگویی به منظور تولید آمار، گزارشها، اسناد مالی و سایر داده‌ها برای مسئولان دولتی، هیئت اُمناء و سازمانهای تأییدکننده، موجب افزایش تعداد مدیران شد. مدیران مبدل به ملأکان جدید دانشگاه شده و گروهی را تشکیل داده‌اند که نقش مهمی در عملکرد دانشگاه دارند. (آلتیخ، ۱۹۹۹)

در نهایت، در کنار تغییر و تحولات هفت‌گانه پیش‌گفته، با ظهور توده‌ای شدن و الگوهای جدید تولید دانش، ارزشها، آداب و معیارهای اخلاقی و به طور کلی فرهنگ دانشگاهی جدیدی نیز شکل گرفته است. زیمن (۲۰۰۴) و زتومکا (۲۰۰۷) با اتخاذ نگرش بدبینانه، این اخلاقیات جدید را تهدیدی برای ارزشها، آداب و معیارهای اخلاقی سنتی دانشگاهی تصور می‌کنند؛ در حالی که گیبونز و همکاران (۱۹۹۷) و اسکات (۲۰۰۳) ضمن اتخاذ نگرش میانه‌رو، این تحولات را به شکل مسئولیت‌پذیری عمومی، مسئولیت‌پذیری اجتماعی و تأمل‌پذیری فزاینده برای علم و دانشگاه تلقی کرده، بر این باورند که این دو دسته از ارزشها و اخلاقیات می‌توانند با همدیگر روابط همزیگرانه داشته باشند. (ربانی و دیگران، ۱۳۹۰)

هـ) روش‌شناسی پژوهش

برای فهم و درک تجربیات زیسته ذی‌نفعان دانشگاهی در خصوص توده‌ای شدن و دلالت‌های آن، از روش پژوهش کیفی و مصاحبه‌های عمیق و نیمه‌ساختمند استفاده شد. از آنجا که خروجی پژوهش کیفی لزوماً همواره یک نظریه قابل تعمیم نیست (هوففل، ۱۹۹۷؛ مورفی و دیگران، ۱۹۹۸)، لذا در پژوهش حاضر رسوخ به ذهنیتها، دیدگاهها و توصیفهای پرمایه^۱ از تجارب زیسته مطلعان کلیدی و روایت فهم آنان مد نظر قرار گرفت. با اتکا به منطق «فرهنگهای رشته‌ای» (ر.ک. به: آستین، ۱۹۹۲؛ بیگلان، ۱۹۷۳؛ بلیجوسی، ۲۰۰۰؛ بچر، ۱۹۸۷) و محدود کردن دامنه پژوهش با توجه به امکانات لجستیکی و زمانی، مطلعان کلیدی پژوهش حاضر از میان دو حوزه از علوم سخت؛ یعنی علوم سخت محض و علوم سخت فنی انتخاب شدند. برای تعیین تعداد مطلعان کلیدی^۲ (حجم نمونه) آنچه در بیشتر مطالعات کیفی رایج است، استفاده از مفهوم اشباع^۳ (گلیزر و اشتراوس، ۱۹۹۰) یا تکرار^۴ (لینکلن و کوبا، ۱۹۸۵: ۲۰۲) است. گر چه رسیدن به اشباع تا حدود زیادی مشخص‌کننده حجم نمونه کیفی است، با این حال به دلیل تأثیر سایر عوامل،

1. Thick Description

2. Key Informant

3. Saturation

4. Redundancy

توده‌ای شدن آموزش عالی و زندگی دانشگاهی در ایران ... ♦ ۱۴۱

همواره امکان دارد تکیه صرف بر رسیدن به اشباع با توجه به الزامات زمان و منابع، عملی و واقع‌بینانه نباشد (سیدمن، ۲۰۰۶). همچنان که سندلوسکی بیان داشته «حجم نمونه در پژوهش کیفی نباید آنقدر کم باشد که به سختی بتوان به اشباع داده‌ها، اشباع نظری یا تکرار اطلاعاتی رسید؛ در عین حال، نمونه‌ها نباید آنقدر زیاد باشد که به سختی بتوان تحلیل‌های عمیق و مورد محور انجام داد» (آنوواگبوزی و کولینز، ۲۰۰۷). ماسون (۲۰۱۰) با بررسی ۵۶۰ پایان‌نامه دکتری به این نتیجه رسید که متداول‌ترین حجم نمونه در این پژوهشها ۲۰، ۳۰ و ۴۰ مورد است. با توجه به این توضیحات، تعداد ۲۶ مطلع کلیدی با روش نمونه‌گیری هدفمند و گلوله برفی انتخاب شدند که مشخصات جمعیت‌شناختی و اجتماعی آنها در جدول ۲ آمده است. برای گردآوری داده‌ها، از روش مصاحبه نیمه‌ساختمند/نیمه‌باز به دلیل متداول بودن، مشکلات لجستیکی کمتر و سازگاری بیشتر با سایر روشهای مختلف تحلیل استفاده شد (ویلیگ، ۲۰۰۸: ۲۴-۲۳). برای انجام مصاحبه‌های کیفی، «راهنمای مصاحبه»^۱ مشتمل بر بخشهای مختلف تهیه شد.

در تحلیل/تفسیر داده‌های کیفی، بیشتر اندیشمندان کیفی بر این موضوع اجماع نظر دارند که به جز رهنمودهای کلی، روش مشخصی وجود ندارد. این امر تا حدی به ماهیت داده‌ها و پژوهش کیفی راجع است که به نظر می‌رسد نوعی هنرمندی و مهارت فکری^۲ (به تعبیر سی‌رایت میلز) است (هسه-بیر و لوی، ۲۰۰۶). در پژوهش حاضر برای تحلیل یافته‌ها ابتدا نقل قولهای مستقیم از تجربیات زیسته مطلعان کلیدی به زبان خودشان بیان شد که شامل یک جمله یا یک یا چند پاراگراف طولانی بود. این رویکرد با آنچه سندلوسکی (۲۰۰۰) «توصیف کیفی» نامیده، سازگاری دارد. در مرحله بعد، تلاش شد مضامین مشترک در این نقل قولها استخراج و در نهایت، از این مضامین مشترک، تفسیری ارائه شود که معرف بخش غالب دیدگاههای مطلعان باشد. همچنان که پتون خاطر نشان ساخته، هیچ آزمون مشخصی برای اطمینان از مشروعیت یافته‌ها^۳ وجود ندارد؛ با این حال، این به معنای فقدان رهنمود نیست. در پژوهش حاضر به تبعیت از دسته‌بندی لینکلن و کوبا (۱۹۸۵)، به منظور تضمین باورپذیری^۴ از روش بازبینی اعضا استفاده شد. به منظور تضمین انتقال‌پذیری^۵ تلاش شد تمام جزئیات مربوط به مفاهیم و مضامین اصلی و فرعی و همچنین نمونه‌گیری نظری و اقدامات صورت گرفته برای دستیابی به مطلعان کلیدی و موانع پیش رو تشریح شود. در خصوص قابلیت اتکا و اطمینان^۶ به یافته‌های پژوهشی نیز تلاش شد شد تا تعداد مشخصی از مطلعان برای مصاحبه با روش هدفمند و گلوله برفی انتخاب شوند. همچنین

1. Interview Guide/ Interview Schedule

2. Intellectual Craftsmanship

3. Legitimizing

4. Credibility

5. Transferability

6. Dependability

برای افزایش معرفت بودن نمونه و پوشش همه مطلعان با رتبه‌های دانشگاهی و تخصصهای مختلف، اساتید دیگری به صورت هدفمند انتخاب و به این مجموعه اضافه شدند. برای تضمین تأییدپذیری^۱ نیز تمام مصاحبه‌ها به دقت با ضبط صوت ضبط و پیاده‌سازی شدند. در بخش یافته‌ها نیز تلاش شد متناسب با سؤال یا موضوع بحث، مکالمات به صورت لفظ به لفظ ارائه شود.

قبل از ارائه یافته‌های پژوهش می‌بایست حداقل به دو محدودیت این پژوهش اشاره شود: اول اینکه، این پژوهش حاصل مصاحبه با نمونه‌ای از مطلعان کلیدی دانشگاهی است، نه همه مطلعان کلیدی درگیر در این فرایند؛ مثل دانشجویان مقاطع تحصیلات تکمیلی، مسئولان دانشگاهی، ذی‌نفعان غیر دانشگاهی همچون مسولان بخش صنعت. در صورت مصاحبه با این ذی‌نفعان و بیان تجربه زیسته آنها به طور حتم می‌شد داده‌ها و شواهد فربه‌تر و استدلالهای بهتری ارائه کرد و از زوایای مختلف بحث توده‌ای شدن آموزش عالی را بررسی کرد. دوم اینکه، مطلعان کلیدی این پژوهش صرفاً از رشته‌های فنی و علوم پایه بوده و سایر حوزه‌ها همچون: حوزه علوم انسانی و اجتماعی و علوم پزشکی را شامل نمی‌شود. لذا نتیجه‌گیری‌های صورت گرفته حداقل باید با عنایت به این محدودیتها مورد توجه قرار گیرد.

و) یافته‌های پژوهش

میانگین سنی مطلعان کلیدی ۴۷ سال است که جوان‌ترین آنها ۳۰ سال و مسن‌ترین آن ۷۷ سال سن داشتند. همچنین بیشتر مطلعان کلیدی نیز ۴۹ ساله بودند. توزیع مطلعان کلیدی بر اساس عضویت دپارتمانی نشان می‌دهد که بیش از ۶۶.۶ درصد آنها از دانشکده علوم و ۳۳.۳ درصد از دانشکده فنی می‌باشند. به لحاظ رشته دانشگاهی، بیشترین تعداد مطلعان کلیدی به ترتیب به رشته‌های شیمی (۳۷ درصد)، فیزیک (۲۹.۶ درصد)، کامپیوتر (۱۸.۵ درصد) و برق (۱۴.۸ درصد) تعلق داشتند. رتبه دانشگاهی حدود ۶۰ درصد مطلعان کلیدی، استاد و دانشیار، ۳۳.۳ درصد استادیار و ۶.۸ درصد استاد بازنشسته بودند. بیش از نیمی از مطلعان کلیدی (۵۲ درصد) دانش‌آموخته دانشگاههای خارج از کشور و بقیه (۴۸ درصد) از دانشگاههای داخلی بودند. به لحاظ وضعیت استخدامی، ۶۳ درصد مطلعان کلیدی رسمی - آزمایشی و ۳۷ درصد رسمی - قطعی بودند.

توده‌ای شدن آموزش عالی و زندگی دانشگاهی در ایران ... ♦ ۱۴۳

جدول ۲: مشخصات جمعیت‌شناختی و اجتماعی مطلعان

ویژگیهای جمعیتی	ابعاد مشخصه	آماره‌های توصیفی
مطلقین	تعداد	۲۶ نفر (۱۰۰٪)
توزیع سنی	میانگین	۴۷ سال
	میانه	۴۵ سال
	حداقلی	۳۰ سال
	حداکثر	۷۷ سال
دپارتمان	علوم پایه	۱۷ نفر (۶۵.۴٪)
	فنی	۹ نفر (۳۴.۶٪)
رشته دانشگاهی	فیزی	۹ نفر (۳۴.۶٪)
	فیزیک	۸ نفر (۳۰.۷٪)
	مهندسی برق	۴ نفر (۱۵.۴٪)
	مهندسی کامپیوتر	۵ نفر (۱۹٪)
مرتبه دانشگاهی	استاد بازنشسته	۲ نفر (۷.۷٪)
	استاد	۷ نفر (۲۶.۹٪)
	دانشیار	۸ نفر (۳۰.۷٪)
	استادیار	۹ نفر (۳۴.۶٪)
محل اخذ مدرک	دانشگاه‌های خارجی	۱۳ نفر (۵۰٪)
	دانشگاه‌های داخلی	۱۳ نفر (۵۰٪)
وضعیت استخدامی	رسمی آزمایشی	۹ نفر (۳۴.۶٪)
	رسمی قطعی	۱۷ نفر (۶۵.۴٪)

توده‌ای شدن با وجود اینکه پدیده‌ای جهانی است که از چند دهه گذشته بیشتر کشورها آن را تجربه کرده‌اند، اما نحوه بروز و نمود آن به شدت متأثر از شرایط تاریخی، ساختارهای اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و حتی سیاسی جوامع مختلف است. «یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های توده‌ای شدن آموزش عالی در ایران، فقدان ارتباط بین افزایش ورود به دانشگاهها با رشد اقتصادی است. به عبارت دیگر؛ توده‌ای شدن آموزش عالی، بدون توجه به نیازهای بازار کار و بخشهای مختلف صنعتی انجام شده است. این در حالی است که توده‌ای شدن آموزش عالی در غرب، به موازات رشد اقتصادی و صنعتی ناشی از افزایش تقاضا برای نیروی کار آموزش دیده بوده است» (قانعی راد، ۱۳۸۳). در ایران، آموزش عالی به عنوان یک کالای لوکس و مصرفی تلقی می‌شود تا به عنوان مقوله‌ای اقتصادی با کارویژه‌های خاص خود. رشد مقاطع تحصیلات تکمیلی در سطح مراکز آموزش عالی کشور بدون داشتن یک چشم‌انداز راهبردی آینده‌نگر برای اشتغال دانش‌آموختگان، سبب شده که تحصیلات دانشگاهی بسان دوره بیکاری نهفته موقتی عمل کند و موجب انتقال طولی فشار بیکاری به جلو و انباشت تقاضای اشتغال بخشی از نیروی کار جامعه شود. عدم اشتغال دانش‌آموختگان دانشگاهی نیز زمینه‌ساز بی‌انگیزگی بیش از پیش و زایل شدن مشروعیت و مرجعیت علم و علم‌ورزی در جامعه شده است:

«هر سال ظرفیت کارشناسی ارشد را زیاد می‌کنند، تا کجا می‌خواهید این کار انجام بدهید. ما لیسانس بیکار داشته باشیم بهتر است از فوق لیسانس بیکار. از نگاه من دکتر بیکار بهتر از ارشد بیکار است. ولی از نگاه

جامعه، جامعه وظیفه‌اش در قبال دکتر بیکار خیلی بیشتر است... اگر ما برای این فارغ‌التحصیلان کار ایجاد نکنیم و اینها بیکار باشند، چطور می‌توانیم در نسل جوان‌تر ایجاد انگیزه کنیم. اینها را قانع کنیم دنبال علم بروند. بعدش درس خواندن و علم‌ورزی چه ارزشی پیدا می‌کند». (پاسخگوی ۱۶)

تقاضای روزافزون برای آموزش عالی، تنها ریشه در آرمان اجتماعی ندارد، بلکه دلیل آن همچنین ناشی از نیازمندی‌های بازار کار است که خود حاصل به کارگیری فزاینده دانش است (ویر، ۱۳۸۰: ۱۲-۱۱). به عبارت دیگر؛ افزایش دانش‌آموختگان و تربیت متخصصان، زمانی کارایی خواهد داشت که بر اساس تقاضاهای واقعی بخشهای مختلف اقتصادی و صنعتی کشور باشد. اتفاقاً بخش عمده‌ای از توده‌ای شدن در غرب، در پاسخ به نیازهای بخشهای اقتصادی به نیروی دانشگاهی صورت گرفت. در کشور ما تأسیس رشته‌ها و تربیت متخصصان با توجه به تقاضاهای دانشگاهها و در پاسخ به تقاضاهای اجتماعی و سیاسی صورت می‌گیرد تا تقاضاهای صنعت و نظام اقتصادی. لذا به دلیل ضعف ارتباط تاریخی بین نظام علم و نهادهای اقتصادی و عدم شکل‌گیری زنجیره‌های تولید علم و فناوری، خروجی نظام علمی نمی‌تواند در خدمت نظام اقتصادی و در راستای رشد و توسعه اقتصادی و صنعتی کشور قرار گیرد. از سوی دیگر، به سبب عدم توازی توده‌ای شدن آموزش عالی با توسعه اقتصادی، سرمایه انسانی و سرمایه اقتصادی قابلیت تبدیل به یکدیگر را ندارند؛ در حالی که تبدیل سرمایه انسانی به اقتصادی در کشورهای پیشرفته، زمینه توسعه صنعتی و در سالهای اخیر گسترش اقتصاد دانایی را فراهم آورده است. (قانعی راد، ۱۳۸۳):

«متخصص تربیت کردن اشکالی ندارد، اشکالی ندارد جامعه از نظر علمی رشد پیدا کند، اما باید این رشد هدفدار باشد. صرف تربیت متخصص می‌شود همین وضعیتی که هست. اگر این روند بر اساس نیازهای واقعی باشد درست است در غیر این صورت مصیبت است... ما فعلاً فارغ‌التحصیل تربیت کنیم اما اینکه چی و برای کجا و به رسیدن به چه منظوری، مشخص نیست. و قطعاً اینها هدر دادن بودجه است. متخصصی که در دانشگاه تربیت می‌شود بر اساس مشکلات و نیازهای جامعه نیست... در کشورهای پیشرفته من استاد وقتی می‌خواهم دانشجو بگیرم باید ببینم من چه پروژه‌هایی را تعریف کردم، صنعت چه گرانت‌هایی را به من داده و بر اساس این گرانت و نیاز و مسئله چند تا می‌خواهم دانشجوی دکتری و پست دکتری در چه زمینه‌هایی تربیت کنم». (پاسخگوی ۵)

پیامد واقعی گسترش دوره‌های آموزش عالی بدون پشتوانه فرصت شغلی (مثل چاپ پول بدون پشتوانه) تورم مدارک دانشگاهی یا مدرک‌گرایی^۱ یا عدم ارتباط مهارتهای کسب شده دانشگاهی با حوزه کار و افزایش بهره‌وری (کونین و دیگران، ۲۰۰۷) و شکل‌گیری خط تولید مدارک دانشگاهی است.

توده‌ای شدن آموزش عالی و زندگی دانشگاهی در ایران ... ♦ ۱۴۵

گشوده شدن در دانشگاهها به روی توده‌ها و تقاضاهای اجتماعی فزاینده به آموزشهای دانشگاهی، کارکردها و آرمانهای علمی دانشگاهها را تحت‌الشعاع خود قرار داده، موجب افت کیفیت آموزشهای دانشگاهی شده است؛ به طوری که دانشگاهها مبدل به کارخانه مدرک‌سازی، مدرک‌گاه (رفع‌پور، ۱۳۸۳) یا فروشگاهی گواهینامه (فراستخواه، ۱۳۸۸: ۲۰۰) شده، از کارکرد پژوهشی و تحقیقاتی و رسالتشان در تربیت نیروهای متخصص ماهر باز مانده‌اند. همچنین برنامه‌های دکتری به جای کارآموزی برای مشاغل پژوهشی، به برنامه‌های آموزشی گسترده مبدل شده؛ به طوری که دانشجویان آمادگی لازم را برای مشاغل آتی در علم دریافت نمی‌کنند. حاصل این امر، افزایش توقعات اجتماعی و بی‌اعتمادی ذی‌نفعان برون‌دانشگاهی به کارایی خروجی‌ها و در نهایت، ماهیت وجودی این نهاد مدرن است.

«یک بحث خطرناک تربیت نیروهایی است که به اندازه مدرکشان سواد ندارند. مسامحه در تربیت و انتقال طرز فکر علمی جای خودش را دارد، مسامحه در انتقال دانش و فراگیری دانشهای لازم برای یادگیری یک حرفه تخصصی هم جای خود دارد. اولی بود ولی این دومی با شکل‌گیری دانشگاههای جدید بیشتر شده است. ممکن است که در جامعه در اثر تجربه کسانی که مدرک دارند ولی علم و حرفه مرتبط با این مدرک را ندارند، از اینکه از دانشگاهیان برای حل مشکلات خودشان استفاده کنند، سرخورده بشود.» (پاسخگوی ۲۲)

در کنار بی‌انگیزه شدن و افت کیفی دانشجویان، مسئله دیگری که برآیند توده‌ای شدن آموزش عالی در کشورهای در حال توسعه می‌باشد، مهاجرت دانش‌آموختگان با تحصیلات عالی است. این دست مهاجرتها از ناموزونی توزیع سرمایه انسانی متخصص در سطح جامعه ناشی می‌شود و تا هنگامی که امکان جذب این دانش‌آموختگان در بخشهای غیر دانشگاهی فراهم نشود، این فرایند ادامه خواهد یافت:

«دانشجو، فارغ‌التحصیل می‌شود، کار پیدا نمی‌کند می‌رود خارج از کشور. این تأسف برانگیز است. شما دانشجوی کارشناسی ارشد تربیت می‌کنی که دیگران از آن استفاده کنند. اگر می‌خواهید تربیتش نکنید همین بودجه را بگذارید جای دیگر و برایش تولید کار کنید، تا اینکه بخواهیم افراد را معطل کنیم.» (پاسخگوی ۳)

در بسیاری از کشورهای در حال توسعه، گسترش آموزش عالی در واکنش به تقاضاهای فزاینده، حداقل در مراحل اولیه، بدون توجه به زیرساختهای مورد نیاز صورت گرفته است. در کشورهای در حال توسعه، دانشجویان به عنوان قربانیان اصلی توده‌ای شدن با کلاسهای شلوغ، عدم دسترسی یا فقدان تسهیلات دانشگاهی همچون: وام، مواد آموزشی، تجهیزات پژوهشی، رایانه و غیره مواجهند. از سوی دیگر، ازدحام کلاسها، آزمایشگاهها، خوابگاههای دانشجویی و کتابخانه‌ها منجر به بدتر شدن وضعیت زیرساخت فیزیکی و مستهلک شدن تجهیزات شده است (محمدبهای، ۲۰۰۸). موفقیت برنامه‌ریزی تحصیلی در سطوح عالی به ویژه در سطوح کارشناسی‌ارشد و دکترا با کیفیت منابع انسانی، محتوا،

تجهیزات و فضای معیار تحصیل ارتباط دارد:

«موقعی هست که شما ظرفیتها را افزایش می‌دهید، به همان نسبت تجهیزات و امکانات را هم افزایش می‌دهید، اساتید را افزایش می‌دهید و متناسب با توانایی اعضای هیئت علمی این افزایش صورت می‌گیرد. این خوب است که با برنامه باشد. چنین اتفاقی به شکل مطلوب نیفتاده» (پاسخگوی ۶)

از جمله مهم‌ترین دغدغه‌های سیاستگذاران آموزش عالی توده‌ای، بحث پارادوکسیکال توازن بین الزام کیفیت در برابر کمیت و دسترسی همگانی به آموزش عالی است. اگر در یک دهه گذشته تأکید بر گسترش کمی و پاسخگویی حداکثری به تقاضاهای اجتماعی به آموزش عالی در سرلوحه برنامه‌های سیاستگذاران قرار داشت، در حال حاضر به دلیل تحولات ناشی از ظهور جامعه اطلاعاتی، دگرگونی‌های اجتماعی، شرایط متنوع، رقابتی و پیچیده محیطی و بین‌المللی و تحول در ساخت و مفهوم علم، دانش و یادگیری و از سوی دیگر، به منظور ارتقای سطح جایگاه برتر کشور در سطوح منطقه‌ای و جهانی، باید به بحث اولویت «کیفیت بر کمیت» توجه شود؛ موضوعی که بیشتر مطلعان بر آن صحه گذاشته بودند و نگرانی‌های عمیقی از زوال کیفیت در نظام آموزش عالی داشتند:

«تمام دانشگاه‌هایمان دوره تحصیلات تکمیلی برگزار می‌کنند مخصوصاً در این یک دهه این روند سرعت گرفته است؛ به طوری که دانشگاههایی که توان دادن فوق لیسانس هم ندارند، دکتری بیرون می‌دهند و اعضای هیئت علمی که توان برگزاری دوره کارشناسی و فوق دیپلم را هم ندارند، دارند دانشجوی دکتری می‌گیرند و این دانشجو به امان خودش رها می‌کنند تا دور خودش بچرخد. این افراد نمی‌توانند پایان‌نامه‌های دکتری خوبی را اداره کنند و از طرف دیگر، چون این اساتید انرژی‌شان صرف تدریس در دوره‌های دکتری می‌کنند، دوره کارشناسی هم کیفیتش افت پیدا می‌کند؛ به طوری که هر چه جلوتر می‌رویم، کیفیت آموزشی پایین‌تر می‌رود. این امر مبدل به یک چرخه شوم شده که هی شما دانشجویان دکتری بی‌کیفیت پرورش می‌دهید و همین دانشجو فردا می‌شود استاد و این سیکل باطل ادامه پیدا کرده و هی ضعیف و ضعیف‌تر می‌شود» (پاسخگوی ۸)

از دیگر پیامدهای روند توده‌ای شدن، بحث اختلال در فرایند جامعه‌پذیری دانشگاهی^۱ و انتقال ارزشها و هنجارهای علمی و شاگردپروری است. ناتوانی در پرورش و اشاعه هنجارهای دانشگاهی در محیط‌های علمی و عدم درونی شدن هنجارها در بین کنشگران علمی، ضمن تضعیف فرایندهای توسعه آموزش عالی و تولید علم، موجب عدم نهادینه شدن قواعد اخلاقی مرتبط با فعالیتهای علمی و دوری هر چه بیشتر علم و اخلاق می‌شود (محسنی تبریزی و دیگران، ۱۳۸۹). این استاد دپارتمان برق، ضمن

توده‌ای شدن آموزش عالی و زندگی دانشگاهی در ایران ... ♦ ۱۴۷

تصدیق اهمیت تربیت نیروی متخصص و علم‌آموزی برای جامعه، پیش‌گسترش شرط آن را جامعه‌پذیری علمی صحیح و نهادینه شدن تفکر علمی و منطقی عنوان کرد:

«مشکل اینجاست که وقتی کسی دکتری یا ارشد می‌گیرد، دکتری و ارشد واقعی بگیرد و کار کرده باشد و این چیزهایی که استادش گفته را به خوبی کسب کرده باشد. اگر این مراحل را به درستی طی نکرده باشد ممکن است پیامدهای منفی دیگری هم داشته باشد.» (پاسخگوی ۱۹)

از جمله مقتضیات توده‌ای شدن و شکل‌گیری الگوی جدید دانش (گیونز و دیگران، ۱۹۹۴) فراتر رفتن تولید دانش از مرزهای رشته‌ای و دانشگاهی و تأکید بر ارتباط با ذی‌نفعان بیرونی است. این فیزیک‌دان برجسته ضمن موافقت با توده‌ای شدن علم در همه رشته‌ها و شاخه‌های علوم، پیش‌نیاز آن را گسترش رشته‌های بین رشته‌ای و برنامه‌ریزی و جهت‌دهی مناسب جهت پیوند هر چه بیشتر علوم دانشگاهی با نیازهای جامعه عنوان کرد:

«گسترش آموزش عالی ما بسیار خوب است. اگر آمارهای خودمان را با برخی از کشورهای مقایسه کنیم می‌بینیم که ما باید هنوز هم آموزش عالی‌مان را گسترش بدهیم. ما ۷۰ میلیون نفر جمعیت داریم ولی آفتگاهی هم دارد که برای همه رشته‌های علمی یکی است که باید به اون توجه کرد. ما باید از این کلاسیک بودن بیرون بیاییم. ما باید بین رشته‌ای‌ها رو تقویت کنیم. باید به حلقه‌های گمشده بین تولید ایده و تبدیل آن به تکنولوژی توجه کنیم. باید سیاستگذاری و جهت‌دهی داشته باشیم... در ایران هر کسی در رشته خودش کار می‌کند. مدیریت پژوهشی و اجرایی که باید باشد نیست که بخواهد اینها را جهت‌دهی کند.» (پاسخگوی ۲۳)

با همه این توضیحات، توده‌ای شدن روی دیگری نیز دارد و پدیده‌ای یکسره منفی نیست، بلکه متضمن پیامدهای مثبتی چون: توجه بیشتر دانشگاهها به نیازهای واقعی، امکان تحقق عادلانه‌تر توزیع قدرت و ثروت در جامعه، رمز و رازدایی از آموزش عالی، متنوع‌تر و چندگانه‌تر شدن مأموریتها و کارکردهای دانشگاه، پاسخگویی بیشتر دانشگاه و فراهم شدن امکان استقلال دانشگاه است (فاضلی، ۱۳۸۷ به نقل از: ایوانز، ۲۰۰۲). از طرف دیگر، دموکراتیزه شدن دسترسی به آموزش عالی باکیفیت می‌تواند زمینه‌های ترویج علم، همسویی با بیشتر با علم و فناوری و آشنایی بخش عمده‌ای از جامعه با تفکر علمی را فراهم کند:

«تراز عقلانیت بالا می‌رود. یک دانشجوی کارشناسی در برخورد با مسائلش حتماً برخورد منطقی‌تر می‌کند. محیط اجتماعی دانشگاه و آشنایی با فرهنگهای مختلف، قوام اجتماعی جامعه را بالا می‌برد. ما حتی در شیمی هم یک چیزهایی به دانشجوها یاد دادیم که در زندگی روزمره‌شان هم به درد می‌خورد و کاربرد دارد. بحث جوشاندن، نور، پختن.» (پاسخگوی ۲۲)

مطلع دیگری ضمن ابراز موافقت خود با توده‌ای شدن علم و نتایج آن در ارتقای آگاهی جامعه از علوم مختلف، بر این باور بود که بدون افزایش کمی و قرار دادن فرصت تحصیل و آموزش در اختیار تعداد بیشتری از دانشجویان نمی‌توان انتظار افزایش کیفیت را داشت:

«به نظر من این یک نعمت است و ما در جامعه‌ای زندگی می‌کنیم که مردم علاقه‌مند به علم‌اند. این جوانها باید چیکار کنند؟ دوست دارند ادامه تحصیل بدهند. بنابراین ظرفیتها را افزایش دادند. اما به هر حال دانشگاه باید توسعه پیدا کند. این روند به نظر من اجتناب‌ناپذیر است و اگر بخواهیم کیفیت را بالا ببریم یکی از راهها، افزایش کمیت هست. ما باید به هر طریقی که شده با دانشگاه آزاد با هر چیزی که می‌توانیم این کمیت را افزایش بدهیم. از داخل این کمیت است که کیفیت به وجود می‌آید. ولی با کمیت کم شما نمی‌توانید دنبال کیفیت بالا باشید. هر چه مجموعه‌ای گسترده‌تر باشد، استعدادیابی بهتر می‌تواند صورت بگیرد. به نظر من با این روند، سطح کمی دانش و علم جامعه افزایش پیدا می‌کند.» (پاسخگوی ۷)

از جمله پیامدهای مثبت دیگر توده‌ای شدن آموزش عالی حداقل در سطوح تحصیلات تکمیلی که تأکید اصلی بر پژوهش است به تکاپو کشیدن اساتید و استفاده بهینه از تجربیات آنهاست:

هر اتفاقی که می‌افتد، یک نابسامانی اولیه‌ای به وجود می‌آید. ما شاید در این مرحله کار هستیم که داریم تربیت می‌کنیم ببینیم چه می‌شود؟ ولی مسلماً این باید جمع و جور بشود و تحت این استانداردها قرار بگیرد. اینکه ما باید دانشجویان تحصیلات تکمیلی داشته باشیم من با این روند موافقم چون توانایی‌اش هم هست و از وقتی دانشجویان تحصیلات تکمیلی وارد دانشگاهها شدند باعث شده فعالیتهای پژوهشی اساتید رشد کند. چون اینها به جمود رسیده بودند و مبدل به یک معلم شده بودند، الان این روند باعث شده اینها به تجربیاتی که آموخته بودند مراجعه کنند و آنها را انتقال بدهند و این امر موجب رشد شخصی آنها هم شده چون تعاملات علمی بین اساتید و دانشجویان باعث هم‌افزایی می‌شود و خیلی چیزها را خود اساتید یاد می‌گیرند. این روند باعث این رندها شده ولی باید ظرفیتها را نهایتاً کنترل کرد. من مخالف رفتن به این سمت نیستم.» (پاسخگوی ۱۹)

همان طور که قبلاً اشاره شد، توده‌ای شدن زمینه‌ی برابری آموزشی و عدالت آموزشی را در جامعه فراهم می‌آورد. با این حال، ورود بیش از حد دانشجویان به دانشگاهها، به خصوص در دوره‌های کارشناسی و ارشد، چالشهای جدی برای نظام آموزش عالی و اساتید دانشگاهی در امر آموزش و پژوهش ایجاد کرده است. این مطلع، ضمن موافقت با گسترش آموزش عالی در دوره دکتری، دلایل مخالفت خود را با افزایش دانشجویان در دوره‌های کارشناسی و ارشد، چنین توضیح داد:

«من این گسترش را برای دوره‌های کارشناسی و کارشناسی ارشد قبول ندارم ولی برای دکتری چرا. چون لایق‌ها مون بیش از ظرفیتهایی است که می‌پذیریم و اصولاً باید بیش از ۸۰ درصد ظرفیت کارشناسی ارشد، جا برای دکتری داشته باشیم. در دوره کارشناسی زحمت ما زیاد شده، چون از رتبه‌های پایین‌تر وارد دانشگاه و این

توده‌ای شدن آموزش عالی و زندگی دانشگاهی در ایران ... ♦ ۱۴۹

رشته می‌شوند که علاقه ندارند. ورود اینها کیفیت سایر بچه‌ها را پایین می‌آورد. حتی سرعت حرکت کلاس را پایین می‌آورند. فکر می‌کنم نیازی به این نداشتیم که اینقدر آمار دانشجویان کارشناسی را زیاد کنیم، همین می‌شود مسامحه‌کاری در تربیت نیروهای انسانی. وقتی نیرویی وارد یک سامانه می‌شود و اصطکاک ایجاد می‌کند، بگذاریم بیرون و خرجش را بدهیم، به صرفه‌تر است. پس آوردن بخشی از بچه‌ها به دانشگاه ضرورتی ندارد». (پاسخگوی ۲۲)

در نتیجه توده‌ای شدن، زندگی علمی دانشگاهیان تحت فشار قرار گرفته و با چالش مواجه شده است. بررسی مصاحبه‌ها نشان می‌دهد که مطلعان از این وضعیت ناراضی‌اند. آنها واکنشهای مختلفی در برابر این فشارها بروز داده‌اند، برخی خود را با این وضعیت سازگار کرده و برخی دیگر به شدت در برابر آن مقاومت می‌کنند:

«خیلی از ما دیگر نمی‌توانیم حساسیت و وسواس را لازم را در کار دانشجویانمان داشته باشیم. پروژه‌های متعددی باید تعریف کنیم، خارج از توانایی آدم است که بتواند ۱۰ تا پروژه خاص و جالب تعریف کند. سطح کیفی پروژه‌ها پایین می‌آید. داوری‌اش افت می‌کند، برون داد و بهره‌وری‌اش هم همینطور. ما که کنار او مدیم ولی بعضی‌ها شدیداً اعتقاد داشتند که نباید قبول کرد. اعتراضاتمون را می‌گوییم. بعضی‌ها مقاومت می‌کنند و بیش از ۲ دانشجو نمی‌گیرند. شاید هم اینا دارند کار درست می‌کنند. نمی‌دانم. ولی با این کار فشار روی ما بسیار بیشتر می‌شود، چون دانشجو را که نمی‌شود بیرون کرد». (پاسخگوی ۴)

ز) بحث و نتیجه‌گیری

گر چه رشد و توده‌ای شدن آموزش عالی امری متعارف در بسیاری از کشورهاست، با این حال، وضعیت کشورهای کاملاً توسعه‌یافته و در حال توسعه در این خصوص متفاوت است (آلتباخ و دیگران، ۲۰۰۹). بررسی فرایند توده‌ای شدن آموزش عالی در ایران نشان می‌دهد که رشد کمی تعداد دانشجویان ثبت‌نام شده در ایران، از دهه ۸۰ روند صعودی به خود گرفته و در سال ۹۰ از متوسط جهانی و از متوسط بسیاری از مناطق جهان به جز اروپای مرکزی و شرقی و آمریکای لاتین بالاتر بوده است. با این حال، توده‌ای شدن صرفاً افزایش کمی دسترسی دانشجویان به نظام آموزش عالی نیست، بلکه مجموعه‌ای از تغییرات مرتبط به هم در نظام دانشگاهی است. از این لحاظ می‌توان ادعا کرد توده‌ای شدن در ایران، تحت تأثیر ساختارهای اجتماعی، از ویژگی‌های خاصی برخوردار است که آن را از تجربیات سایر کشورها به خصوص کشورهای پیشرو در این زمینه متمایز می‌سازد. در همین خصوص، قانعی راد (۱۳۸۳) از «توده‌ای شدن متراکم آموزش عالی» و نویسنده مقاله حاضر نیز از تعبیر

«توده‌ای شدن بدقواره آموزش عالی» استفاده می‌کند که در آن بخشهای مختلف بدنه نظام آموزش عالی متناسب و هماهنگ با همدیگر رشد نکرده‌اند. از جمله ویژگی‌های این شکل از توده‌ای شدن، آن است که بخشهای مختلف صنعتی از دانش بری^۱ و توان بالایی در مصرف دانش و به کارگیری دانش‌آموختگان با تحصیلات بالا ندارند. لذا چون خود را بی‌نیاز از دانشگاه تلقی می‌کنند در آن سرمایه‌گذاری و هزینه نمی‌کنند. تلاشهای صورت گرفته برای همگرایی بیشتر این دو، از طریق الزام صنعت به هزینه کردن در امر پژوهش و تشویق دانشگاه برای انجام پژوهشهای کاربردی، چندان کارساز نبوده است. دانشگاهها از حیث کارکرد، متنوع نشده‌اند و هنوز جهت‌گیری آموزشی و انتقال دانش در اولویت کارشان قرار دارد و فعالیتهای پژوهشی به طور حاشیه‌ای مورد توجه است. شیوه‌های جدید آموزش همچون آموزش از راه دور یا آموزش مجازی هنوز در ابتدای راه خود هستند و گسترش چندانی نیافته‌اند و سهم ناچیزی از دانشجویان را به خود اختصاص داده‌اند. در حال حاضر اقداماتی در جهت هدفمندسازی رساله‌های تحصیلات تکمیلی صورت گرفته، اما این اولویتهای چنان نامحدودند که هر موضوعی را می‌شود ذیل آن تعریف کرد. مهم‌تر از قضیه هدفمندی، نبود یا کمبود بازار تقاضا به خصوص از بخش خصوصی برای پژوهشهای دانشگاهی است. دانشگاهها بیشتر تولیدکننده علم‌اند، اما در قبال اثربخشی آن پاسخگو نیستند و از خود سلب مسئولیت می‌کنند. آموزش در دانشگاههای ایران از جنبه نظری قوی‌تری نسبت به جنبه‌های کاربردی برخوردار است؛ لذا دوره‌های دانشگاهی به جای کارآموزی برای مشاغل پژوهشی، به برنامه‌های آموزشی بدل شده و به جای آشنایی دانشجویان با دنیای واقعی کار، بیشتر دایره محفوظات آنها را گسترش می‌دهند. گفتنی است بخشی از این مسائل، قبل از توده‌ای شدن، در ساختار نظام آموزش عالی وجود داشت، اما در فرایند توده‌ای شدن نه تنها برطرف نشدند، بلکه تشدید شده یا مسائل جدیدتری که مسبوق به سابقه نبوده‌اند، شکل گرفته است.

به طور کلی از تجربیات زیسته اساتید دانشگاهی درباره توده‌ای شدن نظام آموزش عالی ایران، دو نوع روایت بدبینانه و خوش‌بینانه را می‌توان فهم کرد که هر یک بیانگر بخشی از این واقعیتند. روایت اول را می‌توان روایت «افول و زوال» دانشگاه نامید که در آن بیشتر جنبه منفی توده‌ای شدن در علم برجسته و بازنمایی می‌شود و بخش عمده‌ای از مطلعان با آن همراهند. در این روایت، از یک سو دانشجویان به عنوان قربانیان اصلی توده‌ای شدن به تصویر کشیده می‌شوند و از سوی دیگر، اساتید

توده‌ای شدن آموزش عالی و زندگی دانشگاهی در ایران ... ♦ ۱۵۱

دانشگاهی خود را درگیر فرایندی می‌بینند که چاره‌ای جز سازگاری و انفعال در برابر آن ندارند. این روایت، نگاه خوشبینانه‌ای به آینده علم و علم‌ورزی نداشته و حسی نوستالژیک نسبت به گذشته به ظاهر پربار دانشگاهی (دانشگاه نخبه‌گرا) دارد. از جمله مؤلفه‌های بارز این روایت از توده‌ای شدن، می‌توان به زوال کیفیت در برابر کمیت، کاهش مرجعیت و مشروعیت علم و علم‌ورزی، اختلال در فرایند جامعه‌پذیری علمی و اخلاقی، زایل شدن هویت دانشگاهی، مدرک‌گرایی^۱، بی‌انگیزگی دانشجویان، بیکاری دانش‌آموختگان، از بین رفتن بشاشیت و سرزندگی حیات دانشگاهی، اتلاف سرمایه‌گذاری صورت گرفته، فشار روانی و کاری بیشتر بر اساتید و... اشاره کرد. از جمله دلایل اقامه شده برای بروز مسائل مذکور در جریان توده‌ای شدن، می‌توان به عدم سیاست‌گذاری مناسب، بی‌توجهی به فرهنگهای رشته‌ای^۲ و افزایش کمی در همه رشته‌ها، آماده نبودن بسترهای سخت‌افزاری و نرم‌افزاری، عدم تغییر رشته‌های دانشگاهی متناسب با نیازهای جامعه، بی‌توجهی به تقاضاهای موجود در جامعه برای نیروی متخصص و غلبه رویکرد عرضه‌محوری بر تقاضا‌محوری اشاره کرد.

در برابر روایت مذکور، روایت خوش‌بینانه‌ای نیز مطرح است که در مقایسه با روایت اخیر، بنیانهای نیرومندی در تجربیات زیسته قاطبه مطلعان کلیدی ندارد. در این روایت، توده‌ای شدن، فرایندی اجتناب‌ناپذیر و به نوعی تجربه جدید و در عین حال متفاوت برای نظام دانشگاهی و کنشگران فعال در آن تلقی می‌شود که در کنار چالشهایی که برای نظام سنتی و نخبه‌گرای گذشته ایجاد کرده، می‌تواند در صورت جهت‌دهی و سیاست‌گذاری مناسب، مثمر ثمر باشد. از جمله مؤلفه‌های بارز این روایت از توده‌ای شدن، می‌توان به کاهش نابرابری در دسترسی به آموزش عالی، افزایش آگاهی و دانش در جامعه، آشنایی با فرهنگهای مختلف، رسوخ هر چه بیشتر دانش به جامعه، استعدادیابی بهتر، استفاده حداکثری از تجربیات اساتید در دوره‌های تحصیلات تکمیلی و... اشاره کرد.

۱- به طور کلی می‌توان استدلال کرد که با وجود تفاوت‌های این دو روایت از توده‌ای شدن، در یک نکته وجه اشتراک دارند و آن اینکه، نمی‌توان انگیزه‌های اجتماعی برای ورود به دانشگاه را نادیده گرفت و از محدود ساختن یا کاهش پذیرش دانشجو سخن گفت؛ زیرا بحث بر سر رشد و پذیرش کمی دانشجو یک نزاع معرفت‌شناسانه نیست، بلکه واقعیتی است که همه کشورهای توسعه‌یافته آن را تجربه کرده و کشورهای در حال توسعه با آن مواجهند و باید پاسخی درخور به آن داده شود. در کنار «رشد کمی توجه به ارتقای کیفیت آموزش و پژوهش، ارائه آموزش و پژوهش متناسب با نیازها و

1. Credentialism

2. Disciplinary Culture

تقاضاهای جامعه و ایجاد و حفظ استانداردهای جهانی ...» ضرورت دارد (ر.ک. به: ابراهیم‌آبادی، ۱۳۸۹). کیفیت بالا در کنار دسترسی فزاینده، باید همچون دو روی یک سکه در نظر گرفته شود. دسترسی بالا به آموزش عالی بی‌کیفیت، بی‌فایده است و آموزش باکیفیت با امکان دسترسی پایین نیز بی‌معناست. «رشد کمی اگر همراه با رشد کیفی نباشد، هیچ‌گاه نمی‌تواند از مشکلات جامعه بکاهد، اگر همگام با آن رشد کیفی در آموزش عالی صورت نگیرد، لشگری از فارغ‌التحصیلان میان‌مایه و پرتوقع تربیت خواهد شد که باری روی بارهای اجتماع خواهند داشت» (منصوری، ۱۳۸۲: ۳۵۲). لذا اولویت دادن به کیفیت، ضمن دسترسی فزاینده به آموزش عالی، قطعاً موجب افزایش تولید علم، نظریه‌پردازی و رقابت‌پذیری در سطح منطقه‌ای و جهانی خواهد شد. در همین راستا، بیشتر کشورهای پیشرو در امر توده‌ای شدن، به خصوص ایالات متحده، سازوکارهای مختلفی را برای تضمین کیفیت از طریق شیوه‌های جدید اعتباربخشی^۱ ایجاد کرده‌اند. دغدغه مشترک بیشتر مطلعان دانشگاهی، فارغ از زوال حیات دانشگاهی، پیامدهای توده‌ای شدن و تبدیل سیاست «آموزش عالی برای همه» به چالش اساسی برای نظام اجتماعی است؛ به طوری که گسترش بی‌برنامه پدیده ذاتاً ارزشمند آموزش عالی، می‌تواند در هم‌افزایی با مسائل دیگر، مسئله‌ساز شود و به جای کمک به گشودن گره‌های پیشرفت، خود به گره‌ای دیگر بر کلاف سردرگم توسعه بدل شود. لذا به منظور تربیت نیروی انسانی کارآفرین، خلاق و مبتکر، باید ساختار و کارکرد دانشگاه و همچنین مدیریت دانشگاه و شیوه‌های مدیریت دانشگاه تغییر کند. اگر دانشگاهها می‌خواهند در جهان دانش فردا نقش اساسی ایفا کنند، آنها نمی‌توانند هم در اوضاع سنتی به سر برند و هم به روزهای بهتر دل ببندند. بنابر این، دانشگاهها باید ساختار خود را چنان تغییر دهند که بتوانند با امکانات کمتر، بازدهی بیشتری داشته باشند.



منابع

- ابراهیم‌آبادی حسین (۱۳۸۹)؛ «کمیت و کیفیت در نظام آموزش عالی و علوم انسانی ایران»، دو ماهنامه فارابی، ش ۱۴.
- «تورم مدرک و پیامدهای ناسود آن» (۱۳۹۱)؛ در: <http://sharifknowledge.blogfa.com/>
- دلانتی، جرارد (۱۳۸۶)؛ دانش در چالش: دانشگاه در جامعه دانایی، ترجمه علی بختیاری‌زاده، تهران، پژوهشگاه مطالعات فرهنگی و اجتماعی، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.
- ربانی علی و دیگران (۱۳۹۰)؛ «شیوه‌های جدید تولید دانش و علم‌ورزی: تأملی جامعه‌شناختی بر تحوّل معیارهای اخلاقی و سلوک علمی در عرصه علم و فناوری»، فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، سال ششم، ش ۱.
- رفیع‌پور فرامرز (۱۳۸۳)؛ موانع رشد علمی ایران و راه‌حلهای آن، تهران، شرکت سهامی انتشار.
- فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۸۷)؛ فرهنگ و دانشگاه، تهران، ثالث.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۸۸)؛ سرگذشت و سوانح دانشگاه در ایران: بررسی تاریخی آموزش عالی و تحولات اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و فرهنگی مؤثر بر آن، تهران، مؤسسه خدمات فرهنگی رسا.
- قارون، معصومه (۱۳۸۳)؛ تحلیل و برآورد تقاضای ورود به آموزش عالی، تهران، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- قانع‌ی راد، محمدمبین (۱۳۸۳)؛ «توسعه ناموزون آموزش عالی: بیکاری دانش‌آموختگان و مهاجرت نخبگان»، رفاه اجتماعی، سال چهارم، ش ۱۵.
- محسنی تبریزی، علیرضا؛ محمود قاضی طباطبایی و هادی رجایی (۱۳۸۹)؛ «تأثیر مسائل و چالشهای محیط علمی بر جامعه‌پذیری دانشگاهی»، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ش ۵۵.
- محمدنژاد، یوسف؛ احمدرضا روشن و سمانه مطهری (۱۳۸۸)؛ گزارش ملی آموزش عالی، تحقیقات و فناوری سال ۱۳۸۷، تهران، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- منصوری رضا (۱۳۸۳)؛ توسعه علمی ایران، ویرایش دوم، تهران، اطلاعات.

- وبر، لوک ای. (۱۳۸۰)؛ «بررسی چالشهای اساسی فراروی آموزش عالی در هزاره سوم»، ترجمه محمد قاسمی و مجید سلیمی دانشگر، چالشهای فراروی آموزش عالی در هزاره سوم، ورنر زوی هرش و لوک ای. وبر، به کوشش رضا یوسفیان املشی، تهران، دانشگاه امام حسین (ع).
- وزارت فرهنگ و آموزش عالی (۱۳۷۷)؛ آمار عملکرد ۲۰ ساله آموزش عالی ایران (بخش دولتی) از سال ۱۳۵۷ تا ۱۳۷۷، تهران، ستاد بزرگداشت بیستمین سالگرد پیروزی انقلاب اسلامی.
- Altbach, P.G. (1999). "The Logic of Mass Higher Education". *Tertiary Education and Management*, 5: 107-124.
- Altbach, P.G.; L. Reisberg & L.E. Rumbley (2009). **Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution**. A Report Prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education.
- Austin, A.E. (1992). "Faculty Cultures". In B.R. Clark & G. Neave (Eds.). *The Encyclopedia of Higher Education*, Vol. 4: 1623-1634. Volume Ed., AI Morey. New York: Pergamon Press.
- Becher, T. (1987). "The Disciplinary Shaping of the Profession", In: B.R. Clark (Ed.). *The Academic Profession*, University of California Press.
- Biglan, A. (1973). "Relationships between Subject Matter Characteristics and the Structure and Output of University Departments", *Journal of Applied Psychology*, 57, 3: 207.
- Bleiklie, I. & S. Michelsen (2008). "The University as Enterprise and Academic Co-Determination". In: Alberto Amaral, Ivar Bleiklie, Christine Musselin (Eds.). *From Governance to Identity: A Festschrift for Mary Henkel*. Springer Publisher.
- Booth, C.; S. Bowie, J. Jordan & A. Ripp (2000). "The Use of the Case Method in Large and Diverse Undergraduate Business Programs: Problems and Issues". *The International Journal of Management Education*, P. 35.
- Enders J. (2004). "Higher Education, Internationalization, and the Nation-State: Recent Developments and Challenges to Governance Theory". *Higher Education*, 47: 361-382.
- Gibbons, M.; C. Limoges, H. Nowtony, C. Schwartzman, P. Scott & M. Trow (1994). **The New Production of Knowledge: The Dynamics of Sciences and Research in Contemporary Societies**. Sage Publication, London, Thousand Oaks, New Delhi.
- Hesse-Biber, N. & P. Lina Leavy (2006). **The Practice of Qualitative Research**. Sage Publication.

- Hoepfl, M.C. (1997). **“Choosing Qualitative Research: A Primer for Technology Education Researchers”**. *Journal of Technology Education*, 9, 1. [Http://data.uis.unesco.org/?lang=en](http://data.uis.unesco.org/?lang=en).
- Kandiko, C.B. (2010). **“Neoliberalism in Higher Education: A Comparative Approach”**. *International Journal of Arts and Sciences*, 3 (14): 153-175.
- Kivinen, O.; J. Hedman & P. Kaipainen (2007). **“From Elite University to Mass Higher Education Educational Expansion, Equality of Opportunity and Returns to University Education”**. *Acta Sociologica*. 50(3): 231-247.
- Kraak, A. (2000). **“Changing Modes New Knowledge Production and its Implications for Higher Education in South Africa”**. *Human Sciences Research Council (HSRC)*.
- Lincoln, Y.S. & E.G. Guba (1985). **Naturalistic Inquiry**, Beverly Hills, CA: Sage.
- Mason, M. (2010). **“Sample Size and Saturation in PhD Studies Using Qualitative Interviews”**. Forum: *Qualitative Social Research*, 11, 3, 8.
- Mohamedbhai, G. (2008). **“The Effects of Massification on Higher Education in Africa”**. *Association of African Universities*. Available at: <http://www.aau.org/sites/default/files/announce/docs/massification.pdf>.
- Murphy, E.; R. Dingwall, D. Greatbatch, S. Parker & P. Watson (1998). **“Qualitative Research Methods in Health Technology Assessment: a Review of the Literature”**. *Health Technology Assessment*, 2, 16.
- Onwuegbuzie, A.J. & K.M.T. Collins (2007). **“Typology of Mixed Methods Sampling Designs in Social Science Research”**. *The Qualitative Report*, 12, 2: 281-316. Available at: [Http://www.nova.edu/ssss/QR/QR12-2/onwuegbuzie2.pdf](http://www.nova.edu/ssss/QR/QR12-2/onwuegbuzie2.pdf)
- Readings, B. (1996) **“The University in Ruins”**. Cambridge, MA: Harvard University.
- Scott, P. (1995). **The Meaning of Mass Higher Education**. Open University Press.
- Scott, P. (2006). **“The Academic Profession in a Knowledge Society”**. In: U. Teichler (Ed.). *The Formative Years of Scholars, Wenner-Gren International Series*, Vol. 83: 19-30. London: Portland Press.
- Seidman, I. (2006). **Interviewing as Qualitative Research: A Guide for Researchers in Education and the Social Sciences**. Teachers College, Columbia University, 3th Edition.
- Shin, J.C. & G. Harman (2009). **“New Challenges for Higher Education: Global and Asia-Pacific Perspectives”**. *Asia Pacific Education Review*, 10: 1-13.

- Teichler, U. and Y. Yağcı (2009). “**Changing Challenges of Academic Work: Concepts and Observations**”. In Meek V. Lynn, U. Teichler, M.L. Kearney (Eds.). *Higher Education, Research and Innovation: Changing Dynamics Report on the UNESCO Forum on Higher Education, International Centre for Higher Education Research Kassel*: http://www.uni-kassel.de/incher/v_pub/UNESCO_RR_09.pdf
- The Economist (2005) “**Survey: Higher Education, A world of opportunity**“, 8 Sept. Retrieved in 2013 from <http://www.economist.com/displaystory.cfm>
- Trow, M. (1973). **Problems in the Transition from Elite to Higher Education**. Carnegie Commission on Higher Education Berkeley, Mass Calif.
- Valima, J. (2001). “**Analyzing Massification and Globalization**”. In: Jussi Valima (Ed.). *Finnish Higher Education in Transition Perspectives on Massification and Globalisation. Institute for Educational Research, University of Jyvaskyla*. P. 55-72.
- Ylijoki, O.H. (2000). “**Disciplinary Cultures and the Moral Order of Studying: A Case-Study of Four Finnish University Departments**”. *Higher Education*, 39: 339-362.

