

Accountability in the context of higher education evolutions

Maryam Baradaran Haghir

Department of Islamic Education and Educational Sciences, Imam Sadiq University, Tehran, Iran.
baradaran@isu.ac.ir

Abstract

Introduction: The basis for addressing accountability in higher education is related to the nature of this influential institution; higher education is a subsystem within society that is in a reciprocal relationship with it and other subsystems. Therefore, any change within this subsystem signals changes within the international, national, and local community. From this perspective, when it comes to accountability in higher education, recognizing the internal changes in this subsystem is accompanied by understanding external changes. For this reason, in this article, accountability in the context of higher education in the world and Iran is explored with the approach of what the recent important social changes and trends have been and what their relationship is with higher education; so that by critically examining the form, content, and orientation of those factors in the context of time, a picture of the accountability process in higher education from the past to the present can be drawn, perhaps providing a way to picture its future in a way that the higher education institution, as a committed social institution, considers accountability as a virtue. In the view of accountability as a virtue, the position of higher education as an actor, its relationship with what connections, and the subject matter and context in which it is questioned determine the concept and method of accountability and its elements in the formal and informal structure.

Findings: A) Science and technology developments and higher education: Science and technology are not two independent and unrelated components in the development process. Today, the Fourth Industrial Revolution is a concept that has been discussed. The integration and combined effects of several exponential technologies have shaped this revolution, and as a result, the curriculum from school to university is evolving. The exact effects of such fourth-cycle technologies on society and the planet are still unknown. But the fact that deep and rapid changes are on the way seems certain. Since the social impacts or destructive environmental damage of the technologies of the Fourth Industrial Revolution are hidden from us, the need for higher education to respond is essential.

B) Social demand for education and the massification of higher education :Today,

Cite this article: Baradaran Haghir, M.(2025). Accountability in the context of higher education evolutions. *Interdisciplinary Studies in Ethics*, 1(1), p. 193-220. <https://doi.org/10.48308/jiethics.2025.240061.1008>

Received: 2024/11/06 ; **Received in revised form:** 2024/12/01 ; **Accepted:** 2025/01/02 ; **Published online:** 2025/04/09

Article type: Research Article

jiethics.sbu.ac.ir



elite higher education has evolved into inclusive higher education, and the development of the learning community has been postponed to the simultaneous quantitative expansion and qualitative improvement of access to higher-level learning. In such a system, higher education loses its original meaning and becomes a continuation of education. Therefore, higher education must respond to the balance between massification and protection from the deviation of the university mission.

C) The idea of the entrepreneurial university and the marketization of higher education: the entrepreneurial university was supposed to respond to the needs of households, businesses, and the government, and its realization requires two-way interaction: the university is in touch with society and business, creating employment, producing knowledge, and transferring it in appropriate ways to the stakeholders and the university's social responsibility. The community must also feel responsible for the university so that the cycle of systemic vision and the importance of the environment in advancing the goals of the entrepreneurial university is not flawed, because the entrepreneurial university is a network and has many relationships with its contacts and fellow entrepreneurs and industries, and with all types of individuals and groups related to innovation and growth. It needs more ability to respond to real needs; therefore, innovations must be brought to the market, and innovation and entrepreneurship must be presented in fundamental ways in universities.

D) Society, industry and higher education: The importance of responding to the needs of industry has been and continues to be such that it has led to changes in educational courses in higher education institutions and their creation or dissolution, and countries have had different experiences based on their own requirements. Diversity between syllabi or implementation methods, continuous monitoring and modification of educational and research courses to change requirements, reduce undesirable consequences, quality assurance for competitiveness and response to the needs of society today are among the reasons that lead to the diversity of postgraduate courses, and research, which is a strategic point in knowledge-based societies, is one of the sensitive points of focus on these courses. In global experience, the labour market situation, industry needs and the demand for cooperation from the demand side are the main drivers of PhD courses and applied research, and they have often been supported by government policies. Although the connection with industry brings the opportunity to impact the local region and economy, enrich financial flows, increase innovation and create jobs for students, there are concerns about the impact of this approach on the core mission of university research.

E) Quality assurance and ranking of higher education: The universality of higher education and the constraints on public spending have increased the sensitivity of stakeholders to the quality of higher education and its added value. Quality assurance bodies, which are accountable to institutions and the public, must ensure that experienced education providers provide a good standard in order to maintain trust in the national and international education system.

F) Accountability and the horizons ahead: The mission of universities is not limited to creating and sharing knowledge with students, companies and society at large. Universities have a moral responsibility to work for the common good and to find solutions

to important global issues. This overarching mission and the goal of positively impacting society with respect for all stakeholders are embedded in the concept of university social responsibility. Universities therefore need to implement policies and procedures that ensure transparency and accountability in their decision-making and governance processes.

Discussion: The university is a social institution that must voluntarily and enthusiastically regain its lost responsibility and, by descending from the ivory tower, listen to the silenced voices and unknown needs in society and, with knowledge and wisdom, find the appropriate way to serve itself at any time. Only then will accountability, as a social concept and constructed by society, go beyond the artificial duality of virtue and mechanism and provide its appropriate service by finding a balance in the ecosystem in which it breathes. In such a definition, for example, the universalization or marketization of higher education will not necessarily contradict the norms of the institution of science; provided that the institution of science moves from aristocracy to accepting social orders and becomes sensitive to social needs.

References

- Altbach, Philip J. Riesberg, Liz Riesberg. Rambly, Laura A. (2014). Global Higher Education Trends: Tracking an Academic Revolution; Report of the UNESCO World Conference on Higher Education in 2009, translated by Mohammad Reza Saeedabadi and Parvin Ahmadvanloo, Tehran: Institute for Higher Education Research and Planning [in Persian]
- Anderson, Th. (2008). The future of University in Europe, The future of the research university: Meeting the global challenges of the 21st century, Kauffman foundation, 38-47.
<https://doi.org/10.2139/ssrn.1352645>
- Baradaran, M.; Taei, H. (2016). Entrepreneurial University; The Need for Today's Economy. Development Strategy, No. 45, 60-86 [in Persian] <http://rahbord-mag.ir/Issue/3678>
- Baradaran, M. (2019). Research-Based Doctoral Policy Studies. Tehran: Imam Sadegh University [in Persian]
- Baskaran, A. (2016). UNESCO science report: Towards 2030. *Institutions and Economies*, 125-127.
<https://doi.org/10.1111/j.1468-0386.2007.00378.x>
- Beerens-Soo, M.; Vossensteyn, H. (2009). *Higher education issues and trends from an international perspective*, Report prepared for the Veerman Committee.
- Bokova, I. (2016). Foreword in Baskaran, A. *UNESCO science report: Towards 2030*.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235406>
- Bovens, M. (2007). Analysing and assessing accountability: A conceptual framework. *European law journal*, 13(4), 447-468. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0386.2007.00378.x>
- Bovens, M. (2010). Two Concepts of Accountability: Accountability as a Virtue and as a Mechanism. *West European Politics*, 33(5), 946-967. <https://doi.org/10.1080/01402382.2010.486119>
- Charon, A., & Wauters, J. P. (2008). University ranking: a new tool for the evaluation of higher education in Europe. *Nephrology Dialysis Transplantation*, 23(1), 62-64. <https://doi.org/10.1093/ndt/gfm279>
- Colchin, R. (2018). Accountability in Higher Education. Translated by Zahra Heydari and Maryam Yavarikia, 1400, Tehran: Avae Noor [in Persian]
- Crow, M. M. (2008). Building an Entrepreneurial University, The future of the research university: Meeting the global challenges of the 21st century, Kauffman foundation, 11-30.
- Farastkhah, M. (2008). A Study of How to Improve the Quantitative and Qualitative Access to Higher Education in Iran. *Iranian Higher Education*, 1(2), 95-122 [in Persian]
<https://www.sid.ir/paper/135852/fa>
- Farastkhah, M. (2009). Iranian University and the Issue of Quality. Tehran: Aghah [in Persian]

- Farasatkah, M., & Ghazi-Tabatabaei, M. (2009). Quality Challenge in Iran's Higher Education. Structural Obstacle and Socio-Cultural and Political Contexts. "A Cognitive Map" for Change Agents in Developing Countries. In *INTED2009 Proceedings* (pp. 1882-1894). IATED.
- Fereydouni, S. (2017). Quantitative Expansion of Higher Education with Emphasis on Social Consequences; A Data-Based Theory. *Higher Education Research and Planning*, 23(4), 69-96. [in Persian] https://journal.irphe.ac.ir/article_702938.html
- Fereydouni S. (2019). Value creation for higher education by overcoming the crises of the era of massification. *Innovation and Value Creation*, 8 (16), 77-98. [in Persian] <http://rahbord-mag.ir/ar/Article/8173/FullText>
- Hamidi Motlagh, R.; Esmail Zadeh, M.; Soleimani, S.; Yousefi, A.; Ishaari, M. (2019). A brief overview of the Future of Higher Education Report - A Study of Higher Education Megatrends, prepared by the ADL Institute - 2016. *Science and Technology Policy*, 9(3), 103-117. [in Persian] <https://doi.org/20.1001.1.24767220.1398.09.3.8.6>
- Hazelkorn, E. (2017). Civic Universities and Engaged Citizens: what is the role of higher education in the age of populism? Centre for Global Higher Education, Higher Education Policy Research Unit.
- Hemmati, R. (2013). Massification of Higher Education and University Life in Iran: A Reflection on the Life Experiences of Academics. *Management in Islamic Universities*, 2(1), 127-156. [in Persian] https://miu.nahad.ir/article_37.html
- Holister, M. (2017). *The Project: Theoretical Framework and Global Institutional Experience*, Chapter 1 In Daniel T.L., Shek R. & Hollister, M. (Editor) *University Social Responsibility Quality of Life*; a global survey of concepts and experiences, Springer.
- Hosseini Moghadam, M. (2017). Global Trends in Science and Technology, Strategies and Priorities for the Future of Higher Education in Iran. *Iranian Futures Studies*, 6(2), 1-28. [in Persian] <https://doi.org/10.30479/JFS.2022.16183.1332>
- Kerr, C. (2010). *The Uses of the University*, translated by Mostafa Haddadi and Ali Golmohammadi, Tehran: Cultural and Social Studies Research Institute. [in Persian]
- Keyvani, J.; Farestkhah, M. (2002). The process of ensuring the quality of higher education: a typology of global experiences in authority. The 51st meeting of the presidents of universities and scientific and research centers, Shiraz. [in Persian]
- Lee, Y. S. (1995). Technology Transfer' and the research university: a research for the boundaries of university-industry collaboration, *Research Policy*, 25, 843-863. [https://doi.org/10.1016/0048-7333\(95\)00857-8](https://doi.org/10.1016/0048-7333(95)00857-8)
- Macheridis, N., & Paulsson, A. (2021). Tracing accountability in higher education. *Research in Education*, 110(1), 78-97. <https://doi.org/10.1177/0034523721993143>
- Mardiha, M. (2002). *Expectations from Mass University*, Tehran: Office of Cultural and Social Studies and Planning [in Persian]
- Miotto, G., Martín, F. D., & Feito, C. D. C. (2020). Governance, ethics and accountability in universities strategic plans. *Ramon Llull Journal of Applied Ethics*, (11), 209-235. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7706300>
- Mohammadzadeh, S.; Farastkhah, M.; Teymouri, Z. (2019). Active participation of students in ensuring the quality of higher education, Second International Conference and Thirteenth National Conference on Quality Assessment in University Systems, Shiraz. [in Persian]
- Mohammadi, H.; Zibakalam, F. (2019). Neoliberalism and the Rise of Accountability in Universities. *Quarterly Journal of Cultural Strategy*, No. 45, 127-149. [in Persian] <https://doi.org/10.22034/JSFC.2019.103797>
- Penprase, B. E. (2018). *The fourth industrial revolution and higher education*. Higher education in the era of the fourth industrial revolution, 10, 978-981. https://doi.org/10.1007/978-981-13-0194-0_9
- Saad, M., Guermat, C., & Boutifour, Z. (2021). The interaction between academia and industry and its

- impact on national innovation capacity: The case of Algeria. *Industry and Higher Education*, 35(5), 570-580. <https://doi.org/10.1177/0950422220931418>
- Scott, P. (1995). *The Meanings of Mass Higher Education*, Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Stensaker, B., & Harvey, L. (2010). Accountability: Understandings and challenges. In *Accountability in higher education* (pp. 23-38). Routledge.
- Sułkowski, Ł. (2016). Accountability of university: Transition of public higher education. *Entrepreneurial Business and Economics Review*, 4(1), 9-21. <https://doi.org/10.15678/EBER.2016.040102>
- Trencher, G. Yarime, M. N.H. Doll, Ch. B. McCormick, K. Kraines S. B. (2013), Beyond the third mission: Exploring the emerging university function of co-creation for sustainability, *Science and Public Policy*: 1–29. <https://doi.org/10.1093/scipol/sct044>
- QAA: The Quality Assurance Agency for Higher Education (2011), *Report of Doctoral Degree Characteristics*, Available at www.qaa.ac.ir.
- Unesco, E. (1996). In the Challenge of Development, translated by Mohammad Fazeli. Research Letter, Pre-Issue 1, 141-159. [in Persian] <https://ensani.ir/fa/article/280910>
- Wolter, A. (2013). Massification and Diversity: Has the Expansion of Higher Education Led to a Changing Composition of the Student Body? European and German Experiences. Higher education reforms: Looking Back – Looking Forward. 10th International Workshop on Higher Education Reform (HER), 2–4 October 2013, Ljubljana: HIS, 202-221.
- Yazdanpour, E. (2009). Social University: Production and Distribution of Knowledge in Knowledge Societies, Tehran: Research Institute for Cultural and Social Studies. [in Persian]
- Zafaripour, T.; Mohammadi, R.; Rahimi, B. (2019). Analytical and comparative study of the quality assessment system in Iran, Jordan and France, Second International Conference and Thirteenth National Conference on Quality Assessment in University Systems, Shiraz. [in Persian]

پاسخگویی در بستر تحولات آموزش عالی

مریم برادران حقیر 

گروه معارف اسلامی و علوم تربیتی، دانشگاه امام صادق (ع)، تهران، ایران. baradaran@isu.ac.ir

چکیده

این مقاله به بررسی پاسخگویی در بستر تحولات آموزش عالی و دانشگاه‌ها در جهان و ایران می‌پردازد. در این مسیر، تحولات مهم اثرگذار شناسایی شده‌اند که عبارتند از: ۱). تحولات علم و فناوری و زیرشاخه آن، انقلاب‌های صنعتی و تأثیر آن بر ظهور برنامه‌های آموزشی جدید؛ ۲). افزایش تقاضای اجتماعی برای تحصیل و توده‌ای شدن آموزش عالی؛ ۳). ایده دانشگاه کارآفرین، بازاری‌سازی و خصوصی‌سازی آموزش عالی؛ ۴). ارتباط جامعه و صنعت با دانشگاه؛ ۵). تضمین کیفیت و رتبه‌بندی آموزش عالی؛ ۶). مسئولیت اجتماعی که شامل مواجهه با مسائل جهانی و رعایت خیر عمومی است و پاسخگویی را به سطح تصمیم‌گیری و حکمرانی با رعایت اخلاق و حقوق می‌برد. در عصر کنونی، که پارادایم توسعه پایدار مشروعیت دانشگاه را در انجام مسئولیت اجتماعی آن می‌بیند، پاسخگویی نیازمند نگاهی متفاوت است؛ به این معنا که آموزش عالی، دانشگاه و دانشگاهیان باید در تعادل‌یابی در اکوسیستم خود، با رعایت اصول اخلاقی به ارائه خدمات مؤثر در سطوح محلی، منطقه‌ای، ملی و بین‌المللی بپردازند و در زیست‌بوم خود پاسخ‌گو و بالنده باشند؛ در چنین رویکردی، پذیرش تغییرات در نظام آموزش عالی با فهم موقعیت، توضیح روندها، تلاش برای بهبود و تعالی فرآیندها و سازوکارها و همراهی خلاقانه با زمینه اجتماعی ممکن و سازگار است، بدون آنکه اصول اخلاقی مأموریت دانشگاه خدشه‌دار شود.

کلیدواژه‌ها: پاسخگویی، مسئولیت اجتماعی، آموزش عالی، خیر عمومی، توسعه پایدار.

استناد به این مقاله: برادران حقیر، مریم (۱۴۰۴). پاسخگویی در بستر تحولات آموزش عالی. *مطالعات میان‌رشته‌ای اخلاق*. (۱۱)، ص ۱۹۳-۲۲۰.
<https://doi.org/10.48308/jiethics.2025.240061.1008>

تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۸/۱۶ ؛ تاریخ اصلاح: ۱۴۰۳/۰۹/۱۱ ؛ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۰/۱۳ ؛ تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۱/۲۰

jiethics.sbu.ac.ir

نوع مقاله: پژوهشی



مقدمه

در سال‌های اخیر، ایجاد مفهوم «جامعه دانش»^۱ توجه ویژه‌ای به آموزش عالی به‌عنوان یکی از عناصر کلیدی حمایت‌کننده از این تحول جلب کرده است؛ در عین حال، اهتمام به استقلال دانشگاهی باعث ایجاد سیستم‌های ارزیابی و پاسخ‌گویی متنوع شده است که چالش‌های جدیدی را نیز به همراه داشته است؛ چگونگی اندازه‌گیری کیفیت و نقش آن در مشروعیت‌بخشی به دانشگاه در جامعه از این جمله است. این امر ناشی از افزایش سازوکارهای پاسخ‌گویی خارجی و داخلی در آموزش عالی بوده است. خارج از حوزه آموزش عالی، این روند از طریق ایجاد طرح‌های نظارتی جدید، بررسی‌های کیفی، سیستم‌های گزارش‌دهی و حتی طرح‌های مالی و حکومتی نوین دنبال می‌شود. در داخل دانشگاه‌ها نیز با راه‌اندازی سیستم‌های سازمانی برای ارزیابی عملکرد، توسعه سیستم‌های تضمین کیفیت و ایجاد سیستم‌های اطلاعات مدیریت متنوع، پاسخگویی تقویت شده است. با ظهور استانداردها، دستورالعمل‌ها و آژانس‌های فراملی جدید که در آن مسئولیت‌پذیری به‌عنوان محرک اساسی مطرح است، افزایش پاسخگویی خارجی و داخلی بیش از پیش تقویت می‌شود؛ زیرا بخش آموزش عالی در حال بین‌المللی شدن است (Stensaker & Harvey, 2010: 1). در عین حال، گسترش آموزش عالی انبوه و افزایش هزینه‌های آن، نگرانی‌هایی درباره نحوه استفاده از منابع و ارزش پول ایجاد کرده است؛ هرچند بر اساس نظرسنجی گالوپ^۲ و دانشگاه پردو^۳، در سال (۲۰۱۵) حدود ۵۰ درصد مخاطبان دارای مدرک لیسانس بر این باور بودند که آموزش برای آنها ارزش هزینه کردن دارد و طی ۱۰ سال گذشته، ۳۸ درصد دانشجویان این نکته را تأیید کرده‌اند؛ با این حال، نگرانی از شاخص‌های هزینه آموزش عالی باعث شده است که بسیاری از ذی‌نفعان فشار بیشتری برای پاسخگویی دانشگاه‌ها اعمال کنند (کلچن، ۱۴۰۰: ۱۶-۱۷).

فارغ از مباحث پیش‌گفته، اساس پرداختن به مقوله پاسخ‌گویی در آموزش عالی به ماهیت این نهاد اثرگذار بازمی‌گردد. آموزش عالی به‌مثابه خرده‌نظامی درون جامعه، در ارتباطی متقابل با کل نظام اجتماعی و سایر خرده‌نظام‌ها قرار دارد؛ بنابراین هرگونه تغییر در درون این خرده‌نظام، بازتابی از تغییرات در سطح جامعه ملی، محلی یا بین‌المللی است؛ از این منظر، هنگامی که سخن از پاسخ‌گویی در آموزش عالی به میان می‌آید، شناخت تحولات درونی این خرده‌نظام ناگزیر با فهم تغییرات بیرونی همراه می‌شود؛ بر همین اساس، در این مقاله پاسخ‌گویی در بستر تحولات آموزش عالی در جهان و ایران با این رویکرد مورد بررسی قرار گرفته است که تغییرات و جریان‌های مهم اجتماعی در نیم‌قرن اخیر چه بوده و

1. Knowledge community.
2. Gallup.
3. Purdue University.

نسبت آنها با آموزش عالی چگونه تبیین می‌شود. هدف آن است که با واکاوی انتقادی شکل، محتوا و جهت‌گیری این عوامل در گذر زمان، تصویری روشن از فرآیند پاسخ‌گویی در آموزش عالی از گذشته تاکنون ترسیم شود؛ تصویری که بتواند راهی برای بازاندیشی و ترسیم آینده فراهم سازد؛ بدین ترتیب، آموزش عالی به‌عنوان نهادی اجتماعی متعهد، پاسخ‌گویی را به‌مثابه فضیلت مدنظر قرار دهد.

۱. پاسخ‌گویی به عنوان رابطه اخلاقی اجتماعی

اصطلاح «پاسخ‌گویی» مفهومی چندپهلوی و ارزش‌محور است؛ بر اساس تحلیل گفتمان انجام‌شده توسط ملوین دوبنیک^۱، با ترکیب انواع مختلف تعاریف و روایت‌ها، پاسخ‌گویی می‌تواند به‌مثابه تعهدی در جهت تقویت فرایند دموکراتیک، افزایش کنترل، ایجاد انصاف یا دستیابی به سود بیشتر در نظر گرفته شود (Sułkowski, 2016: 11).

برای کاهش ابهام موجود در مفهوم پاسخ‌گویی، پژوهشگران رویکردهای متعددی اتخاذ کرده‌اند؛ به‌عنوان نمونه، باونز (۲۰۱۰) در مقاله‌ای با عنوان «دو مفهوم پاسخ‌گویی: پاسخ‌گویی به‌مثابه فضیلت یا سازوکار^۲»، آن را در قالب دوگانه‌ای متمایز تعریف می‌کند: در رویکرد نخست، پاسخ‌گویی مفهومی هنجاری است که به‌عنوان مجموعه‌ای از استانداردها برای ارزیابی رفتار بازیگران عمومی مورد استفاده قرار می‌گیرد و پاسخ‌گو بودن، کیفیتی مثبت تلقی می‌شود؛ ازاین‌رو، مطالعات پاسخ‌گویی غالباً بر مسائل هنجاری و ارزیابی رفتار واقعی و فعال کارگزاران عمومی متمرکز هستند؛ در رویکرد دوم، پاسخ‌گویی به‌صورت توصیفی و به‌مثابه رابطه یا چیدمان نهادی فهم می‌شود که در آن بازیگر (actor) در برابر یک مجمع (forum) ملزم به پاسخ‌گویی است؛ در این رویکرد، کانون توجه بر رفتار کارگزاران عمومی نیست، بلکه بر نحوه عملکرد ترتیبات نهادی تمرکز دارد (Bovens, 2010: 946)؛ بر همین اساس، پاسخ‌گویی نوعی رابطه اجتماعی میان «بازیگر» و «مجمع» است که در آن بازیگر موظف است رفتار خود را توضیح داده و توجیه کند (Macheridis & Paulsson, 2021: 80). این تعریف سه عنصر بنیادین دارد:

الف) بازیگر: که می‌تواند فرد، سازمان یا یک واحد تبلیغاتی یا تجاری باشد و موظف به ارائه پاسخ است؛

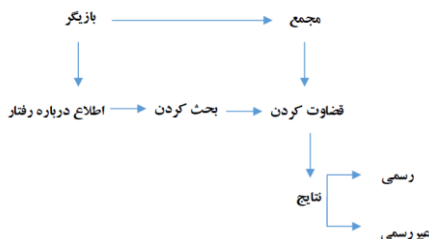
ب) مجمع: که می‌تواند فردی مشخص، عموم مردم یا یک سازمان باشد که بازیگر ملزم به پاسخ‌گویی در برابر اوست؛

ج) تعهد به پاسخ: که به ویژگی‌های رابطه میان بازیگر و مجمع مربوط می‌شود. این تعهد ممکن است داوطلبانه، سلسله‌مراتبی یا ناشی از توافق قراردادی رسمی یا غیررسمی باشد؛ در هر حالت، عدم پابندی

1. Melvin Dubnick.

2. Two Concepts of Accountability: Accountability as a Virtue and as a Mechanism.

به آن پیامدهایی به دنبال خواهد داشت (Bovens, 2007: 450)؛ از این رو، همانند بسیاری از تعاریف مشابه، پاسخ‌گویی به مثابه رابطه‌ای اجتماعی شناخته می‌شود که ماهیتی اخلاقی و هنجاری نیز دارد.



شکل ۱. پاسخ‌گویی به عنوان یک رابطه اجتماعی (Bovens, 2007: 454)

بسته به ماهیت رابطه‌ها، پاسخ‌گویی می‌تواند انواع مختلفی داشته باشد، از جمله پاسخ‌گویی سیاسی، اجتماعی، قانونی، اداری-مدیریتی و حرفه‌ای (Bovens, 2007; Romzek, 2000; Sinclair, 1995). هر یک از این انواع پاسخ‌گویی نشان می‌دهند که استقلال بازیگر، اقتدار مجمع و هنجارها و سازوکارهای موجود می‌تواند به شکل‌های متفاوت تعریف شود؛ برای نمونه، در حوزه‌ای که این مقاله به آن می‌پردازد، یعنی آموزش عالی، موقعیت بازیگر (دانشگاه) و نوع ارتباط آن با سایر نهادها، به همراه موضوع مورد بازخواست و بافت آن، تعیین‌کننده مفهوم و شیوه پاسخ‌گویی و عناصر آن در ساختارهای رسمی و غیررسمی است؛ به عبارت دیگر، ماهیت پاسخ‌گویی در آموزش عالی بستگی مستقیم به جایگاه بازیگر، اقتدار مجمع و چارچوب هنجاری و نهادی دارد که رابطه میان آنها را شکل می‌دهد.

۲. تحولات علم و فناوری و آموزش عالی

علم و فناوری در فرآیند توسعه دو جزء مستقل و بی‌ارتباط از یکدیگر نیستند و هر دو بخشی از مجموعه انسان، اقتصاد و فرهنگ به شمار می‌روند که در نهایت میزان اقبال دانش علمی برای پاسخ‌گویی به نیازهای جامعه را تعیین می‌کنند (یونسکو، ۱۳۷۵). پن‌پریز (۲۰۱۸) در مقاله‌ای جامع با عنوان «آموزش عالی در عصر تحولات صنعتی چهارم»، چهار انقلاب صنعتی را برمی‌شمرد که حاصل فناوری‌های نوظهور کلیدی هستند (Penprase, 2018: 208-215)؛ او با نقل قول از اریک هاسبام^۱، که می‌گوید «انقلاب صنعتی صرفاً شتاب رشد اقتصادی نیست، بلکه شتاب رشد به دلیل و از طریق تحولات اقتصادی و اجتماعی است»، به پیامدهای اجتماعی این انقلاب‌ها و تأثیر آنها بر آموزش عالی می‌پردازد. انقلاب اول با مهار نیروی آب و استفاده از موتورهای بخار در معدن در کورنوال^۲ آغاز شد و قدرت بخار،

1. Eric Hobsbawm (1968).

2. Cornwall.

تولید، ترتیبات مالی و پیشرفت‌های اجتماعی را تحت تأثیر قرار داد. اثر این انقلاب بر آموزش عالی، ظهور برنامه‌های آموزشی عمومی جدید برای ایجاد تنوع مطالعه از طریق انتخاب دروس گوناگون بود. به گزارش دانشگاه ییل^۱ در سال (۱۸۲۸)، این برنامه که به گفته الیوت، رئیس دانشگاه هاروارد، «آموزش جدید»^۲ نام گرفت، موجب افزایش تحصیلات تکمیلی در ایالات متحده و پذیرش مدل دانشگاه آلمان برای تحقیقات تحصیلات تکمیلی شد.

انقلاب دوم (۱۸۶۰-۱۹۰۰) با فناوری‌های مبتنی بر الکتریسیته مرتبط است و برخی آن را «اقتصاد جدید»^۳ نامیده‌اند؛ این دوره به ایجاد مؤسسات آموزشی نوآورانه و فراهم کردن فرصت آموزش برای طبقات صنعتی منجر شد؛ به‌ویژه از طریق قانون موریل^۴ (۱۸۶۲) که دسترسی به آموزش عالی برای همگان، به‌ویژه طبقه کارگر، فراهم کرد؛ در همین دوره (انقلاب صنعتی دوم)، دانشگاه‌های استنفورد (۱۸۸۵)، شیکاگو (۱۸۹۰) و کالیفرنیا جنوبی (۱۸۸۰) و کالج‌هایی مانند کالج پومونا (۱۸۸۷) و کالج تروپ (۱۸۹۳) تأسیس شدند و به آموزش همگانی و تقویت نقش زنان در محیط‌های صنعتی و دانشگاهی کمک کردند.

انقلاب صنعتی سوم، در دهه‌های (۱۹۸۰) و (۱۹۹۰) با کامپیوتری شدن و اتصالات مبتنی بر وب شناخته شد و تأثیر شگرفی بر جامعه، سیاست، اقتصاد و آموزش گذاشت. گسترش دسترسی به آموزش عالی، افزایش تنوع دانشگاه‌ها و جهانی شدن تحقیقات آکادمیک که توسط فناوری‌های آنلاین تسریع شد، از پیامدهای اصلی این دوره بود؛ همچنین، افزایش نرخ مشارکت در آموزش عالی به سایر کشورها از جمله هند و چین سرایت یافت. تنوع جمعیت دانشجویان و دسترسی فوری و رایگان به اطلاعات، آموزش‌های فعال، محیط‌های یادگیری مبتنی بر مهارت‌های بین‌فردی و برنامه‌های بین‌رشته‌ای از دستاوردهای این دوره هستند.

انقلاب صنعتی چهارم مفهومی است که امروزه در مجمع جهانی اقتصاد (WEF) و رهبری تجاری مورد بحث قرار گرفته است. این انقلاب با یکپارچه‌سازی فناوری‌های نمایی مانند هوش مصنوعی، بیوتکنولوژی و نانومواد شکل گرفته و در نتیجه برنامه‌های درسی از مدرسه تا دانشگاه در حال تحول است؛ به‌عنوان نمونه، در برنامه درسی استنفورد، رشته‌ای به نام «مهندسی زیستی» ایجاد شده که دانشجویان گروه‌های پزشکی، زیست‌شناسی و مهندسی را با هم ادغام می‌کند. یا دوره‌هایی که شیمی، زیست‌شناسی و علوم محیطی را تلفیق می‌کنند تا دانشجویان با مشکلات واقعی زیست‌محیطی، مانند

-
1. Yale Report.
 2. Charles W. Eliot.
 3. The New Education.
 4. New Economy.

سوخت‌های مصنوعی، پلاستیک‌های زیستی و کاهش آلودگی درگیر شوند. انقلاب صنعتی چهارم، آینده آموزش، جنسیت و کار را بازطراحی می‌کند و ایجاد مهارت‌های جدید در نیروی کار را ضروری می‌سازد. تأثیر دقیق این فناوری‌ها بر جامعه و کره زمین هنوز ناشناخته است، اما قطعی است که تغییرات عمیق و سریعی در راه است؛ بنابراین، نیاز به پاسخ‌گویی در آموزش عالی امری ضروری است، زیرا قدرت فناوری‌های انقلاب چهارم می‌تواند تأثیرات اجتماعی مثبت یا آسیب‌های مخرب زیست‌محیطی ایجاد کند.

۳. تقاضای اجتماعی تحصیل و توده‌ای شدن آموزش عالی^۱

سه مرحله برای تحول آموزش عالی بیان می‌شود: (۱). نظام نخبگان: مشارکت کمتر از ۱۵ درصد از گروه سنی؛ (۲). تولید انبوه آموزش عالی: مشارکت بین ۱۵ تا ۵۰ درصد؛ (۳). آموزش عالی جهانی: مشارکت بیش از ۵۰ درصد (Trow, 2007)؛ این انتقال با تغییر کمی همراه است و بر همه جوانب آموزش عالی اثر می‌گذارد؛ از جمله هزینه‌ها، مدیریت و اداره، جذب و به‌کارگیری دانشجویان، برنامه‌های درسی، اشکال آموزش و مسیرهای شغلی^۲ (Beerkens-Soo & Vossensteyn, 2009: 3)؛ این تغییرات خود ناشی از تقسیم کار روزافزون اجتماعی، پیچیدگی ابزارهای فنی و ساختارهای اقتصادی است که نیاز به نیروی انسانی متخصص را ایجاد می‌کند (مردیها، ۱۳۸۱: ۶). امروزه آموزش عالی از شکل نخبه‌گرا به آموزش عالی فراگیر تبدیل شده و توسعه جامعه یادگیرنده مستلزم گسترش کمی و ارتقای کیفی دسترسی به یادگیری سطح عالی است. این تحول به ویژه با تحولات ساختاری زندگی مبتنی بر دانش و ظهور اقتصاد دانش مرتبط است؛ به گونه‌ای که فناوری اطلاعات، سیستم‌های نوآوری و جریان مؤثر دانایی میان افراد، شرکت‌ها، سازمان‌ها و کشورها، پایه‌ای برای دسترسی شهروندان به آموزش عالی محسوب می‌شوند (فرستخواه، ۱۳۸۷[الف]: ۹۹). پیشینه این رخداد به دهه (۱۹۶۰) بازمی‌گردد و رشد آن در دهه‌های (۱۹۷۰) و (۱۹۸۰) شدت یافت و همچنان ادامه دارد. آموزش عالی فراگیر یا توده‌ای شدن آموزش عالی ناشی از سه تغییر اساسی پس از جنگ جهانی دوم است:

(۱) تغییر رویکرد دولت‌ها نسبت به دانشگاه و انتظارات از آن؛

(۲) افزایش دموکراسی و در نتیجه مطالبات برابری خواهانه اقشار مختلف برای دسترسی به فرصت‌های اجتماعی و آموزش عالی؛

(۳) نیاز بازار کار و صنعت به نیروی کار ماهر (Trow, 2007).

در این دوره، ایالات متحده آمریکا اولین کشوری بود که به آموزش عالی انبوه دست یافت؛ به گونه‌ای

1. Mass Higher Education.

2. Career.

که در سال (۱۹۶۰)، ۴۰ درصد از جمعیت آن وارد آموزش عالی شدند. در سال (۱۹۸۰)، اروپای غربی، ژاپن و به دنبال آن کشورهای در حال توسعه آسیای شرقی و آمریکای لاتین نیز رشد سریعی تجربه کردند؛ هم‌اکنون، کشورهایی مانند چین (دارای بزرگ‌ترین سیستم آموزش عالی) و هند (سومین سیستم آموزش دانشگاهی دنیا) رشد چشمگیری داشته و به توسعه خود ادامه می‌دهند. به دنبال این افزایش جهانی، کشورهای پردرآمد و متوسط به بالا از مزایای بیشتری بهره‌مند شده‌اند (آلتباخ، ریزبرگ و رامبلی، ۱۳۹۳). از بررسی روندها به نظر می‌رسد آموزش عالی در کشورهایی که صنعت در آنها قدمت بیشتری داشت، باید زودتر و در سطح گسترده‌تری توده‌ای شده باشد؛ با این حال، میزان رشد در کشورهای مختلف تفاوت دارد؛ به عنوان نمونه، در میان کشورهای OECD، افزایش در ایالات متحده و استرالیا چشمگیرتر بوده است، در حالی که در سوئد و اسپانیا کمتر است. آلمان نیز از جمله کشورهایی است که در این زمینه با تأخیر عمل کرده است؛ زیرا نظام آموزش فنی و حرفه‌ای بخش قابل توجهی از جوانان را به خود جذب می‌کند (Wolter, 2013). گسترش کمی آموزش عالی موجب شد دانشگاه‌ها به دورترین نقاط شهرها و حتی روستاها راه یابند و گروه‌هایی از جامعه امکان حضور در دانشگاه را پیدا کنند که پیش‌تر حتی تصور تحصیل دانشگاهی را نداشتند. انتظار می‌رفت آموزش عالی بیشترین اثر خود را بر شاخص‌های اقتصادی در بافت‌های گوناگون بگذارد، اما توجه به تغییرات اجتماعی در این میان کمتر دیده شد؛ در نتیجه، سایر ابعاد ارتباطی و کنش‌های دانشگاه با اجتماع خود مورد غفلت قرار گرفت؛ تغییر در مطالبات اجتماعی، شکل‌گیری هنجارهای جدید، به حاشیه رانده شدن ارزش‌های سنتی، پیدایش طبقات جدید اجتماعی، افزایش مطالبه‌گری و مشارکت سیاسی از جمله چالش‌هایی است که به دنبال گسترش کمی آموزش عالی در نقاط مختلف جهان گزارش شده است (Deer, 2002; Williams & Cochrane, 2010؛ فراستخواه، ۱۳۹۶)؛ از سوی دیگر، گسترش آموزش عالی و انتقال از نخبه‌گرایی به آموزش توده‌ای، بحران معرفت‌شناسی در آموزش عالی را نیز در پی داشته است. اسکات (۱۹۹۵) تأکید می‌کند که این انتقال نه تنها از منظر گسترش کمی و فشار بر منابع قابل تفسیر است، بلکه در هم‌افزایی میان مدرنیزاسیون جامعه، دانشگاه، سیاست، اقتصاد و فرهنگ نیز معنا پیدا می‌کند (Scott, 1995). در چنین شرایطی، آموزش عالی معنای اصیل خود را از دست داده و بیشتر به «ادامه تحصیل» تقلیل می‌یابد. بسیاری از کارمندان دولتی برای دریافت مدرک بالاتر و ارتقای شغلی و نه به عنوان دانشجویانی مشتاق علم وارد دانشگاه می‌شوند؛ همان‌گونه که یزدان‌پور (۱۳۸۸) اشاره می‌کند، هر یک از این گروه‌ها پرسش‌های خاص خود را دارند و تجربه نشان داده است که امکان هم‌سنجی و شکل‌گیری اجتماع علمی میان آنها چندان فراهم نیست.

در ایران نیز آموزش عالی طی هفتاد سال گذشته عمدتاً توسعه‌ای کمی را تجربه کرده است و شاخص‌های کیفی آن به‌طور قابل توجهی ارتقاء نیافته‌اند. در این دوره، تعداد دانشجویان، دوره‌ها،

برنامه‌ها و مؤسسات آموزش عالی رو به افزایش بوده است و تنها بازنگری‌هایی بوروکراتیک، پراکنده و ناکارآمد در برنامه‌ها و مؤسسات از نظر کیفی انجام شده است (Farasatkah & Ghazi-Tabatabaei, 2009). خیز جدید آموزش عالی ایران در مسیر توده‌گرایی، به‌ویژه از دهه (۱۳۸۰)، با هدف افزایش دسترسی و تحقق عدالت آموزشی، در ابعاد مختلفی مانند تعداد دانشجویان، دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی، اعضای هیئت علمی و رشته‌ها و گرایش‌ها پدیدار شد. یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهند که این فرآیند توده‌گرایی با ساختاری بدقواره همراه بوده و نگرانی‌هایی را برای نظام دانشگاهی، فرهنگ و ارزش‌های آن، و نیز نظام اجتماعی ایجاد کرده است. کاهش کیفیت آموزش، بیکاری فارغ‌التحصیلان، کاستی‌های بازار کار و محدودیت‌های صنعت از دیگر پیامدهای آموزش عالی فراگیر در ایران است (همتی، ۱۳۹۲؛ فریدونی، ۱۳۹۶؛ فراستخواه، ۱۳۸۷[الف]).

۴. ایده دانشگاه کارآفرین و بازاری‌سازی آموزش عالی

در سال (۱۹۹۸)، اتزکویتز و لیدسدورف از ظهور دانشگاه کارآفرین خبر دادند؛ دانشگاهی که مأموریت سوم خود، یعنی مشارکت در توسعه اقتصادی، را با مأموریت اول (آموزش) و دوم (پژوهش) همگام می‌سازد. چنین فعالیتی با هدف بهبود عملکرد اقتصاد ملی و منطقه‌ای و در کنار افزایش مزیت مالی دانشگاه و هیئت علمی انجام می‌شود (Etzkowitz & Leydesdorff, 1997). تجربه جهانی نشان می‌دهد که ناپایداری اقتصادی کشورها از یک سو و افزایش تقاضای ورود به آموزش عالی از سوی دیگر، سبب شد دولت‌ها دیگر توان پاسخ‌گویی به نیازهای مالی دانشگاه‌ها را نداشته باشند و اولویت خود را برای تأمین هزینه‌های آموزش عالی تغییر دهند؛ در نتیجه، نهادهای آموزش عالی به سوی کسب درآمد با سازوکارهای بازاری تشویق شدند (Dougherty & Natow, 2019)؛ هواداران این رویکرد معتقدند خصوصی‌سازی مؤسسات آموزش عالی، دانشگاه‌ها را هرچه بیشتر به نیازهای دانشجویان و کارفرمایان پاسخ‌گو می‌کند و به ایجاد بهره‌وری منجر می‌شود که قادر است اهداف مؤسسه را بهبود بخشد. این امر موجب استقلال بیشتر دانشگاه‌ها از دولت، افزایش شهریه و نهادینه شدن خدمت به دانشجویان به عنوان مشتری می‌شود. در مقابل، مخالفان بر این باورند که رویکرد بازاری‌سازی به هدف اصلی آموزش عالی، یعنی یافتن حقیقت و تولید دانش جدید، آسیب می‌زند (آراسته، ۱۳۸۳: ۳۷۶-۳۷۸)؛ به هر حال، بازاری‌سازی با نقدهای سرسختی مواجه است؛ برخی آن را پروژه‌ای از سوی نئولیبرالیسم می‌دانند که در راستای تعمیم فردگرایی انحصارطلب در سطح اجتماع طراحی و اجرا شده است (محمدی و زیباکلام، ۱۳۹۸). در ایران از اوایل دهه ۱۳۹۰، ترویج مفهوم دانشگاه کارآفرین و تجاری‌سازی دانش در دستور کار سیاستگذاران قرار گرفت؛ در همین راستا، همایش‌هایی با محوریت تجاری‌سازی فناوری و دانشگاه کارآفرین در دانشگاه تهران برگزار شد و این رویکرد به‌عنوان یکی از رسالت‌های دانشگاه، حتی در حوزه

علوم انسانی، معرفی شد.^۱ این گفتمان به تدریج در اسناد ملی از جمله نقشه جامع علمی کشور نیز بازتاب یافت. برخی پژوهشگران منشأ این رویکرد در ایران را اجرای قانون برنامه چهارم توسعه (۱۳۸۴-۱۳۸۸) می‌دانند (باقری، ۱۳۹۱).

در سال‌های اخیر، شاخص‌های کارآفرینی و نوآوری دانشگاه‌ها و مراکز پژوهشی کشور با همکاری اکوسیستم کارآفرینی ایران استخراج و مورد تحلیل قرار گرفته‌اند. این شاخص‌ها نخستین بار در سال (۱۳۹۸) توسط پایگاه یونیرف (UniRef)^۲ معرفی شدند و بر اساس معیارهایی نظیر تعداد مراکز نوآوری و فناوری، پارک‌های علم و فناوری، مراکز رشد، شتاب‌دهنده‌ها، فضاهای کار اشتراکی، استارت‌آپ‌ها و شرکت‌های دانشگاهی محاسبه می‌شوند. از منظر نظری، دانشگاه کارآفرین نهادی است که باید به نیازهای خانوار، بنگاه و دولت پاسخ دهد و تحقق این هدف مستلزم تعامل دوسویه میان دانشگاه و جامعه است. چنین تعاملی از یک سو شامل ایجاد اشتغال، تولید علم و انتقال آن به شیوه‌های کارآمد برای ذی‌نفعان و ایفای مسئولیت اجتماعی دانشگاه است و از سوی دیگر مستلزم مسئولیت‌پذیری جامعه در قبال دانشگاه است. در غیر این صورت، چرخه نگاه سیستمی و نقش محیط در پیشبرد اهداف دانشگاه کارآفرین ناقص خواهد ماند (برادران و طایی، ۱۳۹۳). دانشگاه کارآفرین به‌منزله یک شبکه پویا، ارتباطات گسترده‌ای با مخاطبان، کارآفرینان، صنایع و گروه‌های مختلف فعال در حوزه نوآوری و رشد برقرار می‌کند. دانشگاه‌هایی که به دنبال تأثیرگذاری گسترده هستند، معمولاً از سطح بالایی از ارتباطات داخلی و خارجی برخوردارند. چنین اکوسیستمی به ایجاد شبکه‌هایی برای افراد کمک می‌کند تا ایده‌ها از سطح مفهومی به مرحله عینی و کاربردی برسند. هنگامی که عناصر مختلف این اکوسیستم در تعامل سازنده با یکدیگر قرار گیرند، زیرساخت‌های نوآوری به شکل منسجم گرد هم آمده و دانشگاه به بخشی از اکولوژی کلان نوآوری تبدیل می‌شود (Crow, 2008)؛ با این حال، آموزش سنتی ارائه‌شده به دانشجویان به‌تنهایی کفایت نمی‌کند؛ چراکه با شتاب تحولات علمی و فناوریانه، دانشجویان نمی‌توانند صرفاً بر دانش پیشین اتکا داشته باشند. این وضعیت بیانگر ضرورت برخورداری از توانایی‌های گسترده‌تر برای پاسخ‌گویی به نیازهای واقعی جامعه و بازار است؛ بنابراین، نوآوری‌ها باید به بازار راه یابند و دانشگاه‌ها نیز ناگزیرند نوآوری و کارآفرینی را از طریق سازوکارها و روش‌های بنیادین در نظام آموزشی و پژوهشی خود نهادینه کنند (Anderson, 2008).

۵. جامعه، صنعت و آموزش عالی

امروزه نقش مؤسسات آموزش عالی در توسعه ظرفیت نوآوری جامعه به‌خوبی آشکار است. این نقش از

1. ر.ک. civilica.com

2. <https://www.uniref.ir/Ecosystem>

طریق خلق و توزیع دانش تحقق می‌یابد و میزان موفقیت آن به گستره تعاملات شکل گرفته میان آموزش عالی و صنعت وابسته است (Saad; Guermat & Boutifour, 2021: 570). ثبات نسبی جایگاه هفت کشور نخست جهان در تولید علم طی سال‌های متوالی و هم‌زمان، جایگاه مشابه آنها در حوزه اختراعات، نشان‌دهنده رابطه مثبت میان تولید علم و تولید فناوری است. فناوری نیز به‌عنوان زیربنای توسعه اجتماعی و اقتصادی در جهان معاصر، از جایگاه و اهمیت ویژه‌ای برخوردار است (متحدی، ۱۳۸۹: ۵۵).

پاسخ‌گویی به نیازهای صنعت همواره چنان اهمیت داشته است که به تغییر، بازنگری و حتی ایجاد یا انحلال دوره‌های آموزشی در مؤسسات آموزش عالی منجر شده است. در این زمینه، کشورها با توجه به شرایط بومی و اقتضانات خود تجارب متفاوتی داشته‌اند. تفاوت در سرفصل‌ها یا شیوه‌های اجرا در اروپا، آمریکا، کانادا، استرالیا، ژاپن و سایر کشورها نیز از همین تمایزهای خط‌مشی‌گذاری، نحوه برگزاری و ارائه محتوا ناشی می‌شود. پایش و اصلاح مداوم دوره‌های آموزشی و پژوهشی برای انطباق با شرایط متغیر، کاهش پیامدهای نامطلوب، تضمین کیفیت، افزایش رقابت‌پذیری و پاسخ‌گویی به نیازهای روز جامعه، از مهم‌ترین دلایل تنوع در دوره‌های تحصیلات تکمیلی به شمار می‌رود. در این میان، پژوهش به‌عنوان نقطه کانونی در جوامع دانش‌بنیان، جایگاه ویژه‌ای دارد و بخش عمده‌ای از تمرکز نظام‌های آموزش عالی بر این دوره‌ها معطوف است. در تجربه جهانی، وضعیت بازار کار، نیاز صنعت و درخواست همکاری از سوی بخش تقاضا، محرک‌های اصلی توسعه دوره‌های دکتری و پژوهش‌های کاربردی بوده‌اند. در بسیاری از کشورها، سیاست‌های حمایتی دولت‌ها نیز به تقویت این رویکرد کمک کرده است (برادران، ۱۳۹۹). در انتهای دهه ۱۹۹۰، فراخوانی برای اصلاح آموزش دکتری از سوی رهبران کسب‌وکار و صنایع آمریکا، به‌همراه جامعه دانشگاهی، اعضای هیئت علمی و نهادهای حرفه‌ای مرتبط با آموزش عالی مطرح شد که در آن ارزش و کارآمدی الگوی رایج آموزش دکتری مورد تردید قرار گرفت. در پاسخ به این تقاضا، در سال (۱۹۹۹) پیمایشی ملی در ایالات متحده آمریکا در ۱۱ رشته و در ۲۷ دانشگاه و یک پردیس دانشگاهی انجام شد. نتایج نشان داد که بخش عمده‌ای از دانشجویان گرایش به دانشگاهی بودن دارند، زیرا از نظر پژوهشی به‌طور جامع تربیت نشده بودند و همچنین آمادگی کافی برای ورود به مسیرهای شغلی خارج از دانشگاه را در خود نمی‌دیدند. این وضعیت به‌منزله زنگ خطری برای نظام آموزش دکتری تلقی شد؛ چراکه هدف اصلی آن، تربیت پژوهشگر مستقل بود؛ به فاصله اندکی، سایر کشورها نیز پیمایش‌های مشابهی انجام دادند و به نتایجی همسان دست یافتند (Matas, 2012). در سال (۲۰۰۵) دانشگاه واشنگتن همایشی با محوریت این پرسش برگزار کرد که «سیستم جهانی آموزش دکتری در اقتصاد دانش‌بنیان جهانی چگونه شکل خواهد گرفت؟». تمرکز این همایش بر فشارها و اشکال تغییر در آموزش دکتری بود. از مهم‌ترین فشارها می‌توان به جهانی‌شدن اقتصاد، گذار به سمت اقتصاد دانش‌بنیان و تلاش سیاست‌گذاران در دولت‌ها، سازمان‌های فراملی و مؤسسات آموزش عالی برای پاسخ‌گویی به این

تحولات گسترده اشاره کرد (Walker, 2012). در این فرایند، الگوی رایج PhD به چالش کشیده شد و به تدریج گونه‌های متنوعی از دوره‌های دکتری پدیدار شدند، از جمله:

۱) **دکتری حرفه‌ای**^۱: با هدف ارتقای کارکردهای حرفه‌ای از طریق ترکیب کار دوره‌ای و پروژه پژوهشی تحت نظارت؛

۲) **دکتری کاربردی**: با تمرکز بر محیط کار، نگارش رساله همراه با فعالیت‌های هدایت‌شده در محیط حرفه‌ای؛

۳) **دکتری مبتنی بر عمل**^۲: با رویکرد هنرورزی^۳، مبتنی بر پروژه پژوهشی تحت نظارت، جایی که خروجی نوآورانه می‌تواند آثاری مانند رمان یا فیلم باشد؛ در این الگو به جای رساله کلاسیک، نوشتاری کوتاه‌تر شامل زمینه‌سازی و بازخوردها ارائه می‌شود.

۴) **دکتری در مسیر جدید**^۴: با هدف گسترش بازار بین‌المللی و ارتقای فرصت‌های توسعه فردی و حرفه‌ای؛ در این نوع، محتوای آموزشی متشکل از کارهای دوره‌ای است که دانشجویان ملزم به گذراندن آنها هستند (گزارش، QAA2011).

با این حال، گروهی از دانشگاهیان معتقدند که همکاری نزدیک میان صنعت و دانشگاه می‌تواند پیامدهای نامطلوبی بر زندگی آکادمیک داشته باشد و به آزادی علمی، تحقیقات بلندمدت و یکپارچگی علمی آسیب وارد کند (مانند بوک، ۱۳۹۸). هرچند این نوع همکاری فرصت‌هایی همچون اثرگذاری بر توسعه محلی و اقتصاد، تقویت جریان‌های مالی، افزایش نوآوری و ایجاد اشتغال برای دانشجویان را به همراه دارد، اما همچنان نگرانی‌هایی درباره تأثیر آن بر مأموریت اصلی دانشگاه در حوزه تحقیقات بنیادین وجود دارد.

در پژوهشی، تحلیل رگرسیون لجستیک چندمتغیره که متغیرهایی همچون رشته‌های دانشگاهی، سیاست‌های سازمانی، هزینه‌های تحقیق و توسعه و نگرانی از روابط نزدیک دانشگاه و صنعت در تحقیقات کاربردمحور و تجاری‌سازی دانش را بررسی کرده بود، نشان داد مهم‌ترین عاملی که بر ترس ادراک شده از همکاری دانشگاه و صنعت اثرگذار است، پیامد این همکاری بر حیات آکادمیک و کارکردهای بنیادین آن است (Lee, 1995)؛ چه بسا در چنین شرایطی، تحقیقات به جای کشف حقیقت، به سمت تأمین رضایت کارفرما سوق یابند.

در ایران، در دهه (۱۳۷۰) و هم‌زمان با آغاز رویکرد کشور به سازندگی و توسعه، وزارت علوم،

1. Professional doctorate.

2. Practice-based doctorate.

3. Artist.

4. New route PhD.

تحقیقات و فناوری آموزش مبتنی بر پژوهش و توسعه پژوهش‌های کاربردی را در دستور کار قرار داد. در این دوره، تحصیلات تکمیلی اهمیت یافت، دانشگاه‌های علمی - کاربردی تأسیس شدند و پژوهشگاه‌ها و مراکز پژوهشی با مأموریت حل مسائل اجتماعی و صنعتی، توسعه پژوهش‌های کاربردی و تولید فناوری یکی پس از دیگری شکل گرفتند؛ با این حال، به دلیل عدم رجوع صنعت به این پژوهشگاه‌ها، مشکلاتی پدیدار شد. یکی از راهکارهای تسریع فعالیت‌های پژوهشی و به ثمر نشستن پروژه‌های تعریف‌شده، جذب دانشجویان تحصیلات تکمیلی در این مراکز بود؛ بر همین اساس، درخواست پژوهشگاه بین‌المللی زلزله‌شناسی و مهندسی زلزله و پژوهشگاه مواد و انرژی برای جذب دانشجوی دکتری مورد پذیرش قرار گرفت و نخستین دانشجویان دکتری آموزشی - پژوهشی در اوایل دهه (۱۳۷۰) وارد این پژوهشگاه‌ها شدند؛ این در حالی بود که در آن زمان، تحصیلات تکمیلی هنوز از شرایط مناسبی برخوردار نبود و اعزام دانشجویان به خارج از کشور اصلی‌ترین مسیر تربیت نیروی انسانی متخصص محسوب می‌شد. ضرورت گسترش دوره‌های دکتری بر اساس نقشه جامع علمی کشور در دولت نهم پیگیری شد و در ادامه، دوره دکتری پژوهش محور با هدف جذب در مؤسسات پژوهشی در دهه (۱۳۸۰) آغاز شد؛ هرچند این سیاست با فراز و فرودهای بسیاری همراه بود. ورود برخی دانشگاه‌ها به این فرایند، نقد این دوره‌ها از سوی دیگر دانشگاه‌ها، و به‌ویژه عدم اجرای صحیح آن به دلیل ضعف اقبال صنعت در سپردن پروژه به مؤسسات آموزش عالی، مانع تحقق موفقیت مورد انتظار در ایجاد ارتباط پایدار میان دانشگاه و صنعت شد؛ با این وجود، در سال‌های اخیر و تحت فشارهای بیرونی، دانشگاه‌ها به شیوه‌های گوناگون وارد تعامل با محیط پیرامونی خود شده‌اند. انگیزه‌های متعددی در این تعامل نقش داشته‌اند، از جمله تقویت مسئولیت اجتماعی و روحیه پاسخ‌گویی، ایجاد فضای مشارکت و فرهنگ کار تیمی میان نهاد علم و جامعه/صنعت با درک هنجارهای متمایز، احترام به آنها و ایجاد مفاهیم. تحقق این اهداف نیازمند آینده‌نگری، تفکر سیستمی و استقرار نظام برنامه‌ریزی است؛ فرآیندی که می‌تواند به تدریج عقلانیت را نهادینه، فرهنگ سازمانی را اصلاح و نظام خط‌مشی‌گذاری را برای استقرار اخلاق حرفه‌ای توانمند سازد. این روند تدریجی با همکاری کارآفرینان و نخبگان کنشگر، به‌عنوان کاتالیزور، از هر دو مسیر بالا به پایین و پایین به بالا، تسریع شده و زمینه‌ساز ارتقای تعامل میان دانشگاه و صنعت می‌شود (برادران، ۱۳۹۹).

۶. تضمین کیفیت و رتبه‌بندی آموزش عالی

کیفیت آموزش عالی مفهومی چندبعدی است که صرفاً به عوامل درونی دانشگاه و ذی‌نفعان داخلی آن (اعضای هیئت علمی، دانشجویان و مدیریت) محدود نمی‌شود، بلکه ذی‌نفعان بیرونی چون اجتماع علمی، دولت، خانوارها، مالیات‌دهندگان، کارفرمایان، بخش‌های اقتصادی و حتی نسل‌های آینده را نیز

در بر می‌گیرد. این گستردگی، ماهیت کیفیت را به پدیده‌ای پیچیده و چندسطحی تبدیل می‌کند که هر گروه ذی‌نفع انتظارات خاص خود را از آموزش، پژوهش و خدمات دانشگاه دارد؛ به عبارت دیگر، هر دانشگاهی با وجود استقلال و آزادی علمی که بر مبنای هنجارهای زندگی دانشگاهی در درون آن باید پابرجا باشد، نسبت به ذینفعان متعدد و نیز عموم جامعه مسئولیت پاسخ‌گویی دارد (کیوانی و فراستخواه، ۱۳۸۱، به نقل از: فراستخواه، ۱۳۸۱). فراگیر شدن آموزش عالی و محدودیت هزینه‌های عمومی، حساسیت ذینفعان را نسبت به کیفیت آموزش عالی و ارزش افزوده آن افزایش داده است. نهادهای تضمین کیفیت که نسبت به مؤسسات و عموم مسئولیت دارند، باید اطمینان دهند که ارائه دهندگان آموزش با تجربه، استاندارد خوبی به منظور حفظ اعتماد در نظام آموزشی ملی و بین‌المللی ارائه می‌دهند. با این حال، سازوکارهای بازنگری تضمین کیفیت توصیه‌های ارزشمندی به اینکه چگونه مؤسسات می‌توانند زمینه‌های خود را تقویت کنند، فراهم می‌کند. (Prisacariu, 2015). «نظام تضمین کیفیت آموزش عالی» به فرایندهای هدفمند و سیستماتیکی اطلاق می‌شود که از طریق آن، ذی‌نفعان نسبت به وجود شرایط لازم و سازوکارهای مؤثر برای استقرار، نگهداری و ارتقای کیفیت در یک مؤسسه یا برنامه آموزش عالی اطمینان پیدا می‌کنند. این ضرورت از ابعاد گوناگونی قابل بررسی است: ۱) پدیده آموزش عالی فراگیر (توده‌ای شدن) که با نگرانی نسبت به حداقل معیارهای کیفیت همراه بوده است؛ ۲) تحول سریع شرایط و نیازها که تناسب برون‌دادهای آموزش عالی با نیازهای نوپدید را محل سؤال قرار داده است؛ ۳) محدودیت منابع عمومی که قواعد هزینه- اثربخشی را برجسته کرده است؛ ۴) رقابتی شدن شرایط که انتظار کیفیت به معنای ارزش افزوده را افزایش داده است؛ ۵) روند جهانی شدن و بین‌المللی شدن آموزش عالی که با افزایش نرخ مبادله و جابجایی دانشجویان، رقابت بر سر جذب دانشجویان خارجی و در نتیجه ضرورت استانداردهای قابل مقایسه بین‌المللی برای اطمینان از کیفیت را تقویت کرده است؛ ۶) گسترش تنوع در آموزش عالی، به‌ویژه رشد آموزش عالی غیردولتی، الکترونیکی، برخط، مجازی و پردیس‌های شاخه‌ای^۱ که ضرورت اعتمادپذیری مدارک دانشگاهی را بیشتر کرده است؛ ۷) شمول خدمات آموزش عالی در موافقت‌نامه عمومی تعرفه‌ها و تجارت (GATT)^۲ و نیاز به استانداردهای جهانی در این حوزه؛ ۸) گسترش الگوهای اعتبارسنجی ایالات متحده در سطح فراملی و شیوع بازار بین‌المللی اعتبارسنجی؛ ۹) ناهمگنی بازار آزاد آموزش عالی در سطح جهانی که نیاز به شفافیت و دسترسی به اطلاعات برای ذی‌نفعان را برجسته کرده است؛ ۱۰) افزایش انتظارات نسبت به شناسایی متقابل مدارج تحصیلی^۳ در سطح بین‌المللی که مستلزم ایجاد سازوکارهای نهادینه «ن ت ک آ ع» برای تضمین کیفیت با منطق نسبتاً

1. Branch Campuses

2. General Agreement on Tariffs and Trade

3. Mutual Recognition of Degrees

مشترک جهانی است (فراستخواه، ۱۳۸۸: ۱۶-۱۵).

نتایج تحقیقات نشان می‌دهد که الگوی اعتبارسنجی مبتنی بر ارزشیابی درونی (خودارزشیابی) و ارزشیابی بیرونی، رویکرد غالب کشورها در سنجش کیفیت آموزش عالی است. این رویکرد دو هدف اساسی را دنبال می‌کند: نخست، بهبود کیفیت همراه با پاسخ‌گویی بیرونی و دوم، تضمین کیفیت. تأکید اصلی این الگو بر مشارکت فعال اعضای هیئت علمی در فرایند ارزشیابی است؛ امری که خود به ایجاد انگیزه در میان آنان و ارتقای مستمر کیفیت در نظام دانشگاهی منجر می‌شود (ظفری‌پور، محمدی و رحیمی، ۱۳۸۹: ۱۲۳۰). در دهه‌های اخیر، رتبه‌بندی دانشگاهی به‌عنوان رویکردی دیگر برای پاسخ‌گویی آموزش عالی پدیدار شده است. نخستین رتبه‌بندی جهانی دانشگاه‌ها در سال (۲۰۰۳) توسط مؤسسه آموزش عالی دانشگاه شانگهای جیانو تونگ (SJTU) منتشر شد. هدف اصلی این رتبه‌بندی تعیین جایگاه واقعی مؤسسات آموزش عالی چین در مقایسه با دانشگاه‌های معتبر جهانی و همچنین شناسایی شرکای بین‌المللی بالقوه برای همکاری بود. در سال (۲۰۰۴) نیز نشریه هفتگی بریتانیایی «تایمز در آموزش عالی» (THES) رتبه‌بندی خود را ارائه کرد. این دو نظام رتبه‌بندی به سرعت در سطح ملی و بین‌المللی با استقبال گسترده‌ای روبه‌رو شدند و متعاقب آن، گروهی از متخصصان دستورالعمل‌هایی را درباره اصول و روش‌شناسی رتبه‌بندی‌های جهانی آموزش عالی تنظیم کردند (Charon & Wauters, 2008: 63). فراستخواه و قاضی طباطبایی (۲۰۰۹) در مقاله‌ای «چالش کیفیت در آموزش عالی ایران: موانع ساختاری و زمینه‌های اجتماعی-فرهنگی و سیاسی، «نقشه‌شناختی» عوامل تغییر در کشورهای در حال توسعه» تاریخچه کیفیت در ایران را در سه دوره بیان کرده‌اند:

۱) **دوره پهلوی:** در اواخر دهه (۱۳۴۰) و اوایل دهه (۱۳۵۰)، دولت ابتکاراتی برای رسیدگی به مسائل ارزیابی کیفیت و فرایندهای تضمین کیفیت توسط برخی سازمان‌های دولتی مانند «سازمان شاهنشاهی آموزش عالی و بازرسی تحقیقات علمی» و «مؤسسه تحقیقاتی و علمی و آموزشی» آغاز کرد. طرح پژوهشی در مورد شاخص‌ها و استانداردهای لازم برای پیش‌ارزیابی (اعطای مجوز به مؤسسات آموزش عالی) و پسارزیابی (نظارت و ارزیابی عملکرد مؤسسات آموزش عالی) و تحلیل کمبود آموزشی و نظایر آن انجام و همایش‌های سالانه با موضوع حوزه ارزشیابی انقلاب آموزشی برگزار شد. تأکید بر ارتباط برنامه‌ها و دوره‌های آموزش عالی با نیازهای جامعه و اولویت‌های توسعه و انطباق نیروی انسانی ماهر با تقاضای بازار کار (برزگر، ۱۳۵۴؛ سازمان شاهنشاهی آموزش عالی و بازرسی تحقیقات علمی، ۱۳۵۰: ۷۲)، دعوت از مشاور یونسکو، لوتان کوی، به ایران در (۱۳۴۷) برای بررسی وضعیت آموزش عالی ایران با توجه به کارایی آن از جمله موارد قابل اشاره است. در سال (۱۳۵۷) لایحه خودمختاری دانشگاه‌ها به مجلس سنا رفت که قدرت به نهاد میانی دولتی-دانشگاهی، یعنی شورای مرکزی دانشگاه، منتقل شود و ارزیابی دانشگاه‌ها با همکاری بیشتر خود دانشگاه‌ها باشد؛ اما این مسیر با بروز انقلاب ایران ناتمام ماند.

(۲) پس از انقلاب: به‌رغم متون مکتوب کیفیت در هر دو برنامه اول و دوم توسعه، نتایجی جز تأسیس مجدد «مؤسسه تحقیقات و برنامه‌ریزی علمی و آموزشی» نبوده است. دانشگاه‌ها در هر دو برنامه اول و دوم تحت نظارت دو مرجع موازی، شورای عالی انقلاب فرهنگی و شورای عالی نظارت و ارزشیابی بودند. فرم‌های مشخصی توسط شورای عالی نظارت و ارزشیابی تهیه و به دانشگاه‌ها ارسال شد که به دانشجویان (وضعیت تحصیلی، علایق تحصیلی، امور رفاهی، نحوه گذران اوقات فراغت و مشکلاتِ شان) و اساتید (نظر آنها در مورد برنامه درسی آموزشی و همچنین علایق شغلی و رفاهی آنها) اختصاص یافت (وزارت فرهنگ و آموزش عالی، ۱۳۶۸). در سال (۱۳۸۰)، شورای عالی انقلاب فرهنگی «هیئت نظارت و ارزیابی فرهنگی و علمی» را به‌عنوان یکی از زیرمجموعه‌های خود سازماندهی کرد.

(۳) دهه هفتاد و پس از آن: الگوی ارزشیابی درونی و بیرونی به معنای جدید توسط عده‌ای از متخصصان مطرح شد. در سال (۱۳۷۵) به‌منظور ارزیابی درونی، طرحی آزمایشی در ۶ گروه آموزشی در دانشگاه‌های علوم پزشکی در قالب ارزشیابی درونی انجام گرفت. در این تجربه، ارزشیابی درونی بر اساس اهداف تعیین‌شده در داخل خود گروه‌ها و با مشارکت تمامی اعضای هیئت علمی آنها بود و نشان داد که چگونه این نوع ارزیابی می‌تواند حس مالکیت ارزشیابی و تجدید انگیزه گروه را افزایش دهد و زمینه شفافیت و پاسخ‌گویی را فراهم کند. موفقیت‌آمیز بودن اولین تجربه ارزشیابی درونی در سطح گروه‌های دانشگاهی آموزش پزشکی باعث گرایش به ارزشیابی درونی در میان برخی دیگر از گروه‌های آموزشی دیگر مانند گروه ترویج و آموزش کشاورزی دانشگاه تهران در سال (۱۳۷۶) شد. و به تدریج این گفتمان به درون کارشناسان دولتی و افکار مسئولان رسوخ کرد و مفهوم ارزشیابی درونی و بیرونی آموزش عالی در اسناد برنامه سوم توسعه (۱۳۸۳-۱۳۷۹) گنجانده شد (بازرگان، فتح‌آبادی و عین‌الهی، ۱۳۷۹؛ فراستخواه، ۱۳۸۷ [ب]: ۱۵۴). بنابراین، سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی برای ارزیابی علمی و اعتباربخشی فارغ‌التحصیلان و برگزاری آزمون‌های تخصصی فراگیر، اعتباری را در اختیار وزارت علوم، تحقیقات و فناوری قرار داد. این وظیفه به سازمان سنجش آموزش کشور محول شد. اولین فعالیتی که با پشتوانه اعتباری در سازمان سنجش آموزش کشور انجام شد، حمایت از ارزشیابی داوطلبانه داخلی گروه‌های آموزشی مؤسسات بود. دبیرخانه‌ای برای ارزشیابی داخلی ایجاد شد که از طریق تعامل با واحدهای آموزشی دانشگاه‌ها، آنها را تشویق به طراحی و اجرای داوطلبانه پروژه‌های ارزشیابی داخلی کرد. رتبه‌بندی فعالیت دیگری بود که ابتدا در سطح کشوری در برخی از بخش‌های آموزش عالی پزشکی و سپس در سطح محدودتری از آموزش عالی غیرپزشکی انجام شده بود. طی سال‌های اخیر، گرایش‌هایی به رتبه‌بندی مؤسسات و واحدهای نظام علمی کشور در سطوح رسمی سازمان‌های دولتی نمایان شده است. همکاری آموزش عالی پزشکی با فدراسیون جهانی آموزش پزشکی (WFME) یکی از معدود فعالیت‌های مربوط به اعتباربخشی داوطلبانه بوده است (دبیرخانه نظارت، ارزیابی و توسعه شورای

دانشگاه‌های علوم پزشکی، ۱۳۸۳). از مهم‌ترین تلاش‌ها برای فرهنگ‌سازی در زمینه ارزیابی کیفیت در دانشگاه‌های ایران می‌توان به برگزاری همایش‌های سالانه ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی اشاره کرد که از سال (۱۳۸۳) آغاز شده و تاکنون ادامه داشته است. در سال‌های اخیر، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی به‌عنوان دبیرخانه این همایش انتخاب شده است (سایت رسمی مرکز ارزیابی کیفیت دانشگاه تهران، ۳۰ اردیبهشت ۱۴۰۱).

۷. مسئولیت اجتماعی

رسالت دانشگاه‌ها صرفاً به تولید و انتقال دانش به دانشجویان، شرکت‌ها و جامعه محدود نمی‌شود، بلکه آنها مسئولیتی اخلاقی در قبال بهبود خیر عمومی و یافتن راه‌حل برای مسائل جهانی بر عهده دارند. این مأموریت فراگیر، که در قالب مفهوم مسئولیت اجتماعی دانشگاه تعریف می‌شود، مستلزم آن است که دانشگاه‌ها در فرآیند حکمرانی و تصمیم‌گیری خود، سیاست‌ها و رویه‌هایی مبتنی بر شفافیت و پاسخ‌گویی به ذی‌نفعان طراحی و اجرا کنند (Miotto, Martín & Feito, 2020: 209). این رویکرد در اعلامیه کنفرانس توسعه پایدار (۲۰۱۲) نیز مورد تأکید قرار گرفت؛ بر اساس این سند، نهادهای آموزش عالی باید خود را متعهد بدانند به:

- پیگیری سیاست‌های پایدار در حوزه‌های آموزش، پژوهش و یادگیری؛
- ارتقای فرایندهای یاددهی - یادگیری از طریق تبادل دانش علمی و فنی؛
- اشاعه و انتقال دانش به‌ویژه در زمینه فناوری‌های نو و تجدیدپذیر؛
- پایداری زیرساخت‌ها (کاهش ردپای اکولوژیکی دانشگاه، بهینه‌سازی زنجیره تأمین و خدمات تغذیه، سامان‌دهی سیستم حمل‌ونقل، کاهش ضایعات، بازیافت و استفاده مجدد)؛
- ترویج سبک زندگی پایدار و حمایت از سیاست‌های محیط‌زیستی و حضور فعال در چارچوب‌های بین‌المللی (صالحی و پازوکی‌نژاد، ۱۳۹۳).

گام بعدی در این مسیر، تصویب برنامه توسعه پایدار (۲۰۳۰) توسط مجمع عمومی سازمان ملل متحد در سال (۲۰۱۵) بود. به گفته مدیرکل وقت یونسکو، «برای نخستین بار در این سطح، نقش دانش، فناوری و نوآوری به‌عنوان عامل حیاتی برای توسعه پایدار به رسمیت شناخته شد» (Bokova, 2016). این برنامه، که شامل ۱۷ هدف توسعه پایدار است، جایگزین «اهداف توسعه هزاره» (۲۰۰۰) شد. با تغییر پارادایم توسعه و برجسته شدن مفهوم توسعه پایدار، نقش دانشگاه‌ها نیز دستخوش تحول شده است؛ بر همین مبنا، سه محور اصلی اقتصاد، جامعه و محیط زیست به تدریج اهمیت ویژه‌ای یافته‌اند و مشروعیت دانشگاه‌ها در گرو ایفای مسئولیت اجتماعی آنها قرار گرفته است. این مسئولیت، که بر مبنای اخلاق و حقوق تعریف می‌شود، مستلزم آن است که دانش دانشگاهی در خدمت رفاه اجتماعی قرار گیرد، در

تحولات اجتماعی به اشتراک گذاشته شود، سهمی در توسعه و بهبود کیفیت زندگی بشر ایفا کند، در پایداری زیست‌بوم مشارکت داشته باشد و نسبت به تقاضاهای اجتماعی پاسخ‌گو باشد. این امر از طریق نهادهای سازنده احساس مسئولیت اجتماعی در میان اعضای هیئت علمی و نیز تقویت مشارکتهای داوطلبانه و غیرانتفاعی آنان محقق می‌شود (Hazelkorn, 2017). تجارب جهانی نشان می‌دهد که بخش مهمی از شاخص‌های امنیت اجتماعی، پاسخ‌گویی عمومی، کاهش هزینه‌های دولتی، بهبود مدیریت شهری، حل تعارضات اجتماعی، مبارزه با فقر و توجه به نیازهای خاص گروه‌هایی چون سالمندان، کودکان و نوجوانان به میزان توجه دانشگاه‌ها به مسئولیت اجتماعی وابسته است. در این چارچوب، مسئولیت اجتماعی و شبکه‌های مرتبط با آن به عنوان سکویی برای ارتقای دانشگاه‌ها عمل می‌کند و می‌تواند به مثابه یک سیستم مدیریت پیشرو برای توسعه پایدار عمل نماید. این سیستم ابعاد گوناگون دانشگاه از جمله حکمرانی، آموزش، پژوهش، خدمات اجتماعی و پایداری محیط زیست را دربرمی‌گیرد؛ همچنین روندهای جهانی‌سازی، افزایش تحرک علمی و توسعه برنامه‌های درسی با رویکرد بازار جهانی برای آماده‌سازی دانشجویان جهت اشتغال، جایگاه دانشگاه در توسعه اقتصادی را بیش از پیش برجسته ساخته است. تحقق این نقش، نیازمند شفافیت مفهومی و آگاهی دانشگاه‌ها از رویکردهای راهبردی در زمینه مسئولیت اجتماعی است (Hollister, 2017). تحولات آینده در جهان—شامل حوزه‌های اقتصاد و اشتغال، صنعت و فناوری، اطلاعات و ارتباطات، مدیریت، محیط زیست، دانش و تحولات جمعیت—نشانه‌دهنده چالش‌های مهم برای توسعه پایدار هستند. افزایش سهم دانش در کلیه امور، نقش محوری دانشگاه‌ها را در تحولات آینده آشکار می‌سازد. در گزارش «آینده آموزش عالی؛ بررسی مگاترندهای آموزش عالی» که توسط مؤسسه ADL تهیه شده، نه مگاترند اصلی شناسایی شده است:

- (۱) تغییر ماهیت مشاغل؛
 - (۲) رشد تقاضا برای آموزش مداوم و آموزش مبتنی بر بنگاه؛
 - (۳) افزایش تعداد دانشجویان و ظرفیت آموزش عالی؛
 - (۴) رقابت برای جذب دانشجویان برتر؛
 - (۵) کاهش بودجه‌های دولتی دانشگاه‌ها؛
 - (۶) تمرکز بودجه‌های پژوهشی بر دانشگاه‌های برتر؛
 - (۷) بهره‌گیری از محیط‌های یادگیری دیجیتال؛
 - (۸) توجه به یادگیری تلفیقی؛
 - (۹) افزایش مشارکت دانشگاه‌ها با رویکرد انتخابی (حمیدی مطلق و همکاران، ۱۳۹۸: ۱۰۳-۱۰۴).
- واضح است که با ظهور نسل‌های جدید شبکه‌های اجتماعی و هوش مصنوعی، این مگاترندها دچار

تحول و بازتعریف خواهند شد و پیامدهای آن بر آموزش عالی قابل توجه است. در ایران، از قانون برنامه سوم توسعه (۱۳۸۳-۱۳۷۹) محورهای مانند مدیریت دانش، اشاعه دانش، یادگیری مادام‌العمر و آموزش برای همه، ایجاد مراکز مطالعات و تحقیقات آینده‌نگر، توسعه زمینه‌های میان‌رشته‌ای و تلفیق دانش‌ها، ارتقای اخلاقیت و تبیین تفکر توسعه پایدار مورد تأکید قرار گرفت. با این حال، این پرسش مطرح است که نظام آموزش عالی ایران تا چه حد برای مواجهه و پاسخ‌گویی به این روندهای جهانی آمادگی دارد. تحلیل آینده‌پژوهانه روندهای جهانی علم و فناوری نشان می‌دهد که برای شناسایی اولویت‌های تعیین‌کننده آینده آموزش عالی در ایران، توجه به پاسخ‌گویی و مسئولیت اجتماعی نهاد علم در کنار تحول در آموزش و حکمرانی مشارکت‌پذیر ضروری است (حسینی مقدم، ۱۴۰۰: ۱۶)؛ به عبارت دیگر، آموزش عالی در ایران باید با توجه به این عوامل، آمادگی لازم برای ورود به آینده و مواجهه با تحولات جهانی را کسب کند.

نتیجه‌گیری

با مرور پیشینه و فراز و فرودهای نهاد آموزش عالی در نیم‌قرن اخیر، روشن می‌شود که همزمان با تغییر اقتصادات زندگی، مفاهیم و سرمشق‌های اندیشه‌ای نیز دگرگون شده‌اند. گفتمان‌های رایج پیرامون آموزش عالی و پاسخگویی یک پیام اساسی دارند: دانشگاه نهادی اجتماعی است که باید به‌صورت داوطلبانه و آگاهانه مسئولیت خود را بازیابد و از «برج عاج» فرود آید تا به صداهای خاموش و نیازهای ناشناخته جامعه گوش دهد و با علم و درایت، شیوه مناسب خدمت خود را در هر زمانه بازشناسی کند. در این چارچوب، پاسخگویی، به‌عنوان مفهومی اجتماعی و برساخته اجتماع، فراتر از دوتایی تصنعی فضیلت-سازوکار عمل می‌کند و در طول تاریخ، مدام بازتعریف شده و خود را با تعادل اکوسیستم اجتماعی تطبیق داده است تا خدمات مؤثر ارائه دهد. در چنین تعریفی فراگیر شدن یا بازاری شدن آموزش عالی نیز لزوماً با هنجارهای نهاد علم مغایرت ندارد؛ به شرط آن که دانشگاه از اشرافیت به پذیرش مسئولیت اجتماعی روی آورد و نسبت به نیازهای جامعه حساس شود. در این صورت، فضیلت می‌تواند در همه ابعاد آموزش عالی جریان یابد و اثر آن به ذی‌نفعان و جامعه منتقل شود؛ علاوه بر این، دانشگاه قادر خواهد بود به‌صورت پویا در سطح محلی، منطقه‌ای، ملی یا بین‌المللی خدمات ارائه دهد و در زیست‌بوم خود نقش مؤثر و پاسخ‌گو ایفا کند. بنابراین، فضیلت دانشگاه پاسخ‌گو شامل شجاعت پذیرش تغییرات، فهم موقعیت، تحلیل روندها، تلاش برای بهبود و تعالی فرایندها و سازوکارها، و همراهی خلاقانه با جامعه است. همچنین، آموزش عالی بدون پژوهش و تعهد به کشف حقیقت، قادر به تحقق پاسخگویی واقعی نخواهد بود.

ملاحظات اخلاقی

این مقاله به‌صورت یک پژوهش مستقل انجام شده و هیچ حمایت مالی نداشته است. از آنجا که تنها یک نویسنده دارد، تعارض منافع وجود ندارد.

منابع

- آراسته، ح. ر. (۱۳۸۳). خصوصی سازی. در بروس دی. جانستون (صص ۳۷۶-۳۷۸). دایره المعارف آموزش عالی، جلد اول. تهران: بنیاد دانشنامه بزرگ فارسی.
- آلتباخ، ف. ج.، ریزبرگ، ل. ر.، رامبلی، ل. ا. (۱۳۹۳). روندهای آموزش عالی جهانی: رهگیری یک انقلاب دانشگاهی؛ گزارش کنفرانس جهانی آموزش عالی یونسکو در سال ۲۰۰۹. ترجمه: محمدرضا سعیدآبادی و پروین احمدخانلو. تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- بازرگان، ع.، فتح‌آبادی، ج.، عین‌الهی، ع. (۱۳۷۹). رویکرد مناسب ارزیابی درونی برای ارتقای مستمر کیفیت گروههای آموزشی در دانشگاههای علوم پزشکی. مجله روان شناسی و علوم تربیتی، ۲۵(۲)، ۱-۲۶.
- باقری نوع‌پرست، خ. (۱۳۹۱). تأملی بر روابط فرهنگ بازار و دانشگاه. علوم تربیتی، ۱۹(۲)، ۷-۲۲.
- https://journals.scu.ac.ir/article_10115.html
- برادران، م.، طایبی، ح. (۱۳۹۵). دانشگاه کارآفرین؛ نیاز اقتصاد امروز. راهبرد توسعه، ۴۵، ۶۰-۸۶.
- <http://rahbord-mag.ir/Issue/3678>
- برادران، م. (۱۳۹۸). سیاست‌پژوهی دکتری پژوهش محور. تهران: دانشگاه امام صادق.
- بوک، د. ک. (۱۳۹۸). مسئولیت اجتماعی دانشگاه: رسالت دانشگاه در جهان پیچیده امروز، ترجمه آرمن امیر، علی پاپلی یزدی و مریم عالم‌زاده، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- حسینی مقدم، م. (۱۴۰۰). روندهای جهانی علم و فناوری، راهبردها و اولویت‌های آینده‌پژوهی آموزش عالی در ایران. آینده‌پژوهی ایران، ۲۶(۲)، ۱-۲۸.
- <https://doi.org/10.30479/JFS.2022.16183.1332>
- حمیدی مطلق، ر.، اسماعیل‌زاده، م.، سلیمانی، س.، یوسفی، ا.، اشعاری، م. (۱۳۹۸). مروری اجمالی بر گزارش آینده آموزش عالی - بررسی مگاترندهای آموزش عالی، تهیه شده در مؤسسه ADL-2016 سیاست علم و فناوری، ۹(۳)، ۱۰۳-۱۱۷.
- <https://doi.org/20.1001.1.24767220.1398.09.3.8.6>
- صالحی، ص.، پازوکی‌نژاد، ز. (۱۳۹۳). آموزش عالی پایدار و پایداری محیط زیست. آموزش عالی ایران. ۱۳۹۳؛ ۶(۲).
- <http://ihej.ir/article-1-571-fa.html>
- فراستخواه، م. (۱۳۸۷[الف]). بررسی چگونگی ارتقای کمی و کیفی دسترسی به آموزش عالی در ایران. آموزش عالی ایران، ۲۱(۲)، ۹۵-۱۲۲.
- <https://www.sid.ir/paper/135852/fa>
- فراستخواه، م. (۱۳۸۷[ب]). بررسی تأثیر فرآیند ارزیابی درونی بر برنامه‌ریزی بهبود کیفیت گروههای آموزشی دانشگاهی؛ تحلیل مقایسه‌ای از نظر اجرا یا عدم اجرای ارزیابی درونی، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، ۴۹(۳)، ۱۴۵-۱۷۵.
- فراستخواه، م. (۱۳۸۸). دانشگاه ایرانی و مسئله کیفیت. تهران: آگاه.
- فراستخواه، م. (۱۳۹۶). گاه و بیگاهی دانشگاه در ایران. تهران: آگاه.
- فریدونی، س. (۱۳۹۶). گسترش کمی آموزش عالی با تأکید بر پیامدهای اجتماعی؛ نظریه‌ای داده بنیاد. پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، ۲۳(۴)، ۶۹-۹۶.
- https://journal.irphe.ac.ir/article_702938.html
- فریدونی، س. (۱۳۹۹). ارزش آفرینی برای آموزش عالی با عبور از بحران‌های عصر توده‌گرایی. نوآوری و ارزش آفرینی، ۱۶(۱)، ۷۷-۹۸.
- <http://rahbord-mag.ir/ar/Article/8173/FullText>

- گزارش بانک جهانی: آموزش عالی در کشورهای در حال توسعه، بیم‌ها و امیدها (۲۰۰۰). ترجمه: فاطمه باقریان و عصمت فاضلی (۱۳۸۷). تهران: دانشگاه شهید بهشتی.
- ظفری‌پور، ط.، محمدی، ر.، رحیمی، ب. (۱۳۹۸). بررسی تحلیلی و تطبیقی نظام ارزشیابی کیفیت در کشورهای ایران، اردن و فرانسه. دومین کنفرانس بین‌المللی و سیزدهمین کنفرانس ملی ارزیابی کیفیت در نظام‌های دانشگاهی، شیراز.
- کلچن، ر. (۱۴۰۰). پاسخ‌گویی آموزش عالی. ترجمه: زهرا حیدری و مریم یآوری‌کیا، تهران: آوای نور.
- کیوانی، ج.، فراستخواه، م. (۱۳۸۱). فرآیند اطمینان از کیفیت آموزش عالی: سنخ‌شناسی تجارب جهانی در اختیارات. پنجاه و یکمین نشست رؤسای دانشگاه‌ها و مراکز علمی و تحقیقاتی، شیراز.
- محمدی، ح.، زیباکلام، ف. (۱۳۹۸). نوآوری‌سیسم و خیزش پاسخ‌گویی در دانشگاه. فصلنامه راهبرد فرهنگ، ۴۵، ۱۲۷-۱۴۹. <https://doi.org/10.22034/JSFC.2019.103797>
- مردیها، م. (۱۳۸۱). انتظارات از دانشگاه انبوه. تهران: دفتر مطالعات و برنامه‌ریزی فرهنگی و اجتماعی.
- همتی، ر. (۱۳۹۲). توده‌ای شدن آموزش عالی و زندگی دانشگاهی در ایران: تأملی در تجربیات زیستی دانشگاهیان. مدیریت در دانشگاه اسلامی، ۱۲(۱)، ۱۲۷-۱۵۶. https://miu.nahad.ir/article_37.html
- یزدان‌پور، ا. (۱۳۸۸). دانشگاه اجتماعی: تولید و توزیع دانش در جوامع دانایی. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- یونسکو، ا. (۱۳۷۵). در چالش توسعه. ترجمه: محمد فاضلی. نامه پژوهش، پیش شماره ۱، ۱۴۱-۱۵۹. <https://ensani.ir/fa/article/280910>
- Anderson, Th. (2008). The future of University in Europe. In The future of the research university: Meeting the global challenges of the 21st century (pp. 38-47). Kauffman Foundation. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1352645>
- Beerkens-Soo, M., & Vossensteyn, H. (2009). Higher education issues and trends from an international perspective. Report prepared for the Veerman Committee.
- Bokova, I. (2016). Foreword. In A. Baskaran, UNESCO science report: Towards 2030. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000235406>
- Bovens, M. (2007). Analysing and assessing accountability: A conceptual framework. European Law Journal, 13(4), 447-468. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0386.2007.00378.x>
- Bovens, M. (2010). Two Concepts of Accountability: Accountability as a Virtue and as a Mechanism. West European Politics, 33(5), 946-967. <https://doi.org/10.1080/01402382.2010.486119>
- Charon, A., & Wauters, J. P. (2008). University ranking: A new tool for the evaluation of higher education in Europe. Nephrology Dialysis Transplantation, 23(1), 62-64. <https://doi.org/10.1093/ndt/gfm279>
- Crow, M. M. (2008). Building an Entrepreneurial University. In The future of the research university: Meeting the global challenges of the 21st century (pp. 11-30). Kauffman Foundation. <https://doi.org/10.2139/ssrn.1352645>
- Deer, C. (2002). The expansion of higher education: Economic necessity or hyper-inflation, Oxford Centre for Higher Education Policy Studies, Retrieved from;

- <http://hdl.voced.edu.au/10707/162758>
- Dougherty, K.J., & Natow, S.N. (2019). Analysing neoliberalism in theory and practice: The case of performancebased funding for higher education (Center for Global Higher Education Working paper No. 44). Retrieved from Community College Research Center website:
<https://ccrc.tc.columbia.edu/publications/analysing-neoliberalism-theorypractice.html>
- Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (1998). A triple helix of university—Industry—Government relations: Introduction. *Industry and Higher Education*, 12(4), 197-201.
<https://doi.org/10.1177/095042229801200402>
- Farasatkah, M., & Ghazi-Tabatabaei, M. (2009). Quality Challenge in Iran's Higher Education: Structural Obstacle and Socio-Cultural and Political Contexts. "A Cognitive Map" for Change Agents in Developing Countries. In *INTED2009 Proceedings* (pp. 1882-1894). IATED.
- Hazelkorn, E. (2017). Civic Universities and Engaged Citizens: What is the role of higher education in the age of populism? Centre for Global Higher Education, Higher Education Policy Research Unit.
- Holister, M. (2017). The Project: Theoretical Framework and Global Institutional Experience. In D. T. L. Daniel, R. Shek, & M. Hollister (Eds.), *University Social Responsibility Quality of Life: A Global Survey of Concepts and Experiences* (Chapter 1). Springer.
- Lee, Y. S. (1995). 'Technology Transfer' and the research university: A research for the boundaries of university-industry collaboration. *Research Policy*, 25, 843-863.
[https://doi.org/10.1016/0048-7333\(95\)00857-8](https://doi.org/10.1016/0048-7333(95)00857-8)
- Macheridis, N., & Paulsson, A. (2021). Tracing accountability in higher education. *Research in Education*, 110(1), 78-97. <https://doi.org/10.1177/0034523721993143>
- Matas, C. P. (2012). Doctoral education and skills development: An international perspective. *REDU: Revista de Docencia Universitaria*, 10(2), 163-191.
- Miotto, G., Martín, F. D., & Feito, C. D. C. (2020). Governance, ethics and accountability in universities strategic plans. *Ramon Llull Journal of Applied Ethics*, 11, 209-235.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7706300>
- Penprase, B. E. (2018). The fourth industrial revolution and higher education. In *Higher education in the era of the fourth industrial revolution* (pp. 207-229), Edited by Nancy W. Gleason, Yale-NUS College. Singapore Pte Ltd.
- Prisacariu, A. (2015). New perspectives of quality assurance in european higher education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 180, 119-126.
<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.02.094>
- QAA: The Quality Assurance Agency for Higher Education. (2011). Report of Doctoral Degree Characteristics. Available at www.qaa.ac.ir
- Romzek, B.S., (2000). Dynamics of public sector accountability in an era of reform. *International Review of Administrative Sciences*, 66(1): 21-44.
<https://doi.org/10.1177/0020852300661004>

- Saad, M., Guermat, C., & Boutifour, Z. (2021). The interaction between academia and industry and its impact on national innovation capacity: The case of Algeria. *Industry and Higher Education*, 35(5), 570-580. <https://doi.org/10.1177/0950422220931418>
- Scott, P. (1995). *The Meanings of Mass Higher Education*. Buckingham: SRHE and Open University Press.
- Sinclair A (1995) The chameleon of accountability: Forms and discourses. *Accounting Organizations and Society* 20(2-3): 219-237.
[https://doi.org/10.1016/0361-3682\(93\)E0003-Y](https://doi.org/10.1016/0361-3682(93)E0003-Y)
- Stensaker, B., & Harvey, L. (2010). Accountability: Understandings and challenges. In *Accountability in Higher Education* (pp. 23-38). Routledge.
- Sułkowski, Ł. (2016). Accountability of university: Transition of public higher education. *Entrepreneurial Business and Economics Review*, 4(1), 9-21.
<https://doi.org/10.15678/EBER.2016.040102>
- Trow, M. (2007). Reflections on the transition from elite to mass to universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII. In *International handbook of higher education* (pp. 243-280). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Williams, R.; Cochrane, A. (2010). *The Role of Higher Education in Social and Cultural Transformation*; The Open University: London, UK.
- Wolter, A. (2013). Massification and Diversity: Has the Expansion of Higher Education Led to a Changing Composition of the Student Body? In *Higher Education Reforms: Looking Back – Looking Forward*. 10th International Workshop on Higher Education Reform (HER), 2-4 October 2013 (pp. 202-221). Ljubljana: HIS.