تحلیل محتوایی برنامه‌های پنج‌گانه توسعه ایران با توجه به مقوله‌های الگوهای حکمرانی آموزش عالی[1]

احمد فتح‌الهی[2]
محمد یمنی[3]
زهراصباغیان[4]
مقصود فراستخواه[5]
محمود قاضی طباطبائی[6]

تاریخ دریافت:۱۳۹۳/۰۵/۱۲
تاریخ پذیرش:۱۳۹٤/۰۲/۰٦

چکیده

در این تحقیق به تحلیل محتوایی اسناد مرتبط با برنامه‌های پنج‌گانه توسعه با توجه به مقوله‌های الگوهای حکمرانی آموزش عالی پرداخته‌شده است. هدف این تحقیق مشخص کردن میزان توجه به مقوله‌های اصلی و زیر مقوله‌های مرتبط با هر یک از الگوهای سه‌گانه حکمرانی آموزش عالی است. جامعه آماری این تحقیق برنامه‌های پنج‌گانه توسعه کشور و اسناد پشتیبان آن‌ها است. نمونه تحقیق نیز دربرگیرنده کل جامعه آماری است. معیار توصیف الگوهای سه‌گانه حکمرانی آموزش عالی بود. واحد تحلیل در این مطالعه، هرکدام از برنامه‌های توسعه و اسناد پشتیبان آن‌ها بود و واحد ضبط عبارت‌ها،

۱-این مقاله برگرفته از رساله دکتری با عنوان بررسی مقایسه‌ای تغییرات ساختاری و کارکردی استقلال نظام دانشگاهی در برنامه‌های ۵ ساله بخش آموزش عالی بعد از انقلاب اسلامی ایران رشته برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی دانشگاه شهید بهشتی است.

۲- عضو هیئت‌علمی دانشگاه پیام نور، دانشجوی دکتری دانشگاه شهید بهشتی تهران، نویسنده مسئول.
۳- استاد دانشگاه شهید بهشتی تهران.
٤- استاد دانشگاه شهید بهشتی تهران.
٥- استادیار موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
٦ - استاد دانشگاه تهران.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-03]

گزاره‌ها، جمله‌ها و کلمات است که دربرگیرنده مضامین و مفاهیم مرتبط با مقوله‌ها و زیر مقوله‌های الگوهای مختلف حکمرانی آموزش عالی است. روش پژوهش، تحلیل محتوای کمی است. در این مقاله از طریق تلفیق دیدگاه‌های مرتبط با الگوهای حکمرانی آموزش عالی، سه الگوی عمده در نظر گرفته‌شده است که عبارت از الگوی دولت‌گرا، الگوی بازار محور و الگوی مبتنی بر خود حکمرانی دانشگاهیان (الگوی هومبولتی) است. در این تحقیق هرکدام از قوانین برنامه‌های پنج‌گانه توسعه کشور و اسناد پشتیبان آن‌ها با توجه به مقوله‌ها و زیر مقوله‌های الگوهای سه‌گانه حکمرانی به تفکیک موردبررسی و تحلیل محتوایی قرارگرفته است. نتایج به‌دست‌آمده بدین شرح است که در برنامه اول الگوی دولت‌گرا، در برنامه دوم الگوی دولت‌گرا و بازار محور، در برنامه سوم و چهارم الگوی هومبولتی و در برنامه پنجم مقوله‌ها و زیر مقوله‌های الگوی بازار گرا از کمیت بیشتری برخوردار است.

واژگان کلیدی:

الگوهای حکمرانی آموزش عالی، الگوی دولت‌گرا، الگوی بازار محور، الگوی هومبولتی، تحلیل محتوا، برنامه‌های توسعه ایران.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-03]

مقدمه

در سراسر جهان آموزش عالی موضوعی است که در معرض تغییرات روزافزونی است. ظهور جامعه دانش‌محور (دلانتی، ۲۰۰۱، آرتور، ۲۰۰۶ و کورنیتزکا و همکاران ۲۰۰۷)، تحولات جهانی‌شدن، توسعه روزافزون اقتصادی و فشارهای رقابتی فزاینده ناشی از جهانی‌شدن، محرک تلاش‌های گوناگون در راستای اصلاحات در زمینه نظام‌های معاصر آموزش عالی شده است.

با توجه به فشارهای مروج هم‌گرائی همانند فرایند بلونیا[۱] و گسترش مدیریت دولتی نوین[۲]، مؤسسات داخلی آموزش عالی به‌صورت فزاینده‌ای در معرض دیدگاه‌های رقابتی (انتقادی) از این‌که نظام‌های آموزش عالی و مؤسسات آموزش عالی چگونه باید حکمرانی شوند، قرارگرفته‌اند (ویرا[۳] ۲۰۰۴، اولسون[۴] ۲۰۰۷، کرد چن و همکاران[۵] ۲۰۰۷). در همان زمان، نظام-های آموزش عالی ملی منحصربه‌فرد که هنوز تحت کنترل رژیم‌های هماهنگ‌کننده و تنظیم-کننده در هر کشور خاص بودند، به میزان بسیار زیادی منعکس‌کننده تحولات نهادی و تاریخی ملی هستند. تحقیقات قبلی نشان داده‌اند که در میان تقاضا برای دانشگاه‌های کاراتر، سیاست-گذاران آموزش ملی، در حال طراحی و توسعه الگوهای حکمرانی و اغلب تحول یابنده از مؤسسات آموزش عالی، نقش دولت در کنار نقش و کارکرد اجتماعی- اقتصادی آموزش عالی هستند (کورنیتزکا و ماسون[۶]، ۲۰۰۰). بسیاری از اصلاحات در حال وقوع در اروپا، مخصوصاً تحت لوای بازاری شدن، در طیفی از عقب‌نشینی دولت به‌عنوان تأمین‌کننده مالی تا اختصاص اقتدار راهبردی به مدیران دانشگاه‌ها و همچنین تمرکز فزاینده به کاربرد اقتصادی تدریس و تحقیق قرار دارند (میک[۷]، ۲۰۰۰، فیلیپ[۸] ۲۰۰۰ و نیو[۹] ۲۰۰۳).

---

۱ - Blogna Process

۲ - New Public Management

۳ - Vaira

۴ - Olsen

۵ - Kruscken

۶ - Gornitzka & Maassen

۷ - Meek

۸ - phillip

۹ - Neave

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-03]

در اروپا و فراتر از آن، فرایند بلونیا، نیز نقش کلیدی در تحریک اصلاحات کلیدی آموزش عالی داشته است و دلایل قوی مبنی بر این ادعا وجود دارد که بلونیا احتمالاً مروج تغییرات در ساختار حکمرانی ملی است. تحلیل‌های گوناگون نشان داده است که فرایند بلونیا، بازیگران داخلی را قادر نموده است تا حمایت خودشان را در طیفی از جنبه‌های خاص آموزش عالی، در زمینه‌های همانند درآمدزایی و خصوصی‌سازی تقویت نمایند (دوبین و نائل[۱] ۲۰۰۹، بیبر[۲] ۲۰۱۰، نیمان[۳] ۲۰۱۰). در همان زمان اتحادیه اروپا چشم‌انداز روشنی برای حکمرانی دانشگاه-های اروپائی قرار داده است که دربرگیرنده مواردی همانند تنوع منابع مالی، تشدید روابط بین دانشگاه و صنعت و اتصال نزدیک‌بین کیفیات عرضه‌شده و تقاضای بازار کار است (اتحادیه اروپا[۴] ۲۰۰۳ و ۲۰۰۶). به‌عنوان نتیجه‌ای از فشارهای فراملی و ضرورت‌های داخلی، نظام‌های ملی از حکمرانی آموزش عالی – در میزان زیاد یا کم- تغییر شکل داده‌شده، متحول شده، مدرنیزه شده و در بسیاری از موارد بازاری شده‌اند. این تغییرات نقش دولت را تغییر داده، پارادایم‌های جدید برای مدیران دانشگاه‌ها مطرح کرده و در اشکال جدید رابطه بین دانشگاه و صنعت نقش داشته است.

با توجه به اهمیت رابطه بین دولت و دانشگاه که نشان‌دهنده الگوی حکمرانی نظام آموزش عالی در هر کشوری است، در این مقاله نیز به بررسی و تعیین الگو و یا الگوهای حکمرانی متصور شده برای نظام آموزش عالی ایران، در طی هرکدام از برنامه‌های پنج‌گانه توسعه و اسناد پشتیبان آن‌ها پرداخته‌شده است. لازم به ذکر است که در دوران پس از پیروزی انقلاب اسلامی در کشور ایران، پنج برنامه توسعه تنظیم‌شده که از آن‌ها، تعداد چهار برنامه توسعه به اجرا درآمده است. با توجه به متن هرکدام از برنامه‌های توسعه و اسناد پشتیبان آن‌ها، شرایط و ویژگی‌های متفاوتی در زمینه حکمرانی آموزش عالی برای نظام آموزش عالی کشور متصور شده است و ازاین‌رو، ذهنیت‌های متفاوت برنامه‌ریزان در هرکدام از برنامه‌های توسعه، ایجادکننده الگوهای متنوع حکمرانی آموزش عالی در طی برنامه‌های توسعه بوده است. با

---

۱ - Dobbin & Knill

۲ - Bieber

۳ - Niemann

۴ - European Commission

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-03]

توجه به این موارد، محقق در این مقاله قصد دارد تا از طریق تحلیل محتوا، میزان توجه به هر یک از الگوهای حکمرانی را در هرکدام از برنامه‌های توسعه با توجه به مقوله‌های موردنظر مشخص کند و در ادامه، سیر تغییرات الگوهای حکمرانی را در طول برنامه‌های پنج‌گانه توسعه ارائه دهد.

حکمرانی آموزش عالی[۱]

در سال‌های اخیر، هدف دانشمندان درک پدیده آموزش عالی و تغییرات آن بوده است. یکی از نقاط شروع مکرر در توجه به ریشه‌های نهادی و تعادل قدرت در نظام‌های آموزش عالی مدرن، مثلث کلارک[۲] (۱۹۸۳) است که میان الگوی کنترل دولتی[۳]، الگوی هومبولتی از خود حکمرانی دانشگاهیان[۴] و الگوی بازار محور آمریکائی – انگلیسی[۵] تمایز قائل می‌شود (نیو[۶]، ۲۰۰۳). با بذل‌توجه به الگوهای کلارک، سایر نویسندگان اخیراً دسته‌بندی‌های بسیار آموزنده‌ای از انواع گوناگون حکمرانی در آموزش عالی ارائه داده‌اند (ون وگت[۷] ۱۹۹۵، براون[۸] ۲۰۰۱، نیکولاسون[۹] ۱۹۹۶، مک دانیل[۱۰] ۱۹۹۶)، درحالی‌که سایر دانشمندان، سنخ‌شناسی‌هائی را برای جنبه‌های خاص ارائه داده‌اند (جانق بلود[۱۱] ۲۰۰۳ برای حکمرانی مالی). برای مثال ون وگت (۱۹۸۹) و قود قیبوئر و همکاران[۱۲] (۱۹۹۳)، بین الگوهای کنترل دولتی و الگوهای نظارت دولت تمایز قائل شده‌اند که نوع اخیر (الگوی نظارت دولت)، نقش دولت را نه به‌عنوان سرپرست و طراح دستگاه‌های آموزش

---

۱ - Higher Education Governance

۲ - Clark triangle

۳ - State-control model

۴ - Humboldtian model of academic self-rule

۵ - Anglo-American market-oriented model

۶ - Neave

۷ - Van vught

۸ - Braun

۹ - Niklason

۱۰ - Mcdaniel

۱۱ - Jongbloed

۱۲ - Goedegebuure & et al

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-03]

عالی، بلکه به‌عنوان داور، واسطه و فعال‌کننده سیستم‌های بسیار مستقل، مورد ملاحظه قرار داده‌اند. سایر نویسندگان همانند نیو[۱] (a,b ۱۹۹۸) و دی بوئر[۲] و همکاران (۲۰۰۷) همچنین تصریح کرده‌اند که یک تغییر در شکل نفوذ دولت ازآنچه سابقاً وجود داشته، به کنترل‌کننده (آینده) صورت گرفته است که در نوع اخیر از کنترل دولت، تمرکز بیشتری بر روی بروندادهای موسسه‌های آموزش عالی و شاخص‌های عملکردی مقایسه‌ای وجود دارد (نیو a,b ۱۹۹۸).

سایر دانشمندان به تنوع الگوهای حکمرانی معاصر در دوره‌ای از اصلاحات آموزش عالی اروپا، طی ۱۵-۲۰ سال اخیر پرداخته‌اند. برای مثال اسپورن[۳](۱۹۹۹)، مفهوم حکمرانی مشترک را توصیف کرده است که بر مذاکرات، نقش سهامداران خارجی، مشارکت و ادغام تمامی گروه‌ها و اهداف مرتبط با آموزش عالی متمرکزشده است. براون[۴](۲۰۰۱) الگوی حاکمیت بنگاهی را با تأکید بر روی ویژگی‌های کارآفرینی موسسه‌های آموزش عالی و تلاش‌های آن‌ها در راستای برنامه‌ریزی استراتژیک موردبحث قرار داده است. در این حالت، دانشگاه‌ها همانند سازمان‌های بسیار فعال و منعطف، به همراه مشارکت زیاد دانشگاهیان در بدنه‌های تصمیم-گیری در نظر گرفته می‌شوند. براون بین الگوی بنگاهی، از نوع دیگری از حکمرانی دانشگاهی، که عبارت از الگوی کارآفرینی است، تمایز قائل می‌شود (کلارک[۵]، ۱۹۹۹). در این الگو (کارآفرینی) به اتصال بین دانشگاه‌ها، بازار و جامعه تمرکز می‌شود و به تلاش‌های دانشگاه برای به دست آوردن سرمایه صنعت از طریق تحقیقات کاربردی تأکید می‌شود (آی بید[۶]، ۲۰۰۱ به نقل از دوبین و نائل و همکاران ۲۰۱۱). بروان و مرین[۷] (۱۹۹۹) و بروان (۲۰۰۱) نیز ادعا می‌کنند که مدیریت نوین، به‌عنوان یک اصل کلیدی برای هدایت سیستم‌های آموزش

---

۱ - Neave

۲ - Deboer & et al

۳ - Sporn

۴ - Braun

۵ - Clark

۶ - Ibid

۷ - Braun & Merrien

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-03]

عالی کشورهای عضو سازمان همکاری اقتصادی و توسعه[۱] پدید آمده است. از میان سایر موارد، مدیریت نوین مستلزم سیاست‌هایی با رویکرد عدم تمرکز، تعریف اهداف کمی و کیفی، استقلال نهادی، همکاری با بخش خصوصی با در نظر گرفتن اصولی همانند ارزیابی موسسه-ای، یادگیری مستمر و قراردادهای عملکردی است (آی‌بید[۲]، ۱۹۹۹ و ۲۰۰۱ به نقل از دوبین و همکاران ۲۰۱۱).

چنین تحلیل‌هایی به‌صورت فزاینده‌ای درک از پدیده‌های جاری در موسسه‌های آموزش عالی و تغییر به سمت ساختارهای منعطف‌تر، رقابتی و مدیریتی را افزایش داده است. به‌هرحال، اعتقاد بر این است بحث در زمینه الگوهای حکمرانی می‌تواند، به میزان زیادی در توسعه شاخص‌های تجربی نظام‌مند، که قادر به اندازه‌گیری درجه و جهت تغییر در یک کشور خاص و یا در میان تعدادی از کشورها باشد، سودمند است. برای مثال دانشمندان علوم اجتماعی ممکن است علاقه‌مند به درجه‌ای شوند که یک کشور، از الگوی تاریخی دولت‌محور، به الگوهای جدید کارآفرینی و یا مدیریت عمومی نوین سوق داده‌شده است و یا این‌که تا چه اندازه‌ای سیستم‌های آموزش عالی چندین کشور، به‌سوی الگوی بازار محور میل پیدا نموده‌اند. به‌هرحال یک پیش‌نیاز مهم برای عملیاتی شدن این کار، دربرگیرنده یک طرح گسترده از شاخص‌های تجربی قابل‌مشاهده، برای زیر حوزه‌های متنوع از الگوهای حکمرانی آموزش عالی و تغییر سیاست‌گذاری در درون آن‌ها است.

در سال‌های اخیر مطالعات مختلف سهم قابل‌توجهی در راستای دستیابی به هدف فوق داشته-اند. برای مثال نسخه اخیر حکمرانی دانشگاه: رویکرد مقایسه‌ای کشورهای اروپای غربی (پارادیس و همکاران[۳]، b ۲۰۰۹)، درجه‌های مقایسه‌ای آموزنده‌ای را از تغییرات جاری در آموزش عالی اروپا مطرح می‌نماید که درعین‌حال، ارائه‌دهنده یک سری از شاخص‌ها برای انعکاس آن هستند. مشابه کار کلارک، نویسندگان بین الگوهای ناپلئونی آموزش عالی در فرانسه و اروپای جنوبی، که به‌وسیله قانون‌گذاری از بالا به پائین وزارتی مشخص می‌شود و سنت هومبولتی در اروپای شمالی- یک نهاد خود حکمرانی دانشگاهیان- تمایز قائل می‌شوند.

۱ - OECD

۲ - Ibid

۳ - Paradis & et al

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-03]

در یک سری از کشورهای خاص نیز، تغییرات چشم‌گیری در سطح ملی به‌دوراز مدل‌های تاریخی و به سمت رویکردهای مدیریتی و رقابتی‌تر در حکمرانی آموزش عالی، گزارش‌شده است. این‌ها به‌وسیله شاخص‌هایی همانند افزایش سطح خودگردانی دانشگاه باهدف پاسخگویی بیشتر به سهامداران، توجه به برنامه‌ریزی استراتژیک و مأموریت دانشگاه، تنوع منابع تأمین بودجه، افزایش استقلال و خودگردانی در زمینه‌ی کارکنان، بودجه‌بندی توده‌ای و ممیزی کیفیت (پارادیس و همکاران[۱]، a,b ۲۰۰۹) منعکس شده است. به‌هرحال، نویسندگان اشاره می‌کنند که هر سیستم ملی دربرگیرنده تفاوت‌های ظریف خود با توجه به ویژگی‌های تاریخی هست که اغلب منجر به ایجاد الگوها و شکل‌های ترکیبی از حکمرانی شده است.

الگوهای نوع ایدئال پیشنهادی[۲]

برای دستیابی به یک تصویر ایده آل از تحولات سیاست‌گذاری در طول زمان، در این بخش یک تعریف گسترده و چندوجهی از حکمرانی آموزش عالی در زمان معاصر مطرح می‌شود که الگوهایی از کنترل، هماهنگی و اختصاص استقلال میان سه سطح دولت، اساتید دانشگاه و مدیران دانشگاهی به وجود می‌آورد- درحالی‌که تمایز سه‌گانه کلارک بین دولت، دانشگاه و بازار را حفظ می‌کند که این هم به‌نوبه خود انعکاس‌دهنده سنت‌های ناپلئونی[۳]، هومبولتی[۴] و بریتانیائی[۵] از آموزش عالی رایج در اروپا است. هدف از ارائه این چارچوب تحلیلی، ادغام ۱) ساختار سازمانی دانشگاه‌ها شامل موارد پرسنلی و مالی، ۲) رویکرد نظارتی دولت و ۳) روابط بین دانشگاه‌ها، سهامداران بیرونی و جامعه است (مک دانیل[۶]، ۱۹۹۶). از موارد حائز اهمیت حیاتی در این طبقه‌بندی، اختصاص خودگردانی است که چگونگی نظمی را که در محیط دانشگاهی ایجاد می‌شود را توضیح می‌دهد. همچنین با توجه به مطالعات استرمن و نیکولا[۷]

---

۱ - Paradis & et al

۲ - Proposed ideal-type models

۳ - Napoleonic

٤ - Humboldtain

٥ - British

٦ - Macdaniel

۷ - Stermann & Nokkala

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-03]

(۲۰۰۹) و برد هال[۱] (۱۹۹۰)، مفهوم استقلال به اجزای مهم تشکیل‌دهنده آن تجزیه می‌شود و آنچه را که بردهال (۱۹۹۰) به‌عنوان استقلال رویه‌ای[۲] تعریف نموده است، بازسازی می‌شود. یعنی ابزار و منابعی که دانشگاه‌ها بدان طریق اهداف و برنامه‌های خود را عملیاتی می‌کنند، به یک طبقه گسترده‌تر که با عنوان **"تعادل نهادی قدرت در نظام‌های دانشگاهی"[۳]** شناسایی می‌شود و همچنین دو زیر حوزه دیگر در طبقه‌بندی که با عناوین **"خودگردانی کارکنان"[۴]** و **"حکمرانی مالی"[۵]** شناخته می‌شود. طبقه تعادل نهادی قدرت مربوط به روابط عمومی دولت – دانشگاه و جامعه، ساختارهای تصمیم‌گیری، ترتیبات کنترل کیفیت و همچنین روش‌های مدیریت است. حکمرانی مالی مربوط به خرید، تخصیص و مدیریت منابع مالی است. برای مثال، آیا مدیریت دانشگاه دارای استقلال پیاده‌سازی مدیریت و بودجه برمبنای عملکرد هست و در چه حوزه‌ای از موارد پرسنلی دولت نفوذ دارد؟ خودگردانی کارکنان مربوط به اقتدار نهادها در زمینه‌ی تنظیم آزادانه شرایط برای کارکنان در مواردی همانند انتصاب، حقوق و حتی ساعات کاری و نقش و وضعیت روسای دانشگاه‌ها و یا رهبران دانشگاهی است. همچنین موارد مرتبط با **استقلال حقیقی**[۶] (بردهال[۷]، ۱۹۹۰)، که دربرگیرنده احتمالات کلی برای موسسه‌های دانشگاهی، در تنظیم برنامه‌ها بدون دخالت دولت هست، مطرح شده است (ون واقنینن[۸]، ۲۰۰۳). مفهوم (استقلال حقیقی) مربوط به این موضوع است که آیا قدرت‌های تصمیم‌گیری در زمینه‌هایی همانند اهداف، برنامه‌ها و پروفایل‌های پژوهشی و برنامه درسی به سطح دانشگاه و یا اعضای هیئت‌علمی واگذار شده است یا نه؟ آیا دانشگاه‌ها وسیله‌ای برای تنظیم محتوای برنامه درسی‌شان و استانداردهایی برای اعطای مدارک دانشگاهی دارند؟

---

۱ - Berdahl

۲ - Procedural of autonomy

۳ - Institutional balance of power

۴ - Personnel Autonomy

۵ - Financial Governance

۶ - Substantive autonomy

۷ - Berdahl

۸ - Wageningen

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-03]

استقلال حقیقی در نتیجه شامل آزادی برای مرور و حذف برنامه‌های دانشگاهی و کنترل فعالیت‌های سازمانی و پژوهشی است.

الگوی دولت‌گرا[۱]

با توجه به طبقه‌بندی کلارک[۲] (۱۹۸۳) و اولسن[۳] (۲۰۰۷) این الگو دانشگاه‌ها را به‌عنوان نهادهایی که زیر نظر دولت اداره می‌شوند، در نظر می‌گیرد. دولت به‌صورت مستقیم مختصات همه یا قسمت عمده‌ای از آموزش عالی، از قبیل شرایط لازم برای پذیرش، برنامه درسی، امتحانات و انتصاب افراد و غیره برای پست‌های دانشگاهی را هماهنگ می‌کند. دانشگاه‌ها در معرض کنترل اداری رسمی از طرف دولت قرار دارند و استقلال کمی به آن‌ها اعطا می‌شود. دولت نقش یک نگهبان را بازی می‌کند (نیو[۴]، ۲۰۰٤ و ۱۹۹٦) و به‌صورت فعال بر موضوعات داخلی ازجمله تضمین کیفیت، کارایی و روابط دانشگاه و کسب‌وکار تأثیر می‌گذارد (نیو و ون وگت[۵]۱۹۹۱). این ایده به‌صورت عمیقی نظام‌های آموزش عالی در فرانسه (کایسر[۶]، ۲۰۰۷)، اسپانیا، پرتقال و اتحاد جماهیر شوروی سابق و اقمار آن را در چارچوب نظریه مارکسیستی–لنیستی شکل داده است (دوبین، ۲۰۱۱).

با توجه به نظریه اولسن (۲۰۰۷) منطق ساختاری نظام آموزش عالی دولت‌گرا، اجرای اهداف از پیش تعیین شده است. دانشگاه‌ها به‌عنوان ابزار عقلانی در نظر گرفته می‌شوند که در راستای دستیابی به اولویت‌های ملی به کار گرفته می‌شوند. پژوهش و آموزش، عوامل اصلی تولید ملی در نظر گرفته می‌شوند که بر رقابتی‌تر شدن صنعت و تکنولوژی کمک می‌نمایند. درنتیجه، روابط بین دانشگاه و صنعت و تجارت باید از طریق دولت ملی تعدیل‌شده و تحت نظارت قرار گیرد (نیو، ۲۰۰۳)، درحالی‌که سهامداران خارجی کنترل بیشتری بر روی فعالیت‌های دانشگاهی فراهم می‌نمایند.

---

۱ - The state-centered model

۲ - Clark

۳ - Olsen

٤ - Neave

٥ - Neave & van Vught

٦ - Kaiser

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-03]

دولت به‌طورکلی نظارت قوی بر روی محتوای مطالعه اعمال می‌نماید درحالی‌که امور مالی توسط دولت بر اساس موارد مشخص‌شده اختصاص داده می‌شود. اهرم قوی دولت/ وزارتخانه به میزان زیادی در سلسله‌مراتب اداری و این حقیقت که کارکنان اداری اغلب باید منصوب شوند و نه این‌که انتخاب شوند، منعکس می‌شود. قوانین یکنواخت در ترکیب با رویه‌های استاندارد ملی، به‌عنوان‌مثال در زمینه‌ی مواردی همانند دسترسی و استخدام، میزان پرداخت دانشگاه به دولت مرکزی را معین می‌نمایند. نظام‌های آموزش عالی اگرچه از فشار نیروهای خارجی به‌صورت کامل در امان نیستند، اما آن‌ها تمایل دارند با توجه به تغییر ائتلاف‌های دولتی (شرایط سیاسی و جناح سیاسی حاکم) تغییر نمایند. علیرغم این‌که روندها حاکی از فاصله گرفتن از الگوی دولت‌گرا است، اما آثار بسیار قوی از میراث آن را می‌توان در فرانسه (کایسر، ۲۰۰۷)، ترکیه (میزکاسی[۱]، ۲۰۰)، رومانی پس از دوران کمونیسم[۲] (دوبین و نائل[۳]، ۲۰۰۹) و روسیه (میستر[۴]، ۲۰۰۷) ملاحظه نمود.

دانشگاه‌ها به‌عنوان جوامع خودگردان از دانشمندان (الگوی هومبولتی)[۵]

بر اساس اصل آزادی تدریس و یادگیری[۶]، این الگو شکل گرفته است و هنوز هم‌شکل آموزش عالی آلمان، اتریش و قسمت اعظمی از قبل و بعد از اروپای مرکزی کمونیست[۷] (اسکات[۸]، ۲۰۰۲ و نیبوم[۹]، ۲۰۰۳، دوبین و نائل[۱۰]، ۲۰۰۹) است. البته لازم به ذکر است که الگوی هومبولتی در دانشگاه‌های کشور آمریکا بلوغ و جلوه بیشتری دارد تا دانشگاه‌های کشور آلمان و در اینجا کشور آلمان به لحاظ خواستگاه و تاریخچه شکل‌گیری الگوی هومبولتی ذکر شده است. اصل سازمانی

---

۱ - Mizikaci

۲ - post- commonist

۳ - Dobbin & Knill

۴ - Meister

۵ - University as a self governing community of scholars (the Humboldt Model)

۶ - Freedom of teaching and learning

۷ - Pre and post-communist central Europe

۸ - Scott

۹ - Nybom

۱۰ - Dobbin and Knill

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-03]

هدایت‌کننده به آن از سوی برخی، به‌عنوان "خود حکمرانی دانشگاهیان" و با تردید بیشتر به‌عنوان "الگاریشی علمی" شرح داده شده است که دلالت بر مدیریت ضعیف دانشگاهی، خودتنظیمی قوی، کنترل دانشگاهی توسط اساتید به‌ویژه با توجه به سوابق علمی و پژوهشی دارد (بویر و قود بویر[۱]، ۲۰۰۳). در این شکل ایده آل، الگو بر اساس مشارکت دولت- دانشگاه، حکمرانی بر اساس اصول صنفی و توافق جمعی[۲] بنانهاده شده است. ازیک‌طرف، الگاریشی علمی[۳] مترادف با خودتنظیمی امور دانشگاهی به‌وسیله کمیته‌ای از دانشگاهیان و دانشمندان به شکل مجلس سنای دانشگاهیان[۴] در سطح سازمانی، در هماهنگی با بدنه‌های خارجی در کشورهای آلمان و اتریش است (کلارک[۵]، ۱۹۸۳). از طرف دیگر، دولت به لطف برنامه‌ریزی گسترده و قوانین مالی محدودکننده حوزه و دامنه خود حکمرانی، به‌عنوان بازیگری قوی باقی می‌ماند.

بنابراین؛ درجه عالی از استقلال به همان صورتی که توسط هومبولت[۶] ارائه‌شده است، در حال حاضر از طریق وابستگی سیاسی و مالی دانشگاه به دولت محدودشده است که این امر، ضرورت ایجاد یک توافق جمعی را ایجاد می‌نماید. بااین‌حال، حفاظت از آزادی علمی و کمک‌های مالی توسط دولت، دانشگاه‌ها را قادر به ایجاد اصول و قوانین هنجاری و ساختاری خودشان بدون نیاز به طراحی خارجی می‌نماید (اولسن[۷]، ۲۰۰۷).

در مقایسه با الگوهای حکمرانی مبتنی بر اقتدار دولت، این درک از آموزش عالی (الگوی حکمرانی هومبولتی)، به‌وسیله فقدان هماهنگی سازمانی بین استراتژی‌های دانشگاه و صنعت و یا اهداف سیاسی مشخص‌شده است. به‌عبارت‌دیگر، چیزی شبیه برنامه‌ریزی نیروی انسانی که نیازهای اجتماعی- اقتصادی را به فعالیت‌های علمی و جایگزینی دانشجویان در رشته‌های علمی مرتبط سازد، وجود ندارد. به‌جای آن، خالص‌ترین و به‌راستی آرمانی‌ترین نسخه از الگوی هومبولت، بر اساس تحقیقات آزادانه دانشمندان و اتصال جدائی‌ناپذیر میان تحقیق و

---

۱ - Boer and Goedegebuure

۲ - Collective agreement

۳ - Academic oligarchy

۴ - Academic senate

۵ - Clark

۶ - Humboldt

۷ - Olsen

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-03]

تدریس بنانهاده شده است. ازاین‌رو ادراک از دانشگاه، معادل با تعهد مشترک به جستجوی حقیقت از طریق آزادی فکری، صرف‌نظر از کاربرد، ابزار، سود اقتصادی و منافع سیاسی تحقیقات علمی است (اولسن، ۲۰۰۷).

بااین‌حال تأکید قوی بر روی خواسته‌های علمی و جدا از نیازهای اجتماعی- اقتصادی، اغلب با شعارهایی همانند "جمهوری علمی" و" برج عاج" توصیف‌شده است (اولسن، ۲۰۰۷ و نیو ۲۰۰۳) که معمولاً با فقدان معیارهای مبتنی بر عملکرد که قبلاً به آن‌ها اشاره شد، مشخص می‌شوند به‌عنوان‌مثال کیفیت تدریس، انتخاب دانشجویان و مقیاس پرداخت (اسچیمانک[۱]، ۲۰۰۵ و نیومن[۲] ۲۰۱۰).

مدل بازار محور[۳]

بجای آرمان هومبولت در تحقیق علمی بدون محدودیت، الگوهای خودگردان دانشگاهی اغلب مترادف با بدتر شدن آموزش، تراکم بروکراسی[۴] و بی‌اعتمادی بین دولت، دانشگاه‌ها و جامعه شده است. الگوهای بازار محور، در مقابل، ادعا می‌کنند که دانشگاه‌ها زمانی که به‌عنوان شرکت‌های اقتصادی در داخل و برای بازارهای منطقه‌ای یا جهانی عمل می‌کنند، از اثربخشی بیشتری برخوردارند (مارجینسون و کان سیدن[۵]، ۲۰۰۰)، درحالی‌که تاکتیک‌های کارآفرینی به‌عنوان اصول سازمانی قانونی در نظر گرفته می‌شوند (کلارک، ۱۹۹۸). جانق بلود[۶] (۲۰۰۳) به‌عنوان‌مثال؛ سیاست‌های بازاریزه شدن را سیاست‌هایی تعریف می‌کند که هدفشان تقویت انتخاب دانشجویان و آزادسازی بازارها به‌منظور افزایش کیفیت و تنوع خدمات ارائه‌شده است. در این چارچوب، دانشگاه‌ها برای جذب دانشجویان و منابع مالی با یکدیگر رقابت می‌کنند. مدیران دانشگاه‌ها خود را در نقش یک تولیدکننده یا کارآفرین در نظر می‌گیرند که خدمات آموزشی را به دانشجویان ارائه می‌دهند. بنابراین؛ رهبری سازمانی که توسط مؤسسات آموزش عالی نشان داده می‌شود، یکی از ویژگی‌های اصلی است. پس‌ازآن، دانشگاه کارآفرین و مفاهیم

---

۱ - Schimank

۲ - Newman

۳ - The market-oriented model

۴ - Bureaucratization

۵ - Marginson Considine

۶ - Jungbloed

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-03]

مرتبط با آن در زمینه‌ی حکمرانی بنگاه تجاری بر گفتمان فعلی تسلط یافته‌اند (کلارک[۱]، ۱۹۹۸ و فلت[۲]، ۲۰۰۳). ایده‌های مبتنی بر مدیریت دولتی نوین و بنگاه‌های خصوصی (به‌عنوان‌مثال بودجه‌ریزی مبتنی بر عملکرد[۳]) از جایگاه بسیار خوبی در میان مکانیسم‌های حکمرانی در سطح دانشگاه برخوردار شده‌اند درحالی‌که رقابتی کردن آموزش عالی، توانائی تطبیق سریع با محدودیت‌ها و فرصت‌های جدید را مدنظر قرار داده‌اند (فرلای و همکاران[۴]، ۱۹۹۶، ۲۰۰۹). بنابراین؛ برخلاف نظام‌های هومبولتی، اطلاعات و دانش به‌صرف خود کمال مطلوب نیستند. آن‌ها همچنین یک کالای عمومی به شمار نمی‌روند. آموزش عالی به‌جای آن یک کالای خاص، سرمایه‌گذاری و منبع استراتژیک در نظر گرفته می‌شود (اولسن، ۲۰۰۰).

به‌جای شکل‌دهی و طراحی نظام (آموزش عالی)، دولت مایل به ترویج رقابت با اطمینان از کیفیت و شفافیت است (فلیپ[۵]، ۲۰۰۰ و فرلای و همکاران ۲۰۰۹). بر این اساس؛ رقابت میان خریداران (دانشجویان) و فروشندگان (مؤسسات آموزش عالی)، انضباط بیشتر تصمیم‌گیری مؤسسات در رابطه با هزینه‌ها و محصول آموزشی را تضمین خواهد نمود که این نیز به‌نوبه خود، فرایند تطبیق مؤسسات آموزش عالی و نوآوری آن‌ها را تسهیل خواهد کرد. بازاری کردن آموزش عالی ممکن است شامل خصوصی‌سازی باشد هرچند که همیشه این‌طور نیست.

در همان زمان، نظام‌های بازار محور ممکن است مجموعه‌ای از ابزارهای سیاستی به‌منظور افزایش رقابت ازجمله مقررات در زمینه‌ی سوبسیدها و ابزارهایی که ساختار قیمت‌ها و ثبت‌نام را تحت تأثیر می‌گذارد (همانند پذیرش رقابتی[۶] و سقف قیمت[۷]) را پیشنهاد نمایند. نظام آموزش عالی آمریکا، به‌عنوان‌مثال، به خاطر انگیزه‌های مالیاتی برای خانواده‌هایی که بر روی آموزش فرزندان خود سرمایه‌گذاری کرده‌اند و یا برای شرکت‌هایی که کمک‌هایی را به مؤسسات آموزش عالی ارائه می‌دهند، شناخته شده است. ازاین‌رو، دخالت دولت دربرگیرنده مقررات و انگیزه برای رقابت و کیفیت است تا این‌که دارای محتوای رهنمودی، ارشادی و یا برنامه‌ریزی نیروی انسانی باشد.

---

۱ - Clark

۲ - Felt

۳ - Performance-based funding

۴ - Ferlie et al

۵ - Philip

۶ - Competitive admission

۷ - Price ceiling

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-03]

بااین‌حال؛ مؤسسات ازلحاظ مالی به ذینفعان خارجی همانند شرکت‌های خصوصی به همراه دانشجویان و ذینفعان نهائی آموزش عالی وابسته می‌مانند. درنتیجه؛ تحقیق و آموزش به قیمت رقابتی در بازار فروخته می‌شود (مارجینسون، کان سیدین[۱]، ۲۰۰۰).

در این راستا، دانشگاه‌ها درزمانی که خود را در یک موقعیت حساس از پاسخگویی دوگانه نسبت به خواسته‌های دولت بر بخش عمومی و بازاری ببینند، به‌احتمال‌زیاد مستعد ابتلا به علایق خاص می‌شوند. به‌عبارت‌دیگر، مقامات دولتی به‌صورت عمودی به سیستم‌های آموزش عالی نفوذ می‌کنند تا بر اهرم خود بر روی ساختار بازار آموزش عالی تأکید کنند درحالی‌که، نیروهای بازار به‌صورت افقی خواسته‌های مصرف‌کننده را به سیستم تزریق می‌نمایند (ولد و همکاران[۲] ۱۹۹٦) که این خود منجر به افزایش پتانسیل تعارض می‌شود.

با توجه به توضیحات ارائه‌شده در زمینه الگوهای سه‌گانه حکمرانی آموزش عالی و مطالعاتی که در این رابطه از قبیل مدل‌های حکمرانی آموزش عالی گورنیتزکا و ماسون (۲۰۰۷)، طبقه-بندی مدل‌های سه‌گانه سیستم‌های حکمرانی دوبین و نائل (۲۰۱۱)، الگوی همتاسازی حکمرانی دانشگاهی دی‌بوئر و همکاران (۲۰۰۷) و همچنین طبقه‌بندی کلارک از سیستم‌های حکمرانی (۱۹۹۸) به انجام رسیده است، مقوله‌های اصلی و زیر مقوله‌های مرتبط با هرکدام از الگوهای سه‌گانه حکمرانی در قالب چهار حوزه تعادل نهادی قدرت در سیستم‌های دانشگاهی، سازوکارهای مالی آموزش عالی، خودگردانی کارکنان و استقلال حقیقی به تفکیک هرکدام از الگوهای سه‌گانه در جداول زیر ارائه‌شده است.

[۱] - Marginson and Considine

[۲] - t’ Veld et al

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-03]

جدول ۱: مقوله‌ها و زیر مقوله‌های تعادل نهادی قدرت در سیستم دانشگاه به تفکیک هرکدام از الگوهای سه‌گانه حکمرانی

مقوله اصلی	مقوله‌های فرعی ۱	مقوله‌های فرعی سطح ۲	شماره مقوله فرعی	الگوی دولت‌گرا	الگوی بازار محور	الگوی هومبولتی
تعادل نهادی قدرت	ساختار موسسه‌ای دانشگاه	اصلی‌ترین کنشگران در تصمیم‌سازی	(X1)	دولت	مدیر دانشگاه	اجتماع اعضای هیئت‌علمی و مدیران حرفه‌ای
		ساختار سازمانی	(X2)	نمایندگی دولت	بنگاه	مشارکت بنگاهی دانشگاه و دولت
		رویکرد مدیریتی غالب	(X3)	دیوان‌سالاری	کارآفرینانه	همکارانه دانشگاهی
		مأموریت اصلی دانشگاه	(X4)	برآورده سازی اهداف اقتصادی اجتماعی دولت	ارائه خدمات به مصرف‌کننده آکادمیک و برآورده سازی تقاضای بازار	آزادی آکادمیک و تعهد طولانی‌مدت به تولید دانش
	طرح‌های کنترل و ارزشیابی کیفیت	چه کسی کنترل و ارزشیابی می‌کند؟	(X5)	وزارتخانه	بدنه‌های ارزشیابی و اعتباربخشی دولتی یا شبه‌دولتی	خودارزیابی به‌وسیله همکاران دانشگاهی (در چارچوب مقررات کلان و کلی که به‌وسیله دولت تعیین می‌شود)
		چه چیزی کنترل می‌شود؟	(X6)	فرایند آکادمیک	کیفیت محصولات آکادمیک	کیفیت بروندادهای تحقیقی و انتشارات
		چه زمانی ارزشیابی به انجام می‌رسد؟	(X7)	قبل از اعلام (ارزیابی درونی)	بعد از اعلام (ارزیابی بیرونی)	اقتضائی و برحسب تقاضای دانشگاه
		تمرکز ارزشیابی کیفیت	(X8)	اهداف دولتی/ ملی	الزامات اقتصادی، جهانی، منطقه‌ای و محلی؛ کارایی و انعطاف‌پذیری	دستیابی به اهداف علمی و پژوهشی
		ابزارهای کنترل دولتی	(X9)	طراحی سیستمی برنامه‌ریزی منابع انسانی	مشوق‌های برانگیزاننده برای رقابت، بهبود کیفیت	چارچوب مالی و قانونی
		جهت‌گیری و مطلوبیت تدریس و تحقیق	(X10)	بر اساس تعریف دولت	تقاضاهای بازار	پیشرفت علمی
		وظیفه ذینفعان کارفرما و اقتصادی	(X11)	کنترل	بازاریابی	محدودشده (بالقوه: مدافعان بیرونی موسسه)
		منصوب شدن به‌وسیله	(X12)	دولت	مدیریت دانشگاه	دانشگاهیان

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-03]

جدول ۲: مقوله‌ها و زیر مقوله‌های سازوکارهای مالی آموزش عالی به تفکیک هرکدام از الگوهای سه‌گانه حکمرانی

مقوله اصلی	مقوله‌های فرعی	شماره مقوله فرعی	الگوی دولت‌گرا	الگوی بازار محور	الگوی هومبولتی
سازوکارهای مالی	پایه اساسی تأمین بودجه	(X13)	بودجه دولت (بودجه دانشگاه بخش پیوسته به بودجه دولت)	رقابتی و متنوع (درآمد/اهدائات، گرنت‌های پژوهشی، نهادهای خصوصی، دولت)	بودجه دولت (با بودجه خود دانشگاه)
	رویکرد تأمین بودجه دولت	(X14)	شمرده‌شده (اختیار بودجه‌ریزی کم برای دانشگاه‌ها)	یکجا (اختیار بودجه‌ریزی زیاد برای دانشگاه‌ها)	نوع مختلط (اختیار بودجه‌ریزی زیاد برای دانشگاه)
	تخصیص در دانشگاه	(X15)	بر اساس درونداد – برونداد (اهداف به‌وسیله دولت تعریف و تعیین می‌شود)	بر اساس برونداد (اهداف تعریف‌شده به‌وسیله دانشگاه)	مبتنی بر درونداد (اهداف مذاکره-ای به‌وسیله دولت و دانشگاه)
	سرمایه‌گذاری استراتژیک	(X16)	تعریف‌شده به‌وسیله دولت	چندوجهی (عهده‌دار شده به‌وسیله ریاست دانشگاه، اعضای هیئت‌علمی، شرکت‌های دانش‌بنیان، مراکز تکنولوژی)	حسب موقعیت‌های مختلف بر عهده مدیران دانشگاه و گروه‌های دانشگاهی

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-03]

جدول ۳: مقوله‌ها و زیر مقوله‌های خودگردانی کارکنان به تفکیک هرکدام از الگوهای سه‌گانه حکمرانی

مقوله اصلی	مقوله‌های فرعی	شماره مقوله فرعی	الگوی دولت‌گرا	الگوی بازار محور	(الگوی هومبولتی)
خودگردانی کارکنان	استخدام کارکنان علمی سطح بالا	(X17)	منصوب یا انتصاب‌شدن به‌وسیله دولت	انتخاب‌شده به‌وسیله اعضای هیئت‌علمی / مدیریت دانشگاه	انتخاب‌شده به‌وسیله استادان
	استخدام کارکنان مدیریتی مرتبه بالا	(X18)	انتصاب به‌وسیله دولت	انتخاب‌شده به‌وسیله مدیریت دانشگاه	انتخاب‌شده به‌وسیله استادان
	استقلال دانشگاه در انفصال‌ازخدمت کارکنان علمی سطح بالا	(X19)	صورت نمی‌گیرد. دولت‌ها به‌طورمعمول انجام نمی‌دهند. استخدام رسمی قطعی وجود دارد. تنها در دولت‌های غیر دمکراتیک به دلایل سیاسی و ایدئولوژیک موارد انفصال‌ازخدمت صورت می‌گیرد.	صورت می‌گیرد. انفصال به دلایل فقدان بهره‌وری، امتیازات استخدام رسمی محدودی وجود دارد	صورت نمی‌گیرد. استخدام رسمی قطعی وجود دارد. انفصال به دلایل فقدان عملکرد علمی
	پیش‌زمینه حرفه‌ای روسای دانشگاه	(X20)	مدیریت دولتی	مدیر	دانشمندان/ صاحبان کرسی
	مشارکت کارکنان علمی در مدیریت اداری	(X21)	محدودشده	میانه‌رو	بالا

جدول ٤: مقوله‌ها و زیر مقوله‌های استقلال حقیقی به تفکیک هرکدام از الگوهای سه‌گانه حکمرانی

مقوله اصلی	مقوله‌های فرعی	شماره مقوله فرعی	مدل دولت‌گرا	مدل بازار محور	مدل هومبولتی
استقلال حقیقی	تعیین نیم‌رخ آکادمیک/ طرح برنامه درسی	(X22)	دولت / دانشگاهیان	مدیریت دانشگاه/ دانشگاهیان	دانشگاهیان
	تعیین اهداف استراتژیک	(X23)	دولت	مدیریت دانشگاه	دانشگاهیان
	تعیین نیم‌رخ تحقیق	(X24)	دولت / دانشگاهیان	مدیریت دانشگاه/ دانشگاهیان	دانشگاهیان
	تعیین شرایط ورود، اندازه موسسه و تخصص‌های کلیدی	(X25)	دولت	مدیریت دانشگاه	دولت/ دانشگاه (مذاکره-ای)

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-03]

پیشینه تحقیق:

با نگاهی به ادبیات تحقیق ملاحظه می‌شود که در هرکدام از تحقیقات با دیدگاهی خاص و از زاویه نگرشی منحصربه‌فردی نسبت به موضوع حکمرانی آموزش عالی نگریسته شده است. ذاکر صالحی و همکاران (۱۳۸۹) به بررسی دیدگاه مدیران علمی مراکز علمی کشور در زمینه استقلال دانشگاهی در ایران پرداخته است. در این تحقیق که از نوع نگرش سنجی است، ابتدا متغیرهای تشکیل‌دهنده مفهوم استقلال دانشگاهی در چهار گروه استقلال مالی، خودگردانی اداری، آزادی آکادمیک و استقلال در ارتباطات ملی و بین‌المللی شناسایی شد. سپس نگرش سه گروه از مدیران مراکز علمی نسبت به این مؤلفه‌ها و میزان اهمیت آن‌ها سنجیده شد. درنهایت پس از شناسایی آثار و پیامدهای استقلال دانشگاهی در ایران (مشتمل بر ۱۹ مورد)، با استفاده از آزمون نسبت دوجمله‌ای مشخص شد که پاسخگویان کدام‌یک از این عوامل را به‌عنوان آثار و پیامد تلقی می‌کنند. در تحقیقی دیگر ذاکر صالحی (۱۳۹۲) به مطالعه ظرفیت-های قانونی استقلال دانشگاهی در ایران پرداخته است و با بهره‌گیری از روش تحلیل حقوقی کوشیده شده است ظرفیت‌های قانونی موجود در ایران برای ایده استقلال دانشگاهی بازنمایی و تحلیل شود. یافته‌ها نشان می‌دهد این ظرفیت‌ها در بستر تاریخی خود از زمان تأسیس دارالفنون تاکنون هفت دوره را پشت سر گذاشته است: نظام شورایی و خودمختاری محدود، نهادینه شدن خودمختاری محدود در دانشگاه تهران، اداره هیئت‌امنایی، انحلال هیئت‌های امنا و بازگشت به تمرکزگرایی دولتی، احیای قوانین قدیمی و آغاز فرایند اعطای اختیارات و درنهایت شتاب بخشی به آن از سال ۱۳۸۳ تاکنون. همچنین یافته‌های این تحقیق بیانگر وجود ابهامات و تعارضاتی در قوانین موجود است اما درنهایت با معرفی ظرفیت‌های جدید قانونی چنین نتیجه‌گیری می‌شود که به دلیل وجود موانع ساختاری از همین ظرفیت‌های حداقلی استفاده و بهره لازم به عمل نیامده است. نیو و ون وقت[1] (۱۹۹٤) در زمینه الگوهای حکمرانی آموزش عالی به دو الگوی نظارت دولت در برابر کنترل دولتی اشاره می‌کنند. در حالت نظارت دولتی، دولت خودمختاری دانشگاهی را به رسمیت می‌شناسد و صرفاً بر کار دانشگاه‌ها نظارت دارد. درحالی‌که در الگوی کنترل دولت بر دانشگاه‌ها، خودمختاری دانشگاه‌ها به رسمیت شناخته‌نشده و دولت در تمامی امور دانشگاهی دخالت می‌کند. درواقع در این دو الگو،

[1] - Neave and van Vught

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-03]

موضوع حکمرانی آموزش عالی در قالب ساختار روابط قدرت و اختیار تصمیم‌گیری، در طیفی از خودمختاری کامل دانشگاه‌ها و اختیار کامل تصمیم‌گیری دانشگاه‌ها (الگوی نظارت دولت بر دانشگاه‌ها) تا وابستگی دانشگاه‌ها به دولت (الگوی کنترل دولت بر دانشگاه‌ها) قرار دارد. کلارک[1] (۱۹۹۸) سیستم‌های حکمرانی را در سه سیستم دولتی[2]، سیستم بازاری[3] و سیستم حرفه‌ای[4] طبقه‌بندی نموده است. از سوی دیگر دوبین، نائل و وقت[5] (۲۰۱۱) در تحقیقی با عنوان "ارائه یک چارچوب تحلیلی برای مقایسه حکمرانی نظام‌های آموزش عالی در بین کشورها"، یک چارچوب مفهومی یکپارچه برای تحلیل نظام‌های حکمرانی آموزش عالی ارائه داده‌اند که از طریق آن می‌توان سیر تغییرات نظام‌های آموزش عالی را در کشورها مقایسه نمود. در این پژوهش شاخص‌های تجربی عینی برای بررسی و مقایسه نظام‌های حکمرانی آموزش عالی، با توجه به الگوهای سه‌گانه حکمرانی آموزش عالی، در قالب الگوی کنترل دولتی[6]، الگوی خودکنترلی دانشگاه هیان[7] و الگوی بازار محور ارائه‌شده است. کورنیتزکا و ماسون[8] (۲۰۰۷) نیز الگوهای حاکمیتی در دانشگاه‌ها را در چهار طبقه عدم استقلال با کنترل متمرکز دولتی[9]، خودمختاری آکادمیک سنتی[10]، وضعیت بنگاهی نیمه‌مستقل[11] و مدل بنگاه کاملاً مستقل[12] در نظر گرفته‌اند. جک اچ نات و ابیقیل پینه[13] (۲۰۰۳) نیز ساختار حکمرانی دانشگاه‌های ایالت‌های مختلف آمریکا در یک دهه ۱۰ ساله را موردبررسی قرار داده‌اند و تأثیر ساختار حکمرانی و تصمیم‌گیری این دانشگاه‌ها در ایالت‌های مختلف آمریکا را بر روی عملکردهای آن‌ها بررسی نموده‌اند. آن‌ها در فرضیات سه‌گانه تحقیق، ساختار حکمرانی

1 - Clark
2 - State system
3 - Market system
4 - Professional system
5 - Michael Dobbins • Christoph Knill • Eva Maria Vo¨gtle
6 - State centered model
7 - University as a self-governing community of scholars (the Humboldt model
8 - Gornitzka, A., & Maassen, P.
9 - The Fully Non-autonomous Centralized State Control
10 - The Traditional Academic Autonomy
11 - The Semi-Autonomous Corporate State
12 - The Fully Autonomous Corporate Model
13 - Jack H Knott & A. Abigial Payne

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-03]

متمرکز، غیرمتمرکز و فدرال را با توجه به عملکردها و کارکردهای دانشگاه در ایالت‌های مختلف موردتحقیق قرار داده و یافته‌های تحقیقشان بدین شرح است که ساختار غیرمتمرکز و فدرال، تأثیر مثبتی در عملکردها و کارکردهای دانشگاهی ازجمله مسائل تحقیقی و مالی بر جای گذاشته است. به‌عنوان موردی دیگر، هنری اف دیبوئر، جورجین ایندرس و یوف اسچیمانک[1] (۲۰۰۷)، در رابطه با مقایسه سیستم‌های حکمرانی آموزش عالی در چهار کشور اروپائی، تحقیقی به انجام رسانده‌اند. مقایسه سیستم‌های حکمرانی در چهار کشور اروپائی با توجه به مدل همتاسازی حکمرانی[2] در آموزش عالی انجام پذیرفته است. مدل همتاسازی حکمرانی آموزش عالی، بر پنج جنبه از حوزه‌های حکمرانی در نظام‌های آموزش عالی اشاره دارد که دربرگیرنده مقررات دولتی، قدرت و نفوذ ذینفعان، خود حکمرانی آکادمیک، خود حکمرانی مدیریتی و رقابت است. با توجه به الگوی همتاسازی حکمرانی ملاحظه می‌شود که جنبه‌های مختلف ساختار قدرت در دانشگاه‌ها که تعیین‌کننده الگوی حکمرانی آن‌ها است، به‌نوعی در الگوی همتاسازی حکمرانی لحاظ شده است. با توجه به عناصر این الگو، اگر میزان نفوذ مقررات دولتی و دخالت دولت در حوزه حکمرانی دانشگاه زیاد باشد، الگوی بوروکراتیک دولت‌گرا حاکم خواهد شد. اگر میزان نفوذ خود حکمرانی اعضای هیئت‌علمی در ساختار قدرت و تصمیم‌گیری دانشگاه زیاد باشد، الگوی معروف به الگوی هومبولتی حاکم خواهد شد و درصورتی‌که نقش بازار در تصمیم‌گیری‌های دانشگاه و تغییرات آن محوری باشد، الگوی بازار محور، الگوی غالب حکمرانی خواهد بود و درنهایت اگر میزان قدرت گروه‌های ذینفع در اداره و مدیریت دانشگاه زیاد باشد، در این حالت الگوی حکمرانی ذینفعان غالب خواهد شد. تحقیق دیگری توسط جوزف ویلا لتا[3] (۲۰۰۱) در زمینه تعیین یک نظام هماهنگی و سیاست‌گذاری بین دولت و دانشگاه‌ها صورت گرفته است. در این مقاله نویسنده تجربیات دانشگاه‌های ایالت کاتالان در کشور اسپانیا را موردبررسی قرار داده و درنهایت مدلی برای نظارت بر دانشگاه‌ها با توجه بر مدل حکمرانی آن‌ها و موارد مرتبط با مسائل مالی و بودجه‌ای ارائه داده است.

1 - Harry F. de Boer, Jürgen Enders1 and Uwe Schimank
2 - Governance equalizer model
3

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-03]

با توجه به موارد ارائه‌شده ملاحظه می‌شود که موضوع حکمرانی آموزش عالی، به‌عنوان یکی از چالش‌های مهم پیش روی نظام آموزش عالی، مدنظر محققان و پژوهشگران مختلف قرارگرفته است و هرکدام از آن‌ها از زاویه فکری منحصربه‌فردی آن را موردبررسی و تتبع قرار داده‌اند. در این تحقیق نیز با توجه به مبانی نظری تحقیقات مذکور، موضوع الگوهای حکمرانی آموزش عالی و بررسی پیرامون تجربه زیسته برنامه‌های توسعه کشور ایران، باهدف کشف چگونگی و روند پراکندگی الگوهای حکمرانی آموزش عالی، در طول برنامه‌های توسعه مدنظر قرارگرفته است و محقق سعی دارد با توجه به مبانی نظری و دیدگاه‌های مطرح‌شده در زمینه‌ی الگوهای حکمرانی آموزش عالی، متن هرکدام از برنامه‌های توسعه را با توجه به مقوله‌ها و زیر مقوله‌های مرتبط، مورد تحلیل محتوایی قرار دهد و از این طریق میزان پراکندگی الگوهای حکمرانی آموزش عالی را در طول هرکدام از برنامه‌های پنج‌گانه توسعه مشخص نماید.

هدف تحقیق:

هدف کلی تحقیق حاضر تحلیل محتوایی متن برنامه‌های پنج‌گانه توسعه و اسناد پشتیبان آن‌ها با توجه به مقوله‌ها و زیر مقوله‌های الگوهای سه‌گانه حکمرانی آموزش عالی است. برای رسیدن به این هدف کلی محقق دو گام جزئی‌تر را در نظر گرفته است. در گام اول با توجه به مقوله‌ها و زیر مقوله‌های الگوهای حکمرانی آموزش عالی، هرکدام از برنامه‌های توسعه و اسناد پشتیبان آن‌ها به‌صورت مجزا مورد تحلیل محتوایی قرارگرفته است و در گام دوم روند صعودی و نزولی الگوهای حکمرانی آموزش عالی، در طول برنامه‌های پنج‌گانه توسعه مشخص‌شده و با یکدیگر مورد مقایسه قرار گرفته است.

روش تحقیق:

روش تحقیق حاضر از نوع تحلیل محتوای کمی است. تحلیل محتوا یک شیوه پژوهشی است که برای تشریح عینی، منظم و کمی محتوای آشکار پیام‌های ارتباطی به کار می‌رود (رضایت، ۱۳۹۱). در رویکرد کمی تحلیل محتوا، هدف اندازه‌گیری حجم (شمارش) مقوله‌های موضوعی در رسانه‌ها ازجمله روزنامه، رادیو، فیلم، کتاب‌های درسی، مجلات، سخنرانی‌ها و آگهی‌ها است. مراحل تحلیل محتوا در این تحقیق با توجه به نظر بورگ و گال (۱۳۸۶)، شامل شش مرحله "شناسایی اسناد مربوط به پژوهش"، "تدوین سؤال‌ها، فرضیه‌ها و اهداف پژوهش"، "انتخاب نمونه‌ای از اسناد"، "تدوین روش مقوله‌بندی"، "شمارش فراوانی هر مقوله" و "تفسیر نتایج" است. لازم به ذکر است که برای تدوین روش‌های مقوله‌بندی، محقق از شیوه

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-03]

"به‌کارگیری قیاسی مقوله‌ها"[1] استفاده نموده است. بدین‌صورت که مقوله‌ها و زیر مقوله‌های مرتبط با الگوهای سه‌گانه حکمرانی آموزش عالی، با توجه به ادبیات تحقیق و نظریه‌های متفاوتی که در این زمینه ارائه‌شده است، استخراج‌شده و هرکدام از برنامه‌های توسعه و اسناد پشتیبان آن‌ها، با توجه به این مقوله‌ها و زیر مقوله‌ها مورد تحلیل محتوایی قرار گرفته است. با توجه به تعریفی که از تحلیل محتوا ارائه دادیم، رویکرد محقق در تحلیل محتوا کمی بوده است. در روش‌های تحلیل محتوای کمی، متن یا اسناد موردنظر با توجه به تعداد کمی مقوله‌ها مورد شمارش قرار گرفته و در راستای اهداف تحقیق مورداستفاده قرار می‌گیرند. در این تحقیق نیز متن برنامه‌های توسعه و اسناد پشتیبان آن‌ها با توجه به میزان فراوانی هرکدام از مقوله‌ها و زیر مقوله‌های الگوهای حکمرانی آموزش عالی، مورد شمارش قرار گرفته و با یکدیگر مقایسه شده‌اند. معیار توصیف، مقوله‌ها و زیرمقوله‌های مرتبط با الگوهای سه‌گانه حکمرانی آموزش عالی است. در این پژوهش، واحد تحلیل عبارت از هرکدام از برنامه‌های توسعه بود و واحد ضبط، شامل: عبارت‌ها، گزاره‌ها، جمله‌ها و کلمات برنامه‌های توسعه است که دربرگیرنده مضامین و مفاهیم مرتبط با مقوله‌ها و زیرمقوله‌های الگوهای مختلف حکمرانی آموزش عالی بودند. لازم به ذکر است که برای انجام این کار از نرم‌افزار NVIVO کمک گرفته شده است. نرم‌افزار NVIVO یکی از نرم‌افزارهای تحلیل محتوا است که بسته به این‌که رویکرد محقق در تحلیل محتوا کمی یا کیفی باشد و یا این‌که در تحلیل محتوا برای تدوین روش‌های مقوله‌بندی از مدل‌های قیاسی و یا استقرائی استفاده شود، می‌توان از آن به نحو مناسبی برای تحلیل محتوایی متون یا اسناد مختلف بهره گرفت. در این پژوهش محقق با توجه به رویکرد کمی تحلیل محتوا و روش قیاسی تدوین مقوله‌ها از نرم‌افزار NVIVO برای تحلیل محتوای اسناد برنامه‌های پنج‌گانه استفاده نموده است.

نحوه شمارش مقوله‌ها

نحوه شمارش مقوله‌ها بر اساس تعداد و فراوانی زیرمقوله‌های مرتبط با الگوهای سه‌گانه حکمرانی آموزش عالی بر مبنای واحد تحلیل محتوا و واحد ضبط (عبارت‌ها، گزاره‌ها، جمله‌ها و کلمات در برنامه‌های توسعه) است. زیرمقوله‌های مرتبط با الگوهای حکمرانی در جداول (١) الی (٤) مقاله تحت عنوان ستون شماره مقوله فرعی (X1) الی (X25) مشخص

[1] - Deductive category application

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-03]

شده‌اند. ملاحظه می‌شود که برای هرکدام از الگوهای حکمرانی، به‌طور مجزا تعداد ۲۵ زیرمقوله وجود دارد که با در نظر گرفتن سه الگوی حکمرانی، جمعاً ۷۵ زیرمقوله به‌عنوان شاخص برای تحلیل محتوای متون برنامه‌های توسعه وجود خواهد داشت. بدین منظور کاربرگ‌های کدگذاری جداگانه‌ای با عنایت به دستورالعمل کدگذاری مقوله‌ها، برای تمامی ۲۵ زیرمقوله‌های هرکدام از الگوهای حکمرانی آموزش عالی در نظر گرفته شده است که نمونه آن‌ها برای سه الگوی حکمرانی در برنامه اول توسعه، در دستورالعمل کدگذاری ارائه‌شده است. کاملاً بدیهی است که برای سایر برنامه‌های توسعه نیز به همین صورت عمل شده است.

جامعه و نمونه آماری:

جامعه آماری تحقیق حاضر متون برنامه‌های پنج‌گانه توسعه و اسناد پشتیبان آن‌ها بود. کل جامعه آماری در نمونه تحقیق نیز مورداستفاده قرار گرفته و با توجه به اهداف تحقیق، مورد تحلیل محتوایی قرار گرفته است.

روایی بخشی به کدگذاری‌ها

در رابطه با روائی‌بخشی به کدگذاری‌ها، با راهنمایی اساتید راهنما و مشاور و بهره‌گیری از مساعدت آن‌ها، گروهی مستقل از داوران بیرونی که دربرگیرنده سه نفر از خبرگان حوزه تحقیق بودند، مشخص شدند و بعد از آموزش کدگذاری برنامه‌های توسعه در قالب دستورالعمل کدگذاری، داوران بیرونی به‌طور جداگانه اقدام به کدگذاری برنامه‌های توسعه نمودند. بعد از اتمام فرایند کدگذاری توسط داوران بیرونی، میزان پایائی کدگذاری‌های محقق با کدگذاری داوران بیرونی از طریق فرمول کاپای کوهن[1] محاسبه شده و ضریب پایائی ۰/۷٤ به دست آمد و از آن‌چنان‌که ضریب پایائی به‌دست‌آمده بالای ۰/۷۰ بود، لذا نشان‌دهنده میزان قابل‌قبول پایائی کدگذاری‌ها است. با توجه به ضریب بالای پایائی به‌دست‌آمده و با ملحوض دادن برخی از تضادها در کدگذاری و توافق نهائی بر سر نسخه نهائی کدگذاری‌ها، روایی کدگذاری‌ها تأمین شده است.

یافته‌های تحقیق:

با توجه به توضیحات ارائه‌شده در بخش مبانی نظری، ملاحظه می‌شود که الگوهای عمده حکمرانی آموزش عالی دربرگیرنده الگوی دولت‌گرا، الگوی مبتنی بر خود حکمرانی

[1] - Kohen's Kappa

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-03]

دانشگاهیان (الگوی هومبولتی) و الگوی بازار محور (الگوی بریتانیائی – آمریکائی) است. مقوله‌های اصلی نشان‌دهنده هرکدام از این الگوها نیز در قالب چهار مقوله اصلی تعادل نهادی قدرت، استقلال کارکنان، استقلال مالی و استقلال حقیقی طبقه‌بندی‌شده است و زیر مقوله‌های مرتبط با هرکدام از مقوله‌های اصلی در بخش ستون مقوله فرعی (X1 الی X25) در جداول ۱ الی ٤ مقاله ارائه‌شده است. ازآنجایی‌که رویکرد تحلیل محتوایی در این تحقیق، کمی است، لذا هرکدام از برنامه‌های توسعه و اسناد پشتیبان آن‌ها با عطف توجه به تعداد کمی مقوله‌ها و زیر مقوله‌های مرتبط با الگوهای سه‌گانه حکمرانی آموزش عالی، مورد شمارش قرار گرفته که در این بخش، ابتدا فراوانی مقوله‌های مذکور در هرکدام از برنامه‌های توسعه ارائه‌شده و در ادامه فراوانی و شاخص‌های آماری هرکدام از برنامه‌ها با یکدیگر مورد مقایسه قرار گرفته‌اند.

جدول ٦ فراوانی و درصد مقوله‌ها و زیر مقوله‌های مرتبط با الگوهای حکمرانی در برنامه اول توسعه

شاخص	الگوی هومبولتی		الگوی بازار محور		الگوی دولت‌گرا		مقدار کای دو	درجه آزادی	سطح معناداری
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد			
تعادل نهادی قدرت	۱۹	۸,۳۷	٤۲	۱۸,۵۰	۱٦٦	۷۳,۱۲	۱٦۵/۲٦	۲	۰/۰۰۰
سازوکارهای مالی	۵	۱۱,۱۱	۱٦	۳۵,۵۵	۲٤	۵۳,۳۳	۱۲/۱۳	۲	۰/۰۰۲
خودگردانی کارکنان	۸	۲۵	۵	۱۵,٦۲	۱۹	۵۹,۳۷	۱۰/۱۸	۲	۰/۰۰٦
استقلال حقیقی	۷	۱۳,۷۲	۱٦	۳۱,۳۷	۲۸	۵٤,۹۰	۱۳/۰۵	۲	۰/۰۰۱

با توجه به نتایج به‌دست‌آمده از جدول ٦ ملاحظه می‌شود برای برنامه اول توسعه در مقوله تعادل نهادی قدرت و زیرمقوله‌های آن ($\chi^2_{(۲)}$=۱٦۵/۲٦،P<۰/۰۱)، تفاوت معنی‌داری در سه الگو وجود دارد و در برنامه اول توسعه در این شاخص، الگوی دولت‌گرا به‌کاربرده شده است. در مقوله سازوکارهای مالی و زیرمقوله‌های آن ($\chi^2_{(۲)}$=۱۲/۱۳،P<۰/۰۱)، تفاوت معنی‌داری در سه الگو وجود دارد و در برنامه اول توسعه در این شاخص، الگوی دولت‌گرا به‌کاربرده شده است. در مقوله خودگردانی کارکنان و زیرمقوله‌های آن ($\chi^2_{(۲)}$=۱۰/۱۸،P<۰/۰۱)، تفاوت معنی-

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-03]

داری در سه الگو وجود دارد و در برنامه اول توسعه در این شاخص، الگوی دولت‌گرا به‌کاربرده شده است. در مقوله استقلال حقیقی و زیرمقوله‌های آن ($\chi^2_{(۲)}$=۱۳/۰۵،P<۰/۰۱)، تفاوت معنی‌داری در سه الگو وجود دارد و در برنامه اول توسعه در این شاخص، الگوی دولت‌گرا به‌کاربرده شده است.

جدول ۷ فراوانی و درصد مقوله‌ها و زیرمقوله‌های مرتبط با الگوهای حکمرانی در برنامه دوم توسعه

شاخص	الگوی هومبولتی		الگوی بازار محور		الگوی دولت‌گرا		مقدار کای دو	درجه آزادی	سطح معناداری
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد			
تعادل نهادی قدرت	٤٠	١٧,٣١	٩٢	٣٩,٨٢	٩٩	٤٢,٨٥	٢٦/٩٨	٢	٠/٠٠٠
سازوکارهای مالی	١٥	١٧,٠٤	٣١	٣٥,٢٢	٤٢	٤٧,٧٢	١٢/٥٦	٢	٠/٠٠٢
خودگردانی کارکنان	١٠	٢٦,٣١	٢٠	٥٢,٣٦	٨	٢١,٠٥	٦/٥٢	٢	٠/٠٣٨
استقلال حقیقی	١٨	٢٤,٣٢	٣٠	٤٠,٥٤	٢٦	٣٥,١٣	٣/٢٧	٢	٠/٢٢

با توجه به نتایج به‌دست‌آمده از جدول ۷ برای برنامه دوم توسعه، در مقوله تعادل نهادی قدرت و زیرمقوله‌های آن ($\chi^2_{(۲)}$=۲٦/۹۸،P<۰/۰۱)، تفاوت معنی‌داری در سه الگو وجود دارد و در برنامه دوم توسعه در این شاخص، ترکیبی از الگوهای بازار محور و دولت‌گرا به‌کاربرده شده است. در مقوله سازوکارهای مالی و زیرمقوله‌های آن ($\chi^2_{(۲)}$=۱۲/٥٦،P<۰/۰۱)، تفاوت معنی-داری در سه الگو وجود دارد و در برنامه دوم توسعه در این شاخص، الگوی دولت‌گرا به‌کاربرده شده است. در مقوله خودگردانی کارکنان و زیرمقوله‌های آن ($\chi^2_{(۲)}$=٦/٥٢،P<۰/۰۱)، تفاوت معنی‌داری در سه الگو وجود دارد و در برنامه دوم توسعه در این شاخص، الگوی بازار محور به‌کاربرده شده است. در مقوله استقلال حقیقی و زیرمقوله‌های آن ($\chi^2_{(۲)}$=۳/۲۷،P>۰/۰٥)، تفاوت معناداری در سه الگو وجود ندارد.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-03]

جدول ۸ فراوانی و درصد مقوله‌ها و زیرمقوله‌های مرتبط با الگوهای حکمرانی در برنامه سوم توسعه

شاخص	الگوی هومبولتی		الگوی بازار محور		الگوی دولت‌گرا		مقدار کای دو	درجه آزادی	سطح معناداری
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد			
تعادل نهادی قدرت	۷۳	۳۵,۰۹	۷۱	۳٤,۱۳	٦٤	۳۰,۷٦	۰/٦٤	۲	۰/۷۲
سازوکارهای مالی	۲٤	27.58	۳۲	36.78	۳۱	35.63	۱/۳۱	۲	۰/۵۱
خودگردانی کارکنان	۱۷	56.66	٦	20	۷	23.33	۷/٤	۲	۰/۰۲۵
استقلال حقیقی	۲٤	32.87	۲٦	35.61	۲۳	31.50	۰/۱۹۲	۲	۰/۹

با توجه به نتایج به‌دست‌آمده از جدول ۸ برای برنامه سوم توسعه، در مقوله و زیرمقوله‌های تعادل نهادی قدرت ($\chi^2_{(۲)}$=۰/٦٤،P>۰/۰۵)، سازوکارهای مالی ($\chi^2_{(۲)}$=۱/۳۱،P>۰/۰۵) و استقلال حقیقی ($\chi^2_{(۲)}$=۰/۱۹۲،P>۰/۰۵)، تفاوت معنی‌داری در سه الگو وجود ندارد و ترکیبی از هر سه الگو به‌کاربرده شده است؛ اما در مقوله خودگردانی کارکنان و زیر مقوله‌های آن ($\chi^2_{(۲)}$=۷/٤،P<۰/۰۵)، تفاوت معنی‌داری در سه الگو وجود دارد و در برنامه سوم توسعه در این شاخص الگوی هومبولتی به‌کاربرده شده است.

جدول ۹ فراوانی و درصد مقوله‌ها و زیر مقوله‌های مرتبط با الگوهای حکمرانی در برنامه چهارم توسعه

شاخص	الگوی همبولتی		الگوی بازار محور		الگوی دولت‌گرا		مقدار کای دو	درجه آزادی	سطح معناداری
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد			
تعادل نهادی قدرت	۱۰٤	55.91	۱۵	8.06	٦۷	36.02	٦٤/٤۸	۲	۰/۰۰۰
سازوکارهای مالی	۳٤	22.97	۸۷	58.78	۲۷	18.24	٤۷/٤۳	۲	۰/۰۰۰
خودگردانی کارکنان	۲۵	96.15	۱	3.84	۰	۰	۲۲/۱۵	۱	۰/۰۰۰
استقلال حقیقی	۳۱	26.05	۵۷	47.89	۳۱	26.05	۱۱/۳٦	۲	۰/۰۰۳

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-03]

با توجه به نتایج به‌دست‌آمده از جدول ۹ برای برنامه چهارم توسعه، در مقوله تعادل نهادی قدرت و زیرمقوله‌های آن ($\chi^2_{(۲)}$=٦٤/٤٨،P<۰/۰۱)، تفاوت معنی‌داری در سه الگو وجود دارد و در برنامه چهارم توسعه در این شاخص الگوی دولت‌گرا به‌کاربرده شده است. در مقوله سازوکارهای مالی و زیرمقوله‌های آن ($\chi^2_{(۲)}$=٤٧/٤٣،P<۰/۰۱)، تفاوت معنی‌داری در سه الگو وجود دارد و در برنامه چهارم توسعه در این شاخص، الگوی بازار محور به‌کاربرده شده است. در مقوله خودگردانی کارکنان و زیرمقوله‌های آن ($\chi^2_{(۲)}$=۲۲/۱۵،P<۰/۰۱)، تفاوت معنی‌داری در سه الگو وجود دارد و در برنامه چهارم توسعه در این شاخص، الگوی هومبولتی به‌کاربرده شده است. در مقوله استقلال حقیقی و زیرمقوله‌های آن ($\chi^2_{(۲)}$=۱۱/۳٦،P<۰/۰۱)، تفاوت معنی‌داری در سه الگو وجود دارد و در برنامه چهارم توسعه در این شاخص الگوی بازار محور به‌کاربرده شده است.

جدول ۱۰ فراوانی و درصد مقوله‌ها و زیرمقوله‌های مرتبط با الگوهای حکمرانی در برنامه پنجم توسعه

شاخص	الگوی هومبولتی		الگوی بازار محور		الگوی دولت‌گرا		مقدار کای دو	درجه آزادی	سطح معناداری
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد			
تعادل نهادی قدرت	۱۳۸	31.08	۱۵٦	35.13	۱۵۰	33.78	۱/۱۳	۲	۰/۵٦
سازوکارهای مالی	٤۷	24.60	۸٦	45.02	۵۸	30.36	۱۲/۷	۲	۰/۰۰۲
خودگردانی کارکنان	۳٤	87.17	۳	7.69	۲	5.12	۵۰/۹۲	۲	۰/۰۰۰
استقلال حقیقی	٤۵	30	۵۰	33.33	۵۵	36.66	۱	۲	۰/٦

با توجه به نتایج به‌دست‌آمده از جدول ۱۰ برای برنامه پنجم توسعه، در مقوله و زیرمقوله‌های تعادل نهادی قدرت ($\chi^2_{(۲)}$=۱/۱۳،P>۰/۰۵) و استقلال حقیقی ($\chi^2_{(۲)}$=۱،P>۰/۰۵)، تفاوت معنی‌داری در سه الگو وجود ندارد و ترکیبی از الگوهای حکمرانی به‌کاربرده شده است. در مقوله سازوکارهای مالی و زیرمقوله‌های مرتبط ($\chi^2_{(۲)}$=۱۲/۷،P<۰/۰۱)، تفاوت معنی‌داری در سه الگو وجود دارد و در برنامه پنجم توسعه در این شاخص، الگوی بازار محور به‌کاربرده شده است. در مقوله خودگردانی کارکنان و زیرمقوله‌های آن ($\chi^2_{(۲)}$=۵۰/۹۲،P<۰/۰۱)، تفاوت

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-03]

معنی‌داری در سه الگو وجود دارد و در برنامه پنجم توسعه در این شاخص، الگوی هومبولتی به‌کاربرده شده است.

جدول ۱۱ فراوانی و درصد مقوله‌ها و زیرمقوله‌های مرتبط با الگوهای حکمرانی به تفکیک هرکدام از برنامه-های پنج‌گانه توسعه

شاخص	الگوی هومبولتی		الگوی بازار محور		الگوی دولت‌گرا		مقدار کای دو	درجه آزادی	سطح معناداری
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد			
برنامه اول توسعه	۳۹	۱۰,۹۵	۷۹	۲۲,۲۵	۲۳۷	٦٦,۷٦	۱۸۵/۲٦	۲	۰/۰۰۰
برنامه دوم توسعه	۸۳	۱۹,۲۵	۱۷۳	٤۰,۱۳	۱۷۵	٤۰,٦۰	۳۸/٤٤	۲	۰/۰۰۰
برنامه سوم توسعه	۱۳۸	۳٤,٦۷	۱۳۵	۳۳,۹۱	۱۲۵	۳۱,٤۰	۰/٦۹	۲	۰/۷
برنامه چهارم توسعه	۱۹٤	٤۰,۵۰	۱٦۰	۳۳,٤۰	۱۲۵	۲٦,۰۹	۱٤/۹۱	۲	۰/۰۰۱
برنامه پنجم توسعه	۲٦٤	۳۲,۰۳	۲۹۵	۳۵,۸۰	۲٦۵	۳۲,۱٦	۲/۲٦	۲	۰/۳۲

با توجه به نتایج به‌دست‌آمده از جدول ۱۱ در برنامه توسعه اول، بین میزان کاربرد مقوله‌های سه الگو ($\chi^2_{(۲)}$=۱۸۵/۲٦،P<۰/۰۱) تفاوت معنی‌داری وجود دارد و در برنامه اول، الگوی دولت‌گرا به‌کاربرده شده است. در برنامه توسعه دوم بین میزان کاربرد مقوله‌های سه الگو ($\chi^2_{(۲)}$=۳۸/٤٤،P<۰/۰۱)، تفاوت معنی‌داری وجود دارد و در برنامه دوم، ترکیبی از الگوهای بازار محور و دولت‌گرا به‌کاربرده شده است. در برنامه توسعه سوم، بین میزان کاربرد مقوله و زیرمقوله-های سه الگو ($\chi^2_{(۲)}$=۰/٦۹،P>۰/۰۵)، تفاوت معنی‌داری وجود ندارد و ترکیبی از سه الگو به‌کاربرده شده است. در برنامه توسعه چهارم، بین میزان کاربرد مقوله‌های سه الگو ($\chi^2_{(۲)}$=۱٤/۹۱،P<۰/۰۱)، تفاوت معنی‌داری وجود دارد و در برنامه چهارم، الگوی هومبولتی به‌کاربرده شده است. در برنامه توسعه پنجم، بین میزان کاربرد مقوله‌های سه الگو ($\chi^2_{(۲)}$=۲/۲٦،P>۰/۰۵)، تفاوت معنی‌داری وجود ندارد و ترکیبی از سه الگو به‌کاربرده شده است.

جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

در رابطه با نتایج تحقیق می‌توان از دو جنبه نسبت به نتایج به‌دست‌آمده از تحقیق توجه نمود. در نگاه اول می‌توان میزان توجه به مقوله‌ها و زیرمقوله‌های الگوهای سه‌گانه حکمرانی آموزش عالی را در هرکدام از برنامه‌های توسعه معین نمود و در نگاه دوم می‌توان سیر سعودی و

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-03]

نزولی هرکدام از الگوهای سه‌گانه حکمرانی آموزش عالی را در طی برنامه‌های پنج‌گانه توسعه معین نمود. با توجه به این موارد ابتدا نتایج را از دیدگاه نکته اول یعنی میزان توجه به مقوله‌ها و زیرمقوله‌های مرتبط با الگوهای سه‌گانه حکمرانی آموزش عالی در هرکدام از برنامه‌های توسعه ارائه می‌دهیم و در ادامه نتایج تحقیق را از دیدگاه سیر سعودی و نزولی هرکدام از الگوهای سه‌گانه حکمرانی آموزش عالی در طی برنامه‌های پنج‌گانه توسعه ارائه می‌دهیم.

الف: نتایج به‌دست‌آمده با توجه به میزان توجه به مقوله‌ها و زیرمقوله‌های مرتبط با الگوهای سه‌گانه حکمرانی آموزش عالی به تفکیک برنامه‌های پنج‌گانه توسعه

۱. برنامه **اول توسعه:** با توجه به نتایج به‌دست‌آمده از جدول شماره ٦ در برنامه اول توسعه، بین میزان کاربرد مقوله‌ها و زیرمقوله‌های الگوهای حکمرانی آموزش عالی ($\chi^2_{(۲)}$=۱۸۵/۲٦،P<۰/۰۱)، تفاوت معنی‌داری وجود دارد و در برنامه اول، جهت‌گیری الگوی حکمرانی به‌سوی الگوی دولت‌گرا بوده است.

۲. **برنامه دوم توسعه:** با توجه به نتایج به‌دست‌آمده از جدول شماره ۷ در برنامه دوم توسعه، بین میزان کاربرد مقوله‌ها و زیرمقوله‌های مرتبط با الگوهای سه‌گانه حکمرانی آموزش عالی ($\chi^2_{(۲)}$=۳۸/٤٤،P<۰/۰۱)، تفاوت معنی‌داری وجود دارد و در برنامه دوم، جهت‌گیری الگوی حکمرانی به سمت ترکیبی از الگوهای بازار محور و دولت‌گرا بوده است.

۳. **برنامه سوم توسعه:** با توجه به نتایج به‌دست‌آمده از جدول شماره ۸ در برنامه سوم توسعه، بین میزان کاربرد مقوله‌ها و زیرمقوله‌های مرتبط با الگوهای سه‌گانه حکمرانی ($\chi^2_{(۲)}$=۰/٦۹،P>۰/۰۵)، تفاوت معنی‌داری وجود ندارد و جهت‌گیری الگوی حکمرانی به سمت ترکیبی از سه الگو بوده است.

٤. **برنامه چهارم توسعه:** با توجه به نتایج به‌دست‌آمده از جدول ۹ در برنامه چهارم توسعه، بین میزان کاربرد مقوله و زیرمقوله‌های مرتبط با الگوهای سه‌گانه حکمرانی ($\chi^2_{(۲)}$=۱٤/۹۱،P<۰/۰۱)، تفاوت معنی‌داری وجود دارد و در برنامه چهارم توسعه، جهت-گیری الگوی حکمرانی به سمت الگوی هومبولتی بوده است.

۵. **برنامه پنجم توسعه:** با توجه به نتایج به‌دست‌آمده از جدول ۱۰ در برنامه پنجم توسعه، بین میزان کاربرد مقوله‌ها و زیرمقوله‌های مرتبط با الگوهای سه‌گانه حکمرانی

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-03]

($\chi^2_{(۲)}$=۲/۲٦،P>۰/۰۵)، تفاوت معنی‌داری وجود ندارد و جهت‌گیری الگوی حکمرانی به سمت ترکیبی از سه الگو بوده است.

ب: نتایج به‌دست‌آمده با توجه به سیر صعودی و نزولی الگوهای سه‌گانه حکمرانی آموزش عالی در طول برنامه‌های پنج‌گانه توسعه

با توجه به نتایج به‌دست‌آمده از جدول ۱۱، در برنامه توسعه اول بین میزان کاربرد مقوله‌های سه الگو ($\chi^2_{(۲)}$=۱۸۵/۲٦،P<۰/۰۱)، تفاوت معنی‌داری وجود دارد و در برنامه اول، جهت‌گیری الگوی حکمرانی به سمت الگوی دولت‌گرا بود. در برنامه توسعه دوم، بین میزان کاربرد مقوله‌های سه الگو ($\chi^2_{(۲)}$=۳۸/٤٤،P<۰/۰۱)، تفاوت معنی‌داری وجود دارد و در برنامه دوم، جهت‌گیری الگوی حکمرانی به سمت ترکیبی از الگوهای بازار محور و دولت‌گرا بوده است. در برنامه توسعه سوم، بین میزان کاربرد مقوله‌های سه الگو ($\chi^2_{(۲)}$=۰/٦۹،P>۰/۰۵)، تفاوت معنی‌داری وجود ندارد و جهت‌گیری الگوی حکمرانی به سمت ترکیبی از سه الگو بود. در برنامه توسعه چهارم، بین میزان کاربرد مقوله‌های سه الگو ($\chi^2_{(۲)}$=۱٤/۹۱،P<۰/۰۱)، تفاوت معنی‌داری وجود دارد و در برنامه چهارم، جهت‌گیری الگوی حکمرانی به سمت الگوی هومبولتی بود. در برنامه توسعه پنجم بین میزان کاربرد مقوله‌های سه الگو ($\chi^2_{(۲)}$=۲/۲٦،P>۰/۰۵)، تفاوت معنی‌داری وجود ندارد و جهت‌گیری الگوی حکمرانی به سمت ترکیبی از سه الگو بوده است.

در رابطه با روند صعودی و نزولی الگوهای سه‌گانه حکمرانی آموزش عالی که مورداشاره قرار گرفت، باید شرایط اجتماعی و اقتصادی کشور را در طول سی سال اخیر مدنظر قرار داده شود. کاملاً بدیهی است که برنامه اول و تا حدودی برنامه دوم توسعه، در اوایل پیروزی انقلاب اسلامی تدوین شده است و به‌شدت تحت تأثیر تبعات ناشی از جنگ تحمیلی هشت‌ساله قرار گرفته است. لذا طبیعی است که ذهنیت برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران بیشتر به سمت کنترل دولتی و متمرکز نمودن روند اداره امور کشور باشد که این امر نیز در حوزه نظام آموزش عالی و در رابطه با متن برنامه‌های توسعه و اسناد پشتیبان آن‌ها به چشم می‌خورد. در چارچوب زمانی برنامه سوم توسعه نیز، عمدتاً بیشتر تفکر بازسازی حاصل از خرابی‌های زمان جنگ تحمیلی و تا حدودی خصوصی‌سازی مدنظر مسئولان و برنامه‌ریزان قرار گرفته است. این رویه در اواسط برنامه سوم توسعه و با روی کار آمدن دولت اصلاحات، تغییر جهت داده و با توجه به شرایط فکری حاکم، تفکر استقلال دانشگاهی که نزدیک به الگوی هومبولتی است، توسط برخی از برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران وقت موردتوجه قرار گرفته است و در متن برنامه چهارم توسعه و در بند الف ماده ٤۹ قانون برنامه

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-03]

چهارم توسعه انعکاس یافته است. در برنامه پنجم توسعه نیز تفکر مبتنی بر الگوی هومبولتی مدنظر مسئولان و برنامه‌ریزان بوده است و در بند ب ماده ۲۰ قانون برنامه پنجم توسعه منظور شده است؛ اما علاوه بر آن، به مقوله‌ها و زیرمقوله‌های مرتبط با الگوی بازار محور همانند دانشگاه کارآفرین و اقتصاد دانش‌بنیان اشاره شده است. مقولات مرتبط با تفکر دولتی در اداره امور نیز در برنامه پنجم توسعه در میان مفاهیم و مضامین برنامه پنجم توسعه وجود دارد. کما این‌که فارغ از متن برنامه‌های توسعه و در عرصه عملیاتی نیز برگشت قابل‌توجهی به الگوی دولت‌گرا و تمرکز امور در طی سال-های اخیر به چشم می‌خورد. در کل با توجه به یافته‌های تحقیق، می‌توان به این صورت نتیجه‌گیری نمود که در طول پنج برنامه توسعه، یک اصلاح نگرش و رفتار در ذهنیت برنامه‌ریزان و سیاست-گذاران کشور در حوزه آموزش عالی از سمت الگوی دولت‌گرا به سمت الگوی هومبولتی رخ داده است که این روند در طی برنامه چهارم توسعه به اوج شکوفایی خود رسیده است؛ اما در طی برنامه پنجم توسعه و باوجود تنفیذ موادی از قانون برنامه چهارم توسعه در قانون برنامه پنجم توسعه، اما در واقعیت برگشتی به سمت الگوی دولت‌گرا الگوی حکمرانی آموزش عالی رخ داده است.

پیشنهادها:

در این بخش پیشنهادهایی در راستای انجام تحقیقات بعدی ارائه می‌شود:

- این پژوهش در بعد ملی و صرفاً بر اساس داده‌های نظام برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری کشور ایران در طول سی سال بعد از پیروزی انقلاب اسلامی انجام پذیرفته است. لذا محقق پیشنهاد می‌نماید که تحقیقی بر روی اسناد برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری سایر کشورها در بعد منطقه‌ای و قاره‌ای صورت پذیرد و وضعیت کشور ایران با بقیه کشورها در چارچوب زمانی سی سال اخیر موردبررسی و مقایسه قرار گیرد.
- این پژوهش بر روی متن برنامه‌های پنج‌گانه توسعه کشور در زمینه‌ی ابعاد حکمرانی آموزش عالی و استقلال دانشگاهی انجام پذیرفته است. لذا پیشنهاد می‌شود که تحقیقات جداگانه‌ای در فاصله زمانی هرکدام از برنامه‌های توسعه به تفکیک، در رابطه با میزان عملیاتی و اجرائی شدن برنامه‌های موردنظر صورت پذیرد تا فاصله بین اسناد و برنامه‌های مکتوب با وضعیت واقعی معین شود.
- همچنین پیشنهاد می‌شود تا با توجه به مقوله‌ها و زیرمقوله‌های تحقیق حاضر، تحقیقی در رابطه با وضعیت موجود استقلال دانشگاهی در نظام آموزش عالی کشور ایران انجام داد و آن را با وضعیت سایر کشورها در بعد منطقه‌ای و قاره‌ای مقایسه نمود.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-03]

فهرست منابع:

اسناد برنامه اول، (۱۳۸٤) فصلنامه مجلس و پژوهش.

اسناد برنامه دوم، (۱۳۸٤) فصلنامه مجلس و پژوهش.

ذاکر صالحی، غلامرضا و همکاران (۱۳۸۹) بررسی دیدگاه مدیران مراکزعلمی درزمینه ی استقلال دانشگاهی-فصلنامه انجمن آموزش عالی، سال سوم، شماره ۱.

ذاکر صالحی، غلامرضا (۱۳۹۲) ظرفیت‌های قانونی استقلال دانشگاهی درایران، فصلنامه انجمن آموزش عالی، سال پنجم، شماره چهارم، شماره ۲۰

رضایت غلامحسین، جزوه آموزشی کارگاه آموزشی تحلیل محتوا با تأکید بر تحلیل محتوای مصاحبه-های علمی، انجمن آموزش عالی ایران، ۱۳۹۱.

سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی کشور (۱۳۷۹) .قانون برنامه سوم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران) ابلاغ‌شده از سوی مجلس:51. شورای اسلامی .(تهران :انتشارات سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی)

سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی کشور (۱۳۸۳) .قانون برنامه چهارم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران) ابلاغ‌شده از سوی مجلس:51. شورای اسلامی .(تهران :انتشارات سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی)

گال مردیت، والتر بورگ و جویس گال، (۱۳۸٦) روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی، ترجمه احمدرضا نصر و همکاران، انتشارات دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران.

معاونت نظارت راهبردی ریاست جمهوری (۱۳۸۹) قانون برنامه پنجم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران) ابلاغ‌شده از سوی مجلس:51. شورای اسلامی .(تهران :انتشارات معاونت نظارت راهبردی ریاست جمهوری)

Arthur, L. (2006). Higher education and the knowledge society: Issues, challenges and **responses** in Norway and Germany. Research in Comparative and International Education, 1(3), 241–252.

Berdahl, R. (1990). Academic freedom, autonomy, and accountability in British Universities. Studies in Higher Education, 19(2), 151–164.

Bieber, T. (2010). Playing the multilevel game in education—The PISA study and the bologna process triggering swiss harmonization. In K. Martens, N. Alexander-Kenneth, W. Michael, & W. Ansgar (Eds.), Transformation of education policy—The impact of the bologna process and the PISA study in comparative perspective (pp. 105–131). Basingstoke: Palgrave.

Braun, D. (2001). Regulierungsmodelle und Machtstrukturen an Universita¨ten. Die Krise der Universita¨ten. Leviathan Sonderheft, 20, 243–264.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-03]

Braun, D., & Merrien, F.-X. (1999). Governance of Universities and modernisation of the state: Analytical aspects. In D. Braun & F. X. Merrien (Eds.), towards a new model of Governance for Universities? A comparative view (pp. 9–33). London: Jessica Kingsley Publishers.

Clark, B. (1983). The higher education system. Berkeley: University of California Press.

Clark, B. (1998). Creating entrepreneurial universities: Organizational pathways of transformation. Oxford: Pergamon-Elsevier Science.

De Boer, H., Enders, J., & Leisyte, L. (2007). Public sector reform in Dutch higher education: The organizational transformation of the university. Public Administration, 85(1), 27–46.

Dobbins, M. (2011). Higher education policies in Central and Eastern Europe: Convergence towards a common model? Basingstoke: Palgrave (forthcoming).

Dobbins, M., & Knill, C. (2009). Higher education policies in Central and Eastern Europe: Convergence towards a common model? Governance, 22(3), 397–430.

Michael Dobbins • Christoph Knill • Eva Maria Vo¨gtle (2011) an analytical framework for the cross-country comparison of higher education governance, High Educ (2011) 62:665–683

de Boer, H., & Goedegebuure, L. (2003). New rules of the game? Reflections on governance, management, and systems change. In J. File & L. Goedegebuure (Eds.), Real-time systems—Reflections on higher education in the Czech Republic, Hungary, Poland, and Slovenia (pp. 207–234). Enschede: Logo CHEPS Centre for Higher Education Policy Studies, University of Twente.

Delanty, G. (2001). Challenging knowledge: The University in the knowledge society. Buckingham: Open University Press.

European Commission. (2003). Higher education in Europe. http://europa.eu.int/comm/education/higher. Html (consulted 15 June 2008).

Don Anderson, Richard Johnson (1998) University Autonomy in Twenty Countries, department of Employment, Education, Training and Youth Affairs, Centre for Continuing Education, The Australian National University.

European Commission. (2006). Delivering on the modernisation agenda for Universities: Education, research and innovation—Communication from the commission to the council and the European Parliament, 12.09.2009. http://ec.europa.eu/education/higher-education/doc1320_en.

Felt, U. (2003). University autonomy in Europe: Changing paradigms in higher education policy. Paper presented at the EAU convention of European Higher Education Institutions, Graz 39-31 May, 2003. http://eua.uni-graz.at/Ulrike_Felt.pdf (consulted 12 May 2006).

Ferlie, E., Ashburner, L., Fitzgerald, L., & Pettigrew, A. (1996). The new public management in action. Oxford: Oxford University Press.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-03]

Ferlie, E., Musselin, C., & Andresani, G. (2009). The steering of higher education systems: A public management perspective. Higher Education, 56(3), 325–348.
Gornitzka, A °., & Maassen, P. (2000). National policies concerning the economic role of higher education. Higher Education Policy, 13(3), 225–230.
Gornitzka, A °., Maassen, P., Olsen, J., & Stensaker, B. (2007). Europe of knowledge: Search for a new pact. In P. Maassen & J. P. Olsen (Eds.), University dynamics and European integration (pp. 181–214). Dordrecht: Springer.
Goedegebuure, L., Kaiser, F., Maassen, P., Meek, L., van Vught, F., & de Weert, E. (1993). Hochschulpolitik im internationalen Vergleich: Eine la¨nderu¨bergreifende Untersuchung im Auftrag der Bertelsmann Stiftung. Gu¨tersloh: Bertelsmann Stiftung.
Jongbloed, B. (2003). Marketization in higher education, Clark's triangle and the essential ingredients of markets. Higher Education Quarterly, 57(2), 110–135.
Kaiser, F. (2007). Higher education in France: Country report, CHEPS—Twente.
Kru¨cken, G., Kosmu¨tzky, A., & Torka, M. (2007). Towards a multiversity? Universities between global trends and national traditions (pp. 108–131). Bielefeld: Transcript.
Marginson, S., & Considine, M. (2000). The enterprise university: Governance and reinvention in Australian higher education. Cambridge: Cambridge University Press.
McDaniel, O. (1996). The paradigms of governance in higher education systems. Higher Education Policy, 9(2), 137–158.
Meek, V. L. (2000). Diversity and Marketisation of higher education: Incompatible concepts? Higher Education Policy, 13(1), 23–39.
Meister, S. (2007). Russlands Hochschulpolitik zwischen Wettbewerb und staatlicher Kontrolle. Russlandanalysen, 132, 4–12.
Mizikaci, F. (2006). Higher education in Turkey. UNESCO-CEPES. Monographs on higher education. http://www.cepes.ro/publications/pdf/turkey.pdf.
Mintzberg, H., The Structuring of Organizations, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1979
Neave, G. (2003). The bologna declaration: Some of the historic dilemmas posed by the reconstruction of the community in Europe's system of higher education. Educational Policy, 17(1), 141–164.
Neave, G. (1998a). Quatre mode`les pour l'Universite´. Courrier de l'UNESCO, 33(3), 7–25.
Neave, G. (1998b). The evaluative state reconsidered. European Journal of Education, 33(3), 265–284.
Neave, G. (2004). Mr Prometheus—unbound, shackled or released on parole? Being certain adumbrations on the marvellously changing relationship between government and higher education in Western Europe. Paper presented at the Fulbright Brainstorms 2004—New Trends in Higher Education. Lisbon, 24–25 Sep

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-03]

2004. http://www.ccla.pt/brainstorms/release1.0/pdf/09_GuyNeave.pdf(consulted 15 Apr 2005).

Neave, G. (1996). Homogenization, integration, and convergence: The chershire cats of higher education analysis. In L. Meek, L. Goedegebuure, O. Kivinen, & R. Rinne (Eds.), The mockers and the mocked: Comparative perspectives on differentiation, convergence and diversity in higher education. Oxford: Pergamon.

Neave, G., & van Vught, F. (1991). Prometheus bound: The changing relationship between government and higher education in Western Europe. Oxford: Pergamon Press.

Niemann, D. (2010). Turn of the tide—New horizons in German education policymaking through IO influence. In K. Martens, N. Alexander-Kenneth, W. Michael, & W. Ansgar (Eds.), Transformation of education policy—The impact of the bologna process and the PISA study in comparative perspective (pp. 77–104). Houndmills, Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Niklasson, L. (1995). State, market, hierarchy in higher education—A typology and an outline of the debate. Higher Education Management, 7(3), 345–353.

Niklasson, L. (1996). Quasi-markets in higher education a comparative analysis. Journal of Higher Education Policy and Management, 18(1), 7–22.

Nybom, T. (2003). The Humboldt legacy: Reflections on the past, present and future of the European university. Higher Education Policy, 16, 141–159.

Olsen, J. (2007). The institutional dynamics of the European University. In M. Peter & O. Johan (Eds.), University Dynamics and European Integration. Dordrecht: Springer.

Paradeise, C., Reale, E., Bleikle, I., & Ferlie, E. (2009a). University governance: Western European perspectives. Dordrecht: Springer.

Paradeise, C., Reale, E., & Goastellec, G. (2009b). A comparative approach to higher education reforms in Western European countries. In E. Reale, I. Bleikle, E. Ferlie, & C. Paradeise (Eds.), University governance: Western European perspectives. Dordrecht: Springer.

Phillip, C. (2000). Auf dem Wege zum europa¨ischen Bildungsmarkt: Supranationale Hochschulpolitik oder Wettbewerb der Hochschulsysteme? Dissertation, Universita¨t Ko¨ ln. Josef Eul Verlag, Ko¨ln.

Sadlak, J. (1995). In search of the ‘‘post-communist’’ university—the background and scenario of the transformation of higher education in Central and Eastern Europe. In K. Hu¨fner (Ed.), Higher education reform processes in Central and Eastern Europe (pp. 43–62). Frankfurt: Peter Lang.

Schimank, U. (2002). Governance in Hochschulen, Vortrag zur Veranstaltung,,Professionelles Wissenschaftsmanagement als Aufgabe’’ des Zentrums fu¨ r Wissenschaftsmanagement, 22.10.2002. Wissenschaftszentrum Bonn. www.zwm-speyer.de/VortragSchimank.pdf (consulted 16 March 2006).

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-03]

Schimank, U. (2005). Die akademische Profession und die Universita¨ten:,,New Public Management'' und eine drohende Entprofessionalisierung. In T. Klatetzki & V. Tacke (Eds.), Organisation und profession (pp. 143–164). Wiesbaden: VS.

Scott, P. (2002). Reflections on the reform of higher education in Central and Eastern Europe. Higher Education in Europe, 27(1–2), 137–152.

Sporn, B. (1999). Responsive university structures: An analysis of adaptation to socioeconomic environments of US and European universities. London: Jessica Kingsley Publishers.

t'Veld, R., Fu¨ssel, H.-P., & Neave, G. (1996). Relations between state and higher education. The Hague: Kluwer.

Vaira, M. (2004). Globalization and higher education organizational change: A framework for analysis. Higher Education, 48, 483–510.

van Vught, F. (1995). Policy models and policy instruments in higher education. The effects of governmental policy-making on the innovative behaviour of higher education institutions. Institut fu¨r Ho¨here Studien (HIS), Wien.

van Vught, F. (1989). Governmental strategies and innovation in higher education. London: Jessica Kingsley.

van Wageningen, A. C. (2003). De Staat van de Universiteit: Een rechtsvergelijkende studie naar de institutionalisering van de universiteit in Nederland, Frankrijk en Nordrhein-Westfalen. PhD thesis at the University of Twente.

Vilalta, Josep, (2001), Uiniversity policy and coordination system between governments and universities: The experience of Catalan university system, *Tertiary Education and Management;* 2001; 7, 1; ABI/INFORM Global, pg. 9

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-03]