

تحلیل انتقادی نظام‌های رتبه‌بندی بین‌المللی دانشگاه‌ها؛ پیشنهادات سیاستی برای آموزش عالی ایران^۱

علی خورسندی طاسکوه^۲
مریم پناهی^۳

چکیده

نظام‌های رتبه‌بندی بین‌المللی دانشگاه‌ها از اعتبار کارکردی چشمگیری برخوردار شده‌اند. مطالعات نشان می‌دهد این نظام‌ها بر روند بازار جهانی آموزش عالی و ذائقه تحصیلی و کیفیت انتخاب دانشجویان تأثیرگذار هستند. با توجه به مشغولیت ذهنی رهبران آموزش عالی ایران با این پدیده و نیز نبود ادبیات علمی-تحلیلی عمیق به زبان فارسی، این مقاله با اتخاذ یک رویکرد تحلیلی-انتقادی به سویه‌های مختلف این پدیده می‌پردازد. با ترسیم ماتریس مقایسه‌ای نشانگرها و زیر نشانگرهای چهار نظام رتبه‌بندی بین‌المللی دانشگاه‌ها شامل شانگهای، تایمز، کیو اس و لیدن این مقاله به تحلیل ویژگی‌ها و واقعیت‌های تکنیکی و روشی این نظام‌ها و نیز نقد فرایندها و دلالت‌های سیاستی آن‌ها برای آموزش عالی ایران می‌پردازد. این مقاله نشان می‌دهد، تمرکز نامتوازن بر پژوهش‌های سخت، مغفول ماندن دانش‌های تولیدشده غیر از زبان انگلیسی، برجسته‌سازی نامتقارن سابقه آکادمیک و توزیع نابرابر فرصت‌های آموزش عالی بخشی از عمده‌ترین کاستی‌های این نظام‌ها هستند. این پژوهش همچنین نشان می‌دهد، دانشگاه ایرانی به دلایل گوناگون از جمله افزایش کیفیت آموزش عالی، ضرورت بین‌المللی شدن دانشگاه‌ها، توسعه گردشگری علمی و مدیریت مهاجرت نامتعادل سرمایه انسانی از توجه به نشانگرهای نظام‌های رتبه‌بندی بین‌المللی ناگزیر است.

تاریخ دریافت: ۱۳۹۶/۳/۸
تاریخ پذیرش: ۱۳۹۶/۱۱/۱۸

^۱ مقاله حاضر برگرفته از پژوهشی آزاد است که در سال ۱۳۹۵ در دانشگاه علامه طباطبائی انجام شده است.

^۲ استادیار گروه مدیریت و برنامه ریزی آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران، «مسئول مکاتبه، پست الکترونیک: khorsandi@gmail.com»

^۳ دانشجوی دکتری مدیریت آموزش عالی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران، پست الکترونیک: m.panahi15@gmail.com

واژگان کلیدی:

دانشگاه، نظام رتبه‌بندی بین‌المللی، بازار جهانی آموزش عالی، بین‌المللی شدن، دانشگاه ایرانی

مقدمه

سنت رتبه‌بندی دانشگاهی در سطح «ملی» از سابقه نسبتاً قابل‌اعتنایی برخوردار است. سابقه بعضی از این رتبه‌بندی‌ها نظیر رتبه‌بندی دانشگاه‌ها در ایالات متحده آمریکا به بیش از چهار دهه می‌رسد. در سایر کشورهای غربی نیز رتبه‌بندی‌های ملی دیر یا زود شکل گرفتند؛ رتبه‌بندی ملی دانشگاه‌ها در کانادا از ۱۹۹۰ و در انگلستان از ۱۹۹۲ آغاز بکار کرد (ریزو^۴، ۲۰۱۰). در ایران اولین رتبه‌بندی مؤسسات آموزش عالی در سطح بخشی در سال ۱۳۷۹ صورت گرفت. هدف این رتبه‌بندی که توسط معاونت آموزشی و امور دانشجویی وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی انجام شد، مقایسه رتبه دانشکده‌های پزشکی کشور بود (محمدی، مجتهدزاده و کریمی ۱۳۸۵). اولین رتبه‌بندی جامع دانشگاه‌ها در ایران در سال ۱۳۸۹ توسط پایگاه استنادی علوم جهان اسلام صورت گرفت.

از سابقه رتبه‌بندی دانشگاه‌ها در سطح «بین‌المللی» کمی بیش از یک دهه می‌گذرد. اولین نظام رتبه‌بندی بین‌المللی که دانشگاه‌های سراسر جهان را با استناد به مجموعه‌ای از نشانگرهای تعریف‌شده مقایسه و دسته‌بندی نمود، نظام شانگهای^۵ نام دارد که توسط موسسه جیاتونگ شانگهای چین صورت گرفت. از زمان انتشار نتایج این نظام رتبه‌بندی که در سال ۲۰۰۳ اتفاق افتاد، چندین نظام بین‌المللی دیگر ظهور کرده‌اند. علاوه بر نظام شانگهای، در بین نظام‌های متعدد رتبه‌بندی بین‌المللی سه نظام تایمز^۶، کی-یو اس^۷ و لیدن^۸ از اشتهار و اعتبار رسانه‌ای بیشتری برخوردار هستند. دو نظام رتبه‌بندی تایمز و کیو اس که در مهر و موم‌های ۲۰۰۴ تا ۲۰۰۹ به صورت مشترک به انتشار گزارش‌های رتبه‌بندی در سطح بین‌المللی می‌پرداختند، از سال ۲۰۱۰ به صورت جداگانه به فعالیت خود ادامه می‌دهند. نظام رتبه‌بندی لیدن نیز اولین گزارش خود را ارسال ۲۰۰۷ منتشر کرد. این نظام رتبه‌بندی توسط مرکز مطالعات علوم و تکنولوژی دانشگاه لیدن هلند اجرا می‌شود. داده‌ها و مستندات این نظام رتبه‌بندی بر اساس اطلاعات موجود در پایگاه مرجع شناسی تامسون رویترز^۹ گردآوری و تنظیم می‌شوند.

همان‌گونه که جدول شماره «۱» نشان می‌دهد، این نظام‌ها از نشانگرها و زیر نشانگرهای متنوعی برخوردارند. علاوه بر تشابهات زیاد میان نشانگرهای این چهار نظام، تفاوت‌های آشکاری بین آن‌ها

^۴. Rizo

^۵. Academic Ranking of World Universities (ARWU)

^۶. The Times Higher Education (THE)

^۷. Quacquarelli Symonds (QS)

^۸. Leiden (CWTS)

^۹. The Thomson Reuters

وجود دارد. این تفاوت ها بجای اینکه ماهوی (ذاتی) باشند، بیشتر درجاتی (عرضی) هستند. این امر نشان می دهد، به رغم تنوع در ارزش ها و مأموریت های آکادمیک و نیز تفاوت در بافتارهای اجتماعی و سیاسی دانشگاه ها، نظام های رتبه بندی از نشانگرهای شبیه به هم نظیر شهرت جهانی، اعضای هیئت علمی برجسته، فعالیت بین المللی، پرستیژ آکادمیک، همکاری های پژوهشی، ارجاعات و سایر موارد متأثر هستند. باوجوداین، کثرت در به کارگیری نشانگرهای مشابه نشانه درستی و قوت و یا عدم کاستی این نظام ها نیست. هر یک از این نظام ها از ویژگی هایی برخوردارند که منجر به گرایش سیاستی و مطلوبیت رسانه ای آن ها شده است.

پرسش اصلی این پژوهش این است که «تحلیل انتقادی نظام های رتبه بندی بین المللی دانشگاه ها چگونه است؟» برای دستیابی به پاسخ این پرسش اصلی سه پرسش فرعی مطرح شدند: تبیین مقولات و محتوای تطبیقی نشانگرها و زیر نشانگرهای نظام های رتبه بندی بین المللی دانشگاه ها چگونه است؟ تحلیل انتقادی نشانگرها و زیر نشانگرهای نظام های رتبه بندی بین المللی دانشگاه ها چگونه است؟ دلالت ها و رهنمودهای سیاستی نظام های رتبه بندی بین المللی دانشگاه ها بر مؤسسات آموزش عالی ایران کدامند؟

ادبیات پژوهش

دانشگاه مدرن نسل ها و کارکردهای مختلفی را نمایندگی کرده است. سنتی ترین نسل دانشگاه امروزی گونه ای است که به آن دانشگاه «نسل اول» گفته می شود. کارکرد و مأموریتی که دانشگاه نسل اول به طور حرفه ای و آکادمیک در قبال جامعه داشته است، کارکرد «آموزشی» دانشگاه و نیز «نیکداشت حقیقت» خوانده می شود. مأموریت کلیدی دانشگاه «نسل دوم»، «پژوهش» و به عبارتی، تولید دانش می باشد. دانشگاه نسل سوم که در دهه هفتاد میلادی متولد شد، علاوه بر حفظ مأموریت های دانشگاه نسل اول و دوم کارکردها و مسئولیت های نوینی را بر عهده داشته است. کارآفرینی، ثروت آفرینی، سودمندی دانش و خلق ارزش های جدید اقتصادی از مأموریت های محوری آن است. در دهه اخیر نهاد آموزش عالی به تدریج در حال تجربه جدیدی از تغییر است. نسل جدیدی از دانشگاه در حال ظهور است که باید آن ها «دانشگاه نسل چهارم» اطلاق کرد (خورسندی طاسکوه، ۱۳۹۶، کیتاگوا،^{۱۰} ۲۰۰۵).

دانشگاه نسل چهارم الگوی حرفه ای نوینی را برای نهاد آموزش عالی تعریف می کند که برای توسعه محلی و منطقه ای فرصت سازی می کند (پاولوسکی،^{۱۱} ۲۰۰۹؛ لوکویچ و زوتی^{۱۲} (۲۰۱۳). در چنین فضایی، اگرچه آموزش عالی محصور و محدود به فضاهای مکانی یا جغرافیایی مشخصی نیست، اما دغدغه اصلی دانشگاه علاوه بر «حضور جهانی»، اقتصاد محلی و محیط بلا فصل خویش از طریق تشکیل «جامعه دانشی» است. به

^{۱۰}. Kitagawa

^{۱۱}. Pawlowski

^{۱۲}. Miklós Lukovics & Bence Zuti

سخن دیگر، دانشگاه نسل چهارم روندها و سیاست‌های توسعه‌ای محلی و منطقه‌ای را رهبری می‌کند، سرمایه‌های فکری و تغییرات محیطی را مدیریت می‌کند و آینده خود و جامعه خود را شکل می‌دهد. به سخن دیگر، دانشگاه نسل چهارم به‌مانند ذهن هدایتگر و سناریو ساز جامعه آینده است و فراتر از رابطه متعارف «سه‌گانه» دانشگاه-دولت-صنعت، به‌نوعی دانشگاه «جامعه‌ساز» است (خورسندی طاسکوه، ۱۳۹۶). با استناد به ادبیات آکادمیک حوزه آموزش عالی، هر نسل دانشگاهی واجد شرایط، استلزامات و کارکردهای عام و خاص است.

درحالی‌که دانشگاه نسل سوم به شکل فراگیری در حال رشد و توسعه است و به‌تدریج دانشگاه نسل چهارم را نیز تجربه می‌کنیم، نظام‌های رتبه‌بندی بین‌المللی دانشگاه‌ها از اشتها و مطلوبیت فراگیری برخوردار شده‌اند. به عقیده یادکویچ، آلتبچ و رامبلی،^{۱۳} (۲۰۱۶)، به‌رغم سابقه نه‌چندان دور پیدایش نظام‌های رتبه‌بندی بین‌المللی دانشگاه‌ها این نظام‌ها هم اثرگذار و هم چالش‌انگیز بوده‌اند. در نگاه اول، این امر را شاید بتوان نتیجه گسترش عصر تکنولوژی‌های مجازی و اینترنت دانست که امکان دسترسی همگانی به اطلاعات مربوط به رقابت‌های بین دانشگاهی را فراهم می‌سازد. چنانچه عمیق‌تر به این مسئله نگاه شود، تولد و رشد دانشگاه نسل سوم و استلزامات کارکردی این نسل از دانشگاه نقش انکارناپذیری در پیدایش نظام‌های رتبه‌بندی بین‌المللی دانشگاه‌ها داشته‌اند. به سخن دیگر، حداقل به سه دلیل می‌توان نقش دانشگاه نسل سوم را در رشد و توسعه فراگیر نظام‌های رتبه‌بندی بین‌المللی دانشگاه‌ها پررنگ‌تر ارزیابی کرد. در وهله اول، الزام مدیریت دانشگاه‌های نسل سوم به سیاست‌هایی نظیر توسعه کارآفرینی، سودمندی دانش و کاربردی کردن دوره‌ها و برنامه‌های آموزشی است که این امر به ایجاد ساختارهای جدید دانش نظیر میان رشته‌ها و بازنگری و کیفی سازی برنامه‌های درسی منجر شده است. دلیل دوم، مأموریت ویژه دانشگاه نسل سوم درزمینه نوآوری و نیاز مبرم به جذب نخبگان علمی از سراسر جهان به افزایش رقابت میان دانشگاه‌ها در استخدام اساتید برجسته، پژوهشگران ممتاز و دانشجویان تحصیلات تکمیلی و درنتیجه مطلوبیت نظام‌های رتبه‌بندی بین‌المللی انجامیده است. دلیل سوم، به دنبال کمرنگ شدن نقش دولت‌ها در تأمین منابع مالی دانشگاه‌ها و تأکید سیاست‌گذاران دانشگاه نسل سوم بر تقویت استقلال مالی، ایده‌هایی نظیر مدل‌های ماریپیچ سه‌جانبه (ارتباط صنعت، دولت و دانشگاه) و ماریپیچ چهارجانبه (ارتباط صنعت، دولت، دانشگاه و جامعه مدنی) توسعه یافتند. این امر به‌نوبه خود به تجاری‌سازی آموزش عالی و بازار-محور شدن بخش اعظم مأموریت‌ها و کارکردهای اصلی دانشگاه‌ها از قبیل جذب روزافزون دانشجویان بین‌المللی به‌منظور تأمین منابع مالی و جبران کسری بودجه کمک کرده است. درنتیجه، کالایی شدن آموزش عالی در بازار آزاد رقابت منجر به رشد مطلوبیت نظام‌های رتبه‌بندی دانشگاه‌ها شده است. ریشه ظهور و بروز نظام‌های رتبه‌بندی بین‌المللی دانشگاه‌ها را علاوه بر موارد فوق می‌توان پیامد غیرقابل اجتناب

^{۱۳}. Yudkevich, Altbach and Rumbley

همگرایی جریان‌هایی نظیر اقتصاد بازار آزاد و نیز بازارهای فرامرزی دهه نود در قرن گذشته دانست که توسط فناوری‌های ارتباطات جدید و جهش به‌سوی اقتصاد جهانی مبتنی بر دانش و اطلاعات ایجاد شده بود (فدرکیل^{۱۴} ۲۰۰۸). همان‌گونه که ون ووت^{۱۵} و همکاران (۲۰۰۲) بیان می‌دارند، ظهور نظام‌های رتبه‌بندی بین‌المللی همانند محصولی بود که زمان ورود آن به بازار آموزش عالی فرارسیده بود و باعث تغییر در سیاست‌گذاری عمومی آموزش عالی در سراسر جهان شد و بر روابط دولت‌ها و نظام‌های آموزش عالی که شامل بهبود عملکرد و بهره‌وری، حکمرانی نهادی و پاسخگویی مالی بهتر و تضمین کیفیت و اعتبارسنجی متناسب با تقاضای بازار بود اثر گذاشته است. با گسترش نهضت اقتصاد بازار و بی‌میلی دولت‌ها در سرمایه‌گذاری روی بخش آموزش عالی، رهبران و سیاست‌گذاران دانشگاه‌ها به‌ناچار وارد بازار آزاد آموزش عالی در مقیاس جهانی شدند. از اواسط دهه ۹۰ میلادی فشار پدیده جهانی‌شدن و تقاضا برای اقتصاد دانش‌بنیان منجر به یک سری از اصلاحات آموزشی گردید. تمرکز این اصلاحات بر ارتقای کیفیت آموزش و انبوه‌سازی آموزش عالی بود. بعد از بحران مالی آسیا در دهه ۹۰ دولت‌ها در مناطق مختلف آسیا اصلاحات جامعی نسبت به سیستم آموزش عالی به‌منظور بهبود رقابت‌پذیری دانشگاه‌ها انجام دادند. به دنبال مواجهه با رشد و فشار فزاینده رتبه‌بندی‌های بین‌المللی، دانشگاه‌ها استراتژی‌های متفاوتی را در رابطه با طرح‌های بودجه‌بندی خاص، فعالیت‌های مربوط به تدریس، یادگیری و پژوهش اتخاذ کردند تا از این طریق رتبه جهانی خود را ارتقا بخشند. چنین عواملی در دگردیسی ماهیت و مأموریت دانشگاه هزاره جدید که با عناوین متعدد از قبیل دانشگاه تراز جهانی، دانشگاه ممتاز، دانشگاه کارآفرین، دانشگاه نوآور و غیره بکار برده می‌شود، اثرگذار بوده‌اند.

سویه کلان‌تر قضیه این است که گسترش نظام‌های رتبه‌بندی بین‌المللی را می‌توان حاصل دموکراتیزه شده عرضه آموزش و در نتیجه انعکاسی از رشد فرهنگ پاسخگویی دانشگاه‌ها به تقاضاهای اجتماعی گسترده برای دسترسی به آموزش عالی بین‌المللی دانست. در چنین شرایطی، شهروندان کشورهای مختلف از طبقات مختلف اجتماعی در پی تقاضای بیشتر به‌منظور برخورداری از آموزش عالی بین‌المللی برآمدند و مدیریت مؤسسات رتبه‌بندی بین‌المللی دانشگاه‌ها درصدد بوده‌اند تا به چنین خواسته‌هایی پاسخ‌های روشمند بدهند. به سخن دیگر، مدیریت نظام‌های آموزش عالی تحت فشار تقاضای اجتماعی برای آموزش عالی بین‌المللی نیازمند سازوکارها و ابزارهایی برای اندازه‌گیری، دسته‌بندی و ره‌گیری عملکرد آکادمیک و حوزه‌های اجرایی خود بودند که مؤسسات رتبه‌بندی بین‌المللی دانشگاه‌ها این نیاز را پاسخگو شدند (دلانتی، ۱۳۸۶؛ بولسگو و فوگت،^{۱۶} ۲۰۰۶؛ ایلویوت،^{۱۷} ۲۰۰۲ (به نقل از ماروپ، ولز و هزلکورن، ۲۰۱۳)؛ پاور،^{۱۸} ۱۹۹۷). در مطالعات

^{۱۴}. Federkeil^{۱۵}. Van vught^{۱۶}. Bolsegu and Fuguet^{۱۷}. Elliott^{۱۸}. Power

دیگری این دیدگاه که چگونه هویت دانشگاه‌ها تحت تأثیر عوامل بیرونی ازجمله تصویر دانشگاه در انعکاس جداول نظام‌های رتبه‌بندی بین‌المللی قرار می‌گیرد، مطرح شده است (الکن و هودوگن،^{۱۹} ۲۰۱۶). ازجمله پژوهش‌های دیگری که این دیدگاه را تقویت می‌کند می‌توان به هزلکورن (۲۰۱۱؛ ۲۰۱۳) اشاره نمود که بیانگر چگونگی تأثیرگذاری نظام‌های رتبه‌بندی بین‌المللی در مدیریت و تصمیم‌گیری دانشگاه‌ها است. نتایج این مطالعات نشان می‌دهد که ۷۶٪ از روسای دانشگاه‌ها از نتایج رتبه‌بندی‌ها برای بررسی چگونگی عملکرد سایر دانشگاه‌ها در کشورشان و ۴۰ درصد برای بررسی و ارزیابی تفاهم‌نامه‌های همکاری بین‌المللی با سایر دانشگاه‌ها به جداول رتبه‌بندی مراجعه و از آن بهره می‌گیرند.

باوجوداین، دیدگاه‌ها و رویکردهای متعدد و متفاوتی درزمینه نقش و اهمیت نظام‌های رتبه‌بندی و آثار آن‌ها بر کارکردهای دانشگاه امروزی وجود دارد (شین، توتکوشیان و تیچلر، ۲۰۱۱؛ روآرگز،^{۲۰} ۲۰۱۳؛ مارجینسون،^{۲۱} ۲۰۰۷؛ مریسیتوس و سدلاک،^{۲۲} ۲۰۰۵؛ هوآنگ،^{۲۳} ۲۰۱۱). بعضی از صاحب‌نظران نظیر داگلاس،^{۲۴} (۲۰۱۴) معتقدند که مسئله نظام‌های رتبه‌بندی این نیست که حاوی اطلاعات مفید و آموزنده نیستند، بلکه مشکل آنجاست که عملکرد مؤسسات آموزش عالی را با لنزی محدود می‌سنجند و به معنای آکادمیک کلمه در تشخیص مؤسسات آموزش عالی ممتاز از منظر استانداردهای علمی و کیفیت سرویس‌دهی به جامعه‌ای که بناست درزمینه آموزش، پژوهش و خدمات عمومی ارائه دهند، عاجزند. باوجود چنین مسئله‌ای، پاره‌ای از صاحب‌نظران همانند سدلاک و لیو^{۲۵} (۲۰۰۶) شین، توتکوشیان و تیچلر (۲۰۱۱) و لی،^{۲۶} (۲۰۱۳)، نظام‌های رتبه‌بندی بین‌المللی را مبنایی برای رشد و توسعه کیفیت آموزش عالی و افزایش مزیت رقابتی دانشگاه‌ها می‌دانند. به عقیده این دسته از پژوهشگران نظام‌های رتبه‌بندی منجر به افزایش کیفیت برنامه‌های آموزشی و درسی در مؤسسات آموزش عالی می‌شوند.

جدا از نظرات موافق و مخالف صاحب‌نظران، نکته حائز اهمیت این است که نتایج و گزارش‌های نظام‌های رتبه‌بندی بین‌المللی معیار قابل استناد و اعتمادی برای انتخاب دانشگاه محل تحصیل دانشجویان بین‌المللی به‌ویژه برای دوره‌های تحصیلات تکمیلی هستند. به عبارتی، نظام‌های رتبه‌بندی هم بر انتخاب محل تحصیل دانشجویان و هم بر ترجیحات خانواده‌های دانشجویان تأثیرگذار هستند. پژوهش‌ها نشان می‌دهند درصد بالایی از دانشجویان خارجی اعتبار بین‌المللی دانشگاه محل تحصیل را نشانگر اصلی مؤثر در انتخاب خود می‌دانند.

^{۱۹}. Elken & Hovdhugen

^{۲۰}. Rauhvargers

^{۲۱}. Marginson

^{۲۲}. Merisotis, & Sadlak

^{۲۳}. Huang

^{۲۴}. Douglass

^{۲۵}. Sadlak & Liu

^{۲۶}. Lee

این امر نقش و اهمیت نظام های رتبه بندی بین المللی دانشگاه های جهان را برجسته تر می سازد. بر اساس یک پژوهش پیمایشی ۶۰ درصد از دانشجویان اغلب در رشته های حقوق، پزشکی و مهندسی نظام های رتبه بندی را به عنوان منبع اطلاعاتی برای انتخاب رشته مورد استفاده قرار می دهند (خورسندی طاسکوه، ۱۳۹۵).

روش پژوهش

این پژوهش از نوع کیفی و روش گردآوری اطلاعات اسنادی است. در این پژوهش از تحلیل محتوا از نوع انتقادی استفاده شده است. گام بندی انجام این پژوهش به این شکل است که ابتدا متون مرتبط با موضوع پژوهش شامل: گزارشات و اسناد علمی مربوط به نظام های رتبه بندی دانشگاه های جهان، ادبیات علمی و پژوهشی دو دهه اخیر درباره نظام های رتبه بندی بین المللی و مباحث نظری مرتبط با نظام ها در ایران و خارج از کشور بررسی و استخراج شدند. پس از استخراج داده ها، مشاهدات و انتقادات توسعه یافته نویسندگان دسته بندی شده و در دو مبحث تبیین تطبیقی یافته ها و تحلیل انتقادی محتوا توسعه یافته است. در مرحله تبیین تطبیقی محتوا قصد بر این بوده است اطلاعات جمع آوری شده و نشانگرها و زیر نشانگرهای مورد مطالعه بدون ارزش گذاری و تأویل و تبیین شوند تا تحلیل حاصل وابسته به موقعیت تاریخی و اجتماعی پژوهشگران نباشد (ون منون، ۱۹۹۷)^{۲۷}؛ بنابراین، در فاز اول این پژوهش، نشانگرهای نظام های مزبور و واقعیت های پیرامون آن ها همان گونه که در دنیای واقعی وجود دارند، توصیف و تبیین شده اند. در فاز دوم، تحلیل انتقادی محتوا، واقعیت های پیرامون نظام های رتبه بندی دانشگاه ها بر اساس مشاهدات، تجارب زیسته و نکته نظرهای انتقادی نویسندگان مورد نقد و بررسی قرار گرفته است. در این بخش پیامدهای احتمالی نظام های رتبه بندی بر روند آموزش عالی جهان نقد و تحلیل شده است. در بخش پایانی و نتیجه گیری، سعی شده است به طور اجمالی به دلالت ها و ضرورت های توجه سیاستی دانشگاه های ایران به نظام های مذکور پرداخته و رهنمودهای سیاستی لازم ارائه شود. شایسته ذکر است با توجه به ماهیت روش شناسی این پژوهش (تحلیل انتقادی محتوا)، در تحلیل یافته ها تلاش شده است به مشاهدات و تجارب زیسته نگارندگان مقاله در دانشگاه های ایران، امریکای شمالی و اروپای غربی نیز استناد شود. با توجه به ضرورت ها و ظرفیت های روبه رشد سیاست گذاری آموزش عالی بین المللی در ایران امید است این اثر علمی بتواند تصویر و تحلیل روشن و مؤثری در زمینه فهم بهتر نظام های بین المللی رتبه بندی و نیز روندها، آثار و پیامدهای آن ارائه دهد.

^{۲۷}. van Manen

یافته‌ها

تبیین تطبیقی نشانگرها

به لحاظ نظری، نشانگرها و زیر نشانگرهای نظام‌های رتبه‌بندی بین‌المللی بر اساس سه کارکرد اصلی دانشگاه مدرن «آموزش»، «پژوهش» و «خدمات اجتماعی» و نیز دو کارکرد سیاستی روزآمد دانشگاه‌های برجسته «فعالیت‌های بین‌المللی» و «شهرت آکادمیک» بحث و تحلیل می‌شوند. این نشانگرها در جدول شماره ۱ قابل ملاحظه می‌باشد:

جدول ۱: مقایسه نشانگرهای چهار نظام رتبه‌بندی بین‌المللی دانشگاه‌ها

نشانگر	نظام‌های رتبه‌بندی زیر نشانگرها	شانگ‌های	تایمز	کی یو اس	لیدن
پژوهش	میانگین استناد به مقالات پژوهشی هیأت علمی	٪۲۰	٪۳۰	٪۲۰	-
	تعداد مقالات منتشر شده، درآمدهای حاصل از طرح‌های پژوهشی و کیفیت پژوهشها بر اساس نظرسنجی	٪۴۰	٪۳۰	-	-
	سرايه عملکرد علمی دانشگاه	٪۱۰	-	-	-
	جوایز نوبل و نشان‌های افتخار توسط اعضای دانشگاه	٪۲۰	-	-	-
	ضریب تاثیر مقالات علمی پژوهشی	-	-	-	٪۵۰
	نسبت بین استاد و دانشجو	-	٪۴۵	٪۲۰	-
آموزش	جوایز نوبل و نشان‌های افتخار دانش‌آموختگان دانشگاه	٪۱۰	-	-	-
	درآمد به ازای هر عضو هیأت علمی	-	٪۲۰۲۵	-	-
	نسبت دانشجویان دکتری	-	٪۶	-	-

				ارتقا یافته به اعضای هیأت علمی	
-	%۱۰	-	-	اعتبار کارفرمایان (جذب دانش آموختگان در بازار کار)	
-	-	%۲۵	-	ارتباط با صنعت (درآمدهای صنعتی دانشگاه)	خدمات اجتماعی
-	%۴۰	%۱۵	-	نظرسنجی از اعضای هیأت علمی دانشگاه های منتخب در مورد عملکرد و شهرت علمی دانشگاه	شهرت آکادمیک
-	%۵	%۲۵	%۰	نسبت دانشجویان بین المللی به داخلی	فعالیت های بین المللی
-	%۵	%۲۵	-	نسبت کارکنان و هیأت علمی بین المللی به داخلی	
%۵۰	-	%۲۵	-	همکاری های علمی بین دانشگاهی	
%۱۰۰	%۱۰۰	%۱۰۰	%۱۰۰	جمع	

۱. **کیفیت پژوهش:** در بین پنج نشانگر اصلی، کیفیت «پژوهش» بیشترین ضریب را در کلیه نظام های رتبه بندی دارا می باشد. کیفیت پژوهش عمدتاً در استناد به مقالاتی تجلی می یابد که در مجلات معتبر بین المللی منتشر می شوند و یا بیشترین ضرایب ارجاع دهی را به خود اختصاص می دهند. نظام رتبه بندی شانگهای با ۸۰٪ امتیاز و با چهار زیرنشانگر شامل تعداد پژوهشگران مورد استناد، خروجی های پژوهشی شامل تعداد مقالاتی که در نشریات نیچر و ساینس چاپ شده (و سایر مقالات ایندکس شده)، سرانه عملکرد علمی هر دانشگاه و نیز نشان های افتخار بین المللی اعضای هیئت علمی و فارغ التحصیلان (مانند نوبل) بیشترین امتیاز را به نشانگر پژوهش اختصاص می دهد. نظام رتبه بندی لیدن با یک زیرنشانگر «ضریب تأثیر» مقالات علمی و پژوهشی (با ۵۰٪ امتیاز) بعد از نظام شانگهای بیشترین امتیاز را به کیفیت پژوهش می دهد. نظام رتبه بندی تایمز با چهار زیرنشانگر که مهم ترین آن ها میزان ارجاعات (۳۰٪) و نظرسنجی در مورد کیفیت پژوهش ها (۱۸٪) است، سومین مرتبه را در بین نظام های مورد مطالعه در تخصیص امتیاز به نشانگر پژوهش اختصاص می دهد. نظام رتبه بندی کیو اس در بین چهار نظام مورد بحث تنها با یک زیرنشانگر یعنی میانگین استناد به مقالات پژوهشی هیئت علمی (۲۰٪ امتیاز) کمترین امتیاز را به نشانگر کیفیت پژوهش تخصیص می دهد.

۲. **کیفیت آموزش:** همان‌گونه که جدول شماره «۱» نشان می‌دهد، کیفیت آموزش و محیط یادگیری در نظام‌های رتبه‌بندی با چند زیرنشانگر مختلف سنجیده می‌شود. برخی از این زیرنشانگرها مشترک و برخی متفاوت می‌باشند. در میان چهار نظام رتبه‌بندی مورد مطالعه، نظام رتبه‌بندی کی-یو-اس با دو زیرنشانگر نسبت بین استاد و دانشجو و کیفیت فارغ‌التحصیلان در بازار کار (مجموع ۳۰ درصد امتیاز) بیشترین وزن را به کیفیت آموزش می‌دهد. بعدازآن، نظام رتبه‌بندی تایمز با چهار زیرنشانگر از قبیل نسبت بین استاد و دانشجو، «نسبت دانشجویان دکتری ارتقا یافته به اعضای هیئت علمی»، «نسبت دانشجویان کارشناسی به دکتری» و «درآمد به ازای هر عضو هیئت علمی» (مجموع ۱۵ امتیاز) در جایگاه دوم قرار دارد. در بین این نظام‌ها، رتبه‌بندی لیدن هیچ نشانگر و یا زیرنشانگری را به کیفیت آموزش تخصیص نمی‌دهد. نکته حائز اهمیت این است، درحالی‌که به عقیده بعضی صاحب‌نظران رتبه‌بندی شانگهای به مراتب بهتر از سایر رتبه‌بندی‌ها به‌ویژه تایمز است (تایلور و بردداک،^{۲۸} ۲۰۰۷)، ولی مشاهده می‌شود که وزن پایینی (۱۰٪) برای کارکرد بسیار مهم کیفیت آموزش قائل است و برای فعالیت‌های بین‌المللی نیز هیچ‌گونه نشانگری در نظر نمی‌گیرد.

۳. خدمات اجتماعی: در بین چهار نظام رتبه‌بندی، نظام تایمز تنها رتبه‌بندی است که یک زیرنشانگر با عنوان درآمدهای صنعتی (۲۰۵ امتیاز) که نمایانگر ارائه خدمات به بخش صنعت در جامعه است، اختصاص می‌دهد. درحالی‌که در ادبیات علمی مربوط به آموزش عالی خدمات اجتماعی به‌عنوان یکی از سه کارکرد اصلی دانشگاه مدرن بازتعریف می‌شود (خورسندی طاسکوه، ۱۳۹۵)، این کارکرد مغفول‌ترین نشانگر در میان نشانگرها و زیر نشانگرهای نظام‌های رتبه‌بندی است.

۴. شهرت آکادمیک: شهرت یا پرستیژ آکادمیک یکی از مهم‌ترین دغدغه‌هایی است که در دهه اخیر سیاست‌گذاران و رهبران آموزش عالی بیش از همیشه روی آن متمرکز شده‌اند. این نشانگر که از یک ماهیت ذهنی برخوردار است، عمدتاً حاصل پیمایش و یا نظرسنجی‌هایی است که نظام‌های رتبه‌بندی در دانشگاه‌های مختلف جهان به اجرا می‌گذارند. نظام رتبه‌بندی کیو اس بیشترین اهمیت و ارزش را به شهرت و پرستیژ دانشگاه‌ها تخصیص می‌دهد. در نظام رتبه‌بندی کیو اس با تخصیص ضریب وزنی ۴۰٪ به این نشانگر از اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های جهان برای تعیین اینکه کدام دانشگاه بهترین عملکرد را دارد، نظرسنجی می‌کند. علاوه بر آن، کیو اس با تکیه بر مکانیسم مبتنی بر بازار، از طریق نظرسنجی از کارفرمایان می‌خواهد تعیین کنند فارغ‌التحصیلان کدام دانشگاه‌ها در بازار کار عملکرد بهتری دارند. نکته حائز اهمیت این است که نظام رتبه‌بندی کیو اس تنها نظام رتبه‌بندی است که مفهوم اشتغال‌پذیری فارغ‌التحصیلان در بازار کار را موردتوجه قرار می‌دهد. این امر می‌تواند بر توجه این نظام رتبه‌بندی بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانشگاه دلالت کند. رتبه‌بندی تایمز دومین نظام است که با تخصیص ضریب وزنی ۱۵ درصد به شهرت و پرستیژ آکادمیک اهمیت و ارزش

^{۲۸}. Taylor & Braddock

قائل است. دو نظام رتبه بندی دیگر یعنی شانگهای و لیدن هیچ ضریب ارزشی برای شهرت و پرستیژ آکادمیک دانشگاه اختصاص نمی دهند.

۵. همکاری های بین المللی: گسترش همکاری های علمی و مشارکت در پژوهش ها و پروژه های بین المللی یک سیاست استراتژیک تلقی می شود که دانشگاه های امروزی روی آن سرمایه گذاری می کنند (خورسندی طاسکوه، ۱۳۹۵، ص ۲۶). نظام رتبه بندی لیدن با ۵۰ درصد وزن دهی به زیرنشانگر «همکاری های علمی بین دانشگاهی» بیشترین تمرکز را در زمینه فعالیت های علمی بین المللی دارد. نظام رتبه بندی کیواس با مجموع ۱۰ درصد وزن دهی روی دو زیرنشانگر «نسبت بین دانشجویان خارجی و داخلی» و «نسبت بین کارکنان و اعضای هیئت علمی بین المللی به داخلی» دومی رتبه را در بین چهار نظام مورد مطالعه در زمینه همکاری های بین المللی دارد. نظام رتبه بندی تایمز نیز با وزن دهی ۷.۵ درصدی روی سه زیرنشانگر «نسبت بین دانشجویان خارجی و داخلی»، «نسبت بین کارکنان و اعضای هیئت علمی بین المللی به داخلی» و «همکاری های علمی بین دانشگاهی» در جایگاه سوم قرار دارد. نظام رتبه بندی شانگهای تنها نظامی است که روی فعالیت های علمی بین المللی دانشگاه ها متمرکز نیست. این در حالی است که به زعم صاحب نظران آموزش عالی نظیر بایدل (۲۰۰۲)، اگر دانشگاهی در فرایند زمانی معینی بتواند موقعیت خود را در ویتترین جهانی آموزش عالی به درستی نشان دهد، می تواند در زمینه همکاری ها و قراردادهای تحقیقاتی با سازمان ها، آژانس های علمی بین المللی و دانشگاه های برتر موفق تر باشد و در سطح بین المللی اعتباری برای خود دست و پا کند. بر اساس مطالعات و ادبیات موجود، همکاری های علمی و تحقیقاتی بین المللی در هشت شاخص اصلی پیگیری می شوند که عبارت اند از: مراکز مطالعاتی منطقه ای و بین المللی، پروژه های بین المللی توسعه و تحقیقاتی مشترک، برگزاری کنفرانس و سمینارهای بین المللی در پردیس دانشگاه، برنامه های مبادلاتی تحقیق، توافق نامه های علمی در زمینه توسعه تحقیقات بین المللی، قراردادهای و گرنت های تحقیقاتی بین المللی، استادان و مدرسان مهمان (و ویزیتور) و در نهایت انتشار مقاله ها و گزارش های علمی در نشریات بین المللی (نایت، ۲۰۰۶).

جدول شماره «۲»: ماهیت نشانگرها و کیفیت وزن دهی

مؤلفه ها نظام ها	ماهیت نشانگرها	کیفیت وزن دهی	نقد اصلی
شانگهای	بیشتر عینی	پژوهش	تمرکز زیاد بر پژوهش و استناد به مقالات و عدم توجه به فعالیت های بین المللی و خدمات اجتماعی دانشگاه
تایمز	عینی و ذهنی	پژوهش/آموزش،	تخصیص ضریب زیاد به مقالات پژوهشی و

کی یو اس	عینی و ذهنی	پژوهش/آموزش، بین المللی شدن	بین المللی شدن و درآمدزایی	ضریب پایین به خدمات اجتماعی
لیدن	بیشتر عینی	پژوهش	عدم توجه به کیفیت آموزش و خدمات اجتماعی	

در زمینه ماهیت نشانگرها، همان گونه که در جدول شماره «۲» نشان داده شده است، طیف امتیازدهی از بیشتر عینی تا ذهنی متغیر است. در بین نظام های مورد بحث، نظام رتبه بندی لیدن با دو نشانگر «همکاری های علمی» بین دانشگاهی و «ضریب تأثیر»^{۲۹} مقالات علمی و پژوهشی عینی ترین و ملموس ترین معیار امتیازدهی را داراست. اگرچه این امر را یکی از قوت های این نظام رتبه بندی بدانیم، بزرگ ترین عیب این نظام نیز از همین قوت است. به دلیل عدم توجه به دیگر شاخص های مهمی مانند شاخص کیفیت آموزش بزرگ ترین ضعف این نظام رتبه بندی است. خدمات اجتماعی جزو یکی از مهم ترین مأموریت های دانشگاه هاست که کمترین توجه به آن در نظام های رتبه بندی بین المللی شده است و تنها نظام رتبه بندی تایمز با اختصاص امتیاز ۲.۵٪ به نشانگر درآمدهای صنعتی دانشگاه (انتقال دانش) به آن پرداخته است و در هیچ یک از نظام های رتبه بندی دیگر به آن توجهی نشده است. فعالیت های بین المللی دانشگاه ها نیز تنها در نظام های کیو اس و تایمز به میزان اندکی به ترتیب ۱۰٪ و ۷.۵٪ با نشانگرهای میزان دانشجویان بین المللی به داخلی و میزان کارکنان بین المللی به داخلی و میزان همکاری های بین المللی مورد توجه قرار گرفته است. در میان نظام های رتبه بندی مورد مطالعه، تایمز با در نظر گرفتن کارکردهای مختلف دانشگاه امروزی و تخصیص متوازن تر وزن شاخص ها از اعتبار بیشتری برخوردار است. اگرچه انتقاداتی که در ادامه به نظام های رتبه بندی وارد است واجد این نظام رتبه بندی نیز می باشد.

نقد و تحلیل

در این بخش ماهیت و واقعیت های آشکار و پنهان نظام های رتبه بندی بین المللی دانشگاه ها و آثار و پیامدهایی که بر روند جهانی توسعه آموزش عالی مترتب شده اند، مورد نقد و تحلیل قرار می گیرد.

به حاشیه رفتن پژوهش ها و ارجاعات علمی غیر انگلیسی زبان

انتشار نتایج پروژه های علمی و پژوهشی در مجلات علمی بین المللی از جمله نشانگرهایی است که در همه نظام های رتبه بندی از وزن قابل توجهی برخوردار است. یکی از مهم ترین نقدهایی که بر نظام های

^{۲۹}. Impact factor

رتبه بندی بین المللی وارد است، وزن دهی نامتوازن روی نشر نتایج پژوهش های علمی در مجلات بین المللی انگلیسی زبان است. این امر، همان طوری که پوسر و مارجینسون (۲۰۱۳) می گویند، سبب می شود دانشگاه های ملقب به سنت آموزش عالی انگلو-ساکسن (امریکا، انگلیس؛ کانادا و ...) که عمدتاً صاحب امتیاز و میزبان مجلات علمی بین المللی به زبان انگلیسی هستند، امتیازات نشانگر کیفیت «پژوهش» را به شکل انحصاری به خود اختصاص دهند. در نتیجه پژوهش ها و مقالات علمی غیر-انگلیسی زبان به حاشیه رفته و مورد استناد قرار نمی گیرند (وَن ران و همکاران^{۳۰} ۲۰۱۱؛ و اوردوریکا و لوید^{۳۱} ۲۰۱۳). این در حالی است که بیش از نیمی از دانش امروز به غیر از زبان انگلیسی و در دانشگاه هایی تولید می شوند که در منطقه جغرافیایی انگلو-امریکن قرار ندارند؛ بنابراین فقدان جامعیت زبان شناختی نشر علمی به زبان های مختلف نظیر آلمانی، فرانسوی، اسپانیایی، چینی، فارسی، عربی و سایر زبان های اصلی از نقدهای اصلی نظام های رتبه بندی است. به لحاظ سیاسی همان طوری که آلتیچ و سلمی^{۳۲} (۲۰۱۲) بحث می کنند، این امر به تدریج به ترویج و نهادینه شدن «زبان نو استعمارگرایی علمی» در هزاره جدید می شود. پارادایم زبان شناختی که بر اساس آن اعضای هیئت علمی دانشگاه ها تحت فشار قرار می گیرند تا استانداردها و هنجارهای نوشتاری را تعقیب کنند که به بافتار آکادمیک و اجتماعی که در آن شاغل و متعهد هستند، مرتبط نیست.

برجسته سازی سابقه آکادمیک

نظام های رتبه بندی بین المللی مشهوری نظیر تایمز و کیو-اس روی ترکیبی از مؤلفه ها و نشانگرهای عینی و ذهنی استوار هستند. نشانگرها و مؤلفه های ذهنی عمدتاً از طریق پیمایش و نظرسنجی محاسبه می شوند. به لحاظ روش شناسی تمرکز روی شهرت و پرستیژ آکادمیک دانشگاه ها در نزد دانشگاهیان و یا کارفرمایان نقض غرض استانداردهای آکادمیک است. نتیجه چنین روشی این است که دانشگاه ها و مؤسساتی که به شکل سنتی و تاریخی پیشرو بوده اند، جایگاه خود را به طور پایدار در صدر لیست بازار جهانی آموزش عالی حفظ خواهند کرد (موعد،^{۳۳} ۲۰۱۶). در چنین موقعیتی نمی توان انتظار داشت که صدای دانشگاه های کشورهای در حال توسعه به ویژه آن هایی که نوبت یاد هستند و از سابقه و اسم و رسم و اشتها قابل اعتنایی برخوردار نیستند، فرصت و مجالی برای شنیده شدن داشته باشند. در چنین وضعیتی دانشگاهی که به طور سنتی جزو دانشگاه های تراز جهانی قرار گرفته، مشهورتر گردیده و آن هایی که جای پای معتبری در تاریخ آموزش عالی مدرن ندارند از خوان سفره بازار جهانی آموزش عالی بی بهره می مانند. از این رو، تأکید نامتعادل روی سابقه تاریخی یک دانشگاه نقض غرض استانداردهای آکادمیک

^{۳۰}. van Raan et al

^{۳۱}. Ordorika & Lloyd

^{۳۲}. Philip Altbach and Jamil Salmi

^{۳۳}. Moed

است. بدین سبب است که صاحب‌نظرانی نظیر مارجینسون (۲۰۰۹) معتقدند که نظام‌های رتبه‌بندی بازتاب شهرت و قدرت دانشگاه‌ها هستند و به شکل‌های مختلف هژمونی دانشگاه‌های برخوردار را بازتولید و تثبیت می‌کنند. به عقیده هزلکورن^{۳۴} (۲۰۰۹) نظام‌های رتبه‌بندی به شکل برنامه‌ریزی‌شده‌ای به نفع دانشگاه‌های باسابقه و یا آن چیزی که در عرف آکادمیک به آن‌ها دانشگاه‌های جامع می‌گویند، هستند. از مهم‌ترین تبعات چنین رویکردی به حاشیه رفتن دانشگاه‌هایی است که رسالت و مأموریت‌های تخصصی به‌ویژه در حوزه‌های نرم نظیر علوم انسانی و اجتماعی و از این قبیل دارند

غفلت از استانداردها و ارزش‌های علوم نرم

نشانگرها و زیر نشانگرهای نظام‌های رتبه‌بندی عمدتاً بر اساس استانداردهای سنتی تولید دانش در حوزه‌های علوم طبیعی و فنی استوار هستند. از تبعات چنین رویکردی، همان‌طوری که روارگرز^{۳۵} (۲۰۱۳) نیز بیان می‌کند، بهره‌مند نبودن دانشگاه‌هایی است که در حوزه‌های نرم تولید دانش نظیر هنر، علوم انسانی و علوم اجتماعی فعال هستند. از این‌روست که صاحب‌نظرانی نظیر بولتون^{۳۶} (۲۰۱۱)، والتمن و همکاران^{۳۷} (۲۰۱۲) معتقدند نظام‌های رتبه‌بندی به‌طور اجتناب‌ناپذیری به نفع نوع خاصی از دانشگاه‌ها هستند که در سه حوزه علوم طبیعی، علوم پزشکی و مهندسی فعال هستند. در نتیجه دانشگاه‌ها و دانشکده‌هایی که به‌طور خاص در حوزه‌های آموزشی و مطالعاتی علوم نرم برجسته هستند، از سر لیست نظام‌های رتبه‌بندی عقب می‌مانند. یکی از تبعات مهم چنین رویکردی مغفول ماندن ارزش‌های اصیلی است که رشته‌های علوم نرم نظیر هنر، علوم انسانی و علوم اجتماعی برای جامعه می‌آفریند؛ بنابراین، بی‌دلیل نیست که پاره‌ای از نویسندگان نظیر استراتیلاتیس^{۳۸} (۲۰۱۴) معتقدند که نظام‌های رتبه‌بندی نه تنها به لحاظ سیاسی جهت‌دار هستند، بلکه به لحاظ معرفت‌شناسی نیز بی‌طرف نیستند. از تبعات نامطلوب دیگر ترویج استانداردهای مرسوم و متعارف علوم سخت (علوم طبیعی، مهندسی و علوم پزشکی) در رتبه‌بندی‌های بین‌المللی تغییر پارادایم تولید دانش در حوزه‌های علوم انسانی و اجتماعی است. چیزی که استراتیلاتیس (۲۰۱۴) آن‌ها «علمی کردن» علوم اجتماعی و انسانی نام‌گذاری کرده است. به‌عنوان نمونه، پارادایم مقاله‌نویسی به‌طور سنتی به نشر دانش در علوم طبیعی و فنی مختص بوده است. لیکن با گسترش استانداردهای علوم سخت، کتاب که به‌عنوان ابزار نشر و توزیع دانش در دانش‌های علوم انسانی و اجتماعی بوده است، در نظام‌های رتبه‌بندی به‌طور کامل به حاشیه رفته است.

^{۳۴}. Hazelkorn

^{۳۵}. Rauhvargers

^{۳۶}. Boulton

^{۳۷}. Waltman et al. ۲۰۱۲

^{۳۸}. Stratilatis

تمرکز نامتوازن بر «خروجی» پژوهش و به حاشیه رفتن «کیفیت» آموزش

سنجه پژوهش و انتشار خروجی های پژوهشی در نظام های رتبه بندی بین المللی از محدود نشانگرهایی است که در همه نظام های مورد بحث وزن برجسته ای دارد. از تبعات چنین رویکردی افزایش اعتبارات پژوهشی دانشگاه ها و در نتیجه برجسته شدن نامتناسب کارکرد پژوهشی دانشگاه ها و یا همان گونه که رووارگرز^{۳۹} (۲۰۱۳) می نویسد، رشد و توسعه نامتناسب دانشگاه های پژوهش-محور در دهه اخیر بوده است. بدیهی است که برجسته شدن کارکرد پژوهشی دانشگاه ها فی نفسه نمی تواند نامطلوب باشد؛ بلکه آنچه مورد انتقاد می باشد این است که به رغم اینکه به لحاظ سنتی و تاریخی «آموزش» مهم ترین و اصلی ترین کارکرد دانشگاه مدرن می باشد اما هم اکنون مدیریت دانشگاه ها به شیوه های مختلف اعضای هیئت علمی را به سمت انجام پژوهش در مقیاس های ملی و فراملی تشویق می کنند؛ بنابراین، همان گونه که سایسانا و سالتلی^{۴۰} (۲۰۱۱) و سلمی و سرویان^{۴۱} (۲۰۰۷) بحث می کنند، توجه نامتناسب به سنجه های کیفیت پژوهش نوعی سوگیری آکادمیک در نظام های رتبه بندی است. یکی از تبعات نامطلوب چنین سوگیری مغفول ماندن «کیفیت» آموزش در دانشگاه ها است. به سخن دیگر، از آنجائی که نظام های رتبه بندی سنجه های تعریف شده و یا موضع واضحی نسبت به مسئله کیفیت در آموزش ندارند عموماً از اهمیت و ضرورت آن غافل می مانند؛ بنابراین نظام های رتبه بندی سبب شده اند دانشگاه ها بجای توجه به کیفیت آموزش ریسک بزرگی را بپذیرند و به سمت تقویت نشانگرهایی بروند که رتبه آن ها را در سطح جهانی ارتقا بخشند.

ترویج استانداردهای دانشگاه های با تراز جهانی

به عقیده بسیاری از صاحب نظران حوزه آموزش عالی گسترش نظام های رتبه بندی دانشگاه ها محصول گسترش پدیده جهانی شدن آموزش عالی است (لزن،^{۴۲} ۲۰۱۵؛ مارجینسون، ۲۰۰۷). این رتبه بندی ها عمدتاً (به استثنای یک مورد) در کشورهای غربی و توسط مؤسسات و کارشناسان آن ها انجام و راست-آزمایی می شوند. به عبارتی، نشانگرها و قوانین بازی بازار رقابت آموزش عالی توسط کسانی تعیین می شود که هم اعتبار جهانی در این حوزه دارند و هم میزبانان و راهبران اصلی این بازار هستند. در چنین شرایطی نمی توان انتظار داشت که صداهای به حاشیه رفته آموزش عالی در کشورهای جهان سوم و در حال توسعه به درستی شنیده و یا جدی گرفته شود. در چنین وضعیتی، دانشگاهی که به طور تاریخی برخوردار بوده، برخوردارتر شده و آنکه حاشیه نشین و بحران زده است، نا برخوردارتر و حاشیه نشین تر

^{۳۹}. Rauhvargers

^{۴۰}. Saisan D'Hombres & saltelli

^{۴۱}. Salmi & Saroyan

^{۴۲}. Dieter Lenzen

می‌شود. از این منظر، از تبعات حداقلی نظام‌های رتبه‌بندی با استانداردهای موجود هژمونی هرم سنتی اعتبار دانشگاه‌هایی است که به آن‌ها دانشگاه تراز جهانی و گاهی سوپرلیگ گفته می‌شود. سویه دیگر تبعات این رویکرد، طبعاً ثبات در اعتبار محلی (و نازل) دانشگاه‌هایی است که به‌طور تاریخی (و به‌عنوان میراث دوران استعمار) از اعتبار بین‌المللی زیادی برخوردار نبوده و نیستند. از این‌روست که نوعی از بازار جهانی را که نظام‌های رتبه‌بندی بین‌المللی در جهت بسط و ترویج آن هستند، باید محیطی نابرابر باشد که عمدتاً آن‌ها «جهانی» نیز می‌نامند.

گسترش تفکر سرمایه‌داری آکادمیک

با کالایی شدن آموزش عالی ارزش اقتصادی نظام‌های رتبه‌بندی در مقایسه با ابعاد علمی و آموزشی آن از اهمیت بیشتری برخوردار شده است. هم‌اینک قریب به چهار میلیون دانشجوی بین‌المللی در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی کشورهای متعدد در حال تحصیل می‌باشند. ارزش اقتصادی این دسته از دانشجویان در بازار جهانی آموزش عالی بین ۱۲۰ تا ۱۵۰ میلیارد دلار برآورد می‌شود (چارلز و دلپچ، ۲۰۱۵). با افزایش شمار دانشجویان بین‌المللی به هفت میلیون نفر در ده سال آینده، این مبلغ بین ۲۵۰ تا ۳۰۰ میلیارد دلار می‌رسد (سازمان توسعه و همکاری اقتصادی،^{۴۳} ۲۰۰۸). از آنجائی که دانشجویان خارجی و خانواده‌های آن‌ها عمدتاً بر اساس اعتبار و رتبه بین‌المللی دانشگاه‌ها، کشور و دانشگاه محل تحصیل خود را انتخاب می‌کنند (یونسکو، ۲۰۱۴)، نظام‌های رتبه‌بندی از قدرت ابزاری و جهت‌دهی اقتصادی قوی برخوردار هستند. از این‌روست که بین گسترش تجاری شدن آموزش عالی و توسعه تکنیکی نظام‌های رتبه‌بندی رابطه معنی‌داری مشاهده می‌شود. پارادایم تجاری‌سازی سیاست‌ها و فعالیت‌های آموزش عالی در دو دهه اخیر یکی از عوامل اصلی رشد و گسترش نظام‌های رتبه‌بندی بین‌المللی دانشگاه‌ها است. نشانگرهایی نظیر فراوانی دانشجویان بین‌المللی در پردیس دانشگاه‌ها و رشد همکاری‌های بین‌المللی بین دانشگاهی بیانگر حرکت به سمت پارادایم مدیریت دولتی نوین است که پایه مفهومی آن بر اساس نئولیبرالیسم و سوق دادن دانشگاه‌ها به سمت تجاری‌سازی برنامه‌ها و تأمین مالی دانشگاه‌ها مستقل از بودجه دولتی و در نتیجه رقابتی شدن بازار فعالیت دانشگاه‌ها برای تأمین مالی از طریق جذب دانشجویان بین‌المللی می‌باشد (مارجینسون، ۲۰۰۹). سویه دیگر مفهوم تجاری‌سازی آموزش عالی، «میزان درآمدهای صنعتی» دانشگاه می‌باشد که در نظام رتبه‌بندی تایمز تحت عنوان «انتقال دانش» مطرح می‌شود. این مفهوم عمدتاً از طریق دانشگاه‌های نسل سوم یعنی دانشگاه‌هایی که روی کارآفرینی و ثروت آفرینی متمرکز هستند، محقق می‌شود. دانشگاه کارآفرین دانشگاهی است که مانند یک شرکت کسب‌وکار رفتار

^{۴۳}. Charles and Delpech

^{۴۴}. OECD

می کند و برای کسب منابع مالی برای انجام پژوهش در خارج از دانشگاه و عمدتاً در صنعت جستجو می کند (مارتینلی، میرو تونزلمان،^{۴۵} ۲۰۰۷).

افزایش استرس مدیریت آموزش عالی

نظام های رتبه بندی بین المللی ناخوaste بر مدیریت دانشگاه ها فشار می آورند تا انتظارات دانشجویان و استادان و نیز جامعه محلی مبنی بر سیاست گذاری برای ارتقای اعتبار ملی و وجهه بین المللی دانشگاه برآورد سازند. تلاش مضاعف سیاست گذاران و مدیریت دانشگاه ها جهت رقابت برای پروفایل سازی بین المللی دانشگاه ها بازتاب چنین انتظاراتی است. در چنین شرایطی، «بسیاری از دانشگاه های معتبر و ممتاز جهان، به استخدام مدیران خبره و باتجربه از سایر بخش ها و نهادهای اجتماعی برای توسعه و تقویت سیاست های فراخشی و فرامرزی آموزش عالی اقدام کرده اند» (خورسندی طاسکوه، ۱۳۹۵، ص ۱۱)؛ بنابراین، همان گونه که مارچینسون (۲۰۰۷) و مریسیتوس و سدلک (۲۰۰۵) می گویند، جدول های رتبه بندی از محبوبیت فزاینده ای برخوردار شده و نتایج آن اغلب در سیاست گذاری و طراحی سیاست های دانشگاه ها مورداستفاده قرار می گیرد.

رویکرد وزن دهی خطی و غیرحرفه ای

یکی از ضعف های اصلی که کلیه رتبه بندی ها را رنج می دهد، عدم توجه به نسبت سنجی کیفیت ها و کمیت ها و جمع و تفریق ورودی ها و خروجی ها می باشد. کمیت و کیفیت سرمایه انسانی، منابع مالی و حجم برخورداری از امکانات فیزیکی، زیرساخت ها و تسهیلات فناورانه دانشگاه ها از جمله عواملی هستند که در محاسبات رتبه بندی های موردبحث جایگاهی ندارند. به عنوان نمونه، در پنج سال اخیر یکی از دانشگاه های مادر کشور با بیش از چهل دانشکده، دوازده پردیس مستقل و ده ها پژوهشکده و نزدیک به سه هزار نفر هیئت علمی مقامی متغیر بین چهارصد تا هشتصد را در نظام های رتبه بندی متفاوت کسب کرده است. این در حالی است که در بازه زمانی موردبحث یکی از دانشگاه های شهرستانی با یک سوم امکانات و شرایط دانشگاه مادر رتبه مشابه را کسب کرده است؛ بنابراین، اگر با رویکرد غیرخطی و با استفاده از ابزار نسبت سنجی کیفیت ها و کمیت ها (جمع و تفریق ورودی ها و خروجی ها) نشانگرها و زیر نشانگرها را محاسبه و مقایسه شوند، دانشگاه شهرستانی به مراتب رتبه بین المللی بهتری از دانشگاه مادر کسب خواهد نمود؛ بنابراین ملاحظه می شود، ابزارهای وزن دهی نظام های رتبه بندی خطی و غیرحرفه ای است و مسلماً به نفع مؤسساتی است که در زمینه ورودی ها از شرایط مطلوب تری برخوردارند. همان طوری که ملاحظه می شود، نشانگرهای نظام های رتبه بندی عمدتاً بر اساس مقدار منابعی که دانشگاه ها دریافت می کنند تنظیم نمی شوند. این نظام ها عمدتاً اطلاعاتی را در خصوص خروجی ارائه می دهند؛ درحالی که به ارتباط بین ورودی ها و خروجی ها و ارتباط بین

^{۴۵}. Martinelli, Meyer & Tunzelmann

خروجی‌ها و آثار و پیامدهای اجتماعی آن نمی‌پردازند. اهمیت مسئله مورد بحث این است که خروجی یک موسسه آموزش عالی هم به لحاظ کمی و هم به لحاظ کیفی به کیفیت دروندادهایی بستگی دارد که از منابع گوناگون تأمین می‌شوند. به سخن دیگر، موسسه‌ای که ورودی نابرابر دریافت می‌کند انتظار می‌رود برای خروجی نابرابر پاسخگو نباشد. عدالت این است که به منظور مقایسه دانشگاه‌ها در سطح بین‌المللی مبنای کارایی یعنی نسبت ورودی‌ها (منابعی که نقطه شروع برای استراتژی دانشگاه است) و خروجی دانشگاه‌ها (بروندادهای و آثار آن‌ها در جامعه) در نظر گرفته شود. اگر چنین ضریبی اعمال شود یقیناً عدالت اجتماعی در زمینه توزیع فرصت‌ها شکل و هیئت دیگری خواهد گرفت.

توزیع ناعادلانه فرصت‌های آموزش عالی

نظام‌های رتبه‌بندی فرصت‌های اقتصادی و اجتماعی وسیعی برای دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی فراهم می‌آورند. بخش اعظم این فرصت‌ها به نفع دانشگاه‌ها و مؤسساتی توزیع می‌شوند که از شهرت و پرستیژ آکادمیک برخوردار هستند. این دانشگاه‌ها پژوهشگران ممتاز، نخبگان علمی و دانشجویان با استعداد و پرانرژی از کشورهای در حال توسعه را جذب می‌کنند (خورسندی طاسکوه، ۲۰۱۴). به عبارتی، مبنای قرار ندادن برابری فرصت‌های آموزش عالی بین‌المللی نوعی بی‌عدالتی آکادمیک هم برای عرضه‌کنندگان آموزش عالی و هم مشتریان آن است.

بحث و نتیجه‌گیری: پیشنهاد سیاستی برای آموزش عالی ایران

به رغم انتقادات مختلف بر نظام‌های رتبه‌بندی بین‌المللی دانشگاه‌ها و باوجود خطاهای رویکردی و اشکالات فنی که بر این نظام‌ها وارد است، این نظام‌ها حضور مؤثر دارند و پیوسته بر اعتبار سیاستی و مطلوبیت رسانه‌ای آن‌ها افزوده می‌شود. نکته حائز اهمیت در این رابطه این است که دانشگاه‌های ایران دستاورد قابل‌اعتنایی از این نظام‌ها ندارند.^{۴۶} دلایل و عوامل متعددی در این رابطه مطرح هستند. یکی از دلایل اصلی چنین امری ناهم‌زمانی نظام آموزش عالی ایران با استانداردهای به‌روز دانشگاه‌های ممتاز جهان است. دروازه‌های دانشگاه‌های عصر امروزی به روی اجتماعات گوناگون باز هستند؛ اما مدیریت دانشگاه‌های ما نسبت به تحولات محیطی پاسخ‌های متعادل‌کننده نمی‌دهد. مؤسسات آموزش عالی در ایران عمدتاً کارکردهای سنتی و بعضاً محلی دارند. یافته‌های تطبیقی آموزش عالی کشور ما در مقایسه با سایر کشورهای توسعه‌یافته و در حال توسعه نظیر قلت حضور دانشجویان بین‌المللی در دانشگاه‌های کشور، عدم حضور و آمدوشد استادان و پژوهشگران برجسته بین‌المللی در دانشگاه‌ها، پایین بودن کمیت پروژه‌های بین‌المللی مشترک با دانشگاه‌های جهان، پایین بودن تولیدات و نوآوری‌های علمی و فناورانه بین‌المللی (ثبت اختراعات بین‌المللی یا پتنت)، تیراژ پایین تألیفات و نشر آثار

^{۴۶}. دانشگاه تهران، به عنوان یکی از با سابقه‌ترین دانشگاه‌های کشور، در رتبه‌بندی ۲۰۱۷ تایمز، رتبه بین ۸۰۰-۶۰۱ و در رتبه‌بندی ۲۰۱۸ کیو اس رتبه بین ۶۵۰-۶۰۱ را کسب کرده است.

علمی در انتشارات معتبر بین المللی و دارا بودن یکی از بالاترین فراوانی در پدیده فرار مغزها و اتلاف مغزها و یا نشانگرهای متعدد دیگر، نمونه های بارز عدم رقابت پذیری بین المللی آموزش عالی ایران است (خورسندی طاسکوه، ۱۳۹۵).

با علم و آگاهی از وضعیت موجود، حال پرسش این است؛ آیا آموزش عالی ایران مستلزم توجه و اقبال سیاستی به نظام های رتبه بندی بین المللی و یا نشانگرها و زیر نشانگرهای مربوط است؟ به اعتقاد ما، به رغم کاستی ها و انتقاداتی که بر نظام های رتبه بندی بین المللی وجود دارد، این نظام ها از اعتبار سیاستی و اثرگذاری و مطلوبیت رسانه ای قوی و چشمگیر برخوردارند و هم اینک بخشی از واقعیات آموزش عالی روز جهان را نمایندگی و یا نمایان می سازند. به سخن دیگر، به رغم انتقاداتی که بر روش شناسی الگوهای رتبه بندی بین المللی وارد می دانیم، ولی اذعان داریم که این نظام ها به عنوان جلوه ای از کیفیت رقابت پذیری و ارزیابی عملکرد دانشگاه ها در بازار جهانی آموزش عالی مورد استفاده قرار می گیرند. از این رو، همان طوری که هزلکورن (۲۰۱۵) می گوید، نظام های رتبه بندی در تغییر و شکل دهی نوین آموزش عالی اثرگذار هستند.

اولین و مهم ترین پیشنهاد سیاستی که این اثر علمی برای سیاست گذاری توسعه بین المللی آموزش عالی ایران دارد، بازنگری و تجدیدنظر در «سیاست درهای بسته» آموزش عالی توسط رهبران آموزش عالی و سیاست گذاران دانشگاه ها است. به سخن دیگر، تجربه کشورهای آسیای جنوب شرقی نظیر چین، کره جنوبی، ژاپن، مالزی و سنگاپور به ما نشان می دهد، مدیریت پدیده جهانی شدن آموزش عالی و ورود به اجتماعات بین المللی با اتخاذ سیاست درهای باز آموزش عالی امکان پذیر و اجتناب ناپذیر است. این امر مستلزم این است که نه تنها دانشگاه ها بتوانند از اساتید و پژوهشگران برجسته بین المللی با کیفیت بالا بهره گیرند، بلکه زیرساخت ها، تسهیلات و شرایط حقوقی لازم برای پذیرش و حضور چشمگیر و متنوع دانشجویان مستعد غریبومی از اقصی نقاط جهان را در پردیس های دانشگاه های ملی فراهم کنند. برای تحقق این اهداف، وجود حداقل سه نوع استقلال آموزش عالی در مدیریت و سیاست گذاری دانشگاه ها، یعنی استقلال سازمانی، استقلال آکادمیک و استقلال استخدامی ضروری است. تحقق استقلال دانشگاهی مستلزم حاکمیت یک الگوی حکمرانی مناسب می باشد. در شرایط کنونی، از میان الگوهای حکمرانی متعارف نظیر الگوی دولت گرا، الگوی هومبولتی و الگوی بازار-محور (کلارک ۱۹۸۳)، ترکیبی از الگوهای حکمرانی هومبولتی و بازار-محور با رعایت شرایط و اقتضات بافتاری و بومی آموزش عالی ایران پیشنهاد می شود. علاوه بر آن، مدیریت دانشگاه ایرانی به دلایل متعددی از جمله پیشنهادات سیاستی ذیل مستلزم توجه به نشانگرها، نتایج و پیامدهای نظام های رتبه بندی بین المللی دانشگاه ها است.

رشد فراگیر دسترسی به فرصت ها و توسعه کیفیت برابر برای همه در آموزش عالی ایران

شدیدترین انتقادات سال های اخیر از عملکرد نظام آموزش عالی کشور از سوی صاحب نظران و کارفرمایان داخلی، افت و تنزل کیفیت در برنامه های آموزشی و خروجی های آموزش عالی است (فراستخواه، بازرگان و لوکس، ۱۳۸۶؛ حاتمی،

محمدی و اسحاقی، ۱۳۹۰). واقعیت این است که بی‌توجهی برنامه‌ای و بی‌عملی سیاستی ما نسبت به توسعه آموزش عالی باکیفیت (بر اساس میثاق جهانی داکار) (یونسکو، ۲۰۰۰) آموزش عالی ایران را دچار چالش کرده است. با توجه به اینکه برنامه «آموزش باکیفیت برابر برای همه» بر اساس توسعه پایدار سازمان ملل تا ۲۰۳۰ را پیش رو داریم (بیانیه اینچئون، ۲۰۱۶)^{۴۷}، و نظر به افزایش انتقادات و انتظارات از مدیریت آموزش عالی و دانشگاه‌ها برای کاهش فاصله میان رشد کمی و توسعه کیفی آموزش عالی و تحقق اهداف بلند سند چشم‌انداز ۱۴۰۴، به نظر می‌رسد مدیریت نظام آموزش عالی در رهیافت‌های توسعه‌ای و برنامه‌ای خود در پانزده سال آینده ناگزیر از توجه ویژه به توسعه «آموزش عالی با کیفیت برابر برای همه» است. این امر و ضرورت ارتقای کیفیت آموزش عالی در حد استانداردهای دانشگاه تراز جهانی رهبران آموزش عالی و سیاست‌گذاران دانشگاه‌های ایران را ملزم می‌سازد تا در نشانگرها، استانداردها و فرایندهای آموزشی و پژوهشی دانشگاه‌های ایرانی بازنگری و نوسازی صورت گیرد. با بازنگری این مؤلفه‌ها ضمن اینکه کیفیت آموزش عالی در ایران افزایش می‌یابد، کیفیت حضور دانشگاه‌های ایران در رتبه‌بندی‌های بین‌المللی متحول می‌شود. همان‌گونه که شین، توتکوشیان و تیچلر (۲۰۱۱) و سدلاک و لیو (۲۰۰۶) می‌گویند رتبه‌بندی و تضمین کیفیت به همراه حساب پس‌دهی از مؤلفه‌های اصلی در زمینه اثربخشی سازمانی منجر به افزایش کیفیت نهادی دانشگاه به‌عنوان یک سازمان می‌شوند.

ضرورت توسعه سیاست‌ها و فعالیت‌های بین‌المللی شدن آموزش عالی در ایران با تمرکز بر استراتژی بین‌المللی شدن در خانه^{۴۸}

توسعه سیاست‌ها و فعالیت‌های «بین‌المللی شدن آموزش عالی» مهم‌ترین و ضروری‌ترین دلیل برای توجه به نشانگرهای نظام‌های رتبه‌بندی است. مدیران و سیاست‌گذاران بسیاری از دانشگاه‌های امروزی، استراتژی‌ها و فعالیت‌های آموزش عالی بین‌المللی را فراتر از ابزاری برای دسترسی به بازار جهانی آموزش عالی و یا توسعه برندهای دانشگاهی معتبر در تراز جهانی می‌دانند. آن‌ها در توسعه آموزش عالی در تراز ملی و بومی نیز بر اساس بین‌المللی شدن، برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری می‌کنند. اهمیت چنین ارزش‌گذاری‌ای این است که بین‌المللی شدن به معنای بومی یا ملی شدن فعالیت‌ها و برنامه‌های آموزش عالی نیست، بلکه مأموریت و کارکرد آن در، سطح محلی و منطقه‌ای نیز مورد اعتنا و حائز اهمیت فراوان است. برای نمونه یکی از نشانگرهایی که امروزه دانشجویان کشورهای پیشرفته در زمینه انتخاب دانشگاه بومی یا داخلی خود بدان اهمیت می‌دهند، اعتبار و کیفیت فعالیت‌های بین‌المللی و بی‌فرهنگی است که دانشگاه‌ها و کالج‌ها در داخل و خارج از پردیس‌ها متعهد به آن‌ها هستند؛ بنابراین دامنه و ابعاد بین‌المللی و چند فرهنگی فعالیت‌های دانشگاه‌های امروزی به موضوع و معیاری اصلی برای رقابت میان متقاضیان برجسته و نخبگان بومی تبدیل شده است. تحقیقات نشان می‌دهد فعالیت‌های بین‌المللی شدن آموزش عالی در دهه اخیر به‌جای افزایش محض

^{۴۷}. Incheon Declaration

^{۴۸}. Internationalization at Home

دانشجویان خارجی، منجر به افزایش کیفیت برنامه های آموزش و پژوهش در بیشتر دانشگاه های کشورهای عضو اتحادیه اروپا شده است (ویگا^{۴۹} و همکاران، ۲۰۰۶). توجه به نظام های نشانگرهای رتبه بندی سیاست بین المللی سازی آموزش عالی در ایران را تسهیل می بخشد. اگرچه چالش ها و موانع مهمی در برابر سیاست گذاری و توسعه آموزش عالی بین المللی در ایران وجود دارد، لیکن توجه سیاستی و حرفه ای به نظام های رتبه بندی می تواند به مثابه ابزاری برای آینده نگاری سیاست های بین المللی شدن آموزش عالی ایران بکار گرفته شود.

ضرورت توسعه گردشگری علمی و افزایش درآمدزایی از طریق تنوع سازی منابع مالی دانشگاه ها

یکی از انواع صنعت گردشگری در هزاره جدید که از اهمیت و اعتبار قابل توجهی برخوردار شده است، «گردشگری علمی» است. گردشگری علمی عمدتاً به جابجایی و آمدوشد فرهیختگان علمی، پژوهشگران و استادان دانشگاهی، دانشجویان و خانواده های آنان به دانشگاه ها و مراکز علمی و فرهنگی سایر کشورها اطلاق می شود. به نسبت صنعت گردشگری سنتی این نوع خاص از گردشگری نوین، توسعه پایداری را در مؤلفه هایی نظیر اقتصادی، فرهنگی، سیاسی، زیست-محیطی و اجتماعی به دنبال دارد. به رغم اهمیت این نوع از گردشگری در جهان توسعه یافته، شواهد موجود نشان می دهد که با توجه به وضعیت نه چندان خوب آموزش عالی و دانشگاه های ایران این صنعت جدید مورد توجه و عنایت سیاست گذاران اجتماعی و آموزش عالی نیست. توجه به نظام های رتبه بندی بین المللی و تلاش برای کسب جایگاه مطلوب، می تواند در زمینه سیاست گذاری تسهیل فرایند جابجایی و آمدوشد سرمایه های فکری و انسانی نخبه که از آن به گردشگری علمی یاد می شود آثار و پیامدهای پایداری در زمینه رونق اقتصادی و علمی کشور داشته باشد. با افزایش رتبه بین المللی دانشگاه های ایران در گزارشات نظام های رتبه بندی دانشگاه های ما محل آمدوشد نخبه های فکری و انسانی می شوند و از این طریق عواید ارزی قابل توجهی به مدیریت مالی دانشگاه ها تزریق می شود. این امر به نوبه خود می تواند پدیده مزمن مهاجرت نیروی انسانی تحصیل کرده ایرانی را تعدیل ببخشد (استرگیو و سیکلیرز،^{۵۰} ۲۰۱۴).

ضرورت توسعه استقلال دانشگاه ایرانی با تمرکز بر توسعه استقلال سازمانی

ضرورت ارتقای جایگاه دانشگاه ایرانی در نظام های رتبه بندی مستلزم وجود استقلال سازمانی در دانشگاه های ایران می باشد. تحقیقات نشان می دهد که میان استقلال دانشگاهی و جایگاه دانشگاه ها در نظام های رتبه بندی همبستگی وجود دارد. به میزانی که دانشگاه ها از استقلال سازمانی و آکادمیک بیشتری برخوردار هستند به همان اندازه در بین نظام های رتبه بندی از وضعیت بهتری برخوردار هستند. از این روست که دانشگاه های بعضی از کشورهای در حال توسعه در دهه اخیر به سمت استقلال سازمانی بیشتر در حرکت بوده اند. به طور مثال، دانشگاه

^{۴۹}. Veiga

^{۵۰}. Stergiou & Tsikliras

یو جی ام که قدیمی‌ترین دانشگاه اندونزی است در سال ۱۹۴۹ تأسیس شد و پس از قریب به پنجاه سال (در سال ۲۰۰۰) به استقلال دانشگاهی دست یافته است. این امر باعث شد در سال‌های اخیر این دانشگاه در نظام‌های رتبه‌بندی از رتبه خوبی برخوردار باشد (وارقسه و مارتین^{۵۱}، ۲۰۱۴). دلیل چنین امری این است که دانشگاه‌هایی که از استقلال برخوردار هستند، بیشتر درصدد ارتقای کیفیت برنامه‌های آموزشی و درسی و نیز انعطاف‌پذیری در شیوه پذیرش دانشجو و جذب اعضای هیئت‌علمی هستند. این امر موجب ارتقای کیفیت آکادمیک و کسب دستاوردهای جدید می‌شود.

منابع

__حاتمی، ج. محمدی، ر؛ و اسحاقی، ف. (۱۳۹۰). چالش ساختار سازی برای نظارت و ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی ایران. ارائه‌شده در همایش ملی ارزیابی کیفیت در نظام دانشگاهی. دانشگاه تهران، پردیس تحصیلات تکمیلی، اردیبهشت ۹۰، قابل دسترس در:

<http://uteq.ut.ac.ir/documents/۳۰۷۸۷/۷۹۲۸۱۵/۷-Hatami.pdf>

__خورسندی طاسکوه، ع. (۱۳۹۵). آموزش عالی بین‌المللی؛ استراتژی‌ها و شرایط امکان. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

__دلانتی، ج. (۱۳۸۶). دانش در چالش، ترجمه علی بختیاری زاده، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

__خورسندی طاسکوه، علی (۱۳۹۶). دانشگاه نسل چهارم؛ مأموریت جامعه‌سازی. نشریه دانشگاه امروز. شماره ۲، تابستان ۹۶.

__فراستخواه، م. بازرگان، ع؛ و کوکس، ک. (۱۳۸۶). بررسی رابطه نظام‌های تضمین کیفیت آموزش عالی با زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی. نامه علوم اجتماعی. شماره ۳۱، پاییز ۸۶.

__محمدی آ و مجتهد زاده، ر؛ و کریمی، ع. (۱۳۸۵). رتبه‌بندی رشته‌ها و دانشگاه‌های علوم پزشکی ایران و معرفی نظام‌های برتر کشور. طب و ترکیه. دوره ۱۴؛ شماره ۳ و ۴. صفحات ۷۳-۶۵.

__Absalom, M. and Vadura, K. (۲۰۰۶), "Student perceptions of internationalization of the curriculum", Arts & Humanities in Higher Education, ۵, pp. ۳۱۷-۳۳۴.

__Albulescu, I. & I Albulescu, M. (۲۰۱۴). The University in the Community. The University's Contribution to Local and Regional Development by Providing Educational Services for Adults. Procedia - Social and Behavioral Sciences. ۱۴۲, ۱۴۵-۱۱

__Altbach, Philip G. [editor]; Salmi, Jamil [editor]. ۲۰۱۲. The road to academic excellence: the making of world-class research universities. Directions in development; human development. Washington DC: World Bank.

^{۵۱}. Varghese & Martin

[_http://documents.worldbank.org/curated/en/۲۰۱۲/۰۱/۱۷۰۴۶۷۹۶/road-academic-excellence-making-world-class-research-universities.](http://documents.worldbank.org/curated/en/۲۰۱۲/۰۱/۱۷۰۴۶۷۹۶/road-academic-excellence-making-world-class-research-universities)

_Biddle, S. (۲۰۰۲), Internationalization: Rhetoric or reality? American Council of Learned Societies, ACLS Occasional Paper, No. ۵۶.

_Boulton, G. (۲۰۱۱). University Rankings: Diversity, Excellence and the European Initiative, *Procedia Social and Behavioral Sciences*, ۱۳, ۷۴-۸۲

_Charles, N. and Delpech, Q. (۲۰۱۵). The internationalisation of higher education: It's time to invest. *La Note D'analyse*, N ۲۳. Retrieved from <http://blog.en.strategie.gouv.fr/wp-content/uploads/۲۰۱۵/۰۲/NA-۲۳-Internationalisation-Anglais-le-۰۳-۰۲-۱۰H-۴۵.pdf>

_Clark, B. (۱۹۸۳). The higher education system. Berkeley: University of California Press.

_Clark, B. (۲۰۰۱). The Entrepreneurial University: New Foundations for Collegiality, Autonomy, and Achievement. *Higher Education Management*, ۱۳, ۲, ۹-۲۴.

_Douglas, J.A. (۲۰۱۴). Profiling the Flagship University Model: An Exploratory Proposal for Changing the Paradigm From Ranking to Relevancy by John Aubrey Douglass CSHE. ۵.۱۴ (April ۲۰۱۴). University of California, Berkeley, <http://cshe.berkeley.edu/>

_Elken, M., Hovdhaugen, E. & Stensaker, B. (۲۰۱۶). Global rankings in the Nordic region: Challenging the identity of research-intensive universities. *Higher Education*, ۷۲(۶), ۷۸۱-۷۹۵.

_Federkeil, G. (۲۰۰۸). Rankings and Quality Assurance in Higher Education, *Higher Education in Europe*, ۳۳(۲), ۲۱۹ — ۲۳۱

_Hazelkorn, E. (۲۰۱۱). Rankings and the reshaping of higher education. The battle for world-class excellence. Houndmills: Palgrave Macmillan Hazelkorn, E. (۲۰۱۳). World-Class Universities or World Class Systems? Rankings and Higher Education Policy Choices.

_Hazelkorn, E. (۲۰۱۳). How rankings are reshaping higher education. In V. Climent, F. Michavila & M. Ripolle's, (Eds.), *Los rankings universitarios, Mitos y Realidades*. Tecnos. <http://arrow.dit.ie/cgi/viewcontent.cgi?article=۱۰۲۳&context=cserbk>. Accessed Nov ۲, ۲۰۱۷

_Hazelkorn E. (۲۰۱۵) Rankings and Policy Choices. In: *Rankings and the Reshaping of Higher Education*. Palgrave Macmillan, London

_Huang, M. H. (۲۰۱۱). A comparison of three major academic rankings for world universities: From a research evaluation perspective. *Journal of Library and Information Studies* ۹:۱, ۱-۲۵.

_Incheon Declaration (۲۰۱۶). Education ۲۰۳۰: Towards inclusive and equitable quality education and lifelong learning for all. Retrieved from <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/incheon-framework-for-action-en.pdf>

_Khorsandi Taskoh, A. (۲۰۱۴), A critical policy analysis of internationalization in postsecondary education: An Ontario case study, Ontario: The University of Western Ontario.

_Kitagawa, F. (۲۰۰۵). Entrepreneurial Universities and the Development of Regional Societies: A Spatial View of the Europe of Knowledge. Higher Education Management and Policy, ۱۷, ۳.

_Knight, J. (۲۰۰۶), Higher education crossing borders: A guide to the implications of the General Agreement on Trade in Services (GATS) for cross-border education, Report prepared for the Commonwealth of Learning (COL) and UNESCO, Paris: COL/UNESCO.

_Lee, J. (۲۰۱۳) Creating world-class universities: implications for developing countries, Prospects, ۴۳, ۲۳۳-۲۴۹.

_Marginson, S. (۲۰۰۷). Global university rankings: implications in general and for Australia, Journal of Higher Education Policy and Management, ۲۹(۲): ۱۳۱-۴۲.

_Marginson, S. (۲۰۰۹). University rankings, government and social order: managing the field of higher education according to the logic of the performative present-as-future, M. Simons, M. Olssen and M. Peters (eds) Re-reading Education Policies: Studying the Policy Agenda of the ۲۱st Century. Rotterdam: Sense Publishers, pp. ۲-۱۶.

_Marope, P. T. M. Wells, P. J. & Hazelkorn, E. (Eds). (۲۰۱۳). Rankings and accountability in higher education: Uses and misuses. Unesco.

_Merisotis, J. & Sadlak, J. (۲۰۰۵). Higher education rankings: evolution, acceptance, and dialogue. Higher Education in Europe, ۳۰(۲), ۹۷-۱۰۱.

_Martinelli, A. Meyer, M. and von Tunzelmann, N. (۲۰۰۸). "Becoming an entrepreneurial university? A case study of knowledge exchange relationships and faculty attitudes in a medium-sized, research-oriented university". Journal of Technology Transfer, ۲۳, ۲۵۹-۲۸۳.

_Minsky, C (۲۰۱۶). Student Experience Survey ۲۰۱۶ methodology: what do students care about? Times Higher Education. March ۱۷ ۲۰۱۶. Retrieved from <https://www.timeshighereducation.com/student/news/student-experience-survey-۲۰۱۶-methodology-what-do-students-care-about>

_OECD (۲۰۰۸). Higher education to ۲۰۳۰: Volume ۱ – Demography, OECD, Paris.

_Ordorika, I. & Lloyd, M. (۲۰۱۳). A decade of international university rankings: a critical perspective from Latin America. In P.T.M. Marope, P.J. Wells and E. Hazelkorn (Eds). Rankings and Accountability in Higher Education Uses and Misuses PP.۲۲۱-۲۲۲. Unesco Publishing.

_Pawłowski K. (۲۰۰۹). The 'Fourth Generation University' as a Creator of the Local and Regional. Development. Higher Education in Europe ۳۴ (۱): ۵۱-۶۴.

_Polkinghorne, D. E. (۱۹۸۹). Phenomenological research methods. In R.S. Valle & S. Halling (Eds.) Existential-phenomenological perspectives in psychology (pp. ۴۱-۶۰). New York: Plenum.

_Power, M. (۱۹۹۷). The Audit Society. Rituals of Verification. Oxford: Oxford University Press.

_Pusser, B. & Marginson, S. (۲۰۱۳) University Rankings in Critical Perspective, The Journal of Higher Education, Volume ۸۴, Number ۴, pp. ۵۴۴-۵۶۸

_Rauhvargers, A. (۲۰۱۳). Global university rankings and their impact (Part ۲). Retrieved from
_file:///C:/Users/ali/Downloads/EUA_Global_University_Rankings_and_Their_Impact_-_Report_II.pdf

_Rizo, F. M. (۲۰۱۰). University rankings: a critical view. Revista de la educacion superior, ۴۰(۱), ۷۷-۹۷.

_Sadlak, J. & Liu, N. C. (Eds.) (۲۰۰۹). The world-class universities as part of a new higher education paradigm: From institutional qualities to systemic excellence. Bucharest and Cluj-Napoca: UNESCOPEPES and Cluj University Press.

_Saisana, M. D'Hombres, B. & Saltelli, A. (۲۰۱۱). Rikety numbers: Volatility of university rankings and policy implications. Research Policy, ۴۰, ۱۶۵-۱۷۷.

_Salmi, J. & Saroyan, A. (۲۰۰۷). League tables as policy instruments: Uses and misuses. Higher Education Management and Policy, ۱۹(۲), ۳۳-۷۰.

_Shin, J. C. Toutkushian, R. & Tiechler, U. (۲۰۱۱). University rankings: Theoretical basis, Methodology and Impact on higher education. Netherlands: Springer

_Stergiou, I. K. & Tsikliras, C. A. (۲۰۱۴). Global university rankings uncovered: introduction, Ethics In Science and Environmental Politics, ۱۳: ۵۹-۶۴

_Taylor, P. & Braddock, R. (۲۰۰۷). International university ranking systems and the idea of university excellence. Journal of Higher Education Policy and Management, ۲۹(۳), ۲۴۵-۲۶۰.

_Uslu, B. (۲۰۱۷). The influence of organisational features in high-ranked universities: the case of Australia. Journal of Higher Education Policy and Management, ۳۹(۵), ۴۷۱-۴۸۶.

_van Manen, M. (۱۹۹۷). Researching lived experience: Human science for an action sensitive pedagogy (۲nd Ed). London, Canada: The Althouse Press

_van Vught, F. A. van der Wende, M. C. & Westerheijden, D. F. (۲۰۰۲). Globalization and internationalization: Policy agendas compared. In O. Fulton & J. Enders (Eds.), Higher education in a globalizing world. International trends and mutual observations pp. ۱۰۳-۱۲۰. Dordrecht, the Netherlands: Kluwer

_Varghese, N. V. & Martin, M. (۲۰۱۴). Governance reforms in higher education: a study of institutional autonomy in Asian countries. International Institute for Educational Planning.

_Veiga, A. Maria, J. R. & Amaral, A. (۲۰۰۶), "The internationalisation of Portuguese higher education: How are higher education institutions facing this new challenge? Higher Education Management and Policy, ۱۸ (۱), pp. ۱۰۵-۱۲۰, Retrieved from: <http://dx.doi.org/10.1080/hemp-18-art1-en>

_Wissema, J. G. (۲۰۰۹). Towards the third generation university. Managing the university in transition. Edward Elgar, Cheltenham, United Kingdom.

_Yudkevich, M. Altbach, G. P. and Rumbley, E. L. (۲۰۱۶). The global academic rankings game: changing institutional policy, practice, and academic life. New York: Routledge.