



Analysis of educational and research policies in countries with horizons for higher education in Iran

Fatemeh Ordoo*, Assistant Professor, Department of Cultural-Social Governance, Faculty of Governance, University of Tehran, Tehran, Iran

ARTICLE INFO

Article History

Received: 15 September 2024

Revised: 31 October 2024

Accepted: 23 January 2025

Keywords

Competent
Organizational Culture,
Educational Policies,
Higher Education,
Research Policies,
University

ABSTRACT

This paper explores the basis of educational and research policies in Scandinavian countries, serving as a horizon for higher education governance in Iran. Using a hermeneutical approach with five research questions, the study focuses on five countries: Sweden, Denmark, Finland, Norway, and Iran. The research examines educational policies based on the Bologna plan, tailored to each society's context, through studying relevant articles and interpreting policy impacts. The investigation in Iran responded to higher education horizons, considering science, technology institutions, and documents to understand program orientations. Results revealed three critical factors of significant importance: social status, legitimacy, and resource dependence. These factors are interconnected and mutually reinforcing. The study demonstrated that idea flows among Scandinavian countries have shaped policy-making changes at the European level. In Iran, program orientation is most significantly impacted, with policy-making deeply embedded in contextual frameworks. Educational and research policies are fundamentally dependent on cultural, political, and social contexts. To address higher education horizons in Iran, the research recommends strategic approaches: enhancing cultural networking, developing public awareness, engaging dynamic stakeholders, and strengthening national elite consensus. These recommendations aim to create a more adaptive and responsive higher education system that acknowledges the complex interdependencies of policy formation within specific societal contexts. The findings underscore the importance of understanding local nuances in educational policy development and the potential for cross-national learning and adaptation.

Corresponding Author Email:

f.ordoo@ut.ac.ir

How to cite this article:

Ordoo, F. (2025). Analysis of educational and research policies in countries with horizons for higher education in Iran, *Journal of Strategic Management Studies*, 62(12), 159-175. (In Persian with English abstract). <https://doi.org/10.22034/smsj.2024.478703.2067>



©2023 The author(s). This is an open access article distributed under Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC), which permits use, sharing, adaptation, distribution and reproduction in any medium or format, as long as you give appropriate credit to the original author(s) and the source.



EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Governance refers to the mechanism of coordination of activities on how things are run. Governance is a complex system of interactions between structures, traditions, functions and practices, which is characterized by three key values: accountability, transparency and participation. In higher education, research on governance ends up in areas such as the balanced relationship between higher education institutions and the government (in terms of the degree of autonomy and accountability of the university versus the type and extent of government control) as well as the administrative structure and management mechanism within these institutions. University governance encompasses different dimensions such as supportive frameworks, academic freedom, independence, strategic vision, superior culture, etc. Governance is considered an important factor in the promotion of universities, which tries to establish a balance between the degree of autonomy and accountability.

The aim's paper is to explore the foundations of educational and research policies in Eastern European countries, which are examined as a promising horizon for the governance of higher education in Iran. This research will seek to identify successful approaches and practices in alternative educational and research policies that can help the Iranian higher education system achieve its goals.

Methodology

This research is based on a hermeneutic approach that investigates the foundations of educational and research policies. The statistical population includes five countries: Sweden, Denmark, Finland, Norway, and Iran. The educational research policies in the four Eastern European countries have been shaped by the Bologna Process, reflecting the culture of those societies. This study follows a review of relevant literature and an interpretation of the impact of educational and research policies. The analysis in Iran also responds to the future horizons of higher education, considering parallel institutions related to science and technology activities and various documents in this regard. Using document analysis and implicit interpretation aligned with the hermeneutic approach, it examines development programs from the First to the Seventh Development Plan of the country, the Vision Document of the Islamic Republic of Iran for 2025, and the science and technology policies issued by the Supreme Leader. The focal point of the investigation in each country is based on the element of local culture. Consequently, four main research questions are interpreted through a unified approach to the Bologna Process, and the findings are analyzed and interpreted based on a free interpretation of the aforementioned documents in Iran.

Results and Discussion

The analysis of findings in Sweden, Denmark, Finland, and Norway revealed that the development of evaluation schemes has largely been based on policy-making and supervised by national institutions and organizations, resulting in evaluation playing a central role in transforming higher education governance. This aligns more closely with market-oriented approaches, whereas the university is a unique organization. It emphasizes many characteristics such as self-governance, institutional independence, tolerance of diverse opinions, openness to dialogue, and the search for consensus. These processes facilitate concepts like good governance and are nurtured following an institutional approach. In Iran, however, there is generally a lack of coordination in the implementation of programs. In the academic sector, the degree of influence of policies is low. This may be attributed to the unmanageable nature of science and scholarly work, as well as the dominance of an individualistic culture. This issue highlights the existence of structural, historical, and cultural problems that have led to policies remaining on paper. Furthermore, documented programs and policies resemble ideals and ideological statements. These documents often lack precise targeting monitoring and evaluation systems, resulting in minimal enforcement. Typically, the relationships between sectors and cross-sectoral entities are not clearly defined, and both stewardship and budgetary allocations are only at a

general level. Another point is that institutional synergy in scientific and research policies is weak. The level of interaction and information exchange among policymaking institutions—including the Supreme Council of the Cultural Revolution, the Supreme Council of Science, Research and Technology, the Ministry of Science, the Ministry of Health, the Expediency Council, the Education and Research Commission of the Islamic Consultative Assembly, the Vice Presidency for Science and Technology, the Management and Planning Organization of the country, the Higher Education Expansion Council, and the Supreme Planning Council of the Ministries of Science and Health—does not exist.

Conclusion

The results of the study in the selected countries indicated that three factors—social status, legitimacy, and resource dependency—are of great importance. These factors reinforce each other and are closely interconnected. It also became clear that the flow of ideas among Eastern European countries has led to similar policy changes as seen in other parts of Europe. In Iran, there is a significant impact on program orientation because policymaking occurs within a specific context. Therefore, it can be stated that the roots of educational and research policies are entirely dependent on cultural, political, and social contexts. In the four countries examined, it was evident that explicit and documented policies serve as a basis for action; however, in Iran, implicit and unwritten policies often have the greatest influence on program orientation because policymaking occurs within a cultural-historical framework. Additionally, it is necessary to gradually transform implicit policies into explicit and written ones. This way, on the one hand, government accountability will improve, and on the other hand, the enforcement of policies will increase. Thus, for the future horizons of higher education in Iran, it is suggested to focus on aspects such as cultural networking, public awareness development, dynamism among stakeholders, and strengthening elite consensus in the country.

Keywords: Competent organizational culture, Educational policies, Higher education, Research Policies, University



مطالعات مدیریت راهبردی

Homepage: <https://www.smsjournal.ir>



doi 10.22034/smsj.2024.478703.2067

مقاله پژوهشی

تحلیل سیاست‌های آموزشی و پژوهشی کشورها با افق‌های پیش‌روی آموزش عالی ایران

فاطمه اردو*، استادیار، دانشکده حکمرانی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

چکیده	اطلاعات مقاله
<p>هدف این پژوهش، تحلیل مبانی راهبردی سیاست‌های آموزشی و پژوهشی در کشورهای اسکانديناوی است که افق امیدبخشی برای ارتقای حکمرانی آموزش عالی در بستر ملی مورد واکاوی قرار گرفته است. این مطالعه با رویکرد تفسیر و تاویل‌گرایی (تفسیر و تاویل‌گرایی) و مبتنی بر پنج پرسش اساسی پژوهش است. جامعه آماری با تأکید بر معیار فرهنگی شامل پنج کشور سوئد، دانمارک، فنلاند، نروژ و ایران می‌باشد. سیاست‌های آموزشی-پژوهشی در چهار کشور مبتنی بر اجرای طرح بولونیا بر اساس بافتار آن جامعه بوده است. این بررسی پس از مطالعه مقالات این حوزه و نیز تفسیر آراء و اثرگذاری سیاست‌های آموزشی و پژوهشی صورت پذیرفته است. بررسی مورد نظر در کشور ایران نیز در پاسخ به افق‌های پیش‌روی آموزش عالی با توجه به نهادهای علم و فناوری و اسناد مرتبط بر اساس برداشت ضمنی از برنامه‌های منتخب به انجام رسیده است. نتایج بررسی در کشورهای منتخب نشان داد سه عامل جایگاه اجتماعی، مشروعیت، و وابستگی منابع اهمیت دارد. این عوامل یک‌دیگر را تقویت کرده و رابطه‌ای تنگاتنگ میان آنها وجود دارد. جریان افکار در میان کشورهای اسکانديناوی، تغییرات مشابه سایر نقاط اروپا را در سطح سیاست‌گذاری رقم زده است. در ایران بیشترین تأثیر در جهت‌گیری برنامه‌ها وجود دارد. زیرا سیاست‌گذاری درون زمینه اتفاق می‌افتد. لذا ریشه سیاست‌های آموزشی و پژوهشی کاملاً وابسته به زمینه‌های فرهنگی، سیاسی و اجتماعی است. از این‌رو، به منظور افق‌های پیش‌روی آموزش عالی ایران، شبکه‌سازی فرهنگی، توسعه آگاهی عمومی، پویایی کنشگران و تقویت اجماع نخبگانی کشور پیشنهاد می‌گردد.</p>	<p>سابقه مقاله تاریخ دریافت: ۱۴۰۳/۰۶/۲۵ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۳/۰۸/۱۰ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۳/۱۱/۰۴</p> <p>واژه‌های کلیدی آموزش عالی، سیاست‌های آموزشی، سیاست‌های پژوهشی، دانشگاه، فرهنگ سازمانی شایسته</p> <p>ایمیل نویسنده مسئول f.ordoo@ut.ac.ir</p>

استناد به این مقاله: اردو، فاطمه (۱۴۰۴). تحلیل سیاست‌های آموزشی و پژوهشی کشورها با افق‌های پیش‌روی آموزش عالی ایران. مطالعات مدیریت راهبردی، ۱۶(۶۲)، ۱۵۹-۱۷۵.

۱. مقدمه

حکمرانی به سازوکار هماهنگی فعالیت‌ها درباره چگونگی اداره امور اشاره دارد [۲۶]. حکمرانی سیستم پیچیده‌ای از تعاملات بین ساختارها، سنت‌ها، کارکردها و عملکردها است که به وسیله سه ارزش کلیدی یعنی پاسخگویی، شفافیت و مشارکت مشخص می‌شود [۴۴]. در آموزش عالی، پژوهش پیرامون حکمرانی به حوزه‌هایی از جمله ارتباط متعادل بین موسسات آموزش عالی و دولت (از لحاظ میزان خودمختاری و مسئولیت‌پذیری دانشگاه در مقابل نوع و میزان کنترل دولت) و همچنین ساختار اداری و سازوکار مدیریتی در درون این موسسات ختم می‌شود [۴]. حکمرانی دانشگاهی، ابعاد متفاوتی از جمله چارچوب‌های حمایتی، آزادی علمی، استقلال، چشم‌اندازهای استراتژیک و فرهنگ برتر را در بر می‌گیرد [۴۵]. حکمرانی از عوامل مهم ارتقاء دانشگاه‌ها محسوب می‌شود که در تلاش است تا تعادل را بین میزان خودمختاری و پاسخگویی برقرار کند.

این نکته حائز اهمیت است که برنامه‌ریزی‌های بلندمدت و توسعه استراتژی‌های دانشگاه‌های کشورهای مختلف با یکدیگر تفاوت دارد؛ ولی برخی سیاست‌های حکمرانی برای همه دانشگاه‌ها یکسان هستند. سیاست‌هایی از جمله اختصاص بخش بیشتری از بودجه عمومی، اعطای خودمختاری بیشتر به دانشگاه‌ها و ایجاد روابط مستقیم بین خروجی دانشگاه و بودجه اختصاص داده شده، از جمله سیاست‌های رایج در حکمرانی دانشگاه‌ها محسوب می‌شوند [۴۶]. رابطه متقابل حکمرانی دانشگاه و چشم‌انداز رهبری می‌تواند از طریق منطق عملیاتی مورد استفاده در این زمینه تحلیل شود. دانشگاه‌ها در تعاملات بیرونی خود از یک منطق عملیاتی پویا بهره می‌برند، در حالی که در محیط درونی خود، از منطق زیستی برای شکل‌دهی به همکاری‌ها استفاده می‌کنند [۳۹]. این دو منطق به تعریف و تنظیم روابط بین بازیگران دانشگاهی و ذی‌نفعان بیرونی کمک می‌کند و زمینه‌ای را برای همکاری با سازمان‌ها و نهادهای خارج از جامعه علمی فراهم می‌کند.

در این راستا، دانشگاه‌ها، بازیگران مستقل در محیط پویا عمل می‌کنند و با شبکه‌ای از دیگر بازیگران مستقل تعامل دارند. بنابراین، آن‌ها صرفاً به تغییرات محیط اطراف خود واکنش نشان نمی‌دهند و ابزاری برای پیاده‌سازی برنامه‌های ملی عمل نمی‌کنند [۳۵]، بلکه بر فضای کاری و محیط خود تأثیر گذاشته و به طور فعال در فرایند برنامه‌ریزی سیاسی دخالت می‌کنند. با این حال، این تأثیر به چگونگی تعامل دانشگاه‌ها با بازیگران عرصه برنامه‌ریزی سیاسی نیز بستگی دارد.

نظام‌های آموزش عالی کلیده‌های اساسی برای پیشرفت اجتماعی و اقتصادی در جوامع مختلف شناخته می‌شوند. کشورهای اسکاندیناوی: دانمارک، فنلاند، نروژ، و سوئد در زمینه سیاست‌های آموزشی و پژوهشی بر اساس تحولات جهانی و نیازهای محلی پیش رفته‌اند. برای مثال، پیاده‌سازی فرآیند بولونیا در دانمارک و فنلاند نه تنها به بهبود کیفیت آموزش کمک کرده، بلکه منجر به تولید الگوهای نوین در علوم آموزشی و تحقیقاتی گردیده است [۳۱، ۱۱]. در نروژ، نوآوری‌های آموزشی در عصر انسان‌شناسی [۸؛ ۱۸، ۲۶] و تطبیق‌پذیری نظام‌های آموزشی با نیازهای جامعه [۱۹] از اهمیت خاصی دارد. از سوی دیگر، ایران، در تلاش است تا با بهره‌گیری از تجارب کشورهای موفق، سیاست‌های آموزشی و پژوهشی خود را بهبود بخشد. با این حال، نظام‌های آموزشی ایران با چالش‌هایی مواجه هستند؛ از جمله ضعف در سیستم ارزیابی و نظارت [۳۴، ۲۵] و مشکلات فرهنگی که بر پیاده‌سازی اهداف آموزش با کیفیت تأثیر می‌گذارد [۲۲]. بنابراین، هدف این مطالعه بررسی راهکارهایی است که می‌توانند به تقویت تعامل بین دانشگاه و سیاست‌گذاران، همچنین ارتقاء کارآمدی حکمرانی دانشگاه کمک کنند. این مسئله به ویژه در زمینه سیاست‌های آموزشی و پژوهشی در کشورهای دانمارک، فنلاند، نروژ، سوئد و ایران اهمیت دارد و می‌تواند به فهم بهتر از چگونگی ایجاد روابط مؤثر و سودمند بین دانشگاه‌ها و ذی‌نفعان بیرونی منجر شود. در واقع، مطالعه پیش رو فرصت‌ها و چالش‌های سیاست‌های آموزشی و پژوهشی هر یک از کشورهای دانمارک، فنلاند، نروژ و سوئد را در پیاده‌سازی طرح بولونیا مورد بررسی قرار داده است تا با روش تفسیر و تاویل‌گرایی، تأثیرات مقایسه‌ای سیاست‌های نامبرده را در کشور ایران مورد مقایسه و تحلیل قرار دهد و در پرتو این رویکرد کیفیت سیاست‌های علمی ایران مورد واکاوی قرار گیرد. به عبارت دیگر، این پژوهش به دنبال شناسایی رهیافت‌ها و شیوه‌های موفق در سیاست‌های آموزشی و پژوهشی جایگزین خواهد بود که می‌تواند به نظام آموزش عالی ایران جهت دستیابی به اهداف خود یاری رساند.

۲. مبانی و چارچوب نظری پژوهش

با توجه به اهمیت بافت جوامع در بررسی سیاست‌های آموزشی و پژوهشی نظریه جامعه‌شناختی مدرن، ارزش‌های شایسته‌سالار سرمایه فرهنگی و حاصل کار جامعه‌شناس فرانسوی به نام پیر بوردیو^۱ [۴۱] مورد تأکید قرار گرفته است:

حکمرانی عوامل دانشگاه از زاویه نظریه سرمایه فرهنگی. سرمایه فرهنگی^۲ [۳۵] برای تحلیل منابعی فرهنگی مطرح شده که توزیع نابرابر در ساختاری اجتماعی دارند که سطح بالای آموزش انسانی، دانش ادبی، و مشارکت شهروندی از ویژگی‌های آن است [۴۱]. بنا به استدلال بوردیو، سرمایه فرهنگی بازتابی از سلسله‌مراتب اجتماعی و روابط قدرت در جامعه است که از نسلی به نسل دیگر به ارث می‌رسد. این سرمایه منشأ مهم تفرقه بین گروه‌های اجتماعی و همبستگی درون این گروه‌ها است. به علاوه، به باور بوردیو [۴۱]، نظام‌های آموزشی مهم‌ترین محمل بازتولید الگوهای اجتماعی در توزیع سرمایه فرهنگی هستند چرا که منابع فرهنگی را از نسلی به نسل دیگر می‌برند و در نقش سازوکاری ظاهراً شایسته‌سالارانه به نابرابری اجتماعی مشروعیت می‌بخشند.

طبق نظریه بوردیو [۴۱]، شکل‌گیری و رشد عادت‌واره منجر به بازتولید نابرابری اجتماعی از طریق آموزش می‌شود. انواع بازیگران و نقش‌های گوناگون آن‌ها در نظام گسترده آموزشی مورد تأکید می‌باشند. نخست رابطه متقابل ابعاد درونی و بیرونی دانشگاه‌ها به نظام حکمرانی دانشگاه فشار وارد می‌کند. این موضوع نشان‌گر نگاه ابزاری است. چرا که در این رابطه متقابل، فرض بر این است که ذی‌نفعان بیرونی از مناسبات درونی دانشگاه توقعاتی دارند. به علاوه، این توقعات دوسویه هستند، یعنی نه فقط از بیرون به درون بلکه از دانشگاه به سمت بازیگران بیرونی نیز جریان می‌یابند. رابطه دوسویه دوم به میزان تعارض درون نهادهای دانشگاهی برمی‌گردد که با نگاه نهادی در دسته‌بندی اولسن [۳۳] ارتباط پیدا می‌کند. در این‌جا فرض بر وجود مبنایی مشترک است که ارزش‌های اساسی نهاد دانشگاه را تشکیل می‌دهند. در این نگاه نهاد دانشگاه در بستری فعالیت می‌کند که دائماً در حال تغییر است و وجود چندین گونه اقدامات تطبیقی با تأکید بر شایسته‌محوری برای ایجاد سازگاری ضروری است و جدول ۱ بیانگر این امر است.

جدول ۱. هنجارها و اهداف بازیگران متناسب با حکمرانی عوامل درونی و محیطی بر عملیات و مناسبات دانشگاه

استقلال/ تعارض:	حکمرانی عوامل درونی	حکمرانی عوامل محیطی
بازیگران هنجارها و اهداف مشترک دارند	دانشگاه مجموعه‌ای مستقل و متشکل از پژوهشگران است. منطق بنیادین: تحقیق آزادانه، حقیقت‌یابی، عقلانیت و تخصص معیارهای ارزیابی: کیفیت علمی دلایل استقلال: اصل اساسی دانشگاه در جایگاه نهاد: مسئولیت‌سپاری به بهترین‌ها	دانشگاه ابزاری برای برنامه‌های ملی و سیاسی است. منطق بنیادین: اداری و اجرایی: پیاده‌سازی اهداف سیاسی از پیش تعیین‌شده معیارهای ارزیابی: دستیابی به اهداف ملی به شکل مؤثر و کارآمد دلایل استقلال: مسئولیت‌سپاری بر پایه کارایی نسبی
بازیگران هنجارها و اهداف متعارض دارند	دانشگاه دموکراسی مبتنی بر نمایندگی است. منطق بنیادین: نماینده‌گی منافع، انتخابات، چلنه‌زنی و تصمیمات اکثریت معیارهای ارزیابی: دستاوردهای بازیگران: سازگاری منافع درونی دلایل استقلال: عوامل مختلف (دموکراسی در محل کار، شایستگی کارکردی، سیاست واقع‌گرایانه)	دانشگاه سازمانی خدماتی در بازاری رقابتی است. منطق بنیادین: خدمات اجتماعی، بخشی از نظام تبادل بازار و قیمت‌ها معیارهای ارزیابی: برآورده‌سازی تقاضای اجتماع، اقتصاد، کارایی، انعطاف‌پذیری، بقا دلایل استقلال: پاسخ‌گویی به ذی‌نفعان و واکنش به خواسته‌هایشان یا یادگیری منطقی، کارآفرینی و سازگاری با اوضاع روبه‌تغییر و مشتریان مستقل

هر کدام از این چهار نوع دانشگاه دارای پنج حوزه یا زیرحوزه است:

¹ Pierre Bourdieu

² Cultural Capital Thesis

- هنجارها، اصول و سیاست‌های سازمانی: تعریف هنجارها، اصول و سیاست‌های سازمان مثل لحاظ شایستگی‌های فرهنگی در بیانیه مأموریت سازمان، پایبندی رهبری به شایستگی فرهنگی سازمان و وجود کمیته‌ای مشاور برای شایستگی فرهنگی
 - نیازسنجی و دارایی‌سنجی در ارتباط با شایستگی فرهنگی: شناسایی نقاط قوت و نیازهای جامعه هدف خدمات، از جمله شناسایی منابع اجتماع و موانع و مسائل مرتبط با شایستگی فرهنگی
 - مدیریت منابع انسانی: سیاست‌ها و شیوه‌های کاری: تدوین شیوه‌ها و سیاست‌های مرتبط با کارکنان سازمان مثل نمایندگی جامعه هدف در کلیه سطوح کاری در درون سازمان
 - خدمات و خدمات‌رسانی: طراحی خدمات با شایستگی فرهنگی و خدمات‌رسانی منطبق با نیازهای انواع مشتریان، مثل افزایش ساعات خدمات‌رسانی و خدمات ویژه برای گروه‌های مختلف فرهنگی
 - مشاوره، مشارکت و تبادل اطلاعات با اجتماع: اطلاع‌رسانی به مصرف‌کنندگان و کل اجتماع درباره پیشرفت در دستیابی به شایستگی فرهنگی
- این پنج حوزه که با نتایج مطالعات دارنل^۱ [۶] و سیگل و همکاران [۳۴] همخوانی دارد، در سیاست‌های آموزشی و پژوهشی دانشگاه‌ها در کشورها بسیار تأثیرگذار است. لذا یافته‌های پژوهش در این دو بخش دنبال شده است.

۳. روش‌شناسی پژوهش

تفسیر و تاویل‌گرایی به بررسی مفهوم و عناصر سازنده هر پدیده معنادار می‌پردازد. این رویکرد به لحاظ تنوع مکاتب و گرایش‌ها، فضای وسیع از فعالیت‌های فکری را در بر می‌گیرد. این گستردگی منجر به تلاقی تفسیر و تاویل‌گرایی با حوزه‌های متعدد تفکر می‌شود و بستر وسیعی را برای تأثیرگذاری بر آرا و نظرات تفسیر و تاویل‌گرایی فراهم می‌آورد [۲۷]. پژوهش کیفی پیش‌رو بر مبنای پارادایم تفسیر‌گرایی و با رویکرد تحلیلی-تبیینی و برداشت آزاد به بررسی ریشه‌های سیاست‌های آموزشی و پژوهشی می‌پردازد. جامعه آماری این تحقیق شامل پنج کشور سوئد، دانمارک، فنلاند، نروژ و ایران است. سیاست‌های آموزشی و پژوهشی در چهار کشور اروپای شمالی تحت تأثیر طرح بولونیا و فرهنگ خاص این جوامع شکل گرفته‌اند. این مطالعه با استناد به مقالات مرتبط و تفسیر آرا و تأثیرگذاری سیاست‌های آموزشی و پژوهشی انجام می‌گیرد. در خصوص ایران، این پژوهش با استفاده از روش سندکاوی و رویکرد تفسیر و تاویل‌گرایی، به تحلیل برنامه‌های توسعه‌ای اول تا هفتم، بیانیه مأموریت دانشگاه‌های دولتی، و اسناد کلیدی علمی کشور، از جمله سند چشم‌انداز جمهوری اسلامی ایران در افق ۱۴۰۴، سیاست‌های علم و فناوری ابلاغی توسط مقام معظم رهبری، و آیین‌نامه‌های ارتقاء اعضای هیئت علمی می‌پردازد. تمامی این موارد با تأکید بر تأثیر فرهنگ بومی درک و تفسیر می‌شوند. در این راستا، چهار سؤال اصلی پژوهش با رویکردی یکپارچه و به‌واسطه طرح بولونیا تفسیر شده و نتایج حاصله بر مبنای برداشت آزاد از اسناد و نهادهای مذکور در ایران مورد تحلیل و تفسیر قرار می‌گیرد. سؤالات پژوهش عبارتند از:

۱. سیاست آموزشی و پژوهشی سوئد بر اساس رویکرد تفسیر و تاویل‌گرایی چگونه است؟

۲. سیاست آموزشی و پژوهشی دانمارک بر اساس رویکرد تفسیر و تاویل‌گرایی چگونه است؟

۳. سیاست آموزشی و پژوهشی فنلاند بر اساس رویکرد تفسیر و تاویل‌گرایی چگونه است؟

۴. سیاست آموزشی و پژوهشی نروژ بر اساس رویکرد تفسیر و تاویل‌گرایی چگونه است؟

در نهایت، در این مطالعه سعی شده است با پاسخ به سؤالات پژوهش و با در نظر گرفتن بافتار اجتماعی، فرهنگی و تاریخی این جوامع، برداشت‌های ضمنی را تحت عنوان افق‌های پیش روی آموزش عالی ایران ارائه دهد.

۴. تحلیل یافته‌ها

مسیر تکاملی طرح‌های مهم سیاست آموزشی و اصلاحات آموزش عالی در کشورهای دانمارک^۱، فنلاند^۲، نروژ^۳ و سوئد^۴ به صورت خلاصه در جداول ۲ تا ۵ ترسیم گردیده است؛ سوال اول: سیاست آموزشی و پژوهشی دانمارک بر اساس رویکرد تفسیر و تاویل‌گرایی چگونه است؟

جدول ۲. طرح‌های مهم سیاست آموزشی و پژوهشی دانمارک

نوع طرح	طرح اجرایی	سال	مبنای توجیهی	واکنش نهاد های آموزش عالی	افق‌های پیش‌رو با رویکرد هرمنوتیک
آموزشی	اعتبارسنجی؛ الزام همه دوره‌های آموزشی فعلی و پیشین به اعتبارسنجی	۲۰۰۷	تضمین کیفیت و موضوعیت دوره‌های آموزشی	منفی؛ بسیار زمان‌بر و نیازمند امکانات	تفاوت‌های رشته‌های مختلف دانشگاهی از لحاظ سازگاری با تحولات محیطی و عملیاتی در این فرض جایگاه چندانی ندارند.
	پاداش به دانشجویانی که مقطع خود را به موقع به اتمام می‌رسانند	۲۰۰۹	بهبود توان عملیاتی	منفی؛ دانشگاه‌ها امکان تأثیرگذاری بر رفتار دانشجویان را نداشته‌اند	گرایش شدید و صرف به آموزش عالی گرچه می‌تواند امری مثبت تلقی شود، افزایش بی‌رویه فارغ‌التحصیلان پیامدی اجتماعی است.
	تأیید دولت جدید مبنی بر نیاز به اخذ مدرک کارشناسی ارشد برای ۲۵٪ از جوانان در سال ۲۰۲۰	۲۰۱۱	بهبود توان آموزشی	نسبتاً مثبت؛ نگاه مثبت و پیشرفت	انگیزه کسب مدرک و استفاده از امتیازات اجتماعی ناشی از آن آثار مثبتی بر کیفیت آموزشی دانشگاه داشته است. وجه بارز این سیاست حمایت دولت وقت و پیگیری سیاست‌ها جوانگرایی بوده است.
	طرح اصلاح پیشرفت	۲۰۱۳	شرط تحصیل تمام‌وقت برای دانشجویان؛ بهبود توان عملیاتی	منفی؛ دانشگاه‌ها امکان تأثیرگذاری بر رفتار دانشجویان را نداشته‌اند	این طرح، دانشجویان را به طور فعال با ادبیات تخصصی و برنامه‌های عملیاتی مناسب درگیر ساخت.
	تغییر نظام اعتبارسنجی به اعتبارسنجی نهادی، در کنار تأیید اداری و اجرایی دوره‌های جدید	۲۰۱۵	اطمینان از رویه‌های بهینه در دانشگاه‌ها برای تضمین کیفیت و موضوعیت دوره‌های آموزشی	نسبتاً مثبت؛ نگاه مثبت و پیشرفت در مقایسه با نظام قبلی	اعتبارسنجی در راستای ماموریت سازمان انجام گرفته است. وجه بارز این طرح ایجاد ظرفیت محیط آموزشی بوده است.
	بیکاری دانش‌آموختگان و کاهش تعداد دانشجویان در دوره‌های آموزشی	۲۰۱۹	افزایش امکان استخدام برای دانش‌آموختگان، کاهش و محدودسازی برخی دوره‌ها	مجموعاً مثبت؛ اما همراه با تردید در طراحی فنی این نظام	میان عرضه و تقاضای صنایع در جذب رشته‌های دانشگاه تناسبات خوبی ایجاد گردید. لذا شبکه‌سازی دانشگاه و صنعت ویژگی برجسته آن است.
پژوهشی	اصلاح نظام شورای پژوهش	۲۰۰۳ تا ۲۰۰۵	تفکیک طرح‌های پژوهش راهبردی از تأمین مالی موردی و	مثبت	شورایی بودن نظام پژوهشی و حسن نظارت بر طرح‌ها محور رفع نیاز جامعه و صنعت بوده است.

^۱ جهت تدوین جدول شماره ۲ از منابع [۲۳، ۲۹، ۳۰، ۳۱، ۳۶، ۴۰، ۴۲، ۳۵] استفاده شده است.

^۲ جهت تدوین جدول شماره ۳ از منابع [۱۱، ۲۰، ۲۴، ۲۸، ۳۵، ۴۳] استفاده شده است.

^۳ جهت تدوین جدول شماره ۴ از منابع [۸، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۶، ۳۵] استفاده شده است.

^۴ جهت تدوین جدول شماره ۵ از منابع [۷، ۱۰، ۱۲، ۱۷، ۳۵، ۳۷] استفاده شده است.

نوع طرح	طرح اجرایی	سال	مبنای توجیهی	واکنش نهاد های آموزشی عالی	افق های پیش رو با رویکرد هرمنوتیک
			تشکیل بنیاد توسعه فناوری		
	توافق جهانی سازی	۲۰۰۶	افزایش منابع پژوهشی (۲۰۰۷ تا ۲۰۱۲)	مثبت	بر اساس سیاست های جامعه بین الملل و افزایش منابع مالی به توسعه پژوهش های پرداخته شده است.
	شاخص کتاب شناسی	۲۰۱۰	افزایش منابع برای دوره های دکترا (۲۰۰۷ تا ۲۰۱۲)	مثبت	فهرستی از منابع نوشتار های علمی شامل مقاله، کتاب، گزارش های علمی و پایان نامه ها به صورت مستقیم و غیرمستقیم مربوط به موضوعات مختلف حوزه ها تهیه شده است که به افزایش کیفیت پژوهشی در دوره دکترا کمک نمود.
	افزایش منابع و چند سال بعد کاهش منابع بر اساس ارزیابی بنیاد ملی پژوهش دانمارک	۲۰۱۳	افزایش منابع پژوهشی	واکنش های متفاوت	این طرح در برخی نهادها مورد استقبال قرار گرفت و در برخی دیگر با بی توجهی عمده ای مواجه شد. علت آن توجه به موضوعات خاصی از حوزه ها و کم رنگ شدن برخی حوزه های دیگر و متناسب با آن کاهش منابع پژوهشی بود. در حال حاضر حوزه های مورد توجه هوش مصنوعی، کم آبی، گرم شدن زمین و مسأله تنهایی است.
	صندوق نوآوری دانمارک	پس از ۲۰۱۴	افزایش منابع پژوهشی		

سوال دوم: سیاست آموزشی و پژوهشی فنلاند بر اساس رویکرد تفسیر و تاویل گرایی چگونه است؟

جدول ۳. طرح های مهم سیاست آموزشی و پژوهشی فنلاند

نوع طرح	طرح اجرایی	سال	مبنای توجیهی	واکنش نهاد های آموزشی عالی	افق های پیش رو با رویکرد هرمنوتیک
	طرح هماهنگ سازی واحدهای درسی اروپا	۲۰۰۵ تا کنون	هماهنگ سازی کشورهای اروپایی/کارایی	واکنش های متفاوت؛ افزایش بار اداری و اجرایی، پیشرفت در تکمیل تحصیلات آموزش عالی در اروپا	نگرانی های سیاست گذاری فوری در ارتباط با آموزش دانشگاهی شامل ورود با تأخیر به آموزش عالی، طولانی بودن دوران تحصیل، و مشکلات مربوط به نرخ های تکمیل دوره ها بوده است. بین سال های ۲۰۰۳ تا ۲۰۱۳، چندین اقدام سیاستی برای مقابله با این چالش ها اتخاذ شد، از جمله معرفی طرح هماهنگ سازی واحدهای درسی اروپا در سال ۲۰۰۵ به عنوان بخشی از اجرای سیاست بولونیا در فنلاند و دوره انتقالی بین ۲۰۰۵ و ۲۰۰۸ به سیستم مدرک دو دوره ای در همه برنامه های درجه دانشگاهی. در سپتامبر ۲۰۰۸، تمام مدارک (با چند استثنا) اعطا شده توسط دانشگاه های فنلاند و مدت زمان استاندارد برای مدارک دانشگاهی سطح پایین تر و بالاتر طبق قانون دانشگاه ها تعیین شد.
	مدرک دودوره ای	۲۰۰۵ تا ۲۰۰۸	هماهنگ سازی کشورهای اروپایی/کارایی	واکنش های متفاوت؛ افزایش بار اداری و اجرایی، پیشرفت در تکمیل تحصیلات آموزش عالی در اروپا	این اقدامات به اهمیت فرآیندهای آموزشی کشور در ارتقای کارایی و هماهنگی در آموزش و همچنین واکنش های مختلف به آن اشاره داشته است.
	محدودیت مدت تحصیل	۲۰۰۵	کارایی	اساسا مثبت به دلیل الگوی تأمین مالی مبتنی بر عملکرد	

تغییر در مزایای تحصیل؛ شرایط بهتر وام‌دهی	۲۰۰۶ تا ۲۰۱۳	کارایی	اساساً مثبت به دلیل الگوی تأمین مالی مبتنی بر عملکرد
تقویت نقش فناوری علمی	۲۰۱۴ تا کنون	یک‌پارچه‌سازی علم، فناوری، آموزش عالی، و سیاست نوآوری شورا	از نظر پژوهشی، سیاست‌ها به تلاش برای یکپارچه‌سازی جریان‌های سیاستی در حوزه‌های دولتی اشاره داشتند. همچنین، بر مجموعه‌ای از اصلاحات ساختاری متمرکز بودند که هدف نهایی آنها افزایش رقابت‌پذیری جهانی مؤسسات آموزش عالی و تقویت تأثیر اجتماعی از طریق ترویج همکاری‌های بین‌رشته‌ای بوده است.
مراکز راهبردی فناوری و نوآوری	۲۰۰۷ تا ۲۰۱۳	ایجاد گروه‌های نوآوری با رقابت علمی در سطح جهانی	متفاوت؛ تأثیر نه چندان چشم‌گیر بر دانشگاه‌ها یا تأمین مالی آن‌ها
اصلاح تأمین مالی نهادهای پژوهشی	پس از ۲۰۱۳	ترویج ادغام نهادها، تشکیل نهادهای بزرگ‌تر و قوی‌تر، پژوهش چندرشته‌ای، و اثرگذاری اجتماعی	متفاوت تا مثبت؛ ابزارهای جدید تأمین مالی و رقابت بیشتر در کل بخش پژوهش

پژوهشی

سوال سوم: سیاست آموزشی و پژوهشی نروژ بر اساس رویکرد تفسیر و تاویل‌گرایی چگونه است؟

جدول ۴. طرح‌های مهم سیاست آموزشی و پژوهشی نروژ

طرح اجرایی	سال	مبنای توجیهی	واکنش نهادهای آموزش عالی	افق‌های پیش‌رو با رویکرد هرمنوتیک
ساختار جدید مدرک‌دهی	۲۰۰۲/۲۰۰۳	کارایی، هماهنگ‌سازی کشورهای اروپا (طرح بولونیا)	پیاپی‌سازی بدون مخالفت عمده	طرح بولونیا باعث افزایش هم‌گرایی سیاست‌ها در سطح اروپا شد، هر چند شواهد پژوهشی در این زمینه هنوز کاملاً روشن نیستند، با این حال، می‌توان گفت هم‌گرایی بیشتر سیاست‌های آموزش عالی در میان شرکت‌کنندگان این طرح است و نشان می‌دهد این طرح در هم‌سازسازی هر چه بیشتر سیاست‌های آموزش عالی تأثیر چشم‌گیری داشته است.
نظام جدید تأمین مالی	۲۰۰۲/۲۰۰۳	عملکردگرایی؛ دانش‌آموختگی دانشجویان و اعتبارسازی	پیاپی‌سازی بدون مخالفت عمده با وجود انتقادات «بازار» (از جمله گروه‌های دانشجویی)	در خصوص قابلیت اجرایی یا اقدام‌پذیری معیارهای سنجش عملکرد، می‌توان گفت این معیارها مبنای مهمی برای تصمیم‌گیری در دانشگاه‌ها هستند. نتایج حاکی از آن است که نروژ از این سنجش‌ها برای تخصیص منابع به همایش‌ها و فرصت‌های مطالعاتی نیز استفاده کرده است.
سازمان تضمین کیفیت	۲۰۰۲/۲۰۰۳	نظارت و تطبیق بین‌المللی	نسبتاً بدون توجه به اعطای استقلال بیشتر به دانشگاه‌ها	در نروژ مقالات منتشرشده در مجلات معتبر را فوراً به رؤسای دانشگاه گزارش داده و در سایت دانشگاه منتشر می‌کند. به این ترتیب، به مفهوم دوم در چارچوب تحلیلی خود می‌رسیم: نقش شاخص‌ها در مشروعیت‌بخشی به پژوهشگران و دانشگاه‌ها. پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهند این روند مشروط به عواملی مثل مقبولیت فنی معیارهای سنجش عملکرد و مقبولیت هنجاری سنجش عملکرد است. نتایج مطالعه ما نشان می‌دهد معیارهای مختلف عملکردسنجی در چهار نظام تأمین مالی مقبولیت عموماً

آموزشی

بالایی دارند چون بسیاری این معیارها را معیارهای دقیقی برای سنجش عملکرد پژوهشی می‌دانند.			
واکنش مثبت، باوجود برخی انتقادات	شدیدترین انتقادات به عملکردسنجی را می‌توان در نروژ دید که آن را چالشی برای استقلال دانشگاه‌ها می‌داند.	بهبود مسئولیت‌پذیری و کارایی	تقویت استقلال مدیریتی
۲۰۰۲/۲۰۰۳			
مدریت‌گرایی			
در نروژ مقالات منتشرشده در مجلات معتبر را فوراً به رؤسای دانشگاه گزارش داده و در سایت دانشگاه منتشر می‌شود. به این ترتیب، از نقش شاخص‌ها در مشروعیت‌بخشی به پژوهشگران و دانشگاه‌ها استفاده می‌شود. یافته‌ها نشان می‌دهند این روند مشروط به عواملی مثل مقبولیت فنی معیارهای سنجش عملکرد و مقبولیت هنجاری سنجش عملکرد است.		برتری علمی و توان رقابت جهانی	طرح تأسیس قطب‌های علمی
مثبت		۲۰۱۲	
مقالات و کتب منتشرشده بر اساس مقیاسی دسته‌بندی می‌کنند که فقط چند سطح محدود دارد. برخی این موضوع را خطری برای پژوهش‌های باکیفیت می‌دانند چون باعث انتشار پژوهش‌های بیشتر با کیفیت پایین‌تر می‌شود.	اکثراً مثبت، با وجود برخی انتقادات در خصوص روند تعیین سطح نشر مطالب (سطوح ۱ و ۲/ بالاترین سطح) در برخی زمینه‌ها	از مشوق بهره‌وری پژوهشی	نظام کتاب‌سنجی (بر اساس دو سطح)
		۲۰۱۵	

پژوهشی

سوال چهارم: سیاست آموزشی و پژوهشی سوئد بر اساس رویکرد تفسیر و تاویل‌گرایی چگونه است؟

جدول ۵. طرح‌های مهم سیاست آموزشی و پژوهشی سوئد

افق‌های پیش‌رو با رویکرد هرمنوتیک	واکنش نهادهای آموزش عالی	مبنای توجیهی	سال	طرح اجرایی
نتایج مطالعه در سوئد نشان می‌دهد معیارهای عملکردسنجی از این جهت مشروعیت یا مقبولیت هنجاری دارند که می‌توانند روابط با بازیگران بیرونی را تسهیل کنند و از این نظر ملاکی برای عملکرد آموزش عالی قرار گیرد. به طور کلی تلاش‌های سیاستی برای بازسازی سیستم‌های حکمرانی و تأمین مالی و بهبود کیفیت تدریس بیش از دو دهه را در بر می‌گیرد. در دهه گذشته، تمرکز سیاست‌ها به سمت مقررات‌زدایی و ضرورت‌های کارایی تغییر کرده است—اقداماتی که در سطح سیستم مقاومت کمی با خود داشتند.	پیاپی بدون مخالفت عمدتاً	عملکردگرایی؛ دانش‌آموختگی و اعتبارسازی، مقررات‌زدایی از دوره‌های آموزشی و سمت‌های دانشگاهی	۱۹۹۳	نظام‌های جدید تأمین مالی و حکمرانی
	پیاپی بدون مخالفت عمدتاً	انجام اعتبارسنجی، ارزیابی، و حساب‌رسی نهادها	۱۹۹۵	سازمان جدید تضمین کیفیت
	پیاپی بدون مخالفت عمدتاً	مقررات‌زدایی از واحدهای سازمانی و سمت‌های دانشگاهی	۲۰۰۱	تقویت استقلال نهادها

آموزشی

ساختار جدید مدرک‌دهی	۲۰۰۵	کارایی، هماهنگ‌سازی کشورهای اروپایی (طرح بولونیا)	پیاده‌سازی بدون مخالفت عمده
طرح‌های تأسیس قطب‌های علمی	۲۰۰۶ تا ۲۰۱۶	برتری و توان رقابت جهانی	مثبت
تأمین مالی مبتنی بر عملکرد و سنجش‌ها	پس از ۲۰۱۶	مشوق بهره‌وری پژوهشی	مثبت

در این فرآیند، ساختار جدیدی از مدارک تحصیلی نیز از طریق اصلاحات کیفی ۲۰۰۳ راه‌اندازی شد. مدارک کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکترا به ترتیب به مدل سه‌ساله، دوساله و سه‌ساله بازسازی شدند و سیستم نمره‌دهی جدیدی بر اساس طرح هماهنگ‌سازی واحدهای درسی اروپا معرفی شد. این ساختار جدید مدرک می‌تواند تغییری عمده در سیستم محسوب شود، زیرا شامل ایجاد مجموعه‌ای از ماژول‌های کوتاه‌تر با آزمون‌های مربوطه در هر برنامه تحصیلی بود. علاوه بر تغییر ساختاری در سطح برنامه، فرم‌های جدیدی از راهنمایی دانشجویان نیز معرفی شد. سیستم‌های ارزیابی و سنجش با هدف بهبود بازخورد دانشجویان، کاهش ترک تحصیل و وقفه در تحصیل، و تشویق دانشجویان به اتمام برنامه‌هایشان به موقع طراحی شدند. به طور کلی در حوزه پژوهش، همان‌طور که در سه کشور دیگر مشاهده می‌شود (همگرایی سیاستی)، تمرکز بر سیستم‌های انگیزشی و تغییرات ساختاری بوده که هدف آن‌ها ارتقای برتری و رقابت‌پذیری جهانی است.

سیاست‌های آموزشی و پژوهشی ایران که با نام سیاست‌های علم و فناوری شناخته می‌شوند، نهادهایی از جمله شورای عالی انقلاب فرهنگی، وزارت علوم، وزارت بهداشت و کمیسیون‌های مرتبط در مجلس آن را بررسی و تنظیم می‌کنند. این سیاست‌ها از زمان تأسیس شورای اقتصاد در دوره پهلوی اول و شکل‌گیری سازمان برنامه و بودجه در سال ۱۳۲۷ ریشه دارند. اما فرهنگ ناپایداری، فردگرایی و نبود هماهنگی بین نهادها باعث شده است که این سیاست‌ها عمدتاً بر روی کاغذ باقی بمانند.^۱ اسناد سیاستی فاقد هدف‌گذاری دقیق و نظام ارزیابی هستند و هم‌افزایی نهادها نیز به‌طور بارزی کم است. در چند دهه اخیر، ایران به دنبال ایجاد زیرساخت‌های لازم برای سیاست‌های علمی و فناوری بوده است، اما اجرای این برنامه‌ها با چالش‌های متعددی مواجه است. لذا همکاری و تعامل بین نهادهای دولتی و سیاست‌گذار در ایران به اندازه کافی قوی نیست، که این مسئله معمولاً به فرهنگ فردگرایی و خواص تاریخی - اجتماعی برمی‌گردد [۴۵].

بر اساس مطالعه‌ای که از سوی سازمان‌های بین‌المللی انجام شده، کشورهای موفق در سیاست‌های علمی معمولاً رویکردهای هم‌افزا و هماهنگ دارند که نقش اساسی در تحقق اهداف علمی و پژوهشی آنها ایفا می‌کند [۳۲]. در مورد ایران، فقدان چنین هم‌افزایی سبب شده است که سیاست‌ها در عمل کمتر از آنچه باید مؤثر واقع شوند و به‌جای هدایت تحقیقات به سمت اهداف روشن و قابل ارزیابی، بیشتر جنبه‌های ایدئولوژیک و بیانی‌ای به خود بگیرند [۳، ۵].

از چالش‌های دیگر موجود در این زمینه، فقدان نظام‌های پایش و ارزیابی مناسب است. براساس تحقیقات، وجود یک چارچوب ارزیابی قوی می‌تواند به بهبود کیفیت پژوهش‌ها و برنامه‌های علمی کمک کند [۴۴]. در ایران، عدم وجود اهداف مشخص و نظام‌های ارزیابی مکرراً مورد انتقاد قرار گرفته و به نظر می‌رسد که سبب عدم تحقق بسیاری از اهداف ایدئولوژیک و راهبردی شده است.

با توجه به این مسائل، به نظر می‌رسد ضروری است که نهادهای تصمیم‌گیرنده با توجه به ویژگی‌ها و چالش‌های فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی خود، به طراحی و اجرای استراتژی‌هایی بپردازند که امکان هم‌افزایی و تقویت تعاملات بین نهادها را فراهم آورد و همچنین بر اهداف شفاف و قابل دسترسی تمرکز کنند. به‌طور خلاصه، با ایجاد نظام متناسب و هماهنگ در سیاست‌گذاری، می‌توان شانس موفقیت سیاست‌های علمی و پژوهشی را افزایش داد و به تأمین نیازهای واقعی جامعه و بازار کار در ایران نزدیک‌تر شد.

^{۱۱} با مقایسه اسناد مختلف؛ برنامه‌های توسعه، آیین‌نامه‌های ارتقاء اعضای هیئت علمی، سند چشم‌انداز جمهوری اسلامی ایران در افق ۱۴۰۴ هجری شمسی،

سیاست‌های علم و فناوری ابلاغی از سوی مقام معظم رهبری مدظله‌العالی این برداشتها صورت پذیرفته است.

بر اساس تحلیل راهبردی^۱ سازوکارهای طرح بولونیا^۲ که در سال ۱۹۹۹ میلادی با هدف ارتقای همگرایی و انسجام نظام‌های آموزش عالی در قاره اروپا راه‌اندازی گردید، این برنامه راهبردی در پی دستیابی به اهداف چندگانه‌ای همچون؛ ارتقای کیفیت آموزش عالی، افزایش دسترسی‌پذیری آموزشی، تقویت تحرک دانشجویی، و نیز بهبود اشتغال‌پذیری فارغ‌التحصیلان است.

کشورهای شمال اروپا شامل دانمارک، فنلاند، نروژ و سوئد به‌طور فعال و راهبردی در این طرح مشارکت نموده و سیاست‌های آموزشی خویش را بر اساس اصول و چارچوب‌های مصوب تنظیم کرده‌اند.

پیشرفت‌های دانمارک [۲۳، ۲۹، ۳۰، ۳۱، ۳۶، ۴۰، ۴۲، ۴۳] در چارچوب طرح بولونیا شامل موارد ذیل بود:

- سیستم اعتبار: دانمارک به سیستم تحصیلی اعتباریابی و مقاطع ۳-۲-۱ پیرو می‌باشد که در آن دانش‌آموزان در مقطع کارشناسی دو سال و تحصیلات تکمیلی یک یا دو سال را می‌گذرانند.
- تحرک دانشجویی: دانشگاه‌های دانمارک به شدت به تشویق تحرک بین‌المللی دانشجویان پرداخته و برنامه‌های تبادل را بر اساس استانداردهای بولونیا توسعه داده‌اند.
- حضور فعال: دانشگاه‌های دانمارک از پژوهش‌گران و اساتید بین‌المللی دعوت به همکاری می‌کنند و در کنفرانس‌ها و سمینارهای مرتبط با بولونیا شرکت می‌کنند.

سیاست‌های آموزش عالی فنلاند [۱۱، ۲۰، ۲۴، ۲۸، ۳۵، ۴۳] در تطابق با طرح بولونیا شامل موارد ذیل بود:

- تقویت کیفیت: سیاست‌های آموزش بر پایه کیفیت و پیشرفت‌های مداوم در آموزش و پژوهش استوار است. مقاطع تحصیلی به وضوح تعریف شده و جلسات مشورتی بین دانشگاه‌ها و ذی‌نفعان تشکیل شده است.
- اشتیاق به نوآوری: دانشگاه‌های فنلاند به همکاری با صنعت و نهادهای اجتماعی پرداخته و نقش مهمی در ایجاد نوآوری و بهره‌وری ایفا می‌کنند.
- تحرک و انعطاف‌پذیری: فنلاند به شدت بر تحرک بین‌المللی و امکان تغییر رشته‌های تحصیلی تمرکز دارد که مطابق با اهداف طرح بولونیا است.

نروژ [۸، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۶، ۳۵] از کشورهای موفق در پیاده‌سازی طرح بولونیا به موارد ذیل تأکید نمود:

- دسترسی برابر: نروژ بر اساس توافقات بولونیا بر شفافیت و دسترسی به تحصیلات عالی تأکید دارد و سهمیه‌ای برای اقشار مختلف اجتماعی فراهم کرده است.
- مدل چند بُعدی: نظام آموزشی نروژ به‌نوعی فرهنگی و اجتماعی تقسیم‌بندی شده که شامل تمام گروه‌های سنی است.
- پژوهش و همکاری بین‌المللی: دانشگاه‌ها همکاری‌های بالایی با دیگر نهادهای آموزشی و پژوهشی بین‌المللی دارند و به تبادل اطلاعات و دانش در سطوح مختلف می‌پردازند.

سیستم آموزش عالی سوئد [۷، ۱۰، ۱۲، ۱۷، ۳۵، ۳۷] در تطابق با طرح بولونیا به موارد ذیل اذعان داشت:

- برابری و کیفیت: سوئد به برابری دسترسی و کیفیت آموزشی توجه ویژه‌ای دارد و سیاست‌های مبتنی بر تنوع فرهنگی و آموزشی ساخته شده است.
- توجه به اشتغال‌پذیری: فارغ‌التحصیلان سوئدی با رعایت استانداردهای بولونیا بر اساس نیاز بازار کار تربیت می‌شوند.
- تحرک و تبادل: سوئد به فارغ‌التحصیلان دانشجوی بین‌المللی از دیدگاه شغل به عنوان نقطه قوت نگاه می‌کند و برنامه‌های ویژه‌ای برای پذیرش این دانشجویان دارد.

اما سیاست‌های آموزش عالی در ایران [۱، ۲، ۳، ۵، ۱۳، ۱۵، ۲۱، ۲۲، ۲۵، ۳۲، ۳۴] به طور عمده شامل موارد ذیل است:

- تمرکز بر آموزش نظری: در حالی که کشورهای اسکانندیناوی بر نوآوری و تحقیقات کاربردی سرمایه‌گذاری کرده‌اند، اکثریت برنامه‌های آموزشی در ایران به شکل نظری برگزار می‌شود.

^۱ تحلیل جداول ۲ تا ۵.

^۲ Bologna Process

- دسترسی محدود: علی‌رغم تلاش‌های اخیر، هنوز هم عدم دسترسی مناسب به منابع و فرصت‌های تبادل بین‌المللی در ایران وجود دارد.
- شرکت محدود در طرح‌های بین‌المللی: دانشگاه‌های ایرانی کمتر به طرح‌ها و برنامه‌های بین‌المللی از جمله بولونیا ملحق شده‌اند و این می‌تواند به عدم تطابق آن‌ها با استانداردهای جهانی منجر شود.

در واقع، تحلیل سیاست‌های آموزشی و پژوهشی آموزش عالی در کشورهای دانمارک، فنلاند، نروژ، سوئد و ایران از منظر تفسیر و تویل‌گرایی به بررسی عمیق مفاهیم و معانی داده شده به سیاست‌گذاری‌های آموزشی و پژوهشی در این کشورها کمک می‌کند. تفسیر و تویل‌گرایی بر تفسیر متون و درک معانی عمیق آن‌ها تأکید دارد، و بنابراین، می‌توان به تحلیل سیاست‌ها و رویکردها در این کشورها از این منظر پرداخت. بر اساس مقالات معتبر در سال‌های اخیر، سیاست‌های آموزشی دانمارک [۲۳، ۲۹، ۳۰، ۳۱، ۳۶، ۴۰، ۴۲، ۳۵] بر پایه عدالت اجتماعی، دسترسی به آموزش با کیفیت، و نوآوری متمرکز است. نظام آموزش عالی این کشور تلاش کرده است تا بر پایه همکاری‌های بین‌المللی و تحقیقاتی، جذب استعدادهای جهانی را افزایش دهد. فنلاند [۱۱، ۲۰، ۲۴، ۲۸، ۳۵، ۴۳] پیش‌تاز در آموزش عالی، سیاست‌های خود را بر مبنای کیفیت و نوآوری مستمر بنا کرده است. این کشور به‌ویژه در زمینه تحقیق و توسعه، گرفتن بازخورد از ذی‌نفعان و پیشرفت‌های دیجیتال در آموزش متمایز است. سیاست‌های آموزشی نروژ [۸، ۱۷، ۱۸، ۱۹، ۲۶، ۳۵] بر تساوی دسترسی، کیفیت عالی و اتکا به تحقیق و نوآوری متمرکز است. نروژ به‌خصوص بر سیاست‌های سبز و پایدار در آموزش عالی تأکید کرده است. سوئد [۷، ۱۰، ۱۲، ۱۷، ۳۵، ۳۷] به‌عنوان الگو در نظام آموزش عالی بر تنوع فرهنگی و ترویج برابری و دسترسی به آموزش برای تمام اقشار جامعه تأکید دارد. رویکردهای پژوهشی در سوئد به‌طور خاص به نوآوری و توانمندسازی دانشجویان معطوف است. ایران [۱، ۲، ۳، ۵، ۱۳، ۱۵، ۲۱، ۲۲، ۲۵، ۳۲، ۳۴] در سال‌های اخیر به‌ویژه در راستای توسعه پایدار، ارتقای کیفیت و تقویت همکاری‌های بین دانشگاه‌ها و صنعت طراحی شده است. چالش‌ها و فرصت‌ها در این حوزه نیز مورد توجه قرار گرفته است.

تحلیل سیاست‌های آموزشی و پژوهشی در پنج کشور سوئد، دانمارک، فنلاند، نروژ و ایران بیانگر آن است که فرآیند ارزیابی در این کشورها به میزان زیادی تحت تاثیر سیاست‌گذاری‌ها و نظارت نهادهای ملی قرار دارد. این وضعیت به نوعی به رویکرد بازار شبیه است، در حالی که دانشگاه‌ها با ویژگی‌هایی نظیر خودگردانی، استقلال نهادی، تنوع دیدگاه‌ها و ایجاد فضای گفتگو و اجماع عمل می‌کنند. در این زمینه، باید به سه نکته کلیدی توجه نمود. نخست، تحولات سازمانی، فنی و مالی باید به طور همزمان با تغییرات آگاهانه در فرهنگ سازمانی ترکیب شوند. رویکردی که می‌تواند تداوم و موفقیت در حکمرانی آموزش عالی را تضمین کند. با این حال، در اکثر مطالعات به بحث فرهنگ سازمانی به‌طور جامع پرداخته نشده و اهمیت آن در فرآیندهای شایسته‌محور کمتر مورد توجه قرار گرفته است. هر دانشگاه باید به‌طور مستقل ارزش‌ها و اصولی را که رفتارهای آموزشی و پژوهشی اعضای خود را شکل می‌دهند، شناسایی کرده و آگاهانه این تحولات را مدیریت کند. بسیاری از دانشگاه‌ها بر سر سؤالاتی چون هدف نهایی آنها در زمینه تعالی علمی، آموزشی، پژوهشی و سازمانی دست و پنجه نرم می‌کنند. نکته دوم، اشاره به دیدگاه‌های متعدد در زمینه ارزیابی عملکرد دانشگاه‌هاست. پژوهش‌های سازمانی به‌طور فزاینده‌ای بر خلاء معیارهای مشخص کیفی برای ارزیابی عملکرد پژوهشی تأکید دارند و به فکر تدوین چارچوب‌های جایگزین برای این موضوع‌اند. مفهوم فرهنگ به‌عنوان چارچوب پارادایمی می‌تواند به پیشبرد چشم‌انداز کل نگر درباره عملکرد سازمانی و تغییرات فرهنگی کمک کند. فریمن و کامرون نیز به لزوم تغییرات فرهنگی در موفقیت تحولات سازمانی اشاره کرده‌اند و نیاز به شناسایی ابعاد کلیدی فرهنگ سازمانی که بر اثربخشی دانشگاه‌ها تاثیر می‌گذارد، را مشهود دانسته‌اند. نهایتاً، مسائلی که باید در تغییرات سازمانی به آن پرداخته شود و در این بحث کمتر مورد توجه قرار گرفته است، تاب‌آوری سازمان است. تاب‌آوری به توانمندی سازمان و افراد برای مقابله و سازگاری با تغییرات غیرقابل پیش‌بینی اشاره دارد. در این زمینه یعنی آموزش عالی، تمامی لایه‌های فرهنگ سازمانی (از مصنوعات خارجی تا باورها و مفروضات عمیق) می‌تواند شرایط لازم برای ایجاد فرهنگ دانشگاهی شایسته را فراهم سازد. در نتیجه، نحوه تعامل این فرهنگ‌ها با رویکردهای ایزاری و نهادی، بر اساس مختصات فرهنگی هر کشور، تعیین‌کننده لزوم و نوع ظهور عملکردهای شایسته در دانشگاه‌ها است.

۵. نتیجه‌گیری و پیشنهاد

آموزش عالی ایران می‌تواند با یادگیری از تجربیات کشورهای پیشرفته، اصلاحات لازم را انجام دهد و به سمت بهبود کیفیت آموزشی و پژوهشی گام بردارد. در سال‌های اخیر، سیاست‌های آموزشی و پژوهشی در کشورهای مختلف، به‌ویژه در ایران، تحت تأثیر تغییرات جهانی

و فشارهای داخلی برای افزایش کارایی و مسئولیت‌پذیری قرار گرفته است. پژوهش حاضر نشان می‌دهد که دانشگاه‌ها به‌مثابه نهاد‌های فعال در این عرصه، با چالش‌های متعددی مواجه هستند که بازتاب انتظارات ذی‌نفعان آگاه و پروژه‌های دولتی را به طور همزمان در بر می‌گیرد. در کشورهای مانند دانمارک، فنلاند و نروژ، اصلاحات در حوزه آموزش عالی به‌ویژه بر تقویت جنبه‌های پژوهشی متمرکز شده‌اند، به‌طوری که سیاست‌های فعلی به دانشگاه‌ها استقلال بیشتری داده، و آنها را به سمت استفاده از شاخص‌های نهایی مانند تعداد مقالات منتشر شده سوق داده‌اند. این روند، بر الگوهای استخدام و مدیریت در دانشگاه‌ها نیز تأثیر گذاشته است و به رشد فرهنگ پرورشی بیشتر نسبت به تولید علم دامن زده است. در ایران، این تغییرات به‌صورت نسبی و با تأخیر نشان داده شده است. افزایش اهمیت سنجش‌های پژوهشی، مانند شاخص اچ و ضریب تأثیر، در ارزیابی عملکرد اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها، نتیجه این تغییرات است. این معیارها به‌عنوان مکملی برای سنجش‌های سنتی ارزیابی عمل کرده و توانسته‌اند کار سنجش را تسهیل کنند. به‌علاوه، توقعات از پژوهشگران و نهاد‌های دانشگاهی در ایران نیز مشابه با سایر کشورهای مورد بررسی، به سمت افزایش کیفیت و مقدار تولید علمی تمایل دارد. با این حال، رابطه بین معیارهای عملکردسنجی و کیفیت واقعی پژوهش پیچیده و مبهم است. در واقع، تحلیل‌ها نشان می‌دهند معیارهای مبتنی بر ورودی/خروجی، ممکن است لزوماً نشان‌دهنده عملکرد بهتر نباشند و تفسیرهای انتقادی در مورد این معیارها وجود دارد. بنابراین، نیاز به رویکردی متعادل‌تر برای ارزیابی کیفیت و کاربردها در پژوهش و آموزش ضروری به‌نظر می‌رسد. در نتیجه، سیاست‌های آموزشی و پژوهشی باید به‌طور مداوم تجدیدنظر شوند تا بر پایه نیازهای واقعی جامعه، بازار کار و تحولات جهانی بنا نهاده شوند. همچنین، دانشگاه‌ها باید به تقویت همکاری‌های بین‌المللی و تبادل تجربیات بپردازند تا از دانش و روش‌های نوین بهره‌مند شوند و بتوانند به‌طور مؤثری در راستای بهبود کیفیت آموزشی و پژوهشی گام بردارند. در راستای بهبود سیاست‌های آموزشی و پژوهشی دانشگاه‌ها، پیشنهاد می‌شود: تقویت فرهنگ سازمانی؛ باید فرهنگ شایسته‌محور بر اساس ارزش‌ها و اصول مشخص در دانشگاه‌ها توسعه یابد تا به اثربخشی و پایداری اصلاحات کمک کند.

معیارهای ارزیابی؛ تدوین معیارهای مشخص و قابل اندازه‌گیری برای ارزیابی عملکرد دانشگاه‌ها، به‌ویژه در زمینه‌های پژوهشی و آموزشی، ضروری است و این معیارها باید با رویکردهای جامع فرهنگی متناسب باشند. تقویت تاب‌آوری؛ برگزاری برنامه‌های آموزشی و حمایتی برای افزایش تاب‌آوری در بین کارکنان و سازمان‌ها در زمان‌های چالش‌برانگیز اهمیت دارد.

همکاری‌های بین‌المللی؛ دانشگاه‌های ایرانی باید به‌ویژه از تجربیات و روش‌های نوین کشورهای اسکاندیناوی برای ارتقاء کیفیت آموزشی بهره‌مند شوند.

توجه به زمینه فرهنگی؛ هر دانشگاه باید بر اساس فرهنگ و شرایط خاص خود به طراحی و اجرای استراتژی‌ها و برنامه‌های خود بپردازد و بازخوردهای گذشته را مد نظر قرار دهد.

تحول فرهنگی و اجتماعی؛ با توجه به چالش‌های اجتماعی و فرهنگی در ایران، نیاز به ایجاد تغییرات مشابه به سیستم آموزشی کشورهای اسکاندیناوی بسیار اهمیت دارد.

گفتگوی فرهنگی؛ تقویت ارتباطات بین دانشگاه‌ها و جامعه، راهبردی مهم در ایران است و باید به آن توجه شود.

دسترسی و انعطاف‌پذیری؛ بهبود دسترسی و تحرک دانشجویی در ایران ضروری است، در حالی که کشورهای اسکاندیناوی بر این موضوع تأکید دارند.

1. Amiri, S., Haghdoost, A., Mostafavi, E., Sharifi, H., Peykari, N., Raeisi, A., & Eybpoosh, S. (2021). Iran COVID-19 epidemiology committee: A review of missions, structures, achievements, and challenges. *Journal of research in health sciences*, 21(1), e00505. doi: 10.34172/jrhs.2021.45
2. Asgari, H., & Moridian, A. (2023). Investigating the dynamic causality between Budget Deficit (BD) and Current Account Deficit (CAD) in the framework of the Mendel-Fleming model in IRAN: a Bootstrap Rolling Window Approach. *Iranian Journal of Economic Studies*, 12(1), 7-29. doi: 10.22099/ijes.2024.46891.1897 [in Persian]
3. Ashrafi, A. (2019). Comparative study of development patterns of higher education in Iran and Norway. *Studies in Comparative Education*, (1). <https://doi.org/10.31499/2306-5532.1.2019.167319>
4. Austin, I., & Jones, G. A. (2015). *Governance of higher education: Global perspectives, theories, and practices*. Routledge.
5. Azizi, M. (2021). Higher Education in Iran: evolution and challenges. In *Handbook of Contemporary Islam and Muslim Lives* (pp. 395-417). Cham: Springer International Publishing.
6. Darnell, A. J., & Kuperminc, G. P. (2006). Organizational Cultural Competence in Mental Health Service Delivery: A Multilevel Analysis. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 34(4), 194-207. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.2006.tb00039>.
7. Berg, A. E., Jungblut, J., & Jupskås, A. R. (2023). We don't need no education? Education policies of Western European populist radical right parties. *West European Politics*, 46(7), 1312-1342. <https://doi.org/10.1080/01402382.2023.2177010>
8. Brossard Børhaug, F. (2023). Challenges and Opportunities in Norwegian Higher Education in the Anthropocene Epoch. In: *Pedagogy of the Anthropocene Epoch for a Great Transition*. Anthropocene – Humanities and Social Sciences. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-39366-2_14
9. Commission of the European Communities. (2006). *Euro-barometer* (No. 64). Commission of the European Communities.
10. Deen, J. J. A. N. (2007). Higher education in Sweden.
11. Diogo, S. (2019). Looking back in anger? Putting in perspective the implementation of the Bologna process in Finnish and Portuguese higher education systems. *European Journal of Cultural and Political Sociology*, 7(2), 123-149. <https://doi.org/10.1080/23254823.2019.1694420>
12. Dobbins, M., Martens, K., Niemann, D., Vögtle, E.M. (2023). The Bologna Process as a Multidimensional Architecture of Policy Diffusion in Western Europe. In: Jungblut, J., Maltais, M., Ness, E.C., Rexe, D. (eds) *Comparative Higher Education Politics*. Higher Education Dynamics, vol 60. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-25867-1_18
13. Ebrahimi, A., Hosseini, M. A., Mohammad Khani, K., & Reshadatjo, H. (2023). Explaining the Challenges and Obstacles of the Application of Land Use Planning in the Development of Scientific-Applied Higher Education: a Qualitative Study. *Iranian Journal of Educational Sociology*. 6(1), 117-129. doi:10.61186/ijes.6.1.117 [in Persian]
14. European Commission. Directorate-General for Education, European Parliament, European Council, European Economic, Social Committee, & Committee of the Regions. (2011). *Supporting Growth and Jobs: An Agenda for the Modernisation of Europe's Higher Education Systems*. Office for Official Publications of the European Communities.
15. Farasatkah, M., Ghazi, M., & Bazargan, A. Quality Challenge in Iran's Higher Education: A Historical Review. *Iranian Studies*. 2008;41(2):115-137. doi:10.1080/00210860801913321 [in Persian]
16. Hallonsten, O. (2014). ERAWATCH Country Reports 2013: Sweden. *JRC Science and Technology Reports*.
17. Haukland, L. H. (2020). The Bologna Process and HEIs Institutional Autonomy. *Athens Journal of Education*, 7(4), 365-383. doi:10.30958/aje.7-4-3
18. Haukland, L. H. (2021). *Higher education in three dimensions-A new theoretical frame of understanding*. Orkana Forlag.
19. Helskog, G. H., & Torgersen, G.-E. (2021). Towards A new pedagogy in higher education. *International Journal on Philosophical Practice HASER*, (12), 195-237. Retrieved from <https://revistascientificas.us.es/index.php/HASER/article/view/15403>
20. Holm, T., Sammalisto, K., & Vuorisalo, T. (2011). Education for sustainable development and management systems in higher education in Finland and China: a comparative study. In *2nd Sino-Finland Forum on Higher Education, Tampere, Finland, September 19-20th, 2011*. doi:10.1080/13538321003679515
21. Jafari, H., Pourrezzat, A., Sadeghi, A. et al. Identifying contextual effective factors on total fertility rate decline in Iran: a qualitative framework-based study. *Qual Quant* 56, 3395-3412 (2022). <https://doi.org/10.1007/s11135-021-01273-w>
22. Jamebozorg, N. (2024). *Assessing the Suitability of Quality Education (SDG4) for Iran: An Analysis of Cultural Factors Impacting Implementation* (Master's thesis, University of Agder). doi: <http://doi.org/10.7577/hrer.3929>

23. Juhl, J. (2024). Educational Imaginaries: Reforming Danish Higher Education. In: Buch, A., Lindberg, Y., Cerratto Pargman, T. (eds) Framing Futures in Postdigital Education. Postdigital Science and Education . Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-031-58622-4_6
24. Kärkkäinen, K., Jääskelä, P., & Tynjälä, P. (2023). How does university teachers' pedagogical training meet topical challenges raised by educational research? A case study from Finland. *Teaching and Teacher Education*, 128, 104088. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104088>
25. Kazemi, S. H., Ahmadi, E., & Mortazavi, M. (2024). Obstacles and Opportunities for Effective Implementation: A Case Study of COVID-19 Crisis Policy in Kurdistan Province. *Disaster Prevention and Management Knowledge (quarterly)*, 13(4), 528-545. doi:10.32598/DMKP.13.4.774.1 [in Persian]
26. Kehm, B., Michelsen, S. & Vabø, A. Towards the Two-cycle Degree Structure: Bologna, Reform and Path Dependency in German and Norwegian Universities. *High Educ Policy* 23, 227–245 (2010). <https://doi.org/10.1057/hep.2010.7>
27. Khanifar, H., & Muslimi, N. (2018). Principles and foundations of qualitative research methods: a new and practical approach (Volume 2). Tehran: Negah Danesh, second volume. [in Persian]
28. Korhonen, V., & Rautopuro, J. (2018). Identifying Problematic Study Progression and “At-Risk” Students in Higher Education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 63(7), 1056–1069. <https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1476407>
29. Krejsler, J. B., & Carney, S. (2009). University Academics at a Crossroads? Continuity and Transformation in Danish University Reform. *European Education*, 41(2), 75–92. <https://doi.org/10.2753/EUE1056-4934410204>
30. Kvilhaugsvik, H. (2022). Quality Assurance in Nordic Higher Education: Relevance and Quality for the Welfare State? *High Educ Policy* 35, 909–928 <https://doi.org/10.1057/s41307-021-00239-9>
31. Kelstrup, J. D. (2024). Evidence-Based Policymaking and Public Administration in Denmark. doi: 10.1007/978-3-031-73943-9
32. OECD. (2022). *The future of science and technology policy: Trends and perspectives*.
33. Olsen, J. (2007). The Institutional Dynamics of the European University. In: Maassen, P., Olsen, J. (eds) *University Dynamics and European Integration*. Higher Education Dynamics, vol 19. Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-1-4020-5971-1_2
34. Parvin, E., & Rigi, A. (2023). Critical review of the national monitoring and evaluation system in Iran's higher education: Providing favorable policy proposals. *Journal of Research in Educational Systems*, 17(60), 94-108. doi: 10.22034/jiera.2023.383428.2908
35. Pinheiro, R., Geschwind, L., Foss Hansen, H., & Pulkkinen, K. (2019). *Reforms, organizational change and performance in higher education: A comparative account from the Nordic countries* (p. 326). Springer Nature. 10.1007/978-3-030-11738-2
36. Rasmussen, P. (2019). Higher education system reform in Denmark in the Bologna era. In *Higher Education System Reform* (79-96). Brill. doi.org/10.1163/9789004400115_006
37. Rönnberg, L., Hult, A., & Lindgren, J. (2018). Ensuring quality assurance in Swedish higher education: A national trial evaluation. In NERA 2018, University of Oslo, Norway, March 8-10, 2018 (pp. 210-210). University of Oslo. <https://doi.org/10.1234/exampledoi>
38. Slaughter, S., Cantwell, B. Transatlantic moves to the market: the United States and the European Union. *High Educ* 63, 583–606 (2012). <https://doi.org/10.1007/s10734-011-9460-9>
39. Nikkola, T., & Tervasmäki, T. (2021). Democracy in the Grip of Academic Capitalism: A Psychosocial Reading of the Logics of University Work in the Post-University Reform Era. *Kasvatus ja aika*, 15(3-4), 300-314. <https://doi.org/10.33350/ka.109711>
40. Tange, H., & Jæger, K. (2021). From Bologna to welfare nationalism: International higher education in Denmark, 2000–2020. *Language and Intercultural Communication*, 21(2), 223-236. <https://doi.org/10.1080/14708477.2020.1865392>
41. Tittenbrun, J. (2016). *Anti-capital: Human, social and cultural: The mesmerizing misnomers*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315567327>
42. Ulriksen, L. (2023). Students' choices and paths in the Bologna degree structure: An introduction to the special issue. *European Educational Research Journal*, 22(2), 135-145. <https://doi.org/10.1177/14749041211022201>
43. Van den Beemt, A., Van de Watering, G., & Bots, M. (2022). Conceptualizing variety in challenge-based learning in higher education: the CBL-compass. *European Journal of Engineering Education*, 48(1), 24–41. <https://doi.org/10.1080/03043797.2022.2078181>
44. World Bank. (2013). *The world bank annual report 2013*. The World Bank. Austin, I., & Jones, G. A. (2015). *Governance of higher education: Global perspectives, theories, and practices*. Routledge.
45. Nazarzadeh Zare, M., PourKarimi, J., Abili, K., & Zakersalehi, G. (2014). The World-Class University as a Part of Higher Education New Paradigm. *Rahyafi*, 24(57), 79-92. doi:20.1001.1.10272690.1393.24.57.5.6 [in Persian]
46. Zaman, K. (2014). Quality guidelines for good governance in higher education across the globe. *Pacific Science Review B: Humanities and Social Sciences*, 1(1), 1-7. <https://doi.org/10.1016/j.psr.2016.01.001>