



RESEARCH ARTICLE

Discourse Analysis of Skill-Based Education Policy in Iran's Higher Education System

Hoda Najafpour¹, Bijan Rezaee^{2*} 

1. Postdoctoral researcher of Management and Entrepreneurship, Faculty of Economics and Accounting, Razi University, Kermanshah, Iran

* Corresponding Author's Email: hnejafpour@chmail.ir

2. Associate Professor of Management and Entrepreneurship, Faculty of Social Sciences, Razi University, Kermanshah, Iran

Email: b.rezaee@razi.ac.ir

 <https://doi.org/10.22059/jppolicy.2026.107873>

Received: 14 March 2026

Accepted: 26 April 2026

ABSTRACT

The present study aims to analyze the discursive order governing the skill-based higher education system in the Islamic Republic of Iran and to explain how educational policies are formed and consolidated within the theoretical framework of Laclau and Mouffe. The main issue is to understand the mechanisms of articulation of meaning in higher education policy-making and to examine how educational preferences are organized in the context of historical, ideological, and economic conflicts after the Islamic Revolution. Educational policies within this discourse are divided into three time periods: 1357-1360, 1360-1368, and 1368 to date, in which in each period, the skill-based higher education discourse has attempted to consolidate its meaning with the help of relevant educational policies. The articulation of the aforementioned discourse was analyzed and examined in a historical context that is the same as the challenges of educational-development policy-making. The research findings show that the discourse of skill-based higher education in the Islamic Republic of Iran is articulated around the central signifier of "applied Islamic education," and signifiers such as "resistance skills," "negation of non-practical knowledge," "skill privatization," "entrepreneurial university," and "practical cultural confrontation" are organized around this central signifier. Each of these signifiers has emerged through the approval and promulgation of upstream documents and laws that have necessitated the adoption of specific educational policies. Educational policies have taken on ideological, practical, and developmental dimensions in this historical process.

Keywords: Discourse, Skill-Oriented Higher Education, Educational Policy, Cultural Revolution, Skilled Subjects.

Citation: Najafpour, Hoda; Rezaee, Bijan (2026). Discourse Analysis of Skill-Based Education Policy in Iran's Higher Education System. *Iranian Journal of Public Policy*, 12 (2), 277-292.

DOI: <https://doi.org/10.22059/jppolicy.2026.107873>

Published by University of Tehran



This Work Is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)



مقاله پژوهشی

تحلیل گفتمان سیاستگذاری آموزش مهارت محور در نظام آموزش عالی ایران

هدا پورنجف^{۱*}، بیژن رضایی^{۲*} 

۱. پژوهشگر پسادکتری مدیریت و کارآفرینی، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه رازی، کرمانشاه، ایران

رایانامه: hnajafpour@chmail.ir

۲. دانشیار مدیریت و کارآفرینی، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه رازی، کرمانشاه، ایران

* رایانامه نویسنده مسئول: b.rezaee@razi.ac.ir

 <https://doi.org/10.22059/jppolicy.2026.107873>

تاریخ دریافت: ۲۳ اسفند ۱۴۰۴
تاریخ پذیرش: ۶ اردیبهشت ۱۴۰۵

چکیده

پژوهش حاضر با هدف واکاوی نظم گفتمانی حاکم بر نظام آموزش عالی مهارت محور در جمهوری اسلامی ایران و تبیین چگونگی شکل گیری و تثبیت سیاست های آموزشی در چارچوب نظری لاکلاو و موف انجام شده است. مسئله اصلی، فهم سازوکارهای مفصل بندی معنا در سیاستگذاری آموزش عالی و بررسی نحوه سامان یافتن ترجیحات آموزشی در بستر منازعات تاریخی، ایدئولوژیک و اقتصادی پس از انقلاب اسلامی است. سیاست های آموزشی در درون این گفتمان به سه دوره زمانی ۱۳۵۷ تا ۱۳۶۰، ۱۳۶۰ تا ۱۳۶۸ و ۱۳۶۸ تاکنون تقسیم بندی می شود که در هر دوره، گفتمان آموزش عالی مهارت محور به یاری سیاست های آموزشی مربوطه، تلاش برای تثبیت معنای خویش داشته است. مفصل بندی گفتمان مذکور در بستری تاریخی که همان چالش های سیاستگذاری آموزشی-توسعه ای هستند، مورد تحلیل و بررسی قرار گرفت. یافته های پژوهش نشان می دهد که گفتمان آموزش عالی مهارت محور در جمهوری اسلامی ایران حول دال مرکزی «آموزش اسلامی کاربردی» مفصل بندی شده است و دال هایی همچون «مهارت مقاومتی»، «نفی دانش غیرعملی»، «خصوصی سازی مهارتی»، «دانشگاه کارآفرین» و «مقابله فرهنگی عملی» حول این دال مرکزی سازمان یافته اند. هر یک از این دال ها به میانجی تصویب و ابلاغ اسناد و قوانین بالادستی ظهور یافته اند که اتخاذ سیاست های آموزشی ویژه ای را الزامی کرده است. سیاست های آموزشی در این سیر تاریخی، ابعادی ایدئولوژیک، عملی و همچنین توسعه ای به خود گرفته اند.

واژگان کلیدی: گفتمان، آموزش عالی مهارت محور، سیاست آموزشی، انقلاب فرهنگی، سوژه های مهارتی.

استناد: پورنجف، هدا؛ رضایی، بیژن (۱۴۰۵). تحلیل گفتمان سیاستگذاری آموزش مهارت محور در نظام آموزش عالی ایران. فصلنامه سیاستگذاری

عمومی، ۱۲ (۲)، ۲۹۲-۲۷۷.

DOI: <https://doi.org/10.22059/jppolicy.2026.107873>



ناشر: دانشگاه تهران

مقدمه

نظام آموزش عالی، به‌عنوان یکی از ستون‌های بنیادین پیشرفت جوامع مدرن، همواره تحت تأثیر مجموعه‌ای از تحولات بین‌المللی و بومی قرار داشته است و در نتیجه، فرایند سیاست‌گذاری آموزشی به‌طور روزافزونی پیچیده و پویا شده است (Ebrahimabadi, 2015; Nasiri Firouz et al, 2022). در شرایط کنونی، پدیده‌هایی از قبیل انقلاب دیجیتال و نفوذ هوش مصنوعی در فرایندهای یاددهی و یادگیری (Scott & Willison, 2021)، گذار به اقتصاد سبز و پایدار، و تأکید فزاینده بر یادگیری مادام‌العمر جهت تطابق با نوسانات بازار کار (Jiang et al, 2024). زمینه‌های بازاندیشی در مأموریت و کارکرد دانشگاه‌ها را تقویت کرده‌اند. هم‌زمان، چالش‌های ساختاری داخلی در ایران از جمله نرخ بالای بیکاری میان فارغ‌التحصیلان، فشارهای ناشی از تحریم‌های اقتصادی و ضرورت تقویت زنجیره‌های دانش‌بنیان، نیاز به بازطراحی هدفمند سیاست‌های آموزش عالی را برجسته می‌سازد (Eslami et al, 2025). این تحولات، آموزش عالی را از یک نهاد صرفاً دانش‌محور به سمت یک سیستم مهارت‌محور سوق داده که هدف آن تربیت نیروی انسانی نه تنها آگاه، بلکه توانمند در حل مسائل واقعی جامعه است (Nobakht et al, 2022). تمرکز این پژوهش بر تحلیل گفتمانی سیاست‌گذاری آموزش مهارت‌محور در نظام آموزش عالی ایران است، رویکردی که ریشه در فرآیندهای تاریخی مدرنیزاسیون از دوران قاجار و پهلوی دارد و پس از انقلاب اسلامی ۱۳۵۷، با تلفیق ارزش‌های ایدئولوژیک اسلامی و نیازهای عملیاتی اقتصادی، شکل تازه‌ای یافته است (Nowabakhsh, 2023). سیاست‌گذاری مهارت‌محور در ایران که از دهه ۱۳۴۰ و هم‌زمان با برنامه‌های توسعه صنعتی آغاز شد، در ساحت پس از انقلاب با اسناد کلان همچون سند چشم‌انداز ۱۴۰۴ و مبتنی بر رویکردهای اقتصاد مقاومتی وارد مرحله‌ای جدید شد؛ مرحله‌ای که بر پرورش «سوژه‌های آموزشی» هم‌راستا با اصول اسلامی و شایستگی‌های فنی تأکید می‌کند (Sepehr et al, 2021). این گفتمان، سوژه آموزشی را به‌مثابه عامل اصلی تحقق خوداتکایی اقتصادی و تاب‌آوری در برابر فشارهای بیرونی بازتولید می‌کند؛ اما هم‌زمان با مجموعه‌ای از ناهماهنگی‌ها و محدودیت‌ها مواجه است: از جمله فاصله میان محتوای برنامه‌های درسی و نیازهای بازار کار، کمبود زیرساخت‌های عملی و پیامدهای فرهنگی-اجتماعی که می‌تواند به پدیده‌هایی نظیر «تورم مدرک» و فرار سرمایه‌های انسانی بیانجامد (Valaei et al, 2024; Nowabakhsh, 2023). مطالعات تاریخی و تطبیقی نشان می‌دهد که آموزش عالی در سطح جهانی به‌عنوان نهادی انعطاف‌پذیر همواره با پارادایم‌هایی چون آموزش مبتنی بر شایستگی^۱ همگام بوده و در دو دهه اخیر روندی شتابیده از جهت‌گیری به سوی رویکردهای کاربردی و مهارتی را تجربه کرده است (Shahsavari et al, 2025). افزون بر این، پدیده‌هایی مانند همه‌گیری کووید-۱۹، تسریع دیجیتالی شدن آموزش و ظهور پلتفرم‌های یادگیری آنلاین، توجه جهانی را به مهارت‌های دیجیتال و مهارت‌های میان‌فردی (مانند تحلیل داده و هوش هیجانی) معطوف ساخته است (Segbenya et al, 2023). آموزش عالی به‌صورت هم‌زمان حامل پیام‌های فرهنگی-اسلامی و ابزار محرک توسعه اقتصادی مطرح است؛ جایگاهی که برای تحقق اهداف توسعه‌ای، تأکید بر مهارت‌های کاربردی را توجیه می‌کند (Najibi et al, 2023; Hassani Far et al, 2023). با در نظر داشتن آنچه گذشت، مسئله مرکزی پژوهش حاضر به این شرح است: گفتمان سیاست‌گذاری آموزش مهارت‌محور در نظام آموزش عالی ایران چگونه شکل یافته و مفصل‌بندی شده است؟ چه دال‌هایی این گفتمان را سازمان‌دهی می‌کنند، چگونه در دوره‌های تاریخی مختلف تثبیت یا دچار گسست شده‌اند، و کدام نیروها و نقاط گسست می‌توانند هژمونی این گفتمان را تضعیف یا بازتعریف نمایند؟ هدف این مقاله، پاسخ‌گویی به این پرسش‌ها از طریق واکاوی تاریخی-گفتمانی سیاست‌های آموزش مهارت‌محور در ایران است. روش‌شناسی پژوهش بر مبنای تحلیل گفتمان پساساختارگرایی لاکلاو و موف سامان‌دهی شده است؛ رویکردی که تمرکز خود را بر مفصل‌بندی معنا، شناسایی دال مرکزی و دال‌های مرتبط، مکانیزم‌های هژمونیک و فرایندهای برساخت سوژه‌ها قرار می‌دهد. لازم به تأکید است که این روش از لحاظ روش‌شناختی با «تحلیل انتقادی گفتمان»^۲ در سنت فرکلاف/ون‌دایک متفاوت

1 . Competency-Based Education

2 . Critical Discourse Analysis

است؛ اگرچه از منظر مفهومی نگرش انتقادی نسبت به قدرت و هژمونی در هر دو وجود دارد، اما محوریت لاکلاو و موف بر ساختارهای گفتمانی، مفصل‌بندی معنا و نظریه هژمونی است، نه تحلیل زبان‌شناختی میکرو-متنی یا تکنیک‌های زبانی CDA. این پژوهش می‌کوشد در امتداد تحلیل ساختاری سیاست‌های آموزش عالی، لایه‌های فرهنگی، نهادی و معنایی‌ای را که بر جهت‌گیری مهارت‌محور نظام آموزشی تأثیر می‌گذارند، واکاوی کند. در این چارچوب، هدف اصلی نه صرفاً بررسی تصمیمات رسمی، بلکه فهم سازوکارهای گفتمانی‌ای است که از خلال اسناد بالادستی، برنامه‌ریزی درسی، تخصیص منابع، رسانه‌ها و نهادهای ایدئولوژیک به بازتعریف کارکرد آموزش عالی و شکل‌دهی به هویت‌های مطلوب دانشجویان و دانشگاهیان می‌انجامند. بر این اساس، پژوهش حاضر در پی آن است که نشان دهد چگونه نیروهای مختلف اعم از ساختاری و فرهنگی در تولید، تثبیت یا چالش نظم معنایی پیرامون «آموزش مهارت‌محور» نقش‌آفرینی می‌کنند و این نظم گفتمانی چگونه در گذر زمان ابعاد ایدئولوژیک، عملیاتی و توسعه‌ای متفاوتی به خود می‌گیرد. دستاورد این تحلیل، فراهم کردن بستری نظری برای فهم پویایی‌های معنایی و قدرتی حوزه آموزش عالی و تبیین پیامدهای آن برای آینده سیاستگذاری آموزشی در کشور است.

مبانی نظری پژوهش

نظریه گفتمان لاکلاو و موف

رویکرد نظری این پژوهش در تحلیل گفتمان سیاستگذاری آموزش مهارت‌محور در نظام آموزش عالی ایران، مبتنی بر نظریه گفتمان لاکلاو و موف است؛ این رویکرد، که ریشه در پسا ساخت‌گرایی دارد، گفتمان را نه تنها به عنوان یک ساختار زبانی، بلکه به عنوان یک فرآیند اجتماعی-سیاسی می‌بیند که تمام جنبه‌های واقعیت اجتماعی را در بر می‌گیرد و امکان بررسی پویایی‌های قدرت در حوزه‌هایی مانند سیاستگذاری آموزشی را فراهم می‌آورد (Laclau & Mouffe, 1987). مزیت کلیدی این روش در تاریخی کردن متون است، به طوری که متون را به عنوان شاهدان جریان‌های تاریخی-نهادی در نظر می‌گیرد. بدین معنا، طیف وسیعی از داده‌های زبانی و غیرزبانی از جمله مکالمات، گزارش‌ها، حوادث تاریخی، سیاست‌ها، ایده‌ها، سازمان‌ها و نهادها را به عنوان کردارهای دلالت‌گر تلقی می‌کند که به یک گفتمان و واقعیت اجتماعی شکل می‌دهند (Khaleghpanah & Habibi, 2014). این روش بر این پیش‌فرض استوار است که معنا هیچگاه ثابت یا فراگفتمانی نیست و همواره در مبارزات گفتمانی شکل می‌گیرد (Jørgensen & Phillips, 2016). از این منظر، تحلیل گفتمان به معنای شناسایی نحوه مفصل‌بندی عناصر مختلف، تثبیت موقت هژمونی و بررسی تضادها و آنتاگونیسم‌ها در یک نظام اجتماعی است. در نظریه لاکلاو و موف، جامعه به‌عنوان یک «کلیت ناممکن» درک می‌شود که تنها از طریق فرآیندهای گفتمانی هویت می‌یابد. هر گفتمان از طریق دال‌های مرکزی و شناور، عملیات مفصل‌بندی، لحظه‌ها و حوزه‌های گفتمان‌گونگی معنا پیدا می‌کند و هویت کنشگران و سوژه‌ها از طریق این فرایندها شکل می‌گیرد (Laclau & Mouffe, 1987; Jørgensen & Phillips, 2016). این ویژگی‌ها، نظریه لاکلاو و موف را به چارچوبی مناسب برای تحلیل سیاست‌های آموزشی و گفتمان‌های مهارت‌محور تبدیل می‌کند، زیرا این سیاست‌ها همواره در چارچوب رقابت معنا، هژمونی و تضادهای اجتماعی شکل می‌گیرند.

کاربست نظریه در پژوهش حاضر

این پژوهش بر اساس رویکرد لاکلاو و موف، سه دوره تاریخی سیاستگذاری آموزش مهارت‌محور را به‌عنوان سه گفتمان مجزا بررسی می‌کند. تمرکز تحلیل بر بررسی سازوکارهای مفصل‌بندی عناصر، تثبیت نسبی هژمونی و شناسایی آنتاگونیسم‌ها است. به این ترتیب، پژوهش نه بر نتایج سیاست‌ها، بلکه بر چگونگی بر ساخت معنا، نظم گفتمانی و تولید هویت سوژه‌های آموزشی تمرکز دارد (Anderson & Holloway, 2018). این رویکرد امکان می‌دهد تا فرآیندهای قدرت، ایدئولوژی و زمینه‌های اقتصادی و

نهادی که سیاست‌ها را شکل می‌دهند، به صورت نظام‌مند تحلیل شود (Hall, 1991). به عبارت دیگر، این مطالعه از طریق شناسایی ساختارهای هژمونیک، نحوه مفصل‌بندی و مکانیزم‌های تثبیت معنا در سه دوره مورد بررسی، بستری نظری برای تحلیل پویایی‌های گفتمانی آموزش مهارت‌محور فراهم می‌آورد، بدون آنکه به صورت پیشاپیش نتایج خاص پژوهش را افشا کند. در جدول ۱ مفاهیم کلیدی نظریه لاکلاو و موف و نحوه به‌کارگیری آنها در پژوهش ارائه می‌شود:

جدول ۱. مفاهیم کلیدی نظریه لاکلاو و موف در پژوهش

مفهوم نظری	تعریف در نظریه لاکلاو و موف	کاربست در پژوهش حاضر
دال مرکزی ^۱	نشانه‌ای که معنای سایر عناصر حول آن سازمان می‌یابد و هویت گفتمان را تثبیت می‌کند.	شناسایی دال مرکزی هر دوره (مثلاً «آموزش اسلامی کاربردی»، «مهارت مقاومتی»، «دانشگاه کارآفرین»).
دال شناور ^۲	مفاهیمی با قابلیت تفسیرهای متکثر که میان گفتمان‌ها محل نزاع هستند.	تحلیل دال‌هایی چون «مهارت»، «کارآفرینی»، «اسلامی‌سازی»، «دانش‌بنیان» در رقابت میان نیروهای سیاسی.
مفصل‌بندی ^۳	فرایندی که عناصر پراکنده را در یک چارچوب معنایی منسجم سازمان می‌دهد.	بررسی نحوه مفصل‌بندی سیاست‌های آموزشی در سه دوره از طریق اسناد رسمی، قوانین و برنامه‌های توسعه.
هژمونی ^۴	تثبیت موقتی معنا از طریق غلبه یک نظم گفتمانی بر سایر نظم‌ها.	ارزیابی چگونگی تثبیت گفتمان مهارت‌محور در هر دوره و دلایل فترت یا تقویت هژمونی.
آنتاگونیسم ^۵	تضادهای حل‌ناپذیر میان نیروها یا معانی که انسجام گفتمان را تهدید می‌کند.	تبیین ناهماهنگی برنامه‌های درسی، شکاف دانشگاه-بازار کار، تقابل دانش نظری/عملی و منازعات ایدئولوژیک.
عنصر و لحظه ^۶	عناصر؛ نشانه‌های شناور پیش از مفصل‌بندی؛ لحظه‌ها؛ نشانه‌های تثبیت‌شده در گفتمان.	مشخص‌سازی این‌که کدام مفاهیم در هر دوره تثبیت شده و کدام مفاهیم به‌صورت عنصر شناور باقی مانده‌اند.
حوزه گفتمان‌گونگی ^۷	مجموعه معنا‌های ممکن اما نامحقق که گفتمان نمی‌تواند به‌طور کامل جذب کند.	بررسی سیاست‌ها و گفتمان‌های رقیب که خارج از نظم مسلط باقی می‌مانند و بالقوه تهدیدکننده آن هستند.

پیشینه پژوهش

اسلامی و همکاران (۱۴۰۳) در مطالعه «چرخه سیاست‌گذاری آموزش عالی در ایران: روندها، فرایندها و چالش‌ها» به بررسی تاریخی تغییرات گفتمانی پرداخته و تأکید کرده‌اند که سیاست‌های مهارت‌محور پس از انقلاب، با هدف تلفیق ارزش‌های اسلامی و نیازهای اقتصادی، شکل گرفته اما با مشکلات ساختاری مانند کمبود تجهیزات آزمایشگاهی مواجه بوده است. این پژوهش، با روش تحلیل محتوایی اسناد رسمی، پیشنهادهایی برای تقویت مهارت‌های عملی ارائه می‌دهد (Eslami & Khoshbin, 2025). حسنی‌فر و همکاران (۱۴۰۲) در پژوهشی با عنوان «بررسی نقش نظام حکمرانی آموزش عالی در ارتقای هویت ملی ایران» نشان دادند که سیستم دانشگاهی می‌تواند با انتقال مفاهیم صحیح و تحلیل چالش‌های هویت ملی، درک بهتری از این مقوله را ایجاد کند. آنان تأکید کردند که از این طریق، حس تعلق به هویت ملی تقویت شده و در نهایت، همبستگی و انسجام اجتماعی بیشتری به دست می‌آید (Hassani Far et al, 2023). سپهر و همکاران (۱۴۰۰) در تحقیق خود با عنوان «تحول در آموزش و پرورش: تحلیل گفتمان کنش‌های سیاستی دهه نخست بعد از انقلاب اسلامی»، با تحلیل اسناد شورای عالی انقلاب فرهنگی، نشان می‌دهند که منازعات معنایی در عرصه آموزش و پرورش، در فضایی که «جهاد فرهنگی» ایجاد نمود، تغییر بنیادی در اهداف، محتوا، ساختار، برنامه‌ها و فلسفه آموزش و پرورش را با محوریت نشانه «اسلامی‌سازی» مفصل‌بندی کرد (Sepehr et al, 2021). شهسواری و

1. Master Signifier
2. Floating Signifier
3. Articulation
4. Hegemony
5. Antagonism
6. Moment /Element
7. Field of Discursivity

همکاران (۱۳۹۹) نیز در پژوهشی با عنوان «انقلاب آکادمیک دوم و ظهور دانشگاه کارآفرین» نشان دادند که اگرچه دلالت‌های این نظریه در مورد پیشران‌های تحول مأموریتی دانشگاه با شواهد پژوهشی همخوانی دارد، اما سایر جنبه‌ها مانند فراگیری انقلاب آکادمیک دوم و پیامدهای آن با محدودیت‌های جدی مواجه است. در نتیجه تعابیری مانند «انقلاب آکادمیک دوم» و «نسل سوم دانشگاه‌ها» اغراق‌آمیز بوده و بر محدود بودن زمینه‌های امکانی و مطلوبیت این الگو دلالت دارد (Shahsavari et al, 2020). شیرینیگی و عبدالله‌زاده (۱۳۹۹) در مقاله «تحلیل گفتمان سیاستگذاری آموزشی در نظام آموزش عالی ایران» با بهره‌گیری از چارچوب گفتمانی لاکلاو و موف، به واکاوی نظم گفتمانی حاکم بر آموزش عالی جمهوری اسلامی پرداخته‌اند. این پژوهش، دال مرکزی گفتمان را «دانشگاه اسلامی-انقلابی» معرفی کرده و نشان می‌دهد چگونه سیاست‌های آموزشی مانند بازنگری برنامه‌های درسی و تقویت نظارت ایدئولوژیک، به مفصل‌بندی این گفتمان کمک کرده‌اند. چالش‌های شناسایی شده شامل مقاومت‌های فرهنگی و ناهماهنگی با تحولات جهانی است، که منجر به بی‌قراری گفتمانی شده است (Shirbagi et al, 2020). سجادی و همکاران (۱۳۹۷) در پژوهشی با عنوان «دانشگاه در آیین تاریخی یا جغرافیا»، به بررسی انتقادی سیاست‌های آموزش عالی ایران پرداختند. آنان با نقد سلطه نگاه تاریخی در چهار دهه گذشته، بر ضرورت گذار به «نگاه جغرافیایی» که بر نیازهای بومی و زمینه‌مند تأکید دارد، پافشاری کردند. این چارچوب تحلیلی، پایه مناسبی برای پژوهش حاضر فراهم می‌کند؛ چراکه ظهور گفتمان «سیاستگذاری در نظام آموزش عالی ایران» را می‌توان نمونه‌ای عینی از همین گذار از مبانی نظری صرف به سوی کاربرد و پاسخگویی به نیازهای جامعه دانست (Sajjadi, 2018). گافو (۲۰۲۵) در پژوهش خود با عنوان «سیاست، عمل و توسعه مهارت: مطالعه منظره آموزش عالی قزاقستان» به بررسی چالش‌های نظام دانشگاهی این کشور در توسعه مهارت‌ها پرداخته است. یافته‌ها نشان می‌دهد گذار به آموزش مبتنی بر شایستگی پس از پیوستن به اعلامیه بولونیا در سال ۲۰۱۰، با دشواری‌هایی همراه بوده است. مقاومت در برابر تغییر روش‌های سنتی تدریس و بار درسی سنگین از موانع اصلی در تحقق آموزش مهارت‌محور شناسایی شده‌اند (Gafu, 2025). رفیق الزمان و ندیم (۲۰۲۵) در پژوهش خود با عنوان «شناسایی عوامل کلیدی موفقیت برنامه‌های آموزش مهارت‌محور» نشان دادند که برنامه‌ریزی راهبردی، مشاوره و فرصت‌های شغلی محلی به عنوان مؤثرترین عوامل در موفقیت این برنامه‌ها شناسایی شده‌اند. این پژوهش بر لزوم تأمین مالی عادلانه، آموزش مدرسان و همکاری عمومی-خصوصی به عنوان راهکارهای عملی برای سیاست‌گذاران تأکید می‌کند (Rafiq-uz-Zaman & Asif Nadeem, 2025). رفیق الزمان و ندیم (۲۰۲۴) در مطالعه تطبیقی خود با عنوان «تحلیل مقایسه‌ای برنامه درسی آموزش مهارت‌محور در پاکستان و هند» به بررسی رویکردهای این دو کشور پرداختند. یافته‌ها نشان داد که پاکستان بر آموزش مهارت‌های زندگی تأکید دارد، در حالی که هند مهارت‌آموزی را بیشتر در چارچوب اشتغال می‌بیند. این پژوهش بر ضرورت توسعه حرفه‌ای معلمان و سرمایه‌گذاری در زیرساخت‌های آموزشی به عنوان شرط لازم برای موفقیت آموزش مهارت‌محور تأکید می‌کند (Rafiq-uz-Zaman & Asif Nadeem, 2024). ویلیامز (۲۰۲۳) در پژوهش خود با عنوان «تحلیل گفتمان انتقادی بین‌رشته‌ای از مفهوم مهارت در آموزش فنی و حرفه‌ای انگلستان» به واکاوی این مفهوم پرداخته است. یافته‌ها نشان می‌دهد که گفتمان مسلط «مهارت» در سیاست‌های آموزشی این کشور، با ابهام مفهومی و انسجام نظری ضعیفی روبرو است. این مطالعه نشان می‌دهد که چگونه بازتعریف مفهوم مهارت در چارچوب ایدئولوژی نئولیبرال، به بازتولید نابرابری‌های اجتماعی و حاشیه‌سازی گروه‌های محروم می‌انجامد. این پژوهش بر ضرورت بازتعریف مفهوم مهارت بر اساس رویکردی عدالت‌محور و انتقادی تأکید می‌کند (Williams, 2024). اسمولارک و اسکریونر (۲۰۱۹) در پژوهشی با عنوان «بررسی اصلاحات آموزشی مبتنی بر کسب‌وکار توسط کنشگران جدید سیاسی» نشان دادند که این کنشگران خصوصی با تمرکز بر «شکاف مهارتی» و منطبق‌سازی آموزش با نیازهای صنایع منطقه‌ای، درصدد تحقق دیدگاهی کسب‌وکارمحور از اصلاحات آموزشی هستند (Smolarek & Scrivener, 2020). مرور پیشینه نشان می‌دهد که اغلب پژوهش‌های موجود هرچند به ابعادی از سیاستگذاری مهارت‌محور پرداخته‌اند، اما یا محدوده زمانی محدود داشته‌اند، یا بر جنبه‌های خاصی چون اسلامی‌سازی، حکمرانی، کارآفرینی دانشگاهی یا تحلیل‌های تطبیقی متمرکز بوده‌اند و کمتر به تبیینی منسجم از سازوکارهای گفتمانی حاکم بر مفهوم

«مهارت‌محوری» در آموزش عالی ایران دست یافته‌اند. پژوهش حاضر با تلفیق رویکرد گفتمان‌کاوانه لاکلاو و موف و تحلیل تاریخی-سیاستی، نوآوری خود را در ارائه تبارشناسی گفتمانی گسترده از سیاست‌گذاری مهارت‌محور در دوره‌ای طولانی‌مدت، از پس‌زمینه‌های اولیه آن تا تحولات معاصر، پی می‌گیرد. همچنین، این پژوهش با تمرکز بر نحوه برساخت دال‌های محوری، منطق‌های هژمونیک و عقلانیت‌های سیاستی مستقر در اسناد رسمی و تصمیمات کلان، سهمی نظری در فهم پویایی‌های معنایی و قدرتی این عرصه ارائه می‌کند. افزون بر این، توجه هم‌زمان به چالش‌های نوظهور (از جمله پیامدهای فناوری‌های دیجیتال، تحریم‌ها و تغییر الگوهای حکمرانی) زمینه‌ای فراهم می‌آورد تا بازتعریف معاصر مهارت‌محوری و پیامدهای آن برای نظام آموزش عالی ایران در چارچوبی یکپارچه و تحلیلی تبیین شود. بدین ترتیب، پژوهش حاضر خلأ موجود در ادبیات را با ارائه تحلیلی جامع، برساخت‌گرایانه و زمان‌مند از گفتمان مهارت‌محور پر می‌کند و مبنایی مفهومی برای بازاندیشی سیاست‌های آموزشی در آینده فراهم می‌سازد.

روش‌شناسی پژوهش

روش‌شناسی این پژوهش بر تحلیل گفتمان پس‌اساخت‌گرایانه‌ی لاکلاو و موف استوار است؛ رویکردی که گفتمان را محصول مفصل‌بندی‌های سیاسی و موقتی می‌داند و بر این فرض تأکید می‌کند که هیچ صورت‌بندی معنایی واجد بنیان‌های ثابت و ذات‌گرایانه نیست، بلکه در پرتو روابط قدرت و سازوکارهای هژمونیک تثبیت یا متزلزل می‌شود (Laclau & Mouffe, 1987). انتخاب این رویکرد به دلیل خصلت آشکارا انتقادی آن صورت گرفته است؛ چراکه تحلیل گفتمان لاکلاو و موف به‌جای برخورد ابزاری با اسناد سیاست‌گذاری، آنها را کنش‌هایی معنادار و سیاسی تلقی می‌کند که در تولید و بازتولید نظم نمادین و روابط سلطه نقش محوری دارند (Jørgensen & Phillips, 2016). بدین ترتیب، این رویکرد امکان می‌دهد فرآیندهایی که از خلال آنها سیاست‌های آموزش عالی در ایران هویت‌ها، حدود، اولویت‌ها و حتی «مسائل» را تعریف و تثبیت می‌کنند، به‌مثابه فرایندهای سیاسی و نه بدیهی یا تکنوکراتیک مورد تحلیل قرار گیرند. این تحلیل بر پایه فازهایی به‌هم‌پیوسته و کاملاً درهم‌تنیده صورت گرفت. نخست، مجموعه‌ای از اسناد سیاستی و بالادستی گردآوری شد که از حیث جایگاه نهادی و قدرت نمادین توان اثرگذاری بر میدان آموزش عالی را دارند. انتخاب اسناد براساس سه معیار اصلی انجام پذیرفت: ارتباط مستقیم با صورت‌بندی‌های گفتمانی آموزش عالی و مهارت‌محوری، برخورداری از سطح کلان تصمیم‌سازی، و نقش تاریخی آنها در جهت‌دهی به تحولات ساختاری و فرهنگی آموزش عالی. از این رو اسنادی همچون قانون اهداف و وظایف وزارت علوم، سیاست‌های کلی علم و فناوری، سند نقشه جامع علمی کشور، سند چشم‌انداز ۱۴۰۴، سند دانشگاه اسلامی، و برنامه‌های توسعه به‌عنوان منابع محوری تحلیل انتخاب شد. گستره زمانی از سال ۱۳۵۷ تا دوره معاصر نیز به‌گونه‌ای برگزیده شد تا تداوم‌ها، گسست‌ها و مفصل‌بندی‌های تازه‌ای که در طول تاریخ جمهوری اسلامی در حوزه آموزش عالی شکل گرفته‌اند قابل ردگیری باشد.

پس از تعیین مجموعه اسناد، در فاز تحلیل مفصل‌بندی، تلاش شد تا شبکه معنایی هر متن بازسازی شود؛ بدین معنا که بررسی شود کدام نشانه‌ها در متن برجسته می‌شوند، چه روابط هم‌ارزی و ناهم‌ارزی میان آنها برقرار است، و کدام نشانه‌ها ظرفیت تبدیل شدن به دال‌های گره‌گاهی را می‌یابند. این فاز دقیقاً مطابق با بنیان نظری لاکلاو و موف صورت گرفت؛ یعنی بر این اصل مبتنی بود که معنا نه از طریق ارجاع به یک ذات، بلکه از خلال مناسباتی شکل می‌گیرد که هر متن میان نشانه‌ها برقرار می‌کند. در این مرحله، تمرکز بر این بود که اسناد چگونه کارکردهای دانشگاه، اهداف تربیتی، نقش فناوری، نسبت آموزش با فرهنگ، و رابطه میان علم و توسعه را در قالب زنجیره‌های معنایی سامان می‌دهند و از خلال این سامان‌دهی چه افق گفتمانی را تثبیت می‌کنند. در ادامه، فاز تحلیل آنتاگونیسم و خطوط ستیز اجرا شد؛ فازی که جایگاه محوری در روش‌شناسی لاکلاو و موف دارد، زیرا از طریق آن می‌توان سازوکارهای طرد و غیریت‌سازی را که هر گفتمان از طریق آنها مرزهای هویتی و معنایی خود را تثبیت می‌کند، آشکار ساخت. در این بخش تحلیل شد که هر سند چگونه «دیگری» خویش را می‌سازد، دیگری‌ای که ممکن است در قالب الگوهای

رقیب آموزش عالی، مدل‌های متفاوت توسعه، یا روایت‌های ناسازگار از نقش علم بازنمایی شود. تحلیل این خطوط ستیز به پژوهش امکان داد تا منطق درونی گفتمان را از خلال تضادهای آن بخواند و نشان دهد که چگونه برخی امرها طبیعی‌سازی و برخی دیگر حاشیه‌رانده می‌شوند. در فاز نهایی، ساختار هژمونیک گفتمان بازسازی شد. در این فاز، یافته‌های فازهای پیشین در قالب یک روایت تحلیلی یکپارچه سازمان یافت تا مشخص شود که گفتمان آموزش عالی در دوره مورد مطالعه بر چه محورهای استوار می‌شود، چگونه پیوندهای معنایی خویش را تثبیت می‌کند، و چه نیروهایی در تداوم و بازتولید آن نقش دارند. بازسازی هژمونی نه ارائه فهرستی از نشانه‌ها، بلکه بازنمایی منطق کلی نظم گفتمانی است؛ منطقی که در آن استراتژی‌هایی مانند برجسته‌سازی، تاریخی‌سازی، حاشیه‌رانی و بازتعریف هویت‌ها عمل می‌کنند. اعتبار پژوهش نیز براساس معیار «اعتبار نظری» به‌مثابه معیار منطبق با رویکرد پساساخت‌گرایانه سنجیده شد. انسجام مفهومی تحلیل، قدرت تبیینی طبقه‌بندی‌ها، و سازگاری درونی روایت تحلیلی با شواهد تاریخی و سیاستی از جمله ملاک‌هایی بودند که برای اعتبارسنجی به کار رفتند. افزون بر این، بازخوانی مکرر اسناد و مقایسه نظام‌مند صورت‌بندی‌های معنایی در دوره‌های مختلف به شفافیت و دقت تحلیلی کمک کرده است. بدین ترتیب، روش‌شناسی پژوهش حاضر بر ترکیب همبسته‌ای از گردآوری نظام‌مند اسناد، تحلیل دقیق مفصل‌بندی‌های معنایی، واکاوی خطوط ستیز و غیریت‌سازی، و بازسازی جامع هژمونی استوار است؛ فرایندی که امکان می‌دهد آموزش عالی در ایران نه به‌مثابه مجموعه‌ای از سیاست‌های اجرایی، بلکه به‌عنوان یک میدان منازعه گفتمانی فهم شود که در آن معنا، قدرت و سیاست به‌طور درهم‌تنیده شکل می‌گیرند، تثبیت می‌شوند و دگرگون می‌گردند.

یافته‌های پژوهش

مفصل‌بندی گفتمان آموزش عالی مهارت‌محور در دوره اول

در دوره نخست پس از پیروزی انقلاب اسلامی (۱۳۵۷ تا ۱۳۶۰)، گفتمان آموزش عالی مهارت‌محور با محوریت انقلاب فرهنگی و نیاز به بازسازی ایدئولوژیک-عملی نظام آموزشی شکل گرفت. این دوره با چالش‌های هویتی ناشی از میراث آموزشی دوران پهلوی روبرو بود، که رویکردهای سکولار و نظری آن با ارزش‌های انقلابی همخوانی نداشت و منجر به تعطیلی دانشگاه‌ها برای بازنگری برنامه‌های درسی شد تا آموزش به سمت کاربردهای فنی و ارزش‌های اسلامی هدایت گردد. فرمان تشکیل ستاد انقلاب فرهنگی در ۱۳۵۹ توسط رهبر انقلاب، مرزهای گفتمانی را مشخص کرد: «ما» به عنوان متخصصان متعهد به اصول اسلامی و مهارت‌های عملی برای توسعه جامعه جدید تعریف شد، در حالی که «دیگری» الگوهای غربی و غیرکاربردی بودند که دانش را بدون تمرکز بر کاربردهای عملی ترویج می‌کردند. این فرمان بر برنامه‌ریزی رشته‌ها بر پایه فرهنگ اسلامی و تربیت اساتید آگاه به مهارت‌های فنی تأکید داشت (Hassani Far et al, 2023). شورای عالی انقلاب فرهنگی به عنوان نهاد سیاستگذار، آموزش عالی را به سمت پرورش کارشناسان ماهر برای اهداف انقلابی سوق داد و چالش‌هایی مانند نفوذ فرهنگی خارجی را با تقویت آموزش‌های کاربردی پاسخ داد. در اهداف این شورا، بر پاکسازی محیط‌های علمی از عناصر غیراسلامی و تحول مراکز آموزشی برای تربیت نیروهای فنی متعهد به استقلال کشور تمرکز شده است (سند گفتمان توسعه نظام آموزش عالی کشور، ۱۴۰۴). در این دوره سه‌ساله، گفتمان آموزش عالی مهارت‌محور در فاز اولیه سازمان‌یابی بود و دال مرکزی «آموزش اسلامی فنی» برجسته گردید، که سیاست‌ها را حول تلفیق ارزش‌های دینی با قابلیت‌های عملی سامان داد. دال‌های جانبی مانند «تحول فنی انقلابی» - که به معنای نوسازی برنامه‌ها برای اولویت‌دهی به آموزش‌های کاربردی مانند علوم فنی و حرفه‌ای بود - و «حذف الگوهای غیرکاربردی» - که روش‌های نظری بدون کاربرد را کنار زد - حول این دال مرکزی مفصل‌بندی شدند. تعطیلی دانشگاه‌ها در ۱۳۵۹ و اصلاحات گسترده در نهادهای علمی برای ارتقای اصول اسلامی-انقلابی از راه برنامه‌های فنی (مانند دوره‌های تخصصی برای حمایت از توسعه اقتصادی و دفاعی)، از تحولات اصلی این دوره به حساب می‌آید. این اصلاحات نه تنها نظام آموزشی را

تغییر داد، بلکه سوژه‌های آموزشی را به عنوان بازیگران کلیدی در جهاد فنی و فرهنگی بازتعریف کرد، جایی که دانشجو نه فقط فراگیر دانش، بلکه کارشناس ماهری برای پیشبرد اهداف انقلاب محسوب می‌شد. چالش کلیدی این دوره، ترکیب ایدئولوژی با مهارت‌های فنی بود که با تنش‌های فرهنگی همراه بود، اما سیاست‌های آموزشی با اولویت‌دهی به اسلامی‌سازی رشته‌های فنی آن را مدیریت کرد و نقش دولت را در گسترش آموزش کاربردی همگانی تقویت نمود تا نیروی متخصص برای رویارویی با تهدیدات خارجی و داخلی آماده شود. در نهایت، این دوره بنیان‌گفتمان مهارت‌محور را گذاشت که آموزش را از حالت نظری به عملی و ارزشی تبدیل کرد و پایه‌ای برای مراحل بعدی فراهم آورد (تحول در آموزش و پرورش، ۱۴۰۰). جدول ۲ خلاصه مفصل‌بندی گفتمان آموزش عالی مهارت‌محور در دوره اول (دهه ۱۳۶۰-۱۳۵۷) را نشان می‌دهد.

جدول ۲. خلاصه یافته‌های میدان گفتمانی در دوره اول (۱۳۶۰-۱۳۵۷)

مفهوم تحلیلی	صورت‌بندی در دوره اول	استدلال مبتنی بر متن و داده‌های دوره
دال مرکزی	آموزش اسلامی فنی	تعطیلی دانشگاه‌ها، ضرورت اسلامی‌سازی و پیوند دانش با نیازهای عملی، و بازسازی دانشگاه به‌عنوان نهادی مسئول تربیت نیروی فنی متعهد، این دال را به محور نظم معنایی دوره تبدیل کرد.
دال‌های شناور	رویکردهای فنی-کاربردی، استقلال علمی، پاکسازی فرهنگی، بازنگری در رشته‌ها، «دانش عملی انقلابی»	این عناصر هنوز تثبیت نشده و میان گفتمان انقلابی و میراث دانشگاهی پیشین در نوسان بودند. سیاست‌ها می‌کوشیدند آنها را از سیالیت خارج کرده و در نسبت با ارزش‌های اسلامی تعریف کنند.
مفصل‌بندی	پیوند ارزش‌های انقلابی با کارکردگرایی آموزشی از طریق برنامه‌ریزی درسی، تنظیم رشته‌ها، و بازتعریف نقش دانشگاه	سیاست‌های شورای عالی انقلاب فرهنگی این عناصر را حول دال مرکزی سازمان‌دهی کرد، اما هنوز به هژمونی تثبیت‌شده نرسیده بود و بیشتر حالت تکوینی داشت.
هژمونی (سطح اولیه)	تلاش برای استقرار هژمونی «آموزش متعهد و کاربردی»	هنوز هژمونی کامل شکل نگرفته بود، اما دولت و نهادهای انقلاب فرهنگی تلاش داشتند گفتمان جدید را بر فضای آموزشی مسلط کنند. اقداماتی مانند پاکسازی، بازنگری ساختاری، و ادغام ارزش‌های دینی در برنامه‌ها نشانه‌های این تلاش هژمونیک است
آنتاگونیسم	تقابل «ما» (دانشگاه اسلامی متعهد و کارآمد) در برابر «دیگری» (آموزش غرب‌گرا، نظری، غیرکاربردی)	گسست ایدئولوژیک میان نظام جدید و میراث پهلوی و تعطیلی دانشگاه‌ها از بارزترین مصادیق این آنتاگونیسم است.
عنصر و لحظه	عناصر: بازنگری برنامه‌ها، اسلامی‌سازی، مهارت فنی، استقلال علمی. لحظه‌ها: پاکسازی فرهنگی، سازماندهی مجدد دانشگاه‌ها، تعیین نقش‌های جدید برای دانشجو و استاد	برخی عناصر به‌تدریج از حالت «شناور» خارج و در سیاست‌های رسمی تثبیت شدند (لحظه)، اما برخی هنوز ماهیت سیال داشتند (عنصر)
حوزه گفتمان‌گونه‌ی	آموزش عالی، سیاست فرهنگی، نهاد دانشگاه، جامعه انقلابی، علوم فنی-حرفه‌ای	این حوزه‌ها منابع تولید معنا در این دوره بودند و گفتمان مهارت‌محور از طریق تعامل با آنها شکل گرفت.

مفصل‌بندی گفتمان آموزش عالی مهارت‌محور در دوره دوم

در بازه زمانی ۱۳۶۰ تا ۱۳۶۸، نظام آموزشی ایران بدون برنامه‌های توسعه‌ای یکپارچه عمل می‌کرد و اولین برنامه پنج‌ساله توسعه در ۱۳۶۸ تصویب گردید، که آموزش عالی را در شرایط جنگ تحمیلی به سمت قابلیت‌های فنی و پایداری ملی سوق داد تا الزامات جامعه در حال بحران را برآورده سازد. این برنامه در حالی شکل گرفت که کشور با مشکلات مالی مانند محدودیت بودجه، تحریم‌های اولیه و عواقب جنگ مواجه بود، که گفتمان آموزش عالی مهارت‌محور را به سمت بازسازی گفتمانی کشاند و آن را به وسیله‌ای برای افزایش تاب‌آوری ملی از راه پرورش کارشناسان فنی تبدیل کرد. محدودیت‌های جنگ تحمیلی (۱۳۶۷-۱۳۵۹) مانند ضرورت کارشناسان در حوزه‌های فنی دفاعی، بهداشت عملی و مدیریت اقتصادی جنگ، گفتمان را از فاز ایدئولوژیک ابتدایی به سمت کاربردهای فنی تغییر داد. پس از خاتمه جنگ و گام نهادن به مرحله بازسازی، جریان جهانی‌سازی، ورود ابزارهای نوین

مانند ارتباطات ماهواره‌ای و اینترنت ابتدایی، و محدودیت‌های فرهنگی مانند ورود الگوهای خارجی، آموزش عالی را با ریسک‌های جدیدی مواجه کرد که نیاز به پاسخ‌دهی از راه برنامه‌های فنی‌محور داشت. تمرکز سیاستگذاری در این دوره، بر وظیفه آموزشی نهادها برای شکل‌دهی به شیوه زندگی اسلامی فنی‌محور و مقابله با نفوذ فرهنگی از طریق طرح‌های کاربردی بود، جایی که آموزش نه فقط انتقال اطلاعات، بلکه پرورش قابلیت‌های فنی برای حفاظت از هویت ملی را هدف قرار داد. مسئولیت‌های شورای عالی انقلاب فرهنگی در این دوره، بازسازی گفتمان را نمایان می‌سازد: تدوین اصول دانشگاه همسو با نظام اسلامی، تعریف سیاست‌های آموزشی و تربیتی، تشخیص کانال‌های نفوذ فرهنگی و طرح‌ریزی استراتژی‌های فنی برای خنثی‌سازی آن، و تأیید مقررات ایجاد مراکز آموزشی با اولویت قابلیت‌های فنی (بررسی نقش جهاد دانشگاهی در دفاع مقدس، ۱۴۰۳). در این دوره، دال‌های اصلی مانند «قابلیت‌پایداری» – که به معنای برنامه‌های فنی برای رویارویی با تحریم‌ها و محدودیت‌های مالی بود – و «انتخاب کارشناسان پایبند» – که بر گزینش استادان و دانشجویان با قابلیت‌های ارزشی تمرکز داشت – در گفتمان جای گرفتند. علاوه بر آن، خصوصی‌سازی آموزش برای افزایش دسترسی به قابلیت‌های فنی پشتیبانی شد و محدودیت‌هایی مانند کمبود بودجه عمومی را با دخیل کردن بخش غیردولتی حل کرد: فراهم‌سازی زمینه‌های مناسب برای دستیابی به قابلیت‌های فنی از راه حمایت از بخش خصوصی (تحلیل گفتمان سیاستگذاری آموزشی در نظام آموزش عالی ایران، ۱۳۹۹)؛ و پذیرش راهبردهای پیشرفت تحقیق و نوآوری در بخش‌های خصوصی (تحول در آموزش و پرورش: تحلیل گفتمان کنش‌های سیاستی دوره سازندگی، ۱۴۰۰). در همین دوره، تصویب و ابلاغ سند چشم‌انداز بلندمدت در ۱۳۸۴، سازمان‌دهی گفتمان را بهبود بخشید و آموزش عالی را به سمت نوسازی نظام آموزشی برای تأمین کارشناسان فنی رهنمون ساخت: نوسازی آموزش حرفه‌ای برای دستیابی به اهداف رشد، و تقویت بخش خصوصی برای کم کردن نقش دولت در چهارچوب اصل ۴۴ قانون اساسی (تحلیل گفتمان سیاستگذاری آموزشی در نظام آموزش عالی ایران، ۱۳۹۹). از این دوره به بعد، سیاست‌های آموزشی فنی‌محور جایگاه مرکزی در بهبود سازمان‌دهی گفتمان داشتند و جنبه‌های کاربردی آن را توسعه دادند، مانند گنجاندن دوره‌های عملی در طرح‌های دانشگاهی برای هماهنگی با الزامات بازار کار پس از جنگ. این دوره را می‌توان دوره سازمان‌دهی ارزشی-فنی نامید، جایی که آموزش عالی به عنوان نیروی پیشران بازسازی مالی عمل کرد و محدودیت‌های پس از جنگ مانند کمبود کارشناسان و بیکاری را با اولویت‌دهی به برنامه‌های کاربردی مدیریت کرد، اما همزمان با کشمکش‌هایی مانند تعارض ارزشی و بازار مواجه بود که به اصلاحات بعدی انجامید. جدول ۳ خلاصه مفصل‌بندی گفتمان آموزش عالی مهارت‌محور در دوره دوم (دهه ۱۳۶۸-۱۳۶۰) را نشان می‌دهد.

جدول ۳. خلاصه یافته‌های میدان گفتمانی در دوره دوم (۱۳۶۸-۱۳۶۰)

مفهوم تحلیلی	صورت‌بندی در دوره دوم	استدلال مبتنی بر متن و داده‌های دوره
دال مرکزی	آموزش فنی در خدمت پایداری ملی	در شرایط جنگ، تحریم و بازسازی، آموزش عالی حول تأمین نیازهای فوری کشور و تقویت تاب‌آوری ملی سامان یافت و معنا یافتن آموزش در پیوند با ضرورت‌های بقا و بازسازی تثبیت شد
دال‌های شناور	بازسازی، خودکفایی، تخصص متعهد، کارآمدی آموزشی، امنیت فرهنگی	این مفاهیم در کشاکش میان الزامات جنگ، ارزش‌های انقلابی و محدودیت‌های اقتصادی در نوسان بودند و تلاش می‌شد از طریق سیاست‌های رسمی در چارچوب گفتمان مسلط تثبیت شوند.
مفصل‌بندی	پیوند مهارت فنی با ارزش‌های اسلامی و الزامات جنگ و بازسازی	سیاست‌های آموزشی از طریق برنامه‌ریزی نهادی، گزینش نیروهای آموزشی، و اولویت‌دهی به رشته‌های کاربردی، عناصر گفتمانی را در نسبت با نیازهای دفاعی، اقتصادی و فرهنگی مفصل‌بندی کردند.
هژمونی (نسبی و تثبیت‌شونده)	غلبه تدریجی گفتمان کارآمدی فنی متعهد	در این دوره، گفتمان مهارت‌محور نسبت به دوره اول از انسجام بیشتری برخوردار شد و توانست در سطح سیاستگذاری آموزشی به موقعیت مسلط‌تری دست یابد، هرچند همچنان با تنش‌های درونی مواجه بود.
آنتاگونیسم	تقابل آموزش مقاوم و متعهد با نفوذ فرهنگی و وابستگی علمی	مرزبندی گفتمانی میان آموزش همسو با نیازهای ملی و الگوهای آموزشی وارداتی یا غیرمتعهد، یکی از سازوکارهای اصلی تثبیت معنا در این دوره بود.

مفهوم تحلیلی	صورت‌بندی در دوره دوم	استدلال مبتنی بر متن و داده‌های دوره
عنصر و لحظه	عناصر: خودکفایی، تخصص فنی، گزینش ارزشی، مشارکت غیردولتی. لحظه‌ها: نهادینه‌شدن آموزش کاربردی، پذیرش نقش بخش خصوصی، برنامه‌ریزی بازسازی	برخی عناصر از حالت سیال خارج شده و در قالب سیاست‌ها و مقررات آموزشی تثبیت شدند، در حالی که برخی دیگر همچنان در معرض منازعه گفتگامی باقی ماندند.
حوزه گفتمان‌گونگی	آموزش عالی، جنگ و بازسازی، سیاست فرهنگی، اقتصاد محدود، نهادهای انقلابی	این حوزه‌ها بستر تولید و گردش معنا را فراهم کردند و امکان شکل‌گیری گفتمان مهارت‌محور متناسب با شرایط اضطراری کشور را ایجاد نمودند.

مفصل‌بندی گفتمان آموزش عالی مهارت‌محور در دوره سوم

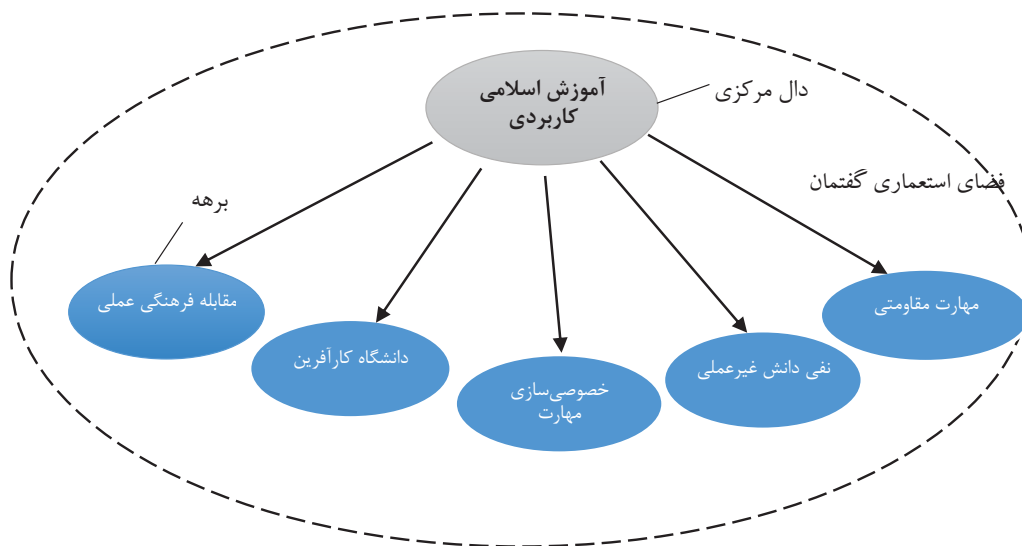
با گذار جامعه ایران از ناپایداری‌های اولیه انقلاب و جنگ به سوی ثبات نسبی سیاسی و اقتصادی در دهه‌های ۱۳۷۰ به بعد، آموزش عمومی رایگان به حاشیه رانده شد و گسترش مراکز آموزشی خصوصی، مانند دانشگاه‌ها و مؤسسات غیرانتفاعی، نشانه‌ای از تحولات عمیق ساختاری بود که رویکردهای بازارمحور را در آموزش عالی مهارت‌محور نهادینه کرد. این گذار با تغییر در الگوی اقتصاد سیاسی همراه بود، جایی که تأکید بر سیاست‌های خصوصی‌سازی، بر اساس اصل ۴۴ قانون اساسی، و کاهش توجه به اصول عدالت اجتماعی، مانند اصول ۳۰ و ۴۳ قانون اساسی، نظام آموزشی را به سمت رقابت اقتصادی سوق داد و آموزش را از یک خدمت عمومی به کالایی تجاری تبدیل نمود (رضایی، ۲۰۲۲: ۱۵). در این دوره، گفتمان اقتصادی نوگرا به عنوان چارچوب فکری دولت‌ها، برنامه‌های اصلاحات اقتصادی را پشتیبانی کرد و آموزش عالی را به سمت مهارت‌های متناسب با بازار هدایت نمود (محمدی و حسینی، ۲۰۲۱). آثار این تغییرات در داده‌های آماری نمایان است: نسبت مدرسان غیرهیئت‌علمی در دانشگاه‌ها از حدود ۳۰ درصد در سال ۱۳۷۵ به ۴۵ درصد در ۱۳۸۵ و سپس به بیش از ۷۰ درصد در ۱۳۹۲ رسید، که نشان‌دهنده افزایش قراردادهای موقت و وابستگی به بازار است (گزارش آماری آموزش عالی ایران، ۲۰۲۰: ۹۰). تعداد مراکز آموزش عالی از حدود ۱۲۰۰ در اوایل دهه ۱۳۸۰ به بیش از ۲۳۰۰ در اواخر دهه ۱۳۸۰ افزایش یافت، که تنها ۱۵۰ مرکز دولتی بودند و باقی آموزش‌های پولی با تمرکز بر مهارت ارائه می‌کردند؛ همچنین، تنها ۱۲ درصد از ۴ میلیون دانشجوی آموزش رایگان بهره‌مند بودند (داده‌های آماری وزارت علوم، ۲۰۲۱). این شرایط، مفاهیم جدیدی را در حوزه آموزش عالی ایجاد کرد، مانند «اقتصاد مبتنی بر مهارت» و «آموزش برای بازار» که به آموزش به عنوان محصولی برای کسب سود می‌نگرد، یا «گفتمان نوآوری» که آموزش را به ابزاری برای رقابت اقتصادی تبدیل می‌کند (Sadeghi Nasab, 2022; Karimi Taher et al, 2021). در نتیجه، دانشگاه‌ها به مدل‌های خدماتی و اقتصادی گرایش یافتند، جایی که برای تأمین منابع مالی مستقل، به تحقیقات کاربردی، آموزش‌های حرفه‌ای و مالکیت فکری روی آوردند و دانشجویان را به عنوان مشتریان بازار مهارت در نظر گرفتند (Noroozi, 2024). اسناد راهبردی مانند سند تحول علم و فناوری (۱۳۸۸) و سند جامع علمی کشور (۱۳۸۹) آموزش و پژوهش مهارتی را با نیازهای صنعت و بازار پیوند دادند و گفتمان را به سمت خصوصی‌سازی و رقابت‌پذیری اقتصادی سوق دادند: نفوذ منطق رقابت به دانشگاه‌ها برای پرورش تعداد بیشتری دانشجوی ماهر با هزینه کمتر (Sadeghi Nasab, 2022). این گفتمان، سوژه‌های آموزشی را از افراد ایدئولوژیک به «سوژه‌های نوآور ماهر» تغییر داد که با سیاست‌های حکومتی و الزامات بازار همسو هستند؛ داده‌های رشد واحدهای فناوری از ۵۰ به ۱۴۰ در بازه ۱۳۹۱ تا ۱۳۹۵، و افزایش اشتغال در پارک‌های علم و فناوری از ۲۰ هزار به ۳۲ هزار نفر، این تغییر را تأیید می‌کند (گزارش نوآوری و فناوری وزارت علوم، ۲۰۲۲). جدول ۴ خلاصه مفصل‌بندی گفتمان آموزش عالی مهارت‌محور در دوره سوم (دهه ۱۳۶۸ به بعد) را نشان می‌دهد.

جدول ۴. خلاصه یافته‌های میدان گفتگامی در دوره سوم (۱۳۶۸ تاکنون)

مفهوم تحلیلی	صورت‌بندی در دوره سوم	استدلال مبتنی بر متن و داده‌های دوره
دال مرکزی	آموزش مهارت‌محور بازاریبند	در این دوره، آموزش عالی عمدتاً در نسبت با منطق بازار، رقابت اقتصادی و تأمین مالی مستقل معنا می‌یابد و مهارت به عنوان ارزش محوری آموزش تثبیت می‌شود.

مفهوم تحلیلی	صورت بندی در دوره سوم	استدلال مبتنی بر متن و داده های دوره
دال های شناور	رقابت پذیری، نوآوری، کارآفرینی، بهره‌وری، خصوصی سازی	این مفاهیم در پیوند با سیاست‌های اقتصادی نوگرا و اسناد بالادستی در نوسان اند و تلاش می‌شود از طریق سیاستگذاری رسمی در چارچوب گفتمان مسلط تثبیت شوند.
مفصل بندی	پیوند آموزش عالی با بازار کار، صنعت و اقتصاد دانش بنیان	مهارت، نوآوری و آموزش حرفه‌ای از طریق اسناد راهبردی، گسترش مراکز غیردولتی و تغییر نقش دانشگاه‌ها در قالب یک زنجیره معنایی مفصل بندی می‌شوند.
هژمونی (نسبتاً تثبیت شده)	غلبه منطق بازار و رقابت در آموزش عالی	گفتمان مهارت محور در این دوره به موقعیت مسلط نزدیک می‌شود و بسیاری از سیاست‌ها، ساختارها و سوژه‌ها را ذیل منطق اقتصادی بازتعریف می‌کند.
آنتاگونیسم	تقابل آموزش به مثابه کالای اقتصادی با آموزش به مثابه حق عمومی	کاهش نقش آموزش رایگان و تضعیف اصول عدالت آموزشی، مرز گفتمانی روشنی میان دو منطق متعارض در آموزش عالی ایجاد می‌کند.
عنصر و لحظه	عناصر: نوآوری، کارآفرینی، خصوصی سازی، مهارت بازار محور. لحظه‌ها: کالایی شدن آموزش، تغییر نقش دانشگاه، تثبیت سوژه نوآور	برخی عناصر سیال به «لحظه» تبدیل شده و در قالب سیاست‌ها، آمارها و نهادهای آموزشی تثبیت می‌شوند، هرچند همه تنش‌ها به طور کامل حل نمی‌شوند.
حوزه گفتمان گونه‌ی	آموزش عالی، اقتصاد سیاسی نوگرا، بازار کار، سیاست‌های علم و فناوری	این حوزه‌ها بستر تولید معنا را فراهم کرده و امکان چرخش گفتمانی آموزش عالی به سمت مدل‌های اقتصادی و رقابتی را مهیا می‌سازند.

مدل مفهومی پژوهش نشان می‌دهد که گفتمان آموزش عالی مهارت محور در ایران، نه به صورت ناگهانی، بلکه از طریق فرایندی تدریجی و انباشتی در سه دوره گفتمانی شکل گرفته است؛ به گونه‌ای که عناصر هویتی و ارزشی دوره نخست، در دوره دوم در نسبت با الزامات بقا و پایداری بازتعریف شده و نهایتاً در دوره سوم، در قالب هژمونی نسبی دال «آموزش اسلامی کاربردی» و مفصل بندی آن با منطق بازار، نوآوری و کارآفرینی تثبیت شده‌اند. بنابراین، «آموزش اسلامی کاربردی» دال اصلی این گفتمان را شکل می‌دهد و دال‌های «مهارت مقاومتی»، «نفی دانش غیر عملی»، «خصوصی سازی مهارتی»، «دانشگاه کارآفرین» و «مقابله فرهنگی عملی» حول این دال مرکزی مفصل بندی شدند. فضای استعارای این گفتمان را در شکل زیر می‌توان نشان داد:



شکل ۱. مفصل بندی گفتمان آموزش عالی مهارت محور جمهوری اسلامی ایران

این شکل یک نمودار دایره‌ای را نمایش می‌دهد که دال مرکزی «آموزش اسلامی کاربردی» در مرکز قرار دارد. دال‌های فرعی مانند «مهارت مقاومتی»، «نفی دانش غیر عملی»، «خصوصی سازی مهارتی»، «دانشگاه کارآفرین» و «مقابله فرهنگی عملی» به

صورت گره‌های اطراف مرکز متصل شده‌اند، با فلش‌هایی که روابط هم‌ارزی و مفصل‌بندی را نشان می‌دهند. مرزهای آنتاگونیستی با خطوط قرمز برای تمایز «ما» (رویکردهای اسلامی-مهارتی) از «دیگری» (رویکردهای غربی و غیرکاربردی) ترسیم شده است. گفتمان آموزش عالی مهارت‌محور در جمهوری اسلامی ایران، برای تحکیم هژمونی بر نظام آموزشی، مکانیسم‌های برجسته‌سازی و حاشیه‌رانی را به خدمت گرفته است. این گفتمان، عناصری همچون مهارت‌های عملی ادغام‌شده با ارزش‌های انقلابی، بازنگری برنامه‌های درسی برای تمرکز بر کاربردهای فنی، و پیوند فناوری با ایدئولوژی اسلامی را برجسته می‌کند، در حالی که رویکردهای سکولار، غربی و نظری‌محور را به حاشیه می‌راند. این استراتژی از طریق زنجیره هم‌ارزی دال‌ها - مانند تکرار مفاهیم کلیدی در اسنادی نظیر نقشه جامع علمی و سند دانشگاه اسلامی - محقق می‌شود، که هم‌پوشانی تاریخی اسناد را برجسته کرده و معنایی مسلط از آموزش به عنوان ابزاری برای توسعه اقتصادی-اسلامی، کارآفرینی پایدار و تربیت سوژه‌های مقاوم در اقتصاد دانش‌بنیان ایجاد می‌نماید.

نتیجه‌گیری

سیاست‌گذاری آموزش عالی مهارت‌محور در ایران پس از انقلاب اسلامی، با آمیزه‌ای از اهداف توسعه‌ای از یک سو و محدودیت‌های ساختاری و فرهنگی از سوی دیگر مواجه بوده است. این شرایط، ریشه در دخالت گسترده دولت در تلفیق آموزش با اولویت‌های اقتصادی و ایدئولوژیک دارد که آموزش را به سازوکاری برای پرورش نیروی کار متخصص تبدیل نموده است. واکاوی گفتمانی این روند، از طریق بررسی دوره‌های زمانی، آشکارکننده نحوه شکل‌گیری سوژه‌های فنی و تحولات سیاست‌های عمده است. در این زمینه، موقعیت‌های گفتمانی را در سه دوره تحلیل کردیم. دوره اول (۱۳۵۷ تا ۱۳۶۰)، با تأکید بر انقلاب فرهنگی و هدایت نظام به سوی آموزش عالی فنی، در بسته شدن دانشگاه‌ها برای نوسازی برنامه‌ها متجلی شد. سیاست‌های آموزشی در این دوره، عمدتاً بر پایه‌گذاری گفتمان فنی‌محور و تغییرات ایدئولوژیک-کاربردی در بنیادهای آموزشی متمرکز بود. سوژه‌های ساخته‌شده بر اساس پرورش کارشناسان فنی قرار داشتند که با اصول مانند ارزش‌های دینی با آموزش‌های عملی، کنار گذاشتن مدل‌های غیرفنی و اولویت به قابلیت‌های انقلابی شکل گرفتند. بر پایه فضای استعاره‌ای گفتمان، کنار گذاشتن دانش غیرفنی به عنوان یکی از دال‌های بنیادین مفصل‌بندی شد و همچنان بر آموزش عالی سایه افکنده است. در دوره دوم، سیاست‌گذاری آموزشی به صورت مدارک توسعه‌ای و ضوابط کاربردی تنظیم شد. این دوره (۱۳۶۰ تا ۱۳۶۸) را می‌توان دوران بحران‌های امنیتی و بودجه‌ای ناشی از جنگ تلقی کرد، که دولت در آن نقش پشتیبان برای گسترش آموزش فنی ایفا نمود. اولویت به مبانی اسلامی-کاربردی، سوژه‌های آموزشی کارشناس در بخش‌های فنی را به وجود آورد. در سال‌های پس از سازندگی و دولت‌های پسین، فشارهای خارجی مانند محدودیت‌های اقتصادی چالش‌نوینی پدید آورد. کشمکش‌های داخلی در برابر تهدیدات بیرونی، پیشنهاد ایده‌هایی همچون پیشرفت فنی و رشد اقتصادی، و ظهور الزامات توسعه‌ای منجر به چالش تازه‌ای شد تا بنیان‌گذار الگوهایی مانند «وحدت ملی از طریق قابلیت» شود. این روند با دوام اصول همچون اولویت آموزش دفاعی، نوسازی برنامه‌های فنی، مقابله با تأثیرات بیرونی از راه کاربردهای فنی و گزینش کارشناسان فنی مفصل‌بندی شد. اما دوره سوم (۱۳۶۸ تاکنون) با گسترش مدل‌های بازارگرا و به ویژه خصوصی‌سازی آموزشی، تمرکز بر اقتصاد فنی و قابلیت‌سازی دانش متمایز می‌شود. در این دوره تحت اثر راهبردهای اقتصادی، سوژه‌هایی پدید آمده‌اند که ضمن نگهداشت جنبه‌های پیشین، با نیازهای بازار و خلاقیت هماهنگ هستند. این تغییر در حوزه‌هایی مانند لینک دانشگاه به بخش خصوصی، گسترش مراکز نوآوری، کاربردهای تازه و... مشاهده می‌شود. سوژه اصلی که در این لینک ساخته می‌شود، سوژه کارشناس خلاق است.

برآیند این سیر تاریخی نشان می‌دهد که دال مرکزی مسلط بر گفتمان آموزش عالی مهارت‌محور در ایران، «آموزش اسلامی کاربردی» است؛ دالی که توانسته است معانی متعارض سه دوره را در یک زنجیره هم‌ارزی گرد هم آورد. این دال، از یک سو ریشه در گفتمان ارزشی و هویتی پس از انقلاب دارد و از سوی دیگر، با الزامات کارآمدی، بازار و نوآوری پیوند خورده است. مفصل‌بندی

این دال با دال هایی همچون نفی دانش غیر کاربردی، مهارت در خدمت پایداری، دانشگاه کارآفرین، خصوصی سازی مهارتی و مقابله فرهنگی از مسیر کارآمدسازی آموزش، نظامی گفتمانی را شکل داده است که در عین پایداری، واجد تنش ها و ناسازگاری های درونی است. از منظر انتقادی، این گفتمان اگرچه توانسته است آموزش عالی را به سوی پاسخ گویی به نیازهای عملی سوق دهد، اما هم زمان با خطرهایی چون تشدید نابرابری آموزشی، کالایی شدن دانش و تضعیف نقش عمومی دانشگاه مواجه است. بنابراین، نتایج پژوهش نشان می دهد که آینده آموزش عالی مهارت محور در ایران نه در نفی این گفتمان، بلکه در بازاندیشی انتقادی مفصل بندی های مسلط آن و ایجاد تعادل میان کارآمدی، عدالت آموزشی و مأموریت اجتماعی دانشگاه ها نهفته است. با تحلیل موقعیت های گفتمانی و محدودیت های هر دوره، به ویژه دوره سوم که اکنون جریان دارد، می توان به راهبردهای عمده سیاستگذاری اشاره کرد که این پژوهش از دیدگاه تحلیلی به آنها رسیده است.

– با توجه به غلبه دال «کارآمدی» در دوره های دوم و سوم، ضروری است ادغام فناوری های دیجیتال و مهارت های نوین نه صرفاً به عنوان ابزار بازار، بلکه در نسبت با مأموریت فرهنگی و اجتماعی آموزش عالی صورت گیرد.

– یافته ها نشان دادند که گفتمان آموزش مهارت محور همواره در واکنش به فشارهای بیرونی (جنگ، تحریم، جهانی شدن) بازسازمان دهی شده است. از این رو، توسعه همکاری های بین المللی مهارتی، به ویژه در قالب شبکه های علمی – فنی غیرسیاسی، می تواند به تقویت ظرفیت های داخلی بدون تضعیف هویت گفتمانی مسلط کمک کند.

– با توجه به استمرار دال نفی دانش غیر کاربردی در هر سه دوره، سیاستگذاری آموزشی باید به سمت تقویت پژوهش های کاربردی مسئله محور حرکت کند؛ پژوهش هایی که مستقیماً به مسائل بومی، منطقه ای و ملی پاسخ می دهند و از بازتولید صرف دانش انتزاعی پرهیز می کنند.

– یافته های دوره سوم نشان داد که خصوصی سازی مهارتی به یکی از لحظات گفتمان تبدیل شده است. بر این اساس، توصیه می شود سیاست های تشویق سرمایه گذاری خصوصی در آموزش عالی با سازوکارهای نظارتی و حمایتی همراه شود تا از تعمیق نابرابری آموزشی و تضعیف نقش عمومی دانشگاه جلوگیری گردد.

– از آنجا که گفتمان مهارت محور در عمل به تمرکز امکانات در مناطق برخوردار انجامیده است، اولویت دهی به توسعه آموزش های مهارتی در مناطق کمتر توسعه یافته می تواند به بازتعادل بخشی گفتمان و کاهش شکاف های فضایی آموزش عالی کمک کند.

– با توجه به برجسته شدن نوآوری و انعطاف پذیری در دوره سوم، توسعه آموزش های مجازی مهارتی به عنوان مکمل آموزش حضوری، می تواند امکان دسترسی گسترده تر به مهارت آموزی را فراهم آورد، مشروط بر آنکه با نیازهای واقعی بازار کار و الزامات فرهنگی بومی همسو شود.

تعارض منافع

متن حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع است.

References

1. Abazari, Y. and Parnian, H. (2016). Educational Establishment of Niavaran School Formation history of governmental educational institutions in free market economy and management. *Sociological Review*, 22(2), 151-176. doi: 10.22059/jsr.2016.57039
2. Abdollahi, H., abbaspour, A., farhadi amjad, F., abolghasem, N. and Khorsandi Tauskooh, A. (2022). Analysis of School species expansion Policies in the Education System of the Islamic Republic of Iran. *Strategic Studies of public policy*, 12(44), 50-80. doi: 10.22034/sspp.2022.550261.3161
3. Abrahamian, E. (2007). *Iran between two revolutions* (A. Golmohammadi & M. Fattahi, Trans.). Tehran: Ney Publishing.
4. Akbari, M. A. (2014). *Genealogy of the new Iranian identity: Qajar and early Pahlavi era*. Tehran: Elmī-Farhangī Publishing.
5. Akhavan Kazemi, B. (2011). Critique and evaluation of Laclau's discourse analysis and its application in politics. *Politics Quarterly*, Faculty of Law and Political Science, 42(4), 1-20.
6. Anderson, K. T., & Holloway, J. (2018). Discourse analysis as theory, method, and epistemology in studies of education policy. *Journal of Education Policy*, 1-34.
7. Atabaki, T. (2012). *Authoritarian modernity: Society and state in Reza Shah's era* (M. Haghighatkah, Trans.). Tehran: Qoqnoos Publishing.

8. Ebrahimabadi, H. (2015). Cultural policymaking in higher education: Ideas, experiences, strategies. Tehran: Cultural and Social Studies Research Institute.
9. El-Tawy, N., & Abdel-Kader, M. (2022). Higher education challenges: accounting and finance academia in a research-led teaching universities. *Journal of Financial Reporting and Accounting*, 20(2), 279-296. <https://doi.org/10.1108/JFRA-01-2020-0007>.
10. Eslami, R. and Khoshbin, M. (2025). Policy cycle of higher education in Iran: trends, processes and challenges. *Development of humanities*, 5(10), 71-104. doi: 10.22047/hsd.2024.447890.1009
11. Gafu, G. (2025). Policy, practice and skill development: a study of Kazakhstan's higher education landscape. *Education+ Training*, 67(2), 137-151. <https://doi.org/10.1108/ET-03-2023-0090>
12. Gholizadeh, M. (2012). Revisiting the theoretical roots of Reza Shah's cultural policies in the thought of indigenous intellectuals. *Historical Studies Quarterly*, 10(39), 102-124. <https://ensani.ir/fa/article/346087>.
13. Giri, P. Empowering India's Future: Skill-Based Education in the New Education Policy 2020.
14. Hall, Stewart. (1991). *Meaning, Culture and Social Life*, translated by Ahmad Golmohammadi. Tehran, Nay Publications.
15. Hashemian, F., Zendian, H., & Aghamohammadi, J. (2015). Analysis of private sector participation in Iran's education system. *Strategic and Macro Policies*, 3(12), 1-26. https://www.jmsp.ir/article_12951.html?lang=fa
16. Hassani Far, A., & Abbaszadeh Marzabali, M. (2023). The role of the higher education governance system in enhancing national identity in Iran. *Contemporary Political Essays*, 14(4), 1-31. <https://doi.org/10.30465/cps.2023.46212.32>.
17. Hazeri, A. M., & Arian Rad, A. (2017). The problem of educational equity in the first decade of the Islamic Republic reign. *Tarikhnameh-ye Enghelab*, 1(1), 145-171. SID. <https://sid.ir/paper/267148/en>
18. Hinostroza-Paredes, Y. (2020). Critical discourse analysis of university teacher educators' professionalism in Chilean teacher education policy. *Education Policy Analysis Archives*, 28, 180. <https://doi.org/10.14507/epaa.28.5201>
19. Jackson, D., Shan, H., & Meek, S. (2022). Enhancing graduates' enterprise capabilities through work-integrated learning. *Higher Education*, 84, 101-120. <https://doi.org/10.1007/s10734-021-00756-x>
20. Jiang, L., Chen, Z., & Lei, C. (2023). Current college graduates' employability factors based on university graduates in Shaanxi province, China. *Frontiers in Psychology*, 13, 1042243. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1042243>
21. Jørgensen, M., & Phillips, L. (2016). *Discourse analysis as theory and method* (H. Jalili, Trans.). Tehran: Ney Publishing.
22. Karimi Taher, R.; Memarzadeh, Gh.; Mirsepasi, N. & Momeni, M. (2021). Factors affecting the retention of scientists in the scientific and research centers of the Islamic Republic of Iran Army with a fuzzy analytic hierarchy process approach. *Quarterly Journal of Military Management*, 21(2), 1-30. DOI:10.22034/iamu.2022.127947.2408. (In Persian)
23. Kavarygis, D. C., Georgiou, K., Mittas, N., & Angelis, L. (2025). Extracting knowledge and highly demanded skills from European Union educational policies: a network analysis approach. *Social Network Analysis and Mining*, 15(1), 1-41. <https://link.springer.com/article/10.1007/s13278-025-01496-x>
24. Keykha, A. and Towfighi Dariyan, J. (2021). The Position of Student Institutions in Governing Higher Education with the General Policy Approach. *Quarterly Journal of The Macro and Strategic Policies*, 9(35), 496-524. doi: 10.30507/jmsp.2021.273292.2201
25. Khaleghpanah, K., & Habibi, F. (2014). Discourse theory as a methodology for cultural studies. In H. Mirzaei (Ed.), *Introduction to the methodology of cultural studies*. Tehran: Cultural Studies Research Institute Publishing.
26. Laclau, E. & Mouffe, C. (1987) Post-Marxism without Apologies, 'New Left Review', No.166.
27. Mardokh Rouhani, E. (2015). Higher education policymaking in Iran after the 1979 revolution. *Third National Conference on Sociology and Social Sciences*.
28. Muravev, D., Hu, H., Zhou, H., & Pamucar, D. (2020). Location optimization in international logistics centres. *Symmetry*, 12(1), 2-25. <https://doi.org/10.3390/sym12010143>
29. Najibi, S. S. , & Khorasani, A. (2023). Pathology of the higher education policy system of the Islamic Republic of Iran. *Journal of Educational Planning Studies*, 11(22), 76-101. doi: 10.22080/eps.2023.24473.2148
30. Nasiri Firouz, A., Abili, K., Karamati, M. R., & Pourkarimi, J. (2022). Designing a model to evaluate cultural policy of universities and higher education institutions (A mixed-method study). *Intercultural Studies Quarterly*, 17(51), 91-130. https://journals.iau.ir/article_691876.html
31. Navidadham, M., & Shafizadeh, H. (2016). Examining the main challenges and strategies of skills training in Iran. *Cultural-Social Strategy*, 5(20), 7-21. https://rahbordfarhangi.csr.ir/article_123316.html
32. Niazaari, K., Esmaceli-Shad, B., & Rabiei, M. (2011). Policy-making and the public policy process in the educational system. Qaemshahr: Mehr al-Nabi Publishing.
33. Nobakht, M., Azimi, M., & Homayouni Demirchi, A. (2022). Critical analysis of the metaphor of policymaking and policy implementation: Proposing alternative metaphors. *Strategic Policy Research*, 11(41), 145-173. <https://doi.org/10.22054/qpps.2022.66610.3003>.
34. Noroozi, H. (2024). Global Political Economy, Intellectual Property and Development; the system of power, order and diplomacy. *Research and development in private law*, 1(1), 485-519. doi: 10.22034/jpl.2024.718563
35. Nowabakhsh, M., Amirarjomandi, S. Z., & Saroukhani, B. (2023). Discourse analysis of science and technology policies in development plans (Case study: Fifth Development Plan). *Intercultural Studies Quarterly*, 18(54), 122-195. https://journals.iau.ir/article_705480.html
36. pour ali, S. and feirahi, D. (2016). Cultural Policy of Higher Education during Ahmadinejad's Presidency: A Discourse Analysis. *Iranian Journal of Public Policy*, 1(4), 121-140. doi: 10.22059/ppolicy.2016.58179.
37. Rafiq-uz-Zaman, M., & Asif Nadeem, D. M. (2025). Unveiling Critical Success Factors for Skill-Based Education Programs: A Student-Centred Analysis in Pakistani Schools. *Inverge Journal of Social Sciences*, 4(3), 11-19. <https://www.researchgate.net/profile/Muhammad-Rafiq-Uz-Zaman2/publication/393674441>
38. Rafiq-uz-Zaman, M., & Nadeem, M. A. (2024). Comparative Analysis of Skill-Based Education Curriculum in Pakistan and India: A Contemporary Review. *International Journal of Academic Research for Humanities*, 4(3), 188-197. <https://jar.bwo-researches.com/index.php/jarh/article/view/500>
39. Rasheed, R. & Kamsin, A. (2020). Challenges in the online component of blended learning: A systematic review, *Journal of Computers & Education*, 144: 103701. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103701>
40. Sadeghi Nasab, M. (2022). Developing transformation strategies in human capital management in a military organization. *Journal of Teaching in Marine Sciences*, 9(29), 113-137. <https://www.magiran.com/p2434380>. (In Persian)
41. Sajjadi, S. M. (2018). University in the Mirror of History or Geography: Critical Analysis of Policymaking Dis-course in Higher Education System of Iran. *Strategy for Culture*, 11(43), 7-31. doi: 10.22034/jsfc.2018.88847.

42. Scott, F. J. and Willison, D. (2021) 'Students' reflections on an employability skills provision', *Journal of Further and Higher Education*, 45(8), pp.1118-1133. <https://doi.org/10.1080/0309877X.2021.1928025>
43. Sepehr, M. , Serajzadeh, S. , Zare, B. and Habibpour Gatabi, K. (2021). Transformation in education: A discourse analysis of policy actions in the first decade after the Islamic Revolution. *Journal of Iranian Cultural Research*, 14(4), 33-68. doi: 10.22035/jicr.2022.2849.3214.
44. Shahsavari, A. , Alam Al-Huda, J. , Zaker-Salehi, G. and Khorasani, A. (2020). The Second Academic Revolution and Emergence of Entrepreneurial University: A Realistic Reading of the Capacities and Limitations of the Entrepreneurial University Model as the Engine of Innovation. *Strategy for Culture*, 13(49), 77-118. doi: 10.22034/jsfc.2020.101241
45. Shahsavari, A., & Eslahi, M. (2025). Dynamics of imbalanced higher education development: analysing factors and policy implications. *Policy Reviews in Higher Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/23322969.2025.2477568>
46. Shirbagi, N. and abdoalzadeh, N. (2020). Analysis of Educational Policy-Making Discourse in Iranian Higher Education System. *Iranian Journal of Public Policy*, 6(2), 179-200. doi: 10.22059/jppolicy.2020.77619
47. Smolarek, B. B., & Scrivener, L. (2021). Examining business-driven education reform by new policy actors: a discursive analysis of UpSkill Houston. *Journal of education policy*, 36(3), 349-366. <https://doi.org/10.1080/02680939.2019.1686539>
48. Soltani, S. A. (2017). Power, discourse, language: Mechanisms of power flow in the Islamic Republic of Iran. Tehran: Ney Publishing.
49. UNESCO. (2019). Competence-based curriculum: Organising principle for curriculum change. Paris, France: UNESCO.
50. Valaei, S., Hojati, S. A., & Imanzadeh, A. (2024). Challenges and opportunities of vocational-technical teachers' education during the COVID-19 pandemic: Analysis of lived experiences. *Journal of Research and Innovation in Education and Development*, 3(4), 284–298. <https://doi.org/10.61838/jrsied.4.3.16>
51. Williams, D. (2024). What's in a Word? An Interdisciplinary Critical Discourse Analysis of 'Skill' in Technical and Vocational Education and Training in England (Doctoral dissertation, University of Derby (United Kingdom. <https://doi.org/10.48773/q7742>.