



Indigenous Selection Policy: Reproduction of Inequality in Access to Higher Education

Yahya Maroofi^{1*}

¹Associate Professor, Educational Science Department, University of Kurdistan, Sannandaj, Iran.

ARTICLE INFO

Received: 10.05.2022

Revised: 12.18.2022

Accepted: 01.30.2023

Keyword:

Indigenous selection policy

Inequality of opportunity

Access

Higher education

National exam

Provinces

***Corresponding Author:**

Yahya Maroofi

Email: y.maroofi@uok.ac.ir

ABSTRACT

Although access to higher education has increased significantly in most countries, these opportunities have not been equally distributed among different groups in many cases. The current research intended to analyze how indigenous selection in national entrance exams reproduces inequality in access to higher education. The research method was descriptive-analytical. The research data was based on the statistics collected and published by the organizations related to the population or student admission, which were analyzed by the secondary analysis method. The findings indicated that the policy of indigenous selection was unsuccessful in increasing the access chances of deprived provinces. The provinces with the highest and the lowest access chances maintained their position without any changes during the 5-year study period in the present research. In addition, in many provinces, the academic level of candidates was not a determining factor in their acceptance; in the national entrance exam of 2016, Kurdistan and Gilan provinces candidates' academic ranks were 10 and 22 while their ranks in the final admission changed to 27 and 6, respectively. Finally, the indigenous selection policy in the three most popular fields of medicine did not lead to a fair distribution of opportunity but reproduced inequality significantly. In some cases, the acceptance chance of indigenous candidates in their provinces was eight times that of the indigenous candidates of other provinces.



EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Although access to higher education has increased significantly in most countries and is recognized as a fundamental human right, these opportunities are not equally distributed among different groups in many cases. Historically, higher education has belonged to political and social elite groups, depriving other social classes. Currently, higher education access is not considered a right but a privilege in some parts of the world. Access to higher education refers to equal opportunity to enter higher education. The meaning of equal opportunity is to prevent, eliminate or reduce discrimination between people in terms of gender, race, physical condition, age, language, and belonging to a social or economic class. The university student admission system is one of the most critical factors affecting access to higher education. In order to achieve the objective of fair access, three aspects should be considered: gender, geographical area, and socio-economic stratification in the development planning of universities. Among development theories, the concept of capital, including human, social and cultural capital, has provided one of the richest explanatory frameworks for analyzing equal opportunity in access to higher education. In addition, justice-oriented discourse is another field of analysis in the inequality of educational opportunities. In Iran, "indigenous selection" in the university students' entrance exam is a policy that significantly impacts candidates' distribution and chances for acceptance in their favorite field. The "indigenous selection" outlines were approved in the 213th Session of the Supreme Council of the Cultural Revolution in 1990. The primary goals mentioned are reducing students' accommodation and living problems, reducing internal migration, and increasing indigenous acceptance chance. Previous studies have shown that this policy has not only failed to achieve its goals but has also negatively affected educational justice and increased political, security, cultural and social damages. The current research aims to analyze the policy of indigenous selection in the national entrance exam and its role in reproducing the inequality of fair access to educational opportunities among the country's different provinces.

Methodology

The research method was descriptive-analytical. The research data was based on the statistics published by the following relevant organizations:

- Iran's higher education statistics at a glance in the academic years (1395-1396) and (1399-1400).
- b) Census statistics of 2015 published by Iran Statistics Center.
- c) The provinces ranking in the 2015 national exam published by the Iran education assessment organization.
- d) Booklet No. 2 of experimental science group in 2022, published by the Iranian education assessment organization.

The method of analysis in the current research was secondary analysis. In the secondary analysis method, the researcher collects data from statistics and information published by organizations related to the subject and reanalyzes it based on their research objectives.

Results and discussion

In the academic year 2015-2016, the largest and smallest student populations studied in Tehran and Ilam provinces, respectively. In this year, one student was studying for every 19.61 people in the population. The highest student-to-population ratio belonged to Semnan, Yazd, Qazvin, and Tehran. The lowest ratio of students belonged to the provinces of Kurdistan, Sistan and Baluchistan, West Azerbaijan, and Khuzestan. In the academic year 2020-2021, the highest ratio belonged to Semnan, Yazd, Tehran, and Qom provinces while the lowest ratio of students belonged to West Azarbaijan, Alborz, Kurdistan, Sistan, and Baluchistan.

The highest average scientific rank in the national exam of 2015-2016 belonged to the candidates of Yazd, Tehran, South Khorasan, Mazandaran, and Esfahan provinces while the lowest average belonged to the candidates of Kohkilyeh va Boyer Ahmad, Lorestan, Khuzestan, Hormozghan and Sistan va Baluchestan provinces.

The findings showed that the provinces' acceptance ranks had changed due to the influence of the indigenous selection policy. For instance, Kurdistan Province rank decreased from 10th in academic scores to 27th in university admission, while Gilan Province increased from 22nd in academic scores to 6th in final admission. Based on Iran's evaluation and education organization announcement, the available seats for popular medical fields among the country's provinces were not distributed fairly. The average national admission of three high-demand medical fields in public and tuition-free universities was 16 per thousand. The highest acceptance chance belonged to the provinces of Semnan, South Khorasan, Yazd, Zanjan, Ardabil, and Mazandaran, with 48, 36, 31, 30, 27, and 23 seats per thousand candidates, respectively. The lowest acceptance chance on the other hand belonged to the provinces of West Azarbaijan, Alborz, Khorasan Razavi, Golestan, Bushehr, and Kurdistan, with 8, 8, 8, 10, 10, and 11 seats per thousand candidates, respectively. In other words, the applicants' acceptance chances in Semnan Province for its indigenous candidates was six times that of applicants' chances from West Azarbaijan, Alborz, and Golestan provinces and about five times that of applicants' chances from Bushehr, Khorasan Razavi, and Kurdistan provinces in their indigenous areas.

Conclusion

In many countries, access to higher education is still considered one of the critical areas of government policy. For this reason, governments tend to keep their control over the size and composition of enrollment in higher education. The indigenous-selection plan is one control tool that tries to reach fair distribution to access higher education.

In this research, comparing the chance of higher education access within two time periods indicates that the highest and lowest chance of access has not changed during the five years of the study period. It is expected that candidates with higher academic ranks in the national university entrance exam will have a higher chance of being admitted to universities. Executing the indigenous selection provides a basis for positive discrimination in favor of less privileged areas. However, the research results showed that not only was this discrimination policy not positive, but it ended in favor of the privileged regions. The

applicants from less privileged regions were not accepted in universities and higher education institutes based on their academic merit and entered lower-level universities.

Finally, the indigenous-selection policy in the most popular medical fields in the 2022 national entrance exam significantly reduced inequality of opportunities. In some cases, the chance of indigenous student acceptance in their provinces was eight times that of candidates in other provinces. There are several reasons that can be effective in the failure of the indigenous-selection policy. The most important reason is the indiscriminate expansion of universities and higher education institutes without conducting a proper territorial survey in some provinces and the lack of expansion of these institutions in others.



شاپای الکترونیکی: ۲۵۳۸-۴۴۲۰

شاپای چاپی: ۲۳۸۲-۹۷۹۶



بازتولید نابرابری در دسترسی به آموزش عالی پیامد سیاست بومی‌گزینی

یحیی معروفی*¹

۱- دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران.

چکیده

اطلاعات مقاله

دسترسی به آموزش عالی در بیشتر کشورها به‌طور قابل‌توجهی افزایش یافته است اما این فرصت‌ها در بسیاری از موارد به‌طور مساوی بین گروه‌های مختلف توزیع نشده است. هدف پژوهش حاضر، تحلیل پیامدهای سیاست بومی‌گزینی در کنکور سراسری و نقش آن در بازتولید نابرابری دسترسی عادلانه به فرصت‌های آموزشی است. روش پژوهش توصیفی-تحلیلی است. داده‌های پژوهش مبتنی بر آمارهایی است که سازمان‌های مرتبط با جمعیت و پذیرش دانشجو جمع‌آوری و منتشر کرده است که با روش تحلیل ثانویه، تحلیل شده است. در این روش، داده‌های آمار و اطلاعات منتشرشده توسط سازمان‌های مرتبط با موضوع جمع‌آوری شدند و بر اساس اهداف تحقیق مجدداً مورد تحلیل قرار گرفتند. یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که سیاست بومی‌گزینی در افزایش احتمال دسترسی استان‌های محروم ناموفق بوده و استان‌هایی که در طول ۵ سال مطالعه این تحقیق، بیشترین و کمترین شانس دسترسی را داشتند، بدون تغییر جایگاه خود را حفظ کرده‌اند. همچنین در بسیاری از استان‌ها، سطح علمی داوطلبان عامل تعیین‌کننده‌ای در پذیرش آن‌ها نیست. در کنکور سراسری سال ۱۳۹۵ رتبه علمی داوطلبان استان کردستان و استان گیلان به‌ترتیب ۱۰ و ۲۲ است و رتبه آنها در پذیرش نهایی به‌ترتیب به ۲۷ و ۶ تغییر یافته است. سرانجام، سیاست بومی‌گزینی در سه رشته پرطرفدار پزشکی در کنکور سراسری ۱۴۰۱ نه‌تنها منجر به توزیع عادلانه فرصت‌ها نشده است بلکه نابرابری را به‌طور قابل‌توجهی بازتولید کرده است چنان‌چه در برخی موارد، احتمال پذیرش داوطلبان بومی در استان‌های خود، هشت برابر داوطلبان بومی استان‌های دیگر است.

دریافت مقاله: ۱۳۹۹/۱۲/۰۵

بازنگری مقاله: ۱۴۰۰/۰۸/۱۶

پذیرش مقاله: ۱۴۰۰/۰۸/۳۰

کلید واژگان:

سیاست بومی‌گزینی
نابرابری فرصت دسترسی
آموزش عالی
کنکور سراسری
استان‌ها

*نویسنده مسئول: یحیی معروفی

پست الکترونیکی:

y.maroofti@uok.ac.ir



مقدمه

تقاضا برای آموزش عالی و دسترسی به آن، هم‌زمان با افزایش شمار و تنوع جمعیت دانشجویی در جهان، یکی از موضوعات چالش‌برانگیز در آموزش عالی است که از ابعاد مختلف قابل بررسی است. جهان در چند دهه اخیر، شاهد تغییر سیاست‌های آموزش عالی از دانشگاه نخبه‌گرا به نهادی عمومی است و دسترسی به آموزش عالی به‌عنوان یکی از حقوق اساسی آحاد مردم به رسمیت شناخته شده است. تغییر در سیاست‌گذاری آموزش عالی در اغلب کشورهای جهان به‌وضوح دیده می‌شود. فرایندهای سیاسی - اقتصادی جهانی‌شدن به‌طور فزاینده‌ای بر حوزه‌های اجتماعی - فرهنگی تأثیر گذاشته و بخش آموزش عالی در قرن بیست‌ویکم را با معضلات جدید و پیچیده‌تری مواجه ساخته است. تنش بین منافع جهانی، ملی و منطقه‌ای/ محلی و کیفیت دسترسی که بحث محوری گفتمان‌های مختلفی است، به ادبیات آموزش عالی نیز سرایت کرده است (ایگینس، ۲۰۱۴).^۱

آموزش عالی به دلیل نقشی که در توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جوامع دارد، اهمیت بی‌سابقه‌ای هم در سطح بین‌المللی و هم در سطح ملی پیدا کرده است. به همین دلیل در بسیاری از کشورها، دسترسی به آموزش عالی به‌طور قابل توجهی افزایش یافته است (ملچونزی و همکاران، ۲۰۱۶)^۲ با این وجود، از نظر تاریخی، آموزش عالی در جهان از دیرباز با طردشدگی گروه‌های کثیری از طبقات اجتماعی جامعه همراه بوده و در انحصار گروه معدودی از نخبگان سیاسی و اجتماعی قرار داشته است. حتی در حال حاضر نیز در برخی از نقاط جهان، دسترسی به آموزش عالی نه به‌عنوان یک حق، بلکه یک امتیاز محسوب می‌شود (نوگیرا، ۲۰۱۳).^۳

یونسکو در کنفرانس بین‌المللی پاریس که با مشارکت حدود ۱۵۰ سیاست‌گذار، متصدیان برجسته و ذی‌نفعان، از جمله رؤسا و معاونان دانشگاه‌ها، اعضای هیئت‌علمی، دانشجویان، کرسی‌های یونسکو در ICT و OER، کرسی‌های ICDE در OER، اعضای سازمان‌های بین‌المللی غیردولتی، از سراسر جهان و از بیش از ۵۵ کشور در مقر یونسکو در پاریس از ۹ تا ۱۱ ژوئن ۲۰۱۵ با مشارکت شورای بین‌المللی آموزش از راه دور و باز (ICDE) برگزار شد، بر دستیابی به «آموزش عالی عادلانه، باکیفیت و یادگیری مادام‌العمر برای همه تا سال ۲۰۳۰» تأکید کرد. در بیانیه اجلاس پاریس آمده است: علی‌رغم پیشرفت‌های حاصل‌شده، هنوز نابرابری در دسترسی به آموزش عالی در سراسر جهان وجود دارد، هنوز شکاف‌های دیجیتالی متعدد در بسیاری از کشورها، به‌ویژه در کشورهای درحال توسعه و کمتر توسعه‌یافته به‌چشم می‌خورد. افزایش هزینه‌ها، انبوه‌سازی مداوم و افزایش انتظارات دانشجویان، معضلات پیچیده‌تری را برای بخش آموزش عالی ایجاد کرده است. در این اجلاس تعداد دانشجویان ثبت‌نام‌شده در آموزش عالی در سطح جهانی، از ۹۹/۴ میلیون در سال ۲۰۰۰ به بیش از ۴۱۴ میلیون در سال ۲۰۳۰ برآورد و تأکید شده است جامعه جهانی باید نقطه‌عزیمت جدیدی را برای پاسخ به تقاضای آموزش عالی در دسترس، مقرون‌به‌صرفه و باکیفیت در دوره زمانی ۲۰۱۵ تا ۲۰۳۰ تأمین کند (سازمان آموزشی، علمی و فرهنگی ملل متحد، ۲۰۱۵).^۴

دسترسی به آموزش عالی اشاره به فرصت برابر ورود به آموزش عالی دارد، هرچند صرفاً ورود به آموزش عالی تضمین‌کننده دریافت آموزش باکیفیت نیست. منظور از فرصت برابر، جلوگیری، حذف یا کاهش تبعیض بین افراد از حیث جنسیت، نژاد، وضعیت جسمانی، سنی، زبانی و تعلق به یک طبقه اجتماعی یا اقتصادی است (بنت و همکاران، ۲۰۰۱).^۵ سیاست‌گذاری برای دسترسی به آموزش عالی پیامدهای مستقیم و غیرمستقیم بسیاری را در اشتغال، توسعه بازار کار و کیفیت زندگی به همراه دارد و هر جا نابرابری آموزشی افزایش پیدا می‌کند، کاهش آهنگ توسعه اقتصادی و

¹ Eggin

² Malechwanzi

³ Nogueira

⁴ United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization

⁵ Bennett

اجتماعی و فرهنگی جامعه را به دنبال دارد. برابری فرصت، نوعی نگاه عدالت خواهانه است که نه تنها شاخصی برای توسعه جامعه تلقی می‌شود بلکه بیانگر جامعه‌ای است که در آن مردم در کنار رفاه و آزادی، عدالت و برابری را تجربه خواهند کرد (نجاری و حسنی، ۲۰۱۹).

یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر در دسترسی به آموزش عالی، نظام پذیرش دانشجو در دانشگاه‌ها است. روش‌های پذیرش متفاوتی در کشورهای مختلف وجود دارد اما بیشتر آن‌ها با قصد کاهش شکاف فرصت‌های پذیرش بین متقاضیان با پیشینه‌های مختلف طراحی شده‌اند. از این رو، فراهم آوردن فرصت‌های آموزش عالی، برای جامعه زیر پوشش دانشگاه را می‌توان از جمله هدف‌های اجتماعی هر دانشگاه دانست. برای تحقق این هدف باید سه جنبه: جنسیت، منطقه جغرافیایی و قشربندی اجتماعی- اقتصادی را در برنامه‌ریزی توسعه دانشگاه مورد نظر قرار داد.

در سال‌های اخیر در اغلب کشورهای دنیا تفاوت قابل توجهی بین مشارکت گروه‌های اجتماعی- اقتصادی در دسترسی به آموزش عالی مشاهده می‌شود. پژوهش‌های گوناگون اشکال مشابهی از طبقاتی شدن را گزارش کرده‌اند (مارجینسون، ۲۰۱۷)^۱. پژوهش (داولیویرا و همکاران، ۲۰۱۹)^۲ نشان داد علی‌رغم این که ثبت نام در آموزش عالی در سال‌های اخیر به‌طور قابل توجهی افزایش یافته است ولی نحوه دسترسی اقشار مختلف جامعه به آموزش عالی متفاوت است. در سال ۲۰۱۴، تنها ۴/۳ درصد از دانشجویان به اقشار کم درآمدتر تعلق داشتند، در حالی که بیش از ۴۰ درصد از ثبت نام‌ها متعلق به بالاترین گروه‌های درآمدی بودند. با این حال، نابرابری دسترسی به آموزش عالی خصوصی، بیش از نابرابری در مؤسسات دولتی است.

بر اساس طرح‌های آماری درآمد خانوار که از سوی مرکز آمار ایران اجرا می‌شود، امروزه آموزش روشن‌ترین معرف شکاف طبقاتی در جامعه است. به طوری که در سال ۱۳۹۵، مخارج آموزشی دهک پردرآمد بیش از ۴۷ برابر دهک کم درآمد بوده و این میزان در سال ۱۳۹۶ به بالای ۵۵ برابر رسیده است (کریمیان، ۲۰۲۱). گزارش (پارسا، ۲۰۱۷) نشان می‌دهد سهم آموزش در سبد مخارج خانوارهای شهری به‌طور متوسط ۲/۱ درصد بوده که این نسبت برای کم درآمدترین دهک معادل ۰/۶۱ و برای پردرآمدترین دهک معادل ۲/۷۲ است. بر اساس گزارش توسعه انسانی، شاخص نابرابری آموزش در ایران در سال ۲۰۱۷، ۰/۳۷ اعلام شده است که در مقایسه با ضریب ۰/۲۵ در میانگین جهانی یک‌ونیم برابر بیشتر و در مقایسه با کشورهای توسعه یافته، دو تا سه برابر بیشتر است (برنامه توسعه ملل متحد، ۲۰۲۲)^۳. بر اساس نتایج آزمون سال ۲۰۱۱ آزمون تیمز و محاسبه نابرابری فرصت در دستیابی به آموزش با کیفیت در میان کشورهای شرکت کننده در این آزمون، ایران یکی از کشورهای شرکت کننده با نابرابری شدید در میزان یادگیری است (وحیدمنش، ۲۰۱۷). پژوهش دیگری نیز نشان می‌دهد در ایران احتمال این که یک کودک ۱۴ ساله در خانواده‌های با بالاترین امکانات (دهک‌های بالای اقتصادی) در آزمون ریاضی تیمز سال ۲۰۰۷ در میان ۱۰ درصد اول آزمون قرار گیرد، ۵۵ درصد است. در مقایسه شانس کودکی که کمترین حمایت را در خانواده دارد (دهک‌های پایین اقتصادی) تنها ۴ درصد است. همچنین این نابرابری از سال ۱۳۸۰ تا ۱۳۹۰ روبه گسترش بوده است (کریمیان، ۲۰۲۱).

افزایش تقاضا برای آموزش عالی و پایین بودن ظرفیت امکانات دانشگاه‌ها برای پاسخگویی به خیل عظیم داوطلبان، ضرورت اتخاذ رویه‌های مناسب برای گزینش دانشجو را به امری منطقی تبدیل کرده است اما آنچه حائز اهمیت است بای n به اقتضای سیاست‌های کلی کشور، شرایط و ضوابط گزینش داوطلبان به گونه‌ای تنظیم شود که با انتخابی درست و سنجیده شایسته‌ترین افراد انتخاب شوند (جمالی و باقی‌زیدل، ۲۰۱۶). سنجش و پذیرش در آزمون سراسری ورود به دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی تابع شرایط و مقرراتی است که توسط مجلس شورای اسلامی، شورای عالی انقلاب فرهنگی و وزارت علوم و بهداشت و علوم پزشکی تصویب و ابلاغ می‌شود.

¹ Marginson

² De Oliveira

³ United Nations Development Programme

یکی از سیاست‌هایی که در آزمون سراسری و در گزینش دانشجو تأثیر قابل توجهی در توزیع پذیرفته‌شدگان در دانشگاه‌های مختلف و شانس داوطلبان برای قبولی در رشته‌محل‌های مورد علاقه آنها گذاشته است، طرح «بومی‌گزینی» است. کلیات طرح پیشنهادی سازمان سنجش آموزش کشور در مورد گزینش بومی در آزمون سراسری با عنوان طرح بومی‌گزینی در دویست‌وسیزدهمین جلسه شورای عالی انقلاب‌فرهنگی در سال ۱۳۶۹ به تصویب رسید عمده اهداف ذکر شده برای طرح بومی‌گزینی شامل مواردی چون «کاهش مشکلات اقامتی و معیشتی دانشجویان (نظیر مشکل کمبود خوابگاه، افت تحصیلی ناشی از دوری از خانواده و مشکلات اقتصادی)، کاهش مهاجرت درون‌کشوری، امکان قبولی بیشتر داوطلبان در منطقه بومی خود است (زراعت‌کیش، ۲۰۲۲).

منظور از سیاست بومی‌گزینی آن است که دانشجویان مربوط به هر منطقه فقط به دانشگاه‌های منطقه و بوم خود وارد شوند و از قبولی دانشجویان در خارج از ناحیه بومی خود (استان) جلوگیری شود (بذرافشان مقدم و همکاران، ۲۰۱۴). مطابق این سیاست به آن دسته از رشته‌هایی که در تمامی مؤسسات آموزش عالی واقع در یک استان وجود دارد، رشته‌های «بومی استانی»؛ آن دسته از رشته‌هایی که در یک استان نیست بلکه در چند استان هم‌جوار وجود دارد، رشته‌های «بومی ناحیه‌ای» اطلاق می‌شود. چنانچه در ناحیه بومی، رشته‌هایی وجود نداشته باشد قاعدتاً داوطلب به پنج قطب آموزشی «بومی قطبی» مراجعه می‌کند. برخی رشته‌ها نیز در هیچ‌کدام از این ناحیه‌ها، قطب‌ها و استان‌ها وجود ندارد و ممکن است در کل کشور در یک دانشگاه یا دو دانشگاه یک استان یا دو استان وجود داشته باشد؛ پذیرش در این‌گونه رشته‌ها به‌صورت «کشوری» است. با اجرای این سیاست آموزشی، ۸۰ درصد ظرفیت هر رشته در استان به داوطلبان بومی همان استان پس از کسر سهمیه‌های قانونی اختصاص می‌یابد. این وضعیت همچنین در بومی ناحیه‌ای و بومی قطبی نیز غیر از ۱۳ رشته پرتعداد برقرار است و ۸۰ درصد ظرفیت رشته‌ها به داوطلبان همان مناطق اختصاص دارد (توکلی، ۲۰۱۲). بومی‌گزینی چهار مرحله استانی، ناحیه‌ای، منطقه‌ای و کشوری دارد که در برخی از رشته‌ها مانند هنر پذیرش به‌صورت کشوری است (صادقی‌مقدم و همکاران، ۲۰۱۹). آمار سازمان سنجش آموزش کشور نشان می‌دهد که در پذیرش به شیوه بومی-استانی در سال ۱۳۸۶، ۷۲ درصد، در سال ۱۳۷۸، ۷۴/۷ و در سال ۱۳۸۸، ۷۳/۹ درصد شرکت‌کنندگان در آزمون سراسری در استان بوم خود پذیرفته شده‌اند (بذرافشان مقدم و همکاران، ۲۰۱۴).

از دلایل عمده برای ضرورت طرح بومی‌گزینی توسعه کمی و کیفی دانشگاه‌ها در کل کشور، وجود مشکلات دانشجویان غیربومی (نظیر خوابگاه، دوری از خانواده و مشکلات اقتصادی) و کمبود نیروی انسانی متخصص در شهرهای کوچک عنوان شده است (جمالی و باقی‌یزدل، ۲۰۱۶). طرح بومی‌گزینی موافقان و مخالفان زیادی دارد که هرکدام به بیان دیدگاه‌های خود پرداخته‌اند.

موافقان اهداف و مزایای عمده طرح بومی‌گزینی را شامل: تحقق عدالت اجتماعی به‌ویژه در رشته‌های روزانه (خندق و کوثری، ۲۰۱۸)؛ کاهش مشکلات اقامتی و معیشتی دانشجویان و دانشگاه (نظیر مشکل کمبود خوابگاه، افت-تحصیلی ناشی از دوری خانواده و مشکلات اقتصادی)؛ کاهش مهاجرت‌های درون کشوری (جمالی و باقی‌یزدل، ۲۰۱۶)؛ مهرعلی‌زاده و همکاران، ۲۰۱۲؛ سهراب‌زاده و همکاران، ۲۰۲۰؛ سازمان سنجش و آموزش کشور، ۲۰۲۲)؛ تأمین نیروی انسانی متخصص موردنیاز مناطق مختلف کشور، هدایت بیشتر پذیرفته‌شدگان آزمون سراسری به رشته‌های موردعلاقه در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی واقع در مناطق بومی، افزایش شانس قبولی در رشته‌های بومی، بسترسازی مناسب برای جذب نخبگان در داخل استان‌های محل سکونت، ارتقای سطح کیفی دانشگاه‌های واقع در استان‌ها و ایجاد زمینه رقابت علمی بین دانشگاه‌ها در کل کشور و جلوگیری از تجمع دانشجویان برتر در یک یا چند دانشگاه خاص (جمالی و باقی‌یزدل، ۲۰۱۶؛ خندق و کوثری، ۲۰۱۸)؛ کاهش مشکلات، دغدغه و نگرانی خانواده دانشجویان، کاهش مشکلات دوری از خانواده، کاهش آسیب‌های فرهنگی و اخلاقی دختران و پسران دانشجو (صالحی‌عمران و عالی‌شوندی، ۲۰۱۳)؛ کنترل فرزندان به‌ویژه در مورد دختران دانشجو، جلوگیری از مهاجرت نخبگان

محلی، تمرکززدایی و جذب داوطلبان باهوش در دانشگاه‌های بومی و جلوگیری از مهاجرت آن‌ها از پیرامون به مرکز و توزیع متوازن افراد تحصیل کرده در سراسر کشور (سهراب‌زاده و همکاران، ۲۰۲۰) عنوان کرده‌اند.

مخالفتان طرح بومی‌گزینی دانشجو در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی بی‌توجهی به استعداد افراد، محصور شدن در فضای تنگ بومی، بی‌توجهی به چهار مقوله اصلی سرمایه اجتماعی شامل عدالت اجتماعی، مشارکت اجتماعی، اعتماد اجتماعی و انسجام اجتماعی، افزایش پذیرش دانشجو بدون توجه به زیرساخت‌ها، رعایت نکردن عدالت آموزشی و اجتماعی (مهرعلی‌زاده و همکاران، ۲۰۱۲)؛ تضعیف تبادلات فرهنگی، کاهش ازدواج بین گروه‌های قومی، کاهش شناخت گروه‌های قومی از یکدیگر و تضعیف هویت ملی ایرانیان (جان‌پرور و همکاران، ۲۰۱۴؛ خندق و کوثری، ۲۰۱۸)؛ گسترش تبعیض و شکاف محلی- منطقه‌ای، ترویج قوم‌گرایی، تعمیق محرومیت تحصیلی، تجربی، اجتماعی و فرهنگی و کاهش همبستگی ملی (صالحی‌عمران و عالی‌شوندی، ۲۰۱۳)؛ تشدید نابرابری آموزشی (بذرافشان مقدم و همکاران، ۲۰۱۴)؛ ایجاد فاصله علمی و آموزشی میان مرکز و پیرامون، کاهش عدالت آموزشی و ایجاد محرومیت آموزشی استعدادهای برتر متقاضی تحصیل در دانشگاه‌های برتر، زبان‌رساندن به وحدت و انسجام ملی و رشد حرکت‌های واگرایانه به‌ویژه در استان‌های مرزی، جلوگیری از فرصت خودسازی و رشد استقلال فردی دانشجو، کم‌توجهی به تعاملات فرهنگی بین دانشجویان مناطق مختلف کشور و انزوای زبان ملی در دانشگاه‌های استان‌های مرزی (سهراب‌زاده و همکاران، ۲۰۲۰) از مهم‌ترین پیامدهای منفی طرح تلقی کرده‌اند. بر اساس گزارش مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی طرح بومی-گزینی، پذیرش دانشجو در کشور را به‌شدت تغییر داده و ضمن زیر سؤال بردن عدالت آموزشی، تبعات دیگری مانند، آسیب‌های سیاسی، امنیتی، فرهنگی و اجتماعی نیز به دنبال داشته است (یوسفی و همکاران، ۲۰۲۱). براساس یافته‌های این گزارش، تهدید امنیت ملی، تشدید رقابت‌های قومی و مذهبی، کمرنگ‌شدن منافع ملی، تشدید افراط‌گرایی، افت کیفیت آموزشی و تحصیلی، تشدید احساس تبعیض نسبت به مرکز، تشدید شکاف فرهنگی به دلیل توسعه‌نیافتگی متوازن، تضعیف زبان ملی، کاهش قربایت و پیوند اقوام، افزایش تمایل به مهاجرت به کشورهای همجوار، فعال شدن غسل‌های اجتماعی و کاهش تحرک اجتماعی تنها برخی از پیامدهایی این شیوه پذیرش هستند.

چنانچه اشاره شد در پژوهش‌های گوناگونی پیامدهای مثبت و منفی طرح بومی‌گزینی دانشجو در آموزش عالی از ابعاد مختلف مورد کنکاش قرار گرفته است. شواهدی نیز مبنی بر تحقق نیافتن اهداف مرتبط با ایجاد فرصت دسترسی برابر، توفیق نیافتن در ایجاد عدالت رویه‌ای و توزیعی و حتی پیامدهایی چون تضعیف انسجام اجتماعی و هویت ملی و تشدید نابرابری آموزشی، فرهنگی و ... در ارتباط با تمام داوطلبان ارائه شده است. با این وجود، پژوهش‌های موجود کمتر به تأثیر اجرای طرح در ایجاد نابرابری در بین داوطلبان استان‌های مختلف کشور پرداخته‌اند. به بیان دیگر در پژوهش‌های پیشین مقایسه‌ای بین سطح نمره علمی داوطلبان استان‌ها با میزان پذیرش آن‌ها در دانشگاه‌ها، مقایسه دسترسی استان در مقاطع مختلف زمانی و سطح دسترسی داوطلبان استان‌های مختلف به برخی رشته‌های پرطرفدار و محرومیت داوطلبان مستعد برخی استان‌ها به دلیل محدودیت در توسعه زیرساخت‌ها، رشته‌ها و تعداد دانشگاه‌ها در استان‌های بوم آن‌ها صورت نگرفته است. درحالی‌که به نظر می‌رسد این طرح نه فقط بر اساس اهداف اصلی موجب افزایش احتمال قبولی متقاضیان برخی استان‌های کمتر برخوردار نشده است بلکه در شرایط برابر و حتی با سطح علمی بالاتر نیز به دلیل آن‌چه گفته شد تبدیل به ابزاری برای تشدید نابرابری فرصت دسترسی بین داوطلبان استان‌های مختلف شده است.

اینک مسئله اصلی پژوهش حاضر این است اولاً در شاخص‌های دسترسی به آموزش عالی در فاصله زمانی سال ۱۳۹۵ تا ۱۴۰۰ در استان‌های کشور چه تغییراتی ایجاد شده است؟ میزان دسترسی داوطلبان استان‌های کشور برحسب سطح استحقاق علمی چگونه است؟ سیاست بومی‌گزینی چه تأثیری بر پذیرش استان‌های کشور در رشته‌های پرطرفدار پزشکی داشته است؟

مبانی نظری پژوهش

در بسیاری از کشورهای دنیا، دسترسی به‌عنوان یکی از حوزه‌های مهم مقررات دولتی نظام آموزش عالی موردتوجه است زیرا پیامدهای قابل‌توجهی برای توسعه اقتصادی و اجتماعی ملی هر کشور دارد. به همین دلیل، دولت‌ها تمایل دارند تا کنترل خود را بر اندازه، شیوه‌گزینش و ترکیب‌ثبات‌نام در آموزش عالی و مسائل مربوط به مشارکت گسترده، عدالت اجتماعی و تأمین هزینه‌های سیستم و سهم آموزش عالی در مزیت اقتصادی را حفظ کنند (ایگینس، ۲۰۱۴). سیاست‌گذاری در نظام آموزش عالی به‌عنوان یک‌نهاد مرجع به دلیل گستره وسیع تأثیرگذاری اجتماعی و سیاسی آن از حساسیت بالایی در فضای عمومی جامعه برخوردار است. از این منظر، هرگونه برنامه‌ریزی و سیاست‌گذاری در ارتباط با این نهاد، دامنه وسیعی از جامعه را تحت تأثیر قرار می‌دهد. به همین دلیل سیاست بومی‌گزینی در دانشگاه‌ها هرچند در ظاهر مسئله‌ای است که صرفاً به دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی مربوط است اما با توجه به جایگاه اجتماعی دانشگاه می‌تواند پیامدهای گوناگونی را به دنبال داشته باشد.

در خصوص رویه‌های دسترسی و توزیع آن می‌توان نظریه‌های مختلفی را مدنظر قرار داد. نقش آموزش به‌عنوان یک نهاد تأثیرگذار در تحرک اجتماعی و اقتصادی احاد جامعه موردتوجه بسیاری از نظریه‌پردازان توسعه قرار گرفته است. آموزش می‌تواند منجر به تغییر شود و این تغییرات زمینه تغییر نقش‌های اجتماعی افراد را فراهم آورد. در میان نظریه‌های توسعه، مفهوم سرمایه اعم از سرمایه انسانی، اجتماعی و فرهنگی، یکی از غنی‌ترین چارچوب‌های تبیینی را برای تحلیل فرصت برابر در دسترسی به آموزش عالی را فراهم ساخته است. می‌توان گفت از طریق آموزش بر سرمایه انسانی فقرا افزوده می‌شود و آن‌ها با کسب تخصص‌های بیشتر، سطح معیشتی خود را بهبود می‌بخشند. ساختار پولوس، آموزش را نوعی سرمایه‌گذاری می‌داند. به اعتقاد وی آموزش مانند انواع دیگر سرمایه‌گذاری در سرمایه انسانی می‌تواند به توسعه اقتصادی کمک کند و همانند سرمایه‌گذاری در سرمایه فیزیکی، درآمد گروه‌های فقیر را افزایش دهد. براین اساس، یکی از نقش‌های آموزش را تحرک اجتماعی، تغییر طبقات و کاهش نابرابری قلمداد کرده‌اند (عبداللهی، ۲۰۲۲). جان استوارت میل^۱ (۱۸۰۶-۱۸۷۳) با اشاره به تأثیر آموزش بر طبقه کارگر، آن را ابزاری برای رهایی فرزندان کارگران از دایره فقر توصیف کرده است (بلاگ، ۱۹۹۶)^۲. کارل مارکس (۱۸۱۸-۱۸۸۳) آموزش به مثابه شکل نوینی از سرمایه می‌داند که در صورتی که فقط در انحصار ثروتمندان قرار گیرد، می‌تواند فاصله و شکاف بین فقرا و اغنیا را در جهان تشدید کند (بلاگ، ۱۹۹۶). کوزنتس^۳ (۱۹۰۱-۱۹۸۵) بر این باور است که برای استفاده از پیشرفت‌های جدید فنی و صنعتی باید مناسبات اجتماعی را تغییر داد و نهادسازی اجتماعی بر مبنای نوینی شکل گیرد که این امر از طریق آموزش ممکن است. شولتز به‌عنوان پدر سرمایه انسانی به صراحت اعلام می‌کند علت توسعه‌یافتگی و توسعه‌نیافتگی کشورها را فقط باید در میزان سرمایه‌گذاری آنان در آموزش جستجو کرد (معدن‌دارآرانی و سرکارآرانی، ۲۰۱۸).

پیر بوردیو^۴ (۱۹۳۰-۲۰۰۲) جامعه‌شناس و نظریه‌پرداز فرانسوی و مبدع نظریه سرمایه فرهنگی، معتقد است نابرابری در پیشرفت تحصیلی و عملکرد آموزشی کودکان را می‌توان برحسب اختلاف طبقاتی آنان توضیح داد. نحوه توزیع سرمایه فرهنگی و تفاوت موجود بین خانواده‌ها از لحاظ میزان بهره‌مندی از این سرمایه می‌تواند عامل اختلاف بین گروه‌های اجتماعی و توجیه‌کننده شکاف طبقاتی آن‌ها باشد (معدن‌دارآرانی و سرکارآرانی، ۲۰۱۸). بوردیو، معتقد است نهادهای دموکراتیک جدید از جمله مدرسه و دانشگاه که در راستای برابری شرایط و دموکراتیک کردن جامعه تدارک دیده شده‌اند، نتوانسته‌اند از بازتولید ساختار طبقاتی موجود چیزی بکاهند زیرا امکانات و فرصت‌های آموزشی برای همه اقشار جامعه برابر نیست و این یکی از دلایل مشهود بودن نوعی قشربندی اجتماعی دائمی، بی‌حرکی اجتماعی و بازتولید

¹ John Stuart Mill

² Blaug

³ Kuznets

⁴ Bourdieu

اجتماعی است بنابراین در سطح آموزش می‌توان با توجه به نقش و کارکردهای آموزش در زمینه کاهش نابرابری اندیشید. به این معنا می‌توان برابری در آموزش را دست‌مایه برابری اجتماعی نیز قلمداد کرد (عبدالله زاده، ۲۰۲۱).

یکی دیگر از انواع سرمایه که ارتباط تنگاتنگی با آموزش دارد، سرمایه اجتماعی است. سرمایه اجتماعی به مجموعه‌ای از احساسات اشاره دارد که اعتماد متقابل فردی در آن نقش اساسی دارد و تراکم این اعتماد متقابل فردی مبنای شکل‌گیری سرمایه اجتماعی قلمداد می‌شود. سرمایه اجتماعی به تغییراتی اشاره دارد که روابط میان انسان‌ها را روان می‌کند و همکاری گروه‌های انسانی را در نتیجه اعتماد متقابل ممکن می‌سازد. شواهد مختلف حاکی از تأثیر متقابل آموزش و سرمایه اجتماعی است و همبستگی بالای بین موفقیت‌های تحصیلی و سرمایه اجتماعی وجود دارد، به‌گونه‌ای که کسانی که دارای مدارک تحصیلی دانشگاهی یا حرفه‌ای هستند سه برابر بیش از کسانی که این دوره را به پایان نرسانده‌اند، مورد اعتماد واقع می‌شوند (معدن‌دارآرانی و سرکارآرانی، ۲۰۱۸).

پیروان دیدگاه بورديو در خصوص طبقاتی شدن آموزش عالی بر نقش ساختارهای اجتماعی در بازتولید نابرابری تأکید می‌کنند. آنان استدلال می‌کنند که دسترسی جوانان محروم به آموزش عالی محدود است زیرا آن‌ها دارای اشکالی از سرمایه اجتماعی و فرهنگی هستند که توسط دانشگاه‌ها به رسمیت شناخته یا ارزش‌گذاری نمی‌شوند و فاقد سرمایه اقتصادی کافی برای مشارکت هستند. علاوه بر این، عادت آن‌ها با قدرت هژمونیک تجسم‌یافته در آموزش عالی ناسازگار است و باعث می‌شود دانشگاه‌ها بیگانه، ناخواسته و متضاد به‌نظر برسند (ری و همکاران، ۲۰۱۰).^۱ نتیجه نهایی این است که مسیر ورود به آموزش عالی برای جوانان طبقات بالا امری طبیعی اما برای همسالان محروم آن‌ها مانع و خطرناک جلوه کند. (هاریسون، ۲۰۱۸)^۲ با ارائه یک نگاه جایگزین در قالب «خودهای ممکن» که از روانشناسی اقتباس شده است به توضیح این امر می‌پردازد که چگونه همه ما تصوراتی از خود در ارتباط با حالات آینده ایجاد می‌کنیم. این پنداره‌ها نیروی انگیزشی برای کارهای ما در زمان حال ایجاد می‌کنند و باعث می‌شوند به «خودی» شبیه به آنچه انتظار داریم، دست پیدا کنیم. نکته قابل‌توجه این است که این تئوری، انتظارات فرد و اهمیت آن در یک مسیر روشن را به سمت مقصدی بلندمدت در نظر می‌گیرد. به بیانی دیگر، دانشجویانی که دارای پیشینه‌های بالقوه محروم هستند به‌گونه‌ای پرورش می‌یابند که تصویری بسیار پایین نسبت به خود پیدا می‌کنند؛ بنابراین به آموزش عالی اهمیت نمی‌دهند یا دانشگاه‌های برتر را که می‌توانند به آن‌ها دسترسی داشته باشند، انتخاب نمی‌کنند. با این حال، به‌طور فزاینده‌ای تصور می‌شود که نظریه انتظارات قادر به توضیح الگوهای مشارکت نیست و با ناکامی در درک محدودیت‌های ساختاری ایجادشده در زمینه اجتماعی- فرهنگی، خطر «سرزنش کردن قربانی» را به دنبال دارد.

گفتمان عدالت‌محور یکی دیگر از زمینه‌های تحلیل در حوزه نابرابری فرصت‌های آموزشی است. یکی از حوزه‌های عدالت که تأثیر بسزایی در دیگر حوزه‌های دارد، عدالت آموزشی است. عدالت در نظام‌گزینش دانشجو، از دو جنبه عدالت رویه‌ای^۳ و عدالت توزیعی^۴ قابل‌بررسی است. منظور از عدالت رویه‌ای، عادلانه بودن خط‌مشی‌ها و رویه‌های مربوط به گزینش دانشجو است. عدالت توزیعی به عادلانه بودن نتایج حاصل از اجرای خط‌مشی‌ها و رویه‌های گزینش دانشجو اشاره دارد (نجاری و حسنی، ۲۰۱۹).

روش‌شناسی

هدف کلی این پژوهش تحلیل پیامدهای طرح بومی‌گزینی در کنکور سراسری و نقش آن در بازتولید نابرابری در دسترسی عادلانه به فرصت‌های آموزشی در آموزش عالی کشور است. روش پژوهش توصیفی- تحلیلی است. داده‌های

¹ Reay

² Harrison

³ Distributive Justice

⁴ Procedural Justice

پژوهش مبتنی بر آمارهایی است که سازمان‌های ذی‌ربط مانند سازمان سنجش و آموزش کشور، وزارت علوم تحقیقات و فناوری یا دیگر سازمان‌های مرتبط با جمعیت یا پذیرش دانشجو جمع‌آوری و منتشر شده‌اند که در این پژوهش مورد تحلیل ثانویه^۱ قرار گرفته‌اند. در روش تحلیل ثانویه، پژوهشگر داده‌های خود را از آمار و اطلاعات منتشر شده توسط سازمان‌های مرتبط با موضوع جمع‌آوری و بر اساس اهداف تحقیق خود مجدداً آن را مورد تحلیل قرار می‌دهد. تحلیل ثانویه، روش استفاده از داده‌های ثانویه در تحقیق است. داده‌های ثانویه^۲ به داده‌هایی اشاره دارد که توسط سازمان‌ها یا پژوهشگران دیگری غیر پژوهشگر اصلی جمع‌آوری می‌شود (اسکات، ۲۰۰۶).^۳ منابع رایج داده‌های ثانویه برای علوم اجتماعی شامل سرشماری‌ها، اطلاعات جمع‌آوری شده توسط ادارات دولتی، سوابق سازمانی و داده‌هایی است که در ابتدا برای اهداف تحقیقاتی دیگر یا اطلاع‌رسانی عمومی جمع‌آوری شده‌اند (مککاستون، ۲۰۰۵).^۴ گاهی اوقات محققان یا سازمان‌های تحقیقاتی خود را با سایر محققان به اشتراک می‌گذارند تا اطمینان حاصل شود که مفید بودن آن حداکثر می‌شود. علاوه بر این، بسیاری از نهادهای دولتی در سراسر جهان اطلاعاتی را که برای تجزیه و تحلیل ثانویه فراهم و جمع‌آوری می‌کنند. در بسیاری از موارد، این داده‌ها برای عموم قابل دسترسی است اما در بعضی موارد، فقط برای کاربران تأیید شده قابل دسترسی است. داده‌های ثانویه می‌توانند به صورت کمی و کیفی باشند. داده‌های کمی ثانویه اغلب از منابع رسمی دولتی و سازمان‌های تحقیقاتی قابل اعتماد در دسترس هستند. در این پژوهش داده‌های کمی منتشر شده توسط مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، سازمان سنجش آموزش کشور و مرکز آمار ایران به شرح زیر مورد استفاده قرار گرفته است:

- الف) آمار آموزش عالی ایران در یک نگاه در سال‌های تحصیلی (۱۳۹۶-۱۳۹۵) و (۱۴۰۰-۱۳۹۹)، منتشر شده توسط مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی و ابسته به وزارت علوم و تحقیقات و فناوری
- ب) آمار سرشماری سال ۱۳۹۵ منتشر شده توسط مرکز آمار ایران
- ج) گزیده آمارهای آزمون سراسری سال ۱۳۹۵، سازمان سنجش آموزش کشور
- د) سازمان سنجش آموزش کشور، دفترچه شماره ۲، گروه آزمایشی علوم تجربی در سال ۱۴۰۱.

در این پژوهش داده‌های مرتبط با پذیرش دانشجو در دو دوره زمانی کنکور ۱۳۹۵ و ۱۴۰۰، وضعیت علمی و میزان پذیرش داوطلبان کنکور استان‌های مختلف کشور در سال ۱۳۹۵ و میزان موفقیت دانشجویان استان‌های مختلف کشور در دستیابی به سه رشته پرطرفدار پزشکی متناسب با اهداف تحقیق و با روش تحلیل ثانویه و در قالب جداول چهارگانه تحلیل شد.

یافته‌ها

- الف) شاخص‌های دسترسی استان‌های کشور در فاصله زمانی سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۵ تا ۱۴۰۰-۱۳۹۹

یکی از شاخص‌های عدالت آموزشی که از اهداف اصلی طرح بومی‌گزینی است. توزیع عادلانه دسترسی به آموزش عالی به نسبت جمعیت ساکن هر استان است. برای پاسخگویی به این سؤال جمعیت هر استان، جمعیت دانشجویی، شاخص جمعیت دانشجویی در هر صدهزار نفر و شاخص دسترسی برحسب تعداد جمعیت، نسبت دسترسی زنان و

¹ Secondary Analysis

² Secondary data

³ Schutt

⁴ McCoston

دسترسی به دانشگاه‌های دولتی به تفکیک استان‌های مختلف و میانگین کشوری در جدول ۱ و ۲ در یک دوره ۵ ساله ارائه شده است.

جدول ۱. نسبت دسترسی به آموزش عالی در استان‌های مختلف کشور در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۱۳۹۶

ردیف	نام استان	جمعیت استان	جمعیت دانشجویی	دانشجو در صد هزار	نسبت دسترسی	دسترسی زنان	دسترسی دولتی
۱	آذربایجان شرقی	۳۹۰۹۶۵۲	۱۸۶۴۹۱	۴۷۷۰	۲۰/۹۶	۴۱/۸۴	۴۶/۰۸
۲	آذربایجان غربی	۳۲۶۵۲۱۹	۱۱۶۰۹۷	۳۵۵۶	۲۸/۱۲	۴۲/۸۲	۵۱/۴۶
۳	اردبیل	۱۲۷۰۴۲۰	۵۹۴۹۵	۴۶۸۴	۲۱/۳۵	۴۳/۵۹	۵۱/۶۷
۴	اصفهان	۵۱۲۰۸۵۰	۲۸۱۶۸۳	۵۵۰۱	۱۸/۱۸	۴۹/۱۱	۴۵/۳۲
۵	البرز	۲۷۱۲۴۰۰	۱۰۹۱۸۳	۴۰۲۵	۲۴/۸۴	۵۰/۸۳	۵۴/۹۹
۶	ایلام	۵۸۰۱۵۸	۳۵۰۰۵	۶۰۳۵	۱۶/۵۷	۴۵/۳۲	۶۴/۷۱
۷	بوشهر	۱۱۶۳۴۰۰	۵۸۶۸۸	۵۰۴۵	۱۹/۸۲	۳۷/۵	۵۳/۶۹
۸	تهران	۱۳۲۶۷۶۳۷	۸۹۲۸۴۲	۶۷۲۹	۱۴/۸۶	۴۷/۸۲	۴۰/۰۷
۹	چهارمحال و بختیاری	۹۴۷۷۶۳	۴۱۱۸۲	۴۳۴۵	۲۱/۰۱	۴۷/۶۳	۵۹/۹۰
۱۰	خراسان جنوبی	۷۶۸۸۹۸	۴۴۴۷۵	۵۷۸۳	۱۷/۲۹	۴۴/۱۰	۶۴/۷۷
۱۱	خراسان رضوی	۶۴۳۴۵۰۱	۲۵۴۷۳۴	۳۹۵۸	۲۵/۲۶	۴۷/۸۶	۴۷/۷۳
۱۲	خراسان شمالی	۸۶۳۰۹۲	۳۶۹۹۷	۴۲۸۶	۲۳/۳۳	۴۴/۲۸	۵۴/۸۳
۱۳	خوزستان	۴۷۱۰۵۰۹	۲۱۸۷۳۱	۴۶۴۲	۳۱/۵۴	۴۲/۵۳	۴۲/۳۵
۱۴	زنجان	۱۰۵۷۴۶۱	۵۴۸۴۲	۵۱۸۷	۱۹/۲۸	۴۴/۸۷	۵۰/۹۰
۱۵	سمنان	۷۰۲۳۶۰	۸۸۹۲۴	۱۲۶۵۸	۷/۹۰	۴۵/۸۰	۵۵/۹۷
۱۶	سیستان و بلوچستان	۲۷۷۵۰۱۴	۹۶۲۱۷	۳۴۶۷	۲۸/۸۴	۴۳/۷۴	۶۱/۱۴
۱۷	فارس	۴۸۵۱۲۷۴	۲۰۹۱۵۶	۴۳۱۲	۲۳/۱۹	۴۷/۲۶	۴۳/۱۰
۱۸	قزوین	۱۲۷۳۷۶۱	۸۹۲۱۹	۷۰۰۳	۱۴/۲۸	۴۵/۳۱	۳۲/۸۹
۱۹	قم	۱۲۹۲۲۸۳	۶۶۷۳۵	۵۱۶۵	۱۹/۳۶	۴۶/۳۲	۴۷/۵۲
۲۰	کردستان	۱۶۰۳۰۱۱	۵۴۷۴۷	۳۴۱۵	۲۹/۲۸	۴۳/۶۰	۵۷/۵۰
۲۱	کرمان	۳۱۶۴۷۱۸	۱۴۳۰۳۳	۴۵۱۸	۲۲/۱۳	۴۷/۳۶	۵۶/۵۴
۲۲	کرمانشاه	۱۹۵۲۴۳۴	۸۱۵۱۸	۴۱۷۵	۲۳/۹۵	۴۳/۰۱	۵۱/۲۵
۲۳	کهگیلویه و بویراحمد	۷۱۳۰۵۲	۴۱۲۰۹	۵۷۸۰	۱۷/۳۰	۳۸/۲۴	۵۲/۲۷
۲۴	گلستان	۱۸۶۸۸۱۹	۷۵۷۰۹	۴۰۵۱	۲۴/۶۸	۴۵/۸۸	۴۴/۲۶
۲۵	گیلان	۲۵۳۰۶۹۶	۱۲۳۰۵۸	۴۸۶۱	۲۰/۵۷	۴۶/۶۷	۴۴/۰۵
۲۶	لرستان	۱۷۶۰۶۴۹	۸۴۶۵۴	۴۸۰۷	۲۰/۸۰	۴۲/۵۲	۵۳/۵۹
۲۷	مازندران	۳۲۸۲۵۸۲	۲۱۱۲۶۲	۶۴۳۵	۱۵/۵۴	۴۵/۱۴	۳۹/۶۱
۲۸	مرکزی	۱۴۲۹۴۷۵	۸۵۵۷۱	۵۹۸۴	۱۶/۷۱	۴۲/۰۱	۴۲/۸۰
۲۹	هرمزگان	۱۷۷۶۴۱۵	۶۹۵۳۵	۳۹۱۳	۲۵/۵۵	۴۴/۷۴	۴۸/۹۹
۳۰	همدان	۱۷۳۸۲۳۴	۸۱۴۶۷	۴۶۸۶	۲۱/۳۴	۴۶/۳۱	۵۸/۵۰
۳۱	یزد	۱۱۳۸۵۳۳	۸۱۳۶۷	۷۱۴۷	۱۳/۹۹	۴۵/۶	۵۲/۳۴
۳۲	کل کشور	۷۹۹۲۶۲۷۰	۴۰۷۳۸۲۷	۵۰۹۹	۱۹/۶۱	۴۵/۹۴	۴۶/۷۶

منبع: (موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، ۲۰۱۷)

نگاهی به جدول ۱ نشان می‌دهد در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۵ بیشترین جمعیت دانشجویی با ۸۹۲۸۴۲ دانشجوی و کمترین جمعیت دانشجویی با ۳۵۰۰۵ دانشجوی به ترتیب در استان‌های تهران و ایلام تحصیل می‌کنند. تعداد دانشجوی در صدهزار نفر ۵۰۹۹ دانشجوی است و این شاخص بیانگر آن است به‌طور میانگین دسترسی در کل کشور به‌ازای هر ۱۹/۶۱ نفر یک دانشجوی است. بالاترین نسبت دانشجوی در صدهزار نفر با ۱۲۶۵۸، ۷۱۴۷، ۳۴۶۷۲۹، ۷۰۰۳ دانشجوی به ترتیب متعلق به استان‌های سمنان، یزد، قزوین و تهران است. پایین‌ترین نسبت دانشجوی در هر صد نفر با ۳۴۱۵، ۳۴۶۷، ۳۵۵۶ و ۴۶۴۲ به ترتیب متعلق به استان‌های کردستان، سیستان و بلوچستان، آذربایجان غربی و خوزستان است. به بیانی دیگر احتمال ورود به دانشگاه برای ساکنان استان‌های سمنان، یزد، قزوین و تهران به ترتیب ۳/۷، ۲/۰۹ و ۲/۰۵ و ۱/۹۷ برابر ساکنان استان کردستان ۳/۶۵، ۲/۰۶، ۲/۰۱ و ۱/۹۴ برابر ساکنان سیستان و بلوچستان ۳/۵۶، ۲/۰۱، ۱/۹۷، ۱/۸۹ برابر ساکنین استان آذربایجان غربی ۲/۷۲، ۱/۵۴، ۱/۵۱ و ۱/۴۵ برابر ساکنین استان خوزستان است. میانگین دسترسی زنان به آموزش عالی در کل کشور ۴۵/۹۴ درصد است. بالاترین نسبت دسترسی زنان به آموزش عالی با ۵۰/۸۳ درصد، ۴۹/۱۱ درصد و ۴۷/۸۶ درصد، به ترتیب متعلق به استان‌های البرز، اصفهان و خراسان رضوی و پایین‌ترین نسبت دسترسی با ۴۱/۸۴ و ۳۸/۳۷، ۲۴/۵ درصد در استان‌های بوشهر، کهگیلویه و بویر احمد و آذربایجان شرقی هستند. نسبت تحصیل در دانشگاه‌های دولتی در کل کشور ۴۶/۷۶ درصد و بالاترین نسبت تحصیل در دانشگاه‌های دولتی با ۶۴/۷۷ درصد، ۶۴/۷۱ درصد ۶۱/۱۴ درصد، به ترتیب متعلق به استان‌های خراسان جنوبی، ایلام و سیستان و بلوچستان و پایین‌ترین میزان تحصیل در دانشگاه‌های دولتی با ۳۲/۸۹ درصد؛ ۳۹/۶۱ درصد و ۴۰/۰۷ درصد به ترتیب مربوط به استان‌های قزوین، مازندران و تهران است.

جدول ۲. نسبت دسترسی به آموزش عالی در استان‌های مختلف کشور در سال تحصیلی ۱۳۹۹-۱۴۰۰

ردیف	نام استان	جمعیت استان	جمعیت دانشجویی	دانشجو در صد هزار	نسبت دسترسی	دسترسی زنان	دسترسی دولتی
۱	آذربایجان شرقی	۴۰۲۳۳۰۶	۱۵۵۵۴۱	۳۸۶۶	۲۵/۸۷	۴۶/۷	۶۱/۱
۲	آذربایجان غربی	۳۴۱۵۵۴۱	۸۵۴۹۱	۲۵۰۳	۳۹/۹۵	۴۸/۱	۶۵/۰
۳	اردبیل	۱۲۹۳۶۸۰	۴۷۴۹۱	۳۶۷۱	۲۷/۲۴	۴۶/۹	۶۷/۶
۴	اصفهان	۵۳۱۴۲۶۴	۲۰۸۶۳۸	۳۹۲۶	۲۵/۴۷	۵۱/۷	۵۵/۷
۵	البرز	۲۸۸۸۱۵۴	۷۵۰۹۲	۲۶۰۰	۳۸/۴۶	۵۱/۳	۶۵/۲
۶	ایلام	۵۹۳۰۰۱	۲۶۷۷۴	۴۵۱۵	۲۲/۱۴	۴۷/۹	۷۵/۳
۷	بوشهر	۱۲۲۸۰۸۵	۴۵۰۸۳	۳۶۷۱	۲۷/۲۴	۴۵/۰۰	۶۹/۷۰
۸	تهران	۱۳۹۱۰۹۹۱	۶۹۲۳۵۰	۴۹۷۷	۲۰/۰۹	۴۹/۴۰	۴۸/۲۰
۹	چهارمحال و بختیاری	۹۷۸۸۷۱	۳۵۳۹۶	۳۶۱۶	۲۷/۶۵	۵۰/۸۰	۶۹/۷۰
۱۰	خراسان جنوبی	۸۰۹۹۲۵	۴۱۰۴۷	۵۰۶۸	۱۹/۷۳	۴۸/۹	۷۸/۱
۱۱	خراسان رضوی	۶۸۱۶۵۸۳	۲۳۱۴۲۳	۳۳۹۵	۲۹/۴۶	۵۰/۵۰	۵۵/۴۰
۱۲	خراسان شمالی	۸۷۶۸۶۲	۲۶۳۷۶	۳۰۰۸	۳۳/۲۴	۵۳/۰۰	۸۶/۹۰
۱۳	خوزستان	۴۹۵۱۸۳۹	۱۵۴۸۴۴	۳۱۲۷	۳۱/۹۸	۴۷/۵۰	۵۸/۱۰
۱۴	زنجان	۱۰۹۶۰۶۶	۴۰۱۹۲	۳۶۶۷	۲۷/۲۷	۴۸/۱۰	۶۶/۱۰
۱۵	سمنان	۷۴۸۰۳۵	۶۶۴۱۸	۸۸۷۹	۱۱/۲۶	۴۷/۷۰	۶۶/۸۰
۱۶	سیستان و بلوچستان	۳۰۲۱۰۴۹۷	۸۵۱۷۶	۲۸۱۹	۳۵/۴۷	۴۸/۶۰	۶۳/۶۰
۱۷	فارس	۵۰۲۳۳۸۰	۱۷۰۵۹۴	۳۳۹۶	۲۹/۴۴	۵۱/۰۰	۵۷/۰۰
۱۸	قزوین	۱۳۱۸۹۰۸	۶۱۵۹۳	۴۶۷۰	۲۱/۴۱	۴۸/۵۰	۴۷/۷۰
۱۹	قم	۱۳۸۲۰۰۹	۶۴۵۲۶	۴۶۶۹	۲۱/۴۲	۴۸/۵۰	۴۷/۷۰
۲۰	کردستان	۱۶۵۶۷۵۸	۴۴۸۶۵	۲۷۰۸	۲۹/۹۳	۴۸/۲۰	۷۴/۵
۲۱	کرمان	۳۴۰۶۰۱۰	۱۰۹۹۴۶	۳۲۲۸	۳۰/۹۸	۴۹/۸۰	۶۸/۳۰
۲۲	کرمانشاه	۱۹۸۸۲۱۰	۵۶۶۶۴	۲۸۵۰	۳۵/۰۹	۴۸/۱۰	۶۹/۹۰
۲۳	کهگیلویه و بویراحمد	۷۴۰۹۵۸	۲۹۷۰۵	۴۰۰۹	۲۴/۹۴	۴۳/۷۰	۵۲/۰۰

ردیف	نام استان	جمعیت استان	جمعیت دانشجویی	دانشجو در صد هزار	نسبت دسترسی	دسترسی زنان	دسترسی دولتی
۲۴	گلستان	۱۹۵۶۷۹۱	۶۲۰۸۹	۳۱۷۳	۳۱/۵۲	۵۱/۷۰	۵۵/۸۰
۲۵	گیلان	۲۵۶۰۱۲۰	۹۳۵۹۸	۳۶۵۶	۲۷/۳۵	۴۹/۷۰	۶۳/۷۰
۲۶	لرستان	۱۷۸۹۱۵۴	۶۲۱۹۱	۳۴۷۶	۲۸/۷۶	۴۷/۷۰	۵۱/۳۰
۲۷	مازندران	۳۳۶۲۷۰۷	۱۵۵۷۲۷	۴۶۳۱	۳۱/۵۹	۴۷/۷۰	۵۱/۳۰
۲۸	مرکزی	۱۴۵۹۱۵۳	۵۷۲۲۸	۳۹۲۲	۲۵/۴۹	۴۷/۰۰	۵۹/۲۰
۲۹	هرمزگان	۱۹۰۷۱۷۰	۵۵۵۹۴	۲۹۱۵	۳۴/۳۱	۴۷/۷۰	۵۸/۰۰
۳۰	همدان	۱۷۶۳۸۶۷	۶۴۰۴۶	۳۶۳۱	۲۷/۵۴	۵۰/۵۰	۷۱/۸۰
۳۱	یزد	۱۲۳۳۰۰۱	۶۸۰۷۴	۵۵۲۱	۱۸/۱۱	۵۰/۵۰	۶۶/۶۰
۳۲	کل کشور	۸۳۴۱۰۷۴۹	۳۱۷۳۷۷۹	۳۸۰۵	۲۶/۲۸	۴۹/۲۰	۵۸/۲۰

منبع: (موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی، ۲۰۲۲)

نگاهی به جدول ۲ نشان می‌دهد در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ بیشترین جمعیت دانشجویی با ۶۹۲۳۵۰ دانشجو و کمترین جمعیت دانشجویی با ۲۶۳۷۶ دانشجو به ترتیب در استان‌های تهران و خراسان شمالی تحصیل می‌کنند. تعداد دانشجو در صد هزار ۳۸۰۵ نفر است و این شاخص بیانگر آن است به‌طور میانگین دسترسی در کل کشور به‌ازای هر ۲۶/۲۸ نفر یک دانشجو است. بالاترین نسبت دانشجو در صد هزار نفره با ۸۸۷۹، ۵۵۲۱، ۴۹۷۷، ۴۶۶۹ دانشجو به ترتیب متعلق به استان‌های سمنان، یزد، تهران و قم است. پایین‌ترین نسبت دانشجو در هر صد هزار نفره با ۲۵۰۳، ۲۶۰۰، ۲۷۰۸ و ۲۸۱۹ به ترتیب متعلق به استان‌های آذربایجان غربی، البرز، کردستان، سیستان و بلوچستان است. به بیانی دیگر احتمال ورود به دانشگاه برای ساکنان استان‌های سمنان، یزد، قزوین و تهران به ترتیب ۳/۵۴؛ ۲/۲۱ و ۱/۹۹ و ۱/۸۵ برابر ساکنین استان آذربایجان غربی؛ ۳/۴۲، ۲/۱۲، ۱/۹۱ و ۱/۷۹ برابر ساکنین استان البرز ۳/۲۸، ۲/۰۴، ۱/۸۴، ۱/۷۲ برابر ساکنین استان سیستان و بلوچستان ۳/۱۵، ۱/۹۵، ۱/۷۶ و ۱/۶۵ برابر ساکنان استان کردستان است. میانگین دسترسی زنان به آموزش عالی در کل کشور ۴۹/۲ درصد است. بالاترین نسبت دسترسی زنان به آموزش عالی به ترتیب با ۵۳ درصد؛ ۵۱/۷ درصد و ۵۱/۳ درصد، به ترتیب متعلق به استان‌های خراسان شمالی، اصفهان و البرز و پایین‌ترین نسبت دسترسی با ۴۳/۷ و ۴۵ و ۴۶/۷ به ترتیب در استان‌های کهگیلویه و بویراحمد، بوشهر و آذربایجان شرقی است. بالاترین نسبت تحصیل در دانشگاه‌های دولتی با ۸۶/۹ درصد، ۷۵/۳ درصد، ۷۴/۵ درصد، به ترتیب متعلق به استان‌های خراسان شمالی، ایلام و کردستان و پایین‌ترین میزان تحصیل در دانشگاه‌های دولتی با ۴۷/۷ درصد؛ ۴۷/۷ درصد و ۴۸/۲ درصد به ترتیب مربوط به استان‌های قم، قزوین و تهران است.

ب) میزان دسترسی داوطلبان استان‌های مختلف کشور برحسب سطح استحقاق علمی

جدول ۳. مقایسه سطح نمره علمی و میزان پذیرش داوطلبان استان‌های مختلف کشور

نام استان	میانگین نمره کل نهایی	رتبه براساس نمره کل	درصد پذیرش در دانشگاه	رتبه براساس درصد قبولی	جایه‌جایی رتبه در پذیرش نهایی
یزد	۶۱۰۲	۱	۵۳/۷	۱	بدون تغییر
تهران	۵۷۶۷	۲	۴۱/۳	۸	۶ رتبه کاهش
خراسان جنوبی	۵۷۱۳	۳	۴۲/۱	۷	۴ رتبه کاهش
مازندران	۵۷۰۷	۴	۴۵/۵	۴	بدون تغییر
اصفهان	۵۶۸۶	۵	۴۶/۵	۳	۲ رتبه افزایش
قم	۵۵۶۵	۶	۴۴/۵	۵	۱ رتبه افزایش
خراسان رضوی	۵۵۴۹	۷	۴۱	۹	۲ رتبه کاهش

نام استان	میانگین نمره کل نهایی	رتبه براساس نمره کل	درصد پذیرش در دانشگاه	رتبه براساس درصد قبولی	جایه‌جایی رتبه در پذیرش نهایی
سمنان	۵۵۳۰	۸	۴۷/۸	۲	۶ رتبه افزایش
قزوین	۵۴۹۴	۹	۳۷/۴	۱۴	۵ رتبه افزایش
کردستان	۵۴۸۴	۱۰	۳۰/۵	۲۷	۱۷ رتبه کاهش
آذربایجان شرقی	۵۴۸۲	۱۱	۳۷/۵	۱۳	۲ رتبه کاهش
مرکزی	۵۴۷۶	۱۲	۳۹/۲	۱۰	۲ رتبه افزایش
خارج از کشور	۵۴۴۳	۱۳	۲۶/۱	۳۲	۱۹ رتبه کاهش
کل کشور	۵۴۳۷	۱۴	۳۷/۱	۱۶	۲ رتبه کاهش
همدان	۵۴۲۷	۱۵	۳۶/۳	۱۸	۳ رتبه کاهش
چهارمحال و بختیاری	۵۴۰۸	۱۶	۳۷/۲	۱۵	۱ رتبه افزایش
فارس	۵۴۰۰	۱۷	۳۱/۸	۲۶	۹ رتبه کاهش
زنجان	۵۳۹۱	۱۸	۳۳	۲۲	۴ رتبه کاهش
البرز	۵۳۸۳	۱۹	۳۸/۵	۱۲	۷ رتبه افزایش
خراسان شمالی	۵۳۷۹	۲۰	۳۷	۱۷	۳ رتبه افزایش
اردبیل	۵۳۶۱	۲۱	۳۳/۱	۲۱	بدون تغییر
گیلان	۵۳۴۲	۲۲	۴۲/۷	۶	۱۶ رتبه افزایش
کرمانشاه	۵۳۲۹	۲۳	۲۶/۷	۳۰	۷ رتبه کاهش
آذربایجان غربی	۵۲۹۲	۲۴	۳۲/۲	۲۴	بدون تغییر
کرمان	۵۲۷۴	۲۵	۳۸/۶	۱۱	۱۴ رتبه افزایش
بوشهر	۵۲۷۲	۲۶	۳۴/۵	۱۹	۷ رتبه افزایش
گلستان	۵۲۵۸	۲۷	۳۲/۱	۲۵	۲ رتبه افزایش
ایلام	۵۲۲۷	۲۸	۳۰/۱	۲۸	بدون تغییر
کهگیلویه و بویر احمد	۵۲۲۰	۲۹	۲۳/۴	۳۳	۴ رتبه کاهش
لرستان	۵۱۹۳	۳۱	۲۶/۲	۳۱	بدون تغییر
خوزستان	۵۰۲۶	۳۱	۳۲/۸	۲۳	۸ رتبه افزایش
هرمزگان	۴۹۱۱	۳۲	۳۴/۳	۲۰	۱۲ رتبه افزایش
سیستان و بلوچستان	۴۷۹۰	۳۳	۲۹/۴	۲۹	۴ رتبه افزایش

منبع: (سازمان ملی آزمون‌های آموزشی، ۲۰۱۶)

داده‌های جدول ۳ نشان می‌دهد متقاضیان استان‌های یزد، تهران، خراسان جنوبی، مازندران و اصفهان به ترتیب رتبه‌های علمی اول تا پنجم کشور را در آزمون سراسری سال ۱۳۹۶-۱۳۹۵ کسب کرده‌اند. پایین‌ترین رتبه علمی کسب‌شده در همین سال متعلق به متقاضیان استان‌های کهگیلویه و بویراحمد، لرستان و خوزستان، هرمزگان و سیستان و بلوچستان به ترتیب رتبه ۲۹ تا ۱۳۳ کشور را کسب کرده‌اند. داده‌های جدول نشان می‌دهد تنها رتبه قبولی متقاضیان شش استان یزد، مازندران، اردبیل، آذربایجان غربی، ایلام و لرستان با رتبه کسب‌شده آنها از لحاظ علمی یکسان است و به نسبت متناسب با سطح علمی خود در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی پذیرفته شده‌اند اما این تناسب در بقیه استان‌ها وجود ندارد. در ۱۵ استان نسبت پذیرش متقاضیان در دانشگاه بالاتر از سطح علمی و در ۱۲ استان کمتر از سطح علمی آنهاست. متقاضیان استان‌های گیلان، کرمان، هرمزگان، فارس و خوزستان به ترتیب ۱۶؛ ۱۴؛ ۱۲؛ ۹ و ۸ رتبه بالاتر از سطح علمی کسب‌شده استحقاقی خود پذیرفته‌شده و داوطلبان داوطلبان خارج از کشور با ۱۹ رتبه تنزل بیشترین کاهش و استان کردستان علی‌رغم کسب رتبه علمی ۱۰ با ۱۷ رتبه تنزل جایگاه ۲۷ را در پذیرش اختصاص داده‌اند.

۱. به دلیل محاسبه میانگین کل کشور و نیز متقاضیان خارج از کشور در این رتبه‌بندی، رتبه‌ها تا ۳۳ محاسبه شده است.

ج) پیامدهای طرح بومی‌گزینی در پذیرش استان‌های کشور در رشته‌های پرتعداد پزشکی

جدول ۴. پذیرش استان‌های مختلف در رشته‌های پرتعداد پزشکی، در کنکور ۱۴۰۱

ردیف	نام استان	جمعیت استان	ظرفیت پذیرش در بوم	درصد پذیرش	شانس پذیرش در هزار نفر
۱	آذربایجان شرقی	۴۰۲۳۳۰۶	۵۸۸	۰/۰۱۵	۱۵
۲	آذربایجان غربی	۳۴۱۵۵۴۱	۲۹۰	۰/۰۰۸	۸
۳	اردبیل	۱۲۹۳۶۸۰	۳۴۷	۰/۰۲۷	۲۷
۴	اصفهان	۵۳۱۴۲۶۴	۷۳۰	۰/۰۱۴	۱۴
۵	البرز	۲۸۸۸۱۵۴	۲۴۵	۰/۰۰۸	۸
۶	ایلام	۵۹۳۰۰۱	۱۲۰	۰/۰۲۰	۲۰
۷	بوشهر	۱۲۲۸۰۸۵	۱۲۵	۰/۰۱۰	۱۰
۸	تهران	۱۳۹۱۰۹۹۱	۲۳۵۱	۰/۰۱۷	۱۷
۹	چهارمحال و بختیاری	۹۷۸۸۱۷۱	۱۵۴	۰/۰۱۵	۱۵
۱۰	خراسان جنوبی	۸۰۹۹۲۵	۲۹۰	۰/۰۳۶	۳۶
۱۱	خراسان رضوی	۶۸۱۶۵۸۳	۶۷۷	۰/۰۱۰	۱۰
۱۲	خراسان شمالی	۸۷۶۸۶۲	۱۳۵	۰/۰۱۵	۱۵
۱۳	خوزستان	۴۹۵۱۸۳۹	۶۰۰	۰/۰۱۲	۱۲
۱۴	زنجان	۱۰۹۶۰۴۶	۳۳۵	۰/۰۳۰	۳۰
۱۵	سمنان	۷۴۸۰۳۵	۳۵۹	۰/۰۴۸	۴۸
۱۶	سیستان و بلوچستان	۳۰۲۱۴۹۷	۵۱۴	۰/۰۱۷	۱۷
۱۷	فارس	۵۰۲۳۳۸۰	۸۶۰	۰/۰۱۷	۱۷
۱۸	قزوین	۱۳۱۸۹۰۸	۱۹۰	۰/۰۱۴	۱۴
۱۹	قم	۱۳۸۲۰۰۹	۲۲۴	۰/۰۱۶	۱۶
۲۰	کردستان	۱۶۵۶۷۵۸	۱۹۰	۰/۰۱۱	۱۱
۲۱	کرمان	۳۴۰۶۰۱۰	۶۴۰	۰/۰۱۹	۱۹
۲۲	کرمانشاه	۱۹۸۸۲۱۰	۳۲۶	۰/۰۱۶	۱۶
۲۳	کهگیلویه و بویراحمد	۷۴۰۹۵۸	۱۲۰	۰/۰۱۶	۱۶
۲۴	گلستان	۱۹۵۶۷۹۱	۱۷۲	۰/۰۰۸	۸
۲۵	گیلان	۲۵۶۰۱۲۰	۳۲۱	۰/۰۱۳	۱۳
۲۶	لرستان	۱۷۸۹۱۵۴	۲۴۷	۰/۰۱۴	۱۴
۲۷	مازندران	۳۳۶۲۷۰۷	۷۹۰	۰/۰۲۳	۲۳
۲۸	مرکزی	۱۴۵۹۱۵۳	۲۰۰	۰/۰۱۴	۱۴
۲۹	هرمزگان	۱۹۰۷۱۷۰	۲۷۶	۰/۰۱۴	۱۴
۳۰	همدان	۱۷۶۳۸۶۷	۳۱۳	۰/۰۱۸	۱۸
۳۱	یزد	۱۲۳۳۰۰۱	۳۸۴	۰/۰۳۱	۳۱
۳۲	کل کشور	۸۳۴۱۰۷۴۹	۱۳۱۱۳	۰/۰۱۶	۱۶

یکی از شاخص‌های دیگر ارزیابی عدالت آموزشی و برخورداری از فرصت دسترسی برابر به آموزش عالی، نسبت دسترسی عادلانه داوطلبان به جمعیت هر استان است. نگاهی به اطلاعات مندرج در جدول ۴ نشان می‌دهد توزیع رشته‌های پزشکی در بین استان‌های کشور متعادل نیست. میانگین کشوری پذیرش سه رشته پرمقتضای پزشکی در دانشگاه‌های دولتی و آزاد اسلامی ۱۶ نفر در هر هزار نفر است. بیشترین شانس پذیرش به نسبت جمعیت استان به ترتیب با ۴۸، ۳۶، ۳۱، ۳۰، ۲۷ و ۲۳ نفر متعلق به استان‌های سمنان، خراسان جنوبی، یزد، زنجان، اردبیل و مازندران است. در این میان کمترین شانس پذیرش به ترتیب با ۸، ۸، ۱۰، ۱۰ و ۱۱ نفر متعلق به استان‌های آذربایجان غربی، البرز، گلستان، بوشهر، خراسان رضوی و کردستان است. به بیان دیگر احتمال پذیرش متقاضیان استان سمنان در استان بوم خود (مطابق طرح بومی گزینی^۱ (عبداللهی، ۲۰۲۲) ۶ برابر متقاضیان استان‌های آذربایجان غربی، البرز و گلستان و حدود ۵ برابر متقاضیان استان‌های بوشهر، خراسان رضوی و کردستان در بوم اصلی متقاضیان است.

بحث و نتیجه‌گیری

در بسیاری از کشورهای دنیا، دسترسی به آموزش عالی هم‌چنان به‌عنوان یکی از حوزه‌های مهم سیاست‌گذاری دولتی تلقی می‌شود، زیرا عدالت دسترسی می‌تواند پیامدهای قابل توجهی در توسعه اقتصادی و اجتماعی هر کشور در سطح ملی داشته باشد. به‌همین دلیل، دولت‌ها تمایل دارند تا کنترل خود را بر اندازه و ترکیب ثبت‌نام در آموزش عالی و مسائل مربوط به مشارکت گسترده، عدالت اجتماعی و جبران هزینه‌ها و سهم آموزش عالی در رقابت اقتصادی حفظ کنند. از این‌رو، بسیاری از مؤسسات آموزش عالی، از نظر سیاست‌گذاری و تصمیم‌گیری‌های راهبردی محدودیت‌های موجود در این زمینه را بر استقلال و چابکی خود در پاسخ‌گویی گزارش کرده‌اند (ایگینس، ۲۰۱۴). کشور ما نیز از این قاعده مستثنی نبوده و در مقاطع مختلف، طرح‌هایی را برای تنظیم ورودی‌های آموزش عالی ارائه کرده‌است که طرح منطقه‌بندی و بومی‌پذیری دانشجو نیز از جمله آن‌ها است. حال بعد از گذشت مدت طولانی از اجرای این سیاست، ضرورت بازنگری و بررسی دقیق پیامدهای آن، یک ضرورت غیرقابل انکار به‌نظر می‌رسد.

در کشور ما بعد از پیروزی انقلاب اسلامی با درک اهمیت و ضرورت توسعه علمی و تربیت نیروی انسانی فرهیخته و کارآمد سیاست‌های متنوع و گسترده‌ای وضع شد تا جایی که امروز شاهد توسعه و استقرار بسیاری از زیرساخت‌های علمی و فناوری در سراسر کشور هستیم. بدیهی است که هر حرکت عظیم و پیچیده به‌ویژه در یک مسیر پرپیچ‌وخم و پر فراز و نشیب، مصون از نقطه‌ضعف و خطا نیست و عقل و تدبیر اقتضا می‌کند عملکرد، سیاست‌ها و راهبردهای توسعه علمی، به‌طور مستمر ارزیابی و بازنگری شود و متناسب با تحولات محیط ملی و بین‌المللی و به‌ویژه پایش روندهای جهانی علم و فناوری مبتنی بر آینده‌پژوهشی، سیاست‌های بهتری وضع شود و تصمیمات جدیدی اتخاذ گردد (توفیقی‌داریان، ۲۰۱۷). یکی از این سیاست‌ها که هم در راستای نیاز جهانی و ملی و هم در مسیر اهداف و آرمان‌های بنیادی نظام جمهوری اسلامی قرار دارد، مسئله دسترسی عادلانه به آموزش عالی به‌عنوان ابزاری برای توسعه فردی و توانمندسازی به‌منظور مشارکت مؤثر در توسعه و پیشرفت کشور است.

مقایسه شاخص‌های دسترسی به آموزش عالی در دو مقطع زمانی مورد مطالعه حاکی از آن است که جمعیت دانشجویی کشور و احتمال دسترسی به نسبت جمعیت دانشجویی در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۵ در مقایسه با سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ کاهش یافته است. میانگین شانس دسترسی زنان و میانگین دسترسی به دانشگاه‌های دولتی در کل کشور افزایش پیدا کرده است. کاهش شاخص‌های جمعیت دانشجویی و به‌ویژه از آن کاهش احتمال دسترسی جمعیت دانشجویی در صدهزار نفر و نسبت دسترسی در ازای هر دانشجو احتمالاً ناشی از کاهش جمعیت دانش‌آموختگان

^۱ در رشته‌های پرمقتضای دوره روزانه براساس رویکرد بومی‌گزینی میزان پذیرش بومی حدود ۶۰ درصد ظرفیت هر رشته محل و حدود ۴۰ درصد آن به‌صورت گزینش آزاد انجام می‌شود (عبداللهی، ۲۰۲۲).

دوره متوسطه و نیز کاهش تقاضا برای ورود به آموزش عالی به دلیل افزایش هزینه‌های مستقیم و غیرمستقیم (هزینه فرصت) آموزش عالی با وجود نرخ بالای بیکاری در جمعیت فعال کشور است. کاهش سهم تحصیل در مراکز آموزش عالی غیردولتی و افزایش تقاضا برای تحصیل در دانشگاه دولتی نیز می‌تواند از یک‌سو ناشی از پذیرش بدون آزمون در تعداد زیادی از رشته‌های دانشگاهی در دانشگاه‌های دولتی و از سوی دیگر بیانگر افزایش هزینه‌های تحصیل در دانشگاه‌های غیردولتی باشد.

توزیع نامتعادل در شاخص‌های آموزش عالی محدود به دانشگاه‌های دولتی برخی استان‌ها نیست و دانشگاه‌های مهارت‌محوری مانند دانشگاه فنی- حرفه‌ای که نقش اساسی در تربیت نیروی کار ماهر دارد را نیز شامل می‌شود؛ به گونه‌ای که سهم دانشجویان دانشگاه‌های فنی و حرفه‌ای و جامع علمی- کاربردی از کل دانشجویان در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ برابر با ۱۲/۲ درصد است در حالی که هدف‌گذاری قانون برنامه ششم توسعه برای این شاخص برابر با ۳۰ درصد بوده است. حدود ۹۷ درصد آموزشگران دانشگاه فنی و حرفه‌ای به صورت حق‌التدریسی فعالیت می‌کنند و وضعیت استخدامی آن‌ها نامشخص است، نسبت دانشجو به هیئت علمی تمام‌وقت در دانشگاه فنی و حرفه‌ای برابر با ۲۰۵ است؛ در حالی که نسبت مطلوب این شاخص براساس قانون برنامه ششم توسعه برابر با ۲۰ است، سرانه دانشجویی دانشگاه فنی و حرفه‌ای (۵۶ میلیون ریال) در سال ۱۴۰۰ کمتر از یک‌سوم سرانه دانشجویی دانشگاه تهران در مقطع کارشناسی (۱۸۴ میلیون ریال) بوده است (عبداللهی، ۲۰۲۲).

مقایسه احتمال دسترسی به آموزش عالی در دو مقطع مورد مطالعه حاکی از آن است که بالاترین شانس دسترسی در دوره پنج‌ساله مورد مطالعه تغییری نکرده و همچنان متعلق به استان‌هایی است که در سال ابتدای مطالعه بالاترین شانس دسترسی را داشته‌اند. پایین‌ترین شانس دسترسی نیز در دوره مورد مطالعه تغییر چشمگیری نداشته و از بین چهار استانی که در دوره مطالعه از کمترین شانس دسترسی برخوردار بوده‌اند به استثنای جابه‌جایی در جایگاه استان‌های البرز و خوزستان، بقیه استان‌ها همچنان در دو دوره زمانی مورد مطالعه از پایین‌ترین شانس دسترسی برخوردار بوده‌اند. یکی دیگر از شاخص‌های نابرابری فرصت، شاخص دسترسی زنان به آموزش عالی است. مقایسه داده‌های مرتبط با دسترسی زنان در دو مقطع زمانی حاکی از آن است که تغییری در جایگاه استان‌های که در ابتدای دوره از بالاترین و پایین‌ترین امکان دسترسی زنان برخوردار بوده‌اند، حاصل نشده است. در دو مقطع مورد مطالعه از بین سه استان با بالاترین نسبت تحصیل در دانشگاه‌های دولتی جایگاه استان ایلام تغییری نکرده و جایگاه استان‌های کردستان و خراسان جنوبی با سیستان و بلوچستان و خراسان شمالی جابه‌جا شده است. در استان‌های با پایین‌ترین نسبت تحصیل در دانشگاه‌های دولتی نیز استان‌های تهران و قزوین همچنان پایین‌ترین نسبت و جایگاه مازندران یا قم جابه‌جا شده است. نسبت بالای دسترسی به آموزش عالی دولتی می‌تواند ناشی از توانایی پایین مالی متقاضیان یا توسعه نیافتن مراکز غیردولتی در این استان‌ها باشد.

یکی از مهم‌ترین اهداف برگزاری آزمون‌های سراسری، گزینش متقاضیان متناسب با سطح نمره علمی آن‌ها است. انتظار این است در آزمون کنکور سراسری داوطلبانی که حائز رتبه‌های علمی بالاتری هستند، در هنگام پذیرش در دانشگاه‌ها نیز شانس بالاتری برای پذیرش داشته باشند و اجرای طرح بومی‌پذیری نیز که با هدف ایجاد برابری فرصت دسترسی ارائه شده‌اند، زمینه تبعیض مثبت را به نفع مناطق کمتر برخوردار فراهم کنند، درحالی‌که نتایج پژوهش نشان داد نه تنها این تبعیض مثبت نبوده بلکه به نفع مناطق برخوردار تمام شده است و متقاضیان برخی از مناطق نابرابر در متناسب با استحقاق علمی خود در دانشگاه و مراکز آموزش عالی پذیرش نشده و برخی از استان‌ها نیز بسیار کمتر از سطح توانمندی علمی داوطلبان خود وارد دانشگاه شده‌اند. البته نتایج تحقیق (فریدونی، ۲۰۲۰) نیز نشان داده است این تفاوت در سطح علمی بعد از پذیرش نیز همچنان به چشم می‌خورد به گونه‌ای که میانگین معدل دانشجویان غیربومی در دوران تحصیل در دانشگاه‌های دولتی تهران، بیش از دانشجویان بومی تهران است. دلایل این امر می‌تواند از سویی ناشی از تأثیر فاحش طرح بومی‌گزینی در پذیرش دانشگاه‌ها و سیاست‌های بی‌رویه گسترش دانشگاه‌ها و مراکز آموزش

عالی در برخی استان‌ها و گسترش نیافتن متناسب با نیاز و بدون آمایش سرزمینی منطقی و علمی در برخی استان‌های دیگر باشد.

در سال‌های اخیر، رشته‌های پزشکی شامل پزشکی، دندان‌پزشکی و داروسازی با استقبال بسیار زیادی از سوی داوطلبان کنکور سراسری مواجه شده است، به گونه‌ای که در کنکور سال ۱۴۰۱، بخش عمده‌ای از داوطلبان کنکور را رشته‌های علوم تجربی تشکیل داده است و رشته‌های پزشکی، دندان‌پزشکی و داروسازی جزو رشته‌های پر متقاضی محسوب می‌شوند (سازمان سنجش آموزش کشور، ۲۰۲۲) و رقابت شدیدی برای ورود به این رشته‌ها در جریان است. بر اساس آمار منتشر شده در کنکور ۱۴۰۱، از یک میلیون و چهارصد و هشتاد و نه هزار و دویست و دو نفر ثبت‌نام‌کننده در آزمون سراسری، پانصد و هفتاد و چهار هزار و چهارصد و هفتاد و دو نفر (۳۸/۶ درصد) متقاضی گروه علوم تجربی بوده‌اند.

از دیگر یافته‌های این پژوهش، تأثیر منفی قانون بومی‌گزینی، در توزیع عادلانه فرصت دسترسی داوطلبان استان‌های مختلف به سه رشته پرمتقاضی پزشکی در دانشگاه‌های دولتی و آزاد اسلامی است. به نحوی که شانس دسترسی متقاضیان بومی برخی استان‌ها چند برابر برخی دیگر استان‌های کشور است. نگاهی به آمار دانشگاه‌های دولتی نشان می‌دهد شهرستان‌های مختلفی در یک استان دارای دانشگاه دولتی و رشته‌های گوناگون و پرتعداد است ولی در برخی از استان‌ها تنها یک دانشگاه دولتی در مرکز استان با رشته‌های پرتعداد وجود دارد. یکی از دلایل عمده این امر می‌تواند میزان پذیرش و تعداد دانشگاه‌های علوم پزشکی دایر در هر استان باشد. این نابرابری به نفع استان‌های که تعداد دانشگاه‌های علوم پزشکی و میزان پذیرش بالایی دارند و به ضرر استان‌هایی تمام شده است که صرفاً پذیرش آن‌ها در یک رشته محل و آن هم عمدتاً در دانشگاه علوم پزشکی دایر در مرکز استان است.

تأملی در یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که طرح بومی‌گزینی، در دسترسی به اهداف اصلی خود ناموفق بوده و نه فقط به یکی از مهم‌ترین اهداف خود که همانا برقراری عدالت آموزشی و تسهیل دسترسی به آموزش عالی به‌منظور رشد و شکوفایی استعدادها و کسب مهارت‌ها و قرار گرفتن جوانان در محیط‌های آموزشی متناسب با استعدادهای آنان است، دست نیافته بلکه در موارد متعددی موجب گسترش و بازتولید نابرابری و گسترش فاصله طبقاتی شده است. استان‌هایی که در سال ابتدای این مطالعه بالاترین و پایین‌ترین جایگاه‌ها را در شاخص‌های دسترسی داشته‌اند در انتهای مطالعه نیز با کمترین تغییر در موقعیت خود باقی‌مانده‌اند. این طرح نه فقط نتوانسته است امکان دسترسی در استان‌های محروم را افزایش دهد بلکه حتی مانع از آن شده است که داوطلبان برخی استان‌های محروم متناسب با توانایی و استحقاق علمی خود وارد دانشگاه شوند و نه فقط ورود متقاضیان را در این استان‌های تسهیل نکرده بلکه به مانعی برای ورود آن‌ها به دانشگاه نیز تبدیل شده است. نمونه بارز این ادعا داوطلبان استان کردستان به‌عنوان یکی از محروم‌ترین استان‌های کشور است که داوطلبان آن در کنکور سراسری نتوانسته‌اند جایگاه دهم را در نمره علمی در بین تمام استان‌های کشور کسب کنند ولی در پذیرش در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی، با هفده رتبه تنزل در جایگاه بیست و هفتم کشور قرار گرفته‌اند. به بیانی دیگر طرح بومی‌گزینی کارکردی کاملاً مغایر با اهداف اصلی خود و گفتمان عدالت‌محوری حاکم بر آن پیدا کرده و به ابزاری برای بازتولید نابرابری تبدیل شده است. یافته‌های این پژوهش با یافته‌های قبلی پژوهشگرانی که از وجود نابرابری و طبقاتی شدن آموزش عالی سخن رانده‌اند (داوولیورا و همکاران، ۲۰۱۹؛ کریمیان، ۲۰۲۱؛ مارجینسون، ۲۰۱۷) و یافته‌های پژوهشگرانی که به شواهد عدم توفیق طرح بومی‌سازی در دسترسی به اهداف خود پرداخته‌اند (بذرافشان مقدم و همکاران، ۲۰۱۴؛ جمالی و باقی‌یزدل، ۲۰۱۶؛ خندق و کوثری، ۲۰۱۸؛ مهرعلی‌زاده و همکاران، ۲۰۱۲؛ صالحی عمران و عالی‌شوندی، ۲۰۱۳) همسویی دارد.

ارزیابی پیامد سیاست‌ها و طرح‌های اجرایی از وظایف اساسی نهادها و سازمان‌های سیاستگذار است اما علی‌رغم وجود داده‌ها و شواهد فراوان در خصوص کژکارکردی طرح بومی‌گزینی به دلیل ضعف در انسجام نظام حکمرانی آموزش عالی، تعدد نهادهای تصمیم‌گیر و سیاست‌گذار در ساختار نظام آموزش عالی کشور، مشخص نبودن نظام تعاملی و ناهماهنگی میان این نهادها (یوسفی و همکاران، ۲۰۲۱)، تا کنون بازنگری لازم در طرح بومی‌گزینی به‌عمل نیامده است.

براین اساس، پیشنهاد می‌شود شورای عالی انقلاب فرهنگی به‌عنوان مهم‌ترین نهاد سیاست‌گذاری در حوزه آموزش عالی، ضمن بازنگری در طرح بومی‌گزینی، با تدوین طرح‌های مناسب جایگزین، نسبت به جبران نابرابری فرصت ناشی از طرح بومی‌گزینی اقدام کند. سازمان سنجش و آموزش کشور با اختصاص وزن مناسب به نمره علمی داوطلبان از این شاخص به‌عنوان مهم‌ترین معیار پذیرش در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی استفاده کند. وزارت‌های علوم، پژوهش و فناوری و بهداشت و آموزش پزشکی با انجام مطالعات آمایش سرزمینی در حوزه آموزش عالی و در هماهنگی با این مطالعات در سایر حوزه‌ها، زمینه گسترش رشته‌های پرطرفدار را در استان‌های محروم فراهم کنند. سازمان برنامه و بودجه و مجلس شورای اسلامی، منابع مالی، انسانی و کالبدی لازم را برای گسترش رشته‌های پرطرفدار در مناطقی که از طرح بومی‌گزینی دچار زیان شده‌اند، فراهم کنند. به‌منظور ایجاد تعامل فرهنگی و جلوگیری از واگرایی قومیتی و مذهبی، با تقویت زیرساخت‌ها و افزایش ظرفیت پذیرش دانشجو در دانشگاه‌های مادر استان‌های محروم و مرزی ضمن فراهم ساختن امکان پذیرش بیشتر دانشجویان سایر استان‌ها، محدودیت پذیرش دانشجویان استان‌های آسیب‌دیده از طرح بومی‌گزینی را با اختصاص سهمیه ویژه در دانشگاه‌های پایتخت و استان‌های برخوردار مرتفع کنند.

References

- Abdollahzadeh, N., Bolandhematan, K., & Shirbagi, N. (2021). Reproduction of Educational Inequality during the Corona Pandemic. *Journal of Social Problems of Iran*, 12(1), 169-204. <https://doi.org/10.22059/jjsp.2021.84970>
- Abdullahi, M. S. (2022). *Investigating the quality of technical and vocational education in Iran*. I. C. R. Center. <https://rc.majlis.ir/fa/report/show/1754134>
- Bazrafshan Moghadam, M., Mahdavishakib, A., & Khojaste Bujar, M. (2014). A survey on managers', experts' and students' viewpoints towards carrying out native selection for admission of Universities Students and Higher Education Institutions. *Educational Measurement and Evaluation Studies*, 4(5), 81-113. https://jresearch.sanjesh.org/article_14886.html?lang=en
- Bennett, C., Booth, C., Yeandle, S., & Reeves, D. (2001). *Mainstreaming equality in the committees of the Scottish parliament*. Scottish Parliament. http://archive2021.parliament.scot/S1_EqualOpportunitiesCommittee/Reports/eo03-mer.pdf
- Blaug, M. (1996). *Great Economists of the World: Biographies, Thoughts and Works of 220 Great Economists of the World* (H. Golriz, Trans.). Ney. <https://www.gisoom.com/book/1103529>
- De Oliveira, J. F., Cabrito, B. G., & Santuário, A. A. (2019). Access to Higher Education in Portugal, Brazil, and Mexico: Tensions Between, and Challenges to, Democratization and Quality. In A. M. De Albuquerque Moreira, J-J Paul, & N. Bagnall (Eds.), *Intercultural Studies in Higher Education: Policy and Practice*. Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-030-15758-6_6
- Eggins, H. (2014). *Drivers and barriers to achieving quality in higher education*. SensePublishers Rotterdam. <https://doi.org/10.1007/978-94-6209-494-9>
- Fereydoni, S. (2020). *Pathology of Indigenous Selection policies in student admission*. Higher Education Research and Planning Institute. https://irphe.ac.ir/files/site1/files/Book/8_Books/13.pdf
- Harrison, N. (2018). Using the Lens of 'Possible Selves' to Explore Access to Higher Education: A New Conceptual Model for Practice, Policy, and Research. *Social Sciences*, 7(10), 209. <https://doi.org/10.3390/socsci7100209>

- Institute for Research and Planning in Higher Education. (2017). *Iran's higher education statistics at a glance, academic year 2016-2017*. Institute for Research and Planning in Higher Education. <https://irphe.ac.ir/files/Statistic/files/Amar1Negah/1399-1400.pdf>
- Institute for Research and Planning in Higher Education. (2022). *Iran's higher education statistics at a glance, academic year 2021-2022*. Institute for Research and Planning in Higher Education. <https://irphe.ac.ir/files/Statistic/files/Amar1Negah/1399-1400.pdf>
- Jamali, E., & Baghi Yazdel, R. (2016). Investigation of the Challenges of Indigenous Selection in University Entrance Exams in Iran. *Iranian Higher Education*, 8(2), 1-30. <http://ihej.ir/article-1-874-en.html>
- Janparvar, M., Saleh Abadi, R., & Ahmadabadi, A. (2014). The pathology of national identity caused by the admission of native students in universities. *Iranian Sociological Studies*, 4(12), 41-60. https://ssi.ctb.iau.ir/article_523104.html
- Karimian, J. (2021). *Policy making in education*. Ketab Rahbord. <https://ketabnak.com/reade/r/120815>
- Khandagh, N., & Kosari, A. (2018). Indigenous Selection Impact of Higher Education on Social Cohesion in Iran. *National Studies Journal*, 19(75), 67-84. https://www.rjnsq.ir/article_95492.html?lang=en
- Madandar Arani, A., & Sarkar Arani, M. R. (2018). *Education and development, new issues of education economy* (4 ed.). Nashre Ney. <https://nashreney.com/product/%D8%A2%D9%85%D9%88%D8%B2%D8%B4-%D9%88-%D8%AA%D9%88%D8%B3%D8%B9%D9%87/>
- Malechwanz, J. M., Shen, H., & Mbeke, C. (2016). Policies of access and quality of higher education in China and Kenya: A comparative study. *Cogent Education*, 3(1), 1201990. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2016.1201990>
- Marginson, S. (2017). The World-Class Multiversity: Global commonalities and national characteristics. *Frontiers of Education in China*, 12(2), 233-260. <https://doi.org/10.1007/s11516-017-0018-1>
- McCaston, M. K. (2005). *Tips for collecting, reviewing, and analyzing secondary data*. Care. <https://cyfar.org/sites/default/files/McCaston.%202005.pdf>
- Mehralzadeh, Y., Rajabi, E., & Elhapour, H. (2012). A Pathological Investigation Of University Admission Policy In Iran) Content Analysis Of Website And Public Mass Media. *Journal of Iranian Higher Education* 4(4), 119-158. <http://ihej.ir/article-1-622-fa.html>
- Najjari, M., & Hassani, M. (2019). Analysis Inequality of Higher Education Access Opportunities (Case Study: Townships of West Azerbaijan). *Journal of Educational Planning Studies*, 7(14), 76-96. <https://doi.org/10.22080/eps.1970.2126>
- National Organization For Educational Testing. (2016). *Selection of national exam statistics of 2016*. National Organization For Educational Testing.
- National Organization For Educational Testing. (2022). *Guide to choosing the subject of the national exam 1401 experimental group of experimental sciences*. National Organization For Educational Testing. https://www8.sanjesh.org/download/1401/sar/cs/NOTE_CS_Tajrobi1401_v1.pdf
- Nogueira, J. F. F. (2013). *The politics of access to higher education in Argentina and Brazil: A comparative analysis* [Doctoral, University of California, Los Angeles]. Los Angeles, California. <https://escholarship.org/uc/item/7439s321>
- Parsa, O. A. (2017). *Results of cost and income statistics of urban households in 2016*. S. C. o. Iran. https://www.amar.org.ir/Portals/0/Files/fulltext/1396/n_aahvdkhsh_96.pdf

- Reay, D., Crozier, G., & Clayton, J. (2010). 'Fitting in' or 'standing out': working-class students in UK higher education. *British Educational Research Journal*, 36(1), 107-124. <https://doi.org/10.1080/01411920902878925>
- Sadeghi Moghadam, M. H., Banaei Oskoei, M., & Ghasmati Tabrizi, A. (2019). *Approvals of the Supreme Council of the Cultural Revolution (1984 December 18- 2018 March 20)*. Supreme Council of Cultural Revolution. <https://sccr.ir/Files/10712.pdf>
- Salehi Omran, E., & Alishavandi, A. (2013). Admission Policies of Indigenous Students and its Relationship with the National Solidarity. *National Studies Journal*, 13(2), 53-74. https://www.rjnsq.ir/article_100397.html?lang=en
- Schutt, R. K. (2006). *Investigating the social world: The Process and Practice of Research* (5 ed.). Sage Publications. <https://www.amazon.com/Investigating-Social-World-Practice-Research/dp/141292734X>
- Sohrabzadeh, M., Mohammadi Rozbahanei, K., & Hoseinezadeh, S. S. (2020). Assessment of Socio-cultural and Political Impact of Continuation to Run Natively Selection of Students in Higher Education from the Perspective of Higher Education Experts (Experts and Deputies of Universities Affiliated to the Ministry of Science and Ministry of Health). *Educational Measurement and Evaluation Studies*, 10(29), 145-165. <https://doi.org/10.22034/emes.2020.39885>
- Tavakoli, H. (2012, August 5). *Continuation of the localization policy in entrance exam*. Mehr News Agency. <https://www.kanoon.ir/Article/6414>
- Tofighi Darian, J. (2017, December 20-21). *Upcoming policies and strategies for the development of higher education in Iran*. The third graduate conference of Sharif University of Technology, Tehran, Iran. <https://conf96.alumsharif.org/index.php/asac-2017-program/asac-main-subjects/higher-education-challenges-and-opportunities>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2015). *Online, Open And Flexible Higher Education For The Future We Want. From Statements To Action: Equity, Access, And Quality Learning Outcomes*. Unesco. <https://static1.squarespace.com/static/5b99664675f9eea7a3ecce82/t/5c8958299b747a021ed71032/1552504873511/parismessage13072015final.pdf>
- United Nations Development Programme. (2022). *Human Development Index, 2017*. Our world in data. <https://ourworldindata.org/grapher/human-development-index?time=2017>
- Vahidmanesh, A. (2017). *Essays On Inequality and Education* [Doctoral, Virginia Tech]. Blacksburg, Virginia. <https://vtechworks.lib.vt.edu/server/api/core/bitstreams/1f79e3d6-cc5f-42f3-a576-bf8297c8ce57/content>
- Yousefi, H., Nasiri, H., & Zeraatkish, Y. (2021, December 20). *The proposed priorities of the higher education system and research in the seventh development plan*. Islamic Council Research Center. <https://rc.majlis.ir/fa/report/show/1679649>
- Zeraatkish, Y. (2022, February 28). *Investigating the consequences of localization in student admission*. Islamic Council Research Center. <https://rc.majlis.ir/fa/report/show/1712231>