

بررسی وضعیت مدیریت نظام آموزش عالی ایران از دیدگاه مدیران عالی: گذشته، حال و آینده

حمید جاودانی*

استادیار گروه مطالعات مدیریت آموزش عالی،

مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی

جعفر توفیقی

استاد دانشکده مهندسی شیمی دانشگاه تربیت مدرس، تهران

محمود قاضی طباطبایی

دانشیار دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران، تهران

محمد حسن پرداختچی

دانشیار دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی، تهران

چکیده

این مقاله برگرفته از رساله دکتری با عنوان «بررسی توسعه سازمانی در بعد مدیریتی آموزش عالی ایران» است. در این مطالعه ضمن مروری بر مبانی نظری آموزش عالی، بر ویژگیهای مدیریتی این نهاد اجتماعی تأکید و یافته‌های تجربی آن، مستخرج از مصاحبه پژوهشی با عالی‌ترین مدیران آموزش عالی، مورد بحث و بررسی قرار گرفته است. استخراج یافته‌ها در خصوص وضعیت گذشته بر مبنای فراتحلیلی از یافته‌های پژوهشی پیشین انجام شده است. در خصوص وضعیت حال و آینده نخست مصاحبه‌های پژوهشی به صورت کیفی اولویت‌بندی و باز تحلیل شده است. در پایان، وضعیت نظام مدیریتی آموزش عالی کشور در گذشته، حال و آینده بر مبنای یافته‌های پژوهشی ترسیم شده است.

کلید واژگان: آموزش عالی، مدیریت آموزش عالی، الگوی ناپلئون، الگوی همبولتی، مدیریت مشارکتی، مدیریت دیوانسالار، الگوی هرج و مرج منظم یا ادهوکراتیک، الگوی بازار یا سیاسی، استقلال آکادمیک.

*. مسئول مکاتبات : javadani99@gmail.com

دریافت مقاله : ۱۳۸۶/۶/۳ پذیرش مقاله : ۱۳۸۷/۴/۱۹

Managerial Subsystem in Iranian Higher Education: Past, Present and Future

Hamid Javdani

Assistant Professor

Department of Higher Education Management

Institute for Research & Planning in Higher Education

Jafar Tofighi

Professor

Department of Chemical Engineering

Tarbiat Moddares University, Tehran

Mahmoud Ghazi Tabatabaee

Associate Professor

Department of Sociology

Tehran University, Tehran

Mohamad Hassan Pardakhtchi

Associate Professor

Department of Psychology & Education

Shahid Beheshti University, Tehran

Organizational Development could be defined as a "System wide organizational change to increase organization's effectiveness and health". Organization, as an open system has numerous and various subsystems, chief among them are, goals and values subsystem, technical subsystem, structural subsystem, psychological subsystem and managerial subsystem. Managerial subsystem with functions like planning, organizing, leading, and controlling, has a pivotal position, as other subsystems are heavily depended on it.

This article is about managerial subsystem of higher education in Iran which is based on chapter two of a doctoral dissertation titled: "Organizational Development in Managerial Subsystem in Higher Education in Iran". The article starts with an overview of changes and challenges of German and French universities in eighteenth century. Then characteristics of Humboldtian and Napoleonic types of universities are outlined. Finally a meta analysis of managerial subsystem of higher education in Iran (Past, Present, and Future) is presented which is based on content analysis of interviews done with some of dignitaries, holding top administrative positions in the Ministry of Science, Research and Technology during ۱۹۹۰'s and ۲۰۰۰'s.

Keywords: Higher Education, Management of Higher Education, Napoleonian Method, Humboldtian Method, Collegial or Clan Management, Bureaucratic or Hierarchical Management Anarchical or Adhocratic Management, Market or Political Management, Cybernetic Management, and Academic Autonomy.

مقدمه

نهادهای به تعبیری گسترده در برگیرنده هرگونه بایسته‌هایی^۱ هستند که نوع انسان برای شکلدهی همکنشی^۲ بشری ایجاد می‌کند و هدف از ایجاد آنها کاهش عدم قطعیت^۳ از طریق ایجاد ساختارها در زندگی روزمره است (North, ۱۹۹۰: ۳-۴). از آنجا که موضوع این نوشتار بررسی نهاد آموزش عالی است، تأکید آن نیز تنها بر نهادهای رسمی^۴ است. بایسته‌های نهادی که بدان اشاره شد، در برگیرنده کنشهای بازدارنده و همچنین، آن دسته از کنشهایی است که لازم است افراد بدان مبادرت ورزند. در واقع، می‌توان چنین پنداشت که نهادها چارچوبهایی هستند که همکنشی انسانها در درون آنها امکان‌پذیر می‌شود. اگرچه لازم است به تمایز میان نهاد^۵ و سازمان^۶، که خود نیز ساختاری برای همکنشی انسانها ایجاد می‌کند، توجه شود، اما در عین حال باید در نظر داشت که سازمانها نیز در چارچوبهای نهادی شکل می‌گیرند. به هر حال، آنچه از نظر مفهومی بیش از تمایز میان نهاد یا سازمان در این بحث اهمیت می‌یابد، تمایز میان مقررات و بازیگران است.

هدف از ایجاد مقررات^۷ تعریف چگونگی اجرای بازی است، اما آماج تیم، با استفاده از مقررات بازی، دستیابی به بُرد است و بُرد هم در صورتی امکان‌پذیر است که از یک سو،

۱. Constraint

۲. Interaction

۳. Uncertainty

۴. Formal Institution

۵. Institution

۶. Organization

۷. Rules

بازیگران از مهارتها، راهبردها و هماهنگیهای لازم برخوردار باشند و از سوی دیگر، خط سیر بازی، هدف بازیکنان و سازمان و سازماندهی آنان همسو باشد.

نگارش این مقدمه از سطح نهاد و پیگیری آن در سطوح مقررات و بازیگران بر این مبنا بوده است که اگر چه نهاد و به تعبیری نظام آموزش عالی نهادی همچون دیگر نهادهای رسمی بشری است، اما این نهاد از اوان پیدایش خود اهداف و کار ویژه‌هایی^۸ را دنبال کرده که تمایزی آشکار با بسیاری دیگر از نهادهای رسمی داشته است؛ «دستیابی به حقیقت» که از جمله نخستین آماجهای بازیگران این نهاد اجتماعی است، پیش شرطها و چارچوب ویژه خود را می‌طلبد که از جمله مهم‌ترین آنها برخوردار از استقلال و آزادی آکادمیک است که از اوان پیدایش این نهاد در سده سیزدهم مورد توجه بوده است. این ویژگی نهادی به برخوردار از سازمان و ساختاری همسنگ و همسو با آن نیازمند است. بنابراین، هنگام بررسی نهادهای آموزش عالی، که ریشه تاریخی مشترکی نیز دارند، لازم است به این تمایزات توجه بیشتری شود تا بتوان در پایش^۹، کنش^{۱۰} و ارزیابی^{۱۱} از آنها به درستی داوری کرد.

بررسی ادبیات: چنین به نظر می‌رسد که درک بهینه مباحث مربوط به مدیریت آموزش عالی به مروری بازشکافانانه به مباحث نظری آموزش عالی نیازمند است. از این رو، پیش از بررسی الگوهای مدیریتی این نهاد، نخست نیم‌نگاهی به این مباحث نظری خواهیم داشت.

مفهوم و تبارشناسی دانشگاه: واژه دانشگاه^{۱۲} که در رم باستان به مفهوم «کلیت» بود، بعدها به اعضای گروهی اطلاق می‌شد که یک حیات جمعی را تشکیل می‌دادند، به گونه‌ای که فردیت آنها مورد نظر قرار نمی‌گرفت. اما در نهایت، این واژه برای نهادهای علمی مورد استفاده قرار گرفت، از جمله Universitas Magistrorum et Scholarium Parisiensium که در اساسنامه روبرت دوکورسون در سال ۱۲۱۵ به عنوان شناسنامه دانشگاه پاریس درج شده است.

۸. Functions

۹. Monitoring

۱۰. Acting

۱۱. Evaluating

۱۲. Universitas

سده هجدهم، بحرانها و تحولات دانشگاهی: اگرچه برخی از صاحب‌نظران بر این باورند که دانشگاه‌های کشورهای فرانسه و آلمان به مثابه مهد دانشگاهی جهان مشکلات نسبتاً مشابهی را در سده هجدهم پشت سر گذاشته‌اند، اما آلمانی‌ها با بهره‌گیری از الگوی همبولت توانستند موفقیت دانشگاه‌های خود را برای یک سده تضمین کنند.

از جمله بحرانهای این سده می‌توان به تعطیلی دانشگاه‌های آلمان در سالهای ۱۸۱۸-۱۷۲۲ اشاره کرد. دانشگاه‌های بن^{۱۳}، ارفورت^{۱۴}، کلنی^{۱۵}، فرانکفورت سور-لودر^{۱۶}، مونستر^{۱۷} و استراسبورگ^{۱۸} در طی این سالها به تعطیلی کشانده شد. فرانسه نیز، اگرچه ۲۸ دانشگاه داشت، اما شمار اندک دانشجویان آنها موجب رو به خاموشی رفتن این نهاد در این سده شدند. با چشمپوشی از تحولات صورت گرفته، درگیریها و وقایع سیاسی که در این سالها کشورهای اروپایی با آن روبه رو بودند، بیشتر به نظر می‌رسد مشکلاتی که برخی آنها را سوگیری در نظام دانشگاهی فرانسه قلمداد می‌کنند، موجب ناکارآمدی این نظام در فرانسه در سده نوزدهم شده است که عصر طلایی نظام دانشگاهی آلمان با الگوی همبولتی به شمار می‌رود و بد کارکردی نظام کنونی دانشگاهی فرانسه نیز نتیجه چنین اقداماتی است که با زمینه‌پدایش این نظام همسویی نداشته است (Renaut, ۲۰۰۲:۴۶).

سیر تحول دانشگاه در کشور آلمان

برای برطرف کردن بحران دانشگاهی به وجود آمده، نظام دانشگاهی آلمان رویکردی را برگزید که ویلهلم فون همبولت^{۱۹} و همفکرانش آن را طراحی و سازماندهی کرده بودند. گشایش دانشگاه برلین در سال ۱۸۰۹ نماد عملی این طرح بود. در واقع، الگوی همبولتی که به شدت با

۱۳. Bonne

۱۴. Erfurt

۱۵. Cologne

۱۶. Francfurt-sur-Löder

۱۷. Munster

۱۸. Strasbourg

۱۹. Wilhelm Von Humboldt

ایدئولوژی «مفید بودن» صرف دانشگاه مخالفت می‌ورزید، در صدد نوسازی دانشگاههای قدیمی برآمد، چرا که وی بر این باور بود که راه نجات دانشگاهها قربانی کردن دانشگاههای سنتی و ایجاد «مدارس ویژه^{۲۰}»، که به پژوهش فقط از دیدگاه تنگ «مفید بودن» می‌نگریستند، نیست. در عین حال، اجرای «پژوهشهای ناب^{۲۱}» «مبتنی بر دانش^{۲۲}» برای دانش و حتی مستقل از آموزش نیز که موجب بی‌اعتباری برخی دانشگاهها شده بود، از نظر همبولت پذیرفتنی نبود. در واقع، همبولت دریافته بود که شکاف انداختن میان «پژوهش مفید» و «پژوهش ناب^{۲۳}» می‌تواند نه تنها به ناکامیابی دانشگاه بینجامد، بلکه به فرایند اجرای پژوهش و تولید علم نیز آسیب می‌رساند، چرا که از دیدگاه وی نظریه بی‌بهره از هرگونه چشم‌انداز عملی و عمل بی‌بهره از هرگونه کندوکاو نظری می‌تواند تهدیدی برای نظام دانشگاهی به شمار آید. دو بحث اصلی، آن گونه که آلن رنو مطرح می‌کند، در حمایت از این باور مطرح می‌شود:

۱. آموزش موجود انسانی به مفهوم آموزش او بر مبنای انسانیت او و بر مبنای سرنوشت او^{۲۴} و بر این بنیاد که انسان موجودی آزاد است، بر مبنای آزادگی پی‌نهاد می‌شود. وانگهی، از طریق عملکرد دانشگاهی علم به مثابه «فعالیتی مستقل» که هدفش در درون آن نهفته است، این یادگیری به بهترین شکل انجام می‌شود.

۲. شاید به این دلیل که آموزش انسانیت به انسان را نمی‌توان تا سطح به دست آوردن چند مهارت فنی پراکنده^{۲۵} فروکاست؛ تنها می‌توان به این آموزش جهتگیری عملی داد و بنابراین، باید به او دانشی فراگیر را آموخت که از ایده‌آلهای فلسفی‌ای جان می‌گیرد که عرصه‌های گوناگون شناختی او را با دانشی یکپارچه و سازمان یافته پیوند می‌دهد.

۲۰. Ecoles Spéciales

۲۱. Recherche Utile

۲۲. Savoir Pour Savoir/ Knowledge for Knowledge

۲۳. Recherche Pure

۲۴. Bildung

۲۵. Know-do

الگوی همبولت بر مبنای اندیشه علم به مثابه علم^{۲۶} شکل گرفته شده و بر مبنای همین اندیشه است که علم ناب به مثابه فعالیتی مستقل [خودگردان] و نگاهی کل نگر دانشگاه را توانا می سازد تا در «آموزش اخلاقی جامعه» به مثابه آموزش آزادی و خرد نقاد مشارکت کند. نقطه جدایی دانشگاه مورد نظر همبولت با دانشگاه سنتی زیر قیمومیت کلیسا نیز از همین جا آغاز می شود (Lyotrad, ۲۰۰۵; Ball, ۱۹۹۰; Forastier, ۱۹۹۳).

سیر تحول دانشگاه در کشور فرانسه

دانشگاه پاریس بنا به فرمان پاپ اینوسنت سوم در سالهای ۱۲۱۰-۱۲۰۸ به رسمیت شناخته و از حق استقلال داخلی برای آموزش در پاریس برخوردار شد. دانشگاه سوربن نیز در سال ۱۲۵۷ به دست روبر سوربن^{۲۷}، کشیش سنت لویی، تأسیس و در سال ۱۲۶۲ بنا به فرمان پاپ از حق صدور مدرک مطالعات ژرف^{۲۸} برخوردار شد. بدین ترتیب، تا پیش از انقلاب فرانسه در سال ۱۷۸۹، دانشگاههای فرانسه کم و بیش زیر نفوذ کلیسا یا پادشاهان بودند که در نهایت، موجب سیر انحطاطی آن در سده هجدهم شدند.

با به قدرت رسیدن انقلابیون در فرانسه در سال ۱۷۸۹، به بهانه اینکه دانشگاهها «اتحادیه صنفی استادان و دانشجویان» به شمار می رفتند و صرفاً طبقات برتر جامعه بدان دسترسی داشتند و به دلیل ناسازگاری آن با اصول آزادی و برابری انقلاب، با تصویب قانون ۱۷۹۱ لوشاپلیه^{۲۹} از میان رفتند. اگرچه، همان گونه که اشاره شد، مرگ آنها از نظر فکری بسی زودتر از آن اتفاق افتاده بود (Liard, ۱۹۸۹).

با به قدرت رسیدن ناپلئون، به منظور تأمین نیروی انسانی مورد نیاز امپراطوری، نظام جدید آموزش عالی فرانسه در سالهای ۱۸۰۶-۱۸۰۸ شکل گرفت که برخی از صاحب نظران از آن

۲۶. Science en tant que Science

۲۷. Robert Sorbonne

۲۸. Diplôme d'études Approfondie (DEA)

۲۹ . Le Chaplier

به عنوان «دانشگاه امپراطوری»^{۳۰} یاد می‌کنند. در واقع، این نظام جدید آموزش عالی، که بیشتر بر مهارت‌آموزی تأکید داشت تا دنبال کردن هدف اصلی دانشگاه که همان دستیابی به حقیقت و انتشار آن بود، چندان شباهتی به نظام دانشگاهی نداشت. پرن بورنی در این زمینه می‌نویسد: [....] البته، دانشگاه امپراطوری به مفهوم جدید کلمه دقیقاً دانشگاه نبود، بلکه از نظر سازمانی و قانونی بنیادی [عمومی] بود تا مسئولیت تأسیسات آموزشی کل فرانسه را برعهده داشته باشد و از جنبه عملی و قانونی کلیسای کاتولیک و دولت قانونی در آن از قدرت انحصاری برخوردار بودند.

بنابراین، برگزیدن الگوی مدیریتی برای نظامهای آموزش عالی متغیری وابسته از الگوی رهبری آن است. به سخنی روشن‌تر، اگرچه در مجموع ویژگیهای مدیریتی نظامهای آموزش عالی به دلیل دنبال کردن اهداف و کار ویژه‌های خاص، این نهاد اثرگذار اجتماعی تمایزی آشکار با دیگر نهادها و سازمانهای تولیدی، اقتصادی و حتی خدماتی دارد، اما گرایش غالب آن برآمده از اهداف و کارویژه‌هایی است که این نهادها دنبال می‌کنند.

ویژگیهای مدیریتی نظامهای آموزش عالی: همان گونه که اشاره شد، ویژگیهای مدیریتی نظامهای آموزش عالی ناشی از اهداف و کارویژه‌های متفاوت آن از یک سو و تلقی بروندادها و پیامدهای آن به مثابه کالاهایی با ویژگیهای کالای عمومی از سوی دیگر است. به علاوه، لازم است به دلیل ساختار قدرت و اقتدار چندگانه و نظام ساختاری سست پیوند در تبیین ویژگیهای مدیریتی به آن توجه داشت و به دنبال الگوی مدیریتی‌ای بود که با این ویژگیها همسنگی داشته باشد و بتواند به اهداف مورد نظر دست یابد. برخی دیگر از ویژگیهای مدیریتی این نظام شامل وابستگی متقابل، استقلال، فرهنگ خاص ملی، منزلت اجتماعی، ارزشمداری، تصمیم‌گیری سامان ستیزانه سازمان یافته، ارزشهای حرفه‌ای و اداری، مدیریتی و مشارکتی، تعهد و ثبات حرفه‌ای کارکنان، ابهام و کلیت هدفهاست (Pardakhtchi, ۲۰۰۲: ۴۲).

الگوهای مدیریت دانشگاهی: اگرچه الگوهای مدیریتی نظامهای دانشگاهی به مثابه نهادهای حرفه‌ای شباهتهایی به دیگر الگوهای مدیریتی رایج در دیگر نهادها دارند، اما تمایزات آنها به مراتب بیش از شباهتهای آن است. در ادامه تمایزات میان بخش عمومی و خصوصی بیان شده است. گفتنی است که اگر نگوییم تمامی، دستکم بسیاری از ویژگیهای بخش عمومی با بخش آموزش عالی مشترک است.

جدول ۱- مقایسه گرایشهای مدیریتی در بخش عمومی و خصوصی

بخش عمومی	بخش خصوصی
<ul style="list-style-type: none"> • الگوهای کاری انعطاف‌پذیر و سوگیری مهارتها • به محدوده‌های حرفه‌ای • تمرکز و حرکت به سوی کیفیت • ساختارهای هم سطح تر • تفویض اختیار • رقابت الزامی دلسوزانه • یکپارچه‌سازی و درهم آمیزی • تأکید بر مراقبت از مشتری • پیشرفت سریع در به کارگیری فناوری اطلاعات • افزایش تأکید بر فرصتهای برابر 	<ul style="list-style-type: none"> • افزایش انعطاف پذیری و چند مهارتی شدن نیروی کار • تمرکز بر کیفیت و ارزش پول • ساختارهای هم سطح تر • تمرکز زدایی • افزایش رقابت (لجام گسیخته) • ادغام سازی • مشتری محوری • افزایش تأثیرات فناوری اطلاعات و دیگر فناوریها • تنوع بیشتر دادن به نسبتها و قومیتها و رعایت انصاف و اصول اخلاقی

منبع: برگرفته شده از جدول (Hamlin et al., ۲۰۰۱)

علاوه بر ویژگیهای عمومی، هریک از الگوهای مدیریتی چهارگانه نیز ویژگیهای خاص خود را دارند. گفتنی است که الگوهای چهارگانه مدیریتی، در منابع گوناگون مدیریتی، با واژه‌های مختلفی توصیف شده است. اما در مفهوم سازی مشابهتهای زیادی میان آنها وجود دارد، مثل الگوی بازار یا سیاسی و الگوی هرج و مرج منظم و ادھوکراتیک که در جدول ۲ مهم‌ترین مؤلفه‌های آن ارائه شده است.

جدول ۲- مقایسه الگوهای مدیریتی در نظامهای دانشگاهی

کنش ارتباطی متقابل	الگوی همبستگی انعطاف‌پذیری و اختیار	خوانش فلسفی
<p>نظام مشارکتی: تقسیم قدرت و ارزشها در جامعه برابرها یا فرقه‌ای</p> <ul style="list-style-type: none"> • نبود تمایز میان اعضا • ارزش مساوی دانشها • نظام فرماندهی افقی • وجود تعاملات غیر رسمی • تأکید بر مذاکره و گفتگو • تأکید بر اجماع و توافق همگانی • مدیریت چرخشی و در دوره‌های زمانی محدود • مدیریت غیر حرفه‌ای • قدرت مبتنی بر مرجعیت [علمی] • وجود صمیمیت میان اعضای علمی مدیریت • تأکید بر سنتهای آکادمیک • تأکید بر کارگروههای کوچک • عدم استفاده از قدرت تنبیهی و تشویقی و مشروع • مدیریت خدمتگزار و بیانگر اراده جمع • رواج هنجارهای مبتنی بر ادای وظیفه به جای حفظ امتیازات 	<p>نظام ادوکراتیک: معنایابی در اجتماع بازیگران خودمختار یا هرج و مرج منظم</p> <ul style="list-style-type: none"> • اقتدار حرفه و تخصصی • همکنشی مبتنی بر یادگیری • وجود استانداردهای شایسته‌گزینی • تصمیم‌گیری کشکولی • - گره‌گشایی • - گریز • - فراعصره‌ای • مشارکت سیال • فناوری نامشخص • اهداف همراه با چيستایی • تقدم عمل بر اندیشه • بهره‌گیری از عقلانیت محدود و مقید • شکل‌گیری گروههای موقتی • برخورداری از بخشهای شبه مستقل • تمرکز بر فعالیت فردی بدون نظارت که به نسوآوری می‌انجامد • مدیریت متکی بر شهود • اهداف فرایندی تکوینی دارند 	<p>نظام بازار یا سیاسی: رقابت بر سر منابع و قدرت سیاسی</p> <ul style="list-style-type: none"> • شکل‌گیری مناسبات غیررسمی در خارج از سیستم • رقابت شدید بر سرمنافع و تخصیص منابع • شکل‌گیری همکنشی‌های غیر مستقیم • افزایش ارتباطات برون سیستمی • شدت گرفتن بی‌ثباتی، تضاد و مخالفت در سیستم • نبود فرهنگ هم‌هنگ، منسجم و یگانه • اولویت تصمیم‌گیری بر مبنای سیاستهای برون سیستمی • تشدید ایدئولوژیک اندیشیدن در سطح سیستم • رواج داد و ستد در سطح سازمان • رواج بی‌تفاوتی در میان اعضا در تصمیم‌گیریها • شکل‌گیری قطب بندی مبتنی بر عامل اجتماعی، اقتصادی و سیاسی • قدرت مبتنی بر پول یا سیاست • افزایش ارتباطات برون سیستمی • تقسیم قدرت ملوک الطوائفی • تصمیم‌گیری بدون در نظر گرفتن هدف روشن • مدیریت مبتنی بر «سخت‌گیری انعطاف‌پذیر» • کاهش مشارکت افراد در تصمیم‌گیری • شکل‌گیری همکاری و همکنشی مبتنی بر تضاد؛
کنش ابزاری یا هدفمند	ثبات و کنترل الگوی ناپلونی	خوانش سیاسی

روش پژوهش

این مقاله حاصل مطالعه‌ای تحلیلی- توصیفی است که در عین حال پیمایش نیز در روش‌شناسی صورت گرفته است. هدف از انجام دادن این مطالعه تحلیل و توصیف گذشته و حال مدیریت نظام آموزش عالی و همچنین، ترسیم مسیر آینده آن از دیدگاه وزیران علوم، تحقیقات و فناوری (فرهنگ و آموزش عالی) در سه دهه گذشته است. به علاوه، برای ترسیم سیمای گذشته این نظام مدیریتی از مطالعه کتابخانه‌ای و اسنادی بهره گرفته شده است.

روش گردآوری داده‌ها، مصاحبه پژوهشی: برای گردآوری بخشی از داده‌های این مطالعه از مصاحبه پژوهشی استفاده شده است. مصاحبه پژوهشی همان گونه که بیل گیهام اشاره می‌کند، به دلیل تمایزی که در هدف آن نهفته است با دیگر انواع مصاحبه‌ها تفاوتی آشکار دارد، چرا که هدف از انجام دادن این گونه مصاحبه به دست آوردن اطلاعات و شناخت موضوعهای مرتبط با اهداف کلی و پرسشهای خاص یک طرح پژوهشی است (Gilham, ۲۰۰۶: ۹). وانگهی، در این پژوهش به منظور استفاده بهینه از دانش جامعه آماری مورد مصاحبه از مصاحبه «نیمه سازمان یافته» که در عین حال از سبکی بسیار «باز» پیروی می‌کند، بهره گرفته شده است تا بتوان با مداخله هرچه کمتر و بی طرفی هرچه بیشتر، به سطح دانش افراد دست یافت. به منظور افزایش مشارکت و همکاری پاسخگویان تا حد توان کوشش شده است تا از «توان اجتماعی»^{۳۱} آنها که در برگیرنده سه بعد «انگیزش»^{۳۲}، «شناخت»^{۳۳} و «قدرت انعطاف و همدلی»^{۳۴} است، با بهره‌گیری از عوامل تعیین کننده نظیر رفتار پژوهشگر، مسئله مورد تحقیق و خصوصیات فردی که پژوهشگر می‌تواند در آنها مداخله داشته باشد، ملاحظات لازم تا حد ممکن به عمل آید.

اگرچه مصاحبه‌ها به صورت صوتی، تصویری و یادداشت برداری ثبت و ضبط شده است، اما در مواقعی نیز به خواست پاسخگویان، معمولاً در پایان مصاحبه‌ها، گفتگو به صورت

۳۱. Savoir Pour savoir/ Knowledge for Knowledge

۳۲. Motivation

۳۳. Cognition

۳۴. Empathy

غیررسمی ادامه یافته و فقط به یادداشت برداری بسنده شده است. به علاوه، به منظور کاهش سوگیری از سوی پژوهشگر و افزایش روایی و پایایی یافته‌های مصاحبه‌های پژوهشی، در پایان هر پرسش مطالب ارائه شده از سوی مصاحبه شونده‌گان جمع بندی و به آنها بازخورد داده شده و در صورت لزوم اصلاحاتی نیز در آنها به عمل آمده است.

در عین حال، متن نوشتاری مصاحبه نیز برای اعلام نظر نهایی و اصلاحات احتمالی بیشتر برای مصاحبه شونده‌گان ارسال شده است. این اقدام به دو منظور انجام گرفت: نخست برای تأیید نهایی داده‌های قبلی و دوم اضافه کردن یا اعمال تغییراتی که ممکن بود در حین مصاحبه به ذهن مصاحبه شونده‌گان نرسیده باشد.

روش تحلیل داده‌ها، تحلیل محتوا^{۳۵}: چنین به نظر می‌رسد که مناسب‌ترین روش برای تحلیل مصاحبه‌ها تحلیل محتوایی آنهاست، چرا که منظور از کاربست این روش آن است که بتوان بر اساس آن خصوصیات زبانی یک متن گفته یا نوشته شده را به طور واقع‌بینانه یا عینی به طور سیستماتیک شناخت و از آنها نیز استنتاجهایی در باره مسائل غیر زبانی [...] به عمل آورد.

هولستی با ارائه تعریف نسبتاً مشابهی بر این نکته تأکید دارد که روش تحلیل محتوا فنی برای یافتن نتایج (پژوهش) از طریق تعیین عینی و منظم ویژگیهای مشخص پیامهاست. همچنین، وی یادآور می‌شود که کاربست این فن نیازمند برخورداری از پشتوانه نظری، عدم تمایز بین تحلیل کمی و کیفی و مجاز دانستن استنتاج در باره معانی پنهان پیامهاست [۱]. به علاوه، وی بر این باور است که توافق جامع در خصوص شرایط تحلیل محتوا وجود دارد و بر سه شرط عینیت، انتظام^{۳۶} و عمومیت^{۳۷} تأکید می‌ورزد (Holsti, ۲۰۰۱).

از سوی دیگر، کاربست تحلیل محتوا به سازماندهی محتوای اساسی مصاحبه نیازمند است؛ یعنی تأکید بر مطالب اصلی و اساسی و با اهمیت است. بنابراین، توجیه اساسی در تحلیل

۳۵. Content Analysis

۳۶. System

۳۷. Generality

محتوا عبارت از تشخیص نکات مهم و اساسی و طبقه‌بندی آنهاست (Gilham, ۲۰۰۶: ۸۱).
براین مبنای جدولها براساس مفاهیم نقاط ضعف، قوت، فرصت و تهدید برای مقوله‌بندی و تحلیل بهینه مصاحبه‌های پژوهشی تهیه شده است. در واقع، جدولها در برگیرنده چکیده مصاحبه با هریک از وزیران است. به دلیل چکیده‌گزینی از درج جدولها که به صورت انفرادی انجام شده است، چشمپوشی شده است (Javdani, ۲۰۰۵).

جمعیت‌شناسی جامعه آماری و نرخ پاسخگویی: جامعه آماری مورد مطالعه در برگیرنده ۱۱ وزیر است که از سال ۱۳۵۷ تاکنون مسئولیت وزارت علوم، تحقیقات و فناوری را بر عهده داشته‌اند که به استثنای یک نفر از آنها که دارای مدرک کارشناسی‌ارشد بوده است، همگی دارای مدرک دکتری بوده‌اند. میانگین زمان وزارت آنها، بدون در نظر گرفتن وزیر کنونی که همچنان ادامه دارد، ۳۲ ماه یا ۲ سال و هفت ماه است. مصطفی معین با دو بار به وزارت رسیدن پر سابقه‌ترین وزیر و جعفر میلی منفرد با ۱/۵ ماه سرپرستی وزارت کم سابقه‌ترین آنها در این سمت هستند.

از ۱۱ وزیر یاد شده با ۷ نفر مصاحبه شده است که ۶۳/۶ درصد از کل جامعه آماری را تشکیل می‌دهند. چهار تن از این افراد از انجام دادن مصاحبه خودداری کرده‌اند. گفتنی است که دلیل برگزیدن این جامعه آماری بر مبنای مفهوم‌سازی از توسعه سازمانی به مثابه برنامه‌ای بوده است که «سرشت دستوری دارد» و از بالا کارگردانی می‌شود.

بازتحلیل مصاحبه‌های پژوهشی: جدولهای ۳ و ۴ در برگیرنده بازتحلیل مصاحبه‌های پژوهشی است. هدف از تدوین جدولها افزایش ضریب اطمینان از برداشتها و جمع‌بندیها در پاسخگویی به پرسشهای این پژوهش است. به علاوه، به منظور افزایش توان در جمع‌بندی بهتر و روشمند و توسعه نظام مقوله‌بندی این روش به اجرا درآمده است.

جدولها براساس مبانی نظری و فراوانی داده‌ها تدوین شده‌اند. تنوع رویکرد در تدوین جدولها ناشی از پراکندگی نظرها و مبانی نظری مختلف است. فراوانی در جدولها می‌تواند نشان‌دهنده اهمیت باشد که مصاحبه‌شوندگان درخصوص موضوعات مطرح شده ابراز داشته‌اند.

جدول ۳- تحلیل نقاط قوت، ضعف، فرصتها و تهدیدها از دیدگاه مدیران عالی نظام آموزش عالی ایران به

ترتیب اولویت

درصد پذیرش	فرصتها	درصد پذیرش	تهدیدها	درصد پذیرش	نقاط ضعف	درصد پذیرش	نقاط قوت
٪۴۳	محیط ملی • دیرینه ملی در قلمرو علم و فرهنگ	٪۷۱	سیاسی / نهادی • مداخله‌گری دولت در نظام آموزش عالی	٪۷۱	نگرش • نبود فلسفه آموزش	٪۱۰۰	• وجود انگیزه برای حل مشکلات
٪۲۹	• وجود سرمایه فیزیکی / انسانی	٪۵۷	• وجود ساختارهای موازی	٪۴۳	• سیاست زدگی ناپابوری به مرجعیت علم	٪۵۷	• تحولات مثبت ساختاری
٪۵۷	محیط جهانی • امکان افزایش همکنشی در عرصه جهانی	٪۴۳	مشکلات ساختاری حاکمیت مشارکت ناپذیری اجتماعی - فرهنگی	٪۴۳	• یکسان نگری ساختاری	٪۵۷	• گسترش کمی
٪۵۷	• تجارت بین‌المللی	٪۵۷	• نخبگان نبود همکنشی با محیط پیرامون بی‌توجهی به نیازهای جامعه اقتصادی	٪۷۱	تمرکزگرایی حاکمیت دیوانسالاری سستی شکل نگرفتن استقلال آکادمیک انسجام گسیختگی	٪۵۷	• وجود بالقوه نیروی انسانی کارآمد
		٪۴۳	• عدم مدیریت سرمایه انسانی بی‌توجهی به نیازهای اقتصادی	٪۷۱	مدیریتی • تصمیم‌گیری غیر کارشناسی نبود شایسته‌گزینی بی‌ثباتی مدیران کم‌تجربگی مدیران	٪۲۹	• وجود بالفعل مثبت به آموزش عالی
		٪۲۹	• عدم مدیریت سرمایه انسانی بی‌توجهی به نیازهای اقتصادی	٪۴۳	عملکردی - برنامه‌ای • شتاب زدگی و بی‌ثباتی نبود سیستم نظارت و ارزیابی بی‌تناسبی میان برنامه‌ها و بودجه	٪۲۹	• نبود نقطه قوت
		٪۲۹	• عدم مدیریت سرمایه انسانی بی‌توجهی به نیازهای اقتصادی	٪۷۱	• شتاب زدگی و بی‌ثباتی نبود سیستم نظارت و نظارت و ارزیابی بی‌تناسبی میان برنامه‌ها و بودجه		
		٪۲۹	• عدم مدیریت سرمایه انسانی بی‌توجهی به نیازهای اقتصادی	٪۴۳	• شتاب زدگی و بی‌ثباتی نبود سیستم نظارت و نظارت و ارزیابی بی‌تناسبی میان برنامه‌ها و بودجه		
		٪۲۹	• عدم مدیریت سرمایه انسانی بی‌توجهی به نیازهای اقتصادی	٪۴۳	• شتاب زدگی و بی‌ثباتی نبود سیستم نظارت و نظارت و ارزیابی بی‌تناسبی میان برنامه‌ها و بودجه		
		٪۲۹	• عدم مدیریت سرمایه انسانی بی‌توجهی به نیازهای اقتصادی	٪۲۹	• شتاب زدگی و بی‌ثباتی نبود سیستم نظارت و نظارت و ارزیابی بی‌تناسبی میان برنامه‌ها و بودجه		

جدول ۴- تحلیل پیشنهادها و راه‌حلها برای رسیدن به وضعیت مطلوب به ترتیب اولویت در دو محیط دور و نزدیک از دیدگاه مدیران عالی نظام آموزش عالی ایران در سه دهه گذشته

درصد پذیرش	محیط دور	درصد پذیرش	محیط نزدیک
٪۱۰۰	انجام دادن ارزیابی مستمر بیرونی	٪۱۰۰	• انجام دادن ارزیابی مستمر درونی
٪۸۶	پذیرش مرجعیت علمی	٪۸۶	• انسجام بخشی نظام آموزش عالی
٪۷۱	ایجاد نظام حقوقی مناسب	٪۸۶	• استقرار و تحکیم استقلال دانشگاهها
٪۷۱	فضای سیاسی مناسب	٪۷۱	• مشارکت اعضای هیئت علمی
٪۷۱	افزایش تعاملات بین‌المللی	٪۷۱	• تمرکززدایی
٪۷۱	کاهش تصدی و مداخله‌گری	٪۵۷	• تنوع‌بخشی مستمر درونی
٪۵۷	مدیریت سرمایه‌های انسانی	٪۵۷	• هیئت امنایی شدن دانشگاهها
٪۴۳	تأمین منابع مالی مناسب	٪۲۹	• مشارکت واقعی بخش خصوصی

بحث و نتیجه‌گیری

به منظور دستیابی به نتیجه‌گیری بهینه از مباحث نظری و یافته‌های این پژوهش درخصوص وضعیت مدیریت نظام آموزش عالی در سه مقطع گذشته، حال و آینده، جمع‌بندی مسائل مربوط به گذشته مدیریت آموزش عالی با مروری بر یافته‌های پژوهشی پس از سالهای ۱۳۵۷ به صورت خلاصه بیان شده است (Javdani, ۲۰۰۵). مسائل مربوط به حال و آینده نیز از تحلیل‌های آسیب‌شناختی و راه‌حل‌های ارائه شده از سوی جامعه آماری مورد مطالعه استخراج شده است.

سیمای گذشته آموزش عالی

آن چه به طور خلاصه می توان در خصوص وضعیت مدیریت نظام آموزش عالی از خلال مطالعات گذشته مورد بررسی بیان کرد، که بیشتر مبتنی بر نگاه درون سیستمی و از سطح کلان به خُرد است، به قرار زیر است:

- غفلت در مبانی؛
 - برخوردار نبودن از پشتوانه سنت علمی (Tabatabaee, ۲۰۰۳)؛
 - نامشخص بودن هدف نهایی آموزش عالی (Tabatabaee, ۲۰۰۳)؛
 - تمرکزگرایی (Salehi & Tajarloo, ۱۹۹۶; Zohour & Sohrabpour, ۱۹۹۶; Imani et al., ۲۰۰۰; Fazeli, ۲۰۰۳)؛
 - گسترش کمی و توسعه خطی (Javdani, ۲۰۰۵)؛
 - عدم برخورداری از استقلال آکادمیک و فعال ساختن هیئتهای امن (Salehi & Tajarloo, ۱۹۹۶; Zohour & Sohrabpour, ۱۹۹۶; Imani et al., ۲۰۰۰)؛
 - نبود مرجع ملی برای سیاستگذاری علمی، تحقیقاتی و فناوری در کشور (Imani et al., ۲۰۰۰)؛
 - علم و پژوهش در انقیاد دیوانسالاری؛
 - وابستگی شدید به دولت؛
 - حاکمیت ملاحظات سیاسی بر امور دانشگاهها؛
 - عدم انسجام نظام آموزش عالی.
- روشن است که ترسیم سیمای گذشته آموزش عالی با رویکردی آسیب شناختی انجام شده است تا در راهجویی آینده مؤثر واقع شود. به هر حال، چنین وضعیتی در اسناد دبیرخانه شورای تغییر ساختار وزارت به گونه ای بازتاب یافته است که در ترسیم وضعیت این نظام به مثابه نظامی با «ساختار یا الگویی بورکراتیک، محافظه کار و مدیریتی اقتدارگرا» نام برده و چنین نتیجه گیری می شود که «به موازات [...] قوت گرفتن اقتدارگرایی و محافظه کاری، تقسیم کار عقلانی و حرکت خودکار نظام تحت تأثیر قرار گرفته است.

ترسیم سیمای حال و آینده نظام مدیریتی آموزش عالی

برای ترسیم سیمای حال و آینده نظام آموزش عالی، از دیدگاه مدیران عالی، به یافته‌های این پژوهش بسنده می‌شود. چنین به نظر می‌رسد که به رغم تغییرات کارکردی و حتی ساختاری که بدون توجه به مبانی، مأموریتها، سمت‌گیرها و رویکردها، تغییر نگرشها و باورها انجام شده، اثر مورد انتظار پدید نیامده است، چرا که برابند نظرهای ارائه شده در جدولهای تحلیل محتوا همچنان بیانگر وجود ابهام در اهداف و کارویژه‌های نظام آموزش عالی است. این ابهام در وهله نخست ناشی از نقاط ضعف نگرشی است که در یافته‌ها با عنوان «نبود فلسفه آموزشی»، «سیاست زدگی و عوام زدگی»، «ناباوری به مرجعیت و مدخلیت علم» و یکسان نگری قید شده است. بدیهی است که چنین وضعیتی نگرشی آثار و پیامدهایی بر ساختارها، مدیریت و در نتیجه، عملکردها و برنامه‌ها دارد. پیامدهای چنین ابهامی، در وضعیت کنونی، به «تمرکزگرایی»، «انسجام گسیختگی ساختاری»، «پیدایش نهادهای موازی» و در نهایت، «حاکمیت دیوانسالاری سنتی» انجامیده است، پدیده‌ای که مدیریتی همسنگ و همسوی خود را می‌طلبد و موجب «رواج تصمیم‌گیری غیرکارشناسی»، «حذف شایسته‌گزینی»، «بی‌ثباتی مدیران» و در نتیجه، کاهش انباشت تجربه مدیران می‌شود. چنین وضعیتی در همکنشی با اهداف و کارویژه‌ها به ابهام در آنها شدت می‌بخشد و میان عملکرد و انتظارات دوگانگی به وجود می‌آورد. وانگهی، ماندن در وضعیت موجود و ادامه چنین فرایندی به کاهش توان نظام در تدوین اهدافی پایدار و مستمر، روشن و همسو با اهداف فرایند توسعه ملی که «توسعه مبتنی بر دانایی» را نشانه گرفته است، می‌انجامد و نتیجه طبیعی آن ناتوانی و بی‌رمقی در پاسخگویی به خواسته‌های حال و آینده است. این نتیجه‌گیری که مبتنی بر ارزیابی مدیران عالی است، در واقع، بازنمای وضعیتی است که آنها ویژگیهای آن را «شتاب زدگی و بی‌ثباتی در برنامه ریزها و عملکردها»، «نبود نظام منسجم و مستمر نظارت و ارزیابی»، «عدم اختصاص منابع کافی و تخصیص بهینه آنها و در نهایت، «کمی‌گرایی و افت کیفی» برشمرده‌اند.

ادامه این روند در آینده می‌تواند به تشدید سیاست‌زدگی و همسو شدن با فشارهای سیاسی و اجتماعی موجود در جامعه و در نتیجه، به فراموشی سپردن یا نادیده انگاشتن اهداف و کارویژه‌های اساسی آموزش عالی منجر شود. به سخنی روشن‌تر، کمی‌گرایی نه به عنوان تاکتیکی گذرا، بلکه به مثابه راهبردی بلند مدت از نخستین پیامدهای سیاست‌زدگی و تمایل شدید به پاسخگویی صرف به تقاضای اجتماعی و سیاسی فزاینده کنونی است. پافشاری در دنبال کردن این مسیر، خواسته یا ناخواسته، به تشدید گرایش به کنش ابزاری و فروکاستن اهداف آموزش عالی تا حد فن‌سالاری و حتی به یادگیری ذهنی و نادیده انگاشتن کنش ارتباطی متقابل محدود می‌شود؛ یعنی مسیری که با خواسته جامعه آماری مورد مطالعه ناهمسویی زیادی را نشان می‌دهد.

بدین ترتیب، می‌توان نتیجه گرفت که اهداف و کارویژه‌هایی را که نظام آموزش عالی در حال حاضر دنبال می‌کند، گرایش زیادی به سبک و الگوی رهبری ناپلئونی دارد (جدول ۲) و کارویژه مبتنی بر آن به ناگزیر به کاهش برون‌دادها و پیامدهای اساسی آن، که مبنای توسعه‌پذیری است و با الگوی رهبری همبولتی همسویی دارد، می‌انجامد. بنابراین، الگوی مدیریتی وضعیت موجود به ویژه باتوجه به تحولات پدید آمده و در حال پیدایش هزاره سوم در عرصه جهانی که به شکل‌گیری «جامعه دانشی» گرایش دارد، ناتوان از پاسخگویی به خواسته‌ها و انتظارات از این نظام خواهد بود.

برای ترسیم وضعیت بهینه یا مطلوب نظام آموزش عالی که می‌تواند سیمای آینده مدیریتی این نظام باشد، با بهره‌گیری از یافته‌های این پژوهش در سطح نظری و تجربی می‌توان در دو سطح به نتیجه‌گیری پرداخت: در سطح نخست که بیشتر متأثر از یافته‌های نظری و تحلیل مفهومی^{۳۸} است، ویژگیهای برجسته مطلوب مدیریتی نظام آموزش عالی بیان می‌شود. اگرچه یادآوری این نکته نیز ضروری است که این گزینه نظری بر مبنای یافته‌های تجربی تدوین شده است که گرایش به مدیریت مشارکتی در آن به روشنی دیده می‌شود، ضمن آنکه مدیریت دیوانسالاری سنتی موجود به شدت مورد نقد قرار گرفته است.

به هر حال، در سمت راست جدول ۵ عمده‌ترین ویژگیهای مدیریتی که لازم است فرایندی فزاینده را طی کنند، گنجانده شده است. در سمت چپ ویژگیهای مدیریتی که لازم است مسیر کاهنده را طی کنند، درج شده است.

جدول ۵- ویژگیهای برجسته مطلوب مدیریتی نظام آموزش عالی ایران از دیدگاه مدیران عالی [۲]

ویژگیهای مدیریتی با فرایندی کاهنده	ویژگیهای مدیریتی با فرایندی فزاینده
<ul style="list-style-type: none"> ● قدرت مبتنی بر زنجیره فرماندهی [سلسله مراتبی] و مشروعیت حقوق و سازمانی ● قدرت مبتنی بر قوانین و مقررات و مشروعیت ناشی از قدرت تنبیهی و تشویقی ● برخورداری از نظارت مکانیکی ● تقسیم قدرت بر مبنای رده سازمانی ● برخورداری از محیط رسمی و انعطاف‌ناپذیر ● رهبری مبتنی بر هماهنگی و سازمانی ● کاهش همکنشی و همکنشی بر مبنای قوانین و مقررات در سطوح همسان ● شکل‌گیری هم‌کنشهای یکسویه و خطی ● تأکید بر جنبه‌های اداری و مالی تا مسائل علمی ● رواج مشارکت حسابگرانه به جای مشارکت خود خواسته ● پایبندی بیش از حد به مقررات و قوانین ● محور شدن مدیریت عالی در سازمان ● تقسیم کار رسمی ● وجود تمایز میان نقش و فرد، نقش بیش از فرد تأثیرگذار است ● نظام فرماندهی عمومی ● گسترده‌گی زنجیره فرماندهی ● مدیریت انضابی و حرفه‌ای ● نظام تصمیم‌گیری از بالا به پایین ● گسترده‌گی و حاکمیت بخش دیوانسالاری ● تشدید دوگانگی مدیریتی [علمی- دیوانسالاری] و نارضایتی بخش علمی از رویه‌های دیوانسالار ● رواج یکسان‌نگری در سیستم؛ ● تأکید بر کارکردهای دستوری و کنترلی ● رواج تشریفات اداری و کاغذ بازی ● سکون و کرخنی و تمایل به حفظ وضعیت موجود ● کاهش انگیزه نوآوری در سطوح میانی و پایین ● کاهش تعهد و پایبندی افراد نسبت به سازمان 	<ul style="list-style-type: none"> ● قدرت مبتنی بر مرجعیت [علمی] ● قدرت مبتنی بر مشارکت و کاهش مشروعیت ناشی از قدرت تشویقی و تنبیهی ● برخورداری از نظارت اجتماعی ● تقسیم قدرت و ارزشها در جامعه برابر ● برخورداری از محیطی انسانی، انعطاف پذیر و ارتباط دوستانه میان اعضا ● رهبری مبتنی بر راهنمایی، تسهیل‌گری، حمایت و پشتیبانی ● تأکید بر کارگروهي، توافق جمعی و مشارکت و همکنشی ● پایبندی و تعهد نسبت به سازمان ● در نظر گرفتن منافع بلند مدت منابع انسانی و سازمانی ● تأکید بر توسعه انسانی و افزایش اعتماد متقابل به مثابه اولویت راهبردی ● احساس حساسیت و تعهد نسبت به ذینفعان و مشتریان ● نظام فرماندهی افقی ● وجود تعاملات غیررسمی ● تأکید بر مذاکره، گفتگو و هم‌اندیشی ● مدیریت خدمتگزار و بیانگر اراده جمعی ● مدیریت انتخابی و غیرحرفه‌ای ● نظام تصمیم‌گیری مشارکتی [از پایین به بالا و بالعکس]

اگرچه یافته‌های سطح تحلیل تجربی نیز با یافته‌های نظری پیشگفته همسو هستند، اما از آنجا که عملیاتی‌تر به نظر می‌رسند، در ادامه به اختصار بدانها پرداخته شده است. در عین حال، گفتنی است که یافته‌های این پژوهش، به رغم وجود نقاط ضعف و تهدیدهای نسبتاً چشمگیر به ویژه در مقایسه با نقاط قوت و فرصتها، بیانگر نگرشی روشن در میان مدیران عالی برای نیل به وضعیت مطلوب است. اما پرسش اساسی این است که چه موانعی در راه تحقق این نگرشها وجود داشته است، به ویژه اینکه به نظر می‌رسد تغییرات نسبتاً گسترده‌ای از نظر ساختاری و بایسته‌های قانونی نیز در این زمینه شکل گرفته است؟ آیا تبدیل نشدن این نگرشها به باور و ارزش مشترک در میان اجزای نظام آموزش عالی، از جمله مدیران در تمام سطوح، اعضای هیئت علمی، کارشناسان و همچنین، دیگر کارکنان، گرفتگی [تصلب] نظام و همسو نبودن نگرشها، باورها و ارزشها که می‌تواند ناشی از نبود آموزش، ارتباط، مشارکت و گفتگو و چرخش آزاد اطلاعات در میان آنها باشد، به ویژه با توجه به راهبردها و الگوی تغییر نمی‌تواند مانعی اساسی در این فرایند به شمار آید؟

به نظر می‌رسد که تلفیق یافته‌های نظری و تجربی به دست آمده پاسخی مثبت به این پرسش باشد، به ویژه راه‌حلهایی که برای تنظیم نظام مدیریتی آموزش عالی از سوی جامعه آماری مورد بررسی ارائه شده است که برخی از مهم‌ترین آنها به قرار زیر است:

- افزایش پاسخگویی نظام آموزش عالی (ارزیابی درونی و بیرونی)؛
- تدوین و تدقیق فلسفه نظام آموزشی کشور؛
- انسجام بخشی به نظام آموزش عالی و به سرانجام رساندن بحث تمرکززدایی؛
- توسعه و آموزش مدیران بر مبنای رویکرد عدم تمرکز؛
- شایسته‌گزینی بر مبنای مرجعیت علمی؛
- گسترش مشارکت مردم‌سالاری در نظام دانشگاهی؛
- ایجاد احساس اعتماد در دانشگاهها و دانشگاهیان؛
- حرکت به سوی تضمین استقلال و آزادی علمی در نظام دانشگاهی؛
- ایجاد نظام حقوقی مناسب؛
- حاکمیت بخشیدن به مرجعیت علمی به جای مرجعیت سلسله مراتبی و دیوانسالار؛

- استفاده بهینه از سرمایه‌های انسانی و درک نقش این سرمایه‌ها در فرایند توسعه؛
 - کاهش تصدیگری و دیوانسالاری در امور دانشگاهی؛
 - تلقی محیط بین‌المللی به مثابه فرصت؛
 - تأمین و تخصیص منابع مالی مناسب؛
 - مشارکت واقعی بخش خصوصی.
- اگرچه راه حلها و ملاحظات بیان شده گستره وسیعی از تغییرات را در بر می‌گیرد، اما در مجموع می‌توان نتیجه گرفت که ریشه، اگر نگوییم تمامی، دستکم بیشتر آنها ناشی از نگرشها، باورها و ارزشهایی است که در وضعیت موجود بر نظام آموزش عالی ما حاکم است. بر این مبنا، توسعه سازمانی که زمینه‌ساز تغییرات نرم‌افزاری برای پایدار ساختن دیگر تغییرات است، به نظر می‌رسد یکی از اثربخش‌ترین راهبردهای تغییر در بهبود و بهسازی وضعیت موجود باشد، به ویژه اینکه نگرش همسویی در جهت یابی سمت و سوی تغییرات مورد نیاز در مدیران ارشد این نظام وجود دارد.

یادداشتها

- [۱] این جدول بر مبنای تحلیل محتوای مصاحبه‌های انجام شده با مدیران عالی آموزش عالی در سه سده اخیر تهیه شده است (Javdani, ۲۰۰۵).
- [۲] جدول ۵ بر مبنای تحلیل محتوای مصاحبه‌های انجام شده با مدیران عالی آموزش عالی در سه سده اخیر تهیه شده است (Javdani, ۲۰۰۵).

References

۱. Ball, Stephen J. (۱۹۹۰); *Foucault and Education: Disciplines and Knowledge*; Routledge, London and New York.
۲. Fazeli, Nematollah (۲۰۰۳); *Elaboration of Organization of MSRT based on New Law of Goals, Functions and Organization, Adopted ۲۰۰۴, Basic Study about Legal, Theoretical and World Empirical Experiences Assumption*; Tehran: IRPHE (in Persian).

۳. Forastier, Jean (۱۹۹۳); *University Crisis*: Translated by Akbar Kasmaee, Tehran: Sherkat Sahami Enteshar (in Persian).
۴. Gilham, Bill (۲۰۰۶); *The Research Interview*; Translated by M. Abdullazadeh, Tehran: Bureau of Cultural Research (in Persian).
۵. Hamlin, Bob & Jaen Kepp & Den Ash (۲۰۰۱); *Organizational Change and Development*; Pearson Education Ltd, England, P.۱۴.
۶. Holsti, ole-R. (۲۰۰۱); *Content Analysis for the Social Science and Humanities*; Translated by Nader Salarzadeh Amiry, Tehran: Allameh Tabatabaee University Publication (in Persian).
۷. Imani, Mostafa et al. (۲۰۰۰); *A Guideline for Elaboration Criteria for Evaluation of Law Project: Rethinking about Requirements, Goals and Expectations of ۴۴th Article of third Plan for Development*"; Higher Education Desk, Research Center of Islamic Iranian Parliament (in Persian).
۸. Imani, Mostafa et al.(۲۰۰۰); *Principles and Criteria for Evaluation Low Project and Arrangements (Institutional, Functional and Behavioral), A Suggestion Alongside with Guidelines*; Research Center of Islamic Iranian Parliament (in Persian).
۹. Javdani, Hamid (۲۰۰۵); *Restructuring Iranian Higher Education: Requirement, Opportunity and Challenges*; in a Step toward Development, Tehran: Publication Iran (in Persian).
۱۰. Liard, Louis (۱۹۸۹) ; *Enseignement Supérieur en France ۱۷۸۹- ۱۸۸۹* ; Paris, A. Colin.
۱۱. Lyotard, Jean Francois (۲۰۰۵); *The Postmodern Condition: A Report on Knowledge*; Translated by Hosseinali Nozari, Tehran: Game-Now.

۱۲. North, Douglass C.(۱۹۹۰); *Institutions, Institutional Change and Economic Performance*; Cambridge University Press, USA.
۱۳. Pardakhtchi, Mohammad Hassan (۲۰۰۲); *Managerial Challenges in Higher Education*; in Articles Collection of Round Table: Higher Education Challenges, Faculty of Educational Science and Psychology, Shahid Beheshti University.
۱۴. Renaut, Alain(۲۰۰۲); *Que Faire Des Universités*; Bayard, Paris.
۱۵. Salehi, Ali Akbar & Reza Tajarloo (۱۹۹۶); *Trustee Corps in the World and Iranian University*; in Articles Collection of the Frist Seminar of Trustee Corps, Tehran: Ministry of Culture and Higher Education (in Persian).
۱۶. Tabatabaee, Seayad Javad (۲۰۰۳); *History of Political thought in Europe, First Vol., from Renaissance until French Revolution*; “First Section, Conflict between Tradition and Modernity, Tehran:Negah-e Moasser Publication (in Persian).
۱۷. Zohour, Hassan & Saeed Sohrabpour (۱۹۹۶); *Supervision Place and the Role of Ministry in Governing University by Trustee Corps*; in Articles Collection of the First Seminar of Trustee Corps Tehran: Ministry of Culture and Higher Education (in Persian).

Received: ۲۵. ۸. ۲۰۰۷

Accepted: ۹. ۷. ۲۰۰۸

بررسی وضعیت مدیریت نظام آموزش عالی ایران از دیدگاه ... ۱۶۳