

باورهای معرفت‌شناختی مدیران و نگرش آنها در خصوص برنامه‌ریزی استراتژیک در آموزش عالی (دانشگاههای شمال شرق ایران)

امیرحسین کهن*

کارشناس ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه فردوسی مشهد

بختیار شعبانی ورکی

استاد دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد

فریبرز رحیم نیا

استادیار دانشکده علوم اداری و اقتصادی دانشگاه فردوسی مشهد

چکیده

هدف اصلی از این پژوهش بررسی رابطه میان باورهای معرفت‌شناختی مدیران با نگرش آنها در خصوص برنامه‌ریزی استراتژیک است. در این مطالعه از تحقیق کمی غیر آزمایشی آینده‌نگر تبیینی استفاده شده است. جامعه آماری تحقیق شامل رؤسا و معاونان دانشگاههای دولتی، آزاداسلامی و علوم پزشکی شمال شرق ایران است که در سال تحصیلی ۸۷-۱۳۸۶، مشغول به فعالیت بوده‌اند. از کل ۸۲ نفر رئیس و معاونان این دانشگاهها، ۵۴ نفر به پرسشنامه‌های مربوط پاسخ دادند. در این تحقیق به دلیل حجم محدود جامعه آماری، به جای نمونه‌گیری از روش سرشماری استفاده شده است. برای گردآوری داده‌های مربوط به باورهای معرفت‌شناختی از «پرسشنامه باورهای معرفت‌شناختی سومر» و برای بخش برنامه‌ریزی استراتژیک از پرسشنامه «سنجش نگرش نسبت به برنامه‌ریزی استراتژیک» استفاده شده است. برای تجزیه و تحلیل داده‌های به دست آمده از تحلیل رگرسیون استفاده شد. نتایج نشان می‌دهد که بین باورهای معرفت‌شناختی مدیران و نگرش آنها در خصوص برنامه‌ریزی استراتژیک رابطه معنی‌داری وجود دارد. بنابراین، مدیرانی که دانش را نسبی، اکتسابی و پیچیده و فرایند فراگیری آن را تدریجی تلقی می‌کنند، توجه بیشتری به برنامه‌ریزی استراتژیک از خود نشان داده‌اند.

کلید واژگان: باورهای معرفت‌شناختی، برنامه‌ریزی استراتژیک و نظام آموزش عالی.

* مسئول مکاتبات: ah_cohen@yahoo.com

مقدمه

پیچیدگی و سرعت تغییرات در جامعه کنونی جهانی دست‌اندرکاران جوامع را وا می‌دارد تا سیاستها و برنامه‌هایی را ارائه کنند که با شرایط معاصر تناسب داشته باشد (Arefi, 2005: 30). از این رو، بهره‌گیری از برنامه‌ریزی استراتژیک به عنوان یک ضرورت در دولتها، سازمانها و جوامع مطرح شده است. بنابراین، اوضاع و احوال موجود ایجاب می‌کند که سازمانهای دولتی نیز به شکلی جدید به تفکر و اقدام بپردازند و در این شکل جدید، برنامه‌ریزی استراتژیک از برجسته‌ترین موقعیت برخوردار است (Bryson, 2002: 1). می‌توان گفت که برنامه‌ریزی استراتژیک از مهم‌ترین ارکان مدیریت است که زمان حال سازمان را به آینده آن پیوند می‌دهد. از سوی دیگر، اغلب متخصصان تعلیم و تربیت بر این باورند که مدیر به عنوان یکی از عناصر کلیدی در سازمان نقش ایفا می‌کند و ایفای این نقش به عوامل زیادی همچون شرایط، موقعیتها و مفروضات معرفت شناختی مدیر بستگی دارد. از این رو، امروزه، روانشناسان و متخصصان آموزش و پرورش به نحو فزاینده‌ای به روند تحول باورهای معرفت‌شناسی انسانها، نظیر اینکه افراد چگونه پدیدارهای هستی را می‌شناسند، چه نظریه‌ها و باورهایی در باره دانستن دارند و به چه شیوه‌ای مفروضات معرفت‌شناختی آنان بر فرایندهای شناختی تفکر و استدلال اثر می‌گذارد، علاقه نشان داده‌اند (Hofer, 2006). از اهداف عمده برنامه‌ریزی استراتژیک دادن هشدار به سازمان مربوط در باره تهدیدها و فرصتهای خارجی است که نیاز به عکس‌العملهای مناسب در آینده از طرف سازمان دارد (Bryson, 2002: 155). در واقع، مسئولیت اصلی مدیران عالی سازمان تعیین هدفها، استراتژیها و برنامه‌های اصلی سازمان است تا بدین وسیله سازمان را با محیطی متناسب کند که همواره در حال تغییر است (Daft, 2002: 44). مدیران نه تنها برای رویارویی با عوامل محیط خارجی باید استراتژیهای مناسب در نظر بگیرند، بلکه باید ویژگیهای داخلی سازمان را هم به گونه‌ای تعیین کنند که موفقیت سازمان در بلندمدت تضمین شود (Daft, 2002: 58). از جمله عوامل مؤثر بر برنامه‌ریزی استراتژیک عبارت‌اند از: نگرش مدیران، عوامل اجتماعی، عوامل درونی، عوامل بیرونی، روش و نوع برخورد مدیران درخصوص بروز مسائل، آگاهی مدیران از استراتژیهای گذشته سازمان و روند قبلی، میزان قدرت و توانایی مدیریت آنها، ساختار سازمان و امکانات و

محدودیتها. عوامل درونی به مهارتهای ادراکی مدیران و همچنین، باورهای معرفت شناختی آنها اشاره دارد (Keramati, 1995: 40).

امروزه، محققان از ابزارهای زیادی برای سنجش باورهای معرفت شناختی استفاده می‌کنند. نظریه‌های موجود در خصوص سنجش باورهای معرفت شناختی عموماً به دو دسته تقسیم می‌شوند: نظریه‌های تک بعدی و نظریه‌های چند بعدی. تفاوت میان نظریه‌های تک بعدی و چند بعدی متوجه ارتباط میان باورها در آنهاست. در نظریه تک بعدی فرض بر این است که با رشد یافتن یک بعد از شناخت ابعاد دیگر نیز رشد می‌یابند. در حالی که در نظریه‌های چندبعدی این گونه مطرح است که اگر یک بعد شناختی رشد یابد، دیگر ابعاد ممکن است رشد یابند یا اینکه رشد نیابند (Shabani Varaki, 2003).

برنامه‌ریزی استراتژیک: برنامه‌ریزی استراتژیک تلاشی سازمان یافته و منظم برای تصمیمات اساسی و اجرای اقداماتی زیربنایی است که ماهیت فعالیتهای یک سازمان را در موقعیت محیطی و در ارتباط با دیگر سازمانها نشان می‌دهد و ناظر به مجموعه تصمیمات و فعالیتهایی است که از تنظیم و اجرای استراتژیهای طراحی شده برای کسب اهداف یک سازمان ناشی شده باشد (Robinson, 1988: 6)؛ به بیان دیگر، برنامه‌ریزی استراتژیک تلاشی سازمان یافته و منظم برای اتخاذ تصمیمات بنیادی و انجام دادن اقدامات اساسی است که سرنوشت و سمت‌گیری فعالیتهای یک سازمان با دیگر نهادها را در چارچوب قانونی شکل می‌دهد (Maleki, 2005). فرایندی که طی آن مأموریتها، فرصتها و تهدیدها، نقاط قوت و ضعف و راهبردهای سازمان به عنوان عناصر اصلی آن مشخص و تدوین می‌شوند (Below, 1990: 36).

باورهای معرفت شناختی: باورهای معرفت شناختی طی چند دهه گذشته با عناوین حالات معرفت شناختی، شناخت معرفت و تفکر معرفت شناختی به کار رفته است. شومر نخستین کسی است که نظامی برای باورهای معرفت شناختی مطرح ساخته و به بررسی «باورها» در زمینه مطالعاتی خود پرداخته است. به اعتقاد وی باورهای معرفت شناختی در سنین بزرگسالی قوام لازم را پیدا می‌کنند و امکان تغییر آنها می‌تواند حتی موجب اختلال و سردرگمی شدید

در فرد شود (Schommer, 2004). در بررسیهای گسترده‌ای که هافر و پنتریچ^۱ (Filisetti, 2003) در خصوص پیشینه معرفت‌شناسی انجام داده‌اند، می‌توان سه موج یا جریان عمده را تشخیص داد که برای متمایز ساختن تحقیقات روانشناختی بر روی معرفت‌شناسی قابل استفاده است: موج اول با تحقیقات پری (۱۹۷۹) مشخص می‌شود که در آن رشد باورهای معرفت‌شناختی در طول زمان بررسی می‌شود. دومین موج راهپایی را که باورهای معرفت‌شناختی بر روی تفکر و استدلال تأثیر می‌گذارند، بررسی می‌کند (کینگ و کیچنر، ۱۹۹۴). سومین موج یا موج اخیر، باورها را به عنوان ساختار معرفت‌شناختی و در نظامی مرکب از ساختار باورها مورد مطالعه قرار می‌دهد (Schommer, 1990). از اوایل دهه ۱۹۶۰ در تحقیقات هدف آن است که رابطه بین باورهای معرفت‌شناختی و یادگیری بررسی شود [از جمله دوئیک و لیگت^۲، ۱۹۸۸؛ هامر^۳، ۱۹۹۴؛ هافر و پنتریچ، ۱۹۹۷؛ شومر و واکر^۴، ۱۹۹۷؛ شراو، دانکل و بندکسین^۵، ۱۹۹۵] (Shabani, Varaki, 2003). پری (Perry, 1968) نخستین کسی است که به توصیف باورهای افراد در خصوص دانش و یادگیری و اینکه چطور آن باورها در طول زمان تغییر می‌یابند، می‌پردازد. وی مقیاسی مداد-کاغذی با طیف لیکرت را برای سنجش باورهای افراد طراحی می‌کند؛ نظریه وی بر مبنای مصاحبه طولانی، غیر مستقیم و طولی با دانشجویان دانشگاه بود. سالها بعد، کار او توسط دیگران پیگیری شد (Kitchener, 1986; Boyes and Chandler, 1992; Belenky et al., 1986). در این خصوص، پائولسن و فلدمن^۶ (Bryson, 2002) دریافتند که باورهای افراد در خصوص ساده بودن دانش رابطه مثبت با برونی بودن اهداف آنها و رابطه منفی با درونی بودن اهداف آنها دارد؛ یعنی دانش‌آموزانی که دانش را امری بسیط و مجزا از هم درک می‌کنند، پیشرفت تحصیلی‌شان در گرو پاداش و تشویق بیرونی است و در مقابل، افرادی که دانش را امری پیچیده و به هم وابسته می‌دانند، درگیری‌شان منوط به علائق جاذبه‌های شخصی آنهاست که در تأیید این

-
- 1 . Hofer and Pentrich
 - 2 . Dweck and Leggett
 - 3 . Hammer
 - 4 . Schommer and Walker
 - 5 . Schraw, Dankle, and Bendexen
 - 6 . Paulson and Feldman

موضوع هافر در (۱۹۹۶) تحقیق خود معنی‌دار بودن این رابطه را نشان داد (Buehl, 2003). مقیاسهای مختلفی برای سنجش باور افراد در خصوص دانش و یادگیری وجود دارد که بر مبنای نظریه‌های حامی آنها توصیف می‌شوند. نظریه‌های اولیه به نظریه‌های تک بعدی گرایش دارند و نظریه‌های اخیر به سمت چند بعدی بودن سوق یافته‌اند و نظریه‌های پیچیده‌تری در ارتباط با معرفت شناختی هستند. در سال ۱۹۹۰ شومر نظریه چند بعدی خود را برای بررسی باورهای افراد طرح‌ریزی کرده است. شومر باورهای معرفت شناختی را به عنوان نظامی از عقاید کم و بیش مستقل طرح‌ریزی می‌کند و منظور از نظام این است که بیش از یک عقیده وجود دارد و منظور از کم و بیش مستقل آن است که ممکن است فرد نسبت به آن آگاه باشد یا نباشد. با نظامی از باورها، این امر که معرفت شناسی شخصی و چند بعدی است، قابل درک است. ابتدا شومر باورهای پنج‌گانه‌ای را که برگرفته از تحقیقات معرفت شناسی پیشین است، ارائه می‌کند. این عقاید عبارت‌اند از:

۱. ساختار دانش (طیفی از اجزا و عناصر تا مفاهیمی که به هم پیوسته‌اند)
 ۲. ایستایی دانش (طیفی از عدم تغییر تا تغییر به طور مستمر)
 ۳. منبع دانش (طیفی از میراث گذشتگان به سمت شواهد تجربی)
 ۴. سرعت یادگیری (طیفی شامل سرعت بالا تا سرعت پایین یا سرعت تدریجی)
 ۵. توانایی یادگیری (طیفی شامل تثبیت در دوران کودکی تا قابل پیشرفت از طریق تجربه)
- (Schommer, 1990).

شومر ماهیت دانش را بر اساس ساختار و منبع آن مشخص می‌سازد. ساختار دانش به ساده بودن یا پیچیده بودن، مطلق یا موقتی بودن ماهیت دانش اشاره دارد. منبع دانش نیز اشاره دارد به اینکه دانش در احاطه مرجعیت است یا از راه استدلال به وجود می‌آید. برای ماهیت یادگیری نیز دو بعد وجود دارد: باور به اینکه یادگیری سریع یا تدریجی است و این باور که توانایی ذاتی یا ثابت است یا بر اثر گذر زمان تحول می‌یابد. در چارچوب فرضی شومر معرفت شناختی در امتداد یک پیوستار از باورهای خام تا مترقی قرار می‌گیرد. فردی که دارای باورهای خام معرفت شناختی است، معتقد است که دانش ساده، روشن، معین و در احاطه مراجع است، همچنین، قطعی و لایتغیر است، مفاهیم به سرعت یاد گرفته می‌شوند و اساساً توانایی یادگیری

ذاتی است. در مقابل، فردی که دارای باورهای مترقی است، بر این باور است که دانش قطعی نیست، بلکه موقتی و پیچیده است و دانش را می‌توان به تدریج از طریق فرایندهای مربوط به استدلال یاد گرفت (Shabani Varaki, 2003). مطالعه راجع به معرفت‌شناسی فردی با تحقیقات پری (Perry, 1968) بر روی فارغ‌التحصیلان دانشگاه هاروارد آغاز شد. تیم محققان پری موضوعاتی را که افراد طی چهار سال تحصیل دانشگاهی خود تجربه کرده بودند، مورد مصاحبه قرار می‌دهد. از قبل این مصاحبه پری نظریه مراحل نه‌گانه رشدی خود را ارائه می‌دهد که در ابتدا از تفکر دوگرا^۷ در سالهای آغازین تحصیل شروع می‌شود و به سمت پیچیدگی و تفکر نسبی گرا^۸ در پایان تجربه دانشگاهی ادامه می‌یابد. پری به این نتیجه دست می‌یابد که اغلب دانشجویان در سال اول معتقدند که دانش از طرف مرجع عالم و آگاه به همه چیز به‌گیرنده آن انتقال می‌یابد. در مقابل، اغلب دانشجویان در سالهای بالای تحصیل خود معتقدند که دانش موقتی است، نه اینکه تغییرناپذیر باشد و نیز از راه تعقل و استدلال و تحقیق و تفحص حاصل می‌شود. دانشجویان در این مرحله از ثبات برخوردارند و درخصوص ایده‌ها و مفاهیم التزام کمتری دارند و به این تشخیص دست یافته‌اند که احتمالات زیادی برای دانش و دانستن وجود دارد.

محققان نشان داده‌اند که باور معلمان در خصوص ماهیت دانش، در نوع تصمیم‌گیری آنان در برنامه‌ریزی درسی و اجرای آن تأثیرگذار است. اعتقاد بر آن است که به‌کارگیری استراتژی معلمان، حل مسئله آنها و همین‌طور استفاده از متون مختلف تحت تأثیر باورهای معرفت‌شناختی قرار می‌گیرد (Mia O'Brien, 2000). نایلون و همکاران در تحقیق خود (Nailon et al., 2007) با عنوان «یادگیری و رهبری: چگونه می‌توان از باور مربوط به یادگیری، برای بهبود رهبری اثربخش استفاده کرد»، اشاره می‌کنند که در حوزه رهبری تحقیق و تفحص راجع به دانش و یادگیری زمینه‌ای جدید و هیجان‌برانگیز ایجاد می‌کند تا بتوان بر اساس آن رهبرانی اثربخش و تحول‌آفرین پرورش داد و این احتمال را که در دراز مدت بتوان برای تغییرات سازمانی رهبران را پرورش داد، افزایش می‌دهد. آنها اذعان می‌دارند که بین باورهای اصلی

7. Dualistic Thinking

8. Relativistic Thinking

رهبران راجع به دانش و یادگیری [یا باورهای معرفت شناختی] با نحوه هدایت سازمان رابطه وجود دارد. بر این اساس، مدیرانی که به عنوان رهبران تحول آفرین شناخته شده‌اند، معتقدند که دانش و یادگیری کارمندان باید فعال، معنی‌دار و مبتنی بر تجربه باشد. این بدین معنی است که آنها دانش را امری قابل تغییر و موقتی می‌دانند که لازم است مورد انتقاد قرار گیرد و در سایه شواهد تجربی ارزیابی شود.

در اینجا می‌توان از اصول سه‌گانه‌ای که جالونی پانسیری آن را مبنای تحقیق خود با عنوان «تأثیر خصوصیات و ادراک مدیران بر مجموع فعالیت‌های استراتژیک»، قرار داده است، یاد کرد. این اصول عبارت‌اند از:

۱. گزینش استراتژی در سازمانها بازتاب ارزشها و مبانی شناختی صاحبان قدرت است. این ارزشها و مبانی شناختی دامنه چشم‌انداز مدیران و میزان تأثیری را که محیط می‌تواند بر جهتگیری آنان داشته باشد، تحت تأثیر قرار می‌دهد؛

۲. ارزشها و مبانی شناختی این افراد تحت تأثیر ویژگیهای مشاهده‌پذیر آنان از جمله تحصیلات، تجربه و سابقه آنان است؛

۳. به عنوان یک نتیجه از این رویکرد این بحث وجود دارد که برونداد سازمانها به طور معنی‌داری تحت تأثیر ویژگیهای قابل مشاهده این افراد است (Pansiry, 2005).

بر این اساس، پانسیری معتقد است که بر اساس این سه اصل می‌توان فرضیاتی را در این خصوص که یک سازمان و عملکرد آن انعکاس مدیران سطح بالاست، ایجاد کرد (Pansiry, 2005).

تایکل و همکاران در مقاله خود با عنوان «باورهای معرفت شناختی و رفتار رهبران تحول آفرین» برآن‌اند که مطالعه درباره باورهای معرفت شناختی - به عنوان باورهای بنیادی فرد راجع به دانش و یادگیری - می‌تواند در ما درخصوص فرایندهای تصمیم‌گیری و رفتار رهبران تحول آفرین بینش زیادی ایجاد کند (Tickle, 2005). وی معتقد است که باورهای معرفت شناختی به عنوان فیلتری برای تمام باورهاست و بر این اساس، فعالیت‌های حرفه‌ای مربیان را در محیط‌های یادگیری مختلف تحت تأثیر قرار می‌دهد. این باورها همچنین، فرایندهای شناختی آنها را در نقش رهبری تحت تأثیر قرار می‌دهد. باورهای معرفت شناختی می‌توانند در

فعالیت‌های یادگیری رسمی و نیز غیر رسمی رشد یابند. این امکان وجود دارد که طی فرایندهای مربیگری و آموختن و در وضعیت‌های رهبری کردن، باورهای معرفت‌شناختی این افراد به طور بالفعل رشد یابد. می‌توان گفت که باورهای معرفت‌شناختی طی مربیگری، آموزش دادن یا دیگر تجاربی که تغییراتی را در فرایندهای شناختی افراد ایجاد می‌کنند، تغییر می‌یابند (Tickle, 2005).

تحقیقات اخیر بر رابطه میان باورهای معرفت‌شناختی معلمان و رفتار تدریس آنها تأکید دارند و برآن‌اند که باورهای معرفت‌شناختی بر نوع تصمیم‌گیری معلمان در کلاس درس، روش تدریس معلمان، مدیریت کلاس و یادگیری تأثیرگذار است (Tickle, 2005)، برای مثال، آریدوندو و راسنسکی^۹ (۱۹۹۶) در تحقیق خود دریافتند معلمان که از باورهای معرفت‌شناختی پیچیده برخوردارند، نسبت به معلمان که دارای باورهای معرفت‌شناختی خام هستند، از راهبردهای تدریس ساختارمند بیشتر استفاده می‌کنند. افزون بر این، معلمان که باورهای معرفت‌شناختی آنها مترقی است، خلاق تر و دموکراتیک‌ترند و با فراگیر همدل هستند (Tickle, 2005). تصور اینکه باورهای معرفت‌شناختی فرد می‌تواند تغییر و رشد داشته باشد، نخستین بار توسط پاسنر^{۱۰} مطرح شد (Tickle, 2005). او در مطالعات خود که میان دانش‌آموزان سطح متوسطه انجام داد، دریافت که باورهای معرفت‌شناختی دانش‌آموزان با افزایش سن و کسب آموزش‌های رسمی تغییر می‌کند و پخته می‌شود. برای مثال، کینگ و کیچنر نقل می‌کنند که رابطه‌ای قوی میان برخورداری از آموزش عالی و رشد قضاوت فکری وجود دارد که به تغییر در باورهای معرفت‌شناختی منجر می‌شود.

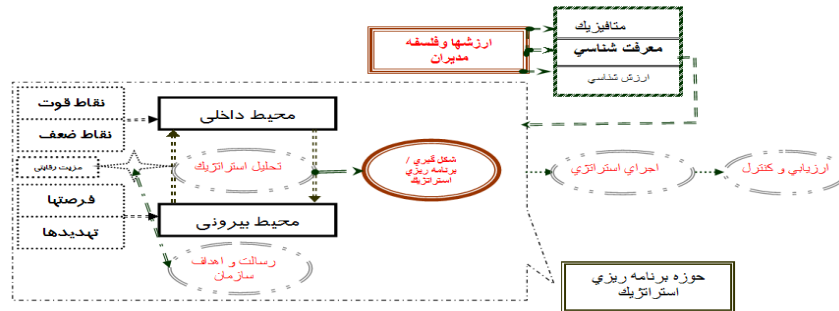
تحقیقات نشان می‌دهد که تغییر در رفتار رهبران «مستلزم تغییر در فرایندهای شناختی» آنهاست (Tickle, 2005) و این بدان معناست که اگر فرایندهای شناختی رهبر تحت تأثیر مداخلاتی از قبیل آموزش و تعلیم دیدن قرار گیرد، می‌توان تغییر در رفتار رهبر را انتظار داشت.

9. Arredondo and Rucinski

10. Posner

در قلمرو مدیریت آموزشی، شعبانی ورکی (Shabani Varaki, 2003) طی پژوهشی نشان داده است مدیرانی که باورهای غالب معرفت شناختی آنها مترقی است، سبکهای رهبری رابطه مدار را ترجیح می‌دهند، در حالی که مدیرانی که دانش را امری ذاتی، ساده و قطعی تلقی می‌کنند، بیشتر به سبک وظیفه مدار گرایش دارند. با وجود این، هنوز شواهدی دال بر اجرای پژوهشی در زمینه تأثیر باورهای معرفت شناختی مدیران بر نگرش آنها درخصوص برنامه‌ریزی استراتژیک مشاهده نشده است. این تحقیق با نظر به وضعیت موجود و ضرورت بررسی تأثیر باورهای مدیران بر نگرش آنها انجام شده است.

باورهای معرفت شناختی و برنامه‌ریزی استراتژیک: در برنامه‌ریزی استراتژیک هدف آن است که ظرفیت و توان مدیریت استراتژیک سازمان به نحوی بالا برود که مدیران عالی سازمان عملاً در فرایند برنامه‌ریزی درگیر شوند و نقش سازنده خود را ایفا کنند. با وجود این، درگیر بودن مدیران ارشد سازمان در این فرایند کافی نیست و آنها باید به صورت متحد و هماهنگ در توسعه فرایند برنامه‌ریزی، تدوین و اجرای استراتژیهای تدوین شده مشارکت فعال داشته باشند. وحدت، هماهنگی و مشارکت فعال مدیریت عالی در زمره مهم‌ترین عوامل در اجرای استراتژیهای سازمان است (Below, 1990: 45). متخصصان تعلیم و تربیت بر این باورند که مدیر به عنوان یکی از عناصر کلیدی در سازمان نقش ایفا می‌کند و ایفای این نقش به عوامل زیادی همچون باورهای معرفت شناختی مدیران بستگی دارد. این افراد مدیرانی هستند که در سطوح بالای دانشگاهها تصمیم می‌گیرند و با تصمیمات خود روند فعالیت دانشگاهها را تحت تأثیر قرار می‌دهند. نظام آموزش عالی از بزرگ‌ترین و گسترده‌ترین نظامهای درون جامعه است که سرنوشت جامعه را در بلندمدت تعیین می‌کند؛ به عبارت دیگر، مجموعه پژوهشها و تجربه‌های دانشمندان و کشورهای جهان نشان می‌دهد که توسعه جوامع رابطه بسیار زیادی با نظام آموزش عالی آنها دارد (Mirkamali, 1999). در این تحقیق نسبت میان باورهای معرفت شناختی مدیران و نگرش آنها نسبت به برنامه‌ریزی استراتژیک با اقتباس از الگوی الخفواجی (Alkhafaj, 2002) در شکل ۱ به تصویر کشیده شده است.



چگونگی نظری نسبت میان مبانی معرفت‌شناختی و برنامه‌ریزی استراتژیک در نظام آموزش عالی

شکل ۱- مبانی معرفت‌شناختی و برنامه‌ریزی استراتژیک

همان‌طور که ملاحظه می‌شود، بر اساس این الگو می‌توان ارتباط میان عناصر، ارزشها، دیدگاههای متافیزیکی، معرفت‌شناختی افراد و عملکرد آنها را در حوزه برنامه‌ریزی استراتژیک، به عنوان امری مورد انتظار، مد نظر قرار داد. قلمرو مشخص این تحقیق اقتضا می‌کند که پژوهشگران کانون توجه خود را بر باورهای معرفت‌شناختی معطوف کنند. با این مقدمات فرضیه اصلی پژوهش به شرح زیر صورت بندی شده است:

بین باورهای معرفت‌شناختی مدیران دانشگاهها و نگرش آنها درخصوص برنامه‌ریزی استراتژیک ارتباط مستقیم و معنی‌داری وجود دارد. بنابراین، انتظار می‌رود که مدیران به همان اندازه‌ای که از باورهای معرفت‌شناختی مترقی برخوردارند [یعنی دانش را امری نسبی، پیچیده و اکتسابی و فرایند یادگیری را تدریجی تلقی می‌کنند]، به همان اندازه نگرش‌شان نسبت به برنامه‌ریزی استراتژیک مثبت باشد.

روش پژوهش

این پژوهش از نوع کمی غیر آزمایشی است. پژوهشهای کمی غیر آزمایشی با توجه به دو ساحت هدف و زمان در کتاب منطق پژوهش در علوم اجتماعی و تربیتی (Shabani, 2006: 115) صورت‌بندی شده‌اند. بر اساس این دسته‌بندی و با نظر به اینکه هدف این پژوهش تبیین

نسبت میان دو متغیر است و داده‌های مورد نیاز در زمان حال گردآوری شده‌اند، روش مورد استفاده در این تحقیق از نوع کمی غیرآزمایشی تبیینی مقطعی است. جامعه آماری این تحقیق رؤسا و معاونان دانشگاههای دولتی، آزاد اسلامی و علوم پزشکی شمال شرق کشور است که در سال تحصیلی ۸۷-۱۳۸۶ به کار مشغول بوده‌اند. تعداد این دانشگاهها ۲۰ است - شهر دامغان دانشگاه علوم پزشکی نداشت - و از کل ۸۲ نفر رئیس و معاونان این دانشگاهها ۵۴ نفر به پرسشنامه‌های مربوط پاسخ دادند. در این تحقیق به دلیل حجم محدود جامعه آماری کل افراد جامعه آماری مورد مطالعه قرار گرفته‌اند و بنابراین، به‌جای نمونه‌گیری از روش سرشماری استفاده شده است. در این پژوهش برای سنجش باورهای معرفت‌شناختی مدیران دانشگاه از پرسشنامه شومر و برای سنجش نگرش آنها درخصوص برنامه‌ریزی استراتژیک از پرسشنامه محقق ساخته سنجش نگرش مدیران نسبت به برنامه‌ریزی استراتژیک استفاده شده است.

الف. پرسشنامه شومر: این پرسشنامه حاوی ۶۳ سؤال است که چهار باور کلی افراد را در زمینه ماهیت علم و یادگیری که شامل ۱۲ زیر مجموعه است، می‌سنجد. در این پرسشنامه نیمی از سؤالات نشان دهنده باورهای خام و نیمی دیگر نشان دهنده باورهای مترقی است. بنابراین، در نمره‌گذاری، سؤالاتی که با باورهای خام فرد مغایرند، نمره معکوس آنها در مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت مورد توجه قرار گرفته است. این پرسشنامه توسط شومر (۱۹۹۳) تدوین شده است. به منظور تعیین روایی پرسشنامه باورهای معرفت‌شناختی به استناد شومر (۱۹۹۳) از روایی سازه استفاده شده است که بر این اساس چهار سازه اصلی تشکیل دهنده باورهای معرفت‌شناختی از تحلیل عوامل با چرخش واریماکس استفاده شده است. در این تحلیل با استفاده از چرخش واریماکس (متعامد) مؤلفه‌های دوازده‌گانه با عنوان عوامل و با در نظر گرفتن ارزش ویژه یک به عنوان نقطه برش برای هر زیر مجموعه چهار عامل اصلی به دست آمد. در جدول ۱ مجموعه‌ها و بار عاملی مورد نظر بر اساس تحلیلی که از پاسخهای دانشجویان به دست آمده، نشان داده شده است (Shabani, 2003).

جدول ۱- بار عاملی زیر مجموعه‌ها در عوامل اصلی

عوامل				زیر مجموعه‌ها	ردیف
سریع دانستن فرایند یادگیری	ذاتی تلقی کردن توانایی یادگیری	مطلق دانستن دانش	ساده دانستن دانش		
		-۰/۶۵۶	۰/۳۷۶	به دنبال یک پاسخ بودن	۱
۰/۵۵۵		۰/۱۲۰	-۰/۲۱۹	اجتناب از وحدت بخشیدن	۲
۰/۱۳۰		۰/۱۲۹	۰/۷۷۶	اجتناب از ابهام	۳
		۰/۸۱۸	۰/۱۴۸	عدم قطعیت	۴
	۰/۵۰۲		۰/۵۹۶	اتکای قطعی به مراجع	۵
	۰/۴۹۹	۰/۵۰۲		عدم انتقاد از مراجع	۶
۰/۶۲۲		۰/۲۲۷	-۰/۲۲۳	توانایی ذاتی	۷
	۰/۷۹۰	۰/۱۶۳	۰/۱۵۳	چگونه آموختن را نمی‌توان آموخت	۸
۰/۶۲۵	۰/۱۴۹		-۰/۲۱۲	موفقیت ربطی به کار زیاد ندارد	۹
۰/۵۷۲	۰/۲۱۲	۰/۲۲۹	۰/۲۳۹	یادگیری با اولین فعالیت و کوشش	۱۰
۰/۷۱۱			۰/۱۷۸	یادگیری سریع	۱۱
۰/۶۹۱	۰/۱۵۶	۰/۱۶۷		تلاش و فعالیت متمرکز اتلاف وقت است	۱۲

در این پژوهش عامل اول «سریع دانستن» است. در این عامل گویه‌های ۲، ۷، ۹، ۱۰، ۱۱ و ۱۲ بیشترین بار عاملی را با عامل دوم؛ یعنی «ساده دانستن دانش» نشان دادند. گویه ۸ نیز بیشترین بار عاملی را با عامل سوم؛ یعنی «ذاتی تلقی کردن دانش» نشان داد. در نهایت، عامل چهارم «مطلق دانستن دانش» است که گویه‌های ۴ و ۶ بیشترین بار عاملی را با آن نشان دادند. ضریب پایایی پرسشنامه باورهای معرفت‌شناختی با استناد به شومر (۱۹۹۰) ۰/۷۴ است. شومر در سال ۱۹۹۳ پس از تجدید نظر در پرسشنامه یاد شده ضریب پایایی به دست آمده را در دامنه ۰/۴۵ تا ۰/۸۵ گزارش داد. مرزوقی (Marzoghi, 1995)، امامی (Emami, 1998) و شعبانی ورکی (Shabani Varaki, 2003) نیز پایایی این پرسشنامه را در ایران به ترتیب ۰/۷۶، ۰/۸۵، ۰/۷۹ و ۰/۶۳ گزارش کرده‌اند.

ب. پرسشنامه سنجش نگرش نسبت به برنامه‌ریزی استراتژیک: این پرسشنامه ۲۷ سؤال دارد و توسط پژوهشگران ساخته شده است. همان طور که بیان شد، برنامه ریزی استراتژیک از پنج مؤلفه مأموریت، اهداف، فرصتها و تهدیدها، نقاط قوت و ضعف و تدوین استراتژی تشکیل شده است. بنابراین، نگرش مدیران درخصوص هر یک از مؤلفه‌ها مطمح نظر قرار گرفته و با استفاده از سؤالات پنج گزینه‌ای و بر اساس مقیاس لیکرت سنجش شده است. برای سنجش پایایی این پرسشنامه از روش دو نیمه کردن (تصنیف) سؤالات استفاده شده است. با در نظر گرفتن رابطه میان نمره سؤالات نیمه اول و نمره سؤالات نیمه دوم محاسبه شده و تعیین همبستگی بین نمرات این دو نیمه با استفاده از ضریب همبستگی اسپیرمن - براون، ضریب پایایی به دست آمده در این پرسشنامه ۰/۸۲ است. برای سنجش اعتبار آن از روایی سازه استفاده شده است. پژوهشگر مؤلفه‌ها را به پنج دسته تقسیم کرده و در تحلیل عاملی انجام شده این نتیجه به دست آمده است که گویه‌ها مطابق مؤلفه‌ها در طبقه‌بندی خود قرار دارد. مؤلفه‌ها شامل مأموریت، اهداف، فرصتها و تهدیدها، نقاط قوت و ضعف و تدوین و اجرای استراتژی است. در این پرسشنامه سؤالات ۱۶، ۲۴، ۱۴، ۴ و ۲۷ در مؤلفه اول برنامه‌ریزی استراتژیک، سؤالات ۲۵، ۱۹، ۸، ۲ و ۱۲ در مؤلفه دوم، سؤالات ۲۳، ۳، ۱۳ و ۲۲ در مؤلفه سوم، سؤالات ۱۵، ۲۰، ۷، ۱۸ و ۲۶ در مؤلفه چهارم مدیریت تغییر و سؤالات ۱، ۲۱، ۱۰، ۱۱، ۹، ۶، ۱۷ و ۵ در مؤلفه پنجم برنامه‌ریزی استراتژیک قرار می‌گیرند.

یافته‌ها

در این قسمت ابتدا با استفاده از جداول فراوانی و شاخصهای پراکندگی و نمودار، یافته‌های پژوهش توصیف و سپس، با استفاده از آزمونهای آماری مناسب یافته‌های مربوط به سطح تبیینی تجزیه و تحلیل شده است.

الف. یافته‌های مربوط به باورهای معرفت شناختی مدیران: در جدول ۲ باورهای معرفت‌شناختی مدیران به طور کلی توصیف شده است. این یافته‌ها نشان می‌دهد که میانگین نمره باورهای معرفت‌شناختی مدیران ۵/۵ است. میانگین نمرات هر یک از چهار مؤلفه

باورهای معرفت شناختی: ساده دانستن دانش، مطلق دانستن دانش، ذاتی تلقی کردن توانایی یادگیری و سریع دانستن فرایند یادگیری به ترتیب ۲۳/۲، ۱۴/۹، ۸/۷۶، ۷/۶۴ است.

جدول ۲- توصیف باورهای معرفت شناختی مدیران

ساده دانستن دانش	مطلق دانستن دانش	ذاتی تلقی کردن توانایی یادگیری	سریع دانستن فرایند یادگیری	
۵۴	۵۴	۵۴	۵۴	تعداد
۲۳/۲	۱۴/۹	۸/۷۶	۷/۶۴	میانگین
۰/۲۸	۰/۰۸	۰/۰۲	۰/۲۲	واریانس
۰/۰۱۴	۰/۰۲	۰/۰۱	۰/۱	انحراف استاندارد



نمودار ۱- توصیف باورهای معرفت شناختی مدیران

شایان ذکر است که مدیران از نظر باورهای معرفت شناختی با استفاده از تحلیل خوشه‌ای (جدول ۳) به دو دسته تقسیم شدند. برای انجام دادن تحلیل خوشه‌ای، مدیران از نظر نمره‌ای که در چهار مؤلفه باورهای معرفت شناختی (ساده دانستن دانش، مطلق دانستن دانش، توانایی یادگیری ذاتی و یادگیری سریع فرایند یادگیری) به دست آوردند، مورد بررسی قرار گرفتند که در نتیجه، به دو گروه ۱ و ۲ تقسیم شدند که در جدول ۳ ملاحظه می‌شود. همچنین، برای

باورهای معرفت شناختی مدیران و نگرش آنها درخصوص برنامه ریزی ... ۴۱

تفکیک مدیران به دو گروه با باورهای خام و مترقی نیز از میانگین آنها - یعنی میانگین به دست آمده از حداکثر و حداقل نمره پاسخ داده شده به پرسشنامه باورهای معرفت شناختی - استفاده شد و مدیرانی که نمره پایین تر از میانگین داشتند، در گروه ۱ (باورهای مترقی) و افرادی که نمره بالاتر از میانگین داشتند، در گروه ۲ (باورهای خام) قرار گرفتند که این دسته بندی تا حدود زیادی با دسته بندی تحلیل خوشه ای یکسان بود و فقط دو نفر جا به جا شدند.

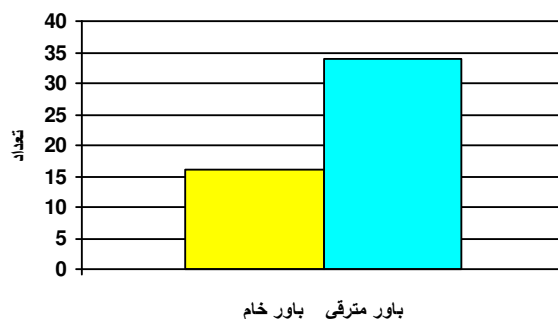
جدول ۳- تحلیل خوشه ای؛ گروه بندی مدیران بر اساس چهار مؤلفه

خوشه بندی			خوشه بندی			خوشه بندی		
فاصله	خوشه	ردیف	فاصله	خوشه	ردیف	فاصله	خوشه	ردیف
۱.۶۳۶	۱	۴۱	۷.۹۰۵	۲	۲۱	۲.۷۵۷	۲	۱
۷.۹۴۶	۱	۴۲	۳.۸۷۴	۲	۲۲	۴.۱۰۳	۲	۲
۵.۷۵۱	۲	۴۳	۸.۳۸۳	۲	۲۳	۲.۸۹۸	۱	۳
۳.۳۰۹	۲	۴۴	۶.۱۱۱	۲	۲۴	۳.۴۵۹	۲	۴
۶.۳۳۳	۲	۴۵	۷.۲۵۴	۱	۲۵	۴.۶۴۷	۱	۵
۱.۸۶۲	۱	۴۶	۷.۱۶۷	۲	۲۶	۶.۱۸۸	۱	۶
۳.۷۰۸	۱	۴۷	۶.۶۳۶	۱	۲۷	۱۴۲۹۸	۲	۷
۳.۹۸۷	۲	۴۸	۴.۴۹۶	۲	۲۸	۹.۶۴۸	۲	۸
۵.۴۷۳	۱	۴۹	۶.۸۰۹	۲	۲۹	۴.۶۸۵	۲	۹
۸.۳۱۷	۲	۵۰	۸.۹۵۶	۱	۳۰	۱۵.۴۹۳	۲	۱۰
-	-	۵۱	۶.۷۷۷	۲	۳۱	۱۲.۱۵۴	۲	۱۱
۱۰.۶۶۸	۱	۵۲	۲.۸۲۰	۱	۳۲	۳۸.۵۷۹	۱	۱۲
۱۱.۳۵۹	۲	۵۳	۵.۱۸۱	۲	۳۳	۴.۹۱۵	۱	۱۳
۷.۸۱۳	۲	۵۴	۲.۱۴۳	۲	۳۴	۸.۴۴۷	۱	۱۴
۵.۴۶۸	۲	۵۵	۷.۴۰۶	۲	۳۵	۹.۳۹۹	۲	۱۵
			۴.۰۵۷	۱	۳۶	۴.۲۵۸	۲	۱۶
			۴.۷۹۳	۲	۳۷	۱۰.۸۹۰	۱	۱۷
			۳.۵۲۰	۲	۳۸	۱.۸۳۴	۱	۱۸
			۸.۴۰۱	۱	۳۹	۴.۰۲۰	۱	۱۹
			۵.۰۰۲	۱	۴۰	۷.۶۱۹	۲	۲۰

همان طور که در جدول ۴ ملاحظه می شود، افراد از نظر باورهای معرفت شناختی به دو گروه باورهای خام و باورهای مترقی تقسیم شده اند که افراد با باورهای خام ۱۶ نفر و افراد با باورهای مترقی ۳۹ نفر هستند.

جدول ۴- افراد با باورهای خام و مترقی

باورهای مترقی	باورهای خام	
۳۹	۱۶	تعداد
٪۷۰/۹	٪۲۹/۱	فراوانی

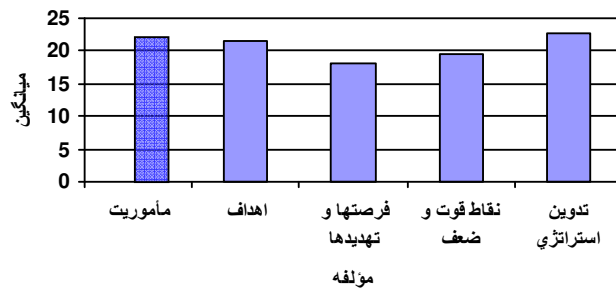


نمودار ۲- تعداد مدیران با باور خام و مترقی

ب. یافته‌های مربوط به نگرش مدیران نسبت به برنامه‌ریزی استراتژیک: در جدول ۵ نگرش مدیران درخصوص برنامه‌ریزی استراتژیک به طور کلی توصیف شده است. این یافته‌ها نشان می‌دهد که میانگین نمره مدیران ۲۷ است. میانگین نمرات هر یک از مؤلفه‌های برنامه‌ریزی استراتژیک: مأموریت، اهداف، فرصتها و تهدیدها، نقاط قوت و ضعف و تدوین استراتژی به ترتیب ۲۱/۴۶، ۲۱/۶۲، ۱۸/۰۶، ۱۹/۶۴ و ۳۳/۶۴ است. همان طور که مشاهده می‌شود، میانگین نمره در مؤلفه تدوین استراتژی از سایر مؤلفه‌ها بیشتر است.

جدول ۵- توصیف مؤلفه‌های برنامه‌ریزی استراتژیک

تدوین استراتژی	نقاط قوت وضعف	فرصتها و تهدیدها	اهداف	مأموریت	تعداد
۵۴	۵۴	۵۴	۵۴	۵۴	تعداد
۳۳/۶۴	۱۹/۶۴	۱۸/۰۶	۲۱/۶۲	۲۱/۴۶	میانگین
۱۶/۴	۴/۲۸	۳/۴۱	۹/۳	۹/۲	واریانس
۴/۲	۲/۰۷	۱/۴۱	۳/۴	۳/۳	انحراف استاندارد



نمودار ۳- توصیف مؤلفه‌های برنامه‌ریزی استراتژیک

ج. یافته‌های مربوط به مقایسه نگرش مدیران با باورهای معرفت شناختی خام و مترقی نسبت به برنامه‌ریزی استراتژیک: در جدول ۶ مقایسه نگرش مدیران با باورهای معرفت شناختی خام و مترقی نسبت به برنامه‌ریزی استراتژیک توصیف شده است. این یافته‌ها نشان می‌دهد که میانگین نمره مدیران با باورهای معرفت شناختی خام ۹۹/۱۵ و میانگین نمره مدیران با باورهای معرفت شناختی مترقی ۱۰۳/۴۳ است.

جدول ۶- توصیف مقایسه نگرش مدیران با باورهای معرفت شناختی خام و مترقی نسبت به برنامه‌ریزی

استراتژیک

مدیران با باور معرفت شناختی مترقی	مدیران با باور معرفت شناختی خام	
۳۹	۱۶	تعداد
۱۰۳/۴۳	۹۹/۱۵	میانگین
۹/۰۷	۹/۰۳	انحراف استاندارد

بر این اساس، برای بررسی رابطه خطی بین باورهای معرفت‌شناختی مدیران با نگرش آنها درخصوص برنامه‌ریزی استراتژیک از رگرسیون خطی استفاده است که در جدول ۷ ملاحظه می‌شود. در این جدول ضریب تعیین تعدیل شده $0/061$ آمده است؛ یعنی نوسانات متغیر ملاک SP توسط متغیر پیش بین EB قابل پیش بینی است.

جدول ۷- رگرسیون خطی SP بر EB

خطای استاندارد	ضریب تعیین تعدیل شده	ضریب تعیین	$R =$ ضریب همبستگی خطی
۷/۴۵۱۳۶	۰/۰۶۱	۰/۱۰۲	۰/۳۱۹

برای نتیجه‌گیری در باره فرضیه تحقیق مبنی بر وجود «رابطه بین باورهای معرفت‌شناختی مدیران با نگرش درخصوص برنامه‌ریزی استراتژیک» تحلیل رگرسیون خطی به صورت زیر انجام شد که نشان می‌دهد رگرسیون خطی معنی‌دار است. از نتایج به دست آمده از تحقیق می‌توان گفت که بین باورهای معرفت‌شناختی مترقی مدیران با نگرش آنها درخصوص برنامه‌ریزی استراتژیک رابطه خطی معنی‌داری وجود دارد. با توجه به جدول ۸، نتیجه رگرسیون خطی باورهای معرفت‌شناختی مترقی با نگرش نسبت به برنامه‌ریزی استراتژیک نشان می‌دهد که رابطه خطی معنی‌داری بین این دو متغیر وجود دارد.

جدول ۸- بررسی رابطه خطی باورهای مترقی و نگرش درخصوص برنامه‌ریزی استراتژیک

شیب خط	خطای استاندارد	سطح اطمینان	T	سطح معنی‌داری
۴۱/۷۴۰	۲۰/۵۵۵	۰/۵۵۳	۲/۰۳۱	۰/۰۵۶
۰/۴۸۴	۰/۱۶۳		۲/۹۶۸	۰/۰۰۸

11. Strategic Planning
12. Epistemological Belief

نتیجه‌گیری

بررسی دیدگاه‌های مختلف در باره معرفت‌شناسی نشان می‌دهد که اعتقاد افراد به دانش و دانستن را می‌توان به صورت یک طیف بر روی پیوستاری از قطعی‌انگاری تا نسبی‌انگاری دانش ترسیم کرد. ساده‌انگاری دانش به باورهای خام و نسبی‌انگاری دانش به باورهای مترقی اشاره دارد. این باورها با نظر به مباحث مطرح شده، ارتباط تنگاتنگی با شناخت، فراشناخت و نگرش دارند. در این پژوهش باورهای مدیران دانشگاه‌های شمال شرق ایران در باره ساده بودن، قطعی بودن، ذاتی بودن دانش و سریع دانستن جریان یادگیری و نیز تأثیر این باورها بر نگرش آنها درخصوص برنامه‌ریزی استراتژیک مطالعه شده است. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه باورهای معرفت‌شناختی شومر و پرسشنامه محقق ساخته سنجش نگرش درخصوص برنامه‌ریزی استراتژیک استفاده شده است؛ یافته‌های به دست آمده از این پژوهش نشان داده‌اند که بین نوع باورهای معرفت‌شناختی مدیران با نگرش آنها در خصوص برنامه‌ریزی استراتژیک رابطه معنی‌داری وجود دارد. مدیرانی که باور غالب آنها از نوع باورهای مترقی است، به همان نسبت نگرش مثبتی در خصوص برنامه‌ریزی استراتژیک دارند. این مدیران اعتقاد راسخی به پیچیدگی، نسبی، تدریجی و اکتسابی بودن دانش دارند. در مقابل، مدیرانی که دانش را ساده، قطعی و ذاتی تلقی می‌کنند و فرایند یادگیری را سریع می‌دانند، به همان نسبت نگرش آنها درخصوص برنامه‌ریزی استراتژیک سیر منفی دارد. پیشتر مطرح شده است که برنامه استراتژیک در بخش آموزش محصول طبیعی فرایند برنامه‌ریزی استراتژیک است که رهنمودهای لازم را به منظور هدایت نظام آموزشی، در زمینه چشم‌اندازهای بزرگ‌تر ملی، فراهم می‌سازد و از دغدغه‌های اصلی سطوح بالای مدیریتی محسوب می‌شود (Keramati, 1995: 40). از سوی دیگر، متخصصان برنامه‌ریزی استراتژیک بر این باورند که وجود افکار مبتکرانه، نوآورانه و پیشرو برای بهبود وضعیت دانشگاه بعد مثبت برنامه‌ریزی استراتژیک را تقویت خواهد کرد. در الگوی کلر نیز تأثیر مدیر و تواناییهای او به عنوان یکی از عوامل مؤثر بر استراتژی سازمان علمی مورد تأکید قرار گرفته است (Yamani, Douzi, 2003: 63). این موضع سازگار با یافته‌های پژوهش حاضر، شیوه فکر و باورها

را به عنوان یکی از عوامل اثرگذار در نظام آموزش عالی مطرح می‌کند. یافته‌های این پژوهش با اصول سه‌گانه‌ای که پانسیری مبنای تحقیق خود با عنوان «تأثیر خصوصیات و ادراک مدیران بر مجموع فعالیت‌های استراتژیک»، قرار داده است نیز همخوانی دارد. در این اصول تصریح شده است که اولاً گزینش استراتژی در سازمانها بازتاب ارزشها و مبانی شناختی صاحبان قدرت است. این ارزشها و مبانی شناختی دامنه چشم‌انداز مدیران و میزان تأثیری را که محیط می‌تواند بر جهتگیری آنان داشته باشد، تحت تأثیر قرار می‌دهند. ثانیاً ارزشها و مبانی شناختی این افراد تحت تأثیر ویژگیهای مشاهده پذیر آنان از جمله تحصیلات، تجربه و سابقه آنان است و ثالثاً به عنوان یک نتیجه از این رویکرد، این بحث وجود دارد که برونداد سازمانها به طور معنی‌داری تحت تأثیر ویژگیهای قابل مشاهده این افراد است (Pansiry, 2005). از سوی دیگر، لویی (Luby, 1996) نیز مطرح کرده است که ادراک مدیران از پیچیدگیهای محیط و ارتباط آن با فرایند ایجاد استراتژی دانشگاهها امر مهمی تلقی می‌شود و ما باید دانش خود را در خصوص فرایند ایجاد استراتژیهای دانشگاه افزایش دهیم. برای مثال، از طریق مصاحبه مشخص شد که چگونه مدیران در سطوح مختلف دانشگاه پیچیدگیهای محیط خود را درک می‌کنند؟، از طریق تحلیل و تفسیر یافته‌های به دست آمده باید بتوان به «تعمیم دانش» اقدام کرد و با پیشنهاد دادن فرایندی مناسب برای استقرار استراتژی در دانشگاهها مبنای محکمی برای مبادرت به عمل ایجاد کرد. بنابراین، ملاحظه می‌شود که برنامه‌ریزی استراتژیک در صدد آن است که ظرفیت و توان مدیریت استراتژیک سازمان را به نحوی بالا برد که مدیران عالی سازمان عملاً در فرایند برنامه‌ریزی درگیر شوند و نقش سازنده خود را ایفا کنند. با وجود این، درگیر بودن مدیران ارشد سازمان در این فرایند کافی نیست و آنها باید به صورت متحد و هماهنگ در توسعه فرایند برنامه‌ریزی، تدوین و اجرای استراتژیهای تدوین شده مشارکت فعال داشته باشند. وحدت، هماهنگی و مشارکت فعال مدیران عالی در زمره مهم‌ترین عوامل در اجرای استراتژیهای سازمان است (Below, 1990: 16). یافته‌ها نشان داده‌اند که این هماهنگی می‌تواند با نظر به باورهای معرفت شناختی مترقی مدیران تسهیل شود. در کشور ایران نیز نگرش مدیران و رؤسای دانشگاههای کشور به برنامه‌ریزی بر مبنای دو دیدگاه تحلیلی و سیستمی توسط بذرافشان (Bazrafshan, 2006) بررسی شده است. وی نشان داده است که

مدیران دانشگاهها اغلب به برنامه‌ریزی خطی تمایل دارند و در نتیجه، زمان را امری قابل برگشت، آینده را تکرار گذشته، هدفها را مفاهیمی ثابت و لایتغیر و ارزشیابی را وسیله‌ای برای کنترل و ارائه گزارش به مقامات بالاتر تلقی می‌کنند. بذرافشان در این پژوهش به عنوان یافته‌های بیشتر تصریح کرده است که ویژگیهای شناختی و مرتبه علمی مدیران نیز در نوع نگرش آنها تأثیر معنی‌دار دارد و وی بر اساس یافته‌های به دست آمده پیشنهاد می‌کند که مدیریت دانشگاهها با نظر به پیچیدگی رخدادهای آموزش عالی، از ساده نگری خطی - تحلیلی به سمت ملاحظه واقعیتها از ابعاد مختلف گذر کند و با توجه به ارتباط دیالکتیکی که مؤسسات آموزش عالی با سایر نهادهای اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی دارند، مورد بازنگری قرار گیرد. با نظر به این مباحث می‌توان باورهای معرفت شناختی را به عنوان عاملی تعیین‌کننده در راستای استقرار تفکر استراتژیک در نظام آموزش عالی ایران تلقی کرد؛ به عبارت دیگر، استفاده از مدیرانی که از ذهنی منعطف، جامع‌نگر و ژرفا برخوردارند، فرایند شکل‌گیری معرفت بشری را امری تدریجی تلقی می‌کنند و دانش را امری نسبی و اکتسابی می‌دانند، می‌تواند زمینه را برای توسعه برنامه استراتژیک در دانشگاهها فراهم سازد. ضرورت توسعه برنامه‌ریزی استراتژیک در دانشگاههای ایران نیز صرف نظر از شواهد علمی که از آن حمایت می‌کند، ناشی از تأکیدی است که مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی بر این امر دارد و در سالهای اخیر نیز در این زمینه تلاش کرده است.

References

1. Alkhafaji, Abbass F. (2002); *Strategic Management, Formulation, Implementation, and Control in a Dynamic Environment*; The Haworth Press, New York, London B. Oxford, pp. 8-17.
2. Arefi, Mahbobe (2005); *Strategic Planning in Higher Education*; First Printing, Tehran: Jihad University Publisher (in Persian).
3. Bazrafshan, Mojtaba (2006); "University Chairs Attitude toward Universities Planning in Iran"; *Quarterly Journal of Studies Cultural and Psychological Mashhad Ferdowsi University*, Vol. 2, No. 6, p.103.

4. Belenky, M., B. Clinchy and N. Colberg (1986); *Woman's Ways of Knowing: The Development of Self, Voice and Mind*; New York, Basi Books.
5. Below, Patrick J. & George L. Morrissey, Betty L. Acomb and Jossey Bass (1990); *The Executive Guide to Strategic Planning*; Translated by Sharife, Sixth Printing, Tehran: Arvin Publisher (in Persian).
6. Boyes, Michael C. and Michael Chandler (1992); "Cognitive Development, Epistemic Doubt, and Identity Formation in Adolescence"; *Journal of Youth and Adolescence*, Vol. 21, pp. 277-303.
7. Bryson, John M. (2002); *Strategic Planning for Public and Nonprofit Organization*; Translated by Abbas Monavvarian, Second Printing, Tehran: State Management Training Center (in Persian).
8. Buehl, Michelle M. (2003); *At the Crossroads: Exploring He Intersection of Epistemological Beliefs, Motivation, and Culture*; American Educational Research Association, Chicago, pp. 39-51.
9. Daft, Richard L. (2002); *Essentials of Organization Theory and Design*; Translated by Ali Parsayan & Mohammad A. Arabi, Second Printing, Tehran: Cultural Research Burea (in Persian).
10. Emami, F. (1998); *Epistemological Beliefs, Academic Achievement and Their Relationship with Learning Strategic*; Tehran University, Tehran, Iran (in Persian).
11. Filisetti, Laurence (2003); Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, in H. Fives (Chair); *The French Connections: Examining the Links among Epistemological Beliefs, Goal Orientations and Self-Efficacy*; Symposium, Chicago, pp. 14-16.
12. Hofer, Barbara K. (2006); "Domain Specificity of Personal Epistemology: Resolved Questions, Persistent Issues, New Models"; *International Journal of Educational Research*, Vol. 45, No. 2, pp. 43-56.

13. Keramati, Hamid (1995); *Introduction on Strategic Planning in Education*; First Printing, Mashhad: Behnashr Publisher(in Persian).
14. Kitchener, Karen S. (1986); "The Reflective Judgment Model: Characteristics; Evidence, and Measurement"; In R. A. Mines, and K. S. Kitchener (Eds.), *Adult Cognitive Development*; New York: Praeger, pp. 76-91.
15. Luby, Antony (1996); *Quality Assurance in Education*; Vol. 4, No. 4, pp. 9-16.
16. Maleki, Mohammadreza and Seyed Jamaledin Tayebi (2005); *Strategic Planning*; First Printing, Tehran: Termeh Publisher (in Persian).
17. Mia, O'Brien (2002); *New Pedagogies in the Knowledge Society: Why This Challenge is an Epistemological One*; Brisbane Australia [Email: mia.obrien@uq.edu.au].
18. Mirkamali, Mohammad (1999); "Strategic Planning in Education"; *Quarterly Journal Management in Education*, Vol, 23, pp, 2-15.
19. Nailon, Di. , Delahaye Brian & Brownlee Jo (2007); *Learning and Leading: How Belief about Learning Can Be Used to Promote Effective Leadership, Development and Learning in Organization*; Vol. 21, No. 24, pp. 6-9.
20. Pansiry, Jaloni (2005); *The Influence of Manager's Characteristics and Perceptions in Strategic Alliance Practice*; Emerald, Management Decision; Vol. 43, No. 9, pp.1097-1113.
21. Perry, William G. (1968); *Patterns of Development in Thought and Values of Students in a Liberal Arts College: A Validation of a Scheme: Final Report (Contract No. SAE-8973)*, Cambridge, MS: Bureau of Study Counsel, Harvard University (ERIC Document Reproduction Service No. ED 024315)

22. Robinson, Richard and A. Pear John (1988); *Strategic Management* (Formulation, Implementation, and Control); First Printing, Tehran: Samt Publisher (in Persian).
23. Schommer, M. (1990); "Effects of Beliefs about The Nature of Knowledge on Comprehension"; *Journal of Educational Psychology*, Vol. 82, No. 5, pp. 498-504.
24. Schommer-Aikins, Duel, and O. K Hutter, R. (2004), "Epistemological Beliefs, Mathematical Problem-solving Beliefs and Academic"; *The Elementary School Journal*, Vol, 3, No. 8, P. 105.
25. Shabani Varaki, Bakhtiar (2003); "Epistemological Beliefs and Leadership among School Principals"; *International Education Journal*, Vol. 4, No. 3, pp. 13-16.
26. Shabani Varaki, Bakhtiar (2003); *The Development of Epistemological Beliefs (Among Undergraduate Students of Ferdowsi University of Mashhad)*; Mashhad University, Mashhad, Iran (in Persian).
27. Shabani Varaki, Bakhtiar (2006); *The Logic of Educational and Social Research: A New Orientation*; First Printing, Mashhad: Behnashr Publisher (in Persian).
28. Tickle, Emma L.; Joanne Brownlee and Di Nailon (2005); "Personal Epistemological Beliefs and Transformational Leadership Behaviours"; *Journal of Management Development*, Vol, 24, No. 8, pp. 706-719.
29. Yamani Douzi Sorkhabi, Mohammad (2003); *Planification Du Development Universitaire Theories ET Experiences*; First Printing, Tehran: Beheshti University Publisher (in Persian).