

عوامل مؤثر بر مشارکت اعضای هیئت علمی در سیاستگذاری آموزش عالی و برنامه‌ریزی دانشگاهی^۱

مقصود فراسنخواه^{۲*} و رضا منیعی^۳

چکیده

برنامه‌ریزی آموزش عالی در کشور ایران ساخت و ریخت بیش از اندازه هرمی و متمرکز و عمودی داشته است. نهادهای دولتی نقشی خودخوانده در الگوی مداخله حداکثری بر عهده گرفته‌اند. این در حالی است که قدرت مناسب و مشروع برای راهبری آموزش عالی قدرت شناختی و علمی-تخصصی و خبرگی حرفه‌ای است و نه قدرت سیاسی و سلسله مراتبی. هدف تحقیق حاضر شناسایی عوامل مؤثر بر ارتقای کم و کیف مشارکت اعضای هیئت علمی در برنامه‌ریزی آموزش عالی و برنامه‌ریزی دانشگاهی برای ارائه توصیه‌های سیاستی بود. تحقیق در سه دانشگاه جامع مستقر در شهر تهران (تهران، شهید بهشتی و تربیت مدرس) از طریق آزمون تعداد ۹ فرضیه با روش پیمایش زمینه‌یابی صورت گرفت. جامعه آماری این پژوهش اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌های یادشده در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ به تعداد ۲۹۲۹ نفر و تعداد نمونه نیز بر اساس روش نمونه‌گیری طبقه‌ای متناسب با حجم چند مرحله‌ای ۳۶۰ نفر بود. پرسشنامه محقق ساخته بر مبنای سازه تحقیق با مقیاس لیکرتی شش‌تایی ساخته و روایی آن با پنل خبره‌ها و پایایی آن با ۳۸ نمونه برابر ۰/۹۰۵ آلفای کرونباخ تأیید شد. طبق بررسی فرضیه‌های تحقیق میان نگرش اعضای هیئت‌علمی به وضعیت موجود سبک رهبری در دانشگاه خویش با حس خوداثربخشی آنها در برنامه‌ریزی دانشگاهی‌شان رابطه وجود داشت. تفاوت‌های معنادار بر حسب جنسیت، مرتبه و سمت دیده شد. در میدان دانشگاه سه نیرو با سه نوع سرمایه متمایز عمل می‌کنند و مرزهایی از متن و حاشیه حول محور قدرت مدیریتی و سیاسی، قدرت آکادمیک و قدرت جمعیتی، اجتماعی و فرهنگی به‌وجود آمده است. حاشیه‌نشینی‌های دانشگاه هر چند به دلیل قدرت فکری و نخبگی خود تفکر علمی و حس خوداثربخشی بالایی دارند، اما در خصوص برنامه‌ریزی و به‌ویژه سبک رهبری در دانشگاه حساس‌اند.

کلید واژگان: دانشگاه، قدرت، متن و حاشیه، برنامه‌ریزی، سبک رهبری، خوداثربخشی هیئت علمی.

۱. این مقاله مستخرج از طرح پژوهشی موظف مسئول مکاتبات مقاله در مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی در سال ۱۳۹۱ است.

۲. دانشیار گروه برنامه‌ریزی آموزش عالی، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، تهران، ایران.

* مسئول مکاتبات: m_farasatkah@yahoo.com

۳. استادیار گروه پژوهش‌های آماری و فناوری اطلاعات، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، تهران، ایران: r_maniee@irphe.ir

دریافت مقاله: ۱۳۹۳/۵/۲۸ پذیرش مقاله: ۱۳۹۳/۱۱/۱۸

مقدمه

فرض نخست در این تحقیق این بود که برنامه‌ریزی آموزش عالی با الگوی ابلاغی و دستور از بالا صورت مطلوبی نمی‌پذیرد، بلکه به الگویی حمایتی نیاز دارد. برنامه‌ریزی پلتفرمی از جنس اطلاع رسانی و ارشادی است. مناسب‌ترین رفتار با سرشت و ساختار دانشگاهها این است که خود آنها در سیاستگذاری و برنامه‌ریزی آموزش عالی نقش اصلی را داشته باشند. دانشگاهیان‌اند که ذینفعان و طرفهای اصلی برنامه‌ریزی برای دانشگاهها هستند. وضعیت موجود برنامه‌ریزی آموزش عالی و دانشگاهی در زمان تحقیق (۱۳۹۱-۱۳۹۲) و سالهای منتهی به آن، بنا بر شواهد موجود، مبتلا به سیاستگذاری از جنس ابلاغی و برنامه‌ریزی از بالا، بخشنامه‌ای، تمرکزگرا و دولت‌سالار است، منشأ ابهامات و نگرانیهایی برای دانشگاهیان و کنشگران علم شده است، وضعیت مناقشه‌آمیز و بحث‌انگیزی به‌وجود آورده است و حالت رضایتبخشی برای ذینفعان دانشگاهی ندارد.

فرض دوم این تحقیق این بود که طرز نگاهها و احساسهای دانشگاهیان در باره سیاستها و برنامه‌های آموزش عالی و دانشگاه عامل مهم و تعیین کننده‌ای در موفقیت نظام آموزش عالی و رونق کار دانشگاههاست. همچنین، اگر اعضای هیئت‌علمی، که کنشگران اصلی نظام علم‌اند، به هر دلیلی احساس خوداثربخشی در دانشگاه و آموزش عالی نداشته باشند، کل بازی تولید و مبادله علم در کشور مخدوش می‌شود. بر همین مبنا در تحقیق حاضر رابطه میان نگرش اعضای هیئت‌علمی به وضعیت موجود برنامه‌ریزی آموزش عالی و برنامه‌ریزی دانشگاهی با احساس خوداثربخشی آنها در این برنامه‌ریزی بررسی شده است.

یکی از مهم‌ترین آسیب‌مندیهای برنامه‌ریزی آموزش عالی در کشور ایران ساخت و ریخت بیش از اندازه هرمی و متمرکز و عمودی بوده است. نهادهای دولتی و حکومتی نقشی خودخوانده، بیش از آنچه باید داشته باشند، در برنامه‌ریزی آموزش عالی برعهده گرفته‌اند و این نقش نیز نه در الگوی حمایتی، بلکه در الگوی مداخله حداکثری تعریف و برگزار شده است. البته، همه دولتها مسئولیت خطامشی‌گذاری عمومی، حمایت، هماهنگی، نظارت عالی و مانند آن را در سطح کلان آموزش عالی دارند و این اجتناب‌ناپذیر و لازم است، اما نه اینکه مستمسکی برای سيطرة سیاستهای ابلاغی و اجباری با برنامه‌ریزی متمرکز و از بیرون برای دانشگاهها و مراکز آموزش عالی و پژوهشی و نهادهای علوم و فناوری بشود. معنای موجه و منطقی برنامه‌ریزی این است که در حقیقت، نوعی پلتفرم اطلاع رسانی و ارشادی برای تولید کنندگان و کاربران اصلی علم و فناوری و نوآوری و ذینفعان اجتماعی آن فراهم بیاورد و الگوی مطلوب برنامه‌ریزی به جای قیمومت، مشارکت و شراکت است. این امر در برنامه‌ریزی آموزش عالی و برنامه‌ریزی دانشگاهی ضرورت و اهمیتی دو چندان می‌یابد.

قدرت مناسب و مشروع برای راهبری آموزش عالی قدرت شناختی و علمی- تخصصی و خبرگی حرفه‌ای است و نه قدرت سیاسی و سلسله مراتبی. فرایند سیاستگذاری برای بخش دانش بدون مشارکت

کامل و همه جانبه کنشگران واقعی این بخش، برای آنها، بی‌معنا خواهد بود و در نتیجه، کارایی و اثربخشی لازم را نیز نخواهد داشت. از یک سو دانشگاهها باید در چرخه‌های تصمیم‌سازی برای سیاستگذاری و برنامه‌ریزی آموزش عالی نقش مؤثری داشته باشند و از سوی دیگر، از دانشگاهیان انتظار می‌رود از طریق پویاییهای گروهی و حرفه‌ای و تخصصی خود در همه برنامه‌های دانشگاهها و مراکز آموزش عالی و پژوهشی مشارکت کنند. لازم است فرایندهای تعامل خلاق و مشارکت مؤثر دانشگاهیان به صورت قانونمند، نظام‌مند و نهادینه فراهم باشد و به صورت مشورت‌گیریهایی از نوع سنتی و هیئتی و پیشنهاد خواهیهای دلبخواهی دولت به شکل نامؤثر و بدون تضمینهای لازم نباشد. انتظار می‌رود که دانشگاهیان در همه مراحل فرایند برنامه‌ریزی (تقریر مأموریت، تعیین اهداف، نیازسنجی، اولویت‌گذاری، شرح عملیات، ارزشیابی، تجدیدنظر و اصلاحات) نقشی مؤثر، حضوری خلاق و تعاملی تعیین‌کننده داشته باشند.

هدف از تحقیق حاضر شناسایی عوامل مؤثر بر مشارکت اعضای هیئت علمی در برنامه‌ریزی آموزش عالی و برنامه‌ریزی دانشگاهی به‌منظور ارائه توصیه‌های سیاستی به نظام آموزش عالی و مدیریت و برنامه‌ریزی دانشگاهی بود. تحقیق در سه دانشگاه جامع مستقر در شهر تهران (تهران، شهید بهشتی و تربیت مدرس) از طریق آزمون تعداد ۹ فرضیه با روش پیمایش زمینه‌یابی صورت گرفت. پیداست که برای فهم بیشتر و توضیح اکتشافی عمیق‌تر موضوع لازم است از روشهای تحقیق کیفی یا آمیخته استفاده بشود. بنابراین، تحقیق حاضر فقط گام مقدماتی کوچک در این راه به‌شمار می‌رود. پرسشنامه محقق ساخته از چارچوب نظری تلفیقی به‌دست آمده از متون و منابع و تحقیقات پیشین برگرفته شده است. در این پژوهش برای بررسی عوامل مؤثر و آزمون فرضیات، حسب نیاز از روشهای آماری تحلیل همبستگی، رگرسیون، آنالیز واریانس و مدلیابی معادلات ساختاری^۴ استفاده شد. فرضیه‌هایی بر مبنای متون و منابع و پیشینه تحقیقات قبلی بدین شرح ساخته شد: ۱. بین نگرش اعضای هیئت علمی به وضعیت موجود نظام سیاستگذاری آموزش عالی در کشور با حس خوداثربخشی آنها در برنامه‌ریزی آموزش عالی رابطه وجود دارد؛ ۲. بین نگرش اعضای هیئت علمی به وضعیت موجود ساختار برنامه‌ریزی در دانشگاه با احساس خوداثربخشی در برنامه‌ریزی دانشگاه رابطه وجود دارد؛ ۳. بین نگرش اعضای هیئت علمی به وضعیت موجود سبک رهبری در دانشگاه با حس خوداثربخشی در برنامه‌ریزی دانشگاهی رابطه معنادار هست؛ ۴. بین نگرش اعضای هیئت علمی به وضعیت موجود برنامه‌ریزی در دانشگاه با حس خوداثربخشی در برنامه‌ریزی دانشگاهی بر حسب جنسیت تفاوت معنادار وجود دارد؛ ۵. بین نگرش اعضای هیئت علمی به وضعیت موجود سبک رهبری در دانشگاه با حس خوداثربخشی در برنامه‌ریزی دانشگاهی بر حسب جنسیت تفاوت معنادار وجود دارد؛ ۶. بین نگرش اعضای هیئت علمی به وضعیت موجود برنامه‌ریزی در دانشگاه با احساس خوداثربخشی بر حسب مرتبه علمی تفاوت معنادار وجود دارد؛

۷. بین‌نگرش اعضای هیئت علمی به وضعیت موجود سبک رهبری در دانشگاه و حس خوداثربخشی در برنامه‌ریزی دانشگاهی بر حسب مرتبه علمی تفاوت معنادار وجود دارد؛ ۸. بین‌نگرش اعضای هیئت علمی به وضعیت موجود برنامه‌ریزی دانشگاه و حس خوداثربخشی بر حسب سمت تفاوت معنادار وجود دارد؛ ۹. بین‌نگرش اعضای هیئت علمی به وضعیت موجود سبک رهبری در دانشگاه با احساس خوداثربخشی در برنامه‌ریزی دانشگاه بر حسب سمت تفاوت معنادار وجود دارد.

مبانی نظری و پیشینه

به نظر پاول و جنکینز (Paul & Jenkins, 1993) خطمشی مجموعه‌ی مبادی تصمیم‌سازی است که در زمینه‌ی خاصی تعیین می‌شود و در چارچوب آن هدفگذاری به عمل می‌آید و شیوه‌ها و سازکارها و ابزارهای دستیابی به هدفها و نیز ارزشیابی آن مشخص می‌شود. بوسو (Bosso, 1999) چرخه‌ی خطمشی را در الگوی پنج حلقه‌ای توصیف کرده است. خطمشی، زمینه بسته است (Koch, 2003; Bosso, 1999). هاوالت، رامش و پرل (Howlett, Ramesh & Perl, 2001) در باره‌ی رویکردهای مختلف «خطمشی‌گذاری عمومی» بحث کرده‌اند. جان فورستر در تلاش برای ارائه‌ی رهیافتی تلفیقی‌تر از «الگوی جست‌وجوی رضایتبخش» دفاع نظری کرده است (Koch, 2003; Nigro, 1996). برنامه‌ریزی آموزش عالی فرایندی [فنی، سیستمی، جامعه‌نگر و کلان‌نگر] برای تعیین اهداف، خطمشی‌ها و استراتژیهاست (Malan, 1991, pp. 9-10; Mashayekh, 1990, pp. 38-40; Taghipour Zahir, 1990, p. 6). گوناگونی برای برنامه‌ریزی ارائه شده است، مانند الگوهای کلاسیک و سنتی، الگوهای سیستمی، الگوهای تعاملی و مشارکتی و الگوهای راهبردی (IIEP, 1988; Hussey, 1999, pp. 375-392; Keller, 1983; Dunn, 1998; Matteson & Ivancevich, 1993, pp. 240-289; Chaffee, 1985, pp. 89-98; Tromp & Ruben, 2007, pp. 1-8; Mintzberg, 1994; Steiner, 1997, pp. 3-52; Neisari, 1975; Tinbergen, 1983; Yamani, 2003; Carlson & Awkerman, Harbison, 1994; Alvani, 1990; Kaufman & Herman, 1995; Ackoff, 1996; 1995; Hakimipour, 1997; Quinn, Mintzberg & James, 1997, pp. 33-46; Rowley, Lujan & Dolence, 2003).

مدل سیاستگذاری در آموزش عالی ایران بیشتر تحت تأثیر ایدئولوژی رسمی و بیش از حد سیاسی و کمتر عقلانی و اجتماعی است. مشارکت نظام‌مند و قانونمند سازمانهای حرفه‌ای و پژوهشی مستقل و نهادهای متنی دانشگاهیان در سیاستگذاری آموزش عالی مناقشه‌آمیز است (Farasatkah, 2013). یمنی (Yamani, 2009) در باره برنامه‌ریزی دانشگاهی از منظر پیچیدگی موقعیتهای دانشگاهی و بحرانهای پیش روی آن بحث کرده است. رویکرد خطی در برنامه‌ریزی دانشگاهی از درک و اصلاح نظامهای دانشگاهی درمی‌ماند. مدل‌های برنامه‌ریزی با رویکرد خطی نوعاً از کشورهای صنعتی پیشرفته اقتباس شده است که به موقعیتهای خاص آنها مربوط می‌شود و این تقلید سطحی سبب بی‌توجهی به وضعیت خاص و بی‌همتای دانشگاهها در بیشتر کشورهای «در حال توسعه» شده است. تفکر رسمی و

دایر در برنامه‌ریزی توسعه دانشگاهی در این کشورها بدون پویایی ارتباط گذشته، حال و آینده موقعیتهای دانشگاهی بوده است. این درحالی است که اگر تا دهه ۸۰ میلادی مفهوم «برنامه ریزی استراتژیک» تحت تأثیر بخش صنعت وارد حوزه آموزش عالی شد، اما در سالهای بعد و دوره حاضر عنصر خلاق در تفکر برنامه‌ریزی در نظامهای دانشگاهی، آنهم به مثابه یک حوزه میان رشته‌ای، مورد توجه محققان قرار گرفته است.

نورشاهی و یمنی (Nourshahi & Yamani, 2006) الگوهای شناختی شکل‌دهنده به سبک رهبری رؤسای دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی را در ۳۰ نفر از رؤسای دانشگاهها و مؤسسات آموزش عالی مستقر در شهر تهران و ۱۰۲ نفر از همکاران مستقیم آنها بررسی کرده‌اند. محققان از دو پرسشنامه CSI فهرست سبک شناختی و پرسشنامه چند عاملی رهبری MLQ form5x ویراست سوم استفاده کرده‌اند. یافته‌های این تحقیق نشان می‌دهد که اغلب رؤسای مورد مطالعه کمتر دارای سبک شناختی شهودی و کل‌گرا هستند و به تحلیل جزء به جزء عادت دارند. امتیاز بیشتر رؤسای مورد مطالعه در سبک رهبری تحول‌گرا پایین و متوسط و در سبک رهبری مراوده‌ای متوسط گزارش شده است. این در حالی است که بنا بر نتایج دیگر تحقیق یادشده، میان سبک شناختی شهودی و کل‌گرا با تأثیرگذاری ایده‌آلی در شیوه‌های رهبری رابطه معنادار وجود دارد، همان‌طور که سبک شناختی تحلیلی با پاداش مشروط همراه است.

بذرافشان مقدم، نورشاهی و پورشافی (Bazrafshane Moghaddam, Nourshahi & Pourshafei, 2005) در مقاله‌ای با عنوان «نگرش رؤسای دانشگاهها به برنامه‌ریزی دانشگاهی در ایران» درک و برداشت رؤسای دانشگاههای کشور در خصوص برنامه‌ریزی دانشگاهی را با تأکید بر دو پارادایم فکری تحلیلی و سیستمی بررسی کرده و به این نتیجه رسیده‌اند که نوعی تفکر خطی به برنامه‌ریزی بر ذهن مدیران دانشگاهی (رؤسای دانشگاهها و مراکز آموزش عالی دولتی تابع وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در سال تحصیلی ۸۳-۱۳۸۲) سایه‌انداز است. مفروضاتی مانند «زمان امری قابل برگشت است»، «آینده می‌تواند ادامه و تکرار گذشته باشد»، «هدفها مفاهیمی ثابت و لایتغیر هستند» و «ارزشیابی اهرمی برای کنترل و گزارشدهی به مقامات بالاتر است»، به نحو پنهان در نگرشها نفوذ کرده‌اند.

از دهه ۲۰ شمسی الگوی برنامه‌ریزی وارد گفتمان رسمی دولت شد و سازمان برنامه به وجود آمد و هنوز بخش خاصی از برنامه‌ریزی به آموزش اختصاص داده نشده بود. در برنامه دوم (۱۳۴۱ - ۱۳۳۵) به دنبال ضرورت توسعه منابع انسانی، آمارگیری نیروی انسانی سال ۱۳۳۷ به میان آمد، اما هنوز اعتبارات مشخصی برای بخش آموزش تخصیص نیافته بود. در برنامه سوم (۴۶ - ۱۳۴۲) اولویتهایی مانند آموزش حرفه‌ای، آموزش بزرگسالان و سرانجام، اولویت توسعه کیفی دانشگاهها [به جای رشد صرفاً کمی] گنجانیده شد. تشکیل شورای مرکزی دانشگاهها (۱۳۴۴) و تأسیس وزارت علوم و آموزش عالی از نتایج این دوره در برنامه‌ریزی بود. از برنامه چهارم (۵۱ - ۱۳۴۷) و سپس، برنامه پنجم (۵۶ - ۱۳۵۲) بر تعادل میان سطوح

مختلف بخش آموزشی، بهبود کیفیت، تناسب آموزشها با نیازهای متنوع و رو به افزایش نیروی انسانی ماهر و متخصص و اولویت تحصیلات عالی در داخل نسبت به اعزام به خارج، بجز رشته‌های تخصصی، تصریح به عمل آمد. «مؤسسه تحقیقات و برنامه‌ریزی علمی و آموزشی» در برنامه چهارم تأسیس شد (۱۳۴۸). پس از انقلاب، اسلامی‌سازی به جای نوسازی و کنترل ایدئولوژیک به جای برنامه‌ریزی و مدیریت علمی و دموکراتیک نشست. از سال ۱۳۶۸ تاکنون پنج برنامه پنجساله توسعه تنظیم و اجرا شده، ولی هیچ‌گاه برای دانشگاهها و دانشگاهیان چندان مشارکت مؤثری در همه فرایندهای برنامه‌ریزی فراهم نیامده است. تا پیش از برنامه چهارم دانشگاهها، حتی در سطح هیئتهای امانا، بدون اختیارات قانونی کافی سیاستی و برنامه‌ای بودند. بخش بزرگی از مواد قانونی برنامه چهارم نیز همچنان بر روی کاغذ مانده و اجرا نشده است (Farasatkah, 2008, 2011).

پژوهشگرانی همچون پترسون و استون (Patterson & Stone, 2004)، پارولینی (Parolini, 2004)، لوب (Laub, 2004)، پترسون (Patterson, 2003)، هربرت (Herbert, 2004)، ایرونیگ (Irving, 2004)، سرف (Cerff, 2004)، دراری (Drury, 2004)، ادموندسون، رابرتو و وانکیتر (Edmondson, Roberto & Watkins, 2003)، هیل (Hale, 2004)، راسل (Russell, 2001) و هلاند (Helland, 2004) در بارهٔ سبکهای رهبری بحث کرده‌اند و ویژگیهایی مثل نوع ارتباط با همکاران (مثل توانمندسازی و تفویض اختیار^۵)، الگوهای رفتاری (مثل قدردانی و گفت‌وگو)، ارزشهای شخصیتی (مثل صداقت و درستکاری)، طرز نگاه به انسانها (مثل اعتماد)، فلسفهٔ زندگی (مثل خدمت به خلق و احترام به غیر)، روحیات (مثل انسان‌دوستی)، اعتبار^۶ (مقبولیت)، شایستگی، در دسترس بودن، نفوذ و اثرگذاری، شیوه‌ها (مثل تیم‌سازی و ...) و مانند آن از جمله موضوعات بحث شده در این متون و منابع است. انواع سبکهای رهبری مثل خودرأیی، سلسله مراتبی، اقتدارگرا، مشارکت‌جو، توانمندساز و خدمتگزار در این متون محل بحث قرار گرفته است. در این تحقیق مدلی تلفیقی برآمده از مجموع الگوها مبتنی بر پیوستار مناسب برای اهداف و فرضیات استفاده شده است. این مدل طیفی را بازنمایی می‌کند که یک سر آن الگوی خودرأیی و سر دیگر آن الگوی خدمت به دیگران است. هر چه از سر منفی طیف به سر مثبت حرکت می‌کنیم، میزان مشارکت‌پذیری و توانمندسازی افزایش پیدا می‌کند. بدین ترتیب، چهار حالت متمایز از خودرأیی، مشارکت‌پذیری، توانمندسازی و خدمتگزاری خود را نشان می‌دهد. در حالت خودرأیی تمایل به این است که کارکنان مطیع رهبر بشوند و چون این امر، به خصوص در سازمانهای حرفه‌ای و محیطهایی مثل دانشگاه، به دشواری امکانپذیر است، تعداد محدودی از افراد مطیع اطراف رهبر جمع می‌شوند. در حالی که در سبک خدمتگزاری عموم افراد سازمان جذب رهبر و با او مرتبط می‌شوند. در سبک مشارکت‌پذیری این قابلیت هست که افراد مشارکت‌جو جذب مدار رهبری می‌شوند و در تیمها شرکت می‌کنند، اما وقتی به سبک توانمندسازی می‌رسیم، اتفاقی در سطح وسیع‌تر

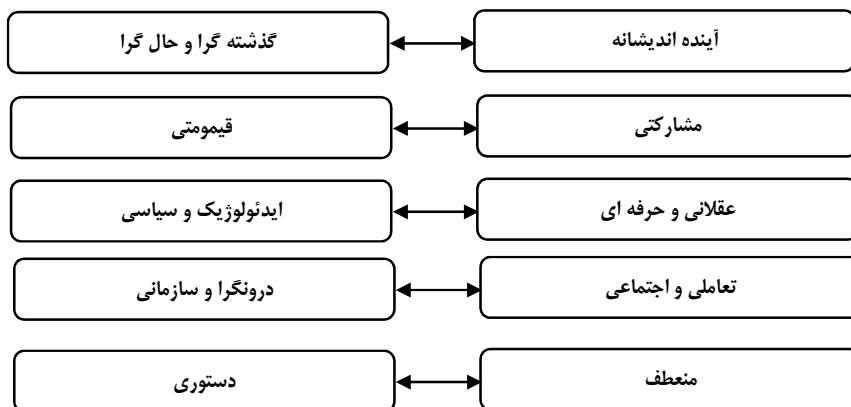
5. Delegation

6. Credibility

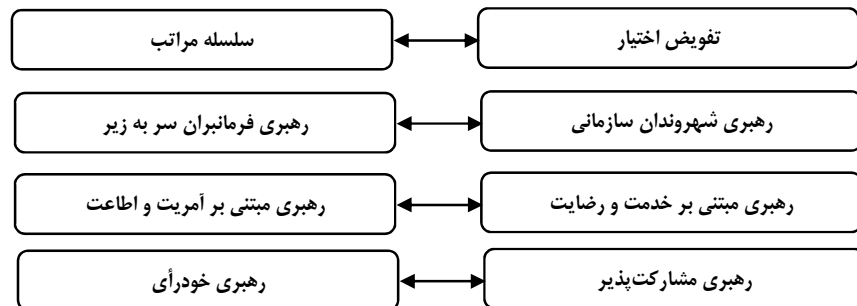
روی می‌دهد و آن این است که بقیه افراد سازمان نیز کم و بیش از بختها و توانمندیهای لازم و انگیزه مشارکت، آنهاهم به صورت خودتنظیم و خودراهبر در فضای سازمانی فعال و خلاق برخوردار می‌شوند.

روش پژوهش

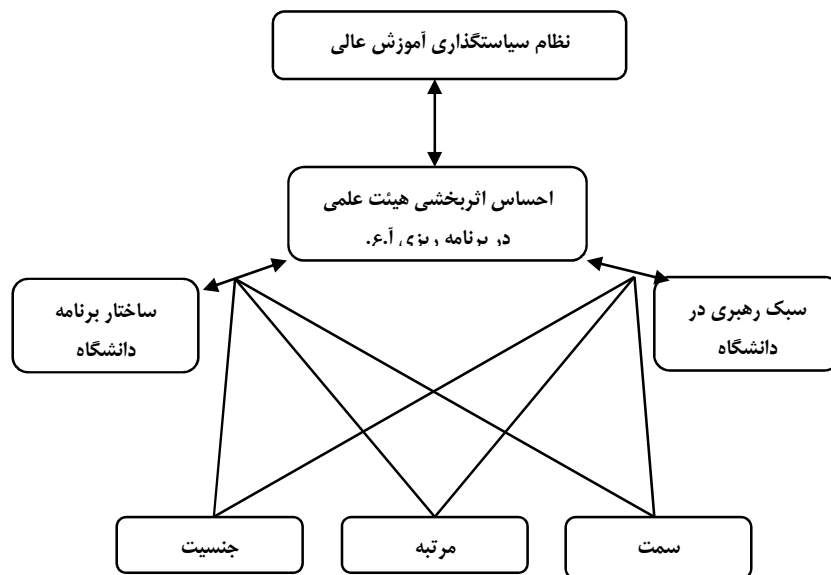
بر مبنای تحقیقات ذکر شده برای مؤلفه سیاستگذاری آموزش عالی، سه الگوی سیاست حکومت‌مدارانه، اختیارات متخصصان و نهادهای حرفه‌ای و جست‌وجوی رضایتبخش اجتماعی از طریق تعامل ذینفعان مختلف در شبکه‌ی خطامشی به‌عنوان سازه‌ی تحقیق مطابق تحقیقات بوسو (Bosso, 1999)، هاولت، رامش و پرل (Howlett, Ramesh & Perl, 2001) و فراستخواه (Farasatkah, 2013) در نظر گرفته شد. برای دو مؤلفه دیگر؛ یعنی برنامه‌ریزی چارچوبی با اقتباس از ایکاف (Ackoff, 1996)، یمنی (Yamani, 2003, 2009)، کوین، مینتسبرگ و جیمز (Quinn, Mintzberg & James, 1994)، فراستخواه (Farasatkah, 2011) و همچنین، برای رهبری در دانشگاه چارچوبی برگرفته از نظریات پترسون و استون (Patterson & Stone, 2004)، ادموندسون، رابرتو و واتکینز (Edmondson, Roberto & Watkins, 2003)، لوب (Laub, 2004)، نورشاهی و یمنی (Nourshahi & Yamani, 2006) و بذرافشان مقدم، نورشاهی و پورشافی (Bazrafshane Moghaddam, Nourshahi & Pourshafei, 2005) به ترتیب مندرج در دو نمودار ۱ و ۲ مبنای ساخت پرسشنامه قرار گرفت. در سوی دیگر از متغیرهای تحقیق، حس خوداثربخشی اعضای هیئت‌علمی در برنامه‌ریزی دانشگاهی بر مبنای نظریه باندورا (Bandura, 1991) به‌عنوان متغیر تابع منظور شده است. مدل تحلیل نیز در نمودار ۳ نشان داده شده است.



نمودار ۱- طیف رویکردهای برنامه‌ریزی آموزش عالی



نمودار ۲- طیف رویکردهای رهبری در دانشگاه



نمودار ۳- مدل تحلیل

پرسشنامه محقق ساخته بر مبنای سازه یادشده ساخته و روایی آن با چندین پیل خبره‌ها بررسی و جرح و تعدیل شد. برای بررسی پایایی با ۳۸ نمونه مقدار آلفای کرونباخ محاسبه شد. مقادیر به‌دست آمده نخست برای مؤلفه‌های سیاستگذاری، برنامه‌ریزی، رهبری، حس خوداثربخشی و کل پرسشنامه به‌ترتیب ۰/۶۴۴، ۰/۸۴۴، ۰/۹۰۵، ۰/۶۶۴ و ۰/۷۶۱ به‌دست آمد و پس از اصلاحات لازم، در مرتبه دوم بررسی به‌ترتیب ۰/۷۹۷، ۰/۸۶۲،

۰/۹۰۳، ۰/۷۶۶ و ۰/۹۰۵ محاسبه شد. پرسشنامه اصلاح شده نهایی دارای پنج سؤال پرکردنی جمعیت شناختی و به ترتیب در مؤلفه‌های یادشده دربرگیرنده ۹، ۱۹، ۱۶ و ۱۱ گویه با مقیاس لیکرتی ۶ تایی بود. جامعه آماری این پژوهش اعضای هیئت علمی تمام وقت دانشگاه‌های جامع تحت پوشش وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در شهر تهران شامل دانشگاه تهران، دانشگاه شهید بهشتی و دانشگاه تربیت مدرس در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ بودند. جامعه آماری ۲۹۲۹ نفر بودند که بر اساس جدول مورگان ۳۴۱ نفر بر اساس روش نمونه‌گیری طبقه‌ای متناسب با حجم چندمرحله‌ای از دانشگاه‌های مورد نظر انتخاب شدند. به‌منظور دقت بالا و حجم نمونه مکفی و با توجه به نرخ عدم بازگشت یا مشارکت برخی از اعضا، تعداد بیشتری پرسشنامه (حدود ۴۰۰ پرسشنامه) از طریق پرسشگران به اعضای هیئت علمی تحویل و تعداد ۳۶۶ پرسشنامه جمع‌آوری و پس از بررسی‌های لازم ۳۶۰ پرسشنامه قابل استفاده و بهره‌برداری شد. با توجه به تعداد اعضای هیئت علمی هر دانشگاه، متناسب با آن تعداد نمونه لازم انتخاب شد و پس از جمع‌آوری و پالایش، تعداد نمونه از دانشگاه‌های تهران، شهید بهشتی و تربیت مدرس به ترتیب ۲۱۳، ۸۳ و ۶۴ به‌دست آمد. گفتنی است که نمونه‌های مورد نظر برای هر دانشگاه نیز متناسب با تعداد اعضای هیئت علمی هر دانشکده و گروه به‌طور تصادفی انتخاب و جمع‌آوری شد.

شایان ذکر است که حسب درخواست برخی از اعضای هیئت علمی مورد نمونه در هنگام مراجعه پرسشگران و تمایل آنها به مشارکت در تکمیل پرسشنامه به‌صورت الکترونیکی، پرسشنامه مذکور با کمک ابزار Google Doc طراحی و به نشانی اعضای هیئت علمی متقاضی ارسال شد. از نرم افزار SPSS 20 برای ورود اطلاعات، ذخیره، سازماندهی و تجزیه و تحلیل و نیز برای تجزیه و تحلیل‌های مدلسازی معادلات ساختاری از نرم افزار AMOS 20 استفاده شد.

یافته‌ها

۱. وضعیت جمعیت شناختی تحقیق

اطلاعات میدانی پژوهش در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ گردآوری شده است. مشارکت کنندگان در تحقیق اعضای هیئت علمی تمام وقت سه دانشگاه تهران، شهید بهشتی و تربیت مدرس بودند. ۷۹٪ پاسخ‌دهندگان به پرسشنامه‌ها مرد و حدود ۲۱٪ زن بودند که با توزیع واقعی مرد و زن در اعضای هیئت علمی کشور تناظر دارد. توزیع پاسخگویان این تحقیق از نظر مرتبه علمی نیز با آمارهای واقعاً موجود آموزش عالی کشور تناسب دارد و از پاسخگویان حدود ۵۵ استادیار، حدود ۳۰ درصد دانشیار، حدود ۱۰ درصد استاد و پنج درصد مربی یا سایر بودند. حدود ۳۸ درصد پاسخگویان از گروه تحصیلی علوم انسانی و اجتماعی، ۲۳ درصد از گروه فنی و مهندسی و ۱۸ درصد از گروه علوم پایه بودند. پس از آن گروه هنر با حدود ۸ درصد و گروه‌های علوم پزشکی و علوم کشاورزی و دامپزشکی هرکدام حدود ۶/۵ درصد پاسخگویان را به خود اختصاص دادند.

۲. نگرش اعضای هیئت علمی به سیاستگذاری آموزش عالی

طبق داده‌های به‌دست آمده از بند اول پرسشنامه گویه‌های ۱ تا ۹، در زمان گردآوری اطلاعات این تحقیق مدل واقعاً موجود سیاستگذاری در آموزش عالی ایران؛ یعنی نه آنچه در اسناد نوشته می‌شود و در اظهارات رسمی می‌آید، مدلی غالباً حکومت‌مدار، متمرکز و از بالا به پایین بوده است. در این مدل به قدر کافی به ذینفعان مختلف اجتماعی اعتنا نمی‌شود. بخش صنعت، بازار کار، انجمنهای علمی و نهادهای مدنی نقشی در حد انتظار ندارند. تصمیم‌گیریه‌ها چندان در درون خود دانشگاهها صورت نمی‌گیرد و استقلال دانشگاه نسبی و تحت کنترل حکومت است.

بر مبنای نظر اعضای هیئت علمی، مدل سیاستگذاری غالب و نهادینه شده در آموزش عالی ایران هنوز «الگوی مبتنی بر سیاست حکومت‌مدارانه» است. بیش از نصف پاسخگویان با این گویه موافق و کاملاً موافق بودند که سیاستگذاری آموزش عالی ایران عمدتاً به دست مقامات سیاسی صورت می‌پذیرد و فقط حدود ۴ درصد مخالف این موضوع بودند.

بیش از دوسوم اعضای هیئت علمی مورد بررسی گفته‌اند که تصمیم‌گیری در سیاستگذاری آموزش عالی ایران متمرکز و از بالا به پایین است. همچنین، بیشترین میانگین پاسخها این بود که در نظام سیاستگذاری آموزش عالی ایران استقلال دانشگاه نسبی و تحت کنترل دولت است.

در باره اینکه الگوی سیاستگذاری آموزش عالی آیا مبتنی بر رضایتبخشی اجتماعی از طریق تعامل ذینفعان مختلف در شبکه خط‌مشی است، حدود ۱۴ درصد موافق و کاملاً موافق بودند که در سیاستگذاری آموزش عالی ایران علاوه بر دولت و دانشگاهها، سایر ذینفعان نیز از قبیل بخش صنعت، بازار کار، انجمنهای علمی و نهادهای مدنی نقش دارند و ۱۱/۵ درصد موافق و کاملاً موافق بودند که تصمیم‌گیری در سیاستگذاری آموزش عالی ایران از طریق تعاملات همه ذینفعان اجتماعی بوده است و این نشان می‌دهد که در آموزش عالی ایران شبکه خط‌مشی‌گذاری عمومی با مشارکت همه ذینفعان اجتماعی وجود ندارد.

آیا در سیاستگذاری آموزش عالی اختیارات لازم برای دانشگاهها و متخصصان و نهادهای حرفه‌ای تعریف شده است؟ حدود ۱۱ درصد با این امر موافق و کاملاً موافق بودند. اندکی بیش از ۹ درصد با این گویه موافق و کاملاً موافق بودند که تصمیم‌گیریه‌ها در درون خود دانشگاهها صورت می‌گیرد. همین‌طور کمی بیش از ۱۰ درصد پاسخگویان موافق و کاملاً موافق بودند که نظام سیاستگذاری در آموزش عالی برای دانشگاه استقلال کامل آکادمیک شامل همه اختیارات برنامه‌ریزی، جذب هیئت علمی، گزینش دانشجو، تعاملات بین‌الملل و آیین‌نامه‌های مستقل مالی و معاملاتی قابل است.

۳. نگرش اعضای هیئت علمی به برنامه‌ریزی دانشگاهی

مطابق داده‌های به‌دست آمده از پرسشنامه‌های تکمیل شده در بند دو گویه‌های ۱ تا ۱۹، روال جاری برنامه‌ها در دانشگاههای مورد بررسی در سال ۹۲-۱۳۹۱ به نظر اعضای هیئت علمی پاسخگو کمتر

تعاملی و کمتر مبتنی بر ظرفیتهای درونی دانشگاهیان و گروههای علمی در متن واقعی دانشگاه است، کمتر قابل نقد و اصلاح است و کمتر همراهی خلاق با تحولات محیط دارد و گذشته‌گرا و حال‌گراست و عنصر آینده‌اندیشی در آن بسیار نحیف یا مقفود است. حدود ۱۸ درصد وضعیت موجود دانشگاه خود را با این گویه‌ها که مرکز ثقل برنامه‌ریزی دانشگاهی در خود گروهها، واحدها، دانشکده‌ها و شوراها، دانشگاه است و برنامه‌ریزی دانشگاه خصیصه‌ای کارشناسانه، حرفه‌ای و تخصصی دارد، مطابق و کاملاً مطابق ارزیابی کرده‌اند و کمتر از ۱۲ درصد آنها دانشگاه خود را با این گویه که «برنامه‌ها در متن دانشگاه و به دست خود دانشگاهیان ساخته می‌شود»، مطابق و کاملاً مطابق دیده‌اند. کمتر از ۱۲ درصد وضعیت جاری برنامه‌ریزی دانشگاه خود را با این گویه مطابق و کاملاً مطابق یافته‌اند که مبتنی بر عقلانیت، بررسی و گفت‌وگوی خود‌ذینفعان دانشگاهی بوده باشد. ۱۰ درصد مسیر برنامه‌ریزی دانشگاه خود را با این حالت که چرخه‌ای از پایین به بالا و بالا به پایین است، مطابق و کاملاً مطابق برآورد کرده‌اند. ۹/۵ درصد برنامه‌ریزی دانشگاه خود را با این گویه که از طریق تعامل درون و بیرون و تعامل همه ذینفعان دانشگاهی، علمی و اجتماعی صورت می‌گیرد، منطبق و کاملاً منطبق دیده‌اند. ۸/۵ درصد وضعیت موجود دانشگاه خود را چنان دیده‌اند که به‌طور مداوم امکان نقد برنامه و اصلاح برنامه‌ریزی دانشگاهی بر حسب تجربه‌ها و مقتضیات و بازخوردها وجود دارد. حدود ۷/۵ درصد وضعیت موجود دانشگاه خود را با این گویه مطابق یا کاملاً مطابق یافته‌اند که «برنامه‌ریزی دانشگاهی با تحولات محیط جهانی، منطقه‌ای، تکنولوژیک، بازارها و رقبا سازگاری خلاق دارد و بر خلق فرصتها تأکید می‌کند» و سرانجام، ۵/۵ درصد تصویر واقعی دانشگاه خود را با اینکه برنامه‌ریزی آن آینده‌اندیشانه و فراکنشی باشد، مطابق یا کاملاً مطابق دانسته‌اند.

بیش از ۷۷/۵ درصد کم و بیش برنامه‌ریزی دانشگاه خود را گذشته‌گرا و واکنشی می‌دانستند و نزدیک به ۷۰ درصد برنامه‌ریزی دانشگاه خود را سلیقه‌ای و دستوری و کلیشه‌ای احساس می‌کردند. ۴۱ درصد پاسخگویان وضعیت جاری دانشگاه خود را با این گویه مطابق و کاملاً مطابق دانسته‌اند که برنامه‌ها عمدتاً از سوی نهادهای حکومتی و وزارتی ابلاغ می‌شود و ۵۴ درصد نظام برنامه‌ریزی دانشگاه خود را چنین می‌بینند که برنامه‌ها عمدتاً خصوصیت بخشنامه‌ای از بالا و مرکز دارند. به همین صورت، تقریباً ۵۴/۵ درصد وضعیت موجود دانشگاه خود را مطابق و کاملاً مطابق با «مبنای برنامه‌ریزی و ایدئولوژی رسمی دولت» ارزیابی کرده‌اند. حدود ۳۳/۵ درصد وضعیت موجود برنامه‌ریزی دانشگاه خود را با این گویه که «غالباً سیاسی و تابعی از گرایشها و کشاکشهای جناحی است»، مطابق و کاملاً مطابق دیده‌اند.

۴. نگرش اعضای هیئت علمی به سبک رهبری در دانشگاه

به استناد داده‌های بخش سوم پرسشنامه‌های تکمیل شده شامل گویه‌های ۱ تا ۱۶، سبک رهبری جاری در دانشگاههای مورد بررسی در سال ۹۲-۱۳۹۱ عمدتاً مبتنی بر اطاعت، سلسله‌مراتبی، اقتدارگرا و خواهان فرمانبری بوده است، عنصر رضایت، مشارکت‌پذیری و رویکرد رشد و بالندگی خود دانشگاهیان

در آن ضعیف بوده است، به مقدار لازم تفویض اختیار، توانمندسازی و خدمتگزاری وجود نداشته است، چندان نمی‌توانست تعارضات را حل بکند و کارآمد و معطوف به بهره‌وری باشد. همچنین سبک رهبری جاری در دانشگاه‌های مورد بررسی از ابتکارات کار تیمی و ایجاد شبکه اجتماعی با ذینفعان، حمایتی در حد قابل قبول نداشته و کمتر نافذ و اثربخش و کمتر الهام‌بخش و برانگیزاننده بوده است.

بیش از ۵۸ درصد پاسخگویان در دانشگاه در پاسخ به این گویه که «انتظار این است که دانشگاهیان از مدیران اطاعت بکنند»، گفته‌اند که این امر در دانشگاه آنها صدق یا کاملاً صدق می‌کند. به نظر ۴۱/۵ درصد گویه «سبک رهبری دانشگاهی به‌گونه‌ای نیست تا مشارکت خلأق و مؤثر خود اعضای هیئت علمی را به وجود بیاورد و توسعه بدهد»، در باره دانشگاه آنها صدق یا کاملاً صدق می‌کند. بیش از ۴۰ درصد این گویه را در باره دانشگاه خود صادق یا کاملاً صادق دیده‌اند که «سبک رهبری مبتنی بر سلسله مراتب و اقتدارگراست». حدود ۳۱ درصد گفته‌اند که سبک رهبری خودرأیی در باره دانشگاه ما صدق یا کاملاً صدق می‌کند. بیش از ۲۷ درصد این سخن را در باره دانشگاه خود صادق یا کاملاً صادق دانسته‌اند که رهبران دانشگاهی به اعضای هیئت علمی همچون فرمانبران سر به زیر می‌نگرند.

در باره گویه «رهبران دانشگاهی به اعضای هیئت علمی همچون شهروندان سازمانی می‌نگرند»، کمتر از ۲۱ درصد و در باره گویه «وجود سبک رهبری مایل به رشد و بالندگی دانشگاهیان» حدود ۱۹ درصد اظهار کرده‌اند که در دانشگاه آنها صدق یا کاملاً صدق می‌کند. حدود ۱۶ درصد سبک رهبری مبتنی بر تفویض اختیار و توانمندسازی و خدمتگزاری را در باره دانشگاه خود صادق یا کاملاً صادق دیده‌اند. حدود ۱۵/۵ درصد وجود سبک رهبری توانمند برای مدیریت تعارضها و حل رضایتبخش و پایدار تعارضها را در باره دانشگاه محل کارشان صادق یا کاملاً صادق دانسته‌اند. کمتر از ۱۴ درصد این گویه را که سبک رهبری دانشگاه مبتنی بر رضایت است، در باره دانشگاه خود صادق یا کاملاً صادق دانسته‌اند. این گویه را که سبک رهبری دانشگاهی در دانشگاه کارآمد و معطوف به بهره‌وری باشد، حدود ۱۳ درصد در باره دانشگاه خود صادق یا کاملاً صادق دیده‌اند و کمتر از ۱۱/۵ درصد گفته‌اند که گویه «سبک رهبری دانشگاهی در دانشگاه ما مبتنی بر ادراک عمیق آکادمیک و یادگیری مداوم است»، در دانشگاه آنها صدق یا کاملاً صدق می‌کند. این گویه را که «سبک رهبری دانشگاهی از ابتکارات کار تیمی و ایجاد شبکه اجتماعی با ذینفعان حمایت می‌کند»، ۱۱ درصد در باره دانشگاه خود صادق یا کاملاً صادق دیده‌اند. در خصوص گویه «سبک رهبری دانشگاهی در دانشگاه ما خصوصیتی نافذ و اثربخش دارد» یا گویه «سبک رهبری دانشگاهی در دانشگاه ما الهام‌بخش تحول و برانگیزاننده است»، این شاخص تا حد ۱۰/۵ نیز کاهش یافته است.

۵. حس خوداثربخشی دانشگاهیان در برنامه‌ریزی دانشگاهی

این شاخص مقیاسی به‌دست می‌دهد که بتوانیم حس خوداثربخشی و خودکارآمدی اعضای هیئت علمی در برنامه‌ریزی دانشگاهی را اندازه‌گیری بکنیم. این مقیاس بر مبنای نظر اعضای هیئت علمی پاسخگو به

پرسشنامه‌های تحقیق (بخش چهار گویه‌های ۱ تا ۱۱) به‌دست می‌آید. هر چه آنها با گویه‌هایی به شرح زیر بیشتر موافق باشند، مشخص می‌شود که حس خودکارآمدی آنها در برنامه‌ریزی دانشگاهی بالاست:

- اگر فضا مناسب باشد، من می‌توانم در برنامه‌ریزی دانشگاهی منشأ تأثیر بشوم؛
- علی‌رغم تمام موانع این امکان وجود دارد که تا حدی در برنامه‌های دانشگاه منشأ تأثیر و بهبود بشوم؛
- مشارکت من و همکارانم در برنامه‌های دانشگاهی می‌تواند اوضاع دانشگاه را بهبود ببخشد؛
- هر چند زمینه‌ای چندان مساعد در ساختارها و قوانین موجود دانشگاهی نیست، ولی ما دانشگاهیان باید در برنامه‌ریزی دانشگاهی با امید بهبود مشارکت بکنیم؛
- اگر دانشگاه‌هایی در دنیا پیش رفتند، به پشتوانه این بود که اعضای هیئت‌علمی آنها کوشیدند علی‌رغم موانع موجود، در برنامه‌ریزی دانشگاه خود مشارکت بکنند.
- هر چه پاسخگویان با گویه‌هایی به شرح زیر بیشتر موافق باشند، مشخص می‌شود که حس خودکارآمدی آنها در برنامه‌ریزی دانشگاهی پایین است:
- نمی‌خواهم با درگیری در امور مدیریتی و برنامه‌ریزی دانشگاه برای خودم درگیر بشوم؛
- سیاستها و مقررات موجود، اختیاری در یک هیئت‌علمی باقی نگذاشته‌اند تا بتواند کاری بکند؛
- صرف زمان و انرژی برای تغییر شرایط موجود بی نتیجه و عملاً نوعی وقت تلف کردن است؛
- من تخصص و مهارتی در امور برنامه‌ریزی دانشگاهی ندارم، در نتیجه به‌جای مشارکت در این امور، بر ادای وظایف علمی‌ام متمرکز می‌شوم؛
- خیلی‌ها خواستند وضعیت موجود برنامه‌های دانشگاهی را بهبود ببخشند، ولی عملاً نتوانستند کاری بکنند؛
- به جای درگیری بی نتیجه با سیاستها و برنامه‌های دانشگاهی، بهتر می‌دانم مشغول فعالیت علمی و آموزشی و پژوهشی خودم باشم.

حداقل مقدار این عدد مقیاس می‌تواند برای حس خوداثربخشی هیئت‌علمی در برنامه‌ریزی دانشگاهی یک و حداکثر آن شش و با توجه به دامنه تغییرات داده‌های به‌دست آمده، مقدار $3/5$ به‌عنوان محور این شاخص خواهد بود. مقادیر بیش از آن نشان‌دهنده حس اثربخشی مثبت در برنامه‌ریزی دانشگاهی و مقادیر کمتر از آن نبود حس خودکارآمدی آنهاست. میزان این شاخص در دانشگاه‌های مورد بررسی میان $2/55$ و $5/82$ در نوسان و برای بیش از 80 درصد اعضای هیئت علمی مقدار این شاخص بیش از $3/5$ بود. میانگین این شاخص برای کل نمونه مورد بررسی چهار و بیانگر حس خوداثربخشی مثبت اعضای هیئت‌علمی در برنامه‌ریزی دانشگاهی بود.

شگفت‌انگیز است که اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌های مورد بررسی به‌رغم تمام دیدگاه‌های انتقادی که در خصوص سیاستها، برنامه‌ریزی و سبک رهبری در آموزش عالی و دانشگاهها ابراز داشته‌اند، حس خوداثربخشی آنها در برنامه‌ریزی دانشگاهی همچنان بالاست و حتی در میدانهای بد و نامساعد نیز

می‌خواهند بازی خوب و تأثیرگذاری بکنند که از نخبه‌های فکری و علمی غیر از این انتظاری نیست. آنها تفکر علمی و حس خودکارآمدی بالایی برای بهبود بخشیدن به وضعیت دانشگاه از طریق مشارکت در برنامه‌ریزی دانشگاهی دارند. حس خوداثربخشی در اعضای هیئت علمی ما و به‌ویژه در استادیاران جوان حسی خودفرمان است و اسیر شرایط و تابعی از مقتضیات محیط و ساختارهای به نظر نه چندان مناسب دانشگاهی و وضعیت به نظر آنها نامطلوب سیاستگذاری آموزش عالی در کشور نیست.

۶. حساسیت معنادار اعضای هیئت علمی به سبک رهبری در دانشگاه

بررسی فرضیه‌های اول و دوم تحقیق با آزمون همبستگی جزوی نشان می‌دهد که میان نگرش اعضای هیئت علمی به وضعیت موجود نظام سیاستگذاری آموزش عالی در کشور با حس خوداثربخشی آنها در برنامه‌ریزی آموزش عالی و همچنین، میان نگرش اعضای هیئت علمی به وضعیت موجود ساختار برنامه‌ریزی در دانشگاه با احساس خوداثربخشی آنها در برنامه‌ریزی دانشگاه رابطه معنادار وجود ندارد. اما فرضیه سوم تأیید شده است؛ یعنی بین نگرش اعضای هیئت علمی به وضعیت موجود سبک رهبری در دانشگاه با حس خوداثربخشی آنها در برنامه‌ریزی دانشگاهی رابطه معنادار هست؛ این امر نشان می‌دهد که هر چند اعضای هیئت علمی دانشگاه مستقل از نگرش خود به وضعیت سیاستگذاری در آموزش عالی و ساختار برنامه‌ریزی دانشگاهی حس خودکارآمدی خودشان را در برنامه‌ریزی دانشگاهی حفظ کرده‌اند، اما در مواجهه با سبک رهبری در دانشگاه خود حساس‌ترند؛ یعنی بر حسب نگرش آنها به وضعیت سبک رهبری مطلوب و نامطلوب در دانشگاه، حس خودکارآمدی آنها در برنامه‌ریزی دانشگاهی بالا یا پایین می‌رود!

۷. تفاوت‌های معنادار در سه متغیر جنسیت، مرتبه و سمت

میانگین مقدار شاخص حس خودکارآمدی اعضای هیئت علمی در برنامه‌ریزی دانشگاهی برای زنان ۳/۸۹ و برای مردان ۴/۰۱ بود که بر مبنای آزمونهای آماری (ANOVA) این تفاوت معنادار نیست. تفاوتها بر حسب سمت نیز معنادار نیست. اما بیشترین مقدار شاخص؛ یعنی ۴/۰۶ مربوط به اعضای هیئت علمی با مرتبه استادیاری و تفاوت معنادار است و آزمون تعقیبی شفه آن را تأیید می‌کند.

فرضیه‌های چهارم و پنجم؛ یعنی بین نگرش اعضای هیئت علمی به وضعیت موجود برنامه‌ریزی و وضعیت موجود سبک رهبری در دانشگاه با حس خوداثربخشی در برنامه‌ریزی دانشگاهی بر حسب جنسیت تفاوت معنادار وجود دارد، هر دو تأیید شد. از نظر اعضای هیئت علمی زن هر چه برنامه‌ریزی یا سبک رهبری در دانشگاه بهبود می‌یابد، به همان میزان احساس خوداثربخشی آنان بالاتر می‌رود و برعکس. بر خلاف اعضای هیئت علمی مرد که حس خوداثربخشی آنها با نگرش آنها در خصوص برنامه‌ریزی یا سبک رهبری در دانشگاه رابطه‌ای ندارد. بر مبنای مدلیابی معادلات ساختاری (SEM) وزن رگرسیونی این ارتباط در بین زنان با مقدار ۰/۴۳ بسیار بیشتر از مردان با مقدار ۰/۱۲ است.

فرضیه ششم تحقیق؛ یعنی بین نگرش اعضای هیئت‌علمی به وضعیت موجود برنامه‌ریزی در دانشگاه با احساس خوداثربخشی بر حسب مرتبه تفاوت معنادار وجود دارد، تأیید نشد. در حالی که فرضیه هفتم؛ یعنی بین نگرش اعضای هیئت‌علمی به وضعیت موجود سبک رهبری در دانشگاه و حس خوداثربخشی در برنامه‌ریزی دانشگاهی بر حسب مرتبه تفاوت معنادار وجود دارد، تأیید شد. برخلاف استادان و دانشیاران، در میان استادیاران و سایرین رابطه معناداری میان نگرش آنها به وضعیت موجود سبک رهبری در دانشگاه و حس خوداثربخشی آنها در برنامه‌ریزی دانشگاهی دیده می‌شود. مقادیر وزنه‌های رگرسیونی مدل در تحلیل لیزرل برای استادان ۰/۹، برای دانشیاران ۰/۱۴ و برای استادیاران ۰/۱۸ بود. فرضیه هشتم؛ یعنی بین نگرش اعضای هیئت‌علمی به وضعیت موجود برنامه‌ریزی دانشگاه و حس خوداثربخشی بر حسب سمت تفاوت معنادار وجود دارد، تأیید شد. بین نگرش اعضای هیئت‌علمی‌ای که سمت مدیریتی ندارند، به برنامه‌ریزی در دانشگاه با احساس خوداثربخشی آنها رابطه معنادار هست، اما میان کسانی که سمت مدیریتی دارند، رابطه معنادار وجود ندارد.

فرضیه نهم؛ یعنی بین نگرش اعضای هیئت‌علمی به وضعیت موجود سبک رهبری در دانشگاه با احساس خوداثربخشی در برنامه‌ریزی دانشگاه بر حسب سمت تفاوت معنادار وجود دارد، تأیید شد. در آن دسته از اعضای هیئت‌علمی‌ای که سمت مدیریتی ندارند، بین نگرش به سبک رهبری در دانشگاه با حس خوداثربخشی آنها در برنامه‌ریزی دانشگاه رابطه معنادار هست، اما در دارندگان سمتهای مدیریتی چنین رابطه معناداری مشاهده نمی‌شود. وزنه‌های رگرسیونی در مدل معادلات ساختاری نیز برای کسانی که سمت مدیریتی دارند ۰/۹ و برای کسانی که سمت مدیریتی ندارند ۰/۲۵ بود.

بحث و نتیجه‌گیری

برای تحلیل بیشتر یافته‌های برآمده از تحقیق، با توجه به ارتباط فرضیه‌های تحقیق با میدان و فضای دانشگاه، به نظر می‌رسد که یکی از چارچوبهای مناسب برای تأمل در این یافته‌ها، نظریه میدان بوردیو باشد، به ویژه آنکه بوردیو به‌طور خاص در باره دانشگاههای فرانسه و با نگاه انتقادی بحث کرده است. بوردیو (Bourdieu, 2003; Bourdieu, 2007; Jenkins, 2008) دانشگاه را همچون یک میدان توضیح می‌دهد. دلیل کاربرد مفهوم میدان به جای ساختار در مارکس یا سیستم در پارسونز، توجهی است که بوردیو در نظریه خود به اهمیت کنش و عاملیت دارد. میدان ساختاری از شبکه موقعیتهاست؛ عاملان در موقعیتها قرار دارند؛ موقعیتها بالقوه حاوی سرمایه‌هایی هستند؛ سرمایه‌ها منشأ انواع قدرتها و نفودها و منافع و مضار برای عاملان می‌شوند، مثلاً سرمایه‌های اقتصادی که معطوف به منفعت‌اند. سرمایه‌های اجتماعی با روابطی پدید می‌آید که برای گروهها ارزش به بار می‌آورد. سرمایه‌های فرهنگی از منابع معرفتی موجه به وجود می‌آید. سرمایه‌های نمادین با پرستیژ، افتخار و

سبک زندگی و مانند آن ایجاد می‌شود و سرمایه‌های معرفتی- نمادین که از قدرتهای پاداش‌دهی و به رسمیت شناختن در عملکرد علمی و آموزشی و پژوهشی انباشته می‌شوند.

برحسب هم‌ارزی یا پایین‌دستی و بالادستی بودن این سرمایه‌ها، نوعی توپولوژی اجتماعی در میدان (دانشگاه) شکل می‌گیرد. دانشگاه میدانی آکنده از تاریخ و ساخت یافته است که نیروها در آن زندگی می‌کنند. نیروها هر کدام واجد سرمایه‌ها، منابع، منشها، کنشها و نیت‌مندی هستند. عاملیتها در ساختیابی میدان سهیم‌اند. سطوح و سلسله مراتب و روابط قدرت و جرگه‌هایی در میدان دانشگاه به وجود می‌آید و به اقتضای آن چالشها و بازیها و کنشگری به جریان می‌افتد، تعارض یا ائتلاف مطلوبیتها و منافع و ارزشها شکل می‌گیرد و کشاکشها، انحصارات، ائتلافات و اختلافات راهبردی پدید می‌آید.

منشهای^۷ عاملان در میدان برحسب نوع سرمایه‌های آنها، شالوده‌های رفتاری متفاوت آنها را حسب موقعیتها بازنمایی می‌کند. هر طرف نحوه سلوک^۸ متناسب با موقعیت و مطلوبیتها و ارزشهای خود را دارد. سبکها، طرز سخن گفتن و ادا و اطوار و تجربه‌های زیسته ملکه شده متفاوت‌اند و روالها و اصول کلی برای انتخابها و کنش^۹ و بازیها نیز تفاوت دارند. هر عاملی در دانشگاه معمولاً برحسب موقعیت و سرمایه و جایگاهی که در تیپولوژی میدان دارد، عمل می‌کند. فرض پس پشت این گزاره آن است که انسانها عمل می‌کنند، هر چند نه در شرایطی که تماماً خود برگزیده‌اند؛ عمل مفت انجام نمی‌دهند و مطلوبیتی در نظر دارند؛ مهارتهای بازی آنها از این رهگذر شکل می‌گیرد. راهبردهایی برای بازی برحسب موقعیت طرفهای دیگر و بازی آنها انتخاب می‌شود. نوعی عدم قطعیت در کنش هست. راهبرد همان عدم قطعیت است و لزوماً با اصول مدون هنجاری پیش نمی‌رود و ارتجال و بردهیگی هست. در اینجا عاملان از زیرساختارها می‌لغزند. ساختار هر چند آنها را محدود می‌کند، ولی حذف نمی‌کند. امکان بازیهای نوپدید و توسعه قواعد هست.

بر این مبنا در میدان دانشگاه از یک منظر که نگاه می‌شود، سه قدرت متمایز شکل گرفته است: ۱. قدرت سیاسی و ایدئولوژیک دولت که در این تحقیق متغیر «سمت مدیریتی» آن را بازنمایی می‌کند. سمتهایی مانند ریاست دانشگاه، دانشکده و معاونتها و مدیریتهای حتی تا مدیریت گروه در دانشگاههای ما به شدت تحت تأثیر سیاست و قدرت ایدئولوژیک دولت است؛ ۲. قدرت علمی و آکادمیک که در این تحقیق با مرتبه‌های اعضای هیئت علمی قابل ردیابی است. آنها برحسب این مرتبه می‌توانند در هیئت‌های ممیزه، شورای پژوهش، کمیته‌های علمی همایشها، کمیته‌های انتشارات، هیئت‌های تحریریه و سایر اختیارات دانشگاهی و علمی عضویت داشته باشند و مثلاً در استخدام، ارتقا، مصاحبه، تعیین داور، قضاوت در باره مقالات و تأیید آنها برای انتشار، تصویب کتب برای چاپ و مانند آن واجد اختیارات تعیین کننده

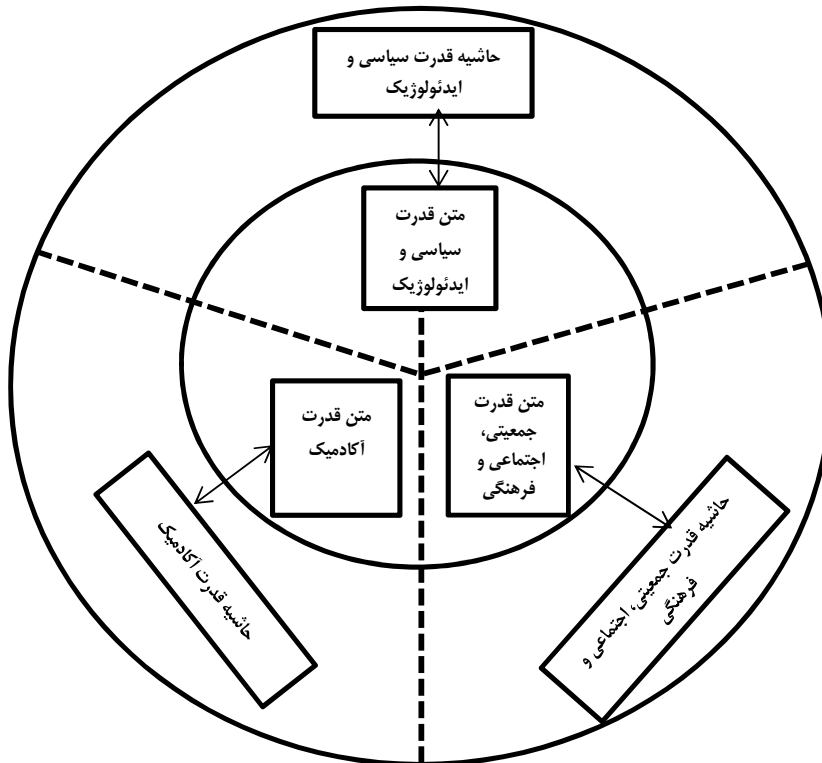
7. Habitus

8. Hexis

9. Practice

برای افراد هستند؛ ۳. قدرت اجتماعی و فرهنگی و جمعیتی که در تحقیق حاضر جنسیت یکی از مشخصه‌های آن است. با وجود اینکه جمعیت دانشجویی دانشگاه‌های ما مدتی است توزیع جنسیتی متعادلی پیدا کرده است، در خیلی از رشته‌ها و کلاسها تعداد زنان بیشتر از مردان است و حتی از روند زنانه شدن پردیسها سخن می‌رود، اما هنوز هرم هیئت‌علمی در تسخیر مردان است. در نتیجه، زن بودن یکی از متغیرهای مهم در یک هیئت‌علمی است و او را از نظر جمعیتی و روابط در یک حاشیه حدوداً ۲۰ درصدی از هرم هیئت‌علمی قرار می‌دهد.

بدین ترتیب، در میدان دانشگاه از منظر نتایج و یافته‌های این تحقیق سه نیرو با سه نوع سرمایه متمایز عمل می‌کنند و مرزهای مهمی از متن و حاشیه به‌وجود می‌آورند: ۱. متن و حاشیه‌ای حول محور قدرت مدیریتی و سیاسی برحسب سمتی که اعضای هیئت‌علمی دارند؛ ۲. متن و حاشیه‌ای حول محور قدرت آکادمیک بر حسب مرتبه‌ای که اعضای هیئت‌علمی دارند؛ ۳. متن و حاشیه‌ای جمعیتی و اجتماعی و فرهنگی برحسب مرد یا زن بودن (شکل ۴).



شکل ۴- مبادلات سه قدرت در دانشگاه ایرانی تعاملی و اجتماعی

اکنون به نتایج یافته‌ها و آزمون فرضیه‌ها بر می‌گردیم:

الف. متن و حاشیه در قدرت اجتماعی

اعضای هیئت‌علمی زن، برخلاف مردان، هر چه برنامه‌ریزی یا سبک رهبری در دانشگاه به نظر آنها بهبود می‌یابد، به همان میزان احساس خوداثربخشی آنان بالاتر می‌رود و برعکس،

ب. متن و حاشیه در قدرت آکادمیک

برخلاف استادان و دانشیاران، در میان استادیاران و سایرین رابطه معناداری میان نگرش آنها به وضعیت موجود سبک رهبری در دانشگاه و حس خوداثربخشی‌شان در برنامه‌ریزی دانشگاهی دیده می‌شود.

پ. متن و حاشیه در قدرت سیاسی و مدیریتی

بین نگرش اعضای هیئت‌علمی‌ای که سمت مدیریتی ندارند، به برنامه‌ریزی در دانشگاه با احساس خوداثربخشی آنها رابطه معنادار هست، اما در میان کسانی که سمت مدیریتی دارند، این رابطه معنادار نیست. همچنین، در آن دسته از اعضای هیئت‌علمی‌ای که سمت مدیریتی ندارند، بین نگرش به سبک رهبری در دانشگاه با حس خوداثربخشی آنها در برنامه‌ریزی دانشگاه رابطه معنادار هست، اما در دارندگان سمتهای مدیریتی چنین رابطه معناداری مشاهده نمی‌شود.

می‌توان فهمید که در دانشگاه‌های مورد بررسی این تحقیق سه حاشیه وجود دارد و به متن قدرت رسمی و روال کارها در دانشگاهها حساس‌اند که عبارت از زنان، استادیاران و اعضای هیئت‌علمی بدون سمت مدیریتی هستند.

اتلافی نانوشته هم میان متن‌ها و هم میان حاشیه‌ها به وجود آمده است. مردانگی اکثری و سمتهای مدیریتی و اختیارات و اقتدارهای آکادمیک ناشی از مرتبه‌های دانشیاری و استادی، متن‌ها را گرد هم می‌آورد و با هم همسو می‌کند؛ در نتیجه، سه گروه حاشیه‌ای از متن بیرون می‌مانند و عبارت‌اند از: ۱. استادیاران که یا به دلیل جوان بودن یا دلایل ایدئولوژیک سیاسی با ارتقای آنها به آسانی و به موقع موافقت نمی‌شود؛ ۲. زنان که هنوز حاشیه اجتماعی و فرهنگی جامعه و اقلیت جمعیت شناختی اعضای هیئت‌علمی هستند؛ ۳. اعضای هیئت‌علمی بدون سمت مدیریتی.

حاشیه‌نشینهای دانشگاه هر چند به دلیل قدرت فکری و نخبگی‌شان می‌توانند تفکر علمی و حس خوداثربخشی خویش را در برنامه‌ریزی دانشگاهی در کل نگه‌دارند، اما در باره برنامه‌ریزی و به خصوص سبک رهبری در دانشگاه حساس‌تر از بقیه‌اند. زنان و آنها که سمت ندارند، به برنامه‌ریزی در دانشگاه حساس‌ترند. زنان، استادیاران و آنها که سمت ندارند، به سبک رهبری در دانشگاه حساس‌ترند.

از این تحقیق بر می‌آید که سبک رهبری در دانشگاه بسیار مهم است و می‌تواند متغیر پیش‌بینی‌کننده‌ای برای احساس خوداثربخشی اعضای هیئت‌علمی باشد. ما دوتایی‌های مهمی در نوع اطلاعات داریم: سرد و گرم، سخت و نرم و بی‌جان و زنده. برای اعضای هیئت‌علمی آنچه خیلی مهم است، نوع گرم، نرم و زنده اطلاعات است. ساختارهای رسمی، متنهای سیاستی و تا حدودی برنامه‌های حاوی اطلاعات نوع اول و قابل تفسیر و قابل انواع تصرفات تأویلی هستند. اما سبک رهبری حاوی اطلاعات

نوع گرم، نرم و زنده و از جنس ارتباط و رفتار است و به خصوص در فرهنگ شفاهی مهم است. مردم ما به رفتارها بیشتر حساس‌اند تا گفتار و نوشته‌ها. در کشور ایران خیلی از سیاستها و برنامه‌های مکتوب با هدفهای پنهان تفسیر و تأویل و در زیست جهان رمزگشایی شده‌اند. اما سبکها و تعاملات خیلی زود حساسیت جهان زندگی را برانگیختند. این رابطه به خصوص در اعضای هیئت‌علمی زن و نیز در اعضای هیئت‌علمی‌ای که از اختیارات مدیریتی بالایی برخوردار نیستند، بیشتر است. به‌طور کلی، فرهنگ و جامعه ما به روابط میان فردی حساس است و برحسب اینکه سبک رهبری مدیران در دانشگاه چگونه باشد، می‌تواند احساس خوداثربخشی دانشگاهیان را تقویت و مشارکت آنها را جلب بکند یا نکند. احساس خوداثربخشی اعضای هیئت‌علمی زن و نیز حس خودکارآمدی آنها را که سمت مدیریتی ندارند، حتی مدل‌های برنامه‌ریزی در دانشگاه نیز پیش‌بینی می‌کند. بدیهی است که این موضوع در خصوص احساس خوداثربخشی با سبک رهبری نیز در هر سه گروه حاشیه‌ای صدق می‌کند.

در مجموع، می‌توان استنباط کرد که مرکز ثقل حساسیت حاشیه‌نشینهای دانشگاهی در درجه اول سبک رهبری و سپس، مدل برنامه‌ریزی است؛ سبک رهبری در فرهنگ و جامعه‌ای که ابعاد عاطفی و هوش میان‌فردی برای آنها مهم است، می‌تواند عامل پیش‌بین معناداری برای احساس خوداثربخشی هیئت‌علمی و زمینه‌های جلب اعتماد، همدلی و مشارکت آنها تلقی شود.

پیشنهادهای

اصلی‌ترین پیشنهاد پژوهشی این مطالعه آن است که برای فهم عمیق‌تر و توضیح بهتر و اکتشافی‌تر مشارکت اعضای هیئت‌علمی در سیاستگذاری آموزش عالی و برنامه‌ریزی دانشگاهی از تحقیقاتی به روش کیفی، پدیدار شناختی و موردکاوی و مانند آن یا روشهای آمیخته استفاده بشود. با توجه به سازه این تحقیق، پیشنهادهایی برای تحول در مدل سیاستگذاری آموزش عالی، روالها و مدل‌های برنامه‌ریزی دانشگاهی و سبک رهبری در مدیریت دانشگاه به شرح زیر ارائه می‌شود:

۱. الگوی مبتنی بر سیاستگذاری حکومت‌مدارانه در آموزش عالی به الگوی مبتنی بر اختیارات متخصصان و نهادهای حرفه‌ای و معطوف به جست‌وجوی رضایتبخش اجتماعی از طریق تعامل ذینفعان مختلف در شبکه‌ی ختمشی تحول یابد؛

۲. بازیگری مؤثر در سیاستگذاری از انحصار مقامات رسمی و سیاسی، اختیارات بوروکراتیک، حواشی قدرت و خواص دربیاید و اختیارات دانشگاهی و علمی و حرفه‌ای اهمیت پیدا بکند. دولت، بنگاهها و اصناف، نمایندگان صنعت و بازار، امنای محلی، انجمنهای علمی، سازمانهای پژوهشی و حرفه‌ای و دانشگاهی، رسانه‌ها، نهادهای مدنی، حوزه عمومی و نهادهای بین‌المللی در سیاستگذاری تعامل بکنند؛

۳. معادله قدرت برنامه‌ریزی دانشگاهی از حالت متمرکز یا گریز از مرکز به حالت نیمه متمرکز یا نامتمرکز، از حالت عمودی و از بالا به پایین به حالت چرخه‌ای و تعاملی (از پایین به بالا و از بالا به پایین) متحول بشود؛
۴. جریان برنامه‌ریزی دانشگاهی از سلسله مراتب اختیارات به تفویض اختیار ساختاری تغییر یابد. در حوزه اختیارات، نقش اصلی نه در انحصار مدیران ستادی در نهادهای حکومتی و دولتی، بلکه با مدیران و یاران صف در سطح حرفه‌ای و تخصصی، دپارتمانها و گروهها باشد؛
۵. تصمیم‌گیری در برنامه‌ریزی دانشگاهی به ابتکارات دانشمندان و دانشگاهیان باشد، نه در انحصار دیوانسالاران؛
۶. ساخته شدن برنامه در متن دانشگاه از طریق خودمشاهده‌گری، خودتأملی، خودتنظیمی و خودراهبری باشد، نه بخشنامه‌ای از سوی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، شورای عالی انقلاب فرهنگی، معاونت علمی و فناوری ریاست جمهوری و سایر ارگانهای دولتی؛
۷. نحوه تکوین برنامه دانشگاه از رهگذر شبکه‌ای و از طریق جست‌وجوی رضایتبخش و تعامل اجتماعی با ذینفعان درونی و بیرونی (اعضای هیئت علمی، کارشناسان و کارکنان، دانشجویان، خانوارها، بنگاهها، سهامداران، مالیات دهندگان، انجمنهای علمی و سازمانهای تخصصی، پژوهشگران، هیئتهای امانا، قانونگذاران، نمایندگان دولت و اجتماعات محلی و نهادهای مدنی و...) باشد، نه سیاسی و تابعی از گرایشها و کشکشهای جناحهای حاکم؛
۸. برنامه‌ریزی با دانشگاهیان باشد، نه برنامه‌ریزی برای دانشگاهیان؛
۹. برنامه‌ریزی عقلانی و مبتنی بر پژوهش و بررسی اجتماعی و تفکر گفت‌وگویی جایگزین برنامه‌ریزی مسلکی و مبتنی بر ایدئولوژی دولت بشود؛
۱۰. معرفت‌شناسی برنامه‌ریزی آینده‌نگر و فراکنشی باشد، نه گذشته‌نگر، حال‌نگر و واکنشی؛
۱۱. برنامه‌ریزی نظام‌مند و راهبردی باشد، نه سنتی و هیئتی؛
۱۲. ساختار سازمان برنامه منعطف، تفهیمی و اقتضایی باشد، نه جزمی، دستوری و کلیشه‌ای؛
۱۳. ساختار متن برنامه جامعه‌گرا و تقاضاگرا باشد، نه دولت‌گرا و عرضه‌گرا؛
۱۴. سرمشق برنامه‌ریزی دانشگاهی تفسیری، سازنده‌گرایی اجتماعی و فرهنگی، پیش‌نگری و آینده‌اندیشی باشد، نه اثبات‌گرایانه و مدعی پیش‌بینی.
۱۵. سبک رهبری در مدیریت دانشگاه با مشارکت خود دانشگاهیان تحول پیدا بکند و از خودرأیی به مشارکت‌پذیری، توانمندسازی و خدمتگزاری تغییر یابد؛
۱۶. رهبران دانشگاه در عمل و نه حرف به جای انتظار اطاعت، در صدد جلب مشارکت، رشد و بالندگی و رضایت باشند. اعضا را نه فرمانبران سر به زیر، بلکه بازیگران با کار تیمی، یادگیرندگان و شهروندان سازمانی بدانند.

References

1. Ackoff, R. L. (translated, 1996). *Interactive planning*. Khalili Shavarini, S., Tehran: Nashre Markaz.
2. Alvani, M. (1990). *Decision making and public policy*. Tehran: Samt Publications (in Persian).
3. Bandura, A. (1991). Self-efficacy mechanism in physiological activation and health-promoting behavior. In Madden, J., IV (Ed.), *Neurobiology of learning, emotion and affect* (pp. 229- 270). New York: Raven.
4. Bazrafshane Moghaddam, M., Nourshahi, N., & Pourshafei, H. (2005). University presidents' approach to planning in Iran. *Education and Psychology Studies*, No.22 (in Persian).
5. Bosso, Ch. J. (1999). *The practice and study of policy formation*. Boston, Massachusetts: Northeastern University.
6. Bourdieu, P. (translated, 2007). *Science of science and reflexivity*. Emami, Y., Tehran: National Research Institute for Science Policy.
7. Bourdieu, P. (2003). *Homo academicus*. Tr. Pter. Collier.UK: Polity.
8. Carlson, R.V., & Awkerman, G. (translated, 1995). *Educational planning: Concepts, strategies, and practices*. Sarmad, Gh. A., Tehran: Institute for Research and Planning in Higher Education (in Persian).
9. Cerff, K. (2004, September). Exploring Ubuntu and the African renaissance: A conceptual study of servant leadership from an African perspective. Proceedings of the 2004 Servant Leadership Research Roundtable. Retrieved September 25, 2008, from http://www.regent.edu/acad/global/publications/sl_proceedings/2004/cerff_exploring_ubuntu.pdf.
10. Chaffee, E.E. (1985). Three models of strategy. *Academy of Management Review*, 10(1), 89-98.
11. Drury, S. (2004, September). Servant leadership and organizational commitment: New findings and implications. Proceedings of the 2004 Servant Leadership Research Roundtable. Retrieved from: http://www.regent.edu/acad/global/publications/sl_proceedings/2004/drury_servant_leadership.pdf, September 25, 2008.
12. Dunn, J.A. (1998). Planning is not a management substitute. *Planning for Higher Education* 26(4), 10-18.

13. Edmondson, A. C., Roberto, M. A., & Watkins, M. D. (2003). A dynamic model of top management team effectiveness: Managing unstructured task streams. *Leadership Quarterly*, 14(3), 297-326.
14. Farasatkah, M. (2008). *Narratives and incidents of university in Iran*. Tehran: Rasa and Aghah Publication (in Persian).
15. Farasatkah, M. (2011, January). The debates of higher education planning for the social sciences in Iran. Paper Presented in Humanities; Functions and consequences, Second National Congress of the Humanities, January 5, 2012 (in Persian).
16. Farasatkah, M. (2013). Criticism of the higher education policy making in Iran. Chair for Social Criticism of Higher Education Policies, Sociology Association, October 8 (in Persian).
17. Hakimipour, A. (1997). *Decision making in management*. Mashhad: Astan Ghods Razavi Publications (in Persian).
18. Hale, J. (2004, September). A contextualized model for cross-cultural leadership in West Africa. Proceedings of the 2004 Servant Leadership Research Roundtable. Retrieved from: http://www.regent.edu/acad/global/publications/sl_proceedings/2004/hale_contextualized_model.pdf, September 25, 2008.
19. Harbison, F. (translated, 1994). *Educational planning and human resource development*. Yamani Douzi Sorkhabi, M., Tehran: Scientific and Cultural Publications (in Persian).
20. Helland, M. (2004, September). Maestro: An exploration into the development of a servant leader. Proceedings of the 2004 Servant Leadership Research Roundtable. Retrieved, from http://www.regent.edu/acad/global/publications/sl_proceedings/2004/helland_understanding_development.pdf, September 25, 2008.
21. Herbert, S. C. (2004). The relationship of perceived servant leadership and job satisfaction from the follower's perspective. *Proceedings of the American Society of Business and Behavioral Sciences*, 11(1), 685-697.
22. Howlett, M., Ramesh, M., & Perl, A. (translated, 2001). *Studying public policy: Policy cycles and policy subsystems*. Monavvarian, A. and Gholshani, E., Tehran: Management and Planning Organization and Center for Public Administration Instructions.
23. Hussey, D. (1999). Igor Ansoff's continuing contribution to strategic management. *Strategic Change*, 8(7), 375 – 392 (in Persian).

24. IIEP(1988). *The future of strategic Planning*. The International Institution for Educational Planning.
25. Irving, J. (2004). Servant leadership and the effectiveness of teams: Findings and implications. Proceedings of the 2004 Servant Leadership Research Roundtable. Retrieved from http://www.regent.edu/acad/global/publications/sl_proceedings/2004/irving_servant_leadership.pdf, September 25, 2008.
26. Jenkins, R. (translated, 2008). *Pierre Bourdieu*. Chavoshian, H., and Javvafshani, L., Tehran: Ney (in Persian).
27. Kaufman, R., & Herman, J.(translated, 1995). *Strategic planning in education: Rethinking, restructuring, revitalizing*. Mashayekh, F. & Bazargan, A., Tehran: Madraseh Publications (in Persian).
28. Keller, G.(1983). *Academic Strategy*. Batimor, Johns Hopkins University Presses.
29. Koch, C. (ed.) (2003). *Decisions*. Fast Company, New York: Lopker.
30. Laub, J. (2004). Defining servant leadership: A recommended typology for servant leadership studies. Proceedings of the 2004 Servant Leadership Research Roundtable. Retrieved September 25, 2008 September 25, 2008, from Utilizing the Organizational Leadership Journal of Management and Marketing Research 122 http://www.regent.edu/acad/global/publications/sl_proceedings/2004/laub_defining_servant.pdf.
31. Malan, T.(translated, 1994). *Educational planning as a social process*. Saeed Beheshti. Tehran: Institute for Research and Planning in Higher Education (in Persian).
32. Mashayekh, F. (1990). *The process of educational planning*. Tehran: Madraseh Publications (in Persian).
33. Matteson, M.T., & Ivancevich, J.M. (1993). *Management and organizational behavior classics (fifth Edition)*.US: Richard D. Irwin, Inc (Textbook Publisher).
34. Mintzberg, H. (1994). *The rise & fall of strategic planning*. New York, Free Press. Oxford University Press.
35. Neisari, P. (1975). *Educational planning; an socio-economic development view*. Tehran: The College of Commercial (in Persian).
36. Nigro, N. (1996). *Modern public administration*. US: Mc Grawhill.

37. Nourshahi, N., & Yamani, M. (2006). A study on the relationship between leadership consequences and evolutionary leadership style among presidents of universities and higher education institutions. *Planning for Higher Education*, (41), 35(in Persian).
38. Parolini, J. (2004, September). Effective servant leadership: A model incorporating servant leadership and the competing values framework. Proceedings of the 2004 Servant Leadership Research Roundtable. Retrieved September 25, 2008, from http://www.regent.edu/acad/global/publications/slproceedings/2004/parolini_effective_servant.pdf.
39. Patterson, K. (2003, September). Servant leadership: A theoretical model. Proceedings of the servant leadership roundtable. Retrieved September 25, 2008, from http://www.regent.edu/acad/global/publications/sl_proceedings/2003/patterson_servant_leadership.pdf.
40. Patterson, K., & Stone, G. (2004). Servant leadership: Examining the virtues of love and humility. Proceedings of the 2004 Servant Leadership Research Roundtable. Retrieved September 25, 2008, from http://www.regent.edu/acad/global/publications/sl_proceedings/2004/patterson_servant_leadership.pdf Utilizing the Organizational Leadership Journal of Management and Marketing Research 123.
41. Paul, A. S., & Jenkins, S. (1993). *Policy change and learning: An advocacy coalition Approach*. Boulder, Westview Press.
42. Quinn, J.B., Mintzberg, H., & James, R.M. (Translated, 1997). *Strategic management; The Strategy Process*. Saebi, M., Tehran: Center for Public Administration Instructions (in Persian).
43. Rowley, D.J., Lujan, H. D., & Dolence, M. G. (translated, 2003). *From strategy to change: Implementing the plan in higher education*. Arasteh, H.R., Tehran: Emam Hosein University (in Persian).
44. Russell, J. (2001). Exploring the values and attributes of servant leaders. *Dissertation Abstracts International*, 61(12), 48-56.
45. Steiner, G.A. (1997). *Strategic planning: What every manager must know*. New York: The Free Press.
46. Taghipour Zahir, A. (1990). *Introduction for educational planning and curriculum*. Tehran: Aghah.
47. Tinbergen, J. (translated, 1983). *Central planning*. Azimi, A., Tehran: Planning and Budget Organization (in Persian).

48. Tromp, Sh.A., & Ruben, B. D. (2007, New ed.). *Strategic planning in higher education: A guide for leaders*. Rutgers: The State University of New Jersey.
49. Yamani, M. (2003). *University planning, theories and practices*. Tehran: Shahid Beheshti University (in Persian).
50. Yamani, M. (2009). University planning; an interdisciplinary field. *Interdisciplinary Studies in Humanities*, (2), 1-24(in Persian).