

پارادایم‌های پژوهشی در مطالعات مربوط به سازمان و مدیریت نظام آموزش عالی: تحلیلی بر مقالات فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی^۱

محمدامجدزبردست^۲

چکیده

بحث پارادایم‌های علوم اجتماعی در حوزه آموزش عالی در حال گسترش است. هدف این تحقیق جمع‌آوری شواهد تجربی از وضعیت پارادایم‌ها در دانش مربوط به سازمان و مدیریت آموزش عالی ایران است. در این مطالعه سعی شده ضمن بررسی مبانی و روند تحول پارادایم‌ها به این سؤالات پاسخ داده شود: روند تحول پارادایم‌های جایگزین در بین محققان سازمان و مدیریت آموزش عالی ایران چگونه است؟ و نمونه‌هایی از تحقیقات در قالب پارادایم‌های جایگزین کدام‌ها هستند؟ در این پژوهش از روش تحقیق توصیفی استفاده شد. تعداد ۲۸۳ مقاله از فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی در طول ده سال به‌عنوان جامعه انتخاب و ۳۵ مقاله بر اساس محتوای آنها که مرتبط با حوزه سازمان، مدیریت و رهبری بودند به عنوان نمونه پژوهشی تحلیل محتوا شدند. یافته‌ها نشان می‌دهد که بیش از ۹۱ درصد پژوهش‌ها بر اساس پارادایم کارکردگرایی و کمتر از ۹ درصد در قالب پارادایم تفسیری می‌باشند. حوزه تحقیقات سطح موسسه، سطح بخشی یا منطقه‌ای و سطح ملی به ترتیب ۰۷٪، ۳۲٪ و ۱۱٪ بوده است. در نهایت فرمت چهار پارادایم کارکردگرایی، تفسیری، انتقادی و پست‌مدرن مورد بحث قرار گرفته است.

واژگان کلیدی:

پارادایم کارکردگرایی، پارادایم تفسیری، پارادایم انتقادی، پارادایم پست‌مدرنیسم

^۱. این مقاله حاصل پژوهشی آزاد است که در سال ۱۳۹۵ به انجام رسیده است.

^۲. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه کردستان، کردستان، ایران. مسئول مکاتبه: mazabardast@yahoo.com

مقدمه

با وجود رشد روزافزون استفاده از نظریه در مطالعه سازمان و مدیریت، پارادایم‌های مختلفی در ادبیات تحقیق ظهور و بروز پیدا کرده‌اند. بسیاری از صاحب‌نظران معتقدند که لازم است پژوهشگر از پارادایم مشخصی به لحاظ معرفت‌شناسی پیروی کند. نظریه‌ها و پارادایم‌ها مفاهیم و چارچوب‌هایی هستند که محققان بایستی از مبانی آن‌ها باخبر باشند تا آنکه بتوانند در مشی علمی خود منظر و لنگرگاه‌های معرفتی خود را مستحکم سازند. در یک چارچوب منسجم، معرفت‌شناسی متأثر از هستی‌شناسی و روش‌شناسی پژوهش نیز متأثر از معرفت‌شناسی پژوهشگر می‌باشد. روند بحث راجع به مبانی معرفت‌شناسی راهبردهای تحقیق در میان صاحب‌نظران فلسفه علم و جامعه‌محققین رو به رواج است. تا چند دهه قبل قالب غالب روش تحقیق در میان پژوهشگران علوم اجتماعی دیدگاه اثبات‌گرا بود و سپس با نضج گرفتن دیدگاه‌های تفسیری و پست‌مدرن تحولات زیادی در تئوری‌ها، پارادایم‌ها و نیز الگوهای بکار گرفته شده تحقیق در علوم اجتماعی و به تبع آن در مطالعه سازمان و مدیریت آموزش عالی بوجود آمد. آشنایی با پارادایم‌ها و وضعیت بکار گرفته شده آنها از جانب محققان آموزش عالی فهم و درک ما را نسبت به ماهیت پارادایم‌ها و نحوه بکارگیری آنها از سوی پژوهشگران آموزش عالی گسترش می‌دهد.

پترسون^۱ در سال ۱۹۸۵ به مرور دوباره ادبیات تحقیق پرداخت و بیان کرد که استفاده از نظریه در مطالعه سازمان و مدیریت آموزش عالی به‌طور چشمگیری نسبت به مطالعه بار اول خود در سال ۱۹۷۴ گسترش‌یافته به صورتی که محققان آموزش عالی با استفاده از مدل‌های سیستم باز شروع به مفهوم‌پردازی اثرات محیط‌های خارجی کرده‌اند. همچنین نظریه‌های جدیدی نیز در مورد ظهور ساختارهای اجتماعی در سازمان‌های آموزشی توسعه داده شده است. اثر برینوم^۲ (۱۹۸۸) تحت عنوان "کالج‌ها چگونه کار می‌کنند" گسترش استفاده از تئوری در مطالعه سازمان و مدیریت آموزش عالی را که در طول اواخر ۱۹۷۰ و ۱۹۸۰ رخ داد، به‌خوبی نشان می‌دهد. برینوم یک مدل سایبرنتیک سیستم باز برای توضیح اینکه چگونه کالج و دانشگاه‌ها به‌عنوان سازمان عمل می‌کنند، بکار گرفت. او همچنین مدل‌های اداری، همکارانه و سیاسی دوره قبل را به‌خوبی شرح داده و مدل آنارشی (بی‌نظمی) را به‌عنوان یک مدل دیگر برای درک سازمان و مدیریت معرفی کرد. همچنین بازتاب تئوری‌ها و پارادایم‌های علوم اجتماعی در حوزه مطالعات آموزش عالی به‌خوبی نمایان است. مثلاً میلان^۳ (۱۹۹۱) ادبیات

^۱ Peterson^۲ Birnbaum^۳ Milam

مجله‌ای را در آخر ۱۹۸۰ را مورد تجزیه و تحلیل قرارداد و معلوم ساخت که ۹۸٪ از تحقیقات آموزش عالی بر پارادایم کارکردگرایی (مفروضات واقعیت عینی و عقلانیت) تکیه داشته است.

علی رغم تنوع و تکثر در چارچوب‌های تحقیق، مطالعه‌ای روشن وجود ندارد که وضعیت بکارگیری این پارادایم‌ها را از ناحیه محققان حوزه نظام آموزش عالی ایران ترسیم نماید. به عبارت دیگر بطور مستند روشن نیست چه پارادایم‌های تحقیقی در حوزه آموزش عالی بکار گرفته شده و چه پارادایم‌های تحقیقی در میان محققین آموزش عالی ایران رواج دارد؟ لذا هدف این بررسی شناخت پارادایم‌های تحقیقی بکار گرفته شده در حوزه آموزش عالی و آگاهی از وضعیت و کیفیت رواج آنها می باشد. در این بررسی ضمن مرور مبانی هستی‌شناسی و معرفتی تئوری‌های علوم اجتماعی و نیز مبانی پارادایم‌های علوم اجتماعی در حوزه آموزش عالی به جمع‌آوری شواهد تجربی از وضعیت پارادایم‌های بکار گرفته شده در دانش سازمان و مدیریت آموزش عالی پرداخته شده است تا از آن طریق تصویر روشنتری از وضعیت بکارگیری این پارادایم‌ها بدست آید. قسمت اول مسئله یعنی ماهیت پارادایم‌ها و اینکه چه پارادایم‌های تحقیقی در حوزه آموزش عالی وجود دارد، سعی شده در بخش ادبیات و پیشینه پژوهش به آن پرداخته شود. برای بخش دوم مسئله یعنی در ایران چه پارادایم‌های تحقیقی در بین محققین آموزش عالی رواج دارد؟ با وجود خلأ در زمینه نقد و تحلیل پیش‌فرض‌های پارادایمی در پژوهش‌های انجام شده حوزه آموزش عالی، محقق بر آن شد که مستندات تجربی از منظر پارادایم‌های بکار گرفته شده در تحقیقات و نیز روش‌شناختی مقالات حوزه سازمان و مدیریت آموزش عالی ایران جمع‌آوری نماید و به آن پاسخ گوید.

چهارچوب نظری

تئوری‌های علوم اجتماعی

تئوری‌های علوم اجتماعی براساس نگاه‌های هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی، ماهیت انسان، و روش‌شناختی دسته‌بندی می‌شوند. مجموعه فرضیات و نظریه‌های اجتماعی در طیف گسترده در دودسته متقابل یعنی عینی و ذهنی چارچوب‌بندی می‌شوند و ممکن است به صورت فرضیات مقابل در جدول ۱ دیده شوند:

جدول ۱: دسته بندی فرضیات و نظریات علوم اجتماعی بر اساس ابعاد عینی و ذهنی و سطح معرفتی

بعد عینی	سطح معرفتی	بعد ذهنی
رهیافت عینی گرا به علوم اجتماعی	هستی شناسی	رهیافت ذهنی گرا به علوم اجتماعی
اثبات گرایی	معرفت شناسی	ضد اثبات گرایی
جبر گرایی	ماهیت انسان	اختیار گرایی
فرضیه آزمایشی	روش شناختی	اندیشه نگاری

هستی شناسی و بعد عینی و ذهنی

مجموعه فرض‌های هستی شناختی^۱، درباره ماهیت و طبیعت آنچه مورد مطالعه قرار می‌گیرد، می‌باشد. نگاه هستی شناختی ناظر به بررسی چیستی و ماهیت پدیده مورد مطالعه است و به صورت دو رویکرد عینی و ذهنی بیان می‌شود. نظریه پردازان اجتماعی همواره با پیش فرض‌هایی درباره ماهیت جهان و شیوه تحقیق در آن‌ها به بحث می‌پردازند. جستجو درباره ماهیت جهان اجتماعی بر این مبنا است که آیا واقعیت دارای ماهیتی عینی می‌باشد و در نتیجه خارج از فرد هست؟ یا آن‌که محصول شناخت فرد و حاصل ذهن انسان است؟ از منظر رویکرد ذهنی که تحت عناوینی چون فلسفه صوری (دیدگاه اصالت تسمیه) نیز یاد می‌شود نام‌ها و برچسب‌های جهان اجتماعی محصولات شناخت افراد است و مفاهیم برای توصیف آن به کار می‌روند، لذا وجود یک ساختار واقعی را برای جهان، قابل قبول نمی‌داند. آنان معتقدند که جهان واقعی خارج از شناخت انسان چیزی بیش از مفاهیم و عناوین برای ساختار دادن به واقعیت نیستند. جهان اجتماعی از منظری دیگر عنوان می‌گردد که آن برآمده از واقعیت‌ها و ساختارهای قابل ملموسی بعنوان ماهیت‌های تجربی و خارج از فرد است و بعنوان رویکرد واقع‌گرا تلقی می‌شود. آنان بر این باورند که انسان خالق واقعیت جهان خارجی نیست و معتقدند که جهان خارج از شناخت انسان امری واقعی است و جهان اجتماعی برای واقع‌گرا فارغ از آن‌که بدان شناخت پیدا کند یا نکند، وجود دارد و ممکن است که قابل اندازگیری باشد.

^۱ Ontological assumptions

معرفت‌شناسی و ضد اثبات‌گرایی در مقابل اثبات‌گرایی

فرضیات مربوط به این مقولات به فرضیاتی درزمینه اصول نخستین فهم دانش یعنی رویکرد معرفت‌شناختی برمی‌گردد. اثبات‌گرایان به توضیح و پیش‌بینی جهان اجتماعی از طریق مطالعه برای قواعد اساسی، رابطه علی و الگوها مشغولند. در این دیدگاه، مسائل از طریق کاوش در اصول و روابط علمی، و اجزای تشکیل‌دهنده رویدادها در جهان اجتماعی تبیین و پیش‌بینی می‌شود. رویکرد استقرایی و ابطال‌گرایی در این چارچوب، واقع است. دورکیم (ترجمه کاردان، ۱۳۸۷) بیان می‌کند که "ایجاد یک علم عینی مانند الگوی علوم دیگر درباره پدیده‌های اجتماعی امکان‌پذیر است". در مقابل ضد اثبات‌گرایی جهان را نسبی و ذهنی می‌بینند و اعتقاد دارند فقط می‌توان از نقطه نظر افرادی که مستقیماً در فعالیت‌های مورد مطالعه درگیر هستند، به شناخت آن مبادرت ورزید. آن‌ها علوم اجتماعی را به صورت یک دادوستد ذهنی می‌بینند. در نتیجه، دانش دارای ماهیتی اساساً شخصی بوده و بر تجربه و بینش‌هایی که دارای طبیعت منحصر به فرد است، تأکید دارند.

ماهیت انسان و جبر در مقابل اختیار

در این مقوله موارد مربوط به ماهیت انسان مورد توجه است و در خصوص رابطه موجود انسانی با طبیعت تمرکز دارد. در این زمینه، می‌توان به دو نگرش جبرگرایی و یا اختیارگرایی اشاره کرد. طرفداران اختیار افراد را بعنوان خودگردان و دارای اراده آزاد می‌بینند در مقابل طرفداران جبری افراد را به صورتی می‌بینند که توسط متغیرهای موقعیتی، رفتاری و محیطی کنترل می‌شوند.

اندیشه‌نگاری در مقابل فرضیه آزمایی^۱

از این منظر فرضیات روش‌شناختی مورد ملاحظه قرار می‌گیرد که در آن چگونگی بررسی و تحصیل دانش مدنظر است. اتخاذ هر دیدگاهی از سوی نظریه‌پرداز درباره هستی‌شناسی، معرفت‌شناسی و انسان‌شناسی، او را به سوی دیدگاهی خاص در روش‌شناسی سوق می‌دهد. در این خصوص در جامعه‌شناسی معاصر به دو رویکرد اندیشه‌نگاری و فرضیه آزمایی اشاره شده است. پیش فرض پژوهش از نوع اندیشه‌نگاری که تأکیدش روی دانش ذهنی و دست اول هست آن‌چنانکه در بررسی‌های وضعیت طبیعی و قوم‌نگاری اتفاق می‌افتد. در این منظر تفسیرها سیال و نسبی‌گرایانه اند، به تجربه ذهنی افراد در خلق جهان اجتماعی و بر ذهنیت فرد در تفسیر پدیده‌های اجتماعی اهمیت داده می‌شود و منجر به مباحث هرمنوتیک و نسبی شدن معرفت می‌گردد و راهبرد کیفی در تحقیق منعکس کننده این رویکرد می‌باشد. در تحقیقات فرضیه آزمایی واقعیت اجتماعی را به مثابه امری واقعی و

^۱ Idiographic Versus Nomothetic

مستقل از انسان در نظر می‌گیرند. ضبط و تکنیک‌های نظام‌مند بر روش علمی آن چنانکه در رویکردها و روش‌های علوم طبیعی و تحقیقات راهبرد کمی وجود دارد مانند استفاده از روش‌هایی چند متغیره و مدل‌های علی تأکید می‌شود. مهم‌ترین مباحث در این نگرش عبارتند از: مفاهیم، اندازه‌گیری و مسائل کمی و آماری که در پی ارائه قوانین کلی می‌باشند.

پارادایم

توماس کوهن^۱ (۱۹۶۲) به‌طور عمومی به عنوان اولین دانشمند علوم اجتماعی در تائید مفهوم‌سازی تفاوت پارادایم‌ها نقش داشته است. با توجه به اصول روش علمی، به‌طور عمومی باور بر این است که محققان بر روی شانه بزرگان در زمینه مطالعه خود ایستاده و مرزهای دانش را با اتکا به مطالعات قبلی گسترش می‌دهند. در مقابل (برعکس این باور)، کوهن استدلال کرد که پیشرفت‌های علمی به صورت اضافات افزایشی به یافته‌های تحقیقات قبلی بندرت رخ می‌دهد. کوهن ادعا کرد که پیشرفت‌های انقلابی به احتمال زیاد وقتی رخ می‌دهد که محققان از قراردادهای مرسوم در رشته (زمینه) خود پیروی نمی‌کنند. تولید دانش، بنا به نظر کوهن، یک فرایند خطی تعریف‌شده از طریق دستاوردهای افزایشی نیست بلکه پیشرفت‌های علمی نتیجه تغییرات چشمگیر در تحول پارادایمی، مفروضات و نظام‌های باوری پژوهشگران هستند (هزارد و کلیمین^۲، ۲۰۰۲).

بر اساس نظر کوهن تغییرات پارادایمی، از طریق تحول در مفروضات اساسی یک گروه از پژوهشگران مشخص شده است. یعنی تغییرات این مفروضات از دیدگاه محققانی که بر اساس چارچوب قبلی درزمینه (رشته) اقدام می‌کنند قابل درک نیست. تفاوت بین پارادایم جدید و قدیمی از طریق استفاده از منطق عقلانی یا رسمی نمی‌تواند مقایسه و سازگار شود. در داورى تفاوت بین دیدگاه، نمی‌توان به هیچ معیار مشترک نائل شد. ازاینرو، کوهن استدلال کرد که پارادایم‌ها غیر فابل مقایسه و ناسازگارند، به این معنی که استاندارد (معیار) تطبیقی‌ای که بر اساس آن بتواند نزاع حل شود، وجود ندارد (شرر و ستیمن^۳، ۱۹۹۹).

بارل و مورگان^۴ (۱۹۷۹) ازجمله افرادی هستند که مفهوم کوهن از پارادایم برای تجزیه و تحلیل تحولات در زمینه تئوری سازمانی بکار بردند. دیدگاه‌شان با استدلال قبلی کوهن که پارادایم‌ها ناسازگارند در توافق بود. بر اساس نظر بارل و مورگان، پارادایم‌های مختلف علوم اجتماعی خیلی متفاوت هستند که ارتباط معنادار در بین آن‌ها غیرممکن است. "هیچ‌کس نمی‌تواند در بیش از یک

^۱ Kuhn

^۲ Hassard & Kelemen

^۳ Scherer & Steinmann

^۴ Burrell & Morgan

پارادایم در هر نقطه زمانی عمل کند، با پذیرش مفروضات یک (پارادایم)، به انکار مفروضات همه (پارادایم‌های) دیگر منجر خواهد شد."

پیرو کار بارل و مورگان (۱۹۷۹)، پژوهشگران دیگر سازمانی، خصوصیات بیشتری از تفاوت پارادایمی را توسعه دادند. برخی از این محققان همچنان به حمایت از مفهوم ناسازگاری پارادایم‌ها پرداختند (دونالدسون^۱، ۱۹۹۵؛ ففر^۲، ۱۹۹۳)، اما دیگران از نظر امکان گفتگو و ترکیب در میان پارادایم‌ها خوش‌بینانه‌تر بودند (جیوا و پیتره^۳، ۱۹۹۰؛ شولتز و هچ^۴، ۱۹۹۶). برای مثال، مارتین^۵ (۱۹۹۲)، یک چارچوب سه پارادایمی - کارکردگرا، تفسیری و پست‌مدرن - برای تجزیه و تحلیل فرهنگ‌های سازمانی از منظر یکپارچه‌سازی و تمایز بخشی (متناسب پارادایم‌ها) توسعه داد. مارتین معتقد است که "هر زمینه فرهنگی شامل عناصری است که تنها زمانی می‌تواند درک شود که هر سه دیدگاه (پارادایمی) باهم درک شوند". این پژوهشگران توصیه می‌کنند که به‌جای مشاهده پارادایم‌ها به عنوان جوامع جزیره‌ای، پارادایم‌ها می‌توانند دریچه‌های (فهمی) متعددی را در مورد آنچه به صورت مشکلات پیچیده سازمانی بررسی می‌گردد، به دست دهند.

بحث پارادایم‌های علوم اجتماعی در حوزه آموزش عالی نیز در حال گسترش است (تیرنی^۶، ۱۹۹۱، پترسون ۱۹۸۶). در سال ۱۹۹۱ ترینزینا و پاسکاریلنا^۷ نتیجه گرفتند که یک پارادایم در میان دیگر پارادایم‌ها بر تحقیقات حوزه سازمان و مدیریت در کالج‌ها (و دانشگاه‌ها) سیطره داشته است. محققان دیگر ضمن نقد پارادایم مسلط پارادایم‌های جایگزین مانند بررسی طبیعت‌گرایانه^۸، سازنده‌گرایی^۹، نظریه انتقادی، پست‌مدرنیسم، پسا اثبات‌گرایانه^{۱۰} و دیگر پارادایم‌های در حال ظهور را پیشنهاد کردند (لینکلن و گوبا، ۲۰۰۵). در این بررسی برای فهم فرضیات پارادایمی، چارچوب پارادایمی متعلق به گوبا و لینکلن^{۱۱} که شامل کارکردگرایی، تفسیری، انتقادی و پست‌مدرنیسم است، بر اساس مفاهیم و تحقیقات حوزه آموزش عالی تشریح خواهند شد.

^۱ Donaldson

^۲ Jeffer

^۳ Gioia, & Pitre

^۴ Schultz & Hatch

^۵ Martin

^۶ Tierney

^۷ Terenzini and Pascarella

^۸ Naturalistic inquiry

^۹ Constructivism

^{۱۰} Post positivism

^{۱۱} Lincoln & Guba

پارادیم‌های تحقیقی در حوزه آموزش عالی

پیش‌فرض تحقیق کارکردگرایی در آموزش عالی

پارادایم کارکردگرایی بر این باور استوار است که واقعیت (جهان اجتماعی که در آن ما عمل می‌کنیم) یک پدیده عینی، که متشکل از حقایق قابل اثبات و رفتارهای قابل مشاهده است. محققان در تلاش برای اندازه‌گیری و مشاهده جهان اجتماعی هستند به طوری که آن‌ها بتوانند توضیحات معتبر و قابل اعتمادی از واقعیت به دست آورند. چنین توضیحاتی به محققان اجازه می‌دهد نتایجی در مورد علل احتمالی مشکلات مختلف اجتماعی استخراج کنند.

پژوهشگران با استفاده از این سنت نیز بر این باورند که نقش محققان تا جایی که ممکن است در عینیت بخشی است بعلاوه مطمئن شدن از اینکه یافته‌های علمی بدست‌آمده از طریق یک فرایند خنثی حاصل شده است. بنابراین، آن‌ها به دنبال به حداقل رساندن هرگونه سوگیری هستند و تأکید بر آنچه متغیرها را توضیح یا نتایج پدیده موردعلاقه را پیش‌بینی می‌کند، دارند. عمده تحقیقات در سازمان و مدیریت آموزش عالی از پارادایم کارکردگرایی نشأت گرفته است. میلام^۱ (۱۹۹۱) ادبیات مجله‌ای را در در آخر دهه ۱۹۸۰ مورد تجزیه و تحلیل قرارداد و معلوم ساخت که ۹۸٪ از تحقیقات آموزش عالی بر پارادایم کارکردگرایی (مفروضات واقعیت عینی و عقلانیت) تکیه داشته است. مطالعات کارکردگرایان سازمان و مدیریت از طریق چند فرض مشخص می‌شود: (۱) ساختار برای درک فرآیندها و نتایج مهم است. (۲) مفاهیم اصلی مورد بررسی مربوط به ساختار شامل خطوط اختیار، تمرکز در مقابل عدم تمرکز، سلسله مراتب، بوروکراسی، نقش‌ها، اندازه، روش‌ها و نهادهای مسئول برای تصمیم‌گیری هست و (۳) عقلانیت، بهره‌وری مورد تأکید است.

پیش‌فرض‌های تحقیقات سنت تفسیری در آموزش عالی

پارادایم تفسیری از کارکردگرایی با برجسته کردن اینکه واقعیت یک ساخت (سازه) اجتماعی است که به طور ذهنی بوسیله افراد مختلف تجربه می‌شود عدول کرد (ویک^۲، ۱۹۷۹). پژوهشگران مربوط به این پارادایم معتقدند که تجربه از طریق افراد پلایش می‌شود و واقعیت منحصر به فردی وجود ندارد که بتواند از طریق تحقیق به دست آید. محققان در تلاش برای کشف تفسیرهای متعدد هستند تا بهترین مفهوم مشترک از واقعیت به دست آید، درعین حال آن‌ها بر این باورند که درک ما از واقعیت همیشه

^۱ Milam

^۲ Weick

جزئی و ناقص است و تأکید دارند که فرهنگ و زمینه در شکل‌گیری پدیده‌ها اهمیت اساسی دارند. برای به دست آوردن این نوع دانش متنی (زمینه‌ای)، پژوهشگران به‌طور معمول از طرح‌های تحقیقی استقرائی استفاده می‌کنند، که فرصت‌هایی برای یافته‌های مطالعه برای انعکاس و تفکر در اینکه آیا معانی ساخته شده برای زمینه فرهنگی خاص منحصر به فردی هستند. با این حال، تحقیقات تفسیری، مترادف با پژوهش کیفی نیستند. برخی از انواع تحقیق کیفی بر اساس مفروضات پوزیتیویستی هستند و به دنبال کشف اصول تعمیمی از طریق مشاهده عینی می‌باشند (بین^۱، ۲۰۰۳). بدین ترتیب، تفاوت بین روش‌های پوزیتیویستی و تفسیری را نمی‌توان به یک بحث کمی در مقابل کیفی تقلیل داد.

درحالی‌که اغلب مطالعات سازمان و مدیریت دانشگاهی در درون پارادایم کارکردگرایی انجام شده است، پژوهش پارادایم تفسیری در حال رشد است. در زمینه آموزش عالی، این امر منجر به توضیح چگونگی شکل‌گیری ساختار و فرایندهای سازمانی توسط زمینه، تاریخ و فرهنگ‌های نهادی شده است (هارتلی^۲، ۲۰۰۳). تفسیرگراها زمینه و فرهنگ محلی را به عنوان سازه‌های اجتماعی نگاه می‌کنند؛ از این رو است که آن‌ها به زبان، گفتمان و الگوهای ارتباطی (استعاره و داستان‌سرایی) در تحلیل‌های خود از سازمان به عنوان پیش‌زمینه توجه دارند. آن‌ها برای کشف اهمیت نمادین آیین‌های سازمانی و همچنین شناسایی مفاهیم اقدامات سازمانی بر افراد و گروه‌ها تأکید دارند (برینوم^۳، ۱۹۹۲؛ کزر^۴، کاردوکسی^۵ و کترراس^۶ - مک گوون^۷، ۲۰۰۶).

پژوهشهای تفسیری در سازمان آموزش عالی ریشه در کار کوهن و مارس^۸ (۱۹۷۴) روی مدیریت^۹ به‌عنوان یک فرایند ابهامی^{۱۰} دارد که از طریق تصمیم‌گیری سطل اشغال مشخص شد. یک پارادایم تفسیرگرا فرضیات زیر را در بردارد: (۱) سازمان به بهترین شکل می‌تواند از طریق تفاسیر و روش‌های درک معنای افراد از فرایندها و اقدامات سازمانی درک شوند (۲) مفاهیم اصلی مورد بررسی شامل سیاست، انگیزه، فرهنگ، نماد، ارزش‌ها، ارتباطات، مصالحه غیررسمی، رهبری، و باورها می‌باشد؛ و (۳) به‌احتمال زیاد هیچ حالت ایده‌آل از عمل به عنوان اثربخشی سازمانی وجود ندارد و بر اساس زمینه

^۱ Yin

^۲ Hartley

^۳ Birnbaum

^۴ Kezar

^۵ Carducci

^۶ Contreras

^۷ McGavin

^۸ Cohen & March

^۹ governance

^{۱۰} ambiguous

و دیدگاه‌های افراد متفاوت است. سیاست‌گذاری ذاتاً با تعارض گروه‌های ذینفع، و ارزش‌های متفاوت و گاهی متعارض عجین است که باید مورد مذاکره واقع شود.

پارادایم انتقادی در تحقیقات آموزش عالی

پارادایم تحقیق انتقادی در مورد درک شیوه‌ای که جهان اداره می‌شود و نیز برای درک هر امر خطیر یا تلاش انسانی، بر اهمیت پویایی قدرت در جامعه به‌عنوان محور مرکزی تأکید دارد (بریورمن^۱، ۱۹۷۴). هدف از نظریه انتقادی کشف سیمای (ویژگی‌های) جامعه سرکوبگر و کار در جهت شیوه‌های مساوات طلبانه تر و عادلانه است. محققانی که در درون پارادایم انتقادی کار می‌کنند اغلب نظریه‌ها و روش‌های منحصربه فردی مانند فمینیسم و نظریه انتقادی نژادی برای درک بهتر و تحلیل تجارب شرکت‌کنندگان در مطالعه را بکار می‌گیرند. بمانند کارکردگرایی، بسیاری از نظریه‌پردازان انتقادی به یک واقعیت مشترک و منحصربه فرد باور دارند و نیز به تأکید کم بر ماهیت ذهنی تجربه تمایل دارند. قدرت و ظلم و ستم (سرکوب) واقعی هستند و صرفاً پدیده که افراد به طرق مختلف تفسیر کنند نیست. با این حال برخلاف کارکردگرایی، محققان در درون پارادایم انتقادی اذعان می‌دارند که تحقیقات بی‌طرفانه و خالی از ارزش نیست، و آن‌ها به طور فعال مفروضات اساسی تحقیق و شیوه اداره و کار جهان را مورد بررسی و سؤال قرار می‌دهند. از آنجا که بخشی از کار از تئوری انتقادی به بررسی اساسی ساختارها و به پرسش و چالش کشیدن آن‌ها مربوط می‌شود، بخشی از موضوع تحقیق در نظریه انتقادی توسعه اصول یا ساختارهای جدید برای جامعه است.

برای پویایی قدرت در سازمان، نافعان قدرت تمایل به حفظ گروه‌های حاشیه‌ای از تغییرات مؤثری هستند که تا از طریق آن نتوانند وضع موجود را بی‌ثبات کنند. مثلاً مفهوم شیوه اداره به‌صورت دعوت به مشارکت بی‌طرفانه اجرا نمی‌شود بلکه به‌طورکلی تحت تأثیر و یا به کارگردانی صاحبان قدرت هست. شیوه تصمیم‌گیری سازمانی ممکن است دعوت به مشارکت کند، اما تنها در حوزه‌ای که توسط رهبران سطح بالا تعیین‌کنند. بنابراین، هیئت‌علمی و کارکنان ممکن است در برخی از تصمیم‌گیری‌ها ورود پیدا کنند، اما استراتژی کلی و جهت سازمان توسط یک گروه کوچک از رهبران ارشد انجام می‌شود که رفتارهای خود آنان نیز ممکن است توسط خواسته‌های ذینفعان قدرتمند خارجی مقید شده باشد. برخی از محققان در سنت انتقادی اشاره دارند که اداره مشارکتی صرفاً ظاهرسازی است که رهبران سازمانی تلاش می‌کنند به منظور ایجاد نمودی از فرایند عقلانی باز برای تصمیم‌گیری از خود

^۱ Braverman

نمایش می‌دهند. درحالی‌که اعضای هیئت علمی و کارکنان با تلاش برای ایجاد کار اداره مشارکتی مشغول هستند، تصمیمات مهم جاهای دیگر اتخاذ می‌شود، و این تصمیمات بیشتر بازتاب منافع سیاسی و مالی تا اولویت‌ها و ارزش‌های علمی است.

پست‌مدرنیسم در تحقیقات آموزش عالی

پارادایم پست‌مدرن منعکس‌کننده یک رویکرد منحصر به فرد و متفاوت در انجام تحقیقات است. پست‌مدرنیسم از بسیاری جهات، نقد رویکردهای کارکردگرا نسبت به علم است. بسیاری از کار پست‌مدرنیسم متمرکز است در نشان دادن اینکه باورهای اساسی کارکردگرایی، مانند اینکه علم فارغ از ارزش است، واقعیت عینی است، و تأکید بر اصول جهانی یا تعمیم نادرست است (دریدا^۱، ۱۹۷۶). آن‌ها در بسیاری از مفروضات تفسیرگراها از جمله اینکه واقعیت بطور اجتماعی ساخته می‌شود، تجربه فردی ذهنی مهم است، تاریخ و زمینه نافذ بر واقعیت اجتماعی و درک دانش است، و تفسیر نقش مهمی در فرآیند تحقیق ایفا می‌کند، شریک هستند. با این حال، آن‌ها از تفسیرگراها متفاوت هستند چون آن‌ها نقش تفسیری را بسیار مسئله‌ساز می‌بینند. پست‌مدرنیست‌ها استدلال می‌کنند که تفاسیر محققان به احتمال زیاد معرف منافع نخبگان است و گرایش و جانبداری به سوی کسانی که در مسند قدرت هستند، دارند (بلولند^۲، ۲۰۰۵). هرگونه تلاش توسط محقق برای پیش بردن یک تفسیر از یک نظام اجتماعی لزوماً شامل دیدگاه‌های معینی خاص و حذف بقیه است. یعنی با تلاش برای شناسایی الگوها و مشترکات، محققان لزوماً از آنچه فرعی و یا حاشیه‌ای است غفلت و یا بی اهمیت جلوه می‌دهند.

پست‌مدرنیست‌ها در سازگاری با پارادایم انتقادی، پتانسیل سیستم‌های اجتماعی از جمله سازمان‌ها، سرکوب و به حاشیه راندن گروه‌هایی با قدرت کمتر در جامعه را مورد ملاحظه قرار می‌دهند. آن‌ها با نظریه‌پردازان انتقادی از لحاظ اینکه قدرت یک نیروی مهم در جامعه و در علم است هم عقیده‌اند. با این حال پست‌مدرنیست‌ها با نظریه‌پردازان انتقادی در اینکه آن‌ها چگونه قدرت را در تحلیل‌های خود مفهوم‌سازی می‌کنند، متفاوت هستند. درحالی‌که نظریه‌پردازان تلاش برای توسعه اصول قابل تعمیم در مورد روابط قدرت، سلسله‌مراتب، و ظلم و ستم دارند پست‌مدرنیست‌ها ادعا می‌کنند که واقعیت برای محققان بیش از حد مبهم، پیچیده، و سیال است تا بتوان هرگونه ادعای قطعی در مورد سیستم‌های اجتماعی کرد. پست‌مدرنیست‌ها بر روی بخش‌نگری و عدم قطعیت تجربه انسان تمرکز دارد.

^۱ Derrida

^۲ Bloland

درنهایت، محققان که دیدگاه پست‌مدرن را اتخاذ نموده‌اند بر وجود ابهام، اتفاقی بودن و تکه‌تکه شدن (جدایی اجزا) تمرکز دارند که ادعا می‌کنند این ویژگی‌ها در سازمان‌ها ذاتی هستند. اغلب آن‌ها از فرایندهای راهبری سلسله‌مراتبی که تلاش به تحمیل یکنواختی و وضوح در مورد مسائلی دارد انتقاد می‌کنند و بر این باورند که حل و فصل مسائل از طریق فرآیندهای استاندارد بسیار پیچیده و مبهم هستند (بلوند، ۱۹۹۵). در عوض، آن‌ها به دنبال از بین بردن سلسله‌مراتب، نقد وضع موجود و بار آوردن عاملیت و اثرگذاری برای تمام اعضای سازمان هستند (هیرشورن^۱، ۱۹۹۷). بایستی یادآوری کرد که رویکردهای دیگری مانند روش چند پارادایمی (تا حدی متفاوت از روش آمیخته) در حال نضج گرفتن هستند و آنها معتقدند که مطالعه یک پدیده در سازمان بخاطر چند وجهی بودن آن امروزه ما را بیش از پیش نیازمند تحقیقاتی کرده که با روش چند پارادایمی انجام پذیرد و از ویژگی‌هایی مانند پرورش تفکر انتقادی، گفت‌وای فلسفی و تکثرگرایی در روش تحقیق بهره برد (الوانی، سید مهدی؛ حارث، سید حامد، ۱۳۸۰).

اکنون که تا حدی در خصوص قسمت اول مسئله یعنی چه پارادایم‌های تحقیقی در حوزه آموزش عالی وجود دارد؟ و از بکارگیری پارادایم‌های مختلف یعنی کارکردگرایی، تفسیرگرایی، انتقادی و پست‌مدرن سخن رفت. با این حال شایسته است که در تحقیقات نظام آموزش عالی ایران جایگاه و وضعیت شیوع این رویکردها نیز روشن شود. قسمت دوم این تحقیق هم، در پی جمع‌آوری شواهد و مستندات تجربی از وضعیت پارادایم‌ها در دانش سازمان و مدیریت آموزش عالی می‌باشد. در این خصوص تلاش شده است به سؤالات زیر پاسخ داده شود:

۱. با توجه به پیش فرض‌های تحقیقی مطالعات انجام‌گرفته در حوزه مدیریت و سازمان آموزش عالی ایران، تناسب آن پیش فرض‌های تحقیقی با پارادایم‌های تحقیقی چگونه است؟
۲. در پژوهش‌های مدیریت و سازمان مؤسسات آموزش عالی ایران کدام پارادایم تحقیقی غالب است؟
۳. روند تحول پارادایم‌های جایگزین در بین محققان سازمان و مدیریت آموزش عالی ایران چگونه است؟ و نمونه‌هایی از تحقیقات در پارادایم‌های جایگزین کدام‌ها هستند؟

^۱ Hirshhorn

روش شناسی پژوهش

در این پژوهش از روش تحقیق توصیفی استفاده شد. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی به عنوان مجله شاخص و معرف در زمینه آموزش عالی در یک دوره ده ساله از سال ۱۳۸۴ الی ۱۳۹۴ انتخاب شد که تعداد کل مقالات شامل ۲۸۳ مقاله به عنوان جامعه بررسی تعیین گردید. مقالات تحقیقی مجلات علمی به منظور فهم جنبه‌های مختلف مانند موضوع، هویت نویسنده یا نویسندگان، مستندات ارجاعی، روش‌شناختی و ابعاد دیگر تحلیل می‌شود. بر اساس محتوای عنوان مقاله و کلمات کلیدی، مقالاتی که مرتبط با حوزه سازمان، مدیریت و رهبری بودند به عنوان نمونه پژوهشی انتخاب شدند که تعداد آن‌ها به ۳۵ مقاله، برابر جدول شماره ۲ رسید. در این بررسی برای فهم فرضیات پارادایمی چارچوب پارادایمی بکار گرفته شده متعلق به گوبا و لینکلن هست و نیز روش تحلیل محتوای پارادایمی بر اساس بارلو مورگان بکار گرفته شده است. این چارچوب‌ها به لحاظ پارادایم جایگزین و ماهیت تعریف عام و خاص از فرضیات تنوری، دارای انسجام و نیز در مطالعات آموزش عالی بکار گرفته شده‌اند (میلام، ۱۹۹۱). داده‌ها بر اساس موضوع مقالات، سطح مطالعه، یافته‌ها، روش‌شناسی، مولف (و یا مولفان)، وابستگی سازمانی مولف و زمینه و رشته آنان جمع‌آوری شد. محقق بر اساس عناصر اصلی که در تعریف و مفروضات پارادایم‌های مطرح شده (و منعکس شده در ادبیات همین تحقیق) و همچنین مفروضات پارادایمی که توسط بارل و مورگان طرح شده بدنبال سرنخهای فرضیات آشکار و ضمنی مولفان مقاله، هم در بیان روش‌شناسی و هم در ادبیات مقالات بوده است. یک نظام کدگذاری قبلی بمنظور دسته‌بندی مقالات در چهار گروه پارادایم کارکردگرایی، تفسیری، انتقادی و پست مدرنیسم بکار گرفته شد که بر مبنای شدت و فراوانی مقولات یافته شده از سرنخها، محقق تصمیم به دسته‌بندی مقالات در چهار گروه مذکور کرد. جهت اطمینان از اعتبار و ثبات داشتن قضاوت محقق با مرور کردن دوباره دیگر مستندات مربوط به فرایند مقوله‌بندی و تصمیم در مورد پارادایم انتصابی به مقاله‌ها اقدام شد و یک بار نیز جریان کدگذاری و مقوله‌بندی و تصمیم‌گیری در مورد پارادایم انتصابی به مقاله‌ها نیز توسط یکی دیگر از همکاران انجام شد. که در جریان بازنگریها تقریباً توافقی نزدیک به صد درصد در مورد روال دسته‌بندی‌ها دیده می‌شد.

یافته ها

یافته حاصل از این بررسی نشان می‌دهد (جدول ۲) که بیش از ۹۱ درصد پژوهش‌ها بر اساس پارادایم کارکردگرایی و کمتر از ۹ درصد در قالب پارادایم تفسیری می‌باشند. بررسی مسائل مدیریت و سازمان آموزش عالی نگاه کردن از دریچه پارادایم‌های انتقادی و پست‌مدرن دیده نشده است. تحقیقات به لحاظ سطح بررسی (جدول ۳) بیش از ۵۷٪ در سطح موسسه، ۳۲٪ در سطح بخشی یا منطقه‌ای، و ۱۱٪ در سطح ملی انجام گرفته است.

جدول ۲: روش شناسی، رویکرد پارادایمی ، یافته ها و سطح مطالعه در مقالات برگزیده

ردیف	عنوان	منبع	روش شناسی	یافته ها	رویکرد پارادایمی	سطح مطالعه
۱	عوامل مؤثر بر مشارکت اعضای هیئت علمی در سیاست گذاری آموزش عالی و برنامه ریزی دانشگاهی	شماره پیاپی : ۷۴	روش پیمایش زمینه یابی	در میدان دانشگاه ، سه قدرت متمایز شکل گرفته است: ۱. قدرت « سمت مدیریتی »؛ ۲. قدرت علمی و آکادمیکی ؛ ۳. قدرت اجتماعی و فرهنگی و جمعیتی.	کارکردگرا	منطقه ای
۲	طراحی الگوی توسعه سازمانی در نظام مدیریت آموزش عالی ایران	شماره پیاپی : ۷۴	پیمایشی و نیز مصاحبه با ۷ تن از وزرای آموزش عالی (از مجموع ۱۱ وزیر دوران انقلاب تا سال ۱۳۹۳) انجام شده است.	گرایش های مدیریتی موجود در نظام آموزش عالی تمایل زیادی به سمت دیوانسالاری [آن ها از نوع سنتی]، تمرکزگرایی و نرمش ناپذیری دارد.	کارکردگرا	ملی
۳	شناسایی و تحلیل روابط برنامه ریزی راهبردی، قابلیت	شماره پیاپی : ۷۳	روش پیمایشی بود که با استفاده از پرسشنامه از ۳۹ نفر از متصدیان	برنامه ریزی راهبردی بر عملکرد اثر مثبت و معنادار دارد و انعطاف پذیری می تواند به عنوان واسطه ای در این رابطه ایفای	کارکردگرا	موسسه ای

		نقش کند	متولی برنامه‌ریزی راهبردی دانشگاه شهید بهشتی اطلاعات گردآوری شد.		انعطاف‌پذیری و عملکرد دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی؛ مورد پژوهی: دانشگاه شهید بهشتی	
منطقه‌ای	کارکردگرا	آشنایی و آگاهی کافی با برنامه‌جانشین پروری وجود ندارد	روش توصیفی- پیمایشی بود.	شماره پیاپی : ۷۲	مقایسه وضعیت موجود جانشین پروری و مدیریت استعداد با وضعیت مطلوب آن در نظام آموزش عالی	۴
موسسه‌ای	کارکردگرا	از دیدگاه اعضای هیئت علمی متغیرهای اعتماد، تعامل با همکاران و مثبت اندیشی اهمیت زیادی در ارتقای سطح نشاط در دانشگاه دارد اما از دیدگاه دانشجویان امنیت شغلی، فعالیت‌های فوق برنامه و شرایط محیط کاری دارای بیشترین اهمیت در ارتقای سطح شادی و نشاط	روش پژوهش کمی (توصیفی و علمی مقایسه‌ای)	شماره پیاپی : ۷۲	عوامل مدیریتی و سازمانی مؤثر بر شادی و نشاط در دانشگاه‌ها و تأثیر آن‌ها بر تولید علم	۵

		آن‌ها بوده است.			
۶	عوامل مؤثر بر نقش مدیران گروه های آموزشی: مطالعه موردی دانشگاه تبریز	شماره پیاپی : ۷۲	روش پژوهش پیمایشی	برای ایفای نقش رهبری در گروه آموزشی، مهارت های ارتباطی و انسانی و برای بقیه نقش ها فقط داشتن انگیزه می تواند عامل پیش بینی کننده باشد.	کارکردگرا موسسه ای
۷	مؤلفه های پیاده سازی نظام مدیریت جامع کیفیت در دانشکده های کشاورزی دانشگاه های شمال غرب کشور	شماره پیاپی : ۷۰	روش پژوهش از نوع کمی و توصیفی	به منظور پیاده سازی موفق مدیریت جامع کیفیت در دانشکده های کشاورزی باید مؤلفه های ارباب رجوع محوری، ساختاری - ارتباطی، مدیریتی، توسعه حرفه ای - مشارکتی و تیم محوری به ترتیب اولویت مورد توجه قرار داد.	کارکردگرا منطقه ای
۸	تحلیلی استراتژی های خود رهبری و ارتباط آن با کارآفرینی اعضای هیئت علمی	شماره پیاپی : ۷۰	توصیفی - همبستگی	بین استراتژی های خود رهبری و کارآفرینی اعضای هیئت علمی رابطه مثبت وجود دارد.	کارکردگرا موسسه ای

					دانشگاه کاشان	
موسسه‌ای	کارکردگرا	استفاده از منطق فازی موجب افزایش میانگین نمرات، کاهش انحراف معیار و افزایش دقت در نمرات و انحراف معیار می‌شود.	روش ارزشیابی و نمونه آماری شامل ۱۵۰ نفر بودند	شماره پیاپی : ۶۹	تلفیق مدیریت مشارکتی و سیستم‌های فازی برای ارزیابی عملکرد آموزشی دانشجویان	۹
موسسه‌ای	کارکردگرا	نتایج نشان داد که بین ابعاد زیرساختی مدیریت دانش و نوآوری فنی و اجرایی رابطه معناداری وجود دارد.	روش پژوهش همبستگی	شماره پیاپی : ۶۸	نوآوری فنی و اجرایی در دانشگاه یزد با تأکید بر زیرساخت‌های پیاده‌سازی مدیریت دانش	۱۰
موسسه‌ای	کارکردگرا	وضعیت کیفیت آموزش با توجه به نتایج ارزشیابی اعضای هیئت‌علمی مناسب است. ضعف در اطلاع‌رسانی در خصوص چشم‌انداز و استراتژی دانشگاه و ارزیابی رضایتمندی کارکنان و اعضای هیئت‌علمی در کنار اجرای نظام	روش پژوهش پیمایشی	شماره پیاپی : ۶۶	ممیزی کیفیت آموزش مؤسسات آموزش عالی در قالب مدل مدیریت کیفیت فراگیر با رویکرد	۱۱

		پیشنهادها در دانشگاه به عنوان نقاط قابل بهبود معرفی شده اند.			فازی	
موسسه ای	کارکردگرا	نتایج نشان داد معرف های شایستگی های پژوهشی و شایستگی های اجتماعی در خودکارآمدی عضو هیئت علمی نسبت به سایر عوامل دارای وزن بیشتری هستند.	روش پژوهش توصیفی	شماره پیاپی : ۶۴	تعیین روابط چندگانه میان اعممـــــاد، خودکارآمدی فردی و جمعی اعضای هیئت علمی دانشگاه ها	۱۲
موسسه ای	کارکردگرا	رابطه منفی، معکوس و معناداری بین هر یک از مؤلفه های عارضه یابی و کیفیت محیط کار و سلامت سازمانی وجود داشت.	روش تحقیق همبستگی	شماره پیاپی : ۵۸	تحلیل عارضه های سازمانی دانشگاه های دولتی شهر اصفهان بر اساس مدل شش جعبه از دیدگاه اعضای هیئت علمی و ارتباط آن با سلامت سازمانی و کیفیت محیط کار	۱۳

منطقه‌ای	کارکردگرا	وجود رهبری تحول‌آفرین و فرهنگ‌سازمانی یادگیرنده در دانشکده‌های کشاورزی با تأثیر بر فرایند یادگیری سازمانی ضمن بهبود عملکرد این دانشکده‌ها، مسیر تبدیل شدن آن‌ها به سازمان‌های یادگیرنده را فراهم می‌کند.	روش تحلیل همبستگی	شماره پیاپی : ۵۶	نقش رهبری، فرهنگ و یادگیری سازمانی در ارتقای عملکرد دانشکده‌های کشاورزی ایران (ایجاد دانشکده کشاورزی یادگیرنده)	۱۴
موسسه‌ای	کارکردگرا	وجود رابطه بین کیفیت ادراک‌شده در سبک رهبری رهبر-عضو و رفتار شهروندی سازمانی است و روابط غیر کاری اهمیتش از روابط کاری برجسته‌تر قلمداد می‌شود.	روش تحقیق همبستگی	شماره پیاپی : ۵۶	رابطه بین کیفیت ادراک‌شده در سبک رهبری رهبر-عضو و رفتار شهروندی سازمانی	۱۵
منطقه‌ای	کارکردگرا	وجود رابطه بین مؤلفه‌های اعتماد (اعتماد عمودی و اعتماد افقی و موسسه‌ای) با یادگیری سازمانی بود.	روش تحقیق توصیفی از نوع همبستگی	شماره پیاپی : ۵۵	بررسی ساختار عاملی اعتماد سازمانی و رابطه مؤلفه‌های آن با	۱۶

					یادگیری سازمانی در دانشگاه‌های دولتی جنوب شرق کشور	
موسسه‌ای	کارکردگرا	نتایج حاکی از این است که بعد ملموسات مثبت و سایر ابعاد یعنی اطمینان، تضمین، همدلی و پاسخگویی منفی ارزیابی گردید.	روش تحقیق توصیفی (همبستگی)	شماره پیاپی : ۵۳	مهندسی مجدد مدیریت کیفیت در مؤسسات آموزش عالی (مطالعه موردی: دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه یزد)	۱۷
منطقه‌ای	کارکردگرا	مدیرانی که دارای تلقی نسبی، و فرایند یادگیری تدریجی بودند توجه بیشتری به برنامه‌ریزی استراتژیک داشتند.	روش تحقیق همبستگی (رگرسیون)	شماره پیاپی : ۵۱	باورهای معرفت‌شناختی مدیران و نگرش آن‌ها در خصوص برنامه‌ریزی استراتژیک در آموزش عالی (دانشگاه‌های شمال	۱۸

					شرق ایران)	
منطقه‌ای	کارکردگرا	بین قابلیت‌های آگاهی‌های جهانی و خودگردانی موقعیت‌سازمانی مدیران رابطه وجود دارد.	روش تحقیق توصیفی	شماره پیاپی : ۵۱	بررسی قابلیت‌های مدیریتی مدیران دانشگاه‌های دولتی شهر تهران	۱۹
ملی	کارکردگرا	شناسایی چهار عامل قدرشناسی، مشارکت‌پذیری، نوآوری و الگو بودن در شیوه‌های رهبری مؤثر بود.	روش تحقیق همبستگی	شماره پیاپی : ۵۰	ضرورت به‌کارگیری شیوه‌های نوین رهبری در میان رؤیسان دانشگاه‌های کشور	۲۰
موسسه‌ای	کارکردگرا	با توجه به ادبیات آموزش عالی و مدیریت مجموعه‌ای از درنهایت شایستگی‌های شناسایی شده در دودسته اصلی به ترتیب رهبری علمی و مدیریت اجرایی دسته‌بندی شده‌اند.	ارزشیابی و رتبه‌بندی موارد به وسیله افراد خبره (۱۴ نفر صاحب‌نظر در حوزه آموزش عالی)	شماره پیاپی : ۴۸	شایستگی‌های لازم برای ریاست دانشگاه و میزان اهمیت نسبی آن‌ها از نظر صاحب‌نظران آموزش عالی ایران	۲۱
موسسه‌ای	کارکردگرا	درنهایت، بر اساس پرسشنامه‌ای که با	روش تحقیق توصیفی	شماره	سنجش میزان	۲۲

		توجه به سنجه‌ها تنظیم شد، آمادگی دانشگاه تهران ارزیابی شد.		پی‌اپی : ۴۸	آمادگی سازمانی مؤسسات آموزش عالی در اجرای مدیریت ارتباط با دانشجو: مورد کاوی دانشگاه تهران	
موسسه‌ای	کارکردگرا	روش ساده توابع چگالی تخمینی به توابع امکان و عملکرد موزون در کمیته‌های انضباطی اطلاعاتی در اختیار مدیریت دانشگاه قرار می‌دهد که می‌تواند به‌طور مؤثر در اصلاح عملکرد واحدها در دانشگاه‌ها مورد استفاده قرار گیرد.	روش ارزیابی باهدف آزاد	شماره پی‌اپی : ۴۷	تعیین نقطه مرجع برای شاخصه‌ای کنترل‌لی در واحدهای دانشگاهی با تخمین چگالی توزیع امکان؛ مطالعه موردی: عملکرد شوراهای انضباطی	۲۳
منطقه‌ای	کارکردگرا	فرهنگ‌های مشارکتی، سازگاری، رسالتی و ثبات پایین‌تر از حد متوسط بود و	روش پژوهش از نوع تحقیق توصیفی-	شماره پی‌اپی : ۴۷	بررسی رابطه بین یگانگی فرد-	۲۴

		فرهنگ رسالتی بهترین پیش‌بینی کننده یگانگی فرد- سازمان بوده است.	همبستگی		سازمان با فرهنگ سازمانی در دانشگاه‌های دولتی غرب کشور	
منطقه‌ای	کارکردگرا	میان فرهنگ سازمانی موجود و آرمانی اعضای هیئت علمی فاصله وجود دارد. تحلیل داده‌ها آشکار ساخت که اثربخشی مهارت‌های مدیریتی زمانی بالاست که بین نوع فرهنگ سازمانی و سبک رهبری و مهارت‌های مدیریتی هم‌نواپی وجود داشته باشد.	توصیفی - همبستگی	شماره پیاپی : ۴۷	بررسی رابطه فرهنگ سازمانی و سبک‌های رهبری در دانشگاه‌های ایران	۲۵
ملی	کارکردگرا	بیشترین تصمیم‌گیری‌ها در خصوص امور مربوط به اعضای هیئت علمی و امور مالی و معاملاتی صورت پذیرفته و فقط چهارده درصد از مصوبات در ارتباط با سیاست‌گذاری بوده است.	روش تحلیل محتوی	شماره پیاپی : ۴۶	کارکردهای هیئت‌های امنای دانشگاه‌های دولتی وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در طی سال‌های ۱۳۷۰ تا ۱۳۸۵	۲۶

۲۷	بررسی وضعیت توسعه سازمانی در نظام آموزش عالی ایران	شماره پیاپی : ۴۶	توصیفی	کاربست تغییر در چارچوب «توسعه سازمانی» برنامه‌ای دوربرد و دربرگیرنده تمام نظام است که از بالا کارگردانی می‌شود و سرشتی دستوری دارد.	کارکردگرا	ملی
۲۸	ویژگی‌ها و فعالیت‌های روزانه رئیس‌ان دانشگاه‌ها	شماره پیاپی : ۴۵	روش پیمایشی و تحلیل محتوا	ماهیت دانشگاه‌ها رئیس‌ان را به دیوان‌سالارهایی برای انجام دادن فعالیت‌های خرد اجرایی تبدیل ساخته است.	کارکردگرا	موسسه‌ای
۲۹	بررسی رابطه سبک‌شناختی و سبک رهبری در میان رؤسای دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی	شماره پیاپی : ۴۱	روش پیمایشی	اغلب رؤسای مورد مطالعه به سبک‌شناختی تحلیلی گرایش داشتند و بین نمره سبک‌شناختی تحلیلی با پاداش مشروط همبستگی مثبت و بین نمره سبک تحلیلی و سبک رهبری ره‌اشده همبستگی منفی وجود داشت.	کارکردگرا	منطقه‌ای
۳۰	بررسی و تحلیل ساختار سازمانی	شماره پیاپی : ۴۰	روش توصیفی و پیمایشی	بین ویژگی‌های ساختار سازمانی موجود و ساختار سازمانی مطلوب تفاوت معنی‌داری وجود دارد. کارکنان انتظار	کارکردگرا	موسسه‌ای

		داشتند که ساختار سازمانی دانشگاه به سمت «بوروکراسی حرفه‌ای» دچار تحول شود.			دانشگاه تربیت معلم	
موسسه‌ای	کارکردگرا	وجود ارتباط بین مهارت فنی و ادراکی مدیران گروه‌های آموزشی باکیفیت آموزشی تأیید شد.	روش توصیفی	شماره پیاپی : ۳۹	بررسی رابطه مهارت‌های ۳گانه مدیران گروه‌های آموزشی باکیفیت آموزشی	۳۱
موسسه‌ای	کارکردگرا	مشارکت اعضای هیئت علمی متوسط بوده است و به ترتیب اولویت توجه به روحیه، دوری از مزاحمت، کاهش بی‌علاقگی و رفتار کناره‌گیری مدیر می‌توانند در افزایش مشارکت اعضای هیئت علمی دانشگاه مؤثر باشند.	توصیفی از نوع همبستگی	شماره پیاپی : ۳۵	بررسی رابطه بین جو سازمانی دانشگاه و مشارکت اعضای هیئت علمی در تصمیم‌گیری‌های دانشگاهی	۳۲
منطقه‌ای	تفسیری	مشارکت‌کنندگان در این پژوهش وضعیت استقلال دانشگاهی، آزادی علمی، اخلاق حرفه‌ای، مدیریت، ارتباطات، مشارکت و کارگروهي،	مشارکت‌کنندگان این مطالعه ۱۱ نفر از اعضای هیئت علمی مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی	شماره پیاپی : ۷۶	فرهنگ دانشگاهی بر دانش‌آفرینی از دیدگاه صاحب‌نظران نظام	۳۳

		فرهنگ یادگیری، اعتماد بین اعضا، نظام پاداش دهی و ارزیابی را ضعیف و نامناسب توصیف کردند. از دید صاحب نظران، فرهنگ دانشگاهی ایران با مؤلفه های دانش آفرین فاصله نسبتاً زیادی دارد.	آموزش عالی، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، دانشگاه های شهید بهشتی، تربیت مدرس، الزهراء(س)، خوارزمی و علامه طباطبایی بودند		آموزش عالی	
موسسه ای	تفسیری	بالا رفتن مشارکت اعضا در تأمین منابع مالی، ویژگی کارآفرینی و کارآمدی جمعی به افزایش عملکرد آموزشی گروه های آموزشی منجر می شود. مقوله کارآمدی جمعی شامل مفاهیم تصور مثبت از خود و گروه، بهره برداری از توانمندی های اعضای گروه، خود بهبودی، و تعهد بالا بود. مقوله کارآفرینی نیز شامل تأمین منابع مالی بیشتر، اشتغال زایی، و برون سپاری بود.	روش پژوهش کیفی (مصاحبه نیمه ساختاریافته با روش تحلیل مقوله بندی و کمی) انجام شده است و جامعه آماری شامل اعضای هیئت علمی ۱۵ دانشکده دانشگاه تهران و ۷۵ گروه آموزشی بود. نمونه شامل ۲۰ گروه آموزشی که به میزان دو انحراف استاندارد در	شماره پیاپی : ۶۵	بررسی عوامل مؤثر بر عملکرد آموزشی گروه های آموزشی دانشگاهی	۳۴

			بالاترین و پایین‌ترین میزان عملکرد آموزشی قرار داشتند می‌شد.			
موسسه‌ای	تفسیری	سیستم مدیریت اداری موقعیت حیاتی دارد.	مصاحبه با افراد دارای منصب عالی دهه ۱۳۶۸ تا ۱۳۷۸ در وزارت آموزش عالی	شماره پیاپی : ۴۸	بررسی وضعیت مدیریت نظام آموزش عالی ایران از دیدگاه مدیران عالی: گذشته، حال و آینده	۳۵

دسته‌بندی مقالات در حوزه‌های پارادایمی بر اساس ادعای پژوهشگران و پیش‌فرض‌های حاکم در معرفت‌شناسی و روش‌شناسی مقالات تحقیقی، و نیز سطح مطالعه به صورت جداول ۳ در زیر می‌باشد:

جدول ۳: توزیع مقالات از نظر نوع پارادایم و سطح مطالعه

مجموع	نوع پارادایم بر اساس پیش‌فرض تحقیق				سطح مطالعه	موضوع
	پست‌مدرن	انتقادی	تفسیری	کارکردگرا		
۲۰	-	-	۲	۱۸	موسسه	
۱۱	-	-	۱	۱۰	منطقه	سطح
۴	-	-		۴	ملی	
-	-	-	-	-	بین‌المللی	
۳۵	-	-	۳	۳۲		جمع

چنانچه در جدول ۲ و ۳ نیز آمده است علی‌رغم تسلط پارادایم کارکردگرایی حدود ده درصد کمتر تحقیقات در پارادایم تفسیری قرار گرفته‌اند، و در پارادایم‌های انتقادی و پست‌مدرنیسم تحقیق برجسته‌ای دیده نشد. بعلاوه تحقیقات مذکور بیشتر در سطح موسسه‌ای (۵۷٪) بوده‌اند، و حدود ۳۴٪ نیز در سطح منطقه‌ای و کمتر از ۱۲٪ در سطح ملی بوده‌اند. بحث تحقیق را در قالب فرمت چهار پارادایمی که در ادبیات تحقیق بیان شد به صورت گسترده‌تر (جهت معرفی نمونه‌هایی در هر پارادایم به‌ویژه تفسیری، انتقادی و پست‌مدرن برای پژوهشگران حوزه آموزش عالی) در قسمت بحث و نتیجه‌گیری ادامه خواهیم داد.

بحث و نتیجه‌گیری

نتیجه‌گیری بر اساس قسمت اول تحقیق یعنی پارادایم‌های تحقیقی در حوزه آموزش عالی و نیز قسمت دوم یعنی رواج پارادایم‌های تحقیقی در بین محققین آموزش عالی ایران در زیر به تفکیک در چهار گروه پارادایم کارکردگرایی، تفسیری، انتقادی و پست‌مدرنیسم مورد بحث قرار می‌گیرد.

پارادایم کارکردگرا

یافته حاصل از بررسی نشان داد که بیش از ۹۱ درصد پژوهش‌ها بر اساس پارادایم کارکردگرایی انجام شده است. با مرور تحقیقات انجام گرفته در حوزه سازمان و مدیریت آموزش عالی ایران چنین استنباط می‌شود که استفاده از نظریه در این مطالعات محدود بوده است. بسیاری از مطالعات توصیفی بوده‌اند و تعدادی از مطالعات که از نظریه استفاده کرده‌اند بیشتر شامل مدل‌های اداری و همکارانه بوده‌اند، که در درجه اول بر توصیف سازمان آموزش عالی تأکید داشته‌اند. اگرچه این مدل‌ها برای دسته‌بندی رفتار سازمانی در دانشگاه و مؤسسات آموزش عالی فوق‌العاده مفید هستند، اما آن‌ها از ملاحظه تعامل بین این سازمان‌ها و محیط خارجی‌شان و نیز بروز ساختارهای اجتماعی غفلت دارند.

چنانچه دقت شود مطالعات کارکردگرا در تحقیقات اولیه سازمان و مدیریت آموزش عالی کشورهای پیشرو در این زمینه شایع‌تر بودند و هنوز هم رایج هستند. مثلاً می‌توان به مطالعات کر^۱ (۱۹۶۳) "یک دانشگاه بزرگ"^۲؛ مطالعه مینتزبرگ^۳ (۱۹۷۹) اینکه آموزش عالی چگونه ساختار سازمانی منحصر به فرد (بوروکراسی حرفه‌ای) دارد؛ کلر^۴ (۱۹۸۳) تمرکز بر روی پیوستن کمیته‌های بزرگ تصمیم‌گیری؛ و شوستر، اسمیت، کوراک و یامادا^۵ (۱۹۹۴) تیم‌های مدیریت استراتژیک در عرصه مجموعه دانشگاه اشاره کرد. برخی از یافته‌های کلیدی محققان شامل نشان دادن سودمندی واحدهای فرعی (و بوروکراتیزه کردن) مانند شورای دانشکده‌ها، مدیریت امور دانشجویی، و یا شوراهای پردیس‌ها به‌عنوان راه‌هایی برای توزیع اثربخش تصمیم‌گیری در سازمان‌های پیچیده بوده است.

پارادایم کارکردگرایی نشان می‌دهد که می‌توان رابطه‌های علی بین برخی از ساختارها و یا فرآیندهای سازمانی را با نتایج مورد نظر تعیین کرد. مطالعات سازمان و مدیریت کارکردگرایان، اطلاعاتی در مورد تأثیر ساختارها و فرآیندها بر بهره‌وری (به عنوان مثال، وضوح وظیفه، اندازه گروه)، مشارکت (به‌عنوان مثال، ساختار انعطاف‌پذیر و ارتباط باز)، و برخی از عناصر اثربخشی (به‌عنوان مثال، ترکیب، ساختار پاداش و پاسخگویی) ارائه کرده‌اند. برای مثال مطالعه مورد ۱۱ تحت عنوان ممیزی کیفیت آموزش مؤسسات آموزش عالی در قالب مدل مدیریت کیفیت فراگیر با رویکرد فازی نشان داده که فرآیندهای مدیریت فراگیرتر اغلب به احساسات بیشتری از رضایت و به سطح بالاتری از مشارکت

^۱ Kerr

^۲ Multi versity

^۳ Mintzberg

^۴ Keller

^۵ Schuster, Smith, Corak, and Yamada

ذینفعان منجر می‌شود که با تحقیقات مورتایمر و مک کانل^۱ (۱۹۷۹) هم‌راستا است. به‌طور مشابه تحقیقات مورد ۱ (عوامل مؤثر بر مشارکت اعضای هیئت علمی در سیاست‌گذاری آموزش عالی و برنامه‌ریزی دانشگاهی)، مورد ۳ (شناسایی و تحلیل روابط برنامه‌ریزی راهبردی، قابلیت انعطاف‌پذیری و عملکرد دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی) و مورد ۱۸ (باورهای معرفت‌شناختی مدیران و نگرش آن‌ها در خصوص برنامه‌ریزی استراتژیک در آموزش عالی) به‌طور ضمنی گزارش می‌کنند که مدل برنامه‌ریزی منطقی، اثربخشی نهادی را افزایش و تقویت می‌کند که با تحقیق مارشال^۲ (۲۰۰۷) هم‌سو هستند. در مطالعه کارکردگرایی دیگری مورد ۲۶ (کارکردهای هیئت‌های امنای دانشگاه‌های دولتی وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در طی سال‌های ۱۳۷۰ تا ۱۳۸۵) به دنبال توصیف وضعیت تصمیم‌گیری‌های هیئت امناء بوده که بیان شده کمترین درصد از مصوبات در ارتباط با سیاست‌گذاری بوده است. بررسی ماینر^۳ (۲۰۰۸) فراتر از توصیف وضعیت تصمیم‌گیری، تبیین می‌کند که چگونه داشتن معیارهای خاص برای انتخاب اعضای هیئت امناء می‌تواند عملکرد نظام‌های آموزش عالی کشور را بهبود ببخشد. به‌طور کلی هدف از مطالعات کارکردگرا برای محققان، شناسایی اصول قابل‌تعمیم است که بتواند رهبران را در انتخاب و توسعه ساختار و فرآیندهای سازمانی که به احتمال زیاد منجر به نتایج مؤثرتر باشد هدایت کنند.

پارادایم تفسیری

یافته حاصل از این بررسی نشان می‌دهد که کمتر از ۹ درصد از مطالعات یعنی موردهای ۳۳، ۳۴ و ۳۵ در قالب پارادایم تفسیری انجام‌گرفته است. این پژوهش‌ها به دنبال بررسی مفاهیمی از قبیل وضعیت استقلال دانشگاهی، آزادی علمی، اخلاق حرفه‌ای، مشارکت و کار گروهی، فرهنگ یادگیری، اعتماد بین اعضا، نظام پاداش‌دهی بودند و ازدید مشارکت‌کنندگان فرهنگ دانشگاهی ایران با مؤلفه‌های دانش آفرین فاصله نسبتاً زیادی دارد ولی در این تحقیقات کمتر بافت تاریخ و فرهنگ‌های نهادی و زمینه‌ای در آن‌ها انعکاس یافته است. در تحقیقات مرتبط خارجی نمونه مطالعاتی که منعکس‌کننده پارادایم تفسیری باشد می‌توان به موارد ذیل اشاره کرد: بررسی برینبوم (۱۹۹۲) از شورای دانشکده به این لحاظ که شورای دانشکده بیشتر اهمیت نمادین دارد تا تنها انجام وظایف کارکردی، مطالعه نویمان^۴ (۱۹۹۵) از پاسخ‌های موسسه به دشواری مالی، تحلیل کزر^۵ (۲۰۰۴) از اینکه چگونه روابط و اعتماد از

^۱ Mortimer & McConnell

^۲ Marshall

^۳ Minor

^۴ Neumann

^۵ Kezar

ساختارهای اداری^۱ مهم تر هستند، و بررسی تیرنی (۲۰۰۶) از اعتماد و اینکه چگونه آن بر اداره و مدیریت تأثیر می‌گذارد. به عنوان مثال، بررسی برینوم (۱۹۹۲) از شوراهای دانشکده‌ها نشان می‌دهد که شوراها ممکن است به عنوان پدیده مؤثر انگاشته شوند حتی اگر آن‌ها به اهداف اعلام شده خود دست نیابند (موردتوجه کارکردگرا) با این وجود شوراها ممکن است فرصت برای هیئت علمی و کارکنان از بخش‌های مختلف سازمان (دانشگاه) برای برقراری ارتباط منظم و شناخت از یکدیگر فراهم کنند. این شبکه‌های اجتماعی به نوبه خود ممکن است افراد را توانمند سازد تا از روابط همکاران در محل کار رضایت حاصل نمایند، یا اینکه شوراها ممکن است افراد همفکر را دور هم جمع کنند که بعدها پروژه‌های مشترک را باهم دنبال کنند. بنابراین، شوراها ممکن است در دستیابی به اهداف اعلام شده خود ناکارآمد باشند، ولی هنوز به لحاظ اهدافی که طی آن افراد و گروه‌ها معنی و اهمیت می‌یابند بکار گرفته شوند. همچنین بررسی برینوم نشان می‌دهد که چگونه افراد اداره مؤثر را با توجه به معیارهای مختلف که بر اساس زمینه و تجربه‌شان شکل می‌گیرد، درک می‌کنند؛ بنابراین، توسعه دادن یک ساختار یا فرایند اداری و مدیریتی که همه موافق باشند و مؤثر باشد، بسیار دشوار است. با این حال، بر اساس تاریخ دانشگاه یا فرهنگ سازمانی، برخی از اصول و ارزش‌های عملی بسته به زمینه خاص بهتر عمل خواهند کرد.

یک یافته کلیدی از مطالعات پارادایم تفسیری این است که اداره و مدیریت خوب بنا به زمینه موسسه و دانشگاه متفاوت است. در یک مجموعه کوچک دانشگاهی، یک روش همکاران ممکن است بهترین راه در رسیدن به تصمیم‌گیری اثربخش باشد، درحالی که در یک مجموعه بزرگ‌تر دانشگاهی، یک رویکرد سیاسی ممکن است بهترین باشد. کتاب برینوم "کالج‌ها چگونه کار می‌کنند" (۱۹۸۸)، هدفش توصیف مدل‌های اداره است تا تجویز، اما بحث و استدلال‌های اساسی‌اش نشان می‌دهد که هیچ مدل و یا ساختاری برای درک و بهبود اداره (کالج‌ها یا دانشگاه‌ها) مفید نخواهد بود. در عوض، آنچه کارآمد است از یک مجموعه دانشگاهی به یک مجموعه دانشگاهی دیگر متفاوت است. به‌طور مشابه، لی^۲ (۱۹۹۱) شیوه‌هایی را شناسایی کرد که در آن‌ها اغلب تاریخ، زمینه و ارزش‌ها استراتژی‌های کلی بهتری برای بهبود مدیریت (دانشگاهی) است. در نمونه دیگری نویمان (۱۹۹۵) به بررسی اینکه کالج‌ها چگونه به شرایط سخت مالی پاسخ می‌دهند، پرداخت. در این مطالعه، نویمان رویکرد کارکردگرا را در درک اثر محدودیت‌های مالی به باد انتقاد گرفت. در دو مطالعه موردی، او متوجه شد که داده‌های مالی عینی کمتر از معانی ساخته‌شده اجتماعی، و فهم نسبت به منابع کالج‌ها مهم بودند. در یک محیط دانشگاهی، اگرچه شرایط عینی مالی موسسه مناسب بود اما ارتباطات رئیس و مدیران ارشد برداشت

^۱ governance structures

^۲ Lee

حاکمی از اضطراب و نگرانی بیار می‌آورد. در مقابل (در یک مجموعه دانشگاهی دیگر)، رئیس و تیم رهبری ارزش‌های خوش‌بینی بر ارتباطاتشان فراگیر بود که هیئت‌علمی و کارکنان به فراتر از چالش‌های عینی مالی سوق می‌داد.

کار تیرنی (۲۰۰۶، ۲۰۰۸) بر روی مدیریت دانشگاهی بازتاب مفروضات تفسیری است و به بازتنظیمی ادبیات در این جهت کمک کرده است. او نشان داد که چگونه در اینکه اگر افراد اعتقاد داشته باشند که مدیریت اثربخش است و اعضای هیئت علمی و کارکنان تغییرات مورد نیازشان در آموزش عالی ایجاد می‌کنند، اعتماد اساسی شکل بوجود می‌آید. او همچنین اعتماد بیرونی و یا اینکه آیا ذی‌سهمان خارجی مانند سیاست‌گذاران دولتی به آموزش عالی در ارائه خدمات گسترده‌تر اعتماد دارند؟ را بررسی کرد. مطابق با نظر تیرنی، اعتماد به طور منحصر به فرد توسط افراد بر اساس تاریخ و پیشینه‌شان و نیز محیط نهادی و سازمانی که در آن به کار مشغول هستند تفسیر می‌شود. توسعه و حفظ اعتماد دشوار و نائل شدن به آن نیز سخت است ولی در عین حال برای مدیریت و اداره کردن اثربخش ضروری است. او از طریق ملاحظات قوم‌نگاری دقیق، شیوه‌هایی که در آن اعتماد به مجموعه‌های دانشگاهی می‌توان توسعه داد را نشان می‌دهد، و اینکه چگونه شرایط برای توسعه دادن اعتماد بر اساس فرهنگ نهادی و سازمانی، تاریخ و پیشینه‌های افراد موسسه کاملاً متفاوت و منحصر به فرد است. او نشان می‌دهد که چگونه اعتماد در طول زمان از طریق تعاملات مکرر بروز می‌یابد، به طوری که هر مرادده برای تداوم و ساختن اعتماد مهم است بدین معنی که آن پویاست اما در هر زمان می‌تواند از دست رود.

علی‌رغم اینکه به‌کارگیری تعداد نظریه‌ها در زمینه آموزش عالی رو به گسترش است ولی محققان ایرانی کمتر به پارادایم جایگزین فکر می‌کنند. محققان در استفاده و توسعه از نظریه‌هایی که بازتاب مجموعه‌های مشابه از مفروضات و اقدامات پژوهشی هستند که معرف پارادایم کارکردگرایی است، همچنان ادامه دارد. در مطالعات سازمان و مدیریت آموزش عالی پارادایم کارکردگرایی غالب و بندرت از پیش‌فرض‌های پارادایم تفسیری نیز استفاده می‌شود. شکل شدید این غلبه پارادایمی در مدیریت آموزش عالی ایران به نوعی دیگری در مطالعات کزر و اکل^۱ (۲۰۰۴) بازتاب دارد آن‌ها در یک مرور ادبیات پژوهش در مدیریت^۲ (آموزش عالی) دریافتند که محققان بر یک مجموعه محدود از دیدگاه‌های پارادایمی تکیه دارند که باعث شده آن‌ها بیش از حد بر ساختارهای رسمی (یک عنصر بنیادی از پارادایم کارکردگرایی) تأکید داشته و از اهمیت پویایی اجتماعی و شناختی مانند اعتماد و یادگیری سازمانی غفلت ورزند. با این وجود، تعداد مطالعاتی که نشان دهنده دیدگاه پارادایم‌های جایگزین در

^۱ Kezar and Eckel

^۲ Governance

بین محققان سازمان و مدیریت آموزش عالی کشورهای دیگر باشد رو به فزونی است و استفاده از پارادایم تفسیری در میان آنان گسترش یافته‌تر است.

پارادایم انتقادی

در مطالعات انجام‌شده موردی که بر اساس پارادایم انتقادی یا پست‌مدرنی به بررسی بپردازد، دیده نشد. پارادایم انتقادی برای خطاب قرار دادن بحث‌های جاری در مورد تأثیر ارزش‌های اداری و مشارکت و همکاری در نظام مدیریت آموزش عالی بکار گرفته می‌شود که نمونه‌های آن در ادبیات آموزش عالی در حال افزایش است و در زیر به مثال‌هایی از آن‌ها اشاره می‌شود. نمونه‌ای از پارادایم انتقادی در مطالعات سازمان و اداره امور آموزش عالی مطالعه سلاتر و رودز^۱ (۲۰۰۴) است که در مورد سرمایه‌داری علمی است. از این منظر سرمایه‌داری علمی به تلاش‌هایی که توسط مؤسسات آموزش عالی از نظر توسعه، بازاریابی و فروش محصولات آموزشی و پژوهشی به‌عنوان کالاهای مصرفی در بازار خصوصی است، تلقی می‌شود و با تمرکز بر تولید درآمد، تأسیس مدیریت بالا به پایین و تمرکز اختیار در ساختارها هماهنگی پیدا می‌کند. برای مثال، تا حد امکان ردیف‌های استخدامی قطعی با به‌کارگیری متصدیان غیر قطعی و ردیف‌های مشروط هیئت علمی که بیشتر مقرون به صرفه است جایگزین می‌شوند و بودجه انعطاف‌پذیر پیشنهاد می‌شود، یعنی رویکرد کسب و کار مبتنی بر بازار در آن دیده می‌شود.

این رویکرد به استخدام اعضای هیئت علمی نیز باعث تغییر شکل روابط قدرت در نظام اداره مشارکتی می‌شود. داشتن کمتر اعضای هیئت علمی قطعی تمام وقت در مجموع دانشگاه، قدرت بالقوه این گروه در دانشگاه برای تأثیرگذاری بر تصمیمات سازمان دانشگاه را تقلیل می‌دهد؛ بنابراین، به‌طور پیش‌فرض، تصمیمات بیشتر و بیشتر در حوزه کنترل اداری قرار می‌گیرند. سلاتر و رودز (۲۰۰۴) در مطالعه خود مستند می‌کنند اینکه چگونه دانشگاه‌ها پارک‌های تحقیقاتی و توسعه‌ای در محوطه دانشگاه را ایجاد کرده‌اند به‌طوری که دانشکده‌ها و دانشگاه‌ها می‌توانند از طریق ثبت حق انحصاری اختراعات و صدور مجوز از اکتشافات و نوآوری‌های علمی خود درآمد به دست آورند. پیش از این، محققان اکتشافات خود را به‌طور گسترده‌ای به‌منظور پیشبرد دانش در زمینه‌های علمی مورد مطالعه به اشتراک می‌گذاشتند. با این حال، بر اساس قانون استفاده از ثبت اختراع و محدود کردن دسترسی به اکتشافات و نیز با توسعه برنامه‌های کاربردی قابل عرضه در بازار و فروش انحصاری آن‌ها، آموزشکده و دانشگاه‌ها قادر به انتفاع مالی از پژوهش‌های خود هستند.

^۱ Slaughter & Rhoades

همچنین در مطالعه مشابه، توما^۱ (۲۰۰۷) توضیح می‌دهد که سرمایه‌داری علمی چگونه آموزش و یادگیری را شکل می‌دهد. تأکید بر تولید درآمد منجر به توسعه شدید برنامه‌های آموزش مداوم و برخط (آنلاین) شده است. ایشان اشاره دارد که تصمیم‌گیری در این حوزه‌ها توسط مدیران برخط (آنلاین) آموزش از راه دور و آموزش مداوم اتخاذ شده است، در نتیجه کاهش بیشتر نفوذ هیئت علمی در تصمیم‌گیری علمی را به دنبال داشته است.

استفاده از پارادایم انتقادی در مطالعه تصمیم‌گیری آموزش عالی به این صورت توصیف شده است که چگونه گروه‌های قدرتمند منافع خود را مستقیم یا غیرمستقیم از طریق سیاست‌هایی که ممکن است دور از عمل روزانه مجموع دانشگاه به نظر رسد جلو می‌برند، و این جریان اساساً ماهیت کار اعضای هیئت علمی و مشارکت آن‌ها را در اداره امور دگرگون کرده، بطوریکه مدیریت را به سمت یک مدل شرکتی تغییر داده است. مثال پوسر^۲ (۲۰۰۴) در این خصوص جالب است ایشان به نقشی که گروه‌های ذینفع سیاسی در اقدام تائیدی (تصدیق‌آمیز) مباحث نظام دانشگاه کالیفرنیا ایفا می‌کنند اشاره دارد. این مطالعه دیدگاه سنتی از سازمان آموزش عالی را با ادعای اینکه به عنوان مؤسساتی منطقی و مبتنی بر اجماع که از طریق فرآیندهای آگاهانه اداره می‌شود نه با ترجیحات یا سیاست‌های فردی به چالش کشیده است. پوسر به‌ویژه تأثیر بازیگران خارجی که به‌طور معمول به فرایندهای تصمیم‌گیری آموزش عالی مربوط نیستند اما آن‌ها قادر به استفاده ابزاری از مؤسسات عالی در یک برنامه سیاسی وسیع‌تر هستند، مورد بررسی قرار می‌دهد. به‌طور خاص پوسر از طریق تحلیل آرشیوی نشان داد که چگونه اعضای هیئت امناء دانشگاه کالیفرنیا (که هدفشان ملاحظه منافع عمومی در سطح وسیع بود) همیشه از میان اعضای گروه‌های نخبه، گروهی که معرف نهادها و مؤسسات قدرتمند بوده‌اند در نظر می‌گرفتند. پوسر همچنین آشکار کرد که چگونه اقدام تائیدی در دانشگاه کالیفرنیا با جاه‌طلبی فرماندار (آن ایالت) برای تداوم ریاست جمهوری ایالات متحده گره‌خورده است. برنامه کار انتخاباتی فرماندار به‌طور شدید در برابر اقدام تصدیق‌آمیز (هیئت امناء) بود، و او می‌خواست به رای دهندگان در سراسر ایالت نشان دهد که او می‌تواند سیاست‌های خود را عملی کند. خواسته‌های فرماندار توسط یک دوست قدیمی که عضو هیئت‌امنا بود به هیئت‌امنا دانشگاه کالیفرنیا منتقل و القا می‌شد. در این مورد، اگرچه حتی رئیس دانشگاه، مدیران ارشد، شورای استادان و اتحادیه‌های مجموعه دانشگاهی برای تصدیق یک خط‌مشی ابراز پشتیبانی می‌کردند، وقتی ذینفعان بیرونی روند مدیریت را قبضه و کنترل می‌کردند، خط‌مشی لغو می‌شد.

^۱ Toma

^۲ Pusser

در مطالعه مشابه، اوردوریکا^۱ (۲۰۰۳) نشان می‌دهد که چگونه سیاست و قدرت در UNAM (دانشگاه ملی اتونومای مکزیک) خط‌مشی و تصمیمات را به نفع دولت و ذینفعان بیرونی شکل می‌دهد و همان سیاست و قدرت در ناتوانی اعضای هیئت‌علمی و کارکنان مؤثر می‌سازند. مانند پوسر، اوردوریکا توضیح می‌دهد چگونه در تصمیم‌گیری UNAM نخبگان ذینفع سیاسی به‌جای فرآیندهای اجماع محور و منطقی غلبه دارند. پیشنهادها توسط اعضای هیئت‌علمی، کارکنان و دانشجویان اغلب در روند امور اداری نادیده گرفته می‌شود. با این حال، او همچنین نشان می‌دهد که چگونه در طول زمان، بازیگران مختلف برای نفوذ و قدرت بر دانشگاه رقابت می‌کنند و در آن زمان‌ها نیروهای دموکراتیک مؤثرند و تاریخ دانشگاه را شکل می‌بخشند. اوردوریکا هشدار می‌دهد که پژوهشگران علمی متمایل هستند که مؤسسات عالی را به‌عنوان غیرسیاسی، مستقل، و جدا از گروه‌های ذینفع دولتی و خارجی تلقی کنند؛ این نگاه آن‌ها (پژوهشگران علمی) را در فهم اینکه تا چه حد این ذینفعان خارجی بر فرایندهای تصمیم‌گیری داخلی نفوذ و سلطه دارند، محدود و ناتوان کرده است. او همچنین اشاره می‌کند که دولت، در تعاملات خود با بخش آموزش عالی، لزوماً به فکر پیشبرد منافع عام‌المشترک نیست اما در عوض، احتمال دارد بیشتر موضوعات موردبحث سرمایه‌داری را به‌پیش‌برد به صورتی که از اولویت‌های شرکت‌ها و افراد متمول پشتیبانی کند.

پارادایم پست‌مدرنیسم

اگرچه در این بررسی به هیچ مطالعه‌ای که در چارچوب پارادایم پست‌مدرنیسم باشد برخورد نشد، ولی نفوذ پست‌مدرنیسم‌ها در خصوص مطالعات تکثر و تغییر در سازمان آموزش عالی در حال رشد است. چنانکه بلولند (۲۰۰۵) نوشت، پست‌مدرنیسم بر بیرونی‌ها تأکید دارد، و پژوهشگران پست‌مدرن موجب دیدگاه‌ها و ندهای جدید در مسائل مورد مطالعه هستند. در اینجا به نمونه‌هایی از مطالعات پست‌مدرنیسم در آموزش عالی اشاره خواهد شد. تیرنی (۱۹۹۳) یکی از چند پژوهشگرانی است که پست‌مدرنیسم را در مطالعه سازمان و مدیریت در آموزش عالی بکار برده است. مطالعه تیرنی شیوه‌هایی را بررسی می‌کند که مؤسسات آموزش عالی می‌توانند طنین تکثر را در اداره امور (آن مؤسسات) ارزشمند تلقی کنند. تیرنی پرسش‌های بسیاری می‌پرسد و مسائلی برای مدیران در رابطه با اداره امور طرح می‌کند (آن‌چنان‌که به‌طور نوعی در مطالعات پست‌مدرن است) از قبیل اینکه آیا پروسه‌های اداری و مدیریتی تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی استراتژیک مناسب هستند، آیا تعداد کمیته‌های

^۱ Ordorika

در حال انجام باید به نفع تنظیمات موقتی بیشتر کاهش یابد، و آیا مؤسسات می‌تواند با تعداد کمی از ساختار اداری عمل کند بطوریکه در مورد مسائل محوری که برای جامعه دانشگاهی در کل مهم است تمرکز متخصصانه‌تری بشود. در پایان، او از یک رهبری فکری تحولی بحث می‌کند (به‌جای رهبری بوروکراتیک و اداره‌ای) تا اینکه فضایی برای گفتگو که در آن، افراد می‌توانند مکالمات معتبر داشته باشند ایجاد شود. او بیان می‌کند که سازمان پست‌مدرن ساختارهای سلسله مراتبی کمتری ایجاد می‌کند و به‌جای آن میدان بحث برای کل جامعه توسعه می‌دهند. او کیفیت‌هایی توضیح می‌دهد که در حرکت به سمت چنین جامعه پست‌مدرنی کمک می‌کنند؛ مثال‌ها عبارتند از: اجزاء اصلی دانشگاه اطلاعات بیشتری در مورد فرهنگ‌های دیگر کسب کنند، ایجاد فضاهایی که افراد بتوانند خاطرات دردناک خود را از تبعیض و از خودبیگانگی بحث کنند، ساختارهایی آغاز شود که صدای کسانی که به حاشیه رانده‌شده‌اند قوت بگیرد، و ارزیابی تکوینی توسعه داده شود.

در مقاله‌ای تیرنی (۱۹۹۲) مدل اجماع اداری که اغلب به‌عنوان نوع ایده‌آل ساختار تصمیم‌گیری فرض می‌شود، به سؤال می‌کشد. تیرنی استدلال کرد که تلاش‌های نهادی برای حل و فصل تعارض و ایجاد اجماع می‌تواند منجر به حاشیه رانده شدن گروه و افرادی خاص شود که ممکن است دیگر احساس نکنند که می‌توانند با اجماع غالب سازمان مخالفت خود را ابراز کنند. در چنین شرایطی، کسانی که در حاشیه مؤسسات هستند ممکن است احساس کنند از حق خود محروم شده‌اند. تیرنی "نیاز به توسعه یک سبک رهبری که اجازه می‌دهد تا تعارض و نزاع شنیده شود و محترم پنداشته شود و اجازه می‌دهد تا تفاوت‌ها دیدنی و زیست پذیر (مناسب رشد و ترقی) گردد" به‌عنوان جایگزینی برای "مدل تأکید بر اجماع" معرفی می‌کند.

بلولند (۱۹۹۵، ۲۰۰۵) نقد بیشتری از سازمان و اداره آموزش عالی از دیدگاه پست‌مدرن ارائه داده است. او از مفهوم ساختارشکنی دریدا (۱۹۷۶) برای بررسی انتقادی ساختار سلسله مراتبی بسیاری از کالج‌ها و دانشگاه استفاده کرده است. در زمینه در حال ظهور ادبیات انتقادی، ساختارشکنی اشاره به دیدن فراتر از معنای تحت لفظی متن است و در عوض به دنبال آنچه ادا نشده (یا دریغ شده است) هست. بلولند استدلال می‌کند که سلسله مراتب، اشکال خاصی از بیان علمی را مشروعیت می‌بخشد درحالی‌که ایده‌ها و دیدگاه‌های دیگر را محروم می‌سازد. ساختارهای پاداش مرتبط و سیستم‌های ارزشیابی هم‌الان، مانند فرآیندهای بررسی در مقالات مجلات و اعطای گرانت (کمک مالی)، ارزش‌های ائتلاف مسلط را در رشته‌های علمی و گروه‌ها (یا بخش‌های سازمانی) را تقویت می‌کند. بلولند (۱۹۹۵، ص ۵۲۸) به‌منظور گسترش دایره بیان آکادمیکی شدیداً طرح پرسش از دانشگاه‌ها و کالج‌ها در مورد "ساختار پاداششان، اهداف و شیوه‌هایی که در آن مشغول به کار هستند، و نیز داعیه کسانی که در مسند قدرت هستند و

جوابگویی ذیحقانه در وظیفه‌شان "را لازم می‌داند. هدف بلولند بی‌ثبات کردن حالت سلطه سلسله‌مراتب در رشته‌های دانشگاهی و مؤسسات آموزش عالی است تا اینکه صداها و دیدگاه‌های جایگزین بتواند به‌عنوان سهم‌های مشروع در گفتمان علمی شنیده و دیده شود.

توصیه‌ها

از آنجاکه پارادایم غالب در این تحقیق پارادایم کارکردگرایی بود موارد زیر توصیه می‌شود:

تحقیق در آموزش عالی بر اساس تنوع پارادایمی زمانی بهبود پیدا می‌کند که سئوالهای تحقیق بر اساس پارادایم‌های مختلف ظهور و بروز یابند. لذا، می‌طلبند که پژوهشگران و متصدیان عرصه تعلیم مدیریت و سازمان آموزش عالی به‌ویژه دانشجویان دوره دکتری تلاش کنند که بر زبان و مفاهیم پارادایم‌های دیگر (غیر از کارکردگرا) تسلط یابند و آن را در کارهای پژوهشی به کار گیرند. ضروری به نظر می‌رسد که سردبیران مجلات پژوهشی پارادایم‌های جایگزین را در مجلات خود مورد تشویق قرار دهند. مثلاً استفاده از پارادایم پست‌مدرن در پژوهش‌ها برای شنیدن صداها و متفاوت یا پارادایم انتقادی در مورد تأثیر ارزش‌های اداری و مشارکت و همکاری در نظام مدیریت آموزش عالی مؤثر است.

از آنجا که در برخی از تحقیقات تفسیری پژوهشگران به پیش فرضهای کارکردگرایی رجوع داشتند، می‌طلبند که پژوهشگران آموزش عالی و نیز در تمرینات تحقیقی و کارورزی‌های دانشجویی (بخصوص دانشجویان دوره دکتری) به این امر توجه شود زیرا تعاریف پارادایم پیش‌ازحد گسترده و درعین حال منحصر به فرد است. هر یک از پارادایم‌ها و رویکردها نسبت به آموزش عالی ادبیاتی متفاوت و مجموعه از مفروضات منحصر بفرد را دارد.

با توجه به توسعه پارادایم‌ها، ضرورت توسعه روابط میان‌رشته‌ای در تحقیقات آموزش عالی مانند جامعه‌شناسی، پژوهش علوم اجتماعی، مدیریت آموزشی، و تئوری سازمانی و... بیشتر احساس می‌شود.

محدودیتها

خود این تحقیق از نوع پارادایم کارکردگرایی است (که تحلیل محتوی هم در رویکرد کمی و هم در رویکرد کیفی می‌تواند قابل کاربرد باشد)، و شاید به لحاظ بررسی سایر پارادایم‌ها دارای محدودیت ماهوی از نظر خود هستی‌شناسی و مبانی معرفتی باشد. ممکن است تصورات پژوهشگران در مورد اولویت سردبیران مجلات علمی در خصوص پارادایم خاص، آنها را در بکارگیری پارادایم‌های جایگزین دچار محدودیت نماید. بنظر می‌رسد فضای سیاسی جامعه احتمالاً در محدود کردن (یا

محافظه کار بارآوردن) پژوهشگران در بیان مسائل پژوهشی بر اساس پارادایم های انتقادی و پست مدرن نسبت به پارادایم کارکردگرایی موثر بوده باشد.

منابع

۱. اردلان، محمدرضا؛ سلیمی، قربانعلی؛ رجائی پور، سعید؛ مولوی، حسین (۱۳۸۷). بررسی رابطه بین یگانگی فرد- سازمان با فرهنگ سازمانی در دانشگاه‌های دولتی غرب کشور (همدان، کرمانشاه و کردستان). *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۱۴ (۱)، ۹۷-۱۳۱.
۲. الوانی، سید مهدی؛ حارث، سید حامد (۱۳۸۰). تحقیقات چند پارادیمی در مطالعات سازمانی. *دانش مدیریت*، سال ۱۴ شماره (۵۴)، ۳-۱۳.
۳. امین مظفری، فاروق؛ پرداختچی، محمدحسن؛ یمنی دوزی سرخابی، محمد؛ ذکائی، محمد (۱۳۸۷). بررسی رابطه فرهنگ سازمانی و سبک‌های رهبری در دانشگاه‌های ایران. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۱۴ (۱)، ۱۳۳-۱۵۷.
۴. امین مظفری، فاروق؛ یوسفی اقدم، رحیم (۱۳۹۳). عوامل مؤثر بر نقش مدیران گروه‌های آموزشی: مطالعه موردی دانشگاه تبریز. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۲۰ (۲)، ۱۴۳-۱۶۵.
۵. انتظاری، یعقوب؛ روحانی، شادی؛ حیدری، فاطمه (۱۳۹۳). مقایسه وضعیت موجود جانشین پروری و مدیریت استعداد با وضعیت مطلوب آن در نظام آموزش عالی. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۲۰ (۲)، ۵۱-۷۲.
۶. ایزدی یزدان‌آبادی، احمد؛ بهرنگی، محمدرضا (۱۳۸۵). بررسی و تحلیل ساختار سازمانی دانشگاه تربیت‌معلم. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۱۲ (۲)، ۲۳-۳۸.
۷. آذرگش، اذن‌اله؛ آراسته، حمیدرضا؛ صباغیان، زهرا؛ توفیقی، جعفر (۱۳۸۶). کارکردهای هیئت‌های امنای دانشگاه‌های دولتی وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در طی سال‌های ۱۳۷۰ تا ۱۳۸۵. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۱۳ (۴)، ۱-۲۰.
۸. آراسته، حمیدرضا (۱۳۸۶). ویژگی‌ها و فعالیت‌های روزانه رئیس‌ان دانشگاه‌ها. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۱۳ (۳)، ۳۱-۵۶.
۹. آراسته، حمیدرضا (۱۳۸۷). ضرورت به‌کارگیری شیوه‌های نوین رهبری در میان رئیس‌ان دانشگاه‌های کشور. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۱۴ (۴)، ۱-۱۷.
۱۰. جاودانی، حمید (۱۳۹۳). طراحی الگوی توسعه‌سازمانی در نظام مدیریت آموزش عالی ایران. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۲۰ (۴)، ۵۵-۷۴.
۱۱. جاودانی، حمید؛ پرداختچی، محمدحسن (۱۳۸۶). بررسی وضعیت توسعه‌سازمانی در نظام آموزش عالی ایران. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۱۳ (۴)، ۲۱-۴۴.
۱۲. جاودانی، حمید؛ توفیقی، جعفر؛ قاضی طباطبایی، محمود؛ پرداختچی، محمدحسن (۱۳۸۷). بررسی وضعیت مدیریت نظام آموزش عالی ایران از دیدگاه مدیران عالی: گذشته، حال و آینده. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۱۴ (۲)، ۱۳۹-۱۶۱.

۱۳. خادمی زارع، حسن؛ فخر زاد، محمدباقر (۱۳۹۲). مدیریت مشارکتی و سیستم‌های فزای برای ارزیابی عملکرد آموزشی دانشجویان. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۱۹ (۳)، ۲۳-۴۰.
۱۴. دری، بهروز؛ طالب نژاد، احمد (۱۳۸۷). بررسی وضعیت عوامل راهبردی دانش آفرینی در دانشگاه‌های وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۱۴ (۳)، ۲۱-۱.
۱۵. دور کیم، امیل (۱۳۸۷). *قواعد روش جامعه‌شناسی*، ترجمه علی‌محمد کاردان، انتشارات دانشگاه تهران.
۱۶. رحیمی، حمید؛ آقا بابایی، راضیه (۱۳۹۲). تحلیل استراتژی‌های خود رهبری و ارتباط آن با کارآفرینی اعضای هیئت علمی دانشگاه کاشان. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۱۹ (۴)، ۱۶۱-۱۷۷.
۱۷. رضایی، روح اله؛ مجردی، غلامرضا؛ قلی فر، احسان؛ صفا، لیلا (۱۳۹۲). مؤلفه‌های پیاده‌سازی نظام مدیریت جامع کیفیت در دانشکده‌های کشاورزی دانشگاه‌های شمال غرب کشور. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۱۹ (۴)، ۷۵-۹۷.
۱۸. رمضانی، نیره؛ پناهی، منیره؛ پرداختچی، محمدحسن (۱۳۸۸). بررسی قابلیت‌های مدیریتی مدیران دانشگاه‌های دولتی شهر تهران. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۱۵ (۱)، ۵۱-۷۲.
۱۹. زنجیرچی، سید محمود؛ حاجی مرادی، احمد (۱۳۹۱). ممیزی کیفیت آموزش مؤسسات آموزش عالی در قالب مدل مدیریت کیفیت فراگیر با رویکرد فزای. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۱۸ (۴)، ۲۵-۴۷.
۲۰. سپاسی، حسین؛ امیدیان، فرانک؛ مهر علیزاده، یدالله (۱۳۸۴). بررسی رابطه بین جو سازمانی دانشگاه و مشارکت اعضای هیئت علمی در تصمیم‌گیری‌های دانشگاهی. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۱۲ (۱)، ۱-۳۶.
۲۱. سهرابی، بابک؛ خانلری، امیر (۱۳۸۷). سنجش میزان آمادگی سازمانی مؤسسات آموزش عالی در اجرای مدیریت ارتباط با دانشجو: مورد کاوی دانشگاه تهران. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۱۴ (۲)، ۱۶۳-۱۸۸.
۲۲. سیادت، علی؛ هویدا، رضا؛ شاهین، آرش؛ بختیار نصرآبادی، حسنعلی (۱۳۸۹). تحلیل عارضه‌های سازمانی دانشگاه‌های دولتی شهر اصفهان بر اساس مدل شش جعبه از دیدگاه اعضای هیئت علمی و ارتباط آن با سلامت سازمانی و کیفیت محیط کار. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۱۶ (۴)، ۱۹-۳۹.
۲۳. سید نقوی، میرعلی؛ جعفری فارسانی، جواد (۱۳۸۹). رابطه بین کیفیت ادراک‌شده در سبک رهبری رهبر- عضو و رفتار شهروندی سازمانی. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۱۶ (۲)، ۱۱۵-۱۲۶.

۲۴. شاوران، سید حمیدرضا؛ رجایی پور، سعید؛ کاظمی، ایرج؛ زمانی، بی بی عشرت (۱۳۹۱). تعیین روابط چندگانه میان اعتماد، خودکارآمدی فردی و جمعی اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۱۸ (۲)، ۴۴-۱۹.
۲۵. شکوری گنجوی، حامد (۱۳۸۷). تعیین نقطه مرجع برای شاخص‌های کنترلی در واحدهای دانشگاهی با تخمین چگالی توزیع امکان؛ مطالعه موردی: عملکرد شوراهای انضباطی. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۱۴ (۱)، ۹۶-۷۱.
۲۶. طاهریان، حسین؛ فیض، داود؛ حیدرخانی، زهرا (۱۳۹۳). عوامل مدیریتی و سازمانی مؤثر بر شادی و نشاط در دانشگاه‌ها و تأثیر آن‌ها بر تولید علم. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۲۰ (۲)، ۱۱۶-۹۹.
۲۷. عباسی، عنایت؛ حجازی، یوسف (۱۳۸۹). نقش رهبری، فرهنگ و یادگیری سازمانی در ارتقای عملکرد دانشکده‌های کشاورزی ایران (ایجاد دانشکده کشاورزی یادگیرنده). *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۱۶ (۲)، ۷۹-۶۱.
۲۸. عزتی، میترا (۱۳۹۱). بررسی عوامل مؤثر بر عملکرد آموزشی گروه‌های آموزشی دانشگاهی. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۱۸ (۳)، ۲۱-۱.
۲۹. فراستخواه، مقصود؛ منیعی، رضا (۱۳۹۳). عوامل مؤثر بر مشارکت اعضای هیئت علمی در سیاست‌گذاری آموزش عالی و برنامه‌ریزی دانشگاهی. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۲۰ (۴)، ۵۳-۲۹.
۳۰. فرهنگ، ابوالقاسم؛ سیادت، سید علی؛ مولوی، حسین؛ هویدا، رضا (۱۳۸۹). بررسی ساختار عاملی اعتماد سازمانی و رابطه مؤلفه‌های آن با یادگیری سازمانی در دانشگاه‌های دولتی جنوب شرق کشور. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۱۶ (۱)، ۱۱۱-۱۳۰.
۳۱. کنجکاو منفرد، امیررضا؛ سعیدا اردکانی، سعید؛ طباطبایی نسب، سید محمد؛ زنجیرچی، سید محمود (۱۳۹۲). نوآوری فنی و اجرایی در دانشگاه یزد با تأکید بر زیرساخت‌های پیاده‌سازی مدیریت دانش. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۱۹ (۲)، ۹۰-۶۹.
۳۲. کهن، امیرحسین؛ شعبانی ورکی، بختیار؛ رحیم نیا، فریبرز (۱۳۸۸). باورهای معرفت‌شناختی مدیران و نگرش آن‌ها در خصوص برنامه‌ریزی استراتژیک در آموزش عالی (دانشگاه‌های شمال شرق ایران). *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۱۵ (۱)، ۵۰-۲۷.
۳۳. میرفخرالدینی، سید حیدر؛ صالح اولیا، محمد؛ جمال، رضا (۱۳۸۸). مهندسی مجدد مدیریت کیفیت در مؤسسات آموزش عالی (مطالعه موردی: دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه یزد). *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۱۵ (۳)، ۱۵۶-۱۳۱.
۳۴. نورشاهی، نسرين (۱۳۸۷). شایستگی‌های لازم برای ریاست دانشگاه و میزان اهمیت نسبی آن‌ها از نظر صاحب‌نظران آموزش عالی ایران. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۱۴ (۲)، ۲۷-۴۸.

۳۵. نورشاهی، نسرین؛ یمنی دوزی سرخابی، محمد (۱۳۸۵). بررسی رابطه سبک‌شناختی و سبک رهبری در میان رؤسای دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۱۲ (۳)، ۱۷-۳۶.
۳۶. نوه ابراهیم، عبدالرحیم؛ کریمی؛ وجیهه (۱۳۸۵). بررسی رابطه مهارت‌های سه‌گانه مدیران گروه‌های آموزشی با کیفیت آموزشی. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۱۲ (۱)، ۶۱-۷۸.
۳۷. یزدان پناه، احمدعلی؛ سلطانی، امید (۱۳۹۳). شناسایی و تحلیل روابط برنامه‌ریزی راهبردی، قابلیت انعطاف‌پذیری و عملکرد دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی؛ مورد پژوهی: دانشگاه شهید بهشتی. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۲۰ (۴)، ۶۷-۹۳.
۳۸. Birnbaum, R. (۱۹۸۸). *How colleges work: The cybernetics of academic organization and leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
۳۹. Birnbaum, R. (۱۹۹۲). *How academic leadership works: Understanding success and failure in the college presidency*. San Francisco: Jossey-Bass.
۴۰. Bloland, H. (۲۰۰۵). Whatever happened to postmodernism in higher education? No requiem in the new millennium. *Journal of Higher Education*, ۷۶(۲), ۱۲۱-۱۵۰.
۴۱. Braverman, H. (۱۹۷۴). *Labor and monopoly capital: The degradation of work in the twentieth century*. New York: Monthly Review Press.
۴۲. Burrell, G., & Morgan, G. (۱۹۷۹). *Sociological paradigms and organizational analysis*. London: Heinemann.
۴۳. Cohen, M., & March, J. (۱۹۷۴). *Leadership and ambiguity: The American college president*. New York: McGraw-Hill.
۴۴. Crotty, M. (۲۰۰۱). *The foundations of social science research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
۴۵. Derrida, J. (۱۹۷۶). *Of grammatology*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
۴۶. Donaldson, L. (۱۹۹۵). *American anti-management theories of organization: A critique of paradigm proliferation*. Cambridge: Cambridge University Press.
۴۷. Gioia, D., & Pitre, E. (۱۹۹۰). Multiparadigm perspectives on theory building. *Academy of Management Review*, ۱۵(۴), ۵۸۴-۶۰۲.
۴۸. Hartley, M. (۲۰۰۳). "There is no way without a because": Revitalization of purpose at three liberal arts colleges. *Review of Higher Education*, ۲۷(۱), ۷۵-۱۰۲.

۴۹. Hassard, J., & Kelemen, M. (۲۰۰۲). Production and consumption in organizational knowledge: The case of the 'paradigms debate'. *Organization*, ۹(۲), ۳۳۱-۳۵۵.
۵۰. Hirshhorn, L. (۱۹۹۷). *Reworking authority: Leading and following in a postmodern organization*. Cambridge, MA: MIT Press.
۵۱. Keller, G. (۱۹۸۳). *Academic strategy: The management revolution in American higher education*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
۵۲. Kerr, C. (۱۹۶۳). *The uses of the university*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
۵۳. Kezar, A. (۲۰۰۴). What is more important to governance: Relationships, trust, and leadership or structures and formal processes? In W. Tierney, & V. Lechuga (Eds.), *New directions for higher education* (pp. ۳۵-۴۶). San Francisco: Jossey-Bass.
۵۴. Kezar, A., & Eckel, P. (۲۰۰۴). Meeting today's governance challenges. *Journal of Higher Education*, ۷۴(۴), ۳۷۱-۳۹۹.
۵۵. Kezar, A., Carducci, R., & Contreras-McGavin, M. (۲۰۰۶). *Rethinking the "L" word in higher education: The revolution of research on leadership*. San Francisco: Jossey-Bass.
۵۶. Kuhn, T. (۱۹۶۲). *The structure of scientific revolutions* (۱st ed.). Chicago: University of Chicago Press.
۵۷. Lee, B. (۱۹۹۱). Campus leaders and campus senates. In R. Birnbaum (Ed.), *Faculty in governance: The role of senates and joint committees in academic decision-making: Vol. ۷۵. New directions for higher education* (pp. ۴۱-۶۲). San Francisco: Jossey-Bass.
۵۸. Lincoln, Y., & Guba, E. (۲۰۰۵). Paradigmatic controversies, contradiction, and emerging confluences. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. ۱۹۱-۲۱۶). Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage.
۵۹. Marshall, S. (۲۰۰۷). Leading and managing strategic change. In S. Marshall (Ed.), *Strategic leadership of change in higher education: What's new?* (pp. ۱-۱۶). New York: Routledge.
۶۰. Martin, J. (۱۹۹۲). *Cultures in organizations: Three perspectives*. New York: Oxford University Press.
۶۱. Milam, J. (۱۹۹۱). The presence of paradigms in the core higher education journal literature. *Research in Higher Education*, ۳۲(۶), ۶۵۱-۶۶۷.

۶۲. Milam, J. (۱۹۹۱). The presence of paradigms in the core higher education journal literature. *Research in Higher Education*, ۲۲(۶), ۶۵۱-۶۶۷.
۶۳. Minor, J. (۲۰۰۸). The relationship between selection processes of public trustees and state higher education performance. *Educational Policy: An Interdisciplinary Journal of Policy and Practice*, ۲۲(۶), ۸۳۰-۸۵۳.
۶۴. Mintzberg, H. (۱۹۷۹). *The professional bureaucracy*. Englewood, NJ: Prentice-Hall.
۶۵. Mortimer, K., & McConnell, T. (۱۹۷۹). *Sharing authority effectively*. San Francisco: Jossey-Bass.
۶۶. Neumann, A. (۱۹۹۵). On the making of hard times and good times: The social construction of resource stress. *Journal of Higher Education*, ۶۶(۱), ۳-۳۱.
۶۷. Ordorika, I. (۲۰۰۳). *Power and politics in university governance: Organization and change at the Universidad Nacional Autonoma de Mexico*. New York: Routledge Falmer.
۶۸. Peterson, M. (۱۹۷۴). Organization and administration in higher education: Sociological and social- psychological perspectives. In F. Kerlinger (Ed.), *Review of research in education* (Vol. ۲). Itasca, IL: Peacock.
۶۹. Peterson, M. (۱۹۸۵). Emerging developments in postsecondary organization theory and research: Fragmentation or integration. *Educational Researcher*, ۱۴(۳), ۵-۱۲.
۷۰. Pfeffer, J. (۱۹۹۳). *New directions for organization theory: Problems and prospects*. New York: Oxford University Press.
۷۱. Pusser, B. (۲۰۰۴). *Burning down the house: Politics, governance and affirmative action at the university of California*. Albany, NY: State University of New York Press.
۷۲. Scherer, A., & Steinmann, H. (۱۹۹۹). Some remarks on the problem of incommensurability in organization studies. *Organization Studies*, ۲۰(۳), ۵۱۹-۵۴۴.
۷۳. Schultz, M., & Hatch, M. (۱۹۹۶). Living with multiple paradigms: The case of paradigm interplay in organizational culture studies. *Academy of Management Review*, ۲۱(۲), ۵۲۹-۵۵۷.
۷۴. Schuster, J., Smith, D., Corak, K., & Yamada, M. (۱۹۹۴). *Strategic academic governance: How to make big decisions better*. Phoenix, AZ: Oryx.

۷۵. Slaughter, S., & Rhoades, G. (۲۰۰۴). *Academic capitalism and the new economy: Markets, state, and higher education*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.
۷۶. Terenzini, P. T., & Pascarella, E. T. (۱۹۷۷). Voluntary freshman attrition and patterns of social and academic integration in a university: A test of a conceptual model. *Research in Higher Education*, ۶(۱) ۲۵-۴۳, ۷۷.
۷۷. Tierney, W. (۱۹۹۲). Cultural leadership and the search for community. *Liberal Education*, ۷۸(۵), ۱۶-۲۱.
۷۸. Tierney, W. (۲۰۰۶). *Trust and the public good*. New York: Peter Lang Publishing.
۷۹. Tierney, W. (۲۰۰۸). *The impact of culture on organizational decision making*. Sterling, VA: Stylus.
۸۰. Toma, J. D. (۲۰۰۷). Expanding peripheral activities, increasing accountability demands, and reconsidering governance in U.S. higher education. *Higher Education Research and Development*, ۲۶(۱), ۵۷-۷۲.
۸۱. Weick, K. (۱۹۷۹). *The social psychology of organizing* (۲nd ed.). Reading, MA: Addison-Wesley.
- Yin, R. (۲۰۰۳). *Case study research design and methods* (۳rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage