

# مفهوم‌سازی پویایی‌های رشد و موانع یادگیری با استفاده از رویکرد سیستمی در دانشگاه‌های ایران

کوروش برارپور\*

دانشجوی دکترای مدیریت استراتژیک با گرایش سیستم

چکیده

تغییر به عنوان تنها عنصر ثابت زمان ما از ویژگی‌های جهان با تحولات پرشتاب امروز است. براساس نظریه شتاب تاریخ، که به رشد سریع تغییرات در زمانهای اخیر اشاره دارد، علم و فناوری عامل اصلی این تغییرات هستند. دانشگاه‌ها نیز به عنوان مرکز تولید و نشر این دو عامل کلیدی و مزیت آفرین برای ملتها در کانون توجه دولت‌ها و سازمان‌هایی قرار گرفته‌اند که درک درستی از رقابت و توسعه دارند. در هر جامعه‌ای دانشگاه‌ها محور و موتور توسعه تلقی می‌شوند، اما بررسی‌های این پژوهش حاکی از آن است که نگاه به دانشگاه در جامعه ایرانی به گونه دیگری است. در این مقاله یافته‌های مطالعه‌ای ارائه شده که ۹ مانع یادگیری بالفعل و ۵ حلقه رشد بالقوه را در دانشگاه‌های ایرانی مورد بررسی و مفهوم‌سازی سیستمی قرار داده است. در این پژوهش دانشگاه X به عنوان دانشگاه مورد مطالعه و دانشگاه Y به عنوان دانشگاه طرف مقایسه برگزیده شده است.

کلید واژگان: تحول، یادگیری، رشد، تفکرسیستمی (ST)، دانشگاه و ایران.

## Conceptualizing the Growth Dynamics and Learning Obstacles in Iranian Universities: A System Approach

Kourosh Bararpour  
Ph.D. Student of Strategic Management

Change as the only constant of our age, is one of the characteristics of today's ever-accelerating world. Based on theory of acceleration history (which points out to the rapid growth of changes in recent ages), science and technology are two main reasons for changes. universities as the center of

\*. پست الکترونیکی : bararpour@yahoo.com

production and dissemination of these two key factors and taking advantage of them advantage nations, have been also in the focus point of organizations and governments with accurate understanding of competition and development. Although in every society, universities are the driving force of development. The findings shows, a different ways of viewing universities in Iranian society. This article presents the findings of a study which has assessed and systemically conceptualized nine active barriers of learning and five potential growth loops. In this research, X university has been selected as the case being studied and Y University has been selected as the case being compared to.

**Keywords:** Change, Learning, Growth, Systems Thinking, University and Iran.

#### مقدمه

نگاه اغلب صاحب‌نظران و فعالان حوزه مدیریت در کشورمان به سازمان به گونه‌ای است که گویی تنها شرکتها و بنگاههای صنعتی و خدماتی را به عنوان سازمان می‌شناسند و تئوریهای تحول، توسعه، یادگیری و رقابت را تنها برای این گونه از سازمانها تجویز می‌کنند؛ به عبارت دیگر، ناظران جستجوگر بیرون از نظام دانشگاهها بر این تصورند که دانشگاهیان مسائل دانشگاههای کشورمان را حل شده تلقی کرده و ضرورت ایجاد تحول در نظامهای خود را در اولویتهای بعدی قرار داده‌اند. این در حالی است که مطالعات برخی دیگر از دانشگران حاکی از آن است که کیفیت یادگیری در اغلب دانشگاههای ایران از سطح مطلوبی برخوردار نیست (منصوری، ۱۳۷۸).

مطالعات دیگر نیز نشان می‌دهد یادگیری در دانشگاههای جهان تراز اول زمانی رخ می‌دهد که اولاً توانمندی حل مسئله‌های واقعی جامعه در دانشجویان و دانش‌آموختگان تقویت شده باشد؛ به عبارت دیگر، «در روشهای تصمیم‌گیری و اقدام آنها تغییر ایجاد شده باشد» (کیم، ۱۹۹۳). ثانیاً در رفتار افراد (بلانچارد، ۱۳۷۷) که ریشه در «تغییر همزمان در مدل‌های ذهنی و روشهای اقدام» (کیم، ۱۹۹۳) آنها دارد، دگرذیسی ایجاد شده باشد که آرگریس اولی را یادگیری

تک حلقه‌ای<sup>۲</sup> و دومی را یادگیری دو حلقه‌ای<sup>۳</sup> می‌نامد (استرمن<sup>۴</sup>، ۲۰۰۰). ثالثاً در صورتی که در رفتار دانشجویان و دانش‌آموختگان تغییری هم ایجاد شد، کیفیت رفتار آنها باید از سطح قابل قبولی بالاتر رفته باشد (برارپور، ۱۳۸۴). براساس نظریه آیزاکس<sup>۵</sup> (۱۹۹۳) کیفیت رفتار افراد بر استمرار و اثربخش بودن فرایند گفتگوی آنها تأثیرگذار است. وی این فرایند را یادگیری سه حلقه‌ای<sup>۶</sup> می‌نامد.

بر مبنای تعاریفی که برای یادگیری ارائه شد، مهم‌ترین فرض پژوهش حاضر این است که کیفیت یادگیری در دانشگاه‌های ایران از سطح مطلوبی برخوردار نیست. چالش‌های این مطالعه نیز بر همین اساس شکل می‌گیرد که عبارت‌اند از:

- چرا یادگیری در دانشگاه‌های ایران وضعیت مناسبی ندارد؟
- در کلان فرایندهای آموزش عالی کشور و سایر ارکان جامعه چه اتفاقی رخ داده که پیامد آن پایین آمدن سطح مطلوب یادگیری در دانشگاه‌های کشور بوده است؟
- موانع یادگیری در دانشگاه‌های ایرانی چه هستند؟
- موتورهای رشد در دانشگاه‌های ایرانی کدام‌اند؟
- چگونه می‌توان در دانشگاه‌های ایرانی سطح مطلوب یادگیری را بالا برد؟

برای مفهوم‌سازی موانع یادگیری و موتورهای رشد در دانشگاه‌های کشور نیاز بود در مرحله مرور ادبیات نظریه‌های دانشمندان و پژوهشگران دیگر نیز مورد بررسی قرار گیرد. در این پژوهش از مجموع ۳۴ مطالعه قبلی همچون ابراهامیان (۱۳۸۴)، ادیب (۱۳۷۸)، باقری (۱۳۸۳)، باوند (۱۳۸۱)، برارپور (۱۳۸۴)، بشیریه (۱۳۸۱)، تافلر (۱۳۷۸)، توسلی (۱۳۸۱)، شرفی (۱۳۸۰)، صباغ‌پور (۱۳۸۱)، عشایری (۱۳۸۱)، فوران (۱۳۸۳)، کاتوزیان (۱۳۸۰)، کریمی (۱۳۸۳)، گلزاری (۱۳۸۲)، علیخانی (۱۳۸۲)، مددپور (۱۳۷۹)، هان تینگتون (۱۳۸۰ و ۲۰۰۴)، بشری (۱۳۸۱) و سایرین در باره تحولات سیاسی- اجتماعی محیط ملی و بین‌المللی دانشگاه‌های کشور به‌صورت عام و نظام‌های مدیریت حاکم بر آنها به صورت خاص، ۲۵ مورد از منظر کلان

- 
2. Single Loop Learning (SLL)
  3. Double Loop Learning (DLL)
  4. Sterman
  5. Isacs
  6. Tripple Loop Learning (TLL)

(برون‌سازمانی) و ۹ مورد از منظر خرد (درون‌سازمانی) به آسیب‌شناسی وضعیت نامناسب یادگیری در دانشگاه‌های ایران پرداخته شده است که هشت پژوهشگر (در هشت مطالعه) به صورت مستقیم و بقیه به طور غیرمستقیم این پدیده را بررسی کرده‌اند. در این هشت مطالعه ۴۵ علت برای موانع یادگیری در دانشگاه‌ها شناسایی شده که از آن میان، عامل جهانی شدن در شش مطالعه، عامل گسست در سه مطالعه، عامل هویت و بحران هویت در پنج مطالعه و عوامل امت‌گرایی دولت، قومیت‌گرایی ملت و قطبیت‌گرایی دولت و ملت در دو مطالعه مشترک بوده است. بین سایر عوامل تشابه مستقیم وجود ندارد. نتایج ارائه شده در مطالعات بخش مرور ادبیات تنها در برگرفته مفاهیم (علل) مرتبط با موانع یادگیری است، بدون اینکه ارتباط بین این مفاهیم نشان داده شود. در شرایط نبودن ارتباط بین مفاهیم نه تنها ساختاری برای یافته‌های پژوهش ایجاد نمی‌شود، بلکه فشرده‌سازی دانش نهفته در مفاهیم (مفاهیم محوری) نیز امکان‌پذیر نمی‌شود. در شرایط نبودن اصول (دانش نظری) و عدم امکان یکپارچه‌سازی مفاهیم توسط یک مفهوم فراگیر، مفهوم‌سازی شکل نخواهد گرفت و حاصل کار تنها مفاهیم ساده‌ای از دانش تجربی خواهد بود. نبودن ساختار مفهومی (دانش ساختار یافته)، نبودن دانش فشرده شده (مفاهیم محوری) و نبودن ساختار نظری (دانش تجربی) + دانش نظری) در نتایج مطالعات انجام شده، محدوده توضیح‌دهی در باره رفتار پدیده (موانع یادگیری) را کاهش داده است. در پژوهش حاضر برای دستیابی به مفاهیم ساختار یافته، دانش فشرده و نظریه (یا نظریه‌هایی) در خصوص موانع یادگیری در دانشگاه‌های کشور تلاش منظم و هدفمندی صورت گرفته است.

این مطالعه در سال ۱۳۸۲ در قالب یک طرح علمی- پژوهشی با عنوان «ایجاد تحول بنیادین در نظام آموزش عالی کشور، مورد کاوی: دانشگاه X» ارائه شد. در این فعالیت علمی ابتدا مطالعات درلی<sup>۷</sup> (۱۹۹۸)، دیوید<sup>۸</sup> (۲۰۰۱)، می‌می<sup>۹</sup> (۲۰۰۲) و گاربین<sup>۱۰</sup> (۱۹۹۶) درباره استراتژیهای یادگیری در چند دانشگاه تراز اول کانادا و آمریکا همچون تورنتو، آلبرتا، UBC، هاروارد و

7. Derly  
8. David  
9. Mimi  
10. Garbin

MIT و نحوه همکاری آنها با شرکتها و سازمانهای جهان تراز مورد بررسی تطبیقی قرار گرفت. از دانشگاه X نیز حدود ۷۰ مدرک گردآوری و تحلیل شد [۱].

هنگام اجرای این پژوهش دو هدف اصلی دنبال می‌شد: ۱. شناسایی مفاهیم محوری مشترک در دانشگاههای با ماهیت بحرانی که آنها را از سایر دانشگاههای ایرانی که مسیر یادگیری را صحیح‌تر دنبال کرده‌اند متمایز می‌کند، به منظور استفاده از آنها در فرایند مدلسازی دینامیکی. ۲. انتقال اثربخش این مفاهیم و یافته‌ها به مدیران دانشگاهها و مؤسسات علمی کشور، به طوری که بر فرایند تصمیم‌گیری آنها اثرگذار باشد. این نوشتار پس از تبیین روش‌شناسی و گامهای اجرایی پژوهش در صدد پاسخ به چالشهای مطرح شده در فرایند اجرای پژوهشهاست.

### روش پژوهش

گامهای اجرایی این پژوهش بر اساس الگویی است که کالینز<sup>۱۱</sup> (۱۳۸۰)، استاد دانشگاه استنفورد، در خصوص شرکتها و سازمانهای آرمانگرا<sup>۱۲</sup> به کارگرفت و در هشت گام قابل اجراست. وی که این الگو را برای دانشگاه استنفورد نیز به کار برده است، درنهایت، به این نتیجه می‌رسد که «آن چیزی که سازمانهای یادگیرنده را از سایر سازمانها متمایز می‌سازد، چشم‌انداز و تصویر مثبت آنها نسبت به آینده است» (کالینز، ۱۹۹۶). مراحل اجرای پژوهش به قرار زیر است:

**گام اول، مطالعات و بررسیهای اولیه:** در این گام پس از مشاهده پدیده و درک مسئله و مصاحبه با افراد خبره به تبیین اهداف کلی، تعیین قلمرو و طرح موضوع پژوهش پرداخته شد.

**گام دوم، مرور ادبیات و مبانی علمی پژوهش:** در این مرحله پس از بررسی مطالعات کالینز مسئله یادگیری در پنج دانشگاه تراز اول دنیا و نحوه تعامل و همکاری آنها با شرکتهای جهان تراز و همچنین، بررسیهای انجام شده داخلی در باره موانع یادگیری در دانشگاههای کشور برای پیاده‌سازی طرح تحول بنیادین مطالعه شد.

11. Collins  
12. Visioner

گام سوم، گزینش دانشگاه‌های موضوع تحقیق: در این گام فهرستی ۵۰ نفره از افراد مطلع و خبره‌ای که دانشگاه‌های نسبتاً موفق و ناموفق کشور را در زمینه یادگیری می‌شناختند، تهیه شد. در قدم بعدی فهرست ۸۶ دانشگاه دولتی در چهار طیف فنی و مهندسی، علوم پزشکی، علوم انسانی و دانشگاه مادر تهیه شد. از افراد مطلع و خبره خواسته شد تا پنج دانشگاه را که از نظر آنها در زمینه یادگیری ناموفق عمل کرده‌اند، انتخاب کنند. معیارهای سنجش یادگیری عبارت بودند از: میزان توانمندی دانش‌آموختگان آن دانشگاه‌ها در حل مسائل واقعی و نه انتزاعی، میزان توانمندی دانش‌آموختگان و دانشجویان و اعضای هیئت علمی آن دانشگاه‌ها در شکستن مرزهای دانش، میزان توانمندی اعضای هیئت علمی آن دانشگاه‌ها در انتقال مسئله از صنعت و جامعه به دانشگاه و حل آنها، سطح کیفی رفتار در دانش‌آموختگان، دانشجویان و اعضای هیئت علمی آن دانشگاه‌ها، میزان علاقه‌مندی و شایستگی دانشجویان، دانش‌آموختگان، اعضای هیئت علمی و کارکنان آن دانشگاه‌ها به گفتگوهای سازنده برای حل مشکل، میزان تفاوت محتویات آموزشی دروس ارائه شده توسط اعضای هیئت علمی در یک ترم آموزشی با ترم ماقبل و میزان تأثیر ناپذیری فرایندهای مدیریتی آن دانشگاه‌ها از جریانهای سیاسی و محرکهای بیرونی. در نهایت، ۳۷ نسخه از ۵۰ پرسشنامه ارسالی دریافت شد که معادل ۷۴ درصد کل پرسشنامه‌ها بود. به طور میانگین در هر پاسخنامه نام ۴/۱ دانشگاه ذکر شده بود. با انجام دادن تحلیل‌های آماری این نتیجه عاید شد که معرفی شدگان نشان‌دهنده یک نمونه از جامعه آماری مورد نظر هستند. با استفاده از این داده‌ها از اسامی دانشگاههایی که نام آنها بیش از دیگران تکرار شده بود، فهرستی تهیه شد که شامل شش دانشگاه بود که به ترتیب عبارت‌اند از: دانشگاه X، دانشگاه Z، دانشگاه W، دانشگاه J، دانشگاه K و دانشگاه L. بررسیهای تکمیلی نشان می‌داد که آنچه در فرایند گزینش دانشگاه ناموفق در زمینه یادگیری در نزد خبرگان و افراد مطلع مهم بود، میزان تأثیرپذیری فرایندهای مدیریتی آن دانشگاه‌ها از متغیرهای کلان مانند جریانهای سیاسی و محرکهای بیرونی و میزان انحراف آنها از مسیر اصلی مأموریت‌هایشان بود.

گام چهارم، گزینش دانشگاه طرف مقایسه: بررسیها نشان داد که وجوه مشترک و علتها و عوامل عدم یادگیری در دانشگاههای ایرانی دارای شباهتهای فراوانی است که اغلب به متغیرهای کلان

بر می‌گردد. اما آنچه برخی از دانشگاهها را در زمینه یادگیری به عنوان دانشگاه موفق تر از سایر دانشگاهها متمایز می‌سازد، چیست؟

بنابراین، یکی از اقدامات این پژوهش انتخاب دانشگاه موفق تر از سایر دانشگاهها و بررسی علل موفقیت نسبی آن در زمینه یادگیری بود و تنها از طریق مقایسه آنها با دانشگاههایی که ممکن است شروع کار آنها مثل هم بوده باشد، می‌توان به علت‌های موفقیت آنها پی برد. در نهایت، با دقت بسیار زیاد دانشگاه X به عنوان دانشگاه مورد مطالعه و دانشگاه Y با موفقیت نسبی بیشتر به عنوان دانشگاه طرف مقایسه انتخاب شدند (داده‌های جدول پیوست ۳). ملاکها و معیارهای انتخاب در گزینش دانشگاه طرف مقایسه عبارت بودند از: ۱. قدمت تأسیس (بالای ۴۰ سال)؛ ۲. تشابه فراورده‌ها و مأموریت‌های اولیه؛ ۳. خبره‌ها در پاسخنامه‌های ارسال شده کمتر از آنها به عنوان دانشگاه ناموفق نام برده باشند؛ ۴. فاصله و شکاف آن با دانشگاه ناموفق در زمینه یادگیری خیلی زیاد نباشد.

گام پنجم، بررسی تاریخچه و چگونگی رشد دانشگاه X و Y: بررسی اقدامات یک دانشگاه در طول چرخه حیات آن کار بسیار سختی است، اما در طول این پژوهش این کار نیز انجام شد. بنابراین، کار را به این پرسش محدود نکردیم که این دانشگاه در حال حاضر دارای چه صفاتی است، بلکه پرسشهای کلیدی ما در این گام عبارت بودند از:

- این دانشگاه چگونه کارش را آغاز کرده است؟
- این دانشگاه در چرخه حیات<sup>۱۳</sup> خود چگونه شکل گرفته و به بلوغ و تکامل رسیده است؟
- این دانشگاه در مراحل ایجاد و کودکی، چگونه مخاطرات مضیقه مالی و عارضه‌های ناشی از کودکی را پشت سر گذاشته است؟
- شیوه مدیریت و سبک رهبری این دانشگاه در گذار از مراحل آغازین از چرخه حیات خود به مرحله بلوغ چگونه بوده است؟
- شیوه انتقال مدیریت از دوره راه اندازی به نسل بعد چگونه بوده است؟
- این دانشگاه با سوانح و رویدادهای تاریخی مثل انقلاب، جنگ، رکود و اصلاحات و سنتگرایی چگونه دست و پنجه نرم کرده است؟
- در گذشته نه چندان دور، بلوغ سازمان و سبک رهبری در این دانشگاه چگونه بوده است؟

- در گذشته نه چندان دور، نحوه تأثیرپذیری فرایندهای مدیریت این دانشگاه از جریانهای سیاسی چگونه بوده است؟
  - در گذشته نه چندان دور، ساختار سازمانی و تشکیلاتی، مکتب فکری غالب در زمینه مدیریت استراتژیک، بافت فرهنگ سازمانی، زیرساختهای فناوری و شیوه‌های مدیریت فرایند در این دانشگاه چگونه بوده است؟
- گام ششم، گردآوری و دسته‌بندی داده‌ها:** روش گردآوری و دسته‌بندی داده‌ها در این پژوهش نیز همچون روش کالینز از قاعده و چارچوبی به نام تحلیل تاریخی سازمان تبعیت می‌کند. اما به دلیل محدودیتهای میدانی، داده‌های مربوط به گذشته نزدیک در دانشگاه X به ویژه در شرایط بحران و شورشهای دانشجویی با روش سایه به سایه<sup>۱۴</sup> گردآوری شده است. داده‌ها پس از فیلتر شدن به اطلاعات تبدیل شدند. این اطلاعات تقریباً مشتمل بر تمام ابعاد و جوانب یک سازمان از جمله ساختار سازمانی، راهبرد، فرآورده‌ها و خدمات علمی و فناوری، مدیریت، ساختار مالکیت، فرهنگ، اصول و ارزشهای فرهنگی، خط و مشی و محیط بیرونی بود. در این مطالعه به دلیل پیچیدگی و همچنین، غیر خطی بودن ماهیت مسئله پارادایم تحقیق، کل‌نگر<sup>۱۵</sup> و فرایند مفهوم‌سازی در آن بر مبنای رویکرد سیستمی<sup>۱۶</sup> و بر اساس منطق غالب بر تئوری مفهوم‌سازی بنیادی<sup>۱۷</sup> شکل گرفته است. «رویکرد سیستمی به دلیل اینکه از نظر ماهوی، ویژگیهای جامع‌نگری، تعامل و بازخورد، ساده‌سازی و قدرت تجرید معانی را به همراه دارد، برای حل مسائل پیچیده ابزار مناسبی است» (مشایخی، ۱۳۸۳).
- گام هفتم، نظریه‌پردازی و مفهوم‌سازی اطلاعات و بهره‌داری از حاصل کار:** این مرحله دشوارترین بخش کار در پژوهش حاضر بود و آن تبدیل دریایی از اطلاعات، آن‌هم غالباً کیفی، به چند مفهوم اساسی و به هم پیوسته بود، به طوری که هر دسته از اطلاعات و شواهد زیر هر مفهوم محوری و در جایگاه درست خود قرار گیرد. در این پژوهش میزان تکرار (بسامد) انگاره‌ها مورد توجه ویژه قرار گرفت و کوشیده شد تا مبانی و علل انگاره‌های تکراری کشف

14. Shadow Observation

15. Holism

16. Systemic Approach

17. Grounded Theory

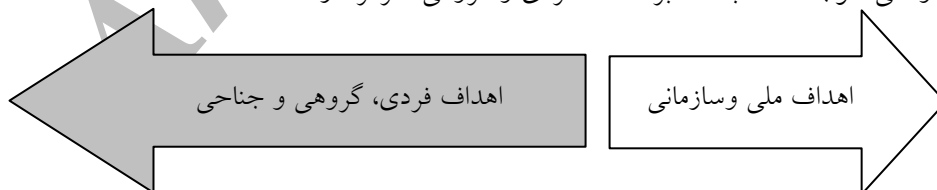


شود، با این هدف که مفاهیمی که کشف می‌شوند روند تاریخی و رفتاری یک دانشگاه نسبتاً ناموفق در حوزه یادگیری را تبیین کنند و در ضمن، رهنمونی باشند برای مدیرانی که سکان رهبری دانشگاهها و مؤسسات علمی- پژوهشی کشورمان را در اختیار دارند. یافته‌های این پژوهش با استفاده از تحلیل قیاسی به دست آمده است.

گام هشتم، آزمونهای میدانی و کاربری یافته‌های پژوهش در عمل: کلیه کارهای پژوهشی در حوزه علوم اجتماعی گرفتار محدودیتها و مشکلات ذاتی هستند و پژوهش حاضر نیز از این گرفتاری در امان نبوده است. در حوزه علوم اجتماعی نمی‌توان تمام متغیرها را ثابت فرض کرد و بعد بر اساس یک متغیر و تنظیم و تغییر این متغیر به نتایج تعمیم پذیر دست یافت. انتظار می‌رفت که روی دانشگاههای مورد مطالعه این پژوهش آزمایشهای متعدد و همه جانبه‌ای انجام شود، ولی متأسفانه، عملی نیست. به همین دلیل، به آنچه تاریخچه و سرگذشت رفتاری دانشگاههای مورد مطالعه به ویژه در شرایط بحران و شورشهای دانشجویی ارائه می‌شود، بسنده و از آن به نحو مطلوب استفاده شده است.

### یافته‌ها

الف. مفهوم‌سازی موانع یادگیری در دانشگاه X: بررسیهای این مطالعه نشان می‌دهد که مطابق نمودار شماتیک ۱، در دانشگاه X اهداف فردی و گروهی با اهداف ملی و سازمانی همسو نیست و افراد در این سازمان علمی- فرهنگی بیش از اینکه به اهداف و منافع سازمانی (و ملی) توجه داشته باشند، بر اهداف فردی و گروهی تمرکز دارند.



شکل ۱- تضاد و تعارض اهداف فردی و گروهی با اهداف ملی و سازمانی در دانشگاه X

تلاش افراد در این دانشگاه به منظور تحقق اهداف فردی و گروهی و کوشش آنها برای تامین منافع جریانهای سیاسی خارج از دانشگاه سبب شده است تا افراد و گروههای رقیب به مخالفت با آنها برخیزند. لذا، این امر نیز زمینه‌های تعارض و تنش را بین دو قطب مخالف و رقیب در دانشگاه فراهم ساخته است. بنابراین، تعارض و تنشهای یاد شده سبب عدم تحقق اهداف افراد و گروههای تلاشگر می‌شود و همین امر نیز خود با ایجاد یک پویایی قوی‌تر سبب تلاش بیشتر افراد و گروههای پیشگفته برای تحقق اهداف و منافع‌شان خواهد شد. مدل مفهومی این مفاهیم در شکل ۲ برای مفهوم‌سازی موانع یادگیری در دانشگاه X نشان داده شده است.

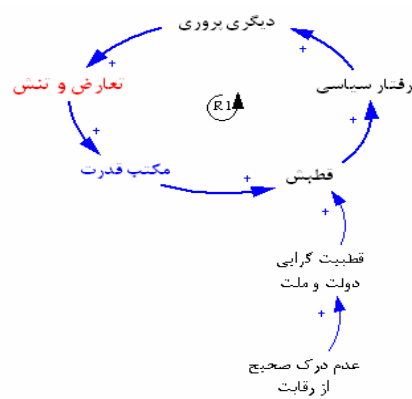


شکل ۲- مدل مفهومی موانع یادگیری در دانشگاه X [منبع: یافته‌های پژوهش]

مدل مفهومی Ra قابل تجزیه به ۹ حلقه، به عنوان موانع و گرههای یادگیری در این دانشگاه است که در ادامه به تشریح هر کدام از آنها پرداخته می‌شود.

مانع اول قطبیت گرایی: اگرچه این مانع یادگیری در ذیل موانع فرهنگی قرار دارد، اما در واقع یک مانع ترکیبی است که ریشه در گرههای فرهنگی در مقیاس ملی و موانع تفکری در حوزه استراتژیهای سازمانی در مقیاس سازمان در آن دانشگاه دارد. تبعیت استراتژیهای سازمانی دانشگاه X از مکتب قدرت از یک سو و تأثیرگذاری متغیرهای کلان فرهنگی جامعه ایرانی بر فرهنگ سازمانی این دانشگاه که ریشه در قطبیت گرایی دولت و ملت دارد، از سوی دیگر، سبب شده است تا در این دانشگاه پدیده قطبش رخ دهد. این پدیده نه تنها سبب ایجاد اندیشه

سیاسی در دانشگاه نشده، بلکه به توسعه رفتارهای سیاسی در این سازمان علمی - فرهنگی منجر شده است. این امر نیز زمینه‌های رشد تفکر دیگر پروری، دشمن بافی یا اندیشه‌های خودی و غیر خودی و در نهایت، تنش و تعارض بین افراد را فراهم کرده است. پویایی این مفاهیم در قالب حلقه با فیدبک مثبت  $R_1$  در شکل ۳ نشان داده شده است.



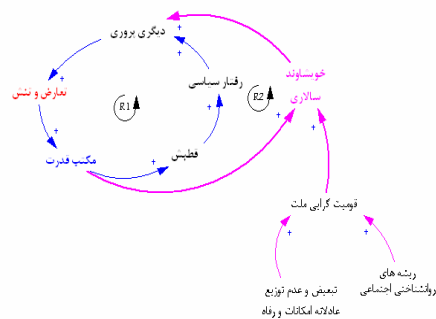
شکل ۳- پویایی تعارض و تنش ناشی از مانع قطبیت گرایی در دانشگاه X [منبع: یافته‌های پژوهش]

مانع دوم، قومیت گرایی: قومیت گرایی ملت در سطح ملی که اثرهای آن در سطوح مختلف سازمانهای کشورمان همچون دانشگاه X مشهود است، در کنار تبعیت استراتژیهای این سازمان علمی - فرهنگی از مکتب قدرت در طول زمان سبب بروز پدیده خویشاوند سالاری<sup>۱۸</sup> در آن شده است. این مفاهیم که در قالب حلقه فزاینده با فیدبک مثبت  $R_2$  در شکل ۴ نشان داده شده، در طول زمان سبب تقویت حلقه  $R_1$  از شکل ۳ شده است.

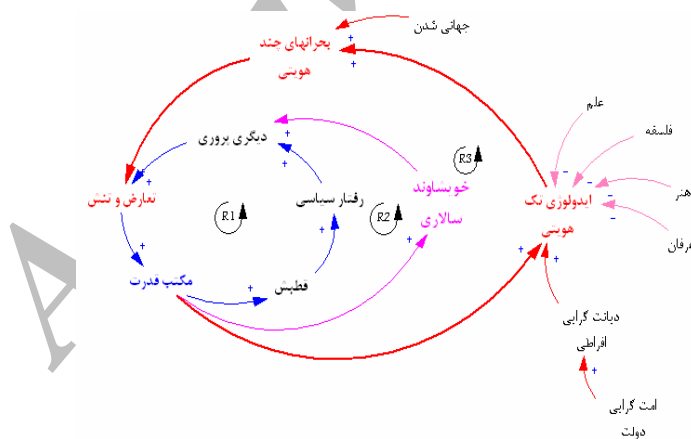
مانع سوم، امت گرایی: امت گرایی دولت به همراه تأثیرات آن که به صورت توجه افراطی به دین در لایه‌های مختلف جامعه و سازمانها از جمله دانشگاه X مشهود است از یک سو و تبعیت استراتژیهای آن از مکتب قدرت از سوی دیگر، در طول زمان سبب تقویت پدیده ایدئولوژی تک‌هویتی در سطوح مختلف سازمانی در این نهاد علمی - فرهنگی شده است.

18. Nepotism

ایدئولوژی تک هویتی که خود سبب زایش بحرانهای چندهویتی شده، در کنار پدیده نوظهور دیگری به نام جهانی شدن موجب شکل‌گیری پدیده شکاف یا گسست نسلی شده که به تقویت تنشها و تعارضهای اشاره شده در موانع اول و دوم منجر شده است. پویایی این مفاهیم در قالب حلقه  $R_3$  در شکل ۵ نشان داده شده است.

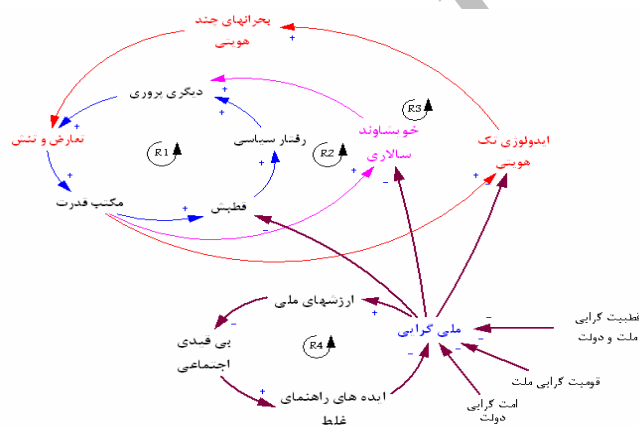


شکل ۴- پویایی تعارض و تنش ناشی از مانع قطبیت گرایی



شکل ۵- پویایی تعارض و تنش ناشی از مانع امت‌گرایی در دانشگاه X [منبع: یافته‌های پژوهش]

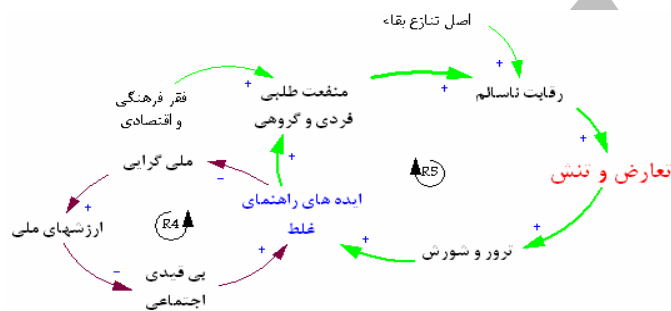
مانع چهارم ضعف روحیه ملی‌گرایی: موانع یک تا سه (امت‌گرایی، قومیت‌گرایی و قطبیت-گرایی) در طول زمان سبب تضعیف روحیه ملی‌گرایی در بین طبقات و لایه‌های مختلف اجتماعی شده است. این پدیده نیز موجب کم‌رنگ شدن ارزشهای ملی و به تبع آن بی‌قیدی اجتماعی (بی‌قیدی سازمانی<sup>۱۹</sup>) در سازمانهای کشورمان از جمله دانشگاه X شده است. بررسیها نشان می‌دهد که شکل‌گیری ایده‌های راهنمای غلط ناشی از بی‌قیدی اجتماعی در آن دانشگاه (نسبت به الزامات تحول و بهبود مستمر) که در طول زمان رخ داده، رفتارهایی را در سطح آن سازمان ایجاد کرده که به تضعیف روحیه ملی‌گرایی افراد منجر شده است. این مفاهیم که در حلقه با فیدبک مثبت  $R_4$  در شکل ۶ نشان داده شده، موجب رشد فزاینده حلقه‌های  $R_1$  تا  $R_3$  و تشدید تعارض و تنش در دانشگاه پیشگفته شده است.



شکل ۶- پویایی تعارض و تنش ناشی از ضعف روحیه ملی‌گرایی در دانشگاه X [منبع: یافته‌های پژوهش]

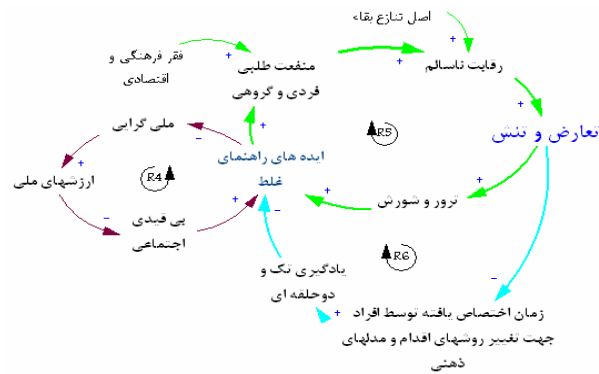
مانع پنجم، رقابت ناسالم: در شکل ۷ حلقه با رشد فزاینده  $R_5$  که در طول زمان سبب تقویت حلقه‌های  $R_1$  تا  $R_4$  شده است، نشان می‌دهد که ایده‌های راهنمای غلط بین افراد در دانشگاه X از یک سو و مشکلات اقتصادی به همراه پیش‌زمینه‌های فرهنگی و تربیتی آنها از سوی دیگر، سبب شده است تا رقابتی ناسالم بین آنها رخ دهد. این پدیده نیز خود موجب ایجاد

تنش و تعارض بین افراد و گروه‌های مخالف و در نهایت، ترور و شورش در این دانشگاه شده است. پدیده شورش نیز که خود زمینه ساز بروز ایده‌های راهنمای غلط جدیدتر شده است، از یک سو موجب تضعیف روحیه ملی‌گرایی افراد در حلقه R4 و از سوی دیگر، سبب تقویت روحیه منفعت طلبی فردی و گروهی (جناحی) آنان در حلقه R5 می‌شود.



شکل ۷- پویایی تعارض و تنش ناشی از مانع رقابت ناسالم در دانشگاه X [منبع: یافته‌های پژوهش]

مانع ششم، عدم تمایل افراد به یادگیری: مدل مفهومی حلقه R6 از شکل ۸ نیز که از تعارضها و تنشهای موجود بین افراد و گروههای رقیب در آن دانشگاه ناشی می‌شود، نشان می‌دهد که این تنشها و تعارضها سبب کاهش زمان اختصاص یافته توسط افراد برای تغییر در روشهای اقدام و مدل‌های ذهنی‌شان می‌شود. بنابراین، یادگیری نه از نوع تک‌حلقه‌ای و نه از نوع دو حلقه‌ای در آنها رخ نداده و همین امر زمینه ساز گسترش ایده‌های راهنمای غلط جدیدتر بین افراد در آن دانشگاه شده است. حلقه R6 سبب تقویت حلقه‌های با رشد فزاینده R1 تا R5 در طول زمان شده است.



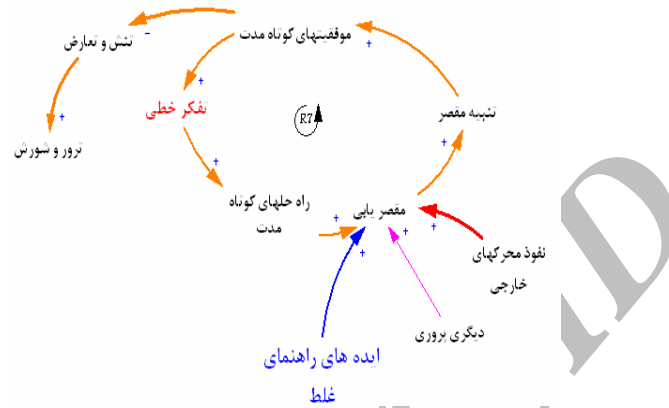
شکل ۸ - پویایی تعارض و تنش ناشی از مانع عدم تمایل افراد به یادگیری در دانشگاه X

[منبع: یافته های پژوهش]

مانع هفتم، تفکر خطی<sup>۲۰</sup> و فرهنگ مقصریابی: استرمن (۲۰۰۰) می‌گوید: «پیچیدگی یک سیستم ناشی از پیچیدگی اجزای آن نیست، بلکه پیچیدگی یک سیستم ریشه در پیچیدگی ارتباط بین اجزای آن دارد». بنابراین، برای حل مسائل پیچیده که به فکر کردن در چارچوب تفکر سیستمی نیاز دارد (سنگ<sup>۲۱</sup>، ۱۹۹۴)، مکتب تفکر خطی که با ارائه راه‌حلهای موقت بر موفقیت‌های کوتاه مدت نیز تمرکز دارد، چاره کار نیست. حلقه با رشد فزاینده  $R_7$  در شکل ۹ نشان می‌دهد که ایده‌های راهنمای غلط بین افراد در دانشگاه X و گسترش رویکردهای دیگرپروری در بین آنها از یک سو و نفوذ محرک‌های بیرونی (جریانهای سیاسی) از سوی دیگر، سبب بروز رویکردهای مقصریابی با هدف حل مسئله به صورت موقت و در کوتاه مدت در آنان شده، که در قالب راهکار تنبیه مقصر ظاهر شده است. تنبیه مقصر نیز اگر چه در کوتاه مدت [و به صورت موقت] سبب کسب موفقیت می‌شود، اما تقویت دوباره نگره‌های تفکر خطی بین افراد و ذینفعان در آن دانشگاه و گسترش تنش و تعارض و همچنین، عمیق‌تر و پیچیده‌تر شدن ریشه مشکلات از پیامدهای درازمدت آن است.

20. Linear Thinking

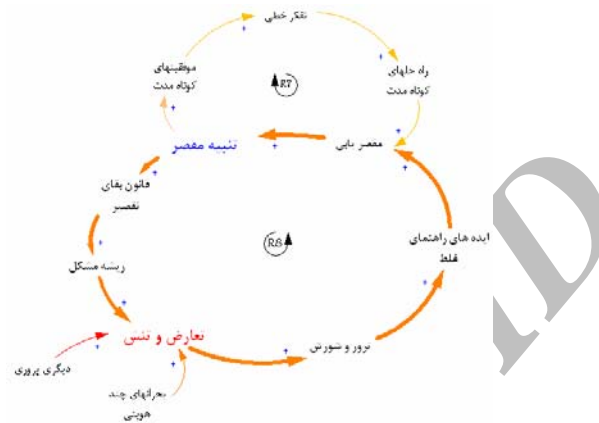
21. Senge



شکل ۹- پویایی تعارض و تنش ناشی از تفکر خطی در دانشگاه X [منبع: یافته‌های پژوهش]

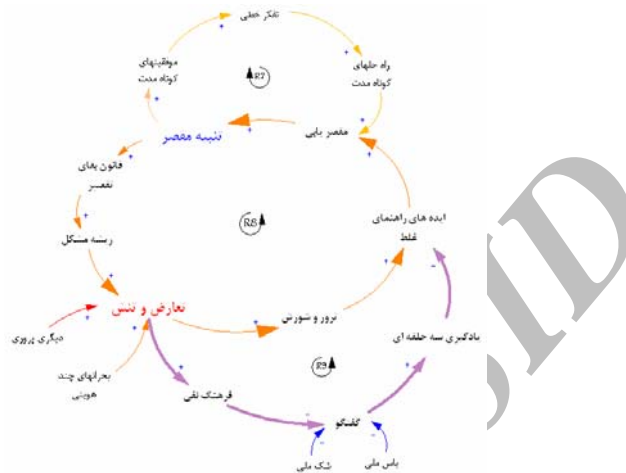
مانع هشتم، قانون بقای تقصیر: نظریه قانون بقای تقصیر می‌گوید: «تقصیر نه از بین می‌رود و نه به وجود می‌آید، بلکه از گردن یکی ساقط و به گردن دیگری انداخته می‌شود»؛ به عبارت دیگر، در جوامع ایستا با رویکردهای مقصریابی کسی مقصر نیست، اما همه مقصرند. حلقه با رشد فزاینده  $R_8$  از شکل ۱۰ نشان دهنده این واقعیت است که تنبیه مقصر در جریانات بحرانهای دانشگاه X نه تنها به حل مسئله منجر نشده، بلکه با تقویت پدیده قانون بقای تقصیر به عمیق شدن ریشه مشکل منجر شده که همین امر خود نیز در درازمدت موجب تقویت تعارض و تنش شده است. حلقه  $R_8$  در طول زمان سبب تقویت حلقه‌های  $R_1$  تا  $R_7$  شده است.





شکل ۱۰- پویایی تعارض و تنش ناشی از مانع قانون بقای تقصیر در دانشگاه X [منبع: یافته‌های پژوهش]

مانع نهم، بحث و جدل و نه گفتگوی سازنده: فرهنگ نفی کردن دیگری در این دانشگاه که در طول زمان از تعارض و تنش بین افراد و گروهها و همچنین، باورها و انگاره‌های فرهنگی ملی ناشی شده، سبب شده است تا افراد به‌جای اثبات شایستگیهای خود به نفی کردن دیگری بپردازند. فرهنگ نفی در کنار یأس و شک ملی که از ویژگیهای جوامع در حال گذار است (علیخانی، ۱۳۸۲)، موجب شده است تا هیچ‌گاه فرایند گفتگو بین افراد و گروهها در جریان بحرانهای رخ داده شده در آن دانشگاه به نتایج مثبت و سنجش پذیر تبدیل نشود. بنابراین، در آن دانشگاه یادگیری سه‌حلقه‌ای که از مهم‌ترین دستاوردهای ناشی از گفتگوهای سازنده و ارتقای سطح کیفی مدل‌های ذهنی مشترک افراد در سازمان است، اتفاق نیفتاده است و همین امر زمینه‌ها را برای شکل‌گیری ایده‌های راهنمای غلط جدید یا تقویت ایده‌های راهنمای غلط قبلی فراهم می‌کند. حلقه  $R_9$  از شکل ۱۱ که مفاهیم یاد شده را در قالب یک مدل مفهومی به تصویر کشیده، در طول زمان سبب تقویت حلقه‌های  $R_1$  تا  $R_8$  شده است.

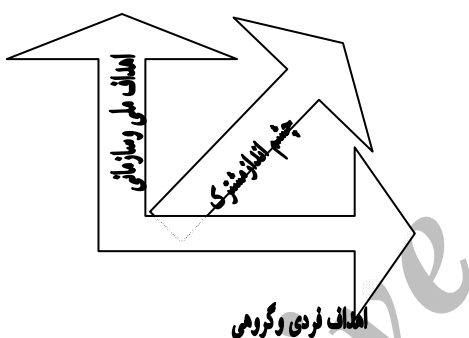


شکل ۱۱- پویایی تعارض و تنش ناشی از مانع بحث و جدل در دانشگاه X [منبع: یافته‌های پژوهش]

ب. مقایسه یادگیری در دانشگاه Y نسبت به دانشگاه X: از ۲۴ مفهومی که به عنوان موانع یادگیری برای دانشگاه‌های کشور شناسایی شد، دانشگاه Y، نسبت به دانشگاه X، در ۱۱ مورد موفق‌تر عمل کرده است. این دانشگاه نیز همچون دانشگاه X مقهور قدرت نمایی ۹ مانع یادگیری پیشگفته شده است؛ به عبارت دیگر، وجه اشتراک دانشگاه Y که به صورت نسبی در خصوص توسعه یادگیری موفق‌تر عمل کرده است، با دانشگاه X به عنوان یک مورد ناموفق‌تر در زمینه یادگیری در ۱۱ مفهوم اشاره شده است. اما آنچه این دانشگاه را از دیگر دانشگاه‌های ناموفق متمایز می‌سازد، در پنج دلیل زیر بیان می‌شود:

۱. شفاف‌تر بودن چشم انداز و آینده تصویر شده مثبت‌تر در آن دانشگاه و انتقال آن به لایه‌های پایین دست سازمانی؛
۲. وجود موتورهای رشد سرآمدتر در آن دانشگاه؛
۳. تعدد حضور استادان تراز جهانی و دارای اعتبار بین المللی در آن دانشگاه؛
۴. ارتباط اثربخش استادان و دانشجویان آن دانشگاه با سایر دانشگاه‌های معتبر دنیا و الگوبرداری از آنها؛
۵. توان بالای انجمن دانشجویان و دانش‌آموختگان آن دانشگاه در تأثیرگذاری بر جهت‌گیری‌های آینده آن.

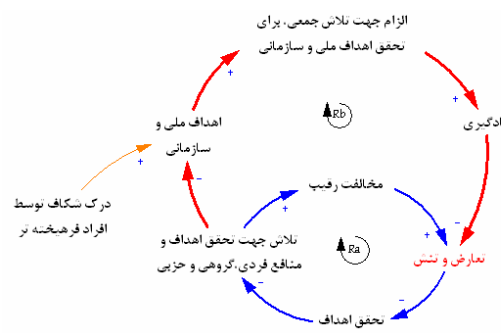
پ. مفهوم سازی مدل‌های رشد در دانشگاه X: تنها راه کاهش تنش و تعارض در آن دانشگاه تعریف چشم‌انداز مشترک در این سازمان علمی- فرهنگی و همسوسازی اهداف فردی و گروهی با ارکان جهت‌ساز سند چشم‌انداز ملی است. مدل‌های ذهنی مشترک که لازمه و پیش‌نیاز گفتگوهای سازنده بین افراد برای حل مسئله است، با جاری سازی چشم‌انداز مشترک بین لایه‌های مختلف سازمان معنا می‌یابد. بنابراین، مطابق الگوی شماتیک ۱۲، دانشگاه X و دیگر دانشگاه‌های کشورمان برای رشد و تعالی سازمانی راهی جز همسوسازی اهداف فردی و سازمانی و اتفاق نظر در باره یک افق جذاب، مثبت، روشن و دراز مدت ندارند.



شکل ۱۲- همسوسازی اهداف فردی، گروهی و سازمانی با ارکان جهت‌ساز سند چشم‌انداز ملی، در دانشگاه X [منبع: یافته‌های پژوهش]

در شکل ۱۳ مدل مفهومی الگوی رشد و تعالی سازمانی در دانشگاه با ماهیت بحرانی X نشان داده شده است. این مدل نشان می‌دهد که برای غلبه بر موانع نه‌گانه یادگیری در آن دانشگاه، باید ظرفیتهای تحقق اهداف را از مقیاس فرد و گروه به سمت سازمان و کلان جامعه (سطح ملی) گسیل داشت. از طرف دیگر، درک شکاف بین وضعیت موجود با وضعیت مطلوب توسط افراد فرهیخته سبب می‌شود تا در شرایط بحران و پس از آن توجه بیشتری به اهداف ملی و سازمانی شود. مطابق شکل ۱۳ و در طول زمان حلقه Rb موجب تضعیف حلقه

$R_a$  می‌شود. این امر نیز خود زمینه‌ها را برای الزام تلاش جمعی برای تحقق اهداف ملی و سازمانی فراهم می‌سازد که یکی از دستاوردهای این فرایند یادگیری برای مسئله‌یابی و حل مسئله است که طبیعتاً این قضیه نیز خود شرایط کاهش تعارض و تنش را به صورت مانا فراهم می‌کند.



شکل ۱۳- مدل مفهومی موتورهای رشد ( $R_b$ ) در دانشگاه X در کنار مدل مفهومی موانع ( $R_a$ )

[منبع: یافته‌های پژوهش]

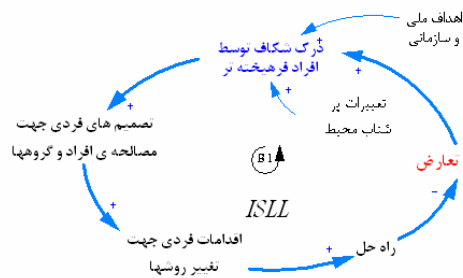
در این مطالعه مدل مفهومی حلقه  $R_b$  در شکل یاد شده به ۵ حلقه مجزا تجزیه و به اختصار شرح داده شده است.

حلقه اول رشد، یادگیری تک حلقه‌ای فردی<sup>۲۲</sup>: مدل مفهومی  $B_1$  در شکل ۱۴ که یک حلقه تعادلی<sup>۲۳</sup> (فیدبک منفی) است، نشان می‌دهد که وقوع تنشها و تعارضهای ناشی از بحرانهای ایجاد شده در دانشگاه X که پنداره‌های جدیدی از نادیده انگاری را نسبت به تحولات پرشتاب محیطی تداعی می‌کند، سبب مقایسه ذهنی افراد فرهیخته در این دانشگاه بین وضعیت موجود و وضعیت مطلوب می‌شود که این امر زمینه را برای درک بیشتر شکاف برای این گونه افراد فراهم می‌کند. بنابراین، افراد با درک شکاف بالاتر به اتخاذ تصمیمهایی برای مصالحه بین افراد و گروههای متعارض مبادرت می‌ورزند و در جهت تغییر روشهای آنان در تصمیم‌گیری،

22. Individual Single Loop Learning (ISLL)

23. Balancing

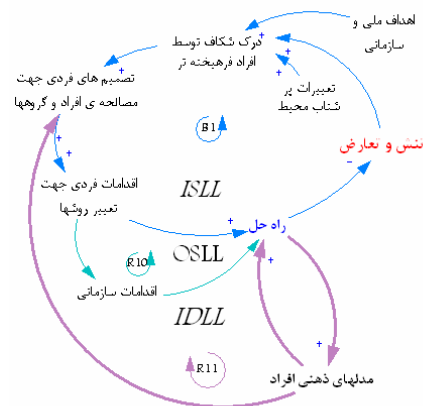
اقدامات غیررسمی و بعضاً رسمی انجام می دهند که اغلب به ارائه راه‌های موقت به منظور کاهش تنش در جریان‌های بحران‌های رخ داده منجر می‌شود. این حلقه که معمولاً پس از وقوع هر شورش و بحران در دانشگاه یاد شده به صورت کوتاه مدت فعال می‌شود، در طول زمان موجب تضعیف ۹ مانع تشریح شده می‌شود. حلقه  $B_1$  که در جریان آن یادگیری فردی به تغییر روشهای اقدام در سطح افراد در سازمان منجر می‌شود، یادگیری تک حلقه‌ای فردی نامیده می‌شود. پیاده سازی و اجرای مستمر این حلقه در سازمان در طول زمان سبب تقویت توانمندی حل مسائل واقعی در افراد می‌شود.



شکل ۱۴- مدل مفهومی حلقه اول رشد [منبع: یافته‌های پژوهش]

حلقه دوم رشد، یادگیری تک حلقه‌ای سازمانی<sup>۲۴</sup>: حلقه  $R_{10}$  از شکل ۱۵ پس از شکل‌گیری حلقه  $B_1$  با هدف تقویت آن و تضعیف ۹ مانع یادگیری فعال می‌شود.



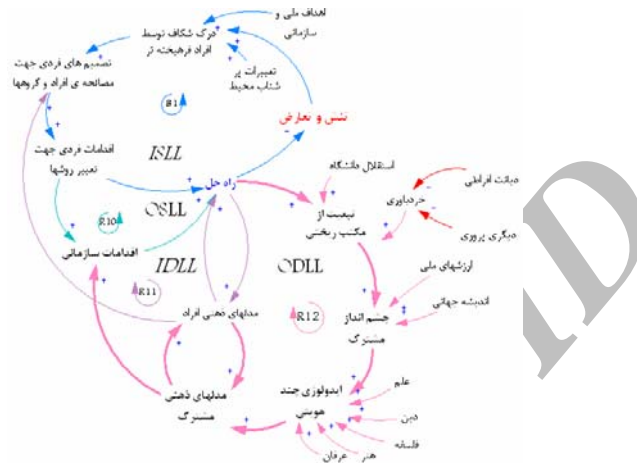


شکل ۱۶- مدل مفهومی حلقه سوم رشد [منبع: یافته‌های پژوهش]

حلقه چهارم رشد، یادگیری دو حلقه‌ای سازمانی<sup>۲۶</sup>: چاره سازترین راه حلی که بتواند یادگیری به مفهوم واقعی را برای دانشگاه X به ارمغان بیاورد، تبعیت فرایند برنامه ریزی استراتژیک این دانشگاه از مکتب ریختی به عنوان یک مکتب خردمحور و عقلایی است. اگر فرایند تدوین چشم‌انداز مشترک در آن دانشگاه در چارچوب اندیشه‌های جهانی و در سایه ارزشهای ملی شکل بگیرد، تفکر ارزشی<sup>۲۷</sup> حاکم بر چشم‌انداز نیز حکم می‌کند تا جهان بینی، چه در حد فرد و چه سازمان، چندهویتی باشد و نه تک هویتی، زیرا «در سایه ایدئولوژی و جهان‌بینی چندهویتی است که انسان به تعالی و سرآمدی می‌رسد» (شریعتی، ۱۳۵۶؛ شریعتی رضوی، ۱۳۷۸) و افراد در سازمان به مدل‌های ذهنی مشترک دست می‌یابند. مدل‌های ذهنی مشترک نیز منشأ اثری برای بهبود اقدامات سازمانی و ارائه راه‌حلهای کیفی و در عین حال، دراز مدت برای حذف تنش و تعارضهای شکل گرفته در جریان بحرانهای پیاپی آن دانشگاه خواهد بود.

26. Organizational Double Loop Learning (ODLL)

27. Value Focused Thinking



شکل ۱۷. مدل مفهومی حلقه چهارم رشد [منبع: یافته‌های پژوهش]

حلقه  $R_{12}$  که هیچ‌گاه پس از رخداد بحرانها و شورشهای دانشجویی در دانشگاه  $X$  فعال نمی‌شد، در درازمدت می‌تواند یادگیری مستمر و توسعه پیاپی را در این سازمان علمی-فرهنگی به ارمغان بیاورد. این حلقه یادگیری دو حلقه‌ای سازمانی نامیده می‌شود که در صورت پیاده سازی در آن دانشگاه سبب تغییر رفتار سازمانی در دراز مدت خواهد شد.

حلقه پنجم رشد، یادگیری سه حلقه‌ای: براساس نظریه آیزاکس اگر تیم‌سازی و فرایند گفتگوی بین افراد در دانشگاه  $X$  مسیر منطقی و آرمانی خود را طی کند، در این صورت، از یک سو گفتگوی سازنده موجب ایجاد تغییر در مدل‌های ذهنی مشترک بین افراد در سازمان می‌شود و از سوی دیگر، تغییر مدل‌های ذهنی مشترک نیز خود منشأ اثری برای توسعه فرایند گفتگو بین افراد می‌شود.





موانع یادگیری اغلب ریشه‌های فرهنگی، فرایندی، راهبردی و ساختاری از نوع تشکیلاتی (و نه سازمانی) داشت. بررسی‌های این پژوهش که بر دانشگاه X [به عنوان یکی از دانشگاه‌های بحرانی کشور طی چند سال اخیر در زمینه یادگیری] تمرکز داشت، حاکی از آن است که این سازمان علمی- فرهنگی کشور از ۵ حلقه رشدی که در این مقاله به آن اشاره شد، تنها به استفاده از دو حلقه R10 و B1 از شکل‌های ۱۵ و ۱۴ علاقه‌مند است، آن هم اغلب در شرایط بحران و معمولاً توسط افراد فرهیخته. این پدیده نیز خود می‌تواند یکی از چالش‌های این مطالعه باشد و آن اینکه «چرا موتورهای رشد در دانشگاه‌های ایرانی به راحتی قابل فعال‌سازی و اجرا نیستند؟» بررسی مطالعات مشابه خارجی نشان می‌دهد که تعریف واژگان «یادگیری» و «دانشجو» بر مبنای تعریفی است که از استاد ارائه شده است. از دیدگاه آنها استاد کسی است «اولاً در برنامه هر ترم وی با ترم قبل از آن متفاوت باشد و ثانیاً توانمندی انتقال و حل مسئله از جامعه یا صنعت به دانشگاه را داشته باشد. در غیر این صورت، باید با هدف ارتقای خویش دانشگاه را ترک کند». اما در دانشگاه‌های کشور ما الزامات قانونی و اجرایی شفاف‌تری برای نظر داشتن دو معیار یاد شده در فرایند ارزیابی استاد به‌عنوان محور و محرک یادگیری در دانشگاه [و جامعه] یافت نشد. اگر مدیران و دست‌اندرکاران دستگاه‌های علمی- فرهنگی دغدغه بهبود و یادگیری در دانشگاه‌های کشورمان را در سر می‌پرورانند، باید با توجه به پنج حلقه رشدی که در این نوشتار معرفی شد، به پیاده‌سازی شش فرمان یادگیری زیر مبادرت ورزند که عبارت است از:

۱. تقویت هویت و غرور ملی به جای پرداختن به مقوله‌هایی همچون امت، قومیت و قطبیت‌گرایی؛
۲. ایجاد چشم‌انداز مشترک بر اساس ارکان جهت‌ساز سند چشم‌انداز ملی و انتقال و اعلام [نه ابلاغ] آن به تمام لایه‌های سازمانی [با در نظر داشتن برقراری ارتباط اثربخش با دانشگاه‌های جهان تراز و با هدف شکستن مرزهای دانش]؛
۳. ایجاد و توسعه مدل‌های ذهنی مشترک در سطح سازمان؛
۴. توسعه مهارت‌های فردی افراد در سطح سازمان به منظور حل مسائل واقعی سازمان و جامعه؛

۵. توسعه تفکر سیستمی به جای تفکر خطی به منظور تحلیل و درک درست مسائل پیچیده؛

۶. ایجاد شرایط مطلوب برای گفتگوی سازنده بین افراد سازمان در چارچوب پارادایم موج سوم و تقویت حس ملی‌گرایی از طریق برجسته ساختن ارزشهای ملی بین افراد در چارچوب اندیشه‌های جهانی.

#### یادداشتها

[۱] از مطالعه استراتژیهای سازمانی این دانشگاه چنین برداشت می‌شود که نگاه غالب به استراتژیها در این دانشگاه تابع مکتب قدرت<sup>۳۰</sup> است. هنری مینتزبرگ (۱۹۹۹) می‌گوید: «پیروان مکتب قدرت سازمان را به مثابه یک دولت می‌بینند و قهرمانان آن کسانی هستند که به شدت جنگ قدرت و فعالیتهای سیاسی و شبه‌سیاسی را دوست دارند.» همچنین، مطالعات این پژوهش نشان می‌دهد که دانشگاه X دقیقاً همان ساختار سازمانی را دارد که دانشگاههای تراز اول دنیا دارا هستند. اما آنچه این دانشگاه فنی و مهندسی کشورمان را از آن دانشگاهها متمایز می‌سازد، ساختار تشکیلاتی و تعدد حضور تشکلهای و گروههای غیررسمی وابسته به جریانها و محرکهای سیاسی در آن دانشگاه است (برارپور، ۱۳۸۴). بررسیهای تکمیلی حاکی از آن است که دانشگاه X در مراحل میانی دوره بلوغ از چرخه حیات خود دچار عارضه‌ای به نام پیری زودرس شده و هیچ‌گاه وارد مرحله تکامل از چرخه حیات خود نشده است. شاخص بلوغ سازمانی که دربر گیرنده دو مؤلفه انگیزه افراد برای بهبود و تخصص مرتبط با تحول در سازمان است نیز در این دانشگاه از وضعیت مناسبی برخوردار نیست؛ به عبارت دیگر، اگرچه به ظاهر اعضای علمی یا غیر علمی در این دانشگاه از انگیزه لازم برای ایجاد تحول در دانشگاه برخوردار هستند، اما این پتانسیلهای انگیزشی تداعی کننده تئوری «بی‌قیدی اجتماعی»<sup>۳۱</sup>، متعلق به تامپسون<sup>۳۲</sup> (۲۰۰۰) است. وی تئوری خود را با خودرویی که در درون

---

30. Power School  
31. Social Loafing  
32. Thampson

باتلاقی گیر کرده است شبیه‌سازی و اضافه کرده است که در این شرایط، اگر پنج نفر مشغول هل دادن خودرو گرفتار در باتلاق هستند، تنها مالک خودرو به صورت واقعی هل می‌دهد و بقیه نشان می‌دهند که با وی همراه‌اند. همچنین، تخصص مرتبط با تحول و بهبود سازمانی که در مدیریت فرایند و فرهنگ سازمانی تجلی می‌یابد، در این دانشگاه از سطح قابل قبولی برخوردار نیست.

## منابع

### الف. فارسی

۱. ابراهامیان، پرواندا (۱۳۸۴)؛ **ایران بین دو انقلاب**؛ ترجمه کاظم فیروزمند و همکاران، تهران: نشر مرکز، چاپ نهم.
۲. ادیب، محمدحسین (۱۳۷۸)؛ **ایران و سازمان تجارت جهانی**؛ چاپ سوم، اصفهان: نشر آموزه.
۳. باقری، خسرو (۱۳۸۳)؛ **عوامل گسست نسلی**؛ مجموعه مقالات همایش ملی مناسبات نسلی در ایران، دانشگاه تربیت مدرس، دی ماه.
۴. باوند، هرمیداس (۱۳۸۱)؛ «مجموعه سخنرانیهای سمینار بررسی علل و ریشه‌های اجتماعی - فرهنگی تجمعات مردمی بعد از مسابقات فوتبال و شورشهای دانشجویی»؛ جهاد دانشگاهی.
۵. برارپور، کوروش (۱۳۸۴)؛ **بررسی موانع یادگیری در دانشگاههای ایران**؛ مجموعه مقالات سومین کنفرانس بین المللی مدیریت، تهران.
۶. بشیریه، حسین (۱۳۸۱)؛ «مجموعه سخنرانیهای سمینار بررسی علل و ریشه‌های اجتماعی - فرهنگی تجمعات مردمی بعد از مسابقات فوتبال و شورشهای دانشجویی»؛ جهاد دانشگاهی.
۷. تافلر، الوین (۱۳۷۸)؛ **موج سوم**؛ ترجمه شهیندخت خوارزمی، چاپ سیزدهم، تهران: نشر علم.
۸. توسلی، غلامعباس و یارمحمد قاسمی (۱۳۸۱)؛ «مناسبات قومی و رابطه آن با تحول هویت جمعی»؛ **مجله جامعه شناسی ایران**، دوره ۴، شماره ۴، زمستان.
۹. شرفی، محمدرضا (۱۳۸۰)؛ **جوان و بحران هویت**؛ چاپ سوم، تهران: انتشارات سروش.

۱۰. شریعت رضوی، پوران(۱۳۷۸)؛ *طرحی از یک زندگی*؛ جلد اول، انتشارات چاپخش (چاپ ششم)، ص. ۲۶۲.
۱۱. شریعتی، علی(۱۳۵۶)؛ *با مخاطبهای آشنا*؛ چاپ اول، انتشارات حسینیه ارشاد، ص. ۲۴۷.
۱۲. صباغ پور، علی(۱۳۸۱)؛ «مجموعه سخنرانیهای سمینار بررسی علل و ریشه‌های اجتماعی- فرهنگی تجمعات مردمی بعد از مسابقات فوتبال و شورشهای دانشجویی»؛ جهاد دانشگاهی.
۱۳. عشایری، حسن(۱۳۸۱)؛ «مجموعه سخنرانیهای سمینار بررسی علل و ریشه‌های اجتماعی- فرهنگی تجمعات مردمی بعد از مسابقات فوتبال و شورشهای دانشجویی»؛ جهاد دانشگاهی.
۱۴. علیخانی، علی اکبر (۱۳۸۲)؛ *گسست نسلی*؛ چاپ اول، تهران: پژوهشکده علوم اجتماعی جهاد دانشگاهی.
۱۵. فوران، جان(۱۳۸۳)؛ *مقاومت شکننده*؛ چاپ پنجم، تهران: انتشارات رسا.
۱۶. کاتوزیان، محمدعلی(۱۳۸۰)؛ *تضاد دولت-ملت: نظریه تاریخ و سیاست در ایران*؛ ترجمه علیرضا طیب، چاپ اول، تهران: نشر نی.
۱۷. کریمی، یوسف(۱۳۸۳)؛ *روان شناسی اجتماعی*؛ چاپ سیزدهم، تهران: نشر ارسباران.
۱۸. گلزاری، محمد(۱۳۸۲)؛ «گسست نسلی، سلسله نشستهای گسست نسلی و بحران هویت»؛ پژوهشکده علوم اجتماعی جهاد دانشگاهی.
۱۹. مددپور(۱۳۷۹)؛ «صورت‌های نوعی گسست نسلی و فرهنگی»؛ سلسله نشستهای گسست نسلی، پژوهشکده علوم اجتماعی جهاد دانشگاهی.
۲۰. مشایخی، علینقی(۱۳۸۳)؛ «جزوه درس پویایی‌های سیستم، دانشکده مدیریت و اقتصاد دانشگاه صنعتی شریف»؛ مهرماه.
۲۱. منصوری، رضا(۱۳۷۸)؛ *ایران ۱۴۲۷*؛ انتشارات طرح نو، ص. ۲۰۰.
۲۲. هان تینگتون، سامویل(۱۳۸۰)؛ *تمدنها و بازسازی نظام جهانی*؛ ترجمه مینو احمد سرتیپ، چاپ اول، انتشارات کتاب سرا.
۲۳. یثربی، یحیی(۱۳۸۱)؛ «مجموعه سخنرانیهای سمینار بررسی علل و ریشه‌های اجتماعی- فرهنگی تجمعات مردمی بعد از مسابقات فوتبال و شورشهای دانشجویی»؛ جهاد دانشگاهی.

ب. لاتین

1. Collins, James(1996); *Building Your Company's Vision*; Harvard Buisness Review, Sep- Oct.
2. David, F. Bright & Mary P. Richard (2001); *Individual Careers and Institutional Roles*; Josse Y- Bass: Awiley Company, San Francisco.
3. Derly, R. Learning & Middle Tennessee (1998); *Academic Leadership, A Practica Guide to Chairing the Department*; State University, Ankar Publishing Company.
4. Garbin, David(1996); *Harvard Busines School Video*; President and Fellows of Harvard College All Rights Resreved.
5. Isacs, William (1993); *Taking Flight: Dialogue*; Cialogue Collective Thinking and Organizational Learning.
6. Kim, Daniel H. (1993); "The Link Between Individual and Organizational Learning"; *Sloan Management Review*, Vol. 35 No.1.
7. Thompson, Laigh (2000); *Making the Team: A Guide for Managers*; pp.15.
8. Mimi, Wolverton, Wolter H. Gmelch (2002); *College Deans Leading From Wthin*; American Council on Education Oryx Press, Series on Higher Education.
9. Senge, Peter & Others (1994); *The Fifth Discipline: The Art and Practice of the Learning Organization*; Poblised By Doubleday a Division of Bantam Doubleday Del Publishing Group, pp. 3-77.
10. Sterman, John D.(2000); *Busienss Dynamycs*; McGrow-Hill Higher Education, pp. 23.