

## بازسنجی تورم ساختارها در آموزش عالی ایران؛ مطالعه‌ی موردی دانشگاه تهران

فاطمه بیگدلی

پژوهشگر گروه حکمرانی آموزش عالی مرکز نوآوری کوثر، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

[Fatemehbigdeli31@gmail.com](mailto:Fatemehbigdeli31@gmail.com)

هانیه دارائی

پژوهشگر گروه حکمرانی آموزش عالی مرکز نوآوری کوثر، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

[H.daraei@ut.ac.ir](mailto:H.daraei@ut.ac.ir)

محدثه سلطان محمدی

پژوهشگر گروه حکمرانی آموزش عالی مرکز نوآوری کوثر، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

[m.smohammadi@ut.ac.ir](mailto:m.smohammadi@ut.ac.ir)

روح‌الله طالبی توتی

پژوهشگر گروه حکمرانی آموزش عالی مرکز نوآوری کوثر، دانشگاه تهران، تهران، ایران.

[Roohollah.talebi@ut.ac.ir](mailto:Roohollah.talebi@ut.ac.ir)

1

### چکیده

ارزیابی مدیریت آموزشی، یکی از حوزه‌های اصلی مورد توجه در حکمرانی آموزش عالی است. یکی از مهم‌ترین جنبه‌هایی که الگوهای گوناگون مدیریت آموزشی بر آن مؤثر می‌افتد، مسئله‌ی ساختارها در دانشگاه و نظام آموزش عالی است. تمرکز بر مدیریت ساختارها از حائز اهمیت‌ترین زمینه‌های پژوهشی در مطالعات دانشگاه به شمار می‌رود. نحوه‌ی کاهش یا افزایش ساختارها در آموزش عالی، حاکی از الگوهای کلان مدیریتی در این حیطه خواهد بود. در این پژوهش، مسئله‌ی گسترش غیرمعمول و بدون رویه‌ی ساختارهای دانشگاهی، تحت عنوان تورم ساختارها و در مورد دانشگاه تهران مورد مطالعه قرار می‌گیرد. این پژوهش با روش توصیفی - تحلیلی خود، فهرستی از عوامل منجر به تورم ساختارها در دانشگاه تهران را بررسی کرده و در نهایت، در تلاش است تا آسیب‌های ناشی از این الگوی مدیریتی را مورد مذاکره قرار دهد. نتیجه آن که اگر گسترش ساختارها بدون توجه به یک الگوی کلان از گسترش آموزش عالی رخ بدهد، منجر به آسیب‌هایی علیه ساختار کلی و اهداف اصلی آموزش عالی خواهد شد که این پژوهش، به این آسیب‌ها نظر انداخته و کوشیده است پیشنهادهایی در جهت اصلاح این شیوه‌ی مدیریتی پیش نهد.

واژگان کلیدی: مدیریت آموزشی، دانشگاه تهران، آموزش عالی، حکمرانی علم و فناوری، تورم ساختارها.

## مقدمه

بهره‌گیری از ساختار و ویژگی‌های ایستایی آن، در ساحت اجتماعی همیشه موضعی برای مدیریت نظام‌مند شرایط و افراد گوناگون با خاصیت بنیادین پویایی و سیالیت بوده است. ساختار به‌مثابه قالبی نسبتاً پایدار، امکان تداوم محتوا و مایه خود را فراهم می‌کند. در حقیقت آنچه ضرورت ساختار را به لحاظ اجتماعی معین می‌سازد، همان مایه‌ای است که قرار است به‌وسیله ساختار ادامه پیدا کند. علاوه بر وجه تداوم، ساختار به علت هدفمندی، به نحوی صورت‌بندی می‌شود که ظرفیت‌های بیشتری را از آن مایه و محتوا مورد استفاده قرار دهد. همچنین ساختار به دلیل ماهیت ایستا، دسته‌ای از مفاهیم مشابه و ثبات‌پذیر را با خود همراه می‌کند و به‌نوعی موازنه با مفاهیم پویا و غیرمشابه می‌پردازد. ساختار، با ویژگی محاسبه‌پذیری و قابل طراحی بودن، به‌مثابه وجه کمی و رسیدگی‌پذیر پدیده‌ها و وقایع اجتماعی ظاهر می‌شود، درحالی‌که درون‌مایه آن یعنی همان محتوا به‌مثابه وجه کیفی در فرایندی از شدن در پدیده‌ها و وقایع اجتماعی پیش می‌رود. مبنای نقش اجتماعی مؤثر ساختار نیز از برآیند رابطه دوطرفه میان ساختار-مایه و کمیّت-کیفیت ایجاد می‌شود که این نقش اجتماعی مؤثر، قدیمی‌ترین و رو به رشدترین ابزاری است که بشر برای جامعه‌سازی به‌کاربرده است. این ابزار به‌عنوان تلاشی در راستای ایجاد توازن میان ثبات و تحولات جوامع با محوریت نیازها و اهدافشان، عمدتاً به‌وسیله مراجع قدرت صورت می‌گیرد. یعنی هر سطحی از قدرت که عهده‌دار زیرمجموعه‌ای برای اداره و مدیریت است، برای پیشروی و تداوم خود از بهره‌گیری از ساختار گریزی ندارد. اما ارزش رابطه تعاملی ساختار و مایه می‌تواند به علت ماهیت محتواساز ساختار مورد غفلت قرار گیرد. علی‌رغم ابزاری بودن و تبعی بودن ساختار، قابلیت بسیار مهمی از ساختار به فراموشی سپرده می‌شود که ممکن است چنین گمان برده شود که اگر در هر موقعیتی، ساختاری وجود داشت، دارای همان محتوا و درون‌مایه‌ای است که هدف ایجاد آن ساختار بوده است. درحالی‌که اگر صورت‌بندی ساختار بر اساس مایه‌ای پیشین طراحی نشده باشد، موجب می‌شود که ساختار، محتوا و درون‌مایه خودش را تولید کند. که این محتوا لزوماً همان هدفی را دنبال نمی‌کند که به‌وسیله سیاست‌گذاران و یا طراحان دنبال می‌شود. به‌عبارت‌دیگر، ساختار بدون مایه و محتوا نمی‌ماند اما این درون‌مایه ضرورتاً همان چیزی نیست که ما به دنبال آن بوده‌ایم. از این‌رو ما با ساختارهایی مواجه هستیم که به دلیل اخلاص در توازن ساختار-مایه، اهداف طراحان خود را محقق نمی‌کنند. اما چنین ساختارهایی به لحاظ اجتماعی از سطح یکسانی از اهمیت برخوردار نیستند. موضوع و اهداف این ساختارها، میزان سرنوشت‌ساز بودن آن‌ها را تعیین می‌کند. هراندازه ساختارها اثرگذار باشند، بی‌توجهی به لوازم تحقق اهداف آن‌ها پیامدهای مخرب‌تر و غیرقابل‌جبران‌تری برای جامعه به بار می‌آورد. از بین اثرگذارترین ساختارها در میان جوامع بشری و به اقتضای آنچه درصدد بیان آن هستیم، به یقین باید از موضوع علم و ساختارهای مربوط به آن نام برد که افراد و کنشگران جامعه را می‌سازد و یا در ریشه‌ای‌ترین اشکال خود، همه افراد جامعه را تحت تأثیر قرار می‌دهد. چراکه جوامع بر مبنای هرگونه برداشتی از علم و دانشی که بر اساس آن می‌آموزند و یا تولید می‌کنند، به نظام‌سازی و مدیریت سیاسی می‌پردازند. یعنی افرادی هم که به هر دلیلی از کسب علم و امر آموزش به‌طور مستقیم بی‌بهره‌اند، تحت تأثیر ساختار پنهان و آشکار علم هستند که به‌وسیله بازوی سیاست در روزمره انسان‌ها تجربه می‌شود. از این‌رو اهمیت بررسی ساختار علم و امر آموزش که به نحو تنگاتنگی با حوزه عمومی ارتباط پیدا می‌کند، دوچندان می‌گردد. اکنون با نگاهی دوباره بر آنچه در ابتدای این نوشتار بدان اشاره شد، دقت

پژوهشی خود را در زمینه توازن ساختار-مایه با محوریت امر آموزش بازسازی کرده و باوجود گستردگی سطوح ساختار آموزشی و علمی در جوامع، دایره بررسی خود را محدود می‌کنیم. در ابتدا آموزش عالی به‌عنوان مرحله‌ی بی‌واسطه با جامعه و بازار در میان سایر سطوح، مورد اولویت قرار می‌گیرد. سپس آموزش عالی ایران، به علت زمینه‌ی دغدغه مندی پژوهشگران حاضر و دانشگاه تهران، به‌عنوان بستر ارزیابی یکی از دانشگاه‌های مادر در ایران برگزیده شده است. از طرفی، پیگیری توازن ساختار-مایه در دانشگاه تهران، به نحو ضمنی در این پژوهش بر این مطلب اشاره دارد که این توازن در حال حاضر برقرار نیست و نوعی کمیت‌گرایی در مدیریت آموزشی، موجب شکل‌گیری ساختارهای خود ستیز در این دانشگاه شده است. ساختارهای خود ستیزی که می‌توان آسیب‌های مربوط به آن را ذیل اصطلاحی به نام «تورم ساختار» بازشناخت و عوامل و پیامدهای آن را نه‌فقط در ارتباط با دانشگاه تهران بلکه در گستره وسیع‌تری از بررسی نظام آموزش عالی ایران واکاوی کرد. ضرورت پرداختن به این موضوع همان‌طور که پیش‌از این بدان اشاره شد، با توجه به پیامدهای متفاوت رویکردهای ابزاری و غیر ابزاری به مقوله ساختار در آموزش عالی، برحسب میزان هزینه و امکاناتی تعیین می‌شود که قابلیت آن را دارد که در جهت معکوس اهداف سیاست‌گذاران قرار بگیرد. یعنی سخن گفتن از این موضوع و جوانب آن از این‌رو موضوعیت دارد که ممکن است ما در مسیری قرار بگیریم که تمام امکانات مادی و معنوی خود را صرف این کنیم که به اهداف خود در آموزش عالی نرسیم. برای پاسخگویی به این ضرورت، نیازمند تحقق اهدافی در این نگارش هستیم که ابتدایی‌ترین این اهداف، تلاش برای ارائه تعریفی از پدیده «تورم ساختارها» در آموزش عالی است. سپس این مفهوم و تعریف در مورد تحقیقی دانشگاه تهران دنبال خواهد شد و درنهایت، این پژوهش بر آن است که بتواند از عوامل و آسیب‌های تورم ساختارها در آموزش عالی سخن بگوید تا زمینه‌ای برای پژوهش‌های بیشتر در این راستا باشد.

3

### روش تحقیق

در این پژوهش، از روش توصیفی-تحلیلی و همچنین مطالعه‌ی موردی بهره برده‌ایم. ابتدا منابع معتبر و کتب مرجع مرتبط با موضوع جمع‌آوری و مطالعه شده، سپس، اطلاعات به‌دست‌آمده با رویکردی تحلیلی موردبررسی و ارزیابی قرار گرفته است. برای بررسی عمیق‌تر و ملموس‌تر موضوع، مطالعه‌ی مسئله‌ی تورم ساختارها در مورد دانشگاه تهران انجام شد. مطالعه‌ی موردی یک دانشگاه، این امکان را فراهم ساخت تا با تمرکز بر یک نمونه‌ی خاص، داده‌های واقعی و دقیقی را جمع‌آوری و تحلیل کرده و نتایج حاصل را با مبانی نظری مقایسه و بررسی نماییم. این ترکیب روش‌ها به ما کمک کرد تا با استفاده از داده‌های معتبر و تجزیه و تحلیل آن، به نتایج روشنی دست‌کم درباره‌ی دانشگاه تهران دست‌یابیم و این امکان را به دست دهیم که اتخاذ رویکردهای مشابه در مطالعه‌ی دیگر دانشگاه‌ها نیز موردتوجه پژوهشگران حوزه‌ی مدیریت آموزش عالی قرار گیرد.

### مفهوم شناسی

همان‌گونه که در مقدمه مورداشاره قرار گرفت، گسترش کمی ساختارهای آموزش عالی نه پدیده‌ای نو، بلکه امری کم‌تر مطالعه شده است. مسئله‌ی ساختار در آموزش عالی و به‌ویژه در دانشگاه، مورد توجه پژوهشگران این حوزه بوده است و از این جهت، مفهوم شناسی آنچه در این پژوهش مورد مطالعه قرار می‌گیرد، می‌تواند تمایز و اشتراک‌ها میان مفاهیم نزدیک به یکدیگر در مطالعه‌ی «دانشگاه» را برجسته‌تر سازد.

ساختار را نباید لزوماً به معنای ساخت‌های فیزیکی یا به بیان بهتر، ساختمان‌ها دانست. برای درک معنایی که واژه‌ی ساختار در یک تحلیل جامعه‌شناختی نمایندگی می‌کند، می‌توان از رهیافتی ساختارگرایانه به این مفهوم نظر انداخت. نظریه‌ی ساختارگرایی که نوعی روش اندیشه‌ای در علوم اجتماعی به شمار می‌رود، چهارچوب کلی هر پدیده‌ی اجتماعی را متشکل از ساختارهایی جزئی می‌داند که نه هم‌معنای ساختار کلی و نه بی‌نسبت با آن هستند. بنابراین نظریه، کُل، قابل تقلیل به اجزای خود نیست و اجزا نیز نمی‌تواند به‌تنهایی نمایانگر کُل باشد. از این رو، تحلیل اجزایی که منجر به افزایش یا کاهش یک ساختار می‌شوند، در معنا بخشی به آن ساختار حائز اهمیت است. (هاوکس، 1402) فارغ از این که نظریه‌ی ساختارگرایی تا چه میزان در میان متخصصان علوم اجتماعی به‌عنوان رهیافتی برای تحلیل پدیده‌های اجتماعی مقبول افتاده است یا صرف‌نظر از این که چه تعاریف گوناگونی از خود ساختار در میان ساختارگرایان وجود دارد، قدر مشترک اتخاذ این رهیافت در مطالعه‌ی «دانشگاه» به‌عنوان یک پدیده‌ی اجتماعی، نیل به این واقعیت است که ساختار جزو جدایی‌ناپذیری از دانشگاه به شمار می‌رود. منظور از ساختار در دانشگاه، الگوی ساماندهی اجزای پیکره‌ی آموزش عالی است که در راستای اهداف یک مجموعه، تنظیم و تأسیس می‌گردد. با توجه به سیر تاریخی ایده‌ی دانشگاه و نگرشی که امروزه به نسل سوم دانشگاه‌ها وجود دارد، (ماحوزی، 1396) ساختارهای یک دانشگاه را می‌توان در سه دسته‌ی اصلی آموزشی، پژوهشی و خدماتی بررسی کرد که البته مرز میان این دسته‌ها عمیق نیست و در مواردی امکان هم-پوشانی میان آن‌ها وجود دارد.

الف) ساختارهای آموزشی شامل رشته‌های درسی، گروه‌های آموزشی، دانشکده‌ها و دانشکدگان، معاونت‌های مرتبط با آموزش و ...

ب) ساختارهای پژوهشی شامل معاونت پژوهشی، مراکز تحقیقاتی، پژوهشکده/اندیشکده‌ها، آزمایشگاه‌ها و ...

پ) ساختارهای خدماتی شامل معاونت اداری، کتابخانه‌ها، پردیس‌های فناوری، مراکز کارآفرینی دانشگاهی و ...

مدیریت برنامه‌ریزی آموزشی این امکان را برای دانشگاه‌ها فراهم می‌کند که با کم‌ترین تغییر حجمی و فیزیکی، ساختارهای خود را کاهش یا افزایش دهند. ادغام چند رشته‌ی درسی در یک رشته‌ی جامع‌تر و تجمیع چند رشته‌ی درسی ذیل عنوان دانشکده، از نمونه‌های کاهش یا افزایش ساختارها است. آنچه در این پژوهش مورد مطالعه قرار می‌گیرد، تغییرات کمی ساختارها در دانشگاه است، هرچند روشن است که این تغییرات کمی می‌تواند در تحول کیفی ساختارها و کلیت دانشگاه نیز مؤثر افتد.

اگر پس از آشکارسازی از مفهوم ساختار در دانشگاه، به مفهوم گسترش ساختارها بپردازیم، با پدیده‌ای مواجه خواهیم شد که در بادی امر می‌توان آن را گسترش بی‌رویه و غیرمعمول ساختارهای دانشگاهی توصیف کرد. همان‌گونه که در ادامه‌ی بحث تشریح می‌شود، افزایش یا کاهش ساختارها زمانی مطلوب است که از یک منطق درونی پیروی کرده و منجر به نتایج صرفاً کمی نشود. اما افزایش کمی ساختارها بدون توجه به این منطق، پدیده‌ای است که بنا بر توجیهات و عواملی رخ داده و به یک واقعیت غیرقابل انکار در تاریخ دانشگاه بدل شده است. در اینجا، با توجه به محدودیت‌های زبان و تأثیری که واژگان و عبارات می‌توانند در درک ما از یک مفهوم داشته باشند، عبارتی که برای توصیف این واقعیت پیشنهاد می‌کنیم، ترکیب «تورم ساختارها» است که در عنوان این پژوهش نیز مورداستفاده قرار گرفته است. واژه‌ی تورم در این ترکیب، علاوه بر توجه دادن به افزایش و گسترش ساختارها، بر غیرمعمول بودن آن نیز تأکید دارد. لازم به ذکر است که ترکیب «تورم ساختارها» با ترکیب معهود «تورم ساختاری» در علم اقتصاد نسبت مفهومی ندارد. تورم در این معنا معادل واژه‌ی swelling است که بر گسترش کمی و تعدد «چیزها» بی‌دالت

دارد، حال آنکه تورم در علم اقتصاد معادل واژه‌ی inflation است و تورم ساختاری بر نوعی از تورم که با انتظارات جامعه نسبت به افزایش احتمالی قیمت‌ها در ارتباط است، دلالت می‌کند.

در نهایت، می‌توان چنین گفت که عبارت تورم ساختارها را برای اشاره به افزایش کمی ساختارهای آموزشی و علمی، بدون بهره‌گیری از الگوی مشخص و سیاست‌گذاری معینی در آموزش عالی و بدون توجه به منطق درونی و نیاز دانشگاه به کار می‌بریم تا از عبارت افزایش/گسترش ساختارها که می‌تواند برافزایش کمی لازم و موردنیاز و منطقی دلالت داشته باشد، متمایز گردد. بر اساس تعریفی که از نظر گذشت، گسترده و پیچیده‌تر شدن ساختارهای آموزشی فی‌نفسه نمی‌تواند منشأ پیامدهای منفی باشد؛ چراکه بر اساس شرایط و اقتضائات متناسب، این گستردگی نشانه‌ای از تکامل و شکوفایی علمی یک جامعه است یا دست‌کم، می‌تواند چنین باشد. ملاک و تمایز بنیادین میان مفهوم گسترش و تورم ساختارها را باید در منطقی که از آن پیروی می‌کند جست‌وجو کرد. چنین به نظر می‌رسد که هرگونه عدم ضابطه‌مندی و بی‌پشتوانگی در تأسیس ساختارهای دانشگاهی، به مانعی در برابر اهداف آموزشی و علمی بدل خواهد شد.

## تورم ساختارها در دانشگاه تهران

در این بخش، به بررسی مدیریت توسعه‌ی آموزشی مجموعه‌ی بزرگ دانشگاه تهران که منجر به تورم ساختارها شده است، خواهیم پرداخت. دانشگاه تهران، به‌عنوان دانشگاه مادر، از زمان تأسیس خود در سال ۱۳۱۳، همواره به‌عنوان یک نهاد پیشرو و الگو برای سیستم آموزش عالی کشور شناخته شده است. این دانشگاه با داشتن تاریخچه‌ی غنی و گسترده، در هر دوره‌ای از تاریخ خود توانسته است نقش مؤثری در شکل‌دهی به سیاست‌ها و روش‌های آموزشی در ایران ایفا کند. دانشگاه تهران در موقف‌های گوناگون زمانی، نقش مرجع مهمی برای تقلید سایر دانشگاه‌های ایران ایفا کرده است. از تأسیس اولین دانشکده‌ها و پردیس‌های بین‌المللی گرفته تا ایجاد مراکز و مؤسسات، این دانشگاه همواره در خط مقدم توسعه و گسترش آموزشی بوده است. به همین سبب، بررسی آن به ما تحلیل جامعی از وضعیت توسعه آموزشی آموزش عالی ایران خواهد داد. این تحلیل همچنین می‌تواند به سایر دانشگاه‌های کشور کمک کند تا از تجربیات دانشگاه تهران بهره‌برداری کنند و راهکارهای مشابه یا متفاوتی را در سیستم‌های توسعه‌ی خود پیاده‌سازی کنند. (جاودانی و همکاران، ۱۳۸۷) بنابراین، مطالعه و بررسی مدیریت توسعه‌ی آموزشی در دانشگاه تهران نه تنها به ما درک بهتری از وضعیت فعلی دانشگاه تهران می‌دهد، بلکه می‌تواند به‌عنوان یک مدل و الگو برای توسعه و بهبود سیستم آموزش عالی در سراسر کشور موردبررسی و نقد قرار گیرد.

مطالعه‌ی تاریخ ساختار سازی در دانشگاه تهران نشان می‌دهد که در دو بازه‌ی زمانی ۱۳۸۵ تا ۱۳۹۰ و ۱۴۰۰ تا ۱۴۰۳، به‌واسطه‌ی اتخاذ روش توسعه‌ی کمی به‌عنوان الگوی اصلی مدیریتی خود، مبتلا به معضل تورم ساختارها شده است که پیش‌بینی می‌شود نتایج بلندمدتی را برای این مجموعه به ارمغان خواهد آورد. در این مدت کوتاه سه‌ساله، این روش مدیریتی منجر به تأسیس ۴ دانشکده، ۳ پردیس بین‌المللی، ۳ شعبه دانشگاه تهران در کشورهای دیگر و ۱۶ موسسه و مجموعه شده است.

همان‌طور که در جدول شماره ۱ قابل مشاهده است فقط ۵ رشته کارشناسی و ۲۰ رشته کارشناسی ارشد و ۱۲ رشته در مقطع دکتری توسط این دانشکده‌های نوظهور، تأسیس شده‌اند. به‌عبارت‌دیگر تأسیس این ۳۷ رشته تنها در طول همین سه سال رقم خورده است. تأسیس این دانشکده در شرایطی رقم خورده‌اند که هنوز فرآیند منطقی تأسیس رشته‌هایشان تکمیل نشده بود.

گرایش‌ها و رشته‌ها

نام پردیس و دانشکده

دکتری	کارشناسی ارشد	کارشناسی	
۱- آینده پژوهی ۲- حکمرانی اقتصادی ۳- حکمرانی علم، فناوری و نوآوری ۴- حکمرانی آموزش ۵- حکمرانی جمعیت و خانواده ۶- حکمرانی آب ۷- حکمرانی محیط زیست ۸- حکمرانی انرژی ۹- حکمرانی کشاورزی و منابع طبیعی ۱۰- حکمرانی سلامت	۱- آینده پژوهی ۲- حکمرانی اقتصادی ۳- حکمرانی علم، فناوری و نوآوری ۴- حکمرانی آموزش ۵- حکمرانی جمعیت و خانواده ۶- حکمرانی آب ۷- حکمرانی محیط زیست ۸- حکمرانی انرژی ۹- حکمرانی کشاورزی و منابع طبیعی ۱۰- حکمرانی علوم زیستی و سلامت	-	دانشکده حکمرانی
گردشگری	۱- مدیریت رویدادها و گردشگری ورزشی ۲- برنامه ریزی گردشگری برنامه درسی ۳- مدیریت جهانگردی	۱- هتلداری ۲- گردشگری	دانشکده گردشگری
علوم اقتصادی گرایش بیمه	۱- مدیریت بازرگانی گرایش بازرگانی داخلی ۲- مدیریت بازرگانی گرایش بازرگانی بین المللی ۳- مدیریت بازرگانی گرایش تجارت الکترونیک ۴- مدیریت دولتی گرایش بودجه و مالیه عمومی	۱- مدیریت امور بانکی ۲- مدیریت بیمه ۳- مدیریت امور گمرکی	دانشکده تجارت و مالیه
-	۱- حقوق خانواده ۲- مطالعات زنان گرایش حقوق زن در اسلام ۳- مطالعات زنان گرایش زن و خانواده	-	دانشکده علوم خانواده

جدول دانشکده‌های تازه تأسیس سه سال اخیر (۱۴۰۰-۱۴۰۳) به همراه رشته‌ها و گرایش‌های درسی

اما مسئله‌ی تأسیس ساختارهای نو، به این سطح ختم نشده، بلکه فراتر از آن می‌رود. دانشگاه تهران در همین بازه اقدام به تأسیس چند پردیس بین‌الملل در نقاط مختلف کشور و خارج از کشور نیز کرده است:

- پردیس بین‌المللی کاسپین واقع در رضوانشهر استان گیلان (تأسیس در سال ۱۴۰۱)
- پردیس بین‌المللی خلیج فارس واقع در منطقه قشم (تأسیس در سال ۱۴۰۱)
- پردیس بین‌المللی اروند واقع در منطقه آزاد اروند (تأسیس در سال ۱۴۰۲)

• شعبه بین‌المللی دانشگاه تهران در گرجستان (تأسیس در سال ۱۴۰۳)  
• شعبه بین‌المللی دانشگاه تهران در آفریقای جنوبی (تأسیس در سال ۱۴۰۳)  
• شعبه بین‌المللی دانشگاه تهران در عراق (تأسیس در سال ۱۴۰۳)  
علاوه بر تأسیس مراکز مذکور، مؤسسات و مجموعه‌های دیگری در حوزه‌های کاری متفاوت شکل گرفتند و شروع بکار نمودند که از جمله آن‌ها:

- ۱- آزمایشگاه خطمشی و حکمرانی<sup>۱</sup>
- ۲- آزمایشگاه هنر و رسانه دینی شهاب مبین<sup>۲</sup>
- ۳- ستاد مسئولیت اجتماعی دانشگاه تهران (سمات)
- ۴- موسسه حکمت پژوهی علوم<sup>۳</sup>
- ۵- پارک علم و فناوری شهید چمران اشتهارد
- ۶- موسسه امور ازدواج و خانواده دانشگاه تهران<sup>۴</sup>
- ۷- موسسه مطالعات و مشاوره تجارت و مالیه دانشگاه تهران
- ۸- آزمایشگاه تخصصی تجارت و مالیه
- ۹- پارک تخصصی فناوری‌های تجارت و مالیه
- ۱۰- خانه خلاق و نوآوری ترمه
- ۱۱- اندیشه کسب‌وکار خانوادگی
- ۱۲- مرکز آموزش‌های کاربردی و حرفه‌ای
- ۱۳- مرکز جامعه تعلیم و تربیت خانواده
- ۱۴- اندیشکده بانکداری و نوآوری اجتماعی<sup>۵</sup>
- ۱۵- مهد کودک خانواده بزرگ دانشگاه تهران
- ۱۶- آزمایشگاه تأثیر (Impact Lab)

قابل ذکر است که موارد ۱۱ تا ۱۷ موارد مذکور، همه ذیل دانشکده نو تأسیس علوم خانواده دانشگاه تهران، شکل گرفته‌اند. نکته‌ی عجیب‌تر مسئله این بود که اکثر مراکز قبل از تعیین مسئول و تدقیق هدف تأسیس آن، افتتاح شدند. گویی انگار دانشگاه دغدغه اصلی‌اش، تابلو گذاری اراضی تحت مالکیت خود بود که تا آن زمان کاربری‌هایشان موردپسند دانشگاه نبود. هرچند این مراکز در

1 ملاحظه‌ی واقعیت‌های عرصه عمل و اقدام، سیستم خطمشی گذاری را مجبور به یادگیرنده شدن و پویا شدن برحسب ضرورت زمان و مکان کرده، اهمیت هوشمندسازی و افزایش قابلیت تحلیل کلان داده و ایجاد سیستم‌های پشتیبان خطمشی و سیستم‌های خطمشی گذاری مبتنی بر هوش مصنوعی را مورد تأکید قرار می‌دهد؛ که این همه، در آزمایشگاه خطمشی و حکمرانی دانشگاه تهران، قابل دسترسی خواهند بود.

2 به وسیله گروه علوم قرآن و حدیث دانشکده‌های فارابی و حمایت دانشکده هیات دانشکدگان فارابی دانشگاه تهران، ایجاد شده است و قرار است به مثابه پلی برای ارتباط دانشجویان رشته‌های الهیات با جامعه و بازار کسب و کار عمل کند.

3 این مرکز برای اساتید و دانشجویانی که دغدغه مسایل حکمی و فلسفی را دارند افتتاح شده است و در این موسسه تلاش می‌شود مباحث فلسفی و حکمی در تمام رشته‌های مختلف از جمله رشته‌های علوم پایه و مهندسی و رشته‌های علوم اجتماعی و رفتاری در حوزه علوم انسانی توسعه و گسترش یابد.

4 در مرکز ازدواج و خانواده دانشگاهیان، به عنوان یک کلینیک خانواده سه کارکرد اصلی همسرگزینی، ترویج ازدواج و آموزش و مشاوره، و همچنین ارایه تسهیلات مالی و حمایتی مورد توجه قرار می‌گیرد.

5 اندیشکده بانکداری و نوآوری اجتماعی موسسه تحقیقاتی و ترویجی است که به بررسی و پژوهش در زمینه بانکداری و امور مالی با تمرکز بر نوآوری‌های اجتماعی می‌پردازد. این اندیشکده به دنبال پیدا کردن راهکارهای مالی نوآورانه و مناسب برای حل مسائل اجتماعی و اقتصادی به خصوص در حوزه بنیادهای پایه اجتماعی و خانواده است.

آینده شاید بتوانند به نمونه‌های موفق تبدیل شوند ولی ما در لحظه‌ی تولد این مراکز ایستاده‌ایم و این پدیده را موردبررسی قرار داده‌ایم.

اما باید بدانیم که مسئله تورم ساختارها در دانشگاه تهران قدمت دوساله ندارد و محدود به دو سال اخیر نمی‌شود، بلکه ریشه در گذشته‌ای نه‌چندان دور دارد. محدود کردن تورم ساختارها به اشخاص خاص مدیریتی یا بازه زمانی کوتاه سه سال اخیر کار ناصوابی است که ما را از آسیب‌شناسی و بررسی دقیق‌تر این پدیده منحرف می‌کند. بر اساس اسناد موجود، در بازه ۵ ساله‌ی زمانی یعنی از سال ۱۳۸۵ تا سال ۱۳۹۰ نیز ما شاهد همین معضل مدیریتی در الگوی توسعه‌ی دانشگاه تهران بودیم. بر اساس این آمار، در این بازه‌ی زمانی ۳ دانشکده و ۴ پردیس تأسیس شدند که در جدول شماره ۲ قابل‌مشاهده است.

نام پردیس/ دانشکده	سال تأسیس
پردیس بین‌المللی کیش	۱۳۸۵
دانشکده مطالعات جهان	۱۳۸۶
دانشکده کارآفرینی	۱۳۸۶
دانشکده علوم و فنون	۱۳۸۸
پردیس فنی فومن	۱۳۸۸
پردیس بین‌المللی ارس	۱۳۸۹
پردیس البرز	۱۳۹۰

۲) جدول تأسیس دانشکده‌ها و پردیس‌های دانشگاه تهران بازه سال ۱۳۸۵ الی ۱۳۹۰

نکته مهم اینجاست که توسعه و تنوع‌بخشی به ساختارها و رشته‌های دانشگاهی لزوماً امری منفی نیست، اما باید با برنامه‌ریزی و هماهنگی مناسب صورت پذیرد تا از تورم بی‌رویه ساختارها و منابع جلوگیری شود. در نگاه مدیریتی رشد تک‌خطی معنای توسعه را برآورده نمی‌کند و باید به ابعاد دیگر توسعه‌ی سازمانی توجه نمود. این موضوع نیاز به بررسی دقیق‌تر و اتخاذ راهکارهای مناسب توسط مدیران و سیاست‌گذاران دانشگاهی دارد که به آن پرداخته خواهد شد.

### عوامل تورم ساختارها

تورم ساختارها پدیده‌ای متأخر از تأسیس ساختارهاست که از علل و عواملی پیچیده‌تر در آموزش عالی و مدیریت آموزشی نشئت گرفته و یا در هم‌نشینی با این عوامل، صورت بغرنج‌تری به خود می‌گیرد. برای درک بیشتر این پدیده می‌توان از عوامل زیر سخن گفت و آن‌ها را مورد موشکافی قرارداد:

#### ۱. بی‌توجهی به ماهیت ابزاری ساختار

همان‌طور که در مقدمه اشاره شد، ساختار برای تداوم و شکوفایی بیشتر مایه و محتوایی است که از قبل موجود و به ساختار معنا می‌دهد. این ماهیت ابزاری و تبعی ساختار، بر اساس نقشی است که در نسبت با مایه ایفا می‌کند. اما ویژگی محتواسازی ساختار موجب می‌گردد که ماهیت ابزاری آن مورد غفلت قرار گرفته و خود ساختار موضوعیت پیدا کند. به‌نوعی که ساختار سازی، به نحو تفکیک‌شده از مایه و محتوای پیشین، اصالت پیدا کرده و پیش از هرگونه تصمیم مدیریتی، در



نزد سیاست‌گذاران و مدیران به‌عنوان گام نخست، اتخاذ شود. چنین رویکردی، در ابتدا ساختاری را می‌سازد و سپس به دنبال مایه و محتوای آن می‌گردد. باید در نظر داشت زمانی که ما از مایه و محتوای ساختار به لحاظ اجتماعی سخن می‌گوییم، در حقیقت از افراد و دستاوردهای عملی و نظری ایشان صحبت می‌کنیم. به عبارت دقیق‌تر افراد و کنش‌هایشان هستند که بن‌مایه ساختارها را تشکیل می‌دهند. بنابراین پیگیری و تأسیس ساختارها، پیش از وجود افراد و جمعی که به نحو پیشینی و نسبتاً مستمر بخواهند در آن مشارکت کنند، نوعی نقض غرض است. اگر هم افرادی به نحو پسینی در این ساختارهای از پیش تعیین‌شده استمرار یابند، یقیناً باید به عللی غیر از اهداف اصلی ساختار رجوع کرد. این‌گونه از حضور افراد در ساختارها، همیشه منجر به اشکال متفاوتی از ناکارآمدی و محقق نشدن اهداف ساختار منجر می‌شود که ریشه در یکسان نبودن اهداف افراد با ساختار دارد. چنین درکی از ساختار بی‌شک از منظری مدیریتی مورد توجه قرار گرفته و امری فراتر از هرگونه الگو و یا روابط نسبتاً پایدار عناصر اجتماعی در تعریف ساختار است. (لوپز و اسکات، 1391)

## 2. بی‌توجهی به منطق تدریجی تولید علم در جامعه

امر تأسیس در ساختار آموزشی با حمل ماهیت تولیدی خویش، از فرایند دشوار و زمان‌بر تولید علم به دور نیست. ساختار آموزشی به‌عنوان تعیین‌کننده‌ترین ساختار در وضعیت علمی هر کشور، در ایجاد و حذف اجزای خود از الگوی تولید علم در آن جامعه، فارغ نیست.

9

اما هرگونه الگویی در تولید علم، تا زمانی که در فرایند تعمیق و گسترش موجه دانش به سر می‌برد، نسبت مشخص و معناداری با جامعه علمی و اقتضاتش برقرار می‌کند. صرف نوآوری در یک نظریه و یا یک کتاب، حتی در صورت سترگ بودن آن، نمی‌تواند ضامن جریان تولید علم و به‌تبع ساختارهای آموزشی باشد. بلکه پرسشی محوری همانند نیازی عمومی، جامعه علمی را به رفت‌وبرگشت‌های گوناگونی از پاسخ و تطور می‌رساند که در طول زمان، متفکران و دانشوران خود را تربیت می‌سازد. این تطور از گذراندن زمان متناسب با خود، اجتنابی ندارد و هراندازه هم بخواهد به‌شتاب و تسریع روی بیاورد، باید نیروی این شتاب و تسریع را در نیرومندتر ساختن همان پرسش و نیاز عمومی اولیه بیابد.

بر این اساس پشتوانه تأسیس در ساختارهای آموزشی، وجود سنت علمی متناسب با آن است. این سنت علمی حتی در صورت‌های نه‌چندان با قدمت خود، زمانی از تطورات و تربیت دانشوران را به خود دیده است و می‌تواند پشتوانه ساختاری جدید در نظام آموزشی و به‌طور مشخص تأسیس رشته و دانشکده باشد. در این شرایط، تصمیمات آموزشی سویه‌ای از پایین به بالا دارند و برآیندی از نیاز حقیقتاً جدید جامعه علمی هستند.

اما هنگامی که تصمیمات آموزشی از بالا به پایین گرفته شوند، بی‌توجه به جامعه علمی و مؤلفه زمان، به تأسیس‌های بی‌رویه مرتبط با نهاد علم و دانشگاه می‌پردازند. به‌خصوص اگر این تصمیمات بالا به پایین به‌وسیله نهادهای متعدد سیاست‌گذار صورت بگیرد، با سست کردن اقتدار نهاد دانشگاه به نحو عمومی در متزلزل ساختن جایگاه آموزش عالی اثر می‌گذارند. همانند آنچه در آموزش عالی ایران مشاهده می‌شود. (Rasian, 2009)

## 3. ارتباط غیرموثر نهاد دانشگاه با دولت و جامعه

همان‌طور که در مورد قبل گفته شد، «پرسش» همانند نیازی عمومی، باید بتواند جامعه علمی را مورد خطاب قرار دهد که از قبل آن، تطور و تولید علمی در جامعه صورت پذیرفته و تأسیس ساختارها در نظام آموزش عالی، صاحب پشتوانه می‌شود. چنین پرسشی که می‌تواند محرک یک جامعه علمی باشد، صرفاً از دغدغه‌های شخصی و دورافتاده افراد در جامعه شکل نمی‌گیرد بلکه باید در عمومی‌ترین شکل خود، صورتی بنیادین داشته باشد. این عمومی‌ترین شکل در بستر ارتباط مؤثر با جامعه و دولت تأمین می‌شود اما صورت بنیادین آن به‌وسیله تشخیص جامعه علمی شکل می‌گیرد. یعنی دولت و جامعه به‌طور مستمر باید از خواسته‌ها

و نیازهایشان با دانشگاه و نظام آموزشی بگویند، اما نهاد دانشگاه و آموزش عالی باید به پاسخ‌های دیگری ناظر به برآیند خواسته‌ها و نیازهای دولت و جامعه روی بیاورد. به عبارت دیگر، دانشگاه باید این نیازها را آن‌طور ببیند که هستند نه آن‌طور که به‌وسیله خود دولت و جامعه معرفی می‌شوند. بنابراین این ارتباط دائم در عمومی‌ترین شکل، نهاد علم را به پویایی برمی‌انگیزد و صورت‌بندی بنیادین آن، استقلال نهاد علم و دانشگاه را از سایر حوزه‌ها حفظ می‌دارد؛ تأمل مهمی که تفصیل آن در این نوشتار نمی‌گنجد. در صورت نبود چنین ارتباطی، نهاد دانشگاه با پراکندگی و بی‌جهتی در فرایند آموزش و پژوهش خود، به تأسیس بی‌رویه و بدون ضرورت ساختارها روی می‌آورد چراکه نبود نیازها و پرسش‌های ضروری، پاسخ به نیازها و پرسش‌های غیرضروری را موجه می‌سازد.

#### 4. ضعف در برنامه‌ریزی درسی

بسیاری از آنچه تأسیس بی‌رویه ساختار آموزشی در قالب رشته و دانشکده است، جایی در برنامه‌ریزی‌های نادرست درسی می‌یابد. موضوعات جدید بی‌محتوا و یا کم محتوا می‌توانند در بالاترین حد ساختاری، تنها در قالب یک واحد درسی، مورد توجه قرار بگیرند و در کنار سایر رشته‌های مادر به رشد و نمای خود برای آینده‌ای دورتر به انتظار بنشینند. ضعف برنامه‌ریزی درسی در ساختارهای از قبل موجود، موجب ضعف برنامه‌ریزی درسی در ساختارهای جدید می‌شود. مشکلات محتوایی برنامه‌های درسی، تقلیدی بودن برنامه‌ها، مبتنی بر پژوهش نبودن برنامه‌های درسی، عدم تابعیت برنامه‌ریزی درسی از اصول علمی و غیرتخصصی بودن ساختار و سازوکار پیشنهادی رشته‌ها و دانشکده‌های جدید نشان می‌دهد که آنچه مؤسسين بر وجود آن در قالب رشته و دانشکده اصرار دارند، هنوز وجود ندارد که بخواهد ماهیت ساختاری به خود بگیرد. (محمودی و خادمی، 1395)

#### 5. اتخاذ رویکرد نمایشی در مدیریت آموزشی

مدیران آموزشی ممکن است با اهداف اجتماعی و شخصی به رویکرد نمایشی در تأسیس کمی ساختارها روی بیاورند. اهداف شخصی ایشان، به‌نوعی ابراز توانمندی مدیریتی است که می‌تواند زمینه‌های شغلی آینده را برای ایشان فراهم بیاورد اما اهداف اجتماعی و خوش‌بینانه این رویکرد، پیامی است که مدیران و سیاست‌گذاران از تأسیس ساختارها، به دنبال انتقال آن به مخاطبین آن هستند. در این شرایط این کمیت‌گرایی به‌مثابه تئاتری است که پیامی دارد و آن پیام، پویایی طلبی سیاست‌گذاران از افراد است که با قرار گرفتن در این ساختارها در این پیام شریک باشند و با آن همراه شوند.

#### آسیب‌شناسی تورم ساختارها

تورم ساختارها می‌تواند پیامدهای منفی متعددی برای یک سیستم یا سازمان داشته باشد، که از جمله‌ی آن‌ها می‌توان به کاهش کارایی و بهره‌وری، افزایش هزینه‌ها و افت کیفیت، عدم انعطاف‌پذیری در برابر تغییرات، عدم نوآوری، تمرکز بر بوروکراسی و افزایش نارضایتی و هدر رفت منابع مالی، انسانی و زمانی اشاره کرد. اما با توجه به آن‌که پژوهش حاضر، بر نهاد علم و مصداقاً دانشگاه تهران متمرکز است، در این قسمت به سه مورد از مهم‌ترین پیامدهای منفی تورم ساختارها در زمینه‌ی دانشگاه پرداخته خواهد شد.

#### 1. تضعیف هویت علوم انسانی

مهم‌ترین و ریشه‌ای‌ترین علوم هر جامعه‌ای که زمینه‌ی تمدن‌سازی آن جامعه را فراهم می‌کند و نیز کمک می‌کند تا جهان اندیشه‌ی آن جامعه در ساحت علم صورت‌بندی شده و نمایان گردد، علوم انسانی آن جامعه است؛ خواه در معنای مدرن، خواه به معنای آنچه در سنت ما به ازای داشته است باشد. فرآیند پیشرفت در علوم انسانی به هر اندازه که نسبت به علوم فنی و مهندسی، پایه، پزشکی و... بنیادین است، کندتر نیز هست. بنا بر همین ویژگی‌های گوناگون، توسعه‌ی شتاب‌زده‌ی ساختارهای مرتبط با علوم انسانی به وجه بنیادین علوم انسانی آسیب می‌زند و اجازه‌ی تعمیق در حوزه‌های مربوطه را نمی‌دهد. در بیانی کلی‌تر می‌توان گفت که نخستین آسیب تورم ساختارها، بر پیکره‌ی دانشی علوم انسانی است. (اشتری مهرجردی، ۱۴۰۲)

ممکن است از سوی نوعی نگاه مدیریتی که تقویت‌کننده‌ی پدیده‌ی تورم ساختارها نیز هست این اشکال وارد شود که ابتدا ساختارهای متعدد بنا می‌شود و سپس تفکر و تعمق صورت می‌گیرد و از همین روی، تقدم ساختار بر محتوای علمی موجه است؛ زیرا ساختارها هستند که زمینه‌ی پژوهش را به وجود می‌آورند. اما صحیح این است که ساختارها در حکم علت مُعَدّه اند و زمینه‌ساز و تسهیلگر فرایند دانشجویی و دانش‌پژوهی هستند. از طرفی دیگر، اساساً ساختارها مولود و نتیجه‌ی دسته‌ای از همین پژوهش‌ها به شمار می‌روند. به بیان دیگر، برای داشتن یک ساختار خوب - خوب با معنایی اعم از فضیلت انگارانه، کارآمدی و... نخست مطالعات زیربنایی تا روبنایی گسترده‌ای در این شاخه علمی صورت می‌گیرد تا علل واقعی تأسیس مانند نیازهای معرفت-شناختی، نیازهای سیاسی-اجتماعی، نیازهای فرهنگی، نیازهای اقتصادی، حتی نیازهای بین‌المللی و... تبیین شود و در نتیجه از درون این سنخ نیازهای اصیل و غیر نمایشی است نوع، تعداد، شکل و سایر مؤلفه‌های مرتبط با ساختار درخور و موردنیاز بیرون می‌آید و در ادامه‌ی حیات علمی خود نیز، چنین ساختاری همان‌طور که گفته شد با هر معنایی، خوب تلقی خواهند شد.

نکته‌ی شایان‌ذکر دیگر آن‌که به تناسب هویت اندیشه‌ای و نابزارمحوری علوم انسانی، این حوزه‌ی دانشی به‌ظاهر ارزان‌تر به نظر می‌رسد و همین ظاهر ارزان علوم انسانی، در اغلب اندیشه‌ی سیاست‌گذاران توسعه‌ی ساختارها، زمینه‌ی ایجاد مغالطه‌ی امکان - باید را فراهم می‌سازد؛ آنچه امکان وجود دارد و می‌تواند تحقق یابد به آن معنا نیست که حتماً و باید به وجود آورده شود و تحقق یابد. به دیگر بیان، توسعه‌ی ارزان‌قیمت در زمینه‌ی رشته‌های علوم انسانی به سهولت امکان دارد؛ اما بنا بر دلایل مذکور نباید اتفاق بیفتد.

## 2. عملکرد موازی ساختارها

در بحث تئوری‌های مدیریت دولتی، هر سازمان دولتی در کشور برای پاسخ به بخشی از نیازهای جامعه تأسیس می‌شود و باید نسبت به همین مسئله پاسخگو باشد. در صورتی که بیش از یک سازمان به ارائه‌ی یک خدمت بپردازد، در اصطلاح تخصصی موازی کاری رخ داده است. بنابراین، در تعریف کلی از عمل یا فرآیندی که توسط یک سازمان انجام می‌شود و سازمانی دیگر دقیقاً همان عمل را انجام می‌دهد، به موازی کاری تعبیر می‌شود. البته این نکته حائز اهمیت است که می‌بایست میان دو مفهوم موازی کاری و همپوشانی تفکیک قائل شد. در موازی کاری، تمرکز بر سازمان و کل واحد است، اما در همپوشانی تمرکز بر عمل یا فعالیت است که در حال انجام است. در نتیجه همپوشانی به راحتی قابل حل خواهد بود، زیرا در یک بازمهندسی، امر زائد شناسایی و از سازمان حذف می‌شود، اما رفع مسئله موازی کاری عملی دشوارتر است.

ممکن است این اشکال وارد شود که نباید با پیش‌فرض این‌که موازی کاری بد است وارد بررسی شد و باید ابتدا ثابت کرد که موازی کاری بد است؛ زیرا موازی کاری در برهه‌هایی کارکرد سودمند داشته و برای کشورها مورداستفاده مثبت قرار گرفته است؛ برای مثال، یکی از کارکردهای آن، حذف انحصار در ارائه خدمات دولتی بوده که بین سازمان‌های موازی کار، فضای رقابتی ایجاد کرده است. در پاسخ، اصل طرح مسئله از سوی یک کلان نگاه مدیریتی پذیرفتنی است اما در پژوهش حاضر، دانشگاه تهران به‌عنوان یک سازمان دولتی است موضوع بررسی قرار گرفته است و سخن درباره‌ی بروز یک موازی کاری درون نهادی است و اساساً ایده‌ی ایجاد رقابت میان دو دانشکده بر سر یک رشته یا بر سر یک محتوای دانشی بی‌معنا است؛ زیرا نه تنها ساحت علم، عرصه‌ی

چنین رقابت‌هایی نیست؛ بلکه بازارپنداری نهاد علم و مسلط کردن مناسبات بازار بر نهاد علم آفات جبران‌ناپذیری را در پی دارد که از جمله‌ی آن‌ها می‌توان به فساد سیستماتیک و نیز غفلت از ظرفیت‌های واقعی سازمانی و اداری دانشگاه اشاره کرد.

### 3. کاهش کیفیت آموزشی

به‌طور کلی کاهش کیفیت آموزشی در مراکز، مؤسسات و دانشکدگان نو تأسیس معلول علل و عوامل بسیاری است که پاره‌ای از آن‌ها عبارت‌اند از عدم تدوین چارت درسی مناسب در لحظه‌ی تأسیس، مشکلات محتوایی برنامه‌های درسی رشته‌ها در دانشکدگان جدید التاسیس، تقلیدی و تکراری بودن برنامه‌های آموزشی از الگوهای پیشین، مبتنی بر پژوهش نبودن برنامه‌های درسی، عدم تابعیت برنامه‌ریزی درسی از اصول علمی، غیرتخصصی بودن ساختار و سازوکار پیشنهادی رشته‌ها در ساختارهای جدید، به‌کارگیری افراد غیرمتخصص برای تصدی امور علمی، مدیریتی و اجرایی، جذب شتاب‌زده‌ی هیئت‌علمی، پذیرش دانشجو در مقاطع مختلف علمی بدون نیازسنجی مسائل کشور و تضعیف نظارت ارزیابی و کنترل.

اصول حکمرانی سازمانی ایجاب می‌کند تا هر یک از این علل و عوامل پیش از تأسیس یک‌نهاد موردبررسی قرار گیرند و اساساً بررسی و تحقق علت است که معلول را به وجود می‌آورد و در مقابل، تحقق اعتباری معلول بدون در نظر گرفتن چنین عللی، معلول را آسیب‌زا می‌کند. (اشتری مهرجردی، 1402)

12

### نتیجه‌گیری

این پژوهش، بررسی مسئله‌ی «تورم ساختارها» و نقش آن در مدیریت آموزش عالی کشور را با نظر به مورد دانشگاه تهران بر عهده داشت. آنچه از خلال بخش‌های اصلی این پژوهش به دست آمد، نکاتی چند پیرامون ماهیت تورم ساختارها و چیستی و چگونگی وقوع آن در دانشگاه تهران بود. در ادامه نشان داده شد که چه عواملی می‌تواند در تورم ساختارها نقش داشته باشد تا امکان بازنگری و اصلاح این رویه‌ها و عوامل فراهم شود. از سوی دیگر، آسیب‌هایی که تورم ساختارها در نظام آموزش عالی ایجاد می‌کند موردبررسی قرار گرفت که تأکیدی دوچندان بر اهمیت پرداختن به این موضوع است. روشن است که گسترش ساختارها در آموزش عالی بدون توجه به منطق درونی و نیازهای برآمده از خود دانشگاه، نه‌تنها نمی‌تواند انتظاراتی که از ایجاد آن مدنظر مدیران بوده را محقق سازد، بلکه در درازمدت به امری ضد خود بدل خواهد شد و به مانعی بر سر فعلیت یافتن اهداف نظام آموزش عالی تبدیل می‌شود.

پیشنهاد پژوهشگران این پژوهش این است که نظام آموزش عالی به‌طور عام و به‌طور خاص در ایران، نیازمند یک الگوی مشخص برای گسترش ساختارهای خود است. این الگو باید جامعیت داشته باشد و به‌طور آینده‌نگرانه، در جهت مسائل و نیازهای نظام آموزش عالی عمل کند. نکته‌ی حائز اهمیت که به‌عنوان خاتمه‌ی بحث درخور توجه است، پسینی بودن امر گسترش ساختار به نسبت ایجاد نیاز به آن ساختار در خود آموزش عالی و جامعه‌ی دانشگاهی است. به‌بیان‌دیگر، الگوی کلانی که برای گسترش ساختارها در آموزش عالی مورد انتظار است، نه یک الگوی شتاب‌زده، بلکه الگویی درون‌زا خواهد بود؛ به این معنا که مدیریت آموزشی پیش از ایجاد هر ساختاری، متخصصان و کارآموزان مرتبط با آن ساختار را تولید، تربیت و آماده‌ی فعالیت در آن ساختار کرده است. تنها در این صورت است که می‌توان از گسترش ساختارها به‌عنوان امری مطلوب در جهت تحقق اهداف آموزش عالی نام برد.

### منابع

اشتری مهرجردی، ابادر. (1402). سیاست پژوهی اشتغال فارغ التحصیلان علوم انسانی. تهران: پژوهشگاه مطالعات فرهنگی، اجتماعی و تمدنی.



ISCCM  
International Science Citation Center



هفدهمین کنفرانس بین المللی پژوهش‌های مدیریت و علوم انسانی در ایران  
۵ مرداد ۱۴۰۳ | تهران



جاودانی، حمید، توفیقی، جعفر، قاضی طباطبایی، سید محمود، و پرداخت چی، محمدحسن. (1387). بررسی وضعیت مدیریت نظام آموزش عالی ایران از دیدگاه مدیران عالی: گذشته، حال و آینده. پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، 14(2)، 139-161. لویز، خوزه. و اسکات، جان. (1379). ساختار اجتماعی. ترجمه صفاری، یوسف. تهران: آشیان. ماحوزی، رضا. (1396) دانشگاه؛ تاملات نظری و تجربه‌ی ایرانی. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی، اجتماعی و تمدنی. محمودی، مریم، و خادمی کله لو، محمد. (1395). آسیب شناسی فرایند تاسیس رشته های جدید دانشگاهی در ایران (مورد علوم انسانی). مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، 7(13)، 188-215. هاوکس، ترنس. (1402). ساختگرایی و نشانه شناسی. ترجمه‌ی صفوی، کورش. تهران: نشر علمی.

Rasian, Zahra. (2009). "Higher Education Governance in Developing Countries, Challenges and Recommendations: Iran as case study" Nonpartisan education Review. Vol.5, No.3, 1-18.