

## برنامه‌ریزی توسعه دانشگاهی؛ حوزه‌ای میان‌رشته‌ای

محمد یمنی‌دوزی سرخابی

استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی

### چکیده

امروزه برنامه‌ریزی دانشگاهی با توجه به پیچیدگی موقعیت‌های دانشگاهی با بحران مواجه است؛ بطوریکه رویکرد خطی در برنامه‌ریزی دانشگاهی نمی‌تواند به درک و اصلاح سیستم‌های دانشگاهی کمک کند. رویکرد اقتباس از کشورهای صنعتی پیشرفته، بر اساس شاخص‌های از قبل تعریف شده و برخاسته از موقعیت‌های خاص آنها، سبب به حاشیه رانده شدن وضعیت خاص و بی‌همتای دانشگاه‌ها در غالب کشورهای «در حال توسعه» شده است. آنچه اهمیت می‌یابد تفکر برنامه‌ریزی توسعه دانشگاهی در این کشورها است که پویایی ارتباط گذشته، حال و آینده موقعیت‌های دانشگاهی را مورد توجه قرار می‌دهد: اگر تا دهه ۸۰ میلادی مفهوم «برنامه‌ریزی استراتژیک» در حوزه آموزش عالی استفاده متداول داشت (مفهومی که از بخش صنعت وارد آن شده بود) اینک بر بعد خلاق تفکر برنامه‌ریزی در سیستم‌های دانشگاهی تاکید می‌گردد. در نوشتار حاضر، با تامل بر پیچیدگی سیستم‌های دانشگاهی و نقد رویکرد خطی برنامه‌ریزی در آموزش عالی و دانشگاه‌ها، برنامه‌ریزی توسعه دانشگاهی به مثابه تفکر، خلاقیت در حوزه میان‌رشته‌ای بررسی می‌گردد. **واژگان کلیدی:** برنامه‌ریزی توسعه دانشگاهی، تفکر برنامه‌ریزی، خلاقیت، میان‌رشته‌ای.

چرا باید فکر کرد که قطعیت شرط لازم علم است؟

### E. Prigogin

برنامه‌ریزی یکی از اشتغالات بشر از آغاز زندگی اجتماعی او بوده است. در طی زمان، همراه با تغییرات اجتماعی، برنامه‌ریزی نیز با تغییرات مفهومی مواجه شده است. هدف انسان‌های نخستین رفع نیازهای اولیه خود بود. آنان برنامه شکار خود را بر اساس نیازهای خود تنظیم می‌کردند و با طلوع و غروب آفتاب، زمان کار خود را تنظیم می‌کردند. غروب آفتاب، برنامه کار و فعالیت را با برنامه استراحت جابه‌جا می‌کرد. بعدها با توسعه فرهنگ و تمدن بشر، جوامعی که دارای ابتکارها و نوآوری‌هایی بودند، رویکردهای خاص برنامه‌ریزی خود را داشتند. بدون برنامه‌ریزی تمدن‌هایی نظیر چین، مصر، ایران، و ... نمی‌توانست وجود داشته باشد. بنابراین، ویژگی بارز «برنامه‌ریزی» این فرهنگ‌ها و تمدن‌ها، ابتکاری بودن آنها بود. هر جامعه فرهنگ‌ساز و تمدن‌زا، شیوه‌های خاص و متفاوتی در اقدامات خود داشته است و در نتیجه، به دور از تقلید صرف، اصالت‌های خاص خود را به وجود آورده است. وجود چنین شیوه‌هایی، که نمونه‌هایی از آن، به عنوان مثال، اخیراً در کاوش‌های باستان‌شناسی شهر سوخته (برنامه‌ریزی در امور شهری، آبیاری، پزشکی، و ...) به دست آمده است، نشان دهنده ابتکاری بودن شیوه‌های سازماندهی محیط بر اساس تعامل بین تفکر انسان‌ها و واقعیت‌های موجود است. بنابراین، برنامه‌ریزی پدیده‌ای «غربی» نیست، بلکه خاص هر تمدن بشری است. آنچه ما در تمدن‌های گذشته شاهد بوده‌ایم، برنامه‌ریزی به مثابه ابتکار و خلاقیت بوده است.

ولی منشأ «برنامه‌ریزی آموزشی» در غرب را می‌توان با کتاب ثروت ملل آدام اسمیت مرتبط دانست. این اقتصاددان کلاسیک آموزش انسان را بسان سرمایه‌گذاری اقتصادی فرض می‌کرد و به طور ضمنی، پایه‌های «نظریه سرمایه انسانی» را بنا نهاد که بر اساس آن، سرمایه به کار رفته در آموزش انسان‌ها، زمانی دارای «ارزش» است که بتواند «اصل سرمایه به کار رفته + سود حاصل از آن سرمایه، در زمانی معین + فرصت یا درآمد از دست رفته» را به وجود آورد. بعداً، چنین ارزش‌گذاری اقتصادی‌ای در آموزش را اقتصاددانانی نظیر ویلیام پتی و مارشال نیز مطرح کردند و مارکس با رویکردی متفاوت به آن توجه کرد. توجه به بعد اقتصادی آموزش به جهت بازدهی اقتصادی آموزش بود، به طوری که در اوایل نیمه دوم قرن بیستم تحت عنوان صنعت آموزش (Le Thanh Khoi 1967) مطرح شد؛ صنعتی که لازم بود برای کمیت و کیفیت آن «برنامه‌ای» داشت.

با برنامه‌های پنج ساله اتحاد جماهیر شوروی (سابق) زمینه عملیاتی کردن فکر برنامه‌ریزی آموزشی فراهم آمد به طوری که یکی از بخش‌های برنامه‌ریزی کلان آن کشور در ۱۹۲۳، برنامه‌ریزی در بخش آموزش شد: واژه «برنامه آموزشی» متولد شد. شوک ایجاد شده از پرتاب سفینه اسپوتنیک در سال ۱۹۵۷، در نگرش به برنامه‌ریزی آموزشی در کشورهای غربی، تأثیری عمیق گذاشت. در آمریکا، کشوری که اساساً منطق چین برنامه‌ریزی‌هایی را پذیرا نبود، دولت فدرال برای آموزش، به ویژه در دوره متوسطه، راهبردهایی کلان را مطرح کرد. این واقعه «در آمریکا و اروپا، سبب پژوهش‌های زیادی راجع به تأثیر عامل انسانی در رشد شد، مفهومی که آموزش، پژوهش، بهداشت، و سازماندهی را دربرمی‌گرفت» (Le Thanh Khoi ۱۹۸۵).

نیمه دوم قرن بیستم، با گسترش فکر برنامه‌ریزی در جهان همراه بود. بازسازی ویرانه‌های ناشی از جنگ جهانی دوم و در عین حال، ضرورت توجه به صلح جهانی در بستر توسعه فرهنگ‌ها اهمیت زیادی پیدا کرد. یونسکو تأسیس شد و به دنبال آن، نهاد خاصی برای برنامه‌ریزی با دیدی بین‌المللی در پاریس تأسیس شد. مؤسسه بین‌المللی برنامه‌ریزی آموزشی (IEPE) اقدامات زیادی را در توسعه دانش برنامه‌ریزی آموزشی در سطوح مختلف انجام داد.

در دهه ۶۰ قرن گذشته، الگوی آسیایی توسعه آموزش تدوین و بیش از ۴۰ الگوی خطی برای برنامه‌ریزی در کشورهای آسیایی ارائه شد (یحیی فیوضات ۱۳۵۶: فصل آخر و نیز مستندات این الگو که یونسکو در پاریس منتشر کرده است). برنامه‌ریزی‌هایی مربوط به سوادآموزی شکل گرفت و سوادآموزی تابعی را یونسکو، البته با نتایج قابل بحث، اشاعه داد (لوتان ۱۳۸۶).

پائولو فریر سوادآموزی و هشیارسازی بی‌سوادان را در برزیل ابداع کرد که برای او حاصلی جز تبعید نداشت، ولی از آثار ابتکار او در برخی کشورهای امریکای لاتین (به جز کشور خود او) استفاده شد. تمامی دولت‌ها در ساختار تشکیلاتی خود، بخشی را به نام «برنامه‌ریزی آموزشی» شکل دادند که بعداً، در دانشگاه‌ها نیز تحت عنوان دفاتر برنامه‌ریزی آموزشی به وجود آمد، هر چند در دانشگاه‌های ایران، بیشتر به «برنامه‌ریزی دروس» محدود شد.

غالب رویکردهای موجود در اوایل نیمه دوم قرن بیستم به برنامه‌ریزی آموزشی، خطی بود که بر اساس آنها پیش‌بینی بر اساس روند گذشته ارزش پیدا می‌کرد: آینده بدون توجه به تغییرات پیش‌بینی‌ناپذیر ترسیم می‌شد و برای برنامه‌ریزی در سازمان‌های آموزشی به زمینه‌شناسی توجه نمی‌شد. اگر چنین رویه‌هایی در موقعیت‌هایی اجرا می‌شد که تغییرات بسیار کندی داشتند و تأثیرات کشورها، فرهنگ‌ها، و ... بر یکدیگر بسیار آرام بود، در

چارچوب رویکرد «مدیریتی کلاسیک» به نتیجه می‌رسید. از دهه ۸۰ قرن گذشته و به دنبال گسترش دامنه اطلاعات در جهان، سرعت جهانی شدن، گسترش سریع بحران‌های اقتصادی، اجتماعی، و ... در جوامع مختلف، دیگر چنین رویکردهایی در نظام‌های اجتماعی (از آن جمله نظام‌های آموزشی) نمی‌توانست تعادل‌های جدید به وجود آورد. فهم واقعیت‌ها، به دلیل پیچیدگی‌های روزافزون آنها، دشوارتر می‌شد و آهنگ زندگی اجتماعی دستخوش تغییرات می‌شد؛ زندگی شهری رفاه نسبی را به وجود می‌آورد، ولی در عین حال، حاشیه‌های فقر و تنگدستی را نیز در خود تولید می‌کرد؛ همراه با آن، آسایش و آرامش نیز، آرام آرام، در دنیای صنعتی، برای عموم جامعه به حاشیه می‌رفت (مورن ۱۳۸۰، ۱۳۸۲، ۱۳۸۷) و مهم اینکه ابزارهای مناسب برای موقعیت‌های ساده (نظیر برنامه‌ریزی خطی) نمی‌توانست مسیری مطلوب را برای هدایت موقعیت‌های پیچیده ترسیم کند.

بحران مفهوم برنامه‌ریزی (آموزشی)، در بستر بحران عمومی مفهوم مدیریت (آموزشی)، از اواخر قرن گذشته در غرب شکل گرفت. در اکثر کشورهای «در حال توسعه» نیز، از آنجا که رویه‌های کشورهای غرب را «مرجع» قلمداد می‌کردند (و هنوز هم چنین گمان می‌کنند)، این بحران‌ها همراه با تعارض‌های به وجود آمده از اقتباس «مدرنیته» در جوامع سنتی، اشکال خاص خود را پیدا کردند (Le thanh khoi ۱۹۷۸). در دهه ۹۰، ادبیات جدیدی از برنامه‌ریزی شکل گرفت (Simon ۲۰۰۴, Mintezberg ۱۹۹۴) که بر وجه اندیشه‌ای و خلاق آن تأکید می‌کردند.

چنین وضعیتی در مدیریت آموزش عالی و دانشگاهی نیز به وجود آمد. اگر تا دهه ۸۰ قرن گذشته، مفهوم برنامه‌ریزی راهبردی در مقالات مربوط به آموزش عالی مطرح بود (مفهومی که خود از صنعت به عاریه گرفته شده بود؛ صنعتی که به رغم داشتن مدیران و برنامه‌ریزان و «کارشناس در حد بالا»، خود در وضعیتی نامطمئن از بعد رقابتی قرار داشت و دارد)، از آن پس کاربری این مفهوم (برنامه‌ریزی راهبردی)، به ویژه نزد پژوهش‌گران و عاملانی کمتر شد که تلاش می‌کردند تعاملی بین دانش نظری و واقعیت‌های ملموس دانشگاهی ایجاد کنند و پیچیدگی نظام‌های دانشگاهی، ضرورت بازنگری در افکار کلاسیک مدیریت و برنامه‌ریزی دانشگاهی و آموزش عالی را مطرح کرد. اگر چنین بازنگری و تعمقی در کشورهای صنعتی گسترش پیدا کرد - در آثار کسانی مانند ژوئل دوروسنی<sup>۱</sup>، آلن تورن<sup>۲</sup> در فرانسه، دنیس برتراند<sup>۳</sup> در کانادا، برتون کلارک<sup>۴</sup> و سایمون<sup>۵</sup> در

<sup>۱</sup>. J. Derosnay

<sup>۲</sup>. A. Tourian

<sup>۳</sup>. D. Berterand

<sup>۴</sup>. B. clark

آمریکا - هنوز در ایران چنین نقدی بر رویه‌های مرسوم برنامه‌ریزی بر اساس پویایی و پیچیدگی واقعیت‌های آموزش عالی گسترش پیدا نکرده است. بنابراین، قرار دادن دانشگاه‌ها در بطن تغییرات و تحولات محلی، منطقه‌ای، و جهانی، بازنگری در تفکرات مدیریتی و برنامه‌ریزی از ضروریات مدیریت و برنامه‌ریزی سازمان‌های پیچیده شد (یمنی ۱۳۸۲: فصل هشتم).

آیا می‌توان برای توسعه دانشگاهی بدون درک وابستگی‌های متقابل، ضروری، و لازم دانشگاه (موقعیت‌های پیرامونی دور و نزدیک) برنامه‌ریزی کرد؟ چنین وابستگی‌هایی واقعی هستند: آموزش‌های دانشگاهی، اشتغال فارغ‌التحصیلان، قدرت سازمان‌های خدماتی و تولیدی در جذب دانش‌آموختگان، سرعت در زایش اطلاعات جدید، فناوری‌های جدید و ضرورت بازنگری مستمر در دروس و محتوای آموزشی و پژوهشی دانشگاه‌ها، و... عمیقاً با همدیگر مرتبط هستند. از آنجا که فهم هر کدام از این مقوله‌ها ابزارهای شناختی متنوعی را می‌طلبد «برنامه‌ریزی» برای هر دانشگاه - به معنی ایجاد تغییرات مثبت در آن - نیازمند بهره‌گیری از چنین تنوعی است و رویکرد میان‌رشته‌ای انجام چنین کاری را مساعد می‌کند. ضروری است که به جای اینکه نگاه به برنامه‌ریزی دانشگاهی از بالا به پایین باشد، از پایین (واقعیت‌های دانشگاهی و محیط‌های پیرامونی آن) به بالا (تصمیم‌گیری‌های مدیریتی) انجام شود. ولی این واقعیت‌ها چندوجهی، متنوع، و پیچیده است و ضرورتاً، درک آنها زمینه‌ای کل‌نگر را طلب می‌کند.

### برنامه‌ریزی دانشگاهی: دو پنداشت متفاوت

بررسی دو پنداشت از برنامه‌ریزی دانشگاهی، پیچیدگی برنامه‌ریزی توسعه دانشگاهی را روشن‌تر خواهد کرد:

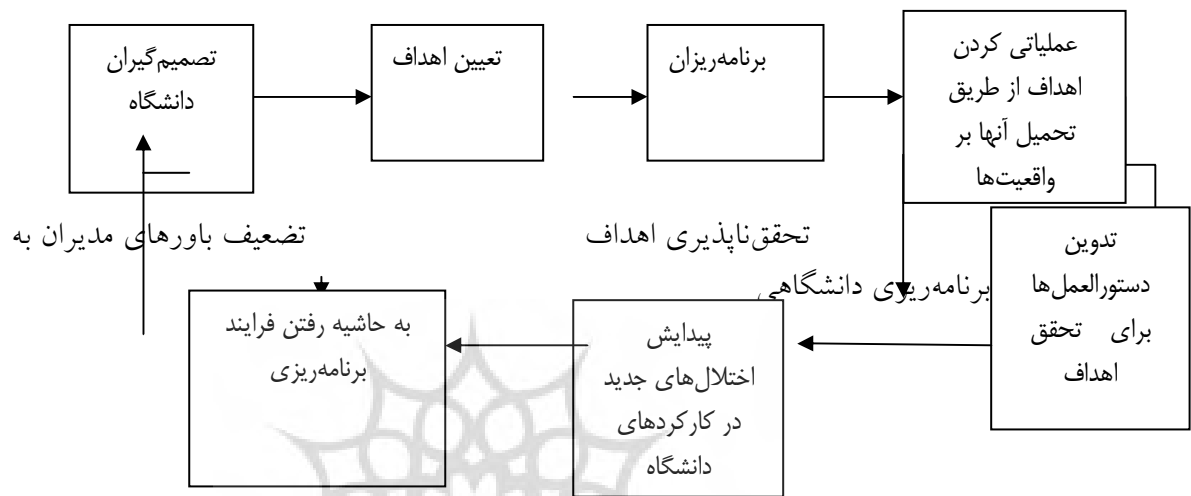
- پنداشت اول: برنامه‌ریزی دانشگاهی به مثابه چارچوبی از قبل تعیین شده برنامه‌ریزی توسعه دانشگاهی، به کلیت نظام دانشگاهی در متن محیطی توجه می‌کند که در آن قرار دارد. واژه برنامه‌ریزی در زبان فارسی به معنی مقدمه، خطابه، دستور کار، و... است و با پروگرام<sup>۶</sup> فرانسوی مترادف است (فرهنگ فارسی معین) و در متون اولیه این حوزه به زبان فارسی، به معنی «کشیدن نقشه برای آینده» (یحیی فیوضات ۱۳۵۶) آورده شده است. در عین حال، واژه برنامه‌ریزی بیانی کمی دارد، به صورتی که می‌توان چنین برداشت کرد که کافی است فنون لازم آن دانسته شود و سپس آنها را به صورت از قبل

<sup>۵</sup>. H. Simon

<sup>۶</sup>. Programme

تعیین شده اجرا کنیم. گاه در برنامه‌ریزی‌های دانشگاهی، چنین روند کمی‌گرا و خطی را شاهد بوده‌ایم.<sup>۷</sup>

چنین برداشتی را می‌توان به صورت زیر نشان داد:



شکل ۱. برنامه‌ریزی دانشگاهی به مثابه چارچوبی از قبل تعیین شده

بر این اساس، مدیران دانشگاهی اهدافی را مطلوب فرض می‌کنند (بدون اینکه بیان آنها، ریشه در واقعیت‌های خاص دانشگاه مد نظر داشته باشد) و آنها را به برنامه‌ریزان محول می‌کنند. برنامه‌ریزان به دلیل اینکه نمی‌توانند نظام دانشگاه را در قالب چارچوبی از قبل تعیین شده درک کنند (که عملاً، چنین کاری به دلیل پویایی نظام دانشگاهی ممکن نیست)، آیین‌نامه‌ها و دستورالعمل‌هایی را، به دور از فهم پیچیدگی‌های نظام دانشگاهی، تدوین می‌کنند. نهایتاً، دانشگاه دارای «برنامه» می‌شود، ولی نظام دانشگاهی راه خود را می‌پیماید تا زمانی که در عمل، تحقق‌ناپذیری بخش مهمی از این اهداف مشخص می‌شود. یعنی واقعیت راه خود را از طریق مقاومت در برابر برنامه دنبال می‌کند و چون چارچوب از قبل تعیین شده در تعارض با واقعیت‌های دانشگاهی قرار می‌گیرد، اختلالاتی در کارکردهای دانشگاهی به وجود می‌آید.<sup>۸</sup> در چنین وضعیتی، بدون تعمق در ریشه‌های این اختلالات،

<sup>۷</sup> به عنوان مثال مراجعه شود به: گزارش پژوهش برنامه‌ریزی دانشگاه فردوسی، در ۱۱ جلد، ۱۳۷۱.

<sup>۸</sup> هدف هیچ دانشگاهی، افزایش افت تحصیلی نیست، ولی چگونه است که بنا به گفته معاون پژوهشی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، «افت تحصیلی و خستگی فکری دانشجویان در سال اول دانشگاه، یکی از آفات موجود در آموزش عالی کشور» است و سرپرست دفتر مرکزی مشاوره همان وزارتخانه، افت تحصیلی در دانشگاه‌ها را «نگران‌کننده» می‌داند

اهداف جدیدی بیان می‌شود و دانشگاه عمل آزمایش و خطا را دنبال می‌کند. نتیجه نهایی، تضعیف باور مدیران دانشگاهی به مفید بودن برنامه‌ریزی در دانشگاه خواهد بود (یمینی ۱۳۸۲). به این ترتیب، جدایی نظر (تصمیمات مدیران دانشگاه‌ها) با واقعیت‌ها (آنچه در گذشته و وضع موجود دانشگاه به صورت آشکار و پنهان وجود دارد)، همچنان تداوم می‌یابد که اتلاف منابع و انگیزه‌های انسانی و به حاشیه رفتن تفکر برنامه‌ریزی بخشی از نتایج چنین وضعیتی است.

– پنداشت دوم: برنامه‌ریزی توسعه دانشگاهی به مثابه تفکر در پیچیدگی سازمان دانشگاه دو برداشت از برنامه‌ریزی دانشگاهی را می‌توان مطرح کرد: برنامه‌ریزی برای آینده دور، که می‌توان آن را «برنامه‌ریزی آتی» نامید و برنامه‌ریزی برای آینده نزدیک به حال، که می‌توان آن را «برنامه‌ریزی آنی» دانست. این دو لازم است رابطه‌ای تعاملی با یکدیگر داشته باشند.

برنامه‌ریزی آتی از فنون پیش‌بینی و آینده‌نگری متناسب با وضعیت موجود دانشگاه استفاده می‌کند که پیش‌بینی مشروط و کیفی بر اساس توجه به متغیرهای درونی دانشگاه و بیرون از آن، یکی از فنون مهم آن است. چنین برنامه‌ریزی‌ای کمتر با مشکلاتی مواجه است که برنامه‌ریزی خطی درازمدت (برنامه‌ریزی‌ای که آینده را تداوم روند گذشته فرض می‌کند) دارد (تحقق نیافتن اهداف با توجه به تغییرات موقعیت‌های دانشگاهی) (لوتان ۱۳۸۶).

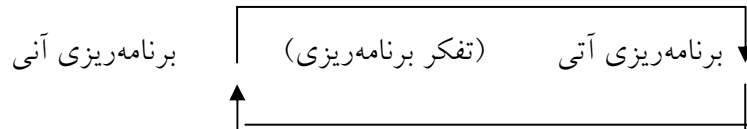
برنامه‌ریزی آنی بر درک آن چیزی توجه دارد که در حال، اتفاق می‌افتد و تغییرات محتمل در آینده نزدیک به زمان حال. دو مثال درباره این نوع از برنامه‌ریزی ذکر می‌کنیم: تصمیمی که معلم در کلاس خود برای وضعیت آموزش یا پژوهشی جدید اتخاذ می‌کند (که قبلاً نمی‌توانست آن تصمیم را در نظر داشته باشد، زیرا وضعیت جدید شکل نگرفته بود)؛ رئیس دانشگاهی که به تغییرات در انگیزه‌های اعضای هیئت علمی و کارکنان دانشگاه توجه دارد و بر حسب آن تغییرات، تصمیمات برنامه‌ریزی‌های جدید آنی اتخاذ می‌کند. برنامه‌ریزی آنی نیازمند فهم و بصیرت برنامه‌ریز از حال در بستر گذشته آن است. لازمه این کار وجود اطلاعات، تحلیل آنها با توجه به زمینه واقعی (اوضاع فرهنگی، اجتماعی، علمی، اقتصادی، و ...) است. به همین دلیل، برنامه‌ریزی آنی، به نوعی شهودی نیز هست.

---

(همشهری، ۱۳۸۷/۱۰/۲۳: ۵). چگونه چنین اختلالاتی در کارکرد آموزشی دانشگاه‌ها، به رغم اهداف بیان شده آنها، ایجاد می‌شود؟

بی دلیل نیست که امروزه، یکی از ابعاد مدیریت دانشگاهی را، مدیریت معانی می نامند (Sinclair ۱۹۹۰).

رابطه دیالکتیک این دو است که مفهوم پنداشت دوم از برنامه ریزی توسعه دانشگاهی را به وجود می آورد.



شکل ۲. دیالکتیک برنامه ریزی توسعه دانشگاهی

نمی توان پدیده حال را درک کرد، مگر با درک عمیق گذشته دور و نزدیک مرتبط با پدیده موضوع مطالعه، و برنامه ریزی آتی ممکن نخواهد بود، مگر با تشخیص چگونگی (توصیف) و چرایی (توضیح) وضع موجود پدیده های نظام دانشگاهی.

از سوی دیگر، پدیده های نظام دانشگاهی (پیشرفت تحصیلی، عملکرد اعضای هیئت علمی، جو سازمانی، انگیزه های کارکنان، رفتارهای مدیران، افت تحصیلی، و ...) ثابت نیست، بلکه هر آن، تغییراتی در آنها به وجود می آید (دانشجویی در شروع کلاس فاقد انگیزه است و در زمانی دیگر، در کلاس انگیزه ای قوی برای فعالیت های کلاسی پیدا می کند؛ هیئت علمی در بدو استخدام می تواند دارای انگیزه ای قوی باشد، ولی پس از چند سال، انگیزه های علمی او کاهش یابد، و ...). بنابراین، قدرت تشخیص مدیران و برنامه ریزان از وضعیت حال، در تحلیل زمینه ای موفقیت سیاست ها و برنامه های اتخاذ شده آنان در نظام دانشگاهی، تعیین کننده است. چنین تشخیصی بر اساس بصیرت ناشی از بررسی و تحلیل اطلاعات موجود در زمینه کلی دانشگاه و محیط آن ممکن است؛ این دستاورد مهم آموزش عالی تطبیقی است.



شکل ۳. برنامه ریزی توسعه دانشگاهی بر اساس تحلیل زمینه ای

در این دیالکتیک، عقلانیت (اطلاعات، روش، درک چرایی ها) و فهم (درک معانی ای که مدیران، برنامه ریزان، هیئت علمی، دانشجویان، کارکنان، و ... به رفتارهای خود و دیگران می دهند)، می تواند به تفسیر پدیده هایی منجر شود که بر اساس آن، می توان خطوط کلی



آینده دانشگاه را ترسیم کرد. بنابراین، در چنین پنداشتی، بیش از آنچه «حل» مسائل دانشگاهی مد نظر باشد، فهم آنها راهگشا خواهد بود. چنین عقلانیتی بازی و گفت‌وگوی بی‌وقفه ذهنی برنامه‌ریز با واقعیت‌هاست. چنین ذهنی ساختارهای منطقی را خواهد ساخت (برنامه عملیاتی) و آنها را در خصوص واقعیت مد نظر (دانشگاه) به کار خواهد گرفت. زمانی که واقعیت نظام دانشگاهی، با ساختار منطقی ساخته شده، سازگار نباشد، باید پذیرفت که ساختار ناقص و ناکافی است. بنابراین، ضروری است که بخش‌هایی از آن تغییر یابد. لازم است آن چیزی درک شود که در این تعامل دیالکتیک، در برابر ساختار ساخته شده (برنامه مد نظر) مقاومت می‌کند تا سازگاری از نوع جدیدتری با تغییر در آن ساختار شکل گیرد. در هر حال، ساختار منطقی ایجاد شده خود نسبی است، زیرا از شناخت، زندگی شخصی، موقعیت‌های اقتصادی و اجتماعی مدیران و برنامه‌ریزان تأثیر می‌پذیرد، ولی چون در تعامل با واقعیت‌ها قرار می‌گیرد و ویژگی دیالکتیکی چنین تعاملی را می‌پذیرد، برای تغییر واقعیت‌ها (برنامه‌ریزی) خود نیز ملزم به تغییر است. چنین رویکردی نگرش‌های تک‌بعدی و یک‌سویه را کنار خواهد زد<sup>۹</sup> و در بستری میان‌رشته‌ای قرار خواهد گرفت. بدون این بستر، فهم و عمل برنامه‌ریزی توسعه دانشگاهی ممکن نخواهد بود.

### برنامه‌ریزی توسعه دانشگاهی

دانشگاه نظامی پیچیده است و در عین اینکه بر پیرامون نزدیک و دور خود تأثیر می‌گذارد، از آنها نیز تأثیر می‌پذیرد. هر نوع اقدام مدیریتی راجع به پدیده‌های دانشگاهی بدون توجه به چنین ارتباطی نمی‌تواند سازگاری نظام دانشگاهی را به وجود آورد. مفهوم توسعه، در برنامه‌ریزی توسعه دانشگاهی، به قرار دادن دانشگاه در متن آن (تأثیرپذیری دانشگاه از عوامل محیطی و تأثیرگذاری آن بر پیرامون) توجه دارد. برنامه‌ریزی توسعه دانشگاه، توسعه دانشگاه را بدون توجه به واقعیات در حال تغییر محیط دور و نزدیک آن و رسالت‌های اصلی آن - حقیقت جویی و فضیلت طلبی - ممکن نمی‌داند، بلکه برنامه‌ریزی دانشگاهی (ایجاد تغییرات در دانشگاه در جهت سازگاری آن با پیرامون) را در شناخت دانشگاه، شناخت پیرامون آن، و درک تعامل آن دو، عملی می‌داند. بدین ترتیب، باید «توسعه» به معنی اقتباس و تداوم آنچه دیگران، مثلاً دانشگاه‌های کشورهای صنعتی، انجام می‌دهند، نقد و بر اساس توان سازگاری دانشگاه با اوضاع محیطی خاص دانشگاه به آن توجه شود.

<sup>۹</sup> برای این بحث مراجعه شود به مقاله «دانشگاه‌های سازگار شونده» به قلم نگارنده که در پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی به چاپ خواهد رسید.

بنابراین، در اینجا، توسعه به معنی وجود برخی مراحل است که ضرورتاً، باید از آن گذر کرد<sup>۱۰</sup> - مانند دانشگاه آموزشی، دانشگاه پژوهشی، دانشگاه بین‌المللی، و ... و نظیر چنین برداشت‌های اقتباس‌گونه‌ای نیست، بلکه به معنی وضعیتی در نظر گرفته می‌شود که در آن، انسان‌ها (مدیران) بر اساس انسان‌های دیگر (هیئت علمی، کارکنان، دانشجویان ..) خود را با محیط جامعه محلی، منطقه‌ای، و جهانی سازگار می‌کنند (Simon ۲۰۰۴: ۲۹۴). چنین نگاهی به برنامه‌ریزی دانشگاهی خطی نیست.

این باور که در برنامه‌ریزی راهبردی «تعیین هدف، شامل درک و تشخیص صحیح مأموریت‌ها و مقاصد سازمان و بیان آنهاست ... و در تعیین اهداف سازمان، ارزش‌ها و انتظارات جامعه نقش مهمی ایفا می‌کنند» (الوانی ۱۳۸۴: ۶۳) و شناخت وضع موجود سازمان در «سه مرحله، پس از مرحله تعیین اهداف» (مرحله پنجم) انجام می‌گیرد (الوانی ۱۳۸۴: ۶۴)، نمی‌تواند در برنامه‌ریزی سازمان‌های پیچیده صادق باشد و بیانگر بی‌توجهی به مفهوم زمینه در دیالکتیک نظر - عمل برنامه‌ریزی است:

- بی‌توجهی به گذشته دانشگاه در بروز وضعیت موجود آن؛  
- بی‌توجهی به تدوین اهداف بر اساس شناخت وضع موجود؛  
- منفعل‌پنداری واقعیت‌های پیرامونی دانشگاه در سیر تاریخی آنها (فرهنگ، اقتصاد، اوضاع اجتماعی، و ...):

- در نظر گرفتن برنامه‌ریزی به عنوان مجموعه‌ای از فنون و نه رویکردهای خلاقانه در ایجاد مسیرهای بدیع برای آینده سازمان (دانشگاه)؛

- «عقلانی» پنداشتن صرف عمل برنامه‌ریزی، به این معنی است که تمام مراحل برنامه‌ریزی دانشگاهی از نوعی منطق خطی مشخص شده پیروی می‌کند<sup>۱۱</sup> که فقط کافی است «تخصص» لازم برای انجام آن را کسب کرد.

---

<sup>۱۰</sup> نظیر آنچه در مفاهیم «توسعه‌نیافتگی»، «در حال توسعه»، «توسعه‌یافته» مطرح می‌شود، که شاخص مبنایی آن، وضعیتی است که کشورهای صنعتی در حال حاضر در آن قرار دارند. چنین مفاهیمی را اندیشمندان همان جوامع نقد کرده‌اند (به عنوان مثال، مراجعه شود به آثار ادگار مورن و لوتان کوی).

<sup>۱۱</sup> در متون مدیریتی نیز به این نوع از پویایی در دیالکتیک نظر و عمل برنامه‌ریزی کمتر توجه شده است. به عنوان مثال، تعیین و تدوین اهداف سازمان، «مرحله اول» برنامه‌ریزی جامع قلمداد شده و شناخت وضع موجود سازمان، همان طور که در بالا اشاره شد، در «مرحله پنجم» قرار داده شده است، بدون اینکه به اثرات پس‌خوراندی تمام مراحل توجه شود (الوانی ۱۳۸۴: ۶۶) و این امر صرفاً، از مرحله آخر (کنترل راهبرد جدید در عمل) به مرحله اول (تعیین اهداف) عنوان شده است (الوانی ۱۳۸۴). چگونه بدون تشخیص وضعیت گذشته و موجود سازمان می‌توان اهداف آنی را تعیین کرد؟ (یمنی ۱۳۸۲) و آیا می‌توان «اهداف فعلی سازمان» را بدون تأمل در سیر تاریخی تحولات آن «بررسی» کرد؟ افزون بر اینکه نقدهای

این خطای آخر، سبب شده است که موج تخصص‌گرایی در علوم مختلف، از جمله علوم انسانی، در مؤسسات آموزش عالی ایران، بر اساس اقتباس بدون تأمل از رویکردهای تخصصی - تحصیلی به راه افتد؛<sup>۱۲</sup> رویکردهایی که امروزه حتی در کشورهای صنعتی هم به جد نقد شده است (Kesteman ۲۰۰۳، علوی‌پور ۱۳۸۷)، رویکردهایی که سبب می‌شود واقعیت‌های آموزشی، اجتماعی، سیاسی، و ... فهمیده نشود (مورن ۱۳۷۸، ۱۳۸۲) مطالعات و تجارب برنامه‌ریزی دانشگاهی در ایران، وجود نگاه خطی در مدیریت دانشگاهی را در ۵۰ سال گذشته نشان می‌دهد (لوتان ۱۳۴۶؛ فیوضات ۱۳۵۶؛ سیاری ۱۳۷۲). معضل کنونی در تلاشی نهفته است تا برنامه‌ریزی دانشگاهی را در زمینه کلی دانشگاه قرار دهد؛ این تلاشی است که مفهوم برنامه‌ریزی توسعه دانشگاهی در پی آن است. این گونه برنامه‌ریزی دو پیش‌فرض مهم دارد:

الف. زمینه‌ای کردن تفکر و عمل برنامه‌ریزی توسعه دانشگاهی

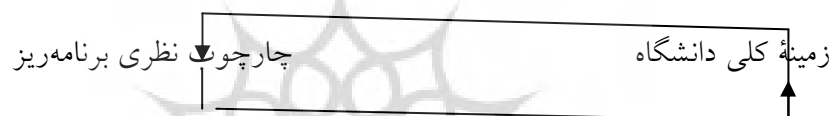
هر دانشگاهی در زمینه فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی، و ... خاصی قرار دارد. بدون شناسایی این زمینه، امکان ایجاد تغییرات در جهت تعالی و توسعه دانشگاه میسر نیست. مثالی ذکر می‌کنیم؛ اگر انگیزه‌های هیئت علمی یا کیفیت فعالیت‌های تحصیلی دانشجویان را بررسی کنیم، می‌توانیم پدیده‌های به ظاهر مشابه را (مثلاً انگیزه پایین اعضای هیئت علمی، کیفیت نازل فعالیت‌های تحصیلی دانشجویان، و ...) در چند دانشگاه ملاحظه کنیم. برای اصلاح وضعیت این پدیده‌ها، ضروری است پرسیده شود که در چه بستری، آنها به وجود آمده است؟ فرض اولیه این است که زمینه ایجاد و حیات دو دانشگاه الف و ب نمی‌تواند یکسان باشد. زیرا وضعیت عمومی (اوضاع اجتماعی، سیاسی، فرهنگی، و ... حاکم بر ایجاد دانشگاه) و وضعیت اختصاصی (فرهنگ سازمانی، جو سازمانی دانشگاه، ساختارهای مدیریتی، و ...) نمی‌تواند در دو دانشگاه یکی باشد. بنابراین، الگویی مشخص برای برنامه‌ریزی توسعه برای آنها نمی‌تواند مطرح باشد. پدیده‌های مشابه در دو موقعیت متفاوت، ممکن است علل به وجود آورنده متفاوتی داشته باشد. نسخه آماده‌ای برای هدایت دانشگاه‌ها وجود ندارد. لازم است این الگوها را ساخت؛ یعنی برنامه‌ریزی توسعه دانشگاهی باید برای هر دانشگاهی به صورت خاص تعریف شود.

---

جدی بر استفاده از برخی مفاهیم کلاسیک مدیریت، نظیر «کنترل»، در سازمان‌های پیچیده وجود دارد (Mintzberg ۱۹۹۴).

<sup>۱۲</sup> ایجاد دوره‌های تحصیلی در دانشگاه‌های کشور نمونه روشنی است. عموماً بر اساس آنچه در دانشگاه‌های کشورهای غربی، به ویژه امریکایی وجود دارد، برنامه‌های درسی ارائه می‌شود و سازگاری آنها با موقعیت‌ها و نظام‌های اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی، و ... پیرامون دانشگاه و وضعیت خاص هر دانشگاه نادیده گرفته می‌شود.

ب. ضرورت چارچوب ارجاعی برای برنامه‌ریزی هر برنامه‌ریز یا مدیری که عمل هدایت و ایجاد تغییر در دانشگاه را در جهت توسعه آن دنبال می‌کند، لازم است چارچوب نظری اولیه‌ای راجع به هدایت دانشگاه خود داشته باشد. یعنی دانشگاه‌ها نیازمند مدیران و برنامه‌ریزانی اندیشمند در موقعیت‌های دانشگاهی هستند. «گفتگویی» بین این دو پیش‌فرض به وجود می‌آید: زمینه به درک پدیده‌های موضوع مطالعه کمک می‌کند و پدیده‌های دانشگاهی، بر اساس چارچوبی نظری، در برنامه‌ریزی مطالعه می‌شود. ارتباط این دو است که می‌تواند نوپدایی‌های (خلاقیت‌ها) خاصی را در حیطه برنامه‌ریزی دانشگاهی نمایان کند و تصورات اولیه راجع به چگونگی و چرایی برنامه‌ریزی دانشگاهی به وجود آید. بنابراین، در برنامه‌ریزی توسعه دانشگاهی، رابطه ترسیم شده در شکل زیر



تأثیر مهمی در ایجاد الگوی خاص برنامه‌ریزی متناسب با منحصر به فرد بودن هر دانشگاه دارد. در این راستاست که الگوی دانشگاه سازگار شونده<sup>۱۳</sup> را مطرح کرده‌ایم. با توجه به آنچه آمد و با الهام از میشل گوده (Godet ۱۹۵۵) می‌توان برنامه‌ریزی توسعه دانشگاهی را به صورت زیر تعریف کرد: فرایندی گذشته‌نگر، حال‌فهم، پیش‌نگر، هنجاری و واکنشی بر اساس پس‌خورانده کنشگر و کنش‌زا با توجه به زمینه کلی دانشگاه و محیط پیرامونی آن. چنین فرایندی چه ویژگی‌هایی دارد؟

- فرایند برنامه‌ریزی توسعه دانشگاهی، تحولی است؛ یعنی در عین حال که مراحل را به صورت مستمر دربردارد، آنها را در بطن تغییرات زمینه‌ای بررسی می‌کند؛ یعنی اگر به وضعیت گذشته و موجود دانشگاه (اولین مرحله) برای ساخت رسالت‌ها و اهداف (مرحله بعدی) توجه کند، تلاش دارد تا به تغییرات به وجود آمده در آنها و دلایل این تغییرات شناخت حاصل کند. مثلاً، در تجربه ۱۵ ساله برنامه‌ریزی آموزش عالی در کشور، اگر در برنامه‌ریزی پنج ساله اول، رویکرد برنامه‌ریزی آموزش عالی از پایین به بالا بود، در برنامه پنج ساله دوم، تلاش شد که نگاه از پایین به بالا باشد. برای این کار از دانشگاه‌ها خواسته شد تا برنامه پنج ساله خود را ارائه دهند. ولی غالب دانشگاه‌ها برنامه‌ای را ارائه ندادند تا اینکه کمیته برنامه‌ریزی بخش آموزش عالی در وزارت مربوطه، مجدداً، رویکرد از بالا به

<sup>۱۳</sup>. نوشته نگارنده که در پژوهشکده مطالعات اجتماعی و فرهنگی به چاپ خواهد رسید.

پایین را عملی کرد که در برنامه سوم نیز چنین رویکردی تداوم پیدا کرد.<sup>۱۴</sup> در تمام برنامه‌های پنج ساله، با وزارت علوم بود که برنامه کلان آموزش عالی کشور و دانشگاه‌ها را مشخص کند. پرسش این است که چه عواملی سبب شد رویکرد از پایین (دانشگاه) به بالا (وزارت‌خانه مربوطه) در برنامه‌ریزی آموزش عالی عملی نشود؟ یکی از عوامل مؤثر در این کار، ناآشنایی مدیران دانشگاهی با تفکر و عمل برنامه‌ریزی دانشگاهی بود.<sup>۱۵</sup>

برای برنامه‌ریزی توسعه دانشگاهی، لازم است وضعیت تاریخی، اجتماعی، علمی، و ... دانشگاه با رویکرد مقایسه‌ای بررسی شود تا زمینه لازم برای انجام برنامه‌ریزی خاص برای هر دانشگاهی شناسایی شود.

- این فرایند پیش‌نگر است؛ به این معنی که در پی آینده‌نگری بر اساس تشخیص متغیرهای مؤثر در وضعیت حال دانشگاه و روندهای احتمالی آن متغیرها در آینده است. بدین ترتیب، برنامه‌ریزی توسعه دانشگاهی لازم است از علوم آینده‌نگری و فنون مختلف (دلفی، سناریونویسی، الگوسازی، و ...) استفاده کند.

- این فرایند هنجاری است؛ یعنی در پی ایجاد تغییراتی است که «مطلوب» تشخیص داده می‌شود. در این خصوص، دو دیدگاه می‌تواند مطرح شود. دیدگاه اول، بر اهمیت بیان وضع مطلوب تأکید دارد و به منشأ تشخیص آن توجه نمی‌کند. منشأ بیان وضع مطلوب می‌تواند سلیق مدیران، تجربه آنان، خواسته‌های نظام‌های پیرامونی، فشارهای ناشی از آنها، و ... باشد. در چنین نگاهی، پس از بیان وضع مطلوب (اهداف برنامه) سعی می‌شود که وضع موجود بر اساس آنها تغییر یابد. چنین کاری در ظاهر عملی است، ولی به این دلیل که وضع مطلوب (اهداف) بر اساس تشخیص وضع موجود بیان شده است، با مقاومت وضع موجود سازمان دانشگاه مواجه می‌شود و در نتیجه، دانشگاه با اختلالات کارکردی روبرو می‌شود؛ مثال آن مطرح کردن التزام چاپ مقاله در مجلات ایندکس شده (ISI) برای ارتقاء اعضای هیئت علمی است که سبب شده است رویه‌های متناقض و گاه دور از اخلاق

<sup>۱۴</sup> مشاهدات و ملاحظات نگارنده.

<sup>۱۵</sup> بر همین اساس بود که در سال ۱۳۸۳، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری برای کمک به مدیران دانشگاه‌های دولتی کشور و نیز عملیاتی کردن برنامه‌های راهبردی در دانشگاه‌ها (که طرح میثاق نیز دانشگاه‌ها را به داشتن آنها ملزم می‌کرد) کارگاه‌های برنامه‌ریزی توسعه دانشگاهی را برای تمام مسئولان برنامه‌ریزی دانشگاه‌های دولتی کشور در تهران اجرا کرد. به رغم انگیزه و توان بالقوه و بالای عموم شرکت‌کنندگان و توان عملی آنان برای ارائه طرح‌های عملیاتی برنامه‌ریزی برای دانشگاه‌های مربوطه، با بروز تغییرات مدیریتی در وزارت‌خانه و دانشگاه‌ها در سال ۱۳۸۴، اکثر شرکت‌کنندگان در کارگاه فوق، در مسئولیت‌های سازمانی خود باقی نماندند و لذا منابع و زمانی که برای این دوره صرف شده بود (که در نوع خود، اولین دوره طراحی شده برای دانشگاه‌های کشور بود) و مدت شش ماه اجرای آن طول کشیده بود، به دلیل فقدان استمرار در تفکر و عمل برنامه‌ریزی دانشگاهی بدون نتیجه‌ای رها شد (یمنی و آراسته ۱۳۸۴).

علمی در چاپ چنین مقاله‌هایی به وجود آید که خود نیازمند آسیب‌شناسی جدی است. چنین دیدگاهی متداول، ولی نامناسب است.

نگاه دوم بر این مبناست که برای هنجارهای واقع‌گرایانه (وضع مطلوب) لازم است از گذشته و حال دانشگاه شناخت به دست آورد. آشنایی با حوزه‌های انسان‌شناسی، فرهنگ‌شناسی، مردم‌شناسی، جامعه‌شناسی، و روان‌شناسی اجتماعی کمک بزرگی برای درک زمینه‌هایی است که در بستر آنها، وضع گذشته و موجود دانشگاه شکل گرفته است. چنین رویکردی به انعطاف در هنجارها و دنبال کردن اهدافی منجر می‌شود که با زمینه‌های موجود متناسب باشد. در ارائه الگوی مطلوب از دانشگاه، تأمل و تعمق در وضع موجود دانشگاه از ضروریات است. رابطه دیالکتیکی زیر



برای ترسیم آینده دانشگاه (وضع مطلوب) لازم است. به عبارت دیگر، اهداف همواره بعد هنجاری دارد، ولی برای اینکه قابلیت تحقق داشته باشد، لازم است به بعد شناختی وضع موجود (رابطه دیالکتیکی فوق) متصل باشد و بر اساس آن ساخته شود. در برنامه‌ریزی توسعه دانشگاهی، لازم است ارتباطات وضع گذشته و وضع موجود و نیز آینده دانشگاه بررسی شود (رک‌به: یمنی ۱۳۸۲: ۸۷).

– در فرایند برنامه‌ریزی توسعه دانشگاهی، پس‌خوراند تأثیر اساسی دارد؛ این تأثیر هم نظری است و هم عملی. اگر دانشگاه را نظامی در متن نظام‌های پیرامون آن در نظر بگیریم و برنامه‌ریزی در دانشگاه نیز به عنوان جزئی از نظام دانشگاهی باشد، در این صورت، جریان پردازش برنامه‌ریزی توسعه دانشگاهی (تفکر و عملی که برای طراحی و تدوین برنامه صورت می‌گیرد)، بر اساس اثرات بازگشتی کارکردهای آن، پویایی خاصی را به فرایند برنامه‌ریزی توسعه دانشگاهی می‌دهد. این کار سبب می‌شود که تمام مراحل آن، به

صورت زنجیره‌ای پشت سر هم (خطی) تصور نشود، بلکه زنجیره‌ای که ترتیب حلقه‌های آن هر لحظه ممکن است تغییر یابد، به صورتی که هر حلقه نقش ارزیابی حلقه‌های دیگر را بازی کند. مثلاً، اگر بر اساس تشخیص وضع گذشته و موجود دانشگاه و تعامل ذهن با واقعیت‌های ملموس دانشگاه (مرحله اول)، تفکری برای طراحی و بیان اهداف (مرحله دوم) ایجاد شود، مقاومت‌ها یا دشواری‌های رویاروی با عملیاتی شدن هدف‌ها، سبب می‌شود که مجدداً اهداف بررسی و ارزیابی شود و برای تشخیص دقیق‌تر، به مرحله اول رجعت شود؛ این وضعیت در تمام فرایند صادق است.



شکل ۴. جریان پس‌خوراند در ارزیابی فرایند برنامه‌ریزی دانشگاه

چنین رویکردی الزام می‌کند که برنامه‌ریزی دانشگاهی از نظریه نظام‌ها و علوم پیچیدگی (مورن ۱۳۸۷؛ ۱۹۹۴ LeMoigne, ۲۰۰۶ Simon) بهره گیرد. به دلیل خاص بودن هر دانشگاه، تفکری که برای برنامه‌ریزی توسعه دانشگاهی ضروری است، تفکری است که بتواند رابطه تعاملی با پیچیدگی واقعیت‌های در حال تغییر دانشگاه در بستر محیط آن ایجاد کند؛ چنین تفکری پیچیده خواهد بود (مورن ۱۳۷۹).

– فرایند برنامه‌ریزی توسعه دانشگاهی، کنشگر و کنش‌زاست. برنامه‌ریزی توسعه دانشگاهی به عنوان جریان اندیشه  $\leftrightarrow$  عمل، اثرات خود را بر جامعه دانشگاهی و پیرامون آن می‌گذارد. این اثرگذاری خطی یا ارتجاعی نیست؛ یعنی صرفاً واکنش‌های خاص خواسته شده و تکرارپذیر را به وجود نمی‌آورد، بلکه کنش‌های جدید پیش‌بینی‌ناپذیری را ایجاد می‌کند.<sup>۱۶</sup>

<sup>۱۶</sup> در دهه ۷۰، به دنبال کاهش بودجه‌ها، زمانی که سیاست صرفه‌جویی در منابع مالی دانشگاهی مطرح بود، طرح‌های اضافه‌کاری برخی کارکنان در دانشگاه‌ها حذف می‌شد. آن هنگام، در پژوهشی در یک دانشگاه بزرگ کشور، وقتی نظر یکی از کارکنان را راجع به سیاست صرفه‌جویی اعمال شده توسط مدیریت جویا شدم، او که از وضعیت ایجاد شده ناراضی بود، چنین گفت: «گمان می‌کنم که به این طریق می‌توان صرفه‌جویی کرد، ولی نمی‌دانم که زمانی که محل کارم را ترک می‌کنم، شیر آب محوطه را باز می‌گذارم! حالا ببینم آیا می‌تواند با حذف اضافه‌کاری من صرفه‌جویی اقتصادی

چنین فرایندی زایشی است. به همین دلیل است که گاه، برخی مدیران دانشگاهی که با رویکردهای خطی به مدیریت و برنامه‌ریزی دانشگاه نگاه می‌کنند، از مقاومت‌ها یا انحرافات به وجود آمده در برابر خواسته‌های خود تعجب می‌کنند. اصرار بر اجرای دقیق آئین‌نامه‌ها در سازمان‌های دانشگاهی (که اساس کارکرد آنها جریان اطلاعات و خلق دانش جدید استوار است) و رعایت نشدن یا بی‌توجهی به اجرای دقیق چنین آئین‌نامه‌های کنترلی در دانشگاه‌ها (که اساس مدیریت آن باید بر حمایت استوار باشد) بیانگر اصولی جدیدی است که در چارچوب مدیریت کلاسیک جایی برای خود ندارد!

علت به وجود آمدن چنین وضعیت انحرافی، توجه نکردن به ماهیت خاص نظام‌های دانشگاهی است که مدیریت خطی را بر نمی‌تابد، زیرا جوهره آن پویایی است که در رسالت حقیقت‌جویی دانشگاه نهفته است؛

مثالی ذکر کنیم. در دانشگاه‌های بزرگ کشور (و به دنبال آنها در دیگر دانشگاه‌ها) تصمیمات مرتبط با «درآمدزایی» دانشگاه‌ها اتخاذ شده است، به طوری که پژوهش‌محور بودن و کارآفرینی دانشگاه بر اساس درآمدزایی فعالیت‌ها سنجیده می‌شود. چنین سیاستی پژوهشگران و دانشجویان دانشگاهی را در برابر خواسته‌های صنعت، خدمات، دولت، یا ... قرار می‌دهد که باید «سفارش»‌های آنها را بپذیرند و در نهایت، به عنوان «کارگزار» آنها عمل کنند. چنین درخواستی روحیه پرسشگری و انتقادی راجع به سازمان‌های درخواست کننده را کنار می‌زند و سبب خواهد شد که پژوهش‌های واقعی، آموزش‌های اصیل، و نوآورانه کنار رود و انفعال پژوهشگران به ضرر حقیقت‌جویی و به نفع منفعت‌جویی اقتصادی در بین هیئت علمی و دانشجویان به وجود آید (یمنی ۱۳۷۸). چنین وضعیتی پدیده‌هایی را به وجود می‌آورد که به دلیل تصمیم مدیران (کنش‌ها) به وجود آمده است؛ در عین حال، دانشگاه که می‌خواهد «درآمدزا» باشد، از مفهوم دانشگاه به عنوان «محل فضیلت‌جویی» فاصله می‌گیرد. تعامل کنشگری‌ها (تصمیمات و اقدامات مدیران دانشگاه) و کنش‌زایی‌ها (پدیده‌های ناشی از عملکرد آنان) وضعیت پیچیده‌ای را در دانشگاه به وجود می‌آورد. برای درک این پیچیدگی بهره‌گیری از علوم پیچیدگی (مورن ۱۳۸۷) در برنامه‌ریزی توسعه دانشگاهی ضروری است.

بنابراین، برنامه‌ریزی توسعه دانشگاهی، بر پیچیدگی سازمان دانشگاهی تأکید می‌کند و بر این اساس، واژه «برنامه‌ریزی» همانند «مدیریت» در نظام‌های دانشگاهی ناهمگون است: چرا که مدل‌ول واژه مدیریت (و برنامه‌ریزی در بطن آن) بر شفافیت اهداف و قطعیت

---

کنند؟». در اینجا شاهد کنش‌زایی یک تصمیم (کنش) مدیریتی هستیم، به این معنی که مدیر سازمان کاهش پرداختی‌های ماهیانه را نشان بارزی از موفقیت اقدام خود می‌پندارد، در صورتی که اتلاف‌های دیگر به دلیل درک نکردن وضعیت کلی سازمان به وجود می‌آید که مدیریت در توضیح آنها (به دلیل ناآشکار بودن عوامل تأثیرگذار) ناتوان است.



تصمیمات نظر دارد، در صورتی که واقعیت‌های نظام‌های دانشگاهی بر نوزایی‌ها (خلاقیت‌ها) استوار است. بدین ترتیب، چالش فراروی، چالش مفهومی است که لازم است در مدیریت و برنامه‌ریزی دانشگاه‌ها به آن توجه شود. بر این اساس، می‌توانیم چند فرض را راجع به برنامه‌ریزی توسعه دانشگاهی طرح کنیم.

الف. نمی‌توان در دانشگاه‌ها، بدون توجه به کلیت آن، یعنی ارتباط دانشگاه ↔ محیط، برنامه‌ریزی کرد. چنین کلیتی مفهوم توسعه را دربرمی‌گیرد.

ب. کلیت دانشگاه را نمی‌توان به صورت از قبل تعیین شده و خطی «برنامه‌ریزی» کرد؛ یعنی نمی‌توان یک موقعیت پویا، متغیر، و تحولی را در چارچوبی خشک و از قبل تعیین شده (قطعی، روشن، و قطعی‌نگر در تحقق اهداف) و یکسان برای تمامی دانشگاه‌های کشور درک و متحول کرد.

ج. بنابراین، هر دانشگاهی لازم است رهیافت خاص خود را در هدایت فعالیت‌های دانشگاهی دنبال کند، چرا که هر دانشگاهی بر حسب تعریف، خاص و منحصر به فرد است.

د. واژه برنامه‌ریزی در اصل، رویه‌ای خطی را بیان می‌کند؛ همان گونه که واژه مدیریت، ذهنیت «کنترل، جهت دادن، و تسلط بر سازمان» را عنوان می‌کند.<sup>۱۷</sup> به دلیل خلأ مفهومی، لازم است در نظر و عمل، برنامه‌ریزی در دانشگاه‌ها به گستردگی و پیچیدگی عالم واقع (دانشگاه) و محدودیت واژه (برنامه‌ریزی یا مدیریت)، در تنظیم و سازگاری فعالیت‌های دانشگاهی با تغییرات محیطی توجه کرد. به همین دلیل، مفهوم توسعه (دانشگاه ↔ محیط) می‌تواند تا حدودی، مفهوم برنامه‌ریزی دانشگاهی را از انعطاف لازم برخوردار کند.

ه. همان طور که آمد، آنچه در فرایند برنامه‌ریزی توسعه دانشگاهی اساسی است، اندیشه و اندیشه‌ورزی مدیران و برنامه‌ریزان دانشگاهی است. درحالی‌که مطالعات نشان می‌دهد که تفکر غالب مدیران دانشگاهی کشور از نوع خطی - تحلیلی و نه نظامی است (نورشاهی و یمنی، ۱۳۸۵). لازم است به صورت مستمر بین اندیشه مدیران دانشگاهی و واقعیت‌های دانشگاهی (زندگی تحصیلی دانشجویان، انگیزه‌های هیئت علمی و کارکنان، ارتباطات اجتماعی و علمی سازمان دانشگاه، تعامل دانشگاه و محیط، و ...) رابطه‌ای دیالکتیکی وجود داشته باشد. بنابراین، می‌توانیم ویژگی بارز برنامه‌ریزی توسعه دانشگاهی را اندیشمند بودن آن قلمداد کنیم؛ چنین تفکری ضرورتاً میان‌رشته‌ای است.

### تفکر برنامه‌ریزی توسعه دانشگاهی: حوزه‌ای میان‌رشته‌ای

<sup>۱۷</sup> اکثر تعاریف مدیریتی کلاسیک چنین دیدی را ارائه می‌دهند.

از نظر کستمن «میان‌رشته‌ای روشی تعارض‌دار است که فقط برای از بین بردن سرزمین‌های رشته‌ای کور، مناسب است». رویکرد چندرشته‌ای نیز، از نظر او، «نگاهی است که به موضوعی انداخته می‌شود که برای رشته‌های مختلف مشترک است» (Kesteman ۲۰۰۳). بنابراین، تلاشی که در بررسی هر موضوع برای خارج شدن از انحصار و اقتدار رشته‌ای خاص از طریق بهره‌گیری از رشته‌های مختلف انجام می‌گیرد، میدان میان‌رشته‌ای را مشخص می‌کند.

روشن است که هر رشته خاص قادر به فهم حقیقت موضوعی نیست که ابعاد متنوعی دارد، مگر اینکه آن را بخش‌بخش کند، که در این صورت نیز فهم هر بخش بدون تشخیص کلیت بخش‌ها، فهمی ناقص و بخشی خواهد بود.

میان‌رشته‌ای، چندرشته‌ای، و فرارشته‌ای، همه تلاشی برای درک درهم‌آمیختگی و وحدت پدیده‌های موضوع مطالعه هستند. این تلاش به مستقل نبودن فرد از موضوع مطالعه‌اش نیز می‌پردازد. ولی روش‌های متداول در برنامه‌ریزی دانشگاهی (رویکردهای مدیریتی سلطه‌گرایانه بر سازمان دانشگاهی)، این گونه درهم‌تنیدگی را از طریق «تخصص‌گرایی افراطی»، که به کوری شناخت منجر می‌شود، کنار می‌گذارد، به طوری که پژوهشگر، بر موضوع مطالعه خود، اقتداری پیدا می‌کند که نهایتاً، سبب فاصله گرفتن او با پویایی‌های واقعیت موضوع مطالعه می‌شود.

برنامه‌ریزی توسعه دانشگاهی در میدان پیچیده‌ای عمل می‌کند: ابعاد اجتماعی، روان‌شناختی، فرهنگی، اقتصادی، خانوادگی، و زندگی تحصیلی دانشجویان؛ انگیزه‌های کاری هیئت علمی و کارکنان با اهداف متنوعی که هر یک دارند؛ فرهنگ سازمانی دانشگاه و جو سازمانی آن با تأثیرات متغیرهای سیاسی - اجتماعی بر دانشگاه؛ تأثیرات فرهنگ محیط پیرامونی دانشگاه بر آن؛ موضوع زیست‌محیطی دانشگاه، به ویژه در دانشکده‌هایی که با مواد شیمیایی مختلف در آزمایشگاه‌ها کار می‌کنند؛ وضعیت اشتغال در جامعه و تأثیر آن بر پویایی دانشگاه؛ افت یا پیشرفت تحصیلی دانشجویان؛ کیفیت آموزش‌های دانشگاهی؛ تأثیر آموزش و پرورش قبل از دانشگاه بر کیفیت آموزش و پژوهش در دانشگاه؛ موانعی که رویه‌های دست و پا گیر اداری بر استقلال و آزادی علمی زندگی دانشگاهی ایجاد می‌کند؛ شبیه‌پنداری نادرست نظام دانشگاه با سازمان‌های صنعتی؛ و ...

از آنجا که برنامه‌ریزی توسعه دانشگاهی در جهت تشخیص توانمندی‌ها و کاستی‌های سازمان دانشگاه، از طریق شناسایی وضعیت گذشته و موجود آن عمل می‌کند و خطوط کلی آینده دانشگاه را بر اساس چنین تشخیصی ترسیم می‌کند (یمنی، ۱۳۸۳)، رویکرد میان‌رشته‌ای زمینه مفهومی لازم برای چنین فعالیتی است. جامعه‌شناسی آموزشی، اقتصاد آموزشی، فرهنگ‌شناسی، مردم‌شناسی، انسان‌شناسی، روان‌شناسی اجتماعی و بالینی،

نظام‌شناسی، و علوم پیچیدگی ... حوزه‌هایی علمی هستند که ضرورتاً، برنامه‌ریزی توسعه دانشگاهی بر حسب موضوع و مسئله از آنها بهره می‌برد (پیوست ۱).

تفکر برنامه‌ریزی توسعه دانشگاهی (ذهن برنامه‌ریز  $\leftrightarrow$  محیط) که همانا ایجاد تغییر بالنده بر اساس شناخت پویایی‌های پدیده‌های دانشگاهی در زمینه کلی آنهاست، میدانی میان‌رشته‌ای به وجود می‌آورد که هدایت دانشگاه‌ها در جهان متغیر و متحول کنونی، بدون توجه به آن ناممکن است. وضعیت موجود هر دانشگاهی، بر اساس این پویایی‌ها پدید می‌آید. دانشگاه‌هایی که به شیوه «اقتباس» عمل می‌کنند، آن طور که در ادبیات مطالعات تطبیقی مطرح است، باید در سیر تحول علوم مدیریت در غرب و نقدهایی که بر آن وارد است، به طور جدی تأمل کنند. مروری بر این موضوع مفید است. پس از بحران‌های اقتصادی دهه هفتاد میلادی قرن بیستم، تقسیم کار جدید در حوزه سرمایه‌داری به وجود آمد. بر اساس این تقسیم کار، اداره سازمان‌ها به بخش «مدیریت» سپرده شد و انجام فعالیت‌های مرتبط با خواست‌های مدیران به عاملان اجرایی واگذار شد. چنین وضعیتی سبب شکل‌گیری دیدگاه‌های جدیدی در سازماندهی تولید پس از دهه ۸۰ سده گذشته شد که اطلاعات اثر اساسی بر آن داشت. در نتیجه، در عصر سرمایه‌داری جدید، نگاه به کنشگر اجتماعی اصلی تبدیل شد، بازار و اقتصاد مرجع اصلی شدند و جهانی شدن سرعت بیشتری پیدا کرد و ارزش‌های جدیدتری نظیر فردگرایی، مهارت‌آموزی جدا از اندیشه‌ورزی، تابعیت از اقتصاد و بازار و انعطاف‌پذیری اولویت پیدا کرد؛ چنین رویکردی در دانشگاه‌ها نیز نفوذ کرد (یمنی ۱۳۷۸). هیئت علمی به عامل اقتصادی تبدیل شد که ارزش آن از طریق سودمندی اقتصادی‌ای سنجیده می‌شد که برای دانشگاه به وجود می‌آورد. بدین ترتیب، نوعی «سرمایه‌داری آموزشی - پژوهشی دانشگاهی» شکل گرفت که در آن تقسیم کاری که اشاره شد، منطق سازماندهی عملکرد سازمان دانشگاه را رقم می‌زند. طبیعی است که در این حالت، دانشگاه از رسالت‌های اصلی خود، که همانا فضیلت‌جویی و حقیقت‌جویی توأم با ابتکار و نوآوری بر اساس نقد علمی بود، فاصله می‌گیرد و مفهوم «درآمدزایی» معیارهای خاص خود را بر دانشگاه تحمیل می‌کند. به جای رابطه تعاملی دانشگاه  $\leftrightarrow$  محیط، رابطه تقریباً یک‌سویه نگاه‌های اقتصادی  $\leftarrow$  دانشگاه رونق پیدا می‌کند. در نتیجه، شناخت به عامل کلیدی تولید صنعتی تبدیل می‌شود و از نظام آموزشی و پژوهشی فضیلت‌جویی فاصله می‌گیرد.

اگر در کشورهای غربی، از اوایل قرن حاضر، انتقادات جدی بر چنین وضعیتی وارد شده است (Kesteman ۲۰۰۳)، ولی در ایران هنوز چنین نقدی بر عملکرد دانشگاه‌ها مطرح نیست و دانشگاه‌ها محل انتقال و اقتباس بی‌رویه و بدون تأمل نظریه‌ها و فونونی است که محصول موقعیت‌های خاص خود بوده و از موقعیت‌های دانشگاه‌های ایران متفاوت است

و در نتیجه، ارزش‌های نظری و کاربردی نسبی دارد و ضرورتاً، با موقعیت‌های خاص دیگر سازگار نیست.<sup>۱۸</sup>

دانشگاه موقعیتی پیچیده و همواره در حال تغییر است. انتظارات متنوعی را ذی‌نفعان (والدین، دانشجویان، صنایع، دولت، و ...) از آن دارند، ولی انتظارات دیگری هم برخی عوامل بسیار فعال، ولی نآشکار و فاقد قدرت سازمانی از آن دارند؛ یعنی فرهنگ و جامعه علمی. آیا دانشگاه‌های ما در چرایی و چگونگی پیشرفت‌های علمی و فرهنگی گذشتگان خود تأمل می‌کنند؛ آن کسانی که توانستند در تاریخ علمی - فرهنگی این سرزمین بر اساس روش‌های بدیع خود، سهمی در پیشرفت فرهنگی و علمی ایران و جهان داشته باشند؟ آنان بر اساس ابتکار عمل می‌کردند، نه اقتباس محض، و ابتکار نیازمند درک وضعیت گذشته و موجود دانشگاه‌ها و سازگاری آنها با محیط در حال تغییر است.

برنامه‌ریزی توسعه دانشگاهی، چندراهه‌ای است که از علوم مختلف بهره می‌گیرد تا با تعمق در قوت‌ها و ضعف‌های گذشته دور و نزدیک دانشگاه موضوع مطالعه و فرصت‌ها و تحدیدهای پیرامونی، آن را همچون موقعیتی خاص و بی‌همتا در نظر گیرد و با تلاش در فهم پیچیدگی‌های آن، سناریوهای مناسبی را برای وضعیت آتی آن ارائه دهد.

در چنین رویکردی از برنامه‌ریزی، دانشگاه‌ها مشابه هم نیستند، آنها تفاوت‌هایی با یکدیگر دارند و هر کدام از آنها با درک این تفاوت‌ها لازم است رسالت‌های خاص خود را بر اساس درک موقعیت‌های پیرامونی (آمایش سرزمین) عهده‌دار شود. بر مدیران دانشگاه‌های کشور است که برنامه‌ریزی توسعه دانشگاهی را به مثابه رهیافتی برای خلق شیوه‌های نو متناسب با زمینه کلی دانشگاه خود در نظر گیرند. بنابراین، برنامه‌ریزی توسعه دانشگاهی اقتباس بی‌چون و چرای رویه‌های دیگران در ایجاد تغییرات بالنده در دانشگاه نیست، بلکه خلاقیت در شیوه‌های سازماندهی و هدایت دانشگاه مد نظر است؛ خلاقیتی که رمز اصیل و بدیع بودن هر دانشگاه است.

درک ضرورت و اهمیت و نیز پیچیدگی توسعه دانشگاه توسط مدیران آن، باور آنان به مدیریت بر مبنای تنظیم کارکردهای دانشگاه (یمنی ۱۳۸۲: فصل هشتم)، جان‌بخشی به مشارکت هیئت‌های علمی، دانشجویان، و کارکنان در سازماندهی دانشگاهی، و حمایت جدی از آن، بستری ضروری برای برنامه‌ریزی توسعه دانشگاهی است.

---

<sup>۱۸</sup>. اخیراً، در یکی از دانشگاه‌های بزرگ کشور، وقتی راجع به موضوعی از برنامه‌ریزی دانشگاه صحبت شد، یکی از اعضای جلسه چنین گفت: «راجع به این موضوع تمام مطالعات در امریکا انجام گرفته است، ما چه کار دیگری می‌توانیم انجام دهیم؟ آنچه آنها راجع به این موضوع انجام می‌دهند، ما نیز در دانشگاه انجام دهیم». اکثریت حاضر در جلسه هم این نظر را تأیید کردند!؟

ولی چنین رویه‌ای در گرو تفکر برنامه‌ریزی است: درک قوت‌ها، ضعف‌ها، فرصت‌ها، و تحدیدها نیازمند نگاه همه‌جانبه به موقعیت‌های دانشگاهی و پیرامونی است. برای این کار، رویکرد میان‌رشته‌ای در کنار رویکرد چندرشته‌ای (موضوعی که برای رشته‌های مختلف مشترک است) و فرارشته‌ای (تلاش برای کنارگذاری مرزهای رشته‌ها در جهت شکل‌گیری نظامی جدید در شناخت از انسان و طبیعت) مهم است (Nicolescu ۱۹۹۶). هدف این است که برای تبیین هر پدیده، از سلطه رشته‌ای خاص بیرون بیاییم و ابزارهای شناختی (نظریه‌ها، مفاهیم، روش‌ها، فنون پژوهش، و ...) خود را به کلیت واقعیت‌ها نزدیک‌تر کنیم، هر چند که واقعیت‌ها همواره، غنی‌تر از توانایی‌های شناختی انسان است.

دانشگاه‌های ما، عموماً، در دنیای امروز، با دنباله‌روی از رویه‌های تحصیل‌گرا، در کژراهه‌ای قرار گرفته است که آنها را از حقیقت دور می‌کند؛ این کژراهه «تخصص‌گرایی»<sup>۱۹</sup> است که به شناخت کور منجر می‌شود (یعنی نمی‌تواند روشنگر زوایای حقیقت علمی باشد). برنامه‌ریزی توسعه دانشگاهی، با رویکرد میان‌رشته‌ای، از علوم مختلف و متناسب برای درک واقعیت‌های دانشگاهی کمک می‌گیرد. کار چنین برنامه‌ریزی، شناخت نظام دانشگاهی و نظام‌های پیرامونی و ایجاد تعادل پویا (سازگاری) بین آن دو است. چنین کاری البته، دشوار و پیچیده است. هر گونه ساده‌نگری به موقعیت‌های دانشگاهی، از طریق مثله کردن آنها بدون توجه به کلیت آنها، سبب ناتوانی در فهم آنها خواهد بود. این یکی از اصول روش‌شناسی اندیشه پیچیده است که باید در نظام‌های آموزشی به آن توجه شود، زیرا به ما کمک می‌کند «تا از اثرات رنج‌آوری که رویکردهای ساده‌گرایانه در برخورد با واقعیت‌ها به وجود آورده است، فاصله بگیریم» (مورن و همکاران ۱۳۸۷: ۷).

---

<sup>۱۹</sup>. تخصص‌گرایی را می‌توان بسان چراغ یا شمعی دانست که بیش از آنچه روشنایی به وجود آورد، تاریکی‌ها را برای ما نمایان می‌کند.

## منابع

- الوانی، سیدمهدی. (۱۳۸۴)، مدیریت عمومی، ویرایش دوم، چاپ بیست و پنجم، تهران: نی.
- بذرافشان مقدم، م. و ن. نورشاهی و ه. پورشافعی. (۱۳۸۴)، «نگرش رؤسای دانشگاه‌ها به برنامه‌ریزی دانشگاهی»، مجله مطالعات تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه فردوسی، شماره ۲، صص ۹۳ - ۱۲۴.
- سیاری، علی‌اکبر. (۱۳۷۲)، «مروری بر تجارب برنامه‌ریزی آموزش عالی در برنامه اول توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران»، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۱، سال اول، صص ۱۳-۲۶.
- علوی‌پور، سیدمحسن و همکاران. (۱۳۸۷)، چالش‌ها و چشم‌اندازهای مطالعات میان‌رشته‌ای، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- فیوضات، یحیی. (۱۳۵۶)، مبانی برنامه‌ریزی آموزشی، تهران: دانشگاه سپاهیان انقلاب.
- لوتان، کوی. (۱۳۴۸)، سیاست علمی و مسائل آموزش عالی ایران، ترجمه محمود فرمان، تهران: وزارت فرهنگ و آموزش عالی.
- \_\_\_\_\_ . (۱۳۸۶)، آموزش و پرورش تطبیقی، ترجمه محمد یمنی، چاپ سوم، تهران: سمت.
- مورن، ادگار و همکاران. (۱۳۸۷)، اندیشه پیچیده و روش یادگیری در عصر سیاره‌ای، ترجمه محمد یمنی، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- \_\_\_\_\_ . (۱۳۸۲)، هفت دانش ضروری برای آموزش و پرورش آینده، ترجمه محمد یمنی، تهران: دانشگاه شهید بهشتی.
- \_\_\_\_\_ . (۱۳۷۹)، در آمدی بر اندیشه پیچیده، ترجمه افشین جهان‌دیده، تهران: نی.
- نورشاهی، ن. و م. یمنی. (۱۳۸۵)، «بررسی رابطه سبک‌شناختی و سبک رهبری در میان رؤسای دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی»، فصلنامه پژوهش برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۴۱، صص ۱۷ - ۳۶.
- یمنی، محمد. (۱۳۷۸)، «ضرورت و اهمیت مطالعات و پژوهش‌های تطبیقی در آموزش و پرورش»، فصلنامه تعلیم و تربیت، سال پانزدهم، شماره ۳، صص ۴۳ - ۶۰.
- \_\_\_\_\_ . (۱۳۸۷)، «پژوهش‌های دانشگاهی یا دانشگاه‌های پژوهشی»، فصلنامه پژوهش‌های تربیتی، شماره ۳ و ۴، صص ۳۵ - ۵۸.
- \_\_\_\_\_ . (۱۳۸۲)، برنامه‌ریزی توسعه دانشگاهی: نظریه‌ها و تجارب، تهران: دانشگاه شهید بهشتی.

- \_\_\_\_\_ . (۱۳۸۳)، «برنامه‌ریزی توسعه دانشگاهی»، مجموعه مقالات میزگرد بررسی ارتقاء کیفیت آموزش‌های دانشگاهی، دانشگاه شهید بهشتی، صص ۱۹۵ - ۲۰۱.
- یمنی، محمد و حمیدرضا آراسته. (۱۳۸۴)، *راهنمای برنامه‌ریزی توسعه دانشگاهی*، تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- Godet, Michel. (۱۹۸۵), *TPerspective de la planification strstegique*, Paris: Economica.
- Lemoigne, J.L., (۱۹۷۷) *Theorie du système general*, Paris: P.U.F.
- Le Thanh, Khoi. (۱۹۷۸), *Jeunesse exploite jeunesse perdue?*, Paris: P.U.F.
- \_\_\_\_\_ . (۱۹۸۵), "L,economie de l,education", in: *Rev,Int,des,Sciences sociales*, Vol. xxxvii, No. ۲, pp. ۲۳۷ - ۲۵۵.
- Mintzberg, H. (۱۹۹۴), *Grandeur et decadence de la planification strategique*, Paris: Dunod.
- Nicolescu , B. (۱۹۹۶), *La Trsnsdisciplinarite manifeste*, Monaco: Le Rocher
- Nicolescu, B. (۱۹۹۶) *La Transdisciplinarité. Manifeste*
- Prigogine, I and Stengers. (۱۹۸۶), *La nouvelle alliance*, Paris: Galimard Folio.
- Saimon, H.A. (۲۰۰۴), *les sciences de l,artificiel*, Paris: Ed.Gallimard.
- Sinklaire, A. (۱۹۹۰), *Archetypes of leadership*, University of Melborne, Working paper, No. ۱۱.
- Kesteman, J.P. (۲۰۰۳), *L'un,le multiple et le complexe. L'universite et la transdisciplinarite*, In: *Actes du congres Int.de la pedagogie universitaire*, Canada: Universite de Sherbrooke.

پیوست ۱

علوم مرتبط با بررسی فرایند برنامه‌ریزی توسعه دانشگاهی (به عنوان حوزه‌ای میان‌رشته‌ای)

پس‌خوراندی کنش‌زایی		هنجاری		پیش‌نگری					تحولی		
نظریه کنش علوم پیچیدگی	علوم و فنون آینده‌نگری	نظام‌شناسی	علوم پیچیدگی	اجتماع	علوم تربیتی	روان‌شناسی	جامعه‌شناسی	انسان‌شناسی	علوم سازمانی	زمینه‌شناسی	طلعات مقایسه‌ای
				روان‌شناسی تربیتی	روان‌شناسی بالینی	اقتصاد آموزشی	مردم‌شناسی	فرهنگ‌شناسی			