

کشف «فرهنگ دانشگاه»: واکاوی نظری و گونه‌شناختی مطالعات فرهنگ دانشگاهی^۱

تاریخ دریافت: ۱۳۹۰/۴/۱۱

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۰/۶/۱۳

محمد مهدی ذوالفقارزاده*

علی نقی امیری**

حسن زارعی متین***

چکیده

دانشگاه، نماد آموزش عالی کشور، نهادی اثرگذار در فرهنگ جامعه است و از این رو، موضوع فرهنگ در سازمان دانشگاه، اهمیتی دوچندان می‌یابد. نزدیک به چهار دهه است که دانشمندان خارجی، درباره ابعاد متعدد «فرهنگ دانشگاهی» از وجوه گوناگون کاوش کرده‌اند؛ در حالی که عمر این مقوله در آثار داخلی، حدوداً به یک دهه می‌رسد. این قبیل مطالعات اندک نیز به شدت از فقدان ادبیات نظری منسجم رنج می‌برد. از این رو، لازم است تا در گام نخست، مطالعات خارجی این عرصه به خوبی واکاوی شود تا مبنای نظری اتکاپذیری برای آثار داخلی، فراهم و زمینه برای نظریه پردازی در آن مهیا شود. مقاله حاضر، با این هدف، آثار خارجی و مطالعات اندک داخلی این عرصه را مرور کرده است و با استفاده از روش گونه‌شناسی به مثابه روشی مبنایی در نظریه پردازی، آنها را از دو جهت طبقه‌بندی می‌کند: ۱- بر اساس موضوع مطالعه، در هفت گونه (گونه‌شناسی موضوعی)، و ۲- بر اساس پیش‌فرض‌های نظری نسبت به مقوله فرهنگ در دانشگاه در سه گونه انسجام، تمایز و تقطیع (گونه‌شناسی فرانتزری). ثمره این واکاوی نظری و گونه‌شناسی، کشف هر چه بهتر ابعاد متعدد و متقاطع فرهنگ دانشگاهی است که به عرضه «چارچوبی راهنما و مفهومی» برای پژوهشگران و مدیران دانشگاهی می‌انجامد. فرهنگ رشته‌ای، خرده‌فرهنگ‌های دانشجویان، مطالعات تطبیقی، مطالعات تغییر فرهنگی، تقابل خرده‌فرهنگ اداری با خرده‌فرهنگ حرفه‌ای دانشگاه، تأثیر پارادایم‌های پژوهش در فرهنگ استادان و سایر تمایزات فرهنگی ایشان از دو دیدگاه تمایز و تقطیع، و نیز بررسی تأثیر خلقیات ملی بر فرهنگ آموزش عالی کشور از جمله خلأهای پژوهشی مهم این عرصه برای مطالعات داخلی است.

واژگان کلیدی

فرهنگ دانشگاهی، فرهنگ در آموزش عالی، فرهنگ سازمانی دانشگاه، فرهنگ رشته‌ای، فرهنگ حرفه آکادمیک، گونه‌شناسی

* دانشجوی دکتری مدیریت سیاستگذاری عمومی، دانشگاه تهران (پردیس قم)، دانشکده مدیریت، نویسنده

zolfaghar@ut.ac.ir

مستول

anamiri@ut.ac.ir

** دانشیار دانشگاه تهران (پردیس قم)، دانشکده مدیریت

matin@ut.ac.ir

*** استاد دانشگاه تهران (پردیس قم)، دانشکده مدیریت

مقدمه

شروع مجدد مطالعات فرهنگ دانشگاهی را می‌توان در دهه ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ و هم‌زمان با مطالعات دانشمندان علوم اجتماعی به ویژه مدیریت در حوزه فرهنگ سازمانی، مشاهده کرد. به طوری که مقوله «فرهنگ دانشگاهی»^۲ از این دهه به بعد، به عنصری حیاتی در مدیریت آموزش عالی تبدیل می‌شود. مقوله‌ای که بر ابعاد نمادین و غیرعقلایی سازمان دانشگاه تمرکز دارد (Ferreira, 2006, p. 7). از این رو، می‌توان خاستگاه اصلی افزایش بهره‌گیری از فرهنگ سازمانی را در دانشگاه‌ها، کم‌وبیش ناشی از همان مسائلی دانست که دانشمندان مدیریت برای آن به سراغ مطالعه این مقوله مهم آمدند. مسائلی نظیر رقابتی‌تر شدن محیط، کاهش منابع مالی عمومی، تغییرات به وجود آمده در نقش دانشگاه‌ها در جامعه و احساس نیاز بیشتر به مدیریت دانشگاهی برای پاسخ به مسائلی چون انطباق با محیط، اثربخشی، ارزیابی، ارتباطات، پاسخگویی و هماهنگی (Dill & Sporn, 1995, p. 2).

ماسن^۳، ابتکار کلارک^۴ با عنوان حماسه سازمانی^۵، واکنش‌های کم‌وبیش پژوهشگران به روش‌های کمی و به پوزیتیویسم منطقی، و رشد مفاهیم مدیریتی و سیاستی در حیطه آموزش عالی یا ظهور انقلاب مدیریتی^۶ را در این عرصه، سه منشأ اصلی توجه به مفهوم فرهنگ در بین پژوهشگران آموزش عالی قلمداد می‌کند؛ که وجه مشترک همه آنها، عزم ایشان در مطالعه ابعاد غیرعقلایی یا نمادین آموزش عالی است (Maassen, 1996). در واقع، فرهنگ دانشگاهی را می‌توان الگوی معانی نهفته در صور نمادین، از جمله کنش‌ها، گفتارها، مصنوعات و تمامی مقولات معناداری دانست که افراد دانشگاهی به کمک آن با هم ارتباط برقرار می‌کنند و در تجارب، دریافت‌ها و باورهای مشترک با یکدیگر سهیم می‌شوند (فاضلی، ۱۳۸۲ و ۱۳۸۷، ص ۹۲).

برخی مانند هاردی^۷، عرصه آموزش عالی را برای مطالعه فرهنگ با آنچه در ادبیات مدیریت مطرح است، فاصله‌دار و آن را به دو دلیل نامناسب می‌دانند: یکی به دلیل صبغه بسیار نظری این قبیل مطالعات و دیگری، به خاطر رویکردهای بیش از حد کمی، کارکردی و عینی آنها (Hardy, 1990). اما ماسن، این نظر خاص را بدین صورت نقد می‌کند که این ویژگی‌ها تنها مختص عرصه فرهنگ در آموزش عالی نیست و این

انتقاد به تمامی مطالعات این حوزه وارد است. همچنین در این بین، آثار برجسته و اتکاپذیری وجود دارد که به خوبی به درک و فهم فرهنگ در عرصه آموزش عالی منجر شده است؛ از جمله «حماسه یا افسانه سازمانی» کلارک که با وجود آنکه در حیطه آموزش عالی تعریف می‌شود، اما به خوبی توانسته است خود را به عنوان اثری پُراجاع در ادبیات عام سازمانی مطرح کند (Maassen, 1996) به هر حال، مقوله فرهنگ به تدریج، جای خود را در مطالعات و پژوهش‌های آموزش عالی باز کرده است؛ هر چند با ابهامات و دشواری‌هایی همراه بوده است. والیما^۱، سه دلیل زیر را درباره این ابهامات و دشواری‌ها مطرح می‌کند:

نخست، به دلیل فرهنگی و فرهنگ‌ساز بودن نهاد دانشگاه، دوم، به خاطر تنوع بسیار بالای مقولات فرهنگی در دانشگاه، و سوم، به این دلیل که مطالعه پدیده‌های فرهنگی، متضمن بحث‌های روش‌شناختی، معرفت‌شناختی و فلسفی است که ریشه در تلقی ما از ماهیت علم و دانش دارد؛ اینها، همگی حاکی از اهمیت مقوله فرهنگ در دانشگاه در کنار پیچیدگی و دشواری مضاعف مطالعه آن است. دشواری دیگر آن است که نگاه ریشه‌دار به دانشگاه، که در آن دانشگاه‌ها، نهادهایی فرهنگ‌ساز تلقی می‌شوند، با پیدایش آموزش عالی انبوه^۲ در سپهر فرهنگی غرب، رنگ می‌بازد. در این جریان که با طرح انواع مدهای مدیریتی (نظیر مدیریت دولتی نوین^۳) و با ایدئولوژی نئولیبرال همراه است، از دانشگاه‌ها به مثابه مؤسساتی ناکارآ، بروکراتیک و ناکارآمد اقتصادی، انتقاد می‌شود و در عوض، نهادی برای تولید دانش و عرضه نوآوری‌های صنعتی و تجاری تلقی می‌شود. یکی از مسائل این جریان که ناظر بر درک «صنعتی» از مؤسسات آموزش عالی^۴ است، نگاه تک‌بعدی و عموماً تجاری به دانشگاه است. دشواری اساسی، زمانی رخ می‌نماید که این نگاه بازارمحور به دانشگاه، قصد دارد دانشگاه را به چشم نهادی فرهنگی نیز بنگرد و به درکی جامع دست یابد؛ که این امر عمدتاً مسأله‌ساز است (Välismaa, 2008).

۱. بیان مسئله

به رغم دشواری‌های فوق، مطالعات فرهنگ دانشگاهی از دهه ۱۹۷۰، به طوری راه خود را در پیش گرفت که هم‌اکنون، مقوله اثرگذاری در سیاست‌های آموزش عالی است. این در حالی است که متأسفانه آثار داخلی فرهنگ دانشگاهی - که عمری نزدیک به یک دهه دارد - به شدت از فقر مبانی نظری رنج می‌برد؛ به طوری که نقد وارد بر این مطالعات اندک و پراکنده، بهره نداشتن از نظریه‌ای منسجم و روشن درباره فرهنگ دانشگاهی است (فاضلی، ۱۳۸۲). از این رو، لازم است برای یکبار هم که شده، در آثار داخلی، مبانی نظری متقن و مناسبی برای مطالعات فرهنگ دانشگاهی فراهم شود و در اختیار جامعه علمی ایران قرار گیرد که هدف نوشتار حاضر چنین است. لازمه این امر، شناخت گونه‌ها و رویکردهای مختلفی است که در مطالعات فرهنگ دانشگاه به کار رفته است. در این نوشتار با تقسیم‌بندی منطقی و نسبتاً جامع این مطالعات، زمینه برای واکاوی نظری و فهم هر چه بهتر این مقوله مهم در نظام آموزش عالی کشور، فراهم است. کارکرد اصلی این گونه‌شناسی و «تقسیم منطقی» - که بیشترین نقش را در شناخت انواع واقعیت‌ها (خندان، ۱۳۷۹، ص ۵۰) و زمینه‌سازی برای نظریه‌پردازی دارد (Doty & Glick, 1994) - شناخت پیچیدگی‌های فرهنگ در دانشگاه و تسهیل فهم آن برای تصمیم‌گیرندگان و پژوهشگران این عرصه است. ضمن آنکه خلأهای پژوهشی نیز در خلال آن رخ می‌نمایند.

بر اساس این، سؤالات اصلی این نوشتار بدین شرح‌اند: ۱- رویکردهای اصلی مطالعات فرهنگی در آموزش عالی کدام است؟ ۲- گونه‌شناسی این مطالعات با توجه به پیش‌فرض‌های نظری متفاوت آنها نسبت به فرهنگ دانشگاه، در قالبی فرانظری به چه صورت است؟ ۳- خلأهای پژوهشی و ملاحظات انتقادی در این مطالعات کدام است؟ و ۴- چارچوب مفهومی مناسب برای کشف ابعاد پیچیده فرهنگ در دانشگاه چیست؟

از آنجا که سازمان دانشگاه، سازمان پیچیده‌ای است - که «فضاهای فرهنگی متقاطع و متعددی»^{۱۲} در شکل‌گیری فرهنگ آن نقش دارند (Smerek, 2010) - به تصویر کشیدن

این فضاهاى متعدد و متقاطع، -که در خلال پاسخ‌گویی به سؤالات فوق دنبال می‌شود- می‌تواند نقش مؤثری در ارتقای فهم ما از مقوله فرهنگ در دانشگاه ایفا نماید.

۲. روش پژوهش

این پژوهش از نظر ماهیت، تحلیلی-توصیفی است و در آن از روش گونه‌شناسی^{۱۳} و بررسی اسنادی^{۱۴} استفاده شده است. اگر چه واژگان و مفاهیمی چون طبقه‌بندی^{۱۵}، گونه‌شناسی، رده‌بندی^{۱۶} و خوشه‌بندی^{۱۷}، گاه به جای یکدیگر استفاده می‌شود ولی تفاوت‌هایی بین آنها وجود دارد؛ طبقه‌بندی، مفهوم عامی است که شامل همه موارد پیش‌گفته است؛ خوشه‌بندی به دسته‌بندی آماری داده‌ها بر اساس معیارهای کمی می‌پردازد؛ رده‌بندی عمدتاً در علوم طبیعی و تجربی، مبتنی بر روابط نیایی، سلسله مراتبی و به صورت تکاملی تنظیم می‌شود؛ و گونه‌شناسی معمولاً در علوم اجتماعی و بر اساس تمایز بین گروه‌ها بدون سلسله مراتب استفاده می‌شود (Bailey, 1994, pp. 2-12) (نمودار ۱).



نمودار ۱. رده‌بندی انواع طبقه‌بندی (بر گرفته از Bailey, 1994)

طبق نظر دوتی^{۱۸} و گلیک^{۱۹} در مقاله «گونه‌شناسی به مثابه روشی بی‌همتا در نظریه‌پردازی»، گونه‌شناسی به مثابه رویکردی عمده در مطالعات سازمانی، جایگاه ممتازی دارد و بسیاری از مطالعات نظری با صبغه نظریه‌پردازانه در حوزه مدیریت از این روش استفاده کرده‌اند (Doty and Glick, 1994)؛ روشی که در آن، گزاره‌های پیچیده نظری با زبانی ساده، بیان شده است و با معیارهای عمده تئوری‌ها نیز همخوانی دارد (لطیفی، ۱۳۸۸، ص ۶۲). گونه‌شناسی را می‌توان به سه صورت مفهومی^{۲۰}، تجربی^{۲۱} و یا مفهومی-تجربی که نوع عملیاتی^{۲۲} نامیده می‌شود، بررسی کرد (Bailey, 1994, Pp. 12-32) (نمودار ۱).

در این نوشتار، گونه‌شناسی عملیاتی که در آن، گونه‌ها بر اساس استقراء و با انتخاب برچسب‌های مفهومی مناسب، شکل گرفته‌اند، مدنظر خواهد بود. بدین صورت که مطالعات فرهنگی در آموزش عالی و دانشگاه، با رویکردی استقرایی جمع‌آوری شده است و نخست، براساس موضوع مطالعه در قالب گونه‌شناسی موضوعی و سپس بر اساس مبانی نظری و نوع نگاه آنها به فرهنگ دانشگاه در قالبی فرانظری^{۳۳}، گونه‌شناسی می‌گردند. زمانی که ادبیات نظری در مطالعات داخلی فرهنگ دانشگاهی با فقر شدید مواجه است، استفاده از این روش در جبران این وضعیت، نقشی اساسی دارد و با توجه به ویژگی‌های فوق می‌تواند زمینه‌ساز نظریه‌پردازی‌های کاربردی این عرصه شود.

۳. یافته‌ها

با توجه به روش فوق، گونه‌شناسی‌های دو قالب موضوعی و فرانظری به همراه چارچوبی مفهومی برای تسهیل فهم پیچیدگی‌های فرهنگ دانشگاهی، یافته‌های پژوهش هستند.

۳-۱. گونه‌شناسی موضوعی مطالعات فرهنگی در دانشگاه

طبق نگاه جامع و استقرایی والیما، در میان ۲۷۴ مقاله منتشرشده در نشریه معتبر آموزش عالی^{۳۴} در فاصله سال‌های ۲۰۰۰ تا ۲۰۰۵، ۹۳ مقاله (برابر با ۳۴٪) ناظر بر دیدگاه‌های فرهنگی در آموزش عالی هست. بر اساس این، هفت‌گونه مطالعات ناظر بر دیدگاه فرهنگی در آموزش عالی و دانشگاه‌ها بر حسب موضوع مطالعه شناخته شد: ۱- فرهنگ سازمانی دانشگاه، ۲- فرهنگ رشته‌های علمی، ۳- فرهنگ دانشجویان، ۴- فرهنگ آموزش عالی در سطح ملی، ۵- مطالعات تطبیقی، ۶- مطالعات ناظر بر فرآیندهای تغییر، و ۷- فرهنگ به عنوان یک دیدگاه کلی در آموزش عالی (Välilmaa, 2008) (نمودار ۲). در این نوشتار، ضمن استفاده از این گونه‌شناسی موضوعی جامع، در ذیل هر گونه، مطالعات ناظر بر آن، -چه در مطالعات معاصر و چه در مطالعات پیشین در آثار خارجی و داخلی- ذکر می‌شود. در واقع، از این طبقه‌بندی والیما به عنوان قالب

مناسب، شامل و معتبری برای مرور مطالعات فرهنگی در آموزش عالی استفاده خواهد شد.

| مطالعات فرهنگی در آموزش عالی | | | | | | |
|--|---------------------------------|----------------|-----------------|-----------------------------|---------------------|-----------------------|
| فرهنگ به عنوان دیدگاهی کلی در آموزش عالی | مطالعات ناظر بر فرآیندهای تغییر | مطالعات تطبیقی | فرهنگ دانشجویان | فرهنگ آموزش عالی در سطح ملی | فرهنگ رشته‌های علمی | فرهنگ سازمانی دانشگاه |

نمودار ۲. گونه‌شناسی دیدگاه‌های فرهنگی در مطالعات آموزش عالی (برگرفته از Välimaa, 2008)

۳-۱-۱. مطالعات ناظر بر فرهنگ سازمانی دانشگاه

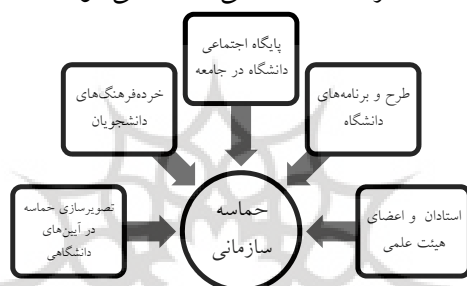
بخش عمده‌ای از مطالعات فرهنگی در آموزش عالی را می‌توان به آن دسته اطلاق کرد که «فرهنگ سازمانی دانشگاه» را مطالعه کرده‌اند. این قبیل مطالعات که معمولاً حالت موردپژوهی دارند، یا سعی دارند با تکیه بر یک الگوی گونه‌شناختی از فرهنگ سازمانی، فرهنگ سازمانی حاکم بر دانشگاه را بشناسند و یا سعی کرده‌اند مؤلفه‌های مؤثر بر فرهنگ سازمانی دانشگاه را احصاء کنند. در ادامه، به مهم‌ترین این مطالعات اشاره می‌شود:

۳-۱-۱-۱. حماسه سازمانی کلارک (سرچشمه مباحث فرهنگ دانشگاهی)

بی‌شک، کلارک را می‌توان از مؤثرترین دانشمندان عرصه فرهنگ دانشگاهی دانست. او با طرح مفهوم بدیع «حماسه‌ها یا افسانه‌های سازمانی»، عرصه جدیدی را در فرهنگ دانشگاهی باز کرد. این مفهوم، بر درکی جمعی از دستاورد و موفقیت بی‌نظیری که عمدتاً با سابقه تاریخی همراه است، دلالت دارد و شامل آن دسته از باورهای آشکار اعضای گروه یا مجموعه رسمی است که اول، در پیشینه و تاریخچه آن ریشه داشته باشد، دوم، متضمن دستاورد و موفقیت ویژه‌ای باشد، و سوم، اعضای گروه آن را بیسندند (Clark, 1971 & 1972). بنابراین، توجه به حماسه سازمانی، توجه به پیشینه و فضایی است که دانشگاه در آن شکل گرفته است (Clark, 2000). حماسه سازمانی، در

سازمان‌های ساختاریافته مانند دانشگاه - اگر چه با سرعت کمتری - شکل می‌گیرد، اما ماندگارتر است (Clark, 1971 & 1972).

نمودار ۳ معرف عوامل گسترش حماسه سازمانی در دانشگاه است. در مجموع، حماسه‌های سازمانی‌ای که متضمن هدفی بلند و بینشی عمیق نسبت به آینده هستند، منبعی ارزشمند برای هویت‌یابی، احساس تعلق، خلق احساسات و هیجانات مثبت و ایجاد اعتماد و نشاط در دانشگاه به شمار می‌روند (Clark, 1971 & 1972). این ابتکار کلارک، سرچشمه مطالعات فرهنگ دانشگاهی قلمداد می‌شود (Maassen, 1996).



نمودار ۳. عوامل مؤثر در توسعه حماسه سازمانی در دانشگاه (برگرفته از Clark, 1971 & 1972)

۳-۱-۱-۲. الگوی تیرنی

از نگاه تیرنی^{۲۵}، مدیران سازمان‌ها کم‌وبیش به اهمیت و نقش فرهنگ در سازمان خود واقف‌اند، اما به دلیل ماهیت منحصر به فرد آن، عمدتاً در فضایی از مدیریت بحران به سراغ آن می‌روند. «اگر بخواهیم مدیران، پژوهشگران و سیاستگذاران دانشگاه‌ها را در زمینه اجرای راهبردهای اثربخش در بخش فرهنگ، توانمند کنیم، نخست باید، ساختار و عناصر تشکیل‌دهنده این فرهنگ را بشناسیم و بعد، آن را به ایشان بشناسانیم» (Tierney, 1988). از این رو، وی طبق یک مطالعه موردی، چارچوبی برای مطالعه فرهنگ سازمانی دانشگاه پیشنهاد می‌کند که جزئیات آن را در جدول ۱ می‌توان مشاهده کرد. عوامل شش‌گانه محیط، رسالت، جامعه‌پذیری، راهبرد، اطلاعات و رهبری، جزء عناصر عملیاتی و تحلیلی فرهنگ دانشگاه در این الگو است (Tierney, 1988).

جدول ۱. چارچوبی برای فرهنگ سازمانی در دانشگاه (Tierney, 1988 & 2008, p. 30)

| متغیرها | مفاهیم |
|-------------|---|
| محیط | سازمان دانشگاه، محیط خود را چگونه تعریف می‌کند؟ نگرش‌ها نسبت به محیط چگونه است؟ (میزان دشمنی؟ میزان دوستی؟) |
| رسالت | رسالت دانشگاه چگونه تعریف می‌شود؟ رسالت دانشگاه تا چه حد روشن و واضح است؟ آیا رسالت دانشگاه مبنای تصمیم‌گیری‌ها است؟ تا چه حد در مورد رسالت دانشگاه توافق وجود دارد؟ |
| جامعه‌پذیری | اعضای جدید چگونه در محیط دانشگاه جامعه‌پذیر می‌شوند؟ تا چه حد این فرآیند روشن و مشخص است؟ چه نکاتی را باید دانست تا به حیات یا تعالی خود در این دانشگاه ادامه داد؟ |
| اطلاعات | اطلاعات از چه مواردی تشکیل می‌شود؟ چه کسانی اطلاعات را در اختیار دارند؟ اطلاعات چگونه توزیع می‌شود؟ |
| راهبرد | تصمیمات چگونه اخذ می‌شود؟ از چه راهبردی استفاده می‌شود؟ چه کسانی در دانشگاه تصمیم می‌گیرند؟ برای تصمیمات نادرست چه مجازت و تاوانی وجود دارد؟ |
| رهبری | سازمان/دانشگاه از رهبران خود چه انتظاراتی دارد؟ رهبران چه کسانی هستند؟ آیا رهبران رسمی و غیررسمی وجود دارند؟ و حضورشان آشکار است؟ |

تیرنی، فرهنگ را نوش‌داروی تمام مسائل سازمان دانشگاه نمی‌داند اما تأثیر آن را در تصمیم‌گیری و عملکرد سازمانی دانشگاه زیاد می‌داند (Tierney, 2008) و چارچوب کاربردی فوق را بدین منظور پیشنهاد می‌کند.

۳-۱-۱-۳. چارچوب ارزش‌های رقیب و الگوهای مشابه

یکی از پرکاربردترین الگوهای مفهومی در عرصه فرهنگ در دانشگاه‌ها، چارچوب ارزش‌های رقیب^{۲۶} است (Cameron & Quinn, 2006; Quinn & Rohrbaugh, 1983). این چارچوب، الگویی مفهومی و ابزاری تجربی و گونه‌شناختی است که فرهنگ سازمان را از دو لحاظ دسته‌بندی می‌کند: یکی تمرکز بر مسائل داخلی در برابر تمرکز بر مسائل خارجی و دیگری بُعد کنترل (ثبات) در برابر انعطاف‌پذیری. از تقاطع این دو بعد، چهار گونه فرهنگ سازمانی را به شرح زیر می‌توان باز یافت (نمودار ۴).

۱- فرهنگ قبیله‌ای^{۲۷}: این فرهنگ، انعطاف‌پذیری و تمرکز بر مسائل داخلی را محور قرار می‌دهد و در آن، بر ارزش‌ها و اهداف مشترک، مشارکت، کار گروهی و هم‌نوایی میان افراد، تأکید می‌شود. افراد در این فرهنگ از حس هم‌خانواده بودن برخوردارند.

۲- فرهنگ بازار^{۲۸}: در این فرهنگ، انعطاف‌پذیری و تمرکز بر مسائل خارجی اولویت می‌یابد. از این رو، رقابت، تعاملات محیطی و مشتری‌مداری جزء ارزش‌های مهم آن است.

۳- فرهنگ ادھوکراسی^{۲۹}: این فرهنگ، کنترل یا ثبات و در عین حال تمرکز بر مسائل خارجی را مهم می‌داند و از این بابت بر کارآفرینی، نوآوری و خلاقیت و انطباق‌پذیری تأکید می‌کند. ساختارهای سازمانی در این فرهنگ، پابرجا نیستند و نقش‌ها نیز کوتاه‌مدت‌اند.

۴- فرهنگ سلسله‌مراتبی^{۳۰}: در این فرهنگ -که ناظر بر همان بروکراسی و بر است- کنترل و تمرکز بر مسائل داخلی اولویت دارد و بنابراین، قوانین و مقررات، رویه‌های روشن اختیار و سلسله‌مراتب و کارآیی، در این فرهنگ مهم تلقی می‌شوند (Quinn & Rohrbaugh, 1981; Cameron & Ettington, 1988; Cameron & Freeman, 1991).

البته کاربرد این الگو، صرفاً محدود به فرهنگ سازمانی نیست و در حیطه‌های اثربخشی (Quinn & Rohrbaugh, 1981 & 1983)، سبک‌های رهبری و مهارت‌های مدیریتی نیز کاربرد دارد. به عنوان مثال، کامرون^{۳۱} و کوپین^{۳۲} (۲۰۰۶، صص ۱۴۳-۱۸۳)، علاوه بر طراحی پرسش‌نامه‌ای جهت ارزیابی فرهنگ سازمانی^{۳۳}، سنجه و پرسش‌نامه دیگری هم در زمینه مهارت‌های مدیریتی^{۳۴} طراحی کرده‌اند که در بررسی‌های تحلیلی متعدد استفاده شده است.

| | | | | | |
|-------------|--|--------------|-----------|-------------|--|
| | | انعطاف‌پذیری | | | |
| | | قبیله‌ای | بازار | | |
| تمرکز داخلی | | بروکراسی | ادھوکراسی | تمرکز خارجی | |
| | | | ثبات | | |

نمودار ۴. گونه‌شناسی برآمده از چارچوب ارزش‌های رقیب

در خصوص گونه‌شناسی‌های به‌کاررفته در فرهنگ سازمانی دانشگاه، الگوهای کم‌وبیش مشابهی می‌توان یافت که به لحاظ ایجاز، خلاصه آنها در جدول ۲ آمده است. طبق نظر مک‌نای^{۳۵}، در تمامی دانشگاه‌ها می‌توان ترکیبی از این گونه‌های فرهنگی یافت اما این امر که غلبه با کدام یک باشد به عوامل متعددی از جمله، سابقه، رسالت، سبک رهبری و فشارهای خارجی دانشگاه بستگی دارد (McNay, 1995). در میان این الگوها، می‌توان گفت که الگوی ارزش‌های رقیب از همه بیشتر توسعه یافته و استفاده شده است (Smerek, 2010).

جدول ۲. الگوهای مشابه در گونه‌شناسی فرهنگ دانشگاه

| پژوهشگر | مبنای الگو | دوگان مطرح در گونه‌شناسی | گونه‌های فرهنگی متناظر |
|-----------------------------|---|--|---|
| مک‌نای (۱۹۹۵) | تعریف ویک (۱۹۷۶) از دانشگاه‌ها به عنوان «سیستم‌های زوجی ضعیف» ^{۳۶} | نحوه تدوین خط‌مشی سازمانی در دانشگاه (ضعیف/ قوی)؛ میزان کنترل بر اجرای خط‌مشی تدوین شده (کم/ زیاد) | دانشکده ای (ضعیف/کم)، بروکراسی (ضعیف/زیاد)، مؤسسه بزرگ (قوی/کم)، شرکت (قوی/زیاد): نمودار ۵ |
| اسپورن ^{۳۷} (۱۹۹۶) | مطالعات آرنولد ^{۳۸} و کاپلا ^{۳۹} (۱۹۸۵) | جهت‌گیری فرهنگ دانشگاه در پاسخ به شرایط محیطی (داخلی - خارجی)؛ میزان قدرت فرهنگ دانشگاه (قوی - ضعیف) | فرهنگ قوی با جهت‌گیری داخلی، قوی با جهت‌گیری خارجی، ضعیف با جهت‌گیری داخلی و ضعیف با جهت‌گیری خارجی: نمودار ۶ |
| دنیسون ^{۴۰} (۲۰۰۶) | نظریه‌های اثربخشی و عملکرد سازمانی | تمرکز بر مسائل داخلی/ خارجی و انعطاف‌پذیری/ ثبات | مشارکت (داخلی/ثبات)، انطباق‌پذیری (داخلی/انعطاف)، یکپارچگی (خارجی/ثبات) و مأموریت (خارجی/انعطاف) |
| بارتل ^{۴۱} (۲۰۰۳) | چارچوبی فرهنگ‌محور از بین‌المللی شدن دانشگاه‌ها | مطالعه موردی الگوی اسپورن | همانند الگوی اسپورن |

| | | | | | |
|------------------------------|------------|----------------------------|------------|----------|-----------------------------|
| | | تدوین خط‌مشی سازمانی: ضعیف | | | |
| میزان کنترل بر اجرا: ضعیف | دانشکده‌ای | بروکراسی | مؤسسه بزرگ | بروکراسی | میزان کنترل بر اجرا: قوی |
| | | شرکت | | | |
| | | تدوین خط‌مشی: قوی | | | |

نمودار ۵. الگوهای چهارگانه فرهنگ دانشگاه به مثابه سازمان (McNay, 1995, p. 106)

| | | | | | |
|--------------------------|---|-----------------------|---|---|-------------------------|
| | | جهت‌گیری فرهنگ: خارجی | | | |
| میزان قوت فرهنگ: ضعیف | ۲ | ۴ | ۱ | ۴ | میزان قوت فرهنگ: قوی |
| | | | | | |
| | | جهت‌گیری فرهنگ: داخلی | | | |

نمودار ۶. نوع‌شناسی فرهنگ‌های دانشگاه (Sporn, 1996, p. 56)

۳-۱-۴. الگوی برگکوئیست

برگکوئیست^{۴۲} (۱۹۹۲) چهار نوع فرهنگ دانشگاهی متمایز اما مرتبط با هم را در دانشگاه‌های آمریکا احصاء می‌کند: فرهنگ کالجی^{۴۳}، فرهنگ مدیریتی^{۴۴}، فرهنگ توسعه‌ای^{۴۵} و فرهنگ مذاکره‌ای یا حمایتی^{۴۶}. برگکوئیست بعدها با همکاری پاولاک^{۴۷} با توجه به تغییر و تحولات جهانی، نظیر گسترش استفاده از فناوری‌های نوین آموزشی، فضای مجازی و اینترنت و تأثیرات آن در فرهنگ، دو نوع جدید را به گونه‌های قبلی می‌افزاید: فرهنگ مجازی^{۴۸} و فرهنگ حقیقی^{۴۹}. تأکید وی آن است که باید میان راهبردهای تغییر در دانشگاه و این گونه‌های فرهنگی، تناسب وثیقی وجود داشته باشد (Bergquist & Pawlak, 2008). جدول ۳ توصیف مختصری از این گونه‌های فرهنگ دانشگاه است.

نقاط ضعف فرهنگ کالجی، از جمله، تأکید بیش از حد بر برگزاری جلسات بی‌پایان و بی‌نتیجه که به اندک تصمیماتی در دانشگاه منجر می‌شود، زمینه را برای شکل‌گیری اقدامات اصلاحی در قالب فرهنگ مدیریتی، با ماهیتی ارشادی و کارآیی محور فراهم می‌آورد. همچنین، جریانات ناشی از فرهنگ مدیریتی با تأکید بر اهداف انتزاعی و غلبه کارآیی بر دغدغه‌های انسانی، منجر به شکل‌گیری فرهنگ توسعه‌ای می‌شود که همچنان به اهداف مدیریتی وفادار می‌ماند اما آن را از طریق راهبرد روابط انسانی (به جای راهبرد بوروکراتیک) دنبال می‌کند. به همین ترتیب، فرهنگ مذاکره‌ای، از جنبه ابزارهای بوروکراتیک، در تقابل با فرهنگ مدیریتی و در برخی اوقات، فرهنگ توسعه‌ای قرار می‌گیرد. در نهایت، تصویری که به دست می‌آید این است که فرهنگ توسعه‌ای، به لحاظ سبک‌شناسی در تقابل با فرهنگ مدیریتی قرار دارد و فرهنگ مذاکره‌ای را می‌توان در امتداد فرهنگ کالجی تعریف کرد، با این تفاوت که این فرهنگ بر مدیریت‌گرایی^{۵۰} اصرار دارد (Neumann, 1994, p. 634).

فرهنگ مجازی، در پی تغییر و تحولات دو دهه اخیر به وجود آمده است و معنای خود را در پاسخ به قابلیت دنیای پست‌مدرن در خصوص تولید و اشاعه دانش بازمی‌یابد. این فرهنگ، به نگاه جهانی که ناظر بر ایجاد نظام‌های آموزشی باز، مشترک و پاسخگوست، ارج می‌نهد (Bergquist & Pawlak, 2008, p. 147).

فرهنگ حقیقی، می‌تواند از یک سو، بسیار قدیمی و از سوی دیگر، کاملاً جدید تلقی شود. این فرهنگ را می‌توان به نوعی در پاسخ و تقابل با فرهنگ مجازی در نظر گرفت. فرهنگ حقیقی، ریشه در معنویت دارد و معنای خود را از مبانی معنوی و مذهبی به جای ارزش‌های سکولار می‌گیرد؛ قائل به نگاه بومی^{۵۱} در مقابل نگاه یکسان جهانی مطرح در فرهنگ مجازی است و آموزش ارزش‌مدار^{۵۲} و چهره به چهره را که در محیط آموزشی فیزیکی واقع شود، ارج می‌نهد (Bergquist & Pawlak, 2008, p. 185).

جدول ۳. فرهنگ‌های شش‌گانه دانشگاه (برگرفته از Bergquist, 1992; Bergquist & Pawlak, 2008)

| نوع فرهنگ دانشگاه | عناصر مهم | ارزش‌های مطرح | مفروض اصلی | تلفی از سازمان دانشگاه | کارکرد غایی دانشگاه |
|-------------------|--|--|--|--|---|
| کالجی | رشته‌های علمی دانشگاه | پژوهش، تصمیم‌گیری و حاکمیت جمعی | حاکمیت عقلانیت | عامل تولید و اشاعه دانش و انتقال صفات لازم به نسل جوان | تربیت رهبران آینده جامعه و پژوهشگران جدید رشته علمی |
| مدیریتی | اجرا و ارزیابی برنامه‌های از پیش تعیین‌شده | کارایی، پاسخگویی مالی و نظارت | تعریف و سنجش دقیق اهداف | عامل القای مجموعه‌ای از دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های خاص به دانشجویان | تضمین شهروندانی موفق و مسئولیت‌پذیر |
| توسعه‌ای | رشد شخصی و حرفه‌ای دانشگاهیان | آزادی فردی، خدمت به دیگران، برنامه‌ریزی درسی و پژوهش نهادی ^{۵۲} | دستیابی به رشد شخصی، میل ذاتی همه انسان‌ها | عامل ترغیب همه استادان، دانشجویان، مدیران و کارکنان به رشد | رشد در همه ابعاد شناختی، احساسی و رفتاری |
| مذاکره‌ای | وضع خط‌مشی‌های عادلانه و توزیع منصفانه منابع | تقابل آرا و چانه‌زنی گروه‌های ذی‌تفع | قدرت، فصل‌الخطاب و میانجی‌گری تا حدی لازم است | عامل گسترش ناخواسته ساختارها و نگرش‌های اجتماعی اغلب مخرب | ایجاد ساختارها و نگرش‌های اجتماعی جدید و آزادانه‌تر |
| مجازی | پاسخ به دنیای پست‌مدرن در تولید و اشاعه دانش | نگاه جهانی و ایجاد نظام‌های آموزشی باز و مشترک | توانایی درک ابهام و پاره‌پارگی در دنیای پست‌مدرن | عامل پیوند میان منابع تکنولوژیک و منابع جهانی | گسترش یادگیری جهانی |
| حقیقی | معنویت و مذهب به جای ارزش‌های سکولار | آموزش ارزش‌مدار و چهره به چهره و توسل به یک دکترین مذهبی خاص | توانایی القای ارزش‌های مد نظر دانشگاه با فناوری‌های ریشه‌دار | عامل تکریم و سامان‌دهی به دانش و یادگیری | گسترش یادگیری بومی و محلی |

۳-۱-۵. مطالعات داخلی

این مطالعات عمدتاً با به‌کارگیری یکی از چارچوب‌های مطرح در ادبیات فرهنگ سازمانی، به ارزیابی وضعیت فرهنگ سازمانی در دانشگاه‌های ایران - عمدتاً از دید استادان هیئت علمی - پرداخته‌اند. امین‌مظفری و همکاران (۱۳۸۷) در مطالعه‌ای با استفاده از چارچوب ارزش‌های رقیب، رابطه فرهنگ سازمانی و سبک‌های رهبری را در دانشگاه‌های ایران بررسی کرده و به این نتیجه رسیده‌اند که میان فرهنگ سازمانی موجود و آرمانی مد نظر اعضای هیئت علمی، فاصله وجود دارد. در پژوهشی دیگر، ضمن بررسی ابعاد فرهنگ سازمانی بر اساس مدل دنیسون از دید اعضای هیئت علمی دانشگاه فردوسی مشهد، پیشنهاد می‌شود تا دانشگاه برای کار گروهی مشترک ارزش بیشتری قائل شود (رحیم‌نیا و علیزاده، ۱۳۸۸). مطالعات دیگری نیز در این میان وجود دارد که در مقایسه با دو مطالعه قبل، بر ابعاد خاص‌تری از فرهنگ سازمانی دانشگاه‌ها متمرکز شده است. پورکاظمی و شاکری (۱۳۸۳) به بررسی رابطه فرهنگ سازمانی و بهره‌وری نیروی انسانی دانشکده‌های مدیریت دانشگاه‌های تهران پرداخته و آنها را از این حیث رتبه‌بندی کرده‌اند. یمنی‌دوزی و همکاران (۱۳۸۰) نیز با سنجش رابطه فرهنگ سازمانی دانشگاه تهران با رضایت شغلی اعضای هیئت علمی، شاخص‌های فرهنگ سازمانی و همچنین شاخص‌های رضایت شغلی را از دید ایشان ضعیف ارزیابی می‌کنند. سنجری و بهرنگی (۱۳۸۳) هم، بهره‌وری تحقیقات و فرهنگ سازمانی حاکم بر آنها را در یکی از دانشگاه‌های تهران نامطلوب ارزیابی می‌کنند.

۳-۱-۲. فرهنگ رشته‌های علمی

رشته‌های دانشگاهی، خود، عاملی مهم در شکل‌گیری باورها و رفتارهای اعضای آن به شمار می‌روند. در این خصوص، تقسیم‌بندی‌های متعددی از رشته‌های علمی وجود دارد: «سخت» و «نرم»، «محض» و «کاربردی»، «زنده» و «غیرزنده»، و یا تقسیم رشته‌های علمی به علوم انسانی، علوم اجتماعی، علوم طبیعی و مطالعات حرفه‌ای (Gaff & Wilson, 1971). لوداهل^{۵۴} و گوردون^{۵۵} (۱۹۷۲)، رشته‌های علمی را از منظر میزان و سطح شکل‌گیری پارادایم علمی در آنها به دو دسته سطح بالا^{۵۶} (نظیر فیزیک و

شیمی) و سطح پایین^{۵۷} (نظیر علوم اجتماعی و سیاسی) تقسیم می‌کنند. در رشته‌های با سطح بالای پارادایم، توافق بر سر موضوعات علمی، روش‌های تحقیق و طرق اثبات یا تأیید یافته‌ها، زیاد است از این رو «فرهنگ رشته‌ای»^{۵۸}، ایشان را به سمت کاهش تعارضات میان استادان و استادان با دانشجویان، و میزان همکاری و اجماع بیشتر میان آنها سوق می‌دهد؛ در حالی که این موضوعات در رشته‌هایی که شکل‌گیری پارادایم در آنها ضعیف است، درست برعکس است. اسنو^{۵۹} (۱۹۵۹) نیز رشته‌های علمی را به دو دسته با دو فرهنگ متفاوت تقسیم می‌کند: علوم انسانی که دانشمندان آن معتقدند حقیقت در نوشتارهای اعتناپذیر وجود دارد و دانشمندان علوم تجربی، افرادی بیش از حد خوش‌بین، و ناآگاه از شرایط اجتماعی و انسانی‌اند که حقیقت را در اکتشافات علمی جستجو می‌کنند و نویسندگان روشنفکری را که جو ناامیدی را در اجتماع دامن می‌زنند، محکوم می‌کنند (به نقل از Smerek, 2010). بچر^{۶۰} (۱۹۸۱) یکی از محدود دانشمندان اروپایی‌ای است که به طور تخصصی وارد این حوزه شده و مدعی است پژوهش‌های وی در پاسخ به این تقسیم‌بندی دوقطبی ساده و آسیب‌زای اسنو صورت گرفته است. او بر این باور است که رشته‌های دانشگاهی، خود، پدیده‌هایی فرهنگی‌اند که هر یک از آنها مجموعه‌ای از افراد همفکر را در بر گرفته، هر کدام دارای منشور رفتاری و مجموعه‌ای از ارزش‌های خاص خود و کارهای فکری متمایز هستند.

بر این اساس، بچر تلاش می‌کند تا در آثار پی در پی خود (۱۹۸۱، ۱۹۹۰، ۱۹۹۴ و ۲۰۰۱) این تقسیم‌بندی‌ها را از نگاه تفاوت‌های فرهنگی میان رشته‌های علمی، سر و سامان دهد. از دید بچر، عامل اصلی متمایزکننده رشته‌های دانشگاهی از یکدیگر، تفسیری است که از ساختار و ماهیت دانش در هر یک از آنها به چشم می‌خورد. وی بر این اساس چهار نوع فرهنگ رشته‌ای را از یکدیگر تفکیک می‌کند:

- ۱- فرهنگ سخت محض^{۶۱} (بنیادی): نظیر رشته‌های علوم پایه و طبیعی؛
- ۲- فرهنگ نرم محض^{۶۲} (بنیادی): نظیر رشته‌های علوم انسانی؛
- ۳- فرهنگ سخت کاربردی^{۶۳}: نظیر رشته‌های علوم فنی-مهندسی؛
- ۴- فرهنگ نرم کاربردی^{۶۴}: نظیر رشته‌های علوم اجتماعی مانند تعلیم و تربیت و

مدیریت.

بچر بعدها در یک مطالعه وسیع در یک بازه زمانی هفت ساله (۱۹۸۷-۱۹۸۰) با اجرای بیش از ۲۲۰ مصاحبه با افراد دانشگاهی، به مقایسه ۱۲ رشته دانشگاهی در ۱۸ دانشگاه از آمریکا و انگلیس می‌پردازد و حاصل کار خود را در کتاب «ملوک و طوایف دانشگاهی»^{۶۵} منتشر می‌کند (Becher, 1990). او توجه به تفاوت‌هایی که به لحاظ فرهنگی میان رشته‌های دانشگاهی وجود دارد، بسیار مفید و در برخی مواقع، بسیار ضروری می‌داند؛ به خصوص در هنگام اجرای پژوهش و یا تدوین سیاست‌های آموزش عالی در این زمینه. به عنوان مثال، زمانی که سیاستگذاران آموزش عالی قصد تدوین سیاست‌ها و شاخص‌های ارتقای اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها را دارند، توجه به این تفاوت‌های فرهنگی بسیار لازم است (Becher, 1994). خلاصه نگاه بچر به وجوه افتراق فرهنگی رشته‌های علمی و ماهیت دانش در هر یک از آنها، در جدول ۴ آمده است.

بچر با همکاری تراولر^{۶۶} (۲۰۰۱) در ویرایش دوم کتاب خود، و با توجه به تغییرات جهانی رخ داده در نظام آموزش عالی در خصوص میزان تأثیر رشته‌های علمی بر فرهنگ دانشگاهی، نسبت به آثار گذشته‌اش در دهه ۱۹۸۰، کمی تجدید نظر می‌کند و این تأثیر را کم‌رنگ‌تر از گذشته می‌داند. به طوری که حتی تعریف و تمجید کلارک درباره کار خود را (Clark, 1997) به نقد می‌کشد و نگاه محض قبلی را نوعی جبرگرایی می‌داند که از موقعیتی که امروز در آن قرار داریم بسیار فاصله دارد. چرا که تغییرات رخ داده در سیستم جهانی آموزش عالی، میزان و تعداد عوامل مؤثر بر فرهنگ دانشگاهی را به شدت افزایش داده و در عین حال، تأثیر عوامل خارجی را بیش از عوامل داخلی برجسته ساخته است؛ به طوری که قوت عامل رشته‌های دانشگاهی در میان انبوهی از عوامل جهانی اثرگذار در سیستم نفوذپذیر آموزش عالی گم شده است. هر چند که این تأثیر بر فرهنگ دانشگاهی از بین نرفته است و کماکان باید به شیوه‌ای دیگر مطالعه شود.

جدول ۴. دانش و فرهنگ به همراه گروه‌بندی رشته‌های علمی (Becher, 1994)

| گروه‌بندی رشته‌های علمی | ماهیت دانش | ماهیت فرهنگ رشته |
|---|--|---|
| علوم محض (مانند فیزیک): «سخت-بنیادی» | تجمعی، جزء‌گرا (شفاف/همانند درخت)، به دنبال موضوعات جهان‌شمول، کمی و ساده‌سازی که منجر به کشف/تبیین می‌شود. | رقابتی، اجتماعی، به لحاظ سیاسی ساختارمند، انتشار زیاد مقالات، وظیفه‌محور |
| علوم انسانی (مانند تاریخ) و علوم اجتماعی محض (مانند باستان‌شناسی): «نرم-بنیادی» | تکراری، کل‌گرا (پویا/ همانند رودخانه)، به دنبال موضوعات خاص، کیفی و پیچیدگی که منجر به فهم/تعبیر و تفسیر می‌شود. | فردگرا، کثرت‌گرا، به لحاظ ساختاری ضعیف، انتشار کم مقالات، فردمحور |
| فناوری‌ها (مانند مهندسی مکانیک): «سخت-کاربردی» | سودمند، عمل‌گرا (فن چگونگی اجرای امور با استفاده از دانش سخت ^{۶۷} ؛ به دنبال چیرگی بر محیط فیزیکی که منجر به تولید محصولات/فناوری‌ها می‌شود. | کارآفرینانه، بین‌المللی، حاکمیت ارزش‌های حرفه‌ای، ثبت اختراع جایگزین میزان انتشار، نقش‌محور |
| علوم اجتماعی کاربردی (مانند تعلیم و تربیت): «نرم- کاربردی» | کارکردی، سودگرا (فن چگونگی اجرای امور با استفاده از دانش نرم ^{۶۸} ؛ به دنبال تقویت عمل (شبه) حرفه‌ای که منجر به پروتکل‌ها/رویه‌ها می‌شود. | برون‌نگر، جایگاه اجتماعی نامطمئن، حاکمیت مدهای فکری، کاهش نرخ انتشار به واسطه فعالیت‌های مشاوره‌ای، قدرت‌محور |

آستین^{۶۹} نیز فرهنگ رشته‌ای را یکی از عوامل مؤثر بر فرهنگ و ارزش‌های استادان دانشگاه می‌داند و آن را در کنار سه نوع فرهنگ دیگر (فرهنگ حرفه آکادمیک^{۷۰}؛ فرهنگ سیستم آموزشی در سطح ملی، و فرهنگ نوع دانشگاه یا مؤسسه آموزشی) تحلیل می‌کند. او همانند کلارک (۱۹۸۵، ص ۴۱) بر این نظر است که رشته‌های دانشگاهی، خود فرهنگ‌هایی ارزش‌مدارند که باعث شکل‌گیری باورها و رفتارهای اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها می‌شوند. البته، هر چند فرهنگ رشته‌ای نوع خاصی از ارزش‌ها و رفتارها را به اعضای آن القاء می‌کند، اما این بدان معنی نیست که همه اعضای یک رشته دقیقاً رفتاری مشابه یکدیگر دارند (Austin, 1990).

متأسفانه در مطالعات داخلی، چنین مطالعه جامعی تاکنون صورت نگرفته است در حالی که ضرورت آن بیش از پیش احساس می‌شود. در این میان مسامحتاً می‌توان به مطالعه ارزشمند قانعی‌راد (۱۳۸۵) اشاره کرد که صرفاً ویژگی‌های فرهنگی یک رشته

علمی را در ایران - آن هم از دید تعاملات و ارتباطات میان اعضای آن رشته (علوم اجتماعی) - تحلیل کرده است.

۳-۱-۳. فرهنگ آموزش عالی در سطح ملی

موضوع فرهنگ در بیشتر مطالعات فرهنگی آموزش عالی، در سطح ملی بررسی شده است. در این قبیل مطالعات، تأثیر فرهنگ و خُلقیات ملی و الگوهای رفتاری موجود در آن در نظام آموزش عالی کشور تحلیل می‌شود. در واقع، نظام آموزش عالی کشور به عنوان یک پدیده اجتماعی در فضا یا زمینه حاکم بر آن که همان فرهنگ ملی است، مطالعه می‌شود. کلارک، چهار زمینه نهادی - اجتماعی^{۷۱} زیر را در شکل‌گیری فرهنگ دانشگاهی مؤثر می‌داند: ۱- رشته‌های علمی، ۲- سازمان دانشگاه، ۳- حرفه آکادمیک، و ۴- نظام آموزش عالی در سطح ملی (نمودار ۷). از دید وی، «ریشه برخی باورهای دانشگاهی را می‌توان در نظام ملی آموزش عالی آن کشور یافت» (Clark, 1986, p. 95). هر نظام ملی آموزش عالی، ویژگی‌ها، ساختار و سازمان، تاریخچه و سابقه، اهداف و سیاست‌های خاص خود را دارد. همچنین، در این قبیل مطالعات، بر یکی از کارکردهای مهم دانشگاه یا نظام آموزش عالی، یعنی انتقال فرهنگ یک کشور به نسل‌های جوان آن، تأکید می‌شود (Välilmaa, 2008).



نمودار ۷. زمینه‌های نهادی اجتماعی اثرگذار در فرهنگ دانشگاهی (برگرفته از Clark, 1986: 75-99)

مطالعه فاضلی (۱۳۸۲) در میان آثار داخلی، در این دسته می‌گنجد. وی با بررسی تطبیقی فرهنگ دانشگاهی ایران و فرهنگ دانشگاهی بریتانیا بر اهمیت فرهنگ دانشگاهی و رابطه آن با توسعه علمی کشور تأکید می‌کند و بر اساس تحقیقات پیشین

داخلی، به ویژه مطالعه رفیع پور (۱۳۸۱)، ریشه برخی کاستی‌ها و مسائل جامعه علمی ایران را در فرهنگ دانشگاهی می‌داند و ضمن مهم دانستن «تبیین نظری و منسجم این فرهنگ» در بستر اجتماعی خاص آن، برخی ویژگی‌های فرهنگ دانشگاهی از جمله جامعه‌پذیری دانشگاهی^{۷۲} را تشریح می‌کند. وی با توجه به تجربیات انسان‌شناختی‌ای که در دوران تحصیل خود در کشور انگلستان داشته است به تحلیل تفاوت‌های فرهنگ دانشگاهی میان ایران و بریتانیا می‌پردازد و در پایان نیز راهبردهایی برای تسهیل و اصلاح آن ارائه می‌کند.

طائفی (۱۳۷۸) قابلیت‌ها و تنگناهای فرهنگ علمی-پژوهشی ایران را بررسی و با نگرشی آسیب‌شناسانه در دو بخش جداگانه، نقاط ضعف و قوت فرهنگ علمی-پژوهشی کشور را هر چند بدون چارچوبی مشخص اما از تمام ابعاد دینی، سیاسی، قانونی، اقتصادی، ابزاری، ساختاری، سازمانی و مدیریتی، زبان‌شناختی، روحی و معرفتی، ارزیابی می‌کند.

امین‌اسماعیلی و خلیلی (۱۳۸۱، صص ۲۷-۵۶) در مطالعه‌ای اکتشافی، آسیب‌های فرهنگی دانشگاه‌های ایران را بررسی کرده‌اند و مهم‌ترین آسیب را در این سطح کلان و جمعی، ناتوانی دانشگاه‌ها در مهم‌ترین کارکرد آنها یعنی تولید و بازتولید فرهنگی، قلمداد می‌کنند.

سعید زیباکلام (۱۳۸۹، صص ۹-۷۴) نیز با تحلیلی روایت‌گونه و بی‌باکانه به واکاوی علل فقدان پاسخ‌گویی درخور جامعه علمی ایران به جنبش نرم‌افزاری در قالب «بازشناسی پارادایم علمی ایران» پرداخته و آن را در محورهای سه‌گانه تعامل و تضارب آرای دانشگاهیان، وضعیت دوره تحصیلات تکمیلی و وضعیت نشریات علمی-پژوهشی کشور بررسی کرده است. در پایان نیز راهکارهایی سلبی و ایجابی برای برون‌رفت از این پارادایم علمی موجود، عرضه می‌کند.

۳-۱-۴. دانشجویان به عنوان موضوع مطالعات فرهنگی در آموزش عالی

این قبیل مطالعات^{۷۳}، متمرکز بر تبیین مسائل دانشجویان مهاجر خارجی است. این دانشجویان، عمدتاً به دلیل سوابق و تفاوت‌های فرهنگی و سنتی‌ای که با خود دارند، در

یادگیری و فهم موضوعات با مسائل و یا تمایزاتی مواجه‌اند که در برخی مطالعات فرهنگ دانشگاهی و عمدتاً با نگاهی تطبیقی بررسی شده‌اند. در واقع، منظور از دانشجویان در این مطالعات، عموم دانشجویان نیست، بلکه اقلیت‌های خاص دانشجویی است با فرهنگ‌ها و آداب و رسوم و سنت‌های متفاوت که ریشه این تمایز، عمدتاً به لحاظ مهاجرت است. هدف این مطالعات تطبیقی دانشجویان، صرفاً تبیین یا توصیف این وجوه تمایز و رابطه آن با فرهنگ و ارزش‌های آکادمیک بدون شرح جزئیات هر یک از آنهاست (Välilmaa, 2008).

در میان آثار داخلی، مطالعه‌ای که به این معنا، دانشجویان را مطالعه کرده باشد، وجود ندارد.^{۷۴} اما فراستخواه (۱۳۸۹، صص ۱۳۲-۱۳۵) رابطه فرهنگ دانشگاهی و زندگی دانشجویی را با تأکید بر اخلاق علمی تحلیل کرده است و طبق شواهد موجود، تأثیر کارکردهای فرهنگ دانشگاهی بر زندگی دانشجویی و انتقال ارزش‌های حرفه آکادمیک به دانشجویان را از این طریق، ضعیف ارزیابی می‌کند. محسنی تبریزی و همکاران (۱۳۸۹) نیز، ضمن شناسایی مسائل و چالش‌های ناشی از محیط علمی که در جامعه‌پذیری دانشگاهی و پیروی از هنجارها و پرهیز از ضد‌هنجارها اثرگذار است، آنها را از دید دانشجویان دکتری اولویت‌بندی کرده است و ماهیت آن را از دید ایشان عمدتاً ساختاری و نهادی ارزیابی می‌کند تا فردی. در اینجا آن دسته از مطالعات مد نظر است که به طور مستقیم و خاص، وضعیت فرهنگ و ارزش‌های «دانشگاهی (آکادمیک)» را در میان دانشجویان مطالعه کرده‌اند.

۳-۱-۵. مطالعات تطبیقی

مقوله فرهنگ به عنوان یک عامل مؤثر اجتماعی چه در سطح دانشگاهیان، چه در سطح نهادها و چه در سطح ملی، در تعدادی از مطالعات تطبیقی^{۷۵}، خود را نمایان می‌سازد. یکی از مزایای مطالعات تطبیقی، روشن شدن تمایزات است. از این رو در این قبیل مطالعات، درباره برخی تمایزات محیط دانشگاه با سایر سازمان‌ها، بحث می‌شود؛ تمایزاتی که عمدتاً ریشه در تفاوت‌های فرهنگی دارند و از این حیث، درک جامعی از فضای متفاوت دانشگاه را فراهم می‌آورند. معمولاً در این آثار به تطبیق کاربرد

موضوعاتی چون ارزیابی، کیفیت، یا انتقاد از استیلای ارزش‌ها و فنون اقتصادی و کسب‌وکار در آموزش عالی و مانند آن پرداخته می‌شود. اسپورن (۱۹۹۶)، اهداف متغیر، تمرکز بر افراد به جای تمرکز بر سودآوری، دشواری در تعیین شاخص‌های دستیابی به اهداف، میل زیاد اعضا به استقلال و آزادی و آسیب‌پذیری زیاد از محیط را پنج تمایز اصلی دانشگاه با سایر سازمان‌ها می‌داند. دلیل^{۷۶} (۱۹۸۲) نیز به شدت از غلبه فنون کسب‌وکار بر نظام مدیریت دانشگاهی، به لحاظ جنس فرهنگی متمایز آن انتقاد می‌کند و بر ضرورت روی آوردن به «مدیریت معانی و انسجام اجتماعی»^{۷۷} در راهبری فرهنگ دانشگاهی تأکید دارد. دسته دیگر این مطالعات که با مطالعات فرهنگ در سطح ملی نیز هم‌پوشانی دارد، ناظر بر تفاوت‌های فرهنگی کشورهای مختلف و تأثیر آن در نظام آموزش عالی آنهاست (Välilmaa, 2008) که در بخش قبل به آن اشاره شد.

۳-۱-۶. مطالعات فرآیندهای تغییر^{۷۸}

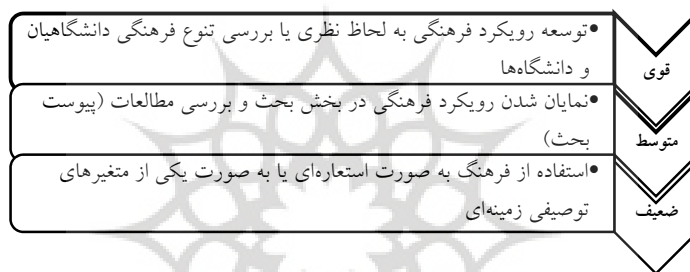
تغییر یکی از محبوب‌ترین عناوین در آموزش عالی و سایر پژوهش‌های علوم اجتماعی است. به هنگام اعمال تغییرات در مؤسسات آموزش عالی، تغییر فرهنگی^{۷۹} یکی از نقاط دشوار این فرآیند به شمار می‌آید و از این بابت، پژوهشگران آن را مطالعه کرده‌اند. مطالعه پیامدهای فرهنگی تغییرات سیاستی یا همان اصلاحات، تغییر در شیوه‌های مدیریتی، تغییر در فرآیندهای یادگیری و بالاخره تغییر به تبع توسعه آموزش عالی کشور، از جمله مصادیق بارز این گونه مطالعات است. مهم‌ترین مسائل این حوزه، ناظر بر تحلیل «تغییر فرهنگ سازمانی دانشگاه‌ها» به عنوان بخشی مهم در تبیین فرآیندهای تغییر است؛ چرا که این فرهنگ، کارکردی دوگانه دارد؛ هم می‌تواند باعث تسهیل تغییر و هم می‌تواند مانع پیشرفت آن شود. در مجموع، درک فرهنگی از دانشگاه‌ها در تحلیل و اعمال تغییر در مدیریت دانشگاه‌ها و یا شناخت هویت آنها و تنظیم اهداف سیاستی، بسیار راهگشاست (Välilmaa, 2008). در آثار داخلی، ذاکر صالحی (۱۳۸۳، صص ۱۴۱-۱۶۶) ضمن برشمردن نقاط قوت و ضعف وضعیت فرهنگی دانشگاه‌های ایران، راهبردهایی را با رویکرد توسعه‌ای و کثرت‌گرا برای تغییر فرهنگی در دانشگاه‌ها عرضه کرده است.

۳-۱-۷. فرهنگ به عنوان دیدگاهی کلی در آموزش عالی^{۸۰}

در برخی از این مطالعات، از مقوله فرهنگ برای توصیف هر چه بهتر موضوع پژوهش و یا به عنوان یکی از ویژگی‌های عام مطرح در پدیده اجتماعی آموزش عالی بهره گرفته شده است. در برخی دیگر، مقوله فرهنگ به عنوان مقوله‌ای خودجوش و نوظهور^{۸۱} در خلال تحلیل داده‌ها یا مصاحبه‌های عمیق، خود را نمایان ساخته و از ابتدا مد نظر محقق نبوده است (Fisher & Atkinson-Grosjean, 2002; Silver, 2003). نوع دیگر این قبیل مطالعات، شامل آنهایی است که از فرهنگ به عنوان مبنایی برای تقسیم‌بندی مؤسسات آموزش عالی بهره می‌جوید (مانند مطالعه اسپورن). به طور خلاصه، «مطالعه بعد فرهنگی آموزش عالی در این قبیل مطالعات، می‌تواند در به چالش کشیدن نگاه تک‌بعدی و ساده‌انگارانه به آموزش عالی بسیار مفید باشد» (Välilmaa, 2008).

از دید والیما، آنچه در مطالعات فرهنگی گذشته در آموزش عالی به چشم می‌خورد در مطالعات جدید آن نیز وجود دارد؛ اما می‌توان گفت که فرهنگ سازمانی مؤسسات آموزش عالی در تحلیل فرآیندهای تغییر و همین طور فرهنگ رشته‌های علمی، جزء دیدگاه‌های جاافتاده و پابرجای این حوزه مطالعاتی است و «اغراق نیست اگر مطالعات فرهنگی در آموزش عالی را یکی از محبوب‌ترین دیدگاه‌های پژوهش‌های حوزه آموزش عالی در نظر بگیریم» (Välilmaa, 2008). به هر حال، دیدگاه فرهنگی، در تبیین دنیای متنوع آموزش عالی کارآمد است و برای افراد و مدیرانی که نیازمند فهم این تبیین‌اند، مفید به نظر می‌رسد و زمانی که فضا و بستر آموزش عالی نقشی برجسته می‌یابد، سودمندی خود را نشان می‌دهد. این گونه‌شناسی هفت‌گانه، ضمن پر مزیت بودن، نیازمند پژوهش‌ها و بررسی‌های آماری بیشتر جهت تقویت هر چه بهتر آن است. والیما طیف‌بندی و درجه‌بندی جالبی نیز از مطالعات فرهنگی در حوزه آموزش عالی از لحاظ میزان تمرکز آنها بر این دیدگاه و توجه به آنها انجام می‌دهد. قوی‌ترین توجه، شامل آن دسته از مطالعاتی است که هدف آنها توسعه رویکرد فرهنگی به لحاظ نظری (تئوریک) است و یا آن دسته که به بررسی تنوع فرهنگی میان دانشگاهیان یا مؤسسات آموزش عالی می‌پردازد. در مقابل، ضعیف‌ترین توجه، ناظر بر مطالعاتی است

که در آنها فرهنگ به صورت استعاره‌ای به کار رفته و یا تنها یکی از متغیرهای توصیفی زمینه‌ای^{۸۲} نام برده شده است. توجه متعادل، به مطالعاتی بازمی‌گردد که دیدگاه‌های فرهنگی در آنها موضوع پیوست بحث^{۸۳}، لحاظ شده و به عبارتی به بخش بحث و بررسی این مطالعات الصاق شده است. در میان آثار داخلی، مطالعه فاضلی (۱۳۸۲) و (۱۳۸۷)، مصداق جهت‌گیری قوی، مطالعه محسنی تبریزی و همکاران (۱۳۸۹)، مصداق جهت‌گیری متوسط و مطالعات داخلی ناظر بر فرهنگ سازمانی، مصداق جهت‌گیری ضعیف نسبت به دیدگاه فرهنگی در آموزش عالی است. در نمودار ۸ درجه‌بندی پیشنهادی والیما نشان داده شده است (Välilmaa, 2008).



نمودار ۸. درجه‌بندی مطالعات فرهنگی در آموزش عالی از حیث توجه به فرهنگ (برگرفته از Välilmaa, 2008)

۲-۳. گونه‌شناسی مطالعات فرهنگ دانشگاهی در چارچوبی فرانظری

آنچه گذشت، یک نوع‌شناسی از مطالعات گسترده فرهنگ دانشگاهی در آثار خارجی و داخلی بود که آنها را به لحاظ موضوع مطالعه در این عرصه، دسته‌بندی کرد و در انتها نیز بر اساس میزان تعلق آنها به مقوله فرهنگ از حیث نظری، یک طیف‌بندی عرضه شد. اما علاوه بر شناخت موضوعات و جایگاه آنها در فرهنگ دانشگاه، می‌توان این مطالعات را در چارچوبی فرانظری نیز دسته‌بندی کرد. چرا که در این چارچوب، نخست، امکان تبادل و تلاقی مطالعات با یکدیگر و دوم، زمینه برای نشان دادن خالهای پژوهشی و مسیر پژوهش‌های آتی این عرصه فراهم می‌شود. در این بخش قصد داریم تا با عرضه این نوع دسته‌بندی به هدف پیش‌گفته دست یابیم. بدین منظور، مارتین^{۸۴} تنها پژوهشگری است که سعی نموده است برای مطالعات حوزه فرهنگ

سازمانی، چارچوب فرانظری عرضه کند. او با رویکردی استقرایی و تتبع در نوشتارهای فرهنگ سازمانی، ضمن ناکارآمد دانستن مرور آنها در قالب تقدم و تأخر زمانی، موفق به استخراج این چارچوب پیشنهادی شده است. این چارچوب، تمامی مطالعات فرهنگ سازمانی را در سه دیدگاه انسجام^{۸۵}، تمایز^{۸۶} و تقطیع^{۸۷} بازشناسی می‌کند. مارتین مدعی است که در هر مطالعه فرهنگی به طور ضمنی تقریباً ۸۰٪ از تعلق به یکی از این سه دیدگاه را می‌توان یافت و ۲۰٪ مابقی به ترکیبی از این سه دیدگاه تعلق دارد. وی بر مزیت اتخاذ رویکردی تلفیقی در مطالعات فرهنگی نیز تأکید دارد و از آنجایی که در این چارچوب، نوع نگاه به فرهنگ با توجه به پیش‌فرض‌های نظری آنها طبقه‌بندی شده و این خود، مستلزم حرکت به سوی سطح بالاتری از انتزاع و تفکر است، آن را فرانظری می‌داند (Martin & Frost, 1999). در ادامه، ضمن شرح مختصر این سه دیدگاه، مطالعات انجام شده در خصوص فرهنگ دانشگاهی را در این قالب فرانظری، دسته‌بندی و نقاط قوت و ضعف نسبی هر یک از آنها را بررسی می‌کنیم.

۳-۲-۱. مطالعات فرهنگ دانشگاهی: دیدگاه انسجام

در دیدگاه انسجام که بیشترین استفاده را در میان مطالعات داراست، فرهنگ در سازمان‌ها، بر اساس مقولاتی چون سازگاری^{۸۸}، یکپارچگی، توافق، همگنی^{۸۹}، ارزش‌های مشترک و اجماع در سطح کل سازمان^{۹۰} تعریف می‌شود. اگر هم از خرده‌فرهنگ‌ها، تعارضات و ابهامات موجود در سازمان، سخنی به میان بیاید، موضوعی فرعی یا موضوعی بی‌اهمیت نگریسته می‌شود (Martin, 1992, pp. 45-56 & 1995). به بیان شاین^{۹۱} (۱۹۹۱) -یکی از حامیان اصلی این دیدگاه-، اگر در جمعی موضوعات مبهم باشند، اساساً آن جمع فاقد فرهنگ است. در واقع، در این دیدگاه، سطح تحلیل، کل سازمان است که در آن، ابهام و تعارض چندانی موجود نیست (Martin & Frost, 1996). این دیدگاه، در دهه ۱۹۸۰ رواج و رشد فراوانی یافت و در آثار نویسندگان محبوبی چون دیل^{۹۲} و کندی^{۹۳}، اوچی^{۹۴} و پیترز^{۹۵} و واترمن^{۹۶} با صبغه مدیریت‌محور نمود پیدا کرده است (Smerek, 2010).

بر اساس این، اکثر مطالعات فرهنگ دانشگاه، حاوی و حامی نگاه انسجام‌اند. مثلاً، «حماسه‌های سازمانی» کلارک (۱۹۷۱ و ۱۹۷۲)، «چارچوب فرهنگ سازمانی» تیرنی (۱۹۸۸)، «مدیریت معانی و انسجام اجتماعی» دیل (۱۹۸۲)، «فرهنگ قوی دانشگاهی» اسپورن (۱۹۹۶) و «چارچوب فرهنگ‌محور» بارتل از بین‌المللی شدن دانشگاه‌ها (۲۰۰۳) که در گونه‌شناسی قبل به آنها اشاره شد، در قالب «دیدگاه انسجام» می‌گنجند. همچنین، چارچوب ارزش‌های رقیب کامرون و کوین (۲۰۰۶) و الگوهای مشابه، مصداق بارز دیدگاه انسجام است. چارچوب سه سطحی شاین (۲۰۰۴) از فرهنگ سازمانی نیز که به تحلیل‌های موجود در فرهنگ سازمانی عمق زیادی بخشیده و در حوزه آموزش عالی و دانشگاه‌ها به وفور مورد استناد قرار گرفته و مبنای مفهومی و نظری بسیاری از پژوهش‌های فرهنگ دانشگاهی را شکل داده است (Smerek, 2010)، در قالب همین دیدگاه می‌گنجد. بر اساس این، مطالعات فاضلی (۱۳۸۲)، طائفی (۱۳۷۸)، امین‌اسماعیلی و خلیلی (۱۳۸۱)، زیباکلام (۱۳۸۹) و مطالعات ناظر بر فرهنگ سازمانی دانشگاه‌های ایران را -امین‌مظفری و همکاران (۱۳۸۷)، رحیم‌نیا و علیزاده (۱۳۸۸)، پورکاظمی و شاکری (۱۳۸۳)، یمنی‌دوزی و همکاران (۱۳۸۰) و سنجری و بهرنگی (۱۳۸۳)- که پیش‌تر به آن اشاره شد، می‌توان جزء این دیدگاه دانست.

۲-۲-۳. مطالعات فرهنگ دانشگاهی: دیدگاه تمایز

مفروض دیدگاه تمایز یا تفکیک این است که اساساً فرهنگ در تمایزات میان خرده‌واحدهای سازمانی، تجلی می‌کند و اجماع مورد بحث، تنها درون خرده‌فرهنگ‌ها محقق می‌شود. بر اساس این، دیدگاه تمایز، بر ناسازگاری‌ها به جای سازگاری‌ها (مثلاً، بر ناسازگاری میان ارزش‌ها و نگرش‌های مورد توافق و رفتارهای واقعی) متمرکز می‌شود. این دیدگاه، سازمان را به مثابه پدیده‌ای متشکل از خرده‌فرهنگ‌های تودرتو و همپوش در نظر می‌گیرد که تنها درون آنها اجماع امکان‌پذیر است و تعارضات و ابهامات را در مواجهه خرده‌فرهنگ‌ها با یکدیگر معنادار می‌داند (Martin, 1992, pp. 96-). در دیدگاه تمایز در مقایسه با دیدگاه انسجام، اجماع اندکی در سطح سازمان به چشم می‌خورد و رهبران سازمانی نیز در فرهنگ سازمان

نفوذ چندانی ندارند و منشأ و عوامل اثرگذار در فرهنگ را باید در خارج از رهبران جست‌وجو کرد؛ در عواملی چون عوامل شغلی و حرفه‌ای یا مسائل و فضاهای جمعیت‌شناختی و ملی (Smerek, 2010). باید توجه داشت که دیدگاه تمایز به دنبال ساده انگاشتن یا کوچک شمردن دیدگاه انسجام نیست، در واقع هیچ‌یک از این دیدگاه‌ها، چنین قصدی ندارند، بلکه تأکید و کانون اصلی مطالعه آنها با یکدیگر متفاوت است. تأکید دیدگاه تمایز بر خرده‌فرهنگ‌ها و تمایزات میان آنهاست در حالی که در دیدگاه انسجام، اجماع در سطح کل سازمان اولویت دارد و تمایزات میان خرده‌فرهنگ‌ها در درجه دوم اهمیت قرار می‌گیرد.

اما مطالعاتی که در «دیدگاه تمایز» در حوزه فرهنگ دانشگاهی جای می‌گیرند، آثاری‌اند که بیشتر بر خرده‌فرهنگ‌های سازمانی در دانشگاه متمرکز شده‌اند. از این رو کلیه مطالعاتی که به جای عوامل سازمانی به عوامل حرفه‌ای و شغلی در دانشگاه می‌پردازند، در این دسته قرار می‌گیرند. بر این اساس، مطالعات بچر (1981، 1990 و 1994)، آستین (1990)، لوداهل و گوردون (1972)، گاف و ویلسون (1971) و اسنو (1959)، -به‌نقل از اسمرک^{۹۷} (2010)-، در خصوص فرهنگ رشته‌ای و همچنین مطالعات ناظر بر خرده‌فرهنگ استادان را می‌توان مصداق بارز این دسته در نظر گرفت. کلارک (1989) نیز در این زمینه، اثری با عنوان *حیات آکادمیک: دنیاهای کوچک، دنیاهای متفاوت* دارد که عنوان آن به خوبی گویای دیدگاه تمایز است. کلارک ضمن اشاره به این واقعیت که دنیای آکادمیک در پی تخصصی شدن، در حال تفکیک و شاخه شاخه شدن بیش از حد است، در انتها تأکید می‌کند که هدف اصلی او، ارائه راه‌کارهایی برای انسجام بخشیدن به این تمایزات فزاینده در فضای متنوع آکادمیک است (Clark, 1989, p. 7).

در میان آثار داخلی، مطالعه قانعی‌راد (1385) که خرده‌فرهنگ حاکم بر رشته علوم اجتماعی را از لحاظ نحوه تعاملات میان اعضای آن تحلیل کرده و همچنین مطالعه زاهدی‌اصل (1388)، که فرهنگ دانشگاهی را از گذرگاه اخلاق حرفه‌ای^{۹۸} از دید اعضای هیئت علمی یکی از دانشکده‌های دانشگاه علامه طباطبائی بررسی کرده است، در این دسته جای می‌گیرد.

همچنین، مطالعاتی که به تعارضات میان دو خرده فرهنگ عمده در سازمان دانشگاه، یعنی خرده فرهنگ مدیران (خرده فرهنگ اداری^{۹۹}) و خرده فرهنگ استادان و متخصصان دانشگاهی (خرده فرهنگ حرفه‌ای^{۱۰۰}) پرداخته‌اند، در این دسته قرار می‌گیرند. «خرده فرهنگ اداری»، کارایی محور و به دنبال تخصیص بهینه منابع با دغدغه‌های عملیاتی و نیروی انسانی است؛ در حالی که «خرده فرهنگ حرفه‌ای» در دانشگاه، توسعه محور و به دنبال آموزش و اشاعه حوزه دانشی مورد نظر به دست استادان است. به بیان ویک (۱۹۷۶)، سازکارهای زوجی متعارفی که بین قدرت و اختیار اداری و منطبق کار و شغل در سازمان‌ها وجود دارد، به هیچ وجه در سازمان‌های آموزشی جوابگو نیست. بر این اساس، توصیف اتریونی^{۱۰۱} (۱۹۶۴) از سازمان‌های حرفه‌ای را می‌توان در این زمره جای داد؛ چرا که در آن، نحوه تعارض، میان قدرت اداری ناشی از سلسله مراتب اختیار و قدرت حرفه‌ای ناشی از دانش خبرگی تشریح می‌شود (به نقل از Smerek, 2010). هر چند که این اثر، پیش از مطرح شدن مطالعات فرهنگی در سازمان‌ها نگاشته شده است، اما در بطن خود، حاوی نگاه فرهنگی است. سونک^{۱۰۲} (۱۹۹۹) نیز بر اساس یک مطالعه موردی، علت شکست برنامه‌ریزی‌های راهبردی در دانشگاه‌ها را ناشی از همین تقابل دو فرهنگ اداری عقلانیت محور و فرهنگ حرفه‌ای می‌داند. طبق این مطالعه، برنامه‌های راهبردی در دانشگاه‌ها، عمدتاً به دلیل ناسازگاری فرهنگ دانشگاهی با مبنای عقلایی فرایندهای این برنامه‌ها شکست می‌خورند.

۳-۲-۳. مطالعات فرهنگ دانشگاهی: دیدگاه تقطیع^{۱۰۳}

تأکید این دیدگاه بر ابهام است و فرهنگ بر اساس آن توصیف می‌شود. در این دیدگاه، به طور کلی، اجماع، موضوعی گذرا و نادر تلقی می‌شود و در عوض، ابهام که حاکی از نامشخص بودن اهداف، روش‌های دستیابی به آنها و نامعلوم بودن تعریف موفقیت است، اولویت می‌یابد (Smerek, 2010). در این دیدگاه، تعلقات و الگوی روابط میان افراد در سازمان، بسیار موقت فرض می‌شود که به سرعت و با رخ دادن کوچک‌ترین حادثه جدیدی، جای خود را با گونه دیگری عوض می‌کند (Martin &

(Frost, 1999). خرده‌فرهنگ‌های سازمانی، بر اساس این، ائتلاف‌هایی میرا و موقت‌اند که به مرور زمان از هم گسیخته و بازسازی می‌شوند. به طور خلاصه، عنصر اصلی مطالعه در دیدگاه تقطیع، همان ابهام است. مارتین، ابهام را در «معانی و مفاهیم متعدد و متعارض که هم‌زمان، هم درست و هم نادرست به نظر می‌رسد، همچنین در تناقض‌ها، تعارضات و تنش‌های لاینحل تعریف می‌کند» (Martin, 2002, p. 110). باید توجه داشت که این دیدگاه با دیدگاه انسجام در تعارض جدی است و مفهوم محوری بسیاری از پژوهش‌های فرهنگ سازمانی یعنی [باورها و ارزش‌های] «مشترک»^{۱۴} را نقد می‌کند. در واقع، مفهوم اشتراک که محور بسیاری از تعاریف و پیش‌فرض‌های مطالعات فرهنگی در آموزش عالی است، با مفهوم ابهام در تعارض اساسی است.

«دیدگاه تقطیع»، در میان پژوهشگران آموزش عالی به لحاظ تمرکز بر مقوله ابهام و دشوار بودن مفهوم‌سازی آن، بسیار کم توسعه یافته است. اما در عین حال، برجسته‌ترین مطالعه حامی این دیدگاه در مطالعات فرهنگ دانشگاهی، به کار کوهن^{۱۵} و مارچ^{۱۶} (۱۹۷۴) و استعاره مشهور «آنارشی‌های نظام‌یافته»^{۱۷} آنان از سازمان دانشگاه باز می‌گردد. ایشان در پژوهش خود درباره «رؤسای دانشگاه‌های آمریکا»، به این نتیجه می‌رسند که هیچ یک از هشت استعاره موجود رهبری و سازمان، نمی‌تواند به خوبی ماهیت نهادهای آموزشی و نحوه حاکمیت در آنها را تبیین کند (Cohen & March, 1974, p. 79). از این رو، استعاره آنارشی نظام‌یافته را پیشنهاد می‌دهند. این استعاره حاوی سه ویژگی ابهام‌زاست: اهداف نامشخص، روش‌ها و فناوری‌های نامعلوم برای دستیابی به اهداف و میزان مشارکت شناور و بی‌ثبات افراد در سازمان (Cohen & March, 1974, p. 3). از دید آنها، مدیران دانشگاه‌های آمریکا دست کم با چهارگونه ابهام دست و پنجه نرم می‌کنند: ابهام در اهداف، ابهام در اعمال قدرت، ابهام در کسب تجربه و یادگیری، ابهام در موفقیت و معیار دستیابی به آن (Cohen & March, 1974, p. 195). هر چند که استعاره (یا نظریه) آنارشی نظام‌یافته هنوز به طور رسمی در دنیای واقع آزمون نشده است، اما برای پژوهشگران و فعالان کاری این عرصه، تصویر دلچسب‌تری از تجربیات زنده روزمره ایشان به ارمغان می‌آورد (Smerek, 2010) و با تعریف تخیل نظام‌مند^{۱۸} و یک از نظریه و معیار باورپذیر بودن^{۱۹} او درباره یک نظریه خوب

هم‌خوانی دارد (Weick, 1989). البته باید توجه داشت که مطالعه کوهن و مارچ، مختص فرهنگ دانشگاهی نیست و فرهنگ، به طور مستقیم، موضوع مطالعه آنها نبوده است؛ بلکه چارچوب و استعاره پیشنهادی آنها بیشتر ناظر بر موضوع رهبری و نوع حاکمیت دانشگاه‌هاست تا مسئله فرهنگ؛ که البته با آن هم‌پوشانی‌هایی هم دارد.

ویک (۱۹۸۴)، به توصیف فرهنگ آموزش عالی از دیدگاه تقطیع پرداخته است و به مبادله دائمی وحدت و کثرت در دانشگاه‌ها و تنش همیشگی دو جریان کثرت‌گرای برخاسته از مذاقه‌های علمی^{۱۱۰} و وحدت‌گرای معطوف به انسجام^{۱۱۱} عملی، در فرهنگ دانشگاه اشاره می‌کند. به همین دلیل، با فرهنگ در حوزه آموزش عالی و دانشگاه‌ها نه باید تنها به صورت کاملاً منسجم و واحد برخورد شود و نه به صورت کاملاً تفکیک‌شده و رها از یکدیگر؛ بلکه باید آن را به صورت تبادلی دائم میان این دو در نظر گرفت. طبق باور کوهن و مارچ (۱۹۷۴، ص xiv) ابهام، آنا‌رشی نظام‌یافته، فرآیند سطل زباله در تصمیم‌گیری و زوجی ضعیف، همگی دارای مفاهیمی یکسان و شبیه به یکدیگرند. بنابراین، تعریف سیستم‌های زوجی ضعیف ویک (۱۹۷۶) از دانشگاه‌ها نیز در زمره دیدگاه تقطیع قرار می‌گیرد.

سیلور^{۱۱۲} (۲۰۰۳) نیز، فایده‌مندی استفاده از مفهوم فرهنگ در محیط دانشگاه را زیر سؤال می‌برد و بر اساس مشاهداتش به این نتیجه می‌رسد که مفهوم فرهنگ در دانشگاه، به لحاظ اجتماعات چندگانه، متکثر و متنوع آن کاربردپذیر نیست؛ تا جایی که حتی اگر دانشگاه را مجموعه‌ای از چند خرده‌فرهنگ متنوع و منقطع (پاره پاره) هم در نظر بگیریم، در نهایت کمک‌چندانی نمی‌کند و از آنجا که ادراک استادان از دانشگاه، ادراکی آشوبناک و آنا‌رشی‌گونه با مجموعه‌ای از خرده‌فرهنگ‌هایی است که در تنش‌های دائمی، منخرب و نامعقول با یکدیگر به سر می‌برند، اساساً نمی‌توان برای دانشگاه، فرهنگ در نظر گرفت و «در حال حاضر دانشگاه فاقد فرهنگ سازمانی است» (Silver, 2003). این مطالعه نیز مصداق دیدگاه تقطیع است.

در مورد مطالعات تلفیقی، می‌توان به مطالعه هارمن^{۱۱۳} در توصیف فرهنگ دانشگاه ملیورن^{۱۱۴} اشاره کرد. وی بر مبنای کلارک (۱۹۸۶) و نیز با توجه به مطالعات بچر درباره فرهنگ رشته‌های علمی، ۱۰۴ مصاحبه با دانشگاهیان دانشگاه ملیورن انجام

می‌دهد. او به لحاظ دیدگاه انسجام، فرهنگ و تاریخچه منحصر به فرد این دانشگاه را از این طریق توصیف می‌کند. از لحاظ دیدگاه تمایز نیز خرده‌فرهنگ‌های متمایز موجود در آن و به لحاظ دیدگاه تقطیع، تنش همیشگی بین ارزش‌های اداری و حرفه‌ای استادان هیئت علمی را شرح می‌دهد (Harman, 1989).

از دید اسمرک، در میان دیدگاه‌های سه‌گانه بحث، دو دیدگاه تمایز و تقطیع، از قدرت تبیین بیشتری درباره دانشگاه برخوردارند. این دو دیدگاه، اموری چون اختلال در ارتباطات سازمانی، اهداف نامشخص، محافل حرفه‌ای و عوامل محیطی مؤثر بر دانشگاه را برجسته می‌کنند که کاملاً با دیدگاه انسجام فاصله دارند و از سوی دیگر با فضای دانشگاهی، همخوانی بیشتری دارند. اسمرک در مجموع، کلارک را حامی بی‌چون‌وچرای دیدگاه تمایز می‌داند اما کار برجسته او در خصوص حماسه سازمانی در این میان، استثناء است و بی‌تردید مؤید دیدگاه انسجام است. همچنین چارچوب ارزش‌های رقیب نیز در زمره دیدگاه انسجام، حاوی یافته‌های پژوهشی متعدد در دانشگاه‌هاست. با این همه، اسمرک، خود، حامی دو دیدگاه تقطیع و تمایز است و بر اساس نظر شاین، دیدگاه انسجام را تنها در اجتماعات کوچک و به‌هم‌پیوسته با مبنایی نسبتاً مشترک و مورد اجماع برای شکل‌دهی فرهنگ یا تاریخچه‌ای مورد توافق، مناسب می‌داند (Smerek, 2010). در جدول ۵، خلاصه‌ای از مفاهیم مربوط به سه دیدگاه بحث مقایسه شده است. در جدول ۶ نیز خلاصه گونه‌شناسی مطالعات داخلی و خارجی در چارچوب مارتین آمده است. از همین‌جا تفاوت مبنایی این مطالعات درباره فرهنگ در دانشگاه، به خوبی روشن می‌شود، که این مهم، ثمره پرداختن به آنها از منظر چارچوب فرانظری و سه دیدگاه پیش‌گفته است. همان‌طور که مشخص است در خصوص آثار داخلی نیز جدای از کمبود کلی مطالعات، جای خالی مطالعات ناظر بر دیدگاه تمایز و تقطیع به خوبی احساس می‌شود.

جدول ۵. خلاصه‌ای از سه دیدگاه در چارچوب مارتین (برگرفته از Martin, 1992)

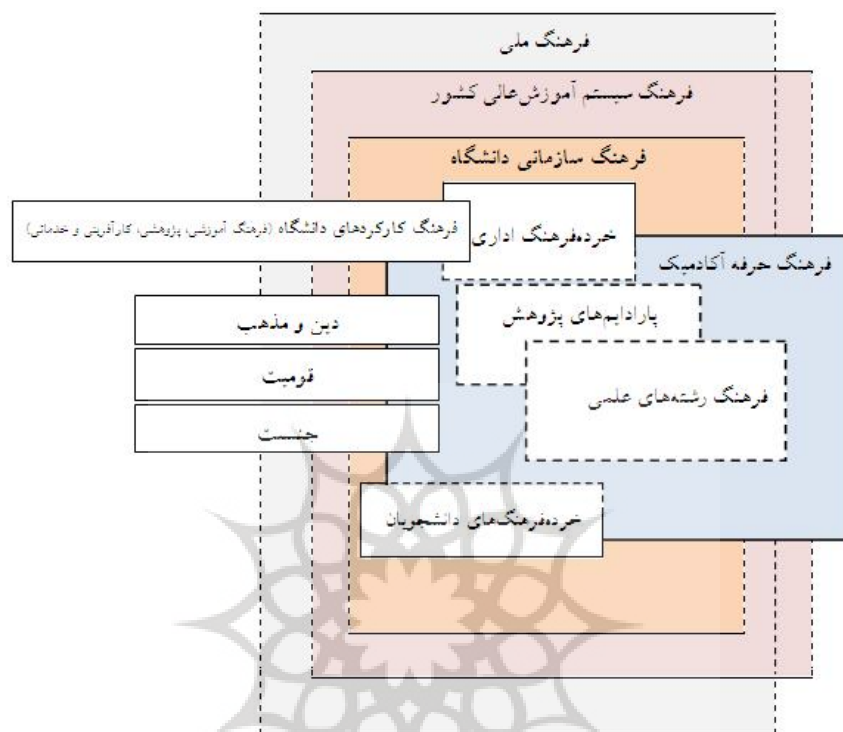
| تقطیع | تمایز | انسجام | |
|---|--|-------------------------|---------------------|
| تکثر دیدگاه‌ها | اجماع خرده‌فرهنگی | اجماع در سطح کل سازمان | تمایل نسبت به اجماع |
| ابهام را ارج می‌نهد | ابهام را به خارج از خرده‌فرهنگ‌ها می‌کشاند | ابهام را در بر نمی‌گیرد | نوع برخورد با ابهام |
| ابهام، عدم شفافیت، تناقض‌ها و تفاسیر چندگانه‌ای که به یک اجماع عمومی و گسترده ختم نمی‌شود | تعارض / تمایزات | هارمونی | کانون اصلی مطالعه |

جدول ۶. گونه‌شناسی مطالعات مربوط به فرهنگ در دانشگاه: چارچوبی فرانظری

| تقطیع | تمایز | انسجام |
|---|--|--|
| | تمایزهای استادان هیئت علمی | مطالعات موردی در سطح سازمانی یا ملی |
| Cohen and March (1974) Silver (2003) Weick (1984) | Becher (1981, 1990, 1994) Becher & Trowler (2001) Clark (1989) Austin (1990) Gaff & Wilson (1971) Lodahl and Gordon (1972) Snow (1959) Toma (1997, 1999) قانع‌راد (۱۳۸۵) زاهدی‌اصل (۱۳۸۸) | Clark (1971, 1972) Tierney (1988, 2008) Dill (1982) Sporn (1996) Bartell (2003) فاضلی (۱۳۸۲) طائفی (۱۳۷۸) امین‌اسماعیلی و خلیلی (۱۳۸۱) زیباکلام (۱۳۸۹) یمنی‌دوزی و همکاران (۱۳۸۰) پورکاظمی و شاکری (۱۳۸۳) سنجری و بهرنگی (۱۳۸۳) |
| مطالعات تلفیقی | خرده‌فرهنگ‌های اداری در مقابل خرده‌فرهنگ‌های استادان | چارچوب ارزش‌های رقیب یا چارچوب‌های مشابه |
| Harman (1989) | Etzioni (1964) Swenk (1999) Weick (1976) | Cameron and Quinn (2006) McNay (1995) Bergquist (1992) Bergquist & Pawlak (2008) Denison (2006) امین‌مظفری و همکاران (۱۳۸۷) رحیم‌نیا و علیزاده (۱۳۸۸) |

۳-۳. چارچوبی مفهومی برای کشف فرهنگ در دانشگاه

سازمان‌های دانشگاهی، در واقع، سیستم‌های زوجی ضعیف (Weick, 1976) با بروکراسی حرفه‌ای^{۱۱۵} (Mintzberg, 1980) و مملو از اجتماعات چندگانه^{۱۱۶} هستند (Kerr, 1982, Pp. 1-46). گونه‌شناسی‌های فوق نیز همگی حاکی از این پیچیدگی (تنوع و تعدد) زیاد ابعاد فرهنگ دانشگاهی است. از این رو، مناسب است تا چارچوبی مفهومی برای کشف بهتر ابعاد این پدیده عرضه شود. این چارچوب پیشنهادی بر اساس تلفیق الگوی جامع ساکمن^{۱۱۷} (۲۰۰۳) در فرهنگ سازمانی، چارچوب اسمرک (۲۰۱۰) برای تحلیل فرهنگ در آموزش عالی و همچنین چارچوب پژوهشی صباغیان (۱۳۸۸) در فرهنگ دانشگاهی، طراحی شده و در نمودار ۹ می‌توان آن را مشاهده کرد. این چارچوب، نشان‌دهنده عوامل متعدد اثرگذار در فرهنگ دانشگاهیان به جای تک‌عاملی در نظر گرفتن آن است. همچنین، این مهم را گوشزد می‌کند که دانشگاهیان به طور هم‌زمان در چندین خرده‌فرهنگ و چارچوب، حضور و عضویت دارند و از آنها اثر می‌پذیرند. چارچوب پیشنهادی، توصیف پس^{۱۱۸} (۲۰۰۶) از دانشگاه‌ها را به عنوان سیستم‌های سازمانی متشکل از چندین خرده‌سیستم همپوش، به خوبی به تصویر می‌کشد و به نوعی، عمده مؤلفه‌های اصلی و اثرگذار برای تحلیل فرهنگ دانشگاهی را از سطح ملی تا سطح خرد در بر گرفته است.



نمودار ۹. پیچیدگی‌ها و تنوع فرهنگ دانشگاهی: چارچوبی مفهومی برای تحلیل فرهنگ در آموزش عالی

در این چارچوب، فرهنگ در دانشگاه به سه خرده‌فرهنگ اداری، حرفه آکادمیک^{۱۱۹} و دانشجویان^{۱۲۰} تقسیم شده است. اندازه نسبی هر خرده‌فرهنگ نیز معنی‌دار و ناظر بر وزن بیشتر خرده‌فرهنگ متناظر در دانشگاه است. مرز میان برخی از اجزای این الگو هم به صورت نقطه‌چین و هم‌پوش در نظر گرفته شده که حاکی از سیال بودن عضویت افراد در آنهاست. خرده‌فرهنگ حرفه آکادمیک، خود، شامل پارادایم‌های پژوهش^{۱۲۱} و فرهنگ رشته‌های دانشگاهی است. این خرده‌فرهنگ‌ها همگی درون فرهنگ سازمانی دانشگاه، فرهنگ نظام ملی آموزش عالی و فرهنگ ملی، تبلور می‌یابد. مؤلفه کارکردها نیز ناظر بر کارکردهای مختلفی است که از دانشگاه می‌توان تصور کرد و هر یک با خود فرهنگ خاصی را نظیر فرهنگ آموزشی، پژوهشی،

کارآفرینی و مانند آن به همراه دارد. در کنار این چارچوب، دو مؤلفه جنسیت و قومیت نیز حضور دارد و نگارندگان، مؤلفه «دین و مذهب» را نیز به آن افزوده‌اند تا این چارچوب، با شرایط کشور، تناسب بیشتری یابد و کاربردپذیرتر باشد. این چارچوب ممکن است در ظاهر، ایستا به نظر آید و پویایی‌های فرهنگ دانشگاهی را به تصویر نکشد، اما در عین حال، مزیت مهم آن این است که از ادراک ساده‌نگارانه و تک‌بعدی فرهنگ جلوگیری می‌کند و نشان می‌دهد که فرهنگ دانشگاهی، پدیده‌ای متکثرتر و متنوع‌تر از آن چیزی است که در مطالعات فرض شده است. در ادامه، هر یک از اجزای این چارچوب - به غیر از فرهنگ ملی و سه مؤلفه جنسیت و قومیت و مذهب که به سادگی قابل مدیریت نیستند و نمی‌توان از دیدگاه مدیریتی چندان به آنها پرداخت - به طور مختصر توضیح داده می‌شوند:

■ **فرهنگ نظام آموزش عالی کشور:** این مؤلفه در بخش گونه‌شناسی، نخست به عنوان یکی از گونه‌های مطالعه در آثار و به مثابه یکی از مؤلفه‌های نهادی اجتماعی اثرگذار در فرهنگ دانشگاهی و با اشاره به مطالعات فاضلی (۱۳۸۲)، طائفی (۱۳۷۸) و زیباکلام (۱۳۸۹) امین‌اسماعیلی (۱۳۸۱) شرح داده شد که از طرح دوباره آنها در اینجا پرهیز می‌شود. در نمودار ۹ این مؤلفه ضمن هم‌پوشانی عمده با فرهنگ ملی، اندکی هم خارج از آن قرار گرفته، که حاکی از اثرپذیری سیستم آموزش عالی از تغییرات جهانی و بین‌المللی است.

■ **فرهنگ سازمانی دانشگاه:** این مؤلفه نیز که در گونه‌شناسی نخست، توضیح مبسوط آن آمد، به طور خلاصه، ناظر بر شکل‌گیری فرهنگ در سطح کل سازمان دانشگاه است. فرهنگ در این سطح از عواملی چون تاریخچه و پیشینه منحصر به فرد سازمان (Clark, 1972 & 2000)، رهبری آن (Schein, 2004) و رخدادها و اتفاقات حیاتی واقع در سازمان (Pettigrew, 1979) اثر می‌پذیرد. ماسلند^{۱۲۲} (۱۹۸۵)، حماسه‌ها، اسطوره‌ها و الگوها^{۱۲۳}، نمادها^{۱۲۴} و آیین‌های دانشگاهی^{۱۲۵} را چهار دریچه فهم فرهنگ سازمانی دانشگاه معرفی می‌کند. زمانی که فرهنگ سازمانی در مقایسه با سایر مؤلفه‌های اثرگذار در فرهنگ دانشگاهی (نظیر حرفه آکادمیک، رشته و یا فرهنگ کارکردهای دانشگاه) اثرگذاری غالب‌تری داشته باشد، می‌توان آن را مصداق فرهنگ سازمانی

«قوی» در دانشگاه دانست. حماسه‌های سازمانی کلارک، مفهومی است دقیقاً منطبق بر این نوع فرهنگ سازمانی.

■ **خرده‌فرهنگ اداری:** در حوزه آموزش عالی، بر روی خرده‌فرهنگ اداری در مقایسه با خرده‌فرهنگ‌های دانشجویان و استادان، مطالعه کمتری صورت گرفته است (Smerek, 2010). گروه‌های اداری درون دانشگاه می‌تواند شامل کتابداران، مسئولین دفاتر، کارکنان امور مالی، منابع انسانی، فناوری اطلاعات، امور دانشجویی و مانند آن باشد؛ هر چند که ممکن است تفاوت چندانی میان این گروه‌های کارکردی^{۱۶} دانشگاه با سایر سازمان‌ها وجود نداشته باشد. همان‌طور که در نمودار ۹ آمده است، مؤلفه «کارکردها» با مؤلفه‌های خرده‌فرهنگ اداری، فرهنگ سازمانی و نظام آموزش عالی و همین‌طور فرهنگ ملی یک کشور، هم‌پوشانی دارد و این حاکی از گستره این مؤلفه در تمامی این خرده‌فرهنگ‌هاست. این مؤلفه می‌تواند در کنار رویکرد انسانی که ناظر بر اهالی دانشگاه است، رویکردی جداگانه در بررسی فرهنگ دانشگاهی به شمار آید و شامل فرهنگ آموزشی، پژوهشی، خدماتی و کارآفرینی شود (صباغیان، ۱۳۸۸).

■ **فرهنگ حرفه آکادمیک در سطح کلی آن:** این مؤلفه را بسیاری از نویسندگانی که به دنبال توصیف ارزش‌ها و هنجارهای حرفه دانشگاهیان هستند، شرح داده‌اند. از دیدگاه ویک، بسیاری از ارزش‌ها و پیش‌فرض‌های اساسی این حرفه از این قرار است:

«سنت در این حرفه، منبعی برای بطلان امور در نظر گرفته می‌شود تا منبعی برای حقیقت؛ گوش کردن به سخن جوانان نافرمان، سمج و خوش‌استعداد حتی در صورت تعارض سخن ایشان با پیشینیان و افراد جاافتاده، بایده‌الزامی است. به رقابت به جای تعریف و تمجید، باید پاداش داده شود. مشارکت در علم تنها مبنای مشروعیت به شمار می‌رود و نبود صداقت با بی‌رحمی و قاطعیت هر چه تمام‌تر تنبیه می‌شود. و پاسخ‌گویی‌های [علمی و] رقابت‌گونه تمرین می‌گردد» (Weick, 1983).

کلارک (۱۹۸۹) و آستین (۱۹۹۰) نیز به ارزش‌هایی چون صداقت فکری، امانت‌داری، بی‌طرفی، کار جمعی و تعهد به خلق دانش، تلاش برای فهم و آزادی آکادمیک و استقلال فردی اشاره می‌کنند. وجود این مؤلفه مهم در نمودار ۹ حاکی از آن

است که برای تحلیل فرهنگ دانشگاه‌ها باید بر روی اجتماعات شغلی و محافل حرفه‌ای استادان دانشگاه و ارزش‌های حاکم بر ایشان تمرکز ویژه داشت. اگر در نمودار ۹ دقت شود، بخشی از حرفه آکادمیک، ضمن هم‌پوشانی عمده با فرهنگ ملی، فرهنگ آموزش عالی و فرهنگ سازمانی دانشگاه، خارج از این سه قرار گرفته است، که این حاکی از جهان‌شمول بودن برخی از این ارزش‌ها یا همان الزامات نهادی علم^{۱۲۷} (Merton, 1968, p.607) ضمن اثرپذیری از سه مؤلفه پیش گفته است.

■ خرده‌فرهنگ‌های مربوط به رشته‌های علمی^{۱۲۸}: به این مؤلفه در بخش‌های قبل

با شرح پژوهش‌های اسنو (۱۹۵۹ به نقل از Smerek, 2010)، بچر (۱۹۸۱، ۱۹۹۰، ۱۹۹۴ و ۲۰۰۱) و آستین (۱۹۹۰) پرداخته شد که از ذکر دوباره آنها پرهیز می‌شود.

پارادایم‌های پژوهش: تحلیل توما^{۱۲۹} (۱۹۹۷ و ۱۹۹۹) از پارادایم‌های پژوهش و چرایی انتخاب آنها به دست استادان، درک ما را درباره فرهنگ دانشگاهی ارتقاء می‌دهد. واژه «پارادایم‌های پژوهش» در مطالعات فرهنگ، به طور سنتی استفاده نشده است اما به شدت با تعریف شاین از فرهنگ، که دال بر مفروضات بنیادینی است که راهنمای رفتار قرار گرفته‌اند و بدیهی انگاشته می‌شوند، تطابق دارد. این مفهوم با توجه به خاستگاه پیدایش آن، در سازمان‌های کسب‌وکار، کاربرد کمتری دارد اما در سازمان‌های دانشی نظیر دانشگاه‌ها بسیار کاربرد دارد؛ بنابراین، باید مؤلفه مهمی در تحلیل فرهنگی در حوزه آموزش عالی قلمداد شود. توما تلاش می‌کند تا نشان دهد که چگونه پژوهش در پارادایم‌های بدیل (نظیر فرااثبات‌گرایی، تفسیری و انتقادی) باعث تمایز دانشگاهیان از یکدیگر می‌شود و چگونه این پارادایم‌ها بر روی فرهنگ، زندگی و مسیر شغلی استادان دانشگاهی تأثیر شگرفی می‌گذارد. بنابراین، تحلیل توما را می‌توان جزء مصادیق دیدگاه تمایز نیز در نظر گرفت. پارادایم‌های پژوهش حاکی از مفروضاتی «بدیهی» است که اعضای دانشگاهی را از یکدیگر متمایز می‌سازد و در نمودار ۹ با خرده‌فرهنگ‌های «رشته‌های علمی» به صورت همپوش و نقطه‌چین نمایش داده شده است که دال بر سیال بودن عضویت دانشگاهیان در این دو است. این مؤلفه در کنار سایر مؤلفه‌های پیش گفته، درک بهتری از پیچیدگی فرهنگ در سازمان‌های آموزشی فراهم می‌آورد.

■ **خرده فرهنگ‌های دانشجویان:** بسیاری از پژوهش‌هایی که در فرهنگ دانشگاهی صورت گرفته، بیشتر متمایل بر مطالعه فرهنگ استادان و مدیران دانشگاهی است و عضو فعال این عرصه، یعنی «دانشجویان» را از نظر دور نگاه داشته است؛ و این، نقد مهم وارد بر این مطالعات است. اسمرک ضمن تأکید بر خرده فرهنگ‌های متعدد و همپوش در دانشگاه، هیچ اشاره‌ای به این خرده فرهنگ مهم و مؤثر در کنار خرده فرهنگ استادان و مدیران دانشگاه در جمع‌بندی نهایی خود نمی‌کند (Smerek, 2010). والیما نیز با مطالعه جامع آثار به روز این عرصه، آنجا که دانشجویان را یکی از موضوعات مطالعه برخی از این آثار معرفی می‌کند، بر این نکته اذعان دارد که این قبیل آثار نیز صرفاً بر روی اقلیت‌ها و تمایزات دانشجویان خارجی با اکثریت متمرکز شده‌اند (Välilmaa, 2008) و فرهنگ اکثریت و ارتقاء یا تغییر آن، بحث این آثار نبوده است. از این رو، فریرا^{۱۳۰} (۲۰۰۶، ص ۱۷) در رساله دکتری خود سعی می‌کند تا فرهنگ دانشگاهی را در عصر اطلاعات با عنایت به این مشارکت‌کنندگان فعال، بازتعریف کند.

در مجموع، مؤلفه‌های این چارچوب مفهومی با جامعیت خود در احصای عناصر فرهنگ دانشگاهی و نحوه تعامل و جایگاه نسبی آنها با یکدیگر، ضمن تسهیل فهم پیچیدگی‌های فرهنگ در دانشگاه، می‌تواند راهنمای اجرای پژوهش‌های بیشتری در این خصوص و مفید برای مدیران دانشگاهی باشد.

۳-۱-۳. کاربردهای نظری و عملی چارچوب پیچیدگی‌های فرهنگ دانشگاهی

این چارچوب مفهومی از پیچیدگی‌های فرهنگ دانشگاهی، هم در سطح پژوهشی و هم در سطح عملی، کاربرد زیادی دارد. کاربرد پژوهشی این چارچوب، حرکت به سوی درک بهتر نظریه هویت اجتماعی^{۱۳۱} در سازمان‌هاست. یعنی اینکه با وجود خرده فرهنگ‌های متعدد و همپوش که هر یک حکم گنجینه‌ای شناختی^{۱۳۲} برای رفتارهای دانشگاهیان دارند، چگونه ایشان هویت‌های چندگانه خویش را تقسیم یا درک می‌کنند؟ در واقع، چارچوب مطرح در نمودار ۹ حاکی از یک نیاز است و آن، نیاز به درک بهتر این موضوع که مؤلفه‌های فرهنگی اثرگذار در افراد، چگونه در ازای انتقال ایشان از یک فضا به فضایی دیگر، تغییر می‌یابد. به همین ترتیب، می‌توان به یک

کاربرد عملی این چارچوب در همین جا اشاره کرد و آن اینکه نگرش مدیر اثربخش به افراد باید این‌گونه باشد که آنان دارای هویت‌های فرهنگی چندگانه‌اند، نه واحد. نمودار ۹ این گنجینه‌ها و محافل متعدد فکری اثرگذار در رفتار دانشگاهیان را به تصویر می‌کشد و در بطن خود، حرکت از سطح «سازمان» و «فرهنگ سازمانی» به سمت فرهنگ حرفه‌ای و شغلی یا همان «محافل فکری» موجود در دانشگاه را نوید می‌بخشد. چارچوب مفهومی بحث برای مجموعه مدیریتی دانشگاه، مزایای مفیدی را به ارمغان می‌آورد:

۱- برای مدیریت دانشگاه، درکی عمیق و غنی از فرهنگ، امری ضروری است. اما از آنجا که فرهنگ، مقوله‌ای پیچیده و درک تغییر آن دشوار است، نقشه ساده‌ای در این زمینه می‌تواند راهنمای مفیدی برای مدیران به شمار آید. این همان چیزی است که امید می‌رود تا از الگوی پیشنهادی فوق حاصل آید. در واقع، به جای آنکه دنیا و قلمروی وقایع پیرامون خود را ساده فرض کنیم و برای آن نقشه پیچیده‌ای مهیا کنیم، بهتر است این قلمرو را پیچیده انگاریم و در عوض، نقشه‌ای راهنما و فهم‌پذیر برای آن تهیه کنیم. چرا که نقشه ساده‌ای که برای قلمرو پیچیده به کار گرفته شود، معجزه می‌کند (Roethlisberger & Lombard, 1977 به نقل از Smerek, 2010).

۲- کاربرد بعدی این الگو، تأکید بر اتخاذ رویکردی تلفیقی و توجه به مزایای هر یک از دیدگاه‌های سه‌گانه مطالعات فرهنگی دانشگاه است. مزیت دیدگاه انسجام، ریشه در مبنای میان‌رشته‌ای آن دارد. این نگاه، زمینه را برای بروز دیدگاه‌های خلاق و مرزشکنی که تنها با نگاهی خاص به دست نمی‌آید، فراهم می‌آورد. دیدگاه تمایز، با تأکید بر تخصص‌گرایی، مزیت رعایت قانون ضرورت تنوع^{۱۳۳} را به همراه دارد که از گذرگاه آن، درک پیچیدگی‌های محیط فرهنگی دانشگاهیان ساده‌تر می‌شود. اما مزیت دیدگاه تقطیع، تأکید آن بر ابهام در اهداف و مقاصد است. این تأکید می‌تواند موجب پرورش نگاه‌های چندگانه و توافق بر موارد انتزاعی و ذهنی بدون محدودیت قائل شدن برای برخی تفاسیر و قرائت‌های خاص در مدیریت دانشگاه گردد. در نتیجه می‌توان به بهبود نوآوری امیدوار بود؛ چرا که وقتی ترجیحات و اهداف، نامعلوم باشند، دیگر

درست و نادرست معنا ندارد و از آنجا که ریسکی برای خطا نیست، آزمون‌گری و خلاقیت رشدیافته، زمینه بروز و ظهور اهداف فراهم می‌آید.

۴. بحث و نتیجه‌گیری

بر اساس گونه‌شناسی انجام گرفته در این نوشتار، سؤال اساسی آن است که کدام دیدگاه در تولید دانش بهینه برای فرهنگ دانشگاهی، مناسب‌تر است؟ رویکرد میان‌رشته‌ای و افزایش ارتباطات، بیشتر در دیدگاه انسجام، یا نگاه تخصصی و کاهنده ارتباطات پژوهشگران در دیدگاه تمایز و یا ابهام خلاقیت‌پرور و ارتقاءدهنده آزادی دانشگاهی مد نظر دیدگاه تقطیع؟ ویک (۱۹۸۳) حامی نگاه تمایز و تخصصی است و تولید دانش دقیق‌تر در این زمینه را منوط به محصور نمودن خود در سیلوه‌های رشته‌های تخصصی^{۱۳۴} می‌داند. اما در مقابل، نظر رییس دانشگاه هاروارد، درو گیلپین فاست^{۱۳۵}، چیز دیگری است. فاست (۲۰۰۷) به شدت حامی نگاه انسجام است و تصریح دارد که برای کار بهتر در هاروارد:

«... ما نیاز داریم تا مرزها و موانعی را که مانع از همکاری میان دانشکده‌ها و رشته‌ها می‌شود، بشکنیم. مرزهایی که دانشمندان علوم تجربی را از دانشمندان علوم انسانی جدا کرده است و اسنو از آن با تعبیر مشهور دو فرهنگ^{۱۳۶} یاد می‌کند... همکاری مبتنی بر اعتماد^{۱۳۷}، یعنی نیروی بیشتر، ایده‌های بیشتر، فکر بیشتر، همچنین یعنی حساب باز کردن روی افرادی که آن سوی منافع یا قلمروی خاص ما قرار دارند. این مفهوم یعنی، آموختن نحوه زندگی کردن و تفکر در فضایی از کل دانشگاه».

در واقع، سؤال اصلی این است که کدام الگو برای خلق پژوهش فرهنگ دانشگاهی بهتر است؟ جهان منسجم مد نظر فاست یا دنیای تخصصی و نظام زوجی ضعیف ویک و یا ابهام موجود در «انارشی نظام‌یافته» کوهن و مارچ که ممکن است به فکر خلاقانه‌تر منجر شود؟ تأمل در این سؤالات، فکر ما را در خلال محک زدن کاربرد این دیدگاه‌ها در تولید دانش، بیشتر به سمت «بایدها» درباره ماهیت دانشگاه‌ها سوق می‌دهد تا پرداختن به واقعیت‌ها و «هست‌ها» در این زمینه. هر چند اسمرک با عرضه

خلاصه‌ای از پژوهش‌های فرهنگ دانشگاهی نشان می‌دهد که دو دیدگاه تمایز و تقطیع نیازمند پژوهش‌های بیشتری‌اند و در مجموع خود را حامی این دو دیدگاه می‌داند (Smerek, 2010)، اما پاسخ روشنی به این سؤال نمی‌دهد که بالاخره کدام دیدگاه برتر است. چرا که به هر حال، آنچه برای مدیران و سیاستگذاران مهم است، رسیدن به «انسجام» در سازمان، ضمن شناخت گوناگونی‌ها و «تمایزات» اعضای متنوع آن در عمل است. این همان چیزی است که حامیان با تجربه دیدگاه انسجام در کنار مدیران دغدغه‌مند دانشگاهی بر آن تأکید دارند. کامرون و کوپین (۲۰۰۶، ص ۶۱) در ویرایش بعدی کتاب خود، در پاسخ به تقسیم‌بندی مارتین و انتقادات وی از دیدگاه انسجام، ضمن تأیید جوابگو بودن هر سه دیدگاه، باز هم بر دیدگاه انسجام تأکید می‌کنند. چرا که «در این دیدگاه است که فرهنگ، قدرت خویش را باز می‌یابد و توانمندی خود را در هماهنگ ساختن افراد با یکدیگر، در غلبه بر تقطیع، ابهام و تهدیدات محیطی و در هدایت سازمان به سمت موفقیتی چشمگیر، نمایان می‌سازد».

اما یکی از نقدهای عمده‌ای که بر اغلب مطالعات فرهنگ دانشگاهی وارد است، ناظر بر تعریف مفهوم فرهنگ دانشگاهی است؛ به طوری که در اکثر آنها یا این مفهوم به روشنی تعریف نشده و یا تعریف مذکور چندان اختصاصی به سازمان دانشگاه نداشته است و آن را می‌توان برای هر نوع سازمان دیگری نیز به کار برد. علت این امر، حاکمیت بیش از حد ادبیات سازمانی و تا حدی مدیریت دولتی نوین، بر این تعاریف است. در واقع، هر چند که دانشگاه نیز یک سازمان است، اما سازمانی با کارکردهایی متمایز، نظیر تولید، انتشار و کاربست دانش است که بسیاری از ذی‌نفعان آن (استادان، مدیران و دانشجویان) بر خلاف بسیاری از سازمان‌ها، به طور هم‌زمان، در آن حضور و با یکدیگر تعامل جدی دارند (Kerr, 1982, Pp. 1-46). به همین دلیل، ضروری است تا فرهنگ دانشگاهی را متناسب با ویژگی‌ها و کارکردهای مختص سازمان دانشگاه تعریف کرد و از تعریفی عام که در هر سازمان دیگری هم معنا دارد، دوری جست (Ferreira, 2006, p. 16).

مطالعات ناظر بر فرهنگ سازمانی دانشگاه عمدتاً به یک الگوی گونه‌شناختی منجر شده است که هر چند فهم ما را نسبت به فرهنگ در دانشگاه و تنوع آن ارتقاء می‌دهد،

اما مهم‌ترین انتقادی که بر آنها وارد است ابهام در «مبانی نظری» این قبیل الگوها است. در واقع، مفروضات و مبانی نظری عمده این الگوهای گونه‌شناختی را به ندرت واضعان آنها مشخص کرده‌اند و در عوض، تشریح سوابق و مبادی تاریخی نزد ایشان اولویت یافته است. از این رو، نحوه بروز و ظهور هر یک از این فرهنگ‌های چندگانه در مورد پژوهی‌های ایشان، مشخص نیست. همچنین نحوه ارتباط گونه‌شناسی‌ها با تعریفی که از فرهنگ و فرهنگ سازمانی اقتباس کرده‌اند، روشن نیست. به همین دلیل، تقسیم‌بندی آنها تا حدی حالت دل‌بخوایی دارد و به بیان ماسن، می‌توان تنها به دو گونه کلی فرهنگ عقلایی و فرهنگ سیاسی در آنها بسنده کرد (Maassen, 1996).

درباره آثار داخلی ناظر بر فرهنگ سازمانی دانشگاه‌ها مشخص شد که برخلاف آثار ابداعی خارجی این حوزه، تاکنون هیچ‌گونه ابتکار و موردکاوی‌ای برای خلق الگو(ها)ی مبتنی بر اقتضائات و شرایط داخلی فرهنگ دانشگاه‌های ایران صورت نگرفته است و صرفاً به آزمون الگوهای مورد بحث یا مشابه، بسنده شده که این خود یکی از نیازهای مهم پژوهشی در مطالعات داخلی است.

در مجموع، همه پژوهش‌های مورد بحث در این نوشتار را می‌توان، قدم نخست در تشریح فرآیند پیچیده نحوه شکل‌گیری فرهنگ دانشگاهی، بسیار راه‌گشا قلمداد نمود. اما آنچه جای خالی آن احساس می‌شود «تعریف مختصات فرهنگ دانشگاهی در شکل مطلوب آن» است؛ اینکه در حالتی خوب و آرمانی، وضعیت فرهنگ دانشگاهی درباره اهالی دانشگاه و همچنین در کارکردهای حقیقی آن، چگونه تعریف می‌شود که می‌تواند گامی مکمل برای تلاش‌های پیشین باشد.

در این میان، می‌توان به آثار جان نیکسون^{۱۳۸} اشاره کرد. وی در کتاب خود، به سوی دانشگاه فاضل^{۱۳۹}، با نقد کردن نگاه رایجی که نسبت به دانشگاه خوب^{۱۴۰} وجود دارد، سعی دارد بنیان‌های اخلاقی کارکردهای دانشگاهی را اعم از آموزش، پژوهش، دانش‌پژوهی^{۱۴۱} و به طور کلی روابط دانشگاهی، بازتعریف کند. در نگاه رایج، مدیریت اثربخش برای تحقق کارآیی اقتصادی، کارآفرینی، پیشرفت و نوآوری رقابتی از جمله معیارهای مهم ارزیابی دانشگاه خوب به شمار می‌رود. اما طبق نظر نیکسون، این قبیل اهداف و شاخص‌ها، پیوسته در بیشتر دانشگاه‌ها پیگیری می‌شود و آنچه درباره دانشگاه

خوب از اذهان دور می‌ماند، تعالی دانشگاهی^{۱۴۲} و نفع عامه^{۱۴۳} است. هدف نیکسون آن است که ضعف رهبری فکری مدیران دانشگاه‌ها و سیاستگذاران آموزش عالی را نسبت به غفلت از منافع عمومی، در اثر حاکمیت بیش از حد نظام سرمایه‌داری غرب که بعد از بحران مالی سال ۲۰۰۸ رو به افول است (Nixon, 2010) به آنها گوشزد کند و ایشان را نسبت به مسئولیت‌های اخلاقی و فرهنگی‌ای که در قبال دانشگاه‌ها و جامعه‌شان بر عهده دارند، بیدار نماید. آن طور که نیکسون بیان می‌کند، وی قصد تحجر و بازگشت به ارزش‌های قدیمی و ایجاد یک برج عاج نخبه‌گرا را ندارد، اما در عین حال، کنار نهادن نظام‌های موجود دانشگاهی را ضروری می‌داند. نیکسون درباره تغییر فرهنگ حرفه‌گرایی آکادمیک^{۱۴۴}، بازتعریف حرفه‌گرایی آکادمیک در حالت مطلوب بر مبنای ارزش‌هایی نیک همچون صداقت، صفا و صمیمیت، احترام، شجاعت، شفقت و جوانمردی، تشریح خصلت‌های فاضلانه‌ای (فضائلی) که مبنای این ارزش‌های نیک در دانشگاه است و نیز شرایط و الزامات نهادی و ساختاری برای بسط این نوع حرفه‌گرایی آکادمیک، بحث می‌کند (Nixon, 2008).

وی همچنین با نگاهی انتقادی به حرفه‌گرایی آکادمیک، برخی ارزش‌های بی‌چون‌وچرای این حرفه، نظیر استقلال و آزادی آکادمیک را به نقد می‌کشد و جامعه دانشگاهی را به تأملی دوباره در این باره فرا می‌خواند. وی فضیلت^{۱۴۵} مد نظر ارسطو را ارزش متعالی و گم‌شده اصلی جامعه آکادمیک می‌داند که به جای فروکاستن آن، باید در جهت احیای آن به عنوان مبنایی جدید و متکی بر اخلاقیات، در حرفه آکادمیک همت گمارد. او هر چند به الزامات ساختاری و نهادی این مهم اشاره می‌کند اما خود، بازنگری و تفکری دوباره در ارزش‌های حرفه‌ای‌گرایی آکادمیک را مقدم و مهم‌تر می‌شمارد (Nixon, 2001). این نگاه انتقادی و جالب توجه نیکسون می‌تواند در آثار داخلی و با توجه به منابع اصیل اسلامی دنبال و تکمیل گردد. بی‌شک، میان تفکر اسلامی و این تفکر انتقادی در نتایج امر، تفاوت خواهد بود که البته این، به معنای نفی شباهت‌های احتمالی میان این دو نیست.

در پایان، شایسته است به برخی از بایسته‌های پژوهش درباره فرهنگ دانشگاه به ویژه در آثار داخلی اشاره شود. پژوهش درباره «فرهنگ رشته‌ای» و تمایزات فرهنگی

حاکم بر رشته‌های دانشگاهی در ایران و تأثیر آن در سیاست‌های آموزش عالی، مطالعه «خرده فرهنگ‌های متنوع دانشجویان و استادان» دانشگاه‌های ایران، مطالعات تطبیقی، مطالعات ناظر بر «تغییر فرهنگی»، اعم از اثرسنجی و پیامدسنجی فرهنگی سیاست‌های حوزه آموزش عالی و نیز اثرسنجی سیاست‌های فرهنگی در آموزش عالی، بررسی تقابل دو «خرده فرهنگ اداری با حرفه‌ای» در دانشگاه‌های کشور، مطالعه تأثیر «پارادایم‌های پژوهش بر فرهنگ استادان» و سایر تمایزهای فرهنگی ایشان و نیز پژوهش در زمینه فرهنگ آموزش عالی ایران در سطح ملی و بررسی تأثیر فرهنگ و خلیقات ملی و الگوهای رفتاری موجود در آن بر نظام آموزش عالی کشور از جمله موضوعات پیشنهادی مهم و پژوهش‌کردنی در عرصه فرهنگ دانشگاهی برای مطالعات داخلی است. همچنین، استفاده مناسب از منابع اسلامی و نیز فرمایش‌های امام خمینی (ره) و مقام معظم رهبری (دام‌طله) درباره علم، فرهنگ علم‌آموزی و تعلیم و تربیت، می‌تواند مکمل مهم دیگری برای بایسته‌های پژوهشی این عرصه به شمار آید؛ که با توجه به مباحث مفهومی فوق، تلاش‌های صورت گرفته درباره «دانشگاه اسلامی» را به لحاظ نظری و بینشی، عمق تازه‌ای خواهد بخشید. امید است که این نوشتار با طرح گونه‌شناسی‌ها و ارائه چارچوب مفهومی پیشنهادی و ملاحظات انتقادی فوق، توانسته باشد ضمن پوشش دادن ضعف نظری مطالعات داخلی و نشان دادن نیازهای پژوهشی، زمینه را برای پژوهش‌های متنوع‌تر و بیشتر در این حوزه فراهم آورد.

یادداشت‌ها

۱. این مقاله، مستخرج از بخشی از یک رساله دکتری با عنوان «تدوین الگوی فرهنگ دانشگاهی مبتنی بر نظام آرمانی اسلام به منظور سیاست‌گذاری فرهنگی در دانشگاه‌ها» است.

2. Academic Culture
3. Maassen
4. Clark
5. Organizational Saga (در ادامه توضیح آن خواهد آمد)
6. Managerial Revolution in Higher Education
7. Hardy
8. Välimaa
9. Mass Higher Education
10. New Public Management

11. Industrial Understanding of Higher Education Institutions
12. Multiple, Cross-cutting Cultural Contexts”
13. Typology
14. Documental Method
15. Classification
16. Taxonomy
17. Clustering
18. Doty
19. Glick
20. Conceptual
21. Empirical
22. Operational
23. Meta-theoretical Framework
24. Higher Education
25. Tierney
26. Competing Values Framework
27. Clan
28. Market
29. Adhocracy
30. Hierarchy
31. Cameron
32. Quinn
33. Organizational Culture Assessment Instrument (OCAI)
34. Management Skills Assessment Instrument (MSAI)
35. McNay
36. Loosely-coupled Systems
37. Sporn
38. Arnold
39. Capella
40. Denison
41. Bartell
42. Bergquist
43. Collegial Culture
44. Managerial Culture
45. Developmental Culture
46. Negotiating Culture or Advocacy Culture
47. Pawlak
48. Virtual Culture
49. Tangible Culture
50. managerialism
51. parochial perspective
52. value-based

۵۳. پژوهش نهادی (Institutional Research) یا دانشگاه‌پژوهی، عنوان فعالیتی است که در دانشگاه‌های خارج کشور در واحدی مستقل با عنوان دفتر پژوهش نهادی (OIR) نهادینه شده است و کارکرد اصلی آن، رصد مستمر، انتقادی و پژوهش‌محور کلیه فعالیت‌های دانشگاه و عرضه سیاست‌های پیشنهادی به مدیران دانشگاهی جهت بهبود و ارتقاء است. این دفاتر در

نقش «هوش سازمانی» در دانشگاه عمل می‌کنند (Terenzini, 1999). در ایران، هنوز این نوع دفاتر پژوهشی نهادینه نشده است و تنها می‌توان به مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی در این زمینه -آن هم به عنوان یک سازمان بیرونی- و یا مسامحتاً برخی دفاتر طرح و برنامه دانشگاه‌ها اشاره کرد (فراستخواه، ۱۳۸۹، صص ۹۰-۹۸).

54. Lodahl
55. Gordon
56. High Paradigm Development
57. Low Paradigm Development
58. Disciplinary Cultures
59. Snow
60. Becher
61. Hard-pure
62. Soft-pure
63. Hard-applied
64. Soft-applied
65. Academic Tribes and Territories
66. Trowler
67. Know-how Via Hard-knowledge
68. Know-how Via Soft-knowledge
69. Austin
70. The Culture of Academic Profession
71. Social Institutional Contexts
72. Academic Socialization
73. Students as the Object of Studies

۷۴. هرچند که تفاوت‌های قومیتی و محلی (صرف‌نظر از رابطه آن با ارزش‌ها و فرهنگ دانشگاهی) در برخی آثار مطالعه شده است (نک: سراج‌زاده و ادهمی، ۱۳۸۷ و حبیبی و همکاران، ۱۳۸۹).

75. Comparative Studies
76. Dill
77. Management of Meaning and Social Integration
78. Studies of Change Processes
79. Cultural Change
80. Culture as a General Perspective to Higher Education
81. Emerging
82. Descriptive Background Factors
83. Discussion Companion
84. Martin
85. Integration
86. Differentiation
87. Fragmentation
88. Consistency
89. Homogeneity
90. Organization-wide Consensus
91. Schein

92. Deal
93. Kennedy
94. Ouchi
95. Peters
96. Waterman
97. Smerek
98. Professional Ethics
99. Administrative Subculture
100. Professional Subculture
101. Etzioni
102. Swenk
103. Fragmentation
104. Shared
105. Cohen
106. March
107. Organized Anarchies
108. Disciplined Imagination
109. Plausibility
110. Accuracy
111. Cohesion
112. Silver
113. Harman
114. University of Melbourne
115. Professional Bureaucracy
116. Multiversity
117. Sackmann
118. Bess
119. Academic Profession
120. academic, administrative and students subcultures
121. Inquiry Paradigms
122. Masland
123. Heroes
124. Symbols
125. Rituals
126. Functional Groups
127. Institutional Imperatives of Science
128. Disciplinary Subcultures
129. Toma
130. Ferreira
131. Social Identity Theory
132. Cognitive Repertoire
133. The Law of Requisite Variety
134. Disciplinary Silos
135. Drew Gilpin Faust
136. Two Cultures
137. Collaboration
138. Jon Nixon
139. Towards the virtuous university : the moral bases of academic practice
140. Good University

- 141. Scholarship
- 142. Academic Excellence
- 143. Public Good
- 144. Academic Professionalism
- 145. Virtue

کتابنامه

- امین اسماعیلی، حمید؛ خلیلی، اسماعیل، (۱۳۸۱)، *آسیب‌شناسی فرهنگی دانشگاه‌های ایران*، تهران: دفتر مطالعات و برنامه‌ریزی فرهنگی و اجتماعی معاونت فرهنگی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.
- امین مظفری، فاروق؛ پرداختچی، محمد حسن؛ یمنی دوزی سرخابی، محمد و ذکائی، محمد (۱۳۸۷)، «بررسی رابطه فرهنگ سازمانی و سبک‌های رهبری در دانشگاه‌ها ایران»، پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، سال ۱۴، شماره ۱، پیاپی ۴۷، صص ۱۳۳-۱۵۸.
- پورکاظمی، محمدحسین؛ شاکری، غلام‌رضا (۱۳۸۳)، «بررسی فرهنگ سازمانی دانشکده‌های مدیریت دانشگاه‌های تهران و نقش آن در بهره‌وری دانشکده‌ها»، *مدرس علوم انسانی*، سال ۸، شماره ۳، پیاپی ۳۶، صص ۳۷-۶۴.
- حبی، اکرم؛ فتحی‌آذر، اسکندر و محمدبخش، بهمن (۱۳۸۹)، «جهانی‌شدن و هویت‌های محلی و جهانی دانشجویان (مطالعه موردی: دانشگاه تبریز)»، *تحقیقات فرهنگی ایران*، سال ۳، شماره ۲، صص ۱۰۱-۱۲۱.
- خندان، علی اصغر (۱۳۷۹)، *منطق کاربردی*، تهران: سمت: طه.
- ذاکرحالهی، غلام‌رضا (۱۳۸۳)، *دانشگاه ایرانی: درآمدی بر جامعه‌شناسی آموزش عالی*، تهران: کویر.
- رحیم‌نیا، فربرز؛ علیزاده، مسعود (۱۳۸۸)، «بررسی ابعاد فرهنگ سازمانی بر اساس مدل دنیسون از نظر اعضای هیئت علمی دانشگاه فردوسی مشهد»، *مطالعات تربیتی و روانشناسی*، سال ۱۰، شماره ۱، صص ۱۴۷-۱۷۰.
- رفیع‌پور، فرامرز (۱۳۸۱)، *موانع رشد علمی ایران و راه‌حل‌های آن*، تهران: شرکت سهامی انتشار.
- زاهدی‌اصل، محمد (۱۳۸۸)، «اخلاق حرفه‌ای و فرهنگ دانشگاهی»، در: *بیژن لطیف، از توسعه علمی تا توسعه ملی* (صص ۸۳-۱۰۳)، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- زیباکلام، سعید (۱۳۸۹)، *خلاف جریان*، تهران: سوره.

سراج‌زاده، حسین؛ ادهمی، جمال (۱۳۸۷)، «بررسی تفاوت‌های قومیتی دانشجویان از نظر فعالیت در کانون‌های فرهنگی دانشگاه‌ها»، تحقیقات فرهنگی ایران، سال ۱، شماره ۲، صص ۱۳۵-۱۵۸.

سنجری، احمدرضا؛ بهرنگی، محمدرضا (۱۳۸۳)، «شناخت بهره‌وری تحقیقات و فرهنگ سازمانی حاکم بر آن؛ مطالعه موردی یکی از دانشگاه‌های مستقر در تهران»، پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، سال ۱۰، شماره ۲-۱، پیاپی ۳۱-۳۲، صص ۱-۳۸.

صبغیان، زهرا (۱۳۸۸)، «فرهنگ دانشگاهی: چارچوبی پژوهشی»، در: رویکردها و چشم‌اندازهای نو در آموزش عالی، محمد یمنی دوزی سرخابی (ویراستار)، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی، صص ۶۵-۹۳.

طائفی، علی (۱۳۷۸)، «فرهنگ علمی-پژوهشی ایران: بررسی قابلیت‌ها و تنگناها»، سیاست علمی و پژوهشی رهیافت، سال ۹، شماره ۲۱، صص ۴۷-۵۳.

فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۸۲)، «بررسی تطبیقی فرهنگ دانشگاهی ایران و فرهنگ دانشگاهی بریتانیا: مطالعه‌ای انسان‌شناختی در علل ناکارآمدی آموزش دانشگاهی در ایران»، نامه انسان‌شناسی، سال ۱، شماره ۳، صص ۹۳-۱۳۲.

همو (۱۳۸۷)، فرهنگ و دانشگاه، تهران: ثالث.
فراستخواه، مقصود (۱۳۸۹)، دانشگاه و آموزش عالی: منظرهای جهانی و مسأله‌های ایرانی، تهران: نی.

قانع‌راد، محمدامین (۱۳۸۵)، تعاملات و ارتباطات در جامعه علمی: بررسی موردی در رشته علوم اجتماعی، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

لطیفی، میثم (۱۳۸۸)، بازپردازی مفهوم نظم و انضباط در سازمان (رویکردی اسلامی)، تهران: دانشگاه تربیت مدرس، رساله دکتری.

محسنی تبریزی، علی‌رضا؛ قاضی طباطبایی، محمود و مرجایی، سیدهادی (۱۳۸۹)، «تأثیر مسائل و چالش‌های محیط علمی بر جامعه‌پذیری دانشگاهی»، پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، سال ۱۶، شماره ۱، پیاپی ۴، صص ۴۵-۶۷.

یمنی دوزی سرخابی، محمد؛ پرداختچی، محمدحسن و ترابی کیا، هایده (۱۳۸۰)، «پژوهشی در خصوص ارتباط فرهنگ سازمانی و رضایت شغلی اعضای هیأت علمی دانشگاه تهران»، علوم انسانی الزهراء (س)، سال ۱۱، شماره ۳۹، صص ۲۷۷-۳۰۴.

- Arnold, D. R. & Capella, L. M. (1985), "Corporate culture and the marketing concept: a diagnostic instrument for utilities", *Public Utilities Fortnightly*, Vol. 116, No. 8, Pp. 32-38.
- Austin, A. E. (1990), "Faculty cultures, faculty values", *New Directions for Institutional Research*, Vol. 17, No. 68, Pp. 61-74.
- Bailey, K. D. (1994), *Typologies and Taxonomies: an introduction to classification techniques*, London: sage publication.
- Bartell, M. (2003), "Internationalization of Universities: A University Culture-Based Framework", *Higher Education*, Vol. 45, No. 1, Pp. 43-70.
- Becher, T. (1981), "Towards a Definition of Disciplinary Cultures", *Studies in Higher Education*, Vol. 6, No. 2, Pp. 109-122.
- Id. (1990), "The Counter-Culture of Specialisation", *European Journal of Education*, Vol. 25, No. 3, Pp. 333-346.
- Id. (1994), "The Significance of Disciplinary Differences", *Studies in Higher Education*, Vol. 19, No. 2, Pp. 151-161.
- Becher, T., & Trowler, P. (2001), *Academic tribes and territories: intellectual enquiry and the culture of disciplines*, Philadelphia, PA: Open University Press.
- Bergquist, W. H. (1992), *The four cultures of the academy: insights and strategies for improving leadership in collegiate organizations*, San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Bergquist, W. H., & Pawlak, K. (2008), *Engaging the six cultures of the academy: revised and expanded edition of The four cultures of the academy*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Bess, J. L. (2006), "Toward strategic ambiguity: Antidote to managerialism in governance", In J. C. Smart (Ed.), *Higher Education: Handbook of Theory and Research*, (Vol. 21, Pp. 491-543), Springer Netherlands.
- Cameron, K. S., & Ettington, D. R. (1988), "The conceptual foundations of organizational culture", In J. C. Smart (Ed.), *Higher education: Handbook of theory and research*, (Vol. 4, Pp. 356-396), New York: Agathon.
- Cameron, K. S., & Freeman, S. (1991), "Cultural congruence, strength, and type: Relationships to effectiveness", In R. W. Woodman & W. A. Pasmore (Eds.), *Research in Organizational Change and Development*, (Vol. 5, Pp. 23-58), Greenwich, CT: JAI Press.
- Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (2006), *Diagnosing and changing organizational culture : based on the competing values framework*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Clark, B. R. (1971), "Belief and Loyalty in College Organization", *The Journal of Higher Education*, Vol. 42, No. 6, Pp. 499-515.
- Id. (1972), "The Organizational Saga in Higher Education", *Administrative Science Quarterly*, Vol. 17, No. 2, Pp. 178-184.
- Id. (1985), "Listening to the Professoriate", *Change: The Magazine of Higher Learning*, Vol. 17, No. 5, Pp. 36-43.
- Id. (1986), *The higher education system: Academic organization in cross-national perspective*, Berkeley: University of California Press.
- Id. (1989), "The Academic Life: Small Worlds, Different Worlds", *Educational Researcher*, Vol. 18, No. 5, Pp. 4-8.
- Id. (1997), "Small Worlds, Different Worlds: The Uniquenesses and Troubles of American Academic Professions", *Daedalus*, Vol. 126, No. 4, Pp. 21-42.

- Id. (2000), "Developing a career in the study of higher education", In *J. C. Smart (Ed.), Higher education: Handbook of theory and research*, (Vol. 15, Pp. 1-38), New York: Agathon.
- Cohen, M. D., & March, J. G. (1974), *Leadership and Ambiguity: the American College President*, New York: McGraw-Hill.
- Denison, D. R., Janovics, J., Young, J. & Cho, H. J. (2006), "Diagnosing organizational cultures: Validating a model and method", (*Working Paper*), Retrieved June 22, 2011: <http://www.denisonconsulting.com/Libraries/Resources/Denison-2006-Validity.sflb.ashx>.
- Dill, D. D. (1982), "The Management of Academic Culture: Notes on the Management of Meaning and Social Integration", *Higher Education*, Vol. 11, No. 3, Pp. 303-320.
- Dill, D. D., & Sporn, B. (1995), "The implications of a postindustrial environment for the university: An introduction", In *D. D. Dill & B. Sporn (Eds.), Emerging Patterns of Social Demand and University Reform: Through a Glass Darkly*, (Pp. 1-19), Oxford: Pergamon.
- Doty D. H. & Glick, W. H. (1994), "Typologies as a Unique Form of Theory Building: Toward Improved Understanding and Modeling", *The Academy of Management Review*, Vol. 19, No. 2, Pp. 230-251.
- Etzioni, A. (1964), *Modern organizations*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Faust, D. G. (2007), "Harvard presidential announcement: Remarks", Retrieved April 15, 2011: <http://news.harvard.edu/gazette/story/2007/02/harvard-presidential-announcement-remarks-by-president-elect-drew-g-faust/>.
- Ferreira, M. (2006), *Rethinking academic culture in the information age*, Unpublished doctoral dissertation, McGill University, Canada.
- Fisher, D., & Atkinson-Grosjean, J. (2002), "Brokers on the boundary: Academy-industry liaison in Canadian universities", *Higher Education*, Vol. 44, No. 3, Pp. 449-467.
- Gaff, J. G., & Wilson, R. C. (1971), "Faculty Cultures and Interdisciplinary Studies", *The Journal of Higher Education*, Vol. 42, No. 3, Pp. 186-201.
- Hardy, C. (1990), "Putting power into university governance", In *J. C. Smart (Ed.), Higher Education: Handbook of Theory and Research*, (Vol. VI, Pp. 393-426), New York: Agathon Press.
- Harman, K. M. (1989), "Culture and Conflict in Academic Organisation: Symbolic Aspects of University Worlds", *Journal of Educational Administration*, Vol. 27, No. 3, Pp. 30-54.
- Kerr, C. (1982), *The uses of the university*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Lodahl, J. B., & Gordon, G. (1972), "The Structure of Scientific Fields and the Functioning of University Graduate Departments", *American Sociological Review*, Vol. 37, No. 1, Pp. 57-72.
- Maassen, P. (1996), "The concept of culture and higher education", *Tertiary Education and Management*, Vol. 2, No. 2, Pp. 153-159.
- Martin, J. (1992), *Cultures in organizations: Three perspectives*, New York: Oxford University Press.
- Martin, J. (1995), "The Style and Structure of Cultures in Organizations: Three Perspectives", *Organization Science*, Vol. 6, No. 2, Pp. 230-232.

- Martin, J. (2002), *Organizational culture: Mapping the terrain*, London: Sage Publications, Inc.
- Martin, J. & Frost, P. J. (1996), "The organizational culture war games: A struggle for intellectual dominance", In *S. Clegg, C. Hardy & W. Nord (Eds.), The handbook of organization studies*, (Pp. 599–621), Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Martin, J. & Frost, P. J. (1999), "The organizational culture war games: A struggle for intellectual dominance", In *S. Clegg & C. Hardy (Eds.), Studing Organization: Theory and Methods*, (Pp. 345-367), London: Sage Publications.
- Martin, J., Frost, P. J. & O'Neill, O. A. (2006), "Organizational culture: Beyond struggles for intellectual dominance", In *S. Clegg, C. Hardy & W. Nord (Eds.), The handbook of organization studies*, (Pp. 725–753), Newbury Park, CA: Sage Publications.
- Masland, A. T. (1985), "Organizational Culture in the Study of Higher Education", *Review of Higher Education*, Vol. 8, No. 2, Pp. 157-168.
- McNay, I. (1995), "From the collegial academy to corporate enterprise: the changing cultures of universities", In *T. Schuller (Ed.), The Changing University*, (Pp. 105-115), Buckingham: SRHE & Open University Press,
- Merton, R. K. (1968), *Social theory and social structure*, New York: Free Press.
- Mintzberg, H. (1980), "Structure in 5's: A Synthesis of the Research on Organization Design", *Management Science*, Vol. 26, No. 3, Pp. 322-341.
- Neumann, A. (1994), "Review: The Four Cultures of the Academy", *The Journal of Higher Education*, Vol. 65, No. 5, Pp. 633-636.
- Nixon, J. (2001), "Not without Dust and Heat: The Moral Bases of the 'New' Academic Professionalism", *British Journal of Educational Studies*, Vol. 49, No. 2, Pp. 173-186.
- Id. (2008), *Towards the virtuous university: the moral bases of academic practice*, New York: Routledge.
- Id. (2010), *Higher education and the public good: imagining the university*, London: Continuum International Pub. Group.
- Pettigrew, A. M. (1979), "On studying organizational cultures", *Administrative Science Quarterly*, Vol. 24, No. 4, Pp. 570-581.
- Quinn, R. E. & Rohrbaugh, J. (1981), "A Competing Values Approach to Organizational Effectiveness", *Public Productivity Review*, Vol. 5, No. 2, 122-140.
- Quinn, R. E. & Rohrbaugh, J. (1983), "A Spatial Model of Effectiveness Criteria: Towards a Competing Values Approach to Organizational Analysis", *Management Science*, Vol. 29, No. 3, Pp. 363-377.
- Roethlisberger, F. J. & Lombard, G. F. F. (1977), *The elusive phenomena: An autobiographical account of my work in the field of organizational behavior at the Harvard Business School*, Cambridge, MA: Harvard Business School Pr.
- Sackmann, S. (2003), "Cultural complexity as a challenge in the management of Global Companies", In *L. Mohn (Ed.), Corporate cultures in global interaction (A Cultural Forum, Volume III)*, (Pp. 58-81), Gutersloh: Bertelsmann Foundation.
- Schein, E. H. (1991), "What is culture?", In *P. J. Frost, L. F. Moore, M. R. E. Louis, C. C. Lundberg & J. E. Martin (Eds.), Reframing organizational culture*, (Pp. 243-253), Newbury Park, CA: Sage Publications, Inc.
- Id. (2004), *Organizational culture and leadership*, San Francisco: Jossey-Bass.

- Silver, H. (2003), "Does a University Have a Culture?", *Studies in Higher Education*, Vol. 28, No. 2, Pp. 157-169.
- Smerek, R. E. (2010), "Cultural Perspectives of Academia: Toward a Model of Cultural Complexity", In *J. C. Smart (Ed.), Higher Education: Handbook of Theory and Research*, (Vol. 25, Pp. 381-423), Springer Netherlands.
- Snow, C. P. (1959), *The two cultures and the scientific revolution*, London: Cambridge University Press.
- Sporn, B. (1996), "Managing University Culture: An Analysis of the Relationship between Institutional Culture and Management Approaches", *Higher Education*, Vol. 32, No. 1, Pp. 41-61.
- Swenk, J. (1999), "Planning failures: Decision cultural clashes", *The Review of Higher Education*, Vol. 23, No. 1, Pp. 1-21.
- Terenzini, P. T. (1999), "On the Nature of Institutional Research and the Knowledge and Skills It Requires", *New Directions for Institutional Research*, Vol. 26, No. 4, Pp. 21-29.
- Tierney, W. G. (1988), "Organizational Culture in Higher Education: Defining the Essentials", *The Journal of Higher Education*, Vol. 59, No. 1, Pp. 2-21.
- Id. (2008), *The impact of culture on organizational decision making: theory and practice in higher education*, Virginia: Stylus Publishing.
- Toma, J. D. (1997), "Alternative inquiry paradigms, faculty cultures, and the definition of academic lives", *Journal of Higher Education*, Vol. 68, No. 6, Pp. 679-705.
- Id. (1999), "Understanding why scholars choose to work in alternative inquiry paradigms", *Research in Higher Education*, Vol. 40, No. 5, Pp. 539-569.
- Välimaa, J. (2008), "Cultural Studies in Higher Education Research", In *J. Välimaa & O.-H. Ylijoki (Eds.), Cultural Perspectives on Higher Education*, (Pp. 9-25), Netherlands: Springer.
- Weick, K. E. (1976), "Educational Organizations as Loosely Coupled Systems", *Administrative Science Quarterly*, Vol. 21, No. 1, Pp. 1-19.
- Id. (1983), "Contradictions in a Community of Scholars: The Cohesion-Accuracy Tradeoff", *Review of Higher Education*, Vol. 6, No. 4, Pp. 253-267.
- Id. (1984), "Contradictions in a Community of Scholars: The Cohesion-Accuracy Tradeoff", In *J. L. Bess (Ed.), College and University Organization: Insights from the Behavioral Sciences*, (Pp. 15-29), New York: New York University Press.
- Id. (1989), "Theory Construction as Disciplined Imagination", *The Academy of Management Review*, Vol. 14, No. 4, Pp. 516-531.