

موضوع فرهنگ در نهاد آموزش عالی به‌عنوان یکی از عناصر فرهنگ‌ساز جامعه، اهمیتی دوچندان می‌یابد. نزدیک به چهار دهه است که «فرهنگ دانشگاهی» در آثار خارجی جایگاهی ویژه یافته و دانشوران هر یک از منظر خویش به این پدیده پیچیده پرداخته‌اند؛ اما به‌رغم چنین اهمیتی، فرهنگ دانشگاهی چندان مورد توجه پژوهشگران داخلی قرار نگرفته و این امر، فقر شدید ادبیات نظری در خصوص تبیین و فهم هر چه بهتر ابعاد این پدیده را در آثار داخلی در پی داشته که خود مستلزم بازیابی منسجم آثار خارجی است. در این مقاله، با هدف جبران این نقیصه، با استفاده از روش گونه‌شناسی به‌عنوان روشی ممتاز و پایه‌ای در نظریه‌پردازی، ابتدا مطالعات فرهنگی در آموزش عالی بر حسب موضوع مورد مطالعه، مورد واکاوی قرار گرفته و در هفت گونه طبقه‌بندی می‌گردند. سپس برحسب پیش‌فرض هر بینش نظری نسبت به فرهنگ دانشگاه، با استفاده از «چارچوب فرانظری» مارتین در سه‌گونه انسجام، تمایز و تقطیع طبقه‌بندی می‌شوند. نمایان شدن خلأهای پژوهشی مهم این عرصه برای مطالعات داخلی و ارائه «چارچوبی مفهومی» برای فهم ساده‌تر و جامع‌تر پیچیدگی‌های فرهنگ در آموزش عالی، از نتایج مهم این پژوهش است؛ چارچوبی که می‌تواند راهنمای پژوهش‌های گوناگون فرهنگی در دانشگاه و مفید برای مدیران دانشگاهی باشد.

■ واژگان کلیدی:

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

پیچیدگی‌های فرهنگ و گونه‌شناسی

مطالعات آن در آموزش عالی

چارچوبی فرانظری و مفهومی*

علی‌نقی امیری

دانشیار دانشکده مدیریت دانشگاه تهران
anamiri@ut.ac.ir

حسن زارعی‌متین

استاد دانشکده مدیریت دانشگاه تهران
matin@ut.ac.ir

محمد مهدی ذوالفقارزاده

دانشجوی دکتری مدیریت سیاست‌گذاری عمومی دانشگاه تهران
zolfaghar@ut.ac.ir

مقدمه و طرح مسئله

بعد از مطالعات پراکنده‌ای که در خصوص مسائل دانشجویان جوان آمریکا در دهه ۱۹۳۰ (نظیر اشتغال و افسردگی) صورت پذیرفت، شروع مجدد مطالعات فرهنگی در آموزش عالی را می‌توان در دهه ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ مشاهده نمود (والیما^۱، ۲۰۰۸: ۱۲). در این دهه تقریباً هم‌زمان با مطالعات اندیشمندان علوم اجتماعی به‌ویژه مدیریت در حوزه فرهنگ سازمانی، پژوهش در خصوص فرهنگ دانشگاه نیز به تدریج اوج می‌گیرد؛ به طوری که مقوله «فرهنگ دانشگاهی»^۲ به‌عنوان یک عنصر حیاتی در مدیریت آموزش عالی مطرح می‌گردد. مقوله‌ای که بر ابعاد نمادین و غیرعقلایی سازمان دانشگاه تمرکز دارد (فریرا^۳، ۲۰۰۶: ۷). از این رو، می‌توان خاستگاه اصلی افزایش بهره‌گیری از فرهنگ سازمانی در دانشگاه‌ها را کم و بیش ناشی از همان مسائلی دانست که به‌خاطر آن اندیشمندان مدیریت به‌سراغ مطالعه این مقوله مهم آمدند. مسائلی نظیر رقابتی‌تر شدن محیط، کاهش منابع مالی عمومی، تغییرات به‌وجود 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 (دیل و اسپورن^۴، ۱۹۹۵: ۲).

ماسن^۵ منشأ توجه به مفهوم فرهنگ در بین پژوهشگران عرصه مطالعات آموزش عالی را در سه مورد ذیل خلاصه می‌کند: منشأ نخست، به ابتکار برتون کلارک^۶ با عنوان حماسه‌های سازمانی^۷ باز می‌گردد؛ منشأ دوم، بر واکنش‌های نسبی‌ای دلالت دارد که به پوزیتویسم منطقی و روش‌های کمی صورت گرفته است و منشأ سوم، ناظر بر رشد مفاهیم مهم مدیریتی و سیاستی در حیطه آموزش عالی است که از آن با عنوان انقلاب مدیریتی^۸ در این عرصه نیز یاد می‌شود. این عوامل که وجه مشترک همه آنها، عزم پژوهشگران در مطالعه ابعاد غیرعقلایی یا نمادین آموزش عالی است، باعث شده تا کاربرد مفهوم فرهنگ در آموزش عالی مورد توجه قرار گیرد (۱۹۹۶: ۱۵۹-۱۵۳). 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 به‌کمک آن با هم ارتباط برقرار ساخته و در تجارب، دریافت‌ها و باورهای مشترک با یکدیگر سهیم می‌شوند (فاضلی، ۱۳۸۲: ۹۹؛ ۱۳۸۷: ۹۲).

1. Välimaa
2. Academic Culture
3. Ferreira
4. Dill & Sporn
5. Massen
6. B. R. Clark
7. Organizational Saga
8. Managerial Revolution in Higher Education

هر چند مقوله فرهنگ در آموزش عالی در ابتدا چندان مورد توجه پژوهشگران و سیاست‌گذاران این عرصه قرار نمی‌گیرد (تیرنی^۱، ۲۰۰۸: ۲۸)، اما این مقوله به تدریج جای خود را در میان مطالعات و پژوهش‌های آموزش عالی باز کرده است و البته در این مسیر تدریجی با ابهامات و دشواری‌هایی همراه بوده است. والیما، سه دلیل ذیل را در این خصوص مؤثر می‌داند:

نخست، به دلیل آنکه اساساً دانشگاه، خود یک نهاد فرهنگی و فرهنگ‌ساز است. دوم، به این دلیل که تنوع مقولات فرهنگی در دانشگاه بسیار بالاست و سوم، به این دلیل که مطالعه این 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 از یک سو و پیچیدگی مضاعف مطالعه آن از سوی دیگر است. وی به چالش دیگری نیز اشاره می‌کند. از دید او این نگاه با قدمت به دانشگاه که در آن دانشگاه‌ها به‌عنوان 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، دانشگاه‌ها به‌عنوان مؤسساتی ناکارآ، بروکراتیک و ناکارآمد به‌لحاظ اقتصادی، مورد انتقاد قرار گرفته و در عوض به دانشگاه به‌عنوان نهادی برای تولید دانش و ارائه نوآوری‌های صنعتی و تجاری نگریسته می‌شود. یکی از مسائل مهم این جریان که از آن با عنوان درک «صنعتی» از مؤسسات آموزش عالی^۴ یاد می‌شود، نگاه تک‌بعدی و عموماً تجاری به دانشگاه است. چالش اساسی زمانی رخ می‌نماید که این نگاه بازار محور به دانشگاه قصد دارد تا دانشگاه را به‌عنوان یک نهاد فرهنگی نیز بنگرد و به درکی جامع دست یابد، که این امر عمدتاً مسئله‌ساز است (والیما، ۲۰۰۸: ۱۰-۹).

اما به‌رغم این دشواری‌ها، مطالعات فرهنگ دانشگاهی از دهه ۱۹۷۰ راه خود را در پیش گرفته به‌طوری که هم‌اکنون به‌عنوان یک مقوله اثرگذار در سیاست‌های آموزش عالی مطرح است. این در حالی است که آثار محدود داخلی در این خصوص، از فقر مبانی نظری تا حد بهره نداشتن از نظریه‌ای منسجم در فرهنگ دانشگاهی، به‌شدت رنج می‌برد (فاضلی، ۱۳۸۲: ۹۸). از این رو لازم است تا برای یک‌بار هم که شده، مبنای نظری متقن و مناسبی در خصوص مطالعات فرهنگ دانشگاهی در آثار داخلی فراهم گشته و در اختیار جامعه علمی قرار گیرد که هدف نوشتار حاضر چنین است. بنابراین در این نوشتار با تقسیم‌بندی منطقی نسبتاً جامع این مطالعات، زمینه برای واکاوی نظری و فهم هر چه بهتر این مقوله مهم در نظام آموزش عالی کشور، فراهم شده است. کارکرد اصلی این گونه‌شناسی و «تقسیم منطقی» که بیشترین نقش را

1. Tierney
2. Mass Higher Education
3. New Public Management
4. Industrial Understanding of Higher Education Institutions

در شناخت انواع واقعیت‌ها دارد (خندان، ۱۳۷۹: ۵۰)، شناخت پیچیدگی‌های مطالعات فرهنگ در دانشگاه، و تسهیل فهم آن برای تصمیم‌گیرندگان و پژوهشگران این عرصه است. ضمن آنکه خلأهای پژوهشی نیز در خلال آن رخ می‌نمایند. در این نوشتار گونه‌شناسی مطالعات فرهنگی در دانشگاه و آموزش عالی، ابتدا به لحاظ موضوعی و سپس در چارچوبی فرانظری^۱ صورت می‌گیرد تا از این طریق، تعامل و تلاقی این مطالعات با یکدیگر میسر گشته و زمینه برای تولید دانش غنی‌تر فراهم گردد. از آنجا که سازمان دانشگاه، سازمانی پیچیده با «فضاهای فرهنگی متقاطع و متعدد»^۲ مؤثر بر فرهنگ آن است (اسمرک^۳، ۲۰۱۰: ۳۸۲)، به تصویر کشاندن این فضاهای متعدد و متقاطع، در قالب یک چارچوب راهنمای نظری بسیار راهگشاست که خود از جمله اهداف مهم این نوشتار به‌شمار می‌رود.

سوالات اصلی

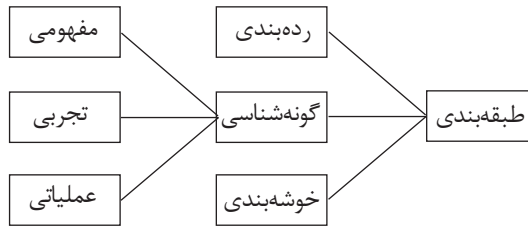
بر این اساس، سوالات ذیل را می‌توان به‌عنوان سوالات اصلی این نوشتار در نظر گرفت:

(۱) گونه‌ها و رویکردهای اصلی مطالعات فرهنگی در آموزش عالی کدام است؟ (۲) طبقه‌بندی این مطالعات با توجه به مبانی نظری متفاوت آنها در قالبی فرانظری به چه صورت است؟ (۳) خلأهای پژوهشی مورد نیاز و ملاحظات انتقادی در این مطالعات کدام است؟ و (۴) برای فهم ابعاد پیچیده فرهنگ در دانشگاه، چه چارچوب مفهومی را می‌توان پیشنهاد داد؟

روش پژوهش

این پژوهش از نظر ماهیت پژوهش، تحلیلی - توصیفی است و در آن از روش گونه‌شناسی^۴ و بررسی اسنادی^۵ استفاده شده است. اگرچه واژگان و مفاهیمی چون طبقه‌بندی^۶، گونه‌شناسی، رده‌بندی^۷ و خوشه‌بندی^۸ گاه به‌جای یکدیگر مورد استفاده قرار می‌گیرند ولی تفاوت‌هایی بین آنها وجود دارد؛ طبقه‌بندی، مفهوم عامی است که همه موارد پیش‌گفته را شامل می‌گردد؛ خوشه‌بندی به‌دسته‌بندی آماری داده‌ها بر اساس معیارهای کمی می‌پردازد؛ رده‌بندی عمدتاً در علوم طبیعی و تجربی، مبتنی بر روابط نیایی، به‌صورت تکاملی تنظیم می‌شود و گونه‌شناسی معمولاً در علوم اجتماعی و بر اساس تمایز بین گروه‌ها بدون ارائه سلسله مراتب به‌کار بسته می‌شود (بایلی^۹، ۱۹۹۴: ۱۲-۲) (نمودار ۱).

1. Meta-Theoretical Framework
2. Multiple, Cross-Cutting Cultural Contexts
3. Smerek
4. Typology
5. Documental Method
6. Classification
7. Taxonomy
8. Clustering
9. Bailey



نمودار ۱: رده‌بندی انواع طبقه‌بندی (بر گرفته از بایلی، ۱۹۹۴)

طبق نظر ریچارد دوتی و ویلیام گلیک^۱ «گونه‌شناسی به‌مثابه روشی بی‌همتا در نظریه‌پردازی» به‌شمار رفته و در بسیاری از مطالعات تئوریک با صبغه نظریه‌پردازانه از این روش استفاده شده است (دوتی و ویلیام گلیک، ۱۹۹۴). البته برخی بر این نظرند که گونه‌شناسی به‌سبب رویکرد توصیفی^۲، نمی‌تواند به‌عنوان تئوری تلقی شود. ایشان گونه‌شناسی را تنها یک نظام طبقه‌بندی و رده‌بندی ساده می‌دانند. یکی از دلایل چنین حمله‌ای به گونه‌شناسی‌ها، عدم تفکیک دقیق بین گونه‌شناسی و فعالیت‌های مشابه آن نظیر رده‌بندی است (لطیفی، ۱۳۸۸: ۶۲). با نگاهی دقیق می‌توان ادعا کرد که گونه‌شناسی‌ها، گزاره‌های پیچیده نظری هستند که با زبان ساده بیان شده‌اند و البته قابلیت آزمون تجربی دارند و به‌سبب برخورداری از سه ویژگی عمده که در تئوری‌ها وجود دارد (یعنی تعریف سازه‌های مورد استفاده، تبیین رابطه بین سازه‌ها و لحاظ کردن ویژگی ابطال‌پذیری در روابط میان سازه‌ها) فراتر از یک دوگان توصیفی ساده می‌باشند (دوتی و ویلیام گلیک، ۱۹۹۴: ۲۳۳). تحلیل و طبقه‌بندی به‌صورت گونه‌شناسی را می‌توان به‌صورت مفهومی^۳، تجربی^۴ و یا مفهومی - تجربی که نوع عملیاتی^۵ نامیده می‌شود مورد بررسی قرار داد (بایلی، ۱۹۹۴: ۳۲-۱۲) (نمودار ۱).

با توجه به مزیت گونه‌شناسی عملیاتی در کاربرد همزمان نظری - عملی آن، در این نوشتار، گونه‌شناسی عملیاتی که در آن، گونه‌ها براساس استقراء و با انتخاب برچسب‌های مفهومی مناسب شکل گرفته، مدنظر خواهد بود. بدین صورت که مطالعات فرهنگی در آموزش عالی و دانشگاه، با رویکردی استقرایی جمع‌آوری شده و نخست، براساس موضوع مورد مطالعه و سپس بر اساس مبانی نظری و نوع نگاه آنها به فرهنگ دانشگاه در قالبی فرانظری، گونه‌شناسی می‌گردند. زمانی که مطالعات داخلی فرهنگ دانشگاهی با فقر شدید ادبیات نظری روشن 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 را فراهم سازد.

با توجه به روش فوق، یافته‌های این پژوهش، در دو نوع گونه‌شناسی (موضوعی و فرانظری)

1. Doty and Glick
2. Descriptive Approach
3. Conceptual
4. Empirical
5. Operational

مطالعات فرهنگ دانشگاهی و ارائه یک چارچوب مفهومی برای فهم فرهنگ در آموزش عالی خلاصه می‌شود؛ که به ترتیب مطرح می‌گردند.

۱. گونه‌شناسی مطالعات فرهنگی در آموزش عالی: چارچوبی موضوعی

والیما با انتخاب تعریف بچر و تراولر^۱ در خصوص فرهنگ دانشگاهی، یعنی مجموعه‌ای از ارزش‌ها، نگرش‌ها و منطق‌های رفتاری دانشگاهیان که در یک فضای معین و در خلال رویه‌هایی مکرر، بسط داده شده و تقویت می‌شوند؛ با رویکردی استقرایی از مجموع ۲۷۴ مقاله منتشر شده در نشریه معتبر آموزش عالی^۲ در فاصله سال‌های ۲۰۰۰ تا ۲۰۰۵، ۹۳ مقاله (۳۴٪) را ناظر بر دیدگاه فرهنگی در آموزش عالی قلمداد می‌کند. بر این اساس، هفت گونه مطالعات ناظر بر دیدگاه فرهنگی در آموزش عالی و دانشگاه‌ها برحسب موضوع مورد مطالعه شناسایی می‌شوند: (۱) فرهنگ سازمانی دانشگاه، (۲) فرهنگ رشته‌های علمی، (۳) فرهنگ دانشجویان، (۴) فرهنگ آموزش عالی در سطح ملی، (۵) مطالعات تطبیقی و مقایسه‌ای، (۶) مطالعات ناظر بر تغییرات فرهنگی و پیامدهای فرهنگی تغییرات و (۷) فرهنگ به‌عنوان یک دیدگاه کلی در آموزش عالی (۲۰۰۸: ۱۹-۱۴) (نمودار ۲).

| مطالعات فرهنگی در آموزش عالی | | | | | | |
|------------------------------|---------------------|-----------------------------|-----------------|----------------------------|--------------------------------|--|
| فرهنگ سازمانی دانشگاه | فرهنگ رشته‌های علمی | فرهنگ آموزش عالی در سطح ملی | فرهنگ دانشجویان | مطالعات تطبیقی و مقایسه‌ای | مطالعات ناظر بر تغییرات فرهنگی | فرهنگ به‌عنوان یک دیدگاه کلی در آموزش عالی |

نمودار ۲: گونه‌شناسی دیدگاه‌های فرهنگی در مطالعات آموزش عالی (والیما، ۲۰۰۸)

۱.۱. مطالعات ناظر بر فرهنگ سازمانی دانشگاه

بخش عمده‌ای از مطالعات فرهنگی در آموزش عالی را می‌توان ذیل دسته «فرهنگ سازمانی دانشگاه» قرار داد. این قبیل مطالعات که معمولاً حالت موردپژوهی به خود می‌گیرند، یا با تکیه بر یک الگوی گونه‌شناختی از فرهنگ سازمانی، سعی در شناخت فرهنگ سازمانی حاکم بر یک دانشگاه دارند و یا سعی نموده‌اند تا مؤلفه‌های مؤثر بر فرهنگ سازمانی دانشگاه را احصاء نمایند. به‌عنوان مثال، برگ‌کوئیست^۳ چهار نوع فرهنگ متمایز اما مرتبط با هم را در مورد فرهنگ دانشگاه برمی‌شمارد: فرهنگ کالجی، فرهنگ مدیریتی، فرهنگ توسعه‌ای و فرهنگ مذاکره‌ای یا حمایتی (برگ‌کوئیست، ۱۹۹۲) و بعدها با همکاری پاولاک^۴ (۲۰۰۸)، این گونه‌شناسی را

1. Becher and Trowler

2. Higher Education

3. Bergquist

4. Pawlak

به‌روز ساخته و با توجه به تحولات جهانی، نظیر گسترش استفاده از فناوری‌های نوین آموزشی، فضای مجازی و اینترنت و تأثیرات آن بر فرهنگ، دو نوع فرهنگ جدید را به گونه‌های قبلی می‌افزاید: فرهنگ مجازی^۱ و فرهنگ حقیقی^۲ (برگ کوپست و پاولاک، ۲۰۰۸).

۱.۲. فرهنگ رشته‌های علمی

رشته‌های دانشگاهی خود عاملی مهم در شکل‌گیری باورها و رفتارهای اعضای آن به‌شمار می‌روند؛ از این رو، باید بتوان نحوه این اثرگذاری که خود را در «فرهنگ رشته‌ای»^۳ نشان می‌دهد، تشریح نمود. تقسیم رشته‌های علمی به علوم انسانی و علوم تجربی با دو گونه فرهنگ^۴ متفاوت (اسنو^۵، ۱۹۵۹ به‌نقل از اسمرک، ۲۰۱۰: ۳۹۶)، به سطح بالا و سطح پایین پارادایم (لودال و گوردون^۶، ۱۹۷۲) و یا به علوم انسانی، علوم اجتماعی، علوم طبیعی و مطالعات حرفه‌ای (گاف و ویلسون^۷، ۱۹۷۱)، تلاش‌هایی در این مسیر است. به‌عنوان مثال، در رشته‌های با سطح بالای پارادایم، توافق بر سر موضوعات علمی، روش‌های تحقیق و طرق اثبات یا تأیید یافته‌ها، بالاست؛ از این رو فرهنگ رشته‌ای، کاهش تعارضات میان اساتید و اساتید با دانشجویان و میزان همکاری و اجماع بیشتر میان ایشان را تسهیل می‌نماید؛ در حالی که این موضوعات در رشته‌هایی که شکل‌گیری پارادایم در آنها ضعیف است، درست برعکس است (لودال و گوردون، ۱۹۷۲: ۷۱-۷۰). اما بچر، متخصص این حوزه است و رشته‌های دانشگاهی را پدیده‌هایی فرهنگی می‌داند که هر یک از آنها مجموعه‌ای از افراد همفکر را در بر گرفته و هر کدام دارای یک منشور رفتاری و مجموعه‌ای از ارزش‌های خاص خود و کارهای فکری متمایز هستند او تقسیم‌بندی دوقطبی اسنو را ساده و آسیب‌زا می‌داند و مطالعات خود را برای بهبود آن در این زمینه انجام داده است (بچر، ۱۹۸۱: ۱۰۹ و ۱۲۲).

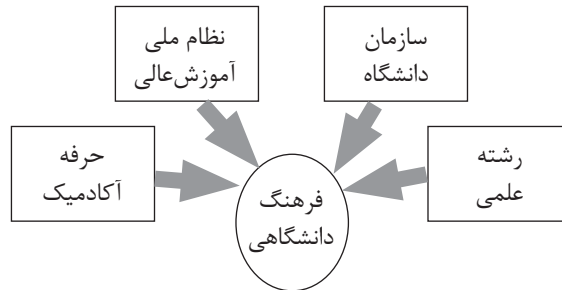
۱۳

۱.۳. فرهنگ آموزش عالی در سطح ملی

سطح تحلیل این مطالعات، سطح ملی است که در اغلب آنها تأثیر فرهنگ و خلیات ملی و الگوهای رفتاری موجود در آن بر نظام آموزش عالی یک کشور تحلیل می‌شود. در واقع، نظام آموزش عالی کشور در فضا یا زمینه حاکم بر آن که همان فرهنگ ملی است، مطالعه می‌گردد. کلارک، چهار زمینه نهادی - اجتماعی^۸ ذیل را در شکل‌گیری فرهنگ دانشگاهی مؤثر می‌داند: (۱) رشته‌های علمی، (۲) سازمان دانشگاه، (۳) حرفه آکادمیک و (۴) نظام آموزش عالی در سطح

1. Virtual Culture
2. Tangible Culture
3. Disciplinary Cultures
4. Two Cultures
5. Snow
6. Lodahl & Gordon
7. Gaff & Wilson
8. Social Institutional Contexts

ملی (نمودار ۳). از دید وی، «ریشه برخی باورهای دانشگاهی را می‌توان در نظام ملی آموزش عالی آن کشور جستجو کرد» (۱۹۸۶: ۹۵). 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 و ارزش‌های یک کشور به نسل‌های جوان آن، تأکید می‌گردد (والیما، ۲۰۰۸: ۱۶).



نمودار ۳: زمینه‌های نهادی اجتماعی اثرگذار بر فرهنگ دانشگاهی (برگرفته از کلارک، ۱۹۸۶: ۹۹-۷۵)

۱.۴. دانشجویان به‌عنوان موضوع مورد مطالعات فرهنگی در آموزش عالی

این قبیل مطالعات^۱، متمرکز بر تبیین مسائل و معضلات دانشجویان خارجی است که از سایر کشورها به یک دانشگاه در کشوری دیگر مهاجرت می‌نمایند. در واقع، منظور از دانشجویان در این مطالعات، عموم دانشجویان نیست، بلکه اقلیت‌های خاص دانشجویی با فرهنگ‌ها و آداب و رسوم و سنت‌های متفاوت که ریشه این تمایز، عمدتاً به‌لحاظ مهاجرت است. هدف این مطالعات تطبیقی دانشجویان، صرفاً تبیین یا توصیف این وجوه تمایز و رابطه آن با فرهنگ و ارزش‌های آکادمیک است (والیما، ۲۰۰۸: ۱۶). در میان آثار داخلی، مطالعه‌ای که به این معنا، دانشجویان را مورد مطالعه قرار داده باشد، وجود ندارد؛ هرچند که تفاوت‌های قومیتی و محلی (صرف‌نظر از رابطه آن با ارزش‌ها و فرهنگ دانشگاهی) در برخی از آثار مورد مطالعه قرار گرفته است (نک: سراج‌زاده و ادهمی، ۱۳۸۷؛ حبی و همکاران، ۱۳۸۹).

۱.۵. مطالعات تطبیقی و مقایسه‌ای

یکی از مزایای مطالعات تطبیقی^۲ روشن شدن تمایزات است. از این رو در این قبیل مطالعات شاهد بحث درمورد برخی تمایزات محیط دانشگاه با سایر نهادها و سازمان‌ها هستیم، تمایزاتی که عمدتاً ریشه در تفاوت‌های فرهنگی دارند و از این حیث، درک جامعی از فضای متفاوت دانشگاه را فراهم می‌آورند. معمولاً در این قبیل آثار به مقایسه کاربرد موضوعاتی چون ارزیابی،

1. Students as the Object of Studies

2. Comparative Studies

کیفیت، یا انتقاد از استیلای ارزش‌ها و فنون اقتصادی و کسب و کار در آموزش عالی و مانند آن پرداخته می‌شود. اسپورن، اهداف متغیر، تمرکز بر افراد به‌جای تمرکز بر سودآوری، دشواری در تعیین شاخص‌های دستیابی به اهداف، میل بالای اعضا به استقلال و آزادی و آسیب‌پذیری بالا از محیط را جزء تمایزات اصلی دانشگاه با سایر سازمان‌ها می‌داند (اسپورن^۱، ۱۹۹۶: ۴۲). دلیل^۲ نیز به‌شدت از غلبه فنون کسب و کار بر نظام مدیریت دانشگاهی به‌لحاظ جنس فرهنگی متمایز آن انتقاد نموده و بر ضرورت روی آوردن به «مدیریت معانی و انسجام اجتماعی»^۳ در راهبری فرهنگ دانشگاهی تأکید دارد (۱۹۸۲: ۳۲۰-۳۰۳). دسته دیگر، این مطالعات که با مطالعات فرهنگ در سطح ملی نیز هم‌پوشانی می‌یابد، ناظر بر تفاوت‌های فرهنگی کشورهای مختلف و تأثیر آن در سیستم آموزش عالی آنهاست (والیما، ۲۰۰۸: ۱۷) که در بخش قبل به آن اشاره شد.

۱.۶. مطالعات ناظر بر تغییرات فرهنگی و پیامدهای فرهنگی اعمال تغییرات

تغییر یکی از محبوب‌ترین عناوین مورد بحث در آموزش عالی و سایر پژوهش‌های علوم اجتماعی است. به‌هنگام اعمال تغییرات در مؤسسات آموزش عالی، تغییر فرهنگی^۴ یکی از نقاط دشوار این فرایند به‌شمار می‌آید و از این بابت، مورد مطالعه پژوهشگران قرار گرفته است. مطالعه پیامدهای فرهنگی تغییرات سیاستی و مدیریتی، تغییر در فرایندهای یادگیری و بالاخره تغییر به‌تبع توسعه آموزش عالی کشور، از جمله مصادیق بارز این گونه مطالعات است. مهم‌ترین مسائل این حوزه، ناظر بر تحلیل «تغییر فرهنگ سازمانی دانشگاه‌ها» به‌عنوان یک بخش مهم در تبیین فرایندهای تغییر است (والیما، ۲۰۰۸: ۱۸). در آثار داخلی، ذاکر صالحی ضمن برشمردن نقاط قوت و ضعف وضعیت فرهنگی دانشگاه‌های ایران، راهبردهایی را با رویکرد توسعه‌ای و کثرت‌گرا برای تغییر فرهنگی در دانشگاه‌ها ارائه داده است (۱۳۸۳: ۱۶۶-۱۴۱).

۱.۷. فرهنگ به‌عنوان یک دیدگاه کلی در آموزش عالی^۵

در این دسته از مطالعات از مقوله فرهنگ به‌صورت کلی در عناوین پژوهش‌های خود و یا به‌عنوان یک ویژگی عام در آموزش عالی بهره‌جسته‌اند. در این تحقیقات، مقوله فرهنگ به‌عنوان مقوله‌ای خودجوش و نوظهور^۶ در خلال تحلیل داده‌ها یا مصاحبه‌های عمیق، خود را نمایان ساخته و از ابتدا مدنظر محقق نبوده است (فیشر و اتکینسون-گراسجین^۷، ۲۰۰۲ و سیلور^۸، ۲۰۰۳). نوع دیگر این قبیل مطالعات شامل آنهایی می‌شود که از فرهنگ به‌عنوان مبنایی

1. Sporn
2. Dill
3. Management of Meaning and Social Integration
4. Cultural Change
5. Culture as a General Perspective to Higher Education
6. Emerging
7. Fisher & Atkinson-Grosjean
8. Silver

برای تقسیم‌بندی مؤسسات آموزش عالی بهره می‌جوید (مانند مطالعه اسپورن). به‌طور 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» (والیما، ۲۰۰۸: ۱۹).

از دید والیما، همه 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 فرایندهای تغییر و همین‌طور فرهنگ رشته‌های علمی جزء دیدگاه‌های جافتاده و پابرجا در این حوزه مطالعاتی است و «اغراق نیست اگر مطالعات فرهنگی در آموزش عالی را به‌عنوان یکی از محبوب‌ترین دیدگاه‌های پژوهش‌های حوزه آموزش عالی در نظر بگیریم» (۲۰۰۸: ۱۹). به‌رحال، دیدگاه فرهنگی، در تبیین دنیای متنوع آموزش عالی کارآمد است و برای افراد و مدیرانی که نیازمند فهم این تبیین‌اند، مفید به‌نظر 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 یک طیف‌بندی و درجه‌بندی جالب نیز از مطالعات فرهنگی در حوزه آموزش عالی از لحاظ میزان تمرکز و توجه آنها بر این دیدگاه انجام می‌دهد. قوی‌ترین توجه، شامل آن دسته از مطالعاتی است که هدف آنها توسعه رویکرد فرهنگی به‌لحاظ 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 به‌صورت استعاره‌ای به کار رفته و یا تنها به‌عنوان یکی از متغیرهای توصیفی زمینه‌ای^۱ نام برده شده است. توجه متعادل به مطالعاتی باز می‌گردد که دیدگاه‌های فرهنگی در آنها به‌عنوان یک موضوع پیوست مورد بحث^۲، لحاظ شده است و به‌عبارتی به بخش بحث و بررسی این مطالعات الصاق گردیده است (۲۰۰۸: ۲۱-۲۰).

۲. گونه‌شناسی مطالعات فرهنگی در آموزش عالی: چارچوبی فرانظری

آنچه گذشت یک نوع‌شناسی از مطالعات گسترده فرهنگ دانشگاهی در آثار خارجی و داخلی بود که آنها را به‌لحاظ موضوع مورد مطالعه در این عرصه دسته‌بندی نمود و در انتها نیز بر اساس میزان تعلق آنها به مقوله فرهنگ از حیث نظری، یک طیف‌بندی ارائه شد. اما برای آنکه امکان تبادل و تلاقی مطالعات با یکدیگر و نیز زمینه برای نشان دادن خلأهای پژوهشی و مسیر آینده پژوهش‌های آتی این عرصه فراهم گردد، لازم است تا علاوه بر شناخت موضوعات و جایگاه آنها در فرهنگ دانشگاه، این مطالعات را در چارچوبی فرانظری که آنها را فارغ از موضوع مورد مطالعه و بر اساس مبنای نظری و نوع نگاه به مقوله فرهنگ در دانشگاه دسته‌بندی می‌نماید، بررسی نمود.

1. Descriptive Background Factors

2. Discussion Companion

در این راستا، مارتین^۱ اولین و تنها پژوهشگری است که سعی نموده برای مطالعات حوزه فرهنگ سازمانی یک چارچوب فرآیندی ارائه نماید. وی مدعی است که با رویکردی استقرایی و تتبع در نوشتارهای فرهنگ سازمانی موفق به استخراج این چارچوب شده است. مارتین مرور نوشتارهای حوزه فرهنگ سازمانی را در قالب تقدم و تأخر زمانی کارآمد ندانسته و در عوض این چارچوب را پیشنهاد می‌دهد. این چارچوب تمامی مطالعات فرهنگ سازمانی را در «سه دیدگاه» ذیل بازشناسی می‌نماید:

۲.۱. دیدگاه انسجام

در دیدگاه انسجام^۲ که در مطالعات مربوط، بیشترین کاربرد را دارد. فرهنگ در سازمان‌ها، بر اساس مقولاتی چون سازگاری، یکپارچگی، توافق، هارمونی، همگنی، ارزش‌های مشترک و اجماع در سطح کل سازمان^۳ تعریف می‌شود. اگر هم از خرده‌فرهنگ‌ها، تعارضات و ابهامات موجود در سازمان سخنی به میان بیاید به‌عنوان یک موضوع فرعی یا موضوعی بی‌اهمیت به‌آن نگریسته می‌شود (مارتین، ۱۹۹۲: ۵۶-۴۵؛ ۱۹۹۵: ۲۳۱-۲۳۰). به بیان شاین به‌عنوان یکی از حامیان اصلی این دیدگاه، اگر در جمعی موضوعات مبهم باشند، اساساً آن جمع فاقد فرهنگ است (شاین^۴، ۱۹۹۱: ۲۴۸). در واقع، در این دیدگاه سطح مورد تحلیل، کل سازمان است که در آن ابهام و تعارض چندانی موجود نیست (مارتین و فراست^۵، ۱۹۹۶: ۶۰۲). این دیدگاه در دهه ۱۹۸۰ رواج و رشد فراوانی یافت و در آثار نویسندگان محبوبی چون دیل و کندی (۱۹۸۲)، اوچی (۱۹۸۱) و پیترز و واترمن (۱۹۸۲)، شاین (۱۹۸۵) نمود پیدا کرده است (اسمرک، ۲۰۱۰: ۳۸۳).

۱۷

۲.۲. دیدگاه تمایز

مفروض دیدگاه تمایز^۶ یا تفکیک این است که اساساً فرهنگ در تمایزات میان خرده‌واحدهای سازمانی تجلی می‌یابد و اجماع مورد بحث، تنها درون خرده‌فرهنگ‌ها محقق می‌شود. بر این اساس، دیدگاه تمایز بر ناسازگاری‌ها (به‌جای سازگاری‌ها) تمرکز دارد. این دیدگاه سازمان را به‌مثابه پدیده‌ای متشکل از خرده‌فرهنگ‌های تودرتو و همپوش در نظر می‌گیرد که درون آنها اجماع امکان‌پذیر بوده و تعارضات و ابهامات را در مواجهه خرده‌فرهنگ‌ها با یکدیگر معنادار می‌داند (مارتین، ۱۹۹۲: ۱۰۰-۹۶؛ ۱۹۹۵: ۲۳۱ و مارتین، فراست^۷ و اونیل، ۲۰۰۶: ۷۳۰). در دیدگاه تمایز در مقایسه با دیدگاه انسجام، اجماع اندکی در سطح سازمان به‌چشم می‌خورد و

1. Martin
2. Integration
3. Organization-Wide Consensus
4. Schein
5. Frost
6. Differentiation
7. O'Neill

رهبران سازمانی نیز در فرهنگ سازمان نفوذ چندانی نداشته؛ منشأ و عوامل اثرگذار بر فرهنگ را باید در خارج از رهبران جستجو کرد؛ در عواملی چون عوامل شغلی و حرفه‌ای یا مسائل و فضاهای جمعیت‌شناختی و ملی (اسمرک، ۲۰۱۰: ۳۸۳). باید توجه داشت که دیدگاه تمایز به‌دنبال ساده انگاشتن یا کوچک شمردن دیدگاه انسجام نیست، در واقع هیچ یک از این دیدگاه‌های مورد بحث چنین قصدی را ندارند؛ بلکه تأکید و کانون اصلی مورد مطالعه آنها با یگدیگر متفاوت است. تأکید دیدگاه تمایز بر خرده‌فرهنگ‌ها و تمایزات میان آنهاست در حالی که در دیدگاه انسجام، اجماع در سطح کل سازمان اولویت داشته و تمایزات میان خرده‌فرهنگ‌ها در درجه دوم اهمیت قرار می‌گیرد.

۲.۳. دیدگاه تقطیع^۱

تأکید دیدگاه تقطیع یا پراکندگی و پاره‌پارگی، بر ابهام است و فرهنگ بر اساس آن توصیف می‌شود. در این دیدگاه، به‌طور کلی اجماع موضوعی گذرا و شاذ تلقی می‌گردد و در عوض ابهام که حاکی از نامشخص بودن اهداف، روش‌های دستیابی به آنها و نامعلوم بودن تعریف موفقیت است، اولویت می‌یابد (اسمرک، ۲۰۱۰: ۳۸۴). تعلقات و الگوی روابط میان افراد در سازمان، بسیار موقتی فرض می‌شود که به‌سرعت و با رخ دادن کوچک‌ترین حادثه‌ای جدید، جای خود را با گونه‌ای دیگر عوض می‌کند (مارتین و فراست، ۱۹۹۹: ۳۵۵). خرده‌فرهنگ‌های سازمانی بر این اساس، ائتلاف‌هایی میرا و موقتی‌اند که به‌مرور زمان از هم گسیخته و بازسازی می‌شوند. به‌طور خلاصه، عنصر اصلی مورد مطالعه در دیدگاه تقطیع، همان ابهام است. مارتین، ابهام را در «معانی و مفاهیم متعدد و متعارض که همزمان هم درست و هم نادرست به‌نظر می‌رسند، همچنین در پارادوکس‌ها، تعارضات و تنش‌های لاینحل تعریف می‌کند» (مارتین، ۲۰۰۲: ۱۱۰). 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»^۲ را به چالش می‌کشاند. در واقع، مفهوم اشتراک با مفهوم ابهام در تعارض اساسی است.

مارتین مدعی است که به‌طور ضمنی در هر مطالعه فرهنگی 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 این جهت که در این چارچوب، نوع نگاه به فرهنگ با توجه به پیش‌فرض‌های نظری آنها طبقه‌بندی شده و این خود مستلزم حرکت به‌سوی سطح بالاتری از انتزاع و تفکر است، آن را فراتر از می‌داند (مارتین و فراست، ۱۹۹۹: ۳۶۰). در نگاره ۱ خلاصه‌ای از مفاهیم مربوط به سه رویکرد پیش‌گفته جمع‌آوری شده است.

1. Fragmentation

2. Shared

نگاره ۱: خلاصه‌ای از سه دیدگاه در چارچوب مارتین (برگرفته از مارتین، ۱۹۹۲)

| 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، پارادوکس‌ها و تفاسیر چندگانه‌ای که به یک اجماع عمومی و گسترده ختم نمی‌شود | تعارض / تمایزات | توافق/همگنی | کانون اصلی مورد مطالعه |

اکنون می‌توان مطالعات انجام گرفته در خصوص فرهنگ دانشگاهی را در این قالب فرانظری دسته‌بندی نموده، نقاط قوت و ضعف نسبی هر یک از آنها را بررسی کرد. در واقع، سؤال اینجاست که ذیل هر یک از این سه دیدگاه، کدام یک از الگوها و تحقیقات فرهنگ در دانشگاه می‌گنجد؟

۲.۴. مطالعات ناظر بر دیدگاه انسجام در فرهنگ دانشگاه

اکثر مطالعات فرهنگ دانشگاه حاوی و حامی نگاه انسجام‌اند که در اینجا به مهم‌ترین آن اشاره می‌شود:

کلارک با طرح مفهوم بدیع حماسه‌های سازمانی عرصه جدیدی را در مباحث فرهنگ دانشگاهی باز می‌کند. این مفهوم بر باورهای آشکار اعضای یک گروه یا مجموعه رسمی دلالت دارد که (۱) در پیشینه و تاریخچه آن ریشه داشته باشد، (۲) متضمن یک دستاورد و موفقیت ویژه باشد، و (۳) مورد پسند اعضای گروه واقع گردد (۱۹۷۱: ۵۱۵-۴۹۹؛ ۱۹۷۲: ۱۸۴-۱۷۸). بنابراین، توجه به حماسه‌های سازمانی، توجه به پیشینه و فضایی است که دانشگاه مورد نظر در آن شکل گرفته است و افراد آن اجماع دارند. رشد این مفهوم در ادبیات حاکم بر فرهنگ سازمانی تا جایی است که در اواخر دهه ۱۹۷۰ و اوایل دهه ۱۹۸۰، نقش یک مفهوم پیشرو را ایفا کرده است (کلارک، ۲۰۰۰: ۱۰) و از دید ماسن، در جایگاه سرچشمه برای مطالعات فرهنگ دانشگاهی قرار دارد (۱۹۹۶: ۱۵۳).

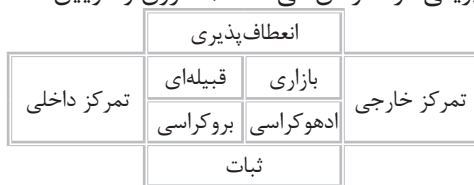
تیرنی بر اساس یک مطالعه موردی، عوامل شش‌گانه محیط، رسالت، جامعه‌پذیری، راهبرد، اطلاعات و رهبری را جزء عناصر عملیاتی فرهنگ دانشگاه به‌شمار آورده است و آنها را به‌عنوان چارچوبی برای تحلیل فرهنگ سازمانی دانشگاه مطرح می‌سازد. او در این مطالعه، به تعارضات و تنش‌های لاینحل دانشگاه کاری ندارد و در عوض بر فهم فرهنگ سازمانی به‌منظور کاهش تعارضات و دستیابی به اهداف مشترک متمرکز است (۱۹۸۸: ۸-۵؛ ۲۰۰۸: ۳۰).

دیل به مقوله فرهنگ در دانشگاه با صبغه‌ای مدیریتی و از دیدگاه انسجام پرداخته است

و بر مدیریت معانی و مدیریت انسجام اجتماعی به عنوان دو ابزار حیاتی در مدیریت فرهنگ دانشگاهی، تأکید دارد (۱۹۸۲: ۳۲۰-۳۰۳). در نگاه اسپورن، قدرت فرهنگ که ناظر بر میزان انسجام ارزش‌ها و باورها در میان اعضای آن و هم‌راستایی تشکیلات ساختاری و برنامه‌های راهبردی با آن ارزش‌هاست، اهمیت ویژه‌ای دارد و بر اساس این معیار و با توجه به جهت‌گیری فرهنگ دانشگاه نسبت به برنامه‌های داخلی یا تغییرات محیط خارجی، چهارگونه فرهنگ دانشگاهی را بازمی‌شناسد. او نیز همانند دیل، دستیابی به سطح بالایی از انسجام در دانشگاه را، به‌رغم واحدهای تخصصی متعدد در آن، مهم قلمداد می‌کند (۱۹۹۶: ۴۸). بارتل^۱ بر مبنای گونه‌شناسی اسپورن، چارچوبی فرهنگ‌محور از بین‌المللی شدن دانشگاه‌ها ارائه و نشان می‌دهد که دانشگاه‌های واجد فرهنگ قوی عملکرد سازمانی را از طریق انطباق با مسائل بین‌المللی شدن، ارتقاء می‌بخشند (۲۰۰۳: ۶۵).

همچنین، چارچوب سه سطحی شاین از فرهنگ سازمانی (شاین، ۲۰۰۴) 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 (اسمرک، ۲۰۱۰: ۳۹۲)، در قالب همین دیدگاه می‌گنجد.

اما یکی از پرکاربردترین الگوهای مفهومی در عرصه فرهنگ در دانشگاه‌ها، چارچوب ارزش‌های رقابتی^۲ است (کویین و رورباخ^۳، ۱۹۸۳ و کامرون^۴ و کویین، ۲۰۰۶) این چارچوب، الگویی مفهومی و ابزاری تجربی و گونه‌شناختی است که فرهنگ سازمان را از دو لحاظ دسته‌بندی می‌کند: یکی بعد تمرکز بر مسائل داخلی در برابر تمرکز بر مسائل خارجی و دیگری بعد کنترل (ثبات) در برابر انعطاف‌پذیری. از تقاطع این دو بعد، چهار گونه فرهنگ سازمانی قابل‌بازایی است (نمودار ۴). کاربرد این الگو به‌لحاظ ابزاری، صرفاً محدود به ارزیابی فرهنگ سازمانی^۵ نبوده و در حیطه‌های اثربخشی (کویین و رورباخ، ۱۹۸۱ و ۱۹۸۳)، سبک‌های رهبری و مهارت‌های مدیریتی^۶ نیز به سنجش‌های معتبری دست یافته است. واضعان این الگو به‌صراحت از دیدگاه انسجام حمایت می‌کنند و آن را مناسب نگاه مدیریتی در سازمان می‌دانند (کامرون و کویین، ۲۰۰۶: ۱۸۳-۱۴۳ و ۶۰).



نمودار ۴: گونه‌شناسی برآمده از چارچوب ارزش‌های رقابتی

1. Bartell
2. Competing Values Framework
3. Quinn & Rohrbaugh
4. Cameron
5. Organizational Culture Assessment Instrument (OCAI)
6. Management Skills Assessment Instrument (MSAI)

در مطالعات داخلی: عمدتاً با به‌کارگیری یا ترکیب یکی از چارچوب‌های فرهنگ سازمانی، وضعیت فرهنگ سازمانی در دانشگاه‌های ایران ارزیابی می‌شود. در این دسته از مطالعات، رابطه فرهنگ سازمانی با سبک‌های رهبری طبق چارچوب ارزش‌های رقابتی (امین‌مظفری و همکاران، ۱۳۸۷)، با بهره‌وری نیروی انسانی در دانشکده‌های مدیریت تهران (پورکاظمی و شاکری، ۱۳۸۳) با رضایت شغلی اساتید دانشگاه تهران (یمنی‌دوزی و همکاران، ۱۳۸۰)، با بهره‌وری تحقیقات در یکی از دانشگاه‌های تهران (سنجری و بهرنگی، ۱۳۸۳) و با روال‌های جاری سازمانی در دانشگاه‌های علوم پزشکی ایران (بیک‌مرادی و همکاران^۱، ۲۰۰۹) و یا کاربرد مدل دنیسون^۲ در فرهنگ سازمانی دانشگاه فردوسی مشهد (رحیم‌نیا و علیزاده، ۱۳۸۸)، بررسی شده است. متأسفانه تاکنون هیچ‌گونه ابتکاری در راستای خلق الگو(هایی) مبتنی بر اقتضات و شرایط داخلی دانشگاه‌های ایران صورت نگرفته است و صرفاً به آزمون الگوهای پیش‌گفته بسنده شده است که این خود یکی از نیازهای پژوهشی در مطالعات داخلی است.

۲.۵. مطالعات ناظر بر دیدگاه تمایز در فرهنگ دانشگاه

اما مطالعاتی که در دیدگاه تمایز در حوزه فرهنگ دانشگاهی جای می‌گیرند، آثاری اند که بیشتر بر خرده‌فرهنگ‌های سازمانی در دانشگاه متمرکز شده‌اند. از این رو کلیه مطالعاتی که به عوامل حرفه‌ای و شغلی نظیر بررسی خرده‌فرهنگ‌های اساتید به‌جای عوامل سازمانی در دانشگاه می‌پردازند، در این دسته قرار می‌گیرند.

مطالعات بچر و سایر پژوهشگران در خصوص فرهنگ رشته‌ای در این دسته می‌گنجد. بچر در آثار پی در پی خود (بچر، ۱۹۸۱، ۱۹۹۰، ۱۹۹۴؛ بچر و تراولسر، ۲۰۰۱)، با مصاحبه‌های عمیقی که با دانشگاهیان انجام می‌دهد، رشته‌های علمی را بر اساس تفسیری که از ساختار و ماهیت دانش در هر یک از آنها به‌چشم می‌خورد، به چهار نوع فرهنگ زیر تفکیک می‌کند که جزئیات آن در نگاره ۲ آمده است:

۱. فرهنگ سخت محض^۳(بنیادی): نظیر رشته‌های علوم پایه و طبیعی؛
۲. فرهنگ نرم محض^۴(بنیادی): نظیر رشته‌های علوم انسانی؛
۳. فرهنگ سخت کاربردی^۵: نظیر رشته‌های علوم فنی- مهندسی؛
۴. فرهنگ نرم کاربردی^۶: نظیر رشته‌های علوم اجتماعی مانند تعلیم و تربیت و مدیریت.

1. Bikmoradi & et al
 2. Denison
 3. Hard-Pure
 4. Soft-Pure
 5. Hard-Applied
 6. Soft-Applied

نگاره ۲: دانش و فرهنگ به همراه گروه‌بندی رشته‌های علمی (بچر، ۱۹۹۴: ۱۵۴)

| ماهیت فرهنگ رشته | ماهیت دانش | گروه‌بندی رشته‌های علمی |
|--|---|---|
| رقابتی، اجتماعی، به‌لحاظ سیاسی ساختارمند، نرخ بالای انتشار مقالات، وظیفه‌محور. | تجمعی، جزء‌گرا (شفاف/همانند درخت)، به‌دنبال موضوعات جهان‌شمول، کمی و ساده‌سازی که منجر به کشف/تبیین می‌شود. | علوم محض (مانند فیزیک): «سخت - بنیادی» |
| فردگرا، کثرت‌گرا، به‌لحاظ ساختاری ضعیف، نرخ پایین انتشار مقالات، فردمحور. | تکراری، کل‌گرا (پویا/ همانند رودخانه)، به‌دنبال موضوعات خاص، کیفی و پیچیدگی که منجر به فهم/تعبیر و تفسیر می‌شود. | علوم انسانی (مانند تاریخ) و علوم اجتماعی محض (مانند باستان‌شناسی): «نرم - بنیادی» |
| کارآفرینانه، بین‌المللی، حاکمیت ارزش‌های حرفه‌ای، ثبت اختراع جایگزین نرخ انتشار، نقش‌محور. | سودمند، عمل‌گرا (فن چگونگی انجام امور با استفاده از دانش سخت ^۱)؛ به‌دنبال چیرگی بر محیط فیزیکی که منجر به تولید محصولات/فناوری‌ها می‌شود. | فناوری‌ها (مانند مهندسی مکانیک): «سخت - کاربردی» |
| برون‌نگر، جایگاه اجتماعی نامطمئن، حاکمیت مدهای فکری، کاهش نرخ انتشار به‌واسطه فعالیت‌های مشاوره‌ای، قدرت‌محور. | کارکردی، سودگرا (فن چگونگی انجام امور با استفاده از دانش نرم ^۲)؛ به‌دنبال تقویت عمل (شبه) حرفه‌ای که منجر به پروتوکل‌ها/رویه‌ها می‌شود. | علوم اجتماعی کاربردی (مانند تعلیم و تربیت): «نرم - کاربردی» |

توجه به این تفاوت‌های فرهنگی میان رشته‌های دانشگاهی، بسیار مفید و در برخی مواقع، نظیر هنگام پژوهش در این زمینه و یا تدوین سیاست‌های آموزش عالی در این راستا (مانند سیاست‌های ارتقاء اساتید)، بسیار ضروری است (بچر، ۱۹۹۴: ۱۵۹). 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 (آستین^۳، ۱۹۹۰: ۶۵-۶۴). کلارک نیز در این زمینه اثری با عنوان «حیات آکادمیک: دنیاهایی کوچک، دنیاهایی متفاوت» دارد که عنوان آن به‌خوبی گویای دیدگاه تمایز است. کلارک ضمن اشاره به این واقعیت که دنیای آکادمیک در پی تخصصی شدن، در حال تفکیک و شاخه‌شاخه شدن بیش از حد است، در انتها تأکید می‌کند که هدف اصلی او ارائه راه‌کارهایی به‌منظور انسجام بخشیدن به این تمایزات فزاینده در فضای متنوع آکادمیک است (۱۹۸۹: ۷).

متأسفانه در مطالعات داخلی، چنین مطالعاتی تاکنون صورت نگرفته است در حالی که ضرورت آن بیش از پیش احساس می‌گردد. در این میان مسامحتاً می‌توان به مطالعه ارزشمند

1. Know-How Via Hard-Knowledge
2. Know-How Via Soft-Knowledge
3. Austin

قانع‌ی‌راد (۱۳۸۵) اشاره داشت که صرفاً ویژگی‌های فرهنگی یک رشته علمی در ایران را آن هم از دید تعاملات و ارتباطات میان اعضای آن رشته (علوم اجتماعی) مورد تحلیل قرار داده است. در خصوص خرده‌فرهنگ اساتید نیز، می‌توان به مطالعه زاهدی‌اصل (۱۳۸۸)، که فرهنگ دانشگاهی را از گذرگاه اخلاق حرفه‌ای^۱ از دید اعضای هیأت علمی یکی از دانشکده‌های دانشگاه علامه طباطبایی بررسی کرده است، اشاره نمود.

همچنین، مطالعاتی که به تعارضات میان دو خرده‌فرهنگ عمده در سازمان دانشگاه، یعنی خرده‌فرهنگ مدیران (خرده‌فرهنگ اداری^۲) و خرده‌فرهنگ اساتید و متخصصان دانشگاهی (خرده‌فرهنگ حرفه‌ای^۳) پرداخته‌اند، در این دسته قرار می‌گیرند. «خرده‌فرهنگ اداری»، کارایی محور و به‌دنبال تخصیص بهینه منابع با دغدغه‌های عملیاتی و نیروی انسانی است؛ در حالی که «خرده‌فرهنگ حرفه‌ای» در دانشگاه، توسعه‌محور و به‌دنبال آموزش و اشاعه حوزه دانشی مورد نظر توسط اساتید است. به بیان ویک، سازوکارهای زوجی متعارفی که بین قدرت و اختیار اداری و منطبق کار و شغل در سازمان‌ها وجود دارد، به هیچ‌وجه در سازمان‌های آموزشی جوابگو نیست و از این حیث دانشگاه‌ها مصداق بارز «سیستم‌های زوجی ضعیف‌اند»^۴ (ویک^۵، ۱۹۷۶: ۱۷). بر این اساس، توصیف اترزیونی^۶ (۱۹۶۴) از سازمان‌های حرفه‌ای را در هم 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 اسمرک، ۲۰۱۰: ۴۰۱-۴۰۰). 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^۷ نیز طبق یک مطالعه موردی علت شکست برنامه‌ریزی‌های راهبردی در دانشگاه‌ها را ناشی از همین تقابل دو فرهنگ اداری عقلانیت‌محور و فرهنگ حرفه‌ای می‌داند. طبق این مطالعه، برنامه‌های راهبردی در دانشگاه‌ها، عمدتاً به‌دلیل ناسازگاری فرهنگ دانشگاهی با مبنای عقلایی فرایندهای این برنامه‌ها شکست می‌خورند (۱۹۹۹: ۱۱-۶). در آثار داخلی، مطالعه‌ای که به تقابل این دو فرهنگ در دانشگاه‌ها پرداخته باشد، وجود ندارد.

۲.۶. مطالعات ناظر بر دیدگاه تقطیع در فرهنگ دانشگاه

دیدگاه تقطیع، در میان پژوهشگران آموزش عالی به‌لحاظ تمرکز بر مقوله ابهام و دشوار بودن مفهوم‌سازی آن بسیار کم توسعه یافته است. اما در عین حال، برجسته‌ترین مطالعه حامی

1. Professional Ethics
2. Administrative Subculture
3. Professional Subculture
4. Loosely-Coupled Systems
5. Weick
6. Etzioni
7. Swenk

این دیدگاه در مطالعات فرهنگ دانشگاهی، به کار کوهن و مارچ^۱ و استعاره مشهور «هرج و مرج‌های نظام‌یافته»^۲ آنان از سازمان دانشگاه باز می‌گردد. ایشان در پژوهش خود پیرامون «رؤسای دانشگاه‌های آمریکا»، به این نتیجه می‌رسند که هیچ یک از هشت استعاره موجود در خصوص رهبری و سازمان، نمی‌تواند به خوبی ماهیت نهادهای آموزشی و نحوه حاکمیت در آنها را تبیین کند (۱۹۷۴: ۷۹)، از این رو، استعاره هرج و مرج نظام‌یافته را پیشنهاد می‌دهند. این استعاره حاوی سه ویژگی ابهام‌زاست: اهداف نامشخص، روش‌ها و تکنولوژی‌های نامعلوم برای دستیابی به اهداف و میزان مشارکت شناور و بی‌ثبات افراد در سازمان (کوهن و مارچ، ۱۹۷۴: ۳). 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 (کوهن و مارچ، ۱۹۷۴: ۱۹۵). هر چند که استعاره (یا تئوری) هرج و مرج نظام‌یافته هنوز به‌طور رسمی در دنیای واقع آزمون نشده است، اما برای پژوهشگران و شاغلان این عرصه تصویر دلچسب‌تری از تجربیات زنده روزمره ایشان به ارمغان می‌آورد (اسمرک، ۲۰۱۰: ۴۰۲) و با تعریف تخیل نظام‌مند^۳ و یک از تئوری و معیار باورپذیر بودن^۴ او در مورد یک تئوری خوب همخوانی دارد (ویک، ۱۹۸۹: ۵۱۷). البته باید توجه داشت که مطالعه کوهن و مارچ، یک مطالعه مختص فرهنگ دانشگاهی نیست و فرهنگ، به‌طور مستقیم موضوع مورد مطالعه آنها در دانشگاه‌های مورد اشاره 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، به توصیف فرهنگ آموزش عالی از دیدگاه تقطیع پرداخته و به مبادله دائمی وحدت و کثرت در دانشگاه‌ها و تنش همیشگی دو جریان کثرت‌گرایی برخاسته از مذاقه‌های علمی^۵ و وحدت‌گرایی معطوف به انسجام^۶ عملی، در فرهنگ دانشگاه اشاره می‌کند. به عقیده وی، با فرهنگ در حوزه آموزش عالی و دانشگاه‌ها نباید تنها به‌صورت کاملاً منسجم و واحد برخورد شود و نباید به‌صورت کاملاً تفکیک شده و رها از یکدیگر؛ بلکه باید آن را به‌صورت تبادلی دائم میان این دو در نظر گرفت (۱۹۸۴: ۲۸). طبق باور کوهن و مارچ (۱۹۷۴: XIV) ابهام، هرج و مرج نظام‌یافته، فرایند سطل زباله در تصمیم‌گیری و سیستم‌های زوجی ضعیف، همگی دارای مفاهیمی یکسان و شبیه به یکدیگرند. بنابراین تعریف سیستم‌های زوجی ضعیف و یک (۱۹۷۶) از دانشگاه‌ها نیز در زمره دیدگاه تقطیع قرار می‌گیرد.

1. Cohen & March
2. Organized Anarchies
3. Disciplined Imagination
4. Plausibility
5. Accuracy
6. Cohesion

سیلور^۱ 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 به‌لحاظ اجتماعات چندگانه، متکثر و متنوع آن قابل کاربرد نیست؛ تا جایی که حتی اگر دانشگاه را مجموعه‌ای از چند خرده‌فرهنگ متنوع و منقطع (پاره پاره) هم در نظر بگیریم، در نهایت کمک چندانی نمی‌کند و از آنجا که ادراک اساتید از دانشگاه، ادراکی آشوبناک، هرج و مرج گونه با مجموعه‌ای از خرده‌فرهنگ‌هایی است که در تنش‌های دائمی، مخرب و نامعقول با یکدیگر به سر می‌برند؛ اساساً نمی‌توان برای دانشگاه یک فرهنگ در نظر گرفت و «در حال حاضر دانشگاه فاقد یک فرهنگ سازمانی است» (۲۰۰۳: ۱۶۷-۱۶۰). این مطالعه نیز مصداق دیدگاه تقطیع است.

در مورد مطالعات تلفیقی، می‌توان به مطالعه هارمن^۲ در توصیف فرهنگ دانشگاه ملبورن^۳ اشاره کرد. وی بر مبنای کلارک (۱۹۸۶) و نیز با توجه به مطالعات بچر در خصوص فرهنگ رشته‌های علمی، ۱۰۴ مصاحبه با دانشگاهیان دانشگاه ملبورن انجام می‌دهد. او به‌لحاظ 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 به‌لحاظ دیدگاه تقطیع، تنش همیشگی بین ارزش‌های حرفه‌ای و اداری اعضای هیأت علمی را شرح می‌دهد (۱۹۸۹: ۵۰-۳۰).

۲۵

از دید اسمرک، در میان دیدگاه‌های سه‌گانه مورد بحث، دو دیدگاه تمایز و تقطیع، از قدرت تبیین بیشتری در مورد فرهنگ دانشگاه برخوردارند. این دو دیدگاه، اموری چون قطع ارتباطات، اهداف نامشخص، محافل حرفه‌ای و عوامل محیطی مؤثر بر دانشگاه را برجسته می‌سازند که کاملاً با دیدگاه انسجام فاصله داشته و از سوی دیگر با فضای دانشگاهی همخوانی بیشتری دارند. اسمرک در مجموع، کلارک را حامی بی‌چون و چرای دیدگاه تمایز می‌داند اما کار برجسته او در خصوص حماسه‌های سازمانی در این میان استثنایی و شاذ است و بی‌تردید مؤید دیدگاه انسجام است. همچنین چارچوب ارزش‌های رقابتی 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 یک مبنای نسبتاً مشترک و مورد اجماع برای شکل‌دهی فرهنگ یا تاریخچه‌های مورد توافق، مناسب می‌داند (۲۰۱۰: ۴۲۳-۳۸۱). در نگاره ۳ خلاصه گونه‌شناسی مطالعات داخلی و خارجی در چارچوب فرآیندی مارتین آمده است. همان‌طور که مشخص است در خصوص آثار داخلی، صرف نظر از کمبود کلی مطالعات، جای خالی مطالعات ناظر بر دیدگاه تمایز (اعم از مطالعه خرده‌فرهنگ اساتید، فرهنگ رشته‌های علمی و تقابل خرده‌فرهنگ اداری با حرفه‌ای)، دیدگاه تقطیع و مطالعات تلفیقی به‌خوبی احساس می‌شود.

1. Silver

2. Harman

3. University of Melbourne

نگاره ۳: گونه‌شناسی مطالعات فرهنگی در آموزش عالی: چارچوبی فرآیندی

| مطالعات تلفیقی | تقطیع | تمایز | انسجام |
|----------------|--------------------|---|----------------------------|
| | | تمایزات اعضای هیئت علمی | مطالعات موردی |
| هارمن (۱۹۸۹) | کوهن و مارچ (۱۹۷۴) | بچر (۱۹۸۱؛ ۱۹۹۰ و ۱۹۹۴) و بچر و تراولر (۲۰۰۱) | کلارک (۱۹۷۰ و ۱۹۷۲) |
| | سیلور (۲۰۰۳) | کلارک (۱۹۸۹) | تیرنی (۱۹۸۸ و ۲۰۰۸) |
| | ویک (۱۹۸۴) | آستین (۱۹۹۰) | دیل (۱۹۸۲) |
| | | گاف و ویلسون (۱۹۷۱) | اسپورن (۱۹۹۶) |
| | | لودال و گوردون (۱۹۷۲) | بارتل (۲۰۰۳) |
| | | اسنو (۱۹۵۹) | بیک‌مرادی و همکاران (۲۰۰۹) |
| | | توما (۱۹۹۷ و ۱۹۹۹) | یمنی‌دوزی و همکاران (۱۳۸۰) |
| | | قانع‌راد (۱۳۸۵) | پورکازمی و شاکری (۱۳۸۳) |
| | | زاهدی‌اصل (۱۳۸۸) | سنجری و بهرنگی (۱۳۸۳) |

۲۶

| | | | |
|--|--|---|--|
| | | خرده‌فرهنگ‌های اداری در مقابل خرده‌فرهنگ‌های اساتید | چارچوب ارزش‌های رقابتی یا چارچوب‌های مشابه |
| | | اتزیونی (۱۹۶۴) | کامرون و کویین (۲۰۰۶) |
| | | سونک (۱۹۹۹) | برگکوئیست (۱۹۹۲) |
| | | ویک (۱۹۷۶) | برگکوئیست و پاولاک (۲۰۰۸) |
| | | | امین‌مظفری و همکاران (۱۳۸۷) |
| | | | رحیم‌نیا و علیزاده (۱۳۸۸) |

۳. ارائه چارچوبی مفهومی برای تحلیل پیچیدگی‌های فرهنگ در آموزش عالی

سازمان‌های دانشگاهی در واقع، سیستم‌های زوجی ضعیف (ویک، ۱۹۷۶) با بوروکراسی حرفه‌ای^۱ (مینتزبرگ^۲، ۱۹۸۰) و مملو از اجتماعات چندگانه‌اند^۳ (کِر^۴، ۱۹۸۲). گونه‌شناسی‌های فوق نیز همگی حاکی از این پیچیدگی (تنوع و تعدد) بالای ابعاد فرهنگ دانشگاهی است. از این‌رو، مناسب است تا چارچوبی مفهومی برای فهم بهتر ابعاد این پدیده ارائه گردد. این چارچوب

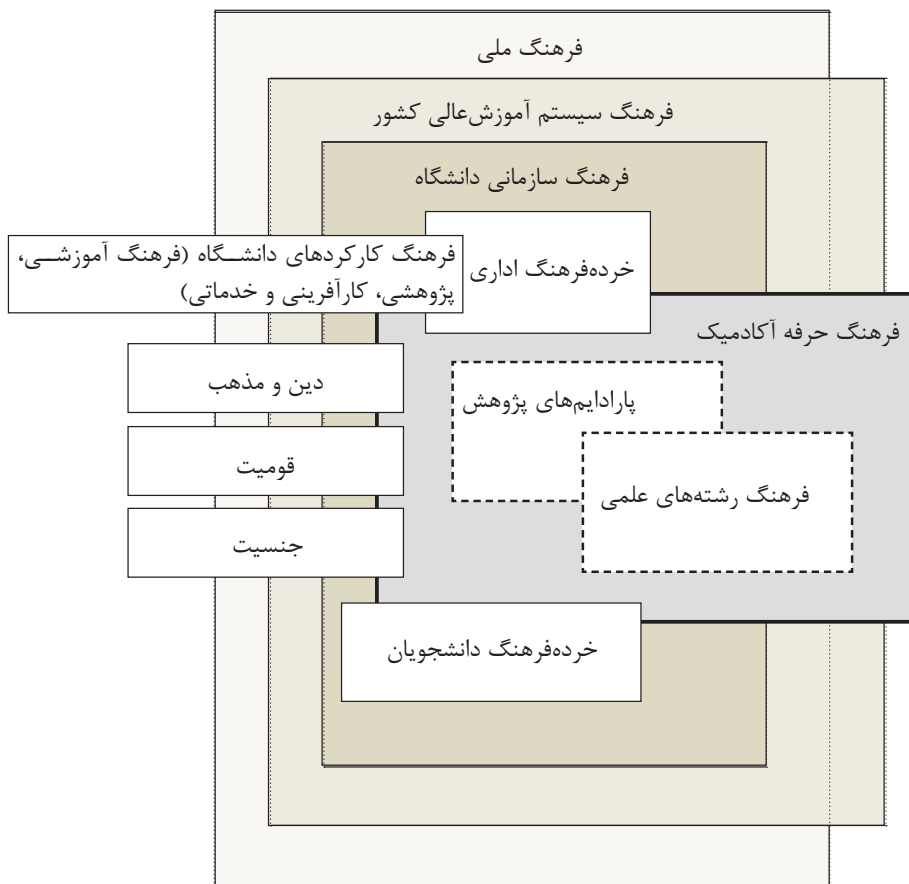
1. Professional Bureaucracy

2. Mintzberg

3. Multiversity

4. Kerr

پیشنهادی با عنایت به نکات فوق در مورد سازمان‌های دانشگاهی و بر اساس تلفیق الگوی جامع ساکمن^۱ در فرهنگ سازمانی (ساکمن، ۲۰۰۳: ۶۳-۶۲)، چارچوب اسمرک برای تحلیل فرهنگ در آموزش عالی (اسمرک، ۲۰۱۰: ۴۰۹) و (۳) چارچوب پژوهشی صباغیان در فرهنگ دانشگاهی (صباغیان، ۱۳۸۸: ۷۶) طراحی شده و در نمودار ۵ قابل مشاهده است. این چارچوب، نشان‌دهنده عوامل متعدد اثرگذار بر فرهنگ دانشگاهیان به‌جای در نظر گرفتن تک‌عاملی آن است. همچنین، این مهم را گوشزد می‌کند که دانشگاهیان به‌طور هم‌زمان در چندین خرده‌فرهنگ و چارچوب حضور و عضویت داشته و از آنها اثر می‌پذیرند. چارچوب پیشنهادی، این توصیف بس^۲ از دانشگاه‌ها که آنها را به‌عنوان سیستم‌های سازمانی متشکل از چندین خرده‌سیستم همپوش تعریف می‌کند (بس، ۲۰۰۶: ۵۰۴)، به‌خوبی به‌تصویر 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 ۵: پیچیدگی‌ها و تنوع فرهنگ دانشگاهی: چارچوبی مفهومی

1. Sackmann
2. Bess

در این چارچوب، فرهنگ در دانشگاه به سه خرده فرهنگ اداری، آکادمیک و دانشجویان^۱ تقسیم شده است. اندازه نسبی هر خرده فرهنگ نیز معنی دار و ناظر بر وزن بیشتر خرده فرهنگ متناظر در دانشگاه است. مرز میان برخی از اجزاء این الگو هم به صورت نقطه چین و هم پوش در نظر گرفته شده که حاکی از سیال بودن عضویت افراد در آنهاست. خرده فرهنگ آکادمیک، خود، شامل حرفه آکادمیک^۲ در سطح کلی آن، پارادایم‌های پژوهش^۳ و در نهایت، رشته‌های دانشگاهی است. این خرده فرهنگ‌ها 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 قابل تصور بوده 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 دارند و نگارندگان مؤلفه «دین و مذهب» را نیز به آن افزوده‌اند تا این چارچوب با شرایط کشور تناسب و کاربرد بیشتری یابد. هر چند که 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 ساده‌انگارانه و تک‌بعدی از فرهنگ جلوگیری می‌کند و نشان می‌دهد که فرهنگ دانشگاهی، پدیده‌های 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 در فرهنگ دانشگاه، قابل مدیریت نیستند و نمی‌توان از دیدگاه مدیریتی چندان به آنها پرداخت، به طور مختصر توضیح داده می‌شوند:

فرهنگ سازمانی دانشگاه: این مؤلفه که در گونه‌شناسی نخست توضیح آن آمد، ناظر بر شکل‌گیری فرهنگ در سطح کل سازمان دانشگاه است. فرهنگ در این سطح از عواملی چون تاریخچه و پیشینه منحصر به فرد سازمان (کلارک، ۱۹۷۲، ۲۰۰۰)، رهبری آن (شاین، ۲۰۰۴) و مجموعه‌ای از رخدادهای و اتفاقات حیاتی سازمان (پتیگرو،^۴ ۱۹۷۹) تأثیر می‌پذیرد. ماسلند^۵، حماسه‌ها، اسطوره‌ها و الگوها^۶، نمادها^۷ و آیین‌های دانشگاهی^۸ را چهار دریچه فهم فرهنگ سازمانی دانشگاه معرفی می‌کند (ماسلند^۹، ۱۹۸۵: ۱۶۰). زمانی که فرهنگ سازمانی در مقایسه با سایر مؤلفه‌های اثرگذار بر فرهنگ دانشگاهی (نظیر حرفه، رشته و یا کارکردها) اثرگذاری غالب‌تری داشته باشد، می‌توان آن را مصداق فرهنگ سازمانی «قوی» در دانشگاه دانست. حماسه‌های سازمانی کلارک، مفهومی است که در این نوع فرهنگ سازمانی شکل می‌گیرد.

خرده فرهنگ اداری: در حوزه آموزش عالی، بر روی خرده فرهنگ اداری در مقایسه با

1. Academic, Administrative and Students Subcultures
2. Academic Profession
3. Inquiry Paradigms
4. Pettigrew
5. Masland
6. Heroes
7. Symbols
8. Rituals
9. Masland

خرده‌فرهنگ‌های دانشجویان و اساتید، مطالعه کمتری صورت گرفته است (اسمرک، ۲۰۱۰: ۴۱۱). گروه‌های اداری درون دانشگاه می‌تواند شامل کتابداران، مسؤولین دفاتر، کارکنان امور مالی، منابع انسانی، فناوری اطلاعات، امور دانشجویی و مانند آن باشد؛ هر چند که ممکن است تفاوت‌چندانی میان این گروه‌های کارکردی^۱ دانشگاه با سایر سازمان‌ها وجود نداشته باشد. همان‌طور که در نمودار ۵ 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 فرهنگ هر یک از اهالی دانشگاه است، به‌عنوان رویکردی جداگانه (رویکرد کارکردی) در بررسی فرهنگ دانشگاهی به‌شمار آید و فرهنگ آموزشی، پژوهشی، کارآفرینی و خدماتی را شامل گردد (صباغیان، ۱۳۸۸: ۷۵).

حرفه آکادمیک در سطح کلی آن: این مؤلفه ناظر بر ارزش‌های حاکم بر این حرفه است که توسط بسیاری از نویسندگانی که به‌دنبال توصیف ارزش‌ها و هنجارهای حرفه دانشگاهیان هستند، شرح داده شده است. از دیدگاه ویک، بسیاری از ارزش‌ها و پیش‌فرض‌های اساسی این حرفه از این قرار است:

۲۹

«سنت در این حرفه به‌عنوان 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 جافتاده، یک باید الزامی است. رقابت به‌جای تعریف و تمجید، باید مورد پاداش قرار گیرد. مشارکت در علم تنها مبنای مشروعیت به‌شمار می‌رود و عدم صداقت، با بی‌رحمی و قاطعیت هر چه تمام‌تر تنبیه واقع می‌شود. و پاسخ‌گویی‌های [علمی و] رقابت‌گونه تمرین می‌گردد (ویک، ۱۹۸۳: ۲۶۱).

کلارک و آستین 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 (کلارک، ۱۹۸۹: ۷؛ آستین، ۱۹۹۰: ۶۲). وجود این مؤلفه مهم در نمودار ۵ حاکی از آن است که برای تحلیل فرهنگ دانشگاه‌ها باید بر روی اجتماعات شغلی و محافل حرفه‌ای اساتید دانشگاه و ارزش‌های حاکم بر ایشان تمرکز ویژه داشت. اگر در نمودار ۵ دقت شود، بخشی از حرفه آکادمیک، ضمن هم‌پوشانی عمده با فرهنگ ملی، فرهنگ آموزش عالی و فرهنگ سازمانی دانشگاه، خارج از این سه قرار دارد، که این معرف جهان‌شمول بودن برخی از این ارزش‌ها یا همان الزامات نهادی علم^۲ (مرتون^۳، ۱۹۶۸: ۶۰۷) ضمن اثرپذیری از سه مؤلفه پیش‌گفته است. خرده‌فرهنگ‌های مربوط به رشته‌های علمی: به این مؤلفه در بخش‌های قبل با شرح پژوهش‌های نویسندگانی چون اسنو (۱۹۵۹) به نقل از اسمرک، (۲۰۱۰)، بچر (۱۹۸۱)، ۱۹۹۰،

1. Functional Groups
2. Institutional Imperatives of Science
3. Merton

۱۹۹۴ و ۲۰۰۱) و آستین (۱۹۹۰) پرداخته شد که از ذکر دوباره آنها در اینجا خودداری می‌شود. پارادایم‌های پژوهش: تحلیل توما^۱ از پارادایم‌های پژوهش و چرایی انتخاب آنها توسط اساتید، درک ما را در خصوص فرهنگ دانشگاهی ارتقاء می‌دهد. واژه «پارادایم‌های پژوهش» در مطالعات فرهنگ، به‌طور سنتی مورد استفاده قرار نگرفته است اما به‌شدت با تعریف شاین از فرهنگ، که دالّ بر مفروضات بنیادینی است که راهنمای رفتار قرار گرفته و بدیهی انگاشته می‌شوند، تطابق دارد. با توجه به خاستگاه پیدایش آن می‌توان گفت که این مفهوم در سازمان‌های دانشی نظیر دانشگاه‌ها بسیار پرکاربرد است؛ بنابراین باید به‌عنوان یک مؤلفه مهم در تحلیل فرهنگی در حوزه آموزش عالی قلمداد شود. توما تلاش می‌کند تا نشان دهد که چگونه پژوهش در پارادایم‌های بدیل (فرااثبات‌گرایی، تفسیری و انتقادی) باعث تمایز دانشگاهیان از یکدیگر شده (دیدگاه دوم چارچوب فرانظری) و چگونه این پارادایم‌ها بر روی فرهنگ، زندگی و مسیر شغلی اساتید دانشگاهی تأثیری شگرف می‌گذارد (توما، ۱۹۹۷ و ۱۹۹۹). پارادایم‌های پژوهش حاکی از مفروضات «بدیهی» است که اعضای دانشگاهی را از یکدیگر متمایز می‌سازد و در نمودار ۵ با خرده‌فرهنگ‌های «رشته‌های علمی» به‌صورت هم‌پوش و نقطه‌چین نمایش داده شده است که دالّ بر سیال بودن عضویت دانشگاهیان در این دو است. این مؤلفه در کنار سایر مؤلفه‌های پیش‌گفته درک بهتری از پیچیدگی فرهنگ در سازمان‌های آموزشی فراهم می‌آورد.

خرده‌فرهنگ‌های دانشجویان: بسیاری از پژوهش‌هایی که در فرهنگ دانشگاهی صورت گرفته، بیشتر متمایل بر مطالعه فرهنگ اساتید و مدیران دانشگاهی است و یک عضو فعال این عرصه، یعنی «دانشجویان» را از نظر دور نگاه داشته است و این به‌عنوان یک نقد مهم وارد بر این مطالعات مطرح است. والیما با مطالعه جامع آثار به‌روز این عرصه، آنجا که دانشجویان را به‌عنوان یکی از موضوعات مورد 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 دانشجویان متمرکز شده‌اند (۲۰۰۸: ۱۶) و فرهنگ دانشگاهی اکثریت دانشجویان و ارتقاء یا تغییر آن مورد بحث این آثار نبوده است. از این رو، فریرا در رساله دکتری خود سعی می‌کند تا فرهنگ دانشگاهی را در عصر اطلاعات با عنایت به این مشارکت‌کنندگان فعال بازتعریف نماید (فریرا، ۲۰۰۶: ۱۷). در میان آثار داخلی^۲، فراستخواه رابطه میان فرهنگ دانشگاهی و زندگی دانشجویی را با تأکید بر اخلاق علمی تحلیل کرده و طبق شواهد موجود، تأثیر کارکردهای فرهنگ دانشگاهی بر زندگی دانشجویی و انتقال ارزش‌های حرفه آکادمیک به دانشجویان از این طریق را ضعیف ارزیابی می‌نماید (۱۳۸۹: ۱۳۵-۱۳۲). محسنی‌تبریزی و همکاران نیز، ضمن

1. Toma

۲. باید توجه داشت که در اینجا آن دسته از مطالعات مدنظر است که به‌طور مستقیم و خاص، وضعیت فرهنگ و ارزش‌های «دانشگاهی (آکادمیک)» را در میان دانشجویان مورد مطالعه قرار داده‌اند.

شناسایی مسائل و چالش‌های محیط علمی که بر جامعه‌پذیری دانشگاهی^۱ و پیروی از هنجارها و پرهیز از ضدهنجارها اثرگذار است، آنها را از دید دانشجویان دکتری اولویت‌بندی نموده و ماهیت آن را از دید ایشان عمدتاً ساختاری و نهادی ارزیابی می‌کنند تا فردی (۱۳۸۹: ۶۳-۵۷). فرهنگ نظام آموزش عالی کشور: این مؤلفه در واقع، یکی از موضوعات مورد مطالعه در پژوهش‌های فرهنگی در آموزش عالی است که در گونه‌شناسی نخست به آن اشاره شد. در آثار داخلی دست‌کم، چهار مطالعه مفید در این زمینه وجود دارد.

فاضلی با بررسی تطبیقی فرهنگ دانشگاهی ایران و فرهنگ دانشگاهی بریتانیا سعی دارد تا اهمیت فرهنگ دانشگاهی و رابطه آن با توسعه علمی کشور را مطرح نماید. او بر اساس مطالعات پیشین داخلی به‌ویژه مطالعه رفیع‌پور (۱۳۸۱) به برخی کاستی‌ها و مسائل بفرنج جامعه علمی ایران اشاره می‌کند و ریشه آنها را در فرهنگ دانشگاهی ایران جستجو نموده و 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 ضمن نامطلوب ارزیابی کردن فرهنگ دانشگاهی ایران راهبردهایی برای ارتقاء آن پیشنهاد می‌دهد (فاضلی، ۱۳۸۲: ۹۳-۱۳۲). طائفی (۱۳۷۸) به بررسی قابلیت‌ها و تنگناهای فرهنگ علمی - پژوهشی ایران پرداخته و با نگرشی آسیب‌شناسانه در دو بخش جداگانه، نقاط ضعف و قوت فرهنگ علمی - پژوهشی کشور را از تمام ابعاد دینی، سیاسی، قانونی، اقتصادی، ابزاری، ساختاری، سازمانی و مدیریتی، زبان‌شناختی، روحی و معرفتی ارزیابی نموده است. این مطالعه هر چند که چارچوب نظری مشخصی ندارد، اما فهرست نسبتاً جامعی از مسائل فرهنگ علمی - پژوهشی کشور را ارائه کرده و در نهایت، ضمن ترسیم شاخص‌های وضع مطلوب فرهنگ علمی - پژوهشی ایران، راه‌کارهایی برای نیل به آن پیشنهاد می‌دهد (طائفی، ۱۳۷۸: ۴۷-۵۳).

امین‌اسماعیلی و خلیلی نیز در مطالعه‌ای اکتشافی، آسیب‌های فرهنگی دانشگاه‌های ایران را بررسی نموده و مهم‌ترین آسیب را در این سطح کلان و جمعی، ناتوانی در تولید و بازتولید فرهنگی به‌عنوان مهم‌ترین کارکرد دانشگاه، قلمداد می‌نمایند (۱۳۸۱: ۵۶-۲۷).

زیباکلام با تحلیلی روایت‌گونه و شجاعانه به واکاوی علل عدم پاسخ مناسب جامعه علمی ایران به جنبش نرم‌افزاری در قالب «بازشناسی پارادایم علمی ایران»^۲ پرداخته و آن را در محورهای سه‌گانه تعامل و تضارب آراء دانشگاهیان، وضعیت دوره تحصیلات تکمیلی و رساله‌ها و وضعیت نشریات علمی - پژوهشی کشور بررسی کرده است. در پایان نیز راه‌کارهایی سلبی و ایجابی برای برون‌رفت از این پارادایم علمی موجود ارائه می‌دهد (۱۳۸۹: ۷۴-۹).

1. Academic Socialization

منظور ایشان از پارادایم علمی، با مفهوم مطرح در عنوان «پارادایم‌های پژوهش» در چارچوب مفهومی پیشنهادی ارائه شده متفاوت است. عنوان اخیر تخصصی و عنوان مدنظر ایشان، عام‌تر است و به معنای فرهنگ علمی نزدیک است. از این رو، به این مطالعه در بخش پارادایم‌های پژوهش اشاره نشد، چرا که ناظر بر فرهنگ علمی ایران در سطح «ملی» است.

در نمودار ۵ 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. در مجموع، مؤلفه‌های چارچوب مفهومی فوق در کنار یکدیگر فهم جامعی از پیچیدگی‌های فرهنگ دانشگاهی ارائه داده و درک آن را تسهیل می‌بخشند. ضمن آنکه برای پژوهش‌های فرهنگی در آموزش عالی نیز، راهنمای نظری مناسبی فراهم می‌آورند.

۳.۱. کاربردهای نظری و عملی چارچوب پیچیدگی‌های فرهنگ در آموزش عالی

چارچوب مفهومی فوق هم در سطح پژوهشی و هم در سطح عملی پرکاربرد است. کاربرد پژوهشی این چارچوب حرکت به سوی درک بهتر نظریه هویت اجتماعی^۱ در سازمان‌هاست. اینکه با وجود خرده‌فرهنگ‌های متعدد و هم‌پوش که هر یک حکم یک گنجینه شناختی^۲ را برای رفتارهای دانشگاهیان دارند، چگونه ایشان هویت‌های چندگانه خویش را تقسیم نموده یا درک می‌کنند؟ در واقع، چارچوب مطرح در نمودار ۵ حاکی از آن است که نگرش یک مدیر دانشگاهی اثربخش به دانشگاهیان باید این‌گونه باشد که آنان دارای هویت‌های فرهنگی چندگانه‌اند نه واحد. چارچوب مطرح در نمودار ۵، گنجینه‌ها و محافل متعدد فکری اثرگذار بر رفتار دانشگاهیان را به‌تصویر 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 مورد 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، یک نقشه ساده در این زمینه می‌تواند راهنمای مفیدی برای مدیران به‌شمار آید. این همان چیزی است که امید می‌رود تا از الگوی پیشنهادی فوق حاصل آید. در واقع، به‌جای آنکه قلمرو وقایع پیرامون خود را ساده فرض کنیم و برای آن نقش‌های پیچیده مهیا سازیم، بهتر است این قلمرو را پیچیده انگاریم و در عوض، نقش‌های راهنما و قابل فهم برای آن تهیه کنیم. چرا که نقشه ساده‌ای که برای یک قلمرو پیچیده به‌کار گرفته شود، معجزه می‌کند روتلیزبرگر و لومبارد^۳ (۱۹۷۷) به نقل از اسمرک، (۲۰۱۰: ۴۱۴).
 ۲. کاربرد بعدی این الگو، تأکید بر اتخاذ رویکردی تلفیقی و توجه به مزایای هر یک از دیدگاه‌های سه‌گانه مورد بحث در مطالعات فرهنگی دانشگاه است. مزیت دیدگاه انسجام ریشه در مبنای میان‌رشته‌ای آن دارد. این نگاه، زمینه را برای بروز دیدگاه‌های خلاق و مرزسکنی که تنها با یک نگاه خاص به‌دست نمی‌آید، فراهم می‌آورد. دیدگاه تمایز، با تأکید بر تخصص‌گرایی، مزیت رعایت قانون ضرورت تنوع^۴ را به‌همراه دارد که از گذرگاه آن، درک پیچیدگی‌های محیط

1. Social Identity Theory
 2. Cognitive Repertoire
 3. Roethlisberger & Lombard
 4. The Law of Requisite Variety

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 برای بروز و ظهور اهداف فراهم می‌آید.

۴. بحث و نتیجه‌گیری

با توجه به چارچوب فرانظری مارتین، سؤال اساسی این است که الگو و دانش بهینه در خصوص فرهنگ در دانشگاه از گذرگاه کدام دیدگاه حاصل می‌شود؟ آیا باید بر ارتباطات میان‌رشته‌ای بیشتر (دیدگاه انسجام) تأکید داشت یا بر نگاه تخصصی و ارتباطات کمتر میان پژوهشگران، و یا بر ابهام بیشتر و ارتقاء آزادی دانشگاهی که به ایشان اجازه آزمون و تجربه را می‌دهد، تمرکز یافت؟ ویک (۱۹۸۳) حامی نگاه تمایز و تخصصی است و بر این باور است که برای تولید دانش دقیق‌تر در این زمینه باید خود را در سیلوهای رشته‌های تخصصی^۱ محصور نماییم. اما در مقابل، نظر رئیس دانشگاه هاروارد درو گیلپین فاست^۲، چیز دیگری است. فاست (۲۰۰۷) به‌شدت حامی نگاه انسجام است و در سخنرانی خود 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 اندیشمندان علوم انسانی جدا ساخته و اسنو از آن با تعبیر مشهور دو فرهنگی^۳ یاد می‌کند... همکاری مبتنی بر اعتماد^۴، یعنی انرژی بیشتر، ایده‌های بیشتر، فکر بیشتر، همچنین یعنی حساب باز کردن روی افرادی که آن سوی منافع یا قلمرو 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 یک پژوهش بهتر است؟ جهان منسجم مدنظر فاست یا دنیای تخصصی و نظام زوجی ضعیف مورد توصیف ویک و یا ابهام موجود در «هرج و مرج نظام‌یافته» کوهن و مارچ که ممکن است به فکر خلاقانه‌تر منجر گردد؟ پیامد تأمل در این سؤالات آن است که فکر ما در اینجا از طریق سنجش و ارزیابی کاربردهای هر یک از این دیدگاه‌ها در تولید دانش، از این موضوع که «دانشگاه‌ها چه هستند» به اینکه آنها «چه باید باشند»، سوق می‌یابد. هر چند اسمرک با ارائه خلاصه‌ای از پژوهش‌های فرهنگ دانشگاهی نشان می‌دهد که دو دیدگاه تمایز و تقطیع نیازمند پژوهش‌های بیشتری‌اند و در مجموع خود را

1. Disciplinary Silos
2. Drew Gilpin Faust
3. Two Cultures
4. Collaboration

حامی این دو دیدگاه می‌داند (اسمرک، ۲۰۱۰: ۴۰۷)، اما پاسخ روشنی به این موضوع نمی‌دهد که بالاخره کدام دیدگاه برتر است. چرا که به‌هرحال، آنچه برای مدیران و سیاست‌گذاران مهم است رسیدن به «انسجام» در سازمان البته با اشراف بر و شناخت از 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 کویین در ویرایش بعدی کتاب خود، در پاسخ به تقسیم‌بندی مارتین و انتقادات وی از دیدگاه انسجام، ضمن تأیید جوابگو بودن هر سه دیدگاه در سازمان، باز هم بر دیدگاه انسجام تأکید دارند. چرا که از نظر ایشان، «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» (۲۰۰۶: ۶۱). ضمن آنکه تجربه این دو پژوهشگر مجرب فرهنگ سازمانی، نشان می‌دهد که تقریباً در هر نوع سازمانی، اعم از سازمان‌های بزرگ چندملیتی تا شرکت‌های کوچک کارآفرین، مدیران می‌توانند در میان اعضای خود به اجماع در نظر و عمل دست یابند. البته این به‌معنای نادیده انگاشتن دو دیدگاه دیگر نیست، بلکه در مواردی خاص، به‌خصوص در هنگام تغییر فرهنگ سازمانی، تکیه بر برخی مفروضات دو دیدگاه دیگر راهگشاست و این دو پژوهشگر نیز از آنها استفاده می‌کنند (کامرون و کویین، ۲۰۰۶). در مجموع، الگوی پیشنهادی مورد بحث، با جامعیت خود در احصاء عناصر عرصه فرهنگ دانشگاهی و نحوه تعامل و جایگاه نسبی آنها با یکدیگر، می‌تواند راهنمای پژوهش‌های گوناگون فرهنگی در دانشگاه و مفید برای مدیران دانشگاهی باشد.

عدم ارائه تعریفی روشن از فرهنگ دانشگاهی در اکثر مطالعات، ارائه تعریفی عام و سازمانی با غلبه نگاه مدیریت‌گرایی^۱ از فرهنگ دانشگاه که چندان با الزامات و کارکردهای سازمان دانشگاه منطبق نیست و مشوش بودن مبانی نظری الگوهای گونه‌شناسی فرهنگ سازمانی دانشگاه، از جمله انتقادات وارد بر مطالعات فرهنگ دانشگاهی است. در عین حال و با یک نگاه کلی، همه پژوهش‌های مورد بحث را می‌توان به‌عنوان قدم نخست در تشریح فرایند 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 درحالی ایده‌آل، وضعیت فرهنگ دانشگاهی در خصوص اهالی دانشگاه و همچنین در کارکردهای حقیقی آن، چگونه تعریف می‌شود که می‌تواند به‌عنوان گامی دیگر تکمیل‌کننده تلاش‌های پیشین باشد. مطالعات جان نیکسون^۲ را می‌توان در این راستا دانست. او در کتابی با عنوان به‌سوی دانشگاه فاضل^۳، سعی دارد تا بنیان‌های اخلاقی فعالیت‌های دانشگاهی را بنا نهاده؛ نگاه رایجی

1. Managerialism

2. Jon Nixon

3. Towards the Virtuous University: The Moral Bases of Academic Practice

را که نسبت به دانشگاه خوب^۱ وجود دارد، به چالش کشاند. در نگاه رایج، همواره دانشگاه خوب دانشگاهی است که به لحاظ کارآیی اقتصادی، مدیریتی اثربخش داشته باشد. کارآفرینی، پیشرفت و نوآوری رقابتی نیز از جمله معیارهای مهم ارزیابی در خصوص یک دانشگاه نیک به‌شمار می‌رود. نیکسون بر این نکته تأکید دارد که این قبیل اهداف و شاخص‌ها، پیوسته در بیشتر دانشگاه‌ها پیگیری می‌شود اما آنچه در خصوص یک دانشگاه خوب از اذهان دور مانده است، موضوع تعالی دانشگاهی^۲ و نفع عامه^۳ 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 (نیکسون، ۲۰۱۰) به آنها گوشزد نموده و ایشان را نسبت به مسئولیت‌های اخلاقی و فرهنگی‌ای که در قبال دانشگاه‌ها و جامعه‌شان بر عهده دارند، بیدار نماید. 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 در این زمینه ضروری می‌داند. نیکسون تغییر فرهنگ حرفه‌گرایی آکادمیک^۴؛ بازتعریف حرفه‌گرایی آکادمیک در حالت مطلوب بر مبنای ارزش‌هایی نیک همچون صداقت، صفا و صمیمیت، احترام، شجاعت و شفقت و جوانمردی؛ تشریح فضائی که مبنای این ارزش‌های نیک در دانشگاه است و نیز شرایط و الزامات نهادی و ساختاری برای بسط این نوع حرفه‌گرایی آکادمیک را مورد بحث قرار می‌دهد (نیکسون، ۲۰۰۸).

۳۵

نیکسون (۲۰۰۱) همچنین با نگاهی انتقادی به حرفه‌گرایی آکادمیک، برخی ارزش‌های بی‌چون و چرای این حرفه، نظیر استقلال و آزادی آکادمیک را به چالش کشانده؛ جامعه دانشگاهی را به تأملی دوباره در این خصوص فرا می‌خواند. وی فضیلت^۵ مدنظر ارسطو را گم‌شده اصلی جامعه آکادمیک می‌داند که به جای فروکاستن این ارزش متعالی باید در جهت احیای آن به‌عنوان مبنایی جدید و متکی بر اخلاق در حرفه آکادمیک همت گمارد. او هر چند به الزامات ساختاری و نهادی در این راستا اشاره می‌کند اما خود، بازنگری و تفکری دوباره در این ارزش‌ها را مقدم می‌شمارد. این نگاه انتقادی و جالب توجه نیکسون می‌تواند در آثار داخلی و با توجه به منابع اصیل اسلامی دنبال گشته و مکملی غنی برای پژوهش‌های فرهنگ دانشگاهی به‌شمار آید.

یک نتیجه مهم این گونه‌شناسی‌ها، نشان دادن خلأهای پژوهشی در آثار داخلی فرهنگ دانشگاهی و طرح برخی بایسته‌های این حوزه بود. برخلاف آثار گسترده و متنوع خارجی، متأسفانه فرهنگ دانشگاهی به‌رغم اهمیت آن، چندان مورد توجه و همت پژوهشگران داخلی قرار نگرفته است. به‌جز معدود مطالعات فرهنگ سازمانی و فرهنگ آموزش عالی در سطح ملی، اثر قابل توجهی در فرهنگ رشته‌ای، خرده‌فرهنگ‌های دانشجویان و اساتید، مطالعات تطبیقی، مطالعات تغییر

1. Good University
2. Academic Excellence
3. Public Good
4. Academic Professionalism
5. Virtue

فرهنگی (به لحاظ موضوعی) و تقابل خرده فرهنگ اداری با حرفه‌ای دانشگاه، تمایزات فرهنگی اساتید، تأثیر پارادایم‌ها بر فرهنگ دانشگاهیان (بر اساس دیدگاه تمایز و تقطیع از حیث مبانی نظری)، در آثار داخلی به چشم نمی‌خورد. از این رو، امید می‌رود که مقاله حاضر با طرح انواع مطالعات پیشین و معاصر و گونه‌شناسی‌های آنها و نیز ارائه چارچوب مفهومی و ملاحظات انتقادی فوق، توانسته باشد نقشی زمینه‌ساز در پیشبرد آثار داخلی این عرصه مهم ایفا نماید.

پی‌نوشت:

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

منابع

۱. امین‌اسماعیلی، حمید و اسماعیل خلیلی. (۱۳۸۱). **آسیب‌شناسی فرهنگی دانشگاه‌های ایران**. تهران: دفتر مطالعات و برنامه‌ریزی فرهنگی و اجتماعی معاونت فرهنگی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.
۲. امین‌مظفری، فاروق؛ محمدحسن پرداختچی؛ محمد یمینی دوزی سرخابی و محمد ذکایی. (۱۳۸۷). بررسی رابطه فرهنگ سازمانی و سبک‌های رهبری در دانشگاه‌ها ایران. **فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی**. ۱۴(۱) (پیاپی ۴۷): ۱۳۳-۱۵۸.
۳. پورکاظمی، محمد حسین و غلامرضا شاکری. (۱۳۸۳). بررسی فرهنگ سازمانی دانشکده‌های مدیریت دانشگاه‌های تهران و نقش آن در بهره‌وری دانشکده‌ها. **مدرس علوم انسانی**. (ویژنامه مدیریت، پیاپی ۳۶): ۳۷-۶۲.
۴. حبی، اکرم، اسکندر فتحی‌آذر و بهمن محمدبخش. (۱۳۸۹). جهانی‌شدن و هویت‌های محلی و جهانی دانشجویان (مطالعه موردی: دانشگاه تبریز). **تحقیقات فرهنگی ایران**. ۳(۲): صص ۱۰۱-۱۲۱.
۵. خندان، علی اصغر. (۱۳۷۹). **منطق کاربردی**. تهران: انتشارات سمت با همکاری انتشارات طه.
۶. ذاکر صالحی، غلامرضا. (۱۳۸۳). **دانشگاه ایرانی: درآمدی بر جامعه‌شناسی آموزش عالی**. تهران: نشر کویر.
۷. رحیم‌نیا، فریبرز و مسعود علیزاده. (۱۳۸۸). بررسی ابعاد فرهنگ سازمانی بر اساس مدل دنیسون از نظر اعضای هیئت علمی دانشگاه فردوسی مشهد. **مطالعات تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی**. ۱۰(۱): ۱۷۰-۱۴۷.
۸. رفیع‌پور، فرامرز. (۱۳۸۱). **موانع رشد علمی ایران و راه‌حل‌های آن**. تهران: شرکت سهامی انتشار.
۹. زاهدی‌اصل، محمد. (۱۳۸۸). اخلاق حرفه‌ای و فرهنگ دانشگاهی. در: بیژن لطیف. **از توسعه علمی تا توسعه ملی**. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی. صص ۱۰۳-۸۳.
۱۰. زیباکلام، سعید. (۱۳۸۹). **خلاف جریان**. جلد اول. تهران: انتشارات سوره.
۱۱. سراج‌زاده، حسین و جمال ادهمی. (۱۳۸۷). بررسی تفاوت‌های قومیتی دانشجویان از نظر فعالیت در کانون‌های فرهنگی دانشگاه‌ها. **تحقیقات فرهنگی ایران**. ۱(۲): صص ۱۵۸-۱۳۵.
۱۲. سنجری، احمدرضا و محمدرضا بهرنگی. (۱۳۸۳). شناخت بهره‌وری تحقیقات و فرهنگ سازمانی حاکم بر آن؛ مطالعه موردی یکی از دانشگاه‌های مستقر در تهران. **فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی**. ۱۰(۱-۲) (پیاپی ۳۲-۳۱): ۳۸-۱.
۱۳. لطیفی، میثم. (۱۳۸۸). **بازپردازی مفهوم نظم و انضباط در سازمان (رویکردی اسلامی)**. رساله دکتری. دانشکده مدیریت و اقتصاد دانشگاه تربیت مدرس.
۱۴. محسنی تبریزی، علیرضا؛ محمود قاضی طباطبایی و سیدهادی مرجایی. (۱۳۸۹). تأثیر مسائل و چالش‌های محیط علمی بر جامعه‌پذیری دانشگاهی. **فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی**. ۱۶(۱) (پیاپی ۴۴): ۶۷-۴۵.
۱۵. یمینی دوزی سرخابی، محمد؛ محمدحسن پرداختچی و هایده ترابی‌کیا. (۱۳۸۰). پژوهشی در خصوص ارتباط فرهنگ سازمانی و رضایت شغلی اعضای هیئت علمی دانشگاه تهران. **فصلنامه علوم انسانی دانشگاه الزهراء (س)**. ۱۱(۳۹): ۳۰۴-۲۷۷.

16. Austin, A. E. (1990). Faculty Cultures, Faculty Values. *New Directions for Institutional Research*. 17(68): 61-74.
17. Bailey, K. D. (1994). *Typologies and Taxonomies: An Introduction to Classification Techniques*. London: Sage Publication.
18. Bartell, M. (2003). Internationalization of Universities: A University Culture-Based Framework. *Higher Education*. 45(1): 43-70.
19. Becher, T. (1981). Towards a Definition of Disciplinary Cultures. *Studies in Higher Education*. 6(2): 109-122.
20. Becher, T. (1990). The Counter-Culture of Specialisation. *European Journal of Education*. 25(3): 333-346.
21. Becher, T. (1994). The Significance of Disciplinary Differences. *Studies in Higher Education*. 19(2): 151-161.
22. Becher, T. & P. Trowler. (2001). *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Culture of Disciplines*. (2nd ed.). Philadelphia, PA: Open University Press.
23. Bergquist, W. H. (1992). *The Four Cultures of the Academy: Insights and Strategies for Improving Leadership in Collegiate Organizations*. (1st ed.). San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
24. Bergquist, W. H. & K. Pawlak. (2008). *Engaging the Six Cultures of the Academy: Revised and Expanded Edition of The Four Cultures of the Academy*. (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
25. 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.
26. Bikmoradi, A.; M. Brommels; A. Shoghli; D. Khorasani Zavareh. & I. Masiello. (2009). Organizational Culture, Values, and Routines in Iranian Medical Schools. *Higher Education*. 57(4): 417-427.
27. Cameron, K. S. & R. E. Quinn. (2006). *Diagnosing and Changing Organizational Culture: Based on the Competing Values Framework*. (Rev. ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
28. Clark, B. R. (1971). Belief and Loyalty in College Organization. *The Journal of Higher Education*. 42(6): 499-515.
29. Clark, B. R. (1972). The Organizational Saga in Higher Education. *Administrative Science Quarterly*. 17(2): 178-184.
30. Clark, B. R. (1986). *The Higher Education System: Academic Organization in Cross-National Perspective*. Berkeley: University of California Press.
31. Clark, B. R. (1989). The Academic Life: Small Worlds, Different Worlds. *Educational Researcher*. 18(5): 4-8.
32. Clark, B. R. (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.
33. Cohen, M. D. & J. G. March. (1974). *Leadership and Ambiguity: The American College President*. New York: McGraw-Hill.
34. Dill, D. D. (1982). The Management of Academic Culture: Notes on the Management of Meaning and Social Integration. *Higher Education*. 11(3): 303-320.
35. Dill, D. D. & B. Sporn. (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.
36. Doty, D. H. & W. H. Glick. (1994). Typologies as a Unique Form of Theory Building: Toward Improved Understanding and Modeling. *The Academy of Management Review*. 19 (2): 230-251.
37. Etzioni, A. (1964). *Modern Organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
38. Faust, D. G. (2007). Harvard Presidential Announcement: Remarks by President-elect Drew G. Faust. Retrieved April 15, 2011: <http://news.harvard.edu/gazette/story/2007/02/Harvard-Presidential-Announcement-Remarks-by-President-Elect-Drew-g-Faust/>.
39. Ferreira, M. (2006). *Rethinking Academic Culture in the Information Age*. Unpublished Doctoral Dissertation. McGill University. Canada.

40. Fisher, D. & J. Atkinson-Grosjean. (2002). Brokers on the Boundary: Academy-Industry Liaison in Canadian Universities. *Higher Education*. 44(3): 449-467.
41. Gaff, J. G. & R. C. Wilson. (1971). Faculty Cultures and Interdisciplinary Studies. *The Journal of Higher Education*. 42(3): 186-201.
42. Hardy, C. (1990). Putting Power Into University Governance. In J. C. Smart (Ed.). *Higher Education: Handbook of Theory and Research*. New York: Agathon Press. Vol. VI. pp. 393-426.
43. Harman, K. M. (1989). Culture and Conflict in Academic Organisation: Symbolic Aspects of University Worlds. *Journal of Educational Administration*. 27(3): 30-54.
44. Kerr, C. (1982). *The Uses of the University*. (3rd ed.). Cambridge, MA: Harvard University Press.
45. Lodahl, J. B. & G. Gordon. (1972). The Structure of Scientific Fields and the Functioning of University Graduate Departments. *American Sociological Review*. 37(1): 57-72.
46. Maassen, P. (1996). The Concept of Culture and Higher Education. *Tertiary Education and Management*. 2(2). 153-159.
47. Martin, J. (1992). *Cultures in Organizations: Three Perspectives*. New York: Oxford University Press.
48. Martin, J. (1995). *The Style and Structure of Cultures in Organizations: Three Perspectives*. *Organization Science*. 6(2): 230-232.
49. Martin, J. (2002). *Organizational Culture: Mapping the Terrain*. London: Sage Publications. Inc.
50. Martin, J. & P. J. Frost. (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.
51. Martin, J. & P. J. Frost. (1999). The Organizational Culture War Games: A Struggle for Intellectual Dominance. In S. Clegg & C. Hardy (Eds.). *Studying Organization: Theory and Methods*. (pp. 345-367). London: Sage Publications.
52. Martin, J.; P. J. Frost. & O. A. O'Neill. (2006). Organizational Culture: Beyond Struggles for Intellectual Dominance. In S. Clegg, C. Hardy & W. Nord (Eds.). *The Handbook of Organization Studies*. (2nd ed. pp. 725-753). Newbury Park, CA: Sage Publications.
53. Masland, A. T. (1985). Organizational Culture in the Study of Higher Education. *Review of Higher Education*. 8(2): 157-168.
54. Merton, R. K. (1968). *Social Theory and Social Structure*. New York: Free Press.
55. Mintzberg, H. (1980). Structure in 5's: A Synthesis of the Research on Organization Design. *Management Science*. 26(3): 322-341.
56. Nixon, J. (2001). 'Not without Dust and Heat': The Moral Bases of the 'New' Academic Professionalism. *British Journal of Educational Studies*. 49(2): 173-186.
57. Nixon, J. (2008). *Towards the Virtuous University: The Moral Bases of Academic Practice*. New York: Routledge.
58. Nixon, J. (2010). *Higher Education and the Public Good: Imagining the University*. London: Continuum International Pub. Group.
59. Pettigrew, A. M. (1979). *On Studying Organizational Cultures*. *Administrative Science Quarterly*. 24(4). 570-581.
60. Quinn, R. E. & J. Rohrbaugh. (1981). A Competing Values Approach to Organizational Effectiveness. *Public Productivity Review*. 5(2): 122-140.
61. Quinn, R. E. & J. Rohrbaugh. (1983). A Spatial Model of Effectiveness Criteria: Towards a Competing Values Approach to Organizational Analysis. *Management Science*. 29(3): 363-377.
62. Roethlisberger, F. J. & G. F. F. Lombard. (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.
63. 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.
64. 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.
65. Schein, E. H. (2004). *Organizational Culture and Leadership*. (3rd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.
66. Silver, H. (2003). Does a University Have a Culture? *Studies in Higher Education*. 28(2): 157-169.
67. 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.
68. Snow, C. P. (1959). *The Two Cultures and the Scientific Revolution*. London: Cambridge University Press.
69. Sporn, B. (1996). Managing University Culture: An Analysis of the Relationship Between Institutional Culture and Management Approaches. *Higher Education*. 32(1): 41-61.
70. Swenk, J. (1999). Planning Failures: Decision Cultural Clashes. *The Review of Higher Education*. 23(1). 1-21.
71. Tierney, W. G. (1988). Organizational Culture in Higher Education: Defining the Essentials. *The Journal of Higher Education*. 59(1): 2-21.
72. Tierney, W. G. (2008). *The Impact of Culture on Organizational Decision Making: Theory and Practice in Higher Education*. Virginia: Stylus Publishing.
73. Toma, J. D. (1997). Alternative Inquiry Paradigms, Faculty Cultures, and the Definition of Academic Lives. *Journal of Higher Education*. 68(6): 679-705.
74. Toma, J. D. (1999). Understanding Why Scholars Choose to Work in Alternative Inquiry Paradigms. *Research in Higher Education*. 40(5): 539-569.
75. Välimaa, J. (2008). Cultural Studies in Higher Education Research. In J. Välimaa & O. -H. Ylijoki (Eds.). *Cultural Perspectives on Higher Education*. (pp. 9-25): Springer Netherlands.
76. Weick, K. E. (1976). Educational Organizations as Loosely Coupled Systems. *Administrative Science Quarterly*. 21(1): 1-19.
77. Weick, K. E. (1983). Contradictions in a Community of Scholars: The Cohesion-Accuracy Tradeoff. *Review of Higher Education*. 6(4): 253-267.
78. Weick, K. E. (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.
79. Weick, K. E. (1989). Theory Construction as Disciplined Imagination. *The Academy of Management Review*. 14(4): 516-531.