



اندیشه مدیریت راهبردی ۹

دوفصلنامه علمی-پژوهشی، سال پنجم، شماره اول، بهار و تابستان ۱۳۹۰

صاحب امتیاز: دانشگاه امام صادق (ع)

مدیر مسئول: دکتر مصباح‌الهدی باقری

سردبیر: دکتر علی رضائیان

دبیر تحریریه: دکتر اسدالله گنجعلی

مدیر داخلی: سیدمحمدرضا سیدی

اعضای هیئت تحریریه

سیدرضا سیدجوادین.....استاد (گرایش: منابع انسانی) دانشگاه تهران
حسن دانایی‌فرد.....دانشیار (گرایش: مدیریت دولتی) دانشگاه تربیت مدرس
حسن میرزایی اهرنجانی.....دانشیار (گرایش: اداره امور دولتی) دانشگاه تهران
محمدعلی بابایی زکلیکی.....دانشیار (گرایش: مدیریت بازرگانی) دانشگاه الزهراء (س)
محمداسماعیل فدایی نژاد.....دانشیار (گرایش: مدیریت مالی) دانشگاه شهید بهشتی
علی دیواندری.....دانشیار (گرایش: مدیریت استراتژیک) دانشگاه تهران
غلامرضا گودرزی.....دانشیار (گرایش: تحقیق در عملیات) دانشگاه امام صادق (ع)
محمد طالبی.....استادیار (گرایش: مدیریت مالی) دانشگاه امام صادق (ع)

این دوفصلنامه بر اساس مجوز شماره ۸۹/۳/۱۱/۵۲۴۵۷ مورخ ۸۹/۹/۸ کمیسیون نشریات علمی کشور، وزارت علوم تحقیقات و فناوری، حائز رتبه علمی-پژوهشی شد و نام آن از «اندیشه مدیریت» به «اندیشه مدیریت راهبردی» تغییر کرد.

مترجم: علیرضا روشن ضمیر

طرح جلد: رضا باقریان

۳۰۰۰۰ ریال / ۲۶۴ صفحه

چاپ: زلال کوثر

مقالات لزوماً بیان‌کننده دیدگاه دانشگاه نیست. نقل مطالب تنها با ذکر کامل مأخذ، مجاز است.

تهران، بزرگراه شهید چمران، پل مدیریت، دانشگاه امام صادق (ع)

مدیریت امور علمی و تحریریه: دانشکده معارف اسلامی و مدیریت

تلفن و نمابر: ۸۸۰۸۰۷۳۳ صندوق پستی: ۱۵۹-۱۴۶۵۵

<http://smt.isu.iranjournals.ir/>

مدیریت امور توزیع و فنی: مرکز تحقیقات میان‌رشته‌ای علوم انسانی و اسلامی، اداره نشریات

تلفن: ۸۸۰۹۴۰۰۱ داخلی ۲۴۵ نمابر: ۸۸۵۷۵۰۲۵

E-mail: mag@isu.ac.ir

<http://mag.isu.ac.ir>

راهنمای نگارش مقالات

از نویسندگان محترم تقاضا می‌شود مقالاتی را که مطابق شیوه‌نامه نیست، ارسال نکنند؛ فقط مقالاتی ارزیابی می‌شوند که مطابق شیوه‌نامه باشد.

۱- ارجاع منابع و مآخذ، در متن مقاله، به شکل زیر باشد:

۱-۱- منابع فارسی: (نام خانوادگی مؤلف، سال نشر، جلد، صفحه)؛ مثال: (حسینی، ۱۳۷۶، ج ۲، ص ۸۳).

۱-۲- منابع لاتین: (صفحه، جلد، سال نشر، نام خانوادگی مؤلف)؛ مثال: (Porter, 1998, v. 2, p.71).

- تکرار ارجاع یا اسناد، مثل بار اول بیان شود و کلمات «همان، پیشین و...» (Ibid, ...) ذکر نشود.

- چنانچه از نویسنده‌ای در یک سال بیش از یک اثر انتشار یافته باشد، با ذکر حروف الفبا پس از سال انتشار، از یکدیگر متمایز شوند.

۲- تمام توضیحات اضافی و همچنین، معادل انگلیسی اسامی خاص یا اصطلاحات (در صورت لزوم) با عنوان «پی‌نوشت‌ها»، در انتهای متن مقاله آورده شود (ارجاع و اسناد در پی‌نوشت‌ها مثل متن مقاله، به روش درون‌متنی (بند ۱) خواهد بود).

۳- فهرست الفبایی منابع فارسی و لاتین (کتاب‌نامه) در پایان مقاله، به صورت زیر باشد (ابتدا منابع فارسی و عربی و سپس منابع لاتین):

کتاب: نام خانوادگی نویسنده، نام نویسنده. (تاریخ چاپ). نام کتاب. نام مترجم. محل انتشار: نام ناشر.

مثال: داوینپورت، تامس. (۱۳۷۹). مدیریت دانش. ترجمه حسین رحمان‌سرشت. تهران: سایکو.

Samuelson, Poul. (1973). *Economics*. Tokyo: McGraw-Hill kogakusha.

مقاله مندرج در مجلات: نام خانوادگی نویسنده، نام نویسنده. (سال انتشار). «عنوان مقاله». نام نشریه. دوره نشریه. شماره نشریه. شماره صفحات ابتدا و انتهای مقاله.

مثال: وارث، سید حامد. (۱۳۸۴). «رهبری بصیر و الهام‌بخش». *کمال مدیریت*. سال سوم. ش ۸ و ۹. صص ۱۲-۲۳.

Shapiro, Stewart. (2002). "Incompleteness and Inconsistency". *Mind*. V. 111. Pp. 23-36.

مقاله مندرج در مجموعه مقالات یا دایرةالمعارف‌ها: نام خانوادگی نویسنده، نام نویسنده. (تاریخ چاپ). «عنوان مقاله». نام کتاب. نام ویراستار. محل انتشار: نام ناشر. شماره جلد.

مثال: بینا مطلق، محمود. (۱۳۸۲). «فلسفه زبان در کراتیل افلاطون». *مجموعه مقالات همایش جهانی حکیم ملاصدرا*. تهران: بنیاد حکمت اسلامی صدرا. جلد هفتم.

Rickman, H.P. (1972). "Dilthey". *The Encyclopedia of Philosophy*. Paul Edwards (ed). New York: Macmillan Publishing Company.

۴- چکیده حداکثر دارای ۳۰۰ واژه و دربردارنده عنوان و موضوع مقاله، روش تحقیق و مهم‌ترین نتایج و فهرستی از واژگان کلیدی (حداکثر ۱۰ واژه) باشد و در ذیل آن، رتبه دانشگاهی، دانشگاه محل خدمت، نشانی و رایانامه نویسنده (گان) قید شود.

۵- ترجمه انگلیسی عنوان مقاله، چکیده و کلیدواژه‌ها همراه مقاله ارسال شود.

۶- مقاله در قالب A4 با رعایت فضای مناسب در حاشیه‌ها و میان سطرها، در محیط نرم‌افزار Word 2007 باشد؛ متن مقاله با قلم BLotus13 (لاتین TimesNewRoman10) و یادداشت‌ها و کتاب‌نامه BLotus12 (لاتین TimesNewRoman10) حروفچینی شود.

۷- عناوین (تیترها) با روش شماره گذاری عددی و ترتیب اعداد در عناوین فرعی مثل حروف از راست به چپ تنظیم شود.

۸- برای ارزیابی مقاله، فایل آن را در پایگاه نشریه به نشانی <http://smt.isu.iranjournals.ir> بارگذاری کنید.

۹- حجم مقاله، از ۳۰۰۰ کلمه، کمتر و از ۱۲۰۰۰ کلمه، بیشتر نباشد.

۱۰- مقاله نباید در هیچ مجله داخلی یا خارجی چاپ شده باشد.

۱۱- مقاله نباید هم‌زمان به سایر مجلات فرستاده شده باشد.

۱۲- «اندیشه مدیریت راهبردی»، در اصلاح و ویرایش مقاله، آزاد است.

کلیه حقوق مادی و معنوی برای مجله «اندیشه مدیریت راهبردی» محفوظ است و آن دسته از نویسندگان محترمی که در صدد انتشار مقاله منتشرشده خود در این مجله، در مجموعه مقالات، یا بخشی از یک کتاب هستند، لازم است با درخواست کتبی، موافقت مجله را اخذ کنند.

لطفاً میزان تحصیلات، رتبه و پایه علمی، دانشگاه محل خدمت، شماره تلفن منزل یا محل کار، تلفن همراه، نشانی و رایانامه خود را همراه فایل مقاله ارسال کنید.

فهرست مقالات

- فهم جوهره خط‌مشی‌های عمومی: واکاوی نظری ماهیت تقلیدپذیری خط‌مشی‌گذاران ملی ۵
علی‌نقی امیری، حسن دانایی‌فرد، حسن زارعی‌متین، سیدمجتبی امامی
- کشف «فرهنگ دانشگاه»: واکاوی نظری و گونه‌شناختی مطالعات فرهنگ دانشگاهی..... ۴۵
محمد مهدی ذوالفقارزاده، علی‌نقی امیری، حسن زارعی‌متین
- گونه‌شناسی شکل‌گیری استراتژی در سازمان‌های دولتی فعال در عرصه اقتصادی جمهوری اسلامی ایران ۹۹
بهمن حاجی‌پور، ماجد ناجی
- تبیین مبانی فلسفی مطالعات پویایی‌شناسی سیستم با استفاده از رویکرد استقرایی: طبقه‌بندی پارادایمی از مدل‌های مطالعات پویایی‌شناسی سیستم..... ۱۲۵
حمیدرضا فتوک‌زاده، محمدرضا ذوالفقاریان
- طراحی پرسش‌نامه سنجش نگرش شغلی و سازمانی کارکنان دولت؛ مطالعه موردی: ۸۰ سازمان دولتی در مرکز استان زنجان ۱۶۹
حسین عظیمی، غلام‌رضا گودرزی، محمداسماعیل انصاری، رضا پیرایش، سهراب عبدی زرین
- شناسایی و تعیین عوامل مؤثر در رضایت مشتریان در سازمان‌های پژوهش و فناوری؛ مطالعه موردی: پژوهشگاه صنعت نفت..... ۲۰۱
رضا بندریان
- بررسی تأثیر شایستگی‌های هوش عاطفی، شناختی و اجتماعی در شایستگی‌های مدیران منابع انسانی بخش دولتی ایران ۲۲۳
عباسعلی حاجی کریمی، علی رضائیان، اکرم هادی‌زاده مقدم، علی بنیادی نائینی
- فرم اشتراک ۲۵۵
- چکیده مقالات به زبان انگلیسی ۲۵۶

فهم جوهره خط‌مشی‌های عمومی: واکاوی نظری ماهیت تقلید‌پذیری خط‌مشی‌گذاران ملی

تاریخ دریافت: ۱۳۹۰/۴/۱۸

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۰/۶/۸

علی نقی امیری *
حسن دانایی‌فرد **
حسن زارعی متین ***
سید مجتبی امامی ****

چکیده

بررسی نظریه‌های مشهور امروزی‌ای - که به تبیین فرآیند خط‌مشی عمومی می‌پردازند - نشان می‌دهد که اغلب این نظریه‌ها به محیط خارجی و بین‌الملل حکومت‌ها بی‌توجه‌اند. به عبارت دیگر، نظریه‌های موجود نمی‌توانند مشابهت روزافزون خط‌مشی‌های عمومی را میان کشورهای جهان تشریح و توجیه کنند. این پژوهش با کاوشی میان‌رشته‌ای و طبق فرآیندی مشخص، ۶ حوزه مطالعاتی منتخب را - که به نحوی توصیف‌کننده ماهیت تقلیدی خط‌مشی‌های عمومی کشورها هستند - بررسی می‌کند. این حوزه‌های مطالعاتی عبارت‌اند از: درس‌آموزی، همگرایی خط‌مشی، انتقال خط‌مشی، اشاعه خط‌مشی، هم‌ریختی نهادی، و یادگیری خط‌مشی. بررسی این حوزه‌های مطالعاتی، مقدمات لازم را برای طرح نظریه‌ای برای تبیین فرآیند خط‌مشی‌های عمومی، به خصوص در کشورهای غیرغربی فراهم می‌کند.

واژگان کلیدی

تقلید‌پذیری، خط‌مشی عمومی، درس‌آموزی، همگرایی خط‌مشی، انتقال خط‌مشی، اشاعه خط‌مشی، هم‌ریختی نهادی، یادگیری خط‌مشی

anamiri@ut.ac.ir

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

hdanaee@modares.ac.ir

** دانشیار دانشگاه تربیت مدرس، دانشکده مدیریت و اقتصاد

matin@ut.ac.ir

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

**** دانشجوی دکتری مدیریت دولتی، تصمیم‌گیری و خط‌مشی‌گذاری عمومی دانشگاه تهران، پردیس قم،

emami@isu.ac.ir

دانشکده مدیریت

مقدمه

خط‌مشی عمومی، مجموعه‌ای از اقدامات نسبتاً ثابت و پایدار و هدفمند دولت، به قصد حل معضلات یا دغدغه‌های عمومی جامعه است (Anderson, 2011, p. 7). در فرآیند تدوین خط‌مشی‌های عمومی، بازیگران متعددی در عرصه‌های مختلف، و در بازه زمانی متغیر، بر سر راه‌حل‌های مسائل فراروی جامعه تعامل می‌کنند. هر یک از این بازیگران، اهداف، منافع، برداشت‌ها و دغدغه‌های خاص خود را نسبت به حل مسئله عمومی دارند. عالمان خط‌مشی، در طول چند دهه گذشته، بر آن بوده‌اند تا این فرآیند بسیار پیچیده را به نحوی از انحاء، به قاموس نظریه درآورند و تبیین قابل‌اتکاتری از آن عرضه کنند. نظریه‌هایی نظیر جزئی-تدریجی، جریانات چندگانه، تعادل گسسته، ائتلاف ذی‌نفعان و نخبگان-توده، تجلی این تلاش‌ها هستند.

نگاهی عمیق‌تر به این نظریه‌ها نشان می‌دهد که همه این نظریه‌های مشهور، فرآیند خط‌مشی را فارغ از محیط خارجی و بین‌الملل کشورها در نظر گرفته و صرفاً بر اساس نگاهی درون‌کشوری سامان یافته‌اند؛ ولی به نظر می‌رسد در عصر برداشته شدن مرز بین کشورها، نمی‌توان شکل و محتوای خط‌مشی‌ها را صرفاً بر اساس تعیین‌کننده‌های داخلی بررسی کرد^۱.

تقریباً می‌توان گفت که نظریه مشهور و جامعی در تبیین فرآیند خط‌مشی وجود ندارد که محیط بین‌الملل را نیز دربرگرفته باشد. در پژوهش میان‌رشته‌ای حاضر، پس از شناسایی ۲۳ حوزه مطالعاتی، ۶ حوزه مطالعاتی که به نحوی دغدغه آنها «فهم ماهیت فرآیند تأثیرگذاری» محیط خارجی و بین‌الملل بر خط‌مشی‌های داخلی کشورهاست، معرفی و طبقه‌بندی شده‌اند؛ به گونه‌ای که بتواند مقدمه نگاه نظری جامع‌تری به مسئله مهم خط‌مشی‌گذاری در جهان امروز باشد.

در بخش اول مقاله، پدیده مشابهت خط‌مشی‌های عمومی بین کشورهای جهان که در حقیقت نقطه شروع دغدغه مقاله حاضر و تبیین مسئله آن است، مطرح می‌شود. در بخش دوم، فرآیند شناسایی حوزه‌های مطالعاتی و بررسی و واسازی و در نهایت طبقه‌بندی آنها عرضه خواهد شد. در بخش سوم، خاستگاه شکل‌گیری مطالعات تقلید در خط‌مشی‌های عمومی تا پیش از شروع قرن بیستم مطرح می‌شود. در بخش‌های

چهارم تا نهم، به ترتیب، طبقه‌بندی طراحی‌شده و حوزه‌های مطالعاتی به صورت مختصر معرفی می‌شوند. در بخش انتهایی مقاله نیز به بحث و نتیجه‌گیری از تلاش حاضر خواهیم پرداخت.

۱. پدیده مشابهت خط‌مشی‌های عمومی بین کشورهای جهان

امروزه شاهد انبوهی از خط‌مشی‌های عمومی در حوزه‌های مختلف حیات اجتماعی هستیم که تقریباً در سرتاسر جهان مشابهت زیادی به هم دارند؛ مثلاً، خط‌مشی‌های خصوصی‌سازی، تشویق بودجه‌ریزی عملیاتی، صنعتی شدن، برون‌سپاری، کوچک‌سازی دولت، توسعه دولت الکترونیک، استانداردهای ایزو، توسعه اقتصادی/پایدار/انسانی، توسعه نهادهای غیردولتی، انتقال فناوری، تشویق سرمایه‌گذاری خارجی، گسترش تأمین اجتماعی، مالیات بر ارزش افزوده، مدیریت مشارکتی، کنترل جمعیت، حمایت و رفع تبعیض از حقوق زنان، و ...، با مشابهتی روزافزون، در بسیاری از کشورهای جهان به چشم می‌خورند. مجموعه مطالعات معتناهی که صورت گرفته است نشان می‌دهد که اگر از اولین خالقان خط‌مشی^۲ صرف‌نظر کنیم، بسیاری از حکومت‌های دیگر، به نوعی، خط‌مشی‌هایی شبیه یا عین دیگران، اتخاذ می‌کنند (Bennett, 1991b; Dolowitz & Marsh, 2000; Evans & Davies, 1999).

این مشابهت، همه نظریه‌های مشهور فرآیند خط‌مشی را به تشکیک می‌کشد. سؤال این است که چگونه ممکن است ده‌ها و صدها بازیگر و فعال اجتماعی، با تخصص‌های متفاوت، با قدرت شخصیتی و اجرایی مختلف، با سلیقه‌های ارزشی و سیاسی گوناگون، در طی روال‌هایی طولانی‌مدت و نسبتاً پیچیده، از پایین‌ترین رده‌های کارشناسی تا بالاترین رده‌های سیاسی و منتخب مردم، در ده‌ها کمیسیون و شورا و مجلس، با هم تعامل کنند، و باز در موارد بسیار زیادی، خط‌مشی‌های یکسانی با سایر (یا برخی) کشورها اتخاذ کنند؟ در این میان، چه بر سر ارزش‌ها، سلیقه‌ها و منافع اشخاص می‌آید؟ چگونه از آن پیچیدگی بی‌حد و حصر فرآیند خط‌مشی، خروجی‌هایی نسبتاً یکسان پدید می‌آید؟ آیا این رخداد، اتفاقی است یا نهادینه‌شده؟ آگاهانه است، یا

ناآگاهانه؟ آیا در این شرایط، حل مسئله، اصلاً معنا دارد؟ طی چه فرآیندی، این مشابهت پدید می‌آید؟

مطالعه تطبیقی خط‌مشی‌های عمومی، تفاوت‌هایی را نیز بین کشورها نشان می‌دهد، ولی آنچه نظریه‌پردازان خط‌مشی را به مبارزه می‌طلبند، همانا مشابهت‌های این خط‌مشی‌های عمومی است؛ زیرا پیش‌فرض اولیه اغلب نظریه‌های خط‌مشی آن است که جوهره خط‌مشی‌های عمومی، چیزی جز ترکیب فرهنگ‌ها، ارزش‌ها، اهداف، و منافع افراد خاص در هر نظام خط‌مشی‌گذاری نیست، و وقتی این افراد و به تبع آن، فرهنگ‌ها، ارزش‌ها، اهداف، و منافع، از کشوری به کشور دیگر متفاوت باشد، قاعدتاً باید محصول و نتیجه -یعنی خط‌مشی- نیز متفاوت باشد. بنابراین هدف مطالعه حاضر این است که با واکاوی میان‌رشته‌ای نظریات موجود، مشخص شود که چگونه مشابهت خط‌مشی‌های عمومی به وسیله نظریه‌پردازان تبیین شده است؟

۲. فرآیند شناسایی و طبقه‌بندی حوزه‌های مطالعاتی موجود

برای شناسایی تلاش‌های نظری، ابتدا نوعی جست‌وجوی مفهومی در رشته‌های متنوعی^۳ که به نوعی به مشابهت خط‌مشی‌های عمومی پرداخته بودند، انجام شد. در این جست‌وجو، سعی شد توجه اصلی به کلیت مفهومی این پدیده -یعنی پدیده مشابهت خط‌مشی‌ها در بین کشورها- معطوف شود. در این جست‌وجوی میان‌رشته‌ای، بیش از ۲۳ حوزه مطالعاتی مختلف و بیش از ۸۰۰ عنوان مقاله و کتاب در رشته‌های مورد نظر یافت شد. نکته‌ای که در این جست‌وجوی میان‌رشته‌ای جلب توجه کرد این بود که توجه این رشته‌های متنوع با چارچوب‌ها و علایق مختلف، به ابعاد متفاوت پدیده‌ای نسبتاً مشابه، باعث به وجود آمدن مجموعه متنوعی از مفاهیم شده است که هر یک حوزه مطالعاتی خاصی را نیز پدید آورده‌اند. متأسفانه تا به حال هیچ مرور جامعی بر این حوزه‌های مطالعاتی صورت نگرفته است.

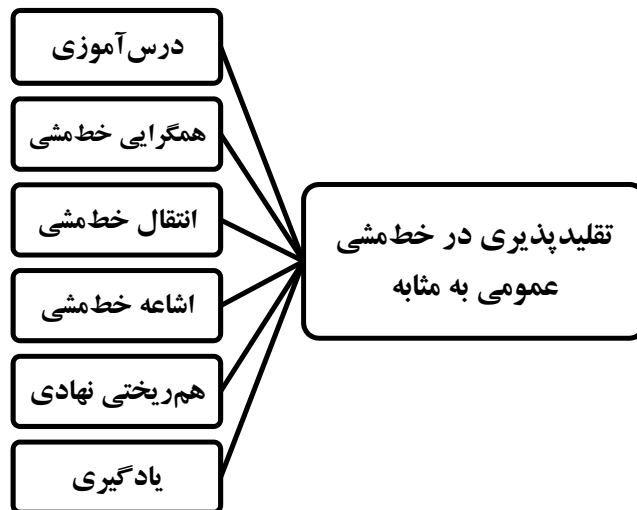
اغلب این حوزه‌های مطالعاتی، با پرسش و دغدغه‌ای مشابه وارد مطالعه این پدیده شده بودند: چرا کشورهای متفاوت، خط‌مشی‌های جدید مشابهی را اتخاذ می‌کنند؟ چرا کشورها مشتاقانه با چشم‌وهم‌چشمی از مدل‌های خارجی اقتباس می‌کنند، در حالی که

به نظر می‌رسد این مدل‌ها با ویژگی‌های داخلی آن‌ها تناسبی ندارد؟ چرا کشورها، خط‌مشی‌های جدید را علی‌رغم فقدان پیش‌نیازهای ضروری تحقق آن، اتخاذ می‌کنند؟ وقتی احتیاجات کارکردی کشورها نمی‌تواند این شتاب‌زدگی را در تقلید توضیح دهد، چه چیزی این امواج اشاعه را به حرکت درمی‌آورد؟ چرا بسیاری از کشورها تبعیت از کشور رهبر را پذیرفته‌اند، در حالی که این رفتار گله‌مانند ممکن است چندان مناسب نیازهای خاص آن‌ها نباشد؟ (Weyland, 2006, Pp. 1-2). البته نمی‌توان پدیده «انتقال و تقلید خط‌مشی‌های عمومی» را از حیث عملی، مفهومی کاملاً نو تصور کرد. با این حال، به نظر می‌رسد تنها در همین چند دهه گذشته بوده است که پیشرفت‌های فناوری، برقراری ارتباط میان خط‌مشی‌گذاران را با یکدیگر تسهیل و تسریع کرده و میزان وقوع انتقال و تقلید خط‌مشی به این میزان افزایش یافته است (Dolowitz & Marsh, 2000).

بررسی اجمالی این ۲۳ حوزه مطالعاتی نشان داد که اولاً، این حوزه‌ها غنای یکسانی ندارند و برخی، تنها در مقالات معدودی مطرح شده‌اند؛ ثانیاً، این حوزه‌ها تناسب مشابهی با مطالعات خط‌مشی عمومی ندارند، به عبارت بهتر، برخی از این حوزه‌ها کمتر در خصوص خط‌مشی‌های عمومی مطرح شده‌اند. از سوی دیگر، مشخص شد که می‌توان این حوزه‌ها را به دو دسته کلی تقسیم نمود: حوزه‌هایی که در پی فهم «ماهیت» فرآیند تقلید بوده‌اند؛ و حوزه‌هایی که در پی فهم «سازکار» فرآیند تقلید بوده‌اند. البته برخی از حوزه‌ها امکان این را داشتند که در هر دو دسته کلی فوق طبقه‌بندی شوند. مجموعه این ملاحظات، پژوهش را به ۶ حوزه مطالعاتی رهنمون ساخت که مقالات و آثار غنی‌تر، و تناسب بیشتری با مطالعات خط‌مشی عمومی داشتند، و در نهایت در پی فهم «ماهیت» فرآیند تقلید بودند. این ۶ حوزه، در نهایت، محور بررسی تفصیلی‌تر این پژوهش قرار گرفت.^۴

اولین نکته‌ای که پس از بررسی این ۶ حوزه مطالعاتی منتخب، در ذهن انسان خودنمایی می‌کند، جهان‌نظری آشوبناک و تشّت مفهومی و نظری بسیار است. ولی هنگامی که با شناخت دغدغه‌های رشته‌ای و اصطلاحات تخصصی هر حوزه، به جان‌مایه‌های فرونهاده در هر یک از این حوزه‌ها دقت می‌شود، مشخص می‌شود که اگرچه واژه‌گزینی و نقطه تمرکز این حوزه‌های مطالعاتی متفاوت است، اما همه آن‌ها دغدغه

مطالعه فرآیند مشابهی را دارند و همگی به نحوی از انحاء در پی فهم یا تبیین چگونگی اتخاذ و پذیرش خط‌مشی‌های مشابه در بین کشورها هستند.^۵ هر یک از این ۶ حوزه، فهم خاصی از اتخاذ و پذیرش خط‌مشی‌های مشابه در بین کشورها دارند؛ به عبارت بهتر، این پدیده را به گونه خاصی، تعبیر و تفسیر می‌کنند. ما بدین منظور، از روش تحلیل گونه‌شناختی^۶ استفاده کرده‌ایم. این روش، علاوه بر اینکه چارچوبی برای مقایسه حوزه‌های مطالعاتی فراهم می‌آورد، ترکیب آنها و در نهایت نظریه‌پردازی جامع‌تر را ممکن می‌سازد. نقشه تفصیلی این گونه‌شناسی را می‌توان در شکل ۱ مشاهده کرد.



نمودار ۱. گونه‌شناسی فهم ماهیت تقلید در خط‌مشی عمومی

۳. خاستگاه شکل‌گیری مطالعات تقلید در خط‌مشی‌های عمومی

کاوش درباره اعمال و افعال ملل دیگر به قصد یافتن راهی برای بهبود خط‌مشی‌های ملی، سازکاری است که به قرن‌ها قبل باز می‌گردد. مثلاً، ارسطو، قوانین اساسی دولت‌شهرهای مختلف را برای فهم اصلاح مدنی، بررسی کرد (Rose, 1991a) و پس از امضای معاهده وستفالی^۷ در ۱۶۴۸، حکومت‌های ملی^۸ با محدودیت سرزمینی

در سراسر جهان اشاعه پیدا کرد (Meyer et al., 1997)، و در قرن نوزدهم، در پی انقلاب‌های فرانسه و آمریکا، دموکراسی مشارکتی^۹ بیشتر و بیشتر متداول شد (Dobbin et al., 2007, p. 450)، اما به لحاظ نظری، می‌توان رگه‌های موضوع تقلید را قبل و در اوایل قرن بیستم، در میان برخی دانشمندان غربی پیدا کرد.

به نظر می‌رسد اولین فردی که به بحث تقلید در خط‌مشی‌ها پرداخته است، بنیانگذار مدیریت دولتی آمریکا، یعنی ویلسون^{۱۰} باشد. وی در اثر ماندگار خود در ۱۸۸۷ پس از آنکه نیازمندی به علم اداره را در دولت آمریکا به اثبات می‌رساند، اذعان می‌کند که چنین علمی در آمریکا وجود ندارد:

«اما این علم کجا شکل گرفته است؟ مطمئناً این طرف دریا [در آمریکا]

شکل نگرفته است. ... نویسندگان آمریکایی تاکنون سهم خیلی مهمی در پیشرفت این علم نداشته‌اند. دکترهای این رشته در اروپا یافت می‌شوند. این علم ساخته و پرداخته ما نیست؛ علمی خارجی است که بسیار کم به زبان انگلیسی و از اصول آمریکایی صحبت می‌کند. این علم تنها زبان‌های خارجی را به کار می‌گیرد؛ این علم جز آنچه که در دید ما ایده‌هایی اجنبی هستند، به زبان نمی‌آورد. تقریباً مبنای اهداف، مثال‌ها و وضعیت این علم، منحصرأ تاریخ‌های نژادهای خارجی، سنن نظام‌های خارجی و درس‌هایی از انقلاب‌های خارجی است. این علم را پروفیسورهای فرانسوی و آلمانی تدوین کرده‌اند اگر ما بخواهیم آن را به کار بریم، باید آن را آمریکایی کنیم؛ و این آمریکایی کردن نباید صرفاً شکلی و در زبان باشد، بلکه باید ریشه‌ای و در افکار، اصول، و اهداف هم باشد. این علم باید قانون اساسی ما را از حفظ بدانند؛ باید تب بوروکراتیک را از رگ‌های آن خارج کند؛ باید هوای آزاد آمریکایی بیشتری استنشاق کند» (Wilson, 1887).

ویلسون پس از آنکه در بخش اول و دوم مقاله خود، درباره موضوع مطالعه اداره و غایت آن بحث می‌کند، در بخش سوم آن، به بهترین روش مطالعه اداره می‌پردازد. وی در این بخش، تمام‌قد به پشتیبانی از مطالعات تطبیقی و به عاریت گرفتن علم اداره از خارج از آمریکا قد علم می‌کند؛ و تأکید می‌کند که چون حکومت‌ها، در هر نوع

خود، به لحاظ کارکردی، بسیار شبیه یکدیگرند، نباید هیچ وحشتی از این انتقال روش-ها و تدبیرها به خود راه دهیم:

«ما تنها هنگامی می‌توانیم علم اداره را با [اطمینان از] امنیت و بهره بردن [خودمان] به عاریت بگیریم که تمام تفاوت‌های بنیادی شرایط را از عقاید اساسی آن استنباط کنیم. ما تنها باید آن را از صافی قانون اساسی خودمان بگذرانیم، تنها باید آن را بر روی شعله تدریجی نقد قرار دهیم تا گازه‌های خارجی آن خارج شوند» (Wilson, 1887).

فرد و اثر دیگری که در اینجا شایسته است از او یاد کنیم، کتاب «قوانین تقلید»^{۱۱} یک قاضی فرانسوی و یکی از اجداد روان‌شناسی اجتماعی، به نام گیبِرِیول تارد^{۱۲} در سال ۱۸۹۰ است^{۱۳}. بدون شک تارد در زمینه مطالعه و تأمل در پدیده تقلید، بسیار جلوتر از زمان خودش بوده است. وی اولین کسی بود که پذیرش یا رد نوآوری‌ها را به عنوان پرسش پژوهشی مهمی، شناسایی کرد. او مشاهده کرد که میزان پذیرش و اقتباس اندیشه جدید، اغلب تابع منحنی S شکل است: در ابتدا، تنها عده معدودی اندیشه جدید را اقتباس می‌کنند؛ اما پس از آن، نرخ اقتباس شتاب می‌گیرد، زیرا افراد بسیاری، نوآوری را می‌پذیرند؛ و در نهایت نرخ اقتباس کاهش می‌یابد. تارد با ذکاوتی فوق‌العاده دریافت که در نظام‌ها، زمانی در منحنی S شکل اقتباس، جهش رخ می‌دهد که رهبران افکار عمومی، از اندیشه جدید بهره‌برداری کنند. یکی از بنیادی‌ترین قوانین تقلید پیشنهادی تارد این بود که هر چه یک نوآوری به اندیشه‌هایی که اخیراً پذیرفته شده است، مشابهت بیشتری داشته باشد، احتمال اقتباس بیشتری دارد (Tarde, 1969) نقل شده در (Rogers, 1983, Pp. 40 & 41).

۴. تقلید به مثابه «درس آموزی»^{۱۴}

همان گونه که در قسمت قبل گذشت، جست‌وجو در میان ملل دیگر به منظور یافتن راهی برای بهبود خط‌مشی‌های ملی، فکری است که به قرن‌ها قبل بازمی‌گردد. در جهان معاصر نیز، در همه جوامع، خط‌مشی‌گذاران همیشه به درس‌هایی که از تجربه سایر کشورها آموخته‌اند، استناد می‌کنند. به خصوص در جهان سوم، دولت‌های بسیاری

هستند که مشتاق‌اند از خط‌مشی‌های دیگران یاد بگیرند. اگرچه «درس‌آموزی» همه روزه تکرار می‌شود، اما موضوعی است که در علوم اجتماعی بسیار مورد غفلت قرار گرفته است. اولین بار در سال ۱۹۹۱، آقای ریچارد رُز^{۱۵}، سردبیر نشریه علمی خط‌مشی عمومی دانشگاه کمبریج، شماره‌ای اختصاصی را به بحث «درس‌آموزی میان ملل»^{۱۶} - درس‌آموزی از تجربیات کشورهای دیگر - اختصاص داد و این بحث را مطرح کرد (Rose, 1991a). قائلان درس‌آموزی در پی آن هستند که پذیرش خط‌مشی‌های مشابه را به عنوان درس‌آموزی کشورها از همدیگر توجیه کنند.

پرسش اصلی مباحث «درس‌آموزی» این است که «در چه اوضاع و تا چه مقداری می‌توان برنامه‌ای را که در جغرافیایی، اثربخش است، به جغرافیای دیگری منتقل کرد». طبق این تعریف، محرک جست‌وجو در کشورهای دیگر، نارضایتی از وضع موجود است. خلأی که درس‌آموزی قصد پر کردن آن را دارد این است که عالمان علوم اجتماعی اغلب بر چگونگی یادگیری خط‌مشی‌گذاران تمرکز می‌کنند، در حالی که توجه بسیار اندکی به نتایج یا درس‌های آموخته‌شده از یادگیری شده است. از سوی دیگر، درس‌آموزی نیازمند چیزی بیش از نشان دادن و اعلام کردن نمونه‌های موفق فعلی در جای دیگر است؛ فرآیند درس‌آموزی با از نظر گذراندن دقیق برنامه‌های جاری در جای دیگر شروع می‌شود، و با ارزیابی احتمالی پایان می‌یابد: اگر برنامه‌ای که در حال حاضر در جغرافیای دیگر جریان دارد، در آینده به این جغرافیا منتقل شود، چه اتفاقی خواهد افتاد؟ نیاز اصلی، بحثی احتمالی و مربوط به آینده است: فهم این مطلب است که آیا آنچه دیگران امروز انجام می‌دهند، مقدر است که اوضاع را در «اینجا» در «آینده» بهبود دهد. جمع‌بندی مباحث مقالات این ویژه‌نامه علمی این است که هیچ تضمینی وجود ندارد که درس آموخته‌شده، هم مطلوب و هم عملی باشد (Rose, 1991b).

ریچارد رُز دو سال بعد نتیجه پژوهش‌های خود را در کتابی با عنوان *درس‌آموزی در خط‌مشی عمومی: راهنمایی برای یادگیری در عرض زمان و مکان*^{۱۷} (Rose, 1993) منتشر کرد. ریچارد رُز در این زمان، فردی است که به دلیل زندگی و پژوهش در آمریکا و اروپا، ارتباط و تألیف علمی با ژاپنی‌ها، پژوهش جدی درباره کشورهای پساکمونستی، مشاوره به برنامه توسعه ملل متحد و ده‌ها تجربه بین‌المللی دیگر درباره

مطالعه تطبیقی خط‌مشی‌های عمومی، حامی جدی «درس‌آموزی خودآگاه» از تجربیات دیگر کشورها است. اگرچه خود کتابی با عنوان *درس‌هایی از آمریکا* (Rose, 1974) نوشته است، اما به حس خودبتریبینی آمریکایی‌ها می‌تازد و آن را باعث عقب افتادن آمریکایی‌ها می‌داند؛ و در جایی دیگر، ژاپنی‌ها را موفق‌ترین «تقلیدکنندگان هوشمند» خط‌مشی‌های غربی معرفی می‌کند. این کتاب تلاشی است برای تبیین منطقی که بر طبق آن، تصمیم‌گیران عمومی، تصمیم می‌گیرند که آیا برنامه‌های جاری در جای دیگر را رونویسی کنند یا اینکه پیشگام باز کردن راه جدیدی باشند. وی در مقدمه کتاب خود می‌نویسد: اگرچه در عصر هواپیماهای جت، خط‌مشی‌گذاران به سرعت و سهولت از کشورهای دیگر بازدید می‌کنند، اما آیا بهتر نیست که خط‌مشی‌گذاران، پیش از آنکه با عجله به فرودگاه بروند، گام‌های ضروری یادگیری از تجربیات دیگر کشورها را تمرین کنند. اگر قرار است استنتاج‌های درستی به لحاظ منطقی و تجربی از مشاهده تجربیات در گذشته یا در مکان‌های دیگر به دست آید، در ابتدا حتماً باید به پرسش‌هایی حیاتی پاسخ داده شود. وی در ابتدای کتاب، دفاعی جانانه از اهمیت و ضرورت درس‌آموزی برای خط‌مشی‌گذاران، و همچنین مطالعه چگونگی درس‌آموزی برای عالمان خط‌مشی می‌کند (Allen, 1994 & Rose, 1993, p. xi).

وی معتقد است وقتی نارضایتی از برنامه‌های فعلی اوج می‌گیرد، خط‌مشی‌گذاران تلاش می‌کنند در کم‌ترین فرصت، برنامه‌های رونوشت‌پذیر و اجراشدنی را از کشورهای دیگر پیدا کنند. در نظر رُز، «درس» عبارت است از: «برنامه‌ای برای عمل، مبتنی بر برنامه یا برنامه‌هایی که در شهر، ایالت یا کشور دیگری پذیرفته شده، یا در گذشته در همان سازمان برقرار بوده است» (Rose, 1993, p. 21)؛ یا به عبارت دقیق‌تر: «توصیفی تفصیلی و علی-معلولی از مجموعه‌ای از اقدامات که حکومت می‌تواند در پرتوی تجربیات جای دیگر، مورد ملاحظه قرار دهد؛ این توصیف، متضمن ارزیابی آینده‌نگرانه‌ای درباره این است که آیا آنچه در جای دیگری انجام می‌شود، می‌تواند روزی در اینجا اثربخش باشد» (Rose, 1993, p. 27). درس‌ها بسیار پیچیده‌تر از پندها یا قواعد تصمیم‌گیری ساده هستند؛ زیرا درس‌ها برای ایجاد پیامدهای خاص، سازکارهای علی-معلولی لازم را معرفی می‌کنند. رُز تصریح می‌کند که استناد و تشبث به نام

کشوری دیگر، در مقام استدلالی له یا علیه یک برنامه، درس‌آموزی نیست، بلکه به بازی گرفتن نمادی در لفاظی‌های سیاسی است (Rose, 1993, p. 27). همچنین وی معتقد است درس‌آموزی نمی‌تواند به لحاظ سیاسی، خنثی باشد؛ زیرا هر برنامه‌ای دارای پیش‌فرض‌های ارزشی است و سیاست نیز درباره ارزش‌ها و اهداف متعارض است (Rose, 1993, p. 22). فرآیند درس‌آموزی شامل ۴ مرحله است: ۱- جست‌وجوی تجربیات برنامه‌ای در جغرافیاها یا تاریخ‌های دیگر، که به نظر می‌رسد رضایت‌بخش باشد؛ ۲- انتزاع مدلی علی-معلولی از آنچه مشاهده می‌شود؛ ۳- خلق یک درس، یا به عبارت دیگر برنامه‌ای جدید برای عمل؛ ۴- یک ارزیابی آینده‌نگرانه که مبتنی بر شواهد تجربی جاهای دیگر، مشخص کند که در صورت اتخاذ این برنامه، چه پیامدهایی در اینجا حاصل خواهد شد (Rose, 1993, Pp. 27-34). رُز در ذیل مرحله سوم، راه‌های مختلف درس‌آموزی را به صورت جدول ۱ مطرح می‌کند.

جدول ۱. راه‌های مختلف درس‌آموزی (Rose, 1993, p. 30)

برنامه‌ای که در حال حاضر در حوزه/جغرافیای قانونی دیگری، اعمال می‌شود، به صورت تقریباً دست‌نخورده، تصویب شود.	رونویسی (Copying)
برنامه‌ای که در حال حاضر در حوزه/جغرافیای قانونی دیگری، اعمال می‌شود، با تفاوت‌های زمینه‌ای و محیطی، سازگار شود.	اقتباس (Adaptation)
عناصر برنامه‌های دو جغرافیای مختلف، ترکیب شود.	ایجاد برنامه‌ای پیوندی (Making a Hybrid)
عناصر مشابه از برنامه‌های تعدادی از جغرافیاهای مختلف، ترکیب شود و برنامه جدیدی را خلق کند.	تلفیق (Synthesis)
از برنامه‌های جغرافیاهای دیگر به مثابه ابزاری فکری استفاده شود تا برنامه جدیدی تدوین گردد.	الهام گرفتن (Inspiration)

رُز هفت اقتضای درس‌آموزی را نیز به ترتیب زیر بیان می‌کند: برنامه از عناصر به هم مرتبطی که اهداف، قوانین، تأمین مالی، سازماندهی و ... آن را تعیین می‌کند، تشکیل شده است. هر چه عناصر کمتری از برنامه، خصلت منحصر به فرد داشته باشند، امکان جابه‌جایی بیشتری دارد.

هر چه سازمان‌های رسمی حکومتی دخیل در اجرای برنامه، جانشین‌پذیرتر باشند، برنامه، امکان جابه‌جایی بیشتری دارد.

قوانین، کارکنان بخش عمومی و پول، سه منبع ضروری ایجاد برنامه‌های عمومی هستند. هر قدر منابع حکومت مقصد با منابع حکومت مبدأ برابرتر و هم‌ارزتر باشد، برنامه، امکان جابه‌جایی بیشتری دارد.

در ساده‌ترین شکل ممکن، برنامه، متضمن پیوند مستقیم یک علت با یک معلول است؛ در حالی که، برنامه پیچیده، متضمن چندین علت است که به طور مستقیم و غیرمستقیم چندین معلول ایجاد می‌کنند. هر چه ساختار علی-معلولی برنامه ساده‌تر باشد، برنامه، امکان جابه‌جایی بیشتری دارد.

هر قدر میزان تغییر حاصل از اقتباس برنامه کمتر باشد، برنامه، امکان جابه‌جایی بیشتری دارد.

هر قدر وابستگی متقابل بین برنامه‌های اِعمالی دو جغرافیای مبدأ و مقصد بیشتر باشد، اثر برنامه، امکان جابه‌جایی بیشتری دارد.

هر قدر تناسب بین ارزش‌های خط‌مشی‌گذاران و ارزش‌های برنامه بیشتر باشد، برنامه، امکان جابه‌جایی بیشتری دارد (Rose, 1993, Pp. 119-141).

رُز در سال ۲۰۰۵ کتابی درسی با عنوان یادگیری از خط‌مشی عمومی تطبیقی: یک راهنمای کاربردی (Rose, 2005) را منتشر کرد که مباحث کتاب قبلی خود را تکمیل و قالب آموزشی آن را نیز تقویت کرده است. کتاب‌های رُز بیشتر ساختاری دستوری و آموزشی دارند و سعی می‌کند خط‌مشی‌گذاران را در چگونگی اقتباس خط‌مشی‌های عمومی دیگر کشورها راهنمایی کنند.

۵. تقلید به مثابه «همگرایی خط‌مشی»^{۱۸}

همگرایی را می‌توان اساساً این گونه تعریف کرد: «تمایل جوامع به شبیه‌تر شدن و ایجاد مشابهت‌هایی در ساختارها، فرآیندها و عملکردها» (Kerr, 1983, p. 3). همگرایی در معنای کلان خود -یعنی «همگرایی اجتماعی»- جایگاهی محوری در بسیاری از حیطه‌های «علوم سیاسی» دارد، اما «همگرایی خط‌مشی» که به سطح تحلیل پایین‌تر و

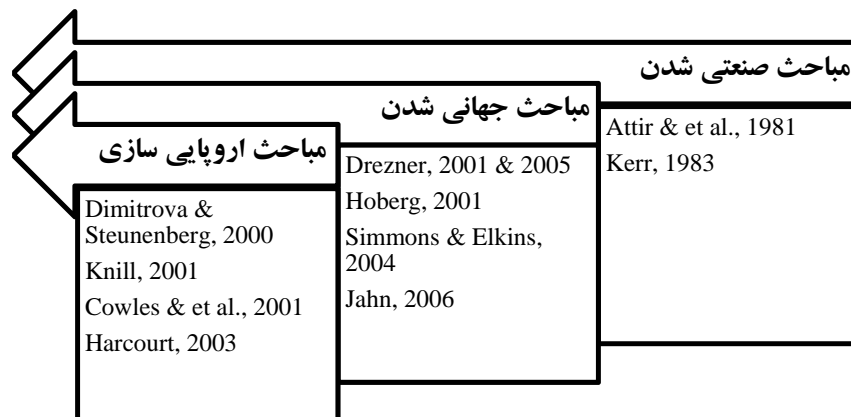
دقیق‌تری از «همگرایی اجتماعی» می‌پردازد، با ظهور زیرحوزه «خط‌مشی عمومی تطبیقی» شکل گرفته است (Bennett, 1991b, Pp. 215-217). پس در معنای خاص‌تر، خود «همگرایی خط‌مشی» متضمن فرآیندی است که در آن خط‌مشی‌ها در دو یا چند کشور، در طی زمان به هم شبیه‌تر می‌شوند (Knill, 2005). همان گونه که در ادامه توضیح خواهیم داد، فکر همگرایی از مجموعه گسترده‌ای از مطالعات گوناگون، اما با نتایجی مشابه -یعنی همان شبیه‌تر شدن- به صورت تدریجی پدید آمده است. نظریه‌پردازان همگرایی خط‌مشی سعی دارند پذیرش خط‌مشی‌های مشابه را به صرف شبیه‌تر شدن آنها تقلیل دهند. در ادبیات خط‌مشی عمومی تطبیقی، همگرایی خط‌مشی دارای ۵ معنای زیر است:

- ۱- گاهی همگرایی خط‌مشی حاکی از همگرایی «اهداف خط‌مشی»^{۱۹} است، یعنی به هم نزدیک شدن نیت‌ها برای پرداختن به مشکلات مشترک خط‌مشی؛
 - ۲- گاهی همگرایی خط‌مشی به «محتوای خط‌مشی» برمی‌گردد. محتوای خط‌مشی، تجلیات صوری‌تر و شکلی‌تر خط‌مشی حکومت-مصوبات، قوانین اداری، مقررات، احکام دادگاه‌ها و ...- تعریف می‌شود.
 - ۳- گاهی همگرایی در «ابزارهای خط‌مشی» وجود دارد. منظور از ابزارهای خط‌مشی، ابزارهای نهادی موجود برای سروسامان دادن به خط‌مشی، اعم از ابزارهای تنظیمی، اداری یا قضایی است.
 - ۴- گاهی همگرایی در «پیامدها، اثرها، یا رهاوردهای خط‌مشی»^{۲۰} رخ می‌دهد؛ که همان نتایج (مثبت یا منفی، اثربخش یا غیراثربخش) اجرای خط‌مشی هستند.
 - ۵- گاهی همگرایی در «سبک خط‌مشی»^{۲۱} وجود دارد. منظور از سبک خط‌مشی، یک مفهوم پر طول و تفصیل‌تری است که حاکی از فرآیند فرموله شدن خط‌مشی‌ها است؛ نظیر حاصل اجماع یا حاصل ستیزه بودن خط‌مشی، جزئی-تدریجی یا عقلایی بودن فرآیند خط‌مشی، از پیش‌طراحی شده یا واکنشی، مبتنی بر تعاون^{۲۲} یا مبتنی بر کثرت‌گرایی^{۲۳} بودن فرآیند خط‌مشی (Bennett, 1991b, p. 218).
- برخی از صاحب‌نظران مطرح کرده‌اند که باید همگرایی به مثابه یک فرآیند شبیه‌تر «شدن» در نظر گرفته شود، نه شرایط شبیه‌تر «بودن». هر از گاهی این تمایز ظریف،

مورد توجه قرار می‌گیرد و روش پژوهش بر طبق آن تغییر می‌کند تا بتواند منعکس‌کننده روندها در طول زمان باشد. با این حال، اغلب، همگرایی صرفاً به معنای شبیه بودن یا همسانی^{۲۴} استفاده می‌شود (Bennett, 1991b, p. 219).

مجموعه مطالعات بسیار گسترده‌ای درباره همگرایی خط‌مشی وجود دارد. به نظر می‌رسد می‌توان این مطالعات را در سه حوزه دسته‌بندی کرد: ۱- مطالعات صنعتی‌سازی/شدن^{۲۵} یا مدرن سازی/شدن، ۲- مطالعات جهانی‌سازی/شدن^{۲۶}، و ۳- مطالعات اروپایی‌سازی/شدن^{۲۷}. این دسته‌بندی، هم سیر تکوین مباحث را نشان می‌دهد و هم موضوع محوری مطالعات همگرایی در هر دوره را مشخص می‌کند (شکل ۲).

مباحث زمینه‌ساز موضوع همگرایی خط‌مشی، نخستین بار توسط پژوهشگران خط‌مشی‌گذاری تطبیقی در اواسط دهه ۱۹۶۰ میلادی مطرح شد. این پژوهشگران با مطالعه تطبیقی کشورهای توسعه‌یافته صنعتی، این ایده را مطرح کردند که مشکلات و مسائل خط‌مشی‌های عمومی، ریشه در سطح «توسعه» جامعه دارد؛ و کشورهای با سطح توسعه یکسان، با مجموعه مشکلات خاص و مشترکی مواجه‌اند. معنای دیگر این ایده، اهمیت کمتر عوامل فرهنگی و سیاسی در تعیین خط‌مشی‌های عمومی بود. پژوهش‌های بعدی مطرح کرد که ساختار اقتصاد یک کشور، نوع خط‌مشی‌های اتخاذشده حکومت آن را تعیین می‌کند (Howlett et al., 2009, p. 93). برای نمونه شارکانسکی^{۲۸} (۱۹۷۱، ص ۲۷۷) در نتیجه مطالعه خود درباره نحوه ایجاد خط‌مشی‌ها در ایالت‌های آمریکا معتقد است: «مدت‌ها تصور می‌شد که ویژگی‌های سیاسی نظیر مشارکت رأی‌دهندگان، قدرت هر یک از احزاب اصلی، میزان رقابت میان‌حزبی، و انصاف در توزیع مجلس، در خط‌مشی اثرگذارند، اما تأثیر این ویژگی‌ها، مستقل از توسعه اقتصادی، بسیار کم است».



نمودار ۱. دسته‌بندی و سیر مباحث ادبیات همگرایی خط‌مشی

خلاصه مدعاهای مباحث همگرایی در این دوره این است که هنگامی که جوامع، رفته رفته زیرساخت‌های صنعتی‌تری بر پا می‌کنند، فرآیندهای قطعی خاصی به جریان می‌افتند که تمایل دارند در طی زمان، ساختارهای اجتماعی، فرآیندهای سیاسی و خط‌مشی‌های عمومی را نیز مطابق با همان الگو، شکل دهند (Bennett, 1991b). این ایده را بعضاً «تز همگرایی»^{۲۹} نامیده‌اند (Howlett, 1994; Howlett et al., 2009 & Stephen, 2005). همین مطالعات است که بر اساس آن، برخی از صاحب‌نظران کشور ما قائل به مراحل برای توسعه اقتصادی و سیاسی شده‌اند که تا آن مراحل به ترتیب طی نشود، توسعه روی نخواهد داد.

پس از دوران مدرنیزاسیون و صنعتی شدن، با پیشرفت فناوری ارتباطات و اطلاعات، همانند شدن و همگرایی خط‌مشی‌ها، عمیق‌تر و گسترده‌تر شده است؛ که بیش از همه، خود را با نام «مطالعات جهانی شدن» مطرح کرده است. درزرنر^{۳۰} (۲۰۰۱، ص ۵۳) جهانی شدن را این گونه تعریف می‌کند: «گرد آمدن نوآوری‌های فناوری، اقتصادی و سیاسی که به طور چشمگیری موانع تبادل اقتصادی، سیاسی و فرهنگی را کاهش داده‌اند». دولوویتز (۲۰۰۶) نیز جهانی شدن را به عنوان شبکه‌ای پیچیده از درهم‌تنیدگی که با وجود آن، زندگی انسان به شکل روزافزونی با تصمیمات یا وقایع روی داده در جایی نه چندان نزدیک شکل می‌گیرد، تعریف می‌کند. در این نگاه،

ویژگی بارز جهانی شدن، فرآیندهای اقتصادی، سیاسی و فرهنگی است که در خلال آن، جهان بیشتر و بیشتر در هم تنیده می‌شود. در انتها گفتنی است که ممکن است به لحاظ منطقی، همگرایی خطمشی، محصول عوامل داخلی کاملاً غیرمرتبط باشد؛ اما باز نویسندگانی که این مفهوم را به کار می‌گیرند، عموماً علاقه‌مند به فرآیندی هستند که در آن، دلیل همگرایی خطمشی‌ها، سازکارهایی در سطح بین‌الملل است (Marsh & Sharman, 2009).

۶. تقلید به مثابه «انتقال خطمشی»^{۳۱}

به نظر می‌رسد اولین نشانه‌های این حوزه مطالعاتی در پایان‌نامه دکتری دیوید دولوویتز^{۳۲} (Dolowitz, 1996) پدید آمده باشد که مقاله مستخرج از آن، در نشریه *مطالعات سیاسی* منتشر شد (Dolowitz & Marsh, 1996). دولوویتز و پیروان او ترجیح داده‌اند پدیده پذیرش خطمشی‌های مشابه را با عنوان انتقال خطمشی، نامگذاری کنند. با رونق بیشتر این مباحث و پیگیری این دو، نشریه *حکمرانی: مجله بین‌الملل خطمشی و اداره*^{۳۳}، ویژه‌نامه‌ای را در سال ۲۰۰۰ به این موضوع اختصاص داد. پراستنادترین تعریف از انتقال خطمشی نیز همان تعریف دولوویتز و مارش است: «فرآیندی که با آن، دانشی درباره خطمشی‌ها، آرایش‌های اداری، نهادها و ایده‌ها در یک مجموعه سیاسی (در گذشته یا حال)، در ایجاد خطمشی‌ها، آرایش‌های اداری، نهادها و ایده‌ها در یک مجموعه سیاسی دیگر استفاده می‌شود» (Dolowitz & Marsh, 2000, p. 5).

دولوویتز و مارش با بررسی مجموعه متنوعی از منابع، چارچوبی را برای فهم انتقال خطمشی عرضه می‌کنند که می‌تواند راهنمای این مطالعات باشد (جدول ۲). چهارچوب پیشنهادی دولوویتز و مارش (۲۰۰۰) مبتنی بر چهارچوب اولیه آنها (Dolowitz & Marsh, 1996)، و ارزیابی انتقادی تلاش‌های دیگران، به خصوص رُز (Rose, 1991b & 1993) و بنت (Bennett, 1991a, 1991b) است. این چهارچوب بر اساس ۸ پرسش سازماندهی شده است (به جدول ۲ بنگرید): الف- چرا بازیگران، درگیر انتقال خطمشی می‌شوند؟ ب- بازیگران کلیدی‌ای که درگیر فرآیند انتقال خطمشی می‌شوند، چه کسانی هستند؟ ج- چه چیزی منتقل می‌شود؟ د- درس‌ها از

کجا آموخته می‌شود؟ ه- درجات متفاوت انتقال کدام‌اند؟ و- چه چیزی فرآیند انتقال خط‌مشی را محدود یا تسهیل می‌کند؟ ز- پژوهشگران چگونه می‌توانند شروع به نشان دادن رخداد انتقال خط‌مشی کنند؟ ح- فرآیند انتقال خط‌مشی چگونه به «موفقیت» خط‌مشی یا «شکست» آن مربوط می‌شود؟ (Dolowitz & Marsh, 2000 با اصلاحات).

در ادامه صرفاً برخی پرسش‌های مهم‌تر این چارچوب را خلاصه، تشریح می‌کنیم.

الف- چرا بازیگران، درگیر انتقال خط‌مشی می‌شوند؟ (طیف انتقال خط‌مشی)

دولوویتز و مارش معتقدند تمایز ساده بین انتقال داوطلبانه و انتقال اجباری، متضمن ساده‌سازی بیش از اندازه فرآیند انتقال است. در عوض آن‌ها بهتر می‌دانند که انتقال را در طیفی مطابق نمودار ۳ در نظر بگیریم. البته دولوویتز و مارش تأکید دارند که این طیف در تعامل با سایر ابعاد انتقال خط‌مشی، صورتی پیچیده‌تر نیز می‌یابد. مثلاً ممکن است انگیزه بازیگران مختلف درگیر در فرآیند انتقال، با هم متفاوت باشد و در قسمت‌های گوناگونی از این طیف قرار گیرد؛ یا اینکه نوع چیزی که منتقل می‌شود نیز می‌تواند در انگیزه انتقال مؤثر باشد؛ و یا حتی زمان وقوع انتقال، ممکن است انگیزه بازیگران درگیر را تحت تأثیر قرار دهد (Dolowitz & Marsh, 2000, Pp. 13-17).

ب- بازیگران کلیدی‌ای که درگیر فرآیند انتقال خط‌مشی می‌شوند، چه کسانی‌اند؟

همان‌گونه که در جدول ۲ مشاهده می‌شود، دولوویتز و مارش، ۹ طبقه از بازیگرانی را که در فرآیندهای انتقال خط‌مشی درگیر می‌شوند شناسایی کرده‌اند. در خصوص چگونگی درگیر شدن هر یک از این طبقات در فرآیند انتقال، آثار متعددی وجود دارد. در اینجا تنها چند نکته را متذکر می‌شویم. امروزه سازمان‌های حکمرانی بین‌المللی^{۳۴} (طبقه ۸) نظیر «سازمان همکاری اقتصادی و توسعه»^{۳۵}، «صندوق بین‌المللی پول»^{۳۶}، سازمان ملل و آژانس‌های گوناگون آن، نقشی بسیار اساسی و روزافزون در انتشار ایده‌ها، برنامه‌ها و نهادها در سرتاسر جهان دارند. آن‌ها به دو صورت مستقیم و غیرمستقیم در خط‌مشی‌گذاران اثرگذارند: مستقیم، با خط‌مشی‌ها و شرایط وام‌دهی؛ و غیرمستقیم، با اطلاعات و خط‌مشی‌هایی که در همایش‌ها و گزارش‌های خود انتشار می‌دهند. سازمان‌های غیرحکومتی بین‌المللی^{۳۷} (طبقه ۸) نیز آهسته آهسته به سمت نظام حکمرانی جهانی گام برمی‌دارند و امروزه نقشی اساسی در فرآیندهای دستورگذاری ایفا می‌کنند.

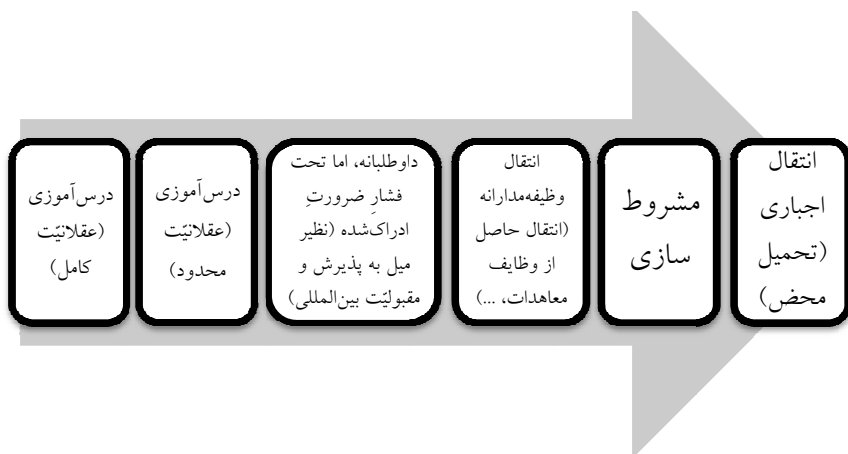
جدول ۲. چارچوب انتقال خط‌مشی (Dolowitz & Marsh, 2000, p. 9) با اصلاحات

از کجا؟			چه چیزی منتقل می‌شود؟	چه کسی درگیر انتقال است؟	چرایی انتقال؟		
					طیف خواستن.....مجبور شدن		
بین کشورها	درون کشور	گذشته			اجباری	ترکیبی	داوطلبانه
<ul style="list-style-type: none"> ■ سازمان‌های بین‌المللی ■ حکومت‌ها - منطقه‌ای - ایالتی - محلی ■ روابط گذشته 	<ul style="list-style-type: none"> ■ حکومت‌های ایالتی ■ حکومت‌های شهری ■ صاحب اختیاران محلی 	<ul style="list-style-type: none"> ■ درونی ■ جهانی 	<ul style="list-style-type: none"> ۱- خط‌مشی - اهداف - محتوا - ابزارها ۲- برنامه‌ها ۳- نهادها ۴- ایدئولوژی‌ها ۵- ایده‌ها و نگرش‌ها ۶- درس‌های منفی 	<ul style="list-style-type: none"> ۱- کارگزاران منتخب ۲- احزاب سیاسی ۳- بوروکرات‌ها/ مستخدمان کشوری ۴- گروه‌های فشار ۵- شکارچیان/ کارشناسان خط‌مشی ۶- شرکت‌های چندملیتی ۷- کانون‌های تفکر ۸- نهادهای حکومتی و غیر حکومتی فراملیتی ۹- مشاوران 	<ul style="list-style-type: none"> ■ تحمیل محض 	<ul style="list-style-type: none"> ■ درس‌آموزی (عقلانیت محدود) ■ فشارهای بین‌المللی - تصویر ذهنی - اجماع - ادراکات ■ برون‌بودگی ■ شرطی بودن - وام‌ها - شرایط الحاقی به فعالیت تجاری ■ تعهدات 	<ul style="list-style-type: none"> ■ درس‌آموزی (عقلانیت کامل)

ادامه جدول ۲. چارچوب انتقال خط‌مشی (9, p. Dolowitz & Marsh, 2000 با اصلاحات)

چگونگی منجر شدن انتقال به شکست خط‌مشی	چگونگی نشان دادن انتقال خط‌مشی	محدودیت‌های انتقال	درجه انتقال
<ul style="list-style-type: none"> ▪ انتقال فاقد اطلاعات کافی ▪ انتقال ناقص ▪ انتقال نامناسب 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ رسانه‌های گروهی - روزنامه - مجله - تلویزیون - رادیو ▪ گزارش‌ها - مأموریت داده‌شده - مأموریت داده‌نشده ▪ همایش‌ها ▪ ملاقات‌ها/دیدارها ▪ بیانیه‌ها - مکتوب - شفاهی 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ پیچیدگی خط‌مشی ▪ خط‌مشی‌های گذشته ▪ امکان‌پذیری ساختاری نهادی - ایدئولوژی - نزدیکی فرهنگی - فناوری - اقتصادی - بوروکراتیک ▪ زیان 	<ul style="list-style-type: none"> ۱- رونویسی کردن ۲- چشم‌وهم‌چشمی ۳- ترکیب ۴- الهام‌گیری

جالب آنجاست که سازمان‌های بین‌الملل، اغلب کشورها را ملزم به استفاده از مؤسسات مشاوره‌ای خاصی (طبقه ۹) می‌کنند. این مؤسسات مشاوره‌ای و مشاوران مستقر در آن‌ها، به عنوان کارشناسان خط‌مشی، نقش مهمی در تدوین خط‌مشی‌ها، برنامه‌ها و ساختارهای نهادی جدید دارند، و این در حالی است که ثابت شده است اغلب این مؤسسات، اهمیت چندانی به محیط خاص کشورهای تحت مشاوره خود نمی‌دهند. ترکیب حکومت‌ها، سازمان‌های بین‌الملل و این مؤسسات مشاوره‌ای، ملغمه‌ای ایجاد کرده است که در آن، انتقال‌های اجباری و درس‌آموزی‌های داوطلبانه در هم تنیده می‌شوند و در نتیجه، تفکیک انواع انتقال‌ها را بسیار مشکل می‌کند (Dolowitz & Marsh, 2000, Pp. 8-11).



نمودار ۳. طیف انتقال خط‌مشی

ج- فرآیند انتقال خط‌مشی چگونه به «موفقیت» خط‌مشی یا «شکست» آن مربوط می‌شود؟

اکثر مطالعاتی که از انتقال خط‌مشی استفاده کرده‌اند، به طور تلویحی یا کاملاً روشن، فرض را بر این گرفته‌اند که این فرآیند یا منجر به اجرای موفق یک خط‌مشی، برنامه یا نهاد، شده است، یا منجر خواهد شد. در حالی که هر روزه بیشتر و بیشتر روشن می‌شود که انتقال خط‌مشی، ممکن است منجر به شکست خط‌مشی

شود و اغلب نیز منجر به شکست شده است. بنابراین، نیاز است تا رابطه بین انتقال خط‌مشی و موفقیت یا شکست آن بررسی شود (Dolowitz & Marsh, 2000, p. 6 & (Mégie, 2007, p. 705

دولوویتز و مارش در این قسمت به عوامل (حداقل) سه‌گانه مؤثر در شکست خط‌مشی می‌پردازند. اولاً، کشور قرض‌گیرنده ممکن است در خصوص خط‌مشی/نهاد و چگونگی عملیات آن در کشوری که از آن قرض گرفته می‌شود، اطلاعات کافی نداشته باشد؛ فرآیندی که به آن، «انتقال فاقد اطلاعات کافی»^{۳۸} می‌گوییم. ثانیاً، ممکن است اگرچه انتقال روی داده باشد، اما تعدادی از عناصر مهمی که باعث موفقیت خط‌مشی یا ساختار نهادی در کشور مبدأ می‌شده است، منتقل نشده باشد؛ که ما به آن «انتقال ناقص»^{۳۹} می‌گوییم. ثالثاً، ممکن است به تفاوت‌های بسترهای اقتصادی، اجتماعی، سیاسی و ایدئولوژیک دو کشور مبدأ و مقصد توجه کافی نشده باشد؛ که به آن «انتقال نامناسب»^{۴۰} می‌گوییم (Dolowitz & Marsh, 2000, p. 17).

هر سه عامل بالا از مشکل مهمی نشئت می‌گیرد، و آن تعجیل و فقدان مطالعه دقیق است. هنگامی که این پرسش پیش می‌آید که چرا انتقال‌های نامناسب به طور مکرر ادامه می‌یابند پاسخ مارش^{۴۱} و شارمن^{۴۲} (۲۰۰۹)، وجود شکست یا افتضاح خط‌مشی فاحش در کشور اتخاذکننده خط‌مشی است. در این زمان‌ها، خط‌مشی‌گذاران برای پاسخ دادن به مردم و کسب مشروعیت، معمولاً به سراغ اتخاذ راه‌حل خط‌مشی مورد عنایت یک محفل معرفتی به ظاهر مشروع می‌روند. نکته جالب توجه در اثر دولوویتز و مارش این است که آن‌ها در اثر خود، نمونه‌هایی بسیار جالب از شکست انتقال خط‌مشی بین آمریکا و انگلستان را مطرح می‌کنند؛ دو کشوری که به نظر می‌رسد بیشترین مشابهت‌ها را با هم داشته باشند. بنابراین، شکست انتقال خط‌مشی بین کشورهای جهان غرب و کشورهایی همچون ایران، می‌تواند برای مطالعه، اهمیت بسیار بیشتری داشته باشد.

نکته مهم دیگر در انتقال خط‌مشی این است که می‌توان به انتقال خط‌مشی، هم به عنوان متغیری وابسته، و هم به عنوان متغیری مستقل پرداخت. ما می‌توانیم تلاش کنیم که فرآیند انتقال خط‌مشی را تبیین کنیم، یا می‌توانیم برای تبیین پیامدهای خط‌مشی، از

انتقال خطمشی استفاده کنیم (Dolowitz & Marsh, 2000, p. 8). همین عامل باعث پدید آمدن عرصه‌ای بسیار گسترده در مطالعات انتقال خطمشی شده است. پژوهش‌های انتقال خطمشی اغلب در انگلستان و اروپا صورت گرفته است (Newmark, 2002) و مشهورترین نویسندگان این عرصه نیز در اروپا فعالیت می‌کنند. مثلاً دولوویتز در دانشگاه لیورپول انگلستان مستقر است؛ دیوید مارش^{۴۳} نیز پس از سال‌ها فعالیت در دانشگاه‌های انگلستان، در حال حاضر رئیس دانشکده‌ای در دانشگاه ملی استرالیا است؛ و در جونگ^{۴۴} نیز استاد یکی از دانشگاه‌های هلند است.

۷. تقلید به مثابه «اشاعه خطمشی»^{۴۵}

مطالعات «اشاعه»، قدیمی‌ترین نوع از مطالعاتی است که در این مقاله معرفی می‌شوند. سرچشمه‌های اشاعه پژوهی^{۴۶} به دهه‌های ابتدایی قرن بیستم می‌رسد. در این سال‌ها، پژوهش در خصوص اشاعه نوآوری‌ها در مجموعه‌ای از جزیره‌های فکری مستقل از هم آغاز شد، به گونه‌ای که این مجموعه‌ها اطلاع بسیار کمی از هم داشتند و هر یک بر اساس روشی خاص به مطالعه نوع خاصی از نوآوری می‌پرداختند. برای مثال، جامعه‌شناسان روستایی، اشاعه نوآوری‌های کشاورزی بین کشاورزان را بررسی می‌کردند، در حالی که پژوهشگران تعلیم و تربیت درباره انتشار ایده‌های تدریس جدید در بین کارکنان مدارس، پژوهش می‌کردند. با وجود این، یافته‌های این مجموعه‌ها مشابهت بسیار زیادی با یکدیگر داشتند. راجرز در سال ۱۹۶۲ کتابی بسیار اثرگذار با عنوان *اشاعه نوآوری‌ها*^{۴۷} منتشر کرد و برای اولین بار و از طریق یک پژوهش میان‌رشته‌ای تمام‌عیار، همه این مجموعه‌ها را بررسی کرد. وی اشاعه را این گونه تعریف می‌کند: «فرآیندی ارتباطی که به واسطه آن، نوآوری از طریق مجاری خاصی، طی یک دوره زمانی، در میان اعضای یک نظام اجتماعی رواج می‌یابد. اشاعه، نوع خاصی از ارتباطات است که در آن پیام‌های مورد نظر، ایده‌های نو هستند.» بر همین اساس، عنصر کلیدی در هر فرآیند اشاعه وجود دارد: خود نوآوری، مجرای ارتباطی، زمان، و نظام اجتماعی (Rogers, 1983, p. 5). راجرز فرآیند اشاعه را به مثابه شکلی از تغییر اجتماعی تعریف می‌کند که مبتنی بر ارتباطات، ایده‌ها و اطلاعات است

(Mossberger, 2003). نوآوری در اندیشه، کردار، یا هر چیزی است که فرد یا واحد اقتباس‌کننده، آن را نو می‌داند.

راجرز، ۹ سنت اشاعه‌پژوهی مهم را از میان این جزیره‌های پژوهشی، در حوزه‌های زیر شناسایی کرد: ۱- مردم‌شناسی، ۲- جامعه‌شناسی اولیه، ۳- جامعه‌شناسی روستایی، ۴- تعلیم و تربیت، ۵- بهداشت عمومی و جامعه‌شناسی پزشکی، ۶- ارتباطات، ۷- بازاریابی، ۸- جغرافیا، ۹- جامعه‌شناسی عمومی. راجرز تنها تا سال ۱۹۸۱ بیش از ۳۰۰۰ اثر در زمینه اشاعه نوآوری‌ها شناسایی کرده است، که در این میان، جامعه‌شناسی روستایی و ارتباطات در مجموع حدود ۴۰ درصد انتشارات را در بر می‌گیرند.

وی از طریق بررسی عمیق سنت‌های اشاعه‌پژوهی فوق، در نهایت، ۸ نوع اشاعه‌پژوهی را مطرح می‌کند: ۱- به موقع بودن اطلاع یافتن اعضای نظام اجتماعی از نوآوری‌ها؛ ۲- نرخ اقتباس نوآوری‌های مختلف در نظام اجتماعی؛ ۳- نوآور بودن اعضای نظام اجتماعی؛ ۴- رهبری افکار عمومی در نوآوری‌های در حال اشاعه؛ ۵- در شبکه‌های اشاعه چه کسی با چه کسی تعامل می‌کند؛ ۶- نرخ اقتباس نوآوری‌ها در نظام‌های اجتماعی مختلف؛ ۷- استفاده از مجاری ارتباطی؛ ۸- پیامدهای نوآوری (Rogers, 1983, Pp. 38-86).

راجرز در کتاب خود به تمامی انواع اشاعه‌پژوهی پرداخته و مبنای محکمی را برای این حوزه پژوهشی فراهم آورده است. وی همچنین ۵ مرحله برای فرآیند اشاعه نوآوری مطرح می‌کند: ۱- آگاهی، ۲- اقناع، ۳- تصمیم، ۴- اجرا، و ۵- تثبیت. راجرز، گزینش‌کنندگان نوآوری‌ها را نیز بر اساس میزان استقبالی که از نوآوری می‌کنند به چند گروه طبقه‌بندی کرده است: نوآوران، اقتباس‌گران اولیه، اکثریت اولیه، اکثریت متأخر و عقب‌ماندگان (Rogers, 1983, Pp. 163-209 & 241-270). راجرز در سال ۲۰۰۳ پنجمین ویرایش کتاب خود را نیز منتشر کرد و مباحثی را در خصوص اشاعه اینترنت و تأثیر آن بر اشاعه نوآوری‌ها به آن افزود (Rogers, 2003). به دلیل همین مباحث و آثار، و چندین دهه فعالیت در زمینه مباحث اشاعه نوآوری، راجرز، واضع نظریه «اشاعه نوآوری‌ها» شناخته می‌شود.

خطمشی‌ها نیز می‌توانند یکی از مهم‌ترین نوآوری‌هایی باشند که اشاعه می‌یابند. نظریه‌پردازان اشاعه خطمشی از شاخه‌های مختلف در این امر اشتراک نظر دارند که انتخاب‌های خطمشی کشور را انتخاب‌های دیگر کشورها شکل می‌دهد، در حالی که روایت‌های سنتی انتخاب‌های خطمشی، صرفاً به شرایط داخلی اشاره داشت. حتی در مطالعاتی که بر شرایط اقتصادی و سیاسی داخلی متمرکزند، قدرت مدل‌های جهانی بیشتر و بیشتر مسلم فرض گرفته می‌شوند (Dobbin et al., 2007). این نظریه‌پردازان، پدیده پذیرش خطمشی‌های مشابه را به صرف اشاعه چیزی نو، تقلیل داده‌اند. تعریف معمول حداقلی‌ای از اشاعه خطمشی عبارت است از: «فرآیندی که با آن، انتخاب‌های خطمشی در کشوری بر انتخاب‌های خطمشی در کشور دوم، تأثیر می‌گذارد» (Braun & Gilardi, 2006; Simmons et al., 2006 & Simmons & Elkins, 2004).

در تعریف اشاعه لازم است به دو نکته توجه کنیم: اولاً، وقتی مردم در عرف عام خود از نوآوری صحبت می‌کنند، معمولاً منظورشان معرفی و طرح چیز جدیدی است. اما برنامه حکومت، چه موقع باید «نو» نامیده شود؟ تعریف غالب نوآوری در ادبیات نوآوری خطمشی، برنامه‌ای است که برای حکومت اتخاذ کننده آن، نو و جدید باشد. این بدان معناست که یک کشور می‌تواند با اقتباس برنامه‌ای که سال‌ها پیش، تعداد زیادی از کشورهای دیگر پایه‌ریزی کرده‌اند، نوآوری کند. دانش‌پژوهان نوآوری خطمشی با پذیرفتن این تعریف، آشکارا تصمیم می‌گیرند که ابداع خطمشی را مطالعه نکنند؛ فرآیندی که از طریق آن، ایده‌های بدیع و اصیل خطمشی به ذهن‌خطور می‌کنند (Berry & Berry, 2007). ثانیاً، اشاعه خطمشی مستلزم انتشار ایده‌های خطمشی در بین حوزه‌های سیاسی است، که این حوزه‌ها می‌توانند در درون کشور باشند یا فراتر از مرزهای آن (Mossberger, 2003, p. 922). ادبیات اشاعه خطمشی نیز در ابتدا بیشتر بر انتشار خطمشی‌ها بین ۵۰ ایالت آمریکا متمرکز بود (Walker, 1969).

مدل‌های اشاعه از روش‌شناسی‌های کمی بسیار پیشرفته‌ای بهره می‌برند، به گونه‌ای که حتی در اواخر دهه ۱۹۶۰ و اوایل دهه ۱۹۷۰ که ساده‌ترین مدل‌های کمی اشاعه مطرح شد، این مدل‌ها فوق‌العاده خلاقانه بود و از پیشرفته‌ترین فنون کمی زمان خود بهره می‌برد (Berry & Berry, 2007) به همین دلیل، انتشارت سیبج^{۴۸} در سال ۱۹۸۵ جلد

چهل و هشتم از کتب معروف روش پژوهش کمی (کتب کوچک سبز)^{۴۹} خود را کاملاً به این مدل‌ها اختصاص داد (Mahajan & Peterson, 1985). بری و بری (۲۰۰۷) با تأکید بیشتر بر اشاعه بین ایالتی، ۵ نوع مدل را تشریح کرده‌اند: ۱- مدل تعامل ملی^{۵۰}؛ ۲- مدل اشاعه منطقه‌ای^{۵۱}؛ ۳- مدل رهبر-تنبل^{۵۲}؛ ۴- مدل‌های هم‌ریختی^{۵۳}؛ و ۵- مدل‌های نفوذ عمودی^{۵۴}. پیشرفته‌ترین مدل کمی اشاعه از سوی بری و بری (۱۹۹۰ و ۲۰۰۷) با استفاده از فن «تحلیل تاریخ وقایع»^{۵۵} عرضه شد که هم عناصر تعیین‌کننده داخلی ایالت و هم تأثیرات دیگر ایالت‌ها را به طور هم‌زمان می‌سنجید. این مدل در دو دهه گذشته در ده‌ها مطالعه استفاده شده و توسعه یافته است. این مدل‌ها -که جامعه‌شناسان، عالمان سیاسی، و اقتصاددانان آنها را تدوین کرده‌اند- تلاش می‌کنند تا نه تنها کلیت پدیده اشاعه را تبیین کنند، بلکه الگوی اشاعه خط‌مشی‌های خاص را به کشورهای به‌خصوص، در نقاط زمانی مشخص، تبیین کنند؛ مثلاً اینکه چرا در زمان خاصی، برزیل تعرفه‌ها را کاهش می‌دهد، بریتانیا خصوصی‌سازی می‌کند، و یا تایوان حقوق زنان را گسترش می‌دهد؟ (Dobbin et al., 2007).

۸. تقلید به مثابه «هم‌ریختی نهادی»^{۵۶}

«چه چیز سازمان‌ها را این مقدار به هم شبیه می‌کند؟»؛ این اولین جمله مقاله بسیار مشهور دای‌مگیو^{۵۷} و پاول^{۵۸} (۱۹۸۳) با عنوان دیداری دوباره با قفس آهنین: هم‌ریختی نهادی و عقلانیت جمعی در حوزه-رشته‌های سازمانی^{۵۹} است. این اثر، اولین مقاله‌ای است که به هم‌ریختی نهادی پرداخت^{۶۰}. آن‌ها ادامه می‌دهند: «بازیگران عقلایی در زمانی که در حال تلاش برای تغییر سازمان‌های خود هستند، آن‌ها را بیشتر و بیشتر شبیه همدیگر می‌کنند». بحث اصلی این اثر آن است که دیگر نمی‌توان تغییر و شبیه‌تر شدن سازمان‌ها و شرکت‌ها را با طرح موضوع رقابت، یا موضوع نیاز به کارایی توجیه کرد. به عبارت بهتر، این تغییر سازمان‌ها مولود فرآیندهایی است که بدون آنکه لزوماً کارایی سازمان‌ها را بیشتر کند، آن‌ها را شبیه‌تر می‌کند. این مقاله، فرآیندهای فوق را فرآیندهای هم‌ریختی نهادی می‌داند.

هم‌ریختی عبارت است از «فرآیندی بازدارنده و ناچارکننده که واحدی را در جمعیتی، مجبور می‌کند تا شبیه سایر واحدهایی شود که با همان مجموعه از شرایط محیطی مواجه‌اند». در این نگاه، سازمان‌ها فقط برای منابع و مشتریان رقابت نمی‌کنند، بلکه برای قدرت سیاسی و مشروعیت نهادی نیز رقابت می‌کنند. دای‌مگیو و پاول سه نوع سازکار به‌وجودآورنده هم‌ریختی نهادی را شناسایی کردند: ۱- هم‌ریختی اجباری^{۶۱} که ریشه در نفوذ سیاسی و مشکل مشروعیت دارد؛ ۲- هم‌ریختی هنجاری^{۶۲} که مربوط به حرفه‌ای‌گرایی می‌شود؛ و ۳- هم‌ریختی تقلیدی^{۶۳} که حاصل از واکنش‌های استاندارد به عدم اطمینان است (DiMaggio & Powell, 1983).

اگر بخواهیم به خلاصه‌ای از آخرین خصوصیات این سه سازکار بپردازیم، بهتر است به خلاصه‌های به‌روزتر این سازکارها مراجعه کنیم. همین سه سازکار، خود را در چهارچوب تحلیل نهادی ریچارد اسکات^{۶۴} (۲۰۰۸، ص ۵۱) در کتاب *نهادها و سازمان‌ها: ایده‌ها و منافع نشان می‌دهند*؛ اسکات در این کتاب ۳ پایه نهادها را معرفی می‌کند. جدول ۳ برگرفته از مباحث اسکات و الهام گرفته از جدول ذفت و آرمسترانگ در موضوع سازکارهای انطباق نهادی است (Daft, 2008, p. 194).

اگر چه خاستگاه هم‌ریختی نهادی، جامعه‌شناسی و نظریه سازمان است، اما در زمینه خط‌مشی عمومی نیز از این نظریه استفاده می‌شود. رادالی^{۶۵} (۲۰۰۰) قابلیت هم‌ریختی را برای تحلیل اشاعه سه مورد از خط‌مشی‌های اتحادیه اروپا، ارزیابی کرده است و در نهایت، بر انگیزه دولت‌های اروپایی را برای کسب انواع مختلف مشروعیت در اتحادیه تأکید کرده است.

جدول ۳. سازکارهای هم‌ریختی نهادی

هم‌ریختی تقلیدی	هم‌ریختی هنجاری	هم‌ریختی اجباری	
عدم اطمینان	وظیفه؛ تعهد	وابستگی ^{۶۶}	دلایل شبیه شدن:
بدیهی فرض کردن؛ فهم مشترک	تعهد اجتماعی ^{۶۸}	مصلحت ^{۶۷}	مبنای پیروی:
قابلیت رؤیت نوآوری؛ منطق‌های اقدام یکسان ^{۷۲}	حرفه‌ای‌گرایی؛ مجوزها ^{۷۰} ؛ گواهی‌نامه‌ها ^{۷۱}	قوانین؛ مقررات؛ مجازات‌ها ^{۶۹}	نشانه‌ها و وقایع:
پشتیبانی فرهنگی	اخلاقی ^{۷۳}	قانونی	مبنای اجتماعی:
مهندسی مجدد؛ ترازبایی ^{۷۴}	استانداردهای حسابداری؛ آموزش‌های مشاوره‌ای	کنترل آلودگی؛ مقررات دانشکده	مثال:

البته در ادبیات خط‌مشی، به «هم‌ریختی تقلیدی» توجه بیشتری شده است و اصطلاح عمومی «ادا در آوردن»^{۷۵} برای اشاره به آن استفاده می‌شود. مارش و شارمن ادا در آوردن را این گونه تعریف می‌کنند: فرآیند رونویسی کردن مدل‌های خارجی، به علت عوامل نمادین یا هنجاری، و نه کاری فنی یا عقلایی با کارایی کارکردی. دولت‌ها، افعال و اشکال نهادی رهبران اجتماعی (چه دولت‌هایی که پیشرفته‌تر ادراک می‌شوند، یا چه مدل‌های سازمان‌های بین‌الملل) را اقتباس می‌کنند و با این کار، از سوی دیگران و خودشان، به عنوان پیشرفته، مترقی و به احتمال قوی درخور ستایش ادراک می‌شوند. ادا در آوردن با فشارهای ساختاری عمیق و درهم‌تنیده مدرن‌سازی و عقلایی‌سازی به وجود می‌آید. از این جهت، ادا در آوردن ممکن است یک ترفند عمدی حکومت‌ها برای کسب مشروعیت باشد. به معنای دقیق کلمه، حکومت ممکن است به خوبی بداند که خط‌مشی مورد بحث به لحاظ فنی بیهوده و بی‌تأثیر است، اما علی‌رغم این، ارزش بیشتری به نتایج اجتماعی اتخاذ آن در بین مخاطبان داخلی و خارجی می‌دهد. شق دیگر این بحث، رونویسی غیرارادی و بدون فکر را نتیجه تصوراتی در باب رفتار مناسب که عمیقاً تثبیت شده و مشترک است، در نظر می‌گیرد (Marsh & Sharman, 2009).

۹. تقلید به مثابه «یادگیری»^{۷۶}

کم‌تر کاری است که ما انجام دهیم و یاد نگرفته باشیم. اما واقعاً یادگیری چیست؟ از بازی روزگار، آنچه ما یادگیری محسوب می‌کنیم، چنان اهمیت و حضور فراگیری دارد که تعریف یادگیری را مشکل کرده است. منظور از یاد گرفتن چیست و ما چگونه یاد می‌گیریم؟ پیش‌فرض عرفی ما درباره یادگیری، همان چیزی است که از مدرسه داریم؛ یعنی همان چیزی که به آموزش و درس و کلاس مربوط می‌شود. ولی اندکی تأمل روشن خواهد کرد که ما همان قدر که از طریق فرآیندهای رسمی یاد می‌گیریم، از طریق فرآیندهای غیررسمی نیز یاد می‌گیریم.

این فهم گسترده از یادگیری، تبعاتی نیز بر خط‌مشی‌گذاری عمومی دارد. در حوزه عمل، نوعی یادگیری برای هر یک از خط‌مشی‌گذاران تصور کردنی است؛ آن‌ها مشکلات و خط‌مشی‌های جاری را با مشکلات و خط‌مشی‌های گذشته مقایسه می‌کنند،

و نیز با دیگران در درون و خارج کشور تعاملات شبکه‌ای دارند. به همین منوال، نوعی از فرآیندهای جمعی^{۷۷} یادگیری نیز در خط‌مشی‌گذاران مطرح است؛ جامعه سیاسی یاد می‌گیرد که چه می‌خواهد، یا سازمان‌ها یاد می‌گیرند که چگونه خدمات دهند. از سوی دیگر، وضعیت در قبال کسانی که در حوزه سیاست و خط‌مشی عمومی، دست به قلم دارند نیز مشابه است؛ ما به گونه‌ای فکر می‌کنیم که آثار پیشین برای ما فراهم کرده‌اند. چگونگی یادگیری حکومت‌ها از دهه ۱۹۶۰، موضوع مطالعه دانشمندان بوده است. انگیزه دانشمندان از این مطالعات، دو کشش مکمل و گاهی به ظاهر متناقض بود. از سویی یک حس عدم اطمینان درباره اینکه حکومت باید چه کند، وجود داشت؛ تقریباً هیچ فرضی درباره اداره امور عمومی و یا محیط عملیاتی آن وجود نداشت که دانشمندان بتوانند نسبت به آن احساس اطمینان کنند. از سوی دیگر، در چنین فضای عدم اطمینان معرفتی‌ای، دانشمندان، مشابهت بسیاری بین خط‌مشی‌ها و برنامه‌های کشورهای مختلف مشاهده می‌کردند. از سویی، عدم اطمینان، دانشمندان را برمی‌انگیخت که حکومت‌ها باید یاد بگیرند؛ از سوی دیگر، مشابهت بین حکومت‌ها نشان می‌داد که آن‌ها دارند یاد می‌گیرند. اما چگونه، چرا و در اثر چه؟ پس از دهه ۱۹۶۰ نیز با ظهور تغییرات جهانی و جهانی شدن، به طور مستمر این کشش‌های دانشمندان مضاعف و مضاعف‌تر شده است (Freeman, 2006).

پارسونز^{۷۸} (۱۹۹۵، ص ۳۵) در اثر دایرة‌المعارف‌گونه خود به تبع از اثر ماندگار بابر^{۷۹} و درایزک^{۸۰} (۱۹۸۷، ص ۸۳) معتقد است که در بین چهارچوب‌های تحلیل خط‌مشی، «یادگیری» (پردازش اطلاعات) دارای متنوع‌ترین رشته‌های درگیر، نظریه‌ها و مباحث است؛ این پویایی و رونق امروزه بیشتر نیز شده است. برخی از معروف‌ترین نظریه‌های این مجموعه ادبیات عبارت‌اند از: نظریه شان^{۸۱} (۱۹۷۳) در باب «حکومت به مثابه نظامی یادگیرنده»^{۸۲}، نظریه هکلو^{۸۳} (۱۹۷۴) درباره «یادگیری سیاسی»^{۸۴}، نظریه اِیچ^{۸۵} و شورت^{۸۶} (۱۹۸۳) درباره «یادگیری حکومت»^{۸۷}، نظریه ساباتیه^{۸۸} (۱۹۸۷) و (۱۹۸۸) درباره «یادگیری خط‌مشی‌محور»^{۸۹} و نظریه هال^{۹۰} (۱۹۹۳) درباره «یادگیری اجتماعی»^{۹۱}. این مفاهیم متفاوت درباره هر نوع متفاوت از یادگیری، بازیگران مختلف و

اثرهای مختلفی را شناسایی می‌کنند. برخی از عناصر این نظریه‌ها با هم سازگار هستند، و برخی نیز سازگار نیستند (Bennett & Howlett, 1992).

بینت و هاوالت، ۴ نظریه اخیر را به علاوه نظریه درس‌آموزی رُز بر اساس موارد زیر بررسی کرده‌اند: ۱- فاعل یادگیری: چه کسی یاد می‌گیرد؟؛ ۲- مفعول یادگیری: چه یاد می‌گیرند؟؛ و ۳- نتایج یادگیری: اثر یادگیری در خط‌مشی‌های متعاقب آن. این بررسی نشان داد که این نظریه‌پردازی‌ها مشکلاتی را در درک مفهومی یادگیری به وجود آورده است؛ از همین رو به دنبال یک جمع‌بندی از این نظریه‌ها رفته‌اند. در این جمع‌بندی، آن‌ها با مفهوم‌سازی مجدد نظریه‌ها، تأکید بر نقاط قوت آن‌ها، و کاستن از نقاط ضعفشان، مدلی عرضه کرده‌اند که در آن، اصطلاح جامع «یادگیری خط‌مشی»، در خود، سه فرآیند یادگیری پیچیده دیگر را در بر می‌گیرد: یادگیری حکومت، درس-آموزی و یادگیری اجتماعی. جزئیات این مفهوم‌سازی را در جدول ۴ مشاهده می‌کنید (Bennett & Howlett, 1992, pp. 288-291).

جدول ۴. سه گونه یادگیری خط‌مشی (Bennett & Howlett, 1992)

گونه یادگیری	چه کسی یاد می‌گیرد	چه یاد می‌گیرد	با چه اثری
یادگیری حکومت	کارگزاران حکومت	مرتبط با فرآیند	تغییر سازمانی
درس‌آموزی	شبکه‌های خط‌مشی	ابزارها	تغییر برنامه
یادگیری اجتماعی	محافل خط‌مشی	ایده‌ها	تغییر پارادایم

در اغلب ادبیات انتقال و تقلید، یادگیری، متضمن تصمیم «عقلایی» دولت‌ها برای برابری جستن با نهادها و افعال خارجی است، به مقداری که این تدبیرها پیامدهای خط‌مشی کارا تر و اثربخش‌تری از سایر گزینه‌ها به وجود آورد. یادگیری می‌تواند منجر به انتقال خط‌مشی به شکل کامل یا ناقص شود، و ممکن است بر اساسی دقیقاً دوجانبه، یا از طریق حل فراملی مشکل در شبکه‌های خط‌مشی یا محافل معرفتی بین‌المللی روی دهد. البته پیش‌فرض عقلانیت می‌تواند با به‌کارگیری مفهوم عقلانیت محدود، سست شود. در این حال، ویلند^{۹۲} (۲۰۰۶) به طور خاص بر اهمیت عقلانیت محدود و روش اکتشافی شناختی در یادگیری تأکید کرده است، که ممکن است به الگوهای اشاعه‌ای متمایز از یادگیری کاملاً عقلایی منجر شود (Marsh & Sharman, 2009).

این پژوهش از دو منظر بر بحث یادگیری تأکید دارد:

۱- نظریه پردازان یادگیری، مطرح می کنند که کشورها همان گونه که از تجارب خودشان یاد می گیرند، از آزمون خطمشی های همتایان خود در سایر کشورها نیز یاد می گیرند (Dobbin et al., 2007).

۲- بر اساس مطالعات گسترده موجود، نباید یادگیری را صرفاً فعالیتی عقلایی و در خلال عقلانیت کامل دید، بلکه صورت های بسیار ناخودآگاهانه تری نیز از یادگیری وجود دارد.

مطالعه لی^{۹۳} و استرانگ^{۹۴} (۲۰۰۶) درباره کوچک سازی حکومت، یکی از معدود مطالعاتی است که یادگیری از داخل در کنار یادگیری از خارج، و یادگیری مبتنی بر شواهد واقعی و و یادگیری مبتنی بر ساخت اجتماعی را در کنار هم بررسی می کند. این مطالعه نشان می دهد که یادگیری را ایده هایی از نظریه اقتصادی محدود می کند. حکومت ها هنگامی که مشاهده می کنند که خصوصی سازی به دیگر حکومت ها در دستیابی به اهداف اقتصادی کمک می کند، با یادگیری از شواهد، کوچک سازی را رونویسی می کنند؛ اما در دوره ای که نظریه اقتصادی از کوچک سازی حمایت می کرد، حکومت ها از شواهد منفی در باب کوچک سازی، یا از بزرگ سازی موفق حکومت ها یاد نگرفتند. این امر حکایت از آن دارد که یادگیری اتفاق می افتد، اما این یادگیری از خلال لنزهای نظریه اقتصادی جاری رخ می دهد. خطمشی گذاران، درس هایی را فرا می گیرند که باورهایشان از آن ها پشتیبانی می کنند.

بحث و نتیجه گیری

با بررسی دقیق این ۶ نظریه روشن می شود که:

- ۱- هر یک از ۶ حوزه مطالعاتی، فهم خاص خود را از پدیده مشابهت خطمشی - های عمومی دارند. خلاصه ای از فهم آنها را می توان در نمودار ۴ مشاهده کرد.
- ۲- هر یک از این حوزه ها، جنبه هایی از تقلیدپذیری را نادیده می گیرند؛ مثلاً اشاعه، هیچ توجهی به تقلیدکنندگان و تقلیدشوندگان ندارد، درس آموزی، فرآیندهای غیررسمی را نادیده می گیرد و هم ریختی نهادی، بسیار جبری و حتمی به تقلید می نگرد. به نظر می رسد برای دستیابی به یک نظریه نسبتاً جامع درباره تقلیدپذیری لازم باشد با گرد هم آوردن قوت ها، از ضعف های احتمالی احتراز کرد.



نمودار ۴. فهم تقلیدپذیری در خط‌مشی عمومی در حوزه‌های مطالعاتی

۳- مسئله‌ای که بسیار جالب به نظر می‌رسد آن است که غیر از حوزه درس‌آموزی که نگاهی تجویزی برای تقلیدکنندگان دارد، در هیچ‌یک از این حوزه‌ها به نقش کشورهای تقلیدکننده توجهی نشده است. کشوری همچون ایران اسلامی، با ایده‌ها، نظام سیاسی و اهداف مورد نظر خود، در حال حاضر چگونه با این پدیده تعامل می‌کند؟ آیا مطالعه پدیده تقلیدپذیری در خط‌مشی‌گذاری عمومی ایران اهمیت دارد؟ تعامل شدید خط‌مشی‌گذاری ملی با عرصه جهانی، واقعیتی است که انکارناپذیر به نظر می‌رسد. فهم تطورات و تغییرات خط‌مشی‌های داخلی بدون توجه به عرصه جهانی امکان‌پذیر نیست. ما نمی‌توانیم صرفاً بر اساس عوامل داخلی، علت اتخاذ بسیاری از خط‌مشی‌ها را درک کنیم. به عنوان مثال، مرکانتیلیسم، خط‌مشی‌های اقتصاد کلان ارتدوکس، و کینزین‌گرایی، هر یک، در دوره‌هایی طولانی‌مدت، مدل‌های جهانی خط‌مشی اقتصادی بوده‌اند (Dobbin et al., 2007) و در همان زمان، خط‌مشی‌های عمومی ما را نیز تحت تأثیر شدید قرار داده‌اند. خط‌مشی‌های مدیریت دولتی نو در کمترین زمان، خط‌مشی‌های اداری ایران را تحت تأثیر قرار داد و حتی قبل از بررسی‌های عمیق دانشگاهی، به خط‌مشی‌های اصلی نظام اداری ایران تبدیل شد. به علاوه، موقعیت خاص فرهنگی و سیاسی ایران، نشان‌دهنده اهمیت مضاعف مطالعه پدیده تقلیدپذیری در خط‌مشی‌گذاری عمومی ایران است.

۴- به نظر می‌رسد پدیده تقلیدپذیری، در سال‌های اخیر در حال اوج گرفتن است. مسئله مهم‌تر از اوج گرفتن اشاعه، محتوای خط‌مشی‌های اشاعه یافته است. محققین بسیاری معتقدند که اغلب این خط‌مشی‌های اخیر، به عنوان بخشی از یک پروژه لیبرال‌سازی سیاسی و اقتصادی طرح‌ریزی شده‌اند، و در واقع اشاعه و فراگیر شدن جهانی نظام بازار، دموکراسی و سرمایه‌داری تنظیمی^{۹۵} هستند. (Dobbin et al., 2008; Levi-Faur, 2005; & Simmons et al., 2007) این اشاعه جهانی لیبرالیسم نیز صرفاً در حوزه خاصی از خط‌مشی‌های عمومی قرار نمی‌گیرد و شامل انواع خط‌مشی‌ها می‌شود: خط‌مشی‌های سرمایه‌گذاری (Elkins et al., 2008)، خط‌مشی‌های حقوق بشر و کنوانسیون رفع هر گونه تبعیض علیه زنان (Wotipka & Ramirez, 2008)، خط‌مشی کوچک‌سازی دولت (Lee & Strang, 2008)، خط‌مشی استقلال بانک‌های مرکزی

(Rapaport et al., 2009)، خط‌مشی گسترش نهادهای دموکراتیک (Gleditsch & Ward, 2008)، و یا خط‌مشی‌های مالیاتی (Swank, 2008). نظامی همچون نظام جمهوری اسلامی ایران چه برنامه‌ای باید برای تعامل با این پدیده در نظر بگیرد.

۵- در دوران حاضر که فناوری‌های ارتباطی و اطلاعاتی، هر روز بیشتر و بیشتر تعاملات جوامع را تسهیل می‌کنند، آیا نظریه‌های خط‌مشی که به عوامل خارجی و بین‌المللی توجهی ندارند، هنوز اعتبار دارند؟ آیا در این زمان، عوامل خارجی نقش بیشتری در تبیین خط‌مشی‌های عمومی بازی نمی‌کنند؟

یادداشت‌ها

۱. شاید تصور شود برخی از نظریات همچون «نظریه گروهی»، می‌تواند به نحوی متضمن عوامل خارجی و بین‌المللی در خط‌مشی‌های عمومی باشد. اگرچه این قابلیت تا حدودی در این نظریه وجود دارد، اما قائلان به این نظریه به این قابلیت اذعان نداشته‌اند و مرور روایت‌های این نظریه نیز نشان می‌دهد که منظور آنها از گروه‌ها، گروه‌های داخلی کشور است.
2. “Policy Initiatives” or “Policy Innovators”
۳. این رشته‌ها عبارت‌اند از: مطالعات خط‌مشی عمومی، اداره امور عمومی، مطالعات توسعه، علوم سیاسی، به خصوص مطالعات سیاست تطبیقی، مطالعات بین‌المللی و روابط بین‌المللی، به خصوص مطالعات سازمان‌های بین‌المللی، مطالعات سازمانی، به خصوص جامعه‌شناسی سازمان، روان‌شناسی، اقتصاد سیاسی تطبیقی و بین‌المللی، علوم ارتباطات، و جغرافیا.
۴. برخی از حوزه‌های مطالعاتی که به یکی از دلایل مطرح‌شده به صورت مستقل بررسی نشدند، عبارت‌اند از: شیوع (Contagion)، سرمشق گرفتن (Cue-taking)، چشم‌وهم‌چشمی (Emulation)، رفتار گله‌ای (Herding)، ادا در آوردن (Mimicry)، دنباله‌روی از استیلاطلب در خط‌مشی (Policy Band-wagoning)، وام‌گیری خط‌مشی (Policy Borrowing)، و خودهمبستگی مکانی (Spatial Autocorrelation).
۵. دولوویتز و مارش صراحتاً در اثر سال ۲۰۰۰ خود به این امر اذعان کرده‌اند (Dolowitz & Marsh, 2000)؛ مارش و شارمن هم معتقد به وجود یک هسته مفهومی مشترک دارای هم-پوشانی هستند (Marsh & Sharman, 2009).

۶. تحلیل گونه‌شناختی (Typological Analysis)، راهبردی برای تحلیل توصیفی داده‌های کیفی (یا کمی) است که هدف آن، تدوین مجموعه‌ای از طبقات مرتبط، اما متمایز در درون پدیده است (Ayres & Knafli, 2008, Pp. 900-901).

7. Treaty of Westphalia
8. Nation-State
9. Participatory Democracy
10. Wilson
11. The Laws of Imitation
12. Gabriel Tarde

۱۳. این کتاب در سال ۱۹۰۳ به انگلیسی ترجمه شد و تاکنون بارها تجدید چاپ شده است (Tarde, 1903).

14. Lesson-Drawing
15. Richard Rose
16. Lesson-Drawing across Nations
17. Lesson-drawing in Public Policy: a Guide to Learning across Time and Space

18. Policy Convergence
19. Policy Goals
20. Policy Outcomes, impacts or consequences
21. Policy Style
22. Corporatist
23. Pluralist
24. Similarity or Uniformity
25. Industrialization
26. globalization
27. Europeanization
28. Sharkansky
29. Convergence Thesis
30. Drezner
31. Policy Transfer
32. David Dolowitz
33. Governance: an International Journal of Policy and Administration
34. International Governing Organizations (IGOs)
35. OECD
36. IMF
37. International Nongovernmental Organizations (NGOs)
38. Uninformed Transfer
39. Incomplete Transfer
40. Inappropriate Transfer
41. Marsh
42. Sharman
43. David Marsh
44. Martin de Jong
45. Policy Diffusion
46. Diffusion Research

47. Diffusion of innovations
48. Sage
49. Little Green Book Series (Quantitative Applications in the Social Sciences)
50. The National Interaction Model
51. The Regional Diffusion Model
52. Leader-Laggard Models
53. Isomorphism Models
54. Vertical Influence Models
55. Event History Analysis
56. Institutional Isomorphism
57. DiMaggio
58. Powell
59. The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields

۶۰. این مقاله از اولین آثار نونهادگرایی در جامعه‌شناسی سازمانی و نظریه سازمان است

(Scott, 1995, Pp. 30-31)

61. Coercive Mechanisms
62. Normative Mechanisms
63. Mimetic Mechanisms
64. Scott
65. Radaelli
66. Dependence
67. Expedience
68. Social Obligation
69. Sanctions
70. Accreditation
71. Certification
72. Shared Logics of Action
73. Moral
74. Benchmarking
75. Mimicry
76. Learning
77. Collective Process
78. Parsons
79. Bobrow
80. Dryzek
81. Schön
82. Government as a Learning System
83. Hecló
84. Political-learning
85. Etheredge
86. Short
87. Government Learning
88. Sabatier
89. Policy-oriented Learning
90. Hall
91. Social Learning
92. Weyland

93. Lee
94. Strang
95. Regulatory Capitalism

کتابنامه

- Allen, J. G. (1994), Review: Rose, Richard, (1993), Lesson Drawing in Public Policy: A Guide to Learning Across Time and Space, [Book Review], *Canadian Journal of Political Science / Revue canadienne de science politique*, Vol. 27, No. 1, Pp. 173 & 174.
- Anderson, J. E. (2011), *Public Policymaking: An Introduction*, Boston, MA: Cengage.
- Attir, M. O., Holzner, B., & Suda, Z. (Eds.), (1981), *Directions of change: modernization theory, research, and realities*, Boulder, Colo.: Westview Press.
- Ayres, L. & Knafl, K. A. (2008), Typological Analysis, In L. M. Given (Ed.), *The SAGE Encyclopedia of Qualitative Research Methods*: Sage Publications.
- Bennett, C. J. (1991a), How States Utilize Foreign Evidence, *Journal of Public Policy*, Vol. 11, No. 1, Pp. 31-54.
- Id. (1991b), What Is Policy Convergence and What Causes It? *British Journal of Political Science*, Vol. 21, No. 2, Pp. 215-233.
- Bennett, C. J. & Howlett, M. (1992), The lessons of learning: Reconciling theories of policy learning and policy change, *Policy Sciences*, Vol. 25, No. 3, Pp. 275-294.
- Berry, F. S. & Berry, W. D. (1990), State Lottery Adoptions as Policy Innovations: An Event History Analysis, *The American Political Science Review*, Vol. 84, No. 2, Pp. 395-415.
- Berry, F. S. & Berry, W. D. (2007), Innovation and Diffusion Models in Policy Research, In P. A. Sabatier (Ed.), *Theories of the Policy Process* (Pp. 223-260), Boulder, Colo.: Westview Press.
- Bobrow, D. B. & Dryzek, J. S. (1987), *Policy analysis by Design*, Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.
- Braun, D. & Gilardi, F. (2006), Taking 'Galton's Problem' Seriously: Towards a Theory of Policy Diffusion, *Journal of Theoretical Politics*, Vol. 18, No. 3, Pp. 298-322.
- Cowles, M. G., Caporaso, J. & Risse-Kappen, T. (Eds.), (2001), *Transforming Europe: Europeanization and domestic change*, Ithaca, N.Y.: Cornell Univ Press.
- Daft, R. L. (2008), *Organization Theory and Design*, Mason, OH.: South-Western, Cengage Learning Pub.
- DiMaggio, P. J. & Powell, W. W. (1983), The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields, *American Sociological Review*, Vol. 48, No. 2, Pp. 147-160.

- Dimitrova, A. & Steunenberg, B. (2000), The Search for Convergence of National Policies in the European Union: An Impossible Quest? *European Union Politics*, Vol. 1, No. 2, Pp. 201-26.
- Dobbin, F., Simmons, B., & Garrett, G. (2007), The Global Diffusion of Public Policies: Social Construction, Coercion, Competition, or Learning? *Annual Review of Sociology*, Vol. 33, Pp. 449-72.
- Dolowitz, D. P. (1996), *Towards a Model of Policy Transfer: an Examination of the British and American Welfare-to-Work Systems*, Unpublished PH.D, Dissertation, University of Strathclyde.
- Id. (2006), Bring Back the States: Correcting for the Omissions of Globalization, *International Journal of Public Administration*, Vol. 29, No. 4-6, Pp. 263-280.
- Dolowitz, D. P. & Marsh, D. (1996), Who Learns What from Whom: A Review of the Policy Transfer Literature, *Political Studies*, Vol. 44, No. 2, Pp. 343-357.
- Dolowitz, D. P. & Marsh, D. (2000), Learning from Abroad: The Role of Policy Transfer in Contemporary Policy-Making, *Governance: an International Journal of Policy and Administration*, Vol. 13, No. 10, Pp. 5-24.
- Drezner, D. W. (2001), Globalization and Policy Convergence, *International Studies Review*, Vol. 3, No. 1, Pp. 53-78.
- Id. (2005), Globalization, Harmonization, and Competition: The Different Pathways to Policy Convergence, *Journal of European Public Policy*, Vol. 12, No. 5, Pp. 841-859.
- Elkins, Z., Guzman, A. T. & Simmons, B. A. (2008), Competing for capital: the diffusion of bilateral investment treaties, 1960-2000, In B. A. Simmons, F. Dobbin & G. Garrett (Eds.), *The global diffusion of markets and democracy*, (Pp. 220-260), Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Etheredge, L. S. & Short, J. (1983), Thinking about Government Learning, *Journal of Management Studies*, Vol. 20, No. 1, Pp. 41-58.
- Evans, M. & Davies, J. (1999), Understanding Policy Transfer: A Multi-level, Multi-disciplinary Perspective, *Public Administration*, Vol. 77, No. 2, Pp. 361-385.
- Freeman, R. (2006), Learning in Public Policy, In M. Moran, M. Rein & R. E. Goodin (Eds.), *The Oxford Handbook of Public Policy*, (Pp. 367-388), Oxford: Oxford University Press.
- Gleditsch, K. S. & Ward, M. D. (2008), Diffusion and the spread of democratic institutions, In B. A. Simmons, F. Dobbin & G. Garrett (Eds.), *The global diffusion of markets and democracy*, (Pp. 261-302), Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Hall, P. A. (1993), Policy Paradigms, Social Learning, and the State: The Case of Economic Policymaking in Britain, *Comparative politics*, Vol. 25, No. 3, Pp. 275-296.
- Harcourt, A. J. (2003), Europeanization as Convergence: The Regulation of Media Markets in the European Union, In K. Featherstone & C. M. Radaelli (Eds.), *The politics of Europeanization*, (Pp. 179-202), Oxford: Oxford University Press.

- Hecló, H. (1974), *Modern Social Politics in Britain and Sweden: From Relief to Income Maintenance*, New Haven: Yale University Press.
- Hoberg, G. (2001), Globalization and Policy Convergence: Symposium Overview, *Journal of Comparative Policy Analysis*, Vol. 3, No. 2, Pp. 127-132.
- Howlett, M. (1994), The Judicialization of Canadian Environmental Policy, 1980-1990: A Test of the Canada-United States Convergence Thesis, *Canadian Journal of Political Science/Revue canadienne de science politique*, Vol. 27, No. 1, Pp. 99-127.
- Howlett, M., Ramesh, M. & Perl, A. (2009), *Studying Public Policy: Policy Cycles & Policy Subsystems*, Oxford: Oxford University Press.
- Jahn, D. (2006), Globalization as 'Galton's Problem': The Missing Link in the Analysis of Diffusion Patterns in Welfare State Development, *International Organization*, Vol. 60, No. 2, Pp. 401-431.
- Kerr, C. (1983), *The future of industrial societies : convergence or continuing diversity?* Cambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Knill, C. (2001), *The Europeanisation of National Administrations: Patterns of Institutional Change and Persistence*, New York: Cambridge Univ Press.
- Id. (2005), Introduction: Cross-national policy convergence: concepts, approaches and explanatory factors, *Journal of European Public Policy*, Vol. 12, No. 5, Pp. 764-784.
- Lee, C. K. & Strang, D. (2006), The International Diffusion of Public-Sector Downsizing: Network Emulation and Theory-Driven Learning, *International Organization*, Vol. 60, No. 4, Pp. 883-909.
- Lee, C. K. & Strang, D. (2008), The international diffusion of public sector downsizing: network emulation and theory-driven learning, In B. A. Simmons, F. Dobbin & G. Garrett (Eds.), *The global diffusion of markets and democracy*, (Pp. 141-172), New York: Cambridge University Press.
- Levi-Faur, D. (2005), The Global Diffusion of Regulatory Capitalism, *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, Vol. 598 (Issue Title: The Rise of Regulatory Capitalism: The Global Diffusion of a New Order), Pp. 12-32.
- Mahajan, V. & Peterson, R. A. (1985), *Models for Innovation Diffusion*, Beverly Hills: Sage Publications.
- Marsh, D. & Sharman, J. C. (2009), Policy diffusion and Policy Transfer, *Policy Studies*, Vol. 30, No. 3, Pp. 269-288.
- Mégie, A. (Ed.) (2007), *Encyclopedia of Governance* (Vols. 2), Thousand Oaks, USA: Sage Publications.
- Meyer, J. W., Boli, J., Thomas, G. M. & Ramirez, F. O. (1997), World Society and the Nation-State, *American Journal of Sociology*, Vol. 103, No. 1, Pp. 144-181.
- Mossberger, K. (2003), Policy Diffusion, In J. Rabin (Ed.), *Encyclopedia of Public Administration and Public Policy*, (Vol. 2, Pp. 922-926), New York: CRC Press.
- Newmark, A. J. (2002), An Integrated Approach to Policy Transfer and Diffusion, *The Review of Policy Research*, Vol. 19, No. 2, Pp. 151-178.

- Parsons, W. (1995), *Public Policy: An Introduction to the Theory and Practice of Policy Analysis*, Aldershot: Edward Elgar.
- Radaelli, C. M. (2000), Policy Transfer in the European Union: Institutional Isomorphism as a Source of Legitimacy, *Governance: an International Journal of Policy and Administration*, Vol. 13, No. 1, Pp. 25-43.
- Rapaport, O., Levi-Faur, D. & Miodownik, D. (2009), The Puzzle of the Diffusion of Central-Bank Independence Reforms: Insights from an Agent-Based Simulation, *Policy Studies Journal*, Vol. 37, No. 4, Pp. 695-716.
- Rogers, E. M. (1983), *Diffusion of Innovations*, New York: Free Press.
- Id. (2003), *Diffusion of Innovations*, New York: Free Press.
- Rose, R. (1991a), Introduction: Lesson-Drawing across Nations, *Journal of Public Policy*, Vol. 11, No. 1, Pp. 1-2.
- Id. (1991b), What Is Lesson-Drawing? *Journal of Public Policy*, Vol. 11, No. 1, Pp. 3-30.
- Id. (1993), *Lesson-Drawing in Public Policy: A Guide to Learning across Time and Space*, Chatham, N.J.: Chatham House Publishers.
- Id. (2005), *Learning from Comparative Public Policy: A Practical Guide*, New York: Routledge.
- Id. (Ed.), (1974), *Lessons from America: an exploration*, New York: Halsted/ Wiley.
- Sabatier, P. A. (1987), Knowledge, Policy-oriented Learning, and Policy Change: An Advocacy Coalition Framework, *Science Communication*, Vol. 8, No. 4, Pp. 649-692.
- Id. (1988), An Advocacy Coalition Framework of Policy Change and the Role of Policy-oriented Learning Therein, *Policy Sciences*, Vol. 21, No. 2, Pp. 129-168.
- Schön, D. A. (1973), *Beyond the Stable State: Public and Private Learning in a Changing Society*, Harmondsworth: Penguin.
- Scott, W. R. (1995), *Institutions and Organizations*, Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc.
- Id. (2008), *Institutions and Organizations: Ideas and Interests*, Los Angeles: SAGE Publications, Inc.
- Sharkansky, I. (1971), Constraints on Innovation in Policy Making: Economic Development and Political Routines, In F. Marini (Ed.), *Toward a new public administration: The Minnowbrook perspective*, Scranton, Penn.: Chandler Pub. Co.
- Simmons, B. A., Dobbin, F. & Garrett, G. (2006), Introduction: The International Diffusion of Liberalism, *International Organization*, Vol. 60, No. 4, Pp. 781-810.
- Simmons, B. A., Dobbin, F. & Garrett, G. (Eds.). (2008), *The global diffusion of markets and democracy*, Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Simmons, B. A. & Elkins, Z. (2004), The Globalization of Liberalization: Policy Diffusion in the International Political Economy, *The American Political Science Review*, Vol. 98, No. 1, Pp. 171-89.

- Stephen, B. (2005), How Tight are the Policy Constraints? The Policy Convergence Thesis, Institutionally Situated Actors and Expansionary Monetary Policy in Australia, *New Political Economy*, Vol. 10, No. 1, Pp. 65-89.
- Swank, D. (2008), Tax policy in an era of internationalization: an assessment of a conditional diffusion model of the spread of neoliberalism, In B. A. Simmons, F. Dobbin & G. Garrett (Eds.), *The global diffusion of markets and democracy*, (Pp. 64-103), Cambridge; New York: Cambridge University Press.
- Tarde, G. D. (1890), *Les lois de l'imitation: étude sociologique*, Paris: Félix Alcan.
- Id. (1903), *The Laws of Imitation*, New York: Henry Holt & Company.
- Walker, J. L. (1969), The Diffusion of Innovations among the American States, *The American Political Science Review*, Vol. 63, No. 3, Pp. 880-899.
- Weyland, K. G. (2006), *Bounded Rationality and Policy Diffusion: Social Sector Reform in Latin America*, Princeton, N.J.: Princeton University Press.
- Wilson, W. (1887), The Study of Administration, *Political Science Quarterly*, Vol. 2, No. 2, Pp. 197-222.
- Wotipka, C. M. & Ramirez, F. O. (2008), World Society and Human Rights: An Event History Analysis of the Convention on the Elimination of All Forms of Discrimination against Women, In B. A. Simmons, F. Dobbin & G. Garrett (Eds.), *The Global Diffusion of Markets and Democracy* (Pp. 303-343), Cambridge; New York: Cambridge University Press.

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 نظریه‌پردازی 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 نظریه‌پردازی، 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 سه‌گونه انسجام، تمایز و تقطیع (گونه‌شناسی فرانتظری). 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

مسئول
zolfaghar@ut.ac.ir

** دانشیار دانشگاه تهران (پردیس قم)، دانشکده مدیریت
anamiri@ut.ac.ir

*** استاد دانشگاه تهران (پردیس قم)، دانشکده مدیریت
matin@ut.ac.ir

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^۸، 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^۹ انبوه^۹ در سپهر فرهنگی غرب، رنگ می‌بازد. در این جریان که با طرح انواع مُدهای مدیریتی (نظیر مدیریت دولتی نوین^{۱۰}) 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^{۱۱} 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 (Välimaa, 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.

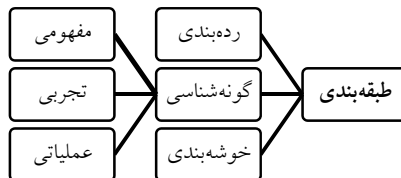
بر اساس این، سؤالات اصلی این نوشتار بدین شرح‌اند: ۱- رویکردهای اصلی مطالعات فرهنگی در آموزش عالی کدام است؟ ۲- گونه‌شناسی این مطالعات با توجه به پیش‌فرض‌های نظری متفاوت آنها نسبت به فرهنگ دانشگاه، در قالبی فرانظری به چه صورت است؟ ۳- خلأهای پژوهشی و ملاحظات انتقادی در این مطالعات کدام است؟ و ۴- چارچوب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

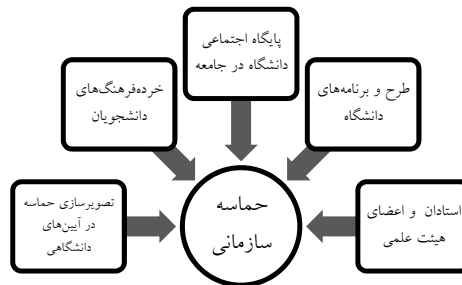
بخش عمده‌ای از مطالعات فرهنگی در آموزش عالی را می‌توان به آن دسته اطلاق کرد که «فرهنگ سازمانی دانشگاه» را مطالعه کرده‌اند. این قبیل مطالعات که معمولاً حالت موردپژوهی دارند، یا سعی دارند با تکیه بر یک الگوی گونه‌شناختی از فرهنگ سازمانی، فرهنگ سازمانی حاکم بر دانشگاه را بشناسند و یا سعی کرده‌اند مؤلفه‌های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

۳-۱-۳. 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 کوین^{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.



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)	دانشکده‌ای (ضعیف/کم)، بروکراسی (ضعیف/زیاد)، مؤسسه بزرگ (قوی/کم)، شرکت (قوی/زیاد): نمودار ۵
اسپورن ^{۳۷} (۱۹۹۶)	مطالعات آرنولد ^{۳۸} و کاپلان ^{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
دنيسون ^{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	میزان کنترل بر اجرا: قوی
	مؤسسه بزرگ	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	میزان قوت فرهنگ: قوی
	۱	۳	
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، جریان‌های 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 ^{۵۳}	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. امین مظفری 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. یمینی‌دوزی 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 نامیدی را در اجتماع دامن می‌زنند، محکوم می‌کنند (به نقل از Smerek, 2010). بچر^{۶۰} (۱۹۸۱) یکی از معدود 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

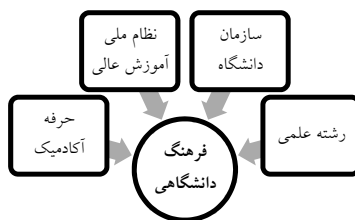
آستین^{۶۹} نیز فرهنگ رشته‌ای را یکی از عوامل مؤثر بر فرهنگ و ارزش‌های استادان دانشگاه می‌داند و آن را در کنار سه نوع فرهنگ دیگر (فرهنگ حرفه آکادمیک^{۷۰}، فرهنگ سیستم آموزشی در سطح ملی، و فرهنگ نوع دانشگاه یا مؤسسه آموزشی) تحلیل می‌کند. او همانند کلارک (۱۹۸۵، ص ۴۱) بر این نظر است که رشته‌های دانشگاهی، 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}

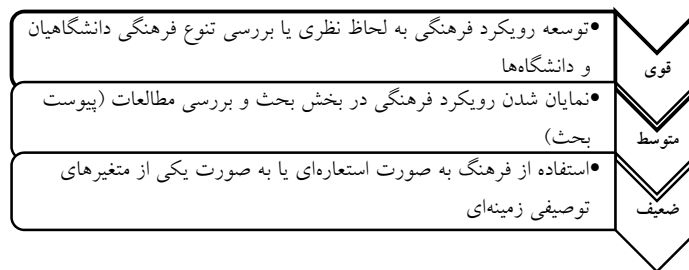
تغییر یکی از محبوب‌ترین عناوین در آموزش عالی و سایر پژوهش‌های علوم اجتماعی است. به هنگام اعمال تغییرات در مؤسسات آموزش عالی، تغییر فرهنگی^{۷۹} یکی از نقاط دشوار این فرآیند به شمار می‌آید و از این بابت، پژوهشگران آن را مطالعه کرده‌اند. مطالعه پیامدهای فرهنگی تغییرات سیاستی یا همان اصلاحات، تغییر در شیوه‌های 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 همین‌طور 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 (Välismaa, 2008).



نمودار ۸. درجه‌بندی مطالعات فرهنگی در آموزش عالی از حیث توجه به فرهنگ (برگرفته از Välismaa, 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 کویین (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 عزیزاده (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 (۱۹۸۱، ۱۹۹۰ و ۱۹۹۴)، آستین (۱۹۹۰)، لوداهل و گوردون (۱۹۷۲)، گاف و ویلسون (۱۹۷۱) و اسنو (۱۹۵۹)، -به‌نقل از اسمرک^{۹۷} (۲۰۱۰)-، در خصوص فرهنگ رشته‌ای و همچنین مطالعات ناظر بر خرده‌فرهنگ استادان را می‌توان مصداق بارز این دسته در نظر گرفت. کلارک (۱۹۸۹) 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 (۱۳۸۵) که خرده‌فرهنگ حاکم بر رشته علوم اجتماعی را از لحاظ نحوه تعاملات میان اعضای آن تحلیل کرده و همچنین مطالعه زاهدی‌اصل (۱۳۸۸)، که فرهنگ دانشگاهی را از گذرگاه اخلاق حرفه‌ای^{۹۸} از دید اعضای هیئت علمی یکی از دانشکده‌های دانشگاه علامه طباطبایی 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 کمک چندانی نمی‌کند و از آنجا که ادراک استادان از دانشگاه، ادراکی آشوبناک و آنارشی‌گونه با مجموعه‌ای از خرده‌فرهنگ‌هایی است که در تنش‌های دائمی، مخرب 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 به هم پیوسته 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)

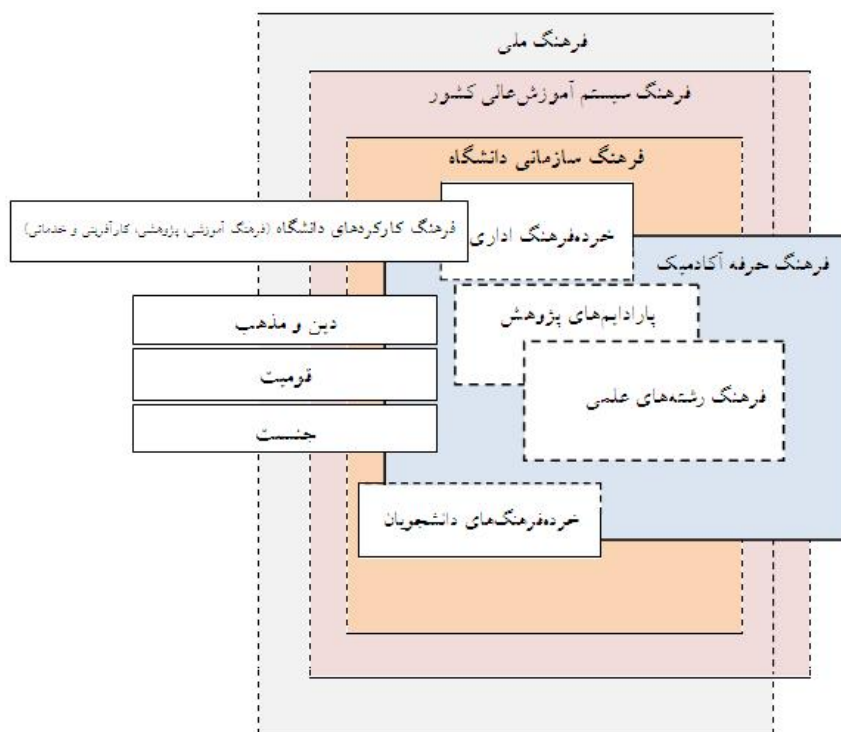
تقطیع	تمایز	انسجام	
تکثر دیدگاه‌ها	اجماع خرده‌فرهنگی	اجماع در سطح کل سازمان	تمایل نسبت به اجماع
ابهام را ارج می‌نهد	ابهام را به خارج از خرده‌فرهنگ‌ها می‌کشاند	ابهام را در بر نمی‌گیرد	نوع برخورد با ابهام
ابهام، عدم شفافیت، تناقض‌ها و تفاسیر چندگانه‌ای که به یک اجماع عمومی و گسترده ختم نمی‌شود	تعارض / 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 خرده فرهنگ اداری، حرفه آکادمیک^{۱۱۹} و دانشجویان^{۱۲۰} 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 اجزای 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 حرفه آکادمیک، خود، شامل پارادایم‌های پژوهش^{۱۲۱} و فرهنگ 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 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 ساده‌انگارانه 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^{۲۶} 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 جافتاده، بایندی الزامی 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 پیش‌گفته 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 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 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 خرده‌فرهنگ‌های متعدد و همپوش در دانشگاه، هیچ اشاره‌ای به این خرده‌فرهنگ مهم و مؤثر در کنار خرده‌فرهنگ 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 (Välismaa, 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.

۳-۳-۱. 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 خرده‌فرهنگ‌های 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 سیلوهای 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 «آنارشی 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 (دام ظلّه) 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)، *آسیب شناسی فرهنگی دانشگاه های ایران*، تهران: دفتر مطالعات و برنامه ریزی 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 سبک های رهبری در دانشگاه ها ایران»، پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی، سال ۱۴، شماره ۱، پیاپی ۴۷، صص ۱۳۳-۱۵۸.
- پورکاظمی، محمدحسین؛ شاکری، غلامرضا (۱۳۸۳)، «بررسی فرهنگ سازمانی دانشکده های مدیریت دانشگاه های تهران و نقش آن در بهره وری دانشکده ها»، *مدرس علوم انسانی*، سال ۸، شماره ۳، پیاپی ۳۶، صص ۳۷-۶۲.
- حبی، اکرم؛ فتحی آذر، اسکندر و محمدبخش، بهمن (۱۳۸۹)، «جهانی شدن و هویت های 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 جامعه شناسی آموزش عالی*، تهران: کویر.
- رحیم نیا، فریبرز؛ 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.
- رفیع پور، فرامرز (۱۳۸۱)، *موانع رشد علمی ایران و راه حل های آن*، تهران: شرکت سهامی انتشار.
- زاهدی اصل، محمد (۱۳۸۸)، «اخلاق حرفه ای 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 ۳۲-۳۱، 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 ره یافت، 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 ترابی‌کیا، 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.
- Välilmaa, J. (2008), "Cultural Studies in Higher Education Research", In *J. Välilmaa & 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.

گونه‌شناسی شکل‌گیری استراتژی در سازمان‌های دولتی فعال در عرصه اقتصادی جمهوری اسلامی ایران

بهمن حاجی‌پور*
ماجد ناجی**

تاریخ دریافت: ۱۳۸۹/۱۲/۱۷

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۰/۴/۱۳

چکیده

در ادبیات مدیریت استراتژیک، رویکرد خاصی از استراتژی حاکم است. معرفی رویکردهای دیگر در این حوزه و شناسایی کاربرد آن‌ها در شکل‌گیری استراتژی، گامی بزرگ به شمار می‌آید. این شناسایی، سازمان‌های دولتی را قادر می‌کند تا خود را به لوازم خاص چنین رویکردی مجهز کنند و از سوی دیگر، موجب می‌شود سازمان‌های خصوصی و غیرانتفاعی بتوانند در تعامل خود با این سازمان‌ها، رویکرد مناسب را انتخاب نمایند. این پژوهش، در پی آن است که وضع موجود شکل‌گیری استراتژی‌ها را در سازمان‌های دولتی فعال در عرصه اقتصادی ایران شناسایی کند تا بدین وسیله در مرحله تدوین استراتژی مناسب برای این‌گونه سازمان‌ها، اقتضائات حاکم بر آن‌ها، لحاظ و رویکرد و مدل متناسبی برای آن اختیار شود.

در این پژوهش، مدل‌های مطرح برای نوع‌شناسی فراگرد شکل‌گیری استراتژی، شناسایی و از میان آن‌ها، مدل ویتینگتون^۱ انتخاب شد. این مدل، به طور کلی چهار رویکرد عام کلاسیک، تحولی، فراگردی و سیستمی را در قالب دو محور اندیشیده بودن یا نوظهور بودن استراتژی‌ها و تک‌هدفی یا تکثرگرا بودن آن‌ها، به منظور تشریح انواع فراگردهای شکل‌گیری استراتژی، معرفی می‌کند. در این تحقیق، با استفاده از پرسش‌نامه، اطلاعات لازم جمع‌آوری، و در دو مرحله تجزیه و تحلیل شد. در این پژوهش بنیادی، که از نوع پیمایشی است، در وهله نخست از فنون آمار ناپارامتریک (آزمون فریدمن^۲ و کندال^۳) و در مرحله دوم از فنون آمار پارامتریک (تحلیل واریانس) استفاده شد؛ و نتیجه این شد که فراگرد شکل‌گیری استراتژی در سازمان‌های دولتی فعال در عرصه اقتصادی جمهوری اسلامی ایران به ترتیب از رویکردهای فراگردی، تحولی، سیستمی و کلاسیک تبعیت می‌کند.

واژگان کلیدی

شکل‌گیری استراتژی، عرصه اقتصادی، سازمان‌های دولتی ایران، نوع‌شناسی

مقدمه

شناسایی فرآیند شکل‌گیری استراتژی در سازمان‌ها، یکی از بخش‌های مهم شناخت عمیق سازمان و یکی از گام‌های آغازین اجرای اقدامات تجویزی در حوزه تدوین استراتژی است؛ چرا که هر گونه اقدامی در این حوزه باید با توجه به وضعیت موجود سازمان و مؤلفه‌های گوناگون شکل‌دهنده سازمان اجرا شود؛ لذا این پژوهش با توجه به قلمروی موضوعی خود، یعنی سازمان‌های دولتی فعال در عرصه اقتصادی کشور، در شناسایی فرآیند شکل‌گیری استراتژی در این سازمان‌ها تلاش کرده است. بدین منظور، ابتدا جایگاه بحث و اهمیت آن، بررسی شده است. سپس، انواع مختلف نوع‌شناسی‌های حوزه شکل‌گیری استراتژی، طرح و ضمن مقایسه آن‌ها با یکدیگر، مناسب‌ترین نوع‌شناسی انتخاب شده است. پس از بیان نوع‌شناسی منتخب و تشریح انواع رویکردهای شکل‌گیری استراتژی در آن، به روش تحقیق پژوهش، اشاره و سپس داده‌های پژوهش، تجزیه و تحلیل شده است. در نهایت، نتایج به‌دست‌آمده از پژوهش عرضه شده است.

۱. بیان مسئله

نحوه شکل‌گیری استراتژی از موضوعات مهم و کلیدی ادبیات مدیریت استراتژیک است. به طوری که از سال‌های اولیه دهه ۱۹۷۰ به بعد، پژوهشگران این حوزه، نوع‌شناسی‌های گوناگونی را برای توضیح نحوه شکل‌گیری استراتژی‌ها، عرضه کرده‌اند. امروزه از این رویکردها به عنوان مکاتب حوزه استراتژی و شکل‌گیری آن (که دارای تفاوت‌هایی زیربنایی هستند) نام برده می‌شود.

در میان این نوع‌شناسی‌ها، رویکردی که بر ادبیات شکل‌گیری استراتژی، سیطره یافته (Whittington, 2001, p. 1) رویکردی است که عموماً تجویزی است و بر نحوه شکل‌گیری استراتژی از طریق برنامه‌ریزی^۴، طراحی^۵ و موقعیت‌یابی^۶ تأکید می‌کند. این سیطره، موجب شده است که به سایر رویکردها -لااقل در آموزه‌های رسمی این رشته- کمتر توجه شود. این در حالی است که در مشاهدات روزمره از رفتار سازمان‌ها، به ویژه سازمان‌های دولتی، تبعیت از رویکرد یاد شده ملاحظه نمی‌گردد. این وضعیت،

این سؤال را در ذهن ایجاد می‌کند که نحوه شکل‌گیری استراتژی در سازمان‌ها در عمل از چه رویکردی تبعیت می‌کند؟

این پژوهش در نظر دارد فرآیند شکل‌گیری استراتژی در سازمان‌های دولتی فعال در عرصه اقتصادی کشور را شناسایی کند. شناسایی چنین فرآیندی، مدیران این سازمان‌ها را قادر می‌کند تا خود را به لوازم خاص چنین رویکردی مجهز کنند. یعنی با شناختی صحیح از این امر، برنامه‌های مدیریتی، مدیریت استراتژیک، تحول، بهبود، مدیریت عملکرد و ... سازمان خود را طراحی، اجرا و ارزیابی کنند. از سوی دیگر، مخاطبان این سازمان‌ها نیز می‌توانند نحوه تعامل خود را با این سازمان‌ها تنظیم کنند. سازمان‌ها، دارای تفاوت‌های فراوانی در شیوه شکل‌گیری استراتژی هستند و از آنجا که هر یک از شیوه‌های شکل‌گیری استراتژی، لوازم و مقتضیات خاصی را داراست، شناسایی فرآیند شکل‌گیری استراتژی، یکی از مهم‌ترین، اساسی‌ترین و ابتدایی‌ترین گام‌هایی است که برای طراحی و اجرای کلیه وظایف مدیریتی در سازمان و در ارتباط با محیط باید انجام داد. نحوه رهبری، تصمیم‌گیری، برنامه‌ریزی، نوآوری، سازماندهی، تغییرات استراتژیک و ... در سازمان‌های با شیوه‌های مختلف شکل‌گیری استراتژی، به صورت بنیادی با یکدیگر متفاوت است. بر اساس این، سؤال اصلی این پژوهش این است که «شکل‌گیری استراتژی در سازمان‌های دولتی فعال در عرصه اقتصادی جمهوری اسلامی ایران چگونه است؟». در ادامه مقاله، انواع نوع‌شناسی‌های شکل‌گیری استراتژی تبیین شده است و سپس مناسب‌ترین رویکرد، انتخاب و تبیین می‌شود. این مقاله با توضیح روش تحقیق، ابزار گردآوری اطلاعات، روش تجزیه و تحلیل داده‌ها و بحث و نتیجه‌گیری به پایان می‌رسد.

۲. پیشینه تحقیق: رویکردهای شکل‌گیری استراتژی

رویکردهای گوناگون نظریه‌پردازان حوزه استراتژی به چگونگی شکل‌گیری استراتژی در سازمان‌ها، موجب مطرح شدن مدل‌های متنوع و متعددی در این حوزه شده است. این امر نه تنها نقش بسزایی در غنابخشی به ادبیات مدیریت استراتژیک دارد و می‌تواند موجب توسعه گزینه‌های پیش روی فعالان حوزه استراتژی (از جمله

محققان و مدیران ارشد سازمان‌ها) شود بلکه می‌تواند موجب سردرگمی افراد در مواجهه با مدل‌های مذکور و ایجاد دشواری در انتخاب مدل مناسب شود. همین مسئله سبب شده است تا تعدادی از محققان حوزه استراتژی، در صدد عرضه نوع‌شناسی‌هایی برای طبقه‌بندی انواع استراتژی برآیند. نات^۷ و بکاف^۸ (۱۹۹۵)، هارت^۹ و بانبری^{۱۰} (۱۹۹۴)، و گالبریث^{۱۱} و شندل^{۱۲} (۱۹۸۳) در مطالعات خود، فهرست‌هایی از این نوع‌شناسی‌ها عرضه کرده‌اند.

گالبریث و شندل (۱۹۸۳) در اثر خود، تحلیل تجربی انواع استراتژی^{۱۳}، طبقه‌بندی ارزشمندی از انواع نوع‌شناسی‌ها عرضه کرده‌اند. از نگاه آنان، برخی نوع‌شناسی‌های مطرح، ناظر بر استراتژی‌های سطح کسب‌وکار، برخی ناظر بر استراتژی‌های سطح شرکت، و برخی ناظر بر استراتژی‌های بازاریابی (سطح عملیاتی) است. اما آن‌ها نوع دیگری از نوع‌شناسی‌ها را شناسایی می‌کنند که تلاش در طبقه‌بندی الگوهای رفتار سازمانی دارند.

نوع‌شناسی مد نظر در این پژوهش، شکل چهارم از این طبقه‌بندی را پوشش می‌دهد. ویژگی این گونه نوع‌شناسی‌ها این است که همه سازمان‌ها، اعم از دولتی و خصوصی را در بر می‌گیرند و برای بررسی همه سازمان‌ها به کار می‌روند.

از جمله مهم‌ترین نوع‌شناسی‌های مربوط به نحوه شکل‌گیری استراتژی، با نگاه بررسی الگوهای رفتار سازمانی، می‌توان به نوع‌شناسی‌های مینزبرگ^{۱۴} (۱۹۷۳)، مایلز^{۱۵} و دیگران (۱۹۷۸)، ایگر^{۱۶} و دیگران (۱۹۸۷)، نات و بکاف (۱۹۹۵)، چافی^{۱۷} (۱۹۸۵)، لاوربول^{۱۸} (۱۹۹۷)، مینزبرگ (۱۹۸۷)، و ویتینگتون^{۱۹} (۲۰۰۱) اشاره کرد که در ادامه به صورت خلاصه، بررسی خواهند شد.

۲-۱. مینزبرگ (۱۹۷۳)

مینزبرگ (۱۹۷۳)، در پی پاسخ دادن به این دو سؤال که «سازمان‌ها چگونه تصمیمات خود را اتخاذ می‌کنند؟» و «چگونه آن تصمیمات را برای شکل‌دهی استراتژی‌ها، به یکدیگر متصل می‌کنند؟»، سه نوع استراتژی کارآفرینانه^{۲۰}، انطباقی^{۲۱}، و طرح‌ریزی^{۲۲} را شناسایی می‌کند.

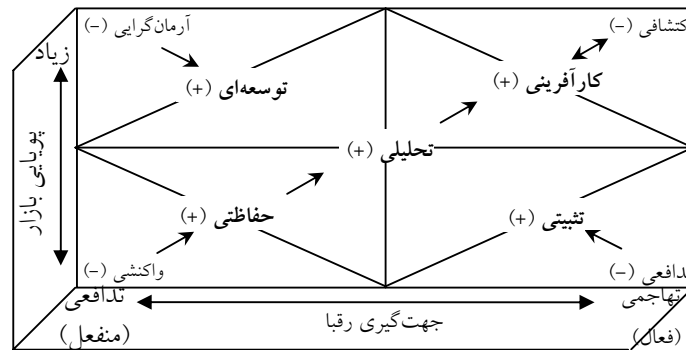
در رویکرد کارآفرینانه - که در نوشته‌های برخی اقتصاددانان کلاسیک و بسیاری از نویسندگان آن زمان مدیریت مشاهده می‌شود- رهبر قدرتمندی وجود دارد که با شجاعت، فعالیت‌های جسورانه‌ای به نفع سازمان می‌کند. بالعکس، در رویکرد انطباقی - که بسیاری از پژوهشگران حوزه کسب‌وکار و تصمیم‌گیری دولتی، آن را تشریح کرده‌اند- سازمان با گام‌هایی کوتاه و غیرمرتبط، با محیط پیچیده خود، سازگار می‌شود. آخرین نوع، رویکرد برنامه‌ریزی است، که در آن، تحلیل‌های رسمی برای طراحی استراتژی‌های صریح و یکپارچه برای آینده، استفاده می‌شوند.

۲-۲. مایلز و دیگران (۱۹۷۸)

مایلز و دیگران (۱۹۷۸)، با مطالعاتی در عرصه سازمان‌های صنعتی، با استفاده از دو معیار «پویایی بازار»^{۲۳} و «جهت‌گیری رقبا»^{۲۴} - که در مقاله امری^{۲۵} و تریست^{۲۶} مطرح شده‌اند (۱۹۶۵) - محیط‌ها را به چهار دسته، تقسیم، و برای هر یک از این محیط‌ها نوعی استراتژی خاص را پیشنهاد کردند. این استراتژی‌ها عبارت بودند از تدافعی^{۲۷}، اکتشافی^{۲۸}، واکنشی^{۲۹} و تحلیلی^{۳۰}. این استراتژی‌ها نشان می‌دهد که سازمان، در هر وضعیت محیطی‌ای، چگونه قلمروی خود را باید انتخاب کند، چگونه فناوری‌ها را سازماندهی کند، و چگونه دست به نوآوری بزند.

۲-۳. ایگر و دیگران (۱۹۸۷)

ایگر و دیگران (۱۹۸۷، صص ۷۰-۹۴) مدل مایلز را مبنای کار خود قرار دادند و اشکالاتی را که در آن مشاهده کردند برطرف ساختند و چارچوب تجدیدنظرشده‌ای را پیشنهاد کردند که در آن، برای هر یک از محیط‌های شناسایی‌شده، یک استراتژی مؤثرتر و یک استراتژی کم‌اثرتر، مطرح شده است. نمودار ۱، انواع محیط‌ها و استراتژی‌های متناسب را در مدل ایگر و دیگران (۱۹۸۷) نمایش می‌دهد.

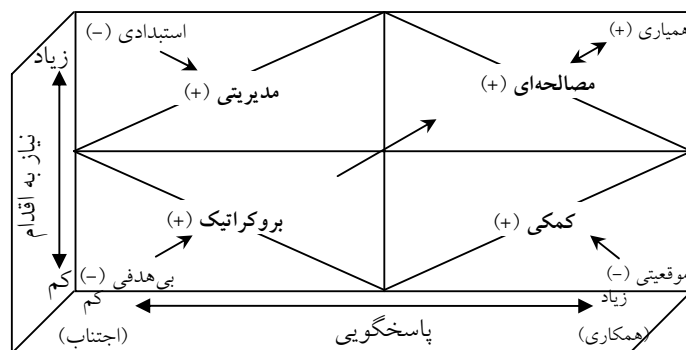


نمودار ۱. انطباق انواع استراتژی (مدل ایگر و دیگران) با محیط‌های بخش خصوصی (مدل امری و تریست) (ایگر و دیگران، ۱۹۸۷)^{۳۱}

۲-۴. نات و بکاف (۱۹۹۵)

نات و بکاف (۱۹۹۳) با استفاده از «عامه محوری^{۳۳}» بوزمن^{۳۳}، تفاوت‌های میان بخش عمومی و خصوصی لوین^{۳۴} و دیگران (۱۹۷۵) و معادل‌های پیشنهادی هارمون^{۳۵} (۱۹۸۱) برای محورهای طبقه‌بندی محیط، رویکردی متفاوت به استراتژی را در بخش عمومی پیشنهاد کردند.

نمودار ۲، این محورها، محیط‌های طبقه‌بندی شده و انواع استراتژی متناسب با هر محیط را در بخش عمومی، به تصویر کشیده است.



نمودار ۲. انطباق انواع استراتژی (مدل نات و بکاف) با محیط‌های بخش عمومی (مدل امری و تریست) در هر یک از شرایط چهارگانه محیطی (نات و بکاف، ۱۹۹۵)^{۳۶}

۲-۵. چافی (۱۹۸۵)

چافی (۱۹۸۵) با بررسی تعاریف گوناگونی که برای استراتژی ذکر شده‌اند، نقاط تشابه و افتراق آنها را استخراج و در نهایت، نگاه‌های گوناگون به استراتژی را در سه مدل طبقه‌بندی کرده است.

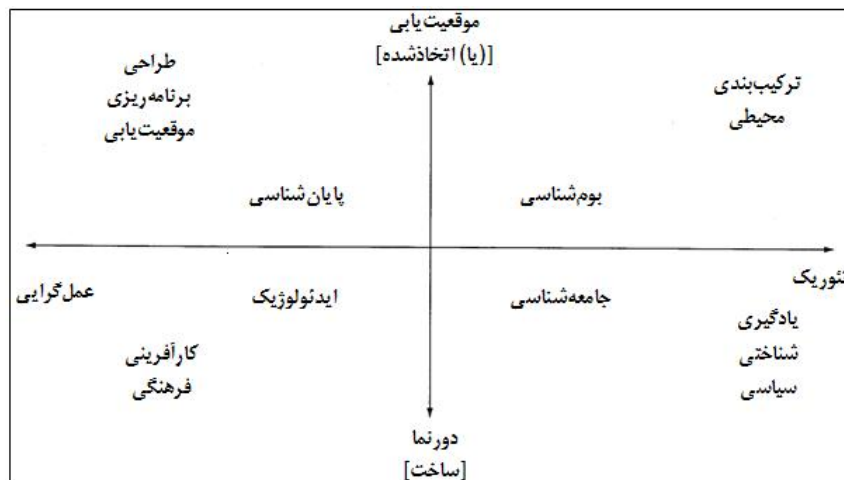
استراتژی خطی^{۳۷}: این مدل بر چهار نکته تأکید می‌کند: الف- ساده بودن فرآیند برنامه‌ریزی استراتژیک؛ ب- توافق مدیران سطوح گوناگون درباره یک برنامه تفصیلی و یکپارچه؛ ج- پیوستگی کامل سازمان برای اجرای موفق برنامه -به گونه‌ای که تمامی تصمیمات اتخاذشده در رأس سازمان بتواند در کل سازمان اجرا گردد؛ د- پیش‌بینی‌پذیر بودن محیط و یا تفکیک زیاد سازمان از محیط. از نظر چافی، تعریف چندلر^{۳۸} (۱۹۶۲، ص ۱۳) از استراتژی، این مدل را به خوبی توصیف می‌کند: «استراتژی یعنی تعیین اهداف بلندمدت و اصلی شرکت، انتخاب مسیرهای حرکت، و تخصیص منابع لازم برای اجرای این اهداف».

استراتژی انطباقی^{۳۹}: مدل دوم، بر ارزیابی مستمر سازمان از محیط، و تناسب رضایت‌بخش میان فرصت‌ها و تهدیدهای محیطی از یک سو، و ظرفیت‌ها و منابع سازمانی از سوی دیگر تأکید می‌کند (Miles & Cameron, 1982, p. 14). تعریف هوفر^{۴۰} (۱۹۷۳) نمونه بارزی از رویکرد انطباقی به استراتژی است: «... [استراتژی] به دنبال ایجاد انطباق مناسب میان فرصت‌ها و ریسک‌های موجود در محیط خارجی و ظرفیت‌ها و منابع سازمان برای بهره‌گیری از آن فرصت‌ها است».

استراتژی تفسیری^{۴۱}: سومین مدل -به جای نگاه زیست‌شناختی یا ارگانیسمی (سازگار با مدل انطباقی)- بر پیمان‌های اجتماعی، تکیه دارد (Keeley, 1980). مدل تفسیری استراتژی، مبتنی بر این تصور است که واقعیت به صورت اجتماعی ساخته می‌شود (Berger & Luckmann, 1966). واقعیت، چیزی عینی یا خارجی نیست که ادراک‌کنندگان بتوانند آن را به صورت درست یا نادرست ببینند؛ بلکه واقعیت، با فرآیند تبادلات اجتماعی که در آن ادراکات بنا بر هم‌خوانی‌شان با ادراک‌های اظهارشده دیگران، اصلاح یا جایگزین می‌شود.

۲-۶. لاوریول (۱۹۹۷)

لاوریول (۱۹۹۷)، با استفاده از نوع‌شناسی‌های گوناگون پیش از خود، به خصوص مطالعات مارتینت^{۴۲} (۱۹۹۳ و ۱۹۹۴)، نوع‌شناسی دیگری عرضه کرد. او در اثر خود، تحلیل آثار عرضه‌شده در حوزه استراتژی و مدیریت آن^{۴۳}، ضمن عرضه این نوع‌شناسی، به تجزیه و تحلیل تمام نوشته‌های حوزه استراتژی (در سطح کسب‌وکار) که از سال ۱۹۹۰ تا ۱۹۹۶ در فرانسه منتشر شده بود، پرداخت و مدل‌ها یا طبقه‌بندی‌های موجود در این ۵۱ اثر را استخراج و در نوع‌شناسی چهاربخشی خود طبقه‌بندی کرد. بر اساس نتایج به‌دست‌آمده، دو بخش «استراتژی به عنوان فرآیند هدف‌گذاری»^{۴۴} و «استراتژی به عنوان اجرای اصول عملی»^{۴۵} دارای بیشترین نفوذ در میان آثار فوق‌الذکر بوده‌اند. نکته شایان توجه فعالیت وی، برقراری رابطه میان این نوع‌شناسی با مکاتب ده‌گانه مینزبرگ و دیگران (۱۹۹۸) است. نمودار ۳، نوع‌شناسی لاوریول و رابطه آن با مکاتب ده‌گانه مینزبرگ را نشان می‌دهد.



نمودار ۳. نوع‌شناسی لاوریول (Lauriol, 1997)

۲-۷. مینزبرگ و دیگران (۱۹۹۸)

مینزبرگ و دیگران (۱۹۹۸) در کتابی با عنوان *سیری در استراتژی*^{۴۶}، انواع حالات شکل‌گیری استراتژی را به ده مکتب طبقه‌بندی نموده‌اند. از میان این ده مکتب، سه مورد نخست، تجویزی و شش مورد بعد، توصیفی است. در میان مکاتب توصیفی نیز، دو مورد اول (کارآفرینی و شناختی)، فرآیند تدوین استراتژی را فردی و سه مکتب بعدی، آن را فرآیندی جمعی معرفی می‌کند. مکتب ترکیب، به عنوان آخرین مکتب، به دنبال جمع کردن همه آموزه‌های مکاتب دیگر در خود است.

جدول ۱. اسامی و طبقه‌بندی مکاتب مینزبرگ (Mintzberg et al., 1998, p. 5)

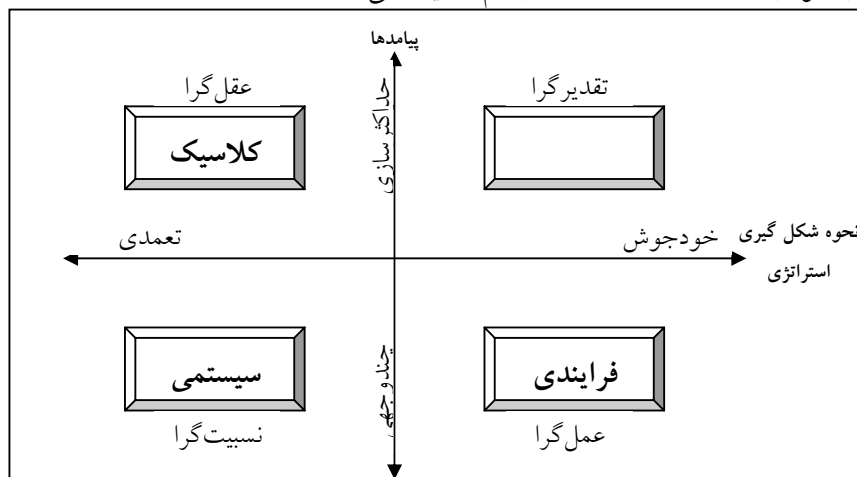
نوع استراتژی	عنوان استراتژی	تدوین استراتژی به عنوان فرآیند
تجویزی	طراحی	مفهومی
	برنامه‌ریزی	رسمی
	موقعیت‌یابی	تحلیلی
فردی و جمعی	کارآفرینی	آرمانی
	شناختی	ذهنی
جمعی	یادگیری	پدیدارشنونده
	قدرت	مذاکره
	فرهنگی	جمعی
	محیطی	واکنشی
ترکیب	ترکیب	تحولی

۲-۸. ویتینگتون (۲۰۰۱)

ویتینگتون (۲۰۰۱، ص ۲)، در اثر ارزشمند خود، *استراتژی چیست و چه اهمیتی دارد؟*^{۴۷}، چهار رویکرد عمده در شکل‌گیری استراتژی را بیان کرده است. رویکرد کلاسیک^{۴۸}، قدیمی‌ترین و تأثیرگذارترین رویکرد، بر مبنای برنامه‌ریزی عقلایی است و شیوه‌ای است که بر کتاب‌های آموزشی مدیریت استراتژیک سیطره دارد. رویکرد تحولی^{۴۹}، از استعاره تقدیرگرایی در حوزه زیست‌شناسی سرچشمه گرفته، اما به جای قانون جنگل، نظام بازار را مبنای تحلیل استراتژی قرار داده است. رویکرد فراگردی^{۵۰}، بر ماهیت پیچیده و ناکارآمد انسان تأکید کرده است و به شیوه‌ای عمل‌گرایانه^{۵۱}،

استراتژی را متناسب‌سازی سازمان با بازار می‌داند؛ و در نهایت، رویکرد سیستمی^{۵۲}، با نگاهی نسبت‌گرایانه، اهداف و ابزارهای استراتژی را به صورتی تفکیک‌ناپذیر با فرهنگ و قدرت نظام‌های اجتماعی محلی که استراتژی در آنجا شکل می‌گیرد، پیوسته می‌داند.

تفاوت این چهار رویکرد را می‌توان در قالب دو محور بیان کرد: پیامدهای^{۵۳} استراتژی و فراگرد^{۵۴} شکل‌گیری استراتژی. این دو بعد، چهار رویکرد را همان‌طور که در نمودار ۴ نشان داده شده است از هم تفکیک می‌کنند.



(Whittington, 2001, p. 3) نمودار ۴. رویکردهای عمده استراتژی

محور عمودی، طیفی است که در یک سوی آن تنها، هدفِ حداکثرسازی سود^{۵۵} قرار دارد و در سوی دیگر، نیل به چندین هدف^{۵۶} به صورت هم‌زمان مد نظر است. محور افقی نیز به بررسی فراگرد می‌پردازد. به طوری که یک طرف محور، استراتژی را تعمدی^{۵۷}، اندیشیده، و محصول تحلیل و محاسبه تلقی می‌کند، و در طرف دیگر، استراتژی را خودجوش^{۵۸} و محصول اتفاقات، ابهامات و اجبارها می‌داند. به طور خلاصه، این دو محور، پاسخ‌های متفاوتی را به دو سؤال بنیادین بیان می‌کنند: «استراتژی به چه کار می‌آید؟» و «چگونه عمل می‌کند؟».

محل قرار گرفتن هر یک از رویکردهای چهارگانه فوق در نمودار ۴، مفروضات اساسی آنها را آشکار می‌سازد. رویکردهای کلاسیک و تحولی، حداکثرسازی سود را، پیامد، و در واقع هدف اصلی شکل‌گیری استراتژی می‌دانند، در حالی که رویکردهای سیستمی و فراگردی، چندوجهی (متکثر) است و علاوه بر سود، گزینه‌های دیگری را نیز به عنوان پیامد و هدف استراتژی در نظر می‌گیرند.

بررسی این رویکردها از منظر فرآیند شکل‌گیری استراتژی، زوج‌های دیگری را شکل می‌دهد. در اینجا، رویکرد تحولی در کنار رویکرد فراگردی، ظهور استراتژی را ناشی از فراگردی می‌داند که شانس و آشفتگی بر آن سیطره دارد. در سوی دیگر، رویکردهای کلاسیک و سیستمی علی‌رغم اختلاف دیدگاه درباره اهداف، دارای عقیده یکسانی در مورد این مسئله هستند که تنظیم استراتژی می‌تواند آگاهانه و تعمدی باشد. هر رویکرد، پاسخ‌های متفاوتی به سؤالات محوری ویتینگتون درباره چستی استراتژی و چرایی (اهمیت) آن چستی عرضه می‌کند. پاسخ رویکرد کلاسیک - چنانچه از آثار دانشمندان و نویسندگانی چون انسف^{۵۹} (۱۹۶۵ و ۱۹۹۱) و پورتر^{۶۰} (۱۹۸۰ و ۱۹۸۵) برمی‌آید- همان پاسخ‌های عرضه‌شده در کتاب‌های رایج آموزش مدیریت استراتژیک است. در این رویکرد، استراتژی، محصول فراگرد عقلایی تجزیه و تحلیل و محاسبات آگاهانه و برنامه‌ریزی شده است که به منظور حداکثرسازی سود بلندمدت طراحی می‌شود. از نظر این رویکرد، در صورتی که بتوان به اطلاعات دقیق دست یافت و فنون مناسب را فراگرفت، هم محیط خارج و هم محیط داخل سازمان، پیش‌بینی‌پذیر است و می‌توان استراتژی را در قالب برنامه‌هایی دقیق، شکل داد. از دید کلاسیک‌ها، برنامه خوب، برنامه‌ای است که محیط داخلی و خارجی سازمان را کنترل می‌کند. در این تجزیه و تحلیل عقلایی، ماهیت استراتژی و تصمیمات عینی مرتبط با آن هستند که در بلندمدت، موفقیت یا شکست سازمان را رقم می‌زنند (Whittington, 2001, Pp. 2-3).

تحول‌گرایانی چون حنان^{۶۱} و فریمن^{۶۲} (۱۹۸۸) یا ویلیامسون^{۶۳} (۱۹۹۱) بر این باورند که استراتژی در مفهوم کلاسیک آن (برنامه‌ریزی عقلایی آینده‌نگر) اغلب نامربوط و غیرعملی به نظر می‌رسد. زیرا محیط، معمولاً ناآرام‌تر و نامطمئن‌تر از آن

است که بتوان آن را به صورتی اثربخش، پیش‌بینی کرد. تحول‌گرایان، فرض «مدیر به عنوان استراتژیست» را نقد می‌کنند و بر این باورند که ماهیت پویا، رقابتی و خصمانه بازار این مفهوم را در بر دارد که بقای بلندمدت، برنامه‌ریزی‌کردنی نیست، و تنها سازمان‌هایی دوام می‌آورند که بیاموزند چگونه استراتژی‌های حداکثرسازی سود را دنبال کنند. کسب‌وکارها در فضایی شبیه به تحول در گونه‌های زیستی قرار دارند؛ به این معنی که سازکارهای رقابتی بازار، با بی‌رحمی تمام، مناسب‌ترین کسب‌وکارها را برای بقا برمی‌گزینند و دیگری را که فاقد توان لازم برای تغییر اما با سرعت کافی به منظور دفاع از خود بوده‌اند، نابود می‌کند. بنابراین، از نظر تحول‌گرایان، این بازار است که انتخاب‌های مهم و اساسی را انجام می‌دهد و نه مدیران! استراتژی‌های موفق، تنها زمانی پدیدار می‌شوند که فراگرد انتخاب طبیعی، قضاوت خود را انجام می‌دهد. تمام آنچه مدیران قادر به اجرای آن هستند، صرفاً این است که اطمینان یابند که تا حد ممکن با تقاضاهای روزانه محیط منطبق شده‌اند.

گرچه فراگردگرایان نیز بر آن‌اند که برنامه‌ریزی بلندمدت، تا حد زیادی عبث و بی‌فایده است، اما سهم کمتری برای تقدیر و سرنوشت قائل‌اند؛ و از نظر آنها، مهم‌ترین رمز ماندگاری، انطباق حداکثری با محیط نیست. فراگردهای موجود در سازمان‌ها و بازارها (چه برای تدوین استراتژی در رویکرد کلاسیک و چه برای بقا در رویکرد تحولی) کامل و بی‌عیب نیستند. بنا بر نظر سیرت^{۶۴} و مارچ^{۶۵} (۱۹۶۳) انسان‌ها تفاوت‌های زیادی در علایق، محدودیت درک و فهم، تمرکز بر خواسته‌ها، و دقت در اجرای فعالیت‌ها دارند. در نتیجه، امکان عمل بر اساس یک برنامه دقیق و محاسبه‌شده وجود ندارد. در هر حال برنامه تنظیم‌شده، هنگامی که شرایط تغییر می‌کند، محکوم به فراموشی است. در واقع، استراتژی، بیشتر، از یک فراگرد عملی سعی و خطا، یادگیری، و مصالحه حاصل می‌شود تا مجموعه‌ای از گام‌های عقلایی مبتنی بر آینده (Mintzberg, 1987). خیلی مهم نیست که استراتژی‌های ظهوریافته کاملاً بهینه باشند چون فراگرد گزینش‌های بازار، کاملاً سهل‌انگارانه و بی‌دقت‌اند. احتمالاً هیچ کس از استراتژی بهینه خبری ندارد! بنابراین عدم موفقیت در طراحی و اجرای یک برنامه استراتژیک کامل و بی‌عیب، به ندرت به فقدان مزیت رقابتی مهمی منتج می‌شود.

از منظر رویکرد سیستمی نیز، استراتژی دارای اهمیت است اما نه به آن اهمیتی که در تصور کلاسیک‌ها است. نظریه‌پردازان رویکرد سیستمی نسبت به فراگردگرایان، برای ظرفیت و استعداد انسان‌ها در درک و اجرای برنامه‌های عقلایی سهم بیشتری قائل‌اند. آنها نسبت به تحول‌گرایان نیز، در مورد توانایی‌شان برای تعریف استراتژی در مخالفت با فشارهای بازار خوش‌بین‌ترند. بر اساس تأکیدات گرانووتر^{۶۶} (۱۹۸۵) بر ماهیت اجتماعی فعالیت‌های اقتصادی، رویکرد سیستمی بیان می‌کند که اهداف و فعالیت‌های مربوط به اجرای استراتژی، مبتنی بر سیستم اجتماعی خاصی است که فراگرد تدوین استراتژی در آن به وقوع می‌پیوندد. استراتژیست‌ها اغلب از قاعده حداکثرسازی سود، به صورت کاملاً آگاهانه و برنامه‌ریزی‌شده صرف‌نظر می‌کنند. ممکن است بافت اجتماعی به جز سود، برای آنها منافع دیگری مانند مباحثات و تفاخر حرفه‌ای، قدرت مدیریتی، و یا میهن‌پرستی را پررنگ کند. بنابراین، پیگیری این اهداف متفاوت، حتی با قربانی کردن حداکثرسازی سود، کاملاً عقلایی است؛ هر چند ممکن است این منطق، اغلب، پنهان و یا به شکل دیگری مطرح شود. ممکن است در عمل، استراتژی‌ها از قواعد مبتنی بر محاسبات عقلایی (آنچنان که معمولاً در کتاب‌های آموزشی مدیریت استراتژیک نوشته می‌شود) تخطی کنند. البته این امر به خاطر ناتوانی سازمان‌ها در اجرای این قواعد نیست، بلکه به این دلیل است که در محیط فرهنگی این سازمان‌ها که در آن فعالیت می‌کنند، چنین قواعد عقلایی‌ای، مقبولیت کمتری دارد؛ و در عوض، استراتژی‌هایی غیر از حداکثرسازی سود، در اولویت قرار دارد. دلیلی وجود ندارد که بگوییم فقط فعالیت‌های مربوط به حداکثرسازی سود که در نتیجه فشارهای رقابتی بروز می‌کنند، -آنچنان که تحول‌گرایان معتقدند- منتج به بقاء می‌شود. چرا که بازارها، هم فریبده هستند و هم تغییرپذیر و دست‌کاری‌پذیر. جوامع به جز عملکرد مالی، ضوابط و معیارهای دیگری نیز برای حمایت و پشتیبانی از کسب‌وکارها در نظر می‌گیرند؛ در نتیجه، رویکرد سیستمی بر این باور است که استراتژی، بازتاب سیستم‌های اجتماعی خاصی است که استراتژیست‌ها در آن فعالیت می‌کنند؛ و منفعی را که آنها در پی آن حرکت می‌کنند و قواعدی را که با آنها بقاء ممکن می‌شود، همان سیستم‌های اجتماعی تعریف می‌کنند. به طور خلاصه، فرهنگ و شرایط کشوری

که سازمان در آن فعالیت می‌کند، بر استراتژی‌های آن سازمان مؤثرند (Whittington, 2001, Pp. 4-5).

۳. مقایسه نوع‌شناسی‌ها: انتخاب نوع‌شناسی مناسب

علی‌رغم گوناگونی الفاظ به‌کاررفته در این مدل‌ها، مفاهیم مطرح‌شده در آنها، نقاط مشترک و همپوشانی‌های بسیاری با یکدیگر دارد. مثلاً، رویکرد پایان‌شناسی در نوع‌شناسی لاورپول (۱۹۹۷) و رویکرد کلاسیک در نوع‌شناسی ویتینگتون (۲۰۰۱)، ص ۱۱) دارای شباهت‌های معنابهی است و هر دوی آنها دربرگیرنده رویکردهای مشابهی در نوع‌شناسی چافی (۱۹۸۵) با عنوان استراتژی خطی و در نوع‌شناسی مینزبرگ (۱۹۷۳، صص ۴۷-۸۰) با عنوان مکتب برنامه‌ریزی است.

این مدل‌ها در جداول ۲ و ۳ در کنار یکدیگر قرار می‌گیرند و رابطه بین آنها با یکدیگر نشان داده می‌شود. این مقایسه بیشتر ناظر بر شباهت‌های این نوع‌شناسی‌ها است. ابتدا سه مدل مایلز و دیگران (۱۹۷۸)، ایگر و دیگران (۱۹۸۷)، و نات و بکاف (۱۹۹۵)، به دلیل شباهت‌های زیادی که با یکدیگر دارند در جدول ۲ بررسی و مقایسه می‌شود.

جدول ۲. استراتژی‌های متناظر در مدل‌های مایلز و دیگران (۱۹۷۸)، ایگر و دیگران (۱۹۸۷)، و نات و بکاف (۱۹۹۵)

نات و بکاف (۱۹۹۵)	ایگر و دیگران (۱۹۸۷)	مایلز و دیگران (۱۹۷۸)		
بی‌هدف-بروکراتیک	واکنشی-حفاظتی	-	استراتژی‌های متناظر	
استبدادی-مدیریتی	آرمان‌گرایی-توسعه‌ای	-		
موقعیتی-کمکی	تدافعی-تثبیتی	تحلیلی		تدافعی
همپاری-مصلح‌های	اکتشافی-کارآفرینی			اکتشافی

استراتژی‌های بیان‌شده در پنج مدل دیگر نیز شباهت‌های زیادی با یکدیگر دارند که می‌توان این شباهت‌ها را به صورت جدول ۳ نمایش داد.

جدول ۳. استراتژی‌های متناظر در مدل‌های ویتینگتون (۲۰۰۱)، لاوربول (۱۹۹۷)، مینزبرگ (۱۹۷۳)، مینزبرگ و دیگران (۱۹۹۸)، و چافی (۱۹۸۵)

چافی (۱۹۸۵)	مینزبرگ و دیگران (۱۹۹۸)	مینزبرگ (۱۹۷۳)	لاوربول (۱۹۹۷)	ویتینگتون (۲۰۰۱)	
خطی	طراحی، برنامه‌ریزی، موقعیت‌یابی	برنامه‌ریزی، کارآفرینی	پایان‌شناسی	کلاسیک	استراتژی‌های متناظر
	ترکیب‌بندی، محیطی		بوم‌شناسی	تحولی	
انطباقی، تفسیری	یادگیری، شناختی، سیاسی	انطباقی	جامعه‌شناسی	فرآیندی	
	کارآفرینی، فرهنگی		ایدئولوژیک	سیستمی	

روشن است که نوع‌شناسی‌های فوق‌الذکر با اهداف و رویکردهای گوناگونی ایجاد شده‌اند. اما تعمق در این نوع‌شناسی‌ها و توجه به مشابهت‌ها و تفاوت‌های آنها، برتری برخی از این مدل‌ها را نسبت به سایرین نشان می‌دهد. به نظر می‌رسد از میان مدل‌های تشریح‌شده، نوع‌شناسی‌های ویتینگتون (۲۰۰۱) و مینزبرگ و دیگران (۱۹۹۸) به دلایل زیر بر دیگر موارد ارجح‌اند:

۱- جامعیت: تمامی انواع رویکردها به استراتژی را در بر می‌گیرد.
 ۲- تمایز میان رویکردها: به این معنی که انواع استراتژی‌هایی که در این نوع‌شناسی‌ها معرفی شده است، به خوبی مشخص شده و از دیگر رویکردها تفکیک و تمایزپذیر است.

۳- تبیین و تشریح کافی: تشریح مناسب و کافی دیدگاه‌های نظریه‌پردازان رویکردهای گوناگون استراتژی در این دو نوع‌شناسی باعث شده است که این نوع‌شناسی‌ها نسبت به دیگر موارد، فهم‌پذیرتر و واضح‌تر باشند. گفتنی است که از میان نوع‌شناسی‌های هشت‌گانه مطرح شده در این نوشتار، فقط همین دو مورد هستند که هر کدام در قالب یک کتاب، و با مثال‌ها و توضیحات تفصیلی، معرفی شده، و دیگر نوع‌شناسی‌ها هر کدام در حد یک مقاله بیان شده‌اند.

۴- جدید و به‌روز بودن: به طوری که این دو نوع‌شناسی از نظر تاریخی از همه موارد جدیدتر هستند.

در میان نوع‌شناسی‌های ویتینگتون و مینزبرگ نیز مدل ویتینگتون به دلایل زیر، به عنوان مدل نهایی و مبنای کار پژوهش حاضر قرار گرفت:

- ۱- در مدل ویتینگتون، حوزه استراتژی، تنها به ۴ بخش طبقه‌بندی شده، و این تعداد در مقابل ۱۰ بخشی که در مدل ویتینگتون بیان شده است تفکیک‌پذیرترند.
- ۲- بیان مفروضات، توصیفات، و تجویزات در مدل ویتینگتون به صورت دقیق‌تری انجام شده است.

۴. روش تحقیق

۴-۱. نوع تحقیق

پژوهش حاضر از حیث هدف، پژوهشی بنیادی^{۶۷} یا پایه‌ای^{۶۸} و از حیث نحوه گردآوری اطلاعات، پژوهشی توصیفی^{۶۹} و از نوع پیمایشی (زمینه‌یابی)^{۷۰} است.

۴-۲. جامعه و نمونه آماری

جامعه آماری این پژوهش عبارت است از وزراء، معاونین و مشاورین وزراء، و مدیران کل فعلی و سابق وزارتخانه‌های فعال در عرصه اقتصادی جمهوری اسلامی ایران (از ابتدای انقلاب اسلامی تا کنون)؛ که ضمن احاطه بر چگونگی شکل‌گیری استراتژی در سازمان‌های دولتی فعال در عرصه اقتصادی جمهوری اسلامی ایران، با ادبیات مدیریت، خصوصاً مدیریت استراتژیک آشنایی کافی داشته باشند.

جامعه آماری در حدود ۱۲۰ نفر و با توجه به محدودیت جامعه از روش سرشماری استفاده شد و پرسش‌نامه در اختیار همه افراد جامعه تحقیق قرار گرفت که از این میان، ۴۹ نفر به نظر دادند.

۴-۳. روش و ابزار گردآوری اطلاعات

در این پژوهش، برای گردآوری اطلاعات، از دو روش مراجعه به منابع و مستندات^{۷۱} و پرسش‌نامه، استفاده شد. پرسش‌نامه تحقیق، مشتمل بر ۲۳ سؤال بسته بود

که از پاسخگویان می‌خواست که میزان موافقت خود را با هر یک از ۲۳ گزاره مذکور بر روی طیف لیکرت، مشخص کنند.

به منظور طراحی سؤالات پرسش‌نامه، مؤلفه‌های اصلی هر رویکرد، شناسایی و پس از بررسی‌های مکرر و عمیق و با بهره‌گیری از نظرات خبرگان، از میان آنها مؤلفه‌های متباین استخراج شد. در نهایت، برای احراز وجود هر مؤلفه، سؤالات متناظری طراحی شد.

روایی محتوایی پرسش‌نامه را خبرگان، تأیید و به منظور محاسبه پایایی ابزار سنجش از آلفای کرونباخ^{۷۲} استفاده شد. آلفای کرونباخ برای داده‌های پژوهش، معادل ۰/۷۷ به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی مناسب پرسش‌نامه است.

۴-۴. روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

از تحلیل واریانس^{۷۳} برای تعیین معناداری تفاوت میانگین‌ها، استفاده و از آزمون فریدمن و آزمون کندال برای رتبه‌بندی استفاده شد.

۵. تجزیه و تحلیل داده‌ها

۵-۱. طبقه‌بندی و توصیف داده‌ها

داده‌های کسب‌شده از پژوهش میدانی، میانگین، انحراف معیار، کمینه و بیشینه امتیازاتی که پاسخگویان به هر رویکرد (متغیر) داده‌اند نشان داده می‌شود.

جدول ۴. توصیف آماری داده‌ها

متغیر	تعداد	میانگین	انحراف معیار	کمینه	بیشینه
فراگردی	۴۹	۳/۴۲	۰/۴۷	۲/۱۳	۴/۶۳
تحولی	۴۹	۳/۱۶	۰/۲۷	۲/۴۷	۳/۸۲
سیستمی	۴۹	۲/۸۵	۰/۲۶	۲/۳۱	۳/۵۰
کلاسیک	۴۹	۲/۵۱	۰/۴۸	۱/۴۷	۳/۸۸

۲-۵. تحلیل داده‌ها

۱-۲-۵. تحلیل واریانس

برای تحلیل واریانس، از نرم‌افزار آماری SPSS استفاده شد. در جداول و اطلاعاتی که درباره آزمون تحلیل واریانس خواهد آمد، متغیر ۱ متناظر با رویکرد کلاسیک، متغیر ۲ متناظر با رویکرد تحولی، متغیر ۳ متناظر با رویکرد فراگردی و در نهایت متغیر ۴ متناظر با رویکرد سیستمی است. در این تحلیل، آنچه آزمون شد این بود که آیا امتیازهای هر یک از متغیرها (رویکردهای چهارگانه)، در سطح اطمینان ۹۵ درصد، تفاوت معنی‌داری با هر یک از سه متغیر دیگر دارد، یا خیر. نتایج تحلیل واریانس نرم‌افزار SPSS به شرح زیر است.

جدول ۵. توصیف داده‌ها

فاصله اطمینان ۹۵٪ برای میانگین						
متغیر	تعداد	میانگین	انحراف معیار	خطای معیار	کرانه پایین	کرانه بالا
۱	۴۹	۲/۵۱	۰/۴۸	۰/۰۶۸	۲/۳۸	۲/۶۵
۲	۴۹	۳/۱۶	۰/۲۷	۰/۰۳۹	۳/۰۸	۳/۲۳
۳	۴۹	۳/۴۲	۰/۴۷	۰/۰۶۷	۳/۲۹	۳/۵۶
۴	۴۹	۲/۸۵	۰/۲۶	۰/۰۳۷	۲/۷۷	۲/۹۲

جدول ۶. تحلیل واریانس

آنوا					
متغیر	مجموع مربعات	درجه آزادی	مربع میانگین	F	معنا داری
بین گروه‌ها	۲۲/۵۸۱	۳	۷/۵۲۷	۵۰/۰۹۰	۰/۰۰۰
درون گروه‌ها	۲۸/۵۸۳	۴۸	۰/۱۵۰		

جدول ۷. پس‌آزمون شفه ۲۴

مقایسه‌های چندگانه						
شفه						
فاصله اطمینان ۹۵٪						
فاکتور (I)	فاکتور (J)	اختلاف میانگین (I-J)	خطای معیار	معناداری	کرانه پایین	کرانه بالا
۱	۲	-۰/۶۴*	۰/۰۷۸	۰/۰۰۰	-۰/۸۶	-۰/۴۱
	۳	-۰/۹۰*	۰/۰۷۸	۰/۰۰۰	-۱/۱۲	-۰/۶۸
	۴	-۰/۳۳*	۰/۰۷۸	۰/۰۰۱	-۰/۵۵	-۰/۱۱
۲	۱	۰/۶۴*	۰/۰۷۸	۰/۰۰۰	۰/۴۱	۰/۸۶
	۳	-۰/۲۶*	۰/۰۷۸	۰/۰۱۰	-۰/۴۸	-۰/۰۴
	۴	۰/۳۰*	۰/۰۷۸	۰/۰۰۲	۰/۰۸	۰/۵۳
۳	۱	۰/۹۰*	۰/۰۷۸	۰/۰۰۰	۰/۶۸	۱/۱۲
	۲	۰/۲۶*	۰/۰۷۸	۰/۰۱۰	۰/۰۴	۰/۴۸
	۴	۰/۵۷*	۰/۰۷۸	۰/۰۰۰	۰/۳۵	۰/۷۹
۴	۱	۰/۳۳*	۰/۰۷۸	۰/۰۰۱	۰/۱۱	۰/۵۵
	۲	-۰/۳۰*	۰/۰۷۸	۰/۰۰۲	-۰/۵۳	-۰/۰۸
	۳	-۰/۵۷*	۰/۰۷۸	۰/۰۰۰	-۰/۷۹	-۰/۳۵

*: اختلاف میانگین، در سطح ۰/۰۵، معنادار است.

جدول ۸. زیرمجموعه‌های متجانس

شفه					
زیرمجموعه برای آلفا=۰/۰۵					VAR00002
۴	۳	۲	۱	تعداد	فاکتور
			۲/۵۱۹۸	۴۹	۱
		۲/۸۵۰۸		۴۹	۲
	۳/۱۶۰۶			۴۹	۳
۳/۴۲۷۳				۴۹	۴
۱	۱	۱	۱		معناداری

متوسط گروه‌ها در گروه‌های مشابه نشان داده شده است
 ۱: با استفاده از میانگین هارمونیک با تعداد ۴۹ نمونه

بدین ترتیب، بر اساس تحلیل‌های فوق، رتبه‌بندی رویکردهای چهارگانه از نظر میانگین امتیازها بدین صورت خواهد بود که رویکرد فراگردی در رتبه اول، رویکرد تحولی در رتبه دوم، رویکرد سیستمی در رتبه سوم و در نهایت، رویکرد کلاسیک در رتبه چهارم قرار می‌گیرد؛ و بنا بر نتایج تحلیل واریانس و پس‌آزمون شفه، مشاهده می‌شود که به احتمال ۹۵ درصد، میانگین‌های امتیازهای هر چهار متغیر (رویکرد) دارای تفاوت معنی‌دار با یکدیگر هستند.

۵-۲-۲. آزمون‌های فریدمن و کندال

در این بخش نیز با استفاده از نرم‌افزار SPSS، آزمون فریدمن بر روی داده‌های اجرا و متغیرهای پژوهش رتبه‌بندی شد.

جدول ۹. رتبه‌بندی متغیرها با آزمون فریدمن

رتبه میانگین	متغیر
۱/۴۷	فراگردی
۲/۸۱	تحولی
۱/۴۷	سیستمی
۲/۲۶	کلاسیک

جدول ۱۰. اطلاعات آماری آزمون فریدمن

اطلاعات آماری	
۴۹	تعداد نمونه
۶۳/۵۰۳	کای مربع
۳	درجه آزادی
۰/۰۰۰	معناداری نامتقارن

هم‌زمان، آزمون کندال نیز برای اطمینان از صحت تحلیل‌ها، انجام شد که نتایج آن در جدول‌های زیر آمده است.

جدول ۱۱. رتبه‌بندی متغیرها با آزمون کندال

رتبه میانگین	متغیر
۱/۴۷	فراگردی
۲/۸۱	تحولی
۳/۴۷	سیستمی
۲/۲۶	کلاسیک

جدول ۱۲. اطلاعات آماری آزمون کندال

اطلاعات آماری	
۴۹	تعداد نمونه
۰/۴۳۲	دلبیوی کندال
۶۳/۵۰۳	کای مربع
۳	درجه آزادی
۰/۰۰۰	معناداری نامتقارن

بدین ترتیب مشاهده می‌شود که متغیرهای پژوهش - دقیقاً مانند آنچه از تحلیل واریانس به دست آمده است - با دقت زیادی، رتبه‌بندی می‌شود (یعنی رویکرد فراگردی در رتبه اول، رویکرد تحولی در رتبه دوم، رویکرد سیستمی در رتبه سوم و در نهایت رویکرد کلاسیک در رتبه چهارم). بر اساس این، مشاهده می‌شود که نتایج آزمون‌های تحلیل واریانس، فریدمن و کندال، مؤید و مکمل یکدیگر است.

۶. بحث و نتیجه‌گیری

بدین ترتیب، با توجه به نتایج، جواب سؤال اصلی پژوهش به شکل زیر است: «شکل‌گیری استراتژی در سازمان‌های دولتی فعال در عرصه اقتصادی جمهوری اسلامی ایران در درجه اول، از رویکرد فراگردی، در درجه دوم، از رویکرد تحولی، در درجه سوم، از رویکرد سیستمی، و در درجه چهارم، از رویکرد کلاسیک به استراتژی تبعیت می‌کند».

لذا می‌توان این‌گونه تحلیل نمود که:

آنچه در سازمان‌های دولتی فعال در عرصه اقتصادی جمهوری اسلامی ایران، بیشتر به چشم می‌خورد این است که در این سازمان‌ها، کارها بر اساس یک برنامه دقیق و از پیش تعیین شده پیش نمی‌رود. استراتژی‌ها (الگوی حاکم بر فعالیت‌ها در مواجهه با محیط) بر اساس مجموعه‌ای از سعی و خطاها، اشتباهات درون و بیرون سازمان، یادگیری، ائتلاف‌ها، بده‌وبستان‌ها و ... شکل می‌گیرد. نتایج فعالیت‌ها نه تنها بهینه نیست، بلکه فاصله زیادی با آن دارد. در این سازمان‌ها، لازمه عملکرد اثربخش، نزدیکی به کار و در هم تنیده بودن طراحی و اجرا است. سازمان‌ها به خاطر عقلانیت محدود و محدودیت‌های شناختی از توجه به بیش از تعداد محدودی از عوامل، عاجز است، تمایلی به کسب اطلاعات نامحدود ندارد، در تفسیر داده‌ها، اشتباه و به راه‌حل رضایت‌بخش (به جای بهینه) قناعت می‌کند. از سوی دیگر، این‌گونه سازمان‌ها، مجموعه‌ای از افراد و گروه‌های مختلف و با منافع متفاوت‌اند که هر یک، منافع خود را پیگیری می‌کند؛ لذا سازمان‌ها دارای ماهیتی سیاسی است (و نه مجموعه‌ای برای رسیدن به هدفی خاص). در این سازمان‌ها، صرفاً اهداف و مقاصد کلی وجود دارد و حرکت به سمت آن، همراه با انعطاف‌پذیری زیاد است؛ و در نهایت باید گفت که در حین و یا پایان کار است که استراتژی این‌گونه سازمان‌ها، خود را نشان می‌دهد.

در نتیجه، سازمان‌های دولتی فعال در عرصه اقتصادی، باید از مدل‌ها و فنون متناسب با چنین رویکردی برای بهره‌برداری از مدیریت استراتژیک استفاده کنند. نحوه رهبری، تصمیم‌گیری، برنامه‌ریزی، نوآوری، سازماندهی، تغییرات استراتژیک و ... در این سازمان‌ها، به صورت بنیادی با دیگر سازمان‌ها متفاوت خواهد بود. برنامه‌های بهبود و تحول و طراحی نظام‌های مختلف منابع انسانی، اطلاعاتی و ارتباطی و ... نیز اقتضائات خاص این سازمان‌ها را خواهد داشت. دانشکده‌ها و مؤسسات آموزشی مدیریت نیز باید دانشجویان خود را بیش از پیش به دانش مورد نیاز چنین فضایی مجهز کنند. در نهایت، بخش غیردولتی نیز در تعامل با سازمان‌های دولتی باید این امر را مدنظر قرار دهد که سیاست‌ها و تصمیمات این سازمان‌ها، متغیر است و همواره امکان تغییر رویه وجود دارد؛ لذا به جای اتکا بر تصمیمات سازمان‌های دولتی و برنامه‌ریزی‌های بلندمدت و ایستا، باید به هر چه منعطف‌تر ساختن خود همت گماراند.

در پایان پیشنهاد می‌شود پژوهش‌هایی درباره فرآیند شکل‌گیری استراتژی سازمان‌های دولتی فعال در دیگر عرصه‌های اقدام حکومت (عرصه‌های سیاسی و فرهنگی)، نحوه ترکیب رویکردهای چهارگانه نوع‌شناسی ویتینگتون در سازمان‌های دولتی در شرایط گوناگون سازمانی و محیطی، و طراحی مدل مطلوب تدوین استراتژی سازمان‌های دولتی فعال در عرصه‌های گوناگون اقدام حکومتی انجام شود.

یادداشت‌ها

1. Whittington
2. Friedman
3. Kendall
4. Planning
5. Design
6. Positioning
7. Nutt
8. Backoff
9. Hart
10. Banbury
11. Galbraith
12. Schendel
13. An Empirical Analysis of Strategy Types
14. Mintzberg
15. Miles
16. Acar
17. Chaffee
18. Lauriol
19. Whittington
20. Entrepreneurial Mode
21. Adaptive Mode
22. Planning Mode
23. Market Volatility
24. Orientation of Competitors
25. Emery
26. Trist
27. Defender
28. Prospector
29. Analyzer
30. Reactor

۳۱. ایگر و دیگران (۱۹۸۷) به دلیل نقایصی که در مدل مایلز و دیگران (۱۹۷۸) مشاهده کردند، نوع‌شناسی استراتژی جدیدی بر مبنای نوع‌شناسی محیطی امری و تریست (۱۹۶۵) عرضه کردند. به این صورت که برای هر یک از شرایط محیطی، دو نوع استراتژی (یکی

مؤثرتر و دیگری کم‌اثرتر) معرفی کردند. در این شکل، استراتژی مؤثرتر با علامت «+» و استراتژی کم‌اثرتر با علامت «-» نشان داده شده است.

- 32. Publicness idea
- 33. Bozeman
- 34. Levin
- 35. Harmon

۳۶. هارمون (۱۹۸۱)، یک نوع‌شناسی از انواع محیط‌ها برای سازمان‌های بخش عمومی پیشنهاد کرد که شباهت زیادی به نوع‌شناسی امری و تریست (۱۹۶۵) داشت؛ با این تفاوت که شاخص‌های طبقه‌بندی آن عبارت بودند از «نیاز به اقدام» و «پاسخگویی». نات و بکاف (۱۹۹۵) نیز بر این اساس، انواع استراتژی‌های متناسب برای هر یک از این شرایط محیطی را برای سازمان‌های بخش عمومی شناسایی نمودند. به این ترتیب که برای هر محیط، دو استراتژی (یکی مؤثرتر و دیگری کم‌اثرتر) معرفی کردند.

- 37. Linear Strategy
- 38. Chandler
- 39. Adaptive strategy
- 40. Hofer
- 41. Interpretive
- 42. Martinet
- 43. Une analyse des representations de la strategie et de son management
- 44. strategy as a process of developing purposes and objectives
- 45. strategy as praxeology of the action principle
- 46. Strategy Safari
- 47. What is strategy and does it matter?
- 48. classical approach
- 49. evolutionary approach
- 50. processual approach
- 51. pragmatically
- 52. systemic approach
- 53. outcomes
- 54. processes
- 55. profit-maximizing
- 56. plural
- 57. deliberate
- 58. emergent
- 59. Ansoff
- 60. porter
- 61. Hannan
- 62. Freeman
- 63. Williamson
- 64. Cyert
- 65. March
- 66. Granovetter
- 67. Basic research

68. fundamental research
69. descriptive research
70. survey research
71. documentation
72. Cronbach's Alpha
73. analysis of variance (ANOVA)
74. Scheffe

کتابنامه

- Acar, W. & Melcher, A. J. & Aupperle, K. E. (1987), "Organizational Processes and Strategic Postures: Cross-Classification or Continuum?", *Academy of Management Proceedings*, annual conference of the International Society for General Systems Research in Phila, Pp. J70-J84.
- Ansoff, H. I. (1965), *Corporate Strategy*, Harmondsworth: Penguin.
- Id. (1991), "Critique of Henry Mintzberg's "The Design School"", *Strategic Management Journal*, Vol. 12, No. 6, Pp. 449-461.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1966), *The social construction of reality*, New York: Doubleday.
- Chaffee, E. E. (1985), "Three Models of Strategy", *The Academy of Management Review*, Vol. 10, No. 1, Pp. 89-98.
- Chandler, A. D. (1962), *Strategy and structure*, Cambridge: MIT Press.
- Cyert, R. M. & March, J. G. (1963), *A Behavioural Theory of the Firm*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Emery, F. E. & Trist, E. L. (1965), "Causal Texture of Organizational Environments", *Human Relations*, Vol. 18, No. 1, Pp. 21-32.
- Galbraith, C. & Schendel, D. (1983), "An Empirical Analysis of Strategy Types", *Strategic Management Journal*, Vol. 4, No. 2, Pp. 153- 173.
- Granovetter, M. (1985), "Economic action & social structure: the problem of embeddedness", *American Journal of Sociology*, Vol. 91, No. 3, Pp. 481-510.
- Hannan, M. T. & Freeman, J. (1988), *Organizational Ecology*, Cambridge: Harvard University Press.
- Harmon, M. M. (1981), *Action Theory for Public Administration*, New York: Longman.
- Hart, S. & Catherine B., (1994), "How Strategy-Making Processes Can Make a Difference", *Strategic Management Journal*, Vol. 15, No. 4, Pp. 251- 269.
- Hofer, C. W. (1973), "Some preliminary research on patterns of strategic behavior", *Academy of Management Proceedings*, Pp. 46-59.
- Keeley, M. (1980), "Organizational analogy: A comparison of organismic and social contract models", *Administrative Science Quarterly*, Vol. 25, No. 2, Pp. 337-362.
- Lauriol, J. (1997), "Une analyse des representations de la strategie et de son management dans la production", *ouvrages en langue francaise Management International*, Vol. 2, No. 1, Pp. 51-66.
- Levine, C. H., Backoff, R. W., Cahoon, A. R. & Siffin, W. J. (1975), "Organizational Design: A Post Minnowbrook Perspective for the 'New' Public Administration", *Public Administration Review*, Vol. 35, No. 4, Pp. 425-435.
- Martinet, A. C. (1993), "Une nouvelle approche de la strategie", *Revue Francaise de Gestion*, Vol. 93, No. Mars-Avril-Mai, Pp. 62-72.

- Id. (1994), "Management strategique et politique generate: l'Etat de l'Art", XII Journees nationales des IAE, in Annales du Management, CREGO-IAE Montpellier, T. 2, Pp. 11-28.
- Miles, R. H. & Cameron, K. S. (1982), *Coffin nails and corporate strategies*, Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Miles, R. E., Snow C. C., Meyer, A. D. & Coleman, H. J. (1978), "Organizational Strategy, Structure and Process", *Academy of Management Review*, Vol. 3, No. 3, Pp. 546-562.
- Mintzberg, H. (1973), "Strategy-Making in Three Modes", *California Management Review*, Vol. XVI, No. 2, Pp. 44-53.
- Id. (1987), "Crafting Strategy", *Harvard Business Review*, Vol. 65, No. 4, Pp. 66-75.
- Mintzberg, H., Ahlstrand, B. & Lampel, J. (1998), *Strategy Safari*, New York: Prentice Hall.
- Nutt, P. C. & Backoff, R. W. (1993), "Organizational Publicness and its Implications for Strategic Management", *Journal of Public Administration Research and Theory*, Vol. 3, No. 2, Pp. 209-231.
- Nutt, P. C. & Backoff, R. W. (1995), "Strategy for Public and Third-Sector Organizations", *Journal of Public Administration Research and Theory*, Vol. 5, No. 2, Pp. 189-211.
- Porter, M. E. (1980), *Competitive Strategy: Techniques for Analysing Industries and Firms*, New York, Free Press and Macmillan.
- Id. (1985), *Competitive Advantage: Creating and Sustaining Superior Performance*, New York: Free Press.
- Whittington, R. (2001), *What is Strategy and does it matter?*, London: South-Western CENGAGE Learning.
- Williamson, O. E. (1991), "Strategizing, economizing and economic organization", *Strategic Management Journal*, Vol. 12, No. 2, Pp.75-94.

تبیین مبانی فلسفی مطالعات پویایی‌شناسی سیستم با استفاده از رویکرد استقرایی: طبقه‌بندی پارادایمی از مدل‌های مطالعات پویایی‌شناسی سیستم

تاریخ دریافت: ۱۳۹۰/۲/۳

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۰/۶/۶

حمیدرضا فروتوکزاده *

محمد رضا ذوالفقاریان **

چکیده

روش‌شناسی پویایی‌شناسی سیستم با ادعای شناخت ساختار اصلی تعیین‌کننده رفتارهای اجتماعی، اقتصادی و فنی، پژوهشگران حوزه‌های مختلفی را به سوی خود جلب کرده است. بی‌تردید، مبانی فلسفی و نظری پویایی‌شناسی سیستم یا همان پیش‌فرض‌های آن، در نحوه اجرای فرایند مدل‌سازی برای تبیین و سناریوسازی مسائل مختلف، نقش مهمی ایفا خواهد کرد؛ به گونه‌ای که ممکن است فرایند مدل‌سازی و خروجی آن با مبانی مختلف، تغییر کند و با انتظارات مدل‌ساز از این روش‌شناسی، در تناقض افتد.

با توجه به اینکه مبانی نظری پویایی‌های سیستم، از ابتدا، به خوبی تبیین نشده در این مقاله بر آنیم پس از مروری گذرا بر نظرات مطروحه و بیان علت پراکندگی آنها، به تبیینی جامع از مبانی فلسفی پویایی‌های سیستم برسیم.

بدین منظور در رویکردی استقرایی (جزء به کل)، به بررسی مبانی فلسفی مدل‌هایی که تاکنون با این روش طراحی شده است پرداختیم. خروجی استفاده از این رویکرد، طبقه‌بندی مدل‌های پویایی‌شناسی سیستم بر اساس مبانی فلسفی حاکم بر آنها بود. بر اساس این طبقه‌بندی می‌توان ادعا کرد که رویکردهای متعددی به عنوان مبانی فلسفی مطالعات پویایی‌شناسی سیستم وجود دارد و پیشنهاد نویسندگان برای این عنوان، کثرت‌گرایی تلفیقی است که بنا بر نوع مسئله مورد نظر، پارادایم خاصی در فرایند مدل‌سازی حاکم خواهد بود.

واژگان کلیدی

مطالعات پویایی‌شناسی سیستم، مبانی فلسفی، پارادایم‌های علوم اجتماعی، کثرت‌گرایی تلفیقی

hr.fartokzadeh@gmail.com

* دانشیار دانشگاه صنعتی مالک اشتر

** کارشناس ارشد معارف اسلامی و مدیریت صنعتی، دانشگاه امام صادق (ع)

mzolfagharian@gmail.com

۱. مقدمه

مطالعات پویایی‌شناسی سیستم^۱ با کنجکاوی فارستر^۲ برای فهم مشکلات عملی شرکتی که نوسانات عجیبی در سیستم بازاریابی و ساخت داشت، متولد شد و در زمان اندکی توانست با ترکیبی از نظریه و کاربرد، تاریخ پر فراز و نشیب علمی و عملی خود را آغاز نماید (Winch, 2000).

تولد در اتاق عمل و بهره‌گیری از اصول مهندسی الکترونیک (سیستم‌های بازخورد)، همچنین دستیابی به موفقیت‌های کوتاه‌مدت، مجالی برای تفکر درباره بنیان‌های معرفتی و نظری پویایی‌شناسی سیستم باقی نگذاشت تا اینکه بعد از گذشت دو دهه حضور در عرصه‌های پیچیده فنی، اجتماعی و اقتصادی، فارستر بر آن شد تا ضمن اعتراف به کاستی‌های نظری، فراخوانی برای «بحث‌های عمیق و گسترده درباره فلسفه پویایی‌شناسی سیستم، هم‌پوشانی آن با سایر فلسفه‌ها، ماهیت دانش و نقش اطلاعات مشاهده‌ای و ذهنی و معیارهای اعتبارسنجی» اعلام کند (Forrester, 1980).

با این فراخوان، تلاش‌هایی برای تفسیر در حوزه مطالعات پویایی‌شناسی، آغاز و رویکردهای مختلف فلسفی به عنوان مبانی نظری پویایی‌شناسی سیستم، پیشنهاد شد. برخی، گونه‌های خاصی از رئالیسم میانه^۳ نظیر ابطال‌گرایی پوپر^۴ یا عقلانیت انتقادی^۵، عرضه کردند. برخی نیز برای توجیه مدل‌های پویایی‌شناسی سیستم، از نوع خاصی از نسبی‌گرایی کاربردی^۶ یا فلسفه عمل‌گرایی^۸ و زمینه‌ای^۹ در امتداد نظرات کوهن^{۱۰}، استفاده کردند^{۱۱}. گروهی با تأکید بر «رئالیسم درونی^{۱۲}» گفتند که این فلسفه می‌تواند با بسیاری از ویژگی‌های پویایی‌شناسی سیستم نظیر نقش مهم مدل‌های ذهنی، تطبیق یابد^{۱۳}. همچنین، تلاش‌هایی برای بهره‌گیری از فلسفه ساخت‌گرایی^{۱۴} جان سیرل^{۱۵} و اکسپرسیویست^{۱۶} رابرت براندوم^{۱۷} صورت پذیرفت تا از تمام ظرفیت‌های فلسفه برای تبیین مبانی فلسفی پویایی‌شناسی سیستم استفاده شود^{۱۸}.

با این حال، به دلیل گستردگی کاربرد پویایی‌شناسی سیستم در حوزه‌های پیچیده فنی، اجتماعی و اقتصادی، همچنین انواع مدل‌های کاربردی، نظری، تعاملی و یادگیرنده و کمی و کیفی مطالعات پویایی‌شناسی سیستم، هیچ یک از این رویکردها نتوانست پاسخگوی مبانی فلسفی پویایی‌شناسی سیستم باشد^{۱۹} به گونه‌ای که بتوان گفت یکی از

این رویکردها، مبنای نظری تمام مدل‌های پویایی‌شناسی سیستم است. به عبارت بهتر، هر یک از این رویکردها، شاید در بیان مبانی فلسفی برخی مدل‌های پویایی‌شناسی سیستم موفق است اما همواره مدل‌هایی یافت می‌شود که با مبانی تعیین‌شده، همخوانی ندارد.

به نظر می‌رسد علت بخشی بودن و تفاوت مبانی فلسفی پویایی‌شناسی سیستم در پژوهش‌های فوق نیز ناشی از آن باشد که هر یک از مبانی فلسفی مطرح، ناظر به مدل‌های خاصی از پویایی‌شناسی سیستم است. بدین منظور، نویسندگان، با رویکردی استقرایی (جزء به کل)، به بررسی مبانی فلسفی مدل‌هایی (جزء) که تاکنون با این روش، طراحی شده است پرداخته‌اند تا به تبیین جامعی از مبانی فلسفی مطالعات پویایی‌شناسی سیستم (کل) دست یابند. گفتنی است این مدل‌ها از ۹۳۰۰ اثر درباره مطالعات پویایی‌شناسی سیستم که از دهه ۱۹۵۰ تا سال ۲۰۰۹ میلادی، منتشر شده و فهرست آن در پایگاه این حوزه به نشانی www.systemdynamics.org دسترس‌پذیر است، انتخاب شده است. در ادامه، ابتدا، شواهد و قرائنی را دال بر ظرفیت مطالعات پویایی‌شناسی سیستم در برخورداری از مبانی فلسفی متنوع، بررسی می‌کنیم و در نهایت نیز به تبیین مبانی فلسفی این حوزه با استفاده از رویکرد استقرایی می‌پردازیم. کاملاً واضح است که با مشخص شدن فرضیات اساسی کلیه مدل‌های پویایی‌های سیستم، تفکر اثربخش و هدفمند در این حوزه افزایش می‌یابد و مسائل، فرصت‌ها و تهدیدات آینده این حوزه، برای بهبود و ارتقا (مثلاً از طریق ترکیب با سایر روش‌شناسی‌ها)، بهتر نموده خواهد شد.

۲. تبیین مبانی فلسفی مطالعات پویایی‌شناسی سیستم

بسیاری از متخصصان پویایی‌شناسی سیستم بر این باورند که این رشته، پارادایم خاصی از مدل‌سازی است که پیش‌فرض‌های مشخص و واحدی دارد. در این صورت، می‌توان با همان رویکرد سنتی -که بسیاری از نویسندگان نیز بدان پرداخته‌اند- پارادایم یا فلسفه‌ای را برای کلیه مدل‌های پویایی‌های سیستم، تعریف و تحدید کرد. اما با مرور نظرات نویسندگان و همچنین، تطبیق فلسفه‌های پیشنهادشده با آنچه در فرایند

مدل‌سازی مسائل مختلف رخ می‌دهد، می‌توان دریافت که مطالعات پویایی‌شناسی سیستم، ظرفیت برخورداری از مبانی فلسفی متنوع را داراست. در ادامه، جهت تبیین این نکته برای ورود به بحث اصلی، شواهدی که مؤید این موضوع است ذیل ویژگی‌های متعارف مبانی فلسفی می‌آوریم:

۲-۱. هستی‌شناسی مطالعات پویایی‌شناسی سیستم

پرسش‌های هستی‌شناسی دربرگیرنده سؤال‌هایی است که به حوزه واقعیت، جهان و هستی معطوف است. برخی از این سؤالات عبارت است از: شکل و ماهیت واقعیت چیست؟ چه چیزی وجود دارد که می‌توان درباره آن شناخت حاصل کرد؟ (محمدپور، ۱۳۸۹، صص ۳۳ و ۳۴).

در تبیین مبانی هستی‌شناسی مطالعات پویایی‌شناسی سیستم، باید به سؤالاتی درباره ماهیت عناصر و متغیرهای مسئله و نحوه ایجاد رفتار پویا - که موضوع مطالعات پویایی‌شناسی سیستم است - پاسخ گفت.

رویکردهای رئالیسم و ایده‌آلیسم و میانه، پاسخ‌هایی است که بزرگان مطالعات پویایی‌شناسی سیستم، پیشنهاد کرده‌اند. در نگاه رئالیسم، برای کلیه عناصر مدل، متناظر خارجی در نظر گرفته می‌شود.^{۲۰} حال آنکه، ایده‌آلیسم، قائل به وجود سیستمی مستقل از افکار و ایده‌های انسان در دنیای خارجی نیست و تبیین بر اساس مدل را تنها نمودها، جلوه‌ها و صور ظاهری مفاهیم ذهنی می‌بیند.^{۲۱} در رویکرد میانه، سیستم‌ها، متغیرهای نرخ و حالت و ... می‌توانند گاهی اوقات وجود داشته باشد و گاهی اوقات نیز تنها به مثابه ابزارهایی باشد که در ساخت، توصیف و ادراک موضوعات پیچیده دنیای واقعی به کار می‌آید (Pruyt, 2006).

۲-۲. معرفت‌شناسی پویایی‌شناسی سیستم

معرفت‌شناسی، نظریه‌ای در باب معرفت یا دانش است؛ نظریه یا معرفتی درباره روش یا پایه دانش؛ نظریه‌ای که بیان می‌کند چه طور انسان به معرفتی درباره جهان اطراف خود دست یافته، دست می‌یابد یا دست خواهد یافت؟ چه طور، آنچه می‌دانیم،

می‌دانیم؟ معرفت‌شناسی، بنیانی فلسفی برای ایجاد انواع معرفت - که ممکن است بتوانیم کسب کنیم - مهیا کرده و معیاری است برای این که تصمیم بگیریم چه طور معرفت می‌تواند به درستی و به صورت منطقی سنجیده شود (Crotty, 1998, p. 8).

یکی از روش‌های تأمل در باب معرفت‌شناسی، توجه به ارتباط میان محققان و اشیاء یا ابژه‌هایی است که موضوع شناخت، واقع خواهد شد. بر اساس این، دو روش اساسی برای معرفت‌شناسی تصور می‌شود:

۱- عینی‌گرایی: که بر اساس آن، اشیاء یا ابژه‌ها، پدیده‌هایی دارای معانی ذاتی است. از این منظر، نقش مدل‌ساز در فرایند مدل‌سازی، کشف این معنا است؛ که البته تصور می‌شود پیش از مشاهده، در آن قرار گرفته باشد. از رویکرد عینی‌گرایی، معنای پدیده‌ها، مستقل از آگاهی انسان است؛ این معنا در انتظار کشف شدن است، چیزی که بر بیننده، مقدم است. بنابراین انتظار می‌رود همه مشاهده‌گران، معنایی یکسان درباره آن پدیده کشف کنند.

۲- ذهنی‌گرایی: بر اساس این رویکرد، اشیاء، هیچ سهمی در معنای منسوب به خود ندارد، بلکه این معانی را مدل‌ساز بر آن‌ها تحمیل می‌کند. بنابراین، ممکن است مدل‌سازان متفاوت معانی مختلفی به اشیاء بدهند (محمدپور، ۱۳۸۹، صص ۴۵ و ۴۶).

در تبیین مبانی معرفت‌شناسی مطالعات پویایی‌شناسی سیستم، بر اساس رابطه میان مدل‌ساز و واقعیت مسئله، باید به ذهنی یا عینی بودن معانی اجزای مدل پرداخت و اینکه آیا این معانی، ذاتی یا عرضی آن‌ها هستند. غالب متخصصان پویایی‌شناسی سیستم بر این باورند انسان‌ها، دنیای خارجی را تنها از طریق مدل‌های ذهنی خود می‌توانند بشناسند. ذهنی میانه، اصطلاح مناسبی برای این نوع معرفت‌شناسی است چرا که بر اساس آن، واقعیت عینی وجود دارد اما با مدل‌های ذهنی تنها به صورت بخشی - و نه کامل - می‌توان به آن دست یافت. (این نگاه با معرفت‌شناسی رئالیست انتقادی و کثرت‌گرایی انتقادی همخوانی زیادی دارد). با وجود این، به نظر می‌رسد با توجه به گستره مدل‌های پویایی‌شناسی سیستم، معرفت‌شناسی‌هایی نیز در طیف عینی (مانند مهندسی خط‌مشی^{۲۲}) تا ذهنی (مانند پویایی‌های هولون^{۲۳}) بر مطالعات پویایی‌شناسی حاکم باشد (Pruyt, 2006).

۲-۳. ارزش‌شناسی پویایی‌شناسی سیستم

ارزش‌شناسی یا نظریه ارزش، بخشی از فلسفه کاربردی است که در آن، درباره ماهیت ارزش، به طور کلی، مطالعه می‌شود (Smith & Thomas, 1998). در اینجا، منظور از ارزش‌ها، عقاید و احساسات پژوهشگر است که در فرایند و نتیجه پژوهش می‌تواند تأثیرگذار باشد. با توجه به اینکه فرایند مدل‌سازی، خود، پژوهش است، می‌توان مبانی ارزش‌شناسی را برای مدل‌های پویایی‌شناسی سیستم نیز تعریف کرد. میدوز^{۲۴} و برخی دیگر از بزرگان پویایی‌شناسی سیستم از نقش ارزش‌ها در فرآیند مدل‌سازی (از انتخاب مسئله تا نتایج)، آگاه و نسبت به آن، دغدغه‌مندند. برخی دیگر نیز در مقابل این دیدگاه، نقش ارزش‌ها را به طور کامل نفی می‌کنند و در نتیجه، هیچ نگرانی‌ای نیز از تأثیرات آن‌ها ندارند. گروهی دیگر نیز تأثیر ارزش‌ها را قبول دارند و سعی می‌کنند این تأثیرات را تا حد امکان، تقلیل دهند. اما گروه چهارمی نیز در میان متخصصان پویایی‌شناسی سیستم مشاهده می‌شود که بر این باورند که مطالعات پویایی‌شناسی سیستم، متأثر از ارزش‌هاست اما نمی‌توان آن‌ها را تقلیل داد (Pruyt, 2006).

۲-۴. روش‌شناسی مطالعات پویایی‌شناسی سیستم

در اینجا، منظور از روش‌شناسی، نوع متغیرها، روش‌ها و فنون به‌کاررفته (اعم از کمی، کیفی و ترکیبی) در فرایند مدل‌سازی است. اغلب مدل‌های پویایی‌شناسی سیستم، ترکیبی از فنون و متغیرهای کیفی و کمی را به کار می‌گیرند؛ هر چند مدل‌هایی نیز وجود دارد که اغلب فنون و متغیرهای آن، کمی یا کاملاً کیفی باشد^{۲۵}.

۲-۵. انسان‌شناسی (ماهیت انسان) مطالعات پویایی‌شناسی سیستم

ماهیت انسان، یکی از ویژگی‌هایی است که در فلسفه‌های مختلف، بررسی می‌شود. آنچه در مطالعات پویایی‌شناسی سیستم، محل مناقشه است، فعال یا منفعل بودن انسان در برابر ساختاری است که بنا بر ایده پویایی‌شناسی سیستم، تولیدکننده رفتار است. در تحلیل انسان‌شناسی مطالعات پویایی‌شناسی سیستم، برخی، انسان را در

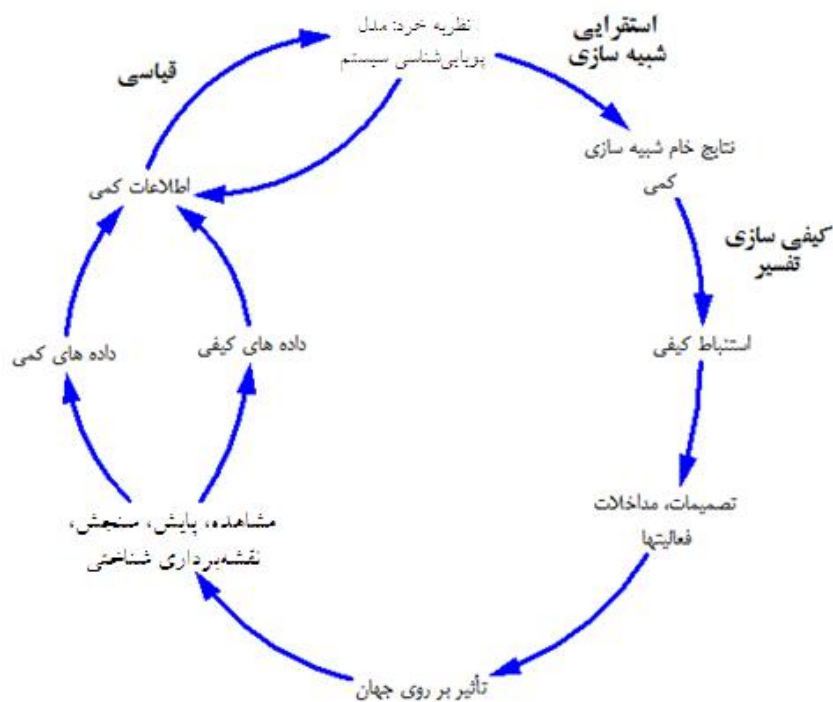
مدل‌های پویایی‌های سیستم، منفعل می‌دانند حال آنکه عده‌ای نیز تأثیر و تأثر انسان و ساختار را در مدل‌ها متقابل قلمداد می‌کنند.

۲-۶. علیّت در مطالعات پویایی‌شناسی سیستم

علیّت مستقیم یکی از فرضیات اساسی پویایی‌شناسی سیستم است که با وجود انکارناپذیر آن در مدل‌های پویایی‌شناسی سیستم می‌تواند معانی مختلفی داشته باشد.^{۲۶} برخی، علیّت را واقعی و شناختنی می‌دانند در حالی که عده‌ای با انکار علیّت عمومی، شناخت علت واقعی را ناممکن می‌پندارند. در این بین، عده‌ای نیز علیّت کشف‌شده را احتمالاً درست می‌دانند اما معتقدند این علیّت در طول زمان، تغییر خواهد کرد. گروهی نیز با توجه به مبانی هستی‌شناسی و معرفت‌شناسی پویایی‌شناسی سیستم، علیّت را زائیده ذهن آدمی می‌دانند، حال، علیّتی وجود داشته یا این علیّت (علت و معلول) تمیزناپذیر باشد.

۲-۷. منطق پویایی‌شناسی سیستم

منطق پویایی‌های سیستم در مراحل مختلف چرخه پژوهش مطالعات پویایی‌شناسی سیستم، متفاوت است (نمودار ۱). ابتدا، مدل‌ها از اطلاعات موجود، قیاس می‌شود (منطق قیاسی) و سپس برای شبیه‌سازی، استفاده می‌شود (منطق استقرایی). می‌توان بر اساس قیاسی و استقرایی بودن مراحل مدل‌سازی، پویایی‌شناسی سیستم را به رویکردهای مختلف، تقسیم کرد؛ چرا که در برخی، تنها قیاس یا استقرا و یا هر دو روی می‌دهد.



نمودار ۱. چرخه پژوهش پویایی‌شناسی سیستم (Pruyt, 2006)

۸-۲. مناسب بودن مدل‌ها، نتایج و راهبردها

اعتبارسنجی یا به عبارت بهتر، تضمین کیفیت، بخش مستمر و ذاتی فرایند مدل‌سازی است (Coyle & Exelby, 2000)^{۲۷}. مروری بر ادبیات دانشگاهی در حوزه اعتبارسنجی مدل‌های مطالعات پویایی‌شناسی سیستم نشان می‌دهد که دیدگاه نویسندگان، درباره این موضوع متفاوت است^{۲۸}.

برخی، مدل مناسب را مدل ابطال‌پذیری می‌دانند که تا کنون رد نشده است (Bell & Bell, 1980, Pp. 3-21). برخی نیز هدف را در تعیین اعتبار -یا به گفته خودشان- اعتمادسازی برای ذی‌نفعان پویایی‌شناسی سیستم، محوری می‌دانند (Coyle & Exelby, 2000; Coyle, 1977, p. 181). اعتمادی که در فرآیند مدل‌سازی به دست می‌آید ذی‌نفعان

را نسبت به مدل، اجرا و نتایج آن، خوش‌بین می‌کند. در این بین، فایده‌مندی^{۲۹} می‌تواند ملاک مناسب بودن مدل، نتایج و راهبردهای پیشنهادشده باشد. در این حال، فایده‌مندی در یکی از قالب‌های رسیدن به اهداف خاص نظیر حل سؤال پژوهشی یا رسیدن به تغییرات مطلوب و حتی توسعه عدالت و دموکراسی (اینکه اکثریت ملاک باشد) مطرح می‌شود.

۳. تبیین مبانی فلسفی مطالعات پویایی‌شناسی سیستم با رویکرد استقرایی

با آنچه در فوق اشاره شد واضح شد که نمی‌توان رویکرد واحدی را به عنوان مبانی فلسفی مطالعات پویایی‌شناسی سیستم ذکر کرد؛ که البته منافاتی با وجود مبانی مشترک میان رویکردهای مختلف نخواهد داشت. همان‌طور که در مقدمه نیز اشاره شد، نویسندگان مقاله بر این باورند که علت ناکامی این رویکردها - به عنوان مبانی فلسفی مطالعات پویایی‌شناسی سیستم - این است که هر یک از آنها، ناظر به مدل‌های خاصی از پویایی‌شناسی سیستم هستند و نمی‌توانند کلیه مدل‌ها را پوشش دهند. اساساً جست‌وجو برای یافتن یک رویکرد فلسفی برای پویایی‌های سیستم، اشتباه است و باید به دنبال مجموعه‌ای از رویکردها در قالبی منسجم بود. بدین منظور با رویکردی استقرایی، مبانی فلسفی مدل‌هایی که تاکنون با این روش طراحی شده است بررسی کردیم که خروجی آن، طبقه‌بندی‌ای از مدل‌های پویایی‌های سیستم بر اساس مبانی فلسفی حاکم بر آنها بود. گفتنی است که عناوین این طبقه‌بندی، پارادایم‌های متعارف علوم اجتماعی است که نویسندگان بر این باورند ویژگی‌های آنها در فرایند مدل‌سازی به صورت ضمنی یا صریح، در نظر گرفته شده است. واضح است محققان، ادعای تطابق کامل این مدل‌ها را با رویکردهای مشخص‌شده، ندارند کما اینکه این ادعا دور از منطق نیز هست چرا که هیچ مدل‌سازی، کار خود را با تطبیق ویژگی‌های پارادایمی خاص با مسئله مورد نظر انجام نمی‌دهد؛ با این حال، بسیاری از ویژگی‌های مدل‌های نمونه با مبانی پارادایم‌های مشخص‌شده، نزدیک است. عناوین طبقه‌های مذکور عبارت است از:

پویایی‌شناسی اثبات‌گرای سیستم، پویایی‌شناسی فرااثبات‌گرای سیستم، پویایی‌شناسی کثرت‌گرای انتقادی سیستم، پویایی‌شناسی عمل‌گرای سیستم، پویایی‌شناسی ساخت‌گرای سیستم، پویایی‌شناسی تفسیرگرای سیستم. در ادامه، برای آشنایی بیشتر مخاطبان با مبنای گردآوری و تحلیل اطلاعات و طبقه‌بندی عرضه‌شده، روش تحقیق مقاله را توضیح می‌دهیم:

۳-۱. روش تحقیق

طبقه‌بندی، فرآیندی مرکزی در همه ابعاد زندگی و به قدری بدیهی است که معمولاً تحلیل فهم حضور آن، برایمان دشوار است. همچنین، طبقه‌بندی یکی از مرکزی‌ترین و عام‌ترین فرایندهای مفهومی است و نه تنها بنیانی برای مفهوم‌سازی، زبان و گفت‌وگو است بلکه پایه ریاضیات، آمار و به طور کلی تحلیل داده‌ها است (Bailey, 1994, p. 1). بدون طبقه‌بندی، هیچ‌گونه مفهوم‌سازی پیشرفته، استدلال، زبان، تحلیل داده‌ها یا پژوهشی در علوم اجتماعی صورت نمی‌پذیرد. طبقه‌بندی را می‌توان هم فرآیند و هم نتیجه آن دانست؛ به عبارت دیگر، علاوه بر فرآیند طبقه‌بندی، به خروجی و شکل نهایی فرآیند نیز طبقه‌بندی می‌گویند.

در ساده‌ترین شکل، طبقه‌بندی، تنها، به مرتب کردن موجودیت‌ها در قالب گروه‌ها یا طبقه‌ها بر اساس مشابهتشان می‌پردازد. از لحاظ آماری، ما به دنبال کاهش نوسان میان اعضای هر گروه هستیم در حالی که هم‌زمان، انحراف میان گروه‌ها را به بیشینه آن‌ها می‌رسانیم. در واقع، با طبقه‌بندی، گروه‌های متمایزی را می‌سازیم که اعضای آن گروه از شباهت حداکثری برخوردارند (Bailey, 1994, p. 1). با این حال، شاید بتوان گفت که رمز طبقه‌بندی مطلوب، تشخیص ویژگی‌های اساسی موضوع است که این خود، مسئله‌آمیز است و نمی‌توان به راحتی به این عناصر و ویژگی‌ها دست یافت (Bailey, 1994, p. 2).

به طور کلی، در طبقه‌بندی، سه سطح تحلیلی برای هر موضوع می‌توان در نظر گرفت:

۱- سطح مفهومی^{۳۰} که عناصر طبقه‌بندی، مفهومی است.

۲- سطح تجربی^{۳۱} که عناصر طبقه‌بندی، تنها موضوعات و موارد تجربی و ملموس است.

۳- سطح عملیاتی^{۳۲} (مفهومی/ تجربی) که ترکیبی از عناصر مفهومی و تجربی را در ذیل طبقه‌بندی خود، خواهد داشت. در این سطح، ابتدا طبقه‌بندی مفهومی انجام می‌شود و سپس مثال‌های تجربی همه یا برخی سلول‌ها شناخته می‌شود.

در این مقاله، محققان برای دستیابی به طبقه‌بندی پارادایمی از پویایی‌های سیستم و به منظور دستیابی به تبیین جامعی از مبانی فلسفی آن -که یکی از کارکردهای طبقه‌بندی نیز هست- سطح عملیاتی تحلیل را برگزیدند. آنها علاوه بر بررسی اجمالی مبانی فلسفی مدل‌های بیش از ۹۳۰۰ اثر -در باره مطالعات پویایی‌شناسی سیستم که شامل مقالاتی از دهه ۱۹۵۰ میلادی تا سال ۲۰۰۹ بود- با الهام از مقاله پرویت^{۳۳} (۲۰۰۶)، مبانی فلسفی پیشنهادشده وی را از پویایی‌های سیستم، تکمیل کردند (سطح مفهومی) و پس از بیان و تفصیل ویژگی‌های طبقات، مثال‌هایی تجربی، متناسب با طبقات، شناختند (سطح تجربی) که برای نمونه، از هر طبقه، یک مورد ذکر شده است. در ذیل به تشریح این طبقه‌بندی خواهیم پرداخت:

۲-۳. پویایی‌شناسی اثبات‌گرای سیستم^{۳۴}

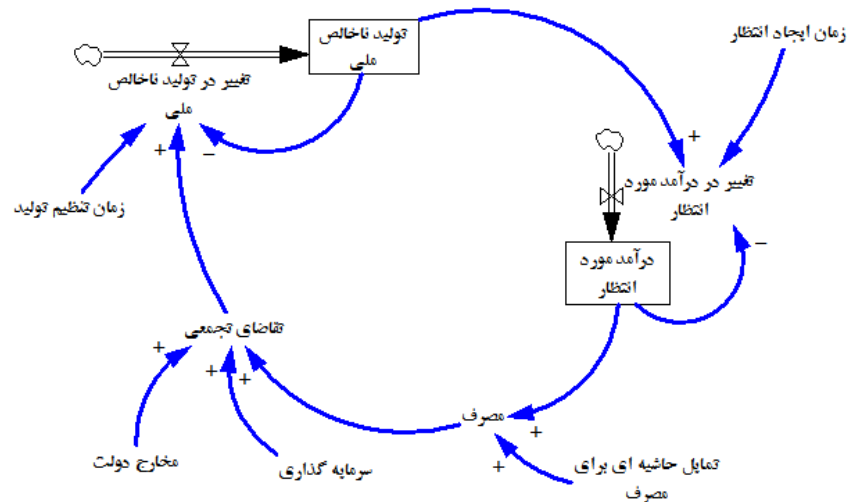
گونه نخست مدل‌های پویایی‌شناسی سیستم، کاملاً کمی (از نظر متغیرها و فرمول‌بندی میان آن‌ها) است و در سطح خرد به کار می‌رود.

۳-۲-۱. مدل ساده اقتصاد کلان

مدل ساده اقتصاد کلان زیر، یکی از مفاهیم مهم را در تحلیل کینزی اقتصاد -به نام ضریب تکاثر مصرف^{۳۵}- تبیین می‌کند^{۳۶}:

اساساً تقاضا برای کالا و خدمات به انتظارات مشتری از درآمد آینده آن‌ها بستگی دارد. انتظارات درآمد، به درآمد کل همه خانواده‌ها -چون کل جمعیت را شامل می‌شود- وابسته است که خروجی نهایی اقتصاد نیز به شمار می‌رود (تولید ناخالص ملی^{۳۷}).

نتیجه اینکه، بازخورد مثبتی به نام ضریب تکاثر مصرف، حاصل می‌شود که در آن، با افزایش GDP، درآمد و مصرف، رشد می‌کند و در نهایت، تقاضا و GDP زیاد می‌شود. در مدل ساده زیر، موجودی‌ها و زنجیره تأمین در اقتصاد واقعی حذف شده است، بنابراین، تولید با کمی تأخیر، با تقاضا تنظیم می‌شود. از سوی دیگر، انتظارات مشتری از درآمد آینده نیز با کمی تأخیر با درآمد واقعی تطبیق می‌یابد.



نمودار ۲. مدل ساده اقتصاد کلان از تکاثر مصرف (Sterman, 2000, p. 718)

ما این نوع مدل‌ها را با توجه به نوع مدل و ویژگی‌هایی که در فرایند مدل‌سازی طی می‌کنند، پویایی‌شناسی اثبات‌گرای سیستم می‌نامیم. این مدل‌ها، اغلب، اثبات‌گرایانه، کارکردی، سخت و عینی است. نمونه‌های معمول این نوع پویایی‌شناسی سیستم، مدل‌سازی بهینه‌ساز و پیش‌بینی‌کننده اقتصاد نئوکلاسیک و مهندسی برای کنترل ساختارهای سیستم (اجتماعی) دنیای واقعی به شمار می‌روند. در جدول^{۳۸} زیر می‌توانید مشخصات کلیدی این گونه را ببینید:

جدول ۱. مبانی فلسفی پویایی‌شناسی اثبات‌گرای سیستم

هستی‌شناسی	تنها یک دنیای خارجی وجود دارد که قابل شناخت و مدل‌سازی است (رنالیسم خام) و سیستم‌های مدل‌شده بر سیستم‌های موجود در جهان واقعی، منطبق است.
معرفت‌شناسی	۱- مشاهده‌گر و مشاهده‌شونده از هم مستقل‌اند. ۲- نمودارهای نرخ و حالت و نمودارهای علی حلقوی، نمودهای عینی خوبی از واقعیت خارجی است. ۳. شبیه‌سازی کمی پویایی‌شناسی سیستم، راهی برای تکرار پویایی‌های سیستم‌های دنیای واقعی خواهد بود.
ارزش‌شناسی	۱- ارزش‌ها باید و می‌تواند تا حد امکان از تحقیق دور شود (البته غیر از انتخاب مسئله)؛ از طریق: الف- مدل‌سازی جریان‌های فیزیکی ب- پیروی از روش علمی و اصول استاندارد مدل‌سازی
روش‌شناسی	کمی
انسان‌شناسی (ماهیت انسان)	در مدل‌ها، جبرگرایی ^{۳۹} وجود دارد و البته انسان تا حدودی نیز اراده‌مند (فعال) است به گونه‌ای که می‌تواند با بصیرت نسبت به ساختارهای پویای رفتاری، ساختار و رفتار آینده آن را تغییر دهد.
علیت	علیت واقعی، مقدم یا هم‌زمان با معلول (اثر) آن است.
منطق	استقرایی است (اگر ابتدا، مدل، قیاس شده و اعتبار آن، بررسی شده باشد).
مقیاس‌های سنجش و عملیات	کمی است و مقیاس‌های کیفی به کمی (عینی) تبدیل می‌شود.
تفسیر نتایج	کاملاً کمی و عینی است.
اعتبارسنجی	فرایندی علمی برای مقایسه واقعیت‌های دنیای واقعی با نتایج شبیه‌سازی وجود دارد.
بهترین مدل	مدلی است که ابطال‌پذیر باشد اما ابطال نشده باشد.
راهبرد مناسب	بهینه

۳-۳. پویایی‌شناسی فرااثبات‌گرای سیستم^{۴۰}

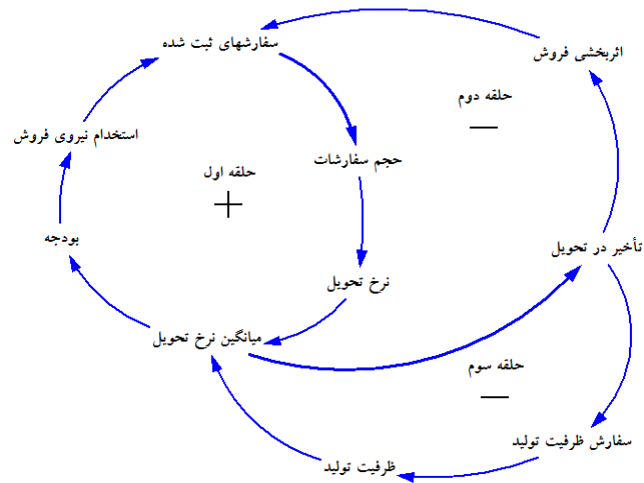
بخش کوچکی از مدل‌های پویایی‌شناسی سیستم، فرااثبات‌گراست. برخی مدل‌های اولیه پویایی‌شناسی سیستم^{۴۱}، زیرمجموعه‌ای از پویایی‌شناسی سیستم توسعه‌یافته^{۴۲} - که بر اعتبارسنجی، کالیبراسیون و داده‌های سخت تکیه می‌کند-، مدل‌سازی خالص نرخ و حالت، بخشی از مهندسی خط‌مشی، پویایی‌شناسی سیستم کمی خالص، زیرمجموعه‌ای از رویکرد کمی-کیفی غالب پویایی‌شناسی سیستم - که بر اعتبارسنجی تمرکز دارد- و

پویایی‌شناسی سیستم کمی-کیفی - که بر پیش‌بینی تأکید می‌کند- در این طبقه قرار می‌گیرد (Pruyt, 2006). در ذیل، ابتدا به مثالی از این نوع مدل، اشاره می‌کنیم و در نهایت نیز جدول مبانی فلسفی این‌گونه را مشاهده خواهید کرد:

۳-۱-۳. مدل رشد بازار

این مدل از مجموعه مدل‌هایی است که فارستر در نتیجه تجربه مشاوره به کارآفرینان و شرکت‌های با فناوری نو در دهه ۱۹۶۰ عرضه کرد. این مدل‌ها به مسائلی می‌پردازد که هم‌اکنون نیز در بسیاری از شرکت‌ها و صنایع وجود دارد (فارستر به دنبال این بوده است که ساختارهای قطعی را در سازمان‌ها به تبعیت از علوم مهندسی و طبیعی، عرضه کند). مدل «رشد بازار»، سعی کرده است ساده‌ترین مدل را برای کنترل قواعد کلیدی تصمیم‌گیری مدیران طراحی کند و به همین دلیل، بسیاری از ساختارها و کارکردهای سازمانی را از مدل اصلی حذف کرده است (به عنوان مثال در این مدل هیچ نشانی از صورت‌حساب درآمد یا ترازنامه و یا رقبای، به طور صریح، نیست). مدل پویایی‌شناسی سیستم مربوط، شرکتی را نشان می‌دهد که در بازار نامحدودی، رقابت می‌کند. شرکت در این مدل سه بخش دارد که هر یک نماینده‌ای از بخشی واقعی در سازمان است (هستی‌شناسی رئالیسم): ۱- فروش ۲- تحویل سفارش‌ها ۳- توسعه ظرفیت.

تعاملات میان این سه بخش، حلقه‌های بازخورد مهمی را ایجاد می‌کند (مانند حلقه دوم^{۴۳}) که شرکت را به بازار پیوند می‌دهد (مثلاً افزایش سفارش‌ها، حجم سفارش‌ها را می‌افزاید که سبب تأخیر در تحویل آنها می‌شود و این ممکن است بسیاری از مشتریان را به سمت شرکت‌های رقیب، ترغیب کند). این مدل، سازمان و بازار را زیست‌بومی فرض می‌کند که در آن، کاربران مختلف با اهداف و قواعد تصمیم‌گیری متفاوت عمل می‌کنند. نبود درک جامع و کل‌نگر نسبت به حلقه‌های بازخورد در این سه بخش، سبب می‌شود هر یک از مسئولان، تنها با نگاه به عوامل حلقه خود، تصمیم بگیرد که در نهایت به رکود اقتصادی سازمان منتهی شود.



نمودار ۳. مدل پویای رشد بازار (برگرفته از Forrester, 1968a)

در این مدل، کلیه روابط میان متغیرها به صورت کمی نوشته شده است و هدف فارستر نیز علاوه بر نشان دادن عقلانیت محدود تصمیم‌گیران، کمک به آن‌ها در استفاده از سیاست‌های نزدیک به بهینه است.^{۴۴}

ویژگی‌های این نوع مدل با مبانی فلسفی فرااثبات‌گرا، همخوانی دارد که در ادامه آن را تشریح می‌کنیم.

جدول ۲. مبانی فلسفی پویایی‌شناسی فرااثبات‌گرای سیستم

هستی‌شناسی	تنها یک دنیای خارجی وجود دارد که با احتمالی، قابل شناخت و مدل‌سازی است (رنالیسم انتقادی) و سیستم‌های مدل‌شده تا حدودی بر سیستم‌های موجود در جهان واقعی منطبق است.
معرفت‌شناسی	۱- مشاهده‌گر و مشاهده‌شونده تا حدی به هم وابسته‌اند. ۲- نمودارهای نرخ و حالت و نمودارهای علی حلقوی، در عین داشتن عناصر اندک ذهنی، نمودارهای عینی از واقعیت خارجی به شمار می‌رود.
ارزش‌شناسی	مدل‌سازی و تفسیر نتایج، ارزش‌مدار است. میزان تأثیرگذاری ارزش می‌تواند از طریق استفاده از روش علمی و مدل‌سازی به طور ماهرانه تا حدی کنترل شود.
روش‌شناسی	روش‌شناسی غالب، کمی است.
انسان‌شناسی (ماهیت انسان)	عمدتاً جبرگراست.
علیت	قوانین علی قانون‌مند و پایدار منطقی در پدیده‌های اجتماعی وجود دارد که احتمالاً می‌توان آنها را شناخت و البته در طی زمان به آرامی تغییر می‌کند، به همین دلیل، باید از نظریات خرد علی برای مطالعه آن‌ها استفاده کرد. این نوع علیت، یک‌طرفه و از یک عنصر به عنصر دیگر است (Forrester, 1980)
منطق	عمدتاً قیاسی است. (البته، اگر ابتدا، مدل، قیاس شده و اعتبار آن، بررسی شده باشد).
مقیاس‌های سنجش و عملیات	متغیرهای کیفی (متغیرهای نرم) اندکی نیز کمی می‌شود، مدل‌های کیفی (نمودارهای علی) نیز با هدف توسعه مدل‌های کامل کمی به کار می‌رود.
تفسیر نتایج	نتایج شبیه‌سازی، اغلب کمی است که به صورت کمی نیز تفسیر می‌شود.
اعتبارسنجی یا کیفیت	فرایند علمی و مدل‌سازی علمی دقیقی وجود دارد که به فرااثبات‌گرایان کمک می‌کند تا به یافته‌های احتمالاً درست علمی برسند.
بهترین مدل	مدلی است که نزدیک‌ترین نتایج را نسبت به دنیای واقعی تولید کند.
راهبرد مناسب	احتمالاً بهینه یا مناسب‌ترین راهبرد

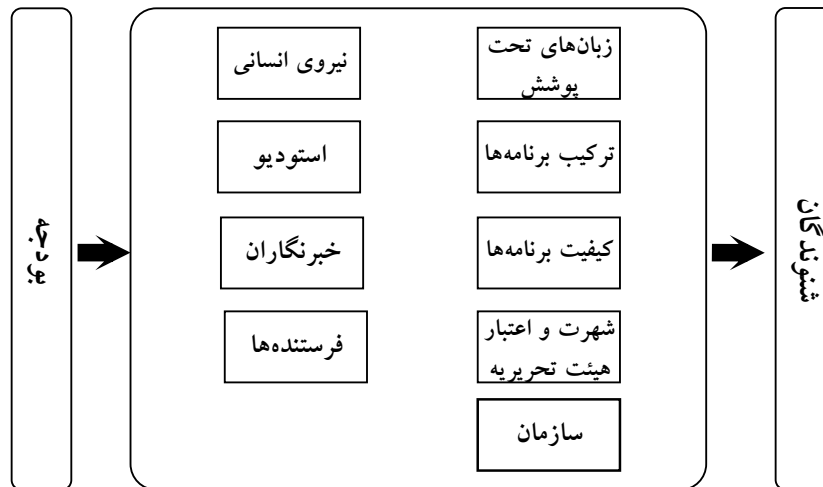
۳-۴. پویایی‌شناسی کثرت‌گرای انتقادی سیستم^{۴۵}

رویکرد غالب^{۴۶} در مطالعات پویایی‌شناسی سیستم، زیرمجموعه‌ای از پویایی‌شناسی سیستم گسترش‌یافته، مدل‌های پویایی‌شناسی سیستم کمی-کیفی -که بر افزایش یادگیری تکیه دارد- و زیرمجموعه‌ای از پویایی‌شناسی سیستم تعاملی^{۴۷} -که به دنبال فهم پدیده‌ها است- در این گونه قرار می‌گیرد (Pruyt, 2006). در ادامه، ابتدا، از این طبقه، مثالی می‌زنیم و در پایان نیز مبانی فلسفی مرتبط با آن را عرضه خواهیم کرد:

۳-۴-۱. پروژه مدل‌سازی سرویس جهانی بی‌بی‌سی^{۴۸}

سرویس جهانی بی‌بی‌سی، رسانه‌ای رادیویی و بین‌المللی است که به پخش اخبار و تحلیل آن‌ها برای مخاطبان جهانی می‌پردازد. در میانه دهه ۱۹۹۰ که این مطالعه آغاز شد، بی‌بی‌سی شبکه‌ای با بیش از ۵۰ فرستنده داشت که ۶۵٪ کره زمین و ۸۰٪ جمعیت دنیا را پوشش می‌داد. بی‌بی‌سی، به طور هفتگی، بیش از ۱۲۰۰ ساعت برنامه به زبان انگلیسی و ۴۳ زبان دیگر که ۱۳۸ میلیون نفر را در بر می‌گرفت، پخش می‌کرد. سازمان، در بسیاری از ابعاد، موفقیت زیادی داشت. مخاطبان آن، بیش از دو برابر نزدیک‌ترین رقیب آن بود؛ با این حال، هزینه آن برای هر مخاطب (یا شاخص کلیدی در رادیو) تنها ۱۰٪ هزینه رقیب بود. با وجود این، فشار مستمر بر تأمین مالی دولتی، محیط نامطمئن را برای سازمان ایجاد کرده بود تا آنجا که سازمان تصمیم گرفت تیمی برای بررسی برنامه‌های تأمین مالی و سیاست‌های فناوری در بازه سال‌های ۱۹۹۵ تا ۲۰۰۵ تشکیل دهد. این تیم، متشکل از پنج مدیر مجرب بی‌بی‌سی و دو مدل‌ساز بود که طی سه ماه، چهار جلسه نصف روزه تشکیل دادند تا درباره سیاست‌های تأمین مالی سازمان به نتیجه مشترک برسند.

شکل زیر آغاز مدل‌سازی سرویس جهانی بی‌بی‌سی را نشان می‌دهد. در سمت چپ شکل، بودجه و در سمت راست، شنوندگان قرار دارند. در مرکز نیز (در محدوده مرز سازمان)، فهرستی از منابعی دیده می‌شود که به طور اثربخش، بودجه را به شنوندگان تبدیل می‌کند. این فهرست، ترکیبی از منابع نامحسوس و محسوس است که از نظر تیم مدیریت برای جذب و حفظ مخاطبان، مهم است.



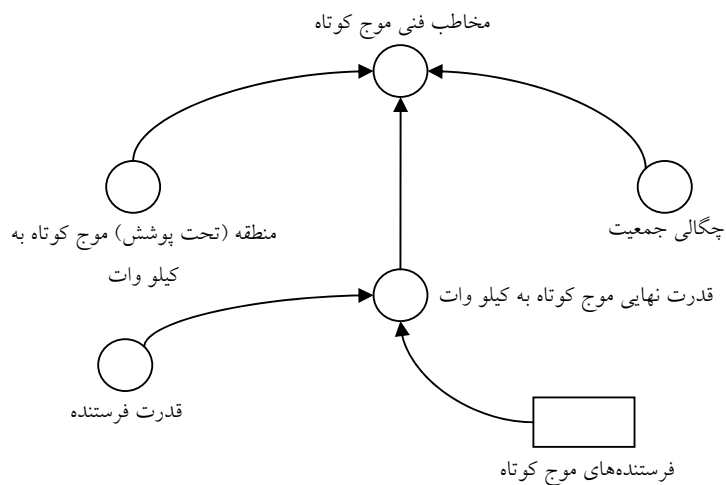
نمودار ۴. منابع در سرویس بین‌الملل جهانی: فهرستی از منابع محسوس و نامحسوس برای تبدیل بودجه به شنوندگان (Morecroft, 2004)

تیم مدیریت بر این باور بود که در هر نقطه زمانی، تعداد شنوندگان به حجم و ترکیب این منابع بستگی دارد. مثلاً اگر بی‌بی‌سی، فرستنده‌های بیشتری بخرد می‌تواند برنامه‌های خود را در مناطق جدیدتری، پخش و در نتیجه، شنوندگان بیشتری را جذب کند یا اگر تعداد کارکنان سازمان بیشتر شود ساعات بیشتری برای برنامه‌سازی و جذب شنوندگان در اختیار خواهد داشت. تیم متخصصان تصمیم گرفتند از مدل پویایی‌شناسی سیستم، برای کمک به مدیران استفاده کنند تا اولاً شبکه منابع را به مدیران بشناساند تا روابط میان آنها مشخص شود و ثانیاً نحوه توسعه آنها را در طول زمان بررسی کنند.

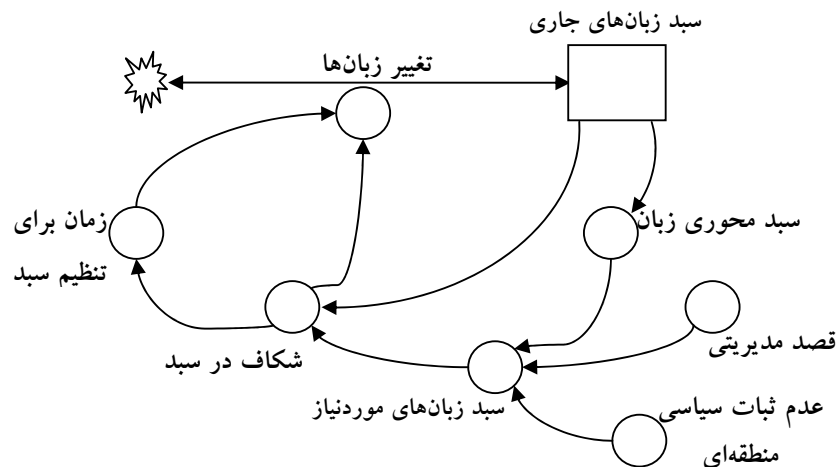
اما واضح بود که هر یک از اعضای مدیریت، مدل ذهنی متفاوتی درباره ترکیب منابع برای جذب حداکثری شنوندگان با حداقل هزینه در سر می‌پروراندند که مدل‌سازان تلاش کردند با استفاده از فنون مدل‌سازی گروهی پویایی‌شناسی سیستم، به یک نمود واحد مشترک با هدف بررسی سناریوهای تأمین مالی، برنامه‌سازی و فناوری دست یابند. پویایی‌شناسی سیستم به تیم مدیریت کمک کرد تا شبکه منابع را برای آزمون نحوه ارتباط منابع و بررسی توسعه آنها در طول زمان، تصویرسازی کند. به

همین دلیل، بنا بر قاعده پویایی‌شناسی سیستم، هر یک از منابع به مثابه متغیر حالت در نظر گرفته شد و مدل‌های ذهنی مدیران درباره تغییر هر یک از منابع در ساختار علی متشکل از سایر متغیرها بررسی شد. گفتنی است برخی ابعاد مدل‌های ذهنی مدیران از این شبکه منابع، سخت بود به گونه‌ای که فرایندهای فنی، علمی و طبیعی‌ای را نشان می‌داد که مدیران نمی‌توانستند آن را تغییر بدهند. در مقابل، فرایندهای نرمی نیز مشاهده می‌شد که بیانگر خط‌مشی‌ها و روش‌های متفاوتی بود که اعضای مدیریت برای اداره سازمان انتخاب می‌کردند.

به عبارت دیگر، برای مدل‌سازی این منابع و درک ساختار پویایی رفتار هر یک از آنها، دو نوع ساختار علی، مشاهده‌پذیر بود. مجموعه‌ای از ساختارهای عملیاتی یا همان قواعد کاربردی برای ترکیب منابع و تولید محصولات و عرضه خدمات -که معمولاً ثابت است- و دسته دیگر، ساختار سیاست‌های عملیاتی که ممکن است در میان سازمان‌های رقیب، متفاوت باشد. مثلاً ممکن است مدل رابطه میان تعداد فرستنده‌ها و مخاطبان در همه سرویس‌های جهانی یکی باشد اما مدل تغییر سبک زبان‌های بین‌المللی تحت پوشش در سرویس‌های رقیب، متفاوت باشد. مثلاً ممکن است حذف و یا ورود زبان جدید به مجموعه زبان‌های سازمان و حتی زمان این انتقال (ورود یا خروج زبان) به عوامل متغیری چون مسائل سیاسی، فرهنگی و ... مرتبط باشد که مدیران، سیاست‌گذاری کرده‌اند. بخشی از مدل نرخ و حالت این دو نوع ساختار را در نمودار ۵ و ۶ می‌بینید:



نمودار ۵. رابطه میان فرستنده‌ها و مخاطبان: مثالی از علیت عملی (Morecroft, 2004)



نمودار ۶. سبب متغیر زبان: مثالی از خط‌مشی عملیاتی؛ سبب زبانی مبین تاریخ، سنن سازمان و فشارهای جاری عملیاتی است (Morecroft, 2004)

مدل‌های گسترده‌ای از این دست، از طریق مدل‌های ذهنی افراد به اشتراک گذاشته شد و با شبیه‌سازی آن‌ها، محدودیت‌های عملیاتی و سیاست‌های عملیاتی مورد توجه

قرار گرفت تا بهترین سیاست‌ها برای حل مشکل سرویس جهانی بی‌بی‌سی اتخاذ شود.^{۴۹}

در این مجموعه مدل‌ها که به بخشی از آن‌ها پرداختیم، مجموعه‌ای از مبانی یافت می‌شود که با پارادایم کثرت‌گرایی انتقادی مطابقت دارد. در ذیل به مبانی فلسفی این طبقه می‌پردازیم:

جدول ۳. مبانی فلسفی پویایی‌شناسی کثرت‌گرایی انتقادی سیستم

هستی‌شناسی	رتالیست (دنیای خارجی وجود دارد)
معرفت‌شناسی	۱- ذهنی است (دنیای واقعی تنها با مدل‌های ذهنی دسترس‌پذیر است) ۲- واقعیتی خارجی در عالم وجود دارد که به دلیل نزدیکی به آن، با مدل‌های ذهنی، تنها به طور بخشی می‌توان آن را شناخت.
ارزش‌شناسی	مشاهده‌گر از مشاهده‌شونده جدا نیست و مدل‌ها به بافت و زمان وابسته است. مدل‌سازی به طور آگاهانه با موضع ارزشی آغاز می‌شود و کلیه مراحل انتخاب مسئله، روش‌شناسی، فرضیات اساسی و تعیین مرز مدل، ارزش‌مدار خواهد بود.
روش‌شناسی	کمی و کیفی است.
انسان‌شناسی (ماهیت انسان)	افرادی خلاق و سازگار با پتانسیل تحقق‌نیافته و در دام توهم. استقلال مشروط و آزادی انتخاب، به لحاظ ساختاری محدود، اما محدودیت‌ها می‌تواند رفع شوند (Neuman, 2007).
علیت	عنصر کلیدی است چرا که با برقراری ارتباط میان عناصر مدل در ساختارهای جامع، از طریق شبیه‌سازی به تولید رفتار مدل می‌پردازد که تبیینی از واقعیت خارجی به شمار می‌رود (کشف ساختارهای علی که الگوهای خاصی از رویدادها را تولید می‌کند).
منطق	قیاسی (چون مدل‌ها از مدل‌های ذهنی استخراج می‌شود) و استقرایی است (چون بر روی مدل‌های قیاس‌شده، عملیات شبیه‌سازی انجام می‌شود)
مقیاس‌های سنجش و عملیات	کمی و کیفی
تفسیر نتایج	نتایج شبیه‌سازی‌های کمی برای افزایش فهم نسبت به ساختارهای پویا به صورت کیفی توصیف می‌شود (در این مسئله، تفسیر کمی اهمیت بیشتری دارد)
اعتبارسنجی	میزان باورپذیری (اعتماد)، پرصدايي (شامل صحت و توافق) و اخلاق‌مندی، به اضافه راهبرد کنش تغییر که محور فرض می‌شود تا در صورت موفقیت کنش‌گران، مدل معتبر خوانده شود (Higgs, 2001)
بهترین مدل	مدلی است که در تغییر مدل‌های ذهنی و ساختارهای دنیای واقعی، مفید باشد و بتواند اعتماد کاربران را به خود جلب کند (افزایش فهم و یادگیری نسبت به ساختارها)
راهبرد مناسب	پتانسیل واقعی برای بهبود رفتار ساختارها را داشته باشد

۳-۵. پویایی‌شناسی عملگرای سیستم^{۵۰}

در بیشتر مدل‌های پویایی‌شناسی سیستم، حداقل دو عنصر عملگرا دیده می‌شود:
۱- متغیرهای نرم؛ ۲- رفتار مرجع (که به دنبال بررسی این رفتار مرجع در طی زمان است).

گفتمنی است بارتون^{۵۱} (۱۹۹۹)، عملگرایی را فلسفه تفکر سیستمی می‌داند که البته به دلیل عدم اهمیت علّیت در این فلسفه، متخصصان پویایی‌های سیستم، چندان بدان توجه نکرده‌اند.

مثال زیر نمونه‌ای از مدل‌سازی با فلسفه عملگرایی است که از پویایی‌شناسی سیستم به مثابه ابزاری که بیشترین سود را در حل مسئله به ارمغان می‌آورد، بهره می‌گیرد.

۳-۵-۱. راهبرد اجاره بلندمدت خودرو

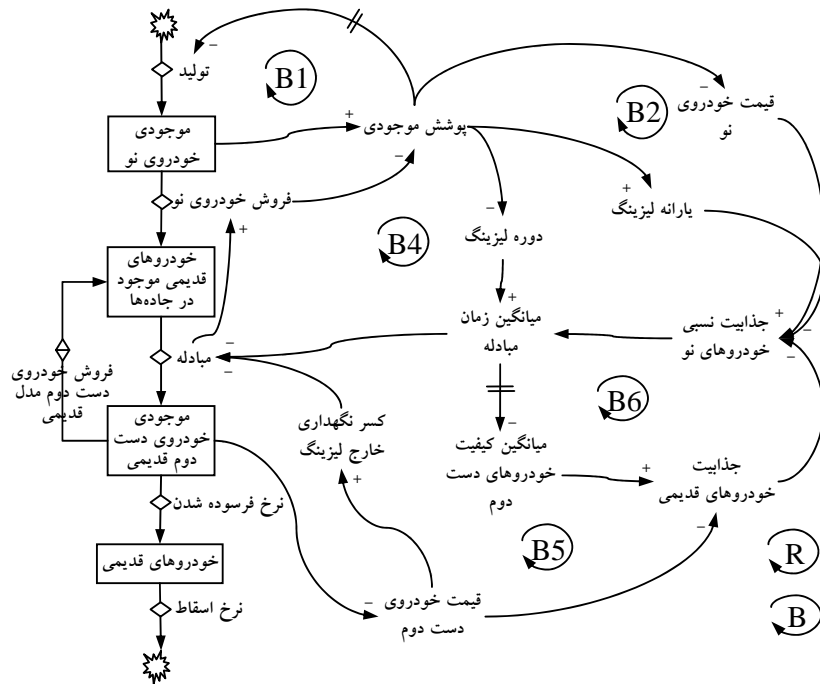
در دهه ۱۹۹۰، فروش بی‌نظیر خودروهای دست دوم تمیز به همراه برخی مزایا، از طریق اینترنت و نمایشگاه‌های بزرگ، سبب شد خودروسازی مانند جنرال موتورز برای حفظ جایگاه خود در بازار به تمهیداتی بیندیشد تا بتواند خودروهای نوی خود را با قیمت مناسب بفروشد. مرکز پشتیبانی تصمیم‌گیری شرکت جنرال موتورز که از ابزارهای تحلیلی و ترکیبی متنوعی برای حل مسائل شرکت و عملیاتی نمودن آن‌ها (و نه گزارش دهی و تحلیل صرف آن‌ها) استفاده می‌کرد، تصمیم گرفت تا برای حل این مسئله از پویایی‌شناسی سیستم استفاده کند. کلیه رویکردهای این مرکز بر اساس فرایند تصمیم‌گیری گروهی، رسیدن به اجماع و اقدام مؤثر برای حل مسئله بود که در استفاده از این روش‌شناسی نیز مورد توجه قرار گرفت.

در ابتدای کار، مشاوران پویایی‌شناسی سیستم به همراه چند تن از متخصصان مرکز، مدل شبیه‌سازی مشخص و ساده‌ای از روابط میان بازارهای خودروی نو و دست دوم ترسیم کردند (نمودار ۷). این مدل، شامل بخش‌هایی برای خودروهای دست دوم و نو بود که به دو قسمت خودروهای جنرال موتورز و دیگر تولیدکنندگان تقسیم می‌شد و مسیر خودرها را از تولید تا فروش یا لیزینگ اولیه، بازار ماشین دست دوم و

اسقاط شدن آن‌ها نشان می‌داد. این مدل، همچنین، مسیر ورود و خروج مشتریان به بازار را نشان می‌داد و شامل مدل ساده انتخاب مشتری برای تصمیم‌گیری بین خودروهایی نو و دست دوم نیز می‌شد. برای رسم این مدل و متغیرهای آن، مدل‌سازان از داده‌های موجود استفاده کردند.

با قرار دادن این مدل به عنوان سکوی آغاز، تحلیل‌ها و بحث‌های تیم مدل‌سازی و سپس ذی‌نفعان - نظیر مدیران و کارکنان - درباره آن بالا گرفت و در ادامه نیز اهرم‌های سیاستی‌ای که شامل دوره لیزینگ، میزان کمک مالی، مشوق‌های خرید، فروش سریع و قوانین تصمیم مختلف بود، بررسی شد.

در پایان، مدل پویا نشان داد که قیمت خودروهایی دست دوم به زودی کاهش می‌یابد زیرا حجم زیادی از خودروها که طی چند سال اخیر به صورت لیزینگ یا نقدی، فروخته شده است دوباره وارد بازار خودروی دست دوم خواهد شد. تحلیل تیم نشان می‌داد که مقداری از این افزایش غیرعادی در قیمت خودروهایی دست دوم به دلیل خرید زیاد فروشگاه‌های بزرگ خودروهایی دست دوم بوده که می‌خواسته‌اند حجم انبار خود را افزایش دهند. هنگامی که این دوره افزایش موجودی، پایان یابد، فروش خودروهایی دست دوم دچار رکود می‌شود در حالی که جریان خودروهایی که دوره لیزینگ آنها به اتمام رسیده است ادامه می‌یابد. با کاهش قیمت تا زیر قیمت باقی‌مانده توافق‌شده، بسیاری از مشتریان قرارداد لیزینگ را زود پایان می‌دهند و تعداد کمتری حاضر خواهند شد که با لیزینگ، خودرو بخرند. در این صورت، جنرال موتورز مجبور خواهد شد مبالغ زیادی بابت مطالبات مشتریان برای اصلاح ارزش باقی‌مانده بپردازد و فروش خودروی نو کاهش خواهد یافت زیرا مشتریان ترجیح می‌دهند، خودروهایی مدل بالای دست دومی را بخرند که دوره لیزینگ آن‌ها به پایان رسیده است.

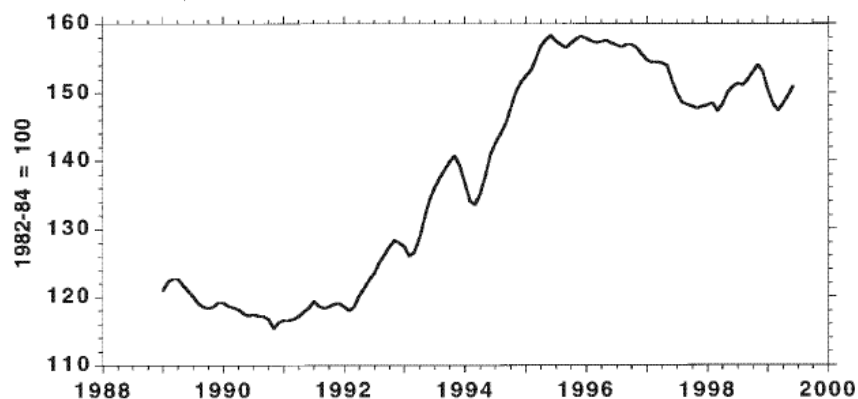


نمودار ۷. مدلی ساده از بازار اتومبیل (Sterman, 2000, p. 45)

با این حال، مدیران ارشد منطقه عملیات آمریکای شمالی تصمیم گرفتند بر دوره ۳۸ تا ۴۸ ماهه متمرکز شوند و لیزینگ دو ساله را حذف کنند. آن‌ها، همچنین، افزایش ارزش باقی‌مانده را نپذیرفتند و در محاسبه ذخیره‌ها، بیشترین ریسک را ممکن برای باقی‌مانده لحاظ کردند. این تصمیم‌ها، کمک مالی را برای مدیران شرکت مشکل‌تر کرد و پرداخت‌های ماهیانه لیزینگ را افزایش داد.

در سال ۱۹۹۷ سیل عظیمی از خودروهایی که دوره لیزینگ‌شان به اتمام رسیده بود بازار را فرا گرفت و قیمت خودروهای دست دوم به شدت افت کرد (نمودار ۸: داده‌ها، مجموع قیمت را برای تمام خودروهای دست دوم نشان می‌دهد. افت خودروهای مدل بالا، بسیار سریع‌تر بود و در بخش‌هایی که لیزینگ رشد زیادی داشت شدیدتر هم بود).

بررسی شاخص‌ها، نشان‌دهنده جهت ترکیبی خودروی دست دوم و کامیون برای مصرف‌کنندگان آمریکایی است و شاخص قیمت، به طور فصلی تنظیم شده است.



نمودار ۸. قیمت‌های خودروی دست دوم در سال‌های ۹۹-۱۹۸۹ (Sterman, 2000, p. 51)

با افت قیمت‌ها، مشتریان کمتری حاضر به نگهداری خودروهای خود بودند. اتحادیه مصرف‌کنندگان گزارش داد که نسبت خودروهای برگشتی - که دوره لیزینگ آنها پایان یافته بود- از ۲۹٪ در ۱۹۹۷ به ۳۹٪ در ۱۹۹۸ افزایش یافت. تقریباً سه‌چهارم همه خودروهایی که دوره لیزینگ‌شان خاتمه یافته بود و به لیزینگ‌دهنده‌ها برگشت داده می‌شد سبب ضرر لیزینگ‌دهنده‌ها شد؛ میانگین ضرر در سال ۱۹۹۸، ۱۸۷۸ دلار به ازای هر خودرو یعنی ۲۲۰٪ بیشتر از میانگین ضرر در ۱۹۹۳ بود.

اقدام به موقع جنرال موتورز با بصیرت ناشی از مدل طراحی‌شده کمک کرد تا از این ضرر رهایی یابد، در حالی که دیگر خودروسازان با حجم عظیمی از مطالبات مربوط به اختلاف قیمت ارزش بازاری و ارزش باقی‌مانده توافق‌شده روبرو شدند.^{۵۲}

مدل فوق به دلیل وجود متغیرهای نرم، رفتار مرجع و هدف عملگرایانه و نه کشف واقعیت، همچنین، تمرکز بر فرایندهای گروهی در مدل‌سازی و یافتن سیاست‌ها و خط‌مشی‌های بهبودساز می‌تواند فلسفه پراگماتیسم را به خود اختصاص دهد:

جدول ۴. مبانی فلسفی پویایی‌شناسی عملگرای سیستم

هستی‌شناسی	پذیرش این نکته که دنیایی خارجی وجود دارد اما انتخاب تبیینی که بهترین خروجی را برای ذی‌نفعان به ارمغان آورد (رنالیسم عملگرایانه)
معرفت‌شناسی	عینی و ذهنی (در برخی موارد با مفاهیم اجزائی از مدل تعریف می‌شود که واقعیت خارجی ندارد یا با واقعی تفاوت دارد)
ارزش‌شناسی	ارزش‌ها در انتخاب پژوهش، نظریه، مدل‌سازی، مدل‌ها و تفسیر آن‌ها تأثیرگذار است اما با وجود آگاهی از این تأثیرگذاری، تلاشی برای سرکوب و یا کنترل آن‌ها نمی‌شود
روش‌شناسی	کمی و کیفی است
انسان‌شناسی (ماهیت انسان)	انسان، معیار همه چیز است و حقیقت، ساخته انسان است
علیت	متخصصان عملگرای پویایی‌شناسی سیستم بر این باورند که علیت واقعی در سیستم‌های اقتصادی-اجتماعی هرگز به طور دقیق شناخته نمی‌شود. علیت عمومی وجود ندارد و با تغییر فرهنگ‌ها، جوامع و نهادها، علیت موجود نیز تغییر می‌کند.
منطق	قیاسی است (مدل‌ها از مدل‌های ذهنی استخراج می‌شود)، استقرایی است (شبیه‌سازی نتایج آن را استقرا می‌کند)
مقیاس‌های سنجش و عملیات	کمی و کیفی. متغیرهای کیفی برای محاسبه بدون هیچ مشکلی کمی می‌شود
تفسیر نتایج	ساخت‌گرایانه نیست زیرا فرضیه خردی انتخاب شده است که با سؤال پژوهش، نتایج مطلوب، ارزش‌های مدل‌سازان و ذی‌نفعان، بهتر همخوانی دارد
اعتبارسنجی	میزان سود حاصل از اجرای سیاست‌ها
بهترین مدل	تشخیص اینکه کدام مدل به واقعیت نزدیک‌تر است ناممکن است. بهترین مدل، مدلی است که خروجی‌های مطلوب، تولید کند یا مدل‌هایی که به ادراکات فردی، جهان‌بینی‌ها و سیستم‌های ارزشی افراد نزدیک‌تر باشد
راهبرد مناسب	با سؤال پژوهش، نتایج مطلوب، ارزش‌های مدل‌سازان و ذی‌نفعان، بهتر همخوانی داشته باشد

۳-۶. پویایی‌شناسی ساخت‌گرایانه سیستم^{۵۳}

کاربردهای این نوع پویایی‌شناسی سیستم عبارت است از: مدل‌های هولون، مدل‌سازی برای یادگیری صرف^{۵۴} و زیرمجموعه‌ای از پویایی‌شناسی تعاملی سیستم که یا بر تفسیر مشترک تکیه دارد یا رویکردی که بر این باور است که همه تفاسیر معتبر است، در این حوزه قرار می‌گیرد (مدل‌هایی که بر فهم

مشترک یا به دست آوردن جواب تنها تکیه می‌کند از این گونه خارج می‌شود). مدل‌سازی برای یادگیری و فهم سایر دیدگاه‌ها، مدل‌سازی برای ظهور مفاهیم و فرضیات، مدل‌سازی برای رسیدن به بصیرت در تحولات ممکن، مدل‌سازی برای رسیدن به تفسیر مشترک، مدل‌سازی برای مصالحه میان نظرات مختلف که به تصمیمات و فعالیت‌های آگاهانه‌تری در حوزه خاصی منجر شود، مدل‌سازی برای ایجاد تعهد به تغییر ساختار (Pruyt, 2006).

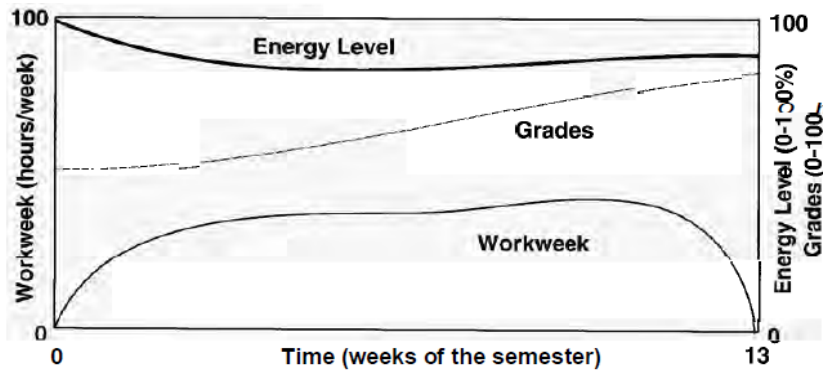
۳-۶-۱. مدل مدیریت حجم کار

یکی از مدل‌های معروف ساختارگرایی مطالعات پویایی‌شناسی سیستم، نحوه مدیریت حجم کار است. برای تبادر بهتر مدل در ذهن، می‌توانید از شباهت میان حجم کار و حجم تکالیف دانش‌آموزان استفاده کنید و بر اساس آن به مدل‌سازی درس خواندن دانش‌آموزان در شب امتحان و یا در طول ترم بپردازید. به طور کلی، کارکنان و مدیران می‌توانند در اجرای کارهای خود از دو راهبرد، استفاده کنند:

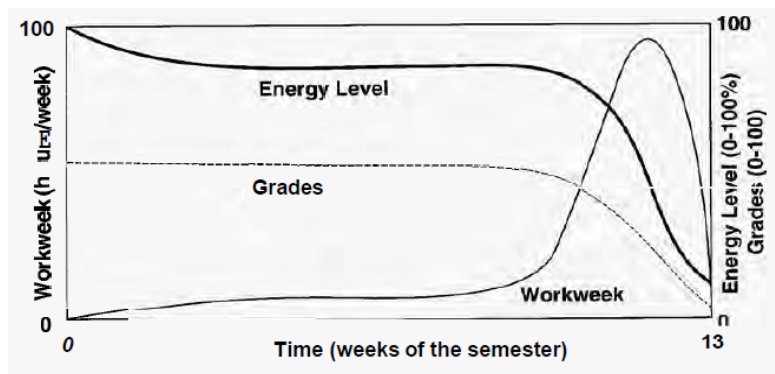
الف- راهبرد مورچه: هرگز کاری را که امروز می‌توانی انجام بدهی به فردا نینداز.
ب- راهبرد ملخ: هرگز کاری را که می‌توانی فردا انجام دهی امروز انجام نده.
دانش‌آموزی که از راهبرد مورچه استفاده می‌کند در طول ترم سعی می‌کند تکالیف هر روز را همان روز انجام دهد و نگذارد که حجم زیادی از تکالیف، انباشته شود. در نتیجه، در پایان ترم با کنترل و مدیریت تکالیف، استراحت کافی خواهد داشت و با بیشتر شدن بهره‌وری، زمان بیشتری برای فعالیت‌های جانبی پیدا می‌کند.

از سوی دیگر، دانش‌آموزی که از راهبرد ملخ استفاده می‌کند در ابتدای ترم، زمان زیادی، صرف فعالیت‌های جانبی خواهد کرد و در نتیجه، زمانی برای حل تکالیف باقی نمی‌گذارد. با زیاد شدن حجم تکالیف در انتهای ترم، وی مجبور می‌شود از استراحت خود بکاهد و به طور فشرده، تکالیف خود را انجام دهد چنین کاری سبب می‌شود به دلیل خستگی، بهره‌وری کاهش یابد و مقدار و کیفیت تکالیف نیز کم شود و ... در شکل‌ها و نمودارهای زیر می‌توانید ابتدا رابطه نیروی دو دانش‌آموز در طول ترم و

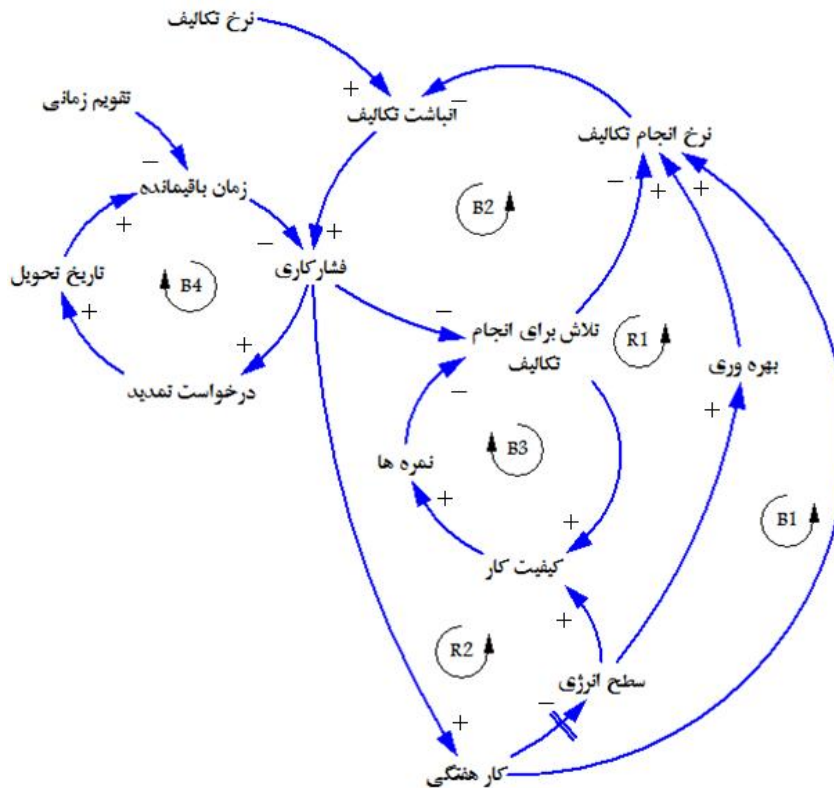
سپس نمودار علی-معلولی را -که به پویایی های این دو راهبرد در متغیرها، مربوط می شود- مشاهده کنید.



نمودار ۹. رفتار مرجع نیروی دانش آموز استفاده کننده از راهبرد مورچه (Sterman, 2000, p. 161)



نمودار ۱۰. رفتار مرجع نیروی دانش آموز استفاده کننده از راهبرد ملخ (Sterman, 2000, p. 162)



نمودار ۱۱. نمودار علی‌مدیریت حجم کاری (Sterman, 2000, p. 167)

از این مدل می‌توان برای فهم سرانجام کاربرد هر یک از این راهبردها استفاده کرد و فرجام اجرای به موقع حجم کار محول به کارکنان را به آنها یاد داد. به نظر می‌رسد بنا به ویژگی‌هایی که در ذیل می‌بینید و در مدل فوق نیز اشاراتی به آن شده است، مدل فوق با فلسفه ساختارگرایی، شباهت زیادی داشته باشد:

جدول ۵. مبانی فلسفی پویایی‌شناسی ساخت‌گرای سیستم

هستی‌شناسی	نسبی‌گراست (اینکه سیستمی در واقعیت وجود ندارد)؛ واقعیت اجتماعی، خروجی دایم‌التغییر فرایند اجتماعی است که انسان‌ها در آن به طور مستمر با یکدیگر درباره ادراکات و تفاسیر یکدیگر از دنیای واقعی بحث می‌کنند
معرفت‌شناسی	ذهنی
ارزش‌شناسی	ارزش‌مدار است و هیچ راه فراری برای کاهش این تأثیر وجود ندارد
روش‌شناسی	اغلب کیفی است، هرچند می‌تواند کمی هم باشد
انسان‌شناسی (ماهیت انسان)	انسان اراده‌مند و فعال است
علیت	علیت دنیای واقعی تشخیص‌پذیر نیست، با وجود این، توصیفات ذهنی علی به دنیا معنا می‌بخشد
منطق	قیاسی است
مقیاس‌های سنجش و عملیات	اغلب کیفی است و مقیاس‌های کمی از طریق تفسیر به مقیاس‌های کیفی ترجمه می‌شود
تفسیر نتایج	اغلب کیفی و ساختارگرایانه است
اعتبارسنجی	اعتماد به مدل ساخته
بهترین مدل	نمی‌توان دو مدل را از هم تمیز داد و اصولاً انتخاب میان دو مدل، منطقی نیست
راهبرد مناسب	هر راهبرد

۳-۷. پویایی‌شناسی انتقادی، تغییر‌پذیر و آزادی‌بخش سیستم^{۵۵}

این گونه از پویایی‌شناسی سیستم (با هدف خاص کمک به محرومان و مظلومان) برای توسعه دموکراسی و عدالت با استفاده از ابزارهای پویایی‌شناسی سیستم، به کار می‌رود.

جریان مدل‌سازی به عنوان یادگیری صرف (که در آن رویکردهای مدل‌سازی را برای مذاکره باز در گروه‌ها و در ارتباط با قدرت، ایدئولوژی و جبر، گروه‌بندی می‌کنند)، بخشی از پویایی‌شناسی کیفی (مانند QPID) (Liddell and Powell, 2004 & Howard et al, 2005^{۵۶}) و موارد خاصی از پویایی‌شناسی سیستم (که بر توسعه عدالت، دموکراسی و کمک به محرومان تمرکز دارد، در این گونه قرار می‌گیرد. گفتنی است این گونه مدل‌ها در حاشیه پویایی‌شناسی سیستم، رشد یافته است که ناشی از ضعف (یا

ظرفیت اندک) آن برای نمایش قدرت میان‌فردی، روابط اجتماعی و سطح اجتماعی است.

۳-۷-۱. استفاده از پویایی‌های سیستم برای بهبود مشارکت عمومی در تصمیمات محیطی

در حوزه‌های محیطی، فشار برای افزایش مشارکت عمومی در تصمیم‌گیری در حال رشد است. این مشارکت، نه تنها بنیان آرمان‌های دموکراسی دیده می‌شود بلکه به طور فزاینده‌ای ابزاری کاربردی برای عملیاتی کردن تصمیمات نیز به شمار می‌رود. مطالعات پویایی‌شناسی سیستم این پتانسیل را دارد تا مشارکت عمومی در تصمیمات محیطی را به دو طریق، بهبود بخشد^{۵۷}:

- ۱- فراهم کردن چارچوبی برای تفکر ساختاری موقتی ذی‌نفعان در تصمیم‌گیری.
- ۲- فراهم کردن چارچوب آموزشی روشن و مشارکتی برای متقاعد کردن ذی‌نفعان جهت اجرای تصمیمات.

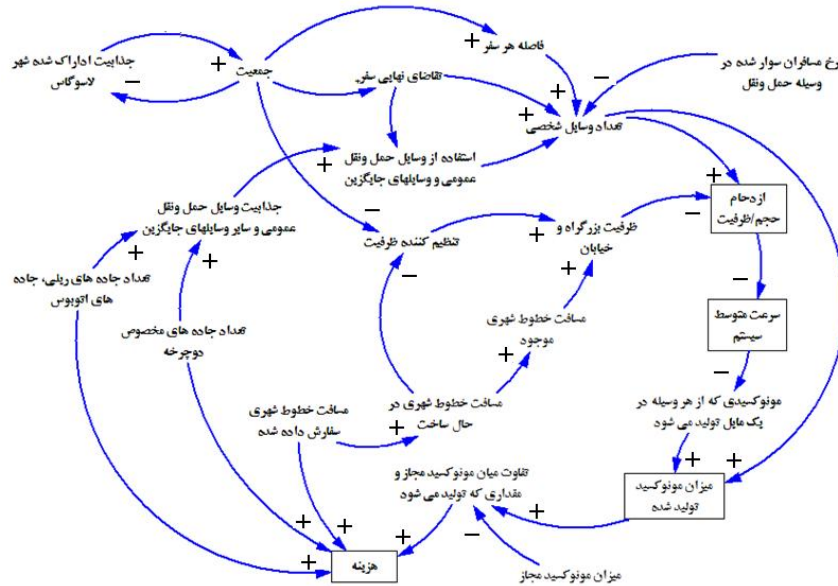
در همین راستا، استیو^{۵۸} (۲۰۰۲) به همراه دو فارغ‌التحصیل در سال ۲۰۰۱، فعالیت مدل‌سازی گروهی را برای پشتیبانی از گروه مشاوره ذی‌نفعان موقت را بر عهده گرفتند. مسئولیت گروه، عرضه پیشنهادهای سیاستی درباره مسائل درهم‌تنیده و فزاینده ازدحام عبور و مرور و کیفیت هوا در لاس‌وگاس و نودا بود.

بنا به درخواست کارفرمای طرح، گروه مشاوره‌ای متشکل از ۳۰ ذی‌نفع تشکیل و مقرر شد به مدت یک سال، هر ماه، این گروه، سیاست‌های خود را درباره سیستم حمل‌ونقل منطقه‌ای عرضه کند. اعضای این گروه شامل این افراد بود: مقامات رسمی منتخب ایالت و چهار شهروند، نمایندگان انجمن کسب‌وکار و صنعت گردشگری، دستداران محیط زیست، رانندگان اتوبوس، سایر مؤسسات عمومی و ساکنان عمومی. گفتنی است این ذی‌نفعان هیچ دانشی غیر از مشاهدات معمولی خود درباره سیستم حمل‌ونقل نداشتند و همه آنها نیز کارهای تمام‌وقت داشتند و هیچ پاداشی برای پیشنهادهای خود نمی‌گرفتند.

در مسیر فرایند مدل‌سازی، پس از تبیین مسئله برای ذی‌نفعان، ۴۰ موضوع سیاستی برای حل مشکل، عرضه و پس از جلسات فراوان بحث و گفت‌وگو، متخصصان، مدل

علی-معلولی پویایی‌شناسی سیستم را طراحی کردند و پس از آن بود که برای رسیدن به فهم مشترک، تحلیل مدل و سیاستگذاری حرفه‌ای، نمودارهای شبیه‌سازی در تعامل با ذی‌نفعان، بررسی و راه‌کارهای پیشنهادشده برای بهبود وضعیت سیستم حمل‌ونقل به نقد کشیده شد.

مدل پویایی‌شناسی سیستم زیر، نمودار علی متغیرهای درگیر در مسئله را نشان می‌دهد که به دلیل در نظر گرفتن نظرات ذی‌نفعان و کیفی بودن و ذهنی بودن آن، به پارادایم انتقادی و تغییرپذیر و آزادی‌بخش سیستم، نزدیک است. در ذیل مدل به مبانی فلسفی آن اشاره خواهیم کرد:



نمودار ۱۲. مروری بر ساختار علی مدل پیشنهادشده (stave , 2002)

جدول ۶. مبانی فلسفی پویایی‌شناسی انتقادی، تغییرپذیر و آزادی‌بخش سیستم

هستی‌شناسی	نسبی‌گرا است (اینکه سیستمی در واقعیت وجود ندارد) و تنها مفاهیمی را می‌توان توصیف کرد که به طور ذاتی به مدل‌ساز مرتبط است ...
معرفت‌شناسی	ذهنی
ارزش‌شناسی	بی‌طرف نیست و ارزش‌ها در مراحل مختلف مدل‌سازی تأثیرگذار است
روش‌شناسی	کیفی، کمی و ترکیبی
انسان‌شناسی (ماهیت انسان)	انسان اراده‌مند و فعال است
منطق	قیاسی
مقیاس‌های سنجش و عملیات	اغلب، کیفی است و مقیاس‌های کمی با تفسیر به مقیاس‌های کیفی ترجمه می‌شود
تفسیر نتایج	اغلب، کیفی است
بهترین مدل	مدلی که در توسعه عدالت و دموکراسی و کمک به محرومان موفق‌تر باشد
راهبرد مناسب	مدلی که در توسعه عدالت و دموکراسی و کمک به محرومان موفق‌تر باشد

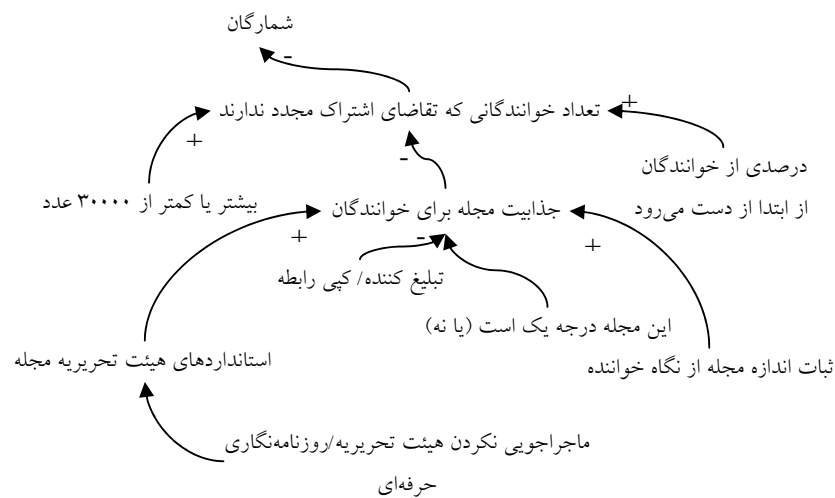
۳-۸. پویایی‌شناسی تفسیر‌گرا^{۵۹}

این گونه از پویایی‌شناسی را می‌توان جایگاه اصیل پارادایمی مدل‌های هولون و بخشی از مدل‌ها با هدف یادگیری صرف و یادگیری تعاملی دانست. در ادامه به ذکر مثالی از این دست می‌پردازیم و در نهایت نیز جدول مبانی فلسفی این نوع مدل‌های پویایی‌شناسی سیستم، را عرضه می‌کنیم.

۳-۸-۱. چاپ یا نابودی؟^{۶۰}

مجله‌ای انگلیسی در زمینه‌های فنی و تجاری، در طی هفت سال متوالی از کاهش تیراژ و سود، رنج می‌برد. مدیران مجله در آخرین اقدام خود برای رهایی از این وضعیت از تیم مشاوره‌ای استفاده کردند تا بتوانند آینده‌ای روشن برای مجله خود ترسیم کنند. همه اعضای مجله، این فرصت را مرگ و زندگی برای آینده کاری خود می‌دانستند و از همان آغاز به دنبال کسی بودند که با مدیریت علمی خود به بررسی دانش و تجربه آنها بپردازد تا اینکه بخواهند از متخصصی، پیشنهادی برای ارتقای وضعیت خود دریافت کنند. چنین گروه مشاوره‌ای باید اولاً نقش تسهیل‌کنندگی ایفا کند و ثانیاً در فرایند مشاوره، سردبیر و مدیر تبلیغات مجله را نیز درگیر کند (اولین گام

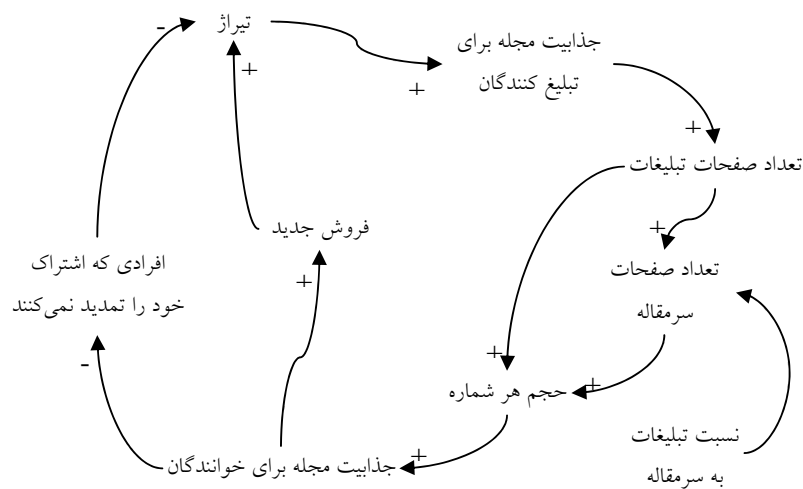
در چنین مسائلی، قبول این نکته است که هر یک از ذی‌نفعان، تجربه و دانش خاصی درباره دنیای سازمانی خود دارد. این نکته در فهم مسئله و ایجاد تعهد برای کار کردن آنها با مدل‌های پیشنهاد شده مشاوران بسیار حیاتی خواهد بود. تیم مشاوره در فهم وضعیت موجود از نظریه‌های گروه ذی‌نفعان درباره چیستی و علت نابسامانی سازمان پرسیدند. این نظریه‌ها پس از تحلیل محتوا به صورت مدل آشکاری از دیدگاه‌های ذهنی و کیفی درآمد که وضعیت جاری مجله را از دیدگاه ذی‌نفعان و نه واقعیت موجود در جهان خارج، نشان می‌داد. این مدل با تکنیک نقشه‌برداری شناختی^{۶۱} انجام شد که بسیار شبیه مدل‌های ذهنی پویایی‌شناسی سیستم بود. این مدل را می‌توانید در نمودار ۱۳ مشاهده کنید.



نمودار ۱۳. گام‌های نخست تعریف مسئله به کمک نقشه‌برداری شناختی (Eden & Jones, 1980)

این مدل برای فهم و تحلیل جلسات اولیه، ساخته و اساسی برای برنامه‌ریزی جلسات آینده قرار داده شد. در مرحله بعد، ساختاردهی مسئله در دستور کار قرار گرفت و حل مسئله از فاز همدردی^{۶۲} به مذاکره^{۶۳} منتقل شد. بر اساس این، نکات کلیدی و یا علل اصلی نابسامانی از دیدگاه هر یک از اعضا مشخص شد و مذاکرات در چارچوب حلقه‌های بازخورد مدل تهیه شده، پیگیری شد.

در این بین، ذی‌نفعان یا همان اعضای مجله به تعریف مشخص و مشترکی از مسئله، بر اساس مدل ترسیم‌شده، رسیدند (در حالی که نسبت به آن، حس مالکیت نیز داشتند). در اینجا اعضای گروه با قابلیت‌های رایانه‌ای، به مدل‌های پویایی در موضوعات مرتبط رسیدند تا بتوانند بر اساس آن، سیاست‌های بهبود وضعیت جاری را بررسی کنند. مدل زیر، حلقه بازخورد سنتی در انتشار دوره‌ای مجله را نشان می‌دهد.



نمودار ۱۴. حلقه سنتی بازخورد در چاپ دوره‌ای مجله (Eden & Jones, 1980)

در مراحل بعد با این فهم مشترک ناشی از خلق معانی در تعاملات انسانی، هر یک از اعضاء، در جلسات مختلف به اصلاح مدل پرداختند و ایده‌های جدید خود را درباره مسائل سازمان مطرح کردند. نتیجه این فرایند تکراری همان گونه که در متن نیز بارها بدان اشاره شد، تعریف مسئله، ایجاد حس تعلق برای کارکنان در ساختن آینده خود با همکاری مدیران با استفاده از ابزارهای مدل‌سازی‌ای بود که در نهایت مجله را از ورشکستگی جدی نجات داد.

این گونه مدل‌ها و فرایندی که برای مدل‌سازی آنها طی می‌شود با پارادایم تفسیرگرایی همخوانی دارد که در ادامه به ویژگی‌های آن خواهیم پرداخت.

جدول ۷. مبانی فلسفی پویایی‌شناسی تفسیر‌گرای سیستم

هستی‌شناسی	تعاریف سیال از واقعیت ساخته‌شده از طریق تعامل انسانی
معرفت‌شناسی	ذهنی
ارزش‌شناسی	ارزش‌ها بخش لاینفک زندگی اجتماعی است. ارزش‌های هیچ گروهی اشتباه نیست بلکه تنها متفاوت است
روش‌شناسی	کیفی
انسان‌شناسی (ماهیت انسان)	انسان‌ها، معنا را خلق می‌کنند و پیوسته به جهان‌شان معنا می‌بخشند انسان‌ها دارای اراده قدرتمند هستند؛ آن‌ها معانی را خلق می‌کنند و آزادی انتخاب دارند
منطق	قیاسی
مقیاس‌های سنجش و عملیات	اغلب، کیفی است و مقیاس‌های کمی از طریق تفسیر به مقیاس‌های کیفی ترجمه می‌شود
تفسیر نتایج	کیفی است
بهترین مدل	مدلی که مستدل باشد یا از نظر کسانی که آن را مطالعه کرده‌اند، درست به نظر برسد
راهبرد مناسب	راهبردی که مستدل باشد یا از نظر کسانی که آن را مطالعه کرده‌اند مناسب به نظر برسد

۴. نتیجه‌گیری

اکنون، بیش از نیم قرن از ظهور مطالعات پویایی‌شناسی سیستم می‌گذرد و میزان دستیابی به آرمان‌ها و ایده‌های فارستر در ویرترین تحقیقات علمی دنیا به نمایش گذاشته شده است.

فارستر (۱۹۶۱) با ابداع این رویکرد به دنبال رهبری تهاجمی، خلاقانه و همراه با نوآوری رشته مدیریت بود که به ناحق در اختیار آزمایشگاه‌های علوم طبیعی، تجربی و پزشکی دیده می‌شد.

هر چند پویایی‌های سیستم در زمان ظهور خود و حتی اکنون یکی از قدرتمندترین و مؤثرترین رویکردهای حل مسائل مختلف سازمانی و سیستم‌های اجتماعی و اقتصادی به شمار می‌رود اما به دلایل مختلفی نتوانسته به جایگاه آرمانی بنیانگذاران آن نزدیک شود. فقدان مبانی نظری منسجم به همراه بنیان‌های برآمده از مهندسی و نه علوم اجتماعی، همچنین، دشواری اجرای آن از مهم‌ترین عواملی است که سبب شده این رویکرد نه تنها در سیستم‌های اجتماعی و اقتصادی بلکه حتی در مدیریت و حل مسائل سازمانی نیز با اقبال گسترده‌ای مواجه نشود و با آرمان‌های

فارستر فاصله زیادی داشته باشد (این سخن نافی گسترش روزافزون پویایی‌شناسی سیستم در حوزه‌های مختلف کسب‌وکار و سیستم‌های اجتماعی و اقتصادی نیست بلکه ناظر به وضعیت مطلوب پویایی‌شناسی سیستم است).

در این تحقیق، پس از مرور ادبیات موضوع حول مبانی نظری پویایی‌های سیستم و مسائل موجود در آن، با رویکرد استقرایی به مهم‌ترین ضعف پویایی‌شناسی سیستم (از نظر نویسندگان) یعنی مبانی فلسفی آن پرداختیم تا ابتدا به تبیینی از وضعیت موجود مطالعات پویایی‌شناسی سیستم از دیدگاه فلسفی دست یابیم و مسیر غنی‌سازی این روش‌شناسی را در تحقیقات آینده هموار سازیم. از یافته‌های این مقاله، وجود رویکردهای مختلف پویایی‌شناسی سیستم بود که به شرح زیر عرضه شد: پویایی‌شناسی اثبات‌گرا، فرااثبات‌گرا، عملگرا، کثرت‌گرای انتقادی، انتقادی، تغییرپذیر و آزادی‌بخش و ساختارگرا و تفسیرگرای سیستم.

با این اوصاف، پیشنهاد نویسندگان برای مبانی فلسفی مطالعات پویایی‌شناسی سیستم، کثرت‌گرایی تلفیقی است که بر اساس آن، با توجه به ماهیت مسئله، نوع پارادایم حاکم بر فرایند مدل‌سازی انتخاب می‌شود. بنابراین، می‌توان زمینه‌یابی مسئله را گام ابتدایی در فرایند مدل‌سازی پویایی‌شناسی سیستم در نظر گرفت. مثلاً، اگر تمام متغیرهای موجود در مسئله، قابلیت کمی شدن دارد و مدل ما می‌تواند بر واقعیت تطابق کامل داشته باشد، مدل ما باید همخوانی نسبی‌ای با ویژگی‌های طبقه پویایی‌شناسی اثبات‌گرای سیستم داشته باشد اما اگر عینیت مسئله کمی مورد مناقشه واقع شد و متغیرها و مدل‌های کیفی نیز برای مدل‌سازی نیاز باشد و به این نتیجه برسیم که مدل مسئله نمی‌تواند بر واقعیت، تطابق کامل داشته باشد، پارادایم غالب، فرااثبات‌گرایی خواهد بود. وقتی هدف از مدل‌سازی، یادگیری و فهم ساختار مسئله و یافتن پتانسیل‌های بهبود با استفاده از رویکرد بین‌ذهانی است، پارادایم کثرت‌گرایی انتقادی، چارچوب مدل‌سازی را مشخص می‌کند. اگر مسئله ما، تنها، جنبه کاربردی دارد و هدف ما، تنها، به دست آوردن حداکثر خروجی برای ذی‌نفعان است، این مدل باید با ویژگی‌های طبقه پویایی‌شناسی عملگرای سیستم همخوانی داشته باشد. همچنین اگر با مدل‌سازی به دنبال ظهور مفاهیم و فرضیاتی ذهنی و کسب بصیرت بیشتر درباره

مسئله‌ای هستیم، این فرایند باید با ویژگی‌های طبقه پویایی‌شناسی ساخت‌گرای سیستم، تطابق نسبی داشته باشد. ویژگی‌های طبقه پویایی‌شناسی انتقادی، تغییرپذیر و آزادی‌بخش سیستم نیز در مسئله‌ای حاکم خواهد بود که هدف آن، توسعه عدالت و دموکراسی و کمک به محرومان -مانند آنچه در مثال ذیل آن، ذکر کردیم- باشد. در نهایت، اگر مسئله‌ای رخ داده است که با مطالعات پویایی‌شناسی سیستم به دنبال ایجاد حس تعلق نسبت به مسئله، میان ذی‌نفعان از طریق تعامل انسانی اعم از همدردی و مذاکره باشیم، پارادایم غالب در فرایند مدل‌سازی، تفسیرگرایی خواهد بود.

همچنین، این تحقیق می‌تواند مقدمه و راهنمای مفیدی نیز برای تحقیقات آینده در زمینه ترکیب پویایی‌های سیستم با سایر روش‌شناسی‌ها و حل مشکلات نظری مربوط، برای غنی‌سازی آن در رهبری و تصمیم‌گیری فعال در محیط پیچیده به کار آید که می‌توان در پژوهش‌های آینده به طور مفصل بدان پرداخت.

یادداشت‌ها

۱. در این تحقیق، به دلیل رعایت مسائل ادبی، عبارات پویایی‌های سیستم، پویایی‌شناسی سیستم و مطالعات پویایی‌های سیستم به جای هم به کار رفته است که همگی به یک معنا و معادل System Dynamics است.

2. Forrester
3. Moderate realism
4. Poppers falsification
5. Critical rationalism
6. Bell & Bell (1980) and Bell & Senge (1980)
7. Practical realism
8. Pragmatisit
9. Contextualist
10. Kuhn

۱۱. برای توضیحات بیشتر، مراجعه کنید به: Barlas & Carpenter, 1990

12. Internal realism

۱۳. برای توضیحات بیشتر مراجعه کنید به: Vazquez et al, 1996

14. Constructivist
15. John searl
16. Expressivist
17. Robert brandom

۱۸. برای توضیحات بیشتر مراجعه کنید به: Vazquez & Liz, 2007
۱۹. گفتنی است به همین دلیل، تلاش‌هایی برای ارائه چارچوبی نظری جهت پوشش همه فعالیت‌های پویایی‌های سیستم صورت پذیرفته که کار لین (۱۹۹۴)، بر اساس چارچوب بورل و مورگان و کار پرویت (۲۰۰۶) در همین جهت است.
۲۰. Meadows, 1989 و Meadows & Robinson, 1985, p. 34 و Forrester, 1961, p. 60 و Mingers & Rosenhead, 2001, p. 229 بر واقع‌گرا بودن مدل‌های پویایی‌های سیستم تأکید می‌کنند.
۲۱. Lane & Oliva, 1998, p. 219 و Mingers & Rosenhead, 2001, p. 229 به نگاه واقع‌گرا در مدل‌های مطالعات پویایی‌شناسی سیستم اشاره کرده‌اند.
۲۲. مهندسی خط‌مشی (Policy engineering): در طبقه‌بندی Lane, 1999, کاربرد مطالعات پویایی‌شناسی سیستم، به مثابه ابزار سنتی شبیه‌سازی به دست مشاوران در فرایند بالا به پایین برنامه‌ریزی شرکت یا تحلیل خط‌مشی سیستم اجتماعی، مهندسی خط‌مشی نامیده می‌شود.
۲۳. مدل‌های هولون (Holon dynamics): از این نوع مدل‌سازی به عنوان تجربه فردی صورتی برای فهم دنیا یاد می‌شود. مدل‌سازی به عنوان فرایند اجتماعی پذیرفته می‌شود و مدل‌ها، نمودهای صورتی و ابزارهای مفیدی برای انسان‌ها خواهد بود که از طریق مذاکره و ساخت معنای مشترک، به آن‌ها در خلق دنیایشان کمک می‌کند.

24. Meadows

۲۵. برای مشاهده بحث‌های فراوان طرفداران مدل‌های کمی و کیفی به نوشته‌های زیر مراجعه کنید:

Richardson, 1996; Homer, 1999, p. 307; Richardson, 1999, p. 441; Warren and Langley, 1999; Homer & Oliva, 2001, p. 349 & Oliva, 2003;

در مقابل

Coyle & Alexander, 1997, p. 206; Coyle, 1998, Pp. 356 & 357; Wolstenholme, 1999, p. 424; Coyle, 2000 & Coyle, 2001, p. 357.

گفتنی است مدل‌های پویایی‌شناسی سیستم در تعامل نزدیک میان تصمیم‌گیران و ذی‌نفعان توسعه می‌یابد و در نتیجه ایدئوگرافیک (اندیشه‌نگارانه) است.

۲۶. درباره مفهوم علیت و دوگان‌های مورد بحث، همچنین نظرات برخی متخصصان پویایی‌شناسی سیستم درباره علیت مورد نظر در مطالعات پویایی‌شناسی سیستم به پایان‌نامه کارشناسی ارشد محمدرضا ذوالفقاریان (۱۳۸۹) با عنوان «تبیین مبانی فلسفی پویایی‌های سیستم و دلالت‌های آن در حوزه مدیریت با استفاده از روش قیاسی و استقرایی» مراجعه کنید.

۲۷. کلمه «اعتبارسنجی» باید از واژگان مدل‌سازان حذف شود. همه مدل‌ها، غلط است و بنابراین، هیچ مدلی نمی‌تواند در تبیین حقیقت، معتبر شناخته یا تأیید شود. Sterman, 2000, Pp. 85 & 890 و Forrester & Senge, 1980, p. 211 به همین منظور تأکید کرده‌اند که «اعتبارسنجی اساساً مفهومی نسبی است که نسبت به اهداف مدل‌سازی سنجیده می‌شود».

۲۸. برای مثال به منابع زیر مراجعه کنید:

(Forrester, 1968a; Forrester & Senge, 1980; Barlas & Carpenter, 1990; Barlas, 1996; Lane, 1995; Richardson, 1996; Barlas, 1989; Sterman, 2000; Coyle and Exelby, 2000; Oliva, 2003; Bell & Bell, 1980 & Meadows and Robinson, 1985.

29. Usefulness

30. Conceptual level

31. Empirical level

32. Operational level

۳۳. Pruyt، رویکردهای پویایی‌شناسی سیستم را این چنین بیان می‌کند:

پویایی‌شناسی اثبات‌گرا، فرااثبات‌گرا، برساخت‌گرا، عملگر، کثرت‌گرای انتقادی، انتقادی، تغییرپذیر و آزادی‌بخش سیستم‌ها.

33. Positivist system dynamics

35. Consumption multiplier

۳۶. برای توضیحات بیشتر مراجعه کنید به: Sterman, 2000, Pp. 718

37. GDP

۳۸. برخی ویژگی‌های پارادایم‌های حاکم بر مدل‌های پویایی‌شناسی سیستم از منابع زیر گرفته شده است:

پرویت (۲۰۰۶)، نیومن (۲۰۰۶) و هیگس (۲۰۰۱)

39. Deterministic

40. Postpositivist system dynamics

۴۱. پویایی‌شناسی سیستم اولیه (Initial SD): این مدل‌ها، حول ایده‌های اصلی فورستر، طراحی شده است و بر عناصر ذهنی مدل‌های پویایی‌شناسی سیستم مانند مدل‌های ذهنی و اعتبارسنجی بر اساس اعتماد به مدل و تحصیل تجربیات یادگیری در فرایند مستمر مدل‌سازی تأکید دارد. گفتنی است، پویایی‌شناسی سیستم در دو دهه نخست ظهور آن، تنها، روش جدید شبیه‌سازی و مدل‌سازی به شمار می‌رفت.

۴۲. پویایی‌شناسی سیستم توسعه‌یافته (Broad SD): این نوع پویایی‌شناسی سیستم، منطقه محوری مطالعات پویایی‌شناسی سیستم را تشکیل می‌دهد. در این دوره، پویایی‌شناسی سیستم توانست خود را در حوزه وسیعی از نظریه اجتماعی تثبیت کند. این نوع پویایی‌شناسی سیستم، بر اساس نوع نگاه آن به بحث اعتبارسنجی به دو بخش تقسیم می‌شود:

الف- نگاه عینی‌تر که مطابق آن، اعتماد به مدل با کاربرد روش دقیق علمی بر اساس رویکرد ابطال‌پذیری پوپر به دست می‌آید.

ب- نگاه ذهنی‌تر که مطابق آن، اعتماد با گفت‌وگوهای اجتماعی به دست می‌آید (با تأکید بر نزدیک کردن مدل‌سازی به کاربران).

43. Loop 2

۴۴. برای توضیحات بیشتر درباره مدل و فرایند فرموله کردن و سیاستگذاری مراجعه کنید به: Forrester, 1968b

45. Critical Pluralist system dynamics

۴۶. غالب بودن این رویکرد با بررسی مطالعات پویایی‌شناسی سیستم به دست آمده است، به گونه‌ای که در حال حاضر، بیشتر پروژه‌ها و مدل‌های پویایی‌شناسی سیستم، با ویژگی‌های این پارادایم، تقارب بیشتری دارد.

۴۷. پویایی‌شناسی تعاملی سیستم (Interactive SD): ایجاد تعادل میان مدل‌سازی گروهی پشتیبان تصمیم‌گیری و ارتقای یادگیری سازمانی با ایجاد ادراک مشترک از مسأله از طریق درگیری افراد در فرایند مدل‌سازی از ویژگی‌های برجسته این نوع پویایی‌شناسی است.

48. BBC World Services

۴۹. برای توضیحات بیشتر راجع به فرایندهای مدل‌سازی مراجعه کنید به: Morecroft, 2004.

50. Pragmatist system dynamics

51. Barton

۵۲. برای مطالعه روند کامل فرایند مدل‌سازی و گفت‌وگوهای میان مدل‌سازان و ذی‌نفعان به استرمن (۲۰۰۰، صص ۴۲-۵۵) مراجعه کنید.

53. Constructivist system dynamics

۵۴. مدل‌سازی برای یادگیری صرف (Modeling as radical learning): هدف از این نوع مدل‌سازی، ایجاد شایستگی اجتماعی بیشتر میان گروه‌هاست. در این نوع مدل‌سازی از ظرفیت مطالعات پویایی‌شناسی سیستم در توجه به مسائل سیاسی سازمان نظیر قدرت، ایدئولوژی، جبر و ارتباطات در طراحی مدل خرد از مدل‌های ذهنی افراد استفاده می‌شود.

55. Transformative Emancipatory Critical system dynamics

56. Using system dynamics to improve public participation in environmental decisions

۵۷. میدوز بر این باور بود که مدل‌های شبیه‌سازی رایانه‌ای و تفکر سیستمی می‌تواند ابزارهای قدرتمندی برای دموکراسی باشد و در شفاف‌سازی و بحث و گفت‌وگو در تصمیمات اجتماعی مؤثر واقع شود.

58. Stave

59. Interpretivist system dynamics

60. Publish or Perish? A Case Study
61. Cognitive mapping
62. emphatic paradigm
63. negotiative paradigm

کتابنامه

ذوالفقاریان، محمدرضا (۱۳۸۹)، تبیین مبانی فلسفی پویایی‌های سیستم و دلالت‌های آن در حوزه مدیریت با استفاده از روش قیاسی و استقرایی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد معارف اسلامی و مدیریت، به راهنمایی حمیدرضا فرتوک‌زاده و مشاوره رضا اکبری، تهران: دانشگاه امام صادق علیه السلام.

محمدپور، احمد (۱۳۸۹)، روش در روش (درباره ساخت معرفت در علوم انسانی)، تهران: جامعه‌شناسان.

- Barlas, Y. (1996), "Formal Aspects of Model Validity and Validation in System Dynamics", *System Dynamics Review*, Vol. 12, No. 3, Pp. 183-210.
- Barlas, Y. (1989), "Multiple Tests for Validation of System Dynamics Type of Simulation Models", *European Journal of Operations Research*, Vol. 42, No. 1, Pp. 59-87.
- Barlas, Y. & Carpenter, S. (1990), "Philosophical Roots of Model Validation: Two Paradigms", *System Dynamics Review*, Vol. 6, No. 2, Pp. 148-166.
- Barton, J. (1999), "Pragmatism, Systems Thinking and System Dynamics", In *Proceedings of the 17th International Conference of the System Dynamics Society and 5th Australian & New Zealand Systems Conference*, Wellington, New Zealand: The System Dynamics Society, Accessible at: <http://www.systemdynamics.org/conferences/1999/PAPERS/PLEN2.PDF>
- Bell, J. A. & Bell, J. F. (1980), "System Dynamics and Scientific Method" In J. Randers (Ed.), *Elements of the System Dynamics Method* (Pp. 3-21), Cambridge MA: Productivity Press.
- Bell, J. A. & Senge, P. M. (1980), "Methods for Enhancing Refutability in System Dynamics Modeling", *TIMS Studies in the Management Sciences*, Vol. 14, Pp. 61-73.
- Coyle, R. G. (1977), *Management System Dynamics*, London: John Wiley and Sons.
- Id. (1998), "The practice of system dynamics: milestones, lessons and ideas from 30 years Experience", *System Dynamics Review*, Vol. 14, No. 4, Pp. 343-365.
- Id. (2000), "Qualitative and quantitative modelling in system dynamics: some research questions", *System Dynamics Review*, Vol. 16, No. 3, Pp. 225-244.
- Id. (2001), "Rejoinder to Homer and Oliva", *System Dynamics Review*, Vol. 17, No. 4, Pp. 357-363.
- Coyle, R. G. & Alexander, M. (1997), "Two approaches to qualitative modelling of a nation's drugs Trade", *System Dynamics Review*, Vol. 13, No. 3, Pp. 205-222.
- Coyle, R. G. & Exelby, D. R. (2000), "The Validation of Commercial System Dynamics Models", *System Dynamics Review*, Vol. 16, No. 1, Pp. 27-41.
- Crotty, M. (1998), *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*, London: Sage Publications Ltd.

- Eden, C. & Jones, S. (1980), "Publish or Perish?--A Case Study", *Journal of the Operational Research Society*, Vol. 31, No. 2, Pp. 131-139.
- Forrester, J. W. (1961), *Industrial Dynamics*, Cambridge MA: Productivity Press.
- Id. (1968a), "Industrial Dynamics: After the First Decade", *Management Science*, Vol. 14, No. 7, Pp. 398-415.
- Id. (1968b), "Market Growth as Influenced by Capital Investment", *Industrial Management Rev*, Vol. 9, No. 2, Pp. 83-105.
- Id. (1980), "System Dynamics -- Future Opportunities" In A. A. Legasto, J. W. Forrester, & J. M. Lyneis (Eds.) *System Dynamics* (Pp. 7-21), TIMS Series in the Management Sciences, Vol. 14, Amsterdam: North Holland.
- Id. (1985), "The Model Versus a Modeling Process", *System Dynamics Review*, Vol. 1, No. 1, Pp. 133-134.
- Forrester, J. W. & Senge, P. M. (1980), "Tests for Building Confidence in System Dynamics Models", *TIMS Studies in the Management Sciences*, Vol. 14, Pp. 209-228.
- Higgs, J. (2001), "Charting Standpoints in Qualitative Research" In Bryne-Armstrong, H., Higgs, J. & Horsfall, D. (Eds.), *Critical Moments in Qualitative Research*, Oxford: Butterworth-Heinemann.
- Homer, J. (1997), "Structure, data, and compelling conclusions: Notes from the field", *System Dynamics Review*, Vol. 13, No. 4, Pp. 293-309.
- Homer, J. & Oliva, R. (2001), "Maps and models in system dynamics; a response to Coyle", *System Dynamics Review*, Vol. 17, No. 4, Pp. 347-356.
- Howard, M., Vidgen, R., Powell, P. & Powell, J. (2005), "Exploring the use of QPID: A collaborative study of B2B in the automotive industry", *Omega, International Journal of Management Science in press*, Vol. 35, No. 4, Pp. 451-464.
- Kenneth, D. B. (1994), "Typologies and Taxonomies: An Introduction to Classification Techniques", Thousand Oaks, California: Sage Publication, Inc.
- Lane, D. C. (1994), "Social Theory and System Dynamics Practice", In *Proceedings of the International System Dynamics Conference*, Sterling, Scotland: System Dynamics Society, System Dynamics: Methodological and Technical Issues: 53, Accessible at: http://www.systemdynamics.org/conferences/1994/proceed/papers_vol_1/lane53.pdf
- Id. (1995), "On a resurgence of management simulations and games", *Journal of the Operational Research Society*, Vol. 46, No. 5, Pp. 604-625.
- Id. (1999), "Social theory and system dynamics practice", *European Journal of Operational Research*, Vol. 113, No. 3, Pp. 501-527.
- Lane, D. & Oliva, R. (1998), "The greater whole: towards a synthesis of system dynamics and soft systems methodology", *European Journal of Operational Research*, Vol. 107, No. 1, Pp. 214-235.
- Liddell, W. & Powell, J. (2004), "Agreeing access policy in a general medical practice: a case study using QPID", *System Dynamics Review*, Vol. 20, No. 1, Pp. 49-73.
- Meadows, D. H. (1989), "System Dynamics Meets the Press", *System Dynamics Review*, Vol. 5, No. 1, Pp. 68-80.
- Meadows, D. & Robinson, J. (1985), *The Electronic Oracle, Computer Models and Social Decisions*, Chichester: John Wiley & Sons.

- Mingers, J. & Rosenhead, J. (2001), *Rational Analysis for a Problematic World Revisited: Problem Structuring Methods for Complexity, Uncertainty and Conflict*, Chichester: John Wiley and Sons, Ltd.
- Morecroft, J. (2004), "Mental models and learning in system dynamics practice", In Pidd, M. *Systems modelling: theory and practice* (101-126), Chichester: John Wiley & Sons.
- Neuman, W. (2007), *Basics of social research: Qualitative and quantitative approaches*, Boston: Allyn & Bacon.
- Oliva, R. (2003), "Model calibration as a testing strategy for system dynamics models", *European Journal of Operational Research*, Vol. 151, No. 3, Pp. 552-568.
- Pruyt, E. (2006), "What is System Dynamics? A Paradigmatic Inquiry", In *Proceedings of the 24th International Conference of the System Dynamics Society*, Nijmegen, The Netherlands: The System Dynamics Society, Accessible at: <http://www.systemdynamics.org/conferences/2006/proceed/papers/PRUYT177.pdf>
- Richardson, G. (1996), "Problems for the future of system dynamics", *System Dynamics Review*, Vol. 12, No. 2, Pp. 141-157.
- Id. (1999), "Reflections for the future of system dynamics", *Journal of the Operational Research Society*, Vol. 50, No. 4, Pp. 440-449.
- Smith, B. & Thomas, A. (1998), "Axiology" In *Routledge encyclopedia of philosophy*, London: Routledge.
- Stave, K. A. (2002), "Using System Dynamics to Improve Public Participation in Environmental Decisions", *System Dynamics Review*, Vol. 18, No. 2, Pp. 139-167.
- Sterman, J. D. (2000), *Business Dynamics: Systems Thinking and Modeling for a Complex World*, Boston: Irwin/McGraw-Hill.
- Vazquez, M. & Liz, M. (2007), "System Dynamics and Philosophy, A constructivist and expressivist approach" In *Proceedings of the 2007 International Conference of the System Dynamics Society*, Boston: The System Dynamics Society, Accessible at: <http://www.systemdynamics.org/conferences/2007/proceed/papers/VAZQU501.pdf>
- Vazquez, M., Liz, M. & Aracil, V. (1996), "Knowledge and Reality: Some Conceptual Issues in System Dynamics Modeling", *System Dynamics Review*, Vol. 12, No. 1, Pp. 21-37.
- Warren, K. & Langley, P. (1999), "The effective communication of system dynamics to improve insight and learning in management education", *Journal of the Operational Research Society*, Vol. 50, No. 4, Pp. 396-404.
- Winch, G. (2000), "System Dynamics: from Theory to Practice", In *Proceedings of the First International Conference on Systems Thinking in Management*, Deakin University, Accessible at: <http://ftp.informatik.rwth-aachen.de/Publications/CEUR-WS/Vol-72/K02%20Winch%20Theory.pdf>
- Wolstenholme, E. (1999), "Qualitative vs quantitative modelling: the evolving balance", *Journal of the Operational Research Society*, Vol. 50, No. 4, Pp. 422-428.

طراحی پرسش نامه سنجش نگرش شغلی و سازمانی کارکنان دولت؛ مطالعه موردی: ۸۰ سازمان دولتی در مرکز استان زنجان

تاریخ دریافت: ۱۳۸۹/۹/۲۲

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۰/۲/۲۴

حسین عظیمی*
غلامرضا گودرزی**
محمداسماعیل انصاری***
رضا پیرایش****
سهراب عبدی زرین*****

چکیده

مطالعات سنجش نگرش شغلی و سازمانی، نشان دهنده آن است که سازمان‌ها، مدل واحدی را در این زمینه نپذیرفته‌اند. پژوهش حاضر، مدل‌های مختلف تعیین عوامل مؤثر در نگرش شغلی و سازمانی را تلفیق کرده و پس از تأیید اعتبار و روایی پرسش‌نامه، ابزار تأییدشده را با استفاده از روش تحقیق میدانی و به صورت تمام‌شماری در بین کارکنان رسمی و پیمانی ۸۰ سازمان دولتی مرکز استان زنجان به کار برده است. پرسش‌نامه محقق‌ساخته در دو بخش، مشتمل بر ۱۲ گزینه در خصوص ویژگی‌های فردی و سازمانی کارکنان و ۶۱ گزینه مؤثر در نگرش شغلی و سازمانی، در ۳ عامل اصلی، مشتمل بر الف- نیروی انسانی پیرامون (۱- همکاران و ۲- مدیران و مافوق)، ب- ماهیت شغل و سازمان (۳- وابستگی شغلی، ۴- وابستگی سازمانی، ۵- تناسب شغل با شاغل و ۶- طراحی شغل) و ج- عوامل سازمانی و محیطی (۷- حجم کار و استرس محیطی، ۸- شرایط فیزیکی کار، ۹- حقوق و مزایای شغلی، ۱۰- آموزش، ارزشیابی و ارتقاء و ۱۱- توازن در زندگی شغلی و خانوادگی)، طراحی شد و اعتبار آن با استفاده از ضریب همسانی درونی آلفای کرونباخ، برابر با ۰/۹۶۶ و روایی آن با استفاده از روش تحلیل عاملی در نرم‌افزار SPSS با فرض ۱۱ عامل و بر اساس روش برآورد مؤلفه‌های اصلی و بر اساس ماتریس همبستگی و ۴ روش دوران واری‌ماکس^۱، ایکوی‌ماکس^۲، پروماکس^۳ و اوبلی‌مین^۴، تأیید و نشان داده شد که این متغیرها در نگرش شغلی و سازمانی تأثیر دارند و ابزار طراحی‌شده، سازه مورد نظر را می‌سنجد. در نهایت نیز با استفاده از نتایج حاصل از تحقیق میدانی، میزان تأثیرگذاری این عوامل در نگرش شغلی و سازمانی کارکنان به دست آمد.

واژگان کلیدی

نگرش شغلی و سازمانی، سازمان‌های دولتی، پرسش‌نامه، تحلیل عاملی

azimi@znu.ac.ir

ansari@ase.ui.ac.ir

rgoodarzi21@hotmail.com

r.pirayesh@znu.ac.ir

s.abdi@edu.ui.ac.ir

* استادیار دانشگاه زنجان، دانشکده علوم انسانی، گروه مدیریت

** دانشیار دانشگاه امام صادق (ع)، دانشکده معارف اسلامی و مدیریت

*** استادیار دانشگاه اصفهان، دانشکده علوم اداری و اقتصاد

**** استادیار دانشگاه زنجان، دانشکده علوم انسانی، گروه مدیریت

***** دانشجوی دکتری مشاوره شغلی، دانشگاه اصفهان، دانشکده علوم تربیتی

۱. بیان مسئله

کارکنان، سرمایه‌های هر سازمان هستند و دستیابی به اهداف سازمانی در گروهی مدیریت صحیح این منابع با ارزش است. کارکنان، در رفتارهای فردی و اجتماعی خود تفاوت‌های زیادی دارند و آنچه اغلب برای مدیران سازمان‌ها، اهمیت بسیار بیشتری دارد، نحوه تنظیم رفتار با کارکنان از طریق علم به متغیرهای مختلف تأثیرگذار در نوع نگرش آن‌ها نسبت به شغل و سازمان است. نگرش شغلی و سازمانی، نوعی احساس فرد نسبت به سازمان و شغلش است که زاینده عواملی نظیر ماهیت شغل و سازمان، نیروی انسانی پیرامون، عوامل سازمانی و محیطی و عوامل فردی است. برخی پژوهش‌ها، نگرش شغلی را با رضایت شغلی همسان در نظر گرفته‌اند. رابرت هاپاک^۹، اولین کسی است که به طور رسمی، نگرش شغلی را با رضایت شغلی مقایسه کرده است. از دیدگاه هاپاک، نگرش یا طرز تلقی شغلی، عبارت است از عکس‌العمل فرد نسبت به جنبه‌ای از کارش؛ و مجموعه نگرش‌های فرد نسبت به جوانب مختلف حرفه‌اش، رضایت شغلی او را تشکیل می‌دهد (McCook, 2002, Pp. 91-97). پس در محیط کار، نگرش‌های فرد می‌تواند عاملی برای ایجاد انگیزه و رضایت و متعاقب آن، افزایش کارایی باشد؛ لذا پرداختن به مقوله نگرش شغلی و سازمانی کارکنان، اهمیت بسزایی برای مدیران دارد. علاوه بر این، نگرش شغلی و سازمانی از یک سو به دلیل نقشی که در بهبود و پیشرفت سازمان و بهداشت و سلامت سرمایه‌های انسانی دارد مهم است و از سوی دیگر، این مفهوم، علاوه بر تعاریف و مفهوم‌پردازی‌های متعدد و گاه پیچیده، محل تلاقی و نیز سازه مشترک بسیاری از حوزه‌های علمی مانند روان‌شناسی، مدیریت، جامعه‌شناسی و حتی اقتصاد و سیاست بوده است.

به اعتقاد بسیاری از صاحب‌نظران، از میان همه مفاهیمی که متخصصان رفتار سازمانی، مدیریت و روان‌شناسان سازمانی در موقعیت‌های مختلف، مطالعه کرده‌اند، نگرش شغلی و سازمانی از مهم‌ترین زمینه‌های پژوهشی در سازمان‌ها بوده است. با این حال، سنجش نگرش شغلی و سازمانی کارکنان، همواره موضوع غامضی برای تحلیلگران و مدیران بوده است و ابزارهای طراحی شده در این زمینه، اغلب جامعیت و پایایی و روایی لازم را نداشته‌اند؛ لذا مدیران معمولاً با این سؤال مواجه‌اند که آیا

می‌توان پرسش‌نامه استاندارد در سازمان‌ها برای سنجش نگرش شغلی و سازمانی کارکنان طراحی کرد، به گونه‌ای که در اکثر سازمان‌های دولتی بتواند استفاده شود؟ بدین منظور، پژوهش حاضر، با تلفیق مدل‌های مختلف و بهره‌گیری از تجربیات تحقیقات گذشته، علاوه بر شناسایی عوامل مؤثر در نگرش شغلی و سازمانی، با استفاده از ضریب همسانی درونی آلفای کرونباخ و روش تحلیل عاملی، نسبت به تأیید پرسش‌نامه طراحی شده از بُعد پایایی و روایی آن، اقدام و پرسش‌نامه به‌دست‌آمده را در ۸۰ سازمان دولتی اجرا کرد.

۲. مبانی نظری و مدل مفهومی پژوهش

مدیریت، برای نگرش‌های کارکنان اهمیت زیادی قائل است. نگرش‌های کارکنان با رفتارهایی که برای سازمان حساسیت دارد، ارتباط دارد. به طور کلی، کارکنان، مجموعه‌ای از نگرش‌های باثبات و شناختنی نسبت به محیط کار خود دارند که بعضی از آن‌ها عبارت‌اند از: پرداخت‌ها، شرایط محیط کار، شرح وظایف شغل و ... (اوپنهایم، ۱۳۷۵، صص ۳۷ و ۳۸). تقسیم‌بندی‌های متعددی درباره نگرش شغلی و سازمانی صورت گرفته و مدل‌هایی متناسب با این تقسیم‌بندی‌ها عرضه شده است؛ مثلاً تقسیم‌بندی سه‌گانه، نگرش شغلی و سازمانی کارکنان را متأثر از ۳ عامل اصلی می‌داند: الف- عوامل مادی: افزایش حقوق، افزایش مزایای جانبی و افزایش امکانات رفاهی؛

ب- عوامل فرهنگی: کسب اطلاعات درباره شرح وظایف خود، امکان افزایش معلومات و ارتقای تحصیلی؛

ج- عوامل مربوط به محیط کار: امنیت شغلی، نداشتن دلهره، مشارکت کارکنان در تصمیم‌گیری‌ها و همکاری با دیگر کارکنان.

تقسیم‌بندی چهارگانه نیز، نگرش شغلی و سازمانی کارکنان را متأثر از ۴ عامل اصلی می‌داند:

الف- عوامل سازمانی؛

ب- عوامل محیطی؛

ج- ماهیت کار؛

د- عوامل فردی.

برخی دیگر از تقسیم‌بندی‌ها، دامنه گسترده‌ای را در نظر گرفته و همانند ترز^۶ که تقسیم‌بندی بیست و دوگانه را عرضه کرده است، تقسیم‌بندی‌های کلی را کنار گذاشته‌اند. در این نظریه -که یکی از جدیدترین نظریه‌ها درباره نگرش شغلی و سازمانی است- ترز از دیدگاه روان‌شناختی، عواملی را که می‌تواند به محیط‌های کاری و سازمانی معنا ببخشد و آن‌ها را مطلوب کند، شناخته و راه‌های عملی ساختن آن‌ها را در نظریه‌ای با عنوان «جست‌وجوی معنا در محیط کار»^۷ تبیین کرده است (عباس‌زادگان، ۱۳۸۳، صص ۱۶۸-۱۷۰). پژوهش حاضر با تلفیق تقسیم‌بندی چهارگانه و تقسیم‌بندی بیست و دوگانه، تقسیم‌بندی چهارگانه را متناسب با نوع سازمان‌های دولتی ایران در ۱۱ عامل اساسی و تحت مدل فراگیری عرضه کرده که مدل مفهومی آن در نمودار شماره ۱ درج شده است. بر اساس این مدل، عوامل مؤثر بر نگرش شغلی و سازمانی در سازمان‌های دولتی، متأثر از ۴ عامل اساسی (الف- نیروی انسانی پیرامون، ب- ماهیت شغل و سازمان، ج- عوامل سازمانی و محیطی، و د- عوامل فردی) است که سه مورد اول به مثابه متغیرهای مستقل و عوامل فردی به مثابه متغیرهای تعدیل‌کننده در نگرش شغلی و سازمانی تأثیر می‌گذارند. البته هر کدام از عوامل فوق در زیرمجموعه خود از چندین عامل تشکیل می‌شود. عوامل اصلی و زیرمجموعه این مدل در زیر تشریح شده است.

۱-۲. نیروی انسانی پیرامون

۱-۱-۲. همکاران

ارتباط، فرآیندی پویا است که زیربنای بقا، رشد و تحول تمام سیستم‌های زنده در سازمان است. ارتباط، یکی از نقش‌ها و وظایف حیاتی انسان است که انسان یا سازمان با آن، ارگان‌های داخلی خود را با هم متصل می‌کند و از آن برای هم‌افزایی استفاده می‌کند (میرسپاسی، ۱۳۷۳، ص ۴۰۹). ارتباط در سازمان‌ها ممکن است جنبه‌های مختلفی به خود بگیرد. این که فرد با همکاران خود، ارتباط مناسب داشته و به خوبی با

آن‌ها هماهنگ باشد، این که فرد از بودن در کنار همکاران خود رضایت داشته باشد، این که فرد احساس کند همکارانش انگیزه‌دهنده، فعال و مسئولیت‌پذیر هستند و در نهایت، این که ارتباطات مناسب و کمک‌کننده‌ای بین فرد و همکاران وجود داشته و وی از موقعیت و اعتبار مناسبی در میان همکاران خود برخوردار باشد، همگی عواملی هستند که موجب تقویت نگرش مثبت به شغل و سازمان می‌شود و تحرک و پویایی فرد را در سازمان افزایش می‌دهد.

۲-۱-۲. مدیران و مافوق

تأثیر مدیران و مافوق در نگرش‌های شغلی و سازمانی کارکنان، انکارناپذیر است. این موضوع از سه حیث رفتاری، ویژگی‌های فردی و مهارت‌های فنی برای کارکنان حائز اهمیت است. در وهله اول، کارکنان انتظار دارند مدیران، رفتار و خط‌مشی برابر و منصفانه‌ای با آنان داشته (Doran, 2007) و در ادای وظایف شغلی، از حمایت و پشتیبانی آن‌ها برخوردار باشند. از سوی دیگر، کارکنان انتظار دارند که مافوق آن‌ها از لیاقت و شایستگی و مهارت فنی و مدیریتی لازم برخوردار باشد (پرهیزکار، ۱۳۶۸، ص ۴۱). این که فرد احساس کند مافوق او فردی تلاشگر است و برای هدایت تلاش‌های کاری او می‌کوشد، این که فرد احساس کند تلاش مدیران و مافوق در تحقق اهداف سازمان مؤثر است، و این که فرد احساس کند سبک هدایت و رهبری مدیران و مافوق به گونه‌ای است که به نظرات کارشناسی، اهمیت و در تصمیمات خود تأثیر می‌دهند، همگی، آثار و نگرش‌های مثبتی از شغل و سازمان در ذهن کارکنان ایجاد خواهد کرد.

۲-۲. ماهیت شغل و سازمان

۲-۲-۱. وابستگی شغلی

عمده‌ترین نیازی که افراد پس از استخدام و تأمین ثبات و امنیت شغلی در سازمان پیدا می‌کنند، وابستگی شغلی، رشد و تکامل فردی، به‌کارگیری استعدادها و خلاقیت‌هایی است که در سایه آموزش و هدایت درست و مستمر به دست می‌آید (Almeida, 2005). این که فرد به شغل خود فارغ از نوع سازمان علاقه داشته باشد و

بدان افتخار کند و از اجرای آن لذت ببرد، همچنین این که فرد احساس کند شغل او باعث بروز خلاقیت و شکوفایی او می‌شود و استعدادهایش را به کار می‌گیرد، موجب افزایش وابستگی شغلی فرد می‌گردد؛ به گونه‌ای که وی حاضر می‌شود خود را با عنوان شغلی‌اش به دیگران، معرفی و احساس کند که با ادای وظایف شغلی خود، فرد مفیدی برای سازمان و جامعه است.

۲-۲-۲. وابستگی سازمانی

اعتبار و وجهه سازمانی یکی از حیاتی‌ترین نیازهای کارکنان در محیط کار است. وجهه سازمان به افراد، احساس مهم بودن می‌دهد و بیش از هر چیز ناشی از آن است که افراد بدانند آنچه انجام می‌دهند تا چه حد از اهمیت و ارزش برخوردار است (فقهی فرهمند، ۱۳۸۱، ص ۷۲). این عامل، موجب احساس تعلق کارکنان به سازمان و وابستگی سازمانی آن‌ها می‌شود تا جایی که در معرفی خود، نام سازمانی را که در آن کار می‌کنند خواهند گفت.

رسالت سازمان و احساس هدفمند بودن نیز یکی دیگر از منابع عمده نگرش شغلی و سازمانی است. وضوح و شفافیت اهداف و رسالت سازمان و اعتقاد کارکنان به اهداف و رسالت سازمان، آن‌ها را به تلاش بیشتر برای رسیدن به آن اهداف وامی‌دارد؛ به گونه‌ای که کارکنان از هیچ تلاش و کوششی برای موفقیت سازمان دریغ نمی‌کنند. مسئله مهم در این زمینه، میزان انطباق بین ارزش‌ها، اهداف و رسالت سازمان با ارزش‌ها و اهداف کارکنان است. هر چه این انطباق بیشتر باشد، موجب می‌گردد تا رضایت درونی و وابستگی سازمانی در کارکنان بیشتر شود و در صورت پیشنهاد مشاغل با شرایط مشابه از سایر سازمان‌های دیگر، حاضر به ترک سازمان خود نشود و کار کردن در سازمان را رضایت‌بخش‌تر از سایر سازمان‌ها بدانند.

۲-۲-۳. تناسب شغل با شاغل

کارکنان هنگامی نگرش مثبت نسبت به شغل و سازمان خود خواهند داشت که بدانند شغل آن‌ها با ویژگی‌های آنان تناسب دارد (Buka, 2005, p. 95). این ویژگی‌ها به گونه مشخص، مشتمل بر استعدادهای، مهارت‌ها، رغبت‌ها، تخصص‌ها، رشته تحصیلی،

تجارب قبلی و خصوصیات و ویژگی‌های شخصیتی کارکنان است. در صورتی که این موضوع در سازمان نادیده گرفته شود، شغل، جذابیت خود را از دست خواهد داد و شخص، کارایی خود را در سطح حداقل نگه خواهد داشت تا جایی که به دلیل نگرش منفی نسبت به شغل خود، به فردی منفعل در سازمان تبدیل می‌شود و در صورتی که تناسب شغل با شاغل، اهمیت فوق‌العاده‌ای داشته باشد، به ترک شغل خواهد انجامید.

۲-۲-۴. طراحی شغل

کارکنان همواره از ابهام در نقش و تضاد در نقش، اجتناب می‌کنند؛ زیرا اگر کارکنان، کاری را که انجام می‌دهند و انتظاری را که از آن‌ها می‌رود نشانند، موجبات ناخشنودی آن‌ها فراهم می‌شود (عباس‌زادگان، ۱۳۸۳، ص ۱۷۲)؛ لذا در طراحی شغل باید دقت شود تا نقش فرد در سازمان، متقابلاً برای خود شخص و دیگران روشن و واضح باشد. مسئله مهم دیگر در طراحی شغل، تناسب اختیارات و مسئولیت‌های شغلی کارکنان و وجود هماهنگی و ارتباط اداری مناسب بین واحدهای مختلف سازمان است. در صورتی که شغل فرد و فرایندهای کار به طرز مناسبی طراحی شده باشد، موجب رضایت درونی و نگرش مثبت نسبت به شغل و منجر به لذت و تلاش بیشتر در سازمان خواهد شد.

۲-۳-۳. عوامل سازمانی و محیطی

۲-۳-۱. حجم کار و استرس محیطی

حجم کار و استرس محیطی یکی از عوامل مؤثر در نگرش‌های شغلی و سازمانی کارکنان است. تحقیقات نشان می‌دهد که تنوع کاری متوسط در نگرش کارکنان مؤثرتر است. تنوع وسیع، باعث ابهام، استرس و سردرگمی می‌شود. از طرف دیگر، تنوع کم، باعث یکنواختی و خستگی و در نهایت منجر به نارضایتی کارکنان می‌شود (شاکری‌نیا، ۱۳۷۶). از این رو، تقسیم نامناسب کار به دلیل اعمال تبعیض یا دلایل دیگری از قبیل محدود بودن تعداد کارکنان و ... که موجب استرس و فشار کاری یا خستگی و یکنواختی می‌شود، نگرشی منفی در کارکنان ایجاد می‌کند؛ به گونه‌ای که کارکنان

عمده علل این نگرش‌ها را در رفتار مافوق و تصمیمات وی جست‌وجو می‌کنند. ضمن این که در کنار این نوع تقسیم کار و حجم کم یا زیاد وظایف، ماهیت استرس‌زای شغل و استرس محیطی نیز عامل مؤثری در نگرش شغلی و سازمانی کارکنان محسوب می‌شود.

۲-۳-۲. شرایط فیزیکی کار

شرایط فیزیکی کار یکی از عوامل حمایت‌کننده از کارکنان در ادای صحیح وظایف و شکل‌دهنده نگرش شغلی و سازمانی آنان است. منظور از حمایت، کمک‌هایی است که سازمان برای ادای مؤثر و کارآمد وظایف به کارکنان عرضه می‌کند. برخی از عوامل حمایتی سازمان شامل بودجه مناسب، تجهیزات، اطلاعات و به ویژه حمایت لازم از سایر واحدهای سازمان و نیز منابع انسانی است که می‌تواند برای ادای تکالیف و وظایف مناسب باشد. از سوی دیگر، کورمن (۱۳۷۰، صص ۱۳۳ و ۱۳۴) معتقد است حمایت‌های سازمانی‌ای که در جهت پیشرفت کارکنان باشد، نوعی دلبستگی عاطفی در آنان ایجاد می‌کند. از این رو، داشتن فضای کافی برای اجرای کارها، برخورداری از شرایط فیزیکی مناسب در محیط کار از قبیل گرمایش و سرمایش، نور، تهویه و نیز بهره‌مندی از تجهیزات و امکانات مناسب از قبیل میز، لوازم‌التحریر و سایر ملزومات اداری، نقش بسزایی در نگرش مثبت کارکنان نسبت به شرایط فیزیکی کار خواهد داشت؛ هر چند به نظر می‌رسد که سایر عوامل روانی و سازمانی، تأثیر بیشتری در شکل‌گیری نگرش‌های شغلی و سازمانی دارند.

۲-۳-۳. حقوق و مزایای شغلی

یکی از عوامل بسیار مهم شغلی، «حقوق و دستمزد» است. دستمزد به معنای پولی است که در ازای اجرای کار به فرد داده می‌شود. بسیاری از مدیران «حقوق و دستمزد» را مهم‌ترین عامل انگیزش رفتار فرد در سازمان می‌دانند، در حالی که روان‌شناسان معتقدند که وقتی نیازهای اولیه کارکنان سازمان در حد معقول تأمین شده باشد، میزان حقوق، در ردیف سوم تا ششم اهمیت قرار می‌گیرد و ثابت بودن شغل و توانایی

اجرای کار و وظایف شغلی، بیش از میزان حقوق، باعث برانگیختن فرد به کار می‌شود (ساعتچی، ۱۳۷۰، ص ۲۱۲). مزایای شغلی، از عواملی است که شامل بخشی از دریافتی یا خدمات خاص مثل بیمه و بازنشستگی است. مزایای مقرر مستمر و غیرمستمر (به جز حقوق ماهیانه) برای تصدی پست‌هایی در سازمان، بر اساس درجه و طبقه شغلی پست‌های اشغال شده است. در برخی منابع رفاهی، سرویس ایاب و ذهاب، غذاخوری و تسهیلات مربوط به آن، تهیه مسکن، شرکت تعاونی، باشگاه ورزشی و تفریحات سالم، همگی جزء این خدمات است (میرسپاسی، ۱۳۷۳، ص ۳۶۵). از این رو، نبود تبعیض در پرداخت حقوق و دستمزد بین کارکنان و وجود احساس برابری از دریافت حقوق در بین کارکنان یکی از عوامل زیربنایی نگرش شغلی و سازمانی است. این که کارکنان احساس کنند حقوق و مزایای دریافتی آن‌ها با مسئولیت و کاری که در سازمان انجام می‌دهند، متناسب است یا حقوق و مزایای شغلی در مقایسه با همکاران هم‌رده، منصفانه و عادلانه است، تأثیر بسزایی در این احساس برابری و شکل‌گیری نگرش مثبت شغلی و سازمانی خواهد داشت. از سوی دیگر، مکفی بودن حقوق و مزایا و امکانات رفاهی از حیث پاسخگویی به نیازهای اولیه کارکنان و نوع دیدگاه خانواده نسبت به حقوق و مزایای دریافتی فرد از سازمان نیز در این نگرش کاملاً مؤثر است.

۲-۳-۴. آموزش، ارزشیابی و ارتقاء

اعطای فرصت مساوی برای ارتقاء، پیشرفت، ارزشیابی و تشویق و تنبیه از مؤلفه‌های عمده برابری در محیط کار است (هومن، ۱۳۸۱، ص ۴۳). در این بین، فراهم بودن دوره‌های آموزش ضمن خدمت و تأثیر آن‌ها در بهبود عملکرد کارکنان، زمینه‌ساز نگرش مثبت شغلی و سازمانی است و برابر بودن فرصت ارتقاء و انتصاب و پاداش بر مبنای شایستگی‌ها و توانایی‌های افراد، شکل‌دهنده و تثبیت‌کننده نگرش شغلی و سازمانی مثبت خواهد بود.

تشویق و پاداش مجموعه یا یک بخش، از عواملی است که احتمال تکرار رفتار پسندیده را افزایش می‌دهد. بنابراین، تشویق، عامل انگیزاننده قوی و نیروی محرکه سازمان است (علوی، ۱۳۷۱، ص ۴۹). تنبیه نیز نوعی آموزش است که هدف آن بهبود

در رفتار و نیز سرزنش فرد برای جلوگیری از کاری در جهت بهتر انجام دادن آن است. ترفیع‌ها، شامل تغییر مثبت در حقوق (حقوق بیشتر)، کمتر سرپرستی شدن، هم‌اوردطلبی کاری، مسئولیت و آزادی بیشتر در تصمیم‌گیری است. از آنجایی که ارتقای افراد، میزان ارزش فرد را برای سازمان نشان می‌دهد، ترفیع فرد منجر به افزایش روحیه وی می‌شود. ضمن این که ارزشیابی کارکنان مبتنی بر عملکرد واقعی آن‌ها و برقراری سیستم مناسب تشویق و تنبیه در سازمان در این بین حائز اهمیت است.

۲-۳-۵. توازن در زندگی شغلی و خانوادگی

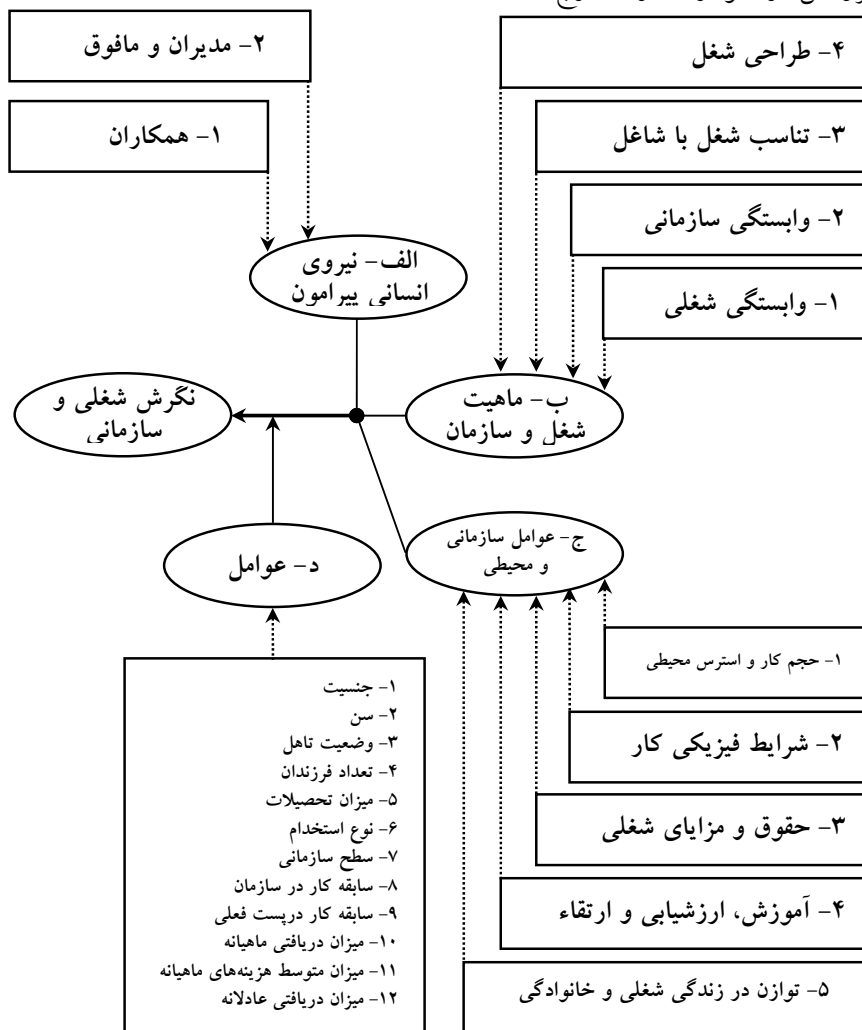
ترز، توازن^۸ را به حالت هماهنگی و تعادل میان زندگی شغلی با زندگی خصوصی یا خانوادگی کارکنان تعریف می‌کند. نوع نگاه و انتظارات خانواده‌ها از شغل و سازمانی که یکی از اعضای خانواده (از قبیل سرپرست خانواده) در آن مشغول فعالیت است، در میزان موفقیت و نوع نگرش آن فرد تأثیر بسزایی دارد. احساس فرد از داشتن توازن لازم در زندگی شغلی و خانوادگی به بازخوردی بستگی دارد که خانواده به او می‌دهد (عباس‌زادگان، ۱۳۸۳، ص ۱۷۴). مثلاً، این که فرد، احساس کند خانواده‌اش از وجهه و موقعیت شغلی و سازمانی وی راضی هستند یا از میزان ساعات کاری و حقوق و مزایای آن رضایت دارند و در مجموع این که فرد احساس کند فعالیت‌های کاری، زندگی خانوادگی‌اش را مختل نمی‌کند، می‌تواند در علاقه‌مندی به کار و سازمان و نگرش شغلی و سازمانی وی تأثیر بسزایی داشته باشد.

۲-۴. عوامل فردی

در حالی که ماهیت شغل و سازمان، نیروی انسانی پیرامون و عوامل سازمانی و محیطی، عواملی تعیین‌کننده در نگرش شغلی و سازمانی هستند، صفات و ویژگی‌های فردی نیز نقش مهمی در آن دارد (عباس‌زادگان، ۱۳۸۳، ص ۱۷۹). افرادی که به طور کلی دارای نگرش منفی هستند، همیشه از هر چیزی که مربوط به شغل است، شکایت دارند. مهم این نیست که شغل چگونه است، آن‌ها همواره به دنبال بهانه‌ای می‌گردند تا گله و شکایت کنند. جنسیت، سن، وضعیت تأهل، تحصیلات، نوع استخدام، سطح

سازمانی، سابقه کار در سازمان و سابقه کار در پست فعلی به عنوان متغیرهای تعدیل‌کننده، تأثیر شگرفی بر نگرش شغلی و سازمانی دارد.

با توضیحاتی که درباره مبانی نظری و ادبیات موضوع داده شد، مدل مفهومی پژوهش در نمودار شماره ۱ درج شده است.



نمودار ۱. مدل مفهومی پژوهش (نمودار علی)

۳. فرضیات اصلی پژوهش

با توجه به هدف اصلی پژوهش، فرضیات پژوهش عبارت است از:

۱- نیروی انسانی پیرامون (مشمول بر ۱- همکاران و ۲- مدیران و مافوق) در نگرش شغلی و سازمانی کارکنان تأثیر دارد.

۲- ماهیت شغل و سازمان (مشمول بر ۱- وابستگی شغلی، ۲- وابستگی سازمانی، ۳- تناسب شغل با شاغل و ۴- طراحی شغل) در نگرش شغلی و سازمانی کارکنان تأثیر دارد.

۳- عوامل سازمانی و محیطی (مشمول بر ۱- حجم کار و استرس محیطی، ۲- شرایط فیزیکی کار، ۳- حقوق و مزایای شغلی، ۴- آموزش، ارزشیابی و ارتقاء و ۵- توازن در زندگی شغلی و خانوادگی) در نگرش شغلی و سازمانی کارکنان تأثیر دارد.

جهت آزمون فرضیات فوق ضروری است مشخص شود که متغیرهای سه‌گانه فوق و زیرمجموعه‌های آنها تا چه اندازه سازه مربوط به نگرش شغلی و سازمانی کارکنان را می‌سنجد. به عبارت دیگر، جهت تعیین تأثیر یا فقدان تأثیر عوامل فوق، با تحلیل عاملی باید تأییدی نشان داد که این عوامل جزء عواملی است که نگرش شغلی و سازمانی را می‌سنجد. در این پژوهش، برای آزمون فرضیات و نشان دادن قوت متغیرهای انتخاب‌شده، از روش برآورد مؤلفه‌های اصلی و بر اساس ماتریس همبستگی و چهار روش دوران واری‌ماکس، دوران ایکوی‌ماکس، دوران پروماکس و دوران اوبلی‌مین استفاده شده است. با توجه به این که معمولاً روش‌های دورانی مختلف منجر به نتایج مختلف می‌شود، در صورت مشابه بودن نتایج دوران‌ها می‌توان ادعا کرد که متغیرها و گزینه‌های انتخاب‌شده به لحاظ روایی، مناسب انتخاب شده است.

۴. روش تحقیق

روش تحقیق، میدانی و از نوع تمام‌شماری است (خاکی، ۱۳۷۹، ص ۱۱۵). جامعه آماری در این پژوهش، کلیه کارکنان رسمی و پیمانی سازمان‌های دولتی مرکز استان زنجان مشتمل بر ۱- ادارات کل، ۲- سازمان‌ها، ۳- شرکت‌های دولتی، ۴- نهادها و ۵- بانک‌های استان در رده‌ها و سمت‌های مختلف بوده است که در این پژوهش به دلیل

مشخص بودن تعداد اعضای جامعه آماری و افزایش دقت طرح، نمونه‌گیری انجام نشد و تمام‌شماری صورت گرفت. علت این کار آن است که در بررسی نگرش شغلی و سازمانی، نظر یکایک کارکنان، حائز اهمیت است و در نتایج نهایی و بررسی‌های موشکافانه، از اهمیت بسزایی برخوردار است؛ که در نهایت پس از جمع‌آوری پرسش‌نامه‌ها از بین کارکنان رسمی و پیمانی این سازمان‌ها، فرم‌های ۴۳۸۲ نفر مطابق جدول شماره ۱ جهت اجرای تحلیل‌ها، قبول شد.

جدول ۱. فهرست تعداد پاسخگویان از بین کارکنان رسمی و پیمانی سازمان‌های دولتی در استان زنجان

ردیف	نام سازمان	تعداد	ردیف	نام سازمان	تعداد
۱	استانداری زنجان	۷۴	۴۱	اداره کل ثبت احوال استان زنجان	۲۴
۲	جمعیت هلال احمر زنجان	۷۶	۴۲	اداره کل ثبت اسناد و املاک استان زنجان	۴۴
۳	شرکت سهامی آب زنجان	۸۵	۴۳	اداره کل بیمه خدمات درمانی استان زنجان	۲۰
۴	شرکت مخابرات زنجان	۸۴	۴۴	سازمان امور اقتصادی و دارایی استان زنجان	۴۸
۵	اداره کل امور مالیاتی استان زنجان	۱۳۱	۴۵	مدیریت درمان تأمین اجتماعی استان زنجان	۲۳
۶	اداره کل پست استان زنجان	۵۳	۴۶	اداره کل دخانیات استان زنجان	۲۲
۷	شرکت توزیع نیروی برق استان زنجان	۴۳	۴۷	مدیریت صنایع دستی استان زنجان	۱۶
۸	شرکت سهامی برق منطقه‌ای استان زنجان	۹۸	۴۸	اداره کل زندان‌ها و اقدامات تأمینی استان زنجان	۳۰
۹	سازمان بهزیستی استان زنجان	۱۷۷	۴۹	اداره کل گمرک استان زنجان	۱۷
۱۰	سازمان جهاد کشاورزی استان زنجان	۱۹۵	۵۰	اداره کل منابع طبیعی استان زنجان	۴۹
۱۱	سازمان آموزش و پرورش استان زنجان	۱۰۶	۵۱	اداره کل کار و امور اجتماعی استان زنجان	۳۳
۱۲	اداره کل راه و ترابری استان زنجان	۱۱۷	۵۲	معاونت برنامه‌ریزی استانداری زنجان	۶۲
۱۳	اداره کل راه آهن زنجان	۱۷۷	۵۳	مدیریت بازنشستگی استان زنجان	۵
۱۴	گانون پرورش فکری کودکان و نوجوانان استان زنجان	۱۸	۵۴	بانک ملی ایران	۱۰۲
۱۵	مرکز پزشکی قانونی استان زنجان	۱۲	۵۵	بانک صادرات زنجان	۶۹
۱۶	پست بانک زنجان	۱۸	۵۶	بانک ملت	۷۹
۱۷	اداره کل کمیته امداد امام خمینی استان زنجان	۵۷	۵۷	بانک تجارت	۸۷
۱۸	بنیاد شهید و امور ایثارگران استان زنجان	۸۸	۵۸	بانک کشاورزی	۳۳
۱۹	اداره کل بنیاد مسکن انقلاب اسلامی استان زنجان	۵۰	۵۹	بانک سپه	۵۳
۲۰	شرکت آب و فاضلاب استان زنجان	۴۷	۶۰	بانک رفاه کارگران	۵۲
۲۱	شرکت غله و خدمات بازرگانی منطقه ۱۴ زنجان	۳۱	۶۱	بانک مسکن	۵۳
۲۲	شرکت شهرک‌های صنعتی استان زنجان	۱۴	۶۲	دیوان محاسبات	۱۷
۲۳	شرکت گاز استان زنجان	۴۹	۶۳	دانشگاه علوم پزشکی زنجان	۱۵۰
۲۴	اداره کل تربیت بدنی استان زنجان	۳۴	۶۴	دادگستری استان زنجان	۸۷
۲۵	اداره کل دامپزشکی استان زنجان	۴۷	۶۵	شرکت نفت منطقه‌ای استان زنجان	۲۷

ردیف	نام سازمان	تعداد	ردیف	نام سازمان	تعداد
۲۶	اداره کل تعاون روستایی استان زنجان	۱۸	۶۶	شرکت خطوط لوله و مخابرات استان زنجان	۲۸
۲۷	اداره کل هواشناسی استان زنجان	۵	۶۷	شهرداری زنجان	۱۹۵
۲۸	اداره کل نوسازی و توسعه و تجهیز مدارس استان زنجان	۵۱	۶۸	دانشگاه زنجان	۱۶۶
۲۹	اداره کل آموزش فنی و حرفه‌ای استان زنجان	۵۰	۶۹	مدیریت خدمات مهندسی آب و خاک استان زنجان	۱۴
۳۰	سازمان صنایع و معادن استان زنجان	۳۳	۷۰	اداره کل اوقاف و امور خیریه استان زنجان	۱۵
۳۱	سازمان مسکن و شهرسازی استان زنجان	۵۶	۷۱	اداره کل تعزیرات حکومتی استان زنجان	۱۵
۳۲	اداره کل حفاظت محیط زیست استان زنجان	۹	۷۲	سازمان انتقال خون استان زنجان	۲۰
۳۳	سازمان بازرگانی استان زنجان	۴۵	۷۳	دانشگاه پیام نور زنجان	۲۲
۳۴۷۵	اداره کل تبلیغات اسلامی استان زنجان	۲۳	۷۴	مرکز تحصیلات تکمیلی در علوم پایه زنجان	۱۰
۳۵	اداره کل استاندارد و تحقیقات صنعتی استان زنجان	۵	۷۵	مجتمع آموزشی جهاد کشاورزی استان زنجان	۲۲
۳۶	اداره کل فرهنگ و ارشاد اسلامی استان زنجان	۱۸	۷۶	شرکت آزمایشگاه فنی و مکانیک خاک استان زنجان	۱۰
۳۷	اداره کل میراث فرهنگی و گردشگری استان زنجان	۲۴	۷۷	بیمارستان شهید بهشتی زنجان	۳۱
۳۸	اداره کل حمل و نقل و پایانه‌های جاده‌ای استان زنجان	۲۴	۷۸	بیمارستان شفیعیه زنجان	۱۶۷
۳۹	اداره کل تأمین اجتماعی استان زنجان	۱۹	۷۹	بیمارستان ولی عصر زنجان	۱۳۳
۴۰	اداره کل تعاون استان زنجان	۲۶	۸۰	شرکت آب و فاضلاب روستایی استان زنجان	۴۵
جمع کل					۴۳۸۲

۵. روش‌های جمع‌آوری اطلاعات

در این پژوهش از روش کتابخانه‌ای جهت دستیابی به چهارچوب نظری پژوهش و تدوین پرسش‌نامه مقدماتی، از روش مصاحبه جهت بومی‌سازی پرسش‌نامه تهیه‌شده و تطبیق نتایج به‌دست‌آمده با واقعیات موجود، و از پرسش‌نامه محقق‌ساخته جهت سنجش نگرش‌شغلی و سازمانی از طریق توزیع در بین کارکنان سازمان‌های دولتی استان زنجان استفاده شده است که فارغ از نتایج حاصل از توزیع پرسش‌نامه‌ها در بین جامعه آماری، به دلیل هدف اصلی این مقاله که طراحی پرسش‌نامه معتبر برای سنجش نگرش‌شغلی و سازمانی کارکنان است، در این بخش به تشریح پایایی و روایی پرسش‌نامه پرداخته شده است.

گفتنی است پرسش‌نامه نهایی (دارای روایی و پایایی) که محصول این مقاله است، در پیوست شماره ۱ درج گردیده است. ضمن این که همین پرسش‌نامه در نهایت با

اضافه کردن برخی موارد از قبیل ستون مربوط به سنجش اهمیت هر گزینه و متغیرهای مربوط به مشخصات جمعیت‌شناختی، بین کلیه اعضای جامعه آماری توزیع گردید که نتایج آن به دلیل فقدان ارتباط با اهداف مقاله حاضر، مجال دیگری می‌طلبد.

۵-۱. پایایی یا اعتبار^۹

در مقاله حاضر، به منظور سنجش اعتبار پرسش‌نامه از روش بازآزمایی و شاخص آلفای کرونباخ استفاده شد. دامنه ضریب پایایی از صفر تا +۱ است. اگر همبستگی بین سؤالات کم باشد، میزان اعتبار نیز کم خواهد بود. بدین صورت که با توجه به تجربه پژوهشی مشابه (عظیمی و همکاران، ۱۳۸۷) و اصلاح ابزار استفاده‌شده در آن و سایر مطالعات، اقدامات لازم جهت تهیه پرسش‌نامه صورت گرفت که در این راستا در وهله اول، پرسش‌نامه در بین ۴۰ نفر از کارکنان توزیع شد. سپس با بررسی نتایج به‌دست‌آمده با استفاده از نرم‌افزار آماری SPSS، برخی گزینه‌هایی که از پایایی پرسش‌نامه می‌کاست، حذف و پرسش‌نامه نهایی با ۶۱ گویه تهیه شد که پس از توزیع مجدد در بین همان کارکنان، مجدداً آلفای کرونباخ محاسبه گردید که برابر با $0/966 > 0/7$ به دست آمد؛ بنابراین از آنجا که آزمون آلفا برای سنجش اعتبار در هر دو پرسش‌نامه محقق‌ساخته مقدماتی و نهایی، بسیار بالاتر از $0/7$ به دست آمد، اعتبار پرسش‌نامه محقق‌ساخته تأیید شد که خلاصه نتایج سنجش اعتبار پرسش‌نامه نهایی در جدول شماره ۲ درج شده است. البته جهت بررسی دقت موضوع، با استفاده از فرض افزایش آلفای کرونباخ در صورت حذف هر گزینه، ملاحظه گردید که با حذف هیچ یک از گویه‌ها، آلفای کرونباخ افزایش نیافت. این نتیجه، بیان‌کننده اعتبار بسیار زیاد و در حد استاندارد پرسش‌نامه پژوهش است.

جدول ۲. نتایج آزمون آلفای کرونباخ جهت سنجش اعتبار پرسش‌نامه نگرش شغلی و سازمانی کارکنان

آلفای کرونباخ	تعداد گویه‌ها
۰/۹۶۶	۶۱

۲-۵. روایی^{۱۰}

منظور از روایی، آن است که وسیله اندازه‌گیری واقعاً خصیصه مورد نظر را اندازه‌گیری کند، نه خصیصه دیگری را؛ و به عبارت دیگر، سؤالات پرسش‌نامه، متغیرهای پژوهش را اندازه‌گیری کند، نه متغیر دیگری را. بدون آگاهی از روایی ابزار اندازه‌گیری نمی‌توان به دقت داده‌های حاصل از آن اطمینان داشت. روش‌های متعددی برای تعیین روایی ابزار اندازه‌گیری وجود دارد که عبارت‌اند از: روایی صوری، محتوا، ملاکی و سازه‌ای (خاکی، ۱۳۷۹، ص ۲۴۴). در این پژوهش، جهت تأیید روایی از دو روش روایی محتوا و روایی سازه‌ای استفاده شده است.

۲-۵-۱. روایی محتوا: روایی محتوایی ابزار اندازه‌گیری به سؤالاتی که تشکیل‌دهنده آن بستگی دارد. اگر سؤالاتی ابزار، معرف ویژگی‌ها و مهارت‌های ویژه‌ای باشد که محقق قصد اندازه‌گیری آن‌ها را داشته باشد، آزمون دارای روایی محتوا است. برای اینکه پرسش‌نامه تهیه‌شده، از حیث محتوا از روایی زیادی برخوردار باشد و تمام جوانب موضوع را لحاظ نماید سعی شد علاوه بر این که از نظریه‌های معتبر تنظیم پرسش‌نامه استفاده شود، از مقالات و کتب موجود در زمینه سنجش نگرش شغلی و سازمانی نیز بهره‌برداری شود. در ضمن، پیرامون روایی گزینه‌ها، این پرسش‌نامه با راهنمایی و نظر استادان، کارشناسان ارشد و صاحب‌نظران آماده شد. بنابراین، با مراجعه به مدل مفهومی پژوهش، با توجه به این که گزینه‌های پرسش‌نامه محقق‌ساخته، معرف ویژگی‌های عنوان پژوهشی است که محققین قصد اندازه‌گیری آن‌ها را داشته‌اند، ابزار، دارای روایی محتوا است.

۲-۵-۲. روایی سازه‌ای: نشان‌دهنده آن است که ابزار اندازه‌گیری تا چه اندازه، سازه‌ای را -که مبنای نظری دارد- می‌سنجد. در این صورت ممکن است رهیافت تحلیل عاملی برای نشان دادن این موضوع به کار رود که آیا این همبستگی‌های مشاهده‌شده را می‌توان با تعداد کمتری از متغیرهای فرضی توضیح داد؟ بنابراین، تحلیل عاملی، تکنیکی آماری است که سعی می‌کند الگوی همبستگی موجود در توزیع بُردار تصادفی مشاهده‌شده را بر حسب کم‌ترین تعداد متغیرهای تصادفی مشاهده‌نشده، به نام عامل‌ها، توجیه کند (کلاین، ۱۳۸۰، ص ۶۳). بدین منظور، ابتدا جهت سنجش اعتبار

آزمون تحلیل عاملی و کفایت تعداد پرسش‌نامه‌ها از آزمون کیزر مایر^{۱۱} و بارتلت^{۱۲} استفاده شد. طبق جدول شماره ۳، نتایج اولین آماره تحلیل عاملی با عنوان کیزر مایر برابر با $KMO = 0/969$ - که بسیار بیشتر از $0/7$ - است، کفایت تعداد پرسش‌نامه‌ها را جهت اجرای آزمون تحلیل عاملی تأیید می‌کند. همچنین، آماره بارتلت، مناسب بودن داده‌ها را برای تحلیل عاملی نشان می‌دهد که نتایج آن برابر با $BT = 193389/952$ و سطح معناداری حاصل، مطلوب است ($Sig = 0/000$)؛ بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که داده‌ها، تناسب خوبی برای آزمون تحلیل عاملی دارد.

جدول ۳. نتایج آزمون کیزر مایر و بارتلت جهت سنجش اعتبار آزمون تحلیل عاملی

Kaiser-Meyer-Olkin Measure of Sampling Adequacy		0/969
Bartlett's Test of Sphericity	Approx. Chi-Square	193389/952
	df	2278
	Sig.	0/000

در پژوهش حاضر، با توجه به تأیید روایی محتوا و نیاز به آزمون کمی روایی و قوت آزمون تحلیل عاملی، از آنجا که اعتبار این آزمون نیز تأیید شد، جهت بررسی دقیق‌تر روایی سازه از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده گردید که نتایج حالت‌های دورانی مختلف آن در بخش بعد درج شده و نتایج مشابه آن‌ها، نشان‌دهنده تأیید ۱۱ عامل اساسی در ذیل ۳ متغیر اصلی است.

۶. نتایج و بحث (یافته‌های پژوهش)

۶-۱. تحلیل عاملی بر اساس روش دوران واری ماکس

در این آزمون، هم با فرض ۱۱ عامل و هم بدون این فرض، روش برآورد مؤلفه‌های اصلی و بر اساس ماتریس همبستگی و روش دوران واری ماکس، ماتریس بارهای عاملی در حالت دوران یافته مرتب شده است و ۱۱ عامل مشخص شد که جهت تلخیص و سادگی بیان، طی جدول شماره ۴، سؤالاتی که ذیل هر عامل قرار گرفت بر طبق آنچه در پرسش‌نامه استفاده شده بود، مشخص شده است. همان طور که ملاحظه

می‌شود، در این آزمون، کلیه گویه‌های پرسش‌نامه، همگی در زیرمجموعه‌های شاخص‌های اصلی خود قرار گرفتند که این موضوع، بیان‌کننده روایی بسیار زیاد پرسش‌نامه است. ضمن این که، ۱۱ مقدار ویژه بزرگ ماتریس همبستگی که در زیر ماتریس بارهای عاملی دوران‌نیافته ارائه شده، برابر است با:

۲۰/۸۱۹، ۴/۱۰۱، ۲/۸۸۱، ۲/۲۷۵، ۲/۰۵۹، ۱/۸۱۸، ۱/۵۹۹، ۱/۴۳۸، ۱/۳۵۴، ۱/۱۷۳،

۱/۰۳۵

جدول ۴. خلاصه نتیجه آزمون تحلیل عاملی پرسش‌نامه با استفاده از دوران واری‌ماکس

عامل ۳					عامل ۲		عامل ۱				
عوامل سازمانی و محیطی					نیروی انسانی پیرامون		ماهیت شغل و سازمان				
عامل ۱۱	عامل ۱۰	عامل ۹	عامل ۸	عامل ۷	عامل ۶	عامل ۵	عامل ۴	عامل ۳	عامل ۲	عامل ۱	
حجم کار و شرایط استرس فیزیکی کار محیطی					همکاران مدیران و مافوق		وابستگی و وابستگی تناسب شغل طراحی سازمانی با شاغل شغل				
سوال ۵۸	سوال ۵۲	سوال ۴۸	سوال ۴۵	سوال ۴۰	سوال ۳۲	سوال ۲۶	سوال ۲۰	سوال ۱۶	سوال ۶	سوال ۱	
سوال ۵۹	سوال ۵۳	سوال ۴۹	سوال ۴۶	سوال ۴۱	سوال ۳۳	سوال ۲۷	سوال ۲۱	سوال ۱۷	سوال ۷	سوال ۲	
سوال ۶۰	سوال ۵۴	سوال ۵۰	سوال ۴۷	سوال ۴۲	سوال ۳۴	سوال ۲۸	سوال ۲۲	سوال ۱۸	سوال ۸	سوال ۳	
سوال ۶۱	سوال ۵۵	سوال ۵۱		سوال ۴۳	سوال ۳۵	سوال ۲۹	سوال ۲۳	سوال ۱۹	سوال ۹	سوال ۴	
	سوال ۵۶			سوال ۴۴	سوال ۳۶	سوال ۳۰	سوال ۲۴		سوال ۱۰	سوال ۵	
	سوال ۵۷				سوال ۳۷	سوال ۳۱	سوال ۲۵		سوال ۱۱	سوال ۱۱	
					سوال ۳۸				سوال ۱۲	سوال ۱۲	
					سوال ۳۹				سوال ۱۳	سوال ۱۳	
									سوال ۱۴	سوال ۱۴	
									سوال ۱۵	سوال ۱۵	

در زیر، نتایج تفصیلی تحلیل عاملی در روش دوران واری‌ماکس در جدول شماره ۵ ارائه شده است. در این تحلیل، جهت گزینش تعداد عامل‌ها از مقدار ویژه^{۱۳} کمک

عنوان گزینه										
۱- وابستگی شغلی	۲- وابستگی سازمانی	۳- تناسب شغل با شاغل	۴- طراحی شغل	۵- همکاران	۶- مدیران و مافوق	۷- حجم کار و استرس محیطی	۸- شرایط فیزیکی کار	۹- حقوق و مزایای شغلی	۱۰- آموزش، ارزشیابی و ارتقاء	۱۱- میزان در زندگی شغلی و خانوادگی
			۰/۸۴۲							
شغلم با رشته تحصیلی‌ام متناسب است.										
			۰/۷۷۵							
شغلم با تجارب قبلی‌ام متناسب است.										
	۰/۴۰۲		۰/۵۲۹							
شغلم با خصوصیات و ویژگی‌های شخصیتی‌ام متناسب است.										
			۰/۷۲۷							
نقش من در سازمان، برای دیگران، روشن و واضح است.										
			۰/۷۱۲							
نقش ویژه‌ای که در سازمان به عهده من است، برایم روشن و واضح است.										
			۰/۶۸۷							
نقش‌های دیگران در سازمان، برایم روشن و واضح است.										
	۰/۳۱۷		۰/۵۹۰							
اختیارات و مسئولیت‌های شغلی من متناسب است.										
			۰/۵۱۶							
شغل من به صورت مناسبی طراحی شده است.										
	۰/۳۳۶		۰/۳۸۸							
هماهنگی و ارتباطات اداری مناسبی بین واحد من و سایر واحدها وجود دارد.										
			۰/۸۳۳							
من و همکارانم، با یکدیگر به خوبی هماهنگ هستیم.										
			۰/۸۱۲							
من از بودن در کنار همکاران خود، رضایت دارم.										
			۰/۷۹۷							
همکاران من، انگیزه‌دهنده و فعال هستند.										
			۰/۷۸۸							
همکارانم، برخورد مناسب و کمک‌کننده‌ای با من دارند.										
			۰/۷۵۲							
همکاران من، مسئولیت‌پذیر هستند.										
			۰/۵۱۰							
من از موقعیت و اعتبار مناسبی در میان همکاران خود برخوردارم.										
			۰/۸۰۱							
من از نحوه برخورد و رفتار مافوق خود رضایت دارم.										
			۰/۷۹۸							
مافوق من، از لیاقت و شایستگی لازم برخوردار است.										
			۰/۷۸۹							
برای من روشن است که مافوقم برای هدایت تلاش‌های کاری‌ام، می‌کوشد.										
			۰/۷۲۹							
مافوق من، وقتی به او نیاز دارم، در دسترس است.										
	۰/۳۳۸		۰/۶۱۷							
مدیران برای ادای وظایف خود، تلاش و کوشش زیاد می‌کنند.										
			۰/۵۸۵							
در ادای وظایف شغلی‌ام از حمایت و پشتیبانی مدیران خود برخوردارم.										

عنوان گزینه										
۱- وابستگی شغلی	۲- وابستگی سازمانی	۳- تناسب شغل یا شاغل	۴- طراحی شغل	۵- همکاران	۶- مدیران و مافوق	۷- حجم کار و استرس محیطی	۸- شرایط فیزیکی کار	۹- حقوق و مزایای شغلی	۱۰- آموزش، ارزشیابی و ارتقاء	۱۱- میزان در زندگی شغلی و خانوادگی
					۰/۵۸۲				۰/۳۸۰	
					۰/۵۷۱				۰/۳۷۳	
					۰/۷۰۳					
					۰/۶۹۲					
					۰/۵۸۰					
					۰/۵۷۹	۰/۳۸۲				
					۰/۵۷۶					
					۰/۷۶۸					
					۰/۷۶۸					
					۰/۶۸۹					
					۰/۸۰۶					
					۰/۷۹۲					
					۰/۷۸۶					
					۰/۷۱۹					
					۰/۶۸۸					
					۰/۶۴۵					

عنوان گزینه										
۱- وابستگی شغلی	۲- وابستگی سازمانی	۳- تناسب شغل با شایستگی	۴- طراحی شغل	۵- همکاران	۶- مدیران و مافوق	۷- حجم کار و استرس محیطی	۸- شرایط فیزیکی کار	۹- حقوق و مزایای شغلی	۱۰- آموزش، ارزشیابی و ارتقاء	۱۱- میزان در زندگی شغلی و خانوادگی
					۰/۳۵۱			۰/۳۸۷	۰/۵۵۰	
								۰/۳۴۴	۰/۵۲۰	
					۰/۳۱۸			۰/۴۱۴	۰/۵۳۹	
					۰/۳۱۰			۰/۴۸۲	۰/۵۱۶	
										۰/۶۸۸
						۰/۳۵۷				۰/۶۵۹
										۰/۶۵۷
										۰/۵۸۶
Extraction Method: Principal Component Analysis. Rotation Method: Varimax with Kaiser Normalization.										

با توجه به جدول شماره ۵ مشخص می‌شود که کلیه گویه‌ها در زیرمجموعه عامل‌های مربوط قرار گرفته و به طور کامل، مدل مفهومی را تأیید کرده‌اند؛ لذا نیازی به حذف هیچ‌کدام از گویه‌ها نبوده است. ضمن این که در آزمون آلفای کرونباخ نیز با حذف هیچ‌کدام از گویه‌ها، اعتبار پرسش‌نامه افزایش نمی‌یافت و کلیه گویه‌ها به طرز مناسبی، تدوین و مدل مفهومی تأیید شده است.

۲-۶. تحلیل عاملی بر اساس ۳ روش دَورانِ ایکوی‌ماکس، پروماکس و اوبلی‌مین

در این ۳ آزمون، هم با فرض ۱۱ عامل و هم بدون این فرض، روش برآورد مؤلفه‌های اصلی و بر اساس ماتریس همبستگی و ۳ روش دوران ایکوی‌ماکس، پروماکس و اوبلی‌مین، ماتریس بارهای عاملی در حالت دوران‌یافته مرتب‌شده همانند روش دوران واری‌ماکس درآمد. به عبارت دیگر، در این ۳ آزمون نیز کلیه گویه‌های

پرسش‌نامه، در زیرمجموعه‌های شاخص‌های اصلی خود قرار گرفتند که به جهت آن که نتایج، مشابه و صرفاً اعداد داخل هر جدول در این روش‌ها، متفاوت است، جداول آن‌ها در این مقاله درج نمی‌شود.

۷. جمع‌بندی

در جمع‌بندی کلی از مراحل کلی که برای طراحی پرسش‌نامه سنجش نگرش شغلی و سازمانی کارکنان سازمان‌های دولتی صورت گرفت، می‌توان اذعان داشت که بهره‌برداری از مبانی نظری و پیشینه مطالعات و در نظر داشتن شرایط و مقتضیات خاص سازمان‌های دولتی، محققین را به سمت طراحی ابزاری کارآمد سوق داد؛ هر چند که برای هر سازمان دولتی می‌توان از طریق مطالعه ویژگی‌ها و مقتضیات آن سازمان، پرسش‌نامه دقیق‌تری ساخت. با توجه به آن که پرسش‌نامه حاضر در ۸۰ سازمان دولتی، اجرا شده و نتایج حاصل از آزمون‌های اعتبار و روایی نشان‌دهنده کارآمد بودن پرسش‌نامه است، پرسش‌نامه مطرح‌شده در این مقاله، ابزار مطمئنی در سنجش نگرش شغلی و سازمانی کارکنان تلقی می‌شود. بدین منظور، برای پایایی و روایی زیاد پرسش‌نامه طراحی شده، پیشنهاد می‌شود، محققین در سنجش نگرش شغلی و سازمانی کارکنان سازمان‌های دولتی، آن را مدنظر داشته باشند تا بتوانند با اعمال برخی تغییرات، از آن استفاده کنند.

از سوی دیگر، با توجه به این که استفاده از پرسش‌نامه طراحی شده، نیاز به دانستن شیوه تجزیه و تحلیل اطلاعات دارد، بر اساس نتایج آزمون تحلیل عاملی و پرسش‌نامه موجود در پیوست شماره یک، سؤال‌های موجود در این پرسش‌نامه، طبق جدول شماره ۶ با یکدیگر ادغام شد. این ادغام در نرم‌افزار SPSS انجام شد. نتیجه این ادغام، دستیابی به عوامل زیرمجموعه و متغیرهای اصلی پژوهش است. مثلاً، ادغام سؤال‌های ۱ تا ۵، متغیر وابستگی شغلی را تشکیل می‌دهد. همین‌طور ادغام سؤال‌های ۶ تا ۱۵، متغیر وابستگی سازمانی، ادغام سؤال‌های ۱۶ تا ۱۹، متغیر تناسب شغل با شاغل و ادغام سؤال‌های ۲۰ تا ۲۵، متغیر طراحی شغل را به دست می‌دهد. متغیرهای چهارگانه فوق، در حقیقت، عوامل زیرمجموعه متغیر اصلی ماهیت شغل و سازمان است؛ لذا در بخش

پایانی ادغام‌ها در این بخش، نتایج حاصل از این چهار عامل (وابستگی شغلی، وابستگی سازمانی، تناسب شغل با شاغل و طراحی شغل) با یکدیگر ادغام می‌شود تا متغیر اصلی ماهیت شغل و سازمان به دست آید. همین موضوع، برای سایر سؤال‌ها نیز انجام می‌شود تا در نهایت، میانگین حاصل از عوامل زیرمجموعه و متغیرهای اصلی به دست آید و در سنجش نگرش شغلی و سازمانی کارکنان، استفاده شود. جدول شماره ۶ متغیرها و شماره سؤال‌اتی که جهت سنجش نگرش شغلی و سازمانی کارکنان استفاده شده است، نشان می‌دهد.

جدول ۶. متغیرها و شماره سؤال‌ات جهت سنجش نگرش شغلی و سازمانی کارکنان

شماره سؤال‌ها	عوامل زیرمجموعه	متغیرهای اصلی
۵-۴-۳-۲-۱	۱- وابستگی شغلی	۱- ماهیت شغل و سازمان
۱۵-۱۴-۱۳-۱۲-۱۱-۱۰-۹-۸-۷-۶	۲- وابستگی سازمانی	
۱۹-۱۸-۱۷-۱۶	۳- تناسب شغل با شاغل	
۲۵-۲۴-۲۳-۲۲-۲۱-۲۰	۴- طراحی شغل	
۳۱-۳۰-۲۹-۲۸-۲۷-۲۶	۱- همکاران	۲- نیروی انسانی پیرامون
۳۹-۳۸-۳۷-۳۶-۳۵-۳۴-۳۳-۳۲	۲- مدیران و مافوق	
۴۴-۴۳-۴۲-۴۱-۴۰	۱- حجم کار و استرس محیطی	۳- عوامل سازمانی و محیطی
۴۷-۴۶-۴۵	۲- شرایط فیزیکی کار	
۵۱-۵۰-۴۹-۴۸	۳- حقوق و مزایای شغلی	
۵۷-۵۶-۵۵-۵۴-۵۳-۵۲	۴- آموزش، ارزشیابی و ارتقاء	
۶۱-۶۰-۵۹-۵۸	۵- توازن در زندگی شغلی و خانوادگی	

در این پرسش‌نامه برای افزایش دقت نظرها و استخراج تحلیل‌های موشکافانه از طیف لیکرت هفت‌تایی استفاده شده است. این طیف‌ها بر روی پرسش‌نامه پیوست، مشاهده‌کردنی و به لحاظ کدگذاری بدین صورت است: ۱- کاملاً مخالفم، ۲- مخالفم، ۳- تا حدودی مخالفم، ۴- نه موافقم، نه مخالف، ۵- تا حدودی موافقم، ۶- موافقم و ۷- کاملاً موافقم.

بنابراین، در صورت اجرای ادغام‌های فوق، زمانی که از دستور میانگین در نرم‌افزار SPSS استفاده شود در صورتی که میانگین، کمتر از ۴ باشد نشان‌دهنده نگرش منفی کارکنان و مطلوبیت کم آن عامل یا متغیر است و هر چه میانگین، بیشتر از ۴ باشد و به سمت ۷ میل کند، نشان‌دهنده نگرش مثبت کارکنان و مطلوبیت زیاد آن عامل یا متغیر است. بدیهی است که در کنار تحلیل تک‌تک عوامل زیرمجموعه و متغیرهای اصلی بر این مبنای می‌توان کلیه متغیرها را نیز با یکدیگر ادغام کرد که در این حالت، نوع نگرش کلی کارکنان نسبت به شغل و سازمان به لحاظ مثبت یا منفی بودن حاصل خواهد شد.

جهت تجزیه و تحلیل دقیق‌تر، پیشنهاد می‌شود با توجه به مبانی نظری و نتایج پژوهش‌های مختلف، برخی متغیرهای تأثیرگذار از قبیل متغیرهای جمعیت‌شناختی نیز به پرسش‌نامه افزوده شود. این متغیرها می‌توانند شامل متغیرهایی از قبیل جنسیت، سن، وضعیت تأهل، تعداد فرزندان، میزان تحصیلات، نوع استخدام، سابقه کار در سازمان، سابقه کار در پست فعلی، سطح سازمانی، میزان کل دریافتی ماهیانه به طور متوسط و به صورت ناخالص، متوسط میزان هزینه‌های ماهیانه و حقوق عادلانه پیشنهادی باشد.

همچنین می‌توان به پرسش‌نامه طراحی شده پیوست شماره ۱، ستونی با عنوان درصد اهمیت موضوع نیز افزود تا میزان اهمیت هر کدام از عوامل زیرمجموعه و متغیرهای اصلی تحقیق از دیدگاه کارکنان نیز به دست آید و با نتایج حاصل از نوع نگرش شغلی و سازمانی کارکنان در وضع موجود مطابقت داده شود. در صورتی که چنین کاری انجام گیرد می‌توان شاخص‌های تحلیلی مناسبی را برای تجزیه و تحلیل پرسش‌نامه عرضه کرد. به عبارت دیگر، این کار موجب می‌شود که هم، نوع نگرش شغلی و سازمانی کارکنان دولت در وضع موجود سنجیده شود و هم، وزن هر کدام از عوامل و متغیرهای تأثیرگذار در نگرش شغلی و سازمانی کارکنان به دست آید. بدیهی است با ادغام نتایج هر دو حالت می‌توان شاخص‌های تحلیلی جدیدی را مطرح کرد و به منظور عرضه راهکارهای اثربخش جهت ارتقای سطح نگرش شغلی و سازمانی کارکنان نیز از آن بهره گرفت. برخی از این شاخص‌ها عبارت‌اند از:

- ۱- شاخص اول، رتبه‌بندی درصد مطلوبیت هر کدام از سؤال‌ها و عوامل زیرمجموعه و متغیرهای اصلی نزد کارکنان است که مبین نوع نگرش آن‌ها در وضع موجود خواهد بود.
 - ۲- شاخص دوم، رتبه‌بندی درصد اهمیت هر کدام از سؤال‌ها و عوامل زیرمجموعه و متغیرهای اصلی در نگرش کارکنان است که مبین وزن هر کدام از این عوامل تأثیرگذار در نگرش کارکنان خواهد بود.
 - ۳- شاخص سوم، از تفاضل میزان نگرش شغلی و سازمانی کارکنان از میانگین کل نگرش کارکنان به دست می‌آید.
 - ۴- شاخص چهارم، از تفاضل میزان اهمیت هر عامل در نگرش کارکنان از میانگین کل اهمیت عوامل به دست می‌آید.
 - ۵- در صورتی که شاخص سوم و چهارم نیز با یکدیگر تلفیق شوند، شاخص پنجمی حاصل خواهد شد که خود شامل ۴ حالت است و محققین می‌توانند از نتایج آن‌ها برای تحلیل‌های تکمیلی استفاده کنند. این حالات عبارت‌اند از: حالت ۱: مثبت بودن هر دو شاخص سوم و چهارم، حالت ۲: مثبت بودن شاخص سوم و منفی بودن شاخص چهارم، حالت ۳: منفی بودن شاخص سوم و مثبت بودن شاخص چهارم و حالت ۴: منفی بودن هر دو شاخص سوم و چهارم.
- در مجموع و در یک جمع‌بندی کلی با توجه به تأیید فرضیات ۱، ۲ و ۳ از طریق آزمون تحلیل عاملی و چهار روش دورانی واری‌ماکس، ایکوی‌ماکس، پروماکس و اوبلی‌مین ملاحظه شد علی‌رغم آن که معمولاً در اغلب مواقع، نتایج حاصل از تحلیل عاملی در دوران‌های مختلف با یکدیگر متفاوت است، با توجه به یافته‌های این پژوهش، در کلیه دوران‌ها، گویه‌ها در همان عوامل یازده‌گانه جای گرفته‌اند. این امر مبین آن است که پرسش‌نامه طراحی شده از روایی زیادی برخوردار است؛ به گونه‌ای که با هر ۴ روش که در بردارنده ۴ دیدگاه کلی در اجرای تحلیل‌های عاملی است، نتایج مشابهی به دست آمده است. ضمن این که عدد به‌دست‌آمده برای آلفای کرونباخ (۰/۹۶۶) نیز مبین اعتبار زیاد پرسش‌نامه است.

یادداشت‌ها

1. Varimax
2. Equamax
3. Promax
4. Oblimin
5. Robert Hoppock
6. Trez
7. Conception Research in Working Environment
8. Balance
9. Reliability
10. Validity
11. Kaiser-Meyer
12. Bartlett
13. Eigenvalue

کتابنامه

- اوپنهایم، ا. ان. (۱۳۷۵)، طرح پرسشنامه و سنجش نگرش‌ها، ترجمه مرضیه کریم‌نیا، مشهد: آستان قدس رضوی.
- پرهیزکار، کمال (۱۳۶۸)، روابط انسانی در مدیریت، تهران: اشراقی.
- خاکی، غلام‌رضا (۱۳۷۹)، روش تحقیق در مدیریت، تهران: دانشگاه آزاد اسلامی.
- ساعتچی، محمود (۱۳۷۰)، نگرش کارکنان درباره عوامل مؤثر در رضایت شغلی، تهران: مرکز خدمات مدیریت.
- شاکری‌نیا، ایرج (۱۳۷۶)، «امنیت و رضایت شغلی و بهداشت روانی»، تدبیر، شماره ۷۲، صص ۴۳-۵۶.
- عباس‌زادگان، محمد (۱۳۸۳)، مدیریت بر سازمان‌های ناآرام، تهران: کویر.
- عظیمی، حسین؛ جلیل‌خانی، بهرام و ستاره، مهرداد (۱۳۸۷)، سنجش نگرش شغلی و سازمانی کارکنان سازمان‌های دولتی در استان زنجان، زنجان: گزارش طرح پژوهشی مشترک سازمان پزشکی قانونی کشور و استانداری زنجان.
- علوی، امین‌الله (۱۳۷۱)، رفتار سازمانی، تهران: معراج.
- فقهی فرهمند، ناصر (۱۳۸۱)، مدیریت پویای سازمان (با پیشگفتار مدیریت سازمان در ایران)، تبریز: فروزش.
- کلاین، پل (۱۳۸۰)، راهنمای آسان تحلیل عاملی، ترجمه دکتر سید جلال صدرالسادات و اصغر مینایی، تهران: سمت.

کورمن، آبراهام (۱۳۷۰)، روانشناسی صنعتی و سازمانی، ترجمه حسین شکرکن، تهران: رشد.
 میرسپاسی، ناصر (۱۳۷۳)، مدیریت منابع انسانی و روابط کار، تهران: مروارید.
 هومن، حیدرعلی (۱۳۸۱)، تهیه و استاندارد ساختن مقیاس سنجش رضایت شغلی، تهران: مرکز آموزش مدیریت دولتی.

Almeida, L. (2005), "An Organizational Model of Attitude Change", *University Nova de Lisboa*, pp. 26-29.
 Buka, M. (2005), "The Job Attitude Differences Among Public and Private School Teachers in Albania", *A Thesis Submitted to The Graduate School of Sciences of Middle East Technical University*.
 Doran, L. I. (2007), "Behavioral Intentions as Predictors of Job Attitudes: The role of Economic Choice", *Journal of Applied Psychology*, pp.40-45.
 McCook, K. D. (2002), "Organizational Perceptions and Their Relationships to Job Attitude, Effort, Performance, and Organizational Citizenship Behaviors", *A Dissertation Submitted to The Graduate Faculty of The Louisiana State University, For The Degree of Doctor of Philosophy*.

پیوست شماره یک: پرسش نامه

پرسش نامه سنجش نگرش شغلی و سازمانی کارکنان دولت

شماره سؤال	عنوان گزینه	کاملاً موافقم	موافقم	تا حدودی موافقم	نه موافقم نه مخالف	تا حدودی مخالف	مخالفم	کاملاً مخالفم
۱	من به شغلم افتخار می‌کنم.							
۲	من به این شغل علاقه دارم و از آن لذت می‌برم.							
۳	شغل من باعث بروز خلاقیت و شکوفایی و به کارگیری استعدادهایم شده است.							
۴	دوست دارم خود را با عنوان شغلی ام به دیگران معرفی کنم.							
۵	با ادای وظایف شغلی ام، حس می‌کنم فرد مفیدی برای سازمان و جامعه هستم.							
۶	به رسالت سازمان اعتقاد دارم و برای رسیدن به آن تلاش می‌کنم.							

شماره سؤال	عنوان گزینه	کاملاً موافقم	موافقم	تا حدودی موافقم	نه موافقم نه مخالف	تا حدودی مخالف	مخالفم	کاملاً مخالفم
۷	من به سازمان، جداً احساس تعلق می‌کنم.							
۸	به کار کردن در این سازمان، افتخار می‌کنم.							
۹	از هیچ تلاش و کوششی برای موفقیت سازمان، دریغ نمی‌کنم.							
۱۰	رسالت سازمان، آینه تمام‌نمای آرزوهای من درباره سازمان هستند.							
۱۱	کار کردن در این سازمان، برایم رضایت‌بخش است.							
۱۲	رسالت سازمان، برایم روشن و واضح است.							
۱۳	دوست دارم در معرفی من، نام سازمانی که در آن کار می‌کنم بگویند.							
۱۴	ارزش‌ها و علایق من با ارزش‌ها و فرهنگ سازمان، خیلی مشابهت دارد.							
۱۵	در صورت پیشنهاد مشاغل با شرایط مشابه از سازمان‌های دیگر، حاضر به ترک سازمان خود نیستم.							
۱۶	شغلم با تخصصم متناسب است.							
۱۷	شغلم با رشته تحصیلی‌ام متناسب است.							
۱۸	شغلم با تجارب قبلی‌ام متناسب است.							
۱۹	شغلم با خصوصیات و ویژگی‌های شخصیتی‌ام متناسب است.							
۲۰	نقش من در سازمان، برای دیگران، روشن و واضح است.							
۲۱	نقش ویژه ای که در سازمان به عهده من است، برایم روشن و واضح است.							
۲۲	نقش‌های دیگران در سازمان، برای من روشن و واضح است.							
۲۳	اختیارات و مسئولیت‌های شغلی من متناسب است.							
۲۴	شغل من به صورت مناسبی طراحی شده است.							

شماره سؤال	عنوان گزینه	کاملاً موافقم	موافقم	تا حدودی موافقم	نه موافقم نه مخالف	تا حدودی مخالف	مخالفم	کاملاً مخالفم
۲۵	هماهنگی و ارتباطات اداری مناسبی بین واحد من و سایر واحدها وجود دارد.							
۲۶	من و همکارانم، با یکدیگر به خوبی هماهنگ هستیم.							
۲۷	من از بودن در کنار همکاران خود، رضایت دارم.							
۲۸	همکاران من، انگیزه‌دهنده و فعال هستند.							
۲۹	همکارانم، برخورد مناسب و کمک‌کننده‌ای با من دارند.							
۳۰	همکاران من، مسئولیت‌پذیر هستند.							
۳۱	من از موقعیت و اعتبار مناسبی در میان همکاران خود برخوردارم.							
۳۲	من از نحوه برخورد و رفتار مافوق خود رضایت دارم.							
۳۳	مافوق من، از لیاقت و شایستگی لازم برخوردار است.							
۳۴	برای من روشن است که مافوق برای هدایت تلاش‌های کاری‌ام، می‌کوشد.							
۳۵	مافوق من، وقتی به او نیاز دارم، در دسترس است.							
۳۶	مدیران برای ادای وظایف خود، تلاش و کوشش زیادی می‌کنند.							
۳۷	در ادای وظایف شغلی‌ام از حمایت و پشتیبانی مدیران خود برخوردارم.							
۳۸	تلاش مدیران سازمان در تحقق اهداف سازمان، مؤثر بوده است.							
۳۹	مدیران سازمان به نظرات کارشناسی، اهمیت و در تصمیمات خود آنها تأثیر می‌دهند.							
۴۰	وظایف شغلی من، به حدی زیاد نیست که باعث استرس و فشار کاری‌ام شود.							
۴۱	تعداد کارکنان این واحد، پاسخگوی حجم کاری واحد است.							

شماره سؤال	عنوان گزینه	کاملاً موافقم	موافقم	تا حدودی موافقم	نه موافقم نه مخالف	تا حدودی مخالف	مخالفم	کاملاً مخالفم
۴۲	تقسیم کار مناسبی در این واحد از سازمان صورت گرفته است.							
۴۳	تنوع و تعدد وظایف محول از سوی مافوقم و مدت زمانی که برای آن‌ها در نظر می‌گیرد، به حدی زیاد نیست که به من استرس و فشار وارد شود.							
۴۴	من در ادای وظایف شغلی‌ام، تحت فشار و استرس‌های محیطی نیستم.							
۴۵	فضای کافی برای اجرای کارهایم در اختیار دارم.							
۴۶	از شرایط فیزیکی محیط کار خود از قبیل گرمایش و سرمایش، نور، تهویه و ... رضایت دارم.							
۴۷	از تجهیزات و امکانات در اختیار خود (از قبیل میز، لوازم التحریر و سایر ملزومات اداری)، رضایت دارم.							
۴۸	حقوق و مزایای دریافتی‌ام، با مسئولیت و کاری که در سازمان انجام می‌دهم، متناسب است.							
۴۹	حقوق و مزایای شغلی در این سازمان، (در مقایسه با همکاران هم‌رده من)، منصفانه و عادلانه است.							
۵۰	حقوق، مزایا و امکانات رفاهی در این سازمان، جوابگوی نیازهای من است.							
۵۱	خانواده من از حقوق و مزایای دریافتی من رضایت دارند.							
۵۲	دوره های آموزش ضمن خدمت در این سازمان به نحو مناسبی برگزار می‌شود.							
۵۳	شرکت در دوره های آموزش ضمن خدمت سازمان، در بهبود عملکردم مؤثر بوده است.							
۵۴	در این سازمان، ارتقاء و انتصاب بر اساس شایستگی‌ها و توانایی‌های افراد است.							
۵۵	برای ارتقاء و پیشرفت شغلی من، زمینه‌ها و فرصت‌های مناسبی در این سازمان وجود دارد.							
۵۶	ارزشیابی کارکنان، مبتنی بر عملکرد واقعی آن‌ها است.							

شماره سؤال	عنوان گزینه	کاملاً موافقم	موافقم	تا حدودی موافقم	نه موافقم نه مخالف	تا حدودی مخالف	مخالفم	کاملاً مخالفم
۵۷	سیستم تشویق و تنبیه در این سازمان، مناسب است.							
۵۸	خانواده من از وجهه و موقعیت اجتماعی شغل من رضایت دارند.							
۵۹	خانواده من از میزان ساعات کاری من در سازمان رضایت دارند.							
۶۰	خانواده من از وجهه و موقعیت اجتماعی سازمان من رضایت دارند.							
۶۱	فعالیت‌های کاری من، زندگی خانوادگی‌ام را مختل نمی‌کند.							

شناسایی و تعیین عوامل مؤثر در رضایت مشتریان در سازمان‌های پژوهش و فناوری؛ مطالعه موردی: پژوهشگاه صنعت نفت

رضا بندریان*

تاریخ دریافت: ۱۳۸۹/۱۲/۲۵

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۰/۴/۱۴

چکیده

سازمان‌های خدماتی دانش‌گرا در تعامل مستمر با مشتری، توسعه یافته‌اند؛ چرا که این سازمان‌ها اغلب مطابق با نیازهای خاص مشتری شکل می‌گیرند. خدمات این سازمان‌ها، غیرملموس و اغلب مبتنی بر اطلاعات و در جهت مشتری است. از این رو، کیفیت خدمات در کسب‌وکارهای خدماتی دانش‌محور باید از دیدگاه مشتریان، مطالعه شود.

سازمان‌های پژوهش و فناوری، یکی از انواع سازمان‌های خدماتی دانش‌گرا هستند. بر اساس این، رضایت مشتری، کانون توجه بسیاری از این مؤسسات است. اگر چه اندازه‌گیری میزان رضایت مشتریان در کسب‌وکارهای خدماتی دانش‌محور، بسیار دشوار است اما به دلیل نیاز روزافزون به تحقیق و پژوهش برای توسعه فناوری، امروزه امری کاملاً لازم و ضروری است.

در این مقاله، به منظور ترسیم فضای رضایت مشتری در سازمان‌های پژوهش و فناوری، با مطالعه موردی و متدولوژی تئوری برخاسته از داده‌ها، معیارهای رضایت مشتریان، تعیین و سپس میزان آن ارزیابی شده است. در نهایت، ۱۳ معیار به عنوان معیارهای اصلی رضایت مشتری در سازمان پژوهش و فناوری شناسایی و تعریف شد که بر اساس تحلیل عاملی اکتشافی معیارها به دو عامل کلی، تقسیم و براساس تحلیل عاملی تأییدی، بار عاملی این معیارها، تأیید شد.

واژگان کلیدی

کسب‌وکارهای عرضه‌کننده خدمات دانشی، سازمان‌های پژوهش و فناوری، کیفیت خدمات، معیارهای رضایت مشتریان، تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی، اندازه‌گیری رضایت مشتریان

* مربی پژوهشی پژوهشگاه صنعت نفت و دانشجوی دکتری مدیریت تولید و عملیات، دانشکده مدیریت، دانشگاه تهران
bandarianr@ripi.ir

۱. مقدمه و بیان مسئله

عرصه کنونی کسب و کار، تصویر جدیدی از سازمان عرضه می‌کند که در آن، سازمان، مجموعه‌ای از فرآیندهایی است که هدف آنها ایجاد ارزش برای مشتری است و لازمه ایجاد ارزش برای مشتری، ارزش‌آفرینی سازمان است. در چند سال گذشته، میزان تولید دانش به طور گسترده‌ای افزایش یافته و بر اساس گزارشات موجود به بیش از پنج برابر افزون شده است. بر اساس این، کسب و کارهای عرضه‌کننده خدمات دانشی به سرعت رشد یافته و در حال تبدیل شدن به یکی از مهم‌ترین بخش‌های اقتصاد کشور است. از این رو، بررسی کارآمدی آنها ضرورت دارد. منظور از کسب و کارهای عرضه‌کننده خدمات دانشی، کسب و کارهایی است که دانش در آنها نقشی حیاتی ایفا می‌کند. خدمات، محصولات و فرآیندها می‌تواند دانش‌گرا باشد. منظور از دانش‌گرا بودن، چگونگی تولید و عرضه دانش است، نه حجم و ابعاد دانش. این کسب و کارها، کسب و کارهایی خدماتی و متکی بر دانش و تجربه مرتبط با یک حیطه خاص است. این شرکت‌ها، محصولات و خدمات حد واسطی را که مبتنی بر دانش است به مشتریان خود، عرضه و به آنها در پردازش دانش در درون سازمان‌هایشان کمک می‌کنند^۱.

اعتقاد بر این است که کسب و کارهای خدماتی دانش‌گرا، پلی برای جریان دانش بین شرکت‌ها و سایر سازمان‌ها و به همین طریق، در میان صنایع هستند. از این رو، آنها می‌توانند به عنوان جابه‌جاکننده، تسهیل‌کننده و منبع نوآوری در اقتصاد عمل کنند. کارهای دانش‌گرا نیازمند حل خلاق مسئله و تفکر انتزاعی^۲ است و اجرای موفق آنها به طور خاص، نیازمند پردازش و تصفیه دانش پیچیده است. این فرآیند، فرآیند مکانیکی پردازش اطلاعات نیست هر چند که ممکن است دربرگیرنده آن نیز باشد (Haataja, 2005).

کسب و کارهای عرضه‌کننده خدمات دانشی را می‌توان به دو گروه تفکیک کرد:

- خدمات تخصصی سنتی
- خدمات مبتنی بر فناوری جدید

برخی سازمان‌های دانش‌گرا عبارت‌اند از: سازمان‌های پژوهش و فناوری، مراکز آموزشی، شرکت‌های مشاوره‌ای و مشاوره مدیریت.

و برخی ابعاد کسب‌وکارهای عرضه‌کننده خدمات دانشی عبارت‌اند از:

▪ به دانش در این سازمان‌ها ارجح نهاد می‌شود و به عنوان یکی از منابع ورودی، دارای جایگاه مستحکمی است.

▪ خدمات، اغلب بر مبنای مهارت‌های تخصصی و حرفه‌ای است.

▪ خدماتی که کسب‌وکارهای عرضه‌کننده خدمات دانشی عرضه می‌کنند منبع دانش و یا شایستگی برای استفاده‌کنندگان (مشتریان) آنها است و خدمات آنها به عنوان داده ورودی برای توسعه شایستگی‌های مصرف‌کننده (مشتری) استفاده می‌شود.

▪ حجم زیادی از تعاملات شدید بین مصرف‌کننده و عرضه‌کننده در هنگام ایجاد و تحویل دانش وجود دارد.

سازمان‌های خدماتی دانش‌گرا در تعامل مستمر با مشتری، توسعه یافته‌اند؛ چرا که این سازمان‌ها اغلب مطابق با نیازهای خاص مشتری شکل می‌گیرند. از این رو، کیفیت خدمات در کسب‌وکارهای خدماتی دانش‌محور باید از دیدگاه مشتریان، مطالعه شود و بررسی آن از دیدگاه درون‌سازمانی کافی نخواهد بود (Haataja, 2005).

سازمان‌های پژوهش و فناوری یکی از انواع سازمان‌های خدماتی دانش‌گرا است. بر اساس این، رضایت مشتری، کانون توجه بسیاری از این مؤسسات است. اگر چه اندازه‌گیری میزان رضایت مشتریان در کسب‌وکارهای خدماتی دانش‌محور، بسیار مشکل است اما به دلیل نیاز روزافزون به تحقیق و پژوهش، امروزه امری کاملاً ضروری به حساب می‌آید.

سؤالی که در اینجا پیش می‌آید این است که چگونه یک کسب‌وکار عرضه‌کننده خدمات دانشی - که به طور خاص برای توسعه فناوری و عرضه خدمات تحقیقاتی به صنایع و سایر مراکز تحقیقاتی طراحی شده یا شکل گرفته است - می‌تواند رضایت مشتریان خود را ارزیابی کند.

یک پاسخ این سؤال را رویکردهای نظری، فراهم کرده‌اند که یکی از آنها ارزیابی کیفی ابعادی از مؤسسه و فعالیت‌های آن است که در حیطه رضایت مشتریان قرار

می‌گیرد و سپس با ایجاد یک معیار کمی و استفاده از داده‌های آماری، میزان کمی نشانه‌های رضایت مشتریان از مؤسسه به دست می‌آید (Wirtz, 2001). یادگیری از ضروریات سازمان‌های دانشی است. در سازمان‌های عرضه‌کننده خدمات دانشی، فرآیند کار بر مبنای تکرار کار نیست بلکه مبتنی بر تعهد فردی است. در جایی که کار تیمی به موفقیت پروژه یا سایر فعالیت‌های خدماتی کمک خواهد کرد، تفکر انتزاعی، نیاز است. تقسیم کار از کارهای تکراری به حل مسائل پیچیده، گسترش می‌یابد؛ به علاوه فرهنگ سازمانی باید بر توسعه و شناسایی نوآوری‌ها تأکید داشته باشد هر چند که حل مسئله و تفکر خلاق را می‌توان در بلندمدت به کارهای روزمره و عادی تبدیل کرد.

در این سازمان‌ها میزان تغییر کار (پروژه) زیاد است و استانداردسازی وجود ندارد یا به میزان اندکی وجود دارد. دانش ضمنی از نظر اقتصادی مهم است به خصوص هنگامی که منجر به تولید نتایج سودآور شود و همواره تعامل نزدیکی بین مشتری و کسب‌وکارهای عرضه‌کننده خدمات دانشی وجود دارد. سه مورد از بهترین مشخصات کسب‌وکارهای خدماتی دانش‌گرا که باید برجسته شود عبارت است از:

- دانش‌گرا بودن خدمات (که آنها را از سایر خدمات متمایز می‌کند)؛
- نقش مشاوره‌ای داشتن؛
- تولید خدمت در تعامل نزدیک با مشتری است (مشتری‌گرا است).

با توجه به ویژگی‌های منحصربه‌فرد و متفاوت کسب‌وکارهای عرضه‌کننده خدمات دانشی نسبت به سایر سازمان‌ها، معیارهای رضایت مشتری در این سازمان‌ها حتماً با سایر سازمان‌ها متفاوت خواهد بود. بر اساس این، در این تحقیق، سازمان‌های پژوهش و فناوری به عنوان نمونه‌ای از کسب‌وکارهای عرضه‌کننده خدمات دانشی برای شناخت معیاری‌های رضایت مشتریان و ارزیابی آنها مطالعه موردی شده است.

سازمان‌های پژوهش و فناوری با این فرض به وجود آمده‌اند که می‌توانند و یا باید بتوانند بخش مهمی از زیرساخت علمی و فناوری (S&T)^۳ یا آنچه «نظام ملی نوآوری»^۴ شناخته شده است، تشکیل دهند.

مطالعات مختلفی به منظور بررسی و درک عملکرد و نقش سازمان‌های پژوهش و فناوری صورت گرفته است. برای افزایش اثربخشی فعالیت‌های این مؤسسات، وجود نظام ارتباطی مؤثر و کارآمد، ضروری است. این نظام ارتباطی باید حول محور پاسخگویی به ارزش‌ها، نیازها و انتظارات مشتریان شکل گیرد. به عبارت دیگر، خدمات این سازمان‌ها باید ویژگی‌های مورد نظر مشتریان را در بر داشته باشد و با تعامل سازنده‌ای که بین کلیه طرفین شکل خواهد گرفت، امکان رشد و توسعه هر یک را فراهم کند (راش، ۱۳۷۹، ص ۲۰).

از آنجا که جهت‌گیری اصلی این مؤسسات، «شناسایی و ایجاد ارزش‌های به‌روز و مطلوب مشتریان» است، هدف فعالیت‌های آنها باید ایجاد ارزش بیشتر برای مشتری باشد؛ که این هدف با ایجاد تمایز در حیطه‌ها و حوزه‌های خاص، و با عرضه ویژگی‌های منحصر به فرد برای محصولات و خدمات و نیز تکمیل زنجیره ارزش محقق می‌شود؛ چرا که ایجاد ارزش بیشتر برای مشتری، همواره با مزیت رقابتی برای سازمان متناظر است.

این مفروضات بدون ارزیابی نظام‌مند و پیوسته فعالیت‌های سازمان‌های پژوهش و فناوری که مهم‌ترین آنها، موضوعات مربوط به رضایت مشتریان است اثبات‌پذیر نیست.

این مقاله، فرآیند و روش‌شناسی شناسایی و اشراف به حیطه رضایت مشتریان را در یک گروه از کسب‌وکارهای خدماتی دانش‌گرا - سازمان‌های پژوهش و فناوری - تشریح می‌کند.

۲. ادبیات موضوع

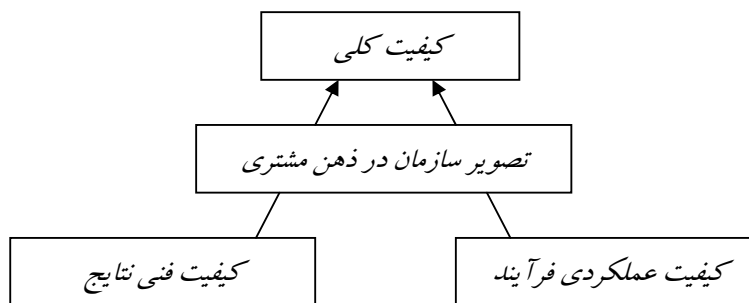
۲-۱. رضایت مشتریان؛ چرا؟

خدمات، غیر ملموس و اغلب مبتنی بر اطلاعات و برای مشتری است؛ آنها مطابق با نیاز مشتری تولید می‌شوند و تولید و مصرف آنها هم‌زمان است. بنابراین، تفکیک فرآیند و محصول از یکدیگر دشوار است (Haataja, 2005).

خدمات دانش‌گرا، مستلزم تعامل نزدیک با شرکت‌های مشتری است؛ تعامل نزدیک با شرکت‌های مشتری نیز مستلزم استقرار فرآیند یادگیری است و این فرآیند، اغلب دوطرفه است. در تعامل کسب‌وکارهای خدماتی دانش‌گرا و مشتریان، تخصص‌های عمومی و خاص، ترکیب می‌شود و این می‌تواند عرصه پویا و حاصل‌خیزی برای نوآوری ایجاد کند.

در بحث خدمات، کیفیتی که مشتری درک می‌کند دو بعد دارد: کیفیت فنی و کیفیت عملکرد فرآیند. کیفیت فنی خدمات را اغلب می‌توان به صورت عینی ارزیابی کرد؛ چرا که خدمتی که عرضه می‌شود راه‌حلی تکنیکی برای مسئله است. از سوی دیگر، شیوه‌ای که این راه‌حل برای مشتری فراهم می‌کند تأثیر زیادی در ارزشی که مشتری درک می‌کند دارد. ارزیابی این کیفیت -کیفیت عملکردی فرآیند- بسیار دشوار است.

همچنین، تصویر سازمان در ذهن مشتری، بین دو جزء کیفیت و کیفیت کلی ادراک‌شده، در نقش پالایه -که نقش بسیار مهمی است- عمل می‌کند. اگر سازمان دارای تصویر مثبتی در ذهن مشتری باشد اشتباهات کوچک به سادگی فراموش می‌شوند. در آن سوی طیف، تصویر نامطلوب در ذهن مشتری، باعث بزرگ‌نمایی اشتباهات کوچک می‌شود. شکل زیر اجزاء کیفیت خدمات را نشان می‌دهد (Laaksohanti, 2005, p. 33).



نمودار ۱. ابعاد کیفیت خدمات

۲-۲. رضایت مشتری

در دنیای کسب‌وکار امروز، دیگر شرکت‌ها نمی‌توانند نسبت به انتظارات و نیازهای مشتریان بی‌توجه باشند. آنها باید تمام توان خود را در جهت افزایش رضایت مشتری به کار گیرند چرا که رضایت مشتری، به دنبال خود، مزایایی از قبیل ایجاد مزیت‌های رقابتی، ترغیب مشتری به تکرار معامله و وفاداری، کاهش هزینه‌های جلب مشتریان جدید، افزایش اعتبار و شهرت، کاهش هزینه‌های ناشی از اشتباه و همچنین رشد و توسعه پایدار را به همراه دارد (Eccles & Durand, 1997; Harte & Dale, 1995). اکنون که در اقتصاد جهانی، مشتریان، بقای شرکت را رقم می‌زنند، شرکت‌ها دیگر نمی‌توانند به انتظارات و خواسته‌های مشتریان بی‌توجه باشند. آنها باید همه فعالیت‌ها و توانمندی‌های خود را متوجه رضایت مشتری کنند (Pudney, 1994).

میزان رضایت مشتری، موفقیت یا شکست هر سازمانی را تعیین می‌کند، بنابراین، آگاهی از اینکه مشتریان تا چه حد راضی هستند اهمیت خاصی دارد. درجه رضایت مشتریان، علاوه بر این که میزان موفقیت سازمان را در دستیابی به بخشی از اهداف نشان می‌دهد، امکان اصلاح و بهبود کیفیت و روش‌ها را برای سازمان عرضه‌کننده فراهم می‌کند. در واقع، شناسایی و اندازه‌گیری رضایت مشتریان، کافی نیست بلکه علاوه بر آن، باید فرآیندهایی که باعث نارضایتی شده است، مشخص و اصلاح شود (Hillabrant & Earp, 1997. P. 3). لذا، استقرار نظامی که بتواند رضایت مشتری را اندازه‌گیری کند، حیاتی به نظر می‌رسد. این نظام باید مبتنی بر مدل مناسبی برای سنجش رضایت مشتری باشد و اطلاعاتی اعتمادپذیر و معتبر از میزان رضایت مشتریان کلیدی عرضه کند (Wisniewski, 2000). برای اندازه‌گیری رضایت مشتری، باید هدف و انگیزه سازمان از اندازه‌گیری و ارزیابی رضایت مشتری مشخص باشد (Adamson, 1994).

سازمان‌های پژوهش و فناوری، به عنوان سازمان‌های دانش‌گرا^۵ که متولی پژوهش و توسعه فناوری‌اند از این قاعده، مستثنی نیستند و با توجه به فعالیت آنها در محیط‌های با تغییرات فناورانه سریع، در حوزه رضایت مشتریان با موانع متعددی روبه‌رو هستند.

سازمان‌های پژوهش و فناوری، در گذشته متمرکز بر ایجاد دانش، محصولات و فناوری‌هایی بودند که امکان به‌کارگیری آنها در صنعت و بازار، کم‌وبیش وجود داشت. بنابراین، خدمت به مشتریان، اولویت زیادی برای محققان و دانشمندان نداشت و آنها به جای حساسیت بر روی مشتری، نسبت به حرفه خود حساس بودند؛ چرا که عملکرد آنها با کارهای پذیرفته‌شده در مجلات و محافل علمی ارزیابی می‌شد، نه با محصولاتی که مشکلات صنعت و جامعه را حل می‌کرد (Kelsey & Bond, 2001).

منظور از رضایت مشتری، حالتی است که ابعاد مختلف محصول یا خدمت به نیازهای مشتری و سازمان به انتظارات یا فراتر از انتظارات مشتری در طول عمر یک محصول یا خدمت پاسخ می‌دهد. از آنجایی که رضایت از نظر مشتری تعریف می‌شود همه پروژه‌های بهبود رضایت مشتری باید با تعریف خواسته‌ها و نیازهای مشتری از سازمان آغاز شود. رضایت مشتری، معیار نهایی برای تعیین کیفیت واقعی عرضه‌شده به مشتریان است (Scott, 2003, 15).

رضایت مشتری را می‌توان به چندین حیطه مختلف شامل موارد زیر تقسیم کرد:

- رضایت از کیفیت خدمات یا محصول؛
- رضایت برای استمرار رابطه با سازمان (برقراری رابطه مستمر و پایدار با سازمان)؛

- رضایت از نسبت قیمت/ عملکرد محصول یا خدمت؛
 - رضایت از برآورده شدن انتظارات و نیازهای مشتری از محصول یا خدمت؛
- در این تحقیق، منظور از اندازه‌گیری رضایت مشتریان، درک فاصله بین انتظارات مشتری و عملکردی است که مشتری درک می‌کند.

بنابراین، استقرار نظام ارزیابی در سازمان‌های پژوهش و فناوری برای تعیین رضایت مشتریان بر اساس بررسی مستقیم مشتریان، بسیار حیاتی است. این چنین اقدامی به مدیران اجازه می‌دهد که:

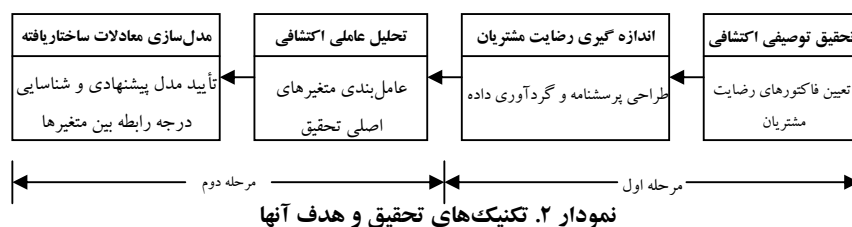
- نسبت به چگونگی عملکرد فرآیندهای سازمانی خود، آگاهی یابند؛
- نقاطی را که باید بهبود یابند شناسایی کنند؛
- تعیین کنند که آیا تغییر منجر به بهبود می‌شود یا خیر (Scott, 2003, p. 22).

امروزه، سازمان‌های پژوهش و فناوری دیگر نباید از مشتریان کلیدی و حتی دولت توقع داشته باشند که برای دریافت کمک در زمینه علم و فناوری حتماً دست به سوی سازمان‌های ملی یا محلی دراز کنند. در عوض، این مشتریان هستند که در بازار جهانی بهترین تأمین‌کنندگان نیازهای فناورانه خود را انتخاب خواهند کرد. امروزه، بیش از هر زمان، فشارهای حقیقی بازار بر سازمان‌های پژوهش و فناوری حکم‌فرما است و این بدان معناست که سازمان‌های پژوهش و فناوری باید بر اساس قواعد رقابتی، مشابه آنچه بر سایر بخش‌های مرتبط حاکم است (مانند مشاوره بین‌المللی و خدمات مهندسی) به رقابت بپردازند. به بیان دیگر، خصوصیتی نظیر مشتری‌مداری، وقت‌شناسی، انعطاف‌پذیری و کارایی در تحویل پروژه (که در حقیقت عوامل کلیدی موفقیت برای پیمانکاران مهندسی و مشاورین بین‌المللی است) برای سازمان‌های پژوهش و فناوری پررنگ‌تر شده است. معمولاً پژوهشگران علمی به صورت طبیعی دارای این خصوصیات نیستند. این افراد بیشتر تمایل دارند با انگیزه‌هایی از قبیل دستیابی به برتری علمی و شناخته شدن به عنوان یک فرد صاحب‌نظر به فعالیت بپردازند تا اینکه به کارهایی مانند مدیریت پروژه یا برقراری و حفظ رابطه با مشتریان مشغول باشند (Little, 2010, p. 12).

۳. روش‌شناسی

در تحقیقاتی که هدف آنها به دست آوردن و آزمودن مدل خاصی از رابطه بین متغیرهاست از مدل‌های علی استفاده می‌شود. در پژوهش حاضر، هدف، تعیین معیارهای رضایت مشتری در سازمان‌های پژوهش و فناوری و دستیابی به مدلی از روابط علی بین متغیرهای تحقیق است. بنابراین، از روش مدل‌سازی علی، استفاده شده است. دلیل اصلی به‌کارگیری این طرح تحقیق، قدرت آن در ترکیب اطلاعات علت و معلول بر مبنای داده‌های آماری برای ارزیابی کمی روابط میان متغیرهای مطالعه است و هدف به‌کارگیری مدل‌سازی علی، توضیح روابط متغیرها و فراهم نمودن مبنایی برای استنباط است. طبق ادبیات موجود درباره مدل‌سازی علی، روش مدل‌سازی معادلات ساختاریافته معرفی شده است (کلاین، ۱۳۸۰، ص ۱۷).

به طور کلی روش‌شناسی این تحقیق، آمیخته (کیفی و کمی) است. این تحقیق، شامل دو مرحله اصلی است. در مرحله نخست، معیارهای رضایت مشتریان بر اساس تحقیق توصیفی-اکتشافی و پیمایشی از مشتریان استخراج می‌شود (تحقیق کیفی) و به منظور آزمون قابلیت کاربردی بودن مدل پیشنهادی، پرسش‌نامه‌ای (متشکل از چندین سؤال برای هر عامل)، طراحی و میزان رضایت مشتریان در مطالعه‌ای موردی اندازه‌گیری شده است. در مرحله دوم، با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی، معیارهای به‌دست‌آمده، عامل‌بندی می‌شود. سپس، درباره تأیید مدل پیشنهادی با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی، بررسی‌های لازم صورت خواهد گرفت. در نمودار زیر ترتیب به‌کارگیری تکنیک‌های مختلف نشان داده شده است (بازرگان، ۱۳۸۷).



با توجه به اینکه هدف این مطالعه، تعیین معیارهای رضایت مشتریان در سازمان‌های پژوهش و فناوری است، بر اساس روش مطالعه موردی، پژوهشگاه صنعت نفت به عنوان سازمان پژوهش و فناوری، انتخاب و مطالعه در آنجا به اجرا درآمد. این مطالعه به طور خاص به دنبال تعیین عوامل کیفی خاص رضایت مشتریان و سپس کمی کردن معیارهای کیفی تعیین‌شده با استفاده از طیف لیکرت و در نهایت تعیین میزان رضایت مشتریان در سازمان‌های پژوهش و فناوری است (Harrison, 1991).

جمعیت این مطالعه شامل ۳۸۰ مشتری (۳۸۰ قرارداد پژوهشی) از مشتریان پژوهشگاه صنعت نفت از سال ۸۹-۱۳۸۲ است. بر اساس اطلاعات موجود و محاسبات، حجم نمونه ۱۱۹ به دست آمد. برای اجرای این مطالعه، در مرحله اول، ۲۰ مشتری از جامعه، به طور تصادفی انتخاب شد و پس از حذف آنها از جامعه، ۶۰ نفر

دیگر به طور تصادفی برای اجرای طرح آزمایشی انتخاب شد. در نهایت با حذف دو گروه فوق از جامعه، ۲۰۰ نفر (با توجه به میزان بازگشت پرسش‌نامه در مرحله آزمایشی) به طور تصادفی، انتخاب و بررسی شد که از این تعداد، ۱۳۷ مشتری، پرسش‌نامه را پاسخ دادند (میزان بازگشت پرسش‌نامه ۶۸/۵٪).

این مطالعه به منظور شناسایی عوامل فراهم‌کننده رضایت مشتریان در سازمان‌های پژوهش و فناوری، فرآیندی دو مرحله‌ای را متشکل از چهار فعالیت، اجرا کرده است. ابتدا عوامل رضایت، با مصاحبه رودررو با مشتریان مشخص شد. سپس، بر اساس طیف لیکرت، پرسش‌نامه‌ای متشکل از سؤالات مربوط به عوامل تعیین‌شده، تهیه و برای گروه آزمایشی، اجرا شد.

فعالیت اول مرحله اول مطالعه که ماهیتی کیفی دارد معیارهای رضایت مشتریان را می‌شناخت. هدف محققان، استخراج عوامل رضایت مشتریان از دیدگاه مشتریان پژوهشگاه بود (Scott, 2003, p. 17).

داده‌های کیفی از ۲۰ مشتری -که به تصادف انتخاب شده بودند و هر کدام در مصاحبه‌ای نیم تا یک‌ساعته شرکت کرده بودند- گردآوری شد. به منظور افزایش دقت، مصاحبه‌ها، ضبط، مکتوب و مستندات هر یک از مصاحبه‌ها برای مشتری (فرد مصاحبه‌شونده) برای تأیید آن ارسال شد.

پس از گردآوری داده‌های کیفی، معیارهای رضایت مشتری استخراج شد و به منظور افزایش اطمینان نتایج، درباره معیارهای به‌دست‌آمده، در میان تیم ارزیابی و برخی دست‌اندرکاران و پژوهشگران پژوهشگاه، بحث و مذاکره و هر یک از معیارها تعریف شد (Wirtz, 2001).

در فعالیت دوم مرحله اول، به منظور انعکاس ارزش‌ها و اولویت‌های مشتریان، برای هر یک از معیارهای رضایت مشتریان، چندین سؤال به صورت سؤالات پنج‌گزینه‌ای بر مبنای طیف لیکرت، تعریف و تهیه و مطالعه‌ای آزمایشی طراحی و اجرا شد.

مطالعه آزمایشی با انتخاب تصادفی یک گروه ۶۰ نفره از مشتریان پژوهشگاه و ارسال پرسش‌نامه به آنها آغاز شد. از این میان، ۳۶ پرسش‌نامه (با میزان بازگشت ۶۰٪)

دریافت و با نرم افزار SPSS، تجزیه و تحلیل شد که برآورد قابلیت اعتماد برای عوامل مختلف و کل مطالعه آزمایشی با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۸۵۵ بود.

جدول ۱. مقادیر ضرایب آلفای کرونباخ

نام ابعاد	مقدار ضریب آلفا	نام ابعاد	مقدار ضریب آلفا
کیفیت	۰/۸۳۴	تحول به هنگام (به موقع)	۰/۷۲۵
توانمندی های منحصربه فرد	۰/۸۲۶	سهولت	۰/۹۲۲
روابط مؤثر	۰/۷۵۳	اجرای تعهدات	۰/۸۱۵
توانایی های علمی	۰/۷۳۶	همکاری های علمی	۰/۸۱۷
مشتری گرایی	۰/۷۴۳	خدمات پس از فروش	۰/۷۱۲
اثر بخشی هزینه	۰/۷۵۲	صداقت	۰/۸۷۳
عملکرد سازمانی	۰/۸۷۰		
کل پرسش نامه		۰/۸۵۵	

پس از اجرای مرحله آزمایشی، به منظور اصلاح سؤالات و بهبود محتوا و اعتبار ظاهری سؤالات، نتایج به مجمعی از متخصصان (شامل اعضای تیم ارزیابی و برخی دست اندرکاران و پژوهشگران پژوهشگاه) عرضه شد و تغییراتی در آن به منظور درک بهتر و آسان تر سؤالات صورت گرفت.

مطالعه نهایی برای ۲۰۰ مشتری (با توجه به میزان بازگشت به دست آمده از مطالعه آزمایشی) که تاکنون هیچ گونه مشارکتی در این مطالعه نداشتند اجرا شد و از این تعداد ۱۳۷ پرسش نامه به دست آمد.

پس از کدگذاری، اطلاعات وارد نرم افزار SPSS شد و با استفاده از آلفای کرونباخ، قابلیت اطمینان مطالعه، ۰/۸۳ محاسبه شد.

در مرحله دوم، با توجه به حوزه بسیار پیچیده رضایت مشتریان در سازمان های پژوهش و فناوری و با توجه به قابلیت تحلیل عاملی در تعیین متغیرهای مهم و خلاصه کردن حوزه مورد نظر، از تجزیه و تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد و بر اساس این، عوامل معیارهای سیزده گانه سطح اول به دو گروه از عوامل سطح دوم تفکیک شد که بر اساس مبانی موجود در ادبیات می توان آن دو عامل را به صورت ذیل تعریف کرد:

- کیفیت عملکردی فرآیند
- کیفیت فنی نتایج

جدول ۲. ماتریس عوامل چرخش یافته

عامل		
۲	۱	
۰/۶۵۴	۰/۴۸۳	F1
۰/۶۴۲	۰/۴۷۸	F2
۰/۷۴۰	۰/۴۶۶	F3
۰/۳۰۲	۰/۷۶۴	F4
۰/۵۰۵	۰/۶۸۹	F5
۰/۴۵۸	۰/۶۶۸	F6
۰/۸۶۶	۰/۱۷۳	F7
۰/۸۷۵	۰/۱۸۶	F8
۰/۷۷۵	۰/۳۲۷	F9
۰/۷۷۴	۰/۲۵۷	F10
۰/۲۹۳	۰/۸۳۴	F11
۰/۰۹۹	۰/۸۶۲	F12
۰/۴۴۴	۰/۷۹۰	F13

اطلاعات این جدول نشان می‌دهد که روایی واگرا در حد مطلوبی است. در ادامه، به منظور تأیید نتایج از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. بر اساس این، داده‌ها و نتایج، از تحلیل عاملی اکتشافی به نرم‌افزار لیزرل منتقل شد. پس از طراحی مدل در این نرم‌افزار و اجرای آن، نتایج، نشان‌دهنده بار عاملی زیاد، میان هر یک از معیارهای سیزده‌گانه با یکی از دو عامل اصلی و همچنین بار عاملی زیاد، میان دو عامل اصلی و میزان رضایت مشتریان بود.

همچنین بر اساس بار عاملی (میزان همبستگی) دو سؤال زیر با رضایت کلی مشتریان، مشخص شد که این دو سؤال، نشان‌دهنده‌های خوبی از میزان رضایت کلی مشتریان است:

▪ به نظر شما اجرای این پروژه تا چه اندازه در جلب اطمینان و اعتماد بیشتر به توانایی‌های پژوهشگاه جهت اجرای پروژه‌های تحقیقاتی مورد نیاز آن سازمان در آینده کمک نموده است؟

▪ رضایت کلی آن سازمان از این پروژه چقدر است؟

همچنین، از نتایج تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی برای ساخت پرسش‌نامه رضایت مشتریان در سازمان‌های پژوهش و فناوری استفاده شد. بار عاملی هر یک از سؤالات و معیارهای سیزده‌گانه محاسبه و بررسی و سؤالاتی که بار عاملی خوبی نداشتند و یا در هیچ یک از گروه‌ها قرار نگرفتند از پرسش‌نامه حذف شد.

همچنین با توجه به اینکه رضایت مشتری دارای ابعاد و معیارهای مختلفی است که میزان اهمیت آنها برای مشتری یکسان نیست، به منظور اندازه‌گیری دقیق‌تر میزان رضایت مشتریان، تعیین کمی اهمیت (وزن) هر یک از معیارهای رضایت مشتری ضروری است (Scott, 2003, p. 35). بدین منظور از مشتریان خواسته شد تا ۱۳ معیار کلی رضایت مشتری را -که در مراحل قبل تعیین شده بود- بر اساس نمره‌دهی در مقیاس ۱۰۰، نمره‌گذاری کنند. سپس، میانگین نمرات مشتریان به هر معیار، محاسبه و عملیات نرمال‌سازی^۶ وزن‌ها بر مبنای مقیاس -به گونه‌ای که جمع کل آنها برابر یک باشد- اجرا و معیارها، بر اساس وزن‌های محاسبه‌شده، رده‌بندی شد. همچنین وزن‌های محاسبه‌شده با وزن‌های نرمال‌شده^۷ (بار عاملی نرمال‌شده سؤالات) حاصل از تحلیل عاملی تأییدی، به صورت آماری با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون مقایسه شد و نتایج، حاکی از عدم اختلاف معنی‌دار بین دو گروه بود.

در انتها، برای محاسبه میزان کلی رضایت مشتریان، مقدار کمی هر یک از معیارها در وزن مربوط به خود، ضرب و از جمع آنها، میزان رضایت مشتری حاصل شد.

۴. یافته‌ها

بر اساس اطلاعات به‌دست‌آمده از مصاحبه با مشتریان، معیارهای زیر به عنوان حیطه رضایت مشتری در سازمان‌های تحقیقاتی شناسایی و تعریف شد.

کیفیت^۷: کیفیت فنی و ماهیت کار یا خدمات عرضه‌شده به مشتری

تحويل به‌هنگام (به‌موقع)^۸: اجرای کار یا خدمت وعده‌داده در زمان معین و اجرای اصلاحات مورد نیاز در اولین زمان ممکن. همچنین اجرای کار یا خدمت وعده‌داده در مدت زمان مطلوب از نظر مشتری

توانمندی‌های منحصربه‌فرد^۹: ویژگی‌های منحصربه‌فرد سازمان در اجرای کار یا خدمت وعده‌داده

سهولت^{۱۰}: سهولت در دسترس به افراد مورد نیاز در سازمان و فراهم کردن تسهیلات لازم برای مشتری

روابط مؤثر^{۱۱}: شکل‌گیری روابط مؤثر میان مشتری و سازمان به گونه‌ای که منجر به تعاملات مثبت و اجرای هر چه بهتر و کامل‌تر کار یا خدمت وعده‌داده، شود.

اجرای تعهدات^{۱۲}: اجرای کامل کار یا خدمت وعده‌داده و اجرای تعهدات مربوطه **توانایی‌های علمی^{۱۳}:** کافی بودن دانش کارکنان سازمان برای اجرای کار یا عرضه خدمت وعده‌داده

همکاری‌های علمی^{۱۴}: خواست و علاقه مجریان برای ارتقای توانایی‌های علمی و فنی و تحقیقاتی مشتری

مشتری‌گرایی^{۱۵}: وجود فرآیندهای سازمانی جهت حمایت و پشتیبانی از مشتری و انعطاف‌پذیری فرآیندها به منظور تطبیق با نیازهای مشتری

خدمات پس از فروش^{۱۶}: عرضه پشتیبانی‌های لازم پس از اجرا و عرضه کار یا خدمت وعده‌داده

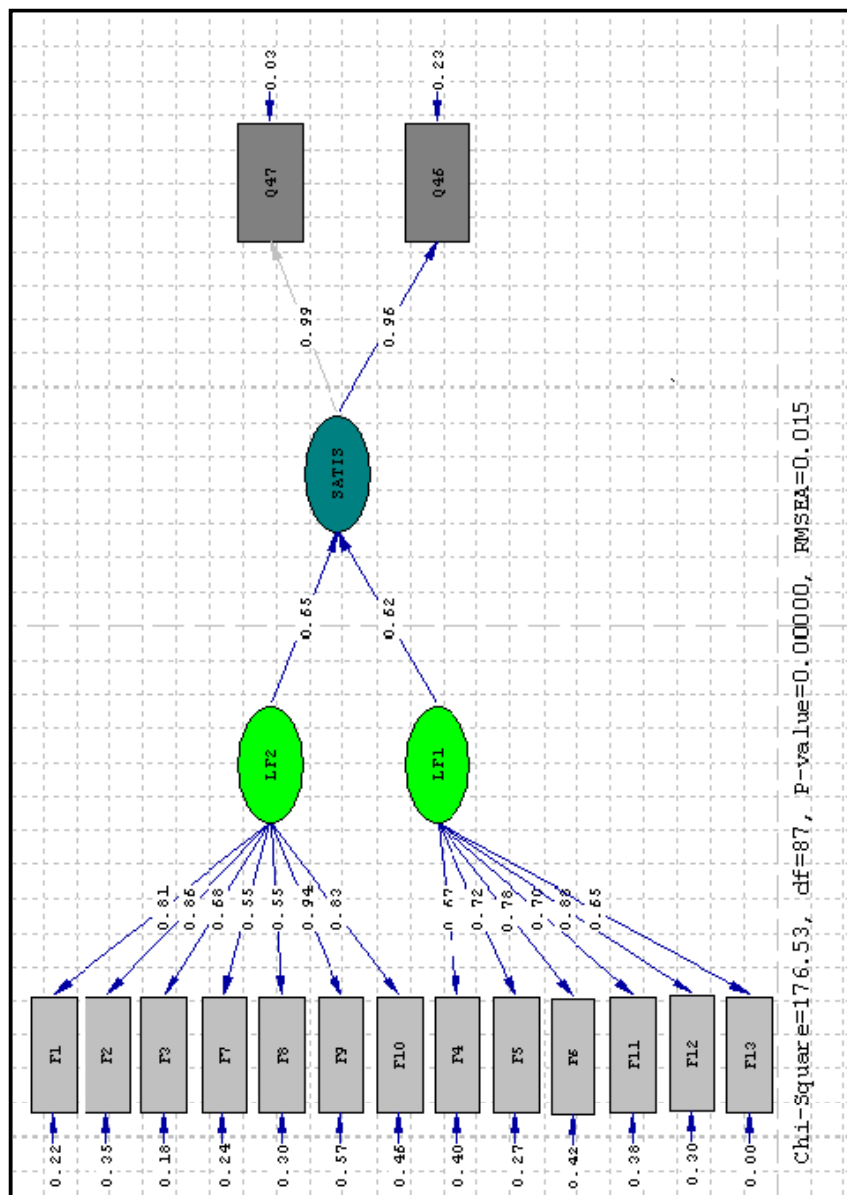
اثربخشی هزینه^{۱۷}: هزینه پرداخت شده در قیاس با دستاوردهای حاصل و یا ارزش افزوده و یا رفع مشکلات مورد نظر مشتری و همچنین مقایسه این نسبت با رقباء

صداقت^{۱۸}: صداقت و یگانگی در رفتار با مشتری و پایبندی نسبت به منافع مشتری

عملکرد سازمانی^{۱۹}: میزان هماهنگی و یکپارچگی بخش‌های مختلف سازمان در عرضه خدمت به مشتری و میزان مطلوبیت روش‌های عرضه خدمات به مشتری

همچنین، پرسش‌نامه تهیه شده، شامل ۴۷ سؤال بود که پس از اجرای تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی، تعدادی از آنها حذف و به ۳۲ سؤال کاهش یافت. تعداد سؤالات مربوط به هر یک از عوامل، پیش از تعیین اعتبار عاملی آنها و پس از آن، مطابق جدول ۳ بود.

چگونگی تفکیک این معیارها به دو عامل بر اساس نتایج تحلیل عاملی تأییدی و بار عاملی میان دو عامل اصلی و رضایت مشتریان و همچنین بار عاملی (میزان همبستگی) دو سؤال نشان‌دهنده رضایت مشتریان در پرسش‌نامه با رضایت کلی مشتریان، در نمودار زیر ارائه شده است. مقادیر ارزیابی برازندگی مدل تحقیق نیز (Chi^2) $\text{square/df} = 2.02 < 3.0$ حاکی از مناسب بودن مدل است.



نمودار ۳. نتایج تحلیل عاملی تأییدی و تفکیک معیارهای رضایت مشتریان به دو عامل

جدول ۳. ترکیب سؤالات پرسش‌نامه، پیش و پس از اعمال نتایج اعتبار عاملی

ردیف	معیار بررسی	عامل وابسته	بار عاملی	t-value	تعداد سؤالات پیش از اعمال نتایج اعتبار عاملی	تعداد سؤالات پس از اعمال نتایج اعتبار عاملی
۱	تحویل به موقع	کیفیت عملکردی فرآیند	۰/۸۱	۷/۲۷	۳	۲
۲	مشتری‌گرایی	کیفیت عملکردی فرآیند	۰/۸۶	۶/۷۴	۴	۳
۳	صداقت	کیفیت عملکردی فرآیند	۰/۶۸	۷/۰۵	۴	۲
۴	کیفیت	کیفیت فنی نتایج	۰/۶۷	۵/۴۴	۴	۲
۵	همکاری‌های علمی	کیفیت فنی نتایج	۰/۷۲	۶/۵۰	۳	۲
۶	اثر بخشی هزینه	کیفیت فنی نتایج	۰/۷۸	۵/۹۷	۳	۳
۷	خدمات پس از فروش	کیفیت عملکردی فرآیند	۰/۵۵	۵/۴۵	۳	۲
۸	سهولت	کیفیت عملکردی فرآیند	۰/۵۵	۴/۹۷	۳	۳
۹	عملکرد سازمانی	کیفیت عملکردی فرآیند	۰/۹۴	۵/۹۵	۴	۳
۱۰	روابط مؤثر	کیفیت عملکردی فرآیند	۰/۸۳	۶/۰۸	۴	۲
۱۱	اجرای تعهدات	کیفیت فنی نتایج	۰/۷۰	۵/۴۵	۳	۲
۱۲	توانایی‌های علمی	کیفیت فنی نتایج	۰/۸۸	۵/۷۲	۴	۲
۱۳	توانمندی‌های منحصر به فرد	کیفیت فنی نتایج	۰/۶۵	۶/۸۸	۳	۲
۱۴	سؤالات رضایت کلی	سوال ۴۶	۰/۹۶	۱۱/۶۷	۲	۲
		سوال ۴۷	۰/۹۹	۴/۷۲		
	جمع سؤالات				۴۷	۳۲

به منظور اندازه‌گیری رضایت مشتریان در پژوهشگاه صنعت نفت، پرسش‌نامه نهایی، توزیع و پس از گردآوری پرسش‌نامه‌ها، اطلاعات گردآورده، کدگذاری و سپس تجزیه و تحلیل شد. بدین منظور، برای سیزده شاخص بررسی در پرسش‌نامه موارد زیر محاسبه شد:

▪ نمره هر شاخص بر مبنای ۱۰۰

- میانگین بر مبنای دامنه ۵-۱
- انحراف معیار
- وزن هر شاخص

نتایج بررسی اطلاعات گردآورده به شرح زیر بود:

میزان رضایت کلی مشتریان پژوهشگاه در حالت اول (بدون اعمال وزن برای معیارها) ۵۸ از ۱۰۰ و در حالت دوم (با اعمال وزن برای معیارها) ۵۲ بود که هر دوی آنها از میانه (۵۰) بیشتر است و نشان می‌دهد که عملکرد پژوهشگاه در جلب رضایت مشتریان بیشتر از ۵۰٪ است.

همچنین بجز سه شاخص تحویل به‌موقع، اثربخشی هزینه و مشتری‌گرایی، نمرات سایر شاخص‌ها بیشتر از ۵۴ بود و با توجه به اینکه این سه معیار، دارای ضرایب اهمیت زیادی نسبت به سایر معیارها برای مشتریان بود منجر به آن شد که میانگین موزون نمرات شاخص‌ها، ۵۲ (کمتر از حالت بدون وزن برای معیارها) شود.

پس از شناسایی دلایل نارضایتی مشتریان از معیارهای ذکرشده، راهکارهای لازم، بررسی و عرضه شد. در این پژوهش، دلایل رضایتمندی بیش از حد مشتریان از معیارها نیز شناسایی و راهکارهای لازم در این باره به منظور بهره‌برداری بیشتر از این معیارها برای سازمان عرضه شده است.

همچنین مقرر شد با توجه به ماهیت متفاوت فعالیت‌های هر مشتری، پروژه‌ای با عنوان «طراحی فرآیندهای انطباقی برای اجرا راهبرد مشتری‌مداری در پژوهشگاه صنعت نفت» تعریف و اجرا شود.

۵. نتیجه‌گیری

کسب‌وکارهای عرضه‌کننده خدمات دانشی، در تعامل مستمر با مشتری، توسعه یافته و رضایت مشتریان، یکی از مهم‌ترین معیارهای رقابتی در این عرصه است. در این سازمان‌ها، نوآوری، نیاز است و در نوآوری، پیچیدگی، نیاز است؛ نه پیچیدگی جزء بلکه پیچیدگی پویا؛ اما از طریق مسیرهای جدید و رفتار غیرخطی در سازمان، امکان

دستیابی به نظم جدید وجود دارد و علت آن ایجاد و به اشتراک گذاری دانش غیرخطی است.

با توجه به انواع متفاوت کسب و کارهای عرضه کننده خدمات دانشی و همچنین تمایز ماهیت فعالیت های این سازمان ها از سایر سازمان ها، هدف اصلی اجرای این مطالعه، تعیین معیارهای رضایت مشتری در سازمان های پژوهش و فناوری و اندازه گیری میزان آن است. در این مطالعه که بر اساس روش مطالعه موردی، اجرا شد معیارهای سیزده گانه رضایت مشتریان در سازمان های پژوهش و فناوری به شرح زیر مشخص شد: کیفیت، تحویل به موقع، مشتری گرایی، صداقت، خدمات پس از فروش، اثربخشی هزینه، سهولت، عملکرد سازمانی، همکاری های علمی، روابط مؤثر، اجرای تعهدات، توانایی های علمی و توانمندی های منحصربه فرد.

همچنین، بر اساس معیارهای استخراج شده، پرسش نامه ای مشتمل بر ۳۲ سؤال طراحی و پس از آزمون و اطمینان از عملکرد آن، برای مشتریان پژوهشگاه صنعت نفت ارسال و اطلاعات لازم گردآوری و تجزیه و تحلیل شد.

سازمان های پژوهش و فناوری اگر خواهان موفقیت در محیط با تغییرات سریع فناورانه هستند، لازم است که ضمن حفظ و ارتقای توانمندی های کلیدی خود در کسب شایستگی های فناورانه در بالاترین سطح، حقیقتاً مشتری مدار باشند. این مسئله، نوعی توازن دشوار را می طلبد و تنها با آموزش پژوهشگران برای تمرکز بر مشتری حاصل نمی شود. این امر با تأکید صرف بر پژوهشگران یعنی پرداختن به فرعیات بدون ایجاد تحول لازم در اصل ماجرا - که فرآیندها، سازماندهی و فرهنگ حاکم بر سازمان های پژوهش و فناوری است - تحقق نمی یابد.

یادداشت ها

۱. در دهه های گذشته، کسب و کارهای خدماتی دانش گرا، رشد معنی داری در سطح بین الملل کرده اند.

2. Abstract Thinking
3. Science & Technology Infrastructure
4. National Innovation System
5. Knowledge Intensive Service

6. Normalization
7. Quality
8. Just on time service
9. Unique Capabilities
10. Convenience
11. Effective relation
12. Commitment fulfillment
13. Scientific Capabilities
14. Scientific Cooperation
15. Customer orientation
16. After sales service
17. Cost-effective
18. Straight forward
19. Organizational performance

کتابنامه

- بازرگان هرنندی، عباس (۱۳۸۷)، «روش تحقیق آمیخته: رویکردی برتر برای مطالعات مدیریت»، *دانش مدیریت*، سال ۲۱، شماره ۸۱، صص ۱۹-۳۶.
- راش، هاوارد (۱۳۷۹)، *برنامه‌ریزی استراتژیک مؤسسات تحقیق و تکنولوژی: رویکردی تطبیقی*، ترجمه سید حبیب‌الله طباطبائی، تهران: مؤسسه آموزش و تحقیقاتی صنایع دفاعی.
- کلاین، پل (۱۳۸۰)، *راهنمای آسان تحلیل عاملی*، ترجمه سیدجلال صدرالسادات و اصغر مینایی، تهران: سازمان مطالعه و تدوین کتب علوم انسانی دانشگاه‌ها (سمت).
- Adamson, C. (1994), "How and Waste Money Measuring Customer Satisfaction", *Managing Service Quality*, Vol. 4, No. 5, Pp. 9-12.
- Eccles, G. & Durand, P. (1997), "Measuring Customer Satisfaction and Employee Attitude at Forte Hotels", *Managing Service Quality*, Vol. 7, No. 6, Pp. 290-291.
- Haataja, M. (2005), "Development of Competitiveness of Knowledge-intensive Services", *A paper presented at the ISPIM Conference "The Role of Knowledge in Innovation Management"*, Porto, Portugal, Pp. 19-26.
- Harrison, T. (1991), "Customer satisfaction measures", *Managing Service Quality*, Vol. 1, No. 3, Pp. 153-157.
- Harte, H. G. & Dale, B. G. (1995), "Improving Quality in Professional Service Organizations: A Review of the Key Issues", *Managing Service Quality*, Vol. 5, No. 3, Pp. 34-44.
- Hillabrant, W. & Earp, J. (1997), *Measuring Customer Satisfaction*, A Resource Guide for Vocational Rehabilitation Programs Serving American Indians and Alaska Natives.
- Kelsey, K. & Bond, J. A. (2001), "A Model for Measuring Customer Satisfaction Within an Academic Center of Excellence", *Managing Service Quality*, Vol. 11, No. 5, Pp. 359-367.
- Laaksohanti, A. (2005), *Measuring Organizational Capabilities in the Engineering and Consulting Industry*, Master's Thesis Department of Industrial Engineering and Management, Lappeenranta University of Technology.

- Little, A. D. (2010), *Transforming Public R&D for a Post-Recession World*, http://www.adlittle.com/uploads/tx_extthoughtleadership/ADL_Research_Technology_Institutes.pdf
- Pudney, R. (1994), "Creating Customer Satisfaction through Partnership", *Managing Service Quality*, Vol. 4, No. 3, Pp. 53-56.
- Scott, D. G. (2003), *Customer Satisfaction for Professional Services Group, Inc.: Development of an Online Customer Satisfaction Survey*, Master of Science thesis, The Graduate College University of Wisconsin – Stout May.
- Wirtz, J. (2001), "Improving the Measurement of Customer Satisfaction: A Test of Three Methods and Reduce Halo", *Managing Service Quality*, Vol. 11, No. 2, Pp. 99-112.
- Wisniewski, M. (2000), "Using SERVQUAL and Assess Customer Satisfaction with Public Sector Services", *Managing Service Quality*, Vol. 11, No. 6, Pp. 380-388.

بررسی تأثیر شایستگی‌های هوش عاطفی، شناختی و اجتماعی در شایستگی‌های مدیران منابع انسانی بخش دولتی ایران

تاریخ دریافت: ۱۳۹۰/۶/۲۸

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۰/۷/۱۷

عباسعلی حاجی کریمی *

علی رضائیان **

اکرم هادی‌زاده مقدم ***

علی بنیادی نائینی ****

چکیده

یکی از مهم‌ترین ارکان استقرار شایسته‌سالاری در سیستم‌های اداری دولت‌ها، تعیین شایستگی‌های مدیران به ویژه مدیران منابع انسانی است؛ چرا که نه تنها باید، خود، مبتنی بر چارچوب مشخصی انتخاب شوند، بلکه باید استقرار مدیریت مبتنی بر شایستگی را نیز در سیستم دولتی ضمانت کنند. بنابراین، در این مقاله، پس از ارائه مدلی دو سطحی متشکل از شایستگی‌های مدیران منابع انسانی به ویژه شایستگی‌های هوشی، سرایت مباحث مربوط به شایستگی‌ها از بخش خصوصی به بخش دولتی، یکی از مهم‌ترین مسائل است. در ادامه و پس از تدوین پرسش‌نامه و اطمینان از روایی و پایایی ابزار اندازه‌گیری، پرسش‌نامه در میان نمونه آماری متشکل از کارشناسان و مدیران وزارتخانه‌ها، توزیع شد. همچنین، برای آزمون فرضیه‌های این تحقیق توسعه‌ای از مدل‌سازی معادلات ساختاری استفاده شد و نتایج حاصل، نشان‌دهنده تأیید کلیه فرضیه‌های مهم تحقیق و تأثیرگذاری زیاد شایستگی‌های مدیران منابع انسانی در ارزش‌آفرینی منابع انسانی و رد شدن برخی از فرضیه‌های اخص تحقیق بود. همچنین، متغیر «شایستگی برنامه‌ریزی و مدیریت» دارای اولویت نخست و مهم‌ترین شاخص آن «برنامه‌ریزی و سازماندهی امور کارکنان» است.

واژگان کلیدی

شایستگی‌های هوشی، شایستگی‌های مدیریتی، شایستگی‌های مدیران منابع انسانی، ارزش‌آفرینی منابع انسانی، مدیران منابع انسانی بخش دولتی ایران

a-hajikarimi@sbu.ac.ir

a-rezaeian@sbu.ac.ir

a-hadizadah@sbu.ac.ir

* دانشیار دانشگاه شهید بهشتی، دانشکده مدیریت و حسابداری

** استاد دانشگاه شهید بهشتی، دانشکده مدیریت و حسابداری

*** دانشیار دانشگاه شهید بهشتی، دانشکده مدیریت و حسابداری

**** دانش‌آموخته دکتری مدیریت بازرگانی، دانشگاه شهید بهشتی، دانشکده مدیریت و حسابداری

Bonyadi_naeini@yahoo.com

مقدمه

همان گونه که مطالعات متعدد در عرصه‌های مختلف سازمان و مدیریت نشان می‌دهد، پس از طراحی و معماری راهبردی منابع انسانی در سازمان‌ها، تحصیل اطمینان از وجود مهارت‌های لازم برای اجرای دقیق این چشم‌انداز راهبردی از اهم امور است و این امر، مستلزم احصای شایستگی‌های مورد نیاز سازمان، کارکنان و مدیران است. اهمیت این موضوع، زمانی مضاعف خواهد بود که به دنبال شناسایی شایستگی‌های متولیان منابع انسانی سازمانی و به ویژه مدیران باشیم؛ چرا که کسانی که می‌باید متولی استقرار نظام مدیریت مبتنی بر شایستگی باشند اولاً خود باید دارای شایستگی‌های لازم باشند و ثانیاً وجود شایستگی‌ها در دیگر حوزه‌ها، کارکنان و مدیران را رصد کنند. همچنین، با توجه به اینکه در همه حرفه‌ها، استانداردهایی تعریف می‌شود که شرایط ورود به آن حرفه را تعیین و تبحر مورد نیاز را گواهی می‌کند، در دهه اخیر، جنبش خودکنترلی منابع انسانی رشد چشمگیری یافته و باعث تخصص‌گرایی در مجموعه‌ای از دانش‌ها و رفتارهای مورد انتظار و پیامدهای ویژه برای کسانی که در حوزه منابع انسانی فعالیت می‌کنند، شده است؛ که می‌توان به این دانش و رفتارهای مورد انتظار، به مثابه شایستگی‌هایی نگریست که مدیران منابع انسانی برای اجرای بهینه امور به آنها نیازی ضروری دارند. بنابراین، در این مقاله، به دنبال احصای شایستگی‌های مدیران منابع انسانی، به ویژه شایستگی‌های هوشی - که باعث تقویت جنبه‌های رهبری مدیران منابع انسانی می‌شود- هستیم و مباحث مربوط به مدیریت مبتنی بر شایستگی‌ها - که زیربنای استقرار شایسته‌سالاری در دولت‌ها است- به بخش خصوصی سرایت داده شده است. این مهم، پس از بیان مسئله، بررسی پیشینه و ادبیات موضوع، روش‌شناسی و تجزیه و تحلیل داده‌ها و با عرضه نتایج و پیشنهادات به سرانجام می‌رسد.

۱. بیان مسئله

توجه به منابع انسانی و توسعه و توانمندسازی آن که ارزشمندترین سرمایه‌های سازمانی محسوب می‌شوند و محور توانایی و دانش‌افزایی در کلاس جهانی هستند، مؤید این واقعیت است که انسان، شریک راهبردی و تعیین‌کننده در سازمان‌ها مد نظر

قرار گرفته و پرورش و توسعه منابع انسانی، موجب توسعه همه‌جانبه و متوازن است. بنابراین، اجرای اقدامات ارزش‌آفرین و تحول‌گرایانه در حوزه مدیریت منابع انسانی و ابعاد مختلف آن، هم‌تراز با دیگر کارکردهای راهبردی و مؤثر سازمان، شایستگی‌های محوری را در فضای کسب‌وکار فراهم خواهد آورد. همچنین، در محیطی که با تغییرات مستمر روبه‌رو است و مدیران با جهانی شدن کسب‌وکار، تغییرات سریع فناوری و رقابت مبتنی بر شایستگی برای جذب و استفاده از استعدادها مواجه‌اند باید به مدیریت بهینه سرمایه‌های انسانی در ابعاد و کارکردهای مختلف منابع انسانی، توجه کافی شود؛ اما نکته مهم اینجاست که استفاده از مدیران کارآمد در این عرصه باعث رشد و اعتلای کلیه ابعاد منابع انسانی می‌شود؛ بنابراین، احصای شایستگی‌های مورد نیاز مدیران منابع انسانی متناسب با شرایط جدید و الزامات بومی و فرهنگی، به ویژه تمرکز بر شایستگی‌های هوشی - که باعث تقویت مهارت‌های رهبری مدیران می‌گردد- و در نتیجه طراحی مدل شایستگی‌ها برای این دسته از مدیران، اجتناب‌ناپذیر است.

توجه به موضوع شایستگی در عرصه مدیریت از نظر دیگری نیز تأمل‌پذیر است و آن اینکه اگر چه مدیریت شایستگی در بخش خصوصی، ظهور و بروز یافته و کمتر در بخش عمومی و دولتی نمایان شده است، اما برخی دانشمندان، آن را اهرمی برای سازمان‌های دولتی در نظر گرفته‌اند تا بوروکراسی‌های موجود در درون خود را به واحدهای کارا و منعطف تبدیل کنند (Hondeghe & Vandermeulen, 2000). آهنگ توجه به این موضوع در بخش دولتی نیز شتاب گرفته است؛ مؤید این بحث، توجه به شایستگی‌ها در قوانین خدمات کشوری کشورهای هم‌چون ایالات متحده آمریکا، کانادا، انگلیس، آلمان، هلند، سوئد، ژاپن و ... است و راهبردهای این دولت‌ها در قوانین مشخص شده است (Jarvalt & Veisson, 2006, p.1)، چرا که در دنیای نوبی امروز، هر کشوری برای پرورش مدیران و رهبران شایسته و افزایش ظرفیت حکمرانی و نیز افزایش کارایی و اثربخشی خدمات عمومی، نیازمند مدیران و کارکنانی است که بتوانند بر اساس شایستگی خویش، خدمات بهتری به شهروندان بر اساس منافع عمومی جامعه عرضه کنند و متناسب با رشد روزافزون تغییرات، توانمندی‌ها و شایستگی‌های خویش را بهبود بخشند.

گفتنی است که رهبردهای پرورش رهبران در کشورهای مختلف، به لحاظ تاریخی و فرهنگی در طول طیف گسترده‌ای قرار دارد. در یک سر طیف، سطح بالایی از حضور و نقش دولت‌ها برای تعیین هویت مشترک و ایجاد ظرفیت، وجود دارد. این کشورها به منظور آموزش یکسان کارگزاران، رهبران و مدیران خود را از مراحل ابتدایی با نظام متمرکزی - نظیر ENA^۱ در کشور فرانسه - شناسایی می‌کنند و پرورش می‌دهند. در انتهای دیگر طیف، کشورهایی هستند که بدون ایفای نقش دولت مرکزی در پرورش رهبران، رویکردهای نوع بازار^۲ را می‌پذیرند؛ بنابراین، بین این دو سر طیف، ترکیبات متفاوتی از کشورها نظیر بریتانیا قرار دارد که می‌کوشد ظرفیت و یکپارچگی خدمات عمومی را با گردش کارگزاران، بین نهادهای دولتی محقق کنند و یا در هلند، خدمات کشوری ارشد مشترک بنیان نهاده می‌شود که باید و رای منافع نهادی باشد (Jarvalt & Veisson, 2006, p.1).

با الهام از مطالب پیش‌گفته و توجه به عواملی چون افزایش انتظارات از بخش عمومی، تمرکز بر رویکردهای نو در عرصه مدیریت منابع انسانی همچون بنیاد نهادن رویکرد مدیریت مبتنی بر شایستگی^۳، ضرورت افزایش کارایی و اثربخشی خدمات عمومی به شهروندان با به‌کارگیری شایستگان در سطح کارکنان و مدیران، استقرار فرآیندهای شایسته‌سالاری، ضرورت تغییر نگاه از رویکرد مبتنی بر شغل^۴ به رویکرد مبتنی بر شایستگی^۵، توجه به پرورش رهبران شایسته در بخش عمومی و ... می‌توان ضرورت مدل جامع مدیریت شایستگی را در عرصه مدیریت منابع انسانی به ویژه در بخش دولتی کشور احساس کرد.

در کشورمان ایران که از لحاظ نیروی انسانی متخصص در مرتبه مناسبی قرار دارد، بهره‌گیری و مدیریت بهینه این سرمایه عظیم، مستلزم تغییر مهارت، دانش، نقش و توانایی‌های متولیان منابع انسانی است و ورود به حوزه فعالیت‌های تحول‌گرایانه میسر نمی‌شود مگر با ایفای نقش‌هایی همچون توسعه‌گر، حامی، همکار راهبردی و رهبری منابع انسانی. بنابراین، در مسیر تعالی منابع انسانی و هم‌زمان با تغییرات محیط درونی و بیرونی کسب‌وکار، توجه به شایستگی‌های مدیران منابع انسانی به ویژه در بخش دولتی - که دامنه تصمیمات و اقدامات آن مستقیم یا غیرمستقیم در تمامی آحاد جامعه

تأثیرگذار است- و سپس طراحی مدل بومی مدیریت شایستگی در ایران اجتناب‌ناپذیر است و تفاوت‌های نگرشی و ماهوی در ماهیت نظام جمهوری اسلامی، این ضرورت و اهمیت را مضاعف می‌کند. بنابراین، می‌توان گفت که طراحی مدل شایستگی‌های مدیران منابع انسانی بخش دولتی ایران با تأکید بر شایستگی‌های هوشی - که باعث تقویت مهارت رهبری مدیران می‌گردد- اهم اهداف این تحقیق است و همسو با این هدف، سرایت موضوع شایستگی‌ها به بخش دولتی ایران نیز، ابزاری برای تحقق فرآیند شایسته‌سالاری در نظام اداری می‌تواند در نظر گرفته شود.

۲. پیشینه تحقیق

۲-۱. ادبیات موضوع

رویکرد شایستگی در حوزه مدیریت منابع انسانی، رویکرد جدیدی نیست؛ بلکه رومی‌ها برای سرباز خوب رومی، نسبت‌ها و صلاحیت‌هایی را به نام شایستگی در نظر گرفته‌اند. همچنین، به‌کارگیری شایستگی در عرصه مدیریت به دهه ۱۹۷۰ برمی‌گردد؛ یعنی زمانی که دیوید مک‌کلند^۴، شایستگی را در ادبیات منابع انسانی، معرفی و مطرح کرد. در آن زمان، تلاش وی جهت بهبود رویه‌ها و فرآیندهای انتخاب افراد بود. او در تحقیق خود در ۱۹۷۳ نشان داد که شایستگی‌هایی همچون حساسیت بین فردی، ملاحظات مثبت چندفرهنگی و مهارت‌های مدیریتی در سطوح مختلف، تفاوت‌هایی را بین افراد به وجود می‌آورد (McClelland, 1973). در ادامه و در طول زمان، رویکردهای مبتنی بر شایستگی به ابزاری اساسی و حیاتی در کارکردهای سازمانی همچون برنامه‌ریزی نیروی انسانی، برنامه‌ریزی جانشینی و ارزیابی عملکرد تبدیل شدند؛ تا اینکه پس از طرح شایستگی مک‌کلند، بویاتزیس^۵ این اصطلاح را متداول و مشهور کرد و سپس وودروف^۶ در سال ۱۹۹۱، شایستگی را ترکیبی از انگیزه، خصیصه، مهارت، مهارت، خودپنداری، نقش اجتماعی و دانش مطرح کرد که این خود، مجاللی را برای بحث و مناظره درباره شایستگی‌ها به وجود آورد (Boyatzis, 2009).
برای شایستگی و دیگر کلیدواژه‌های این مقاله، تعاریف و مدل‌های متعددی عرضه شده است که تعاریف و مدل‌های برگزیده را این گونه می‌توان بیان کرد:

شایستگی، ترکیبی است از دانش، رفتار و مهارت‌های صریح و ضمنی که توانایی و ظرفیت اجرای اثربخش وظایف را به افراد می‌دهد (Draganidis & Mentzas, 2006). شایستگی‌های هوشی^۹ بر اساس دیدگاه‌های بویاتزیس و رأتی^{۱۰} (۲۰۰۹) یا مبتنی بر نظرات ریان^{۱۱} و دیگران (۲۰۰۹)، ترکیبی است از شایستگی هوش عاطفی^{۱۲}، شایستگی هوش اجتماعی^{۱۳} و شایستگی هوش شناختی^{۱۴}.

همچنین تعریف هوش‌های استفاده‌شده در این تحقیق به شرح زیر است: هوش عاطفی که از مجموعه‌ای از دانش‌ها و توانایی‌های عاطفی تشکیل می‌شود، توانایی کلی ما را در پاسخ به نیازهای محیطی به طور مؤثری تحت تأثیر قرار می‌دهد (Hughes et al., 2005, p. 37)؛ همچنین، شایستگی هوش عاطفی، متشکل از توانایی تشخیص، فهم و استفاده از اطلاعات عاطفی فردی با هدف رهبری برتر یا عملکرد متعالی و کارآمدتر است (Boyatzis & Ratti, 2009). در اینجا، شاخص‌های ابتکار عمل، تطبیق با شرایط و انعطاف، اعتمادبه‌نفس و خودآگاهی، گویه‌های این شایستگی لحاظ شده‌اند.

هوش اجتماعی از ترکیبی از مهارت‌های تعامل موفقیت‌آمیز با افراد شکل می‌گیرد. به عبارتی دیگر، هوش اجتماعی، عبارت است از توانایی معاشرت بهینه با افراد و جلب همکاری ایشان (Albrecht, 2006, p. 10). همچنین، شایستگی هوش اجتماعی عبارت است از توانایی تشخیص، فهم و استفاده از اطلاعات اجتماعی پیرامون دیگران با هدف رهبری برتر یا عملکرد متعالی و کارآمدتر (Boyatzis & Ratti, 2009). در اینجا شاخص‌های تیم‌سازی، آگاهی سازمانی، رهبری الهام‌بخش، نفوذ و مدیریت تعارض، گویه‌های این شایستگی لحاظ شده‌اند.

هوش شناختی، عبارت است از مجموعه‌ای از مهارت‌های مرتبط با تفکر و تحلیل اطلاعات (Albrecht, 2006, p. 10). همچنین، شایستگی هوش شناختی، عبارت است از توانایی تأمل و تحلیل اطلاعات و موقعیت‌هایی که باعث عملکرد متعالی و کارآمدتر می‌شود (Ryan et al, 2009). در اینجا، شاخص‌های مفهوم‌سازی از رویدادها، تفکر نظام‌مند و شناخت الگوها، گویه‌های این شایستگی لحاظ شده‌اند.

بررسی شایستگی‌های مدیریتی^{۱۵}، صرف‌نظر از حوزه‌ها و تخصص‌های کارکردی‌ای که مدیران باید کسب کنند، حاکی از دسته‌بندی‌ها و رویکردهای مختلفی است؛ من جمله تقسیم‌بندی در قالب سه حوزه شایستگی‌های مبتنی بر دانش، مبتنی بر مهارت و مبتنی بر ارزش‌ها (Wickramasinghe & De Zoyza, 2008)؛ و یا بررسی و تعیین شایستگی‌های مدیریتی در نیروی دریایی سلطنتی بریتانیا با عرضه چهار ابرشایستگی^{۱۶} در قالبی یکپارچه با عناوین شایستگی‌های ادراکی، شایستگی‌های هم‌جهت‌سازی، شایستگی‌های تعاملی و شایستگی‌های موفقیت‌آفرینی (Young & Dulewicz, 2009)؛ و یا بررسی شایستگی‌های مدیریتی در اروپا - که در قالب تحقیقی به منظور بررسی اهمیت شایستگی مدیران عالی و میانی در سرتاسر مرزهای اروپا و در محیط‌های مختلف و اندازه‌های مختلف سازمانی صورت گرفت - که بر اساس آن ۴۵ شایستگی، احصاء و رتبه‌بندی شد (Iversen, 2000).

از دیگر مدل‌های بارز در زمینه شایستگی مدیریتی می‌توان به چارچوب توسعه شایستگی مدیر پروژه PMCD^{۱۷} در قالب PMBOK^{۱۸} اشاره کرد (Project Management Institute, 2002, p. 17). بنابراین، با توجه به تعیین شاخص‌های شایستگی‌های جهانی مدیریت پروژه (رویکردی جهانی به شایستگی مدیریت پروژه در سال ۱۹۹۸) و واحدهای شایستگی و مجموعه‌های مندرج در ساختار شایستگی‌های شخصی مدیریت پروژه، ابعاد شایستگی موفقیت و اقدام، شایستگی اثربخشی شخصی، شایستگی تأثیر و نفوذ، شایستگی مدیریتی، شایستگی شناختی و شایستگی کمک‌رسانی و خدمات انسانی مطرح است که شایستگی مدیریتی در کنار دیگر شایستگی‌ها در نظر گرفته شده است. از دیگر مدل‌های مشهور در زمینه شایستگی‌های مدیریتی می‌توان به مدل اسلوکام^{۱۹} و دیگران که از ارکان اصلی این پژوهش است اشاره کرد. در اینجا، شایستگی مدیریت بر خویشتن^{۲۰}، شایستگی برنامه‌ریزی و مدیریت^{۲۱}، شایستگی اقدام راهبردی^{۲۲}، شایستگی ارتباطی^{۲۳}، شایستگی تیم‌کاری^{۲۴} و شایستگی چندفرهنگی^{۲۵}، اجزای اصلی مدل را تشکیل می‌دهند (Slocum et al., 2008, P. 6).

در خصوص شایستگی‌های مدیران منابع انسانی^{۲۶}، مدل‌های مختلفی عرضه شده است که برخی به قابلیت‌ها و شایستگی‌های متخصصین حوزه توسعه منابع انسانی

می‌پردازند - من جمله مدل گیرسون^{۳۷} (۲۰۱۰) که در قالب شش عنوان کلی، شایستگی‌های مدیریتی، شایستگی‌های ارتباطی، شایستگی‌های عمومی کسب‌وکار، شایستگی‌های ریاضی، شایستگی‌های تنوع و شایستگی‌های قانونی-اخلاقی مدل را عرضه می‌کند- و برخی دیگر، به طور خاص، به شایستگی منابع انسانی می‌پردازند - من جمله مطالعات آقای اولریچ^{۳۸} و دیگران از سال ۱۹۸۷ به بعد (Ulrich & Brockbank, 2005, P. 37). ایشان در دانشگاه میشیگان، طولانی‌ترین و بزرگ‌ترین مطالعه در زمینه شایستگی‌های متولیان منابع انسانی را در چند مقطع اصلی در طول سالیان ۱۹۸۷، ۱۹۹۲، ۱۹۹۷، ۲۰۰۲ و ۲۰۰۷ میلادی و در طی بیش از ۲۰ سال انجام داده است و پنج مدل را که در طول زمان، به‌روز و تکمیل شده‌اند عرضه می‌کند (Ulrich et al., 2008, P. 115).

همچنین، نتایج برخی از این مدل‌ها در دیگر کشورها آزمایش شده است؛ مثلاً، سنجش شایستگی‌های ضروری و حیاتی برای متخصصان منابع انسانی در شرکت‌های تولیدی مالزیایی بر اساس مدل شایستگی‌های منابع انسانی اولریچ و بروکبنک^{۳۹}، نشان‌دهنده تأیید هر پنج جزء مدل شایستگی سال ۲۰۰۲ - که بیشتر در این مقاله استفاده شده‌اند- است (Sang Long, 2009). این پنج جزء مدل عبارت‌اند از اعتبار فردی^{۴۰}، دانش کسب‌وکار^{۴۱}، فناوری منابع انسانی^{۴۲}، مشارکت راهبردی^{۴۳} (متشکل از دو شایستگی فرهنگ و تغییر^{۴۴} از مدل قبلی اولریچ و دیگران) و دستاوردهای منابع انسانی^{۴۵} که در این مقاله، شایستگی ارزش‌آفرینی منابع انسانی^{۴۶} و با عناوین طراحی ساختار سازمانی^{۴۷}، جذب^{۴۸}، آموزش و توسعه^{۴۹}، مدیریت عملکرد^{۴۰}، حفظ و نگهداری^{۴۱} و طراحی سیستم پاداش^{۴۲} در نظر گرفته شده است.

گفتنی است که منظور از مدیران منابع انسانی بخش دولتی ایران در این مقاله، مدیرانی است که مسئولیت اجرای کارکردهای مختلف مدیریت منابع انسانی را در وزارتخانه‌های مختلف بر عهده دارند.

۲-۲. سابقه تحقیقات

قدمت ورود بحث شایستگی‌ها به حوزه مدیریت دولتی در عرصه جهانی به دهه ۱۹۹۰ برمی‌گردد و این موضوع اگر چه در قوانین و مقررات ناظر بر مناسبات دولت‌ها ظهور و بروز یافته است، اما تجارب کشورها در این باره، متنوع و حاکی از نقاط قوت و ضعف گوناگون است. کشور ما ایران نیز از این قاعده مستثنی نیست و پژوهش‌های این موضوع، بیشتر در بخش خصوصی و در قالب پایان‌نامه‌های دانشگاهی شکل گرفته است.

همچنین با مراجعه به مقالات، منابع متعددی در حوزه شایستگی‌ها، مدیریت شایستگی‌ها، شایستگی‌های مدیران و رهبران و شایستگی‌های منابع انسانی، بررسی شد، که خلاصه‌ای از برخی از آنان در قسمت قبلی مورد استناد قرار گرفت. در این مقالات و تحقیقات، آنچه بیشتر مورد تأکید واقع شده است بررسی موضوع در بخش خصوصی است و توجه به موضوع مدیریت شایستگی‌ها به ویژه برای مدیران منابع انسانی بخش دولتی در حاشیه قرار دارد. خلاصه‌ای از این مقالات را در قالب دسته‌بندی زیر می‌توان بیان کرد:

- مقاله‌های مرتبط با بحث شناسایی شایستگی‌های حیاتی رهبران برای موفقیت و اثربخشی؛
- مقاله‌های مرتبط با شایستگی‌های مدیران به ویژه در سطح میانی؛
- مقاله‌های مرتبط با مدیریت شایستگی‌ها برای مدیران بیمارستان‌ها؛
- مقاله‌های مرتبط با مطالعات تطبیقی بین کشورها؛
- مقاله‌های مرتبط با آزمون مدل‌های مرتبط در شرکت‌ها؛
- مقاله‌های مرتبط با احصای شایستگی‌های فارغ‌التحصیلان رشته‌های دانشگاهی مثل HRD، MBA و ...؛ و
- مقاله‌های مرتبط با شایستگی‌های منابع انسانی

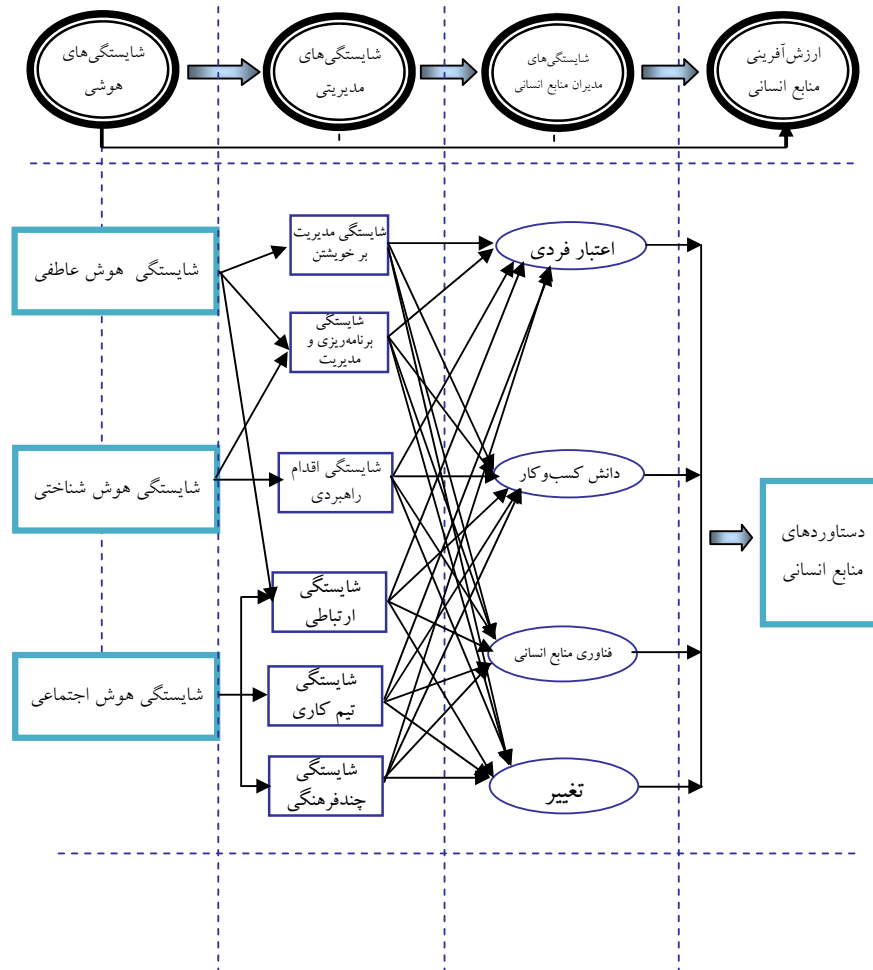
۲-۳. مدل مفهومی و فرضیه‌های تحقیق

با توجه به مدل‌های مرتبط با شایستگی‌های هوشی، شایستگی‌های مدیریتی و شایستگی‌های منابع انسانی - که مختصری از آنها بیان شد-، مدل مفهومی این پژوهش طراحی و در قالب نمودار ۱ نمایش داده می‌شود.

درباره منطق حاکم بر نحوه پیشنهاد این مدل نیز باید گفت، از آنجایی که بر اساس مدل‌های عرضه‌شده، شایستگی‌های هوشی باعث عملکرد متعالی در کار و اثربخشی اقدامات مدیریتی می‌شود تصمیم بر آن شد که تأثیر این دسته از شایستگی‌ها در شایستگی‌های مدیران در قالب تدوین و طراحی یک مدل بومی، سنجیده شود. این موضوع، نه تنها باعث کارآمدی مدیران خواهد شد بلکه جنبه‌های رهبری مدیران را نیز تقویت می‌کند.

شایان ذکر است مبتنی بر مطالعات مرتبط با شایستگی‌های هوشی و به ویژه مدل بویاتریس و رأتی (۲۰۰۹) و با در نظر گرفتن شایستگی‌های عمومی مدیریتی در مدل اسلوکام و دیگران (۲۰۰۸) و نیز نتایج حاصل از تحقیقات اولریچ و دیگران (۲۰۰۸) مدل مفهومی تحقیق که مدلی ترکیبی است شکل گرفت و روابط بین متغیرهای مندرج در مدل با الهام از مبانی و تعاریف، پیشنهاد و با استفاده از گروه کانونی متشکل از مجموعه‌ای از متخصصان دانشگاهی و اجرایی، اصلاح شد. مبنای تدوین سؤالات نیز به شرح زیر است:

- بین شایستگی‌های هوشی و شایستگی‌های مدیریتی چه رابطه‌ای وجود دارد؟
- بین شایستگی‌های مدیریتی و شایستگی‌های مدیران منابع انسانی چه رابطه‌ای وجود دارد؟
- بین شایستگی‌های مدیران منابع انسانی و ارزش‌آفرینی منابع انسانی چه رابطه‌ای وجود دارد؟
- بین شایستگی‌های هوشی و ارزش‌آفرینی منابع انسانی چه رابطه‌ای وجود دارد؟



نمودار ۱. مدل مفهومی تحقیق

فرضیه‌های مهم و اخص این تحقیق که مبنای طراحی مدل مهم و اخص تحقیق هستند عبارت‌اند از:

- ۱- شایستگی‌های هوشی در شایستگی‌های مدیریتی تأثیرگذار است.
- ۱-۱- شایستگی هوش عاطفی در شایستگی مدیریت بر خویشتن تأثیرگذار است.
- ۲-۱- شایستگی هوش عاطفی در شایستگی برنامه‌ریزی و مدیریت تأثیرگذار است.

- ۳-۱- شایستگی هوش عاطفی در شایستگی ارتباطی تأثیرگذار است.
- ۴-۱- شایستگی هوش شناختی در شایستگی برنامه‌ریزی و مدیریت تأثیرگذار است.
- ۵-۱- شایستگی هوش شناختی در شایستگی اقدام راهبردی تأثیرگذار است.
- ۶-۱- شایستگی هوش اجتماعی در شایستگی ارتباطی تأثیرگذار است.
- ۷-۱- شایستگی هوش اجتماعی در شایستگی تیم کاری تأثیرگذار است.
- ۸-۱- شایستگی هوش اجتماعی در شایستگی چندفرهنگی تأثیرگذار است.
- ۲- شایستگی‌های مدیریتی در شایستگی‌های مدیران منابع انسانی تأثیرگذار است.
 - ۱-۲- شایستگی مدیریت در خویشتن بر اعتبار فردی تأثیرگذار است.
 - ۲-۲- شایستگی مدیریت در خویشتن بر دانش کسب‌وکار تأثیرگذار است.
 - ۳-۲- شایستگی مدیریت در خویشتن بر فناوری منابع انسانی تأثیرگذار است.
 - ۴-۲- شایستگی مدیریت در خویشتن بر تغییر تأثیرگذار است.
 - ۵-۲- شایستگی برنامه‌ریزی و مدیریت در اعتبار فردی تأثیرگذار است.
 - ۶-۲- شایستگی برنامه‌ریزی و مدیریت در دانش کسب‌وکار تأثیرگذار است.
 - ۷-۲- شایستگی برنامه‌ریزی و مدیریت در فناوری منابع انسانی تأثیرگذار است.
 - ۸-۲- شایستگی برنامه‌ریزی و مدیریت در تغییر تأثیرگذار است.
 - ۹-۲- شایستگی اقدام راهبردی در اعتبار فردی تأثیرگذار است.
 - ۱۰-۲- شایستگی اقدام راهبردی در دانش کسب‌وکار تأثیرگذار است.
 - ۱۱-۲- شایستگی اقدام راهبردی در فناوری منابع انسانی تأثیرگذار است.
 - ۱۲-۲- شایستگی اقدام راهبردی در تغییر تأثیرگذار است.
 - ۱۳-۲- شایستگی ارتباطی در اعتبار فردی تأثیرگذار است.
 - ۱۴-۲- شایستگی ارتباطی در دانش کسب‌وکار تأثیرگذار است.
 - ۱۵-۲- شایستگی ارتباطی در فناوری منابع انسانی تأثیرگذار است.
 - ۱۶-۲- شایستگی ارتباطی در تغییر تأثیرگذار است.
 - ۱۷-۲- شایستگی تیم کاری در اعتبار فردی تأثیرگذار است.
 - ۱۸-۲- شایستگی تیم کاری در دانش کسب‌وکار تأثیرگذار است.
 - ۱۹-۲- شایستگی تیم کاری در فناوری منابع انسانی تأثیرگذار است.

- ۲-۲۰- شایستگی تیم کاری در تغییر تأثیرگذار است.
 - ۲-۲۱- شایستگی چندفرهنگی در اعتبار فردی تأثیرگذار است.
 - ۲-۲۲- شایستگی چندفرهنگی در دانش کسب‌وکار تأثیرگذار است.
 - ۲-۲۳- شایستگی چندفرهنگی در فناوری منابع انسانی تأثیرگذار است.
 - ۲-۲۴- شایستگی چندفرهنگی در تغییر تأثیرگذار است.
 - ۳- شایستگی‌های مدیران منابع انسانی در ارزش‌آفرینی منابع انسانی تأثیرگذار است.
 - ۳-۱- اعتبار فردی در دستاوردهای منابع انسانی تأثیرگذار است.
 - ۳-۲- دانش کسب‌وکار در دستاوردهای منابع انسانی تأثیرگذار است.
 - ۳-۳- فناوری منابع انسانی در دستاوردهای منابع انسانی تأثیرگذار است.
 - ۳-۴- تغییر در دستاوردهای منابع انسانی تأثیرگذار است.
 - ۴- شایستگی‌های هوشی در ارزش‌آفرینی منابع انسانی تأثیرگذار است.
 - ۴-۱- شایستگی هوش عاطفی در دستاوردهای منابع انسانی تأثیرگذار است.
 - ۴-۲- شایستگی هوش شناختی در دستاوردهای منابع انسانی تأثیرگذار است.
 - ۴-۳- شایستگی هوش اجتماعی در دستاوردهای منابع انسانی تأثیرگذار است.
- همچنین گفتنی است که مطابق با مدل مفهومی تحقیق، متغیرهای شایستگی‌های هوشی، شایستگی‌های مدیریتی، شایستگی‌های مدیران منابع انسانی و ارزش‌آفرینی منابع انسانی، متغیرهای مکنون هستند که هر کدام از تعدادی متغیر مشاهده‌شده تشکیل شده‌اند.

۳. روش‌شناسی

۳-۱. روش تحقیق

این پژوهش که از نوع توصیفی-اکتشافی است دارای جهت‌گیری توسعه‌ای، و مبنای فلسفی آن اثبات‌گرایی است. همچنین رویکرد آن، قیاسی-استقرایی است و به صورت پیمایشی انجام می‌شود.

۲-۳. شیوه‌های آزمون آماری

در این تحقیق برای بررسی پایایی پرسش‌نامه از ضریب آلفای کرونباخ، برای اطمینان از اینکه آیا می‌توان از داده‌های موجود برای تحلیل استفاده کرد یا نه از آزمون KMO^{۴۳}، برای اطمینان از کفایت نمونه‌گیری از آزمون بارلت^{۴۴}، برای بررسی استاندارد بودن سازه‌های تحقیق از تحلیل عاملی اکتشافی، برای تحلیل اختلاف معناداری بین گروه‌های مختلف جامعه از آزمون معناداری T مستقل و آزمون تحلیل واریانس یک‌طرفه^{۴۵}، برای آزمون نرمال بودن متغیرها از آزمون کولموگوروف-اسمیرنوف^{۴۶}، برای بررسی وضعیت متغیرها از آزمون T یک‌نمونه‌ای (آزمون پارامتریک) و آزمون علامت (آزمون ناپارامتریک)، برای بررسی تفاوت میان مدل مفهومی با داده‌های مشاهده‌شده تحقیق و همبستگی هر متغیر مشاهده‌گر (سؤال پرسش‌نامه) با متغیر مکنون (عامل‌ها) از تحلیل عاملی مرتبه اول و دوم سازه‌های تحقیق، برای بررسی همبستگی بین متغیرها از ضریب همبستگی پیرسون و برای آزمون فرضیه‌های تحقیق از مدل‌سازی معادلات ساختاری^{۴۷} استفاده شده است.

۳-۳. ابزار

در این تحقیق از پرسش‌نامه برای جمع‌آوری نظرات جامعه آماری استفاده شده است. گفتنی است که پرسش‌نامه اولیه پس از مشاوره با متخصصان و بر اساس شاخص‌ها و گویه‌های متغیرهای مندرج در مدل مفهومی تحقیق، طراحی و روایی و پایایی آن، بررسی و سنجیده شد.

برای سنجش پایایی و بررسی همبستگی درونی پرسش‌نامه از ضریب آلفای کرونباخ که عددی بین صفر تا یک است استفاده شده است و بیشتر از ۰/۷ بودن ضرایب مندرج در جدول ۱ که پس از توزیع و جمع‌آوری تعداد ۳۰ پرسش‌نامه از جامعه آماری در مرحله پیش‌آزمون محاسبه شده است نشان از انسجام و هماهنگی درونی پرسش‌نامه به صورت کلی و نیز ذیل هر سازه تحقیق دارد (سرمد و دیگران، ۱۳۸۹، ص ۱۶۹).

جدول ۱. ضریب آلفای کرونباخ سازه‌های تحقیق

ضریب آلفا	نشان	متغیر (سازه تحقیق)
۰/۸۵۶	IC	شایستگی‌های هوشی
۰/۹۱۵	MC	شایستگی‌های مدیریتی
۰/۹۲۷	HRMC	شایستگی‌های مدیران منابع انسانی
۰/۷۶۲	HRVP	ارزش‌آفرینی منابع انسانی
۰/۹۶۴	----	کل

سپس از تحلیل عاملی اکتشافی برای بررسی استاندارد بودن سازه‌های تحقیق در نمونه ۳۰تایی استفاده شده است؛ منتها در تحلیل عاملی، ابتدا باید از این مسئله اطمینان حاصل کرد که آیا می‌توان از داده‌های موجود برای تحلیل استفاده کرد یا نه (مؤمنی و فعال قیومی، ۱۳۸۹، ص ۱۹۳). بنابراین، در ابتدا، مناسب بودن داده‌ها برای تحلیل عاملی، بررسی می‌شود. روش‌های مختلفی برای این کار وجود دارد که از جمله آنها می‌توان به آزمون KMO اشاره کرد که مقدار آن همواره بین صفر تا یک در نوسان است. در صورتی که مقدار KMO کمتر از ۰/۵۰ باشد داده‌ها برای تحلیل عاملی مناسب نخواهد بود و اگر مقدار آن بین ۰/۵۰ تا ۰/۶۹ باشد، می‌توان با احتیاط بیشتر به تحلیل عاملی پرداخت و در صورتی که مقدار آن بیشتر از ۰/۷۰ باشد همبستگی بین داده‌ها برای تحلیل عاملی مناسب خواهد بود.

از سوی دیگر، برای اطمینان از مناسب بودن داده‌ها مبنی بر اینکه ماتریس‌های همبستگی‌ای که پایه تحلیل قرار می‌گیرد در جامعه برابر با صفر نیست از آزمون بارتلت استفاده شد. به عبارت دیگر با استفاده از آزمون بارتلت می‌توان از کفایت نمونه‌گیری اطمینان حاصل کرد. نتایج حاصل از این آزمون که در جدول ۲ ارائه می‌شود حاکی از آن است که همبستگی در بین داده‌ها، برای تحلیل عاملی مناسب است و کفایت نمونه‌گیری به دست می‌آید، بنابراین، با نمونه موجود می‌توان به تحلیل عاملی اکتشافی پرداخت.

جدول ۲. نتایج آزمون KMO و بار تلت سازه‌های تحقیق

بار تلت	KMO	متغیر
۰/۰۰۰	۰/۸۵۰	شایستگی‌های هوشی
۰/۰۰۰	۰/۸۱۷	شایستگی‌های مدیریتی
۰/۰۰۰	۰/۸۷۵	شایستگی‌های مدیران منابع انسانی
۰/۰۰۰	۰/۸۰۶	ارزش‌آفرینی منابع انسانی

پس از تحلیل عاملی اکتشافی با نرم افزار SPSS و با استفاده از دَوَران عاملی یا چرخش عوامل واریماکس و سپس اصلاح پرسش‌نامه، پرسش‌نامه نهایی در قالب ۵۶ سؤال طراحی و توزیع شد.

۳-۴. جامعه و نمونه

در اینجا مدیران و کارشناسان امور اداری بیست وزارتخانه در قالب چهار طبقه که بر اساس دسته‌بندی نهادهای نظارتی همچون معاونت برنامه‌ریزی و نظارت راهبردی رئیس جمهور شکل گرفته است، جامعه آماری قلمداد شد، به نحوی که در هر وزارتخانه به طور متوسط، پنجاه نفر، جامعه آماری در نظر گرفته شدند.^{۴۸}

▪ وزارتخانه‌های امور فرهنگی-آموزشی: وزارتخانه‌های فرهنگ و ارشاد اسلامی، علوم، تحقیقات و فناوری، بهداشت، درمان و آموزش پزشکی، و آموزش و پرورش (۴ وزارتخانه)

▪ وزارتخانه‌های امور اقتصادی: وزارتخانه‌های امور اقتصادی و دارایی، و بازرگانی (۲ وزارتخانه)

▪ وزارتخانه‌های امور تولیدی و زیربنایی: وزارتخانه‌های صنایع و معادن، نیرو، نفت، جهاد کشاورزی، راه و ترابری، ارتباطات و فناوری اطلاعات، و مسکن (۷ وزارتخانه)

▪ وزارتخانه‌های امور اجتماعی: وزارتخانه‌های کشور، دادگستری، کار و امور اجتماعی، رفاه و تأمین اجتماعی، امور خارجه، تعاون، دفاع و پشتیبانی نیروهای مسلح (۷ وزارتخانه)

با توجه به ساختار جامعه آماری، نمونه مورد نیاز به صورت طبقه‌ای و در هر طبقه، متناسب با حجم جامعه تعیین شد که جدول ۳ نحوه توزیع نمونه آماری را در هر طبقه و نیز تعداد نمونه واقعی هر طبقه را نشان می‌دهد. گفتنی است که پس از مقایسه بین تعداد حداقل نمونه‌ها در حالت نمونه‌گیری طبقه‌ای، نمونه‌گیری تصادفی از جامعه آماری محدود و نمونه‌گیری بر اساس جدول مورگان با تعداد واقعی نمونه ۳۶۵ تایی به تفکیک هر طبقه - که به صورت تصادفی در هر طبقه این تعداد پرسش‌نامه جمع‌آوری شده است - از مناسب بودن تعداد نمونه در هر طبقه اطمینان حاصل شده است.

در ادامه، نتایج پرسش‌نامه‌های گردآورده از جامعه آماری کارشناسان و مدیران منابع انسانی نوزده وزارتخانه^{۴۹} بررسی و تحلیل شد و مدل ساختاری تحقیق با استفاده از نرم‌افزار لیزرل و بر اساس فرضیه‌های تحقیق ایجاد شد.

جدول ۳. حجم نمونه واقعی در هر طبقه

شماره طبقه	تعداد جامعه	تعداد نمونه طبقه‌ای	تعداد نمونه تصادفی از جامعه آماری محدود	تعداد نمونه مورگان	تعداد نمونه واقعی طبقه‌ای
۱	۲۰۰	۳۴	-	-	۷۳
۲	۱۰۰	۱۷	-	-	۳۲
۳	۳۵۰	۵۹	-	-	۱۴۰
۴	۳۵۰	۵۹	-	-	۱۲۰
جمع	۱۰۰۰	۱۶۹	۹۳	۲۷۸	۳۶۵

۴. تجزیه و تحلیل داده‌ها

۴-۱. آمار توصیفی

پس از بررسی ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه آماری - شامل طبقه وزارتخانه، محل اشتغال، جنسیت، سن، سطح تحصیلات، سابقه کار و نوع شغل - و با مد نظر قرار دادن آمار مربوط به افرادی که ویژگی‌های خود را اعلام نکرده‌اند، مشخص شد که از تعداد ۳۶۵ نفر پاسخ‌دهنده:

- ۷۳ نفر در طبقه اول، ۳۲ نفر در طبقه دوم، ۱۴۰ نفر در طبقه سوم و ۱۲۰ نفر در طبقه چهارم قرار دارند.
- ۲۳۵ نفر مرد و ۱۲۰ نفر زن؛ ۱۰ نفر نیز جنسیت خویش را اعلام نکردند.
- ۶۰ نفر ۲۰-۳۰ سال، ۱۶۷ نفر ۳۰-۴۰ سال، ۱۰۶ نفر ۴۰-۵۰ سال و ۲۴ نفر بیشتر از ۵۰ سال سن داشتند؛ ۸ نفر نیز سن خود را اعلام نکردند.
- ۱۳ نفر دارای دیپلم، ۳۲ نفر دارای فوق دیپلم، ۱۹۵ نفر کارشناسی، ۱۰۴ نفر کارشناسی ارشد و ۱۱ نفر دارای مدرک دکتری بودند؛ ۱۰ نفر نیز مدرک تحصیلی خود را اعلام نکردند.
- ۵۵ نفر دارای سابقه کمتر از ۵ سال، ۶۵ نفر ۵-۱۰ سال، ۸۸ نفر ۱۰-۱۵ سال، ۸۳ نفر ۱۵-۲۰ سال و ۶۵ نفر بیشتر از ۲۰ سال سابقه داشتند؛ ۹ نفر نیز سنوات سابقه کار خود را اعلام نکردند.
- همچنین برای بررسی و تحلیل ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه از آزمون معناداری T مستقل در تحلیل ویژگی‌های جنسیت (زن/مرد) و شغل (کارشناس/مدیر) که دوگانه هستند، استفاده شد. از آزمون تحلیل واریانس یک‌طرفه نیز برای تحلیل دیگر ویژگی‌های نمونه آماری که دوگانه نیستند، استفاده شد که نتایج زیر حاصل شده است:
 - بین نظرات پاسخ‌دهندگان در وزارتخانه‌های مختلف، در کلیه متغیرها، اختلاف معنادار وجود دارد.
 - بین نظرات پاسخ‌دهندگان در چهار طبقه وزارتخانه‌ها، ذیل کلیه متغیرها (بجز CIC و CH)، اختلاف معناداری وجود دارد.
 - بین نظرات پاسخ‌دهندگان زن و مرد، ذیل همه متغیرها (بجز HRT)، تفاوت معناداری وجود ندارد.
 - اختلاف معناداری بین نظرات پاسخ‌دهندگان سنین مختلف، ذیل همه متغیرها، وجود ندارد.
 - اختلاف معناداری بین نظرات پاسخ‌دهندگان در سطوح مختلف تحصیلی وجود ندارد.

▪ اختلاف معناداری بین نظرات پاسخ‌دهندگان دارای سنوات کاری متفاوت وجود ندارد.

▪ بین نظرات پاسخ‌دهندگان کارشناس و مدیر، ذیل همه متغیرها، تفاوت معناداری وجود ندارد.

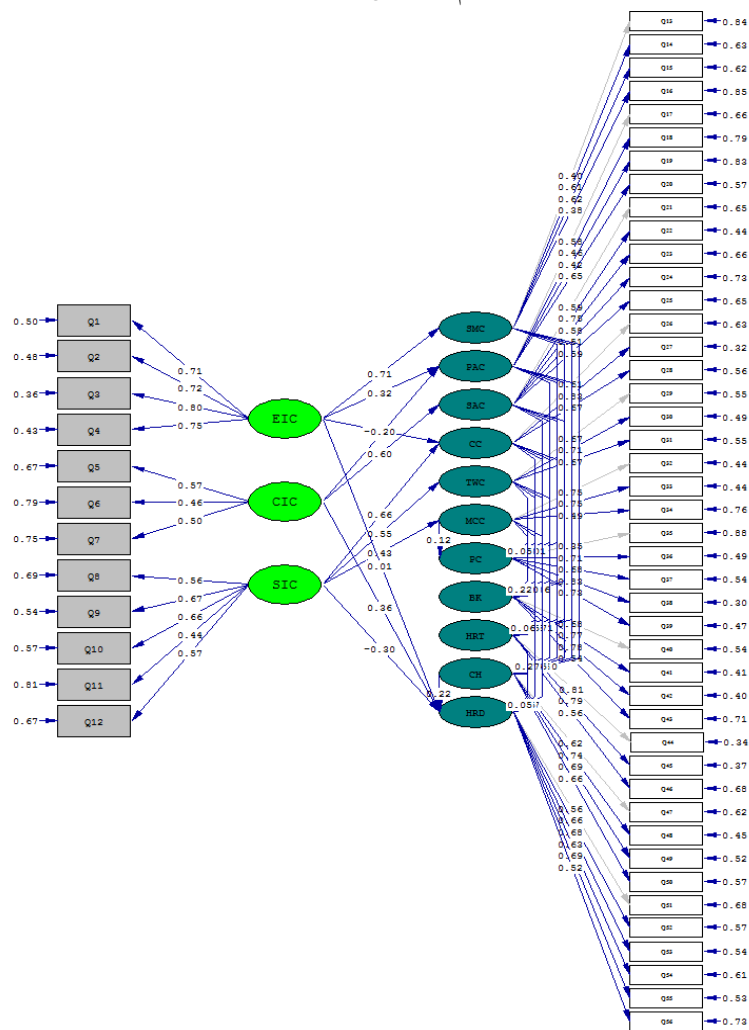
۴-۲. آمار استنباطی

پس از بررسی ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه، به بررسی وضعیت متغیرهای تحقیق از بعد منحنی توزیع داده‌های هر متغیر بر اساس آزمون کولموگورف-اسمیرنوف و آزمون علامت -علی رغم امکان استناد به قضیه حد مرکزی- پرداخته شد و سپس کیفیت تأثیرگذاری متغیر از طریق آزمون یک‌نمونه‌ای و آزمون علامت، بررسی و فرض مؤثر بودن کلیه متغیرها تأیید شد. به دنبال آن، با استفاده از نرم‌افزار لیزرل و با عرضه مدل اندازه‌گیری مربوط، تحلیل عاملی مرتبه اول و مرتبه دوم تأییدی متغیرهای پژوهش انجام شد و شاخص‌های نیکویی برازش من جمله شاخص نسبت کای‌دو بر درجه آزادی، شاخص P-Value، شاخص RMSEA و ... محاسبه شد که در جدول ۴ نشان داده شده است. همچنین، به منظور بررسی روابط بین متغیرها از آزمون همبستگی پیرسون استفاده شده که نتایج، نشان‌دهنده معنادار بودن رابطه بین کلیه متغیرهای مشاهده‌شده، است.

جدول ۴. نتایج تحلیل عاملی تأییدی سازه‌های تحقیق

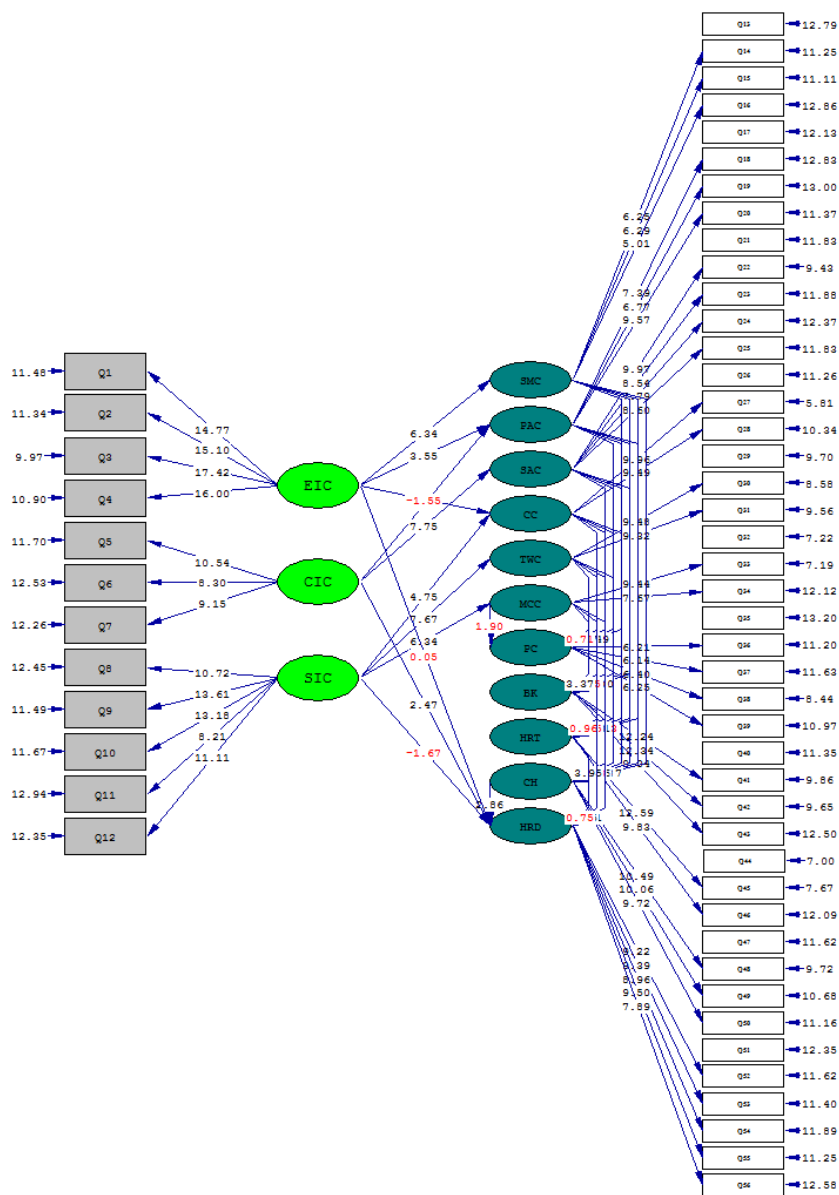
NFI	GFI	AGFI	P-Value	RMSEA	X ² /df	متغیر	
۰/۹۳	۰/۹۷	۰/۸۹	۰/۰۰۰	۰/۰۷۵	۲/۸۶۴	تحلیل مرتبه اول	شایستگی‌های هوشی
۰/۹۱	۰/۹۰	۰/۹۱	۰/۰۰۰	۰/۰۷۶	۲/۶۶۸	تحلیل مرتبه دوم	شایستگی‌های مدیریتی
۰/۹۵	۰/۸۶	۰/۹۰	۰/۰۰۰	۰/۰۶۱	۲/۸۸۷	تحلیل مرتبه اول	شایستگی‌های مدیران منابع انسانی
۰/۹۱	۰/۹۰	۰/۹۱	۰/۰۰۰	۰/۰۵۴	۲/۰۰۶	تحلیل مرتبه دوم	ارزش‌آفرینی منابع انسانی
۰/۹۵	۰/۹۵	۰/۹۰	۰/۰۰۰	۰/۰۷۸	۲/۷۷۹	تحلیل مرتبه اول	
۰/۹۴	۰/۹۴	۰/۹۲	۰/۰۰۰	۰/۰۶۸	۲/۸۱۰	تحلیل مرتبه دوم	
۰/۹۷	۰/۹۶	۰/۹۲	۰/۰۰۰	۰/۰۶۵	۲/۱۸۱		

همان گونه که ذکر شد برای بررسی و تأیید یا رد فرضیه‌های تحقیق از مدل‌سازی معادلات ساختاری استفاده شده که مدل ساختاری تحقیق در حالت تخمین استاندارد و معنادار بودن به تفکیک دو مدل اهم و اخص در قالب نمودارهای زیر بیان شده است:



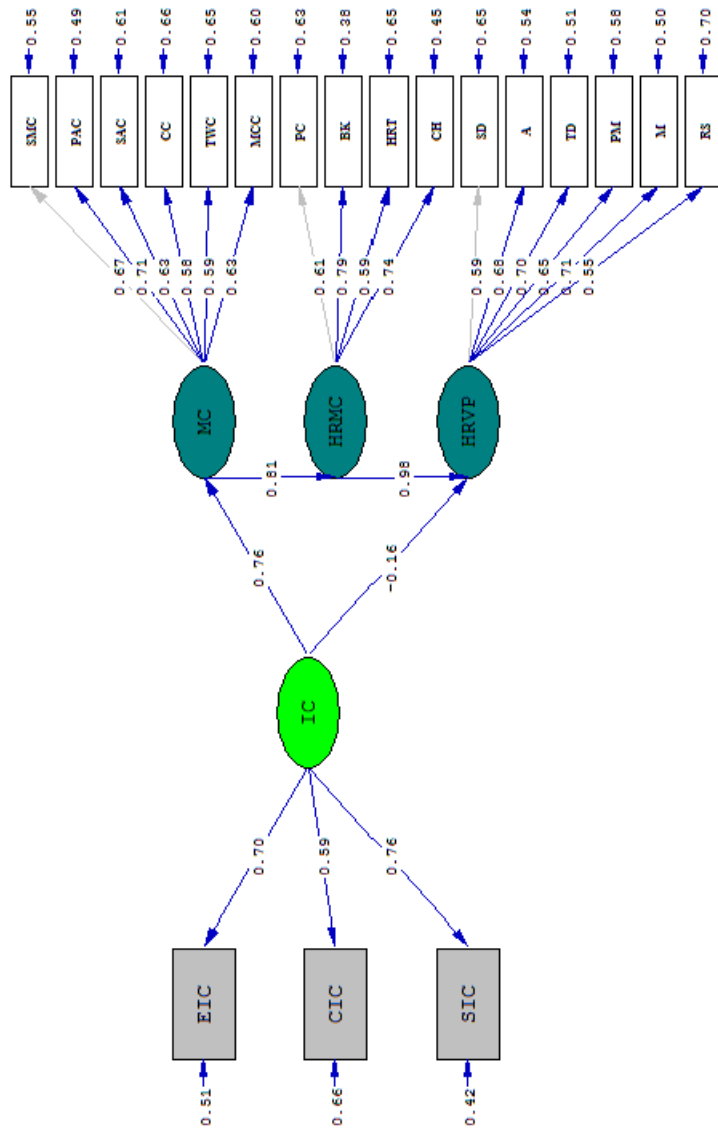
Chi-Square=4271.42, df=1442, P-value=0.00000, RMSEA=0.073

نمودار ۲. مدل ساختاری فرضیه‌های اخص تحقیق در حالت تخمین استاندارد (مدل اخص تحقیق)

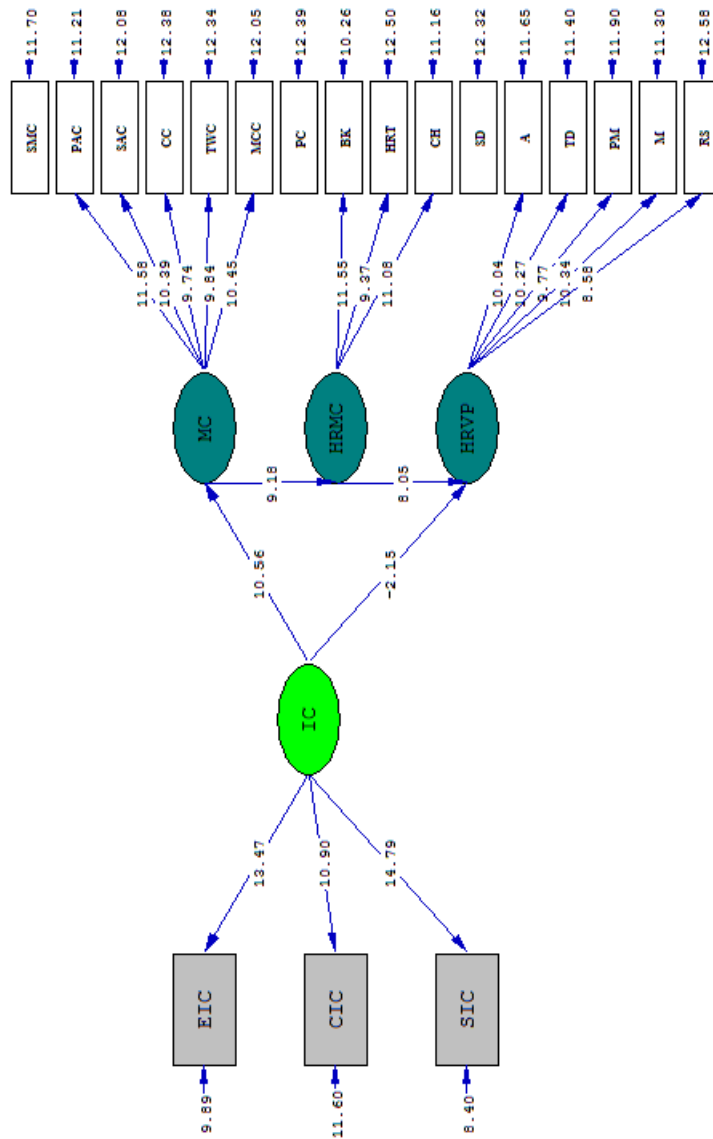


Chi-Square=4271.42, df=1442, P-value=0.00000, RMSEA=0.073

نمودار ۳. مدل ساختاری فرضیه‌های اخص تحقیق در حالت معنادار بودن (مدل اخص تحقیق)



نمودار ۴. مدل ساختاری فرضیه‌های مهم تحقیق در حالت تخمین استاندارد (مدل مهم تحقیق)



Chi-Square=465.48, df=148, P-value=0.00000, RMSEA=0.068

نمودار ۵. مدل ساختاری فرضیه‌های مهم تحقیق در حالت معنادار بودن (مدل مهم تحقیق)

همچنین، نتایج بررسی شاخص‌های نیکویی برازش مدل ساختاری تحقیق که در جدول ۵ آمده است نشان‌دهنده برازش مدل است؛ چرا که میزان کمتر از ۰/۰۸ RMSEA نشان‌دهنده برازش مطلوب مدل ساختاری است (کلانتری، ۱۳۸۸، ص ۱۳۱). همچنین مقادیر AGFI و GFI و NFI به عدد یک نزدیک هستند و برآیند شاخص‌ها، مطلوب بودن برازش مدل را نشان می‌دهد.

جدول ۵. نتایج بررسی نیکویی برازش مدل ساختاری تحقیق

شاخص برازش	X ² /df	RMSEA	P-Value	AGFI	GFI	NFI
مدل ساختاری اخص	۲/۹۶۲	۰/۰۷۳	۰/۰۰۰	۰/۸۹	۰/۹۱	۰/۹۵
مدل ساختاری اهم	۳/۱۴۵	۰/۰۶۸	۰/۰۰۰	۰/۹۱	۰/۹۳	۰/۹۷

۵. نتیجه‌گیری و پیشنهادات

۵-۱. نتیجه‌گیری

از مجموع ۳۹ فرضیه اخص تحقیق، ۲۸ فرضیه تأیید، ۱۱ فرضیه رد و کلیه فرضیه‌های اهم تحقیق تأیید شد. جدول ۶ و ۷ نتیجه بررسی فرضیه‌های مدل ساختاری تحقیق را نشان می‌دهد:

جدول ۶. نتایج آثار مستقیم و ضرایب معنادار بودن فرضیه‌های اخص تحقیق

فرضیه‌های تحقیق	نشان	میزان تأثیر	معنادار بودن	تأیید یا رد
تأثیر شایستگی هوش عاطفی در شایستگی مدیریت بر خویشتن	SMC در EIC	۰/۷۱	۶/۳۴	تأیید
تأثیر شایستگی هوش عاطفی در شایستگی برنامه‌ریزی و مدیریت	PAC در EIC	۰/۳۲	۳/۵۵	تأیید
تأثیر شایستگی هوش عاطفی در شایستگی ارتباطی	CC در EIC	-۰/۲۰	-۱/۵۵	رد
تأثیر شایستگی هوش شناختی در شایستگی برنامه‌ریزی و مدیریت	PAC در CIC	۰/۷۵	۷/۴۰	تأیید
تأثیر شایستگی هوش شناختی در شایستگی اقدام راهبردی	SAC در CIC	۰/۶۰	۷/۷۵	تأیید
تأثیر شایستگی هوش اجتماعی در شایستگی ارتباطی	CC در SIC	۰/۶۶	۴/۷۵	تأیید
تأثیر شایستگی هوش اجتماعی در شایستگی تیم کاری	TWC در SIC	۰/۵۵	۷/۶۷	تأیید
تأثیر شایستگی هوش اجتماعی در شایستگی چندفرهنگی	MCC در SIC	۰/۴۳	۶/۳۴	تأیید
تأثیر شایستگی مدیریت بر خویشتن در اعتبار فردی	PC در SMC	۰/۲۶	۲/۹۰	تأیید
تأثیر شایستگی مدیریت بر خویشتن در دانش کسب	BK در SMC	۰/۶۰	۵/۰۴	تأیید
تأثیر شایستگی مدیریت بر خویشتن در فناوری منابع انسانی	HRT در SMC	۰/۵۳	۴/۸۰	تأیید
تأثیر شایستگی مدیریت بر خویشتن در تغییر	CH در SMC	۰/۷۰	۵/۲۲	تأیید
تأثیر شایستگی برنامه‌ریزی و مدیریت در اعتبار فردی	PC در PAC	-۰/۴۱	-۳/۳۹	تأیید
تأثیر شایستگی برنامه‌ریزی و مدیریت در دانش کسب‌وکار	BK در PAC	-۰/۴۵	-۴/۰۰	تأیید
تأثیر شایستگی برنامه‌ریزی و مدیریت در فناوری منابع انسانی	HRT در PAC	-۰/۲۱	-۱/۹۳	رد

بررسی تأثیر شایستگی‌های هوش عاطفی، شناختی و اجتماعی ... ۲۴۷

تأیید یا رد	معیار بودن	میزان تأثیر	نشان	فرضیه‌های تحقیق
تأیید	-۳/۴۷	-۰/۳۹	CH در PAC	تأثیر شایستگی برنامه‌ریزی و مدیریت در تغییر
تأیید	۵/۰۴	۰/۷۰	PC در SAC	تأثیر شایستگی اقدام راهبردی در اعتبار فردی
تأیید	۴/۶۰	۰/۳۸	BK در SAC	تأثیر شایستگی اقدام راهبردی در دانش کسب‌وکار
تأیید	۳/۴۱	۰/۲۷	HRT در SAC	تأثیر شایستگی اقدام راهبردی در فناوری منابع انسانی
تأیید	۳/۳۸	۰/۲۶	CH در SAC	تأثیر شایستگی اقدام راهبردی در تغییر
تأیید	۳/۶۷	۰/۲۸	PC در CC	تأثیر شایستگی ارتباطی در اعتبار فردی
تأیید	۴/۶۲	۰/۳۲	BK در CC	تأثیر شایستگی ارتباطی در دانش کسب‌وکار
تأیید	۲/۳۸	۰/۱۶	HRT در CC	تأثیر شایستگی ارتباطی در فناوری منابع انسانی
تأیید	۲/۳۶	۰/۱۵	CH در CC	تأثیر شایستگی ارتباطی در تغییر
رد	۰/۷۱	۰/۰۴۸	PC در TWC	تأثیر شایستگی تیم کاری در اعتبار فردی
رد	-۰/۰۵۳	-۰/۰۰۳	BK در TWC	تأثیر شایستگی تیم کاری در دانش کسب‌وکار
رد	۰/۶۵	۰/۰۴۸	HRT در TWC	تأثیر شایستگی تیم کاری در فناوری منابع انسانی
رد	۱/۲۸	۰/۰۹۰	CH در TWC	تأثیر شایستگی تیم کاری در تغییر
رد	۱/۹۰	۰/۱۲	PC در MCC	تأثیر شایستگی چندفرهنگی در اعتبار فردی
تأیید	۳/۳۷	۰/۲۲	BK در MCC	تأثیر شایستگی چندفرهنگی در دانش کسب‌وکار
رد	۰/۹۶	۰/۰۶۵	HRT در MCC	تأثیر شایستگی چندفرهنگی در فناوری منابع انسانی
تأیید	۳/۹۵	۰/۲۷	CH در MCC	تأثیر شایستگی چندفرهنگی در تغییر
تأیید	۲/۵۱	۰/۱۷	HRD در PC	تأثیر اعتبار فردی در دستاوردهای منابع انسانی
تأیید	۶/۲۵	۰/۵۶	HRD در BK	تأثیر دانش کسب‌وکار در دستاوردهای منابع انسانی
رد	۰/۷۵	۰/۰۴۵	HRD در HRT	تأثیر فناوری منابع انسانی در دستاوردهای منابع انسانی
تأیید	۲/۸۶	۰/۲۲	HRD در CH	تأثیر تغییر در دستاوردهای منابع انسانی
رد	۰/۰۵۲	۰/۰۰۵	HRD در EIC	تأثیر شایستگی هوش عاطفی در دستاوردهای منابع انسانی
تأیید	۲/۲۷	۰/۳۶	HRD در CIC	تأثیر شایستگی هوش شناختی در دستاوردهای منابع انسانی
رد	-۱/۶۷	-۰/۳۰	HRD در SIC	تأثیر شایستگی هوش اجتماعی در دستاوردهای منابع انسانی

جدول ۷. نتایج آثار مستقیم و ضرایب معنادار بودن فرضیه‌های مهم تحقیق

تأیید یا رد	معیار بودن	میزان تأثیر	نشان	فرضیه‌های مهم تحقیق
تأیید	۱۰/۵۶	۰/۷۸	MC در IC	شایستگی‌های هوشی و شایستگی‌های مدیریتی
تأیید	۹/۱۸	۰/۷۸	HRMC در MC	شایستگی‌های مدیریتی و شایستگی‌های مدیران منابع انسانی
تأیید	۸/۰۵	۱/۰۰	HRVP در HRMC	شایستگی‌های مدیران منابع انسانی و ارزش‌آفرینی منابع انسانی
تأیید	-۲/۱۵	-۰/۱۶	HRVP در IC	شایستگی‌های هوشی و ارزش‌آفرینی منابع انسانی

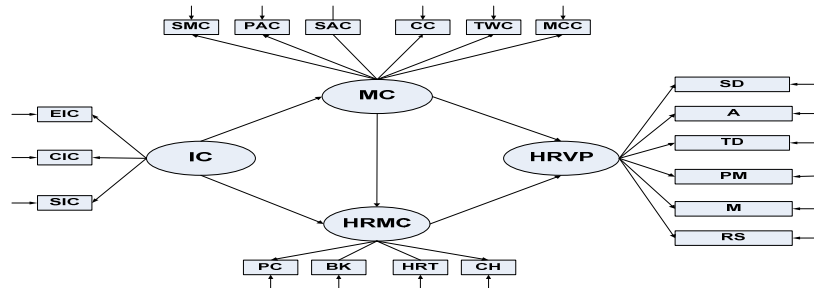
گفتنی است که جدول آثار مستقیم و غیرمستقیم بین متغیرهای تحقیق در مدل مهم

تحقیق به شرح جدول ۸ است.

جدول ۸. میزان تأثیر کل متغیرها در مدل اصلی تحقیق

نوع اثرگذاری	MC در IC	IC در HRMC	IC در HRVP	MC در HRMC	MC در HRVP	HRMC در HRVP
اثر مستقیم	۰/۷۸	---	-۰/۱۶	---	---	۱
اثر غیرمستقیم	---	۰/۶۱	۰/۶۱	---	۰/۷۸	---
اثر کل	۰/۷۸	۰/۶۱	۰/۴۵	۰/۷۸	۰/۷۸	۱

شایان ذکر است بر اساس نتایج مندرج در جدول ۸ می‌توان گفت که IC بیشترین اثر کل را در MC و HRMC به ترتیب با ۰/۷۸ و ۰/۶۱ داراست و اثر کل IC در HRVP دارای کمترین مقدار است (۰/۴۵). این در حالی است از آنجایی که در قالب بیان فرضیه‌ها، به دنبال بررسی تأثیر IC در MC و HRVP بودیم (اثر مستقیم) و فرضیه IC در HRMC را در قالب بررسی اثر مستقیم در نظر نگرفتیم به نظر می‌رسد افزودن این رابطه در مدل اهم تحقیق، راهگشا باشد. همچنین، بهتر است که با توجه به اثر کل کم IC در HRVP (۰/۴۵) این رابطه نیز حذف شود و به دنبال بررسی تأثیر مستقیم این دو در یکدیگر نباشیم. در این حالت، ضمن تأیید همه فرضیه‌ها، شاخص‌های نیکویی برازش مدل هم بهبود می‌یابد. همچنین، با بررسی اثر کل MC در HRVP و HRMC که میزان یکسان ۰/۷۸ را دارند، افزودن رابطه تأثیر MC در HRVP باعث بهبود شاخص‌های نیکویی برازش مدل می‌شود. حال، با اصلاحات فوق، مدل زیر مدل اهم نهایی تحقیق خواهد بود (نمودار ۶). همچنین، با اصلاح روابط بین متغیرهای تحقیق بر اساس نتایج مندرج در جدول ۶، مدل اخص نهایی تحقیق نیز به شکل زیر خواهد بود.



نمودار ۶. مدل نهایی تحقیق

۲-۵. پیشنهادات

پس از ارائه مدل ساختاری تحقیق و مبتنی بر میزان تأثیر کل متغیرها در مدل اهم تحقیق، موارد زیر پیشنهاد می‌شود:

۱- شایستگی‌های هوشی (IC) در سه متغیر MC، HRMC و HRVP به صورت مستقیم و غیرمستقیم تأثیرگذار است اما بیشترین میزان تأثیر مربوط است به تأثیر IC در MC با ارزش عددی ۰/۷۸؛ بنابراین، می‌توان گفت که شایستگی‌های هوشی از طریق تأثیر در شایستگی‌های مدیریتی باعث ارزش‌آفرینی منابع انسانی می‌شود. پس در حین بررسی صلاحیت داوطلبین انتصاب در پست‌های مدیریتی منابع انسانی باید به این مهم، توجه کافی شود.

۲- بیشترین تأثیر کل، مربوط است به تأثیر HRMC در HRVP با ارزش عددی ۱ و این حاکی از نقش بی‌بدیل شایستگی‌های مدیران منابع انسانی در ارزش‌آفرینی منابع انسانی است. بنابراین پیشنهاد می‌شود جهت انتخاب مدیران، به شایستگی‌های مربوط (اعتبار فردی و ...) توجه ویژه شود.

همچنین درباره پیشنهادات مدیریتی مرتبط، به دستگاه‌های مسئول می‌توان گفت از آنجایی که شایستگی‌های مدیران در بخش دولتی در کشورهای مختلف در قالب قوانین خدمات کشوری آنها متجلی است و در کشورمان نیز قانون مدیریت خدمات کشوری چند سالی است که جایگزین قانون استخدامی کشوری شده است، بنابراین مسئول و دستگاه ناظر بر اجرای بهینه این قانون یعنی معاونت توسعه مدیریت و سرمایه انسانی رئیس جمهور (سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی سابق) و به صورت کلی، شورای عالی اداری که متولی تحول در نظام اداری کشور و استقرار نظام شایسته‌سالاری در انتخاب، انتصاب و تغییر مدیران دولتی است می‌تواند در اجرای فصل هشتم قانون مذکور با عنوان انتصاب و ارتقای شغلی در کنار رعایت شرایط عمومی و تجربی و تحصیلی، شرایط تخصصی لازم را مطابق با ماده ۵۴ این فصل اعلام و برای مدیران منابع انسانی از دستاوردهای این تحقیق استفاده کنند. بدیهی است علاوه بر مراجع مذکور، خود وزارتخانه‌ها (واحدهای متولی منابع انسانی)، مجمع تشخیص مصلحت نظام و مجلس

شورای اسلامی نیز می‌توانند نسبت به این مهم اقدام کنند؛ البته موارد زیر باید مورد توجه و اهتمام قرار گیرد:

۱- سازکار بررسی و سنجش هر کدام از شایستگی‌های مندرج در مدل و حتی وزن‌دهی و اولویت‌بندی متغیرها و شایستگی به صورت کاملاً بومی در هر وزارتخانه باید اعمال شود.

۲- با توجه به تأثیر بیشتر شایستگی‌های مدیران منابع انسانی در ارزش‌آفرینی منابع انسانی، این دسته از شایستگی‌ها که در قالب PC، BK، HRT و CH بیان شده است، باید مورد توجه بیشتر واقع شود.

۳- با توجه به ضریب تأثیر منفی در بررسی رابطه مستقیم بین شایستگی‌های هوشی در ارزش‌آفرینی منابع انسانی بهتر است به در نظر گرفتن رابطه غیرمستقیم این دو اکتفا شود.

۴- با توجه به تأثیر مهم شایستگی‌های مدیریتی در شایستگی‌های مدیران منابع انسانی ابتدا باید حداقل صلاحیت‌ها و شایستگی‌های مدیریتی افراد، بررسی شود و پس از داشتن صلاحیت‌ها و قابلیت‌های عمومی مدیریتی، شایستگی‌های خاص مدیران منابع انسانی، آزمون شود.

همچنین باید گفت که اگر چه برای پاسخگویی به سؤالات تحقیق و پیشبرد علوم و رفع نقاط مبهم، در عرصه‌های مختلف آموزشی، پژوهشی و اجرایی، تحقیق می‌شود، منتها، همان گونه که تحقیق برای مسأله، راه‌حل معرفی می‌کند، به همان ترتیب نیز نقاط ابهام و مسائل جدیدی را مکشوف می‌کند که از آن دست می‌توان به موارد زیر اشاره کرد که امید است در تحقیقات آینده ملاک عمل قرار گیرد:

۱- بومی‌سازی مدل شایستگی‌های مدیران منابع بخش دولتی ایران در وزارتخانه‌ها، در طبقات چهارگانه مختلف مندرج در این تحقیق من جمله وزارتخانه‌های فرهنگی-آموزشی، اقتصادی، تولیدی-زیربنایی و اجتماعی؛

۲- استفاده از دیگر شایستگی‌های هوشی مثل هوش فرهنگی و ... در طراحی مدل‌های مشابه؛

- ۳- آزمون کردن مدل طراحی شده در نمونه آماری منتخب در بخش دولتی و طراحی مدل و آزمون آن در بخش خصوصی ایران؛
- ۴- افزودن دیگر شایستگی‌های منابع انسانی به ویژه بر اساس مطالعات جدید در حوزه‌های چهارگانه مندرج در مدل مفهومی این تحقیق؛
- ۵- توجه به طراحی مدل شایستگی‌های مدیران منابع انسانی به صورت چندسطحی (فرد، گروه و سازمان)؛
- ۶- طراحی مدل مذکور همراه با وزن‌دهی به اجزای مختلف مدل مانند مدل‌های تعالی عملکرد و تعیین ضریب اهمیت متغیرها به ویژه متغیرهای مکنون مدل؛ همچنین، رتبه‌بندی متغیرهای مندرج در مدل تحقیق که پس از تلفیق رتبه‌های محاسبه شده بر اساس میانگین، آزمون فریدمن و روش تاکسونومی به دست آمده است حاکی از اختصاص اولویت اول به «شایستگی برنامه‌ریزی و مدیریت» و شاخص دارای اولویت این متغیر نیز شاخص «برنامه‌ریزی و سازماندهی امور کارکنان» است. در مرتبه بعدی اولویت نیز «طراحی نظام بهینه پاداش» و «حفظ و نگهداری منابع انسانی و مدیریت استعدادها» هستند که این منطق آماری را منطق مدیریتی نیز تأیید و به آن توجه می‌کند.

یادداشت‌ها

1. Ecole nationale administration
2. Market – type
3. Management By Competency or Competency Based Management
4. Position Based
5. Merit Based
6. McClelland
7. Boyatzis
8. Woodruffe
9. IC: Intelligence Competency
10. Ratti
11. Ryan
12. Emotional Intelligence Competency (EIC)
13. Social Intelligence Competency (SIC)
14. Cognitive Intelligence Competency (CIC)
15. Managerial Competencies (MC)
16. Supra Competency
17. Project Manager Competency Development

18. Project Management Body of Knowledge
19. Slocum et al
20. Self Management Competency (SMC)
21. Planning and Administration Competency (PAC)
22. Strategic Action Competency (SAC)
23. Communication Competency (CC)
24. Teamwork Competency (TWC)
25. Multicultural Competency (MCC)
26. Human Resource Managers Competencies (HRMC)
27. Giberson
28. Ulrich
29. Brockbank
30. Personal Credibility (PC)
31. Business Knowledge (BK)
32. Human Resource Technology (HRT)
33. Strategic Contribution
34. Change (CH)
35. Human Resource Delivery (HRD)
36. Human Resource Value Proposition (HRVP)
37. Structure Designing (SD)
38. Absorption (A)
39. Training & Development (TD)
40. Performance Management (PM)
41. Maintenance (M)
42. Reward System designing (RS)
43. Kaiser-Meyer-Olkin
44. Bartlett Test
45. ANOVA
46. K-S
47. Structural Equation Modeling

۴۸. پرسش‌نامه تحقیق قبل از ادغام وزارت کار و امور اجتماعی با وزارت رفاه و تأمین اجتماعی و وزارت تعاون و تشکیل وزارت تعاون، کار و رفاه اجتماعی، و نیز قبل از ادغام وزارت بازرگانی با وزارت صنایع و معادن و تشکیل وزارت صنعت، معدن و تجارت و نیز تشکیل وزارت جدید التأسيس ورزش و جوانان از ادغام سازمان تربیت بدنی و سازمان ملی جوانان، توزیع شده است.

۴۹. پرسش‌نامه‌های وزارت رفاه و تأمین اجتماعی عودت نشد.

کتابنامه

سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس و حجازی، الهه (۱۳۸۹)، روش‌های تحقیق در علوم رفتاری، تهران: آگاه.

کلاتری، خلیل (۱۳۸۸)، مدل‌سازی معادلات ساختاری در تحقیقات اجتماعی-اقتصادی با برنامه LISREL و SIMPLIS، تهران: فرهنگ صبا.

مؤمنی، منصور؛ فعال قیومی، علی (۱۳۸۹)، تحلیل‌های آماری با استفاده از SPSS، تهران: مؤلف.

Albrecht, k. (2006), *Social Intelligence*, San Francisco: Jossey – Bass (A wiley Imprint).

Boyatzis, R. E. (2009), "Competencies as a Behavioral Approach to Emotional Intelligence", *Emerald-Journal of Management Development*, Vol. 28, No. 9, Pp. 749-770.

Boyatzis, R. E. & Ratti, F. (2009), "Emotional, social and cognitive competencies distinguishing effective Italian managers and leaders in a private company and cooperatives", *Journal of Management Development*, Vol. 28, No. 9, Pp. 821-833.

Draganidis, F. & Mentzas, G. (2006), "Competency Based Management : A Review of Systems and Approaches", *Information Management & Computer Security*, Vol. 14, No. 1, Pp. 51-64.

Giberson, T. R. (2010), "Performance Capabilities and Competencies at the Undergraduate and Graduate Levels for Performance Improvement Professionals", *Wiley InterScience*, Vol. 22, No. 4, Pp. 99-120.

Hondeghem, A. & Vandermeulen, F. (2000), "Competency Management in The Flemish and Dutch Civil Service", *International Journal of Public Sector Management*, Vol. 13, No. 4, Pp. 342-353.

Hughes, M., Patterson, L. B. & Terrell, J. B. (2005), *Emotional Intelligence In Action-Training and Coaching Activities for Leaders and Managers*, San Francisco: Pfeiffer-An Imprint of Wiley.

Iversen, O. I. (2000), "Managing people towards a Multicultural workforce: An Investigation into the Importance of Managerial Competencies across National Borders in Europe – Differences and Similarities", *Presented at the 8th World Congress on Human Resource Management Paris May*.

Jarvalt, J. & Veisson, M. (2006), *Developing Public Sector Leaders: An Analysis of The Competency Framework for The Stonian Senior Civil Service*, Estonia: Tartu University.

McClelland, D. (1973), "Testing for competence rather than for intelligence", *American Psychologist*, Vol. 20, No. 4, Pp. 321-330.

Project Management Institute. (2002), *Project Manager Competency Development (PMCD) Framework*, Pennsylvania: Project Management Institute Inc.

Ryan, G., Emmerling, R. J. & Spencer, L. M. (2009), "Distinguishing High-Performance European Executives- The role of emotional, social and cognitive competencies", *Journal of Management Development*, Vol. 28, No. 9, Pp. 859-875.

Sang Long. C. (2009), "Human Resource Competencies :An Empirical Study on the HR Professionals in the Manufacturing Sector in Malaysia", *E- Journal of Business and Economic Issues*, Vol. 3, No. 1, Pp. 65-76.

Slocum, J. W., Jackson, S. E. & Hellriegel, D. (2008), *Competency – Based Management*, China: Thomson Corporation.

- Ulrich, D. & Brockbank, Wayne. (2005), *The HR Value Proposition*, The RBL Institute, The Society For Human Resource Management, Boston: Harvard Business Press.
- Ulrich, D., Brockbank, W., Johnson, D., Sandholtz, K. & Younger, J. (2008), *HR competencies: mastery at the intersection of people and business*, The RBL Institute, The Society For Human Resource Management, USA: The Society for Human Resource Management (SHRM).
- Wickramasinghe, V. & De Zoza, N. (2008), "Gender, Age and Marital Status as Predictors of Managerial Competency Needs: Empirical Evidence from a Sri Lankan Telecommunication Service Provider", *Emerald-Gender in Management: An International Journal*, Vol. 23, No. 5, Pp. 337-354.
- Young, M. & Dulewicz, V. (2009), "A study in to Leadership and Management Competencies predicting Superior Performance in the British Royal Navy", *Emerald-Journal of Management Development*, Vol. 28, No. 9, Pp. 794-820.

فرم اشتراک نشریه علمی-پژوهشی «اندیشه مدیریت راهبردی» دانشگاه امام صادق (ع)

(:	:	:
(/	/	/
(:	:	:
(:	:	:

/ : / : : () % •

()

()
()

: - :

<http://mag.isu.ac.ir> ***E-mail:mag@isu.ac.ir***

**A Study of Emotional, Social and Cognitive Intelligence Competencies
Effect on Iranian Public Sector Human Resource Managers**

*Abbasali Hajikarimi**

*Ali Reza'ian***

*Akram Hadizade Moghaddam****

*Ali Bonyadi Na'ini*****

One of the most important bases for establishing meritocracy in administrative sectors of governments is the determination of managers' competencies, especially human resource managers' competencies, because not only do they have to be selected according to a specific framework, but also they have to guarantee the competency-based management in public sector. Therefore in this paper, after presenting a two-level model constituting some human resource managers' competencies, especially intelligence competencies, extending competency issues from private sector to public sector is considered to be one of the most important issues in this research. After designing the questionnaire and testing its validity and reliability, it is distributed among some human resources experts and managers of Iran's ministries, as our statistical sample. For testing the hypothesis of this evaluated research, we used Structural Equation Modeling (SEM) and the results of this research show the validation of all basic hypotheses and more effectiveness of Human Resource Managers Competencies (HRMC) rather than Human Resource value Proposition (HRVP). The results also show that some secondary hypotheses are rejected. In addition, Planning & Administration Competency (PAC) has a first priority and the most important index of this variable is Human Resource Affairs Planning and Organizing.

Keywords: intelligence competencies (IC), managerial competencies (MC), human resource managers' competencies (HRMC), human resource value proposition (HRVP), human resource managers of public sector priority

* Associate Professor of Management, Shahid Beheshti University, Tehran

** Professor of Management, Shahid Beheshti University, Tehran

*** Associate Professor of Management, Shahid Beheshti University, Tehran

**** Ph.D. Student of Management, Shahid Beheshti University, Tehran

Identifying and Determining Customer Satisfaction Criteria in Research and Technology Organizations (RTOs); Case Study: Research Institute of Petroleum Industry

*Reza Bandarian**

KIBS have been developed in close interaction with their clients (client orientation) because their services are intangible and often information and consumer-oriented. Therefore the quality of the services in KIBS should be examined from customers' viewpoints. Research and Technology Organizations are one kind of KIBS. Hence, customer satisfaction is the central focus of academic institutes. Meanwhile, measuring customer satisfaction in KIBS is so difficult and complicated but it is essential.

In order to define the scope of customer satisfaction in Research and Technology Organizations, this study has used case study methodology and identified and determined the customer satisfaction criteria and then quantified them. Finally, thirteen criteria have been identified as customer satisfaction criteria in Research and Technology Organizations. Then by using exploratory factorial analysis, they were divided into two factorial categories and based on confirmatory factorial analysis, factor loadings of those criteria were confirmed.

Keywords: knowledge-intensive business services (KIBS), research and technology organizations (RTOs), service quality, customer satisfaction criteria, exploratory and confirmatory factorial analysis, measuring customer satisfaction

* Ph.D. Student of Management, Tehran University, Tehran

Designing a Questionnaire for the Assessment of Job and Organizational Attitudes of Government Employees, Case Study: 80 Government Organizations in Zanjan Province

*Hossein Azimi**

*Gholamreza Goudarzi***

*Mohammad Esma'il Ansari****

*Reza Pirayesh*****

*Sohrab Abdi Zarrin******

Studies about the assessment of job and organizational attitudes indicate that a unique model hasn't been accepted by organizations. The present paper has combined various models about determining effective factors on job and organizational attitudes. It has used the confirmed tool by means of field research method in holistic form among formal and contractual employees in 80 government organizations in Zanjan province after confirmation of the questionnaire's validity and reliability. The research questionnaire was designed in two sections including twelve options about personal and organizational characteristics of employees and sixty one effective options on job and organizational attitudes with three principal factors: A- The workforce (1-colleagues 2- managers and senior managers) B- nature of job and the organization (3- job dependence, 4- organizational dependence, 5- proportion of job with employees, 6- job designing) C- organizational and environmental factors (7- work load and stress, 8- physical conditions of work, 9- salary and job benefits , 10- education, assessment and promotion, 11- equilibrium in job and family life).

Its reliability was confirmed through internal assimilation coefficient of Cronbach alpha equal to 0.966. Its validity was confirmed by means of factorial analysis method and assuming 11 factors in SPSS software, estimation method of major components according to correlation matrix and four methods of Varimax circulation, Equamax circulation, Promax circulation and Oblimin circulation. It was shown that these variables affect job and organizational attitude and the designed tool measures the intended structure. Finally, the effectiveness level of these factors on employees' job and organizational attitude was obtained through research results.

Keywords: job and organizational attitude, governmental organizations, questionnaire, factorial analysis

* Assistant professor of management, Zanjan University, Zanjan

** Associate professor of management, Imam Sadiq University, Tehran

*** Assistant professor of management, Isfahan University, Isfahan

**** Assistant professor of management, Zanjan University, Zanjan

***** Ph.D. Student of Management, Isfahan University, Tehran

**Explanation of the Philosophical Foundations of System Dynamics
Using Deductive Method: Paradigmatic Classification of System
Dynamics Models**

*Hamidreza Fartookzadeh**
*Mohammadreza Zolfagharian***

System dynamics methodology has attracted researchers in different fields with the claim of recognizing the main structure of techno-socio-economic behaviors.

Undoubtedly, philosophical and theoretical foundations of system dynamics or its assumptions play an important role in the modeling process for the explanation of a problem and policy-making such that there might be different modeling processes and subsequently distinct outcomes with different foundations and also, there might be conflict between the modeler's expectations from this methodology and what would happen, in reality.

However, system dynamics philosophy hadn't been explained well from the beginning and years after its emergence and its being developed in other fields, there was a declaration from SD's specialists in this regard. Subsequently, suggestions that are sometimes dissimilar were proposed. Thus, in this research, after reviewing proposed ideas and explaining the reasons of their dispersal; we have tried to reach a holistic explanation of system dynamics philosophy.

In this regard, by using a deductive approach, philosophical foundations of SD models designed with this method are surveyed. The outcome of this survey is a paradigmatic classification of system dynamics models based on their dominant philosophical foundations. These are: positivist system dynamics, post positivist system dynamics, critical pluralist system dynamics, pragmatist system dynamics, constructivist system dynamics, transformative-emancipatory-critical system dynamics, and interpretivist system dynamics. According to this classification, it can be claimed that there are different approaches as the philosophical foundations of system dynamics. The author's suggestion is a combined pluralism, which means based on the surveyed problem a special kind of paradigm will dominate the modeling process.

Keywords: budget, municipalities, MADM approach, SAW Model

* Associate Professor of Management, Malik Ashtar University, Tehran

** MA of Industrial Management

**Typology of Strategy Formation in
Economic Public Organizations of Iran**

Bahman Hajipour*
Majed Najj**

Strategic management literature is dominated by a special approach. Introduction of other approaches in this field and recognition of their applications are great steps in strategy formation. These efforts help public organizations to equip themselves with particular necessities of such an approach. Also private and non-profit sectors can choose an appropriate approach in their relationship with public organizations. This research intends to identify the current situation of strategy formation in public organizations which are active in Iran's economic domain, in order to provide a suitable model for developing a strategy for them by recognizing their demands. Therefore, remarkable models of typology of strategy formation process have been introduced and Whittington model has been selected.

The selected model introduces 4 generic approaches: (classic, evolutionary, procedural and systemic) in the form of deliberated or emergent strategies, and uni or multi-purpose strategies.

To collect data, questionnaires were administered and the results were analyzed in two phases. One was by non-parametric statistic techniques (Friedman and Kendall tests) and the other parametric statistic techniques (ANOVA). The result of analyses shows that strategy formation process in economic public organizations of Iran follow procedural, evolutionary, systemic and classic approach respectively.

Keywords: strategy formation, economic area, Iranian public organizations, typology.

* Associate Professor of Management, Tarbiat Modares University, Tehran

** MA of Commercial Management

**Discovering University Culture: Theoretical Reinvestigation and
Typology of Academic Culture Studies**

*Mohammadmahdi Zolfagharzadeh**

*Hasan Zarei Matin***

*Alinaghi Amiri****

University as the symbol of higher education is an effective institution in society's culture. Therefore culture in university organization takes on great importance. While it is just about one decade that "academic culture" has been considered in our literature, foreign scholars have researched multiple aspects of this object for about four decades. Also these few domestic studies are extremely suffering from lack of coherent theoretical foundations. So, at first it's necessary to closely reinvestigate the foreign works to prepare reliable theoretical basics for our own researches which will be suitable for developing theories. This article has reviewed external and a few internal studies to achieve the mentioned goal and by using the typology method as a unique form of theory development has categorized them from two perspectives: (1) The object of interest in 7 categories, (2) Theoretical assumptions about university culture in 3 categories (integration, differentiation and fragmentation). The result of this theoretical reinvestigation and typology is a better understanding of multiple, and interesting features of academic culture leading to present a "conceptual framework" about culture in university for academic managers and researchers. Disciplinary cultures, students' subcultures, comparative studies, studies of cultural change processes, administrative vs. professional subcultures, the effect of inquiry paradigms on faculty cultures and other cultural differences of them from differentiation and fragmentation perspectives, are the most important research gaps in our domestic studies.

Keywords: academic culture, culture in higher education, organizational culture of a university, disciplinary cultures, culture of academic profession, typology

* Ph.D. Student of Management, Tehran University, Tehran

** Associate Professor of Management, Tehran University, Tehran

*** Professor of Management, Tehran University, Tehran

**Understanding the Substance of Public Policies: Theoretical Exploration
of the Nature of the National Policy Makers' Imitativeness**

Alinaghi Amiri^{*}

Hasan Danaeefard^{**}

Hasan Zarei Matin^{***}

Sayed Mojtaba Emami^{****}

Examining the current well-known theories of public policy process shows that they often disregard foreign or international environment of the government. In other words, current theories cannot explain the increasing similarity of public policies among countries. In an interdisciplinary research, this article reviews six selected theoretical fields which describe in some respects the imitative nature of public policies in different countries. These theoretical fields include: lesson drawing; policy convergence; policy transfer; policy diffusion; institutional isomorphism; and policy learning. Examining these theoretical fields pave the way for a new theory of public policy process specifically in nonwestern countries.

Keywords: imitativeness, public policy, lesson drawing, policy convergence, policy transfer, policy diffusion, institutional isomorphism, policy learning.

* Associate Professor of Management, Tehran University, Tehran

** Associate Professor of Management, Tarbiat Moderres University, Tehran

*** Professor of Management, Tehran University, Tehran

**** Ph.D. Student of Management, Tehran University, Tehran

Contents

Understanding the Substance of Public Policies: Theoretical Exploration of the Nature of the National Policy Makers' Imitativeness	5
<i>Alinaghi Amiri, Hasan Danaeefard, Hasan Zarei Matin, SayedMojtaba Emami</i>	
Discovering University Culture: Theoretical Reinvestigation and Typology of Academic Culture Studies	45
<i>Mohammadmahdi Zolfagharzadeh, Hasan Zarei Matin, Alinaghi Amiri</i>	
Typology of Strategy Formation in Economic Public Organizations of Iran	99
<i>Bahman Hajipour, Majed Naji</i>	
Explanation of the Philosophical Foundations of System Dynamics Using Deductive Method: Paradigmatic Classification of System Dynamics Models.....	125
<i>Hamidreza Fartookzadeh, Mohammadreza Zolfagharian</i>	
Designing a Questionnaire for the Assessment of Job and Organizational Attitudes of Government Employees, Case Study: 80 Government Organizations in Zanjan Province	169
<i>Hossein Azimi, Gholamreza Goudarzi, Mohammad Esmā'il Ansari, Reza Pirayesh, Sohrab Abdi Zarrin</i>	
Identifying and Determining Customer Satisfaction Criteria in Research and Technology Organizations (RTOs); Case Study: Research Institute of Petroleum Industry	201
<i>Reza Bandarian</i>	
A Study of Emotional, Social and Cognitive Intelligence Competencies Effect on Iranian Public Sector Human Resource Managers	223
<i>Abbasali Hajikarimi, Ali Reza'ian, Akram Hadizade Moghaddam, Ali Bonyadi Na'ini</i>	
Subscription Form	255
Abstracts (in English)	256

In the Name of Allah the Compassionate the Merciful

Strategic Management Thought 9

Bi-quarterly Journal of Management

Vol. 5, No. 1,
Spring & Summer 2011

Publisher: Imam Sadiq University

Director: Dr. Mesbaholhoda Bagheri

Editor-in-Chief: Dr. Ali Rezaeian

Editorial Board Manager: Dr. Asadollah Ganjali

Editorial Board Manager Assistant: Seyed Mohammad Reza Seyedi

The Editorial Board:

Sayed Reza Sayed Javadein (Professor)

Hassan Danaeifard (Associate Professor)

Hassan Mirzaee Ahranjani (Associate Professor)

Mohammadali Babaei Zakilaki (Associate Professor)

Mohammad Esmaeel Fadaee Nejad (Associate Professor)

Ali Divandari (Associate Professor)

Gholamreza Goudarzi (Associate Professor)

Mohammad Talebi (Assistant Professor)

Pages 264 / 30000 RIS

Imam Sadeq University's Interdisciplinary Humanities & Islamic Sciences

Research Center, Modiriyaat Bridge,

Shahid Chamran Exp.way, Tehran, Islamic Republic of Iran

Affairs Scientific & Editorial: Islamic Studies & Management Faculty

Tel: 88080733

<http://smt.isu.iranjournals.ir/>

Subscription & Distribution: Interdisciplinary Humanities & Islamic
Sciences Research Center, The Office of Magazines

P.O. Box: 14655-159

Tel: 88094001-5 Fax: 88575025

E-mail: mag@isu.ac.ir

<http://mag.isu.ac.ir>