

مجتبی بلرافشان مقدم^۱
نسرین نورشاهی^۲
هادی پورشافعی^۳

نگرش رؤسای دانشگاه‌ها به برنامه ریزی دانشگاهی در ایران^۲

چکیده

این پژوهش، با هدف بررسی نگرش رؤسای دانشگاه‌ها نسبت به برنامه ریزی دانشگاهی، درک و برداشت آنان از مفاهیم اساسی آن، با تأکید بر دو پارادایم فکری تحلیلی و سیستمی، انجام شده است. کلیه رؤسای دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی دولتی تابع وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در سال تحصیلی ۸۲-۸۳ بعنوان جامعه آماری در این پژوهش مورد نظر قرار گرفته اند. نتایج بدست آمده از تحلیل کلی نگرش پاسخ دهندگان در خصوص مفاهیم پنجگانه: زمان، قابلیت پیش بینی، ارزشیابی، بررسی وضع موجود و هدف نشان می دهد که پاسخ دهندگان نسبت به مفاهیم زمان، ارزشیابی و هدف، بیشتر نگرشی تحلیلی داشته اند. اینکه زمان امری قابل برگشت است، اهرمی جهت کنترل و گزارش دهی به مقامات بالاتر می باشد. اما در خصوص مفهوم آینده نگری یا امکان پیش بینی وقایع، نگرش پاسخ دهندگان بیشتر از نوع سیستمی (غیر تحلیلی) به نظر می رسد. در مجموع نگرش تحلیلی- خطی، نگرشی غالب در میان پاسخ دهندگان، نسبت به مفاهیم اصلی برنامه ریزی می باشد.

واژه‌های کلیدی: برنامه ریزی دانشگاهی، پارادایم تحلیلی- خطی، پارادایم سیستمی

مقدمه

برای راه گشودن به درون پیچیده سازمان‌ها و دریافت کنش‌های متقابل آن، به گستره ای از مفاهیم نیاز است، تا بتوان به شناختی ژرف‌تر و وسیع‌تر نائل آمد. چنین دیدگاه ژرف و در عین حال وسیعی،

۱- عضو هیأت علمی دانشگاه فردوسی مشهد

۲- عضو هیأت علمی مؤسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی

۳- عضو هیأت علمی دانشگاه بیرجند

۴- این پژوهش، با نظارت آقای دکتر محمد یمینی، استاد دانشگاه شهید بهشتی انجام شده است.

مدیران را قادر خواهد ساخت تا بتوانند محیط پیچیده سازمانی که انباشته از تنوع، تضاد و پویایی است را درک نموده و با آن برخوردی واقعی تر داشته باشند. خطر واقعی، نه در طرح دیدگاه‌ها و چشم اندازهای مختلف فکری و قرار دادن آن در معرض تفسیرها و تعبیرها، بلکه استفاده از راه حل‌های نا اندیشیده و بعضاً تقلیدی در موقعیت واقعی است. فقدان نظریه‌ها، همان قدر می‌تواند رنج آور باشد که نفهمیدن آنها. از این رو باید ذهن را بر افق‌های جدید شناختی و چشم اندازها گشود، چرا که اساساً، در حیطه‌های شناخت (از جمله سازمان و مدیریت)، شیوه‌ای یگانه که برتر و در نتیجه کارساز برای تمام موقعیت‌ها باشد، عملاً فاقد معنی و دور از انتظار است. حتی در موقعیت‌های نسبتاً مشابه که تجویز یک رویه یا قاعده، ظاهراً معقول به نظر می‌رسد باید درک هوشیارانه، نگرش وسیع و فهمی عمیق نسبت به موضوع وجود داشته باشد که این خود مستلزم تغییرپذیری و پویایی شناخت است. به بین ایکاف^۱ «مهمترین تغییری که باید رخ دهد در چگونگی فهم ما نسبت به جهان و درک ماهیت آن است. بدون درک ماهیت تغییر و بدون داشتن تلقی بهتر از آن، نمی‌توان بطور مؤثر با تغییرات آن مقابله کرد» (ایکاف، ۱۳۷۵).

با پایان رسیدن عصر حاکمیت انحصاری تفکر تحلیلی و ظهور تفکر سیستمی و پیچیده که ادگار مورن از آن «به تکمیل اندیشه جداکننده با اندیشه پیوند دهنده» تعبیر می‌کند (مورن، ۱۳۷۹)، آگاهی از پارادایم^۲ فکری حاکم بر روسای دانشگاهها به عنوان مدیران ارشد نظام آموزش عالی - در خصوص سیاستگذاری و برنامه ریزی دانشگاهی - و تعیین میزان گرایش آنان به یکی از دو حوزه تفکر تحلیلی و سیستمی، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. به عبارت دیگر با توجه به نقش حساس و تعیین کننده روسای دانشگاهها، نحوه تفکر آنان درباره موضوع مهمی همچون برنامه ریزی دانشگاهی، تأثیر بسزایی در هدایت و تعیین جهت فعالیت‌های دانشگاهها و مراکز آموزش عالی دارد.

1) R. Akaff

۲- پارادایم Paradigm از ریشه یونانی Patterm به معنی الگو می‌باشد. این مفهوم اولین بار توسط توماس کوهن T.Kuhn در کتاب «ساختارهای انقلاب علمی» The Structure of Scientific Revolution جهت تبیین سیر تکامل علم مطرح گردید. وی این مفهوم را در مجموعه‌ای از قواعد و نظریه‌هایی می‌داند که در یک دوره از زمان مورد قبول اهل یک رشته یا رشته‌های علم بوده و تمام اعمال و افعال آنها را شکل می‌دهد. کوهن در تبیین تحولات تاریخ علم، دو نوع دانش را معرفی می‌کند. یکی دانش متعارف یا علوم هنجاری Normal science، دیگری علوم انقلابی یا تحولی Revolutionary Science از نظر وی بخش اعظم تاریخ علوم مختلف بشری، تحت تأثیر دانش متعارف بوده است. علم هنجاری یا متعارف، به معنی پژوهشی است که به صورتی مستحکم بر شالوده‌هایی از یک یا چند دستاورد علمی بنا شده است و جامعه علمی خاصی در مدتی از زمان به آن دستاوردها معتقد است و آنها را اساس عمل آینده خود قرار می‌دهد (کوهن، ۱۳۶۹). در هر حال در هر رشته علمی این پارادایم است که تعیین می‌کند چه مطالعه شود؟ چه سؤالاتی مطرح شود؟ و چگونه به این سؤالات پاسخ داده شود (وارث، ۱۳۸۰ به نقل از Ritzer).

در این مطالعه، کوشش شده است بر مبنای ویژگی‌های هر یک از دو پارادایم فکری یعنی تحلیلی و سیستمی، نگرش رؤسای دانشگاه‌ها در خصوص مفاهیم اساسی برنامه ریزی دانشگاهی که شامل وضع موجود، آرمانها و اهداف، قابلیت پیش بینی یا آینده نگری، زمان و ارزشیابی است، مورد سنجش قرار گیرد. به عبارت ساده تر، موضوع و سؤال اصلی این است که رؤسای دانشگاهها در برداشت و درک مفاهیم اساسی برنامه ریزی دانشگاهی، تا چه حد متأثر از هر یک از دو پارادایم فکری تحلیلی یا سیستمی هستند؟ مفاهیم اساسی برنامه ریزی در این تحقیق عبارتند از:

- ۱- آرمانها و اهداف ۲- وضع موجود ۳- پیش بینی و آینده نگری ۴- زمان ۵- ارزشیابی.
- این ویژگی‌ها در جدول زیر از دو دیدگاه و پارادایم فکری تحلیلی و سیستمی ارایه و مورد مقایسه قرار گرفته است:

جدول شماره ۱۵-مقایسه ویژگی‌های مفاهیم اساسی برنامه ریزی دانشگاهی در دو پارادایم فکری: «تحلیلی و سیستمی»

مفهوم برنامه ریزی	دیدگاه تحلیلی	دیدگاه سیستمی
● آرمانها و اهداف	- تعیین پذیری و عدم انعطاف - قطعیت	دارای پویایی و انعطاف پذیری - عدم قطعیت
● بررسی وضع موجود	- بررسی ماهیت روابط متقابل اجزاء و عوامل	- بررسی آثار ناشی از روابط متقابل اجزاء و عوامل
● پیش بینی و آینده نگری	- عدم درک و پذیرش منحصر به فرد بودن و بی همتا بودن وضعیت هر دانشگاه - قایل به جزء جزء نمودن و تفکیک بخش های مختلف در بررسی وضع موجود (بخشی نگری)	- درک و پذیرش بی همتا و منحصر به فرد بودن وضع هر دانشگاه - قائل به کل نگری در بررسی وضع موجود - غیر قابل پیش بینی بودن آینده
● زمان	- بررسی پدیده ها مستقل از زمان	- بررسی پدیده ها در زمان واقعی خود
● ارزشیابی	- برگشت پذیری پدیده ها - اصالت قیاس گیری و تسری گذشته به آینده	- برگشت نا پذیری پدیده ها - عدم اصالت قیاس گیری و عدم تسری گذشته به آینده - حمایت و بهبود مستمر
	- کنترل و سنجش میزان انحراف و تخطی از اهداف از پیش تعیین شده	

با توجه به این که در حال حاضر و به دلیل تئوری ها، دیدگاهها و مکاتب مختلف فکری، تعریف جامع و کاملی از برنامه ریزی دانشگاهی وجود ندارد؛ لذا در این پژوهش، تعریف مشخص و معینی از برنامه ریزی دانشگاهی ارائه نمی شود، بلکه نگرش و گرایش رؤسای دانشگاه ها با توجه به دو پارادایم فکری تحلیلی و سیستمی با توجه به مفاهیم اساسی برنامه ریزی، مورد بررسی قرار می گیرد.

مروری بر پیشینه و چارچوب نظری تحقیق

پارادایم تحلیلی

به بیان بیلپار، شیوه تفکر تحلیلی در کوره افکار ارسطو گذاخته شد ولی بر سندان دکارت شکل گرفت (بیلپار، ۱۳۷۸). تفکر تحلیلی عمدتاً توسط دکارت و با تز معروف «من می اندیشم، پس هستم» ضابطه بندی و ارائه شد. وی با اعتقاد به جدائی علم از «فلسفه» و ثنویت «بدن» از «روح»، موجود زنده را همانند دستگاه مکانیکی تصور می کرد که می توان قوانین فیزیک و شیمی را در آن به کار برد.

نیوتن نیز با بیان قوانین حرکت، ارتباط دقیقی را بین علت و معلول فرض می کرد که بتوان پیچیده ترین رفتارها را به کمک قوانین ساده مورد تجزیه و تحلیل و پیش بینی قرار داد. وی جهان را یک مجموعه مکانیکی قابل پیش بینی تصور می کرد که با تحلیل نیروهای وارده می توان رفتار آن را معین کرد. به بیانی دیگر، «اساسی ترین فرض نظریه نیوتن، حاکمیت نظم ریاضی بر طبیعت بود. او اعتقاد داشت نظم حاکم بر طبیعت در قالب مجموعه ای از روابط ضروری که می توان برای آنها توصیف دقیق ریاضی یافت، قابل مشاهده است. «کار، عمل کشف روابط حاکم بر پدیده هاست. اختراع ماشین حساب، طرح نیروی جاذبه زمین، شکستن نور به ذرات یا قطعات متحد الشکل همه نمونه هایی از توصیف ریاضی طبیعت بوده که در چارچوب تفکر نیوتنی مبنی بر حاکمیت چنین نظمی بر پدیده ها قرار دارد (مهر محمدی، ۱۳۷۴ به نقل از دال، ۹۸۷). در اندیشه نیوتن جهان به مانند ماشین و با یک قانون پایدار و کلیت قابل پیش بینی در نظر گرفته می شود که روابط بین علت و معلول ساده، روشن و خطی تصور می گردد. لاپلاس نیز در بیان نظریات خود، نوعی قطعیت و تعیین پذیری را بر دنیای علم، غالب می دید^۱. وی می نویسد: «موقعیت کنونی جهان، معلول آثار گذشته بوده و خود، علت وقایع آینده است. هر

۱- لاپلاس معتقد بود نیوتن، نه تنها بزرگترین نابغه ای است که بشریت به خود دیده است بلکه خوشبخت ترین نابغه نیز هست. زیرا فقط یک جهان وجود دارد- جهان مکانیکی نیوتن- و این بخت خوش می تواند نصیب یک تن شود که بیانگر قانون است (باربور، ۱۳۶۲ ص ۷۲).

اندیشمندی، اگر بتواند، نیروهای مؤثر در پدیده‌های طبیعی را شناسایی و تحلیل کند و اطلاعات لازم در مورد آنها را جمع‌آوری نماید، برای وی همه امور واضح و آشکار خواهند شد و آینده، همچون گذشته، در برابر دیدگان وی، بدون هیچگونه عدم اطمینانی، تصویر خواهند شد (الوانی و دانائی فرد، ۱۳۸۱، نقل از کلین، ۱۹۵۳).

بر مبنای چنین نظریاتی، از جمله اصول مسلم پارادایم تحلیلی این است که «یک موجودیت را هر قدر که پیچیده باشد می‌توان به اجزائی تقسیم نمود و از راه تدقیق در وجود و رفتار آن اجزاء، به شناخت موجودیت اصلی نائل آمد» (فرشاد، ۱۳۶۲). به عبارتی در این اندیشه، تقسیم هر مقوله یا پدیده به اجزای مختلف و بررسی جداگانه این اجزا و عناصر، تنها شیوه مطلوب علمی برای درک و شناخت اشیاء و پدیده‌های تلقی می‌گردد. از این رو، با شناخت ویژگی‌های اجزاء هر پدیده (که دارای اصالت و الویت است) می‌توان به خاصیت کل و موجودیت کلی آن پدیده دست یافت. بر اساس این اندیشه، تمام وقایع و پدیده‌های جهان هستی بر پایه قوانین مکانیستی و روابط علی-خطی^۱ قابل تبیین است و اینکه برای هر معلولی یک علت وجود دارد و بین هر علت و معلولی، یک رابطه خطی برقرار است (Brodnick & Krafft, ۱۹۹۷). این رویکرد خردگرایانه^۲ که مبتنی بر اصالت اندیشه تحصیلی^۳ است، مفروضه بنیادی اش را بر این قرار داده بود که «واقعیت چیزی است که فرد می‌تواند بوسیله حواس خود آن را تجربه کند (سرمد و همکاران، ۱۳۷۹). بنابراین ویژگی بارز آن، کاهش گرایانه^۴، تکرارپذیر بودن^۵ و ابطال‌پذیری^۶ است.

دوروسنی ویشون (۱۳۷۴) اندیشه تحلیلی را دارای سه خصیصه اساسی می‌دانند:

نخست: مفاهیم این شیوه تفکر، ثابت، تغییر ناپذیر و ایستا هستند. دوم: در این شیوه، زمان امری بازنگشتنی (خطی) و غیر قابل تکرار بوده (یعنی زمان رفته و گذشته، زمان نامعلوم، زمان اتفاقی) هیچ‌گاه به حساب گرفته نمی‌شود. به عبارتی، مفهوم «مدت» و «بازنگشتن و تکرار نشدن» به مثابه بعدی اساسی، جزء ماهیت پدیدارها در می‌آید. سوم اینکه: تنها بوسیله قانون علیت خطی «زنجیری منطقی مرکب از علت‌ها و معلول‌ها» است که می‌توان روابط و طرزکار پدیده‌ها را روشن ساخت. در این تفکر، افق نگرش بر مبنای مفهوم خطی زمان یعنی «گذشته، حال، آینده» (نه چرخشی «حال، آینده، گذشته»

1) Linear cause and effect

2) Rationalistic approach

3) Positivism

4) Reductionism

5) Repeatability

6) Refutation

و «آینده، حال، گذشته» شکل می‌گیرد و ما را به تفکر درباره حال از رهگذر گذشته و مداخله در حال بر مبنای گذشته وامی‌دارد. در این پارادایم، به دلیل جبر گرایی، آینده نتیجه منطقی گذشته تلقی می‌شود و بنابراین موضع پیش‌بینی و پیشگویی به خود می‌گیرد (بیلیار، ۱۳۷۸).

ادگار مورن در کتاب «در آمدی بر اندیشه پیچیده»، دیدگاه تحلیلی یا فلسفه تحلیلی را، به پارادایم «سادگی» تعبیر می‌کند (مورن، ۱۳۷۹). بطور کلی در این دیدگاه، مفاهیمی چون تعیین گرایی (جبر گرایی) قطعیت، عینیت می‌یابند که می‌توان با حذف موارد ناشناخته، نامطمئن و تضادفی، تمام پدیده‌ها را به گونه‌ای ساده انگارانه، مورد بررسی قرار داد.

محدودیت‌های اندیشه تحلیلی

با وجود تمامی دستاوردها و نتایج اندیشه تحلیلی، پیچیدگی‌ها، بی‌نظمی‌ها و پویایی‌های محیط نشان داد که منطقی و راه حل‌های ساده انگارانه و مکانیکی برای توضیح و تبیین امور کافی نیست و انسان باید خود را به ابزار نوینی در اندیشیدن مجهز کند. اهم محدودیت‌های تفکر تحلیلی عبارتند از:

الف - محدودیت ناشی از تقلیل‌پذیری پاکاهش گرایی؛

ب - محدودیت ناشی از جبر گرایی و قطعیت نگری؛

ج - محدودیت ناشی از عقل زدگی؛

د - محدودیت ناشی از راه حل واحد برای حل مسائل متنوع و پیچیده؛

ه - محدودیت ناشی از ناتوانی در سازگاری و انطباق با شرایط متحول پویا و ناپایدار؛

با توجه به چنین محدودیت‌هایی، از آن جا که رسالت علم نه تعیین‌پذیری و قطعیت نگری بلکه ساختار شکنی است، زمان آن فرا رسیده است که اندیشه انسانی به سمت پارادایم جدیدی از تفکر چرخش نماید، چرخشی که بیشتر یک فرایند تلقی می‌شود تا مقصد، چرا که این تحول در اندیشه، کماکان ادامه خواهد یافت و رسالت علم این است. لیوتار «اساساً جوهره معرفت و دانائی را در هم شکستن می‌داند، در هم شکستن، گفتمانی است که در آن قرار داریم و باز کردن افق‌های تازه، بنابراین کار علم ایجاد قطعیت نیست، بلکه هدف علم، شالوده شکنی تعیین‌ها و قطعیت‌ها است (سیدنقوی، ۱۳۷۷).

پاران ایم سیستمی

اصولاً دانش قرن بیستم به واسطه سه چیز همواره، به خاطر سپرده خواهد شد: نظریه نسبیت، نظریه کوانتوم و نظریه بی‌نظمی (آشفستگی^۱). نظریه نسبیت، توهم نیوتنی را در مورد مکان و زمان مطلق و محدود کردن جهان طبق یک عده قوانین و اصول معین، از بین برد و آن را باز معرفی کرد که احتمال هر رخدادی در آن می‌رود. تئوری کوانتوم، فرایند اندازه‌گیری‌های قابل کنترل را تضعیف نموده به طوری که پژوهش‌های بوهر و هایزنبرگ حاکی از آن است که یکنواختی، ثبات و نظم منطقی، آن چنان که نیوتن مطرح می‌کرد در عالم ذرات وجود نداشته، الکترون‌ها در شرایط مشابه مجموعه این نظریات، فرض جهان آکنده از پریشانی‌ها و جهانی فاقد نظم را به تصویر می‌کشند. اگر در اندیشه کلاسیک، بر ثبات و تعادل تاکید می‌شد، در اندیشه جدید، نوعی بی‌ثباتی، بی‌نظمی و خود سازماندهی معنی پیدا می‌کند. ریاضیات غیر خطی در اوج شکوفایی است. در اندیشه جدید، طبیعت دیگر نه بر «تصمیمات» بلکه بر «احتمالات»، دلالت می‌کند. به بیان پریگوزین^۲ «قرن بیستم کل سیاره ما را از جهان محدود و یقین‌ها به جهان نامحدود و پرسش‌ها و تردیدها تبدیل کرده است» (دکوئیاری، ۱۳۷۷).

هدف اصلی رهروان دیدگاه سیستمی، دستیابی به تبیین جامعی از جهان پدیدینه‌های آن است، پیشروان این حرکت فکری، این تبیین وحدت‌آفرین را «نظریه عمومی سیستم‌ها» نام نهادند که نام لودویگ وان برتالنفی^۳ زیست‌شناس و فیلسوف قرن ۲۰، به عنوان بنیانگذار مکتب سیستمی و واضع نظریه عمومی سیستم‌ها شناخته شده است. وی با ارائه دیدگاه خود در طی سال ۳۰-۱۹۲۰، به ایجاد بستری نوین برای تفکر درباره طبیعت کمک کرد و در راه وحدت بخشیدن به جهان بینی علمی، گام‌های بلندی برداشت. وی در این باره می‌گوید: ما ناگزیر هستیم در تمام رشته‌های دانش و معرفت، به نحوی با

۱- نظریه بی‌نظمی (chaos) با افزایش تغییرات محیطی و پیچیدگی‌های فزاینده آن، فرض خطی بودن رابطه علی (علت و معلول) و قابلیت پیش‌بینی بودن امور را به هم می‌ریزد. این نظریه با آثار «جیمز گلیک» تحت عنوان «آشوب: ایجاد یک علم جدید» (۱۹۷۸) و چند سال بعد، «پیچیدگی: زندگی در لبه آشوب» اثر روگر لورین و «پیچیدگی: علم نوظهور در لبه نظم و آشوب» اثر میچل والدروپ، توسعه یافت. این تئوری ناظر به روابط غیر خطی، پیچیده و رفتار آشفته است، رفتاری که با دو ویژگی، غیرقابل پیش‌بینی بودن و نیز دارای الگویی نهفته در درون خود است، مشخص می‌شود. بی‌نظمی اغتشاش مطلق نیست. بلکه بیشتر نوعی ناپایداری محدود است تا ناپایداری شدید و خارج از کنترل. آن در واقع مبین ترکیبی از نظم و بی‌نظمی است که در آن الگوها به طور مستمر در اشکال بی‌نظم اما با یک نوع الگویی مشابه و دارای نظم غایی آشکار می‌شوند. رویدادها در جهان چنان پیچیده و پویا هستند که به نظر بی‌نظم می‌رسند اما در حقیقت نظام آشوب‌گونه، دارای نظم زیربنایی و مکنون است که شناخت آن اگر چه غیرممکن نیست، دشوار می‌باشد (مهری، ۱۳۸۱).

1) Prigogine. E

2) Ludwing Vin Bertalanffy (1901-1972)

پيچيدگي با «مجموعه ها» يا «نظام ها» مواجه شويم، اين امر نوعی جهت گيري مجدد و اساسی در تفکر علمی را طلب می کند (میچل، ۱۳۷۶). نظریه عمومی سیستم ها دو هدف اساسی را دنبال می کرد:

اول: کشف و بیان اصولی که به طور عام و فراگیر در همه ی نظام ها صادق باشند. مانند کلیت، وحدت، یکپارچگی، نظم جویی، هدف جویی، آنتروپی، نگانترویی، سیستم های باز، بسته.

دوم: بررسی، تحقیق و ارائه روش های سیستمی، بطوری که این روش ها بتوانند مسائل پیچیده و سازمان یافته رشته های مختلف علمی را پاسخگو باشد تا بدین وسیله بتوان به وحدت و یکپارچگی رشته های مختلف علمی نائل آمد (متدولوژی سیستمی). به کمک روش های سیستمی است که انواع سیستم های اطلاعاتی، سایبرنتیک، سیستم های ارتباطی، شبکه ها، انواع روش های کمی و عملیاتی ارائه می شود.

البته طرح اندیشه سیستمی، مغایر با اندیشه تحلیلی نیست، بلکه تبیین جامع تری از واقعیت است، این اندیشه، با ادغام اندیشه تحلیلی در خود، چشم انداز نوینی را می گشاید به کنش های متقابل عناصر و تعامل آنها با یکدیگر، پیوندها و روابط پدیده ها، توجه عمیق می کند. روابطی که در پرتو آموزه های تفکر تحلیلی در حاشیه قرار گرفته بود. به عبارتی، فقدان اندیشه سیستمی در عرصه عمل، موجب ناکارایی ها و بی کفایتی ها شده است. پیتر سنچ با تاکید بر این اندیشه می نویسد: «فعالیت های تجاری و بطور کلی سایر تلاش های انسان نیز همگی سیستم هستند. آنها نیز توسط ساخته های فعالیت های مرتبط به یکدیگر اثر گذارند. از آنجا که ما خود نیز جزئی از این مجموعه هستیم، برای پی بردن به الگوی تغییر با دشواری مضاعفی مواجه هستیم، تمایل مان بر این است که بر جرقه هایی که از اجزاء محدود سیستم ساطع می شود، متمرکز شویم و همواره این ابهام بر ایمان باقی می ماند که چرا عمیق ترین مشکلات مان، لاینحل باقی مانده اند (سنچ، ۱۳۸۰). وی در کتاب پنجمین فرمان، تفکر سیستمی را چنین توصیف می نماید: «تفکر سیستمی، نظامی است که سایر قواعد را یکپارچه می کند و آنها را در ساختاری هماهنگ از مبانی نظری و عملی ترکیب می نماید، تفکر سیستمی، باعث می شود که سایر نظام ها، تدابیر مجزایی نباشند و مبدل به تازه ترین هوس مدیران نگردند. در غیاب یک نگرش نظام گرا، هیچ انگیزه ای برای بررسی ارتباط سایر قواعد با یکدیگر وجود نخواهد داشت. به زعم وی، جوهر اصلی تفکر سیستمی، تغییر در نگرش است که مبتنی است بر:

«الف- مشاهده و درك روابط درونی پدیده ها به جای روابط خطی علت - معلولی.

ب- شناخت فرایند تغییر در سیستم به جای اقدام فوری و عاجل.

از نظر سنج، تمامی هنر تفکر سیستمی، آن است که بتواند پویایی‌های ساختاری پیچیده و نهفته در سازمان را تشخیص داد. . . ذات و اصل این اندیشه، شناخت و دیدن الگوها از پس حوادث مجزا و منفرد است، مشاهده جنگل به همان خوبی که درختان دیده می‌شوند. تفکر سیستمی راه و روشی برای کل نگری است. چارچوبی است که تأکید آن بر دریافت روابط درونی پدیده‌هاست، نه شناسایی تک تک آنها، و این اندیشه ادراک الگوهای تغییر و تحول است نه شناختی ایستا.

از نظر دوروسنی ویشون (۱۳۷۴) «سیستم مجموعه‌ای متشکل از عوامل گوناگون که روی یکدیگر بطور دینامیکی اثر می‌گذارد و برای به انجام رساندن کار و یا دست یافتن به هدف خاصی سازمان یافته‌اند» تعریف می‌شود. یک سیستم می‌تواند به عنوان «مجموعه‌ای از عناصر مرتبط به هم که عملکرد آن به عنوان یک کل منجر به اهداف مشخص می‌شود تعریف کرد (Lunenburg & Ornstien, ۱۹۹۶) از دیدگاه چرچمن^۱، نگرش سیستمی، پدیده‌ها در کلیت نظام مند خود با نظر به ارتباط متقابل عوامل، اجزای تشکیل دهنده، محیط تعاملی، فرایند بازخورد‌های متعلق به آنها مورد مطالعه قرار می‌گیرد (چرچمن، و چارلزوست، ۱۳۷۵). در تعریف دیگر «سیستم مجموعه‌ای از پدیده‌های مرتبط با هم است و روابط بین این پدیده‌ها به گونه‌ای است که از بی‌نظمی موضعی می‌کاهد. به عقیده هیچینز (۱۳۷۶) بهترین تعریف را از سیستم، راسل ایکاف ارائه کرده است. وی معتقد است، سیستم مجموعه‌ای از دو یا چند عنصر است که دارای شرایط سه گانه ذیل باشد:

۱- رفتار هر کدام از عناصر، کل را متأثر می‌سازد ۲- رفتار هر عنصر و تأثیر آن بر کل با دیگر عناصر وابستگی متقابل دارد ۳- سیستم‌های فرعی به هر صورتی که شکل گرفته باشند هر کدام بر روی مجموعه تأثیر می‌گذارند و اثر هیچ‌کدام بطور مستقل و مجزا مطرح نیست (هیچینز، ۱۳۷۸).

تفکر سیستمی کمک می‌کند تا پیوند خود را با جهان وسعت بخشیم و آن را بهتر درک نماییم. این تفکر مدعی است کنش‌های ما با کنش‌های سایر افراد به شکل الگوهای رفتاری و نه بصورت مجزا^۱ با یکدیگر پیوستگی متقابل دارند. در حالیکه توجه ذهنی به اجزا و عناصر و غفلت از کلیت، باعث خواهند شد که تفسیرهایی که ذاتاً ناقص و غیر کافی هستند به عنوان نتایج منطقی پذیرفته شوند. بنابراین از دستاوردهای عمده اندیشه سیستمی پذیرش این نکته است که سیستم‌های انسانی ذاتاً پیچیده هستند و نمی‌توان آنها را در

1) Churchman

یک پارادایم علی قرار داد، لیکن می توان شناخت خود را در برابر این پیچیدگی ها گسترش داده، برای فهم بهتر اندیشه تحلیلی و سیستمی، مقایسه و تطبیق ویژگی های هر یک در زیر آمده است:

جدول شماره ۲۵-مقایسه اندیشه تحلیلی و سیستمی (دوروسنی و بیشون، ۱۳۷۴ و بیلبار، ۱۳۷۸)

روش تحلیلی	روش سیستمی
<p>یک مشکل وجود دارد این مشکل فقط یک علت دارد. راه حل ثابتی دارد، زیرا شرایط ثابت و یکنواخت است. جدا کردن سیستم از محیط و بررسی صرف اجزاء و عوامل آن. بررسی ماهیت روابط متقابل اجزا و عوامل. هدف اساسی، روشن ساختن جزئیات. بررسی آثار یک متغیر در آن واحد.</p>	<p>مشکل وجود دارد. مشکل تحت شرایط خاص موقعیت قرار دارد راه حل ثابت و یکنواختی وجود ندارد زیرا شرایط در حال تغییر است. بررسی سیستم با توجه به محیط پیرامون آن و روابط متقابل اجزا و عوامل آن. بررسی آثار ناشی از روابط متقابل اجزا و عوامل. هدف اساسی، درک کلی سیستم. بررسی، تأثیرات تعداد زیادی از متغیرها بطور همزمان. بررسی سیستم مجزا و مستقل از زمان (فرض بر این می شود پدیدارها به حالت اولیه باز خواهند گشت) صحت داده ها با استفاده از روش تجربی و درچار چوب یک نظریه صورت می گیرد. مدل ها، جزئیات را در بر می گیرند و دشواری کاریست آنها در عمل وجود دارد.</p>
<p>بررسی سیستم مجزا و مستقل از زمان (فرض بر این می شود پدیدارها به حالت اولیه باز گردند). صحت داده ها و فرضیه ها در واقعیت مورد بررسی تجربی قرار می گیرد. مدل ها تا اندازه ای کامل و جامع نیستند که بتوان آنها را مبنای شناخت قرار داد، لیکن سهولت کاریست آنها در عمل وجود دارد. کارائی این روش وقتی اجزای عوامل ساده مشخص و خطی اند. (مانند مدل های اکونومیتری) بهرتر شناختن و آموختن رشته های تخصصی و مجزای از یکدیگر. برنامه ریزی جز جز فعالیت ها.</p>	<p>بررسی سیستم در زمان واقعی (فرض غیر ممکن است که پدیدارها به حالت اولیه باز گردند). صحت داده ها و فرضیه ها در واقعیت مورد بررسی تجربی قرار می گیرد. مدل ها تا اندازه ای کامل و جامع نیستند که بتوان آنها را مبنای شناخت قرار داد، لیکن سهولت کاریست آنها در عمل وجود دارد. کارائی وقتی که روابط متقابل فراوان و غیر خطی هستند. بهرتر شناختن و آموختن همزمان رشته های گوناگون با یکدیگر. برنامه ریزی با توجه هدف ها امکان پذیر بوده نه شناخت جز جز فعالیت ها. سهولت روشن کردن و شناخت هدف ها و دشواری شناخت جزئیات. علیت چرخشی. افق نگرش، گذشته، حال، آینده، گذشته/آینده، گذشته، حال ترسیم آینده دلخواه و اثر آن بر زمان حال.</p>
<p>بررسی سیستم مجزا و مستقل از زمان (فرض بر این می شود پدیدارها به حالت اولیه باز خواهند گشت) صحت داده ها با استفاده از روش تجربی و درچار چوب یک نظریه صورت می گیرد. مدل ها، جزئیات را در بر می گیرند و دشواری کاریست آنها در عمل وجود دارد. کارائی این روش وقتی اجزای عوامل ساده مشخص و خطی اند. (مانند مدل های اکونومیتری) بهرتر شناختن و آموختن رشته های تخصصی و مجزای از یکدیگر. برنامه ریزی جز جز فعالیت ها. سهولت شناسایی جزئیات و دشواری شناخت هدف ها. علیت خطی. افق نگرش، گذشته، حال و آینده (گذشته تعیین کننده حال و آینده است)</p>	<p>بررسی سیستم در زمان واقعی (فرض غیر ممکن است که پدیدارها به حالت اولیه باز گردند). صحت داده ها و فرضیه ها در واقعیت مورد بررسی تجربی قرار می گیرد. مدل ها تا اندازه ای کامل و جامع نیستند که بتوان آنها را مبنای شناخت قرار داد، لیکن سهولت کاریست آنها در عمل وجود دارد. کارائی وقتی که روابط متقابل فراوان و غیر خطی هستند. بهرتر شناختن و آموختن همزمان رشته های گوناگون با یکدیگر. برنامه ریزی با توجه هدف ها امکان پذیر بوده نه شناخت جز جز فعالیت ها. سهولت روشن کردن و شناخت هدف ها و دشواری شناخت جزئیات. علیت چرخشی. افق نگرش، گذشته، حال، آینده، گذشته/آینده، گذشته، حال ترسیم آینده دلخواه و اثر آن بر زمان حال.</p>

توجه به این عوامل می‌تواند تعیین‌کننده نوع کنش مدیران در برنامه ریزی‌های سازمانی باشد. به عبارتی، اینکه مدیران چه نوع برداشت یا ادراکی داشته و از کدام پارادایم فکری برخوردار باشند، می‌تواند جهت‌دهنده عملکرد آنان نسبت به وظایف گوناگون سازمانی از جمله برنامه ریزی و مفاهیم مرتبط به آن باشد.

خصوصیات نظام دانشگاهی

نظام دانشگاهی یک سازمان تبدیلی است. در این زمینه، در نظریه سیستم‌ها، دوره سیستم بر حسب اینکه جریان‌های حامل ماده یا اطلاعات باشند، از یکدیگر مشخص می‌شوند. سازمان دانشگاهی دارای این دو نوع جریان است و در تبدیل ماده به اطلاعات مشارکت دارد، ولی بیشتر همچون یک سیستم تبدیل جریان‌های فکری ظاهر می‌شود.

سیستم دانشگاهی و آموزش عالی کلاً دارای خصوصیات یک سازمان ساختمان‌دوگانه و متحرک هستند. سیستم دانشگاه «ساخت یافته» است (دانشکده‌ها، موسسات، گروه‌ها و...) و در عین حال دارای تحرك علمی است. البته این تحرك در اولین سال‌های تحصیلات دانشگاهی کمتر دیده می‌شود.

خصوصیات فوق‌نشان می‌دهند که دانشگاه سیستمی برخوردار از تحول خاص است (هرچند که آثار تغییرات در مدت زمان کوتاه مشاهده پذیر نیستند). دانشگاه دارای روابط با سیستم گسترده تری است. این روابط مهم هستند، فشارهای محیط‌های عملی، فناوری، اقتصادی، سیاسی، فلسفی و... کاملاً در تعیین سیاستها و خط‌مشی‌های کلی دانشگاهی حضور دارند.

با عنایت به نظریه سیستم‌ها می‌توان خصوصیات یک سیستم دانشگاهی را در جدول زیر نشان داد:

جدول شماره ۳- ویژگی‌های سیستم دانشگاهی با ارجاع به نظریه سیستم‌ها (یمنی، ۱۳۸۰)

روش تحلیلی	روش سیستمی
محیط سیستم کلی با سیستم‌های خرد و ساختارها یک عامل: عوامل متفاوت متغیرهای مربوط به کنش‌ها که در اختیار عامل است تا «ورودی‌ها» را تغییر دهد. متغیرهای اساسی برای سنجش موفقیت	محیط علمی... سیستم دانشگاهی با ساختار، سلسله‌مراتب، سازماندهی، آزمایشگاه‌ها و گروه‌های علمی خود یک عامل: محققان، مدرسان، دانشمندان آزمایشگاه‌ها، امکانات و روشهای آموزشی و... برای «تبدیل» دانشجویان ارزشیابی موقعیت سازمان دانشگاهی: اهداف غایی، اهداف ویژه

روش پژوهش، جامعه آماری و گردآوری داده ها

این پژوهش از نوع توصیفی است. جامعه آماری، کلیه روسای دانشگاهها و مراکز آموزش عالی دولتی تابع وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در سال تحصیلی ۸۳-۸۲ حاضر در اجلاسیه روسای دانشگاهها و مراکز آموزش عالی (در شهر اهواز) برابر ۴۵ نفر می باشند. به دلیل کم بودن تعداد جامعه آماری مورد نظر، از سرشماری استفاده شده است.

برای گردآوری داده های مورد نیاز پژوهش از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شد. این پرسشنامه با استفاده از مفاهیم اساسی برنامه ریزی دانشگاهی و دویارادایم فکری تحلیلی و سیستمی تهیه شده و دارای ۲۰ گویه است که پنج مفهوم اساسی برنامه ریزی دانشگاهی (یعنی اهداف و آرمانها، بررسی وضع موجود، پیش بینی و آینده نگری، زمان و ارزشیابی) را در قالب پنج گزاره مورد سنجش قرار می دهد. توضیح اینکه هر گزاره مربوط به یکی از مفاهیم پنجگانه فوق می باشد و هر دو گویه نیز، مربوط به یکی از دیدگاههای تحلیلی یا سیستمی است. بنابراین ۲۰ گویه پرسشنامه به دو دسته ۱۰ گویه ای قابل تقسیم و تفکیک بوده و هر دسته ۱۰ گویه ای مربوط به یکی از دیدگاههای تحلیلی یا سیستمی می باشد.

پرسشنامه نگرش سنجی تهیه شده، در سمینار روسای دانشگاهها و مراکز آموزش عالی کشور که در دیماه ۸۲ در شهر اهواز برگزار گردید، بین روسای دانشگاههای شرکت کننده در سمینار توزیع و از مجموع پرسشنامه ها، ۲۶ پرسشنامه عودت داده شد که در نتیجه تجزیه و تحلیل داده ها بر اساس پرسشنامه های جمع آوری شده انجام گرفته است.

یافته های پژوهش

از مجموع ۴۵ نفر حاضر در اجلاس روسای دانشگاهها، ۲۶ نفر آنان به طور کامل به سؤالات پرسشنامه پاسخ داده اند و در نتیجه تجزیه و تحلیل داده ها، در پاره ۲۶ نفر از روسای دانشگاههای سراسر کشور انجام شده است. همه افراد دارای مدرک تحصیلی دکتری بوده، از کل تعداد افراد پاسخ دهنده ۵۷/۷ (بیشترین درصد) استادیار و ۱۱/۵ درصد (کمترین تعداد) در مرتبه استادی بوده اند. ۳۳/۳ درصد (بیشترین تعداد) از گروه آموزشی علوم پایه و ۵/۶ درصد (کمترین تعداد) از گروه آموزشی هنر می باشند. ۲۵ درصد از پاسخ دهندگان آخرین مدرک تحصیلی خود را از دانشگاههای داخلی و ۷۵ درصد از دانشگاههای خارج از کشور اخذ نموده اند. بیشترین درصد پاسخ دهندگان (۵۳/۸ درصد) دارای سابقه ریاست بین ۵ - ۰ سال و کمترین تعداد (۳/۸ درصد) با سابقه ۱۵ سال و بالاتر می باشند.

در تجزیه و تحلیل داده‌ها، ابتدا از روش تحلیل عاملی به منظور تعیین بارهای عاملی و از تجزیه و تحلیل واریانس به منظور سنجش تفاوت نگرش رؤسای دانشگاهها نسبت به هر یک از مفاهیم مورد نظر در اهداف تحقیق، استفاده شده است. تجزیه و تحلیل داده‌ها، بر اساس هر یک از اهداف پژوهش، به شرح زیر ارائه می‌گردد:

۱- بررسی نگرش رؤسای دانشگاهها در خصوص مفهوم زمان

الف) توصیف داده‌ها

الف-۱) نگرش تحلیلی پاسخ دهندگان نسبت به مفهوم زمان

سنجش نگرش تحلیلی نسبت به مفهوم زمان بر اساس میزان موافقت با دو گویه شماره ۸ و ۱۰ به شرح زیر انجام شده است:

ترکیب گویه‌های مذکور در قالب یک مقیاس نشان می‌دهد که حدود ۸۴ درصد پاسخگویان با نگرش تحلیلی نسبت به مفهوم زمان موافق و تا حدودی موافق بوده و به آن سمت گرایش داشته‌اند و حدود ۱۶ درصد با این نگرش مخالف بوده‌اند.

الف-۲) نگرش سیستمی پاسخ دهندگان نسبت به مفهوم زمان

در خصوص گویه‌های ۹ و ۱۱، نتایج نشان داد که پاسخ‌ها به این دو گویه، عکس یکدیگر است. لذا مقیاس واحد برای این دو گویه ساخته نشد.

ب- تحلیل عاملی

جدول شماره ۴- تحلیل عاملی نگرش تحلیلی نسبت به مفهوم زمان

تعداد گویه‌ها	تعداد مورد آزمون	مقدار ویژه عامل	ضریب روانی	درصد واریانس تبیین شده	بارهای عاملی گویه	گویه‌ها	عاملی‌ها
۲	۲۵	۱٫۷۲۴	۰٫۷۴۷	۴۳٫۰۸	۰٫۸۸۳ ۰٫۸۹۶	۱- دربرآورد، لازم است میزان رشد اعتبار فرصت‌های مطالعاتی پنج سال گذشته به عنوان ملاک اصلی، مد نظر قرار گیرد. ۲- با محاسبه متوسط رشد سالانه اعتبار فرصت‌های مطالعاتی در سالهای گذشته می‌توان نسبت به برآورد آن برای سال آینده اقدام نمود.	تحلیل عاملی نگرش تحلیلی نسبت به مفهوم زمان گویه‌های: (۸ و ۱۰)

بطوریکه در جدول شماره ۴ مشاهده می شود، ضریب آلفای گویه های ۸ و ۱۰ برابر ۰/۷۴۷ است. گویه های ۹ و ۱۱ نیز در عین تشکیل عامل دوم نگرش سیستمی نسبت به مفهوم زمان در بین خود نیز دارای رابطه معکوس می باشند. ضریب آلفای این دو گویه ۰/۶۹۹ - گزارش شده است.

جدول شماره ۵-تحلیل عاملی، نگرش سیستمی نسبت به مفهوم زمان

عاملی ها	گویه ها	بارهای عاملی	درصد واریانس تبیین شده	ضریب روایی	مقدار ویژه عامل	نمونه مورن آزمون	تعداد گویه ها
نگرش سیستمی نسبت به مفهوم زمان گویه های: (۹و۱۱)	۱- میزان تقاضای اعضاء هیات علمی برای استفاده از فرصت های مطالعاتی را می توان به عنوان یکی از ملاک های برآورد اعتبار مورد استفاده قرار داد. ۲- به هنگام تصمیم گیری در خصوص برآورد اعتبار فرصت های مطالعاتی، به شرایط و موقعیت کلی دانشگاه توجه شود.	۰/۷۸۳ -۰/۷۹۹	۲۸/۸۳	-۰/۶۹۹	۱/۱۵	۲۵	۲

۲- بررسی نگرش روسای دانشگاهها در خصوص مفهوم پیش بینی و آینده نگری

(الف) توصیف داده ها

الف-۱) نگرش تحلیلی نسبت به مقوله آینده نگری و قابلیت پیش بینی در میان پاسخ دهندگان سنجش نگرش تحلیلی نسبت به مفهوم آینده نگری و قابلیت پیش بینی براساس میزان موافقت با دو گویه شماره ۱۲ و ۱۴ به شرح زیر، مورد سنجش قرار گرفته است:

حداقل تا پنج سال آینده مهمترین فعالیت های حوزه دانشجویی، کماکان بدون تغییر خواهد بود .
با توجه به وضعیت موجود، روند فعالیتهای حوزه دانشجویی قابل پیش بینی است .
ترکیب گویه های مذکور در قالب یک مقیاس نشان می دهد که حدود ۵۷/۵ درصد از پاسخ دهندگان با نگرش تحلیلی نسبت به این مفهوم مخالف بوده و حدود ۴۲/۵ درصد با آن موافق و تا حدودی موافق بوده اند .

الف-۲) نگرش سیستمی نسبت به مفهوم آینده نگری و قابلیت پیش بینی در میان پاسخ دهندگان

سنجش نگرش سیستمی نسبت به مفهوم آینده نگری و قابلیت پیش بینی بر اساس میزان موافقت با دو گویه شماره ۱۵ و ۱۳ به شرح زیر، مورد سنجش قرار گرفته است:

۱- فعالیت های بر شمرده شده تا پنج سال آینده از اهمیت فعلی برخوردار نخواهد بود.

۲- حدود و ثغور موضوعات و فعالیت های حوزه دانشجویی را نمی توان برای پنج سال آینده پیش بینی کرد.

ترکیب گویه های مذکور در قالب یک مقیاس نشان می دهد که حدود ۶۲/۵ درصد از پاسخ دهندگان با نگرش سیستمی نسبت به این مفهوم موافق بوده و حدود ۳۸/۵ درصد با این نگرش مخالف بوده اند.

(ب) تحلیل عاملی

گویه های شماره ۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵، بر روی هم یک عامل را تشکیل می دهند که مجموعاً نگرش نسبت به مفهوم آینده نگری می باشد ضریب آلفای این چهار گویه به میزان قابل قبولی می باشد (۰/۹۳/۵۰).

جدول شماره ۶- نتایج تحلیل عاملی

تعداد گویه ها	نمونه مورد آزمون	مقدار ویژه عامل	ضریب روایی	درجه واریانس تبیین شده	بارهای عاملی	گویه ها	عاملی ها
۴	۲۶	۲/۰۳		۵۰/۹۳	۰/۷۱۰	۱- حداقل تا پنج سال آینده، مهمترین فعالیت های حوزه دانشجویی کماکان بدون تغییر خواهد بود. ۲- فعالیتهای بر شمرده شده، تا پنج سال آینده از اهمیت فعلی برخوردار نخواهد بود. ۳- با توجه به وضعیت موجود، روند فعالیت های حوزه دانشجویی، قابل پیش بینی است. ۴- حدود و ثغور موضوعات و فعالیت های حوزه دانشجویی را نمی توان برای پنج سال آینده پیش بینی کرد.	عامل سوم نگرش نسبت به مفهوم آینده نگری. گویه های: (۱۲ و ۱۳ و ۱۴ و ۱۵)

(توضیح: بدلیل اینکه هر ۴ گویه با یکدیگر ترکیب شده، ضریب روایی گزارش نشده است.)

۳- بررسی نگرش روسای دانشگاهها در خصوص مفهوم ارزشیابی

الف) توصیف داده ها

الف-۱) نگرش تحلیلی نسبت به مفهوم ارزشیابی

سنجش نگرشی تحلیلی به مفهوم ارزشیابی بر اساس میزان موافقت با دو گویه شماره ۱۷ و ۱۶ به شرح زیر، مورد سنجش قرار گرفته است:

۱- معاونت آموزشی با توجه به اهداف آموزشی میزان انحراف گروه های آموزشی از اهداف را تعیین و به ریاست دانشگاه گزارش نماید.

۲- معاونت آموزشی پس از تعیین میزان تحقق، هر یک از اهداف تعیین شده نتایج را به روسای دانشکده و گروه های آموزشی منعکس نماید.

ترکیب گویه های مذکور در قالب یک مقیاس نشان می دهد که حدود ۸۸/۵ درصد از پاسخ دهندگان با نگرش تحلیلی نسبت به این مفهوم موافق و تا حدودی موافق و ۱۱/۵ درصد مخالف بوده اند.

الف-۲) نگرشی سیستمی نسبت به مفهوم ارزشیابی

نگرش سیستمی نسبت به مفهوم ارزشیابی بر اساس میزان موافقت با دو گویه ۱۹ و ۱۸ به شرح ذیل مورد سنجش قرار گرفته است:

۱- معاونت آموزشی باید بتواند مسائل و مشکلات پیش آمده را به نحو مقتضی و بطور سریع برطرف نماید.

۲- در فرایند ارزشیابی، معاونت آموزشی تاکید بر شناسایی هر چه دقیق تر نقاط ضعف داشته تا بدین طریق جهت رفع آنها اقدام نماید.

ترکیب گویه های مذکور در قالب یک مقیاس نشان می دهد که حدود ۸۷ درصد از پاسخ دهندگان با نگرش سیستمی نسبت به این مفهوم موافق و تا حدودی موافق بوده و حدود ۱۳ درصد مخالف بوده اند.

ب- تحلیل عاملی

گویه های شماره ۱۶، ۱۷ با بارهای عاملی به ترتیب ۰/۸۱۲ و ۰/۹۰۵ عامل نگرشی تحلیلی نسبت به مفهوم ارزشیابی را تشکیل داده اند که ضریب روایی آن ۰/۶۷۸ گزارش شده است.

گویه های ۱۸، ۱۹ نیز با بارهای عاملی به ترتیب ۰/۸۷۷ و ۰/۸۰۰ و ضریب روایی قابل قبول ۰/۶۳ با هم عامل نگرش سیستمی نسبت به مفهوم ارزشیابی را ساخته اند.

جدول شماره ۷- تحلیل عاملی نگرش تحلیلی نسبت به مفهوم ارزشیابی

تعداد گویه‌ها	نمونه مورد آزمون	مقدار ویژه عامل	ضریب روانی	درصد واریانس تبیین شده	بارهای عاملی گویه	گویه‌ها	عاملی‌ها
۲	۲۶	۱٫۹۷۹	۰٫۶۷۸۰	۴۹٫۴۶	۰٫۸۱۲ ۰٫۹۰۵	۱- معاونت آموزشی با توجه به اهداف آموزشی میزان انحراف گروههای آموزشی از اهداف را تعیین و به ریاست دانشگاه گزارش نماید ۲- معاونت آموزشی پس از تعیین میزان تحقق هر یک از اهداف تعیین شده، نتایج را به رؤسای دانشکده‌ها و گروههای آموزشی منعکس نماید.	عامل چهارم نگرش تحلیلی نسبت به مفهوم ارزشیابی گویه‌های (۱۶ و ۱۷)

جدول شماره ۸- تحلیل عاملی نگرش سیستمی نسبت به مفهوم ارزشیابی

تعداد گویه‌ها	نمونه مورد آزمون	مقدار ویژه عامل	ضریب روانی	درصد واریانس تبیین شده	بارهای عاملی گویه	گویه‌ها	عاملی‌ها
۲	۲۶	۱٫۰۸۲	۰٫۶۳۶۶	۲۷٫۰۴	۰٫۸۷۷ ۰٫۸۰۰	۱- معاونت آموزشی باید بتواند مسائل و مشکلات پیش آمده را به نحو مقتضی و بطور سریع برطرف نماید ۲- در فرایند ارزشیابی، معاونت آموزشی تاکید بر شناسایی هر چه دقیق تر نقاط ضعف داشته تا بدین طریق جهت رفع آنها اقدام نماید.	عامل پنجم نگرش سیستمی نسبت به مفهوم ارزشیابی گویه‌های (۱۸ و ۱۹)

۴- بررسی نگرش رؤسای دانشگاهها در خصوص مفهوم وضع موجود

الف) توصیف داده‌ها

الف-۱) نگرش تحلیلی نسبت به بررسی وضع موجود

نگرش تحلیلی نسبت به مفهوم بررسی وضع موجود بر اساس میزان موافقت با گویه‌های شماره (۲۰،

۲۱، ۲۲، ۲۳) به شرح زیر، مورد سنجش قرار گرفته است:

۱- نخستین و مهمترین گام در فرایند تدوین برنامه، شناسایی ابعاد و اجزاء مختلف دانشگاه به منظور ترسیم وضعیت موجود و برنامه ریزی در خصوص هر یک از ابعاد مذکور به گونه ای مستقل و مشخص است.

۲- بررسی و تحلیل وضع موجود یک دانشگاه همانند فرایند بررسی و تعیین وضع موجود دیگر سازمانها انجام می گیرد.

۳- در فرایند تدوین برنامه باید توسعه دانشگاهی، بررسی منابع مالی و تامین اعتبارات باید در اولویت قرار گیرد.

۴- در فرایند تدوین برنامه باید به تاثیر متقابل فعالیت های حوزه های مختلف دانشگاه (اداری، مالی، پژوهشی) توجه شود.

(توضیح اینکه گویه های طراحی شده قابلیت تمایز بین نگرش تحلیلی از سیستمی را نداشته است.) ترکیب گویه های مذکور در قالب یک مقیاس نشان می دهد که حدود ۵۵/۵ درصد از پاسخ دهندگان با نگرش تحلیلی نسبت به این مفهوم موافق و تا حدودی موافق هستند و حدود ۴۴/۵ درصد مخالف می باشند.

ب) تحلیل عاملی

در خصوص مفهوم وضع موجود، ۴ گویه ۲۰، ۲۱، ۲۲، ۲۳ روی هم به ترتیب با بارهای عاملی ۰/۶۴۱ و ۰/۴۹۰ و ۰/۷۰۶ و ۰/۷۶۷ نگرش تحلیلی نسبت به مفهوم بررسی وضع موجود را تشکیل داده ضریب روایی گویه های مذکور ۰/۵۳۷ می باشد.

۵- نگرش روسای دانشگاهها در خصوص مفهوم هدف

الف) نگرش تحلیلی نسبت به مفهوم هدف

نگرش تحلیلی نسبت به مفهوم هدف بر اساس میزان موافقت با گویه های شماره ۲۴ و ۲۷ به شرح زیر، مورد سنجش قرار گرفته است.:

۱- توسعه تحصیلات تکمیلی باید همواره به عنوان یک هدف اساسی و با اولویت در سرلوحه برنامه های توسعه دانشگاهی قرار گیرد.

۲- تلاش در راستای حذف یا تغییر هدف توسعه تحصیلات تکمیلی که در تدوین آن دقت کافی و لازم

جدول شماره ۹- تحلیل عاملی نگرش تحلیلی نسبت به مفهوم بررسی وضع موجود

تعداد گویه‌ها	نمونه مورد آزمون	مقدار ویژه عامل	ضریب روایی	فرصت واریانس تبیین شده	بارهای عاملی گویه	گویه‌ها	عاملی‌ها
۴	۲۶	۱,۷۳۶	۰,۵۳۷۲	۴۳,۴۰	۰,۶۴۱ ۰,۴۹۰ ۰,۷۰۶ ۰,۷۶۷	<p>۱- نخستین و مهمترین گام در فرایند تدوین برنامه، شناسایی ابعاد و اجزای مختلف دانشگاه به منظور ترسیم وضعیت موجود و برنامه ریزی در خصوص هر یک از ابعاد مذکور، به گونه ای مستقل و مشخص است.</p> <p>۲- بررسی و تحلیل وضع موجود یک دانشگاه، همانند فرایند بررسی و تعیین وضع موجود دیگر سازمانها انجام می گیرد.</p> <p>۳- در فرایند تدوین برنامه، باید به تأثیر متقابل فعالیتهای حوزه های مختلف دانشگاه (اداری، مالی، پژوهشی) توجه شود.</p> <p>۴- در تدوین برنامه توسعه دانشگاهی، بررسی منابع مالی و تأمین اعتبارات باید در اولویت قرار گیرد.</p>	عامل ششم نگرش تحلیلی نسبت به مفهوم بررسی وضع موجود گویه های (۲۰ و ۲۱ و ۲۲ و ۲۳)

بکار رفته است باعث وارد شدن آسیب جدی به روند توسعه دانشگاه می شود.

ترکیب گویه های مذکور در قالب یک مقیاس نشان می دهد که حدود ۷۷ درصد از پاسخ دهندگان با نگرش تحلیلی نسبت به این مفهوم موافق و حدود ۲۳ درصد مخالف بوده اند.

ب) نگرش سیستمی نسبت به مفهوم هدف

سنجش نگرش سیستمی نسبت به مفهوم هدف بر اساس میزان موافقت با گویه های ۲۶ و ۲۵ به شرح زیر، مورد سنجش قرار گرفته است:

۱- هدف توسعه تحصیلات تکمیلی می تواند به تناسب تغییرات شرایط محیطی با اهداف دیگری جایگزین شود.

۲- برنامه های توسعه تحصیلات تکمیلی می تواند با کمی تغییر در برنامه بعدی توسعه دانشگاه لحاظ

شود .

ترکیب گویه های مذکور در قالب یک مقیاس نشان می دهد که حدود ۵۶ درصد از پاسخ دهندگان با نگرش سیستمی نسبت به این مفهوم موافق و تا حدودی موافق بوده و ۴۴ درصد مخالف بوده اند .

ب) تحلیل عاملی

ب-۱) دو گویه شماره ۲۴ و ۲۷ بر روی هم عامل نگرش تحلیلی نسبت به مفهوم هدف را با بارهای عاملی به ترتیب ۰/۶۸۵ و ۰/۸۱۴ تشکیل داده و ضریب آلفای آنها ۰/۴۱۱ است .

جدول شماره ۱۰- نگرش تحلیلی نسبت به مفهوم هدف

تعداد گویه ها	تیمونه مورد آزمون	مقدار ویژه عامل	ضریب روایی	درصد واریانس تبیین شده	بارهای عاملی گویه	گویه ها	عاملی ها
۲	۲۶	۱/۱۶۳	۰/۴۱۱	۲۹/۰۶۶	۰/۶۸۵ ۰/۸۱۴	۱- توسعه تحصیلات تکمیلی ، باید همواره به عنوان یک هدف اساس و اولویت دار در سرلوحه برنامه های توسعه دانشگاه قرار گیرد ۲- تلاش در راستای حذف یا تغییر هدف توسعه تحصیلات تکمیلی که در تدوین آن دقت کافی و لازم بکار رفته است باعث وارد شدن آسیب جدی به توسعه دانشگاه	عامل هفتم نگرش تحلیلی نسبت به مفهوم هدف . گویه های : (۲۴ و ۲۷)

ب-۲) گویه های شماره ۲۵ و ۲۶ نیز روی هم عامل نگرش سیستمی نسبت به مفهوم هدف را تشکیل داده و ضریب آلفای آنها تا حدی قابل قبول (۰/۵۹۹) گزارش شده است . (جدول شماره ۱۱)

۶- تحلیل واریانس یک طرفه نگرش پاسخ دهندگان ، نسبت به مفاهیم زمان ، آینده نگری ، وضع موجود ، ارزشیابی و هدف ، بر حسب رشته تحصیلی (علوم پایه ، انسانی ، کشاورزی و دامپزشکی و دامپزشکی ، هنر ، فنی - مهندسی و علوم پزشکی)

در جدول شماره ۱۲ نتایج تحلیل واریانس یک طرفه نگرش نسبت به مفاهیم پنجگانه بر حسب گروه عمده تحصیلی پاسخ دهندگان آورده شده است .

جدول شماره ۱۱- نگرش سیستمی نسبت به مفهوم هدف

تعداد گویه‌ها	نمونه مورد آزمون	مقدار وزنه عامل	ضریب روایی	فرصت واریانس تعیین شده	بارهای عاملی گویه	گویه‌ها	عاملی‌ها
۲	۲۵	۱/۵۹۴	۰/۵۹۹	۳۹/۸۴۲	۰/۷۷۶ ۰/۸۹۶	۱- هدف توسعه تحصیلات تکمیلی می تواند به تناسب تغییرات شرایط محیطی با اهداف دیگری جایگزین شود. ۲- برنامه های توسعه تحصیلات تکمیلی می تواند با کمی تغییر در برنامه بعدی توسعه دانشگاه لحاظ شود	عامل هشتم نگرش سیستمی نسبت به مفهوم هدف (۲۶ و ۲۵)

جدول شماره ۱۲- واریانس یک طرفه نگرش نسبت به مفاهیم، زمان، آینده‌نگری، وضع موجود، ارزشیابی و هدف برحسب گروه عمده رشته تحصیلی

مقیاس‌های نگرش	گروه عمده رشته تحصیلی	تعداد نمونه	میانگین	مقدار F محاسبه شده
نگرش تحلیلی نسبت به زمان	علوم پایه	۶	۷	۰/۸۹۹
	انسانی	۲	۷	
	کشاورزی و دامپزشکی	۲	۵	
	هنر	۱	۶	
	فنی و مهندسی	۳	۶	
	علوم پزشکی	۳	۶/۶۶	
	جمع	۱۷	۶/۴۷	
تحلیلی نسبت به آینده‌نگری	علوم پایه	۶	۴/۶۶	۰/۶۲۴
	انسانی	۲	۴	
	کشاورزی و دامپزشکی	۳	۶	
	هنر	۱	۴	
	فنی و مهندسی	۳	۶	
	علوم پزشکی	۳	۶	
	جمع	۱۸	۵/۲۲	
	علوم پایه	۶	۶	

ادامه جدول شماره ۱۲

مقدار F محاسبه شده	میانگین	تعداد نمونه	گروه عمده رشته تحصیلی	مقیاس های نگرش
۰٫۳۰۸	۶٫۵	۲	علوم انسانی	سیستمی نسبت به آینده نگری
	۵٫۶۶	۳	کشاورزی و دامپزشکی	
	۷	۱	هنر	
	۵	۳	فنی و مهندسی	
	۶٫۳۳	۳	علوم پزشکی	
	۵٫۹۴	۱۸	جمع	
۰٫۵۷۵	۸٫۸۳	۶	علوم پایه	تحلیلی نسبت به ارزشیابی
	۷٫۵	۲	انسانی	
	۸٫۳۳	۳	کشاورزی و دامپزشکی	
	۸	۱	هنر	
	۸٫۳۳	۳	فنی و مهندسی	
	۹٫۳۳	۳	علوم پزشکی	
	۸٫۵۵	۱۸	جمع	
۰٫۴۲۲	۷٫۵	۶	علوم پایه	سیستمی نسبت به ارزشیابی
	۷٫۵	۲	انسانی	
	۸	۳	کشاورزی و دامپزشکی	
	۶	۱	هنر	
	۸	۳	فنی و مهندسی	
	۸٫۶۶	۳	علوم پزشکی	
	۷٫۷۷	۱۸	جمع	
۲٫۶۳۲	۱۳٫۶۶	۶	علوم پایه	نگرش تحلیلی نسبت به وضع موجود
	۱۷٫۵	۲	انسانی	
	۱۵	۳	کشاورزی و دامپزشکی	
	۱۳	۱	هنر	
	۱۵٫۶۶	۳	فنی و مهندسی	
	۱۷٫۳۳	۳	علوم پزشکی	
	۱۵٫۲۲	۱۸	جمع	
	۷٫۸۳	۶	علوم پایه	
	۹٫۵	۲	علوم انسانی	

ادامه جدول شماره ۱۲

مقدار F محاسبه شده	میانگین	تعداد نمونه	گروه عمده رشته تحصیلی	مقیاس های نگرش
۱/۱۲۰	۸/۶۶	۳	کشاورزی و دامپزشکی	تحلیلی نسبت به هدف
	۷	۱	هنر	
	۸/۶۶	۳	فنی و مهندسی	
	۹	۳	علوم پزشکی	
	۸/۴۴	۱۸	جمع	
	۵/۶۰	۵	علوم پایه	
۰/۹۵۵	۵	۲	انسانی	سیستمی نسبت به هدف
	۷	۳	کشاورزی و دامپزشکی	
	۵	۱	هنر	
	۷/۶۶	۳	فنی و مهندسی	
	۶/۶۶	۳	علوم پزشکی	
	۶/۲۹	۱۷	جمع	

بر اساس داده های جدول فوق، بین نگرش تحلیلی و یا سیستمی نسبت به مفاهیم مورد نظر و گروه عمده رشته تحصیلی پاسخ دهندگان، تفاوت معناداری وجود ندارد.

۷- تحلیل واریانس یک طرفه نگرش، نسبت به مفاهیم زمان، آینده نگری، ارزشیابی، وضع موجود و هدف، بر حسب محل تحصیل

در جدول شماره ۱۳، نتایج تحلیل واریانس یک طرفه نگرش نسبت به مفاهیم پنجگانه بر حسب محل تحصیل پاسخ دهندگان، آورده شده است:

جدول شماره ۱۳- نتایج تحلیل واریانس یک طرفه نگرش نسبت به مفاهیم زمان، آینده نگری، وضع موجود، ارزشیابی و هدف، بر حسب محل تحصیل

مقدار F محاسبه شده	میانگین	تعداد نمونه	محل تحصیل	مقیاس های نگرش
۰/۴۸۴	۶/۶۰	۵	داخل	تحلیلی نسبت به زمان
	۶/۰۷	۱۴	خارج	
	۶/۲۱	۱۹	جمع	
۲/۲۸۴	۴/۲۰	۵	داخل	تحلیلی نسبت به آینده نگری

ادامه جدول شماره ۱۳

مقیاس های نگرش	محل تحصیل	تعداد نمونه	میانگین	مقدار F محاسبه شده
	خارج	۱۴	۵٫۵۳	
	جمع	۱۹	۵٫۲۰	
سیستمی نسبت به آینده نگری	داخل	۵	۶	*۰٫۰۲۴
	خارج	۱۵	۵٫۸۶	
	جمع	۲۰	۵٫۹۰	
تحلیلی نسبت به ارزشیابی	داخل	۵	۹	۰٫۵۳۰
	خارج	۱۵	۸٫۵۳	
	جمع	۲۰	۸٫۶۵	
سیستمی نسبت به ارزشیابی	داخل	۵	۷٫۴۰	۰٫۰۸۵
	خارج	۱۵	۷٫۶۶	
	جمع	۲۰	۷٫۶۰	
نگرش تحلیلی نسبت به وضع موجود	داخل	۵	۱۴٫۸۰	۰٫۳۹۲
	خارج	۱۵	۱۵٫۵۳	
	جمع	۲۰	۱۵٫۳۵	
تحلیلی نسبت به هدف	داخل	۵	۸٫۴۰	*۰٫۰۴۸
	خارج	۱۵	۸٫۵۳	
	جمع	۲۰	۸٫۵۰	
سیستمی نسبت به هدف	داخل	۵	۶٫۲۰	۰٫۱۰۰
	خارج	۱۴	۶٫۵۰	
	جمع	۱۹	۶٫۴۲	

بر اساس داده های جدول فوق، در نگرش سیستمی نسبت به آینده نگری، میانگین نمره آن دسته از رؤسای دانشگاهها که محل تحصیل آنان خارج از کشور بوده است، پایین تر از میانگین نمره آن دسته از رؤسای دانشگاههایی که در داخل کشور تحصیل نموده اند و این تفاوت با مقدار $F_{0.024}$ مورد تأیید قرار گرفته است. در حالی که میانگین نمره آن دسته از رؤسای دانشگاهها که محل تحصیل آنان خارج از کشور بوده است، در نگرش تحلیلی نسبت به هدف، بالاتر از میانگین نمره آن دسته از رؤسای دانشگاههایی است که در داخل کشور تحصیل نموده اند و این تفاوت با مقدار $F_{0.048}$ مورد تأیید قرار گرفته است.

۸- تحلیل واریانس یک طرفه نگرش، نسبت به مفاهیم: زمان، آینده‌نگری، ارزشیابی، وضع موجود و هدف، بر حسب مرتبه علمی

در جدول ذیل نتایج تحلیل واریانس یک طرفه نگرش نسبت به مفاهیم پنجگانه بر حسب مرتبه علمی پاسخ دهندگان گزارش شده است. بر اساس داده‌های موجود در جدول مذکور نگرش تحلیلی نسبت به زمان، آینده‌نگری، نگرش سیستمی نسبت به آینده‌نگری، نگرش تحلیلی نسبت به ارزشیابی، نگرش سیستمی به ارزشیابی، نگرش تحلیلی نسبت به وضع موجود و نگرش سیستمی نسبت به هدف در میان پاسخ دهندگان، بر حسب مرتبه علمی (استادیار، دانشیار، استاد) تفاوت معناداری وجود ندارد. تنها در مورد نگرش تحلیلی نسبت به هدف در میان مرتبه‌های علمی مختلف تفاوت معنادار مشاهده می‌شود.

جدول شماره ۱۴- واریانس یک طرفه نگرش نسبت به مفاهیم زمان، آینده‌نگری، وضع موجود ارزشیابی و هدف بر حسب مرتبه علمی پاسخ دهندگان

مقدار F محاسبه شده	میانگین	تعداد نمونه	مرتبه علمی	مقیاس‌های نگرش
۰٫۵۹۸	۶٫۴	۱۵	استادیار	تحلیلی نسبت به زمان
	۶٫۴۲	۷	دانشیار	
	۵٫۳۳	۳	استاد	
	۶٫۲۸	۲۵	جمع	
۰٫۳۴۸	۵٫۳۳	۱۵	استادیار	تحلیلی نسبت به آینده‌نگری
	۶	۸	دانشیار	
	۴٫۳۳	۳	استاد	
	۵٫۴۲	۲۶	جمع	
۰٫۷۳۳	۵٫۸۰	۱۵	استادیار	سیستمی نسبت به آینده‌نگری
	۵٫۸۷	۸	دانشیار	
	۵	۳	استاد	
	۵٫۷۳	۲۶	جمع	
۰٫۴۰۶	۹٫۰۶	۱۵	استادیار	تحلیلی نسبت به ارزشیابی
	۸٫۳۷	۸	دانشیار	
	۸٫۸۰	۳	استاد	
	۸٫۸۰	۲۶	جمع	
	۷٫۴۶	۱۵	استاد	سیستمی نسبت به ارزشیابی

ادامه جدول شماره ۱۴

مقیاس های نگرش	مرتبه علمی	تعداد نمونه	میانگین	مقدار F محاسبه شده
	دانشیار	۸	۸٫۷۵	۰٫۲۲۰
	استاد	۳	۸	
	جمع	۲۶	۷٫۹۲	
نگرشی تحلیلی نسبت به مفهوم وضع موجود	استادیار	۱۵	۱۵٫۲	۰٫۱۹۶
	دانشیار	۸	۱۶٫۲۵	
	استاد	۳	۱۳٫۶۶	
	جمع	۲۶	۱۵٫۳۴	
تحلیلی نسبت به هدف	استادیار	۱۵	۸٫۳۳*	*
	دانشیار	۸	۹	
	استاد	۳	۶٫۶۶	
	جمع	۲۶	۸٫۳۴	
سیستمی نسبت به هدف	استادیار	۱۴	۶٫۶۴	۰٫۹۴۳
	دانشیار	۸	۶٫۶۲	
	استاد	۳	۷	
	جمع	۲۵	۶٫۶۸	

۹- تحلیل واریانس یک طرفه نگرش، نسبت به مفاهیم: زمان، آینده نگری، ارزشیابی، وضع موجود و هدف، بر حسب سابقه ریاست در جدول ذیل نتایج تحلیل واریانس یک طرفه نگرش نسبت به مفاهیم پنجگانه بر حسب سابقه ریاست پاسخ دهندگان مشاهده می شود.

جدول شماره ۱۵- واریانس یک طرفه نگرش نسبت به مفاهیم زمان، آینده نگری وضع موجود ارزشیابی و هدف، بر حسب سابقه ریاست

مقیاس های نگرش	سابقه ریاست	تعداد نمونه	میانگین	سطح معنی داری	مقدار F محاسبه شده
تحلیلی نسبت به زمان	۵-۰ سال	۱۴	۶٫۲۱	*	۳٫۵۸۰
	۱۰-۶ سال	۹	۶٫۶۶		
	۱۵-۱۱ سال	۱	۲		

ادامه جدول شماره ۱۵

مقیاس‌های نگرش	سابقه ریاست	تعداد نمونه	میانگین	سطح معنی‌داری	مقدار F محاسبه شده
	۱۵ سال به بالا	۱	۸		
	جمع	۲۵	۶٫۲۸		
تحلیلی نسبت به آینده نگری	۰-۵ سال	۱۴	۵٫۲۱		
	۶-۱۰ سال	۱۰	۵٫۶۰		
	۱۱-۱۵ سال	۱	۴	۰٫۳۶۲	۱٫۱۲۱
	۱۵ سال به بالا	۱	۸		
	جمع	۲۶	۵٫۴۲		
سیستمی نسبت به آینده نگری	۰-۵ سال	۱۴	۶٫۵	**	
	۶-۱۰ سال	۱۰	۵٫۳	۰٫۰۰۳	۶٫۱۴۷
	۱۱-۱۵ سال	۱	۲		
	۱۵ سال به بالا	۱	۳		
	جمع	۲۶	۵٫۷۳		
تحلیلی نسبت به ارزشیابی	۰-۵ سال	۱۴	۸٫۸۵		
	۶-۱۰ سال	۱۰	۸٫۷۰		
	۱۱-۱۵ سال	۱	۱۰		
	۱۵ سال به بالا	۱	۸		
	جمع	۲۶	۸٫۸۰		
سیستمی نسبت به ارزشیابی	۰-۵ سال	۱۴	۸		
	۶-۱۰ سال	۱۰	۷٫۴۰		
	۱۱-۱۵ سال	۱	۱۰		
	۱۵ سال به بالا	۱	۱۰		
	جمع	۲۶	۷٫۹۲		
تحلیلی نسبت به وضع موجود	۰-۵ سال	۱۴	۱۵٫۷۸		
	۶-۱۰ سال	۱۰	۱۵		
	۱۱-۱۵ سال	۱	۱۴		
	۱۵ سال به بالا	۱	۱۴		
	جمع	۲۶	۱۵٫۴۳		
تحلیلی نسبت به هدف	۰-۵ سال	۱۴	۸٫۷۱		
	۶-۱۰ سال	۱۰	۸٫۱۰		
				۰٫۸۸۰	۰٫۲۲۲

ادامه جدول شماره ۱۵

مقیاس های نگرش	سابقه ریاست	تعداد نمونه	میانگین	سطح معنی داری	مقدار F محاسبه شده
	۱۱-۱۵ سال	۱	۶		
	۱۵ سال به بالا	۱	۸		
	جمع	۲۶	۸٫۳۴		
سیستمی نسبت به هدف	۰-۵ سال	۱۴	۶٫۵۷		
	۶-۱۰ سال	۹	۶٫۶۶		
	۱۱-۱۵ سال	۱	۸		
	۱۵ سال به بالا	۱	۷		
	جمع	۲۵	۶٫۶۸		

بر اساس داده های موجود در جدول مذکور نگرش تحلیلی نسبت به مفهوم زمان، آینده نگری، ارزشیابی و نگرش سیستمی نسبت به ارزشیابی، نگرش تحلیلی وضع موجود، نگرش تحلیلی نسبت به هدف و نگرش سیستمی نسبت به هدف، در میان پاسخ دهندگان بر حسب سابقه ریاست تفاوت معناداری نداشته و تنها در مورد نگرش سیستمی نسبت به آینده نگری این تفاوت معنادار قابل مشاهده است. بدین ترتیب که نگرش سیستمی نسبت به آینده نگری در میان پاسخ دهندگان با سابقه ریاست کمتر، بیشتر مشاهده می شود.

نتیجه گیری

بر اساس تحلیل عاملی انجام شده، بیست گویه پرسشنامه به هشت عامل اصلی تقسیم شده است. این عوامل عبارتند از:

«زمان- تحلیلی»، «زمان - سیستمی»، «پیش بینی و آینده نگری»، «ارزشیابی- تحلیلی»، «ارزشیابی- سیستمی»، «بررسی وضع موجود»، «هدف- تحلیلی»، «هدف- سیستمی». نگرش رؤسای دانشگاهها با نظر به این عوامل مورد بررسی قرار گرفته است.

نتایج بدست آمده از مقیاس های ترکیبی نشانگر آن است که پاسخ دهندگان نسبت به مفاهیم زمان، ارزشیابی و هدف، بیشتر نگرشی تحلیلی داشته اند. اینکه زمان امری قابل برگشت است، آینده می تواند ادامه و تکرار گذشته باشد، هدف ها مفاهیمی ثابت و لایتغیر می باشند و ارزشیابی، امری جهت کنترل

و گزارش دهی به مقامات بالاتر می‌باشد. در نتیجه، نگرش‌های بدست آمده موید دیدگاه تحلیلی نسبت به این مفاهیم می‌باشد که نشان از گرایش پاسخ دهندگان نسبت به آن دارد. به عنوان مثال گرایش پاسخ دهندگان نسبت به مفاهیم مذکور و در قالب گویه‌های مربوط به این شرح است: در نگرش تحلیلی نسبت به مفهوم زمان ۸۴٪ در مقابل ۱۶٪، نگرش تحلیلی نسبت به مفهوم ارزشیابی ۸۸/۵٪ در مقابل ۱۱/۵٪، نگرش تحلیلی نسبت به مفهوم هدف ۷۷٪ در مقابل ۲۳٪. اما در خصوص مفهوم آینده‌نگری یا امکان پیش‌بینی وقایع، نگرش پاسخ دهندگان بیشتر از نوع سیستمی (غیر خطی) به نظر می‌رسد (۵۶۲/۵٪ در مقابل ۳۸/۵٪) و گویه‌های مربوط به مفهوم بررسی وضع موجود، ظاهراً قابلیت تمایز بین نگرش تحلیلی از سیستمی را نداشته‌اند.

در مجموع نگرش تحلیلی-خطی، نگرشی غالب در میان پاسخ دهندگان، نسبت به مفاهیم اصلی برنامه ریزی می‌باشد.

ضمناً نتایج بدست آمده از تحلیل واریانس نشان می‌دهد که در نگرش سیستمی نسبت به آینده‌نگری و نگرش تحلیلی نسبت به هدف میان رؤسای دانشگاهها بر حسب محل تحصیل (داخل و خارج از کشور)، تفاوت معناداری وجود دارد و این معناداری به ترتیب در سطح ۰/۰۲۴ و ۰/۰۴۸ تأیید شده است (جدول شماره ۱۳). بر اساس داده‌های جدول شماره ۱۳، در نگرش سیستمی نسبت به آینده‌نگری، میانگین نمره آن دسته از رؤسای دانشگاهها که محل تحصیل آنان خارج از کشور بوده، پایین‌تر از میانگین نمره آن دسته از رؤسای دانشگاههایی است که در داخل کشور تحصیل نموده‌اند و این تفاوت با مقدار $F_{0.024}$ مورد تأیید قرار گرفته است. در حالی که میانگین نمره آنان در نگرش تحلیلی نسبت به هدف، بالاتر از میانگین نمره آن دسته از رؤسای دانشگاههایی است که در داخل کشور تحصیل نموده‌اند و این تفاوت با مقدار $F_{0.048}$ مورد تأیید قرار گرفته است. مقایسه افراد مورد پژوهش در نگرش تحلیلی نسبت به زمان‌نگری بر حسب سابقه ریاست نشان می‌دهد که نمره رؤسای دانشگاههای با سابقه ریاست بیش از ۱۵ سال در این مقیاس بالاتر از دیگران، (با سطح معناداری ۰/۰۳۱) و در نگرش سیستمی نسبت به آینده‌نگری، نمره رؤسای دانشگاههای با سابقه ریاست بیش از ۱۰ و ۱۵ سال، پایین‌تر از دیگران می‌باشد (با سطح معناداری ۰/۰۰۳).

در مورد نگرش تحلیلی نسبت به هدف در میان رؤسای دانشگاهها با مرتبه‌های علمی مختلف، تفاوت معناداری وجود دارد. همانگونه که در جدول شماره ۱۴ نشان داده شده است، رؤسای دانشگاههای با

مرتب‌ه استادی، از میانگین کمتری (۶/۶۶) در نگرش تحلیلی نسبت به هدف برخوردار بوده، در حالیکه رؤسای دانشگاه‌های با مرتبه استادیاری و دانشیاری (۸/۳۳ و ۹) در نگرش تحلیلی نسبت به هدف، از میانگین بالاتر و بیشتری برخوردار هستند و تفاوت بین میانگین آنان در سطح معناداری ۰/۰۱ تأیید شده است. این نتیجه گویای آن است که مدارج و مرتبه‌های بالاتر علمی (استادی) در نگرش افراد نسبت به پدیده‌ها به ویژه بر اساس دو پارادیم فکری تحلیلی و سیستمی تأثیر دارد. در این باره به نظر می‌رسد چنانچه رؤسای دانشگاه‌ها، از میان اعضای هیات علمی با مرتبه استادی انتخاب شوند، امید می‌رود که در تعیین اهداف، سیاستها و رسالت‌های دانشگاه‌ها از نگرش سیستمی برخوردار بوده و در بررسی پدیده‌ها به محیط پیرامونی آنها، بررسی روابط متقابل اجزاء و عوامل پدیده‌ها، درک کلی پدیده‌ها، عدم پذیرش کامل و جامع بودن الگوها و مدل‌ها و بررسی پدیده‌ها در زمان واقعی خود توجه نموده و به ویژگی منحصر به فرد بودن و پیچیدگی پدیده‌های دانشگاه‌ها توجه خاص مبذول دارند. بین نگرش پاسخ‌دهندگان، به لحاظ نوع مدرک و رشته تحصیلی، تفاوتی مشاهده نشده است.

در پایان با بهره‌گیری از ویژگی‌های نگرش سیستمی و نظریه بی‌نظمی (پیچیدگی)، پیشنهادهایی به شرح زیر ارائه می‌گردد:

- ۱- پرهیز از اقبال سریع و تکانشی به روابط خطی میان پدیده‌ها، این پیشنهاد ناظر بر وجود روابط غیر خطی در پدیده‌های آموزش عالی است.
- ۲- گذر از ساده‌نگری خطی - تحلیلی به سمت ملاحظه واقعیتها از ابعاد مختلف. منطق زیربنایی این پیشنهاد به پیچیدگی رخداد‌های آموزش عالی معطوف است.
- ۳- پرهیز از نگرش «بخشی» و حاکمیت «جزء جزء» پدیده‌ها و فعالیتها و اتخاذ موضعی کل‌نگر نسبت به آموزش عالی
- ۴- توجه به ارتباط رشد کمی و کیفی آموزش عالی، به نحوی که مجموعه کامیابی‌ها و ناکامی‌های این نظام را بتوان به صورت پیوستاری از شاخص‌های کمی و کیفی به تصویر کشید و ارتباط درونی ابعاد کمی و کیفی نظام آموزش عالی را به صورت توانمند مورد نظر قرار داد.
- ۵- آموزش عالی، ضمن ارتباط دیالکتیکی با سایر نظام‌های اجتماعی و اقتصادی، از ویژگی‌های منحصر به فردی برخوردار است. ملاحظه این ویژگی‌ها به درک حساسیت این نظام و فعالیت‌های آن و نیز ارتقاء جایگاه آن در جامعه کمک می‌کند.

منابع

- الوانی، سید مهدی و حسن دانایی فرد (۱۳۸۱). «تئوری نظم‌درینی نظمی و مدیریت». تهران: نشر صفار.
- ایکاف، راسل (۱۳۷۵). «برنامه ریزی تعاملی، مدیریت هماهنگ با تحول برای ساختن آینده سازمان». ترجمه سهراب خلیلی شورینی، تهران: نشر مرکز، چاپ اول.
- بریور، ایان (۱۳۶۲). «علم و دین»، ترجمه بهاء‌الدین خرمشاهی، انتشارات مرکز.
- بیلیار، فرانسوا زکوریلسکی (۱۳۷۸). «از میل به تغییر تا لذت تحقق آن». ترجمه الهه رضوی، انتشارات سازمان مدیریت صنعتی، چاپ اول.
- چرچمن، چارلز وست (۱۳۷۵). «نظریه سیستم‌ها». ترجمه رشید اصلانی، تهران: مرکز آموزش مدیریت دولتی چاپ سوم.
- دوروسنی، ژوئل و جون بیسون (۱۳۷۴). «روش تفکر سیستمی». ترجمه امیر حسین جهانگللو، نشر پیشبرد.
- دکوتیار، خاورپرز (۱۳۷۷). «تنوع خلاق ما». گزارش کمیسیون فرهنگ و توسعه، گروه مترجمان، کمیسیون ملی یونسکو در ایران، چاپ اول.
- سرمد، زهره، عباس بازرگان و الهه حجازی (۱۳۷۹). «روشهای تحقیق در علوم رفتاری». تهران: انتشارات آگاه.
- سنج، پیتز (۱۳۷۷). «پنجمین فرمان». ترجمه حافظ کمال هدایت و محمد روشن، تهران: انتشارات سازمان مدیریت صنعتی، چاپ دوم.
- سید نقوی، میر علی (۱۳۸۰). «سازمان و مدیریت: از مدرنیسم تا پسا مدرنیسم». فصلنامه مطالعات و مدیریت، انتشارات دانشگاه علامه طباطبایی، شماره ۳۰ و ۲۹.
- فرشاد، مهدی (۱۳۶۲). «نگرش سیستمی». تهران: نشر امیر کبیر، چاپ اول.
- کوهن، توماس (۱۳۶۹). «ساختار انقلاب‌های علمی». ترجمه احمد آرام، نشر سروش، چاپ اول.
- گلیک، جیمز. «نظم در آشفتگی». ترجمه مسعود نیازمند، نشر مرکز همیاری و آموزش نیروی انسانی هما.
- مورن، ادگار (۱۳۷۴). «روش ۱، طبیعت، طبیعت». ترجمه علی اسدی، تهران: سروش، چاپ اول.
- مهری، علی (۱۳۸۱). «کاربرد نظریه بی‌نظمی در سازمانها». ماهنامه تدبیر، شماره ۱۲۹.
- مهر محمدی، محمد (۱۳۷۴). «کاووشی در ماهیت تدریس». فصلنامه علوم تربیتی، دانشگاه تهران، سال اول.
- میچل، ترنس (۱۳۷۶). «مدیریت در سازمانها، مقدمه‌ای بر رفتار کارکنان در سازمان». ترجمه محمد

- حسین نظری نژاد ، نشرآستان قدس رضوی ، چاپ اول .
- وارث ، سید حامد (۱۳۸۰) . «نگرش فرا پارادایمی به مدیریت دولتی» . فصلنامه دانش مدیریت ، ویژه نامه مدیریت دولتی ، دانشگاه تهران ، سال چهاردهم . شماره ۵۵ .
- یمنی دوزی سرخایی ، محمد (۱۳۸۰) . «درآمدی به بررسی عملکرد سیستم های دانشگاهی» . تهران : انتشارات دانشگاه شهید بهشتی .

-Brand nick Robert & J. Kraft, (1997). "Chaos and complexity theory, implications or research planning in higher education.

-Conner R. Darnel (1992). "Managing at the speed change". New York: Villard Books

-Lunenburg & Ornstein (1996). "Educational Administration, Concepts and Practices". 2 Ed. Wadsworth Publishing Company.