



Original Research Paper

The framework of mission orientation in Iranian universities based on the PDIA approach; The case of Giulan University

Somayeh Fereidouni *¹

¹ Assistant Professor, Department of Futurology and Theorizing in Higher Education, Institute for Research & Planning in Higher Education, Tehran, Iran

ARTICLE INFO

Received: Aug. 6, 2022

Revised: Sep. 26, 2022

Accepted: Oct. 23, 2022

KEYWORDS

Mission-based University
Decentralization
University Idea
PDIA

* Corresponding Author

✉ fereidouni@irphe.ac.ir

☎ +98 21 23517118

How to Cite this article:

Fereidouni, S. (2023). The framework of mission orientation in Iranian universities based on the PDIA approach; The Case of Giulan University. *Journal of University Studies*, 1(4), 129-158.
doi: 10.22035/jous.2024.4998.1024

URL:

https://www.jous.ir/article_475.html

Copyright:



© The authors retain the copyright and full publishing rights. This is an open access article under the [CC BY 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) license.

<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

ABSTRACT

During last decades, developing mission-based university has been becoming a hot debate among Higher education experts and the macro-official documents. Although the central part of this debate is related to the way of developing mission-based university. Some experts believe in the centralization process and other experts, emphasis on university empowerment as a scholar community. The history of philosophy in the world have shown that the university is an institution that has emerged from social changes and builds its missions according to social demands. And it remains as a social institution that is formed and opens and influences in continuous action and reaction with society. Therefore, considering the principle that the university is a social institution, the present study was conducted with the aim of designing a framework for the mission-orientation of the university and focusing on the concept of the idea of the university. Because the missions of universities, in addition to being rooted in social demands, find their basis in the essence of each university is. The present study has done due to finding the framework for developing mission-based university. This study is based on PDIA approach, Ecological university of Ronald Barnet, and university Idea. The findings of the study indicate that mission-based university in Iran suffers from a serious conceptual misunderstanding among policymakers and upstream documents. Finally, that the final framework is stressed on local stakeholders' activities and ecological agency of university. This framework has recognized academic independence, including 10 Executive steps, and been able to use in different universities. In addition, this framework tries to broaden a way to identify university identities and missions. Finally, these missions are categorized to two parts; public and specific missions. And these are resulted from the current situation of the university, current and potential ability of the university and the macro and micro related official documents. In addition, the specialties and adaptations among micro- official documents in the university are could obtained from this framework.



INTRODUCTION

The history of philosophy in the world suggests that the university is an institution that has emerged from social transformations and derives its missions from social demands and desires. It remains a social institution that continuously interacts with society, shaping and influencing it. A mission, by definition, is a clear, concise, and lasting statement of an organization's reason for existence. In other words, objectives are a direct and explicit expression of the university's nature, originating from its essence, and thus cannot be externally imposed. These missions, based on the essence and nature of the university, permeate the organizational culture and are reflected in the everyday life and official documents of the university community. Understanding this concept allows us to see a mission-oriented university as an institution that has rediscovered its essence and subsequently derived its missions from it. In such a university, the essence and missions are inseparable. This essence or nature of the university is referred to as the "idea of the university."

Both older and newer university ideas reflect the definition of the university's nature and, consequently, the rediscovery of its missions. For example, a university established for research for its own sake differs in its missions from one aiming to fight against new and global colonialism or one intending to develop emancipatory education. A university aiming to provide access to free expression and equality, or one characterized as a socio-cultural entity, differs from a university defined within a neoliberal framework, and these differences manifest in their varied missions. Therefore, this research emphasizes that to identify the mission of a university, one must first understand the idea of the university. In the context of the Iranian university, where there is a significant shortfall in the idea of the university as a uniquely Iranian commodity, identifying its missions becomes challenging. Hence, this research seeks to answer the fundamental question: What is the framework of mission-orientation in the Iranian university?

METHODOLOGY

This study can be considered as qualitative research with an interpretive philosophical approach, utilizing the method of thematic content analysis. The participants in this research included faculty members, members of the strategic planning committee, the council of directors, the university's trade union representative, the student representative, members of the internationalization committee, and members of the planning and budgeting group at the University of Guilan. The primary idea of this research emphasized academic independence and the active involvement of university stakeholders in the development of missions, stressing that mission orientation is not a centralized matter but rather depends on

each university individually. With this approach, the University of Guilan was selected as a convenient case study. Overall, more than 30 individuals from various sectors of the University of Guilan participated in this research. The researcher spent nearly a year at the University of Guilan, initially familiarizing themselves with the university's context and then advancing various parts of the study through numerous individual and group sessions. The main method implemented in this research followed the steps of the PDIA (Problem-Driven Iterative Adaptation) policy-making approach.

FINDINGS

The main finding of this research is the Mission Statement document for the University of Guilan, as well as the framework for mission orientation at the university. All findings leading to the development of this document and framework were obtained through the seven stages of the PDIA (Problem-Driven Iterative Adaptation) methodology.

Stage 1: Problem Recognition

This stage involves identifying and conceptualizing the problem, also known as problem construction. It is based on the principle that breaking down issues into smaller components can make them manageable. Working groups were formed, and various group and individual meetings were held to dissect the mission orientation issue at the University of Guilan into its constituent parts by answering specific questions.

Stage 2: Problem Restructuring

After understanding the current state for a more precise problem recognition, the various components identified were reorganized. This was done using a cause-and-effect diagram, also known as a fishbone diagram, and by distinguishing between different academic contexts. This process produced a comprehensive picture of the problem, making its branches and dimensions clear.

Stage 3: Process Sequencing and Change Space Analysis

In this step, the proposed sequence among the components of the mission orientation process was established. Analysis of the change space was used to identify entry points (change entry points) for interventions.

Stage 4: Slow Movement in the Change Space to Identify Possible Strategies

The focus here was on ensuring that the strategies developed were based on the characteristics of the studied context and not imposed externally.



University Studies

Vol. 1
Issue 4
Summer 2023

Stage 5: Creating and Maintaining Authorization for Transformation

At this stage, the structure for implementation and the allocation of power were defined to ensure that the outcomes from previous stages could be effectively realized.

Stage 6: Designing the Initial Intervention

In this phase, the initial draft of the missions and the "idea of the University of Guilan" as the primary basis for identifying the university's missions were formulated.

Stage 7: Learning from the Intervention

The result of this stage was the establishment of a monitoring and evaluation system for the missions and the creation of a space for updating them as needed.

These stages collectively contributed to crafting a tailored mission-oriented framework for the University of Guilan, considering its unique context and characteristics.

CONCLUSION

As previously mentioned, Iranian universities face a significant challenge in the area of mission orientation. One of the most critical issues in this domain is not merely the lack of mission orientation but a deficiency in the conceptual understanding of what it entails. Research indicates that this conceptual deficiency becomes apparent when policymakers and even university stakeholders in Iran equate mission orientation with the specialization of universities. This conceptual misinterpretation poses a major obstacle to the mission orientation of universities. However, mission orientation is inherently linked to the idea of the university, tied to its essence and nature. Therefore, this study considered the interdependence between the idea of the university and mission orientation, the specific needs of higher education in Iran, and the philosophy of the ecological university. The outcome was the development of the Mission Statement document for the University of Guilan. This document focuses on defining the idea of the University of Guilan and outlines its general and specific missions across seven ecological systems. This framework has been provided to the university as a guide for its mission-oriented endeavors.

NOVELTY

The application of the PDIA policy-making approach in solving higher education issues with a focus on activating all stakeholders in local contexts



ACKNOWLEDGMENT

I am very grateful to the esteemed president of the University of Guilan and all those who assisted in this research, as its completion would not have been possible without their presence and support.

CONFLICT OF INTEREST

No conflict of interest has been declared by the author.



University Studies

Vol. 1
Issue 4
Summer 2023

BIBLIOGRAPHY

- Aeini, B., Moosavand, M., Heidari, A., Sabbar, S. (2023). Respecting Employee Privacy and Professional Productivity: a Grounded Theory Study in Iran. *Cadernos de Educação Tecnologia e Sociedade*, 16(4), 1268-1279. doi: 10.14571/brajets.v16.n4.1268-1279
- Agha-Tabar Roudbari, J., Barimani, Kh., Agha-Mirzaee, T., & Saffarian, S. (2017). Landscaping higher education leads to good policy: An inquiry into the landscaping higher education plan. the first conference of governance and public policy, Tehran, Sharif University. (In Persian)
- Akinlolu, M. (2022). Gender stereotypes and career choices: a cross-sectional study on a group of South African students in construction programs. *Acta Structilia*, 29(2), 83-115.
- Arnania, K. T. (2010). Gender stereotypes and gender feature of job motivation: differences or similarity? *Problems and Perspectives in Management*, 8(2), 84-93.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Cao, C., Duan, H., & NG, L. L. (2023). The impact of gender inequality in higher education on female employment. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 8, 2355-2361.
- Clarke, V., & Braun, V. (2013). *Successful qualitative research a practical guide for beginners*. London: Sage Publication, Inc.
- Eringa, K., Caudron, L., Rieck, K., Xie, F., & Gerhardt, T. (2015). How relevant are Hofstede's dimensions for inter-cultural studies? A replication of Hofstede's research among current international business students. *Research in Hospitality Management*, 5(2), 187-198.
- Farasatkah, M. (2009). *History and accidents of university in Iran: A historical study of higher education and the economic, social, political and cultural developments affecting it*. Iran; Tehran. Parsa Press. (In Persian)
- Farasatkah, M., & Asgharzadeh, N. (2018). *University history in Iran*. Iran; Tehran. Institution for Studying in Culture and Sociology. (In Persian)
- Fereidouni, S. (2019). Policy studying of higher education expansion in Iran. Research report. Iran, Tehran. Institution for Research and Planning in Higher Education. (In Persian)
- Fereidouni, S. (2021). Mission-based university framework; a case of Guilan university. Research report. Iran, Tehran. Institution for Research and Planning in Higher Education. (In Persian)
- Gonzalez, M., Jose., Cortina, C., & Rodriguez, J. (2019). The role of gender stereotypes in hiring: A field experiment. *European Sociological Review*, 35(2), 187-204.



- Heilman, M. E., & Eagly, A. H. (2008). Gender stereotypes are alive, well, and busy producing workplace discrimination. *Industrial and Organizational Psychology*, 1(4), 393-398.
- Ikeda, S. (2018). The Nature and limits of Gary Becker's theory of racial discrimination. *The Review of Australian Economics*, 31(3), 403-417.
- Kangethe, N., Lyria, K., & Nyamanga, A. (2014). The gender socialization question in education: Influence on boys' and girls' academic achievement. *European Scientific Journal*, 10(19), 279-294.
- MacAdams, R. H. (1997). Comment: Accounting for norms. *Journal of Wisconsin Law Review*, 625, 625-637.
- Maguir, M., & Delahunt, B. (2017). Doing a thematic analysis: A practical, step-by-step guide for learning and teaching scholars. *All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education (AISHE-J)*, 9(3), 3351-3364.
- Molla, E. (2016). The role of school in gender socialization. *European Journal of Educational Sciences, EJES*, 3(1), 1-7.
- Moser, A., & Korstjens, I. (2018). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 3: Sampling, data collection and analysis. *European Journal of General Practice*, 24(1), 9-18.
- Najaf-Zadeh, R. (2019). Birth of Iranian university. In R. Mahoozi (Eds.), *University Philosophy: Reflection on university in the world and Iran* (pp. 533-574). Institution for Studying in Culture and Sociology. (In Persian)
- Nosrati, S., Sarfi, M., & Moosavand, M. (2023). Liquid Love And Continuation Of A New Love Order. *Synesis*, 16(1), 114-132.
- Park, A., Bryson, C., Clery, E., Curtice, J., & Phillips, M. (Eds.) (2013). *British Social Attitudes: The 30th Report*. London: NatCen Social Research, Available at www.bsa-30.natcen.ac.uk
- Rustagi, P. (2010). Continuing gender stereotypes or signs of change: Occupational pattern of women workers. *The Indian Journal of Labour Economics*, 53(3), 481-500.
- Salleh, I. S., Ali, N. S. M., Yusof, K. M., & Jamaluddin, H. (2017). Analysing qualitative data systematically using thematic analysis for deodoriser troubleshooting in palm oil refining. *Chemical Engineering Transactions*, 56, 1315-1320.
- The Open University (2016). *Economics explains discrimination in the labour market*. free course, Retrieved from <https://www.open.edu/openlearn/society-politics-law/economics/economics-explains-discrimination-the-labour-market/content-section-0?active-tab=description-tab>
- Vendrik, M. C., & Schwioren, C. (2010). Identification, screening and stereotyping in labour market discrimination. *Journal of Economics*, 99, 141-171.



University Studies

Vol. 1
Issue 4
Summer 2023

World Bank (2018). Labor force participation rate, female (% of female population ages 15+) (modelled ILO estimate). Retrieved from <https://data.worldbank.org/indicator/SL.TLF.CACT.FE.ZS>

Zwiech. P. (2009). Discrimination against women in professional life in chosen pro-feminist theories. *Economics & Sociology*, 2(1), 96-104.



University Studies

Extended Abstract



فصلنامه مطالعات دانشگاه

Homepage: <http://www.jous.ir>



مقاله پژوهشی

چارچوب مأموریت‌گرایی در دانشگاه‌های ایران بر پایه روش انطباق تکرارپذیر مسئله‌محور (PDIA)؛ مورد مطالعه دانشگاه گیلان

سمیه فریدونی^{*۱}

^۱ استادیار مدیریت آموزش عالی، گروه آینده‌پژوهشی و نظریه‌پردازی در آموزش عالی، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی، تهران، ایران

چکیده	اطلاعات مقاله
<p>چندی است که مأموریت‌گرایی دانشگاه‌ها در میان کلام متخصصان و سیاست‌گذاران آموزش عالی به وفور شنیده می‌شود و همچنین اسناد بالادستی بر این مهم تاکید دارند. اما آن چه هم‌چنان مورد بحث است چگونگی مأموریت‌گرایی دانشگاه‌هاست. برخی به روش‌های تمرکزگرایانه باور دارند و برخی دیگر به روش‌هایی که بر توانمندی دانشگاه به عنوان اجتماع نخبگان تاکید می‌کنند. تاریخ فلسفه در جهان حکایت از آن دارد که دانشگاه نهادی برآمده از تحولات اجتماعی است و مأموریت‌های خود را از مطالبات و خواست‌های اجتماعی می‌سازد. و همچنان هم نهادی اجتماعی باقی مانده که در کنش و واکنشی مداوم با جامعه شکل می‌گیرد و راه می‌گشاید و بر آن اثر می‌گذارد. از این رو با در نظر گرفتن این اصل که دانشگاه نهادی اجتماعی است، پژوهش حاضر با هدف طراحی چارچوبی برای مأموریت‌گرایی دانشگاه و با تمرکز بر مفهوم ایده دانشگاه انجام شد. زیرا مأموریت‌های دانشگاه‌ها علاوه بر این که ریشه در مطالبات اجتماعی دارند اما اساس خود را از ماهیت و چیستی هر دانشگاهی باز می‌یابند. روش انجام پژوهش برگرفته از رویکرد سیاست‌گذاری PDIA به همراه چارچوب نظری دانشگاه بوم‌شناختی رونالد بارنت است. یافته‌های مطالعه حکایت از آن دارند که مأموریت‌گرایی در دانشگاه‌های ایرانی از کژتابی مفهومی جدی در میان سیاست‌گذاران و اسناد بالادستی رنج می‌برد. نهایت آن که چارچوب به دست آمده که بر فعال شدن بازی‌گردانان محلی و عاملیت بوم‌شناختی دانشگاه در مسیر مأموریت‌گرایی تاکید دارد در ۱۰ گام تعریف می‌شود که می‌تواند در تمام دانشگاه‌ها مورد استفاده باشد و با به رسمیت شناختن استقلال دانشگاهی فضایی را به سمت تعریف ایده دانشگاه، هویت‌های دانشگاهی و بازشناسی مأموریت‌ها از میان آن‌ها بازگشاید. در نهایت این مأموریت‌ها که در دو سطح مأموریت‌های عمومی و اختصاصی دانشگاه و با توجه به وضعیت موجود دانشگاه، شناسایی توانایی‌های بالفعل و بالقوه دانشگاه و رویکرد اسناد بالادستی نتیجه می‌شود، علاوه بر تعریف تخصص‌های وابسته‌ی هر دانشگاه مسیر حرکت آن را برای آینده و همچنین هم‌خوانی اسناد درون دانشگاه فراهم می‌آورد.</p>	<p>تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۱/۲۹ تاریخ اصلاح: ۱۴۰۲/۰۲/۲۰ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۳/۱۴</p>
	<p>واژگان کلیدی: مأموریت‌گرایی دانشگاه تمرکززدایی ایده دانشگاه PDIA</p>
	<p>* نویسنده مسئول fereidouni@irphe.ac.ir ✉ +۹۸ ۲۳۵۱۷۱۱۸ ☎</p>
	<p>چگونه به این مقاله ارجاع دهیم: فریدونی، سمیه (۱۴۰۲). چارچوب مأموریت‌گرایی در دانشگاه‌های ایران بر پایه روش انطباق تکرارپذیر مسئله‌محور (PDIA)؛ مورد مطالعه دانشگاه گیلان. فصلنامه مطالعات دانشگاه، ۱(۴)، ۱۲۹-۱۵۸. doi: 10.22035/jous.2024.4998.1024 URL: https://www.jous.ir/article_475.html</p>
	<p>کپی‌رایت:  © نویسندگان دارای حق نشر و کلیه حقوق انتشار می‌باشند دسترسی به متن کامل مقاله بر اساس قوانین کپی‌رایتو کامنز CC BY 4.0 آزاد است. https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/</p>

۱. مقدمه و بیان مسئله

تاریخ فلسفه در جهان حکایت از آن دارد که دانشگاه نهادی برآمده از تحولات اجتماعی است و مأموریت‌های خود را از مطالبات و خواست‌های اجتماعی می‌سازد. و همچنان هم نهادی اجتماعی باقی مانده در کنش و واکنشی مداوم با جامعه شکل می‌گیرد و راه می‌گشاید و بر آن اثر می‌گذارد (کوچران^۱ و ویلیام^۲، ۲۰۱۰؛ ترو^۳، ۲۰۰۶؛ میر^۴، ۱۹۹۷). مأموریت^۵ در تعریف، بیانی شفاف، خلاصه و ماندگار از چرایی وجود سازمان است (احمد^۶، ۲۰۲۱). به عبارت دیگر اهداف بیان مستقیم و واضحی از ماهیت دانشگاه است که برآمده از ذات است و به همین روی از بیرون نمی‌توان آن را به دانشگاه ابلاغ کرد. این مأموریت‌ها که بر جوهر و بود دانشگاه و چیستی آن استوار می‌شود انگاره و فرهنگ سازمانی را در میان اسناد دانشگاهی و زیست روزمره دانشگاه‌هیان جاری می‌سازند (احمد و مسرور^۷، ۲۰۲۰). با دریافت این مفهوم است که آن‌گاه می‌توان دانشگاه مأموریت‌گرا را نیز نهادی دانست که ماهیت خود را باز یافته و پس از آن مأموریت‌های خود را از دل این ماهیت بیرون کشیده است. در چنین دانشگاهی ماهیت جوهر دانشگاه و مأموریت‌های آن امور جدانشدنی از یکدیگر به نظر می‌آیند. این جوهر یا چیستی دانشگاه را «ایده دانشگاه^۸» می‌نامند.

تعریف کردن مفهوم «ایده دانشگاه» کار ساده‌ای نیست زیرا مفهومی با ماهیت فلسفی است که در مکاتب و دیدگاه‌های فلاسفه مختلف، تعاریف گوناگونی پذیرفته است. یعنی ایده دانشگاه را از یک سو می‌توان برآمده از تحولات اجتماعی دانست و از سوی دیگر آن را در اندیشه‌های فیلسوفان و متفکران هم پیگیری کرد. اما این دوگانه جامعه و اندیشه‌ورزی زمانی در کنار هم جمع می‌شوند که باور داشته باشیم اندیشه‌ورزی امری است که گاه در دل جامعه و تجربیات اجتماعی شکل می‌گیرد و وقتی ناظر بر امور اجتماعی می‌شود آنگاه آموزش و آموزش عالی در آن جایگاه مهمی پیدا می‌کند. از سوی دیگر آموزش و خردورزی دوروی یک سکه هستند و از اساس ماهیت فلسفه می‌تواند با آموزش و اشکال گوناگون آن ارتباطی مستقیم داشته باشد.



1. Cochrane
2. Williams
3. Trow
4. Meyer
5. Mission
6. Ahmed
7. Masroor
8. Idea of University

از منظر تحولات و مطالبات اجتماعی دو ایده مهم دانشگاهی قدیمی به نیومن و هومبولت متعلق است (سایمون^۱ و مشلین^۲، ۲۰۰۹). نیومن ایده دانشگاهی «خلق و توسعه دانش به دلیل ارزش ذاتی دانش و ارزشمندی آن» و پژوهشی که برای «توسعه حقیقت»^۳ انجام شود را مطرح می‌کند (مک‌آرتور^۴، ۲۰۱۴). او دانشگاه را به عنوان مکانی برای «دانش همگانی»^۵ معرفی می‌کند (لنفورد^۶، ۲۰۱۹). اما ایده هومبولتی دانشگاه را اجتماعی از نخبگان و دانشجویان می‌داند که آموزش را هم در کنار پژوهش قرار می‌دهد. این ایده دانشگاهی تا آن‌جا توسعه پیدا کرد که دانشگاه‌های پژوهشی آمریکا هم بر آن اساس شکل گرفتند. ایده دانشگاه هومبولتی همچنان در جهان جاری است و امروزه پژوهش کارویژه‌ای جدا نشدنی از دانشگاه خوانده می‌شود. در این دریافت، پژوهش و یافته‌های آن به آموزش هم در می‌آید و در اختیار متقاضیان آن قرار می‌گیرد. سال‌های بعدتر دانشگاه‌های آمریکایی با تعریف کردن دانشگاه به عنوان نهادی اجتماعی و مرتبط با جامعه کارویژه خدمات یا همان پاسخگویی اجتماعی را هم در کنار آن دوی دیگر (پژوهش و آموزش) قرار دادند و زمینه‌ساز شکل‌گیری نسل جدیدتری از دانشگاه‌ها با عنوان دانشگاه کارآفرین شدند.

در تاریخ آموزش عالی، برخی فلاسفه مانند رونالد بارنت^۷، خوزه اورتگا و گاست^۸ و کارل جاسپرز^۹ به صورت مشخص در مورد ایده دانشگاه نظریاتی ارائه کرده‌اند و کتاب‌هایی با عنوان «ایده دانشگاه»^{۱۰} یا برخی عناوین بسیار مشابه دارند. برخی دیگر هم چون تئودور آدورنو^{۱۱}، استتلی کاول^{۱۲}، و ژاک ران شیر^{۱۳} هستند که دلالت‌های نظری آن‌ها در شکل‌گیری ایده دانشگاه نقش جدی دارد (بارنت^{۱۴} و فول‌فورد^{۱۵}، ۲۰۲۰).

1. Simons
2. Masschelein
3. Truth
4. McArthur
5. Place of universal knowledge
6. Lanford
7. Ronal Barnett
8. José Ortega y Gasset
9. Karl Jaspers
10. The Idea of the University
11. Theodor Adorno
12. Stanley Cavell
13. Jacques Rancière
14. Barnett
15. Fulford



مثلا نیچه تمایل به قدرت را در ماهیت سازمان‌ها دنبال می‌کند (نیچه^۱، ۱۹۶۸) او دانشگاه را نهادی «خود ران»^۲ می‌داند و و اسمال^۳ (۲۰۱۶) این برداشت نیچه را در دانشگاه چنین تعمیم می‌دهد که دانشگاه و آموزش خود به مثابه جستجویی برای قدرت در کنار هم قرار می‌گیرند. در چنین ایده‌ای خلق دانش (بنگستن^۴، ۲۰۲۰)، فراهم آوردن امکان گسترده گفتگو و تضارب آرا (بنگستن، ۲۰۱۷) و گشادگی برای پذیرش تغییر و تحول‌خواهی (نیچه، ۲۰۱۴) مأموریت جدی دانشگاه می‌شود، چرا که بر دایره قدرت دانشگاه افزوده و عامل بقای دانشگاه می‌شود. آدرنو^۵ دانشگاه را از یک سو محصول اثر روشنگری و از سوی دیگر خانه روشنگری می‌داند (مک‌آرتور، ۲۰۱۴) همچنین دانشگاه هم فضایی برای نقد است و هم وابستگی شدید به انتخاب‌های اقتصادی دارد. آدرنو این فضا را «صنعت فرهنگی»^۶ می‌نامد. دانشگاه فضایی می‌شود از دوگانه‌ها که گاه با هم سازگار نیستند. به همین دلیل آدرنو وجهی پروبلماتیک به مأموریت دانشگاه می‌دهد که قرار است به درک دیالکتیک‌های موجود در دانشگاه منتهی شود. هایدگر دانشگاه را رایشی نوین معرفی می‌کند (گیبس^۷، ۲۰۲۰) و گلنر که یکی از منتقدان الگوی نئولیبرال در دانشگاه است (بارنت، ۲۰۲۰) با زبانی الهام گرفته از ویتگنشتاین دانشگاه را زیست بومی اجتماعی فرهنگی می‌داند که باید به صورت تخصصی طراحی شود (گلنر^۸، ۱۹۷۸). روی باسکار به عنوان اثرگذارترین فیلسوف مکتب واقع‌گرایی انتقادی^۹ بر نقد مفهومی عبارت‌های کاربردی در دانشگاه متمرکز می‌شود و نشان می‌دهد آگاهی زبانی نسبت به هر یک از آن‌ها چقدر در جهت‌گیری دانشگاه و مأموریت‌های آن اثر دارد (رافع، باقری، حسینی و ساجدیه، ۲۰۱۹). او مناقشه مفهومی در کلماتی چون دانش، اخلاق، خیر عمومی و غیره که را ناشی از تفاوت نگرش‌هاست، بررسی کرده و به دانشگاه ماهیتی معرفت‌شناسانه می‌بخشد (اسکات^{۱۰}، ۲۰۲۰). در اندیشه هایدگر دانشگاه جایی است که انسان‌ها برای فعالیت در جهان

1. Nietzsche
2. Own-Driven
3. Small
4. Bengtsen
5. Adorno
6. Cultural Industry
7. Gibbs
8. Gellner
9. Critical Realism
10. Scott

مدرن به مثابه یک منبع^۱ تربیت می‌شوند. از این رو ضمن فراخواندن دانشگاه به ارزش‌های اصیل خود (تابس^۲، ۲۰۰۴)، دانشگاه را منبعی برای تحولات اجتماعی هم می‌داند. کارل جاسپرز بر دفاع از آزادی علمی تمرکز داشته و دانشگاه‌های هومبولتی را به عنوان دانشگاه کارا و ایده‌آل می‌شناسد. نقش بنیادین و مسئولیت دانشگاه در تحولات اجتماعی را پررنگ کرده و بر آن است تا دانشگاه به جای این که محیطی استریل و به دور از واقعیت اجتماعی باشد، بازنمایی زندگی واقعی برای اعضای خود باشد. دوری از کنترل دولتی نهاد دانشگاه و همچنین حقیقت‌جویی و جستجوی دانش از ویژگی‌های دیگر دانشگاه در اندیشه جاسپر است (باروود^۳، ۲۰۲۰). استنلی کاول به عنوان یک فیلسوف متاخر، بر دو مفهوم اساسی توسعه^۴ و صدا^۵ متمرکز شده و بر این باور است دانشجوی باید بتواند خواندن فلسفه را یاد بگیرد (فولفورد، ۲۰۲۰). او آموزش را ابزاری می‌داند که از طریق فراهم آوردن موقعیت رشد، امکان دسترسی فرد به صدا و همین‌طور توسعه را فراهم می‌کند (گولد^۶، ۱۹۹۸). ژان رنشری رویکردی عدالت‌طلبانه به دانشگاه دارد و بر این باور است که از طریق انتقال خردورزی برتر به ویژه به گروه‌های به حاشیه رانده شده اجتماعی می‌توان تحول ایجاد کرد. او تاکید بالایی بر برنامه درسی آموزش دهنده، دریافت او از مفاهیم مرتبط با دانشگاه و آموزش و برابری و نقشی که به صورت غیرمستقیم در آموزش و انتقال مفاهیم بازی می‌کند، دارد. یورگن هابرماس فیلسوف انتقادی است که دانشگاه را فضایی برای شناخت و مواجهه با استعمار نوین معرفی می‌کند (مورفی^۷، ۲۰۰۹). دانشگاه هابرماس امری ابزاری نیست بلکه توسعه‌ای رهایی بخش را از طریق شناخت و مواجهه با «استعمار زیست جهان»^۸ را هدایت می‌کند (فمینگ^۹، ۲۰۲۰). در نهایت بارنت دانشگاه را با عنوان دانشگاه بوم‌شناختی نام می‌برد و کارکرد آن را در یافتن عاملیتی بوم‌شناختی می‌داند که می‌تواند به پویایی بوم‌نظام‌هایی که در آن زیست می‌کند بیانجامد و خود به عنوان نهادی اجتماعی از این پویایی بهره‌برد (بارنت، ۲۰۲۰).



1. Source
2. Tubbs
3. Burwood
4. Development
5. Voice
6. Gould
7. Murphy
8. lifeworld Colonization
9. Feming

نتیجه آن که اگرچه امروزه همگی مهم‌ترین کارکردهای دانشگاه را در آموزش و پژوهش و خدمات جستجو کرده و مأموریت‌های دانشگاهی را هم در آن می‌دانیم (میلر^۱، کانینگهام^۲ و لهنمن^۳، ۲۰۲۱)، اما این امر که حتی این سه کارویژه اساسی دانشگاه چگونه به دست آمده‌اند، کمتر مورد واکاوی بوده است. به دیگر سخن مهم‌ترین کارکرد ایده‌های دانشگاهی چه آن‌ها که قدیمی‌تر هستند و چه آن‌ها که جدیدترند، در تعریف ماهیت دانشگاهی و در نتیجه بازیابی مأموریت‌های دانشگاهی انعکاس پیدا می‌کند. به عنوان نمونه دانشگاهی که برای پژوهش به خاطر پژوهش ساخته می‌شود، با دانشگاهی که قرار است با استعمار نوین و جهانی مبارزه کند با دانشگاهی که قرار است آموزش‌رهایی‌بخش را توسعه بدهد مأموریت‌های متفاوتی را دنبال می‌کنند. دانشگاهی که می‌خواهد زمینه‌ساز دسترسی به حق اظهارنظر و برابری باشد و دانشگاهی که به عنوان امری اجتماعی فرهنگی معرفی می‌شود از دانشگاهی که در جهان نئولیبرال تعریف شده متفاوت است و این تفاوت‌رپایش را در مأموریت‌های گوناگون این دانشگاه‌ها نشان می‌دهد. از همین روست که در این پژوهش تاکید داریم که برای بازشناسی مأموریت دانشگاه نخست باید به ایده دانشگاه دسترسی پیدا کرد و در شرایطی که دانشگاه ایرانی به عنوان یک کالای ایرانی کاستی جدی در ایده دانشگاهی دارد بازشناسی مأموریت‌ها در آن امری دشوار خواهد بود. این همه در حالیست که آن چه در میان سخن‌سیاست‌گذاران در مورد مأموریت‌گرایی دانشگاه شنیده می‌شود، بیش از آن که به ایده دانشگاه و مأموریت‌های برآمده از آن مرتبط باشد به دانشگاه تخصصی‌ته می‌زند و در کنار نگاه تمرکزگرایانه، دانشگاه را به عنوان یک اجتماع خبرگانی برای شناسایی ایده خود و مأموریت‌های برآمده از آن به حاشیه می‌راند. از این رو پژوهش حاضر به دنبال پاسخ به این سوال اساسی بود که چارچوب مأموریت‌گرایی در دانشگاه ایرانی چگونه است؟ این چارچوب مبتنی بر زیست‌بوم آموزش عالی ایران، توجه به اسناد بالادستی، نظام رسمی آموزش عالی در ایران و همچنین فعال کردن توانمندی دانشگاه‌ها طراحی شد. از این رو دانشگاه گیلان به عنوان یکی از دانشگاه‌های مادر که داده‌های مربوط به آن در دسترس بود و پژوهشگر امکان همکاری با آن دانشگاه را برای مدت یک سال به دست آورده بود، برگزیده شد.

1. Miller
2. Cunningham
3. Lehmann

۲. پیشینه تحقیق

موضوع مأموریت‌گرایی در دانشگاه‌های ایرانی بحث داغ آموزش عالی است. فریدونی (۱۳۹۸) در پژوهشی با عنوان «سیاست‌پژوهشی گسترش کمی آموزش عالی در ایران» نشان می‌دهد؛ افزایش تعداد فارغ‌التحصیلان بی‌کار، رشته‌های دانشگاهی بدون متقاضی، شکایت بازار کار و صنعت از ضعف در دسترسی به نیروی کار ماهر، ضعف‌های آشکار در تربیت شهروند مولد، مشکلات ناشی از ضعف مالی دانشگاه‌ها و وابستگی شدید آن‌ها به بودجه دولتی و شهریه‌های دانشجویی و مواردی از این دست را در کنار رویکردهای کلان‌آمایشی که به عنوان یکی از اجزای اصلی سیاست‌گذاری در ایران از آن یاد می‌شود، می‌توان ریشه‌های اساسی مباحث مأموریت‌گرایی دانشگاه در میان متخصصان و سیاست‌گذاران ایرانی دانست. مهرعلی‌زاده (۱۳۹۸) در مقاله‌ای با عنوان «نقدی بر کژراهه ساماندهی آموزش عالی ایران از منظر ماهیت و چیستی دانشگاه» سخن از فاصله گرفتن دانشگاه از ماهیت و چیستی خود در ایران دارد و بر آن است تا مسئولان را از تسریع این فرایند با سیاست‌هایی نظیر تجمیع و یا مأموریت‌گرایی با رویکردهای تمرکزگرایانه برحذر دارد. آقاتبار رودباری و همکاران (۱۳۹۶) نیز چاره درد آموزش عالی و مشکلات آن را در آمایش آموزش عالی مبتنی بر آمایش سرزمین، جستجو می‌کنند و آمایش را ابزاری برای مأموریت‌گرایی و توسعه عدالت می‌دانند. اما آن‌چه هم‌چنان در این میان کمتر به چشم می‌خورد بازگشتن به اصل ماهیت و چیستی دانشگاه به عنوان مهم‌ترین پیش‌نیاز مأموریت‌گرایی است.

اگرچه بسیاری در ایران بر این باور هستند که دانشگاه ایرانی نهادی است که یک شبه و به دستور رضاشاه شکل گرفته اما مرور تاریخ ایرانی نشان می‌دهد قصه‌ای جدای از این باور عمومی رخ داده است. اگرچه دانشگاه ایرانی با تاخیر و ناهم‌زمان با جهان پیش‌رو تاسیس شد اما مرهون تلاش انسان‌های ارزشمندی در طول تاریخ است که در برابر حکومت‌هایی که غالباً نه مردمی که برآمده از منازعات ایلی بودند و همه‌ی اقشار جامعه را نمایندگی نمی‌کردند، جریان خردورزی را از طریق مطالبه آموزش همگانی در سطوح مختلف پیش برده‌اند. و این تلاش‌ها در نهایت به تاسیس دانشگاه تهران (نخستین دانشگاه ایرانی) در اواخر سلطنت پهلوی انجامید (فراستخواه، ۱۳۸۸). در بدو ورود آموزش عالی به قانون اساسی ایران، بر نقش نظارتی دولت و نقش اصلی انجمن‌ها و مردم تأکید شده بود اما رفته رفته تمام این موارد از قانون حذف شد و در تمام سال‌ها



دانشگاه نهادی متمرکز و وابسته به حاکمیت باقی ماند که این موضوع استقلال آکادمیک و آزادی علمی آن را به شدت محدود می‌کرد (فراستخواه، ۱۳۸۸؛ نجفی‌زاده، ۱۴۰۰). این موضوع بارزترین ویژگی خود را در مأموریت‌های دانشگاه ایرانی نشان می‌دهد. پس از انقلاب ۱۳۵۷ هم اوضاع دانشگاه به لحاظ تمرکز و دولتی بودن تغییری نکرد و مبانی ایدئولوژیک و نامناسب خواندن الگوهای جهانی دانشگاه، نیز به آن اضافه شد. به دیگر سخن دانشگاه ایرانی نتوانست پدیده‌ای درونی و برآمده از متن جامعه، بازار و نهادهای مدنی و حرفه‌ای باشد و بر همان اساس هم مأموریت‌ها خود را بازیابی کند. بلکه بیشتر به صورت وارداتی و حکومتی ظاهر شد (فراستخواه و اصغرزاده، ۱۳۹۸). به همین دلیل «ایده دانشگاه» در معنای شرح داده شده آن، که مهمترین بازنمایی خود را در روشن ساختن مأموریت‌های دانشگاهی نشان می‌دهد در ایران شکل نگرفت. از این روست که گفتمان مأموریت‌گرایی دانشگاه در ایران دچار چالش جدی می‌شود به ویژه زمانی که عده‌ای از سیاست‌گذاران بر این باور هستند که مأموریت‌گرایی را می‌توان با رویکردهای متمرکز انجام داد و استفاده از آمایش سرزمین و آمایش آموزش عالی و طبقه بندی منطقه‌ای دانشگاه‌ها ذیل یک دانشگاه مادر را به عنوان راهبردهای آن می‌شمارند (فریدونی، ۱۴۰۰). در این میان آن چه نادیده گرفته می‌شود امکان‌های دانشگاه به عنوان اجتماعی از نخبگان است که مشکلات آموزش عالی جز با مشارکت خود آن‌ها که مرکز تجمع برخی از مهم‌ترین عقلای جامعه هستند، حل نمی‌شود. از این رو در میانه این چالش، پژوهش حاضر طراحی شد تا چارچوب مأموریت‌گرایی دانشگاه در ایران را با توجه به نقص تاریخی ایده دانشگاه در ایران، با مشارکت فعال دانشگاه و با استفاده از رویکرد سیاستی PDIA پیشنهاد کند.

اگرچه ایده دانشگاه را نمی‌توان به عنوان امری تحمیلی و از بیرون نگاه کرد اما از یک سو در میان دلالت‌های فلسفی مختلفی که درباره ایده دانشگاه وجود و از سوی دیگر بنا به جهت‌گیری سیاست‌گذاران و متخصصان دانشگاهی نسبت به دانشگاه در ایران، به نظر می‌رسد که رویکرد فلسفی رونالد بارنت به نام دانشگاه بوم‌شناختی تناسب زیادی با بافت آموزش عالی در ایران دارد. سیاست‌گذاران ایرانی تمایل زیادی دارند که دانشگاه بتواند با بوم خود ارتباط داشته و در عین این که اثر منطقه‌ای دارد هم‌زمان بتواند به اثرات ملی و بین‌المللی خود نیز بیاندهد. تحلیل اسناد بالادستی در این زمینه هم نشان می‌دهد دانشگاه ماهیتی چندگانه در ایران دارد که از آن خواسته می‌شود تا ابعاد زیادی را پوشش دهد (فریدونی، ۱۴۰۰).

نخستین بار بارت (۲۰۱۸) امر بوم‌شناسی را در معنای به‌هم پیوستگی همه چیزها در جهان و حتی فراسوی آن معرفی کرد. این ایده قوتش را از نوعی احساس آسیب‌دیدگی در مورد بوم‌های حیاتی گرفته که بشر را بابت این آشفتگی‌ها مسئول دانسته و وظیفه احیای این زیست‌بوم را بر عهده او قرار می‌دهد. ایده بوم‌شناسی مفهومی چندلایه و دربرگیرنده‌ی مولفه‌های مختلفی است که هم‌زمان هم واقعیت است و هم ارزش؛ و هم‌زمان نگاهی به گذشته و حال و آینده هم دارد. از این رو هم مهم و نویدبخش است و هم ژرف‌بینانه و همراه با قابلیت‌هایی بالقوه. دانشگاه نیز در همین امر بوم‌شناسی به حیات خود ادامه می‌دهد و هم بر آن اثر گذاشته و هم اثر می‌پذیرد و در بهروزی این بوم‌شناسی مسئولیتی مهم دارد. بوم‌شناسی خود اصطلاحی دوپهلوست که هم به وحدت درونی بوم‌نظام‌ها^۱ اشاره دارد و هم به مطالعه این بوم‌نظام‌ها در جهان. همچنین بوم‌شناسی هم به مثابه حضوری واقعی در جهان، امری در بیرون و هم به مثابه شکلی از اندیشه، فهم و معرفت زاده بشر است. از این رو بوم‌شناسی هم‌زمان هم هستی‌شناختی است و هم معرفت‌شناختی. این دو وجهی بودن اصطلاح بوم‌شناسی در مورد دانشگاه هم صادق است زیرا دانشگاه در جوار زیست‌بوم‌ها زندگی می‌کند که آن‌ها در جهان، واقعیتی مادی دارند، و هم به شکل‌گیری بوم‌شناسی چونان حوزه مطالعه دانشگاهی یاری رسانده است. دانشگاه با بوم‌شناسی واحدی در هم‌تیده نیست و بدین قرار، بحران بوم‌شناختی واحدی پیش روی دانشگاه وجود ندارد؛ در مقابل با بوم‌شناسی‌های گوناگون و یا به تعبیر بارت با بوم‌نظام‌های چندگانه در هم‌تیده شده است (اشتری ابی^۲، کوهانست^۳، پیک^۴ و دیمین^۵، ۲۰۲۴). این بوم‌نظام‌های چندگانه که دانشگاه در میانه آن‌ها زیست می‌کند عبارتند از: معرفت^۶، نهاد اجتماعی^۷، اشخاص^۸، اقتصاد^۹، یادگیری^{۱۰}، فرهنگ^{۱۱} و زیست‌محیط طبیعی^{۱۲}. آن‌چه از دانشگاه انتظار می‌رسد توسعه یک عامیلت بوم‌شناسی در ازای برهم‌کنش میان دانشگاه و تمام این



1. Ecology
2. Ashtari Abay
3. Kuehnnast
4. Peak
5. Demian
6. Knowledge Ecology
7. The Ecology of Social Institution
8. Person Ecology
9. The Economy (Considered as an Ecology)
10. Learning (Social Ecology Zone and Personal Learning)
11. Culture
12. The Natural Environment

بوم‌نظام‌هاست. بوم‌نظام معرفت بر ساز و کارهای تولید دانش یا معرفت و گونه‌های آن دلالت داشته و سه دسته نظام معرفتی معرفت علمی یا دانش ابزاری معرفت هرمنوتیک و ساخت‌های انتقادی معرفت را شامل می‌شود. بوم‌نظام نهاد اجتماعی ویژگی‌هایی سیاسی دارد و همچنین به ساز و کارهای سازمانی پیرامون و اثرگذاری ساخت‌های قدرت بر شکل‌گیری معرفت در دانشگاه مربوط می‌شود. بوم‌نظام اشخاص مجموعه از افراد که نهاد دانشگاه متشکل از تک‌تک آن‌هاست را مورد نظر دارد که در این بوم‌نظام در حال زیستن هستند. بوم اقتصاد در حوزه‌های عمومی، خصوصی، خرد و کلان قرار می‌گیرد که دانشگاه مدخلیت دوگانه‌ای در آن پیدا می‌کند آن‌چه در دانشگاه بوم‌شناختی اهمیت پیدا می‌کند مقدم بودن اقتصاد بر فرایند مالی شدن دانشگاه است. بوم‌نظام یادگیری کارآمدی دانشگاه را از طریق یادگیری در سطح اجتماعی و فردی مورد هدف قرار می‌دهد. بر این اساس در شکل دادن به جامعه‌ای مبتنی بر یادگیری و همچنین یادگیری‌های مادام‌العمر نقش جدی ایفا می‌کند. بوم‌نظام فرهنگ قلب تپنده دانشگاه است که هویت و معنا می‌سازد و با پاسخ دادن به سوالاتی مانند کدام فرهنگ، فرهنگ چه کسانی، مشروعیت یا عدم مشروعیت فرهنگ و ایده فرهنگ مشترک در برابر فرهنگ متنوع، جهت‌گیری دانشگاه را در حوزه فرهنگ تعریف می‌کند. بوم‌نظام زیست محیط طبیعی‌تمام طبیعت و موجودات درون آن هستند که دانشگاه را در بر گرفته‌اند و استقلال آن‌ها رسمیت شناخته شده و از طریق ایجاد همبستگی با جهان طبیعی، انسان‌ها را به سمت اعمال باورمندانه برای حفظ محیط زیست هدایت می‌کند. دانشگاه در این هفت بوم جای گرفته و هستی‌اش از آن‌ها متمایز نیست. اما نکته مورد تأکید در پژوهش حاضر آن است که هر دانشگاه الگوی بوم‌شناختی خود را دارد و بر اساس این الگو، عاملیتی بوم‌شناختی پیدا می‌کند (بارنت، ۲۰۱۸؛ بارنت، ۲۰۲۰). بارنت بر این باور است که دانشگاه در میان این بوم‌نظام‌های گوناگون روزگار می‌گذارند و هم‌زمان هم بر آن‌ها اثر گذاشته و هم از آن‌ها اثر می‌پذیرد. به دیگر سخن ماهیت دانشگاه برآمده از این بوم‌نظام‌ها بوده و هم‌چنین از سوی دیگر دانشگاه مدخلیتی مهم در تمام این بوم‌نظام‌ها دارد. این عاملیت بوم‌شناختی به عبارت دیگر همان مأموریت‌های دانشگاهی هستند که جهت‌گیری‌های کلان و خرد دانشگاه را در بخش‌ها و زیرنظام‌های مختلف آن تعریف می‌کنند (بارنت و فول‌فورد، ۲۰۲۰). «دانشگاه بوم‌شناختی» از جمله امکان‌های نظری کارآمد است که می‌تواند در بازشناسی ایده دانشگاه و همین‌طور مأموریت‌های برآمده از آن نقشی چشم‌گیر داشته باشد.

آنچه تا این بخش از نظر گذشت، نگاهی به مفهوم ایده دانشگاه و نقش آن در بازآفرینی مأموریت‌های دانشگاهی بود. مروری بر پژوهش‌های مرتبط با این موضوع در داخل کشور هم نشان از کژفهمی در مفهوم مأموریت‌های دانشگاهی و جابه‌جا شدن آن با مفهوم دانشگاه تخصصی دارد. از سوی دیگر در میان امکان‌های نظری مختلف که از ایده دانشگاهی را معنا کرده و از مسیر بازشناسی مأموریت‌ها به آن جامه عمل می‌پوشند، دانشگاه بوم‌شناختی، به دلیل وسعت امکان استفاده آن، تطبیق آن با ویژگی‌های بافتی هر منطقه، فعال کردن هر دانشگاه به عنوان اجتماعی از خبرگان و همچنین هم‌سویی آن با مطالبات اسناد بالادستی در نظام آموزش عالی کشور، به عنوان پشتیبان نظری این پژوهش برگزیده شد که شرح آن از نظر گذشت. حال در ادامه شرح اجرای پژوهش حاضر که معطوف به طراحی چارچوب دانشگاه مأموریت‌گرا مبتنی بر ایده نظری دانشگاه بوم‌شناختی و با استفاده از روش انطباق تکرارپذیر مسئله‌محور است، آمده. این روش از آن رو که بر سیاست‌گذاری‌های مبتنی بر فعال کردن ذی‌نفعان در هر منطقه استوار می‌شود، برای پژوهش حاضر برگزیده شده است.

۳. روش

این پژوهش را از یک منظر می‌توان پژوهشی با رویکرد کیفی دانست در سپهر فلسفی تفسیرگرایی دانست که در آن از روش تحلیل محتوای موضوعی یا تماتیک استفاده شده است. مشارکت‌کنندگان در پژوهش حاضر اعضای هیات علمی، اعضای کمیته برنامه‌ریزی راهبردی، شورای مدیران، نماینده‌ی صنفی دانشگاه، نماینده دانشجویان، اعضای کمیته بین‌المللی شدن دانشگاه و اعضای گروه برنامه‌ریزی و بودجه‌بندی در دانشگاه گیلان بوده‌اند. ایده اصلی پژوهش حاضر بر استقلال دانشگاهی و فعال بودن ذی‌نفعان دانشگاهی در تدوین مأموریت‌ها بوده و مأموریت‌گرایی را نه امری متمرکز که وابسته به هر دانشگاه به صورت جداگانه تاکید داشت. با این رویکرد دانشگاه گیلان به عنوان نمونه در دسترس مطالعه برگزیده شد. در مجموع بیش از ۳۰ نفر از بخش‌های مختلف دانشگاه گیلان در این پژوهش مشارکت داشته‌اند. پژوهشگر با حضور نزدیک به یک سال در دانشگاه گیلان نخست تلاش کرد با بافت این دانشگاه آشنا شده و سپس با برگزاری جلسات فردی و گروهی متعدد بخش‌های مختلف این پژوهش را پیش برد. روش اصلی اجرا شده در پژوهش حاضر گام‌های اجرایی روش سیاست‌گذاری PDIA یا



«انطباق تکرارپذیر مسئله محور»^۱ است. توضیح آن که وقتی سخن از مأموریت‌گرایی دانشگاه در ایران پیش می‌آید بسیاری از سیاست‌گذاران بر این باور هستند که می‌توان سندی مشترک برای همه دانشگاه‌ها نوشت و از آن‌ها خواست مأموریت‌گرا بشوند. اما واقعیت آن است که بسیاری از اسناد نوشته شده توسط وزارت علوم اجرایی نمی‌شوند. که این مشکل نه در ایران که در بسیاری از کشورهای در حال توسعه رخ می‌دهد که سند می‌نویسند، منابع مالی تزریق می‌کنند، دستور می‌دهند و حتی تلاش می‌کنند تا از موفق‌ترین تجربه‌های جهانی^۲ استفاده کنند، اما پاسخی نمی‌گیرند (اندروز^۳، ۲۰۱۳). روش سیاست‌گذاری PDIA^۴ پاسخی به همین ضعف در کشورهای در حال توسعه است که بر قابلیت‌سازی و تواناسازی برای حکومت‌ها و زیرمجموعه‌های سازمانی و اداری تاکید دارد (اندروز، پیچت^۵ و وول‌کوک^۶، ۲۰۱۳). این روش کمک می‌کند تا منافع در حال تعارض از مسیر قابلیت‌سازی، در نظر گرفته شوند و برای سیاست‌گذاری نداشتن اختیارات کامل به عنوان چالشی بی‌راه، در نظر گرفته نشود زیرا فرایند تغییر را می‌توان از اختیارات محدود آغاز کرد و در طول زمان به افزایش اختیارات هم دست یافت (اندروز، ۲۰۱۳). تجربه اجرای این روش در کشورهای در حال توسعه و اثرگذاری آن بر سیاست‌گذاری در کشورهایی چون هندوستان، موزامبیک و سومالی نشان می‌دهد، در شرایطی که اختیارات قانونی کم بوده و برای حل مسئله نیاز به درگیر شدن ذی‌نفعان محلی و درک ویژگی‌های بافتی اهمیت می‌یابد، این روش سیاست‌گذاری می‌تواند بسیار کمک‌کننده باشد (اندروز، پیچت و وول‌کوک، ۲۰۱۷).

به دیگر سخن روش PDIA به صورت خاص در هر بافتی که رویکردهای سنتی و خطی برای سیاست‌گذاری و اجرا در آن شکست خورده، مفید به نظر می‌رسد (پیچت، اندروز و وول‌کوک، ۲۰۱۸). همچنین این روش با موفقیت در مواجهه با چالش‌های متنوع اجتماعی در مسیر شناسایی مشکلات خاص و راهبردهای تکرارشونده و تطبیق‌یافته به کار می‌رود (لاوسون و هریس^۷، ۲۰۲۳). برخی از برجسته‌ترین مثال‌ها در کاربرد روش PDIA در سراسر جهان که

1. Problem Driven Iterative Adaptation
2. Best Practice
3. Andrews
4. Problem Driven Iterative Adaptation
5. Pritchett
6. Woolcock
7. Lawson & Harris

نشان می‌دهد این روش در بخش‌های مختلف سیاست‌گذاری و حتی چالش‌های اجتماعی کاربرد دارد. بخش درمان کشور سیرالئون (وزارت بهداشت و درمان کشور سیرالئون، ۲۰۱۷)، اصلاح نظام خدمات در کشور لیبیا (مت^۱، ۲۰۱۳)، بخش آموزش در موزامبیک (ون‌دی‌برگ، اسپوال، ویلز، گاستفسون و کوتز^۲، ۲۰۱۶)، تحولات قضایی در آلبانی (هاجینی^۳ و اسکارا^۴، ۲۰۲۲) و تبعیض مبتنی بر جنسیت درگینه نو (اشتری ابی، کوهانست، پیک و دیمن، ۲۰۲۴) از جمله نمونه‌هاییست که روش PDIA در آن با موفقیت در حوزه‌های اجتماعی و سیاست‌گذاری به کار رفته است.

این روش رویکردی فرایند محور بوده و ماهیت مسئله در آن به عنوان امری برآمده از بافت تلقی می‌شود که باید با همکاری ذی‌نفعان منطقه‌ای برای آن راه‌حلی پیدا کرد و در میدان عمل و آزمون و یادگیری و تکرار و دریافت بازخورد، به بهترین گزینه برای مسئله رسید. دو اصل تکرارپذیری و همین‌طور یاری گرفتن از بازیگردانان واقعی مرتبط با مسئله، شالوده این روش را شکل می‌دهند به این سخن که مسئله شناخته شده وقتی سراسر ابهام و ناشناختگی است، روشن‌سازی ابعاد گوناگون آن به تلاش‌های مداوم و تکرارپذیر در میان بازی‌گردانان اصلی نیاز دارد تا ابعاد آن مشخص شده و مسیر حل کردن آن هم در میانه این تکرارها و شفافیت‌ها شناخته شود.

این روش بر چهار اصل متکی است (اندروز، پیچت و وول‌کوک، ۲۰۱۳):

- اصل یکم: راهکارهای محلی برای مسائل محلی
- اصل دوم: فشار برای انحراف مثبت مسئله - محور^۵
- اصل سوم: تلاش، یادگیری، تکرار، انطباق
- اصل چهارم: ارتقای راهکار با بسط و انتشار آن

همچنین شیوه‌نامه‌ای که توسط دانشگاه هاروارد و بانک جهانی برای اجرای روش PDIA در اختیار پژوهشگران قرار داده شده این روش را در هفت مرحله مشخص می‌کند که عبارتند از:

1. Matt
2. Van de Berg, Spaull, Wills, Gustafsson & Kotze
3. Hajdini
4. Skara
5. Positive Deviance



- (۱) بازشناسی مسئله
- (۲) بازساختاردهی مسئله
- (۳) توالی فرایندی و استفاده از تحلیل فضای تغییر برای یافتن نقاط ورود
- (۴) حرکت آهسته در فضای تغییر برای یافتن راهبردهای ممکن
- (۵) خلق و نگه‌داری معجز تحول
- (۶) طراحی نخستین مداخله
- (۷) یادگیری از مداخله

پژوهش حاضر نیز بر اساس همین هفت مرحله انجام شده است که شرح آن در بخش بعدی آورده خواهد شد. لازم به ذکر است بر اساس شیوه‌نامه نام برده شده، اعتبار و کفایت پژوهش و یافته‌های آن مبتنی بر میزان پذیرش و هم‌خوانی میان گروه‌های کاری شکل‌دهنده بخش‌های مختلف به دست می‌آید. فهم مشترک مشارکت‌کنندگان و جریان یافتن یافته‌ها در گام‌های هفت‌گانه بر اساس پذیرش و اجماع مشارکت‌کنندگان مهم‌ترین عامل اعتبار و کفایت یافته‌های پژوهش‌هایی از نوع PDIA است (اندرروز، پیچت و وول‌کوک، ۲۰۱۳) که در پژوهش حاضر نیز مراحل توافق اعضای گروه کاری در بخش‌های مختلف برای حصول این اعتبار و کفایت گزارش شده است.

صحت پژوهش یا همان روایی در رویکرد PDIA به عنوان اصل مرکزی این روش به شمار می‌رود که در سناریوهای جهان واقعی ریشه دارد. در حالی که PDIA بر اتعطف و تطبیق تاکید می‌کند همزمان اعتبار و روایی این روش از مسیر کاربرد نظام‌مند و با سطح دقت بالا سنجیده می‌شود. با استفاده از این راهبردها، رویکرد PDIA می‌تواند سطح بالایی از صحت را به دست آورده و به عنوان یک روش قوی برای مواجهه با چالش‌های پیچیده اجتماعی و سیاست‌گذاری به کار رود.

مرحله نخست شناسایی دقیق مسئله^۱ است. در این مرحله تضمین شناسایی اولیه مسئله امری مهم و بنیادین در مشاهدات دقیق برای روایی است. که از مسیر درگیری ذی‌نفعان و استفاده از داده‌های دقیق برای شناسایی مسئله به دست می‌آید. در پژوهش حاضر گفتگوهای پیشینی با سیاست‌گذاران و همچنین متخصصین و مجریان در سطح دانشگاهی، دسترسی به



پایگاه داده‌های دانشگاه مورد مطالعه و همچنین وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، درکنار بررسی مطالعات انجام شده در سطح بین‌المللی و همچنین داخلی، برای شناسایی مسئله مورد استفاده قرار گرفت. تکرارهای نظام‌مند^۱ مرحله بعدی در صحت روش PDIA است که بر طراحی نظام‌مند اجرا و سنجش مراحل این روش تاکید دارد. برای اطمینان خاطر از یک ساز و کار نظام‌مند، فرایند مستندسازی و تحلیل مرحله‌ای، ضروری است. به همین دلیل در پژوهش حاضر علاوه بر مستندسازی دقیق همه مراحل، گفتگوهای مرحله به مرحله و نظام بازخورد موجب اطمینان خاطر از تکرارهای نظام‌مند است. درگیری فعال ذی‌نفعان^۲ در طول فرایند PDIA به عنوان مرحله سوم، تضمین می‌کند که مداخلات، مبتنی و متناسب با بافت مورد مداخله هستند. تلاش برای شناسایی حداکثری ذی‌نفعان در سطوح مختلف ملی، منطقه‌ای و محلی در پژوهش حاضر و درگیری فعال آن‌ها در مسیر انجام پژوهش، در خدمت ارتقای صحت پژوهش بوده است. یادگیری تطبیقی^۳ که از اساس به عنوان اصل مبنایی PDIA در نظر گرفته می‌شود، بر فرایند بازخورد مبتنی است که تضمین‌کننده روا بودن و پایا بودن فرایند مورد استفاده در طول زمان است که می‌تواند به مثابه پاسخی برای مقتضایات و داده‌های جدید نیز در نظر گرفته شود. این فرایند بازخورد بعد از هر مرحله از اجرای پژوهش در گروه‌های کوچک کاری و هم‌چنین گروه‌های بزرگتر انجام می‌شد، تا یادگیری تطبیقی هم به عنوان یک اصل مبنایی PDIA و هم در خدمت بهبود صحت پژوهش، محقق شود.

۴. یافته‌ها

یافته اصلی پژوهش حاضر همان سند مأموریت‌گرایی دانشگاه گیلان و همچنین چارچوب مأموریت‌گرایی دانشگاه است. اما یافته‌های که منجر به تدوین این سند و چارچوب شده همگی طی مراحل هفت‌گانه روش PDIA به دست آمده‌اند. از این رو یافته‌های پژوهش نیز به تفکیک مراحل تا رسیدن به یافته نهایی در این بخش توضیح داده شده است.

1. Systematic Iteration
2. Stakeholder Engagement
3. Adaptive Learning



طراحی و مفهوم‌پردازی مسئله را بر ساخت مسئله نیز می‌نامند و بر این اصل استوار است که مسائل شکافته شده به اجزای کوچک‌تر را می‌توان به مسائل مدیریت‌پذیر تبدیل کرد. در این مرحله با تشکیل گروه‌های کاری و برگزاری جلسات مختلف به صورت گروهی و انفرادی، مسئله‌ی مأموریت‌گرایی در دانشگاه گیلان از طریق پاسخ دادن به برخی سوالات به اجزای خود شکسته شدند. این سوالات عبارتند از: چرا این مسئله اهمیت دارد؟، این مسئله برای چه کسی اهمیت دارد؟، چه کسی باید اهمیت بیشتری بدهد؟، چه کار کنیم تا آن‌ها توجه بیشتری به مسئله بکنند؟، مسئله هنگامی که حل شد چگونه به نظر خواهد رسید؟ آیا می‌توانیم تصور کنیم طی یک سال یا شش ماه بعد، پیشرفت چگونه به نظر خواهد آمد؟

در این مرحله برای بازشناسی مرحله با دیدگاه بومی، گروه‌های کاری تشکیل شدند (در بخش روش انجام پژوهش شرح داده شده است). در این گروه‌های کاری مسئله مأموریت‌گرایی به بحث گذاشته شد و در نتیجه یک فرایند گفتگوی که سه ماه به طول انجامید، مأموریت‌گرایی از منظر بازی‌گردانان محلی در هفت زیست بوم تعریف شد. در ازای شناخت وضع موجود، نقاط تغییر و همچنین ویژگی‌های بافتی و بومی که می‌توانست در فرایند مأموریت‌گرایی دانشگاه گیلان موثر باشند به دست آمد. آن‌چه در هفت بوم‌نظام شناسایی شد که همگی بر آمده از مطالعه اسناد دانشگاه گیلان و همچنین جلسات گروه‌های کاری بوده، بسیار مفصل است و به دلیل محدودیت تنها یافته‌ها به عنوان نمونه در دوزیر نظام ارائه می‌شود:

بوم‌نظام معرفت. مبتنی بر تعریف بوم‌نظام معرفت، بررسی‌ها نشان می‌دهد که اگرچه هر سه دسته از دانش تا اندازه‌ای در دانشگاه گیلان وجود دارد و این موضوع از یک سو به جامع بودن دانشگاه و تنوع رشته‌ها در آن باز می‌گردد، اما باید به این نکته توجه کرد که تنها وجود رشته‌هایی که عنوان دانش ابزاری یا معرفت هرمنوتیک و شکل انتقادی دانش را بر خود داشته باشند، دلیل کافی برای شکل‌گیری این دایره معرفتی نیست. دانش ابزاری در بخش‌های محدود صنعت خود را نشان می‌دهد و بخشی از بودجه اختصاصی دانشگاه هم از طریق همین دانش و پیامدهای آن محقق می‌شود. در برابر اگرچه دایره عناوین مربوط به دانش هرمنوتیک و اشکال انتقادی دانش زیاد است اما جلوه آن در فراهم آوردن فهم جمعی، دست‌یابی به تجربه‌های



بلافاصل انسان‌ها که ماهیت واقعیت در دنیای جدید را می‌سازد، فرایندهایی چون اثرگذاری بر دگرگونی‌های اجتماعی و آزادسازی فکری و تواناسازی کمتر دیده می‌شود. تلاش می‌شود در بخش‌هایی چون حوزه پژوهش، ارتباط با جامعه-بازار، دریافت درخواست‌های سازمانی، آموزش‌های آزاد معضلات و نیازهای جامعه دیده شود و در برنامه‌ریزی‌های آموزشی و درسی هم مورد توجه قرار بگیرند. برای تسری دانش ایجاد شده در دانشگاه به سمت جامعه هم ذی‌نفعان مختلف مورد توجه هستند. اگرچه در این میان اولویت با دانشجویان است و آن‌ها به عنوان ذی‌نفعانی که می‌توانند رشته‌ای عمیق‌تر میان جامعه و دانشگاه برقرار کنند، شناخته می‌شوند. دوره‌های آموزش آزاد، برگزاری کارگاه، برگزاری کرسی‌های آزاد اندیشی، برگزاری کرسی‌های نظریه‌پردازی، برگزاری مناظرات و همچنین مرکز رشد و نوآوری بخش‌هایی در دانشگاه است که مسیر انتقال دانش به جامعه را تسهیل می‌کنند. تربیت نیروهای متخصص و ارائه نتایج حاصل از انجام طرح‌های پژوهشی به ویژه در حوزه تولید دستگاه و محصول مسیرهای دیگر انتقال دانش به جامعه در دانشگاه هستند. در این میان آنچه دچار کاستی جدی است مسیرهای نظام‌مند ورود نیاز جامعه-بازار به دانشگاه است. برای گسترش فعالیت‌های میان‌رشته‌ای توسعه انجمن‌های علمی بین‌رشته‌ای، کانون‌های بین‌رشته‌ای و نشریات بین‌رشته‌ای از جمله اقدامات دانشگاه است اما همچنان رویکرد فعالیت‌های میان‌رشته‌ای در دانشگاه ضعیف بوده و اگرچه به صورت پراکنده ممکن است انجام شود اما راهی روش‌مند برای آن در نظر گرفته نشده است. و در نهایت ضامن کیفیت بوم معرفت در دانشگاه همان ساز و کار برنامه‌ریزی درسی و آموزشی در آن است. به نظر می‌رسد در دانشگاه گیلان که برای برنامه‌ریزی درسی و آموزشی متاثر از رویکرد متمرکز وزارت علوم، تحقیقات و فناوری است، از دو منظر می‌توان به این مهم توجه کرد. نخست شکل‌گیری رشته‌های جدیدی است که بنا به اولویت برنامه راهبردی، توسعه دانش و مطالبه اجتماعی شکل می‌گیرد. این رشته‌ها به برنامه‌های درسی جدیدی هم نیاز دارند که غالباً با الگوگیری از تجربیات سابق داخل یا خارج کشور محتوای برنامه مشخص شده و سپس با اعمال جرح و تعدیل‌هایی، با شرایط دانشگاه منطبق می‌شود. منظر دوم هم روزآمدی رشته‌های موجود است که سرفصل‌های این رشته‌ها مورد بررسی قرار گرفته و روزآمدسازی با روش‌های تلفیق، حذف و مستقل شدن سرفصل‌ها صورت می‌پذیرد.

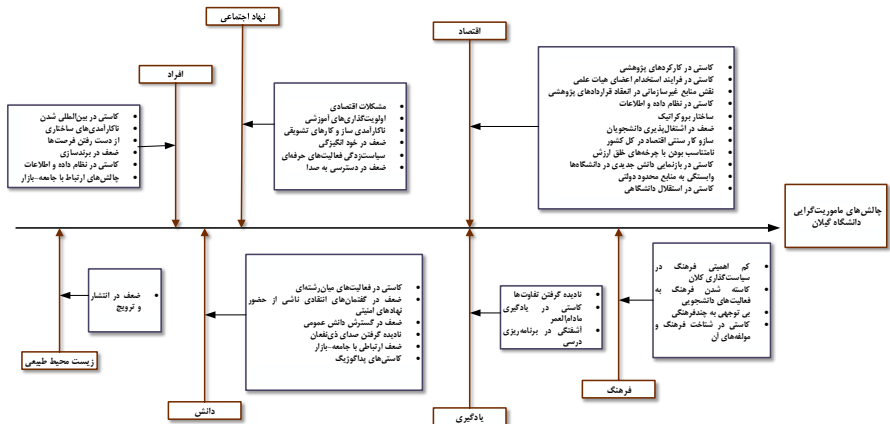


بوم‌نظام اقتصاد. بوم‌نظام اقتصاد همان‌گونه که پیش از این تعریف شد، مهم‌ترین حوزه فعالیت خود را بر مقدم بودن اقتصاد بر فرایند مالی شدن دانشگاه می‌داند. وقتی دانشگاه فقط به موجودیتی مالی تبدیل می‌شود که سنجش عملکرد اقتصادی آن تنها با درآمد خالص سالانه و حتی درآمدهای پژوهشی صورت می‌گیرد، فرایند مالی شدن بر آن واقع شده است. اما اقتصاد که بخش مهمی از بوم دانشگاه را تشکیل می‌دهد، بر طراحی مفهوم گسترده‌تری استوار است که در آن درگیر شدن دانشگاه در فعالیت‌هایی اقتصادی و مفید مورد توجه است که به بهرروزی جامعه منتهی شده و درآمد دانشگاهی هم به همین منظور افزایش می‌یابد. دانشگاه گیلان هم مانند بسیاری دیگر از دانشگاه‌ها در کشور چیزی در حدود ۳۰ درصد بودجه خود را بر اساس درآمد اختصاصی تامین می‌کند اما نگاهی به این درآمدها نشان می‌دهد که دانشگاه گیلان نه در چرخه ارزش‌آفرینی و موقعیت یک نهاد اقتصادی که تنها سازمانی مالی تلقی می‌شود که بیشتر به دنبال پول درآوردن است و این رویکرد اشکالات مهمی در بوم‌نظام اقتصاد ایجاد می‌کند. مهم‌ترین منابع مالی دانشگاه درآمدهای آموزشی مانند آموزش‌های آزاد، آموزش نوبت دوم، فعالیت کشاورزی، قراردادهای صنعتی و پژوهشی، دانشجویان بین‌الملل و خیرین هستند که در این میان قراردادهای صنعتی و پژوهشی و همچنین دانشجویان بین‌الملل که از مولفه‌های فعالیت دانشگاه به عنوان یک نهاد اقتصادی و نه مالی، هستند درصد کمتری از بودجه اختصاصی را به خود اختصاص داده‌اند. اگرچه نمی‌توان از این مهم هم چشم‌پوشید که طی سال‌های گذشته شرایط قراردادهای پژوهشی و صنعتی به طرز چشم‌گیری افزایش یافته اما هنوز نتوانسته عامل ورود دانشگاه به چرخه ارزش‌آفرینی و نقش فعال اقتصادی دانشگاه بشود. دانشگاه با طراحی ساز و کارهای جدید، روزآمدسازی ساختار معاونت پژوهشی، بازیابی آیین‌نامه‌ها و تدوین آیین‌نامه‌های جدید و همچنین برانگیختن اعضای هیات علمی به روش‌های مختلف امید دارد که بتواند نقشی جدی‌تر در این حوزه بازی کند. چالش‌هایی در معرفی توانمندی‌های دانشگاه به جامعه-بازار، شناسایی زیرساخت‌های دانشگاهی موثر در چرخه اقتصادی دانشگاه، معرفی آن به جامعه-بازار، شناخت نشانه‌های اقتصادی در جامعه-بازار و تناسب نوآوری و فناوری با نیازهای بافت از جمله عوامل بازدارند در مسیر نهاد اقتصادی شدن دانشگاه به شمار می‌روند. در این میان از نقش رویکردهای کلان، سیاست‌های متمرکز و همسان‌پندار، برخی رویکردهای وزارت علوم، تحقیقات و فناوری که به جای طراحی ساز و

کار تشویقی برای توسعه بودجه اختصاصی، آن را به عنوان عاملی برای کاهش بودجه دولتی معرفی می‌کند را در این میان نمی‌توان از نظر دور داشت.

مرحله ۲: بازساختاردهی مسئله^۱

پس از به دست آوردن شرایط وضع موجود برای بازشناسی دقیق‌تر مسئله، اجزای مختلف به دست آمده از نو در این مرحله بر اساس طراحی نمودار علت و معلولی یا همان استخوان ماهی و به تفکیک بوم‌های دانشگاهی کنار هم قرار گرفت و تصویری کلی از مسئله ترسیم شد که با یک نگاه به آن، شاخه‌ها و ابعاد مسئله قابل درک شده است (سام‌جی و همکاران، ۲۰۱۸).



نمودار 1. نمودار استخوان ماهی نام‌مأموریت‌گرایی در دانشگاه گیلان

مرحله ۳: توالی فرایندی و استفاده از تحلیل فضای تغییر برای یافتن نقاط ورود^۲

در گام سوم، توالی پیشنهادی میان اجزای فرایند مأموریت‌گرایی برکشیده شده و از تجزیه و تحلیل فضا برای شناخت نقاط ورودی (مدخل‌های تغییر) استفاده می‌شود. که مهم‌ترین بخش پس از طراحی نمودار استخوان ماهی دستیابی به همین نقاط ورود به عنوان نقطه‌های اثرگذاری است و مسیر مداخلات بعدی را در طراحی مأموریت‌ها و چپستی آن‌ها مشخص می‌کند. در بونظام اقتصاد؛ درک دانشگاه به عنوان یک نهاد اقتصادی و نه یک ساختار مالی، در بوم‌نظام معرفت؛ تلاش برای توسعه فعالیت‌های بین‌رشته‌ای و ارتباط با جامعه-بازار، در بوم‌نظام نهاد

1 Deconstructing the problem

2 Sequencing, using change space analysis to find entry point



اجتماعی؛ برنامه‌ریزی برای استفاده از امکان‌های بین‌المللی و ارتباط با جامعه-بازار، در بوم‌نظام اشخاص؛ توجه به مکانیزم‌های تشویقی و توسعه مطالبه‌گری، در بوم‌نظام یادگیری؛ توجه به برنامه‌ریزی درسی و آموزشی روزآمد و توجه به آینده، در بوم‌نظام فرهنگ؛ تقویت چند فرهنگی و در نهایت در بوم‌نظام زیست محیط طبیعی؛ ارتباط با جامعه و صنعت از نقاط ورود دانشگاه گیلان برای، بازتعریف مأموریت‌ها و سیاست‌گذاری به حساب می‌آیند که مراحل بعدی پژوهش مبتنی بر توجه خاص به این مولفه‌ها انجام شده است.

بعد از دستیابی به نقاط ورودی، آنچه در این بخش ضروری است، شناسایی محدوده اختیار^۱، پذیرش و توانایی (۸) است. اختیار به شناسایی حمایت‌های مورد نیاز برای تغییر سیاست‌گذاری و ظرفیت‌سازی مربوط می‌شود. برای این موضوع متناسب با ساختار آموزش عالی در ایران دو سطح کلان و خرد شناسایی شدند. به منظور دریافت همراهی سطح کلان (وزارت‌خانه) اسناد بالادستی که به صورت متمرکز طراحی شده و برخی مأموریت‌های عمومی و اختصاصی دانشگاه‌ها را تعیین کرده‌اند بررسی شد. و در سطح خرد که سطح مدیریت دانشگاهی بود با بررسی اسناد طراحی شده درون دانشگاه، دسته دیگری از مأموریت‌ها شناسایی شد. اسناد سطح کلان عبارتند از؛ سند چشم‌انداز جمهوری اسلامی ایران در افق توسعه ۱۴۰۴، قانون برنامه ششم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی جمهوری اسلامی ایران، جهت‌گیری‌های کلی سند آمایش سرزمین کشور، سیاست‌ها و اولویت‌های پژوهش و فناوری کشور، سند راهبردی گنتمان توسعه نظام آموزش، پژوهش و فناوری کشور، نقشه جامع علمی کشور، سند الگوی اسلامی ایرانی پیشرفت. و اسناد سطح درون دانشگاه (خرد) شامل سند آمایش سرزمین استان گیلان، سیاست‌های کلی علم و فناوری (نظام آموزش عالی، تحقیقات و فناوری)، سند برنامه راهبردی دانشگاه گیلان و سند دانشگاه کارآفرین برای دانشگاه گیلان.

شناسایی این مأموریت‌هایی همان نقاطی در نظر گرفته می‌شوند که تحول در سیاست‌ها را همراه با قابلیت‌سازی برای دانشگاه به همراه دارد. ماده‌های قانونی برگزیده از مجموع این اسناد به تفکیک بوم‌نظام‌های هفتگانه به دو دسته مأموریت‌های عمومی و اختصاصی تقسیم شدند. مأموریت‌های عمومی آن چیزی بود که اسناد برای همه دانشگاه‌ها در نظر گرفته بودند و مأموریت‌های اختصاصی همان مأموریت‌هاییست که در اسناد ویژه دانشگاه گیلان تعریف شده است.

پذیرش بر شناسایی افراد و سطح اثرگذاری آن‌ها برای جریان‌سازی تحول استوار می‌شود. شناسایی این افراد و همراه کردن آن‌ها مسیری است که پذیرش برای تغییر را میان همگان تسهیل می‌کند. برای این موضوع نخست جلساتی با رئیس دانشگاه برگزار شد و پس از آن به ترتیب معاونت‌ها و سایر مدیران دانشگاهی به جلسات توجیهی وارد شدند. همراهی ریاست دانشگاه نقطه کلیدی بود که به دست آوردن سبب همراهی پرشتاب سایر مدیران و بخش‌های دانشگاهی شد.

توانایی تمرکز بر وجه اجرایی تحول و تغییر در سیاست‌گذاری است که به زمان، هزینه، مهارت و علاقه به آغاز هر مداخله موثری مربوط می‌شود. در پژوهش حاضر نخستین مداخله که به نظر می‌رسید در زمان کم در دسترس بود، برگزاری نشست‌هایی با واحدهای مختلف دانشگاهی و گفتگو کردن با آن‌ها بود تا علاوه بر شناسایی مداخله‌های بعدی برای شتاب گرفتن اجرای فرایند، زمینه برای همراهی با تغییر فراهم شود. همچنین در نشست‌های دیگری بخش‌های قوی‌تر دانشگاه شناسایی شدند تا شروع فرایند از آن‌ها باشد.

مرحله ۴: حرکت آهسته در فضای تغییر برای یافتن راهبردهای ممکن^۱

در این مرحله آن‌چه اهمیت دارد اطمینان حاصل کردن از آن است که راهبردهای به دست آمده برآمده از ویژگی‌های بافت مورد مطالعه بوده و اجبار بیرونی نداشته باشد. چنین به نظر می‌رسد که در بافت آموزش عالی ایران که دانشگاه‌ها در سیستمی متمرکز اداره می‌شوند این مرحله با دشواری مواجه باشد. توضیح آن‌که در مرحله سوم یکی از نقاط حساس سیاست‌گذاری و شناسایی راهبردها برکشیدن مأموریت‌های از پیش تعیین شده دانشگاه در اسناد بالادستی بود که بیرون از دانشگاه مصوب شده بودند و مبتنی بر رویکردهای آمایشی و بخشی و متمرکز، برخی مأموریت‌های عمومی و اختصاصی دانشگاه‌ها در آن‌ها تعریف شده بود. در نتیجه با یک تعارض آشکار در این بخش مواجه بودیم که چگونه می‌توان اطمینان حاصل کرد، راهبردهای به دست آمده ابلاغ شده از بیرون نباشد و بتواند با بافت پژوهش مطابق بوده و حتی ادعا شود که برآمده از بافت پژوهش است. اگرچه این بخش به عنوان یکی از مهم‌ترین محدودیت‌های پژوهش بوده اما برای مواجهه با آن نشست‌های متعددی با مدیران و مسئولان بخش‌های مختلف دانشگاهی برگزار شد. مأموریت‌های برکشیده شده از اسناد با آن‌ها در میان گذاشته شد و نسبت هم‌خوانی آن با مطالبات بافت بررسی شد. نتیجه بررسی‌ها جرح و تعدیل برخی

1. Crawling the design space for possible solution



مأموریت‌های ابلاغی و همین‌طور تدوین برخی مأموریت‌های جدید بود تا اطمینان حاصل شود که آنچه در فرایند مورد استفاده بوده، برآمده از بوم مورد مطالعه بوده است.

مرحله ۵: خلق و نگه‌داری مجوز تحول^۱

در این مرحله ساختار اجرا و قدرت مشخص می‌شود تا ضمانت اجرایی برای تحقق دستاوردهای مراحل پیشین وجود داشته باشد (اندروز، پیجت و وول‌کوک، ۲۰۱۳). برای این موضوع جلساتی دیگری با رئیس دانشگاه و مدیران برگزار شد. پس از آن برای به دست آوردن تضمین قانونی نهایی، مجری طرح در جلسه شورای مدیران دانشگاه شرکت کرده و مصوبه‌ای را به تصویب رساند که طی آن علاوه بر این که فرایند مأموریت‌گرایی بر حسب آنچه به دست آمده اجرا شود، بلکه اسناد بعدی به ویژه سند برنامه راهبردی و برنامه عملیاتی دانشگاه نیز می‌بایست هم‌راستا و برآمده از برنامه مأموریت‌گرایی دانشگاه باشد. این ضمانت قانونی لزوم آغاز مرحله بعدی است.

مرحله ۶: طراحی نخستین مداخله^۲

در این بخش نگارش نخست مأموریت‌ها و همچنین ایده دانشگاه گیلان به عنوان مهم‌ترین ریشه برای شناسایی مأموریت‌های دانشگاه به دست آمد. برای این نگاشت نخست آنچه تا کنون از بخش‌های پیشین به دست آمده بود مورد استفاده قرار گرفت. به این معنا که وضعیت موجود بوم‌نظام‌ها در کنار نمودار استخوان‌ماهی، توجه به نقاط ورودی و همچنین مأموریت‌های عمومی و اختصاصی برآمده از اسناد بررسی شده قرار گرفت و با در نظر گرفتن امکان‌های دانشگاهی، نگاشت نخست مأموریت‌های دانشگاه در هفت زیرنظام به دست آمد. پیش از این اشاره شد که مأموریت‌های اختصاصی، مأموریت‌هایی هستند که متناسب با اسناد بررسی شده و امکان‌های دانشگاه، ویژه دانشگاه گیلان هستند اما مأموریت‌های عمومی غالباً برآمده از اسناد کلان و به صورت عام برای تمام دانشگاه‌هاست. پس از آن جلسات متعددی با بخش‌های گوناگون و افراد حرفه‌ای مختلف در دانشگاه برگزار شد. پیش از شروع این جلسات یافته‌ها در اختیار اعضا قرار داده شد تا مطالعه و بررسی نمایند و پس از آن در جلسات به تفکیک بوم‌نظام‌ها در مورد مأموریت‌ها گفتگو شد و به روش بارش فکری و مبتنی بر تجارب و حوزه



1 Building and maintaining authorization

2 design your first Iteration

اثرگذاری هر یک از اعضای جلسه، این مأموریت‌ها اصلاح شدند. مأموریت‌ها اصلاح شده که هم‌چنان در دو دسته مأموریت‌های عمومی و اختصاصی دانشگاه گیلان است برای هر هفت زیرنظام در جدول شماره ۲ آورده شده است:

جدول ۱. برخی از مأموریت‌های نهایی دانشگاه گیلان در بوم‌نظام‌های اقتصاد و زیست‌محیط طبیعی

بوم‌نظام	مأموریت‌های اختصاصی	مأموریت‌های عمومی
اقتصاد	<ul style="list-style-type: none"> - تقویت ساختارهای تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری دانشگاه در حوزه نوآوری و ارتباط با جامعه-بازار با هدف فعالیت دانشگاه به عنوان یک نهاد اقتصادی پویا - شناسایی زیرساخت‌های موثر دانشگاه بر فعالیت‌های اقتصادی به ویژه با در نظر گرفتن حوزه‌های تخصصی بوم‌نظام معرفت - اصلاح و تکمیل زنجیره تولید با محوریت توسعه خوشه‌های صنعتی - شناسایی زیست‌بوم کلان اقتصاد با ویژگی‌های سیاسی، اجتماعی و فرهنگی برای سامان‌دهی اقتصاد پژوهش با تمرکز بر فناوری‌های دریایی، موجودات آبزی، انرژی‌های بادی، خورشیدی و امواج، سدسازی و کشاورزی صنعتی - احیای شرکت‌های غیرفعال و شکست‌خورده در استان 	<ul style="list-style-type: none"> - ایجاد و توسعه زنجیره ارزش مبتنی بر پتانسیل‌های استان، زمینه‌های صنعتی و تولیدی و زیرساخت‌های دانشگاهی - میزهای تخصصی جامعه بازار در دانشگاه - تنوع‌بخشی و توسعه منابع مالی دانشگاه - شناسایی نقطه‌های سرآمدی دانشگاه در حوزه پژوهش - تواناسازی اعضای هیات علمی به منظور برقراری گفت‌وگو با صنعت و جامعه
زیست‌محیط طبیعی	<ul style="list-style-type: none"> - حفاظت فعال و بهره‌برداری خردمندانه از محیط زیست با توجه به اهمیت آب و حفاظت از خاک و کاستن نرخ فرسایش مراتع و اراضی - توسعه همه‌جانبه کشت‌های گلخانه‌ای با ایجاد زمینه‌های سرمایه‌گذاری داخلی و خارجی برای ساخت گلخانه‌های مدرن و هوشمند - تاکید بر کشاورزی هوشمند برای سازگاری با تغییرات اقلیمی - کمک دانشی و فنی به گزینش نژادهای سازگار انواع دام و طیور با هدف افزایش تولید گوشت و فرآوری آنها در استان برای ترویج تولید محصولات سالم و ارگانیک - ارتباط با صنعت به منظور نقش‌آفرینی در دفع فاضلاب صنایع بزرگ 	<ul style="list-style-type: none"> - توجه به توسعه پایدار و حفظ محیط زیست در زیست‌بوم کلان استان - ارتقاء مدیریت سبز در دانشگاه
فرهنگ و ارتباطات	<ul style="list-style-type: none"> - طراحی ساز و کارهای انتقال دانش از دانشگاه به جامعه و بالعکس - برنامه‌ریزی آموزشی و درسی به عنوان ساز و کاری برای نمایندگی نیاز دانشی-مهارتی روزآمد جامعه-بازار در دانشگاه - توجه به پیش‌بایست‌ها و ضروریات متفاوت رشته‌ها - گسترش مرزهای دانش - تولید و ترویج فناوری - ارتقاء رشته‌ها و فعالیت‌های میان‌رشته‌ای - دوری از سلسله‌مراتب ارزش‌ها در میان رشته‌های دانشگاهی - عدالت آموزشی با محوریت گفت‌وگوهای انتقادی و به متن آوردن به حاشیه‌رانده‌شدگان اجتماعی 	<ul style="list-style-type: none"> - تخصصی شدن دانشگاه گیلان با هدف تقسیم کار ملی، خودکفایی دانشی و مرجعیت علمی برای پاسخگویی به نیازهای علمی و فناوری، و بهره‌برداری بهینه از امکانات زیست بوم معرفت در محورهای زیر: - مرجعیت علمی و فناوری حوزه کشاورزی و شیلات در میان کشورهای منطقه از طریق ابداع، اختراع، آموزش، ساخت و تولید، ترویج، صادرات، تقویت صنعت، روش‌های افزایش کیفیت محصول، فناوری‌های زیستی، فناوری‌های نانو و میکرو، صنایع فرآوری و بهره‌برداری از معادن، محیط زیست، کشاورزی، صنعت و معدن (صنایع تبدیلی، شیلات، نساجی، بازیافت و صنایع دریایی)، میراث فرهنگی و گردشگری، بازرگانی، ارتباطات ریلی، هوایی، جاده‌ای و دریایی، ارتباطات و فناوری اطلاعات با محوریت تماس و انتقال داده شمال کشور با کشورهای آسیای میانه، قفقاز و اروپا و انرژی (تولید و مبادله)
توسعه و برنامه‌ریزی	<ul style="list-style-type: none"> - شناسایی نهاد‌های اجتماعی موثر بر مسیر سیاست‌گذاری دانش در دانشگاه - ساز و کار بهینه برای معرفی توانمندی‌های دانشگاه به بوم‌نظام نهاد اجتماعی - توسعه روابط بین سازمانی - ترویج دیپلماسی اقتصاد و بازرگانی 	<ul style="list-style-type: none"> - شناسایی نظام‌های روستایی در استان گیلان با محوریت نقش دانشگاه در توانمندسازی روستاها و توسعه آن‌ها - شناسایی نظام‌های شهری در استان گیلان با محوریت توسعه بومی و منطقه‌ای - تکمیل زنجیره ارزش کارکردی فضایی بخش‌های کشاورزی، صنعت و خدمت گیلان برآمده از حوزه‌های تخصصی در بوم‌نظام معرفت - بهره‌گیری از جغرافیای سیاسی نهاد اجتماعی گیلان به منظور توسعه تعاملات بین‌المللی با محوریت دانشگاه‌های حوزه دریای خزر، منطقه قفقاز و سایر همسایگان به منظور توسعه فعالیت‌های بین‌المللی



فصلنامه مطالعات دانشگاه

۱۵۱

چارچوب مأموریت‌گرایی در دانشگاه‌های ایران بر پایه...



بوم‌نظام	مأموریت‌های اختصاصی	مأموریت‌های عمومی
<ul style="list-style-type: none"> - توسعه هویت‌های فردی - انسجام میان دسته‌های مختلف اشخاص - توسعه ارتباط میان گروه‌ها - استفاده از ظرفیت اعضای هیات علمی در حوزه برندسازی دانشگاه - استفاده از ظرفیت فارغ‌التحصیلان - صیانت از حقوق افراد - پاسداشت سلامت اداری - توسعه نظام‌های انگیزشی و مسئولیت‌پذیری - توسعه خدمات مشاوره‌ای و درمانی - توسعه سیاست‌های توازن کار و زندگی - توسعه سیاست‌های جذب، نگهداشت و توانمندسازی نیروی انسانی - در هر سه حوزه دانشجویی، اعضای هیات علمی و کارکنان - طراحی ساز و کاری برای شنیدن صدای دانشجویان در فرایندهای سیاست‌گذاری 	<ul style="list-style-type: none"> - توسعه گفتگوهای انتقادی در سطوح مختلف - توسعه سنجش فعالیت‌های دانشجویی مبتنی بر فرایند یادگیری و نه نتایج حاصل از آن - توسعه فرهنگ یادگیری-یاددهی با تمرکز بر تعامل میان استاد و دانشجو، بهره‌وری آموزش و به کارگیری روش‌های نوین - توسعه فعالیت‌های یادگیری برای توجه به سبک‌های گوناگون یادگیری در میان دانشجویان - توسعه برنامه‌های آموزشی قابل استفاده اعضای هیات علمی و کارکنان - به منظور روزآمدسازی مهارت‌ها متناسب با نیازهای نوپدید - توسعه فعالیت‌های آموزشی با محور آموزش مادام‌العمر و عمومی‌سازی دانش - توسعه کیفیت مطالعه، آموزش و مهارت‌ورزی - توسعه همکاری با سایر نهادهای دانشی 	<ul style="list-style-type: none"> - در این بوم‌نظام مأموریت تخصصی احصا نشده است.
<ul style="list-style-type: none"> - پابندی به اصول اخلاقی - ترویج فرهنگ کارگروهي، خرد جمعی و مسئولیت‌پذیری - ترویج و تقویت روحیه آزادی در نظریه‌پردازی - ارتقای روحیه خودباوری - توسعه فرهنگ کارآفرینی و خلق ثروت - توسعه مشارکت دانشگاهیان در امور فرهنگی و اجتماعی - ترویج فرهنگ تلاش برای تحقق هدف و پیامدهای آن در بهرورزی زندگی - طراحی نقشی پویا برای دانشگاه در حفظ پایداری اجتماعی- فرهنگی - برای ایجاد جامعه‌ای سالم و پرنشاط - جلوگیری از دخالت نهادهای بیرونی ناقض استقلال دانشگاه در فرهنگ دانشگاهی 	<ul style="list-style-type: none"> - طراحی نقشی پویا برای دانشگاه در انسجام فرهنگی از مسیر رصد تحولات شهر و روستا، تحولات قومی، قبیله‌ای، تحولات جمعیتی - طراحی ساز و کار مشارکت پویا در مسیر فعالیت‌های پدافند غیرعامل 	<ul style="list-style-type: none"> - طراحی نقشی پویا برای دانشگاه در انسجام فرهنگی از مسیر رصد تحولات شهر و روستا، تحولات قومی، قبیله‌ای، تحولات جمعیتی - طراحی ساز و کار مشارکت پویا در مسیر فعالیت‌های پدافند غیرعامل

مرحله ۷: یادگیری از مداخله^۱

پس از برگزاری جلسات متعدد گروه‌های کاری و تایید نهایی مأموریت‌ها توسط بخش‌های مختلف دانشگاه و حوزه‌های مرتبط، مأموریت‌های نهایی به دست آمد که این مأموریت‌ها که برآمده از ایده دانشگاه گیلان هستند و می‌توانند به عنوان ملاکی برای فعالیت‌های دانشگاه نیز تلقی شوند. بر اساس روش PDIA، سیاست‌گذاری فرایندی پیش‌رونده و همراه با بازاندیشی مداوم در حوزه‌های مختلف است. از این رو ثابت در نظر گرفتن و بدون تغییر بودن

1. learning from your Literation

مأموریت‌های طراحی شده با مسیر سیاست‌گذاری آن در تعارض خواهد بود. از این رو یادگیری از فرایند به دست آمده و بررسی مجدد این مأموریت‌ها و فرایندهای پیرامون آن در بازه‌های زمانی متفاوت اهمیت زیادی داشته و به یادگیری مداوم برآمده از بافت منتهی می‌شود. به همین دلیل پیشنهاد مطرح شدن این مأموریت‌ها و نتایج حاصل از آن‌ها در بازه‌های زمانی ۶ ماهه و یک‌ساله در گروه‌های کاری مطرح شد تا فرایند بازآفرینی و اصلاح ادامه دار شده و به پویایی دانشگاهی نیز منتهی شود. به عبارت دیگر نظام پایش و ارزیابی مأموریت‌ها و فراهم آوردن فضایی برای روزآمدسازی مأموریت‌ها نتیجه این پیشنهاد خواهد بود.

۵. نتیجه‌گیری

همان‌طور که پیشتر اشاره شد دانشگاه‌های ایرانی با معضل جدی در حوزه مأموریت‌گرا مواجه شده‌اند. اما یکی از مهم‌ترین چالش‌ها در این حوزه نه مأموریت‌گرایی که کاستی در درک مفهومی از مأموریت‌گرایی است. بر اساس پژوهش‌ها کاستی مفهومی زمانی خود را نشان می‌دهد که در ایران سیاست‌گذاران و حتی اصحاب دانشگاه مأموریت‌گرایی را مشابه با تخصصی کردن دانشگاه می‌دانند و همین کژتابی مفهومی چالشی بزرگ در مسیر مأموریت‌گرایی دانشگاه‌ها ایجاد کرده است (مهرعلی‌زاده، ۱۳۹۸). این در حالی است که مأموریت‌گرایی امری برآمده از ایده دانشگاه است که به چیستی و ماهیت دانشگاه‌گره می‌خورد (ترو، ۲۰۰۶). از این رو پژوهش حاضر با در نظر گرفتن وابستگی میان ایده دانشگاه و مأموریت‌گرایی، اقتضائات آموزش عالی در ایران و فلسفه دانشگاه بوم‌شناختی (بارنت، ۲۰۱۸) انجام شد. پس از آن از روش سیاست‌گذاری PDIA که به صورت ویژه برای سیاست‌گذاری در کشورهای در حال توسعه طراحی شده (اندروز، پیچت و وول‌کوک، ۲۰۱۷) استفاده شد که مراحل انجام آن و یافته‌های آن به تفکیک مراحل در قسمت پیشین شرح داده شدند. نتیجه آن که سند مأموریت‌گرایی دانشگاه گیلان با تمرکز بر تعریف ایده دانشگاه گیلان و مأموریت‌های عمومی و اختصاصی آن در هفت بوم‌نظام طراحی و در اختیار دانشگاه قرار داده شد. اما آنچه در این بخش به عنوان مهم‌ترین خروجی این پژوهش ارائه می‌شود، چارچوبی برای مأموریت‌گرایی دانشگاه‌هاست که متناسب با نظام آموزش عالی ایرانی است. چارچوب به دست آمده خود مهم‌ترین پیشنهاد سیاستی پژوهش حاضر هم هست که با در نظر گرفتن دستورات ابلاغی اسناد بالادستی، استقلال دانشگاهی، اعتماد به اجتماع



نخبگانی درون دانشگاه، مرتبط ساختن هر دانشگاه با زیست‌بومی که در آن روزگار می‌گذرانند و ویژگی‌های منحصر به فرد هر دانشگاه طراحی شده است. این که بپذیریم هر دانشگاهی اقتضانات خود را دارد و در کنار آن اسناد هم در کنار مأموریت‌های کلان و عمومی دانشگاه‌ها، مأموریت‌های متفاوتی را نیز برای دانشگاه‌ها در نظر گرفته‌اند، آن‌گاه این چارچوب با رعایت این ویژگی‌ها می‌تواند مسیری هموار به سمت مأموریت‌گرایی دانشگاه‌ها باشد که ماهیت دانشگاه را به عملکرد آن و بافتی که در آن زیست می‌کند، مرتبط می‌کند. این چارچوب که از روش سیاست‌گذاری PDIA به دست آمده و دانشگاه را در هفت زیست‌بوم به سمت عاملیتی بوم‌شناختی هدایت می‌کند را می‌توان در ۱۰ گام زیر خلاصه کرد:

گام ۱: گروه کاری خود را شناسایی کنید. در این بخش کمیته‌ای اولیه از افرادی که در حوزه‌هایی مانند برنامه‌ریزی استراتژیک دانشگاه یا تدوین اسناد مربوط به آمایش و سایر اسناد دانشگاهی نقش داشته‌اند به همراه مدیر برنامه، بودجه و تحول اداری گروهی اولیه را تشکیل می‌دهند. متناسب با اهداف و برنامه‌ها در بخش‌های مختلف بر تعداد این گروه اضافه و یا از آن کاسته می‌شود.

گام ۲: بوم‌نظام‌های هفت‌گانه دانشگاهی را شناسایی کنید. در این بخش متناسب با پرسش‌نامه بازپاسخ طراحی شده، مصاحبه با افراد مختلف و ذی‌نفعان گوناگون، بوم‌های دانشگاهی در وضعیت موجود شناسایی می‌شود. برای این مرحله می‌توان از ترسیم نمودار استخوان ماهی استفاده کرد که فرایند علت و معلولی ضعف در مأموریت‌گرایی دانشگاه به تفکیک بوم‌نظام‌ها مشخص شود.

گام ۳: نمودار استخوان ماهی طراحی شده را در گروه کاری و همین‌طور ذی‌نفعان در بوم‌نظام‌های مختلف به بحث و بررسی بگذارید تا فرایند بازخورد و رفت و برگشت کارآزمایانه تسهیل شود و نتایج بر اساس تایید ذی‌نفعان به اعتبار برسد.

گام ۴: امکان‌ها و فرصت‌های موجود در دانشگاه را به تفکیک بوم‌نظام‌های هفت‌گانه مشخص کنید. در این مرحله می‌توانید از مشارکت بیشتر اعضای هیات علمی در دانشکده‌های مختلف و همین‌طور نظرات مدیران واحدها استفاده کنید.

گام ۵: اسناد مرتبط را تحلیل محتوا کنید. اسناد مرتبط در این بخش در دو دسته اسناد بالادستی یا اسناد کلان و اسناد دانشگاهی و یا خرد، قرار می‌گیرند. این اسناد را بر اساس مأموریت‌های عمومی و اختصاصی که برای دانشگاه شما در نظر گرفته‌اند تحلیل کرده و تمام موارد مرتبط با دانشگاه را از آن استخراج کنید. دانشگاه‌های مختلف بنا به فعالیت‌ها و جهت‌گیری‌های متفاوتی که داشته‌اند، اسناد گوناگونی را هم طراحی کرده‌اند که همه آن‌ها باید در این بخش بررسی شوند.

گام ۶: مأموریت‌های عمومی و اختصاصی دانشگاه به تفکیک هر بوم را که از تحلیل محتوای اسناد به دست آمده، در کنار نمودار استخوان ماهی هر بوم و همین‌طور مزیت‌های و امکانات دانشگاه برای هر بوم قرار دهید. از تلفیق این سه، نگاشت اول مأموریت‌ها به تفکیک بوم‌نظام‌های هفت‌گانه بازشناسی و نگارش می‌شوند.

گام ۷: ایده دانشگاه خود را تعریف کنید. بر اساس آنچه از مجموع این فرایندها در گام‌های ۶ گانه پیش به دست آمده مشخص کنید که ماهیت وجودی دانشگاه شما به چه معناست، جهت‌گیری آن چگونه است و چه کارویژه‌هایی برای خود قائل است و در این ایده دانشگاهی، تعریفی که از دانشجو، عضو هیات علمی و کارمند دارید را به تفکیک بیان کنید. توجه فرمایید برای جلوگیری از کاربرد جملات تکراری و شعاری، تمام آنچه برای ایده‌ی دانشگاه خود می‌نویسید باید به یافته‌های مسیر فعالیت شما برای مأموریت‌گرایی یعنی آنچه از تحلیل محتوای اسناد به دست آمده و ضعف‌ها و قوت‌های دانشگاه و ویژگی‌های بوم‌شناختی دانشگاه باید در این ایده دانشگاه بازنمایی داشته باشند.

گام ۸: حوزه تخصصی دانشگاه خود را متناسب با تحلیل محتوای اسناد، نمودار استخوان ماهی و مزیت‌های دانشگاهی مشخص کنید. برای این منظور لازم است تخصص‌هایی که به صورت کلان در اسناد مشخص شده بر اساس نمودار استخوان ماهی و مزیت‌های دانشگاهی به پیشنهادهایی در مورد رشته‌ها و گرایش‌های دانشگاه و همین‌طور حوزه‌های پژوهشی منتهی شود.

گام ۹: تصویر شماتیک مأموریت‌های دانشگاهی و دانشگاه تخصصی خود را رسم کرده و آن را در جلسات گروه‌های کاری به بحث و گفتگو گذاشته و متناسب با بازخوردهای گرفته شده، مأموریت‌ها را اصلاح نمایید تا در میان ذی‌نفعان هم‌گرایی و فهم مشترک ایجاد شود.

گام ۱۰: مأموریت‌های نهایی را در هیات رئیسه دانشگاه به تصویب رسانده و پس از آن نظام ارزیابی مأموریت‌ها را تدوین کرده و در بازه زمانی ۶ ماهه و یک‌ساله آن را بررسی نمایید. این امکان را فراهم آورید که متناسب با بازخوردهای به دست آمده در بازه‌های زمانی پیشنهادی، شرایط اصلاح فرایندها و مأموریت‌ها وجود داشته باشد.

و در نهایت از نو بر این نکته تاکید می‌شود که دانشگاه مأموریت‌گرا تنها در صورتی قابل تحقق است که ایده دانشگاهی شناخت شده باشد و استقلال دانشگاه به عنوان نهادی متشکل از اجتماع نخبگان به رسمیت شناخته شود که خودتنظیمی و خودمدیریتی از قابلیت‌های ارزشمند آن است.



- آبروشن، مصطفی؛ و ارجمندی، صدیقه (۱۳۹۴). بازنمایی کلیشه‌های جنسیتی در کتاب‌های فارسی دوره پنج‌ساله ابتدایی. جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، ۱(۲)، ۳۹-۷. doi: 10.22034/ijes.2016.43668
- بنی‌فاطمه، حسین؛ و مهبد، نازیلا (۱۳۸۹). جایگاه اشتغال زنان از منظر دانشجویان. فصلنامه علوم اجتماعی، ۴(۸)، ۲۳-۴۵.
- ترکمن، سولماز؛ فتحی، سروش (۱۳۹۵). تحلیل اثرهای اشتغال بر کیفیت زندگی آنان: مطالعه موردی زنان شاغل در وزارت علوم، تحقیقات و فناوری. زن و جامعه، ۷(۲۸)، ۱۳-۲۶.
- ثقفی، زهره؛ و راد، فیروز (۱۳۹۳). بررسی رابطه کلیشه‌های جنسیتی با مشارکت اجتماعی در بین دانشجویان دختر دانشگاه آزاد اسلامی شهر میاندوآب. مطالعات جامعه‌شناختی، ۷(۲۲)، ۲۵-۴۵.
- حسینی، سیدحسین؛ و دشتی، منصوره (۱۳۹۱). بازنمایی کلیشه‌های جنسیتی در رسانه: مطالعه ادبیات داستانی آل‌احمد. رسانه، ۷(۱)، ۶۷-۲۷.
- حیدری، آرمان؛ و دهقانی، حمیده (۱۳۹۵). واکاوی کیفی پیامدهای اشتغال زنان متأهل و بسترهای تعدیل‌کننده آن. جامعه‌شناسی نهادهای اجتماعی، ۳(۸)، ۷۰-۹۵.
- خیاطی، مهرناز؛ موحدی، رضا؛ حجازی، الهه؛ و کریمی، سعید (۱۳۹۹). سبب‌های روان‌شناختی اشتغال دختران دانش‌آموخته کشاورزی در همدان. پژوهش مدیریت آموزش کشاورزی، ۵۳، ۱۳۸-۱۱۱.
- سارانی، زینب؛ کشته‌گر، بهروز؛ و کشاورز حداد، غلامرضا (۱۳۹۳). مشارکت زنان متأهل در بازار کار ایران: مدل‌سازی غیرخطی تابع لاجیت. مدل‌سازی اقتصادی، ۸(۲۷)، ۱۳۴-۱۱۵.
- شربتیان، محمدحسین (۱۳۸۸). بررسی ابعاد و موانع اجتماعی اشتغال زنان. پیک نور، ۷(۳)، ۸۵-۹۵.
- صادقی‌فسایی، سهیلا؛ و کریمی، شیوا (۱۳۸۴). کلیشه‌های جنسیتی سریال‌های تلویزیونی ایرانی (سال ۱۳۸۳). زن در توسعه و سیاست (پژوهش زنان)، ۳(۳)، ۵۹-۸۹.
- عابدینی بلترک، میمنت؛ لیاقت‌دار، محمدجواد؛ و منصوری، سیروس (۱۳۹۳). بازنمایی نقش‌های جنسیتی در کتاب‌های درسی سال ششم دوره ابتدایی ایران. زن و جامعه، ۲۰، ۳۹-۱۹.
- علمی، زهرا (۱۳۸۳). سیاست‌های اقتصادی کلان و بازار کار زنان در ایران. پژوهش زنان، ۲(۲)، ۳۷-۱۷.
- علی‌نوروزی، رضا؛ قاسمی، وحید؛ و محمدتقی‌نژاد، رعنا (۱۳۹۴). تحلیل محتوای مقایسه‌ای تصاویر کتاب‌های درسی ایران و سوریه، با تأکید بر نابرابری نقش‌های جنسیتی. جامعه‌شناسی کاربردی، ۲۶(۱)، ۳۸-۱۷.
- فریدونی، سمیه (۱۳۹۷). واکاوی جایگاه زن در قوانین آموزشی ایران: تحلیل جنسیت اسناد قانونی آموزش با محوریت زنان و آموزش عالی (طرح پژوهشی). گروه مطالعات زنان، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی، تهران، ایران.



معدنی، سعید؛ و نژادفلاح، مریم (۱۳۹۳). بررسی تأثیر اشتغال زنان بر خانواده. علوم رفتاری، ۶(۲۰)، ۱۷۳-۱۵۳.
معینی فر، حشمت‌السادات (۱۳۸۸). بازنمایی کلیشه‌های جنسیتی در رسانه: مطالعه موردی صفحه حوادث روزنامه همشهری. تحقیقات فرهنگی ایران، ۲(۳)، ۱۹۷-۱۶۷.

مهران، گلنار؛ نراقی‌زاده، افسانه؛ و ملک‌زاده، شیما (۱۳۹۵). بررسی نقش کلیشه‌های جنسیتی کتاب‌های ادبیات فارسی و زبان فارسی سال اول دبیرستان در انتخاب رشته تحصیلی دانش‌آموزان دختر و پسر. نوآوری‌های آموزشی، ۱۶(۱)، ۶۶-۴۳.

موحدی، رضا؛ زلیخایی سیار، لیلا؛ و باقری، معصومه (۱۳۹۸). مهارت‌های تأثیرگذار بر تمایل به اشتغال و اشتغال‌پذیری بانوان دانش‌آموخته دانشگاهی در استان همدان. زن در توسعه و سیاست، ۱۷(۳)، ۴۱۱-۳۸۹.

نادری مهدی، کریم؛ زلیخائی سیار، لیلا؛ و پویا، مهرداد (۱۴۰۱). واکاوی اشتغال‌پذیری دانشجویان زن: راهکاری جدید برای تقویت حضور زنان در بازار کار. پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۲۱(۴)، ۵۰-۲۱.

نحوی، ابوزر؛ و قربانی، محمد (۱۳۹۱). بررسی عوامل مؤثر بر مشارکت زنان در بازار کار: مطالعه موردی شهر مشهد. زن و مطالعات خانواده، ۵(۱۷)، ۱۴۷-۱۵۸.

Aeini, B., Moosavand, M., Heidari, A., Sabbar, S. (2023). Respecting Employee Privacy and Professional Productivity: a Grounded Theory Study in Iran. *Cadernos de Educação e Sociedade*, 16(4), 1268-1279. doi: 10.14571/brajets.v16.n4.1268-1279

Akinlolu, M. (2022). Gender stereotypes and career choices: a cross-sectional study on a group of South African students in construction programs. *Acta Structilia*, 29(2), 83-115.

Armania, K. T. (2010). Gender stereotypes and gender feature of job motivation: differences or similarity? *Problems and Perspectives in Management*, 8(2), 84-93.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.

Cao, C., Duan, H., & NG, L. L. (2023). The impact of gender inequality in higher education on female employment. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 8, 2355-2361.

Clarke, V., & Braun, V. (2013). *Successful qualitative research a practical guide for beginners*. London: Sage Publication, Inc.

Eringa, K., Caudron, L., Rieck, K., Xie, F., & Gerhardt, T. (2015). How relevant are Hofstede's dimensions for inter-cultural studies? A replication of Hofstede's research among current international business students. *Research in Hospitality Management*, 5(2), 187-198.

Gonzalez, M., Jose., Cortina, C., & Rodriguez, J. (2019). The role of gender stereotypes in hiring: A field experiment. *European Sociological Review*, 35(2), 187-204.

Heilman, M. E., & Eagly, A. H. (2008). Gender stereotypes are alive, well, and busy producing workplace discrimination. *Industrial and Organizational Psychology*, 1(4), 393-398.



- Ikeda, S. (2018). The Nature and limits of Gary Becker's theory of racial discrimination. *The Review of Australian Economics*, 31(3), 403-417.
- Kangethe, N., Lyria, K., & Nyamanga, A. (2014). The gender socialization question in education: Influence on boys' and girls' academic achievement. *European Scientific Journal*, 10(19), 279-294.
- MacAdams, R. H. (1997). Comment: Accounting for norms. *Journal of Wisconsin Law Review*, 625, 625-637.
- Maguir, M., & Delahunt. B. (2017). Doing a thematic analysis: A practical, step-by-step guide for learning and teaching scholars. *All Ireland Journal of Teaching and Learning in Higher Education (AISHE-J)*, 9(3), 3351-3364.
- Molla, E. (2016). The role of school in gender socialization. *European Journal of Educational Sciences, EJES*, 3(1), 1-7.
- Moser, A., & Korstjens. I. (2018). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 3: Sampling, data collection and analysis. *European Journal of General Practice*, 24(1), 9-18.
- Nosrati, S., Sarfi, M., & Moosavand, M. (2023). Liquid Love And Continuation Of A New Love Order. *Synesis*, 16(1), 114-132.
- Park, A., Bryson, C., Clery, E., Curtice, J., & Phillips, M. (Eds.) (2013). *British Social Attitudes: The 30th Report*. London: NatCen Social Research, Available at www.bsa-30.natcen.ac.uk
- Rustagi, P. (2010). Continuing gender stereotypes or signs of change: Occupational pattern of women workers. *The Indian Journal of Labour Economics*, 53(3), 481-500.
- Salleh, I. S., Ali, N. S. M., Yusof, K. M., & Jamaluddin, H. (2017). Analysing qualitative data systematically using thematic analysis for deodoriser troubleshooting in palm oil refining. *Chemical Engineering Transactions*, 56, 1315-1320.
- The Open University (2016). *Economics explains discrimination in the labour market*. free course, Retrieved from <https://www.open.edu/openlearn/society-politics-law/economics/economics-explains-discrimination-the-labour-market/content-section-0?active-tab=description-tab>
- Vendrik, M. C., & Schwioren, C. (2010). Identification, screening and stereotyping in labour market discrimination. *Journal of Economics*, 99, 141-171.
- World Bank (2018). Labor force participation rate, female (% of female population ages 15+) (modelled ILO estimate). Retrieved from <https://data.worldbank.org/indicator/SL.TLF.CACT.FE.ZS>
- Zwiech. P. (2009). Discrimination against women in professional life in chosen pro-feminist theories. *Economics & Sociology*, 2(1), 96-104.

