

رویکردهای نوپدید در برنامه‌ریزی آموزش عالی و گستالت‌های هویت‌های آکادمیک^۱

همیرا ترجانی^۲
ابراهیم صالحی عمران^۳
کورش فتحی واچارگاه^۴

چکیده

هدف این پژوهش دریافت تجربه زیسته‌ی هیئت‌علمی از وضعیت هویت‌های آکادمیک بود؛ و این‌که چگونه رویکردهای نوین برنامه‌ریزی مبتنی بر مدیریت گرایی، گستالت‌های هویت‌های آکادمیک را به وجود می‌آورد. روش پژوهش تئوری داده بنیاد بود. داده‌ها از طریق مصاحبه کیفی عمیق با ۱۶ نفر از اعضای هیئت‌علمی دانشگاه مازندران، دانشگاه علامه، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی و پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم که قبلاً^۵ یا در حال حاضر پست‌های مدیریتی داشته و دارند، به شیوه نمونه‌گیری نظری و هدفمند جمع‌آوری شد. در هر مصاحبه به روش گلوله برفی، اطلاع‌رسانان کلیدی از سوی مصاحبه‌شوندگان معرفی می‌شدند. فرایند جمع‌آوری داده‌ها تا مرحله اشباع ادامه یافت. تحلیل داده‌ها در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و گزینشی با استفاده از نرم‌افزار maxqda انجام شد و مقوله‌های اصلی شامل موجبات علی، عوامل درون دانشگاهی، عوامل برونی، راهبردها و پیامدها پدیدار گشته و بر مبنای آن نمودار پارادایمی حاصل از پژوهش شکل گرفت. یافته‌ها نشان داد که رویکردهای نوین برنامه‌ریزی تحت آموزه‌های نویلیرال است که بر مبنای آن اهمیت درآمدزایی، در جهت کاهش هزینه‌ها برجسته می‌شود؛ اما این تنها یکی از دلایل گستالت‌های هویت‌های اکادمیک است و علل متعددی که درمجموع

^۱ بخشی از رساله دکتری رشته برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی با عنوان رویکردهای نوپدید در برنامه‌ریزی و گستالت هویت‌ها در آموزش عالی (با نگاه ویژه به اعضای هیئت‌علمی مؤسسه‌ی آموزش عالی دولتی)

^۲ دانشجوی آموزش عالی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه مازندران، نویسنده مسئول، پست الکترونیک: homeyra.tarjani@gmail.com

^۳ استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه مازندران، پست الکترونیک: edpes60@hotmail.com

^۴ استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، پست الکترونیک: Kouroshfathi2@gmail.com

فضای تأثیری جامعه و آموزش عالی را به وجود می‌آورد، گستالت‌های آکادمیک را رقم می‌زند. تشریح فضای تأثیری جامعه و برنامه‌ریزی آموزش عالی به همراه عوامل درونی و برونی، راهبردهایی را به وجود آورده که درمجموع به پیامدها در سطح فردی، سازمانی و اجتماعی منجر شد.

واژگان کلیدی: برنامه‌ریزی آموزش عالی، گستالت‌های آکادمیک، مدیران دانشگاهی، هیئت‌علمی.

مقدمه

رویکردهای نوپدید در برنامه‌ریزی آموزش عالی بر اساس آموزه‌های نو لیبرالیسم و بر مبنای نظری مدیریت دولتی نوین یا مدیریت گرایی^۱، تئوری‌های علم اقتصاد و مدیریت بخش خصوصی و کاربرد آن در بخش عمومی - تئوری انتخاب عمومی - است (دانایی‌فرد و علیزاده ثانی، ۱۳۹۰). این رویکردها تعریف‌کننده ایدئولوژی پنهان در برنامه اصلاحات آموزش عالی شده است (هارلند^۲ و همکاران، ۲۰۱۰: ۸۵)؛ که در آن همه‌چیز به عنوان یک کالا در نظر گرفته می‌شود و همه‌چیز را می‌توان برای کسب سود، فروخت. لذا در برنامه درسی پنهان آموزش عالی یک جامعه تحصیل‌کرده فردگرایی توسعه‌یافته (مارگولیس، ۱۳۹۵)، ترجمه فتحی واجارگاه و بازدار، ۲۳)، تغییرات هویتی اجتناب‌ناپذیر خواهد بود. این تغییرات مرزهای بین سبک‌های معرفت‌شناسختی، نوع کارکنان، مؤسسات و مرز بین جامعه و دانشگاه را مبهم گردانیده، درنتیجه، نقش‌های آکادمیک در حال گسترش و تغییر است (هنکل^۳، ۲۰۱۰). این تغییرات در جامعه پسافوردیسم که خدماتی، مصرف‌زده و رفاه گرا است، علاقه و سلیقه‌های کاربران را در مرکز توجه قرار می‌دهد و حرکت در این مسیرها، تعیین‌کننده خط تولید و چگونگی سودآوری بنگاه‌هاست (صالحی عمران، ۱۳۸۹)؛ علم و تحقیق خالص^۴ به کناری نهاده می‌شود و پژوهش‌های کاربردی مبتنی بر نیاز صنایع- بازار جایگزین پژوهش‌های بنیادی مبتنی بر دانشگاه می‌گردد. درنتیجه، نقطه شروع نوآوری نه دانشگاه بلکه از صنعت می-

¹ New public management/ managerialism

² Tony Harland

³ Mary Henkel

⁴ pure science/pure research

گذرد (هنکل، ۲۰۰۵). با چنین تغییراتی ظهور هویت های چندگانه و متضاد در محیط دانشگاهی اجتناب ناپذیر خواهد بود.

هویت آکادمیک وجه تمایز یک فرد دانشکار در محیط دانشگاهی است که ضمن ارتباط نزدیک با ایفای نقش خود از مؤلفه های استقلال، آزادی علمی و تخصص حرفه ای شکل می گیرد. آن در پویایی بین افراد، رشته ها و دانشگاهها بر اساس ارزش های فردی و جمعی، احساس معنا و اعتماد به نفس و استقلال علمی، فردی و جمعی، در تنظیم امور و تولید دانش تعیین می یابد و پایدار می ماند (هنکل: ۱۵۶؛ ۲۰۰۵). از آنجایی که هویت چندگانه است و در زمینه خاص مؤلفه های خاص قرار می گیرد از نظر وینکل^۱ و همکاران (۲۰۱۶)، چهار جزء زیر می تواند هویت کامل حرفه ای دانشگاهی را بیان نماید:

- ۱) "یادگیرنده مادام عمر"، باهدف "حرفه ای" برای پیشرفت آکادمیک بیشتر،
- ۲) "متخصص رشته علمی" که توسط "دنیای دانشگاهی" و "رشته ها" پرورش یافته است،
- ۳) "حقیق ماهر"، پیشگام در "روش تحقیق" جدید دانشگاه،
- ۴) معلم مبتدی بر شواهد، استفاده از دانش پژوهشی در "شیوه های تدریس (ص:۳).

با توجه به نقش بی بدل استقلال و آزادی علمی در شکل گیری هویت (جیمز جاکوب و ماجیمو^۲، ۱۳۹۴؛ فراستخواه، ۱۳۸۸؛ هنکل، ۲۰۰۵ و ۲۰۱۰)، شناسایی عوامل تهدید کننده هویت آکادمیک ضرورت می یابد. تغییرات آموزش عالی کشور ما که با پدیده انبوه شدگی مواجه است، رشد نامتوازنی را تجربه کرده و کارکردهای اقتصادی و اجتماعی گستته را به وجود آورده، پیامدهای بسیار داشته است تا حدی که پژوهشگران از آن به کثر کارکردی آموزش عالی ایران نام می برند (مطلوبی فرد و همکاران، ۱۳۹۵؛ ترک زاده و احمدوند، ۱۳۸۸؛ قانعی راد، ۱۳۸۳؛ صفائی موحد، ۱۳۹۶). صفائی موحد (۱۳۹۶) این کثر رفتاری ها را چنین برشمرد: سوق یافتن پژوهش دانشگاهی در مسیر اهداف شرکت های خصوصی در جهت برخورداری از منافع و مزایای مادی، تحریف دستاوردهای تحقیق، تحصیل داده های تحقیق از تجربه های غیر واقعی و کاذب، تصاحب و اقتباس نامشروع و بدون ارجاع مقالات و کارهای تحقیقی دیگران، چاپ کردن مقاله ها و نوشته ها به پشتونه نفوذ اجرایی و سیاسی، سنت گرایی و ... (ص:۹). این ویژگی ها دور شدن از هویت علمی تحت تأثیر دیدگاه های تجاری - اقتصادی برآمده از برنامه ریزی های نولیبرال در عمل است. با فراگیر شدن عقلانیت اقتصادی در تمام جنبه های زندگی، پژوهشگران بسیاری آن را به عنوان منبع گسترده تغییرات

¹ Monica Winkel

² W. James Jacob, Christopher B. Mugimu

اقتصادی، ساختاری و اهداف آموزش عالی در دهه‌های گذشته می‌دانند (ساندرز، ۲۰۱۲:۵۳) و شاید دانشگاه بهترین جا برای اعمال مؤلفه‌های ایدئولوژی جدید نولیبرالیسم باشد (چنلر^۱ و همکاران، ۲۰۰۲: ۱۰۵۳). به عنوان یک نتیجه مهم از جنگ خطرناک و زیان‌آور برباشده توسط نخبگان اقتصادی و سیاسی، انقیاد دانشگاه به منطق سرمایه‌داری افزایش یافته است؛ با این گرایش مریبان و استاید به ارائه‌دهندگان خدمات و دانشجویان و فراگیران به مشتریانی برای این خدمات تبدیل شده‌اند (مارگولیس، ۱۳۹۵، ترجمه فتحی و اجارگاه و بازدار، ۲۴). به نظر نویسندهان و پژوهشگران، دانشگاه ایرانی در مواجهه با الگوهای وارداتی دچار مناقشه هویتی - کارکردی شده است که جدیدترین آن‌ها الگوی بازار (سبک دو) می‌باشد^۲ (ذاکر صالحی، ۱۳۹۶: ۲۷). به طورکلی رویکرد برنامه‌ریزی در کشور تا سال‌ها قبل به گونه‌ای بوده است که بر مبنای مدل توسعه‌گرا و عدالت محور در پاسخ به تقاضای اجتماعی، دسترسی به آموزش عالی مسیر تصمیمات در این حوزه را نشان می‌داد (نقشه جامع علمی کشور، ۱۳۸۹، سند تحول علم و فناوری، ۱۳۹۰)، به گونه‌ای که در آینده تا ۶۰ درصد جمعیت ۱۸-۲۴ ساله تحت پوشش قرار گیرد. در کنکور سراسری سال ۹۶ کل ظرفیت پذیرش دانشجو بیش از ۷۴۰ هزار نفر بوده است که بیش از ۵۰۰ هزار نفر به دانشگاه آزاد اختصاص داده شد.^۳ هم‌چنین، از ۳ میلیون و ۷۹۴ هزار و ۴۲۰ دانشجو سال ۱۳۹۷، ۶۸۷ هزار و ۳۶ دانشجو در وزارت علوم، تحقیقات و فناوری مشغول تحصیل هستند.^۴ و از ۲۱۲ هزار و ۹۴۱ نفر داوطلب، ظرفیت پذیرش دانشجوی دکتری در دوره‌های روزانه و سایر دوره‌های دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی مطابق حدود ۱۴ هزار نفر تعیین شده است که این ظرفیت بدون احتساب ظرفیت پذیرش در دانشگاه آزاد اسلامی است.^۵ واضح است که با این سهم آموزش عالی عمومی و خصوصی، برنامه‌ریزی‌ها در جهت تفوق هرچه بیشتر رویکردهای نولیبرال حرکت کرده است. بنابراین به نظر می‌رسد تنوع در تأمین منابع مالی دانشگاه که زمانی از مؤلفه‌های مطلوب نویسندهان حوزه آموزش بوده است (عمادزاده، ۱۳۹۰)، محقق شده است. آمارها حاکی از آن است که بودجه آموزش عالی کشور حداقل ۱۶ درصد دولتی و بقیه توسط بخش خصوصی تأمین می‌شود^۶، این در حالی است که متوسط درصد هزینه‌های صرف شده برای آموزش عالی در کشورهای OECD که خود خاستگاه اندیشه‌های نولیبرال هستند از ۱,۵

¹ John Chandler

نولیبرالیسم در مقایسه با لیبرال کلاسیک که سبک یک خوانده می‌شود.²

³ <http://www.isna.ir/news/96041507921>

⁴ <https://www.isna.ir/news/97030804268/>

⁵ <http://phdtest.ir/>

⁶ <http://ayaronline.ir/1395/04/197229.html>

درصد کل هزینه های صرف شده برای آموزش عالی از GDP، ۱,۱ آن را بخش دولتی و ۰,۴ آن را بخش خصوصی پرداخت کرده است (ص: ۲۶۷).^۱

دانشگاهی که سهم آن از دو مؤلفه هویتساز (استقلال و آزادی آکادمیک)، اندک باشد در مرحله شکل گیری هویت با چالش و تزلزل همزاد است و نمی تواند در قالب یک الگوی علمی مدیریتی معین قد علم کند (ذاکر صالحی، ۱۳۹۶). شواهد نشان می دهد به همراه بازسازی مالی، کاهش حوزه حاکمیت علمی، نوعی حمله مدنی در دانشگاه با پراکنده کردن اعتماد و استعمار مدیریتی^۲ جدید در حال وقوع است (چندر و همکاران، ۲۰۰۲). بنابراین با شرایط پیش آمده در آموزش عالی کشور، استرس ناشی از تغییرات، تحديد و تهدیدات استقلال و آزادی آکادمیک نیاز به همگرایی بین رویکردها و در عین حال حفظ هویت دانشگاهی ضرورتی اجتناب ناپذیر است و چون با شکل گیری مسائل نوظهور به احتمال زیاد راه حل بازگشت به مدل های پیشین نیست (هیوز، ۱۳۷۹؛ عمامزاده، ۱۳۹۱). با توجه به مطالب ذکر شده، مسئله این است که در چنین شرایطی هویت های آکادمیک با تنوع رویکردها، به ویژه، برنامه ریزی مبتنی بر آموزه های نولیبرال، از حیث جنبه های هویتی علمی - دانشگاهی و جنبه های مدیریت گرایی نوین چه وضعیتی پیدا می کنند و دستخوش چه دگرگونی هایی می گردند؟ با توجه به آنچه بیان شد، این سؤال پیش می آید که در چنین شرایطی هویت های آکادمیک با تنوع رویکردها، به ویژه، برنامه ریزی مبتنی بر آموزه های نولیبرال، از حیث جنبه های هویتی علمی - دانشگاهی و جنبه های مدیریت گرایی نوین چه وضعیتی پیدا می کنند و دستخوش چه دگرگونی هایی می شوند؟ آیا فرد هیئت علمی با سویه های متضاد درونی مواجه می شود؟ و چنانچه این فرد نقش مدیریتی داشته و مجری این آموزه ها باشد، آیا با همکاران خود در فضای دانشگاهی فاصله احساس می کند؟

پیشینه های پژوهش

از نظر پژوهشگران، هویت اعضای هیئت علمی با مؤلفه تخصص و حرفة آنها عجین است. فروتن، رشادت جو و سامانی (۱۳۹۸)، در یک پژوهش ترکیبی (كمی و کیفی)، هویت حرفة ای اعضای هیئت علمی را مبتنی بر پنج عامل اساسی شامل عوامل زمینه ای، شخصی، اجتماعی فرهنگی، حرفة ای و سیاسی اقتصادی (ص: ۲۲۸) شناسایی کردند. از پژوهش های داخلی دیگر، بر مبنای تخصص هیئت علمی می توان به مطالعه ای تحت عنوان ادراک اعضای هیئت علمی

¹- OECD (2018), Education at a Glance 2018: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris.
<http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en>.

² managerial colonization

از حرفه‌ای بودن در نظام آموزش عالی ایران (آهنگیان و شعبانی، ۱۳۹۶) نام برد. نتایج این پژوهش نشان داد که عضو هیئت‌علمی برای نشان دادن رفتار حرفه‌ای باید در شش وجه تعهد خود را نشان دهد.^۱. تعهد آموزشی که شامل شایستگی‌های ویژه، قابلیت‌های فناورانه و قاعده‌مند ساختن آموزش است^۲; تعهد پژوهشی که شامل ارتقای اعتماد به نفس در تولید علم ناب، پرورش پژوهشگر و اخلاق محوری پژوهشی است^۳; تعهد شخصیتی که شامل پوشش دادن نیازهای غالب و «پیشاهنگی» است^۴; تعهد اخلاقی که شامل تعییت از ارزش‌های دانشگاهی به منزله توصیف‌کننده‌های سلامت رفتار و ارزش‌های انسانی است^۵; تعهد ارتباطی که شامل در معرض بودن و توسعه چندوجهی ارتباطات است^۶. تعهد سازمانی که شامل فهم سازمانی و وفاداری است (ص: ۱۶).

از مطالعات خارجی مبتنی بر هویت‌های متغیر و چندگانه هنکل (۲۰۰۲)،^۷ ویتر (۲۰۰۹، ۲۰۰۲)،^۸ ویتر (۲۰۰۵، ۲۰۱۰)^۹؛ چتلین پونروی و همکاران، (۲۰۱۸)^{۱۰}؛ و یچرج^۱ (۲۰۰۸) را می‌توان نام برد. ییچرج (۲۰۰۸) به بررسی هویت دانشگاهی در قالب کارکنان حرفه‌ای آموزش عالی پرداخت و به‌ویژه، بر مفهوم متخصصین ترکیبی^۲ (چند تخصصی) متمرکز شد. به معنای آن دسته از کارکنانی است که از مرزهای داخلی و خارجی سازمانی عبور کرده و به ایجاد اشکال جدید فضای سوم بین حوزه‌های حرفه‌ای و دانشگاهی کمک می‌کنند. این نویسنده یادآور می‌شود که مطالعات اخیر در مورد هویت دانشگاهی متمرکز بر ظهور متخصصان در زمینه‌هایی مانند بازاریابی، تشکیلات اقتصادی و موقعیت آنها به عنوان "مدیران" است. مطالعات ییچرج (۲۰۰۸)، به تغییرات هویتی اشکال جدیدی از "حرفه‌ای مدیریتی"^۳ که هنوز به طور کامل ترسیم نشده است، اشاره می‌کند. در اصل، او بر هویت در حال تغییر کارکنان حرفه‌ای تمرکز کرد که تأثیرات علمی را به هویت‌های خود جذب می‌کنند. تأثیر چنین حرکتی این است که کارکنان حرفه‌ای در مورد عمل دانشگاهی آگاه‌تر گشته، روابط کاری و درک‌های جدید را ایجاد می‌کند که به نوبه خود می‌تواند بر هویت دانشگاهیان تأثیر بگذارد. چتلین پونروی و همکاران، (۲۰۱۸)، به هویت‌هایی چندگانه حرفه‌ای‌های دانشگاهی در مرزهای ابهام اشاره می‌کند که به علت ماهیت کار خود ارزش‌های مدیریتی مبتنی بر عملکرد

¹ Whitchurch² blended professionals³ managerial professional⁴ value-laden institutions⁵ inner professional self/ outer organisational self

رویکرد های نوپدید در برنامه ریزی آموزش عالی و گستالت هویت های آکادمیک... ۹۱

(از آموزه های مدیریت گرایی نوین دولتی) را بالرزش های آکادمیک در دانشگاه های دولتی مغایر می بینند. هم چنان، ویتر (۲۰۰۹)، در سلسله مطالعات خود مؤسسه اموزش عالی را هویت سازانی می داند که مشحون از ارزش اند^۱ و در فضای متغیر و جدید همچنان مؤلفه های هویتی خود شامل حاکمیت دانشگاهی، استقلال سازمانی و آزادی علمی را پاس می دارند. برای دانشکاران ارزش ها و باورهای مدیریتی با اهداف اولیه و الزامات اکادمیک همخوانی ندارد و در قلب شکاف هویتی شکاف تخصصی وجود دارد: خود حرفه ای درونی با خودسازمانی بیرونی^۲ یکی نیست (ص: ۱۲۲). تعریف هویت آکادمیک از دیدگاه بعضی از نویسندها در جدول شماره ۱ معکوس است.

جدول شماره ۱ - تعریف هویت آکادمیک از دیدگاه نویسندها

نويسندها	هویت آکادمیک
تیلور (۱۳۹۶)	یک وصله چهل تکه از اجتماعات هویت
لنکولد و همکاران (۲۰۱۷)	هویت یک معلم دانشگاهی بر اساس چهار هویت تخصصی، علمی، پژوهشی و روشنگری بنا می شود.
بارنت و ناپولی (۱۳۹۶)	تغییر و تحول، سیالیت و پیچیدگی هویت های آکادمیک در محیط دانشگاهی
بارنت (۲۰۰۰)	دنیای بیش از حد گرم شده، فرا پیچیده، وضعیت غیرقابل پیش بینی و عدم قطعیت هویت های دانشگاهی
دلانتی (۱۳۹۶)	قانون حوزه اصلی ساختن هویت است شامل قانون اساسی و حقوق بشر
بوردن (۱۳۹۶)	انجمن های حرفه ای آموزش عالی شکل دهنده هویت دانشگاهیان هستند
بارنت (۱۳۹۶)	هویت آکادمیک سه بعد معرفت شناسانه، کارکرد گرایانه، و هستی شناسانه دارد با اولویت هویت هستی شناسانه
لپورت ۱۳۹۶	شاخص های متفاوت در قلمرو نمادین استناد و دانشجو
چونگ (۲۰۰۸)	نتیجه هی ارتباط بین معنایی که به خود نسبت می دهند و معنایی که سایر افراد به آنها نسبت می دهند

۹۲/ فصلنامه علمی پژوهشی آموزش عالی ایران* سال یازدهم* شماره دوم* تابستان ۱۳۹۸

بارنت و ناپولی (۱۳۹۶)	ازادی بیان و آزادی دانشگاهی، تکثر و جهان‌شمول بودن
بوردیو و پسرون (۱۹۷۹)	هماهنگی بین داشتن و بودن (صدای هستی شناسانه معرفت‌شناسانه) در یک خود اظهاری معتبر
هنکل ۲۰۰۵	در پویایی بین افراد، رشته‌ها و دانشگاه‌ها بر اساس ارزش‌های فردی و جمعی، احساس معنا و اعتماد به نفس و استقلال علمی، فردی و جمعی، در تنظیم امور و تولید دانش تعیین می‌یابد و پایدار می‌ماند
ساکس (۲۰۰۵)	هویت حرفه‌ای اعضای هیئت‌علمی چهارچوبی در رابطه با چگونه بودن، چگونه عمل کردن، چگونه درک کردن و کار و نقش آن‌ها در جامعه فراهم می‌آورد
ویچرج (۲۰۰۸)	متخصصین حرفه‌ای ترکیبی (چند تخصصی) ایجاد کننده اشکال جدید فضای سوم بین حوزه‌های حرفه‌ای و دانشگاهی
کوئیک لی (۲۰۱۱)	عوامل رقابتی تاثیرگذار با چگونگی بودن دانشگاهیان (هستی شناسانه) و چگونگی شناخت دانشگاهی (معرفت‌شناسانه)، با یک هدف دائماً در حال تغییر با تمایزات و مشترکات با جایگاهی شخصی هم در درون مؤسسه‌ای خاص یا بدون آن، در شبکه‌های شخصی و حرفه‌ای
ویتر (۲۰۰۹)	فرایند تعادل ارزش‌های موافق و ناهمگن، نظام علمی پژوهشی، ارزش‌ها، باورها و آرمان‌های محبوب، کنجدکاوی فکری، اجتماعی از شیوه‌ها و پاسخگویی به هم‌ترازان و استقلال حرفه‌ای

منبع: یافته‌های پژوهش

با توجه به مطالب ذکر شده سؤالات پژوهش عبارت اند از: با هویت‌های چندگانه و گاهاً متصاد، ادراک هیئت‌علمی از شکاف و گسست هویت‌ها (هویت‌های علمی و مدیریتی) در درون یک فرد و در فضای دانشگاه بین دانشکاران، چیست؟ چه عواملی را در به وجود آوردن گسست هویت‌ها در محیط دانشگاهی دخیل می‌دانند؟ و این گسست‌ها چه پیامدهایی دربردارد؟

روش پژوهش

برای پاسخ به سؤالات مطرح شده در پژوهش حاضر از روش نظریه برخاسته از داده‌ها استفاده شد. روش داده بنیاد روشی سیستماتیک و کیفی است برای تولید^۱ یک نظریه در یک سطح مفهومی گسترده که یک فرایند، یک اقدام، یا یک تعامل درباره یک موضوع اساسی است را توضیح می‌دهد؛ و معمولاً زمانی به این روش مراجعه می‌شود که نیاز به یک تئوری یا توضیح گسترده از یک فرایند وجود داشته باشد، یا تئوری‌های موجود مسئله یا مشارکت‌کنندگان در طرح مورد مطالعه را بیان نمی‌کند. همچنین وقتی مایلید بعضی فرایندها را مطالعه کنید یا توضیحی برای اعمال انسان-ها بباید از این روش استفاده می‌کنید (کرسول، ۲۰۱۲). این روش ابتدا بهوسیله گلیزر و اشتراوس از اواخر دهه ۱۹۶۰ و سپس کوربین (۱۹۹۸ و ۲۰۰۴) توسعه یافت. یکی از روش‌های اجرای این نوع پژوهش استفاده از طرح سیستماتیک است. در طرح سیستماتیک^۲ تأکید بر استفاده از تجزیه و تحلیل داده‌ها بر مبنای کدگذاری باز^۳، محوری و گزینشی است و سپس توسعه پارادایم منطقی و نمودار تصویری از نظریه ایجاد شده به دست خواهد آمد.

در پژوهش حاضر برای درک بیشتر مسئله با رویکردی کیفی مراجعه به خبرگان مطلع (اعضای هیئت‌علمی) ضروری بود. لذا به اعضای هیئت‌علمی که در حال حاضر، هم‌زمان پست‌های مدیریتی دارند یا درگذشته داشته‌اند به صورت نمونه‌گیری نظری و هدفمند و با روش گلوله بر夫ی مراجعه شد. از این استادان که دران واحد هم کار تدریس و هدایت دانشجویان تحصیلات تكمیلی و هم مسئولیت‌های مدیریتی دانشگاه را بر عهده داشته‌اند طی سؤالاتی نیمه ساختاریافته خواسته شد که ادراک خود از چنین وضعیتی را بیان نمایند. پژوهشگر با درخواست حضوری و ایمیل، موضوع پژوهش را توضیح داده و وقت مصاحبه تعیین شد. کل مصاحبه‌ها در سال تحصیلی ۱۳۹۷-۱۳۹۸ با ۱۶ استاد از دانشگاه‌های مازندران، دانشگاه علامه طباطبائی تهران، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی و پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم صورت گرفت و فرایند تا رسیدن به اشباع داده‌ها ادامه یافت. بعد از تطبیق متن دست‌نوشته‌ها و فایل صوتی، محتوای مصاحبه‌ها بدون هیچ‌گونه ویرایش و خلاصه‌سازی، عیناً پیاده و تایپ شد. سپس در نرم‌افزار مکس کیو دی ای بارگذاری گردید. در مرحله اول کدگذاری باز به صورت سطر به سطر تلاش شد تا مقصود گویندگان تحت برچسب‌هایی مشخص شود و گاه از کدهای جنینی^۴ به جای به کارگیری اصطلاحات علوم اجتماعی و یا کلمات پژوهشگر (کرسول، ۲۰۱۲)، از عین کلمات مصاحبه‌شوندگان با رسایی لازم-

¹ generate

² The Systematic Design

³ open coding

⁴ Invivo codes

استفاده شد. با توجه به طرح سیستماتیک استفاده شده در این پژوهش عوامل مرتبط ^۶ مورد پارادایم کدگذاری را تشکیل می‌دهند شامل: شرایط علی^۱، زمینه^۲، مقوله اصلی^۳، شرایط واسطه‌ای^۴، راهبردها^۵ و پیامدها^۶ (کرسول، ۲۰۱۲).

در طی فرایند بازبینی و تعمق، سعی شد از تکنیک تقلیل مفاهیم استفاده شود، لذا چندین مرتبه دیگر بازبینی شد. در هر مرحله از بازبینی مفاهیم بزرگ‌تر (مفهوم‌های اصلی) پدیدار شده و در دفترچه یادداشت نرم‌افزار، یادداشت شدند. برای اعتبار یابی از تکنیک وارسی اعضا و مراجعه به مشارکت‌کنندگان از طریق ارائه شفاهی و کمی نتایج استفاده شد. کلیه مراحل و فرایند مطالعه تدوین و به صورت مکتوب بررسی و وارسی شد و درمجموع اعتبار لازم از سوی اطلاع‌رسانان پژوهش تأیید گردید.

یافته‌های پژوهش

با تأمل و تعمق در گفتگو بالاطلاع رسانان کلیدی سعی وافر صورت گرفت تا ادراک آنان از وضعیت هویت‌های آکادمیک و گسست احتمالی هویت‌ها بروز یافته و مکتوب گردد. درثانای مصاحبه‌ها و مرور بلافصله آن‌ها و گوش دادن به فایل صوتی، به تدریج مفاهیم اولیه شکل گرفت و سپس با مقایسه مفاهیم و در نظر گرفتن مشابهت‌ها، مقوله‌های بزرگ‌تری که مفاهیم مرتبط ذیل آن‌ها قرار می‌گرفتند کشف و پدیدار شدند. درنهایت، مقوله‌های اصلی با ۴۴۹ مفهوم و ۲۳ زیر مقوله مشخص گردید. تمامی کدهای محوری و زیر مقوله‌ها برخاسته از داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها بوده و چون امکان اشاره به همه آن‌ها در این مقاله وجود ندارد مقوله‌ها و کدهای محوری اصلی و فرعی در جدول شماره (۲) ملاحظه می‌شود و همراه با نقل قول‌ها در ادامه توضیح داده می‌شود.

جدول (۲): محورهای اصلی و فرعی حاصل از کدگذاری داده‌ها

مفهوم‌های انتخابی	مفهوم‌های اصلی	مفهوم‌های فرعی
-------------------	----------------	----------------

^۱ Causal conditions

^۲ Context

^۳ Core category

^۴ Intervening conditions

^۵ Strategies

^۶ Consequences

رویکرد های نوپدید در برنامه ریزی آموزش عالی و گستالت هویت های آکادمیک... ۹۵

Mogjabat-e-Alali	Fazai-e-Takhiri-jam-e; arzesh-baqaa; ضعف برنامه ریزی؛ توده شدگی	Fazai-e-Takhiri-dar-bernameh-e-riyzi Amozesh-e-Alali
شرایط زمینه ای	افول استقلال و آزادی علمی؛ نارسایی نظارت ها؛ ناکارآمدی آیین نامه های ارتقا؛ فقدان تعهد و تحصص	عوامل درونی
شرایط محیطی	علت اجتماعی فرهنگی؛ علت سیاسی؛ علت اقتصادی	عوامل بیرونی
پدیده (موضوع اصلی پژوهش)	موافق شکل گیری هویت اکادمیک؛ سلطه خارج از دانشگاه؛ سطوح گستالت هویت ها؛ نگاه یک بعدی؛ آیین نامه ارتقا	گستالت هویت های اکادمیک
راهبردها	بحران هویت؛ بحران اخلاق؛ هم داستانی بحران هویت و بحران اخلاق	کژ کارکردهای آموزش عالی
پیامدها	کاهش کیفیت در تمام عرصه ها؛ از دست رفتن منطق دانشگاه؛ افول سرمایه اجتماعی؛ فرسایش احساس تعلق	فردی، اجتماعی، نهادی

Mogjabat-e-Alali: ارتباط و گفتگوی ذهنی با داده ها و پدیدار شدن مقوله ها نهایتاً به کشف رشته ارتباط مفهومی بین داده ها منجر شد. این مقوله تحت عنوان فضای تأخیری در برنامه ریزی آموزش عالی، شرایط علی پدیده مورد مطالعه (گستالت هویت ها) را تبیین نمود. مقوله شرایط علی که خود مستقیماً به مقوله اصلی می انجامد (کرسول، ۲۰۱۲)، از چندین زیر مقوله تشکیل شده است. در این مطالعه، عامل اصلی در Mogjabat-e-Alali تحت عنوان مقوله فضای تأخیری در برنامه ریزی آموزش عالی پدیدار گشت. به این معنی که برنامه ریزی ها به موقع صورت نمی گیرد، به پیش بینی آکادمیک ها وقوع نمی نهند، نیاز و علاقه ای به برنامه ریزی علمی وجود ندارد. فضای تأخیری در برنامه ریزی آموزش عالی ریشه در فضای تأخیری جامعه دارد، استاد شماره ۱۰ در این رابطه می گوید «جامعه علم گرا نیست. اقتصاد علم طلب و دانش بنیان نیست و فرهنگ ما علم گریز است». از سویی، شاهد نوعی جابجایی مرجعیت هستیم. اطلاع رسان کلیدی شماره ۱۲ اظهار داشت: «اگر پیش مسئولی می رویم مسئولین ما را نصیحت می کنند... به جای این که از ما نظر بخواهند». این تغییر با عدم استقلال دانشگاه ها، عدم نیاز به پیش بینی، مداخله افراد غیر متخصص و جایگزین شدن روش های غیر علمی همراه است. به علت دوری از واقعیت و شفافیت علمی، روش های اشتباه سیطره یافته، بر روش های غیر علمی و اشتباه پای می فشاریم. درنتیجه، بی برنامگی، بی نظمی و بی هدفی، به ناکارآمدی فردی و سازمانی منجر می شود. استاد شماره ۱ در این باره می گوید: «دیمی عمل کردن و عمیق نشدن و برنامه و هدف نداشتن آموزش

عالی و همه‌چیز، اقتصاد، آموزش و پرورش. جامعه آینده درازمدت خود را نمی‌بیند؛ برای فردا نمی‌توانیم برنامه‌ریزی کنیم». یا استاد شماره ۶ معتقد است: «ما تابع انفعالات و نه برنامه‌ریزی علمی هستیم».

برنامه‌ها با چنین ویژگی‌هایی در دانشگاه نتایج بسیار به بار می‌آورد که یکی از مهم‌ترین آن‌ها توده شدگی برای فشار تقاضای اجتماعی است. گسترش بی‌رویه آموزش عالی سهل‌الوصول‌ترین مسیر را برای تکثر هویتی تصنیعی به وجود آورد که منجر به بازتولید انبوه (راتنت‌های طبیعی، بازتولید نظام بوروکراسی، بازتولید پست و مدیر، بازتولید استاد) شده است. استاد شماره ۶ معتقد است: «در جامعه ما با توده‌ای شدن دانشگاه‌ها بوروکراسی دارد مدیر و پست ایجاد می‌کند، استاد بازتولید می‌کنند. مشکل آموزش عالی ما بازتولید نظام بوروکراسی است». لذا توده شدگی دانشگاه به توده شدگی هیئت‌علمی با هویت مبتنی بر کمیت، فاصله گرفتن از سنت‌های علمی، کاهش کیفیت استادان، عدم جستجوگری و آموزش بی‌کیفیت متنهای می‌گردد. مجموعه شرایط بالا به همراه شرایط زمینه‌ای بر پدیده اصلی موضوع پژوهش گستالت هویت‌های آکادمیک اثر می‌گذارد؛ که در ادامه به توضیح آن پرداخته می‌شود.

شرایط زمینه‌ای: در مدل اشتراوس و کوربین زمینه جایی است که پدیده در آن اتفاق می‌افتد (سانتوزو همکاران، ۲۰۱۸). شرایط زمینه‌ای شرایطی است که موجبات در آن شرایط و زمینه‌ها بر پدیده اصلی تأثیر می‌گذارند (همه بایر، ۱۳۹۵). در این پژوهش شرایط زمینه‌ای به عنوان عوامل درونی دانشگاه هویت آکادمیک و گستالت هویت‌ها را تحت تأثیر قرار می‌دهد. بر اساس ادبیات آموزش عالی استقلال و آزادی علمی از مؤلفه‌های اصلی هویت فرد دانشگاهی است (فراستخواه، ۱۳۸۸؛ هنکل، ۲۰۱۰). اطلاع‌رسانان پژوهش بر این باورند افول استقلال و آزادی علمی در دانشگاه‌ها موحد پدیده‌های ناخوشایند است، هرچند که خود معلول عوامل زمینه‌ای بزرگ‌تر می‌باشد. در این شرایط با به حاشیه رفتن دغدغه تولید علم، اجتماعیات ناقصی به وجود می‌آید که با فضای محدود و محصور، شاهد افول کش ورزی علمی هستیم؛ درنتیجه، فضای لازم برای رشد و بالندگی فرهنگ مهیا نمی‌گردد. استاد شماره ۱ در این باره می‌گوید: «یک فرد محدود و محصور در دیوارهای خود، شرایط به وفاق علمی نمی‌رسد. پرسش‌گری و به چالش کشیدن حتی به طور نسبی امکان‌پذیر نیست». در نبود دغدغه علمی، فقدان تعهد و تخصص و نظارت‌هایی که به مقیاس درونی است، هم‌زمان با آینه‌هایی یک‌سونگر، کاهش کیفیت و کارایی هیئت‌علمی تداوم می‌یابد.

علت‌های بیرونی: شرایط مداخله‌گر بیان‌کننده عواملی هستند که مانند موجبات علی عمل می‌کنند اما با واسطه (کرسول، ۲۰۱۲). از نظر اشتراوس و کوربین آن‌ها جنبه‌هایی هستند که در اثرات و یا سیر تکاملی پدیده دخالت می‌کنند یا آن‌ها را تغییر می‌دهند (سانتوزو همکاران، ۲۰۱۸). عوامل مختلفی بیرون از دانشگاه بر دور شدن هویت‌های

اکادمیک چه درون فرد هیئت علمی در مواجهه با نقش های مختلف خود و چه بین اعضای هیئت علمی در مقابل سایر همکاران در فضای دانشگاهی که وظایف مدیریتی دارند، دخیل هستند. بیکاری و بحران جمعیت، فشار اقتصادی اجتماعی به وجود آورد که با سایر مسائل جامعه درهم تنیده شد و اثرات آن به دانشگاه نیز سراست نمود. تأثیر وضعیت کلی جامعه از نظر بحران هویت و بی انگیزگی؛ مخلدوش شدن هویت اکادمیک در بیرون از دانشگاه را به همراه داشته است. در ادامه به مهم ترین این عوامل اشاره می شود.

علت های اجتماعی فرهنگی: مهم ترین عامل اجتماعی که صاحب نظران به آن اشاره داشته اند تقاضای اجتماعی بود که با عوامل فرهنگی و نگرش کلی جامعه به کسب شانیت و پرستیز؛ مدرک گرانی و رقبابت ناسالم خانواده ها را در بی داشته است. در این رابطه استاد شماره ۱۵ چنین اظهار داشتند: « ایراد در برنامه ریزی و نهادهای دولتی است ولی تقاضای اجتماعی، این عطش باید هدایت می شد. با این گسترش رفتارمان با هم عوض نشده»؛ و به نظر استاد شماره ۱۱: « آموزش عالی تقاضای مصرفی و سرمایه گذاری دارد، افراد به خاطر پرستیز اجتماعی و فرهنگی در آموزش عالی سرمایه گذاری می کنند»؛ بنابراین سطرهای فوق تشریح شرایطی است که دور شدن از هویت اکادمیک را نشان می دهد.

علت های سیاسی: به نظر اطلاع رسانان پژوهش، تصمیم گیری خارج از دانشگاه سایه قیم مبانه ای را تداوم بخشدید که دانشگاه را به ابزار دست دولت بدل کرد و سیطره نهادهای قدرت، منافع سیاسی و جناحی عده ای را در دانشگاه تأمین نموده؛ و با وجود تعدد مراکز تصمیم گیری و سلطه نظام های ایدئولوژیک نهایتاً از دانشگاه سلب تصمیم گیری شد. این موارد دخالت های غیر آموزشی (جناحی و سیاسی) در ارزشیابی ها و تعیین پست های مدیریتی را در بی داشت. به نظر استاد شماره ۸: « پست ها بر اساس ارتباط حزبی سببی و قبیله ای نباشد این افزایش مشکلات است»؛ و به نظر استاد شماره ۹: « دخالت دیگر عوامل غیر آموزشی در ارزشیابی ... و نظام های ایدئولوژیک، ارزشیابی و هویت اکادمیک را زیر سلطه دارند. هویت اکادمیک دیگر مدنظر نیست، هویت ایدئولوژیک مدنظر است. همین هویت آکادمیک را به مخاطره اندخته است. بسیار بیشتر از قبل مت مرکز شده است. وزارت علوم فقط تصمیم گیری نمی کند. جاهای دیگر سیاست گذاری می کنند. بر اساس مبانی علمی عمل نمی شود، سیاست گذاری نهادهای سیاست گذار ... باید علمی باشد. فقط وزارت علوم تصمیم نمی گیرد. اگر وزارت علوم بود صرف هویت اکادمیک مهم بود». مجموعه این عوامل قسمتی از شرایطی را که هویت های آکادمیک در آن قراردادند، تشریح می کند.

علت‌های اقتصادی: از مهم‌ترین عوامل اقتصادی اشاره شده در پژوهش کمبود بودجه و اعتبار، تضییقات بودجه‌ای و تنگناهای مادی، اقتصاد سیاسی، بیکاری، انحطاط اقتصاد و اجرای ناقص نولیبرال و منطق بازار در آموزش عالی بود. استاد شماره ۱۴ اظهار داشت: «دانشگاه‌های مادر تحت تأثیر تقاضای اجتماعی بالا قرار نمی‌گیرند ولی به آن‌ها توجه دارند. هم از نظر مالی در مضيقه هستند. اگر کمبود منابع مالی نباشد، تقاضای اجتماعی هم نباشد سراغ این مورد خصوصی نمی‌روند مقدار این بودجه خیلی کم است. در کوتاه‌مدت در هویت تأثیری ندارد اما در بلندمدت مشخص نیست که چه می‌شود بسته به توان دولت و کشور». به نظر استاد شماره ۶: «مسئله اقتصاد و اقتصاد سیاسی در سطح جامعه پیچیده است و آموزش عالی هم به عنوان بخشی از جامعه متأثر می‌گردد. به سیاست‌های کلی و شرایط اقتصادی و سیاسی برمی‌گردد». صاحب‌نظر شماره ۲ اظهار داشتند: «همه اقتصادگرایی شده‌اند، فردگرایی شدید، منفعت-گرایی به‌واقع می‌بینیم هرکسی گلیم خودش را می‌خواهد از آب بکشد بیرون، هدف کمک به علم و بدنی علم و دانش و حقیقت‌جویی کنار رفته است. نظریه‌پردازی و رشته مهم نیست». همچنین کاهش بودجه برای آموزش عالی به‌ناراچار سایر منابع تأمین مالی را مطرح می‌کند، اما آن نباید ملاحظات علمی را به حاشیه براند. استاد شماره ۸ معتقدند: «تقریباً برای همه - هم دانشگاه هدف و سیله را توجیه می‌کند: در آموزش عالی کمبود اعتبار خود را با ایجاد این آموزشگاه‌ها رفع می‌کنند با پرديس، شبانيه و...».

راهبردها: راهبردها، اقدامات یا تعاملات ویژه‌ای هستند که از پدیده اصلی حاصل می‌شود (بازرگان، ۱۳۹۱) و به مواردی اشاره دارد که عاملیت و کنش انسانی (فردی و گروهی) در موقعیت‌های خاص، تعاملات خاص را رقم می-زنند و افراد از مفعول صرف محکوم در ساختار به بازیگران توانمند ساز بدل می‌گردند (فراستخواه، ۱۳۸۸). مجموعه شرایط علی همراه با شرایط زمینه و محیط تأثیرگذار بر هویت آکادمیک، کنش‌ها و اقدامات فاعلان انسانی را به همراه داشته است که تحت عنوان کثر کارکردی‌های آموزش عالی مقوله‌بندی شده است. در وهله نخست مقوله‌ها به بحران هویت؛ و سپس به بحران اخلاق و در کل، هم‌داستانی این دو مقوله می‌پردازند. گسترهای در درون و بیرون فرد دانشگاهی با بحران هویت آکادمیک، بحران درآزادی علمی و عدم تحمل دگراندیشی همراه است که درنهایت، به عدم تحمل تکثر و تنوع می‌انجامد. در این شرایط، نارسانی قوانین جذب، انتخاب غیرعادلانه استادان، کثر کارکردی در کار علمی، ناکارآمدی کرسی‌های آزاداندیشی، ناتوانی درنقد و پرسشگری استمرار یافته، تخریب و فرسودگی هویت اکادمیک در چرخه‌ای مداوم به عدم شکل‌گیری هویت اکادمیک می‌انجامد.

در فضای تأخیری و متعاقب آن گستاخیت ها در هویت آکادمیک، از سویی با عدم هدایت صحیح تقاضای اجتماعی و برنامه ریزی های نارسا، به کارگیری هرچه بیشتر استادان حق التدریس مطرح شد؛ این موارد پرولتاریای دانشگاهی (استثمار استادان، استثمار استادان حق التدریس و دانشجویان تحصیلات تكمیلی) را دامن می زند. به نظر استاد شماره ۱۵: وقتی استادان حق التدریسی زیاد شود یعنی می خواهیم هویت آکادمیک شکل نگیرد، خود باعث از بین رفتن هویت آکادمیک است». به این ترتیب، با شکل گیری هویت های دروغین (هویت غیر استادی، اشتیاق برای ریاست و پست های مدیریتی، میل به دیده شدن در پست های اجرایی)؛ به چندپارگی هویتی و شخصیتی می رسیم. این مراتب در هویت ها و گستاخیت آنها، فقدان معنای حقیقی هویت آکادمیک و فقدان حلقه واسطه را برجسته می کند. صاحب نظر شماره ۱۵ نظر خود را این چنین بیان داشتند: «بحران به خاطر این است که وقتی این افراد استخدام شدند از اول دغدغه علمی ندارند، قوانین جذب و سیاست گذاری ها مشکل دارد، آن ها پژوهشگر واقعی نیستند. در دانشگاه از دکتری تا تدریس استاد، حلقه واسطه برای تربیت نداریم که بعد از فارغ التحصیلی می خواهد استاد شود. آموزش لازم برای هویت سازی، فرایندهای هویت ساز غایب است».

واکنش دیگر در فضای تأخیری و متعاقب آن گستاخیت ها در هویت آکادمیک، بحران اخلاق است. فقدان صداقت عاملان شامل اجرای غیرقانونی برنامه ها، کوتاه آمدن از استانداردها و اجرای غیراخلاقی برنامه ها تظاهرات چندگانه فساد را نمایان می کند. فساد در سطح وزارت خانه (زد و بند)، فساد در سطح سازمانی (مدرک فروشی)، در سطح گروه های علمی، هیئت علمی، در جلسه دفاع، جواز دفاع از تحقیقات بی ربط، و در کلاس های درس، همراه با سرقت علمی و ادبی از جمله این اقدامات است. به نظر اطلاع رسان کلیدی شماره ۱۳: «اما امروزه اعطای جواز دفاع از تحقیقات بی ربط بی کیفیت و غلط و دزدی آکادمیک لایه به لایه به استاد رسیده از تبارشناسی از وزارت خانه که اشتباه کرد تا دانشگاه کوتاه آمدند تا به گروه و سپس به کلاس های درس و جلسه دفاع رسید. اندام وار هیئتی ساخته شده که کلیش غلط است». عدم صراحة و صداقت در نقد، هم راستا نبودن نیات، سیاست گذاری ها و عملکرد، از دیگر نشانه های بحران اخلاق است. تناقض اخلاقی آنجا به وجود می آید که فول تایم کار اجرایی با تولیدات بالای علمی همزمان می گردد.

مجموعه کنش های فوق در هم داستانی دو بحران، با کثر کارکردهایی با گرایش ها شدید به رانت های قدرتی، لذت قدرت و پست، رانت در مدیریت، دسترسی به منابع قدرت، انحصار گرایی آکادمیک، توجه به منافع مستقیم و غیرمستقیم مادی پایان نامه ها، افزایش تولیدات در پست مدیریت و مرگ مؤلف همراه است. در این مورد اطلاع رسان

کلیدی شماره ۱۶ اظهار داشت: «... رانت‌های قدرتی ویروسی است که گذشتیم و محیط آن را هم فراهم کردیم. عرصه‌های خود آلدکننده فراهم می‌کنیم. محیط ویروسی است و خود باعث رشد بیشتر ویروس‌ها می‌شود. اگر پول و رانت را از پایان‌نامه برداریم تا حدودی حل می‌شود»؛ و به نظر استاد شماره ۱۰: «...ووضعیت ایران پیچیده‌تر است، در ایران مدیریت وسیله‌ای برای رسیدن به منابع کمیاب است، قدرت یک منبع کمیاب است. ... در ایران مدیریت محل قدرت است. حکومت جایی است که رانت پیدا می‌کنی، مسئله را بغرنج می‌کند، اینجا پیچیدگی‌ها بیشتر است».

پیامدها: نتایج و آثار به کارگیری راهبردهاست (کرسول، ۲۰۱۲). از نظر کوربین و اشتراوس، پیامدها نتایج جاری یا بالقوه استراتژی‌های مشخص شده در مطالعه است، هم به نتایج مورد انتظار یا واقعی ناشی از اقدامات و تعاملات برمی‌گردد (سانتوزو همکاران، ۲۰۱۸). در این مطالعه راهبردهایی که از سوی عاملان اتخاذ شد در سطح فردی، اجتماعی و نهادی موجد پیامدهایی است که دروغه اول کاهش کیفیت را در تمام عرصه‌ها به‌ویژه در آموزش عالی نمایان می‌سازد. در این رابطه بر اساس موجبات و شرایطی که هویت و اخلاق آکادمیک را تحت تأثیر قرارداد، با پذیرش بی‌منطق دانشجو، کیفیت فدای کمیت گشت؛ سپس هویت‌های چندگانه استادان، کاهش کیفیت آموزش و پژوهش، کاهش تعاملات استادان و دانشجویان را به همراه آورد. تداوم این روند، وقفه در رشد فکری و اندیشه، فقدان ایده‌های خلاقانه، عدم استقبال از کرسی‌های آزاداندیشی، خروجی‌های ضعیف است. از طرفی چون خروجی‌های آموزش عالی و رویدی‌های سایر نهادها و سازمان‌های جامعه است تصعیف دولت مسئول با هدر رفت بودجه، مرگ نهادها و دولت قابل انتظار خواهد بود. این‌همه خود بی‌انگیزگی و بی‌تفاوی دانشجویان، فرار مغزاها و بسته‌های رژیک، عدم پرورش اخلاق علمی و عدم پرورش فکر علمی را در پی دارد. از نظر صاحب‌نظر شماره ۱: «از پژوهش‌های استادای ما چیزی درنیامد. کلاس‌های ما ایده خلاقانه، پرورش اخلاق علمی و فکر علمی و انگیزه در دانشجویان ایجاد نمی‌کند. خرد انسانی و فکر کردن مهم است»؛ و استاد شماره ۱۴: «خروچی‌ها مطلوب نیستند، فلسفه آموزش عالی را رعایت نمی‌کنیم...».

از دیگر پیامدها که نخست در سطح فردی و نهادی در دانشگاه و سپس به نتیجه آن در سطح اجتماع اشاره شد، از دست رفتن منطق دانشگاه، افول هویت اکادمیک دانشگاه و فردگرایی در هویت اکادمیک است. صاحب‌نظر شماره ۱۳ بیان داشت: «دانشگاه منطق خود را و آزادی خود را از دست می‌دهد، برای کمک به وزارت‌خانه یا لاقل الگوی خود را پیشنهاد می‌داد. ... چون قیومیت تهران اجازه نداد که دانشگاه راهی برای بقای خود پیدا کند سایه قیم‌مابانه وزارت‌خانه کم نشد. دانشگاه هم تمرین نکرد برای بقای خودش...»؛ و به نظر استاد شماره ۵: «فاصله گرفتن از هویت

رویکرد های نوپدید در برنامه ریزی آموزش عالی و گستاخیت های آکادمیک... ۱۰۱

اصیل و حرفا های آکادمیک به سمت ماتریالیستی شدن، مادی گرایانه شدن دانشگاه هم در هیئت علمی و هم دانشجو و مدیران؛ رغبت و انگیزه برای فرهنگ و هویت دانشگاهی کم و کمتر شده، دانشجو برای علم به ما هو علم درس نمی خواند. برای علم درس نمی خوانند. مدیریت ها برای تأیید و مقبولیت، هیئت علمی برای اشتهرار و ارتقا کار می - کنند».

در فضایی با سیگنال های تقویت کننده فردیت؛ افول سرمایه اجتماعی، ستیهندگی (وضعیت نوروتیک آنتاگونیستی جزئی) و استمرار بی هنجاری را در پی دارد. بیگانگی هویت ها، فقدان همگرایی، عدم هماهنگی جامعه و دانشگاه، فضای امرونه ها، تقویت عملکرد غیرقانونی نهادها، افول اجتماعات علمی و انقطاع نسل های اکادمیک، به بحران مشارکت می انجامد. اطلاع رسان کلیدی شماره ۱۳ در این باره چنین اظهار داشت: «وضعیت بی هنجاری ادامه می باشد. بی علمی، بی تعادلی، سبب می شود که کارکردها، تقلب، سرقت ادبی زیاد شود، ناکارا مدعی های دانشگاه، فرار مغزها، مهاجرت، بیگانگی هویت ها باعث می شود، دانشگاه بودن خالی شود، سرمایه اجتماعی خود را از دست می دهد. فرسایش سازمانی و شغلی به وجود می آید که تعامل نمی توانند بکنند، تو لاک خود می روند علم لطمہ می خورد زیرا علم از تعاملات اجتماعی به وجود می آید. علم فردی نیست اجتماعی است. ارتباطات و هم افزایی و پویایی اتفاق نمی افتد. هریک تو لاک خودش می رود، دانشگاه سرمایه اجتماعی خود را از دست می دهد، دانشمندان باهم اختلاف دارند... در روزنامه ها و سخنرانی ها و حوزه عمومی منعکس می شود ... از نقد آشفته می شوند. امکان هر تعامل و ترکیب از بین رفته؛ و استاد شماره ۵ پیامدها را چنین توصیف کرد: «در طول زمان شاهد دشوار شدگی و انقطاع و امتناع از شکل گیری هویت علمی حرفا های خواهیم بود. اجتماعات علمی نخواهیم داشت که درباره سرنوشت خود و جامعه خود اندیشه و تأمل کنند و تعهد داشته باشند... فرهنگ فردگرایی مسلط می شود و تداوم می یابد. چند پارگی هویتی و شخصیتی در درون دانشگاه تشید می شود... نتیجه اش بحران مشارکت فرازینده است. رغبتی به بحث و گفتگو نیست، سخنرانی نمی آیند، کرسی های آزاداندیشی خالی است. پیامدهای گسیختگی هویت آکادمیک و عدم شکل گیری آن همین است».

درنتیجه همه این موارد هویت های علمی دانشگاهی فشار سیستماتیکی را تجربه می کنند که به تدریج فرسایش احساس تعلق و دلتنگی را به همراه دارد. از نظر استاد شماره ۵: «آن هایی که می خواهند حفظ هویت آکادمیک کنند خیلی دشوار است، تحت فشار هستند. این ها عنصر ناسازگار و ناهمنوا ... قلمداد می شوند. قابلیت های روحی زیاد باید تا از نظر روحی ایستادگی کند. تحت فشار سیستماتیک التزام به هویت آکادمیک که بخواهد آن را حفظ کند خیلی

فشار می‌آورد». تجربه زیسته هویت‌های آکادمیک با برچسب‌های مفهومی فاصله گرفتن از روح جمع بودگی، مهاجرت درونی، ایزوله شدن، فرسایش سازمانی و شغلی و احساس ملال و رنج توصیف شد.

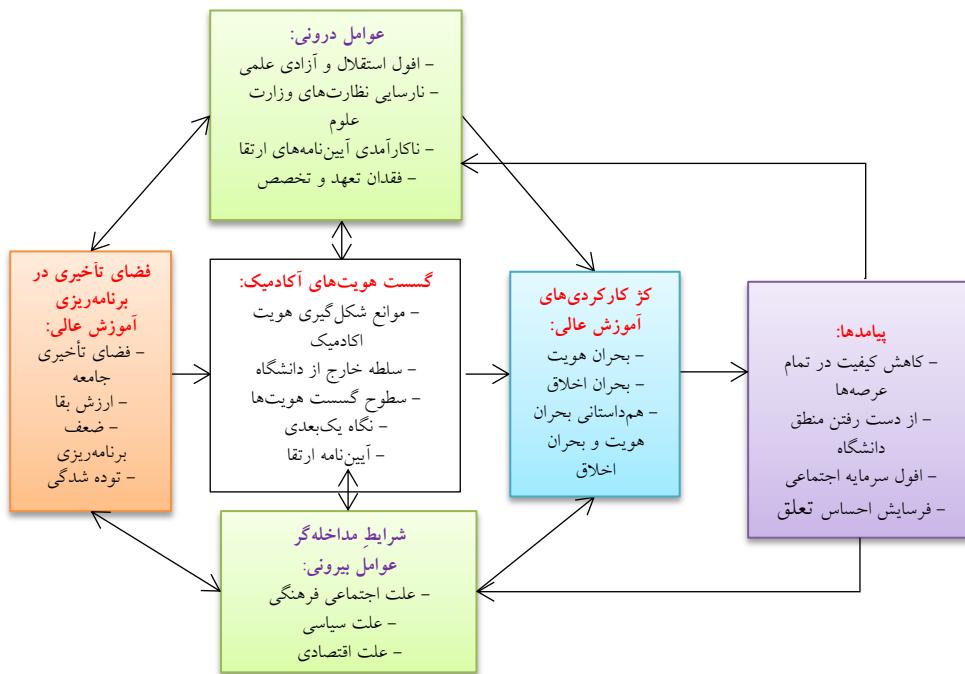
بیان نظریه برخاسته از داده‌ها: هم‌زمان با کار تطبیق، مقایسه و برگشت مداوم به داده‌ها در کل فرایند مطالعه؛ گفتگو و ارتباط ذهنی برای کشف معانی و عوامل تبیین‌کننده وضعیت موجود هویت‌های آکادمیک، سرانجام به پدیده اصلی مطالعه: گسست هویت‌های آکادمیک و چگونگی ایجاد و تشریح این وضعیت، رهنمون شد که در تمامی مصاحبه‌ها به آن‌ها پرداخته شد. ارتباط و گفتگوی ذهنی با داده‌ها و پدیدار شدن مقوله‌ها نهایتاً به کشف مجموعه عوامل و شرایط گسست هویت‌های آکادمیک و رشته ارتباط مفهومی بین داده‌ها منجر شد. این مقوله تحت عنوان فضای تأخیری در برنامه‌ریزی آموزش عالی، در ارتباط متقابل زمینه و محیط، شرایط علی گسست هویت‌ها را تبیین نمود:

"در فضای تأخیری در برنامه‌ریزی آموزش عالی، برنامه‌ریزی‌ها به هنگام، علمی و مبتنی بر واقعیات نیست، اطلاعات جامع از واقعیات و درک درستی از آن‌ها وجود ندارد. با وجود این، التزامی به برنامه‌های تدوین شده هم دیده نمی‌شود. این‌همه خود منبعث از عدم اطمینان به اثربخشی برنامه‌ها و درکل بی‌اعتمادی به نهاد علم است که از فضای تأخیری جامعه بر می‌خizد. فرهنگ علم گریز عدم تمايل به شفافيت، پاسخگويي و تعهد به قانون-با سيطره روش‌های اشتباه و تکرار آن‌ها، بی‌نياز از پيش‌بييني و آينده‌نگري، عدم اعتماد خود را به دانشگاه با عدم سرمایه‌گذاري کلان در علم؛ درنتیجه، با جابجايی مرجعیت و جايگزين شدن روش‌های غيرعلمی و مداخله افراد غيرمتخصص نشان داد. از سویی، در شرایط عدم اطمینان و امنیت، نزول اخلاق در جامعه، رفتارهای حسابگرایانه، عادی نشان دادن تخلف‌ها و ناهنجاری‌ها، فقدان نظام تنبیه‌ی و محیط مساعد رانی ارزش‌ها را جابجا کرد، به‌گونه‌ای که ارزش بقا (توجه به منفعت فردی و حفظ خود تحت هر شرایطی) بر جسته شد. در چنین شرایطي، در نبود بانک‌های اطلاعاتی و عدم شکل‌گيری هویت‌های علمی، برنامه‌ریزی‌های غيرعلمی و غیرواقع‌بینانه، منافع ملی را تضمین نمی‌کند. بی‌نيازی به برنامه‌ریزی‌های کلان، غفلت از مسائل اجتماعی، غافلگیر شدن و سردرگمی را به همراه دارد. ضعف برنامه‌ریزی‌ها و هدایت نادرست تقاضای فزاینده، گسترش بی‌رویه آموزش عالی و تکثر هویتی تصنيعی را به وجود آورده. بازتولید انبوه، بازتولید نظام بوروکراسی و رانت‌های طبیعی، به بازتولید پست و مدیر (توده شدگی پست و مدیر) و استاد متنه‌ی شد. با توده شدگی هیئت‌علمی، هویت مبتنی بر کمیت، فاصله گرفتن از سنت‌های علمی، کاهش کیفیت استادان، عدم جستجوگری و آموزش بی‌کیفیت شکل گرفت. همه موارد یادشده به گسست هویت‌های آکادمیک در فضای دانشگاهی متنه‌ی شد.

رویکرد های نوپدید در برنامه ریزی آموزش عالی و گستت هویت های آکادمیک... ۱۰۳

علاوه بر موارد فوق، مفاهیمی چون عدم رعایت فلسفه آموزش عالی، افول نقش روشنگری دانشگاه، از دست دادن عقلانیت علمی، عدم وفاق علمی، دور شدن از ابعاد شناختی و عاطفی، حضور کمتر در عرصه های علمی، روش علمی در سایه، تمرکزگرایی و ابزاری شدن استادان، موانع شکل گیری هویت آکادمیک ذکر شد. این موارد بافصله گرفتن از نظام حرفه ای، عدم تمرکز بر حوزه ای خاص، جزیره ای زندگی کردن، فقدان مقیاس های بین المللی، هویت ایدئولوژیک، مداخله ایدئولوژیک و سیاسی، فقدان آزادی اکادمیک، زیستن در قلمرو ترس، گستت سمت عرضه، تنوع زیر نظام ها، طی نکردن مسیر تکاملی و گذار از دولت رفاه به

شکل ۱- نمودار گستت هویت های آکادمیک-نظریه ای مبتنی بر داده ها



نولیبرال، (کالالی شدن و بازاری سازی آموزش عالی) از دیگر موانع شکل گیری هویت های آکادمیک عنوان شد. در این میان استقلال آکادمیک به انحصار مختلف مخدوش شد. مداخله سیاست، تعدد مراکز تصمیم گیری نهادهای دولتی و سیاسی، چیرگی نهادهای غیردانشگاهی، سلطه خارج از دانشگاه را رقم زد. دور شدن از هویت آکادمیک در ماهیت

مونولوگی، منفعت طلبی، عدم تعادل در پیوستار، حاکمیت فردگرایی در دانشگاه، عدم تعادل در رویکردها: عقلانیت علمی/عقلانیت اقتصادی (تعدد مسئولیت‌ها، تعدد پایان‌نامه‌ها) بیشتر مشهود گردید. همچنین، تقابل آین‌نامه ارتقا و هویت آکادمیک مشهود است که با کاهش انگیزه، مراد پروری، رقابت ناسالم، تغییر حوزه ارزش‌گذاری (تولید رزومه بر اساس فرم ارتقا) به گستالت هویت‌های آکادمیک دامن زد. نارسایی آین‌نامه ارتقا با تناقض در سطوح ارتقا همراه است. آین‌نامه‌های ارتقا همچنین ابزارهایی برای کنترل (گرفتن بودجه)، ابزار فشار بر دانشگاه‌ها (ارائه آمار بیشتر) هستند. فقدان اختراع، ابتکار و ابداع، سقوط کیفیت، پراکندگی کاری، ارتقا مبتنی بر رانت، سیاست سلیمانی/تبیهی، افزایش کمی مقاله‌ها، استحاله هویتی ایجاد کرد که درمجموع گستالت هویت‌های آکادمیک را پدید آورد".

فضای تأخیری در تبیین گستالت هویت‌های آکادمیک یک نظریه کاملاً برخاسته از داده‌هاست که به عنوان یک نظریه سطح متوسط در پارادایم نظری اشتراوس و کوربین نقطه نظرت و معنای مستتر در محتواه مطالعه را بازتاب می‌دهد. در نمودار شماره ۱ موضوع اصلی پژوهش، تحت عنوان گستالت هویت‌های آکادمیک، پدیده و نقطه مرکزی مقوله‌های داشته و مقوله‌های دیگر و زیر مقوله‌ها با مرکزیت آن شکل گرفت. در عین حال قابلیت تعمیم به سطوح بزرگ‌تر را داشته و می‌تواند نقطه آغاز پژوهش‌های دیگر گردد.

نتیجه‌گیری

بر اساس مفاهیم برآمده از داده‌ها، هویت می‌تواند چندگانه و متکثر باشد. هیئت‌علمی با هویت آکادمیک رویکرد علمی؛ و در پست مدیریت می‌تواند هویت مدیریتی بارویکرد اقتصادی داشته باشد. نخست گستالت هویت‌های آکادمیک در درون فرد اتفاق می‌افتد. به این معنی که سیطره با کدام رویکرد هویتی خواهد بود و آیا کشمکشی در جریان است. از سویی، هیئت‌علمی که مدیر است از هویت همکاران خود دور می‌شود، به علت علاقه احتمالاً متضاد. نخست، در شروع مطالعه، گستالت هویت‌های آکادمیک در هم‌زمانی پست مدیریت برای هیئت‌علمی ادرارک می‌شد، اما با توجه به شرایط ذکر شده در فضای تأخیری، شکل‌گیری هویت آکادمیک یا نبود آن می‌تواند به دغدغه‌های این چنینی پاسخ دهد. برای مدیریت در آموزش عالی، هیئت‌علمی نسبت به دیگران ارجحیت دارد. فردی که هویت علمی داشته باشد در هر پستی روش علمی بکار می‌گیرد. داده‌ها چنین می‌گویند که هویت‌ها را در دانشگاه باید به صورت یک پیوستار دید. چالش زمانی به وجود می‌آید که یک رویکرد و عقلانیت هویتی (اقتصادی، علمی، ایدئولوژیک) بر دیگر هویت‌ها غلبه کند. در پست مدیریت می‌توان خدمت‌رسانی مفیدتر و بیشتر انجام داد اما

هم زمان تولیدات علمی فرد مدیر بالا رود بحث برانگیز است؛ یا در هویت مدیریتی، انگیزه درآمدزایی برای دانشگاه سایر هویت ها را تحت الشاعع قرار دهد؛ یا سایر هویت ها (ایدئولوژیک) غلبه یابد بسته به ذات و ماهیت خود، هم - چنین.

یافته های پژوهشگران سازگار با مقوله های پدیدار شده در مطالعه حاضر بررسی می شود. لپورث (۱۳۹۶)، هم زمانی هویت های آکادمیک و احرار پست های مدیریتی را بحرانی می بیند که راهکار آن ترکیب مجدد هویت هاست. نیز، فروتن، رشادت جو و سامانی (۱۳۹۸)، به علت تغییرات پدیدار شده هویت حرفه ای اعضای هیئت علمی را دچار بحران می بینند (ص: ۲۱۹)، هم چنین سازگار با ویچرچ^۱ (۱۳۹۶)،

در حالی که تنوع و تکثر مورد استقبال نویسنده اان حوزه های علوم انسانی و جامعه شناسی قرار می گیرد، با توجه به یافته های مطالعه، هویت های متکثر و متنوع همراه با عدم شکل گیری هویت آکادمیک که فرایند تکاملی را طی نکردن دارد می تواند سرمنشأ بسیاری از کاستی هایی باشد که در فضای جامعه و آموزش عالی دیده می شود. این قسمت همسو با نظر نویسنده اان و پژوهشگرانی است که کلیت دانشگاه ایرانی را در مواجهه با الگوهای وارداتی چار مناقشه هویتی - کارکردی می دانند (ذاکر صالحی، ۱۳۹۶). فضای تأخیری در جامعه و آموزش عالی می تواند توضیح دهنده این مناقشه باشد. علم گریزی، عدم اعتماد و بی نیازی به دانشگاه و نداشتن درک درست از واقعیات، برنامه های ناکارآمدی به وجود می آورد که از دانشگاه سلب تصمیم گیری نموده، با جایگاهی مرجعیت و نبود استقلال دانشگاه، روش های غیرعلمی جایگزین می شود؛ الگوبرداری ها هم ناقص بوده، به این ترتیب هم هویت دانشگاه و هم کارکرده ای آن زیر سؤال می رود. در حالی که در ادبیات آموزش عالی متخصصین و حرفه ای های دانشگاه به علت دانش بالارزشی که دارند، جامعه به دانش آن ها نیاز دارد و به آن ارج می نهد، دارای مرجعیت و مشروعيت هستند، (چتیلین پونروی و همکاران، ۲۰۱۸). باور نداشتن به اعضای هیئت علمی به عنوان منابعی در حل مسائل و بازار آفرینی علم، در پژوهش روحانی و رشیدی (۱۳۹۷) مورد تأیید قرار گرفته است. هویت غیرعلمی سیاست گذاران و برنامه ریزان در برنامه های ضعیف و نارسا بازتاب می یابد که سازگار با پژوهش فریدونی (۱۳۹۷) است. این پژوهشگر ویژگی های عدم شناخت و کاستی های ناشی از فهم نادرست مسائل آموزش عالی، فقدان برنامه ریزی های کلان، نبود دیدگاه جامع، منفعت سالاری به جای توجه به قانون و منافع ملی ... را از جمله بیان وضعیت ابعادی از آموزش عالی

¹ Whitchurch

می‌داند. نیز به نبود تفکر استراتژیک و برنامه‌ریزی استراتژیک برای دانشگاه‌ها در تحقیق قائدی و همکاران (۱۳۹۷) اشاره شده است.

برنامه‌ها با چنین ویژگی‌هایی در دانشگاه نتایج بسیار به بار می‌آورد که یکی از مهم‌ترین آن‌ها توده شدنگی بر اثر فشار تقاضای اجتماعی است. همسو با پژوهش صالحی (۱۳۹۶)، که کشش درآمدی تقاضای آموزش عالی برای خانوارهای ایرانی را موربدبررسی قرارداد و به این نتیجه رسید که آموزش عالی درگذر زمان از کالای لوکس به کالای ضروری برای خانوارهای ایرانی بدل شده است؛ پاسخگویان در مطالعه حاضر تقاضای اجتماعی را به عنوان یکی از کلیدی‌ترین متغیرهای آموزش عالی مطرح کردند. این تقاضاً به علت بحران جمعیت، بیکاری و مدرک‌گرایی سیستم‌های استخدامی خود موجد توده شدگی، اهمیت یافتن برنامه‌ریزی‌های اینجا و اکنون، صرفه‌جویی‌های غیر عقلایی و گسترش کمی برای پاسخگویی به این تقاضاً شد. همان‌طور که قارون (۱۳۹۳)، گسترش کمی آموزش عالی را اتلاف منابع در شکل نامتوارزی از تجاری‌سازی و تداوم تمرکزگرایی و مداخله غیرعادی و ... دیده است.

گذار از دولت رفاه به نولیپرال (کالایی شدن، بازاری سازی آموزش عالی) با تأکید بر رقابت سالم و کیفیت، بر تغییرات هویتی در دانشگاه تأثیر گذاشت، درهژمونی آموزه‌های نولیپرال با اصل قرار دادن پژوهش‌های کاربردی، رشته‌های فاقد درآمد برویژه علوم انسانی به حاشیه رانده می‌شود و بدین گونه، هویت علمی مخدوش می‌گردد. که همسو با مطالعات (هنکل، ۲۰۰۵ و ۲۰۱۰؛ ساندرز، ۲۰۱۲؛ کوماراجی و دایل^۱، ۲۰۱۴؛ فراستخواه، ۱۳۸۸؛ رمضانی و عزیزی، ۱۳۹۶؛ محمودپور، ۱۳۹۵) است. شکل ناقص گذار از دولت رفاه به نولیپرال، درآمدزایی را که یکی از دغدغه‌های فرعی آموزش عالی می‌تواند باشد در مرکز برنامه‌های دانشگاه قرارداد. همچنان که در پژوهش قارون (۱۳۹۳) و فریدونی (۱۳۹۶) به آن پرداخته شد. در چنین شرایطی تقابل و تضاد هویتی بین استادان و مدیران - با عقلانیت مدیریت فضای کسب‌وکار - که می‌خواهند بر مدیریت ناشدنی‌ها مدیریت کنند، به گستالت هرچه بیشتر هویت‌ها منجر می‌شود.

تناقض به وجود آمده در اجرای شکل ناقص گذار از دولت رفاه به نولیپرال، تمرکزگرایی، تعدد مراکز تصمیم‌گیری نهادهای دولتی و سیاسی، چیرگی نهادهای غیردانشگاهی و سلطه خارج از دانشگاه را در پی داشت که با مؤلفه‌های اساسی هویت آکادمیک (استقلال و آزادی آکادمیک) در تضاد می‌باشد. این مفاهیم همسو با مطالعات رشیدی،

^۱ Meera Komarraju, Christopher Dial

رویکرد های نوپدید در برنامه ریزی آموزش عالی و گستالت های هویت های آکادمیک... ۱۰۷/۱۳۹۶

(۱۳۹۶)، فریدونی (۱۳۹۶) و قارون، (۱۳۹۳) است، توجه به محتوای کمی گرای آینین نامه ارتقا، تقابل و گستالت های هویت ها در دانشگاه را برجسته می سازد. نوعی فرمالیسم دانشگاهی و بازی سطح نازل که با کاهش انگیزه، مراد پروری، رقابت ناسالم، تغییر حوزه ارزش گذاری (تولید رزومه بر اساس فرم ارتقا) همراه است و افزایش کمی مقالات و کتاب ها، تولید علم انگاشته می شود. سازگار با تأملات و یافته های شیر بیگی و ساعدموچشی، (۱۳۹۷)، جمالی زواره، نصر اصفهانی و نیلی (۱۳۹۸؛ با غدار دلگشا، ۱۳۹۷؛ روحانی و رشیدی ۱۳۹۷؛ قاسمی، روشن و محمدی، ۱۳۹۷؛ و عصاره و عفیفیان، ۱۳۹۶. قاسمی، روشن و محمدی، ۱۳۹۷) بخش قابل توجهی از پدیده "استید سیاه"^۱ را مرهون آینین نامه ارتقا و فرایند ارتقاء مرتبه علمی در دانشگاه های ایران می دانند. هم چنین، در مطالعه حاضر تأثیر آینین نامه های ارتقا علاوه بر مفاهیم فوق با برچسب هایی چون استحاله هویتی، گستالت هویت های آکادمیک را در فضای جاری دانشگاهها تشریح نمود.

در نبود دغدغه علمی، فقدان تعهد و تخصص و نظارت هایی که به مقیاس درونی است، هم زمان با آینین نامه هایی یک سونگر، کاهش کیفیت و کارایی هیئت علمی تداوم می یابد. در سازگاری با پژوهش جمالی زواره، نصر اصفهانی و نیلی (۱۳۹۷) و روشن و قاسمی (۱۳۹۷) بنابراین آینین نامه های صادره از وزارت خانه که ارتباط مستقیمی با تعاملات دانشکاران دارد می تواند هویت ساز یا مانع آن باشد. در سازگاری با پژوهش شیر بیگی و ساعدموچشی، (۱۳۹۷)؛ خورسندی و پناهی (۱۳۹۵)؛ بازرگان، حسین قلی زاده و دادرس (۱۳۸۹)؛ سیدعلوی و مهاجران (۱۳۹۶).

عوامل مختلفی بیرون از دانشگاه بر دور شدن هویت های آکادمیک چه درون فرد هیئت علمی در مواجهه با نقش های مختلف خود و چه بین اعضای هیئت علمی در مقابل سایر همکاران در فضای دانشگاهی که وظایف مدیریتی دارند، دخیل هستند. بیکاری و بحران جمعیت، فشار اقتصادی اجتماعی به وجود آورد که با سایر مسائل جامعه در هم تنبیه شد و اثرات آن به دانشگاه نیز سرایت نمود. تأثیر وضعیت کلی جامعه از نظر بحران هویت و بی انگیزگی؛ مخدوش شدن هویت آکادمیک در بیرون از دانشگاه را به همراه داشته است. مهم ترین عامل اجتماعی که صاحب نظران به آن اشاره داشته اند تقاضای اجتماعی بود که با عوامل فرهنگی و نگرش کلی جامعه به کسب شانیت و پرستیز؛ مدرک گرایی و رقابت ناسالم خانواده ها را در پی داشته است، سازگار با پژوهش فریدونی، (۱۳۹۷؛ صالحی، ۱۳۹۶؛ و قارون، ۱۳۹۳).

^۱ Black Professors

از جنبه‌های سیاسی، به نظر اطلاع‌رسانان پژوهش، تصمیم‌گیری خارج از دانشگاه سایه قیم مابانه‌ای را تداوم بخشد که دانشگاه را به ابزاردست دولت بدل کرد و سیطره نهادهای قدرت، منافع سیاسی و جناحی عدهای را در دانشگاه تأمین نموده؛ و باوجود تعدد مراکر تصمیم‌گیری و سلطه نظامهای ایدئولوژیک نهایتاً از دانشگاه سلب تصمیم‌گیری شد. این موارد دلالت‌های غیر آموزشی (جناحی و سیاسی) در ارزشیابی‌ها و تعیین پست‌های مدیریتی را به همراه داشت، یافته‌ها همسو با مطالعات رشیدی، (۱۳۹۶)؛ فریدونی (۱۳۹۶)؛ قارون، (۱۳۹۳)؛ و شیر بیگی و ساعده‌مچشی، (۱۳۹۷) است.

از مهم‌ترین عوامل اقتصادی اشاره شده در پژوهش کمبود بودجه و اعتبار، تضییقات بودجه‌ای و تنگناهای مادی، اقتصاد سیاسی، بیکاری، انحطاط اقتصاد و اجرای ناقص نولیبرال و منطق بازار در آموزش عالی بود. همچنین کاهش بودجه برای آموزش عالی بهنچار سایر منابع تأمین مالی را، با حاشیه گزینی ملاحظات علمی مطرح کرد. این مطالب به معنی اجرای ناقص رویکردهای نوپدید برنامه‌ریزی مبتنی بر اقتصاد (نولیبرالیسم) در بخش عمومی است... همچنان که در یافته‌های (فروتن، رشادت جو و سامانی، ۱۳۹۸؛ قائدی و همکاران، ۱۳۹۷؛ رمضانی و عزیزی، ۱۳۹۶؛ چتلین مونروی و همکاران، ۲۰۱۸؛ تیلور، ۱۳۹۶؛ ویتر، ۲۰۰۹؛ مک لارن و فرهمندپور، ۲۰۰۱، فرهمندپور، ۲۰۰۶؛ ساندرز، ۲۰۱۰؛ و محمودپور، ۱۳۹۵) دیده شده است.

مجموعه شرایط علی همراه با شرایط زمینه و محیط تأثیرگذار بر هویت آکادمیک، کنش‌ها و اقدامات فاعلان انسانی را به همراه داشته است که تحت عنوان کثر کارکردی‌های آموزش عالی مقوله‌بندی شده است. در وهله نخست مقوله‌ها به بحران هویت؛ و سپس به بحران اخلاق و در کل، همداستانی این دو مقوله می‌پردازند. گستاخانه در درون و بیرون فرد دانشگاهی با بحران هویت آکادمیک، بحران درآزادی علمی و عدم تحمل دگراندیشی همراه است که درنهایت، به عدم تحمل تکثر و تنوع می‌انجامد. در این شرایط، نارسایی قوانین جذب، انتخاب غیرعادلانه استدان، کثر کارکردی در کار علمی، ناکارآمدی کرسی‌های آزاداندیشی، ناتوانی در نقد و پرسشگری، تخریب و فرسودگی هویت اکادمیک در چرخه‌ای مداوم به عدم شکل‌گیری هویت آکادمیک می‌انجامد. این قسمت با تأملات و یافته‌های (حضریان، ۱۳۹۸؛ بغداد دلگشا، ۱۳۹۸؛ رشیدی، ۱۳۹۶؛ کاظمی، ۱۳۹۶؛ فروتن، رشادت جو و سامانی (۱۳۹۸) سازگار است.

واکنش دیگر در فضای تأخیری و متعاقب آن گستاخانه در هویت آکادمیک، بحران اخلاق است. فقدان صداقت عاملان شامل اجرای غیرقانونی برنامه‌ها، کوتاه آمدن از استانداردها و اجرای غیراخلاقی برنامه‌ها تظاهرات چندگانه

رویکرد های نوپدید در برنامه ریزی آموزش عالی و گستالت های آکادمیک... ۱۰۹

فساد را نمایان می کند. تعریفی که شفاقت بین الملل از فساد ارائه کرده است، سوءاستفاده از قدرت سپرده شده برای به دست آوردن سود شخصی است (قائدی و همکاران ۱۳۹۷). ازنظر اشمت^۱، (۲۰۱۷)، در آموزش عالی فساد به معنای نبود صداقت علمی است. ازنظر اوسبیین^۲، (۲۰۱۲) فساد برقراری نظام روابط غیررسمی برای تنظیم دسترسی غیرمجاز به دارایی های مادی و غیرمادی از طریق سوءاستفاده از مراکز عمومی یا اعتماد سازمانی است (قائدی و همکاران، ۱۳۹۷). شاو، چمن و رامیانسو^۳ (۲۰۱۱) شرایط متغیر سازمانی، محیط های رقابت آمیز، آموزش و پژوهش فاقد نظم، تمرکز گرایی و نظارت ناکافی را بر فساد دانشگاهی مؤثر می داند. عدم صراحة و صداقت در نقد، هم راستا نبودن نیات، سیاست گذاری ها و عملکرد، از دیگر نشانه های بحران اخلاق است. تناقض اخلاقی آنجا به وجود می آید که کار تمام وقت اجرایی مدیران با تولیدات بالای علمی هم زمان می گردد. ضرورت رعایت اخلاق علمی در مطالعه شمشیری، سلیمی و سنگی، ۱۳۹۷؛ آهنچیان و سلیمانی، ۱۳۹۶؛ فرستخواه، ۱۳۸۵؛ لادیکاس^۴ و همکاران، ۱۵۰؛ شیریگی و ساعدموچشی، ۱۳۹۷؛ مور و مور، ۲۰۱۴؛ مورد تأکید قرار گرفته است.

در این مطالعه راهبردهایی که از سوی عاملان اتخاذ شد در سه سطح فردی، اجتماعی و نهادی موجود پیامدهایی است که در وهله اول کاهش کیفیت را در تمام عرصه ها بهویژه در آموزش عالی نمایان می سازد. در این رابطه بر اساس موجبات و شرایطی که هویت و اخلاق آکادمیک را تحت تأثیر قرارداد، با پذیرش بی منطق دانشجو، کیفیت فدای کمیت گشت؛ سپس هویت های چندگانه استدان؛ کاهش کیفیت آموزش و پژوهش، کاهش تعاملات استدان و دانشجویان را به همراه آورد. تداوم این روند، وقفه در رشد فکری و اندیشه، عدم پژوهش اخلاق علمی و عدم پژوهش فکر علمی را در پی دارد. آین نامه کمی گرا، تمایل به سرقت علمی، سوگیری و رابطه مداری درنتیجه به جایگانی هدف و وسیله و افول اخلاق علمی منجر می شود که موافق با یافته های شیریگی و ساعدموچشی، ۱۳۹۷؛ و روشن و قاسمی، ۱۳۹۷ است.

در فضایی با سیگنال های تقویت کننده فردیت؛ افول سرمایه اجتماعی، ستینهندگی (وضعیت نوروتیک آناتاگونیستی جزئی) و استمرار بی هنجاری را در پی دارد. همان طوری که رومیانسو^۵ (۲۰۰۵)، فساد در آموزش عالی را عامل خدشه به اعتماد عمومی و سرمایه اجتماعی دانشگاه می داند. در حالی که اولویت سوددهی بر خدمات اجتماعی، اعتبار

¹ Denisova-Schmidt

² Osipian

³ Shaw, M.A., Chapman, D.W., & Rumyantseva, N.L

⁴ Miltos Ladikas

⁵ Rumyantseva, N.L

ضعیف دانشگاه‌های خصوصی را در نزد مردم و سازمان‌ها موجب می‌گردد (صالحی امیری و حکمت پور، ۱۳۹۵)، این قسمت سازگار با تأملات و یافته‌های (بغداد دلگشا، ۱۳۹۸) است. درنتیجه همه این موارد هویت‌های علمی دانشگاهی فشار سیستماتیکی را تجربه می‌کنند که به تدریج فرسایش احساس تعلق و دلتنگی را به همراه دارد. زان پس فاصله گرفتن از روح جمع بودگی، مهاجرت درونی، ایزوله شدن، فرسایش سازمانی و شغلی و احساس ملال و رنج تجربه زیسته هویت‌های آکادمیک خواهد بود. همسو با یافته‌های شیر بیگی و ساعدموچشی، (۱۳۹۷)؛ چندلر، بری و کلارک (۲۰۰۲) و روشن و قاسمی (۱۳۹۷) که رویکردهای نوین در برنامه‌ریزی‌های آموزش عالی مبتنی بر مدیت‌گرایی نوین دولتی را استرس‌زا دانسته و انزوای فردی، پژوهشگران افقی (مبتنی بر کمیت) و عمودی (مبتنی بر کیفیت، حتی ممکن است با تنبیه مواجه شوند به علت صرف وقت بیشتر، ارزیابان قادر به تشخیص عمق نیستند) به وجود می‌آورد که درنهایت به انزوای علمی در سطح کلان منجر می‌شود.

فضای تأخیری در جامعه و برنامه‌ریزی آموزش عالی عدم نیاز و نبود تمایل به برنامه‌ریزی‌های کلان و بلندمدت، با مفاهیم جامعه کوتاه‌مدت (کاتوزیان، ۱۳۹۰) و مفاهیم روان‌شناسی اجتماعی نیز سازگار است. در مورد اول همچنان که بنای ملموس و غیرملموس فرهنگی به جامانده از قبل را با برجسب کلنگی بودن و ... نابود می‌کنیم، در مورد دوم مفاهیم روان‌شناسی اجتماعی می‌گوید انسان‌ها زیستن در شرایط عدم اطمینان و ابهام را به واقعیت تلح و شفاف ترجیح می‌دهند (معمار^۱، ۱۳۹۸). بر اساس یافته‌های تحقیق، علاوه بر پیشنهادهای پژوهشی برای محققان آینده شامل بررسی همزمان فضای تأخیری جامعه و آموزش عالی و مسائل روان‌شناسی چون درمانگی آموخته‌شده و ناهمانگی شناختی فردی و اجتماعی؛ موارد سیاستی زیر پیشنهاد می‌گردد.

- ۱- برنامه‌ریزی در جهت برساخت و تقویت هویت آکادمیک،
- ۲- بازنگری در سیاست‌ها و آینین‌نامه‌های وزارت علوم،
- ۳- استقرار سیستم نظارت و ارزشیابی کارآمد درونی و بیرونی
- ۴- سیاست‌گذاری‌ها و برنامه‌ریزی‌ها با رویکرد علمی/آمایش سرزمنی، بر مبنای آمارهای واقعی پایگاه‌های اطلاعاتی مستقبل،
- ۵- توجه ویژه به برنامه‌ریزی‌های کلان و درازمدت،
- ۶- برنامه‌ریزی بر مبنای اجماع متخصصین/اعتماد به نخبگان و پذیرش مرجعیت دانشگاه

^۱ [http://upload.ir/files/IranSociology_\[۲۴:۱۲۱۹۰۰۸۱۰\].pdf](http://upload.ir/files/IranSociology_[۲۴:۱۲۱۹۰۰۸۱۰].pdf)

منابع

- آهنچیان، محمدرضا و سلیمانی، الهام، (۱۳۹۶)، ادراک اعضای هیئت علمی از حرفه‌ای بودن در نظام آموزش عالی ایران، *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، (۲) (۲۲)، ۱-۲۳.
- بارنت، رونالد و ناپولی، روبرتو دی. (۱۳۹۶)، *هویت‌های متغیر در آموزش عالی*، ترجمه سجاد یاهک، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.
- بارنت، رونالد، (۱۳۹۶)، *دانشگاه بازاری: دفاع از غیرقابل دفاع*، فصل ۴ در کتاب مالزورث، مایک، اسکالیون، ریچارد و نیکسون، الیزابت، بازاری سازی آموزش عالی، دانشجو بهمایه مصرف‌کننده، ترجمه لیلا حسین زاده و هادی زمانی، تهران، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم تحقیقات و فناوری.
- بازرگان، عباس، حسین قلی زاده، رضوان و دادرس، محمد، (۱۳۸۹)، *نگاهی به آموزش عالی فراملی در کشور ایران: مسائل و چشم‌انداز*، *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۵۸، ۱-۱۷.
- بازرگان، عباس، (۱۳۹۱)، *مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته*، رویکردهای متدالول در علوم رفتاری، چاپ سوم، تهران، نشر دیدار.
- باغدادی دلگشا، علی، (۱۳۹۸)، *نهاد دانشگاه: مسئله یابی و مشارکت اجتماعی-نامه فرهنگی*، معاونت فرهنگی اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری <http://nameyefarhangi.ir/98/6/2>
- بوردن، ویکتور اچ، (۱۳۹۶)، *نقش‌های انجمان‌های حرفه‌ای در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای: تجربه ایالات متحده امریکا*، فصل ۱۱ در کتاب بارنت، رونالد و ناپولی، روبرتو دی. *هویت‌های متغیر در آموزش عالی*، ترجمه سجاد یاهک، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.
- بوردیو، پیر، (۱۳۹۷)، *انسان دانشگاهی*، ترجمه حسن چاوشیان، چاپ دوم، بنگاه ترجمه و نشر پارسه، تهران.
- ترک‌زاده، جعفر، و احمدوند، علی‌محمد، (۱۳۸۸)، *الگوی کاربردی هدایت راهبردی نظام اطلاعات دانشگاه*، نامه آموزش عالی، شماره ۶، ۱۴۰-۱۲۱.
- تنگستانی‌نژاد، محمد (۱۳۹۸). *فعالیت‌های فرهنگی و اجتماعی و هویت دانشگاه*، نامه فرهنگی، معاونت فرهنگی اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری <http://nameyefarhangi.ir/98/6/2>

- تیلور، پیتر، (۱۳۹۶) فرد دانشگاهی امروز، در: بارنت، رونالد و ناپولی، روبرتو دی. (۱۳۹۶)، هویت‌های متغیر در آموزش عالی، ترجمه سجاد یاهک، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی، تهران، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.
- جمالی، زواره بتول، نصر اصفهانی، احمد رضا، نیلی، محمدرضا، (۱۳۹۷)، واکاوی آینه‌نامه ارتقاء اعضای هیئت علمی: چالش‌ها و پیامدها، فصلنامه علمی پژوهشی انجمن آموزش عالی ایران، ۱۰(۱)، ۷۹-۹۸.
- جیمز جاکوب، دابلیو و ماگیمو، کریستوفر بی. (۱۳۹۴)، آموزش عالی، در: اینس ورت، جیمز، گزیده دانشنامه جامعه‌شناسی آموزش و پژوهش، ترجمه حمیرا ترجانی، جلد ۱، تهران، انتشارات سولار.
- خضریان، مهدی (۱۳۹۸)، تحلیلی از وضعیت کرسی‌های آزاداندیشی در سال ۹۷ در مقایسه با سال ۹۶، نامه فرهنگی، معاونت فرهنگی اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، ۹۸/۷/۲، <http://nameyefarhangi.ir>.
- خورسندی تاسکوه، علی و پناهی، مریم، (۱۳۹۵)، تحلیل انتقادی نظامهای رتبه‌بندی بین‌المللی؛ پیشنهادات سیاستی برای آموزش عالی ایران، فصلنامه علمی پژوهشی آموزش عالی ایران، ۲۸(۲)، ۱۱۱-۱۳۶.
- دانایی‌فرد، حسن، علیزاده ثانی، محسن، (۱۳۹۰)، مدیریت دولتی نوین، پژوهشی انتقادی، تهران، مؤسسه کتاب مهربان نشر.
- ذاکر صالحی، غلامرضا، (۱۳۹۶)، دانشگاه ایرانی و مناقشه هویتی -کارکردی در جستجوی الگوی گمشده. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، دانشگاه فردوسی مشهد، ۷(۱)، ۴۳-۲۷.
- دلانی، جرارد، (۱۳۹۶)، هویت‌های دانشگاهی و تغییر نهادی، فصل ۹ در کتاب بارنت، رونالد و ناپولی، روبرتو دی. (۱۳۹۶)، هویت‌های متغیر در آموزش عالی، ترجمه سجاد یاهک، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.
- روشن، محمد و قاسمی، مجتبی (۱۳۹۷)، تحلیل رفتاری اعضای هیئت‌علمی دانشکده‌های علوم انسانی و اجتماعی در فرایند ارتقاء علمی، فصلنامه علمی پژوهشی انجمن آموزش عالی ایران، ۱۰(۱)، ۱-۲۳.
- رشیدی، زهرا (۱۳۹۶)، مفهوم‌بردازی شهر و ندجهانی از منظر صاحب‌نظران آموزش عالی: مطالعه‌ای زمینه‌ای، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۲۳(۲)، ۱۱۴-۹۳.
- رمضانی، گل افروز، و نعمت‌الله عزیزی، (۱۳۹۶)، بازتعریف سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی‌ها در نظام آموزش عالی با تأملی بر پدیده‌های نوظهور؛ رویکرد بازار گرایی در آموزش عالی، اولین کنفرانس حکمرانی و سیاست‌گذاری عمومی، تهران، دانشگاه صنعتی شریف.

رویکرد های نوپدید در برنامه ریزی آموزش عالی و گسترهای هوتی های آکادمیک... ۱۱۳/۱

- روحانی، شادی و رشیدی، زهراء، (۱۳۹۷)، واکاوی تجربه زیسته اعضای هیئت‌علمی از روند ارتقای مرتبه علمی؛ مطالعه‌ای به روش پدیدارشناسی، *فصلنامه علمی پژوهشی انجمن آموزش عالی ایران*، (۱۰)، ۱۵۷-۱۳۳.
- سند تحول علم و فناوری (۱۳۹۰)، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، <https://www.msrt.ir/fa>
- سید علی‌علی، سید محمد و مهاجران، بهناز، (۱۳۹۶)، الزامات آموزش عالی ایران برای پیوستن به سازمان جهانی تجارت، *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، (۲۳)، ۱۶۱-۱۳۷.
- شمشیری، بابک، سلیمانی، قاسم و سنگی، فروغ، (۱۳۹۷)، معیارهای ارتقای اعضای هیئت‌علمی در حوزه علوم انسانی از منظر تجارب دانشگاه‌های متبر دنیا و تجارب اعضای هیئت‌علمی دانشگاه شیراز پژوهشی ترکیبی، *فصلنامه علمی پژوهشی انجمن آموزش عالی ایران*، (۱۰)، ۱۳۱-۹۹.
- صالحی، محمدجواد، (۱۳۹۶)، کشش درآمدی تقاضای آموزش عالی برای خانوارهای ایرانی، *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، (۲۳)، ۶۹-۴۹.
- صالحی امیری، رضا و حکمت پور، مریم، (۱۳۹۵)، پیامدهای خصوصی‌سازی در آموزش عالی، *کنگره ملی آموزش عالی ایران، انجمن آموزش عالی ایران*، تهران، ۲۱-۱.
- صالحی عمران، ابراهیم، (۱۳۸۹)، رویکردهای نظری در برنامه‌های درسی آموزش صنعتی، *فصلنامه مطالعات برنامه درسی ایران*، ۵، ۱۹-۸.
- صفائی موحد، سعید، (۱۳۹۶)، زیرپوست دانشگاه: واکاوی پدیده استثمار آکادمیک در نظام آموزش عالی ایران، دو *فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*، ۸، ۳۴-۷.
- عصاره، فریده و عفیفیان، فرزانه، (۱۳۹۶)، نقدی بر آینین‌نامه ارتقای اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزشی کشور: آسیب‌شناسی و ارائه راهکارها، *فصلنامه نقد کتاب، اطلاع‌رسانی و ارتباطات*، ۲۲۳-۱۵، ۲۱۳.
- عmadزاده، عماد، (۱۳۹۱)، اقتصاد آموزش‌وپرورش، چاپ سی‌ام، انتشارات جهاد دانشگاهی واحد اصفهان.
- فراستخواه، مقصود (۱۳۸۵) اخلاق علمی رمز ارتقای آموزش عالی، جایگاه و سازوکارهای "اخلاق حرفه‌ای علمی" در تضمین کیفیت آموزشی، *فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری*، (۱۳)، ۲۷-۱.
- فراستخواه، مقصود، (۱۳۸۸)، دانشگاه و آموزش عالی، منظرهای جهانی و مسئله‌های ایرانی، تهران، نشری.
- فراستخواه، مقصود، (۱۳۸۸)، ارزیابی کیفیت آموزش عالی ایران، کاربردی از نظریه مبنایی (GT). تهران، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.

- فروتن، معین، رشادت جو، حمیده و سامانی، سیامک، (۱۳۹۸)، تدوین مدل هویت حرفه‌ای اعضای هیئت‌علمی (موردمطالعه: اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌های آزاد اسلامی استان فارس)، *فصلنامه علمی-پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۱۰(۱)، ۲۴۲-۲۱۷.
- فریدونی، سمیه، (۱۳۹۷)، گسترش کمی آموزش عالی با تأکید بر پیامدهای اجتماعی؛ نظریه‌ای داده بنیاد، *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۲۳(۴)، ۶۹-۹۶.
- قارون، معصومه، (۱۳۹۳)، سیاست‌های گسترش آموزش عالی در سال‌های اخیر، توسعه ظرفیت یا اتلاف منابع؟ فرایند مدیریت و توسعه، ۲۷(۲)، ۲۸-۳.
- قاسمی، مجتبی، روشن، محمد و محمدی، مریم، (۱۳۹۷)، از ارتقاء تا سقوط آزاد: سهم پژوهشگران ایرانی در بازار مجلات علمی نامعتبر، *فصلنامه علمی پژوهشی انجمن آموزش عالی ایران*، ۱۰(۱)، ۵۶-۲۵.
- قائدی، مریم، مدهوشی، مهرداد، رازقی، نادر و صفایی قادیکلائی، عبدالحمید، (۱۳۹۷)، علل و زمینه‌های فساد دانشگاهی و پیامدهای ناشی از آن، *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۲۴(۱)، ۱۳۵-۱۱۳.
- قانعی راد، محمدامین، (۱۳۸۳)، توسعه ناموزون آموزش عالی: بیکاری دانش‌آموختگان و مهاجرت نخبگان، *فصلنامه علمی پژوهشی رفاه اجتماعی*، ۱۵(۴)، ۲۰۷-۱۶۹.
- کاتوزیان، محمدعلی، (۱۳۸۰)، ایران جامعه کوتاه‌مدت و ۳ مقاله دیگر، ترجمه عبدال... کوثری، تهران، نشرنی.
- کاظمی، عباس، (۱۳۹۶)، پرولتاریای جدید دانشگاهی در ایران، در کتاب ماحوزی، رضا، (۱۳۹۶)، دانشگاه، تأملات نظری و تجربه ایرانی، چاپ دوم، تهران، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.
- لپورت، سوزان، (۱۳۹۶)، بحران در هویت: دیدگاه دانشجوی تحصیلات تکمیلی به آموزش عالی، فصل ۱۲ در کتاب بارنت، رونالد و ناپولی، روپرتو دی. هویت‌های متغیر در آموزش عالی، ترجمه سجاد یاهک، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.
- مارگولیس، اریک، (۱۳۹۵)، برنامه درسی پنهان در آموزش عالی، ترجمه کوروش فتحی و اجارگاه و مرتضی بازدار، تهران، انتشارات کتاب مهربان.
- محمودپور، بختیار، (۱۳۹۵)، طراحی مدل پیشانهای تجاری‌سازی در تحقیقات علوم انسانی، *فصلنامه علمی پژوهشی انجمن آموزش عالی ایران*، ۴، ۷۷-۵۱.

- مطلبی فرد، علیرضا، آرسته، حمیدرضا، نوه ابراهیم، عبدالرحیم و عبدالهی، بیزن، (۱۳۹۵)، واکاوی عوامل مؤثر بر شکل‌گیری و توسعه کثرکارکردی‌های آموزش عالی در ایران، *فصلنامه مدیریت و برنامه‌ریزی در نظامهای آموزشی*، ۹ (۱۷)، ۴۰-۹.
- محسن پور، کبریا، حسین، فتحی و اجارگاه، کورش، عارفی، محبوبه و خراسانی، اباصلت، (۱۳۹۶)، ارائه الگویی برای ارتقای فرهنگ برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی ایران، با رویکرد مبتنی برداده بنیاد، *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۲۳ (۳)، ۹۸-۷۱.
- نقشه جامع علمی کشور، (۱۳۸۹)، شورای عالی انقلاب فرهنگی، <https://sccr.ir/Files/6603.pdf>.
- ویچرج، سلیا، (۱۳۹۶)، فراسوی مدیریت و اجراء: هویت‌های حرفه‌ای در حال تغییر در آموزش عالی بریتانیا، *فصل ۵ در کتاب بارنت، رونالد و ناپولی، روبرتو دی. هویت‌های متغیر در آموزش عالی، ترجمه سجاد یاهک، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.*
- هسه بایبر، شارلن نگی، (۱۳۹۵)، روش تحقیق آمیخته (به هم پیوستن نظریه با عمل)، ترجمه مقصود فراستخواه، تهران، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- همتی، رضا، کیانپور، مسعود و اصلاحی، شهناز، (۱۳۹۳)، گونه شناسی هویت دانشگاهی و ارتباط آن با منابع درون دانشگاهی هویت‌یابی، فرهنگ در دانشگاه اسلامی ۱۳، (۴)، ۵۸۶-۵۵۹.
- هیوز، اوئن، (۱۳۷۹)، مدیریت دولتی نوین، ترجمه سید مهدی الوانی، سهراب خلیلی شورینی، غلامرضا معمارزاده، چاپ دوم، تهران، نشر گلشن.

- Bourdieu, P., & Passeron, J.-C. (1979) *The Inheritors: French Students and their Relations to Culture*. University of Chicago Press.
- Chandler, J., Barry, J., & Clark, H. (2002). Stressing academe: The wear and tear of the new public management. *Human Relations*, 55(9), 1051-1069.
- Chatelain-Ponroy, S., Mignot-Gérard, S., Musselin, C., & Sponem, S. (2018). Is Commitment to Performance-based Management Compatible with Commitment to University “Publicness”? Academics’ Values in French Universities. *Organization Studies*, 39(10), 1377-1401. 1-25.
- Cheung, H.Y. (2008). “Measuring the professional identity of Hong Kong inservice teachers”, *Professional Development in Education*, 34(3), pp 375-390

- Creswell, John, W.(2012), Educational research : planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research / 4th ed. Pearson Education, Inc. Boston.
- Farahmandpur, R. (2006). A critical pedagogy of hope in times of despair: Teaching against global capitalism and the new imperialism. *Social Change*, 36(3), 77-91.
- Harland, Tony, Tidswell, Toni, Everett, David, Hale Leigh & Pickering, Neil, (2010), Neoliberalism and the academic as critic and conscience of society, *Teaching in Higher Education*, Routledge,Taylor & Francis Group 15:1, 85-96, DOI: 10.1080/13562510903487917
- Henkel, M., (2005), Academic identity and autonomy in a changing policy Environment, *Higher Education*, Springer, 49: 155–176.
- Henkel, M., (2010), Change and continuity in academic and professional identities, in: Gordon, G., & Whitchurch, C., eds. *Academic and professional identities in higher education: the challenges of a diversifying workforce* [Kindle edition]. New York & London, Routledge, 3-12.
- Komaraju, Meera. Dial, Christopher, (2014), Academic identity, self-efficacy, and self-esteem predict self-determined motivation and goals, *Learning and Individual Differences*,Elsevier,32,1-8. Doi.org/10.1016/j.lindif.2014.02.004
- Ladikas, Miltos, Chaturvedi, S., Zhao ,Y. & Stemmerding, Dirk.(2015). Embeding Ethics in Science and Technology Policy- A Global Perspective,chapter 1 .with open access at: DOI 10.1007/978-3-319-14693-5-1.
- Lankveld, Thea van, Schoonenboom, Judith, Volman, Monique, Croiset, Gerda & Beishuizen, Jos, (2017), Developing a teacher identity in the university context: a systematic review of the literature, *Higher Education Research & Development*, 36:2, 325-342, DOI: 10.1080/07294360.2016.1208154
- McLaren, P., & Farahmandpur, R. (2001). Educational policy and the socialist imagination: Revolutionary citizenship as a pedagogy of resistance. *Educational Policy*, 15(3), 343-378.
- Moore, Heather L.&, Moore, Winters T., (2014). The effect of ethical climate on the organizational commitment of faculty members, *Journal of Academic and Business Ethics*, Volume 9,1-15.
- OECD (2018), *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*, OECD Publishing, Paris. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2018-en>
- Quigley, S. A. (2011). Academic identity: A modern perspective. *Educate~,* 11(1), 20-30.
- Rumyantseva, N.L. (2005). Taxonomy of corruption in higher education. *Peabody Journal of Education*, 80(1), 81-92.
- Sachs, J. (2005). “Teacher education and the development of professional identity: Learning to be a teacher”. In P. M. Denicolo & M. Kompf (Eds.). *Connecting policy and practice: Challenges for teaching and learning in schools and universities* (pp. 5-21). London: Routledge.

- Santos, J. L. G. D., Cunha, K. S. D., Adamy, E. K., Backes, M. T. S., Leite, J. L., & Sousa, F. G. M. D. (2018). Data analysis: comparison between the different methodological perspectives of the Grounded Theory. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 52.
- Saunders, Daniel B.(2012), Neoliberal Ideology and Public Higher Education in the United States, *Journal for Critical Education Policy Studies*, 8(1). 41-77.
- Schmidt, Denisova. E. (2017). The challenges of academic integrity in higher education: Current trends and prospects. Boston College Center for International Higher Education.
- Shaw, M.A., Chapman, D.W., & Rumyantseva, N.L. (2011). The impact of the Bologna process on academic staff in Ukraine. *Higher Education Management and Policy*, 23(3), 1-21.
- Whitchurch, C. (2008). Shifting identities, blurring boundaries: The changing roles of professional managers in higher education. Retrieved October 1, 2008, from University of California, Berkeley, Center for Studies in Higher Education Web site: <http://cshe.berkeley.edu/>
- Winkel, Monica A. van M. Rijst, Roeland van der Poell, Rob F, & Driel, Jan H. van, (2016), Diversity of identities of research-active academics in new universities: Identifying strategic advantages at the individual and institutional level. The Higher Education Conference 2016, July 13-15 in Amsterdam. Retrieved at www.hec2016.org/
- Winter, Richard, (2009), Academic manager or managed academic? Academic identity schisms in higher education, *Journal of Higher Education Policy and Management*, 31(2), Canberra, Routledge, 121–131.
- <http://www.isna.ir/news/96041507921>
- <https://www.isna.ir/news/97030804268/>
- <http://uupload.ir/files/IranSociology,12:24,8/10/2019>
- <http://phdtest.ir/>
- <http://ayaronline.ir/1395/04/197229.html>