رویکردهای نوپدید در برنامه‌ریزی آموزش عالی و گسست هویت‌های آکادمیک[1]

حمیرا ترجانی[2]
ابراهیم صالحی‌عمران[3]
کورش فتحی واجارگاه[4]

چکیده

هدف این پژوهش دریافت تجربه زیسته‌ی هیئت‌علمی از وضعیت هویت‌های آکادمیک بود؛ و این‌که چگونه رویکردهای نوین برنامه‌ریزی مبتنی بر مدیریت گرایی، گسست 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 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 دادها 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 علّی، 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 نولیبرال است که بر مبنای آن اهمیت درآمدزایی، در جهت کاهش هزینه‌ها برجسته می‌شود؛ اما این تنها یکی از دلایل گسست هویت‌های اکادمیک است و علل متعددی که درمجموع

---

[1] بخشی از رساله دکتری رشته برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی با عنوان رویکردهای نوپدید در برنامه‌ریزی و گسست هویت‌ها در آموزش عالی (با نگاه ویژه به اعضای هیئت‌علمی مؤسسات آموزش عالی دولتی)

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

[3] استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه مازندران، پست الکترونیک:edpes60@hotmail.com

[4] استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه شهید بهشتی، پست الکترونیک: Kouroshfathi2@gmail.com

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-03]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1398.11.2.4.6]

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

واژگان کلیدی: برنامه‌ریزی آموزش عالی، گسست هویت‌های 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[1]، 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[2] و همکاران، ۲۰۱۰: ۸۵)؛ که در آن همه‌چیز به‌عنوان 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 معرفت‌شناختی، نوع کارکنان، مؤسسات و مرز بین جامعه و دانشگاه را مبهم گردانیده، درنتیجه، نقش‌های آکادمیک در حال گسترش و تغییر است (هنکل[3]،۲۰۱۰). این تغییرات در جامعه پسافوردیسم که خدماتی، مصرف‌زده و رفاه گرا است، علائق 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[4] 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

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-03]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1398.11.2.4.6]

گذرد (هنکل، ۲۰۰۵). با چنین تغییراتی ظهور هویت‌های چندگانه و متضاد در محیط دانشگاهی اجتناب‌ناپذیر خواهد بود.

هویت آکادمیک وجه تمایز یک فرد دانشکار در محیط دانشگاهی است که ضمن ارتباط نزدیک با ایفای نقش خود از مؤلفه‌های استقلال، آزادی علمی و تخصص حرفه‌ای شکل می‌گیرد. آن در پویایی بین افراد، رشته‌ها و دانشگاه‌ها بر اساس ارزش‌های فردی و جمعی، احساس معنا و اعتمادبه‌نفس و استقلال علمی، فردی و جمعی، در تنظیم امور و تولید دانش تعیّن می‌یابد و پایدار می‌ماند (هنکل، ۲۰۰۵: ۱۵٦). ازآنجایی‌که هویت چندگانه است و در زمینه خاص مؤلفه‌های خاص قرار می‌گیرد ازنظر وینکل[1] و همکاران (۲۰۱٦)، چهار جزء زیر می‌تواند هویت کامل حرفه‌ای دانشگاهی را بیان نماید:

۱) "یادگیرنده مادام‌العمر"، باهدف "حرفه‌ای" برای پیشرفت آکادمیک بیشتر،

۲) "متخصص رشته علمی" که توسط "دنیای دانشگاهی" و "رشته‌ها" پرورش‌یافته است،

۳) "محقق ماهر"، پیشگام در "روش تحقیق" جدید دانشگاه،

٤) معلم مبتنی بر شواهد، استفاده از دانش‌پژوهشی در "شیوه‌های تدریس (ص:۳).

با توجه به نقش بی‌بدیل استقلال و آزادی علمی در شکل‌گیری هویت (جیمزجاکوب و ماگیمو[2]،۱۳۹٤؛ فراستخواه، ۱۳۸۸؛ هنکل، ۲۰۰۵ و ۲۰۱۰)، شناسایی عوامل تهدیدکننده هویت آکادمیک ضرورت می‌یابد. تغییرات آموزش عالی کشور ما که با پدیده انبوه شدگی مواجه است، رشد نامتوازنی را تجربه کرده و کارکردهای اقتصادی و اجتماعی گسسته را به وجود آورده، پیامدهای بسیار داشته است تا حدی که پژوهشگران از آن به کژ کارکردی آموزش عالی ایران نام می‌برند (مطلبی فرد و همکاران، ۱۳۹۵؛ ترک‌زاده و احمدوند، ۱۳۸۸؛ قانعی راد، ۱۳۸۳؛ صفایی موحد، ۱۳۹٦). صفایی موحد (۱۳۹٦) این کژ رفتاری‌ها را چنین برشمرد: سوق یافتن پژوهش دانشگاهی در مسیر اهداف شرکت‌های خصوصی در جهت برخورداری از منافع و مزایای مادی، تحریف دستاوردهای تحقیق، تحصیل داده‌های تحقیق از تجربه‌های غیرواقعی و کذب، تصاحب و اقتباس نامشروع و بدون ارجاع مقالات و کارهای تحقیقی دیگران، چاپ کردن مقاله‌ها و نوشته‌ها به پشتوانه نفوذ اجرایی و سیاسی، سنت‌گرایی و...(ص:۹). این ویژگی‌ها دور شدن از هویت علمی تحت تأثیر دیدگاه‌های تجاری – اقتصادی برآمده از برنامه‌ریزی‌های نولیبرال در عمل است. با فراگیرشدن عقلانیت اقتصادی در تمام جنبه‌های زندگی، پژوهشگران بسیاری آن را به‌عنوان منبع گسترده تغییرات

[1] Monica Winkel
[2] W. James Jacob, Christopher B. Mugimu

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-03]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1398.11.2.4.6]

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 (چندلر[1] و همکاران،۲۰۰۲: ۱۰۵۳). به‌عنوان یک نتیجه مهم از جنگ خطرناک و زیان‌آور برپاشده توسط نخبگان اقتصادی و سیاسی، انقیاد دانشگاه به منطق سرمایه‌داری افزایش‌یافته است؛ با این گرایش مربیان و اساتید به ارائه‌دهندگان خدمات و دانشجویان و فراگیران به مشتریانی برای این خدمات تبدیل‌شده‌اند (مارگولیس، ۱۳۹۵، ترجمهٔ فتحی واجارگاه و بازدار، ٢٤). به نظر نویسندگان و پژوهشگران، دانشگاه ایرانی در مواجهه با الگوهای وارداتی دچار مناقشه هویتی- کارکردی شده است که جدیدترین آن‌ها الگوی بازار (سبک دو) می‌باشد[2] (ذاکر صالحی، ١٣٩٦: ٢٧). به‌طورکلی رویکرد برنامه‌ریزی در کشور تا سال‌ها قبل به‌گونه‌ای 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). به‌گونه‌ای که در آینده تا ٦٠ درصد جمعیت ١٨-٢٤ ساله تحت پوشش قرار گیرد. در کنکور سراسری سال ٩٦ کل ظرفیت پذیرش دانشجو بیش از ٧٤٠ هزار نفر بوده است که بیش از ۵۰۰ هزار نفر به دانشگاه آزاد اختصاص داده شد.[3] هم‌چنین، از ۳ میلیون و ٧٩٤ هزار و ٤٢٠ دانشجو سال ۱۳۹۷، ٦٨٧ هزار و ٣٦ دانشجو در وزارت علوم، تحقیقات و فناوری مشغول تحصیل هستند.[4] و از ۲۱۲ هزار و ۹٤۱ نفر داوطلب، ظرفیت پذیرش دانشجوی دکتری در دوره‌های روزانه و سایر دوره‌های دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی دولتی حدود ١٤ هزار نفر تعیین‌شده است که این ظرفیت بدون احتساب ظرفیت پذیرش در دانشگاه آزاد اسلامی است.[5] 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 نویسندگان حوزه آموزش بوده است (عمادزاده، ۱۳۹۰)، محقق شده است. آمارها حاکی از آن است که بودجه آموزش عالی کشور حداکثر ١٦ درصد دولتی و بقیه توسط بخش خصوصی تأمین می‌شود[6]، 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

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

[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

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-03]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1398.11.2.4.6]

درصد کل هزینه‌های صرف شده برای آموزش عالی از GDP، ۱,۱ آن را بخش دولتی و ۰,٤ آن را بخش خصوصی پرداخت کرده است (ص:۲٦۷).[1]

دانشگاهی که سهم آن از دو مؤلفه هویت‌ساز (استقلال و آزادی آکادمیک)، اندک باشد در مرحله شکل‌گیری هویت با چالش و تزلزل همزاد است و نمی‌تواند در قالب یک الگوی علمی –مدیریتی معین قد علم کند (ذاکر صالحی، ۱۳۹٦). شواهد نشان می‌دهد به همراه بازسازی مالی، کاهش حوزه حاکمیت علمی، نوعی حمله مدنی در دانشگاه با پراکنده کردن اعتماد و استعمار مدیریتی[2] جدید در حال وقوع است (چندلر و همکاران، ۲۰۰۲). بنابراین با شرایط پیش‌آمده در آموزش عالی کشور، استرس ناشی از تغییرات، تحدید و تهدیدات استقلال و آزادی آکادمیک نیاز به همگرایی بین رویکردها و درعین‌حال حفظ هویت دانشگاهی ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است و چون با شکل‌گیری مسائل نوظهور به‌احتمال‌زیاد راه‌حل بازگشت به مدل‌های پیشین نیست (هیوز، ۱۳۷۹؛ عمادزاده، ۱۳۹۱). با توجه به مطالب ذکرشده، مسئله این است که در چنین شرایطی هویت‌های آکادمیک با تنوع رویکردها، به‌ویژه، برنامه‌ریزی مبتنی بر آموزه‌های نولیبرال، از حیث جنبه‌های هویتی علمی – دانشگاهی و جنبه‌های مدیریت گرایی نوین چه وضعیتی پیدا می‌کنند و دستخوش چه دگرگونی‌هایی می‌گردند؟ با توجه به آنچه بیان شد، این سؤال پیش می‌آید که در چنین شرایطی هویت‌های آکادمیک با تنوع رویکردها، به‌ویژه، برنامه ریزی مبتنی بر آموزه‌های نولیبرال، از حیث جنبه‌های هویتی علمی – دانشگاهی و جنبه‌های مدیریت گرایی نوین چه وضعیتی پیدا می‌کنند و دستخوش چه دگرگونی‌هایی می‌شوند؟ آیا فرد هیئت‌علمی با سویه‌های متضاد درونی مواجه می‌شود؟ و چنانچه این فرد نقش مدیریتی داشته و مجری این آموزه‌ها باشد، آیا با همکاران خود در فضای دانشگاهی فاصله احساس می‌کند؟

پیشینه‌ی پژوهش

ازنظر پژوهشگران، هویت اعضای هیئت‌علمی با مؤلفه تخصص و حرفهٔ آن‌ها عجین است. فروتن، رشادت جو و سامانی (۱۳۹۸)، در یک پژوهش ترکیبی (کمّی و کیفی)، هویت حرفه‌ای اعضای هیئت‌علمی را مبتنی بر پنج عامل اساسی شامل عوامل زمینه‌ای، شخصی، اجتماعی فرهنگی، حرفه‌ای و سیاسی اقتصادی (ص:۲۲۸) شناسایی کردند. از پژوهش‌های داخلی دیگر، بر مبنای تخصص هیئت‌علمی می‌توان به مطالعه‌ای تحت عنوان ادراک اعضای هیئت‌علمی

[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

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-03]
[DOR: 20.1001.1.20088000.1398.11.2.4.6]

از حرفه‌ای بودن در نظام آموزش عالی ایران (آهنچیان و شعبانی، ۱۳۹٦) 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 اعتمادبه‌نفس در تولید علم ناب، پرورش پژوهشگر و اخلاق محوری پژوهشی است؛۳. تعهد شخصیتی که شامل پوشش دادن نیازهای غالب و «پیشاهنگی» است؛ ٤. تعهد اخلاقی که شامل تبعیت از ارزش‌های دانشگاهی به‌منزله توصیف‌کننده‌های سلامت رفتار و ارزش‌های انسانی است؛۵. تعهد ارتباطی که شامل در معرض بودن و توسعه چندوجهی ارتباطات است؛٦. تعهد سازمانی که شامل فهم سازمانی و وفاداری است (ص:١٦).

از مطالعات خارجی مبتنی بر هویت‌های متغیر و چندگانه هنکل (۲۰۰۲، ۲۰۰۵،۲۰۱۰)؛ وینتر (۲۰۰۲، ۲۰۰۷،۲۰۰۹)؛ چتلین پونروی و همکاران، (۲۰۱۸)؛ و ویچرچ[1] (۲۰۰۸) را می‌توان نام برد. ویچرچ (۲۰۰۸) به بررسی هویت دانشگاهی در قالب کارکنان حرفه‌ای آموزش عالی پرداخت و به‌ویژه، بر مفهوم متخصصین ترکیبی[2] (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 به‌عنوان "مدیران" است. مطالعات ویچرچ (۲۰۰۸)، به تغییرات هویتی اشکال جدیدی از " حرفه‌ای مدیریتی[3]" که هنوز به‌طور 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 نوبهٔ خود می‌تواند بر هویت دانشگاهیان تأثیر بگذارد. چتلین پونروی و همکاران، (۲۰۱۸)، به هویت‌های چندگانه حرفه-ای‌های دانشگاهی در مرزهای ابهام اشاره می‌کند که به علت ماهیت کار خود ارزش‌های مدیریتی مبتنی بر عملکرد

[1] Whitchurch
[2] blended professionals
[3] managerial professional
[4] value-laden institutions
[5] inner professional self/ outer organisational self

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-03]
[DOR: 20.1001.1.20088000.1398.11.2.4.6]

(از آموزه‌های مدیریت گرایی نوین دولتی) را باارزش‌های آکادمیک در دانشگاه‌های دولتی مغایر می‌بینند. هم‌چنین، وینتر (۲۰۰۹)، در سلسله مطالعات خود مؤسسات آموزش عالی را هویت‌سازانی می‌داند که مشحون از ارزش‌اند[1] و در فضای متغیر و جدید همچنان مؤلفه‌های هویتی خود شامل حاکمیت دانشگاهی، استقلال سازمانی و آزادی علمی را پاس می‌دارند. برای دانشکاران ارزش‌ها و باورهای مدیریتی با اهداف اولیه و الزامات اکادمیک همخوانی ندارد و در قلب شکاف هویتی شکاف تخصصی وجود دارد: خود حرفه‌ای درونی با خودسازمانی بیرونی[2] یکی نیست (ص:۱۲۲). تعریف هویت آکادمیک از دیدگاه بعضی از نویسندگان در جدول شماره ۱ منعکس است.

جدول شماره ۱- تعریف هویت آکادمیک از دیدگاه نویسندگان

نویسندگان	هویت آکادمیک
تیلور (۱۳۹٦)	یک وصله چهل‌تکه از اجتماعات هویت
لنکولد و همکاران (۲۰۱۷)	هویت یک معلم دانشگاهی بر اساس چهار هویت تخصصی، علمی، پژوهشی و روشنفکری بنا می‌شود.
بارنت و ناپولی (۱۳۹٦)	تغییر و تحول، سیالیت و پیچیدگی هویت‌های آکادمیک در محیط دانشگاهی
بارنت (۲۰۰۰)	دنیای بیش‌ازحد گرم شده، فرا پیچیده، وضعیت غیرقابل‌پیش‌بینی وعدمِ قطعیت هویت‌های دانشگاهی
دلانتی (۱۳۹٦)	قانون حوزهٔ اصلی ساختن هویت است شامل قانون اساسی و حقوق بشر
بوردن (۱۳۹٦)	انجمن‌های حرفه‌ای آموزش عالی شکل‌دهنده هویت دانشگاهیان هستند
بارنت (۱۳۹٦)	هویت آکادمیک سه بعد معرفت‌شناسانه، کارکردگرایانه، و هستی‌شناسانه دارد با اولویت هویت هستی شناسانه
لپورت ۱۳۹٦	شاخص‌های متفاوت در قلمرو نمادین استاد و دانشجو
چونگ(۲۰۰۸)	نتیجه‌ی ارتباط بین معنایی که به خود نسبت می‌دهند و معنایی که سایر افراد به آن‌ها نسبت می‌دهند

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-03]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1398.11.2.4.6]

بارنت و ناپولی (۱۳۹۶)	آزادی بیان و آزادی دانشگاهی، تکثر و جهان‌شمول بودن
بوردیو و پسرون (۱۹۷۹)	هماهنگی بین داشتن و بودن (صداهای 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 اعتمادبه‌نفس و استقلال علمی، فردی و جمعی، در تنظیم امور و تولید دانش تعیّن 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
ویچرچ (۲۰۰۸)	متخصصین حرفه‌ای ترکیبی (چند تخصصی) ایجادکننده اشکال جدید فضای سوم بین حوزه‌های حرفه‌ای و دانشگاهی
کوئیک لی (۲۰۱۱)	عوامل رقابتی تأثیرگذار 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
وینتر (۲۰۰۹)	فرایند تعادل ارزش‌های موافق و ناهمگن، نظم علمی پژوهشی، ارزش‌ها، باورها و آرمان‌های محبوب، کنجکاوی فکری، اجتماعی از شیوه‌ها و پاسخگویی به هم‌ترازان و استقلال حرفه‌ای

منبع: یافته‌های پژوهش

با توجه به مطالب ذکرشده سؤالات پژوهش عبارت‌اند از: با هویت‌های چندگانه و گاهاً متضاد، 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

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-03]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1398.11.2.4.6]

برای پاسخ به سؤالات مطرح‌شده در پژوهش حاضر از روش نظریه برخاسته از داده‌ها استفاده شد. روش داده بنیاد روشی سیستماتیک و کیفی است برای تولید[1] 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 موردمطالعه را بیان نمی‌کند. هم‌چنین وقتی مایلید بعضی فرایندها را مطالعه کنید یا توضیحی برای اعمال انسان-ها بیابید از این روش استفاده می‌کنید (کرسول، ۲۰۱۲). این روش ابتدا به‌وسیله گلیزر و اشتراوس از اواخر دهۀ ۱۹٦۰ و سپس کوربین (۱۹۹۸ و ۲۰۰٤) توسعه یافت. یکی از روش‌های اجرای این نوع پژوهش استفاده از طرح سیستماتیک است. در طرح سیستماتیک[2]، تأکید بر استفاده از تجزیه‌وتحلیل داده‌ها بر مبنای کدگذاری باز[3]، محوری و گزینشی است و سپس توسعه پارادایم منطقی و نمودار تصویری از نظریه ایجادشده 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 به‌صورت نمونه‌گیری نظری و هدفمند و با روش گلوله برفی مراجعه شد. از این استادان که دران واحد هم کار تدریس و هدایت دانشجویان تحصیلات تکمیلی 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 ۱۳۹۸-۱۳۹۷ با ۱٦ استاد از دانشگاه‌های مازندران، دانشگاه علامه طباطبایی 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 دی‌ای بارگذاری گردید. در مرحله اول کدگذاری باز به‌صورت سطر به سطر تلاش شد تا مقصود گویندگان تحت برچسب‌هایی مشخص شود و گاه از کدهای جنینی[4] -به‌جای به‌کارگیری 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

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-03]
[DOR: 20.1001.1.20088000.1398.11.2.4.6]

استفاده شد. با توجه به طرح سیستماتیک استفاده‌شده در این پژوهش عوامل مرتبط ٦ مورد پارادایم کدگذاری را تشکیل می‌دهند شامل: شرایط علّی[1]، زمینه[2]، مقوله اصلی[3]، شرایط واسطه‌ای[4]، راهبردها[5] و پیامدها[6] (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 (مقوله‌های 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 کتبی نتایج استفاده شد. کلیه مراحل و فرایند مطالعه تدوین و به‌صورت مکتوب بررسی و وارسی شد و درمجموع اعتبار لازم از سوی اطلاع‌رسانان پژوهش تأیید گردید.

یافته‌های پژوهش

با تأمل و تعمق در گفتگو بااطلاع رسانان کلیدی سعی وافر صورت گرفت تا ادراک آنان از وضعیت هویت‌های آکادمیک و گسست احتمالی هویت‌ها بروز یافته و مکتوب گردد. دراثنای مصاحبه‌ها و مرور بلافاصله آن‌ها و گوش دادن به فایل صوتی، به‌تدریج مفاهیم اولیه شکل گرفت و سپس با مقایسه مفاهیم و در نظر گرفتن مشابهت‌ها، مقوله-های بزرگ‌تری که مفاهیم مرتبط ذیل آن‌ها قرار می‌گرفتند کشف و پدیدار شدند. درنهایت، مقوله‌های اصلی با ٤٤۹ 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 نقل‌قول‌ها در ادامه توضیح داده می‌شود.

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

مقوله‌های انتخابی	مقوله‌های اصلی	مقوله‌های فرعی

[1] Causal conditions
[2] Context
[3] Core category
[4] Intervening conditions
[5] Strategies
[6] Consequences

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-03]
[DOR: 20.1001.1.20088000.1398.11.2.4.6]

موجبات علّی	فضای تأخیری در برنامه‌ریزی آموزش عالی	فضای تأخیری جامعه؛ ارزش بقا؛ ضعف برنامه‌ریزی؛ توده شدگی
شرایط زمینه‌ای	عوامل درونی	افول استقلال و آزادی علمی؛ نارسایی نظارت‌ها؛ ناکارآمدی آیین‌نامه‌های ارتقا؛ فقدان تعهد و تخصص
شرایط محیطی	عوامل بیرونی	علت اجتماعی فرهنگی؛ علت سیاسی؛ علت اقتصادی
پدیده (موضوع اصلی پژوهش)	گسست هویت‌های آکادمیک	موانع شکل‌گیری هویت اکادمیک؛ سلطه خارج از دانشگاه؛ سطوح گسست هویت‌ها؛ نگاه یک‌بعدی؛ آیین‌نامه ارتقا
راهبردها	کژ کارکردی‌های آموزش عالی	بحران هویت؛ بحران اخلاق؛ هم‌داستانی بحران هویت و بحران اخلاق
پیامدها	فردی، اجتماعی، نهادی	کاهش کیفیت در تمام عرصه‌ها؛ از دست رفتن منطق دانشگاه؛ افول سرمایه اجتماعی؛ فرسایش احساس تعلق

موجبات علّی: ارتباط و گفتگوی ذهنی با داده‌ها و پدیدار شدن مقوله‌ها نهایتاً به کشف رشته ارتباط مفهومی بین داده‌ها منجر شد. این مقوله تحت عنوان فضای تأخیری در برنامه‌ریزی آموزش عالی، شرایط علّی پدیده موردمطالعه (گسست هویت‌ها) را تبیین نمود. مقوله شرایط علّی که خود مستقیماً به مقوله اصلی می‌انجامد (کرسول، ۲۰۱۲)، از چندین زیر مقوله تشکیل‌شده است. در این مطالعه، عامل اصلی در موجبات علّی تحت عنوان مقولهٔ فضای تأخیری در برنامه‌ریزی آموزش عالی پدیدار گشت. به این معنی که برنامه‌ریزی‌ها به‌موقع صورت نمی‌گیرد، به پیش‌بینی آکادمیک‌ها وقعی نمی‌نهند، نیاز و علاقه‌ای به برنامه‌ریزی علمی وجود ندارد. فضای تأخیری در برنامه‌ریزی آموزش عالی ریشه در فضای تأخیری جامعه دارد، استاد شماره ۱۰ در این رابطه می‌گوید «جامعه علم‌گرا نیست. اقتصاد علم طلب و دانش‌بنیان نیست و فرهنگ ما علم گریز است». از سویی، شاهد نوعی جابجایی مرجعیت هستیم. اطلاع‌رسان کلیدی شماره ۱۲ اظهار داشت: «اگر پیش مسئولی می‌رویم مسئولین ما را نصیحت می‌کنند...به‌جای این‌که از ما نظر بخواهند». این تغییر با عدم استقلال دانشگاه‌ها، عدم نیاز به پیش‌بینی، مداخله افراد غیرمتخصص و جایگزین شدن روش‌های غیرعلمی همراه است. به علت دوری از واقعیت و شفافیت علمی، روش‌های اشتباه سیطره یافته، بر روش-های غیرعلمی و اشتباه پای می‌فشاریم. درنتیجه، بی‌برنامگی، بی‌نظمی و بی‌هدفی، به ناکارآمدی فردی و سازمانی منجر می‌شود. استاد شماره ۱ دراین‌باره می‌گوید: «دیمی عمل کردن و عمیق نشدن و برنامه و هدف نداشتن آموزش

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-03]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1398.11.2.4.6]

عالی و همه‌چیز، اقتصاد، آموزش‌وپرورش. جامعه آینده درازمدت خود را نمی‌بیند؛ برای فردا نمی‌توانیم برنامه‌ریزی کنیم». یا استاد شماره ٦ معتقداست: «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 براثر فشار تقاضای اجتماعی است. گسترش بی‌رویه آموزش عالی سهل‌الوصول‌ترین مسیر را برای تکثر هویتی تصنعی به وجود آورد که منجر به بازتولید انبوه (رانت‌های طبیعی، بازتولید نظام بوروکراسی، بازتولید پست و مدیر، بازتولید استاد) شده است. استاد شماره ١٦ 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 کمّیت، فاصله گرفتن از سنت‌های علمی، کاهش کیفیت استادان، عدم جستجوگری و آموزش بی‌کیفیت منتهی می‌گردد. مجموعه شرایط بالا به همراه شرایط زمینه‌ای بر پدیده اصلی موضوع پژوهش گسست 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 (هسه بایبر، ۱۳۹۵). در این پژوهش شرایط زمینه‌ای به‌عنوان عوامل درونی دانشگاه هویت آکادمیک و گسست 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 موجد 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 کنش ورزی علمی هستیم؛ درنتیجه، فضای لازم برای رشد و بالندگی فرهنگ مهیا نمی‌گردد. استاد شماره ۱ دراین‌باره می‌گوید: «یک فرد محدود و محصور در دیوارهای خود، شرایط به وفاق علمی نمی‌رسد. پرسش‌گری و به چالش کشیدن حتی به‌طور نسبی امکان‌پذیر نیست». در نبود دغدغه علمی، فقدان تعهد و تخصص و نظارت‌هایی که به مقیاس درونی است، هم‌زمان با آیین‌نامه‌هایی یک‌سونگر، کاهش کیفیت و کارایی هیئت‌علمی تداوم می‌یابد.

علت‌های بیرونی: شرایط مداخله‌گر بیان‌کننده عواملی هستند که مانند موجبات علّی عمل می‌کنند اما باواسطه (کرسول، ۲۰۱۲). ازنظر اشتراوس وکوربین 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

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-03]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1398.11.2.4.6]

اکادمیک چه درون فرد هیئت‌علمی در مواجهه با نقش‌های مختلف خود و چه بین اعضای هیئت‌علمی 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 درهم‌تنیده شد و اثرات آن به دانشگاه نیز سرایت نمود. تأثیر وضعیت کلی جامعه ازنظر بحران هویت و بی‌انگیزگی؛ مخدوش شدن هویت اکادمیک در بیرون از دانشگاه را به همراه داشته است. در ادامه به مهم‌ترین این عوامل اشاره می‌شود.

علت‌های اجتماعی فرهنگی: مهم‌ترین عامل اجتماعی که صاحب‌نظران به آن اشاره داشته‌اند تقاضای اجتماعی بود که با عوامل فرهنگی و نگرش کلی جامعه به کسب شانیت و پرستیژ؛ مدرک‌گرایی و رقابت ناسالم خانواده‌ها را در پی داشته است. در این رابطه استاد شماره ۱۵ چنین اظهار داشتند: « ایراد در برنامه‌ریزی و نهادهای دولتی است ولی تقاضای اجتماعی، این عطش باید هدایت می‌شد. با این گسترش رفتارمان باهم عوض نشده»؛ و به نظر استاد شماره ۱۱: « آموزش عالی تقاضای مصرفی و سرمایه‌گذاری دارد، افراد به خاطر پرستیژ اجتماعی و فرهنگی در آموزش عالی سرمایه‌گذاری می‌کنند»؛ بنابراین سطرهای فوق تشریح شرایطی است که دور شدن از هویت آکادمیک را نشان می‌دهد.

علت‌های سیاسی: به نظر اطلاع‌رسانان پژوهش، تصمیم‌گیری خارج از دانشگاه سایه قیم‌مابانه‌ای را تداوم بخشید که دانشگاه را به ابزارِ دست دولت بدل کرد و سیطره نهادهای قدرت، منافع سیاسی و جناحی عده‌ای را در دانشگاه تأمین نموده؛ و باوجود تعدد مراکز تصمیم‌گیری و سلطه نظام‌های ایدئولوژیک نهایتاً از دانشگاه سلب تصمیم‌گیری شد. این موارد دخالت‌های غیر آموزشی (جناحی و سیاسی) در ارزشیابی‌ها و تعیین پست‌های مدیریتی را در پی داشت. به نظر استاد شماره ۸: «. پست‌ها بر اساس ارتباط حزبی سببی نسبی و قبیله‌ای نباشد این افزایش مشکلات است»؛ و به نظر استاد شماره ۹: «دخالت دیگر عوامل غیر آموزشی در ارزشیابی... و نظام‌های ایدئولوژیک، ارزشیابی و هویت اکادمیک را زیر سلطه دارند. هویت آکادمیک دیگر مدنظر نیست، هویت ایدئولوژیک مدنظراست. همین هویت آکادمیک را به مخاطره انداخته است. بسیار بیشتر از قبل متمرکزشده است. وزارت علوم فقط تصمیم‌گیری نمی‌کند. جاهای دیگر سیاست‌گذاری می‌کنند. بر اساس مبانی علمی عمل نمی‌شود، سیاست‌گذاری نهادهای سیاست-گذار ... باید علمی باشد. فقط وزارت علوم تصمیم نمی‌گیرد. اگر وزارت علوم بود صرف هویت اکادمیک مهم بود». مجموعهٔ این عوامل قسمتی از شرایطی راکه هویت‌های آکادمیک در آن قراردادند، تشریح می‌کند.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-03]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1398.11.2.4.6]

علت‌های اقتصادی: از مهم‌ترین عوامل اقتصادی اشاره‌شده 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 ١٤ اظهار داشت: «دانشگاه‌های مادر تحت تأثیر تقاضای اجتماعی بالا قرار نمی‌گیرند ولی به آن‌ها توجه دارند. هم ازنظر مالی در مضیقه 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 ٦: «مسئله اقتصاد و اقتصادِ سیاسی در سطح جامعه پیچیده است و آموزش عالی هم به‌عنوان بخشی از جامعه متأثر می‌گردد. به سیاست‌های کلی و شرایط اقتصادی و سیاسی برمی‌گردد». صاحب‌نظر شماره ۲ اظهار داشتند: «همه اقتصادگرا شده‌اند، فردگرایی شدید، منفعت-گرایی به‌واقع می‌بینیم هرکسی گلیم خودش را می‌خواهد از آب بکشد بیرون، هدف کمک به علم و بدنه علم و دانش و حقیقت‌جویی کنار رفته است. نظریه‌پردازی و رشته مهم نیست». همچنین کاهش بودجه برای آموزش عالی به‌ناچار 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 وسیله را توجیه می‌کند: در آموزش عالی کمبود اعتبار خود را با ایجاد این آموزشگاه‌ها رفع می‌کنند با پردیس، شبانه و...».

راهبردها: راهبردها، اقدامات یا تعاملات ویژه‌ای هستند که از پدیدهٔ 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-زند و افراد از مفعول صرف محکوم در ساختار به بازیگران توانمند ساز بدل می‌گردند (فراستخواه، ۱۳۸۸). مجموعه شرایط علّی همراه با شرایط زمینه و محیط تأثیرگذار بر هویت آکادمیک، کنش‌ها و اقدامات فاعلان انسانی را به همراه داشته است که تحت عنوان کژ کارکردی‌های آموزش عالی مقوله‌بندی شده است. در وهلهٔ نخست مقوله‌ها به بحران هویت؛ و سپس به بحران اخلاق و در کل، هم‌داستانی این دو مقوله می‌پردازند. گسست‌ها 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 استادان، کژ 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.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-03]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1398.11.2.4.6]

در فضای تأخیری و متعاقب آن گسست‌ها در هویت آکادمیک، از سویی با عدم هدایت صحیح تقاضای اجتماعی و برنامه‌ریزی‌های نارسا، به‌کارگیری هرچه بیشتر استادان حق‌التدریس مطرح شد؛ این موارد پرولتاریای دانشگاهی (استثمار استادان، استثمار استادان حق‌التدریس و دانشجویان تحصیلات تکمیلی) را دامن می‌زند. به نظر استاد شماره ۱۵: وقتی استادان حق‌التدریسی زیاد شود یعنی می‌خواهیم هویت اکادمیک شکل نگیرد، خود باعث از بین رفتن هویت آکادمیک است». به‌این‌ترتیب، با شکل‌گیری هویت‌های دروغین (هویت غیر استادی، اشتیاق برای ریاست و پست‌های مدیریتی، میل به دیده شدن در پست‌های اجرایی)؛ به چندپارگی هویتی و شخصیتی می‌رسیم. این مراتب در هویت‌ها و گسست آن‌ها، فقدان معنای حقیقی هویت اکادمیک و فقدان حلقه واسط را برجسته می‌کند. صاحب‌نظر شماره ۱۵ نظر خود را این‌چنین بیان داشتند: «بحران به خاطر این است که وقتی این افراد استخدام شدند از اول دغدغه علمی ندارند، قوانین جذب و سیاست‌گذاری‌ها مشکل دارد، آن‌ها پژوهشگر واقعی نیستند. در دانشگاه از دکتری تا تدریس استاد، حلقه واسط برای تربیت نداریم که بعد از فارغ‌التحصیلی می‌خواهد استاد شود. آموزش لازم برای هویت‌سازی، فرایندهای هویت‌ساز غایب است».

واکنش دیگر در فضای تأخیری و متعاقب آن گسست‌ها در هویت آکادمیک، بحران اخلاق است. فقدان صداقت عاملان شامل اجرای غیرقانونی برنامه‌ها، کوتاه آمدن از استانداردها و اجرای غیراخلاقی برنامه‌ها تظاهرات چندگانه فساد را نمایان می‌کند. فساد در سطح وزارتخانه (زد و بندها)، فساد در سطح سازمانی (مدرک فروشی)، در سطح گروه‌های علمی، هیئت‌علمی، در جلسه دفاع، جواز دفاع از تحقیقات بی‌ربط، و در کلاس‌های درس، همراه با سرقت علمی و ادبی ازجمله این اقدامات است. به نظر اطلاع‌رسان کلیدی شماره ۱۳: «اما امروزه اعطای جواز دفاع از تحقیقات بی‌ربط بی‌کیفیت 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 کلاس‌های درس و جلسه دفاع رسید. اندام‌وار هیئتی ساخته‌شده که کلیتش غلط است». عدم صراحت و صداقت در نقد، هم‌راستا نبودن نیات، سیاست‌گذاری‌ها و عملکرد، از دیگر نشانه‌های بحران اخلاق است. تناقض اخلاقی آنجا به وجود می‌آید که فول‌تایم کار اجرایی با تولیدات بالای علمی هم‌زمان می‌گردد.

مجموعه کنش‌های فوق در هم‌داستانی دو بحران، با کژ کارکردهایی با گرایش‌ها شدید به رانت‌های قدرتی، لذت قدرت و پست، رانت در مدیریت، دسترسی به منابع قدرت، انحصارگرایی آکادمیک، توجه به منافع مستقیم و غیرمستقیم مادی پایان‌نامه‌ها، افزایش تولیدات در پست مدیریت و مرگ مؤلف همراه است. در این مورد اطلاع‌رسان

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-03]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1398.11.2.4.6]

کلیدی شماره ١٦ اظهار داشت: «... رانت‌های قدرتی ویروسی است که گذاشتیم و محیط آن را هم فراهم کردیم. عرصه‌های خود آلوده‌کننده 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: «...وضعیت 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 آثارِ به‌کارگیری راهبردهاست (کرسول، ۲۰۱۲). ازنظر کوربین و اشتراوس، پیامدها نتایج جاری یا بالقوه استراتژی‌های مشخص‌شده 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 سه سطح فردی، اجتماعی و نهادی موجد پیامدهایی است که دروهله 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 خروجی-های آموزش عالی ورودی‌های سایر نهادها و سازمان‌های جامعه است تضعیف دولت مسئول با هدر رفت بودجه، مرگ نهادها و دولت قابل‌انتظار خواهد بود. این‌همه خود بی‌انگیزگی و بی‌تفاوتی دانشجویان، فرار مغزها و بسته‌های ژنتیک، عدم پرورش اخلاق علمی و عدم پرورش فکر علمی را در پی دارد. ازنظر صاحب‌نظر شماره ٦: «از پژوهش-های 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 ١٤: «خروجی‌ها مطلوب نیستند، فلسفه آموزش عالی را رعایت نمی‌کنیم...».

از دیگر پیامدها که نخست در سطح فردی و نهادی در دانشگاه و سپس به نتیجهٔ 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 لااقل الگوی خود را پیشنهاد می‌داد. ... چون قیمومیت 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

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-03]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1398.11.2.4.6]

اصیل و حرفه‌ای آکادمیک به سمت ماتریالیستی شدن، مادی‌گرایانه شدن دانشگاه هم در هیئت‌علمی و هم دانشجو و مدیران؛ رغبت و انگیزه برای فرهنگ و هویت دانشگاهی کم و کم‌تر شده، دانشجو برای علم به ماهو علم درس نمی‌خواند. برای علم درس نمی‌خوانند. مدیریت‌ها برای تأیید و مقبولیت، هیئت‌علمی برای اشتهار و ارتقا کار می-کنند».

در فضایی با سیگنال‌های تقویت‌کنندهٔ فردیت؛ افول سرمایه اجتماعی، ستیهندگی (وضعیت نوروتیک آنتاگونیستی جزمی) و استمرار بی‌هنجاری را در پی دارد. بیگانگی هویت‌ها، فقدان همگرایی، عدم هماهنگی جامعه و دانشگاه، فضای امرونهی‌ها، تقویت عملکرد غیرقانونی نهادها، افول اجتماعات علمی و انقطاع نسل‌های اکادمیک، به بحران مشارکت می‌انجامد. اطلاع‌رسان کلیدی شماره ۱۳ دراین‌باره چنین اظهار داشت: «وضعیت بی‌هنجاری ادامه می‌یابد. بی‌علمی، بی‌تعادلی، سبب می‌شود کژ کارکردی‌ها، تقلب، سرقت ادبی زیاد شود، ناکارا مدی‌های دانشگاه، فرار مغزها، مهاجرت، بیگانگی هویت‌ها باعث می‌شود، دانشگاه از دانشگاه بودن خالی شود، سرمایه اجتماعی خود را از دست می‌دهد. فرسایش سازمانی و شغلی به وجود می‌آید که تعامل نمی‌توانند بکنند، تو لاک خود می‌روند علم لطمه می-خورد زیرا علم از تعاملات اجتماعی به وجود می‌آید. علم فردی نیست اجتماعی است. ارتباطات و هم‌افزایی و پویایی اتفاق نمی‌افتد. هریک تو لاک خودش می‌رود، دانشگاه سرمایه اجتماعی خود را از دست می‌دهد، دانشمندان باهم اختلاف دارند...در روزنامه‌ها و سخنرانی‌ها و حوزه عمومی منعکس می‌شود ...از نقد آشفته می‌شوند. 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 شکل‌گیری هویت علمی حرفه‌ای خواهیم بود. اجتماعات علمی نخواهیم داشت که درباره سرنوشت خود و جامعه خود اندیشه و تأمل کنند و تعهد داشته باشند...فرهنگ فردگرایی مسلط می‌شود و تداوم می-یابد. چندپارگی هویتی و شخصیتی در درون دانشگاه تشدید می‌شود... نتیجه‌اش بحران مشارکت فزاینده است. رغبتی به بحث و گفتگو نیست، سخنرانی نمی‌آیند، کرسی‌های آزاداندیشی خالی است. پیامدهای گسیختگی هویت آکادمیک وعدم شکل‌گیری آن همین است».

درنتیجهٔ همهٔ این موارد هویت‌های علمی دانشگاهی فشار سیستماتیکی را تجربه می‌کنند که به‌تدریج فرسایش احساس تعلق و دلتنگی را به همراه دارد. ازنظر استاد شماره ۵: «آن‌هایی که می‌خواهند حفظ هویت آکادمیک کنند خیلی دشوار است، تحت‌فشار هستند. این‌ها عنصر ناسازگار و ناهمنوا ... قلمداد می‌شوند. قابلیت‌های روحی زیاد باید تا ازنظر روحی ایستادگی کند. تحت‌فشار سیستماتیک التزام به هویت آکادمیک که بخواهد آن را حفظ کند خیلی

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-03]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1398.11.2.4.6]

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 باکار 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 علّی گسست هویت‌ها را تبیین نمود:

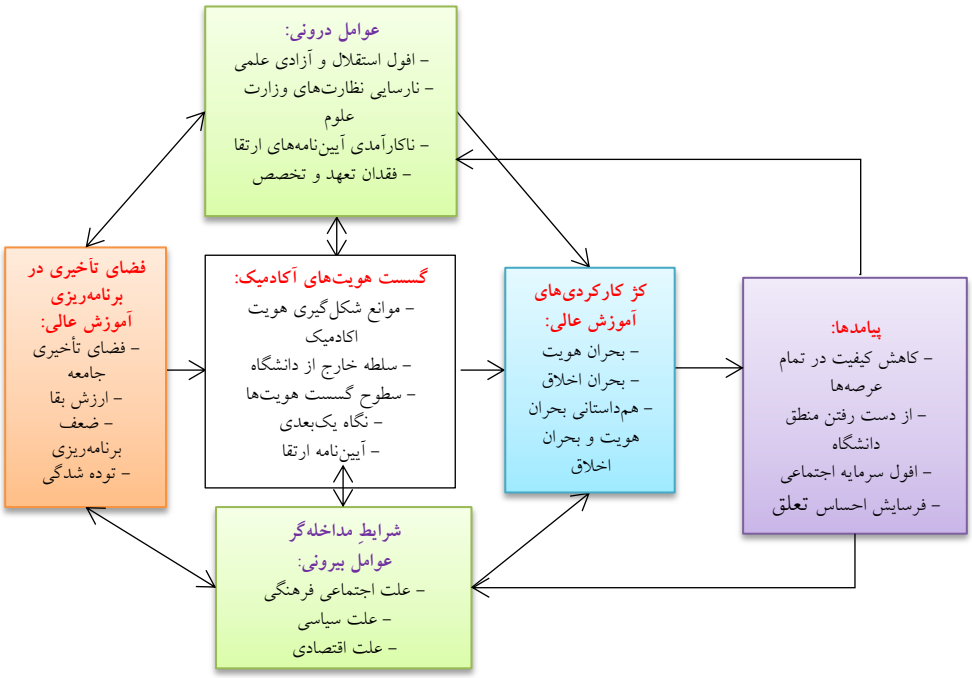
"در فضای تأخیری در برنامه‌ریزی آموزش عالی، برنامه‌ریزی‌ها به هنگام، علمی و مبتنی بر واقعیات نیست، اطلاعات جامع از واقعیات و درک درستی از آن‌ها وجود ندارد. باوجوداین، التزامی به برنامه‌های تدوین‌شده هم دیده نمی‌شود. این‌همه خود منبعث از عدم اطمینان به اثربخشی برنامه‌ها و درکل بی‌اعتمادی به نهاد علم است که از فضای تأخیری جامعه برمی‌خیزد. فرهنگ علم گریز –عدم تمایل به شفافیت، پاسخگویی و تعهد به قانون–با سیطره روش‌های اشتباه و تکرار آن‌ها، بی‌نیاز از پیش‌بینی و آینده‌نگری، عدم اعتماد خود را به دانشگاه با عدم سرمایه‌گذاری کلان در علم؛ درنتیجه، با جابجایی مرجعیت و جایگزین شدن روش‌های غیرعلمی و مداخله افراد غیرمتخصص 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 رانتی ارزش‌ها را جابجا کرد، به‌گونه‌ای که ارزش بقا (توجه به منفعت فردی و حفظ خود تحت هر شرایطی) برجسته شد. در چنین شرایطی، در نبود بانک‌های اطلاعاتی و عدم شکل‌گیری هویت‌های علمی، برنامه‌ریزی‌های غیرعلمی و غیرواقع‌بینانه، منافع ملی را تضمین نمی‌کند. بی‌نیازی 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 تصنعی را به وجود آورد. بازتولید انبوه، بازتولید نظام بوروکراسی و رانت‌های طبیعی، به بازتولید پست و مدیر (توده شدگی پست و مدیر) و استاد منتهی شد. با توده شدگی هیئت‌علمی، هویت مبتنی بر کمیت، فاصله گرفتن از سنت‌های علمی، کاهش کیفیت استادان، عدم جستجوگری و آموزش بی‌کیفیت شکل گرفت. همهٔ موارد یادشده به گسست هویت‌های آکادمیک در فضای دانشگاهی منتهی شد.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-03]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1398.11.2.4.6]

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، حضورکمتردرعرصه‌های علمی، روش علمی در سایه، تمرکزگرایی و ابزاری شدن استادان، موانع شکل‌گیری هویت آکادمیک ذکر شد. این موارد بافاصله گرفتن از نظام حرفه‌ای، عدم تمرکز بر حوزه‌ای خاص، جزیره‌ای زندگی کردن، فقدان مقیاس‌های بین‌المللی، هویت ایدئولوژیک، مداخله ایدئولوژیک و سیاسی، فقدان آزادی اکادمیک، زیستن در قلمرو ترس، گسست سمت عرضه، تنوع زیر نظام‌ها، طی نکردن مسیر تکاملی و گذار از دولت رفاه به

شکل ۱- نمودار گسست هویت‌های آکادمیک-نظریه‌ای مبتنی بر داده‌ها



نولیبرال، (کالایی شدن و بازاری سازی آموزش عالی) از دیگر موانع شکل‌گیری هویت‌های آکادمیک عنوان شد. در این میان استقلال آکادمیک به‌انحاءمختلف مخدوش شد. مداخله سیاست، تعدد مراکز تصمیم‌گیری نهادهای دولتی و سیاسی، چیرگی نهادهای غیردانشگاهی، سلطه خارج از دانشگاه را رقم زد. دور شدن از هویت آکادمیک در ماهیت

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-03]
[DOR: 20.1001.1.20088000.1398.11.2.4.6]

مونولوگی، منفعت‌طلبی، 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 آیین‌نامه ارتقا و هویت آکادمیک مشهود است که با کاهش انگیزه، مراد پروری، رقابت ناسالم، تغییر حوزه ارزش‌گذاری (تولید رزومه بر اساس فرم ارتقا) به گسست هویت‌های آکادمیک دامن زد. نارسایی آیین‌نامه ارتقا با تناقض در سطوح ارتقا همراه است. آیین‌نامه‌های 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 سلبی/تنبیهی، افزایش کمّی مقاله‌ها، استحاله هویتی ایجاد کرد که درمجموع گسست هویت‌های آکادمیک را پدید آورد ".

فضای تأخیری در تبیین گسست هویت‌های آکادمیک یک نظریه کاملاً برخاسته از داده‌هاست که به‌عنوان یک نظریه سطح متوسط در پارادایم نظری اشتراوس و کوربین نقطه‌نظرت و معنای مستتر در محتوای مطالعه را بازتاب می‌دهد. در نمودار شماره ۱ موضوع اصلی پژوهش، تحت عنوان گسست هویت‌های آکادمیک، پدیده و نقطه مرکزی مقوله-هاست و مقوله‌های دیگر و زیر مقوله‌ها با مرکزیت آن شکل گرفت. درعین‌حال 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 گسست 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 علائق احتمالاً متضاد. نخست، در شروع مطالعه، گسست هویت‌های آکادمیک در هم‌زمانی پست مدیریت برای هیئت‌علمی ادراک می‌شد، اما با توجه به شرایط ذکرشده در فضای تأخیری، شکل‌گیری هویت آکادمیک یا نبود آن می‌تواند به دغدغه-های این‌چنینی 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 به‌صورت 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

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-03]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1398.11.2.4.6]

هم‌زمان تولیدات علمی فرد مدیر بالا رود بحث‌برانگیز است؛ یا در هویت مدیریتی، انگیزه درآمدزایی برای دانشگاه سایر هویت‌ها را تحت‌الشعاع قرار دهد؛ یا سایر هویت‌ها (ایدئولوژیک) غلبه یابد بسته به ذات و ماهیت خود، هم-چنین.

یافته‌های پژوهشگران سازگار با مقوله‌های پدیدار شده در مطالعه حاضر بررسی می‌شود. لپورث (۱۳۹٦)، هم‌زمانی هویت‌های آکادمیک و احراز پست‌های مدیریتی را بحرانی می‌بیند که راهکار آن ترکیب مجدد هویت‌هاست. نیز، فروتن، رشادت جو و سامانی (۱۳۹۸)، به علت تغییرات پدیدار شده هویت حرفه‌ای اعضای هیئت‌علمی را دچار بحران می‌بینند (ص:۲۱۹)، هم‌چنین سازگار با ویچرچ[1] (۱۳۹٦)،

درحالی‌که تنوع و تکثر مورد استقبال نویسندگان حوزه‌های علوم انسانی و جامعه‌شناسی قرار می‌گیرد، با توجه به یافته‌های مطالعه، هویت‌های متکثر و متنوع همراه با عدم شکل‌گیری هویت آکادمیک که فرایند تکاملی را طی نکردند خود می‌تواند سرمنشأ بسیاری از کاستی‌هایی باشد که در فضای جامعه و آموزش عالی دیده می‌شود. این قسمت همسو با نظر نویسندگان و پژوهشگرانی است که کلیت دانشگاه ایرانی را در مواجهه با الگوهای وارداتی دچار مناقشه هویتی- کارکردی می‌دانند (ذاکر صالحی، ۱۳۹٦). فضای تأخیری در جامعه و آموزش عالی می‌تواند توضیح‌دهنده این مناقشه باشد. علم گریزی، عدم اعتماد و بی‌نیازی به دانشگاه و نداشتن درک درست از واقعیات، برنامه‌های ناکارآمدی به وجود می‌آورد که از دانشگاه سلب تصمیم‌گیری نموده، با جابجایی مرجعیت و نبود استقلال دانشگاه، روش‌های غیرعلمی جایگزین می‌شود؛ الگوبرداری‌ها هم ناقص بوده، به‌این‌ترتیب هم هویت دانشگاه و هم کارکردهای آن زیر سؤال می‌رود. درحالی‌که در ادبیات آموزش عالی متخصصین و حرفه‌ای‌های دانشگاه به علت دانش باارزشی که دارند، جامعه به دانش آن‌ها نیاز دارد و به آن ارج می‌نهد، دارای مرجعیت و مشروعیت هستند، (چتلین پونروی و همکاران، ۲۰۱۸). باور نداشتن به اعضای هیئت‌علمی به‌عنوان منابعی در حل مسائل و بازآفرینی علم، در پژوهش روحانی و رشیدی (۱۳۹۷) مورد تأیید قرارگرفته است. هویت غیرعلمی سیاست‌گذاران و برنامه-ریزان در برنامه‌های ضعیف و نارسا بازتاب می‌یابد که سازگار با پژوهش فریدونی (۱۳۹۷) است. این پژوهشگر ویژگی‌های عدم شناخت و کاستی‌های ناشی از فهم نادرست مسائل آموزش عالی، فقدان برنامه‌ریزی‌های کلان، نبود دیدگاه جامع، منفعت سالاری به‌جای توجه به قانون و منافع ملی ...را ازجمله بیان وضعیت ابعادی از آموزش عالی

[1] Whitchurch

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-03]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1398.11.2.4.6]

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

برنامه‌ها با چنین ویژگی‌هایی در دانشگاه نتایج بسیار به بار می‌آورد که یکی از مهم‌ترین آن‌ها توده شدگی براثر فشار تقاضای اجتماعی است. همسو با پژوهش صالحی (۱۳۹٦)، که کشش درآمدی تقاضای آموزش عالی برای خانوارهای ایرانی را موردبررسی 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 به‌عنوان یکی از کلیدی‌ترین متغیرهای آموزش عالی مطرح کردند. این تقاضا به علت بحران جمعیت، بیکاری و مدرک‌گرایی سیستم-های استخدامی خود موجد توده شدگی، اهمیت یافتن برنامه‌ریزی‌های اینجا و اکنون، صرفه‌جویی‌های غیر عقلایی و گسترش کمّی برای پاسخگویی به این تقاضا شد. همان‌طور که قارون (۱۳۹۳)، گسترش کمّی آموزش عالی را ائتلاف منابع در شکل نامتوازنی از تجاری‌سازی و تداوم تمرکزگرایی و مداخله غیرعادی و ... دیده است.

گذار از دولت رفاه به نولیبرال (کالایی شدن، بازاری سازی آموزش عالی) با تأکید بر رقابت سالم و کیفیت، بر تغییرات هویتی در دانشگاه تأثیر گذاشته، درهژمونی آموزه‌های نولیبرال با اصل قرار دادن پژوهش‌های کاربردی، رشته‌های فاقد درآمد به‌ویژه 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[1]، ۲۰۱٤؛ فراستخواه، ۱۳۸۸؛ رمضانی و عزیزی،۱۳۹٦؛ محمودپور، ۱۳۹۵) است. شکل ناقص گذار از دولت رفاه به نولیبرال، درآمدزایی را که یکی از دغدغه‌های فرعی آموزش عالی می‌تواند باشد در مرکز برنامه‌های دانشگاه قرارداد. همچنان که در پژوهش قارون (۱۳۹۳) و فریدونی (۱۳۹٦) 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 گسست هرچه بیشتر هویت‌ها منجر می‌شود.

تناقض به وجود آمده در اجرای شکل ناقص گذار از دولت رفاه به نولیبرال، 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،

[1] Meera Komarraju, Christopher Dial

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-03]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1398.11.2.4.6]

(۱۳۹٦)، فریدونی (۱۳۹٦) و قارون، (۱۳۹۳) است، توجه به محتوای کمّی‌گرای آیین‌نامه ارتقا، تقابل و گسست هویت‌ها در دانشگاه را برجسته می‌سازد. نوعی فرمالیسم دانشگاهی و بازی سطح نازل که با کاهش انگیزه، مراد پروری، رقابت ناسالم، تغییر حوزه ارزش‌گذاری (تولید رزومه بر اساس فرم ارتقا) همراه است و افزایش کمّی مقالات و کتاب‌ها، تولید علم انگاشته می‌شود. سازگار با تأملات و یافته‌های شیر بیگی و ساعدموچشی، (۱۳۹۷)، جمالی زواره، نصراصفهانی و نیلی ۱۳۹۷؛ باغدار دلگشا، ۱۳۹۸؛ روحانی و رشیدی ۱۳۹۷؛ قاسمی، روشن و محمدی، ۱۳۹۷؛ و عصاره و عفیفیان، ۱۳۹٦. قاسمی، روشن و محمدی، (۱۳۹۷) بخش قابل‌توجهی از پدیدهٔ " اساتید سیاه[1]" را مرهون آیین‌نامه ارتقا و فرایند ارتقاء مرتبه علمی در دانشگاه‌های ایران می‌دانند. هم‌چنین، در مطالعه حاضر تأثیر آیین‌نامه‌های ارتقا علاوه بر مفاهیم فوق با برچسب‌هایی چون استحاله هویتی، گسست هویت‌های آکادمیک را در فضای جاری دانشگاه‌ها تشریح نمود.

در نبود دغدغه علمی، فقدان تعهد و تخصص و نظارت‌هایی که به مقیاس درونی است، هم‌زمان با آیین‌نامه‌هایی یک‌سونگر، کاهش کیفیت و کارایی هیئت‌علمی تداوم می‌یابد. در سازگاری با پژوهش جمالی زواره، نصر اصفهانی و نیلی (۱۳۹۷) و روشن و قاسمی (۱۳۹۷) بنابراین آیین‌نامه‌های صادره از وزارتخانه که ارتباط مستقیمی با تعاملات دانشکاران دارد می‌تواند هویت‌ساز یا مانع آن باشد. در سازگاری با پژوهش شیر بیگی و ساعدموچشی، (۱۳۹۷)؛ خورسندی و پناهی (۱۳۹۵)؛ بازرگان، حسین‌قلی‌زاده و دادرس (۱۳۸۹)؛ سیدعلوی و مهاجران (۱۳۹٦).

عوامل مختلفی بیرون از دانشگاه بر دور شدن هویت‌های اکادمیک چه درون فرد هیئت‌علمی در مواجهه با نقش‌های مختلف خود و چه بین اعضای هیئت‌علمی 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 درهم‌تنیده شد و اثرات آن به دانشگاه نیز سرایت نمود. تأثیر وضعیت کلی جامعه ازنظر بحران هویت و بی‌انگیزگی؛ مخدوش شدن هویت اکادمیک در بیرون از دانشگاه را به همراه داشته است. مهم‌ترین عامل اجتماعی که صاحب‌نظران به آن اشاره داشته‌اند تقاضای اجتماعی بود که با عوامل فرهنگی و نگرش کلی جامعه به کسب شانیت و پرستیژ؛ مدرک‌گرایی و رقابت ناسالم خانواده‌ها را در پی داشته است، سازگار با پژوهش فریدونی،۱۳۹۷؛ صالحی، ۱۳۹٦؛ و قارون، ۱۳۹۳.

[1] Black Professors

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-03]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1398.11.2.4.6]

از جنبه‌های سیاسی، به نظر اطلاع‌رسانان پژوهش، تصمیم‌گیری خارج از دانشگاه سایه قیم مابانه‌ای را تداوم بخشید 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 مراکز تصمیم‌گیری و سلطه نظام‌های ایدئولوژیک نهایتاً از دانشگاه سلب تصمیم‌گیری شد. این موارد دخالت‌های غیر آموزشی (جناحی و سیاسی) در ارزشیابی‌ها و تعیین پست‌های مدیریتی را به همراه داشت، یافته‌ها همسو با مطالعات رشیدی، (۱۳۹٦)؛ فریدونی (۱۳۹٦)؛ قارون، (۱۳۹۳)؛ و شیر بیگی و ساعدموچشی، (۱۳۹۷) است.

از مهم‌ترین عوامل اقتصادی اشاره‌شده 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 به‌ناچار 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،۱۳۹٦؛ چتلین مونروی و همکاران، ۲۰۱۸؛ تیلور،۱۳۹٦؛ وینتر، ۲۰۰۹؛ مک لارن وفرهمندپور، ۲۰۰۱، فرهمندپور ۲۰۰٦؛ ساندرز، ۲۰۱۰؛ و محمودپور، ۱۳۹۵) دیده‌شده است.

مجموعه شرایط علّی همراه با شرایط زمینه و محیط تأثیرگذار بر هویت آکادمیک، کنش‌ها و اقدامات فاعلان انسانی را به همراه داشته است که تحت عنوان کژ کارکردی‌های آموزش عالی مقوله‌بندی شده است. در وهلهٔ نخست مقوله-ها به بحران هویت؛ و سپس به بحران اخلاق و در کل، هم‌داستانی این دو مقوله می‌پردازند. گسست‌ها 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 استادان، کژ 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 (خضریان، ۱۳۹۸؛ باغدار دلگشا، ۱۳۹۸؛ رشیدی، ۱۳۹٦؛ کاظمی، ۱۳۹٦؛ فروتن، رشادت جو و سامانی (۱۳۹۸) سازگار است.

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

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-03]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1398.11.2.4.6]

فساد را نمایان می‌کند. تعریفی که شفافیت بین‌الملل از فساد ارائه کرده است، سوءاستفاده از قدرت سپرده‌شده برای به دست آوردن سود شخصی است (قائدی و همکاران ۱۳۹۷). ازنظر اشمیت[1]،(۲۰۱۷)، در آموزش عالی فساد به معنای نبود صداقت علمی است. ازنظر اوسیپین[2]، (۲۰۱۲) فساد برقراری نظام روابط غیررسمی برای تنظیم دسترسی غیرمجاز به دارایی‌های مادی و غیرمادی از طریق سوءاستفاده از مراکز عمومی یا اعتماد سازمانی است (قائدی و همکاران، ۱۳۹۷). شاو، چپمن و رامیانسوا[3] (۲۰۱۱) شرایط متغیر سازمانی، محیط‌های رقابت‌آمیز، آموزش و پژوهش فاقد نظم، تمرکزگرایی و نظارت ناکافی را بر فساد دانشگاهی مؤثر می‌داند. عدم صراحت و صداقت در نقد، هم‌راستا نبودن نیات، سیاست‌گذاری‌ها و عملکرد، از دیگر نشانه‌های بحران اخلاق است. تناقض اخلاقی آنجا به وجود می‌آید که کار تمام‌وقت اجرایی مدیران با تولیدات بالای علمی هم‌زمان می‌گردد. ضرورت رعایت اخلاق علمی در مطالعه شمشیری، سلیمی و سنگی، ۱۳۹۷؛ آهنچیان و سلیمانی، ۱۳۹٦؛ فراستخواه، ۱۳۸۵؛ لادیکاس[4] و همکاران، ۲۰۱۵؛ شیربیگی و ساعدموچشی، ۱۳۹۷؛ مور و مور، ۲۰۱٤؛ مورد تأکید قرارگرفته است.

در این مطالعه راهبردهایی که از سوی عاملان اتخاذ شد در سه سطح فردی، اجتماعی و نهادی موجد پیامدهایی است که دروهله 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، عدم پرورش اخلاق علمی و عدم پرورش فکر علمی را در پی دارد. آیین‌نامه کمّی گرا، تمایل به سرقت علمی، سوگیری و رابطه مداری درنتیجه به جابجایی هدف و وسیله و افول اخلاق علمی منجر می‌شود که موافق با یافته‌های شیر بیگی و ساعدموچشی، (۱۳۹۷)؛ و روشن و قاسمی، (۱۳۹۷) است.

در فضایی با سیگنال‌های تقویت‌کننده فردیت؛ افول سرمایه اجتماعی، ستیهندگی (وضعیت نوروتیک آنتاگونیستی جزمی) و استمرار بی‌هنجاری را در پی دارد. همان‌طوری که رومیانسوا[5] (۲۰۰۵)، فساد در آموزش عالی را عامل خدشه به اعتماد عمومی و سرمایه اجتماعی دانشگاه می‌داند. درحالی‌که 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

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-03]
[DOR: 20.1001.1.20088000.1398.11.2.4.6]

ضعیف دانشگاه‌های خصوصی را در نزد مردم و سازمان‌ها موجب می‌گردد (صالحی امیری و حکمت پور، ۱۳۹۵)، این قسمت سازگار با تأملات و یافته‌های (باغدار دلگشا،۱۳۹۸) است. درنتیجهٔ همهٔ این موارد هویت‌های علمی دانشگاهی فشار سیستماتیکی را تجربه می‌کنند که به‌تدریج 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 جامعهٔ کوتاه‌مدت (کاتوزیان، ۱۳۹۰) و مفاهیم روان‌شناختی اجتماعی نیز سازگار است. در مورد اول همچنان که بناهای ملموس و غیرملموس فرهنگی به‌جامانده از قبل را با برچسب کلنگی بودن و ...نابود می‌کنیم، در مورد دوم مفاهیم روان‌شناختی اجتماعی می‌گوید انسان‌ها زیستن در شرایط عدم اطمینان و ابهام را به واقعیت تلخ و شفاف ترجیح می‌دهند (معمار[1]، ۱۳۹۸). بر اساس یافته‌های تحقیق، علاوه بر پیشنهادهای پژوهشی برای محققان آینده شامل بررسی هم‌زمان فضای تأخیری جامعه و آموزش عالی و مسائل روان‌شناختی چون درماندگی آموخته‌شده و ناهماهنگی شناختی فردی و اجتماعی؛ موارد سیاستی زیر پیشنهاد می‌گردد.

۱-برنامه‌ریزی در جهت برساخت و تقویت هویت آکادمیک،

۲-بازنگری در سیاست‌ها و آیین‌نامه‌های وزارت علوم،

۳- استقرار سیستم نظارت و ارزشیابی کارآمد درونی و بیرونی

٤- سیاست‌گذاری‌ها و برنامه‌ریزی‌ها با رویکرد علمی/آمایش سرزمینی، بر مبنای آمارهای واقعی پایگاه‌های اطلاعاتی مستقل،

۵- توجه ویژه به برنامه‌ریزی‌های کلان و درازمدت،

٦- برنامه‌ریزی بر مبنای اجماع متخصصین/اعتماد به نخبگان و پذیرش مرجعیت دانشگاه

[1] ایمان معمار [۱۹..۸.۱۰ ,IranSociology] و http://uupload.ir/files

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-03]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1398.11.2.4.6]

۷ توجه به پیوستار تأمین منابع مالی در آموزش عالی

منابع

- آهنچیان، محمدرضا و سلیمانی، الهام، (۱۳۹٦)، ادراک اعضای هیئت‌علمی از حرفه‌ای بودن در نظام آموزش عالی ایران، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش‌عالی،۲۳(۲)، ۲۳-۱.
- بارنت، رونالد و ناپولی، روبرتو دی. (۱۳۹٦)، هویت‌های متغیر در آموزش عالی، ترجمهٔ سجاد یاهک، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.
- بارنت، رونالد، (۱۳۹٦)، دانشگاه بازاری: دفاع از غیرقابل‌دفاع، فصل ٤ در کتاب مالزورث، مایک، اسکالیون، ریچارد و نیکسون، الیزابت، بازاری سازی آموزش عالی، دانشجو به‌مثابه مصرف‌کننده، ترجمهٔ 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، ۱۷-۱.
- بازرگان، عباس، (۱۳۹۱)، مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته، رویکردهای متداول در علوم رفتاری، چاپ سوم، تهران، نشر دیدار.
- باغدار دلگشا، علی، (۱۳۹۸)، نهاد دانشگاه: مسئله یابی و مشارکت اجتماعی-نامه فرهنگی، معاونت فرهنگی اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری ۹۸/٦/۲ http://nameyefarhangi.ir
- بوردن، ویکتور اچ، (۱۳۹٦)، نقش‌های انجمن‌های حرفه‌ای در شکل‌گیری هویت حرفه‌ای: تجربه ایالات‌متحده امریکا، فصل ۱۱ در کتاب بارنت، رونالد و ناپولی، روبرتو دی. هویت‌های متغیر در آموزش عالی، ترجمهٔ سجاد یاهک، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.
- بوردیو، پی‌یر، (۱۳۹۷)، انسان دانشگاهی، ترجمهٔ حسن چاوشیان، چاپ دوم، بنگاه ترجمه و نشر پارسه، تهران.
- ترک‌زاده، جعفر، و احمدوند، علی‌محمد، (۱۳۸۸)، الگوی کاربردی هدایت راهبردی نظام اطلاعات دانشگاه، نامهٔ آموزش عالی، شماره ٦،۱٤۰ -۱۲۱.
- تنگستانی‌نژاد، محمد (۱۳۹۸). فعالیت‌های فرهنگی و اجتماعی و هویت دانشگاه، نامه فرهنگی، معاونت فرهنگی اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری ۹۸/٦/۲ http://nameyefarhangi.ir.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-03]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1398.11.2.4.6]

- تیلور، پیتر، (۱۳۹٦) فرد دانشگاهی امروز، در: بارنت، رونالد و ناپولی، روبرتو دی. (۱۳۹٦)، هویت‌های متغیر در آموزش عالی، ترجمهٔ سجاد یاهک، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی، تهران، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.
- جمالی، زواره بتول، نصر اصفهانی، احمدرضا، نیلی، محمدرضا، (۱۳۹۷)، واکاوی آیین‌نامه ارتقاء اعضای هیئت‌علمی: چالش‌ها و پیامدها، فصلنامه علمی پژوهشی انجمن آموزش عالی ایران، ۱۰(۱)، ۹۸-۷۹.
- جیمز جاکوب، دابلیو و ماگیمو، کریستوفر بی. (۱۳۹٤)، آموزش عالی، در: اینس ورث، جیمز، گزیده دانشنامه جامعه‌شناسی آموزش‌وپرورش، ترجمه‌ی حمیرا ترجانی، جلد ۱، تهران، انتشارات سولار.
- خضریان، مهدی (۱۳۹۸)، تحلیلی از وضعیت کرسی‌های آزاداندیشی در سال ۹۷ در مقایسه با سال ۹٦، نامه فرهنگی، معاونت فرهنگی اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری،۹۸/٦/۲.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، ۸(۲)، ۱۳٦-۱۱۱.
- دانایی‌فرد، حسن، علیزاده ثانی، محسن، (۱۳۹۰)، مدیریت دولتی نوین، پژوهشی انتقادی، تهران، مؤسسه کتاب مهربان نشر.
- ذاکر صالحی، غلامرضا، (۱۳۹٦)، دانشگاه ایرانی و مناقشه هویتی -کارکردی :در جستجوی الگوی گمشده. پژوهش‌نامه مبانی تعلیم و تربیت، دانشگاه فردوسی مشهد، ۷(۱)، ٤۳-۲۷.
- دلانتی، جرارد، (۱۳۹٦)، هویت‌های دانشگاهی و تغییر نهادی، فصل ۹ در کتاب بارنت، رونالد و ناپولی، روبرتو دی. (۱۳۹٦)، هویت‌های متغیر در آموزش عالی، ترجمهٔ 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)، ۲۳-۱.
- رشیدی، زهرا (۱۳۹٦)، مفهوم‌پردازی شهروند جهانی از منظر صاحب‌نظران آموزش عالی: مطالعه‌ای زمینه‌ای، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی،۲۳(۲)، ۱۱٤-۹۳.
- رمضانی، گل افروز، و نعمت‌الله عزیزی، (۱۳۹٦)، 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.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-03]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1398.11.2.4.6]

- روحانی، شادی و رشیدی، زهرا، (۱۳۹۷)، واکاوی تجربه زیسته اعضای هیئت‌علمی از روند ارتقای مرتبه علمی؛ مطالعه‌ای به روش پدیدارشناسی، فصلنامه علمی پژوهشی انجمن آموزش عالی ایران، ۱۰(۱)، ۱۵۷-۱۳۳.
- سند تحول علم و فناوری (۱۳۹۰)، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری،https://www.msrt.ir/fa
- سید علوی، سید محمد و مهاجران، بهناز، (۱۳۹٦)، الزامات آموزش عالی ایران برای پیوستن به سازمان جهانی تجارت، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش‌عالی، ۲۳(۱)، ۱٦۱-۱۳۷.
- شمشیری، بابک، سلیمی، قاسم و سنگی، فروغ، (۱۳۹۷)، معیارهای ارتقای اعضای هیئت‌علمی در حوزه علوم انسانی از منظر تجارب دانشگاه‌های معتبر دنیا و تجارب اعضای هیئت‌علمی دانشگاه شیراز پژوهشی ترکیبی، فصلنامه علمی پژوهشی انجمن آموزش عالی ایران، ۱۰(۱)، ۱۳۱-۹۹.
- صالحی، محمدجواد، (۱۳۹٦)، کشش درآمدی تقاضای آموزش عالی برای خانوارهای ایرانی، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش‌عالی، ۲۳(۲)، ٦۹-٤۹.
- 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، ٤۲-۸.
- صفایی موحد، سعید، (۱۳۹٦)، زیرپوست دانشگاه: واکاوی پدیده استثمار آکادمیک در نظام آموزش عالی ایران، دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۸ (۱۵)، ۳٤-۷.
- عصاره، فریده و عفیفیان، فرزانه (۱۳۹٦)، نقدی بر آیین‌نامه ارتقای اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزشی کشور: آسیب‌شناسی و ارائه راهکارها، فصلنامه نقد کتاب، اطلاع‌رسانی و ارتباطات، ۱۵،۲۲۳-۲۱۳.
- عمادزاده، 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، فصلنامه‌ی اخلاق در علوم و فناوری،۱(۱۳)، ۲۷-۱.
- فراستخواه، مقصود، (۱۳۸۸)، دانشگاه و آموزش عالی، منظرهای جهانی و مسئله‌های ایرانی، تهران، نشرنی.
- فراستخواه، مقصود، (۱۳۸۸)، ارزیابی کیفیت آموزش عالی ایران، کاربردی از نظریه مبنایی (GT). تهران، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش‌عالی.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-03]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1398.11.2.4.6]

- 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)، ۲٤۲-۲۱۷. http://jedu.miau.ac.ir
- فریدونی، سمیه، (۱۳۹۷)، گسترش کمّی آموزش عالی با تأکید بر پیامدهای اجتماعی؛ نظریه‌ای داده بنیاد، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش‌عالی، ۲۳(٤)، ۹٦-٦۹.
- 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)، ٥٦-۲٥.
- قائدی، مریم، مدهوشی، مهرداد، رازقی، نادر و صفایی قادیکلایی، عبدالحمید، (۱۳۹۷)، علل و زمینه‌های فساد دانشگاهی و پیامدهای ناشی از آن، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی،۲٤(۱)، ۱۳٥-۱۱۳.
- قانعی راد، محمدامین، (۱۳۸۳)، توسعهٔ ناموزون آموزش عالی: بیکاری دانش‌آموختگان و مهاجرت نخبگان، فصلنامه علمی پژوهشی رفاه اجتماعی، ٤(۱٥)، ۲۰۷-۱٦۹.
- کاتوزیان، محمدعلی، (۱۳۸۰)، ایران جامعهٔ کوتاه‌مدت و ۳ مقاله دیگر، ترجمهٔ عبدا... کوثری، تهران، نشرنی.
- کاظمی، عباس، (۱۳۹٦)، پرولتاریای جدید دانشگاهی در ایران، در کتاب ماحوزی، رضا، (۱۳۹٦)، دانشگاه، تأملات نظری و تجربه ایرانی، چاپ دوم، تهران، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.
- لپورت، سوزان، (۱۳۹٦)، بحران در هویت: دیدگاه دانشجوی تحصیلات تکمیلی به آموزش عالی، فصل ۱۲ در کتاب بارنت، رونالد و ناپولی، روبرتو دی. هویت‌های متغیر در آموزش عالی، ترجمهٔ سجاد یاهک، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.
- مارگولیس، اریک، (۱۳۹٥)، برنامه درسی پنهان در آموزش عالی، ترجمه‌ی کوروش فتحی واجارگاه و مرتضی بازدار، تهران، انتشارات کتاب مهربان.
- محمودپور، بختیار، (۱۳۹٥)، طراحی مدل پیشران‌های تجاری‌سازی در تحقیقات علوم انسانی، فصلنامه علمی پژوهشی انجمن آموزش عالی ایران، ٤، ۷۷-٥۱.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-03]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1398.11.2.4.6]

- مطلبی فرد، علیرضا، آراسته، حمیدرضا، نوه ابراهیم، عبدالرحیم و عبدالهی، بیژن، (۱۳۹۵)، واکاوی عوامل مؤثر بر شکل‌گیری و توسعه کژ کارکردی‌های آموزش عالی در ایران، فصلنامه مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی، ۹ (۱۷)، ٤٠-۹.
- محسن پور، کبریا، حسین، فتحی واجارگاه، کورش، عارفی، محبوبه و خراسانی، اباصلت، (۱۳۹٦)، ارائه الگویی برای ارتقای فرهنگ برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی ایران، با رویکرد مبتنی برداده بنیاد، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش‌عالی، ۲۳ (۳)،۹۸-۷۱.
- نقشه جامع علمی کشور، (۱۳۸۹)، شورای عالی انقلاب فرهنگی،https://sccr.ir/Files/6603.pdf
- ویچرچ، سلیا، (۱۳۹٦)، فراسوی مدیریت و اجرا: هویت‌های حرفه‌ای در حال تغییر در آموزش عالی بریتانیا، فصل ۵ در کتاب بارنت، رونالد و ناپولی، روبرتو دی. هویت‌های متغیر در آموزش عالی، ترجمهٔ 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 آموزش‌عالی.
- همتی، رضا، کیانپور، مسعود و اصلانی، شهناز، (۱۳۹۳)، گونه شناسی هویت دانشگاهی و ارتباط آن با منابع درون دانشگاهی هویت‌یابی، فرهنگ در دانشگاه اسلامی ۱۳، ٤ (٤)،٥٨٦ – ٥٥٩.
- هیوز، اوئن، (۱۳۷۹)، مدیریت دولتی نوین، ترجمهٔ سید مهدی الوانی، سهراب خلیلی شورینی، غلامرضا معمار زاده، 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

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-03]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1398.11.2.4.6]

- 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.
- Komarraju, 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. & Stemerding, Dirk.(2015). Embeding Ethics in Science and Technology Policy- A Global Perspective,chapter 1 .with open access at: D0I 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.

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-03]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1398.11.2.4.6]

- 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. Retrived 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

[Downloaded from ihej.ir on 2026-11-03]

[DOR: 20.1001.1.20088000.1398.11.2.4.6]