

تبیین کژکارکردهای بازدارنده مرجعیت علمی در علوم انسانی

مهدی قربانخانی^۱، کیوان صالحی^۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۴/۲۴

تاریخ دریافت: ۱۳۹۹/۰۸/۱۹

چکیده:

زمینه‌سازی برای تحقق مرجعیت علمی، از مهمترین اهداف راهبردی نظام جمهوری اسلامی و قلب تپنده و پیش‌نیاز اصلی شکل‌گیری و بالندگی تمدن جدید ایرانی اسلامی است. پژوهش حاضر با هدف شناسایی موانع و چالش‌های دستیابی به مرجعیت علمی در حوزه علوم انسانی و تبیین کژکارکردهای بازدارنده انجام شده است. بدین‌منظور با معناکاوای در ادراک نخبگان و فرهیختگان دانشگاهی و بهره‌گیری از رویکرد کیفی و روش نظریه‌برخاسته از داده‌ها، به شناسایی و تبیین پدیده مورد بررسی پرداخته شد. داده‌ها با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند از نوع راهبردهای زنجیره‌ای و نظری و مصاحبه نیمه‌ساختاریافته با ۳۱ نفر از نخبگان و استادان دانشگاه گردآوری شد و به روش کدگذاری باز، محوری و گزینشی تحلیل گردید؛ تحلیل داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها به شناسایی ۷ مقوله اصلی منجر گردید که شامل «زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی»، «زمینه‌های ساختاری»، «کژکارکردهای نظام آموزش و پژوهش»، «ناهمسویی‌های بینشی و انگیزشی»، «کژکارکردهای تخصیص منابع و امکانات»، «کژکارکردهای سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی» و «استیلاهای نگرش‌های کمی‌گرا» است. در نهایت نتایج نشان داد استیلاهای نگرش کمی‌گرایی در رویه‌های موجود، به شکل‌گیری و تشدید موانع و کژکارکردهای بازدارنده دستیابی به مرجعیت علمی دامن زده است.

واژگان اصلی: مرجعیت علمی، نظریه برخاسته از داده‌ها، نخبگان و فرهیختگان دانشگاهی، تحول در علوم انسانی.

۱. دانشجوی دکتری سنجش و اندازه‌گیری دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، تهران، ایران.

۲. عضو هیات علمی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، تهران، ایران (نویسنده مسئول)

مقدمه و بیان مسئله

پیشتازی در عرصه‌ی علم و تبدیل شدن به مرجع علمی، یکی از محورهای سیاست‌های کلی ابلاغی کشور است؛ این سیاست، منحصر به رشته و زمینه تحقیقاتی خاصی نبوده و محدودیتی در آن قید نشده است. برای رسیدن به توسعه و پیشرفت علمی کشور، برنامه‌ریزی راهبردی و ایجاد ظرفیت‌های علمی، ضرورتی انکارناپذیر است (فیاض، ۱۳۹۰). موفقیت نهادهای علمی کشور در مسیر رسیدن به مرجعیت علمی، برگرفته از میزان همپوشانی تصاویر ذهنی، برداشت‌ها و ادراک اعضای آن است. پرواضح است به میزانی که این همپوشانی وجود داشته باشد، مسیر سهل و هموارتر خواهد بود و هرچه آراء و نظرات در این خصوص متنوع باشد، اقدام‌ها نیز مختلف، گاه موازی و گاه مخرب هستند (قوام‌آبادی و همکاران، ۱۳۹۴). شکل‌گیری درک و مفهوم یکسان میان نخبگان و فرهیختگان از فرآیند مرجعیت علمی، یکی از گام‌های اساسی در این مسیر است. برای تعریف مرجعیت علمی، ابتدا باید مفهوم مرجع و علم مشخص شود (رضاییان، ۱۳۸۴). مرجعیت بنا به تعریف کتب فرهنگ لغت به معنای مرجع بودن، مورد رجوع بودن، محل مراجعه دیگران بودن است؛ یعنی دیگران باید به او رجوع داشته و از پاسخ‌ها و راه حل‌ها و یا سؤالات و مسئله‌ها استفاده کنند (قبادی، ۱۳۸۵) مرجعیت علمی به منشأ اثر بودن در جامعه در ابعاد علمی و اجرایی بازگشت دارد. در واقع مرجع علمی یعنی حرکت مبتنی بر مسائل و نیازهای جامعه خویش که در بُعد نظر به پاسخگویی سئوال‌های جامعه و در بُعد عملی به ارائه راه‌حل‌های مسائل جامعه می‌پردازد. مرجعیت علمی در راستای جنبش نرم‌افزاری و خلق دانش با پیشتازی در حرکت علمی در پی رهایی ما از جریان‌های یکطرفه مصرف‌کننده بودن در فضای علمی و در پی یک حرکت و جهش علمی است؛ به طوری که احساس تحقق یک کمال را در خود داشته باشیم؛ لذا مرجعیت علمی را می‌توان به معنی تبدیل کشور به عنوان یکی از مراجع و قطب‌های تولید علم جهان و مبدل شدن زبان فارسی به عنوان یکی از زبان‌های مطرح علمی دنیا در پنجاه سال آینده دانست (قوام‌آبادی و همکاران، ۱۳۹۴).

تحقق مرجعیت علمی، فرآیندی زمان‌بر و مستلزم برنامه‌ریزی راهبردی و عملیاتی مبتنی بر شواهد میدانی است (باقری و همکاران، ۱۳۹۶؛ یانگ^۱ و همکاران، ۲۰۲۲؛ هاکاراینن^۲، ۲۰۲۲). ایجاد بستر لازم

^۱ Yang^۲ Hakkarainen

برای تحقق آن از طریق آینده‌نگاری و مفهوم‌پردازی به همراه مطالعات مقدماتی اولیه، امکان‌سنجی و ترجمان دیدگاه‌ها و رهیافت‌ها در شرایط موجود (باقری و همکاران، ۱۳۹۶؛ یانگ^۱ و همکاران، ۲۰۲۲؛ هاکاراینن^۲، ۲۰۲۲)، می‌تواند به تحقق این فرایند یاری رساند.

از سوی دیگر، تعیین اهمیت، جایگاه و نقش علوم انسانی به عنوان زیرساخت و بستر سایر علوم یکی از مهم‌ترین موضوعات و مسائلی است که باید در جامعه علمی و عرصه سیاست‌گذاری مورد توجه قرار گیرد؛ زیرا علوم انسانی ماهیت و کارکرد راهبردی دارند و چارچوب سایر علوم را تعیین می‌کنند. در واقع، علوم انسانی معطوف به غایت است و هدف‌نهایی جامعه را تعیین می‌کند و به سایر علوم جهت می‌بخشد (میرزابابی، ۱۳۸۹). شواهد نشان می‌دهد که میزان خلق دانش در شاخه علوم انسانی در کشور کُند است و در مقایسه با حوزه علوم تجربی و طبیعی، تولیدات آن چشمگیر نیست (قربانخانی و صالحی، ۱۳۹۹؛ دانایی‌فرد، ۱۳۸۸). شواهدی بسیاری نشان می‌دهد که کیفیت و کمیّت خلق دانش در هر جامعه‌ای، بستر تحول بنیادین و توسعه پایدار و متوازن آن جامعه را قوام می‌بخشد (قربانخانی و صالحی، ۱۳۹۹). شناخت موانع و چالش‌های پیش‌روی در این مسیر و اطلاع از نحوه تاثیر تصمیمات و سیاست‌گذاری دستگاه‌های مختلف می‌تواند به تسریع این فرآیند کمک نماید. به‌رغم اهمیت زیاد این موضوع به‌ویژه در حوزه علوم انسانی آنطور که شایسته است به این موضوع پرداخته نشده و در ادبیات این حوزه مستندات علمی اندکی موجود است؛ بیشتر پژوهش‌های انجام شده در گذشته حول ویژگی‌های مرجع و مرجعیت علمی بوده و به‌طور ویژه به شناسایی و بررسی موانع و چالش‌های پیش‌روی این مسیر و همچنین نحوه شکل‌گیری و اثرگذاری این موانع بریکدیگر پرداخته‌اند.

تحقیقاتی اندکی که در چند سال اخیر راجع به موانع فراروی دستیابی به مرجعیت علمی و پژوهش اعضای هیئت علمی علوم انسانی دانشگاه‌ها و موسسات تحقیقاتی انجام شده، بر وجود مشکلات و مسائل تاثیرگذار در این مسیر صحنه‌گذار است. گرچه نباید به علوم انسانی در قالب تولید علم و بویژه تولید ثروت نگریم. زیرا، پرورش انسان‌هایی فرهیخته، متفکر، پیشرو، تقویت ارزش‌ها و هنجارها از رسالت‌های این حوزه علمی است ولی فعالیت‌های ناچیز پژوهشی در این حوزه، نشان دهنده موانع و گلوگاه‌هایی به‌ویژه بر سر راه متولیان آن یعنی اعضای هیئت علمی دانشگاه‌هاست (حسین‌پور، ۱۳۹۱). مطالعه قربانخانی و صالحی (۱۳۹۹)، به شناسایی هفت مانع اصلی خلق دانش در

^۱ Yang

^۲ Hakkarainen

علوم انسانی انجامید. ایشان در معرفی موانع هفتگانه به «موانع فرهنگی و اجتماعی»، «موانع اقتصادی»، «موانع ارتباطی»، «موانع فردی»، «موانع مرتبط با امکانات» و «موانع مرتبط با سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی» اشاره داشته‌اند و بر این باور تأکید کرده‌اند که استیلای رویکرد کمی‌گرا در تصمیم‌گیری‌های آموزشی و پژوهشی، زمینه شکل‌گیری گفتمان خلق دانش بومی و حرکت در راستای تحقق مرجعیت علمی را با چالش‌هایی جدی همراه ساخته و تأکید می‌دارند که ضرورت دارد ضمن حرکت در راستای نهادینه‌سازی گفتمان تحول، جایگزینی رویه‌های خلق دانش و ارزش‌آفرینی بجای تمرکز و تأکید افراطی بر تولید و تعدد مقاله‌ها و بازنندیشی و بازننگری در سیاست‌ها و به تبع آن، تدوین برنامه جامع اقدام، در دستور کار قرار گیرد.

نخبگان و فرهیختگان دانشگاهی از پیشروترین گروه‌ها در توسعه مرزهای علمی کشور هستند و سهم بسزای ایشان انکارنشدنی است، لذا بررسی موانع و چالش‌های موجود بر سر راه تبدیل شدن به مرجع علمی از دید جامعه‌ای خاص که در این مسیر قدم بر می‌دارند ضروری است، همچنین مرز بین جوامع توسعه‌یافته و نیافته تا حد زیادی بستگی به کیفیت خلق دانش و ارزش‌آفرینی مبتنی بر آن جامعه دارد (قربانخانی و صالحی، ۱۳۹۹؛ شروستا^۱ و همکاران، ۲۰۲۱). در این راستا ریشه‌یابی موانع اثرگذار از اهمیت خاصی برخوردار است. فقدان وجود روش‌های کیفی در بررسی این مهم نگرانندگان را بر آن داشت تا به این موضوع با روشی متفاوت از سایر پژوهش‌های صورت گرفته نگریسته و سعی گردد تا تمامی ابعاد پیدا و پنهان آن را شناسایی و بازنمایی نمایند.

۱- اهداف و سؤالات پژوهش

هدف اصلی پژوهش حاضر شناسایی موانع و چالش‌های دستیابی به مرجعیت علمی در حوزه علوم انسانی و تبیین کژکارکردهای بازدارنده است. بدین منظور دو سؤال صورت‌بندی شد: ۱- موانع و چالش‌های اصلی در دستیابی به مرجعیت علمی چیست؟ و ۲- فرآیند شکل‌گیری کژکارکردهای بازدارنده در مسیر مرجعیت علمی به چه نحوی است؟

۲- پیشینه پژوهش

باتوجه به اهمیت وافر موضوع، جهت‌گیری بخش عمده‌ای از اسناد علمی کشور، و تأکیدات

متعدد مقام معظم رهبری درخصوص مرجعیت علمی و اهمیت آن در تمدن ایرانی اسلامی، ضرورت بررسی این موضوع از جهات مختلف دوچندان است؛ به‌رغم برخوردارگی از جایگاه رفیع در اسناد، تاکیدات فراوان مسئولین ارشد کشور و اهمیت راهبردی موضوع، پژوهش عمیق و ساختارمندی در این حوزه به انجام نرسیده است؛ با این حال در ادامه به برخی از پژوهش‌های مرتبط اشاره می‌شود. مرجعیت در پژوهش گودرزی و رودی (۱۳۹۰) شامل تمرکز، قابلیت‌ها، استفاده از فرصت‌ها، مزیت‌های رقابتی، تعیین حیطه اقدام و انتخاب حوزه علمی می‌شود. همچنین مقوله‌های دیگری نیز مثل سطوح مرجعیت علمی، ویژگی مرجعیت علمی و هویت مرجعیت علمی را معرفی کرده‌اند. در پژوهش فیاض (۱۳۹۰) الگوی مفهومی فرآیند رسیدن به مرجعیت علمی ارائه شده است. این الگو شامل فرآیندهای تولید علم، استقلال علمی، اقتدار علمی و درنهایت مرجعیت علمی است. همچنین عناصر نهادی مؤثر بر مرجعیت علمی در سطح کلان که شامل نظام‌های اجتماعی، اقتصادی، سیاسی و فرهنگی است، مشخص شده است و هم نظام‌های علمی و آموزشی کشور (سطح خرد) که شامل نظام آموزش عمومی که آموزش و پرورش است و همچنین نظام آموزشی تخصصی که شامل حوزه و دانشگاه است. عوامل بازدارنده انجام پژوهش از نظر اعضای هیئت علمی رشته‌های علوم انسانی شرکت کننده در تحقیق حسین پور، به ترتیب، مسائل و مشکلات شخصی اعضای هیئت علمی، ضوابط دست و پا گیر اداری، ضعف مدیریتی و سیاست‌گذاری، مشکلات اقتصادی، کمبود امکانات پژوهشی، موانع توانمندسازی اعضای هیئت علمی و نهایتاً مسائل اجتماعی ذکر شده‌اند (حسین پور، ۱۳۹۱). نتایج پژوهش نوری در سال ۱۳۹۳ نشان داد که موانع فرهنگی، موانع سیاسی - اجتماعی، موانع اقتصادی - سخت افزاری و موانع ساختاری و مدیریتی بر تولید علوم انسانی بومی در رشته‌های علوم تربیتی از دیدگاه اعضای هیئت علمی تأثیرگذار است، همچنین بین تأثیر موانع بر تولید علوم انسانی بومی از دیدگاه اعضای هیئت علمی تفاوت معنی داری وجود دارد. به طوری که میانگین رتبه موانع اقتصادی - سخت افزاری بالاتر از بقیه است و موانع ساختاری و مدیریتی کمترین تأثیر را بر تولید علوم انسانی بومی در رشته‌های علوم تربیتی از دیدگاه اعضای هیئت علمی داشته است و در نهایت نتایج بدست آمده نشان‌دهنده این است که بین میانگین موانع تولید علوم انسانی از دیدگاه اعضای هیئت علمی برحسب ویژگی‌های جمعیت‌شناختی تفاوت معنی داری وجود ندارد.

قربانی و جمشیدیها (۱۳۹۸) به بررسی تهدیدات تولید ملی در نظام سیاسی اسلام به عنوان یکی از مظاهر و نمودهای مسیر دستیابی به مرجعیت پرداخته‌اند که این پژوهش از منظر اندیشه آیت‌الله محمدعلی

شاه‌آبادی به انجام رسیده است و تهدیدات در این عرصه را در دو منشاء داخلی و خارجی برمی‌شمارند. تهدیدات درونی شامل رشد اخلاق‌رذیله و افعال قبیحه، ترک امر به معروف و نهی از منکر، راحت‌طلبی و آسایش‌پرستی، نفاق اقتصادی و دورویی در فعالیت‌های اقتصادی، سوء مدیریت در مرکزیت مالی جامعه، توصیف امراض اقتصادی، رفاه‌زدگی شهروندان، یاس و ناامیدی در تحصیل سعادت دنیوی و دینی و تهدیدات بیرونی شامل انتشار عقاید باطل و انحرافی، در اختیار قرار دادن صنایع به بیگانگان و بی‌توجهی به معاش جمعی، افتراق ناشی از اختلاط با اجانب و جنگ تجارت‌خانه‌ها در عرصه بین‌الملل هستند. قوام-آبادی و همکاران (۱۳۹۴) در پژوهشی به شناسایی الگوی مرجعیت علمی براساس بیانات مقام معظم رهبری پرداخته‌اند و نتایج آن بیانگر این است که پیامدهای برخورداری از الگوی مرجعیت علمی شامل پیشرفت همه‌جانبه کشور، ثروت‌آفرینی و رشد اقتصادی، تشکیل تمدن اسلامی و در نهایت عزت و اقتدار علمی است؛ همچنین عوامل زمینه‌ساز در دستیابی به مرجعیت علمی در پژوهش ایشان سرمایه‌های طبیعی و استعداد انسانی، تاریخ پرافتخار علمی کشور، توصیه‌های دینی، اقتضائات و شرایط خاص جمهوری اسلامی ایران احصاء شده‌اند. قمی و همکاران (۱۳۹۰) به بررسی عوامل دستیابی به مرجعیت علمی از دیدگاه استادان دانشگاه علوم پزشکی تبریز پرداخته‌اند که نتایج آن بیانگر اهمیت بالای گسترش ارتباط دانشگاه‌ها با محافل علمی برتر دنیا است؛ میزان اهمیت دیگر عوامل به ترتیب شامل تقویت روحیه نقدپذیری، دستیابی به علم و دانش پیشرفته، رونق دادن به نشریات علمی، توجه بیشتر به پروژه‌های تحقیقاتی و تبدیل آن‌ها به علم و فناوری، اختصاص اعتبارات کافی برای طرح‌های تحقیقاتی، توسعه فرهنگ خودباوری، ابعاد نشاط علمی، گسترش پژوهش در عرصه کاربردی و توسعه‌ای، گسترش خدمات علمی تخصصی، ارتقا توانمندی‌های همه‌جانبه اعضای هیئت علمی و اعتقاد به فرهنگ جوان‌گرایی است. آنچه در این مقاله به عنوان موانع و چالش‌های دستیابی به مرجعیت علمی برشمرده می‌شود و وجه تمایز این پژوهش است، بازنمایی فرآیند شکل‌گیری این موانع و چالش‌ها است و اینکه هر یک از موانع به چه شکلی در این فرآیند نقش‌آفرینی کرده و از چه عوامل و شرایطی متأثر می‌شوند و زمینه را برای بروز و شکل‌گیری دیگر عوامل و شرایط فراهم می‌آورند. این پژوهش، کوششی برای درک فرآیند شکل‌گیری موانع و چالش‌های مسیر تبدیل شدن به مرجعیت علمی است؛

۳-ملاحظات مفهومی و نظری پژوهش

با توجه به تفاوت‌های فلسفی پارادایمی دو روش کمی و کیفی، در بررسی‌های کیفی به جای

استفاده از چارچوب نظری برای تدوین و آزمون فرضیه‌ها، از چهارچوب مفهومی برای استخراج سؤال یا سؤالات تحقیق استفاده می‌شود (مکسول^۱، ۲۰۰۵؛ ریتچی و لوئیس^۲، ۲۰۰۳؛ قربانخانی و همکاران، ۱۳۹۸). چارچوب مفهومی تحقیق حاضر مبتنی بر رویکرد تفسیرگرایی اجتماعی است. به مقوله خلق دانش بومی و اصیل در حوزه علوم انسانی می‌توان از رویکردهای متفاوتی نظیر (الف) دیدگاه‌ها و مطالعات فرهنگی، (ب) مبانی انسان‌شناسی و (ج) فلسفه علم، نگریست که این دیدگاه‌ها متناسب با آموزه‌ها و مبانی خود، تعاریف متفاوتی ارائه می‌نمایند. **دیدگاه‌ها و مطالعات فرهنگی**، که پژوهش حاضر با عنایت به این دیدگاه، انجام شده‌است بر اساس آن، تولید علم و خلق دانش در حوزه علوم انسانی، رابطه مستقیم با ارزش‌های بومی زیربنایی فرهنگ و اخلاق دارد. مفروضات پیروان این رویکرد در تقابل با مطلق‌گرایان (پوزیتیویست‌ها) است و معتقدند که مفاهیم از فرهنگی به فرهنگ دیگر، متفاوت بوده و در خلق دانش بومی لازم است به تفاوت‌ها در هر جامعه، توجه داشت. فرهنگ به موازات توسعه و در فرآیند پویا و رابطه دوجانبه آن (تأثیر بر یکدیگر) حرکت می‌کند. برنامه‌های درسی دانش‌آموختگان رشته‌های علوم انسانی و شیوه زندگی مردم یک جامعه در پاسخگویی به نیازهای آنان تغییر می‌دهد. به عبارت دیگر، الگوهای اندیشه و رفتار، ارزش‌ها، اعتقادات، شیوه نگرش به فعالیت‌های اقتصادی را دگرگون می‌کند. مطابق با نظر گیبون^۳، فرهنگ واجد ویژگی‌های اکتسابی بودن، انتقال‌پذیری، قابلیت اشاعه و نظم بخشیدن به رفتار است. این فرهنگ با چنین ویژگی‌هایی موجب انسجام جامعه می‌شود و به‌طور مستمر در حال تغییر و تحول و توسعه‌است (گیبون، ۱۹۹۸). هویت فرهنگی انقلاب اسلامی نیز مقوله فرهنگ را یکی از اجزای زیربنایی قرار می‌دهد و پرداختن به آن‌ها را برای تمامی نهادهای جامعه به‌خصوص دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی در نظر می‌گیرد و آن را به‌منزله بزرگترین مرکز فرهنگ‌سازی در کشور می‌داند؛ لذا، توسعه علمی و فرهنگی هر جامعه‌ای و به ویژه جامعه ایرانی، نیازمند حرکت این نهادها در مسیر فرهنگ ملی و بومی است. چنین نهادی کانون اصلی اندیشه‌ورزی و تشخیص‌دهنده و تعیین‌کننده مقتضیات ملی، منطقه‌ای و جهانی و تدوین‌کننده راهبردهای علمی و فرهنگی در جامعه و همراه ارزش‌های اخلاقی و باورهای دینی است

¹Maxwell

² Ritchie & Lewis

³ Gibbon

(اخوی‌راد، ۱۳۸۸).

۴- روش تحقیق

به منظور پاسخگویی به سؤال پژوهش حاضر از روش نظریه برخاسته از داده‌ها استفاده شد؛ مشارکت‌کنندگان در پژوهش با بهره‌گیری از روش نمونه‌گیری هدفمند از نوع زنجیره‌ای انتخاب شدند و برای گردآوری داده‌ها از فن مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده شد، که در نهایت با انجام ۳۱ مصاحبه اشباع داده‌ها حاصل گردید که این افراد ۲۳ نفر از استادان و فرهیختگان دانشگاهی و ۸ نفر دیگر از دانشجویان دکتری که توسط بنیاد ملی نخبگان به عنوان نخبه علمی شناسایی و معرفی شدند، بود. رسیدن به اشباع نظری داده‌ها در این مطالعه با انتخاب افراد مطلع برای مصاحبه حاصل گردید به این گونه که ابتدا با انجام یک مصاحبه با ایشان و تحلیل آن مقولات اولیه تشکیل شده و مبتنی بر این مقوله‌ها، به انجام مصاحبه دوم پرداخته شد و سپس مقوله‌های بهبود بخشیده شده و کامل تر شدند و این روند تا ۳۱ مصاحبه ادامه یافت و مقوله‌ها با انجام هر مصاحبه کامل‌تر از قبل گردید و در نهایت مقوله‌های نهایی تدوین شدند؛ تمامی کدها و کلمات کلیدی که از مصاحبه سی و یکم به بعد در متن مصاحبه‌ها یافت می‌شد، شکل جدیدی بر مقوله‌های تدوین شده اضافه نکرده و در نهایت ۷ مقوله اصلی از یافته‌ها دسته‌بندی گردید. برای هدایت نظام‌یافته و رواند مصاحبه‌ها، پروتکل مصاحبه‌گری تنظیم گردید. پس از تدوین پروتکل و رعایت اصول اساسی رواسازی آن (بنی‌اسدی و صالحی، ۱۳۹۷) و هماهنگی با مصاحبه‌شوندگان، طبق برنامه زمانبندی شده، به انجام گفت‌وگو و تنظیم و بازبینی متن گفت‌وگوهای صورت گرفته، درباره سؤال‌های محوری در قالب کاربرگ‌های تدارک دیده شده، اقدام گردید. دامنه زمانی انجام هر مصاحبه بین ۴۰ تا ۷۰ دقیقه در تغییر بود. بعد از گردآوری کاربرگ‌های تکمیل شده نسبت به پالایش، بازخوانی، دسته‌بندی و ارائه یافته‌ها اقدام شد. برای تحلیل داده‌ها اقداماتی نظیر انجام مصاحبه با مشارکت‌کنندگان مرور یادداشت‌های تدوین شده بلافاصله بعد از انجام هر مصاحبه برای تعدیل و تکمیل مطالب یادداشت شده و همچنین کدگذاری، صورت پذیرفت. در این پژوهش، داده‌های حاصل از یادداشت‌برداری‌های به عمل آمده از مصاحبه‌ها، خط به خط خوانده شده و سپس مفاهیم و جمله‌های اصلی، استخراج و مقوله‌ها و طبقه‌ها تشکیل شد و در نهایت دسته‌بندی شدند. پس از شناسایی مقولات بیشترین نسبت به شناسایی مقوله محوری و به تبع آن روشن‌سازی شرایط علی، شرایط زمینه‌ای، شرایط واسطه‌ای و همچنین راهبردها و پیامدها اقدام شد که در ادامه به شرح جزئیات آن پرداخته خواهد شد. به طور کلی برای تحلیل داده‌ها از روش کدگذاری باز، محوری

و گزینشی استفاده شد. از داده‌های به دست آمده پایگاه داده ایجاد شد و داده‌های خام سازماندهی شد تا فرآیند تحلیل سریعتر و آسانتر دنبال شود؛ در مرحله کدگذاری باز پس از بررسی مصاحبه‌ها ۹۰ واحد معنایی حاصل شد که این واحدها در ۵۷ زیرمقوله قرار گرفتند؛ در نهایت ۷ مقوله شناسایی و معرفی شد. پس از اتمام این مرحله پژوهشگران به بررسی مقوله‌های استخراج شده و شناسایی رابطه آن‌ها اقدام کردند و مقوله‌ای که با سایر مقوله‌ها بیشترین ارتباط را داشت به عنوان مقوله محوری در نظر گرفته شد سپس با تحلیل روایت‌ها نوع ارتباط سایر مقولات با مقوله اصلی به صورت شرایط علی، شرایط زمینه‌ای، شرایط واسطه‌ای، راهبردها و پیامدها مشخص گردیدند. در مرحله کدگذاری گزینشی روابط میان مقولات به شکل حکایت‌گونه صورت‌بندی شدند و در انتها نظریه میانی حاصل شد.

صحت و اعتمادپذیری (معادل روایی درونی در پژوهش‌های کمی)؛ انتقال‌پذیری (معادل روایی بیرونی)؛ وابستگی و اتکاپذیری (معادل پایایی) و تاییدپذیری (معادل عینیت) از جمله ملاک‌های برای بررسی کیفیت یافته‌های پژوهش کیفی به شمار می‌رود (لینکلن و گوبو، ۲۰۰۵؛ قربانخانی و همکاران، ۱۳۹۹؛ گل افشانی، ۲۰۰۳؛ قربانخانی و صالحی، ۱۳۹۶؛ اشستون، ۲۰۰۴؛ نقل از صالحی، بازرگان، صادقی و شکوهی‌یکتا، ۱۳۹۴). در پژوهش حاضر به منظور تامین و افزایش صحت یا روایی درونی یافته‌ها، از چهار نفر از استادان آشنا با ماهیت مساله پژوهش کمک گرفته شد تا به بررسی و میزان باورپذیری تفسیرهای به‌عمل آمده از سوی پژوهشگر بپردازند؛ به‌منظور تامین و افزایش انتقال‌پذیری یافته‌ها از راهبرد چند سویه‌سازی داده‌ها با استفاده توأمان از اسناد و داده‌های روایتی حاصل از مصاحبه‌ها استفاده گردید تا بر میزان باورپذیری تفسیرهای انجام شده افزوده گردد؛ همچنین به منظور تامین تاییدپذیری و اتکاپذیری یافته‌ها تلاش گردید تا با تهیه شواهد و مدارک کافی در خصوص پدیده مورد مطالعه به تشریح زمینه و شرایط پژوهش (اتکاپذیری) و توضیح جزئیات کافی از فرایند جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها (تاییدپذیری)، حاصل شود. در انتها برای قانع‌سازی خوانندگان، از رویه «به‌کارگیری اصطلاحات شرکت‌کنندگان در گزارش پژوهش» استفاده شد.

جدول ۱- ویژگی‌های مشارکت‌کنندگان در پژوهش

شماره	مرتبه علمی	رشته	سن	جنسیت	شماره	مرتبه علمی	رشته	سن	جنسیت
۱	استادیار	علوم تربیتی	۳۵	مرد	۱۷	استاد	تاریخ	۵۷	مرد
۲	استادیار	فلسفه	۴۰	مرد	۱۸	استاد	حقوق	۵۰	مرد
۳	دانشیار	علوم سیاسی	۴۵	مرد	۱۹	استاد	علوم تربیتی	۵۹	مرد
۴	استاد	علوم سیاسی	۵۶	مرد	۲۰	دانشیار	علوم تربیتی	۵۱	زن
۵	استادیار	مطالعات منطقه‌ای	۳۷	مرد	۲۱	استادیار	مطالعات فرهنگی	۳۷	زن
۶	استادیار	حقوق	۳۵	مرد	۲۲	دانشیار	حقوق	۴۹	زن
۷	دانشیار	فلسفه	۳۹	مرد	۲۳	استاد	حقوق	۵۵	زن
۸	استادیار	فلسفه	۳۵	مرد	۲۴	د.دکتری	فلسفه	۳۳	مرد
۹	دانشیار	فلسفه تعلیم و تربیت	۵۶	مرد	۲۵	د.دکتری	علوم اجتماعی	۲۹	مرد
۱۰	استادیار	مطالعات خاورمیانه	۳۹	مرد	۲۶	د.دکتری	علوم اجتماعی	۲۷	زن
۱۱	دانشیار	علوم سیاسی	۴۵	زن	۲۷	د.دکتری	فلسفه	۳۰	زن
۱۲	دانشیار	علوم سیاسی	۵۰	مرد	۲۸	د.دکتری	فلسفه تعلیم و تربیت	۲۹	مرد
۱۳	استاد	مطالعات منطقه‌ای	۶۰	مرد	۲۹	د.دکتری	فلسفه تعلیم و تربیت	۳۱	مرد
۱۴	استادیار	فلسفه	۳۸	زن	۳۰	د.دکتری	علوم تربیتی	۲۸	مرد
۱۵	دانشیار	فلسفه	۵۳	زن	۳۱	د.دکتری	علوم تربیتی	۲۶	مرد
۱۶	استاد	علوم قرآنی	۵۵	مرد					

د.دکتری = دانشجوی دکتری

جدول ۲- نمونه‌ای از نحوه کدگذاری اولیه مصاحبه‌ها

کد مصاحبه شونده	گزاره‌های افراد	کدهای باز (مفاهیم برآمده)	مقوله
م،ص،ع،ت ۱	۱. نفوذ عواملی غیر از عوامل کیفیت تحصیلی در	بروز و غلبه کمیت بر کیفیت	غلبه نگرش کمی‌گرا

سیستم نمره‌دهی کشور	کمی‌گرایی در پذیرش	
۲. توجه بیش از حد ملاک‌های ارتقا به تعداد و	دانشجو	
کمیّت تولیّدات علمی		
۱. ارتباط نداشتن دانشگاه‌های ما با کشورهای		
دیگه یا کم‌بودن اون به راحتی مارو از تعامل با		
دنیا دور می‌کنه	فقدان ارتباط مناسب بین	زمینه‌های ساختاری
۲. تعامل علمی در سراسر دنیا در جریان هست.	دانشگاه‌ها و موازی کاری	
بسیاری از دانشگاه‌های دنیا، استادان ایرانی دارند و		
حاکمیت ما به این مسئله افتخار می‌کنه.		
۱. نبودن روحیه همکاری یا ضعیف‌بودن اون در		
جامعه و مخصوصاً دانشگاه‌ها باعث میشه از		
سرعت و کیفیت تولید و خلق دانش کاسته بشه	ضعف در کار تیمی	زمینه‌های فرهنگی
۲. همونطور که تو عرف الان جا افتاده ما ایرانی‌ها	نهادینه نشدن فرهنگ	و اجتماعی
روحیه کار تیمی نداریم و کارهای فردی رو	پژوهش در جامعه	
بیشتر دوست داریم شاید این باور عرف درست		
باشه و ریشه تو فرهنگ ما داشته باشه،		
	الف) دسترسی محدود به	
۱. اکثر دانشگاه‌ها و دانشکده‌های علوم انسانی در	پایگاه‌ها و کتابخانه‌های	کژکارکردهای
دنیا به بزرگترین کتابخانه‌های الکترونیکی	تخصصی	
دسترسی دارند	ب) فراهم نشدن	تخصیص منابع و
۲. سنگ‌اندازی در مراحل پژوهش	زیرساخت‌های لازم برای	امکانات
۳. عدم وجود مجالس و دورهمی‌های علمی	برخورداری از بانک جامع	
	پژوهش‌ها	
۱. به نظر من گفت‌وگوهای اندیشمندان اگر هم	وابستگی علمی و سیاسی	تحقق نیافتن
وجود داشته باشد عرصه شکوفایی به نظرات آن-	انزوا در عرصه علمی	مرجعیت علمی و
ها داده نمی‌شود		ثمرات آن
۲. در شرایطی که بیشتر رفتارهای دانشگاهی ما		
توجه به کمیّت است بعید به نظر می‌رسد که بتوان		
به مرجعیت علمی که آرمان ماست دست یافت		
۱. باری به هرجهت بودن پژوهش‌های این	عدم اولویت و ارزش‌گذاری	ناهمسویی‌های
حوزه هیچ یک از مسائل اساسی حل و فصل	پژوهشگران در رفع	بینشی و انگیزشی
نمیشه	مشکلات داخلی	

۲. خااطر علم شناخت کافی استادان و فقدان انگیزه و روحیه علمی دانشجویان	
۱. چون نمی‌توان نقش دانشکده‌ها را مشخص کرد	
انگیزم‌های برای فعالیت بیشتر در نیروهای دانشکده‌ها	
و مراکز علمی دیگر وجود نخواهد داشت	م،ص/ع ۱۱
۲. سیاست‌های تدوین‌شده کمی با رنگ و بوی	
سیاسی طراحی می‌شود اجرای آن‌ها در دنیای	م،ص/ف ۱
عمل با توجه به اینکه از دنیای زندگی تحصیلی	
دانشجویان و دانش‌آموزان دور است و	
پاسخگویی نیازهای روزمره آن‌ها نیست.	

۵- یافته‌ها و تحلیل داده‌های پژوهش

الف: یافته‌های تحقیق

به منظور پاسخ دادن به سؤال‌های پژوهش ۲ فرآیند اتخاذ شد که عبارتند از: ۱- کدگذاری اولیه و احصاء مفاهیم ۲- رویش الگو و صورت‌بندی نحوه کژکارکردی‌ها.

سؤال اول: موانع و چالش‌های اصلی در دستیابی به مرجعیت علمی چیست؟

۱- کدگذاری اولیه و احصاء مفاهیم

پس از انجام ۳۱ مصاحبه با نخبگان و فرهیختگان دانشگاهی و خواندن چندین باره و تحلیل آن‌ها در نهایت ۵۷ زیرمقوله استخراج گردید و این زیرمقوله‌ها در دسته‌بندی موضوع‌های اصلی قرار گرفت و به این ترتیب از آن‌ها ۷ مقوله شامل «زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی»، «زمینه‌های ساختاری»، «کژکارکردی‌های نظام آموزش و پژوهش»، «ناهمسویی‌های بینشی و انگیزشی»، «کژکارکردی‌های تخصیص منابع و امکانات»، «کژکارکردی‌های سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی» و «استیلای نگرش‌های کمی - گرا» بدست آمد.

جدول ۳- نتایج حاصل از مرحله کدگذاری

نقش مقوله در فرآیند	مقوله	زیرمقوله‌ها (مفاهیم)
مقوله محوری	استیلای نگرش کمی گرا	شکل‌گیری فرهنگ کمی‌گرایی؛ محوریت کمی‌گرایی در نظام‌نامه‌های ترفیع و ارتقاء اساتید؛

محوریت کمی‌گرایی در نظام‌نامه‌های انتخاب پژوهشگران برتر؛

کمی‌گرایی در نظام‌نامه پذیرش دانشجو؛

کمی‌گرایی در نظام‌نامه جذب اعضای هیئت علمی؛

حجم زیاد فعالیت‌های معلمی در دانشگاه‌ها؛

ارزش‌گذاری کاذب و سوگیرانه به پژوهش‌ها با رویکرد کمی؛

محوریت و ارزش‌گذاری به انتشار مقاله‌ها و طرح‌های کمی؛

محوریت ملاک‌ها و نشانه‌های کمی در کاربرگ‌های ارزیابی مقالات و طرح‌های پژوهشی؛

جبهه‌گیری نسبت به انتخاب موضوعات و انجام مطالعات اکتشافی؛

محوریت کمی‌گرایی در نظام‌نامه‌های پرداخت دستمزد و حقوق به پژوهشگران و

اعضای هیئت علمی؛

محوریت آموزش روش‌های کمی پژوهش در دانشگاه‌ها؛

محوریت سرفصل‌های پژوهش‌های کمی در سرفصل‌های آموزشی دروس روش

تحقیق در دانشگاه‌ها؛

ابهام معناشناختی؛

نظام نشانه‌گرهای ارزشیابی کیفیت آموزش و پژوهش در دانشگاه‌ها؛

آموزش محوری بجای پژوهش محور شدن آموزش؛

ناهمسویی در سیاست‌ها؛

فقدان اجماع نظر بر سیاست‌های کلان؛

نبود سازوکار سنجش اصیل؛

غلبه رویه‌های مکانیستی به جای ترویج روندهای ارگانیستی

فقدان سیاست‌های کیفی در عرصه خلق دانش اصیل؛

فقدان سیاست‌های تشویقی در تولید و انتشار مقاله‌های اکتشافی و بدیع؛

فقدان سیاست‌های کیفی در عرصه پرورش روحیه اکتشافی در پژوهش و پژوهشگری؛

فقدان ارتباط مناسب بین دانشگاه‌ها و موازی کاری؛

فقدان ارتباط لازم بین دانشگاه‌ها و رسانه‌های جمعی به‌منظور ترویج فرهنگ پژوهش و

پژوهندگی؛

فقدان ارتباط منسجم دانشگاه‌ها با مراکز و موسسات پژوهشی؛

فقدان ارتباط مطلوب دانشگاه‌های داخل با دانشگاه‌های پیشگام؛

کم‌توجهی در جذب و نگهداشت نخبگان؛

تامین نشدن امنیت شغلی محققان؛

ضعف در کار تیمی و پرورش روحیه کارهای جمعی؛

گذشته‌نگری در زمینه نظریه‌های علمی؛

کژکارکردهای

سیاست‌گذاری و

برنامه‌ریزی

شرایط

علمی

زمینه‌های ساختاری

شرایط

زمینه‌ای

زمینه‌های فرهنگی

و اجتماعی

نامشخص بودن جایگاه پژوهشگر در جامعه؛	
نهادینه نشدن فرهنگ پژوهش محوری در جامعه؛	
فقدان انگیزه و روحیه علمی؛	
شکل نگرفتن روحیه ابهام‌پذیری پژوهشی؛	
تشویق به تداوم در انجام مطالعات تاییدی؛	
نهی دانشجویان برای ورود در مطالعات کیفی و اکتشافی؛	ناهمسویی‌های
عدم اولویت و ارزش‌گذاری پژوهشگران در رفع مشکلات داخلی؛	بینشی و انگیزشی
جهت‌گیری افراطی معطوف به پژوهش‌های خارجی؛	
ارزش‌گذاری افراطی نسبت به مجلات و مقالات لاتین؛	
برتری‌دهی به مجلات بین‌المللی و انتشار مقاله در آن؛	
تاکید بر انتقال دانش به جای پرورش خلاقیت و کارآفرینی؛	
ناکارآمدی روش‌های تدریس و برنامه‌های درسی؛	شرایط
ناهمسویی بین تدریس روش‌های پژوهش در دانشگاه با اهداف مربوط به خلق دانش؛	کژکارکردی‌های
تاکید بر آموزش محوری به جای پژوهش محوری؛	نظام آموزش و
اهمیت ناکافی نسبت به کیفیت فرایندهای یاددهی یادگیری در ملاک‌ها و شاخص‌های	پژوهش
ارزیابی عملکرد استادان؛	
کم‌توجهی به اصل پژوهش محور کردن فرایند یاددهی یادگیری	
دسترسی محدود به پایگاه‌ها و کتابخانه‌های تخصصی؛	
کمبود فضا، شرایط و امکانات پژوهشی مورد نیاز؛	کژکارکردهای
فراهم نشدن زیرساخت‌های لازم برای بر خورداری از بانک جامع پژوهش‌ها؛	تخصیص منابع و
عدم اشاعه به‌موقع پژوهش‌های خلق شده؛	امکانات
تخصیص نامتناسب بودجه و منابع مالی؛	
بروز روحیه چشم و هم‌چشمی؛	
تحمل ناکافی و پذیرش اندک نظرات مخالف؛	
شکل‌گیری روحیه محاسبه‌گری مادی در جامعه؛	
تضعیف روحیه‌ی خودباوری؛	تعاملات ویژه
بی‌اعتمادی در فضای علمی؛	فرهنگی
بروز روحیه بی‌تفاوتی نسبت به سرنوشت جامعه؛	راهنم‌ها
تضعیف روحیه کار تیمی؛	
تزریق روحیه ناهمبندی در اصلاح شرایط؛	
نبود اجماع در گفتمان مربوط به خلق دانش در بین اندیشمندان دانشگاهی؛	ضعف
نداشتن سیاست‌های کلان در حوزه خلق دانش؛	گفتمان‌سازی علمی

در نظام آموزش عالی	تعیین نشدن مسولیت و جایگاه هر دانشگاه، موسسه علمی و دانشکده‌ها در سیاست‌های تدوین‌شده؛
فقدان مدیریت یکپارچه و نظام‌مند در فرآیند خلق دانش	نامشخص بودن جایگاه و نقش هر یک از دانشکده‌ها و مراکز علمی در تحقق اهداف دانشگاه؛ شیوع نگاه جزیره‌ای در علوم؛ تکروی دانشگاه‌ها در خلق دانش؛ استفاده نکردن از یافته‌های دانشگاه‌های دیگر؛ استفاده نکردن از فرآورده‌ها و تجارب ارزش‌آفرین سایر کشورها؛ استفاده نکردن از تجربیات دیگر مراکز و اتلاف منابع؛ فقدان خلاقیت‌پروری؛
رخسوت و کژکارکردی‌های نظام تعلیم و تربیت	انتقال دانش به جای ساخت دانش؛ آموزش محوری؛ محتوا محوری؛ استفاده نکردن از تغییرات و نوآوری‌های علمی؛ انزوا در عرصه علمی؛ شکل‌گیری نشخوار علمی و استیلای نظریه‌های غیربومی فقر و عدم قدرت سیاسی؛ وابستگی علمی و سیاسی؛ وابستگی فرهنگی؛
تحقق نیافتن مرجعیت علمی و ثمرات آن	تحقق نیافتن زمینه‌ها و پایه‌های تمدن ایرانی اسلامی؛ وابستگی به منابع معدنی و تجدید ناپذیر؛ شکل‌گیری روحیه کپی‌کاری در پژوهشگران؛ شکل‌نگرفتن روحیه خط‌شکنی مرزهای علمی در پژوهشگران؛ تربیت روحیه مقلدگری در انجام فعالیت‌های بدیع پژوهشی؛ کاهش جایگاه و اثرگذاری دانشگاه در جامعه؛ فاصله گرفتن از دانشگاه‌های اجتماع‌محور؛ افت جایگاه و اثرگذاری دانشگاهیان در جامعه؛ افت نشاط و پویایی علمی در مراکز علمی و دانشگاهی؛

پیامدها

سؤال دوم: فرآیند شکل‌گیری کژکارکردهای بازدارنده در مسیر مرجعیت علمی به چه نحوی است؟

۲- رویش الگو و صورت‌بندی نحوه کژکارکردی‌ها

۲-۱. پدیده اصلی در فرآیند شکل‌گیری موانع و چالش‌های دستیابی به مرجعیت علمی

استیلای نگرش‌های کمی‌گرا

با توجه به تحلیل مصاحبه‌ها و تجارب زیسته‌ی مشارکت‌کنندگان «استیلای نگرش‌های کمی‌گرا» به عنوان مقوله محوری انتخاب شد چرا که با یکایک مقولات ارتباط داشته و به نوعی می‌توان آن را زمینه‌ساز اصلی در فرآیند شکل‌گیری موانع و چالش‌ها دانست. غلبه و استیلای رویکرد کمی‌گرایی در نظام دانشگاهی کشور، از عمده‌ترین علل افت نشاط و پویایی دانشگاهی است. تاملی بر مصادیق این استیلا در شیوه‌های تدریس درس روش‌های تحقیق، کم‌توجهی به ضرورت حرکت در راستای جنبش سوم روش‌شناسی پژوهش و ترویج آن، زمینه‌تأثیرگذاری مخرب آن را دوچندان نموده است. به نظر می‌رسد، نبود یا پرداختن به قواعد و ضابطه‌های تحول‌افزا در تدریس روش‌های پژوهش در حوزه‌های علوم انسانی، مانعی جدی در زمینه‌سازی تحول و حرکت در راستای خلق دانش بومی را موجب شده است (صالحی و محمدزاده، ۱۳۹۵؛ ۱۳۹۴). در حالت کلی این مقوله شامل زیرمقوله‌هایی همچون شکل‌گیری فرهنگ کمی‌گرایی؛ محوریت کمی‌گرایی در نظام‌نامه‌های ترفیع و ارتقاء اساتید؛ محوریت کمی‌گرایی در نظام‌نامه‌های انتخاب پژوهشگران برتر؛ کمی‌گرایی در نظام‌نامه پذیرش دانشجو؛ کمی‌گرایی در نظام‌نامه جذب اعضای هیئت علمی؛ حجم زیاد فعالیت‌های معلمی در دانشگاه‌ها؛ ارزش‌گذاری کاذب و سوگیرانه به پژوهش‌ها با رویکرد کمی؛ محوریت و ارزش‌گذاری به انتشار مقاله‌ها و طرح‌های کمی؛ محوریت ملاک‌ها و نشانگرهای کمی در کاربرگ‌های ارزیابی مقالات و طرح‌های پژوهشی؛ جبهه‌گیری نسبت به انتخاب موضوعات و انجام مطالعات اکتشافی؛ محوریت کمی‌گرایی در نظام‌نامه‌های پرداخت دستمزد و حقوق به پژوهشگران و اعضای هیئت علمی؛ محوریت آموزش روش‌های کمی پژوهش در دانشگاه‌ها؛ محوریت سرفصل‌های پژوهش‌های کمی در سرفصل‌های آموزشی دروس روش تحقیق در دانشگاه‌ها؛ است که هر کدام از این زیرمقوله‌ها به نوعی زمینه‌ساز خواهند بود. مادامی‌که ملاک‌های ترفیع و ارتقا اعضای هیئت علمی تعداد آثار علمی نظیر مقالات منتشر شده بدون توجه به کیفیت اثر و ارزش‌آفرینی آن در رفع مشکلات اصیل جامعه باشد نباید انتظار داشت خلق دانش بومی ما را به قله‌های مرجعیت علمی برساند. احراز اصالت اثر از مواردی است که کیفیت آن را متأثر ساخته و بایستی مورد بررسی قرار گیرد. شواهد گسترده‌ای نشان‌دهنده این است که سیطره‌ی

کمیت و روح کمی‌گرایی در تمامی ارکان نظام علمی ما قابل مشاهده است یکی از همین موارد ملاک‌های پذیرش دانشجویان دکتری است که بعضاً با داشتن تعداد مقالات منتشر شده بیشتر، شانس پذیرش بالاتری دارند، بررسی کیفیت و اصالت مقاله‌های ایشان در ملاک‌های ارزیابی تقریباً جایی ندارد. در ادامه نقل قول یکی از شرکت‌کنندگان آورده شده است.

استادیار علوم تربیتی می‌گوید:

«متأسفانه نفوذ عواملی غیر از عوامل کیفیت تحصیلی در سیستم نمره‌دهی کشور و دادن نمرات درجه بالا به دانشجویان برای آنها حبابی از توهم دانش و خرد فراهم می‌کند. در صورتی که داخل این حباب، خالی است و هر لحظه امکان تخریب آن وجود دارد. از طرف دیگر نقش خانواده‌ها و القای این باور که نمرات بالا نشانی از سطح شعور بالا و سواد بالا می‌باشد و اعتماد به نفس کاذبی که فرد در مورد خود دارد، باعث می‌شود به‌منظور حفظ اعتماد به نفس و پیشگیری از احساس حقارت درونی و ترس از عدم توانایی به مرحله تولید علم وارد نشود».

۲-۲. شرایط علمی در فرآیند شکل‌گیری موانع و چالش‌های دستیابی به مرجعیت علمی

کژکارکردهای سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی

فقدان سیاست‌های کلان و مشخص نبودن خط‌مشی کلی پژوهشی از موانعی است که جامعه علمی را باری به هر جهت کرده و هر پژوهشگر و موسسه‌ای به دنبال انجام پژوهش‌هایی است که شاید لزومی بر انجام آنها نباشد. موانع مرتبط با سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی بیشتر زمینه‌ساز بروز پدیده‌ای است که بدون اغراق خانمان سوز و عامل اصلی عقب ماندگی کشورها در عرصه علم، فناوری و فرهنگ است. در حالت کلی این مقوله شامل مفاهیمی همچون «ابهام معناشناختی؛ نظام نشانگرهای ارزشیابی کیفیت آموزش و پژوهش در دانشگاه‌ها؛ آموزش محوری بجای پژوهش محور شدن آموزش؛ ناهم‌سویی در سیاست‌ها؛ فقدان اجماع نظر بر سیاست‌های کلان؛ نبود سازوکار سنجش اصیل؛ غلبه رویه‌های مکانیستی به جای ترویج روندهای ارگانیک؛ فقدان سیاست‌های کیفی در عرصه خلق دانش اصیل؛ فقدان سیاست‌های تشویقی در تولید و انتشار مقاله‌های اکتشافی و بدیع؛ و فقدان سیاست‌های کیفی در عرصه پرورش روحیه اکتشافی در پژوهش و پژوهشگری» است. تاکید همه دانشگاه‌ها برای پذیرش افراد در دوره‌های تحصیلی طی سیاست‌نامه‌های ابلاغی از جانب وزارت علوم مبنی بر تعداد مقالات منتشر شده توسط هر دانشجو از مواردی است که قویاً بر غلبه کمیت به کیفیت صحنه می‌گذارد و به نظر می‌رسد برای رسیدن به فرصت‌های خلق دانش، می‌بایست این ساختار شکنی از سوی دولت

شکل بگیرد و حمایت جدی شود همچنین نیاز به وجود سازوکاری منسجم و وجود نظام نشانگرهای ارزیابی به منظور تحقق اهداف مصوب و ابلاغی به دانشگاه‌ها و موسسات پژوهشی احساس می‌شود و ضروری است تا به تدوین ملاک‌ها و نشانگرهای ارزیابی در هر حوزه علمی اقدام شود. همچنین نبود ارتباط کافی بین نظام مشوق‌های دانشگاهی و سنجش عملکرد اعضای هیئت علمی نیز از مهمترین موانع برشمرده شده است. ضرورت دارد همزمان با تصویب و ابلاغ سیاست‌های کلان توسط نهاد تعیین‌کننده خط‌مشی پژوهشی کشور به دانشگاه‌ها و از دانشگاه به هر دانشکده و پردیس و به‌روز رسانی آن و پرهیز از یکجانبه‌گرایی و نگاه بخشی، فرآیند ارزیابی تحقق آنها مشخص شده و با ضمانت اجرایی بالا، قابل پیاده‌سازی باشد و به نظر می‌رسد ضرورت دارد این وظیفه خطیر، به عهده نهاد دیگری باشد تا سنجش میزان تحقق اهداف در هر واحد مجری برنامه را برعهده گیرد و متناسب با آن مشوق‌هایی را تخصیص داده و به‌طور مستمر به روز شود. در ادامه نقل قول برخی از مشارکت‌کنندگان آورده شده است.

دانشجوی دکتری رشته علوم اجتماعی می‌گوید:

«چون نمیتوان نقش دانشکده‌ها را مشخص کرد انگیزه‌ای برای فعالیت بیشتر در نیروهای دانشکده‌ها و مراکز علمی دیگر وجود نخواهد داشت همچنین احتمال دارد که دانشکده یا مرکز علمی خاصی به تولید علم بپردازند و در این زمینه موفق هم باشند اما چون ابزاری برای سنجش میزان فعالیت آنها وجود ندارد به آن اهمیت داده نشود و جزو تولید علم محاسبه نگردد».

۲-۳. شرایط زمینه‌ای در فرآیند شکل‌گیری موانع و چالش‌های دستیابی به مرجعیت علمی

زمینه‌های ساختاری

از دیگر شرایط زمینه‌ساز در بروز اقدامات و رفتارهای کمی‌گرایانه می‌توان به موانعی اشاره کرد که بیشتر از جنس ساختاری و ارتباطی هستند. موانع ساختاری مصادیق و مفاهیم متعددی همچون «فقدان ارتباط مناسب بین دانشگاه‌ها و موازی‌کاری؛ فقدان ارتباط لازم بین دانشگاه‌ها و رسانه‌های جمعی به منظور ترویج فرهنگ پژوهش و پژوهندگی؛ فقدان ارتباط منسجم دانشگاه‌ها با مراکز و موسسات پژوهشی؛ و فقدان ارتباط مطلوب دانشگاه‌های داخل با دانشگاه‌های پیشگام» را شامل می‌شود.

دانشیار ۵۱ ساله علوم تربیتی در این باره می‌گوید:

«ارتباط نداشتن دانشگاه‌های ما با کشورهای دیگه یا کم‌بودن اون به راحتی مارو از تعامل با دنیا دور می‌کنه و فرصت‌های خلاق دانش رو می‌سوزونه، و این مشکل از نظر من به نگاه حاکمیت ما

برمی‌گردد. چون تقریباً هر ارتباطی با دنیا را مصداق نفوذ می‌داند. تعامل علمی در سراسر دنیا در جریان هست. بسیاری از دانشگاه‌های دنیا، استادان ایرانی دارند و حاکمیت ما به این مسئله افتخار می‌کند. حالا چطور است که دانشگاه‌های ما نباید استاد خارجی داشته باشند؟! این ساده‌ترین نوع همکاری علمی با دانشگاه‌های دنیاست که ما نداریم».

زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی

شرایط ویژه دیگری که منجر به بروز راهبردها یا همان اقدامات ویژه‌ای که تحت نگرش کمی-گرایی می‌شود ریشه در فرهنگ یک ملت دارد. موانع فرهنگی شامل مفاهیمی همچون «کم‌توجهی در جذب و نگهداشت نخبگان؛ تامین نشدن امنیت شغلی محققان؛ ضعف در کار تیمی و پرورش روحیه کارهای جمعی؛ گذشته‌نگری در زمینه نظریه‌های علمی؛ نامشخص بودن جایگاه پژوهشگر در جامعه؛ و نهادینه نشدن فرهنگ پژوهش محوری در جامعه» است. سیاست‌ها باید به گونه‌ای تدوین شوند که بر جذب و نگهداری نخبگان متمرکز باشند، در غیر این صورت با پدیده موسوم به فرار مغزها مواجه خواهیم بود. به نظر می‌رسد، حمایت ناکافی برای جذب و تامین زندگی و فضای شغلی نخبگان، در زمینه‌سازی و تسریع پدیده مهاجرت نخبگان اثرگذار بوده است (قاسمی و صالحی، ۱۳۹۶).

دانشیار ۴۵ساله رشته علوم سیاسی در این مورد می‌گوید:

«به نظر من اگر دولت فکر جدی‌ای برای حمایت از نخبگان نکند، قطعاً هر کدومشون که توانایی رفتن به کشورهای دیگر رو دارن، خواهند رفت و این چیزی جز تأسف خوردن نداره. واقعاً حیف است که در کشوری مثل ایران با اینهمه منابع و امکانات بخاطر نبودن مدیریت درست، اجازه بدیم که براحتی نخبگان مهاجرت کنند و از کشور خارج بشن و در نهایت دانشی که در آینده تولید میکنند، با هزینه چند برابر بیشتر از طرف اون کشورها به خود ما فروخته بشه، خب ما بیایم با برنامه‌ریزی درست مانع این پدیده بشیم، خدارو شکر همینکه دولت ما این رو پذیرفته که باید تو این مسیر قدم برداره جای خوشحالی داره ولی هنوز ما در رتبه اول صادرات نخبگان تو دنیا قرار داریم!»

۴-۲. شرایط واسطه‌ای در فرآیند شکل‌گیری موانع و چالش‌های دستیابی به مرجعیت علمی

ناهمسویی‌های بینشی و انگیزشی

یکی از شرایط عمومی محیطی که منجر به بروز اقدامات یا تعاملات ویژه‌ای تحت نگرش کمی-گرایانه می‌شود از نوع موانع بینشی و انگیزشی است. این مقوله شامل مفاهیمی همچون «فقدان انگیزه و روحیه علمی؛ شکل‌نگرفتن روحیه ابهام‌پذیری پژوهشی؛ تشویق به تداوم در انجام مطالعات تاییدی؛ نهمی

دانشجویان برای ورود در مطالعات کیفی و اکتشافی؛ عدم اولویت و ارزش گذاری پژوهشگران در رفع مشکلات داخلی؛ جهت گیری افراطی معطوف به پژوهش های خارجی؛ ارزش گذاری افراطی نسبت به مجلات و مقالات لاتین؛ و برتری دهی به مجلات بین المللی و انتشار مقاله در آن است. انگیزش عامل اساسی در ایجاد تلاش و فعالیت های فردی است و یکی از ابزارهای موثر در اعضای هیئت علمی برای ایجاد نتایج موثر، کارآمد و خلق آثار علمی مطلوب می باشد. نبود انگیزه در بین پژوهشگران و تولیدکنندگان دانش و عدم پرورش روحیه علمی در بین اعضای هیئت علمی دانشگاه ها و دانشجویان به خصوص دانشجویان تحصیلات تکمیلی از موانع فردی در حوزه خلق دانش می باشد که این مانع با توجه ویژه دولت و ایجاد انگیزه های مختلف شغلی و رفاهی می تواند تا حد بسیار زیادی کنترل شود و موردی دور از انتظار نیست. در ادامه نقل قول یکی از مشارکت کنندگان آورده شده است.

استادیار مطالعات خاورمیانه در این خصوص این گونه بیان می دارد:

«متأسفانه عدم شناخت مسائل مهم در حوزه علوم انسانی که بنیادترین حوزه علمی جامعه است و در اولویت قرار نگرفتن این علوم موجب شده تا همیشه مسائل مربوط به این حوزه در اولویت بندی ها مهجور واقع بشه و پژوهش های انجام شده در این حوزه به خاطر عدم شناخت کافی استادان و دانشجویان و باری به هر جهت بودن پژوهش های این حوزه هیچ یک از مسائل اساسی حل و فصل نمیشه و پژوهشگران فقط به الگوبرداری از پژوهش های مشابه خارجی و یا پژوهش های تکراری اکتفا می کنند و عملاً کار علمی صورت نمی گیره، در واقع دانش در کشور ما بومی نشده.»

کژکارکردهای نظام آموزش و پژوهش

از دیگر شرایط محیطی می توان به شرایطی اشاره کرد که در فرآیند آموزش و تربیت بوجود می آید. این شرایط شامل مفاهیمی همچون «تأکید بر انتقال دانش به جای پرورش خلاقیت و کارآفرینی؛ ناکارآمدی روش های تدریس و برنامه های درسی؛ ناهمسویی بین تدریس روش های پژوهش در دانشگاه با اهداف مربوط به خلق دانش؛ تأکید بر آموزش محوری به جای پژوهش محوری؛ اهمیت ناکافی نسبت به کیفیت فرایندهای یاددهی یادگیری در ملاک ها و شاخص های ارزیابی عملکرد استادان؛ و کم توجهی به اصل پژوهش محور کردن فرایند یاددهی یادگیری» است. فرآیند یاددهی-یادگیری از اصلی ترین فرایندهای موجود در سازمان های آموزشی است و توجه ویژه به آن انکارناشدنی است و باید نسبت به ارزیابی مداوم آن توجه داشت، در ارزیابی فرآیند یاددهی-یادگیری هدف آن است که

درباره مطلوبیت راهبردهای یاددهی و یادگیری قضاوت به عمل آید (بازرگان، ۱۳۹۴). تمرکز بیشتر رشته‌های دانشگاهی و کلاس‌ها بر آموزش می‌باشد، آموزش در جایگاه خود، بسیار مهم است، لکن هنگامی که هدف از برگزاری دوره‌ها، پرورش افراد توانمند و خلاق باشد، نمی‌توان با آموزش محض به چنین هدفی نائل آمد، آموزش و پژوهش را نباید به شکل دو جزیره کاملاً از هم جدا نگریست. آنچه رویکردهای نوین به ما می‌آموزند، ضرورت حرکت هوشمندانه در راستای پژوهش محور کردن فرایند یاددهی یادگیری است. آموزش، محور توسعه است و در هر جامعه‌ای، نقش چشمه تعالی یا تباهی را ایفا می‌نماید. به نظر می‌رسد، اگر نگاهی جزیره‌ای بین معاونت‌های دانشگاهی و به‌ویژه دو بخش مهم آموزش و پژوهش وجود داشته باشد و این انفکاک با کم‌توجهی به اصل پژوهش محور نمودن فرایندهای یاددهی یادگیری همراه شود، آموزش نه تنها تحول‌افزا نخواهد بود بلکه نقش مانعی جدی در خلق دانش بومی و ارزش آفرین را ایفا نموده و روی سکه تباهی در آن جامعه نمود و عینیت می‌یابد. به‌عنوان نمونه دانشیار علوم سیاسی می‌گوید:

«در حال حاضر، دانشگاه جایی است برای مدرک گرفتن؛ نه پژوهشگر شدن؛ پژوهش چه در علوم انسانی، چه تجربی و چه فنی، امکانات خاصی نیاز دارد که عمده‌تاً در دسترس نیست. از طرفی، تبعات خاص خود را هم دارد... چنانکه نمونه‌هایش موجود است. این است که دانشگاه‌ها ترجیح می‌دهند به همان آموزش در سطحی‌ترین صورت ممکن، بپردازند.»

استادیار ۳۵ ساله علوم تربیتی در این مورد می‌گوید:

«به نظر می‌رسد ارزیابی استادان به این خاطر ایجاد شد که دوستان بتوانند گزارش بدهند که ما ارزیابی داریم! به همین خاطر این ارزیابی‌ها هم بیشتر فرمالیته و فرمایشی هستند و آن چنان کارایی ندارند. هم شاخص‌های ارزیابی مشکل دارند هم نتیجه‌گیری از آن‌ها و تبعاتی که پس از آن برای استادان دارد.»

کژکارکردی‌ها در تخصیص منابع و امکانات

ضعف امکانات و تجهیزات و بی‌تدبیری در تخصیص متوازن و متناسب آن از مواردی است که مورد توجه مصاحبه‌شوندگان بوده است و شامل مواردی همچون «دسترسی محدود به پایگاه‌ها و کتابخانه‌های تخصصی؛ کمبود فضا، شرایط و امکانات پژوهشی مورد نیاز؛ فراهم نشدن زیرساخت‌های لازم برای برخورداری از بانک جامع پژوهش‌ها؛ عدم اشاعه به‌موقع پژوهش‌های خلق شده؛ و تخصیص نامتناسب بودجه و منابع مالی» است.

در این باره دانشیار ۵۱ ساله رشته علوم تربیتی می گوید:

«نداشتن امکانات نرم‌افزاری و سخت‌افزاری مطلوب، نداشتن فضای علمی مناسب، عدم وجود مجالس و دوره‌های علمی، عدم دسترسی به کتب، مجلات، سایت‌ها و پایگاه‌های علمی، سنگ‌اندازی در مراحل پژوهش مثل فرآیندهای پیچیده صدور مجوز برای ورود به برخی ارگانها و سازمان‌ها از عواملی‌اند که پژوهشگران را به مرور زمان از انجام فعالیت‌های علمی دلسرد می‌کنند».

۲-۵. پیامد در فرآیند شکل‌گیری موانع و چالش‌های دستیابی به مرجعیت علمی

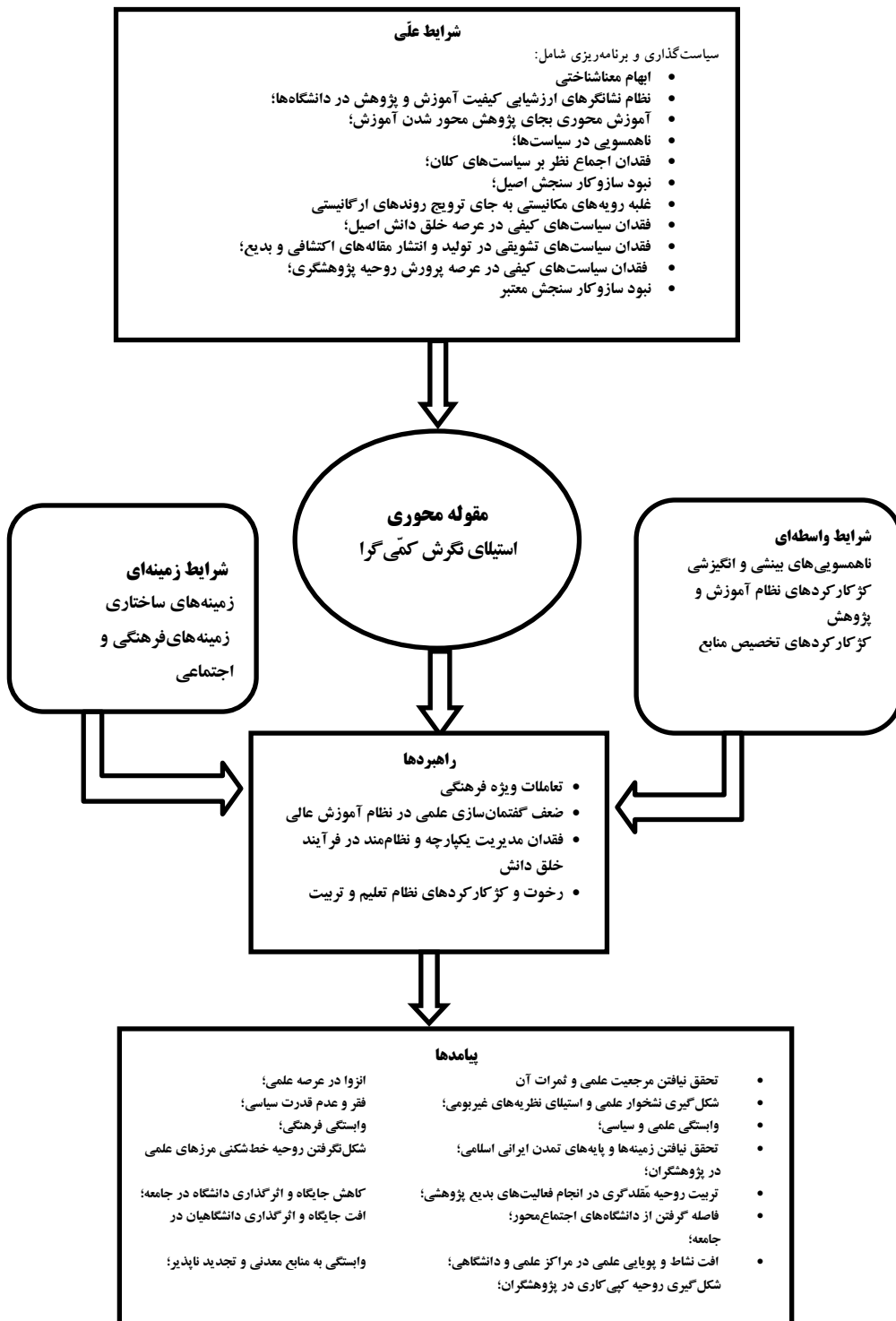
عدم دستیابی به مرجعیت علمی

شواهد به دست آمده از بررسی روایت‌های مصاحبه‌شوندگان حاکی از آن بود که به دلیل سیطره‌ی کمیت و استیلای رویکرد کمی‌گرایی و به دنبال آن بروز اقدامات و تعاملات ویژه‌ی مبتنی بر این دیدگاه، اثر اجتماعی مشاهده‌شده انزوا در عرصه‌ی علمی و عدم دستیابی به مرجعیت علمی است؛ این مقوله از مفاهیمی همچون «انزوا در عرصه علمی؛ شکل‌گیری نشخوار علمی و استیلای نظریه‌های غیربومی؛ فقر و عدم قدرت سیاسی؛ وابستگی علمی و سیاسی؛ وابستگی فرهنگی؛ تحقق نیافتن زمینه‌ها و پایه‌های تمدن ایرانی اسلامی؛ وابستگی به منابع معدنی و تجدید ناپذیر؛ شکل‌گیری روحیه کپی‌کاری در پژوهشگران؛ شکل‌نگرفتن روحیه خط‌شکنی مرزهای علمی در پژوهشگران؛ تربیت روحیه مقلدگری در انجام فعالیت‌های بدیع پژوهشی؛ کاهش جایگاه و اثرگذاری دانشگاه در جامعه؛ فاصله گرفتن از دانشگاه‌های اجتماع‌محور؛ افت جایگاه و اثرگذاری دانشگاهیان در جامعه؛ و افت نشاط و پویایی علمی در مراکز علمی و دانشگاهی» استخراج می‌گردد. استیلای رویکرد کمی‌گرایی در رویه‌های موجود در تصمیم‌گیری‌های آموزشی و پژوهشی، زمینه شکل‌گیری و نضج‌گفتمان خلق دانش بومی و حرکت در راستای تحقق مرجعیت علمی را با چالش‌هایی جدی همراه ساخته‌است.

در این باره استاد حقوق می گوید:

«به نظر من گفتمان‌های اندیشمندان اگرهم وجود داشته باشد عرصه شکوفایی به نظرات آنها داده نمی‌شود. در شرایطی که بیشتر رفتارهای دانشگاهی ما توجه به کمیت است بعید به نظر می‌رسد که بتوان به مرجعیت علمی که آرمان ماست دست یافت».

نمودار ۱: فرآیند شکل‌گیری موانع و چالش‌های دستیابی به مرجعیت علمی



جمع‌بندی و نتیجه‌گیری

این پژوهش با روش کیفی و با انجام ۳۱ مصاحبه عمیق نیمه‌ساختاریافته از دانشجویان و استادان دانشگاه به عواملی چند از چالش‌های موجود در این نوع آموزش دست یافت. در نهایت ۵۷ زیرمقوله استخراج گردید و این زیرمقوله‌ها در دسته‌بندی موضوع‌های اصلی قرار گرفت و به این ترتیب از آنها هفت مقوله شامل «زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی»، «زمینه‌های ساختاری»، «کژکارکردهای نظام آموزش و پژوهش»، «ناهمسویی‌های بینشی و انگیزشی»، «کژکارکردهای تخصیص منابع و امکانات»، «کژکارکردهای سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی» و «استیلای نگرش‌های کمی‌گرا» بدست آمد. از این میان، استیلای نگرش کمی‌گرا به عنوان مقوله محوری تعیین شد. به بیانی دیگر نه تنها این مقوله به تنهایی باعث شکل‌گیری موانع و چالش‌های پیش‌روی دستیابی به مرجعیت علمی می‌شود، بلکه به طور مستقیم و غیرمستقیم بر دیگر مقوله‌ها تاثیر گذاشته و اقدامات و رفتارهای خاصی را منجر می‌گردد. شرایط علی که منجر به بروز چنین پدیده‌ای می‌گردد بیشتر از هر عامل دیگری به سیاست‌گذاری‌های نادرست و برنامه‌ریزی‌های نابجا باز می‌گردد. برخی از شرایط زمینه‌ساز که اقدامات و تعاملات حاصل از این پدیده را تشدید می‌کنند شامل مواردی همچون زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی و زمینه‌های ساختاری است که در نظریه‌ی برخاسته از داده‌ها به عنوان شرایط زمینه‌ای شناخته می‌شوند؛ شرایط زمینه‌ای مطابق با نظر بازرگان (۱۳۹۴) به شرایط ویژه‌ای اشاره دارد که راهبردها را تحت تاثیر قرار می‌دهد و همچنین شرایط واسطه‌ای به شرایط عمومی و محیطی است که راهبردها را متاثر می‌سازد و در این پژوهش مطابق با یافته‌ها شرایط واسطه‌ای شامل مواردی همچون ناهم‌سویی‌های بینشی و انگیزشی، کژکارکردهای نظام آموزش و پژوهش و کژکارکردهای تخصیص منابع و امکانات است. شکل‌گیری گفتمان مربوط به خلق دانش در میان اندیشمندان علوم انسانی و در نهایت نتیجه‌گیری از گفتمان‌ها و حصول اجماع میان ایشان زمینه خلق دانش و در نهایت دستیابی به مرجعیت علمی را فراهم خواهد نمود؛ چرا که مهمترین نشانه در دستیابی به مرجعیت علمی را می‌توان خلق دانش بومی در عرصه‌های مختلف دانست و این مهم از طریق سیاست‌گذاری دقیق و سنجیده و برنامه‌ریزی برای تشکیل گفتمان و همچنین عملیاتی کردن گام‌های رسیدن به توافق، حاصل می‌گردد؛ همچنین فراهم‌سازی شرایطی که بتوان در آن نشانگرهای پویایی و نشاط علمی را مشاهده کرد. مهم‌ترین نشانگرهای سنجش بالندگی مراکز علمی، برخورداری از سهم قابل توجه در خلق دانش؛ ارزش‌آفرینی و زمینه‌سازی رفاه اجتماعی است. شواهد نشان می‌دهد که نمی‌توان در همه‌جا، رابطه مثبت و مستقیمی بین میزان تولید مقاله و خلق

دانش، متصور شد و تحقق این امر به آموزش، نظارت، تغییر پارادایمی و جهت‌گیری‌های صحیح نیازمند است. تمرکز بر نشانگرهای رشد و دوری از مباحث مربوط به توسعه در دانشگاه‌ها، زمینه رونق گرفتن رویکردهای کمی در آموزش و پژوهش دانشگاهی را دوچندان نموده است. در یک نگاه سطحی می‌توان وجود مؤسسات پایان‌نامه نویسی و مقاله‌نویسی را زمینه‌ساز نزول کیفیت دانشگاه‌ها و مراکز علمی دانست و در نگاهی صحیح‌تر می‌توان، عملکرد ضعیف دانشگاه را زمینه‌ساز رونق گرفتن و فرصت‌ده برای جولان این مؤسسات پایان‌نامه و مقاله‌نویسی دانست (قاسمی و صالحی، ۱۳۹۶). با نگاهی ژرف به یافته‌ها می‌توان دریافت که برخی از این عوامل اساسی‌تر و ریشه‌ای‌تر بوده و سهم بیشتری در این مسیر بر بر عهده دارند؛ به بیان دیگر برخی از این موانع اهمیت و اولویت بیشتری نسبت به برخی دیگر داشته و یک مانع می‌تواند موانع دیگری را منجر شده و وضعیت را وخیم‌تر نماید. از نمودار مفهومی می‌توان استنباط کرد که بی‌تدبیری در سیاست‌گذاری‌ها و برنامه‌ریزی زمینه‌ساز سیطره کمیت و غلبه نگاه کمی‌گرایانه شده و آن را تحت تاثیر قرار دهد و این خود پیامی است بر متولیان و مسئولان که سیاست‌گذاران اصلی در این حوزه ایشان‌اند.

کیفیت سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و به‌ویژه وحدت و یکپارچگی در تدابیر مبتنی بر آن، می‌تواند نقش محوری و بنیادین داشته و به‌نوعی در زمینه‌سازی یا زمینه‌سوزی برای ظهور یا غروب گرایش به خلق دانش بومی و مرجعیت علمی اثرگذار باشد. وقتی سازوکار ارزشیابی بر اساس و بنیاد کمی‌گرایی صرف استوار شود و به تعبیری آشنا، هر گردی را گردو تشخیص دهد و نتواند در این وادی، دوغ و دوشاب را تمایز دهد، نباید انتظار داشت گرایش و اقدام به خلق دانش، نهادینه و ساری و جاری شود. وقتی هنوز گفتمان ضرورت حرکت شتابنده به‌سمت مرجعیت علمی، گفتمان غالب محافل علمی و نخبگان اثرگذار نشده و رویه‌های موجود نتواند وضعیت و تناسب الزامات اساسی مورد نیاز با خواسته را تشخیص داده و ترمیم سازد، تحقق نیافتن اهداف عالیه، بخش کوچکی از آسیب‌ها به‌شمار می‌رود. شواهد نشان می‌دهد که سهم و جایگاه تدابیر یا قوانین موجود در بروز یا تشدید اثرگذاری موانع دیگر، برجسته است و این امر، پیامی آشکار برای سیاست‌گذاران و مجریان است که ضرورت بازاندیشی و بازنگری در رویه‌های موجود را دوچندان می‌سازد (قربانخانی و صالحی، ۱۳۹۹). با نگاهی ژرف می‌توان رد پای سیاست‌گذاری‌های اشتباه و برنامه‌ریزی‌های نامناسب را در سرتاسر این فرآیند مشاهده کرد. چنانچه سیاست‌گذاری‌ها اشتباه باشند منابع مالی صرف اموری خواهد شد که در راستای اهداف و چشم‌اندازهای ترسیم شده برای آینده علمی و پژوهشی نیست در حالی که باید زیر ساخت‌های لازم

تقویت شده و از طریق آن بسترها و پایگاه‌های جامعی از پژوهش‌ها فراهم ساخت. یکی از این سیاست‌های نادرست و جاری در آیین‌نامه‌ها و قواعد، تاکید بر کمیّت‌ها، نگاه‌های یکسان به علوم انسانی و علوم طبیعی، تدوین آیین‌نامه‌ها با نگاه‌های تک بعدی و تک‌ساحتی در برخی از حوزه‌های علمی و تعمیم آن به حوزه‌های دیگر از جمله حوزه علوم انسانی دانست. در این راستا دهنوی و رفیعی (۱۳۹۵) بر این باور تاکید می‌دارند که صرف تولید مقاله روش خوبی برای محک زدن تولید علمی نیست؛ قربانخانی و صالحی (۱۳۹۸) و محمدزاده و صالحی (۱۳۹۴ و ۱۳۹۵) نیز بر این نکته اذعان می‌دارند که استیلای رویکرد کمیّ گرا در تصمیم‌گیری‌های آموزشی، پژوهشی و فرهنگی، نه تنها زمینه شکل‌گیری گفت‌وگو خلاق دانش بومی و حرکت در راستای تحقق مرجعیت علمی را با چالش‌هایی جدی همراه ساخته، بلکه به افت نشاط و پویایی در مراکز علمی و دانشگاهی انجامیده است. قربانخانی و صالحی (۱۳۹۸)، اظهار می‌دارند که ضرورت دارد ضمن حرکت در راستای نهادینه‌سازی گفت‌وگو تحول، جایگزینی رویه‌های خلاق دانش و ارزش‌آفرینی بجای تمرکز و تأکید افراطی بر تولید و تعدد مقاله‌ها و بازنمایشی و بازنگری در سیاست‌ها و به تبع آن، تدوین برنامه جامع اقدام، در دستور کار قرار گیرد. پرواضح است که با سیاست‌گذاری درست و به موقع و ایجاد زمینه‌های مناسب برای تحقق آن، می‌توان منابع و امکانات لازم برای ایجاد و توسعه پایگاه‌های علمی را فراهم آورد. این در حالی است که در بسیاری موارد، شاید نیازی به تخصیص منابع بیشتری به منظور تامین منابع نباشد و با اتخاذ تدابیری سنجیده و نظارت دقیق بر حسن اجرای آن، می‌توان منابع موجود را به نحو مناسب‌تری مدیریت کرد و به اهداف از پیش تعیین شده دست یافت.

- با توجه به یافته‌های تلخیص شده در نمودار شماره ۱ که مبتنی بر تجارب زیسته و ادراک مشارکت‌کنندگان به دست آمده است می‌توان بر سر گزاره‌ها و پیشنهادهایی به شرح زیر توافق کرد:
- شکل‌گیری و تشدید نگاه رفتارگرایانه و جزیره‌ای در تدوین سیاست‌ها، اهداف و خط‌مشی علوم انسانی، زمینه‌ساز شکل‌گیری و سیطره‌ی کمیّت‌گرایی و غلبه نگرش کمیّ گرایانه می‌شود.
 - کم‌توجهی به کیفیت فرایندهای یاددهی یادگیری در ملاک‌ها و شاخص‌های ارزیابی عملکرد استادان، زمینه بروز و تشدید نگرش کمیّ گرایانه را فراهم می‌کند.
 - تاکید بر آموزش محوری و محتوا محوری به جای پژوهش محوری از شرایط بوجود آورنده‌ی سیطره کمیّت است.
 - ابهام معناشناختی در تمایزگذاری بین مفهوم «خلق دانش» و «تولید مقاله» منجر به شکل‌گیری

رفتارهای کمی گرایانه می شود.

- ارزش گذاری و تاکید افراطی بر آمار و فراوانی تولید اسناد (مقاله‌ها، کتب و گزارش‌ها)، زمینه‌ساز شکل‌گیری و استیلای رویکردی کمی گرایانه در علوم انسانی شده است.
- غلبه نگاه کمی‌گرایی نشانگرهای ارزشیابی کیفیت آموزش و پژوهش در دانشگاه‌ها و مراکز علمی شرایطی را بوجود می‌آورد که دستیابی به مرجعیت علمی را با چالش‌های جدی مواجه می‌سازد.
- غلبه نگاه کمی‌گرایی در نظام‌نامه‌های ترفیع و ارتقاء اساتید در دانشگاه‌ها و مراکز علمی در کنار افزایش رویه‌های مکانیستی به جای ترویج روندهای ارگانیک‌تری در فضاهای دانشگاه‌ها و مراکز علمی می‌تواند شرایطی را بوجود آورد که با شکل‌گیری و تشدید روحیه کپی‌کاری و تقلدگری در انجام فعالیت‌های بدیع پژوهشی، به مانعی در پرورش روحیه خط‌شکنی مرزهای علمی در پژوهشگران انجامیده، دستیابی به مرجعیت علمی را با چالش‌های جدی مواجه سازد.
- محوریت یافتن نگاه کمی‌گرایی در نظام نشانگرها و کاربرگ‌های ارزیابی مقاله‌ها، پایان‌نامه‌ها و طرح‌های پژوهشی؛ در نبود سیاست‌ها و رویه‌های تشویقی در عرصه خلق دانش اصیل، تولید و انتشار مقاله‌های اکتشافی و بدیع، پرورش روحیه اکتشافی در پژوهش و پژوهشگری و به‌ویژه سازوکار سنجش اصیل فعالیت‌های پژوهشی اجتماع‌محور و ارزش‌آفرین، می‌تواند شرایط و زمینه‌هایی را بوجود آورد که ضمن شکل‌دهی و تشدید روحیه کپی‌کاری و تقلدگری در انجام فعالیت‌های بدیع پژوهشی، به مثابه مانعی جدی در پرورش روحیه خط‌شکنی مرزهای علمی در پژوهشگران و همچنین خلق و انتشار آثار اکتشافی و ژرف‌انگر کیفی در مجلات علمی اثرگذار شده، دستیابی به مرجعیت علمی را با چالش‌های جدی روبرو نماید.
- تمرکز بر نگاه کمی‌گرایی در ارزش‌گذاری و ترویج افزایش تعداد انتشار مقاله‌ها در مجلات و به ویژه مجلات بین‌المللی لاتین در حوزه‌های علوم انسانی بدون زمینه‌سازی برای ایجاد همسویی و تعامل ارزش‌آفرین بین دانشگاه‌ها، صنایع، نیازمندی‌های پژوهشی داخلی و حرکت به سوی دانشگاه‌های اجتماع‌محور، می‌تواند شرایط و زمینه‌هایی را بوجود آورد که ضمن شکل‌دهی و تشدید روحیه چشم و هم‌چشمی و محاسبه‌گری مادی، به تضعیف

روحیه‌ی خودباوری و مسئولیت‌پذیری نسبت به مشکلات و سرنوشت جامعه انجامیده و به مثابه مشوق و زمینه‌ای برای دل‌بستگی و وابستگی علمی و سیاسی به مراکز و نهادهای بیرون از کشور، شکل‌گیری نشخوار علمی و استیلای نظریه‌های غیربومی؛ وابستگی فرهنگی و مانعی در تشکیل و تحکیم پایه‌های تمدن ایرانی اسلامی ایفا نقش نموده و در نهایت، دستیابی به مرجعیت علمی را با مشکلات و مخاطرات بنیادین همراه سازد.

- استیلای کمی‌گرایی در نظام نشانگرها ارزشیابی استادان، دانشجویان و پژوهشگران برتر، در نبود سیاست‌ها و رویه‌های تشویقی در عرصه خلق دانش اصیل، تولید و انتشار آثار علمی اکتشافی و بدیع، امنیت شغلی و جایگاه محققان در جامعه، جذب و نگهداشت نخبگان؛ پرورش کار تیمی و روحیه فعالیت‌های جمعی، می‌تواند شرایط و زمینه‌هایی را بوجود آورد که ضمن تشدید روحیه گذشته‌نگری در زمینه نظریه‌های علمی، ارزش‌گذاری افراطی نسبت به مجلات و مقالات لاتین؛ جهت‌گیری افراطی معطوف به پژوهش‌های خارجی؛ عدم اولویت و ارزش‌گذاری پژوهشگران در رفع مشکلات داخلی؛ برتری‌بخشی قالبی به مجلات بین‌المللی و انتشار مقاله در آن و افزایش آمارهای مطالعات تاییدی؛ به مثابه مانعی جدی در شکل‌گیری روحیه ابهام‌پذیری پژوهشی؛ اعتماد به نفس برای ورود به مطالعات ژرف‌انگر، اکتشافی و بافکارمند اثرگذار شده و حرکت شتابنده به سوی ایجاد دانشگاه‌های اجتماع‌محور و تحقق بستر لازم برای تصمیم‌گیری و اقدامات حمایتی در مسیر مرجعیت علمی را با چالش‌های جدی روبرو نماید.

- استیلای کمی‌گرایی در آموزش روش‌های کمی پژوهش و سرفصل‌های دروس روش‌های پژوهش و سرفصل برنامه‌های درسی در دانشکده‌های علوم انسانی و اجتماعی، می‌تواند شرایط و زمینه‌هایی را بوجود آورد که ضمن تشدید روحیه گذشته‌نگری در زمینه نظریه‌های علمی، نگاه جزیره‌ای در علوم و توجیه موضوع محوری و انتقال دانش به جای ساخت دانش؛ ترویج مطالعات تاییدی؛ به مثابه مانعی جدی در شکل‌گیری روحیه ابهام‌پذیری پژوهشی؛ اعتماد به نفس برای ورود به مطالعات ژرف‌انگر، اکتشافی و بافکارمند اثرگذار شده و حرکت شتابنده به سوی ایجاد دانشگاه‌های اجتماع‌محور و تحقق بستر لازم برای تصمیم‌گیری و اقدامات حمایتی در مسیر مرجعیت علمی را با آسیب‌های جدی همراه سازد.

- غلبه نگاه کمی‌گرایی نشانگرهای ارزشیابی کیفیت آموزش و پژوهش در دانشگاه‌ها شرایطی را

- بوجود می‌آورد که دستیابی به مرجعیت علمی را با چالش‌های جدی مواجه می‌سازد.
- توجه و ایجاد برنامه‌های مناسب برای تشخیص و جلوگیری از شکل‌گیری فرسودگی شغلی و زمینه‌سازی برای ارتقای سلامت روان دانشگاهیان و به ویژه اعضای هیات علمی، می‌تواند ضمن ایجاد زمینه برای احساس آرامش و تعلق به فعالیت‌های حرفه‌ای، امکان شکل‌گیری و تقویت دغدغه‌های مرتبط با مرجعیت علمی و اقدامات سازنده را افزایش دهد.
 - زمینه‌سازی برای پرورش روحیه نقادی و ایجاد بستر لازم برای استقلال بیشتر مراکز علمی می‌تواند به طور غیرمستقیم و اثرگذار در حرکت سازنده دانشگاهیان به سمت مرجعیت علمی اثرگذار باشد.
 - ایجاد و تقویت نهضت رشته‌ها، گروه‌ها و دانشکده‌های بین‌رشته‌ای و میان‌رشته‌ای در علوم انسانی و ارزش‌گذاری بیشتر به این رشته‌ها، گروه‌ها و دانشکده‌ها می‌تواند زمینه پویایی بیشتر و در نتیجه حرکت شتابنده به سمت تحقق مرجعیت علمی را تسهیل نماید.
 - تشویق و حمایت و ارزش‌گذاری برای پژوهشگاه‌ها و به ویژه دانشکده‌ها و گروه‌های آموزشی به منظور **ایجاد و توسعه نشریه‌های بین‌المللی دوزبانه فارسی - لاتین**، از مهم‌ترین زمینه‌ها و پیشران‌ها برای تحقق مرجعیت علمی است؛ متأسفانه آنچه که امروز در فضای انتشارات مجلات علمی علوم انسانی شاهد هستیم، تعداد بسیار بسیار انگشت‌شمار و ناچیز مجلات بین‌المللی **دوزبانه فارسی - لاتین**، است که در سطح بین‌المللی و دست‌کم در سطح کشورهای منطقه و جهان اسلام، از اثرگذاری اولیه و مورد انتظار برخوردار نیست! این امر ضرورت آشکار و فوری برای سیاست‌گذاری و اقدام مبتنی بر آن در این راستا به منظور حمایت و تشویق برای ایجاد دست‌کم یک فصلنامه بین‌المللی دو زبانه فارسی - لاتین، برای یک دانشکده و ترجیحاً یک گروه آموزشی به عنوان یکی از مقدمات و پیشران‌های اساسی تحقق مرجعیت علمی را دوچندان می‌نماید. می‌توان کمک در ایجاد به روزرسانی یک نشریه بین‌المللی دو زبانه فارسی - لاتین، را مهمترین امتیازهای جایگزین نشر مقاله در مجلات موسوم به **WOS** قرار داد. به نظر می‌رسد با ایجاد این خط مشی در مسیر خلق دانش و ایجاد و توسعه جایگاه علوم انسانی و تحقق مرجعیت علمی گام‌های اساسی برداشت.
 - حرکت برای استفاده بهینه از کلان‌داده‌ها، مطالعات آینده‌پژوهانه، طولی و با استفاده از هوش مصنوعی در مطالعات حوزه علوم انسانی می‌تواند زمینه لازم برای حرکت شتابنده به

سمت تحقق مرجعیت علمی را تسهیل نماید.

- زمینه‌سازی برای اطلاع‌رسانی وسیع سمینارها و به‌ویژه‌های پژوهش‌های درون‌دانشگاهی شامل جلسات ارائه دستاوردهای مربوط به طرح‌های استادان دانشگاه و همچنین پایان‌نامه‌های دانشجویان ارشد و رساله‌های دکتری در مراکز مرتبط و تسهیل شرایط برای مشارکت همه ذینفعان مرتبط در جلسات دفاع به منظور ترویج و کمک به استفاده بهینه و ارزش‌آفرین از خدمات دانشگاه در جامعه و هدف‌گیری مسائل واقعی محیط جامعه و سازمان‌ها در این پژوهش‌ها راهگشا خواهد بود.

- ایجاد شبکه تلویزیونی ملی دانشگاهی نظیر سایر شبکه‌های صدا و سیما به منظور تسهیل جایگاه و امکان رسالت دانشگاه در جامعه و تبلیغ خدمات و دستاوردهای موجود و بالقوه برای جامعه می‌تواند به هدفمند و ارزش‌آفرین شدن فعالیت‌های دانشگاهی و جلوگیری از اقدامات احتمالی در خلا و تقویت مسئله‌یابی و جلوگیری از مسئله‌سازی یا پرداختن به مسائل کم‌اهمیت یا غیرمرتبط با نیازهای بومی کمک‌کننده باشد. این امر ضمن جهت‌دهی به فعالیت‌های دانشگاهی و واقعی سازی آن، به ارزش‌آفرینی فعالیت‌ها کمک نموده و تحقق مرجعیت علمی را امکان‌پذیر می‌سازد.

- ظرفیت‌سازی برای ایجاد و راه‌اندازی شبکه‌های کیفیت در بین متخصصان موضوعی در هر یک از رشته‌ها و برگزاری جلسات منظم ماهانه، می‌تواند ضمن ظرفیت‌سازی برای ارتقای کیفیت فعالیت‌ها و ایجاد فعالیت‌های سازنده چندسطحی و چندوجهی، زمینه‌ساز تحقق مرجعیت علمی گردد.

- از آنجایی که خلق دانش و مرجعیت علمی در علوم انسانی از رهگذار فعالیت‌های اکتشافی و خلاقانه ممکن می‌گردد، پیشنهاد می‌شود با توجه به ظرفیت رویکردهای اکتشافی و روش‌های پژوهش کیفی در زمینه‌سازی تحقق مرجعیت علمی و عقب‌افتادگی‌های بسیار در این حوزه و اثرات نامطلوب و مخرب استیلای رویکردهای تاییدی و کمی‌گرا در علوم انسانی که در چندین مطالعه مورد تاکید قرار گرفت، اقداماتی نظیر ۱. برگزاری کارگاه‌های منظم توسعه مهارت‌های پژوهندگی کیفی در بین اعضای هیات علمی و دانشجویان تحصیلات تکمیلی به عنوان پیش‌شرطی برای پژوهش در حوزه‌های علوم انسانی، ایجاد دستورالعملی برای مجلات در رعایت حد نصاب و تناسب انتشار آثار کیفی مناسب و پرهیز از تمرکز بر

مطالعات تاییدی و کمی گرا؛ تخصیص وزن بیشتر برای مطالعات و انتشارات مفهوم‌پردازی و نظریه‌پردازی در مقایسه با مطالعات نظریه‌آزمایی و فرضیه‌آزمایی، اضافه شدن دو واحد درسی روش‌های پژوهش کیفی در تمامی رشته‌های مرتبط با علوم انسانی و ضرورت تشویق به راه‌اندازی مجلات تخصصی با رویکرد کیفی و اکتشافی، در دستور قرار گیرد.

- با توجه به یافته‌های بدست‌آمده مبنی بر «فقدان سیاست‌های کیفی و راهبردی در عرصه پرورش روحیه پژوهشگری»، «شکل‌نگرفتن روحیه خط‌شکنی مرزهای علمی در پژوهشگران»، و «تربیت روحیه مقلدگری در انجام فعالیت‌های بدیع پژوهشی» و «کیفیت ناکافی برخی از کلاس‌های روش تحقیق به دلایلی نظیر جدی گرفته نشدن این‌گونه دروس» و یا نگاه عمومی و نه تخصصی به این دروس و تخصیص تدریس آن به برخی از استادان صرفاً محتوایی (استادانی که غالباً در حوزه علمی خودشان و نه حوزه روش‌های پژوهش، دارای تخصص و تجربه‌اند)، پیشنهاد می‌شود با این هدف که دروس مرتبط با روش‌های پژوهش به‌عنوان دروسی کاملاً تخصصی و عملی در نظر گرفته شود و سازوکاری ایجاد گردد تا **اول اینکه** واحدهای این دروس به‌عنوان واحدهای عملی و نه نظری (که در اغلب سرفصل‌های برنامه‌های درسی به‌عنوان یک درس نظری تعریف شده‌است) در نظر گرفته شود؛ **دوم اینکه** تا آنجا که ممکن است و متخصص روش‌های پژوهش در دسترس است، تدریس این درس به متخصصان روش‌های پژوهش و نه صرفاً مدرسان محتوایی، تخصیص یابد. **سوم اینکه** برای دانشجویان دوره تحصیلات تکمیلی که از این دوره با عنوان دوره پرورش پژوهشگران در حوزه‌های مختلف یاد می‌شود، حداقل شش واحد روش پژوهش در سه رویکرد کمی، کیفی و آمیخته تخصیص یابد، شواهد امر نشان می‌دهد در بسیاری از دوره‌های حتی دکتری تخصصی، حداکثر دو واحد روش تحقیق آن هم با محوریت رویکردهای تاییدی و کمی گرا در نظر گرفته شده‌است و جای سؤال و تعجب است که چگونه امکان‌پذیر است با بروز تحولات و دگرگونی‌ها در رویکردهای پژوهشی و حاکمیت سومین جنبش روش‌شناسی (صالحی و گل‌افشانی، ۲۰۱۰) در مراکز و دانشگاه‌های تراز، با این وجود همچنان در اغلب برنامه‌های درسی دانشگاهی، دو واحد درسی به این

^۱ Methodology movements

حوزه پراهمیت اختصاص داده شده است و آن‌گاه انتظار می‌رود با دو واحد روش پژوهش، دانشجویانی توانمند با صلاحیت‌ها و قابلیت‌های پژوهشگری در حیطه تخصصی خویش تربیت شود. نتیجه مطالعه قاسمی و صالحی (۱۳۹۷) نشان داد که از عمده‌ترین دلایل گرایش برخی از دانشجویان به موسسات مقاله‌نویسی و پایان‌نامه نویسی، نبودن زمینه برای شکل‌گیری شایستگی‌های پژوهندگی با توجه به نبود واحدهای کافی برای پرورش این شایستگی‌ها بوده است. ایشان در مطالعه خود نتیجه می‌گیرند که رونق یافتن مؤسسات مقاله‌نویسی می‌تواند نشاط و پویایی مراکز علمی و دانشگاهی را از درون با چالش‌هایی جدی همراه و آنها را در تحقق رسالت‌شان در ارزش‌آفرینی و زمینه‌سازی رفاه و توسعه پایدار و متوازن جامعه، با مشکلات دوچندان مواجه نماید. بنابراین لازم است دست‌کم ۶ واحد عملی پرورش شایستگی‌های پژوهشگری و به‌ویژه واحدی با نام ارتقای توانمندی نگارش علمی (مقاله‌ها و گزارش‌ها) در برنامه‌درسی در حال اجرا و نه صرفاً برنامه‌درسی م‌صوب، به تقویت مهارت‌های پژوهشگری دانشجویان تحصیلات تکمیلی در سه رویکرد کمی، کیفی و آمیخته اختصاص یابد تا زمینه و بستر لازم برای تحول در خلق دانش و به‌ویژه در حوزه‌های مرتبط با علوم انسانی، اجتماعی و رفتاری، و حرکت در راستای مرجعیت علمی فراهم‌گردد. **چهارم اینکه** ضرورت دارد در سامانه اعلام نمرات عملکرد دانشجویان در درس پروژه‌محور نظیر روش‌های پژوهش، بخش مهمی از ارزشیابی عملکرد بر نتیجه مربوط به بخش پروژه‌های عملی و کاربردی، استوار گشته و زمان لازم برای اعلام نتایج در اختیار مدرسان این درس قرار داده‌شود؛ در حال حاضر و طبق رویه‌های اعلام نمرات، به نظر می‌رسد با قائل شدن ارزش بیشتر برای رویه‌ها و تفکر مکانیستی و اداری در گردآوری داده‌ها و جایجا شدن هدف با وسیله، مدرسان این درس و سایر درس کاربردی نیز همچون سایر درس نظری، ناچار از اعلام نتایج در بازه دو هفته‌ای و حداکثر یک‌ماهه هستند که این امر خود می‌تواند عاملی زمینه‌ساز برای غیرکاربردی شدن فرایند آموزش و ارزشیابی عملکرد دانشجویان و در نتیجه کم‌اهمیت شدن پروژه‌محوری و شکل‌نگرفتن شایستگی‌های عملی دانشجویان در این درس را فراهم‌آورد. پیشنهاد این است که شیوه ارزشیابی درس کاربردی، عملی و راهبردی نظیر روش‌های پژوهش، با تحول رویه‌ای همراه شود به‌گونه‌ای که دست‌کم به مدت ۹۰ روز بعد از بازه امتحانات (و ترجیحاً یک‌ترم)،

اجازه اعلام نمراتشان داده شود تا مدرسان این دروس، قادر شوند، بعد از دوره آموزشی، بخش قابل توجهی از امتیاز عملکرد دانشجویان را به انجام پروژه عملی و تحویل آن تخصیص دهند. این امر زمینه‌ای را فراهم می‌سازد تا ضعف مهارت‌های پژوهشی به عنوان یکی از مهمترین تهدیدها و عوامل افت کیفیت مطالعات دانشگاهی و شکل نگرفتن روحیه پژوهشگری و خط‌شکنی مرزهای علمی در پژوهشگران و «تربیت روحیه مقلدگری در انجام فعالیت‌های بدیع پژوهشی»، خشی یا کم‌رنگ گردد.

- تغییر در نوع نگرش به ملاک‌ها، معیارها و نشانگرهای ارزیابی در ارتقا مدارج دانشگاهی و همچنین در گزینش و پذیرش دانشجویان دکتری از پیشنهادها راهگشا است؛ چرا که به نظر می‌رسد، وضعیت کنونی پذیرش دانشجو و ارتقای استادان در دانشگاه‌ها با محوریت رویکرد کمی‌گرا است؛ به گونه‌ای که محتمل است در روند بررسی پرونده‌های متقاضیان به شیوه‌ای عمل شود که هر چه تعداد مقاله‌های بیشتر باشد، امتیاز بیشتری به فرد تعلق می‌گیرد و به اصالت و کیفیت محتوا و به ویژه مسئله‌های مورد بررسی، و کیفیت مقاله‌ها کمتر توجه می‌شود. پیشنهاد می‌گردد در مطالعه‌های کمی، سهم هر یک از عوامل کشف‌شده در جلوگیری از رشد خلق دانش در دانشگاه‌های کشور و حرکت شتابنده به سمت مرجعیت علمی، مورد بررسی قرار گیرد. همچنین با استفاده از مطالعه‌ای به روش نظریه برخاسته از داده‌ها، فرایند تاثیرگذاری استیلای رویکرد کمی‌گرایی بر کاهش نشاط و پویایی علمی و فرهنگی در نظام آموزش عالی کشور و به‌ویژه در حوزه علوم انسانی، شناسایی و بازنمایی گردد.

- بازرگان، عباس (۱۳۹۴). مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته: رویکردهای متداول در علوم رفتاری، تهران: نشر دیدار.
- باقری، پژمان؛ آوند، ابوالقاسم؛ کوهپایه، سیدامین؛ همایون‌فر، رضا؛ فرجام، مجتبی و آوند، فاطمه (۱۳۹۶). «نکاتی پیرامون مرجعیت علمی با نگاهی به نقش‌آفرینی دانشجویان در تحقق آن و موانع موجود». مجله دانشگاه علوم پزشکی سبزوار. دوره ۲۴، شماره ۱، صص ۵۱-۵۳.
- بنی‌اسدی، علی؛ و صالحی، کیوان (۱۳۹۸). «مقدمه‌ای بر اصول و فرایند ساخت و روسازی پروتکل مصاحبه». نامه آموزش عالی، دوره ۱۲، شماره ۶، صص ۱۷۷-۲۰۳.
- حسین‌پور، محمد (۱۳۹۱). «بررسی عوامل بازدارنده فعالیت‌های پژوهشی اعضای هیئت علمی رشته‌های علوم انسانی»، یافته‌های نو در روان‌شناسی، دوره ۶، شماره ۱۹، صص ۷۹-۹۵.
- دانایی فرد، حسن (۱۳۸۸). «تحلیلی بر موانع تولید دانش در علوم انسانی: رهنمودهایی برای ارتقا کیفیت ظرفیت سیاست ملی علم ایران»، سیاست علم و فناوری، دوره ۲، شماره ۱، صص ۱۶-۱.
- دهنویه، رضا؛ و رفیعی، نورا (۱۳۹۵). «تولید علم و مرجعیت علمی، کمیت یا کیفیت؟»، گام‌های توسعه در آموزش پزشکی، دوره ۱۳، شماره ۶، صص ۶۵۱-۶۵۲.
- ضایبان، علی (۱۳۸۴). تعامل انسان و سیستم اطلاعاتی، تهران: انتشارات سمت.
- صالحی، کیوان؛ بازرگان، عباس؛ صادقی، ناهید؛ و شکوهی‌یکتا، محسن (۱۳۹۴). «بازنمایی ادراکات و تجارب زیسته معلمان از آسیب‌های احتمالی ناشی از اجرای طرح‌ارزشیابی توصیفی در مدارس ابتدایی»، فصلنامه مطالعات اندازه‌گیری و ارزشیابی آموزشی، دوره ۵، شماره ۹، صص ۹۹-۵۹.
- فیاض، ایراندخت (۱۳۹۰). «نقش و جایگاه نظام آموزشی در فرایند مرجعیت علمی کشور»، مجموعه مقالات اولین همایش ملی آموزش در ایران ۱۴۰۴، تهران: پژوهشکده سیاست گذاری علم، فناوری و صنعت.
- قاسمی، مجید؛ و صالحی، کیوان (۱۳۹۶). «بازنمایی موانع و چالش‌های رشد و بالندگی اعضای هیئت علمی جدیدالاستخدام: مطالعه‌ای به روش پدیدارشناسی». فصلنامه آموزش و توسعه منابع انسانی، دوره ۴، شماره ۱۳، صص ۱-۲۵.
- قاسمی، مجید؛ و صالحی، کیوان (۱۳۹۷). «تحلیل پدیدارشناسانه عوامل درون‌سازمانی مؤثر بر استفاده از مؤسسات تولید مقاله و پایان‌نامه»، سیاست علم و فناوری، دوره ۱۱، شماره ۴، صص ۳۵-۴۸.
- قبادی، عبدالحمید (۱۳۸۵). مرجعیت علمی با رویکرد اسلامی، روزنامه رسالت (۱۴/۵/۱۳۸۵).

قربانخانی، مهدی و صالحی، کیوان (۱۳۹۶). «بازنمایی ویژگی‌های استادان موفق آموزش مجازی در نظام آموزش عالی ایران از نظر اساتید و دانشجویان: مطالعه‌ای با روش پدیدارشناسی». فناوری آموزش، دوره ۱۱، شماره ۳، صص ۲۳۵-۲۵۵.

قربانخانی، مهدی و صالحی، کیوان (۱۳۹۹). رهیافتی پدیدارشناسانه در واکاوی موانع خلق دانش در علوم انسانی بر پایه ادراک و تجربه زیسته نخبگان و فرهیختگان دانشگاهی. راهبرد فرهنگ. دوره ۱۳، شماره ۵۲.

قربانخانی، مهدی؛ صالحی، کیوان و مقدم‌زاده، علی (۱۳۹۹). «ساخت پرسشنامه میزان‌شده برای تشخیص ارزشیابی کاذب در مدارس ابتدایی». علوم تربیتی. دوره ۲۷، شماره ۲، صص ۱-۲۴.

قربنی، محمدجواد و جمشیدیها، غلامرضا (۱۳۹۸). «تهدیدات تولید ملی در نظام سیاسی اسلامی از منظر اندیشه آیت‌الله محمدعلی شاه‌آبادی». الگوی اسلامی ایرانی پیشرفت. دوره ۷، شماره ۱۴، صص ۹-۴۰.

قمی، حبیب‌الله؛ زادگان، علیرضا؛ عزیزاده، ولی؛ خدایاری، محمدتقی و همتی محمدعلی (۱۳۹۰). «بررسی عوامل دستیابی به مرجعیت علمی از دیدگاه استادان دانشگاه علوم پزشکی تبریز». افق توسعه آموزش پزشکی. دوره ۴، شماره ۳، صص ۵۱-۵۳.

قوام‌آبادی، محمد غلام؛ مرتضوی نژاد، مهدی؛ نوروزی، سمیه؛ جوادی، مجتبی؛ نانی، سعید و عبدالحسین زاده، محمد (۱۳۹۴). «الگوی مرجعیت علمی در جمهوری اسلامی ایران بر اساس بیانات مقام معظم رهبری»، فصلنامه مطالعات راهبردی بسیج، دوره ۱۸، شماره ۶۸، صص ۳۰-۵.

گودرزی، غلامرضا؛ رودی، کمیل (۱۳۹۰). «تبیین مرجعیت علمی برای نهادهای علمی کشور با رویکرد مفهوم سازی داده بنیاد»، نشریه سیاست علم و فناوری، شماره ۱۴، صص ۷۵-۹۰.

محمدزاده، زینب و صالحی، کیوان (۱۳۹۴). «آسیب‌شناسی نشاط و پویایی علمی در مراکز علمی و دانشگاهی مطالعه‌ای با رویکرد پدیدارشناسی»، فصلنامه سیاست‌های راهبردی و کلان، دوره ۳، شماره ۱۱، صص ۲۵-۱.

محمدزاده، زینب و صالحی، کیوان (۱۳۹۵). «تبیین پدیده نشاط و پویایی علمی در مراکز علمی از منظر نخبگان دانشگاهی»، فصلنامه راهبرد، دوره ۲۵، شماره ۷۹، صص ۲۵۸-۲۲۷.

میرزابابایی، نیره (۱۳۸۹). «علوم انسانی و جایگاه آن از دیدگاه مقام معظم رهبری»، بصیرت و تربیت اسلامی، دوره ۱۶، شماره ۷، صص ۲۷-۴۷.

نوری، هادی (۱۳۹۳). بررسی موانع تولید علوم انسانی بومی در رشته‌های علوم تربیتی از دیدگاه اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های تهران، (پایان‌نامه کارشناسی ارشد)، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه شیراز.

- Maxwell, J. (2005), *Qualitative Research Design: An Interactive Approache*, Second Edition, Sage Publications.
- Ritchie, J., & Lewis, J. (2003), *Qualitative Research Practice: A Guide for Social Science Students and Researchers*, Sage Publication.
- Salehi, K., & Golafshani, N. (2010). Using mixed methods in research studies: an opportunity with its challenges. *International journal of multiple research approaches*, 4, 186 – 191.
- Yang, J., & Roy, S., & Goel, V. (2022). Who engages in explicit knowledge creation after graduation? Evidence from the alumni impact survey of a large Canadian public university, *Studies in Higher Education*, (47)1, 116-130.
- Seitamaa-Hakkarainen, P. (2022). Creative expansion of knowledge-creating learning, *Journal of the Learning Sciences*.
- Shrivasta, S., Pazzaglia, F., & Sonpar, K. (2021). The role of nature of knowledge and knowledge creating processes in knowledge hiding: Reframing Knowledge hiding. *The Journal of Business Research*. 136. 644-651.