



<https://jas.ui.ac.ir/?lang=en>

**Journal of Applied Sociology**

E-ISSN: 2322-343X

Vol. 36, Issue 2, No.98, 2025, pp 41-70

Received: 27.10.2024 Accepted: 21.01.2025

**Research Paper**

## Identifying and Validating Indicators of Ritualism in the Iranian Higher Education System: A Mixed-Methods Study

**Seyyed Hedayat Davarpanah\*** 

Assistant professor, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran  
h.davarpanah@edu.ui.ac.ir

**Reza Hoveida**

Associate professor, Department of Education, Faculty of Education and Psychology, University of Isfahan, Isfahan, Iran  
r.hoveida@edu.ui.ac.ir

**Mostafa Bagherianfar**

Assistant professor, Department of Educational and Curriculum Innovations, Institute for Research and Planning in Higher Education, Tehran, Iran  
M.bagherianfar@irphe.ac.ir

### Introduction

The higher education system in Iran presents a paradox. Despite the rapid expansion of universities and their pervasive presence in Iranian society, evidence indicates that these institutions struggle to forge a meaningful connection with the community and fail to provide scientific and rational solutions to societal challenges. In other words, while universities in Iran are ubiquitous, they often lack substance (Farastkhah, 2020). It appears that Iranian universities have deviated from their core institutional functions, becoming afflicted by anomie and dysfunction. As Merton (1938) suggests, this results in a form of ritualism. In this context, ritualism can be equated with formalism, encompassing the behaviors, functions, and procedures of university institutions and academic actors. This phenomenon has led the higher education system in Iran away from its primary objectives, inhibiting its ability to fulfill its intended role. Consequently, addressing ritualism as a dysfunction within university performance is crucial. Neglecting its indicators in the core functions of the university—teaching, research, and services—can lead to institutions that lack quality and fail to make a significant impact on society, both formally and functionally.

### Materials & Methods

This research was an applied study that employed a sequential exploratory mixed methods (qualitative-quantitative) approach. In the first phase, qualitative data were collected through unstructured interviews with experts, as well as the analysis of speeches and interviews from various media involving critics of higher education in Iran. Using purposive-snowball sampling and the criterion of "theoretical saturation", unstructured interviews were conducted with 17 university professors, experts, and faculty members. Each interview lasted between 25 and 75 minutes. Data analysis was performed concurrently with data collection, employing thematic analysis to interpret the findings. Given the variability in methods used in thematic analysis and the diverse perspectives of the experts, multiple titles and classifications for themes emerged. In this study,

thematic analysis followed Attride-Stirling's (2001) framework at 3 levels: basic themes (codes and key points in the text), organizing themes (categories formed by combining and summarizing basic themes), and global themes (higher-level themes that capture the overarching principles of the text). To ensure the reliability of the research data, we employed methods such as repeated study, data comparison, and summarization and categorization of information while preserving the integrity of the original data. In the second phase, to enrich the research findings, 12 speeches or interviews from experts and critics of higher education in Iran were purposefully selected and analyzed using a thematic analysis approach similar to that of the initial interviews.

In the second phase (quantitative), the findings from the qualitative section were validated. Using G\*Power software with an effect size of 0.079, an alpha coefficient of 0.05, and

\* Corresponding author

Davarpanah, H., Hoveida, R., & Bagherianfar, M. (2025). Identifying and validating indicators of ritualism in the Iranian higher education system: A mixed-methods study. *Journal of Applied Sociology*, 36(2), 41-70. <https://doi.org/10.22108/jas.2025.143185.2571>

2322-343x / © University of Isfahan

This is an open access article under the CC BY-NC-ND/4.0/ License (<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).



<https://doi.org/10.22108/jas.2025.143185.2571>

a statistical power of 0.80, the estimated sample size was determined to be 270 participants. Sampling in this phase was conducted using a convenience sampling method. A link to the researcher-developed questionnaire derived from the qualitative findings was distributed to faculty members across various public and Azad universities. This process continued until the required sample size for the quantitative phase was achieved. The quantitative questionnaire consisted of 18 items measured on a 5-point Likert scale (ranging from "very much" to "very little"), assessing ritualism across 5 areas: education (2 items), research (8 items), evaluation (4 items), higher education development (3 items), and industry relations (1 item). Data analysis for the quantitative phase was performed using Smart-PLS and SPSS 23 software. To establish the validity of the researcher-developed questionnaire, we assessed content, convergent, and discriminant validity. Its reliability was confirmed through 2 indices: Cronbach's alpha coefficient and composite reliability.

### Discussion of Results & Conclusion

The qualitative phase of the research identified several indicators of ritualism in Iranian higher education, including: quantitativism, certificationism, symbolism, sanctity of ranking systems, emphasis on publication in ISI journals, a focus on the formal aspects of teaching, a preference for product-oriented approaches over process-oriented ones, and predominance of statistics and methods over the fundamental purposes of research. The quantitative results further

demonstrated that the model derived from the qualitative phase exhibited a good fit, with all items associated with ritualism indicators in higher education displaying acceptable factor loadings. Consistent with the qualitative findings, the quantitative data indicated that all indicators of ritualism were assessed at a high and undesirable level. These findings suggested that ritualism and a deviation from institutional functions were prevalent in Iranian universities, particularly in the research domain. While some of this situation could be attributed to the universities themselves, a significant portion stemmed from external conditions, to which these institutions were largely subject. This dysfunction had resulted in the proliferation of institutions that were mere caricatures of innovative universities, rather than genuine centers of learning. To improve the current situation, a thorough review of existing procedures and implementation of appropriate policies and actions are essential.

Lastly, it is important to recognize that due to the varying levels of funding, structure, and mission among higher education institutions in Iran (see Ameri, 2015), the findings should be interpreted in relation to the Iranian higher education system at a macro level. Caution is warranted when generalizing these results to specific institutions. Future research should explore and compare the levels of ritualism across different universities and higher education institutions in Iran and other countries.

**Keywords:** Ritualism, Anomie, Iranian Higher Education, Mixed-Methods Study.



مقاله پژوهشی

## شناسایی و اعتبارسنجی نشانگرهای مناسک‌گرایی در نظام آموزش عالی ایران: یک مطالعه آمیخته

سید هدایت‌اله داورپناه <sup>ID</sup> \*، استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

h.davarpanah@edu.ui.ac.ir

رضا هویدا، دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران

r.hoveida@edu.ui.ac.ir

مصطفی باقریان‌فر، استادیار، گروه نوآوری آموزشی و درسی، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، تهران، ایران

M.bagherian@irphe.ac.ir

چکیده

امروزه در نظام آموزش عالی ایران با یک پارادوکس مواجه هستیم؛ به طوری که با وجود رشد سریع نظام آموزش عالی و فراگیر شدن نهاد دانشگاهی در ایران، نگرانی‌ها در خصوص ناکارآمدی نظام دانشگاهی در ایران وجود دارد. به نظر می‌رسد که دانشگاه در ایران از کارکردهای نهادی خود منحرف و دچار آنومی و بی‌هنجاری شده است و به قول مرتن (1938) دچار نوعی مناسک‌گرایی شده است؛ از همین رو پژوهش حاضر با هدف شناسایی و اعتبارسنجی نشانگرهای مناسک‌گرایی در نظام آموزش عالی ایران انجام شد. پژوهش حاضر از نوع تحقیقات کاربردی است که در آن از روش تحقیق آمیخته از نوع اکتشافی متوالی (کیفی-کمی) استفاده شد. در مرحله کیفی با روش نمونه‌گیری هدفمند (صاحب‌نظران کلیدی) و معیار اشباع نظری با ۱۷ نفر عضو هیئت‌علمی مصاحبه بدون ساختار انجام شد و به همراه ۱۲ سخنرانی از صاحب‌نظران و دانشگاهیان ایرانی با رویکرد تحلیل مضمون تجزیه و تحلیل شد. در مرحله کمی نیز ۲۷۱ نفر عضو هیئت‌علمی به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند و به پرسش‌نامه محقق‌ساخته مستخرج از بخش کیفی پاسخ دادند. تجزیه و تحلیل داده‌ها در بخش کمی با بهره‌گیری از دو نرم‌افزار Smart-PLS و SPSS23 انجام گرفت؛ در نهایت طبق نتایج بخش کیفی نشانگرهای مناسک‌گرایی در آموزش عالی ایران در پنج حوزه پژوهش (کمیت‌گرایی، مدگرایی علمی، فراورده‌محوری، سلطه آمار و روش بر هدف پژوهش، ISI-سالاری، دوره تحقیقاتی پست‌داک، جلسات دفاع از پایان‌نامه، نقش اساتید راهنما و مشاور)، آموزش (مدرک‌گرایی، تأکید روی جنبه‌های فرمال تدریس)، سنجش و ارزیابی (ارزیابی و قضاوت کمی‌گرا، قداست نظام‌های رتبه‌بندی، کنکور، آزمون جامع)، توسعه آموزش عالی (رشد قارچ‌گونه مؤسسات آموزش عالی، کمیت‌گرایی در تعداد اساتید و دانشجویان) و ارتباط با صنعت (دفا تر ارتباط با صنعت) سازمان‌دهی شدند. همچنین نتایج بخش کمی نشان داد الگوی مستخرج از بخش کیفی از برآزش مطلوب برخوردار است؛ علاوه بر این، یافته‌های کمی پژوهش نشان داد کلیه نشانگرهای مناسک‌گرایی در آموزش عالی در سطح بالا و نامطلوبی ارزیابی شدند. بدیهی است که یافته‌های این پژوهش امکان درک بهتر موضوع و اتخاذ سیاست‌ها و اقدامات مناسب برای بهبود نظام آموزش عالی ایران را فراهم آورده است.

واژه‌های کلیدی: مناسک‌گرایی، آنومی، آموزش عالی ایران، مطالعه آمیخته

\* نویسنده مسئول:

داورپناه، سید هدایت‌اله، هویدا، رضا و باقریان‌فر، مصطفی. (۱۴۰۴). شناسایی و اعتبارسنجی نشانگرهای مناسک‌گرایی در نظام آموزش عالی ایران: یک مطالعه آمیخته،

جامعه‌شناسی کاربردی، ۳۶(۲)، ۴۱-۷۰. <https://doi.org/10.22108/jas.2025.143185.2571>



## مقدمه

با گذری بر دیرینه شکل‌گیری نهادهای دانش‌آفرین در منطقه بین‌النهرین و خاورمیانه، می‌توان دریافت که جریان نواندیشی در ایران در سده‌های سوم و چهارم میلادی با جندی‌شاپور (مرکز آزاداندیشی<sup>۱</sup> و پناهگاهی برای اندیشه‌ورزان<sup>۲</sup>) و در سده‌های دهم و یازدهم میلادی با نظامیه‌ها<sup>۳</sup> به‌عنوان نهادهای دانش‌آفرین برخاسته از اجتماع شکل گرفت (جاودانی، ۱۳۹۹ الف)؛ باین‌حال این جریان به دلیل یورش‌های ویرانگرانه، با دورشدن از نواندیشی و گرفتارآمدن به «نقل‌گرایی» به کژراهه کشانده شد که به نظر می‌رسد تاکنون نتوانسته است از آن برهد (جاودانی، ۱۳۹۹ ب). بعد از جندی‌شاپور و نظامیه‌ها همواره توسط دولت‌های مختلف به احداث و ایجاد مراکز و نهادهای آموزشی اقدام شد؛ اما رویکرد بیشتر نوسازی بود تا نواندیشی؛ رویکردی که جدای از دگرگونی در اهداف و کار ویژه‌ها، حتی نام نهادهای دانش‌آفرین را از «خانه علم» و «خانه خرد» به «خانه فنون» تغییر داد. در ایران معاصر نیز تأسیس دانشگاه تهران در سال ۱۳۱۳ - که از آن به‌عنوان اولین مکانی نام برده می‌شود که نام دانشگاه را به خود گرفته است - با رویکرد نوسازی و تقلید و الگوبرداری از غرب انجام شد. به عبارتی آنچه در ایران معاصر به‌عنوان دانشگاه مدرن شناخته می‌شود، نهادی برخاسته از جامعه ایرانی نبوده است، بلکه چیزی که در ایران اتفاق افتاد بیشتر پروژه مدرنیزاسیون (نوسازی) دولتی بود تا پروسه مدرنیته (نواندیشی) (خلیلی و همکاران، ۱۳۹۶).

همین رویکرد نوسازی به تأسیس نهاد دانشگاه نوین در جامعه ایران و «پیدایش دانشگاه در درون دولت از ابتدا زمینه نوعی بیگانگی این نهاد اجتماعی را با نهاد دانش و نیز ساخت اجتماعی فراهم کرد» (خلیلی و همکاران، ۱۳۹۶: ص ۴۸)؛ علاوه‌براین، فرو کاستن دانشگاه به یک سازمان اداری و مؤسسه دولتی و سلطه اندیشه نولیبرال و نگاه بنگاهی به نهاد دانشگاهی منجر شد بعد از تأسیس دانشگاه تهران و به‌طور خاص در دهه ۸۰ شمسی به تدریج شاهد گسترش مؤسسات آموزش عالی با عنوان دانشگاه در ایران باشیم. به‌طوری‌که گفته می‌شود بعد از چین، ایران بیشترین تعداد شعبات دانشگاهی (حدود ۵ برابر کشورهای توسعه‌یافته) را دارد (بارانی، ۱۳۹۸)؛ باین‌حال، باوجود رشد سریع نظام آموزش عالی و فراگیرشدن نهاد دانشگاه در جامعه ایران شواهد حاکی از آن است که نهاد دانشگاه در برقراری ارتباط ارگانیک با جامعه بی‌قراری که رؤیاهای زیادی در سر دارد، ناتوان است و قادر نیست به‌طور زنده سخن‌های دقیق بگوید و برای مسائل جامعه راه‌حل‌های علمی و عقلانی ارائه دهد. به عبارتی نهاد دانشگاه در ایران همه‌جا هست، ولی هیچ‌جا نیست (فراستخواه، ۱۳۹۹).

به نظر می‌رسد در نظام آموزش عالی ایران با یک پارادوکس بزرگ مواجه هستیم؛ پارادوکسی که آدمی را به تأمل وامی‌دارد و منجر به شکل‌گیری پرسش‌های اساسی می‌شود: نظیر اینکه چرا باوجود اینکه شاهد وفور اخبار در رسانه‌های مختلف درباره آمار تعداد مؤسسات آموزش عالی، تعداد دانشجویان و فارغ‌التحصیلان دانشگاهی، تعداد پژوهش‌ها، بهبود رتبه‌بندی دانشگاه‌های ایرانی در نظام‌های رتبه‌بندی بین‌المللی، رشد علمی و جهش نمودارها و شاخص‌های مختلف در ارتباط با نظام آموزش عالی ایران هستیم، همچنان از ناکارآمدی نظام دانشگاهی سخن به میان می‌آید؟ چرا تولیدات علمی ایران در مقایسه با کشوری مانند کره جنوبی قرین رشد تکنولوژی و ثروت نبوده است؟ آیا

<sup>۱</sup> اشتغال پزشکان و محققان از اقوام و مذاهب مختلف به‌خصوص مسیحیت

<sup>۲</sup> اشاره دارد به پناه‌آوردن استادان مدرسه رها پس از بسته‌شدن آن از سوی امپراتور رم در سال ۴۸۹م و پناه‌دادن به هفت تن از نوافلاطونیان در پی سختگیری‌های امپراتور کشور خود در سال ۵۲۹م

<sup>۳</sup> در برخی مطالعات به زبان‌های انگلیسی و فرانسه از نظامیه‌ها به دلیل برخورداری از خصیصه‌هایی نظیر استقلال نهادی و جداسازی نهادهای آموزشی از دیگر نهادهای حکومتی، آموزش رایگان، برنامه‌های درسی متنوع، آزاداندیشی، متکی بودن به موقوفات، با نام دانشگاه یاد شده است (جاودانی، ۱۳۹۹ الف)

کوچک‌شده هستند و بسیاری از قواعد، رفتارها و بیماری‌های اجتماع درباره سازمان نیز مصداق دارد و نیز توجه به این نکته که «هنجار» کلیدواژه مشترکی بین «آنومی» و «فرهنگ‌سازمانی» است، می‌توان از «آنومی سازمانی» نیز به‌عنوان یکی از انواع دیگر آنومی نام برد. هادسن<sup>۳</sup> (1992) از سازمان‌های آنومیک به‌عنوان سازمان‌هایی یاد می‌کند که در دستیابی به مجموعه‌ای حداقلی از هنجارهای کاری مشترک، شکست خورده‌اند (de Hodson, 1992 in cited Lara & Rodríguez, 2007). کوهن<sup>۴</sup> (1993) نیز این فرضیه را مطرح کرده است که وقتی مدیریت سازمان به‌صورت غیرمنطقی، تأکید شدیدی بر دستیابی به هدف دارد، بدون اینکه متناظر با آن، بر رویه‌های مشروع دستیابی به هدف تأکید کند، آنومی ایجاد می‌شود. به‌طور خلاصه، آن‌گونه که مرتن تأکید کرده است، «آنومی، صفت یک نظام اجتماعی است نه حالت ذهن افراد در درون نظام» (Cohen, 1993) به نقل از سفیدچیان و همکاران، (۱۳۹۶)؛ پس می‌توان از آنومی سازمانی و پیامدهای آن نظیر مناسک‌گرایی در سطح آموزش عالی سخن گفت؛ از همین رو پژوهشگران در پژوهش حاضر به دنبال بررسی این مهم هستند: آیا یافته‌های تجربی این فرضیه را که «نظام آموزش عالی ایران دچار نوعی مناسک‌گرایی شده است» را تأیید می‌کند یا خیر؟ به بیانی دقیق‌تر، پژوهش حاضر با هدف شناسایی و اعتبارسنجی نشانگرهای مناسک‌گرایی در نظام آموزش عالی ایران انجام شده است.

### مبانی نظری و پیشینه پژوهش

مفهوم آنومی اولین بار توسط امیل دورکیم در زمینه جامعه‌شناسی مطرح شد (Khodadadi & Shabanirad, 2015) و بیشتر آن را مترادف با «بی‌هنجاری» یا «بی‌قاعدگی» در نظر می‌گیرند (Kivisto, 2011: 112). درحالی‌که دورکیم آنومی را محصول بروز تغییرات سریع در جامعه می‌بیند، مرتن این

جهش سریع در تولیدات علمی برای افزایش توان فناورانه کشور کافی نیست؟ درحالی‌که رشد تولیدات علمی در برخی از شاخه‌های علوم پایه به بیش از ۸۰ برابر رشد متوسط جهانی است، چرا دانشگاه‌های ایران نتوانسته‌اند به رابطه علم-ثروت جامع عمل بپوشانند (گلمکانی و همکاران، ۱۳۹۲). در ورای همه این پرسش‌ها نگاهی نقادانه به نظام آموزش عالی و نهاد دانشگاه مدرن در ایران وجود دارد؛ نگاهی که نهاد دانشگاه مدرن در جامعه ایرانی را در برخی حوزه‌ها به ناکارآمد بودن محکوم می‌کند.

درواقع شواهد حاکی از آن است که چیرگی اندیشه نولیبرال و رویکرد نوسازی منجر شده است تا نهاد دانشگاه در ایران از کارکردهای نهادی خویش خارج شود و به سمت‌وسویی غیر از خاستگاه خود در حرکت باشد؛ زیرا اولاً محتوای پژوهش‌ها در ایران فاقد رسالت کلان و موجه هستند و صرفاً انگیزه‌های انتشار برای افزایش تعداد مقالات یا کسب انواع شهرت و پاداش سازمانی، خطوط پژوهشی را تعیین می‌کنند؛ ثانیاً نفس شناخت و جست‌وجو برای دانایی جای خود را به تلاشی برای کسب پاداش داده است (ذاکرصالحی، ۱۳۹۶). شاید بتوان گفت نظام آموزش عالی ایران دچار وضعیت آنومیک و آن‌گونه که مرتن<sup>۱</sup> (1938) مطرح می‌کند دچار نوعی مناسک‌گرایی (آیین‌گرایی)<sup>۲</sup> شده است. در این میان پرسشی که مطرح می‌شود این است که آیا می‌توان از مناسک‌گرایی در سطح نظام آموزش عالی صحبت کرد یا خیر؟ به نظر می‌رسد تعریف مفهوم مناسک‌گرایی در پاسخ به این پرسش راهگشا باشد.

مناسک‌گرایی یکی از پیامدهایی است که مرتن (1938) در نظریه آنومی خود برای شرایط آنومیک در جامعه مطرح کرده است. تاکنون صاحب‌نظران مختلف واژه آنومی را با واژه‌های فراوانی ترکیب کردند: «آنومی اقتصادی، آنومی اجتماعی، آنومی سیاسی، آنومی جنسی و آنومی علمی» (کوثری، ۱۳۸۶: ۴۹-۵۰). با پذیرش این نکته که سازمان‌ها، جامعه‌ای

<sup>3</sup> Hodson

<sup>4</sup> Cohen

<sup>1</sup> Merton

<sup>2</sup> ritualism

نظام آموزش عالی در ایران از کارکرد اصلی خود دور شود و در تحقق رسالت‌های خود اثربخشی لازم را نداشته باشد؛ از همین رو، توجه کردن به مناسک‌گرایی به‌عنوان یک کژرفتاری و کژکارکردی در عملکرد نهاد دانشگاه حائز اهمیت است؛ زیرا نادیده‌گرفتن نشانگرهای آن در کارویژه‌های نهاد دانشگاه (آموزش، پژوهش و خدمات) منجر خواهد شد که نهاد دانشگاه کیفی نباشد و به‌لحاظ شکلی یا کارکردی وجود مؤثری در جامعه نداشته باشد.

بررسی ادبیات موجود حاکی از آن است که مسائل و کژکارکردی‌های نظام آموزش عالی در ایران و کشورهای دیگر همواره توجه پژوهشگران مختلف را به خود جلب کرده است (مطلبی‌فرد و همکاران، ۱۳۹۵؛ قانلی و همکاران، ۱۳۹۷؛ یارقلی، ۱۳۹۷؛ احسانی و نجفی، ۱۳۹۸؛ مردیها، ۱۳۹۸؛ کیانی طالقانی و همکاران، ۱۳۹۹؛ عابدی جعفری و همکاران، ۱۴۰۰؛ سلیمی و همکاران، ۱۴۰۰؛ Denisova-Chen & Macfarlane, 2016; Sabic-El-Rayess, 2012; Kuchkarov, 2023; Mattar, 2022; Madu, 2020; Schmidt, 2016; Harahap & Isgiyarta, 2023; Bondarenko, 2023; Capasso & et al., 2023; 2023). باین‌حال مطالعه پدیدۀ مناسک‌گرایی در آموزش عالی کمتر توجه پژوهشگران داخلی و خارجی را به خود جلب کرده است و پژوهش‌شیرینی قوچان عتیق (۱۳۹۶) از معدود پژوهش‌های مرتبط در این حوزه است که تنها مناسک‌گرایی در نگارش مقالات جامعه‌شناسی را مطالعه و بررسی کرده است. به‌طور دقیق‌شیرینی قوچان عتیق (۱۳۹۶) در پژوهش خود نشان داد که مناسک‌گرایی در تمام مراحل پژوهش وجود دارد و زنان به نسبت مردان و دانشجویان دکتری از دانشجویان ارشد بیشتر گرفتار مناسک‌گرایی می‌شوند. همچنین نتایج پژوهش مذکور حاکی از آن است که عوامل متعددی در بروز مناسک‌گرایی نقش دارند؛ از جمله مهم‌ترین این عوامل می‌توان به عوامل فردی نظیر علاقه‌نداشتن، عوامل فرهنگی نظیر مدرک‌گرایی، عوامل آموزشی مانند نظام آموزش متوسطه، عوامل اجتماعی نظیر احساس امنیت‌نداشتن و عوامل سیاسی نظیر محدودیت‌ها و فشارهای سیاسی اشاره کرد.

مسئله را در حالی نسبتاً باثبات در جامعه بررسی می‌کند و به‌جای تأکید بر تغییرات، به مسئله اهداف و وسایل دستیابی به اهداف می‌پردازد (حیدری و همکاران، ۱۳۹۱). طبق نظر مرتن (1938) هدف‌ها، چارچوب مرجع آرمانی (رفتار) هستند؛ یعنی اموری هستند که ارزش تلاش کردن را دارند و وسایل، شیوه‌های پذیرفتنی رسیدن به این هدف‌ها را تعیین، تنظیم و نظارت می‌کنند (Merton & Merton, 1968; 186-187). از نظر نوع رابطه‌ای که این عناصر (اهداف و وسایل) می‌توانند با هم داشته باشند، مرتن دو حالت قطبی و یک حالت بینابین را مطرح می‌کند. در یک قطب بر اهداف تأکید می‌شود و این تأکید مستقل و نامتناسب با میزان تأکید بر وسایل نهادی است. در این شرایط راه برای نوآوری و خلاقیت باز می‌شود. در قطب دیگر، فعالیت‌ها که اساساً ابزار و وسیله هستند، خود تبدیل به هدف می‌شوند و مقاصد اصلی فراموش می‌شوند و وفاداری و تبعیت مناسک‌گونه‌ای از این فعالیت‌ها صورت می‌گیرد. حالت بینابین هم شرایطی است که بین اهداف فرهنگی و وسایل نهادی تعادل برقرار می‌شود (نایی و همکاران، ۱۳۹۶).

می‌توان گفت مناسک‌گرایی با مفهوم فرمالیسم به‌نوعی هم‌معنا و هم‌راستا است. به عبارتی مناسک‌گرایی همانند فرمالیسم، نوعی صورت‌گرایی و نوعی از محتوا تهی‌شدن است. طبق دیدگاه فرمالیست‌ها فرم، واژه‌ها، ساختارها و ویژگی‌های بصری پدیده بر محتوا هژمونی دارد. به عبارتی بین شکل و معنا، شکل غالب‌تر و قوی‌تر است. کوتاه‌سخن آنکه فرمالیسم در همه حوزه‌ها به‌عنوان یک حالت ظاهرگرایی مطرح می‌شود. در حوزه آموزش عالی نیز فرمالیسم را به فرمالیسم علمی نیز می‌توان نسبت داد؛ یعنی در حوزۀ آموزش، پژوهش و خدمات روی فرم‌ها و ظواهر تأکید شود؛ برای مثال در حوزه پژوهش به کمیت و تعداد مقالات توجه شود (روشن، ۱۳۹۴). باتوجه به وصفی که رفت در پژوهش حاضر هم‌راستا با نظر مرتن، تمام رفتارها، عملکردها و رویه‌های نهاد دانشگاه و کنشگران دانشگاهی را دربر می‌گیرد که منجر شده است که

عالی ایران بودند، مصاحبه بدون ساختار انجام شد. مصاحبه‌ها بین ۲۵ تا ۷۵ دقیقه به طول انجامید. پروتکل مصاحبه نیز شامل معرفی پژوهشگران، اهداف پژوهش، توضیحاتی درخصوص نظریه مرتن (1938) و مفهوم مناسک‌گرایی و یک پرسش کلی دویخی بود که باتوجه به تعریف مناسک‌گرایی براساس دیدگاه مرتن، آیا با این نظر که دانشگاه‌های ایران دچار نوعی مناسک‌گرایی شده‌اند، موافق هستید. اگر نظر شما مثبت است به نظر شما نشانگرهای مناسک‌گرایی در آموزش عالی ایران کدام‌اند؟ (باتوجه به اینکه مصاحبه‌شوندگان به صورت هدفمند و از بین صاحب‌نظران و منتقدان آموزش عالی ایران انتخاب شده بودند، نظر همه به جز یک نفر که مصاحبه متوقف شد، درخصوص بخش اول سؤال مثبت بود؛ ولی دیدگاه‌ها درخصوص میزان و حوزه‌هایی که دچار مناسک‌گرایی شدند، متفاوت بود). در مصاحبه‌های ابتدایی به دلیل اینکه ابعاد پدیده مطالعه شده برای پژوهشگران آشکار نشده بود، میزان پرسش‌ها و درگیر شدن مصاحبه‌کننده محدود بود؛ ولی باتوجه به اینکه بعد از هر مصاحبه ابعاد جدیدی از پدیده مطالعه شده آشکار می‌شد، به مرور در مصاحبه‌های بعدی مصاحبه‌کننده سعی می‌کرد از یافته‌های مصاحبه‌های قبل به منظور مدیریت فرایند مصاحبه استفاده کند. همچنین به شرکت‌کنندگان درخصوص محرمانه بودن اطلاعات اطمینان داده شد و پس از کسب اجازه از مصاحبه‌شوندگان، مصاحبه‌ها ضبط و سپس به منظور تجزیه و تحلیل مکتوب شد. لازم به ذکر است که مصاحبه‌ها به زبان فارسی ضبط و رونویسی شد. اطلاعات مربوط به مشارکت‌کنندگان در مصاحبه‌ها در جدول ۱ ارائه شده است.

بنابراین باتوجه به خلأ پژوهشی موجود، پژوهش حاضر با رویکردی آمیخته به دنبال شناسایی و اعتبارسنجی نشانگرهای مناسک‌گرایی در کارکردهای نظام آموزش عالی ایران است و باتوجه به ماهیت اکتشافی که دارد، درنهایت منجر به تدوین مدلی خواهد شد که ضمن آنکه به گسترش ادبیات حوزه مطالعه شده کمک می‌کند، روش و ابزار معتبر و قابل‌اعتمادی برای گسترش ادبیات موجود به شاخه‌های جدیدی از تحقیقات در اختیار پژوهشگران آینده قرار خواهد داد. همچنین با آشکارکردن ابعاد و نشانگرهای مناسک‌گرایی به عنوان یکی از کژکارکردی‌های نظام آموزش عالی ایران می‌تواند در راستای اتخاذ تصمیمات مناسب برای بهبود نظام آموزش عالی ایران به متولیان امر کمک کند.

### روش‌شناسی

باتوجه به هدف پژوهش و روش گردآوری داده‌ها، پژوهش حاضر یک تحقیق آمیخته-متوالی اکتشافی است که داده‌های آن طی دو مرحله (کیفی، کمی) جمع‌آوری شده است. در مرحله اول (کیفی) برای گردآوری اطلاعات از دو روش مصاحبه بدون ساختار با صاحب‌نظران و تحلیل سخنرانی‌ها و مصاحبه‌های صاحب‌نظران و منتقدان آموزش عالی ایران در رسانه‌های مختلف بهره گرفته شد. در گام اول با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند-گلوله برفی و معیار «اشباع نظری» با ۱۷ نفر از اساتید و خبرگان دانشگاهی و اعضای هیئت‌علمی شاغل در مؤسسات پژوهشی زیر نظر وزارت علوم ایران که دارای ویژگی‌هایی نظیر تجربه، اشتغال به تدریس و پژوهش در دانشگاه، سابقه پژوهش، تألیف و راهنمایی و مشاوره رساله/پایان با رویکرد انتقادی به وضعیت موجود آموزش

جدول ۱- مشخصات مشارکت‌کنندگان

Table 1- Participant information

ردیف	تخصص	مرتبۀ علمی	محل اشتغال	کد اختصاصی
۱	مدیریت	دانشیار	دانشگاه اصفهان	کد ۱
۲	مدیریت	دانشیار	دانشگاه اصفهان	کد ۲
۳	علوم تربیتی	استادیار	دانشگاه اصفهان	کد ۳
۴	آموزش عالی	دانشیار	مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی	کد ۴
۵	حقوق	استاد	مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی	کد ۵
۶	آموزش عالی	استادیار	مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی	کد ۶
۷	آموزش عالی	دانشیار	مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی	کد ۷
۸	جامعه‌شناسی	استادیار	پژوهشگاه مطالعات فرهنگی و تمدنی	کد ۸
۹	جامعه‌شناسی	استادیار	پژوهشگاه مطالعات فرهنگی و تمدنی	کد ۹
۱۰	جامعه‌شناسی	دانشیار	پژوهشگاه مطالعات فرهنگی و تمدنی	کد ۱۰
۱۱	جامعه‌شناسی	استادیار	پژوهشگاه مطالعات فرهنگی و تمدنی	کد ۱۱
۱۲	علوم تربیتی	دانشیار	دانشگاه علامه طباطبائی	کد ۱۲
۱۳	آموزش عالی	دانشیار	دانشگاه علامه طباطبائی	کد ۱۳
۱۴	جامعه‌شناسی	دانشیار	دانشگاه مشهد	کد ۱۴
۱۵	علوم تربیتی	دانشیار	دانشگاه تهران	کد ۱۵
۱۶	آموزش عالی	استادیار	دانشگاه تهران	کد ۱۶
۱۷	آموزش عالی	استادیار	دانشگاه شهید بهشتی	کد ۱۷

تجزیه و تحلیل داده‌ها هم‌زمان با جمع‌آوری داده‌ها صورت گرفته است. به این شکل که بعد از هر مصاحبه متن آن مکتوب می‌شد و پس از اتمام تجزیه و تحلیل متن هر مصاحبه، مصاحبه بعدی انجام می‌شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل مضمون<sup>۱</sup> بهره گرفته شده است. با توجه به تنوع روش‌های به‌کاررفته در تحلیل مضمون و تنوع دیدگاه صاحب‌نظران، عناوین و طبقه‌بندی‌های متفاوتی برای مضامین وجود دارد. در پژوهش حاضر، تحلیل مضامین براساس دیدگاه آتراید-استرلینگ<sup>۲</sup> (۲۰۰۱) در سه سطح مضمون‌های پایه<sup>۳</sup> (کدها و نکات کلیدی موجود در متن)، مضمون‌های سازمان‌دهنده<sup>۴</sup> (مقولات به‌دست‌آمده از ترکیب و تلخیص

مضمون‌های پایه) و مضمون‌های فراگیر<sup>۵</sup> (مضمون‌های عالی دربرگیرنده اصول حاکم بر متن به‌عنوان یک کل) صورت گرفت. به‌منظور حصول اطمینان از قابلیت اطمینان داده‌های پژوهش از روش مطالعه مکرر، مقایسه داده‌ها و خلاصه‌سازی و دسته‌بندی اطلاعات بدون اعمال تغییرات در داده‌ها استفاده شد.

در گام دوم به‌منظور غنابخشیدن به یافته‌های پژوهش ۱۲ سخنرانی یا مصاحبه صاحب‌نظران و منتقدان آموزش عالی ایران در رسانه‌های مختلف به‌صورت هدفمند انتخاب و همانند مصاحبه‌ها به روش تحلیل مضمون تجزیه و تحلیل شد. کلیه فایل سخنرانی‌ها به‌جز سه مورد به‌صورت فایل صوتی یا صوتی-تصویری بودند که همانند بخش قبل به‌منظور تحلیل مکتوب شدند. انتخاب سخنرانی‌ها به این دلیل بود که صاحب‌نظران مدنظر در این بخش توسط مشارکت‌کنندگان در بخش مصاحبه‌ها به‌عنوان صاحب‌نظر کلیدی به مصاحبه‌کننده

<sup>1</sup> Thematic Analysis

<sup>2</sup> Attride-Stirling

<sup>3</sup> Basic

<sup>4</sup> Organizing

<sup>5</sup> Global



بخش قبلی بود. همچنین این بخش از پژوهش بر قابلیت اطمینان داده‌های پژوهش در بخش مصاحبه‌ها افزود. در جدول (۲) اطلاعات مربوط به سخنرانی‌های بررسی شده در مرحله دوم ارائه شده است. اگرچه صاحب‌نظران مرحله دوم پژوهش افراد شناخته‌شده‌ای هستند، به‌منظور اختصارگویی در بخش یافته‌ها همانند مصاحبه‌ها برای هر کدام کد اختصاصی تعیین شده است.

معرفی شدند؛ ولی یا امکان مصاحبه با آنها فراهم نشد یا پس از مراجعه، پژوهشگران را به فایل سخنرانی خود ارجاع دادند؛ با این حال تحلیل سخنرانی صاحب‌نظران دو حسن داشت: یکی اینکه اشباع نظری را در مرحله مصاحبه‌ها تأیید کرد؛ زیرا پس از تحلیل متن سخنرانی‌ها تنها ۶ مضمون پایه به مضامین استخراج شده در مرحله قبل افزوده شد. در سایر موارد نظر صاحب‌نظران هم‌راستا با نظر مشارکت‌کنندگان

### جدول ۲- سخنرانی‌ها و مصاحبه‌های صاحب‌نظران

Table 2- Lectures and interviews of experts

ردیف	تخصص	موضوع	مکان سخنرانی/رسانه	سال	کد اختصاصی
۱	استاد-ادبیات و زبان فارسی	بحث درباره روند انحطاط اسلامی و وضعیت آموزش عالی در کشور	برنامه تلویزیونی شوکران	۱۳۹۷	(کد ۱۸)
۲	استاد- فیزیک	نقد وضعیت موجود دانشگاه‌های کشور	برنامه تلویزیونی شوکران	۱۳۹۸	(کد ۱۹)
۳	استاد- فیزیک	چرا ارزش‌ها در محیط‌های علمی ما تضعیف شده‌اند	دانشگاه صنعتی شریف	۱۳۹۶	(کد ۲۰)
۴	دانشیار- علم اطلاعات و دانش‌شناسی	کوچ علم از دانشگاه	<a href="https://tabnakbato.ir/fa/news/100739">https://tabnakbato.ir/fa/news/100739</a>	۱۳۹۶	(کد ۲۱)
۵	استادیار- مطالعات آموزشی	درآمدی انتقادی بر انبوه‌سازی دانشگاهی	همایش سازمان‌دهی آموزش عالی انجمن آموزش عالی ایران	۱۳۹۸	(کد ۲۲)
۶	استادیار- مطالعات آموزشی	ایده نهاد علم درباره استقلال دانشگاه در ایران	مجله تصویری علوم انسانی	۱۳۹۸	(کد ۲۳)
۷	استادیار- جامعه‌شناسی	مفهوم پادروایی و دانشگاه	همایش مطالعات فرهنگی و اجتماعی آموزش عالی	۱۳۹۸	(کد ۲۴)
۸	پژوهشگر حوزه مطالعات سلامت سازمانی و مقابله با فساد	معرفی و نقد کتاب فساد دانشگاهی نوشته داود حسینی هاشم‌زاده	نشست وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی	۱۳۹۸	(کد ۲۵)
۹	استادیار- جامعه‌شناسی	دانشگاه به مثابه بازار	نخستین کرسی نقد سیاست دولت با عنوان «نقد اجتماعی برنامه‌های آموزش عالی» / انجمن جامعه‌شناسی ایران	۱۳۹۲	(کد ۲۶)
۱۰	استادیار- فلسفه و تاریخ علم- عضو فرهنگستان زبان و ادب فارسی	نقد مقالات علمی-پژوهشی	نشست تخصصی نقش مطبوعات در پیشبرد دانش ایران- کتابخانه مرکزی دانشگاه تهران	۱۳۹۷	(کد ۲۷)
۱۱	استادیار- علوم تربیتی	واکاوی فساد آکادمیک در آموزش عالی	دانشگاه تهران	۱۳۹۸	(کد ۲۸)
۱۲	استاد- مهندسی صنایع	شکاف بین نهاد علم و نهاد سیاست	مجله تصویری علوم انسانی زاویه	۱۳۹۸	(کد ۲۹)

دولتی و آزاد اسلامی ارسال می‌شد و تا زمان رسیدن به حجم نمونه آماری پژوهش در بخش کمی این فرایند ادامه یافت. پرسش‌نامه بخش کمی پژوهش شامل ۱۸ گویه مستخرج از بخش کیفی با طیف ۵ درجه‌ای لیکرت (خیلی زیاد تا خیلی کم) بود که مناسب‌گرایی را در پنج حوزه آموزش (۲ گویه)، پژوهش (۸ گویه)، سنجش و ارزیابی (۴ گویه)، توسعه آموزش عالی (۳ گویه)، ارتباط با صنعت (۱ گویه) سنجید. به‌طور دقیق، از نمونه آماری بخش کمی در خصوص گویه‌های مستخرج از بخش کمی این‌گونه نظرخواهی شد که «به نظر شما هریک از گویه‌های زیر به‌عنوان نشانگرهای مناسب‌گرایی تا چه میزان در نظام آموزش عالی ایران مشهود است؟» درنهایت پس از ارسال لینک پرسش‌نامه‌ها برای جامعه آماری پژوهش در بخش کمی ۲۷۱ پرسش‌نامه جمع‌آوری شد. فراوانی و درصد فراوانی نمونه آماری پژوهش در بخش کمی برحسب ویژگی‌های جمعیت‌شناختی در جدول (۲) گزارش شده است.

در مرحله دوم (کمی) به‌منظور اعتبارسنجی یافته‌های بخش کیفی با بهره‌گیری از نرم‌افزار Gpower و با اندازه اثر = ۰/۰۷۹، ضریب آلفا = ۰/۰۵، توان آماری = ۰/۸۰ حجم نمونه ۲۷۰ نفر برآورد شد. نمونه‌گیری در مرحله کمی به روش نمونه‌گیری در دسترس صورت گرفت. از آنجاکه اگر لازم باشد در پژوهش از یک نمونه در دسترس بهره گرفته شود، می‌بایست نمونه طوری انتخاب شود که از تنوع لازم برخوردار باشد. زمانی که نمونه از چندین گروه انتخاب می‌شود، مطالعه قوی‌تر از زمانی خواهد بود که تنها از یک گروه یا سازمان نمونه‌گیری انجام می‌شود (Loeffler, 2005). در پژوهش حاضر سعی شد که نمونه آماری انتخاب‌شده در بخش کمی از میان اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌های مختلف دولتی و آزاد اسلامی انتخاب شود؛ بدین ترتیب لینک پرسش‌نامه محقق‌ساخته مستخرج از بخش کیفی برای اعضای هیئت‌علمی دانشکده‌ها و دانشگاه‌های مختلف در دو بخش

جدول ۳- اطلاعات جمعیت‌شناختی نمونه آماری پژوهش در بخش کمی

Table 3- Demographic information of the research sample in the quantitative section

مرتبه علمی	سابقه خدمت					جنسیت							
	استاد	دانشیار	استادیار	مرتبه بیشتر از ۲۵ سال	۲۱ تا ۲۵ سال	۱۱ تا ۲۰ سال	۶ تا ۱۰ سال	۱ تا ۵ سال	زن	مرد			
	۱۳	۹۵	۱۶۰	۳	۲۷	۴۹	۵۳	۴۷	۵۷	۳۸	۱۰۲	۱۶۹	فراوانی
	۴/۸	۳۵/۱	۵۹/۰	۱/۱	۱۰/۰	۱۸/۱	۱۹/۶	۱۷/۳	۲۱/۰	۱۴/۰	۳۷/۶	۶۲/۱	درصد

واگرا بهره گرفته شد و پایایی آن نیز از طریق دو شاخص ضریب آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی بررسی و تأیید شد (باتوجه به اینکه روان‌سنجی مدل مستخرج از بخش کیفی بخشی از یافته‌هاست، به‌منظور اختصارگویی داده‌های مربوط به روایی و پایایی ابزار در بخش یافته‌ها گزارش شده است).

#### یافته‌ها

همان‌طور که پیشتر ذکر شد، در پژوهش حاضر به‌منظور

نتایج جدول (۳): براساس جنسیت، بیشتر حجم نمونه آماری را در بخش کمی پژوهش اساتید مرد و براساس سابقه، مرتبه علمی و نوع دانشگاه نیز بیشترین حجم نمونه را اعضای هیئت‌علمی با سابقه تدریس ۶-۱۰ سال و مرتبه علمی استادیار تشکیل داده‌اند.

تجزیه و تحلیل داده‌ها در بخش کمی با بهره‌گیری از دو نرم‌افزار Smart-PLS و SPSS23 انجام گرفت. به‌منظور تعیین روایی پرسش‌نامه محقق‌ساخته از روایی محتوایی، همگرا و

سپس مضامین استخراج شده براساس دیدگاه آتراید-استرلینگ (2001) در سه سطح مضامین پایه، سازمان‌دهنده و فراگیر سازمان‌دهی شدند که نتایج این بخش از یافته‌ها در جداول ۴ و ۵ گزارش شده است.

شناسایی نشانگرهای مناسب گرایبی در آموزش عالی ایران از مصاحبه بدون ساختاریافته بهره گرفته شده است. پس از بررسی و تحلیل مصاحبه‌های انجام شده، ابتدا مضمون‌های مربوط به مناسب گرایبی در آموزش عالی ایران استخراج شد.

#### جدول ۴- مضامین به دست آمده از مصاحبه‌ها

Table 4- Themes extracted from the interviews

مضامین شناسایی شده	کد	گزیده‌ای از متن مصاحبه‌ها/ سخنرانی‌ها
رشد قارچ گونه	۱-۴-۱۳-۱۴-۱۶-۱۷	«کمیت‌گرایی در کنار کیفیت پذیرفتنی است؛ ولی به شرط آنکه خود تأکید بر روی کمیت و گسترش کمی فعالیت‌ها هدف نشود.» (کد ۱۱)
دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی	۱-۲-۳-۴-۸-۹-۱۰-۱۱-۱۲-۱۳-۱۵-۱۷-۱۹-۲۰-۲۸	«ما در بخش آموزش عالی دچار نوعی تورم در تعداد مؤسسات آموزش عالی، تعداد دانشجویان، تعداد استاد و حتی در حوزه پژوهش تعداد مجلات و به تبع آن تعداد مقالات هستیم. به نظر بنده می‌توان این تورم را نشانه و حتی نتیجه شکل‌گرایی و مناسب‌گرایی در نظام آموزش عالی ذکر کرد.» (کد ۱۷)
تسوده‌گرایی و کمیست‌گرایی در تعداد دانشجو	۹-۱۰-۱۳-۱۵-۱۷-۲۵-۲۶-۲۸	«همواره می‌توان جابه‌جایی هدف و وسیله را در کارکردهای دانشگاه‌های ما مشاهده کرد. به‌خصوص در حوزه پژوهش که صرفاً چند تا مقاله چاپ کردی، چندبار دانلود شده و چندبار به آن فرانس داده شده، مهم است. به اینکه این مقالات و پژوهش‌ها تا چه اندازه به گسترش مرزهای علم و حل مسائل محلی، منطقه‌ای، ملی و حتی جهانی کمک کرده است توجه نشده یا کمتر توجه شده است.» (کد ۲).
ارزیابی و قضاوت کمی‌ترا	۱-۲-۴-۸-۱۵-۱۶-۲۰	یکی دیگر از شاخص‌هایی که به نظرم خیلی نمود پیدا کرده، قضاوت افراد براساس تعداد و حجم مقالات است؛ یعنی وقتی می‌خواهیم بگوییم یک فرد باسواد است، به تعداد پژوهش‌های وی نگاه خواهیم کرد.» (کد ۴).
کنکور	۱-۱۵	«کارآمدی افراد تنها با نوع مدرک یا مرتبه دانشگاهی آنها یا تعداد مقالاتشان سنجیده می‌شود.» (کد ۲۰).
دفترا ارتباط با صنعت	۴-۱۴-۱۶	«به نظر من کنکور به‌عنوان یک صافی و پالایه برای ورود به‌نظام آموزش عالی از کارکرد اصلی خود دور شده است. ما در هنگام برگزاری کنکور و تعیین ظرفیت‌ها نه به نیازهای جامعه توجه می‌کنیم، نه به نیاز بازار و صنعت. به‌نوعی کنکور یک حالت نمادین و سمبولیک پیدا کرده است.» (کد ۱۵).
جلسات دفاع از رساله‌ها	۱-۴-۷-۹-۱۵-۲۶	«متأسفانه دفترا ارتباط با صنعت نیز در دانشگاه‌های ما حالت شکل‌گرایی و فرمالیسم دارند. به‌طور شایسته ارتباط با صنعت شکل نگرفته است... به نظر من این دفترا ارتباط با صنعت صرفاً برای این ایجاد شده‌اند که دانشگاه‌های ما مدعی شوند با صنعت در ارتباط هستند.» (کد ۱۴).
آزمون جامع دوره تحقیقاتی	۱۳	«جلسات دفاع از پایان‌نامه‌ها به جلساتی تشریفاتی و صوری بدل شده‌اند.» (کد ۲۶).
پست‌داک	۱۲-۱۴-۱۶-۱۹	«جلسات «آن چیزی که بیشتر مهم است، چیدمان و پذیرایی در جلسه است و اساتید داور نیز اکثراً ایرادات شکلی و ظاهری را مطرح می‌کنند که برای همه دانشجویان مطرح می‌کنند.» (کد ۷).
مضامین	کد مصاحبه‌شونده /	«در نظام دانشگاهی ما خیلی از رویه‌ها و فرایندها حالت مناسب‌گونه پیدا کرده است و صرفاً رعایت این رویه‌ها و فرایندها مهم است، نه کارایی و اثربخشی این رویه‌ها و توجه به هدف و فلسفه آنها. دکتر خرسندی در نوشته‌ای به‌خوبی این مهم را در ارتباط با آزمون جامع بیان

مضامین شناسایی شده	کد	مصاحبه‌شونده/سخنرانی
شناسایی شده	سخنرانی	<p>گزیده‌ای از متن مصاحبه‌ها/ سخنرانی‌ها</p> <p>کردند که اگرچه در جهت‌گیری جدید منطق آزمون جامع بیانگر شایستگی‌های پژوهشی دانشجویان دکتری برای طراحی و اجرای یک پژوهش علمی در مقیاس کاندیداتوری دکتری است، باین‌حال آزمون جامعی که ما برگزار می‌کنیم به معنی واقعی کلمه ارزشیابی جامع نیست؛ بیشتر معلومات‌سنج می‌باشد تا رویکردی برای اثبات توانمندی دانشجویان دکتری در زمینه پژوهش و نگارش علمی.» (کد ۱۳).</p> <p>«جدیداً باب شده دانشگاه‌های ما دانشجوی پست‌داک می‌گیرند، پست-داک‌هایی که صرفاً از آنها مقالات معتبر و کیو وان می‌خواهند و کیفیت کاری که انجام می‌دهند، کمتر موردتوجه است. در بسیاری از موارد مهم نیست پروژه‌ای که برای آن دانشجوی پست‌داک جذب می‌شود چه کمکی به گسترش مرزهای علمی می‌کند یا اینکه چه مسئله یا مشکلی را در سطح ملی، منطقه‌ای و جهانی حل می‌کند. به نظر بنده دانشجویان پست‌داک همانند دانشجویان دکتری نقش کارگران دانش را ایفا می‌کنند که باید مقالات کیو وان چاپ کنند.» (کد ۱۶).</p> <p>«عمدتاً اساتید راهنما، پایان‌نامه را فعالیت دانشجوی می‌دانند و کمتر درگیر فرایند انجام پژوهش می‌شوند. در بسیاری از موارد حتی استاد راهنما کاری که دانشجو انجام داده را شب دفاع می‌خواند. حتی گاهی اساتید مشاور ازطرف استاد راهنما به دانشجو تحمیل می‌شود. به‌نوعی برخی اساتید برای اینکه اسمشان روی پایان‌نامه‌های بیشتری درج شود باهم توافق کردند که هرکس اسم دیگری را به‌عنوان استاد مشاور روی پایان‌نامه‌ای که راهنمایی آن را بر عهده‌دارند ذکر کنند.» (کد ۳).</p>
مدیر گرای	گزینه‌ای از متن مصاحبه‌ها/ سخنرانی‌ها	<p>«مدرک‌زدگی و نمره‌زدگی که از نشانگرهای مناسک‌گرایی است، عمدتاً در دانشگاه‌های ما ملموس است.» (کد ۱ و ۸).</p> <p>«به‌رحال دانشگاه‌ها یک اهداف عالی دارند؛ نظیر تولید علم، گسترش مرزهای دانش، افزایش سطح آگاهی و کارآفرینی. مناسک‌گرایی زمانی رخ می‌دهد که این اهداف مهم نیست یا خواسته و ناخواسته به حاشیه رانده می‌شوند. فقط چیزی که مهم می‌شود این است که افراد مدرک بگیرند، تب مدرک‌گرایی بالا می‌رود؛ یعنی خود هدف که کسب معرفت و دانش است، تحت‌الشعاع گرفتن مدرک قرار می‌گیرد. مدرک می‌شود اصل.» (کد ۱۲).</p> <p>«اخذ مدرک به‌خاطر مدرک به هدف ناگفته اما همگانی بدل شده است.... کلیه فرایندهای موجود در دانشگاه‌های کشور در حال صوری‌شدن و مناسکی‌شدن است؛ بدین معنا که فرایندهای آموزشی در دانشگاه‌های کشور وجود دارد و کم‌وبیش دنبال می‌شود؛ اما عملاً این فرایندها عاری از محتوا هستند.» (کد ۲۶).</p>
مدگرایی علمی به اسم روزآمدی	گزینه‌ای از متن مصاحبه‌ها/ سخنرانی‌ها	<p>«یکی از چیزهایی که بعضاً شعاع، ویژگی و پدیده خوبی است، ولی یک‌بخشی از آن منسک می‌شود، خود واژ روزآمدبودن و روزآمدی است... شما می‌آید یک واژه‌ای را خلق می‌کنید، این واژه مد می‌شود. من درخصوص آن دوره برگزار می‌کنم. آن یکی افتخار می‌کند که من در این زمینه مقاله دارم؛ ولی یک نفر سؤال نمی‌پرسد که اصلاً این واژه به چه معناست؟ آیا داخل سازمان‌ها و جامعه ما کاربرد دارد یا نه؟ این مد یکی دو سال رواج دارد، بعد یک مد یا واژه دیگر جایگزین آن می‌شود.» (کد ۱).</p> <p>«وقتی هم حوزه‌ای مد می‌شود، یورش به‌سوی آن آغاز می‌شود و حتی بسیاری از نخبگان بدون توجه کافی به دام آن می‌افتند و چه‌بسا از خلاقیتی که می‌توانستند در حوزه‌ای وسیع‌تر بروز دهند، وامی‌مانند.» (کد ۲۰).</p> <p>«متأسفانه نظام‌های رتبه‌بندی دانشگاه‌ها به‌خصوص نظام‌هایی که بر معیارها و شاخص‌های کمی تأکید می‌کنند، برای دانشگاه‌های ما و حتی مسئولان ما به یک قبله‌گاه تبدیل شده‌اند. همه هم‌وغم و دغدغه دانشگاه‌های ما بهبود امتیاز و رتبه خود در این نظام‌های رتبه‌بندی است. نظام‌های رتبه‌بندی‌ای که در بسیاری از شاخص‌های آن توجهی به نیازهای بومی،</p>

مضامین شناسایی شده	کد	مصاحبه‌شونده/سخنرانی
		گزیده‌ای از متن مصاحبه‌ها/ سخنرانی‌ها
		محلی و منطقه‌ای نمی‌شود.» (کد ۱۷).
۲-۳-۷-۹-۱۲-۱۳-		«چه نوشتن مقاله به زبان انگلیسی و چاپ در مجلات آی اس آی چه خود مقالات انگلیسی زبان برای ما به یک قبله‌گاه علمی تبدیل شده است؛ مثلاً در زمانی که می‌خواهیم عملکرد اساتید یا حتی دانشجویان را مورد ارزیابی قرار دهیم، به محض اینکه مقاله انگلیسی یا چاپ شده در مجلات آی اس آی در رزومه آنها به چشم می‌خورد، می‌گوییم خیلی خوب معتبر است و امتیاز لازم را به وی می‌دهیم؛ ولی اینکه آیا این مقاله اصلاً کاربردی بوده یا نبوده، دردی از جامعه را دوا کرده یا نکرده اینها مورد توجه نیست؛ پس اینجا ما دچار نوعی نمادگرایی می‌شویم که در اکثر محیط‌های آموزشی ما به صورت منسک در آمده است.» (کد ۲).
۱۷-۲۰-۲۱		«از جمله آفاتی که در اثر بی‌توجهی به کیفیت حاصل شده است، رواج معیارهای نادرست در ارزیابی محصول کار دانشگاهیان است و از خسارت‌بارترین آنها تأکید روی چاپ مقالات در مجلات ISI است که علیرغم همه هشدارها به آن توجه شایسته نشده است.» (کد ۲۰).
		«نظام رتبه‌بندی دانشگاه‌های ایران براساس نظامی است که خارج از ایران برنامه‌ریزی می‌شود و ما بین‌المللی کارکردن را با اعمال این شاخص‌ها اشتباه گرفته‌ایم؛ در حالی که خود آمریکا که واضع ISI است، به‌طور ناچیز از این نظام استفاده می‌کند. از یکی از اساتیدی که ۴۰۰ مقاله بین‌المللی داشتند، سؤال کردم فقط یکی از مشکلاتی را که در کشور حل کرده‌اید نام ببرید. پاسخ سکوت بود.» (کد ۲۱).
۳-۷-۱۱-۱۵-۱۶		«در تدریس نیز کاملاً مشخص است که بر روی جنبه‌های فرمال تدریس تأکید می‌کنیم؛ مثلاً داشتن طرح درس، ارائه سرفصل‌ها در شروع ترم و بعد روش امتحان و ارزیابی یعنی مشخص کردن همه مسیر ترم.» (کد ۳).
۳-۷-۱۴-۱۵-۱۹-		«پژوهش را تبدیل می‌کنند به یک فرایندی که حتماً در یک بازه زمانی کرانه‌دار مثلاً یک سال من باید یک کار پژوهشی را انجام دهم. معمولاً هم هیچ‌گاه یک کار پژوهشی که یکم با ژرف‌نگری همراه باشد، در یک بازه زمانی محدود با یک منابع مالی محدود و منابع علمی محدود به‌جایی نخواهد رسید.» (کد ۷).
۲۰		«به دانشجویی که در دوره تحقیقاتی پست‌داک مشغول پژوهش است، می‌گویند بعد سه ماه یا شش ماه چندین مقاله باید به چاپ برسانی. اگر بخواهد کار نو و جدید و مرزشکنی در علم انجام دهد، با دو ماه سه ماه و شش ماه امکان‌پذیر نیست.» (کد ۱۹)
		«دانشجویان معمولاً سراغ حوزه‌هایی می‌روند که سریعاً منجر به مقاله می‌شوند. برای گسترش مرزهای دانش باید دنبال نتایج فوری نباشیم و از محققان برجسته و نخبگان خود انتظار چاپ سریع مقاله نداشته باشیم.» (کد ۲۰).
۱-۳-۴-۹-۱۴-۱۵-		«حتی در جلسات دفاع از پایان‌نامه‌های تحصیلات تکمیلی خیلی از داورها بخش آماری پایان‌نامه‌ها را شکلی قضاوت می‌کنند، بدون اینکه به اهداف پژوهش نگاه کنند؛ یعنی اگر دانشجو از آزمون‌ها و نرم‌افزارهای آماری متنوع و پیچیده استفاده کند کار او تحسین نمی‌شود و اگر این‌گونه نباشد، بر او خرده می‌گیرند که چرا از فلان نرم‌افزار یا آزمون استفاده نکردید.» (کد ۹).
۱۶		«اصل گرفتاری ما در روش تحقیق این است که روش بر هدف تحقیق غالب شده است؛ برای مثال شما به‌عنوان محقق می‌گویید هدف من شناسایی فلان آسیب در فلان سازمان است و معتقد هستید که اگر بخواهیم این آسیب را بشناسیم یک پروژه تعریف و متناسب با آن از روش آماری مناسب استفاده می‌کنم؛ مثلاً با بهره‌گیری از آزمون t مشخص خواهیم نمود که شما این آسیب را دارید یا ندارید؛ با این حال کسانی که قصد داوری پژوهش شما را دارند، تأکید می‌کنند شما باید هدف پژوهش خود را در قالب روش‌های آماری پیچیده بیاورید؛ مثلاً استفاده از نرم‌افزارهای آماری مختلف نظیر پی ال اس، ایموس، لیزرل و آزمون‌های آماری متنوع. درد بالاتر این است که این روش‌ها تا مدتی استفاده می‌شوند، بعد که معمول و متداول شد و می‌گوییم چقدر پی ال اس، دوباره یک روش یا نرم‌افزار آماری دیگر مطرح می‌شود و به همین منوال این فرایند ادامه پیدا می‌کند.» (کد ۱۴).

ISI سالاری و مقالات انگلیسی

تأکید روی جنبه‌های فرمال تدریس

فرارده‌محوری به‌جای فرایند‌محوری

سطح آمار و غالب شدن روش بر هدف در پژوهش

ارتباط با صنعت به‌عنوان ۵ مضمون سازمان‌دهنده سازمان‌دهی شده است. یافته‌ها حاکی از آن است که مناسب‌گرایی در حوزه پژوهش بیشتر از سایر حوزه‌ها است.

همان‌طور که در جدول (۵) ملاحظه می‌شود، نشانگرهای مناسب‌گرایی در آموزش عالی ایرانی به تفکیک حوزه‌های پژوهش، آموزش، سنجش و ارزیابی، توسعه آموزش عالی و ارتباط با صنعت

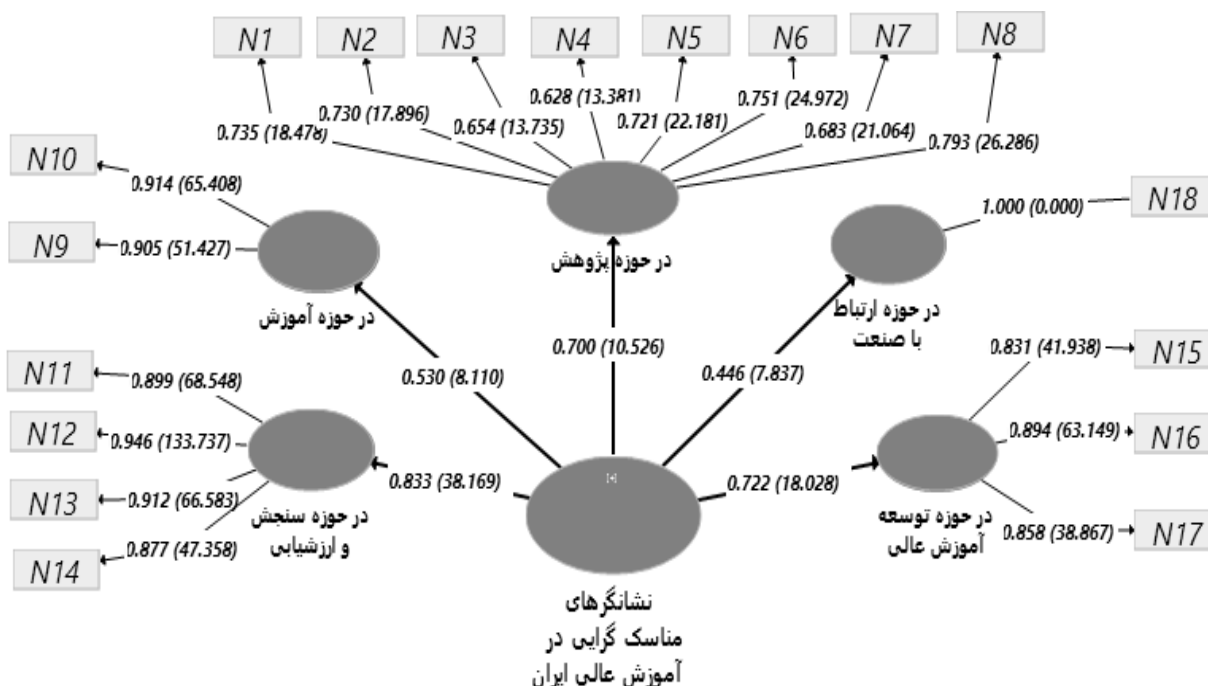
جدول ۵- نشانگرهای مناسب‌گرایی در آموزش عالی ایران به تفکیک حوزه‌های مختلف

Table 5- Indicators of ritualism in Iranian higher education by different fields

مضمون فراگیر	مضامین سازمان‌دهنده	مضامین پایه
نشانگرهای مناسب‌گرایی در آموزش عالی ایران	پژوهش	کمیت‌گرایی، مدگرایی علمی، فرآورده‌محوری، سلطه آمار و روش بر هدف پژوهش، ISI سالاری، دوره تحقیقات پست‌داک، جلسات دفاع از پایان‌نامه، نقش اساتید راهنما و مشاور
	آموزش	مدرک‌گرایی، تأکید روی جنبه‌های فرمال تدریس
	سنجش و ارزیابی	ارزیابی و قضاوت کمی‌گرا، قداست نظام‌های رتبه‌بندی، کنکور، آزمون جامع
	توسعه آموزش عالی	رشد قارچ‌گونه مؤسسات آموزش عالی، کمیت‌گرایی در تعداد اساتید و دانشجو
	ارتباط با صنعت	دفاتر ارتباط با صنعت

اطمینان از اعتبار پرسش‌نامه طراحی شده از تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم‌افزار smart-PLS بهره گرفته شد که نتایج آن در ادامه گزارش شده است.

در بخش کمی پژوهش نیز به‌منظور بررسی و ارزیابی اعتبار نشانگرهای شناسایی شده، ابتدا بر مبنای یافته‌های بخش کیفی و مدل ارائه شده، پرسش‌نامه‌ای طراحی شد. سپس برای



شکل ۱- تحلیل عاملی تأییدی الگوی نشانگرهای مناسب‌گرایی در آموزش عالی ایران در حالت تخمین استاندارد و معناداری

Fig 1-Confirmatory factor analysis of the pattern of ritualism indicators in Iranian higher education in standard and significant estimation mode

واگرایی مدل تجربی پژوهش مطلوب است و تأیید می‌شود؛ علاوه‌براین، باتوجه‌به اینکه آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی متغیرهای مربوط به مدل اندازه‌گیری بالاتر از ۰/۷ است، می‌توان گفت که پایایی مدل تجربی پژوهش تأیید می‌شود.

چنانچه در شکل ۱ ملاحظه می‌شود، در حالت تخمین استاندارد، بارهای عاملی تمامی گویه‌ها با عامل مربوط به خود بالاتر از ۰/۴۰ به دست آمده است که باتوجه‌به اینکه در حالت تخمین معناداری، آماره تی (t) برای تمامی گویه بالاتر از ۱/۹۶ است، می‌توان گفت تمامی گویه‌ها از بار عاملی قابل‌قبولی برخوردار هستند. همچنین یافته‌ها نشان می‌دهد هر پنج بُعد الگو بار عاملی قابل‌قبول و معناداری با متغیر نشانگرهای مناسک‌گرایی در آموزش عالی ایران دارند ( $t \geq 1.96$ ). جزئیات بارهای عاملی نشانگرهای مناسک‌گرایی در آموزش عالی ایران را می‌توان در شکل ۱ مشاهده کرد.

### برازش مدل اندازه‌گیری نشانگرهای مناسک‌گرایی در آموزش عالی ایران

برای اینکه بتوان نتایج حاصل از تخمین روابط مدل را تفسیر کرد، باید میزان تناسب مدل یا برازش آن را مشخص کرد؛ یعنی آیا مدلی که اساس آن مبانی نظری پیشین بوده است با داده‌های گردآوری‌شده از نمونه آماری تحقیق متناسب بوده است یا خیر؟ به عبارت دیگر، پاسخ افرادی که به پرسش‌نامه‌ها جواب داده‌اند، به اندازه‌ای مناسب بوده است که بتوان نتایج دقیق و معتبر بر پایه آنها گرفت (محسنین و اسفیدانی، ۱۳۹۳)؛ از همین رو برای بررسی برازش مدل مفهومی مستخرج از بخش کیفی، از سه روش ارزیابی مدل اندازه‌گیری، ارزیابی مدل ساختاری و آزمون مدل کلی بهره گرفته شده است.

**الف) ارزیابی مدل اندازه‌گیری:** برای ارزیابی مدل اندازه‌گیری روایی (همگرا و واگرا) و پایایی (آلفای کرونباخ و ترکیبی) مدل بررسی شد. همان‌طور که در جدول ۶ ملاحظه می‌شود، شاخص روایی همگرایی تمامی متغیرهای مشاهده‌پذیر بالاتر از ۰/۵ و مقدار جذر واریانس استخراج‌شده<sup>۱</sup> (AVE) متغیرهای پژوهش از مقدار همبستگی میان آنها در سایر خانه‌ها بیشتر است؛ بنابراین، روایی همگرا و

<sup>۱</sup> Average Variance Extracted

جدول ۶- روایی و پایایی مدل اندازه‌گیری نشانگرهای مناسک‌گرایی در آموزش عالی ایران

Table 6- Validity and reliability of the model for measuring indicators of ritualism in Iranian higher education

	روایی واگرا برحسب آزمون فورنل-لارکر						روایی همگرا	آلفای کرونباخ (Cronbach's Alpha)	پایایی ترکیبی (Composite Reliability)
	۱	۲	۳	۴	۵	۶			
۱. آموزش	۰/۹۱۰						۰/۸۲۷	۰/۷۹۱	۰/۹۰۵
۲. ارتباط با صنعت	۰/۲۷۵	۱/۰۰					۱/۰۰	۱/۰۰	۱/۰۰
۳. توسعه آموزش عالی	۰/۱۸۴	۰/۲۸۰	۰/۸۶۱				۰/۷۴۲	۰/۸۲۶	۰/۸۹۶
۴. سنجش و ارزشیابی	۰/۲۹۷	۰/۲۴۰	۰/۶۸۹	۰/۹۰۹			۰/۸۲۶	۰/۹۳۰	۰/۹۵۰
۵. پژوهش	۰/۳۷۲	۰/۲۹۳	۰/۱۹۱	۰/۲۹۲	۰/۷۱۴		۰/۵۰۹	۰/۸۶۱	۰/۸۹۲
۶. نشانگرهای مناسک‌گرایی	۰/۵۳۰	۰/۴۴۶	۰/۷۲۲	۰/۸۳۳	۰/۷۰۰	۰/۸۵۲	۰/۵۳۹	۰/۸۸۲	۰/۸۹۹
	حد قابل قبول						AVE > 0.50	Alpha > 0.7	CR > 0.7

شاخص‌های برازش مدل ساختاری نشان می‌دهد که شاخص ضریب تعیین ( $R^2$ ) و شاخص  $Q^2$  بزرگ‌تر از مقدار قابل قبول است؛ بنابراین، می‌توان گفت مدل ساختاری باتوجه‌به دو شاخص مذکور برازش مطلوب است و تأیید می‌شود.

**ب) ارزیابی مدل ساختاری:** در پژوهش حاضر برای بررسی آزمون مدل ساختاری و اندازه اثر درونی مدل از معیارهای ضریب تعیین ( $R^2$ ) و استون گیزر  $Q^2$  استفاده شده است. همان‌طور که در جدول ۷ ملاحظه می‌شود،

جدول ۷- نتایج مقادیر  $R^2$  و  $Q^2$  برای متغیرهای مکنون مدل اندازه‌گیریTable 7- Results of  $R^2$  and  $Q^2$  values for latent variables of the measurement model

معیار $Q^2$	ضریب تعیین ( $R^2$ )	متغیر
	۰/۲۷۹	در حوزه آموزش
	۰/۱۹۶	در حوزه ارتباط با صنعت
	۰/۵۲۰	در حوزه توسعه آموزش عالی
	۰/۶۹۳	در حوزه سنجش و ارزشیابی
	۰/۴۸۸	در حوزه پژوهش
$Q^2 > 0.02$ = ضعیف	$R^2 > 0.19$	حد قابل قبول
$Q^2 > 0.15$ = متوسط		
$Q^2 > 0.35$ = خوب		

$$GoF = \sqrt{(communality) \times (\bar{R}^2)}$$

باتوجه‌به فرمول فوق، ابتدا میانگین مقادیر اشتراکی متغیرها محاسبه شد. باتوجه‌به یافته‌های جدول ۸، میانگین

**آزمون مدل کلی:** برای بررسی برازش مدل کلی که هر دو

بخش مدل اندازه‌گیری و ساختار را کنترل می‌کند، معیار GoF به ترتیب زیر محاسبه شد:



مقادیر اشتراکی برابر است با ۰/۷۸۱.

$$\overline{(R^2)} (\text{communality})$$

برای محاسبه میانگین ضریب تعیین نیز باید مقادیر مربوط به تمام متغیرها در نظر گرفته و مقادیر میانگین آنها محاسبه شود. میانگین مقادیر ضریب تعیین مربوط به متغیرهای مدل برابر است با ۰/۴۳۰.

$$\text{GoF} = \sqrt{(\text{communality}) \times \overline{(R^2)}} = ۰/۳۸۰$$

در نتیجه، مقدار معیار GoF برابر است با ۰/۳۸۰ که این عدد باتوجه به سه مقدار ۰/۰۱، ۰/۲۵ و ۰/۳۶ به عنوان مقادیر ضعیف، متوسط و قوی برای GoF، حاکی از برازش کلی قوی و قابل قبول مدل است. در نهایت پس از تأیید اعتبار پرسش‌نامه محقق‌ساخته مستخرج از بخش کیفی، وضعیت موجود مناسک‌گرایی در آموزش عالی ایران براساس پرسش‌نامه مذکور ارزیابی شد که نتایج آن در جدول ۸ گزارش شده است.

جدول ۸- آزمون t تک‌نمونه‌ای، بررسی وضعیت موجود نشانگرهای مناسک‌گرایی در آموزش عالی ایران

Table 8- One-sample t-test, examining the current status of ritualism indicators in Iranian higher education

		میانگین مفروض = ۳					
Sig.	t-value	M(SD)	مؤلفه‌ها	Sig.	t-value	M(SD)	مؤلفه‌ها
۰/۰۰۰	۲۱/۱۱	۴/۱۴(۰/۸۹)	ارزیابی و قضاوت کمیت‌گرا	۰/۰۰۰	۱۸/۴۵	۴/۰۴(۰/۹۴)	کمیت‌گرایی
۰/۰۰۰	۲۱/۵۲	۴/۱۷(۰/۸۹)	قداست نظام‌های رتبه‌بندی	۰/۰۰۰	۱۹/۸۳	۴/۱۰(۰/۹۱)	مدگرایی علمی
۰/۰۰۰	۲۱/۰۲	۴/۱۴(۰/۸۸)	اجرای کنکور	۰/۰۰۰	۱۸/۴۷	۴/۰۷(۰/۹۵)	فراورده‌محوری
۰/۰۰۰	۱۸/۶۲	۴/۰۵(۰/۹۳)	آزمون جامع	۰/۰۰۰	۱۸/۰۵	۴/۰۱(۰/۹۲)	ISI سالاری
۰/۰۰۰	۲۲/۶۲	۴/۱۲(۰/۸۲)	نمره کل مناسک‌گرایی در حوزه سنجش	۰/۰۰۰	۱۶/۳۸	۴/۰۱(۱/۰۲)	سلطه آمار و غالب‌شدن روش بر هدف در پژوهش
۰/۰۰۰	۲۰/۴۶	۴/۰۱(۰/۸۲)	رشد قارج‌گونه دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی	۰/۰۰۰	۱۶/۰۹	۳/۹۴(۰/۹۷)	برگزاری دوره تحقیقاتی پست‌داک
۰/۰۰۰	۲۰/۲۹	۳/۹۳(۰/۷۵)	توده‌گرایی و کمیت‌گرایی در تعداد دانشجویان	۰/۰۰۰	۱۴/۴۱	۳/۸۸(۱/۰۱)	جلسات دفاع
۰/۰۰۰	۱۷/۷۸	۳/۸۵(۰/۷۹)	کمیت‌گرایی در تعداد استادان	۰/۰۰۰	۱۷/۱۱	۳/۹۸(۰/۹۴)	نقش استاد راهنما و مشاور در پایان‌نامه‌ها
۰/۰۰۰	۲۲/۶۸	۳/۹۳(۰/۶۸)	نمره کل مناسک‌گرایی در حوزه توسعه آموزش عالی	۰/۰۰۰	۲۴/۳۳	۴/۰۰(۰/۶۸)	نمره کل مناسک‌گرایی در حوزه پژوهش
۰/۰۰۰	۱۲/۰۴	۳/۶۵(۸۹)	دفتر ارتباط با صنعت	۰/۰۰۰	۱۴/۷۹	۳/۹۰(۱/۰۰)	مدیرگرایی
۰/۰۰۰	۳۰/۶۴	۳/۹۹(۵۳)	نمره کل مناسک‌گرایی	۰/۰۰۰	۱۳/۷۶	۳/۸۶(۱/۰۲)	تأکید روی جنبه‌های فرمال تدریس
				۰/۰۰۰	۱۵/۶۹	۳/۸۸(۰/۹۲)	نمره کل مناسک‌گرایی در حوزه آموزش

از ۱/۹۶ و سطح معناداری کوچک‌تر از ۰/۰۵ به دست آمده است، می‌توان گفت طبق نظر مشارکت‌کنندگان در بخش کمی میزان مناسک‌گرایی در آموزش عالی ایران بیشتر از حد

یافته‌های جدول ۸ نشان‌دهنده آن است که «مناسک‌گرایی در آموزش عالی ایران» با میانگین ۳/۹۹ دارای میانگین بالاتر از میانگین فرضی (۳) است که باتوجه به اینکه آماره t بزرگ‌تر

تأکید بر کمیّت و گسترش کمیّ فعالیت‌ها هدف نشود. با این حال، اکثر مشارکت‌کنندگان و صاحب‌نظران اظهار داشتند که در نظام آموزش عالی ایران ما درگیر یکسری عدد و رقم شدیم که این عدد و رقم‌ها به ذات ملاک کیفی نبوده‌اند؛ اما الآن برای ما ملاک کیفی شده‌اند. به‌طور دقیق صاحب‌نظران به رشد قارچ‌گونه مراکز آموزش عالی، کمیّت‌گرایی در تعداد دانشجو و استاد، کمیّت‌گرایی در حوزه پژوهش و ارزیابی و قضاوت کمیّت‌گرا اشاره داشتند.

یافته‌ها حاکی از آن است که در ایران پیشرفت و توسعه علمی را معادل تعداد دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی، تعداد اساتید و تعداد دانشجو می‌دانیم. همین امر باعث شده است تا ما با نظام آموزش عالی شکل‌گرا و فرمالیسم روبه‌رو باشیم. به‌طوری‌که به‌جرت می‌توان گفت ایران یکی از دانشگاهی‌ترین کشورهای دنیاست؛ علاوه‌براین، به‌طور مکرر در اظهارات صاحب‌نظران در بخش کیفی پژوهش اشاره شد که نگاه کمیّ‌گرا، حجمی و وزنی به پژوهش و کشف حقیقت در آموزش عالی ایران غالب است و صرفاً اینکه چند تا مقاله چاپ کردی، چند بار دانلود شده و چند بار به آن رفرنس داده‌شده، مهم است و به اینکه این مقالات و پژوهش‌ها تا چه اندازه به گسترش مرزهای علم و حل مسائل محلی، منطقه‌ای، ملی و حتی جهانی کمک کرده‌اند، توجه نشده است یا کمتر توجه شده است. یکی دیگر از شاخص‌هایی که طبق نظر صاحب‌نظران در نظام آموزش عالی ایران خیلی نمود پیدا کرده، قضاوت افراد براساس تعداد و حجم مقالات است؛ به‌طوری‌که کارآمدی افراد صرفاً با نوع مدرک یا مرتبه دانشگاهی آنها یا تعداد مقالاتشان سنجیده می‌شود و وقتی می‌خواهیم بگویم فردی در حوزه‌ای متخصص و باسواد است به تعداد پژوهش‌های وی نگاه خواهیم کرد.

هم‌راستا با یافته‌ها، بررسی‌ها نشان می‌دهد که شاخص عدم توازن کمیّت و کیفیت در آموزش عالی ایران در بحرانی‌ترین وضع جهانی است (فاضلی، ۱۳۹۸)؛ به‌طوری‌که رشد کمیّ آموزش عالی در ایران که در مقایسه با کشورهای

متوسط و در وضعیت نامطلوبی است ( $p \leq 0.05$ ;  $t \geq 1.96$ ). اگرچه میزان مناسب‌گرایی در تمام حوزه‌ها نامطلوب ارزیابی شده است، نتایج آزمون تی تک‌نمونه حاکی از آن است که مناسب‌گرایی در آموزش عالی ایران به ترتیب در حوزه‌های «سنجش و ارزیابی»، «پژوهش» و «توسعه آموزش عالی» در مقایسه با حوزه‌های «آموزش» و «ارتباط با صنعت» دارای وضعیت نامطلوب‌تری است.

### بحث و نتیجه

پژوهش حاضر با هدف شناسایی نشانگرهای مناسب‌گرایی به‌عنوان شکلی از کژکارکردی در نظام آموزش عالی ایران با رویکردی آمیخته طی دو مرحله کیفی و کمیّ انجام شد؛ در نهایت نتایج بخش کیفی پژوهش نشان داد که نشانگرهای مناسب‌گرایی در آموزش عالی ایران عبارت‌اند از: کمیّت‌گرایی، مدرک‌گرایی، مدگرایی علمی، نمادگرایی، قداست نظام‌های رتبه‌بندی، ISI، سالاری، تأکید روی جنبه‌های فرمال تدریس، فرآورده‌محوری به‌جای فرایندمحوری و سلطه آمار و غالب‌شدن روش بر هدف پژوهش. همچنین در بخش کمیّ پژوهش به‌منظور اعتبارسنجی نشانگرهای مناسب‌گرایی از روایی همگرا و واگرا برای سنجش روایی و از ضریب آلفای کرونباخ و ترکیبی برای سنجش پایایی الگو بهره گرفته شد و نتایج نشان داد الگوی مستخرج از بخش کیفی از برازش مطلوب برخوردار است و کلیه گویه‌های انتخاب‌شده برای الگوی نشانگرهای مناسب‌گرایی در آموزش عالی دارای بار عاملی قابل قبول هستند؛ علاوه‌براین، یافته‌های کمیّ پژوهش هم‌راستا با بخش کیفی نشان داد کلیه نشانگرهای مناسب‌گرایی در آموزش عالی در سطح بالا و نامطلوبی ارزیابی شدند.

طبق یافته‌های به‌دست‌آمده، کمیّت‌گرایی از جمله نشانگرهای مناسب‌گرایی است که به عقیده صاحب‌نظران در حوزه‌های مختلف پژوهش، سنجش و ارزشیابی عملکرد و توسعه آموزش عالی ایران مشهود است. بدون شک توجه به کمیّت در کنار کیفیت قابل قبول است؛ ولی به شرط آنکه خود

بعضاً شعار، ویژگی و پدیده خوبی است، ولی بخشی از آن در نظام دانشگاهی ما منسک شده است، خود واژه روزآمد بودن و روزآمدی است؛ یعنی قبل از اینکه ما اصلاً به فلسفه، ضرورت و نیاز روزآمد بودن پی ببریم، خود آن یک قیافه، یک منسک شده است. وقتی هم حوزه‌ای مد می‌شود، یورش به سوی آن آغاز می‌شود و حتی بسیاری از نخبگان بدون توجه کافی به دام آن می‌افتند و چه بسا از خلاقیتی وامی‌مانند که می‌توانستند در حوزه‌ای وسیع‌تر بروز دهند. در بخش کمی پژوهش هم‌راستا با یافته‌های بخش کیفی، نتایج نشان داد که میانگین مدرک‌رایی علمی به اسم روزآمدی در آموزش عالی ایران بیشتر از حد متوسط و در وضعیت نامطلوبی قرار دارد. اگرچه پژوهشی یافت نشد که این بخش از یافته‌های پژوهش را مطالعه کرده باشد، در همین راستا نیستانی (۱۳۹۵) اظهار داشته است که در صدسال گذشته، پژوهشگران حوزه علوم انسانی کمتر زنجیره‌ای از دانش و معرفت بومی را شکل داده‌اند. دانشجویان و استادان، پژوهش‌های خود را نه بر مبنای زنجیره‌ای معرفتی، بلکه مبتنی بر مدرک‌رایی علمی انجام می‌دهند.

براساس دیدگاه‌های مطرح‌شده در بخش کیفی پژوهش، در حوزه آموزش عالی و محیط‌های دانشگاهی گاهی شاهد نمادگرایی در برخی رویه‌ها و کارکردها هستیم؛ به طوری که الگوهای خاص کارکردی و عملکردی حالت نماد می‌شوند و رعایت این نمادها جزئی از مناسک سازمانی می‌شود. تحلیل نظرات صاحب‌نظران نشان می‌دهد که برخی از فرایندها و رویه‌ها در نظام آموزش عالی ایران حالت نمادین پیدا کرده‌اند و به نظر می‌رسد صرفاً رعایت این رویه‌ها و فرایندها مهم است، نه کارایی و اثربخشی این رویه‌ها و نه هدف و فلسفه آنها. این کارکردها و رویه‌ها عبارت‌اند از: کنکور، دفتر ارتباط با صنعت، جلسات دفاع از رساله، آزمون جامع، دوره تحقیقاتی پست‌داک، نقش استاد راهنما و مشاور در پایان‌نامه‌ها.

هم‌راستا با یافته‌های به دست آمده می‌توان گفت که کنکور در ایران به عنوان یک صافی و پلایه برای ورود به نظام

با جمعیت نسبتاً مشابه با ایران (در کشورهای در حال توسعه ترکیه) و توسعه یافته (فرانسه) ارقامی در حدود دو برابر بیشتر را نشان می‌دهد (فکوهی، ۱۳۹۸). دانشگاه و مؤسسات آموزش عالی در ایران نسبت به سال ۱۳۵۷ در مقایسه با رشد ۲/۵ برابری جمعیت، ده برابر شده است (فاضلی، ۱۳۹۸). این آمار و ارقام حاکی از آن است که در ایران ما با نظام دانشگاهی فرمالیسم و بوروکراتیک روبه‌رو هستیم (خانیک، ۱۳۹۸). دانشگاه‌هایی که حباب آموزش عالی را ساخته‌اند. سالی یک میلیون ورودی کارشناسی و همین تعداد خروجی، سالی ۳۰۰ هزار کارشناسی ارشد ورودی و همین تعداد خروجی، سالی ۳۰ هزار ورودی دکتری و همین تعداد خروجی و کمتر از ده درصد دانش‌آموختگان دکتری شغل پیدا می‌کنند (منصوری، ۱۳۹۸). همچنین در نظام آموزش عالی ایران «پیشرفت علم در ظاهرترین صورت آن یعنی در افزایش تعداد مقالات مورد توجه است» (داوری اردکانی ۱۳۸۶: ۳)؛ به طوری که رشد کمی تولیدات علمی ایران بسیار بیشتر از رشد میانگین جهانی است (SCImago, 2012). شواهد حاکی از آن است که در نظام آموزش عالی ایران مفاهیم عمیقی چون «علم»، «دانشگاه»، «آموزش»، «دانشجو»، «استاد»، «پژوهش» و غیره را به «کمیت‌هایی ناکارآمد» فروکاستیم (احسانی و نجفی، ۱۳۹۸). کمیت‌گرایی که متکی بر درآمدهای نفتی است و نتیجه آن در بسیاری از حوزه‌ها چیزی جز سرمایه‌سوزی و فرصت‌سوزی نبوده است؛ با این حال، نتایج برخی پژوهش‌های مختلف حاکی از آن است که کمیت‌گرایی محدود به آموزش عالی ایران نیست؛ برای مثال، مارگینسون<sup>۱</sup> (2011) در پژوهش خود نشان داد که عدم وجود موازنه بین کمیت و کیفیت پژوهش‌ها، با دامنه و عمق متفاوت در کشورهای مختلف به خصوص در کشورهای شرق آسیا وجود دارد.

مدرک‌رایی علمی به اسم روزآمدی یکی دیگر از نشانگرهای مناسب‌گرایی در حوزه پژوهش‌های دانشگاهی است. به عقیده مشارکت‌کنندگان بخش کیفی پژوهش یکی از مواردی که

<sup>1</sup> Marginson

آموزش عالی از کارکرد اصلی خود دور شده است. به نوعی کنکور حالتی نمادین و سمبولیک پیدا کرده است؛ به طوری که در هنگام برگزاری کنکور و تعیین ظرفیت‌ها به نیازهای جامعه، بازار کار و صنعت (در ارتباط با منابع انسانی) توجه نمی‌شود؛ در همین راستا سمیعی گیلانی (۱۳۹۴) اظهار داشته است که غلبه کنکور بر نظام آموزشی ایران باعث صورت‌گرایی و از میان رفتن انگیزه و دانش‌خواهی اصیل و داوطلبانه شده است. همچنین یافته‌های پژوهش مطلبی‌فر و همکاران (۱۳۹۵) نشان داد که کنکور اساساً توانایی ایجاد تفکیک بین افراد دارای صلاحیت و بدون صلاحیت را به‌ویژه در سطوح تحصیلات تکمیلی ندارد. برخی از صاحب‌نظران نیز اظهار داشتند که دفاتر ارتباط با صنعت جز در موارد محدود اثربخشی نداشته‌اند و در بسیاری از موارد اساتید به صورت فردی با صنعت ارتباط برقرار می‌کنند و این دفاتر ارتباط با صنعت فقط برای این ایجاد شده است که دانشگاه‌های ما مدعی شوند با صنعت در ارتباط هستند؛ علاوه بر این به‌طور مکرر صاحب‌نظران اظهار داشتند که پژوهش در دانشگاه‌های ایران به یکسری آیین‌های پرزرق‌وبرق و تجمل‌آراسته شده است و جلسات دفاع از پایان‌نامه‌ها به جلساتی تشریفاتی و صوری بدل شده‌اند؛ به طوری که در این جلسات آن چیزی که بیشتر مهم است چیدمان و پذیرایی در جلسه است و اساتید داور نیز اکثراً ایرادات شکلی و ظاهری را مطرح می‌کنند که برای همه دانشجویان مطرح می‌کنند؛ در همین راستا علوی‌تبار (۱۳۹۴) در پژوهش خود نشان داد که برخی از اساتید برای اینکه پایان‌نامه دچار مشکل نشود و به‌سادگی به جلسه دفاع برسد، مشاوره را پیشنهاد می‌دهند که آسان‌گیر باشد. این‌گونه اساتید که حرف همدیگر را می‌فهمند به تدریج حلقه‌ای تشکیل می‌دهند و در آن به بده‌بستان مشغول می‌شوند.

اجرای آزمون جامع یکی دیگر از مواردی بود که برخی از صاحب‌نظران اظهار داشتند که از جمله مناسکی است که به‌طور سنتی به سندرم سیاست آموزشی در ایران تبدیل شده

است. به‌طور دقیق اشاره شد که اگرچه در جهت‌گیری جدید منطق آزمون جامع بیانگر شایستگی‌های پژوهشی دانشجویان دکتری برای طراحی و اجرای پژوهش علمی در مقیاس کاندیداتوری دکتری است، آزمون جامعی که ما برگزار می‌کنیم، به معنی واقعی کلمه ارزشیابی جامع نیست؛ بیشتر معلومات سنج است تا رویکردی برای اثبات توانمندی دانشجویان دکتری در زمینه پژوهش و نگارش علمی؛ در همین راستا خورسندی طاسکو (۱۳۹۸) در پژوهشی به نقد شکل اجرایی آزمون جامع در نظام آموزش عالی ایران پرداخته است و از آن به‌عنوان یک منسک مانع یاد کرده است. همچنین صاحب‌نظران اظهار داشتند که در تدوین پروژه‌های دوره تحقیقاتی پست‌داک چندان به نیازهای ملی، منطقه‌ای و حتی جهانی توجهی نمی‌شود و دانشجویان پست‌داک همانند دانشجویان دکتری نقش کارگران دانش را ایفا می‌کنند که باید مقالات کیو وان چاپ کنند تا رتبه دانشگاه در نظام‌های رتبه‌بندی بهبود یابد و مسئولان به دلیل این پیشرفت به خود ببالند. یکی دیگر از مواردی که به‌طور مکرر صاحب‌نظران به آن اشاره کرده‌اند، نقش اساتید راهنما و مشاور در پایان‌نامه‌های تحصیلات تکمیلی است. براساس دیدگاه‌های صاحب‌نظران عمدتاً اساتید راهنما، پایان‌نامه را فعالیت دانشجویی دانستند و کمتر درگیر فرایند انجام پژوهش می‌شوند. در بسیاری از موارد حتی استاد راهنما کاری که دانشجویان انجام داده را شب دفاع می‌خواند. حتی گاهی اساتید مشاور از طرف استاد راهنما به دانشجویان تحمیل می‌شود؛ در همین راستا حسینی هاشم‌زاده (۱۳۹۸) در پژوهش خود طفره‌رفتن از ایفای نقش استاد راهنما و مشاور در ارتباط با پایان‌نامه و رساله دانشجویان را در دانشگاه‌های شهر تهران در سطح بالایی گزارش کرده است. طبق یافته‌های پژوهش ایزدی‌نیا<sup>۱</sup> (۲۰۱۴) نیز میزان مشارکت استاد راهنما در رساله و مقاله برگرفته از آن کمتر از ۱۰ درصد بوده است و بیشتر نقش استاد راهنما در رساله یادآوری نکات و ویرایشی و نقطه‌گذاری اثر است.

<sup>۱</sup> Izadinia

یافته‌های پژوهش همچنین حاکی از آن است که نظام‌های رتبه‌بندی دانشگاه‌ها به‌خصوص نظام‌هایی که بر معیارها و شاخص‌های کمی تأکید می‌کنند و نگارش و چاپ مقالات ISI برای دانشگاه‌ها و حتی مسئولان ایران به قبله‌گاه علمی تبدیل شده‌اند و همه هم‌وغم و دغدغه دانشگاه‌های ما بهبود امتیاز و رتبه خود در این نظام‌های رتبه‌بندی است. نظام‌های رتبه‌بندی‌ای که در بسیاری از شاخص‌های آن توجهی به نیازهای بومی، محلی و منطقه‌ای نمی‌شود. حتی زمانی هم که می‌خواهیم عملکرد اساتید یا حتی دانشجویان را ارزیابی کنیم، به محض اینکه مقاله انگلیسی یا چاپ‌شده در مجلات آی اس آی در رزومه آنها به چشم می‌خورد، می‌گوییم خیلی خوب معتبر است و امتیاز لازم را به وی می‌دهیم؛ ولی به اینکه آیا این مقاله اصلاً کاربردی بوده یا نبوده توجه نمی‌شود. در بخش کمی هم‌راستا با یافته‌های بخش کیفی پژوهش، نتایج نشان داد که ISI سالاری و قداست نظام‌های رتبه‌بندی و میزان توجه به این شاخص‌ها در آموزش عالی بسیار زیاد و در وضعیت نامطلوبی قرار دارد. اگرچه پژوهشی یافت نشد که این بخش از یافته‌های پژوهش را مطالعه کرده باشد، صاحب‌نظران مختلف همواره بر تکیه و اعتماد نادرست بر شاخص‌هایی مانند مقالات ISI و نظام‌های رتبه‌بندی تأکید داشتند؛ در همین راستا داوری اردکانی (۱۳۸۶) اظهار داشته است که اعتقاد شبه‌دینی مجلات ISI و نظام‌های رتبه‌بندی خطا است. به‌طور مشابه طبق نظر احسانی (۱۳۹۸) بدون شک دانشگاه‌هایی که بخواهند بر ارتقای رتبه/امتیاز خود در نظام‌های رتبه‌بندی متمرکز شوند، آموزش را فدای تولید برون‌دادهای پژوهشی می‌کنند و در بلندمدت، آموزششان و نیز پژوهششان ضعیف خواهد شد؛ زیرا پژوهش را می‌توان میوه و ثمره درختی دانست که ریشه، تنه و شاخ و برگ آن «آموزش» است.

یکی دیگر از مواردی که به عقیده مصاحبه‌شوندگان منجر شده است تا دانشگاهیان ما اهداف و رسالت‌های خود را فراموش کنند و به‌نوعی دچار مناسک‌گرایی شوند، تأکید بر فراورده‌محوری به‌جای فرایندمحوری در فعالیت‌ها به‌ویژه

<sup>۱</sup> جمعی از اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی ایران (۱۳۹۶) در نامه‌ای به مقام معظم رهبری، رئیس‌جمهور و وزیر علوم، تحقیقات و فناوری پدیده «خواندن» برای «نوشتن» را ذیل مفهوم «افول مرجعیت و اقتدار حقوقی استادان دانشگاه» به‌عنوان یکی از مسائل و چالش‌های آموزش عالی ایران یادآور شدند.

دانشگاهی پیدا کردن به نوعی وارد محاسبات قدرت در جامعه شده است (خلیلی و همکاران، ۱۳۹۶). طبق نتایج پژوهش‌های مختلف در سال‌های اخیر میل به گرفتن مدرک تحصیلی از کارشناسی به مقاطع بالاتر کشیده شده است (مطلبی‌فر و همکاران، ۱۳۹۵). تمایل به ادامه تحصیل در مقاطع تحصیلات تکمیلی به نظر می‌رسد بیشتر به شوق مدرک باشد تا کسب دانش و تخصص و در مواردی ارزش صوری مدرک هم مورد تردید است (مردیها، ۱۳۹۸)؛ در نهایت این مدرک‌گرایی موجب شده است تا افراد بی‌کیفیت که شهروند اصلی نیستند و در اصطلاح حاشیه‌نشین هستند، وارد دانشگاه شوند (کیانی طالقانی و همکاران، ۱۳۹۸). تأکید روی جنبه‌های فرمال تدریس یکی دیگر از نشانگرهایی مناسب است که به عقیده صاحب‌نظران در حوزه آموزش‌های دانشگاهی ملموس است. به‌طور دقیق با وجود ضرورت به‌کارگیری شیوه‌های مختلف تدریس نظیر کارگاه‌ها، گروه‌های کوچک تدریسی و بحث‌های نظری (بختیار و همکاران، ۱۴۰۲)، یادگیری مشارکتی (Taggart & Wheeler, 2023) در کلاس‌های دانشگاهی، به عقیده صاحب‌نظران در ایران ما گرفتار نظریه بلوم در تدریس و عموماً در سطوح پایین آن هستیم و حتی به سطوح بالایی که بلوم مطرح کرده نمی‌رسیم.

به‌طور کلی یافته‌های پژوهش نشان داد که حتماً مناسب‌گرایی و انحراف از کارکردهای نهادی در دانشگاه‌های ایران اتفاق افتاده است (در حوزه پژوهش بیشتر از سایر حوزه‌ها) و بخشی از این شرایط به خود دانشگاه‌ها برمی‌گردد و بخش بیشتر آن به شرایط بیرونی دانشگاه‌ها برمی‌گردد که دانشگاه عمدتاً تابع آن است. این انحراف و کژرفتاری منجر شده است که ما شاهد گسترش نهادهایی به اسم دانشگاه و مؤسسات آموزش عالی در ایران باشیم که کاریکاتور و شبیحی از دانشگاه نواندیش هستند. بدیهی است که بهبود وضع موجود مستلزم تجدیدنظر در رویه‌های موجود و اقداماتی است؛ نظیر توجه به استقلال نهادی دانشگاه، توسعه مؤسسات آموزش عالی براساس آمایش سرزمینی و مأموریت‌گرایی

پایان‌نامه‌های تحصیلات تکمیلی خیلی از داورها بخش آماری پایان‌نامه‌ها را شکلی قضاوت می‌کنند، بدون اینکه به اهداف پژوهش نگاه کنند؛ یعنی اگر دانشجو از آزمون‌ها و نرم‌افزارهای آماری متنوع و پیچیده استفاده کند، کار او تحسین می‌شود و اگر این‌گونه نباشد بر او خرده می‌گیرند که چرا از فلان نرم‌افزار یا آزمون استفاده نکردید. به‌طور مشابه شبیری فوجان عتیق (۱۳۹۶) در پژوهش خود نشان داد مناسب‌گرایی در تمام مراحل پژوهش وجود دارد و میزان مناسب‌گرایی در روش تحقیق، ابزارهای گردآوری و تجزیه و تحلیل اطلاعات بیش از حد متوسط است.

در حوزه آموزش نیز مصاحبه‌شوندگان بر مدرک‌گرایی به‌عنوان یکی از نشانگرهای مناسب‌گرایی تأکید داشتند. بدون تردید، دانشگاه به‌عنوان نهادی با اهداف و رسالت‌های مختلف و متنوع تصور می‌شود که افراد با ورود به آن فرهیخته، جامعه‌پذیر، مسئولیت‌پذیر شوند و به فرهیختگی برسند؛ بنابراین، مناسب‌گرایی زمانی رخ می‌دهد که این اهداف مهم نیست یا خواسته و ناخواسته به حاشیه رانده می‌شوند. فقط چیزی که مهم می‌شود این است که افراد مدرک بگیرند؛ یعنی خود هدف که کسب معرفت و دانش است تحت‌الشعاع گرفتن مدرک قرار می‌گیرد؛ مدرک می‌شود اصل. طبق یافته‌های بخش کیفی پژوهش، مدرک‌زدگی و نمره‌زدگی عمدتاً در دانشگاه‌های ایران ملموس است و اخذ مدرک به دلیل مدرک به هدف ناگفته، اما همگانی بدل شده است. یافته‌های بخش کمی هم‌راستا با یافته‌های بخش کیفی پژوهش نیز نشان داد که میانگین مدرک‌گرایی در آموزش عالی ایران بیشتر از حد متوسط و در وضعیت نامطلوبی است. مبانی پژوهش نیز حاکی از آن است که مدرک‌گرایی نتیجه دولت‌سالاری در آموزش عالی و نظام متمرکز و سنتی موجود در ایران است. گرایش به مدرک‌گرایی و اهمیت بیش از حد به آن و ازطرفی سیاسی شدن مدرک دانشگاهی باعث شده است تا در ایران دانشگاه در جایگاه خاصی از نظر ساختار قدرت در جامعه قرار گیرد و مدرک‌دادن، مدرک‌گرفتن و جایگاه

- تشکیل کارگروه‌ها و خوشه‌های پژوهش فرارشته‌ای به‌منظور انجام فعالیت‌های پژوهشی فرارشته‌ای در راستای خلاقیت فکری یک دانشگاه با چندین دانشکده که در آن هر گروه آموزشی به‌صورت انفرادی و سنتی فعالیت‌های پژوهشی خود را انجام می‌دهند، فعالیت‌های پژوهشی خود را در خوشه‌های پژوهشی فرارشته‌ای سازمان‌دهی کند. این خوشه‌ها باید به‌گونه‌ای طراحی شوند که به‌موازات فعالیت‌های پژوهشی در گروه‌های آموزشی فعالیت کنند. خوشه‌های جدید تحقیقاتی به‌عنوان مراکزی برای پژوهش مشارکتی توسط گروه‌های فرارشته‌ای متشکل از پژوهشگران رشته‌های مختلف، سازمان‌دهی می‌شوند. پژوهشگرانی که در این خوشه‌ها کار می‌کنند یا وابسته به گروه‌های آموزشی مختلف داخل دانشگاه یا وابسته به شرکای خارجی هستند.

- برگزاری سمینار و همایش‌های مسئله‌محور با مشارکت پژوهشگران از مناطق مختلف دنیا.

- ایجاد مراکز پژوهشی در راستای مأموریت دانشگاه و مأموریت‌گرانمودن دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی در حوزه پژوهش، به‌طوری‌که باتوجه‌به اقتضانات و امکانات، برخی از مؤسسات بر مسائل محلی و ملی تمرکز داشته باشند، برخی بر مسائل منطقه‌ای و بین‌المللی.

- جذب پژوهشگر در دوره تحقیقاتی پست‌داک می‌بایست در راستای ارائه خدمات و تأمین نیازهای پژوهشی نهادهای بیرونی دانشگاه یا در راستای پژوهش‌های بنیادی صورت گیرد، نه براساس تعریف پروژه‌هایی با هدف چاپ مقالات ISI یا Q1.

۲- در ارتباط با رسالت آموزشی نظام آموزش عالی، یافته‌ها نشان داد که در نظام آموزش عالی ایران آموزش به حاشیه رانده شده و بیشتر به تأکید بر روی جنبه‌های فرمال تدریس و مدرک‌گرایی توجه شده است؛ بنابراین، در راستای تسهیل خلاقیت در این حوزه پیشنهاد می‌شود:

- درخصوص تهیه و تنظیم محتوای آموزشی لازم است به نیازهای محلی و منطقه‌ای، مهارت‌های کارآفرینی و سواد سلامت و بوم‌شناختی وجه شود. همچنین محتوای آموزشی

دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی در سطح محلی، ملی، منطقه‌ای و بین‌المللی، طراحی سیستم‌های ارزیابی بومی، بازنگری آیین‌نامه‌ها و اسناد بالادستی در ارتباط با جذب و ارتقای اعضای هیئت‌علمی و شرایط دفاع از پایان‌نامه‌های تحصیلات تکمیلی، تعدیل نمودن انتظارات و موظفی پژوهشی و آموزشی اعضای هیئت‌علمی.

در پایان می‌بایست یادآور شد، باتوجه‌به اینکه در ایران مؤسسات آموزش عالی از نظر تأمین مالی، ساختار و مأموریت با هم تفاوت دارند (ری: Ameri, 2015)، یافته‌ها در ارتباط با نظام آموزش عالی ایران در سطح کلان قابل تفسیر است و قطعاً در تعمیم یافته‌ها به مؤسسات آموزش عالی خاص در ایران باید جانب احتیاط حفظ شود. همچنین پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده به مطالعه و مقایسه میزان مناسب‌گرایی در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزشی عالی مختلف موجود در ایران و سایر کشورها پرداخته شود.

### پیشنهادهای کاربردی

۱- همان‌طور که یافته‌های پژوهش نشان داد، عملکرد و رویه‌های آموزش عالی ایران در حوزه پژوهش مطلوب نیست؛ بنابراین، لازم است در رویه‌های موجود تجدیدنظر شود؛ به همین منظور پیشنهاد می‌شود:

- بازنگری آیین‌نامه‌ها و اسناد بالادستی در ارتباط با جذب و ارتقای اعضای هیئت‌علمی و شرایط دفاع از پایان‌نامه‌های تحصیلات تکمیلی. به‌جای تأکید بر پذیرش و چاپ مقاله‌های متعدد در مجلات با شاخص‌ها و معیارها خاص که عمدتاً مجلات خارجی و الزاماً کمیت‌گرا هستند، می‌بایست الزامات کیفی نظیر میزان حضور و تعامل اعضای هیئت‌علمی و دانشجویان با صنعت و نهادهای جامعه در آیین‌نامه‌های مذکور گنجانده شود.

- تعدیل نمودن انتظارات و موظفی پژوهشی اعضای هیئت‌علمی به‌منظور کاستن از حجم کار و دغدغه‌های اعضای هیئت‌علمی در این حوزه در راستای بهبود کیفی پرونده‌های پژوهشی.

تشخیص دهند. بعد از تشخیص یک نیاز توجیه‌پذیر، آنها باید بدانند که چگونه پروژه و تقاضاهای بیرونی را به شکلی مقرون‌به‌صرفه برآورده سازند.

- تشکیل دفاتر و کارگروه‌های ارتباط با جامعه و صنعت می‌تواند نقش مهمی در مشارکت دانشگاه‌ها با جهانی گسترده‌تر ایفا کند. این کارگروه‌ها و دفاتر می‌توانند به شکل یک دفتر مرکزی در سطح دانشگاه یا چندین دفتر یا کارگروه در سطوح مختلف نظیر دانشکده‌ها یا گروه‌های آموزشی فعالیت کنند. این دفاتر می‌توانند ساختارهایی برای هرگونه همکاری میان دانشگاه‌ها و ذی‌نفعان خارجی ایجاد کنند و حمایت سازمانی و مدیریتی برای این ساختارها فراهم آورند. این دفاتر ممکن است عملکرد یک انکوباتور کسب‌وکار یا مرکز انتقال فناوری را داشته باشند یا در سطوح دیگر همانند دانشکده‌ها ممکن است دلیل اصلی آن سازمان‌دهی استخدام مدرسين خارجي يا تشكيل کارگروه‌های پژوهشی با مشارکت ذی‌نفعان خارجی باشد.

۴- در ارتباط با سنجش و ارزیابی عملکردها و رویه‌ها در حوزه آموزش عالی نیز یافته‌های پژوهش نشان داد که وضعیت نظام آموزش عالی ایران مطلوب نیست. در راستای بهبود وضعیت موجود پیشنهاد می‌شود:

- تجدیدنظر در رویکرد اجرایی و محتوای آزمون کنکور و آزمون جامع

- ایجاد دفاتر تحقیقات نهادی یا آی آر در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی

- تشکیل کارگروه‌های آینده‌پژوهی و پیش‌بینی احتمالات در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی

- به‌جای تأکید بر رتبه دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی در نظام‌های رتبه‌بندی که عمدتاً با نیازهای محلی و منطقه‌ای و اقتضات نهاد دانشگاه در جامعه ما هیچ‌گونه تناسبی ندارند. لازم است سیستم‌های ارزیابی خلاق محلی، بومی و وابسته به فرهنگ و نیازهای جامعه تدوین شود و دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی کشور بر مبنای آن

مبتنی بر یافتن مسئله و حل مسئله باشد؛ به‌طوری‌که دانشجویان را به کندوکاو و پرس‌وجوی فکورانه وادارد.

- در ارتباط با رویکردهای آموزشی، اساتید سعی کنند از طریق به‌کارگیری فناوری‌های آموزشی و رویکردهای آموزشی متنوع نظیر حلقه‌های مطالعه و ایفای نقش و همچنین ارتباط دادن مباحث با مسائل جامعه، آموزش را برای دانشجویان جذاب کنند. همچنین با به‌کارگیری رویکردهای مبتنی بر دیالوگ و مباحثه شرایط را برای مشارکت حداکثری دانشجویان در فرایندهای آموزشی فراهم آورند؛ علاوه‌براین لازم است دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی با تسهیل و حمایت از دوره‌های کارورزی، بستری برای یادگیری مباحث و مطالب آموزشی در موقعیت‌های کاری و حرفه‌ای برای دانشجویان فراهم آورند.

- در زمینه رویکردهای ارزیابی نیز به نظر می‌رسد، لازم باشد اساتید فرایند ارزیابی را برای ارائه بازخورد و بهبود عملکرد دانشجویان در فعالیت‌های آینده در نظر بگیرند و حتی‌الامکان بستر و شرایطی فراهم شود که معلومات و دانش دانشجویان در محیط‌های واقعی مرتبط به تخصصشان ارزیابی شود.

۳- در ارتباط با رسالت خدمات و تعامل با جامعه نیز یافته‌ها نشان داد اگرچه دفاتر ارتباط با صنعت در دانشگاه ایجاد شده است، طبق نظر مشارکت‌کنندگان و نمونه آماری پژوهش این دفاتر در بسیاری از موارد کارایی مؤثری ندارند؛ بنابراین، در راستای بهبود وضعیت موجود در این حوزه پیشنهاد می‌شود:

- اساتید دانشگاه باید در راستای همکاری تنگاتنگ با شرکای بیرونی، جوامع و انجمن‌های تخصصی را تشکیل دهند. به عبارتی لازم است آنها بازاری‌تر فکر کنند. البته نه آن‌چنان‌که شبیه تجار شوند، بلکه به‌گونه‌ای که بتوانند مکالمه‌ای واقع‌گرایانه با شرکای بیرونی داشته باشند. پیش از هر چیزی اساتید دانشگاه باید درک کنند که چگونه تقاضایی از جانب شریک بیرونی، مشتری بالقوه یا گروه مشتریان را



سنجش و رتبه‌بندی شوند.

۵- در حوزه توسعه آموزش عالی نیز یافته‌های پژوهش نشان داد که وضعیت آموزش عالی ایران مطلوب نیست. به نظر می‌رسد لازم است در ارتباط با معیارهای گسترش نهاد دانشگاه در کشور و پذیرش دانشجو در نظام آموزش عالی ایران تجدیدنظر اساسی صورت گیرد. اگرچه گسترش نهاد دانشگاه از ابتدا می‌بایست با آمایش درست و همچنین مأموریت‌گرایی دانشگاه‌ها در هر منطقه صورت می‌گرفت، در این خصوص شاهد گسترش بی‌رویه دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی در ایران هستیم که لازم است در خصوص ادغام و تجدیدنظر در رسالت‌های هر نهاد دانشگاهی و مؤسسه آموزش عالی با توجه به امکانات و اقتضائات محیط و منطقه‌ای که در آن واقع شده است، در راستای سازمان‌دهی مؤثر نظام آموزش عالی، اقدام مقتضی مبذول شود.

### منابع فارسی

آرین‌نژاد، م. (۱۳۹۶). آیین‌زدایی از آیین‌نامه ارتقا. *نامه فرهنگستان*، ۲، ۱۱۱-۱۲۱.

<http://www.ias.ac.ir/images/98/98PDFs/letter-of-academy-2.pdf>

احسانی، و. (۱۳۹۸). تأثیرگذارترین شاخص‌های نظام‌های رتبه‌بندی دانشگاه‌ها بر رتبه دانشگاه‌های ایران. *رهیافت*، (۷۳)، ۲۷-۳۹.

[https://rahyaft.nrisp.ac.ir/article\\_13750.html?lang=en](https://rahyaft.nrisp.ac.ir/article_13750.html?lang=en)

احسانی، و. و نجفی، م. ب. (۱۳۹۸). داوری تلخ نظام آموزش و پژوهش کشور برای چرخش از مسیر نفت‌بنیان به مسیر دانش‌بنیان. *ترویج علم*، ۱۰(۲)، ۸۵-۱۱۴.

Available online at [http://www.popscijournal.ir/article\\_107011.html](http://www.popscijournal.ir/article_107011.html)

بارانی، س. (۱۳۹۸). *نشست مقدماتی همایش ساماندهی آموزش عالی: سناریوهای پیش رو*. مقاله ارائه‌شده در مجموعه مقالات همایش ملی ساماندهی آموزش عالی: سناریوهای پیش رو، تهران، انجمن آموزش عالی ایران، ۲۶۶-۲۵۱.

Available online at: <https://civilica.com/papers/1-10699/>

بختیار، م.، خراسانی، ا. و جعفری، ا. (۱۴۰۲). ارائه مدل مدیریت عملکرد برای دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی دولتی کشور با تأکید بر ابعاد فردی، شغلی و سازمانی. *مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی*، ۱۶(۲)، ۵۹-۸۸.

<http://dx.doi.org/10.48308/mpes.2023.103921>

جاودانی شاهدین، ح. (۱۳۹۹الف). *دگرگشت‌های آموزش عالی و آینده پیش رو*. پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی. Available online at

<https://www.adinehbook.com/gp/product/6222260594>

جاودانی شاهدین، ح. (۱۳۹۹ب). آیا مسئولیت‌پذیری اجتماعی دانشگاه را می‌توان به خدمات اجتماعی دانشگاه تقلیل داد؟ [اثرمنتشرنشده]

حسینی هاشم‌زاده، د. (۱۳۹۸). *فساد دانشگاهی: گونه‌شناسی، روش سنجش، علل، پیامدها و راهبردهای مبارزه با آن*. آگاه.

<https://www.iranketab.ir/book/43550-university-corruption>

حیدری، آ.، ستوده ناورودی، س. ا.، شادمان فخرآبادی، ا. و نمازی، م. (۱۳۹۱). *آنومی یا آشفتگی اجتماعی: علل و پیامدها*، همایش ملی اشتغال، نظم و امنیت، رشت.

<https://www.researchgate.net/publication/234094130>

خانیکی، ه. (۱۳۹۸). دانشگاه ایران؛ اقتضای امروز و افق‌های آینده. *دانشگاه امروز*، ۳(۴)، ۱۲-۱۴.

<https://farhangi.msrt.ir/fa/news/49819>

خلیلی، الف.، خورسندی طاسکو، ع.، آراسته، ح. و عیاشی ندوشن، س. (۱۳۹۶). تحلیل گفتمان انتقادی تاریخی از استقلال دانشگاهی نظام آموزش عالی ایران. *آموزش عالی ایران*، ۹(۴)، ۲۹-۵۵.

<http://ihej.ir/article-1-1188-fa.html>

خورسندی طاسکو، ع. (۱۳۹۸، ۹ تیر). *آزمون جامع مناسک مانع. پویش دوباره دانشگاه*.

<https://engare.net/comprehensive-examination/>

داوری اردکانی، ر. (۱۳۸۶). توسعه علمی یا تکثیر و ازدیاد تعداد مقالات؟ تمهید مقدمه ای برای تدوین سیاست علم و طراحی «نقشه جامع علم» کشور. *نامه فرهنگستان*،

<https://farhangi.msrt.ir/fa/news/49819>

فراسنخواه، م. (۱۳۹۹، ۱۱ آذر). در غیاب آزادی آکادمیک هم اخلاق علمی و هم فلسفه وجود علم مخدوش می‌شود.

<https://farasatkah.blogskey.com/1399/09/11/post-689>

فکوهی، ن. (۱۳۹۸). چالش‌ها و چشم‌اندازها در آموزش عالی ایران. *دانشگاه امروز*، ۳(۴)، ۱۱۰-۱۱۳.

Available online at: <https://farhangi.msrt.ir/fa/news/49819>

قاندی، م.، مدهوشی، م.، رازقی، ن. و صفایی قادیکلایی، ع. (۱۳۹۷). علل و زمینه‌های فساد دانشگاهی و پیامدهای ناشی از آن. *پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۲۴(۱)، ۱۳۵-۱۱۳.

<https://www.sid.ir/paper/68044/fa>

کوثری، م. (۱۳۸۶). *نظریه‌های آنومی اجتماعی*. سلمان.

<https://www.gisoom.com/book/1447474>

کیانی طالقانی، ن.، زین‌آبادی، ح.، آراسته، ح. ر. و عباسیان، ح. (۱۳۹۸). تأملی بر علل مؤثر بر کژکارکردهای پژوهش در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی ایران. *آموزش عالی ایران*، ۱۱(۱)، ۳۹-۶۶.

<http://ihej.ir/article-1-1334-fa.html>

گلمکسانی، ا.، نبوی، س. ح. و احمدپور، ش. (۱۳۹۲). آسیب‌شناسی پژوهش‌های دانشگاهی: حلقه مفقود علم تا تکنولوژی. *دانشگاه علوم پزشکی خراسان شمالی*، ۵(۴)، ۹۰۵-۹۰۹.

<http://journal.nkums.ac.ir/article-1-151-fa.html>

محسنین، ش. و اسفیدانی، م. (۱۳۹۳). *معادلات ساختاری مبتن بر رویکرد حداقل مربعات جزئی به کمک نرم‌افزار SmartPLS*. مهربان نشر.

<https://www.gisoom.com/book/11022991>

مردیها، م. (۱۳۹۸). آموزش عالی ایران چقدر در بحران است؟ *دانشگاه امروز*، ۳(۴)، ۵۲-۵۹.

مطلبی‌فرد، ع.، آراسته، ح.، نوه ابراهیم، ع. و عبدالهی، ب. (۱۳۹۵). واکاوی عوامل مؤثر بر شکل‌گیری و توسعه کژکارکردی‌های آموزش عالی در ایران. *مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی*، ۹(۲)، ۹-۴۰.

Available online at: <https://fidibo.com/book/107969>

منصوری، ر. (۱۳۹۸). در دفاع از دانشگاه. *دانشگاه امروز*، ۳(۴)، ۸۸-۸۶.

<https://farhangi.msrt.ir/fa/news/49819>

Available online at ۲-۸، (۳)۹

<https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=77210>.

ذاکرصالحی، غ. (۱۳۹۶). دانشگاه ایرانی مناقشه هویتی - کارکردی: در جستجوی الگوی گم‌شده. *پژوهشنامه مبانی تعلیم و تربیت*، ۱۷(۱)، ۲۷-۴۶.

<http://dx.doi.org/10.22067/fedu.v7i1.65181>

روشن، الف. (۱۳۹۴). *آینده علم در ایران: نگرانی‌ها و ملاحظات سیاستی خبره‌های موضوع گزارش ۱۵ به علاوه ۱۵*. میز آینده پژوهشی آموزش عالی ایران.

[https://irphe.ac.ir/files/site1/pages/Panel/panel\\_11\\_report941201.pdf](https://irphe.ac.ir/files/site1/pages/Panel/panel_11_report941201.pdf)

سفیدچیان، س.، مظلومی، ن. و صالحی صدقیانی، ج. (۱۳۹۶). الگویی از آنومی سازمانی و عوامل ایجادکننده آن.

*مطالعات رفتار سازمانی*، ۶(۴)، ۱۳۰-۱۰۸.

[http://obs.sinaweb.net/article\\_30322.html](http://obs.sinaweb.net/article_30322.html)

سلیمی، ج.، محمدیان شریف، ک.، عزیزی، ن. و محمدی، ش. (۱۴۰۰). بررسی ابعاد فساد آکادمیک در نظام آموزش عالی: یک پژوهش آمیخته. *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۱۲(۲)، ۱۶۹-۱۹۳.

<https://doi.org/10.30495/JEDU.2021.22910.4638>

سمیعی گیلانی، ا. (۱۳۹۴). سخن سردبیر: کنکور، ضرورت نامیمون رو به زوال. *نامه فرهنگستان*، ۱۴(۱)، ۲-۸.

شبییری قوچان عتیق، س. (۱۳۹۶). بررسی مناسک‌گرایی در تداوم پژوهش‌های جامعه‌شناسی [پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور مرکز مشهد]. گنج.

<https://ganj.irandoc.ac.ir/#/articles/610dc5d8d315e6c4798d07ec29fdae5b>

عابدی جعفری، ح.، حسن‌پور، الف.، وکیلی، ی.، و جولایی مقدم، م. (۱۴۰۰). پهنه‌کاوی فساد و کژرفتاری آکادمیک در آموزش عالی. *مطالعات رفتار سازمانی*، ۱۰(۴)، ۳۱-۷۰.

[https://obs.sinaweb.net/article\\_249708.html](https://obs.sinaweb.net/article_249708.html)

علوی‌تبار، ه. (۱۳۹۴). زیرپوست دانشگاه: آسیب‌شناسی عملکرد اساتید در زمینه پایان‌نامه. *نشریه روایت*، ۵(۵)، ۱۰-۲۷.

<https://dl.3danet.ir/beneath-the-surface-of-university.pdf>

فاضلی، ن. (۱۳۹۸). دانشگاه ایران؛ اقتضاهای امروز و افق‌های آینده. *دانشگاه امروز*، ۳(۴)، ۸-۱۰.



- individual, job and organizational dimensions. *Journal of Management & Planning in Educational Systems*, 16(2), 55-88. [in Persian] <http://dx.doi.org/10.48308/mpes.2023.103921>
- Bondarenko, O. S. (2023). Specifics of combating corruption at higher education institutions in the context of integrity policy. *Law and Safety*, 89(2), 167-177. <https://doi.org/10.32631/pb.2023.2.15>
- Capasso, S., Goel, R. K., & Saunoris, J. W. (2023). The nexus between corruption and academic freedom: An international investigation of the underlying linkages. *Contemporary Economic Policy*, 41(3), 513-531. <https://doi.org/10.1111/coep.12601>
- Chen, S., & Macfarlane, B. (2016). Academic integrity in China. In T. Bretag (Eds), *Handbook of Academic Integrity* (PP. 99-105). Springer, Singapore. [https://doi.org/10.1007/978-981-287-079-7\\_32-1](https://doi.org/10.1007/978-981-287-079-7_32-1)
- Davari-Ardakani, R. (2007). Scientific development or reproduction and increase of the number of articles. *Academy Letter*, 9(3), 2-8. Available online at [In Persian] <https://www.sid.ir/fa/journal/ViewPaper.aspx?id=77210>
- De Lara, P. Z. M., & Rodríguez, T. F. E. (2007). Organizational anomie as moderator of the relationship between an unfavorable attitudinal environment and citizenship behavior (OCB): An empirical study among university administration and services personnel. *Personnel Review*, 36(6), 843-866. <http://dx.doi.org/10.1108/00483480710822391>
- Denisova-Schmidt, E., Huber, M., & Leontyeva, E. (2016). On the development of students' attitudes towards corruption and cheating in Russian universities. *European Journal of Higher Education*, 6(2), 128-143. <https://doi.org/10.1080/21568235.2016.1154477>
- Ehsani, V. (2019). The most influential indicators of university ranking systems on the ranking of Iranian Universities. *Rahyaft*, 73, 27-39. [In Persian] [https://rahyaft.nrisp.ac.ir/article\\_13750.html?lang=en](https://rahyaft.nrisp.ac.ir/article_13750.html?lang=en)
- Ehsani, V., & Najafi, S. M. (2019). The bitter drug for Iran research and education system to shift from "Oil-based path" to "Knowledge-based path". *Journal of the Popularization of Science*, 10(2), 85-114. Available online at [In Persian] [http://www.popsicjournal.ir/article\\_107011.html](http://www.popsicjournal.ir/article_107011.html)
- Farasatkah, M. (2020). Without academic freedom; Both scientific ethics and the principle of the existential philosophy of science will be confused. Available online at [In Persian] <https://farasatkah.blogspot.com/1399/09/11/post-689>
- Fazli, N. (2018). Iranian University; Today's requirements and future horizons. *University of Today*, 3(4), 8-10. [In Persian] <https://farhangi.msrt.ir/fa/news/49819>
- نایی، ه.، معیدفر، س.، سراج‌زاده، س. و فیضی، ا. (۱۳۹۶). تئوری آنومی دورکیم و مرتن؛ شباهت‌ها، تفاوت‌ها و شیوه‌های اندازه‌گیری. *رفاه اجتماعی*، ۱۷(۶۶)، ۹-۵۲. <http://refah.uswr.ac.ir/article-1-3023-fa.html>
- نیستانی، م. (۱۳۹۵). *ما در باران خواهیم ماند: نقد حال اصحاب دانش. یار مانا*. Available online at: <https://fidibo.com/book/107969>
- یاری‌قلی، ب. (۱۳۹۷). آسیب‌شناسی اخلاق پژوهش‌دانشگاهی: مطالعه پدیدارشناسی. *اخلاق در علوم و فناوری*، ۱۳(۱)، ۱۲۷-۱۳۴. <http://ethicsjournal.ir/article-1-1001-fa.html>

## References

- Abedi-Jafari, H., Hasanpour, A., Vakili, Y., & Julayi-Moghadam, M. (2021). A scoping review of academic corruption and misbehavior in higher education. *Organizational Behaviour Studies Quarterly*, 10(4), 31-70. [https://obs.sinaweb.net/article\\_249708.html](https://obs.sinaweb.net/article_249708.html) [In Persian]
- Alavitabar, H. (2014). Under the skin of the university: The pathology of professors' performance in the field of dissertation. *Narration*, 5, 10-27. [In Persian] <https://dl.3danet.ir/beneath-the-surface-of-university.pdf>
- Ameri, R. (2015). *Higher education and quality assurance in Iran: A brief survey*. Available online at <https://www2.mqa.gov.my/aqaaiw/Country%20Report/Iran/QA-Malaysia-final3.pdf>
- Ariannejad, M. (2017). Remove the ritual from the promotion regulations. *Letter of the Academy of Sciences*, 2, 111-121. [In Persian] doi:<http://www.ias.ac.ir/images/98/98PDFs/letter-of-academy-2.pdf>
- Attride-Stirling, J. (2001). Thematic networks: An analytic tool for qualitative research. *Qualitative Research*, 1(3), 385-405 doi:<https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/146879410100100307>
- Barani, S. (2019). *Preparatory session of the conference on organizing higher education: Scenarios ahead*. Paper presented at the Proceedings of the National Conference on Organizing Higher Education: Scenarios Ahead, Tehran, Iranian Higher Education Association, 251-266. Available online at [In Persian] <https://civilica.com/papers/1-10699/>
- Bakhtiar, M., Khorasani, A., & Jafari, E. (2023). Providing a performance management model for universities and state higher educational institutions of the country with emphasis on

- Letters of Social and Humanistic Sciences*, 62, 126-130.  
<https://doi.org/10.18052/www.scipress.com/ILSHS.62.126>
- Khorsandi-Taskoh, A. (2018). *A comprehensive test of barrier rituals*. National Dobaredaneshgah campaign. [In Persian]  
<https://engare.net/comprehensive-examination/>
- Kiaie-Taleghani, N., Zein-Abadi, H. R., Arasteh, H., & Abbasian, H. (2020). Identify the research malfunctions in Iranian higher education system: A qualitative analysis of the views and experiences of top researchers, experts and research policymakers in Iran. *Strategic Studies of Public Policy*, 10(34), 39-66. [In Persian]  
[https://sspp.iranjournals.ir/article\\_44781.html?lang=en](https://sspp.iranjournals.ir/article_44781.html?lang=en)
- Kivisto, P. (2011). *Key ideas in sociology*. SAGE Publications, Inc.  
<http://dx.doi.org/10.4135/9781483349411>.
- kowsari, M. (2007). *Theories of social anomie* (1st ed.). Salman Publications. [In Persian]  
<https://www.gisoom.com/book/1447474>
- Kuchkarov, Z. (2022). The process of assessing corruption risk in higher education. *The American Journal of Political Science Law and Criminology*, 4(04), 39-46.  
<https://doi.org/10.37547/tajpslc/Volume04Issue04-06>
- Loeffler, C. A. (2005). *The relationship of adult learning styles and perceived factors involved in online graduate education leadership programs* [Doctoral dissertation, Sam Houston State University]. Proquest  
<https://www.proquest.com/openview/8092da5f13353842f44f42b278e67072/1>
- Madu, U. W. (2020). Academic corruption and national development: Dissecting the popular practices with unpopular consequences in Nigeria's tertiary institutions of learning. *18th Annual National Conference of the School of Business Studies*, Department of library and information Science. Federal Polytechnic Ede, Nigeria.  
<https://www.researchgate.net/publication/355943172>
- Mansouri, R. (2018). In defense of the university. *University of Today*, 3(4), 88-86. [In Persian]  
<https://farhangi.msrt.ir/fa/news/49819>
- Mardiha, M. (2018). How much is Iran's higher education in crisis?. *University Today*, 3(4), 59-52. [In Persian]
- Marginson, S. (2011). Higher education in East Asia and Singapore: Rise of the Confucian model. *Higher Education*, 61, 587-611.  
<https://doi.org/10.1007/s10734-010-9384-9>
- Mattar, M. Y. (2022). Combating academic corruption and enhancing academic integrity through international accreditation standards: The model of Qatar University. *Journal of Academic Ethics*, 20(2), 119-146. <https://doi.org/10.1007/s10805-021-09392-7>
- Fekouhi, N. (2019). Challenges and prospects in Iranian higher education. *University of Today*, 3(4), 110-113. Available online at [In Persian]  
<https://farhangi.msrt.ir/fa/news/49819>
- Ghaedi, M., Madhoshi, M., Razeghi, N., & Safaei-Ghadikolaei, A. (2023). Causes and context of academic corruption and its consequences. *Research and Planning in Higher Education*, 24(1), 113-135. [In Persian].  
[https://journal.irphe.ac.ir/article\\_702947\\_en.html?lang=fa](https://journal.irphe.ac.ir/article_702947_en.html?lang=fa)
- Golmakani, E., Nabavi, S., & Ahmadpour, S. (2014). Pathology of academic research: A missed chain of science to technology. *Jurnal North Khorasan Univ Med Sci*, 5(4), 905-909. [In Persian]  
<https://doi.org/10.29252/jnkums.5.4.905>
- Harahap, L., & Isgiyarta, J. (2023). Corruption and fraudulent activities in higher education: A study of literature. *Jurnal Manajemen (Edisi Elektronik)*, 14(1), 217-237. <http://dx.doi.org/10.32832/jm-uika.v14i1.11239>
- Heydari, A., Sotoudeh-Navroodi, S. A., Shadman, A., & Namazi, M. (2011). *Anomie or social disorder: Causes and consequences*. National conference of employment, order and security, Rasht. [In Persian]  
<https://www.researchgate.net/publication/234094130>
- Hosseini-Hashemzadeh, D. (2018). *Academic corruption: Typology, measurement method, causes, consequences and strategies to combat it*. Agah. [In Persian]  
<https://www.iranketab.ir/book/43550-university-corruption>
- Izadinia, M. (2014). Authorship: The hidden voices of postgraduate TEFL students in Iran. *Journal of Academic Ethics*, 12(4), 317-331.  
<https://doi.org/10.1007/s10805-014-9215-1>
- Javdani, H. (2020a). *Higher education evolutions and the future ahead*. Research Institute for Cultural and Social Studies. Available online at [In Persian]  
<https://www.adinehbook.com/gp/product/6222260594>
- Javdani, H. (2020b). *Can university social responsibility be reduced to university social services?* Unpublished Work. [In Persian].
- Khalili, I., Khorsandi-Taskoh, A., Arasteh, H., & Ghiasi-Nodooshan, S. (2017). Critical-historical discourse analysis of the academic independence of the higher education system of Iran [in Farsi]. *Iranian Higher Education*, 9(4), 29-55. [In Persian] doi:<http://ihej.ir/article-1-1188-fa.html>
- Khaniki, H. (2018). Iranian University; Today's requirements and future horizons. *University of Today*, 3(4), 12-14. [In Persian]  
<https://farhangi.msrt.ir/fa/news/49819>
- Khodadadi, N., & Shabanirad, E. (2015). A study of emile durkheim's concept of anomie in hubert selby's novel requiem for a dream. *International*

- higher education. Columbia University. <https://www.proquest.com/openview/37a93ce8e9831cd6f0d0caaa61210ec8/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750>
- Samieagilani, A. (2014). Editorial: Konkur, ominous declined necessity. *Naame Academy*, 14(1), 2-8. [In Persian] [https://nf.apll.ir/issue\\_19703\\_19708.html](https://nf.apll.ir/issue_19703_19708.html)
- Salimi, J., Mohammadiansharif, K., Azizi, N., & Mohammadi, S. (2021). Investigating the dimensions of academic corruption in higher education: A mixed study. *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 12(2), 169-193. [In Persian] <https://doi.org/10.30495/JEDU.2021.22910.4638>
- SCImago (2012). *Forecasting exercise: How world scientific output will be in 2018*. <http://www.scimagolab.com/blog/2012/forecasting-exercise-how-world-scientific-output-will-be-in-2018>.
- Sefid-Chian, S., Mazloomi, N., & Salehi-Sadaghyani, J. (2018). A model of organizational anomie and its creators. *Organizational Behavior Studies Quarterly*, 6(4), 108-130. [In Persian]. [http://obs.sinaweb.net/article\\_30322.html](http://obs.sinaweb.net/article_30322.html)
- Shabiri-Quchanatiq, S. M. (2016). *Examining ritualism in compiling sociological researches* [Master's thesis, Payam Noor University, Mashhad Center]. Ganj. [In Persian]. <https://ganj.irandoc.ac.ir/#/articles/610dc5d8d315e6c4798d07ec29fdae5b>
- Taggart, J., & Wheeler, L. B. (2023). Collaborative learning as constructivist practice: An exploratory qualitative descriptive study of faculty approaches to student group work. *Active Learning in Higher Education*. <https://doi.org/10.1177/14697874231193938>
- Yarigholi, B. (2018). Pathology of academic research ethics: A phenomenological study. *Ethics Sci Technol*, 13(1), 127-134. [In Persian] <http://ethicsjournal.ir/article-1-1001-en.html>
- Zakersalehi, G. (2017). Iranian university and the function & identity conflict: Seeking the lost model. *Foundations of Education*, 7(1), 27-46. [In Persian]. <http://dx.doi.org/10.22067/fedu.v7i1.65181>
- Merton, R. K. (1938). Social structure and anomie. *American Sociological Review*, 3(5), 672-682. <https://doi.org/10.2307/2084686>
- Merton, R. K., & Merton, R. C. (1968). *Social theory and social structure*. Simon and Schuster. Available online at [https://books.google.com/books/about/Social\\_Theory\\_and\\_Social\\_Structure.html?id=dyqZOcux9o0C](https://books.google.com/books/about/Social_Theory_and_Social_Structure.html?id=dyqZOcux9o0C).
- Mohsenin, S.H., & Esfidani, M. R. (2013). *Structural equations based on partial least squares approach using smartpls software*. Mehraban Nashr. [In Persian] <https://www.gisoom.com/book/11022991>
- Motalebifar, A., Arasteh, H., Navehebrahim, A., & Abdollahi, B. (2017). The study of the effective factors in formation and development of malfunctioning in Iran's higher education. *Journal of Management and Planning in Educational Systems*, 9(2), 9-40. Available online at [In Persian]. <https://fidibo.com/book/107969>
- Mugala, A., Masaiti, G., & Mwila, K. (2022). Unpacking academic corruption in Zambia's higher education: Forms, causes and mitigation measures. *Creative Education*, 13(1), 55-74. <https://doi.org/10.4236/ce.2022.131004>
- Nayebi, H., Moeidfard, S., Serajzadeh, S. H., & Faizi, I. (2017). Anomie theory of durkheim and merton, similarities, differences and methods of measurement. *Social Welfare Quarterly*, 17(66), 9-52. [In Persian]. <http://refahj.uswr.ac.ir/article-1-3023-fa.html>
- Neyestani, M. R. (2016). *We Will Stay in the Rain: Criticism of the People of Knowledge*. Yar Mana Publications. Available online at <https://fidibo.com/book/107969>. [In Persian].
- Roshan, A. (2015). *The future of science in Iran: concerns and policy considerations of subject matter experts in the 15 Plus 15 Report*, Iranian Higher Education Research Future Desk. [https://irphe.ac.ir/files/site1/pages/Panel/panel\\_11\\_report\\_941201.pdf](https://irphe.ac.ir/files/site1/pages/Panel/panel_11_report_941201.pdf)
- Sabic-El-Rayess, A. (2012). *Making of a voiceless youth: Corruption in bosnia and herzegovina's*

