

موانع پژوهش جامعه‌محور در دانشگاه‌های دولتی ایران: تحلیل کیفی دیدگاه خبرگان نظام پژوهش دانشگاهی

سیداسماعیل موسوی *

دکتری مدیریت تکنولوژی، استادیار، گروه مطالعات مدیریت آموزش عالی،

موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی، تهران، ایران

احمد سعیدی

دکتری اقتصاد آموزش عالی، استادیار، گروه پژوهش‌های آماری و فناوری اطلاعات

موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی، تهران، ایران

اصغر زمانی

دکتری مدیریت آموزش عالی، دانشیار، گروه مطالعات مدیریت آموزش عالی،

موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی، تهران، ایران

دریافت: ۱۴۰۵/۰۳/۱۲

پذیرش: ۱۴۰۵/۰۶/۰۹

مقاله برای اصلاح به مدت ۳۰ روز نزد پدیدآوران بوده است.

نشریه علمی (رتبه بین المللی)

پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران

شاپا (چاپی) ۸۲۲۳-۲۲۵۱

شاپا (الکترونیکی) ۸۲۳۱-۲۲۵۱

نمایه در SCOPUS و ISC

http://jipm.irandoc.ac.ir

دوره XX | شماره X | صص XX-XX

۱۳XX X

نوع مقاله: پژوهشی

به این مقاله به شکل زیر استناد کنید:

درون متن:

(موسوی، سعیدی و زمانی زودآیند)

در فهرست منابع:

موسوی، سیداسماعیل؛ سعیدی، احمد؛ زمانی،

اصغر. زودآیند. موانع پژوهش جامعه‌محور در

دانشگاه‌های دولتی ایران: تحلیل کیفی دیدگاه

خبرگان نظام پژوهش دانشگاهی. پژوهشنامه پردازش

و مدیریت اطلاعات.

(دسترسی در http://jipm.irandoc.ac.ir)

چکیده: پژوهش جامعه‌محور رویکردی نسبتاً نوظهور در آموزش عالی است که با هدف پاسخ‌گویی به نیازهای واقعی جامعه و حل چالش‌های پیچیده آن شکل گرفته و ریشه در گذار پارادایمی از «شیوه اول» به «شیوه دوم» تولید دانش دارد. با وجود تأکید مکرر اسناد بالادستی ایران بر مسئله‌محوری پژوهش، شواهد از شکافی عمیق میان اولویت‌های پژوهشی دانشگاه‌ها و نیازهای جامعه حکایت دارد. شکافی که مطالعات پیشین عمدتاً در قالب فهرستی از موانع منفصل و در یک سطح تحلیلی بررسی کرده‌اند. هدف پژوهش حاضر، تبیین این موانع از منظر خبرگان نظام پژوهش دانشگاهی و در قالب چارچوبی چندسطحی بود. مطالعه با رویکرد کیفی و راهبرد تحلیل مضمون بازتابی انجام شد. داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با بیست نفر از سیاست‌گذاران و مدیران ارشد پژوهشی نظام آموزش عالی، گردآوری و کدگذاری شد. تحلیل به پنج مضمون اصلی و بیست‌وهشت مضمون فرعی انجامید که در سه سطح سازمان یافتند: در سطح نهادی/حکمرانی، نبود حکمرانی هماهنگ و نهاد فرابخشی، ناکارآمدی نظام ارزیابی و ارتقا، و عرضه‌محوری در تعیین اولویت‌ها؛ در سطح سازمانی، ناسازگاری ساختار و فرایندهای دانشگاه؛ و در سطح فردی، جهت‌گیری به بروندادهای کم‌ریسک. مهم‌ترین یافته مطالعه است که این موانع زنجیره‌ای علی از سطح نهادی تا فردی

می سازند و به واسطه دو عامل نظام ارزیابی و ارتقا و بی‌اعتمادی دوسویه دانشگاه و سیاست‌گذار پایدار می‌مانند. یکی از یافته‌های مطالعه تمایل اعضای هیات علمی به جامعه‌محوری است اما ساختار فرصت و پاداش متناسب در نظام پژوهش کشور برای تسهیل پژوهش جامعه‌محور وجود ندارد. بر این پایه، توصیه‌های سیاستی هم‌زمان در سه سطح پیشنهاد می‌شود که بازطراحی آیین‌نامه ارتقا، ایجاد نهاد فرابخشی، و فعال‌سازی واسطه‌گری سازمانی را دربر می‌گیرد.

کلیدواژه‌ها: پژوهش جامعه‌محور، حکمرانی پژوهش، پژوهش فرارشته‌ای، نظام ارتقای اعضای هیات علمی، دانشگاه‌ها، ایران

*پدیدآور رابط: سیداسماعیل موسوی s.mousavi@irphe.ac.ir

۱. مقدمه

کلیه در عصر پیچیدگی‌های فزاینده اجتماعی و چالش‌های چندوجهی جوامع معاصر، نقش دانشگاه‌ها به مثابه نهادهای کلیدی تولید دانش دستخوش تحولی اساسی شده است. چالش‌های بزرگ کنونی همچون تغییرات اقلیمی، فقر، نابرابری، پیری جمعیت، بیکاری ساختاری، آلودگی محیط‌زیست و بحران‌های توسعه پایدار، انتظارات جدیدی را از نهاد دانشگاه شکل داده‌اند. ماتزو کاتو (Mazzucato, ۲۰۱۸) با مفهوم‌پردازی «سیاست‌های نوآوری مأموریت‌محور»، استدلال می‌کند که چالش‌های کلان جامعه نیازمند بازتعریف بنیادین نقش دانشگاه به‌عنوان «بازیگر مأموریت‌محور» در حل مسائل جامعه است. این بازتعریف، پرسش بنیادینی را پیش روی نظام پژوهشی دانشگاهی کشور قرار داده است: آیا پژوهش‌های دانشگاهی در خدمت حل مسائل واقعی جامعه قرار دارند یا صرفاً در چارچوب‌های نظری انتزاعی محصور مانده‌اند؟ نظام پژوهش دانشگاهی به مجموعه رسمی و مستقری از نهادها، قواعد و کنشگران اطلاق می‌شود که سیاست‌گذاری، تأمین مالی، اجرا و ارزیابی پژوهش انجام‌شده در دانشگاه‌ها را در سطح ملی تنظیم می‌کنند. تأکید می‌شود که این نظام درون مرزهای دانشگاه محصور نیست، بلکه دانشگاه یکی از لایه‌های آن است. چهار لایه این نظام عبارت‌اند از: (۱) لایه سیاست‌گذاری و حکمرانی، شامل شورای عالی انقلاب فرهنگی، شورای عالی علوم، تحقیقات و فناوری، وزارتخانه‌های متولی آموزش عالی و اسناد بالادستی مانند نقشه جامع علمی کشور؛ (۲) لایه تأمین مالی، شامل ردیف‌های بودجه پژوهش، صندوق‌های حمایت از پژوهشگران و گرنت‌های درون‌دانشگاهی؛ (۳) لایه اجرا، شامل دانشگاه‌ها و مؤسسات پژوهشی؛ و (۴) لایه ارزیابی، شامل آیین‌نامه ارتقای مرتبه، هیئت‌های ممیزه و سازوکارهای رتبه‌بندی و نمایه‌سازی برون‌دادهای پژوهشی.

ریشه‌های نظری این تحول را می‌توان در گذار پارادایمی «شیوه اول» به «شیوه دوم» تولید دانش جستجو کرد (Gibbons et al., ۱۹۹۴; Gibbons, ۲۰۰۰; Nowotny et al., ۲۰۰۳). در شیوه اول، دانش در درون مرزهای رشته‌ای، توسط جامعه دانشگاهی و بدون توجه مستقیم به کاربرد، تولید می‌شود. در شیوه دوم، دانش بافت‌محور است، در هم‌کنشی با ذینفعان متنوع تولید می‌گردد، فرارشته‌ای است و از همان آغاز با هدف حل مسئله طراحی می‌شود. هسلز و ون لنته (Hessels & van Lente, ۲۰۰۸) نشان می‌دهند که این چارچوب نظری تأثیر گسترده‌ای بر سیاست‌گذاری علم و فناوری در سطح جهانی داشته است.

در پاسخ به این تحولات نظری و عملی، رویکرد «پژوهش جامعه‌محور» به‌عنوان الگویی جایگزین برای پژوهش‌های آکادمیک سنتی مطرح شده است؛ رویکردی که با مشارکت فعال ذینفعان غیردانشگاهی و جهت‌گیری صریح به‌سوی حل مسائل جامعه، تلاش می‌کند تأثیرات ملموس و پایدار در جامعه ایجاد کند (Sen, ۲۰۱۴; Wallerstein & Duran, 2010; Israel et al., 2010; Pontika et al., ۲۰۲۲). سیریل و همکاران (Cyril et al., ۲۰۱۵) در مرور نظام‌مند خود نشان داده‌اند که مشارکت جامعه در پژوهش، اثربخشی مداخلات را به‌طور قابل توجهی افزایش می‌دهد. مینکلر و همکاران (Minkler et al., ۲۰۱۲) نیز پژوهش جامعه‌محور را به‌عنوان راهبردی قدرتمند برای ایجاد تغییر سیاستی شناسایی کرده‌اند.

با وجود اهمیت روزافزون این رویکرد، شواهد تجربی نشان می‌دهد که شکاف قابل توجهی میان اولویت‌های پژوهشی دانشگاه‌ها و نیازهای واقعی جامعه وجود دارد (Sarewitz, ۲۰۱۶; Ciarli & Rafols, ۲۰۱۹). چیارلی و رافولس (Ciarli & Rafols, ۲۰۱۹) نشان دادند که اولویت‌های پژوهشی در دانشگاه به‌طور نظام‌مند از نیازهای جوامع محلی فاصله گرفته‌اند.

این شکاف به‌ویژه در کشورهای در حال توسعه به‌ویژه در بستر جنوب جهانی که با چالش‌های حاد و مزمن در جامعه مواجه‌اند و همزمان تحت فشار رقابت‌های بین‌المللی برای ارتقای جایگاه علمی خود قرار دارند، شدت بیشتری می‌یابد. برای مثال، مطالعه‌ای درباره پژوهشگران تازه‌کار در آمریکای لاتین (Aguirre-Carvajal & Armijos-Jaramillo, 2026) نشان می‌دهد که فشار ناشی از استانداردهای بین‌المللی ارزیابی و شاخص‌های عملکرد، نوعی ناهم‌ترازی ساختاری میان استانداردهای جهانی ارزیابی پژوهش و شرایط و اولویت‌های پژوهشی محلی ایجاد می‌کند؛ وضعیتی که می‌تواند پژوهشگران را از پرداختن به مسائل بومی جامعه محلی باز دارد و از این منظر، با وضعیت ایران شباهت قابل توجهی دارد. در ایران نیز، علی‌رغم تأکیدات مکرر سیاست‌گذاران بر ضرورت «مسئله‌محور» کردن پژوهش‌ها و تدوین اسناد بالادستی متعدد در این زمینه، شواهد گویای آن است که تحقق این هدف با موانع ساختاری، نهادی و فرهنگی متعددی

دست‌به‌گریبان است (Tanaomi & Asaadi, ۲۰۱۷; Farasatkah et al., ۲۰۰۸; Kazemi & Safari, 2020) با تحلیل گفتمانی «کالایی‌سازی آموزش عالی در ایران» نشان داده است که تلفیق نامتجانس مفاهیم بازارگرا با ساختار دولتی متمرکز، ویژگی‌های منحصربه‌فردی به نظام پژوهش دانشگاهی ایران بخشیده است که اصلاح آن را پیچیده‌تر می‌سازد. این پارادوکس آشکار میان «بایدها» و «هست‌ها» در نظام پژوهش کشور، نیازمند درک عمیق و چندلایه از سازوکارهای بازدارنده پژوهش جامعه‌محور است.

مرور مطالعات پیشین ایرانی نشان می‌دهد که هر یک بخشی از تصویر موانع پژوهش دانشگاهی در ایران را روشن می‌کند، اما هیچ‌یک تصویر کاملی از موانع پژوهش با تمرکز بر جامعه‌محوری ارایه نمی‌دهد. این مطالعات را می‌توان در شش دسته جای داد. دسته نخست، مطالعاتی که بهره‌وری پژوهشی را کاویده و نشان داده که مرتبه علمی و عوامل سازمانی پیش‌بینی‌کننده آن‌اند (Hedjazi & Behravan, ۲۰۱۱)؛ اما «بهره‌وری» را با تعداد انتشارات هم‌سنگ گرفته است. دسته دوم به تعیین اولویت‌ها و راهبردهای پژوهشی از قبیل عوامل سازمانی تجاری‌سازی پژوهش (Kalantari et al., ۲۰۱۵) تا اولویت‌گذاری رشته‌ای (Khazaei et al., ۲۰۲۲) پرداخته‌اند، اما به رشته‌های محدودی تمرکز دارند و هنجارگذار هستند، بدین معنی که در مورد اینکه چه چیزهایی باید پژوهش شود توجه دارند اما به موانع نمی‌پردازند. دسته سوم موانع پژوهش کاربردی را از منظر پژوهشگران یا دانشجویان فهرست کرده و «مدیریت ناکارآمد» را مهم‌ترین مانع پژوهش در علوم انسانی می‌دانند (Ashrafi-Rizi et al., 2015; Rasuli & Shahriari, 2022). اما این موانع را در مدلی تبیینی سازمان‌دهی نکرده‌اند. در همین راستا، گرچه تعدادی از مطالعات پیشین به برخی موانع پژوهش دانشگاهی پرداخته‌اند (Ashrafi-Rizi et al., ۲۰۱۵; Rasuli & Shahriari, ۲۰۲۱)؛ اما بسیاری از این پژوهش‌ها بر جنبه‌های منفرد و گاه فردی موانع متمرکز بوده و کمتر به تحلیل سیستمی موانع پژوهش جامعه‌محور از منظر خبرگان و سیاست‌گذاران ارشد نظام پژوهش دانشگاهی پرداخته‌اند. دسته چهارم آیین‌نامه ارتقای مرتبه اعضای هیات علمی و کمی‌گرایی را نقد کرده و پیامدهای ناخواسته آن نظام متمرکز را مدل‌سازی نموده است (Ebadi & Zamani, 2018; Erfanmanesh & Pourhossein, 2017; Sabagh & Moshtari, 2025). اما جامعه‌محوری پژوهش‌ها در این مطالعات، پیامدی فرعی است و موضوع محوری و تمرکز مطالعات نمی‌باشد. دسته پنجم به مسئولیت اجتماعی و کارآفرینی دانشگاهی پرداخته (Baradaran Haghiri et al., 2023; Fallah Haghighi et al., 2019).

لیکن موضوع این مقالات جامعه‌محوری پژوهش نیست. دسته ششم مطالعات پیشین ایرانی به بررسی نظام ارزیابی برون‌دادهای پژوهشی در ایران پرداخته و بیان می‌کنند که این نظام ارزیابی بر شاخص‌های کمی تکیه دارد و اثرگذاری جامعه‌محوری را نادیده می‌گیرد (Saniee et al., ۲۰۲۵)، اما

به موانع تولید پژوهش جامعه‌محور توجه جدی ندارند.

مقایسه این شش دسته مطالعات پیشین ایرانی چهار خلأ پژوهشی را آشکار می‌کند: (۱) فقدان تحلیل یکپارچه چندسطحی در مطالعات پیشین محرز است. هر مطالعه یک یا حداکثر دو سطح را می‌کاوند و فاقد تحلیل چند سطحی می‌باشند. تودرتو بودن لایه‌های نظام پژوهش دانشگاهی، نیازمند مبنای نظری چند سطحی برای مطالعه آن است؛ (۲) تعدادی از مطالعات فقط به فهرست کردن موانع پژوهش بدون مدل تبیینی یا علی بسنده کرده اند؛ (۳) اتکای غالب مطالعات پیشین بر نمونه اعضای هیات علمی یا دانشجویان بوده است و کمبود منظر خبرگان و سیاست‌گذاران ارشد این حوزه کاملاً حس می‌شود؛ (۴) نبود مطالعه‌ای که آیین‌نامه ارتقای مرتبه اعضای هیات علمی را صریحاً به جامعه‌محوری پژوهش گره بزند و آن را به عنوان یکی از عوامل ساختاری شکاف علم-جامعه تحلیل کند.

پرکمن و همکاران (Perkmann et al., 2021) در مرور جامع خود تأکید می‌کنند که فهم دقیق موانع تعامل دانشگاه با جامعه، مستلزم تحلیل چندسطحی شامل عوامل فردی، سازمانی و نهادی است؛ تحلیلی که در ادبیات ایرانی کمتر به صورت چندسطحی صورت‌بندی شده است. پژوهش‌های مبتنی بر رویکرد چندسطحی نشان می‌دهند که بسیاری از موانع، حاصل برهم‌کنش عوامل فردی، سازمانی و محیط نهادی هستند و بنابراین نمی‌توان آن‌ها را صرفاً به ویژگی‌های افراد یا ساختارهای سازمانی نسبت داد (Perkmann et al., 2021; Hueske & Guenther, 2021). افزون بر این، تفکیک سطوح تحلیل امکان تمایز میان عوامل علی و پیامدها را فراهم می‌کند و در نتیجه، محل مناسب مداخله و سیاست‌گذاری را آشکار می‌سازد (Hueske & Guenther, 2021). این تمایز از منظر سیاست‌گذاری نیز اهمیت دارد، زیرا هر سطح نیازمند ابزارهای مداخله متفاوتی است. برای نمونه، اصلاح قوانین و نظام‌های ارزیابی پژوهش در سطح نهادی، بازنگری در ساختارها، فرآیندها و سازوکارهای حمایتی دانشگاه در سطح سازمانی، و اصلاح نظام مشوق‌ها، آموزش مهارت‌ها و انگیزه‌های اعضای هیات علمی در سطح فردی، هر یک به سیاست‌ها و سازوکارهای اجرایی متفاوتی نیاز دارند (Perkmann et al., 2021; Hueske & Guenther, 2021).

درک عمیق و کل‌نگرانه این موانع، مستلزم به کارگیری روش‌های کیفی‌ای است که اجازه دهد صدای کنشگران اصلی نظام پژوهش دانشگاهی به‌طور مستقیم شنیده شود و لایه‌های پنهان و درهم‌تنیده موانع آشکار گردد. مطالعه حاضر با چنین رویکردی طراحی شده است. هدف اصلی این پژوهش، شناسایی و تحلیل عمیق موانع پژوهش جامعه‌محور در دانشگاه‌های دولتی ایران، از منظر خبرگان نظام پژوهش مبتنی بر رویکردی چندسطحی است. پاسخ به این پرسش می‌تواند مبنایی برای بازاندیشی در سیاست‌های پژوهشی کشور و طراحی مداخلات هدفمند جهت کاهش

شکاف میان دانش تولید شده در دانشگاه‌ها و نیازهای واقعی جامعه فراهم آورد. با شناسایی موانع و چالش‌های انجام پژوهش‌های جامعه‌محور، اولین گام برای طراحی راهکارهای مؤثر برای رفع آن‌ها برداشته می‌شود؛ بدون این شناخت، هر گونه تلاش برای مداخله سیاستی و اصلاح ممکن است به هدر رود.

۲. مبانی نظری و پیشینه پژوهش

۱-۲. مفهوم و ابعاد پژوهش جامعه‌محور

برای درک عمیق مفهوم پژوهش جامعه‌محور، لازم است نخست به تحول پارادایمی گسترده‌تری اشاره شود که در دهه‌های اخیر در فلسفه و جامعه‌شناسی علم رخ داده است. گیبونز و همکاران (Gibbons et al., ۱۹۹۴) در اثر تأثیرگذار خود، گذاری بنیادین از «شیوه اول تولید دانش» به «شیوه دوم» را صورت‌بندی کردند. شیوه اول، الگوی سنتی پژوهش آکادمیک است که در درون مرزهای رشته‌ای، توسط جامعه آکادمیک، با معیارهای آکادمیک ارزیابی می‌شود و در دانشگاه به عنوان نهاد اصلی تولید دانش متمرکز است. در مقابل، شیوه دوم دانشی است که در «بافت کاربرد» تولید می‌شود، فرارشته‌ای است، تنوع سازمانی دارد، با مسئولیت‌پذیری اجتماعی همراه است و در نهایت توسط معیارهای جدید کیفیت ارزیابی می‌شود (Gibbons, ۲۰۰۰). در امتداد همین تحول نظری، چارچوب «مارپیچ سه گانه» اترکوویتز و لیدسدورف (Etzkowitz & Leydesdorff, ۲۰۰۰) ظهور کرد که بر کنش‌گری متقابل سه نهاد دانشگاه، صنعت و دولت در تولید نوآوری و حل مسائل تأکید دارد. این چارچوب نشان می‌دهد که در نظام نوآوری مدرن، هیچ یک از سه نهاد به تنهایی قادر به پاسخ‌گویی به چالش‌های پیچیده نیست و سازوکارهای میانی برای هم‌افزایی آن‌ها ضروری است.

نوواتنی و همکاران (Nowotny et al., ۲۰۰۳) با بازنگری مفهوم شیوه دوم، بر اهمیت «علم بافت‌محور» تأکید کرده و استدلال می‌کنند که در جامعه دانش‌بنیان معاصر، مرزهای میان دانشگاه، صنعت، دولت و جامعه به‌طور فزاینده‌ای کم‌رنگ می‌شوند و این کم‌رنگی، فضای جدیدی برای تعامل دانش-جامعه می‌گشاید. در همین راستا، لانگ و همکاران (Lang et al., ۲۰۱۲) چارچوب «پژوهش فرارشته‌ای در علم پایداری» را توسعه دادند که اصول، گام‌ها و چالش‌های پژوهش‌های مشارکتی متمرکز بر مسائل پیچیده اجتماعی-محیط‌زیستی را تبیین می‌کند.

پژوهش جامعه‌محور نمایانگر تحولی بنیادین در نگرش به پژوهش‌های دانشگاهی است که هدف اصلی آن، پاسخگویی مستقیم به نیازها و چالش‌های واقعی جامعه و ایجاد تغییرات اجتماعی پایدار است. این رویکرد، برخلاف پژوهش‌های سنتی که عمدتاً بر پیشبرد مرزهای دانش نظری

متمرکزند، اولویت خود را بر حل مسائل ملموس جامعه و ایجاد تأثیرات عملی قرار می‌دهد. پیدایش این رویکرد، واکنشی به کاستی‌های پژوهش‌های دانشگاهی سنتی در پاسخگویی به نیازهای فوری جامعه بوده است؛ پژوهش‌هایی که علی‌رغم ارزش علمی بالا، اغلب نتوانسته‌اند ارتباط مؤثری با مسائل روزمره مردم برقرار کنند یا به بهبود زندگی گروه‌های آسیب‌پذیر کمک نمایند.

والرستاین و دوران (Wallerstein & Duran, ۲۰۱۰) با ارائه چارچوب نظری «پژوهش مشارکتی جامعه‌محور»، این رویکرد را به عنوان «تعامل علم و عمل» تعریف می‌کنند. آنان نشان می‌دهند که این رویکرد می‌تواند تأثیرات قابل توجهی در جامعه ایجاد کند، مشروط بر آنکه از همان آغاز، جامعه به عنوان «شریک برابر» در نظر گرفته شود، نه «موضوع مطالعه». اسرائیل و همکاران (Israel et al., ۲۰۱۰) نه اصل کلیدی این رویکرد را بر شمرده‌اند: شناخت جامعه به عنوان واحد هویت، تقویت ظرفیت‌های جامعه، تسهیم مسئولیت، یادگیری متقابل، تعادل میان پژوهش و عمل، توجه به دیدگاه ذینفعان متنوع، فرآیند چرخه‌ای و تکرارشونده، انتشار یافته‌ها به همه ذینفعان، و تعهد بلندمدت.

هورتا و سانتوس (Horta & Santos, ۲۰۲۰) در تحلیل خود نشان می‌دهند که پژوهش جامعه‌محور دو ویژگی اساسی دارد: نخست، جهت‌گیری آگاهانه به سوی حل مسائل جامعه، و دوم، مشارکت فعال و معنادار ذینفعان غیردانشگاهی در تمام مراحل فرآیند پژوهش. این تحول که سن (Sen, ۲۰۱۴) از آن با عنوان «پژوهش‌های تحول‌آفرین» یاد می‌کند، بیانگر گذار از تولید دانش انتزاعی به سوی دانشی است که قابلیت ایجاد تغییرات عینی در جامعه را داشته باشد. در همین راستا، اندرسون و مک‌لکلان (Anderson & McLachlan, ۲۰۱۶) در مطالعه موردی خود درباره «اقدام پژوهشی مشارکتی» نشان دادند که موفقیت پژوهش جامعه‌محور در گرو برخورد با اعضای جامعه به عنوان «شرکای برابر» در فرآیند تحقیق است. مشارکت ذینفعان از مرحله تعریف مسئله تا اجرا و ارزیابی نتایج، تضمین می‌کند که پژوهش به نیازهای واقعی پاسخ دهد و راه‌حل‌های عملی ارائه نماید. به جای انتقال یک‌طرفه دانش از دانشگاه به جامعه، پژوهش جامعه‌محور بر تبادل متقابل دانش تأکید دارد. اندرسون و مک‌لکلان (Anderson & McLachlan, ۲۰۱۶) این فرآیند را «جریان‌سازی دانش» می‌نامند که در آن دانش بومی و تجربی جامعه با دانش علمی دانشگاهی ترکیب می‌شود. این امر نیازمند استفاده از روش‌های متنوع ارتباطی است تا یافته‌های پژوهش برای مخاطبان مختلف قابل فهم و کاربردی باشد. بنا بر هورتا و سانتوس (Horta & Santos, ۲۰۲۰)، محققان در این رویکرد، موضوعات پژوهشی خود را بر اساس اولویت‌ها و نیازهای واقعی جامعه انتخاب می‌کنند، نه صرفاً بر مبنای علایق شخصی یا روندهای علمی رایج. این امر مستلزم آن است که پژوهشگران، معیارهای سنجش موفقیت خود را از انتشارات و استنادات صرف، به سمت ایجاد

تغییرات ملموس در زندگی مردم تغییر دهند.

چالش‌های پیچیده جامعه معمولاً نیازمند دیدگاه‌های چندگانه و تخصص‌های مختلف میان بخشی هستند. مشارکت معنادار با جامعه و فرآیندهای جریان‌سازی دانش نیازمند صرف زمان و منابع قابل توجهی هستند که معمولاً در بودجه‌های پژوهشی سنتی پیش‌بینی نشده‌اند. بورراس و شواگ سرگر (Borrás & Schwaag Serger, ۲۰۲۲) بر ضرورت ادغام دانش از رشته‌های مختلف علمی و همچنین دانش‌های بومی و عملی موجود در جامعه تأکید می‌کنند و مفهوم «لانه‌گزینی» اهداف پژوهش‌های تحول‌آفرین در چارچوب‌های نهادی حمایتی را برای تسهیل پژوهش جامعه‌محور مطرح می‌کنند.

عناصر کلیدی پژوهش‌های جامعه‌محور را می‌توان در پنج مؤلفه خلاصه کرد: (۱) مسئله آن از نیاز واقعی جامعه برخاسته باشد نه صرفاً از خلأهای درون‌رشته‌ای (۲) جهت‌گیری راهبردی پژوهش به سوی ایجاد تحول در جامعه باشد و معیار موفقیت آن، افزون بر اعتبار علمی، بر اثربخشی جامعه‌وی نیز متکی باشد؛ (۳) مشارکت فعال و برابر ذینفعان از ابتدا تا انتهای فرآیند پژوهش به نحوی که ذینفعان غیردانشگاهی در تعریف مسئله و اجرای آن مشارکت داشته باشند؛ (۴) جریان‌سازی دوسویه دانش به جای انتقال یک‌طرفه از دانشگاه به جامعه در آن برقرار باشد؛ و (۵) رویکرد میان‌رشته‌ای و فرارشته‌ای به حل مسئله داشته باشد. این تعریف چند وجهی، عملیاتی سازی مفهوم پژوهش جامعه‌محور می‌باشد و در این مطالعه، «موانع» عواملی هستند که تحقق این چند ویژگی را بازمی‌دارند.

۲-۲. چارچوب نظری پژوهش

برسش بنیادین این است که چرا نمی‌توان موانع پژوهش جامعه‌محور را فهرستی از عوامل مستقل دانست. پاسخ در سه استدلال به هم پیوسته نهفته است. استدلال نخست از ادبیات «شکست‌های سیستمی» می‌آید. وبر و رورآخر (Weber & Rohrer, ۲۰۱۲) با افزودن مفهوم «شکست‌های سیستمی تحول‌آفرین» شامل شکست در جهت‌دهی سیاست‌ها، شکست در ایجاد تقاضا، شکست در هماهنگی سیاست‌ها، و شکست در بازتابندگی سیاست‌ها به شکست‌های ساختاری کلاسیک، نشان می‌دهند که مسائل نظام‌های پژوهش و نوآوری ماهیتی سیستمی دارند و رفع آن‌ها مستلزم هماهنگی میان حوزه‌ها و سطوح سیاستی است. ویچورک و هکرت (Wieczorek & Hekkert, ۲۰۱۲) نیز چارچوبی برای شناسایی نظام‌مند «مسائل سیستمی» و طراحی «ابزارهای سیستمی» ارائه می‌دهند. دلالت مشترک هر دو بر این نکته است که مداخله تک‌نقطه‌ای در نظامی که دچار شکست سیستمی است، بی‌اثر می‌ماند.

استدلال دوم از سرشت خود دانشگاه برمی‌خیزد. پینهیرو و یانگ (Pinheiro & Young, ۲۰۱۷) استدلال می‌کنند که دانشگاه‌ها ویژگی‌های «نظام‌های پیچیده انطباقی» را دارند؛ نظام‌هایی که بیش از جمع اجزای خود هستند و از این‌رو رویکردهای تقلیل‌گرا در تبیین آن‌ها ناکام می‌مانند. التون (Elton, ۲۰۰۴) نیز فرایندهای زیربنایی دانشگاه را در قالب «آنارشی سازمان‌یافته» یا «نظام پیچیده انطباقی» فهم و بیان می‌کند. پیامد روش‌شناختی این استدلال آن است که تبیین تک‌عاملی، برای مثال «کمبود بودجه» یا «بی‌انگیزگی استادان»، نمی‌تواند پدیده‌ای را توضیح دهد که از برهم‌کنش اجزا زاده می‌شود.

استدلال سوم، نتیجه دو استدلال پیشین است: اگر موانع سیستمی و درهم‌تنیده باشند، واحد تحلیل نه «عامل» بلکه «رابطه میان عوامل در سطوح مختلف» است. بدین ترتیب نگاه سیستمی به موانع پژوهش جامعه‌محور، ضرورتی روش‌شناختی است که تحلیل چند سطحی موانع را پررنگ می‌کند.

منطق تحلیل چندسطحی دو خاستگاه دارد که در این مطالعه تلفیق می‌شوند. خاستگاه نخست، «دیدگاه چندسطحی» در مطالعات گذار است: خیلز (Geels, ۲۰۰۲) تحول نظام‌های اجتماعی-فنی را حاصل برهم‌کنش سه سطح کنام، رژیم و منظر (خرد، میانی، کلان) می‌داند و تصریح می‌کند که تحول نه معلول یک علت، بلکه بازپیکربندی روابط میان این سطوح است. اهمیت این خاستگاه برای مطالعه حاضر، پذیرش این اصل تحلیلی است که پدیده‌های نظام‌مند را باید در سطوح تودرتو و در پیوند علی با یکدیگر بررسی نمود. خاستگاه دوم به طور مستقیم به موضوع مورد مطالعه این مقاله مربوط است. پرکمن و همکاران (Perkmann et al., ۲۰۱۳) نشان می‌دهند که روابط دانشگاه و جامعه محصول تعامل عوامل در سطوح فردی، سازمانی و نهادی است: در سطح فردی، ویژگی‌های جمعیت‌شناختی، تجربه پیشین، بهره‌وری علمی و انگیزه‌ها (دسترسی به منابع، اهداف دانشی، درآمد، و هزینه مورد انتظار از دست دادن آزادی آکادمیک)؛ در سطح رابطه‌ای/سازمانی، اثر همتایان (استادان از رفتار همکاران گروه خود تقلید می‌کنند)، کیفیت دانشگاه و گروه، و مشوق‌های سازمانی؛ و در سطح نهادی، هنجارهای رشته‌ای، مقررات و قوانین ملی و سیاست‌های عمومی.

اما پرسش مهم‌تر آن است که چه سازوکاری این سطوح را به هم پیوند می‌زند و چرا موانع در طول زمان بازتولید می‌شوند. ادبیات نهادگرایی و مطالعات ارزیابی پژوهش، سه سازوکار را روشن می‌کنند. سازوکار نخست، هم‌شکلی نهادی است. دی‌مگیو و پاول (DiMaggio & Powell, ۱۹۸۳) نشان می‌دهند که فشارهای اجباری، تقلیدی و هنجاری، سازمان‌ها را در یک میدان به‌سوی هم‌شکلی می‌رانند، بی‌آنکه لزوماً کارآمدتر شوند. این سازوکار توضیح می‌دهد که چرا دانشگاه‌ها

حتی آنجا که نظام ارزیابی کمی برای مأموریت اجتماعی شان ناکارآمد است، بر همان الگو هم گرامی شوند. سازوکار دوم، اثر برساختی شاخص هاست. درایکه و همکاران (de Rijcke et al., ۲۰۱۶) نشان می دهند که شاخص ها صرفاً توصیف نمی کنند بلکه تجویز می کنند و به جابه جایی هدف می انجامند. ایشان تأکید می کنند که مفاهیمی چون «اثر ناخواسته» برای توصیف عمق این تأثیرات ناکافی اند. التون (Elton, ۲۰۰۴) نیز یادآور می شود که وقتی یک سنج به هدف بدل شود، دیگر سنج خوبی نیست. سازوکار سوم، فرهنگ ممیزی است. در ادامه آن شور و رایت (Shore & Wright, ۲۰۲۴) نشان می دهند که حکمرانی از طریق شاخص، نوعی «پاسخگویی اجباری» می آفریند که هویت و رفتار دانشگاهیان را بازتعریف می کند و فعالیت های ممیزی نشده از جمله پژوهش جامعه محور را به حاشیه می راند. برآیند این سه سازوکار، یک حلقه بازخورد خود تقویت کننده است: شاخص نهادی، رفتار سازمانی و فردی را شکل می دهد؛ رفتار حاصل، همان شاخص را مشروع و مستقر می سازد؛ و نظام در نقطه ای «قفل» می شود که خروج از آن مستلزم مداخله هم زمان در چند سطح است.

۳-۲. موانع پژوهش جامعه محور در ادبیات بین الملل

پیاده سازی موفق پژوهش جامعه محور با موانع ساختاری متعددی مواجه است که در ادبیات بین المللی به تفصیل مورد بررسی قرار گرفته اند. نخستین و اساسی ترین مانع، نظام های ارزیابی دانشگاهی است که عمدتاً بر معیارهای کمی مانند تعداد مقالات و استنادات متکی هستند و انگیزه کافی برای انجام پژوهش های زمان بر و پرریسک جامعه محور فراهم نمی کنند (Klein & Falk, ۲۰۲۲; Krzesinski, ۲۰۱۷; Pontika et al., ۲۰۲۲). این تأکید یک سو به شاخص های کمی، آنچه را که برووز (Burrows, ۲۰۱۲) «همبافتگی سنجها» در دانشگاه های معاصر می نامد، نهادینه کرده است. برووز با تحلیل انتقادی شاخص اچ اندیکس (h-index) و معیارهای مشابه، نشان می دهد که این سنجها نه تنها ابزارهای خنثی ارزیابی نیستند، بلکه به جهت دهنده ای تبدیل شده اند که هویت دانشگاهیان را شکل می دهند.

بیانیه لیدن برای سنج های پژوهش (Hicks et al., ۲۰۱۵)، که توسط برخی از برجسته ترین متخصصان جهان در حوزه علم سنجی تدوین شده، ده اصل بنیادین برای استفاده مسئولانه از شاخص های کمی در ارزیابی پژوهش ارائه می دهد. این اصول شامل ضرورت مکمل بودن ارزیابی کمی با ارزیابی کیفی، اندازه گیری عملکرد در راستای مأموریت پژوهشی موسسه، حفاظت از تعالی در پژوهش های مرتبط با مسائل محلی، نگه داشتن داده ها و فرآیندهای جمع آوری آنها در حالت شفاف و باز، اجازه دادن به ارزیابی شوندگان برای تأیید داده ها و تحلیل ها، توجه به

تفاوت‌های رشته‌ای، تکیه نکردن بر شاخص‌های کمی برای ارزیابی پژوهشگران، اجتناب از توجه کاذب به شاخص‌ها، توجه به اثرات نظام‌مند ارزیابی، و بازبینی منظم شاخص‌ها است. این بیابیه به عنوان چارچوبی هنجاری مهم برای اصلاح نظام‌های ارزیابی پژوهش در جهان مطرح شده است. مولر و د رایکه (Müller & de Rijcke, ۲۰۱۷) با مطالعه تجربی در علوم زیستی نشان دادند که شاخص‌های عملکردی نه تنها بر «نحوه ارزیابی» پژوهش، بلکه بر «خود محتوای پژوهش» تأثیر می‌گذارند. آنان نشان دادند که پژوهشگران در طراحی مطالعات، انتخاب موضوعات و حتی فرمول‌بندی پرسش‌های پژوهشی، شاخص‌های ارتقا و انتشار را در نظر می‌گیرند. این یافته، نشان‌دهنده عمق نفوذ نظام‌های ارزیابی در ساختار دانش تولیدشده در دانشگاه‌هاست. اسلاوتر و لزلی (Slaughter & Leslie, ۱۹۹۷, ۲۰۰۱) با چارچوب «سرمایه‌داری آکادمیک» این پدیده را در بستر گسترده‌تر کالایی‌سازی آموزش عالی تحلیل می‌کنند و نشان می‌دهند چگونه دانشگاه‌ها در رقابت برای منابع، به منطق بازار نزدیک شده‌اند.

مانع دوم، چالش هماهنگی میان ذینفعان متعدد در فرآیند پژوهش جامعه‌محور است. این پژوهش‌ها نیازمند عبور از مرزهای رشته‌ای، ایجاد همکاری‌های پیچیده با بازیگران غیردانشگاهی، و توازن میان دقت علمی و کاربرد عملی هستند (Arnold et al., ۲۰۲۱). پرکمن و همکاران (Perkmann et al., ۲۰۲۱) در مرور جامع خود، چارچوبی چندسطحی ارائه می‌کنند که عوامل فردی (انگیزه‌ها، تجربه، شبکه)، سازمانی (سیاست‌ها، فرهنگ، حمایت) و نهادی (قوانین، هنجارها، بازارها) را در شکل‌دهی به تعامل دانشگاه با جامعه نقش‌آفرین می‌داند.

بوزمن و سارویتز (Bozeman & Sarewitz, ۲۰۱۱) با چارچوب «نگاشت ارزش عمومی»، نشان می‌دهند که نابرابری در توزیع منابع و پویایی‌های قدرت میان ذینفعان مختلف می‌تواند به طور قابل توجهی مانع توجه به نیازهای واقعی جامعه شود. هنگامی که اولویت‌های پژوهش توسط عواملی غیر از نیازهای جامعه (مانند دسترسی به بودجه، معیارهای انتشار، یا ملاحظات پیشرفت شغلی) تعیین می‌شوند، پورتفولیوی پژوهشی با چالش‌های مبرم جامعه ناهماهنگ می‌گردد. اولموس-پنیوئلا و همکاران (Olmos-Peñuela et al., ۲۰۱۴) با به چالش کشیدن گفتمان غالب «علوم فنی»، مهندسی و علوم پایه در مقابل علوم انسانی و اجتماعی، نشان می‌دهند که فرهنگ‌های رشته‌ای متفاوت، نه تنها عامل اصلی تفاوت در ارزش اجتماعی پژوهش‌ها هستند، بلکه در ساختارهای سازمانی و نظام‌های انگیزشی نقش مهمتری ایفا می‌کنند.

بورنمن (Bornmann, ۲۰۱۳) در مرور جامع خود از مفهوم «تأثیر جامعوی پژوهش»، نشان می‌دهد که علی‌رغم پذیرش گسترده اهمیت این مفهوم، چارچوب‌های نظری و روش‌شناختی ارزیابی آن همچنان ناقص و در حال توسعه است. این کاستی روش‌شناختی، خود به مانعی برای

جدی گرفتن پژوهش جامعه‌محور در نظام‌های ارزیابی دانشگاهی بدل شده است: تا زمانی که نتوانیم تأثیر جامعی را به‌خوبی اندازه‌گیری کنیم، آن را نمی‌توانیم در آیین‌نامه‌های ارتقا بگنجانیم.

مانع سوم به ساختار سازمانی دانشگاه‌ها مربوط می‌شود. آرنولد و همکاران (Arnold et al., ۲۰۲۱) و کلاین و فالک-کرژسینسکی (Klein & Falk-Krzesinski, ۲۰۱۷) استدلال می‌کنند که ساختارهای رشته‌محور سنتی دانشگاه‌ها برای انجام پژوهش‌های میان‌رشته‌ای و فرارشته‌ای که لازمه پژوهش جامعه‌محور است، مناسب نیستند. مرزهای سخت‌گیرانه میان دانشکده‌ها، نظام‌های ارتقای رشته‌محور و فرآیندهای اداری پیچیده، همگی به انزوای رشته‌ای دامن می‌زنند. لانگ و همکاران (Lang et al., ۲۰۱۲) با تحلیل تجربی پروژه‌های فرارشته‌ای در علم پایداری، چالش‌های عملی این نوع پژوهش‌ها را شناسایی کرده و چارچوبی برای غلبه بر آن‌ها ارائه می‌دهند که شامل تشکیل تیم‌های ناهمگن، ایجاد فضاهای واسطه، مدیریت تنوع شناختی، و ارزیابی مستمر فرآیند است. در همین راستا، وانزن‌بک و همکاران (Wanzenböck et al., ۲۰۲۰) و ویک و همکاران (Wiek et al., ۲۰۱۲) چارچوب‌هایی ارائه کرده‌اند که بر اهمیت تعریف چالش‌های جامعه و راه‌حل‌های بالقوه از طریق «فرآیند سیاسی رفت و برگشتی شناسایی مسئله از بالا به پایین و تعریف مسئله از پایین به بالا» تأکید می‌کنند.

۴-۲. پیشینه مطالعات در ایران

پیشینه ایرانی مصادیقی از موانع پژوهش جامعه‌محور در هر سه سطح به‌دست می‌دهد، اما چنان‌که در مقدمه آمد، آن‌ها را در چارچوبی تبیینی و واحد تحلیل نکرده است. جدول ۱ جمع‌بندی تفصیلی این پیشینه و نگاشت آن بر سطوح تحلیلی را ارائه می‌کند. در ادامه خطوط اصلی مرور می‌شود.

در سطح نهادی، توفیقی و نورشاهی (Towfighi & Nourshahi, ۲۰۱۳) نشان می‌دهند صنعت ایران عمدتاً عملیات‌محور است و در مرحله بهره‌برداری وارد می‌شود نه توسعه فناوری؛ از این‌رو تقاضای واقعی برای پژوهش دانشگاهی شکل نمی‌گیرد. آنان نظام پژوهشی دانشگاه‌ها را نیز عرضه‌محور می‌دانند: تصمیم درباره نوع و محتوای پژوهش عمدتاً درون دانشگاه گرفته می‌شود و صنعت و جامعه مشارکت چندانی ندارند. نبود نظام انتقال فناوری، ضعف زیرساخت تحقیق و توسعه صنعتی و مأموریت‌گرا نبودن دانشگاه‌ها از دیگر موانع ساختاری است. شواهد کمی نیز همین شکاف را تأیید می‌کند: سهم تحقیق و توسعه از تولید ناخالص داخلی کمتر از یک درصد است و ایران با وجود جایگاه دوازدهم جهانی در تولید دانش نانو، در تجاری‌سازی ناکام مانده

(Kalandari & Meygoon Poori, ۲۰۱۲).

دومین خوشه موانع نهادی به نظام ارزیابی و ارتقا بازمی‌گردد. کلاتنری و میگون‌پوری (Kalandari & Meygoon Poori, ۲۰۱۲) تأکید بر انتشار و کم‌توجهی به پژوهش کاربردی را مانعی مهم می‌دانند؛ صنیعی و همکاران (Saniee et al., ۲۰۲۲) نشان می‌دهند رتبه‌بندی‌ها و آیین‌نامه‌های ارتقا با تأکید بر شاخص‌های کمی جهت‌گیری پژوهش را تعیین می‌کنند و در مطالعه‌ای متأخرتر (Saniee et al., ۲۰۲۵) می‌افزایند این نظام اثرگذاری جامعوی میان‌مدت و بلندمدت را نادیده می‌گیرد. رضانی (Ramezani, ۲۰۲۴) گرایش به موضوعات منجر به انتشار بین‌المللی را پیامد همین سازوکار می‌داند و می‌افزاید بسیاری از اعضای هیئت علمی هنوز درگیر پروژه‌های ملی نیستند. صباغ و مشتری (Sabagh & Moshtari, ۲۰۲۵) نشان می‌دهند این نظام به کم‌ارزش‌شدن وظایف آکادمیک غیر از انتشار، رفتارهای غیراخلاقی و افت بهزیستی انجامیده، و مشتری و همکاران (Moshtari et al., ۲۰۲۳) تصریح می‌کنند چون ارتقا بر امتیاز کمی استوار است، اعضای هیئت علمی وقت خود را صرف انتشار مقاله می‌کنند. حجازی و بهروان (Hedjazi & Behravan, ۲۰۱۱) نیز گزارش می‌کنند ۴۶٫۸ درصد اعضای هیئت علمی در دو سال هیچ طرح پژوهشی نداشته‌اند. نبود خط‌مشی بلندمدت و اولویت پایین علوم انسانی (Rasuli & Shahriari, ۲۰۲۲) و گرایش به پژوهش‌های توصیفی و کوتاه‌مدت در پی نبود اولویت‌گذاری درست (Khazaei et al., ۲۰۲۲) نیز گزارش شده است. دو دسته موانع فرهنگی-اجتماعی و اقتصادی-سیاسی نیز در همین سطح جای می‌گیرند. دسته نخست: فرهنگ ضعیف پژوهش، کم‌ارزش‌شمردن آن و نگاه نادرست مسئولان (Rasuli & Shahriari, ۲۰۲۲)، فقدان فرهنگ کارآفرینی و ضعف پیوند صنعت و دانشگاه (Kalandari & Meygoon, ۲۰۱۲) و جایگاه نامناسب پژوهشگر (Ashrafi-rizi et al., ۲۰۱۵). دسته دوم: کمبود بودجه (Saniee et al., ۲۰۲۲)، نابرابری در حق‌الزحمه (Ashrafi-rizi et al., ۲۰۱۵)، مقررات دست‌وپاگیر و محدودیت آزادی آکادمیک (Ramezani, ۲۰۲۴)، محدودیت ارتباط بین‌المللی (Zarghani et al., ۲۰۲۳) و آثار تحریم‌ها (Naghavi Shoi, ۲۰۲۲).

نگاشت این دو دسته بر سطح نهادی نیازمند توضیح است. موانع فرهنگی-اجتماعی را نمی‌توان صرفاً فردی دانست؛ این‌ها نهادهای غیررسمی‌اند: هنجارها و باورهای مشترکی که در سطح نهادی مستقرند اما در رفتار فردی تجلی می‌یابند. در چارچوب هم‌شکلی نهادی (DiMaggio & Powell, ۱۹۸۳)، این‌ها همان فشار هنجاری‌اند که از راه جامعه‌پذیری حرفه‌ای درونی می‌شود، و در تفکیک پرکمن و همکاران (Perkmann et al., ۲۰۲۱) نیز هنجارهای رشته‌ای ذیل بافت نهادی‌اند. موانع اقتصادی-سیاسی نیز دوگانه‌اند: بخشی مانند تخصیص بودجه و مقررات مالی در اختیار سیاست‌گذار ملی است، اما بخشی دیگر مانند تحریم‌ها و شرایط کلان اقتصادی برون‌زاست و در

منطق سطوح تودرتو (Geels, ۲۰۰۲) با سطح منظر متناظر است؛ لایه‌ای بیرونی که بر هر سه سطح فشار می‌آورد اما محصول تصمیم آن‌ها نیست. این تفکیک از نظر سیاستی مهم است: بخش نخست در دسترس اصلاح داخلی است و بخش دوم باید قید یا متغیر تعدیل‌گر تلقی شود.

در سطح سازمانی، کلانتری و میگون‌پوری (۲۰۱۲) (Kalandari & Meygoon Poori) انتخاب اولویت پژوهشی را تابع عوامل سازمانی می‌دانند: سابقه و قراردادهای دانشگاه، فرهنگ سازمانی، نهادهای حمایت‌کننده، اهداف و مأموریت، سرمایه اجتماعی و سیاست‌های دانشگاه. رسولی و شهریار (۲۰۲۲) (Rasuli & Shahriari) ضعف مدیریت، ساختارهای انعطاف‌ناپذیر، فشار تدریس، کارمزد اندک و کمبود اعتبار مالی را برمی‌شمارند و اشرافی‌ریزی و همکاران (Ashrafi-rizi et al., ۲۰۱۵) تراکم تدریس را از مهم‌ترین موانع می‌دانند. فرایندهای طولانی تصویب طرح، نبود حمایت مدیریتی از پژوهش کاربردی و کمبود زیرساخت پژوهش میدانی از دیگر موانع این سطح است.

در سطح فردی، حجازی و بهروان (۲۰۱۱) (Hedjazi & Behravan) بهره‌وری پژوهشی را متأثر از عادات کاری، خلاقیت، خودمختاری، تعهد، شبکه ارتباطی و اهداف پژوهشی روشن می‌دانند. رسولی و شهریار (۲۰۲۲) (Rasuli & Shahriari) اعتمادبه‌نفس پایین، انجام انفرادی پژوهش، آشنایی ضعیف با اصول پژوهش و بی‌توجهی به مسائل محلی را گزارش می‌کنند. زرقانی و همکاران (۲۰۲۳) (Zarghani et al.) نگرانی از سرقت ایده را عامل گرایش به پژوهش فردی و موضوعات زودبازده می‌دانند و اشرافی‌ریزی و همکاران (Ashrafi-Rizi et al., 2015) ناآشنایی با روش‌های تحقیق کاربردی و کمبود تجربه میدانی را از موانع فردی می‌شمارند.

جدول ۱. جمع‌بندی یافته‌های مطالعات پیشین در ایران و نگاشت آن‌ها بر سطوح تحلیلی

سطح تحلیلی متناظر	دسته موانع	یافته‌های مهم	منابع
نهادی / حکمرانی	موانع ساختاری و سیستمی	• صنعت عملیات‌محور: صنایع ایران عمدتاً در مرحله مونتاژ و بهره‌برداری فعالیت می‌کنند، نه در مرحله طراحی و توسعه که نیازمند تحقیق است. • ضعف زیرساخت R&D صنعتی: عدم وجود آزمایشگاه‌ها و مراکز تحقیقاتی مجهز در بخش صنعت • نظام پژوهشی عرضه‌محور و غیبت ذی‌نفعان (صنعت و جامعه) در تعیین دستور کار • فقدان نظام انتقال فناوری: نبود مکانیزم‌های مشخص برای تبدیل یافته‌های پژوهشی به محصولات و خدمات قابل استفاده • شواهد کمی شکاف: سهم کمتر از ۱٪ تحقیق و توسعه از	Towfighi & Nourshahi, (2013); Kalandari & Meygoon Poori, (2012); Saniee et al. (2022); Ramezani (2024); Hedjazi & Behravan (2011); Khazaei et al. (2022); Sabagh & Moshtari, (2025); Moshtari et al., (2023); Rasuli & Shahriari (2022)

	تولید ناخالص داخلی؛ رتبه نامناسب در شاخص همکاری دانشگاه-صنعت؛ رتبه ۱۲ جهانی در تولید دانش نانو در برابر ضعف تجاری‌سازی • نظام ارزیابی و ارتقا: تأکید کمی بر انتشار (مقالات ISI)، تعیین جهت گیری پژوهش توسط نظام‌های رتبه‌بندی، نادیده گرفتن اثرگذاری جامعوی میان‌مدت و بلندمدت • خلا سیاست‌گذاری: نبود خط‌مشی و دورنمای بلندمدت؛ اولویت پایین علوم انسانی؛ مشارکت اندک در پروژه‌های ملی • دانشگاه‌های غیرمأموریت‌گرا (همشکل و هم‌ریخت): همه دانشگاه‌ها اهداف مشابه و عمومی دارند بدون تخصص‌گرایی در حل مسائل خاص منطقه‌ای یا ملی		
Rasuli & Shahriari (2022); Kalantari & Meygoon Poori (2012); Ashrafi-rizi et al. (2015)	فرهنگ ضعیف پژوهش در جامعه: عدم درک عمومی از اهمیت تحقیق و توسعه برای پیشرفت کشور • کم‌ارزش شمردن پژوهش: نگاه تشریفاتی به پژوهش به عنوان یک الزام اداری نه یک ضرورت توسعه • فقدان فرهنگ کارآفرینی: عدم تمایل به تبدیل ایده‌های علمی به کسب‌وکار و ایجاد ارزش اقتصادی • جایگاه اجتماعی پایین محقق: عدم احترام و منزلت کافی برای پژوهشگران در مقایسه با سایر مشاغل • توسعه‌نیافتگی جامعه: سطح پایین آگاهی عمومی که تقاضا برای محصولات دانش‌بنیان را کاهش می‌دهد • گسست نظریه و عمل: جدایی میان دانش تولیدشده در دانشگاه و نیازهای عملی جامعه	موانع فرهنگی - اجتماعی (نهادهای غیررسمی؛ خاستگاه نهادی، بروز فردی)	
Saniee et al. (2022); Ashrafi-rizi et al. (2015); Ramezani (2024); Tafreshi et al. (2013); Rasuli & Shahriari (2022); Zarghani et al. (2023); Naghavi Shoai (2022)	بودجه ناکافی پژوهش: تخصیص کمتر از یک درصد GDP به پژوهش • کمبود بودجه پژوهش دانشجویی: عدم حمایت مالی از پایان‌نامه‌ها و رساله‌های دانشجویی • نابرابری در پرداخت‌ها: تفاوت فاحش حق‌الزحمه بین رشته‌ها و دانشگاه‌های مختلف • مقررات دست‌وپاگیر اقتصادی: قوانین سخت‌گیرانه که همکاری مالی صنعت و دانشگاه را دشوار می‌کند • عدم امکان درآمدزایی بین‌المللی: محدودیت در دریافت گزنت‌های خارجی و همکاری‌های بین‌المللی پولی • محدودیت‌های آزادی آکادمیک: خودسانسوری در انتخاب موضوعات حساس یا بحث‌برانگیز • کنترل‌های ایدئولوژیک: فشار برای همسویی پژوهش‌ها با خط‌مشی‌های رسمی • تحریم‌های بین‌المللی: محدودیت دسترسی به منابع،	موانع اقتصادی و سیاسی (بخش درون‌زا: بودجه و مقررات / بخش برون‌زا و سطح منظر: تحریم و شرایط کلان)	

	تجهیزات و همکاری‌های علمی انزوای علمی، کاهش حضور در کنفرانس‌های بین‌المللی و شبکه‌های علمی جهانی		
Rasuli & Shahriari (2022); Ashrafi-rizi et al. (2015); Khazaei et al. (2022)	• تعیین کنندگی عوامل سازمانی در انتخاب اولویت پژوهشی: سابقه و قراردادهای دانشگاه، فرهنگ دانشگاه، نهادهای حمایت کننده، اهداف و مأموریت، سرمایه‌های اجتماعی و سیاست‌های دانشگاه • مدیریت ناکارآمد و ساختارهای انعطاف‌ناپذیر • فشار و تراکم تدریس • کارمزد اندک پژوهش و کمبود اعتبارهای مالی درون دانشگاهی • فرایندهای طولانی و پیچیده تصویب طرح‌های پژوهشی • نبود حمایت مدیریتی از پژوهش کاربردی و کمبود زیرساخت پژوهش میدانی	موانع سازمانی و مدیریتی	سازمانی
Rasuli & Shahriari (2022); Zarghani et al. (2023); Ashrafi-rizi et al. (2015)	• ویژگی‌های فردی مؤثر بر بهره‌وری پژوهشی: عادات کاری، خلاقیت، خودمختاری، تعهد • شبکه ارتباطی ضعیف با همکاران و انجام انفرادی پژوهش • اعتمادبه‌نفس پایین برای انجام پژوهش‌های بزرگ • آشنایی ضعیف با اصول پژوهش و روش‌های تحقیق کاربردی؛ کمبود تجربه پژوهش میدانی • بی‌توجهی به مسائل و مشکلات محلی • نگرانی از سرقت ایده و گرایش به موضوعات با امکان انتشار سریع	موانع فردی و حرفه‌ای	فردی

مبنتی بر جمع‌بندی پیشینه مطالعات ایرانی، مسئله نظام پژوهش دانشگاهی ایران این نیست که موانع پژوهش جامعه‌محور ناشناخته‌اند؛ چنان‌که جدول ۱ نشان می‌دهد، فهرست موانع در طول دو دهه بارها و با روش‌های گوناگون بازتولید شده و میان مطالعات نیز هم‌پوشانی وجود دارد. مسئله آن است که با وجود این شناخت انباشته، وضعیت تغییر معناداری نکرده است. این تناقض، «شناخت فراوان، تغییر اندک»، خود نشانه آن است که چیزی در صورت‌بندی مسئله ناقص مانده است. به نظر می‌رسد ریشه این ناکارآمدی در چند ویژگی مشترک پیشینه نهفته باشد. نخست، غلبه «منطق فهرست» بر «منطق سازوکار» است. مطالعات پیشین، تعدادی موانع را برمی‌شمارند اما توضیح نمی‌دهند که این موانع چگونه یکدیگر را تولید و تقویت می‌کنند. در نتیجه، توصیه‌ها نیز شکل فهرستی می‌یابند و هم‌زمان به ده‌ها عامل اشاره می‌کنند. دوم، تفکیک‌نشده سطوح اثرگذاری عوامل است. وقتی «کمبود انگیزه استاد» و «کمبود بودجه ملی» در یک فهرست کنار

هم می‌نشینند، این پرسش مغفول می‌ماند که کدام یک علت و کدام معلول است. سوم، غیبت منظر حکمرانی و سیاستگذاری و توجه متمرکز به پژوهش جامعه‌محور است. بیشتر مطالعات از دیدگاه مجریان (اعضای هیات علمی یا دانشجویان) انجام شده‌اند، حال آنکه بخش عمده سازوکارهای مولد مانع، در سطحی تعیین می‌شود که این گروه‌ها بر آن اشراف یا اثر مستقیم ندارند. در پایان، اکثر مطالعات قبلی یا از منظر بهره‌وری پژوهشی عمومی، یا با تمرکز بر یک رشته خاص در حوزه پژوهش‌های کاربردی و یا نیاز محور انجام شده‌اند.

بر این اساس، شکاف پژوهشی مطالعه حاضر را می‌توان چنین صورت‌بندی کرد. ادبیات موجود در ایران به پرسش «چه موانعی وجود دارد؟» تا حدودی پاسخ داده است، اما به پرسش‌های «این موانع چگونه به یکدیگر متصل‌اند؟»، «کدام یک علت ریشه‌ای و کدام معلول است؟» و «چرا با وجود تلاش برای اصلاحات مکرر بازتولید می‌شوند؟» پاسخی نظام‌مند نداده است. به بیان دیگر، آنچه کم است نه شناخت صرف بیشتر موانع، بلکه تبیین سازوکار بازتولید آن‌هاست.

از حیث نظری، پاسخ به این پرسش مستلزم گذار از توصیف به تبیین است. از حیث روش‌شناختی، پاسخ به آن مستلزم شنیدن صدای کنشگرانی است که در سطح حکمرانی و میانی نظام پژوهش قرار دارند و می‌توانند پیوند میان سطوح را روایت کنند؛ گروهی که در پیشینه مطالعات ایرانی کمتر به آنان رجوع شده است. از حیث سیاستی، اهمیت این تبیین در آن است که تعیین می‌کند مداخله را باید از کجا آغاز کرد: اگر موانع حلقه‌ای خودتقویت‌کننده بسازند، اصلاحات پراکنده حتی اگر هر یک به تنهایی درست باشند، به تغییر پایدار نمی‌انجامند. مطالعه حاضر تلاش می‌کند تصویری سیستمی، کل‌نگرانه و چندلایه از موانع پژوهش جامعه‌محور در ایران را ارائه دهد.

۳. روش‌شناسی پژوهش

۳-۱. رویکرد و راهبرد پژوهش

پژوهش حاضر با رویکرد کیفی و راهبرد «تحلیل مضمون بازتابی» (reflexive thematic analysis) در معنای براون و کلارک (Braun & Clarke, 2006, 2021) انجام شده است. انتخاب رویکرد کیفی بر این مبنا توجیه‌پذیر است که موضوع موانع پژوهش جامعه‌محور، پدیده‌ای پیچیده، چندلایه و بافت‌مند است که فهم عمیق آن مستلزم کاوش در تجارب، تفسیرها و معناهایی است که کنشگران اصلی نظام پژوهش از آن دارند (Creswell & Creswell, ۲۰۰۵). تحلیل مضمون بازتابی (Braun & Clarke, 2006, 2021) شامل توسعه تم‌ها در مراحل بعدی تحلیل هستند. به این معنا که تم‌ها از دل کدها شکل می‌گیرند و به عنوان الگوهایی از معنای مشترک که بر یک مفهوم سازمان‌دهنده

مرکزی استوارند، مفهوم پردازی می شوند (Braun et al., 2021). توسعه تم‌ها مستلزم مقدار قابل توجهی کار تحلیلی و تفسیری از سوی پژوهشگر است. اگرچه ممکن است داده‌هایی که در ظاهر ناهمگون و نامرتب به نظر می‌رسند در یک تم قرار گیرند، اما چنین تم‌هایی از طریق معانی ضمنی یا پنهان، این داده‌ها را به یکدیگر پیوند می‌دهند. لازم به تصریح است که واحد و سطح تحلیل در این مطالعه از پیش مشخص بوده است: موانع پژوهش جامعه‌محور در سه سطح تحلیلی «نهادی/حکمرانی — سازمانی — فردی» و با تأکید بر روابط علی میان این سطوح تحلیل شدند. این چارچوب سه‌سطحی جهت‌گیری کلی نگاه پژوهشگران به داده‌ها را شکل داد بدون آنکه قالبی از پیش تعیین شده بر کدگذاری تحمیل کند. در مراحل پایانی کدگذاری نیز، سازمان‌دهی نهایی مضامین و استخراج روابط علی میان آن‌ها را هدایت کرد. بدین ترتیب، منطق کدگذاری «تلفیقی (استقرایی-قیاسی)» بود. کدگذاری عمدتاً داده‌محور و باز انجام شد، اما چارچوب سه‌سطحی، حساسیت نظری لازم برای تشخیص سطح هر مانع را فراهم آورد.

۳-۲. مشارکت‌کنندگان

بر پایه تعریف عملیاتی ارائه شده در مقدمه از نظام پژوهش دانشگاهی؛ از «خبرگان نظام پژوهش دانشگاهی» برای مشارکت در مطالعه دعوت شد. خبرگان نظام پژوهش دانشگاهی به کسانی اطلاق شد که در یکی از چهار لایه ذکر شده در نظام پژوهش دانشگاهی دارای جایگاه تصمیم‌گیری یا تجربه مدیریتی بوده‌اند؛ و ترکیب نمونه نیز بر همین اساس تنظیم شد. از روش نمونه‌گیری هدفمند برای انتخاب مشارکت‌کنندگان استفاده شد. معیارهای ورود به مطالعه عبارت بودند از: (۱) سابقه حداقل پنج سال فعالیت در نظام پژوهش دانشگاهی کشور؛ (۲) داشتن تجربه مدیریتی، سیاست‌گذاری یا اجرایی در حوزه پژوهش در سطح کلان یا میانی؛ (۳) آشنایی نظری و عملی با مفاهیم پژوهش جامعه‌محور و موانع آن؛ و (۴) تمایل و آمادگی برای مشارکت در مصاحبه. مشارکت‌کنندگان از میان اعضای هیات علمی ارشد، مدیران پژوهشی دانشگاه‌های دولتی تهران، مسئولان سابق و فعلی حوزه معاونت پژوهشی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، و اعضای هیات علمی موسسه‌های پژوهشی سیاست پژوه در حوزه آموزش عالی مانند موسسه تحقیقات سیاست علمی کشور، موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی، و پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران (ایرانداک) انتخاب شدند.

در مجموع، ۲۰ مصاحبه با خبرگان ذکر شده انجام شد. تنوع رشته‌ای (علوم انسانی، علوم پایه، علوم مهندسی، علوم پزشکی، کشاورزی)، تنوع جنسیتی، تنوع مرتبه علمی (استادیار تا استاد تمام)، و تنوع جایگاه سازمانی (چهار معاون و مدیر امور پژوهشی موسسات سیاست پژوه، سه مدیر

پژوهشی دانشگاه، سه مدیر کل اسبق و فعلی معاونت پژوهشی وزات عتف، یکی از معاونین دبیرخانه شورای عالی عتف، یکی از مدیران ستاد راهبردی اجرای نقشه جامع علمی کشور، هشت نفر از اعضای هیات علمی ارشد حوزه سیاست های پژوهشی کشور) در فرآیند نمونه‌گیری مدنظر قرار گرفت تا غنای دیدگاه‌ها تضمین شود. تعداد مصاحبه‌ها بر اساس اصل اشباع نظری تعیین شد؛ بدین معنا که تا زمانی به مصاحبه‌ها ادامه داده شد که مضامین جدیدی از داده‌ها استخراج نشود و تکرار مضامین قبلی مشاهده گردد.

۳-۳. ابزار و فرآیند جمع‌آوری داده‌ها

ابزار اصلی جمع‌آوری داده‌ها، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته بود. این نوع مصاحبه به محققان امکان می‌دهد طیف گسترده‌ای از موضوعات مرتبط را پوشش دهند و همزمان بر موضوعی خاص بر اساس پاسخ‌های مصاحبه‌شونده تأکید کنند (Lindlof & Taylor, ۲۰۱۱). پروتکل مصاحبه بر اساس مرور ادبیات و سؤالات پژوهشی طراحی شد و حول محورهای زیر سازماندهی گردید: (۱) درک مشارکت‌کنندگان از مفهوم پژوهش جامعه‌محور و اهمیت آن؛ (۲) ارزیابی وضعیت موجود پژوهش‌های جامعه‌محور در دانشگاه‌های ایران؛ (۳) موانع و چالش‌های ساختاری، نهادی و فرهنگی فراوری این نوع پژوهش‌ها؛ (۴) نقش نظام ارزیابی پژوهش و آیین‌نامه ارتقای مرتبه؛ (۵) سازوکارهای موجود و موردنیاز برای تسهیل پژوهش جامعه‌محور؛ و (۶) راهکارهای پیشنهادی برای رفع موانع.

هر مصاحبه میان ۶۰ تا ۹۰ دقیقه به طول انجامید. مصاحبه‌ها با اجازه مشارکت‌کنندگان به صورت صوتی ضبط و سپس به صورت کلمه‌به‌کلمه پیاده‌سازی شدند. به منظور رعایت اخلاق پژوهش، پیش از انجام هر مصاحبه، اهداف پژوهش، نحوه استفاده از داده‌ها، حق انصراف از مشارکت و اصول محرمانگی به طور شفاف برای مشارکت‌کنندگان توضیح داده و رضایت آگاهانه شفاهی اخذ شد. در گزارش یافته‌ها، نام مشارکت‌کنندگان و اطلاعات هویتی آنها حفظ شده و به صورت ناشناس به آنها ارجاع داده می‌شود. در گزارش یافته‌ها با کدهای «م ۱» تا «م ۲۰» به آنها ارجاع داده می‌شود.

۳-۴. روش تحلیل داده‌ها

تحلیل داده‌ها بر اساس چارچوب شش مرحله‌ای براون و کلارک (Braun & Clarke, ۲۰۰۶) انجام شد. در مرحله نخست (آشنایی با داده‌ها)، متن‌های پیاده‌سازی شده چندین بار خوانده و یادداشت‌برداری اولیه انجام شد تا درک کلی از داده‌ها به دست آید. در مرحله دوم (تولید کدهای اولیه)، بخش‌های معنادار متن به صورت نظام‌مند کدگذاری شدند. در مرحله سوم (جست‌وجوی

مضامین)، کدهای مرتبط در دسته‌های مضمونی گردآوری شدند. در مرحله چهارم (بازنگری مضامین)، مضامین در سطح کدها و در سطح کل داده‌ها بازبینی و اصلاح گردیدند. در مرحله پنجم (تعریف و نام‌گذاری مضامین)، هر مضمون به‌طور دقیق تعریف و نام‌گذاری شد، و در نهایت در مرحله ششم (تولید گزارش)، یافته‌ها در قالب گزارش حاضر، با نقل‌قول‌های پشتیبان از داده‌ها ارائه شد.

کدگذاری توسط سه پژوهشگر انجام شد. کدگذاری، سازمان‌دهی مضامین و مدیریت داده‌ها با نرم‌افزار تحلیل داده‌های کیفی MAXQDA (نسخه ۲۰) انجام گرفت. در گام نخست، هر سه پژوهشگر سه مصاحبه آغازین را به‌صورت مستقل کدگذاری کردند تا چارچوب کدگذاری اولیه شکل گیرد و دامنهٔ تفسیرهای ممکن آشکار شود. سپس داده‌ها میان آنان تقسیم شد، به‌گونه‌ای که هر مصاحبه دست کم توسط دو کدگذار پوشش داده شود و امکان مقایسه و بازبینی متقابل تا پایان تحلیل باقی بماند. از قابلیت «مقایسه کدگذاران» نرم‌افزار تحلیل داده‌های کیفی MAXQDA برای تطبیق کدگذاری‌های موازی و شناسایی موارد اختلافی استفاده شد. از حیث رویه، توافق میان کدگذاران وجود داشت و هم‌گرایی در سطح مضامین اصلی بالا بود؛ اختلاف نظرها عمدتاً به مرزبندی و نام‌گذاری مضامین فرعی مربوط می‌شد. این موارد از طریق جلسات منظم مقایسه، بازگشت به متن مصاحبه و توافق جمعی حل شد و در موارد معدودی، رای اکثریت سه کدگذار ملاک قرار گرفت. در عین حال، از محاسبه «ضریب توافق میان کدگذاران» (مانند کاپای کوهن) آگاهانه خودداری شد. دلیل این تصمیم، همخوانی پارادایمی است. براون و کلارک (Braun & Clarke, ۲۰۲۱) تصریح می‌کنند که سنجش پایایی کدگذاری به سنت «تحلیل مضمون مبتنی بر پایایی» تعلق دارد و افزودن آن به تحلیل مضمون بازتابی ناسازگاری روش‌شناختی پدید می‌آورد، زیرا در این سنت کدگذاری کنشی تفسیری است. بر همین اساس، حضور سه کدگذار در این مطالعه نه ابزار سنجش پایایی، بلکه منبعی برای غنابخشی و عمق تفسیر و برای به‌چالش کشیدن پیش‌فرض‌های یکدیگر بوده است.

چنان‌که قبلاً اشاره شد، چارچوب سه‌سطحی نقش «لنز حساس‌کننده» کدگذاری را داشت. به این معنا که کدگذاری در مراحل دوم و سوم به‌صورت باز و استقرایی انجام شد و سازمان‌دهی سه‌سطحی در مراحل چهارم و پنجم (بازنگری، تعریف و نام‌گذاری مضامین) صورت گرفت. به‌طور مشخص، پس از تثبیت مضامین، برای هر مضمون سه پرسش تحلیلی پرسیده شد: (۱) خاستگاه این مانع در کدام سطح است؟ (۲) در کدام سطح بروز و تجلی می‌یابد؟ و (۳) چه رابطه علی‌ای با مضامین سطوح دیگر دارد؟ پاسخ به پرسش سوم، مبنای ترسیم مدل علی (شکل ۱) قرار گرفت.

۴. یافته‌های پژوهش

تحلیل مضمون بازتابی مصاحبه‌ها به شناسایی پنج مضمون اصلی و بیست‌وهشت مضمون فرعی انجامید که مطابق چارچوب تحلیلی مطالعه ذیل سه سطح نهادی/حکمرانی، سازمانی و فردی سازمان یافتند. افزون بر آن، مضمون ششمی شناسایی شد که نه به یک سطح، بلکه به «پیوند علی میان سطوح» مربوط است. جدول ۲ نداشت کامل مضامین اصلی و فرعی را ارائه می‌کند و در ادامه، هر سطح به تفصیل و با اتکا به داده‌ها تشریح و سپس مدل علی حاصل (شکل ۱) تبیین می‌شود.

جدول ۲. تحلیل مضامین مستخرج از مصاحبه‌ها: مضامین اصلی، مضامین فرعی و نقل قول‌های پشتیبان

سطح	مضمون اصلی	مضامین فرعی
نهـادی / حکمرانی	نبود حکمرانی	فقدان نهاد فرابخشی بی طرف
	هماننگ و نهاد فرابخشی	شکاف سیاست اعلامی و رویه اجرایی نبود نظام رصد و آینده‌نگاری محدودیت و سوءمدیریت منابع مالی بی‌اعتمادی متقابل دانشگاه و سیاست‌گذار
	ناکارآمدی نظام ارزیابی و ارتقا	مقاله‌محوری و کمی گرایی عدم توجه کافی به کار تیمی و همکاری میان / فرارشته‌ای ناسازگاری افق زمانی و ریسک‌گریزی ادراک بی‌عدالتی و رانت در ارزیابی و تخصیص انباشتی و «و»-محور بودن معیارهای ارتقا عدم توجه معیارهای ارزیابی به اثربخشی پژوهش‌ها و تنوع رشته‌ای
	عرضه‌محوری در تعیین اولویت‌های پژوهشی	معکوس شدن منطق پژوهش روزمرگی و نبود جهت‌گیری راهبردی تقلیل «جامعه» به «صنعت» استخراج مسئله بدون مشارکت ذی‌نفع نهایی
	ناسازگاری ساختار و فرایندهای دانشگاه	ساختار رشته‌محور و رقابت درون‌سازمانی انفعال ساختار ارتباط با جامعه و صنعت رفتار سازمانی ناکارآمد با پروژه‌های بیرونی بوروکراسی مالی و قراردادی در دانشگاه و ضعف و بی‌جهتی ابزارهای مالی (گرنه) نبود مأموریت گرایی در سطح سازمان نبود سازوکار درون‌دانشگاهی واسطه‌گری تقاضا
سازمانی		

فردی	جهت گیری فردی به برونداهای کم ریسک	گزینش موضوع «مقاله خیز» برچسب زنی منفی به کار کاربردی عقلانیت بقا و انطباق با نظام انگیزشی محدودیت زمان، ظرفیت و جبران خدمت فرسایش آزادی علمی و امنیت شغلی کمبود مهارت و آموزش تعامل با جامعه و صنعت تمایل درونی به جامعه محوری (مضمون معارض)
------	---------------------------------------	---

۴-۱. سطح نهادی/حکمرانی

پرتکرارترین و ریشه‌ای‌ترین موانع در این سطح شناسایی شدند و سه مضمون اصلی را در بر می‌گیرند: نبود حکمرانی هماهنگ و نهاد فرابخشی، ناکارآمدی نظام ارزیابی و ارتقاء، و عرضه محوری در تعیین اولویت‌های پژوهشی.

۴-۱-۱. نبود حکمرانی هماهنگ و نهاد فرابخشی

این مضمون پنج مضمون فرعی دارد. نخست، فقدان نهاد فرابخشی بی‌طرف است. چالش‌های جامعه ماهیتی بین‌دستگاهی دارند و رفع آن‌ها نهادی هماهنگ کننده می‌طلبد: «باید یک نهاد فرابخشی بی‌طرف را پیدا کرد که منجر به ایجاد تضاد منافع نشود و قابلیت گرد هم آوردن تمام دستگاه‌ها و وزارتخانه‌های مرتبط با چالش‌های کلان جامعه را داشته باشد» (م ۳). از نگاه مشارکت کنندگان، خلأ اصلی در قانون نیست بلکه در متولی است: «قوانین به اندازه کافی در کشور وجود دارد ولی نظام و سازمانی که این مسائل را متولی‌گری کند و آن‌ها را به سمتی ببرد که به سرانجام برسند، نداریم» (م ۱۰). پیامد مستقیم آن، پراکندگی پژوهش است.

دوم، شکاف بین سیاست اعلامی و رویه اجرایی است. با وجود اسناد بالادستی متعدد، برنامه عملیاتی تدوین نشده است: «سیاست‌های کلان، بیشتر صحبت از باید‌ها است... همه در سطح کلان باقی می‌مانند. اما کسی تلاش نمی‌کند تا آن را خرد کند و نحوه عملیاتی کردن آن را توضیح دهد. سند کلان بسیار داریم اما سند عملیاتی نداریم» (م ۶). مشارکت کننده دیگری علت را گریز از پاسخگویی دانست: «بحث مأموریت در وزارت علوم وجود دارد و... مصوبه می‌باشد، اما کسی آن را اجرایی نمی‌کند چون همه ترجیح می‌دهند بدون تعهد باشند» (م ۷). چالش اصلی نه نبود اراده اعلامی، بلکه فقدان معماری اجرایی است.

سوم، نبود نظام رصد و آینده‌نگاری است؛ نظام پژوهش واکنشی عمل می‌کند نه پیشگیرانه: «همیشه زمانی که موضوع اتفاق می‌افتد، به دنبال راه‌حل برای آن می‌گردیم. در صورتی که باید

یک تشخیص بهنگام یا زود هنگام داشته باشیم. باید از قبل یک نظام رصد برای شناسایی زود هنگام چالش‌ها وجود داشته باشد» (م۳). مشارکت‌کننده دیگری سازوکار مفقود را عملیاتی کرد: «سیاست‌گذار باید بازیگرانی که در اکوسیستم آب هستند را شناسایی کند و نداشت نهادی انجام دهد و یک تقسیم کار ملی میان این‌ها انجام دهد... این مکانیزم هنوز در کشور ما وجود ندارد» (م۱). پیامد این رویکرد، از دست رفتن فرصت مداخلات پیشگیرانه است.

چهارم، محدودیت و سوءمدیریت منابع مالی است؛ چالش صرفاً کمبود منابع نیست: «حدود هشتاد تا نود درصد از بودجه صرف پرداخت حقوق می‌شود و مبلغ ناچیزی برای بخش پژوهشی باقی می‌ماند؛ و «منابع ما هم محدود است اما همین منابع محدود نیز، درست مدیریت نمی‌شود... نمی‌توان از دانشگاه که تمایل به کارهای زودبازده دارد، انتظار حرکت به سمت اینگونه مسائل تحول‌آفرین را داشت». این وضعیت، دانشگاه‌ها را به‌سوی پروژه‌های زودبازده سوق می‌دهد.

پنجم، بی‌اعتمادی متقابل دانشگاه و سیاست‌گذار، حلقه واسط میان سایر موانع نهادی است: «سیاست‌گذارها به دانشگاه‌ها اعتماد ندارند. هنوز اعتماد بین مراکز پژوهشی و سیاستی برای حل مسائل ملی اتفاق نیفتاده است» (م۱). این بی‌اعتمادی ریشه در تجربه عملی دارد: «دانشگاه برخورد بدی با این پروژه می‌کند... این امر باعث دلخوری دستگاه‌ها شده است» و در نتیجه «دستگاه‌ها ترجیح می‌دهند پروژه را به‌جای دانشگاه در اختیار بیرون قرار دهند» (م۸). این بی‌اعتمادی دوسویه است و ظرفیت دانشگاه‌ها را بلااستفاده می‌گذارد.

۴-۱-۲. ناکارآمدی نظام ارزیابی و ارتقا

این مضمون شش مضمون فرعی دارد. نخست، مقاله‌محوری و کمی‌گرایی که در گفتار همه مشارکت‌کنندگان حضور داشت: «در دهه‌های اخیر، آموزش عالی حالت مقاله‌محوری یافته است و تولید علم منحصر به نگارش مقاله شده است... نمی‌توان از استادی که به این نظام عادت کرده است، انتظار بررسی چالش‌های مشخص کشوری را داشت» (م۵)؛ و «چون آیین‌نامه ارتقا مقاله‌محور می‌باشد، افراد گرایش بیشتری به انجام کار کمی دارند... و باید تغییر کند» (م۱). این تحول، تولید علم را با نگارش مقاله همسان‌انگاری کرده و سایر برون‌دادها مانند پتنت، طرح کاربردی و گزارش سیاستی را به حاشیه رانده است.

دوم، کم‌توجهی به کار تیمی و همکاری میان‌رشته‌ای است؛ با افزایش تعداد نویسندگان، امتیاز هر نویسنده کاهش می‌یابد: «وقتی که افراد در حول یک موضوع، به عنوان تیم فعالیت می‌کنند، کاهش امتیاز آنها غیر منطقی به نظر می‌رسد. چه بسیار تیم‌هایی که... به سبب این سهم خواهی، از بین رفته‌اند» (م۶). این یافته نشان‌دهنده تناقضی نهادی در نظام ارزیابی است و و نشان

دهنده عدم همخوانی سیاست‌های ارتقا با ضرورت‌های همکاری میان‌رشته‌ای است. در حالی که برای حل مسائل پیچیده جامعه نیاز به همکاری‌های گسترده بین رشته‌های مختلف و جامعه هدف است، نظام ارزیابی فعلی این نوع همکاری‌ها را تشویق نمی‌کند. تا زمانی که آیین‌نامه، کار تیمی را عملاً جریمه کند، حرکت به سوی پژوهش فرارشته‌ای دشوار است. این مضمون با دیدگاه مخالف نیز روبه‌رو شد: «این گونه نیست؛ زمانی که تعداد از پنج نفر بیشتر شود امتیاز پایین می‌آید، اما اگر در دو مقاله با دو یا سه نفر همکاری کنید امتیاز بیشتری کسب می‌کنید» (م۳)؛ اختلافی که خود نشانه ابهام در ادراک عمومی از آیین‌نامه است.

سوم، ناسازگاری افق زمانی و ریسک‌گریزی است: «در کشور ما نباید شکست خورد و گرنه همه چیز تمام می‌شود... اگر حمایت، حمایت تیمی بود و شکست، شکست شخصی تلقی نمی‌شد، شاید امکان انجام این امر وجود داشت» (م۶).

چهارم، عدم توجه معیارهای ارزیابی به اثربخشی پژوهش‌ها و تنوع رشته‌ای است. در نظام فعلی توجه چندانی به کاربردی بودن پژوهش نمی‌شود و نظام ارزیابی یکسان، رشته‌هایی را که مسیر جامعه‌محوری آن‌ها از مجرای صنعت نمی‌گذرد در موضع ضعف قرار می‌دهد: «ارزیابی‌ها به طور معمول مکانیکی و کمی است و بدون توجه به کیفیت آثار و میزان تأثیرگذاری کوتاه‌مدت، میان‌مدت و بلندمدت و توانایی دانشجویپروری» (م۱۲). این وضع، فرهنگ آکادمیکی را بازتاب می‌دهد که پژوهش نظری خالص را برتر از پژوهش کاربردی می‌پندارد.

پنجم، انباشتی و «و»-محور بودن معیارهای ارتقا است: «مشکل نظام ارتقا این است که همه موارد را با "و" به هم وصل می‌کنند نه با "یا". یک استاد نیازی نیست در همه زمینه‌ها سرآمد باشد؛ در پژوهش یا ارتباط با صنعت باشد کفایت می‌کند» (م۱۴). مانع صرفاً کمی بودن معیارها نیست، بلکه الزام هم‌زمان برتری در همه محورهاست که تخصص‌یافتن در مسیر جامعه‌محور را پرهزینه می‌کند.

ششم، ادراک بی‌عدالتی و رانت است؛ مشارکت کنندگان شرط تعامل بیشتر را «ارزیابان امانت‌دار صادق؛ تفاوت گذاشتن بین دوغ و دوشاب؛ عدم تأثیر سیاست‌بازی و رفیق‌بازی» (م۱۵) و «رعایت عدالت در ارزیابی» (م۱۹) دانستند. این مضمون بی‌اعتمادی دوسویه را بار دیگر نشان می‌دهد. نه تنها سیاست‌گذار به دانشگاه، بلکه بدنه علمی نیز به انصاف سازوکارهای ارزیابی و تخصیص بی‌اعتماد است. چنان که یکی از آنان گفت: «معمولاً سیاست‌گذاران به پژوهش‌ها و نتایج آن‌ها کاری ندارند؛ همین که پژوهشگران را در انجام و انتشار پژوهش‌های واقعی آزاد بگذارند کفایت می‌کند» (م۱۶).

۴-۱-۳. عرضه‌محوری در تعیین اولویت‌های پژوهشی

این مضمون چهار مضمون فرعی دارد. نخست، معکوس شدن منطق پژوهش است: «ما به تولید مقاله می‌پردازیم و بعد تلاش می‌کنیم تا مقاله را به کاربرد متصل کنیم» (م۲). همین مشارکت‌کننده افزود: «به چیزی می‌توان عنوان مسئله‌محور و تقاضامحور داد که مشتری حاضر به خرید آن باشد» (م۲). در نظامی سالم فرآیند از تشخیص نیاز جامعه آغاز می‌شود، حال آنکه نظام فعلی دانش تولیدشده را پس از انتشار به جستجوی کاربرد می‌فرستد. پیامد این وارونگی، آن چیزی است که مشارکت‌کننده دیگری «روزمرگی» نامید.

دوم، روزمرگی و نبود جهت‌گیری راهبردی در پژوهش است: «چون ما مبتلا به روزمرگی در پژوهش هستیم و برنامه استراتژیک و زمان‌بندی‌شده در کشور نداریم، این‌ها روی کاغذ می‌ماند و عملیاتی نمی‌شود» (م۱۰). برآورد یکی از مشارکت‌کنندگان از این فاصله چنین بود: «شاید نود درصد از پژوهش‌های دانشگاه‌ها براساس مسائل نظری باشد و از مسائل جامعه و چالش‌های کلان فاصله زیادی دارد» (م۱).

سوم، تقلیل جامعه به صنعت است؛ حتی همان ارتباط محدود نیز ناقص است: «فقط در حدی که طرح تقاضامحوری از برخی مؤسسات گرفته شود و انجام شود، ارتباط دانشگاه با صنعت می‌نامیم» (م۱)؛ و یکی از مشارکت‌کنندگان بر تمایز مفهومی این دو پای فشرد: «این دو با هم متفاوت هستند؛ نوآوری‌های مردمی از سطح صنعت خارج می‌شود و بر بازارهای کوچک و حل مسائل محلی با ایده‌های خلاقانه محلی تمرکز می‌کند» (م۹). پیامد آن، خروج چالش‌های فاقد متقاضی صریح مانند نابرابری اجتماعی، فقر و آلودگی هوا از فهرست اولویت‌های پژوهشی است. چهارم، استخراج مسئله بدون مشارکت ذی‌نفع نهایی پژوهش است: «استخراج مسائل توسط وزارتخانه و بخش‌ها دارای جهت‌گیری می‌باشد، اما وقتی شهروند مسائل را مطرح می‌کند بدون جهت‌گیری است... ما همیشه عقل جمعی را دست کم می‌گیریم و خبره‌محور عمل می‌کنیم» (م۳).

۴-۲. سطح سازمانی: ناسازگاری ساختار و فرایندهای دانشگاه

در این سطح یک مضمون اصلی با شش مضمون فرعی شناسایی شد. هسته مشترک آن‌ها آن است که مانع اصلی نبود واحد میان‌رشته‌ای نیست، بلکه منطق درونی سازمان است: رقابت بر سر منابع، انفعال ساختارهای واسط و نبود مأموریت سازمانی.

نخست، ساختار رشته‌محور و رقابت درون‌سازمانی است: «آیا ساختار دانشگاه‌های ما این‌گونه پژوهش‌ها را پشتیبانی می‌کند؟ از نظر ساختاری این پشتیبانی انجام نمی‌گیرد؛ دانشگاه‌ها باید از نظر ساختاری اصلاح شوند» (م۸). تجربه یک مدیر دانشگاهی این سازوکار را روشن

می‌کند: «ما در زیرساخت‌های اولیه و فرایندها گیر کرده‌ایم؛ چون بین دانشکده و بخش‌های اداری یا بین اساتید یا آزمایشگاه‌ها به نوعی رقابت وجود دارد و برای هم‌افزایی باید این گونه منافع از بین برود» (م۵). یکی از مشارکت‌کنندگان با این مضمون همراه نبود: «دانشگاه به آن معنا دارای مشکل ساختاری نمی‌باشد» (م۱۰)؛ دیدگاهی واگرا که نشان می‌دهد ادراک از موانع سازمانی متأثر از جایگاه مشارکت‌کننده است.

دوم، انفعال ساختار ارتباط با جامعه و صنعت است؛ مسئله نبود ساختار نیست بلکه انفعال آن است: «دفتر ارتباط با صنعت داریم ولی یک ساختار نظام‌مند که دارای ارتباط با کارفرمایان یا مشتری باشد، نیست» (م۵). سازوکار آن چنین توضیح داده شد: «یک هیات علمی در آنجا قرار می‌گیرد که درس و پروژه خود را دارد و حالت انفعالی می‌یابد» (م۸). پیامد آن، تعاملی‌سازی است: «مؤثر بودن این همکاری؟ در بسیاری از موارد نمایشی است!» (م۲۰).

سوم، رفتار سازمانی ناکارآمد با پروژه‌های بیرونی است؛ دانشگاه حتی هنگام جذب پروژه، نقش سازمانی خود را ایفا نمی‌کند: «دانشگاه برخورد بدی با این پروژه می‌کند و حدود ده تا بیست درصد از اعتبار طرح را به هیات علمی می‌دهد و دیگر کاری با طرح ندارد» (م۸). پیامد آن، تبدیل «یک پروژه حقوقی توسط دانشگاه به یک پروژه حقیقی» است (م۸)؛ تعهد سازمان بر دوش فرد می‌افتد و دستگاه بیرونی طرف پاسخگویی نمی‌یابد.

چهارم، بوروکراسی مالی و قراردادی و بی‌جهتی ابزارهای مالی است؛ درباره بوروکراسی مالی و قراردادی: «اگر چند دانشگاه قصد همکاری داشته باشند، قرارداد مادر با کدام دانشگاه بسته شود؟... منابع مالی هم دست‌وپا را بسته است؛ مدیران مالی نیز تمایلی ندارند چون پیچیدگی‌های زیادی دارد» (م۲). این کندی، ادراک بیرونی را نیز شکل می‌دهد (م۱). درباره بی‌جهتی ابزارهای مالی: «گرت کمی در دانشگاه‌ها وجود دارد؛ مثلاً در دانشگاه ما مبلغ آن حدود بیست و پنج میلیون تومان است و همین هم جهت خاصی ندارد و صرفاً در راستای نگارش مقاله تخصیص داده می‌شود» (م۱۰). بدین ترتیب گرت از ابزاری سیاستی، به تقویت‌کننده جهت‌گیری مقاله‌محور بدل شده است.

پنجم، نبود مأموریت‌گرایی سازمانی که ریشه چهار مضمون پیشین را آشکار می‌کند: «دانشگاه‌های ما بیشتر آموزش‌محور و پژوهش‌محور هستند و کمتر به سمت مأموریت‌محوری و جامعه‌محوری پیش رفته‌اند» (م۴). در سطح مدیریت ارشد نیز: «رئیس دانشگاه صرفاً وظیفه خود را اداره دانشگاه می‌داند و به حل چالش‌ها ورود نمی‌یابد و صرفاً این وظیفه به یکی از اساتید محول می‌شود ولی دانشگاه خود را درگیر آن نمی‌کند» (م۷). یعنی حل مسئله جامعه از مأموریت سازمان به وظیفه یک فرد تنزل می‌یابد. پیوند علی آن با سطح فردی نیز بیان شد: «مؤثر بودن استاد متأثر از

موثر و مأموریت‌محور بودن دانشگاه می‌باشد» (م۴).

ششم، نبود سازوکار واسطه‌گری تقاضا است؛ کارکردی که تقاضای جامعه و صنعت را به زبان پژوهش ترجمه کند: «راهبری و ارجاع نیازهای پژوهشی صنعت و جامعه توسط بخش ستادی دانشگاه مهم است؛ ایجاد میز مذاکرات راهبری قراردادی نیازهای جامعه و صنعت، جایگزین اتلاف وقت در فراخوان‌های بدون کارشناسی و منقضی‌شده باید شود» (م۱۸). دو مشارکت‌کننده دیگر آن را از دو زاویه مکمل پیشنهاد کردند: «افراد متخصص و حرفه‌ای به‌عنوان بازیاب و کارگزار این اقدامات را انجام دهند» (م۸)، و «باید در قالب داشبوردهای مجازی تحت عنوان دفاتر خدمات فناوری، قابلیت‌های سخت‌افزاری و نرم‌افزاری و خدماتی که یک استاد می‌تواند ارائه دهد به نمایش گذاشته شود» (م۵). هم‌گرایی این سه پیشنهاد نشان می‌دهد واسطه‌گری تقاضا خلأی شناخته‌شده با راه‌حل مشخص و از در دسترس‌ترین نقاط مداخله است.

۴-۳. سطح فردی: جهت‌گیری به بروندهای کم‌ریسک

در این سطح یک مضمون اصلی با هفت مضمون فرعی شناسایی شد. یافته محوری آنکه رفتار اعضای هیات علمی نه از بی‌اعتنایی به جامعه، بلکه از عقلانیتی برمی‌خیزد که نظام انگیزشی دو سطح بالاتر بر آنان تحمیل کرده است.

نخست، گزینش موضوع مقاله‌خیز است: «برای اساتید پنج سال در جهت رسمی‌شدن و ارائه مقالات تعریف می‌شود، صرف‌نظر از اینکه در چه حوزه‌ای تحقیق کند؛ استاد هم در جهت حوزه‌ای که بیشتر مقاله‌خیز است حرکت می‌کند» (م۵)؛ و «عضو هیات علمی به دنبال این است که طرحی را استخراج کند و مقاله آن را به چاپ برساند تا امتیاز کسب کند؛ به همین جهت بیشتر به سمت کارهای زودبازده حرکت می‌کنند» (م۱). مشارکت‌کننده سومی به لایه‌ای فرهنگی اشاره کرد: «دانشگاهیان به سبب جذابیت و لوکس بودن موضوعات جدید و اصرار دانشگاه برای نگارش مقاله، به این سمت حرکت کرده‌اند» (م۷).

دوم، برچسب‌زنی منفی به کار کاربردی که بعدی فرهنگی-حرفه‌ای می‌افزاید: «افرادی که بیشتر پروژه بیرونی انجام می‌دهند، دانشگاه‌ها به آن‌ها برچسب می‌زنند که به‌وسیله علم‌شان تجارت می‌کنند» (م۸). این نگرش رویه رسمی را نیز شکل می‌دهد: «روال دانشگاه از اساتیدی که توان علمی خود را در راستای حل چالش‌ها به کار می‌گیرند حمایت نمی‌کند» (م۸). کار جامعه‌محور با دو هزینه هم‌زمان روبه‌روست: هزینه نمادین برچسب و هزینه عینی کندی ارتقا؛ «کسی که در این مسیر حرکت می‌کند نسبت به استادی که کار پژوهشی می‌کند بسیار کند پیش می‌رود» (م۵). سوم، عقلانیت بقا است؛ پاسخی به اینکه چرا انگیزه فردی کافی نیست: «حتی افرادی که

دارای انگیزه‌های قوی می‌باشند باز هم تغییر جهت می‌دهند، چون بحث بقا، سود، امنیت و... وجود دارد» (م۶)؛ و «فرد متناسب با سیستم سعی می‌کند که بعد از مدتی به گونه‌ای عمل کند که آزار کمتری ببیند» (م۹). سازوکار حاکم انطباق تدریجی است نه انتخاب آزاد؛ نظام انگیزشی، انگیزه اولیه را فرسوده می‌کند. همین مشارکت‌کننده تنش را چنین صورت‌بندی کرد: «چه اتفاقی می‌افتد که سیستم موجب می‌شود فرد به این نیاز درونی مفیدبودن دست نیابد و ضرر کند؟» (م۹).

چهارم، محدودیت زمان، ظرفیت و جبران خدمت است؛ «اساتید نیز به جهت مشغله کاری امکان انجام این مسائل را ندارند» (م۳)، و راه‌حل پیشنهادی از همین جنس بود: «کاهش بار تدریس و دانشجویی» (م۱۳). ناکافی‌بودن جبران خدمت نیز مطرح شد: «حق‌الزحمه پژوهشگر بسیار کم است؛ گرنت‌ها و قراردادهای نیز دارای رقم پایینی می‌باشند» (م۱۰). بدین ترتیب پژوهش جامعه‌محور نه تنها پرهزینه‌تر بلکه کم‌بازده‌تر نیز هست.

پنجم، فرسایش آزادی علمی و امنیت شغلی است؛ مشارکت‌کنندگان آن را نه خواسته‌ای رفاهی بلکه پیش‌شرط ورود به پژوهش جامعه‌محور دانستند: «آزادی در ارائه نتایج و احساس امنیت؛ اینکه به عنوان پژوهشگر حق داریم سؤال پرسیم و به دنبال پاسخ آن باشیم» (م۱۲)؛ و «امنیت شغلی؛ نقدپذیری سیاست‌گذاران؛ آزادی بیان و اندیشه» (م۱۹). پژوهش جامعه‌محور ناگزیر به مسائلی می‌پردازد که نتایج آن ممکن است نقد وضع موجود باشد؛ در نبود احساس امنیت، پژوهشگر به موضوعات کم‌تنش‌تر درون‌رشته‌ای پناه می‌برد.

ششم، کمبود مهارت و آموزش تعامل با جامعه است؛ بخشی از مانع نه بی‌انگیزگی بلکه خلأ ظرفیت‌سازی است: «بدون آموزش از ما خواسته می‌شود با جامعه و صنعت ارتباط بگیریم، چگونه؟» (م۱۷). ابعاد آن چنین مشخص شد: «داشتن آشنایی مقدماتی با مفاهیم رشته‌های دیگر و شناخت حوزه‌هایی که می‌توان کار مشترک انجام داد» (م۱۵) و «درک بیشتر خود پژوهشگر از اهمیت پژوهش فرارشته‌ای» (م۱۴). این تنها نقطه‌ای در سطح فردی است که مداخله مستقیم آموزشی می‌تواند بر آن اثر بگذارد.

هفتم، تمایل درونی به جامعه‌محوری است؛ مضمونی معارض که تفسیر کل مطالعه را جهت می‌دهد. برخلاف تصویر رایج، بی‌میلی به جامعه‌محوری دیده نشد؛ بلکه تمایلی گسترده و گاه پرشور وجود دارد: «اصلاً دانشگاه‌ها باید مأموریت‌محور باشند؛ استاد دانشگاه پول دولتی می‌گیرد که مشکلات جامعه، دولت و مردم را حل کند نه مشکلات آن سر دنیا را» (م۱۶)؛ و «پایان‌نامه و رساله منتج از سؤالات جامعه باشد و ارزش افزوده‌ای برای جامعه و کارآفرینان داشته باشد، نه اینکه در اتاق‌های در بسته از صبح تا شب مشغول تولید مقاله باشیم» (م۱۸). مشارکت‌کننده دیگری همین موضع را به زبان تعهد نهادی بیان کرد: «دانشگاه متعلق به جامعه است؛ دانشگاه باید

مشکلات جامعه را حل کند» (م ۱۲). نکته درخور توجه آنکه این تمایل در گفتار همان مشارکت‌کنندگان دیده می‌شود که مقاله‌محوری ارتقا را بیان می‌کردند؛ یعنی تعارض میان آنچه می‌خواهند و آنچه می‌کنند در درون داده‌ها مشهود است و همین تعارض را مضمون عقلانیت بقا توضیح می‌دهد.

این مضمون معارض، رفتار مقاله‌محور سطح فردی را معلول ساختار انگیزشی می‌داند نه علت ریشه‌ای آن. دلالت سیاستی آن صریح است: مداخله‌ای که صرفاً فرهنگ‌سازی یا انگیزه‌بخشی در سطح فردی را هدف بگیرد، بر متغیری اثر می‌گذارد که از پیش در وضعیت مطلوب قرار دارد؛ حال آنکه گلوگاه واقعی در سطوح نهادی و سازمانی است.

۴-۴. مدل علی سه‌سطحی موانع پژوهش جامعه‌محور

مدل علی سه‌سطحی سازوکار پیوند موانع پژوهش جامعه‌محور را نشان می‌دهد. شکل ۱ این سازوکار را بر پایه پنج مضمون اصلی ترسیم می‌کند. روایت مدل اینگونه است که نقطه آغاز، دو مضمون در سطح نهادی است. مضمون اول نبود حکمرانی هماهنگ و نهاد فرابخشی و مضمون دوم ناکارآمدی نظام ارزیابی و ارتقا دو نیروی مستقل‌اند که در مبدأ زنجیره قرار دارند. اولی تعیین می‌کند «چه مسئله‌ای» به نظام پژوهش ارجاع شود و دومی تعیین می‌کند «چه رفتاری» پاداش بگیرد. داده‌ها نشان می‌دهد که در غیاب اولی و با حضور دومی، جهت‌گیری پژوهش ناگزیر درون‌آکادمیک می‌شود. این دو عامل، مضمون سوم عرضه‌محوری در تعیین اولویت‌ها را تولید می‌کنند. وقتی نهادی برای صورت‌بندی و ارجاع مسئله ملی وجود ندارد و هم‌زمان معیار عمده پاداش، مقاله است، منطق پژوهش وارونه می‌شود: به جای آنکه مسئله از جامعه بیاید و پژوهش در پی آن تعریف شود، پژوهش از درون تعریف و سپس برای آن کاربردی جست‌وجو می‌شود.

در گام بعد، این سه عامل نهادی به سطح سازمانی سرریز می‌کنند و مضمون چهارم یعنی عامل ناسازگاری ساختار و فرایندهای دانشگاه را تثبیت می‌نمایند. دانشگاهی که نه مأموریت بیرونی روشنی دریافت می‌کند و نه معیار ارزیابی‌اش به اثر جامعه‌ی حساس است، انگیزه‌ای برای بازآرایی ساختار خود ندارد؛ لذا مرزهای رشته‌ای، رقابت درون‌سازمانی بر سر منابع، انفعال دفاتر ارتباط با جامعه و صنعت و بوروکراسی قراردادی پابرجا می‌مانند.

برآیند دو سطح پیشین، مضمون پنج یعنی عامل جهت‌گیری فردی به برون‌دادهای کم‌ریسک است. در اینجا مدل یک ادعای صریح دارد: رفتار فردی معلول است سایر عوامل است نه علت. عضو هیات علمی که با افق پنج‌ساله ارتقا، معیار مقاله‌محور، ساختار و فرایندهای سازمانی بی‌پشتیبان روبه‌روست، عقلانی‌ترین انتخابش گزینش موضوع مقاله‌خیز است. هرچند تمایل به

جامعه محوری در سطح فردی وجود دارد، اما ساختار، مجال بروز آن را نمی دهد. برآیند نهایی، «شکاف پژوهش و نیازهای واقعی جامعه» است.



شکل ۱. مدل علی سه سطحی موانع پژوهش جامعه محور در دانشگاه های دولتی ایران

۵. بحث

پژوهش حاضر با هدف شناسایی موانع پژوهش جامعه محور در دانشگاه های دولتی ایران انجام شد و پنج مضمون اصلی را در قالب چارچوبی سه سطحی و یک مدل علی سازمان داد. در این بخش، نخست به این پرسش پرداخته می شود که چرا این موانع شکل گرفته و بازتولید می شوند. سپس یافته های مرتبط با ایران با نظام های پژوهشی کشورهای دیگر مقایسه و تفاوت ها برجسته می شود.

یافته ها نشان می دهد موانع پژوهش جامعه محور در ایران نه تصادفی اند و نه صرفاً حاصل کم کاری کنشگران؛ بلکه از چهار سازوکار نهادی به هم پیوسته سرچشمه می گیرند. سازوکار

نخست‌جانشینی ابزار متریک به جای داوری است. در غیاب اعتماد نهادی و ظرفیت داوری کیفی، نظام حکمرانی به شاخص کمی به عنوان جایگزینی ظاهراً «عینی» و کم‌هزینه روی آورده است. ابزار متریک، چنان که مولر و د رایکه (Müller & de Rijcke, ۲۰۱۷) نشان داده‌اند، رفتار پژوهشگر را جهت دهی و شکاف با جامعه را عمیق‌تر می‌کند.

سازوکار دوم قفل‌شدگی نهادی و وابستگی به مسیر است. نظام ارزیابی مقاله‌محور به یک «تعادل پایدار نامطلوب» بدل شده که در آن انحراف یک‌جانبه هر بازیگر پرهزینه است. سازوکار هم‌شکلی نهادی (DiMaggio & Powell, ۱۹۸۳؛ Powell & DiMaggio, ۲۰۲۳) توضیح می‌دهد که چرا دانشگاه‌ها حتی آنجا که این معیار برای ماموریت جامعه‌ی شان ناکارآمد است بر آن هم‌گرا می‌مانند. این یافته، با چارچوب نظری «وابستگی به مسیر» در نظریه نهادگرایی همخوانی دارد و نشان می‌دهد که نظام پژوهش کشور در نوعی «قفل‌شدگی نهادی» قرار گرفته که در آن، هر بازیگر بر اساس عقلانیت محدود ساختار موجود رفتار می‌کند و خروج از این چرخه، نیازمند مداخله‌ای هماهنگ و چندبعدی است. تحلیل مولر و د رایکه (Müller & de Rijcke, ۲۰۱۷) نشان می‌دهد که این قفل‌شدگی، نه تنها در سطح رفتار، بلکه در سطح «محتوای دانش» نیز عمل می‌کند: شاخص‌های ارزیابی بر خود موضوعات پژوهش و فرمول‌بندی پرسش‌ها تأثیر می‌گذارند.

سازوکار سوم گسست میان «نظام تعریف نیاز» و «نظام ارزیابی» است. در نظام‌های کارآمد، مسئله از بیرون یا با همکاری دانشگاه تعریف و به دانشگاه ارجاع می‌شود و ارزیابی نیز بر همان مبنا صورت می‌گیرد. در ایران این دو زنجیره از هم گسسته‌اند. گسست این دو، همان چیزی است که در سطح خروجی به «وارونه شدن منطق پژوهش» می‌انجامد.

سازوکار چهارم تمرکزگرایی و یکسان‌سازی الگوی ارزیابی است. آیین‌نامه ارتقا به صورت ملی و یکسان تعیین می‌شود و دانشگاه‌ها اختیار چندانی برای تعریف مسیرهای بدیل ندارند. ویژگی‌ای که صباغ و مشتری (Sabagh & Moshtari, ۲۰۲۵) آن را عامل اصلی پیامدهای ناخواسته این نظام می‌دانند. داده‌های ما نشان می‌دهد این یکسان‌سازی، رشته‌هایی را که مسیر جامعه‌محوری‌شان از صنعت نمی‌گذرد نظام‌مند در موضع ضعف قرار می‌دهد.

یافته‌های این پژوهش بر یک نکته اساسی تأکید می‌کند: موانع پژوهش جامعه‌محور در دانشگاه‌های ایران، پدیده‌ای منفرد، جزیره‌ای یا قابل کاهش به یک عامل واحد نیست، بلکه نظامی به هم پیوسته از موانع است که هر بخش آن، بخش‌های دیگر را تقویت و بازتولید می‌کند. آنچه بازتولید و پایداری موانع را توضیح می‌دهد ناشی از دو عامل خودتقویت‌کننده است. عامل نخست بازتولید نهادی نظام ارزیابی و ارتقای مرتبه اعضای هیات علمی است. این عامل توضیح می‌دهد چرا نظام مقاله‌محور حتی در غیاب دفاع صریح از آن پابرجا می‌ماند چرا که مسیر ارزیابی و

ارتقای مرتبه بسته است. معیار ارتقا بر مبنای مقاله تعریف می‌شود؛ عضو هیات علمی موضوعات مقاله‌خیز و کم‌ریسک را برمی‌گزیند؛ انباشت امتیاز به ارتقا و افزایش ظرفیت پذیرش دانشجوی تحصیلات تکمیلی می‌انجامد و همین افزایش، اعتبار و مشروعیت معیار اولیه را تثبیت می‌کند. نکته مهم آن است که این چرخه به حمایت آگاهانه هیچ کنشگری نیاز ندارد و هر بازیگر در برداشتن گام‌های خود عقلانی عمل می‌کند و برآیند این عقلانیت‌های موضعی، تثبیت معیاری است که هیچ‌یک لزوماً مطلوبش نمی‌داند.

عامل دوم در بازتولید و پایداری موانع، بی‌اعتمادی دوسویه دانشگاه و جامعه است. پژوهش عرضه‌محور و عملکرد ضعیف سازمانی دانشگاه‌ها در قبال پروژه‌های بیرونی، انتظارات دستگاه‌ها را برآورده نمی‌کند؛ این تجربه به بی‌اعتمادی سیاست‌گذار می‌انجامد؛ بی‌اعتمادی، ارجاع مسئله و تخصیص منابع به دانشگاه را کاهش می‌دهد؛ کمبود مسئله و منابع بیرونی، دانشگاه را بیش از پیش به برون‌دادهای درون‌آکادمیک می‌راند؛ و این درون‌گرایی شکاف پژوهش-جامعه را تعمیق کرده، بی‌اعتمادی را افزایش می‌دهد. ویژگی متمایز این حلقه دوسویگی آن است: بدنه علمی نیز به سیاست‌گذار و به عدالت در سازوکارهای ارزیابی و تخصیص بی‌اعتماد است.

این دو عامل بازتولید موانع مستقل نیستند بلکه یکدیگر را تغذیه می‌کنند. عامل نخست پژوهشگر را به برون‌دادهای درون‌آکادمیک سوق می‌دهد و همین، ماده خام بی‌اعتمادی دوسویه را فراهم می‌آورد؛ و عامل دوم با کاستن از مسئله و منابع بیرونی، جذابیت نسبی مسیر مقاله‌محور را افزایش می‌دهد. از همین‌رو شکستن تنها یکی از آنها کافی نیست. اصلاح آیین‌نامه ارتقا بدون بازسازی اعتماد دوسویه، پژوهشگر را بی‌مسئله می‌گذارد؛ و ارجاع مسئله بدون تغییر معیار ارزیابی، پرداختن به آن را همچنان پرهزینه نگه می‌دارد. لذا در نظام پژوهشی که با دو عامل خودتقویت‌کننده، عوامل پژوهش جامعه محور پایدار مانده و یا بازتولید می‌شوند، مداخله تک‌نقطه‌ای به نقطه تعادل پیشین بازمی‌گردد. از این‌رو اصلاح باید هم‌زمان سه مؤلفه نظام ارزیابی و ارتقا، سازوکار مالی پژوهش و ساختار سازمانی را هدف بگیرد.

۵-۱. مقایسه یافته‌های مطالعه با ادبیات بین‌المللی درباره موانع پژوهش جامعه‌محور

یافته‌های این مطالعه با بخش عمده‌ای از ادبیات بین‌المللی موانع پژوهش جامعه‌محور همخوان است؛ اما موقعیت‌یابی دقیق آن‌ها مستلزم تفکیک سطوح تحلیل است، زیرا نظام پژوهش ایران در هر سطح با گونه متفاوتی از نظام‌های پژوهشی قابل مقایسه است و تفاوت‌های آن نیز در هر سطح ماهیتی متمایز دارد. از این‌رو مقایسه ذیل همان سه سطح چارچوب نظری مطالعه سازمان دهی می‌شود.

در سطح سطح نهادی و حکمرانی، یافته‌ها تا حد زیادی تصویری آشنا از ادبیات جهانی را بازتاب می‌دهند. مقاله‌محوری و شکل‌گیری فرهنگ ممیزی مبتنی بر شاخص‌های کمی (Burrows, 2012; Hicks et al., 2015; Müller & de Rijcke, 2017; Pontika et al., 2022; Shore & Wright, 2024)، نااهم‌خوانی نظام ارزیابی با ماهیت پژوهش جامعه‌محور (Aranguren et al., 2021; Bornmann, 2013)، و ضرورت وجود چارچوب‌های فراگیر برای صورت‌بندی چالش‌های جامع‌گویی (Wanzenböck et al., 2018; Wiek et al., 2012; Mazzucato, 2020) همگی مضامینی هستند که پیش‌تر در ادبیات گزارش شده و در بستر ایران نیز بازنمایی شدند. از حیث ترکیب حکمرانی متمرکز، ارزیابی کمی و فشار انتشار، نظام پژوهش ایران به گونه‌ای از نظام‌های پژوهشی شباهت دارد که در آن‌ها سیاست‌گذاری علم به صورت متمرکز اعمال می‌شود و ارتقای دانشگاهی بر سازوکار امتیازدهی کمی استوار است؛ گونه‌ای که در اقتصادهای در حال گذار و نظام‌های آموزش عالی دولت‌محور رایج است و پیامدهای ناخواسته آن از جمله رشد انتشارات مسئله‌دار به تازگی مستند شده است (Öztürk & Taşkın, 2024).

با این حال، مطالعه حاضر دو نکته در این سطح را برجسته می‌کند. نخست، مفهوم معکوس شدن منطق پژوهش؛ بدین معنا که در نظام مشاهده‌شده، برون‌داد اغلب مقدم بر مسئله می‌شود و پژوهشگر ابتدا مقاله را تولید و سپس برای آن کاربردی جست‌وجو می‌کند. این صورت‌بندی، عرضه‌محوری را از یک توصیف کلی به سازوکاری قابل ردیابی بدل می‌کند و با تحلیل رافولس و همکاران (Rafols et al., ۲۰۱۵) درباره سوگیری پایگاه‌های استنادی هم‌خوان است، با این تفاوت که نشان می‌دهد چنین سوگیری‌ای صرفاً در سطح نمایه‌سازی باقی نمی‌ماند بلکه در سطح فرآیند تولید دانش نیز بازتولید می‌شود. شواهد پژوهش‌های دیگر در همین بستر نیز مؤید آن است که در میان خبرگان، اجماعی برای گذار از پژوهش برای پژوهش به پژوهش برای حل مسئله شکل گرفته است؛ چنان‌که در چارچوب ملی سنجش تعالی پژوهش، بعد تأثیر پژوهش در خارج از دانشگاه و شاخص شناسایی و حل مسائل واقعی جامعه در صدر اولویت‌ها قرار گرفته‌اند (Azadi, ۲۰۲۶). این اجماع اما هنوز به سازوکار اجرایی ترجمه نشده و همین فاصله میان توافق نظری و عمل سیاستی، خود نشانه‌ای از پایداری وضع موجود است.

دومین افزوده، تمایز میان کمبود منابع و سوءمدیریت منابع است. داده‌ها نشان می‌دهد که چالش مالی نظام پژوهش صرفاً مسئله‌ای کمی نیست، بلکه ماهیتی حکمرانانه دارد. ساختار هزینه‌ای دانشگاه‌ها به گونه‌ای است که سهم اندکی از اعتبارات به فعالیت پژوهشی می‌رسد و همان سهم اندک نیز فاقد جهت‌گیری مشخص است. این یافته با چارچوب کاتل و ماتزوکاتو (Kattel & Mazzucato, ۲۰۱۸) درباره ظرفیت‌های پویای بخش عمومی هم‌خوان است و دلالتی صریح

دارد مبنی بر اینکه افزایش بودجه بدون اصلاح سازوکارهای تخصیص، اولویت بندی و جهت دهی، تغییری در جهت گیری پژوهش پدید نخواهد آورد.

تفاوت ساختاری تعیین کننده در این سطح، نه در وجود متریک گرایی بلکه در جهت حرکت است. نظام های پژوهشی پیشرو، پس از تجربه پیامدهای ناخواسته ارزیابی کمی، از طریق ائتلاف های اصلاح ارزیابی پژوهش و بیانیه های مربوط به آن، فرآیندی فعالانه از تمرکززدایی و کاستن از نقش شاخص های کمی را آغاز کرده اند (CoARA, ۲۰۲۲; DORA, ۲۰۲۴)؛ حال آنکه نظام پژوهش ایران علی رغم اجماع گفتمانی، در عمل همچنان در همان تعادل پیشین باقی مانده است. تفاوت دوم به ماهیت متولی بازمی گردد: در نظام های اصلاح گرا، نهاد تأمین مالی ملی مأموریت محور نقش هدایتگری را نیز ایفا می کند و جهت دهی به پژوهش از مجرای آن صورت می گیرد، حال آنکه در بستر ایران، به تصریح مشارکت کنندگان، نهاد واحدی با چنین کارکردی وجود ندارد و همین خلأ، پراکندگی و ناپیوستگی پژوهش را تشدید کرده است.

این تصویر را باید در پرتو ویژگی های بافتی نیز خواند. حضور پررنگ دولت و سیاست گذاری متمرکز در یافته ها، بازتاب ماهیت متمرکز و دولتی نظام آموزش عالی است؛ ویژگی ای که با تحلیل رمضانی (Ramezani, ۲۰۲۴) درباره مدل ترکیبی سرمایه داری آکادمیک و تحلیل کاظمی و صفری (Kazemi & Safari, ۲۰۲۰) هم خوان است و نشان می دهد رویکردهای بازار گرای جهانی با کنترل متمرکز دولتی درهم آمیخته اند. فراستخواه و همکاران (Farasatkah et al., ۲۰۰۸) نیز تنش میان مدرن سازی و کنترل مرکزی را ویژگی پایدار این نظام دانسته اند. پیامد این ترکیب، در مطالعات متأخرتری که نظام ارتقای متمرکز و کمی را بررسی کرده اند نیز مستند شده است (Sabagh & Moshtari, ۲۰۲۵; Moshtari et al., ۲۰۲۳). افزون بر این، گرایش به انتشار در نشریات کم اعتبار (Erfanmanesh & Pourhossein, ۲۰۱۷; Ebadi & Zamani, ۲۰۱۸) پیامد ناخواسته نظام ارزیابی مقاله محور است و نشان می دهد اصلاح آیین نامه ارتقا نه تنها برای تقویت پژوهش جامعه محور، بلکه برای صیانت از اعتبار علمی کشور نیز ضرورت دارد. سرانجام، محدودیت های ارتباطی و شرایط کلان اقتصادی (Zarghani et al., ۲۰۲۳; Naghavi Shoi, ۲۰۲۲)، زمینه ای ویژه پدید آورده اند که تعمیم آن به سایر بسترها دشوار است.

در سطح سازمانی، ناسازگاری ساختارهای رشته محور با پژوهش میان رشته ای و فرارشته ای که در ادبیات به تفصیل مستند شده است (Arnold et al., 2021; Klein & Falk-Krzesinski, 2017; Lang et al., 2012; Dedeurwaerdere, 2023). در داده ها نیز به روشنی بازتاب یافت. شباهت نظام پژوهش ایران در این سطح، بیشتر با نظام های دانشگاهی ای است که در اقتصادهای منبع پایه شکل گرفته اند و در آن ها بخش خصوصی تقاضاکننده خوب دانش نیست؛ در چنین بسترهایی، دانشگاه با تقاضای

مؤثری از بیرون مواجه نمی‌شود و لذا انگیزه‌ای برای بازآرایی ساختار خود نمی‌یابد.

یافته مهم این مطالعه در این سطح، تدقیق مفهوم بی‌اعتمادی است. ادبیات مربوط به هم‌کنشی دانشگاه، صنعت و دولت (Etzkowitz & Leydesdorff, ۲۰۰۰)، ضعف این پیوند را عمدتاً به نبود سازوکار هماهنگی نسبت می‌دهد؛ حال آنکه داده‌های این مطالعه نشان می‌دهد بی‌اعتمادی یک نگرش پیشینی نیست، بلکه محصول تجربه عملی طرفین است. از یک سو، دستگاه‌های بیرونی بر پایه تجربه خود از عملکرد سازمانی دانشگاه در پروژه‌های پیشین به‌ویژه واگذاری مسئولیت به شخص پژوهشگر و رها کردن پیگیری سازمانی، به دانشگاه بی‌اعتماد شده‌اند. از سوی دیگر، بدنه علمی نیز به سبب ادراک بی‌عدالتی در ارزیابی و تخصیص منابع، به سازوکارهای رسمی بی‌اعتماد است. این تصریح، بی‌اعتمادی را از متغیری فرهنگی و مبهم به متغیری رفتاری و در نتیجه قابل مداخله بدل می‌کند و با یافته‌های باقری مقدم و همکاران (۲۰۱۲) (Bagheri Moghaddam et al.) درباره ضعف سرمایه اجتماعی بین‌نهادی در همین بستر هم‌خوان است.

دو تفاوت ساختاری، فاصله این سطح را با نظام‌های پژوهشی توسعه‌یافته توضیح می‌دهد. نخست، خودمختاری و پاسخگویی سازمانی دانشگاه است. در برخی نظام‌های پیشرو، دانشگاه خود بخشی از هزینه پژوهش را تأمین می‌کند و به همین سبب در قبال نتیجه ذی‌نفع و پاسخگوست. حال آنکه در بستر مورد مطالعه ایران، رابطه قراردادی عملاً با شخص پژوهشگر بسته می‌شود و تعهدی که سازمان پذیرفته است بر دوش فرد می‌افتد. دوم، نیاز به وجود سازوکار واسطه‌گری است. در دانشگاه‌های پیشرو، دفاتر تخصصی گزنت و کارگزاران حرفه‌ای، تقاضای بیرونی را به زبان پژوهش ترجمه و به ظرفیت متناسب ارجاع می‌دهند (Perkmann et al., ۲۰۲۱)، حال آنکه در بستر مورد مطالعه این کارکرد یا وجود ندارد یا منفعل است.

در سطح فردی، شباهت نظام پژوهش ایران با نظام‌هایی که ارتقای دانشگاهی در آن‌ها بر سازوکار امتیازدهی کمی استوار است، آشکار می‌شود: در همه آن‌ها رفتار پژوهشگر تابع منطق امتیاز است و شاخص‌ها نه تنها ارزیابی، بلکه انتخاب موضوع پژوهش را نیز جهت می‌دهند (Müller & Rowlands & Wright, ۲۰۲۱; de Rijcke et al., ۲۰۱۶; de Rijcke, ۲۰۱۷). افزوده متمایز این مطالعه در این سطح، شناسایی برجسب‌زنی منفی به کار کاربردی است؛ پدیده‌ای که در ادبیات بین‌المللی کمتر گزارش شده است. اولموس-پنیوئلا و همکاران (Olmos-Peñuela et al., ۲۰۱۴) کلیشه‌سازی را عمدتاً میان انواع رشته و در قالب تقابل علوم فنی و علوم انسانی صورت‌بندی کرده‌اند؛ حال آنکه داده‌های مطالعه ما نشان می‌دهد کلیشه‌سازی می‌تواند میان انواع کار و درون یک رشته واحد نیز رخ دهد. اعضای هیات علمی‌ای که به پروژه‌های بیرونی می‌پردازند، در معرض این داوری ضمنی قرار می‌گیرند که از دانش خود بهره تجاری می‌برند. اهمیت تحلیلی این یافته آن است که نشان

می دهد کار جامعه محور با دو هزینه هم زمان روبه روست. هزینه نمادین این برچسب، و هزینه عینی کندی مسیر ارتقا. جمع این دو توضیح می دهد که چرا حمایت مالی موردی، به تنهایی نمی تواند جهت گیری فردی را تغییر دهد؛ زیرا تنها یکی از دو هزینه را جبران می کند.

یک تفاوت دیگر نیز در این سطح برجسته است. مؤلفه های آزادی علمی و امنیت شغلی که در داده ها به عنوان پیش شرط ورود به پژوهش جامعه محور مطرح شدند، در مقایسه های متعارف نظام های ارزیابی معمولاً متغیری مسئله دار شمرده نمی شوند؛ و این خود یکی از تفاوت های بافتی مهم است. پیوند این مؤلفه با موضوع مطالعه روشن است. پژوهش جامعه محور ناگزیر به مسائلی می پردازد که نتایج آن ممکن است نقد وضع موجود باشد، و در نبود احساس امنیت، پژوهشگر به موضوعات کم تنش تر درون رشته ای پناه می برد. در همین راستا، تأکید مکرر مشارکت کنندگان بر اعتماد، بازتاب دهنده ویژگی فرهنگی-اجتماعی بستری است که در آن شبکه های اعتماد شخصی و غیررسمی، نقشی برجسته در روابط حرفه ای ایفا می کنند.

سرانجام، مضمون معارض این مطالعه یعنی وجود تمایل گسترده و گاه پرشور به جامعه محوری در میان اعضای هیات علمی تفاوت مهمی با بخشی از ادبیات ایجاد می کند که موانع را عمدتاً به نگرش و انگیزه پژوهشگر نسبت می دهد. داده ها نشان می دهد که برخلاف تبیین های مبتنی بر کاستی انگیزه، گلوگاه اصلی در سطح فردی قرار ندارد؛ آنچه غایب است نه تمایل، بلکه ساختار فرصت و پاداشی است که امکان بروز آن تمایل را فراهم کند.

۶. نتیجه گیری و توصیه های سیاستی

این مطالعه با هدف تبیین موانع پژوهش جامعه محور در دانشگاه های دولتی ایران و از منظر خبرگان نظام پژوهش انجام شد. تحلیل مضمون داده ها به پنج مضمون اصلی و بیست و هشت مضمون فرعی انجامید که در سه سطح نهادی، سازمانی و فردی سازمان یافتند. چهار نتیجه مهم از این تحلیل برمی آید که هر یک مستقیماً به یک یا چند توصیه سیاستی منجر شد.

نتیجه نخست این که ریشه موانع در سطح نهادی است، نه فردی. مطالعه نشان داد که تمایل به جامعه محوری در بدنه علمی وجود دارد و آنچه غایب است، ساختار فرصت و پاداش است. لذا مداخله اثربخش باید مبدأ زنجیره در سطح نهادی را هدف بگیرد و نه لزوماً فقط انگیزه فردی را. دوم اینکه، اصلاح تک سطحی به تعادل پیشین باز می گردد. این نتیجه، ترتیب و هم زمانی اجرای توصیه ها را تعیین می کند. بسته اصلاحی باید هم زمان در سطوح نهادی و سازمانی اجرا شود، و گر نه اثر آن مستهلک خواهد شد.

سوم، سطح سازمانی، حلقه مفقود زنجیره است. دانشگاه در موقعیت میانجی قرار دارد اما

کارکرد میانجی‌گری را ایفا نمی‌کند؛ در نتیجه فشارهای سطح نهادی بدون تعدیل به سطح فردی منتقل می‌شوند. این نتیجه توضیح می‌دهد که چرا اصلاح آیین‌نامه به تنهایی کافی نیست و باید با اصلاح سازمانی همراه شود.

نتیجه چهارم اینکه بخشی از موانع برون‌زا هستند. تحریم‌ها، محدودیت ارتباط بین‌المللی و شرایط کلان اقتصادی در سطح چشم‌انداز قرار دارند و مستقیماً در اختیار سیاست‌گذار پژوهش نیستند. لذا بسته پیشنهادی بر متغیرهای در دسترس متمرکز است و از توصیه‌هایی که تحققشان مشروط به تغییر شرایط برون‌زا است، پرهیز می‌کند. بر پایه این چهار نتیجه، پنج توصیه سیاستی ارائه می‌شود. برای آنکه پیوند میان شواهد و پیشنهاد آشکار باشد، هر توصیه با ذکر یافته یا نتیجه‌گیری مولد آن آغاز و سپس اقدام پیشنهادی بیان می‌شود.

اول، بر اساس یافته‌های مربوط به مضمون «نبود حکمرانی هماهنگ و نهاد فرابخشی» که بر پایه آن، مشارکت‌کنندگان نبود متولی فاقد تضاد منافع را ریشه پراکندگی پژوهش دانستند و تأکید کردند خلأ اصلی نه در قانون، بلکه در نهاد هماهنگ‌کننده است، توصیه می‌شود نهادی فرابخشی و بی‌طرف در نظام پژوهش کشور ایجاد شود. چنین نهادی باید بر پایه الگوی مارپیچ سه‌گانه (Etzkowitz & Leydesdorff, ۲۰۰۰) ذی‌نفعان متنوع مانند وزارتخانه‌ها، صنایع، جامعه مدنی، شهروندان و دانشگاه‌ها را گرد آورد و سه کارکرد بیابد: آینده‌نگاری و رصد زود هنگام؛ نگاشت نهادی و تقسیم کار ملی همراه با تخصیص بودجه؛ و ورود ذی‌نفع نهایی به تعریف مسئله، چراکه استخراج مسئله از مجرای دستگاه‌ها ناگزیر جهت‌دار است. خروجی آن باید به سند عملیاتی بدل شود تا شکاف سیاست و اجرا پر گردد.

دوم، بر اساس فراگیرترین مضمون مطالعه، یعنی «ناکارآمدی نظام ارزیابی و ارتقا» و مضامین فرعی آن شامل مقاله‌محوری، انباشتی‌بودن معیارها و بی‌توجهی به تنوع رشته‌ای، توصیه می‌شود آیین‌نامه ارتقای مرتبه از انباشت کمی به مسیرهای متکثر بازطراحی شود. اصول بیانیه لیدن (Hicks et al., ۲۰۱۵) مبنای هنجاری آن است و چهار محور آن عبارتند از: تعریف مسیرهای متنوع ارتقا، به‌گونه‌ای که برتری در یکی از محورها کفایت کند و پژوهش جامعه‌محور نیز مانند پژوهش نظری ارزش یابد؛ تعریف شاخص‌های اثر جامعه‌ای و شاخص‌های فرآیندی نظیر کیفیت تعامل با ذی‌نفعان و مستندسازی مسیرهای تأثیر (Bormann, ۲۰۱۳; Aranguren et al., ۲۰۲۱)؛ بازطراحی امتیاز مقالات چندنویسنده‌ای به‌نحوی که همکاری میان‌رشته‌ای را تشویق کند؛ و تفکیک الگوی ارزیابی بر حسب ماهیت رشته در دستور کار قرار بگیرد. کاهش فشار کمی‌گرا، گرایش به نشریات کم‌اعتبار را نیز مهار می‌کند.

سوم، بر اساس یافته‌های مربوط به دو مضمون فرعی «محدودیت و سوءمدیریت منابع مالی» و

«ناسازگاری افق زمانی و ریسک‌گریزی» که نشان دادند گرنیت پژوهشی فاقد جهت‌گیری است و عملاً در خدمت انتشار مقاله قرار دارد و افق زمانی کوتاه با ریسک‌پذیری پژوهش جامعه‌محور ناسازگار است، توصیه می‌شود ابزارهای مالی پژوهش هدفمند شوند و سازوکار جبران ریسک پژوهش جامعه‌محور طراحی گردد. سه اقدام لازم برای تسهیل پژوهش جامعه‌محور نیاز است: تعریف فاند‌های مأموریتی چندساله ذیل مسئله‌های ملی مصوب؛ تفکیک عملی فصل بودجه پژوهش از حقوق و دستمزد و تأکید بر آن، زیرا سهم فصول پژوهشی ناچیز است؛ و ارزیابی تیمی پروژه به جای فردی، تا شکست تجربه‌ای جمعی خوانده شود.

چهارم، بر اساس نتیجه‌گیری دیگر مطالعه مبنی بر اینکه سطح سازمانی حلقه مفقود زنجیره است و یافته‌های مربوط به انفعال ساختار ارتباط با جامعه و نبود سازوکار واسطه‌گری تقاضا، توصیه می‌شود ساختار سازمانی دانشگاه از انفعال به واسطه‌گری فعال تغییر یابد. ساختار کنونی از پژوهش جامعه‌محور پشتیبانی نمی‌کند و دفاتر ارتباطی موجود منفعل‌اند. اقدامات پیشنهادی عبارتند از: ایجاد میز واسطه‌گری تقاضا در بخش ستادی دانشگاه با کارگزاران حرفه‌ای؛ راه‌اندازی داشبورد ظرفیت‌های پژوهشی؛ اصلاح رویه بالاسری طرح‌های پژوهشی و پذیرش مسئولیت حقوقی سازمانی در پروژه‌های بیرونی تا تعهد سازمان بر دوش فرد نیفتد؛ و رفع گره‌های قراردادی همکاری بین دانشگاهی. افزون بر این، ایجاد مراکز میان‌رشته‌ای با بودجه مستقل و ساختار منعطف (Lang et al., ۲۰۱۲) و تشویق فرهنگ همکاری به جای رقابت میان واحدها ضروری است.

پنجم، بر اساس یافته «بی‌اعتمادی متقابل دانشگاه و سیاست‌گذار» و مضامین فرعی «ادراک بی‌عدالتی و رانت در ارزیابی و تخصیص»، «برچسب‌زنی منفی به کار کاربردی» و «کمبود مهارت تعامل با جامعه و صنعت»، توصیه می‌شود برنامه‌ای برای اعتمادسازی دوسویه و رفع هزینه‌های سطح فردی اجرا شود. بی‌اعتمادی دوسویه است: از یک سو سیاست‌گذار به دانشگاه، و از سوی دیگر بدنه علمی به انصاف سازوکارهای ارزیابی و تخصیص. سه اقدام لازم است: آغاز پروژه‌های مشترک کوچک‌مقیاس و سازوکارهایی مانند گروه‌های پاسخ سریع علمی؛ شفاف‌سازی فرآیند داوری و تخصیص و تنوع‌بخشی به ترکیب داوران تخصیص منابع؛ و آموزش مهارت تعامل با جامعه و صنعت. تجربه پیشین نشان می‌دهد اعتمادسازی نیازمند سازوکارهای نهادی پایدار و سرمایه‌گذاری بلندمدت در سرمایه اجتماعی بین‌نهادی است (Bagheri Moghaddam et al., ۲۰۱۲). آزادی علمی و امنیت شغلی نیز پیش‌شرطی است که نادیده گرفتن آن اثربخشی سایر اقدامات را محدود می‌کند.

فهرست منابع

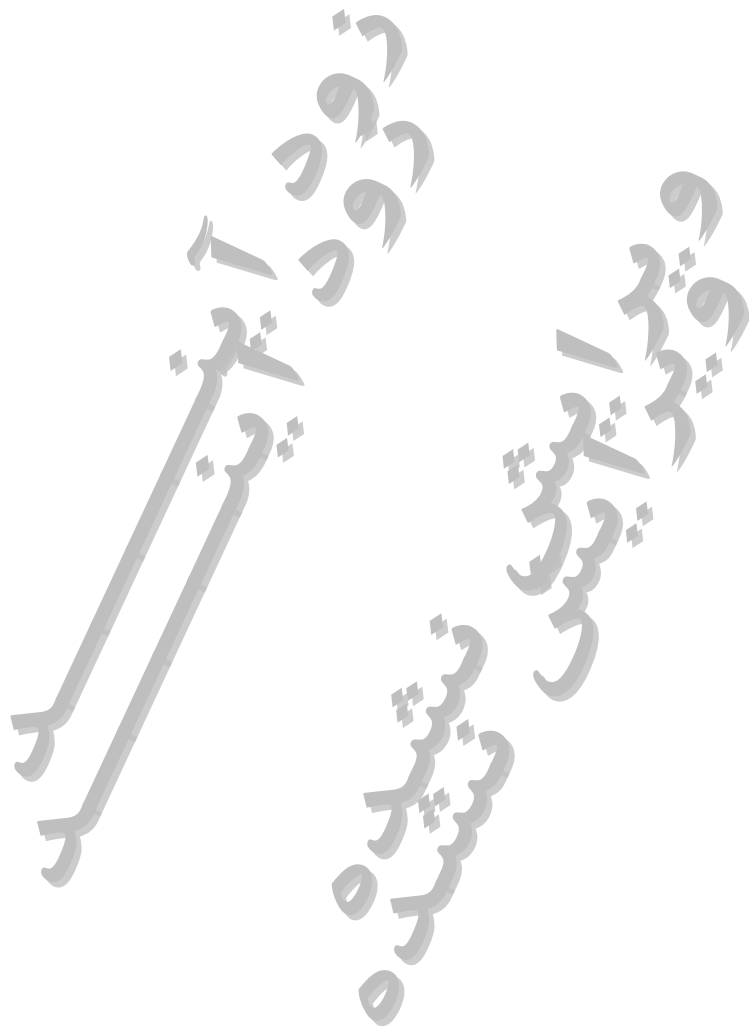
- Aguirre-Carvajal, K., & Armijos-Jaramillo, V. (2026). Global integration, local constraints: How internationalized scientific development shapes early-career research in Latin America. *Frontiers in Sociology*, 11, 1807485.
- Anderson, C. R., & McLachlan, S. M. (2016). Transformative research as knowledge mobilization: Transmedia, bridges, and layers. *Action Research*, 14(3), 295-317.
- Aranguren, M. J., Canto-Farachala, P., & Wilson, J. R. (2021). Transformative academic institutions: An experimental framework for understanding regional impacts of research. *Research Evaluation*, 30(2), 191-200.
- Arnold, A., Cafer, A., Green, J., Haines, S., Mann, G., & Rosenthal, M. (2021). Perspective: Promoting and fostering multidisciplinary research in universities. *Research Policy*, 50(8), 104334.
- Ashrafi-Rizi, H., Fateme, Z., Khorasgani, Z. G., Kazempour, Z., & Imani, S. T. (2015). Barriers to Research Activities from the Perspective of the Students of Isfahan University of Medical Sciences. *Acta informatica medica: AIM : Journal of the Society for Medical Informatics of Bosnia & Herzegovina : casopis Društva za medicinsku informatiku BiH*, 23(3), 155-159.
- Azadi Ahmadiabadi, G. (2026). Designing Iran's national framework for evaluating research excellence: A framework synthesis approach. *Iranian Journal of Information Processing and Management*, 41(2), 347-392. [In Persian]
- Bagheri Moghaddam, N., Hosseini, S. M., & Sahafzadeh, M. (2012). An analysis of the industry-government-university relationships in Iran's power sector: A benchmarking approach. *Technology in Society*, 34(1), 39-47.
- Baradaran Haghiri, M., Nourshahi, N., & Roshan, A. R. (2023). Conceptualizing university social responsibility in Iran. *Journal of Research and Planning in Higher Education*, 25(3), 1-26. [In Persian]
- Bormmann, L. (2013). What is societal impact of research and how can it be assessed? A literature survey. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 64(2), 217-233.
- Borrás, S., & Schwaag Serger, S. (2022). The design of transformative research and innovation policy instruments for grand challenges: The policy-nesting perspective. *Science and Public Policy*, 49(5), 659-672.
- Bozeman, B., & Sarewitz, D. (2011). Public value mapping and science policy evaluation. *Minerva*, 49(1), 1-23.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Braun, V., & Clarke, V. (2021). Can I use TA? Should I use TA? Should I not use TA? Comparing reflexive thematic analysis and other pattern-based qualitative analytic approaches. *Counselling and Psychotherapy Research*, 21(1), 37-47.
- Burrows, R. (2012). Living with the h-index? Metric assemblages in the contemporary academy. *The Sociological Review*, 60: 355-372.
- Ciarli, T., & Ràfols, I. (2019). The relation between research priorities and societal demands: The case of rice. *Research Policy*, 48(4), 949-967.
- Coalition for Advancing Research Assessment (CoARA). (2022). *Agreement on Reforming Research Assessment*. <https://coara.org/>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2005). Mixed methods research: Developments, debates, and dilemmas. *Research in organizations: Foundations and methods of inquiry*, 2, 315-326.
- Cyril, S., Smith, B. J., Possamai-Inesedy, A., & Renzaho, A. M. N. (2015). Exploring the role of community engagement in improving the health of disadvantaged populations: a systematic review. *Global Health Action*, 8(1).
- de Rijcke, S., Wouters, P. F., Rushforth, A. D., Franssen, T. P., & Hammarfelt, B. (2016). Evaluation practices and effects of indicator use: A literature review. *Research Evaluation*, 25(2), 161-169.

- DiMaggio, P. J., & Powell, W. W. (1983). The iron cage revisited: Institutional isomorphism and collective rationality in organizational fields. *American Sociological Review*, 48(2), 147-160.
- Declaration on Research Assessment (DORA). (2024). *2023 in review: New developments in research assessment*. <https://sfedora.org/>
- Dedeurwaerdere, T. (2023). *Transdisciplinary Research, Sustainability, and Social Transformation: Governance and Knowledge Co-Production* (1st ed.). *Routledge*.
- Elton, L. (2004). Goodhart's Law and Performance Indicators in Higher Education. *Evaluation & Research in Education*, 18(1-2), 120-128.
- Ebadi, A., & Zamani, G. H. (2018). Predatory publishing as a case of symbolic violence: A critical English for academic purposes approach. *Cogent Education*, 5(1), 1501889.
- Erfanmanesh, M., & Pourhossein, R. (2017). Publishing in predatory open access journals: A case of Iran. *Publishing Research Quarterly*, 33(4), 433-445.
- Etzkowitz, H., & Leydesdorff, L. (2000). The dynamics of innovation: From National Systems and "Mode 2" to a Triple Helix of university-industry-government relations. *Research Policy*, 29(2), 109-123.
- Fallah Haghighi, N., Mahmoudi, M., & Bijani, M. (2019). Barriers to entrepreneurship development in Iran's higher education: A qualitative case study. *Interchange*, 50(3), 255-271.
- Farasatkah, M. (2008). The future view of Iranian higher education quality: A grounded theory based model. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 14(4), 67-95. [In Persian]
- Farasatkah, M., Ghazi, M., & Bazargan, A. (2008). Quality Challenge in Iran's Higher Education: A Historical Review. *Iranian Studies*, 41(2), 115-138.
- Geels, F. W. (2002). Technological transitions as evolutionary reconfiguration processes: A multi-level perspective and a case-study. *Research Policy*, 31(8-9), 1257-1274.
- Gibbons, M. (2000). Mode 2 society and the emergence of context-sensitive science. *Science and Public Policy*, 27(3), 159-163.
- Gibbons, M., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P., & Trow, M. (1994). *The new production of knowledge: The dynamics of science and research in contemporary societies*. *SAGE Publications*.
- Hedjazi, Y., Behravan, J. (2011). Study of factors influencing research productivity of agriculture faculty members in Iran. *Higher Education*, 62, 635-647.
- Hessels, L. K., & van Lente, H. (2008). Re-thinking new knowledge production: A literature review and a research agenda. *Research Policy*, 37(4), 740-760.
- Hicks, D., Wouters, P., Waltman, L., de Rijcke, S., & Rafols, I. (2015). Bibliometrics: The Leiden Manifesto for research metrics. *Nature*, 520(7548), 429-431.
- Horta, H., & Santos, J. M. (2016). An instrument to measure individuals' research agenda setting: The multi-dimensional research agendas inventory. *Scientometrics*, 108(3), 1243-1265.
- Horta, H., & Santos, J. M. (2020). The Multidimensional Research Agendas Inventory—Revised (MDRAI-R): Factors shaping researchers' research agendas in all fields of knowledge. *Quantitative Science Studies*, 1(1), 60-93.
- Hueske, A.-K., & Guenther, E. (2021). Multilevel barrier and driver analysis to improve sustainability implementation strategies: Towards sustainable operations in institutions of higher education. *Journal of Cleaner Production*, 291, 125899.
- Israel, B. A., Coombe, C. M., Cheezum, R. R., Schulz, A. J., McGranaghan, R. J., Lichtenstein, R., Reyes, A. G., Clement, J., & Burris, A. (2010). Community-based participatory research: a capacity-building approach for policy advocacy aimed at eliminating health disparities. *American journal of public health*, 100(11), 2094-2102.
- Kattel, R., & Mazzucato, M. (2018). Mission-oriented innovation policy and dynamic capabilities in the public sector. *Industrial and Corporate Change*, 27(5), 787-801.

- Kalantari, E. and Meygoon Poori, M. (2012). Identifying and Prioritization Institutional Factors Influencing on Choosing Academic Researches Commercialization Strategies in Nanotechnology. *Industrial Management Journal*, 4(1), 69-74. [In Persian]
- Kalantari, E., Migounpouri, M. R., & Yadollahi Farsi, J. (2015). A study of organizational factors affecting the commercialization strategy of university research: The case of nanotechnology. *Organizational Culture Management*, 13(2), 415-435. [In Persian]
- Kazemi, A. V., & Safari, S. (2020). Travelling concepts: the story of the commodification of higher education in Iran. *Critique*, 48(4), 405-428.
- Khazaei, M., Niromand, E., Zanganeh, F., Eftekhari, L., & Rezaei, M. (2022). Priorities of Research in Education from the Point of View of Officials and Educational Experts of Kermanshah University of Medical Sciences in 2022. *Educational Research in Medical Sciences*. [In Persian]
- Klein, J. T., & Falk-Krzesinski, H. J. (2017). Interdisciplinary and collaborative work: Framing promotion and tenure practices and policies. *Research Policy*, 46(7), 1055-1061.
- Lang, D. J., Wiek, A., Bergmann, M., Stauffacher, M., Martens, P., Moll, P., Swilling, M., & Thomas, C. J. (2012). Transdisciplinary research in sustainability science: Practice, principles, and challenges. *Sustainability Science*, 7(Suppl. 1), 25-43.
- Lindlof, T. R., & Taylor, B. C. (2011). *Qualitative communication research methods* (3rd ed.). SAGE Publications.
- Mazzucato, M. (2018). Mission-oriented innovation policies: challenges and opportunities. *Industrial and Corporate Change*, 27(5), 803-815.
- Mazzucato, M. (2018). Mission-oriented research & innovation in the European Union: A problem-solving approach to fuel innovation-led growth. *European Commission, Directorate-General for Research and Innovation*.
- Minkler, M., Garcia, A. P., Rubin, V., & Wallerstein, N. (2012). Community-based participatory research: A strategy for building healthy communities and promoting health through policy change. Oakland: *PolicyLink*.
- Moshtari, M., Delbakhsh, S., & Ghorbani, M. (2023). Challenges and policies for promoting internationalization: The case of Iranian public universities. *Higher Education Quarterly*, 77(4), 585-601.
- Müller, R., & de Rijcke, S. (2017). Thinking with indicators: Exploring the epistemic impacts of academic performance indicators in the life sciences. *Research Evaluation*, 26(3), 157-168.
- Naghavi Shoi, F. (2022). Negative Impacts of Unilateral Coercive Measures (UCMs) on Iranian Academia. *Submission to the UN Human Rights Council Advisory Committee*, 6(1), 1-13.
- Nowotny, H., Scott, P., & Gibbons, M. (2003). "Mode 2" revisited: The new production of knowledge. *Minerva*, 41(3), 179-194.
- Olmos-Peñuela, J., Benneworth, P., & Castro-Martínez, E. (2014). Are "STEM from Mars and SSH from Venus"? Challenging disciplinary stereotypes of research's social value. *Science and Public Policy*, 41(3), 384-400.
- Öztürk, O., & Taşkın, Z. (2024). How metric-based performance evaluation systems fuel the growth of questionable publications? *Scientometrics*, 129, 2729-2748. <https://doi.org/10.1007/s11192-024-04991-8>
- Perkmann, M., Salandra, R., Tartari, V., McKelvey, M., & Hughes, A. (2021). Academic engagement: A review of the literature 2011-2019. *Research Policy*, 50(1), 104114.
- Perkmann, M., Tartari, V., McKelvey, M., Autio, E., Broström, A., D'Este, P., Fini, R., Geuna, A., Grimaldi, R., Hughes, A., et al. (2013). Academic engagement and commercialisation: A review of the literature on university-industry relations. *Research Policy*, 42(2), 423-442.
- Pontika, N., Klebel, T., Correia, A., Metzler, H., Knoth, P., & Ross-Hellauer, T. (2022). Indicators of research quality, quantity, openness, and responsibility in institutional review, promotion, and tenure policies across seven countries. *Quantitative Science Studies*, 3(4), 888-911.

- Pinheiro, R., & Young, M. (2017). The university as an adaptive resilient organization: A complex systems perspective. In *Theory and Method in Higher Education Research* (Vol. 3, pp. 119-136). Emerald.
- Powell, W. W., & DiMaggio, P. J. (2023). The iron cage redux: Looking back and forward. *Organization Theory*, 4(4), 26317877231221550.
- Rafols, I., Ciarli, T., & Chavarro, D. (2015). Under-reporting research relevant to local needs in the global south. *Database biases in the representation of knowledge on rice*. <https://digital.csic.es/bitstream/10261/162538/1/underice.pdf>
- Ramezani, S. G. (2025). The hybrid model of academic capitalism in Iranian higher education: A complex interplay of neoliberal and state-controlled practices. *Higher Education Policy*, 38(4), 665-692.
- Rasuli, B. and Shahriari, P. (2022). Barriers to Research in the Humanities in Iran: a window to Science Policy. *Iranian Journal of Information Processing and Management*, 37(2), 333-361. [In Persian]
- Rouhani, Sh., & Rashidi, Z. (2018). Analyzing the lived experience of faculty members on the process of academic promotion: A phenomenological study. *Journal of Iranian Higher Education*, 10(1), 133-157. [In Persian]
- Rowlands, J., & Wright, S. (2021). Hunting for points: the effects of research assessment on research practice. *Studies in Higher Education*, 46(9), 1801-1815.
- Sabagh, Z., & Moshtari, M. (2025). The unintended consequences of a quantitative, centralized faculty promotion system: Empirical evidence from a developing country. *Higher Education*, 90(6), 1547-1569.
- Saniee, N., Nemati-Anaraki, L., Sedghi, S., Noroozi Chakoli, A., & Goharinezhad, S. (2022). The Effective Trends and Driving Forces in The Future of Research Performance Evaluation: A Qualitative Study. *Medical journal of the Islamic Republic of Iran*, 36, 55.
- Saniee, N., Sedghi, S., Noroozi Chakoli, A., Goharinezhad, S., & Nemati Anaraki, L. (2025). Challenges of research performance evaluation in Iran: A qualitative study. *International Journal of Information Science and Management*, 23(1), 17-32. [In Persian]
- Sarewitz, D. (2016). Saving science. *The New Atlantis*, 49(37), 4-40.
- Sen, A. (2014). Totally radical: From transformative research to transformative innovation. *Science and Public Policy*, 41(3), 344-358.
- Slaughter, S., & Leslie, L. L. (1997). Academic capitalism: Politics, policies, and the entrepreneurial university. *Johns Hopkins University Press*.
- Slaughter, S., & Leslie, L. L. (2001). Expanding and elaborating the concept of academic capitalism. *Organization*, 8(2), 154-161.
- Shore, C., & Wright, S. (2024). Audit culture: How indicators and rankings are reshaping the world. *Pluto Press*.
- Tafreshi, G. H., Imani, M. N., & Ghashlag, P. M. (2013). Designing a model for research productivity evaluation of faculty of district 2 of Islamic Azad University of Iran. *World Applied Sciences Journal*, 21(12), 1708-1720.
- Tanaomi, M. M., & Asaadi, R. R. (2017). A Comparative Study of Faculty Members' Career Advancement (Promotion) Systems in the United States and the Islamic Republic of Iran: "Case Analysis of the University of Tehran and Portland State University". *International Journal of Higher Education*, 6(4), 111-121.
- Towfighi, J. and Nourshahi, N. (2013). Strategies for strengthening the university – industry collaboration in Iran. *Iranian Journal of Engineering Education*, 14(56), 75-95. [In Persian]
- Wallace, M. L., & Ràfols, I. (2018). Institutional shaping of research priorities: A case study on avian influenza. *Research Policy*, 47(10), 1975-1989.
- Wallerstein, N., & Duran, B. (2010). Community-based participatory research contributions to intervention research: the intersection of science and practice to improve health equity. *American journal of public health*, 100(S1), S40-S46.

- Wanzenböck, I., Wesseling, J. H., Frenken, K., Hekkert, M. P., & Weber, K. M. (2020). A framework for mission-oriented innovation policy: Alternative pathways through the problem-solution space. *Science and Public Policy*, 47(4), 474-489.
- Weber, K. M., & Rohracher, H. (2012). Legitimizing research, technology and innovation policies for transformative change: Combining insights from innovation systems and multi-level perspective in a comprehensive "failures" framework. *Research Policy*, 41(6), 1037-1047.
- Wieczorek, A. J., & Hekkert, M. P. (2012). Systemic instruments for systemic innovation problems: A framework for policy makers and innovation scholars. *Science and Public Policy*, 39(1), 74-87.
- Wiek, A., Ness, B., Schweizer-Ries, P., Brand, F. S., & Farioli, F. (2012). From complex systems analysis to transformational change: A comparative appraisal of sustainability science projects. *Sustainability Science*, 7(SUPPL. 1), 5-24.
- Zarghani, M., Nemati-Anaraki, L., Sedghi, S., Chakoli, A. N., & Rowhani-Farid, A. (2023). Iranian researchers' perspective about concept and effect of open science on research publication. *BMC Health Services Research*, 23(1), 437.



Barriers to Society-Driven Research in Iranian Public Universities: A Qualitative Analysis of Academic Research System Experts' Perspectives

Seyedesmaeil Mousavi*

Ph.D. in Technology Management, Department of Higher education management studies, Institute for Research and Planning in Higher Education, Tehran, Iran.

s.mousavi@irphe.ac.ir

Ahmad Saeedi

Ph.D. in Higher Education Economics, Department of Statistical Research and Information Technology, Institute for Research and Planning in Higher Education, Tehran, Iran.

a.saidee@irphe.ac.ir

Asghar Zamani

Ph.D. in Higher Education Management, Department of Higher education management studies, Institute for Research and Planning in Higher Education, Tehran, Iran.

a.zamani@irphe.ac.ir

Abstract

Society-driven research aims to address society's real needs and is rooted in the shift from Mode 1 to Mode 2 knowledge production. Despite the emphasis of Iranian upstream policy documents on problem-oriented research, a deep gap persists between universities' research priorities and societal needs — a gap that prior studies have largely examined as a list of disconnected barriers at a single analytical level. This study aimed to explain these barriers from the perspective of academic research-system experts within a multi-level framework. A qualitative design with reflexive thematic analysis was adopted. Data were drawn from twenty analytical cases, comprising semi-structured interviews with policymakers and senior research managers, and were coded. The analysis yielded five main themes and twenty-eight sub-themes organized across three levels: at the institutional/governance level, the absence of coordinated governance and a trans-sectoral body, the inefficiency of the evaluation and

promotion system, and supply-driven priority setting; at the organizational level, the misalignment of university structures and processes; and at the individual level, orientation toward low-risk outputs. The central finding is that these barriers form a causal chain from the institutional to the individual level and persist through two factors of the promotion procedures and evaluation system, and mutual distrust between universities and policymakers. One of the main findings was the willingness of faculty members to engage with society and what is missing is the opportunity and reward structure to facilitate the society-driven research. Accordingly, policy recommendations are proposed across all three levels simultaneously, including the redesign of promotion regulations, the creation of a trans-sectoral body, and the activation of organizational brokerage.

Keywords: Society-driven research, Research governance, Faculty promotion system, Transdisciplinary research, Universities, Iran.

سید اسماعیل موسوی

دارای مدرک تحصیلی دکتری مدیریت تکنولوژی از دانشگاه فوآمستر دام کشور هلند است. ایشان هم‌اکنون استادیار گروه مطالعات مدیریت آموزش عالی است. پژوهش جامعه‌محور، تاثیرگذاری جامعه‌ی پژوهش، و کارافزینی دانشگاهی از جمله علایق پژوهشی وی است.



احمد سعیدی

دانش آموخته دکتری آموزش عالی از دانشگاه شهید بهشتی تهران است. حکمرانی داده و داده مینا در آموزش عالی، آموزش‌های مهارتی، اشتغال دانش آموختگان و کاربرد هوش مصنوعی در آموزش و پژوهش دانشگاهی از جمله علایق پژوهشی وی است.



اصغر زمانی

دارای مدرک تحصیلی دکتری مدیریت آموزش عالی از دانشگاه شهید بهشتی تهران است. آثار علمی ایشان با رویکردی مسئله محور، بر ارائه راهکارهای مبتنی بر شواهد برای ارتقای کیفیت و کارآمدی نظام آموزش عالی متمرکز است. حکمرانی آموزش عالی، سیاستگذاری و برنامه ریزی نظام دانشگاهی، مدیریت منابع انسانی دانشگاه ها، نظام جذب و ارتقای اعضای هیئت علمی و اصلاح فرایندهای اداری و اجرایی آموزش عالی و مدیریت دانش دانشگاهی از جمله علایق پژوهشی وی است.

