

A Narration of Dissertation Defense Sessions: An ethnographic Research

Shirkoh. Mohammadi^{1*}, Koestan. Mohammadian Sharif², Jamal. Salimi³

¹ Assistant Professor, Semnan University, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Semnan University, Semnan, Iran

² Lecturer, Semnan University, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Semnan University, Semnan, Iran

³ Associate Professor, University of Kurdistan, Faculty of Social Sciences, University of Kurdistan, Kurdistan, Iran

* Corresponding author email address: sh.mohammadi@semnan.ac.ir

Article Info

Article type:

Original Research

How to cite this article:

Mohammadi, S., Mohammadian Sharif, K., & Salimi, J. (2023). A Narration of Dissertation Defense Sessions: An ethnographic Research. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 29(2), 134-154.



© 2023 the authors. Published by Institute for Research and Planning in Higher Education (IRPHE), Tehran, Iran. This is an open access article under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) License.

ABSTRACT

Today, academic identity has been constantly criticized by some researchers. They claim academic identity has lost. But some academics do not accept this criticism to all disciplines and they consider the humanities and social sciences to be ineffective. One way to find out this identity is to explore the discourse that governs dissertation defense sessions. The present research aimed to investigate the issue in a marginal university through ethnographic method. Due to achieve the aim, 31 observations of senior and doctoral defense sessions in various fields as well as 35 interviews with students, referee and guidance team were conducted. The results showed that only chemistry and physics disciplines rely on professional identity in defense sessions and accordingly the content of the dissertation is scrutinized. But in other academic disciplines, the dominant discourse of defense sessions is a formalist discourse in which the refereeing and supervisory teams devote all their time to the dissertation form and ultimately the method, and forget the content produced. Based on the institutional theory, the disciplines that have been formalized cannot be considered ineffective. Because the external environment of the university accepts and legitimizes the discourse of experimental disciplines, and because of this, there is an opportunity for professional discourse. This issue is not true to other disciplines, and its actors have no choice except to resort to form and method to protect their identity.

Keywords: academic identity, university culture, ethnography.



تاریخچه مقاله

دریافت شده در تاریخ ۲۰ بهمن ۱۴۰۰

پذیرفته شده در تاریخ ۳ آبان ۱۴۰۱

منتشر شده در تاریخ ۱۰ تیر ۱۴۰۲

فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی

دوره ۲۹، شماره ۲، صفحه ۱۵۴-۱۳۴



شاپای الکترونیکی: ۲۲۰۱-۲۷۱۷

روایتی از جلسه‌های دفاع از پایان‌نامه: پژوهشی قوم‌نگارانه

شیرکوه محمدی^{۱*}، کوستان محمدیان شریف^۲، جمال سلیمی^۳

۱. استادیار، دانشگاه سمنان، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران

۲. مدرس، دانشگاه سمنان، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه سمنان، سمنان، ایران

۳. دانشیار، دانشگاه کردستان، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه کردستان، کردستان، ایران

* ایمیل نویسنده مسئول: sh.mohammadi@semnan.ac.ir

اطلاعات مقاله

چکیده

نوع مقاله

پژوهشی اصیل

نحوه استناد به این مقاله:

محمدی، شیرکوه، کوستان، و سلیمی، جمال. (۱۴۰۲). سرمایه انسانی و آثار غیر بازاری آن در ایران و سایر مناطق جهان. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۲۹(۲)، ۱۳۴-۱۵۴.



© ۱۴۰۲ تمامی حقوق انتشار این مقاله متعلق به نویسنده است. انتشار این مقاله به صورت دسترسی آزاد مطابق با گواهی (CC BY 4.0) صورت گرفته است.

چند صباحی است که هویت دانشگاهی پیوسته مورد انتقاد بوده و برخی پژوهش‌ها نیز هویت دانشگاهی را بر بادرفته می‌دانند. اما برخی این انتقاد را درباره همه رشته‌ها روا نمی‌دانند و بیشتر، رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی را نارسا و غیراثربخش می‌دانند. یکی از راه‌های پی بردن به این هویت، کندوکاو گفتمان حاکم بر جلسه‌های دفاع از پایان‌نامه است. پژوهش حاضر بر آن بود تا با استفاده از روش قوم‌نگاری به بررسی این مساله در یک دانشگاه در حاشیه بپردازد. بدینسان، ۳۱ مشاهده از جلسه‌های دفاع ارشد و دکتری در رشته‌های مختلف و همچنین ۳۵ مصاحبه با دانشجویان، داوران و تیم راهنمایی انجام گرفت. یافته‌های این پژوهش نشان داد که تنها در دو رشته، شیمی و فیزیک، بر هویتی حرفه‌ای تکیه می‌شود و در جلسه‌های دفاع، محتوای پایان‌نامه مورد بررسی موشکافانه قرار می‌گیرد اما در دیگر رشته‌های دانشگاهی، گفتمان حاکم بر جلسه‌های دفاعی، گفتمانی فرمالیستی است که تیم داوری و راهنمایی، هم‌وغم خود را بر فرم پایان‌نامه و نهایتاً روش می‌گذارند و محتوای تولیدشده به دست فراموشی سپرده می‌شود. پیامد سیاستی این مساله در دانشگاه این است که ملاک موفقیت رشته‌ها بر پایه‌ی ملاک‌های رشته‌های تجربی تعیین می‌شود و چنین ملاک‌هایی تنها باعث بیشتر دیده شدن رشته‌های تجربی و نادیده انگاشتن دیگر رشته‌ها در سازوکارهای آموزشی، پژوهشی و مدیریتی است. بر پایه‌ی آموزه‌های نظریه نهادی نمی‌توان رشته‌هایی که گرفتار فرمالیسم شده‌اند را غیراثربخش دانست. چراکه محیط بیرونی دانشگاه گفتمان رشته‌های تجربی را پذیرفته و مشروع می‌داند و بدان دلیل، فرصتی برای گفتمان حرفه‌ای نیز وجود دارد اما این مساله درباره دیگر رشته‌ها صادق نیست و کنشگران آن برای پاسداری از خود چاره‌ای جز پرداختن به فرم و روش ندارند.

کلیدواژگان: هویت دانشگاهی، فرهنگ دانشگاهی، قوم‌نگاری.

مقدمه

دانشگاه‌ها همواره دستخوش داوری‌های گوناگون قرار گرفته‌اند. به‌گونه‌ای که بسیاری از اندیشمندان به نقد جدی سازوکارهای دانشگاهی پرداخته‌اند و مکانیسم‌های دانشگاه‌ها را ابزاری هژمونیک دانسته‌اند (Patton & Croom, 2017)؛ برخی دیگر نیز اگرچه همچنان به نقد برخی مکانیسم‌های دانشگاهی در پاسخگویی به محیط بیرونی پرداخته‌اند اما دانشگاه را نهادی ضروری برای توسعه‌ی جامعه دانسته‌اند (Stensaker, 2015). نقدهای دانشگاهی در دو دسته قابل تقسیم هستند. بخشی از این نقدها، نقدهایی به هویت موجود دانشگاه‌ها است بدان معنی که هویتی که دانشگاه در پیش گرفته است را مورد انتقاد قرار داده و آن هویت را ناروا و نارسا دانسته‌اند. برای مثال، لارسون (Larson, 2010) هویت نظام‌های آموزشی و آموزش عالی را تنها در تحقق پیشرفت تحصیلی دانسته است و در همین راستا است که این هویت را ناروا دانسته است و خواهان آن است که تحولی در دانشگاه‌ها و نظام آموزشی صورت گرفته و هویت خود را بر پایه‌ی برابری اجتماعی بنا کنند (Larson, 2010). برخی نیز رویکرد محافظه‌کارانه‌ی دانشگاه‌ها در نهادینه کردن هویت چندفرهنگی را به باد انتقاد گرفته‌اند (Landreman, 2005). نقدها هرچه باشد، هویت موجود دانشگاه‌ها مورد نقد قرار می‌گیرد. دسته دوم از انتقادات، دانشگاه را بی‌هویتی دانسته و سازوکارهای آن را گرفتار در بند فرمالیسم دانسته است. این پژوهش‌ها نشان داده‌اند که دانشگاه‌های ایرانی، در مجموع، گرفتار بی‌هویتی شده‌اند (Bolandhematan & Mohammadi, 2015). چراکه کنشگران دانشگاهی در سازوکارهای آموزشی، پژوهشی و یا مشاوره‌ای خود هیچ هویت مشخصی را دنبال نمی‌کنند. هویت دانشگاهی هنگامی به استاد یا دانشجو دست می‌دهد که وی فرهنگ دانشگاهی را در خود نهادینه کرده باشد و او را از دیگرانی که دانشگاهی نیستند جدا سازد. به‌طوریکه، آن هویت در همه‌ی سازوکارهای آن دانشگاه نمودی روشن پیدا می‌کند. برای مثال، دانشگاه‌هایی که هویت شهروندی را می‌پذیرفتند، بر آن بودند تا به خواسته‌ها و انتظارات محیط بیرونی خویش پاسخ دهند و تنگنمایی که جامعه و صنعت با آن روبه‌رو بود را برطرف کنند. بر این اساس، سیاست دانشگاه بیشتر و بهتر کردن ارتباط دانشگاه با محیط بیرونی بود. در این هویت، استاد ممتاز استادی نبود که صرفاً پژوهش‌ها و مقاله‌های پرشماری داشته باشد بلکه استاد ممتاز به استادی گفته می‌شد که دلواپس مشکلات اجتماعی، اقتصادی و سیاسی جامعه باشد و در کنش‌های علمی خویش بتواند گره‌ای از آن مشکلات بگشاید. بدینسان، آموزش نیز شکل و رنگی عملیاتی به خود می‌گرفت. بدان معنی که گفتمان کلاسی برگرفته از همان مشکلات و چالش‌هایی بود که در محیط بیرون از دانشگاه وجود داشتند و کلاس درس بستری برای بحث علمی و جدی درباره آن بود. چنین است که هویت در یک دانشگاه می‌تواند نمود پیدا کند که از سیاست‌های کلان گرفته تا تدریس کلاسی در مسیری خاص و برای بازنمایی هویتی خاص معنی پیدا می‌کند (Macfarlane, 2006). با این اوصاف، مشخص می‌شود که چرا دانشگاه‌های ایرانی گرفتار بی‌هویتی و سرگستگی شده‌اند. چراکه اگرچه ادعا می‌شود که دانشگاه‌های ایرانی به دنبال تحقق هویتی هومبولتی هستند و بر تولید دانش نو از طریق پژوهش تأکید فزاینده‌ای شده است اما این تأکید تنها به افزایش شمار مقالات انجامیده است و تولید و کاربست دانش در حاشیه قرار گرفته است (Ataie-Ashtiani, 2016; Salami, Mirzaei, & Safardoust, 2017; Zare Bandedokouki, 2018). بارزترین نمود این مساله که تولید دانش نو در حاشیه قرار گرفته است را در گزارش‌های جهانی مبنی بر تنزل شش پله‌ای جایگاه ایران در شاخص نوآوری در جهان می‌توان دید (Index Global Innovation, 2020). در حاشیه قرار گرفتن تولید دانش نو و نادیده انگاشتن محتوا منجر به ظهور پدیده‌ای به نام فرمالیسم شده است (Janavi & Shahmoradi, 2019). در نظام دانشگاهی فرمالیسم، رعایت شکل خلق دانش اهمیت پیدا می‌کند و محتوا و صداقت در گردآوری داده‌ها و در نگارش گزارش علمی نادیده گرفته می‌شود. برای نظام دانشگاهی که گرفتار فرمالیسم شده است، پیروی از چارچوب‌های شکلی انجام پژوهش مهمترین دلواپسی کنشگران دانشگاهی (اساتید، پژوهشگران و دانشجویان) است و به مساله و یا محتوای پژوهش توجهی نمی‌کنند



(Ghoraishi Khorasgani, Janavi, & Nazarzadeh Zare, 2021). فرمالیسم همانا نشانه‌ای روشن از بی‌هویتی و سرگشتگی دانشگاه‌ها است (Mohammadian Sharif et al., 2020). در همین راستا، پژوهش‌هایی نشان داده‌اند که بسیاری از آسیب‌های دانشگاهی مانند فساد آکادمیک^۱ (Mohammadian Sharif et al., 2020)، جذب خودی‌های دانشگاهی^۲ (Nazarzadeh Zare & Mohammadi, 2020) و حتی مهاجرت نخبگان^۳ می‌تواند ناشی از بی‌هویتی دانشگاه‌ها باشد.

این در حالی است که دانشگاه‌ها همواره فشارهای مختلفی از محیط بیرونی را تجربه می‌کند (Stensaker, 2015)؛ فشارهایی که تناقض‌گونه نیز به نظر می‌رسند (Stensaker, 2015). از سویی از دانشگاه‌ها انتظار می‌رود که برای همگون شدن با سایر نهادهای اجتماعی بکوشد و از دیگر سو، از آن‌ها انتظار می‌رود که آفریننده باشند که خود نیازمند گونه‌گونی و متفاوت بودن است (Stensaker & Norgård, 2001). به دیگر سخن، از دانشگاه‌ها انتظار می‌رود که همزمان به همگونی و گونه‌گونی پاسخ دهند. درک چگونگی این پاسخگویی متناقض‌گونه در گرو شناخت هویت سازمانی دانشگاه است (Stensaker, 2015). چراکه هویت سازمانی در همه‌ی سازوکارهای آن سازمان نمود پیدا کرده و به آن کیفیتی متمایز می‌بخشد (Bush, 2006)؛ این هویت است که به سازوکارهای یک دانشگاه معنا می‌بخشد و بدان دلیل است که هویت گروهی را کلیدی‌ترین بخش فرهنگ سازمانی دانسته‌اند (Schein, 2010). در واقع، انتظار بر آن است که هر دانشگاه، هویت فرهنگی خاصی را گسترش داده و در اعضای خویش درونی کند و از آنجا که این هویت در همه‌ی سازوکارهای آن سازمان تجلی پیدا می‌کند، بنابراین، کاویدن هویت همانا درک چرایی بسیاری از کنش‌های دانشگاهی است. بر همین اساس، برخی از پژوهشگران، دانشگاه را مجموعه‌ای فرهنگی دانسته‌اند و برای شناخت سازوکارهای آن از روش‌شناسی‌های فرهنگی و مردم‌شناسانه استفاده کرده‌اند. این شیوه‌ی نگرستن به دانشگاه‌ها، نسبتاً شیوه‌ای جدید است و برخی استفاده از این نگاه را به آغاز دهه‌ی ۱۹۸۰ نسبت داده‌اند (Silver, 2003).

اندیشمندان و نظریه‌پردازانی که بر پایه‌ی نگاه فرهنگی به تحلیل سازوکارهای سازمانی می‌پردازند بر این باورند که از آنجا که فرهنگ هم دارای لایه‌هایی سطحی و آشکار و هم لایه‌هایی ژرف و ناآشکار است (Schein, 2010)، بنابراین، تنها به دو صورت می‌توان هویت فرهنگی یک مجموعه‌ی فرهنگی، مانند دانشگاه، را شناساند. نخست با کاویدن دیدگاه‌ها و تجربه‌های افراد باتجربه‌ی آن سازمان که سال‌ها در آن مجموعه بوده و تجربه‌هایی ژرف از لایه‌های آشکار و ناآشکار هویت فرهنگی به دست آورده‌اند و دوم، قرار گرفتن طولانی‌مدت در بافت و مشاهده‌ی دقیق کنش‌های اعضای آن مجموعه که اصطلاحاً به آن قوم‌نگاری^۴ می‌گویند. البته برخی از پژوهش‌ها، روشی متفاوت برای پی بردن به هویت دانشگاهی برگزیده‌اند. برای مثال، حسینی و توکل کوشیده‌اند چارچوب موضوعی پایان‌نامه‌ها را با تحلیل تم‌شناسایی کنند (Hosseini & Tavakol, 2023) و یا شفایی‌مقدم و نیازی میزان پایداری دانشجویان تحصیلات تکمیلی به هنجارهای دانشگاهی و پسادانشگاهی را بررسی کرده‌اند (Shafaii Moghaddam & Niazi, 2023).

در این میان، برخی از پژوهش‌هایی که در ایران انجام شده‌اند، با تکیه بر شیوه‌ی نخست به واکاوی هویت دانشگاهی پرداخته‌اند و آن را بی‌هویت دانسته‌اند. اگر دوباره به شیوه‌های کاویدن هویت دانشگاهی بنگریم، درمی‌یابیم که این ادعا که دانشگاه‌ها، یا دست‌کم دانشگاه‌هایی که در حاشیه قرار گرفته‌اند، گرفتار بی‌هویتی و سرگردانی شده‌اند، همگی برگرفته از شیوه‌ی نخست کاویدن یعنی واکاوی تجربه‌های افراد باتجربه در نظام دانشگاهی بوده است اما آیا با استفاده از شیوه‌ی دوم یعنی قرار گرفتن طولانی‌مدت در بافت و مجموعه‌ی فرهنگی نیز می‌توان چنین ادعایی مطرح کرد؟ پژوهش حاضر بر آن بود که با تکیه بر شیوه‌ی دوم از کاویدن فرهنگ دانشگاهی به این هویت پی ببرد. یکی

1 Academic corruption

2 Academic inbreeding

3 Brain Drain

4. Ethnography





از سپهرهایی که می‌توان به کاویدن آن پرداخت، جلسه‌های دفاع پایان‌نامه‌های ارشد و دکتری است. در این جلسه‌های دفاع است که از طریق کاویدن گفتمان حاکم بر جلسه می‌توان هویت دانشگاهی را شناسایی کرد. در واقع، شناسایی فرهنگ و هویت دانشگاهی مستلزم فرار گرفتن طولانی‌مدت در بافت دانشگاهی است و یکی از نموده‌های مشخص این هویت، هویت پژوهشی است که در جلسه‌های دفاع نمایان می‌شود. به این ترتیب، پژوهش حاضر بر آن بود تا با تکیه بر پژوهشی قوم‌نگارانه بر جلسه‌های دفاع دانشجویی به کاویدن هویت فرهنگ دانشگاهی بپردازد.

پرسش پژوهش

گفتمان حاکم بر جلسه‌های دفاع دانشجویی چه نوع هویتی را دنبال می‌کند؟

پرسش‌های فرعی پژوهش

۱. کنشگران جلسه دفاع (دانشجو، تیم راهنمایی و تیم داوری) درباره‌ی چه موضوع‌ها و محورهایی گفت‌وگو می‌کنند؟

۲. از نظر کنشگران جلسه دفاع (دانشجو، تیم راهنمایی و تیم داوری)، چه نکته‌ها و مساله‌هایی در جلسه دفاع اهمیت دارد؟

هویت‌های دانشگاهی

دانشگاه‌ها و به طور کلی نظام‌های آموزش عالی، تحت تاثیر دو گونه فشار از محیط بیرونی خویش هستند. یکی فشار برای همگون شدن با ساختار و بافت محیط بیرونی است و دیگری فشار برای آفرینندگی و خلاقیت که مستلزم گونه‌گون شدن است. نخستین فشار بدان دلیل بر دانشگاه‌ها وارد می‌شود که دانشگاه‌ها بتوانند به خواسته‌ها و نیازهای اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی محیط بیرونی پاسخ دهند (Stensaker & Norgård, 2001). در همین راستا، دانشگاه‌ها برای پذیرفته شدن و کسب مشروعیت از محیط بیرونی ناگزیرند خود را با این خواسته‌ها سازگار و منطبق کنند. افزون بر آن، بخش گسترده‌ای از فشار محیط بیرونی بر دانشگاه‌ها، این انتظار از دانشگاه‌ها است که نه تنها دانشگاه‌ها به‌مانند دیگر سازمان‌های اجتماعی شوند بلکه آن‌ها سازوکارهایی که در دانشگاه‌های موفق دنیا نیز اجرا و پیاده می‌شود را در پیش گرفته و آن‌ها را اجرا کند (Stensaker & Norgård, 2001). این فشار در نظریه‌ی نهادی را فشار نهادی تقلیدی می‌نامند (Powell & DiMaggio, 2012). این چنین است که دانشگاه به سوی استاندارد خاصی سوق داده می‌شود و بدینسان، برای همگون شدن باید بکوشد.

دومین فشار، فشار برای آفرینندگی و خلاقیت است که به موجب آن از دانشگاه‌ها انتظار می‌رود که سهمی در تولید دانش جدید و ایجاد منظرها و دیدگاه‌های نوین داشته باشند. بدینسان، دانشگاه‌ها باید استقلال دانشگاهی داشته باشند تا با تکیه بر آن بتوانند پاسخی درخور به محیط بیرونی ارائه دهند، پشتیبانی‌های مالی خود را بهبود بخشند و کمکی به حل مسائل جامعه داشته باشند. در همین راستا است که انتخاب استراتژیک در دانشگاه معنی پیدا می‌کند (Stensaker & Norgård, 2001). دانشگاه‌ها هر دو فشار را به صورت همزمان تجربه می‌کنند.

دانشگاه‌ها به صورت خاص و متفاوتی به این دو نوع فشار پاسخ می‌دهند که بسته به پاسخی که در پیش می‌گیرند، هویت‌هایی متفاوت را بازنمایی می‌کنند. هویت دانشگاهی، سنتی فکری ایجاد می‌کند. سنت فکری، گفتمانی است که با گفتمان‌های دیگر به گفتگو می‌نشیند، آن‌ها را می‌سنجد و ارزیابی می‌کند، پویا است و اندیشه‌های نو می‌آفریند، حلقه‌های دوستانه استاد و شاگردی می‌چیند و در همان هنگام، جدیت و پشتکار آکادمیک داشته و خود را همواره ارزیابی می‌کند. بدون این سنت فکری، کار دانشگاهی، فرمالیستی و بی‌مایه است؛ بدون آن، فرد دانشگاهی نه می‌داند از چه پایگاهی سخن می‌گوید، نه می‌داند چه را چگونه نقد کند و نه می‌داند چه را چگونه بیابد و بنویسد. این روند، آدمیانی بی‌موضع می‌آفریند که زودباور و نابردبارند، دانش را به مقاله‌نویشتن فروکاسته و ارزش دانشمند را در شماره‌ی مقاله‌هایش می‌بیند نه به اصالت کارش. تنها با گستراندن و نهادینه کردن هویت دانشگاهی است که می‌توان بر «آشفته‌گی‌ها» چیره گشت. این آشفته‌گی‌ها،





بیشتر، پی‌آیند پول‌جویی و جاه‌خواهی‌ای است که تنها روبنده‌ای از «علمی بودن» و «ارزشی بودن» بر چهره زده است. آشفته‌گی دانشگاهی، روند دانشگاه را به بیراهه می‌برد: به جای کارها و تصمیم‌گیری‌های تخصصی، دانشگاه را وادار می‌کند که تمرکزگرا و فرمالیستی گردد. از سوی، مدیریت دانشگاهی، ناگزیر و برای جلوگیری از آشفته‌گی‌ها، ساختارها و تصمیم‌ها را فردی و بیرون از چارچوب نگرش‌ها و پژوهش‌های بررسته‌ی دانشگاهی می‌گرداند. از دیگر سو، با رخت بر بستن ارزشمندی دانش و حقیقت‌جویی بردبارانه، و به جای آفرینش دانش، روش-شناسی‌ای فرمایشی و فرمالیستی به کار گرفته خواهد شد که برآیند آن مقاله‌های ساختگی و بی‌مایه‌ای است که نه در قلمرو دانش و نه در جهان بیرونی هیچ دگرگونی‌ای پدید نمی‌آورد (Bolandhematan & Mohammadi, 2015). اگرچه از هویت‌های دانشگاهی گونه‌گونی سخن رفته اما بیشتر، سه هویت دانشگاهی از میان همه، برجسته شده‌اند. اول، سنت شهری است. این سنت، بر برآوردن نیازهای بومی استانی یا کشوری از راه برنامه درسی کاربردی تکیه می‌کند (Macfarlane, 2006). این دانشگاه‌ها با رنگ‌باختن نیروی کلیسا و انقلاب صنعتی اروپا جان گرفت (Macfarlane, 2006). بیشتر دانشگاه‌های بریتانیا، جز ادینبورو، کلیسای بنیاد بوده‌اند و تا ۱۸۲۶ که دانشگاه کالج بنیاد نهاده شد، کسانی که پیرو کلیسای انگلستان نبودند نمی‌توانستند از آموزش عالی بهره‌مند شوند (Macfarlane, 2006). از این رو، این دانشگاه‌های کلیسا بنیاد، دانشگاه‌هایی کهنه بودند که با زمان سازگار نبودند. دانشگاه‌های شهری پیامد دگرگونی اقتصادی و اجتماعی و سیاسی شتابان اروپا بود که بشردوستان و سیاست‌پیشگان و بازرگانان آن‌ها را پدید آوردند. دانشگاه‌هایی مانند منچستر، لیورپول و بیرمنگام، چنین هویتی برای خویش اختیار کردند. این دانشگاه‌ها، در پایان سده نوزدهم، برای پیشیاری همان جامعه خود پدید آمدند و رشته‌های وابسته به صنعت بومی را آموزش می‌دادند. آنان در پی گستراندن همکاری و برابری اجتماعی بودند و می‌خواستند با تکیه بر آرمانی مردم‌سالارانه، با فراهم آوردن فرصت‌ها برای همگان راه پیشرفت ملی را هموار سازند. به این ترتیب، کارورزی و آماده کردن دانش‌آموختگان برای پیشیاری جامعه، آرمان این هویت بود. با در نظر گرفتن هویت شهروندی است که پاره‌ای از اندیشمندان و پژوهشگران، رسالت دانشگاه‌ها را مجهز کردن دانش-آموختگان به دانش‌ها، مهارت‌ها و توانایی‌های کاربردی برای ورود به بازار کار دانسته‌اند.

سنت دانشگاهی دوم، سنت اکسبریج است. این سنت، ریشه در فرهنگ دینی داشته و بر بالیدگی اخلاقی دانشجویان از راه برنامه درسی لیبرال پافشاری می‌کند (Macfarlane, 2006). آکسفورد و کمبریج، سنتی دیگرگونه را در آموزش عالی داشتند. این دو در پی "تربیت" و نه "کارورزی" بودند. به ورزیدگی حرفه‌ای نمی‌پرداختند و بیشتر در پی تربیت دانشجویان از راه پیوند نزدیک و یکدله استاد و شاگرد بودند؛ آموزشی فردی‌شده را می‌پسندیدند و خودفرمانی سیاسی و خودگردانی آکادمیک را آرمان خود گردانده بودند (Macfarlane, 2006). این سنت در دیگر دانشگاه‌ها هم رخنه کرد و برخی از دانشگاه‌های نوین به سوی آن گراییدند. به‌ویژه در دهه‌های ۱۹۶۰ و ۱۹۷۰ میلادی، دانشگاه‌های نو از نمای فیزیکی هم ساختمان‌های خود را به دور از شهرهای صنعتی و بمانند اکسفورد و کمبریج ساختند (Macfarlane, 2006). این سنت، ریشه در شیوه‌های دیرنشین دانشگاه‌های سده‌های میانه دارد که در آن استاد، مربی اخلاق بود و زیستن در دانشگاه و خوابگاه، نقش اخلاقی استاد را برجسته‌تر می‌ساخت. استاد، پدری بود دل‌واپس بالندگی اخلاقی شاگردان. در سده نوزدهم برای به بار آوردن این الگو، هر استاد گروه کوچکی از دانشجویان را آموزش می‌داد و شخصیت خود آن استاد کانون برنامه درسی بود. آماج این کار، پرورش مردانی پاک‌نهاد و فرهیخته بود نه تنها دانشمندان آموخته (Macfarlane, 2006).

سنت دانشگاهی سوم، سنت خودفرمان بود که بدان دلیل که ویلیام فون هومبولت، بنیادگذار دانشگاه برلین، این سنت را بنا نهاد به سنت هومبولتی نیز مشهور شد. این سنت، ریشه در آرمان آلمانی داشته و کار دانشگاهی را پیشیاری دانش و پیشبرد شناخت می‌داند. این سنت، به پیروی از اندیشه‌های کانتی بر آن بود که پژوهش و درجه دکتری گرفتن از دانشگاه باید کانون کنش‌های دانشگاه باشد. دانشگاه باید خزانه‌دار دانشی به دور از سوگیری و اندیشه‌ای آزاد برای دولت‌ها باشد. اگر دولت بتواند خودفرمانی دانشگاه و آزادی آکادمیک استادان را





فراهم آورد، بی‌گمان خود دولت از آفرینش دانش ابژکتیو در دانشگاه سود خواهد برد (Macfarlane, 2006). شگفت آن که این دولت‌ها بودند که با دستیاری در آموزش عالی به جایگزین شدن سنت خودفرمان کمک کردند. کمک‌های دولتی به دانشگاه‌ها به پیشیاری دانشگاه در راستای پژوهش پیرامون خواسته‌های ملی ریختاری دیگر بخشید (Macfarlane, 2006). البته پاره‌ای از منتقدان به این سنت تاخته‌اند و انتقادهایی بدان وارد کرده‌اند. از جمله اینکه، تاکید بیش از اندازه بر دانش‌آفرینی و پژوهش به تولید کتاب‌ها و مقاله‌های بی‌مایه می‌انجامد. به هر حال، توانایی پرداختن به پژوهشی مستقل، آرمان این سنت است و شایستگی دانش‌آموختگان در دانش‌آفرینی و پرداختن به پژوهش خلاصه می‌شود.

روش پژوهش

پژوهش حاضر با این پیش‌فرض به مطالعه‌ی هویت جلسه‌های دفاع پرداخت که فرهنگ، سازه‌ای انسانی و اجتماعی است. بدان معنی که کنشگران اجتماعی در تعامل باهم دنیای خویش را می‌سازند و به پدیده‌های موجود در آن معنا می‌دهند (Creswell & Poth, 2016). این پیش‌فرض ما را به نگاه سازنده‌گرایی اجتماعی رهنمون می‌کند که پیش‌فرض بر آن است که فرهنگ، برساختی اجتماعی است و بدین‌سان، برای شناختن آن باید به درک زندگی از نگاه کنشگران هر مجموعه‌ی فرهنگی پرداخت (Creswell & Creswell, 2017; Creswell & Poth, 2016). در همین راستا، از روش پژوهش قوم‌نگاری استفاده شد. قوم‌نگاری را مطالعه فرهنگ دانسته‌اند (Ladner, 2016). در همین راستا، قوم‌نگار تلاش دارد تا فرهنگ و ارزش‌های حاکم بر یک جامعه را مورد کندوکاو قرار داده و آن فرهنگ را به مخاطبان بشناسد (Pandeli, 2022). از آنجا که هدف پژوهش حاضر نیز آن بود که هویت فرهنگی جلسه‌های دفاع را واکاوی و شناسایی کند از قوم‌نگاری استفاده شد.

میدان مشاهده یکی از دانشگاه‌های دولتی غرب کشور بود که بر اساس طبقه‌بندی دانشگاهی وزارت علوم در رتبه C (دانشگاه‌های سطح سوم) قرار داشت. این رتبه البته مربوط به سال آغاز پژوهش (۱۳۹۶) بود و در حال حاضر ممکن است تغییراتی در این رتبه اتفاق افتاده باشد. به دلیل رعایت اصل محرمانه بودن نام و مشخصات محل مورد مطالعه، اسم این دانشگاه بیان نشده است. این دانشگاه هم‌اکنون دارای ۸۰ رشته مقطع در هفت دانشکده و ۴۰۰ نفر عضو هیئت علمی و حدود ۱۱۰۰۰ نفر دانشجو در مقاطع کاردانی، کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکترا می‌باشد. در رتبه‌بندی جهانی تایمز ۲۰۲۱، اطلاعات بیش از ۲۰۰۰ دانشگاه از سرتاسر جهان مورد ارزیابی قرار گرفته است که تنها ۱۵۲۷ دانشگاه شرایط لازم برای حضور در این سیستم رتبه‌بندی را احراز کرده‌اند. بر اساس نتایج منتشر شده، دانشگاه‌های آکسفورد، استنفورد و هاروارد به ترتیب در رتبه‌های اول تا سوم دنیا قرار دارند. در این میان، دانشگاه مورد مطالعه رتبه ۸۰۰-۶۰۱ دانشگاه‌های معتبر جهان را به خود اختصاص داده است. این دانشگاه هم‌اکنون، ۵۰ گروه آموزشی، ۲۰۰ رشته‌گرایش، ۴۰۰ عضو هیات علمی، ۵۰۰ دانشجوی بین‌المللی و ۱۲۰۰۰ دانشجو دارد. افزون بر آن، این دانشگاه دارای ۸ دانشکده که شامل دانشکده‌های زبان و ادبیات، علوم پایه، هنر و معماری، کشاورزی، مهندسی، علوم انسانی و اجتماعی، منابع طبیعی و مهندسی بیچار است می‌باشد.

برای گردآوری داده‌های پژوهش تلاش شد تا ویژگی‌های بنیادین یک پژوهش قوم‌نگارانه رعایت شود. نخست، پرداختن به الگوهای فرهنگی از طریق مشاهده است که برای رعایت این نکته، پژوهشگران به مدتی طولانی در جلسه‌های دفاع از پایان‌نامه‌های دانشجویی شرکت کرده و یادداشت‌هایی دقیق و ژرف از گفت‌وگوهایی که در این جلسه‌ها رد و بدل می‌شد، تهیه و تنظیم کردند. برای ثبت و ضبط دقیق این گفت‌وگوها از سیاهه‌ی مشاهده استفاده شد. یک بخش از این سیاهه، صرفاً شامل یادداشت مواردی است که توسط پژوهشگران مشاهده می‌شد. در واقع، در این سیاهه، هر آنچه که در گفت‌وگوی بین دانشجویان، داوران و تیم راهنمایی صورت می‌گرفت، بدون هیچ کم‌وکاستی،





یادداشت‌برداری می‌شد. یکی از پژوهشگران که وظیفه‌ی مشاهده دقیق جلسه‌های دفاع را برعهده داشت، خود، دانشجوی دانشگاهی بود که مورد مطالعه قرار گرفت و در آن جلسه‌ها، نقش مشاهده‌گر صرف داشت که بدون دخالت در کنش‌ها و گفت‌وگوهای حاکم در جلسه‌های دفاع، تنها به یادداشت‌برداری و ثبت و ضبط دقیق جلسه‌های دفاع می‌پرداخت. یک نمونه‌ی خلاصه از این مشاهده‌ها در پیوست ۱ ارائه شده است. افزون بر آن، گروه‌ها و رشته‌هایی که جلسه دفاع آن‌ها مورد مطالعه قرار گرفته در

معرفی و توصیف شده‌اند.

جدول ۱

گروه‌ها و رشته‌های مورد مشاهده

ردیف	کد مشاهده	رشته و گروه تحصیلی مورد مشاهده	مقطع تحصیلی
۱.	مشاهده ۱	حسابداری	کارشناسی ارشد
۲.	مشاهده ۲	علوم تربیتی (برنامه‌ریزی درسی)	کارشناسی ارشد
۳.	مشاهده ۳	علوم تربیتی (برنامه‌ریزی آموزشی)	کارشناسی ارشد
۴.	مشاهده ۴	فیزیک	کارشناسی ارشد
۵.	مشاهده ۵	کشاورزی (باغبانی)	کارشناسی ارشد
۶.	مشاهده ۶	مهندسی صنایع	کارشناسی ارشد
۷.	مشاهده ۷	مهندسی شیمی	کارشناسی ارشد
۸.	مشاهده ۸	فیزیک	کارشناسی ارشد
۹.	مشاهده ۹	زبان خارجی (زبان‌شناسی همگانی)	کارشناسی ارشد
۱۰.	مشاهده ۱۰	کشاورزی (خاک‌شناسی)	کارشناسی ارشد
۱۱.	مشاهده ۱۱	تربیت بدنی	کارشناسی ارشد
۱۲.	مشاهده ۱۲	شیمی	دکتری
۱۳.	مشاهده ۱۳	جامعه‌شناسی	دکتری
۱۴.	مشاهده ۱۴	زبان و ادبیات فارسی	کارشناسی ارشد
۱۵.	مشاهده ۱۵	علوم تربیتی (مدیریت آموزشی)	کارشناسی ارشد
۱۶.	مشاهده ۱۶	علوم تربیتی (برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی)	دکتری
۱۷.	مشاهده ۱۷	علوم تربیتی (مدیریت آموزشی)	دکتری
۱۸.	مشاهده ۱۸	کشاورزی (خاک‌شناسی)	کارشناسی ارشد
۱۹.	مشاهده ۱۹	فیزیک	دکتری
۲۰.	مشاهده ۲۰	حسابداری	کارشناسی ارشد
۲۱.	مشاهده ۲۱	مهندسی صنایع	کارشناسی ارشد
۲۲.	مشاهده ۲۲	شیمی	کارشناسی ارشد
۲۳.	مشاهده ۲۳	شیمی	دکتری
۲۴.	مشاهده ۲۴	زبان و ادبیات فارسی	دکتری
۲۵.	مشاهده ۲۵	فیزیک	کارشناسی ارشد
۲۶.	مشاهده ۲۶	جامعه‌شناسی	کارشناسی ارشد
۲۷.	مشاهده ۲۷	علوم تربیتی (برنامه‌ریزی درسی)	کارشناسی ارشد
۲۸.	مشاهده ۲۸	تربیت بدنی	کارشناسی ارشد
۲۹.	مشاهده ۲۹	شیمی	کارشناسی ارشد
۳۰.	مشاهده ۳۰	تربیت بدنی	کارشناسی ارشد
۳۱.	مشاهده ۳۱	روانشناسی بالینی	کارشناسی ارشد





برای اطلاع از تاریخ دقیق برگزاری جلسه های دفاع از کانال های اطلاع رسانی روابط عمومی دانشگاه در کانال تلگرامی دانشجویی استفاده شد. در این کانال، همه جلسه های دفاع همراه با نام دانشجو، رشته تحصیلی دانشجو، عنوان پایان نامه، نام اساتید راهنما و مشاور، نام داوران داخلی و خارجی و بالاخره تاریخ و مکان برگزاری جلسه دفاع اطلاع رسانی می شد. با تکیه بر این اطلاعات، در زمان مقرر به محل برگزاری جلسه های دفاع رفته و هر آنچه در جلسه رخ می داد، مشاهده و ثبت و ضبط می شد. بر همین اساس، ۳۱ مشاهده از رشته های مختلف به عمل آمد و گردآوری این حجم از داده ها، یکسال و نه ماه به طول انجامید. پس از گردآوری هر مشاهده، یادداشت هایی تاملی^۱ از هر مشاهده نیز تهیه می شد تا بتوان تفسیری ژرف و دقیق از داده ها ارائه کرد. به طوریکه، با استفاده از یادداشت های تاملی پس از هر مشاهده، تبیینی از داده ها موجود ارائه می شد و سپس مشاهده بعدی نیز گردآوری و داده های آن تحلیل و تفسیر می شد تا آن تبیین پیشین، پخته تر و تکامل یافته تر شود.

دوم، تاکید بر دیدگاه اختصاصی کنشگران که قوم نگار باید پدیده ها را از دیدگاه خود افراد مجموعه ی فرهنگی نیز بررسی کند. بدان دلیل بود که دوشادوش مشاهده از مصاحبه با اساتید و دانشجویان رشته های مختلف استفاده شد. در مصاحبه ها از دانشجویان، اساتید راهنما و مشاور و همچنین داوران خارجی و داخلی سوال می شد که ملاک های داوری پایان نامه چه عواملی هستند تا از طریق آن، گفتمان حاکم بر جلسه های دفاع را کشف و درک شود. گفتنی است که در میان دانشجویان نیز تنها دانشجویانی که دفاع کرده و یا در شرف دفاع بودند مورد مطالعه قرار گرفتند (دانشجویان ترم سه به بالاتر برای دوره کارشناسی ارشد و دانشجویان ترم ۶ و بالاتر برای دانشجویان دکتری). بر این اساس، ۳۵ مصاحبه انجام شد. **جدول ۲** مشخصات افراد مصاحبه شوندگان را ارائه می کند.

جدول ۲

مشخصات مصاحبه-شوندگان

ردیف	کد مصاحبه	رشته و گروه تحصیلی مورد مصاحبه	وضعیت
۱.	مصاحبه ۱	حسابداری	داور پایان نامه شماره ۱ (پس از دفاع)
۲.	مصاحبه ۲	حسابداری	دانشجو (پس از دفاع)
۳.	مصاحبه ۳	علوم تربیتی (برنامه ریزی آموزشی)	داور پایان نامه شماره ۲ (پس از دفاع)
۴.	مصاحبه ۴	فیزیک	داور پایان نامه شماره ۴ (پس از دفاع)
۵.	مصاحبه ۵	علوم تربیتی	استاد راهنمای پایان نامه شماره ۳ (پس از دفاع)
۶.	مصاحبه ۶	فیزیک	دانشجوی پایان نامه شماره ۴ (پس از دفاع)
۷.	مصاحبه ۷	مهندسی شیمی	دانشجوی ترم ۴ (پیش از دفاع)
۸.	مصاحبه ۸	فیزیک	داور پایان نامه شماره ۴ (پس از دفاع)
۹.	مصاحبه ۹	جامعه شناسی	استاد مشاور پایان نامه ۱۳ (پس از دفاع)
۱۰.	مصاحبه ۱۰	زبان های خارجی	دانشجوی در شرف دفاع از پایان نامه شماره ۹ (پیش از دفاع)
۱۱.	مصاحبه ۱۱	زبان های خارجی	داور پایان نامه شماره ۹ (پس از دفاع)
۱۲.	مصاحبه ۱۲	زبان های خارجی	داور پایان نامه شماره ۹ (داور دوم پس از دفاع)
۱۳.	مصاحبه ۱۳	فیزیک	داور پایان نامه شماره ۸ (پس از دفاع)
۱۴.	مصاحبه ۱۴	فیزیک	دانشجو (پس از دفاع)
۱۵.	مصاحبه ۱۵	تربیت بدنی	دانشجوی پایان نامه شماره ۱۱ (پیش از دفاع)

1. memos





۱۶	مصاحبه ۱۶	تربیت بدنی	راهنمای پایان‌نامه شماره ۱۱ (پیش از دفاع)
۱۷	مشاهد ۱۷	تربیت بدنی	مشاور پایان‌نامه شماره ۱۱ (پس از دفاع)
۱۸	مصاحبه ۱۸	زبان و ادبیات فارسی	دانشجوی پایان‌نامه شماره ۱۴ (پس از دفاع)
۱۹	مصاحبه ۱۹	علوم تربیتی (مدیریت آموزشی)	داور خارجی پایان‌نامه شماره ۱۵ (پس از دفاع)
۲۰	مصاحبه ۲۰	علوم تربیتی (برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی)	دانشجوی پایان‌نامه شماره ۱۶ (پس از دفاع)
۲۱	مصاحبه ۲۱	علوم تربیتی (برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی)	داور خارجی پایان‌نامه شماره ۱۶ (پس از دفاع)
۲۲	مصاحبه ۲۲	علوم تربیتی (برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی)	استاد راهنمای پایان‌نامه شماره ۱۶ (پس از دفاع)
۲۳	مصاحبه ۲۳	شیمی	دانشجوی دکتری (ترم ۸)
۲۴	مصاحبه ۲۴	کشاورزی (خاک شناسی)	استاد راهنمای پایان‌نامه شماره ۱۸ (پس از دفاع)
۲۵	مصاحبه ۲۵	فیزیک	داور خارجی پایان‌نامه شماره ۱۹ (پس از دفاع)
۲۶	مصاحبه ۲۶	حسابداری	دانشجوی پایان‌نامه ۱۹ (پس از دفاع)
۲۷	مصاحبه ۲۷	جامعه‌شناسی	استاد راهنمای پایان‌نامه ۱۳ (پس از دفاع)
۲۸	مصاحبه ۲۸	مهندسی صنایع	دانشجوی پایان‌نامه شماره ۲۱ (پس از دفاع)
۲۹	مصاحبه ۲۹	شیمی	استاد مشاور پایان‌نامه شماره ۲۹ (پس از دفاع)
۳۰	مصاحبه ۳۰	شیمی	دانشجوی پایان‌نامه شماره ۲۹ (پس از دفاع)
۳۱	مصاحبه ۳۱	روانشناسی بالینی	استاد راهنمای پایان‌نامه شماره ۳۱ (پس از دفاع)
۳۲	مصاحبه ۳۲	روانشناسی بالینی	دانشجوی پایان‌نامه شماره ۳۱ (پس از دفاع)
۳۳	مصاحبه ۳۳	روانشناسی بالینی	داور داخلی پایان‌نامه شماره ۳۱ (پس از دفاع)
۳۴	مصاحبه ۳۴	روانشناسی بالینی	داور داخلی دوم پایان‌نامه شماره ۳۱ (پس از دفاع)
۳۵	مصاحبه ۳۵	روانشناسی بالینی	داور خارجی پایان‌نامه شماره ۳۱ (پس از دفاع)

سوم، تاکید بر محیط‌های طبیعی که بر این اساس در این پژوهش هیچ دخالتی در جریان سازوکارهای جلسه‌های دفاع انجام نمی‌شد. برای تحلیل داده‌ها، نخست پس از هر مشاهده، کدهایی باز از آن مشاهده استخراج و فهرست می‌شد. پس از استخراج کدهای باز، در گام دوم، فرایند تلخیص و کاهش داده‌ها انجام شد و کدهایی محوری شناسایی شدند. این کدهای فرعی نیز پس از کاهش و تلخیص بیشتر به کدهایی گزینشی رسیدند. همین شیوه برای تحلیل داده‌های به‌دست‌آمده از مصاحبه نیز مورد استفاده قرار گرفت. با تکیه بر این شیوه تحلیل بود که دو نوع گفتمان متفاوت در جلسه‌های دفاع دانشجویی شناسایی و کشف شد. افزون بر آن، دوشادوش مشاهده‌های صرف، یادداشت‌های تاملی نیز تهیه و تنظیم شد که بر روش تبیین‌سازی^۱ استوار است. در این تکنیک، پژوهشگر ابتدا پیش‌فرض آغازینی از داده‌های خود دارد اما در هر مرحله از پژوهش، تلاش دارد به داده‌هایی متفاوت‌تر دست پیدا کند و پیش‌فرض خود را پخته‌تر کند (Baskarada, 2014). در واقع، در کنار کدهای استخراج‌شده و برای درک و تفسیر بهتر آن کدها، تبیین‌هایی نیز از یافته‌های پژوهش ارائه می‌شد که در یادداشت‌های تاملی آورده می‌شد. در این یادداشت‌ها، پس از انجام هر مصاحبه یا مشاهده، پاسخ‌های خاصی به پرسش‌های پژوهشی داده می‌شد اما این پاسخ‌ها، خود، پرسش‌هایی جدیدتر در ذهن پژوهشگر ایجاد می‌کرد که در مشاهده یا مصاحبه‌ی بعدی، آن‌ها را واکاوی و تحلیل می‌کرد. بدینسان، با مقایسه‌ی پیوسته‌ی پیش‌فرض‌های آغازین خود با شواهد به دست آمده از هر مرحله از پژوهش، آن پیش‌فرض‌های آغازین را پیوسته حک و اصلاح کردیم. این فرایند تا بدانجا ادامه پیدا کرد که به کفایت نظری^۲ در داده‌های خود دست یافتیم. برای دست یافتن به این

1. explanation building
2. theoretical saturation



اشباع در تفسیر، پس از اجرای هر مصاحبه یا مشاهده، یادداشت‌هایی تاملی^۱ درباره محتوا و پیام‌های آن مصاحبه یا مشاهده توسط پژوهشگر ثبت و ضبط شد.

برای اعتباریابی داده‌های پژوهش از چند روش استفاده شد. نخست از ناظران بیرونی^۲ برای داده‌های مشاهده که از افرادی که خارج از جریان پژوهش بودند خواسته شود تا به ارزیابی و نظارت کم‌وکیف پژوهش بپردازند. در این راستا، از یکی از دانشجویان دکترای هر رشته‌ای که مورد مشاهده قرار می‌گرفت تقاضا می‌شد که برداشت‌های پژوهشگر را واریسی کند و بر پایه‌ی بازخوردهای ارائه شده، تغییرهایی در برداشت‌های پژوهشگر داده می‌شد؛ دوم، بازخورد مشارکت‌کننده^۳ که برداشت‌های پژوهشگر از گفته‌های مصاحبه‌شوندگان به آنها ارائه می‌شد تا آن برداشت را راستی آزمایی کنند؛ سوم، تطابق همگونی یافته‌ها^۴ که با دو گروه از کنشگران جلسه های دفاع مصاحبه انجام شد که شامل اساتید و دانشجویان بودند و چهارم، آخرین روشی که برای اعتباریابی داده‌های مشاهده و مصاحبه استفاده شد، بازتاب‌پذیری^۵ بود. در این روش، پژوهشگر، باورها، پیش‌فرض‌ها و پیش‌بینی‌های آغازین خود از موضوع پژوهش و در اختیار خواننده‌ی پژوهش قرار می‌دهد تا آن خواننده بتواند سوگیری‌ها یا پیش‌داوری‌های آن پژوهشگر را شناسایی کند و بر آن اساس، به داوری تفسیرهای او بپردازد (Creswell & Miller, 2000). بازتاب‌پذیری پژوهشگر در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳

بازتاب-پذیری پژوهشگر

پیش‌بینی اولیه‌ی ما از این پژوهش این است که دانشگاه‌ها بی‌هویت هستند و به این ترتیب، کنشگران دانشگاهی موضع فکری خاصی ندارند که بر اساس آن به گفتن علمی بپردازند. همین مساله باعث می‌شود که در جلسه‌های دفاع نیز تنها بر فرم‌ها و صورت‌های ظاهری متمرکز شوند و محتوای کار را به دست فراموشی بسپارند.

یافته‌ها

پیش‌فرض آغازین پژوهش حاضر آن بود که دانشگاه‌ها، دست‌کم دانشگاه‌های در حاشیه، هویت مشخصی را دنبال نمی‌کنند و همین مساله باعث سرگشتگی و ناپایداری سازوکارهای دانشگاهی و دانش‌ورزی در دانشگاه‌ها شده است. از آنجا که هویت دانشگاهی در محتوا و خمیرمایه‌ی سازوکارهای دانشگاهی نمود می‌یابد، بدینسان، زمانی که هویت یک دانشگاه نامشخص و یا بر باد رفته باشد، محتوای مشخصی در آن دانشگاه پی‌گیری نمی‌شود و تنها بر صورت‌ها و فرم‌ها تمرکز می‌شود. در مورد این پژوهش نیز تصور بر آن بود که از آنجا که دانشگاه سرگشته و بی‌هویت شده است، در جلسه‌های دفاع از پایان‌نامه، محتوای پایان‌نامه مورد بی‌مهری قرار گرفته و یا به کلی، فراموش می‌شود و تنها بر فرم‌ها و روش‌ها تمرکز می‌شود. به دیگر سخن، اگر پی‌آمد بی‌هویتی و سرگشتگی گرفتار شدن در دام فرمالیسم است، در جلسه‌های دفاع از پایان‌نامه، بی‌هویتی دانشگاهی در کم‌شمار دانستن محتوا و خمیرمایه پایان‌نامه و تمرکز بیش از اندازه بر فرم‌ها و روش‌های پژوهش معنا می‌یابد. بدینسان، گفتمان حاکم بر جلسه‌های دفاع گفتمانی فرمی و روشی است و دلواپسی کنشگران پژوهشی، مانند داوران، تیم راهنمایی و یا دانشجو و... بر فرم‌های ویرایشی و نگارشی، شیوه‌های منبع‌نویسی، شیوه‌های بیان مساله، فرم‌های مرور ادبیات و... است. بخشی دیگر از این گفتمان نیز گفتمان روشی است که بر روش پژوهش، شیوه‌های گردآوری داده‌ها، شیوه‌های تحلیل و اعتباریابی داده‌ها و... متمرکز است. در

1. Memos
2. External audit
3. Member checking
4. Triangulation
5. reflexivity



هر دو گفتمان، سخنی از دستاوردهای پژوهش، نوآوری آن، پایگاه نظری پژوهش، یا موضع فکری پژوهشگر و... مطرح نمی‌شود و یا به ندرت مورد اشاره قرار می‌گیرد.

یافته‌های این پژوهش روایت‌گر این بود که بی‌هویتی دانشگاهی اگرچه به خوبی اجتماعی و همه‌گیر در جلسه‌های دفاع تبدیل شده است اما برخی از رشته‌های دانشگاهی و به دلیل سرمایه اجتماعی و فرهنگی آن رشته و اعضای آن، هویتی مشخص توسط کنشگران دنبال می‌شود. در واقع، برخی از رشته‌های دانشگاهی، اگرچه محدود و انگشت‌شمارند، اما دلواپسی مشخصی دنبال می‌شود و اعضای هیات علمی در فرایند پژوهش نیز آن دلواپسی را در سر پروانده و بر اساس آن هویت به داوری یا دفاع از پایان‌نامه‌های دانشجویی می‌پردازند. در پژوهش حاضر تنها جلسه‌های دفاع در دو رشته‌ی دانشگاهی بود که هویتی مشخص دنبال می‌شد. این دو رشته، رشته فیزیک و رشته شیمی بودند. در حالیکه جلسه‌های دفاع در سایر رشته‌های دانشگاه مورد مطالعه، همچنان گرفتار فرمالیسم بود. بدینسان، ما با دو نوع گفتمان روبه‌رو شدیم که یکی گفتمان حرفه‌گرایی بود که تنها در جلسه‌های دفاع رشته‌های فیزیک و شیمی نمود می‌یافت و دیگری، گفتمان فرمالیسم بود که در واقع از هویتی دانشگاهی تهی بود و تنها بر فرم‌ها و روش‌ها تمرکز داشت. در ادامه هر کدام از این دو گفتمان مورد بررسی قرار می‌گیرند.

الف) گفتمان حرفه‌ای

گفتمان حرفه‌ای گفتمانی بود که بیشتر از آنکه خود را درگیر ظواهر و فرم‌ها کند، شالوده‌های معنایی و محتوای پژوهش را کندوکاو می‌کرد. به همین دلیل، سرشت نقدهایی که داوران پایان‌نامه مطرح می‌کردند، بر نقدهای محتوایی و نقدهای روشی تمرکز می‌یافت. این گونه از هویت، تنها در گروه‌های فیزیک و شیمی نمایان بود. ماهیت و سرشت نقدهای داوران در گفتمان حرفه‌گرایی در **جدول ۴** آورده شده است.

جدول ۴

ماهیت نقدهای داوران در رشته‌های فیزیک و شیمی

کد گزینشی	کدهای محوری	نمونه کدهای استخراج‌شده (کدهای باز)
		اهمیت پژوهش و ضرورت آن (مصاحبه ۸)، تازگی موضوع (مصاحبه ۲۲)، توان حل مشکلات توسط پژوهش (مصاحبه ۸)، کاربرد یافته‌ها (مصاحبه ۱۹)،
هویت حرفه‌ای	نقدهای محتوایی	ابزار مورد استفاده (مصاحبه ۱۲)، روش پژوهش (مصاحبه ۲۲)، شرایط کنترل آزمایشگاهی (مصاحبه ۱۹)، شیوه تحلیل داده‌ها (مصاحبه ۹)، شیوه استنتاج از گزاره‌ها (مصاحبه ۱۲)
	نقدهای روشی	

این جدول نشان می‌دهد که آنچه برای هیات داوران اهمیت دارد، محتوا و چگونگی پایان‌نامه‌ای است که انجام شده است و وقت و انرژی خود را بر ظاهر پایان‌نامه، شیوه‌ی نگارش و یا ایرادهای فرمی صرف نمی‌کنند. از دیگر سو، تیم راهنمایی پایان‌نامه نیز با تکیه بر هویتی حرفه‌ای که در خمیرمایه‌ی کنش دانشگاهی نمود یافته است به دفاع از پایان‌نامه و تبیین چرایی محتوا و روش مورد استفاده می‌پردازند. یافته‌های به‌دست‌آمده از مصاحبه دقیق و ژرف جلسه‌های دفاع روایت‌گر این مساله بود که برای رشته‌های فیزیک و شیمی که هویتی مشخص را دنبال می‌کردند، دانشجو و تیم راهنمایی، دو نوع واکنش به نقدهای داوران در جلسه‌های دفاع داشتند. نخست، در گفتمانی جدی و دوطرفه که بین تیم داوری و تیم راهنمایی ایجاد می‌شود، دانشجو و اساتید راهنما و مشاور به توجیه و تبیین چرایی و چگونگی پایان‌نامه



انجام شده می‌پردازند. دوم، اگر نقدهای داوران بر پایان‌نامه وارد باشد، دانشجو توسط اساتید راهنما و مشاور و همچنین تیم داوری متعهد می‌شود که اصلاحات را انجام داده و برای گرفتن تایید دوباره به داوران تحویل دهد. **جدول ۵** ماهیت واکنش‌ها و پاسخ‌های تیم راهنمایی را نشان داده است.

جدول ۵

ماهیت پاسخ‌ها و واکنش‌های تیم راهنمایی در رشته‌های فیزیک و شیمی

نمونه کدهای استخراج‌شده (کدهای باز)	کدهای محوری	کد گزینشی
توجیه دوباره‌ی ضرورت پژوهش (مصاحبه ۸)، توضیح درباره‌ی متفاوت بودن کار انجام‌شده با سایر پژوهش‌ها (مصاحبه ۲۲)، تبیین یافته‌های پژوهش با استفاده از دانش نظری موجود (مصاحبه ۱۹)، توضیح درباره‌ی چرایی استفاده از ابزار موردنظر (مصاحبه ۲۲)، متعهد شدن دانشجو برای کنترل دگرباره‌ی داده‌ها (مصاحبه ۲۲)، تعهد دانشجو به اصلاح استنتاج از یافته‌ها (مصاحبه ۱۹)	پاسخ به نقدهای مطرح شده با تکیه بر گفتمانی علمی	هویت حرفه‌ای
	متعهد شدن دانشجو برای انجام اصلاحات برای تایید تیم داوری	

با این اوصاف، هویتی مشخص در این جلسه‌های دفاع دنبال می‌شود و این هویت را دانشجو، تیم راهنمایی و تیم داوری پذیرفته و خود را بر اساس آن سازگار کرده‌اند. برای مثال، نمونه‌ای از مشاهده‌ی جلسه دفاع از پایان‌نامه گروه فیزیک در ادامه ارائه شده است که نشان از این هویت حرفه‌ای دارد. «نکته جالبی که در ارائه‌های خانم... وجود دارد این است که تمام اسلایدهای ایشان کوتاه و در حد یک سرتیتر است و مطالب را خود با تسلط کافی و جذابیت توضیح می‌دهد. در طول اسلایدها و پاور پوینت‌های خود از یک پاور پوینت آکادمیک استفاده می‌کند و گاهی که لازم می‌شود تصاویری را برای توضیح بیشتر در ارائه‌هایش می‌آورد. در حین ارائه‌هایشان رفت و آمدهای که در حین جلسه و ظاهراً به تعداد حاضرین اضافه می‌شد بیشتر می‌شد. (این یعنی استقبال زیاد این گروه در جلسه و فرهنگ استقبال از جلسه دفاع‌ها)..... داور اول این نقد را مطرح می‌کند که برای ساخت نانوسیم‌های آلیاژی، باید به این نکته توجه می‌کردید که جنس آهن و قلع تفاوت‌هایی عمیق با هم دارند و این مساله در خواص مغناطیسی آنها نیز متفاوت است (استنتاج از مبانی نظری)..... نوبت به راهنما رسید که برای توضیح این مساله در گوشه‌ی سمت راست سالن، تخته وایت‌برد بود که به آنجا رفت و یک ماژیک برداشت و مانند دانشجویی که به ارائه‌ی یک موضوع مهم می‌پردازد به توضیح مساله پژوهش پرداخت و در این فاصله داور اول پیوسته سوال می‌پرسید و راهنما توضیح می‌داد و در این میان، راهنما از دانشجو دعوت می‌کرد که این موضوع را با استفاده از نانوسیم‌های آلیاژی خدمت دکتر... (داور اول) توضیح بدهد (توجیه مساله با استفاده از مبانی نظری). داور دوم نیز این نقد را وارد کرد که این توضیح شما اگرچه درست است اما تازگی ندارد (تازگی موضوع). دانشجو مقاله‌ای را بارگذاری کرد که در سال ۲۰۱۵ انجام شده بود و آنجا نشان داد که استدلالی که در این مقاله مطرح شده است با ماهیت کار او متفاوت است و به همین دلیل، این استدلال تازگی دارد (توجیه تازگی استدلال مورد استفاده). داور اول دوباره به این مساله پرداخت که با این استدلال کاربست یافته‌های شما پیچیده می‌شود (توجیه شیوه‌ی کنترل آزمایشگاهی)..... استاد راهنما توضیح داد که برای کاربست باید شرایط آزمایشگاهی را نیز لحاظ کرد و تنها نمی‌توان به این استدلال بسنده کرد..... (مصاحبه ۴).



اگر به این نمونه نیک بنگریم در خواهیم یافت که جلسه‌ی دفاعی این‌چنینی تنها به بحث‌و جدل درباره‌ی محتوا و درون‌مایه‌ی پایان‌نامه پرداخته می‌شود و همه‌ی کنشگران موجود در جلسه دفاع تلاش دارند تا با استفاده از دانش خویش به نقد یا دفاع از پایان‌نامه بپردازند.

افزون بر مشاهده‌های انجام‌شده از جلسه‌های دفاع از پایان‌نامه‌ها، یافته‌های به‌دست‌آمده از مصاحبه‌ها نیز گویای این مطلب بود که ملاک‌هایی که برای داوران حائز اهمیت است، عوامل محتوایی و روشی هستند و چندان درگیرودار اشکالات فرمی یا ویرایشی نیستند. اساتید راهنما نیز که خود در برخی از پایان‌نامه‌ها در نقش داوری کار می‌کنند، بر همان عوامل محتوایی و روشی متمرکز شده‌اند. به‌طوریکه دانشجویان نیز به تجربه و یا یادگیری اجتماعی یاد گرفته‌اند که در جلسه‌ی دفاع چه چیزی مدنظر داوران است و بر چه نوع نکاتی بیشتر تمرکز می‌کنند. کدهای به‌دست‌آمده از مصاحبه با هر سه گروه نشان از آن دارد که محتوا و روش مهمترین دلواپسی است که در این هویت نمایان می‌شود. **جدول ۶** ملاک‌های درک‌شده در جلسه‌های دفاع را نشان می‌دهد.

جدول ۶

کدهای به‌دست‌آمده از مصاحبه‌های رشته‌های فیزیک و شیمی

نمونه کدهای استخراج‌شده (کدهای باز)	کدهای محوری	کد گزینشی
خلق اندیشه نو (مصاحبه ۴)، حل یک مشکل نظری توسط پایان‌نامه (مصاحبه ۲۹)، حل یک مشکل عملی توسط پایان‌نامه (مصاحبه ۲۵)، تکراری نبودن پژوهش (مصاحبه ۲۳)	ملاک‌های محتوایی	
انجام پایان‌نامه با روشی سیستماتیک (مصاحبه ۸)، به دور بودن پایان‌نامه از اشتباهات روشی (مصاحبه ۲۳)، ایجاد شرایط کنترل‌شده آزمایشگاهی (مصاحبه ۲۹)	ملاک‌های روشی	هویت حرفه‌ای

یافته‌های به‌دست‌آمده از مصاحبه‌ها نیز نشان از آن دارد که هویت حرفه‌ای مشخصی در جلسه‌های دفاع دنبال می‌شود. برخی از مصاحبه‌شوندگان اعضای هیات علمی آن گروه بودند که هم وظیفه‌ی داوری و هم وظیفه‌ی راهنمایی را برعهده داشتند و می‌توانستند این هویت را بشناسانند. برای مثال، داور پایان‌نامه‌ی هشتم که به داوری یک پایان‌نامه در گروه فیزیک پرداخته بود درباره‌ی ملاک‌های داوری‌اش چنین خاطرنشان می‌کند: «برای من خیلی چیزها در پایان‌نامه مهم است. البته بسته به اینکه دانشجویی که کارش را داوری می‌کنم ارشد است یا دکتر نوع انتظاراتم متفاوت است اما من انتظار دارم که دانشجویی که بالاخره زحمتی می‌کشد و کاری را جمع‌وجور می‌کند آن کار با روشی سیستماتیک انجام شود. ایده‌ای نو داشته باشد، به‌قول معروف تکرار مکررات نباشد و برای اینکه متوجه بشم که دانشجو ایده را از خود دارد یا نه جلسه دفاع را به امتحان نهایی تبدیل می‌کنیم. همه‌ی اساتید این‌گونه هستیم. نقد از دانشجو سوال می‌کنیم در جلسه دفاع که هیچ راهی برای کم‌کاری و اهمال‌کاری نداشته باشد.»

نه تنها اساتید این دو رشته بلکه دانشجویان نیز با شرکت در جلسه‌های دفاع دریافته‌اند که باید بر پخته کردن هرچه بیشتر محتوای کار خود تمرکز کنند تا با دلی آسوده‌تر وارد جلسه دفاع شوند. برای مثال، یکی از دانشجویان رشته شیمی در دوره دکترا که به گفته‌ی خودش در دو هفته‌ی آتی (در زمان مصاحبه ۱۳۹۸/۶/۹) از پایان‌نامه‌ی خود دفاع خواهد کرد درباره‌ی ملاک‌هایی که برای داوران مهم است چنین می‌گوید: «هرچند کامل نمی‌توانم پیش‌بینی کنم که در جلسه‌ی دفاع چه اتفاقی می‌افتد اما تقریباً می‌دانم که [داوران] در جلسه‌های دفاع بیشتر روی چه چیزی مانور می‌دهند..... موضوعم باید جدید و ناب باشد که استاد راهنمای من همین موضوع را پیشنهاد دادند و می‌دانم که





اینطور است، باید بتوانم ترکیب جدیدی از مواد مورد استفاده‌ام را داشته باشم و آن چیزی که برای گروه ما نیز خیلی اهمیت دارد این است که پتانسیل‌های اجرایی کار را به‌روشنی بیان کنم»

به این ترتیب، هویتی حرفه‌ای در تمامی سازوکارهای دفاع جریانی زنده و پویا پیدا می‌کند و تمامی کنشگران جلسه‌ی دفاع با در نظر داشتن ذهنیتی خاص به جلسه دفاع وارد می‌شوند.

الف) گفتمان فرمالیسم

گفتمان فرمالیسم گفتمانی بود که بیشتر به جنبه‌های فرمتی، شکلی، نگارشی و ویرایشی پایان‌نامه تمرکز دارد و محتوای پایان‌نامه و پتانسیل‌های آن برای حل مسائل و مشکلات یک حوزه در حاشیه قرار می‌گیرد. البته در گفتمان فرمالیسم بر جنبه‌های روشی پژوهش نیز تمرکز می‌شود و شاید تنها وجه اشتراکی که این هویت با هویت حرفه‌ای می‌تواند داشته باشد، تمرکز بر جنبه‌های روشی است. منظور از روشی، مسائل مربوط به روش پژوهش، ابزارهای مورد استفاده، شیوه‌های نمونه‌گیری، تحلیل داده‌ها و مسائلی این چنینی است. این گفتمان، فضایی ایجاد می‌کند که سرشت نقدی‌هایی که داوران پایان‌نامه مطرح می‌کنند، بر نقدهای فرمی و نقدهای روشی تمرکز می‌یافت. این هویت تنها در رشته‌های فیزیک و شیمی نمود نیافته است اما همه‌ی رشته‌های دیگری که در این پژوهش مورد مطالعه قرار گرفتند، چنین گفتمانی بر جلسه‌های دفاع حاکم شده بود. ماهیت و سرشت نقدهای داوران در گفتمان حرفه‌گرایی در جدول ۷ آورده شده است.

جدول ۷

ماهیت نقدهای داوران در رشته‌های غیر از شیمی و فیزیک

نمونه کدهای استخراج‌شده (کدهای باز)	کدهای محوری	کد گزینشی
رفرنس‌های درون‌متنی (مصاحبه ۱)، رفرنس‌های برون‌متنی (مصاحبه ۲۰)، رعایت سبک رفرنس‌نویسی (مصاحبه ۷)، تعداد صفحه‌های فصل چهارم (مصاحبه ۱)، تعداد پیشینه‌های داخلی و خارجی (مصاحبه ۱)، جمله‌بندی‌ها (مصاحبه ۳)، شیوه تحلیل داده‌ها (مصاحبه ۳)، روش پژوهش (مصاحبه ۱)، ابزار اندازه‌گیری (مصاحبه ۳)، نحوه‌ی نمونه‌گیری (مصاحبه ۱۱)	نقدهای فرمی	هویت فرمالیسم

این جدول نشان می‌دهد که آنچه برای هیات داوران اهمیت دارد، بیشتر فرم و شکل پایان‌نامه است و اگرهم ایرادهایی بنیادین و ساختارشکنانه مطرح می‌شود این ایرادها و نقدها بیشتر روشی هستند. بدینسان، محتوا و چگونگی پایان‌نامه‌ای که انجام شده است به دست فراموشی سپرده می‌شود. در این میان، تیم راهنمایی پایان‌نامه نیز بیشتر پاسخی فرمالیته ارائه می‌داد. در همین راستا، یافته‌های به‌دست آمده از مصاحبه دقیق و ژرف جلسه‌های دفاع روایت‌گر این مساله بود که برای رشته‌هایی که گرفتار این فرمالیسم شده‌اند، دانشجو و تیم راهنمایی، سه نوع واکنش به نقدهای داوران در جلسه‌های دفاع داشتند. نخست، بسیاری از نقدهای داوران را بی‌پاسخ می‌گذاشتند و هیچ توضیحی برای دفاع از کار و یا پذیرفتن آن نقد ارائه نمی‌کردند. گویی که چنین نقدی وارد نشده است. این در حالی است که در گفتمان حرفه‌گرایی، بیش‌وکم درباره‌ی همه‌ی نقدها بحث و گفتمان صورت می‌گیرد که ممکن است تیم راهنمایی توضیحاتی برای تبیین کار ارائه کنند و یا در نهایت، نقد داور پذیرفته می‌شود. دومین واکنش تیم راهنمایی این بود که نقدهای داوران پذیرفته می‌شد و دانشجو به عنوان





مقصر اصلی این نقد شناخته می‌شد. جالبتر آنکه در این میان، انتظار بر آن است که زمانی که دانشجو مقصر نقدهای وارد شده به پایان‌نامه شناخته می‌شود باید متعهد شود که نقدها را اصلاح کرده و دوباره برای تایید به تیم داوری تحویل دهد اما همچنان که در مصاحبه‌ها مطرح شده است، اگرچه دانشجو متعهد می‌شود که اصلاحات را انجام دهد اما نظارتی دقیقی نیز بر همه‌ی اصلاحات صورت نمی‌گیرد. سومین واکنش تیم داوری این بود که نقدهای مطرح شده را به عواملی نسبتاً بی‌ربط و حاشیه‌ای پیوند می‌دادند تا بدین ترتیب، از بار نقدها کاسته شده و یا نقد مورد نظر را توجیه کنند. برای مثال، برخی از اساتید راهنما و مشاور درباره‌ی این مساله که چرا کار دچار ضعف‌ها و نقص‌هایی بوده است عواملی مانند متاهل بودن دانشجو و فرصت کافی نداشتن برای پرداختن به پایان‌نامه، بچه‌داری کردن دانشجو (برای دانشجویان خانم)، مشغله‌های کاری و شغلی و... را مطرح کرده‌اند که اگرهم درست باشد، ربطی به محتوای پایان‌نامه پیدا نمی‌کند. **جدول ۸** ماهیت واکنش‌ها و پاسخ‌های تیم راهنمایی را نشان داده است.

جدول ۸

ماهیت پاسخ‌ها و واکنش‌های تیم راهنمایی در رشته‌های غیر از فیزیک و شیمی

نمونه کدهای استخراج شده (کدهای باز)	کدهای محوری	کد گزینشی
مصاحبه‌های ۱، ۲، ۱۲، ۲۴	بی‌پاسخ گذاشتن نقدها	هویت فرمالیسم
مصاحبه‌های ۱۸، ۱۳، ۳۰	پذیرفتن نقدها و مقصر دانستن دانشجو	
مصاحبه‌های ۱، ۲، ۱۸، ۱۱	توجیه نواقص با تکیه بر استدلال‌های جانبی و حاشیه‌ای	

آنچه در **جدول ۸** ارائه شده است نشان از آن دارد که دلواپسی داوران، دانشجویان و اساتید راهنما و مشاور در جلسه‌ی دفاع بیشتر بر رعایت فرم‌ها و شکل‌هایی خاص تمرکز دارد و در این میان، تیم داوری برخی از ایرادهای روشی را نیز مطرح می‌کند که دانشجو و تیم راهنمایی باید آماده‌ی شنیدن آن باشند. جو حاکم بر جلسه هر چه باشد اما فرم و صورت خاصی در آن رعایت می‌شود و محتوای تولید شده مورد بی‌مهری قرار می‌گیرد. مشاهده ۱ نشان از همین گفتمان فرمالیسم دارد. «..... موج استرس در چهره‌ی آقای..... [نام دانشجو] دیده می‌شود و صدای او لرزان است و داور خارجی آقای..... [نام داور خارجی] یک لیوان آب به آقای..... [نام دانشجو] داد تا استرسش کمتر شود..... داور خارجی از فصل چهارم پایان‌نامه ایراد گرفت و گفت که محتویات فصل چهارم در ۶ صفحه خلاصه شده است. رفرنس‌های درون-متنی پر از ایراد است. منابع پایانی را بر اساس فرمت APA تنظیم نکرده‌ای. به جای [واژه‌ی] بررسی در فرضیه‌ها باید بنویسید تعیین. پیشینه‌های فصل دوم شما کم است و اکثراً قدیمی هستند..... داور داخلی هم گفت که من از روی حساب اخلاق خوب آقای..... [نام دانشجو] به این جلسه آمده‌ام نه از روی علم او. اگر قرار است که نمره‌ای هم بدهم به اخلاق او نمره می‌دهم..... داور داخلی اظهار داشت که برای روش تحقیق این پایان‌نامه باید فکری اساسی کرد. برای مثال، یکی از اهداف این پایان‌نامه، تعیین تاثیر استارت‌آپ‌ها بر کارآفرینی بوده است که شما ادعا کرده‌اید که کارتان پیمایشی است. بر چه اساسی این را گفته‌اید!..... استاد راهنما بعد از اینکه نماینده تحصیلات تکمیلی به ایشان اجازه دادند، شروع به بحث درباره پایان‌نامه کرد. او بعد از تشکر از داوران برای دقت نظری که به خرج داده بودند گفت که من بخشی از ایرادهای داوران گرامی را قبول دارم. بله فرمت APA رعایت نشده است و برخی از رفرنس‌ها مشکل دارند و ایراد تایپی هم زیاد است اما چون فرصت کمی داشتند و اگر در این هفته دفاع نمی‌کردند سنوات می‌خوردند من گفتم اشکال نداره ما کار را برای داوران ارسال می‌کنیم..... آقای..... [نام دانشجو] متاهل هستند و خودمان می‌دانیم که متاهل بودن آن هم در این اوضاع اقتصادی چقدر سخت و سنگین





است و حالا اگر هم دانشجو و متاهل باشید مشکلات بیشتر هم می‌شوند..... به هر حال، همان‌طور که آقای..... [نام داور داخلی] هم گفتند آقای..... [نام دانشجو] بسیار با اخلاق هستند..... (مشاهده ۱).

گفتنی است که یافته‌های به دست آمده از مصاحبه‌ها نشان از آن دارد که ملاک‌هایی که برای داوران حائز اهمیت است، عوامل محتوایی، روشی و فرمی هستند. اما همچنانکه یافته‌های مصاحبه نشان داد با اینکه این دسته از مشارکت‌کنندگان به عوامل محتوایی نیز اشاره دارند اما در جلسه‌های دفاع به این مساله پرداخته نمی‌شود. اساتید راهنما نیز که خود در برخی از پایان‌نامه‌ها در نقش داور کار می‌کنند، بر همان عوامل فرمی، محتوایی و روشی متمرکز شده‌اند. در این میان، دانشجویان نیز به تجربه و یا یادگیری اجتماعی یاد گرفته‌اند که در جلسه‌ی دفاع چه چیزی مدنظر داوران است و بر چه نوع نکاتی بیشتر تمرکز می‌کنند. کدهای به دست آمده از مصاحبه با هر سه گروه در رشته‌های غیر از شیمی و فیزیک در **جدول ۹** ارائه شده است.

جدول ۹

کدهای به دست آمده از مصاحبه‌های رشته‌های غیر از فیزیک و شیمی

کد گزینشی	کدهای محوری	نمونه کدهای استخراج شده (کدهای باز)
هویت	ملاک‌های محتوایی	کمک به دانش موجود (مصاحبه ۵)، حساس به مشکلات اجتماعی (مصاحبه ۲۱)، کمک به رشته (مصاحبه ۵)
فرمالیسم	ملاک‌های فرمی	اسلوب‌مند بودن شیوه نگارش (مصاحبه ۷)، شیوه بیان مساله (مصاحبه ۲)، شیوه رفرنس‌نویسی (مصاحبه ۱۲)، شیوه نگارش فصل‌ها (مصاحبه ۷)
	ملاک‌های روشی	انتخاب درست روش پژوهش (مصاحبه ۲)، انتخاب ابزار درست برای داده‌ها (مصاحبه ۳)، انتخاب آزمون آماری مناسب (مصاحبه ۲۰)

آنچه که خود مصاحبه‌شوندگان ادعا می‌کردند با یافته‌های بخش مصاحبه همپوشانی داشت. تنها تفاوت مربوط به عوامل محتوایی بود که در مصاحبه‌ها به عنوان یک معیار داوران بدان اشاره شده است اما آنچه در مصاحبه‌های جلسه‌های دفاع یافت می‌شود آن بود که این ملاک‌ها مورد بی‌مهری قرار می‌گرفتند و تیم داوران عملاً صحبتی از محتوای پایان‌نامه نداشت و تنها بر جنبه‌های روشی و فرمی تمرکز کرده بود. مصاحبه شونده شماره ۱۲ درباره ملاک‌هایی که مدنظر ایشان و همکارانشان است این چنین می‌گوید که: «من معمولاً دو دور پایان‌نامه یا هر کاری که برای داوران فرستاده می‌شود را بررسی می‌کنم. اول سعی می‌کنم از کار سر در بیارم که درباره چیست و به چه چیزهایی پرداخته است و در این مرحله اگر ایرادی ویرایشی به چشمم بخورد نیز کامنت می‌گذارم. بعضی از این ایرادات واقعا تو ذوق می‌زنند و به نظرم باید یک اسلوب خاصی را در نگارش پایان‌نامه رعایت کرد..... شیوه نگارش فصل‌ها را نگاه می‌کنم اگر چیزی به چشمم بخورد حتما یادداشت می‌گذارم..... در مرحله دوم می‌ایم و محتوا و روش را بررسی می‌کنم. اول یک دیدی به دست آورده‌ام که آیا این کار حرف تازه‌ای دارد یا نه و بر اساس همان به ارزیابی می‌پردازم..... روش‌ها را نیز چک می‌کنم که آیا دانشجو برای بررسی فرضیه‌هایش آزمون مناسبی انتخاب کرده است و یا ابزار.....»

تجربه‌ی برخی از دانشجویانی که در این رشته‌ها به دفاع از پایان‌نامه خویش پرداخته‌اند نیز قابل تامل است. برای مثال، یکی از دانشجویان رشته علوم تربیتی (مدیریت آموزشی) چنین ادعایی مطرح می‌کند: «صادقانه بگویم که اگر می‌دانستم که پایان‌نامه اینجوری است هیچوقت سراغ این موضوع نمی‌رفتم. من آن همه تلاش کردم و واقعا کسی من را راهنمایی هم نکرد و ای کاش موضوعی ساده‌تر انتخاب می‌کردم و داده‌هایم را سریع جمع می‌کردم الان ۵ ترمه هم نمی‌شدم..... کار خوب انجام می‌دادم یا بد فرقی نداشت و کسی به محتوای کارم توجه نکرد»



به چیزهایی گیر دادند که ربطی به کارم نداشت..... این را بهتان بگویم که هیچ کسی بعد از پایان جلسه دفاع از من نخواست که اصلاحیه- هایم را تحویل دهم. بعد از اینکه کلی من را در جلسه دفاع اذیت کردند آخرشم که هیچ! حتی راهنما اصلاحیه‌هایم را نگاه نکرد و سریع امضا زد که خلاص بشود از دستم».

در این نقل قول نیز به خوبی روشن است که دانشجوی نیز متوجهی فرمالیته بودن فرایند دفاع و کارهای پس از آن شده است و چنین گفتمانی را بر اساس تجربه‌هایش کشف کرده است. به این ترتیب است که فرمالیسم در همهی سازوکارهای دفاع نیز نمودی روشن پیدا می- کند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر بر آن بود تا با تکیه بر پژوهشی قوم‌نگارانه به بازنمایی هویت دانشگاهی بپردازد و یکی از حوزه‌هایی که می‌توان به کنکاش این هویت پرداخت، جلسه‌های دفاع از پایان‌نامه‌های دانشجویی است که پژوهش حاضر به بررسی و واکاوی گفتمان حاکم بر این جلسات پرداخت. یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که در مجموع، دو نوع گفتمان بر جلسه‌های دفاع حاکم بود. نخست، گفتمان حرفه‌گرایی که تنها در دو رشته فیزیک و شیمی به چشم می‌خورد که به موجب آن، دلواپسی کنشگران جلسه‌ی دفاع بر محتوای پایان‌نامه است و بدان دلیل داوران هم‌وغم خود را بر تولید دانش و آفرینندگی موضوع و محتوای پایان‌نامه متمرکز می‌کنند و اساتید راهنما و مشاور و همچنین، دانشجویان همگی در پی دفاع از محتوای تولیدشده هستند و خود را مسئول هر نوع کاستی در محتوای تولیدشده می‌دانند. دوم، گفتمان فرمالیسم بود که در سایر رشته‌ها، رشته‌های غیرتجربی، حاکم بود که به موجب آن، فرم، شکل و صورت پایان‌نامه از اهمیت بسزایی برخوردار است و محتوای پایان‌نامه در حاشیه قرار می‌گیرد. هم بدان دلیل است که داوران بیشترین نقدهای خود را بر فرم و تا اندازه‌ای بر روش پژوهش متمرکز می‌کنند و از آنجا که نقدی محتوایی مطرح نمی‌شود و پایان‌نامه از نظر آفرینندگی و نو اندیشی مورد داوری قرار نمی‌گیرد، ماهیت پاسخ‌های اساتید راهنما و مشاور و همچنین دانشجویان بر دفاع‌های حاشیه‌ای و حتی به دور از محتوای پایان‌نامه متمرکز می‌شود.

اگر به پایگاه نظری قوم‌نگاری برگردیم، قوم‌نگاران بر این باورند که فرهنگ نه تنها سبب می‌شود که گروه خاصی از افراد (برای مثال، کنشگران رشته‌ی دانشگاهی) ارزش‌های خاصی را بپذیرند بلکه آن‌ها را وامی‌دارد که با گروه دیگری از معانی مقابله کرده و حتی با آن بجنگند (Gall, Borg, & Gall, 1996). بدینسان، در گروه‌هایی که گفتمان فرمالیسم در آن حاکم بود، گویی کنشگران خود را ملزم به سخن گفتن درباره‌ی فرم کرده‌اند و درباره‌ی محتوای پایان‌نامه سکوت کرده و یا آن را کم‌شمار می‌دانستند اما در گروه فیزیک و شیمی تاکید بیش از اندازه بر فرم و نادیده گرفتن محتوا، ضدارزش دانسته می‌شد. حال، پرسش اساسی این است که اگر دانشگاه‌ها باید همگونی و گونه‌گونی را به صورت همزمان نهادینه کنند پس چرا این دوگانگی به دو هویت دوگانه انجامیده است که در بسیاری از رشته‌های دانشگاهی، سرگشتگی و فرمالیسم به دنبال داشته و در دو رشته (فیزیک و شیمی) به هویتی پایدار انجامیده است؟

با تکیه بر نظریه‌ی نهادی می‌توان به این پرسش پاسخ داد. بر پایه‌ی این نظریه است که برای درک این مساله باید به شیوه‌ی تعامل و ارتباط دانشگاه‌ها با محیط بیرونی برای به دست آوردن مشروعیت پرداخت. در این نظریه باور بر این است که سازمان‌ها (در این مورد، دانشگاه‌ها) می‌کوشند تا هنجارها، اصول و گفتمان‌هایی که برای محیط بیرونی ارزش تلقی می‌شود را پذیرفته و در سازوکارهای خویش نهادینه کنند و از گرویدن به سوی آنچه برای محیط بیرونی ضد ارزش است پرهیز کنند. به این ترتیب است که می‌توانند مشروعیت به دست آورده و پذیرفته شوند (Hatch, 2019). بر این اساس، آنچه سبب شده که رشته‌هایی مانند فیزیک و شیمی، هویتی پایدار داشته باشند آن است که محیط بیرونی نه تنها بر آن‌ها فشاری برای آفرینندگی و همگونی به صورت همزمان ایجاد کرده است بلکه گفتمان حاکم بر این

رشته را نیز پذیرفته و یا دست‌کم آن را ضدارزش ندانسته است. به دیگر سخن، ماهیت و سرشت گفتمان حاکم بر این رشته‌ها مورد پذیرش محیط بیرونی قرار گرفته است و بدان دلیل نیز است که کنشگران جلسه‌ی دفاع هم‌وغم خود را بر مساله‌های محتوایی متمرکز کرده‌اند. اما در دیگر رشته‌ها به ویژه، رشته‌های علوم انسانی و اجتماعی، محیط بیرونی فشار سنگینی به این رشته‌ها برای آفریننده بودن و همچنین همگون بودن ایجاد می‌کند اما در عین حال، ماهیت و سرشت گفتمان آن رشته‌ها را نمی‌پذیرد و یا دست‌کم تنها با برخی از آن‌ها موافق است و سایر جنبه‌های آن را با ارزش‌های خود ناسازگار می‌داند. این مساله سبب می‌شود که این رشته‌ها و کنشگران آن، پیوسته متهم به غیراثربخش بودن و یا دست‌کم، کم‌اثربخش بودن شوند در حالیکه آفریننده بودن و اثربخش بودن نیازمند آزادی علمی است که جز با پذیرفتن و مشروع شمردن آن گفتمان میسر نمی‌شود. این در حالی است که آموزه‌های نظریه‌ی نهادی یادآور می‌شوند که چنین موقعیتی به یک نوع پاسخگویی ساختگی می‌انجامد (Hatch, 2019) که به موجب آن، مجموعه‌ی مربوطه (در این مورد رشته‌های دانشگاهی غیرتجربی) ناگزیرند تنها فرم‌ها و شیوه‌هایی که مورد پذیرش است را رعایت کرده و رفته‌رفته از محتوا تهی شوند. نهادینه‌شدن ارزش‌ها اگر با رویکرد مهندسی‌شده انجام شود به فرمالیسم و نه به حرفه‌گرایی می‌انجامد. در فرمالیسم نیز تنها می‌توان سطح ظاهری و ناچیز یک فرهنگ را پاسداری کرد. در چنین نهادینه‌شدنی است که پایان‌نامه و نقد و دفاع از آن تنها به فرم‌ها و صورت‌هایی فروکاسته می‌شود. در واقع، برای مهندسی کردن هویت علمی یک رشته ناگزیر باید از شیوه‌ی فرم‌محوری بهره گرفت که این شیوه‌ها تنها به نهادینه کردن سطحی و شکننده‌ای می‌انجامد. در حالیکه برای درونی کردن ارزش‌ها، باید گرایشی راستین و پایداری ایجاد شود و این جز با شیوه‌های فعال، پویا، آزادانه و آگاهانه و مبتنی بر آفرینندگی صورت نمی‌گیرد.

این مساله ما را متوجه‌ی دو نوع کژفهمی می‌کند. نخست، کژفهمی اثربخشی است که به موجب آن دانشگاه‌ها و به طور کلی رشته‌های دانشگاهی تنها بر پایه‌ی اثربخشی آن‌ها و سهمشان در تولید دانش و حل مسائل اجتماعی سنجیده می‌شوند اما بایسته‌های این اثربخشی، که در گرو مشروعیت آن رشته است، نادیده گرفته می‌شوند. در نتیجه، برخی از رشته‌های تجربی‌تر و عملیاتی‌تر که کمتر با سنجه‌های ارزشی، فرهنگی و اجتماعی سروکار دارند مانند فیزیک، شیمی، پزشکی و... همواره به عنوان رشته‌هایی اثربخش ارزیابی شده و دیگر رشته‌ها غیراثربخش و کم‌اثربخش دانسته می‌شوند. راست آن است که مساله‌ی رشته‌های غیرتجربی‌تر مساله‌ی اثربخشی نیست بلکه این رشته‌ها پایگاه بایسته و مشروعی را نتوانسته‌اند از محیط بیرونی کسب کنند و بدینسان، جایی برای آن گفتمان باقی نمی‌ماند جز فرم‌ها و صورت‌هایی از آن.

دوم، همان‌گونه که می‌توان استنباط کرد، پذیرفته‌شدن لزوماً با فراهم بودن امکانات دانشگاهی مترادف نیست. بلکه مُراد ما از پذیرفته‌شدن، مشروع دانستن گفتمانی است که در آن رشته جریان داشته و پایگاه نظری آن رشته را تشکیل می‌دهد. بدینسان، این ادعا که برخی از رشته‌های تجربی‌تر از امکانات آزمایشگاهی، آموزشی و پژوهشی مناسب برخوردار نیستند اما با این وجود اثربخش هستند نیز ناشی از همین کژفهمی است.

پیامد سیاستی این مساله که رشته‌های تجربی (فیزیک و شیمی) دارای هویت حرفه‌ای هستند و دیگر رشته‌ها گرفتار فرمالیسم شده‌اند در دانشگاه این است که ملاک موفقیت رشته‌ها بر پایه‌ی ملاک‌های رشته‌های تجربی تعیین می‌شود. در واقع، از اساتید و دانشجویان دیگر رشته‌ها انتظار می‌رود که همان تعداد و کیفیت مقاله و پژوهشی را داشته باشند که اساتید و دانشجویان رشته‌های فیزیک و شیمی دارند. این مساله خود باعث نادیده گرفتن تفاوت‌های رشته‌ای می‌شود که پژوهش‌های اخیر نیز نشان داده‌اند یکی از آسیب‌های بنیادین سیاست‌های اخیر در سطح وزارت علوم و دانشگاه است. اتخاذ چنین سیاستی در سازوکارهای اداری و مدیریتی دانشگاه نیز می‌تواند تاثیرگذار باشد. این تاثیر می‌تواند به سمت تحمیل سازوکارهای تجربی برای هویت‌بخشی به دانشگاه باشد. در واقع، موفق دانستن رشته‌های تجربی (فیزیک و



شیمی) باعث می‌شود که گفتمان آن‌ها بر دیگر رشته‌ها تحمیل شود و انتظار بر آن باشد که نه تنها در حوزه‌ی پژوهش بلکه در سایر کارکردهای دانشگاهی چنین گفتمانی الگوگیری شود. به تدریج، گفتمان سایر رشته‌ها فراموش می‌شود. این در حالی است که حتی در دانشگاه‌هایی که هویتی خاص را دنبال می‌کنند انتظار بر آن نیست که همه رشته‌ها، سازوکاری یکسان در برابر آن هویت داشته باشند. محدودیت این پژوهش این است که به بررسی این مساله نپرداخته است که آیا پایان‌نامه‌هایی که از حمایت مالی یا معنوی سازمان یا نهادی خاص برخوردار هستند، هویتی متفاوت دارند و یا از همان هویتی برخوردارند که دیگر پایان‌نامه‌های آن رشته دارند. بدینسان، پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های آتی به بررسی این مساله پرداخته شود.

تعارض منافع

در انجام مطالعه حاضر، هیچ‌گونه تضاد منافی وجود ندارد.

References

- Ataie-Ashtiani, B. (2016). Curbing Iran's academic misconduct. *Science*, 351(6279), 1273-1274. <https://doi.org/10.1126/science.351.6279.1273-c>
- Baskarada, S. (2014). Qualitative case study guidelines. *Başkarada, S. (2014). Qualitative case studies guidelines. The Qualitative Report*, 19(40), 1-25. https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=2559424
- Bolandhematan, K., & Mohammadi, S. (2015). Why elites refuse to immigrate: Representing the identity of faculty members. *Strategy of culture*, 8(31), 127-153. https://www.jsfc.ir/article_14924.html
- Bush, T. (2006). Theories of Educational Management. *International Journal of Educational Leadership Preparation*, 1(2), n2. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1066693>
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications. <https://eduq.info/xmlui/handle/11515/19498>
- Creswell, J. W., & Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into practice*, 39(3), 124-130. http://dx.doi.org/10.1207/s15430421tip3903_2
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage publications. <https://cir.nii.ac.jp/crid/1570291224971344640>
- Gall, M. D., Borg, W. R., & Gall, J. P. (1996). *Educational research: An introduction*. Longman Publishing. <https://psycnet.apa.org/record/1996-97171-000>
- Ghoraishi Khorasgani, M., Janavi, E., & Nazarzadeh Zare, M. (2021). Explaining the Phenomenon of Scientific Formalism in Iran's Academic System: Factors and Solutions. *Journal of Science and Technology Policy*, 14(2), 51-66. <https://doi.org/10.22034/JSTP.2021.14.2.1306>
- Hatch, M. J. (2019). Organization theory: Modern, symbolic, and postmodern perspectives. *South Asian Journal of Management*, 26(4), 215-218. <https://www.proquest.com/openview/f57dd62196b4bd3690cdd41de25526a4/1?pq-origsite=gscholar&cbl=46967>
- Hosseini, S. H., & Tavakol, M. (2023). Value-relevance of the social sciences field; thematic analysis of a case study of doctoral dissertations. *Research and Planning in Higher Education*, 27(2), 59-87. https://journal.irphe.ac.ir/article_703027_en.html?lang=fa
- Index Global Innovation. (2020). *The Global Innovation Index 2020: Who Will Finance Innovation*. WIPO, Geneva.
- Janavi, E., & Shahmoradi, B. (2019). Determining Iran's Scientific Competitiveness Ranking Using Scientific Complexity Index (A Comparative Study in Middle-Eastern Countries). <https://doi.org/10.22070/rsci.2018.698>
- Ladner, S. (2016). *Practical ethnography: A guide to doing ethnography in the private sector*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315422251>
- Landreman, L. M. (2005). *Toward social justice: A case study of multicultural practice in higher education*. University of Michigan. <https://www.proquest.com/openview/490c0546c03a3ca3776ebf1435380647/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Larson, C. L. (2010). Responsibility and Accountability in Educational Leadership: Keeping Democracy and Social Justice Central to Reform. *Scholar-Practitioner Quarterly*, 4(4), 323-327. <https://eric.ed.gov/?id=EJ942990>
- Macfarlane, B. (2006). *The academic citizen: The virtue of service in university life*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203003442>
- Mohammadian Sharif, K., Salimi, J., Azizi, N., & Mohammadi, S. (2020). Structural origins of the academic corruption in higher education in Iran. *Journal of Educational Sciences*, 27(2), 159-182. <https://doi.org/10.22055/EDUS.2021.33499.3031>
- Nazarzadeh Zare, M., & Mohammadi, S. (2020). Recruiting Graduates of Insider at University: Challenge or Opportunity? *Journal of Science and Technology Policy*, 13(1), 91-104. <https://doi.org/10.22034/JSTP.2020.12.1.1155>
- Pandeli, J., Sutherland, N., & Gaggiotti, H. (2022). *Organizational ethnography: an experiential and practical guide*. Routledge. <https://cir.nii.ac.jp/crid/1130294396581648409>
- Patton, L. D., & Croom, N. N. (2017). *Critical perspectives on Black women and college success*. Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781315744421>
- Powell, W. W., & DiMaggio, P. J. (2012). *The new institutionalism in organizational analysis*. University of Chicago press. <https://nyuscholars.nyu.edu/en/publications/the-new-institutionalism-in-organizational-analysis>



- Salami, R., Mirzaei, H., & Safardoust, A. (2017). Moving towards a Knowledge-based Economy by Examining the Internal Relationship between the Input and Output Dimensions of the Global Innovation Index. *Roshd-e- Fanavari*, 13(51), 16-25.
- Schein, E. H. (2010). *Organizational culture and leadership* (Vol. 2). John Wiley & Sons. <https://www.ethixbiz.com/s/Schein-E-Organizational-Culture-and-Leadership.pdf>
- Shafaii Moghaddam, E., & Niazi, M. (2023). Investigation the rate of postgraduate studentsâ commitment to academic and post academic norms. *Research and Planning in Higher Education*, 27(2), 89-115. https://journal.irphe.ac.ir/article_703028_en.html?lang=fa
- Silver, H. (2003). Does a university have a culture? *Studies in Higher Education*, 28(2), 157-169. <https://doi.org/10.1080/0307507032000058118>
- Stensaker, B. (2015). Organizational identity as a concept for understanding university dynamics. *Higher Education*, 69, 103-115. <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9763-8>
- Stensaker, B., & Norgård, J. D. (2001). Innovation and isomorphism: A case-study of university identity struggle 1969–1999. *Higher Education*, 42, 473-492. <https://doi.org/10.1023/A:1012212026597>
- Zare Bandadokouki, M. R. (2018). Study of Iran's Position in Global Innovation Indicators. 15th International Conference on Industrial Engineering, Yazd University,