

این پژوهش با هدف دستیابی به مفهوم هویت دانشگاهی و هویت استادی، به بررسی بنیادهای فکری - ارزشی دانشگاهیان پرداخته است. دستیابی به این بنیادها دشوار است و نیاز به اتخاذ رویکردی غیرمستقیم دارد. از این رو به تفسیر تجربه زیسته استادانی پرداخته شد که هم تجربه حضور در دانشگاه‌های خارج از کشور را داشته‌اند و هم در دانشگاهی در حاشیه کشور به‌انجام وظیفه مشغول‌اند. این استادان دانشگاه‌های حاشیه، در خارج از کشور آموزش دیده و هنوز هم در ارتباط با برترین دانشگاه‌های جهان هستند، ولی امکانات معیشتی و آموزشی و پژوهشی استادان حاشیه در سطحی مطلوب و حتی متعارف نیست؛ چرا این استادان به جاهای دیگر مهاجرت نمی‌کنند؟ برای یافتن پاسخ از پدیدارشناسی تفسیری بهره گرفته شد و با نمونه‌گیری هدفمند و کرانه‌ای از میان استادانی که ویژگی مذکور را داشتند تا حد اشباع نظری کار گردآوری داده‌ها ادامه یافت. تفسیر نتایج گویای آن است که این استادان برخوردار از یک نظام ارزشی - فکری ویژه‌اند که در اینجا «میهن‌پرستی آکادمیک» نامیده شد. این میهن‌پرستی آکادمیک، همراهی «با جامعه» از راه پدیدآوردن ارتباطی پویا با پیکره جامعه و بازاریابی برای دانشگاه و کار کردن «برای جامعه» است از راه آموزش نیروی انسانی برای آینده و تولید دانشی که گره‌ای از مشکلات جامعه بگشاید.

■ واژگان کلیدی: نخبگان، فرار مغرها، مهاجرت، میهن‌پرستی آکادمیک

# چرایی خودداری نخبگان از مهاجرت بازنمایی هویت استادی

کیوان بلندهمتان

استادیار دانشگاه کردستان

k.bolandhematan@gmail.com

شیرکوه محمدی

دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه تهران

sherko.mohammadi720@gmail.com

## مقدمه

نخبگان را سرمایه‌های انسانی هر جامعه‌ای می‌دانند که پیشرفت اقتصادی آن جامعه را رقم می‌زنند. آنان همچنین عاملان تحول فرهنگی جامعه بوده و بالندگی‌های فرهنگی جوامع گوناگون در گرو کار آنان است. روی هم‌رفته، باور بر آن است که توسعه پایدار اجتماعی و اقتصادی همراه با پیشرفت‌های علمی - تکنولوژیکی، همه و همه، برآیند کار و میوه تلاش نخبگان جامعه است. با این همه، کشورها تا چه اندازه از ماندگاری این نخبگان در کشور دل‌آسوده یا دل‌نگران‌اند؟ پاسخ این پرسش هر چه باشد، نکته کلیدی آن است که شناخت ما از عامل یا عوامل مهاجرت یا ماندگاری نخبگان می‌تواند به سیاست‌گذاری‌های علمی، آموزشی - پژوهشی، کشور جهت داده و جامعه را از ماندگاری نخبگانش دل‌آسوده سازد.

۱۲۸

## بیان مسئله

گرچه پیشینه دانشگاه در ایران به گندی‌شاپور برمی‌گردد ولی از نابودی این دانشگاه تا برآمدن دانشگاه‌های دینی‌ای که نظامیه نامیده می‌شدند، چندین سده جدایی افتاد. باز با نابودی این دانشگاه‌ها در ایران سده‌ها گذشت تا دانشگاه‌ها به سبک مدرن پدید آمدند. دانشگاه مدرن در ایران هم در آغاز چندان جدا از آموزشگاه نبود و نخستین آن، همان دارالفنون بود. نزدیک به هفتاد سال پیش بود که دانشگاه تهران پا به میدان نهاد. گرچه فراز و فرود در تاریخ دانشگاه‌های ایران زیاد است و دانشگاه به سبک مدرن نوپا است ولی این نمی‌تواند توجیهی برای کاستی‌های ساختاری و کاری آن باشد. برخی دانشگاه‌های نوپا در جهان امروز کارایی بسیار بالایی داشته و خود را در صدر رتبه‌بندی‌های دانشگاهی جای داده‌اند. با این همه، با نگاهی به عملکرد دانشگاه‌های ایرانی درمی‌یابیم که دانشگاه‌ها در انجام رسالت خویش چندان کارآمد نبوده‌اند؛ ضعف و ناتوانی دانش‌آموختگان نظام آموزش عالی در پاسخگویی به نیازهای بازار کار و همچنین تقاضاهای اجتماعی مربوط به رشته تخصصی آنها، ناکارآمدی آموزش‌های دانشگاهی در ایجاد دانشی ساختارمند در دانشجویان، نبود ارتباط پویا و فعال دانشگاه با بخش‌های صنعت و کشاورزی و خدمات، نبود تعادل میان عرضه و تقاضای نیروی انسانی در آموزش عالی، ضعف تحقیقات انجام گرفته در دانشگاه‌ها و در نتیجه ناچیز بودن تولید دانش به‌ویژه در حوزه‌های علوم انسانی و اجتماعی (عزیزی، ۱۳۸۵ و ۱۳۸۷)، توجه به کمیت

و تعداد فرآوری مقاله و نه اصالت و کیفیت آن و در نتیجه ضعف نظریه پردازی و تولید نظریه در عرصه‌های آکادمیک و دانشگاهی کشور (محمدی و دیگران، ۱۳۹۲)؛ عدم توجه به گوناگونی‌های فرهنگی و بی‌توجهی به خرده‌فرهنگ‌ها (صالح‌زاده، ۱۳۹۳) جملگی نشانه‌هایی از ناکارآمدی نظام آموزش عالی در انجام رسالت‌های خویش است. تحقیقات انجام گرفته در استان کردستان نیز نشان داده که به باور افراد نخبه و ممتاز دهه ۱۳۸۰ در این استان، آموزش‌های دانشگاهی نه‌تنها نتوانسته توانایی‌های آنان را شکوفا سازد، بلکه مانع آن نیز بوده است. (جهاد دانشگاهی کردستان، ۱۳۹۰)

این ناکارآمدی تا آنجا است که می‌توان گفت یکی از دلایل پدیده فرار مغزها در ایران، ضعف سیستم‌های دانشگاهی و آموزش عالی است چرا که اگر دانشگاه‌ها نتوانند نیروهای شایسته علمی و فنی خود را حفظ کرده و با ایجاد انگیزه‌هایی در محیط درونی یا بیرونی دانشگاه موجبات پیشرفت آنها را فراهم کنند و یا اینکه نیروهای شایسته، آموزش‌های دانشگاهی را فاقد اثربخشی لازم برای توسعه مهارت‌ها و دانش‌های خود بدانند، در جست‌وجوی فضای مناسب‌تری برای شکوفا کردن استعدادهای خود برمی‌آیند. این در حالی است که خسارت ناشی از فرار مغزها در ایران چیزی نزدیک به ۳۰/۴۰۰ میلیارد تومان برآورد شده است (فولادی، ۱۳۸۱). همین نشان می‌دهد که ضعف عملکردی دانشگاه‌ها در انجام رسالت خویش می‌تواند پیامدهای منفی بی‌شماری را گریبان‌گیر جامعه و فرد کند. با این همه، نکته‌ای ریز و تأمل‌برانگیز نیز این میان هست؛ برخی از نخبگان این کشور گرچه امکان مهاجرت را داشته و دارند و گرچه بسیاری از استادان دانشگاه‌های ایران در کشورهای دیگر دانش‌آموخته و مدرک گرفته‌اند و هر از گاهی برای فرصت مطالعاتی به آنجا می‌روند ولی همچنان در کشور مانده و در دانشگاه‌های داخل به کار آموزش و پژوهش می‌پردازند. این مسئله اگر در دانشگاه‌های برخوردار کشور توجیه‌پذیر باشد (به‌دلیل امکانات معیشتی و آموزشی‌ای که آن دانشگاه‌ها برای استادان فراهم می‌آورند) ولی در دانشگاه‌های حاشیه‌پرسش‌برانگیز است. چرا که فشار نهادی تقلیدی بر این استادان زیاد است. آنان عملکردهای دانشگاه‌های برتر جهان را دیده‌اند و اینک انتظار دارند که دانشگاهی که در آن به آموزش و پژوهش مشغول‌اند اندکی خود را به آن استانداردها نزدیک سازد (ولی عملاً چنین اتفاقی نمی‌افتد). از دیگر سو، امکانات معیشتی و آموزشی و پژوهشی در دانشگاه‌های حاشیه‌کشور بسیار پایین است. پرسشی که پیش می‌آید این است که چرا این استادان مهاجرت (درون‌کشوری یا برون‌کشوری)

نمی‌کنند؟ آنان بودن در دانشگاه‌های برتر جهان را آزموده و تجربه کرده‌اند و نیز اینک تجربه بودن در دانشگاه‌های کمتر برخوردار درون کشور را دارند؛ با داشتن چنین تجربه زیسته‌ای، آنان چه نگاهی به دانشگاه و رسالت دانشگاه دارند؟ در یک معنا، دانشگاه برای آنان چه معنایی دارد؟ و کار دانشگاهی خود را چگونه می‌نگرند؟

### مبانی و چارچوب نظری

نگرش سیستمی به ما می‌گوید که دگرگونی‌های بیرونی سازمان‌ها، بر کارکردها و ساختار درونی آن سازمان اثر دارد. نظام آموزشی و آموزش عالی نیز چنین است. محیط بیرونی دانشگاه، خواست‌ها و چشمداشت‌ها و فناوری‌های موجود در آن، در تغییرند. (هوی و میسکل<sup>۱</sup>، ۲۰۱۳) به‌راستی، بسیاری از مفاهیم نوین مدیریت (مانند مدیریت و رهبری اقتضایی، مدیریت استراتژیک، مدیریت کیفیت فراگیر، مدیریت ارتباط با مشتری) همگی برآمده از محیط ناپایدار بیرونی سازمان‌ها هستند. (مرکز تحقیقات کاربردی، ۲۰۰۱) اگر محیط بیرونی سازمان‌ها، محیطی ایستا و بدون تغییر باشد سازمان‌ها و مدیران آنها می‌توانند تنها با تمرکز بر محیط درونی، به اهداف سازمانی دست یابند ولی پس از دگرگونی محیط بیرونی، سازمان‌ها دیگر نمی‌توانند جداگانه کارکردهای خود را انجام دهند. دانشگاه‌ها نیز چنین‌اند، آنها هم نمی‌توانند بدون توجه به محیط بیرونی خود و انتظارات محیط به هویت خود شکل دهند و اگر هویتی جز نمود آشکار ارزش‌ها، فرهنگ، هنجارهای اجتماعی و درخواست‌های سیاسی داشته باشد عملاً نهادی بی‌معنی خواهند گردید.

هچ<sup>۲</sup> (۱۹۹۷) بر این باور است که می‌توان انتظارات محیط بیرونی را در دو دسته جای داد:

الف) انتظارات اقتصادی - فنی

ب) انتظارات ارزشی - هنجاری

انتظارات اقتصادی - فنی به جنبه‌های اقتصادی و فناوریانه برمی‌گردد. از دانشگاه خواسته می‌شود که با تربیت نیروی کارآموده سهمی در رشد اقتصادی کشور داشته باشد. به دیگر سخن، فرآوری فناوری‌های نو، تولید دانش نوین و کاربردی، تربیت متخصصان و

1. Hoy & Miskel  
2. Hatch

درآمدزایی برای جامعه از آن دسته انتظاراتی است که در بعد فنی و اقتصادی قرار می‌گیرد. انتظارات ارزشی و هنجاری بر درونی‌سازی و نهادینه کردن ارزش‌ها، هنجارها، فرهنگ و قوانین جامعه متمرکز است. در بعد ارزشی و هنجاری، حرکت کردن در راستای فرهنگ محیط بیرونی و انتظارات اجتماعی، سیاسی و ارزشی جامعه از اهمیت برخوردار است. اگرچه امروزه دانشگاه‌ها در پی پاسخگویی به هر دوی انتظارات فوق‌گام برمی‌دارند ولی شناخت هویت دانشگاهی را تنها با دیدگاه نهادی و ارزشی می‌توان شناساند چرا که دانشگاه نهادی اجتماعی است که باید نماد روشنی از هنجارها، سنت‌ها و ارزش‌های محیط بیرونی باشد و در چنین تعاملی با محیط بیرونی، می‌تواند هویت مستقل خود را شکل دهد. (هوی و میسکل، ۲۰۱۳) بر بنیاد تئوری نهادی در درک هویت و فرهنگ دانشگاهی، دانشگاه‌های موفق دانشگاه‌هایی نیستند که تنها از نمای اقتصادی و مادی کامیاب‌تر باشند؛ در این تعریف، دانشگاه‌ها هنگامی موفق‌اند که بتوانند با ارزش‌ها و سنت‌های جامعه بیشتر هم‌نوایی کنند. کسب مشروعیت از محیط بیرونی بنیادی‌ترین مسئله دانشگاه‌ها برای دوام و بقای خود است. (هچ، ۱۹۹۷) اگر هم هویت یک دانشگاه بیشتر با فرآوری دستاوردهای فنی - اقتصادی آمیخته باشد، این همان انتظار فرهنگی یا ارزشی محیط بیرونی از آن دانشگاه است و دانشگاه با شکل دادن به چنین انتظاری در ساختار خود، هویت مستقلی را شکل داده که برچسب و شناسه آن دانشگاه است. تئوری نهادی<sup>۱</sup> در آموزش عالی می‌گوید که این انتظارات ارزشی سه‌گونه فشار را بر دانشگاه وارد می‌کند:

الف. فشار نهادی هنجاری<sup>۲</sup>؛ انتظارات ارزشی و هنجاری جامعه از سازمان‌ها است تا بر پایه اصول اجتماعی و ارزشی جامعه حرکت کرده و نماد آن اصول باشند.

ب. فشار نهادی اجباری<sup>۳</sup>؛ فشار نهادها و دستگاه‌های قانونی و حقوقی برای پاسداشت

۱. تئوری نهادی در عرصه تئوری‌های سازمان در دهه ۱۹۷۰ توانست در سازمان‌های مختلف گسترش روزافزون پیدا کند ولی این گسترش در نظام آموزشی و آموزشی عالی به دلیل آمیختگی آنها با مسائل ارزشی و فرهنگی بیشتر و گسترده‌تر بود. بنیان‌گذار این نظریه، فلیپ سلزینک، سازمان‌ها را الگویی به‌منظور نهادینه کردن ارزش‌ها و انتظارات اجتماعی می‌داندست. به‌باور وودی پاول و دی ماگیو بنیادی‌ترین مسئله سازمان‌ها، مسئله مشروعیت است. گرچه یک سازمان می‌تواند سودآوری و تولیدی فزاینده داشته باشد ولی این موفقیت نمی‌تواند بقا و دوام آن را تضمین کند. به‌طوری‌که اگر سازمان نتواند انتظارات قانونی، ارزشی و هنجاری جامعه‌ای را که در آن است نهادینه کند، آرام، آرام، رو به‌سوی نابودی می‌آورد.

2. Normative Institutional Pressure

3. Coercive Institutional Pressure

قوانین و مقررات جامعه است.

ج. فشار نهادی تقلیدی<sup>۱</sup>؛ فشارهای محیط اجتماعی بر سازمان‌های اجتماعی است تا به‌مانند سازمان‌های موفق در آن حوزه کار کنند. به دیگر سخن، انتظاری است که اعضای یک جامعه از یک سازمان دارند تا دارای همان اثربخشی و کارایی سازمان‌های موفق بوده و از آنها الگوبرگیزی کند. (هچ، ۱۹۹۷ و هوی و میسکل، ۲۰۱۳)

نکته آن است که اگر این فشارهای نهادی بیش از اندازه گردد ممکن است پدیده فرار مغزها در میان دانشگاهیان رو به‌فزونی نهاده و آنان رفتن به دانشگاه‌های دیگر کشورها را برتر بدانند. این فرضیه‌ای است که به‌گونه‌های مختلف در برخی از نوشته‌های مربوط به مهاجرت نخبگان و فرار مغزها بدان اشاره شده است. (سریع‌القلم، ۱۳۸۰؛ چلبی و عباسی، ۱۳۸۳؛ صادقی و افقی، ۱۳۸۴؛ صالحی‌عمران، ۱۳۸۵؛ حاجی‌یوسفی و بهمرمد، ۱۳۸۵؛ قلی‌پور و دیگران، ۱۳۸۷؛ ارشاد و حمایت‌خواه، ۱۳۸۶، فلاحی و منوریان، ۱۳۸۷؛ رضایی و درتاج، ۱۳۹۱ و میرترابی و خاوری‌نژاد، ۱۳۹۳)

در این میان، شاید در جهان کنونی که جهانی‌شدن و تبدیل شدن جهان به دهکده‌ای جهانی بیش از پیش فشار نهادی تقلیدی را برجسته ساخته باشد. مردمان انتظار دارند که دانشگاه‌های شهر و کشورشان همچون دانشگاه‌های موفق کار کنند و استانداردهای آنان را داشته باشند. خود استادان و دانشجویان نیز در درون دانشگاه‌های خود چنین انتظاری را از مدیریت دانشگاه دارند. این انتظار دوسویه مردم و دولت از دانشگاه و دانشگاهیان از مدیریت دانشگاه بی‌گمان همان اندازه که برانگیزاننده هست می‌تواند چالش برانگیز نیز باشد. برای نمونه استادانی که با فضای دانشگاه‌های موفق آشنا هستند و مدیریت دانشگاه خود را ناتوان از رسیدن به آن استانداردها می‌بینند ای‌سا چاره را در رفتن به دانشگاه‌های موفق بدانند.

نمونه روشن این فشار نهادی تقلیدی را در «پژوهش» می‌توان دید. در میان مردم و گاه شماری از دانشگاهیان هم، این تصور رایج بوده و هست که دانشگاه جایی است برای نگاهداری و پخش و نوآوری دانش. (ویلسن<sup>۲</sup>، ۱۹۴۲) ولی امروزه سیاست کلی آموزش عالی ایران، تمرکز بر پژوهش و انتشار مقاله است. این تنها ملاک در هر گونه ارتقا و سنجش استاد است و دیگر ملاک‌ها، مانند آموزش، بسیار کم‌رنگ و حاشیه‌ای است. این نمونه روشن یک فشار نهادی اجباری است. بی‌گمان، این قانون‌گذاری وزارت علوم ریشه

1. Mimetic Institutional Pressure

2. Wilson

در موجی جهانی دارد که ایران را هم در بر گرفته است. این موج جهانی خود ریشه در سنت هامبولتی دارد که در آن، استاد می‌کوشد مرزهای دانش را پیش برده و دانش نو بیابد. استاد اگر هم آموزش می‌داد این آموزش او، آموزش یافته‌های نوینی بود که خود به‌دست آورده بود نه آنچه از پیش در کتاب‌ها آمده بود. این سنت به نگرش‌های «برج عاجی» درباره دانشگاه انجامیده است. اینکه دانشگاه جدا از جامعه است و استاد هم باید جدایی خود را از جهان روزانه پاسداری کند. این نه‌تنها به جدایی دانشگاه از گفتمان مردمی انجامیده (مک‌فارلن<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷)، که تا آنجا پیش رفته که برخی از استادان، دیگر، به دانشجویان کارشناسی هم آموزش نمی‌دهند و به مقاطع بالاتر می‌پردازند. (مک‌فارلن، ۲۰۰۷ و بویر<sup>۲</sup>، ۱۹۹۰)

راست آن است که سنت هومبولتی خودفرمانی دانشگاهی چنین نمی‌گفت. آنچه این سنت بر آن پافشاری می‌کرد آزادی آکادمیک بود تا دانش ابژکتیو به‌دست آید. (مک‌فارلن، ۲۰۰۷) در دل همین سنت هم به پرورش شاگرد خودفرمان و آزاد توجه می‌شد. ولی روند چنان شد که پژوهش بر کل فعالیت‌های دانشگاه سایه افکند و نگاه‌ها از شاگرد به‌سوی استاد چرخید و وفاداری به دانشگاه جای خود را به وفاداری به حرفه داد. همه سخن آن بود که دانشگاه جایی برای یادگیری استاد است نه فقط یاد دادن به شاگردان. (بویر، ۱۹۹۰)

دو نکته را اینجا باید یادآور شد:

یکی آنکه ترکیب فشار نهادی اجباری و فشار نهادی تقلیدی را در «مسئله پژوهش محوری» دانشگاه‌ها به‌روشنی می‌توان دید. اینک اگر مدیریت دانشگاهی ناتوان از برآوردن فضای مناسب (مادی و معنوی) برای پژوهش دانشگاهی باشد، آیا نارضایتی استادان افزایش پیدا نکرده و احتمال «مهاجرت نخبگان» افزایش نمی‌یابد؟

دیگر آنکه در گذشته‌ها چنین نمی‌اندیشیدند. هنوز هم بسیاری از استادان ممکن است به‌گونه‌ای دیگر بیندیشند: رویاروی نگاه پژوهش‌محور به دانشگاه. برای دریافتن این نگاه‌های دیگرگون، می‌توان دو سنت برجسته و موفق دانشگاهی دیگر را نام برد: سنت آکسبریج و سنت شهری.

سنت آکسبریج دانشگاه را جایی برای آموزش به شاگردان و پروراندن آنان می‌دید.

1. Macfarlane  
2. Boyer

آموزش پیشه‌ای مقدس بود و کاری کشیش‌وار. این سنت ریشه در فرهنگ دینی داشته و بر بالیدگی اخلاقی شاگردان از راه برنامه درسی لیبرال پافشاری می‌کند. آکسفورد و کمبریج<sup>۱</sup> 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؛ آموزش فردی شده را می‌پسندیدند و خودفرمانی سیاسی و خودگردانی آکادمیک را آرمان خود گردانده بودند. این سنت که کسانی همچون توماس آرنولد و جان هنری نیومن چارچوب‌های نظری آن را ریختار بستند در دیگر دانشگاه‌ها هم رخنه کرد و برخی از دانشگاه‌های نوین به‌سوی آن گرائیدند<sup>۲</sup>. (مک‌فارلن، ۲۰۰۷) نشانگان این گرایش را امروزه در توجه روزافزون شماری از دانشگاه‌های برتر به آموزش می‌توان دید. این چرخش دید به‌ویژه از دهه ۱۹۹۰ میلادی به این‌سو، در آمریکا و بریتانیا دیده می‌شود. (مارینکوویچ<sup>۳</sup>، ۲۰۰۷ و نیکلاس<sup>۴</sup>، ۲۰۰۲)

با این‌همه، افزون بر آموزش و پژوهش، الزام اخلاقی در برابر دانشجویان و همکاران، و به دور از سودجویی، نیز هست. اگر گسترده‌تر بنگریم، الزام اخلاقی در برابر جامعه هم هست. (ر.ک: نیکسن<sup>۵</sup>، ۲۰۰۸ و ۲۰۱۱؛ آرتور و بوهلن<sup>۶</sup>، ۲۰۰۵ و مک‌فارلن، ۲۰۰۷) به‌گفته بویر، در کار دانشگاهی، گاهی نگاه‌ها از پرورش شاگرد به ساختن کشور و ملت گرائیده و البته این از دل پرورش شاگردان بیرون می‌آید، امید به ساختن جهانی بهتر یعنی نیاز به سازندگانی کوشا و پای‌بند. (بویر، ۱۹۹۲) این خود به سنتی انجامید که به سنت شهرنویز شناخته می‌شود. سنت شهری بر برآوردن نیازهای بومی استانی یا کشوری از راه برنامه درسی کاربردی تکیه می‌کند. این دانشگاه‌ها با رنگ‌باختن نیروی کلیسا و انقلاب صنعتی اروپا جان گرفت. دانشگاه‌های شهری پیامد دگرگونی اقتصادی و اجتماعی و سیاسی شتابان اروپا بود که بشردوستان و سیاست‌پیشگان و بازرگانان

۱. دانشگاه‌های هاروارد و ییل در آمریکا نیز بیشتر این الگو را پسندیدند. (مک‌فارلن، ۲۰۰۷)  
 ۲. این می‌توانست پیامد به‌کارگیری دانش‌آموختگان آکسبریج در جایگاه استادی آن دانشگاه‌های نو باشد. این دانش‌آموختگان، سنت نخبه‌گرایانه آکسبریج را در انگلستان رواج داده و دیگر دانشگاه‌ها را به رنگ و آهنگ آکسفورد و کمبریج درآوردند. آنان می‌کوشیدند جایگاهی هم‌ارز دانشگاه‌های باستانی به‌دست آورند آن‌گونه که می‌توان گفت در این فرایند، دانشگاه‌های نو، خود پایگاه‌های دورافتاده آکسفورد و کمبریج گردیدند. (مک‌فارلن، ۲۰۰۷)

3. Marincovich

4. Nicholls

5. Nixon

6. Arthur & Bohlin



آنها را پدید آوردند. این دانشگاه‌ها، در پایان سده نوزدهم، برای پیشیاری همان جامعه خود پدید آمدند و رشته‌های وابسته به صنعت بومی را آموزش می‌دادند. این دانشگاه‌ها گشوده به روی همگان بودند از هر گروه و جنس و دینی که بودند و شایسته‌سالاری، کانون کوشش‌های آنها بود. (مک‌فارلن، ۲۰۰۷) 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.

این‌سان و در جمع‌بندی می‌توان گفت که:

۱. «پژوهش محوری» سنت هامبولتی می‌تواند هم برانگیزاننده باشد و هم چالش‌های جدی برای دانشگاه پدید آورد.

۲. دل‌بستن به سنت‌های دیگر هم می‌تواند از سویی برانگیزاننده استادان باشد و از سویی به دلیل رویارویی آن با سنت هامبولتی می‌تواند باز چالش‌هایی برای دانشگاه پدید آورد.

راست است که در باور برخی از نظریه‌پردازان، این سه سنت یا نگرش را سه بال و سه رسالت اصلی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی می‌نامند و الف) تولید و توسعه علم از طریق پژوهش؛ ب) انتقال دانش و علم از طریق آموزش و ج) گره‌گشایی از مسائل و مشکلات پیش روی جامعه از طریق خدمات مشاوره‌ای و فرایندهای ارتباط با جامعه را کار دانشگاه می‌دانند (بارنت و ناپولی<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸) ولی عملی‌ساختن این سه در کار استادان بیش از آنکه با آئین‌نامه شدنی باشد نیاز به چینش نگرشی و برخورداری استاد از یک سامانه یکپارچه نگرشی دارد. استادان ایرانی وزن این سه را یکسان نمی‌دانند و ای‌بسا هر یک برای خود چینشی پلکانی از این سه داشته باشند و اولویت را به یکی از این سه بدهند. شاید هم گروه‌های گوناگون با علایق متفاوت، نگاهی دیگر به دانشگاه و استاد داشته باشند. باید این نگاه‌ها را کاوید و به فهمی ژرف از آنها رسید. پژوهش کنونی می‌کوشد نگاه برخی از این استادان را، آنانی که در خارج از کشور بوده و در پیوند با دانشگاه‌های برتر جهان هستند ولی حاضر به مهاجرت نیستند، نسبت به این سه رسالت و اولویت‌دهی آنان را بیازماید. شاید از دل این نگاه بتوان دریافت که عامل اصلی عدم مهاجرت آنان چه بوده است و سپس سیاست‌گذاران برای تقویت این عامل بکوشند. لازمه این کار، دریافتن نوع

۱. دانشگاه‌هایی مانند منچستر، لیورپول، بیرمنگام. (مک‌فارلن، ۲۰۰۷)

2. Barnett & Napoli

نگاه آنان به دانشگاه و وظیفه‌ای است که برای خود تعریف کرده‌اند. به دیگر سخن از راه بررسی تجربه زیسته این استادان و بازنمایی برداشت‌های آنان از ماهیت دانشگاه و هویت آن، و نیز هویت استادی و وظیفه او، شاید بتوان به فهم ماندگاری آنان در دانشگاه‌های حاشیه راه برده و در برنامه‌ریزی‌ها و سیاستگذاری‌های آموزش عالی از آن بهره گرفت.

### روش پژوهش

هدف این پژوهش دریافتن نوع نگاه استادانی بود که گزینه مهاجرت را به‌رغم امکان آن برگزیده‌اند. اینکه آنان چه نگاهی به کار خود و رسالت‌های خود دارند. بازنمایی تفسیر آنان از کار خود و رسالت خود، آماج بنیادین این پژوهش بود. از این‌رو، زیربنای فلسفی این پژوهش بر پایه دانش‌شناسی تفسیری<sup>۱</sup> است که خود به رویکرد کیفی<sup>۲</sup> منجر می‌شود. چنین پژوهشی برای فهم ژرف دیدگاه‌ها و تجربه‌های مشارکت‌کنندگان، بی‌واسطه و بدون محدود کردن آن دیدگاه‌ها در قالبی از پیش تعیین‌شده به تحقیق می‌پردازد. پژوهش کیفی را پژوهشی استقرایی و در راستای کشف ویژگی‌هایی می‌دانند که یا پیش‌تر بدان پرداخته نشده یا در یک بافت بومی بررسی نشده است (اسکات و آش<sup>۳</sup>، ۲۰۱۱) و از این‌رو به کشف داده‌های جدید و نوظهور<sup>۴</sup> می‌انجامد. (کرسول<sup>۵</sup>، ۲۰۰۹ و ۲۰۱۲؛ هچ<sup>۶</sup>، ۲۰۰۲؛ دونوگ و پانچ<sup>۷</sup>، ۲۰۰۳؛ مارشال و راسمن<sup>۸</sup>، ۱۹۹۹ و ماکسول<sup>۹</sup>، ۱۹۹۶)

چون این پژوهش نیازمند بررسی و تحلیل دیدگاه‌ها و تجارب اساتیدی بود که تجربه‌ای زیسته از بودن در دانشگاه حاشیه را دارند، از روش پدیدارشناسی<sup>۹</sup> استفاده شد. پدیدارشناسی یکی از روش‌های پژوهش کیفی است که به بررسی و تحلیل ژرف دیدگاه‌ها، احساسات و تجارب گروه نمونه در رابطه با پدیده‌های خاصی می‌پردازد. (کرسول، ۲۰۰۹ و ۲۰۱۲ و هچ، ۲۰۰۲) به باور روش‌شناسان، این تجربه زیسته را با دیگر روش‌ها یا نمی‌توان به‌دست آورد یا دشوار بتوان بازنمایی کرد. پدیدارشناس برای بررسی تجربه

1. Interpretative Epistemology

2. Qualitative Approach

3. Scott & Usher

4. Emerging Data

5. Creswell

6. Donoghue & Punch

7. Marshall & Rossman

8. Maxwell

9. Phenomenology

زیسته مردمان، دست از داوری کشیده و برای این تعلیق قضاوت<sup>۱</sup> از بررسی پیشینه تحقیق پرهیز می‌کند. (هومن، ۱۳۹۰) از این‌رو در مراحل پژوهش پدیدارشناسانه جایی برای پیشینه پژوهش در نظر گرفته نمی‌شود. (دانایی‌فرد و کاظمی، ۱۳۹۰) پژوهشگرانی همچون وجنار و سوانسون<sup>۲</sup> (۲۰۰۷) نسبت به بررسی پیشینه پژوهشی هشدار داده یا برخی دیگر از آن بهره نمی‌گیرند. (هاید<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵ و والترز<sup>۴</sup>، ۲۰۰۸) دیگر پژوهشگران استفاده محدود از آن را در گزارش تحقیق و برای روشن گرداندن موضوع مهم می‌دانند نه در آغاز. (بهاری و گروزیر<sup>۵</sup>، ۲۰۰۸ و گینسبرگ و سیناکوره<sup>۶</sup>، ۲۰۱۳)

جامعه پژوهش نیز شامل همه اساتیدی بودند که مقطع دکترای تحصیلی خود را در خارج کشور سپری کرده و بافتی متفاوت با بافت موجود دانشگاه‌های کشور را تجربه کرده بودند و مقایسه‌های واقع‌بینانه‌تری بین دانشگاه‌ها می‌توانستند انجام دهند. از همه اعضای این جامعه، ۸ نفر و با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند<sup>۷</sup> مبتنی بر روش نمونه‌گیری کرانه‌ای<sup>۸</sup>، انتخاب شدند. نمونه‌گیری کرانه‌ای به نمونه‌گیری گفته می‌شود که پژوهشگر در پی شناخت افراد، پدیده‌ها یا عواملی است که بسیار متفاوت با اعضای جامعه بوده و به‌نوعی استثنائی یا کرانه‌ای بوده و به دیگر سخن، با آنچه در عرف دیده می‌شود تفاوت‌های بنیادی دارند. (کرسول، ۲۰۱۲) این از آن‌رو است که این اعضای هیئت علمی کسانی هستند که دکترای خود را در خارج از کشور گذرانده و فضای مناسب آکادمیک آنجا را تجربه کرده و هم‌اکنون نیز با آن دانشگاه‌های معتبر در ارتباط هستند ولی پس از بازگشت، به هر علت یا دلیلی، در دانشگاهی حاشیه مانده‌اند. منظور از دانشگاه حاشیه هر دانشگاه دولتی‌ای است که در عرف اداری، «مادر» محسوب نمی‌شود و از نظر جغرافیایی نیز در استان‌ها یا شهرهای کوچک کشور جای دارند. با توجه به محدودیت‌های فراوان یک دانشگاه حاشیه در مقایسه با آن دانشگاه‌های معتبر خارجی، انتظار بر این است که این افراد نیز مانند دیگر کسانی که با فراهم نبودن شرایط مساعد در دانشگاه‌های حاشیه مهاجرت کرده‌اند، به کشورهای دیگر مهاجرت کنند ولی این افراد دست به چنین کاری نزده‌اند و به‌نوعی

1. Epoche
2. Wojnar & Swanson
3. Hyde
4. Walters
5. Beharry & Crozier
6. Ginsberg & Sinacore
7. Purposeful Sampling
8. Extreme Case Sampling

با شرایط و عرف موجود همگام نیستند. تعداد افراد گروه نمونه، بر مبنای اشباع نظری<sup>۱</sup> بود بدین معنی که نمونه‌گیری تا زمانی ادامه یافت که دیدگاه‌های جدیدتری توسط گروه نمونه مطرح نشد. به درخواست مشارکت‌کنندگان از ذکر اطلاعات جمعیت‌شناختی آنان خودداری می‌شود؛ تنها آنچه شایان یادآوری است آن است که ۵۰٪ مشارکت‌کنندگان، از حوزه‌های علوم انسانی - اجتماعی و ۵۰٪ دیگر از حوزه‌های فنی و پایه بوده‌اند.

برای گردآوری داده‌ها نیز از مصاحبه باز استفاده شد. مصاحبه‌شونده با یک سؤال کلی و باز در ارتباط با موضوع پژوهش مواجه می‌شد و بدون هیچگونه محدودیتی، از نظر چارچوب فکری، دیدگاه‌های خود را بیان می‌نمود. این از آن‌رو بود که محقق بتواند بدون محدود کردن دیدگاه‌های مشارکت‌کنندگان، جهان‌بینی‌ها و تجارب آنها را بررسی و واکاوی کند. در جریان مصاحبه‌ها و با کسب اجازه از مشارکت‌کنندگان، از ضبط صوت برای ثبت و ضبط داده‌ها استفاده شد و پس از پیاده شدن، به دست‌نوشته‌های متنی تبدیل شدند. برای اعتباریابی داده‌ها نیز اقدامات زیر انجام شد: ۱. تحلیل و بازبینی مقوله‌های به‌دست‌آمده از اساتید گروه نمونه<sup>۲</sup> (ماکسول، ۱۹۹۶ و کرسول، ۲۰۱۲)؛ ۲. روش بازخورد مشارکت‌کننده که مبتنی است بر ارائه تفسیرها و تحلیل‌های محقق به مشارکت‌کنندگان هنگام انجام مصاحبه، برای ویرایش مواردی که محقق بد فهمیده است؛ و ۳. تطابق همگونی یافته‌ها<sup>۳</sup> که در آن پژوهشگر می‌تواند از مشارکت محقق دیگری برای کدگذاری و بازبینی مقوله‌ها استفاده کند که با توجه به اینکه این پژوهش به‌صورت گروهی انجام شد از این روش اعتباریابی نیز استفاده شد.

در کدگذاری از روش تحلیل استقرایی کیفی که مبتنی بر کدگذاری باز<sup>۴</sup> و کدگذاری محوری<sup>۵</sup> است به تفسیر یافته‌های پژوهش پرداخته شد. در کدگذاری باز، اطلاعات گردآوری‌شده از افراد مشارکت‌کننده گردآوری شده و سپس داده‌ها، بدون در نظر داشتن هیچ مبنایی نظری خاصی، کدگذاری می‌شوند. در مرحله بعد که کدگذاری محوری است، داده‌های کدگذاری‌شده تلخیص و کاهش داده می‌شوند و این فرایند تا زمانی ادامه پیدا می‌کند که به مقوله‌ها و طبقه‌های گسترده‌تری دست یابیم که بتواند کدهای جزئی‌تر را شامل شود. (کرسول، ۲۰۱۲) شایان ذکر است که عنوان مقوله‌های ارائه‌شده نیز دقیقاً

1. Theoretical Saturation
2. Member Cheking
3. Triangulation
4. Open Coding
5. Core Coding

برگرفته از واژه‌هایی است که مشارکت‌کنندگان استفاده کرده‌اند که به آن کدهای طبیعی<sup>۱</sup> می‌گویند. (کرسول، ۲۰۱۲)

### یافته‌های پژوهش

در بند آغازین از جمع‌بندی مبانی و چارچوب نظری پژوهش آورده شد که:

۱. «پژوهش محوری» سنت هامبولتی می‌تواند هم برانگیزاننده باشد هم چالش‌های جدی برای دانشگاه پدید آورد.

۲. دل‌بستن به سنت‌های دیگر هم می‌تواند از سویی برانگیزاننده استادان باشد و از سویی به دلیل رویارویی آن با سنت هامبولتی می‌تواند باز چالش‌هایی برای دانشگاه پدید آورد.

این دو، به گونه‌ای، پرسش‌های غیرمستقیم ما را برای رسیدن به پرسش بنیادین پژوهش (چرایی عدم مهاجرت نخبگان) شکل داد. از این رو بهتر است در ارائه یافته‌ها نیز، یافته‌ها در دو بخش جداگانه ارائه شود.

### بخش نخست یافته‌ها

«پژوهش محوری» سنت هامبولتی اینک نه تنها همچون یک فشار نهادی اجباری (قانونی و آئین‌نامه‌ای) عمل می‌کند که خود در گستره جهانی آن، نقش فشار نهادی تقلیدی را هم ایفا می‌کند. این گرچه می‌تواند برانگیزاننده استادان برای پژوهش باشد ولی چالش برانگیز هم خواهد بود چرا که استادانی که با دانشگاه‌های خارج از کشور آشنا هستند و سنت حمایتی (مادی و معنوی) آنان را از پژوهش (و کمیت و کیفیت آن پژوهش‌ها) دیده‌اند ممکن است حسی از نارضایتی و سرخوردگی را در دانشگاه‌های حاشیه داشته باشند.

در پژوهش کنونی نیز مشارکت‌کنندگان همین نگاه را داشتند. آنان دانشگاه را جایی برای پژوهش اصیل و پیشرو می‌دانستند، ولی نسبت به جایگاه دانشگاه و عملکردهای آن در این زمینه نگاهی منفی داشته و هویت دانشگاه را بر باد رفته می‌دانستند. داده‌های به‌دست‌آمده از پژوهش نشان می‌دهد که به باور همه مصاحبه‌شونده‌ها، نه تنها هویت دانشگاه و استاد در سطح متعارف و مطلوبی نیست بلکه دانشگاه حاشیه هویت مشخصی در بعد کلان (یا همان دانشگاه) و نیز در سطح خرد (یا همان استاد) ندارد. در تأیید این

جمله، نقل قول‌هایی از مشارکت‌کنندگان را یادآور می‌شویم:

من درباره یک دانشگاه متعارف و مطلوب حرف زدم اما واقعیت اینه که هیچ دانشگاهی در ایران وجود ندارد. کدام دانشگاه؟ وقتی شما می‌بینید که جلوی دانشگاه مؤسسه‌هایی بازار پایان‌نامه‌نویسی راه انداختند و جلوی دانشگاه دارند هویت دانشگاه را زیر سؤال می‌برند و کسی هم کاری بهشان ندارد (کد ۸).  
هویت مستقل این دانشگاه چیه؟ مهد کدام علم هست؟ کدام علم نو را به مرز و بوم ایران یا استان معرفی کرده است؟ (کد ۲).

ایشان بر این باور بودند که دانشگاه نتوانسته علم نوینی را به جامعه معرفی کند چرا که تحقیقات انجام گرفته در آن ناکارآمد بوده‌اند. استادی دیگر نیز در گفته‌های خود بر این باور است که کمیت تحقیقات انجام گرفته در وضع مناسبی بوده ولی کیفیت آنها چندان مطلوب نبوده است:

کمیت تحقیقات در وضع خوبی بوده است اما خیلی ابهام‌ها و سؤال‌ها درباره کیفیت آن وجود دارد. تا چه حد این تحقیقات مشکلات را حل کرده‌اند؟ تا چه اندازه معتبر بوده‌اند؟ میزان استناد به این مقالات چقدر بوده است، همگی زیر سؤال است (کد ۱).  
دلایل مختلفی می‌توانند چنین مشکلی را پدید آورند؛ از یک‌سو، تعداد واحدهایی که اساتید همزمان باید تدریس کنند زیاد است و این می‌تواند انرژی اعضای هیئت علمی را در تولید دانش نو و انجام پژوهش‌های ناب کاهش دهد؛ از سوی دیگر، سیاست‌گذاران آموزش عالی چندان به کارهای پژوهشی که می‌تواند به تولید دانش بینجامد توجه ندارند و در فرجام، پژوهش‌ها و مقالات دانشگاه‌ها در تولید دانش نو ناتوان‌اند.  
تعداد واحدهای تدریس بسیار زیاد است و هر استاد فعالی را برای تولد دانش از کار می‌اندازد (کد ۱).

دانشگاه و حتی سیاست‌گذاران نظام آموزش عالی چندان ارزشی برای کارهای پژوهشی نوآورانه قائل نیستند (کد ۸).

از این‌رو نگاه کلی این استادان نشان‌دهنده یک نارضایتی کلی نسبت به جایگاه دانشگاه و کارایی آن بود:

دانشگاه هیچ وقت هویت مشخصی نداشته (کد ۳).

دانشگاه همچون یک فروشگاه است و استاد نیز فروشنده آن فروشگاه. دانشگاه اصلاً دانشگاه نیست (کد ۵).

## بخش دوم یافته‌ها

هنگامی که دانشگاهیان از دانشگاه ناراضی هستند بسیاری مهاجرت می‌کنند. ولی چرا برخی از آنان مهاجرت نمی‌کنند؟ برای دریافتن این پاسخ راهی غیرمستقیم برگزیده شد: دریافتن نگاه آنان نسبت به کارکردهای دانشگاه و وظیفه استادی خود آنان. شاید به‌رغم تمرکز فشار نهادی اجباری بر پژوهش، این استادان، کار پژوهش را کاری مرتبه دوم شمرده و با آنکه خود پژوهشگران قابل و پرکاری هستند ولی به‌دلیل آنکه آن را نسبت به دیگر کارکردهای دانشگاهی در اولویت نمی‌دانند لذا کاستی‌های موجود را هم قابل تحمل می‌بینند. یافته‌های مصاحبه‌ها گویای همین نکته بود. این یافته‌ها را در این زمینه می‌توان در دو بخش طبقه‌بندی کرد: ۱. با جامعه؛ و ۲. برای جامعه.

۱۴۱

### ۱. با جامعه

همان‌گونه که گفته شد دانشگاه دارای کارکردها و عملکردهای مشخصی است که با توجه به آن کارکردها می‌توان هویت دانشگاهی را مشخص ساخت که به سه کارکرد اساسی می‌توان اشاره کرد: الف. تربیت نیروی انسانی از راه آموزش؛ ب. تولید دانش از طریق پژوهش و ج. ارتباط با محیط بیرونی. آنچه از یافته‌های پژوهش برمی‌آید آن است که تکیه و تأکید مشارکت‌کنندگان در پژوهش بر کارکرد سوم است. به‌باور آنان بخش سوم کارکرد اساسی دانشگاه است و آن دو بخش دیگر باید در خدمت این کارکرد باشند. آنان برآنند که رسالت دانشگاه که با آن می‌توان هویت دانشگاهی را تعریف کرد، ارتباط با محیط بیرونی است.

داده‌ها نشان می‌دهد که به‌باور مشارکت‌کنندگان دانشگاه‌ها ارتباط فعال و پویایی با محیط بیرونی دارند و در بسیاری از جوامع پیشرفته دانشگاه‌ها یک نهاد پیشرو در بسیاری از جنبش‌های اجتماعی، شهروندی، سیاسی، اقتصادی هستند. براساس داده‌ها می‌توان ارتباط با محیط بیرونی را در ۴ بعد خلاصه و بررسی کرد.

### ۱.۱. ایجاد ساختارهای جدید اجتماعی

به باور یکی از اساتید، دانشگاه‌ها باید بتوانند ساختارهای حاکم بر جامعه را که اغلب ریشه در خرافات دارد از اذهان مردم پاک کرده و پیش‌آهنگ یک گفتمان جدید اجتماعی شوند تا پیشرفت اجتماعی، عدالت‌خواهی و آزادی تحقق پیدا کند:

پیر بودیو یک بحث جالب را در ارتباط با دانشگاه معرفی می‌کند و بر این باور

است که دانشگاه‌ها باید بتوانند ساختار شکنی کرده و پیش‌آهنگ یک حرکت جدید اجتماعی شوند... و ساختارهای جدیدتری را تعریف کنند (کد ۷).

برخی دیگر از استادان نیز در راستای تعریف خود از علم و هویت علمی به این نکته اشاره داشتند که علم باید قابل کاربرد در حوزه‌های مختلف اجتماعی باشد آن‌سان که مشکلات اجتماعی و مسائل جامعه را شناسایی کرده و تدابیری برای آن بیندیشد. برای نمونه یکی از مشارکت‌کنندگان می‌گوید:

این همه مشکلات اقتصادی که برای کشور ما ایجاد شده است باید دانشگاه‌ها و متخصصان اقتصادی آن را برطرف کنند. متخصصان امر تعلیم و تربیت باید به خانواده‌ها و مدارس کمک کنند تا مشکلات تربیتی خود را حل و فصل کنند. پس دانشگاه باید بتواند مشکلات پیش روی جامعه را حل و فصل کند و یک حرکت یا تئوری جدید را ایجاد کند (کد ۸).

در نگاه مشارکت‌کنندگان، استادان دانشگاه نیز باید پیرامون اجتماع و محیط بیرونی خود حس وظیفه‌شناسی داشته و برخوردار از مسئولیت‌پذیری اجتماعی باشند. این مسئولیت اجتماعی می‌تواند همدردی با کسانی که ممکن است آسیب و زبانی دیده باشند، کمک به نیازمندان (هم روحی و هم مالی)، تلاش برای آزادی خواهی و جلوگیری از اعمال ستم و چیزهایی از این دست باشد. تنها وظیفه استادی آموزش یا پژوهش نیست: من به‌عنوان یک استاد نباید نسبت به اتفاقاتی که در محیط خارج از دانشگاه و حتی در درون دانشگاه اتفاق می‌افتد بی‌تفاوت باشم. داشتن ماشین ۳۰۰ میلیون تومنی چه توجیهی برای من می‌تواند داشته باشد در حالی که خیلی از افراد محتاج حتی ۲۰۰ هزار تومان هستند... من نباید بی‌تفاوت باشم وقتی می‌بینم حقی اجحاف می‌شود و ظلمی در حق کسی در جامعه اتفاق می‌افتد من به‌خاطر شغلم باید حس مسئولیت‌پذیری داشته باشم (کد ۵).

این در حالی است که با به‌میدان آمدن مفاهیمی مانند مسئولیت‌پذیری<sup>۱</sup> و پاسخگویی<sup>۲</sup> دانشگاه‌ها نسبت به محیط بیرونی این وظیفه استادی بیش از پیش ضروری می‌نماید. مفاهیم یادشده، تفکر سنتی را (که وظیفه استاد را تنها در راستای علم تعریف کرده و استاد را یک آموزش‌دهنده و یا یک پژوهشگر توانا می‌داند) به‌چالش می‌کشد. مطرح‌شدن

1. Responsibility  
2. Accountability



الگوهاییی از مدیریت و رهبری نظام آموزش عالی که بر جنبه‌های اخلاقی تکیه کرده و دانشگاه‌ها و نظام‌های آموزشی را نهادهایی اخلاقی می‌داند که در پی حاکم کردن اصول اخلاقی در جامعه هستند (و به آن رهبری اخلاقی<sup>۱</sup> می‌گویند) نیز بر اهمیت موضوع افزوده است.

#### ۱.۲. ایجاد ارزش‌های مبتنی بر تحصیلات

نه تنها دانشگاه‌ها باید بتوانند ساختارهای جدیدی در جامعه ایجاد کنند بلکه باید نگرش‌های مثبتی در اذهان تک‌تک مردمان نیز ایجاد کنند. یکی از این نگرش‌ها می‌تواند ایجاد نگرشی مثبت در ارتباط با ایجاد ارزش تحصیلات باشد که یکی از رسالت‌های اساسی دانشگاه‌ها است. به‌باور یکی از مشارکت‌کنندگان، تحصیلات دانشگاهی ارزش خود را از دست داده و در چنین فضایی دانشگاه‌ها نمی‌توانند ارزش‌های مبتنی بر تحصیلات را ایجاد کنند.

امروزه شاید یک نفر ترجیح دهد که بازار کار آزاد را انتخاب کند تا اینکه به دانشگاه بیاید و از تحصیلات عالی برخوردار باشد. از این بدتر زمانی است که حتی مدارس و معلمان آن نیز دیگر تلاشی برای ایجاد ارزش‌های مبتنی بر تحصیلات انجام نمی‌دهند. اینجا است که شاید دانشگاه‌ها بتوانند این رسالت را به‌خوبی انجام داده و بتوانند دوباره فاز تحصیلات و ارزش‌های آن را در دل مردم زنده کنند (کد ۴).

#### ۱.۳. خدمات مشاوره‌ای

داده‌ها نشان می‌دهد که دانشگاه متعارف و مطلوب در راستای ارتباط با محیط بیرونی می‌تواند خدمات مشاوره‌ای انجام دهد و این‌گونه می‌تواند دانش تخصصی خود را به پیشه‌های مختلف پیوند زده و مبنایی را برای رشد جامعه فراهم کند. مصاحبه با اساتیدی که تحصیلات خود را در خارج از کشور و در دانشگاه‌های موفق دنیا سپری کرده‌اند نشان می‌دهد که حتی دولت و سازمان‌های دولتی براساس خطوطی که دانشگاه‌ها برای آنها روشن می‌کنند حرکت می‌کنند:

از نظر من یکی از جنبه‌های معرف دانشگاه ایده‌آل، همین خدمات مشاوره‌ای است. جالب است که بدانید زمانی که من در دانشگاه X بودم، استانداران و اعضای حکومت فدرال همیشه جلساتی را با متخصصین امور شهرداری و جغرافیای شهری داشتند تا بتوانند اصول اداره شهر و استان را بدانند (کد ۱).

از آنجا که یکی دیگر از رسالت‌های دانشگاه‌ها ارائه خدمات مشاوره‌ای است، خدمات

مشاوره‌ای از وظایف استادان شمرده می‌شود، چرا که دانشگاه‌ها با تکیه بر اعضای هیئت علمی خود می‌توانند این رسالت را انجام دهند. داده‌ها نیز بیانگر آن است که یکی از جنبه‌های هویت استادی خدمات مشاوره‌ای به مخاطبان خارج از دانشگاه است. این خدمات می‌تواند خدمات انسانی، فنی و مهندسی باشد:

دانشگاه‌ها که کارشان فقط تولید علم نیست. باید در پیشبرد اهداف جامعه و کشور نیز سهیم باشند و یکی از کارهایی که اساتید دانشگاه‌ها انجام می‌دهند، دادن مشاوره به مخاطبانی خارج از دانشگاه است. مثلاً کسی که متخصص الکترونیک است به دستگاه‌ها و ادارات دولتی و غیردولتی مشاوره می‌دهد که چگونه با یک مشکل زیرساختی مربوط به تخصصش این ادارات و سازمان‌ها بتوانند مقابله کنند و یا اینکه چگونه این سیستم‌ها را به صورت موفقیت‌آمیزی راه‌اندازی کنند (کد ۴). یکی از اساتید با تمرکز بر مشاوره‌های تربیتی، روان‌شناسی و اجتماعی خدمات مشاوره‌ای اساتید دانشگاه را تبیین می‌کند:

من به مدرسه بجهام رفته‌ام و در آنجا می‌گویند که فلانی یکی از بهترین معلمان این مدرسه است چون خیلی سخت‌گیر است. خب گروه علوم تربیتی دانشگاه این وسط چی کار می‌کند. باید اساتید این گروه با ارائه خدمات مشاوره‌ای خود، ذهنیت این معلمان را عوض کنند تا بدانند تربیت چیزی فراتر از آموزش مفاهیم و یا صرف جنبه‌های یادگیری و شناخت است... یک روان‌شناس بالینی باید بتواند مشکل روانی و ناهنجاری‌های رفتاری مردم را حل کند. یک جامعه‌شناس باید بتواند به مسئولان استانی و کشوری روش برنامه‌ریزی برای حل ناهنجاری‌های اجتماعی را عرضه کند (کد ۵).

#### ۱.۴. بازاریابی

یکی دیگر از مقوله‌هایی که در ارتباط دانشگاه با محیط بیرونی معنی پیدا می‌کند، بازاریابی دانشگاه است. دانشگاه‌های متعارف و مطلوب باید بتوانند از منابع خارج از دانشگاه منابع مالی به دست آورند. این منابع مالی می‌تواند ناشی از ارائه خدمات مشاوره‌ای، فروش تولیدات علمی، انجام طرح‌های پژوهشی و... باشد:

به‌تازگی یکی از رسالت‌هایی که برای دانشگاه‌ها تعریف شده است، رسالت بازاریابی است که شاید چندان مجزا از سایر کارکردهای دانشگاه مانند آموزش و پژوهش نباشد، اما اینکه دانشگاه‌ها بتوانند استقلال مالی خود و در نتیجه استقلال هویتی

خود را حفظ کنند لازم است که در جست‌وجوی سایر منابع مالی غیر از دولت نیز باشند... برای مثال من چند روز پیش برای دانشگاه X کنفرانسی برگزار می‌کردم یکی از اساسی‌ترین پرسش‌های آنها این بود که آیا من می‌توانم برای آن دانشگاه با استفاده از این طرح سودآوری داشته باشم؟ و یا اینکه چگونه می‌توانم سرمایه سایر بخش‌ها خصوصاً بخش‌های خصوصی را به طرحم جلب کنم؟ (کد ۶).

شماری نیز بر این باورند که مقاله‌ها و دستاوردهای پژوهشی اساتید دانشگاه باید بتواند مزایای مالی برای دانشگاه دربرداشته باشد. هنگامی این مقاله‌ها و طرح‌های پژوهشی می‌تواند مزایای مالی دربرداشته باشد که بتواند به نیازهای محیط بیرونی دانشگاه پاسخ داده و گره از مشکلات آنها بگشاید.

مسئله اینجاست که طرح‌های پژوهشی ما و حتی مقالات ما باید به پول تبدیل شود. من در راستای رشته خودم صحبت می‌کنم. تا چه اندازه طرح‌های پژوهشی دانشجویان و اساتید ما می‌تواند مخاطبان بیرونی را به خود جذب کند تا ساخت و سازهای خود را به دانشگاه دهند؟... درآمدزایی برای دانشگاه جزء لاینفک دانشگاه‌های موفق دنیاست (کد ۳).

یک استاد باید بتواند از منابعی خارج از دانشگاه نیز درآمدهایی را برای دانشگاه ایجاد کند. با کمبودهای مالی پیش‌روی دانشگاه‌ها، فشارهای محیط بیرونی و سرعت تغییرات، نمی‌توان تنها به منابع درون دانشگاه بسنده کرد. استاد می‌تواند حاصل کار پژوهشی خود را در اختیار نهادها و مؤسسات مربوط قرار دهد و در برابر آن، درآمدی برای خود و دانشگاه ایجاد کند:

استاد دانشگاه می‌تواند حاصل دسترنج و تلاش‌های علمی خود را به نهادها و مؤسسات خارج از دانشگاه عرضه کند و در عوض پاداش‌های مالی خود را به‌دست آورد. در گذشته این کار بیشتر به‌عنوان یک مشخصه بازاری نگریده می‌شد و حتی بیشتر جنبه منفی داشت اما رفته رفته نه‌تنها به‌عنوان یک چیز قبیح به آن نگریده نشد بلکه حتی آن را به‌عنوان یک ارزش تلقی می‌کنند (کد ۶).

برخی نیز بر این باورند که تعریف استادی با مشخصه‌های بازاریابی بیشتر از اینکه یک مسئله اختیاری بوده باشد و خود اساتید آن را انتخاب کرده باشند، یک مسئله اجباری بوده و اساتید دانشگاه‌های موفق در مسیری قرار گرفته‌اند که باید بازاریابی را انتخاب کنند. هم دانشگاه‌ها قوانین و استانداردهایی برای درآمدزایی دارند و هم اینکه اساتید

دانشگاه‌ها نمی‌توانند تنها به طرح‌های پژوهشی دانشگاهی تکیه کنند:

در دانشگاه X گزینت‌های قابل توجهی به اساتید و طرح‌های پژوهشی آنها تعلق می‌گرفت اما در مقابل، یکی از ملاک‌هایی که برای ارتقای وضعیت استادی قرار می‌دادند این بود که این استاد چقدر توانسته است با دنیای خارج از دانشگاه ارتباط برقرار کند و در نتیجه چقدر توانسته برای دانشگاه درآمدزایی و سودآوری داشته باشد... در این شرایط استاد مجبور می‌شود که با دنیای خارج، با صنعت، کشاورزی و خدمات ارتباط برقرار کند (کد ۷).

## ۲. برای جامعه

در میان مشارکت‌کنندگان این دیدگاه حاکم است که دانشگاه‌ها دارای دیوارهای سخت و نفوذناپذیری نیستند و لازم است که دانشگاه ارتباط فعال و پویایی با محیط بیرونی نیز داشته باشد. آنان از همین منظر به آموزش و پژوهش می‌نگرند و برآن‌اند که آموزش دانشگاهی و پژوهش آکادمیک را باید بتوان در همان راستا تعریف کرد. برای آسان‌سازی، دیدگاه این افراد در دو بخش آموزش و پژوهش جداگانه آورده خواهد شد:

### ۲.۱. آموزش

یافته‌ها نشان می‌دهد که اساتید بر این باورند که یکی از کارکرد دانشگاه‌ها آموزش بوده و بدون آن نمی‌توان هویتی برای دانشگاه‌ها متصور شد. ولی نکته‌ای که مشارکت‌کنندگان به آن توجه داشتند این بود که صرف آموزش نمی‌تواند معرف یک هویت مطلوب از دانشگاه‌ها باشد. تنها زمانی آموزش می‌تواند اصالت خود را حفظ کند و موجب استحکام هویت دانشگاه شود که منجر به تربیت افراد متخصص در زمینه‌های مختلف تخصصی شود:

آموزش هم می‌تواند اثربخش و مطلوب باشد و هم نامطلوب. اینکه شما در دانشگاه‌ها بتوانید کار آموزش را انجام دهید نشان از موفقیت نیست بلکه زمانی می‌توان از موفقیت دانشگاه سخن گفت که این آموزش نتیجه‌ای را دربرداشته باشد... این نتیجه همان تربیت نیروی متخصص و فرهیخته مورد نیاز جامعه است... به نظر من دانشگاهی که نتواند این وظیفه را انجام دهد، دارای هویتی مشخص نیز نیست (کد ۶).

مشارکت‌کننده شماره ۱ نیز حدود و ثغور آموزش را روشن می‌کند که چگونه می‌توان

براساس آن، هویت دانشگاه را مورد ارزیابی قرار داد:

خب دانشگاه‌ها وظایف مختلفی را انجام می‌دهند مثلاً آموزش و... در بحث آموزش ما معلمان مورد نیاز جامعه را تربیت می‌کنیم؛ نیروی کار متخصص و کاربرد را وارد جامعه می‌کنیم...

## ۲.۲. پژوهش

با نگاهی به تاریخ علم و تکامل معرفت‌شناسی آن، درمی‌یابیم که تحقیق یکی از ابزارهایی بوده است که همواره به توسعه علم کمک کرده است. (چالمرز، ۱۳۸۷ و هن<sup>۱</sup> و دیگران، ۲۰۰۶) یکی از کارکردهای دانشگاه‌ها نیز تولید دانش و علم جدید است که این مهم از طریق پژوهش انجام می‌شود. به‌باور اساتید نمی‌توان هویت دانشگاه را بدون توجه به تولید علم و محصولات علمی متصور شد و در این‌راستا است که پژوهش‌های مختلف علمی، فلسفی، دینی، هنری و ادبی معنی پیدا می‌کند. بدین ترتیب در کنار تربیت نیروی انسانی متخصص و کارآموده، دانشگاه‌ها باید بتوانند دانشی نو در زمینه‌های گوناگون تولید کنند تا هویت مشخصی را از خود نشان دهند. با این همه، مشارکت‌کنندگان بر آن بودند که تولید علم تنها زمانی معنا پیدا می‌کند که گرهی از مشکلات جامعه و کشور بگشاید و گرنه آن علم را نمی‌توان شمرد:

...تولید علم نوین و جدیدی که قابل کاربرد باشد از مهم‌ترین وظایف دانشگاه‌ها است... به قابل کاربرد بودن علم به این دلیل اشاره می‌کنم که قرار نیست که هر کاری را ما علم بنامیم. علمی که فقط در کتابخانه‌ها باشد، علم نیست؛ علمی که نتوان در فرایندهای ساری و جاری زندگی حرفه‌ای مورد استفاده قرار داد، علم نیست (کد ۸).

یکی دیگر از مشارکت‌کنندگان نیز به روشنی این نکته را مورد تأکید قرار داده و می‌گوید:

به‌نظر من شاید بتوان تمام کارکردهای دانشگاه را در تولید علم تلقی کرد و هویت دانشگاهی یعنی مهد علم بودن... مثلاً وقتی می‌گوییم فلان استاد چقدر می‌تواند برای دانشگاه درآمدزایی کند، یعنی اینکه تحقیقاتی که او انجام می‌دهد چقدر قابل کاربرد هستند و می‌تواند مشکلات محیط خارج از دانشگاه را حل و رفع کند و طرح‌های تحقیقاتی او خریدار داشته باشد (کد ۵).

در نگاه مشارکت‌کنندگان، یکی از جنبه‌های کارآمد و برجسته ارتباط دانشگاه با محیط بیرونی، عملی کردن و کاربردی کردن علم در جامعه است. هر رشته‌ای می‌تواند کاربردهایی عملی برای افراد خارج از دانشگاه‌ها داشته باشد و اساتید دانشگاه با به‌کارگیری آن علم در عمل درصدد ارتباط با محیط بیرونی برمی‌آیند. موج‌هایی فکری نیز در دانشگاه‌ها و آموزش عالی ایجاد شده است که دانشگاه‌ها را به سمت کاربردی کردن علوم و ارتباط دادن آن با زندگی روزمره افراد تشویق می‌کند.

امروزه می‌گویند که دانش باید به کار برده شود به قول انگلیسی‌ها *information for action* اگر دانش فقط در ذهن‌ها و مقاله‌ها باشد و نتوان از آن استفاده‌ای کرد پس ارزشی نیز در آن دانش نهفته نیست (کد ۸).

اساتید دانشگاه در راستای این خط فکری نه تنها باید دانش نو تولید کنند بلکه باید تلاش کنند که آن دانش را به زندگی روزمره افراد پیوند دهند. این امر سبب می‌شود که جامعه سیر تحولی خود را سریع‌تر طی کرده و همچنین بسیاری از مشکلاتی را که هر روزه با آنها دست و پنجه نرم می‌کنند برطرف کنند.

یک روان‌شناس باید تلاش کند که ناپهنجاری‌های افراد را برطرف کند، یک جامعه‌شناس باید تلاش کند که آمار طلاق یا سایر ناپهنجاری‌های جامعه را کاهش دهد... رشته علوم تربیتی باید تلاش کند تا سبک‌های تربیت خانواده‌ها و مدارس درست‌تر و اصولی‌تر باشد. من نیز که رشته‌ام کمتر کاربردی است باید به فکر حل مشکلات بخشی از جامعه‌ام باشم (کد ۵).

### نتیجه‌گیری

کسانی که به کار دانشگاهی می‌پردازند ارزش‌های رنگارنگی را در سر می‌پرورانند برخی به پرورش و تربیت شاگرد توجه دارند؛ برخی دیگر به رشد و اعتلای دانش و پیشبرد مرزهای آن. گروهی دیگر در پی رشد اقتصادی جامعه و ایجاد فناوری‌های بایسته برای زندگی سرشار از آسایش و آرامش هستند. در کنار همه اینها، دو نکته را نباید فراموش کرد:

۱. هر فرد دانشگاهی به ترکیبی از این سه می‌اندیشد ولی اولویت اینها است که نشان‌دهنده هویت او و هویت کاری او است.
۲. برای هر فرد دانشگاهی، امکانات رفاهی و معیشتی شخصی و دستیابی به آوازه و شهرت نیز نقش‌آفرینی می‌کند.

با این همه، هم آن سه رویکرد اصلی (یافتن دانش در سنت هومبولتی، تربیت شاگرد در سنت آکسبریج، رشد اقتصادی در سنت شهری) تنها رویکرد ممکن نیستند؛ و هم آنکه هستند کسانی که به کمترین نام و نان خرسند بوده و ارزشی دیگر را برتر می‌نشانند. اینکه ارزش پایه چنین کسانی چیست و آیا این می‌تواند رویکردی دیگرگون در کار دانشگاهی باشد آماج پژوهش کنونی بود. همان گونه که پیش‌تر آورده شد، با نگاهی به پژوهش‌های انجام‌شده در می‌یابیم که علت مهاجرت نخبگان همواره چالش‌های سیاسی و نبود امکانات پژوهشی و آموزشی و رفاهی کشور مبدأ و برآوردن این نیازها در کشور مقصد دانسته شده است. با این همه، شماری از استادان که در خارج از کشور بوده و هنوز هم در ارتباط با دانشگاه‌های خارجی هستند، با کمترین امکانات معیشتی و آموزشی و پژوهشی سر می‌کنند و رسالت خود را در داخل کشور و در دانشگاه‌های حاشیه معنادر می‌بینند. معنای زندگی شغلی این کسان، نگرستن به آن سه رویکرد دانشگاهی از زاویه‌ای بالاتر است: «میهن‌پرستی آکادمیک». این میهن‌پرستی آکادمیک دارای دو ارزش جزئی‌تر است:

۱۴۹

۱. همراهی «با جامعه» از راه پدیدآوردن ارتباطی پویا با پیکره جامعه و بازاریابی برای دانشگاه؛

۲. کار کردن «برای جامعه» از راه آموزش نیروی انسانی برای آینده و تولید دانشی که گرهی از مشکلات جامعه بگشاید.

مضمون بنیادین	مقوله‌ها	مقوله‌های میانی	نمونه مفاهیم استخراج‌شده
میهن‌پرستی آکادمیک	با جامعه	ارتباط پویا با محیط بیرونی	ایجاد ساختارهای جدید
			احیای ارزش دوباره علم و تحصیل
	برای جامعه	آموزش و تربیت نیروی انسانی	خدمات مشاوره‌ای
			تعهد به سازمان
	پژوهش و تولید علم نو	آموزش نیروی کار کنونی به‌مثابه نیروی انسانی	آموزش نیروی کار کنونی به‌مثابه
			آموزش دانشجویان به‌مثابه آینده‌سازان کشور
			تحقیق و پژوهش گره‌گشا
			تولید دانش نو بومی

این می‌تواند پرتوی بر مشکل مهاجرت نخبگان افکند. همواره فرار مغزها را چالش بدخیم آموزش عالی ایران دانسته‌اند و در علت‌یابی آن به نبود امکانات رفاهی و آموزشی و پژوهشی یا تبوتاب‌های سیاسی اشاره داشته‌اند.<sup>۱</sup> ولی می‌توان از زاویه‌ای دیگر هم به بررسی موضوع پرداخت. هستند کسانی که با کمترین امکانات آموزشی و پژوهشی و رفاهی در برخی دانشگاه‌های حاشیه‌ای داخل کشور و با در اختیار داشتن فرصت‌های مناسب برای مهاجرت، گزینه مهاجرت را خط زده و با آنکه از وضع موجود رفاهی و آموزشی و پژوهشی در دانشگاه ناخرسند هستند ولی پیگیر و کوشا، هم کارهای پژوهشی خود را پیش می‌برند و هم برای خدمت به مردمان جامعه خود آرمان‌ها دارند. اینان همانانی هستند که می‌توان گفت گونه‌ای از میهن‌پرستی آکادمیک پخته در درون آنان نهادینه شده است. از این نما و منظر باید گفت که نظام آموزشی کشور بیش از پیش باید در پی تقویت این روحیه از خودگذشتگی و میهن‌پرستی در میان نخبگان آینده باشد و برنامه‌ریزان درسی به‌ویژه باید از دوران مدرسه روی کودکان به این موضوع اهتمامی ویژه داشته باشند.

۱. در پژوهش ارشاد و حمایت‌خواه (۱۳۸۶)، ۹۲/۵ درصد از دانشجویان تحصیلات تکمیلی مورد بررسی، به دلیل برآورد منفی از وضعیت اقتصادی، سیاسی، اجتماعی و علمی داخل (و برآورد مثبت از وضعیت کشورهای دیگر)، به برون‌کوچی تمایل داشتند. ضعف ساختار پژوهشی و عدم تخصیص بودجه به پژوهش و کاستی‌های جدی در اقتصاد آموزش از دافعه‌های داخلی (و وارونه آن از جاذبه‌های خارجی است) که به مهاجرت نخبگان می‌انجامد. (میرترابی و خاوری‌نژاد، ۱۳۹۳ و حاجی‌یوسفی و بهمرز، ۱۳۸۵) در مجموع پژوهش‌ها نشان داده‌اند که دلایل اقتصادی و سیاسی و علمی - پژوهشی از علل مهاجرت نخبگان است. (صالحی‌عمران، ۱۳۸۵؛ رضایی و درتاج، ۱۳۹۱ و فلاحی و منوریان، ۱۳۸۷) تنها سریع‌القلم (۱۳۸۰) نقش چارچوب‌های فکری را برجسته کرده است. وی با تأکید بر تعهد عمومی و کلان ملی، میهن‌دوستی را در کشور بسیار ضعیف می‌داند. او این مسئله را با آلمان پس از جنگ جهانی دوم مقایسه می‌کند که چگونه آنان در آن ویرانه‌ها ماندند و سخت کار کردند و از آلمان دوباره قدرتی برتر را ساختند.



## منابع

۱. ارشاد، فرهنگ و مجتبی حمایت‌خواه جهرمی. (۱۳۸۶) بررسی عوامل مؤثر بر تمایل به برون‌کوچی نخبگان علمی ایران. فصلنامه توسعه انسانی. دوره ۱. شماره ۳.
۲. جهاد دانشگاهی. (۱۳۹۰). بررسی میزان توفیق نخبگان دهه ۸۰ در استان کردستان. طرح جهاد دانشگاهی استان کردستان.
۳. چالمرز، آلن. اف. (۱۳۸۷). چپستی علم: درآمدی بر مکاتب علم‌شناسی فلسفی. سعید زیباکلام. تهران: انتشارات سمت.
۴. چلبی، مسعود و رسول عباسی. (۱۳۸۳). تحلیل تطبیقی فرار مغزها در سطوح خرد و کلان. پژوهش‌نامه ادبیات و علوم انسانی. شماره ۴۲.
۵. حاجی‌یوسفی، امیرمحمد و سمیه بهمرد. (۱۳۸۵). چرایی مهاجرت نخبگان از ایران پس از پایان جنگ تحمیلی. پژوهش‌نامه علوم سیاسی. شماره ۴.
۶. دانایی‌فرد، حسین و حسین کاظمی. (۱۳۹۰). پژوهش‌های تفسیری در سازمان: استراتژی‌های پدیدارشناسی و پدیدارنگاری. تهران: دانشگاه امام صادق (ع).
۷. رضایی، پروین و فثانه درتاج. (۱۳۹۱). بررسی دلایل مهاجرت نخبگان از دیدگاه اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های کرمان. فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی. شماره ۱۹. ۱۶۶-۱۴۷.
۸. سریع‌القلم، محمود. (۱۳۸۰). ابعاد، ریشه‌ها و پیامدهای مهاجرت نخبگان. فصلنامه مطالعات راهبردی. شماره ۱۴.
۹. صادقی، عباس و نادر افقی. (۱۳۸۴). نقش دانشگاه‌ها در کاهش مهاجرت نخبگان. فصلنامه رهیافت. شماره ۳۶. ۳۰-۲۲.
۱۰. صالح‌زاده، پرشنگ. (۱۳۹۳). بررسی تربیت چندفرهنگی در دانشگاه کردستان. پایان‌نامه منتشرنشده دانشگاه کردستان.
۱۱. صالحی‌عمران، ابراهیم. (۱۳۸۵). بررسی نگرش اعضای هیئت علمی نسبت به علل مهاجرت نخبگان به خارج از کشور. دو فصلنامه مطالعات جامعه‌شناختی. شماره ۲۸. ۸۰-۵۶.
۱۲. عزیزی، نعمت‌اله. (۱۳۸۵). درآمدی بر توسعه آموزش عالی در ایران: با تأکید بر علوم انسانی. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
۱۳. عزیزی، نعمت‌اله. (۱۳۸۷). بررسی چالش‌ها و نارسایی‌های تحصیلات دانشگاهی در حوزه علوم انسانی: تأملی بر نظرات دانشجویان. فصلنامه آموزش عالی ایران. شماره ۱. دوره دوم. ۲۹-۱.
۱۴. فلاحی، کیومرث و عباس منوریان. (۱۳۸۷). بررسی عوامل مهاجرت نخبگان (سرمایه‌های انسانی) و ارائه راهبردهای مناسب برای پیشگیری از این پدیده. مجله دانش و توسعه. سال پانزدهم. شماره ۲۴. ۱۳۶-۱۰۳.
۱۵. فولادی، محمد. (۱۳۸۱). بررسی پدیده فرار مغزها: آثار و پیامدهای آن. معرفت. شماره ۵۳. ۹۳-۸۳.

۱۶. قلی‌پور، آرین؛ مهدی فتاحی و علی پیران‌نژاد. (۱۳۸۷). تأثیر عدالت اجتماعی بر مهاجرت نخبگان. *فصلنامه رهیافت*. شماره ۴۰. ۴۵-۳۵.
۱۷. محمدی، شیرکوه؛ محسن نظرزاده زارع؛ آیدا زرانی نژاد شیرازی و حبیبه عباسی. (۱۳۹۲). تحقیق کیفی، حلقه مفقوده‌ای در تحصیلات تکمیلی: آسیب‌شناسی آن در حوزه علوم انسانی در دانشگاه کردستان. *اندیشه‌های نوین تربیتی*. دوره ۹. شماره ۳. ۱۳۰-۱۰۷.
۱۸. میرترابی، سعید و سعید خاوری‌نژاد. (۱۳۹۳). علل مهاجرت نخبگان از ایران از منظر اقتصاد سیاسی بین‌الملل (با تأکید بر دهه ۱۳۸۰). *فصلنامه تحقیقات سیاسی بین‌المللی*. شماره ۱۹. ۲۳۳-۱۹۹.
۱۹. هومن، حیدرعلی. (۱۳۹۰). *راهنمای عملی پژوهش کیفی*. تهران: سمت.
20. Arthur, J. & K. E. Bohlin ed. (2005). *Citizenship and Higher Education: The Role of Universities in Communities and Society*. New York: Routledge Falmer.
21. Barnett, R & R. D. Napoli. (2008). *Changing Identities in Higher Education: Voicing Perspectives*. London and New York: Routledge.
22. Beharry, P. & S. Crozier. (2008). Using Phenomenology to Understand Experiences of Racism for Second-Generation South Asian Women. *Canadian Journal of Counseling / Revue canadienne de Counseling*. 42. 4: 262-277.
23. Boyer, E. L. (1990). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. Princeton: Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
24. Center for Applied Research (2001). *What Is Strategic thinking?*. Retrieved March 25 2009. from <http://www.Scolare.com/Psyc>. Author.
25. Creswell J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quantitative & Mixed Method Approaches*. Third Edition. Sage Publications London: New Delhi.
26. Creswell J. W. (2012). *Educational Research: Planning, Conducting and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Fourth Edition. Pearson. Boston.
27. Donoghue, T. O. & K. Punch. (2003). *Qualitative Educational Research in Action*. Simultaneously Published in the USA and Canada: Routledge Falmer.
28. Ginsberg, F. & A. L. Sinacore. (2013). Counseling Jewish Women: A Phenomenological Study. *Journal of Counseling & Development*. 91: 131-139
29. Hatch, J. (1997). *Organization Theory: Modern, Symbolic and Postmodern Perspectives*. London: Oxford.
30. Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. Stat University of New York at Albany.
31. Henn, M; M. Weinstein & N. Foard. (2006). *A Short Introduction to Social Research*. Thousand Oaks. CA: Sage.
32. Hoy, W. K. & C. J. Miskel. (2013). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*. New York: McGraw-Hill.
33. Hyde, B. (2005). Beyond Logic - Entering the Realm of Mystery: Hermeneutic Phenomenology as a Tool for Reflecting on Children's Spirituality. *International Journal of Children's Spirituality*. 10. 1: 31-44
34. Macfarlane, B. (2007). *The Academic Citizen: the Virtue of Service in University Life*. London and New York: Routledge.
35. Marincovich, M. (2007). Teaching and Learning in a Research-Intensive University; in: R. P. Perry. & J. C. Smart. (eds). (2007) *The Scholarship of Teaching and Learning in Higher Education: an Evidence-Based Perspectives*. Springer.
36. Marshall, C. & G. B. Ross Man. (1999). *Designing Qualitative Research*. 3 Editions.

- Thousand Oaks. CA: Sage.
37. Maxwell, J. A. (1996). *Qualitative Research Design: an Interactive Approach*. Thousand Oaks. CA: sage.
38. Nicholls, G. (2002). *Developing Teaching and Learning in Higher Education*. London and New York: Routledge.
39. Nixon, J. (2011). *Higher Education and the Public Good: Imagining the University*. London: Continuum.
40. Nixon, J. (2008). *Towards the Virtuous University*. London and New York: Routledge.
41. Scott, D. & R. Usher. (2011). *Researching Education*. Second Edition. Continuum International Publishing Group.
42. Walters, D. A. (2008). Grief and Loss: Towards an Existential Phenomenology of Child Spirituality. *International Journal of Children's Spirituality*. 13. 3: 277-286.
43. Wilson, L. (1942) *The Academic Man*. Oxford University Press.
44. Wojnar, D. & K. Swanson (2007). Phenomenology: an Exploration. *Journal of Holistic Nursing*. 25. 3: 172-180.