

مطالعه حاضر مفهوم پژوهشگری را از دیدگاه استادان رشته‌های مختلف مورد بررسی قرار داد. به این منظور یک رویکرد ترکیبی متوالی اتخاذ گردید. بخش اول پژوهش با اهداف اکتشافی، روش پدیدارنگاری و مصاحبه با ۳۰ نفر از اعضای هیئت علمی که در رشته‌های علمی مختلف تدریس و پژوهش می‌کردند انجام شد. به دنبال آن، به منظور تعمیم نتایج، پژوهش با استفاده از روش توصیفی - پیمایشی با نمونه‌ای ۱۲۰ نفره از اعضای هیئت علمی ادامه یافت. ابزار مورد استفاده مصاحبه نیمه ساختاریافته و پرسشنامه محقق ساخته بر اساس نتایج بخش کیفی بود. نتایج بخش کیفی گویای آن بود که پنج الگوی متفاوت از تجربه پژوهشگری استادان دانشگاهی می‌توان احصا نمود که عبارت‌اند از: تحقیق به‌مناب، مسئولیت حرفه‌ای، کار هنری، سفر به ناشناخته‌ها، جورچین و داوری. پژوهشگران همچنین توانستند از داده‌های بخش کمی نیز پنج عامل را به شرح ذیل استخراج نمایند که تقریباً با مفاهیم بخش کیفی معادل بودند: کشف حقیقت، گردآوری اطلاعات، حل مسئله، بازکاوی و برداشت نادرست از تحقیق. الگوها و عامل‌های احصاء شده از مفهوم پژوهشگری در تحقیق حاضر شیوه‌ای برای درک مشکلات یا عدم تکمیل دروس و دوره‌های پژوهشی به دلیل عدم تناسب مفاهیم استاد و دانشجو فراهم می‌کند. از آنجا که هر الگو، گونه مختلفی از جهت‌گیری را در ارتباط با فرآورده‌های پژوهشی در بر دارد، چارچوب تحقیق حاضر ابزاری مفید در مباحث مربوط به بررسی عملکرد پژوهشی اعضای هیئت علمی فراهم می‌کند. اشارات کاربردی مطرح شده در پژوهش حاضر مبنایی را برای درک برخی پدیده‌های مرتبط با پژوهش در نظام آموزش عالی ارائه می‌کند که تاکنون به صورت کامل درک نشده است.

■ واژگان کلیدی:

پژوهش، کاوشگری، تحقیق، استادان، رویکرد ترکیبی

## درک مفهوم پژوهشگری از دیدگاه اعضای هیئت علمی پژوهشی با رویکرد ترکیبی

ناصر شیربگی

دانشیار علوم تربیتی دانشکده علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه کردستان  
nshirbagi@uok.ac.ir

سمیه نعمتی

دانشجوی دکتری دانشگاه کردستان  
72somaye@gmail.com

رسول ساعدی

کارشناس ارشد مدیریت دانشگاه کردستان  
educationsaedi@gmail.com

## مقدمه

دانشگاه، به‌عنوان یک نهاد اجتماعی به نسبت قدیمی، تقریباً هفت سده پیش به دلایلی مختلف از جمله حفظ فرهنگ و ارزش‌های دینی، آموزش نیروی کار ماهر، گسترش مرزهای دانش و در عصر حاضر، انجام تحقیقات تجربی، تأسیس شد. (کاردوزیر<sup>۱</sup>، ۱۹۸۷) البته میزان و نسبت هر کارکرد نقش از یک دانشگاه به دانشگاه دیگر و از یک رشته به رشته دیگر متفاوت است. با وجود این، کار اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها کم‌وبیش مدت‌هاست که به امر تدریس اختصاص یافته است (لی و دوپینز<sup>۲</sup>، ۱۹۶۸) آنان یا در فعالیت‌های پژوهشی اشتغال دارند (بلیکی<sup>۳</sup>، ۲۰۰۱) یا دانشجویان را برای اشتغال در جامعه آماده می‌کنند. (ولف<sup>۴</sup>، ۱۹۶۹) دانشگاه به‌عنوان یک کمپ آموزش مشاغل، که سال‌ها پیش توسط ولف (۱۹۶۹) عنوان شد، در سال‌های اخیر، پیشرفتی چشمگیر داشته و مؤسسات آموزش عالی بر آموزش حرفه‌ای باکیفیت و پیوند با اشتغال و بازار کار تأکید دارند. (هارمن<sup>۵</sup>، ۲۰۰۶) بنابراین، توجیه موجودیت دانشگاه ناشی از توانایی آن در برقراری و حفظ رابطه میان دانش و نیاز زندگی است. (پلیکان<sup>۶</sup>، ۱۹۹۲) دانشگاه از طریق پژوهش، ایجاد کتابخانه‌ها و آموزش باعث تولید، ذخیره و توزیع دانش علمی می‌گردد. (بلیکلی و بیرفلات<sup>۷</sup>، ۲۰۰۲ و هانت<sup>۸</sup>، ۲۰۰۲) از دیدگاه لی و دوپینز (۱۹۶۸) ماهیت اساسی دانشگاه داشتن مسئولیت ابلاغ و انتقال دانش، ارزش‌ها و خرد از نسلی به نسل بعد است. در این نهاد اجتماعی، تعهد به خاطر خود دانش است. (بویر<sup>۹</sup>، ۱۹۸۲) اگرچه می‌توان این دانش را در دیگر عرصه‌های اجتماعی نیز به کار برد. (لی و دوپینز، ۱۹۶۸) دانش یک مزیت رقابتی است، هرچند امروزه تحقیقات بسیار تخصصی‌شده و عمدتاً مبنی بر نیازهای دانشجویان نیست. (دلانتی<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۱) یکی از پیامدهای این امر، تقسیم دانشگاه به دو بخش کسب دانش حرفه‌ای در مقابل به‌کارگیری تحقیقات نظری است. (پلیکان، ۱۹۹۲)

1. Cardozier
2. Lee & Dobbins
3. Bialecki
4. Wolff
5. Harman
6. Pelikan
7. Byrkjeflot
8. Hunt
9. Boyer
10. Delanty

دانشگاه‌های قرون وسطی و رنسانس بیشتر بر تعلیم و تربیت اخلاقی تمرکز داشتند. (هارمن، ۲۰۰۶) فعالیت‌های پژوهشی در عصر مدرن به دانشگاه راه یافت. از آن زمان تاکنون، بین افرادی که بر این باورند که تحقیق هیچ کاربرد اجتماعی ندارد و در ایجاد تغییرات اجتماعی نقش کلیدی ایفا نمی‌کند (گراوز<sup>۱</sup>، ۱۹۶۸) با آن دسته از صاحب‌نظرانی که ادعا می‌کنند پژوهش‌های علمی به نفع نهادهای اجتماعی و صنعتی است (هارمن، ۲۰۰۶) تقابل وجود دارد. عدم وجود یک تعریف مورد توافق از مفهوم «پژوهشگری» دلیل اصلی این مسئله است و این نیز به نوبه خود، تصمیم‌گیری در مورد خوب یا بد بودن پژوهش برای یک نهاد یا جامعه را تقریباً غیرممکن ساخته است.

انتظار می‌رود که هر کار پژوهشی، بر اساس کاوش پایدار و همراه با شاخصه‌های دقت و موشکافی انجام گیرد. (بریجز، ۲۰۰۶) بسیاری از کشورها جهت توصیف پژوهش بنیادین محض و پژوهش کاربردی از طبقه‌بندی‌های سازمان همکاری اقتصادی و توسعه<sup>۲</sup> استفاده می‌کنند. (هارمن، ۲۰۰۶) با وجود این، مفهوم علم «محض» بیشتر در طول دهه ۱۹۸۰ مورد بررسی قرار گرفت. زیرا بودجه‌های دولتی به گونه‌ای فزاینده مشروط به تعریف تحقیق به عنوان یک فعالیت راهبردی باهدف حل مشکلات عملی کنونی و آتی تشخیص داده شده است. (هنکل<sup>۳</sup>، ۲۰۰۵)

تولید بدیع، اصالت و نوآوری شاخصه‌های اصلی یک پژوهش «خوب» هستند. لذا هر نتیجه علمی جدید اگر قرار است به عنوان مشارکتی اثرگذار در بنیان دانش در نظر گرفته شود، باید از نتایج عملی پیشین متفاوت باشد. (ویتلی<sup>۴</sup>، ۱۹۸۴) در واقع، آنچه دانشگاه را به مکانی سازگار و پویا تبدیل می‌کند و منافع عموم افراد را تضمین می‌نماید، نوآوری و ابتکار دانشمندان در توسعه پایدار مرزهای دانش است (گیگر<sup>۵</sup> و دیگران، ۲۰۰۷)؛ دانشگاه‌ها تحت چنین شرایطی، نقش به‌سزایی در توسعه اقتصادی کشورها ایفا می‌کنند. (سترامکویست<sup>۶</sup>، ۲۰۰۷) تولید بدیع، با یکی دیگر از کارکردهای دانشگاه که تقویت تفکر انتقادی است رابطه‌ای قوی دارد. از نظر بسیاری از پژوهشگران، هدف اصلی دانشگاه‌های مدرن عمل خردمندانه، تفکر مستقل تحلیلی، منطقی و انتقادی است. دانشجویان باید

1. Groves
2. OECD
3. Henkel
4. Whitley
5. Geiger
6. Stromquist

دانش و راه‌حل‌های موجود را مورد پرسش قرار دهند و انتظار می‌رود پژوهشگران نیز به پرسش‌های آنان پاسخ‌هایی پیچیده‌تر ارائه دهند (تیچلر<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷) و سهمی فعال در گفتمان‌های انتقادی مربوط به سیاست دولت داشته باشند (هیومز و بریس<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱)؛ بنابراین علم در آمادگی دانشجویان برای درک، بررسی و نقد مفاهیم، الگوها و فنون نوین نقشی به‌سزا ایفا می‌کند. (بریجز، ۲۰۰۶)

در دهه‌های اخیر مأموریت و نقش دانشگاه‌ها تاندازه‌ای مبهم است. ریدینگز<sup>۳</sup> (۱۹۹۶) دانشگاه‌های معاصر را به‌جای پسامدرن، پساتاریخی می‌داند تا نشان دهد که دانشگاه‌ها حقانیت تاریخی‌شان را پشت سر گذاشته‌اند و امروزه فاقد یک مأموریت ویژه در جامعه‌اند. از دیدگاه وی، دانشگاه مدرن برای تولید موضوعات ملی طراحی شده است و زوال شرایط ملی نقش دانشگاه‌ها را زیر سؤال می‌برد؛ بنابراین، برخی اندیشمندان نقش و جهت‌گیری کنونی دانشگاه‌ها را مورد تأمل قرار داده و هدف آنها پاسخ به این پرسش است که آیا دانشگاه‌ها، مکانی برای رفع نیازهای صنعت‌اند یا صرفاً محلی برای گردهمایی روشنفکران؟. (سترامکویست، ۲۰۰۷) بویر<sup>۴</sup> (۱۹۸۲) سال‌ها پیش در تبیین این ابهام گفته است که دانشمند بودن به‌معنای پژوهشگری است و انتشار آثار نیز، اولین معیار برای سنجش بهره‌وری علمی است. وانگهی، شواهدی مبنی بر بروز نوعی دوگانگی در اساتید نسبت به نقش‌شان در دانشگاه وجود دارد. با توجه به این تنش، نقطه تعادل میان تدریس و تحقیق چیست؟ آیا می‌توان برخی از استادان دانشگاه را به‌عنوان محقق در نظر گرفت و برخی دیگر را به‌عنوان مدرس؟.

امروزه پذیرش بیشتر دانشجویان از گروه‌های متنوع (دانشجویان بین‌المللی، دانشجویان اقلیت‌های نژادی، قومی و طبقات اجتماعی) و با پیشینه‌های علمی متفاوت همراه با توسعه پایدار در عرصه فناوری اطلاعات، تأثیراتی فراوان بر مفاهیم اصلی کار و مأموریت دانشگاهی دارند. (سترامکویست، ۲۰۰۷) وی فرایندهای اجتماعی، اقتصادی و فناورانه پدیده جهانی شدن را با بازتعریف تولید دانش در دانشگاه‌ها ارتباط می‌دهد. تولید دانش دیگر تحت سلطه دانشگاه‌ها نیست و محدوده تدریس و تحقیق نیز به‌روشنی سال‌های قبل نیست. دلانته (۲۰۰۱) اظهار داشته که امروزه دانشگاه‌ها یک ایدئولوژی جدید از

---

1. Teichler  
2. Humes & Bryce  
3. Readings  
4. Boyer

مفهوم «تعالی» دارند و این باعث می‌شود که دانشگاه‌ها برای تنظیم فرایند تولید دانش از شیوه‌های تولید کالا استفاده کنند.

در دوره مدرن اصطلاح «علم» به‌نوعی از دانش اطلاق می‌گردد که نه عمومی باشد و نه فلسفی. واژه علم به وضعیت مداوم کسانی اشاره دارد که خود را وقف پژوهش‌های نظام‌دار در یک حوزه معین کرده‌اند. (کاکلمنز<sup>۱</sup>، ۱۹۷۹) پژوهشگری نیز به‌نوبه خود به‌معنای فعالیتی باهدف کشف و تولید دانش جدید و یا حل مسائل نظری و عملی است. (هارمن، ۲۰۰۶) از این دیدگاه، بدون شک دانش نقشی کلان در زندگی انسان ایفا کرده است زیرا فعالیت‌های انسانی همواره نیازمند دانش بوده‌اند. (ستر و مجا<sup>۲</sup>، ۲۰۰۵)

«معرفت‌شناسی» به چگونگی آگاهی انسان‌ها در مورد ماهیت دانش و «واقعیت»، فرایند درک پدیده‌ها (سلیتر<sup>۳</sup>، ۲۰۰۱) و تضاد میان دانش علمی با دانش عملی اشاره دارد (ستر و مجا، ۲۰۰۵) دانش جهان زیستی در مقایسه با دانش علمی به‌عنوان غیر دانش و غیردقیق در نظر گرفته می‌شد (بوهم<sup>۴</sup>، ۲۰۰۵) درحالی‌که امروزه گسترش و بسط دانش به امری عادی و مقبول مبدل گشته است همچنان که هارمن (۲۰۰۶) عنوان کرده این فرایند شامل کشف پدیده‌های ناشناخته قبلی، توسعه نظریه تبیینی و به‌کارگیری آن در موقعیت‌های جدید است. فعالیتی که برای برخی رشته‌های معین مشارکتی معنی‌دار فراهم کند، به بررسی مسائلی که دارای اهمیت اقتصادی و اجتماعی است بپردازد و آثاری که دارای ارزش علمی و فکری بالایی باشند تولید کند.

در گذشته تولید دانش به‌معنای جستجوی حقیقت، اخلاقیات، انسانیت و منطق بود و دانش نیز در ابتدا شاخه‌ای و سلسله مراتبی بود (دلانتی، ۲۰۰۱) که از طریق نیازهای داخلی جامعه روشنفکران تولید می‌شد. (گراوز، ۱۹۶۸) در نتیجه، دانشگاه نظریه‌های معادل با تفکر، تجرد، تفسیر، آگاهی و تحلیل دقیق ارائه می‌دهد. این امر ممکن است به تعمیم‌پذیری که دلایل یا عللی را برای یک پدیده ارائه می‌کند منجر شود و یا حتی به پارادایم‌هایی گسترده‌تر که نظریه‌پردازی و یا خود فرایند تولید دانش را تحت تأثیر قرار دهند منتج گردد. (ویک<sup>۵</sup>، ۲۰۰۳) از همین‌رو، به‌نظر مارتین<sup>۶</sup> (۱۹۸۱) یک فرد

1. Kockelmans
2. Stehr & Meja
3. Sleeter
4. Bohme
5. Wieck
6. Martin

تحصیل‌کرده دارای دانش وسیع و نوعی طرح مفهومی ویژه برای ارتقاء سطح این دانش به سطحی فراتر از بعضی حقایق نامرتب است که این امر نیز به‌نوبه خود به‌معنای درک اصول سازمان‌دهی حقایق و علت‌چرایی پدیده‌ها است.

از طرف دیگر، اهمیت ویژه دانش علمی کاربردی در عصر حاضر، از ظرفیت فوق‌العاده آن در فعالیت‌های اجتماعی یا افزایش تقاضا برای دانش «چگونه انجام دادن کار» در بسیاری از سازمان‌های دولتی و صنعتی ناشی می‌شود (نیسبت، ۲۰۰۵). پس، دانش کاربردی بیشتر به‌عنوان یک برآیند در نظر گرفته می‌شود نه یک‌رویه، که انتظار می‌رود پاسخ‌ها، بینش‌ها و ادراکاتی را به مشکلات و پیشبرد سیاست فراهم کند. (بلیکی و بیرفلات، ۲۰۰۲) در نتیجه، راهبردهای بقای دانشگاه‌ها در محیط بازاری شده نسبت به رشته‌های غیر کاربردی، سوگیری دارد. (هاشم<sup>۱</sup>، ۲۰۰۷)

گیباز و همکاران (۱۹۹۶) این تغییر در مفاهیم اجتماعی مربوط به آموزش عالی و علم را توضیح داده و شکل نوینی از فرایند تولید دانش را مورد بحث قرار دادند: «مجموعه‌ای از عملکردهای شناختی و اجتماعی ویژه در حال ظهور هستند». (گیباز و دیگران، ۱۹۹۶: ۳) آنان این مجموعه از فعالیت‌های شناختی را تولید دانش «نوع دوم» نامیدند که متفاوت از دانش «نوع اول» (یعنی: دانش محض) است که در بستر کاربرد در تقابل با بستر تحت کنترل یک انجمن علمی مشخص قرار می‌گیرد و همچنین فرارشته‌ای و نامتجانس است، برخلاف دانش نوع اول که در انحصار یک انجمن علمی ویژه و رشته‌ای متجانس است. روی‌هم‌رفته، دانش نوع دوم در رشته‌های کاربردی مانند بازاریابی به‌کار می‌رود، که رشته‌ای حرفه‌ای است که بنا به گفته پژوهشگران این رشته (هانت، ۲۰۰۲) بر تحقیقاتی با هدف توسعه تصمیم‌گیری و مدیریت برنامه‌های بازاریابی در سازمان‌ها تمرکز دارد. این نوع دانش همچنین به رشته «علوم تربیتی» نیز راه‌یافته است و منجر به ظهور تصورات دولتی و عمومی جدید در مورد تحقیق خوب بر اساس کاربرد آن در توسعه فعالیت‌های آموزشی کنونی شده است. (نیسبت، ۲۰۰۵)

با وجود این، از جهاتی تأکید بیش از اندازه بر آثار کاربردی در دانشگاه‌ها خطرانی نیز به‌همراه دارد. نخست به‌دلیل فشارها و الزامات عمومی برای پاسخ‌گویی و کاربردی شدن، ممکن است تحقیقات کاربردی بیشتر از مطالعات نظری و بلندمدت در اولویت قرار گیرند، در حالی که اغلب، مطالعات نظری و بلندمدت به دلیل ایجاد تغییراتی اساسی در درک

1. Hashem

و نگرش افراد بسیار حائز اهمیت‌اند. (نیسبت، ۲۰۰۵) دوم، به‌دلیل اینکه امروزه کاربران نقشی عمده‌تر در فرایند تولید دانش نسبت به گذشته ایفا می‌کنند (دلانتی، ۲۰۰۱) بنابراین، ممکن است برخی به‌اشتباه گمان کنند که پژوهشگری منحصراً توسط این کاربران و یا به‌نفع آنان انجام می‌گیرند. (هانت، ۲۰۰۲) نهایتاً، تولید دانش، فرایندی پویا است زیرا نظریه و عمل ارتباطی تنگاتنگ با هم دارند و وجود یکی از آنها مستلزم وجود دیگری است. (بویر، ۱۹۸۲) احتمالاً این خطرات همراه با عوامل دیگر باعث شد که برخی از پژوهشگران در دهه ۱۹۶۰ ادعا کنند که تحقیق کاربردی برای جهان علمی، غیر کارآمد و حتی نامناسب است. از این منظر، گراوز (۱۹۶۸) اظهار کرد که فرایند تصمیم‌گیری در دولت اغلب از نظر زمانی آن‌قدر محدود است که برای پژوهشگران غیرممکن است که یافته‌های تحقیق خود را قبل از حل‌وفصل مسائل و مشکلات ارائه دهند. ولف (۱۹۶۹) بر این باور است که مدارسی که دانش کاربردی را انتقال می‌دهند باید از دانشگاه‌ها جدا شوند و به‌عنوان نهادهایی مستقل شروع به کار کنند. (ولف، ۱۹۶۹: ۱۲) در این دیدگاه افراطی جایی برای رشته‌های کاربردی در دانشگاه‌ها وجود ندارد.

به‌نظر می‌رسد پژوهشگری، مفهومی جهت‌دار است و از «درک» حاکم بر باورهای انسان، تأثیر می‌پذیرد. بررسی‌های انجام‌شده نشان می‌دهد که حتی در میان گروه‌هایی از افراد مشابه، دیدگاه‌هایی متفاوت راجع به معنی و مفهوم پژوهشگری وجود دارد. (پیچر و آکرلیند، ۲۰۰۹) مطالعات درباره تحقیقات علمی، فهم ماهیت پژوهشگری و بررسی ویژگی‌های یک محقق خوب، رو به افزایش است که بیشترین تأکید را بر سنجش و بررسی فعالیت‌های تحقیقاتی دانشگاهی دارند. این پژوهش‌ها در تلاش‌اند که به کشف تجارب دانشگاهیان از پژوهشگری بپردازند و هدف اصلی آنان را از پژوهشگر شدن مشخص کنند. (آکرلیند، ۲۰۰۸) برخی از این مطالعات، روش‌های مختلفی را جهت دستیابی به این هدف به کار گرفته‌اند که در ادامه به آنها اشاره می‌شود:

بریو (۲۰۰۱) در بررسی درک پژوهشگری در میان محققان برجسته استرالیایی در حوزه‌های علمی سنتی و مدرن نتیجه گرفت که تحقیقات آتی نیازمند فهم بین ادراکات متفاوت درباره ماهیت پژوهش و چگونگی انجام آن هستند. دیدگاه‌های شخصی درباره پژوهشگری، حاصل درک آن است. تصور بر این است که تفاوت میان تحقیقات، به تفاوت در رشته و زمینه مورد پژوهش برمی‌گردد؛ اما یافته‌های اخیر نشان داده است که عامل

مهم در این تفاوت، وجود دیدگاه‌های مختلف درباره پژوهش است که به گوناگونی و تغییر در رویکردها، راهبردها، روش‌ها، فرایندها و نتایج منجر می‌گردد. در این میان، گوناگونی رشته‌های تحصیلی تنها یکی از عوامل مؤثر در این تفاوت است. این حقیقت وجود دارد که هنوز بسیاری از دانشگاهیان نمی‌دانند که چه درکی از پژوهشگری دارند؛ در نتیجه، نوع دیدگاه به آن را نشئت گرفته از رشته تحصیلی‌شان می‌دانند.

بیلز<sup>۱</sup> (۲۰۰۴) در مطالعه‌ای با هدف ارتقای سطح تحقیقات، به توصیف ادراکات متفاوت استادان و دانشجویان از پژوهشگری پرداخت. فرض اصلی وی آن بود که آگاهی از دیدگاه‌های متفاوت این افراد، می‌تواند چارچوب‌های اساسی را برای توسعه پژوهش دانشگاهیان در آینده فراهم نماید. او بیان داشت که طبقه‌بندی ادراکات بهتر از هر روش تحلیلی دیگر، می‌تواند علایق و نظرات محققان حرفه‌ای و کارورزان را درباره پژوهشگری استخراج نماید و به دنبال آن، فرضیاتی روشن که بر عملکرد و توسعه حرفه‌ای استادان راهنما اثرگذار است ایجاد کند. بیان تفاوت‌ها در ادراکات و دیدگاه‌ها، محققان را کمک می‌کند که در عملکرد خود انتقادی‌تر عمل نمایند.

آکرلیند (۲۰۰۵) در پژوهشی کیفی چهار طبقه متفاوت از مقولات توصیفی را که ارائه‌کننده تنوع در دیدگاه استادان دانشگاهی درباره پژوهشگری است، احصاء نمود که عبارت‌اند از: پژوهشگری به‌عنوان یک وظیفه علمی، پژوهشگری به‌مثابه پیشرفت شخصی، پژوهشگری به‌عنوان مسیری برای ادراک فردی، پژوهشگری به‌عنوان انگیزه ایجاد تغییر جهت بهره‌مندی از یک جامعه بزرگ‌تر.

مییر<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۰۵) در بررسی درک دانشجویان از پژوهشگری به هشت دسته از ادراکات متفاوت رسیدند: جمع‌آوری اطلاعات، کشف حقایق، اکتشافات بینش آفرین، تحقیق نظام‌دار و تحلیلی، بازنگری دانش موجود، فعالیت‌های مبتنی بر برنامه و مجموعه‌ای از ادراکات ناقص. به باور آنان، بسیاری از محققان نتایج این‌گونه مطالعات را با این هدف مقایسه می‌کنند که نشان دهند، نتایج مختلف تحقیقات به تفاوت‌های فرایندی در انجام آن برمی‌گردد که آن‌هم به‌نوبه خود برگرفته از دیدگاه‌ها و ادراکات متفاوت محققان است. کیلی و مالینز (۲۰۰۵) چارچوبی جدید به‌منظور فهم چیستی و ساختار پژوهشگری از دیدگاه استادان راهنما ارائه داده‌اند. فرض آنان این بود که توسعه درک دانشجویان از

1. Bills  
2. Meyer



پژوهشگری توسط استادان‌شان، می‌تواند در انجام پژوهش‌های باکیفیت و توسعه مفاهیم علمی و جامع به دانشجویان کمک نماید. به باور آنان، درک دانشجویان از پژوهشگری، بر عملکرد آنان اثرگذار بوده و رویکرد و چگونگی فرایند انجام تحقیقات را مشخص می‌کند. همچنین، اثرات قوی فرهنگ پژوهش بر روی ادراکات دانشجویان و استادان راهنما نیز کشف شد.

آکرلیند (۲۰۰۸) در مطالعه ادراکات متفاوت محققان از فرایند پژوهش ادعا کرد که ریشه این تفاوت‌ها، به دیدگاه‌های متفاوت محققان راجع به ابعاد مختلف پژوهشگری و ماهیت آن برمی‌گردد. او به چهار طبقه از ویژگی‌های یک محقق خوب رسید: تکمیل نیازمندی‌های علمی، اثبات خود در حوزه علمی، توسعه خود از لحاظ شخصیتی و توانمندی برای تغییرات وسیع. این طبقه‌ها که اهدافی متفاوت از انجام پژوهشگری را از دیدگاه محققان، نشان می‌دهد، می‌تواند ابزاری باشد تا محققان بتوانند ویژگی‌های یک محقق خوب را درک کرده و خود را به آن ویژگی‌ها نزدیک کنند.

یافته‌های پیچر و آکرلیند (۲۰۰۹) در مطالعه درک مفهوم پژوهشگری از دیدگاه محققان پساکدتری در پنج دانشگاه استرالیا چهار طبقه ذیل را احصا نمود: اکتشاف، شکاف و فاصله، سازندگی؛ فعالیتی سازمانی و بنیانی. آنان اظهار داشتند که ادراکات متفاوت از پژوهشگری بین گروه‌های دانشگاهی و غیردانشگاهی وجود دارد که می‌تواند منجر به درک نادرست و عدم ارتباط میان این دو گروه گردد. این تفاوت دیدگاه‌ها حتی در میان گروه‌های علمی مختلف مانند دانشجویان ارشد، استادان راهنما و اعضای هیئت علمی وجود دارد که در برخی مطالعات قبلاً مورد بررسی قرار گرفته‌اند. به نظر آنان، آنچه در فرایند ارتباط حائز اهمیت است، درک افراد از پژوهشگری است اما نتایج این مطالعات نشان می‌دهد، هیچ‌کدام از آنان درکی واحد از اصطلاح «پژوهشگری» ارائه نداده‌اند.

مطالعاتی که تاکنون در میان گروه‌های دانشگاهی اعم از دانشجویان تحصیلات تکمیلی، استادان راهنما و دانشجویان انجام گرفته (مانند: شیربگی و کاوهای، ۱۳۹۱)، به درکی واحد از مفهوم پژوهشگری منجر نشده است. این تفاوت‌ها تنها در میان مطالعات صورت گرفته، بلکه در میان محققان این پژوهش‌ها نیز وجود دارد. (آکرلیند، ۲۰۰۸؛ کیلی و مالینز، ۲۰۰۵ و مییر و دیگران، ۲۰۰۵) از این‌رو، نیازمند آگاهی از رابطه بین ادراکات و آنچه محققان انجام می‌دهند، هستیم. با توجه به اهمیت موضوع پژوهشگری

به‌خصوص در دانشگاه‌ها، هدف این پژوهش آن است که با بررسی دیدگاه‌های اعضای هیئت علمی درباره پژوهشگری، از تنوع دیدگاه‌های آنان آگاهی یافته، با توصیف و دسته‌بندی این دیدگاه‌ها، بتوان زمینه‌ای برای بهبود تحقیقات، فراهم ساخت. از آنجا که تاکنون در ایران، به‌طور دقیق به بررسی دیدگاه‌ها و ادراکات استادان و پژوهشگران دانشگاهی درباره مفهوم پژوهشگری پرداخته نشده است، امید است انجام این پژوهش بتواند زمینه توسعه دیدگاه‌های موجود درباره مفهوم و ماهیت پژوهشگری از سوی استادان راهنما و دانشجویان را فراهم نماید.

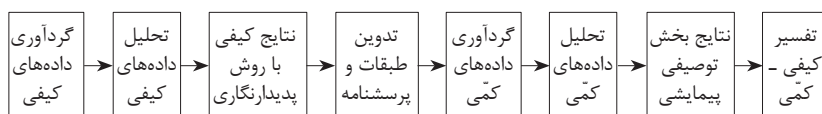
### اهداف تحقیق

هدف اصلی مطالعه حاضر توصیف مفهوم پژوهشگری، ترسیم الگوهای تجارب شخصی اعضای هیئت علمی از پژوهش و آگاهی از انگیزه‌های فردی آنان از انجام پژوهش در دانشگاه است. با توجه به اهداف مذکور پاسخ به سؤالات پژوهش ذیل مدنظر است:

۱. اعضای هیئت علمی دانشگاه چه تجربه و درکی از مفهوم پژوهشگری دارند؟
۲. چه عواملی باعث تفاوت در الگوهای ذهنی و تجربی اعضای هیئت علمی از مفهوم پژوهشگری می‌شود؟

### روش‌شناسی تحقیق

از آنجا که پژوهشگران تحقیق حاضر این فرض را پذیرفتند که بهترین شناخت از موضوع زمانی حاصل می‌شود که از روش‌های مختلف برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده شود، لذا یک رویکرد ترکیبی متوالی از نوع طبقه‌بندی اتخاذ گردید که در شکل یک نشان داده شده است.



شکل ۱: مدل تدوین طبقه‌بندی با تأکید بر بخش کیفی (اقتباس از کرسول و پلانوکلازک، ۱۳۹۵: ۸۴)

مدل تدوین طبقه‌بندی زمانی استفاده می‌شود که مرحله کیفی اولیه با هدف شناسایی متغیرهای اصلی، تدوین سیستم طبقه‌بندی یا طبقه‌شناسی با تدوین یک نظریه جدید

انجام شده است و در مرحله کمی ثانویه این نتایج به صورت دقیق تر ارزیابی می شوند. در این مدل مرحله کیفی آغازین، مقوله بندی ها یا روابط خاص را تولید می کنند. از این مقوله بندی و روابط سپس به منظور جهت دهی به سؤالات پژوهش و جمع آوری داده های کمی استفاده می شود. (کرسول و پلانوکلاک، ۲۰۰۷: ۸۶) همچنان که در شکل ۱ مشاهده می شود، پژوهشگران مطالعه را با اهداف اکتشافی و روش پدیدارنگاری<sup>۱</sup> شروع کرده و به دنبال آن از روش توصیفی - پیمایشی با نمونه ای بزرگ استفاده نمودند تا بتوانند نتایج را به جامعه بزرگ تر تعمیم دهند. از آنجا که محققان قصد داشتند برداشت ها و تجارب متفاوت اساتید را از مفهوم پژوهشگری مطالعه و طبقه بندی کنند، از این رو پدیدارنگاری مناسب ترین راهبرد تشخیص داده شد. پدیدارنگاری را می توان همچون پدیدارشناسی تقریباً برای پژوهش درباره هر جنبه ای از واقعیت طبیعی یا اجتماعی که افراد درباره آن برداشتی دارند، مورد استفاده قرار داد. (گال و دیگران، ۱۳۸۶: ۱۰۵۲) روش مذکور بر این فرض استوار است که افراد مختلف می توانند تجارب یا مفاهیم متفاوتی از یک پدیده داشته باشند. برونداد یک مطالعه پدیدارنگارانه، تعداد محدودی از طبقات توصیفی است که هر یک، معرف مفهومی متفاوت از یک پدیده معین در نزد گروه خاصی از افراد است. (پنلوپه<sup>۲</sup> و دیگران، ۲۰۱۳)

**جامعه و نمونه:** میدان و جامعه مورد بررسی در این تحقیق، دانشگاه کردستان و تمامی اعضای هیئت علمی بودند. در بخش کیفی برای نمونه گیری از روش هدفمند با بیشینه تنوع بهره گیری شد. در این روش افرادی انتخاب می گردند که دارای زمینه، سوابق و دیدگاه هایی متفاوت درباره موضوع باشند. (ادیب حاج باقری و دیگران، ۱۳۸۶) در مجموع ۳۰ نفر از استادان دانشکده ها و رشته های علمی مختلف و با داشتن سابقه بیش از پنج سال تدریس و پژوهش به عنوان نمونه مشارکت داشتند. ترکیب رشته های مصاحبه شوندگان به شرح ذیل بود: علوم اجتماعی پنج نفر؛ علوم انسانی<sup>۳</sup> نه نفر؛ مهندسی و معماری شش نفر؛ علوم پایه سه نفر؛ کشاورزی و منابع طبیعی هفت نفر.

در بخش کمی نیز، با استفاده از جدول کرجسی مورگان<sup>۳</sup> (۱۹۷۰) ۱۳۳ نفر از اعضای هیئت علمی به عنوان نمونه انتخاب شدند که برگشت پرسشنامه ها با افت ۱۳ مورد همراه بود.

1. Phenomenography
2. Penelope
3. Krejcie & Morgan

## ابزار

## الف. مصاحبه

مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته<sup>۱</sup> ابزار استاندارد گردآوری داده‌ها برای پژوهش‌های پدیدارنگارانه‌اند. (دانکین<sup>۲</sup>، ۲۰۰۰: ۱۴۳) این نوع مصاحبه‌ها به این دلیل مناسب‌اند که نه مانند مصاحبه ساختاریافته دست و پای محقق را در تولید اطلاعات می‌بندد و نه مانند مصاحبه عمیق اطلاعات وسیع و گاه غیرضروری فراهم می‌سازد. این نوع مصاحبه نزدیکی و فاصله هم‌زمان و مناسب را با فضای ذهنی سوژه‌ها ممکن می‌کند. (محمدپور، ۱۳۹۰: ۹۸) از این‌رو، یک پروتکل مصاحبه که حاوی نه سؤال راهنما بود تهیه گردید. فرایند مصاحبه با هر مشارکت‌کننده از دو مرحله تشکیل می‌شد. نخست مصاحبه اصلی انجام می‌شد و در بخش دوم کنترل گفته‌ها توسط مصاحبه‌شوندگان به‌منظور تأیید داده‌ها، تأمل در دیدگاه‌ها و پر کردن شکاف‌های احتمالی یا پاسخ به سؤالات دیگر صورت می‌گرفت. سؤالات اولیه مصاحبه جامع بودند تا بتوان از آن، سؤالات جزئی‌تر را استخراج نمود و جریان بحث را در حین مصاحبه هدایت کرد. یعنی محققان از مفاهیم گسترده‌تر شروع کرده و به مقولات ریزتر رسیدند. هر مصاحبه حدود ۳۵ تا ۴۵ دقیقه طول کشید. انجام مصاحبه‌ها تا حد اشباع نظری ادامه یافت.

## ب. پرسش‌نامه

پرسش‌نامه مورد استفاده به‌شکل خود اظهاری و حاوی سؤالات بسته‌پاسخ بود که با توجه به داده‌های به‌دست‌آمده در بخش کیفی و در مصاحبه با استادان طراحی شده بود. پرسش‌نامه شامل دو بخش بود: بخش نخست، ویژگی‌های جمعیت‌شناختی پاسخگویان را در برمی‌گرفت. بخش دوم، شامل ۳۱ گویه بود که برداشت و نگرش استادان را نسبت به پژوهشگری ارزیابی می‌کرد. پاسخ‌دهندگان برای ارزیابی از یک مقیاس پنج امتیازی لیکرت (۱ تا ۵) استفاده کردند که پاسخ‌ها از «کاملاً مخالفم» تا «کاملاً موافقم» در نوسان بود. در پیش پژوهشی که بر روی گروهی از استادان صورت گرفت آن‌دسته از عباراتی که به‌دلیل ساختاری موجب درک نادرست می‌شد، اصلاح و شکل نهایی پرسشنامه فراهم گردید. جهت تأیید روایی پرسشنامه، داده‌ها با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی مورد بررسی قرار گرفت. پایایی پرسشنامه نیز با استفاده از روش ضریب آلفای کراباخ مورد

1. Semi-Structuerd Interviews  
2. Dunkin

آزمون قرار گرفت که ضریب پایایی کلی ۰/۷۲ را به دست داد. روش اجرا و تحلیل: در این مطالعه، برای اجرای مراحل پدیدارنگاری از رویه معرفی شده توسط یارونین<sup>۱</sup> (۲۰۰۴) استفاده شد که دربرگیرنده مراحل زیر بود: تحدید پدیده، مصاحبه با نمونه‌های انتخابی، پیاده‌سازی مصاحبه‌ها، تحلیل متن مصاحبه‌ها، و طبقه‌بندی توصیفی داده‌ها.

در مرحله نخست، مشارکت‌کنندگان توسط خود محققان مورد مصاحبه قرار گرفتند. مصاحبه‌ها با اجازه مصاحبه‌شوندگان ضبط و پس از چند بار شنیدن روی کاغذ دست‌نویس شده و سپس جمله به جمله تحلیل گردید. دقت گردید تا اطلاعات حاوی ویژگی‌های فردی مصاحبه‌شونده در متن پیاده شده و گزارش‌های بعدی موجود نباشد و فرایند جمع‌آوری و تفسیر داده‌ها به‌گونه‌ای هدایت شود که شرایط طبیعی پژوهش را مختل ننماید و محققان آنچه را از پدیده درک کرده به‌صورت یک گزارش غنی از بیانات مشارکت‌کنندگان در تحقیق انتقال دهند.

جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها به‌صورت هم‌زمان انجام شد. در پژوهش‌های پدیدارنگارانه تحلیل متن مصاحبه‌ها به روش کدگذاری نظری انجام می‌گیرد. (دانایی فرد و کاظمی، ۱۳۹۰: ۲۱۳) از این‌رو، داده‌ها به‌روش تحلیل مقایسه‌ای مداوم و مطلق با روش اشتراوس و کوربین (۱۹۹۸) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. محققان با استفاده از جملات کلیدی موجود در متن کدگذاری باز را انجام دادند. سپس، با مقایسه دائم کدها از نظر تشابه و تفاوت در مفاهیم، طبقات و زیرطبقات شکل گرفته و ویژگی‌ها و ابعاد هر یک از آنها تعیین گردید. در مرحله کدگذاری محوری، کدها و طبقات مقایسه شده و روابط بین طبقات و زیر طبقه‌ها مشخص گردید تا تفسیری دقیق‌تر از پدیده موردنظر به‌دست آید. در مرحله نهایی طبقات با یکدیگر تلفیق و طبقه اصلی و ارتباط آن با سایر طبقات توصیفی مشخص شد.

هدف از تحلیل داده‌ها در پدیدارنگاری استخراج مفاهیم و مقوله‌هایی است که به مقوله‌های توصیف موسوم‌اند. طبق نظر پدیدارنگاران، تعدادی محدود از طبقات برای هر مفهوم مورد مطالعه امکان وجود دارد که از طریق غور در داده‌ها که در اغلب موارد، یادداشت‌های مصاحبه است، می‌تواند کشف شود. (محمدپور، ۱۳۹۰) در روش پدیدارنگاری پژوهشگر ابتدا شیوه‌های مختلف درک یک پدیده تجربه‌شده را از هم جدا می‌کند سپس،

درون هر کدام از این شیوه‌های مختلف روابط بین عناصر تعیین می‌گردد و نهایتاً تفسیرها و معانی که از این تجارب منتج می‌شود مشخص گردد. (بریو، ۲۰۰۴) در پدیدارنگاری تجربه یک پدیده دارای دو جزء است: ارجاعی<sup>۱</sup> و ساختاری<sup>۲</sup>. جزء ارجاعی «چیستی» پدیده را توضیح می‌دهد در حالی که جزء ساختاری به سطح عمیق‌تر معنای پدیده و بخش‌هایی که یک تجربه را می‌سازند اشاره می‌کند.

**روایی (کیفیت استنباط):** در پژوهش ترکیبی، روایی باید از منظر کلی طرح روش‌های ترکیبی انتخاب‌شده برای مطالعه مورد بحث قرار گیرد. (کرسول و پلانوکلاک، ۱۳۹۵: ۱۶۱) از آنجا که مفروضات مکتب اصالت عمل، راهنمای طرح ترکیبی حاضر بود و پژوهشگران شواهدی را از مجموعه داده‌های مختلف (کیفی - کمی) استخراج کردند که نتایج بهتری از هر یک از داده‌های مذکور به‌تنهایی به‌دست می‌دهد، لذا روایی فراگیر یا تبعی<sup>۳</sup> حاصل شده است. با وجود این، به‌منظور افزایش روایی، پژوهشگران خطرهای بالقوه تهدیدکننده را به‌شرح ذیل کاهش دادند: مشارکت‌کننده‌های متفاوتی برای دو مرحله کیفی و کمی انتخاب شدند. از نمونه کوچکی برای بخش کیفی و نمونه‌ای بزرگ برای بخش کمی استفاده شد. مضامین اصلی بخش کیفی به‌عنوان زیربنای پیگیری بخش کمی مدنظر قرار گرفت و نهایتاً اینکه از شیوه‌های سنتی و معتبر (تحلیل عاملی اکتشافی) برای تدوین و تعیین روایی پرسشنامه ساخته‌شده استفاده شد.

**پایایی:** در بحث ارزیابی تحقیق کیفی به مسئله روایی بیش از پایایی توجه می‌شود. اهمیت پایایی به‌منزله معیار خاصی برای ارزیابی کیفیت تحقیق کیفی از پیش‌زمینه یک نظریه خاص در خصوص مطالعه موضوع موردنظر و نحوه استفاده از روش‌های مختلف ناشی می‌شود. اما محققان می‌توانند برای افزایش پایایی داده‌ها و تفسیر به روش‌های مختلفی متوسل شوند. (فلیک، ۱۳۸۷: ۴۱۲) در بخش کیفی پژوهش حاضر، کیفیت ضبط و مستندسازی داده‌ها محور اصلی ارزیابی پایایی داده‌ها و نتایج حاصل از آن بود. پژوهشگران با آموزش مصاحبه‌گران همکار، استفاده از راهنمای مصاحبه و پرسش‌های مولد در مصاحبه آزمایشی، تنظیم علائم قراردادی برای یادداشت‌برداری و پیاده‌سازی مصاحبه‌ها، تبادل نظر درباره شیوه تفسیر و روش کدگذاری و ارزیابی مجدد مقولات شکل‌گرفته در کدگذاری باز، تلاش کردند پایایی داده‌ها را افزایش دهند.

1. Structural
2. Referential
3. Consequential Validity

## یافته‌ها

یافته‌های پژوهش به‌دست‌آمده از تحلیل مصاحبه‌ها و پرسشنامه بر اساس سؤالات ویژه تحقیق در ذیل ارائه می‌شوند:

**سؤال اول پژوهش:** اعضای هیئت علمی دانشگاه چه تجربه و درکی از مفهوم پژوهشگری دارند؟

از تحلیل داده‌های گردآوری‌شده پنج مقوله متفاوت از تجربه و درک اساتید دانشگاهی پدیدار گردید. قبل از نهایی شدن الگوها، مقولات پیشنهادی با برخی از استادان مجرب به‌بحث گذاشته شد. جدول ۱ نمونه‌ای از کدگذاری باز به شیوه مقایسه مداوم را نشان می‌دهد:

جدول ۱ نمونه‌ای از کدگذاری داده‌ها با روش مقایسه مداوم

کدگذاری محوری	بازنگری کدها	کدگذاری باز	نمونه نقل قول‌ها
توجه به سائق‌های درونی محقق	کار هنری منحصربه‌فرد بودن اهداف پژوهش	کار متفکرانه حس نیاز منحصر نبودن به دانشگاه	پژوهشگری به کار متفکرانه است و اونو محدود به دانشگاه نمی‌دونم. پژوهشگر هنرمندیه که رؤیای خودشو به واقعیت تبدیل می‌کنه. تحقیق نوعی احساس نیازه که آدم در دلش حس می‌کنه. انسان هرروز در زندگی‌اش مشغول تحقیقه (م.ک. ش: ۳، رشته علوم انسانی).
تمرکز بر اهداف کاربردی تحقیق	تصورات ساده در مورد پژوهش	پازل‌گونه پاسخگویی به سؤال عدم تضمین نتیجه بهبود شرایط زندگی	پژوهش‌های ما بیشتر حالت پازل داره که با تکمیل چندتکه می‌شه یک کار و یافته بزرگ‌تری رو به دست آورد. تحقیق هدفش پاسخگویی به سؤالات برای بهبود زندگیه. همیشه نتایج تحقیق بر وفق مراد ما نیست (م.ک. ش: ۸، رشته کشاورزی).
اهمیت‌دهی به فرایند انجام پژوهش	تسهیل حل معما تفکر واگرا	روش‌های آسان نوآوری تفحص داوری	پژوهشگری تلاشی است برای دستیابی به یک روش آسان‌تر. اون رو به جورایی مثل نوآوری تصور می‌کنم. پژوهشگرشیه یک کارآگاه که به‌دنبال حل معمای پرونده‌هاست. نوعی تسهیل و داوری است (م.ک. ش: ۲۵، رشته کشاورزی).
کاوش و کشف	تفکرات سطح بالا در پژوهش خلاقیت	ایجاد چالش طرح مسئله	پژوهش همیشه حل مسئله نیست. گاهی وقتا برای ایجاد چالشی جدید در علم، دست به پژوهش می‌زنیم که البته این هدف بیشتر در کشورهایی مدنظره که مسائل اساسی خودشون رو حل کرده و به‌دنبال ایجاد مسائل جدیدن (م.ک. ش: ۳۰، رشته علوم پایه).

- طبقات احصاء شده با خلاصه‌ای از توضیح جنبه‌های اصلی در ذیل توصیف می‌شوند:
۱. پژوهشگری یک مسئولیت حرفه‌ای در دانشگاه است: در این طبقه، پژوهشگری بخشی از انتظارات شغل هیئت علمی است. هدف اصلی آن حفظ شغل یا دیده شدن به عنوان فردی درگیر در مسائل پژوهشی است و بر نتایجی واقعی مانند اجرای طرح پژوهشی اولویت دارد، تکمیل گرانت یا انتشار مقاله متمرکز است. محقق برای تنظیم عنوان پژوهش خود نگرانی کمتری دارد و از حمایت مالی دانشگاه برخوردار است. پژوهشگری دارای جهت‌گیری بیرونی است، لذا انتشار نتایج آن بر مزایای بیرونی مانند ارضای نیازمندی‌های شغلی و افزایش شانس برای دریافت حمایت مالی داخلی و خارجی متمرکز است. احساس درونی در مورد پژوهشگری از بی‌طرفی آشکار تا رضایت از انجام یک کار خوب متغیر است.
  ۲. پژوهشگری یک کار هنری است: تمرکز اولیه در این طبقه بر پژوهشگری به عنوان اشتغال انفرادی در کشف چیزهای جدید و مهیج در زمینه رشته علمی است. محقق سعی دارد در آن زمینه، خود را مشهور کند. هدف زیربنایی پژوهشگری در این طبقه ایجاد حس پیشرفت فردی است. پژوهشگری به عنوان فرایندی که منجر به کشف چیزی جدید و شناخت بهتر در رشته می‌شود؛ نگریسته می‌شود که در ارتباط با ایدئولوژی و ارزش‌های شخصی محقق است. هدف انتشار عبارت است از گسترش پیام و تشویق تغییر است. در این زمینه ممکن است تمرکز بر انتشار غیرعلمی گزارش کار داشته باشد که به مخاطبان گسترده‌تری برسد.
  ۳. پژوهشگری سفر به ناشناخته‌ها است: این طبقه تمرکز درونی بر تجارب محقق دارد. پژوهشگری اساساً به عنوان کاوش پرسش‌های مورد علاقه محقق با نیت اصلی حل یک سؤال که او را سردرگم کرده است در نظر گرفته می‌شود. نتایج پژوهشگری تمرکز بر فردی بودن دارد. ارضای کنجکاوی محقق، ارتقای درک فردی از موضوع و احساس اشتیاق و علاقه به تحقیق از ویژگی‌های آن است. تمرکز بر درک فردی ممکن است بخشی از احساس بلندمدت از رشد یا توسعه فردی را در طول زمان شکل دهد. انتشار نتایج پژوهشگری برای دلایل بیرونی انجام می‌شود و به منظور شناخته شدن فرد به دیگران و اخذ اعتبار یا شهرت در بین سایر محققان در حوزه انجام می‌شود.
  ۴. پژوهشگری تکمیل یک نوع جورچین است: این طبقه تمرکز بر مزایای درونی دارد. حس نوع دوستانه و مزایای برخوردار از حمایت و پذیرش یک اجتماع بزرگ‌تر در آن



دیده می‌شود. هدف زیربنایی پژوهشگری، مشارکت و عضویت در انجمن‌های یک‌رشته است. محقق در پی تعامل بیشتر با دیگران و درک آنان است، چرا که بر این باور است که افراد همانند جورچین‌های واقعی‌اند. مطالعه و مشاهده شواهد، ادبیات و فرهنگ دیگران از اهمیت برخوردار است. همچنین، درک اینکه در دنیای پیرامون محقق چه اتفاقاتی می‌افتد برای محقق جالب است. هدف از انتشار نتایج پژوهشگری دریافت بازخورد برای بهبود در مسئله موردنظر است.

۵. پژوهشگری نوعی داوری است: در این طبقه، وظیفه محقق جمع‌آوری شواهد و متون، توصیف پدیده‌ها، تشخیص حقانیت با بی‌طرفی و انصاف کامل است. هدف پژوهشگری بهبود زندگی، آرامش‌بخشی و جوابگویی به مراجع و مدعیان است.

۴۵

جدول ۲: جنبه‌های کلیدی طبقات توصیف در شیوه تجربه و درک مفهوم پژوهشگری

طبقات توصیف (تنوع)					مؤلفه‌های آگاهی
داوری	جورچین	سفر به ناشناخته‌ها	کار هنری	مسئولیت حرفه‌ای	
تشخیص حقانیت توصیف پدیده	حل معضلات کلان	مشهور شدن نامحسوس	خلق یک اثر منحصر به فرد	مشارکت در انباشت دانش	هدف از تحقیق
جمع‌آوری شواهد و مستندات	تشخیص مسائل عمده	کاوش	نماد و رمزگذاری	تشخیص نقاط مسئله‌خیز	فرایند
تحقق عدالت خدمت به جامعه	محصولات سودمند راه‌حل واحد	اعتبار در بین دیگران	درک فردی از پدیده	ارتقای شغلی و تقویت رزومه	نتایج
بی‌طرفی	رضایت کامل	لذت، ارضای کنجکاوی	علاقه و شوق	درگیر شدن در کار	احساس درونی
بهبود زندگی	رفع نیاز جامعه اخذ بازخورد	ثبت کشف و اختراع جدید	تشویق به تغییر	کسب امتیاز	هدف از گزارش
مدعیان	سازمان‌های حامی بخش صنعت	عامه مردم سرمایه‌گذاران	عامه مردم هنر دوستان	خود محقق دانشگاه	مخاطبان و ذی‌نفعان

همان‌طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود در طبقات پنج‌گانه ظاهر شده، از لحاظ

اهداف، فرایند، نتایج و احساس درونی، هدف نشر و مخاطبان تفاوت‌هایی مشاهده می‌شود. برخی طبقات ساده‌تر از بقیه به نظر می‌رسند. مثلاً به نظر می‌رسد که مفهوم کار هنری از مفهوم مسئولیت حرفه‌ای پیچیده‌تر باشد. این وضعیت به مفهوم پژوهشگری از دیدگاه فردی که آن را می‌نگرد بستگی دارد.

سؤال پژوهشی دوم: چه عواملی باعث تفاوت در الگوهای ذهنی و تجربی اعضای هیئت علمی از مفهوم پژوهشگری می‌شود؟

با استفاده از مفاهیم به دست آمده از مصاحبه‌ها، پرسشنامه‌ای حاوی ۳۱ گویه طراحی و بین اعضای هیئت علمی دانشگاه توزیع گردید. با فن تحلیل عاملی اکتشافی مؤلفه‌های اصلی استخراج شد. مقدار KMO برابر با ۰/۷۰ بود که نشانگر بسندگی تقریبی (میرز و دیگران، ۱۳۹۴) همبستگی بین متغیرها جهت تحلیل عاملی بود. همچنین آزمون بارتلت در سطح ۰/۰۱ دلالت بر معنی دار بودن همبستگی بین گویه‌ها در یک عامل داشت. نهایتاً با حذف ۱۱ گویه از پرسشنامه که دارای کوواریانس بالایی میان عامل‌ها بودند، ۲۰ گویه با ۵ عامل از پرسشنامه استخراج گردید (جدول ۳).

جدول ۳: نتایج حاصل از تحلیل مؤلفه‌های اصلی پرسش‌نامه

اشتراک	بار عاملی					گویه‌ها	ردیف
	۵	۴	۳	۲	۱		
۰/۶۷	۰/۴۷	۰/۳۹	۰/۳۴	-	-	داده‌های حاصل از پژوهشگری خوب، ایده‌های پیشین محقق را پشتیبانی می‌کنند.	۱
۰/۶۹	۰/۷۸	-	-	-	-	نتایج پژوهشگری پس از منتشر شدن، صحت می‌یابد.	۲
۰/۶۴	۰/۶۳	-	-	-	۰/۴۲	اگر پژوهشگری درست انجام شود، نتایج مثبت خواهد داشت.	۳
۰/۶۹	۰/۵۵	-	-	۰/۳۱	-	اگر افراد متخصص به کار پژوهشگری بپردازند، نتایج بی‌غرض خواهد بود.	۴
۰/۶۹	-	-	۰/۳۱	-	۰/۶۸	پژوهشگری یافتن حقایقی است که محققان قبلی به آنها پی نبرده‌اند.	۵
۰/۶۱	-	-	-	-	۰/۶۷	پژوهشگری به منظور به چالش کشیدن تحقیقات قبلی است.	۶
۰/۸۲	-	-	-	-	۰/۸۳	پژوهشگری یافتن داده‌هایی است که در تحقیقات پیشین به آنها توجه نشده است.	۷

اشتراک	بار عاملی					گویه‌ها	ردیف
	۵	۴	۳	۲	۱		
۰/۷۹	-	-	-	-	۰/۷۱	پژوهشگری کشف چیزهایی است که قبلاً وجود داشته‌اند اما پنهان بوده‌اند.	۸
۰/۵۴	-	۰/۵۵	-	-	۰/۳۳	پژوهشگری درکی عمیق‌تر از یک موضوع خاص فراهم می‌کند.	۹
۰/۷۰	-	۰/۷۴	-	-	۰/۳۵	حتی جدیدترین ایده‌ها نیز ریشه در دانش پیشین دارند.	۱۰
۰/۷۵	-	۰/۶۲	۰/۴۱	-	-	پژوهشگری، جستجوی حوزه‌ای خاص برای انباشت دانش است.	۱۱
۰/۶۴	-	-	-	۰/۶۲	-	پژوهشگری، اساساً درباره یافتن حقیقت است.	۱۲
۰/۷۶	-	-	-	۰/۷۸	-	پژوهشگری، فرایندی است که در آن از حقیقت پرده‌برداری می‌شود.	۱۳
۰/۷۶	-	-	-	۰/۸۱	-	پژوهشگری، نمایان کردن حقیقت است.	۱۴
۰/۷۲	-	-	-	۰/۸۰	-	پژوهشگری جستجوی منظم حقیقت در یک موضوع خاص است.	۱۵
۰/۶۸	-	-	-	۰/۷۶	-	پژوهشگری برای تشخیص حقیقت و اعتبار انجام می‌پذیرد.	۱۶
۰/۶۶	-	-	۰/۷۵	-	-	پژوهشگری متکفل یافتن راه‌حل مسائل است.	۱۷
۰/۶۴	-	-	۰/۶۶	-	-	پژوهشگری گردآوری داده‌ها جهت حل مسائل خاص است	۱۸
۰/۶۱	-	-	۰/۶۹	-	-	پژوهشگری اساساً ابزاری جهت پاسخ به پرسش‌هاست.	۱۹
۰/۷۱	-	-	۰/۸۰	-	-	پژوهشگری به‌معنای مطالعه جامع و دقیق یک مسئله است.	۲۰

نام‌گذاری عامل‌ها با استفاده از گویه‌هایی که بالاترین بار عاملی را داشتند به شرح زیر انجام شد: مؤلفه اول با عنوان بازکوی با گویه‌های (۵، ۶، ۷ و ۸)، مؤلفه دوم با عنوان کشف حقیقت با گویه‌های (۱۲، ۱۳، ۱۴، ۱۵ و ۱۶)، مؤلفه سوم با نام حل مسئله با گویه‌های (۱۷، ۱۸، ۱۹ و ۲۰)، مؤلفه چهارم با عنوان گردآوری اطلاعات با گویه‌های (۹، ۱۰ و ۱۱) و نهایتاً مؤلفه پنجم با عنوان برداشت نادرست از پژوهش با گویه‌های (۱، ۲، ۳ و ۴). برای بررسی پایایی گویه‌های مؤلفه‌های پرسشنامه از روش ضریب آلفای کراباخ

استفاده گردید که نتایج به دست آمده به ترتیب ذیل بود: مؤلفه برداشت نادرست از پژوهش ۰/۷۰، باز کاوی ۰/۸۶، گردآوری اطلاعات ۰/۶۸، کشف حقیقت ۰/۸۳ و حل مسئله ۰/۶۵ و پایایی کلی پرسشنامه ۰/۷۲. در جدول ۴ آمار مربوط به میانگین و انحراف معیار مؤلفه‌های مفهوم پژوهشگری برحسب دانشکده‌ها آمده است.

جدول ۴: میانگین و انحراف معیار مؤلفه‌ها برحسب دانشکده

دانشکده	N	برداشت نادرست		باز کاوی		گردآوری اطلاعات		حل مسئله		کشف حقیقت	
		SD	M	SD	M	SD	M	SD	M	SD	M
علوم انسانی	۲۶	۰/۱۰۸	۲/۶۴	۰/۷۴	۲/۹۵	۰/۴۴	۳/۷۹	۰/۰۸	۴/۴۲	۰/۵	۴/۳۱
ادبیات	۹	۰/۱۸۴	۲/۸۴	۰/۷۳	۳/۳۶	۰/۲۷	۴/۱۴	۰/۱۵۱	۴/۳	۰/۶۴	۴/۱۳
علوم پایه	۱۷	۰/۱۳۴	۳/۱۷	۰/۸۷	۲/۶۷	۰/۴۷	۳/۵۸	۰/۱۱	۴/۱۴	۰/۵۶	۴/۱۲
مهندسی	۱۶	۰/۱۳۸	۳/۰۲	۱/۰۲	۳/۱۲	۰/۵۷	۳/۹۷	۰/۱۱	۴/۳۵	۰/۴۴	۴/۳۵
هنر	۱۰	۰/۱۷۵	۳/۰۱	۰/۷۸	۳/۰۲	۰/۲۲	۴/۰۷	۰/۱۴۳	۴/۵	۰/۶۷	۴/۳۲
کشاورزی	۳۶	۰/۰۹	۲/۷۹	۰/۶۴	۲/۷۹	۰/۴۳	۳/۷۸	۰/۰۷	۴/۱۶	۰/۵۳	۴/۲۷
کل	۱۱۴	۰/۱۵۵	۲/۹۶	۰/۹۵	۲/۹۸	۰/۵۲	۳/۹۳	۰/۹۸	۴/۳۱	۰/۸۳	۴/۲۵

۴۸

همان‌طور که مشاهده می‌شود بیشترین میانگین کل مربوط به مؤلفه حل مسئله است که به مقدار ۴/۳۱ بود. دانشکده هنر با میانگین ۴/۵ بیشترین مقدار و علوم پایه کمترین مقدار میانگین ۴/۱۴ را در بین دانشکده‌ها دارا بودند. مؤلفه‌ای که کمترین میانگین را در مجموع به خود اختصاص داد، برداشت نادرست از پژوهش با میانگین ۲/۹۶ بود. دانشکده علوم پایه با مقدار ۳/۱۷ بیشترین و دانشکده علوم انسانی با مقدار ۲/۶۴ کمترین مقدار میانگین را داشتند.

در ادامه، میانگین مؤلفه‌های درک مفهوم پژوهشگری در میان اعضای هیئت علمی دانشکده‌ها با استفاده از آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه مقایسه شد. نخست، آزمون لَوْن برای بررسی یکسانی واریانس خطا انجام شد. نتایج حاکی از آن بود که مقادیر F به دست آمده در بین دانشکده‌ها دارای واریانس برابرند.

جدول ۵: نتایج آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه برای مقایسه میانگین مؤلفه‌ها با توجه به دانشکده

منبع	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معنی‌داری
مدل اصلاح‌شده (برداشت نادرست)	۳/۶۳	۵	۰/۷۲	۳/۳۸	۰/۰۴
درون‌گروهی	۲۱/۱۷	۱۰۸	۰/۱۹۶		
کل	۲۳/۹	۱۱۳			
مدل اصلاح‌شده (کشف حقیقت)	۵/۵۷	۵	۱/۱۱	۱/۸۱	۰/۱۱
درون‌گروهی	۶۶/۴۲	۱۰۸	۰/۶۱		
کل	۷۲	۱۱۳			
مدل اصلاح‌شده (گردآوری اطلاعات)	۲/۷۲	۵	۰/۵۴	۲/۷۸	۰/۰۲
درون‌گروهی	۲۱/۱۷	۱۰۸	۰/۱۹۶		
کل	۲۳/۹	۱۱۳			
مدل اصلاح‌شده (حل مسئله)	۰/۶۸	۵	۰/۱۳	۰/۴۶	۰/۸۰
درون‌گروهی	۳۲/۰۱	۱۰۸	۰/۲۹۶		
کل	۳۲/۶۹	۱۱۳			
مدل اصلاح‌شده (برداشت نادرست)	۱/۶۹	۵	۰/۳۳	۱/۶۵	۰/۱۵۱
درون‌گروهی	۲۲/۰۷	۱۰۸	۰/۲۰۴		
کل	۲۳/۷۶	۱۱۳			

۴۹

همان‌طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود مقدار F در دو مؤلفه برداشت نادرست از پژوهش و گردآوری اطلاعات معنی‌دار بود ( $F=۳/۳۸$ ؛  $Sig=۰/۰۴$  و  $F=۲/۷۸$ ؛  $Sig=۰/۰۲$ ). این مقادیر نشان می‌دهد که این دو مؤلفه دارای تفاوت معنی‌داری در میان دانشکده‌ها هستند. نتیجه آزمون تعقیبی نشان داد که تفاوت معنادار در مؤلفه برداشت نادرست از پژوهش مربوط به دو دانشکده علوم پایه و علوم انسانی با اختلاف میانگین ( $P<۰/۰۵$  و  $۰/۵۲$ ) بود. همچنین تفاوت معنادار در مؤلفه گردآوری اطلاعات مربوط به دو دانشکده ادبیات فارسی و علوم پایه با اختلاف میانگین ( $P<۰/۰۵$  و  $۰/۵۳$ ) بود. در میانگین‌های سه مؤلفه دیگر هیچ تفاوت معنی‌داری دیده نشد.

## بحث و نتیجه‌گیری

در مطالعه حاضر مفهوم پژوهشگری بر اساس تجارب و ادراکات نمونه‌ای از اعضای هیئت علمی در رشته‌های علمی مختلف در دانشگاه کردستان مورد بررسی قرار گرفت. ابعاد ساختاری و ارجاعی الگوهای به‌دست آمده در جدول ۶ ارائه شده است. هر شرکت‌کننده با یکی از مفاهیم مطرح‌شده در جدول ۶ مرتبط بود، اما مواردی وجود داشت که برخی از اعضای هیئت علمی را بتوان به دو مفهوم نسبت داد.

جدول ۶: ابعاد ساختاری و ارجاعی مفاهیم پژوهشگری

مفاهیم	ساختاری (چگونه عناصر درک شده به هم مربوط می‌شوند) پیش‌زمینه افراد درباره مفهوم پژوهشگری	ارجاعی (معانی آنچه درک شده) پژوهشگری تفسیر می‌شود به‌عنوان:
مسئولیت حرفه‌ای	مجموعه الزامات شغلی و حرفه‌ای همانند تدریس	انجام وظایف شغلی مورد انتظار دانشگاه
کار هنری	خلق آثار مهیج و نو	لذت درونی و شخصی
سفر به ناشناخته‌ها	ارتقای درک فردی از موضوعات حساس	ارضای کنجکاوی
جورچین	مشارکت و عضویت در گروه‌های بزرگ‌تر	نوع‌دوستی و حل مشکلات
داوری	داوری موضوعات ارجاعی بر اساس شواهد و مدارک	داوری منصفانه و بی‌طرف در کاوش

همان‌گونه که در جدول ۶ می‌توان مشاهده کرد برخی مفاهیم دارای جهت‌گیری بیرونی‌اند که بر تولیدات و فرآورده‌های بیرونی پژوهشگری تمرکز دارند. مفاهیم دیگری نیز با جهت‌گیری درونی بر فرایندهای داخلی پژوهشگری تأکید دارند. مفهوم مسئولیت حرفه‌ای، تمرکز بیرونی بر حل مسائل و پاسخ‌گویی به سؤالات از طریق فرایند ترکیب عناصر مجزای داده‌ها دارد و به‌سمت ایده‌ها، فنون و فعالیت‌ها متمایل است. مفهوم کار هنری به‌شدت بر فرآورده تمرکز دارد و محقق به‌صورت جدی، هماهنگ و از طریق تشخیص فردی یا پاداشی که به‌دنبال دارد یا شبکه‌های اجتماعی که در آن درگیر است، حضور دارد. در مفهوم جورچین باهدف درک زوایای پنهان، تمرکز بر تحلیل داده‌هایی است که پژوهش می‌شود. بنابراین، بر فرایند درک پدیده مورد مطالعه تمرکز بیرونی دارد. از طرف دیگر، مفهوم سفر به ناشناخته‌ها جهت‌گیری درونی دارد و بر علایق شخصی و مسائل محقق متمرکز است. نتایج یافت‌شده در خصوص این حیطه‌ها

با نتایج پژوهش بیچر<sup>۱</sup> (۲۰۰۱) هماهنگ است که دریافت محققان به صورت متفاوت جهت گیری بیرونی دارند، به طوری که نگرانی های شخصی آنها بر درکشان از پژوهشگری تأثیر داشت. در این خصوص می توان گفت که امروزه پژوهشگری علمی علاوه بر اینکه یک فن است، به اندازه ای گسترش یافته که به صورت یک حرفه درآمدی است. مهارت های فنی پژوهشگری از دو نوع اساسی است: ذهنی و تجربی. در رابطه با مهارت های ذهنی باید گفت که اطلاع از زمینه دانش مورد نظر، چه وضع موجود و چه سیر تاریخی آن، امری ضروری است. پژوهشگر در ارزیابی چنین دانشی باید واجد یک ذهن حساس انتقادی و یک توان ارزشیابی باشد. زیرا همه آثار علمی از ارزش یکسانی برخوردار نیستند. به مرور با پیشرفت پژوهشگر، با افکار، واقعیت ها و پیشرفت در دیگر زمینه های علمی آشنا و به آنها علاقمند می شود و این امر، شیوه تفکر او را تحت تأثیر قرار می دهد و جهت گیری پژوهشی اش شکل می گیرد.

۵۱

با توجه به دیدگاه ها و تجارب درک شده اعضای هیئت علمی مربوط به ماهیت و شکل پژوهشگری در رشته های کنونی، نیازی فوق العاده به بازسازی برخی ساختارهای آموزشی عالی احساس می شود. مثلاً هنکل (۲۰۰۵) پیشنهاد نموده که گونه ای جدید از همکاری علمی - صنعتی جایگزین تحقیقات تخصصی رشته ای شوند یا دست کم، همان گونه که بریجز (۲۰۰۶) اظهار کرده تحقیقات به جای آنکه تنها محدود به یک رشته باشند، توسط رشته های مختلف انجام شوند. نتایج تحقیق حاضر، مؤید نظر دلانتی (۲۰۰۱) است که بر این باور است که در واقع، پژوهشگران به صورت فزاینده ای به جای آنکه خود را محدود به یک رشته بدانند، مایل به کار و فعالیت در یک حوزه هستند.

داده ها نشان داد که در حالی که محققان رشته های علوم پایه و فنی مهندسی بیشتر در مفهوم مسئولیت حرفه ای ظاهر شدند، اما این وضعیت انحصاری نبود و در مواردی اعضای رشته های علوم انسانی را نیز در برمی گرفت. از طرف دیگر، مواردی از محققان علوم پایه و کشاورزی به مفهوم پژوهشگری به عنوان کار هنری تمایل داشتند که رشته های علوم انسانی و هنر به آن معتقد بودند. همچنین، در مفاهیم دیگر نیز، گستره ای از اعضای رشته های علمی مختلف بودند. این یافته، دیدگاه های قبلی را که بر این ادعا بودند که رشته تخصصی تنها عاملی است که بر شیوه ای که توسط پژوهشگر تجربه می شود تأثیر می گذارد مورد تردید قرار می دهد. این یافته با گزارش بریو (۲۰۰۱) همسو است، او بیان

می‌کند عامل مهم در تفاوت دیدگاه‌ها، نه به‌سبب اختلاف رشته‌های تحصیلی محققان، بلکه به‌دلیل وجود دیدگاه‌های مختلف درباره پژوهشگری است که به گوناگونی و تغییر در رویکردها، راهبردها، فرایندها و نتایج منجر می‌گردد. در باب پژوهشگری در درون رشته‌ها گفتنی است که به‌نظر ویتلی (۱۹۸۴) بیشتر فرایند تولید دانش در رشته‌های دانشگاهی در اواخر قرن نوزدهم صورت پذیرفته است. رشته‌ها نقش اصلی تنظیم و هماهنگی جریان فعالیت‌های اجتماعی و فنی را در هسته تولید دانش، ساختارهای اشتغال و برنامه‌های تربیتی بر عهده دارند (لنویر، ۱۹۹۳)، باور عمومی بر آن است که رشته‌ها جزئی اجتناب‌ناپذیر از فرایند حرفه‌ای کردن کارهای علمی‌اند. (وایتلی، ۱۹۸۳) ظهور هر رشته فرایندی پویاست که توسط عواملی همچون اهداف سیاسی، ایدئولوژی، فشارهای اجتماعی، مداخلات دولتی، زمینه‌های سازمانی، ظرفیت‌های علمی رشته، فرایندهای سازمانی حرفه‌ای و منابع علمی هدایت می‌شود. (هاشم، ۲۰۰۷) مطالب بیان‌شده، یادآور آن است که رشته‌ها نیز همچون قبیله‌ها و انجمن‌های اجتماعی در تلاش برای توسعه هویت‌ها و رویه‌هایی مجزا متناسب با دغدغه‌های‌شان هستند (ویتلی، ۱۹۸۳) و باکارهای فکری که آنها را مشغول کرده است مرتبط‌اند. یک رشته همچنین فاقد روابط متقابل میان پژوهشگرانی از رشته‌ها، گفتمان‌ها و زبان‌های مختلف است (بچر، ۲۰۰۱) و شامل اشباع نسبی ارتباطات گروه و اتفاق نظر نسبی اعضای گروه در موضوعات حرفه‌ای است. (کان<sup>۱</sup>، ۱۹۷۷) علاوه بر این، رشته‌ها به‌رغم تغییر زمانی ماهیت و تنوع نهادی و ملی آنها (وایتلی، ۱۹۸۳) دارای هویتی قابل تشخیص، قلمرو علمی معین و شاخصه‌های فرهنگی ویژه‌اند و اساس تمامی این رشته‌ها شامل معیارهایی مشترک همچون تحقیق، آموزش و قوانین مشترک فنی و کاربردی است. (بریجز، ۲۰۰۶) رشته‌ها همچنین دارای زمینه‌ای از ارتباطات بازاری نیز هستند که تولید و مصرف دانش را تنظیم می‌کنند، و مسئول پیگیری اهدافی مشترک از جمله تربیت نسل آینده پژوهشگران هستند. (کان، ۱۹۹۷) رشته‌ها در پرتو ماهیت و مرزهای‌شان، اهداف و هویت‌های حرفه‌ای پژوهشگران را شکل می‌دهند و ابزارهای دستیابی به آنها را تعریف می‌کنند (لنویر، ۱۹۹۳) و کار تحقیق را به شیوه‌هایی گوناگون به‌سمت موضوعاتی ویژه هدایت می‌کنند. (وایتلی، ۱۹۸۴)

یافته‌های بخش کمی حاکی از آن بود که با استفاده از پرسشنامه نیز می‌توان برداشت‌های متفاوت استادان را درباره پژوهشگری احصا نمود. تحلیل عاملی اکتشافی پنج



مفهوم متفاوت را از داده‌ها استخراج نمود. اگرچه عناوین استخراج شده با مؤلفه‌های بخش کیفی کاملاً مشابه نبودند، اما با دقت در محتوای گویه‌ها و مفاهیم می‌توان معادل‌هایی را در هردو بخش کمی و کیفی یافت که مصادیقی مشخص را نمایندگی می‌کنند. به‌عنوان مثال، برداشت نادرست از پژوهش می‌تواند با مفهوم پژوهشگری به‌عنوان یک مسئولیت حرفه‌ای معادل‌سازی شود و به همین ترتیب مفهوم قضاوت با کشف حقیقت و مفهوم جورچین با مؤلفه حل مسئله. یافته‌ها همچنین نشان داد که نوع دانشکده و به‌تبع آن رشته تخصصی استادان نمی‌تواند تفاوتی معنادار در میانگین بیشتر متغیرها یا عامل‌های اصلی برداشت استادان از پژوهشگری ایجاد کند. این به بدان معناست که نوع رشته در تفاوت دیدگاه‌ها در زمینه مفهوم پژوهشگری نقشی عمده نداشت. این یافته عمده بر نتایج بخش کیفی تحقیق حاضر و یافته‌های قبلی بریو (۲۰۰۱) و نیومن (۱۹۹۳) صحه می‌گذارد. در تبیین این بخش از یافته‌های تحقیق باید گفت که به‌نظر بیچر (۲۰۰۱) نیز اجتماعات دانشگاهی «اجتماعات گفتمانی» اند. به‌عبارت‌دیگر، رشته‌های مختلف دانشگاهی، اجتماعات متفاوتی هستند که هرکدام مانند یک قبیله زبان، سنن، آیین‌ها، رسوم و مرزهای نمادین خاص خود را دارند. این صاحب‌نظران چهار گروه دانش را تحت عناوین «علوم محض»، «علوم فناوریانه»، «علوم انسانی» و «علوم اجتماعی کاربردی» از یکدیگر تفکیک کرده‌اند. در این گروه‌ها میزان تعمیم و کاربست نظریه‌ها و ایده‌ها در عرصه‌های جهانی یکسان نیست، زیرا گفتمان‌های درونی این رشته‌ها با علوم، اقتضانات متفاوتی از نظر معرفت‌شناختی و روش‌شناختی دارند. علوم انسانی و اجتماعی کمتر قابلیت جهانی بودن را در مقایسه با دو دسته دیگر دارد و صبغه ملی و محلی در این دانش‌ها بیشتر است. به‌میزانی که قابلیت تعمیم‌پذیری جهانی رشته‌ها کمتر می‌شود، میزان تولیدات علمی کشورهای مختلف که ارزش کاربردی در سطح بین‌المللی دارند، در این رشته‌ها نیز کاهش پیدا می‌کند. به این دلیل، سهم کشورهای غربی در رشته‌های غیر علوم انسانی بیشتر است. محدودیت جهانی بودن علوم انسانی و اجتماعی را می‌توان در تفاوت میان «شرایط اجتماعی» جست‌وجو کرد. از آنجا که علوم انسانی و اجتماعی «دانش وابسته به متن اجتماعی» خود هستند، شرایط جامعه‌ای که این دانش در آنها تولید می‌شوند، در تمام ابعاد تولید و توزیع و مصرف این دانش‌ها تأثیر می‌گذارد. از یک دیدگاه، آنچه در ایران در زمینه علوم انسانی و اجتماعی تولید شده است، از جنس «علم»، در معنایی که در اروپا و غرب تولید شده است نمی‌توان دانست. (فاضلی، ۱۳۹۳)

با تشخیص الگوهای چگونگی تجربه پژوهشگری، چارچوب بیان شده در پژوهش حاضر مبنایی را برای درک برخی پدیده‌های مرتبط با پژوهشگری در نظام آموزش عالی فراهم می‌کند که به صورت کامل درک نشده است. از آنجا که هر تنوع، گونه مختلفی از جهت‌گیری را در ارتباط با فرآورده‌های پژوهشی در بر دارد، لذا یافته‌های تحقیق حاضر ابزاری مفید در مباحث مربوط به بررسی عملکرد پژوهشی اعضای هیئت علمی فراهم می‌کند. برای نمونه، مفهوم جورچین با جهت‌گیری بیرونی فرآورده ممکن است بیشتر از مفهوم سفر به ناشناخته‌ها با جهت‌گیری فرایند درونی‌اش منجر به تولید شود. بنابراین، با آگاهی از مفاهیم، می‌توان در خصوص فرآورده‌های پژوهشی در آینده بحث کرد.

وقتی محققان با جهت‌گیری‌های مختلفی هویت می‌یابند می‌توان پیش‌بینی کرد که در ارتباط مؤثر با همدیگر ناتوان خواهند بود. افراد منتسب به هر مفهوم در ظاهر در زبان مشابهی شریک می‌شوند و تلاش می‌کنند که در جلسات زمینه‌های مشترک را پیدا کنند، اما اساساً در اهدافی ناهمسو گفتگو خواهند کرد. این مسئله ممکن است با توجه به تفاوت‌ها در نگرش آنها به مفهوم پژوهشگری توجیه شود. شواهد و مباحث غیررسمی مربوط به پژوهشگران مشخص کرده که در شوراهای پژوهشی جهت‌گیری فرآورده‌های بیرونی بیشتر غالب‌اند. بسیاری از اعضای هیئت علمی مشکلات‌شان را در ارتباط با درک دیدگاه‌های دیگران در میز مذاکرات در چنین شوراهایی گزارش می‌کردند. چارچوب ارائه شده در این پژوهش راهکارهایی را برای درک تفاوت دیدگاه‌ها در شوراهای و کمیته‌های مختلف ارائه کرده است.

از آنجا که ممکن است مشارکت‌کنندگان در تحقیق شواهدی از انتساب به بیش از یک مفهوم از خود ارائه کرده باشند، این یافته ممکن است مشکلات بیان شده را اندکی تخفیف دهد. این یافته تا حدودی جایگزینی برای این مفروضه که تفاوت‌های رشته‌ای در ناکامی‌های ارتباطاتی بین اعضای هیئت علمی نقش دارد، ارائه می‌کند. یافته‌های این تحقیق اشارات کاربردی در ارتباط با توسعه پژوهشگری در سطح دانشجویان تحصیلات تکمیلی و پژوهشگران تازه‌کار دارد، چراکه چارچوبی برای درک اشتغالات فکری و نگرش همکاران قدیمی و باتجربه‌شان دارند. همانند بسیاری از مشاغل دیگر مجموعه‌ای از انگیزه‌های فردی پژوهشگران علمی را در ابتدای امر به این فعالیت می‌کشاند.

امروزه برخلاف گذشته، برای ورود به کار پژوهش، کسی صرفاً دلایل مادی را در نظر نخواهد داشت. نمی‌شود گفت که پژوهش علمی، چشم‌انداز تأمین یک زندگی آسوده

را همراه خود دارد. پژوهش علمی پر از شگفتی و مستعد برانداختن اطلاعات از پیش تصور شده و نیز مستعد رسیدن به یک انگیزش واقع‌بینانه است. عواملی که باعث ثبات کاری یک پژوهشگر می‌شود می‌تواند متفاوت باشد. برخی از این عوامل شاید، احساس نیرومندی ناشی از توان تشخیص، علاقه به یک جستجوی آگاهانه، تمایل به یک فعالیت پویا برای فهم مجهولات است. همین تحرک باعث می‌شود که مسئله پژوهش، ذهن انسان را درگیر کند. به‌نظر دیکنسون<sup>۱</sup> (۱۹۸۶) انگیزه نیرومندی در پژوهشگران وجود دارد و آن تلاش برای دستیابی به یک مقیاس فناپذیری به‌عنوان اعتراض علیه فناپذیری شخصی خود فرد است. همه این دلایل گوناگون که افراد را به پژوهش علمی می‌کشاند یا آنها را در آن نگه می‌دارند، چه مربوط به نفع شخصی باشند چه دوستانه، باید از براهین علمی جدا نگه‌داشته شوند. بی‌طرفی در پیگیری این براهین که بخشی از آیین پژوهش علمی را تشکیل می‌دهد، به‌معنی بی‌علاقگی نسبت به ارزش‌های پیوسته با آن نیست. دلیلی نیز وجود ندارد که پژوهشگر هنگام پیگیری و ارائه دیدگاه علمی شخصی خودش باید از شور و شوق، دوری کند. رغبت به پژوهش علمی، شوق در شکستن و تغییر شکل دادن الگوهای افکار و واقعیت و اشتیاق برای مشاهده، در واقع، برای افزایش مقاومت در پژوهش علمی، واجب است. این ویژگی‌ها حالتی خود احیا دارند تا بتوان در ورای تردیدها و نامعلومی‌ها، آزمایش‌های بعدی را تا رسیدن به یک نظریه روشن ادامه داد.

تحقیقات (رمزدن<sup>۲</sup>، ۱۹۹۷)، نشان داده که دانشجویان در شرایطی مختلف مفاهیمی متفاوت را از مفهوم یادگیری از خود بروز می‌دهند. لازم است روشن شود آیا این یافته در مورد مفهوم پژوهشگری در میان اعضای هیئت علمی صادق است. هنگامی که عضو هیئت علمی به پژوهش می‌پردازد آنچه انجام می‌دهد و گزارش می‌کند به مفاهیم ذهنی او درباره ماهیت پژوهشگری بستگی دارد. بسیاری از محققان در پروژه‌ها احساس می‌کنند که این مفاهیم زیربنایی در اجرا، انتخاب روش و پرسش‌های پژوهشی تأثیر دارد. مطالعات بیشتری مورد نیاز است که رابطه بین فهم اعضای هیئت علمی از پژوهشگری و عملکرد آنها را روشن نماید. پژوهش‌هایی جامع برای ادغام مفاهیم پژوهشگری، تدریس و یادگیری مورد نیاز است. به‌طور کلی بررسی دیدگاه‌ها و ادراکات محققان، از اقدامات ارزشمندی است که نتایج آن نقشی مهم در بهبود توسعه پژوهش خواهد داشت.

1. Dickinson  
2. Ramsden

اعضای هیئت علمی مشارکت‌کننده در تحقیق حاضر، به مقالات پژوهشی به‌عنوان یکی از ارکان اصلی نشر علمی و بخش مهمی از فعالیت‌های پژوهشگری اشاره داشتند. توضیح اینکه نگارش مقاله در ایران به‌ویژه در حوزه علوم انسانی از عمومیت و رشد کافی برخوردار نیست. دلایل متفاوتی برای این امر وجود دارد. مهم‌ترین آنها به ضعف بنیة این علوم و مشکلات مربوط به ساختارهای اجتماعی و معرفتی بازمی‌گردد. توسعه کیفی علوم انسانی و اجتماعی مانند هر رشته دیگری مستلزم تحقق مجموعه شرایطی از جمله: رشد و توسعه ارزش‌ها و هنجارهای مربوط به فرهنگ دانشگاهی از راه بهبود فرایند جامعه‌پذیری دانشگاهی؛ گسترش استقلال دانشگاهی؛ گسترش ارتباطات علمی در تمام سطوح؛ اصلاح روش‌های آموزش دانشگاهی از روش‌های اقتدارگرایانه به روش‌های مشارکتی و دموکراتیک است.

در جمع‌بندی باید گفت که پژوهشگری داری چند ویژگی است. نخست آنکه، فعالیتی خلاق است. اعضای هیئت علمی که در این فعالیت شرکت دارند، نوعی رابطه شهودی با ماهیت آن برقرار می‌کنند. تخیل و ابتکار برای خلاقیت ضرورت دارند. گرچه برخی از دانشمندان معتقد به اهمیت ابتکار در پژوهش نیستند. مازلو<sup>۱</sup> (۱۹۵۴) که نقاد آموزش علم است، معتقد است که یک دانشمند غیر خلاق، مانند ناطق لال دچار خود تناقضی است. نشانه دیگر پژوهشگری، از نوع کاملاً متفاوتی است و بدون آن، نشانه‌های ابتکار و تخیل، به خلاقیت و موفقیت تحول پیدا نمی‌کنند و آن، پشتکار و استقامت است. ویژگی دیگر پژوهشگری آزاداندیشی است که توانایی پذیرش احتمال اشتباه و خطا از سوی پژوهشگر را نیز در برمی‌گیرد. توانایی پژوهشگر علمی در انتقادی آگاه‌کننده، منطقی و بی‌طرفانه از یک قسمت از کار و عقیده خودش، همانند انتقاد از دیگری پیوند نزدیکی با آزاداندیشی دارد. توانایی در پرسشگری پیش‌داوری‌های شخصی و کنار گذاشتن آنها، با این هدف که فرد بتواند با پیش‌داوری‌های سایر همکاران طرح، برخوردی عادلانه و منتقدانه داشته باشد، مستلزم فروتنی است.

راوتز<sup>۲</sup> (۱۹۷۱) به‌گونه‌ای متقاعدکننده‌ای استدلال کرده است پژوهش علمی یک فن است؛ زیرا ویژگی‌های متمایز یک فرد فنی، مجموعه‌ای از مهارت‌های اساسی است که فرد در آنها تبحر دارد و یا مجموعه‌ای از قواعد رفتار که مضمون دانش فنی او را

1. Maslow  
2. Ravetz

تشکیل می‌دهد و بر کار وی نظارت دارد و اینکه او به یک انجمن یا صنف فنی تعلق دارد. همکاری و ارتباط، دو جنبه از کنش متقابل پژوهشگران علمی را شکل می‌دهند. طبیعی است که در حوزه علم، همکاری غیرقابل انکار است. اما پژوهشگران علمی به‌ویژه کسانی که در عرصه کاملاً نظری فعالیت‌های پژوهشی فعالیت دارند، عموماً گرایش دارند که به‌تنهایی کار کنند و یا به گفته گارفیلد<sup>۱</sup> (۱۹۷۷) انزواطلب‌اند. نیاز به گزارش مشاهدات و نتایج پژوهش‌های علمی و تبدیل آنها به بخشی از میراث فکری مشترک بشری، بر کسی پوشیده نیست. این نیاز نیز وجود دارد که کار یک شخص در معرض بررسی دقیق اجتماع علمی قرار گیرد. این دو هدف امروزه در قالب انتشار اثر در نشریات علمی، با هم جمع شده‌اند. به همین سبب، آثار فردی کاملاً تحت‌الشعاع نظام نشریه‌ای قرار گرفته است. البته متأسفانه دویدن به‌دنبال پول، نشان افتخار و جایزه، امور واقعی پژوهش علمی را مخدوش کرده است. زیرا یک انگیزه خودخواهانه و شخصی را به سایر انگیزه‌ها اضافه می‌کند، این گرایش به‌جای اهمیت دادن به مجامع علمی، به بزرگ کردن فرد می‌پردازد. در سال‌های اخیر شاهد تلاش فراوان عوامل بیرون از دانشگاه مانند دولت‌ها، سیاستمداران و رهبران تجاری برای تعریف ماهیت حقیقی دانش علمی بوده‌ایم. این عوامل بیرونی همراه با رهبران سازمانی، پژوهشگران و دانشجویان بر آن‌اند تا گونه‌های مناسب تحقیقات تجربی و آثار پژوهشی را شکل دهند. بسیاری از آنها بر این باورند که به تولید دانش علمی مفید و عملی که دانش، «کاربردی» یا دانش «نوع دوم» نامیده می‌شود نیازمندیم که به‌منظور کشف مشکلات کنونی جامعه و ارتقای رشد اقتصادی به کار می‌رود.

## منابع

۱. ادیب حاج باقری، محسن؛ سرور پرویزی و مهوش صلصالی. (۱۳۸۶). روش‌های تحقیق کیفی. تهران: انتشارات بشری.
۲. دانایی‌فرد، حسن و سیدحسین کاظمی. (۱۳۹۰). پژوهش‌های تفسیری در سازمان، استراتژی پدیدارشناسی و پدیدارنگاری. تهران: انتشارات دانشگاه امام صادق (ع).
۳. شیربگی، ناصر و صدیقه کاوه‌ای. (۱۳۹۱). بررسی نقش و رابطه نظارتی استادارهنما و دانشجو از دیدگاه دانشجویان کارشناسی ارشد. رویکردهای نوین آموزشی. ۷ (۱).
۴. فاضلی، نعمت‌الله. (۱۳۹۳). فرهنگ و دانشگاه (منظرهای انسان‌شناسی و مطالعات فرهنگی). تهران: نشر ثالث. چاپ دوم.
۵. فلیک، اووه. (۱۳۸۷). درآمدی بر تحقیق کیفی. هادی جلیلی. تهران: نشر نی.
۶. کرسول، جان و ویکی پلانوکلاک. (۱۳۹۵). روش‌های پژوهش کیفی. علیرضا کیامنش و جاوید سرایی. تهران: نشر آبیژ.
۷. گال، مردیت؛ والتر بورگ و جوئیس گال. (۱۳۸۶). روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روان‌شناسی. احمدرضا نصر؛ حمیدرضا عریضی؛ خسرو باقری؛ محمدحسین علامت‌ساز؛ محمدجعفر پاک‌سرشت؛ علی دلاور؛ علیرضا کیامنش و غلامرضا خوی‌نژاد. تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی با همکاری انتشارات سمت.
۸. محمدپور، احمد. (۱۳۹۰). روش تحقیق کیفی ضد روش ۲. جلد دوم. تهران: انتشارات جامعه‌شناسان.
۹. میرز، لاورنس؛ گامست گلن و جی گارینو. (۱۳۹۴). پژوهش چندمتغیری کاربردی طرح و تفسیر. حسن پاشا شریفی و همکاران. تهران: انتشارات رشد.

10. Åkerlind, G. S. (2005). Ways of Experiencing Being a University Researcher. In J. Bowden & P. Green (Eds.). *Doing Developmental Phenomenography*: Melbourne: RMIT University Press.
11. Åkerlind, G. S. (2008). An Academic Perspective on Research and Being a Researcher: an Integration of the Literature. *Studies in Higher Education*. 33. (1).
12. Becher, T. (2001). *Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines*. London: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
13. Bialecki, L. (2001). Goals and Policies of Higher Education Reform. *Higher Education in Europe*. 26(3).
14. Bills, D. (2004). Supervisors' Conceptions of Research and the Implications for Supervisor Development. *International Journal for Academic Development*. No. 9.
15. Bleiklie, I. & H. Byrkjeflot. (2002). Changing Knowledge Regimes: Universities in a New Research Environment. *Higher Education*. No. 44.
16. Bohme, G. (2005). Midwifery as Science: An Essay on the Relation between Scientific

- and Everyday Knowledge. In N. Stehr & V. Meja (eds.). *Society and Knowledge: Contemporary Perspectives in the Sociology of Knowledge and Science* (pp. 373-392). New Brunswick: Transaction Publishers.
17. Boyer, E. L. (1982). *Scholarship Reconsidered: Priorities of the Professoriate*. Princeton, N. J.: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching.
18. Brew, A. (2001). Conceptions of Research: A Phenomenographic Study. *Studies in Higher Education*. No. 26.
19. Bridges, D. (2006). The Disciplines and Discipline of Educational Research. *Journal of Philosophy of Education*. 40(2).
20. Cardozier, V. R. (1987). *American Higher Education*. An International Perspective. United States.
21. Delanty, G. (2001). *Challenging Knowledge: The University in the Knowledge Society*. Buckingham: Open University Press.
22. Dickinson, J. P. (1986). *Science and Scientific Researchers in Modern Society*. United Nations Educational, Scientist and Cultural Organization. Paris: Imprimerie des Presses Universitaires.
23. Dunkin, R. (2000). Using Phenomenography to Study Organizational Change. In J. A. Bawden & E. Walsh, (eds). *Phenomenography*. (PP. 137-152) Melbourne: RIMIT University Press.
24. Garfield, E. (1977). Open-mindedness in Science and Medicine. *Essays of an Information Scientist*. Vol. 11. Philadelphia, I.S.I. Press.
25. Geiger, R. L.; C. L. Colbeck. & Williams, R. L. (2007). *Future of the American Public Research University*. Rotterdamffaipei: Sense.
26. Gibbons, M.; N. Levitt, N. & M. W. Lewis. (eds.) (1996). *Theflightfrom Science and Reason*. New York: Academy of Sciences in Baltimore and London: Johns Hopkins University Press.
27. Groves, W. E. (1968). What Is all this Knowledge? In C. G. Dobbins & C. B. T. Lee (eds.). *Whose Goals for American Higher Education?* (pp. 69- 82) Washington, D. C.: American Council of Education.
28. Harman, G (2006). Research and Scholarship. In J. F. Forest & P. G. Altbach (eds.). *International Handbook of Higher Education*. (pp. 309-328). Dordrecht: Springer.
29. Hashem, M. (2007). Becoming an Independent Field: Societal Pressures, State, and Professions. *Higher Education*. No. 54.
30. Henkel, M. (2005). Academic Identity and Autonomy in a Changing Policy Environment. *Higher Education*. No. 49.
31. Humes, w. & T. Bryce. (2001). Scholarship, Research and the Evidential Basis of Policy Development in Education. *British Journal of Educational Studies*. 49(3).
32. Hunt, S. D. (2002). *Foundations of Marketing Theory*. Armonk, New York: M. E. Sharpe.
33. Järvinen, P. (2004). *On Research Methods*. Tampere, Finland: Opinajan Kirja.
34. Kiley, M. & G. Mullins. (2005). Supervisors' Conceptions of Research: What Are They?. *Scandinavian, Journal of Educational Research*. No. 49.
35. Kockelmans, J. J. (1979). Science and Discipline: some Historical and Critical Refleca tions. In J. J. Kockelmans (ed.). *Interdisciplinary and Higher Education*. (pp. 11-48). University Park: The Pennsylvania State University Press.
36. Krejcie, R. V. & D. W. Morgan. (1970). Determining Sample Size for Research Activities. *Educational and Psychological Measurement*. No. 30.
37. Kuhn, T. (1977). *The Essential Tension*. Chicago: University of Chicago Press.
38. Lee, C. B. T. & C. G. Dobbins. (1968). Whose Goals for American Higher Education? American Council on Education.

39. Lenoir, T. (1993). The Discipline of Nature and the Nature of Disciplines. In E. Messer-Davidow, D. R. Shumway & D. J. Sylvan (eds.). *Knowledges: Historical and Critical Studies in Disciplinarily* (pp. 70-102). Charlottesville: University Press of Virginia.
40. Martin, J. R. (1981). The Ideal of the Educated Person. *Educational Theory*. 31(2).
41. Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. New York: Harper
42. Meyer, J. H. F.; M. P. Shanahan. & R. C. Laugksch. (2005). Students' Conceptions of Research: A Qualitative and Quantitative Analysis. *Scandinavian Journal of Educational Research*. No. 49.
43. Neumann, R. (1993). Research and Scholarship: Perceptions of Senior Academic Administrators. *Higher Education*. No. 25.
44. Nisbet, J. (2005). What Is Educational Research? Changing Perspectives through the 20<sup>th</sup> Century. *Research Papers in Education*. 20(1).
45. Pelikan, J. (1992). *The Idea of the University: A Reexamination*. New Haven: Yale University Press. Pounder, D. G, & D. Johnson. (2007). Reflections on EAQ's Past, Present, and Future. *Educational Administration Quarterly*. 43(2).
46. Penelope, M.; F. Andreas. & D. Lars-Owe. (2013). A Phenomenographic Study of Students' Conceptions of Quality in Learning in Higher Education in Rwanda. *Studies in Continuing Education*. Available online at: <http://dx.doi.org/10.1080/0158037X.2013.768229>
47. Pitcher, R. & G. S. Åkerlind. (2009). Postdoctoral Researchers' Conceptions of Research: A Metaphor Analysis. *The International Journal for Researcher Development*, No. 1.
48. Ramsden, P. (1997). The Context of Learning in Academic Departments, in: F. Marton, D. Hounsell & N. Entwistle (1997). *The Experience of Learning: Implications for Teaching and Studying in Higher Education*. 2<sup>nd</sup> ed (Edinburgh, Scottish Academic Press).
49. Ravetz, J. R. (1971). *Scientific Knowledge and Its Social Problems*. Oxford: Clarendon Press,
50. Readings, B. (1996). *The University in Ruins*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
51. Sleeter, C. E. (2001). Epistemological Diversity in Research on Pre Service Teacher Preparation for Historically Underserved Children. *Review of Research in Education*. No. 25.
52. Stehr, N. & V. Meja. (eds.) (2005). *Society and Knowledge: Contemporary Perspectives in the Sociology of Knowledge and Science*. New Brunswick: Transaction Publishers.
53. Stromquist, N. (2007). *The Professoriate in the Age of Globalization*, Rotterdam: Sense Publishers.
54. Teichler, U. (2007). *Higher Education Systems: Conceptual Frameworks, Comparative Perspectives, Empirical Findings*. Rotterdam/faipei: Sense Publishers. University Press.
55. Weick, K. E. (2003). Theory and Practice in the Real World. In H. Tsoukas & C. Knudsen (eds.). *The Oxford Handbook of Organisation Theory*. (pp. 453-475). New York: Oxford University Press.
56. Whitley, R. (1983). The Rise and Decline of University Disciplines in the Sciences, In R. Jurkovich. & J. H. P. Paelinck (eds.). *Problems in Interdisciplinary Studies*. (pp. 11- 25). Brookfield, Vermont: Gower Publishing Company.
57. Whitley, R. (1984). *The Intellectual and Social Organisation of the Sciences*. Oxford: Clarendon Press.
58. Wolff, R. P. (1969). *The Ideal of the University*. Boston: Bacon Press.