

بررسی مشروعیت قدرت اعمال شده در فرایند پژوهش دانشگاهی

رامین نجفی^۱

اباصلت خراسانی^۲

محمود حقانی^۳

محمود ابوالقاسمی^۴

تاریخ پذیرش: ۹۹/۴/۱۰

تاریخ دریافت: ۹۸/۱۱/۱۳

چکیده

با توجه به اینکه می‌توان تمام اشکال قدرت را از نظر مشروعیت تحلیل کرد، بررسی درک کنشگران از مشروعیت قدرت اعمالی در فرایند پژوهش و واکنش‌های احتمالی آنان، هدف پژوهش کیفی حاضر است که به روش پدیدارشناسی توصیفی موستاکس انجام شده است. برای گردآوری داده‌های کیفی، مصاحبه‌های عمیق و نیمه‌ساختاریافته‌ای با ۱۹ دانشجو و فارغ‌التحصیل دانشگاه تهران به صورت هدفمند و با استفاده از راهبرد نمونه‌گیری معیار (ملاک‌مدار) انجام شده است. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تجزیه و تحلیل استیوک-کولایزی-کین استفاده شده است. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد دانشجویان و فارغ‌التحصیلان دانشگاه تهران قدرت اعمال شده را براساس اخلاق، تجربه و تخصص، عقلانیت و کارآمدی مشروع و بر مبنای اخلاق، ارزش‌های اقتصادی، تجربه و تخصص، دین، عدالت، عرف، عقلانیت، قانون و کارآمدی غیرمشروع ارزشیابی کرده‌اند. همچنین، اجتناب از موقعیت زورگویانه، برنامه درسی پنهان، تسلیم، تعهد، خشم و ناراحتی، سازش، مقاومت و هم‌دستی، واکنش‌های کنشگران به قدرت اعمالی در فرایند پژوهش بوده است. از آنجا که واکنش‌های منفی مانند خشم و ناراحتی به قدرت اعمالی بیش از واکنش مثبت مانند تعهد است، یافته‌های پژوهش نشان‌دهنده مشروعیت‌نداشتن یا مشروعیت کم قدرت عاملان و سیاست‌گذاران در فرایند پژوهش است. این موضوع ضرورت سیاست‌گذاری باز در آموزش عالی و توجه به گفته‌های دانشجویان و مشارکت دادن آنان در فرایند سیاست‌گذاری پژوهشی را دوچندان می‌کند.

واژه‌های کلیدی: پدیدارشناسی، پژوهش، دانشگاه، قدرت، مشروعیت قدرت.

۱. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی دانشگاه شهید بهشتی، ra_najafi@sbu.ac.ir

۲. دانشیار گروه آموزش عالی دانشگاه شهید بهشتی (نویسنده مسئول)، a-khorasani@sbu.ac.ir

۳. استادیار گروه آموزش عالی دانشگاه شهید بهشتی، m_haghani@sbu.ac.ir

۴. دانشیار گروه رهبری و توسعه آموزشی دانشگاه شهید بهشتی، m-abolghasemi@sbu.ac.ir

مقدمه و طرح مسئله

قدرت، حقیقت زندگی دانشگاهی و عنصری مهم در همه سازمان‌هاست. کسب قدرت و اعمال مؤثر آن برای بقای سیستم در محیط امروزی، امری ضروری است. قدرت و کاربست آن به‌عنوان یک مؤلفه و ابزار اساسی برای جهت‌دهی رفتار سازمانی مطرح است و از این‌رو نقشی اساسی در تحقق اثربخشی سازمان ایفا می‌کند. گستره نقش و اهمیت این مقوله در سازمان‌ها به حدی است که صاحب‌نظرانی مانند گالبرایت و هال، قدرت و سازمان را همزاد و مترادف هم تلقی می‌کنند (معینی شهرکی و همکاران، ۱۳۹۰). بخشی از مفاهیمی مانند سازمان، اختیار، کنترل، هدایت، رقابت، تعارض، هماهنگی، برنامه‌ریزی، بودجه‌بندی، کارمندیابی یا سایر وظایف اداری است و عنصری مازاد بر روابط بین‌فردی محسوب می‌شود که به رهبر اجازه می‌دهد بر دیگران اثر بگذارد و اطاعت راغبانه آن‌ها را به‌دست بیاورد (فیرهلم، ۲۰۰۳). یکی از کارکردهای نظام دانشگاهی پژوهش است که مستلزم ایجاد رابطه‌ای اجتماعی است که قدرت به‌صورت آشکار و ملموس در آن دیده می‌شود؛ زیرا پژوهش به‌ویژه پژوهش تیمی و گروهی برای اجرایش به رابطه‌ای اجتماعی نیاز دارد. کنشگران نیز برای رسیدن به اهداف خود، بر دیگران اعمال قدرت می‌کنند. به اعتقاد وبر (۱۳۹۴) روابط اجتماعی برای اشاره به رفتار دسته‌ای از افراد به‌کار می‌رود؛ تا آنجا که کنش هر شخص در محتوای معنادارش کنش دیگران را نیز در خود لحاظ کرده باشد. پارسونز نیز نظام اجتماعی را تعدادی کنشگر انسانی می‌داند که در موقعیتی با بافت فیزیکی یا محیطی، با یکدیگر کنش متقابل می‌کنند. در چنین موقعیتی، کنشگران افرادی در نظر گرفته می‌شوند که می‌خواهند کامروایی خود را بهینه کنند (ریتزر، ۱۳۹۰).

اعمال صحیح و صواب قدرت موجب راهبری فرایند پژوهش و اعمال نادرست آن، سبب انحراف از اهداف علمی و گروهی می‌شود؛ زیرا همان‌طور که زیمل معتقد بود، افراد براساس فرایندهای آگاهانه درگیر کنش می‌شوند. آن‌ها درکنش متقابل خود، انگیزه‌ها، هدف‌ها و علاقه‌های گوناگونی دارند. او همچنین اعتقاد داشت، افراد می‌توانند پس از دریافت محرک‌های بیرونی آن‌ها را ارزشیابی کنند، جریان مختلف کنش را امتحان کنند و بعد تصمیم بگیرند که چه‌کاری انجام دهند (همان، ۱۳۹۰)؛ بنابراین، اهداف^۱ و مخاطبان اعمال قدرت، هنگامی که قدرت بر آنان اعمال می‌شود، مشروعیت^۲ آن را از دیدگاه خود بررسی می‌کنند و به آن واکنش نشان می‌دهند.

1. Targets

2. Legitimacy

براین اساس، می‌توان تمام شکل‌های قدرت را از طریق لنز مشروعیت بررسی کرد. هر قدرتی چه کوچک یا بزرگ برای وجود و استمرار خود به مشروعیت، یعنی نیاز به پذیرش آن قدرت در میان قدرت‌های دیگر نیازمند است (نبوی، ۱۳۷۹)؛ زیرا قدرت به واقعیت میزان صاحبان آن متکی نیست، بلکه بر تصور افراد از آن مبتنی است (هرسی^۱ و همکاران، ۲۰۰۲ به نقل از ترکزاده و معینی شهرکی، ۱۳۹۱). به عبارت دیگر، همه شکل‌ها و منابع قدرت، مرجعیت، تخصصی، اجباری، پاداشی و... چون براساس درک، تصور و اعتقاد پذیرندگان خود شکل می‌گیرند، همواره برای اعمال و بهره‌برداری به مشروعیت نیاز دارند؛ در غیر این صورت با اطاعت‌نکردن و مقاومت روبه‌رو خواهند شد. در این باره، فرنچ و ریون (۱۹۵۹: ۱۶۱) می‌نویسند: «ما اصطلاح مشروع را نه تنها به‌عنوان یک پایگاه برای قدرت یک عامل، بلکه برای توصیف رفتار کلی یک فرد به‌کار برده‌ایم؛ بنابراین، P ممکن است مشروعیت تلاش‌ها برای استفاده از سایر انواع قدرت توسط O را در نظر بگیرد».

گرنٹ (۲۰۰۳) نیز ضمن بررسی لایه‌های مختلف نظارت و راهنمایی دانشجویان در فرایند پژوهش، معتقد است این فرایند فراتر از افق استاد راهنما و دانشجو است. به‌زعم او، دانشجو و استاد راهنما قدرتی دارند که می‌توانند در برابر کنش‌های یکدیگر کنشگری کنند و این کنشگری تأثیرات پیش‌بینی‌ناپذیر و ترکیبی دارد. قدرت استاد راهنما برای اعمال بر کنش‌های دانشجو به‌شکلی بالقوه، منبع خوشایند و دردناکی برای دانشجو و استاد راهنماست (گرنٹ، ۲۰۰۳)؛ بنابراین روابط قدرت در فرایند نظارت و راهنمایی هم می‌تواند سبب پیشرفت این فرایند شود و هم از سوی برخی از اختلافات موجود در این روابط (اختلافات جنسیتی، فرهنگی و زمینه‌های یادگیری) با ظهور قدرت‌های غیرمشروع مانند روابط برده-ارباب و استثمارطلبی فرهنگی (وایسکر و رایبسون، ۲۰۱۴) همچنین سوءاستفاده از قدرت از جمله زورگویی، به انحراف از اصالت آن منجر شود و روح آن را خدشه‌دار کند.

بنابراین، روابط قدرت در فرایند پژوهش می‌تواند به چالش‌های بی‌شماری در این فرایند منجر شود. به اعتقاد بسیاری از پژوهشگران (صفایی موحد، ۱۳۹۶؛ ایزدی‌نیا، ۲۰۱۴؛ بزمان و یوتی، ۲۰۱۶)، سوءاستفاده از قدرت و همچنین زورگویی صاحبان قدرت در پژوهش دانشگاهی به بروز مسائل بسیاری در مراحل مختلف پژوهش می‌انجامد. این چالش‌ها شامل مسئله قدرت در تصمیم‌گیری درباره تخصیص اعتبار و ترتیب نام نویسندگان در پژوهش (بارتا، هرمان و

گارت، ۲۰۰۰؛ بزمان و یوتی، ۲۰۱۶؛ ساندلر و راسل، ۲۰۰۵؛ لی، ۲۰۰۸؛ استریت و همکاران، ۲۰۱۰؛ مک فارلن، ۲۰۱۷)، سوءاستفاده از قدرت در نظارت و راهنمایی دانشجویان (بزرگ و خاکباز، ۱۳۹۲؛ بنی‌اسدی و ضرغامی، ۱۳۹۴؛ گودیر، کرگو و جانستون، ۱۹۹۲) و رفتار غیراخلاقی در پژوهش (ادیب، فتحی و مولا قلقاچی، ۱۳۹۴؛ اصغری و نعمتی، ۱۳۹۵؛ بنت و تیلور، ۲۰۰۳؛ ساندلر و راسل، ۲۰۰۵) است؛ بنابراین، روابط قدرت در سیمای منفی آن، یعنی سوءاستفاده از قدرت، به انحرافات بسیاری منجر می‌شود.

همچنین با توجه به خاصیت سست‌پیوندی روابط کنشگران در محیط دانشگاه (برن بائوم، ۱۳۸۹)، چنانچه کنشگران، قدرت عاملان را مشروع ارزیابی نکنند، ممکن است از عاملان اطاعت نکنند. این موضوع می‌تواند سبب اجرای نامطلوب سیاست‌های آموزش عالی از جمله سیاست‌های پژوهشی شود؛ از این‌رو مطالعه روابط قدرت در فرایند پژوهش‌های دانشگاهی برای فهم اجراکردن یا اجرا نکردن بسیار مهم است. از سوی دیگر، از آنجا که پژوهش‌های بسیار اندکی (بوتاس، ۲۰۰۴؛ منگ، هی و لئو، ۲۰۱۴؛ ایزدی‌نیا، ۲۰۱۴؛ ساپیر و الیور، ۲۰۱۷) در این مورد انجام شده است، مسئله مشروعیت قدرت در فرایند پژوهش و واکنش‌های هدف‌های قدرت در آن به‌خوبی بررسی نشده است؛ بنابراین در این پژوهش سعی شده است درک کنشگران از مشروعیت قدرت اعمالی در فرایند پژوهش و واکنش‌های احتمالی آنان مطالعه شود. در نتیجه هدف پژوهش حاضر پاسخگویی به این سؤالات است که درک کنشگران از مشروعیت قدرت اعمال‌شده بر آن‌ها در پژوهش دانشگاهی چگونه است و پاسخ‌ها/ واکنش‌های کنشگران در برابر قدرت اعمال‌شده بر آن‌ها در فرایند پژوهش چیست.

پیشینه پژوهش

فرنچ و ریون (۱۹۵۹) قدرت مشروع را یکی از انواع پایگاه‌های قدرت تشخیص دادند و آن را براساس درک هدف در این مورد که عامل، حقی مشروع برای تعیین رفتار اوست، تعریف کردند. با وجود این، به‌نظر می‌رسد قدرت مشروع بر دیگر پایگاه‌های قدرت احاطه داشته باشد و به‌نوعی کلیت پایگاه‌های قدرت را دربرگیرد. به عبارت دیگر این نوع قدرت، تنها یک پایگاه قدرت نیست، بلکه به‌عنوان ارزشیاب سایر پایگاه‌های قدرت عمل می‌کند. براساس این دیدگاه، باید قدرت مشروع عمیق‌تر و دقیق‌تر بررسی شود.

قدرت مشروع و غیرمشروع

مشروعیت درجه‌ای است که R از نظر هنجاری احساس می‌کند که مکلف است از C اطاعت کند (دال، ۱۹۸۶). مشروعیت قدرت را می‌توان در تعریفی کوتاه و رسا، یعنی «درجه باور قدرت‌پذیران به اعتبار و لزوم اعمال قدرت تولیدشده بر آنان به وسیله تولیدکنندگان قدرت» (نبوی، ۱۳۷۹) تعریف کرد. براساس نظریه مشروعیت زلدیخ و واکر^۱، اختیار مشروع حقی برای اطاعت دیگری همراه با دستوراتی است که درون محدوده آن اختیار قرار دارد. حقوق اختیار شامل تنظیم معیارها، تخصیص وظایف، ارزیابی عملکرد و تخصیص محرومیت‌های مبتنی بر عملکرد است. از آنجا که این حقوق به‌طور عادی در میان پست‌هایی در سازمان رسمی تقسیم می‌شود، زلدیخ و واکر نتیجه می‌گیرند که اختیار هر پست به همکاری پست‌های دیگر متکی است؛ بنابراین مشروعیت فرایندی جمعی است که فراتر از موقعیت رسمی ساده یا حمایت در سطح فردی قرار دارد (فورد و جانسون، ۱۹۹۸). قدرت مشروع ناشی از هنجارهای اجتماعی است که براساس آن‌ها هدف نفوذ^۲ باید از دستور و خواست عامل نفوذ^۳ اطاعت کند (ریون، ۲۰۰۸). اهمیت مشروعیت در قدرت به‌اندازه‌ای است که پارسونز قدرت را همواره مشروع می‌داند و آنچه را که خارج از مشروعیت است، اصلاً قدرت نمی‌داند (مداحی، ۱۳۸۹). آرنست (۱۹۸۶) نیز با مقایسه زور و قدرت بیان می‌کند که قدرت در ذات جوامع سیاسی است و به توجیه نیازی ندارد، اما به مشروعیت نیازمند است. براساس یافته‌های منگ، هی و لئو (۲۰۱۴)، قدرت مشروع به اطاعت نگرشی و رفتاری منتج می‌شود.

مشروعیت قدرت با ارزشیابی هدف قدرت^۴ درباره اعتبار قدرت و منابع قدرت عامل صورت می‌گیرد و این ارزشیابی براساس منابع مشروعیت انجام می‌شود. هدف قدرت، این ارزشیابی را درونی می‌کند (فرنج و ریون، ۱۹۵۹) و براساس ارزش‌های درونی درباره آن، چنانچه آن قدرت را مشروع ببیند، متعهدانه آن را می‌پذیرد و از روی رضایت از آن اطاعت می‌کند. براساس ادبیات پژوهش می‌توان قدرت مشروع را به دو دسته آشکار و نمادین تقسیم کرد:

۱. به حالت آشکار قدرت مشروع «آمریت» گفته می‌شود. پذیرنده قدرت براساس اختیار یا مذاکره این نوع قدرت را می‌پذیرد. این دیدگاه با دیدگاه وبر (۱۳۹۴) همسو است.

1. Zelditch and Walker
2. The Target of Influence
3. The Influencing Agent
4. Target of Power

۲. قدرت مشروع نمادین، با هم‌دستی پذیرنده قدرت اعمال می‌شود، بدون آنکه خود بداند. این قدرت با نفوذ و دست‌کاری در اعتقادات، باورها و عادت‌واره‌های هدف قدرت اعمال می‌شود. دیدگاه دوم نیز با اندیشه‌های بوردیو (۱۳۹۴) هم‌خوانی دارد.

چنانچه هدف قدرت، آن قدرت را نامشروع ارزشیابی کند، دو حالت رخ می‌دهد: ۱. قدرت نامشروعی که تا حدودی نرم و ملایم است و هدف قدرت توان مقاومت با آن را دارد (بکراک و لالر، ۱۹۸۰ به نقل از بوتاس، ۲۰۰۴؛ یاکل و تریسی، ۲۰۰۳؛ فلور، ۲۰۱۶). ۲. قدرت نامشروعی که با زور و سلطه آشکار (بکراک و لالر، ۱۹۸۰ به نقل از بوتاس، ۲۰۰۴) اعمال می‌شود. این قدرت نامشروع به اندازه‌ای خشن و قوی است که هدف قدرت چاره‌ای جز پذیرش آن ندارد. به این نوع از قدرت نامشروع، زورگویی گفته می‌شود (سینکونن، پوهاکا و مرلینن، ۲۰۱۴). جدول ۱ انواع قدرت مشروع و نامشروع را نشان می‌دهد.

جدول ۱. انواع قدرت مشروع و نامشروع

انواع قدرت مشروع / نامشروع	انواع قدرت	واکنش‌های هدف‌های قدرت
قدرت نمادین	قدرت	هم‌دستی (اطاعت و پذیرش نامرئی هدف قدرت بدون اینکه او این قدرت را احساس کند)
آمریت	مشروع	تعهد (اطاعت و پذیرش آشکار هدف قدرت از روی رضایت)
قدرت نرم	قدرت	مقاومت (در برابر عامل قدرت)
زورگویی	نامشروع	تسلیم (اطاعت از روی زور و اجبار)

منابع ارزشیابی مشروعیت قدرت

براساس پیشینه پژوهش، مهم‌ترین منابع مشروعیت عبارت‌اند از عقلانیت، سنت، دانش تجربی، ارزش‌های پایه انسانی، منابع مادی، قرارداد اجتماعی (توافق عمومی بر مبنای رأی اکثریت)، کارآمدی و دین (نبوی، ۱۳۷۹). اعتمادی‌فرد (۱۳۹۲) نیز زمینه فرهنگی از جمله اعتماد را به این منابع مشروعیت اضافه می‌کند. به اعتقاد او، اعمال قدرت میانجی اصلی خرده‌نظام سیاسی است

که امکان فراگیر شدن نمی‌یابد؛ مگر با توجه به زمینه فرهنگی که توانسته آن را برای دیگران قابل اطمینان کند. همین امر است که به قدرت، مشروعیت می‌بخشد و آن را به نوعی «اقتدار»^۱ مبدل می‌کند. ریون (۲۰۰۸) نیز چهار منبع برای قدرت مشروع قائل است: موقعیت، عمل متقابل، انصاف و مسئولیت.

≠ قدرت مشروع موقعیت^۲: این نوع قدرت، واضح‌ترین شکل قدرت مشروع است که نشان می‌دهد ما باید از افرادی اطاعت کنیم که در موقعیتی برتر در یک ساختار اجتماعی رسمی یا غیررسمی قرار دارند؛ برای مثال، براساس هنجارهای فرهنگی مختلف، حق نفوذ والدین در فرزندان خود، افراد مسن‌تر در افراد جوان‌تر، استادان در دانشجویان، افسران در شهروندان از این‌گونه است.

≠ قدرت مشروع عمل متقابل^۳: براساس هنجار متقابل، اگر کسی سود یا فایده به ما برساند، ما باید به او احساس تعهد داشته باشیم.

≠ قدرت مشروع انصاف^۴: انصاف می‌تواند تفکری درباره اصلاح اشتباه پس از یک هنجار جبرانی باشد («من سخت کار کرده‌ام و رنج برده‌ام»، یا «رفتار گذشته شما به من آسیب رسانده است» و «من حقی برای درخواست کردن از شما برای انجام دادن چیزی دارم»).

≠ قدرت مشروع مسئولیت^۵: براساس هنجار مسئولیت اجتماعی، ما برای کمک به کسانی که نمی‌توانند به خودشان کمک کنند یا کسانی که به ما وابسته هستند، تعهد داریم. این شکل قدرت مشروع، به نوعی قدرت کسانی است که هیچ قدرتی ندارند.

به اعتقاد وبر (۱۳۹۴)، مشروعیت به کمک انگیزه‌های درونی یا بیرونی صورت می‌گیرد:

الف) انگیزه‌های درونی در یکی از حالت‌های زیر قرار دارند:

۱. صرفاً احساسی که شامل یک حالت وفاداری به منشأ احساس باشد؛
۲. براساس باور عقلایی به یک نظام و با نمود ارزش‌های متعالی مانند ارزش‌های اخلاقی، زیباشناختی یا هر نوع دیگری از ارزش؛
۳. براساس نگرش‌های مذهبی.

1. Authority
2. Legitimate Position Power
3. Legitimate Power of Reciprocity
4. Legitimate Power of Equity
5. Legitimate Power of Responsibility

ب) مشروعیت براساس انگیزه‌های کاملاً بیرونی یا منفعتی که به امید تبعات بیرونی خاص صورت می‌پذیرد. در این صورت مشروعیت براساس هنجارهای مربوط به عرف یا قانون است. با توجه به این منبع قدرت، چنانچه میان افراد تضاد و تعارض منافع رخ دهد، ممکن است مشروعیت قدرت یکی از دو طرف یا طرفین قدرت تضعیف شود یا از بین برود.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر به دلیل قابلیت کاربست داده‌های آن در سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی آموزش عالی ایران، از نوع کاربردی است. الگوی پژوهش تفسیری است؛ زیرا در جست‌وجوی درک تجربه‌های قدرت در فرایند پژوهش به عنوان پدیده‌ای است که مشارکت‌کنندگان ساخته‌اند. از آنجا که اکتشاف و توصیف تجربه‌های دانشجویان و فارغ‌التحصیلان از اعمال قدرت در فرایند پژوهش هدف پژوهش بوده است، طرح پژوهش، کیفی است. پژوهشگر در این پژوهش به دنبال توصیف ویژگی‌های مشترک تجربه‌های دانشجویان و فارغ‌التحصیلان است و براساس ارتباط و تعامل با مشارکت‌کنندگان، این ویژگی‌ها را از دل تجارب پژوهشی که آنان بیان می‌کنند، استخراج می‌کند؛ بنابراین به نظر می‌رسد مناسب‌ترین روش پژوهش برای پژوهش حاضر، پدیدارشناسی است؛ زیرا این روش، پژوهشی درباره تجربه انسان و شیوه‌هایی است که مسائل به کمک آن و در آن خودشان را به ما اهدا می‌کنند (ساکالوفسکی، ۲۰۰۵).

کرسول (۲۰۰۷) در کتاب خود با عنوان «پویش کیفی و طرح پژوهش»^۱ دو رویکرد را در پدیدارشناسی برمی‌شمرد: پدیدارشناسی هرمنوتیک^۲ (فن منن) و پدیدارشناسی تجربی، استعلایی یا روان‌شناختی^۳ (موستاکاس). با توجه به اینکه پژوهشگر روابط قدرت را به مثابه یک پدیده یا موجود تاحدی ناشناخته تصور می‌کند که به توصیف ویژگی‌های آن نیاز است، رویکرد پدیدارشناسی موستاکاس (۱۹۹۴) که رویکردی توصیفی، تجربی، استعلایی و روان‌شناختی است، مناسب‌تر به نظر می‌رسد. این رویکرد شامل چهار فرایند عمده است: آماده‌سازی برای جمع‌آوری داده‌ها، جمع‌آوری داده‌ها، سازمان‌دهی، تحلیل و ترکیب داده‌ها و خلاصه، دلالت‌ها و یافته‌ها.

-
1. Qualitative Inquiry and Research Design
 2. Hermeneutic Phenomenology
 3. Empirical, Transcendental, or Psychological Phenomenology

دو رکن اصلی پژوهش‌های دانشگاهی، استادان و دانشجویان (به‌ویژه دانشجویان تحصیلات تکمیلی) هستند، اما در این پژوهش، دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه تهران، جامعه پژوهش را تشکیل داده‌اند؛ زیرا آن‌ها از یک سو، هدف قدرت استادان قرار می‌گیرند و استادان به‌کمک مدیریت، نظارت و کنترل آنان، فرایند پژوهش را رهبری می‌کنند. از سوی دیگر، مشروعیت قدرت به‌کمک دیدگاه هدف‌ها و مخاطبان قدرت قابل‌درک است. همچنین دلیل انتخاب دانشگاه تهران به‌عنوان دانشگاه محور برای جمع‌آوری داده‌ها این است که این دانشگاه جامع است و با توجه به قدمت، وسعت و همچنین تنوع افراد و گروه‌ها با شاخصه‌های مختلف فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و اقتصادی می‌تواند آستان و مامن روابط و بازی‌های پیچیده قدرت باشد.

با توجه به اینکه طرح پژوهش حاضر کاملاً کیفی است، نمونه‌های پژوهش به‌صورت غیراحتمالی و هدفمند از جامعه مورد مطالعه انتخاب شده‌اند. در این نوع نمونه‌گیری، پژوهشگر افراد را به‌گونه‌ای انتخاب می‌کند که هدف تحقیق برآورده شود (بازرگان، ۲۰۱۰). کرسول (۲۰۰۷) معتقد است «طیف محدودی از راهبردهای نمونه‌گیری را برای مطالعات پدیدارشناسی یافته‌ام. در این مطالعات باید همه مشارکت‌کنندگان پدیده مورد مطالعه را تجربه کرده باشند. وقتی همه افراد مورد مطالعه افرادی باشند که باید پدیده مورد مطالعه را تجربه کرده باشند، می‌توان از نمونه‌گیری معیار استفاده کرد» (کرسول، ۲۰۰۷: ۱۲۸)؛ بنابراین روش نمونه‌گیری پژوهش حاضر، روش نمونه‌گیری معیار است. براین‌اساس، دانشجویان و فارغ‌التحصیلانی در این پژوهش مشارکت داده شدند که معیار تجربه پژوهش تیمی و مشترک، در دسترس بودن و موافقت با مصاحبه را داشته باشند. همچنین سعی شده است براساس معیارهای اشاره‌شده فوق، حداکثر تنوع میان نمونه‌ها رعایت شود تا بتوان پاسخ‌ها و یافته‌های متفاوت و حاشیه‌ای را نیز دریافت و بررسی کرد و به تحلیل و نتیجه‌گیری عمیق‌تری دست یافت. جدول ۲ ویژگی‌های دانشجویان و فارغ‌التحصیلان را نشان می‌دهد که به‌عنوان نمونه‌های این پژوهش انتخاب شده‌اند.

جدول ۲. ویژگی‌های نمونه‌های پژوهش (دانشجویان و فارغ‌التحصیلان)

جنسیت	مقطع تحصیلی	دوره	ترم تحصیلی	رشته تحصیلی	دانشکده	تعداد تجربه پژوهش تیمی
آقا	دکتری	روزانه	۶	اقتصاد	اقتصاد	۲۵
آقا	کارشناسی ارشد	روزانه	۲	مهندسی برق قدرت	دانشکده مهندسی برق	۳
آقا	دکتری	روزانه	۸	علوم سیاسی	حقوق و علوم سیاسی	۶
آقا	دکتری	روزانه	۷	علوم سیاسی	حقوق و علوم سیاسی	۴
آقا	کارشناسی ارشد	روزانه	۶	زیست شناسی	زیست شناسی	۱
آقا	کارشناسی ارشد	روزانه	۴	جامعه شناسی	علوم اجتماعی	۳
آقا	کارشناسی ارشد	روزانه	۶	علوم کامپیوتر	علوم ریاضی، آمار و علوم کامپیوتر	۱
آقا	کارشناسی ارشد	روزانه	۶	مهندسی عمران	فنی مهندسی	۲
آقا	کارشناسی ارشد	روزانه	۴	مهندسی شیمی	فنی مهندسی	۱
آقا	کارشناسی ارشد	روزانه	۲	مدیریت فناوری و زبان	مدیریت	۳
خانم	دکتری	روزانه	۱۲	ادبیات فارسی	ادبیات و علوم انسانی	۴
خانم	کارشناسی ارشد	روزانه	۴	مهندسی شیمی	انستیتو نفت	۲
خانم	دکتری	روزانه	۶	برنامه‌ریزی درسی	روان‌شناسی و علوم تربیتی	۱۵
خانم	دکتری	روزانه	۲	شیمی	شیمی	۲

دانشجویان

ادامه جدول ۲. ویژگی‌های نمونه‌های پژوهش (دانشجویان و فارغ‌التحصیلان)

جنسیت	مقطع تحصیلی	دوره	ترم تحصیلی	رشته تحصیلی	دانشکده	تعداد تجربه پژوهش تیمی
آقا	دکتری	روزانه	زمین شناسی	زمین شناسی	زمین شناسی	۲۳
آقا	کارشناسی ارشد	روزانه	ریاضی محض	علوم ریاضی، آمار و علوم کامپیوتر		۱۰
آقا	کارشناسی ارشد	روزانه	مهندسی عمران	فنی مهندسی		۳
خانم	کارشناسی ارشد	شبانه	زیست شناسی	زیست شناسی		۱
خانم	کارشناسی ارشد	روزانه	زمین شناسی	زمین شناسی	زمین شناسی	۵

با توجه به جدول ۲، با نوزده دانشجوی و فارغ‌التحصیل دانشگاه تهران (چهارده دانشجو و پنج فارغ‌التحصیل) مصاحبه نیمه‌ساختاریافته صورت گرفت. همه این‌ها دانشجویان و فارغ‌التحصیلان تحصیلات تکمیلی بودند؛ زیرا معمولاً داشتن تجربه پژوهش مشترک و تیمی در این سطح از دوران دانشجویی بیشتر اتفاق می‌افتد. از سوی دیگر سعی شده است با هر دو نوع جنسیت (آقا و خانم)، هر دو دوره (روزانه و شبانه)، همه گروه‌های درسی و تحصیلی (علوم انسانی، علوم پایه و فنی و مهندسی)، بیشتر سنوات تحصیلی (ترم بالا و ترم پایین) و مهم‌تر از همه، همه طیف‌های دانشجویی از نظر داشتن تجربه پژوهش مشترک (تازه‌کار تا باسابقه) مصاحبه صورت بگیرد.

در مطالعات پدیدارشناسی، فرایند گردآوری داده‌ها عمدتاً شامل مصاحبه‌های عمیق است. در بیشتر موارد، چندین مصاحبه با هریک از مشارکت‌کنندگان پژوهش انجام می‌شود (کرسول، ۲۰۰۷)؛ بنابراین ابزار اصلی و محوری در گردآوری داده‌های پژوهش حاضر، مصاحبه عمیق و نیمه‌ساختاریافته است. مصاحبه‌ها به صورت اختصاصی انجام شده است؛ به گونه‌ای که شرایط، سؤالات و مدت‌زمان انجام مصاحبه برای همه مصاحبه‌شوندگان یکسان نبوده است. در ابتدا سؤالات مصاحبه دانشجویان و فارغ‌التحصیلان، تدوین شد و سپس مصاحبه انفرادی با

تک‌نمونه‌ها صورت گرفت. با همه مشارکت‌کنندگان پژوهش به‌جز یک مورد آنان، یک‌بار مصاحبه شد که آن نیز به‌دلیل طولانی‌شدن زمان مصاحبه و به درخواست مصاحبه‌شونده بوده است. کمترین زمان مصاحبه با دانشجویان و فارغ‌التحصیلان ۳۰ دقیقه و بیشترین زمان مصاحبه ۴ ساعت و ۳۰ دقیقه بوده، اما میانگین مدت‌زمان مصاحبه‌ها، تقریباً ۱ ساعت و ۳۰ دقیقه بوده است. با اجازه از مصاحبه‌شونده، مصاحبه به‌صورت صوتی ثبت و ضبط شد. سپس فایل هریک از مصاحبه‌ها به‌صورت مکتوب پیاده و تحلیل‌های لازم انجام شد. در هریک از مصاحبه‌ها، چندین سؤال مطرح شده است که مطابق موارد زیر است. همچنین در همه سؤالات مطرح‌شده از مصاحبه‌شوندگان و مطلعان این دو سؤال نیز پرسیده شد که قدرت اعمالی را چگونه ارزیابی کرده‌اید و واکنش شما به آن چگونه بوده است؟

سؤالات محوری

- بهترین و بدترین تجربه شما در مواجهه با روابط قدرت در فرایند پژوهش کدام است؟
- به‌عنوان نقش شاهد چه تجربه‌ای از روابط قدرت در فرایند پژوهش دارید؟
- تجربه شما درباره روابط قدرت در انتخاب موضوع پژوهش چگونه بوده است؟
- تجربه شما درباره روابط قدرت در کسب مجوز دفاع از پروپوزال یا پایان‌نامه چیست؟
- تجربه شما از میزان مشارکت سایر اعضای تیم پژوهش چگونه بوده است؟

برای تحقق اعتبار پژوهش، اقدامات زیر انجام شده است:

≠ مشارکت طولانی‌مدت و پیوسته پژوهشگر در امر پژوهش: پژوهشگر به‌صورت پیوسته از اردیبهشت‌ماه ۱۳۹۸ تا شهریورماه ۱۳۹۸ مشغول به گردآوری و تحلیل داده‌ها بوده است.

≠ پرهیز از نتیجه‌گیری زودهنگام: پژوهشگر ضمن اینکه تجارب و پیش‌فرض‌های خود را کنار گذاشته، در هریک از خرده‌مراحل گردآوری و تحلیل داده‌ها نتیجه‌گیری نکرده است.

≠ بازنگری همکاران پژوهش: پژوهشگر به‌منظور تحلیل داده‌ها و رسیدن به یافته‌ها به‌صورت مداوم، با استادان یا دوستان متخصص خود به‌عنوان همکار، بحث و گفت‌وگو داشته است.

پژوهشگر برای اعتمادپذیرکردن یافته‌ها، اقدامات زیر را انجام داده است:
 ≠ فرایند گردآوری و تحلیل داده‌ها را به صورت دقیق توصیف کرده است.
 ≠ داده‌ها را به صورت نوشتاری و دیداری نمایش داده است.
 ≠ به منظور کدگذاری داده‌ها، پژوهشگر بار دیگر به ادبیات پژوهشی مربوط مراجعه کرده است.

پژوهشگر به منظور سازمان‌دهی، تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تجزیه و تحلیل استیوکی-کولایزی-کین^۱ استفاده کرده است که موستاکاس (۱۹۹۴) آن را به عنوان یکی از روش‌های تجزیه و تحلیل داده‌های خود تعدیل کرده است. براین اساس، پژوهشگر توصیف‌های متنی و ساختاری فردی، توصیف‌های متنی و ساختاری مرکب و ترکیبی از معانی متنی و ساختاری را در فرایند پژوهش انجام داده است.

یافته‌های پژوهش

درک کنشگران از مشروعیت قدرت اعمال شده بر آن‌ها در پژوهش دانشگاهی چگونه است؟
 کنشگران دانشگاهی قدرت اعمال شده را براساس اخلاق، تجربه و تخصص، عقلانیت و کارآمدی مشروع، و براساس اخلاق، ارزش‌های اقتصادی، تجربه و تخصص، دین، عدالت، عرف، عقلانیت، قانون و کارآمدی غیرمشروع ارزشیابی کردند. هریک از این ملاک‌ها براساس مضامین فرعی که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، توصیف شده است.

جدول ۳. مضامین اصلی و فرعی مشروعیت قدرت

مضامین اصلی	مضامین فرعی	ارزشیابی مشروعیت قدرت
اخلاق	رضایت از ترتیب نویسنده‌گی براساس توافق اولیه	مشروع
تجربه و تخصص	بی تجربه بودن دانشجوی و مشروعیت اینکه نویسنده اول استاد باشد ایده و مشارکت در پژوهش، عامل تعیین کننده در ترتیب نویسندگان بی تجربه بودن دانشجوی کارشناسی ارشد و انتخاب موضوع از سوی استاد	

ادامه جدول ۳. مضامین اصلی و فرعی مشروعیت قدرت

مضامین فرعی	مضمون اصلی	ارزشیابی مشروعیت قدرت
لزوم قدرت نابرابر در پژوهش آزمایشگاهی مشارکت بیش از حد استاد و تعیین ترتیب نویسندگان از سوی او طبیعی بودن محدودیت در انتخاب استاد راهنما به دلیل تکمیل ظرفیت	عقلانیت	عشر مشروع
وابستگی علمی و مالی، عامل هدایت پژوهشگر از سوی پژوهشگر ارشد پذیرش قوانین نویسندگی مقالات مستخرج با قید مشارکت استادان پژوهش با کیفیت به دلیل مشارکت استاد	کارآمدی	
منافع مالی، عامل محدودیت در انتخاب استاد راهنما در خارج از گروه دفاع نکردن دانشجوی در جلسه دفاع به منزله توهین به خود بی توجهی استاد به کرامت انسانی منفعت طلبی شخصی استاد و تحقیر کردن دانشجو از سوی او بی توجهی استاد راهنما به محدودیت های تحصیلی دانشجو کسب امتیاز بیشتر، عامل حذف نویسنده همکار مشروع نبودن اعتبار نویسندگی بر اساس مغایرت با توافق اولیه نارضایتی دانشجو از همکاری در پژوهش اجباری به دلیل گروکشی استاد نبود مشروعیت زورگویی به دلیل رضایت نداشتن دانشجو آسیب های روانی ناشی از اعمال قدرت ناصواب پیگیری های زیاد دانشجو و از بین رفتن شأن و کرامت انسانی غیر اخلاقی بودن قانون مقالات مستخرج از پایان نامه	اخلاق	
مقبول نبودن مشارکت کم استاد به دلیل بهره مندی از مزایای پژوهش تطابق نداشتن عملکرد استاد با نقش او به عنوان راهنمای پایان نامه مقبول نبودن رفتار استاد بر اساس هزینه فرصت از دست رفته دانشجو ضایع کردن حقوق مادی مشارکت دانشجویان از سوی استاد	ارزش های اقتصادی	
نداشتن مشروعیت علمی پژوهشگر ارشد قدرت مالی عامل هدایت پژوهش برای اهداف غیر علمی	تجربه و تخصص	
مشروع نبودن رفتار استاد از نظر دینی	دین	

ادامه جدول ۳. مضامین اصلی و فرعی مشروعیت قدرت

مضمون اصلی	مضامین فرعی	ارزشیابی مشروعیت قدرت
عدالت	<p>ناعادلانیه بودن حذف از فهرست نویسندگان</p> <p>حمایت نکردن استاد از دانشجو و بهره‌مندی حداکثری استاد از امتیازات پژوهش</p> <p>ترس دانشجو از پذیرش نشدن مقاله خود سبب شده است که استاد نویسنده مسئول مقاله باشد</p> <p>نویسنده‌گی اول استاد (امری ناعادلانه) به دلیل منابع قدرت او</p> <p>ماهیت پژوهش تیمی و لزوم مشارکت همه اعضا</p> <p>مشارکت نداشتن دانشجو در وضع قوانین و مشروعیت نداشتن آنها</p> <p>نمره ناعادلانه دفاع</p> <p>قدرت نابرابر و از بین رفتن مفهوم شراکت در پژوهش مشترک</p> <p>نداشتن مشروعیت چاپلوسی دانشجویان براساس تبعیض استاد میان آنها</p> <p>ناعادلانیه بودن قانون مقالات مستخرج از پایان‌نامه</p> <p>نبود تناسب مشارکت با ترتیب نویسندگان</p> <p>سوءاستفاده از موقعیت برتر</p>	
عرف	<p>مقبول نبودن رابطه ارباب-برده، استاد-دانشجو از دید جامعه</p>	
عقلانیت	<p>مشروعیت نداشتن قانون مقالات مستخرج به دلیل مشارکت نکردن استادان</p> <p>مالکیت نداشتن موقعیت جغرافیایی برای استاد</p> <p>مالکیت نداشتن مطلق پژوهش برای استاد راهنما</p>	
قانون	<p>مشروعیت نداشتن مشارکت کم استاد از نظر قانونی</p>	
کارآمدی	<p>اطاعت اجباری عامل کیفیت پایین پژوهش</p> <p>نارضایتی از اینکه استاد نویسنده اول باشد، تنها به دلیل قدرت لایبگری او</p> <p>مقبول نبودن نداشتن مشارکت استاد راهنما به دلیل کیفیت کم پژوهش</p> <p>پیگیری نکردن استاد راهنما، عامل دفاع نکردن دانشجو</p> <p>ضعف علمی کتاب ترجمه شده از سوی دانشجویان</p> <p>نداشتن قابلیت اجرایی قانون به دلیل ابهام آنها</p> <p>قصور استاد به عنوان پژوهشگر ارشد و نداشتن قابلیت چاپ پژوهش</p> <p>حمایت نکردن استاد راهنما از دانشجو</p> <p>آزادی مطلق در فرایند پایان‌نامه، عامل بی‌انگیزگی دانشجو</p> <p>ناکارآمدی آزادی مطلق در انتخاب موضوع</p> <p>نارضایتی از تنها بودن در فرایند پایان‌نامه</p> <p>مشروعیت نداشتن به دلیل ضعف علمی فارغ‌التحصیلان</p>	

برخی از مهم‌ترین مضامین فرعی مطرح در جدول ۳ در ادامه آمده است.

مشروعیت قدرت براساس معیارهای اخلاقی

≠ رضایت از ترتیب نویسنده‌گی براساس توافق اولیه: هنگامی که کنشگران دانشگاهی پیش از انجام پژوهش، درباره چگونگی انجام آن و سایر امور از جمله ترتیب نویسندگان به توافق برسند، خروجی کار هرچند با واقعیت فاصله داشته باشد، اخلاقی به نظر می‌رسد. یکی از مصاحبه‌شوندگان درباره اهمیت این موضوع گفته است: «چون ایده از دوستم بوده، من انتخاب رو می‌دم به ایشون که هرچور بخواد ترتیب نویسنده‌ها رو تعیین کنه.»

مشروعیت نداشتن قدرت براساس معیارهای اخلاقی

≠ غیر اخلاقی بودن قانون مقالات مستخرج از پایان‌نامه: قانون مقالات مستخرج از پایان‌نامه مشروعیت قانونی دارد، اما به اعتقاد برخی، دانشجویان و فارغ‌التحصیلان مشروعیت اخلاقی ندارند: «بعضی از این ضوابط، اصول اخلاقی رو نقض می‌کنه؛ مثلاً ممکنه نویسنده مسئول مشارکت کمی داشته باشه و حتی اصلاً هیچ مشارکتی در این کار نداشته باشه، اما براساس ضوابط قانونی ایشون باید نویسنده مسئول باشه.»

مشروعیت قدرت براساس تجربه و تخصص

≠ بی‌تجربه بودن دانشجو و مشروعیت اینکه استاد، نویسنده اول باشد: دانشجو به دلیل اینکه خود را بی‌تجربه می‌داند، معتقد است با وجود مشارکت حداکثری خود در فرایند پژوهش، اگر استاد نویسنده اول باشد، کاملاً مقبول است: «اون موقع ضعیف و در حال آموزش بودم، یکی باید کمکم می‌کرد؛ به همین خاطر از نظر من اسم استاد به‌عنوان نفر اول مقاله کاملاً منصفانه بوده.»

مشروعیت نداشتن قدرت براساس تجربه و تخصص

≠ قدرت مالی عامل هدایت پژوهش در جهت اهداف غیرعلمی: براساس مصاحبه با یکی از دانشجویان و در تأیید این مضمون بیان شده است که «مدیر دستگاه اجرایی پژوهشگر رو محدود می‌کنه و اون رو به اون سمتی می‌بره که خودش می‌خواد و لزوماً اون سمت علم نیست.»

مشروعیت نداشتن قدرت براساس عقلانیت

≠ نداشتن مالکیت مطلق پژوهش برای استاد راهنما: برخی از استادان راهنما معتقدند نام آن‌ها باید در همه پژوهش‌های دانشجویی تحت راهنمایی گنجانده شود؛ حتی اگر در آن پژوهش به صورت مستقیم و آشکار مشارکت نداشته باشند؛ درحالی‌که دانشجویان مخالف چنین دیدگاهی هستند و معتقدند پژوهش تحت مالکیت مطلق استاد راهنما قرار ندارد: «این موضوع رو که استاد راهنما بخواد در کار پژوهشی که دانشجو با استاد دیگری بدون مشارکت وارد بشه، اون هم به عنوان نویسنده مسئول، مشروع نمی‌دونم؛ چون مقاله ملک پدریش نیست که بخواد براش تصمیم بگیره.»

مشروعیت نداشتن قدرت براساس کارآمدی

≠ اطاعت اجباری عامل کیفیت کم پژوهش: یکی از دانشجویان دکتری، تجربه پژوهش در دوران کارشناسی خود را با پژوهشگر به اشتراک گذاشته است. او معتقد است: «خب ببینید وقتی از روی ناچاری تبعیت می‌کنید، حتماً کیفیت کارتون میاد پایین، یعنی از هر جایی که بتونید از کار می‌زنید.»

مشروعیت نداشتن براساس ارزش‌های اقتصادی

≠ نبود تطابق عملکرد استاد با نقش او به عنوان راهنمای پایان‌نامه: براساس مصاحبه با یکی از دانشجویان و در تأیید این مضمون آمده است که «استادا تو کار پژوهشی خیلی ساده خودشونو از کار کنار می‌داشتن؛ یعنی می‌خوام بگم با وجود اینکه استاد راهنما و مشاور در رأس کار قرار دارن، عملکردشون با این موضوع تطابق نداره.»

≠ ضایع کردن حقوق مادی مشارکت دانشجویان از سوی استاد: یکی از مصاحبه‌شوندگان که تجربه چنین رخدادی را داشته است، این تجربه را با پژوهشگر به اشتراک گذاشته است: «استاد اسم خودش رو به عنوان نویسنده فهرست کرد و حتی اسم ما رو به عنوان نویسنده یا نویسنده همکار نزد. همه کارا رو ما انجام داده بودیم، حتی تایپ و ویرایش و... قرار بود بابت این کارها هزینه‌ای پرداخت کنه که این کار رو هم نکرد.»

مشروعیت نداشتن براساس دین

≠ مشروع نبودن رفتار استاد از نظر دینی: به اعتقاد برخی از مصاحبه‌شوندگان، مشارکت نداشتن استادان در پژوهش دانشجو، مصداق بارز ضایع کردن حق الناس است: «ما در دینمون، حلال و حروم داریم، حتی به یکی از استادها گفتم، ارتقایی که از طریق مقاله دانشجویان گرفته می‌شه و مازاد حقوقی که از این طریق اضافه می‌شه به حقوق شما، با موازین دینی سازگار نیست و من اون رو مصداق مال حروم می‌دونم.»

مشروعیت نداشتن براساس عدالت

≠ قدرت نابرابر و از بین رفتن مفهوم شراکت در پژوهش مشترک: مصاحبه‌شونده‌ای از بین رفتن مفهوم مشارکت در پژوهش‌های تیمی به دلیل بی‌تعادلی قدرت را این‌گونه شرح داده است: «این اصل یک اصل پذیرفته‌شده‌ایه که استاد می‌تونه کار نکنه؛ یعنی استاد در جایگاهی که به توضیح و توجیه مشارکت نیازی نداره و دانشجو هم در جایگاهی نیست که از استاد توضیح بخواد. اینجا مفهوم رئیس و مرئوسی بیشتره تا مفهوم مشارکت در پژوهش.»

≠ ناعادلانه بودن قانون مقالات مستخرج از پایان‌نامه: به اعتقاد برخی از دانشجویان، قوانین باید به‌گونه‌ای تنظیم شود که بر منافع عمومی متمرکز باشد و تنها گروه خاصی از آن قوانین منتفع نشوند: «این موضوع عادلانه نیست. کار رو کس دیگه‌ای انجام می‌ده، اما نفع رو کس دیگه‌ای می‌بره. کسانی که این قانون رو می‌نویسن خودشون از این موضوع سود می‌برن.»

پاسخ‌ها / واکنش‌های کنشگران به قدرت اعمال‌شده بر آن‌ها در فرایند پژوهش چیست؟

براساس مصاحبه با دانشجویان و فارغ‌التحصیلان دانشگاه تهران، پاسخ‌ها / واکنش‌ها به قدرت اعمال‌شده در هشت مضمون اصلی تقسیم‌بندی شده‌اند: اجتناب از موقعیت زورگویانه، برنامه‌درسی پنهان، تسلیم، تعهد، خشم و ناراحتی، سازش، مقاومت و هم‌دستی. این مضامین به همراه مضامین فرعی توصیف‌کننده آن‌ها در جدول ۴ آمده است.

جدول ۴: مضامین اصلی و فرعی پاسخ‌ها/ واکنش‌ها به قدرت اعمال شده

مضمون اصلی	مضامین فرعی	مضمون اصلی	مضامین فرعی
اجتناب از موقعیت زورگویانه	انتخاب نکردن دانشگاه سلطه برای ادامه تحصیل	همدستی	انتخاب از فرار گرفتن در موقعیت مجادله‌آمیز
	همکاری نکردن در پژوهش‌های آتی		مراجعه نکردن به استاد به دلیل تجربه تلخ پایان‌نامه با او
خشم و ناراحتی	مراجعه نکردن به استاد به دلیل تجربه تلخ پایان‌نامه با او	تعهد	همکاری دانشجو با استاد دیگر به دلیل مشغله داشتن استاد راهنما
	تمایل نداشتن به پژوهش تیمی برای فرار از سوءاستفاده دیگران		تمایل نداشتن به پژوهش تیمی برای فرار از سوءاستفاده دیگران
سازش	ناراحتی دانشجویان از اجحاف حق خود	تعهد	خشم درونی دانشجویان از اجحاف حق خود
	خشم درونی دانشجو از خلف وعده استاد		خشم درونی دانشجو از زورگویی استاد به او
	سکوت و انفعال در برابر زورگویی استاد	تعهد	رضایت دانشجو از اینکه استاد نویسنده اول باشد
	کنار آمدن با قوانین گروه به دلیل نقش کم اهمیت استاد مشاور		اطاعت پژوهشگر از پژوهشگر ارشد به دلیل مشروعیت قدرت او
	پذیرش محدودیت در انتخاب استاد راهنما از خارج دانشکده	تعهد	تبعیت همکاران از استاد براساس منابع قدرت او
	منفعت حداقلی عامل رضایت از سوءاستفاده استاد		پذیرش منطق استاد
	پیگیری و در نهایت سازگاری رفاقتی	تعهد	احساس دین دانشجو به استاد، عامل اعمال قدرت استاد
	مقاومت نکردن در برابر استاد به دلیل ترس از قطع رابطه با او		رضایت دانشجو از ترجمه کتاب به دلیل گرفتن نمره و نداشتن در دسر
	نبود مقاومت و پذیرش به دلیل انحصار استاد بر موقعیت پژوهشی	تعهد	احساس دین دانشجو به استاد، عامل اعمال قدرت استاد

ادامه جدول ۴: مضامین اصلی و فرعی پاسخ‌ها/ واکنش‌ها به قدرت اعمال‌شده

مضمون اصلی	مضامین فرعی	مضمون اصلی	مضامین فرعی
مقاومت	مقاومت دانشجوی در برابر بی‌مسئولیتی استاد راهنما	پذیرش انجام پژوهش تحمیلی از سوی دانشجو	
	مقاومت دانشجوی در برابر درخواست غیرمنطقی استاد داور	تسلیم شدن دانشجو در برابر استاد راهنمای تحمیلی	
	مقاومت دانشجوی در برابر استدلال غیرمنطقی استاد داور	تسلیم شدن دانشجو در برابر مقاله نویسی اجباری	
	مقاومت دانشجوی در برابر ایجاد محدودیت در پژوهش	تسلیم شدن دانشجو در برابر نویسندگی اجباری استاد راهنما	
	مقاومت دانشجوی با لابیگری گروه در تحمیل استاد راهنما	تسلیم موقت تا تجهیز به منابع قدرت	تسلیم
	مقاومت دانشجوی با دستور حذف استاد راهنمای دوم از سوی استاد راهنمای اول	تسلیم شدن دانشجو در برابر قدرت ساختاری استاد	
	مقاومت دانشجوی با ترتیب نویسندگی ناعادلانه	تسلیم شدن دانشجو در برابر قوانین نویسندگی مقالات مشترک با استادان	
	مقاومت دانشجوی در برابر استاد براساس قدرت علمی خود	پایان دادن به مقاومت به دلیل نیاز و ترس از پیامدها	
	مقاومت دانشجوی با انتخاب استاد راهنمای تحمیلی	مقاومت اولیه و تسلیم به دلیل ترس از دست دادن امتیاز معنوی پژوهش	
	قانع نشدن و مقاومت دانشجوی در برابر استاد	هدایت پایان‌نامه به کمک برنامه درسی پنهان	
مخالفت دانشجوی با چاپ کتاب مستخرج از مقالات کلاسی	از بین رفتن جایگاه استاد سلطه‌گر نزد دانشجویان		
مخالفت دانشجوی با ارجاع‌دهی تحمیلی استاد	آگاهی بخشی به دانشجویان برای مقابله با سوءاستفاده از دانشجویان	برنامه درسی پنهان	
تأخیر در پژوهش تحمیلی از سوی دانشجو	آگاهی بخشی به دانشجویان برای انتخاب استاد راهنما و مشاور		
ارسال نکردن مقاله به دلیل مقاومت با تحمیل نویسندگی صوری از سوی دانشجو	تخصیص موضوعی به عنوان منبع قدرت و برند پژوهشی		

در ادامه برخی از مضامین فرعی جدول ۴ براساس متن مصاحبه با دانشجویان بیان شده

است.

اجتناب از موقعیت زورگویانه

≠ همکاری نکردن در پژوهش‌های آتی: اگر اعضای تیم پژوهش از همکاری‌های پیشین رضایت نداشته باشند، سعی می‌کنند در پژوهش‌های آتی با این تیم همکاری نکنند: «این استادی که من باهاشون کتاب چاپ کردم، بعد از چاپ کتاب، چند بار دیگه بهم پیام فرستاد که کار جدیدی نیست که با هم همکاری داشته باشیم و من اصلاً جواب ایشون رو هم ندادم، واقعیش اینه که اصلاً نمی‌خوام باهاشون کار کنم.»

برنامه درسی پنهان

≠ از بین رفتن جایگاه استاد سلطه‌گر نزد دانشجویان: براساس مصاحبه با یکی از دانشجویان این مضمون به خوبی تأیید می‌شود که «معمولاً دانشجو‌هایی که این اجحاف در حقشون شده، به همه می‌گن که فلانی رفته کار رو به نام خودش ثبت کرده و اسم ما رو هم نزده و اینا.»

تسلیم

≠ تسلیم شدن دانشجو در برابر استاد راهنمای تحمیلی: در یکی از گروه‌های دانشگاه تهران، مدیر گروه در انتخاب استاد راهنمای دانشجو اعمال نفوذ می‌کند و دانشجویان نیز گزینه‌ای جز تمکین از او را ندارند: «مدیر گروه که انتخاب می‌کنه دانشجو با کی کار کنه و دانشجو هم می‌پذیره.»

≠ تسلیم شدن دانشجو در برابر مقاله‌نویسی اجباری: یکی از مشارکت‌کنندگان پژوهش حاضر که چنین موضوعی را دیده است، از واکنش دانشجو در برابر اجبار استاد راهنمایش به مقاله‌نویسی این‌گونه سخن گفته است: «مجبور بود قبول کنه؛ چون راهی جز این نداشت. برای اینکه دفاع کنه، باید پایان‌نامه‌شو انجام بده و به مجوز استاد راهنما برای دفاع نیاز داره.»

≠ تسلیم موقت تا تجهیز به منابع قدرت: برخی دانشجویان به دلیل ترس از عواقب موضوعات حساس را انتخاب نمی‌کنند: «من سعی می‌کنم حداقل تا جایی که شخصیت اجتماعی‌م تثبیت نشده وارد این موضوعات نشم.»

تعهد

≠ پذیرش گروکشی استاد از سوی دانشجو به دلیل منفعت شخصی: براساس مصاحبه با دانشجویان و فارغ‌التحصیلان دانشگاه تهران آمده است که «استاد هم یه دست کاغذ رو به

دانشجو داد و گفت این کتاب منه و از انتشارات برگشت خورده و نیاز به اصلاح داره. تا شما این کار رو انجام بدین، من هم رساله تونو می خونم. دانشجو هم پذیرفت و انجام داد. دانشجو فکر می کرد منفعت فعلی من در این کاره.»

خشم و ناراحتی

≠ نمایش خشم درونی دانشجو از زورگویی استاد بر او: یکی از دانشجویان که از زورگویی استاد راهنمایش در جلسه دفاع بسیار ناراحت بود، واکنشش را این چنین نقل کرده است: «توی جلسه دفاع سکوت کردم، اما بعد دفاع کلی گریه کردم.»

سازش

≠ سکوت و انفعال در برابر زورگویی استاد: نیاز دانشجو به استاد ممکن است سبب شود که این دانشجو نتواند در برابر زورگویی استاد عکس العمل خاصی از خود نشان دهد و تنها می تواند سکوت کند: «برای کسری خدمت به این پروژه نیاز داشتم و فکر می کنم به خاطر این فشار و اینکه این ها دست بالا رو داشتند، من دیگه چیز خاصی نگفتم به ایشون.»

مقاومت

≠ مقاومت دانشجو با استدلال غیرمنطقی استاد داور: یکی از دانشجویان در این باره گفته است که «سکوت در مقابل ایراد ایشون رو درست نمی دونستم؛ چون یک سال روی این کار زحمت کشیدم و پذیرفتن این ایرادات داور رو توهین به خودم می دونستم.»

≠ مقاومت دانشجو با لایبگری گروه در تحمیل استاد راهنما: «نمی تونم با این استادی که شما تعیین کردید کار کنم و لج کردم و گفتم نه این کار رو نمی کنم. باید دو سال توی آزمایشگاه ایشون باشم و هر روز چشم تو چشم ایشون باشم، اصلاً نمی تونم ایشون رو تحمل کنم.»

≠ مخالفت دانشجو با ارجاع دهی تحمیلی استاد: برخی از استادان، فرایند پایان نامه را فرصت مناسبی برای افزایش ارجاعات به پژوهش های پیشین خود می دانند. آنان با ترغیب یا الزام دانشجویان خود به این کار، فهرست منابع پایان نامه را مملو از پژوهش های خود می کنند. دانشجویانی که ارتباط موضوع خود را با منابع پیشنهادی استاد بسیار ضعیف می پندارند، با این

موضوع مخالفت می‌کنند: «در نهایت من به پژوهش‌های استاد مشاورم ارجاع ندادم. در دفاع پروپوزال هم بهشون گفتم که من می‌خواستم این موضوع رو بررسی کنم نه موضوع شما رو.»

هم‌دستی

≠ دانشجو، عامل انتظارات بیش‌ازحد استادان: برخی از دانشجویان با خوش‌خدمتی خود توقع استادان را بیشتر می‌کنند. این موضوع به یک عرف تبدیل شده است: «دانشجو داره با استاد هم‌دستی می‌کنه که این ظلم بهش وارد بشه و من به‌عنوان دانشجوی تازه‌وارد می‌بینم یه چیزهایی عرفه و همینا باعث می‌شه یه انتظاراتی برای استاد به وجود بیاد.»

بحث و نتیجه‌گیری

براساس یافته‌های پژوهش، دانشجویان چه به‌عنوان شاهد و چه هدف، قدرت اعمال‌شده را با توجه به معیارهای اخلاق، تجربه و تخصص، عقلانیت و کارآمدی، مشروع، و با توجه معیارهای اخلاق، ارزش‌های اقتصادی، تجربه و تخصص، دین، عدالت، عرف، عقلانیت، قانون و کارآمدی، غیرمشروع ارزشیابی کردند. معیار عرف با مطالعات نبوی (۱۳۷۹) فرنج و ریون (۱۹۵۹)، دانایی‌فرد (۱۳۹۵) و اعتمادی‌فرد (۱۳۹۲) هم‌خوانی دارد. همچنین ارزش‌های اقتصادی با اندیشه‌های وبر (۱۳۹۴)، اخلاق و عدالت با نبوی (۱۳۷۹) و ریون (۲۰۰۸)، عقلانیت با نبوی (۱۳۷۹) و وبر (۱۳۹۴) و کارآمدی با نبوی (۱۳۷۹) هم‌خوانی دارد. با استناد به تعداد معیارهای مشروعیت‌نداشتن و تعداد رخدادهای غیرمشروع، دانشجویان به‌عنوان مصاحبه‌شوندگان پژوهش حاضر، قدرت اعمال‌شده در فرایند پژوهش را نامشروع درک کرده‌اند.

همچنین اجتناب از موقعیت زورگویانه، برنامه‌درسی پنهان، تسلیم، تعهد، خشم و ناراحتی، سازش، مقاومت و هم‌دستی، واکنش‌های هدف‌های قدرت به قدرت اعمالی در فرایند پژوهش است. اجتناب از موقعیت زورگویانه، از جمله واکنش‌های فعال و مسئله‌محور (سینکونن، پوهاکا و مرلینن، ۲۰۱۴) یا کنش‌های عقلانی (وبر، ۱۳۹۴) است که هدف قدرت نسبت به قدرت اعمال شده متصور است؛ زیرا کنشگر هنگامی که با مسئله‌ای مانند اعمال قدرت ناصواب یا زورگویی روبه‌رو می‌شود، سعی می‌کند با فاصله‌گرفتن از آن، مانند تغییر دانشگاه، این مسئله را حل کند. این واکنش در صورتی رخ می‌دهد که کنشگر قدرت عامل را غیرمشروع تصور کند و بخواهد ضمن کمترین آسیب با آن روبه‌رو نشود.

برنامه درسی پنهان، به تجربه‌هایی اشاره دارد که آموزندگان در تعامل با فضای آموزشی و به صورت غیررسمی و پیش‌بینی نشده کسب می‌کنند (فتحی و اجارگاه، ۱۳۸۸). این مضمون با پژوهش بزرگ و خاکباز (۱۳۹۲) همسویی دارد. براساس مضامین فرعی شناسایی شده، هنگامی که دانشجویان در فرایند پژوهش، راهنمایی یا بازخورد کافی از استاد خود نمی‌گیرند، سعی می‌کنند از ظرفیت‌های بالقوه موجود، مانند یادگیری از دانشجویان دیگر بهره ببرند. همچنین دانشجویان ترم‌های بالاتر هنگامی که با چالش‌های موجود در فرایند پژوهش آشنا می‌شوند، سعی می‌کنند آموخته‌های خود را به دانشجویان دیگر، به ویژه دانشجویان ترم پایینی منتقل کنند؛ برای مثال، استاد «الف» در جلسه دفاع از دانشجو خوب دفاع نمی‌کند یا استاد «ب» شما را در فرایند پایان‌نامه‌نویسی رها می‌کند؛ بنابراین نظارت استثماری، نظارت سوءاستفاده‌کننده، نظارت ناکافی، نظارت نامناسب، روابط دوگانه، تشویق به تقلب، دخالت ارزش‌های ناظر و رهاکردن نظارت (گودیر، کرگو و جانستون، ۱۹۹۲) برچسب‌هایی هستند که از دل برنامه‌های درسی پنهان در فرایند پژوهش میان دانشجویان حاصل می‌شوند.

براساس یافته‌های پژوهش، تسلیم، یکی دیگر از واکنش‌های هدف‌های قدرت است. اگر هدف‌های قدرت در برابر قدرت غیرمشروع باشند، در برابر آن تسلیم می‌شوند. به اعتقاد وبر (۱۳۹۴) یکی از دو پاسخ ممکن در برابر سلطه، تسلیم شدن است. به زعم او، افراد به دلیل ضعف فردی و ناتوانی، چون گزینه قابل قبول دیگری ندارد، تسلیم می‌شوند (وبر، ۱۳۹۴). به اعتقاد گالبرایت (۱۹۸۶)، افراد در برابر قدرت تنبیهی و مجازات به دلیل ناتوانی، گزینه دیگری غیر از تسلیم شدن ندارند. شاید در نگاه اول، به نظر برسد که با توجه به ماهیت علمی فضای دانشگاه و فرایند پژوهش دانشگاهی و رابطه تعاملی آن نباید انتظار چنین واکنشی از کنشگران داشت، اما به دلیل ضعف علمی یا شخصیتی افراد با به دلیل فضای سلطه‌آمیز میان برخی استادان و دانشجویان، این واکنش در فرایند پژوهش شایع است.

تعهد، مطلوب‌ترین واکنش هدف‌های قدرت به قدرت اعمالی است؛ زیرا آنان قدرت عامل را مشروع درک می‌کنند و متعهدانه برای اجرای دستورات او اقدام می‌کنند. پارسونز (۱۹۸۶) قدرتی را مشروع می‌داند که به ایجاد الزامات متعهدانه منجر شود. رخدادهای متعهدانه شناسایی شده در پژوهش حاضر اندک نیستند، اما با وضعیت مطلوب فضاهای دانشگاهی فاصله بسیاری دارند. خشم و ناراحتی، یکی از واکنش‌های منفعلانه و احساسی (سینکونن، پوهاکا و

مرلین، ۲۰۱۴) است که کنشگران در صورت نداشتن گزینه‌ای دیگر برای مقابله با عامل از خود نشان می‌دهند. همان‌گونه که یافته‌های ایزدی‌نیا (۲۰۱۴) نشان می‌دهد، در صورتی که دانشجویان قدرت عامل را غیرمشروع درک کنند و توان مقابله با آن را نداشته باشند، ضمن اینکه از درون آشفته می‌شوند، انگیزه، علاقه و اعتماد به نفس خود را از دست رفته می‌بینند.

سازش، شکل دیگری از واکنش‌های شناسایی شده در فرایند پژوهش دانشگاهی است. اگر کنشگر، قدرت عامل را غیرمشروع درک کند، اما چاره‌ای جز اطاعت و پذیرش نداشته باشد و نخواهد آسیبی متحمل شود، سعی می‌کند خود را تغییر دهد و با مسئله پیش‌رو تطبیق پیدا کند. در این صورت ممکن است هدف قدرت، در آینده به عامل قدرت غیرمشروع دیگری تبدیل شود، به عبارت دیگر، بازتولید قدرت غیرمشروع رخ خواهد داد. این واکنش با یکی از یافته‌های صفایی موحد (۱۳۹۶) همسویی دارد. وی بازتولید استثمار را یکی از پیامدهای استثمار در آموزش عالی می‌داند.

مقاومت در برابر سایر واکنش‌ها از جمله تسلیم، خشم، ناراحتی و سازش واکنش ملایم‌تری است؛ زیرا نشان می‌دهد که فضای حاکم در رابطه اجتماعی سلطه‌آمیز، زورگویانه یا خشونت‌آمیز نیست و هدف قدرت می‌تواند در برابر عامل قدرت مخالفت کند یا فرامین او را نپذیرد. البته این موضوع ممکن است برای برخی از عوامل زیاد مطلوب نباشد؛ زیرا برخی مخالفت یا مقاومت با نظر یا خواست خود را تحمل نمی‌کنند. مقاومت نشان‌دهنده وجود قدرت نسبتاً برابر در طرفین رابطه اجتماعی است و سبب می‌شود آن رابطه به رابطه‌ای پویا تبدیل شود. در این صورت عامل به هدف و هدف به عامل قدرت تبدیل می‌شوند (بوتاس، ۲۰۰۴). اهمیت این موضوع به حدی است که فوکو (۱۹۸۶) و وبر (۱۳۹۴) قدرت را براساس مقاومت تعریف کرده‌اند و قسمی را که در آن شرایط مقاومت وجود نداشته باشد خارج از تعریف قدرت می‌دانند. فوکو (۱۹۸۶) شرایطی را که در آن امکان مقاومت وجود نداشته باشد، رابطه ارباب-بردگی می‌داند.

آخرین واکنش شناسایی شده، هم‌دستی، یعنی نوعی واکنش نمادین به قدرت اعمالی است؛ به‌گونه‌ای که هدف بدون اینکه متوجه قدرت اعمالی شود، واکنشی مطابق با خواست یا فراتر از خواست عامل صورت می‌دهد. در این شرایط، عامل قدرت بانفوذ در هدف، او را مطیع خواست و اراده خود می‌کند. این شکل از رابطه براساس اندیشه‌های بوردیو (۱۳۹۴) است. او از

خشونت نمادین برای نشان دادن چنین رابطه‌ای یاد می‌کند. به اعتقاد وی، خشونت نمادین خشونتی است که «به‌واسطه آن از افراد به‌زور، تعهد اطاعت و تسلیم می‌گیرند، ولی به‌دلیل ریشه‌داشتن این اطاعت و تسلیم در انتظارات جمعی، در اعتقادات از نظر اجتماعی تلقین شده و جافتاده، کسی آن را به این عنوان تلقی نمی‌کند» (بورديو، ۱۳۹۴: ۲۵۵). فهم چنین واکنشی برای پژوهشگر بسیار دشوار بود؛ زیرا با توجه به ماهیت نمادین آن، خود هدف نیز از آن بی‌اطلاع بود؛ بنابراین رخدادهای شناسایی‌شده تنها براساس ردیابی گفته‌های هدف‌های قدرت استخراج شده یا با توجه شواهدی است که شاهدان قدرت به‌صراحت به آن‌ها اشاره کرده‌اند؛ در نتیجه وجود این‌گونه رخدادها بیش از موارد شناسایی‌شده خواهد بود.

هدف‌ها و شاهدان اعمال قدرت، قدرت اعمالی را با توجه به ارزش‌ها، دیدگاه‌ها، اصول، دانش، تجربه و سایر منابع خود ارزشیابی می‌کنند و مشروعیت آن را می‌سنجند. اگر قدرت عامل را مشروع ببینند، متعهدانه از او اطاعت خواهند کرد و اگر قدرت او را نامشروع درک کنند و در مقایسه با عامل قدرت نسبتاً برابری داشته باشند، با آن مقاومت می‌کنند. اگر توان مقاومت نداشته باشند، اما بتوانند از آن فاصله بگیرند، سعی می‌کنند از آن اجتناب کنند. همچنین در صورتی که قدرت عامل را بسیار بیشتر از قدرت خود تصور کنند و عزت خود را تضعیف شده ببینند، به‌دنبال سازش با عامل خواهند بود. اگر با وجود میل باطنی و ناتوانی در مقابله با او مجبور به پذیرش و اطاعت از عامل شوند، ناراحتی خود را نشان می‌دهند؛ بنابراین باید به درک و ارزشیابی کنشگران از قدرت عاملان توجه کرد؛ زیرا اگر آنان قدرت عاملان را مشروع ارزشیابی نکنند، با اطاعت‌کردن یا اطاعت‌نکردن، همراه با بی‌میلی به انحراف از سیاست‌های پژوهشی منجر خواهند شد، اما از آنجا که واکنش‌های منفی مانند خشم و ناراحتی به قدرت اعمالی بیش از واکنش مثبت مانند تعهد است، یافته‌های پژوهش نشان‌دهنده مشروعیت‌نداشتن یا مشروعیت کم قدرت عاملان و سیاست‌گذاران در فرایند پژوهش است. این موضوع ضرورت سیاست‌گذاری باز در آموزش عالی و توجه به صدای دانشجویان و مشارکت‌دادن آنان در فرایند سیاست‌گذاری پژوهشی را دوچندان می‌کند. براین‌اساس به سیاست‌گذاران حوزه آموزش عالی پیشنهاد می‌شود:

۱. امکان‌سنجی و اجرای نهادی برای حمایت از قربانیان زورگویی در آموزش عالی؛

۲. سازوکارهای نظارت بر پژوهشگران، به‌ویژه در زمینه رعایت اخلاق در پژوهش، اصلاح و تقویت شود؛ به‌گونه‌ای که با ایجاد لایه‌های مختلف نظارت، این‌گونه تخلفات کاهش یابد؛

۳. سازوکارهای انتظامی اعضای هیئت‌علمی، به‌ویژه در فرایند پژوهش و پایان‌نامه‌نویسی اصلاح و تقویت شود؛

۴. با مشارکت همه ذی‌نفعان در فرایند سیاست‌گذاری آموزش عالی، مشروعیت‌بخشی روندها و فرایندهای دانشگاهی تعدیل شود؛

۵. از آنجا که براساس شواهد تجربی و شواهد گفتاری موجود در پژوهش حاضر، بسیاری از رفتارهای غیرمشروع شناسایی شده ناشی از جو رقابتی و کمی‌گرایانه نظام ارتقای اعضای هیئت‌علمی است، با اصلاح نظام ارتقای اعضای هیئت‌علمی به‌گونه‌ای عمل شود که ارتقای آنان براساس معیارهای کیفی میسر شود.

منابع

- ≠ ادیب، یوسف، فتحی آذر، اسکندر و سمیه مولا قلقاچی (۱۳۹۴)، «مطالعه تجربیات اساتید و دانشجویان دانشگاه تبریز از توجه به اخلاق پژوهش: مطالعه‌ای پدیدارشناسانه»، **فصلنامه راهبرد فرهنگ**، شماره ۲۹: ۱۴۹-۱۷۸.
- ≠ اصغری، فیروزه و محمدعلی نعمتی (۱۳۹۵)، «چالش کیفیت رساله دکتری در ایران براساس مفهوم زنجیره ارزش»، **فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران**، شماره ۲: ۱۵۹-۱۹۱.
- ≠ اعتمادی فرد، سید مهدی (۱۳۹۲)، «بررسی جامعه‌شناسانه اعتماد سیاسی-اجتماعی دانشجویان در ایران (با تکیه بر تحلیل ثانویه چند پیمایش ملی)»، **فصلنامه تحقیقات فرهنگی ایران**، شماره ۳: ۲۷-۵۴.
- ≠ بازرگان، عباس (۱۳۸۹)، **مقدمه‌ای بر روش‌های تحقیق کیفی و آمیخته**، تهران: انتشارات دیدار.
- ≠ برن بانوم، رابرت (۱۳۸۹)، **دانشگاه‌ها چگونه کار می‌کنند؟ ترجمه حمیدرضا آراسته**، تهران: انتشارات مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- ≠ بزرگ، حمیده و عظیمه‌السادات خاکباز (۱۳۹۲)، «استاد راهنمای پنهان: برنامه درسی برآمده از تعامل استاد راهنما و دانشجو در پایان‌نامه‌های کارشناسی ارشد»، **پژوهش در برنامه‌ریزی درسی**، شماره ۳۶: ۳۸-۵۰.
- ≠ بنی‌اسدی، احمد و سعید ضرغامی (۱۳۹۴)، «واکاوی انتقادی رابطه استاد و دانشجو در فرایند پایان‌نامه‌نویسی؛ از منظر دانشجو: (رشته فلسفه تعلیم و تربیت)»، **اندیشه‌های نوین تربیتی**، شماره ۲: ۱۲۵-۱۴۸.
- ≠ بوردیو، پی‌یر (۱۳۹۴)، **نظریه کنش: دلایل عملی و انتخاب عقلانی**، ترجمه مرتضی مردیها، تهران: انتشارات نقش نگار.
- ≠ ترک‌زاده، جعفر و هاجر معینی شهرکی (۱۳۹۱)، «بررسی مقایسه‌ای منابع قدرت استادان از دید آنان و دانشجویان (مورد مطالعه: دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شیراز)»، **فصلنامه مدیریت در دانشگاه آزاد اسلامی**، شماره ۱: ۱۹۶-۲۱۳.
- ≠ ریتزر، جرج (۱۳۹۰)، **مبانی نظریه جامعه‌شناختی معاصر و ریشه‌های کلاسیک آن**، ترجمه خلیل میرزایی و علی بقایی سرابی، تهران: انتشارات جامعه‌شناسان.
- ≠ دانایی‌فرد، حسن (۱۳۹۵)، **گفتارهای جدید در خط‌مشی‌گذاری عمومی**، تهران: انتشارات دانشگاه امام صادق (ع).

- ساکالوفسکی، رابرت (۱۳۸۴)، **درآمدی بر پدیدارشناسی**، ترجمه محمدرضا قربانی، تهران: انتشارات گام نو.
- صفایی موحد، سعید (۱۳۹۶)، «زیر پوست دانشگاه: واکاوی پدیده استثمار آکادمیک در نظام آموزش عالی ایران»، **دو فصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی**، شماره ۱۵: ۷-۳۴.
- فتحی واجارگاه، کورش (۱۳۸۸)، **اصول و مفاهیم برنامه‌ریزی درسی**، تهران: انتشارات بال.
- مداحی، مرتضی (۱۳۸۹)، «واکاوی مفهوم و ویژگی‌های قدرت»، **فصلنامه معرفت**، شماره ۱۰: ۱۲۳-۱۳۸.
- معینی شهرکی، هاجر، ترک‌زاده، جعفر، محمدی، مهدی و محسن خادمی (۱۳۹۰)، «بررسی رابطه بین نوع ساختار سازمانی و منابع قدرت مدیران در واحدهای ستادی دانشگاه شیراز»، **فصلنامه مطالعات مدیریت بهبود و تحول**، شماره ۶۶: ۱۶۵-۱۹۳.
- نبوی، عباس (۱۳۷۹)، **فلسفه قدرت**، تهران: انتشارات سمت.
- ویر، ماکس (۱۳۹۴)، **اقتصاد و جامعه**، ترجمه عباس منوچهری، مهرداد ترابی‌نژاد و مصطفی عمادزاده، تهران: انتشارات سمت.
- ≠ Arendt, H. (1986), "Communicative power", S. Lukes (ed.), **Power**, (pp. 59-75), newYork: newYork university press.
- ≠ Barretta-Herman, A. L. & Garrett, K. J. (2000), "Faculty-student collaboration: Issues and recommendations", **Advances in Social Work**, No 2: 148-159.
- ≠ Bennett, D. M. & Taylor, D. M. (2003), "Unethical practices in authorship of scientific papers", **Emergency Medicine**, No. 3: 263-270.
- ≠ Botas, P. C. P. (2004), "Students' perceptions of teachers' pedagogical styles in Higher Education", **The journal of doctoral research in education**, No. 1: 16-30.
- ≠ Bozeman, B. & Youtie, J. (2016), "Trouble in paradise: Problems in academic research co-authoring", **Science and engineering ethics**, No. 6: 1717-1743.
- ≠ Creswell, J. W. (2007), **Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches**, Sage publications.
- ≠ Dahl, R. (1986), "The forms of power", S. Lukes (ed.), **Power**, (pp. 37-59), newYork: newYork university press.
- ≠ Fairholm, G. W. (2003), "Power Politics in Organizational Life: Tactics in Organizational Leadership". In L. Porter, H. Angle & R. Allen (ed.), **Organizational Influence Processes**, (pp. 33-44). London & New York: Routledge.
- ≠ Flohr, M. (2016), "Regicide and resistance: Foucault's reconceptualization of power", **Distinktion: Journal of Social Theory**, No. 1: 38-56.
- ≠ Ford, R. & Johnson, C. (1998), "The perception of power: Dependence and legitimacy in conflict", **Social Psychology Quarterly**, No. 1: 16-32.
- ≠ Foucault, M. (1986), "Disciplinary Power and Subjection", S. Lukes (ed.), **Power**, (pp. 229-242), newYork: newYork university press.
- ≠ French, J. R. & Raven, B. (1959), "The bases of social power", In D. Cartwright (ed.), **studies in social power**, (pp. 150-167), Univer. Michigan.
- ≠ Galbraith, J. K. (1986), "Power and Organization", S. Lukes (ed.), **Power**, (pp. 211-228), newYork: newYork.

- ≠ Goodyear, R. K., Crego, C. A. & Johnston, M. W. (1992), "Ethical issues in the supervision of student research: A study of critical incidents", **Professional psychology: Research and practice**, No. 3: 203-210.
- ≠ Grant, B. (2003), "Mapping the pleasures and risks of supervision", **Discourse: studies in the cultural politics of education**, No. 2: 175-190.
- ≠ Izadinia, M. (2014), "Authorship: The hidden voices of postgraduate TEFL students in Iran", **Journal of Academic Ethics**, No. 4: 317-331.
- ≠ Lee, A. (2008), "How are doctoral students supervised? Concepts of doctoral research supervision", **Studies in Higher Education**, No. 3: 267-281.
- ≠ Macfarlane, B. (2017), "The ethics of multiple authorship: power, performativity and the gift economy", **Studies in higher education**, No. 7: 1194-1210.
- ≠ Meng, Y., He, J. & Luo, C. (2014), "Science Research Group Leader's Power and Members' Compliance and Satisfaction with Supervision", **Research Management Review**, No. 1: 1-15.
- ≠ Moustakas, C. (1994), **Phenomenological research methods**, Sagepublications.
- ≠ Parsons, T. (1986), "Power and the social system", S. Lukes (ed.), **Power**, (pp. 94-144), newYork: newYork university press.
- ≠ Raven, B. H. (2008), "The bases of power and the power/interaction model of interpersonal influence", **Analyses of social issues and public policy**, No. 1: 1-22.
- ≠ Sandler, J. C. & Russell, B. L. (2005), "Faculty-student collaborations: Ethics and satisfaction in authorship credit", **Ethics & behavior**, No. 1: 65-80.
- ≠ Sapir, A. & Oliver, A. (2017), "Loose coupling, conflict, and resistance: the case of IPR policy conflict in an Israeli university", **Higher Education**, No. 5: 709-724.
- ≠ Sinkkonen, H. M., Puhakka, H. & Meriläinen, M. (2014), "Bullying at a university: students' experiences of bullying", **Studies in Higher Education**, No. 1: 153-165.
- ≠ Street, J. M., Rogers, W. A., Israel, M. & Braunack-Mayer, A. J. (2010), "Credit where credit is due? Regulation, research integrity and the attribution of authorship in the health sciences", **Social Science & Medicine**, No. 9: 1458-1465.
- ≠ Wisker, G. & Robinson, G. (2014), "Examiner practices and culturally inflected doctoral theses", **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, No. 2: 190-205.
- ≠ Yukl, G. & Tracey, J. B. (2003), "Consequences of Influence Tactics Used with Subordinates, Beers, and the Boss", In L. Porter, H. Angle & R. Allen (ed.), **Organizational Influence Processes**, (pp. 96-116). London & New York: Routledge.