



Investigating the Viewpoints of Kurdistan University Professors on the Ranking System of Iranian Universities

Sheida Gheitasi¹ , Mostafa Ghaderi² , Keivan Bolandhematan³ 

1. Ph.D. Student in Higher Education Development Planning, University of Kurdistan, Kurdistan, Iran, e-mail: sheida.gheitasi@gmail.com
2. Associate Professor, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran.
3. Assistant Professor, Department of Philosophy of Education, University of Kurdistan, Kurdistan, Iran.

Article Info

ABSTRACT

Article Type: Research Article

Purpose: Universities have a special status as centers of science, knowledge and research promotion, economic, cultural and social development. Academic ranking systems call for one university to rank with other universities based on pre-coded criteria. The purpose of this study was to investigate the viewpoints of Kurdistan University professors regarding the ranking system of Iranian universities.

Methodology: This research is a qualitative research based on the method of Colaizzi's descriptive phenomenology. The study population consisted of faculty members of Kurdistan University in the academic year 2018-2019. Using a purposive sampling method, out of 348 faculty members of Kurdistan University, 15 professors from different faculties answered the research questions through semi-structured interviews. Validity method was used to measure validity. 397 minutes of recorded interviews were analyzed thematically after being implemented on paper.

Received:
2020/01/19
Revised:
2020/09/26
Accepted:
2020/10/12

Results: In the most important challenges of ranking system, 5 main themes of educational quantification, research quantification, inappropriate ranking, central policy and credits, in the most important challenges solutions 3 main themes of peer comparisons, fairness and attention. The strings were obtained for ranking outcomes, 3 main themes of competitiveness, promotion of position and attraction of facilities, and finally, in the section of suggested variables for ranking improvement, 2 main themes of index weighting and thematic ranking were obtained.

Keywords: Phenomenology, University, University Ranking, University Faculty

Cite this article: gheitasi, Sheida; ghaderi, mostafa; bolandhematan keivan. (2021). Investigating the Viewpoints of Kurdistan University Professors on the Ranking System of Iranian Universities. Higher Education Letter, 14 (53): pages 26.



© The Author(s).

Publisher: Institute for Research & Planning in Higher Education & National Organization of Educational Testing

* Corresponding Author: Sheida Gheitasi

Address: National Organization of Educational Testing, KarimKhan Ave., Tehran, Iran.

Tel: +98 (21) 88922231. E-mail: Journal@sanjesh.org



بررسی دیدگاه استادان دانشگاه کردستان درباره نظام رتبه‌بندی دانشگاه‌های کشور

شیدا قیطاسی^۱ ID، مصطفی قادری^۲ ID، کیوان بلندهمتان^۳ ID

۱. دانشجوی دکتری آموزش عالی، گرایش برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی، دانشگاه کردستان

۲. دانشیار علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی تهران

۳. استادیار فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه کردستان

اطلاعات مقاله چکیده

نوع مقاله:

مقاله پژوهشی

چکیده: در نظام‌های رتبه‌بندی دانشگاهی، جایگاه یک دانشگاه به‌عنوان کانون علم‌آموزی و توسعه در مقایسه با دانشگاه‌های دیگر بر اساس شاخص‌های از قبل مدون شده تعیین می‌شود. بر این اساس، هدف از اجرای پژوهش حاضر بررسی دیدگاه استادان دانشگاه کردستان درباره نظام رتبه‌بندی دانشگاه‌های کشور بود. این پژوهش از نوع پژوهش کیفی و مبتنی بر روش پدیدارشناسی کولایزی است. جامعه پژوهش شامل اعضای هیئت علمی دانشگاه کردستان در سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ بود. با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند (انتخاب نمونه‌های مطلوب)، از میان ۳۴۸ عضو هیئت علمی دانشگاه کردستان، ۱۵ نفر از استادان دانشکده‌های مختلف از طریق مصاحبه نیمه‌ساختارمند به پرسش‌های پژوهش پاسخ دادند. برای سنجش اعتبار از روش اعتبار نهایی کولایزی استفاده شد. ۳۹۷ دقیقه مصاحبه ضبط شده، پس از پیاده‌سازی، تحلیل مضمونی شد. در بخش مهم‌ترین چالش‌های نظام رتبه‌بندی، پنج مضمون اصلی کمی‌گرایی آموزشی، کمی‌گرایی پژوهشی، نامناسب بودن سطح‌بندی، سیاست‌محوری و اعتبارات، در بخش مهم‌ترین راهکارهای رفع چالش‌ها سه مضمون اصلی مقایسه‌های هم‌تراز، عدالت‌بخشی و توجه به ماهیت رشته‌ها، برای پیامدهای رتبه‌بندی، سه مضمون اصلی رقابتی کردن، ارتقابخشی جایگاه و جذب تسهیلات و درنهایت، در قسمت متغیرهای پیشنهادی برای بهبود رتبه‌بندی، دو مضمون اصلی وزن‌دهی شاخص‌ها و رتبه‌بندی موضوعی به دست آمد.

دریافت:

۹۸/۰۳/۰۵

اصلاح:

۹۹/۰۹/۰۵

پذیرش:

۹۹/۰۹/۱۹

کلیدواژه‌ها: پدیدارشناسی، دانشگاه‌ها، رتبه‌بندی

استناد: قیطاسی، شیدا؛ قادری، مصطفی؛ بلندهمتان، کیوان؛ (۱۴۰۰). بررسی دیدگاه استادان دانشگاه کردستان درباره نظام رتبه‌بندی دانشگاه‌های کشور

نامه آموزش عالی، ۱۴ (۵۳)، صفحه ۲۶.

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۰۳/۰۵ تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۰۹/۱۹

ناشر: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی و سازمان سنجش آموزش کشور حق مؤلف © نویسندگان.



مقدمه

دانشگاه‌ها همواره با محیط رقابتی شدید و چالشی در سطح ملی و بین‌المللی روبرو هستند. این رقابت معمولاً بر سر جذب دانشجو، استاد، منابع مالی، و غیرمالی‌های اهدایی، و حمایت‌های اجتماعی بین دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی به وجود آمده است. رقابت دانشگاه‌ها در دنیا در سال‌های اخیر شدت بیشتری یافته است به گونه‌ای که شکل بیشتر این رقابت‌ها در جاهای مختلف، متفاوت است (زارع بنادکوکي و همکاران، ۱۳۹۵). در ایران در خلال سال‌های اخیر، دانشگاه‌های غیردولتی به ویژه برای جذب دانشجو با یکدیگر رقابت می‌کنند و در دانشگاه‌های دولتی نیز این موضوع به وضوح دیده می‌شود. حتی دانشگاه‌های بزرگ در زمینه جذب دانشجویان برتر با رتبه‌های بهتر یا جذب استادان توانمندتر در رقابت شدید هستند. در مورد جذب دانشجوی برتر حتی با سیستم جذب متمرکز دانشگاه‌ها با دادن اطلاعاتی به جذب دانشجویان توانمندتر با رتبه‌های بهتر با دادن تسهیلات، بورس، و حتی کمک‌هزینه نقدی شرایط جذب آنها را فراهم می‌کنند (ثمری و همکاران، ۱۳۹۲). رقابت برای دستیابی به چنین شرایطی، نظام جدیدی از ارزیابی دانشگاه‌ها را ایجاد کرده که به رتبه‌بندی دانشگاه‌ها معروف است؛ رتبه‌بندی به معنی شناخت جایگاه یک مؤسسه در مقایسه با سایر مؤسسه‌ها بر پایه اندازه‌گیری ترکیبی از معیارها و شاخص‌ها است که در نهایت فهرستی از اسامی دانشگاه‌ها و مؤسسات به صورت شماره‌بندی شده ارائه می‌شود. رتبه‌بندی علمی دانشگاه‌های جهان مجموعه معیارهای سازگار با خروجی‌های پژوهشی را که نتایج آن به رتبه‌بندی جهانی دانشگاه‌ها منجر می‌شود، فراهم می‌کند (زارع بنادکوکي و همکاران، ۱۳۹۵). در رتبه‌بندی آکادمیک دانشگاه‌ها فهرستی از دانشگاه‌ها بر اساس شاخص‌های مختلف در مقایسه با یکدیگر ارائه می‌شود. رتبه‌بندی‌ها از نظر پوشش جغرافیایی در سطوح جهانی یا ملی و از نظر پوشش موضوعی نیز به صورت جامع و در سطح کل دانشگاه یا بر اساس حوزه‌های موضوعی در سطح دانشکده‌ای صورت می‌گیرد (حسن‌زاده و نویدی، ۱۳۹۲). رتبه‌بندی دانشگاه‌ها با توجه به محیطی که در آن قرار دارند و جنبه‌های کارکردی آنها کاری چالش‌برانگیز است، زیرا مؤسسه آموزش عالی با تمرکز بر برنامه‌ها و مأموریت‌هایی که برای خود تبیین کرده است، برنامه‌های آموزشی و پژوهشی ارائه می‌کند. همچنین مراکز آموزشی از نظر اندازه و میزان دسترسی به منابع با هم متفاوت هستند. افزون بر آن، هر کشور دارای نظام آموزشی عالی خاصی است که ساختار مراکز آموزشی و دانشگاه‌ها تحت تأثیر آن است. از این‌رو، رتبه‌بندی دانشگاه‌ها خارج از مرزهای ملی با توجه به معیارهای واحد و هم‌سنخ کار بسیار دشواری است (شین و همکاران، ۲۰۱۱). از جمله راه‌هایی که برای رتبه‌بندی دانشگاه‌ها پیشنهاد می‌شود: مجزا کردن فعالیت‌ها و کارکردهای دانشگاه‌ها و رتبه‌بندی آنها بر اساس شاخص‌های همان حوزه است. علت توجه بیش از حد نظام‌های رتبه‌بندی به سنجش خروجی پژوهشی دانشگاه، اندازه‌گیری داده‌های عینی این جنبه است (دریدی و همکاران، ۲۰۱۰). نخستین رتبه‌بندی دانشگاهی به سال ۱۹۲۵ برمی‌گردد که در آن دونالد هاگس^۱، دانشگاه‌های آمریکا را بر اساس معیار شهرت دانش‌آموختگان که در چه پست‌هایی مشغول به کار هستند، رتبه‌بندی کرد (شین و همکاران، ۲۰۱۱). نخستین نظام ملی رتبه‌بندی دانشگاه‌ها نیز در ایالت متحده و در سال ۱۹۸۳ و با عنوان نشریه بهترین کالج‌های آمریکا از سوی

1. Shin et al.
2. Dridi et al.
3. Hax

نشریه آمریکایی اخبار و گزارش‌های جهان منتشر شد. پس از آن نظام‌های رتبه‌بندی مشابهی در آلمان و انگلستان به وجود آمد. اولین نظام بین‌المللی رتبه‌بندی با عنوان رتبه‌بندی علمی دانشگاه‌های جهان در سال ۲۰۰۳ در دانشگاه‌های جی‌اوتونگ چین آغاز به فعالیت کرد که به نظام رتبه‌بندی شانگهای معروف است (عرفان منش و کشاورزیان، ۱۳۹۵). در حال حاضر، قریب ۵۰ نظام رتبه‌بندی دانشگاهی در سراسر جهان وجود دارد که مهم‌ترین آنها عبارت‌اند از: نظام رتبه‌بندی دانشگاهی کیو.اس، نظام رتبه‌بندی دانشگاهی سایمگو، نظام رتبه‌بندی دانشگاهی وبومتریکس، نظام رتبه‌بندی دانشگاهی تایمز، نظام رتبه‌بندی شانگهای، نظام رتبه‌بندی هیکت، نظام رتبه‌بندی لایدن و نظام رتبه‌بندی دانشگاه‌های جهان اسلام. این نظام‌ها با استفاده از شاخص‌های متعدد و متنوع مشغول به فعالیت هستند. شاخص‌ها را می‌توان در ۸ دسته کلی تقسیم کرد: ۱. ویژگی‌های بدنه دانشجویی، ۲. دریافت‌های مالی، ۳. ورودی کارکنان و اعضای هیئت علمی، ۴. مهارت‌ها و تخصص دانشجویان، ۵. نتایج یادگیری، ۶. نتایج مالی، ۷. معیارهای پژوهشی، ۸. شاخص‌های اعتباری (جرمیچ و همکاران، ۲۰۱۱). ترکیبی از این شاخص‌ها به ایجاد انواعی از رتبه‌بندی آکادمیک دانشگاه‌ها می‌انجامد؛ مانند رتبه‌بندی از نظر پوشش جغرافیایی (جهانی^۱ یا ملی^۲)، رتبه‌بندی از نظر پوشش موضوعی (در سطح کل دانشگاه یا در سطح دانشکده)، رتبه‌بندی یکسان، رتبه‌بندی بر اساس کیفیت شاخص‌های موجود، علاوه بر رتبه‌بندی مؤسسات، برخی رتبه‌بندی‌های دیگری هم وجود دارند که برای برنامه‌های آموزشی، دیپارتمان‌ها و مدرسه‌ها صورت می‌گیرند. رتبه‌بندی‌ها بر اساس جهت‌دهی برخی مجلات و روزنامه‌ها و گاهی هم توسط دانشگاهیان و فرهنگیان انجام می‌گیرد (بویلا کاسل و همکاران^۳، ۲۰۰۷). ساختار رتبه‌بندی‌ها معمولاً به چند نوع عددی (۱، ۲، ۳ و ...)، خوشه‌ای (عالی، خوب، متوسط و ضعیف)، رتبه‌بندی سطوح بالا (تنها دانشگاه‌های برتر) اعلام می‌شوند. رتبه‌بندی‌ها معمولاً به صورت پیوسته (هر سال) یا گسسته (هر چند سال یک‌بار) انجام می‌گیرد. برخی از نظام‌های رتبه‌بندی بر ارزیابی برتری و تأثیر پژوهش (لیو و چنگ^۴، ۲۰۰۵)، برخی بر کیفیت آموزشی، برخی دیگر به بررسی اشتغال و نتایج نظرسنجی‌ها و عده‌ای هم بر جنبه مالی و ارتباط صنعت و دانشگاه (دیل و سو^۵، ۲۰۰۵) تأکید دارند. رتبه‌بندی دانشگاه‌ها دارای کاربردها و مزایای متعددی برای دانشجویان، استادان و دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی است. مهم‌ترین مزایای رتبه‌بندی عبارت است از: شفاف‌سازی تصور دانشجویان از آموزش عالی (هازلکورن، ۲۰۰۹)، تسهیل فرایند تصمیم‌گیری برخی از نهادها و سازمان‌های خارج از دانشگاه (آشر و مدو^۶، ۲۰۱۰)، ارائه تبلیغات رایگان برای دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی (پیچ و همکاران^۷، ۲۰۱۰)، ایجاد مشوق برای ارتقای آموزش و پژوهش دانشگاه و دانشگاهیان (آشر و مدو، ۲۰۱۰)، ارائه تصویر چندجانبه از دانشگاه است. علاوه بر مزایا، رتبه‌بندی

1. The Taiwan Higher Education Accreditation and Evaluation Council (HEEACT)
2. Jeremic et al.
3. universal
4. national
5. Buela-Casal et al.
6. Liu & Cheng
7. Dill & Soo
8. Usher & Medow
9. Page et al.

دانشگاه‌ها دارای چالش‌های جدی و نقدهایی همچون ارائه تصویر نادرست از کیفیت آموزش در دانشگاه (آشر و ساوینو، ۲۰۰۷)، سلیقه‌ای بودن وزن دهی شاخص‌ها (ون ران، ۲۰۰۵)، ارائه تصویر نادرستی از تغییرات در طی زمان (هازلکورن، ۲۰۰۸)، برانگیختن رفتارهای غیرمنطقی در برخی از دانشجویان (سلمی و سارویان، ۲۰۰۷)، دست‌کاری شاخص‌ها توسط دانشگاه برای ارتقای رتبه (راهوارگرز، ۲۰۱۱) نیز هست. رتبه‌بندی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی در ایران توسط پایگاه استنادی علوم جهان اسلام صورت می‌پذیرد و به این منظور، پرسشنامه رتبه‌بندی توسط تیم تخصصی رتبه‌بندی تهیه و در اختیار دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی قرار می‌گیرد. این پرسشنامه حاوی ۲۳ پرسش مرتبط با پنج معیار پژوهش، آموزش، وجهه بین‌المللی، تسهیلات (امکانات) و فعالیت‌های اجتماعی-اقتصادی است (ثابت سروستانی، ۱۳۹۲). در اجرای ماده ۳ سیاست‌ها و ضوابط اجرایی حاکم بر آمایش آموزش عالی (موسوم به طرح آمایش) مصوب ۱۸ اسفند ۱۳۹۴ شورای عالی انقلاب فرهنگی، دومین دوره طرح سطح‌بندی دانشگاه‌های کشور با ارزیابی ۱۲۰ مؤسسه و مرکز آموزش عالی در آبان ماه ۱۳۹۶ انجام گرفته است که طی آن مراکز آموزشی کشور در سطوح مختلف بین‌المللی، ملی، منطقه‌ای و محلی تقسیم‌بندی شده‌اند (وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، ۱۳۹۶). مطابق آخرین رتبه‌بندی پایگاه استنادی علوم جهان اسلام (۹۷-۱۳۹۶)، رتبه دانشگاه کردستان در حوزه پژوهش، ۲۶، در آموزش، ۳۴، در وجهه بین‌المللی، ۲۸، در تسهیلات و امکانات، ۲۵ و در فعالیت‌های اجتماعی اقتصادی، ۱۶ و در کل ۲۹ بود. پژوهش‌های مختلفی در داخل و خارج کشور درباره موضوع رتبه‌بندی انجام گرفته است که در جدول (۱) به برخی از آنها اشاره شده است. با توجه به آنکه بررسی پیشینه پژوهشی نشان می‌دهد که پژوهشی درباره بررسی دیدگاه استادان دانشگاه‌های کشور درباره نظام رتبه‌بندی دانشگاهی صورت نگرفته است، هدف اصلی از این پژوهش، بررسی دیدگاه استادان دانشگاه کردستان درباره چگونگی‌های نظام رتبه‌بندی دانشگاه‌های کشور با توجه به تجربه زیسته آنان در طی سالیان کار دانشگاهی بود. از این‌رو، در پژوهش حاضر به پرسش‌های ذیل پاسخ داده می‌شود:

۱. چالش‌های رتبه‌بندی ملی دانشگاه‌های ایران چیست؟
۲. چالش‌های رتبه‌بندی ملی دانشگاه‌های ایران چگونه حل می‌شوند؟
۳. پیامدهای اجرای مطلوب رتبه‌بندی ملی دانشگاه‌های ایران چیست؟
۴. چه متغیرهای برای بهبود رتبه‌بندی ملی دانشگاه‌های ایران مورد نیاز است؟

1. Usher & Savino
2. Van Rann
3. Hazelkorn
4. Salmi & Saroyan
5. Rauhvargers

جدول (۱) خلاصه پژوهش‌های صورت گرفته در حوزه رتبه‌بندی دانشگاهی^۱

پژوهشگران	سال	یافته‌های پژوهشی
اسدی	۱۳۹۵	نبود رابطه معنی‌دار بین استقلال سازمانی، استقلال مالی و استقلال علمی با رتبه‌بندی دانشگاه‌های اروپایی
خورسندی طاسکوه و پناهی	۱۳۹۵	انتقادهای به نظام‌های رتبه‌بندی: به حاشیه رفتن پژوهش‌ها و ارجاعات علمی غیرانگلیسی زبان، برجسته‌سازی سابقه آکادمیک، غفلت از استانداردها و ارزش‌های علوم نرم، تمرکز نامتوازن بر خروجی پژوهش و به حاشیه رفتن کیفیت آموزش، ترویج استانداردهای دانشگاه‌های با تراز جهانی بالا، گسترش تفکر سرمایه‌داری آکادمیک، افزایش استرس مدیریت آموزش عالی، رویکرد وزن‌دهی خطی و غیرحرفه‌ای، توزیع ناعادلانه فرصت آموزش عالی
زارع بنادکوی و همکاران	۱۳۹۵	معیارهای مؤثر بر رتبه‌بندی دانشگاه‌های ایران از منظر اسناد فرادستی: معیارهای آموزشی، پژوهشی و فناوری، تأثیرگذاری اجتماعی فرهنگی، کارآفرینی و خلق ثروت، کمک به توسعه پایدار، و تعاملات بین‌المللی
زارع بنادکوی و همکاران	۱۳۹۴	چالش‌های اساسی در نظام‌های رتبه‌بندی: محدودیت سنجش کیفیت، نمایش رشد یا افول، وزن‌دهی معیارها، اعتبارسنجی، جامعیت، وضوح، تحرک و بالندگی، تعمیم‌پذیری و محدودیت زبان
امیدی فر و همکاران	۱۳۹۶	بارزترین دلایل کسب رتبه‌های پایین دانشگاهی ایران: ضعف در مستندسازی اطلاعات و تبادل بین‌المللی استاد و دانشجو با سایر دانشگاه‌ها
ورنون و همکاران ^۱	۲۰۱۸	از میان ۱۳ نظام رتبه‌بندی دانشگاهی مورد بررسی، ۶ نظام رتبه‌بندی به صورت کامل بر کارکرد پژوهشی متمرکزند، در سایر نظام‌ها، ۷۶ درصد نمره ارزیابی با شاخص پژوهشی و تنها ۲۴ درصد با شاخص آموزشی اختصاص دارد.
موئد ^۲	۲۰۱۷	مزایا و محدودیت‌های نظام‌های رتبه‌بندی دانشگاهی: تک‌بعدی بودن نظام‌های رایج و وزن‌دهی بیشتر به استناددهی به مقاله‌ها و پژوهش‌ها
پاسر و مارگینسون ^۳	۲۰۱۳	نظام‌های رتبه‌بندی نه تنها قدرت واقعی دانشگاه‌ها را ارزیابی نمی‌کنند بلکه وسیله‌ای برای نمایش اقتدار و قدرت دانشگاه‌ها شده‌اند.
بنیتو و رومرا ^۴	۲۰۱۱	شاخص‌های یگانه نمی‌تواند معرف کیفیت یک دانشگاه باشد، بلکه بهترین مدل نیازمند شاخص‌های ترکیبی است.

1. Vernon et al.
2. Moed
3. Pusser & Marginson
4. Benito & Romera

روش

نوع پژوهش حاضر، توصیفی است. از آنجا که ماهیت پژوهش حاضر به گونه‌ای بود که مستلزم بررسی و تحلیل دیدگاه‌ها و تجارب استادان دانشگاه کردستان بود، از روش پژوهش پدیدارشناسی^۱ مبتنی بر روش کولایزی استفاده شد که شامل مراحل زیر است: خواندن تمام توصیف‌های به عمل آمده از سوژه، استخراج عبارت‌های مهم، فرمول‌بندی عبارت‌های مهم، سازمان‌دهی معانی فرمول‌ها در قالب خوشه‌هایی از مضمون‌ها، توصیف مفصل و کامل پدیده مورد بررسی و سرانجام معبرسازی نهایی (محمدپور، ۱۳۹۷). جامعه آماری شامل اعضای هیئت علمی دانشگاه کردستان در سال تحصیلی ۹۸-۹۷ بود. دانشگاه کردستان دارای ۸ دانشکده و ۵۰ گروه آموزشی است که یکی از دانشکده‌ها در شهرستان و بقیه دانشکده‌ها در مرکز استان واقع شده‌اند. از میان ۳۴۸ عضو هیئت علمی دانشگاه (۲۴ زن و ۳۲۴ مرد) با استفاده از روش نمونه‌برداری هدفمند و مبتنی بر مقصود پژوهش (انتخاب نمونه‌های مطلوب) با ۱۵ تن از استادان دانشکده‌ها و گروه‌های آموزشی مختلف مصاحبه نیمه ساختاریافته صورت گرفت (جدول ۲). ملاک انتخاب نمونه‌های مطلوب، تهیه فهرستی از استادان آشنا با رتبه‌بندی مبتنی بر پایگاه استنادی جهان اسلام، دارای سوابق مدیریتی یا هیئت‌میزه دانشگاه بود. در مصاحبه به مشارکت‌کنندگان اجازه داده شد تا درباره جزئیات مربوط به موضوع اصلی به اندازه شناخت و تجربیات خود نظر دهند. برای افزایش دقت و جلوگیری از تحریف پاسخ‌های مشارکت‌کنندگان، با کسب اجازه از آنها، تمام مصاحبه‌ها ضبط شدند. در مجموع ۳۹۷ دقیقه مصاحبه ضبط شد. مصاحبه‌های ضبط شده، روی کاغذ پیاده شد و مورد تحلیل مضمونی^۲ قرار گرفت. برای جدا کردن جملات مضمونی از فرایند سه‌مرحله‌ای خواندن کل نگر^۳، خواندن انتخابی یا برجسته^۴ و تحلیل خط به خط جزئیات^۵ استفاده شد (برایتون^۶، ۲۰۱۶). بدین ترتیب که ابتدا متن هر مصاحبه به‌عنوان یک کل مورد توجه قرار گرفت و معنی بنیادی یا مفهوم عمده متن به‌عنوان یک کل در یک یا چند بند توصیف شد. پس از آن، متن هر مصاحبه چندین بار خوانده شد و جملاتی که به نظر می‌رسیدند به پدیده توصیف شده مربوط هستند، انتخاب و برجسته‌سازی شدند. طبقات اولیه طراحی و مضامین در آن طبقات قرار گرفتند و با حذف مضمون‌های دارای همپوشانی و نامربوط، مضامین اساسی مشترک پدیدار شد. در نهایت ۱۳ مضمون اصلی^۷ و ۲۷ زیرمضمون^۸ به دست آمد. برای سنجش اعتبار^۹ از روش اعتبار نهایی^{۱۰} کولایزی^{۱۱} (۱۹۷۸، نقل از مورو^{۱۲} و همکاران، ۲۰۱۵) استفاده شد. در روش کولایزی بر ماهیت گفتگویی

1. Phenomenology
2. Thematic analysis
3. Holistic reading
4. Selective or highlighting reading
5. Detailed or line-by-line analysis
6. Brighton
7. Finally theme
8. Sub-theme
9. Credibility
10. Final Validity
11. Collaizzi
12. Morrow

پژوهش تأکید می‌شود و توصیف‌های جامع از پدیده مورد مطالعه از سوی خود مشارکت‌کنندگان مهم‌ترین ملاک ارزیابی تلقی می‌شود. بدین منظور یافته‌های پژوهش به مشارکت‌کنندگان ارائه شد و آنان نظرات خود را در مورد پژوهش و میزان هماهنگی یافته‌ها را به پژوهشگران منعکس کردند.

جدول (۲) مشخصات مشارکت‌کنندگان

مدت مصاحبه	دانشکده	سوابق کاری	رشته تحصیلی	رتبه دانشگاهی	جنسیت	مشارکت‌کننده‌ها
۴۱ دقیقه	علوم انسانی	معاون پژوهشی دانشکده علوم انسانی مدیر گروه علوم تربیتی	فلسفه تربیت	استادیار	مرد	۱
۲۰ دقیقه	ادبیات	مسئول دفتر نظارت و ارزیابی ارتقای آموزشی دانشگاه	ادبیات و زبان فارسی	استاد	مرد	۲
۳۰ دقیقه	علوم انسانی	رئیس دانشکده ادبیات معاون پژوهشی دانشگاه معاون پژوهشی دانشکده علوم انسانی	برنامه‌ریزی آموزشی	استاد	مرد	۳
۲۴ دقیقه	کشاورزی	معاون آموزشی دانشکده	بیوتکنولوژی گیاهی	دانشیار	مرد	۴
۲۲ دقیقه	زبان انگلیسی	معاون پژوهشی دانشکده ادبیات	زبان و ادبیات فارسی	دانشیار	مرد	۵
۲۳ دقیقه	علوم انسانی	مدیر گروه علوم تربیتی	علوم تربیتی	دانشیار	مرد	۶
۲۰ دقیقه	علوم پایه	معاون پژوهشی دانشکده علوم	ریاضی	دانشیار	مرد	۷
۲۰ دقیقه	مهندسی	رئیس دانشگاه	مهندسی	دانشیار	مرد	۸
۲۰ دقیقه	علوم انسانی	مدیر گروه حسابداری	حسابداری	استادیار	مرد	۹
۴۱ دقیقه	کشاورزی	معاون آموزشی دانشکده کشاورزی	ماشین‌های کشاورزی	استادیار	مرد	۱۰
۲۲ دقیقه	ادبیات	مدیر گروه ادبیات و زبان فارسی رئیس مرکز پژوهش‌های کردستان شناسی	زبان و ادبیات فارسی	استادیار	مرد	۱۱
۳۱ دقیقه	مهندسی	مدیر مرکز محاسبات فنی دانشگاه	ایتترنت اشیاء و رایانش ابری	استادیار	مرد	۱۲
۴۰ دقیقه	علوم انسانی	رئیس دانشکده علوم انسانی	اقتصاد	استادیار	مرد	۱۳
۲۱ دقیقه	ادبیات	مدیر گروه ادبیات انگلیسی	زبان و ادبیات انگلیسی	استادیار	مرد	۱۴
۲۲ دقیقه	علوم پایه	مدیر گروه شیمی	شیمی	استادیار	مرد	۱۵

یافته‌های پژوهش

نتایج چالش‌های رتبه‌بندی ملی دانشگاه‌های ایران نشان داد که مهم‌ترین چالش‌ها در پنج مضمون اصلی خلاصه می‌شود که هر کدام از مضامین اصلی خود دارای زیرمضمون‌هایی هستند: کمی‌گرایی آموزشی، کمی‌گرایی پژوهشی، نامناسب بودن سطح‌بندی، سیاست‌محوری و اعتبارات.

الف. کمی‌گرایی آموزشی

از آنجا که در نظام‌های رتبه‌بندی چندین شاخص آموزشی، پژوهشی، اجتماعی و ... وجود دارد، بیشتر نظام‌های رتبه‌بندی اهمیت کمتری به آموزش و تدریس می‌دهند و همین امر می‌تواند باعث مغفول ماندن یادگیری و آموزش در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی شود. کمی‌گرایی آموزشی شامل گداهای محوری ذیل بود:

الف/۱. رعایت نکردن تناسب استاد به دانشجو: معمولاً در تمامی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی برای نسبت استاد به دانشجو نرُم خاصی وجود دارد. رعایت این نرُم سبب می‌شود که میزان ارتباط دوسویه دانشجویان با استادان بیشتر و غنی‌تر شود و متعاقب آن رضایت استادان و دانشجویان هم افزون‌تر شود. «در دانشگاه‌های تاپ نسبت استاد به دانشجو، یک به پنج تا یک به ده است. گاهی تعداد استاد از تعداد دانشجو بیشتر است، ولی ما به دلیل محدودیت استخدام، وجود ساختار متمرکز و تصمیم‌گیری‌های وزارتخانه‌ای، به دلیل آنکه ورودی‌هایمان را به دست خودمان انتخاب نمی‌کنیم و سازمان سنجش به ما تحمیل می‌کند و هم به دلیل ملاحظات علمی، فرهنگی، ملی و مذهبی می‌بینیم که دانشگاه‌هایمان از نظر بُعد آموزشی در کمترین نمره‌های شاخص‌ها برخوردار است» (مشارکت‌کننده ۳).

الف/۲. رعایت نکردن پذیرش دانشجو، به‌ویژه در سطح تحصیلات تکمیلی: با توجه به اینکه تعداد رشته‌های تحصیلی در هر دانشگاهی به‌ویژه در دوره‌های تحصیلات تکمیلی باعث جذب دانشجویان بیشتر در آن دانشگاه می‌شود، این فرایند به‌نوبه خود سبب به‌کارگیری استادان بیشتر در آن دانشگاه می‌شود. ولی این مورد درباره تمامی دانشگاه‌ها به‌صورت یکسان رعایت نشده است، به‌طوری که دانشگاه کردستان تنها در چند رشته محدود قادر به جذب دانشجویان در دوره‌های تحصیلات تکمیلی است. «چنانچه به رشته‌های دانشگاهی ما اجازه جذب دانشجویان بیشتری در دوره دکتری بدهند، ما قادر خواهیم بود خروجی‌های مناسبی در حوزه آموزش و پژوهش داشته باشیم. متأسفانه هنوز دلیلی برای این نابرابری در جذب دانشجویان دکتری پیدا نکرده‌ایم؛ و برای خود ما نیز سؤال است چرا دانشگاه‌های هم‌تراز ما و حتی بعضاً پایین‌تر از ما نیز مجوز جذب دانشجویان دکتری آن هم در مقیاس بالا را دارند ولی ما نه» (مشارکت‌کننده ۱۴).

ب. کمی‌گرایی پژوهشی

می‌توان ادعا کرد که بین پژوهش‌ها و میزان پیشرفت حقیقی هر کشوری رابطه مستقیم وجود دارد و تا زمانی که کشور و دانشگاه‌ها از دستاوردهای پژوهش راهبردی، کاربردی و توسعه‌ای در برنامه‌ریزی‌های اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی و برنامه‌ریزی

آموزشی بهره‌برداری نکنند نمی‌توان به توسعه پایدار دست یافت (طرقی بیدآبادی، ۱۳۸۴). در شاخص‌های ارزیابی نظام‌های رتبه‌بندی، پژوهش بیشترین وزن را به خود اختصاص داده است. حتی برخی از نظام‌های رتبه‌بندی مانند نظام رتبه‌بندی هییکت فقط به ارزیابی مقاله‌های پژوهشی پرداخته‌اند.

ب/۱. بیش توجهی به پژوهش: نظام آموزش عالی شامل دو بعد آموزش و پژوهش است که باید همسو در جهت رشد و بالندگی گام بردارند. کم‌توجهی به هر بعد باعث وارد شدن زیان به بعد دیگر می‌شود. در نظام‌های رتبه‌بندی به بعد پژوهش نسبت به آموزش توجه قابل ملاحظه‌ای می‌شود که همین امر سبب فاصله گرفتن اعضای هیئت علمی از شیوه‌های نوین آموزشی، به‌روز نبودن متون آموزشی و سرفصل‌های آموزشی، ارزیابی و آزمون‌های غیراستاندارد آموزشی از آموخته‌های دانشجویان خواهد شد. «عقب‌افتادگی بیشتر رشته‌های آموزشی دانشگاهی در ایران بر اساس سرفصل‌هاست. کهنه بودن سرفصل‌ها و به‌روز نبودن عموم اساتید نمی‌تواند یافته‌ای نو و بین‌المللی داشته باشند. آموزش فی‌نفسه در ایران باعث آن می‌شود ما در رتبه‌بندی افت کنیم» (مشارکت‌کننده شماره ۱). «رویه کمیّت‌گرایانه در پژوهش باعث می‌شود تعداد مجله جعلی با برندهای من‌درآوردی زیاد شود، از طرفی دانشجوی بیچاره چون استادش می‌گوید اگر مقاله چاپ نکنی در دفاع مشکل پیدا می‌کنی و نمره‌ات کم می‌شود و حتی بعدها در پذیرش دکتری با مشکل برمی‌خوری، تن به نوشتن مقالات نازل و ارسال آن به مجلات نازل آن هم با توسل به واسطه و پول می‌شود» (مشارکت‌کننده شماره ۳).

ب/۲. صوری بودن پژوهش‌ها: نخستین مرحله اجرای هر پژوهشی انتخاب موضوع پژوهش است که باید دارای ویژگی‌هایی همچون علاقه پژوهشگر و بدیع بودن باشد (سرمد و همکاران، ۱۳۸۷). موضوعات پایان‌نامه‌های دانشجویان تحصیلات تکمیلی می‌تواند انعکاسی از خط پژوهشی دانشگاه باشد که به‌صورت تدریجی در جهت دادن به فعالیت‌های علمی دانشگاه و کسب اعتبار علمی آن نقش دارد. پایان‌نامه‌ها به‌عنوان برآیندی از پژوهش‌های دانشگاهی نقش مهمی در تولید دانش و بسترسازی برای عرصه‌های جدید پژوهش در دانشگاه دارند (ولی‌زاده و همکاران، ۱۳۹۰). بنا به گفته برخی از استادان حجم بالایی از پژوهش‌های صورت گرفته در دانشگاه‌ها مسائل مهم روز جامعه را حل نمی‌کنند، عوض اینکه مورد علاقه دانشجوی پژوهشگر باشد مورد سفارش استاد مربوطه و از اولویت‌های کاری ایشان است، پژوهشگر توانایی اجرای درست پژوهش و به فرجام رساندن آن را ندارد، در نتیجه ممکن است به‌صورت صوری مطابق الگوهای دیگران به‌ویژه الگوهای پژوهش‌های خارجی آن را اجرا کند. از جمله می‌توان به مورد زیر اشاره داشت: «بیشتر از آنچه به امر مهم آموزش بها داده شود، به امر پژوهش و تولید کارخانه‌وار مقالات توجه شده است» (مشارکت‌کننده ۹).

ب/۳. ضعف در نگارش پژوهش: ارزش یک گزارش پژوهشی از نظر پژوهشگر دانشگاهی آن است که تا چه اندازه اصول علمی پژوهش رعایت شده باشد. برای این منظور لازم است پژوهشگر در فنون نگارش پژوهش تبحر داشته باشد (سرمد و همکاران، ۱۳۸۷). «در سیاست‌گذاری دانشگاه‌ها در قسمت پژوهش هم تناقض‌ها جدی است. در دانشگاه‌ها با توجه به اینکه نوع آموزش بر مبنای سیاست‌گذاری‌های است که می‌خواهد زبان ملی را تقویت کند، بنابراین توجه بیشتر به زبان بین‌المللی نمی‌شود و من استاد چون که فارسی تدریس می‌کنم پژوهش‌م را هم فارسی منتشر می‌کنم ولی از آن طرف مقاله *ISI* و *GSR* باید حتماً

انگلیسی منتشر شود و بیشتر اساتید توانی برایشان نمی‌ماند که مقاله انگلیسی منتشر کنند» (مشارکت‌کننده ۱).

ج. نامناسب بودن سطح بندی

در اجرای ماده ۳ سیاست‌ها و ضوابط اجرایی حاکم بر آمایش آموزش عالی دومین دوره طرح سطح‌بندی دانشگاه‌های کشور انجام گرفته است که طی آن مراکز آموزشی کشور در سطوح مختلف بین‌المللی، ملی، منطقه‌ای و محلی تقسیم‌بندی شده‌اند (وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، ۱۳۹۶).

ج/۱. نامناسب بودن نظام رتبه‌بندی: از آنجا که نظام‌های رتبه‌بندی دانشگاهی در آموزش عالی ایران، مقوله‌ای جدید و وام گرفته از نظام آموزشی غربی محسوب می‌شود، برخی از اعضای هیئت علمی دانشگاه کردستان موضوع رتبه‌بندی با نظام رتبه‌بندی جاری را دارای ضعف و ایرادهای جدی دانستند. «نظام رتبه‌بندی دانشگاهی از یک منبع منطقی و معرفت‌شناسی صحیح تبعیت نکرده و دارای ایرادات حرفه‌ای و جدی است و متأسفانه باعث سرخوردگی و سردرگمی برای دانشگاه‌های تازه‌تأسیس و دانشگاه‌هایی که در غیر مرکز هستند شده است» (مشارکت‌کننده ۳).

ج/۲. سطح بندی نامناسب: این سطح‌بندی با انتقاد برخی از استادان و دانشگاهیان مواجه شده است و آن را به نوعی اجحاف در حق دانشگاه‌های سطح پایین می‌دانند و معتقدند که این روند باعث عمیق‌تر شدن شکاف موجود بین دانشگاه‌ها خواهد شد. «این نوع برخورد و طبقه‌بندی کردن باعث شده دانشگاه‌ها نابرابری به‌صورت جدی را تجربه کنند و این خود باعث می‌شود در مرحله اول سرخوردگی و ناسازگاری و در مرحله دوم تقابل و واکنش منفی را به دنبال داشته باشد» (مشارکت‌کننده ۱).

د. سیاست محوری

رابطه میان دولت‌ها و دانشگاه‌ها مسئله‌ای بسیار مهم است که به روشن ساختن استقلال دانشگاه‌ها کمک می‌کند. اگرچه دانشگاه‌ها نمی‌توانند به‌طور کلی از دولت‌ها مستقل باشند، با این وجود میزان دخالت دولت در دانشگاه همیشه یکی از چالش‌های عمده به شمار آمده است (رحمانی میاندهی و نصرآبادی لواسانی، ۱۳۸۰). اعضای هیئت علمی دانشگاه کردستان در مصاحبه‌های خود به این نکته اشاره داشتند که برخی از سیاست‌های حاکمیت در تضاد با منافع علمی دانشگاه، استادان و دانشجویان بوده و هست. این گفته مورد تأیید مشارکت‌کنندگان ۲، ۳، ۴، ۵، ۶، ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱ و ۱۴ بود. از جمله:

د/۱. القای دید گزینشی: اعلام نتایج رتبه‌بندی باعث سوگیری دانشجویان به هنگام انتخاب رشته برای ادامه تحصیل می‌شود. آنها معمولاً دانشگاه‌های برتر را به‌عنوان مقصد ادامه تحصیل انتخاب می‌کنند. «چون نظام رتبه‌بندی تازه است در بین دانشگاه‌ها حس خوب و بد ایجاد می‌کند، یعنی باعث مقایسه‌های نادرست می‌شود. مثلاً خود دانشجویان در هنگام انتخاب دانشگاه برای ادامه تحصیل مخصوصاً در سطح ارشد و دکتری به لیست دانشگاه‌های برتر مراجعه کرده و معمولاً دانشگاه‌های دارای رتبه بالاتر را انتخاب می‌کنند. حتی در هنگام انجام مصاحبه‌های دکتری نیز، اساتید سوگیری خاصی دارند نسبت به انتخاب دانشجویانی که در رزومه خود محل تحصیلشان دانشگاه‌های بالاتر بوده» (مشارکت‌کننده ۶).

۲/د. سیاسی بودن: در نظام‌های متمرکز، تمام اختیارات در دست حکومت مرکزی است و سیاست‌ها از رأس ابلاغ و اعلام می‌شود، در واقع همه موارد مهم تصمیم‌گیری در دست بخش مرکزی حکومت بوده و واحدهای پایین‌تر فقط مجریان سیاست‌های ابلاغی مافوق خویش هستند. ولی در نظام‌های غیرمتمرکز، حکومت مرکزی اختیارات برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی و اجرا را به واحدهای پایین‌تر واگذار کرده و خود صرفاً نقش نظارتی را بر عهده می‌گیرد (فوروساوا و کونیشی، ۲۰۰۸، به نقل از ملکی و آقامحمدی، ۱۳۹۴). «با توجه به وجود سیاست تمرکزگرایی و از بالا به پایین حاکم بر دانشگاه‌های ما، دانشگاه‌ها استقلال چندانی ندارند، مدیران معمولاً توان مدیریتی چندانی ندارند و بیشتر توسط لابی‌گری سیاسی و از مراجع صاحب قدرت خاصی انتصاب می‌گردند و همکاران دانشگاهی در انتخاب آنها هیچ نقشی ندارند. به‌طور خلاصه نظام رتبه‌بندی حاضر بار سیاسی دارد و از مسیر آکادمیک خارج است» (مشارکت‌کننده ۳).

۳/د. تعامل محدود با دانشگاه‌های خارجی: ارتباط با مراکز علمی بین‌المللی، همکاری‌های مشترک پژوهشی و سازوکارهای تبادل استاد و دانشجو از عوامل مربوط به بین‌المللی‌شدن و گسترش مرزهای دانش و علم و روشن نمودن مأموریت‌های بین‌المللی دانشگاه قلمداد می‌شود (ثمیری و همکاران، ۱۳۹۲). مورد تعاملات بین‌المللی را برخی از استادان تأیید کردند. از جمله: «میزان تعامل ما با دانشگاه‌های خارجی به‌ویژه دانشگاه‌های کشورهای هم‌جوار بسیار اندک و ناچیز است، در پذیرش دانشجو از سوی آنها، در درخواست استاد مدعو، در فرستادن استاد برای تدریس یا انجام پژوهش و در برگزاری همایش‌ها و کنفرانس‌ها. مادامی که این ارتباط‌ها کم باشد قادر به شناساندن توانایی‌های دانشگاه‌های خود و اساتید توانمند خویش نخواهیم بود و مانند جزیره‌ای خواهیم بود که امکان سیگنال فرستادن برایمان نیست (مشارکت‌کننده ۲).

۲.۲.۳.۴. ه. اعتبارات

دانشگاه جزیره‌ای مستقل از نخبه‌ها تلقی نمی‌شود، و انتظار می‌رود با سایر نظام‌های اجتماعی، اقتصادی، فرهنگی تعامل نافع و اثربخش داشته باشد. از یک سو بازار مشتریان و مخاطبان آموزش عالی و دانشگاه پررونق و گسترده شده است و از سوی دیگر، دانشگاه باید عملکرد و بروندهای خود را از حیث کیفیت و تناسب با این انتظارات نوپدید و متنوع تنظیم کند، که این خود نیازمند منابع، امکانات و اعتبارات خاصی است (فراستخواه، ۱۳۸۹). چنانچه این اعتبارات از سوی بخش دولتی یا غیردولتی تأمین نشود، کارایی و اثربخشی دانشگاه نیز کاسته می‌شود.

۱/ه. نابرابری امکانات: نابرابری امکانات و تسهیلات را استادان مشارکت‌کننده تأیید کردند. از جمله مورد زیر: «از آنجایی که در غالب نظام‌های رتبه‌بندی، بخش تحقیقات و پژوهش و بروندهای آن از اهمیت بیشتری نسبت به سایر شاخص‌ها برخوردار است و جهت انجام تحقیقات و پژوهش‌های علمی نیاز به استفاده از آزمایشگاه‌ها و کارگاه‌های مجهز و پیشرفته و ابزارهای دقیق است و امروزه نظر به کهنه بودن، فرسوده بودن و غیرقابل استفاده بودن بسیاری از تجهیزات آزمایشگاهی مراکز دانشگاهی، و از طرفی مسئله تحریم‌ها و نوسانات نرخ ارز، عدم تخصیص بودجه و اعتبارات مناسب به دانشگاه‌ها، خرید تجهیزات مدرن و مجهزسازی آزمایشگاه‌ها به مشکل جدی برخورد» (مشارکت‌کننده ۱۰).

۲/۵. محرومیت در جذب اعتبارات: کسب منابع و اعتبارات بیشتر از منابع دولتی برای پاسخ به گسترش کمی فعالیت‌ها و طرح‌های عمرانی دانشگاه، نگاه هزینه‌ای به فعالیت‌های دانشگاه از جمله مؤلفه‌هایی هستند که از دیدگاه مصاحبه‌شوندگان لازم است مورد توجه قرار گیرد. برای نمونه یکی از مصاحبه‌شوندگان که سابقه کار اجرایی در حوزه مالی دانشگاه داشت مطرح کرد که هم و غم مدیران دانشگاهی تأمین اعتبارات از راه‌های مختلف و بعضاً شیوه‌های غیراخلاقی است. «همه دانشگاه‌های ایران در جذب اعتبارات شرایط یکسانی ندارند. تعدادی از آنها که در پایتخت و یا در شهرهای بزرگ صنعتی قرار دارند به دلیل ارتباطات و مراودات با بخش‌های صنعت کشور و انجام پروژه‌های بزرگ و طرح‌های مشترک توانسته‌اند بخشی از کسری بودجه و امکانات خود را تأمین نمایند. همچنین دانشگاه‌های بزرگ توانایی لابی‌گری با مراکز قدرت و تأمین بخشی اعتبارات را دارند و سهم بیشتری از اعتبارات را به خود اختصاص می‌دهند. در نقطه مقابل دانشگاه‌هایی که در مراکز و مناطق محروم کشور مانند کردستان، سیستان و بلوچستان، کهگیلویه و بویراحمد و ... واقع شده‌اند از این قدرت جذب امکانات محروم مانده‌اند و این خود به عقب‌ماندگی بیشتر این دانشگاه‌ها کمک نموده است» (مشارکت‌کننده ۱۰).

نتایج چگونگی رفع چالش‌های رتبه‌بندی ملی دانشگاه‌های ایران نشان داد که مهم‌ترین راهکارها در سه مضمون اصلی خلاصه می‌شود که هر کدام از مضامین اصلی خود دارای زیرمضمون‌هایی هستند: مقایسه‌های هم‌تراز، عدالت‌بخشی و توجه به ماهیت رشته‌ها.

الف. مقایسه‌های هم‌تراز.

معمولاً برای دانشگاه‌های نسل اول و دوم، کارکردهای آموزشی و پژوهشی قائل بودند، اما در ادامه با توسعه نظام‌های آموزشی دانشگاه‌ها، برای دانشگاه‌های نسل سوم کارآفرینی و خلق ثروت را اساس کار کرد آنها به شمار آوردند. ولی امروزه دانشگاه‌های نسل چهارم خود را نشان داده‌اند که دیگر فضای آنها، محصور و محدود به مکان و جغرافیای مشخصی نیست. اما دغدغه دانشگاه علاوه بر حضور جهانی، اقتصاد محلی و محیط بلافضل خویش از طریق تشکیل جامعه دانشی است (خورسندی طاسکوه، ۱۳۹۵).

الف/۱. مقایسه دانشگاه با سوابق خود

«دانشگاه کردستان در خیلی از رشته‌هایش دارای تأثیرات پیرامونی قابل توجهی بوده است، تأثیرات پیرامونی دانشگاه یعنی همان اثرات اجتماعی دانشگاه. تمام ارزشیابی‌ها بایستی دانش موجود یک دانشجو را با گذشته‌اش مقایسه کند، باید وضعیت فعلی را با گذشته مقایسه کرد، نه اینکه یک دانشگاه که دارای سابقه‌ای در حدود ۲۰ سال است را با دانشگاهی که حدود یک قرن قدمت دارد مقایسه کرد. لذا باید روند صعودی یا نزولی هر دانشگاه با خود سنجیده شود» (مشارکت‌کننده ۶).

الف/۲. مقایسه دانشگاه با دانشگاه‌های هم‌تراز

«پیشنهاد من اینه که دانشگاه‌ها بر اساس ساینزبندی رتبه‌بندی شوند، طبیعتاً ما بایستی دانشگاه‌های را که به لحاظ قدمت و حجم شبیه هم هستند با یکدیگر مقایسه کنیم. مثلاً دانشگاه‌های تهران، امیرکبیر، شیراز و اصفهان با هم و دانشگاه‌های

کردستان، ایلام، یاسوج و بوشهر با هم مقایسه و رتبه‌بندی شوند تا در حق هیچ‌یک ظلمی نشود» (مشارکت‌کننده ۶).

ب. عدالت‌بخشی

نظام‌های رتبه‌بندی فرصت‌های اقتصادی و اجتماعی وسیعی برای دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی فراهم می‌آورد. بخش اعظم این فرصت‌ها به نفع دانشگاه‌ها و مؤسساتی است که از شهرت و پرستیژ آکادمیک برخوردار هستند. این دانشگاه‌ها پژوهشگران ممتاز، نخبگان علمی و دانشجویان بااستعداد و پُرانرژی از کشورهای در حال توسعه را جذب می‌کنند. به عبارتی مبنا قرار ندادن برابری فرصت‌های آموزش عالی نوعی بی‌عدالتی آکادمیک هم برای عرضه‌کنندگان آموزش عالی و هم برای مشتریان آن است (خورسندی طاسکوه و پناهی، ۱۳۹۵). در این راستا که آیا رتبه دانشگاه کردستان طی این سنوات عادلانه و منصفانه بوده است یا خیر، برخی از مصاحبه‌شوندگان، رتبه فعلی دانشگاه کردستان را ناعادلانه دانستند و برخی نیز آن را به صورت نسبی عادلانه دانستند.

ب/۱. عادلانه نبودن رتبه دانشگاه کردستان

«رتبه دانشگاه کردستان به هیچ عنوان عادلانه نیست، چون این رتبه‌بندی تفاوت‌ها را نادیده گرفته است. اصلاً مقایسه نابجای دانشگاه نوپایی مانند دانشگاه کردستان با دانشگاهی ریشه‌دار و قدیمی همچون دانشگاه تهران ناعادلانه است» (مشارکت‌کننده شماره ۱). «دانشگاه کردستان از نظر علمی و تئوریک رشد کند و جایگاه پیدا کند متأسفانه برای مملکت ضرر دارد و این خود رتبه‌بندی را به عنوان شیوه صحیحی نمی‌دانم و رتبه الان دانشگاه کردستان را کاملاً هدفمند و غیرعادلانه می‌دانم» (مشارکت‌کننده ۳).

ب/۲. عدالت نسبی رتبه دانشگاه کردستان

«ما در حد خودمان هستیم، پنج درصد نوسان در رتبه‌بندی به نظر من عادی است و نمی‌توانم بگویم غیرعادلانه است. با توجه به همین شاخص‌ها رتبه فعلی به‌طور نسبی می‌تواند عادلانه باشد» (مشارکت‌کننده ۸).

ج. توجه به ماهیت رشته‌ها

از آنجا که شاخص‌های نظام‌های رتبه‌بندی عمدتاً بر اساس استانداردهای سنتی تولید دانش در حوزه‌های علوم طبیعی و فنی استوار است، دانشکده‌ها و دانشگاه‌هایی که به‌طور خاص در حوزه‌های آموزشی و مطالعاتی علوم نرم برجسته هستند، از سرلیست نظام‌های رتبه‌بندی عقب می‌مانند. یکی از پیامدهای این رویکرد، مغفول ماندن ارزش‌های اصیلی است که رشته‌های علوم انسانی، علوم اجتماعی و هنر برای جامعه می‌آفرینند (خورسندی طاسکوه، ۱۳۹۵). بر همین اساس، به نظر برخی از نویسندگان مانند استراتیلاتیس^۱ (۲۰۱۴)، نظام‌های رتبه‌بندی نه تنها از لحاظ سیاسی جهت‌دار هستند، بلکه به لحاظ معرفت‌شناسی نیز دارای سوگیری هستند. شاخص‌های ارزیابی برای برخی از رشته‌ها کارایی زیادی دارد و به ضرر برخی رشته‌های دیگر است

1. Stratilatis

(مشارکت‌کنندگان شماره‌های ۱، ۳، ۴، ۵، ۶، ۹ و ۱۳).

ج/۱. عدم قابلیت اجرایی یکسان نظام جاری برای همه رشته‌ها

«چون بین برخی از رشته‌های دانشگاهی و صنعت و جامعه پیوند معناداری وجود ندارد و این گسستگی ارتباط باعث لطمه دیدن رشته‌های فاقد بازار از نظر تولیدات عینی و درآمدزایی می‌شود که منجر به پایین آمدن رتبه آنها در نظام‌های رتبه‌بندی شود، در حالی که واقعیت امر اینه که باید هر رشته یا مجموعه رشته‌های مشابه را باید با هم سنجید» (مشارکت‌کننده ۵).

ج/۲. متضرر شدن رشته‌های علوم انسانی و هنر: نظر به نسبی بودن ارزش‌های اجتماعی، اخلاقی و اقتصادی، ممکن است مطالبی برای فرد یا گروه یا جامعه‌ای مناسب باشد و همان مقوله برای فرد یا گروه و جامعه‌ای دیگر متضمن همان ارزش و اعتبار نباشد و گاهی هم اصلاً اعتباری در بر نداشته باشد. پژوهش‌های حوزه علوم انسانی از حساسیت و ظرافت خاصی برخوردار هستند. به همین دلیل، برخلاف مطالعات و تحقیقات در سایر حوزه‌ها مثل علوم پایه و نظایر آن، قابلیت تعمیم و شمولیت نتایج پژوهش‌ها در علوم انسانی محدودتر است. از این رو، برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران آموزش عالی نباید در ارزش‌سنجی و قضاوت در مورد کیفیت و اعتبار پژوهش‌های علوم انسانی از همان معیارهایی بهره بگیرند که در سایر علوم به آن استناد می‌کنند (عزیزی، ۱۳۸۵). «نظام موجود بیشتر برای رشته‌های فنی و علوم پایه و کشاورزی مناسب است، به همین خاطر رشته‌های تئوریک مانند علوم انسانی از این لحاظ دچار آسیب می‌شوند» (مشارکت‌کننده ۱۳).

ج/۳. توجه به ماهیت رشته‌ها: در رتبه‌بندی نوع محصول و خروجی رشته‌های دانشگاهی بسیار مهم است، اینکه کارکرد برخی از رشته‌ها مبتنی بر ارزش‌ها و هنجارهای رایج جامعه است و نوع محصولی که ارائه می‌دهد کاملاً عینی و ملموس نیست، ولی پیامدهای آن در طولانی مدت خود را نشان می‌دهد. «ایرادی که در این نوع رتبه‌بندی‌ها وجود دارد اینه که به ماهیت وجودی برخی از رشته‌ها توجه چندانی نشده، مثلاً رشته شیمی در علوم پایه توانایی تولید مقالات متعددی در یک مقطع زمانی خاص را دارد ولی رشته فلسفه یا الهیات این چنین توانایی را ندارد. البته این عدم توانایی را نباید ناشی از ناکارآمدی رشته دانست، بلکه موضوع به ذات رشته برمی‌گردد» (مشارکت‌کننده ۹).

نتایج پیامدهای رتبه‌بندی ملی دانشگاه‌های ایران نشان داد که مهم‌ترین پیامدها در سه مضمون اصلی خلاصه می‌شود که هر کدام از مضامین اصلی خود دارای زیرمضمون‌هایی هستند: رقابتی کردن، ارتقابخشی جایگاه و جذب تسهیلات.

الف. رقابتی کردن

عامل رقابتی جدید بین دانشگاه‌ها، تولید دانش و جذب منافع مادی حاصل از آن است. به همین منظور دانشگاه‌ها ملزم به داشتن دانشجویان، پژوهشگران، نیروی انسانی ماهر و امکانات توسعه یافته و پیشرفته هستند. دستیابی به چنین شرایطی، نظام جدیدی از ارزیابی دانشگاه‌ها ایجاد کرده است که در آن دانشگاه‌ها به منظور اخذ رتبه‌های برتر دانشگاهی با هم در رقابت قرار گیرند (زارع بنادکوی و همکاران، ۱۳۹۴). مشارکت‌کنندگان روی این موضوع اتفاق نظر داشتند که رتبه‌بندی موجب رقابت دانشگاه‌ها با همدیگر یا با سایر دانشگاه‌های جهان می‌شود.

الف/۱. رقابت داخلی: «رتبه‌بندی باید قطعاً باشد، هم سنجش و هم ارزیابی در محیط دانشگاه لازم است. تنش هم لازم است، به شرط اینکه اخلاقی، علمی و همراه با نقد مؤدبانه باشد و این رتبه‌بندی است که این چالش تنش را ایجاد می‌کند و بزرگ‌ترین مزیت آن ایجاد رقابت در بین دانشگاه‌های کشور می‌شود» (مشارکت‌کننده ۱۴).

الف/۲. رقابت بین‌المللی: «مطمئناً اگر ما نظامی داشته باشیم که از معیارها و شاخص‌های به‌روز بین‌المللی استفاده کند خروجی‌اش این خواهد بود که وجهه مناسب جهانی خواهیم داشت. اینکه تاکنون کمتر دانشگاهی از کشور ما در لیست صد دانشگاه برتر جهان قرار نگرفته است دلیل خوبی بر ناتوانی دانشگاه‌های ما در عرصه رقابت‌های بین‌المللی است. گام برداشتن در جهت برآورده ساختن معیارهای رتبه‌بندی‌های عالی جهانی باعث معرفی دانشگاه‌های خوب ما است» (مشارکت‌کننده ۳).

ب. ارتقای بخشی جایگاه

در بیشتر کشورها سیاست‌گذاران آموزش عالی برای برنامه‌ریزی و خط‌مشی و بودجه‌بندی از نتایج رتبه‌بندی استفاده می‌کنند. گاه در عرصه سیاسی، اقتدار اقتصادی و توسعه‌یافتگی کشورها به رتبه‌بندی دانشگاه‌ها استناد می‌شود. مدیران مراکز دانشگاهی برای تدوین برنامه راهبردی، دستیابی به هدف‌های بلندمدت خود و مقایسه جایگاه خود با جایگاه مطلوب با به کارگیری شاخص‌های رتبه‌بندی به دنبال ارتقای رتبه دانشگاه هستند. به عبارت دیگر، رتبه‌بندی باعث تغییر و پویایی در آموزش عالی خواهد شد و تمام فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی دانشگاه را هدفمند و جهت‌دار خواهد کرد (هالینگر، ۲۰۱۴).

ب/۱. شناسایی ضعف‌ها و کاستی‌ها: با توجه به اینکه نظام‌های رتبه‌بندی دارای شاخص‌های ارزیابی هستند، دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی می‌توانند با مشاهده امتیازات خود در هر یک از شاخص‌ها، متوجه شوند که در کدام یک از شاخص‌ها دارای نمره کمتری بوده و در جهت رفع آن و افزایش نمره خود در سنوات بعد برنامه‌ریزی کرده و به هدف خود برسند.

ب/۲. تلاش برای ارتقای جایگاه: رتبه‌بندی صحیح و مبتنی بر داده‌های مستند، باعث نوعی رقابت منطقی بین دانشگاه‌ها می‌شود و از سوی دیگر در درون دانشگاه‌ها با مقایسه جایگاه خود نوعی انگیزه و تلاش برای کسب امتیاز و ارتقای جایگاه به وجود می‌آورد (زارع بنادکوک و همکاران، ۱۳۹۴).

ج. جذب تسهیلات

با توجه به اینکه یکی از شاخص‌های بیشتر نظام‌های رتبه‌بندی، میزان امکانات و تسهیلات دانشگاه برای دانشجویان و اعضای هیئت علمی است، چنانچه دانشگاهی در نظام رتبه‌بندی بتواند رتبه‌های بالا را کسب کند در به دست آوردن تسهیلات و بودجه‌های دولتی نیز موفق‌تر خواهد بود، و از سویی شرکت‌های تولیدی، خدماتی نیز تمایل بیشتری نسبت به عقد قراردادهای مالی و تجاری با آنها خواهند داشت.

ج/۱. کسب بودجه و امکانات: «اگر رتبه ما در رتبه‌بندی بالا باشد سرانه بیشتری می‌توانیم جذب کنیم و اگر توانستیم

سرانه بالاتری جذب کنیم، می‌توان دانشجویهای رتبه بالای شهر و استان را به جای اینکه به دانشگاه‌های تهران بروند با یک بورس پنجاه درصدی در اینجا ماندگار کرد. می‌توان با این کار دانشجویان برتری را جذب کرد و همچنین از رفتن اساتید توانمند از اینجا جلوگیری کرد» (مشارکت کننده ۵).

نتایج پیشنهادهای مشارکت‌کنندگان در افزودن متغیرهایی برای بهبود نظام رتبه‌بندی ملی دانشگاه‌های ایران نشان داد که مهم‌ترین متغیرها در دو مضمون اصلی خلاصه می‌شود که هر کدام از مضامین اصلی خود دارای زیرمضمون‌هایی هستند: وزن‌دهی شاخص‌ها، رتبه‌بندی موضوعی.

الف. وزن‌دهی شاخص‌ها

شاخص‌های رتبه‌بندی در نظام‌های رتبه‌بندی مختلف، دارای ضرایب وزنی متفاوتی هستند، طوری که در برخی از نظام‌های رتبه‌بندی شاخص پژوهش دارای نمره بیشتری است و در برخی دیگر شاخص آموزش. دلیل تفاوت نمره‌های شاخص‌ها پشتوانه نظری خاصی ندارد (ون ران، ۲۰۰۵).

الف/۱. رعایت وزن‌دهی شاخص‌ها: با توجه به اینکه دانشگاه‌ها برای رسیدن به رتبه ایدئال خود، در برآورده کردن شاخص‌های امتیازآور می‌کوشند، به برخی از شاخص‌ها توجه جدی نمی‌شود و همه تلاش یک دانشگاه ممکن است معطوف به چند شاخص محدود شود. در نتیجه نیاز است در امتیازدهی به شاخص‌ها تجدیدنظر صورت گیرد. بیشتر مشارکت‌کنندگان خواستار توجه به شاخص‌های آموزشی در کنار شاخص‌های پژوهشی بودند. از جمله: «در این نوع سیستم رتبه دادن به دانشگاه‌ها به مقاله‌نویسی خیلی بها داده شده و گاهی ارزش یک مقاله برابر یک سال آموزش محاسبه میشه. و این زیاد منصفانه و منطقی نیست» (مشارکت کننده ۱۰).

الف/۲. افزودن شاخص‌های دیگر: مشارکت‌کنندگان در کنار شاخص‌های موجود در رتبه‌بندی، مواردی دیگر همچون سرانه دانشجو و سرانه استاد، شاخص اشتغال فارغ‌التحصیلان دانشگاه، چهره‌های ماندگار و نخبگان دانشگاه، توجه به انتشارات فرهنگی، هنری، توازن جنسیتی اعضای هیئت علمی، توجه به رشته‌های منحصر به فرد همچون زبان و ادبیات کُردی، را عنوان کردند.

ب. رتبه‌بندی موضوعی

ماهیت همه رشته‌ها مانند هم نیست. برای نمونه ماهیت علوم انسانی طوری است که از طبیعت سایر علوم کمتر پیروی می‌کند. لذا بر این گستره علمی باید یک دیدگاه فراشناختی حاکم شود و در بررسی موفقیت و عدم موفقیت عملکرد پژوهشگران علوم مختلف باید معیارهای خاص هر حوزه علمی را مبنا قرار داد (عزیزی، ۱۳۸۵). «معیارهای علوم انسانی را به اساتید و متخصصان این رشته واگذار کنند، آخه بیشتر دست‌اندرکاران نظام رتبه‌بندی تا جایی که بنده اطلاع دارم اساتید حوزه علوم پایه هستند. مشخص است که اینها در زمینه علوم انسانی هیچ تخصصی ندارند و ممکنه حتی سوگیری منفی هم داشته باشند» (مشارکت کننده ۱۱).

بحث و نتیجه گیری

پرشش اول درباره چالش‌های رتبه‌بندی‌های دانشگاه‌های ایران بود که از آن پنج مضمون اصلی کمی‌گرایی آموزشی، کمی‌گرایی پژوهش، نامناسب بودن سطح‌بندی، سیاست‌محوری و اعتبارات استخراج شد. آموزش عالی از زیرساخت‌های مهم نظام آموزشی هر کشوری است که از وظایف اصلی آن تربیت نیروی انسانی متخصص در زمینه‌های مختلف به جامعه است. دانشگاه‌های نسل اول^۱، دانشگاه‌های آموزش محور هستند که هدف وظیفه آن دانشگاه‌ها، ارائه آموزش و صدور مدرک تحصیلی بوده و برای توسعه کشور فقط به تربیت نیروهای مجرب آموزش دیده اقدام کرده‌اند (اسپنگن^۲، ۲۰۱۳). در دانشگاه‌های آموزش محور^۳، پژوهش علمی زیرمجموعه‌ای از هدف اصلی یا نتیجه علایق اعضای هیئت علمی یا سفارش‌های بیرونی است (مهدی و شفیعی، ۱۳۹۶). از آنجا که نظام‌های آموزش دانشگاهی در مسیر گذار از نسل اول به نسل‌های دو، سه و چهار قرار گرفته‌اند، نظام دانشگاهی ایران نیز از این قاعده مستثنا نبوده است. با توجه به اینکه در بیشتر نظام‌های رتبه‌بندی، شاخص آموزش نسبت به پژوهش از اهمیت وزنی کمتری برخوردار است، حتی برخی از نظام‌ها همچون نظام رتبه‌بندی هییکت صرفاً به بررسی پژوهش‌ها و مقالات می‌پردازد. زیر سایه رفتن آموزش می‌تواند باعث اهمال‌کاری تحصیلی و بی‌انگیزگی دانشجویان، و به‌روز نبودن استادان در مطالعه متون جدید آموزشی و معرفی آن به دانشجویان شود، تا جایی که در برخی از دانشگاه‌ها منابع آموزشی معرفی شده به دانشجویان به سال‌های دور برمی‌گردد و این خود بیانگر سطح دانشی استادان است. برنامه درسی به‌عنوان قلب تپنده آموزش عالی (عبدی و همکاران، ۱۳۹۶) بستر شکل‌گیری مهم‌ترین فرایند نظام دانشگاهی یعنی یادگیری است (فتحی و اجارگاه و همکاران، ۱۳۹۴). بررسی برنامه درسی و سرفصل‌های آموزشی واحدهای درسی دانشگاه‌ها نیز نشان از قدیمی بودن آنها است، به‌طوری که چارت درسی تعریف شده بیشتر رشته‌های تحصیلی، به‌ویژه در حوزه علوم انسانی متعلق به دهه ۶۰ است. از سوی دیگر، میزان پذیرش دانشجویان به‌ویژه دانشجویان سطح تحصیلات تکمیلی نیز از چالش‌های کُدمی‌گرایی آموزشی بود که استادان به آن انتقاد داشتند و رعایت نکردن آن را اجحاف در حق برخی از دانشگاه‌ها، به‌ویژه دانشگاه‌های کم‌سابقه عنوان کردند. بنا به گزارش پایگاه استنادی علوم جهان اسلام، متوسط نسبت دانشجو به استاد در ۸۰۰ دانشگاه برتر جهان، ۱۶/۵ دانشجو به ازای هر عضو هیئت علمی است، حتی برخی از دانشگاه‌های برتر جهان نسبت استاد از دانشجو نیز بیشتر است (مانند کالج پزشکی ویسکانسین آمریکا). نتایج پژوهش حاضر همسو با یافته‌های پژوهشی فیض‌پور و همکاران (۱۳۹۰) است. در دانشگاه‌های نسل دو^۴ پژوهش را زیربنای توسعه دانسته و جامعه‌ای را پیشرفته می‌دانند که بر مدار نخبگان علمی و پژوهشی بچرخد و در این میان، پژوهش‌های دانشگاهی را می‌توان نوک پیکان پژوهش‌ها در جامعه شناخت. وظیفه سُکان‌داری پژوهش در جامعه بر عهده دانشگاه و دانشگاهیان است (میرزایی و همکاران، ۱۳۹۵). اگرچه آموزش و پژوهش دو بال آموزش عالی هستند ولی وزن دهی بیشتر به پژوهش و مقاله‌نویسی در نظام‌های رتبه‌بندی باعث توجه روزافزون به

1. First-Generation University
2. Spengen
3. Educating University
4. Second Generation Universities

پژوهش و مقاله‌نویسی شده است. این توجه بیش از حد به مقاله‌نویسی سبب تبدیل دانشگاه به کارخانه مولد مقاله شده است، مقاله‌هایی که کمترین استفاده را در جامعه دارد (زارع احمدآبادی و همکاران، ۱۳۸۸)، چراکه از نیازهای جامعه منبعث نشده و بیشتر در جهت ارضای نیازهای شخصی و کسب نمره‌های ارزیابی استادان است. هرچند که برخی از رشته‌های دانشگاهی توانایی تولید پژوهش‌های متعدد را دارند، ولی برخی دیگر از رشته‌ها مانند رشته‌های علوم انسانی و هنر دارای چنین ظرفیتی نیستند. این دوگانگی دانشی و پژوهشی استادان در این رشته‌ها می‌تواند سبب ترویج تهیه مقاله‌های پژوهشی صوری، تکراری بودن پژوهش‌ها (تصدیقی و تصدیقی، ۱۳۸۸) و کپی برداری‌های ناشیانه از مقاله‌های خارجی شود. نتایج پژوهش همسو با یافته‌های پژوهشی خورسندی طاسکوه و پناهی، ۱۳۹۵؛ فیض‌پور و همکاران، ۱۳۹۲ و ورنون و همکاران، ۲۰۱۸ بود. در اجرای ماده ۳ سیاست‌ها و ضوابط اجرایی حاکم بر آمایش آموزش عالی (موسوم به طرح آمایش) مصوب ۱۸ اسفند ۱۳۹۴ شورای عالی انقلاب فرهنگی، دومین دوره طرح سطح‌بندی دانشگاه‌های کشور صورت گرفت که باعث عمیق‌تر شدن شکاف موجود بین دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی شد. به طوری که دانشگاه‌های محلی به هیچ عنوان یارای رقابت با دانشگاه‌های ملی و بین‌المللی را نداشته و نخواهند داشت. از طرفی، این نوع سطح‌بندی سبب سرخوردگی استادان و دانشجویان دانشگاه‌های سطح پایین، ناتوانی آنها در جذب بیشتر دانشجویان تحصیلات تکمیلی، گرایش دانش‌آموزان و دانشجویان به ادامه تحصیل در دانشگاه‌های برتر، تمایل فارغ‌التحصیلان برتر به جذب در دانشگاه‌های برتر و عقد قراردادهای مالی، صنعتی و بازرگانی ملی و بین‌المللی با دانشگاه‌های برتر و محروم ماندن دانشگاه‌های محلی و منطقه‌ای از این موارد می‌شود. دانشگاه‌ها و مراکز آموزشی نمی‌توانند به طور کلی از دولت‌ها مستقل باشند، ولی میزان دخالت دولت‌ها در دانشگاه‌ها از چالش‌های عمده نظام آموزش عالی به شمار می‌آید (رحمانی میاندهی و نصرآبادی لواسانی، ۱۳۸۰). در حالی که امروزه گرایش روزافزونی به سوی تمرکززدایی در برنامه‌های توسعه‌ای ملی و منطقه‌ای در بیشتر کشورهای دنیا دیده می‌شود (ملکی و آقامحمدی، ۱۳۹۴)، نظام آموزشی ایران، همچنان متمرکز بوده و سیاست‌های آموزشی بیشتر از رأس به صورت دستوری ابلاغ می‌شود، که با مقاومت بخش وسیعی از دانشگاه‌ها و اعضای هیئت علمی مراکز آموزش عالی روبه‌رو است. اگرچه دانشگاه‌ها می‌توانند محلی برای هم‌اندیشی و کاوش مسائل امنیتی، سیاسی هر کشوری باشند، اما دخالت سیاسیون در دانشگاه‌ها و سیاسی کردن دانشگاه‌ها می‌تواند به خارج شدن دانشگاه‌ها از مدار و مسیر اصلی خود منجر شود و دانشگاه‌ها را به محلی برای جولان جناح‌های مختلف قدرت و اعمال نفوذ آنها تبدیل کند، تا حدی که انتصاب مدیران ارشد دانشگاه‌ها و حتی جذب استادان نیز از این مسیر عبور کند. از سویی، برخی از دانشگاهیان با تشکیل گروه‌های آشکار و پنهان با حاکمان و صاحبان قدرت و همکاری با آنها، بیشتر سعی در پیشبرد هدف‌ها و مقاصد شخصی خود دارند تا هدف‌های علمی دانشگاه (فتحی و اجارگاه و همکاران، ۱۳۹۱). بین‌المللی شدن دانشگاه که عبارت است از فرایند تلفیق ابعاد ملی، فرهنگی و جهانی به هدف‌ها، کارکردها و خدمات دانشگاه، یکی از نیازهای ضروری دانشگاه‌ها است که به سیاست‌گذاری راهبردی و درازمدت نیاز دارد (توسلیان، ۱۳۹۵) و این سیاست‌گذاری راهبردی با توجه به تمرکزگرایی نظام آموزشی ایران با چالش مواجه است، چراکه در مناطق مرزی، همچون استان کردستان که از ظرفیت بین‌المللی‌سازی خوبی (به‌ویژه در حوزه تبادل استاد و دانشجو) برخوردار است به این امر مهم توجه چندانی نشده است. با توجه به تعامل دانشگاه با

سایر نظام‌های اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی، تنظیم و معرفی پرونده‌های دانشگاهی در سطح ملی و جهانی نیازمند منابع، امکانات و اعتبارات خاصی است (فراسخواه، ۱۳۸۹). نقش بودجه‌های دولتی، طرح‌های علمی و کاربردی، تأمین زیرساخت‌ها و تسهیلات، اعطای اختیارات بیشتر در توسعه دانشگاه‌ها و کیفیت فارغ‌التحصیلان (سوفن و آریا، ۲۰۰۹، به نقل از ثمری و همکاران، ۱۳۹۲) و کسب منابع و اعتبارات بیشتر از منابع دولتی جهت پاسخ به گسترش کمی فعالیت‌ها و طرح‌های عمرانی دانشگاه (ثمری و همکاران، ۱۳۹۲) قابل توجه است. این مسئله زمانی خود را برجسته‌تر نمایان می‌سازد که لیست بودجه‌های دانشگاه‌ها منتشر می‌شود که در آن دانشگاه‌های محلی و منطقه‌ای نسبت به دانشگاه‌های ملی و بین‌المللی به مراتب اعتبارات کمتری دریافت می‌کنند. از سوی دیگر، قدرت جذب اعتبارات از سوی مراکز و بخش‌های غیردولتی را نیز ندارند، زیرا که نقش مراکز و بخش‌های سرمایه‌گذاری غیردولتی در این مناطق کم‌رنگ است.

پرسش دوم درباره چگونگی رفع چالش‌های رتبه‌بندی‌های دانشگاه‌های ایران بود که از آن سه مضمون اصلی مقایسه‌های هم‌تراز، عدالت‌بخشی و توجه به ماهیت رشته‌ها به دست آمد. با وقوع انقلاب آکادمیک در نیمه دوم قرن بیستم، دانشگاه‌های کارآفرین^۱ به‌عنوان دانشگاه‌های نسل سوم^۲ معرفی شدند، که هدف آنها تربیت نیروی انسانی کارآفرین و ارتباط دانشگاه با صنعت بود. در این دانشگاه‌ها بر کیفیت، خلاقیت و نوآوری تأکید مستمر می‌شود (روپکه^۳، ۲۰۰۰ و تقی‌پور ظهیر و حسن‌مرادی، ۱۳۸۵). در حالی که دانشگاه‌های برتر، به خاطر برخورداری از ظرفیت‌های مناسب برای تبدیل شدن به دانشگاه کارآفرین بهره‌مند هستند، دانشگاه‌های محلی و منطقه‌ای همچون دانشگاه کردستان از چنین ظرفیت و امکاناتی برخوردار نیستند، در نتیجه مقایسه کردن آنها با همدیگر به هیچ‌عنوان شایسته نیست. به جای این کار، می‌توان هر دانشگاه را با پیشینه خود مقایسه کرد و روند تحولی، افت‌وخیز و صعود و نزول آن را بررسی یا دانشگاه‌های هم‌تراز را با همدیگر مقایسه کرد. با توجه به اینکه بیشتر شاخص‌های نظام‌های رتبه‌بندی به تولید مقاله‌ها و اجرای پژوهش‌های کاربردی اختصاص دارد، سهم رشته‌های علوم انسانی از این شاخص‌ها، نسبت به سایر رشته‌ها بسیار کمتر است. رشته‌های علوم انسانی در ایران نه تنها در سطح جهانی، بلکه در سطح داخلی نیز در قیاس با سایر حوزه‌های دانش از اعتبار، جایگاه و وضعیت مناسبی برخوردار نیست (تقی‌زاده کرمان و همکاران، ۱۳۹۴). علوم انسانی در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی در وضعیت بحرانی قرار دارد که عمدتاً ناشی از بی‌توجهی نظام آموزش عالی به این علوم است و خاص کشور ایران نیست، این وضعیت متأثر از گرایش‌های کلانی چون اطلاعات و ارتباطات جهانی شدن و فرا ملی شدن جامعه پست‌مدرن و مبتنی بر دانایی و تغییر در الگوهای ارزشی است (عزیزی، ۱۳۸۵). با توجه به اینکه شاخص‌های رتبه‌بندی، ماهیت رشته‌های مختلف دانشگاهی را به خوبی لحاظ نکرده است، رتبه‌بندی به ضرر برخی از رشته‌ها از جمله رشته‌های علوم انسانی است. این یافته همسو با نتایج یافته‌های مازال^۴، ۲۰۱۲؛ آرمسترانگ و اسپری، ۱۹۹۴؛ هانگ^۵، ۲۰۱۱؛ خورسندی طاسکوه و پناهی، ۱۳۹۵؛ نورمحمدی و صفری، ۱۳۹۲ بود.

1. Entrepreneurial Universities
2. Third Generation Universities
3. Röpke
4. Marszal
5. Huang

پرسش سوم درباره پیامدهای رتبه‌بندی‌های دانشگاه‌های ایران بود که از آن سه مضمون اصلی رقابتی کردن، ارتقای جاییه و جذب تسهیلات حاصل شد. رتبه‌بندی صحیح دانشگاه‌ها می‌تواند اطلاعات واضحی درباره کیفیت آموزش و پژوهش، استادان و اعضای هیئت علمی، امکانات و تسهیلات دانشگاه، خروجی‌های دانشگاه، میزان جذب و به کارگیری فارغ‌التحصیلان به مخاطبان خود ارائه کند (هازلکورن، ۲۰۰۹). دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی نیز برای دستیابی به مراتب بالای رتبه‌بندی و کسب حداکثری رضایت دانشجویان با هم در رقابت خواهند بود تا بتوانند هرچه بیشتر شاخص‌های مورد انتظار مخاطبان خود را فراهم آورند. در مجموع ایجاد رقابت بین دانشگاه‌ها برای ارتقای مدام شاخص‌ها، عقلانیت تداوم رتبه‌بندی را توجیه می‌کند (حسن زاده و همکاران، ۱۳۹۲). ایجاد رقابت هم به صورت رقابت داخلی و هم به صورت رقابت جهانی نمود پیدا می‌کند. به عنوان مثال، تلاش در رقابت بین‌المللی سبب شده است که مطابق نظام رتبه‌بندی شانگهای در سال ۲۰۱۷ تعداد دانشگاه‌های ایران از دو دانشگاه به هشت دانشگاه افزایش یابد. در حالی که در سال ۲۰۱۴ تنها دانشگاه تهران در این نظام رتبه‌بندی حضور داشته است (خانی، ۱۳۹۶). در بیشتر کشورها سیاست‌گذاران آموزش عالی برای برنامه‌ریزی و خط مشی و بودجه‌بندی از نتایج رتبه‌بندی استفاده می‌کنند. گاه در عرصه سیاسی، اقتدار اقتصادی و توسعه یافتگی کشورها به رتبه‌بندی دانشگاه‌ها استناد می‌شود. به عبارتی رتبه‌بندی باعث تغییر و پویایی در آموزش عالی خواهد شد و تمام فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی دانشگاه را هدفمند و جهت‌دار خواهد کرد. با اطلاع از نتایج رتبه‌بندی، دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی ضمن اطلاع از نقاط ضعف و محدودیت‌های خود، در راستای ارتقا و بهبود جایگاه خود تلاش خواهند کرد و چنانچه این آگاهی از نقاط قوت و ضعف وجود نداشته باشد، انگیزه تحول، پویایی و پیشرفت در دانشجویان و استادان از بین خواهد رفت. نتایج پژوهش حاضر از لحاظ پیامد ارتقاءبخشی جایگاه، با یافته‌های هالینگر، ۲۰۱۴؛ اشرف و مدو، ۲۰۱۰؛ زارع بنادکوکلی و همکاران، ۱۳۹۴ همسو است.

پرسش چهارم درباره افزودن متغیرهایی دیگر برای بهبود نظام رتبه‌بندی دانشگاه‌های ایران بود که از آن دو مضمون اصلی وزن دهی شاخص‌ها و رتبه‌بندی موضوعی به دست آمد. از جمله انتقادهای وارد شده به نظام‌های رتبه‌بندی، سلیقه‌ای بودن نمره و وزن دهی شاخص‌های این نظام‌ها است، یعنی در برخی از نظام‌های رتبه‌بندی شاخص پژوهش وزن بیشتری را دارد، در حالی که در برخی دیگر از نظام‌ها، مقدار این نمره کمتر است. دلیل تفاوت نمره‌های فاقد پشتوانه نظری محکمی است (ران، ۲۰۰۵). از سویی، دانشگاه‌ها برای ارتقای جایگاه خود در رتبه‌بندی، شاخص‌ها را تعدیل می‌کنند، مثلاً به جای چاپ و نشر کتاب، اقدام به تولید انبوه مقاله آن هم مقاله‌های حوزه‌های فنی یا پزشکی که امتیاز بیشتری را دارند، اقدام خواهند کرد (راهوار گرز، ۲۰۱۱). به همین سبب، استادان پیشنهاد کردند که برای وزن دهی شاخص‌ها، مبنایی منطقی و پشتوانه نظری محکمی وضع شود و این کار توسط متخصصان و مبتنی بر نظرسنجی‌های علمی صورت پذیرد. حتی اگر نیاز باشد شاخص‌هایی دیگر نیز به شاخص‌های موجود بیفزایند تا جامعیت نظام رتبه‌بندی بیشتر شود. از آنجا که شاخص‌های نظام‌های رتبه‌بندی بر اساس استانداردهای سنتی تولید دانش در حوزه‌های علوم طبیعی و فنی استوار است، دانشگاه‌ها که به طور خاص در حوزه‌های آموزشی و مطالعاتی علوم نرم برجسته هستند، از سرلیست نظام‌های رتبه‌بندی عقب می‌مانند (خورسندی طاسکوه، ۱۳۹۵). به نظر برخی از نویسندگان مانند استراتیلاتیس (۲۰۱۴)، نظام‌های رتبه‌بندی نه تنها از لحاظ سیاسی جهت‌دار هستند، بلکه به لحاظ معرفت‌شناسی نیز دارای

سوگیری هستند. شاخص‌های ارزیابی برای برخی از رشته‌ها کارایی زیادی دارد و به ضرر برخی رشته‌های دیگر است. با توجه به اهمیت موضوع رتبه‌بندی، پیشنهاد می‌شود در کنار پژوهش‌های کیفی، پژوهش‌های کمی نیز در این باره صورت گیرد. به‌منظور بررسی مقایسه‌ای، در سایر دانشگاه‌ها همچون دانشگاه علوم پزشکی، آزاد اسلامی و غیرانتفاعی نیز این موضوع مورد پژوهش قرار گیرد. به علت آشنایی کمتر برخی از استادان، به‌ویژه استادان جوان، به‌منظور آشنایی با نظام‌های رتبه‌بندی ایران و جهان، کارگاه‌ها و دوره‌های آموزشی برای اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها برگزار شود و درنهایت اینکه یک واحد درسی اختیاری به نام رتبه‌بندی دانشگاهی در چارت درسی دانشگاه، به‌ویژه برای دانشجویان رشته‌های علوم تربیتی گنجانده شود.

تشکر و قدردانی:

پژوهشگران بر خود لازم می‌دانند از همکاری استادان شرکت‌کننده در مصاحبه تشکر کنند.

منابع

- اسدی، محمد (۱۳۹۵). نقش عوامل استقلال دانشگاهی در رتبه‌بندی دانشگاه‌های اروپایی. نامه آموزش عالی، ۹ (۳۶)، ۳۱-۴۹.
- امیدی‌فر، رضا؛ قلعه‌ای، علیرضا؛ حسنی، محمد و موسوی، میرنجف (۱۳۹۶). ارزیابی و رتبه‌بندی دانشگاه‌های شهر تهران با تأکید بر جایگاه این دانشگاه‌ها در نظام‌های مطرح رتبه‌بندی. پژوهشنامه انتقادی متون و برنامه‌های علوم انسانی، ۶ (۲۶۹-۲۴۹).
- اوحدی، وحیدرضا (۱۳۸۶). علم و پژوهش: معیارهای رتبه‌بندی دانشگاه‌ها. رهیافت، ۴۱، ۳۳-۳۴.
- پورتال رسمی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (۱۳۹۶). برگرفته از سامانه رایانه‌ای <https://www.msrt.ir/>
- تقی‌پور ظهیر، علی؛ و حسن‌مرادی، نرگس (۱۳۸۵). الگوی مناسب ایجاد دانشگاه کارآفرین. مجله علمی پژوهشی اقتصاد و مدیریت، ۶۹ (۳۱-۳۱).
- توسلیان، ف. (۱۳۹۵). بین‌المللی شدن دانشگاه‌ها. کنگره ملی آموزش عالی ایران، تهران.
- تقی‌زاده کرمان، نفیسه؛ حسینقلی‌زاده، رضوان؛ جاویدی کلاته جعفرآبادی، طاهره (۱۳۹۴). آسیب‌شناسی تولید دانش در هسته‌های پژوهشی علوم انسانی. راهبرد فرهنگ، ۸ (۳۰)، ۱۶۱-۱۸۸.
- ثابت سروستانی، آمنه (۱۳۹۲). رتبه‌بندی دانشگاه‌ها و مؤسسات تحقیقاتی ایران *UR.ISC.GOV.IR*: (وزارت علوم، تحقیقات و فناوری / وزارت بهداشت، درمان و آموزش پزشکی). پایگاه استنادی علوم جهان اسلام.
- ثمیری، عیسی؛ یمنی‌دوزی سرخابی، محمد؛ صالحی عمران، ابراهیم؛ گرایی‌نژاد، غلامرضا (۱۳۹۲). بررسی و شناسایی عوامل مؤثر در فرایند توسعه دانشگاهی در دانشگاه‌های دولتی ایران. مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی ایران، ۴، ۱۰۰-۶۷.
- حسن‌زاده، محمد؛ نویدی، فاطمه؛ بینش، مژگان (۱۳۹۲). نظام‌های رتبه‌بندی دانشگاه‌ها. پایگاه استنادی علوم جهان اسلام.
- خانی، م. (۱۳۹۶). تعداد و سهم تولید علم برتر ایران در سال ۲۰۱۷. ماهنامه خبری تحلیل پایگاه استنادی علوم جهان اسلام.

بر گرفته از سامانه <https://isc.gov.ir/>

خوردندی طاسکوه، علی؛ پناهی، مریم (۱۳۹۵). تحلیل انتقادی نظام‌های رتبه‌بندی بین‌المللی دانشگاه‌ها؛ پیشنهادات سیاستی برای آموزش عالی. فصلنامه علمی پژوهشی آموزش عالی ایران، ۸(۳)، ۱۱۱-۱۳۶.

خوردندی طاسکوه، علی (۱۳۹۵). آموزش عالی بین‌المللی؛ استراتژی‌ها و شرایط امکان. انتشارات پژوهشکده مطالعات فرهنگی اجتماعی.

رحمانی میاندھی، غلامرضا؛ نصرآبادی لواسانی، زهرا (۱۳۸۰). استقلال دانشگاه در آینده. پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۲۰، ۶۵-۱۰۲.

زارع احمدآبادی، حبیب؛ منصوری، حسین؛ و طاهری دمنه، محسن (۱۳۸۸). واکاوی موانع انجام پژوهش در دانشگاه‌ها و مراکز تحقیقاتی کشور با استفاده از تکنیک TOPSIS فازی. فصلنامه مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی، ۴۴، ۱۱۳-۱۳۸.

زارع بنادکوکسی، محمدرضا؛ وحدت‌زاده، محمدعلی؛ اولیا، محمدصالح؛ لطفی، محمدمهدی (۱۳۹۵). بررسی و استخراج معیارهای مؤثر بر رتبه‌بندی دانشگاه‌های ایران از منظر اسناد فرادستی. سیاست علم و فناوری، ۸(۳)، ۷۰-۵۵.

زارع بنادکوکسی، محمدرضا؛ وحدت‌زاده، محمدعلی؛ اولیا، محمدصالح؛ لطفی، محمدمهدی (۱۳۹۴). بررسی نظام‌های رتبه‌بندی دانشگاه‌ها؛ یک رویکرد انتقادی. فصلنامه آموزش مهندسی ایران، ۶۵، ۱۳۱-۹۵.

سرمد، زهره؛ بازرگان، عباس؛ و حجازی، الهه (۱۳۸۷). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری. انتشارات آگه.

عبدی، حمید؛ میرشاه جعفری، سید ابراهیم؛ نیلی، محمدرضا؛ رجایی پور، سعید (۱۳۹۶). تبیین برنامه درسی آینده در راستای تحقق چشم‌اندازها و رسالت‌های آموزش عالی ایران در افق ۱۴۰۴. دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی، ۸(۱۶)، ۵۹-۸۸.

عرفان منش، محمدامین؛ کشاورزبان، سلما (۱۳۹۵). تأخیر در انتشار مجله‌های علمی: مطالعه نشریات مصوب وزارت علوم، تحقیقات و فناوری ایران. پژوهش نامه پردازش و مدیریت اطلاعات، ۳۳(۱)، ۲۴-۱.

عزیزی، نعمت‌الله (۱۳۸۵). درآمدی بر توسعه آموزش عالی در ایران، با تأکید بر علوم انسانی. پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی

فتحی واجارگاه، کورش؛ موسی پور، نعمت‌الله؛ یادگارزاده، غلامرضا (۱۳۹۴). برنامه درسی آموزش عالی؛ مقدمه‌ای بر مفاهیم، دیدگاه‌ها و الگوها. مؤسسه کتاب مهربان نشر.

فتحی واجارگاه، کورش؛ ابراهیم‌زاده، عیسی؛ فرج‌اللهی، مهران؛ خشنودی فر، مهرنوش (۱۳۹۱). بین‌المللی‌سازی برنامه درسی در نظام آموزش عالی ایران؛ چالش‌ها و راهبردها. مجله علوم تربیتی دانشگاه شهید چمران اهواز، ۶(۲۶)، ۱۹-۴.

فراستخواه، مقصود (۱۳۸۹). بررسی الگوی تعاملات آموزش عالی و دانشگاه با سایر نظام‌های تولید و خدمات. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۵۷، ۶۴-۴۵.

فطانت‌فرد حقیقی، میلاد؛ محمودی، حمید (۱۳۹۵). نقدی بر دانشگاه کارآفرین. کنگره ملی آموزش عالی ایران، تهران.

- فیض پور، محمدعلی؛ خانعلی زاده، رسول؛ ده‌موبد، بابک (۱۳۹۰). مطالعه تطبیقی شاخص‌های رتبه‌بندی دانشگاه‌ها در سطح جهان و ایران. اولین همایش ملی آموزش در ایران ۱۴۰۴.
- طرقی بیدآبادی، جعفر (۱۳۸۴). بهسازی مدیران دانشگاهی برای دانشگاه فردا. انتشارات کنکاش.
- محمدپور، احمد (۱۳۹۷). ضد روش؛ زمینه‌های فلسفی و رویه‌های عملی در روش‌شناسی کیفی. انتشارات لوگوس.
- ملکی، حسن؛ آقامحمدی، جواد (۱۳۹۴). تمرکزگرایی و تمرکززدایی در فرایند برنامه‌ریزی توسعه آموزشی؛ چالش‌ها و موانع. کار و جامعه، ۱۸۰، ۶۰-۶۶.
- مهدی، رضا؛ شفیعی، مسعود (۱۳۹۶). نقش آفرینی و ظرفیت‌سازی دانشگاه‌های نسل چهارم برای توسعه محلی و منطقه‌ای. فصلنامه صنعت و دانشگاه، ۳۵ و ۳۶، ۱-۲۲.
- میرزایی، مهدی؛ ابوالقاسمی، محمود؛ قهرمانی، محمد (۱۳۹۵). موانع موفقیت فعالیت‌های پژوهشی کاربردی (تفاضامحور) در دانشگاه صنعتی اصفهان (۱۳۹۰-۱۳۸۱). فصلنامه علمی پژوهشی آموزش عالی ایران، ۸(۲)، ۳۱-۵۶.
- نورمحمدی، حمزه‌علی؛ صفری، فاطمه (۱۳۹۲). معرفی نظام‌های رتبه‌بندی جهانی دانشگاه‌ها و بررسی شاخص‌های این نظام‌ها. نامه سیاست علم و فناوری، ۳، ۵-۲۵.
- پورتال رسمی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (۱۳۹۶). برگرفته از سامانه رایانه‌ای <https://www.msrt.ir/>
- www.msrt.ir.
- ولی‌زاده، لیلا؛ غیاثوندیان، شهرزاد؛ عابدی، حیدرعلی؛ زمان‌زاده، وحید (۱۳۹۰). چالش‌ها و راه‌حل‌های آموزش کارشناسی ارشد پرستاری: یک مطالعه کیفی. آموزش در علوم پزشکی، ۸(۳۷)، ۱۰۱۰-۱۰۲۳.

Armstrong, J. S., & Sperry, T. (1994). The ombudsman: Business school prestige—Research versus teaching. *Interfaces*, 24(2), 13-43.

Benito, M. and Romera, R. (2011). Improving quality assessment of composite indicators in university rankings: A case study of French and German universities of excellence. *Scientometrics*, 89, 153-176.

Brighton, R. M. (2016). *Women and alcohol: a phenomenological exploration of women's decisions to engage with drug and alcohol services*. Doctor of Philosophy thesis, School of Nursing, University of Wollongong, 2016. <https://ro.uow.edu.au/theses/4621>

Buela-Casal, G., Gutiérrez-Martínez, O., Bermúdez-Sánchez, M. P., & Vadillo-Muñoz, O. (2007). Comparative study of international academic rankings of universities. *Scientometrics*, 71(3), 349-365.

Dill, D. D., & Soo, M. (2005). Academic quality, league tables, and public policy: A cross-national analysis of university ranking systems. *Higher education*, 49(4), 495-533.

Dridi, C., Adamowicz, W. L., & Weersink, A. (2010). Ranking of research output of agricultural economics departments in Canada and selected US universities. *Canadian Journal of Agricultural Economics/Revue Canadienne D'agroeconomie*, 58(3), 273-282.

Hallinger, P. (2014). Riding the tiger of world university rankings in East Asia: where are we heading? *International Journal of Educational Management*, 28(2), 230-245.

Hazelkorn, E. (2008). Learning to live with league tables and ranking: The experience of institutional leaders. *Higher Education Policy*, 21(2), 193-215.

Hazelkorn, E. (2009). Rankings and the battle for world-class excellence. *Higher Education Management & Policy*, 21(1), 1-22.

Huang, M. H. (2011). A comparison of three major academic rankings for world universities: from research evaluation perspective. *Journal of Library Information Studies*, 9(1), 1-25.

Jeremic, V., Bulajic, M., Martic, M., & Radojicic, Z. (2011). A fresh approach to evaluating the academic ranking of world universities. *Scientometrics*, 87(3), 587-596.

Liu, N. C., & Cheng, Y. (2005). The academic ranking of world universities. *Higher Education in Europe*, 30(2), 127-136.

Marszal, A. (2012). *University rankings: which world university rankings should we trust?* The Telegraph.

Moed, H. F. (2017). A critical comparative analysis of five world university rankings. *Scientometrics*, 110(2), 967-990.

Morrow, R., Rodriguez, A., & King, N. (2015). Colaizzi's descriptive phenomenological method. *The psychologist*, 28(8), 643-644.

Page, S., Cramer, K. M., & Page, L. (2010). Canadian university rankings: Buyer beware once again. *Interchange*, 41(1), 81-89.

Pusser, B., & Marginson, S. (2013). University rankings in critical perspective. *The Journal of Higher Education*, 84(4), 544-568.

Rauhvargers, A. (2011). *Global university rankings and their impact*. Leadership for WorldClass Universities Challenges for Developing Countries.

Röpke, J. (2000). *The entrepreneurial university: Innovation, academic knowledge, Creation & regional development in a globalized economy*.

Salmi, J., & Saroyan, A. (2007). League tables as policy instruments. *Higher Education Management & Policy*, 19(2), 1-38.

Shin, J. C., Toutkoushian, R. K., & Teichler, U. (2011). *University rankings: Theoretical basis, Methodology and impacts on global higher education*. Springer Science

Vernon, M. M., Balas, E. A., & Momani, S. (2018). Are university rankings useful to improve research? A systematic review. *PloS one*, 13(3), e0193762.

Spengen, A. E. (2013). The Experiences of First-Generation University Students. *Sociological Imagination: Western's Undergraduate Sociology Student Journal*.

Stratilatis, C. (2014). University rankings and the scientification of social sciences and humanities. *Ethics in Science & Environmental Politics*, 13(2), 177-192.

Usher, A., & Medow, J. (2010). *Global higher education rankings 2010*. Higher Education Strategy Associates.

Usher, A., & Savino, M. (2007). A global survey of university ranking and league tables. *Higher Education in Europe*, 32(1), 5-15.

Van Rann, A. F. J. (2005). Challenges in ranking of universities. In *Proceedings of the First International Conference on World-Class Universities (WCU-1)*, 97-127.

رتال جامع علوم انسانی