

# تبیین مدل علی چالش‌های تحقق دانشگاه پژوهی در دانشگاه‌های تخصصی کشور (مورد کاوی: دانشگاه علامه طباطبایی)

\*محمدعلی نعمتی

\*\*سیدطیبه موسوی امیری

\*استادیار، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران

\*\*کارشناس ارشد، برنامه ریزی آموزشی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی، تهران

تاریخ دریافت: ۱۳۹۳/۰۶/۱۲ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۰۴/۲۳

## چکیده

هدف از پژوهش حاضر، تبیین مدل علی چالش‌ها، موانع و محدودیت‌های تحقق دانشگاه پژوهی در دانشگاه‌های تخصصی کشور است که در این پژوهش، دانشگاه علامه طباطبایی به عنوان بزرگ‌ترین دانشگاه تخصصی علوم انسانی در کشور، مورد مطالعه قرار گرفته است. جامعه پژوهش فوق مشتمل بر اعضای هیأت علمی، مدیران و کارشناسان ستادی دانشگاه علامه طباطبایی بوده که به ترتیب شامل ۴۱۳ و ۱۲۴ نفر است. همچنین تعداد اعضای نمونه با بهره‌گیری از جدول کرجسی و مورگان و به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی، برابر با ۵۲ نفر از مدیران و کارشناسان ستادی و ۱۷۳ نفر از اعضای هیأت علمی این دانشگاه بوده است. در این پژوهش، ابتدا از طریق مطالعه گسترده مبانی نظری و تحقیقات پیشین در سطوح ملی و بین‌المللی، مطالعه اسنادی منابع مرتبط در دانشگاه علامه طباطبایی و همچنین بر مبنای الگوی ولکواين (۱۹۹۹)، چالش‌ها، موانع و محدودیت‌های تحقق دانشگاه پژوهی در دانشگاه علامه طباطبایی در شش محور: الف) فرهنگ دانشگاهی، ب) مدیریتی - ساختاری، ج) علمی - حرفه‌ای، د) مالی - اعتباری، ه) قانونی - حقوقی و و) فناوری اطلاعات، شناسایی شده و بر آن اساس، مدل علی پژوهش، تبیین گردیده است. سپس بر اساس چالش‌های شناسایی شده و همچنین تلفیق پرسشنامه‌های موجود در این زمینه، پرسشنامه محقق‌ساخته پژوهش تدوین شده است. در ادامه، روایی صوری و محتوایی ابزار پژوهش، از طریق مصاحبه با ۱۲ نفر از متخصصان و صاحب‌نظران این حوزه تعیین گردیده و روایی سازه مربوط به این ابزار، تأیید چالش‌های شناسایی شده در زمینه تحقق دانشگاه پژوهی در دانشگاه علامه طباطبایی و همچنین مدل علی مربوط به آن، از طریق تحلیل عاملی تأییدی و روش معادلات ساختاری، صورت پذیرفته است. شایان ذکر است که پایایی پرسشنامه فوق با بهره‌گیری از ضریب آلفای کرونباخ، برابر با ۰/۹۵ محاسبه شده است. نتایج حاکی از آن است که تمامی چالش‌های شناسایی شده مطروحه، از سوی پاسخگویان مورد تأیید قرار گرفته و چالش مدیریتی - ساختاری نسبت به سایر چالش‌ها، از دیدگاه آنان، دارای اولویت بالاتری بوده است. علاوه بر آن، نتایج گویای آن است که تفاوتی میان دیدگاه‌های دو گروه از پاسخگویان در ارتباط با چالش‌های شناسایی شده، به تفکیک دانشکده و پست سازمانی، مشاهده نشده است.

**واژه‌های کلیدی:** دانشگاه، دانشگاه تخصصی، دانشگاه پژوهی، چالش‌ها.

## مقدمه

ویژه دانشگاه‌ها نقش محوری را در این زمینه بر عهده خواهند داشت. بدون شک، ایفای نقش هدایت‌گری دانشگاه‌ها در راستای تحقق اقتصاد و توسعه دانش‌بنیان در کشور، مستلزم برخورداری دانشگاه‌ها از مکانیزم واحدی است

دورنمای کلی حرکت کشور بر اساس اسناد و برنامه‌های بالادستی نظام جمهوری اسلامی ایران، دستیابی به اقتصاد و توسعه دانش‌بنیان و تحقق نظام‌های ملی علم، فناوری، نوآوری و کارآفرینی است که نهادهای تولیدکننده دانش به

هیأت علمی و کارکنان دانشگاه و سایر موارد مشابه را برعهده دارد(آلتباخ، ریسبرگ و رامبلی<sup>۳</sup>، ۲۰۰۹؛ آلتباخ، ۲۰۱۱).

چنانچه از دانشگاه به مثابه کانون اندیشه‌پردازی و خردورزی در جامعه یاد کنیم، دانشگاه پژوهی کانون تصمیم‌سازی و هوش سازمانی در دانشگاه محسوب خواهد شد. در حقیقت، نقش دانشگاه پژوهی در فرایند تصمیم‌سازی در دانشگاه شامل تبدیل داده و اطلاعات به خرد مدیریتی و همچنین ختم‌مشی‌های اجرایی است(انجل کالدرون و همکاران، ۲۰۱). با توجه به نکات مطروحه فوق و ضرورت ایجاد و توسعه واحد دانشگاه پژوهی در دانشگاه‌های کشور، به ویژه دانشگاه‌های تخصصی که نیاز به تعامل و ایفای نقش گسترده‌تری در جامعه و بخش صنعت دارند، با عنایت به سطوح پایین رشد و بلوغ سازمانی و آسیب‌ها و کاستی‌های متعدد در ساختار و فرایندهای این دانشگاه‌ها، هدف از پژوهش حاضر، تبیین مدل علی چالش‌ها، موانع و محدودیت‌های تحقق دانشگاه پژوهی در دانشگاه‌های تخصصی کشور است که در این پژوهش، دانشگاه علامه طباطبایی به عنوان بزرگ‌ترین دانشگاه تخصصی علوم انسانی در کشور، مورد مطالعه قرار گرفته است. به تعبیری دقیق‌تر، پژوهش فوق در پی پاسخگویی به این پرسش اصلی است که آیا شش گروه چالش‌های شناسایی شده و همچنین مدل تبیین شده در این راستا، در زمینه تحقق دانشگاه پژوهی در دانشگاه علامه طباطبایی، مورد تأیید اعضای هیأت علمی، مدیران و کارشناسان این دانشگاه قرار می‌گیرد.

#### جایگاه دانشگاه پژوهی در ارتقای کیفیت دانشگاهی

در حقیقت، دانشگاه پژوهی مفهوم جدیدی در حوزه آموزش عالی محسوب نمی‌شود بلکه فکر و ایده آن همزمان با تأسیس نخستین دانشگاه‌های جهان، همواره در ذهن صاحب‌نظران آموزش عالی بوده است، اما به عنوان نخستین مطالعه درون دانشگاهی در حوزه دانشگاه پژوهی، می‌توان به مطالعه بنیانگذاران دانشگاه یل<sup>۴</sup> در ایالات متحده به منظور الگوبرداری ساختار این دانشگاه از ساختار دانشگاه‌های

که همزمان به بهبود درونی و پاسخگویی بیرونی تأکید نماید. به عبارت دیگر، قادر باشد در مرحله نخست، به آسیب‌شناسی درونی ساختار و فرایندهای دانشگاهی به منظور دستیابی به کارآمدی حداکثری این نهادها بپردازد چراکه دانشگاه به عنوان نهادی که قرار است پیشگام هدایت کشور در مسیر تحقق اقتصاد و توسعه دانش‌بنیان باشد، خود باید در سطح قابل قبولی از کارایی و اثربخشی قرار داشته باشد و در مرحله دوم بتواند دانشگاه‌ها را در راستای ایفای نقش برون‌سازمانی خویش و ارائه خدمات اثربخش به جامعه و صنعت یاری رساند. از این مفهوم، مکانیزم و واحد کارآمد در حوزه آموزش عالی و دانشگاه‌ها تحت عنوان «دانشگاه پژوهی»<sup>۱</sup> یاد می‌شود.

در حقیقت، در جوامع پیشرفته امروزی که می‌توان آنان را جوامع اطلاعاتی و دانشی نامید، دانشگاه‌ها ابعاد، کارویژه‌ها و فرایندهای متنوع و در هم تنیده‌ای یافته‌اند. تغییرات سریع و پیچیده محیطی و مسائل پیشرو از قبیل کاهش منابع مالی، انفجار اطلاعات و سرعت شتابان فناوری‌های جدید، تصمیم‌گیری را برای مدیران دانشگاهی بسیار دشوار ساخته است و آنان را ناگزیر از بهره‌گیری هرچه بیش‌تر از پژوهش‌های علمی در تصمیم‌گیری‌های دانشگاهی نموده است که تنها در قالب واحد دانشگاه پژوهی قابل تحقق خواهد بود(ولکواوین<sup>۲</sup>، ۲۰۰۸). به تعبیری دیگر، دهه‌های متمادی است که واحد دانشگاه پژوهی در اغلب دانشگاه‌های معتبر جهان با هدف تصمیم‌سازی و انجام مطالعات و پژوهش‌های گسترده و به منظور تأمین اطلاعات مورد نیاز مدیران دانشگاهی جهت اتخاذ تصمیمات اثربخش و همچنین آسیب‌شناسی، مسئله‌گشایی و اطمینان از عملکرد بهینه بخش‌های مختلف دانشگاه، در راستای ارتقای کیفیت کارکردها، فرایندها و خروجی‌های این نهاد تأثیرگذار در جامعه، ایجاد و توسعه یافته است. در حال حاضر، این واحد یکی از ارکان اصلی دانشگاه‌های پیشرو محسوب شده و وظایف متعددی نظیر مشاوره در فرایند سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری مبتنی بر پژوهش و تهیه گزارش‌های مربوط به تحلیل وضعیت دانشجویان، اعضای

3. Altbach, Reisberg, & Rumble

4. Yale University

1. Institutional Research(IR)

2. Volkwein, J

مهم‌ترین فعالیت‌های انجمن‌های دانشگاه پژوهی می‌توان به اشاعه، نشر اطلاعات و تبادل ایده‌ها در مورد مسائل دانشگاه پژوهی، تداوم توسعه و پیشرفت فعالیت واحدهای دانشگاه پژوهی، انسجام و تعامل میان پژوهشگران واحدهای دانشگاه پژوهی و اشتراک روش‌ها و اطلاعات، توسعه آموزشی عالی به شکل ملی و منطقه‌ای اشاره نمود (و بر<sup>۱۱</sup>، ۲۰۱۲). در حقیقت، توسعه دانشگاه پژوهی، مدیون ارائه اطلاعات و گزارش‌های آماری دقیق توسط این واحدها به درخواست مدیران دانشگاه‌ها و دولتمردان است که این امر به دلیل اهمیت روزافزون گزارش‌دهی و پاسخگویی در سطوح دانشگاهی و ملی قابل توجه است (کالدرون<sup>۱۲</sup>، ۲۰۱۱).

از مفهوم دانشگاه پژوهی نظیر سایر مفاهیم حوزه علوم انسانی، تعاریف و تعابیر مختلفی صورت گرفته است، از جمله پیترسون (۱۹۹۹)، دانشگاه پژوهی را مجموعه تحقیقات هدفمندی تعریف می‌کند که برای ایجاد اطلاعات مورد نیاز به منظور سیاستگذاری، برنامه‌ریزی، تخصیص منابع و مدیریت در تمام حوزه‌های کارکردی دانشگاه، به کار می‌رود (پیترسون<sup>۱۳</sup>، ۱۹۹۹). از دیدگاه زایمر (۱۹۹۵)، دانشگاه پژوهی عبارت از برنامه‌ریزی، هماهنگی، تدوین و انتشار اطلاعات مربوط به ویژگی‌ها و عملکرد دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی است (زایمر<sup>۱۴</sup>، ۱۹۹۵). سوآپ (۱۹۹۰) مأموریت و کارکرد اصلی دانشگاه پژوهی را حمایت از فرآیند سیاستگذاری، برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی می‌داند (سوآپ<sup>۱۵</sup>، ۱۹۹۰). ولکواين (۱۹۹۹) بیان می‌دارد که دانشگاه پژوهی فعالیتی پژوهشی است که مجموعه اطلاعات دقیق، به‌روز و کارآمدی را به منظور حمایت از فرایندهای سیاستگذاری، برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی فراهم می‌نماید و این امر، موجبات تقویت همکاری‌های دانشگاه و صنعت و همچنین درآمدزایی دانشگاه را ایجاد می‌کند (ولکواين، ۱۹۹۹). علاوه بر تعاریف مطروحه فوق، در این پژوهش، تعریف نعمتی (۱۳۸۹) به دلیل انطباق بیش‌تر با

اسکاتلندی و ایرلندی در سال ۱۷۰۱ میلادی اشاره نمود. علاوه بر آن، دانشگاه یل در سال ۱۸۲۸ میلادی، مطالعه گسترده‌ای در حوزه برنامه‌ریزی درسی انجام داد که این مطالعه در حوزه دانشگاه پژوهی از اهمیت خاصی برخوردار است. اما نخستین واحد دانشگاه پژوهی در سال ۱۹۱۸ در دانشگاه ایلینویز<sup>۵</sup> ایجاد شده است (کراولی<sup>۶</sup>، ۱۹۵۹). از سال ۱۹۲۰ فعالیت‌های دانشگاه پژوهی نهادینه شد و بدین ترتیب دفاتر دانشگاه پژوهی<sup>۷</sup> وارد واژگان آموزش عالی شد و اصلی‌ترین کارکردهای اولیه آن‌ها عبارتند از: دستیاری مدیریت دانشگاه در برنامه‌ریزی و تصمیم‌سازی مبتنی بر گردآوری و تحلیل اطلاعات، تهیه گزارش‌ها و تحلیل‌هایی از وضعیت ثبت نام، مسائل دانشجویی، منابع انسانی و هیأت علمی، فضای کالبدی، برنامه درسی و مانند آن (سوآپ و مونتگومری<sup>۸</sup>، ۱۹۷۰). در واقع، دهه ۶۵-۱۹۵۵ میلادی به دهه انقلاب دانشگاه پژوهی موسوم شده است، زیرا تعداد دانشگاه‌های دارای واحد رسمی دانشگاه پژوهی در این دهه از ۱۵ به ۱۱۵ دانشگاه افزایش یافت.

امروزه بیش از پنجاه انجمن دانشگاه پژوهی در جهان فعالیت می‌کنند که بیش از چهل و دو انجمن آن در ایالات متحده و مابقی در کشورهای اروپایی، کانادا، استرالیا، پورتوریکو، جنوب شرقی آسیا و آفریقای جنوبی وجود دارند. هر انجمن دانشگاه پژوهی بیش از ده‌ها عضو دارد و معتبرترین آن‌ها، انجمن دانشگاه پژوهی (AIR)<sup>۹</sup> با بیش از ۳۲۰ عضو رسمی در ایالات متحده آمریکا است (اوکیگبو<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۷). در حال حاضر، انجمن‌های دانشگاه پژوهی از طریق ایجاد و گسترش شبکه‌های به هم پیوسته‌ای از واحدهای دانشگاه پژوهی، موجبات توسعه این مفهوم و واحدهای مرتبط با آن را در سطوح ملی و بین‌المللی فراهم می‌آورند. انجمن‌های فوق، علاوه بر ارائه خدمات آموزشی و مشاوره به واحدهای مختلف دانشگاه پژوهی، در امور سیاستگذاری و برنامه‌ریزی دانشگاهی نیز این واحدها را یاری می‌رسانند. از جمله

5. Illinois

6. Cowley, W. H

7. Office of Institutional Research (OIR)

8. Saupe, Joe L &amp; Montgomery

9. Association for Institutional Research (AIR)

10. okigbo

11. webber

12. Calderon

13. Peterson, M

14. Zimmer, B

15. Saupe, J

متوتلی اصلی ارتباط دانشگاه و صنعت مطرح نموده است. شاید یکی از دلایل عدم توفیق کشور در تحقق هدف توسعه همکاری‌های دانشگاه و صنعت طی دهه‌های گذشته، فقدان واحدی تخصصی در ساختار سازمانی دانشگاه‌ها به این منظور بوده است.

ماهیت واحدهای دانشگاه پژوهی در دانشگاه‌ها ایجاب می‌کند که این واحدها، بیش از آن که نیروبر بوده و نیاز به کارشناسان متعدد داشته باشند، دانش‌بر بوده و نیاز به نیروی انسانی متخصص و توانمند، واحد سازمانی کوچک، هوشمند، چالاک و ساختار سازمانی افقی، حرفه‌ای و مبتنی بر الگوی کالژی داشته باشند (السن<sup>۱۶</sup>، ۲۰۱۰). در حقیقت، نقش و وظیفه واحد دانشگاه پژوهی، در ابتدا صرفاً جمع‌آوری اطلاعات، انجام تحلیل‌های اولیه و پیش‌تیبانی اطلاعاتی برای مدیران دانشگاهی بوده است که ارائه گزارش‌های متنوع به مراکز دولتی نیز در کنار آن صورت می‌گرفته است. در اواخر قرن بیستم، بررسی موارد متنوع دیگری نظیر تأمین اعتبارات دانشگاه‌ها از منابع غیردولتی نیز به آن اضافه شد و در نهایت منجر به پویاتر شدن نقش این واحدها به عنوان هسته تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری در کلیه برنامه‌های کوتاه و بلندمدت دانشگاه شد (انجل کالدرون و همکاران، ۲۰۱۳).

امروزه دیگر واحد دانشگاه پژوهی تنها به عنوان واحد گردآوری اطلاعات مطرح نیست، بلکه به مثابه منشأ تحولات در دانشگاه، به تحلیل و ایجاد ارتباط میان داده و اطلاعات گردآوری شده با مسائل داخل و خارج دانشگاه، در راستای تبیین پیچیدگی محیط پیرامون و تعامل مستمر با آن و همچنین یافتن راه‌حل‌های اثربخش و راهبردی در این زمینه می‌پردازد (ترنزینی<sup>۱۷</sup>، ۲۰۱۲).

در تعابیر اخیر از دانشگاه پژوهی، ترنزینی آن را معادل هوش سازمانی تعریف می‌کند و هوش سازمانی را در سه شکل هوش فنی - تحلیلی<sup>۱۸</sup>، هوش موضوعی - مسئله‌ای<sup>۱۹</sup> و هوش مفهومی - زمینه‌ای<sup>۲۰</sup> گروه‌بندی می‌نماید. هوش فنی تحلیلی، خود مشتمل بر دو نوع اطلاعات یا دانش عملی، و

اهداف مطالعه حاضر و همچنین سازگاری با شرایط و اقتضانات خاص نظام آموزش عالی و دانشگاه‌های کشور، مورد تأکید قرار دارد. وی دانشگاه پژوهی را شامل فرایند گردآوری و بهره‌گیری از داده و اطلاعات، و انجام پژوهش‌های هدفمند به منظور شناسایی و رفع مسائل دانشگاهی و مشاوره به مدیران جهت اتخاذ سیاست‌ها، برنامه‌ها و تصمیمات اثربخش در راستای بهبود درونی دانشگاه، و همچنین برقراری ارتباط پویا با محیط و ارائه خدمات مطالعاتی، تحقیقاتی و مشاوره‌ای اثربخش به مشتریان چندگانه در راستای ارتقای پاسخگویی بیرونی دانشگاه می‌داند (نعمتی، ۱۳۸۹).

پیدایش و نضج مفهوم و واحد دانشگاه پژوهی در نیمه نخست قرن بیستم میلادی و در دانشگاه‌های ایالات متحده و سپس سایر کشورها صورت پذیرفته است و در حال حاضر، اغلب دانشگاه‌های معتبر جهان، با برخورداری از واحد یا دفتر دانشگاه پژوهی، از خدمات تخصصی درون و برون دانشگاهی آن به خوبی بهره‌مند می‌شوند. دانشگاه پژوهی از دو منظر مفهومی و کارکردی قابل بررسی است. از منظر مفهومی، دانشگاه پژوهی شامل فرایند جمع‌آوری و پردازش داده و اطلاعات درون و برون دانشگاهی به منظور شناسایی و راه‌حل‌یابی جهت رفع کاستی‌های موجود، کمک به جریان تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری مدیران دانشگاهی و سازگاری مستمر، سریع و اثربخش با تغییرات پیشرو است، و از منظر کارکردی نیز مشتمل بر واحد یا دفتری است که فرایندها و کارکردهای فوق را در دانشگاه، پیگیری و محقق می‌سازد. حال با عنایت به مطالب مطروحه، باید به این نکته مهم اشاره نمود که یکی از نقش‌ها و کارکردهای اساسی واحد دانشگاه پژوهی در بعد برون دانشگاهی، تقویت ارتباط دانشگاه با جامعه و صنعت خواهد بود. در حقیقت، این واحد، علاوه بر ارائه خدمات تخصصی به بخش‌های مختلف دانشگاه به منظور رصد، مطالعه و ارائه راهکارهای اجرایی جهت رفع کاستی‌ها و ضعف‌های موجود (در کارکرد درون دانشگاهی)، از طریق برقراری ارتباط و ارائه خدمات مطالعاتی و تحقیقاتی به نهادها و سازمان‌های پیرامون در جامعه (در کارکرد برون دانشگاهی)، خود را به عنوان

16. Olsen, D

17. Patrick T. Terenzini

18. Analytical intelligence

19. Issues intelligence

20. Contextual intelligence

مشاوره‌ای ارائه می‌دهد. در نقش مسئله‌گشایی و راه‌حل‌یابی، متخصص واحد دانشگاه پژوهی، وضعیت موجود دانشگاه را به طور دقیق تعیین نموده و مناسب‌ترین وضعیت مطلوب را با تأکید بر ظرفیت‌ها و توانمندی‌های دانشگاه، ترسیم می‌کند. آنچه مورد تأکید است، ایفای این نقش در کمک به دریافت بودجه و روابط متقابل با دولت است تا تصویر مثبتی از دانشگاه ارائه شود. در نقش تحلیل سیاست‌ها و راهبردها، دانشگاه پژوهی به عنوان یک تحلیلگر یا مشاور، خدمات پشتیبانی لازم در زمینه بهینه‌سازی فرایند سیاستگذاری، برنامه‌ریزی و تخصیص منابع را به مدیران دانشگاهی ارائه می‌نماید. در نهایت، متخصص واحد دانشگاه پژوهی در نقش ارزشیابی و پژوهشگری بی‌طرفانه، به مطالعه کیفیت خروجی‌های دانشگاه و گزارش‌دهی عملکرد این نهاد برای مخاطبان خارج از دانشگاه می‌پردازد (ولکویین، ۱۹۹۹).

#### پیشینه پژوهش

علی‌رغم اهمیت روزافزون مفهوم و واحد دانشگاه پژوهی در دانشگاه‌های معتبر جهان، تحقیقات اندکی در ارتباط با آن در کشور صورت گرفته است که به آنان اشاره می‌شود. نعمتی (۱۳۹۴) در طرحی تحت عنوان "تدوین سیاست‌ها، اهداف، وظایف و جایگاه سازمانی پیشنهادی واحد دانشگاه پژوهی در دانشگاه علامه طباطبایی" به امکان‌سنجی استقرار این واحد در دانشگاه فوق، پرداخته است. همچنین در این طرح دو کارکرد بهبود درونی و پاسخگویی بیرونی در ماتریسی مجزا برای واحد دانشگاه پژوهی دانشگاه علامه طباطبایی بومی‌سازی شده است. در پژوهش دیگری، امین بیدختی و همکاران (۱۳۹۱) الزامات درون و برون دانشگاهی تحقق دانشگاه پژوهی در دانشگاه‌های ایران را شامل ده الزام درون دانشگاهی (مشمتمل بر: الزامات علمی و حرفه‌ای، اطلاعاتی، مدیریتی، ساختاری، فرایندی، مالی و اعتباری، امکانات و تجهیزات، فرهنگ دانشگاهی، نیروی انسانی متخصص مورد نیاز و اعتقاد و مشارکت دانشگاهیان) و شش الزام برون دانشگاهی (مشمتمل بر: الزامات فرهنگی، سیاسی، اقتصادی، قانونی، اهداف و برنامه‌های بالادستی، مکانیزم‌های حمایتی و تشویقی) شناسایی و مطالعه نموده‌اند. همچنین نورشاهی (۱۳۸۴) در پنجاه و دومین نشست رؤسای

شایستگی و مهارت روش‌شناختی و تحلیلی است و در زمینه گردآوری و تحلیل اطلاعات، اندازه‌گیری‌های آماری، توسعه معیارها و نشانگرها و روش‌شناسی تحقیقات تجربی، شبه تجربی، پیمایشی و کیفی و سایر موارد مشابه، مطرح می‌شود، اما این شایستگی به تنهایی کافی نبوده، زیرا تحلیل بدون تشخیص مسئله، در واقع پاسخ بدون پرسش و فرآیند بدون محتوا خواهد بود. هوش موضوعی - مسئله‌ای در واقع به مسائلی مانند سیاستگذاری، برنامه‌ریزی و تخصیص منابع می‌پردازد، اما این شایستگی نیز به تنهایی کفایت نمی‌کند، چرا که پرسش‌هایی مطرح خواهد بود که ابزارهای لازم برای پاسخ آن موجود نیست و محتویاتی بدون فرایند خواهند شد. در نهایت، هوش مفهومی - زمینه‌ای، در ارتباط با فهم فرهنگ سازمان و محیط، فهم تاریخی و فهم منطق بازیگران و طرف‌های ذینفع مطرح می‌شود که دو هوش یا شایستگی قبلی از طریق این شایستگی با ویژگی‌های خاص دانشگاه مورد نظر مرتبط و متناسب می‌شود (تریزینی، ۱۹۹۹).

در ارتباط با نقش‌ها و کارویژه‌های دانشگاه پژوهی در دانشگاه‌ها، ولکویین (۱۹۹۹) الگوی جامعی تحت عنوان الگوی نقش‌های چهارگانه دانشگاه پژوهی در دانشگاه‌ها، ارائه نموده است که در این پژوهش، و در راستای شناسایی چالش‌ها، موانع و محدودیت‌های تحقق دانشگاه پژوهی در دانشگاه‌های تخصصی کشور و به صورت مطالعه موردی در دانشگاه علامه طباطبایی، الگوی فوق مورد تأکید قرار گرفته است. ولکویین در این الگو، نقش‌های دانشگاه پژوهی را در قالب ماتریسی متشکل از دو محور یا پیوستار ارزیابی و مدیریتی ترسیم نموده است. در این ماتریس، نقش‌های دانشگاه پژوهی در پیوستار ارزیابی، از کارکرد بهبود درونی تا پاسخگویی بیرونی، و در پیوستار مدیریت، از سطوح اداری تا سطوح دانشگاهی مطرح شده است. بنابراین چهار نقش یا کارویژه دانشگاه پژوهی در دانشگاه به ترتیب مشتمل بر: الف) مرجعیت اطلاعاتی و تصمیم‌سازی، ب) مسئله‌گشایی و راه‌حل‌یابی، ج) تحلیل سیاست‌ها و راهبردها، د) ارزشیابی و پژوهشگری، تعریف شده است. در نقش مرجعیت اطلاعاتی و تصمیم‌سازی، دانشگاه پژوهی به اجتماع دانشگاهی را در زمینه آمار پذیرش دانشگاه، ثبت نام، اعضای هیأت علمی و مدارک دانشگاهی اعطا شده و سایر موارد مشابه، خدمات آموزشی و

وبر و جی کوبز<sup>۲۲</sup> (۲۰۱۳) به بررسی و تحلیل نقش واحد دانشگاه پژوهی در فرایند بین‌المللی شدن دانشگاه‌ها و جهانی شدن آن و همچنین توسعه همکاری‌های علمی و بین‌المللی آنان و افزایش احتمال موفقیت‌شان در رقابت جهانی پیشرو پرداخته‌اند (تیلور، وبر و جی کوبز، ۲۰۱۳). در پژوهشی دیگر، تیلور، هنلون و یورک<sup>۲۳</sup> (۲۰۱۳) بر این نکته تأکید نموده‌اند که علی‌رغم توسعه مفهوم و واحد دانشگاه پژوهی طی دهه‌های گذشته در اکثر کشورها و دانشگاه‌های جهان، اما دانشگاه‌های خارج از ایالات متحده هنوز به درک کاملی از نقش و جایگاه این واحد در کمک به آنان در مواجهه با چالش‌های پیشرو نظیر جهانی شدن، پاسخگویی به نیازهای محیطی و رقابت جهانی و بهره‌گیری از دانش و فناوری‌های جدید، در راستای ارتقای عملکرد درونی و بیرونی دانشگاه، نرسیده‌اند و این امر، فرایند دستیابی این دانشگاه‌ها به بلوغ سازمانی به شکلی جامع را به تعویق انداخته است (تیلور، هنلون و یورک، ۲۰۱۳).

ویتچرچ<sup>۲۴</sup> (۲۰۰۸) در مطالعه‌ای در زمینه تغییر ماهیت و مرزهای دانشگاه پژوهی، به دگرگونی در ماهیت کار این واحد و نقش‌های اخیر دست‌اندرکاران آن پرداخته و این تغییرات را با نقش‌های جدید کارکنان حرفه‌ای نظام‌های آموزش عالی پیشرو، هماهنگ و در ارتباط دانسته است. وی در پژوهش خویش مطرح نموده که افراد رفته رفته در حال تردد بین مرزها و کمک به توسعه فضای سومی میان حوزه‌های حرفه‌ای و دانشگاهی هستند. این تغییرات در کنار دگرگونی‌هایی که در حال وقوع در آموزش عالی است، به این معنی بوده که افراد متصدی چنین نقش‌های حرفه‌ای، در حال فعال‌تر شدن در زمینه‌های شغلی و مسئولیتی خویش خواهند بود. بنابراین به منظور اثربخشی بیش‌تر عملکرد متخصصان دانشگاه پژوهی در دانشگاه، لازم است تا دست‌اندرکاران این واحد، نگاه‌شان به فراسوی محیط پیرامون خود باشد و علاوه بر عوامل درون‌دانشگاهی، به عوامل بیرونی که گاهی نسبت به عوامل درونی دارای تأثیرگذاری بیش‌تری هستند نیز معطوف شود (ویتچرچ،

دانشگاه‌ها، گزارشی را با عنوان "مقایسه تجربه‌های دانشگاه پژوهی در دانشگاه‌های ایران و آمریکا" ارائه نموده‌اند که در آن تجربه‌های مشابه دانشگاه پژوهی در چند دانشگاه ایران با تجربه‌های واقعی این واحد در شش دانشگاه آمریکایی مورد مقایسه قرار گرفته است. از اهم نتایج به دست آمده آن که تفاوت چشم‌گیری در شمول و جامعیت فعالیت‌های دانشگاه پژوهی در میان دانشگاه‌های ایران و آمریکا، ملاحظه می‌شود و فعالیت‌های دانشگاه پژوهی در ایران تنها در سطح تولید داده و اطلاعات و ترویج آن باقی مانده و به سطوح عمیق‌تر آن یعنی تبدیل داده و اطلاعات به دانش، صورت نمی‌پذیرد. در نهایت، انتظاری (۱۳۸۳) در مطالعه‌ای با عنوان "تحقیقات نهادی، رهیافتی برای بهبود بهره‌وری توسعه دانش در دانشگاه‌های ایران" مهم‌ترین چالش پیشروی دانشگاه‌ها و واحدهای دانشگاه پژوهی در ایران را پایین بودن سرمایه‌گذاری در توسعه و بهره‌وری از دانش عنوان می‌کند و راه‌حل آن را حرکت دانشگاه‌ها در جهت دگرپرسی به سازمان‌های یادگیرنده و دانش‌محور مطرح می‌نماید.

نگاهی کوتاه به حوزه دانشگاه پژوهی گویای آن است که تحقیقات بسیاری در سطوح جهانی و در سایر کشورها در ارتباط با این موضوع، صورت گرفته است. همچنین میزگردها و نشست‌های تخصصی و همایش‌های علمی متعددی در دانشگاه‌های معتبر و انجمن‌های مرتبط با حوزه دانشگاه پژوهی در سطوح بین‌المللی به صورت سالانه انجام می‌شود که دلیلی است آشکار مبنی بر ضرورت و جایگاه مفهوم و واحد دانشگاه پژوهی، در موفقیت دانشگاه‌های کنونی. در این راستا، کالدران و ماتیس (۲۰۱۳) در تحقیقی تحت عنوان "آینده دانشگاه پژوهی" به بررسی جایگاه واحد دانشگاه پژوهی در کمک به سیاستگذاری، برنامه‌ریزی و تصمیم‌سازی و تصمیم‌گیری اثربخش دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی در عصر جهانی شدن، در زمینه پاسخگویی آنان به چالش‌های عظیم پیشرو، نظیر تعدد و تنوع تقاضاهای اجتماعی، کاهش منابع درآمدزای دولتی و توسعه روزافزون دانش و فناوری بشر و لزوم هماهنگی و بهره‌گیری دانشگاه‌ها از این ظرفیت‌ها و فرصت‌های جدید، پرداخته‌اند (کالدران و ماتیس<sup>۲۱</sup>، ۲۰۱۳). علاوه بر آن، تیلور،

22. Taylor, Webber and Jacobs

23. Taylor, Hanlon and Yorke

24. Whitchurch

21. Calderon and Mathies

صوری<sup>۲۵</sup> و روایی محتوایی<sup>۲۶</sup> ابزار پژوهش، از طریق مصاحبه با ۱۲ نفر از متخصصان و صاحب‌نظران این حوزه در مرحله پیش از اجرا و انجام اصلاحات لازم، تعیین گردیده و روایی سازه<sup>۲۷</sup> مربوط به این ابزار، و تأیید چالش‌های شناسایی شده در زمینه تحقق دانشگاه پژوهی در دانشگاه علامه طباطبایی و همچنین مدل علی مربوط به آن، به روش معادلات ساختاری و تحلیل عاملی تأییدی و از طریق نرم‌افزار ایموس<sup>۲۸</sup> صورت پذیرفته است. علاوه بر آن، پایایی پرسشنامه فوق با بهره‌گیری از ضریب آلفای کرونباخ، برابر با ۰/۹۵ محاسبه شده است. از دیگر سو، به منظور بررسی تفاوت میان دیدگاه‌های اعضای هیأت علمی با مدیران و کارشناسان دانشگاه علامه طباطبایی، از آزمون t برای گروه‌های مستقل و روش تحلیل واریانس یکراهه بهره‌گیری شده است.

#### یافته‌های پژوهش

همچنان‌که پیش‌تر اشاره شد، هدف از پژوهش حاضر، تبیین مدل چالش‌ها، موانع و محدودیت‌های تحقق دانشگاه پژوهی در دانشگاه‌های تخصصی کشور بوده که دانشگاه علامه طباطبایی در سال ۹۳-۹۴ به عنوان مورد مطالعه، در این پژوهش بررسی شده است. در این راستا، ابتدا از میان الگوهای مطرح در این حوزه، الگوی ولکواين (۱۹۹۹) تحت عنوان نقش‌های چهارگانه دانشگاه پژوهی در دانشگاه‌ها، به عنوان چارچوب اساسی پژوهش، مد نظر قرار گرفت. پس از آن، برمبنای الگوی فوق و مطالعه گسترده مبانی نظری و تحقیقات انجام شده در این حوزه در سطوح ملی و بین‌المللی و همچنین مطالعه اسنادی منابع و مستندات موجود در دانشگاه علامه طباطبایی، چالش‌ها، موانع و محدودیت‌های تحقق دانشگاه پژوهی در دانشگاه علامه طباطبایی در شش محور: الف) فرهنگ دانشگاهی، ب) مدیریتی- ساختاری، ج) علمی- حرفه‌ای، د) مالی- اعتباری، ه) قانونی- حقوقی و و) فناوری اطلاعات، احصا گردید. در ادامه، بر اساس موارد مطروحه فوق، مدل علی چالش‌ها، موانع و محدودیت‌های تحقق دانشگاه پژوهی در دانشگاه علامه طباطبایی تبیین شد و این مدل از دیدگاه اعضای هیأت علمی، مدیران و کارشناسان دانشگاه فوق مورد بررسی

۲۰۰۸). در نهایت، در پژوهشی که سوآپ و مونگمیری (۱۹۷۰) با عنوان "مأموریت‌های دانشگاه پژوهی" انجام داده‌اند، به جایگاه واحد دانشگاه پژوهی در دانشگاه و وظایف و مسئولیت‌ها و همچنین چگونگی فرایند تبدیل داده‌ها به اطلاعات مدیریتی پرداخته‌اند. در این تحقیق بیان شده است که فرایند دانشگاه پژوهی در هر دانشگاهی بر اساس، و در حمایت از نیازهای اطلاعاتی، برنامه‌ریزی و تصمیم‌گیری آن نهاد انجام می‌شود.

#### روش شناسی

پژوهش حاضر در گروه پژوهش‌های غیرآزمایشی قرار گرفته و از نوع توصیفی- زمینه‌یابی است، که در سال ۹۳-۹۴ صورت گرفته است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه اعضای هیأت علمی، مدیران و کارشناسان دانشگاه علامه طباطبایی است که به ترتیب برابر با ۴۱۳ و ۱۲۴ نفر و در مجموع برابر با ۵۳۷ نفر است. با توجه به تعداد اعضای جامعه، نمونه آماری با بهره‌گیری از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی و با استفاده از جدول کرجسی و مورگان، به ترتیب برابر با ۱۷۳ و ۵۲ نفر و در کل برابر با ۲۲۵ نفر برآورد شده است که از این تعداد ۱۸۰ پرسشنامه توسط پاسخگویان تکمیل و مورد تحلیل قرار گرفته است. در این پژوهش، ابتدا از طریق مطالعه گسترده مبانی نظری و تحقیقات پیشین در سطوح ملی و بین‌المللی، مطالعه اسنادی منابع مرتبط در دانشگاه علامه طباطبایی و همچنین بر مبنای الگوی نقش‌های چهارگانه دانشگاه پژوهی در دانشگاه‌ها، مطرح شده توسط ولکواين (۱۹۹۹)، چالش‌ها، موانع و محدودیت‌های تحقق دانشگاه پژوهی در دانشگاه علامه طباطبایی در شش محور: الف) فرهنگ دانشگاهی، ب) مدیریتی- ساختاری، ج) علمی- حرفه‌ای، د) مالی- اعتباری، ه) قانونی- حقوقی و و) فناوری اطلاعات، شناسایی شده و بر آن اساس، مدل علی پژوهش، تبیین گردیده است (ولکواين، ۱۹۹۹). سپس بر اساس چالش‌های شناسایی شده و همچنین تلفیق پرسشنامه‌های نعمتی (۱۳۹۴) و امین‌بیدختی و همکاران (۱۳۹۱)، پرسشنامه محقق‌ساخته پژوهش تدوین شده است (نعمتی، ۱۳۹۴؛ امین‌بیدختی و همکاران، ۱۳۹۱). این پرسشنامه بر اساس چالش‌های شناسایی شده فوق، شامل شش مؤلفه اصلی، ۳۲ گویه و یک سؤال باز به منظور دریافت دیدگاه‌های پیشنهادی پاسخگویان بوده است. در ادامه، روایی

25 . Face Validity

26 . content validity

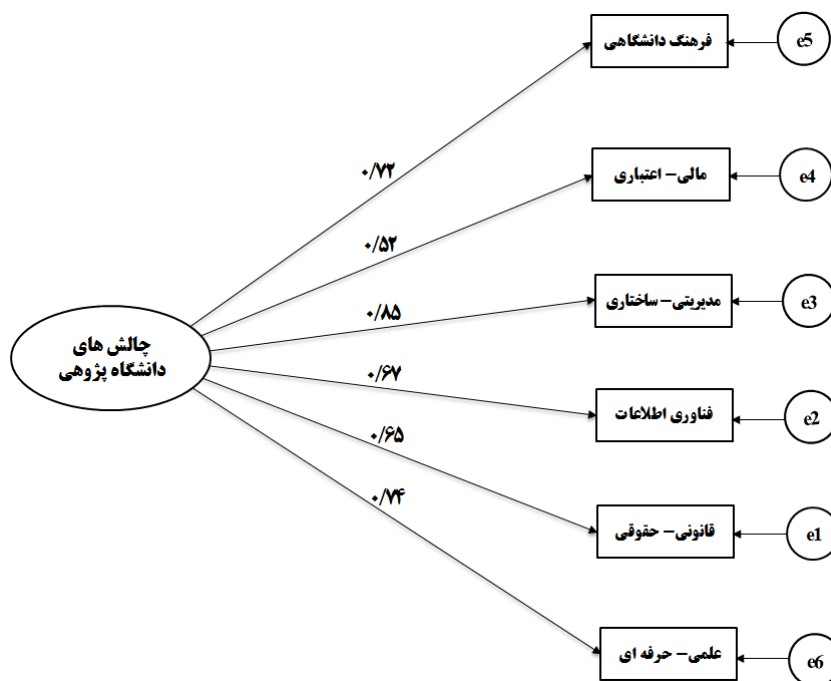
27 . construct validity

28. AMOS

در ذیل، مدل تحلیل عاملی تأییدی چالش‌های دانشگاه فرایند، به روش معادلات ساختاری و تحلیل عاملی تأییدی و از طریق نرم‌افزار ایموس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته که

قرار گرفت. داده و اطلاعات گردآوری شده حاصل از این فرایند، به روش معادلات ساختاری و تحلیل عاملی تأییدی و از طریق نرم‌افزار ایموس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته که

شکل ۱: مدل تحلیل عاملی تأییدی چالش‌های دانشگاه پژوهی در حالت ضرایب استاندارد شده



جدول ۱: پارامترها و شاخص‌های برازش مدل اندازه‌گیری شده چالش‌های دانشگاه پژوهی

شاخص‌های برازش		نام شاخص
مقدار	حد مجاز	
۲/۴۰	کمتر از ۳	$\frac{\chi^2}{df}$
۰/۰۹	کمتر از ۰/۱	RMSEA <sup>29</sup> (ریشه میانگین خطای برآورد)
۰/۹۶	بالاتر از ۰/۹	CFI <sup>30</sup> (برازندگی تعدیل یافته)
۰/۹۴	بالاتر از ۰/۹	NFI <sup>31</sup> (برازندگی نرم شده)
۰/۹۷	بالاتر از ۰/۹	GFI <sup>32</sup> (نیکویی برازش)
۰/۹۴	بالاتر از ۰/۹	AGFI <sup>33</sup> (نیکویی برازش تعدیل شده)

29. Root Mean Square Error Approximation

30. Comparative Fit Index

31. Normed Fit Index

32. Goodness of Fit Index

33. Adjusted Goodness of Fit Index



چالش‌های شناسایی شده در زمینه تحقق دانشگاه پژوهی در دانشگاه علامه طباطبایی، مورد تأیید قرار گرفته است. در ادامه، جدول ۲، ضرایب استاندارد نشده و استاندارد شده و همچنین میزان معناداری چالش‌های تحقق دانشگاه پژوهی در دانشگاه مورد مطالعه را نشان می‌دهد.

همانطور که مشاهده می‌شود، در جدول ۲، ضرایب استاندارد نشده، ضرایب استاندارد شده و آماره معناداری مربوط به چالش‌های تحقق دانشگاه پژوهی در دانشگاه علامه طباطبایی، بر اساس مقیاس اصلی و زیرمقیاس‌های مرتبط با آن، آورده شده است. همچنان که ملاحظه می‌شود، اطلاعات ارائه شده در جداول ذیل حاکی از آن است که تمامی شش گروه از چالش‌های شناسایی شده در ارتباط با تحقق دانشگاه پژوهی در دانشگاه علامه طباطبایی با ۹۵ درصد اطمینان، مورد تأیید قرار گرفته است.

همچنان که در شکل فوق ملاحظه می‌شود، در ارتباط با چالش‌های تحقق دانشگاه پژوهی در دانشگاه علامه طباطبایی، از دیدگاه پاسخگویان، چالش مدیریتی-ساختاری، نسبت به سایر چالش‌های شناسایی شده در این زمینه، از اولویت بالاتری برخوردار بوده است. جدول ۱ پارامترها و شاخص‌های برازش مدل اندازه‌گیری شده در ارتباط با چالش‌های تحقق دانشگاه پژوهی در دانشگاه علامه طباطبایی را نشان می‌دهد.

به طور کلی، در ارتباط با خروجی نرم‌افزار ایموس، هر یک از پارامترها و شاخص‌های به دست آمده، به تنهایی دلیل برازندگی یا عدم برازندگی مدل نیستند؛ بلکه این شاخص‌ها در کنار هم معنادار و قابل تفسیر خواهند بود. بنابراین میزان پارامترها و شاخص‌های به دست آمده حاکی از آن است که در مجموع، مدل در جهت تبیین و برازش، از وضعیت مناسبی برخوردار است. به عبارت دیگر، شش گروه

جدول ۲: ضرایب استاندارد نشده و استاندارد شده و میزان معناداری چالش‌های دانشگاه پژوهی

مقیاس	زیر مقیاس	ضریب استاندارد نشده	$\beta$ استاندارد شده	آماره معناداری	sig
	فرهنگ دانشگاهی	۱/۸۴	۰/۷۲	۷/۶۰	۰/۰۰۱
	مالی-اعتباری	۱/۰۱	۰/۵۲	۵/۶۴	۰/۰۰۱
چالش‌های	مدیریتی-ساختاری	۳/۴۷	۰/۸۵	۸/۳۷	۰/۰۰۱
دانشگاه پژوهی	فناوری اطلاعات	۱/۳۱	۰/۶۶	۷/۰۵	۰/۰۰۱
	قانونی-حقوقی	۱/۰۰	۰/۶۵	۶/۹۷	۰/۰۰۱
	علمی-حرفه‌ای	۲/۰۶	۰/۷۵	۷/۷۵	۰/۰۰۱

جدول ۳: تفاوت میان دیدگاه‌های پاسخگویان به تفکیک پست سازمانی

شاخص آماری متغیرها	مجموع مجنورات بین گروهی	درجته آزادی بین گروهی	میلنگین مجنورات بین گروهی	مقدار F	سطح معناداری
فرهنگ دانشگاهی	۱۹/۸۹	۲	۹/۹۴	۱/۰۴	۰/۳۵
مالی-اعتباری	۱۰/۹۳	۲	۵/۴۶	۰/۹۸	۰/۳۷
مدیریتی-ساختاری	۱۴/۶۸	۲	۷/۳۴	۰/۳۱	۰/۷۳
فناوری اطلاعات	۱۶/۲۱	۲	۸/۱۰	۱/۴۴	۰/۲۴
قانونی-حقوقی	۶/۲۶	۲	۳/۱۳	۰/۹۵	۰/۳۹
علمی-حرفه‌ای	۱۴/۷۳	۲	۷/۳۶	۰/۷۰	۰/۵۰

جدول ۴: تفاوت میان دیدگاه‌های پاسخگویان به تفکیک دانشکده‌های مختلف

شاخص آماری متغیرها	مجموع مجنورات بین گروهی	درجت آزادی بین گروهی	میانگین مجنورات بین گروهی	مقدار F	سطح معناداری
فرهنگ دانشگاهی	۷۰/۷۴	۴	۱۷/۶۸	۱/۹۲	۰/۱۱
مالی-اعتباری	۲۵/۵۲	۴	۶/۳۸	۱/۱۷	۰/۳۲
مدیریتی-ساختاری	۱۸۹/۵۰	۴	۴۷/۳۷	۲/۰۹	۰/۰۸
فناوری اطلاعات	۴۷/۷۰	۴	۱۱/۹۲	۲/۲۱	۰/۰۷
قانونی-حقوقی	۸/۲۱	۴	۲/۰۵	۰/۶۲	۰/۶۵
علمی-حرفه ای	۷۵/۷۰	۴	۱۸/۹۲	۱/۷۹	۰/۱۳

میانگین چالش‌های تحقق دانشگاه پژوهی در این دانشگاه، مشاهده نشده است.

#### بحث و نتیجه‌گیری

دورنمای کلی حرکت کشور بر اساس اسناد و برنامه‌های بالادستی نظام، دستیابی به توسعه مبتنی بر دانش است که نهادهای تولید کننده دانش به ویژه نهاد دانشگاه نقش محوری را در این زمینه برعهده خواهند داشت. بدون شک، ایفای نقش هدایت‌گری دانشگاه، در راستای تحقق توسعه دانشی در کشور، مستلزم برخورداری این نهاد از مکانیزم و واحدی است که همزمان به بهبود درونی و پاسخگویی بیرونی تأکید نماید. به عبارت دیگر، قادر باشد در مرحله نخست، به آسیب‌شناسی درونی ساختار و فرایندهای دانشگاهی به منظور دستیابی به کارآمدی حداکثری نهاد فوق بپردازد، چراکه دانشگاه به مثابه نهاد پیشگام در مسیر دستیابی کشور به توسعه دانشی، خود باید در سطح قابل قبولی از کارایی و اثربخشی قرار داشته باشد و در مرحله دوم بتواند دانشگاه را در راستای ایفای نقش برون سازمانی خویش و ارائه خدمات اثربخش به جامعه و صنعت یاری رساند که این امر در حقیقت، در همان حوزه ارتباط دانشگاه و صنعت قرار می‌گیرد. اهداف ارزشمند فوق از طریق مفهوم و واحد کارآمدی در دانشگاه تحت عنوان دانشگاه پژوهی محقق خواهد شد که علی‌رغم گذشت دهه‌های متمادی از پیدایش و نضج آن در دانشگاه‌های معتبر جهان، هنوز در کشور ما مورد توجه و تأکید قرار نگرفته است. بنابراین با عنایت به نکات مطروحه فوق، هدف از پژوهش حاضر تبیین مدل علی

علاوه بر آن، در بخش دیگری از این پژوهش، به بررسی تفاوت میان دیدگاه‌های دو گروه از پاسخگویان شامل اعضای هیأت علمی با مدیران و کارشناسان ستادی دانشگاه علامه طباطبایی، در ارتباط با چالش‌های تحقق دانشگاه پژوهی در این دانشگاه پرداخته شده که اطلاعات مربوط به آن در جدول ۳ آورده شده است.

همانگونه که نتایج مطرح در جدول ۳ نشان می‌دهد، از آن‌جا که مقادیر F به دست آمده، از مقدار F جدول کوچک‌تر است و همچنین از آن‌جا که سطح معناداری آزمون‌ها بزرگ‌تر از ۰/۰۵ است، بنابراین با ۹۵ درصد اطمینان می‌توان چنین اشاره نمود که تفاوت معناداری میان دیدگاه‌های پاسخگویان به تفکیک پست سازمانی، مشتمل بر دو گروه اعضای هیأت علمی با مدیران و کارشناسان ستادی دانشگاه علامه طباطبایی در ارتباط با میانگین چالش‌های تحقق دانشگاه پژوهی در این دانشگاه، مشاهده نشده است. از دیگر سو، جدول ۴ تفاوت میان دیدگاه‌های پاسخگویان در ارتباط با چالش‌های تحقق دانشگاه پژوهی در دانشگاه علامه طباطبایی را به تفکیک دانشکده‌های مختلف در این دانشگاه را نشان می‌دهد. همانطور که اطلاعات ارائه شده در جدول ۴ نشان می‌دهد، از آن‌جا که مقادیر F به دست آمده، از مقدار F جدول کوچک‌تر است و همچنین از آن‌جا که سطح معناداری آزمون‌ها بزرگ‌تر از ۰/۰۵ است، بنابراین با ۹۵ درصد اطمینان می‌توان چنین مطرح نمود که تفاوت معناداری میان دیدگاه‌های پاسخگویان به تفکیک دانشکده‌های مختلف دانشگاه علامه طباطبایی، در ارتباط با

ماتیس (۲۰۱۳) و سوآپ (۱۹۷۰) در ارتباط با محورهای مدیریتی - ساختاری، فرهنگ دانشگاهی و علمی - حرفه‌ای، و تحقیق نعمتی (۱۳۹۴)، انتظاری (۱۳۸۳)، ولکواين (۲۰۰۸) و تیلور، وبر و جی کوبز (۲۰۱۳) در ارتباط با محورهای مالی - اعتباری دارای چالش‌های شناسایی شده مشترک بوده است. همچنین نتایج این پژوهش در محورهای فناوری اطلاعات و قانونی - حقوقی با پژوهش کالدرون ماتیس (۲۰۱۳)، تیلور، هنلون و یورک (۲۰۱۳)، ولدن و آلن (۲۰۱۱)، سوآپ (۱۹۷۰)، امین بیدختی و همکاران (۱۳۹۱) و در محور علمی - حرفه‌ای با تحقیق امین بیدختی و همکاران (۱۳۹۱)، تیلور، هنلون و یورک (۲۰۱۳)، ویتچرچ (۲۰۰۸)، نورشاهی (۱۳۸۴)، انتظاری (۱۳۸۳) و سوآپ (۱۹۹۰) انطباق یافته است.

محدودیت‌هایی در ارتباط با انجام این پژوهش مطرح بوده، از جمله این که پژوهش فوق فقط در ارتباط با چالش‌های پیشروی تحقق دانشگاه پژوهی در دانشگاه‌های تخصصی و آن هم به صورت مطالعه موردی، تنها در دانشگاه علامه طباطبایی صورت پذیرفته است و در تعمیم نتایج آن به سایر دانشگاه‌های تخصصی و جامع، باید احتیاط لازم را به عمل آورد و باید متناسب با مقتضیات خود دانشگاه‌ها اقدام نمود. از دیگر سو، با عنایت به مزایای متعدد مفهوم و واحد دانشگاه پژوهی برای نهاد دانشگاه، پیشنهاد می‌شود که از طریق بهینه‌کاوی تجارب موفق بین‌المللی در این زمینه، و همچنین مطمح نظر قرار دادن شرایط و اقتضات خاص دانشگاه‌های کشور به منظور بهره‌گیری از آن، در راستای راه‌اندازی و توسعه واحد فوق در نظام آموزش عالی کشور سیاست‌گذاری‌ها، برنامه‌ریزی‌ها و اقدامات مقتضی صورت پذیرد.

علاوه بر آن، نیاز است در راستای توسعه مفهوم و واحد دانشگاه پژوهی در میان دانشگاه‌ها و دانشگاهیان در کشور، اطلاع‌رسانی و آگاهی‌های لازم از طریق برگزاری دوره‌های آموزشی اثربخش، ترجمه متون تخصصی معتبر و همچنین برگزاری جلسات هم‌اندیشی و نشست‌های تخصصی، صورت پذیرد.

چالش‌ها، موانع و محدودیت‌های تحقق دانشگاه پژوهی در دانشگاه‌های تخصصی کشور بوده است که در این پژوهش، دانشگاه علامه طباطبایی به عنوان بزرگ‌ترین دانشگاه تخصصی علوم انسانی در کشور، مورد مطالعه قرار گرفته است.

در این پژوهش، ابتدا از طریق مطالعه گسترده مبانی نظری و تحقیقات پیشین در سطوح ملی و بین‌المللی، مطالعه اسنادی منابع مرتبط در دانشگاه علامه طباطبایی و همچنین بر مبنای الگوی ولکواين (۱۹۹۹)، چالش‌ها، موانع و محدودیت‌های تحقق دانشگاه پژوهی در دانشگاه علامه طباطبایی در شش محور: الف) فرهنگ دانشگاهی، ب) مدیریتی - ساختاری، ج) علمی - حرفه‌ای، د) مالی - اعتباری، ه) قانونی - حقوقی و و) فناوری اطلاعات، شناسایی شد و بر آن اساس، مدل علی پژوهش، تبیین گردید. سپس بر اساس چالش‌های شناسایی شده و همچنین تلفیق پرسشنامه‌های موجود در این زمینه، پرسشنامه محقق‌ساخته پژوهش تدوین شد. نتایج حاکی از آن است که تمامی چالش‌های شناسایی شده مطروحه و همچنین مدل علی مربوط به آن، از سوی پاسخگویان مورد تأیید قرار گرفته و چالش مدیریتی - ساختاری نسبت به سایر چالش‌ها، از دیدگاه اعضای هیأت علمی، مدیران و کارشناسان دانشگاه علامه طباطبایی، دارای اولویت بالاتری بوده است.

علاوه بر آن، نتایج گویای آن است که تفاوتی میان دیدگاه‌های دو گروه از پاسخگویان در ارتباط با چالش‌های شناسایی شده، به تفکیک دانشکده و پست سازمانی، مشاهده نشده است که در پژوهش خانم زارع (۱۳۸۹) نیز این نتیجه به تأیید رسیده است.

با عنایت به تحقیقات انجام شده توسط سایر محققان در سطوح ملی و بین‌المللی که در بخش پیشینه پژوهش بدان اشاره شد، شش گروه چالش‌های شناسایی و تأیید شده در این پژوهش در ارتباط با تحقق دانشگاه پژوهی در دانشگاه علامه طباطبایی با نتایج حاصل از تحقیق نعمتی (۱۳۹۴)، امین بیدختی و همکاران (۱۳۹۱)، نورشاهی (۱۳۸۴)، کالدرون

Conference on Conference on on Higher Education. Paris, France: UNESCO.

11. Bagshaw, M (1999). *Teaching Institutional Research to the Learning Inhibited Institution. New Direction for IR*. NO. 104. 82 73 , US: Jossey Bass Publishers. Boston: Little Brown.

12. Calderon, A (2011, June). *Challenges and paradigms for institutional research in a globalized higher education system*. Keynote address, Fourth Conference of U.K. and Ireland Institutional Research. London, England.

13. Calderon, A. and Mathies, C (2013). *Institutional Research in the Future: Challenges Within Higher Education and the Need for Excellence in Professional Practice*, *New Direction for Institutional Research*, No. 157, Wiley Online Library.

14. Cowley, W. H. (1959). *Two and a half centuries of institutional research*. In R. G. Axt and H. T. Sprague (Eds), *College-self study: Lectures on institutional research* (pp. 1-16). Boulder, CO: The western interstate commission for Higher education.

15. Institute for the Future (2012). *Future work skills 2020*. Palo Alto, CA: University of Phoenix Research Institute.

16. [Karen L. Webber \(2012\)](#). *The Role of Institutional Research in a High Profile Study of Undergraduate Research. Research in Higher Education*. November 2012, Volume 53, [Issue 7](#), pp 695-716.

17. Knight, William E. Moore, Michael E & Coperthwaite, Corby A (1999). *Knowledge, Skills, and Effectiveness in Institutional Research*, Issue 104, pages 31-39.

18. Knight, William E. Moore (2010). *In their own word: effectiveness in institutional research. Association for institutional research*, number 115. Netherlands: Springer.

19. Olsen, Deborah (2010). *Institutional Research*, *New Directions for IR*, N.111, P.103-111, Jossey-Bass, a Wiley Company .

## منابع

۱. امین بیدختی، علی اکبر، نعمتی، محمدعلی و زارع، مریم (۱۳۹۱). ضرورت ایجاد واحد دانشگاه پژوهی در دانشگاه های اسلامی ایران، مدیریت در دانشگاه اسلامی، سال اول، شماره ۱، صص ۹۱-۱۱۳.

۲. انتظاری، یعقوب (۱۳۸۳). تحقیقات نهادی رهیافتی برای بهبود بهره‌وری، توسعه دانش در دانشگاه های ایران، نامه آموزش عالی، شماره ۱، ۲، ۳ و ۴.

۳. جاودانی، حمید (۱۳۹۲). *دانشگاه و جهانی شدن: مفاهیم و رویکردها*، تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی.

۴. زارع، مریم، امین بیدختی، علی اکبر، نعمتی، محمد علی (۱۳۸۹). *الزامات تحقق دانشگاه پژوهی در دانشگاه های دولتی شهر تهران*، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه سمنان، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی

۵. فراستخواه، مقصود (۱۳۸۸). *دانشگاه و آموزش عالی: منظرهای جهانی و مسئله های ایرانی*، تهران: نشر نی.

۶. نعمتی، محمد علی (۱۳۹۴). *تدوین سیاست ها، اهداف، وظایف و جایگاه سازمانی پیشنهادی واحد دانشگاه پژوهی (IR) در دانشگاه علامه طباطبایی*، تهران: دانشگاه علامه طباطبایی.

۷. نورشاهی، نسرين (۱۳۸۴). *مقایسه تجربیات دانشگاه پژوهی در دانشگاه های ایران و آمریکا*، مؤسسه آموزش عالی، پنجاه و دومین نشست رؤسای دانشگاه ها و مؤسسات آموزش عالی، پژوهش و فناوری.

۸. یمینی دوزی سرخابی، محمد. (۱۳۸۲). *برنامه ریزی توسعه دانشگاهی: نظریه ها و تجربه ها*، تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی.

9. Altbach, P (2011). *The past, present, and future of the research university*. In P. Altbach & J. Salmi (Eds.), *The road to academic excellence: The making of world-class research universities* (pp. 11-32). Washington, DC: World Bank.

10. Altbach, P., Reisberg, L., & Rumbley, L (2009). *Trends in global higher education: Tracking an academic revolution*. Report prepared for UNESCO 2009 World

20. Okigbo, C. A (2007). *Institutional Research in Higher Educations*, North Dakota State University.
21. Peterson, Marvin W (1999). *The Role of Institutional Research; from Improvement to Redesign*", *New Direction for IR*, NO.104, P.83-103, US: Jossey-Bass Publishers.
22. Saupe, Joe L & Montgomery, James R (1970). *The Nature and Role of Institutional Research ... Memo to a College or University*. Berkeley, California: Association for Institutional Research.
23. Saupe, Joe L (1990). *The functions of Institutional Research*, (2nd ed.) Tallahassee, FL: Association for Institutional Research.
24. Taylor B. J. and Webber K. L. and Jacobs G. J (2013). *Institutional Research in Light of Internationalization, Growth, and Competition*", *New Direction for Institutional Research*, No. 157, Wiley Online Library.
25. Taylor J. and Hanlon M. and Yorke M (2013). *The Evolution and Practice of Institutional Research*, *New Direction for Institutional Research*, No. 157, Wiley Online Library.
26. Terenzini, Patrick (1999). *On the Nature of Institutional Research and Knowledge and Skills it Requires*. *New Directions for IR*, NO.104, 21-29, US: Jossey-Bass publishers.
27. Terenzini, Patrick (2012). *On the Nature of Institutional Research" Revisited: Plus ça Change... ?*. *Research in Higher Education*, March 2013, Volume 54, Issue 2, pp 137-148.
28. Volkwein, J. Fredericks (1999). *The Four Face of Institutional Research: new directions for institutional research*, no. 104, Winter 1999 © Jossey-Bass
29. Volkwein, J. Fredericks (2008). *The Foundations and Evolution of Institutional Research*, N.141, P.5-20.
30. Whitchurch, C (2008). *Shifting identities and blurring boundaries: The emergence of third space professionals in UK higher education*. *Higher Education Quarterly*, 62(4), 377-396.
31. Zimmer, B; JIR (1995). *Achieving quality within funding constraints: the potential contribution of institutional research*, Vol. 4, No.1, pp.74.

