



Research Paper

Explaining and modeling the thinking university in Iranian higher education: A Grounded Theory study

Jamal Salimi^{1*}, Ali Aminibagh²

Received: Apr. 21, 2026; Accepted: Jun. 28, 2026

ABSTRACT

A thoughtful university is an institution that moves beyond instrumental functions and the mere transmission of knowledge, focusing instead on critical reflection, scholarly dialogue, and social responsibility. Given the structural challenges and the dominance of quantification in Iranian higher education, the present study aimed to develop a theoretical model of the thoughtful university within the context of Iranian higher education, drawing on the lived experiences of faculty members of the Faculty of Humanities at the University of Kurdistan. The study adopted a qualitative approach using grounded theory methodology based on Strauss and Corbin's systematic design. The research population consisted of faculty members of the Faculty of Humanities at the University of Kurdistan. Using purposive sampling with a theoretical orientation, twenty faculty members were selected as the study sample. Data were collected through semi-structured interviews. Data analysis was conducted in three stages: open coding, axial coding, and selective coding. The causal conditions identified included the search for meaning, experiences of constraints, and environmental transformations. The contextual conditions comprised faculty culture, individual characteristics, and organizational conditions. The intervening conditions included evaluation policies, university management, and the climate of interaction. In response to these conditions, faculty members adopted strategies such as strengthening scholarly dialogue within the university environment, rethinking teaching and research practices, drawing the collective capacities of faculty members, and managing ways compatible with structural constraints. The consequences of these strategies were categorized as strengthening intellectual life within the university, transforming students' educational experience, improving the quality scholarly activity, and gradually redefining role the university in society. The findings indicated the realization of the thoughtful university Iran requires a transition from rigid and quantitatively oriented structures toward reflective agency among faculty members and the creation of informal spaces for dialogue.

Keywords: thoughtful university, Iranian higher education, Grounded Theory, humanities, critical reflection

1. Associate Professor of Curriculum Studies, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran

✉ j.saliemi@uok.ac.ir

* Corresponding Author

2. PhD Student in Higher Education Development Planning, Faculty of Humanities and Social Sciences, Department of Educational Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran

✉ Aliamini7401@gmail.com

INTRODUCTION

The concept of the thoughtful university has emerged as one of the most significant intellectual paradigms in contemporary higher education discourse. It emphasizes the university not merely as an institution for knowledge transmission and research production, but as a dynamic space for reflective inquiry, critical dialogue, and social responsibility. In recent decades, growing bureaucratization, quantitative evaluation systems, and instrumental approaches to higher education have challenged the intellectual and reflective functions of universities in many societies, including Iran. Within the Iranian higher education context, discussions related to reflective academic life, intellectual autonomy, and critical scholarship are often embedded implicitly in debates concerning educational reform, research productivity, and institutional governance. However, there remains limited empirical understanding of how faculty members themselves perceive, experience, and construct the idea of a thoughtful university in their everyday academic practices. Therefore, this study aimed to develop a theoretical model of the thoughtful university in the context of Iranian higher education based on the experiences and interpretations of humanities faculty members. The study sought to identify the causal, contextual, and intervening conditions influencing the formation of a thoughtful university, the strategies adopted by faculty members in response to these conditions, and the consequences emerging from such practices.

METHODOLOGY

This study employed a qualitative approach using grounded theory methodology based on Strauss and Corbin's systematic design. The research population consisted of faculty members of the Faculty of Humanities at the University of Kurdistan. Using purposive sampling with a theoretical orientation, twenty faculty members were selected as the study sample. Data collection continued until theoretical saturation was achieved. Semi-structured and in-depth interviews were used as the primary data collection method, enabling participants to explain their experiences, perceptions, and interpretations regarding the realization of a thoughtful university within the constraints and possibilities of higher education institutions. All interviews were audio-recorded, transcribed verbatim, and analyzed simultaneously with data collection. Data analysis was conducted through the three interconnected stages of open coding, axial coding, and selective coding. Through constant comparative analysis, conceptual categories were gradually integrated into a paradigmatic model that explained the processes, conditions, strategies, and consequences associated with the emergence of the thoughtful university in the Iranian higher education context.

FINDINGS

The findings revealed that the phenomenon of the thoughtful university is shaped through the interaction of causal conditions, contextual factors, intervening conditions, faculty strategies, and their consequences. The causal conditions included

the search for meaning in academic life, the experience of structural and intellectual limitations, and broader social and environmental transformations affecting higher education. Contextual conditions involved faculty culture, individual characteristics of professors, and organizational circumstances within universities. Intervening conditions consisted of evaluation policies, managerial practices, and the quality of academic interaction within departments and institutions. In response to these conditions, faculty members adopted several reflective and adaptive strategies. These included strengthening scholarly dialogue through formal and informal intellectual discussions, rethinking teaching and research practices beyond routine and instrumental approaches, utilizing collective capacities through collaborative academic activities, and managing structural limitations in ways that preserved intellectual autonomy while navigating bureaucratic demands. Participants described efforts to transform classrooms into dialogical spaces that encourage questioning, critical engagement, and theoretical reflection rather than passive knowledge transfer. The findings also demonstrated that these strategies generated several important consequences. At the institutional level, they contributed to strengthening intellectual life and increasing the vitality of scholarly interactions within the university. At the educational level, they transformed students' learning experiences by promoting analytical thinking, active participation, and engagement with theoretical and conceptual discussions. At the scholarly level, they enhanced the quality of academic activities through deeper inquiry, collaborative research, and increased attention to foundational disciplinary questions. Furthermore, the findings indicated a gradual redefinition of the university's role in society, as faculty members emphasized the university's responsibility in fostering critical awareness, addressing social issues, and contributing to public intellectual discourse.

CONCLUSION

Overall, the study demonstrates that the thoughtful university in the Iranian higher education context is not a fixed institutional reality but an ongoing and dynamic process constructed through the reflective practices and intellectual agency of faculty members within existing structural constraints. The realization of such a university depends not only on individual commitment to critical inquiry and dialogue but also on institutional environments that support academic interaction, intellectual freedom, and collaborative scholarly culture. The findings suggest that despite bureaucratic pressures and quantitative evaluation systems, faculty members continue to create spaces for reflective engagement and intellectual vitality through adaptive and collective strategies. Consequently, the thoughtful university can be understood as a relational and evolving academic culture in which dialogue, critical reflection, and social responsibility become central to the mission of higher education.

NOVELTY

The novelty of this study lies in its development of a grounded theoretical model of



Interdisciplinary
Studies in the Humanities

Abstract

the thoughtful university based on the lived experiences and reflective interpretations of humanities faculty members within the Iranian higher education context. Unlike previous studies that primarily approached the topic through philosophical discussions, institutional policy analysis, or technology-oriented perspectives on critical thinking, this research provides an empirically grounded explanation of how the thoughtful university is constructed, negotiated, and sustained in everyday academic life. Furthermore, by employing Strauss and Corbin's grounded theory approach, the study moves beyond descriptive accounts and offers a paradigmatic model encompassing causal conditions, contextual and intervening factors, strategies, and consequences. The research also contributes a context-sensitive understanding of how professors balance intellectual commitment with bureaucratic realities, thereby illuminating the complex relationship between individual agency and institutional structure in the formation of reflective academic culture.

CONFLICT OF INTEREST

The authors declare that there is no conflict of interest regarding this research.

FUNDING

This research was conducted using research funds from the Institute for Cultural, Social and Civilizational Studies under research project number 23493.

BIBLIOGRAPHY

- Ahern, A., O'Connor, T., McRuairc, G., McNamara, M., & O'Donnell, D. (2022). Critical thinking in the university curriculum—the impact on engineering education. *European Journal of Engineering Education*, 37(2), 125-132. <http://doi.org/10.1080/03043797.2012.666516>
- Aminibagh, A., & Salimi, J. (2025). Qualitative Analysis of Faculty Members' Perceptions of Creative University: A Path to Educational Innovation. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 31(2), 45-66. <https://doi.org/10.61838/KMAN.IRPHE.31.2.3>
- Aminibagh, A., Maroofi, Y., & Salimi, J. (2024). A Phenomenological Reflection on the Dimensions of Scientific Policy Making in Higher Education in Iran. *Educational Measurement and Evaluation Studies*, 14(47), 31-63. <https://doi.org/10.22034/emes.2024.2008279.2491>
- Asghari, F. (2021). Exploring academic culture in Iranian higher education institutions based on grounded theory. *Iranian Journal of Cultural Research*, 13(4), 85–117. <https://doi.org/10.22035/jicr.2021.2494.2926>
- Azizi, A., Salimi, J., & Tanhayee, A. (2025). An insight-based approach to higher education administration through mindfulness. *International Journal of Educational Management*, 39(4), 1005–1027. <https://doi.org/10.1108/IJEM-11-2024-0722>
- Barnett, R. (2014). *Thinking and rethinking the university: The selected works of Ronald Barnett*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315768045>
- Barnett, R., & Bengtson, S. S. (2018). Introduction: Considering the thinking university. In *The thinking university: A philosophical examination of thought and higher education* (pp. 1-12). Cham: Springer International Publishing.
- Bengtson, S. S., & Barnett, R. (2018). The thinking university. *A Philosophical Examination of Thought and Higher Education*. Cham: Springer.
- Bergsteedt, B., & du Plessis, A. (2025). Reimagining transformation through strategic thinking and accountable governance in the South African public university system. *Higher Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1007/s10734-025-01517-w>
- Boni, A., & Gasper, D. (2012). Rethinking the quality of universities: How can human development thinking contribute? *Journal of Human Development and Capabilities*, 13(3), 451-470. <http://doi.org/10.1080/19452829.2012.679647>
- Bullen, M. (1998). Participation and critical thinking in online university distance education. *Journal of distance education*, 13, 1-32.
- Castillo-Martínez, I. M., Argüelles-Cruz, A. J., Pinal-Ramírez, O. E., Glasserman-Morales, L. D., Ramírez-Montoya, M. S., & Carreon-Hermosillo, A. (2023). Towards the development of complex thinking in university students: Mixed methods with ideathon and artificial intelligence. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 5(23), 100-186. <http://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100186>



Interdisciplinary
Studies in the Humanities

Abstract

- Clegg, P. (2008). Creativity and critical thinking in the globalised university. *Innovations in Education and teaching International*, 45(3), 219-226. <https://doi.org/10.1080/14703290802175982>
- Entwistle, N. (2017). *Teaching for understanding at university: Deep approaches and distinctive ways of thinking*. Bloomsbury Publishing.
- Ferasatkah, M. (2022). Transformation in the seven realms of higher education and its future. *Interdisciplinary Studies in the Humanities*, 14(3), 5-7. <https://doi.org/10.22035/isih.2022.407>
- Fitzpatrick, K. (2021). *Generous thinking: A radical approach to saving the university*. Johns Hopkins University Press. <http://doi.org/10.31046/wabashcenter.v2i1.2835>
- Hassanpour, A., Deckman, S., Azizi, N., & Salimi, J. (2026). Intercultural competence in a homogeneous context: A phenomenological study of international students' lived experiences in an Iranian university. *Journal of Further and Higher Education*, 1-16.
- Leamson, R. (2023). *Thinking about teaching and learning: Developing habits of learning with first Year College and university students*. Routledge.
- Miranda, F. J., Chamorro, A., & Rubio, S. (2018). Re-thinking university spin-off: A critical literature review and a research agenda. *The Journal of Technology Transfer*, 43(4), 1007-1038. <http://doi.org/10.1007/s10961-017-9647-z>
- Moreno-Palma, N., Hinojo-Lucena, F. J., Romero-Rodríguez, J. M., & Cáceres-Reche, M. P. (2024). Effectiveness of problem-based learning in the unplugged computational thinking of university students. *Education Sciences*, 14(7), 693.
- Parhamnia, F. (2021). The study of scientific thinking and reflective thinking and their relationship with research self-efficacy among post graduate students. *Iranian Journal of Higher Education*, 13(4), 25-38.
- Paya, A., & Ebrahimabadi, H. (2022). Our expectations of universities in the next few decades: Developments in universities responsibilities and functions. *Interdisciplinary Studies in the Humanities*, 14(3), 9-48. <https://doi.org/10.22035/isih.2022.4784.4697>
- Redding, G. (2017). Critical thinking, university autonomy, and societal evolution; thoughts on a research agenda. <http://doi.org/10.5287/ora-zvo6450x9>
- Romero-Rodríguez, J. M., Ramírez-Montoya, M. S., Buenestado-Fernández, M., & Lara-Lara, F. (2023). Use of ChatGPT at university as a tool for complex thinking: Students' perceived usefulness. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 12(2), 323-339.
- Salimi, J., Azizi, A., Srisarajivakul, E., & Sajadi, S. (2025). Embracing intercultural trust: Cultivating non-native teachers' cultural humility in Iranian Kurdistan. *International Journal of Multicultural Education*, 27(3), 123-150.
- Tian, J., & Low, G. D. (2011). Critical thinking and Chinese university students: A review of the evidence. *Language, Culture and Curriculum*, 24(1), 61-76.

- Torkzadeh, M., Barzegar, B., & Mahini, F. (2021). Providing and validating a model for applying critical thinking in accounting education in universities. *International Journal of Nonlinear Analysis and Applications*, 12(Special Issue), 1213-1228. 10.22075/ijnaa.2021.5628
- Zakersalehi, G. (2023). Transition to a Mode 2 university: Possibilities and Impossibilities. *Journal of University Studies*, 2(1), 5–29. <https://doi.org/10.22035/jous.2024.5077.1048>
- Zhang, L. F. (2023). Do university students' thinking styles matter in their preferred teaching approaches?. *Personality and individual differences*, 37(8), 1551-1564. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.paid.2004.02.012>
- Zhu, C., & Zhang, L. F. (2023). Thinking styles and conceptions of creativity among university students. *Educational Psychology*, 31(3), 361-375.



Abstract



مقاله پژوهشی

تبیین و مدل‌سازی مفهوم دانشگاه متفکر در بافت آموزش عالی ایران: مطالعه‌ای مبتنی بر نظریه داده‌بنیاد

جمال سلیمی^{۱*}، علی امینی‌باغ^۲

دریافت: ۱۴۰۵/۰۲/۰۱؛ پذیرش: ۱۴۰۵/۰۴/۰۷

چکیده

دانشگاه متفکر، نهادی است که فراتر از کارکردهای ابزاری و انتقال صرف دانش، بر بازاندیشی انتقادی، دیالوگ علمی و مسئولیت اجتماعی تمرکز دارد. با توجه به چالش‌های ساختاری و کمی‌گرایی در آموزش عالی ایران، این پژوهش با هدف تدوین مدل نظری دانشگاه متفکر در بافت آموزش عالی ایران و بر اساس تجربه زیسته استادان علوم انسانی انجام شد. این پژوهش با رویکرد کیفی و با استفاده از روش نظریه داده‌بنیاد (رویکرد اشتراوس و کوربین) انجام گرفت. جامعه پژوهش اعضای هیئت علمی دانشکده علوم انسانی دانشگاه کردستان بودند که با استفاده از روش نمونه‌گیری هدفمند با گرایش نظری، ۲۰ نفر از آنان به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته بود. تحلیل داده‌ها در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی صورت پذیرفت. عوامل علی شامل جست‌وجوی معنا، تجربه محدودیت‌ها و تحولات محیطی؛ عوامل زمینه‌ای شامل فرهنگ دانشکده، ویژگی‌های فردی و شرایط سازمانی؛ و عوامل مداخله‌گر شامل سیاست‌های ارزیابی، مدیریت دانشگاه و فضای تعامل شناسایی شدند. در مواجهه با این شرایط، استادان راهبردهایی نظیر تقویت گفت‌وگوی علمی در محیط دانشگاه، بازاندیشی در شیوه‌های تدریس و پژوهش، استفاده از ظرفیت‌های جمعی هیئت علمی و مدیریت سازگار با محدودیت‌های ساختاری را اتخاذ می‌کنند. پیامدهای این راهبردها در قالب تقویت حیات فکری در دانشگاه، تحول در تجربه آموزشی دانشجویان، ارتقای کیفیت فعالیت علمی و بازتعریف تدریجی نقش دانشگاه در جامعه دسته‌بندی شد. نتایج نشان داد تحقق دانشگاه متفکر در ایران، نیازمند گذار از ساختارهای صلبی و کمی‌گرا به سمت کنشگری بازاندیشانه استادان و ایجاد فضاهای گفت‌وگوی غیررسمی است.

کلیدواژه‌ها: دانشگاه متفکر، آموزش عالی ایران، نظریه داده‌بنیاد، علوم انسانی، بازاندیشی انتقادی

۱. دانشیار مطالعات برنامه درسی، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران
j.salimi@uok.ac.ir ✉

* نویسنده مسئول

۲. دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی توسعه آموزش عالی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران
aliamini7401@gmail.com ✉

۱. مقدمه

دانشگاه در ساحت تمدنی و علمی خود، نهادی است که فراتر از کارکردهای آموزشی و پژوهشی، رسالتی بنیادین در پرورش تفکر انتقادی، اخلاق حرفه‌ای و مسئولیت اجتماعی بر عهده دارد (اهرن^۱ و همکاران، ۲۰۲۲). در این میان، مفهوم دانشگاه متفکر به عنوان یک الگوی آرمانی، به دنبال بازگرداندن معنای اصیل حیات آکادمیک است (اصغری، ۱۴۰۰)؛ الگویی که در آن استادان نه صرفاً به عنوان کارگزاران آموزشی، بلکه به عنوان کنشگران اصلی اندیشه، نقشی محوری در پیوند میان تفکر شناختی، تعاملات اخلاقی و مسئولیت‌های نهادی ایفا می‌کنند (ژو و ژانگ^۲، ۲۰۱۱؛ ژانگ^۳، ۲۰۲۳). با این حال، تحقق این آرمان در فضای پیچیده و پرچالش دانشگاه‌های امروز، که تحت فشار مدیریت منابع، محدودیت‌های اداری و انتظارات کمی‌گرایانه قرار دارند، با دشواری‌های ساختاری و فردی متعددی مواجه است (برگستدت و دوپلسیس^۴، ۲۰۲۵).

بی‌توجهی به ادراک و تجربه استادان از دانشگاه و مفهوم تفکر، یک خلأ جدی در هدایت برنامه‌های توسعه دانشگاهی ایجاد کرده است (سلیمی و امینی باغ، ۱۴۰۴). اگرچه استادان عاملان اصلی انتقال ارزش‌های آکادمیک هستند، تمرکز پژوهش‌های قبلی بیشتر بر سنجش مهارت‌های شناختی یا سبک‌های تفکر دانشجویان بوده است و نقش خود استادان در خلق بسترهایی مانند گفت‌وگوی علمی عمیق، تعامل اخلاقی و ایجاد فضای پژوهش محور نادیده گرفته شده است (ژو و ژانگ، ۲۰۱۱؛ ژانگ، ۲۰۲۳). این رویکرد یک‌سویه باعث شده است که سیاست‌گذاران بدون درک واقعی از نحوه مواجهه استادان با فشارهای روزمره دانشگاه، برنامه‌هایی را تدوین کنند که عملاً کارایی ندارند (امینی باغ، معروفی و سلیمی، ۱۴۰۳)؛ و در نتیجه، شناخت جامعی از چگونگی زیست و معنای دانشگاه متفکر در ذهن کنشگران اصلی آن وجود ندارد (عزیزی، سلیمی و تنهایی، ۲۰۲۵).



1. Ahern
2. Zhou & Zhang
3. Zhang
4. Bergstedt & Doplesis



این کمبود اطلاعات زمانی اهمیت بیشتری پیدا می‌کند که بدانیم کیفیت یادگیری و توانایی‌های پژوهشی دانشجویان، مستقیماً تحت تأثیر کیفیت محیط‌های آموزشی است که تفکر پیچیده و حل مسئله را ترویج می‌کنند (رومرو-رودریگز^۱ و همکاران، ۲۰۲۳؛ کاستیو-مارتینز^۲ و همکاران، ۲۰۲۳). وقتی الگوها و موانع ذهنی استادان در مواجهه با مفهوم دانشگاه متفکر شناسایی نشوند، نمی‌توان بستر مناسب برای پرورش این تفکر را در کلاس‌های درس ایجاد کرد (ترک‌زاده و همکاران، ۱۴۰۰). علاوه بر موارد فوق، باید توجه داشت که دانشگاه متفکر تنها یک مفهوم انتزاعی نیست، بلکه بازتابی از کیفیت تعاملات زنده میان اعضای هیئت‌علمی و محیط کاری آن‌ها است (فراس‌تخواه، ۱۴۰۱). بدون تحلیل روایت‌های استادان از موانع نهادی و انتظارات حرفه‌ای، تلاش برای پیاده‌سازی هرگونه الگوی تعالی‌بخش در آموزش عالی، در سطح تغییرات شکلی باقی می‌ماند و به تغییرات بنیادین در فرهنگ اندیشه‌ورزی نمی‌انجامد (مورنو-پالما^۳ و همکاران، ۲۰۲۴).

شکاف اصلی در این حوزه، فقدان شواهد تجربی درباره نحوه تفسیر و مواجهه کنشگران دانشگاهی با الزامات و موانع دانشگاه متفکر است. در واقع، ابهام در خصوص نحوه درک استادان از این مفهوم و شیوه‌های رویارویی آنان با چالش‌ها و فرصت‌های موجود در فضای دانشکده، مانع از ترسیم تصویری واقعی از زمینه‌های تحقق یا تضعیف دانشگاه متفکر شده است. بر این اساس، تحقیق حاضر به دنبال آن است که فرایند شکل‌گیری و برساخت مفهوم دانشگاه متفکر در تجربه زیسته استادان دانشکده علوم انسانی چگونه تکوین می‌یابد و این فرایند تحت تأثیر چه شرایط علی، زمینه‌ای و مداخله‌گری شکل می‌گیرد و به چه راهبردها و پیامدهایی در حیات آکادمیک می‌انجامد؟

1. Romero-Rodríguez
2. Castillo-Martinez
3. Moreno-Palma

۲. مبانی نظری

مفهوم دانشگاه متفکر در امتداد تحولاتی شکل گرفته است که جایگاه دانشگاه را از یک نهاد صرفاً آموزشی، به نهادی فرهنگی، انتقادی و اثرگذار در حیات اجتماعی گسترش داده‌اند. در این نگاه، دانشگاه فقط محل انتقال دانش یا تولید پژوهش نیست، بلکه فضایی است که در آن اندیشه‌ورزی، تأمل، گفت‌وگوی علمی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی باید در متن فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی حضور داشته باشد (سلیمی و همکاران، ۲۰۲۵). از همین رو، دانشگاه متفکر را می‌توان تلاشی برای بازخوانی رسالت دانشگاه در نسبت با پرورش ذهن مستقل، تقویت قدرت داوری و شکل‌دهی به روابط علمی معنا‌دار دانست. در ادبیات جدید نیز این مفهوم بیشتر در پیوند با کیفیت حیات آکادمیک و نحوه حضور اعضای دانشگاه در یک فضای علمی زنده و مسئولانه فهم شده است، نه صرفاً در قالب شاخص‌های رسمی عملکرد یا خروجی‌های کمی (برگستیدت و دوپلسیس، ۲۰۲۵). در عین حال، فهم دانشگاه متفکر بدون توجه به جایگاه تفکر در تجربه دانشگاهی ممکن نیست. بخشی از ادبیات آموزش عالی، به نقش سبک‌های تفکر، شیوه‌های یادگیری و ظرفیت خلاقیت در محیط دانشگاه پرداخته است و نشان داده است که نحوه اندیشیدن، بر نوع مواجهه افراد با آموزش، پژوهش و تعاملات علمی اثر می‌گذارد (ژانگ و ژو، ۲۰۲۳؛ ژانگ، ۲۰۲۳). با این حال، دانشگاه متفکر را نمی‌توان فقط به وجود مهارت‌های شناختی یا سبک‌های فکری فروکاست. این مفهوم ناظر بر وضعیتی گسترده‌تر است که در آن تفکر، از سطح توانایی فردی فراتر می‌رود و به بخشی از فرهنگ دانشگاهی، گفت‌وگوی عالمانه و شیوه زیست آکادمیک تبدیل می‌شود. به همین دلیل، توجه به تفکر پیچیده، انتقادی و میان‌رشته‌ای شرطی مهم در فهم این مفهوم است، اما برای تبیین آن کافی نیست (رومرو-رودریگز و همکاران، ۲۰۲۳).

بررسی خاستگاه نظری مفهوم دانشگاه متفکر نشان می‌دهد که این ایده در ابتدا با تکیه بر آرای نظریه‌پردازانی همچون کارل یاسپرس و جان هنری نیومن شکل گرفت که دانشگاه را فراتر از یک سازمان اداری، به عنوان فضایی برای جست‌وجوی حقیقت و





پرورش ذهن مستقل تبیین می‌کردند؛ روندی که بعدها در تحولات فکری و نهادی آموزش عالی در قرن بیستم، توسط اندیشمندانی نظیر برتون کلارک و رونالد بارنت بازخوانی شد تا بر رسالت فرهنگی و انتقادی این نهاد تأکید شود (پایا و ابراهیم آبادی، ۱۴۰۱). از منظر فلسفی و نهادی، دانشگاه متفکر به مثابه نهادی چندلایه و بین‌رشته‌ای شناخته می‌شود که مبانی خود را از حوزه‌هایی چون فلسفه تعلیم و تربیت، جامعه‌شناسی سازمان‌ها و روان‌شناسی شناختی وام گرفته است و رسالت آن تنها به آموزش و پژوهش محدود نمی‌شود، بلکه تلفیق نقش‌های اخلاقی، اجتماعی و شناختی استادان و دانشجویان را در بر می‌گیرد (مورنو-پالما و همکاران، ۲۰۲۴). این رویکرد تحلیلی، دانشگاه متفکر را یک بافت نهادی و معنایی می‌داند که در آن تعاملات فردی و سازمانی با هم ترکیب می‌شوند تا فرآیندهای تفکر بنیادین و مسئولیت اجتماعی جاری گردد (حسن‌پور، دیکمن، عزیزی و سلیمی، ۲۰۲۶). برای تبیین دقیق این مفهوم، مرزبندی آن با مفاهیم هم‌پوشان در حوزه آموزش عالی ضرورت دارد. دانشگاه متفکر با الگوهای رایجی همچون دانشگاه پژوهش‌محور که هدف اصلی آن تولید دانش تخصصی است، یا دانشگاه کارآفرین که بر تجاری‌سازی و ارتباط با صنعت تمرکز دارد، تفاوت بنیادی دارد (ذاکر صالحی، ۱۴۰۲)؛ زیرا تمرکز دانشگاه متفکر به جای خروجی‌های مادی و کمی، بر زیرساخت‌های فکری و فضای انتقادی حاکم بر این فعالیت‌ها معطوف است. همچنین، هرچند این مفهوم با تعهد اجتماعی، فرهنگ دانشگاهی و ارزش‌هایی نظیر آزادی آکادمیک پیوند دارد، اما از آن‌ها متمایز است؛ زیرا کانون توجه خود را بر تقویت تفکر پیچیده و گفت‌وگوی عالمانه به عنوان بنیادی‌ترین ارزش جهت‌دهنده به کنش‌های دانشگاهی قرار می‌دهد (پره‌م‌نیا، ۱۴۰۰). علاوه بر این، دانشگاه متفکر فراتر از برنامه‌های درسی متداول آموزش عالی یا رویکردهای مهندسی و فنی برای ادغام مهارت‌های تحلیل و تصمیم‌گیری در برنامه‌های آموزشی است که پیش‌تر در پژوهش‌های مربوط به تقویت مهارت‌های تفکر انتقادی مورد ارزیابی قرار گرفته‌اند (اهرن و همکاران، ۲۰۲۲).



دانشگاه متفکر به عنوان یک سپهر معنایی تعریف می‌شود که در آن تفکر از سطح مهارت‌های فکری یا یادگیری فردی فراتر رفته و به بخشی از زیست آکادمیک تبدیل شده است؛ مفهومی که برای تحقق خود به عوامل ساختاری و محیطی متعددی نظیر سیاست‌های مدیریتی، حمایت‌های پژوهشی، فضای همکاری علمی و ثبات سازمانی وابسته است (برگستیدت و دوپلیسیس، ۲۰۲۵). از این منظر، سبک‌های تفکر استادان و دانشجویان و نحوه تعامل آن‌ها با محتوای علمی اگرچه بر شیوه‌های یادگیری و طراحی برنامه‌های آموزشی تأثیرگذار است (ژانگ و ژو، ۲۰۲۳؛ ژانگ، ۲۰۲۳)، اما شرط کافی برای تحقق دانشگاه متفکر نیست. بلکه این مفهوم نیازمند رویکردهای نوآورانه و بسترهایی نظیر فضای اشتراک دانش و ابزارهای نوین پردازش اطلاعات است تا توانایی مواجهه با مسائل پیچیده را در نهاد علم افزایش دهد (کاستیو-مارتینز و همکاران، ۲۰۲۳). به این ترتیب، دانشگاه متفکر در معنای واقعی خویش به معنای بستری پویا، گفت‌وگومحور و مستقل تعریف می‌شود که امکان بازاندیشی انتقادی را برای کنشگران خود فراهم می‌سازد (رومرو-رودریگز و همکاران، ۲۰۲۳).

۳. پیشینه تحقیق

بنگتسون و بارنت^۱ (۲۰۱۸) در تحقیق خود به بررسی مفهوم فلسفی تفکر در دانشگاه‌های معاصر پرداخته‌اند. یافته‌ها نشان داد که تفکر در دانشگاه فراتر از مهارت‌های ذهنی یا ساختار شناختی است و باید به عنوان تعامل فردی و اجتماعی توسعه‌یافته شامل تأمل، بحث انتقادی و مواجهه با مسائل انضباطی، سیاسی و فلسفی در نظر گرفته شود. همچنین مشخص شد که تحقق دانشگاه متفکر نیازمند پیوند میان توانایی‌های تفکری استادان و محیط نهادی است. ردینگ^۲ (۲۰۱۷) در تحقیق خود با عنوان تفکر انتقادی، استقلال دانشگاه و تکامل اجتماعی، نشان داد که دانشگاه‌ها باید تعادلی میان پرورش تفکر انتقادی و

1. Bengtsen & Barnett

2. Reding



پاسخ به منطق‌های عملی برقرار کنند. این مطالعه تأکید کرد که سطح استقلال دانشگاه‌ها و توانایی مدیریت فشارهای جهانی‌سازی، نقش تعیین‌کننده‌ای در اثربخشی آموزش عالی دارد. کاستیو-مارتینز و همکاران (۲۰۲۳) در پژوهشی با رویکرد ترکیبی، ظرفیت یک پلتفرم هوش مصنوعی را برای سنجش و تقویت تفکر پیچیده دانشجویان در دانشگاه متفکر بررسی کردند. نتایج نشان داد که شخصی‌سازی مبتنی بر هوش مصنوعی موجب افزایش انگیزه و ارتقای مهارت‌های تفکر پیچیده در دانشجویان می‌شود.

نوآوری پژوهش حاضر در مواجهه با پیشینه‌های موجود، فرارفتن از دوگانه تحلیل‌های صرفاً فلسفی و نظری از یک سو، و ارزیابی‌های ابزاری و فنی از سوی دیگر است. این پژوهش با تغییر کانون تحلیل از بررسی انتزاعی مفهوم به سوی واکاوی ادراک استادان، به تبیین چگونگی مواجهه کنشگران با تعارضات ساختاری در محیط دانشگاه می‌پردازد. ارزش افزوده علمی این مطالعه در ارائه یک صورت‌بندی نظام‌مند از تفاوت‌های کیفی در ادراک استادان نهفته است که نشان می‌دهد چگونه آرمان‌های دانشگاه متفکر در برخورد با واقعیت‌های روزمره، محدودیت‌های مدیریتی و فشارهای سازمانی در محیط دانشکده، بازخوانی و بازتولید می‌شوند. بر این اساس سؤالاتی که در ادامه مورد واکاوی قرار خواهد گرفت به شیوه زیر خواهد بود:

- ۱) چه عوامل علی در شکل‌گیری مفهوم دانشگاه متفکر از دیدگاه استادان نقش دارند؟
- ۲) چه عوامل زمینه‌ای در شکل‌گیری و بروز دانشگاه متفکر در محیط دانشگاه مؤثرند؟
- ۳) چه عوامل مداخله‌گری در مسیر شکل‌گیری و تحقق دانشگاه متفکر اثرگذارند؟
- ۴) استادان در مواجهه با این شرایط چه راهبردهایی اتخاذ می‌کنند؟
- ۵) این راهبردها چه پیامدهایی برای حیات علمی و آکادمیک دانشگاه به همراه دارد؟

۴. روش‌شناسی

این پژوهش با رویکرد کیفی و با استفاده از راهبرد نظریه داده‌بنیاد اشتراوس و کوربین انجام شده است. هدف اصلی این پژوهش، کشف الگوهای مفهومی و تبیین نظری



تجربه استادان از مفهوم دانشگاه متفکر است. انتخاب این رویکرد به دلیل توانمندی آن در استخراج مفاهیم انتزاعی از داده‌های زیسته و تبیین روابط علی و ساختاری میان مقوله‌های اصلی است. جامعه پژوهش اعضای هیئت علمی دانشکده علوم انسانی دانشگاه کردستان بوده است. نمونه‌گیری در این پژوهش با استفاده از راهبرد نمونه‌گیری هدفمند حداکثر تنوع آغاز شد تا طیف وسیعی از دیدگاه‌ها و تجارب اساتید دانشکده‌های مختلف علوم انسانی گردآوری شود. با پیشرفت تحلیل‌ها و شکل‌گیری مقوله‌های اولیه، فرایند نمونه‌گیری به سمت نمونه‌گیری نظری حرکت کرد؛ بدین معنا که انتخاب مشارکت‌کنندگان بعدی نه بر اساس تعداد، بلکه بر اساس نیاز به غنی‌سازی مقوله‌های نوظهور و کشف ابعاد ناشناخته مفهوم دانشگاه متفکر صورت گرفت. این رفت‌وبرگشت مستمر میان گردآوری داده‌ها و تحلیل آن‌ها تا زمانی ادامه یافت که اشباع نظری حاصل شد و هیچ مقوله یا مفهوم جدیدی از داده‌های تازه استخراج نگردید.

هدف از این رویکرد، دستیابی به غنای مفهومی لازم برای ترسیم یک مدل پارادایمی دقیق بود که بتواند تفاوت‌های ادراکی اساتید با پیشینه‌های علمی و تجربی متفاوت را به‌خوبی تبیین کند. معیارهای ورود مشارکت‌کنندگان به مطالعه به‌گونه‌ای تدوین شد که تضمین‌کننده حضور افرادی باشد که توانایی بازنمایی عمیق پدیده را دارند. نخست، شرط تجربه زیسته و عملیاتی در محیط دانشکده ملاک بود؛ یعنی فرد باید حداقل ۵ سال سابقه عضویت رسمی در هیئت علمی داشته باشد تا با ساختارهای مدیریتی و فرهنگ دانشگاهی به‌طور کامل درگیر شده باشد. دوم، برخورداری از توانایی بازنمایی انتقادی بود؛ بدین معنا که مشارکت‌کننده باید در فعالیت‌های پژوهشی، آموزشی یا اجرایی خود، پیشینه‌ای از مواجهه با مسائل بنیادین یا نقد ساختار دانشگاه ارائه داده باشد تا بتواند فراتر از شعارهای اداری، تحلیل عمیقی از مفهوم دانشگاه متفکر ارائه کند. سوم، اشتیاق و تمایل به گفت‌وگوی علمی بود که در فرایند دعوت اولیه ارزیابی شد؛ این معیار تضمین کرد که مشارکت‌کننده آمادگی درگیر شدن در مصاحبه‌های عمیق نیمه‌ساختاریافته را داشته و قادر به ارائه روایت‌های شخصی و تحلیلی از چالش‌ها و فرصت‌های پیش روی تحقق دانشگاه متفکر در ایران باشد.



پس از هماهنگی، مصاحبه‌های عمیق نیمه‌ساختاریافته با تمرکز بر پرسش‌های باز انجام شد تا شرکت‌کنندگان بدون محدودیت، تجارب و ادراکات خود را روایت کنند. پس از هر مصاحبه، فایل صوتی بلافاصله رونویسی شد و هم‌زمان با گردآوری داده‌ها، فرایند تحلیل آغاز گردید تا به اشباع نظری نزدیک شویم. تحلیل داده‌ها در این پژوهش طی سه مرحله نظام‌مند صورت پذیرفت. در گام نخست، کدگذاری باز انجام شد؛ بدین صورت که متن مصاحبه‌ها به صورت خط‌به‌خط مطالعه و جملات کلیدی استخراج گردید. سپس با شکستن داده‌ها، مفاهیم اولیه برچسب‌گذاری شدند تا مفاهیم بنیادین تجربه استادان از دانشگاه متفکر شناسایی شود. در گام دوم، کدگذاری محوری صورت گرفت؛ در این مرحله، مقوله‌های فرعی که در کدگذاری باز استخراج شده بودند، ذیل مقوله‌های کلی‌تر دسته‌بندی شدند.

پژوهشگر در این مرحله با استفاده از الگوی پارادایمی، روابط میان این مقوله‌ها را در قالب شرایط علی، زمینه‌ها، شرایط مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها بازآرایی کرد تا شبکه روابط میان مفاهیم روشن شود. در گام نهایی، کدگذاری انتخابی انجام شد؛ در این مرحله با انتزاع بیشتر و ادغام مقوله‌های محوری، یک پ مقوله هسته شناسایی شد که تمامی سایر مقوله‌ها را به هم پیوند می‌دهد و تبیین‌کننده اصلی پدیده دانشگاه متفکر در بافت مورد مطالعه است. هدف از این فرایند تحلیلی، دستیابی به یک مدل مفهومی است که بتواند فرایند ادراک و کنش استادان را در بستر دانشگاه توضیح دهد.

بر اساس رویکرد اشتراوس و کوربین (۱۹۹۸)، این تحلیل نه تنها به توصیف ظاهری بسنده نمی‌کند، بلکه با غور در داده‌ها، به دنبال کشف سازوکارهای عمیق‌تری است که ادراک استادان را از مفهوم دانشگاه متفکر شکل داده و یا محدود می‌سازد. در این مدل، روابط متقابل میان مقوله‌های استخراج‌شده به گونه‌ای ترسیم شده است که چیستی پدیده (مقوله هسته) و چگونگی تحول آن در محیط دانشگاهی (روابط ساختاری و کنشی) به صورت منسجم قابل درک باشد. این مدل مفهومی، بازنمایی دقیق بر ساخت ذهنی استادان از آرمان‌ها و واقعیت‌های ساختاری دانشگاه است.



برای تضمین استحکام و اعتبارسنجی یافته‌های پژوهش، از معیارهای چهارگانه کیفی (باورپذیری، انتقال‌پذیری، اطمینان‌پذیری و تأییدپذیری) استفاده شد. باورپذیری از طریق بازخورد مشارکت‌کنندگان و بازخوانی‌های مکرر داده‌ها حاصل شد. انتقال‌پذیری از راه توصیف غلیظ و دقیق زمینه و موقعیت مشارکت‌کنندگان فراهم گردید. اطمینان‌پذیری (پایایی) از طریق مستندسازی مسیر تحلیل و ثبت تمامی تصمیم‌های پژوهشی در یادداشت‌های تحلیلی تضمین شد. تأییدپذیری نیز با استفاده از نقل‌قول‌های مستقیم و پرهیز از اعمال پیش‌فرض‌های پژوهشگر در تحلیل نهایی صورت گرفت. رعایت اصول اخلاقی، از جمله ناشناس‌سازی اطلاعات، محرمانگی و حق انصراف مشارکت‌کنندگان در تمامی مراحل پژوهش به طور کامل رعایت گردید.

اطلاعات جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان در جدول شماره (۱) در زیر نشان داده شده است:

جدول ۱. اطلاعات جمعیت‌شناختی مشارکت‌کنندگان تحقیق

شماره	جنسیت	سن	مدرک تحصیلی	رشته تخصصی	سابقه تدریس	شیوه مصاحبه	مدت مصاحبه
۱	مرد	۴۸	دکتری	علوم تربیتی	۱۵	حضور	۷۰
۲	زن	۴۲	دکتری	جامعه‌شناسی	۱۰	حضور	۶۵
۳	مرد	۵۱	دکتری	فلسفه	۲۰	حضور	۸۰
۴	مرد	۴۵	دکتری	روانشناسی	۸	حضور	۶۰
۵	زن	۴۱	دکتری	علوم تربیتی	۱۲	حضور	۷۵
۶	مرد	۵۶	دکتری	فلسفه	۹	حضور	۵۵
۷	مرد	۴۰	دکتری	علوم تربیتی	۲۵	حضور	۹۰
۸	مرد	۴۷	دکتری	فلسفه	۷	حضور	۶۰
۹	مرد	۳۶	دکتری	علوم تربیتی	۱۴	حضور	۷۰
۱۰	زن	۵۲	دکتری	آموزش عالی	۶	حضور	۵۵
۱۱	مرد	۴۴	دکتری	علوم سیاسی	۱۸	حضور	۸۵
۱۲	مرد	۴۹	دکتری	فلسفه	۱۱	حضور	۶۳
۱۳	زن	۳۹	دکتری	جامعه‌شناسی	۱۶	حضور	۷۰
۱۴	مرد	۵۴	دکتری	حقوق	۷	حضور	۶۵
۱۵	مرد	۳۷	دکتری	جامعه‌شناسی	۲۲	حضور	۶۰

شماره	جنسیت	سن	مدرک تحصیلی	رشته تخصصی	سابقه تدریس	شیوه مصاحبه	مدت مصاحبه
۱۶	مرد	۵۰	دکتری	علوم تربیتی	۵	حضوری	۸۵
۱۷	مرد	۴۳	دکتری	روان‌شناسی	۱۹	حضوری	۶۸
۱۸	زن	۴۶	دکتری	جامعه‌شناسی	۱۲	حضوری	۸۴
۱۹	مرد	۳۸	دکتری	فلسفه	۱۵	حضوری	۷۵
۲۰	مرد	۵۱	دکتری	مدیریت آموزشی	۸	حضوری	۶۵

۵. یافته‌ها

در این بخش، یافته‌های پژوهش بر اساس رویکرد نظریه داده‌بنیاد و الگوی نظام‌مند اشتراوس و کوربین ارائه شده است. تحلیل داده‌ها هم‌زمان با گردآوری آن‌ها و از طریق فرایند مقایسه مداوم انجام گرفت. در این راستا، ابتدا با کدگذاری باز مفاهیم اولیه از دل روایت‌های استادان استخراج شد، سپس در مرحله کدگذاری محوری روابط میان مقوله‌ها در قالب شرایط علی، بسترها، شرایط مداخله‌گر، راهبردها و پیامدها سامان یافت و در نهایت در مرحله کدگذاری انتخابی، با یکپارچه‌سازی مقوله‌ها، مقوله هسته و مدل نظری تبیین‌کننده پدیده دانشگاه متفکر در بافت مورد مطالعه صورت‌بندی شد. یافته‌ها در ادامه بر اساس این ساختار ارائه می‌شوند.

۵-۱. عوامل علی، مداخله‌ای و زمینه‌ای

جست‌وجوی معنا و هویت دانشگاهی: تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد استادان در مواجهه با مأموریت دانشگاه نوعی جست‌وجوی معنایی را تجربه می‌کنند؛ تجربه‌ای که در آن دانشگاه صرفاً فضای آموزش یا تولید مقاله نیست، بلکه نهادی فکری است که باید در شکل‌دهی به افق‌های فرهنگی جامعه نقش داشته باشد. دغدغه فاصله گرفتن دانشگاه از مسائل واقعی، انتقاد از مدرک‌گرایی و تأکید بر مسئولیت اجتماعی استادان نشانه‌هایی از تلاشی گسترده برای بازتعریف هویت دانشگاهی است.

احساس می‌کنم دانشگاه از مسائل واقعی جامعه فاصله گرفته است. باید دوباره فکر کنیم که اصلاً فلسفه وجودی دانشگاه چیست (مشارکت‌کننده م ۳).



دانشگاه اگر نتواند فهمی از مسائل جامعه بدهد، فقط تبدیل به کارخانه مقاله می‌شود (مشارکت‌کننده م ۷).

تجربه زیسته محدودیت‌های آکادمیک: یافته‌ها نشان می‌دهد تجربه محدودیت در بیان دیدگاه‌های انتقادی و خودسانسوری علمی یکی از مضامین مهم در روایت استادان است. این محدودیت‌ها گاه رسمی و آشکار و گاه در قالب ملاحظات حرفه‌ای و ناگفته بروز می‌کند. احتیاط در طرح بحث‌های حساس و نگرانی از برداشت‌های اداری باعث شده است فضای گفت‌وگوی آزاد علمی در برخی دانشکده‌ها کمتر شکل بگیرد و بخشی از ظرفیت فکری استادان بالفعل نشود.

در بعضی موضوعات ترجیح می‌دهیم خیلی صریح صحبت نکنیم، چون ممکن است برداشت اداری شود (مشارکت‌کننده م ۵).

مواجهه با تحولات محیط آموزش عالی: تغییر مکرر آیین‌نامه‌ها، جابه‌جایی اولویت‌های پژوهشی و تحول انتظارات اجتماعی از دانشگاه، تجربه استادان را از ثبات علمی تحت تأثیر قرار داده است. روایات نشان می‌دهد این تحولات موجب شده برنامه‌ریزی بلندمدت آموزشی و پژوهشی دشوار شود و استادان دائماً در حال سازگاری با شرایط جدید باشند:

سیاست‌ها مدام تغییر می‌کند و برنامه‌ریزی بلندمدت واقعاً سخت شده (مشارکت‌کننده م ۲).
الان همه انتظار دارند دانشگاه مسئله حل کند، این نگاه روی فعالیت علمی ما هم اثر دارد (مشارکت‌کننده م ۶).

سیاست‌های ارزیابی علمی: تحلیل نشان می‌دهد نظام ارزیابی علمی و معیارهای ارتقای دانشگاهی به شدت بر رفتار پژوهشی استادان اثر می‌گذارد. تمرکز بر تعداد مقاله و شاخص‌های کمی، باعث شده اولویت‌ها از کیفیت و عمق فکری به سمت فعالیت‌های امتیازمحور جابه‌جا شود. استادان در روایت‌های خود تأکید دارند که این وضعیت به تضعیف تفکر عمیق و کاهش انگیزه برای ورود به مباحث نظری منجر شده است.
در ارتقا بیشتر تعداد مقاله مهم است تا اینکه چقدر فکر پشت آن بوده (مشارکت‌کننده م ۴).



نظام ارتقا عملاً تعیین می‌کند استاد چه کاری انجام بدهد؛ همه دنبال امتیاز هستند (مشارکت‌کننده م ۸).

مدیریت و ساختار تصمیم‌گیری: یافته‌ها حاکی از آن است که تمرکز تصمیم‌گیری و محدود بودن مشارکت استادان در فرایندهای مدیریتی، بر احساس اثرگذاری و استقلال علمی آنان تأثیر می‌گذارد. روایت‌ها نشان می‌دهد فاصله میان مدیریت و هیئت علمی و تغییر سریع مدیران، باعث شده استادان فرصت کمی برای نقش‌آفرینی در جهت‌گیری‌های کلان دانشگاه داشته باشند، موضوعی که در بلندمدت بر کیفیت فعالیت علمی اثرگذار است.

در خیلی از تصمیم‌های مهم دانشگاهی نظر استادان دخیل نیست (مشارکت‌کننده م ۱). اگر گفت‌وگوی مدیریت و استادان بیشتر باشد، تصمیم‌ها واقعی‌تر می‌شود (مشارکت‌کننده م ۱۰). فضای تعامل علمی: تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد کیفیت تعاملات علمی در دانشکده‌ها نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌گیری فضای فکری دارد. محدود بودن نشست‌های علمی و کاهش تعاملات بین‌رشته‌ای باعث شده فرصت برای تبادل ایده و گفت‌وگو کمتر شود.

وقتی نشست‌های آزاد داشته باشیم، ایده‌ها خیلی بهتر ردوبدل می‌شود (مشارکت‌کننده م ۱۲)

شرایط بیرونی دانشگاه: تحلیل‌ها نشان می‌دهد دانشگاه در تعامل با مجموعه‌ای از شرایط بیرونی قرار دارد که بر جهت‌گیری فعالیت علمی اثرگذار است. فشار برای کاربردی بودن پژوهش، محدودیت منابع مالی و انتظارات متنوع جامعه از دانشگاه باعث شده استادان دائماً تحت تأثیر این عوامل بیرونی برنامه‌ریزی کنند.

جامعه می‌خواهد دانشگاه سریعاً جواب مسائل را بدهد، این فشارها جهت پژوهش را عوض می‌کند (مشارکت‌کننده م ۳).

شرایط اقتصادی و سیاست‌های کلان اولویت‌های علمی را تغییر می‌دهد (مشارکت‌کننده م ۱۱).

فرهنگ آکادمیک دانشکده: فرهنگ علمی گروه‌های آموزشی تعیین می‌کند که چه نوع گفت‌وگوهایی در دانشگاه امکان بروز پیدا می‌کند. روایت‌ها نشان می‌دهد گروه‌هایی که





در آن‌ها تحمل نقد، اعتماد علمی و سنت گفت‌وگو وجود دارد، زمینه بیشتری برای شکل‌گیری تفکر و تولید ایده دارند.

در گروه‌هایی که فضای نقد سالم هست، بحث‌ها خیلی عمیق‌تر می‌شود (مشارکت‌کننده م ۷). اگر نقد پذیرفته شود، استادان راحت‌تر دیدگاهشان را مطرح می‌کنند (مشارکت‌کننده م ۱۳).

ویژگی‌های فردی استادان: یافته‌ها نشان می‌دهد ویژگی‌های شخصی، مانند گرایش به تفکر انتقادی، علاقه به مباحث نظری و تجربه علمی گسترده، نقش مهمی در نوع فعالیت فکری استادان دارد. استادانی که حساسیت بیشتری نسبت به مسائل نظری و بنیان‌های معرفتی دارند، معمولاً دغدغه بیشتری درباره هویت دانشگاه و رسالت فکری آن دارند و در مباحث علمی نقش فعال‌تری ایفا می‌کنند.

برای من همیشه مهم بوده پشت هر نظریه چه مبانی فکری هست (مشارکت‌کننده م ۵). بحث‌های نظری کمک می‌کند مسائل علمی را عمیق‌تر بفهمیم (مشارکت‌کننده م ۹)

شرایط سازمانی دانشگاه: تحلیل نشان می‌دهد زیرساخت‌های پژوهشی و آموزشی نقش مهمی در تقویت یا تضعیف فضای دانشگاه متفکر دارند. دسترسی به منابع علمی، امکان برگزاری نشست‌ها، کیفیت کتابخانه و برنامه‌های پژوهشی دانشجویان از جمله عواملی هستند که می‌توانند زمینه‌ساز رشد فعالیت فکری باشند.

دسترسی به منابع و پایگاه‌ها برای کار پژوهشی جدی ضروری است (مشارکت‌کننده م ۲). اگر برنامه درسی فرصت بحث نظری بدهد، دانشجویان هم بیشتر درگیر تفکر می‌شوند (مشارکت‌کننده م ۱۴).

جدول ۲. کدگذاری سه‌مرحله‌ای (عوامل علی، مداخله‌ای و زمینه‌ای)

کدهای باز	کدهای محوری	کدهای انتخابی
فاصله دانشگاه با مسائل جامعه؛ طرح پرسش درباره کارکرد اجتماعی دانش؛ انتقاد از مدرک‌گرایی؛ تأکید بر مسئولیت اجتماعی استادان؛ تمایل به ارتباط علمی با جامعه؛ نگرانی از تضعیف نقش روشنگری دانشگاه؛ طرح پرسش درباره هدف آموزش عالی؛ تأمل در نسبت آموزش و تفکر انتقادی؛ انتقاد از نگاه اداری به دانشگاه؛ توجه به رسالت فکری دانشگاه؛ تأکید بر تربیت	-دغدغه نقش دانشگاه در جامعه -بازاندیشی در مأموریت دانشگاه	جست‌وجوی معنا و هویت دانشگاهی



اندیشمند؛ توجه به نقش دانشگاه در نقد اجتماعی		
احتیاط در بیان دیدگاه‌های انتقادی؛ تجربه خودسانسوری علمی؛ نگرانی از برداشت‌های اداری از نقد؛ محدودیت در طرح برخی موضوعات؛ پرهیز از ورود به مباحث حساس؛ احتیاط در نقد سیاست‌های آموزشی؛ افزایش الزامات اداری؛ زمان‌بر بودن فرایندها؛ تمرکز بر گزارش‌ها و فرم‌ها؛ کاهش زمان مطالعه و تفکر؛ تأکید بر شاخص‌های کمی.	-محدودیت در آزادی علمی -فشارهای بوروکراتیک دانشگاهی	تجربه زیسته محدودیت‌های آکادمیک
تغییر مکرر آیین‌نامه‌ها؛ ناپایداری سیاست‌های آموزشی؛ تغییر اولویت‌های پژوهشی؛ افزایش مداخلات مدیریتی؛ تأثیر سیاست‌ها بر جهت پژوهش؛ وابستگی فعالیت علمی به مقررات؛ تأثیر سیاست‌ها بر آزادی عمل استادان؛ افزایش انتظار جامعه از دانشگاه؛ مطالبه کاربردی بودن دانش؛ انتظار پاسخ‌گویی اجتماعی؛ تأکید بر حل مسئله؛ تغییر نگاه به کارکرد دانشگاه.	-تغییرات سیاستی در دانشگاه -تحول انتظارات از دانشگاه	مواجهه با تحولات محیط آموزش عالی
تمرکز بر تعداد مقالات؛ اولویت مجلات نمایه شده؛ رقابت برای امتیاز پژوهشی؛ فشار برای انتشار سریع؛ توجه کمتر به عمق پژوهش؛ تبدیل پژوهش به فعالیت امتیازی؛ جهت‌دهی انتخاب موضوعات؛ نقش تعیین‌کننده مقاله در ارتقا؛ اهمیت شاخص‌های کمی؛ کاهش توجه به فعالیت فکری؛ اثر آیین‌نامه ارتقا بر رفتار علمی؛ جهت‌دهی فعالیت‌ها به سمت امتیاز.	-نظام امتیازدهی پژوهشی -معیارهای ارتقای علمی	سیاست‌های ارزیابی علمی
تصمیم‌گیری متمرکز؛ فاصله مدیریت و هیئت علمی؛ محدود بودن مشارکت استادان؛ نقش مدیران در جهت‌دهی علمی؛ تغییر سریع مدیران؛ پیچیدگی ساختار سازمانی؛ طولانی بودن مسیر تصمیم‌گیری؛ تعدد مقررات اداری؛ تمرکز بر فرایندهای رسمی؛ کاهش انعطاف ساختاری.	-شیوه‌های مدیریتی در دانشگاه -ساختارهای اداری دانشگاه	مدیریت و ساختار تصمیم‌گیری
محدود بودن نشست‌های علمی؛ کاهش بحث‌های نظری؛ کم‌رنگ بودن مناظره علمی؛ فاصله میان رشته‌ها؛ کمبود فرصت گفت‌وگوی آزاد؛ گرایش به فعالیت فردی؛ محدود بودن پژوهش‌های مشترک؛ رقابت میان استادان؛ ضعف شبکه‌های علمی؛ کمبود همکاری بین‌رشته‌ای؛ تمرکز بر دستاورد فردی؛ کاهش کارهای گروهی؛ فاصله میان گروه‌های آموزشی	-کیفیت گفت‌وگوی علمی -فرهنگ همکاری علمی	فضای تعامل علمی
انتظارات متنوع از دانشگاه؛ فشار برای کاربردی بودن پژوهش؛ محدودیت منابع مالی؛ تأثیر شرایط اقتصادی؛ انتظار پاسخ‌گویی اجتماعی؛ تأثیر سیاست‌های کلان؛ تغییر اولویت‌های علمی؛ افزایش رقابت دانشگاهی؛ نگاه جامعه به کارآمدی دانشگاه؛ انتظار حل مسائل اجتماعی؛ نقد عمومی عملکرد دانشگاه؛ کاهش اعتماد به برخی خروجی‌ها؛ تأثیر رسانه‌ها بر تصویر دانشگاه؛ مقایسه دانشگاه‌ها؛ انتظار شفافیت.	-فشارهای محیطی بر دانشگاه -تصویر اجتماعی دانشگاه	شرایط بیرونی دانشگاه
وجود یا نبود بحث‌های نظری؛ میزان استقبال از نقد علمی؛ شیوه تعامل استادان در جلسات؛ فضای طرح پرسش‌های علمی؛ جایگاه گفت‌وگو در		



فرهنگ آکادمیک دانشکده	-هنجارهای غیررسمی علمی -گرایش به تفکر انتقادی	گروه؛ نگاه استادان به نقد همکاران؛ تحمل دیدگاه‌های متفاوت؛ فضای اعتماد علمی؛ علاقه به پرسشگری علمی؛ تمایل به نقد نظریه‌ها؛ حساسیت به مسائل فکری؛ توجه به بنیان‌های نظری؛ علاقه به مباحث فلسفی؛ روحیه تحلیل‌گری؛ تمایل به بازانندیشی مفاهیم؛ علاقه به بحث نظری
ویژگی‌های فردی استادان	-تجربه علمی و حرفه‌ای -گرایش به تفکر انتقادی	سابقه تدریس دانشگاهی؛ تجربه پژوهشی؛ مشارکت در نشست‌های علمی؛ تجربه همکاری علمی؛ راهنمایی پایان‌نامه؛ ارتباط با شبکه‌های علمی؛ تجربه فعالیت بین‌رشته‌ای؛ آشنایی با ادبیات نظری؛ سابقه تدریس دانشگاهی؛ تجربه پژوهشی؛ مشارکت در نشست‌های علمی؛ تجربه همکاری علمی؛ راهنمایی پایان‌نامه؛ ارتباط با شبکه‌های علمی؛ تجربه فعالیت بین‌رشته‌ای.
شرایط سازمانی دانشگاه	-امکانات و زیرساخت‌های علمی -برنامه‌های آموزشی و پژوهشی	دسترسی به منابع علمی؛ کیفیت کتابخانه؛ دسترسی به پایگاه‌های داده؛ امکانات پژوهشی؛ حمایت از فعالیت علمی؛ وجود فضاهای علمی مشترک؛ محتوای برنامه‌های درسی؛ فرصت طرح مباحث نظری؛ انعطاف برنامه‌های آموزشی؛ نقش استاد در طراحی درس؛ امکان طرح موضوعات جدید؛ حمایت از پژوهش‌های نظری

ب) راهبردها

تقویت گفت‌وگوی علمی در محیط دانشگاه: تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که استادان برای ایجاد دانشگاه متفکر، به فراتر رفتن از ساختارهای رسمی آموزشی باور دارند. راهبرد اصلی آنان در این زمینه، ایجاد فضاهای غیررسمی برای گفت‌وگو است؛ فضاهایی که در آن‌ها فشار اداری کمتر و امکان تبادل آزاد آرا بیشتر است. این استادان با تشکیل حلقه‌های مطالعاتی، بحث‌های علمی در حاشیه کلاس و دفتر گروه، در پی بازگرداندن روح گفت‌وگو به دانشگاه هستند.

من سعی می‌کنم بخش مهمی از بحث‌های جدی را به حلقه‌های غیررسمی با دانشجویان ببرم، چون در کلاس به خاطر محدودیت زمان و سرفصل‌ها نمی‌شود عمیق شد (مشارکت‌کننده م ۱۶).

بازاندیشی در شیوه‌های تدریس و پژوهش: راهبرد دوم بر تغییر پارادایم در تدریس و پژوهش تمرکز دارد. مشارکت‌کنندگان بیان کردند که برای تحقق تفکر در دانشگاه، باید از رویکردهای سطحی و صرفاً کاربردی گرایانه فاصله گرفت. آنان به جای انتقال

اطلاعات، بر تحلیل انتقادی متمرکز شده‌اند. در کلاس درس، این راهبرد با طرح پرسش‌های مفهومی و استفاده از مثال‌های اجتماعی برای فهم نظریه‌ها بروز می‌کند و در پژوهش، با انتخاب موضوعات بنیادی رشته که کمتر تحت تأثیر فشارهای مد روز هستند، نمود می‌یابد.

به جای اینکه صرفاً تاریخ نظریه‌ها را بگویم، دانشجو را وادار می‌کنم که نقد کند. کلاس من باید محل برخورد آرا باشد، نه محل انبار کردن اطلاعات (مشارکت‌کننده م ۱۸).

استفاده از ظرفیت‌های جمعی هیئت علمی: یافته‌ها نشان می‌دهد که فردگرایی مفرط یکی از موانع اصلی تفکر در دانشگاه است. راهبرد استادان پیشرو، گذار از انزوای به سمت همکاری‌های جمعی است. آنان با برگزاری نشست‌های علمی مشترک، کارگاه‌های تخصصی و مشارکت در طرح‌های تحقیقاتی گروهی، می‌کوشند سرمایه فکری دانشکده را افزایش دهند. این راهبرد به ایجاد یک شبکه فکری کمک می‌کند که در آن استادان با تکیه بر توانمندی‌های یکدیگر، فضای پویاتری برای نقد و تولید ایده ایجاد می‌کنند.

وقتی تنها کار می‌کنی، در بن‌بست فکری می‌مانی. ما در گروه سعی کردیم با برگزاری کارگاه‌های مشترک، فضای بحث را زنده نگه داریم (مشارکت‌کننده م ۱۵).

مدیریت سازگار با محدودیت‌های ساختاری: این راهبرد بیانگر کنشگری واقع‌گرایانه استادان در مواجهه با فشارهای بوروکراتیک و معیارهای ارزیابی سخت‌گیرانه است. استادان متفکر برای بقای فکری خود، نوعی مدیریت دوگانه را در پیش گرفته‌اند. آنان از یک‌سو الزامات اداری و کمی (مانند چاپ مقاله در مجلات خاص) را برای حفظ جایگاه سازمانی خود انجام می‌دهند، اما از سوی دیگر، تلاش می‌کنند تا استقلال فکری خود را در انتخاب موضوعات و شیوه بیان نقد حفظ کنند.

من بازی‌های ساختار را بلدم، مقاله را طبق استانداردها می‌دهم تا سیستم ایراد نگیرد، اما در کلاس و پژوهش خودم، آن چیزی را می‌گویم که واقعاً به آن باور دارم (مشارکت‌کننده م ۱۷).

جدول ۳. کدگذاری سه‌مرحله‌ای راهبردها شکل‌گیری دانشگاه متفکر در دانشگاه‌های ایران





کدهای باز	کدهای محوری	کدهای انتخابی
گفت‌وگوهای علمی خارج از کلاس؛ نشست‌های کوچک میان استادان؛ بحث‌های علمی در دفتر گروه؛ تشکیل حلقه‌های مطالعاتی؛ گفت‌وگو درباره متون نظری؛ تبادل دیدگاه درباره مسائل علمی؛ ادامه بحث‌های کلاسی در جلسات غیررسمی؛ طرح پرسش‌های باز در کلاس؛ تشویق دانشجویان به نقد نظریه‌ها؛ طرح دیدگاه‌های متفاوت؛ استفاده از مثال‌های اجتماعی در بحث علمی	-ایجاد فضاهای غیررسمی گفت‌وگوی علمی -گسترش بحث‌های تحلیلی در کلاس درس	تقویت گفت‌وگوی علمی در محیط دانشگاه
طرح پرسش‌های باز در کلاس؛ تشویق دانشجویان به نقد نظریه‌ها؛ طرح دیدگاه‌های متفاوت؛ استفاده از مثال‌های اجتماعی در بحث علمی؛ دعوت دانشجویان به تحلیل متون؛ انتخاب موضوعات نظری؛ توجه به مسائل بنیادی رشته؛ طرح پرسش‌های مفهومی در پژوهش؛ بررسی مبانی نظری موضوعات؛ نقد دیدگاه‌های رایج؛ پرداختن به مسائل فکری رشته.	-جهت‌دهی پژوهش به مسائل فکری -تقویت رویکرد تحلیلی در تدریس	بازاندیشی در شیوه‌های تدریس و پژوهش
گارش مقالات مشترک؛ برگزاری جلسات علمی مشترک؛ تبادل نظر درباره موضوعات پژوهشی؛ همکاری در طرح‌های تحقیقاتی؛ گفت‌وگو درباره برنامه‌های درسی؛ مشارکت در نشست‌های گروه؛ برگزاری نشست‌های علمی گروه؛ دعوت از استادان مهمان؛ برگزاری کارگاه‌های علمی؛ تشکیل کمیته‌های علمی؛ برنامه‌ریزی برای سمینارها؛ حمایت از فعالیت‌های پژوهشی گروه.	-همکاری علمی میان استادان -توسعه فعالیت‌های علمی گروه آموزشی	استفاده از ظرفیت‌های جمعی هیئت علمی
برنامه‌ریزی برای انتشار مقاله؛ انتخاب موضوعات قابل انتشار؛ مدیریت زمان میان آموزش و پژوهش؛ توجه به معیارهای ارزیابی علمی؛ هماهنگی پژوهش با آیین‌نامه‌ها؛ طرح دیدگاه‌ها در قالب علمی؛ استفاده از ادبیات نظری برای نقد؛ انتخاب شیوه‌های محتاطانه بیان نقد؛ تمرکز بر تحلیل علمی؛ پرهیز از بیان مستقیم مسائل حساس.	-تنظیم فعالیت علمی با الزامات اداری -حفظ استقلال فکری در چارچوب ساختار	مدیریت سازگار با محدودیت‌های ساختاری

ج) پیامدها

۱- تقویت حیات فکری در محیط دانشگاه: تحلیل داده‌ها نشان می‌دهد که گسترش گفت‌وگوهای علمی و تعاملات فکری میان استادان می‌تواند به شکل‌گیری فضایی پویاتر در محیط دانشگاه منجر شود. در چنین فضایی، طرح ایده‌های جدید افزایش می‌یابد و توجه به مباحث نظری و تحلیلی بیشتر می‌شود. این روند باعث می‌شود

حساسیت فکری استادان نسبت به مسائل علمی و نظری افزایش یابد و دانشگاه از حالت صرفاً آموزشی به محیطی برای تبادل اندیشه و تولید ایده تبدیل شود.

وقتی جلسات علمی غیررسمی بیشتر می شود، ایده ها هم راحت تر مطرح می شوند و بحث ها عمق بیشتری پیدا می کند (مشارکت کننده م ۱۶).

تحول در تجربه آموزشی دانشجویان: یکی از پیامدهای مهم راهبردهای استادان، تغییر در نحوه تجربه دانشجویان از فرایند یادگیری است. داده ها نشان می دهد زمانی که کلاس درس به فضایی برای طرح پرسش های باز، بحث های انتقادی و تحلیل نظری تبدیل می شود، دانشجویان نیز نقش فعال تری در فرایند یادگیری پیدا می کنند. در چنین شرایطی، توانایی استدلال و نقد نظریه ها در میان دانشجویان تقویت می شود و آنان به مطالعه متون نظری و مشارکت در نشست های علمی علاقه بیشتری نشان می دهند. این تحول می تواند به شکل گیری نسلی از دانشجویان منجر شود که درک عمیق تری از مباحث علمی و نظری دارند.

وقتی دانشجو احساس کند می تواند در کلاس بحث کند، مشارکتش خیلی بیشتر می شود و حتی بیرون از کلاس هم دنبال ادامه بحث می رود (مشارکت کننده م ۱۸).

ارتقای کیفیت فعالیت علمی: تحلیل داده ها نشان می دهد تقویت تعاملات علمی و همکاری های پژوهشی میان استادان می تواند به افزایش عمق و کیفیت فعالیت های علمی منجر شود. در چنین فضایی، توجه به مبانی نظری رشته ها افزایش می یابد و پژوهش ها از سطح توصیف های ساده فراتر رفته و به تحلیل های عمیق تر نزدیک می شوند.

وقتی چند نفر روی یک موضوع کار می کنند، معمولاً بحث های جدی تری شکل می گیرد و پژوهش عمیق تر می شود (مشارکت کننده م ۱۵).

بازتعریف تدریجی نقش دانشگاه: یافته ها نشان می دهد یکی از پیامدهای بلندمدت این فرایندها، تغییر در درک استادان از نقش دانشگاه در جامعه است. افزایش توجه به مسائل اجتماعی، طرح پرسش های انتقادی درباره سیاست ها و تأکید بر مسئولیت





اجتماعی علم، نشانه‌هایی از حرکت دانشگاه به سوی ایفای نقش فکری و فرهنگی در جامعه است. در این چارچوب، دانشگاه تنها محل آموزش تخصصی تلقی نمی‌شود، بلکه نهادی است که در گفت‌وگوهای فکری جامعه حضور دارد و می‌تواند در تحلیل مسائل اجتماعی و فرهنگی نقش روشنگرانه ایفا کند.

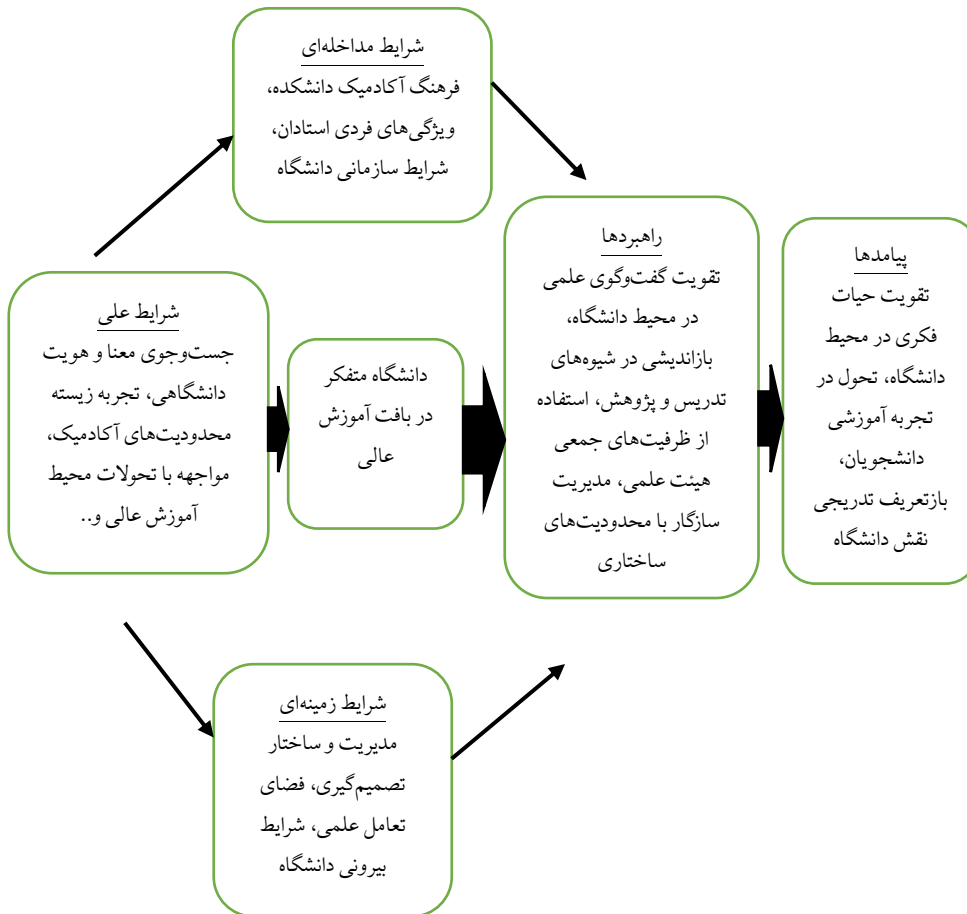
دانشگاه اگر در بحث‌های فکری جامعه حضور نداشته باشد، بخش مهمی از نقش خودش را از دست می‌دهد (مشارکت‌کننده م ۱۷).

جدول ۴. کدگذاری سه‌مرحله‌ای پیامدهای شکل‌گیری دانشگاه متفکر در دانشگاه‌های ایران

کدهای باز	کدهای محوری	کدهای انتخابی
افزایش بحث‌های علمی میان استادان؛ شکل‌گیری جلسات علمی غیررسمی؛ گسترش گفت‌وگو در گروه آموزشی؛ افزایش تعامل فکری؛ افزایش طرح ایده‌های جدید؛ توجه بیشتر به مباحث نظری؛ رشد بحث‌های تحلیلی؛ افزایش مشارکت علمی؛ شکل‌گیری فضای فکری فعال.	-افزایش گفت‌وگوهای علمی -پویایی بیشتر فضای علمی -افزایش حساسیت فکری استادان	تقویت حیات فکری در محیط دانشگاه
افزایش مشارکت دانشجویان در بحث؛ طرح پرسش‌های انتقادی؛ توجه به تحلیل مطالب؛ افزایش قدرت استدلال؛ رشد توانایی نقد نظریه‌ها؛ مشارکت فعال در کلاس؛ طرح پرسش در بحث‌ها؛ حضور در نشست‌های علمی؛ مشارکت در پروژه‌های پژوهشی؛ تعامل علمی با استادان؛ توجه به متون نظری؛ علاقه به مطالعه بیشتر؛ طرح پرسش‌های مفهومی؛ توجه به مباحث فلسفی رشته؛ مشارکت در بحث‌های نظری.	-تقویت تفکر تحلیلی دانشجویان -افزایش مشارکت علمی دانشجویان -افزایش علاقه به مباحث نظری	تحول در تجربه آموزشی دانشجویان
توجه بیشتر به مبانی نظری؛ تحلیل عمیق‌تر موضوعات؛ طرح پرسش‌های بنیادی؛ استفاده گسترده‌تر از ادبیات نظری؛ افزایش مقالات مشترک؛ شکل‌گیری پروژه‌های گروهی؛ تعامل پژوهشی میان استادان؛ توسعه شبکه‌های علمی؛ همکاری میان گروه‌های آموزشی؛ برگزاری نشست‌های علمی بیشتر؛ توسعه سمینارهای تخصصی؛ افزایش کارگاه‌های علمی؛ مشارکت استادان در برنامه‌های علمی؛ فعال‌تر شدن گروه آموزشی.	-افزایش عمق پژوهش‌ها -گسترش همکاری‌های علمی -افزایش فعالیت‌های علمی گروه	ارتقای کیفیت فعالیت علمی
توجه به رسالت فکری دانشگاه؛ افزایش بحث درباره نقش دانشگاه؛ توجه به مسائل اجتماعی؛ تقویت نگاه تحلیلی به	-تقویت نقش فکری دانشگاه	بازتعریف تدریجی نقش دانشگاه

-افزایش ارتباط دانشگاه و جامعه -تقویت نگاه انتقادی در دانشگاه	مسائل جامعه؛ افزایش نقش دانشگاه در گفت‌وگوهای فکری؛ توجه به مسئولیت اجتماعی علم؛ طرح مباحث فکری در دانشگاه؛ تقویت نقش روشنگری علمی؛ توجه به جایگاه فرهنگی دانشگاه؛ طرح مسائل اجتماعی در پژوهش؛ توجه به مسائل واقعی جامعه؛ تعامل علمی با نهادهای اجتماعی؛ توجه به کاربرد اجتماعی دانش؛ افزایش نقد علمی سیاست‌ها؛ طرح دیدگاه‌های تحلیلی؛ توجه به تحلیل مسائل اجتماعی؛ افزایش حساسیت به مسائل علمی.
---	---





شکل ۱. مدل پارادایمی حاصل از تحلیل داده‌های میدانی تحقیق بر اساس رویکرد نظریه داده‌بنیاد

اشتراوس و کوربین

۶. بحث و نتیجه‌گیری



یافته‌های پژوهش نشان داد که دانشگاه متفکر در بافت آموزش عالی ایران، نه به‌عنوان یک وضعیت از پیش موجود، بلکه به‌مثابه پدیده‌ای برساخته در تعامل میان تجربه‌های زیسته استادان، شرایط نهادی و محدودیت‌های ساختاری شکل می‌گیرد. بر اساس تحلیل داده‌ها، این پدیده تحت تأثیر مجموعه‌ای از عوامل علی، زمینه‌ای و مداخله‌گر پدیدار می‌شود و استادان برای تحقق آن، راهبردهایی چون تقویت گفت‌وگوی علمی، بازانندیشی در تدریس و پژوهش، بهره‌گیری از ظرفیت‌های جمعی و مدیریت سازگار با محدودیت‌ها را در پیش می‌گیرند. پیامد این فرایند نیز در قالب تقویت حیات فکری دانشگاه، تحول در تجربه آموزشی دانشجویان، ارتقای کیفیت فعالیت علمی و بازتعریف تدریجی نقش دانشگاه در جامعه نمایان می‌شود.

نخست، یافته‌های این پژوهش در خصوص پدیده محوری و راهبردهای استادان (نظیر تقویت گفت‌وگوی علمی غیررسمی و بازانندیشی در تدریس) همسویی عمیقی با دیدگاه‌های بنگستون و بارنت (۲۰۱۸) دارد. بنگستون و بارنت استدلال می‌کنند که تفکر در دانشگاه صرفاً یک مهارت ذهنی یا ساختار شناختی فردی نیست، بلکه اساساً پدیده‌ای رابطه‌ای، اجتماعی و پیوندخورده با تأمل و مواجهه با مسائل فلسفی و سیاسی است. یافته‌های پژوهش حاضر نیز نشان داد که راهبردهای استادان برای فرارفتن از محدودیت‌ها، بر ایجاد حلقه‌های فکری غیررسمی و دفتر گروه به‌عنوان زیست‌جهان گفت‌وگو متمرکز است؛ امری که تأییدکننده ماهیت جمعی و دیالوگ‌محور تفکر در دانشگاه است. همچنین، تأکید بنگستون و بارنت بر ضرورت پیوند میان توانایی‌های تفکر اساتید و محیط نهادی، در مدل طراحی‌شده این پژوهش در قالب تعامل میان ویژگی‌های فردی استادان (عوامل زمینه‌ای) و سیاست‌های ارزیابی و مدیریت دانشگاه (عوامل مداخله‌گر) به‌خوبی بازتاب یافته است.

دوم، در بخش راهبرد مدیریت سازگار با محدودیت‌های ساختاری و پیامد بازتعریف تدریجی نقش دانشگاه، یافته‌های پژوهش با نظریه ردینگ (۲۰۱۷) همپوشانی دارد. ردینگ بر ضرورت ایجاد تعادل میان پرورش تفکر انتقادی و پاسخ به منطقی‌های عملی



و بوروکراتیک در دانشگاه‌های امروز تأکید می‌کند. در بافت آموزش عالی ایران نیز، استادان با اتخاذ راهبرد کنشگری واقع‌گرایانه (انجام الزامات کمی ارزیابی برای بقای سازمانی در کنار حفظ استقلال فکری در کلاس و پژوهش)، دقیقاً در حال مدیریت همین فضای تنش‌آلود میان منطق بوروکراتیک/کمی‌گرایانه و رسالت فکری/انتقادی دانشگاه هستند. این سازگاری فعالانه نشان می‌دهد که استقلال دانشگاهی در بافت ایران، نه از طریق ساختارهای قانونی اعطاشده، بلکه از مسیر کنشگری هوشمندانه و محتاطانه خود کنشگران (استادان) بازتولید می‌شود.

سوم، در تحلیل پیامد تحول در تجربه آموزشی دانشجویان، یافته‌های پژوهش با نتایج مطالعه کاستیو-مارتینز و همکاران (۲۰۲۳) در سطحی مفهومی همسوست. اگرچه مطالعه کاستیو-مارتینز بر ابزار مدرن فناوری (شخصی‌سازی مبتنی بر هوش مصنوعی) برای ارتقای تفکر پیچیده و انگیزه دانشجویان تمرکز دارد، اما از حیث هدف غایی با یافته‌های این پژوهش هم‌راستاست. یافته‌های ما نشان داد که خروج از تدریس سنتی و درگیر کردن دانشجویان با مبانی نظری و پرسش‌های بنیادی، به تغییر نقش آنان از شنونده غیرفعال به تحلیل‌گر فعال منجر می‌شود. این امر نشان می‌دهد که چه از طریق ابزارهای فناورانه نوظهور (مانند هوش مصنوعی در پژوهش خارجی) و چه از طریق اصلاح شیوه‌های تدریس و ایجاد اتمسفر گفت‌وگو (در پژوهش حاضر)، کلید تحول در تجربه آموزشی دانشجویان، فعال‌سازی توانایی‌های تفکر انتقادی و درگیر کردن ذهن آنان با چالش‌های پیچیده فکری است.

با توجه به اینکه یافته‌های پژوهش، سیاست‌های ارزیابی بوروکراتیک و کمی‌گرایانه را به عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل مداخله‌گر و موانع پویایی فکری شناسایی کرده است، پیشنهاد می‌شود سیاست‌گذاران آموزش عالی و مدیران دانشگاهی، معیارهای ارزیابی ارتقا و ترفیع اعضای هیئت علمی را از تمرکز صرف بر شاخص‌های کمی (تعداد مقالات) به سمت ارزیابی کیفی و اثربخشی فکری و اجتماعی پژوهش‌ها سوق دهند. در این راستا، پیشنهاد می‌شود با کاهش بوروکراسی اداری، بسترهای نهادی و فیزیکی



مناسبی جهت تشکیل تالارهای گفت‌وگو، کرسی‌های نقد و نظریه‌پردازی غیررسمی و حلقه‌های فکری بین‌رشته‌ای در دانشکده‌ها ایجاد شود تا تعاملات علمی میان استادان از قالب محدود جلسات اداری خارج شده و به احیای حیات فکری دانشگاه کمک کند. با توجه به پیامد تحول در تجربه آموزشی دانشجویان و راهبرد بازانندیشی در تدریس، وزارت علوم و سیاست‌گذاران برنامه‌ریزی درسی باید با بازنگری در سرفصل‌های صلب و متمرکز، انعطاف‌پذیری بیشتری به استادان جهت طراحی محتوای آموزشی متناسب با نیازهای فکری جامعه اعطا کنند. همچنین پیشنهاد می‌شود کارگاه‌های توانمندسازی اعضای هیئت علمی، به جای تمرکز بر روش‌های سنتی انتقال دانش، بر آموزش الگوهای تدریس بازاندیشانه، شیوه‌های مدیریت کلاس گفت‌وگومحور و طراحی سناریوهای حل مسئله متمرکز شوند. این اقدام می‌تواند با ترغیب دانشجویان به مطالعه متون نظری دست‌اول و درگیر کردن آنان با پرسش‌های بنیادی و مسائل واقعی جامعه، نقش دانشگاه را در پرورش شهروندان متفکر و مسئولیت‌پذیر بازیابی کند.

از محدودیت‌های این پژوهش آن است که یافته‌ها در چارچوب یک مطالعه کیفی مبتنی بر نظریه داده‌بنیاد و با اتکا به تجربه‌های زیسته اعضای هیئت علمی دانشکده علوم انسانی دانشگاه کردستان به دست آمده‌اند؛ بنابراین، نتایج به بافت مورد مطالعه مقید بوده و نباید بدون در نظر گرفتن تفاوت‌های نهادی، فرهنگی و مدیریتی به سایر دانشگاه‌ها یا رشته‌های علمی تعمیم داده شوند. همچنین، ماهیت کیفی پژوهش و تمرکز آن بر دیدگاه‌های مشارکت‌کنندگان، اگرچه امکان دستیابی به درک عمیق از پدیده دانشگاه متفکر را فراهم ساخته است، اما تعمیم‌پذیری آماری یافته‌ها را محدود می‌کند. ازاین‌رو، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده با بررسی دانشگاه‌ها و رشته‌های مختلف و نیز بهره‌گیری از رویکردهای ترکیبی، زمینه آزمون، تکمیل و توسعه مدل ارائه‌شده را در بافت‌های متنوع آموزش عالی فراهم آورند.

۷. تضاد منافع

هیچگونه تضاد منفعی از سوی نویسندگان گزارش نشده است.

- اصغری، فاطمه (۱۴۰۰). واکاوی فرهنگ دانشگاهی در مؤسسات آموزش عالی ایران بر اساس نظریه داده‌بنیاد. فصلنامه پژوهش‌های فرهنگی ایران، ۱۳(۴)، ۸۵-۱۱۷. <https://doi.org/10.22035/jicr.2021.2494.2926>
- امینی‌باغ، علی؛ معروفی، یحیی؛ و سلیمی، جمال (۱۴۰۳). بازاندیشی پدیدارشناختی ابعاد سیاست‌گذاری علمی در آموزش عالی ایران. فصلنامه مطالعات سنجش و ارزشیابی آموزشی، ۱۴(۴۷)، ۳۱-۶۳. <https://doi.org/10.22034/emes.2024.2008279.2491>
- امینی‌باغ، علی؛ و سلیمی، جمال (۱۴۰۴). تحلیل کیفی ادراک اعضای هیئت علمی از دانشگاه خلاق: مسیری به سوی نوآوری آموزشی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۳۱(۲)، ۴۵-۶۶. <https://doi.org/10.61838/KMAN.IRPHE.31.2.3>
- پایا، علی؛ و ابراهیم‌آبادی، حمید (۱۴۰۱). انتظارات ما از دانشگاه‌ها در دهه‌های آینده: تحولات در مسئولیت‌ها و کارکردهای دانشگاه‌ها. فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، ۱۴(۳)، ۹-۴۸. <https://doi.org/10.22035/isih.2022.4784.4697>
- پره‌منیا، فریده (۱۴۰۰). بررسی تفکر علمی و تفکر تأملی و رابطه آن‌ها با خودکارآمدی پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی ایران، ۱۳(۴)، ۲۵-۳۸.
- ترک‌زاده، محمد؛ برزگر، بهزاد؛ و مهنی، فرهاد (۱۴۰۰). ارائه و اعتباریابی الگویی برای به‌کارگیری تفکر انتقادی در آموزش حسابداری در دانشگاه‌ها. فصلنامه بین‌المللی تحلیل‌های غیرخطی و کاربردها، ۱۲ (شماره ویژه)، ۱۲۱۳-۱۲۲۸. <https://doi.org/10.22075/ijnaa.2021.5628>
- ذاکر صالحی، غلامرضا (۱۴۰۲). گذار به دانشگاه نسل دوم: امکان‌ها و امتناع‌ها. فصلنامه مطالعات دانشگاه، ۲(۱)، ۵-۲۹. <https://doi.org/10.22035/jous.2024.5077.1048>
- فراستخواه، مقصود (۱۴۰۱). تحول در اقالیم سبعة آموزش عالی و آینده آن. فصلنامه مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی، ۱۴(۳)، ۵-۷. <https://doi.org/10.22035/isih.2022.407>
- Ahern, A., O'Connor, T., McRuairc, G., McNamara, M., & O'Donnell, D. (2022). Critical thinking in the university curriculum—the impact on engineering education. *European Journal of Engineering Education*, 37(2), 125-132. <http://doi.org/10.1080/03043797.2012.666516>
- Azizi, A., Salimi, J., & Tanhayee, A. (2025). An insight-based approach to higher education administration through mindfulness. *International Journal of Educational Management*, 39(4), 1005–1027. <https://doi.org/10.1108/IJEM-11-2024-0722>
- Barnett, R. (2014). *Thinking and rethinking the university: The selected works of Ronald Barnett*. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315768045>
- Barnett, R., & Bengtsen, S. S. (2018). Introduction: Considering the thinking university. In *The thinking university: A philosophical examination of thought and higher education* (pp. 1-12). Cham: Springer International Publishing.





- Bengtsen, S. S., & Barnett, R. (2018). *The thinking university. A Philosophical Examination of Thought and Higher Education*. Cham: Springer.
- Bergsteedt, B., & du Plessis, A. (2025). Reimagining transformation through strategic thinking and accountable governance in the South African public university system. *Higher Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1007/s10734-025-01517-w>
- Boni, A., & Gasper, D. (2012). Rethinking the quality of universities: How can human development thinking contribute? *Journal of Human Development and Capabilities*, 13(3), 451-470. <http://doi.org/10.1080/19452829.2012.679647>
- Bullen, M. (1998). Participation and critical thinking in online university distance education. *Journal of distance education*, 13, 1-32.
- Castillo-Martínez, I. M., Argüelles-Cruz, A. J., Pinal-Ramírez, O. E., Glasserman-Morales, L. D., Ramírez-Montoya, M. S., & Carreon-Hermosillo, A. (2023). Towards the development of complex thinking in university students: Mixed methods with ideathon and artificial intelligence. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 5 (23), 100-186. <http://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100186>
- Clegg, P. (2008). Creativity and critical thinking in the globalised university. *Innovations in Education and Teaching International*, 45(3), 219-226. <https://doi.org/10.1080/14703290802175982>
- Entwistle, N. (2017). *Teaching for understanding at university: Deep approaches and distinctive ways of thinking*. Bloomsbury Publishing.
- Fitzpatrick, K. (2021). *Generous thinking: A radical approach to saving the university*. Johns Hopkins University Press. <http://doi.org/10.31046/wabashcenter.v2i1.2835>
- Hassanpour, A., Deckman, S., Azizi, N., & Salimi, J. (2026). Intercultural competence in a homogeneous context: A phenomenological study of international students' lived experiences in an Iranian university. *Journal of Further and Higher Education*, 1–16.
- Leamson, R. (2023). *Thinking about teaching and learning: Developing habits of learning with first Year College and university students*. Routledge.
- Miranda, F. J., Chamorro, A., & Rubio, S. (2018). Re-thinking university spin-off: A critical literature review and a research agenda. *The Journal of Technology Transfer*, 43(4), 1007-1038. <http://doi.org/10.1007/s10961-017-9647-z>
- Moreno-Palma, N., Hinojo-Lucena, F. J., Romero-Rodríguez, J. M., & Cáceres-Reche, M. P. (2024). Effectiveness of problem-based learning in the unplugged computational thinking of university students. *Education Sciences*, 14(7), 693.
- Redding, G. (2017). Critical thinking, university autonomy, and societal evolution; thoughts on a research agenda. <http://doi.org/10.5287/ora-zvo6450x9>
- Romero-Rodríguez, J. M., Ramírez-Montoya, M. S., Buenestado-Fernández, M., & Lara-Lara, F. (2023). Use of ChatGPT at university as a tool for complex thinking: Students' perceived usefulness. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 12(2), 323-339.

- Salimi, J., Azizi, A., Srisarajivakul, E., & Sajadi, S. (2025). Embracing intercultural trust: Cultivating non-native teachers' cultural humility in Iranian Kurdistan. *International Journal of Multicultural Education*, 27(3), 123–150.
- Tian, J., & Low, G. D. (2011). Critical thinking and Chinese university students: A review of the evidence. *Language, Culture and Curriculum*, 24(1), 61-76.
- Zhang, L. F. (2023). Do university students' thinking styles matter in their preferred teaching approaches?. *Personality and individual differences*, 37(8), 1551-1564. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.paid.2004.02.012>
- Zhu, C., & Zhang, L. F. (2023). Thinking styles and conceptions of creativity among university students. *Educational Psychology*, 31(3), 361-375.



مطالعات میان‌رشته‌ای در علوم انسانی

۸۴

دوره ۱۸، شماره ۴

پاییز ۱۴۰۵

پیاپی ۷۲