

Research Hegemony and Teaching Marginalization: Causes and Consequences in Higher Education

Yahya Maroofi *

* Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities and Social Sciences, University of Kurdistan, Sanandaj, Iran (Corresponding Author). Email: y.maroofi@uok.ac.ir

Article Info

Article type:

Research Article

Key words: Higher Education, Research, Teaching, Causes, Consequences.

Article history:

Received : 11 September 2025

Accepted : 6 January 2026

Abstract

Purpose: This study aimed to explore the underlying reasons and consequences of faculty members' preference for research activities over teaching in universities, with particular attention to the context of Iran's higher education system. **Method:** A systematic review of national and international studies published between 2000 and 2025 was conducted. Reputable Persian and English academic databases were searched, and 103 eligible studies were included and analyzed using inductive content analysis. **Findings:** The results indicated that four major categories of factors contribute to this preference: Individual factors, including intrinsic motivations (research self-efficacy, interest in research, and satisfaction with conducting research), extrinsic motivations (prestige and reputation, income and rewards, and career advancement), and professional characteristics (academic rank, disciplinary field, teaching and research load, and international collaborations); Institutional factors, including reward systems, promotion criteria, recruitment practices, organizational culture, management, financial prospects, and infrastructure; External pressures, such as the "publish or perish" paradigm, scientometric indicators, ranking systems, and supportive policies; and differences in the nature of teaching and research, including the difficulty of quantifying teaching, limited feedback, the absence of global standards for teaching, the stereotypical assumption that good scholars are automatically good teachers, differences in evaluator scope, sources of teaching quality assessment, and unbalanced evaluation systems. The consequences of this imbalance emerged in three areas: declining quality of academic activities (reduced quality of teaching and research, student dissatisfaction); increased academic misconduct (plagiarism, fabrication, contract cheating, unethical collaboration, falsification, duplicate publication, academic bullying); and heightened job-related pressures (stress and burnout). **Conclusion:** The findings underscore the need to reconsider faculty evaluation and promotion policies, develop a more balanced reward system, and strengthen the status of teaching within the institutional identity of universities.

Cite this Article:

Maroofi, Y. (2025) Research Hegemony and Teaching Marginalization: Causes and Consequences in Higher Education. *Journal of Higher Education Curriculum Studies*, *16*(31), 7–32.

<https://doi.org/10.22034/hecs.2026.546360.2031>



© 2016 by Iranian Curriculum Association Press Publisher:

Iranian Curriculum Association Press

DOI: <https://doi.org/10.22034/hecs.2026.546360.2031>

Extended Abstract

Introduction

Universities constitute the most significant institutions of intellectual inquiry and serve as epicenters for knowledge production, dissemination, and application, playing a foundational role in shaping thoughts, values, and directing intellectual, cultural, economic, and political movements within societies. Historically, higher education has undergone remarkable transformations over the past eight centuries. The contemporary structure of curricula, credit requirements, course sequencing, academic degrees (bachelor's, master's, doctoral), and faculties as principal academic subsystems possesses an 800-year legacy (Arasteh, 2005). The first generation of modern universities, associated with the Humboldtian model, concentrated on human resource education and development. Subsequently, particularly following World War II, the second generation emerged with a research-oriented approach, emphasizing knowledge production and technological advancement. The third generation introduced the "third mission"—direct responsiveness to societal needs—through enhanced university-community engagement (Kadkhodapoor & Gayumi Abarghuii, 2015; Souzanchi, 2015). Finally, fourth-generation universities have adopted integrated approaches incorporating entrepreneurship, innovation, and knowledge commercialization, bridging scientific missions with market imperatives and industrial requirements (Yadollahi Dehcheshmeh, Rajaipour & Siadat, 2021).

University missions have traditionally rested upon three principal pillars: teaching, research, and community service, with institutional success contingent upon establishing equilibrium and synergy among these functions. However, research paradigms have progressively expanded globally from German universities to other nations. The integration of teaching, research, and service was first conceptualized in the United States, achieving greater success compared to other countries (Arimoto, 2008). American universities synthesized teaching (predominant in British universities), research (predominant in German institutions), and community service, catalyzing revolutionary transformation and strengthening university-society connections. Altered societal needs, expectations, and requirements have intensified the sensitivity, complexity, and significance of university roles. Despite substantial similarities in missions and faculty responsibilities across nations, variations exist based on institutional autonomy and environmental conditions. Altbach (2011) contends that in most countries, national traditions, social conditions, economic and political power, geographic size and location, societal culture, higher education quality, and public participation significantly influence university positioning and mission definition.

While "teaching" represents the most fundamental and historically uncontested university mission (Betoret & Tomas, 2003), recent decades have witnessed a global trend wherein research has become the dominant university mission, with teaching's practical significance declining (Kousari & Nazarzadeh Zare, 2023; Nasrollahinia & Mahoozi, 2025). This priority shift has not only transformed the structure and content of academic activities but has engendered a mission imbalance among teaching, research, and community service. University missions and consequently faculty responsibilities have been extensively studied, yet changing societal expectations, international competition pressures, and global ranking system influence have propelled many universities—particularly in developing nations—toward excessive research orientation. Faculty role analysis reveals an implicit hierarchy wherein teaching is "valued less than research" and research constitutes the "cornerstone of the profession" (Wang et al., 2024).

Contemporary academics face escalating pressure to publish, particularly in prestigious journals, encapsulated in the phrase "publish or perish"—first coined by Coolidge in 1932 and now pervasive in most higher education systems worldwide, especially in developing countries (Rawat & Meena, 2014; Heng, Hamid & Khan, 2020). This phenomenon has rendered academic career success, promotion, and even job retention contingent upon publication quantity and quality. Consequently, incentives for research activities yielding rapid publication outputs have intensified, while attention to teaching quality and learning processes has diminished (Wang, Zhang & Du, 2024; Chen, 2015; Vardi & Quin, 2015; Parker, 2008; Green, 2008; Maroofi et al., 2007).

In Iran, faculty promotion regulations demonstrate pronounced research orientation. The employment regulations for faculty members at the University of Tehran, ratified in December 1969, have undergone successive modifications over five decades. Based on the 2016 promotion regulations—currently in effect—the minimum required points for teaching is 20 out of 110 for promotion from assistant to associate professor and 20 points for promotion from associate to full professor, whereas research requires 65 and 75 points respectively (Ministry of Science, Research & Technology, 2016). This imbalance has compelled faculty members to predominantly pursue research activities to accumulate necessary promotion points, resulting in teaching's progressive marginalization and contributing to "research validity problems," "evaluation gaps," "scientific misconduct," and "goal displacement" (Heuritsch, 2021; Dahler-Larsen, 2014; Heuritsch, 2023; Fochler & De Rijcke, 2017).

Domestic studies consistently demonstrate that this imbalance has led faculty to invest time and energy primarily in research, relegating teaching to periphery status. The predominance of quantitative research indicators in promotion systems has triggered goal displacement from quality teaching toward "scoreable outputs," professional burnout and behavioral changes, weakened teaching-research linkages particularly at undergraduate levels, compromised learning quality, and proliferation of phenomena such as "article manufacturing" and "contract research" (Sargazi & Hosseingholizadeh, 2020; Sabagh & Moshtari, 2025; Nasrollahinia & Mahoozi, 2025; Soleymani, Bijani & Sepahvand, 2024; Talebian Sharif, Hosseingholizadeh & Ahanchian, 2023; Karimi-Moonaghi et al., 2015; Tootoonchi et al., 2013).

This study does not intend to undermine authentic research that addresses societal challenges and expands knowledge boundaries. Rather, it problematizes the imbalanced perspective that has constricted educational space, replaced authentic inquiry with "article manufacturing," and produced deleterious consequences for higher education while delegitimizing science and scholars. Davari Ardakani (2009) characterizes such research not as problem-solving but as material for formal article formatting, arguing that article-manufacturing harms education and universities generally, rendering the application of "researcher" to such practitioners problematic. The central research questions are: What factors cause faculty members and universities to prioritize research over teaching responsibilities? What are the consequences of this imbalance for higher education?

Methodology

This study employed systematic review methodology to analyze research concerning factors influencing research-teaching preferences and consequences of imbalanced emphasis. Systematic review represents a standard method for examining research questions and findings across prior investigations on specific topics (Boland, Cherry & Dickson, 2014), providing a valid approach for identifying, evaluating, and synthesizing scholarly works (Okoli & Schabram, 2010).

Inclusion Criteria: Publication years between 2000-2025 (Gregorian) and 1379-1404 (Solar Hijri); peer-reviewed research articles accessible in Persian and English academic databases; focus on universities and higher education institutions addressing factors influencing research-teaching preference and consequences of imbalanced emphasis.

Exclusion Criteria: Non-Persian/English publications; studies outside specified timeframes.

Search Databases: Scopus, Web of Science, ERIC, Google Scholar, ResearchGate, ScienceDirect, Noormags, Magiran, SID (Scientific Information Database), and Ensani Portal. Search strategies employed logical operators (AND/OR/NOT) with combined keywords including "factors influencing preference for research over teaching," "conflict between research and teaching in universities," "neglect of teaching versus research," "emphasis on research in university," and "consequences of focusing on research and neglecting teaching."

Screening Strategy: The PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) flow diagram guided screening and selection (Page et al., 2021). Two independent researchers, in addition to the primary researcher, validated inclusion/exclusion decisions. Initial identification yielded 2,027 articles, reduced to 813 after duplicate removal, 280 following title/abstract review, and 153 after full-text assessment against inclusion criteria. Final analysis comprised 103 studies.

Data Analysis: Inductive content analysis was employed—a qualitative method identifying patterns, themes, and categories directly from textual data without predefined theoretical frameworks (Vears & Gillam, 2022). This bottom-up approach was appropriate given the study's exploratory nature and the anticipated diversity of findings in the literature.

Findings

Factors Influencing Research Preference over Teaching:

Four major factor categories were identified through systematic analysis:

Individual Factors: These encompassed three sub-categories. Extrinsic motivations included professional prestige and reputation acquisition (7 studies), income and rewards (7 studies), and career advancement and promotion attainment (5 studies). Research outputs, unlike teaching, are immediately accessible through scientific databases, university rankings, and scientometric indicators, conferring national and international recognition rarely extending beyond faculty's immediate institutions for teaching excellence (Dunki & Precians, 2006). Material rewards from research substantially exceed teaching remuneration, with research funding and publication bonuses often surpassing monthly salaries by multiples. Intrinsic motivations comprised research self-efficacy (6 studies), intrinsic interest in research (4 studies), and satisfaction derived from research activities (4 studies). Faculty members with higher research self-efficacy, genuine curiosity, and internal satisfaction from knowledge discovery demonstrate stronger research orientation and time investment. Professional characteristics included

disciplinary field (5 studies), academic rank (4 studies), teaching and research load (4 studies), and international collaborations (6 studies). Hard sciences (natural sciences, engineering, medicine) demonstrate higher publication rates than soft disciplines (humanities, social sciences). Higher academic rank correlates with reduced teaching loads and increased research expectations, creating cumulative advantages in research networks, skills, and opportunities.

Institutional Factors: These comprised reward and incentive systems (10 studies), promotion criteria with differential weighting (4 studies), recruitment and retention standards (6 studies), organizational culture (5 studies), managerial factors (5 studies), funding prospects (7 studies), and infrastructure support systems (4 studies). University reward structures systematically privilege research outputs over teaching excellence, with promotion regulations explicitly weighting research more heavily.

Recruitment decisions increasingly rely on publication records, while organizational cultures valorize research productivity as the primary indicator of institutional prestige and individual scholarly worth.

External Pressures: These included the "publish or perish" paradigm (4 studies), global scientometric indicators (3 studies), university ranking systems (4 studies), and national/international supportive policies (8 studies). Global ranking methodologies heavily weight research indicators, exerting isomorphic pressures on universities worldwide to prioritize measurable research outputs. Scientometric indicators such as citation counts and journal impact factors operate as de facto currencies of academic worth, driving publication strategies that may compromise quality and ethics.

Differences in Nature of Teaching and Research: These encompassed difficulty in measuring and quantifying teaching (6 studies), limited feedback and impact (2 studies), common international standards favoring research (3 studies), public belief in the automatic synergy between scholarly knowledge and teaching ability (2 studies), evaluator scope and influence (2 studies), sources of information for teaching assessment (4 studies), and unbalanced evaluation systems (3 studies). Teaching outcomes resist quantification compared to easily countable publications. Teaching evaluation relies primarily on student evaluations, criticized for validity and reliability issues, while research evaluation draws from multiple indicators. The absence of global teaching standards comparable to research metrics reinforces relative undervaluation.

Consequences of Research Preference over Teaching:

Declining Academic Quality: Reduced teaching quality (9 studies) stems from faculty time allocation toward research and reduced investment in course preparation, student interaction, and pedagogical innovation. Perception of teaching's irrelevance to career success (4 studies) reflects faculty awareness that teaching performance minimally influences promotion decisions, reducing motivation for teaching excellence. Student dissatisfaction (3 studies) results from compromised teaching quality, reduced accessibility, limited feedback, and inadequate program objective attention. Reduced research quality (4 studies) manifests through repetitive, superficial, low-quality outputs, with quantity prevailing over quality and compromised scientific integrity. Pressure to publish diminishes research rigor and encourages questionable practices.

Promotion of Scientific Misconduct: Plagiarism (5 studies) involves appropriating others' ideas, processes, results, or words without proper attribution. Fabrication (6 studies) entails reporting fictitious data or results, manipulating real data, or creating artificial findings to demonstrate better outcomes. Contract research/ghostwriting (3 studies) involves outsourcing academic writing to individuals or institutions who produce publications for others' names, undermining credential integrity. Unethical collaboration (3 studies) includes practices such as "put my name syndrome," where researchers place each other's names on publications without substantive contribution, or unnecessary citation exchange to boost citation rates.

Falsification (5 studies) involves manipulating research materials, equipment, or processes, or altering/omitting data to pursue specific outcomes. Duplicate publication/salami slicing (3 studies) involves dividing research findings across multiple publications to maximize output count rather than presenting complete results. Academic bullying (4 studies) involves senior faculty or administrators abusing power through mockery, devaluation, threats, or undermining colleagues' achievements to eliminate perceived competition and consolidate positions.

Job-Related Pressures: Occupational stress (6 studies) reflects the conflict between research expectations and teaching demands, with workload pressure from privileging research over teaching reducing resources for effective student engagement, resulting in decreased job satisfaction and potential turnover intention. Burnout (4 studies) manifests through emotional exhaustion, depersonalization, and reduced personal accomplishment, particularly affecting faculty experiencing role conflict, with burnout mediating the relationship between role conflict and turnover intention.

Discussion and Conclusion

The findings reveal that the fundamental challenge confronting higher education—in Iran and many nations—is disrupted equilibrium among universities' three missions, favoring research at teaching's expense. This imbalance constitutes not a temporary phenomenon but the cumulative outcome of structural and policy transformations over three decades, driven by global pressures, changing evaluation systems, and market-oriented scientific logic.

Performance evaluation and promotion criteria, representing core human resource management mechanisms, have become excessively concentrated on quantitative research indicators. This approach has marginalized quality teaching within decision-making, reward, and strategic planning processes. International rankings and global scientometric indicators have positioned universities to prioritize international standing and research output over other missions. While policies generate quantitative science growth, they exact costs in teaching quality deterioration, reduced faculty-student interaction, and neglect of professional skill and value cultivation.

Structurally and institutionally, research-oriented organizational culture, weak qualitative teaching evaluation systems, inadequate teaching incentives, and heavy research-dependence for university financing have created a vicious cycle wherein teaching is perceived as low-impact and low-reward. The consequences extend beyond universities to macro-level impacts on human capital quality, social innovation, and national competitiveness. Educational quality decline reduces problem-solving capacity, critical thinking skills, and ethical coherence among graduates—issues potentially questioning higher education's legitimacy and effectiveness.

Consequently, higher education policy must fundamentally redefine university missions through: designing balanced evaluation and promotion indicators assessing teaching quality, innovation, and social impact rather than merely quantity; diversifying incentives and funding so quality teaching receives recognition comparable to research; reforming organizational culture to emphasize teaching-research synergy and strengthen teaching's role in faculty academic identity; establishing supportive infrastructure including professional development programs, multi-source teaching quality assessment tools, and educational innovation support; and addressing ethical concerns and faculty wellbeing through clear misconduct definitions, preventive measures, and appropriate sanctions.

Ultimately, higher education system sustainability depends on consciously and strategically returning to teaching-research balance. Universities must transcend purely quantitative scientific perspectives,

redefining their mission around cultivating competent, ethical, and creative individuals. In the twenty-first century, national competitive advantage increasingly depends on higher education quality and effectiveness in addressing societal needs.

هژمونی پژوهش و مهوریت آموزش: واکاوی دلایل و پیامدهای ارجحیت پژوهش بر آموزش در آموزش عالی

یحیی معروفی*

*دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران (نویسنده مسئول). رایانامه : y.maroofti@uok.ac.ir

چکیده

اطلاعات مقاله

هدف: این پژوهش باهدف، واکاوی دلایل و پیامدهای ترجیح فعالیت‌های پژوهشی بر آموزش در دانشگاه‌ها، به‌ویژه در نظام آموزش عالی ایران انجام شد. **روش:** روش تحقیق، مرور نظام‌مند مطالعات داخلی و بین‌المللی منتشرشده بین سال‌های ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۵ میلادی بود. پایگاه‌های علمی معتبر فارسی و انگلیسی جستجو شد و ۱۰۳ مطالعه واجد شرایط تحلیل محتوای استقرایی شدند. **یافته‌ها:** یافته‌های نشان داد چهار دسته عامل اصلی در این گرایش مؤثرند: **عوامل فردی** شامل انگیزه‌های درونی (خودکارآمدی پژوهش، علاقمندی به پژوهش و رضایت‌مندی از پژوهش)، انگیزه‌های بیرونی (پرستیژ و شهرت، درآمد و پاداش و ارتقای شغلی) و ویژگی‌های حرفه‌ای افراد (رتبه دانشگاهی، حوزه موضوعی، بار تدریس و پژوهش، تعاملات بین‌المللی)؛ **عوامل نهادی** شامل نظام‌های پاداش، معیارهای ارتقاء، استخدام، فرهنگ‌سازمانی، مدیریت، چشم‌انداز تأمین مالی و زیرساخت؛ **فشارهای بیرونی** شامل پارادایم «منتشر کن یا نابود شو»، شاخص‌های علم‌سنجی، نظام‌های رتبه‌بندی و سیاست‌های حمایتی؛ و **تفاوت ماهیت آموزش و پژوهش** مانند دشواری کمی‌سازی تدریس، بازخورد محدود، نبود استاندارد جهانی تدریس، باور کلیشه‌ای ملازمت عالم و معلم، تفاوت محدوده ارزیابان، منابع سنجش کیفیت تدریس و نظام ارزیابی نامتوازن. پیامدهای این نامتوانی در سه دسته شناسایی شد: **کاهش کیفیت فعالیت‌های علمی** (افت کیفیت آموزش و پژوهش، نارضایتی دانشجویان)، **گسترش سوءرفتار علمی** (سرقت، جعل، پژوهش اجاره‌ای، همکاری غیراخلاقی، تحریف، انتشار چندگانه، قلدری علمی) و **افزایش فشارهای شغلی** (استرس، فرسودگی). **نتیجه‌گیری:** نتایج حاکی از ضرورت بازنگری در سیاست‌های ارزیابی و ارتقای اعضای هیئت‌علمی، طراحی نظام پاداش متوازن و تقویت جایگاه آموزش در هویت دانشگاه است.

نوع مقاله:

علمی-پژوهشی

واژگان کلیدی: آموزش

عالی، پژوهش، آموزش، علل، پیامدها.

تاریخچه مقاله:

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۶/۲۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۱۰/۱۶

استناد به این مقاله:

معروفی، یحیی (۱۴۰۴). هژمونی پژوهش و مهوریت آموزش: واکاوی دلایل و پیامدهای ارجحیت پژوهش بر آموزش در آموزش عالی. *دوفصلنامه مطالعات برنامه درسی آموزش عالی*. انجمن مطالعات برنامه درسی ایران؛ ۱۶ (۳۱)، ۷-۳۳.

doi: 10.22034/hecs.2026.546360.2031/



© انجمن مطالعات برنامه درسی ایران

ناشر: انجمن مطالعات برنامه درسی ایران

مقدمه

دانشگاه‌ها به‌عنوان مهم‌ترین نهادهای اندیشه‌ورزی و کانون‌های تولید، اشاعه و به‌کارگیری دانش، نقشی بنیادین در شکل‌دهی به افکار، ارزش‌ها و جهت‌بخشی به حرکت‌های فکری، اعتقادی، فرهنگی، اقتصادی و سیاسی جوامع ایفا می‌کنند. دانشگاه‌ها نه تنها مسئولیت تربیت و آماده‌سازی نسل‌های جدید را بر عهده دارند، بلکه در فرایند تولید علم، نوآوری‌های فناورانه و پاسخگویی به نیازهای اجتماعی نیز فعالانه مشارکت می‌کنند.

از منظر تاریخی، آموزش عالی در طول هشت قرن گذشته، دستخوش تحولات قابل‌توجهی شده است. ساختار کنونی برنامه‌های درسی، میزان واحدهای موردنیاز، تسلسل و توالی دروس، مدارج علمی از قبیل کارشناسی، کارشناسی‌ارشد و دکتری و دانشکده‌ها به‌عنوان زیرنظام‌های اصلی دانشگاهی دارای قدمتی ۸۰۰ ساله است (Arasteh, 2005). نسل اول دانشگاه‌های مدرن که با مدل همبولت^۱ شناخته می‌شدند، بر آموزش و پرورش نیروی انسانی متمرکز بودند. با گذر زمان و به‌ویژه پس از جنگ جهانی دوم، نسل دوم دانشگاه‌ها با رویکرد پژوهش‌محور گسترش یافتند و به تولید علم و پیشرفت فناوری توجه ویژه‌ای نشان دادند. سپس، نسل سوم دانشگاه‌ها با مأموریت سوم یعنی پاسخگویی مستقیم به نیازهای جامعه، بر تعامل میان دانشگاه و محیط اجتماعی و اقتصادی تأکید کردند ((Kadkhodapoor & Gayumi Abarghuii, 2015; Souzanchi, 2015)). سرانجام، نسل چهارم دانشگاه‌ها با ویژگی‌هایی چون کارآفرینی، نوآوری و تجاری‌سازی دانش، رویکردی ترکیبی اتخاذ کردند که مأموریت‌های علمی را با اقتضات بازار و نیازهای صنعت پیوند می‌دهد (Yadollahi Dehcheshmeh, Rajaipour & Siadat, 2021).

مأموریت‌های دانشگاه‌ها به‌طور سنتی بر سه محور اصلی آموزش، پژوهش و خدمات اجتماعی استوار بوده و موفقیت آن‌ها در گرو ایجاد توازن و هم‌افزایی میان این سه مأموریت است. بااین‌حال، پارادایم تحقیق در دنیا از طریق دانشگاه‌های آلمان به سایر کشورهای دنیا گسترش یافت. ایده تلفیق آموزش و پژوهش و خدمات برای اولین بار ابتدا در امریکا مطرح شد و در مقایسه با سایر کشورهای دنیا موفقیت بیشتری را به دنبال داشت (Arimoto, 2008). دانشگاه‌های امریکا ترکیبی از آموزش (مشی حاکم در دانشگاه‌های انگلستان)، پژوهش (مشی حاکم در دانشگاه‌های آلمان) به همراه خدمات اجتماعی را برگزیدند. این ترکیب باعث شد تا انقلاب و تحولی عظیمی در دانشگاه‌ها به وجود آید و ارتباط بین فعالیت‌های دانشگاهی و جامعه بیشتر شود. تغییر در نیازها، انتظارات و استلزامات جوامع، بر حساسیت، پیچیدگی و اهمیت نقش دانشگاه‌ها نسبت به گذشته افزوده است. باوجود مشابهت‌های فراوان در مأموریت‌ها و وظایف اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌های در کشورهای مختلف جهان، برحسب میزان استقلال دانشگاه‌ها و سایر شرایط محیطی، می‌توان تفاوت‌هایی را نیز بین وظایف و مأموریت‌های آن‌ها مشاهده کرد. به باور آلتباچ (Altbach, 2011) در اغلب کشورهای دنیا، هنوز سنت‌های ملی، شرایط اجتماعی، قدرت اقتصادی و سیاسی، اندازه و موقعیت جغرافیایی، فرهنگ حاکم بر جامعه، کیفیت نظام آموزش عالی، سطح مشارکت مردم در این بخش، نقش مهمی در تعیین جایگاه و مأموریت‌هایی که برای دانشگاه تعریف می‌شود، بازی می‌کند. ترکیب آموزش با پژوهش و خدمات اجتماعی، همان‌گونه که در الگوی دانشگاه‌های ایالات متحده مشاهده شد، می‌تواند تحولی بنیادین در کارکرد دانشگاه ایجاد کند و ارتباط آن را با جامعه و اقتصاد تقویت نماید (Arimoto, 2008). تحلیل این تحولات نشان می‌دهد که مأموریت‌های دانشگاه‌ها همواره در حال بازتعریف بوده و از تغییرات اجتماعی، اقتصادی، فناوری و سیاسی متأثر شده است.

¹. Humboldt

با نگاهی به مأموریت‌های دانشگاه‌های مختلف جهان می‌توان دریافت که باوجود برخی تفاوت‌های جزئی در مأموریت‌های آن‌ها، اغلب پژوهشگران بر سه مأموریت اصلی آموزش، پژوهش و خدمات (پاسخگویی به نیازهای جامعه) برای دانشگاه‌ها تأکید کرده‌اند (Boyer, 1990; Andreoli Mathie et al, 2004; Peterson & Wiesenber, 2006; Houston et al, 2006; Karlsson, 2007 & Ghannam, 2007). از میان این مأموریت‌ها، مأموریت «آموزش» از اولین و بدیهی‌ترین مأموریت‌هایی محسوب می‌شود که از قدیم‌الایام بر آن توافق وجود داشته است (Betoret & Tomas, 2003). این که آیا دانشگاه‌ها در ابتدا صرفاً بر اساس این مأموریت تأسیس شده‌اند یا این مأموریت، در عمل چنان بارز و مقبول واقع شده است که در باور عمومی، معادل مفهوم دانشگاه تصور شده است، جای تأمل است؛ باین حال، در این که در وضعیت فعلی نیز، یکی از مأموریت‌های اصلی در نظام دانشگاهی دنیا، آموزش است، نمی‌توان تردید کرد (Maroofi, 2013).

هرچند مأموریت «آموزش» از نخستین و بنیادی‌ترین وظایف دانشگاه‌ها به شمار می‌آید (Betoret & Tomas, 2003)، اما در دهه‌های اخیر روندی جهانی در حال شکل‌گیری است که بر اساس آن، پژوهش به مأموریت غالب دانشگاه‌ها تبدیل شده و سهم آموزش در عمل رو به افول نهاده است (Kousari & Nazarzadeh Zare, 2023; Nasrollahinia & Mahoozi, 2025). این تغییر اولویت‌ها نه تنها ساختار و محتوای فعالیت‌های دانشگاهی را دگرگون کرده، بلکه به شکل‌گیری نوعی عدم توازن مأموریتی میان آموزش، پژوهش و خدمات اجتماعی انجامیده است.

مأموریت‌های دانشگاهی و به تبع آن وظایف و تکالیف اعضای هیئت علمی، موضوع مطالعات متعددی قرار گرفته است. باوجود این، تغییر نیازها و انتظارات جامعه، فشار رقابت بین‌المللی و نفوذ نظام‌های رتبه‌بندی جهانی، موجب شده است که بسیاری از دانشگاه‌ها در سراسر جهان، به‌ویژه در کشورهای در حال توسعه، به سمت پژوهش محوری افراطی حرکت کنند. در بررسی نقش‌های اعضای هیئت علمی، وجود یک سلسله‌مراتب ضمنی میان این نقش‌ها دیده می‌شود. تحلیل بیشتر نشان می‌دهد که آموزش «کمتر از پژوهش ارزش‌گذاری می‌شود» و پژوهش «سنگ بنای این حرفه» تلقی می‌شود (wang et al, 2024). این گرایش که در ایران نیز قابل مشاهده است و سبب شده مأموریت آموزش در عمل جایگاه کم‌رنگ‌تری نسبت به پژوهش پیدا کند. بررسی سیاست‌ها و آیین‌نامه‌های آموزش عالی کشور نشان می‌دهد که تأکید بیش از اندازه بر کمیت تولیدات علمی و معیارهای پژوهشی، تعادل میان مأموریت‌های دانشگاهی را برهم زده است (Maroofi, 2013).

امروزه دانشگاهیان تحت فشار فزاینده‌ای برای انتشار مقاله، به‌ویژه در مجلات معتبر، هستند. این فشار خارجی به‌وضوح با اصطلاح «منتشر کن یا نابود شو»^۲ بیان می‌شود. این اصطلاح در محیط آکادمیک به فشاری اشاره دارد که بر روی اساتید و محققان دانشگاهی برای انتشار مقالات علمی در مجلات معتبر وارد می‌شود (Heng, Hamid & Khan, 2020). این فشار به قدری است که موفقیت در یک شغل آکادمیک، ارتقای شغلی و حتی حفظ موقعیت شغلی، وابسته به تعداد و کیفیت مقالات منتشر شده فرد است. پدیده شناخته‌شده «منتشر کن یا نابود شو» که نخستین بار توسط کولیج^۳ در سال ۱۹۳۲ ابداع شد، اکنون در اغلب نظام‌های آموزش عالی جهان – و به‌ویژه در کشورهای در حال توسعه – به واقعیتی تلخ و فراگیر بدل شده است (Rawat & Meena, 2014; Heng, Hamid & Khan, 2020). فشارهای ناشی از این پدیده باعث شده است که موفقیت شغلی اعضای هیئت علمی، ارتقای مرتبه و حتی حفظ موقعیت آن‌ها، بیش از هر عامل دیگری به تعداد و کیفیت مقالات منتشرشده در مجلات معتبر وابسته شود. نتیجه

^۲. publish or perish

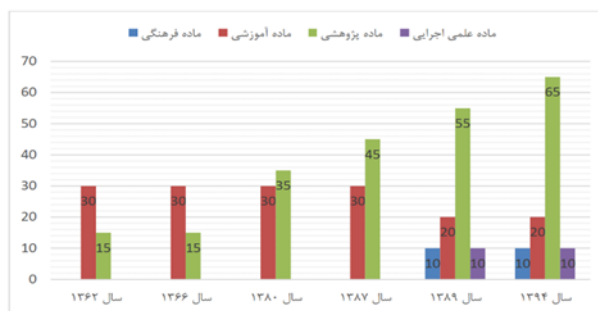
^۳. Coolidge

این روند، تقویت انگیزه برای فعالیت‌های پژوهشی با بازده سریع در انتشار، و در مقابل، کاهش توجه به کیفیت آموزش و فرایند یادگیری است (Wang, Zhang & Du, 2024; Chen, 2015; Vardi & Quin, 2015; Parker, 2008; Green, 2008; Maroofi et al, 2007). در چنین شرایطی، نقش دانشگاه به عنوان متولی اصلی تربیت نیروی انسانی متخصص و اخلاق‌مدار با چالش جدی روبه‌رو شده است. کاهش کیفیت آموزش، ضعف در مهارت‌های پژوهشی دانشجویان، و بروز رفتارهای غیراخلاقی علمی، تنها بخشی از پیامدهای این عدم توازن است؛ بنابراین، بازاندیشی در سیاست‌های کلان آموزش عالی، به‌ویژه در زمینه ارزیابی عملکرد اعضای هیئت علمی و ایجاد نظام‌های سنجش متوازن، ضرورتی انکارناپذیر برای ارتقای کیفیت کل نظام دانشگاهی به شمار می‌رود.

مؤسسات دانشگاهی و دانشگاه‌ها اغلب از تعداد انتشارات به عنوان معیار شایستگی یک فرد استفاده می‌کنند. مدیران به طور فزاینده‌ای از آن به عنوان معیار در طول استخدام‌ها استفاده می‌کنند. محققانی که به ندرت منتشر می‌کنند یا بر فعالیت‌هایی متمرکز می‌کنند که منجر به انتشار مقالات نمی‌شود، مانند آموزش به دانشجویان کارشناسی، ممکن است خود را از رقابت برای بسیاری از موقعیت‌های تدریس محروم کنند. به همین دلایل است که فشار زیادی برای انتشار وجود دارد (Rawat & Meena, 2014). برخی معتقدند رقابت روزافزون ناشی از رواج فرهنگ نئولیبرالیستی در علم، تبدیل به استراتژی‌های بازی به ضرر صداقت در پژوهش شده است (Heuritsch, 2021) و جنجال‌های نوظهور مربوط به فشارهای انتشار، کیفیت تحقیقات را به خطر انداخته است و منجر به شیوه‌های تحقیقاتی غیراخلاقی و انتشار به هر قیمتی مانند جعل داده‌ها، سرقت ادبی و استفاده از نویسندگان ناشناس و موارد دیگر شده است (Mutongoza, 2023; Rawat & Meena, 2014). اگرچه در بیشتر دانشگاه‌ها معیارهای ارزیابی اساتید برای ارتقای بین تدریس، تحقیق و خدمات تقسیم می‌شود، اما تحقیق و انتشارات دانشگاهی مهم‌ترین معیار برای تصمیمات ارتقا و تصدی هستند (Lim et al, 2025; Mantikayan & Abdulgani, 2018; Lin & Yang, 2011; Prince, Felder & Brent, 2007; Parker, 2008;) (Chen, 2015). لیم و دیگران (Lim et al, 2025) در مطالعه‌ای با عنوان «روندهای منطقه‌ای و نهادی در ارزیابی برای ارتقای علمی» که در مجله نیچر به چاپ رسیده با تحلیل ۳۱۴ سیاست از ۱۹۰ مؤسسه دانشگاهی و ۲۱۸ سیاست از ۵۸ نهاد دولتی در ۳۲ کشور شمال جهان و ۸۹ کشور جنوب جهان، دریافتند که در بسیاری از این سیاست‌ها، معیارهای کمی مانند تعداد مقالات منتشر شده و ارجاعات علمی به عنوان معیارهای اصلی ارتقا در نظر گرفته شده‌اند. این روند به‌ویژه در کشورهای با درآمد بالا و مؤسسات معتبر علمی مشهود است. آکادمی آموزش عالی (The Higher Education Academy, 2009) در بریتانیا با پرسش از ۲۷۰۰ استاد دانشگاه در مورد احساساتشان در مورد تدریس، تحقیق و خدمت دریافت که همه اساتید فکر می‌کردند تدریس و یادگیری اهمیت دارد؛ اما همانند تحقیق مورد تأکید قرار نمی‌گیرند. آنها با بررسی معیارهای ارتقای مؤسسات آموزش عالی دریافتند که معیارهای ارتقای تدریس سازگار نیست و اساتید بر این باور بودند که تدریس در فرایند تصمیم‌گیری برای ارتقای شغلی به رسمیت شناخته نمی‌شود. چن (Chen, 2015) با مطالعه معیارهای ارتقای دانشگاه‌ها در تایوان دریافت ارتقا و تصدی در این دانشگاه‌ها بر تحقیق متمرکز است و حتی سعی می‌کنند اساتیدی را که عملکرد پژوهشی ضعیفی دارند از طریق ارزیابی‌های پژوهشی حذف کنند. برای جذب اساتید برجسته، انتظارات پژوهشی دانشگاه‌های پژوهش‌محور از اساتیدشان از یک جایزه ارتقای شغلی به الزامات کاری رسمی تبدیل شده است.

تصریح مأموریت دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی کشورمان معمولاً در قالب آیین‌نامه استخدامی اعضای هیئت علمی صورت می‌گیرد. در ایران، ساختار آیین‌نامه‌های ارتقای اعضای هیئت علمی نیز به شدت پژوهش‌محور است. از تصویب آیین‌نامه استخدامی اعضای هیئت علمی دانشگاه تهران مصوب دی‌ماه ۱۳۴۸ بیش از پنج دهه می‌گذرد. این آیین‌نامه بعد از انقلاب اسلامی نیز با

اصلاحاتی مبنای آیین استخدامی اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی قرار گرفت و برحسب نیاز و مقتضیات زمان و بر اساس مصوبات شورای عالی انقلاب فرهنگی بارها دستخوش تغییر شده است. بر اساس مصوبه چهل و چهارمین جلسه مورخ ۱۳۵۷/۲/۳ هیئت امنای دانشگاه تهران، فصل هفتم آیین نامه استخدامی اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی (هیئت سه نفره جانشین هیئت امنای ۱۳۶۰ به تکالیف عمومی اعضای هیئت علمی اختصاص یافت. در ماده ۳۰ آیین نامه «مسئولیت، تکالیف و اختیارات عضو هیئت علمی تمام وقت بر چهار فعالیت اساسی آموزشی (نظری و عملی)، پژوهشی، راهنمای دانشجو و خدمات دانشگاهی استوار شد». بر اساس دستورالعمل اجرایی مورخ ۱۳۷۷/۱۲/۳ فعالیت راهنمایی دانشجو در زیر مجموعه فعالیت های دانشجو قرار گرفت و تکالیف اعضای هیئت علمی محدود به سه محور فعالیت های آموزشی، پژوهشی و علمی - اجرایی شد. تصریح فعالیت ها و تکالیف اعضای هیئت علمی دانشگاه های کشور بر اساس سه محور آموزش، پژوهش و فعالیت های علمی - اجرایی به نوعی نشان دهنده پذیرش و پیروی دانشگاه های کشور از طبقه بندی متداول در اغلب دانشگاه های دنیا بود (Maroofi, 2013). بر اساس آیین نامه ابلاغ شده در سال ۱۳۹۰ تکالیف و وظایف هیئت علمی در شش محور فعالیت های فرهنگی — تربیتی — اجتماعی؛ فعالیت های آموزشی (نظری - عملی)؛ فعالیت های پژوهشی - فناوری؛ فعالیت های علمی - اجرایی؛ راهنمایی دانشجو و سایر خدمات دانشگاهی و همکاری با حوزه تخصصی مرتبط پیش بینی شد. این تکالیف در آیین نامه مصوب ۱۳۹۵ بدون تغییر ابقا شد (Ministry of Science, Research & Technology, 2016). نصر الهی زاده و ماحوزی (Nasrollahinia & Mahoozi, 2025:157) در نمودار (۱) روند تغییرات حداقل امتیاز مواد چهارگانه را طی سال های (۱۳۶۲-۱۳۹۴) نشان داده اند.



نمودار ۱. روند تغییرات حداقل امتیاز مواد چهارگانه به تفکیک آیین نامه های ارتقا.

مطابق آیین نامه ابلاغی ارتقای اعضای هیئت علمی در تاریخ ۱۳۹۵/۵/۱۱ که تاکنون ملاک ارتقاء اعضای هیات علمی است حداقل امتیاز لازم برای بخش آموزش ۲۰ امتیاز از ۱۱۰ امتیاز برای ارتقاء از استادیاری به دانشیاری و ۲۰ امتیاز برای ارتقاء از دانشیاری به استادی در نظر گرفته شده است، این در حالی است که حداقل امتیاز لازم برای بخش پژوهش به ترتیب ۶۵ امتیاز و ۷۵ امتیاز برای ارتقاء از مرتبه از استادیاری به دانشیاری و دانشیاری به استادی در نظر گرفته شده است. بعلاوه، بخش عمده ای از حداقل امتیاز در نظر گرفته شده برای آموزش مبتنی بر کمیت تدریس دارد و در زمینه کیفیت تدریس نیز با وجود انتقادات فراوان به روایی و پایایی ارزش یابی دانشجو از استاد، نقش محوری دارد (Ministry of Science, Research & Technology, 2016). به همین دلیل بیشتر اعضای هیات علمی مجبورند از طریق فعالیت های پژوهشی، امتیازات لازم برای ارتقای خود را کسب نموده و نه

فقط آموزش روز به روز بیشتر مورد بی توجهی قرار گیرد (Maroofi, 2013)، بلکه منجر به افزایش «مشکل اعتبار^۴ پژوهش»، «شکاف ارزیابی^۵»، «سوء رفتار علمی^۶» و «جابجایی هدف^۷» شود (Heuritsch, 2021; Dahler-Larsen, 2014; Heuritsch, 2023, Fochler & De Rijcke, 2017).

مطالعات داخلی نیز به شیوه‌های نشان داده‌اند که این عدم توازن باعث شده اعضای هیئت علمی زمان و انرژی خود را عمدتاً صرف پژوهش کنند و در نتیجه، آموزش به حاشیه رانده شد و غلبه شاخص‌های کمی پژوهشی در نظام ارتقا، جابجایی اولویت هیئت علمی از تدریس باکیفیت به «تولیدات قابل امتیازدهی»؛ فرسودگی و تغییر رفتار حرفه‌ای؛ پیوند ضعیف‌تر آموزش-پژوهش به‌خصوص در دوره کارشناسی را در پی داشته است. این وضعیت نه تنها کیفیت یادگیری را کاهش داده، بلکه موجب رواج پدیده‌هایی همچون «مقاله‌سازی» و «پژوهش اجاره‌ای» شده است. روند موجود و اتخاذ سیاست‌های حمایتی ناخواسته در کشور منجر به تضعیف کیفیت آموزش به دلیل کاهش انگیزه و وقت‌گذاری اعضای هیئت علمی برای فعالیت‌های آموزشی، افزایش فشارهای پژوهشی و گسترش رفتارهای غیراخلاقی علمی مانند مقاله‌سازی، دستکاری داده‌ها، یا خرید و فروش آثار پژوهشی و گسترش فرهنگ کمی‌گرایی که موفقیت دانشگاه را با تعداد مقالات و میزان ارجاعات می‌سنجد، نه با تأثیر واقعی بر آموزش و جامعه، شده است (Sargazi & Hosseingholizadeh, 2020; Sabagh, & Moshtari, 2025; Nasrollahinia & Mahoozi, 2025; Soleymani, Bijani & Sepahvand, 2024; Talebian Sharif, Hosseingholizadeh & Ahanchian, 2023; Karimi-Moonaghi et al, 2013; Tootoonchi et al, 2015). برای نمونه نتایج پژوهش صباغ و مشتری (Sabagh, & Moshtari, 2025) نشان داد نظام آموزش عالی ایران برای تضمین شفافیت، انصاف و همسویی فعالیت‌های اساتید با اولویت‌های سیاست‌های آموزش عالی، سیستم دارای ارتقای متمرکز است و به شدت به معیارهای کمی عملکرد متکی است. کاستی‌های این سیستم منجر به فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی با کیفیت پایین، کاهش ارزش وظایف دانشگاهی غیر از انتشار تحقیقات، شیوه‌های غیراخلاقی و کاهش رفاه اعضای هیئت علمی شده است.

از جمع‌بندی مطالعات داخلی در خصوص نسبت آموزش و پژوهش و عدم توازن بین آن‌ها در فعالیت‌های دانشگاهی، می‌توان به سه گروه کلی دست یافت. نخست، پژوهش‌های مفهومی و مروری که با تحلیل چارچوب‌ها، مدل‌ها و مرور ادبیات، فعالیت‌های جاری در سطح کلاس، فرایندهای جاری در ساختار نظام آموزش عالی، زیرساخت‌های موجود در نظام آموزش عالی و تعامل دانشگاه با محیط را از مهم‌ترین عوامل مؤثر در پیوند آموزش و پژوهش معرفی کرده‌اند (Sargazi & Hosseingholizadeh, 2020). دوم، مطالعات میدانی و کیفی که تجربه زیسته، روایت‌ها و برداشت‌های اعضای هیئت علمی را مستند ساخته‌اند؛ برای مثال (Talebian Sharif, Hosseingholizadeh & Ahanchian, 2023) که پیوند ضعیف‌تر آموزش و پژوهش در مقطع کارشناسی و پیامدهای آن بر کیفیت یاددهی-یادگیری را برجسته کرده‌اند و یا مانند (Karimi-Moonaghi et al, 2015) که در حوزه علوم پزشکی پیامدهای فشار شاخص‌های کمی بر تدریس را مطالعه کرده‌اند. سوم، پژوهش‌های سیاستی و نهادی درباره آیین‌نامه‌های ارتقا و سازوکارهای ارزیابی که اثر وزن‌دهی نامتوازن به پژوهش بر رفتار حرفه‌ای و کم‌توجهی به آموزش را واکاوی کرده‌اند؛ مانند (Soleymani, Bijani & Sepahvand, 2024; Nasrollahinia & Mahoozi, 2025; Sabagh, & Moshtari, 2025) و یا سلیمانی و سپهوند (Soleymani, Bijani & Sepahvand, 2024).

⁴. validity problem

⁵. evaluation gap

⁶. scientific misconduct

⁷. goal displacement

(2024) که به تحلیل آسیب‌ها و پیامدهای آیین‌نامه ارتقا، به‌عنوان عوامل برهم‌زننده توازن آموزش و پژوهش در آموزش عالی کشاورزی پرداخته‌اند.

باید یادآور شد، به‌هیچ‌وجه قصد این پژوهش، تخطئه اهمیت پژوهش اصلی که به دنبال حل مسائل گوناگون جامعه و گسترش مرزهای دانش، فناوری و نوآوری است، نیست. آنچه مسئله پژوهش حاضر است، نگاه نامتوازن به این فعالیت‌ها و فشار ناشی از انتشار توسط دانشگاه‌ها و نوعی پژوهش است که عرصه را بر آموزش واقعی تنگ کرده و مقاله‌سازی را جایگزین پژوهش کرده است و پیامدهای آسیب‌زایی برای نظام آموزش عالی و بی‌اعتبارسازی علم و عالم دارد. داوری اردکانی (Davari Ardakani, 2009) چنین پژوهشی را نه برای حل مسئله‌ای از مسائل علم، بلکه ماده‌ای برای ریختن در قالب رسمی مقاله و مقاله‌سازی می‌داند و معتقد است نمی‌توان تردید داشت که مقاله‌سازی به آموزش و دانشگاه به‌طور کلی زیان می‌رساند و اطلاق نام پژوهشگر بر این پژوهشگران را مایه پدیدآمدن اضطراب در معنی پژوهش معرفی می‌کند.

پرسش‌های این پژوهش در بستری مطرح می‌شوند که در آن، سیاست‌گذاران و مدیران آموزش عالی غالباً از مدل‌های بین‌المللی ارزیابی عملکرد اقتباس می‌کنند، بی‌آنکه به شرایط بومی و مأموریت‌های واقعی دانشگاه‌ها توجه کافی داشته باشند و سازوکارهای لازم را برای جلوگیری از بی‌اعتبارشدن پژوهش و مهاجور ماندن آموزش اتخاذ کنند. براین‌اساس، مسئله‌محوری پژوهش حاضر آن است که دانشگاه‌ها و اعضای هیئت‌علمی، به چه دلایلی به ترجیح فعالیت‌های پژوهشی بر فعالیت‌های آموزشی گرایش یافته‌اند، و این روند چه پیامدهایی برای نظام آموزش عالی - به‌ویژه در ایران - در پی دارد. هدف پژوهش حاضر، شناسایی عوامل مؤثر بر ترجیح کارکرد پژوهش دانشگاهی بر آموزش دانشگاهی، توسط دانشگاه‌ها و اعضای هیئت‌علمی و پیامدهای آن برای نظام آموزش عالی است و برای نیل به این هدف، سؤالات اصلی پژوهش حاضر این است که چه عواملی باعث می‌شوند اعضای هیئت‌علمی و دانشگاه‌ها وظایف پژوهشی را به وظایف آموزش ترجیح دهند؟ پیامدهای این عدم توازن برای آموزش عالی چیست؟

روش‌شناسی تحقیق

روش پژوهش حاضر مرور نظام‌مند^۸ است که برای تجزیه تحلیل مطالعات مربوط به عوامل مؤثر در ترجیح پژوهش بر آموزش و پیامدهای ناشی از تأکید نامتوازن بین آن‌ها استفاده شد. مرور نظام‌مند روش استاندارد برای بررسی سؤالات و یافته‌های پژوهش‌های پیشین در یک موضوع خاص است (Boland, Cherry & Dickson, 2014). مرور سیستماتیک روشی معتبر برای شناسایی، ارزیابی و تجزیه تحلیل کارهای انجام شده توسط پژوهشگران، و دانش‌پژوهان است (Okoli & Schabram, 2010). براین‌اساس، در پژوهش حاضر اقدامات زیر مطمح نظر قرار گرفت.

معیارهای ورود:

- سال انتشار بین سال‌های ۲۰۰۰ تا ۲۰۲۵ میلادی و ۱۳۷۹ تا ۱۴۰۴ شمسی؛ مقالات و منابع پژوهشی معتبر منتشر شده و قابل دسترس در پایگاه‌های علمی فارسی و انگلیسی؛ زبان مقالات: فارسی و انگلیسی؛ تمرکز بر دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی در موضوعات مرتبط با عوامل مؤثر در ترجیح پژوهش بر آموزش و پیامدها تأکید نامتوازن.

معیارهای خروج:

- مقالات و پژوهش‌هایی که به زبان‌های فارسی و انگلیسی نباشند؛ پژوهش که خارج از بازه زمانی تعیین شده باشند.

⁸ Systematic Review

پایگاه‌های جستجوی مقالات

- Scopus؛ Web of Science؛ ERIC؛ Google Scholar؛ Reseachgeat؛ Siencedirect نورمگز (noormags)؛ مگ ایران (magiran)، مرکز اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی (SID)؛ پرتال جامع علوم انسانی (ensani).

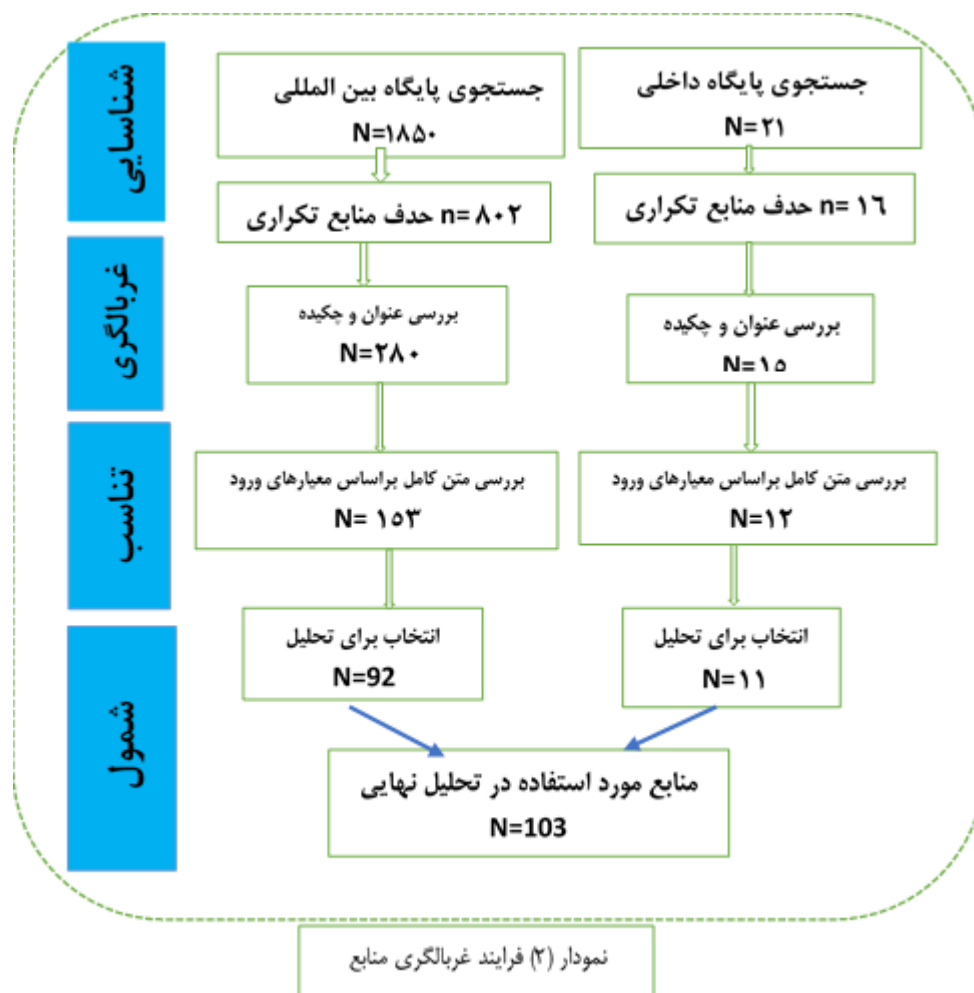
واژه‌های کلیدی: برای جستجو در این پایگاه‌ها از کلیدواژه‌های ترکیبی نظیر آنچه در جدول ۱ ارائه شده است همراه با ترکیب عملگرهای منطقی (AND/OR/NOT) استفاده شد.

جدول ۱ کلید واژه ها

فارسی	انگلیسی
عوامل مؤثر در ترجیح پژوهش بر تدریس	Factors influencing the preference for research over teaching
تعارض بین تدریس و تحقیق دانشگاهی	Conflict between research and teaching in universities
غفلت از تدریس در مقابل تحقیق	Neglect of teaching versus research
تأکید بر تحقیق در دانشگاه	Emphasis on Research in university
پیامدهای تمرکز بر تحقیق و غفلت از تدریس	The consequences of focusing on research and neglecting teaching

راهبرد غربالگری

به‌منظور غربالگری منابع و داده‌های جستجو شده از نمودار پریسما «موارد ترجیحی گزارش‌دهی برای مرورهای سیستماتیک و متاآنالیزها» استفاده شد (Page et al, 2021). به‌منظور افزایش اعتبار داده‌های پژوهش، در مرحله غربالگری منابع و تحلیل داده‌ها از دو پژوهشگر مستقل غیر از پژوهشگر اصلی استفاده شد. به بیان دیگر منابعی وارد مطالعه و تحلیل نهایی شد که تناسب یا عدم تناسب آن توسط سه پژوهشگر مورد تأیید قرار گرفت. تعداد مقالات در بررسی اولیه از ۲۰۲۷ مقاله به ۸۱۳ کاهش یافت. فرایند در نمودار ۱ نشان داده شده است.



روش تحلیل داده‌ها

در تحلیل داده‌ها از روش «تحلیل محتوای استقرایی»^۹ شد. تحلیل محتوای استقرایی یک روش تحلیل کیفی است که برای تحلیل داده‌های متنی با شناسایی الگوها، مضامین و مقوله‌ها مستقیماً از داده‌ها، بدون استفاده از نظریه‌های از پیش تعریف‌شده انجام می‌شود. تحلیل محتوای استقرایی رویکردی از پایین‌به‌بالا است، به این معنی که تحلیل با خود داده‌ها شروع می‌شود و به سمت تفاسیر و نتیجه‌گیری‌های گسترده‌تر حرکت می‌کند (Vears & Gillam, 2022). از آنجاکه پژوهش حاضر به دنبال شناسایی عوامل و پیامدها ترجیح پژوهش بر آموزش است و مشخص نیست که این عوامل در چه چارچوب نظری خاصی طبقه‌بندی می‌شوند و احتمالاً یافته‌های متنوع و پراکنده‌ای در متون وجود داشته باشد، براین اساس از این روش تحلیل استفاده شد. کار با استخراج مفاهیم، عوامل و پیامدهای نا متوازن‌سازی و پیامدهای آن، بدون پیش‌فرض نظری شروع و تا کشف مضامین جدید در متون ادامه یافت و سرانجام تفسیرهای لازم از مفاهیم و داده‌ها صورت گرفت.

^۹. Inductive content analysis

تحلیل یافته‌ها

۱. عوامل مؤثر بر ترجیح پژوهش بر آموزش توسط اعضای هیات علمی در دانشگاه‌ها

در پاسخ به این سؤال که چه عواملی در ترجیح پژوهش بر آموزش توسط اعضای هیئت علمی مؤثر است با تحلیل مطالعات مرتبط چهار دسته عوامل اصلی شامل عوامل فردی، عوامل نهادی، فشارهای بیرونی و تفاوت ماهیت تدریس و تحقیق شناسایی شد.

جدول ۲ عوامل مؤثر در ترجیح تحقیق بر تدریس

ابعاد	عوامل	زیرعامل‌ها	مطالعات	فراوانی
بعد فردی	انگیزه بیرونی	پرستیژ و شهرت حرفه‌ای	Chen, 2015; Du, 2002; Van Dalen & Henkens, 2012; Maroofi et al, 2007; Higher Education Academy, 2009; Anderson & Slaughter, 2002; Stephan, 2012,	۷
		درآمد و پاداش	Chen, 2015; Maroofi et al, 2007; McGill & Settle, 2012; Wang et al, 2024; Wilson, 2010; Bloch et al, 2014; Wahlen, 2002	۷
		دستیابی به پیشرفت و ارتقای شغلی	Mantikayan & Abdulgani, 2018; Prince, et al, 2007; Parker, 2008; Chen, 2015; Lim et al, 2025	۵
	انگیزه درونی	خودکارآمدی پژوهشی	Mantikayan & Abdulgani, 2018; Shariatmadari & Mahdi, 2012; Zhang, 2014; Sargazi & Hosseingholizadeh, 2020; Heng, Hamid & Khan, 2020, Vuong, 2017; Sawitri & Creed, 2021	۶
		علاقه‌مندی درونی به پژوهش	Zhang, 2014; Peng & Gao, 2019; Zhou et al, 2022; Hall et al, 2022;	۴
		رضایت درونی از انجام پژوهش	Hardré et al., 2011; Ryan& Deci, 2000; Zhou, Law & Lee, 2022; Svartefoss et al., 2024	۴
	ویژگی‌های حرفه‌ای فردی	حوزه‌های موضوعی تخصصی	Dunki & Precians, 2006; Young, 2006; Kwiek, 2016; Shin & Cummings, 2010; Alhija & Majdob, 2017	۵
		رتبه دانشگاهی اعضای هیئت علمی	Chen, 2015; Alhija & Majdob, 2017; Chen, 2001; Du, 2002;	۴

ابعاد	عوامل	زیرعامل ها	مطالعات	فراوانی
بعد نهادی زیرساخت‌های نظام آموزش عالی		بار تدریس و پژوهش	Chen, 2015; Heng et al, 2020; Seipel, 2003; Du, 2002	۴
		تعاملات و ارتباطات بین‌المللی	Bloch, Graversen & Pedersen, 2014; Defazio et al, 2009; Lissoni et al, 2011; Alamah, AlSoussy & Fakih, 2023; Shin & Cummings, 2010; Kwiek, 2016	۶
	نظام‌های پاداش و انگیزش		Wang et al, 2024; Wilson, 2010; Bloch et al, 2014; Defazio et al, 2009; Lissoni et al, 2011; Talebian Sharif, Hosseingholizadeh & Ahanchian, 2023; Roberts, 2025; Kim & Ko, 2021; Bak & Kim, 2015	۱۰
	معیارهای ارتقای علمی (تفاوت در وزن)		Chen, 2015; Maroofi, 2007; Wang et al, 2024; Bland et al, 2006	۴
	معیارهای استخدام و نگهداری		Shu et al, 2020; Kousari & Nazarzadeh Zare, 2023; Cuthbert & Spark, 2008; Raddon, 2011; Mantikayan & Abdulgani, 2018; Chen, 2015	۶
	فرهنگ‌سازمانی		Wang et al, 2024; Wilson, 2010; Turner, Mairesse & Welcome, 2003; Falola, 2020; Bland, 2006; Khan, 2017	۵
	عوامل مدیریتی		Tuan et al, 2022; Yang, 2017; Lissoni et al, 2011; Tootoonchi, 2013; Mantikayan & Abdulgani, 2018	۵
	چشم‌انداز تأمین مالی		Chen, 2015; Young, 2006; Maroofi et al, 2007; Bloch, Graversen & Pedersen, 2014; Defazio et al, 2009; Lissoni et al, 2011; Shariatmadari & Mahdi, 2012	۷
	زیرساخت و سیستم‌های پشتیبانی		Defazio et al, 2009; Bella, Vijayashree & Meenakshi, 2024; Bland, 2006; Falola et al, 2019	۴
	پارادایم «منتشر کن با نابود شو»		Green, 2008; Heng et al, 2020; Bloch, Graversen & Pedersen, 2014; Van Dalen & Henkens, 2012,	۴

ابعاد	عوامل	زیرعامل ها	مطالعات	فراوانی
فشارهای بیرونی	شاخص های علم سنجی جهانی		Hou & Jacob, 2017; Dagdag & Daracan, 2025; Alamah, AlSoussy Fakih, 2023	۳
	نظام های رتبه بندی دانشگاه ها		Dagdag & Daracan, 2025; Heng et al, 2020; Turner, Mairesse & Welcome, 2003; Hou & Jacob, 2017	۴
	سیاست گذاری های حمایتی ملی و بین المللی		Tuan et al , 2022; Bloch et al, 2014; Defazio et al, 2009; Lissoni et al, 2011; Alamah et al, 2023; Young, 2006; Heng et al, 2010; Khan, 2017	۸
تفاوت ماهیت آموزش و پژوهش	دشواری اندازه گیری و کمی سازی تدریس		Chwn, 2015; Maroofi et al, 2007; Stroebe, 2020; Dunkin & Precians, 2006; Wang et al, 2024; Bao & Wang, 2012	۶
	بازخورد و تأثیرگذاری محدود		Wang et al, 2024; Flodén, 2016	۲
	استانداردهای رایج بین المللی		Bloch et al, 2014; Hou & Jacob, 2017; Dunkin & Precians, 2006	۳
	باور عمومی ملازمت عالم بودن و معلم بودن		Maroofi et al, 2007; Maroofi, 2013	۲
	محدوده و قدرت تأثیرگذاری ارزیابان		Wang et al, 2024; Higher Education Academy , 2009	۲
	منابع جمع آوری اطلاعات تدریس		Maroofi et al, 2007; Maroofi, 2013 Maamari, & Naccache, 2022; Stroebe, 2020	۴
	نظام ارزیابی نامتوازن		Wang et al, 2024; Higher Education Academy, 2009; Heng, 2020	۳

۱-۱: بعد فردی

ویژگی ها، توانایی ها و خصوصیات فردی یکی از ابعاد اساسی است که در ترجیح پژوهش بر آموزش دانشگاهی توسط اعضای هیئت علمی دانشگاه ها می تواند اثرگذار باشد. عوامل فردی به طور کلی، به خصوصیات و ویژگی های فردی اشاره دارند که بر رفتار، تصمیمات یا تجربیات افراد تأثیر می گذارند. بررسی مطالعات پیشین حاکی از آن است که اعضای هیات علمی ممکن است به سه دلیل فردی عمده درگیر شدن در فعالیتهای پژوهشی را بر فعالیتهای آموزشی و تدریس ترجیح دهند. این دلایل را می توان در قالب سه خوشه یا عامل شامل انگیزه های بیرونی، انگیزه های درونی و ویژگی های فردی افراد دسته بندی کرد که این عوامل نیز خود هر کدام چند زیر عامل را نمایندگی می کنند.

۱-۱-۱. انگیزه‌های بیرونی:

در نظریه خودتعیین‌گری^{۱۰}، انگیزش درونی^{۱۱} و بیرونی^{۱۲} دو گونه اساسی از جهت‌گیری رفتاری انسان را تشکیل می‌دهند. انگیزش بیرونی زمانی پدید می‌آید که فعالیت نه برای خود آن، بلکه به‌عنوان وسیله‌ای برای دستیابی به یک پیامد جداگانه و بیرونی انجام می‌شود؛ به بیان رایان و دسی (Ryan & Deci, 2000: 60)، فرد در این حالت «فعالیت را برای کسب نتیجه‌ای جدا از خود عمل» انجام می‌دهد، مانند پاداش، ارتقای شغلی، تأیید اجتماعی یا اجتناب از تنبیه است. انتخاب‌های رفتاری افراد در یک سازمان تابع انگیزه‌هایی است که هدف آن‌ها برانگیختن اشتیاق و وادار کردن افراد برای انجام یک رفتار است. این امر در مورد استادان دانشگاه نیز صادق است. افراد غالباً انرژی بیشتری را صرف وظایفی می‌کنند که به راحتی قابل مشاهده باشند، در حالی که وظایفی را که به راحتی قابل مشاهده نیستند، نادیده می‌گیرند. در انگیزش بیرونی فعالیت وسیله‌ای برای دستیابی به پیامدی بیرونی است (رایان و دسی، ۲۰۰۰: ۶۰). در زمینه دانشگاه‌ها، استادان با وظایف زیادی مانند تدریس، تحقیقات دانشگاهی و خدمات اجتماعی روبرو هستند، هنگامی که مشوق‌های مربوط به آن‌ها بر اساس تلاش توزیع نشوند، دست به انتخاب می‌زنند و چنانچه افرادی که در تدریس سرمایه‌گذاری می‌کنند و دستاوردهایی کمتری نسبت به کسانی که در تحقیقات دانشگاهی سرمایه‌گذاری می‌کنند، به دست آورند، تحقیق را انتخاب می‌کنند. وانگ و همکاران (Wang et al, 2024) تحلیل یافته‌های این مطالعه نشان می‌دهد که سه خوشه مفهومی مهم شامل انگیزه کسب پرستیژ و شهرت حرفه‌ای، دستاوردهای مادی حاصل از پژوهش و نقش پژوهش در پیشرفت و ارتقاء شغلی در این دسته وجود دارد:

۱-۱-۱-۱: کسب پرستیژ و شهرت حرفه‌ای

یافته‌های پژوهش حاکی از آن است تلاش برای کسب پرستیژ و شهرت حرفه‌ای یکی از عواملی فردی است که انتخاب افراد را در ترجیح پژوهش بر آموزش تحت تأثیر قرار داده است (Chen, 2015; Du, 2002; Van Dalen & Henkens, 2012; Maroofi et al, 2007; Higher Education Academy, 2009; Anderson & Slaughter, 2002; Stephan, 2012). اعضای هیئت علمی نیز مانند بیشتر افراد تمایل به کسب منزلت و شهرت دارند. یافته‌های این مطالعه نشان داد برخی از اعضای هیئت علمی بر این باورند هرچند در طول هفته بیشترین زمان خود را صرف تدریس و تمهید مقدمات لازم مانند آماده‌سازی دوره‌ها، مشاوره به دانش‌آموزان، تصحیح تکالیف، شرکت در جلسات می‌کنند، اما تدریس برخلاف تحقیق نمی‌تواند برای آن‌ها شناخت و ارزش و منزلت به ارمغان بیاورد. برون‌دادهای پژوهشی به مدد پایگاه‌های اطلاعات علمی، رتبه‌بندی دانشگاه‌ها و شاخص‌های علم‌سنجی بلافاصله در اختیار عموم قرار می‌گیرند و برای عضو هیئت علمی شهرت و منزلت اجتماعی ملی و جهانی به دنبال دارند در حالی که شهرت یک مدرس برجسته در زمینه تدریس به ندرت در خارج از دانشکده‌اش می‌رسد (Dunki & Precians, 2006).

۱-۱-۱-۲: دستاوردهای مادی حاصل از پژوهش

پژوهش نه فقط از پرستیژ و اعتبار بالاتری نسبت به تدریس برخوردار است؛ بلکه دستاوردهای مادی آن نیز بیشتر و بالاتر از تدریس است. یافته‌های مطالعه حاضر نشان داد درآمد پاداش‌های مادی یکی از عواملی است که در تصمیم‌گیری اعضای هیئت علمی برای ترجیح پژوهش نسبت به آموزش تأثیر دارد (Chen, 2015; Maroofi et al, 2007; McGill & Settle, 2012; Wang et al, 2024).

¹⁰ . Self-Determination Theory

¹¹ . intrinsic motivation

¹² . extrinsic motivation

2014; Bloch et al, 2010; Wilson, 2024). تولیدات پژوهشی را بر خلاف تدریس به آسانی می‌توان کمی‌سازی کرد و شاخص‌های ارزیابی تحقیق واضح‌تر و راحت‌تر به پول تبدیل می‌شود و درآمد اجتماعی قابل‌توجهی دارند؛ بنابراین، تسلط تحقیقات دانشگاهی در ارزیابی اجتناب‌ناپذیر است (Bao & Wang, 2012). فیروذر (Fairweather, 1993) باهدف بررسی رابطه بین وظیفه و پاداش به مطالعه ۸۳۸۳ استاد در ۴۲۴ دانشگاه در ایالات متحده پرداخت. نتایج نشان داد بین تدریس و پاداش همبستگی منفی و بین تحقیق و پاداش همبستگی مثبت وجود دارد. ونگ، ژانگ و دو (Wang, Zhang & Du, 2024) پاداش عملکرد آموزشی در هر سال را برای اساتید دانشگاه صدها یا هزاران یوان و پاداش عملکرد پژوهشی را بیش از هزاران یا ده‌ها هزار یوان برآورد کرده‌اند. از آنجاکه امتیازات مادی تحقیق برتر به مراتب بیش از تدریس برتر است، کسانی که وقت و انرژی خود را برای تدریس صرف می‌کنند معمولاً شانس محدودتری برای انجام تحقیق، کسب شایستگی پژوهشی و درآمد و حقوق بالاتر دارند (Wahlen, 2002). دانشگاه‌ها و اعضای هیئت‌علمی در تلاش هستند از برون‌دادهای پژوهشی خود برای کسب حمایت مالی از دولت استفاده کنند و اساتید به دلیل انتشار مقالات سطح بالا و درخواست موفقیت‌آمیز برای پروژه‌های تحقیقاتی، پاداش سخاوتمندانه‌ای دریافت می‌کنند (Wang et al, 2024). در کشور ما نیز بخش عمده‌ای از درآمدهای حاصل از تحقیق، به‌ویژه در طرح‌های خارج از دانشگاه بدون ارتباط با حقوق و دستمزد ماهیانه، مستقیماً عاید پژوهشگر می‌شود و در مواردی درآمد حاصل از انجام یک طرح پژوهشی در سطح ملی چندین برابر حقوق ماهیانه یک هیئت‌علمی است.

۳-۱-۱: نقش پژوهش در پیشرفت و ارتقاء شغلی

یکی دیگر از عوامل فردی مؤثر در ترجیح پژوهش بر آموزش، دستیابی به پیشرفت و ارتقای شغلی است. یافته‌های این مطالعه نشان داد اگرچه در بیشتر دانشگاه‌ها معیارهای ارزیابی اساتید برای ارتقا به تدریس، تحقیق و خدمات تقسیم می‌شود، اما تحقیق و انتشارات دانشگاهی مهم‌ترین معیار برای تصمیمات ارتقا و تصدی هستند (Mantikayan & Abdulgani, 2018; Prince, et al, 2007; Parker, 2008; Chen, 2015). اصطلاح «یا منتشر کن یا نابود شو» به طور گسترده‌ای در بیشتر دانشگاه‌ها فراگیر شده است. این امر باعث ایجاد محیط شدیداً رقابتی، نه تنها با هم‌تایان بلکه رقابت با خود شده است. این فشار شدید مستقیماً به تصمیمات استخدام و ارتقا مربوط است که در آن، دستاوردهای پژوهشی به عنوان «کلید حیاتی» پیشرفت در نظر گرفته می‌شوند. علاوه بر این، اعتبار برنامه‌ها و مؤسسات دانشگاهی اغلب بر اساس دستاوردهای علمی اعضای هیئت‌علمی آن‌ها بنا می‌شود. لیم و دیگران (Lim et al, 2025) در مطالعه‌ای با عنوان «روندهای منطقه‌ای و نهادی در ارزیابی برای ارتقای علمی» که در مجله نیچر به چاپ رسیده با تحلیل ۳۱۴ سیاست از ۱۹۰ مؤسسه دانشگاهی و ۲۱۸ سیاست از ۵۸ نهاد دولتی در ۳۲ کشور شمال جهان و ۸۹ کشور جنوب جهان، دریافتند که در بسیاری از این سیاست‌ها، معیارهای کمی مانند تعداد مقالات منتشرشده و ارجاعات علمی به عنوان معیارهای اصلی ارتقا در نظر گرفته شده‌اند. این روند به‌ویژه در کشورهای با درآمد بالا و مؤسسات معتبر علمی مشهود است. چن (Chen, 2015) با مطالعه معیارهای ارتقای دانشگاه‌ها در تایوان دریافت معیارهای ارتقا و استخدام در کشور ما نیز عمدتاً مبتنی بر برون‌دادهای پژوهشی است. مطابق آیین‌نامه‌های ارتقای اعضای هیئت‌علمی در کشورمان نیز ملاک ارتقای اعضای هیئت‌علمی عمدتاً مبتنی بر برون‌دادهای پژوهشی است. چنانچه حداقل امتیاز لازم برای بخش آموزش برای ارتقای از استادیاری به دانشیاری و دانشیاری به استادی ۲۰ امتیاز است در مقابل حداقل امتیاز لازم برای بخش پژوهش و ۷۵ امتیاز به ترتیب برای ارتقای از مرتبه از استادیاری به دانشیاری و دانشیاری به استادی در نظر گرفته شده است. بعلاوه بخش عمده‌ای از حداقل امتیاز در نظر گرفته شده

برای آموزش مبتنی بر کمیت تدریس دارد و در زمینه کیفیت تدریس نیز باوجود انتقادات فراوان به روایی و پایایی ارزشیابی دانشجو از استاد، نقش محوری دارد (Ministry of Science, Research and Technology, 2016).

۲-۱-۱: انگیزه‌های درونی

انگیزش درونی هنگامی شکل می‌گیرد که فرد فعالیتی را صرفاً به دلیل لذت، علاقه و رضایت درونی ناشی از انجام خود آن عمل انجام می‌دهد و این عمل نه به‌منظور کسب پیامدهای بیرونی، بلکه برای تجربه جذابیت و خشنودی ذاتی فعالیت است (Ryan & Deci, 2000: 60). تحلیل یافته‌های این مطالعه نشان می‌دهد که سه خوشه مفهومی مهم شامل خودآکارمندی پژوهشی، علاقمندی به پژوهش و رضایت و لذت از انجام پژوهش در این دسته وجود دارد:

۱-۲-۱: خودکارآمدی پژوهشی

یافته‌های مطالعات قبلی نشان می‌دهد مهارت‌های پژوهشی و خودکارآمدی پژوهشی می‌تواند در انجام فعالیت‌های پژوهشی توسط اعضای هیئت علمی نقش اساسی ایفا کند (Mantikayan & Abdulgani, 2018; Shariatmadari & Mahdi, 2012; Zhang, 2017; Heng, Hamid & Khan, 2020; Vuong, 2017; Sargazi & Hosseingholizadeh, 2020). خودکارآمدی از دیدگاه آلبرت بندورا (Bandura, 1977)، به باور فرد در مورد توانایی‌هایش برای سازماندهی و اجرای اقدامات لازم برای مدیریت موقعیت‌های پیش رو اشاره دارد. به عبارت دیگر، خودکارآمدی، اعتقاد فرد به توانایی خود برای موفقیت در یک موقعیت خاص است. این باورها بر نحوه تفکر، رفتار و احساسات فرد تأثیر می‌گذارند و در تعیین اهدافی که انتخاب می‌کند، نحوه تلاش برای رسیدن به آنها و ارزیابی عملکردش نقش دارند. این ویژگی فردی همواره ارتباط مثبتی با بهره‌وری پژوهشی دانشگاهیان داشته است. به طور طبیعی افرادی که در انجام هر فعالیتی احساس توانمندی و خودکارآمدی بیشتری بکنند آن فعالیت را بر دیگر فعالیت‌ها ترجیح می‌دهند و پژوهش نیز از این قاعده مستثنی نیست.

۲-۱-۲: علاقمندی درونی به پژوهش

علاقه و لذت درونی از فرایند پژوهش، هسته اصلی «انگیزش درونی پژوهشی» در نظریه خودتعیین‌گری را تشکیل می‌دهد. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که این نوع انگیزش با سطح بالاتر بهره‌وری پژوهشی و سرمایه‌گذاری زمانی بیشتر در تحقیق همراه است. نتایج پژوهش ژو، لاو و لی (Zhou, Law & Lee, 2022) در دانشگاه‌های آموزش‌محور چین نشان داد که علاقه و شوق درونی به «کشف و تولید دانش» یکی از محرک‌های اصلی است که استادان را به انجام پژوهش -حتی در بافت‌هایی که ساختار رسمی بیشتر آموزش‌محور است- وادار می‌کند. به همین دلیل، اعضای هیئت علمی که سطح بالاتری از «علاقه درونی به پژوهش» را تجربه می‌کنند، در تعارض دائمی میان تدریس، خدمات و پژوهش، غالباً پژوهش را فعالیت جذاب‌تر و معنادارتر می‌بینند و به‌صورت ترجیحی زمان خود را به آن اختصاص می‌دهند؛ این ترجیح در سطح کلان، به شکل «گرایش به پژوهش و کم‌توجهی نسبی به تدریس» ظاهر می‌شود. نتایج پژوهش (Peng & Gao, 2019) روی ۳۰۹ عضو هیئت علمی آموزش زبان انگلیسی (TEFL) در چین نشان داد که از میان انواع انگیزش، تنها انگیزش درونی پژوهشی به‌طور مثبت با بهره‌وری پژوهشی در مجلات بین‌المللی هم‌بسته است، در حالی که انواع انگیزش بیرونی (مثل فشار ارتقا و پاداش) حتی رابطه‌ای منفی یا بی‌ثبات با نشر داشتند.

۳-۲-۱: احساس رضایت درونی از انجام پژوهش

رلیان و دسی (۲۰۰۰) تأکید می‌کنند که انگیزش درونی زمانی شکل می‌گیرد که فرد در خود فرایند فعالیت، «تجربه رضایت‌بخش» داشته باشد؛ یا به بیان آن‌ها، فعالیت به خاطر «احساس رضایت درونی» انجام شود. هاردره و همکاران (Hardré et al., 2011) نشان داده‌اند که «ارزش‌گذاری و رضایت از پژوهش» و «تلاش برای پژوهش» از مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های بهره‌وری تحقیقاتی هستند، و در مقابل، بار تدریس با فعالیت پژوهشی فعال رابطه منفی دارد؛ یعنی هرچه پژوهش برای فرد رضایت درونی بیشتری ایجاد کند، احتمال بیشتری دارد که او وقت و انرژی خود را به پژوهش اختصاص دهد و از تدریس صرفاً به‌عنوان وظیفه‌ای ثانوی یاد کند. یافته‌های پژوهش حاضر درباره نقش «رضایت درونی از انجام پژوهش» با نتایج مطالعات اخیر نیز همسو است؛ پژوهش‌هایی که نشان داده‌اند اعضای هیئت‌علمی زمانی به پژوهش گرایش بیشتری پیدا می‌کنند که خود فرایند تحقیق را تجربه‌ای لذت‌بخش، معنادار و رضایت‌آفرین ادراک کنند. در مطالعه‌ای ژو، لا و لی (Zhou, Law & Lee, 2022) گزارش کرده‌اند که در دانشگاه‌های آموزش‌محور، بسیاری از اعضای هیئت‌علمی پژوهش را به این دلیل دنبال می‌کنند که حل مسئله، کشف و تولید دانش برای آنان تجربه‌ای خوشایند است و همین رضایت درونی، فراتر از پاداش‌ها یا فشارهای بیرونی، آنان را در مسیر پژوهش نگه می‌دارد. نتایج مطالعات مختلفی نشان می‌دهد که رضایت و خشنودی درونی از حل مسئله، در بسیاری از پژوهشگران مهم‌ترین محرک ادامه فعالیت پژوهشی است (Hall, 2022; Svartefoss et al., 2024; Suominen et al., 2021). مجموع این شواهد تأکید می‌کند که رضایت درونی از پژوهش نه‌فقط یکی از مولفه‌های انگیزه درونی، بلکه نیرویی کلیدی است که می‌تواند جهت‌گیری اعضای هیئت‌علمی را به‌سوی پژوهش و به‌صورت ضمنی به ترجیح پژوهش نسبت به تدریس هدایت کند.

۳-۱-۱: ویژگی‌های حرفه‌ای

علاوه بر انگیزه‌های درونی و بیرونی، بخشی از ترجیح پژوهش بر آموزش به ویژگی‌های موقعیتی-حرفه‌ای خود اعضای هیئت‌علمی بازمی‌گردد؛ عواملی که مستقیماً به فرد مربوط هستند، اما ماهیت آن‌ها انگیزشی نیست، بلکه به موقعیت، جایگاه و ویژگی‌های حرفه و الگوی فعالیت او در نظام آموزش عالی مربوط می‌شود. تحلیل یافته‌های این مطالعه بیانگر آن است که سه خوشه مفهومی مهم شامل رتبه دانشگاهی، حوزه موضوعی، بار تدریس و تحقیق و همکاری‌های و تعاملات بین‌المللی هیات علمی در این دسته وجود دارد:

۳-۱-۱-۱: رتبه دانشگاهی هیات علمی

یافته‌های پژوهش بیانگر تأثیر برخی ویژگی‌های شغلی اعضای هیئت‌علمی در ترجیح پژوهش بر آموزش در فعالیت‌های دانشگاهی است (Chen, 2015; Alhija & Majdob, 2017; Chen, 2001; Du, 2002). مطالعات بیانگر نوعی همبستگی مثبت ثابت بین رتبه‌های دانشگاهی بالاتر و تمایل به انجام فعالیت‌های پژوهشی بیشتر است. مدرسان و استادیاران زمان بیشتری را صرف وظایف تدریس نسبت به اساتید رتبه بالاتر می‌کنند. اساتید نسبت به دانش‌یارها و استادیاران زمان بیشتری را صرف تحقیق و خدمات می‌کنند (Chen, 2015). در بسیاری دانشگاه‌ها ساعات موظف تدریس اعضای هیئت‌علمی بر اساس رتبه دانشگاهی آن تنظیم می‌شود و هرچه رتبه علمی بالاتر باشد، ساعات تدریس کاهش پیدا می‌کند. هدف اصلی این قانون، سبک کردن بار تدریس استادان با رتبه بالاتر است تا به آنان زمان بیشتری برای انجام تحقیق داده شود. کاهش بار تدریس به طور غیرمنتظره‌ای این تصویر را شکل می‌دهد که تدریس به‌لنّدازه تحقیق اهمیت ندارد (Chen, 2001). این امر اغلب به مزایای تجمعی مرتبط با رتبه بالاتر، از

جمله شبکه‌های پژوهشی بهتر، مهارت‌ها و تجربه افزایش یافته و فرصت‌های بیشتر نسبت داده می‌شود. نظریه انتخاب بیشتر فرض می‌کند که تنها مولدترین اعضای هیئت‌علمی ارتقا می‌یابند و بدین ترتیب وضعیتی ایجاد می‌شود که در آن اعضای هیئت‌علمی با رتبه بالاتر ذاتاً بیشتر تولید می‌کنند. دو (Du, 2002) در مطالعه‌ای دریافت که به طور متوسط، هر هیئت‌علمی نیمی از زمان کاری خود را صرف وظایف تدریس و حدود ۴۰٪ از زمان کاری خود را صرف وظایف تدریس می‌کند. فعالیت‌های تحقیقاتی دستاوردهای بیشتری برای استادان با رتبه بالاتر دارد، بنابراین زمان بیشتری را صرف کار تحقیقاتی و زمان کمتری را صرف کار تدریس می‌کنند. استادان با رتبه‌های مختلف، زمان متفاوتی را صرف تدریس و تحقیق می‌کنند. اساتید بیشترین زمان و مدرسان کمترین زمان را صرف تحقیق می‌کنند. مطابق آیین‌نامه‌های استخدامی اعضای هیئت‌علمی کشورمان نیز با افزایش رتبه اعضای هیئت‌علمی بار تدریس کاهش و انتظار برون‌داد پژوهشی افزایش پیدا می‌کند که این امر می‌تواند بر ترجیح پژوهش بر آموزش مؤثر باشد.

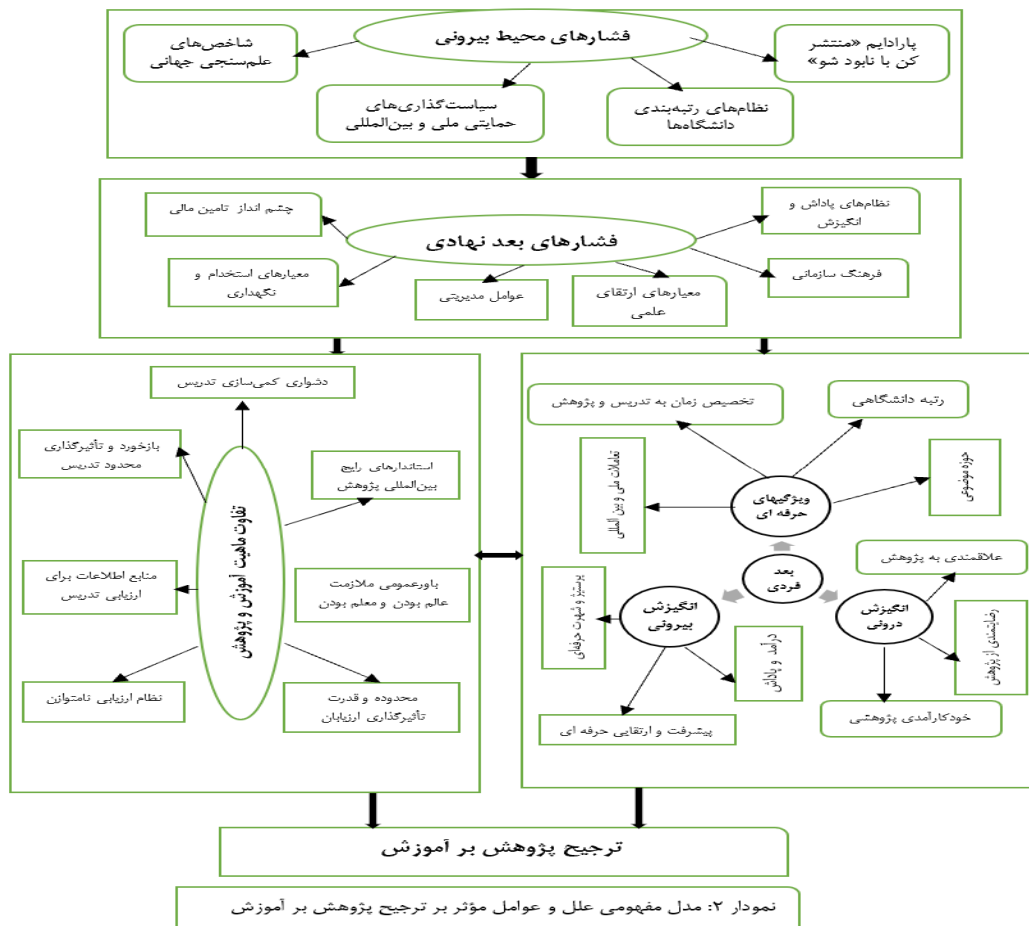
۲-۱-۱ حوزه‌های موضوعی

یافته‌های مطالعات قبلی نشان می‌دهد که دانشگاهیان در رشته‌های «سخت» (مانند علوم طبیعی، مهندسی و علوم پزشکی) بیشتر از هم‌تایان خود در رشته‌های «ترم» (مانند علوم انسانی، علوم اجتماعی و تجارت) آثار منتشر می‌کنند (Dunki & Precians, 2017; Alhija & Majdob, 2017; Shin & Cummings, 2010; Kwiek, 2016; Young, 2006; 2006). براین اساس، به نظرمی رسد یکی دیگر از عوامل مؤثر در ترجیح پژوهش بر آموزش توسط اعضای هیئت‌علمی، رشته و حوزه تخصصی اعضای هیئت‌علمی است. موضوع پژوهش در حوزه علوم انسانی، انسان و پدیده‌های انسانی است. این پدیده‌ها شامل افکار، باورها، رفتارها، فرهنگ، تاریخ، زبان و ساختارهای اجتماعی می‌شوند. به دلیل ماهیت پیچیده، پویا و ارادی انسان، این پدیده‌ها اغلب غیرقابل پیش‌بینی هستند. درحالی‌که موضوع پژوهش علوم طبیعی پدیده‌های طبیعی و اشیاء جهان خارج است. این پدیده‌ها مانند قوانین فیزیک، واکنش‌های شیمیایی، یا فرایندهای زیستی اغلب تحت قوانین ثابت و جبری عمل می‌کنند و رفتار آن‌ها قابل مشاهده، اندازه‌گیری و پیش‌بینی است. از این رو، پژوهش در برخی حوزه‌ها به‌ویژه در علوم انسانی به دلیل ویژگی‌های خاصی همچون ذهنی بودن، ذوقی بودن، تأثیر ذهنیت و تجربیات انسانی محقق و پیش‌فرض‌های او، امکان تفسیرهای متفاوت و گاه متضاد از یافته‌های پژوهشی و دخالت متغیرهای مداخله‌گر متعدد در نتایج، برخلاف عینیت و امکان کنترلی که در سایر حوزه‌های علوم مانند علوم تجربی، پایه و ... وجود دارد، پژوهش در علوم انسانی به‌ویژه چنانچه معیارهای کمی یکسانی بر ارزیابی برون‌دادهای پژوهشی حاکم باشد به کار بسیار دشوار و طاقت‌فرسایی تبدیل می‌کند.

۳-۱-۱ بار تدریس و پژوهش

یافته‌های مطالعات قبلی حاکی از آن است استادان دانشگاه باوجود این که آموزش تأثیری کمی در ارتقای، ماندگاری، حقوق و دستمزد، دستاوردهای مادی و شهرت و شناخته‌شدن آن‌ها دارد، اما نسبت به تحقیق و خدمات زمان بیشتری را به فعالیت آموزشی شامل تدریس در کلاس، آماده‌سازی دروس، دادن مشاوره به دانش‌جویان، تصحیح تکالیف و آزمون‌های طول ترم و پایان ترم و شرکت در جلسات و سخنرانی می‌کنند (Du, 2002; Seipel, 2003; Heng et al, 2020; Chen, 2015). چن (Chen, 2015) دریافت که استادان هر هفته، بیشترین زمان را صرف تدریس، سپس تحقیق و در نهایت خدمات می‌کنند. دو (Du, 2002) دریافت که به طور متوسط، هر معلم نیمی از زمان کاری خود را صرف وظایف تدریس و حدود ۴۰٪ از زمان کاری خود را صرف وظایف تحقیقاتی می‌کند. س‌پیل (Seipel, 2003) همچنین نشان داد که تدریس و خدمات نقش‌های اصلی اساتید هستند و کار تحقیقاتی در رتبه سوم قرار دارد.

یافته‌های مطالعات قبلی نشان می‌دهد امکان همکاری بین‌المللی اعضای هیئت‌علمی با هم‌تان خود یکی از عواملی است که علاوه بر افزایش بهره‌وری پژوهشی زمینه‌ساز تأکید بیشتر بر پژوهش در مقایسه با آموزش شود (Bloch, Graversen & Pedersen, 2014; Defazio et al, 2009; Lissoni et al, 2011; Alamah, AlSoussy & Fakhri, 2023). مطالعه شین و کامینگر (Shin & Cummings, 2010) نشان داد که دانشگاهیانی که با همکاران بین‌المللی همکاری می‌کردند، ۳۸٪ بیشتر از هم‌تایان خود که این کار را نمی‌کردند، مقاله منتشر کردند. کویک (Kwiek, 2016) همچنین دریافت که همکاری تحقیقاتی بین‌المللی یکی از قوی‌ترین عوامل مرتبط با بهره‌وری بالای تحقیقاتی دانشگاهیان در بسیاری از کشورهای اروپایی است. هنگ و همکاران، (۲۰۲۰) دریافتند پژوهشگران در کشورهای غیرانگلیسی‌زبان که معمولاً به‌عنوان کشورهای پیرامونی شناخته می‌شوند، و کسانی که زبان اول آنها انگلیسی نیست، با توجه به اینکه زبان انگلیسی جایگاه والایی به‌عنوان زبان علم و زبانی برای تحقیق و انتشار دارد هنگام نوشتن و انتشار به زبان انگلیسی با چالش‌هایی چون تعصب و مشکلات فنی زبان نیاز به زمان بیشتر برای نوشتن و ویرایش نسخه‌های خطی روبرو هستند. نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد که همکاری بین‌المللی تأثیر مثبت آماری معنی‌داری بر تعداد استنادها دارد (Alamah, AlSoussy & Fakhri, 2023).



۲. پیامدهای پژوهش بر آموزش دانشگاهی

در پاسخ به این سؤال اساسی که تأکید بیش از حد بر برون دادهای پژوهشی اعضای هیئت علمی چه پیامدهای برای نظام آموزش عالی دارد؟

با تحلیل مطالعات مرتبط به نظر می‌رسد تأکید بیش از حد بر انتشارات و تولیدات پژوهشی در دانشگاه‌ها و فشار «منتشر کن یا نابود شو» پیامدهای آسیب‌زایی چون افزایش سوءرفتار علمی را به دنبال دارد. سینگ و رومنی (Singh & Remenyi, 2016) افزایش آشکار سوءرفتار دانشگاهی را یکی از بزرگ‌ترین چالش‌های مربوط به صداقت علمی می‌دانند که از زمان پیدایش سیستم دانشگاهی در حدود ۸۰۰ سال پیش تاکنون با آن مواجه است. براین اساس پیامدهای مرتبط با این موضوع در قالب ۳ گروه شامل کاهش کیفیت فعالیت‌های علمی، افزایش سوءرفتار علمی و فشار شغلی به شرح جدول ۲ شناسایی و دسته‌بندی شدند.

جدول ۳ پیامدهای ترجیح تحقیق بر تدریس

ابعاد	پیامدها	مطالعات	فراوانی
کیفیت	کاهش کیفیت آموزش	Wang et al, 2024; Wei & Cheng, 2006; Chen, 2015; Lee, 2014; Amutuhair, 2022; Rawat, & Meena, 2014; Edwards & Roy, 2017; Nasrollahinia & Mahoozi, 2025; Sabagh, & Moshtari, 2025	۹
	تصور عدم تأثیر تدریس	Wang et al, 2024; Chen, 2015; Green, 2008; Lin & Yang, 2011	۴
	نارضایتی دانشجویان	Chen, 2015; Mutongoza, 2023; Rawat, & Meena, 2014	۳
	کاهش کیفیت پژوهش	Mutongoza, 2023; Heuritsch, 2021; Grimes, Bauch & Ioannidis, 2018; Nasrollahinia & Mahoozi, 2025	۴
ترویج سوء رفتار علمی	سرقت علمی	Heuritsch, 2021; Rawat, & Meena, 2014; De Vries, Anderson & Martinson, 2006; Zamanzadeh & Ghafourifard, 2016; Singh & Remenyi, 2016	۵
	جعل	Mutongoza, 2023; Oravec, 2019; Grimes et al, 2018; De Vries et al, 2006; Fanelli, 2010; Zamanzadeh & Ghafourifard, 2016	۶
	پژوهش اجاره‌ای	Rawat, & Meena, 2014; Heuritsch, 2021; Mutongoza, 2021;	۳
	همکاری غیراخلاقی	Mutongoza, 2023; Singh & Remenyi, 2016; Degn, 2018	۳
	تحریف	Heuritsch, 2021; Rawat, & Meena, 2014; Williamson, 2001; De Vries et al, 2006; Zamanzadeh & Ghafourifard, 2016	۵
	انتشار چندگانه (برش کالباسی)	Heuritsch, 2021; Rawat, & Meena, 2014; Beaufls & Karlsson, 2013	۳
	قلدری علمی	Mutongoza, 2023; Stein, & Appel, 2021; Täuber & Mahmoudi, 2022; Rawat, & Meena, 2014	۴

ابعاد	پیامدها	مطالعات	فراوانی
فشار شغلی	استرس شغلی	Chen, 2015; Mutongoza, 2023; Urbina-Garcia, 2020; Heuritsch, 2021; Siqi & Hong, 2023; Lawrence et al., 2014; ; Sabagh, & Moshtari, 2025	۶
	فرسودگی شغلی	Wang et al, 2014; Mutongoza, 2023; Urbina-Garcia, 2020; Asfahani, 2022	۴

۲-۱: کاهش کیفیت فعالیت‌های علمی

فعالیت‌های اصیل علمی اعم از آموزش باکیفیت و پژوهش معتبر توسط اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌ها مستلزم فراهم بودن شرایط و محیط‌عاری از هر گونه فشار و اجبار و انگیزه‌های نادرست فردی و نهادی و رعایت استقلال و آزادی آکادمیک است. در غیر این صورت کاهش فعالیت‌های علمی به اشکال گوناگون محتمل است که به تعدادی از آنها اشاره می‌شود.

۱-۲: کاهش کیفیت آموزش

آموزش بیش از پژوهش نیازمند اختصاص وقت برای تدریس در کلاس، آماده‌سازی دوره‌ها، مشاوره به دانش‌جویان، تصحیح تکالیف، شرکت در جلسات، سخنرانی و تعامل با دانش‌جویان است که به طور بالقوه بر یادگیری و مشارکت دانش‌جویان تأثیر می‌گذارد. در مقابل در مقایسه با تحقیق دستاوردهای مادی فردی و سازمانی کمتری دارد. این امر، به طور غیرمستقیم باعث کاهش تمایل و تلاش برای انجام تدریس باکیفیت می‌شود. نتایج پژوهش‌های پیشین بر این واقعیت اذعان دارند که فشار بیش از حد برای انجام پژوهش، موجب کاهش کیفیت آموزش می‌شود (Wang et al, 2024; Wei & Cheng, 2006; Chen, 2015; Lee, 2014;). نتایج پژوهش ونگ و همکاران (Wang et al, 2024) نشان می‌دهد که سرمایه‌گذاری در زمان تدریس تأثیر منفی بر کل درآمد دارد (ضریب ۰۰۶۲-). اگر ۱ ساعت تدریس در هفته اضافه شود، درآمد سالانه فرد ۶۲۰ یوان کاهش می‌یابد. سرمایه‌گذاری در زمان تدریس تأثیر منفی بر درآمد دانشگاه‌ها نیز دارد. اگر ۱ ساعت تدریس در هفته اضافه شود، درآمد سالانه دانشگاه‌ها ۴۲۰ یوان کاهش می‌یابد. در مقابل، سرمایه‌گذاری در زمان تحقیقات دانشگاهی تأثیر مثبتی بر کل درآمد فرد و درآمد برخی دانشگاه‌ها دارد. با سرمایه‌گذاری یک ساعت اضافی تحقیقات دانشگاهی در هفته، درآمد سالانه و درآمد دانشگاه‌ها به ترتیب ۴۱۰ یوان و ۵۴۰ یوان افزایش می‌یابد و به سطح قابل توجهی می‌رسد. نصراللهی زاده و ماحوزی (Asrollahinia & Mahoozi, 2025) از دست‌رفتن ارزش آموزش و تسلط اهمیت پژوهش و بی‌توجهی به معیارهای کیفیت تدریس را از پیامدهای عدم توازن آموزش و پژوهش می‌دانند.

۲-۱-۲: تصور بی‌تأثیر بودن تدریس در موفقیت شغلی

یکی از عوامل محرکه عملکرد اعضای هیئت‌علمی، تأثیر فعالیت‌های مختلف در موفقیت شغلی و ارتقای آنان است. نتایج پژوهش‌های پیشین بیانگر این است که استادان تصور می‌کنند که تدریس در فرایند تصمیم‌گیری برای ارتقای شغلی به رسمیت شناخته نمی‌شود (Wang et al, 2024; Chen, 2015; Green, 2008; Lin & Yang, 2011). این برداشت از اینجا ناشی می‌شود که در ارزیابی و ارتقای اعضای هیئت‌علمی وزن غالب مبتنی بر فعالیت‌های پژوهشی است. لین و یانگ (Lin & Yang, 2011) دریافتند که گرچه معیارهای ارزیابی اساتید به تدریس، تحقیق و خدمات تقسیم می‌شود، اما آنچه بیشترین تأثیر را دارد، انتشار و پروژه‌های تحقیقاتی است. چن (Chen, 2015) نشان داد الزامات تدریس و خدمت دشوار نیستند و اساتید همیشه می‌توانند در صورت انجام کارهای روتین تدریس خود که مورد نیاز دانشگاه است، ارتقا پیدا کنند. علاوه بر این، امتیاز تدریس و خدمت توسط

گروه علمی داده می‌شود، نه داوران خارجی، بنابراین نمرات تدریس و خدمت معمولاً بس‌یار بالا و آسان هستند. اساتید بر ارزش نتایج بررسی تحقیقات خارجی بیشتر از نتایج آزمون تدریس و خدمت داخلی تأکید دارند.

۳-۲-۲: نارضایتی دانشجویان

تأکید بیش از حد بر تحقیق می‌تواند از طرق مختلف منجر به نارضایتی دانشجویان شود (Chen, 2015; Mutongoza, 2023; Rawat & Meena, 2014). از پیامدهای این امر می‌توان به کاهش کیفیت تدریس، عدم دسترسی؛ بازخورد و راهنمایی محدود، عدم توجه به اهداف برنامه درسی اشاره کرد. برای نمونه اساتیدی که برای ارتقای شغلی، کسب شهرت و درآمد بالاتر، زمان بیشتری به انجام فعالیت‌های تحقیقاتی اختصاص می‌دهند احتمالاً زمان و انرژی کمتری را برای آماده‌سازی دوره، تعامل با دانشجویان و استفاده از استراتژی‌های مؤثر تدریس که به طور بالقوه بر یادگیری و مشارکت دانشجویان تأثیر می‌گذارد، اختصاص می‌دهند. راوات و مینا، (Rawat & Meena, 2014) فشار برای انتشار، از زمان و تلاشی که اساتید می‌توانند به آموزش دانشجویان کارشناسی و کارشناسی‌ارشد اختصاص دهند، می‌کاهد.

۴-۲-۲: کاهش کیفیت پژوهش

مطالعات پیشین بیانگر آن است که پیامدهای فشار برای پژوهش بیشتر، منحصر به کاهش کیفیت تدریس و خدمات نیست. بلکه ممکن است دامن تحقیق را هم به انواع فعالیت‌های غیراخلاقی آلوده سازد (Mutongoza, 2023; Heuritsch, 2021; Grimes, 2018; Bauch & Ioannidis, 2018; Nasrollahinia & Mahoozi, 2025). افزایش پژوهش‌های تکراری، بی‌کیفیت، سطحی، عدم صداقت علمی، دست‌کاری، جعل و تقلب و پژوهشگران سایه همه از تبعات فشار زیاد برای پژوهش است. یافته‌های موتونگوزا، (Mutongoza, 2023) نشان داد که فشار برای انتشار، کیفیت خروجی‌های تحقیقاتی توسط دانشگاهیان جوان را کاهش می‌دهد و کیفیت فدای کمیت می‌شود. اگرچه اکثر نظام‌های آموزش عالی در کشورهای جنوب جهان ادعا می‌کنند که سیستم‌هایی دارند که عملکرد محققان را از نظر کیفیت و کمیت انتشارات ارزیابی می‌کنند، اما در بیشتر موارد، کمیت معمولاً بر کیفیت غلبه می‌کند (Yuan, 2021). هیورچ (Heuritsch, 2021) در مطالعه‌ای دریافت که فشار انتشار، ۱۰٪ از واریانس وقوع تخلف و بین ۷٪ تا ۱۳٪ از واریانس ادراک عدالت توزیعی و سازمانی و همچنین تعهد بیش از حد به کار را توضیح می‌دهد. نتایج آنها در مورد تأثیر ادراک‌شده تخلف علمی بر کیفیت پژوهش نشان می‌دهد که آسیب معرفتی شیوه‌های پژوهشی مشکوک نباید دست‌کم گرفته شود. نصراللهی زاده و ماحوزی (Nasrollahinia & Mahoozi, 2025) تقلیل آشکار پژوهش به مقاله‌نویسی، فشار و اجبار برای نگارش مقالات بدون توجه به کیفیت محتوایی و اثرگذاری آن در جامعه و ایجاد شرایط برای تولید زباله‌های علمی و کتاب‌سازی و مقاله‌سازی را از پیامدهای تأکید بیش از حد بر پژوهش معرفی کرده است.

۲-۲: ترویج سوء رفتار علمی

از پیامدهای زیان‌بار وابستگی مسیر پیشرفت و ارتقای اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها به تولید برون‌دادهای پژوهشی، می‌توان به ترویج سوءرفتار علمی اشاره کرد. سوءرفتار علمی به رفتار غیراخلاقی یا نادرست در فرایند تحقیقات علمی اشاره دارد. این اقدامات، یکپارچگی فرایند تحقیق را تضعیف می‌کند و می‌تواند عواقب جدی برای محقق و جامعه علمی داشته باشد. مگیو و همکاران (Maggio et al, 2019) دریافتند که عامل فشار برای انتشار، قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده سوءرفتارهای پژوهشی است. در واقع، هرچه فشار برای انتشار بیشتر شود، تخلف گزارش شده بیشتر می‌شود. اقداماتی مانند سرقت علمی، جعل، پژوهش نیابتی، همکاری

غیراخلاقی، تحریف، نویسندگی صوری، انتشار چندگانه، استثمار و سوءاستفاده، پژوهش تکراری، باندبازی و فساد در ساختار مجلات و قلدری علمی نمونه‌های از این نوع سوءرفتار هستند.

۱-۲-۲: سرقت علمی

منظور از سرقت علمی اقتباس نزدیک افکار و الفاظ نویسنده دیگر، تناظر یک‌به‌یک در بیان اندیشه‌ها و شباهت‌های ساختاری در نوشتار یا انتساب ایده‌ها، فرایندها، نتیجه‌ها یا کلمه‌های دیگران به خود، بدون ارجاع مناسب است (Ethics Committee of the Ministry of Science, Research and Technology, 2011: 34). پژوهش‌های مختلفی از سرقت علمی به‌عنوان یکی از پیامدهای اساسی فشار برای انتشار، یاد کرده‌اند (De Vries, Anderson & Martinson, 2006; Heuritsch, 2021; Rawat, & Meena, 2014; Zamanzadeh & Ghafourifard, 2016; Singh & Remenyi, 2016).

۲-۲-۲: جعل داده‌ها

یکی دیگر از شیوه‌های سوءرفتار علمی جعل است. جعل عبارت است از گزارش مطالب غیرواقعی و ارائه داده‌ها یا نتایج ساختگی به‌عنوان داده‌ها و یا نتایج واقعی. در هنگام جعل، افراد داده‌های واقعی را دست‌کاری کرده یا داده‌های ساختگی تولید می‌کنند تا نتایج بهتری را نشان دهند یا از انتشار اطلاعاتی که به ضررشان است، جلوگیری کنند. تحلیل نتایج یافته‌های پیشین حاکی از اقدام افراد برای تولید داده‌ها و نتایج جعلی در نتیجه فشار برای انتشار است (Mutongoza, 2023; Oravec, 2019; Grimes et al, 2018; De Vries et al, 2006; Fanelli, 2010; Zamanzadeh & Ghafourifard, 2016). فشار برای انتشار که اغلب با عبارت «منتشر کن یا نابود شو» خلاصه می‌شود، می‌تواند به سوءرفتار علمی، از جمله جعل، کمک کند، زیرا انگیزه‌هایی را برای اولویت‌دادن به کمیت انتشارات بر کیفیت تحقیق و شیوه‌های اخلاقی ایجاد می‌کند. این فشار ناشی از این واقعیت است که انتشارات اغلب یک معیار کلیدی برای ارزیابی محققان هستند که بر بودجه، پیشرفت شغلی و اعتبار سازمانی تأثیر می‌گذارند. وقتی محققان احساس می‌کنند که مجبور به انتشار مکرر هستند، ممکن است وسوسه شوند که برای برآورده کردن این خواسته‌ها، داده‌ها را جعل کنند.

۳-۲-۲: پژوهش اجاره‌ای

یکی دیگر از روش‌های سوءرفتار علمی، پژوهش اجاره‌ای یا نویسندگی در سایه^{۱۳} است (Rawat, & Meena, 2014; Heuritsch, 2021; Mutongoza, 2021). در این شیوه از سوءرفتار علمی، افرادی که خود فاقد توانایی و یا فرصت کافی برای انجام پژوهش هستند، نوشتن مقاله و سایر تولیدات علمی را به سایر افراد یا مؤسساتی برون‌سپاری می‌کنند. این افراد یا مؤسسات غالباً با سوءاستفاده از نیاز افراد متقاضی و با اخذ مبالغی از آنان برون‌داد پژوهشی را به اسم آن‌ها انجام می‌دهند. امروزه سایه‌نویسی، صحت مدارک و تولیدات دانشگاهی را تاحدی که قبلاً هرگز دیده نشده بود، تضعیف کرده است (Singh & Remenyi, 2016). متأسفانه، در کشور ما نیز این نوع سوء رفتار علمی به وفور در حال گسترش است و سایت‌ها و مؤسسات بسیاری با رشدی قارچ گونه حتی پا را از نوشتن مقاله، رساله و... فراتر گذاشته به فروش مدارک و مدارج دانشگاهی اقدام می‌کنند. با یک جستجوی ساده در اینترنت، هزاران نشانه از این سوء رفتار علمی را که جایگاه دانشگاه و ساحت علم را نشانه گرفته، می‌توان یافت که حتی نه فقط ادعای رسمیت مدرک تحصیلی تقلبی، بلکه تضمین پاسخ استعلام رسمی از مراجع رسمی مرتبط را نیز به همراه دارند (<https://ivn.university/buy-official-degree-iran>).

۴-۲-۲: همکاری غیراخلاقی

13. ghostwriting

یکی دیگر از روش‌های سوءرفتار علمی، همکاری غیراخلاقی در پژوهش است (Mutongoza, 2023; Singh & Remenyi, 2016; Degn, 2018). از همکاری غیراخلاقی در حوزه پژوهش با عناوین مختلف یاد شده است. موتونگوزا، (Mutongoza, 2023) از این نوع همکاری با عنوان «سندرم نام من را بنویس»^{۱۴} یاد کرده است. در این روش سوءرفتار علمی چند نفر با هم متحد می‌شوند تا به طور مستقل تحقیق کنند و با قراردادن نام یکدیگر روی مقالات خود، با همدیگر همکاری کنند. به بیانی دیگر، فرد با نوشتن یک مقاله و افزودن نام چند نفر بدون این که مشارکتی در نوشتن مقاله او داشته باشند، در چند مقاله دیگر بدون انجام هیچ کاری شریک می‌شود. همکاری غیراخلاقی در پژوهش نوعی روش غیراخلاقی برای افزایش تعداد انتشارات است. البته این نوع همکاری غیراخلاقی می‌تواند به شیوه‌های دیگری همچون ارجاع غیرضرور به کارهای همدیگر برای افزایش نرخ ارجاع هم صورت گیرد. شیوه دیگری از این نوع همکاری غیراخلاقی که در ادبیات عامه از آن به «نان قرض دادن یاد می‌شود» را می‌توان در معامله غیراخلاقی سردبیران و دست‌اندرکاران برخی مجلات علمی مشاهده کرد به گونه‌ای که من مقاله شما را در مجله‌ام چاپ می‌کنم مشروط بر آن که شما هم با چاپ مقاله‌ام در مجله خودت آن را تلافی کنی. اثبات این نوع همکاری به سادگی نیز امکان‌پذیر نیست.

۵-۲-۲: تحریف

یکی دیگر از شیوه‌های سوءرفتار علمی که متأثر از فشار برای انتشار است، تحریف داده‌ها یا نتایج پژوهش است (Heuritsch, 2021; Rawat, & Meena, 2014; Williamson, 2001; De Vries et al, 2006; Zamanzadeh & Ghafourifard, 2016). منظور از تحریف داده‌ها آن است که ثبت و ارائه نتیجه پژوهشی به نحوی باشد که مواد پژوهش، وسایل و ابزارها، یا فرایند جمع‌آوری داده‌ها دست‌کاری شود، یا داده‌ها حذف و تغییر یابد و نتیجه پژوهش در راستای اهداف خاص دنبال شود (Ethics Committee of the Ministry of Science, Research & Technology, 2011: 34). گریمز و همکاران (Grimes et al, 2018) با اشاره به نتایج مطالعه‌ای که روی ۳۲۴۷ دانشمند تازه‌کار و میان‌سال، تأمین مالی شده توسط مؤسسه ملی بهداشت (NIH) انجام شده دریافت طی ۳ سال، ۰.۳٪ به جعل داده‌ها، ۶٪ به عدم ارائه شواهد متناقض و ۱۵.۵٪ به تغییر طراحی مطالعه، روش‌شناسی یا نتایج در پاسخ به فشار تأمین‌کنندگان مالی اعتراف کرده‌اند.

۶-۲-۲: انتشار چندگانه (برش کالباسی)

چنانچه نتایج یک پژوهش را بتوان به طور کامل در یک مقاله ارائه کرد، اما پژوهشگر برای برخورداری از مزایا و امتیازات بیشتر آن در قالب چند مقاله ارائه دهد، دچار سوءرفتار علمی از نوع انتشار چندگانه یا برش کالباسی شده است. مطالعات پیشین از انتشار چندگانه به عنوان یکی دیگر از روش‌های سوءرفتار علمی یاد کرده‌اند (Heuritsch, 2021; Rawat, & Meena, 2014; Beaufils & Karlsson, 2013). برخی از محققان برش کالباسی را سوءرفتار علمی نمی‌دانند و معتقدند گاهی اوقات تحقیقات آن قدر بزرگ هستند که ناچار باید تقسیم شوند و امکان انتشار در یک مقاله واحد را ندارند (Rawat, & Meena, 2014).

۷-۲-۲: قلدری علمی^{۱۵}

قلدری علمی نوعی سوءرفتار علمی است که توسط برخی افراد صاحب‌نفوذ علمی و اداری در محیط‌های دانشگاهی به کار گرفته می‌شود (موتونگوزا، ۲۰۲۳). مطالعات نشان می‌دهد برخی استادان ارشد، یا صاحبان قدرت اداری با سوءاستفاده از قدرت به تمسخر، بی‌ارزش جلوه‌دادن، تهدید و تخریب دستاوردهای افراد مورد هدف برای خلاص شدن مؤثر از هرگونه رقابت ادراک‌شده در

¹⁴ . Put my name syndrome

¹⁵ . Academic bullying

محیط دانشگاهی بپردازند تا پژوهشگران معمولی را از مسیر پیشرفت خارج و جایگاه خود را تثبیت کنند (Mutongoza, 2023; Stein, & Appel, 2021; Täuber & Mahmoudi, 2022; Rawat, & Meena, 2014; Lawrence et al, 2014). نتایج این مطالعات همچنین نشان می‌دهد فشار برای انتشار باعث می‌شود اعضای ارشد هیئت‌علمی که مسئول آموزش، آماده‌سازی و راهنمایی نسل آینده دانشگاهیان هستند، به استثمار، اجبار و سوءاستفاده شاگردان خود بپردازند، براین اساس پویایی قدرت موجود در تعاملات بین استادان و شاگردانشان، به‌عنوان یکی دیگر از زمینه‌های قلدری و استثمار علمی یاد می‌شود (Mutongoza, 2023).

۳-۲: فشار شغلی

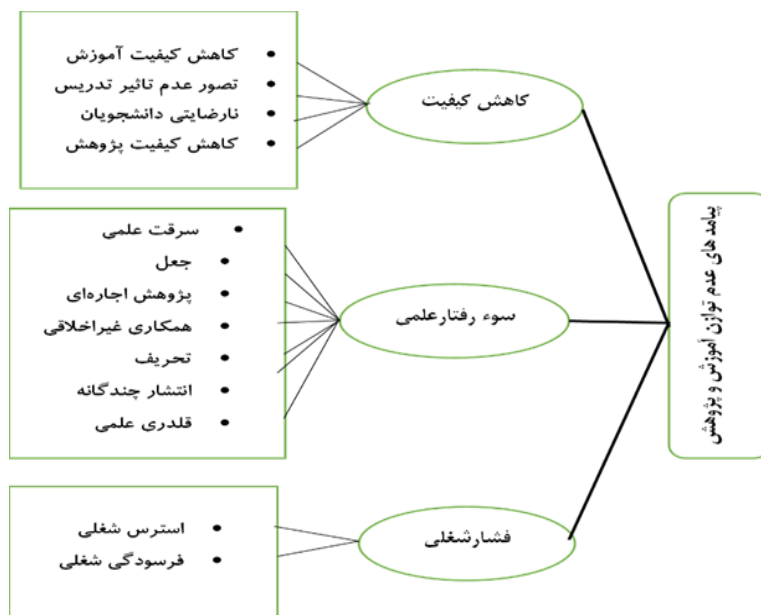
یکی از پیامدهای فشار زیاد برای انتشار مداوم آثار علمی به‌عنوان پیش‌نیاز پیشرفت شغلی، استخدام و ارتقای شغلی، نه فقط منجر به غفلت از سایر مسئولیت‌های شغلی مانند تدریس و خدمات می‌شود بلکه، منجر به افزایش فشارهای شغلی به دانشگاهیان نیز می‌شود. این فشارها در قالب استرس شغلی، فرسودگی شغلی و نادیده‌گرفته‌شدن توانایی تدریس می‌شود.

۱-۳-۲: استرس شغلی

مطالعات پیشین نشان داده‌اند یکی از پیامدهای تأکید بیش از حد بر تحقیق و تأثیر آن بر آینده شغلی استادان دانشگاه افزایش استرس شغلی است (Chen, 2015; Mutongoza, 2023; Urbina-Garcia, 2020; Heuritsch, 2021; Siqi & Hong, 2023). سیکی و هونگ (Siqui & Hong, 2023) در پژوهشی در دانشگاه‌های چین در یافتند یکی از مهم‌ترین دلایل استرس شغلی در اعضای هیئت‌علمی، وجود تعارض میان انتظارات پژوهشی و نیازهای تدریس است. وقتی بار کاری تحقیق بر تدریس ارجح شود، انرژی و منابعی که برای تعامل مؤثر با دانشجویان نیاز است، کاهش می‌یابد؛ نتیجه این استرس، کاهش رضایت شغلی و در نهایت احتمال ترک موقعیت شغلی است.

۲-۳-۲: فرسودگی شغلی

مطالعات متعددی نشان دادند که تأکید بیش از حد بر تحقیق، همراه با فشار زمانی و انتظارات بالا، موجب فرسودگی شغلی اعضای هیئت‌علمی می‌شود (Wang et al, 2014; Mutongoza, 2023; Urbina-Garcia, 2020; Asfahani, 2022). برای نمونه اصفهانی (Asfahani, 2022) با مطالعه ۳۲۱ عضو هیئت علمی شاغل در ۵۸ دانشگاه و موسسه آموزش عالی عربستان سعودی نشان داد که خستگی عاطفی، رابطه مثبت و معنادار بین تعارض نقش اعضای هیئت علمی و قصد ترک خدمت آنها را میانجی‌گری می‌کند و این اثرات میانجی‌گری با اثر تعدیل‌کننده تعارض رابطه‌ای محل کار بر رابطه مثبت و معنادار بین فرسودگی عاطفی و قصد ترک خدمت افزایش می‌یابد.



نمودار ۴ پیامدهای ترجیح پژوهش بر آموزش

نتیجه‌گیری

اگرچه نظام استخدام، ارتقاء و تصدی متمرکز و عمدتاً کمی و سیاست‌های راهبردی نظام‌های فعلی در آموزش عالی به‌ویژه در ایران، با هدف افزایش کیفیت، شفافیت و عدالت و در عین حال تقویت پاسخگویی در موسسات آموزش عالی انجام می‌شود؛ اما بررسی‌های دقیق نشان می‌دهد علی‌رغم برخی مزایای ظاهری، به دلایل گوناگونی نتایج و پیامدهای ناخواسته‌ای را به همراه داشته است.

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که یکی از چالش‌های بنیادین نظام آموزش عالی در ایران و بسیاری از کشورها، برهم‌خوردن تعادل میان مأموریت‌های سه‌گانه دانشگاه - آموزش، پژوهش و خدمات اجتماعی - به سود پژوهش است. این نامتوازن‌سازی نه یک رویداد مقطعی، بلکه نتیجه تحول ساختاری و سیاستی در نظام آموزش عالی است که طی سه دهه اخیر، تحت تأثیر فشارهای جهانی، تغییر در نظام‌های ارزیابی، و منطق بازارمحور علم، به طور مستمر بازتولید شده است.

بررسی‌های انجام‌شده نشان داد که معیارهای ارزیابی عملکرد و ارتقای مرتبه اعضای هیئت علمی که هسته اصلی مدیریت منابع انسانی دانشگاه‌ها را شکل می‌دهد، بیش از حد بر شاخص‌های کمی پژوهش (تعداد مقالات، میزان استنادات، و جذب بودجه‌های پژوهشی) متمرکز شده‌اند. این رویکرد، به‌ویژه در نظام آموزش عالی ایران، موجب شده است که آموزش باکیفیت - به‌رغم اهمیت راهبردی آن در تربیت نیروی انسانی و تولید سرمایه انسانی کارآمد - در فرایندهای تصمیم‌گیری، پاداش‌دهی و برنامه‌ریزی کلان جایگاه حاشیه‌ای پیدا کند.

از منظر سیاست‌گذاری کلان آموزش عالی، فشار ناشی از رتبه‌بندی‌های بین‌المللی و شاخص‌های علم‌سنجی جهانی، دانشگاه‌ها را در مسیری قرار داده که ارتقای جایگاه بین‌المللی و افزایش تولیدات پژوهشی را بر سایر اهداف مقدم می‌دارد. این سیاست‌ها،

هرچند در ظاهر به رشد کمی تولید علم منجر می‌شوند، اما به قیمت افت کیفیت تدریس، کاهش تعامل استاد-دانشجو، و نادیده گرفتن مأموریت پرورش مهارت‌ها و ارزش‌های حرفه‌ای در دانشجویان تمام می‌شود.

در بُعد ساختاری و نهادی، غلبه فرهنگ‌سازمانی پژوهش‌محور، ضعف نظام‌های ارزیابی کیفی آموزش، نبود مشوق‌های ملموس برای تدریس مؤثر و وابستگی شدید تأمین مالی دانشگاه‌ها به شاخص‌های پژوهشی، چرخه‌ای معیوب ایجاد کرده که در آن آموزش نه به عنوان یک سرمایه‌گذاری کلان برای توسعه پایدار علمی و اجتماعی، بلکه به عنوان فعالیتی کم‌اثر و کم‌پاداش تلقی می‌شود.

پیامد این روند برای نظام آموزش عالی، صرفاً محدود به دانشگاه‌ها نیست، بلکه در سطح کلان، کیفیت سرمایه انسانی، نوآوری اجتماعی، و توان رقابت ملی در عرصه‌های علمی و فناوری را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد. افت کیفیت آموزش منجر به کاهش توان حل مسئله، ضعف در مهارت‌های تفکر انتقادی و کاهش انسجام اخلاقی در نسل فارغ‌التحصیلان می‌شود؛ مسائلی که در بلندمدت می‌تواند مشروعیت و کارآمدی نظام آموزش عالی را زیر سؤال ببرد.

براین اساس، بازتعریف مأموریت‌های دانشگاه در سیاست‌های آموزش عالی ضروری است. این بازتعریف باید شامل:

- طراحی شاخص‌های متوازن ارزیابی و ارتقای که سهم آموزش را نه صرفاً بر اساس کمیت ساعات تدریس، بلکه بر مبنای کیفیت، نوآوری آموزشی و اثرگذاری اجتماعی بسنجد.
 - برای رفع کاستی‌های سیستم وزن‌دهی، به سیاست‌گذاران توصیه می‌شود معیارهای ارتقاء را فراتر از نتایج تحقیق و انتشارات گسترش دهند.
 - تنوع‌بخشی به مشوق‌ها و منابع مالی به گونه‌ای که فعالیت‌های آموزشی باکیفیت، به اندازه پژوهش‌های برتر، در نظام پاداش و ارتقا منعکس شوند.
 - اصلاح فرهنگ‌سازمانی دانشگاه‌ها با تأکید بر هم‌افزایی آموزش و پژوهش و تقویت نقش آموزش در هویت علمی استادان.
 - ایجاد نهادهای پشتیبان و زیرساخت‌های توانمندساز آموزش، شامل برنامه‌های توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی، ابزارهای سنجش چندمنبعی کیفیت تدریس، و حمایت از نوآوری‌های آموزشی.
 - مسائل اخلاقی و رفاه اعضای هیئت علمی در توصیه‌های نهایی مورد توجه قرار گیرند. تعاریف واضحی از سوء رفتار و فساد در ارتقاء و مقررات دانشگاه، همراه با آموزش اعضای هیئت علمی در مورد این مسائل، پیشنهاد می‌شود. باید اقدامات پیشگیرانه و مجازات‌ها علیه سوء رفتار به طور دقیق تنظیم شوند.
- سرانجام، می‌توان گفت که پایداری و اعتبار نظام آموزش عالی به بازگشت آگاهانه و برنامه‌ریزی‌شده به توازن میان آموزش و پژوهش وابسته است. در این چارچوب، دانشگاه‌ها باید از نگاه صرفاً کمی گرا به علم فاصله بگیرند و مأموریت خود را در پرورش انسان‌های توانمند، اخلاق‌مدار و خلاق بازتعریف کنند؛ چرا که در قرن بیست و یکم، مزیت رقابتی کشورها بیش از هر چیز به کیفیت آموزش عالی و کارآمدی آن در پاسخگویی به نیازهای جامعه وابسته است.

References

- Alamah, Z., AlSoussy, I., & Fakih, A. (2023). The role of international research collaboration and faculty related factors in publication citations: Evidence from Lebanon. *Economies*, 11(3), 90.
- Alhija, F. M. N. A., & Majdob, A. (2017). Predictors of teacher educators' research productivity. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, 42(11), 34-51.
- Altbach, P. G. (2011). The past, present, and future of the research university. *Economic and Political weekly*, 46(16), 65-73.
- Amutuhair, T. (2022). The reality of the 'publish or perish' concept, perspectives from the Global South. *Publishing Research Quarterly*. 38: 281-294.
- Anderson, M. S., & Slaughter, S. (2002). The new managerialism, the new academic capitalism, and the intensification of research. *Journal of Higher Education*, 73(4), 451-480. <https://doi.org/10.1080/00221546.2002.11777163>
- Andreoli Mathie, V., Buskist, W., Carlson, J. F., Davis, S. F., Johnson, D. E., & Smith, R. A. (2004). Expanding the boundaries of scholarship in psychology through teaching, research, service, and administration. *Teaching of Psychology*, 31(4), 233-241.
- Anekwe, K. R., & Igwe, C. P. (2025). The Impact of Organisational Culture on Employee Performance and Productivity in The Uk Financial Sector. *International Journal of Business Research and Management*, 2(3), 1-15. DOI: 10.61148/IJBRM/07.1043
- Arimoto, A. (2008). International implications of the changing academic profession in Japan. The changing academic profession in international comparative and quantitative perspectives, RJHE International Seminar Report. No. 12. September 2008. Hiroshima University.
- Arreola, R. A. (2004). *Developing a comprehensive faculty evaluation system*. Madison, WI: Magna Publications.
- Asfahani, A. M. (2022). The impact of role conflict on turnover intention among faculty members: A moderated mediation model of emotional exhaustion and workplace relational conflict. *Frontiers in Psychology*, 13, 1087947.
- Bak, H. J., & Kim, D. H. (2015). Too much emphasis on research? An empirical examination of the relationship between research and teaching in multitasking environments. *Research in Higher Education*, 56(8), 843-860.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs.
- Bao, W., and Wang, J. Y. (2012). The pressure of the ivory tower: an empirical study on the professional pressure and academic output of Chinese university teachers. *Peking Univ. Educ. Rev.* 10, 124-138. doi:10.19355/j.cnki.1671-9468.2012.01.010
- Beaufils, P., & Karlsson, J. (2013). Legitimate division of large datasets, salami slicing and dual publication. Where does a fraud begin?. *Orthopaedics & traumatology, surgery & research: OTSR*, 99(2), 121-122.
- Bella, A. K. M. J., Vijayashree, P., & Meenakshi, S. M. (2024). A study on Institutional Infrastructure and Facilities for Faculty. *Research Explorer International Journal*. 12(39), 34-38.
- Bland, C. J., Center, B. A., Finstad, D. A., Risbey, K. R. & Staples, J. G. (2006). The impact of appointment type on the productivity and commitment of full-time faculty in research and doctoral institutions. *The Journal of Higher Education*, 77(1), 89-123. <https://doi.org/10.1353/jhe.2006.0002>

- Bloch, C., Graversen, E. K., & Pedersen, H. S. (2014). Competitive research grants and their impact on career performance. *Minerva*, 52(1), 77-96.
- Bloch, C., Sørensen, M. P., Graversen, E. K., Schneider, J. W., Schmidt, E. K., Aagaard, K., & Mejlgaard, N. (2014). Developing a methodology to assess the impact of research grant funding: A mixed methods approach. *Evaluation and program planning*, 43, 105-117.
- Boyer, E. L. (1990). *Scholarship reconsidered: Priorities of the professoriate*. Princeton University Press, 3175 Princeton Pike, Lawrenceville, NJ 08648.
- Bridgestock, L. (2021). World university ranking methodologies compared. *Top Universities*, updated April, 19, 2021. <https://www.topuniversities.com/university-rankings-articles/world-university-rankings/world-university-ranking-methodologies-compared>
- Chen, B. S. (2001). A study on the relationship of university faculty's promotion system, faculty's professional growth, and school development orientation. *Journal of National Taipei Teachers College*, 14, 163-208.
- Chen, C. Y. (2015). A study showing research has been valued over teaching in higher education. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 15(3), 15-32.
- Collins, J. (2004). Teacher or educational scholar? They aren't the same. *Journal of the American College of Radiology*, 1(2), 135-139.
- Cuthbert, D., & Spark, C. (2008). Getting a GRiP: Examining the outcomes of a pilot program to support graduate research students in writing for publication. *Studies in Higher Education*, 33(1), 77-88.
- Dagdag, J. D., & Daracan, J. E. (2025). Faculty Perspectives on the Impact of World Rankings on Academic Practices. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 24(6), 523-542.
- Dahler-Larsen, P. (2014). Constitutive effects of performance indicators: Getting beyond unintended consequences. *Public Management Review*, 16(7), 969-986.
- Davari Ardakani, R. (2009). A reflection on the issue of the relationship between education and research. *Newsletter of the Academy of Sciences of the Islamic Republic of Iran*, 9(30), 2-5.
- De Vries, R., Anderson, M. S., & Martinson, B. C. (2006). Normal misbehavior: Scientists talk about the ethics of research. *Journal of empirical research on human research ethics*, 1(1), 43-50.
- Defazio, D., Lockett, A., & Wright, M. (2009). Funding incentives, collaborative dynamics and scientific productivity: Evidence from the EU framework program. *Research policy*, 38(2), 293-305.
- Dickson, R., Cherry, M. G., & Boland, A. (2014). Carrying out a systematic review as a master's thesis. *Doing a systematic review: A student's guide*, 1-16.
- Du, J. (2002). Teaching and research: The time involved of university professors. *Journal of Pingtung Teachers College*, 17, 135-174.
- Dunkin, M. J., & Precians, R. P. (2006). Award winning university teachers' beliefs about teaching versus research. *Higher Education Research and Development*, 13(1), 85-91
- Edwards, M. A., & Roy, S. (2017). Academic research in the 21st century: Maintaining scientific integrity in a climate of perverse incentives and hypercompetition. *Environmental engineering science*, 34(1), 51-61.
- Eskandari, P. & Saburi, A. A. (2014). Publish or perish, but not at any cost. *Nesha'a Alam Journal*. 5(1), 38-43.

- Fairweather, J. S. (1993). Faculty reward structures: Toward institutional and professional homogenization. *Research in Higher Education*, 34(5), 603-623. doi: 10.1007/BF00991922
- Falola, H. O., Adeniji, A. A., Adeyeye, J. O., Igbinnoba, E. E., & Atolagbe, T. O. (2020). Measuring institutional support strategies and faculty job effectiveness. *Heliyon*, 6(3). e03461
- Fanelli, D. (2010). Do Pressures to Publish Increase Scientists' Bias? An Empirical Support from US States Data. *PLoS ONE* 5(4): e10271. doi:10.1371/journal.pone.0010271
- Fink, L. D. (2002). Improving the evaluation of college teaching. *A guide to faculty development: Practical advice, examples, and resources*, 46-58.
- Flodén, J. (2016). The impact of student feedback on teaching in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(7), 1054–1068. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1224997>
- Fochler, M., & De Rijcke, S. (2017). Implicated in the indicator game? An experimental debate. *Engaging Science, Technology, and Society*, 3, 21-40.
- Ghannam, M. T. (2007). Integration of teaching and research with community service for engineering programs. *European Journal of Engineering Education*, 32(2), 227-235.
- Green, R. G. (2008). Tenure and promotion decisions: The relative importance of teaching, scholarship, and service. *Journal of Social Work Education*, 44(2). 117-127. doi: 10.5175/JSWE.2008.200700003
- Grimes, D. R., Bauch, C. T., & Ioannidis, J. P. (2018). Modelling science trustworthiness under publish or perish pressure. *Royal Society open science*, 5(1), 171511.
- Hardré, P. L., Beesley, A. D., Miller, R. L., & Pace, T. M. (2011). Faculty motivation to do research: Across disciplines in research-extensive universities. *Journal of the Professoriate*, 5(2), 35–69.
- Heng, K., Hamid, M., & Khan, A. (2020). Factors influencing academics' research engagement and productivity: A developing countries perspective. *Issues in Educational Research*, 30(3), 965-987.
- Heuritsch, J. (2021). Reflexive Behaviour: How Publication Pressure Affects Research Quality in Astronomy. *Publications*, 9(4), 52. <https://doi.org/10.3390/publications9040052>
- Heuritsch, J. (2023). The evaluation gap in astronomy—explained through a rational choice framework. *Publications*, 11(2), 33.
- Hill, H. M. M., Zwahr-Castro, J., & Gonzalez, A. (2022). Evaluating research self-efficacy in undergraduate students: Experience matters. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 22(1), 67–80. <https://scholarworks.iu.edu/journals>
- Hou, Y. W., & Jacob, W. J. (2017). What contributes more to the ranking of higher education institutions? A comparison of three world university rankings. *International Education Journal: Comparative Perspectives*, 16(4), 29-46.
- Houston, D., Meyer, L. H., & Paewai, S. (2006). Academic staff workloads and job satisfaction: Expectations and values in academe. *Journal of higher education policy and management*, 28(1), 17-30.
- Kadkhodapoor, J. & Gayumi Abarghuui, A. (2015). The Relationship between Education and Research in Modern Universities. *Science and Technology Policy Letters*, 04(3), 29-46.
- Karimi-Moonaghi, H., Zhanifard, A., Jafarzadeh, H., Behnam, H. R., & Tavakol-Afshari, J. (2015). Experiences of faculty members in relation to the academic promotion process. *Strides in Development of Medical Education*, 11(4), 485–499

- Karlsson, J. (2007). Service as collaboration: an integrated process in teaching and research. A response to Greenbank. *Teaching in higher education*, 12(2), 281-287.
- Kezar, A., Hallett, R. E., Corwin, Z. B., & Hypolite, L. (2025). Moving toward institutional culture change in higher education: An exploration into cross-functional professional learning communities. *Innovative Higher Education*, 50(2), 687-714.
- Khan, N. (2017). Adaptive or transactional leadership in current higher education: A brief comparison. *International review of research in open and distributed learning*, 18(3), 178-183.
- Kim, J., & Ko, S. (2021). The effect of university organizational culture on organizational silence and faculty-student interaction. *Management Science Letters*, 11(7), 2151-2162.
- Kousari S, Nazarzadeh Zare M.(2023). Spoken and unspoken policies regarding the recruitment, promotion, and service compensation of research faculty members in Iran's upstream documents. *Journal of Iranian Higher Education*; 15 (1),1-16. URL: <http://ihej.ir/article-1-1975-fa.html>
- Kwiek, M. (2016). The European research elite: A cross-national study of highly productive academics in 11 countries. *Higher Education*, 71(3), 379-397. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9910-x>
- Lawrence, J. H., Celis, S., & Ott, M. (2014). Is the tenure process fair? What faculty think. *The Journal of Higher Education*, 85, 155-192.
- Lee, I. (2014). Publish or perish: The myth and reality of academic publishing. *Language teaching*, 47(2), 250-261.
- Lim, B. H., D'Ippoliti, C., Dominik, M., Hernández-Mondragón, A. C., Vermeir, K., Chong, K. K., ... & Flores Bueso, Y. (2025). Regional and institutional trends in assessment for academic promotion. *Nature*, 638(8050), 459-468.
- Lin, J. Y., & Yang, S.W. (2011). The study of human resource management of faculty in public universities in Taiwan. *Journal of National Taichung University*, 25(2), 85-110.
- Lissoni, F., Mairesse, J., Montobbio, F., & Pezzoni, M. (2011). Scientific productivity and academic promotion: a study on French and Italian physicists. *Industrial and corporate change*, 20(1), 253-294.
- Lockwood, P., Marshall, T. C., & Sadler, P. (2005). Promoting success or preventing failure: Cultural differences in motivation by positive and negative role models. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(3), 379-392.
- Maamari, B. E., & Naccache, H. S. (2022). The Impact of Grade Inflation on Teachers' Evaluation: A Quantitative Study Conducted in the Context of Five Lebanese Universities. *Journal of Global Education and Research*, 6(2), 192-205.
- Madandar Arani, A. M., Kakia, L., & Malek, M. J. (2017). Higher education research in Iran: Quantitative development and qualitative challenges. In *Researching higher education in Asia: History, development and future* (pp. 315-326). Singapore: Springer Singapore. DOI: [10.1007/978-981-10-4989-7_18](https://doi.org/10.1007/978-981-10-4989-7_18)
- Maggio, L., Dong, T., Driessen, E., & Artino Jr, A. (2019). Factors associated with scientific misconduct and questionable research practices in health professions education. *Perspectives on medical education*, 8(2), 74-82.
- Mantikayan, J., & Abdulgani, M. (2018). Factors affecting faculty research productivity: Conclusions from a critical review of the literature. *JPAIR Multidisciplinary Research*, 31(1), 1-21.

- Maroof, Y. (2013). **Threatening factors to achieve superior quality of education in educators.** Mahmoud Mehrmohammadi . in “An Introduction to Teaching At University: Towards Professorship Qualified by Teaching Scholarship. pp. 19-41. Tehran. Tarbiat Modares University Press.
- Maroofi, Y., Kiamanesh, A. R., Mehrmohammadi, M & Aliasgari. M. (2007). Teaching assessment in higher education: an investigation of current approaches. *Journal of Curriculum Studies*, 2(5).81-112.
- McGill, M. M., & Settle, A. (2012). Identifying effects of institutional resources and support on computing faculty research productivity, tenure, and promotion. *International journal of doctoral studies*, 7, 167-198.
- Ministry of Science, Research and Technology. (2016). *Faculty members' employment regulations.* Department of Human Resources. Retrieved from <https://www.msrt.ir/file/download/regulation/faculty-recruitment.pdf>
- Mutongoza, B. H. (2023). The negative consequences of the 'publish or perish' phenomenon among junior academics at a rural university in South Africa. *SOTL in the South*, 7(2). Retrieved from <https://sotl-south-urnal.net/index.php/sotls/article/download/301/143/1337>
- Nasrollahinia, F. and Mahoozi, R. (2025). Identifying the Damages and Requirements for Improving the Quality of the Regulations for Promoting Faculty Members of Universities and Higher Education Centers. *Iranian Journal of Public Policy*, 11(1), 153-174. doi: 10.22059/jppolicy.2025.101197
- Okoli, C., & Schabram, K. (2010). A guide to conducting a systematic literature review of information systems research. Retrieved October 2, 2014, from <http://sprouts.aisnet.org/10-26>
- Oravec, J. A. (2019). The" dark side" of academics? emerging issues in the gaming and manipulation of metrics in higher education. *The Review of Higher Education*, 42(3), 859-877.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews. *bmj*, 372,1-9. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Parker, J. (2008). Comparing research and teaching in university promotion criteria. *Higher Education Quarterly*, 62(3), 237-251. doi: 10.1111/j.1468-2273.2008.00393.x
- Peng, J.-E., & Gao, X. (2019). Understanding TEFL academics' research motivation and its relations with research productivity. *SAGE Open*, 9(3), 1–13. <https://doi.org/10.1177/2158244019866295>
- Peterson, S. L., & Wiesenbergs, F. P. (2006). The nature of faculty work: a Canadian and US comparison. *Human Resource Development International*, 9(1), 25-47.
- Prince, M. J., Felder, R.M., & Brent, R. (2007). Does faculty research improve undergraduate teaching? Ananalysis of existing andpotential synergies. *Journal of Engineering Education*,96(4),283294.
- Raddon, A. E. (2011). A changing environment: Narratives of learning about research. *International Journal for Researcher Development*, 2(1), 26-45.
- Rajyaguru,P. I. (2024). Should scientists teach: Balancing research and teaching. *BBA advances*, 6, 100122.
- Raushan, K.,(2025). Times Higher Education (THE) Ranking Methodology <https://www.shiksha.com/studyabroad/times-higher-education-the-ranking-methodology-articlepage-2751>
- Rawat, S., & Meena, S. (2014). Publish or perish: Where are we heading?. *Journal of research in medical sciences: the official journal of Isfahan University of Medical Sciences*, 19(2), 87.

- Roberts, R. (2025). Development and pilot study of a university research culture. *Research Evaluation*.
<https://academic.oup.com/rev/article/doi/10.1093/reseval/rvaf011/8104264>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67
- Sabagh, Z., & Moshtari, M. (2025). The unintended consequences of a quantitative, centralized faculty promotion system: empirical evidence from a developing country. *Higher Education*, 1-23.
- Sargazi, A. & Hosseingholizadeh, R. (2020). The Relation between Teaching and Research in Academia: A Systematic Review. *Higher Education Letter*, 12(48), 7-36.
- Sawitri, D. R., & Creed, P. A. (2021). Perceived research environment, motivation, and academic interest in research: A social-cognitive perspective. *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 21(3), 489–506. <https://doi.org/10.1007/s10775-020-09449-w>
- Seipel, M. O. (2003). Assessing publication for tenure. *Journal Social Work Education*, 39, 79-88.
- Shariatmadari, M., & Mahdi, S. (2012). Barriers to research productivity in Islamic Azad University: Exploring faculty members perception. *Indian Journal of Science and Technology*, 5(5), 2765-2769.
- Shin, J. C. & Cummings, W. K. (2010). Multilevel analysis of academic publishing across disciplines: Research preference, collaboration, and time on research. *Scientometrics* ,85(2), 581-594.
<https://doi.org/10.1007/s11192-010-0236-2>
- Shu, F., Quan, W., Chen, B., Qiu, J., Sugimoto, C. R., & Larivière, V. (2020). The role of Web of Science publications in China's tenure system. *Scientometrics*, 122(3), 1683-1695.
- Singh, S., & Remenyi, D. (2016). Plagiarism and ghostwriting: The rise in academic misconduct. *South African Journal of Science*, 112(5-6), 1-7.
- Siqi, Z., & Hong, W. (2023). The impact of teaching-research conflict on turnover intention: cross-level interaction effect of justice climate. *Frontiers in Psychology*, 14, 1283477.
- Soleymani, F., Bijani, M., & Sepahvand, F. (2024). Balance between teaching and research activities in agricultural higher education: A qualitative content analysis. *Agricultural Education Administration Research*, 16(68), 89–105. <https://doi.org/10.22092/jaeear.2024.365679.2010>
- Souzanchi, E. (2015). Comparative Analysis of Universities Emersion and Evolution in Iran and in World: Recommendations for Universities Evolution. *Science and Technology Policy Letters*, 04(3), 9-28.
- Stein, J. P., & Appel, M. (2021). How to deal with researcher harassment in the social sciences. *Nature Human Behaviour*, 5(2), 178-180.
- Stephan, P. (2012). *How economics shapes science*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
<https://doi.org/10.4159/harvard.9780674062739>
- Stroebe, W. (2020). Student Evaluations of Teaching Encourages Poor Teaching and Contributes to Grade Inflation: A Theoretical and Empirical Analysis. *Basic and Applied Social Psychology*, 42(4), 276–294. <https://doi.org/10.1080/01973533.2020.1756817>
- Suominen, A., Kauppinen, H., & Hyytinen, K. (2021). ‘Gold’, ‘Ribbon’ or ‘Puzzle’: What motivates researchers to work in Research and Technology Organizations. *Technological Forecasting and Social Change*, 170, Article 120882. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2021.120882>
- Svartefoss, S. M., Jungblut, J., Aksnes, D. W., Kolltveit, K., & van Leeuwen, T. (2024). Explaining research performance: investigating the importance of motivation. *SN Social Sciences*, 4(6), 105.

- Talebian Sharif F, Hosseingholizadeh R, Ahanchian M. (2023). Lived experiences of university faculty members from the education and research nexus. *Iranian Higher Education*, 14 (2) :78-100
URL : <http://ihej.ir/article-1-1916-fa.html>
- Täuber, S., & Mahmoudi, M. (2022). How bullying becomes a career tool. *Nature Human Behaviour*, 6(4), 475-475.
- The Higher Education Academy (2009). Reward and recognition in higher education institutional policies and their implementation. Retrieved from <http://www.heacademy.ac.uk/resources/detail/publications/Reward>
- Tootoonchi, M., Yamani, N., Taleghani, F., & Changiz, T. (2013). Evaluation of administrative performance indicators used for academic promotion: Viewpoints of faculty members of Iranian medical universities. *Journal of Medical Education Development*, 7(14), 20–30
- Tuan, N. A., Hue, T. T., Lien, L. T., Van, L. H., Nhung, H. T. T., & Dat, L. Q. (2022). Management factors influencing lecturers' research productivity in Vietnam National University, Hanoi, Vietnam: A structural equation modeling analysis. *Heliyon*, 8(9). e10510.
- Turner, L., Mairesse, J., & Welcome, P. C. (2003). Individual Productivity Differences in Scientific Research.
- University of Tehran .(1969). Subject Index of Approvals, Available at <https://ut.ac.ir/file/download/page/1592036549-.pdf>
- Urbina-Garcia, A. (2020). What do we know about university academics' mental health? A systematic literature review. *Stress and Health*, 36(5), 563-585.
- Van Dalen, H. P., & Henkens, K. (2012). Intended and unintended consequences of a publish-or-perish culture: A worldwide survey. *Journal of the American Society for Information Science and Technology*, 63(7), 1282–1293. <https://doi.org/10.1002/asi.22636>
- Vardi, I., & Quin, R. (2011). Promotion and the scholarship of teaching and learning. *Higher Education Research & Development*, 30(1), 39-49.
- Vears, D. F., & Gillam, L. (2022). Inductive content analysis: A guide for beginning qualitative researchers. *Focus on Health Professional Education: A Multi-Professional Journal*, 23(1), 111-127.
- Wahlen, S. (2002). Teaching skills and academic rewards. *Quality in higher education*, 8(1), 81-87.
- Wang, X. W., Zhang, Y. C., & Du, Q. (2024, May). Research into the impact of an imbalanced teaching-academic research evaluation system on the quality of higher education: based on the mediation effect of the sense of belonging to a university. In *Frontiers in Education* (Vol. 9, p. 1348452). Frontiers Media SA.
- Wei, M. H., & Cheng, C. Y. (2006). The study on Taiwanese college students' perspectives of good college teachers based on teachers' research ability, instruction ability, and community service ability. *Journal of National Hualien University of Education*, 23, 103-130.
- Williamson, A. (2001). COPE: committee on publication ethics. *Learned Publishing*, 14(2), 149-150.
- Wilson, R. (2010). Why teaching is not priority no. 1. *Chronicle of Higher Education*, 57(3), A1-A8.
- Yadollahi Dehcheshmeh, A. , Rajaipour, S. and Siadat, A. (2021). Developing a fourth generation model for Iranian universities. *Interdisciplinary Studies in the Humanities*, 13(4), 31-57.
<https://doi.org/10.22035/isih.2021.375>

- Yang, J. C. C. (2017). A Study of Factors Affecting University Professors' Research Output: Perspectives of Taiwanese Professors. *Journal of College Teaching & Learning*, 14(1), 11-20.
- Young, P. (2006). Out of balance: Lecturers' perceptions of differential status rewards in relation to teaching and research. *Teaching in Higher Education*, 11(2), 191-202. doi: 10.1080/13562510500527727
- Yuan, R. (2021). "Living in parallel worlds": investigating teacher educators' academic publishing experiences in two Chinese universities. *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 51(6), 787-805.
- Zhang, X. (2014). Factors that Motivate Academic Staff to Conduct Research and Influence Research Productivity in Chinese Project 211 Universities (Doctoral dissertation, University of Canberra).
- Zhou, T., Law, R., & Lee, P. C. (2022). "What motivates me?" Motivation to conduct research of academics in teaching-oriented universities in China. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 31, 100392. <https://doi.org/10.1016/j.jhlste.2022.100392>