Theory-Building And Innovation Driven Discussion Panels In Humanities

Structural Challenges in Iran's Faculty Evaluation System: From a Closed Institutional Model to Intelligent Assessment

Gholamreza Heidari [1*]

1. Corresponding Author, Associate Professor of Knowledge and Information Science, Faculty of Social Sciences, Razi University, Kermanshah, Iran.
Email: gh.heidari@razi.ac.ir

Article Info

Article type:
Research Article

Article history:
Received:
15/04/2025
Received in revised form:
13/06/2025
Accepted:
15/06/2025

Keywords:
Faculty evaluation,
Academic promotion boards,
Structural challenges,
Intelligent assessment,
Research-oriented assessment.

ABSTRACT

The current study identifies, categorizes, and critically examines structural challenges in the faculty evaluation process conducted by academic promotion boards in Iran, considering their implications for research-oriented assessment. A qualitative documentary and analytical approach was employed to review literature related to faculty evaluation, academic promotion, scientometrics, and university governance. Recurring issues were interpreted through three analytical dimensions: reviewer competence and impartiality, assessment criteria, and decision-making procedures. International assessment principles provided a normative basis for comparison. The analysis identifies ten challenges: insufficient disciplinary expertise in decision-making, weaknesses in reconsideration and error correction, limited procedural and documentary transparency, tensions between quantity and quality, conflicts between national relevance and international visibility, unequal research opportunities, conflicts of interest, difficulties in assessing societal impact, ambiguity in scientific leadership and distinction, and limited external evaluation and multisource feedback. These are analytical categories rather than estimates of their prevalence across universities. The discussion distinguishes evidence reported in earlier studies from the author's institutional interpretation and proposed reforms. Improvement requires coordinated changes in assessment criteria, decision-making authority, transparency, and institutional accountability. An intelligent system for assessing scientific capital is proposed as a conceptual direction. It would integrate contextualized evidence, expert qualitative judgment, documented reasoning, and effective reconsideration. Technology should support traceability and informed human decisions. The proposed architecture requires empirical validation before its effectiveness can be established.

Cite this article: Heidari, Gl. (2025). Structural Challenges in Iran's Faculty Evaluation System: From a Closed Institutional Model to Intelligent Assessment. *Theory- Building And Innovation Driven Discussion Panels In Humanities*, 2 (1), 89-118.

© The Author(s).

Publisher: Razi University

DOI: 10.22126/tbih.2026.14505.1055

Extended abstract

Introduction

Faculty evaluation influences academic careers, research priorities, teaching commitments, and the allocation of opportunities within universities. Promotion boards therefore exercise authority with consequences that extend beyond the administrative processing of individual applications. Their legitimacy depends on whether decisions are informed by relevant expertise, supported by intelligible evidence, and open to scrutiny and correction. Meeting formal scoring requirements does not by itself establish that every subsequent decision is fair, while qualitative judgment also requires explicit criteria and documented reasoning. The discourse on responsible assessment in Iran addresses promotion regulations, faculty members' experiences, disciplinary inequalities, comparative evaluation systems, and prospects for reform. This article connects these discussions through an institutional question: How are the authority to judge, the criteria of academic value, and the procedures for making and reviewing decisions related? Its primary focus is on comprehensive universities affiliated with Iran's Ministry of Science, Research, and Technology. Studies of medical universities and international assessment systems offer comparative insights, but their findings cannot be automatically generalized to all institutions in this sector. Responsible research assessment offers a normative framework for this inquiry. It emphasizes evaluating research based on its intrinsic merits, the appropriate use of quantitative indicators, respect for disciplinary diversity, and the protection of locally relevant scholarship. These principles do not specify how frequently particular problems arise in Iran. Instead, they help identify the institutional conditions under which assessments may become insufficiently transparent, overly reliant on formal indicators, or inadequately responsive to disciplinary and contextual differences.

Method

The study employs a qualitative documentary and analytical approach. The materials examined include Iranian scholarship on promotion and evaluation, comparative studies, and international documents on research assessment. The analysis focuses on the arguments and issues presented in these sources rather than on a newly collected set of promotion applications or interviews. Consequently, it does not estimate the prevalence of institutional practices nor claim that the proposed reforms have already been tested.

The analytical sequence begins with issues reported in the literature, considers their implications for the fairness and credibility of decisions, and organizes them into ten structural challenges. Three dimensions connect these challenges: reviewer competence and impartiality; criteria and indicators of academic value; and procedures for decision-making, transparency, and reconsideration. Additional questions concern the context in which performance is produced, the people affected by assessment, and the institutional support available for

correcting errors. This organization is an interpretive framework rather than an independently validated measurement scale.

Findings

The ten challenges summarized in Table E1 highlight related weaknesses that may emerge at various stages of the assessment process. The first challenge involves the relationship between institutional membership and disciplinary competence. A board member's formal authority does not necessarily guarantee the expertise required to evaluate every field. The second and third challenges pertain to reconsideration and transparency. If applicants cannot understand the basis for a decision or obtain an independent review of a contested assessment, the opportunity for meaningful correction is significantly limited. The fourth and fifth challenges pertain to academic value. Quantitative thresholds can offer valuable information, but their connection to qualitative judgment must be clearly defined beforehand. The significance of a research contribution cannot be determined solely by the international visibility of its publication venue. Research addressing national or local issues may hold considerable value that necessitates different forms of evidence. Therefore, international participation and national relevance should be viewed as complementary dimensions rather than as mutually exclusive objectives.

The sixth challenge involves unequal research opportunities. Factors such as research infrastructure, teaching responsibilities, access to data, and institutional support affect the conditions under which research outputs are produced. The seventh challenge pertains to conflicts of interest and related biases. Personal interests that could compromise impartial judgment must be disclosed and managed. Additionally, limited familiarity with less connected applicants represents a distinct source of potential bias; however, it should not be automatically classified as a conflict of interest.

Table E1. Structural challenges and proposed assessment directions

	Analytical challenge	**Proposed direction**
1	Reviewer competence	Disciplinary expertise and documented reasons
2	Reconsideration and error correction	Independent review and effective correction
3	Transparency	Accessible criteria and intelligible reasoning
4	Quantity and quality	Indicators interpreted through expert judgment
5	National and international value	Recognition of locally relevant scholarship
6	Research opportunities	Context-sensitive interpretation of performance
7	Conflicts of interest	Disclosure, management, and attention to bias
8	Societal impact	Documented evidence beyond publication counts
9	Scientific leadership	Explicit, multidimensional contribution criteria
10	Evaluation of evaluation bodies	External review and multisource feedback

Source: Author's analytical synthesis. The table presents conceptual categories, not prevalence estimates.

The eighth and ninth challenges concern societal impact and scientific leadership. Neither can be represented adequately by counting publications or assigning value solely according to authorship position. Relevant evidence may include documented use of research, contributions to policy or professional practice, research supervision, and the development of scholarly capacities. The tenth concerns evaluation of the evaluating institution itself. Periodic external review and feedback from different stakeholders may help identify persistent procedural weaknesses, provided that confidentiality and the independence of academic judgment are protected.

Discussion and conclusion

Comparison with earlier studies supports three interpretive connections. First, Iranian research on disciplinary differences aligns with the argument for field-sensitive criteria and substantive participation by disciplinary experts. Second, the international critique of indicator-driven assessment advocates combining quantitative evidence with qualitative judgment and clarifying what minimum scores do and do not establish. Third, studies of evaluation systems and their automation demonstrate why digital infrastructure and institutional accountability should be considered separately. Recording a decision electronically does not, by itself, ensure that its reasoning is sound or that its procedures are fair. The proposed intelligent assessment of scientific capital represents a conceptual framework for institutional redesign. Its components include a documented record of contributions, contextual information, transparent criteria, expert interpretation, conflict of interest management, and an effective process for reconsideration. Digital tools could assist in organizing evidence, verifying consistency, recording changes, and enabling authorized reviews. Their use would necessitate the protection of personal information, evaluation of data quality, and ongoing human responsibility for evaluative judgments.

The article's contribution lies in integrating these elements within a unified institutional framework. However, its documentary and interpretive nature limits the conclusions that can be drawn. The relative importance and distribution of the ten challenges, variations among universities, and the practical effects of the proposed reforms require further investigation. Future research should analyze actual decision records, incorporate the perspectives of applicants and reviewers, develop operational definitions for the proposed criteria, and assess the feasibility of implementation. This framework provides a foundation for such work rather than evidence of a completed or effective technological system.

دوفصلنامه علمی کرسی‌های نظریه‌پردازی و نوآوری در علوم انسانی
شورای عالی انقلاب فرهنگی
دبیرخانه کرسی‌های نظریه‌پردازی و نقد و مناظره (ویژه علوم انسانی و معارف دینی)
دانشگاه رازی

چالش‌های ساختاری ارزیابی اعضای هیئت علمی در ایران: از الگوی نهادی بسته تا نظام هوشمند ارزیابی

غلامرضا حیدری [1*]

۱. نویسنده مسئول، دانشیار، گروه علم اطلاعات و دانش‌شناسی، دانشکدهٔ علوم اجتماعی، دانشگاه رازی، کرمانشاه، ایران.
رایانامه: gh.heidari@razi.ac.ir

اطلاعات مقاله

نوع مقاله:
مقاله پژوهشی

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۱/۲۶
تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۳/۲۳
تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۳/۲۵

واژه‌های کلیدی:
ارزیابی اعضای هیئت علمی،
هیئت‌های ممیزه،
چالش‌های ساختاری،
ارزیابی هوشمند،
ارزیابی مسئولانهٔ پژوهش.

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف شناسایی، دسته‌بندی و تحلیل انتقادی چالش‌های ساختاری ارزیابی اعضای هیئت علمی توسط هیئت‌های ممیزه در ایران و تبیین نسبت آن‌ها با اصول ارزیابی مسئولانهٔ پژوهش انجام شده است.

روش پژوهش: پژوهش کیفی و از نوع سندی و تحلیلی است. متون مرتبط با ارزیابی و ارتقای اعضای هیئت علمی با تکیه بر فلسفهٔ علم، علم‌سنجی و حکمرانی دانشگاهی بررسی و مسائل استخراج‌شده بر اساس صلاحیت داور، معیارهای ارزش‌گذاری و فرایند تصمیم‌گیری سازمان‌دهی شدند.

یافته‌ها: تحلیل اسناد به صورت‌بندی ده چالش انجامید: تصمیم‌گیری غیرتخصصی و کم‌توجهی به تفاوت‌های رشته‌ای؛ کاستی در تجدیدنظر و جبران خطا؛ ضعف شفافیت فرایندی و اسنادی؛ تعارض کمیت و کیفیت؛ تنش میان ارزش‌گذاری ملی و بین‌المللی؛ نابرابری فرصت‌های پژوهشی؛ تعارض منافع؛ دشواری سنجش تأثیر اجتماعی؛ ابهام در رهبری علمی و برجستگی؛ و ضعف ارزیابی بیرونی و بازخورد چندجانبه. این محورها به‌عنوان مقوله‌های تحلیلی مطرح‌اند و میزان شیوع آن‌ها در دانشگاه‌ها در این پژوهش اندازه‌گیری نشده است.

نتیجه‌گیری: اصلاح نظام ممیزی مستلزم تقویت داوری تخصصی، شفافیت، تجدیدنظر مستقل و ارزیابی زمینه‌مند است. «نظام هوشمند سنجش سرمایهٔ علمی» به‌عنوان افقی مفهومی پیشنهاد می‌شود که فناوری را در خدمت مستندسازی و پشتیبانی از تصمیم انسانی قرار می‌دهد. اثربخشی این الگو به طراحی و اعتبارسنجی تجربی نیاز دارد.

استناد: حیدری، غلامرضا (۱۴۰۴). چالش‌های ساختاری ارزیابی اعضای هیئت علمی در ایران: از الگوی نهادی بسته تا نظام هوشمند ارزیابی. *کرسی‌های نظریه‌پردازی و نوآوری در علوم انسانی*، ۲(۱)، ۸۹-۱۱۸.

ناشر: دانشگاه رازی

© نویسندگان.

DOI: 10.22126/tbih.2026.14505.1055

۱. پیشگفتار

۱.۱. تعریف موضوع و بیان مسئله

ارزیابی عملکرد اعضای هیئت علمی یکی از سازوکارهای بنیادین در نظام آموزش عالی است که در سنجش و هدایت فعالیت‌های آموزشی، پژوهشی و خدمات دانشگاهی نقش دارد. نتایج این ارزیابی در ارتقای مرتبه، تبدیل وضعیت استخدامی و اعطای مسئولیت‌های علمی و مدیریتی بر مسیر حرفه‌ای اعضای هیئت علمی و جهت‌گیری دانشگاه اثر می‌گذارد. اعتبار چنین نظامی به معیارهای روشن، رویه‌های شفاف، داوری تخصصی و امکان بازنگری در تصمیم‌ها وابسته است. ادبیات ارزیابی مسئولانه[1] بر تفسیر زمینه‌مند شاخص‌ها و پشتیبانی سنجه‌های کمی از قضاوت کیفی تأکید دارد (هیکس و همکاران، ۲۰۱۵[2]؛ ویلسدون و همکاران، ۲۰۱۵[3]). تضعیف این مؤلفه‌ها می‌تواند خطر خطای تصمیم و کاهش اعتماد نهادی را افزایش دهد.

در نظام آموزش عالی ایران، هیئت‌های ممیزه یکی از مهم‌ترین مراجع تصمیم‌گیری در ارزیابی و ارتقای اعضای هیئت علمی به شمار می‌آیند و از اختیارات نهادی گسترده‌ای برخوردارند. با وجود این جایگاه محوری، مرور مطالعات موجود نشان می‌دهد که بخش قابل‌توجهی از پژوهش‌ها بیش از آنکه به منطق تصمیم‌گیری، سازوکارهای ارزیابی و مبانی نظری عملکرد این نهاد بپردازند، بر توصیف آیین‌نامه‌ها، ضوابط و شاخص‌های امتیازدهی متمرکز بوده‌اند. در نتیجه، مسائلی چون حدود صلاحیت ارزیاب، نسبت میان تخصص هم‌رشته و تصمیم نهایی، امکان تجدیدنظر در آراء، و نسبت میان اختیار نهادی و داوری علمی، همچنان در شمار موضوعات کمتر کاوش‌شده باقی مانده‌اند. هرچند برخی پژوهش‌ها ابعادی از نارضایتی، احساس بی‌عدالتی و ابهام در فرایند ارتقا را از منظر تجربه زیسته اعضای هیئت علمی آشکار ساخته‌اند (کریمی مونقی و همکاران، ۱۳۹۳؛ روحانی و رشیدی، ۱۳۹۷؛ شیربگی و ساعدموچشی، ۱۳۹۷)، این مطالعات غالباً فاقد چارچوبی یکپارچه برای تحلیل ساختاری این مسائل بوده‌اند.

تحولات دو دههٔ اخیر در علم‌سنجی و سیاست‌گذاری علم، افق‌های تازه‌ای برای ارزیابی پژوهش گشوده است. بیانیهٔ سان‌فرانسیسکو دربارهٔ ارزیابی پژوهش[4]، موسوم به دورا، بر ارزیابی خود پژوهش

1. Responsible research assessment
2. Hicks et al.
3. Wilsdon et al.
4. San Francisco Declaration on Research Assessment (DORA)

به‌جای اتکای نامتناسب به شاخص‌های مجله تأکید می‌کند. مانیفست لایدن[1] نیز تفسیر تخصصی سنجه‌ها، توجه به تفاوت‌های رشته‌ای، شفافیت داده‌ها و صیانت از پژوهش‌های مرتبط با مسائل محلی را توصیه می‌کند (دورا، ۲۰۱۲؛ هیکس و همکاران، ۲۰۱۵). این اسناد مبنایی هنجاری برای نقد معیارهای ارزیابی فراهم می‌کنند؛ پیشنهادهایی مانند تجدیدنظر مستقل و تنظیم حق رأی در این مقاله، بسط تحلیلی این مبانی در سطح حکمرانی هیئت ممیزه است.

مطالعات ایرانی از ابهام معیارها، تجربه‌های ناخوشایند ارتقا و دشواری‌های اجرای آیین‌نامه گزارش داده‌اند (روحانی و رشیدی، ۱۳۹۷؛ شیربگی و ساعدموچشی، ۱۳۹۷؛ جمالی‌زواره و همکاران، ۱۳۹۷). این شواهد، ضرورت بررسی نسبت میان معیارهای رسمی و منطق عملی تصمیم‌گیری را نشان می‌دهد. بااین‌حال، از این مطالعات نمی‌توان میزان شیوع یک رویهٔ خاص را در همهٔ دانشگاه‌ها نتیجه گرفت. فرضیهٔ تحلیلی مقالهٔ حاضر آن است که بخشی از مسائل گزارش‌شده، افزون بر عوامل فردی و اجرایی، با ساختار تصمیم‌گیری و سازوکارهای پاسخ‌گویی نظام ممیزی ارتباط دارد.

بر این اساس، مسئله اصلی پژوهش حاضر بررسی چالش‌های ساختاری نظام ارزیابی و ارتقا اعضای هیئت علمی توسط هیئت‌های ممیزه در ایران، در پرتو الزامات الگوی نوین، هوشمند و مسئولانه ارزیابی علمی است. این پژوهش بر این فرض استوار است که هرگاه اقتدار نهادی بر داوری تخصصی غلبه کند، شفافیت فرایندی محدود شود و سازوکارهای بازخورد، اصلاح و تجدیدنظر از کارآمدی لازم برخوردار نباشند، نوعی «الگوی سنتی و بسته ممیزی» شکل می‌گیرد؛ الگویی که با اصول ارزیابی مبتنی بر شواهد، تخصص هم‌رشته، شفافیت رویه‌ای و تجدیدنظرپذیری در تعارض جدی قرار دارد. پیامد چنین وضعیتی، تضعیف مشروعیت علمی تصمیم‌ها و کاهش اعتماد نهادی دانشگاهیان به نظام ارزیابی خواهد بود.

۱.۲. ضرورت و هدف پژوهش

هدف پژوهش، شناسایی و سازمان‌دهی چالش‌های ساختاری ارزیابی اعضای هیئت علمی و بررسی نسبت آن‌ها با ارزیابی تخصصی، شفاف و مسئولانه است. اهمیت نظری آن در پیوند دادن مبانی سنجش علم با حکمرانی ارزیابی و اهمیت کاربردی آن در فراهم‌آوردن مبنایی برای بازنگری معیارها و رویه‌های ممیزی است. دامنه بحث عمدتاً به هیئت‌های ممیزهٔ دانشگاه‌های جامع وابسته به وزارت

1. Leiden Manifesto for Research Metrics

علوم، تحقیقات و فناوری معطوف است. شواهد دانشگاه‌های علوم پزشکی و تجارب خارجی در مقام مقایسه استفاده می‌شوند و تعمیم آن‌ها نیازمند توجه به تفاوت‌های نهادی است.

۱.۳. پرسش‌های پژوهش

- مهم‌ترین چالش‌های ساختاری نظام ارزیابی اعضای هیئت علمی توسط هیئت‌های ممیزه کدام‌اند؟
- این چالش‌ها بر اساس صلاحیت داور، معیار ارزش‌گذاری و فرایند تصمیم‌گیری چگونه سازمان‌دهی می‌شوند؟
- هر چالش چه نسبتی با اصول ارزیابی مسئولانه و الزامات نظام هوشمند پیشنهادی دارد؟

۱.٤. پیشینهٔ پژوهش

مطالعات مربوط به ارزیابی و ارتقای اعضای هیئت علمی را، با توجه به موضوع و سطح تحلیل، می‌توان در هفت جریان مطالعاتی سازمان داد. این جریان‌ها هم‌پوشانی دارند و تقسیم‌بندی حاضر به معنای رتبه‌بندی اعتبار یا عمق همهٔ مطالعات هر گروه نیست. مرور حیدری و امیری نیز تنوع محورهای مطالعات ارتقا و ضرورت توجه هم‌زمان به اصلاح نهادی، بومی‌سازی و هوشمندسازی را نشان می‌دهد (حیدری و امیری، ۱۴۰۴).

۱.٤.۱. مطالعات آیین‌نامه‌ای و اجرایی ارتقا

این دسته از پژوهش‌ها، نظام ارتقا را عمدتاً از منظر آیین‌نامه‌ها، شاخص‌ها، امتیازدهی و مشکلات اجرایی بررسی می‌کنند. یافته‌های آنان نشان می‌دهد که نظام موجود با کمیت‌گرایی افراطی، ابهام در معیارها، نارضایتی از فرایندهای اداری و پیامدهای ناخواسته‌ای چون گرایش به انتشار در مجلات نامعتبر مواجه است (توتونچی و همکاران، ۱۳۸۵؛ جمالی‌زواره و همکاران، ۱۳۹۷؛ قاسمی و همکاران، ۱۳۹۷). ارزش این مطالعات در فراهم‌آوردن شواهد تجربی برای چالش‌های نظام ارتقاست، اما محدودیت اصلی آن‌ها در این است که مسئله را در سطح اصلاح آیین‌نامه می‌بینند، نه در سطح منطق حکمرانی ارزیابی علمی (رضایان و همکاران، ۱۴۰۳).

۱.٤.۲. مطالعات تجربه‌زیسته اعضای هیئت علمی

این گروه از پژوهش‌ها بر ادراک و تجربه استادان از فرایند ارتقا متمرکز شده‌اند (کریمی مونقی و همکاران، ۱۳۹۳؛ روحانی و رشیدی، ۱۳۹۷؛ شیربگی و ساعدموچشی، ۱۳۹۷). نتایج نشان می‌دهد که ارتقا برای بسیاری از استادان با احساس فرسایش، بی‌عدالتی، ابهام و بی‌اعتمادی همراه است. اهمیت

این دسته در آن است که نشان می‌دهد مسئله ممیزی فقط یک مسئله فنی یا اداری نیست، بلکه بر اعتماد نهادی، انگیزش علمی و هویت حرفه‌ای اعضای هیئت علمی اثر می‌گذارد. با این حال، این مطالعات غالباً فاقد چارچوبی برای تحلیل ریشه‌های ساختاری این تجربه‌های منفی هستند.

۱.٤.۳. مطالعات تطبیقی نظام‌های ارتقا

این دسته، نظام ارتقا ایران را با نظام‌های دانشگاهی دیگر مقایسه کرده و فاصله را نشان می‌دهند (کریمی و همکاران، ۱۳۹۹؛ جنوی و مردانی، ۱۴۰۳؛ طاهری، ۱۴۰۲). یافته‌های کلیدی حاکی از آن است که در نظام‌های پیشرفته جهانی، ارزیابی بر ترکیبی از آموزش، پژوهش و خدمات دانشگاهی استوار است، در حالی که نظام ارتقا ایران از حیث شفافیت فرایندها، تناسب رشته‌ای و کیفیت داوری تخصصی با خلأهای جدی مواجه است (یوسفی و همکاران، ۱۳۹۸). ارزش این دسته در نشان‌دادن جهت حرکت است، اما محدودیت آن در عدم توجه کافی به بسترهای نهادی، فرهنگی و اجرایی ایران است.

۱.٤.٤. مطالعات نابرابری‌های ساختاری در ارزیابی

این جریان توجه خود را به این مسئله معطوف می‌کند که نظام ارتقا برای همه رشته‌ها، دانشگاه‌ها و گروه‌ها آثار یکسانی ندارد. در ایران، علوم انسانی، هنر و برخی رشته‌های میان‌رشته‌ای با معیارهایی سنجیده می‌شوند که با منطق تولید دانش در این حوزه‌ها سازگار نیست (صفرپور و همکاران، ۱۴۰۱؛ صمدی و همکاران، ۱۳۹۸؛ نوروزی چاکلی، ۱۳۹۹). همچنین نابرابری‌های جنسیتی در دستیابی به مرتبه استادی از دیگر یافته‌های این حوزه است (شادی‌طلب و ابراهیم‌پور، ۱۳۹۶). اهمیت این دسته در آن است که نشان می‌دهد یکسان‌سازی معیارها برای موقعیت‌های نابرابر، خود به منبعی برای بی‌عدالتی تبدیل می‌شود.

۱.٤.۵. ادبیات ارزیابی مسئولانه علم

این جریان به نقد شاخص‌محوری و اصلاح ارزیابی پژوهش می‌پردازد. دورا بر پرهیز از استفاده از ضریب تأثیر مجله به‌عنوان جانشین کیفیت پژوهش تأکید دارد و مانیفست لایدن، همراهی سنجه‌های کمی با داوری کیفی، توجه به تفاوت‌های رشته‌ای و شفافیت داده‌ها را توصیه می‌کند (دورا، ۲۰۱۲؛ هیکس و همکاران، ۲۰۱۵). این ادبیات پشتوانهٔ هنجاری چارچوب تحلیلی مقالهٔ حاضر است و نباید به‌عنوان شاهد تجربیِ وجود همهٔ چالش‌ها در ایران تلقی شود.

۱.٤.٦. مطالعات بومی‌سازی و نظریه‌پردازی

این دسته به پژوهش‌هایی اطلاق می‌شود که فراتر از آسیب‌شناسی توصیفی، به طراحی الگوهای بومی ارتقا یا نظریه‌پردازی درباره ماهیت و ریشه‌های مسئله پرداخته‌اند. برخی از این مطالعات بر اساس ارزش‌ها و مأموریت‌های ملی ایران، الگوهای بومی ترفیع و ارتقا را پیشنهاد کرده‌اند (اسدبگی و همکاران، ۱۴۰۱؛ حسنی آهنگر و همکاران، ۱۴۰۲). برخی دیگر با رویکرد دانش‌شناختی، مسئله ارتقا را در نسبت با ماهیت دانش، اعتبار علمی و مناسبات قدرت در نظام علم تحلیل کرده‌اند (مرزبان و همکاران، ۱۴۰۲؛ حیدری، ۱۴۰۳). نقطه قوت این مطالعات، گذر از اصلاحات جزئی به سمت بازاندیشی بنیادین است، اما ضعف اصلی آن‌ها در عدم پیوند با حکمرانی داده‌محور و الزامات عملیاتی هوشمندسازی است.

۱.٤.۷. مطالعات حکمرانی و هوشمندسازی ارزیابی علمی

این دسته از مطالعات دو مسئلهٔ مرتبط اما متمایز را بررسی می‌کند: کیفیت فرایند و بازخورد در ارزیابی، و استفاده از سامانه‌های دیجیتال برای گردآوری و پردازش اطلاعات ارزیابی. کمالی و همکاران کاستی‌هایی را در تناسب ابزارهای ارزشیابی و استفاده از بازخورد گزارش کرده‌اند؛ پژوهش‌های کومار و جین و آدوومی و همکاران نیز نمونه‌هایی از طراحی یا خودکارسازی سامانه‌های ارزیابی ارائه می‌کنند (کمالی و همکاران، ۲۰۱۴[1]؛ کومار و جین، ۲۰۱۸[2]؛ آدوومی و همکاران، ۲۰۲۱[3]). این مطالعات به‌خودی‌خود اثبات نمی‌کنند که خودکارسازی به استقلال تجدیدنظر یا کاهش تعارض منافع[4] منافع[4] می‌انجامد؛ پیوند فناوری با این الزامات، مسئلهٔ طراحی نهادی مورد بحث در مقالهٔ حاضر است.

۱.٤.۸. جمع‌بندی پیشینه و خلأ پژوهشی

مرور این جریان‌ها نشان می‌دهد که آیین‌نامه، تجربهٔ استادان، تفاوت‌های رشته‌ای، معیارهای مسئولانهٔ سنجش و فناوری ارزیابی، ابعاد مکمل یک مسئله‌اند. وجه متمایز مقالهٔ حاضر، پیوند دادن این ابعاد در چارچوبی است که صلاحیت داور، معیار ارزش‌گذاری و فرایند تصمیم‌گیری را هم‌زمان بررسی می‌کند. بر این مبنا، ده چالش ساختاری برای بحث و آزمون در پژوهش‌های بعدی صورت‌بندی می‌شود. جدول ۱ نسبت جریان‌های پیشینه را با این چارچوب نشان می‌دهد.

1. Kamali et al.
2. Kumar and Jain
3. Adewumi et al.
4. Conflict of interest

جدول ۱. جریان‌های اصلی پیشینهٔ پژوهش و نسبت آن‌ها با پژوهش حاضر

ردیف	جریان مطالعاتی	سطح تحلیل	پرسش تکمیلی در این مقاله	نسبت با پژوهش حاضر
۱	آیین‌نامه‌ای و اجرایی	رویه‌ها و شاخص‌ها	اصلاح آیین‌نامه کافی نیست	تأمین شواهد برای چالش‌ها
۲	تجربه‌زیسته	ادراک و انگیزش	تبیین نکردن ریشه‌های ساختاری	نشان دادن پیامدهای نظام بسته
۳	تطبیقی	مقایسه نظام‌ها	عدم توجه به بستر ایران	تعیین جهت حرکت مطلوب
۴	نابرابری‌های ساختاری	عدالت توزیعی	عدم ارائه معماری نظام عادلانه	پشتیبانی از ضرورت رشته‌محوری
۵	ارزیابی مسئولانه علم	نظریه جهانی	عدم کاربست در ایران	تأمین مبانی ارزشی
۶	بومی‌سازی و نظریه‌پردازی	طراحی الگو و نظریه	عدم پیوند با هوشمندسازی	تأمین چارچوب بومی
۷	حکمرانی و هوشمندسازی	بازطراحی نهادی	عدم پیوند با چالش‌های عینی ایران	تأمین بستر عملیاتی
–	پژوهش حاضر	پیوند سطوح	شکاف میان مبانی، بومی‌سازی و هوشمندسازی	پر کردن خلأ اصلی

بر مبنای این مرور، می‌توان گفت که مسئله اصلی نظام ارزیابی اعضای هیئت علمی در ایران نه در ناکارآمدی برخی مواد آیین‌نامه‌ای، بلکه در منطق کلی حاکم بر ارزیابی علمی نهفته است؛ منطقی که در آن شاخص‌های کمی، فرایندهای اداری غیرشفاف، داوری‌های گاه غیرتخصصی و فقدان پاسخگویی نهادی بر ارزیابی کیفی، زمینه‌مند و مسئولانه غلبه یافته‌اند. از این رو، تحلیل چالش‌های نظام ارزیابی باید فراتر از اصلاحات جزئی حرکت کند و به سطح بازطراحی نهادی وارد شود. در بخش‌های بعدی، بر اساس یافته‌های پیشینه و تحلیل محتوای اسناد، ده چالش ساختاری نظام ارزیابی و ارتقا اعضای هیئت علمی شناسایی و تبیین می‌شوند؛ چالش‌هایی که هر یک نشانه‌ای از حاکمیت منطق بسته بر نظام ممیزی و در تعارض با منطق نوین ارزیابی علمی هستند.

۱.۵. روش پژوهش و چارچوب نظری

پژوهش حاضر مطالعه‌ای سندی با رویکرد تحلیلی و انتقادی است. ابتدا مطالعات مرتبط با ارزیابی و ارتقای اعضای هیئت علمی مرور شد. سپس، با تمرکز بر صلاحیت داوران، معیارهای ارزش‌گذاری و فرایند تصمیم‌گیری، ده چالش ساختاری صورت‌بندی و پیامدها و راهکارهای اصلاحی آن‌ها بررسی شد. در پایان، یافته‌ها با پژوهش‌های پیشین مقایسه و الزامات گذار از الگوی نهادی بسته به نظام ارزیابی شفاف، پاسخ‌گو و هوشمند جمع‌بندی شد.

۱.۵.۱. منطق صورت‌بندی چالش‌های ساختاری

پژوهش حاضر با این فرض آغاز می‌شود که مشکلات نظام ممیزی، صرفاً خطاهای فردی یا اجرایی نیستند، بلکه نشانه‌هایی از اختلال ساختاری در سازوکار ارزیابی علمی به شمار می‌روند. یک نظام ارزیابی معتبر و عادلانه باید میان داوری تخصصی، عدالت رویه‌ای، شفافیت نهادی و مشروعیت تصمیم پیوند برقرار کند. صورت‌بندی این مسئله، در شش گام اجرا شده است:

۱. شناسایی مسئله کلی: استخراج نارضایتی‌های تکرارشونده مانند ابهام معیارها، ضعف شفافیت، تعارض منافع، کمیت‌گرایی و نبود سازوکار مؤثر اعتراض.

۲. پالایش مسائل: جداسازی مسائل موردی از چالش‌های ساختاری بر اساس سه ملاک: تکرارپذیری (میزان تکرار آن‌ها در ادبیات پژوهش)، اثر بر عدالت و اعتبار تصمیم (اهمیت آن‌ها در کیفیت تصمیم‌گیری هیئت‌های ممیزه)، و ریشه نهادی (ارتباط مستقیم آن‌ها با ساختار نهادی نظام ارزیابی).

۳. استخراج ده نقطه شکست ساختاری: نتیجه پالایش، شناسایی ده چالش اصلی مورد بررسی در این مقاله بود.

۴. سازمان‌دهی با پرسش‌های بنیادین: برای تنظیم تحلیل، پرسش‌های «چه کسی داوری می‌کند؟»، «چه چیزی ارزشمند شمرده می‌شود؟» و «داوری چگونه انجام می‌شود؟» به کار گرفته شدند. پرسش‌های تکمیلی به زمینهٔ داوری، ذی‌نفعان و پشتیبانی نهادی اختصاص یافتند. جدول ۲ پیوند این پرسش‌ها را با چالش‌ها نشان می‌دهد.

جدول ۲. پرسش‌های بنیادین و محورهای تحلیلی چالش‌ها

پرسش بنیادین	محور تحلیلی	چالش‌های مرتبط
چه کسی داوری می‌کند؟	صلاحیت، تخصص، بی‌طرفی و پاسخ‌گویی داوران	۱، ۷، ۱۰
چه چیزی ارزشمند شمرده می‌شود؟	معیارها، شاخص‌ها و منطق ارزش‌گذاری	۴، ۵، ۸، ۹
داوری چگونه انجام می‌شود؟	فرایند، شفافیت، تجدیدنظر و عدالت رویه‌ای	۲، ۳، ۶
داوری در چه زمینه‌ای انجام می‌شود؟	تفاوت‌های رشته‌ای، نهادی، منطقه‌ای و زیرساختی	به‌ویژه ۱ و ۶
داوری برای چه کسانی و با چه پیامدهایی انجام می‌شود؟	پیامدهای اجتماعی، حرفه‌ای و نهادی ارزیابی	مرتبط با همه چالش‌ها
داوری با چه پشتیبانی نهادی انجام می‌شود؟	نظارت، اصلاح خطا، پاسخ‌گویی و یادگیری نهادی	به‌ویژه ۲ و ۱۰

۵. تعیین محورهای تحلیلی: چالش‌ها در سه محور «صلاحیت داور و بی‌طرفی»، «معیارها و شاخص‌های ارزش‌گذاری» و «فرایند، شفافیت و عدالت رویه‌ای» سازمان‌دهی شدند. این محورها ارتباط مسائل را نشان می‌دهند، بدون آنکه تفاوت در پیامد و راه‌حل هر چالش را از میان ببرند.

۶. مدل سه‌لایهٔ تحلیل: چالش‌ها در سه لایهٔ مرتبط تفسیر می‌شوند:

لایه اول: نشانه‌ها (ده نقطه شکست ساختاری)

لایه دوم: پرسش‌های بنیادین (سازمان‌دهنده چالش‌ها)

لایه سوم: منطق نهادی ارزیابی (تقابل منطق بسته، اقتدارمحور با منطق نوین، پاسخ‌گو و یادگیرنده)

بر اساس این مدل، ریشه اصلی مشکلات نظام ممیزی، غلبه «منطق بسته و کم‌پاسخ‌گو» است. منطقی که در آن شفافیت، تجدیدنظر، داوری تخصصی و ارزیابی بیرونی جایگاه محدودی دارند. در مقابل، اصلاح نظام ممیزی مستلزم حرکت به‌سوی «منطق نوین، شفاف، تخصص‌محور و پاسخ‌گو و یادگیرنده » است. بنابراین، مسئله اصلی نظام ممیزی فقط این نیست که به چه فعالیتی چه امتیازی داده می‌شود، بلکه این است که چه کسی، بر اساس چه معیارهایی، در چه فرایندی، با چه میزان شفافیت و پاسخ‌گویی، درباره ارزش و جایگاه علمی اعضای هیئت علمی داوری می‌کند. از این رو، ده نقطه شکست ساختاری باید هم در قالب یک منظومه تحلیلی مشترک فهم شوند و هم هر یک به‌عنوان مسئله‌ای مستقل و دارای راه‌حل نهادی خاص بررسی شوند.

۲. پردازش تحلیلی موضوع

بررسی مطالعات تجربه‌زیسته، متون تخصصی و پژوهش‌های تطبیقی، همراه با مقایسه با اصول ارزیابی مسئولانه، به‌صورت‌بندی ده چالش ساختاری انجامید. جدول ۳ چالش‌ها، تقابل تحلیلی و پشتوانهٔ سندی هر یک را نشان می‌دهد. منابع این جدول گاه شاهد تجربی مرتبط و گاه مبنای هنجاری نقد هستند؛ ازاین‌رو، جدول به معنای اثبات وجود یکسان این مشکلات در همهٔ هیئت‌های ممیزه نیست.

جدول ۳. چالش‌های ساختاری و تناقض‌های راهبردی و پشتوانهٔ سندی آن‌ها

ردیف	چالش ساختاری	تقابل یا تناقض راهبردی	پشتوانهٔ سندی و نوع استناد
۱	تصمیم‌گیری غیرتخصصی و نادیده گرفتن ظرافت‌ها و تفاوت‌های رشته‌ای و مرزهای شایستگی اعضا برای تصمیم‌گیری	قدرت عمومی هیئت ⇄ تخصص هم‌رشته عضویت نهادی ⇄ شایستگی معرفتی	شواهد مرتبط: جنوی و مردانی، ۱۴۰۳؛ صفرپور و همکاران، ۱۴۰۱؛ مبنای هنجاری: هیکس و همکاران، ۲۰۱۵

ادامه جدول ۳. چالش‌های ساختاری و تناقض‌های راهبردی و پشتوانهٔ سندی آن‌ها

ردیف	چالش ساختاری	تقابل یا تناقض راهبردی	پشتوانهٔ سندی و نوع استناد
۲	کاستی در تجدیدنظر مؤثر و جبران خطا	رأی قطعی غیرقابل بازخورد ⇄ تجدیدنظرپذیری علمی	شواهد مرتبط با تجربهٔ فرایند: روحانی و رشیدی، ۱۳۹۷؛ تجدیدنظر مستقل: پیشنهاد تحلیلی نویسنده
۳	نبود شفافیت فرایندی و اسنادی	قضاوت شهودی ⇄ شواهد آماری و مستند	شواهد تجربهٔ فرایند: شیربگی و ساعدموچشی، ۱۳۹۷؛ مبنای هنجاری: هیکس و همکاران، ۲۰۱۵
۴	تعارض کمیت - کیفیت	انباشت امتیاز ⇄ اثرگذاری معرفتی	شواهد مرتبط: جمالی‌زواره و همکاران، ۱۳۹۷؛ قاسمی و همکاران، ۱۳۹۷؛ مبنای هنجاری: دورا، ۲۰۱۲
۵	تناقض ملی - بین‌المللی	جهانی شدن ⇄ بومی‌سازی	مبنای هنجاری: هیکس و همکاران، ۲۰۱۵؛ مطالعهٔ تطبیقی مرتبط: جنوی و مردانی، ۱۴۰۳
۶	نادیده گرفتن تفاوت‌های زیرساختی و فرصت‌های پژوهشی	فرصت در دسترس ⇄ خروجی انتظاری	اصول پیشنهادی: اسدبگی و همکاران، ۱۴۰۱؛ مبنای هنجاری: ویلسدون و همکاران، ۲۰۱۵
۷	تعارض منافع ساختاری	انسجام شبکه قدرت ⇄ عدالت رویه‌ای	شواهد مرتبط با نابرابری فرصت: شادی‌طلب و ابراهیم‌پور، ۱۳۹۶؛ مدیریت تعارض: پیشنهاد نویسنده
۸	نبود شاخص‌های عینی برای سنجش تأثیر اجتماعی	مدل خطی کمی ⇄ ارزش‌گذاری چندبعدی	مبنای هنجاری: دورا، ۲۰۱۲؛ شواهد تطبیقی مرتبط: جنوی و مردانی، ۱۴۰۳
۹	ابهام در تعریف نخبگی، برجستگی و رهبری علمی	نقش‌های راهبردی ⇄ معیارهای صوری نویسندگی	پشتوانهٔ مفهومی: حیدری، ۱۴۰۳؛ الگوی بومی مرتبط: حسنی آهنگر و همکاران، ۱۴۰۲
۱۰	ضعف ارزیابی بیرونی و بازخورد چندجانبه	خودتحکیمی بسته ⇄ بازخورد چندجانبه	شواهد مرتبط با بازخورد: کمالی و همکاران، ۲۰۱۴؛ ارزیابی بیرونی هیئت: پیشنهاد نویسنده

در ادامه، هر یک از این ده چالش ساختاری به‌طور جداگانه تحلیل می‌شوند. برای هر چالش، ابتدا صورت مسئله تبیین می‌گردد، سپس پیامدهای آن بر عدالت و کارآمدی نظام ارزیابی بررسی می‌شود و در پایان، راهکارهای اصلاحی متناسب با الزامات الگوی نوین و هوشمند ارزیابی علمی ارائه می‌گردد.

۲.۱. تصمیم‌گیری غیرتخصصی، نادیده‌گرفتن تفاوت‌های رشته‌ای و مرز شایستگی داوران

یکی از چالش‌های مطرح در ادبیات ارزیابی، تصمیم‌گیری دربارهٔ پرونده‌های علمی بدون اتکای کافی به تخصص هم‌رشته یا هم‌حوزه است. پژوهش‌های مربوط به علوم انسانی و هنر، ضرورت انطباق معیارها با ماهیت رشته و تقویت حضور تخصص مرتبط در ارزیابی را نشان می‌دهند (جنوی و مردانی، ۱۴۰۳؛ صفرپور و همکاران، ۱۴۰۱؛ صمدی و همکاران، ۱۳۹۸). مانیفست لایدن نیز تفاوت شیوه‌های انتشار و استناد در رشته‌ها را به رسمیت می‌شناسد (هیکس و همکاران، ۲۰۱۵). بر این اساس، اعتبار

داوری به رابطهٔ تخصص ارزیاب با موضوع پرونده وابسته است؛ فراوانی تصمیم‌های غیرتخصصی در دانشگاه‌ها، مسئله‌ای مستقل و نیازمند بررسی تجربی است.

عضویت در هیئت ممیزه اختیار نهادی ایجاد می‌کند، اما به‌خودی‌خود به معنای صلاحیت داوری دربارهٔ همهٔ حوزه‌های دانشی نیست. از منظر تحلیلی، اگر رأی اکثریت غیرمتخصص بدون استدلال مرتبط بتواند نظر کارشناسان هم‌رشته را کنار بگذارد، میان قدرت نهادی و صلاحیت معرفتی شکاف پدید می‌آید. چنین موقعیتی باید از مواردی تفکیک شود که مخالفت با نظر متخصصان بر دلایل روشن، مستند و قابل بررسی استوار است. مسئله، حذف داوری جمعی نیست؛ بلکه روشن کردن حدود و مبنای آن است (حیدری، ۱۴۰۳؛ هیکس و همکاران، ۲۰۱۵).

بنابراین، مسئله اصلی تنها حضور یا عدم حضور متخصصان در جلسات نیست، بلکه وزن واقعی نظر آنان در تصمیم نهایی است. نظام ممیزی نیازمند سازوکاری است که در آن نظر متخصصان هم‌رشته صرفاً جنبه مشورتی نداشته باشد و نادیده‌گرفتن آن مستلزم ارائه استدلالی مکتوب، روشن و قابل اعتراض باشد. پیامدهای این چالش عبارت است از: تعمیم مکانیکی شاخص‌های یک رشته به رشته‌های دیگر، کم‌ارزش تلقی شدن تولیدات مهمی مانند کتاب‌های مرجع و گزارش‌های سیاستی، و کاهش اعتماد دانشگاهیان به عقلانیت نظام ارزیابی.

با این حال، دامنه این چالش از «تخصص هم‌رشته» فراتر می‌رود و به «مرز شایستگی اعضای هیئت ممیزه» بازمی‌گردد. حتی داور متخصص نیز تنها زمانی صلاحیت کامل داوری را دارد که به اصولی چون خودآگاهی معرفتی (پذیرش خطاپذیری خود)، رعایت حق دفاع متقاضی، روش‌مندی در ارزیابی و پاسخگویی نهادی پایبند باشد. فقدان این شایستگی‌های مکمل، مصداق دیگر عقلانیت بسته است؛ جایی که صرف عضویت نهادی و اقتدار جمعی، جایگزین داوری منصفانه و مستدل می‌شود. از این رو، گذار از وضعیت مسئله‌دار به وضعیت مطلوب، افزون بر بازطراحی نسبت «تخصص و حق رأی»، مستلزم نهادینه‌سازی خودارزیابی، بازخوردپذیری و تضمین عدالت رویه‌ای در خود هیئت ممیزه است.

راهکار، بازطراحی ساختاری نسبت میان «تخصص»، «شایستگی داوری» و «حق رأی» است. باید میان حق حضور، حق اظهار نظر، حق نظارت و حق رأی تعیین‌کننده تفکیک قائل شد. همه اعضا می‌توانند در صیانت از عدالت رویه‌ای نقش داشته باشند، اما داوری درباره کیفیت علمی آثار باید به متخصصان همان رشته سپرده شود. اصول اصلاحی عبارت است از: الزام به حضور مؤثر متخصصان، وزن‌دهی بیشتر به رأی آنان، الزام اعضای غیرمتخصص به اعلام محدودیت صلاحیت خود،

مستندسازی موارد نادیده‌گرفتن رأی متخصصان، پرهیز از تعارض منافع و فراهم کردن امکان اعتراض مؤثر.

جدول ٤. خلاصهٔ چالش صلاحیت تخصصی و مرز شایستگی داوران

مؤلفه	الگوی مسئله‌دار مورد نقد	وضعیت مطلوب
مبنای رأی	اکثریت عددی فارغ از تخصص	رأی مبتنی بر صلاحیت معرفتی
نقش متخصصان هم‌رشته	حضور تشریفاتی، بدون وزن	نقش محوری در تصمیم نهایی
جایگاه اعضای غیرمتخصص	رأی تعیین‌کننده درباره کیفیت	نظارت بر فرایند و عدالت رویه‌ای
مرز شایستگی داوران	یکی‌گرفتن عضویت نهادی با صلاحیت داوری	آگاهی از حدود صلاحیت و پرهیز از داوری نامرتبط
راهکار اصلاحی	توصیه کلی به توجه به تخصص	بازتعریف ساختاری نسبت تخصص، شایستگی و رأی

۲.۲. کاستی در تجدیدنظر مؤثر و جبران خطا

هیچ فرایند داوری در ارزیابی علم از احتمال خطا مصون نیست. خطا ممکن است از برداشت نادرست مستندات، کم‌توجهی به تفاوت‌های رشته‌ای، غلبهٔ شاخص‌های صوری یا تعارض منافع ناشی شود. تأکید بر بازبینی منظم شاخص‌ها و پاسخ‌گویی در ادبیات سنجش مسئولانه، مبنایی برای اندیشیدن به سازوکار اصلاح تصمیم فراهم می‌کند (هیکس و همکاران، ۲۰۱۵؛ ویلسدون و همکاران، ۲۰۱۵). در این مقاله، استقلال مرجع تجدیدنظر به‌عنوان یک پیشنهاد نهادی مطرح می‌شود.

در نظام ممیزی ایران، پرسش اساسی آن است که آیا سازوکار تجدیدنظر به‌گونه‌ای طراحی شده که بتواند خطاها را شناسایی و اصلاح کند، یا صرفاً به مرحله‌ای تشریفاتی تبدیل شده است. تجدیدنظر مؤثر نیازمند سه ویژگی است: استقلال مرجع بازبینی از مرجع اولیه، امکان ارائه دفاعیات و مستندات تکمیلی توسط متقاضی پیش از تثبیت رأی، و الزام به ارائه استدلال روشن و مکتوب درباره پذیرش یا رد اعتراض.

اگر بازبینی صرفاً با همان ترکیب یا بدون ارزیابی مستقل استدلال اولیه انجام شود، احتمال خودتأییدی نهادی افزایش می‌یابد. همچنین تأخیر در ارتقا یا از دست رفتن فرصت‌های حرفه‌ای، ضرورت بررسی امکان جبران آثار خطای احرازشده را مطرح می‌کند. احراز نبود یا ناکارآمدی سازوکارهای موجود در هر دانشگاه، نیازمند بررسی آیین‌نامه و پرونده‌های همان نهاد است و از تحلیل سندی حاضر به‌تنهایی نتیجه نمی‌شود.

راهکارهای اصلاحی عبارت است از: استقلال مرجع تجدیدنظر، الزام به ارائه رأی مستدل در مرحله تجدیدنظر، ایجاد امکان دفاع مؤثر پیش از صدور رأی نهایی، ثبت و ضبط مستند جلسات داوری، انتشار گزارش‌های دوره‌ای از عملکرد مرحله تجدیدنظر، پیش‌بینی جبران خسارت در موارد خطای احراز شده، و ایجاد بانک تجربه‌های آموخته شده از خطاهای داوری.

جدول ۵. خلاصهٔ چالش تجدیدنظر و جبران خطا

مؤلفه	الگوی مسئله‌دار مورد نقد	وضعیت مطلوب
مرجع تجدیدنظر	همان ترکیب یا منطق اولیه	مستقل از مرجع بدوی
امکان دفاع متقاضی	دفاع پس از رأی منفی	دفاع پیش از تثبیت رأی
جبران خسارت	نبود یا ناکارآمدی سازوکار	جبران خسارت‌های حرفه‌ای و زمانی
پیامد اصلی	خودتأییدی نهادی	یادگیری سازمانی

۲.۳. نبود شفافیت فرایندی و اسنادی

شفافیت شرط نظارت، اعتراض مؤثر و اعتماد به ارزیابی است. در تحلیل نظام ممیزی باید سه سطح از آن را تفکیک کرد: شفافیت رویه‌ای، یعنی روشن بودن مراحل و حقوق متقاضی؛ شفافیت مستندی، یعنی دسترسی مجاز به گزارش‌های کارشناسی و دلایل تصمیم؛ و شفافیت استدلالی، یعنی قابل فهم بودن مبنای پذیرش یا رد پرونده. مطالعات تجربه‌زیسته، ابهام و دشواری‌های فرایند ارتقا را گزارش می‌کنند و ادبیات ارزیابی مسئولانه بر قابلیت بررسی داده‌ها و فرایندها تأکید دارد (روحانی و رشیدی، ۱۳۹۷؛ شیربگی و ساعدموچشی، ۱۳۹۷؛ هیکس و همکاران، ۲۰۱۵).

نتیجه، شکل‌گیری «محرمانگی ساختاری» است که فرایند ممیزی را به جعبه‌ای سیاه تبدیل می‌کند. رأی فاقد استدلال، قابل راستی‌آزمایی نیست، قابل بازبینی مؤثر نیست و ماهیت علمی خود را از دست می‌دهد. از منظر عدالت رویه‌ای، رأیی که مستند و مستدل نباشد، حتی اگر از نظر محتوایی درست باشد، با مشکل مشروعیت مواجه است.

فرهنگ محرمانگی موجود، گاه با توجیهاتی مانند حفظ احترام افراد یا جلوگیری از تنش توجیه می‌شود، اما این توجیه‌ها قانع‌کننده نیستند. شفافیت شرط احترام واقعی به کرامت حرفه‌ای متقاضی است و پنهان‌کاری اغلب بی‌اعتمادی را تشدید می‌کند.

راهکارهای ساختاری عبارت است از: الزام به ارائه رأی مستدل، مکتوب و تفصیلی؛ دسترسی متقاضی به مستندات کامل فرایند (با رعایت محرمانگی ضروری)؛ ثبت نظام‌مند آرای تفکیکی اعضا؛

ایجاد سامانه شفافیت و پاسخگویی ممیزی؛ ثبت و مستندسازی جلسات داوری برای مراجع نظارتی؛ و انتشار گزارش‌های دوره‌ای از عملکرد فرایند ممیزی.

جدول ٦. خلاصهٔ چالش شفافیت فرایندی و اسنادی

مؤلفه	الگوی مسئله‌دار مورد نقد	وضعیت مطلوب
شفافیت رویه‌ای	مبهم بودن مراحل	روشن بودن مراحل و حقوق متقاضی
شفافیت مستندی	عدم دسترسی به مستندات	دسترسی به مستندات با رعایت محرمانگی
شفافیت استدلالی	رأی بدون توضیح مبنای تخصصی	استدلال مکتوب و قابل راستی‌آزمایی
پیامد اصلی	نقض حق دادرسی، کاهش اعتماد	مشروعیت علمی، پاسخگویی

۲.٤. تعارض کمیت/ کیفیت

یکی از چالش‌های پایدار ارزیابی، نسبت شاخص‌های کمی با داوری کیفی است. در نظام امتیازی، کسب حدنصاب می‌تواند شرط ورود به مرحلهٔ ارزیابی کیفی باشد و الزاماً به معنای احراز همهٔ شرایط ارتقا نیست. مسئله زمانی پدید می‌آید که این نسبت و معیارهای کیفی از پیش روشن نشده باشند یا برای رد پرونده استدلال مستند ارائه نشود. نقد کمیت‌گرایی در مطالعات ایرانی و اسناد ارزیابی مسئولانه، بر ضرورت روشن کردن این نسبت دلالت دارد (جمالی‌زواره و همکاران، ۱۳۹۷؛ قاسمی و همکاران، ۱۳۹۷؛ دورا، ۲۰۱۲).

این وضعیت، شکافی میان معیارهای مکتوب رسمی و معیارهای ضمنی و غیرمکتوب ایجاد می‌کند. معیارهای ضمنی ممکن است در ذهن اعضای هیئت ممیزه شکل بگیرند و در تصمیم‌گیری نهایی نقش تعیین‌کننده پیدا کنند، بی‌آنکه برای متقاضی روشن شده باشند. در ادبیات ارزیابی، هرگاه نظام سنجش نتواند نسبت میان حدنصاب، امتیاز مازاد و تصمیم نهایی را توضیح دهد، اعتبار آن با تردید مواجه می‌شود.

علاوه بر این، نظام‌های سنتی در ادغام شاخص‌های نوین علم‌سنجی ناتوان‌اند. در علوم انسانی و اجتماعی، اثرگذاری علمی همیشه در قالب تعداد بالای استناد ظاهر نمی‌شود؛ کتاب، گزارش سیاستی و مشارکت در گفتمان عمومی نیز بخشی از اثرگذاری هستند.

راهکارها عبارت است از: هم‌ترازی ضوابط مکتوب و رویه‌های واقعی داوری، جایگاه‌دهی عینی به شاخص‌های علم‌سنجی رشته‌محور، تعریف عملیاتی تفاوت میان حد کفایت، عملکرد برتر و عملکرد استثنایی، و ترکیب داوری کیفی با شواهد کمی معتبر.

جدول ۷. خلاصهٔ چالش رابطهٔ کمیت و کیفیت

مؤلفه	الگوی مسئله‌دار مورد نقد	وضعیت مطلوب
نسبت کمیت و کیفیت	جدایی نهادینه و ابهام	ترکیب شفاف شواهد کمی و داوری کیفی
نقش حدنصاب‌ها	معیار تقریباً نهایی	شرط ورود به ارزیابی، نه جایگزین داوری
معیارهای ضمنی	نقش تعیین‌کننده بدون شفافیت	حذف و جایگزینی با شاخص‌های تصریح‌شده
پیامد اصلی	کاهش انگیزه، بی‌اعتمادی	افزایش انگیزه، شفافیت و عدالت

۲.۵. تناقض ملی- بین‌المللی

در نظام ارزیابی ایران، تعارضی حل‌نشده میان دو الزام وجود دارد: از یک سو، تأکید بر نمایه‌شدن در پایگاه‌های بین‌المللی، انتشار در مجلات خارجی و شاخص‌های استنادی جهانی؛ از سوی دیگر، رسالت بنیادین علوم انسانی و اجتماعی در فهم و حل مسائل ملی و محلی. نظام ارزیابی موجود نسبت میان این دو نوع ارزش را به‌صورت روشن و عادلانه تعریف نکرده است.

پژوهشی که به حل مسئله‌ای ملی کمک می‌کند، حتی اگر به زبان فارسی منتشر شده باشد، ممکن است اثرگذاری اجتماعی مهمی داشته باشد. اگر محل انتشار یا نمایه‌شدن بین‌المللی، مستقل از محتوای اثر، وزن نامتناسبی پیدا کند، خطر کم‌ارزش شدن پژوهش بومی و فاصله گرفتن موضوعات پژوهش از نیازهای جامعه افزایش می‌یابد. اصل صیانت از پژوهش‌های مرتبط با مسائل محلی در مانیفست لیدن و مطالعات تطبیقی معیارهای علوم انسانی، پشتوانهٔ این نقد است (هیکس و همکاران، ۲۰۱۵؛ جنوی و مردانی، ۱۴۰۳).

جدول ۸. خلاصهٔ چالش ارزش‌گذاری ملی و بین‌المللی

مؤلفه	الگوی مسئله‌دار مورد نقد	وضعیت مطلوب
نسبت بین‌المللی و ملی	تعارض حل‌نشده	مدل ارزش‌گذاری دو وجهی
بیگانگی پژوهشی	فاصله از مسائل ملی	حفظ پیوند با جامعه
اثرگذاری اجتماعی	نادیده گرفته می‌شود	شاخص‌های عینی (ارجاع در قوانین، اسناد رسمی)
پیامد اصلی	تضعیف علوم انسانی بومی	تقویت پیوند دانشگاه با نیازهای ملی

راهکار، عبور از دوگانه «جهانی یا بومی» به سمت مدل ارزش‌گذاری دو وجهی است. در این مدل، پژوهش‌ها هم از حیث حضور در نظام علمی جهانی و هم از حیث اثرگذاری ملی ارزیابی می‌شوند. شاخص‌هایی مانند ارجاع در قوانین و اسناد رسمی، تأثیر بر سیاست‌گذاری عمومی، و تولید دانش بومی

باید در کنار شاخص‌های بین‌المللی وزن مشخصی داشته باشند. همچنین تدوین پیوست‌های تخصصی رشته‌ای، از یکسان‌انگاری رشته‌ها جلوگیری می‌کند.

۲.٦. نادیده گرفتن تفاوت‌های زیرساختی و فرصت‌های پژوهشی

تولید علم در بستر نهادی و زیرساختی مشخصی شکل می‌گیرد. امکانات، بودجه، بار آموزشی، دسترسی به داده و شبکه‌های همکاری بر فرصت‌های پژوهشی اثر می‌گذارند. مقایسهٔ خروجی‌ها بدون توجه کافی به این زمینه‌ها می‌تواند تفاوت فرصت را با تفاوت شایستگی خلط کند. توجه به واقعیت دانشگاه‌ها در اصول پیشنهادی آیین‌نامه و تأکید بر تنوع و زمینه در سنجش مسئولانه، از ارزیابی زمینه‌مند پشتیبانی می‌کند (اسدبگی و همکاران، ۱۴۰۱؛ ویلسدون و همکاران، ۲۰۱۵).

این رویکرد به بازتولید نابرابری‌های ساختاری منجر می‌شود. پژوهشگری که در دانشگاهی کم‌برخوردار، با محدودیت امکانات، بار آموزشی سنگین و دسترسی محدود به داده‌ها فعالیت می‌کند، با پژوهشگری در دانشگاهی برخوردار که از بودجه گسترده، آزمایشگاه‌های پیشرفته و شبکه‌های قدرتمند همکاری برخوردار است، با معیارهای یکسان سنجیده می‌شود. چنین مقایسه‌ای، اگرچه در ظاهر برابر است، در عمل ناعادلانه است. فرصت‌های پژوهشی تنها به امکانات مادی محدود نیستند. دسترسی به شبکه‌های علمی، اعتبار سازمانی دانشگاه، فرصت‌های همکاری بین‌المللی، و حتی میزان شناخته‌شدن نام دانشگاه در فضای علمی، همگی بخشی از سرمایه نهادی محسوب می‌شوند که به‌صورت نابرابر توزیع شده‌اند.

جدول ۹. خلاصهٔ چالش تفاوت فرصت‌های پژوهشی

مؤلفه	الگوی مسئله‌دار مورد نقد	وضعیت مطلوب
نگاه به عملکرد	مقایسه خروجی خام بدون توجه به زمینه	ارزیابی زمینه‌مند و تعدیل فرصت پژوهشی
شاخص‌های تعدیل	کم‌توجهی یا نبود معیار روشن	سطح برخورداری، بار آموزشی، فرصت‌های شبکه‌ای
عدالت در ارزیابی	برابری صوری در معیارها	برابری واقعی در امکان تولید علم
پیامد اصلی	بازتولید نابرابری، تضعیف انگیزه	عدالت تعدیلی، کشف استعدادهای پیرامونی

راهکار، حرکت به سمت ارزیابی زمینه‌مند و تعدیل فرصت پژوهشی است. نظام ارزیابی باید میان «خروجی خام» و «عملکرد متناسب با فرصت‌ها» تمایز قائل شود و بپرسد: این تولیدات در چه شرایطی، با چه میزان حمایت و با چه محدودیت‌هایی پدید آمده‌اند؟ شاخص‌هایی مانند سطح برخورداری نهادی، بار آموزشی و اداری، ظرفیت پژوهشی محیط، فرصت‌های شبکه‌ای و حمایت نهادی از انتشار

باید در ارزیابی لحاظ شوند. عدالت در ارزیابی زمانی معنا می‌یابد که میان برابری در قواعد و نابرابری در فرصت‌ها تمایز گذاشته شود.

۲.۷. تعارض منافع ساختاری

تعارض منافع هنگامی مطرح است که منافع یا روابط شخصی، حرفه‌ای یا سازمانی بتوانند قضاوت بی‌طرفانهٔ عضو هیئت ممیزه را تحت تأثیر قرار دهند؛ برای نمونه، رابطهٔ نزدیک، همکاری مستقیم، رقابت یا اختلاف اداری مؤثر. وجود چنین وضعیتی لزوماً به معنای وقوع تخلف نیست، اما شناسایی، افشا و مدیریت آن برای اعتماد به ارزیابی ضروری است. در این مقاله، اعلام رسمی تعارض، ثبت آن و کناره‌گیری متناسب عضو ذی‌نفع، به‌عنوان سازوکارهای پیشنهادی مطرح می‌شوند.

در کنار تعارض منافع، سوگیری ناشی از ناآشنایی با موقعیت پژوهشگران کم‌برخوردار یا دور از شبکه‌های غالب نیز باید بررسی شود. این سوگیری را نمی‌توان صرفاً به دلیل نبود رابطهٔ شخصی، «تعارض منافع» نامید؛ زیرا این دو مفهوم سازوکار یکسانی ندارند. بااین‌حال، هر دو ممکن است بر بی‌طرفی یا پذیرش تصمیم اثر بگذارند. مطالعات مربوط به تجربهٔ زنان و تفاوت‌های رشته‌ای نشان می‌دهند که فرصت‌های حرفه‌ای و زمینهٔ فعالیت باید در تحلیل ارزیابی دیده شوند (شادی‌طلب و ابراهیم‌پور، ۱۳۹۶؛ نوروزی چاکلی، ۱۳۹۹). ادعای تبعیض علیه گروهی معین، از جمله پژوهشگران مهاجر، به شواهد تجربی مستقل نیاز دارد.

جدول ۱۰. خلاصهٔ چالش تعارض منافع و سوگیری

مؤلفه	الگوی مسئله‌دار مورد نقد	وضعیت مطلوب
اعلام تعارض منافع	نبود یا ناکارآمدی سازوکار	الزام به اعلام رسمی و ثبت
کناره‌گیری	قاعده روشنی وجود ندارد	خروج عضو ذی‌نفع از رأی‌گیری
سوگیری ناشی از ناآشنایی با موقعیت متقاضی	نادیده گرفته می‌شود	مدیریت سوگیری و ارزیابی زمینه‌مند، جدا از مدیریت تعارض منافع
حق اعتراض متقاضی	نبود یا ناکارآمدی سازوکار	امکان اعتراض به ترکیب ارزیابان

راهکار، طراحی چارچوب الزام‌آوری است که سوگیری ناشی از حاشیه‌نشینی، مهاجرت و جابه‌جایی را نیز شامل شود: اعلام رسمی تعارض منافع، ثبت در مستندات، کناره‌گیری عضو ذی‌نفع، حق اعتراض متقاضی به ترکیب ارزیابان، و مرجع مستقل رسیدگی. همچنین ارزیابی زمینه‌مند پرونده‌های افراد مهاجر یا جابه‌جاشده (با توضیح فرصت‌ها و محدودیت‌های پیشین) و تنوع‌بخشی به

ترکیب هیئت‌های ممیزه با حضور استادانی از دانشگاه‌های پیرامونی و دارای تجربه مهاجرت، از اقدامات ضروری است. تعارض منافع نباید اتهام اخلاقی، بلکه وضعیتی نهادی تلقی شود که نیازمند پیشگیری، افشا و مدیریت است.

۲.۸. نبود شاخص‌های عینی برای سنجش تأثیر اجتماعی

در رویکردهای مسئولانهٔ ارزیابی، ارزش پژوهش به تعداد مقاله، محل انتشار و شمار استناد محدود نمی‌شود. پژوهش‌های علوم انسانی و اجتماعی می‌توانند در فهم مسائل اجتماعی، سیاست‌گذاری، گفت‌وگوی عمومی و حل مسائل فرهنگی و آموزشی نقش داشته باشند. مطالعات تطبیقی نیز تنوع فعالیت‌های آموزشی، پژوهشی و خدماتی قابل ارزیابی را نشان می‌دهند (جنوی و مردانی، ۱۴۰۳؛ طاهری، ۱۴۰۲؛ دورا، ۲۰۱۲). مسئله، تعیین شواهد معتبر برای این اثرگذاری و جلوگیری از جایگزینی یک شاخص ساده با شاخصی ساده‌تر است.

فقدان شاخص‌های عینی برای سنجش تأثیر اجتماعی، نظام ارزیابی را به سمت شاخص‌گرایی محدود سوق می‌دهد. آنچه قابل شمارش است، ارزشمندتر تلقی می‌شود، حتی اگر اثرگذاری واقعی کمتری داشته باشد. همچنین پژوهشگران به سمت فعالیت‌هایی هدایت می‌شوند که در نظام امتیازدهی قابل مشاهده‌ترند، نه الزاماً فعالیت‌هایی که برای جامعه ضروری‌ترند.

راهکار، حرکت به سمت الگوی چندبعدی ارزیابی اثرگذاری پژوهش است. شاخص‌های قابل استفاده عبارت‌اند از: ارجاع به آثار پژوهشگر در قوانین و اسناد رسمی، استفاده از نتایج پژوهش در سیاست‌گذاری عمومی، مشارکت در تدوین برنامه‌های ملی، همکاری مستند با نهادهای اجرایی و مدنی، و نقش در شکل‌دهی به گفتمان عمومی. این شاخص‌ها باید مستند، قابل ارجاع به فعالیت‌های پژوهشی مشخص، و با داوری تخصصی همراه باشند.

جدول ۱۱. خلاصهٔ چالش سنجش تأثیر اجتماعی

مؤلفه	الگوی مسئله‌دار مورد نقد	وضعیت مطلوب
مدل ارزیابی	تک‌بعدی (انتشار-استناد)	چندبعدی (شامل اثرگذاری اجتماعی)
شاخص‌های تأثیر اجتماعی	کم‌توجهی یا نبود معیار روشن	ارجاع در قوانین، اسناد رسمی، مشارکت در سیاست‌گذاری
پیامد اصلی	شاخص‌گرایی محدود، نادیده گرفتن کارکرد اجتماعی علم	سنجش واقعی‌تر کیفیت و اثرگذاری

۲.۹. ابهام در تعریف رهبری علمی، برجستگی و نخبگی

ابهام در تعریف و عملیاتی‌سازی «رهبری علمی»، «برجستگی علمی» و «نخبگی دانشگاهی» می‌تواند به ناهماهنگی در ارزش‌گذاری منجر شود. ارزیابی این مفاهیم به تصریح مصداق و شواهد نیاز دارد؛ نمی‌توان تنها از جایگاه نویسندگی یا شمار آثار، کیفیت همهٔ نقش‌های علمی را استنتاج کرد. بحث چندبعدی بودن شایستگی علمی و طراحی الگوهای بومی ارتقا، پشتوانهٔ توجه به این مسئله است (حیدری، ۱۴۰۳؛ حسنی آهنگر و همکاران، ۱۴۰۲).

در بسیاری از فرایندهای ارزیابی، رهبری علمی به‌طور ضمنی با جایگاه فرد در مقالات علمی سنجیده می‌شود؛ به ویژه با تأکید بر نویسنده اول، نویسنده مسئول یا سهم ظاهری در تولید مقاله. اما رهبری علمی در معنای دقیق‌تر، ناظر بر توانایی فرد در جهت‌دهی فکری، سازماندهی ظرفیت‌های پژوهشی، ایجاد سنت علمی، پرورش سرمایه انسانی، و گشودن افق‌های نو در یک حوزه معرفتی است. سرپرستی پایدار یک گروه پژوهشی، تربیت دانشجویان دکتری موفق، ایجاد شبکه‌های همکاری ملی و بین‌المللی، و نهادسازی علمی از مصادیق مهم رهبری علمی هستند که در نظام امتیازدهی رسمی کمتر دیده می‌شوند. بی‌توجهی به این ابعاد، به «سوگیری ضد رهبری علمی» در نظام ارزیابی منجر می‌شود. استادانی که زمان خود را صرف هدایت پروژه‌ها و تربیت پژوهشگران می‌کنند، ممکن است در مقایسه با تولیدکنندگان انفرادی مقاله، کمتر به رسمیت شناخته شوند.

راهکار، بازتعریف مفاهیم رهبری، برجستگی و نخبگی در قالب معیارهای چندبعدی، مستند و قابل ارزیابی است. شاخص‌هایی مانند راهبری پژوهشی، تربیت سرمایه انسانی، نهادسازی علمی، اثرگذاری بر اجتماع علمی، و مرجعیت فکری باید در کنار تولیدات فردی مورد توجه قرار گیرند. نظام ارزیابی باید بپرسد: فرد چه مسیری را گشوده، چه ظرفیتی را ساخته، چه نسلی را تربیت کرده، و چه اثری بر آینده دانش برجای گذاشته است؟

جدول ۱۲. خلاصهٔ چالش تعریف رهبری علمی و برجستگی

مؤلفه	الگوی مسئله‌دار مورد نقد	وضعیت مطلوب
تعریف رهبری علمی	ابهام مفهومی، فروکاست به جایگاه نویسندگی	تعریف چندبعدی (راهبری پژوهشی، تربیت، نهادسازی)
شاخص‌های ارزیابی	تعداد مقاله و جایگاه نویسندگی	ترکیب شاخص‌های فردی، تربیتی و راهبردی
پیامد اصلی	سوگیری ضد رهبری علمی، تضعیف فعالیت‌های زیرساختی	به رسمیت شناختن نقش‌های راهبردی در توسعه علم

۲.۱۰. ضعف ارزیابی بیرونی و بازخورد ۳۶۰ درجه

ارزیابی‌پذیری نهاد ارزیاب، از الزامات پاسخ‌گویی و یادگیری نهادی است. بحث این مقاله آن است که کیفیت عملکرد هیئت‌های ممیزه نیز باید موضوع بررسی دوره‌ای قرار گیرد؛ از جمله از نظر شفافیت، استدلال‌مندی و اصلاح‌پذیری. توصیه به بازبینی منظم شیوهٔ ارزیابی در ادبیات سنجش مسئولانه، مبنایی برای این پیشنهاد فراهم می‌کند (هیکس و همکاران، ۲۰۱۵؛ ویلسدون و همکاران، ۲۰۱۵). بااین‌حال، ادعای مصونیت مطلق همهٔ هیئت‌ها از نظارت بیرونی، بدون بررسی اسناد و عملکرد نهادهای مربوط، قابل اثبات نیست.

اگر نهاد ممیزی تنها مرجع تفسیر معیارها و داوری دربارهٔ کفایت عملکرد خود باشد، خطر بسته شدن چرخهٔ بازخورد افزایش می‌یابد. بازخورد چندجانبه از داوران تخصصی، متقاضیان پیشین و دیگر ذی‌نفعان می‌تواند اطلاعاتی دربارهٔ کیفیت فرایند فراهم کند. این بازخورد باید با رعایت محرمانگی و تمرکز بر فرایند اجرا شود تا رضایت از نتیجهٔ شخصی، جای ارزیابی کیفیت تصمیم‌گیری را نگیرد. شواهد کمالی و همکاران دربارهٔ کاربرد محدود بازخورد، اهمیت تفکیک ارزشیابی اداری از بهبود عملکرد را نشان می‌دهد، هرچند موضوع آن مطالعه عیناً ارزیابی هیئت ممیزه نبوده است (کمالی و همکاران، ۲۰۱۴).

راهکارهای پیشنهادی عبارت است از: انجام ممیزی بیرونی ادواری از عملکرد هیئت‌های ممیزه توسط نهادهای مستقل، طراحی شاخص‌های کیفیت تصمیم‌گیری (شفافیت، استدلال‌مندی، ثبات رویه)، استقرار بازخورد ۳۶۰ درجه[1] پس از خاتمه پرونده با تمرکز بر فرایند (نه نتیجه)، ایجاد مسیر اعتراض مستقل با تفکیک مرجع رسیدگی از مرجع صادرکننده رأی، و انتشار سالانه گزارش‌های حکمرانی ممیزی شامل آمارها و الگوهای تصمیم‌گیری.

جدول ۱۳. خلاصهٔ چالش ارزیابی بیرونی و بازخورد

مؤلفه	الگوی مسئله‌دار مورد نقد	وضعیت مطلوب
ارزیابی هیئت ممیزه	مصونیت از ارزیابی بیرونی	ممیزی بیرونی ادواری، بازخورد ۳۶۰ درجه
یادگیری نهادی	نبود یا ناکارآمدی سازوکار	ثبت و تحلیل خطاها، بهبود مستمر
شفافیت عملکرد	نبود یا ناکارآمدی سازوکار	انتشار گزارش‌های سالانه حکمرانی ممیزی
پیامد اصلی	خودبستگی نهادی، تکرار خطاها	پاسخگویی، یادگیری، مشروعیت

1. 360-degree feedback

۲.۱۱. بحث و تطبیق یافته‌ها با پیشینه

در محور تخصص و تفاوت‌های رشته‌ای، صورت‌بندی چالش نخست و ششم با نتایج جنوی و مردانی، صفرپور و همکاران و صمدی و همکاران هم‌سو است: معیارهای یکسان لزوماً تنوع فعالیت‌ها و زمینه‌های تولید دانش را بازنمایی نمی‌کنند. این مقاله از این شواهد به ضرورت توجه به وزن تخصص در تصمیم نهایی می‌رسد؛ بااین‌حال، مقدار مناسب این وزن از مطالعات یادشده استخراج نشده و نیازمند طراحی و اعتبارسنجی است (جنوی و مردانی، ۱۴۰۳؛ صفرپور و همکاران، ۱۴۰۱؛ صمدی و همکاران، ۱۳۹۸).

در محور کمیت و کیفیت، چالش چهارم با نقد شاخص‌محوری در دورا و مانیفست لایدن و با گزارش پیامدهای انگیزشی نظام انتشار در پژوهش قاسمی و همکاران ارتباط دارد. نقطهٔ اشتراک، محدودیت استنتاج کیفیت از شاخص‌های صوری است. دلالت مقاله آن است که حدنصاب باید همراه با معیارهای کیفی از پیش اعلام‌شده تفسیر شود؛ بنابراین، صرف رد شدن پرونده‌ای با امتیاز بالا، بدون بررسی سایر معیارها، شاهد کافی برای ناعادلانه بودن تصمیم نیست (دورا، ۲۰۱۲؛ هیکس و همکاران، ۲۰۱۵؛ قاسمی و همکاران، ۱۳۹۷).

در محور فرایند و هوشمندسازی، مطالعهٔ کمالی و همکاران به تناسب ابزار و بازخورد می‌پردازد و پژوهش‌های کومار و جین و آدوومی و همکاران ظرفیت سامانه‌های دیجیتال را نشان می‌دهند. تفاوت تأکید مقالهٔ حاضر، طرح پرسش از حکمرانی این سامانه‌ها و حدود اختیار ارزیاب است. (کمالی و همکاران، ۲۰۱۴؛ کومار و جین، ۲۰۱۸؛ آدوومی و همکاران، ۲۰۲۱).

جدول ١٤. مقایسهٔ سه محور یافته‌ها با پژوهش‌های پیشین

محور	پیشینهٔ مرتبط	اشتراک و دلالت تحلیلی
تخصص و تفاوت رشته‌ای	جنوی و مردانی، ۱۴۰۳؛ صفرپور و همکاران، ۱۴۰۱؛ صمدی و همکاران، ۱۳۹۸	تناسب معیارها با ماهیت رشته؛ وزن تخصص در تصمیم نهایی، پیشنهاد قابل آزمون این مقاله است.
کمیت و کیفیت	قاسمی و همکاران، ۱۳۹۷؛ دورا، ۲۰۱۲؛ هیکس و همکاران، ۲۰۱۵	محدودیت شاخص‌های صوری؛ ضرورت اعلام نسبت حدنصاب و معیارهای کیفی از پیش.
فرایند و هوشمندسازی	کمالی و همکاران، ۲۰۱۴؛ کومار و جین، ۲۰۱۸؛ آدوومی و همکاران، ۲۰۲۱	تناسب ابزار و بازخورد و ظرفیت دیجیتال؛ خودکارسازی به‌تنهایی اعتبار تصمیم را تضمین نمی‌کند.

جدول ۱۵. جمع‌بندی الگوی مورد نقد و چشم‌انداز پیشنهادی

مؤلفه	الگوی بسته مورد نقد	چشم‌انداز پیشنهادی
منطق کلی ارزیابی	اتکا به امتیازهای خام، قضاوت شهودی و اقتدار جمعی	ترکیب شواهد عینی، داوری تخصصی و تحلیل زمینه‌مند
نقش حدنصاب‌ها	معیار تقریباً نهایی برای تشخیص شایستگی	شرط اولیه ورود به ارزیابی، نه جایگزین داوری کیفی
شفافیت	محرمانگی صورت جلسه‌ها، آرای تفکیکی و مبانی تصمیم	دسترسی به مستندات، استدلال‌ها و دلایل رأی
تجدیدنظر	بازبینی محدود، کم‌اثر یا توسط همان منطق اولیه	هیئت مستقل، ترکیب متفاوت و امکان واقعی اصلاح رأی
ارزیابی هیئت ممیزه	مصونیت نسبی از ارزیابی بیرونی	بازخورد ۳۶۰ درجه، ممیزی خارجی و پاسخگویی نهادی
نوع نظام ارزیابی	شمارشگر مکانیکی مقالات	سنجشگر هوشمند سرمایه علمی
پیامد نهادی	کاهش اعتماد، افزایش احساس بی‌عدالتی و تضعیف مشروعیت	افزایش اعتماد، عدالت رویه‌ای و مشروعیت علمی تصمیم‌ها

۳. نتیجه‌گیری

تحلیل حاضر چالش‌های نظام ارزیابی و ارتقای اعضای هیئت علمی را در پیوند با صلاحیت داور، معیار ارزش‌گذاری و فرایند تصمیم‌گیری صورت‌بندی کرد. بر اساس این چارچوب، اصلاح تعداد امتیازها یا حدنصاب‌ها، به‌تنهایی برای پاسخ دادن به همهٔ مسائل کافی نیست؛ کیفیت استدلال، تناسب رشته‌ای معیارها، دسترسی مجاز به مستندات و امکان اصلاح تصمیم نیز باید بررسی شوند. این نتیجه، جمع‌بندی تحلیلی متون بررسی‌شده است و به معنای اثبات عملکرد یکسان همهٔ هیئت‌های ممیزه نیست.

ده چالش مطرح‌شده نشان می‌دهند که آسیب‌پذیری یک نظام ارزیابی می‌تواند در چند سطح رخ دهد: نسبت قدرت نهادی و تخصص، تفسیر شواهد کمی و کیفی، توجه به زمینه و فرصت، و پاسخ‌گویی خود نهاد ارزیاب. غلبهٔ منطق بسته و کم‌پاسخ‌گو، تبیین پیشنهادی مقاله برای ارتباط این مسائل است. سنجش قدرت این تبیین و تعیین سهم عوامل فردی، اجرایی و ساختاری به مطالعهٔ پرونده‌های واقعی و مقایسهٔ دانشگاه‌ها نیاز دارد.

در مقابل، «منطق نوین و پاسخگوی ارزیابی» بر این اصل استوار است که هیچ نظام داوری‌ای خطاناپذیر نیست. اعتبار یک نظام ارزیابی نه در ادعای بی‌خطایی، بلکه در ظرفیت آن برای شفافیت، پاسخگویی، اصلاح‌پذیری و یادگیری نهادی است. در این منطق، داوری علمی باید بر پایه تخصص، مستندات، معیارهای روشن، امکان اعتراض مؤثر و پاسخگویی نهادی انجام شود. گذار از منطق بسته به

منطق نوین، مستلزم بازطراحی هم‌زمان در سه سطح است: سطح نشانه‌ها (رفع ده نقطه شکست ساختاری)، سطح چارچوب تحلیلی (بازنگری در پرسش‌ها، معیارها و رویه‌های داوری)، و سطح منطق نهادی (حرکت به سوی الگوی شفاف، تخصص‌محور، پاسخگو و یادگیرنده).

افق مطلوب این گذار، «نظام سنجش هوشمند سرمایه علمی» است. در چنین نظامی، ارزیابی اعضای هیئت علمی، از شمارش مکانیکی مقالات فراتر می‌رود و به سنجش کیفیت آثار، انسجام خط فکری، مرجعیت معرفتی، اثرگذاری علمی و اجتماعی، نقش در سیاست‌گذاری، توانایی در تربیت پژوهشگر، و گشودن مسئله‌های نو توجه می‌کند. پژوهشگر در این الگو نه صرفاً به‌عنوان تولیدکننده مقاله، بلکه به‌مثابه سازنده سرمایه علمی، تربیت‌کننده نسل آینده و کنشگر مؤثر در زیست‌بوم دانش ارزیابی می‌شود.

بنابراین، اعتماد به نظام ممیزی با روشن بودن معیارها، استدلال‌پذیری رأی، تناسب تخصص، امکان اعتراض مؤثر و پاسخ‌گویی نهادی تقویت می‌شود. هوشمندسازی می‌تواند به مستندسازی، ردیابی شواهد و پایش فرایند کمک کند، اما اثربخشی الگوی پیشنهادی باید پس از طراحی عملیاتی و اجرای آزمایشی سنجیده شود. تصمیم نهایی و مسئولیت علمی آن همچنان به داوری انسانی آگاهانه و قابل بررسی وابسته است.

۳.۱. پیشنهادهای پژوهشی و اجرایی

بر اساس تحلیل چالش‌های نظام ارزیابی و ارتقا اعضای هیئت علمی توسط هیئت‌های ممیزه، پیشنهادهای حاصل از پژوهش در دو دسته کلی تنظیم می‌شود: «پیشنهادهای پژوهشی» که ناظر بر تولید دانش، گردآوری شواهد تجربی و تعمیق فهم نظری از مسئله‌اند؛ و «پیشنهادهای کاربردی و اجرایی» که با هدف اصلاح آیین‌نامه‌ها، رویه‌ها، ساختار تصمیم‌گیری و سازوکارهای پاسخگویی ارائه می‌شوند.

۳.۱.۱. پیشنهادهای پژوهشی

- مطالعه مبانی نظری و معرفت‌شناختی نظام ارزیابی: پژوهش‌هایی با رویکرد فلسفه علم، جامعه‌شناسی علم و علم‌سنجی انتقادی برای آشکارسازی پیش‌فرض‌های پنهان نظام فعلی، از جمله تحلیل معرفت‌شناختی نظام ارتقا، بررسی نسبت آن با عقلانیت نوین، بازتعریف مفهوم «شایستگی علمی» و تبیین نسبت میان قدرت نهادی، صلاحیت معرفتی و حق رأی.
- بررسی تجربه زیسته اعضای هیئت علمی از فرایند ممیزی: مطالعات پدیدارشناختی و نظریه زمینه‌ای

برای فهم ادراک استادان از عدالت، شفافیت، امکان دفاع و اعتراض، و تأثیر تصمیم‌های ممیزی بر اعتماد نهادی و انگیزش علمی.

- مطالعه دیدگاه اعضای هیئت ممیزه و ارزیابان: بررسی چالش‌های اعضای هیئت ممیزه در داوری پرونده‌های تخصصی، میزان آشنایی آنان با تفاوت‌های رشته‌ای و معیارهای علم‌سنجی، و نگرش آنان نسبت به شفافیت و تجدیدنظر مستقل.
- تحلیل پرونده‌ها، آرا و مستندات واقعی ممیزی: تحلیل محتوای آرای هیئت‌های ممیزه از نظر استدلال‌مندی و مستندبودن، شناسایی معیارهای آشکار و پنهان در تصمیم‌گیری‌ها، و بررسی کیفیت پاسخگویی به اعتراض‌ها.
- پژوهش درباره عدالت رویه‌ای و اعتماد نهادی: سنجش ادراک اعضای هیئت علمی از عدالت رویه‌ای، بررسی رابطه شفافیت تصمیم‌ها و اعتماد به نظام ارتقا، و تحلیل نقش تخصص هم‌رشته در کیفیت تصمیم‌گیری.
- مطالعات تطبیقی و طراحی الگوی بومی: مقایسه نظام ارتقا ایران با نظام‌های مشابه در دانشگاه‌های معتبر جهان، طراحی مدل بومی ارزیابی مبتنی بر عقلانیت نوین، و اعتبارسنجی شاخص‌های کیفی و کمی ارزیابی علمی.

۳.۱.۲. پیشنهادهای کاربردی و اجرایی

- تقویت نقش تخصص هم‌رشته در تصمیم‌گیری: حضور مؤثر متخصصان هم‌رشته، وزن‌دهی بیشتر به رأی آنان، تشکیل زیرگروه‌های تخصصی رشته‌ای، و الزام به استدلال مکتوب در صورت نادیده گرفتن نظر متخصصان.
- طراحی سازوکار مستقل و مؤثر برای اعتراض و تجدیدنظر: تفکیک مرجع تجدیدنظر از هیئت بدوی، حضور متخصصان هم‌رشته و ناظران بیرونی، زمان‌بندی مشخص برای رسیدگی، و پیش‌بینی جبران خسارت در صورت اثبات خطای آشکار.
- الزام به رأی مستدل، مکتوب و قابل پیگیری: اعلام دلایل پذیرش یا رد پرونده به‌صورت مکتوب با ارجاع دقیق به بندهای آیین‌نامه، ارائه مستندات کارشناسی به متقاضی، و ثبت آرای تفکیکی اعضا.
- ترکیب ارزیابی کمی با داوری کیفی: تفسیر شاخص‌های کمی در بستر رشته‌ای، ارزیابی کیفیت آثار و اصالت ایده، و انجام داوری کیفی توسط متخصصان هم‌رشته.
- تدوین پیوست‌های رشته‌ای برای آیین‌نامه ارتقا: تعیین معیارهای اختصاصی برای علوم انسانی، علوم

پایه، مهندسی، پزشکی و هنر، و استفاده از شاخص‌های استنادی هنجارشده و متناسب با رشته.

- ارزیابی زمینه‌مند و تعدیل فرصت پژوهشی: طبقه‌بندی دانشگاه‌ها بر اساس سطح برخورداری، مقایسه عملکرد با میانگین همان سطح، و اعمال امتیاز تعدیل مثبت برای فعالیت در شرایط دشوار.
- مدیریت تعارض منافع و کاهش نفوذ قدرت نهادی: الزام اعضا به اعلام تعارض منافع، خروج عضو دارای تعارض از فرایند تصمیم‌گیری، ثبت رسمی موارد تعارض، و نظارت بیرونی بر پرونده‌های حساس.
- طراحی شاخص‌های عینی برای سنجش تأثیر اجتماعی: ارجاع در قوانین و اسناد رسمی، مشارکت در تدوین سیاست‌های ملی، همکاری با نهادهای اجرایی، و اختصاص سهم مشخصی از امتیاز پژوهشی به اثرگذاری اجتماعی.
- ارزیابی‌پذیر کردن خود هیئت‌های ممیزه: انجام ممیزی بیرونی ادواری از عملکرد هیئت‌های ممیزه، اجرای بازخورد ۳۶۰ درجه با تمرکز بر فرایند، ارزیابی کیفیت تصمیم‌گیری و شفافیت.
- حرکت به سوی نظام سنجش هوشمند سرمایه علمی: طراحی الگویی که کیفیت و اصالت آثار، مرجعیت معرفتی، نقش در ایجاد جریان‌های علمی جدید، توانایی تربیت پژوهشگران آینده، اثرگذاری اجتماعی و سیاسی، و سهم واقعی فرد در تولید و توسعه دانش را به‌صورت همزمان بسنجد.

کتابنامه

اسدبگی، محمد؛ یوسفی، هادی؛ و رشید حاجی‌خواجه‌لو، صالح (۱۴۰۱). «شناخت و تبیین اصول کلیدی آیین‌نامهٔ ارتقای مرتبهٔ اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها و مراکز پژوهشی ایران». *راهبرد فرهنگ*، ۱۵ (۵۹)، ۸۵-۱۱۳. https://doi.org/10.22034/jsfc.2022.163886

توتونچی، مینا؛ چنگیز، طاهره؛ عالی‌پور، لیلی؛ و یمانی، نیکو (۱۳۸۵). «نظرات اعضای هیئت علمی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان نسبت به فرایند ارزشیابی استاد». *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۶ (۱)، ۲۳-۳۱. https://ijme.mui.ac.ir/article-1-184-en.html

جمالی‌زواره، بتول؛ نصر اصفهانی، احمدرضا؛ و نیلی، محمدرضا (۱۳۹۷). «واکاوی آیین‌نامهٔ ارتقای اعضای هیئت علمی: چالش‌ها و پیامدها». *آموزش عالی ایران*، ۱۰ (۱)، ۷۹-۹۸. https://ihej.ir/article-1-1194-fa.html

جنوی، المیرا؛ و مردانی، امیرحسین (۱۴۰۳). «مطالعهٔ تطبیقی معیارهای ارزیابی اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها در حوزهٔ علوم انسانی در ایران و جهان». *مطالعات کتابداری و سازمان‌دهی اطلاعات*، ۳۵ (۲)، ۹۷-۱۴۲.
https://www.magiran.com/paper/2778316

حسنی آهنگر، محمدرضا؛ تولایی، روح‌الله؛ شادمان‌فر، محمدحسین؛ و محمدی، مهدی (۱۴۰۲). «ارائهٔ نظام بومی ترفیع و ارتقای اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها مبتنی بر منظومهٔ فکری مقام معظم رهبری مدظله‌العالی». *پژوهش‌های مدیریت منابع انسانی*، ۱۵ (۱)، ۵۳-۹۷.
https://hrmj.ihu.ac.ir/article_207951_en.html

حیدری، غلامرضا (۱۴۰۳). «تحلیل دانش‌شناختی مسئلهٔ ارتقای اعضای هیئت علمی دانشگاه». *مطالعات کاربردی علم‌سنجی*، ۱ (۱)، ۷-۲۰. https://doi.org/10.22091/apss.2024.11126.1008

حیدری، غلامرضا؛ و امیری، مریم (۱۴۰۴). «مروری بر مطالعات مربوط به ارتقای اعضای هیئت علمی در ایران و جهان». *مطالعات کاربردی علم‌سنجی*، ۲ (۱)، ۸۲-۹۵.
https://doi.org/10.22091/apss.2025.13257.1045

رضایان، علی‌حسین؛ رضایان قیه‌باشی، احد؛ ابوالمعالی، فاطمه‌سادات؛ و سرمست، بهرام (۱۴۰۳). «الزامات بازبینی و بازنویسی آیین‌نامهٔ ارتقای مرتبهٔ اعضای هیئت علمی در مؤسسات آموزش عالی ایران». *پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۳۰ (۴)، ۶۱-۸۰.
https://doi.org/10.61838/KMAN.IRPHE.30.4.4

روحانی، شادی؛ و رشیدی، زهرا (۱۳۹۷). «واکاوی تجربهٔ زیستهٔ اعضای هیئت علمی از روند ارتقای مرتبهٔ علمی؛ مطالعه‌ای به روش پدیدارشناسی». *آموزش عالی ایران*، ۱۰ (۱)، ۱۳۳-۱۵۷.
https://ihej.ir/article-1-1198-fa.html

شادی‌طلب، ژاله؛ و ابراهیم‌پور، سمانه (۱۳۹۶). «بازگویی تجربیات زنان در ارتقا به مرتبهٔ استادی در دانشگاه‌های ایران». *رفاه اجتماعی*، ۱۷ (۶۶)، ۵۳-۱۰۶.
https://refahj.uswr.ac.ir/browse.php?a_code=A-10-2758-2&slc_lang=en&sid=1

شیربگی، ناصر؛ و ساعدموچشی، لطف‌الله (۱۳۹۷). «پدیدارنگاری تجارب اعضای هیئت علمی از فرایند ارتقای مرتبهٔ علمی». *آموزش عالی ایران*، ۱۰ (۱)، ۵۷-۷۷. https://ihej.ir/article-1-1196-fa.html

صفرپور، اسحاق؛ عباس‌پور، جواد؛ و سلیمی، قاسم (۱۴۰۱). «کاوش تجربیات و دیدگاه‌های اعضای هیئت علمی حوزهٔ علوم انسانی و هنر دانشگاه شیراز در مورد آیین‌نامهٔ ارتقا». *مطالعات دانش‌پژوهی*، ۱ (۱)، ۲۹-۵۴. https://www.magiran.com/paper/2429120

صمدی، لاله؛ ناخدا، مریم؛ نوروزی چاکلی، عبدالرضا؛ و اسدی، سعید (۱۳۹۸). «چالش‌های آیین‌نامهٔ ارتقای اعضای هیئت علمی برای هم‌ترازسازی سنجش و ارزیابی بهره‌وری علمی پژوهشگران رشتهٔ موسیقی در ایران». *پژوهشنامهٔ کتابداری و اطلاع‌رسانی*، ۹ (۱)، ۵۹-۸۴.

https://doi.org/10.22067/riis.v9i1.75959

طاهری، علیرضا (۱۴۰۲). «نحوهٔ ارزشیابی استاد در برخی دانشگاه‌های معتبر جهان: نتایج یک مطالعهٔ تطبیقی». *افق توسعهٔ آموزش پزشکی*، ۱۴ (۱)، ۱۶-۳۲. https://www.magiran.com/paper/2596705

قاسمی، مجتبی؛ روشن، محمد؛ و محمدی، مریم (۱۳۹۷). «از ارتقا تا سقوط آزاد: سهم پژوهشگران ایرانی در بازار مجلات علمی نامعتبر». *آموزش عالی ایران*، ۱۰ (۱)، ۲۵-۵۶.
https://ihej.ir/article-1-1199-fa.html

کریمی، شیرین؛ کریمی مونقی، حسین؛ و موسوی بزاز، مجتبی (۱۳۹۹). «مقایسهٔ معیارهای ارتقای اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های علوم پزشکی ایران با دانشگاه‌های منتخب جهان: یک مطالعهٔ تطبیقی». *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۲۰، ۳۶۴-۳۷۴. https://ijme.mui.ac.ir/article-1-5031-en.html

کریمی مونقی، حسین؛ ژیانی‌فرد، اکرم؛ جعفرزاده، حمید؛ بهنام، حمیدرضا؛ و توکل افشاری، جلیل (۱۳۹۳). «تجربیات اعضای هیئت علمی از روند ارتقای مرتبهٔ علمی». *گام‌های توسعه در آموزش پزشکی*، ۱۱ (۴)، ۴۸۵-۴۹۹. https://sdme.kmu.ac.ir/article_90357.html

مرزبان، احسان؛ رضایان، احد؛ و رضایان، علی‌حسین (۱۴۰۲). «آیندهٔ آیین‌نامهٔ ارتقای مرتبهٔ علمی اعضای هیئت علمی در ایران: یک رویکرد سناریویی». *پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۲۹ (۱)، ۲۰۷-۲۳۳.
https://doi.org/10.61838/irphe.29.1.9

نوروزی چاکلی، عبدالرضا (۱۳۹۹). «سخن سردبیر: تنوع حوزه‌های موضوعی و مسئلهٔ دیرینهٔ ارزیابی و ارتقای اعضای هیئت علمی علوم انسانی و هنر». *پژوهشنامهٔ علم‌سنجی*، ۶ (۲)، ۱-۳.
https://doi.org/10.22070/rsci.2020.1237

یوسفی، هادی؛ اسدبگی، محمد؛ و رشید حاجی‌خواجه‌لو، صالح (۱۳۹۸). «استخراج معیارهای ارتقای مرتبهٔ اعضای هیئت علمی از طریق کاربست مطالعهٔ تطبیقی دانشگاه‌های منتخب». *پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۲۵ (۴)، ۷۳-۹۵.
https://journal.irphe.ac.ir/article_702988_en.html

References

Adewumi, A., Laleye, O., Misra, S., Maskeliunas, R., Damaševicius, R., & Ahuja, R. (2021). Automating the process of faculty evaluation in a private higher institution. In *Intelligent Systems Design and Applications* (pp. 582-591). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-49342-4_56

Ahmadi, H. (2024). Conceptual analysis and drawing of researches related to "Comprehensive scientific map of Iran". *Theory-Building and Innovation Driven Discussion Panels in Humanities, 1*(1), 23-52. (In Persian). https://doi.org/10.22126/tbih.2024.10588.1010

Asadbegi, M., Yousofi, H., & Rashid Haji Khajeh Loo, S. (2022). Exploring and explaining key principles of the faculty promotion regulation of universities and research centers in Iran. *Strategy for Culture, 15*(59), 85-113. (In Persian). https://doi.org/10.22034/jsfc.2022.163886

Ghasemi, M., Roshan, M., & Mohammadi, M. (2018). From promotion to free fall: The share of Iranian researchers in the market for questionable scientific journals. *Iranian Higher Education, 10*(1), 25-56. (In Persian). https://ihej.ir/article-1-1199-fa.html

Hassani Ahangar, M. R., Tavallaei, R., Shadmanfar, M. H., & Mohammadi, M. (2023). Presenting the local system of promotion of faculty members of universities based on the intellectual system of the Supreme Leader. *Journal of Research in Human Resources Management, 15*(1), 53-97. (In Persian). https://hrmj.ihu.ac.ir/article_207951_en.html

Heidari, G. (2024). Scientific analysis of promoting university faculty members. *Applied Scientometric Studies, 1*(1), 7-20. (In Persian). https://doi.org/10.22091/apss.2024.11126.1008

Heidari, G., & Amiri, M. (2025). A review of literature on the promotion of university faculty members in Iran and the world. *Applied Scientometric Studies, 2*(1), 82-95. (In Persian). https://doi.org/10.22091/apss.2025.13257.1045

Hicks, D., Wouters, P., Waltman, L., de Rijcke, S., & Rafols, I. (2015). Bibliometrics: The Leiden Manifesto for research metrics. *Nature, 520*(7548), 429-431. https://doi.org/10.1038/520429a

Jamali Zavareh, B., Nasr Esfahani, A. R., & Nili, M. R. (2018). An examination of faculty promotion regulations: Challenges and consequences. *Iranian Higher Education, 10*(1), 79-98. (In Persian). https://ihej.ir/article-1-1194-fa.html

Janavi, E., & Mardani, A. (2024). A comparative study of criteria for evaluating university faculty members in the humanities in Iran and worldwide. *National Studies on Librarianship and Information Organization, 35*(2), 97-142. (In Persian). https://www.magiran.com/paper/2778316

Kamali, F., Yamani, N., & Changiz, T. (2014). Investigating the faculty evaluation system in Iranian medical universities. *Journal of Education and Health Promotion, 3*, Article 12. https://doi.org/10.4103/2277-9531.127572

Karimi, S., Karimi Moonaghi, H., & Mousavi Bazaz, M. (2020). Comparing the criteria for promoting faculty members of Iranian medical universities with selected

universities of the world: A comparative study. *Iranian Journal of Medical Education, 20*, 364-374. (In Persian). https://ijme.mui.ac.ir/article-1-5031-en.html

Karimi-Moonaghi, H., Zhianifard, 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. (In Persian).
https://sdme.kmu.ac.ir/article_90357.html

Kumar, A., & Jain, R. (2018). Faculty evaluation system. *Procedia Computer Science, 125*, 533-541. https://doi.org/10.1016/j.procs.2017.12.069

Marzban, E., Rezayan, A., & Rezayan, A. H. (2023). The futures of the faculty promotion regulations in Iran: A scenario approach. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education, 29*(1), 207-233. (In Persian).
https://doi.org/10.61838/irphe.29.1.9

Noroozi Chakoli, A. (2020). Note from the Editor-in-Chief: Diversity of subject areas and the longstanding issue of evaluation and promotion of faculty members in the humanities and arts. *Scientometrics Research Journal, 6*(2), 1-3. (In Persian).
https://doi.org/10.22070/rsci.2020.1237

Rezayan, A. H., Rezayan, A., Abolmaali, F. S., & Sarmast, B. (2024). Requirements for revising and rewriting the regulations for promotion of faculty members in Iran's higher education institutions. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education, 30*(4), 61-80. (In Persian).
https://doi.org/10.61838/KMAN.IRPHE.30.4.4

Rouhani, S., & Rashidi, Z. (2018). Exploring faculty members' lived experiences of the academic promotion process: A phenomenological study. *Iranian Higher Education, 10*(1), 133-157. (In Persian). https://ihej.ir/article-1-1198-fa.html

Safarpour, E., Abbaspour, J., & Salimi, G. (2022). Exploring the experiences and views of humanities and arts faculty members at Shiraz University concerning promotion regulations. *Scholarship Studies, 1*(1), 29-54. (In Persian).
https://www.magiran.com/paper/2429120

Samadi, L., Nakhoda, M., Noroozi Chakoli, A., & Asadi, S. (2019). The challenges of the regulations for the promotion of faculty members for the equated comparison of the assessment and evaluation process of scientific productivity of music researchers in Iran. *Library and Information Science Research, 9*(1), 59-84. (In Persian). https://doi.org/10.22067/riis.v9i1.75959

San Francisco Declaration on Research Assessment. (2012). *San Francisco Declaration on Research Assessment.* https://sfdora.org/read/

Shaditalab, J., & Ebrahimpour, S. (2017). Narrative of women's experiences in promotion to professorship at universities of Iran. *Social Welfare Quarterly, 17*(66), 53-106. (In Persian). https://refahj.uswr.ac.ir/browse.php?a_code=A-10-2758-2&slc_lang=en&sid=1

Shirbagi, N., & Saedmocheshi, L. (2018). A phenomenographic study of faculty members' experiences of the academic promotion process. *Iranian Higher Education, 10*(1), 57-77. (In Persian). https://ihej.ir/article-1-1196-fa.html

Taheri, A. (2023). How to evaluate a professor in some prestigious universities in the world: The results of a comparative study. *Horizon of Medical Education Development, 14*(1), 16-32. (In Persian). https://www.magiran.com/paper/2596705

Tootoonchi, M., Changiz, T., Alipour, L., & Yamani, N. (2006). Faculty members' viewpoints towards teacher evaluation process in Isfahan University of Medical Sciences. *Iranian Journal of Medical Education, 6*(1), 23-31. (In Persian). https://ijme.mui.ac.ir/article-1-184-en.html

Wilsdon, J., Allen, L., Belfiore, E., Campbell, P., Curry, S., Hill, S., Jones, R., Kain, R., Kerridge, S., Thelwall, M., Tinkler, J., Viney, I., Wouters, P., Hill, J., & Johnson, B. (2015). *The metric tide: Report of the independent review of the role of metrics in research assessment and management.* Higher Education Funding Council for England. https://doi.org/10.13140/RG.2.1.4929.1363

Yousefi, H., Asadbegi, M., & Rashid Haji Khajeh Loo, S. (2020). Extracting the criteria for faculty members rank promotion through the application of comparative study of selected universities. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education, 25*(4), 73-95. (In Persian). https://journal.irphe.ac.ir/article_702988_en.html