

تأثیر مسائل و چالش‌های محیط علمی بر جامعه‌پذیری دانشگاهی*

علیرضا محسنی تبریزی^۱، محمود قاضی طباطبایی^۲ و سید هادی مرجانی^۳*

چکیده

در مقاله حاضر ضمن بررسی و استخراج مسائل و چالش‌های دانشگاهها در کشور ایران -در قالب ۲۶ مفهوم- به رتبه‌بندی آنها از دیدگاه ۲۶۰ نفر از دانشجویان دوره دکتری دانشگاه تهران بر اساس بالاترین میزان عینیت در محیط علمی آنان و بررسی تأثیر این مسائل بر جامعه‌پذیری دانشگاهی پرداخته شده است. در این مطالعه جامعه‌پذیری دانشگاهی از طریق چهار مقیاس شامل میزان تبعیت دانشجو از هنجارهای دانشگاهی، ارزیابی دانشجویان از میزان تبعیت محیط آموزشی از هنجارهای دانشگاهی، میزان تبعیت دانشجو از ضد هنجارها و ارزیابی دانشجویان از میزان تبعیت محیط علمی از ضد هنجارها سنجش و اندازه‌گیری شده است. نتایج تحقیق نشان می‌دهد که چالش‌های اساسی محیط‌های علمی که می‌تواند به عنوان موانع جامعه‌پذیری دانشگاهی به حساب آید و از منظر دانشجویان دکتری بالاترین رتبه را دارد، عمدتاً دارای ماهیت نهادی و ساختاری‌اند و عوامل فردی در سطح بعدی قرار می‌گیرند. همچنین، نتایج تحلیل روابط همبستگی نیز نشان می‌دهد که این مسائل به طور مستقیم بر پیروی دانشجویان از هنجارها و ضد هنجارهای دانشگاهی تأثیر ندارند، بلکه از طریق تأثیر بر تبعیت محیط علمی از هنجارها و ضد هنجارهای دانشگاهی، جامعه‌پذیری دانشگاهی و درونی شدن هنجارها در بین دانشجویان را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

کلید واژگان: مسائل و چالش‌ها، جامعه‌پذیری دانشگاهی، هنجارهای دانشگاهی، ضد هنجارها، ارزش‌های حرفه‌ای، درونی شدن هنجارها، عوامل نهادی و ساختاری، عوامل فردی.

مقدمه

پرورش و اشاعه هنجارهای دانشگاهی^۴ در محیط‌های علمی و درونی شدن هنجارها^۵ در بین کنشگران علمی ضمن تقویت فرایند توسعه آموزش عالی و تولید علم، می‌تواند قواعد اخلاقی^۶ مرتبط با فعالیت‌های علمی را نهادینه سازد و به نزدیکی و پیوستگی بیشتر علم و اخلاق در محیط دانشگاهی منجر شود.

* این مقاله در قالب حمایت از پایان‌نامه‌های دانشجویی مورد حمایت مرکز تحقیقات سیاست علمی کشور قرار گرفته است.

۱. دانشیار گروه جامعه‌شناسی دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران

۲. دانشیار گروه جمعیت‌شناسی دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران

۳. دانشجوی دکتری رشته جامعه‌شناسی دانشگاه تهران و عضو هیئت علمی مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی

* مسئول مکاتبات: hd_marjaie@yahoo.com

پذیرش مقاله: ۱۳۸۹/۴/۱۵

دریافت مقاله: ۱۳۸۸/۷/۲۰

تقاضای اجتماعی بالا برای ورود به دانشگاه از دو دهه گذشته تاکنون باعث شده است تا توسعه آموزش عالی در برنامه‌های پنجساله سوم و چهارم توسعه اقتصادی و اجتماعی بیش از پیش مورد توجه واقع شود. افزایش تعداد دانشگاهها، افزایش ظرفیت پذیرش دانشجو، تأسیس رشته‌های جدید، تدوین و تصویب قوانین جدید در جهت تحول آموزش عالی و افزایش نسبی بودجه‌های دانشگاهی از جمله اقدامات اساسی در زمینه سرمایه‌گذاری در بخش آموزش عالی بوده است. با وجود همه این اقدامات و رخدادهای به نظر می‌رسد مسائل و چالشهای متعددی وجود دارد که کارایی و موفقیت نظام آموزش عالی ایران در انجام دادن مأموریت‌های اصلی‌اش به خصوص در ارتباط با فرایند پرورش هنجارهای دانشگاهی و اشاعه آن در محیط‌های علمی و جامعه‌پذیری دانشگاهی^۷ دانش‌آموختگان و تربیت کنشگران علمی و دانشمندان عامل و عالم به اخلاق علمی^۸ را تحت تأثیر قرار می‌دهد. یافته‌های تحقیقاتی و آمارهای گزارش شده توسط محققان ایرانی نشان می‌دهد که آموزش عالی ایران در ارتباط با ساختار اجتماعی - علمی با مسائل و چالشهای^۹ اساسی روبه‌رو است، به طوری که این مسائل می‌تواند فرایند جامعه‌پذیری دانشگاهی و درونی شدن هنجارهای دانشگاهی و تولید علم در دانشگاههای ایران را تحت تأثیر قرار دهد که از جمله این مسائل و چالشها می‌توان به پایین بودن سرمایه‌گذارها و تخصیص منابع لازم در حیطه پژوهش و تحقیق دانشگاهی به نسبت رشد اقتصادی سالانه کشور، عدم شکل‌گیری یا شکل‌گیری ضعیف و پراکنده اجتماع علمی^{۱۰} در برخی رشته‌های دانشگاهی (Khosrocavar, 2005)، تحقق نیافتن حداقل لازم عناصر و عوامل شکل‌گیری اجتماع علمی و هنجارهای علمی در ایران، عدم شکل‌گیری نهادهای نظارتی و حمایتی در اجتماع علمی و به تبع آن رعایت نشدن کامل موازین و هنجارهای علمی در اجتماع علمی (Tavakol and Ebrahimi, 1992)، گرایش پایین به علم‌گرایی^{۱۱} و تعهد به ارزشهای آکادمیک (Mohseni Tabrizi, 2001)، تعهد و اقتدا به ضد هنجارهای علم^{۱۲} تا هنجارهای علم^{۱۳} (Ghazi Tabatabaie and Vidadhir, 1998)، نامطلوب بودن وضعیت ساختار اجتماعی - علمی^{۱۴} و تعاملات درون دانشگاهی شامل ارتباط استاد-دانشجو، دانشجو - فضای دانشگاهی و تعاملات علمی (Ghazi Marjaei, 1999; Marjaei.S.H, 2004; Marjaei.S.H, 2006)، نبود فرایندهای مؤثر جامعه‌پذیری^{۱۵} در دانشگاهها و فرایندهای ضعیف گفتگو و مذاکره، انسجام و پیوستگی پایین اجتماعی و ضعف اجتماع علمی در حوزه علوم اجتماعی (Ganierad, 2006)، ضعف فرهنگ علمی - پژوهشی و بی‌توجهی به هنجارهای اخلاق علمی (Taefy, 1999)، نپذیرفتن سلسله مراتب علمی توسط دانشجویان و دانش‌آموختگان جوان و فردگرایی، رعایت نشدن هنجارهای اخلاقی و عدم ایجاد روحیه استادپذیری در دانشجویان و غرور در استاد و دانشجو (Rafipor, 2002)، ناکارایی فرهنگ دانشگاهی^{۱۶} در تربیت انسان

-
7. Academic Socialization
 8. Scientific Ethic
 9. Issues and Challenges
 10. Scientific Community
 11. Scientism
 12. Scientific Counter Norms
 13. Scientific Norms
 14. Social-Scientific Structure
 15. Socialization
 16. Academic Culture

دانشگاهی^{۱۷} (Fazeli, 2003)، بحران کمیت و کمبود عضو هیئت علمی و کادر آموزشی و تسلط آموزش بر پژوهش در دانشگاهها (Tavassoli, 2007)، مشکل در عاملیت انسان و ساختارهای توسعه علمی (Bagherian, 2004)، رضایت شغلی پایین استادان دانشگاهها (Tofighi and Farasatkah, 2002) و در نهایت، پایین بودن بهره‌وری علمی^{۱۸} و ضعف در تولید دانش^{۱۹} (Sanjari and Behrangi, 2004) و پایین بودن رتبه علمی دانشگاههای ایران در مقایسه با بعضی از کشورهای رقیب در منطقه و آسیا همانند ترکیه، هند، مالزی، کره جنوبی، سنگاپور و ... (Dabbag et al., 2010) و سهم ناچیز ایران در تولید علم جهانی اشاره کرد.

در این مقاله سعی شده است تا ابتدا با استفاده از منابع پژوهشی و آثار محققان ایرانی ضمن مدلل ساختن هر یک از چالشها و مسائل مطرح شده، مهم‌ترین آن مسائل استخراج و در مرحله دوم با استفاده از دیدگاه ۲۶۰ نفر از دانشجویان دوره دکتری دانشگاه تهران میزان تأثیر هر یک از این مسائل بر جامعه‌پذیری دانشگاهی دانشجویان دکتری بررسی شود. بر این اساس، سؤال اصلی این گونه مطرح می‌شود که بر اساس مطالعات محققان ایرانی و دیدگاه متخصصان آموزش عالی عمده‌ترین مسائل و چالشهای محیطهای علمی که جامعه‌پذیری دانشگاهی را تحت تأثیر قرار می‌دهند، به ترتیب اولویت کدام‌اند؟ از چه ماهیتی برخوردارند؟ و چگونه و به چه میزان فرایند جامعه‌پذیری دانشگاهی را تحت تأثیر قرار می‌دهند؟

روش پژوهش

در مطالعه حاضر از یک سو با بهره‌مندی از روش مطالعه اسنادی^{۲۰} مهم‌ترین مسائل و چالشهای دانشگاههای ایران از ۱۵ تحقیق انجام گرفته در حوزه آموزش عالی استخراج و از سوی دیگر، با استفاده از روش پیمایشی دیدگاه ۲۶۰ نفر از دانشجویان دوره دکتری دانشگاه تهران در ارتباط با تأثیر این مسائل بر میزان جامعه‌پذیری دانشگاهی آنان جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل شده است. همچنین، در این مطالعه در مرحله تجزیه و تحلیل اطلاعات با استفاده از روشهای آماری همانند شاخص سازی^{۲۱}، تحلیل میانگین^{۲۲} و رتبه‌بندی^{۲۳} بر اساس بالاترین میانگین (تحلیل توصیفی^{۲۴}) به دست آمده و ضرایب همبستگی، میزان تأثیر هر یک از این مسائل و چالشها بر جامعه‌پذیری دانشگاهی دانشجویان سنجش و ارزیابی شده است.

در این مطالعه مسائل و چالشهای محیطهای علمی [در بخش مطالعه اسنادی] در قالب ۲۶ مفهوم شناسایی شد و در بخش مطالعه پیمایشی نیز ضمن ارزیابی میزان عینیت هر یک از این مسائل و چالشها در محیط علمی دانشجویان، برای سنجش میزان جامعه‌پذیری دانشجویان نسبت به هنجارهای دانشگاهی از طریق ۳۴ گویه و برای سنجش میزان تبعیت از ضد هنجارهای دانشگاهی از طریق ۲۶ گویه در دو سطح شامل تبعیت دانشجویان

17. Homo Academicus
18. Scientific Productivity
19. Knowledge Production
20. Documentary Study
21. Scaling
22. Oneway-ANOVA
23. Ranking
24. Descriptive Analysis

تبعیت محیط علمی از هنجارها و ضدهنجارها [در مجموع در قالب ۴ مقیاس] سنجش و اندازه‌گیری شد. سطح سنجش هر یک از گویه‌ها طیف پنج‌گزینه‌ای شامل خیلی کم برابر ۱ تا خیلی زیاد برابر ۵ را در بر می‌گرفت.

رویکردهای نظری

جامعه‌پذیری نسبت به هنجارهای دانشگاهی: فعالیت مرتن در زمینه تعریف هنجارهای دانشگاهی (Merton, Reader and Kendall, 1957; Merton, 1957)، به عنوان تعریف اساسی و پایه‌ای برای بسیاری از نوشته‌ها در این زمینه مطرح شده است. رابرت ک. مرتن، جامعه‌شناس معاصر امریکایی، با طرح مفهوم «عرف علمی»^{۲۵} و «الزامات نهادی»^{۲۶} برای اولین بار در سال ۱۹۴۲ درصد برآمد تا تصویر مشخصی از رفتار دانشمندان در تحقیقات علمی و دانشگاهی نشان دهد. به زعم وی نهاد علم واجد مجموعه مشخصی از هنجارها و ارزشهاست که بنا به هدف اصلی علم؛ یعنی توسعه دانش تأیید می‌شوند، مشروعیت می‌یابند و از طریق نظام پاداش و مجازات تقویت یا تضعیف می‌شوند. چنین هنجارها و ارزشهایی از طریق اجتماعی شدن (جامعه‌پذیری) توسط گروههای آموزشی منتقل می‌شوند (Mohseni, 1993). به نظر مرتن «اخلاقیات علم ترکیب موزونی از ارزشها و هنجارهای احساسی و عاطفی است که تعهد و التزامی برای دانشمندان ایجاد می‌کند. هنجارها به شکل اوامر، منعها، ترجیحات و اجازه‌ها تجلی می‌یابند و بر مبنای الزامات نهادی مشروعیت پیدا می‌کنند.» (Merton, 1957: 551).

مرتن و همکاران (Merton et al., 1957)، جامعه‌پذیری را به عنوان «فرایندهایی که از خلال آنها یک شخص احساسی از خود حرفه‌ای، با ارزشها، طرز تفکرات، دانش و مهارتهای مشخص آن توسعه می‌دهد و آن خود حرفه‌ای می‌تواند رفتار وی را در تنوع گسترده‌ای از موقعیتهای حرفه‌ای و فوق حرفه‌ای هدایت کند، تعریف می‌کنند. نویسندگان بعدی به این تعریف تکیه کرده‌اند، برای مثال، بریم (۱۹۶۶) جامعه‌پذیری را به عنوان «... فرایندی که از طریق آن افراد دانش، مهارتها و تمایلاتی را که آنها را به اعضای مؤثرتر جامعه تبدیل می‌کند»، تعریف کرد. به صورتی مشابه، براگ (Bragg, 1976) توضیح داد که «فرایند جامعه‌پذیری، فرایند یادگیری است که از خلال آن افراد دانش و مهارتها، ارزشها و طرز نگرش و عادات و شیوه‌های تفکری را که به آن تعلق دارند، کسب می‌کنند»؛ به طور خلاصه، جامعه‌پذیری فرایندی از درونی کردن انتظارات، استانداردها و هنجارهای جامعه‌ای مشخص است. از طریق این فرایند یک شخص از پایگاه غیرخودی به خودی تغییر موقعیت می‌دهد (Bullis and Bach, 1989). همچنین، ویدمن و همکاران (Weidman et al., 2001) در ادبیاتی که به خصوص بر روی جامعه‌پذیری دانشجویان دکتری متمرکز است، دقیق‌ترین تحلیل از نظریه جامعه‌پذیری، به گونه‌ای که با دانشجویان دکتری و حرفه‌ای در آموزش عالی در ارتباط است، ارائه کرده‌اند. در مطالعه حاضر مقصود از جامعه‌پذیری دانشگاهی ارزیابی میزان پیروی و تبعیت دانشجویان و محیط آموزشی از هنجارها یا پرهیز آنها از ضد هنجارها و سلوک رفتاری غیرقابل پذیرش در فعالیتهای علمی است.

پریک طی تحقیقات متعدد (Prpic, 1996, 1998, 2000, 2005) به واکاوی ادبیات نظری گذشته در خصوص هنجارها و ارزشهای حرفه‌ای و دانشگاهی^{۲۷} در میان محققان و دانشجویان پرداخته است. او با استفاده از یافته‌های پژوهشی و تجربه‌های محققان پیشین از جمله هاگستروم (Hagstrom, 1965, 1974)، مهنوی (Mahoney, 1979)، میتروف (Mitroff, 1974)، چاس (Chase, 1970)، هیملن و مونت قومیری (Hemlin and Montgomery, 1990)، هیملن (Hemlin, 1993)، سوازی و دیگران (Swazey et al., 1993) و اندرسون (Anderson, 2000) به ساخت مؤلفه‌ها و مقوله‌های مختلف هنجارها و ارزشهای حرفه‌ای و دانشگاهی پرداخته است. از دیدگاه او صاحب‌نظران ارزشهای حرفه‌ای و دانشگاهی را به دو دسته دو بعدی تقسیم کرده‌اند. ۱. ارزشهای حرفه‌ای، هنجاری^{۲۸} - رفتاری^{۲۹}؛ ۲. ارزشهای حرفه‌ای، شناختی^{۳۰} - اجتماعی^{۳۱}.

پریک معتقد است که این ابعاد کمتر به صورت کامل و در کنار هم مطالعه شده‌اند. وی بر این اساس با تلفیق ابعاد یاد شده ۳۴ ارزش و هنجار دانشگاهی و حرفه‌ای را توسعه داده و آنها را در بین دو گروه از محققان جوان و دانشمندان برجسته بررسی کرده است. همچنین، پریک با بهره‌گیری از تجربه‌های پژوهشی اندرسون (Anderson, 2000)، سوازی و دیگران (Swazey et al., 1993)، مهنوی (Mahoney, 1979) و میتروف (Mitroff, 1974) در بعد «تصورات در خصوص انتشار کنشهای سؤال برانگیز یا سلوک غیر قابل پذیرش»^{۳۲} در حوزه علمی (ضد هنجارها) نیز از ۲۶ مؤلفه یاد کرده است.

در مطالعه حاضر هنجارها و ضد هنجارهای توسعه داده شده توسط پریک در چهار سطح سنجش شده است. بر این اساس، برای جامعه‌پذیری دانشگاهی چهار بعد در نظر گرفته شده است: ۱. تبعیت دانشجو از هنجارها؛ ۲. تبعیت محیط آموزشی از هنجارها؛ ۳. تبعیت دانشجو از ضد هنجارها؛ ۴. تبعیت محیط آموزشی از ضد هنجارها. **مروری بر مطالعات پیشین - چالشها و مسائل دانشگاهها در ایران:** چالشها و مسائل دانشگاهها در ایران مستخرج از نتایج و یافته‌های تحقیقات ۱۵ گانه در این بخش در چهار محور اساسی شامل شکل‌گیری اجتماعات علمی، کارایی فرهنگ دانشگاهی، علم‌گرایی و تعهد به ارزشها و هنجارهای علمی و شکل‌گیری فرایندهای مؤثر جامعه‌پذیری در دانشگاهها بررسی شده است.

شکل‌گیری اجتماعات علمی: در حال حاضر، نظامهای نوین تولید علم مبتنی بر اصول و سازکارهای شبکه‌های علمی و همکاریهای بین دانشمندان و تبادل اطلاعات و یافته‌های تحقیقاتی و مرجعیت نهاد دانشگاه و اجتماعات علمی شکل گرفته است. اما با توجه به اینکه دانشگاه در بسیاری از کشورها به عنوان نهاد وارداتی تلقی شده و کمتر با تاریخ رشد و توسعه آن کشورها ارتباط و همزادی داشته است، لذا، شکل‌گیری اجتماع علمی در کشورهای در حال توسعه همواره توأم با چالشها و مسائل خاص بوده است.

از بین ۱۵ مطالعه بررسی شده در این مقاله دو مطالعه به صورت مستقیم به کاوش در خصوص مسائل و چالشهای اجتماع علمی در ایران پرداخته شده است. تحقیق توکل و ابراهیمی با عنوان «اجتماع علمی و رابطه آن

27. Academic and Professional Values

28. Normative

29. Behavioral

30. Cognitive

31. Social

32. Perceptions of Incidence of Ethically Questionable or Unacceptable Conduct

با توسعه علمی» در بین ۲۰۰ نفر از دانشجویان و ۳۰۰ نفر از استادان دانشگاه‌های ایران انجام یافته است. نتایج این تحقیق نشان می‌دهد که «اجتماع علمی ایران هنوز از حداقل لازم عناصر و عوامل برخوردار نشده است و دارای ساختار پلورالستیکی نیست. این دو ضعف عمده اجتماع علمی ایران است که تا این نواقص و ضعفها برطرف نشود، نمی‌توان شاهد توسعه معجزه‌آسای علم در ایران بود». «در ارتباط با هنجارهای علمی نیز نهادهای نظارتی و حمایتی در اجتماع علمی در ایران خوب شکل نگرفته است و امکان رعایت کامل موازین و هنجارهای علمی در اجتماع علمی وجود ندارد» (Tavakol and Ebrahimi, 1992: 175).

با توجه به اینکه این تحقیق با فاصله کمی از انتهای جنگ ایران و عراق انجام گرفته است و به دلیل شرایط جنگی ایران برنامه‌های توسعه اقتصادی اجتماعی و فرهنگی به کندی انجام می‌گرفت، لذا، در آن دوران رشد علم و شکل‌گیری ملازمات تولید علم از جمله اجتماعات علمی بیشتر از حالا دچار مشکل و رکود بوده است. بنابراین، تحقیق ابراهیمی تا حدی ناظر بر مشکلات ۱۸ سال پیش ایران و موانع توسعه علمی در دوران پس از جنگ است. با این حال، این گزارش بخشی از کمبودها و ضعف در نظام آموزش عالی به خصوص در ارتباط با شکل‌گیری ضعیف اجتماع علمی و عدم شکل‌گیری نهادهای نظارتی و حمایتی در ارتباط با اجتماع علمی در ایران در دو دهه قبل را گوشزد می‌کند.

از جمله تحقیقات متأخرتر در ایران در این خصوص می‌توان به مطالعه‌ای با عنوان «اجتماع علمی در ایران از دیدگاه پژوهشگران نخبه» (Khosrovar, 2005) اشاره کرد. در این تحقیق دیدگاه صد نفر از محققان و دانشمندی که در حوزه علوم دقیقه مقالات متعددی در مجلات بین‌المللی و معتبر داشته و بر مبنای معیارهای بین‌المللی از جایگاه علمی معتبری برخوردار بوده‌اند، به روش مصاحبه در خصوص اینکه آیا در ایران «جامعه علمی» وجود دارد یا نه؟ اساساً معیارهای یک اجتماع علمی چیست؟ موانع شکل‌گیری آن چیست؟ استخراج شده است. بر اساس یافته‌های این مطالعه سه دیدگاه در ارتباط با شکل‌گیری یا عدم شکل‌گیری اجتماع علمی در ایران وجود دارد. «یک عده معتقدند که هیچ نوع اجتماع علمی در کشور وجود ندارد و دانشمندان فقط به صورت فردی و با تأکید بر ایده‌آلهای خود فعالیت می‌کنند. گروه دوم بر این باورند که در حال حاضر، صرفاً در برخی از رشته‌های دانشگاهی شامل فیزیک نظری، ریاضی، شیمی و برخی شاخه‌های زیست‌شناسی اجتماعات علمی کوچک وجود دارد، اما نه در سایر رشته‌ها به خصوص در رشته‌های کاربردی. گروه سوم معتقدند که اجتماع علمی در مرحله اولیه تولد خود قرار دارد» (Khosrovar, Ganierad and Toloo, 2007: 183).

در یک جمع‌بندی از مصاحبه‌های انجام یافته در این تحقیق، عوامل بازدارنده (موانع) و تقویت‌کننده اجتماع علمی در ایران بدین شرح است: الف. عوامل بازدارنده: دانشگاه سیاسی، تشنجات سیاسی، نداشتن آرمان علمی، فردگرایی منفی در کارهای تحقیقاتی، همکاری نکردن صاحبان صنایع، مدرک‌گرایی، گزینش آدمهای متوسط، حسادت منفی، مشکلات اقتصادی و مالی و نداشتن درآمد کافی، عدم شایسته‌سالاری، احساس از خود بیگانگی دانشمندان و هزینه‌های سنگین زندگی شهری به خصوص برای دانشمندان جوان. ب. عوامل تقویت‌کننده: فردگرایی مثبت، تربیت محققان جوان و گسترش دوره تحصیلات تکمیلی، نگرش انتقادی، کرامت دانشمندان و ارتباط صنعت و دانشگاه (Khosrovar, 2005).

بنابراین، به نظر می‌رسد که دانشگاه‌های ایران در ارتباط با شکل‌گیری اجتماعات علمی با چالشهای متعددی از جمله بی‌قوارگی و شکل‌گیری ضعیف اجتماع علمی در برخی رشته‌های دانشگاهی، ضعف در عوامل شکل‌دهنده

اجتماع علمی و هنجارها، انسجام و پیوستگی پایین در اجتماعات علمی و ضعف در تقویت‌کننده‌های لازم مواجه‌اند. همان گونه که یافته‌ها نشان می‌دهد، عوامل فرهنگی و اجتماعی متعددی بر شکل‌گیری اجتماع علمی در جامعه ایران مؤثر است و این نشان از چالش‌دار بودن زمینه اجتماعی ایران برای نهادینه کردن اجتماع علمی دارد و در صورتی که اجتماع علمی را یکی از عوامل مهم در شکل‌دهی به فرایند جامعه‌پذیری دانشگاهی بدانیم، به نظر می‌رسد ساماندهی این فرایند تابعی از عوامل ساختاری مؤثر بر شکل‌گیری اجتماع علمی است.

کارایی فرهنگ دانشگاهی: گالتونگ (۱۹۸۱) استدلال می‌کند که هر جامعه‌ای «فرهنگ دانشگاهی» خاص خود را ایجاد می‌کند، زیرا فرهنگ دانشگاهی از دل ساختارها و روابط اجتماعی، سیاسی، اقتصادی و فرهنگی آن جامعه بیرون می‌آید. بنابراین، جامعه، الگوها و شیوه‌ها و استانداردهای ملازم آموزش و پژوهش و مؤثر در فرایند یادگیری و انتقال علم را مشخص می‌کند (Fazeli, 2003).

فرهنگ دانشگاهی نیز مانند دیگر اشکال فرهنگ از طریق فرایند «جامعه‌پذیری دانشگاهی» به دانشجویان منتقل می‌شود. این فرایند ابتدا از مدرسه آغاز می‌شود و در مراحل بعد در دانشگاه تکامل پیدا می‌کند. همچنین، فرهنگ دانشگاهی تسهیل‌گر مهمی برای شکل‌گیری فرایند جامعه‌پذیری دانشگاهی به حساب می‌آید. برای بررسی مسائل و چالشهای فرهنگ دانشگاهی و پژوهشی در ایران از بین پژوهشهای مرور شده دو پژوهش به طور مستقیم این وضعیت را مورد ارزیابی قرار داده‌اند. یکی مطالعه «بررسی تطبیقی در باره فرهنگ دانشگاهی ایران و بریتانیا» (Fazeli, 2003) و نمونه دیگر بررسی گسترده و نسبتاً جامع طایفی (Taefy, 1999) با عنوان «فرهنگ علمی - پژوهشی ایران بررسی قابلیت‌ها و تنگناها» است.

مطالعه «بررسی تطبیقی در باره فرهنگ دانشگاهی ایران و بریتانیا» نشان داده است که تفاوت‌های آشکاری بین فرهنگ آموزشی این دو کشور وجود دارد. آموزش دکتری در بریتانیا «پژوهش محور^{۳۳}» است، در حالی که در ایران آموزش و پژوهش هر دو در ساختار دوره آموزشی دکتری گنجانده شده‌اند؛ به عبارتی، عملاً سیستم بدون محور است. در بریتانیا فرایند آموزش به طور کلی، و دکتری به طور خاص، «دانشجو محور^{۳۴}» است، در حالی که در ایران «استاد محور^{۳۵}» است. آموزش و پژوهش در بریتانیا «مردم و جامعه محور^{۳۶}» است و سیاستها و برنامه‌های آموزشی شامل رشته‌ها، موضوعات و پژوهشها بر مبنای «تقاضای اجتماعی» و در یک فرایند ارگانیک عرضه و تقاضای اجتماعی از «پایین به بالا» شکل گرفته و رشد و گسترش یافته است، در حالی که در ایران آموزش و پژوهش «دولت/نخبه محور^{۳۷}» است و رشته‌ها و دوره‌ها بر مبنای برنامه‌ریزی متمرکز دولت و نخبگان و به شیوه مکانیکی و «از بالا به پایین» تعیین می‌شوند. آموزش در بریتانیا «مشارکتی^{۳۸}»، دموکراتیک، چندصدایی، گفتگویی، مبتنی بر یادگیری فعال و بازتابی است، اما آموزش در ایران اقتدارگرایانه، غیرمشارکتی، تک صدایی و یادگیری منفعل، ایستا و غیر بازتابی است. آموزش در بریتانیا مبتنی بر حفظ و ملاحظه استقلال، فردیت و مبتنی بر روش خوداتکایی دانشجویست. استاد و نظام آموزشی فقط نقش «تسهیل گر^{۳۹}» و مشاور و راهنما را دارد، در

33. Research Focused
34. Student Centred
35. Teacher Centred
36. Public -Society Focused
37. Elite-State Focused
38. Participatory
39. Facilitator

حالی که در ایران آموزش دانشگاهی فاقد کلیه صفات مذکور است و دانشجو و علایق و فردیت او نقش ثانویه در آموزش دارند. دانشگاه غربی علم را یک «فرایند»^{۴۱}، مقوله‌ای «اجتماعی» و امری «تعاملی»^{۴۱} می‌داند، در حالی که در نظام معرفت‌شناختی دانشگاه ایرانی، علم نوعی «محصول»^{۴۲} و مقوله‌ای «شناختی»^{۴۳} تلقی می‌شود که می‌توان آن را مانند کالا وارد و مبادله و مصرف کرد. آموزش عالی و تفکر علمی در بریتانیا «انتقادی» و «تحلیلی» است، در حالی که تفکر علمی در ایران عمدتاً «توصیفی» و «ستایش‌گرایانه»^{۴۴} است و آموزش عالی ایران کمتر اجازه رشد اندیشه انتقادی و تحلیلی را به عضو اجتماع علمی و دانشگاهی می‌دهد. آموزش عالی و دانشگاهها در بریتانیا «استقلال نهادی»^{۴۵} دارند، در حالی که در ایران هنوز «تفکیک نهادی»^{۴۶} بین نهاد سیاست، دولت و نهاد فرهنگ، آموزش و دانشگاه مشخص نیست (Fazeli, 2003: 114-116).

طایفی (Taefy, 1999) در تحقیق فرهنگ علمی- پژوهشی ایران به برخی موضوعات در زمینه نقاط ضعف فرهنگ علمی- پژوهشی اشاره می‌کند که شامل تقلید گرایی، پرهیز از برخورد نقادانه و پرسشگرانه، غلبه برخی عقاید قالبی، تفرّد و بی‌اعتمادی افراد دانشگاهی به یکدیگر، تقيه و پنهان کاری، بی‌توجهی به هنجارهای اخلاق علمی مانند سرقت علمی مطالب دیگران، نبودن تمایل برای تلاش جدی در راه تولید علمی، گسترش پول‌گرایی در تحقیقات کشور، ابهام در نظام ارزش‌گذاری فعالیت‌های علمی، حاکمیت فرهنگ سازمانی ایستا و منحط بر مراکز تحقیقاتی، ضعف توجه به شایسته سالاری، ضعف روحیه و اخلاق پرسشگری، خلاقیت کم، ضعف روحیه همکاری و کار جمعی، سوگیری آگاهانه و ناآگاهانه در تحقیقات، ضعف منطق علمی و شک سازمان یافته در اندیشه پژوهشگران و بلاخره، ضعف در اشاعه نگرش سامان‌مند یا نظام‌گرا در مطالعات است. یافته‌ها نشان می‌دهد که نظام دانشگاهی ایران در ارتباط با فرهنگ دانشگاهی و پژوهشی با چالشهای متعدد از جمله ناکارایی فرهنگ دانشگاهی در ایران در تربیت انسان دانشگاهی و ضعف در فرهنگ علمی و روحیه پژوهشی مواجه است. با توجه به وارداتی بودن نظام دانشگاه در ایران و سابقه کوتاه تأسیس آن و عدم اتصال آن به نظام آموزشی سنتی-دینی رایج در ایران (حوزه علمیه)، فرهنگ دانشگاهی در چارچوب مکاتب فکری لیبرالیسم و مدرنیسم تعریف شده و تا حدی در تقابل با فرهنگ بومی قرار گرفته و در نهادینه شدن دچار چالشهای متعدد شده است. به نظر می‌رسد ناکارایی در فرهنگ دانشگاهی سایر مؤلفه‌های دانشگاهی از جمله جامعه‌پذیری دانشگاهی را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد.

علم‌گرایی، تعهد به ارزشها و هنجارهای دانشگاهی: علم‌گرایی مبین درجه یا میزان تعهد و التزام فرد نسبت به علم، ارزشهای زندگی آکادمیکی، داشتن روحیه علمی، اعتقاد به کاربرد روشهای علمی در شناخت پدیده‌ها و تجربه‌گرایی، عینیت‌گرایی، اعتقاد به ارزش برهان و دلیل^{۴۷} و عقلانیت است. پیروی از هنجارهای دانشگاهی نتیجه شکل‌گیری اجتماع علمی و کارایی فرهنگ دانشگاهی در جامعه است. بروز چالشها در عوامل ساختاری نظام دانشگاهی و فرهنگی یک جامعه می‌تواند روحیه علم‌گرایی و تعهد دانشگاهیان به هنجارهای دانشگاهی را متأثر

40. Process

41. Interactive

42. Product

43. Cognitive

44. Conserving

45. Institutional Autonomy

46. Institutional Differentiation

47. Sociological Ambivalence

سازد. در مقاله حاضر، وضعیت این مؤلفه‌ها با مروری بر یافته‌های دو مطالعه در جامعه علمی ایران پیگیری شده است.

تحقیق محسنی تبریزی (Mohseni Tabrizi, 2001) با عنوان «آسیب‌شناسی اجتماعی جوانان - بررسی انزوای ارزشی و مشارکت فرهنگی در محیطهای دانشجویی کشور- دانشگاههای دولتی تهران» نشان می‌دهد که بیشتر دانشجویان و دانش‌آموزان مورد مطالعه در ارتباط با متغیر علم‌گرایی^{۴۸} و تعهد به ارزشهای آکادمیک در حد پایین گرایش دارند.

بررسی دیگر مطالعه تجربی قاضی طباطبایی و ودادهیر با عنوان «سوگیری هنجاری در علم و تحقیقات دانشگاهی ایران» است که به روش پیمایشی و در میان ۳۷۲ نفر از دانشجویان تحصیلات تکمیلی در ایران انجام شده است. این مطالعه تأکید کرده است که دانشجویان تحصیلات تکمیلی کشور دچار نوسان یا «دوگونی جامعه شناختی»^{۴۹} هستند. این پژوهشگران در نتیجه‌گیری تحقیق خود می‌نویسند: «از منظر دانشجویان تحصیلات تکمیلی، به نظر می‌رسد که استادان آنها در رفتار واقعی شان در گروه آموزشی و در ارتباط با دانشجویان بیشتر پایبند ضد هنجارهای علم هستند و کمتر به هنجارهای علم اقتدا می‌کنند» و «عوامل دانشگاهی، دیارتمانی و فردی مؤثر بر سوگیری هنجاری دانشجویان، پیروی و تمایل به پیروی از ضد هنجارهای علم را بیشتر از پیروی از هنجارهای علم تبیین می‌کند؛ به عبارت دقیق‌تر، عوامل دانشگاهی و دیارتمانی مثل عوامل مربوط به جو گروه آموزشی، ساختار گروه آموزشی، تجربه‌های طلبگی و... اقتدا به «هنجارهای علم» را کمتر از «ضد هنجارهای علم» تبیین می‌کند. بنابراین، می‌توان مدعی بود که مؤلفه‌ها و ویژگیهای دانشگاهی و دیارتمانی ایران ضدهنجانر پرورند تا هنجار پرور» (Ghazi Tabatabaie and Vidadhir, 1998: 401).

به نظر می‌رسد که گرایش پایین به علم‌گرایی میان دانشجویان، تعهد پایین به ارزشها و هنجارهای دانشگاهی در بین آنان، ضعف در پرورش هنجارهای دانشگاهی و تبلور و عینیت ضعیف آن در رفتار و گفتار دانشگاهیان، شناخت مبهم و ضعیف دانشجویان از ارزشها و هنجارهای علمی و تعهد و اقتدا به ضد هنجارهای علمی بیش از هنجارهای علم از جمله چالشهای اساسی در جامعه علمی ایران به شمار می‌رود.

شکل‌گیری فرایندهای موثر جامعه‌پذیری در دانشگاهها: درونی کردن هنجارها و ارزشها عمدتاً از طریق جامعه‌پذیری صورت می‌پذیرد. نظام جامعه‌پذیری دانشگاهی تحت تأثیر ساختارهای اجتماعی فرهنگی محیط علمی است. از بین مطالعات مورد بررسی ۹ مطالعه اطلاعات مفیدی از ابعاد مختلف فرایندهای مؤثر جامعه‌پذیری در دانشگاههای ایران نشان می‌دهد.

در تحقیق قاضی طباطبایی و مرجایی با عنوان «بررسی خود اثربخشی دانشگاهی در بین دانشجویان کارشناسی‌ارشد و دکتری دانشگاه تهران» که در بین ۳۶۹ نفر از دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه تهران انجام گرفته است، وضعیت ساختار اجتماعی - علمی به خصوص روابط بین استادان، تعامل دانشجو استاد، وضعیت و تجهیزات کمک آموزشی و پژوهشی، نظارت حرفه‌ای استادان بر فعالیتهای دانشجویان و در نهایت، اثربخشی دانشگاه از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی مطالعه و در سطح پایین و به صورت منفی ارزیابی شده است. به طوری که بر اساس مقیاسهای ساخته شده میانگین کل مقیاس عملکرد استادان را در حد ضعیف نشان می‌دهد،

تعاملات علمی دانشجو استاد نیز در حد کم گزارش شده است، نظارت حرفه‌ای استادان بر فعالیتهای دانشجویان نیز در حد پایین بوده است و در نهایت، اثربخشی دانشگاه نیز از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی مورد مطالعه در حد پایین گزارش شده است. دو شاخص روحیه همکاری جمعی بین دانشجویان و تعاملات علمی بین دانشجویان از جمله مواردی بوده است که نسبت به شاخصهای قبلی تا حدی بهتر بوده است و دانشجویان این دو شاخص را در حد متوسط گزارش کرده‌اند. شاخصهای مذکور از جمله مکانیزمهای جامعه‌پذیری دانشگاهی محسوب می‌شود و پایین بودن این شاخصها قطعاً آثار نامطلوبی را بر کیفیت تحصیلی دانش‌آموختگان دوره دکتری و جریان درونی‌سازی ارزشها و هنجارهای دانشگاهی و حرفه‌ای و فرایند جامعه‌پذیری خواهد گذاشت (Ghazi Tabatabai and Marjaei, 1999).

تحقیق مرجایی در ارتباط با «میزان سرمایه اجتماعی در بین دانشجویان دانشگاهها» که در بین ۱۱۵۵ نفر از دانشجویان دانشگاههای تهران انجام گرفته است، نشان می‌دهد که دانشجویان میزان تعامل بین استاد و دانشجو، تعامل علمی بین دانشجویان و روحیه جمعی در بین دانشجویان را در حد پایین ارزیابی و همچنین، ارتباط دانشجو با فضای آکادمیک و ساختار دانشکده را در حد ضعیف و خیلی ضعیف برآورد کرده‌اند (Marjaei, 2004).

تحقیق مرجایی در خصوص «بررسی و سنجش خوداثربخشی ادراکی در تصمیم‌گیریهای شغلی دانشجویان دانشگاهها» که در میان ۸۰۱ نفر از دانشجویان در دانشگاههای تهران انجام گرفته است، یافته‌های نسبتاً مفصلی را در خصوص عملکرد نظام جامعه‌پذیری دانشگاهی در ارتباط با «خوداثربخشی دانشجویان در تصمیم‌گیری شغلی»^{۵۰} نشان می‌دهد. نتیجه‌گیری اولیه نشان می‌دهد که دانشجویان در حل مسائل شغلی خودشان را توانمند احساس نمی‌کنند و احتمالاً نظام جامعه‌پذیری در دانشگاه نیز در این ارتباط فعالانه عمل نمی‌کند. دانشجویان در «ارزیابی دقیق از توانمندیهای شخصی خودشان در مسیر تصمیم‌گیریهای شغلی»، «جمع‌آوری اطلاعات شغلی»، «انتخاب اهداف شغلی» و «برنامه‌ریزی برای آینده شغلی‌شان» از خوداثربخشی متوسط به پایین برخوردارند. نتایج نشان می‌دهد که بیش از نیمی از دانشجویان مطالعه شده، در حد متوسط احساس بی‌یابوری در مسیر شغلی خود دارند. نتایج نشان می‌دهد که درصد کمی از دانشجویان تأثیر نهاد دانشگاه بر موفقیت شغلی خودشان را در سطح بالا ارزیابی کرده‌اند. بر این مبنا برای ارتقای این وضعیت میان دانشجویان باید به برنامه‌ریزی کاربردی و ایجاد تشکلهای لازم و فعال‌سازی نظام جامعه‌پذیری دانشگاهی به منظور حمایت از دانشجویان در این خصوص پرداخت (Marjaei, 2005).

مطالعه سراج زاده و جواهری در ارتباط با «نگرشها و رفتار دانشجویان» در ۲۰ دانشگاه تحت پوشش وزارت علوم، تحقیقات و فناوری نشان می‌دهد که بیش از نیمی از دانشجویان عملکرد استادان را در حد متوسط و پایین ارزیابی کرده‌اند و از بین تواناییهای مختلف علاقه و توانایی استادان در امر پژوهش در نازل‌ترین سطح ارزیابی شده است (Serajzadeh and Jawahery, 2003).

یافته‌های پژوهش قانع‌راد با عنوان «تعاملات و ارتباطات در جامعه علمی - بررسی موردی در رشته علوم اجتماعی» که در بین ۳۶۱ نفر از دانشجویان و ۴۹ نفر از استادان رشته علوم اجتماعی دانشگاههای تهران انجام گرفته است، نشان می‌دهد که با افزایش سابقه دانشجویی، میزان تعامل اجتماعی و تعامل آموزشی بین دانشجویان افزایش پیدا نمی‌کند. همچنین، ارزیابی دانشجویان از تعامل استادان نیز با سابقه آنها ارتباط ندارد. دانشجویان

دارای سابقه بیشتر، نسبت به دانشجویان سالهای پایین‌تر، از انرژی عاطفی بیشتری برخوردار نیستند. همچنین، میزان تعاملات در بین اعضای هیئت علمی دانشگاههای مورد بررسی پایین است. با توجه به آمارهای مربوط به میزان همکاری استادان رشته علوم اجتماعی با همدیگر، می‌توان گفت که حدود نیمی از پاسخگویان به شیوه کاملاً انفرادی فعالیتهای علمی خود را انجام می‌دهند و بنابراین، فاقد هر گونه پیوند پژوهشی با همکاران خود هستند (Ganierad, 2006).

نتایج تحقیق باقریان که با عنوان منزلت و رضایت شغلی اعضای هیئت علمی انجام گرفته است، نشان می‌دهد که علی‌رغم اینکه از سوی جامعه شغل هیئت علمی به لحاظ اهمیت و اعتبار در رتبه بالایی دسته‌بندی می‌شود، بیش از نیمی از استادان دانشگاه از سطح درآمد و مطلوبیت شرایط کاری خود رضایت ندارند و از مشکلات عمده شامل نامطلوب بودن مدیریت مراکز آموزش عالی، عدم حمایت از پژوهش و پژوهشگران، کاهش انگیزه‌های شغلی استادان، سیاسی شدن فضای دانشگاهی، نبود یا کمبود آزادی علمی، نبود دیدگاه شایسته‌سالاری در آموزش عالی، تعداد زیاد دانشجو در کلاسها و حضور رو به افزایش دانشجویان مدرک گرا شکایت دارند. همه این عوامل می‌تواند به کیفیت کارکرد اعضای هیئت علمی به خصوص در جریان انتقال ارزشها و هنجارهای علمی و تعامل با دانشجویان و کیفیت فرایند جامعه‌پذیری دانشگاهی تأثیرگذار باشد (Bagherian, 2004).

رفیع‌پور در پژوهشی با عنوان «موانع رشد علمی ایران و راه‌حلهای آن» عوامل آسیب‌شناختی نظام آموزش عالی ایران را بررسی کرده است. از این دیدگاه استبداد سیاسی، سلطه نگرش خاصی از مذهب، رفتار هنجاری، تضاد، رفتار احساسی، خودنمایی، جاه‌طلبی، برتری جویی و فردگرایی عوامل بازدارنده توسعه علمی ایران هستند. او در زمینه آموزش عالی عوامل متعددی را بررسی می‌کند که عبارت‌اند از: استبداد نامستدل یا حاکمیت «خویشاوند سالاری» در دانشگاهها، بی‌توجهی نظام سیاسی به منزلت علم و عالم، مدرک‌گرایی، تعدد سازمانهای تصمیم‌گیرنده در باره آموزش عالی، بهم ریختگی نظام قشربندی و سلسله مراتبی دانشگاهها، نارسایی قوانین سازمانی دانشگاهها، ناهمخوانی آموزشهای دانشگاهی با هویت ملی و فرهنگی کشور، تبلیغات دینی ناکارآمد، نبودن انگیزه در دانشجویان برای تلاش و سختکوشی در راه علم، ناتوانی آموزش مدرسه‌ای در آماده‌سازی جوانان برای ورود به دانشگاه، ناکارآمد بودن برنامه‌های درسی و آموزشی دانشگاهها و ناکارآمدی سازمانهای علمی فرادانشگاهی (Rafipour, 2002).

بر اساس سایر مطالعات بحران کمیت و کمبود هیئت علمی و کادر آموزشی و تسلط آموزش بر پژوهش در دانشگاهها (Tavasoli, 2007)، مشکل در عاملیت انسان و ساختارهای توسعه علمی (Tofigi and Farasatkah, 2002) از دیگر چالشهای اساسی نظام دانشگاهی و آموزش عالی در ارتباط با توسعه و پیشرفت علم در ایران و شکل‌گیری اجتماع علمی و درونی شدن هنجارهای دانشگاهی است. در یک جمع‌بندی کلی می‌توان گفت که فرایندهای مؤثر جامعه‌پذیری در دانشگاهها تحت تأثیر مؤلفه‌هایی همانند ضعف در همکاریهای گروهی، تعاملات ضعیف بین استادان و دانشجویان در محیط علمی، ناسازگاری و بی‌ثباتی در فرایندهای گفتگو و مذاکره، ارتباط غیر معتمدانه بین استاد و دانشجو، احساس هویت رشته‌ای پایین و نبود زمینه‌ها و فرصتهای تخصصی کافی برای تحقیق، دستیاری، طراحی تحقیق، انتشار مقالات و کتب و شرکت در سمینارهای علمی است.

یافته‌ها

سیمای نمونه آماری: جامعه آماری مطالعه حاضر را ۳۰۲۳ نفر از دانشجویان دکتری دانشگاه تهران مشغول به تحصیل در سال تحصیلی ۸۹-۱۳۸۸ تشکیل می‌دهد. نمونه آماری شامل ۲۶۰ نفر از دانشجویان دکتری مشغول به تحصیل در پنج گروه عمده تحصیلی شامل علوم انسانی ۱۲۵ نفر (۵۴ درصد)، علوم پایه ۴۹ نفر (۱۹٫۶ درصد)، فنی و مهندسی ۴۲ نفر (۱۶٫۸ درصد)، کشاورزی ۲۲ نفر (۸٫۸ درصد) و هنر ۲ نفر (۰٫۸ درصد) است. ۲۱۳ نفر (۸۲ درصد) از افراد مورد مطالعه مرد و ۴۷ نفر (۱۸ درصد) زن هستند. میانگین سنی افراد مورد مطالعه ۲۹ سال و میانگین تجربه حضور در دانشگاه با احتساب از اولین سال ورود به دانشگاه ۱۱ سال و میانگین حضور این دانشجویان در دوره دکتری ۲٫۶ سال است. ۱۴٫۶ درصد این افراد بورسیه وزارت علوم، ۸٫۱ درصد بورسیه دستگاه‌های اجرایی، ۴٫۶ درصد مأمور به تحصیل و ۸۰ درصد دانشجوی آزاد هستند. ۶۸٫۶ درصد این دانشجویان علاقه‌مندند پس از دانش‌آموختگی عضو هیئت علمی شوند و به تدریس در دانشگاه بپردازند، حدود ۱۶ درصد به کارهای پژوهشی و فعالیت تخصصی آزاد، ۱۲ درصد به ترکیب تدریس و پژوهش علاقه‌مندند و ۳٫۳ درصد بدون برنامه‌اند.

رتبه‌بندی مسائل و چالشهای محیط علمی: در این بخش ابتدا به رتبه‌بندی مسائل و چالشهای محیط علمی از دیدگاه دانشجویان دکتری (میزان وجود و عینیت هر یک از مسائل ۲۶ گانه در محیط علمی و رشته تحصیلی) پرداخته و سپس، میزان تأثیر این مسائل بر جامعه‌پذیری دانشگاهی آنان مطالعه شده است. نتایج به دست آمده از رتبه‌بندی مسائل و چالشهای مورد مطالعه با استفاده از تحلیل توصیفی^{۵۱} بر اساس بالاترین میانگین نشان می‌دهد که هشت مسئله اساسی عینیت یافته در محیط علمی دانشجویان دکتری با بالاترین میانگین گزارش شده عبارت‌اند از:

۱. پایین بودن سرمایه‌گذاریها و تخصیص منابع لازم در حیطه پژوهش و تحقیق در این رشته؛
 ۲. ارتباط ضعیف و تعامل اندک صنعت و دانشگاه در این دانشگاه؛
 ۳. ضعف در همکاریهای گروهی و تعاملات علمی بین استادان این رشته؛
 ۴. قدرت نازل دانشگاهیان در تعیین سرنوشت آکادمیکی خود و تصمیم‌گیریهای مربوط به امور دانشگاه؛
 ۵. ضعف در پیوندها و همبستگی اجتماعی لازم برای شکل‌گیری اجتماعات علمی در این رشته؛
 ۶. ارتباط ضعیف و تعامل اندک بخش آموزش و بخش پژوهش در این رشته؛
 ۷. ضعف محیط علمی در درونی کردن هنجارهای دانشگاهی در دانشجویان؛
 ۸. مشارکت ضعیف استادان دپارتمان در اجتماعات علمی.
- همچنین، هشت مسئله که کمترین میانگین را به خود اختصاص داده به ترتیب عبارت‌اند از:
۱. نبود شایستگی کافی و صلاحیت علمی لازم دانشجویان پذیرفته شده در دوره‌های دکتری این دانشکده؛
 ۲. ضعف التزام و تقید اخلاقی در میان اعضای اجتماعات علمی این رشته؛
 ۳. عدول دانش‌آموختگان جوان از ملاکهای مقرر شده و سلسله مراتب دانشگاهی در پیمودن راه ترقی آکادمیک؛
 ۴. گرایش به ضد هنجارهای علمی بیش از هنجارهای علمی در محیطهای علمی؛

۵. ضعف در مرجعیت علمی و پایین بودن منزلت و ارزش اجتماعی این رشته در جامعه؛
 ۶. احساس تعلق و هویت رشته ای پایین در بین دانشجویان؛
 ۷. تعامل ضعیف دانشجویان با یکدیگر؛
 ۸. اعتماد اندک میان استاد و دانشجو.
- نتایج به دست آمده حاکی از آن است که مهم‌ترین مسائل که دارای عینیت بیشتری در محیط علمی هستند، عمدتاً از ماهیت نهادی^{۵۲} و ساختاری^{۵۳} برخوردارند و هر چه به سمت مسائل با عینیت کمتر پیش می‌رویم، به عوامل فردی^{۵۴} برمی‌خوریم. این موضوع می‌تواند نشان دهنده آن باشد که از دیدگاه دانشجویان دکتری مورد مطالعه، ساختارها، فرایندها و عوامل ساختاری بیش از مسائل فردی محیطهای علمی را تحت تأثیر قرار می‌دهند.

جدول ۱- رتبه بندی مسائل ۲۶ گانه در محیط علمی دانشجویان بر اساس بالاترین میانگین میزان عینیت

مسائل ۲۶ گانه محیط علمی دانشجویان	رتبه	میانگین	انحراف معیار	تعداد نمونه
پایین بودن سرمایه‌گذاریها و تخصیص منابع لازم در حیطه پژوهش و تحقیق در این رشته	۱	۳۸۴	۱.۱۶	۳۳۱
ارتباط ضعیف و تعامل اندک صنعت و دانشگاه در این دانشگاه	۲	۳۸۱	۱.۱۰	۳۳۰
ضعف در همکاریهای گروهی و تعاملات علمی بین استادان این رشته	۳	۳۶۳	۱.۰۲	۳۳۱
قدرت نازل دانشگاهیان در تعیین سرنوشت آکادمیکی خود و تصمیم‌گیریهای مربوط به امور دانشگاه	۴	۳۶۰	۱.۱۱	۳۳۰
ضعف در پیوندها و همبستگی اجتماعی لازم برای شکل‌گیری اجتماعات علمی در این رشته	۵	۳۵۴	۱.۰۵	۳۲۸
ارتباط ضعیف و تعامل اندک بخش آموزش و بخش پژوهش در این رشته	۶	۳۵۰	۱.۰۷	۳۳۱
ضعف محیط علمی در درونی کردن هنجارهای دانشگاهی در دانشجویان	۷	۳۴۳	۱.۰۵	۳۲۸
مشارکت ضعیف استادان دپارتمان در اجتماعات علمی	۸	۳۴۲	۱.۱۵	۳۳۵
تعاملات ضعیف بین استادان و دانشجویان در درون فضای محیط علمی دپارتمان	۹	۳۴۲	۱.۰۶	۳۲۸
ضعف نظام آموزش دانشگاه در پرورش دانشجویان در دوره‌های تحصیلات ماقبل دکتری	۱۰	۳۴۰	۱.۲۱	۳۳۹
بی‌قوارگی و شکل‌گیری ضعیف اجتماع علمی در این رشته	۱۱	۳۳۹	۱.۱۱	۱۱۳
نبود تفاهم در مناسبات و گفت‌وگوهای علمی میان استادان این دپارتمان	۱۲	۳۳۲	۱.۰۵	۳۳۷
ضعف مفرط در محیطهای دانشگاهی در تولید و پرورش هنجارهای دانشگاهی	۱۳	۳۳۰	۱.۱۱	۳۳۲
شناخت مبهم و ضعیف دانشجویان از ارزشها و هنجارهای علمی	۱۴	۳۲۸	۱.۰۲	۳۳۰
مقبولیت پایین استادان نزد دانشجویان	۱۵	۳۲۸	۱.۱۳	۳۳۵
ضعف فرهنگ علمی و روحیه تحقیق و تتبع نزد استادان این دانشکده	۱۶	۳۲۷	۱.۱۳	۳۳۵

52. Institutional Nature

53. Structural

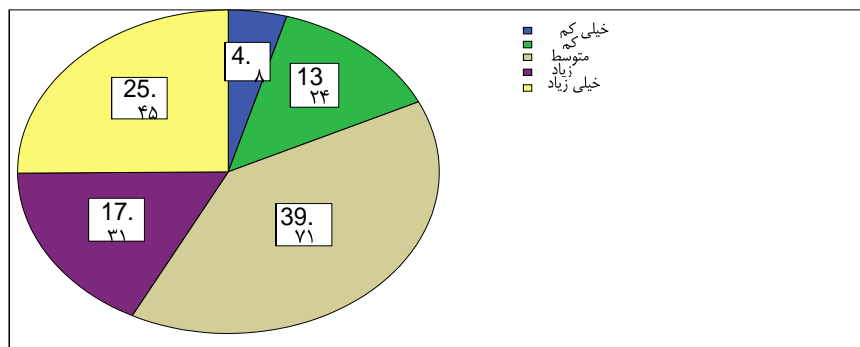
54. Personal Factors

۲۳۵	۱.۱۳	۳.۲۴	۱۷	نمود و ظهور کمرنگ هنجارهای دانشگاهی در رفتار و گفتار دانشجویان این رشته
۲۳۳	۱.۱۰	۳.۲۲	۱۸	گرایش پایین به علم‌گرایی میان دانشجویان این رشته
۲۳۴	۱.۱۳	۳.۲۰	۱۹	اعتماد اندک میان استاد و دانشجو
۲۳۴	۱.۱۰	۳.۱۲	۲۰	تعامل ضعیف دانشجویان با یکدیگر
۲۲۹	۱.۱۳	۳.۰۷	۲۱	احساس تعلق و هویت رشته‌ای پایین در بین دانشجویان
۲۲۹	۱.۲۳	۳.۰۶	۲۲	ضعف در مرجعیت علمی و پایین بودن منزلت و ارزش اجتماعی این رشته در جامعه
۲۳۰	۱.۱۱	۳.۰۴	۲۳	گرایش به ضد هنجارهای علمی بیش از هنجارهای علمی در محیط‌های علمی
۲۳۳	۱.۰۳	۳.۰۳	۲۴	عدول دانش‌آموختگان جوان از ملاکهای مقرر شده و سلسله مراتب دانشگاهی در پیمودن راه ترقی آکادمیک
۲۳۰	۱.۱۹	۲.۹۸	۲۵	ضعف التزام و تقید اخلاقی در میان اعضای اجتماعات علمی این رشته
۲۳۳	۱.۲۴	۲.۷۳	۲۶	نبود شایستگی کافی و صلاحیت علمی لازم دانشجویان پذیرفته شده در دوره‌های دکتری این دانشکده

میزان عینیت مسائل در محیط علمی: یافته‌های به دست آمده در ارتباط با مقیاس میزان عینیت مسائل ۲۶ گانه در محیط علمی حاکی از آن است که حدود ۱۸ درصد از این مسائل در حد کم و خیلی کم و حدود ۴۰ درصد در حد متوسط و حدود ۴۲ درصد در حد زیاد و خیلی زیاد در محیط علمی و آموزشی دانشجویان دکتری عینیت داشته و مؤثر بوده است؛ به عبارت دیگر، حدود ۸۲ درصد از دانشجویان دکتری مورد مطالعه میزان عینیت مسائل و چالش‌های ۲۶ گانه مورد مطالعه در محیط علمی و آموزشی خود را در حد متوسط به بالا ارزیابی کرده‌اند.

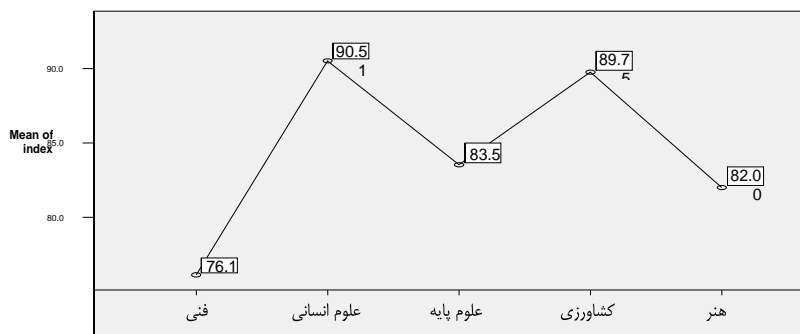
جدول ۲- توزیع فراوانی مقیاس میزان عینیت مسائل ۲۶ گانه در محیط علمی دانشجویان

ارزش مقیاس	فراوانی	درصد	درصد تجمعی
خیلی کم	۸	۴.۵	۴.۵
کم	۲۴	۱۳.۴	۱۷.۹
متوسط	۷۱	۳۹.۷	۵۷.۵
زیاد	۳۱	۱۷.۳	۷۴.۹
خیلی زیاد	۴۵	۲۵.۰	۱۰۰.۰
جمع کل	۱۷۹	۱۰۰.۰	-
بی جواب	۸۱	-	-



نمودار ۱- توزیع فراوانی مقیاس میزان عینیت مسائل و چالشهای ۲۶ گانه در محیط علمی دانشجویان

نتایج تحلیل میانگین^{۵۵} مقیاس «میزان عینیت مسائل و چالشهای ۲۶ گانه در محیط علمی دانشجویان» به تفکیک رشته تحصیلی نشان می‌دهد که در حالی که کمترین نمره این مقیاس ۳۰ و بالاترین آن ۱۳۰ است، دانشجویان رشته‌های علوم انسانی با میانگین ۹۰.۵۱ بیشترین میزان را از عینیت مسائل و چالشهای ۲۶ گانه در محیط علمی گزارش کرده‌اند و دانشجویان رشته فنی با میانگین ۷۶.۱۳ کمترین میزان عینیت را اعلام کرده‌اند. دانشجویان رشته کشاورزی با میانگین ۸۹.۷۵ در رتبه دوم، دانشجویان رشته علوم پایه با میانگین ۸۳.۵۳ در رتبه سوم و دانشجویان رشته هنر در رتبه چهارم قرار دارند. نتایج پیش‌آزمون شفیه^{۵۶} نیز نشان‌دهنده تفاوت معناداری بین دو گروه از دانشجویان رشته فنی و علوم انسانی در این خصوص است.



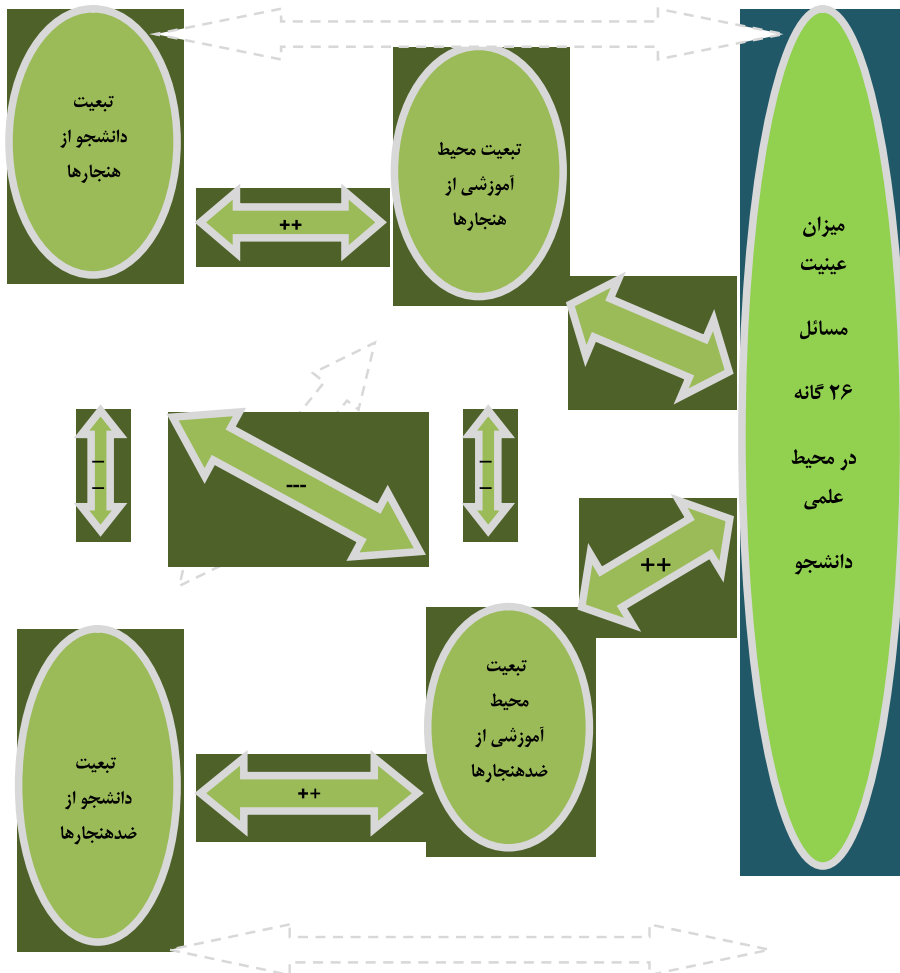
گروههای عمده تحصیلی دانشجویان

نمودار ۲- تحلیل میانگین مقیاس میزان عینیت مسائل و چالشهای ۲۶ گانه در محیط علمی دانشجویان به تفکیک گروه عمده تحصیلی دانشجویان

55. Oneway ANOVA

56. Scheffe

تحلیل روابط همبستگی مسائل و چالشهای محیط علمی و جامعه‌پذیری دانشگاهی: نتایج
 ماتریس همبستگی مقیاس مسائل ۲۶ گانه و ابعاد ۴ گانه جامعه‌پذیری نسبت به هنجارهای دانشگاهی نشان می‌دهد که بین مسائل ۲۶ گانه و تبعیت محیط آموزشی از هنجارهای دانشگاهی رابطه معکوس و با تبعیت محیط آموزشی از ضد هنجارها رابطه مستقیم و معنادار وجود دارد. بدین معنا که هر چه مسائل در محیط آموزشی افزایش پیدا می‌کند، تبعیت محیط آموزشی از هنجارهای دانشگاهی کاهش می‌یابد و هر چه مسائل در محیط آموزشی افزایش پیدا می‌کند، تبعیت محیط آموزشی از ضد هنجارهای دانشگاهی نیز افزایش می‌یابد.



مدل ۱- تأثیر متقابل میزان عینیت مسائل ۲۶ گانه در محیط علمی دانشجو با مؤلفه‌های جامعه‌پذیری نسبت به هنجارهای دانشگاهی

ضرایب همبستگی به دست آمده نیز نشان می‌دهد که بین مسائل ۲۶ گانه و تبعیت محیط آموزشی از هنجارهای دانشگاهی رابطه معکوس و معنادار با ضریب تأثیر ۳۰ درصد و با تبعیت محیط آموزشی از ضد هنجارها رابطه مستقیم و معنادار حدود ۳۱ درصد وجود دارد. همچنین، تبعیت دانشجو از هنجارهای دانشگاهی تحت تأثیر ۳ مؤلفه مهم جامعه‌پذیری است، به طوری که تبعیت محیط آموزشی از هنجارها ۲۹ درصد و تبعیت دانشجو از ضد هنجارها به صورت معکوس حدود ۵۲ درصد و تبعیت محیط آموزشی از ضد هنجارها به طور معکوس ۱۴ درصد تأثیر دارد. تبعیت محیط آموزش نیز به صورت معکوس با ضریب ۴۷ درصدی با تبعیت محیط آموزشی از ضد هنجارها ارتباط معنادار و متقابل دارد. تبعیت دانشجو از ضد هنجارهای دانشگاهی با تبعیت محیط آموزشی از ضد هنجارها با ضریب تأثیر ۲۵ درصدی ارتباط مستقیم و معنادار دارد.

جدول ۳- ماتریس همبستگی مقیاس مسائل ۲۶ گانه و ابعاد ۴ گانه جامعه‌پذیری نسبت به هنجارهای دانشگاهی

مقیاسها	مقیاس مسائل ۲۶ گانه	تبعیت دانشجو از هنجارهای دانشگاهی	تبعیت محیط آموزشی از هنجارها	تبعیت دانشجو از ضد هنجارهای دانشگاهی	تبعیت محیط آموزشی از ضد هنجارها
مقیاس مسائل ۲۶ گانه	همبستگی پیرسون	۱			
	سطح معناداری				
	تعداد نمونه	۱۷۹			
تبعیت دانشجو از هنجارهای دانشگاهی	همبستگی پیرسون	۰.۲۷	۱		
	سطح معناداری	۰.۷۱۶			
	تعداد نمونه	۱۷۹	۲۶۰		
تبعیت محیط آموزشی از هنجارها	همبستگی پیرسون	۰.۳۰۱**	۰.۲۹۰**	۱	
	سطح معناداری	۰.۰۰۰	۰.۰۰۰		
	تعداد نمونه	۱۷۹	۲۶۰	۲۶۰	
تبعیت دانشجو از ضد هنجارهای دانشگاهی	همبستگی پیرسون	۰.۱۷-	۰.۵۱۷**	۰.۰۶۸-	۱
	سطح معناداری	۰.۸۲۶	۰.۰۰۰	۰.۲۷۶	
	تعداد نمونه	۱۷۹	۲۶۰	۲۶۰	۲۶۰
تبعیت محیط آموزشی از ضد هنجارها	همبستگی پیرسون	۰.۳۰۸**	۰.۱۴۲*	۰.۴۷۴**	۰.۲۵۵**
	سطح معناداری	۰.۰۰۰	۰.۰۲۱	۰.۰۰۰	۰.۰۰۰
	تعداد نمونه	۱۷۹	۲۶۰	۲۶۰	۲۶۰

بحث و نتیجه‌گیری

- یکی از مهم‌ترین یافته‌های این مطالعه برساخت مسائل اساسی دانشگاهها و نظام آموزش عالی کشور از دیدگاه دانشجویان دکتری است. حدود ۸۲ درصد از دانشجویان دکتری مورد مطالعه میزان عینیت مسائل و چالشهای ۲۶ گانه مورد مطالعه در محیط علمی و آموزشی خود را در حد متوسط به بالا ارزیابی کرده‌اند. این موضوع نشان‌دهنده آن است که به رغم بسیاری از توفیقا و موفقیتها، نظام آموزش عالی ایران به عنوان نظام نوپا و فعال همانند هر نظام در حال پیشرفت با مسائل و چالشهای اساسی روبه‌روست و این مسائل تأثیر زیادی بر عملکرد و اثربخشی مجموعه دانشگاه و دانشگاهیان دارد.
- نتایج تحقیق در ارتباط با رتبه‌بندی مهم‌ترین مسائل و چالشهای محیط علمی دانشجویان دکتری نشان می‌دهد که مهم‌ترین مسائل مطرح نظر دانشجویان عبارت از پایین بودن سرمایه‌گذاریها و تخصیص منابع لازم در حیطه پژوهش و تحقیق، ارتباط ضعیف و تعامل اندک صنعت و دانشگاه در این دانشگاه، قدرت نازل دانشگاهیان در تعیین سرنوشت آکادمیکی خود و تصمیم‌گیریهای مربوط به امور دانشگاه، ضعف در پیوندها و همبستگی اجتماعی لازم برای شکل‌گیری اجتماعات علمی در این رشته، ارتباط ضعیف و تعامل اندک بخش آموزش و بخش پژوهش در این رشته و ضعف محیط علمی در درونی کردن هنجارهای دانشگاهی در دانشجویان است. کالبد شکافی هر یک از این مسائل نشان می‌دهد که این عوامل عمدتاً دارای ماهیت ساختاری و نهادی است و مسائل فردی عمدتاً در انتهای جدول رتبه‌بندی قرار گرفته‌اند. بر این اساس، به نظر می‌رسد که برای ایجاد تحول اساسی در نظام آموزش عالی کشور، تحول در سطح ساختارها و فرایندها بیش از مسائل سطح خرد و فردی که کمترین عینیت را در محیطهای علمی دارد، باید مطرح نظر باشد.
- همان گونه که آستین (Austin, 2002) در بررسیهای خود نشان داده است، نبود امکانات و زمینه‌های لازم برای کسب تجربه دستپاری در زمینه آموزش و تحقیق برای دانشجویان تحصیلات تکمیلی و همان گونه که توسلی (Tavassoli, 2007) تأکید کرده است، ارتباط ضعیف و تعامل گسسته آموزش و پژوهش مانند ارتباط صنعت و دانشگاه از موانع ساختاری مهم به شمار می‌روند که بر جریان جامعه‌پذیری هنجارهای دانشگاهی تأثیر می‌گذارد.
- قدرت نازل دانشگاهیان در تعیین سرنوشت آکادمیکی خود و تصمیم‌گیریهای مربوط به امور دانشگاه دارای چهارمین رتبه در بین مسائل ۲۶ گانه است. به نظر می‌رسد که آزادیهای مربوط به گردش قدرت در محیط علمی و تقویت احساس تعیین سرنوشت به دست دانشگاهیان با توجه به انباشت نخبگان جامعه در محیطهای دانشگاهی شروع نیکو و ممارست لازم و مهمی برای آزمون توان اداره دموکراتیک جامعه بزرگ‌تر است. یافته‌ها نشان می‌دهد که این نقیصه چه به عنوان یک واقعیت اجتماعی و چه به عنوان یک نیاز ذهنی، محتاج توجه، ترمیم و برنامه‌ریزی است.
- ضعف محیط علمی در درونی کردن هنجارهای دانشگاهی در دانشجویان دارای هفتمین رتبه در بین مسائل ۲۶ گانه است. حدود ۸۲ درصد از دانشجویان مورد مطالعه به عینیت این مسئله در محیط دانشگاهی خود اذعان کرده‌اند. تحقیقات پیشین از جمله یافته‌های تحقیقات قاضی طباطبایی و مرجائی (Ghazi Tabatabai and Marjaei, 1999) و قاضی طباطبایی و ودادهیر (Ghazi Tabatabai and Vidahhir, 1998) و فاضلی (Fazeli, 2003)، در ارتباط با ناکارایی فضای دانشگاهی ایران در ایجاد و پرورش هنجار

دانشگاهی و ضعف در پرورش هنجارهای دانشگاهی و تبلور و عینیت ضعیف آن در رفتار و گفتار دانشگاهیان و یافته‌های قانع‌راد (Ghanirad, 2006) در ارتباط با ناسازگاری و بی‌ثباتی^{۵۷} در فرایندهای گفتگو و مذاکره و همچنین، یافته‌های مرجائی (Marjaei, 2004, 2005) در خصوص تعاملات ضعیف بین استادان و دانشجویان در درون فضای محیط علمی نشان‌دهنده اهمیت این موضوع و شکل‌گیری این مسئله اجتماعی در درون نظام دانشگاهی ایران است. این موضوعات از موانع مهم اجتماعی - فرهنگی محیط علمی به شمار می‌رود که فرایند جامعه‌پذیری دانشگاهی را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

- نتایج نشان می‌دهد که ضعف در همکاریهای گروهی و تعاملات علمی بین استادان، ضعف در پیوندها و همبستگی اجتماعی لازم برای شکل‌گیری اجتماعات علمی، مشارکت ضعیف استادان دپارتمان در اجتماعات علمی، تعاملات ضعیف بین استادان و دانشجویان در درون فضای محیط علمی دپارتمان و بی‌قوارگی و شکل‌گیری ضعیف اجتماع علمی از جمله موانع نهادی مؤثر بر جامعه‌پذیری دانشگاهی است. پیش از این در تحقیقات توکل و ابراهیمی (Tavakol and Ebrahimi, 1992) و خسرو خاور (Khosrocavar, 2005) نیز بر وجود این چالشها در درون نظام دانشگاهی کشور تأکید شده است.
- نتایج پیش‌آزمون شفه^{۵۸} نیز نشان‌دهنده تفاوت معناداری بین دو گروه از دانشجویان رشته فنی و علوم انسانی در این خصوص است. دانشجویان علوم انسانی نگاه بدبینانه‌تری نسبت به مسائل و چالشها دارند و میزان عینیت آن را در سطح بالا ارزیابی کرده‌اند. به نظر می‌رسد از جمله دلایل این نتیجه آشنایی بیشتر دانشجویان علوم انسانی با مباحث نظری این گونه مفاهیم است. به همین دلیل، ادبیات این گونه تحقیقات و واژه‌های به کار رفته در آن برای آنها ملموس است و بهتر از سایر دانشجویان می‌توانند در این قبیل موضوعات اظهار نظر کنند. اما مهم این است که میانگین هر دو گروه دانشجویان در ارتباط با میزان عینیت مسائل در محیط علمی در سطح متوسط به بالا ارزیابی می‌شود.
- این یافته‌ها همچنین، به این نکته مهم اشاره دارد که مسائل و چالشهای موجود در محیطهای علمی به طور مستقیم بر تبعیت محیط آموزشی از هنجارها؛ یعنی بعد محیطی جریان جامعه‌پذیری دانشگاهی تأثیر می‌گذارند و بین مسائل ۲۶ گانه با تبعیت دانشجو از هنجارها یا ضد هنجارها؛ یعنی بعد فردی جریان جامعه‌پذیری ارتباط مستقیم و معنادار وجود ندارد. همچنین، یافته‌ها نشان می‌دهد که درون ابعاد چهارگانه جریان جامعه‌پذیری - تبعیت دانشجویان از هنجارها و ضد هنجارها و تبعیت محیط آموزشی از هنجارها و ضد هنجارها - ارتباط متقابل وجود دارد؛ به عبارت دیگر، تبعیت دانشجو از هنجارها و ضد هنجارها ناشی از تبعیت محیط آموزشی از هنجارها و ضد هنجارهاست و تبعیت محیط آموزشی از هنجارها و ضد هنجارها نیز تحت تأثیر میزان عینیت مسائل ۲۶ گانه در محیط علمی دانشجو قرار دارد.

57. Inconsistency

58. Scheffe

References

1. Anderson, M. S. (2000); *Normative Orientations of University Faculty and Doctoral Students*; Science and Engineering Ethics, 6, pp. 443-461, Discussion pp. 463-465.
2. Austin, Ann E. (2002); "Preparing the Next Generation to the Academic Career"; *The Gourd of Higher Education*, Vol. 73, No. 1 (January/February).
3. Bagherian, Fatemeh (2004); *Social Status of Faculty Members in Iran*; Institute for Research and Planning in Higher Education (IRPHE), Research Paper (in Persian).
4. Bragg, A. K. (1976); *The Socialization Process in Higher Education*; ERIC! AAHE Research Report No. 7. Washington, DC: The George Washington University, School of Education and Human Development.
5. Bullis, C. and B. Bach (1989); "Socialization Turning Points: An Examination of Change in Organizational Identification"; Paper Presented at the Annual Meeting of the Western Speech Communication Association, Spokane, W A. ERIC Document Number ED 306 607:
6. Chase, Janet M. (1970); "Normative Criteria for Scientific Publication"; *American Sociologist*, Vol. 25, pp. 262-265.
7. Dabbag, Rahim, Nasrin Norshahi, Hamid Javdani, Golamreza Zakersalehi and Seyed Hadi Marjaei (2010); "Monitoring of Status of Higher Education in Asia: Malaysia, Azerbaijan, Turkey, Pakistan And India"; Institute for Research and Planning in Higher Education (IRPHE), Research Paper (in Persian).
8. Fazeli, Nematollah (2003); "A Comparative Study of the Causes of Teaching Incompetency: The Case of Iran and Great Britain"; *The Letter of Anthropology*, Vol I, No. III, Association of Iranian Anthropology (in Persian).
9. Ganierad, Mohammad Amin (2006); *Interactions and Communication in Scientific Community – A Case Study of Social Science*; The Ministry of Science, Research and Technology (in Persian).
10. Ghazi Tabatabai, Mahmoud and Aboali Vidadhir (1998); Factors Affecting Adherence to Academic Norms and Counter Norms Among Iranian Graduate University Students; Tabriz University: Master's Thesis (in Persian).

11. Ghazi Tabatabai, Mahmoud and Seyedhadi Marjaei (1999); Factors Affecting Academic Self Efficacy of Tehran University Students; Tabriz University: MA Thesis (in Persian).
12. Hagstrom, Warren O. (1965); *The Scientific Community*; Basic Books, Inc., New York/London.
13. Hagstrom, Warren O. (1974); "Competition in Science"; *American Sociological Review*, Vol. 39, No. 1, pp. 1-18.
14. Hemlin, S. (1993); "Scientific Quality in the Eyes of the Scientists"; A Questionnaire Study, *Scientometrics*, Vol. 27, No. 1, pp. 3-18.
15. Hemlin, S., Sven and Henry Montgomery (1990); "Scientists' Conceptions Of Scientific Quality: An Interview Study"; *Science Studies*, Vol. 3, No. 1, pp. 73-81.
16. Khosrocavar, Farhad (2005); "The Scientific Community in Iran - The Viewpoint of Distinguished Researchers"; National Research Institute for Science Policy, Research Paper (in Persian).
17. Khosrocavar, F., M. A. Ganierad and G. Toloo (2007); "Institutional Problems of the Emerging Scientific Community in Iran"; *Science, Technology and Society*, Vol. 12, No. 2, pp. 171-200.
18. Mahoney, Michael J. (1979); "Psychology of the Scientists: An Evaluative Review", *Social Studies of Science*, Vol. 9, No. 3, pp. 349-375.
19. Merton, R. K, G. Reader and Kendall (1957); *The Student Physician*; Cambridge, MA: Harvard University Press.
20. Merton, R. K. (1957); *Social Theory and Social Structure*; Glencoe, IL: The Free Press.
21. Mitroff, I. (1974); "Norms And Counter-Norms In A Select Group Of The Apollo Moon Scientists: A Case Study Of The Ambivalence Of Scientists"; *American Sociological Review*, Vol. 39, pp. 579-595.
22. Mohseni Tabrizi, Alireza (2001); "Social Pathology of Youth: A Study of Value Isolation and Cultural Participation in Academies in Iran"; Institute for Research and Planning in Higher Education (IRPHE), Research Paper (in Persian).
23. Mohseni, Manouchehr (1993); *An Introduction of Sociology of Science*; Tehran: Tahori Publication (in Persian).

24. Mrjaei, Seyed Hadi (2004); "A Study of Social Capital Among College Students"; Institute for Research and Planning in Higher Education (IRPHE), Research Paper (in Persian).
25. Mrjaei, Seyed Hadi (2005); "Assessment of Career Decision Making Self Efficacy Scale (CDMSE) Among University Students In Tehran", Institute for Research and Planning in Higher Education (IRPHE), Research Paper (in Persian).
26. Prpic, Katarina (1996); "Characteristics and Determinants of Eminent Scientists' Productivity"; *Scientometrics*, Vol. 36, No. 2, pp. 185-206.
27. Prpic, Katarina (1998); "Science Ethics: A Study of Eminent Scientists' Professional Values"; *Scientometrics*, Vol. 43, No. 2, pp. 269-298.
28. Prpic, Katarina (2000); "The Publication Productivity Of Young Scientists: An Empirical Study"; *Scientometrics*, Vol. 49, No. 3, pp. 453-490.
29. Prpic, Katarina (2005); "Generational Similarities and Differences in Researchers' Professional Ethics: An Empirical Study"; *Scientometrics*, Vol. 62, No. 1, pp. 27-510.
30. Rafipour, Faramarz (2002); *The Obstacles to Development of Science in Iran: Intervention and solutions*; Tehran: Sherkat Sahami Enteshar (in Persian).
31. Sanjari, Ahmad Reza and Mohammad Reza Behrangi (2004); "Scientific Inquiry of Research Productivity and Organizational Culture, A Case Study of a University In Tehran"; *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, Year I, No. 31. 32, pp. 1-37 (in Persian).
32. Serajzadeh, Seyed Hossein and Fatemeh Jawahery (2003); *Attitudes and Behavior of Students: Summary of a Survey Research Finding*; Office of Social Planning and Cultural Studies, Ministry of Science Research and Technology (in Persian).
33. Swazey, Judith P., Melissa S. Anderson And Karen Seashore Lewis (1993); "Ethical Problems in Academic Research"; *American Scientist*, Vol. 81, No. 6, pp. 542-553.
34. Taefy, Ali (1999); "Scientific Ethic in Iran"; *Rahyaft*, No. 21, pp. 53-47 (in Persian).
35. Tavakol, Mohammad and Ghorbanali Ebrahimi (1992); *The Scientific Community and Its Relationship with Scientific Development*; University of Tehran; University of Tehran: MA Thesis. (in Persian).

36. Tavassoli, Ghulam Abbas (2007); *Sociology of Education - Past, Present and Future*; Tehran, Science Publication (in Persian).
37. Tofighi, Jafar and Maghsoud Frastkhah (2002); "Structural of Forced of Scientific Development In Iran"; *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, Year VIII, No. III (in Persian).
38. Weidman, J. C., D. J. Twale and E. I. Stein (2001); *Socialization of Graduate and Professional Students in Higher Education-A Perilous Passage?*; ASHE-ERIC Higher Education Report, No. 28(3), Washington, DC: The George Washington University, School of Education and Human Development.

This document was created with Win2PDF available at <http://www.daneprairie.com>.
The unregistered version of Win2PDF is for evaluation or non-commercial use only.