

فرایند جامعه‌پذیری دانشگاهی دانشجویان دکتری؛ مورد دانشگاه اصفهان

عارفه مهدیه¹، رضا همتی^{2*} و ابوعلی ودادهیر³

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی فرایند جامعه‌پذیری دانشگاهی دانشجویان دوره دکتری بود. این پژوهش با رویکرد کیفی و بر اساس روش شناسی نظریه زمینه‌ای و مصاحبه‌های نیمه ساخت یافته با 31 نفر از دانشجویان دوره دکتری و 9 نفر از استادان دانشگاه اصفهان صورت گرفت. یافته‌های پژوهش نشان‌دهنده ناکارآمدی و ضعف جریان جامعه‌پذیری دانشگاهی در مقطع دکتری است. این مسئله متأثر از برخی شرایط علی نظیر ضعف نظام آموزشی و پژوهشی، ضعف جامعه‌پذیری دانشگاهی استادان و بی‌کیفیتی تعاملات و همکاری‌های علمی میان دانشجویان است. همچنین ضعف فرهنگ علمی جامعه، مسائل مربوط به ساختار و سیاست‌های وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و دانشگاه اصفهان از جمله عوامل زمینه‌ای مؤثر بر ناکارآمدی جریان جامعه‌پذیری دانشگاهی محسوب می‌شود. نظام انگیزشی و ارزشی دانشجو برای حضور در مقطع دکتری شرط مداخله‌گری است که جریان جامعه‌پذیری ناکارآمد علمی را تشدید می‌کند. دانشجویان بر حسب اتخاذ راهبردهای مواجهه با وضعیت موجود، در سه دسته دانشجویان برنامه‌دار، منفعل و مشروعیت بخش قرار می‌گیرند. فرار مغزها، استقلال و خودشکوفایی علمی، قناعت و بهره‌مندی از شرایط موجود، بی‌انگیزگی علمی، احساس یأس و بی‌قدرتی و بداخلاقی و بی‌هنجاری علمی از جمله پیامدهایی است که هر سه دسته از دانشجویان متناسب با راهبرد اتخاذ شده کم و بیش آن را تجربه می‌کنند.

کلیدواژگان: جامعه‌پذیری دانشگاهی، فرهنگ دانشگاهی، تکثیر مکانیکی علم، نظریه زمینه‌ای، دانشگاه اصفهان.

1. کارشناسی‌ارشد رشته جامعه‌شناسی دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران: arefe65m@yahoo.com

2. استادیار گروه علوم اجتماعی دانشگاه اصفهان، اصفهان، ایران.

* نویسنده مسئول: hemati@gmail.com

3. دانشیار گروه مردم‌شناسی دانشگاه تهران، تهران، ایران: vedadhir@ut.ac.ir

پذیرش مقاله: 1394/10/18

دریافت مقاله: 1393/12/18

مقدمه

در دنیای امروز دانشگاه مرجعیت اصلی را در توسعه دانش، فرهنگ و اجتماع هر ملت دارد. نهاد دانشگاه در بیشتر جوامع کارکردهای مهمی دارند که آمیزه ویژه‌ای از نقشهای فرهنگی و ایدئولوژیکی، اجتماعی و اقتصادی، آموزشی و علمی واگذار شده به آنهاست (Enders, ۲۰۰۴). رسالت اصلی دانشگاه تولید انسان دانشگاهی و هویت دانشگاهی فرهیخته، مولد و توانمند در افرادی است که به‌عنوان پیشاهنگان علم و فرهنگ عمل می‌کنند (Johnson, ۱۹۷۹). منظور از انسان دانشگاهی صرف دانشجوی، دانش‌آموخته یا مدرس دانشگاهی بودن نیست، بلکه کسی است که بتواند ارزشها، باورها و هنجارها یا به تعبیر دقیق‌تر و جامع‌تر، فرهنگ دانشگاهی را در خود درونی سازد و هویت دانشگاهی را به‌مثابه هویتی مستقل و متمایز از هویت‌های دیگر بیابد. انسان دانشگاهی کسی است که بتواند شیوه زندگی دانشگاهی را در دوران تحصیل و عضویتش در اجتماعات علمی و دانشگاهی بیاموزد و چنان بر آن ممارست کند که آن شیوه زیستن، شیوه غالب بر زندگی، احساسات، عواطف و شخصیتش شود. انسان دانشگاهی انسانی است که مبارزه کردن برای اندیشیدن و فکر را پاره‌ای از وجود خویش می‌داند و علم را به خودی خود ارزش تلقی می‌کند. انسان دانشگاهی انسانی حساس، مسئول و عاشق به معنای دقیق کلمه است. انسان دانشگاهی باید به مجموعه سرمایه‌های علمی و فرهنگی و اجتماعی مانند عادت به خواندن، نوشتن، گفت‌وگو کردن و دیدن و شنیدن دست پیدا کند. انسان دانشگاهی باید آمادگی نقد کردن و نقد شدن را داشته باشد و تفکر انتقادی را به‌مثابه شیوه‌ای از زیستن و نگرستن به ابژه‌های اطراف خود بیاموزد تا بتواند فکری مولد و زایا داشته باشد (Fazeli, ۲۰۰۸, ۲۰۱۲). پرورش و تربیت انسان دانشگاهی در فرایند جامعه‌پذیری دانشگاهی صورت می‌گیرد. انسان‌شناسان علم بر این باورند که جامعه‌پذیری دانشگاهی بیشتر کسب صلاحیت فرهنگی و دانش ضمنی است تا یادگیری نظریه‌ها و روشهای موجود در آن حوزه. جامعه‌پذیری دانشگاهی بیشتر یادگیری سازگاری با هنجارهای متعارض، کسب فهمی از ماهیت رشته و همین‌طور ایجاد ارتباط بین رشته‌های مجاور و کنشگران غیردانشگاهی (سرمایه‌گذاران پژوهشی) است (Heuser, ۲۰۰۷). دانشجویانی که در مرتبط بودن آموخته‌های خود تردید دارند، اضطراب، انزوا و استرس زیادی را تجربه می‌کنند و سرانجام یا مطیع فرادستان خود می‌شوند یا ترک تحصیل می‌کنند (Turner, Miller & Mitchell-Kernan, ۲۰۰۲).

شواهد موجود حاکی از وجود کاستیهای جدی در فرایند جامعه‌پذیری و درونی‌سازی ارزشهای دانشگاهی و شکل‌دهی به هویت علمی در نظام دانشگاهی کشور است. ناکارایی فضای دانشگاهی ایران در ایجاد و پرورش هنجارها و تبلور آن در رفتارها و گفتارهای دانشگاهیان، ناسازگاری و بی‌ثباتی در فرایند گفت‌وگو و مذاکره و ضعف در همکاریهای گروهی، نبود انگیزه کافی برای سختکوشی و تحمل مرارت‌های علم، ناکارآمد بودن برنامه‌های درسی و آموزشی، مشارکت اندک دانشجویان در سمینارهای داخلی، آماده نکردن دانشجویان برای اجرای پژوهش، ضعف روحیه پژوهش و پژوهشگری، نبود فرهنگ

مشارکت و روحیه علم‌گرایی، ضعف تعامل علمی دانشجویان با استادان و دانشجویان خارج از کشور، نبود فرهنگ نقد و نقدپذیری در اجتماعات دانشگاهی، گرایش به پیروی از ضد هنجارهای علم، فردگرایی در آموزش و موفقیت و پیشرفت تحصیلی از جمله مواردی است که در پژوهشها (Mohseni Tabrizi, Ghazi Tabatabaei & Marjaei, ۲۰۱۰; Fazeli, ۲۰۰۸; Ghaneierad, ۲۰۰۷; Godazgar & Alizade Aghdam, ۲۰۰۹; Ghazi Tabatabaei & Vedadhir, ۲۰۰۱; Hemmati, ۲۰۱۳; Rafipour, ۲۰۰۳) به چشم می‌خورد. به علاوه، گسترش بی‌برنامه آموزش عالی و توده‌ای شدن^۴ آن در یکی دو دهه گذشته و چرخش از «آموزش به‌مثابه سرمایه‌گذاری» به «آموزش به‌مثابه مصرف» یا به تعبیر ریتزر «مک‌دونالیزه شدن آموزش عالی»^۵ هر چه بیشتر بر ناکارآمدی دانشگاه در خصوص جامعه‌پذیری دانشگاهی دامن زده و پیامدهای منفی دیگری چون اختلال زوال هویت دانشگاهی، مدرک‌گرایی^۶، بی‌انگیزگی و از خودبیگانگی علمی^۷، بیکاری دانش‌آموختگان و از بین رفتن سرزندگی حیات دانشگاهی را در پی داشته است (Rabbani, Rabbani, Hemmati, Ghazi Tabatabaei & Vedadhir, ۲۰۱۱; Hemmati, ۲۰۱۳).

اهمیت پژوهش در خصوص این موضوع از آنجایی مشخص می‌شود که دانشجویان دکتری مهم‌ترین تولیدکنندگان دانش در دانشگاهها (Enders, ۲۰۰۲; Thune, ۲۰۰۹) و عاملان اصلی فرایند توسعه علمی هر کشور محسوب می‌شوند. ایجاد دوره تحصیلات تکمیلی، به‌ویژه دوره دکتری و بهبود این دوره‌ها از نظر کمی و کیفی، از راههای کاهش شکاف علمی میان کشورهای توسعه نیافته یا درحال توسعه جهان همچون کشور ما با کشورهای توسعه یافته محسوب می‌شود. در این دوره‌ها، به‌ویژه در مرحله اخذ رساله، دانشجویان فرصت پژوهش کردن را می‌یابند و اگر به درستی راهنمایی شوند، می‌توانند تولید دانش و افزودن بر دانش موجود بشری را در پی داشته باشد و دانشگاههای کشورهای مختلف جهان، همسو با دانشگاههای کشورهای توسعه یافته، در زمینه تولید دانش به عرصه جهانی راه می‌یابند (Holdaway, Dubois & Winchester, ۱۹۹۵). از طرف دیگر، تربیت و جامعه‌پذیری موفق علمی دانشجویان را می‌توان مهم‌ترین محک ارزیابی کارایی دانشگاهها و میزان موفقیت آنها در عمل به رسالت واقعی‌شان در برابر جامعه دانست. البته، انتقال هنجارها، ارزشها، نگرشها و اصول اخلاقی به دانشجویان کارکردهای مهم دیگری نیز دارد و می‌تواند بنیان سرمایه‌اجتماعی ضروری برای ایجاد جوامع مدنی سالم و فرهنگهای منسجم و سنگ بنای حکمرانی خوب و نظامهای سیاسی دموکراتیک را پی‌ریزی کند (Heuser, ۲۰۰۷). با این توضیحات به نظر می‌رسد که درک فرایند جامعه‌پذیری دانشجویان و تجارب آنها در دوره‌های تحصیلات تکمیلی اهمیت زیادی داشته باشد.

4. Massification

5. McDonaldization of Higher Education

6. Credentialism

7. Academic Alienation

مبانی نظری و پیشینه

جامعه‌پذیری یکی از دلمشغولی‌های مهم اندیشمندان در حوزه‌هایی چون جامعه‌شناسی علم، جامعه‌شناسی آموزش و پرورش، جامعه‌شناسی سازمانها و مطالعات آموزش عالی است و در رویکردهای نظری مختلفی تلاش شده است تا عوامل، سازکارها، راهبردها و راهکارها و سرانجام، آثار جامعه‌پذیری دانشگاهی برای کنشگران علمی (دانش‌آموزان، دانشجویان و استادان) و نهادهای آموزشی و اجتماع بزرگ‌تر مفهوم‌سازی شود. در ادامه ابتدا فضای مفهومی جامعه‌پذیری دانشگاهی تعریف و سپس، به برخی از مباحث مطرح شده در تشریح سازکارهای جامعه‌پذیری دانشگاهی، راهکارها و نقدهای مربوط پرداخته شده است.

سازه چند بعدی، سیال، مرحله‌ای و تکامل‌یابنده «جامعه‌پذیری دانشگاهی» از دل طیف گسترده‌ای از پژوهشها درباره فرایندهایی پدید آمده است که به‌واسطه آن دانشجویان تحصیلات تکمیلی ارزشها، مهارتها و دانش ضمنی را از اجتماع دانشگاهی کسب می‌کنند (Rourke & Kanuka, ۲۰۱۲).

بخش عمده درک کنونی ما از جامعه‌پذیری فرهنگی دانشجویان وامدار کار برجسته پدر جامعه‌شناسی علم مرتن و همکاران (Merton, Reader & Kendal, ۱۹۵۷) در خصوص درک بهتر ماهیت تجربه جامعه‌پذیری دانشجویان پزشکی در حرفه پزشکی است. جامعه‌پذیری از نظر مرتن فرایندی است که افراد ارزشها، هنجارها، دانش و مهارت لازم را برای زیست در یک اجتماع به‌دست می‌آورند (Bircher, ۲۰۱۲). تلاش سایر اندیشمندان در دهه‌های بعدی به نحوی جرح و تعدیل این تعریف بود. از نظر براگ^۸ (Gardner, ۲۰۰۷) جامعه‌پذیری فرایند یادگیری است که به واسطه آن افراد دانش و مهارت، ارزشها، نگرشها، عادات و شیوه‌های فکری اجتماع متعلق به آن را کسب می‌کنند. گولد^۹ (Golde, ۱۹۹۸) جامعه‌پذیری در دوره‌های تحصیلات تکمیلی را فرایند عضویت تازه واردان در یک اجتماع (گروه آموزشی و رشته) عنوان می‌کند. از نظر وی جامعه‌پذیری دانشجویان تحصیلات تکمیلی جامعه‌پذیری مضاعف خارق‌العاده^۹ است، زیرا دانشجویان نه تنها در محیط تحصیلی و نقش دانشجویی، بلکه همزمان در نقش حرفه‌ای نیز جامعه‌پذیر می‌شوند. تایرنی و رودز^{۱۰} (1993) جامعه‌پذیری را فرایند آیینی^{۱۱} تعریف می‌کنند که متضمن انتقال فرهنگ است (Li & Collins, ۲۰۱۴). سرانجام، ویدمن و همکاران (Weidman, Twale, & Stein, ۲۰۰۱) جامعه‌پذیری دانشجویان را فرایندی توصیف می‌کنند که در آن افراد دانش، مهارت و ارزشهای لازم برای ورود موفقیت‌آمیز به حرفه تخصصی خود را، که نیازمند سطح بالایی از دانش و مهارت تخصصی است، کسب می‌کنند. از نظر آنها

8. Bragg

9. Unusual Double Socialization

10. Tierney & Rhoads

11. Ritualized

فرایند جامعه‌پذیری مسیری پرمخاطره برای دانشجویان تحصیلات تکمیلی است که در چند مرحله اتفاق می‌افتد و فرایندی تکاملی است که آنها را از نقش دانشجویی و یک مبتدی تازه کار به نقش‌های حرفه‌ای و تبدیل شدن به عضوی از جامعه حرفه‌ای هدایت می‌کند. بیشتر پژوهشگران فرایند جامعه‌پذیری دانشجویان تحصیلات تکمیلی را در چند مرحله بررسی کرده‌اند که نشان دهنده ماهیت رو به رشد فرایند جامعه‌پذیری و نقش آن در شکل‌دهی به هویت و پایبندی نقشی است. از نظر براگ (Huang, ۲۰۰۹) فرایند جامعه‌پذیری شامل پیوستار پنج مرحله‌ای مشاهده، تکرار، بازخورد، اصلاح رفتار و درونی کردن است. گولد (1998) چارچوبی را برای فرایند جامعه‌پذیری دانشجویان دوره دکتری به شکل «چهار وظیفه عمومی گذار»¹² ترسیم کرده است: وظیفه اول توانایی تسلط بر محتوای یک حوزه علمی مشخص، وظیفه دوم شامل زیست زندگی روزمره بسان دانشجوی تحصیلات تکمیلی است، وظیفه سوم یادگیری حرفه‌ای است که دانشجو سرانجام آن را انجام خواهد داد و وظیفه آخر همسان ساختن¹³ خود با گروه آموزشی مربوط است. ویدمن و دیگران (Weidman et al., ۲۰۰۱, pp. ۱۲-۱۴) چهار مرحله در حال انتظار¹⁴، رسمی، غیررسمی و شخصی را در فرایند جامعه‌پذیری دانشگاهی شناسایی کرده و در تکمیل و بسط آن، سه عنصر اصلی جامعه‌پذیری؛ یعنی کسب دانش، سرمایه‌گذاری و درگیری را به آن افزوده‌اند. در شکل 1 نسخه نهایی چارچوب استین و ویدمن (۱۹۹۰، ۱۹۸۹) برای فهم جامعه‌پذیری دانشجویان ارائه شده است (Weidman et al., ۲۰۰۱, p. ۳۷). این چارچوب مسیری را که افراد از طریق مراحل جامعه‌پذیری حرفه‌ای طی می‌کنند و همچنین ویژگی‌های فردی و زمینه‌های آموزشی و خواسته‌های مرتبط با انگیزه ادامه دادن کار در حرفه و پیامدهای جامعه‌پذیری حرفه‌ای موفق را نشان می‌دهد. عنصر دیگر، محیط نهادی دانشگاه یا سایر نهادهای آموزش عالی است که آماده‌سازی حرفه‌ای در آن صورت می‌گیرد که شامل فرهنگ دانشگاهی و فرهنگ هم‌تایان و نیز سه سازکار جامعه‌پذیری؛ یعنی تعامل با دیگران، حس یگانگی با چشمداشت گروه و هم‌تایان و یادگیری دانش و مهارت‌های لازم برای عملکرد حرفه‌ای اثربخش است (Weidman & Stein, ۲۰۰۳).

استین (Austin, ۲۰۰۲) نیز معتقد است که جامعه‌پذیری دانشجویان دوره دکتری به شیوه غیرخطی رخ می‌دهد و از عوامل متعددی متأثر است. این فرایند به شکل مراحل پی در پی نیست و شامل مواردی چون مشاهده، گوش دادن و تعامل با استادان، تعامل با هم‌تایان و مناسبات بین شخصی با خانواده و دوستان بیرون از دانشگاه است.

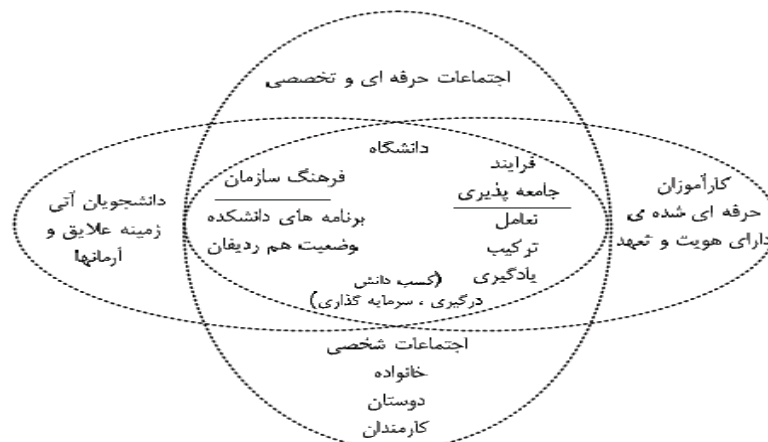
ون مائن و شین (Van Maanen & Schein, ۱۹۷۹) مجموعه‌ای از راهکارهای دو وجهی را پیشنهاد کردند که سازمانها در جامعه‌پذیری افراد آنها را به کار می‌گیرند که عبارت‌اند از: جامعه‌پذیری جمعی در مقابل جامعه‌پذیری فردی، جامعه‌پذیری رسمی در مقابل جامعه‌پذیری غیر رسمی، جامعه‌پذیری

12. Four General Tasks of Transition

13. Assimilation of Self

14. Anticipatory Stage

مستمر در مقابل جامعه‌پذیری تصادفی، جامعه‌پذیری ثابت در مقابل جامعه‌پذیری متغیر، ساختار زمانی متوالی در مقابل ساختار زمانی نامتوالی و امتیاز دادن در برابر سلب امتیاز. جونز (1986) این مجموعه از راهکارهای جامعه‌پذیری را طبقه‌بندی و جامعه‌پذیری را به دو نوع جامعه‌پذیری فردی و سازمانی تقسیم کرد. جامعه‌پذیری فردی از واکنش فرد به ساختار سازمانی ناشی می‌شود، در حالی که جامعه‌پذیری سازمانی به تأثیرات سازمان بر افراد، نگرشها و باورهای آنها می‌پردازد. در این خصوص، سه نوع راهکار جامعه‌پذیری سنتی، ابزاری و مطلوبیت اجتماعی تشخیص داده شد (Amin Mozaffari & Yousefi Aghdam, ۲۰۱۲).



شکل 1- مفهوم سازی جامعه‌پذیری دانشجویان در آموزش عالی (Weidman et al., ۲۰۰۱)

به‌طور کلی، می‌توان دو رویکرد را در جامعه‌پذیری دانشگاهی از هم تفکیک کرد: دسته اول رهیافت مدرن (ساختارگرا) است که در آن به تأثیرات ساختار سازمانی بر فعالیتها و انگیزه‌های کنشگران سازمانی توجه می‌شود. در این رویکرد نخست پنداشته می‌شود که فقط یک راه برای جامعه‌پذیر کردن دانشجویان دوره دکتری وجود دارد، دوم آنکه ادعا می‌شود که همه دانشجویان دوره دکتری باید در شغل، شبیه افراد دیگر، در رشته یا زمینه تحصیلی اجتماعی شوند و سوم آنکه استدلال می‌شود که موفقیت آینده نه تنها بر مبنای گستره‌ای است که در آن محتوا غلبه دارد، بلکه بر مبنای گستره‌ای است که موازین و هنجارهای سنتی زمینه تخصصی مربوط در آن درونی می‌شوند. دسته دوم رهیافت پسامدرن، بر ساختی و فرهنگی است که در آن به عاملیت و جنبه‌های ارادی جامعه‌پذیری، نقش افراد در کسب هویت و جامعه‌پذیری خاص در هر زمینه و یادگیری درون اجتماعات پافشاری می‌شود (Becher & Trowler, ۲۰۰۱, p. ۴۸). از این دیدگاه آنتونی (Antony, ۲۰۰۲) می‌پندارد که بسیاری از دیدگاههای معاصر

در خصوص جامعه‌پذیری به تفاوت‌های فردی توجه ندارند یا فرایند جامعه‌پذیری از نظر آنها همانند شدن افراد با سازمان است؛ بنابراین، به فرد جامعه‌پذیر شونده اجازه تأثیر بر کارگزار یا سازمان جامعه‌پذیرکننده داده نمی‌شود؛ به علاوه، این مدلها در تبیین پیچیدگی و ماهیت کل‌گرایانه تجربه دانشجویان تحصیلات تکمیلی ناکام مانده‌اند، زیرا آنها بر مؤلفه‌های اصلی یا برنامه‌های تأکید دارند، نه کل تحول توسعه‌ای تجربه شده دانشجویان (Gardner, ۲۰۱۰a; Gopaul, ۲۰۱۱).

در متون مربوط از جمله عوامل تأثیرگذار بر جامعه‌پذیری دانشگاهی سطح مشارکت دانشجویان در برنامه آموزشی است که اغلب از طریق برقراری ارتباط با استاد راهنما، با استاد مشاور و سایر دانشجویان صورت می‌گیرد (Li & Collins, ۲۰۱۴). از نظر گریوز و ورموس¹⁵ ارتباط بین استاد راهنما و دانشجو در طی جامعه‌پذیری دانشگاهی بسیار مهم است. اگرچه جامعه‌پذیری شامل تعامل بین دانشجویان، هم ورودیها، استادان و گروههاست، اما استادان کنشگران تأثیرگذارتری هستند که جامعه‌پذیری دانشجویان را هدایت می‌کنند؛ به یک معنا استادان نقش دروازه‌بانان را ایفا می‌کنند (Gardner, ۲۰۱۰b). تعاملات دانشجویان متأثر از فرهنگ دانشگاهی، دپارتمانی و رشته‌ای است. دوره‌های تحصیلی،

برنامه‌های تحصیلی، روشهای نمره‌دهی و فعالیتهای پژوهشی و نیز ارزشها، هنجارها و حرفه دانشگاهی در گروههای آموزشی شکل می‌گیرد. پچر و کوگان مدعی‌اند که ساختار و جو گروه آموزشی بر ارزشهای حرفه‌ای دانشجویان و ارزشها، نگرشها، سبکهای فردی و برودادهای حرفه‌ای و نیز دانش آنها تأثیر دارد. فرهنگ رشته‌ای نیز بر تعاملات استادان و دانشجویان و تجربه‌های طلبگی و جامعه‌پذیری دانشجویان تأثیر جداگانه‌ای دارد (Anderson, Karen & Jason, ۱۹۹۴; Hearn, ۲۰۰۷). رشته‌های دانشگاهی هسته اصلی همه نظامهای دانشگاهی آموزش عالی را شکل می‌دهد. هر رشته‌ای شیوه تفکر، مجموعه‌ای از متون، روشهای پژوهش، جهتگیری آموزشی و پژوهشی، سنتها، نظام پاداش‌دهی، انگیزه‌ها و معیارهای اعتبار و افتخار خاص خود را ایجاد و حفظ می‌کند. اعضای هر رشته تابوها، کتابها، تبار و نمادهایی دارند که بیانگر تاریخ و توسعه آن حوزه است (Austin, ۱۹۹۲).

پژوهشهای صورت گرفته در باره جامعه‌پذیری دانشگاهی حاکی از اهمیت این موضوع در متون خارجی است. به‌طورکلی، در این پژوهشها به جنبه‌های مختلفی از این فرایند توجه شده است. در برخی از پژوهشها به تجارب جامعه‌پذیری دانشجویان در سطوح مختلف تحصیلی و گروههای آموزشی مختلف دانشگاهی پرداخته شده است (Gardner, ۲۰۱۰a). در بخش دیگری از مطالعات نیز فرایند جامعه‌پذیری دانشگاهی با تأکید بر وضعیت نژادی، جنسیتی و قومیتی دانشجویان بررسی شده است (Riney & Froeschle, ۲۰۱۱; Gonzalez, ۲۰۰۶). پژوهشهایی نیز درباره فرایند جامعه‌پذیری در رشته‌های بین‌رشته‌ای یا شناخت روند جامعه‌پذیری در یک رشته خاص صورت گرفته است

15. Girves & Wemmerus

(Boden, Borrego & Newswander, ۲۰۱۱). متون موجود در داخل کشور نشان می‌دهد که در مطالعات زیادی (۱۹۹۹; Taefi, ۲۰۰۳; Rafipour, ۲۰۰۳) به‌طور غیرمستقیم فرایند جامعه‌پذیری دانشگاهی بررسی شده است، با این حال در اینجا به نتایج معدود پژوهشهای اشاره می‌شود که به‌طور مستقیم به فرایند جامعه‌پذیری دانشگاهی پرداخته‌اند. امین مظفری و یوسفی اقدم (Amin Mozaffari & Yousefi Aghdam, ۲۰۰۹) تلاش کردند تا عوامل درون گروه آموزشی و بیرون گروه آموزشی را که بر جامعه‌پذیری دانشجویان دوره دکتری تأثیر دارند، شناسایی کنند. از نظر آنها محیطهای آموزشی نقش اندکی در جامعه‌پذیری دانشجویان دوره دکتری برای ایفای نقش محقق دارند و جامعه‌پذیری بیشتر با متغیرهای خارج از محیطهای آموزشی قابل تبیین است. محققان مذکور در پژوهش دیگری (Amin Mozaffari & Yousefi Aghdam, ۲۰۱۲) به بررسی ابعاد فرهنگ رشته‌ای و راهکارهای جامعه‌پذیری در رشته‌های مختلف دانشگاهی پرداختند و به این نتیجه رسیدند که بین رشته‌های علمی مختلف در ابعاد فرهنگ رشته‌ای تفاوت معنادار وجود ندارد، اما بین رشته‌های مختلف از نظر روشهای جامعه‌پذیری تفاوت معنادار وجود دارد. رستگار خالد (Rastgar Khaled, ۲۰۱۱) در پژوهشی در باره تأثیر جامعه‌پذیری دانشگاهی بر انگیزش تحصیلی، موفقیت و تولید علمی بررسی کرد. وی با به‌کارگیری مدل سنخ‌شناسی جامعه‌پذیری دانشگاهی «سایچ و بوگنر» جامعه‌پذیری دانشگاهی دانشجویان را در سه سطح علمی، ابزاری و دانشجویگرایانه طبقه‌بندی کرد و به این نتیجه رسید که نوع جامعه‌پذیری دانشگاهی در برخورد با محیط اجتماعی دانشگاه و در چگونگی ایفای نقش دانشجویان به‌ویژه در خصوص چشمداشتهای اصلی این نقش مؤثر است.

محسنی تبریزی و همکاران (Mohseni Tabrizi et al., ۲۰۱۰) در بررسی تأثیر چالشهای محیط علمی بر جامعه‌پذیری دانشگاهی تلاش کرده‌اند تا ضمن مستند کردن مهم‌ترین مسائل و چالشهای دانشگاههای ایران با بهره‌گیری از پژوهشهای پیشین، با استفاده از روش پیمایشی دیدگاه دانشجویان دوره دکتری دانشگاه تهران را در خصوص تأثیر این مسائل و چالشها بر میزان جامعه‌پذیری دانشگاهی آنان جمع‌آوری و تحلیل کنند. نتایج نشان داد که حدود ۸۲ درصد از دانشجویان دوره دکتری میزان عینیت این مسائل و چالشهایی چون پایین بودن سرمایه‌گذاری و تخصیص منابع لازم در حیطه پژوهش، ارتباط ضعیف صنعت و دانشگاه، قدرت ضعیف دانشگاهیان در تعیین سرنوشت دانشگاهی خود و تصمیم‌گیری مربوط به امور دانشگاه، ضعف در پیوندها و همبستگی اجتماعی لازم برای شکل‌گیری اجتماعات علمی، ارتباط ضعیف و تعامل اندک بخش آموزش و پژوهش و ضعف محیط علمی در درونی کردن هنجارهای دانشگاهی در محیط آموزشی و علمی را در حد متوسط به بالا ارزیابی کرده‌اند. قاضی طباطبایی و ودادهیر (Ghazi Tabatabai & Vedadhir, ۲۰۰۱) نشان دادند که دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته‌های مورد مطالعه در سوگیری هنجاری خود دچار دوگانگی جامعه‌شناختی هستند. علاوه بر این، از نظر دانشجویان تحصیلات تکمیلی استادان آنها در رفتار واقعی خویش در گروه آموزشی و در ارتباط با دانشجویان به ضد هنجارهای علم پایبندی بیشتری دارند تا هنجارهای علم. از

طرفی، عوامل دانشگاهی و دپارتمانی مثل جوّ گروه آموزشی، ساختار گروه و تجربه‌های طلبگی، پابندی به هنجارهای علم را کمتر از ضد‌هنجارهای علم تبیین می‌کنند. ذکایی و اسماعیلی (Zokaei & Esmaili, ۲۰۱۱) در پژوهشی پدیدارشناسانه در باره تجربه زیسته بیگانگی تحصیلی و دانشگاهی از منظر دانشجویان تلاش کردند تا ضمن نشان دادن ویژگی و عوامل اجتماعی درونی و بیرونی مؤثر بر این تجربه، سنخ‌شناسی‌ای از نوع و میزان آن ارائه دهند و راهبردها و واکنش دانشجویان به این وضعیت را آشکار کنند. نتایج نشان داد که برای اغلب دانشجویان رابطه عاطفی بین تحصیلات و فرهنگ دانشگاهی برقرار نیست و در این معنا بیگانگی دانشگاهی حاکم است. محققان مذکور راهبرد فاصله‌گیری ذهنی دانشجویان را با تعبیر بیگانگی هدفمند و عامدانه توصیف کرده و بر این باورند که ضرورت زندگی عملی، آنها را به انتخاب انواع راهبردهای بیگانه‌زدایی می‌کشاند که در نتیجه آن برخی به اهداف و نتایج مطلوب دست می‌یابند و دسته‌ای به عبور راهبرد از آن می‌اندیشند.

به‌طور کلی، می‌توان گفت که پژوهش‌های انجام شده در کشور بیشتر با نگاهی انتقادی و آسیب‌شناختی به بررسی فرهنگ حاکم بر سازمان‌های علمی پرداخته‌اند. اگر چه جامعه‌پذیری دانشگاهی در ارتباط متقابل با جامعه‌شناسی سازمان‌های علمی و فرهنگ و اخلاق و هنجارها و ارزش‌های مربوط به آن قرار دارد، اما مفهومی عام‌تر از آن است که باید به‌صورت عمیق‌تر بررسی شود، علاوه بر این، بیشتر مطالعات صورت گرفته از توجه به کنشگر علمی به‌عنوان عاملی برای توسعه علمی باز مانده و به بحث سازمانی علم پرداخته‌اند. آنچه پژوهش حاضر را از ادبیات موجود در این زمینه متمایز می‌کند، بررسی فرایند جامعه‌پذیری موجود در دانشگاه‌ها از منظر کنشگران اجتماعی و با استفاده از روش کیفی و مصاحبه‌های عمیق است که در آن تلاش شده است تا زوایای دیگری از مسائل و چالش‌های موجود در راه جامعه‌پذیری دانشگاهی دانشجویان روشن شود.

روش پژوهش

در این پژوهش با اتخاذ رویکرد کیفی، از روش نظریه زمینه‌ای اشتراوسی (Strauss & Corbin, ۱۹۹۸) برای فهم و تفسیر و تحلیل تجربه‌های دانشجویان استفاده شده است. در نظریه زمینه‌ای، گردآوری داده‌ها، تحلیل و نظریه نهایی با یکدیگر در ارتباط تنگاتنگ‌اند و پژوهشگر کار را با نظریه‌ای که از قبل در ذهن دارد شروع نمی‌کند، بلکه کار را در عرصه واقعیت آغاز می‌کند و می‌گذارد تا نظریه از درون داده‌هایی که گردآوری می‌کند، پدیدار شود (Strauss & Corbin, ۲۰۱۳, p. ۳۴). برای تعیین حجم نمونه، اگرچه از مفهوم اشباع یا تکرار (Lincoln & Guba, ۱۹۸۵, p. ۲۰۲) استفاده می‌شود، به‌دلیل تأثیر سایر عوامل تکیه صرف بر رسیدن به اشباع امکان دارد که همیشه با توجه به الزامات زمان و منابع عملی و واقع‌بینانه نباشد (Seidman, ۲۰۰۶). بنابراین، برخی از روش‌شناسان در باره تعیین حجم نمونه در پژوهش کیفی توصیه‌هایی کرده‌اند. ماسون (Mason, ۲۰۱۰) با بررسی 560 پایان‌نامه دکتری به این نتیجه رسید که متداول‌ترین حجم نمونه در این پژوهش‌ها 20 و 30 مورد است.

در این پژوهش 31 دانشجوی دوره دکتری و 9 نفر از استادان دانشگاه به‌عنوان آگاهان کلیدی با استفاده از نمونه‌گیری هدفمند و نمونه‌گیری نظری انتخاب شدند. با توجه به تفاوت‌های کیفی بین رشته‌ها و فرهنگ حاکم بر آنها، برای انتخاب آگاهان کلیدی از بین رشته‌های مختلف علوم از چارچوب انسان‌شناختی بچر و تراولر (Becher & Trowler, ۲۰۰۱) استفاده شد که در آن چهار حوزه علوم نرم محض

(رشته‌های علوم انسانی)، نرم کاربردی (رشته‌های علوم تربیتی و مدیریت)، سخت محض (رشته‌های علوم پایه) و سخت کاربردی (رشته‌های علوم فنی و مهندسی) از نظر دو بعد اجتماعی و شناختی از همدیگر تفکیک شدند. در جدول 1 ویژگی‌های جمعیت شناختی آگاهان نشان داده شده است. برای گردآوری داده‌ها نیز از مصاحبه نیمه ساختمند (Willig, ۲۰۰۸) استفاده شد. برای اجرای مصاحبه راهنمای مصاحبه مشتمل بر سؤالات کلی در باره تجربه‌های دانشجویان و استادان از فرایند جامعه‌پذیری بهره‌برداری شد. تمام مصاحبه‌ها به‌صورت کامل بر روی نوار ضبط و سپس، به‌صورت متنی پیاده شدند. تحلیل داده‌ها نیز بر اساس غوطه‌ور شدن در داده‌ها، دسته‌بندی، کدگذاری و مقایسه مداوم صورت گرفت. برای کدگذاری داده‌ها از مراحل سه‌گانه کدگذاری باز، محوری و گزینشی استفاده شد.

جدول 1- ویژگی‌های جمعیت شناختی آگاهان کلیدی حاضر در مصاحبه

دانشجویان	ابعاد/مشخصه	آمارهای توصیفی	استادان	ابعاد/مشخصه	آمارهای توصیفی
جنسیت	مرد	14 نفر	جنسیت	مرد	8 نفر
	زن	17 نفر		زن	1 نفر
توزیع سنی	میانگین	31/28 سال	توزیع سنی	میانگین	42/5 سال
	حداقل	29 سال		حداقل	32 سال
	حداکثر	47 سال		حداکثر	52 سال
بومی	بومی	11 نفر	بومی	بومی	3 نفر
	غیر بومی	20 نفر		غیر بومی	6 نفر
وضعیت تأهل	مجرد	19 نفر	رتبه دانشگاهی	استادیار	7 نفر
	متاهل	12 نفر		استاد	2 نفر
ورودی	1388 و ما قبل	3 نفر	سال استخدام	قبل از 1380	3 نفر
	1389 و 1390	12 نفر		1387 و 1388	3 نفر
	1391 و 1392	16 نفر		1390	3 نفر
رشته دانشگاهی	علوم محض	5 نفر	رشته دانشگاهی	علوم محض	2 نفر
	علوم انسانی	10 نفر		علوم انسانی	5 نفر
	علوم تکنولوژیک	5 نفر		علوم تکنولوژیک	1 نفر
	علوم اجتماعی کاربردی	11 نفر		علوم اجتماعی کاربردی	1 نفر
وضعیت بورس	بورسیه	6 نفر	محل اخذ دکتری	داخل کشور	8 نفر

غیربورسیه	25 نفر	خارج کشور	1 نفر
-----------	--------	-----------	-------

برای مشروعیت بخشی و صحنه‌گذاری بر یافته‌ها و تحلیلها از معیارهای باورپذیری، انتقال‌پذیری، اطمینان‌پذیری و تصدیق‌پذیری لینکلن و کوبا (Lincoln & Guba, ۱۹۸۵) استفاده شد. به‌منظور تضمین باورپذیری در مرحله کیفی از روش بازبینی اعضا استفاده شد. در این خصوص، تمام مضامین استخراجی و تفسیرهای صورت گرفته و معرف بودن تفاسیر و مضامین، در یک فرایند دوطرفه بین نگارندگان بازبینی شد. به‌منظور تضمین انتقال‌پذیری تلاش شد تا تمام جزئیات مربوط به مفاهیم و مضامین اصلی و فرعی و همچنین نمونه‌گیری نظری و اقدامات صورت گرفته برای دستیابی به آگاهان کلیدی و موانع پیش رو تشریح شود. در خصوص قابلیت اتکا و اطمینان به یافته‌های پژوهشی نیز تلاش شد تا با توجه به ادبیات و دیدگاه‌های مختلفی که در خصوص نمونه‌گیری و تعداد نمونه‌ها وجود دارد، تعداد مشخصی از آگاهان کلیدی برای مصاحبه به روش هدفمند و گلوله برفی انتخاب شوند. برای تضمین تأییدپذیری نیز تمام مصاحبه‌ها به دقت با ضبط صوت ضبط و پیاده‌سازی شد. در بخش یافته‌ها نیز تلاش شد تا متناسب با سؤال یا موضوع بحث، مکالمات به صورت لفظ به لفظ ارائه شود.

یافته‌ها

در مرحله اول کدگذاری باز که به‌صورت خط به خط کدگذاری انجام شد، حدود 900 کد اولیه مفید استخراج شد که پس از ترکیب و حذف کدهای تکراری دارای فضای مفهومی مشابه، به 230 کد مفهومی کاهش یافت. برخی از کدها از خود مصاحبه‌ها و استخراج شد برخی دیگر را نگارندگان ساختند. کدها پس از بررسی و مقایسه مکرر به 50 خرده مقوله و به 17 مقوله انتزاعی، که در مدل پارادایمی آمده است، کاهش یافتند. پس از کدگذاری باز، مرحله کدگذاری محوری انجام شد و مقولات به‌دست آمده در سه محور عمده شرایط (علی، زمینه‌ای و مداخله‌گر)، راهبردها و پیامدها در خصوص «جامعه‌پذیری ناکارآمد دانشگاهی» جایگذاری شد. در مرحله نهایی کدگذاری؛ یعنی کدگذاری گزینشی مقوله هسته‌ای پژوهش ارائه شده است. در جدول 2 مراحل مختلف کدگذاری ارائه شده است. به دلیل طولانی بودن تعداد کدها، مراحل اولیه کدگذاری باز در این جدول عنوان نشده و فقط به ذکر دو مرحله پایانی کدگذاری باز بسنده شده است.

جدول 2- مراحل سه‌گانه کدگذاری داده‌ها

کد گزینشی (مقوله هسته)	کد محوری	کدباز	
		مقولات انتزاعی	خرده مقولات
توسعه و بهبود کیفیت یادگیری و پژوهش	توسعه و بهبود کیفیت یادگیری و پژوهش	ناکارآمدی و ضعف نظام آموزشی	<ul style="list-style-type: none"> - بی‌کیفیتی آموزشها و محتوای دروس - وجود نداشتن آزادی و استقلال فکری - بی‌کیفیتی کلاسهای آموزشی - نبود شایسته‌سالاری و بی‌سواد علمی

		ناکارآمدی و ضعف نظام پژوهشی	<ul style="list-style-type: none">- آسیب شناسی پایان‌نامه‌های دانشجویی- ضعف برنامه‌ها و سیاستهای پژوهشی- تسلط سیاستهای کمی بر سیاستهای کیفی و پژوهشی
--	--	-----------------------------	--

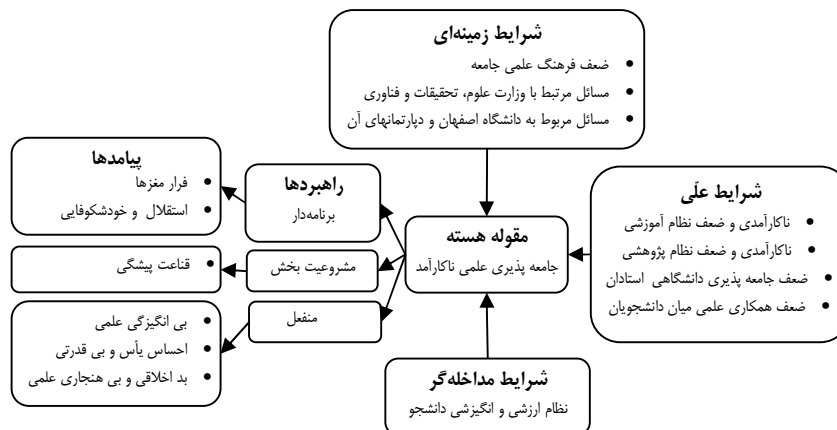
ادامه جدول 2

کد گزینشی (مقوله هسته)	کد محوری	کدباز	
		مقولات انتزاعی	خرده مقولات
		ضعف جامعه پذیری دانشگاهی اساتید	- پایبندی به ضد هنجارهای علمی - ضعف علمی و عملی در استادان - ضعف مناسبات علمی بین استادان - نبود دغدغه شاگردپروری در ارتباط استادان با دانشجویان
		ضعف مناسبات علمی میان دانشجویان	- نهادینه نشدن فرهنگ مشارکت علمی - همکاری انبزاری - همکاری سلسله مراتبی و ضعف همکاری افقی
	تعمیر رشته‌های مهندسی	ضعف فرهنگ علمی جامعه	- ضعف فرهنگ علمی در جامعه - حاکمیت فرهنگ استبدادی در جامعه - ضعف فرهنگ مشارکت و همکاری در جامعه
		مسائل ناشی از ساختار وزارت علوم، تحقیقات و فناوری	- بی هویتی و نبود استقلال نهادی دانشگاه - تعریف نشدن مدل آموزشی و تربیتی کارا و جامع - نبود ثبات در برنامه‌های آموزش عالی - ضعف مدیریتی - محدودیتهای مالی - توده‌ای شدن بی ضابطه آموزش عالی
		مسائل مربوط به دانشگاه اصفهان و دیپارتمانهای آن	- تملق و چاپلوسی - خاص گرایی (دفع غیر خودی و جذب خودیها) - نبود همکاریهای بین دانشگاهی - مسائل مالی - انحصارگری علمی در دیپارتمانها - برگزار نشدن برنامه‌های جانبی - حاکمیت بروکراسی غیر منطقی با محوریت کارمندان
	تعمیر رشته‌های مهندسی	نظام انگیزشی دانشجویان از حضور در مقطع دکتری	- فشار هنجاری (چشم و همچشمی) - ارزشمند بودن علم آموزی - اجبار - انگیزه‌های انبزاری
	راهبردها	راهبردهای مواجهه	- راهبرد برنامه‌دار - راهبرد منفعل و پذیرا - راهبرد مشروعیت بخش
	تعمیر رشته‌های مهندسی	بی‌انگیزگی علمی	- دل‌بسته نبودن به محیط علمی (بیگانگی علمی) - تنبلی و کم کاری علمی - ضعف در خلاقیت و خود انگیزشی علمی - نبود روحیه علم طلبی و پژوهش محوری
		احساس یأس و بی قدرتی	- احساس ضعف اثربخشی دانشگاهی (سرمایه فرهنگی) - نبود اعتماد و ضعف سرمایه اجتماعی - ضعف سرمایه اقتصادی - ضعف سرمایه نمادین - تک ساحتی شدن زندگی دانشجویان - نارضایتی از موقعیت فعلی - ناامیدی و اطمینان نداشتن به آینده
		بد اخلاقی و بی هنجاری علمی	- فردگرایی و منفعت طلبی - فرافکنی اشتباهات ناشی از کم کاری و تنبلی

مدل نظریه زمینه‌ای برای فهم تجربه‌های زیسته کنشگران دانشگاهی در خصوص فرایند جامعه‌پذیری دانشگاهی در شکل 2 نشان داده شده است.

شرایط علی

از جمله شرایط علی تأثیرگذار بر فرایند جامعه‌پذیری ضعف نظام آموزشی و پژوهشی، ضعف جامعه‌پذیری دانشگاهی استادان و ضعف روابط و مناسبات علمی میان دانشجویان است. ناکارآمدی و ضعف نظام آموزشی؛ آنچه به گفته دانشجویان در دوره‌های دکتری در جریان است، با ماهیت ذاتی این دوره‌ها ناهم‌سوست و نوعاً تکرار همان آموزش‌های دوره‌های پایین‌تر است. دانشجوی شماره 13: «چیزی که در دوره دکتری یاد می‌گیریم، همان مطالب دوره کارشناسی‌ارشد است، فقط کمی گسترده‌تر شده و به جای اینکه استاد آن را تدریس کند، بار مسئولیت بیشتر به دوش دانشجوست اینکه بخواهیم بگوییم تئوری جدید یا حرف جدید مطرح می‌شود، به نظرم دور از ذهن است».



شکل 2 - مدل پارادایمی سازکار جامعه‌پذیری دانشگاهی در مقطع دکتری

به زعم بسیاری از دانشجویان مشکل تئوری محوری و الگوبرداری از نظریات خارجی، مسئله‌مند نبودن آموزشها و تناسب نداشتن آموزشها با نیازهای جامعه و صنعت از مشکلات عمده‌ای است که امروز حتی در رشته‌های کاربردی دیده می‌شود.

دانشجوی شماره 30: «ما فقط یک سری تئوری یاد می‌گیریم، یک سری محفوظات، اصلاً یاد نگرفتیم که در موقعیتهای عملی باید چه کار کنیم، در حالی که اصلاً رشته ما یک رشته کاربردی».

از طرف دیگر، اگرچه رشته‌ها و گرایشهای زیاد ایجاد شده، اما محتوای ارائه شده در آنها و نوع کارایی‌ای که از این رشته‌ها به خصوص در حوزه علوم انسانی انتظار می‌رود، تفاوت چندانی با هم ندارند. همچنین علی‌رغم ایجاد برخی از میان رشته‌ایها، سازکارها و زمینه‌های آن مهیا نشده است. دانشجویان معتقدند که حتی فضای فیزیکی و کلاسهای دوره دکتری، که دوره همفکری و روابط افقی مبتنی بر مباحثه و همفکری علمی است، از ساختار بالا به پایین و روابط سلسله مراتبی میان استاد و دانشجو پیروی می‌کند. سیاستهای حاکم بر دانشگاهها مبتنی بر ارزیابیهای کمی‌گرایانه و ناعادلانه دانشجویان فضای دانشگاه را به فضایی رقابتی تبدیل کرده است که همه برای منافع فردی به رقابت با سایرین می‌پردازند. در این فضا وابستگی دانشجو به استاد و نبود تفکر مستقل و خلاقانه اجتناب ناپذیر است. بنابراین، می‌توان گفت که فضای انتقادی در دانشگاهها به دلیل ضعف سواد علمی برای ورود به جریان مباحثه و نقادی یا هزینه‌بر بودن آن یا نبود فرهنگ دو سویه مباحثه، مشارکت و گفت‌وگوی علمی میان کنشگران دانشگاهی، عملاً به فضای تک صدایی با محوریت استادان تبدیل شده است.

دانشجوی شماره 2: «ما هیچ وقت جرئت نقد و انتقاد نداشتیم، چون اولین بازخوردش این بوده که دید استاد به تو عوض می‌شود و حس بدی رو به تو منتقل می‌کند، حتی در صدد جبران هم بر می‌آیند. این رفتار در دپارتمان ما خیلی بارزه که کسی خیلی نمی‌تواند جز تعریف و تمجید از بقیه کاری بکند».

سیاستهای کمی‌گرایانه وزارت علوم، تحقیقات و فناوری و در رأس آن توده‌ای شدن آموزش عالی در درجه اول، ورود همه به خصوص قشر کم‌توان علمی و پرتوان مالی را به دانشگاهها فراهم کرده است. از طرف دیگر، آزمون دکتری با رویکردی غیرتخصصی، بدون توجه به الزامات رشته‌های مختلف و با شیوه برگزاری آن، عملاً دانشجویان کوشا و پرتوان علمی را در رقابت ناسالم کمی‌گرایانه و بدون محتوا، برای ورود به دانشگاههای دولتی قرار داده است. در واقع، کنکور به میدانی برای رقابت و سنجش قدرت برندگی و بازندگی تبدیل شده است و عرصه‌ای برای سنجش توان علمی دانشجو نیست. از طرف دیگر، پس از ورود افراد به دانشگاه به دلیل نبود سختگیری و وجود سیستم‌های ناکارآمد ارزیابی و سنجش توان علمی دانشجو موجب می‌شود که نوعی تسامح و سهل‌گیری علمی در دانشگاهها اتفاق بیفتد و مرز دانشجوی شایسته از ناشایسته مغشوش و انگیزه دانشجویان کوشا برای اجرای پژوهش زایل شود. در مجموع، می‌توان گفت که ثمره این وضعیت چیزی نیست، جز تربیت انسانهای میان مایه یا کم مایه علمی و افزایش تعداد دانش‌آموختگان و رواج «بی‌سوادی علمی» در دانشگاهها.

دانشجوی شماره 19: «در کشورهای دیگه بقیه راحت وارد سیستم می‌شوند و سخت بیرون می‌آیند؛ یعنی من اگر دکترا دارم، واقعاً دکترا دارم. اما اینجا مثلاً دانشجوی دکترا چون کارمنده یا چون ازدواج کرده، بهش سخت نمی‌گیرند. من می‌گم درسته کارمنده، درسته خونه‌اش دوره، اما من در دوره دکترا تعهد دارم. اگه نمی‌توانید پس نیاید ... به نظر من نظام آموزش باید نظام سختگیری درست باشه. این طوری فرق شایسته و ناشایسته اصلاً مشخص نیست».

ناکارآمدی و ضعف نظام پژوهشی: یکی از مهم‌ترین مراحل در جامعه‌پذیری دانشجویان تحصیلات تکمیلی و شکل‌دهی به هویت دانشگاهی آنان مرحله تدوین رساله است. تدوین رساله در یک جریان دوسویه بین دانشجو و استاد راهنما صورت می‌گیرد و در حالت آرمانی انتظار می‌رود که در این فرایند استادان بتوانند رهنمودهای سازنده و مفیدی به دانشجویان ارائه دهند. به دور از سوگیری غیربومی رساله‌ها، تجربه‌های زیسته دانشجویان حاکی از آن است که این فرایند کاستیهای بسیاری دارد که بخشی از آن به نظام آموزش عالی (مثل توده‌ای شدن و پیامدهای خاص آن) بر می‌گردد، اما بخش عمده‌ای از مسائل به طور مستقیم به خود استادان دانشگاهی مربوط می‌شود، مثل چیره دست نبوده و آگاهی نداشتن از موضوعات رساله‌ها، ضعف در انتقال مفاهیم راهگشا در فرایند راهنمایی، بی‌دقتی و نظارت بر روند پیشرفت رساله و ارزیابی صحیح آنها و نگاه ابزاری و منفعت طلبانه به رساله‌های دکتری. دانشجوی شماره 7: «استاد فقط دانشجو را می‌گیرد، ولی توجه نمی‌کند که در تخصصش نیست و بنابراین، همه چیز رو می‌گذارد برعهده دانشجو».

دانشجوی شماره 8: «دغدغه استادان ما در گروه فقط ارتقا است، یکی دو تا استادان من حتی مقاله‌هایی که می‌نویسم را نمی‌خوانند، فقط می‌کن پذیرش بگیر و ببار».

از طرفی، فقط بخش بسیار ناچیزی از رساله‌ها همسو با نیازهای داخلی و در زمره تولیدات علمی دست اول محسوب می‌شوند. به گفته کنشگران علمی این رساله‌ها یا تولیدات علمی دسته چندم به حساب می‌آیند یا درصد رفع مشکلاتی هستند که از مقاله‌ها و رساله‌های خارجی استخراج شده‌اند و در نتیجه، باری از دوش مسائل جامعه خود بر نمی‌دارند. یکی از استادان در تشریح وضعیت موجود چنین اظهار داشته است:

استاد شماره 4: «موضوعات علمی امروز برای جامعه کاربردی نیستند، چون شرایط کلی جامعه ما مهیا نیست. تحقیقات حول مسائل اجتماعی اتفاق نمی‌افتد؛ حول مدگرایی و چشم و هم‌چشمی علمی اتفاق می‌افتد... رویکرد پایان‌نامه‌ها نه به سمت حل مشکلات عملی جامعه است و نه به عرصه علم توجه دارد. اصلاً مبنای نظری درستی ندارد. حالا دیگه بر اساس مشکلات جامعه که اصلاً نیست».

بخش دیگری از فرایند جامعه‌پذیری به مشارکت دانشجویان در اجتماعات علمی و سمینارها و همایشهای داخلی و خارجی مربوط می‌شود. گاردنر و بارنز (Gardner & Barnes, ۲۰۰۷) دریافتند که مشارکت دانشجویان در انجمنها و سازمانهای حرفه‌ای بر رشد هویت حرفه‌ای آنان تأثیر مثبت دارد. تجربه‌های زیسته استادان و دانشجویان حاکی از ضعف اجتماعات علمی و شکل نگرفتن انجمنهای علمی، برگزار نشدن یا بی‌کیفیتی همایش و سمینارهای علمی و ضعف تعاملات علمی داخلی و بین‌المللی است.

در سطح کلان، روح حاکم بر سیاست‌گذاریهای صورت گرفته در حوزه پژوهش کمی‌گرایی است، نه محتواگرایی؛ به طوری که همچون سیاستهای آموزشی در حوزه پژوهش نیز به جای تأکید بر کیفیت تربیت علمی و اخلاقی دانشجویان بر کمی‌ت مقالات تأکید می‌شود. تسلط سیاستهای کمی بر سیاستهای

کیفی موجب تضعیف انگیزه پژوهش محوری و اجرای پروژه‌های مسئله محور در میان کنشگران دانشگاهی شده است؛ از جمله این سیاستها می‌توان به نظام ارزیابی کمی‌گرایانه استادان و دانشجویان و تأکید بر ارتقای علمی از طریق تعداد مقالات و شکل‌گیری «صنعت مقاله نویسی» و در مقابل کم توجهی به سایر نظامهای ارزشیابی مانند ثبت اختراع، طرحهای پژوهشی کارآمد، نوشتن کتاب، شرکت در مجامع معتبر بحث و سخنرانی و همایشهای علمی اشاره کرد. در صنعت مقاله نویسی مقالات علمی در معنای ایده‌آل آن ناشی از سرریز دانش و معلومات علمی نیست، بلکه نوشته‌ها و تکالیف دانشگاهی برای ارتقای شخصی استادان و دانشجویان است.

استاد شماره 2: «ما متأسفانه در جامعه رشد علمی نداریم. رشد دانشجو داریم، ولی توسعه علمی نداریم و به معنای تفکر خلاق، تولید علمی نداریم. ما تولید مقاله داریم. مدام کپی پیست می‌کنیم، تکه‌های مختلف را به هم می‌چسبانیم و مقاله می‌سازیم و برای همین این مقاله فقط به درد دکور می‌خورد. من برای ارتقای مقاله استفاده می‌کنم، دانشجو برای فوق و دکتری استفاده می‌کند. نه مشکلی از جامعه حل می‌کند و نه بار علمی را در جامعه بالا می‌برد. چون اگر مقاله تولید علم باشد، این علم باید وارد جامعه بشود».

ضعف جامعه‌پذیری دانشگاهی استادان: یکی دیگر از مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار بر ناکارآمدی جریان جامعه‌پذیری علمی دانشجویان، ضعف جامعه‌پذیری علمی استادان است. پیروی از ضدهنجارهای علم، نبود تخصص علمی و عملی کافی، ضعف مناسبات علمی استادان با یکدیگر و نبود تعاملات علمی سازنده با دانشجویان از جمله مصادیق ضعف جامعه‌پذیری علمی استادان محسوب می‌شود. پیروی از ضدهنجارهایی چون خساست علمی در ارائه تجربه‌های علمی و معرفی منابع، خودبرتربینی علمی و رابطه سلسله مراتبی عمودی از جمله مواردی هستند که اخلاق علمی استادان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. از طرف دیگر، شواهد به‌دست آمده نشان می‌دهد که دغدغه اصلی استادان به واسطه ساختارهای معیوب نظام آموزش عالی، پرورش و تربیت انسانهای فرهیخته علمی نیست یا اگر هم باشد، در نظام ارزشی آنها جایگاه چندان بالایی ندارد. مشکلات معیشتی استادان و نداشتن منزلت اقتصادی کافی، نداشتن انگیزه برای انجام دادن کارهای با کیفیت علمی و تغییر نظام ارزشی جامعه از جمله دلایلی است که استادان را به سمت منفعت طلبی و فردگرایی در محیطهای علمی سوق می‌دهد. براینکه این شرایط، عدم تشویق و انگیزه دادن به دانشجویان برای داشتن تفکر خلاق و ایده‌های نو، محافظه کاری و دوری از بحثهای جدی و نقادانه است.

دانشجوی شماره 1: «یک استاد فقط سوادش مطرح نیست، به خصوص در بحث تحصیلات تکمیلی اینکه استاد خط دهنده و رهبر باشد، خیلی مهم است. چیزی که در بین استادان ما و استاد راهنمای ما اصلاً وجود نداشت».

به گفته کنشگران علمی رابطه استادان با دانشجویان نوعی رابطه ابزاری و استثماری است. استادان به نوعی «آماده خوری علمی» عادت کرده‌اند که در آن بار تلاش علمی بر دوش دانشجوست، در حالی که

مزایای عمده آن در درجه اول نصیب استادان می‌شود. یکی از استادان در این خصوص چنین اظهار داشته است:

استاد شماره 1: «نظام آموزشی به‌گونه‌ای تعبیر شده که نگاه استاد به دانشجو، نگاه یک مرده شور است به مرده؛ یعنی یک آدم بی خیال و بی ظرفیت که قرار است از روی ریل، یک عده بیابند بشوره و بروند و دیگر کاری به آن مرده‌ای که شسته نداره. رابطه استاد و دانشجو یک رابطه سازمانی و بیشتر رابطه مقاله‌ای و پژوهشی است. استاد به هر دلیلی برای اینکه رتبه‌اش بالا برود یا برای اینکه ارتقایی پیدا بکند، چشم نیاز به دانشجو دارد بیشتر او را به‌عنوان یک سرباز می‌شناسد و می‌خواهد ارزش استفاده کند و بعد خلاص. نگاه، نگاه بهره‌کشی و استثمار است، نه نگاه استاد شاگردی».

به گفته کنشگران علمی استادان نه تنها علاقه و انگیزه‌ای برای خلق اندیشه و تولیدات علمی اصیل در دانشجویان ایجاد نمی‌کنند و همکاری علمی چندانی با دانشجویان ندارند، بلکه از مسئولیت‌های علمی خود نیز شانه خالی می‌کنند و در مقابل دغدغه‌ها و مسائل دانشجویان اغلب آنها را به دیگران یا به منابع ارجاع می‌دهند و از خود سلب مسئولیت می‌کنند.

دانشجوی شماره 8: «اصلاً استادان ما نه چیزی بلدند و نه دنبال یادگیری می‌روند؛ یعنی تمام مفاهیم و مدلها را یا ما خودمون یاد گرفتیم یا با کسانی خارج از گروه کار کردیم. ادعای استادان بالاست، ولی وقتی می‌روی سؤال می‌کنی، نمی‌توانند جواب بدهند، اصلاً با روی گشاده از تو استقبال نمی‌کنند و نهایتاً رجوعتان می‌دهند به یک دانشجوی دیگر یا به منابع، اما خودشان جوابگو نیستند».

در چنین فضایی استادان بدون توجه به تفاوت کیفی دانشجویان، فقط با استناد به برگه و محفوظات شب امتحانی و با نوعی برداشت ذهنی، دانشجویان را ارزیابی می‌کنند. به گفته مشارکت‌جویان، خاص‌گرایی استادان در خصوص برخی از دانشجویان در نحوه ارزیابی آنها کاملاً مشهود است. انگیزه کُشی به خصوص در باره دانشجویان کوشا یکی از نتایج گریزناپذیر اهمال‌کاری استادان در ارزیابی واقعی و عادلانه توان علمی دانشجویان محسوب می‌شود.

روابط و مناسبات علمی سازنده میان استادان دانشگاهی یا همان سرمایه اجتماعی تضمین‌کننده حیات علمی دانشگاه‌هاست و یکی از عوامل مؤثر در جریان جامعه‌پذیری علمی دانشجویان به حساب می‌آید، چرا که روابط علمی دانشجویان با استادان و با دانشجویان دیگر نه تنها نوعی الگوگیری از روابط علمی استادان با یکدیگر محسوب می‌شود، بلکه زمینه ساز ایجاد اجتماعات علمی و همکاری‌های علمی همه کنشگران دانشگاهی است. به گفته دانشجویان تعاملات استادان در دانشگاه نه بر اساس همکاری و پیشرفت جمعی، بلکه بر پایه ضدارزشهایی چون حسادت، عدم مدارای علمی، رقابت‌های ناسالم و تخریب علمی استوار است.

دانشجوی شماره 26: «چیزی که ما به‌عنوان دانشجو می‌بینیم، رقابت سازنده نیست. به وضوح دیدم که وقتی استادی با قالبهای فکری استادان دیگر هماهنگ نیست، او را از هیچ لحاظ دیگه‌ای هم

نمی‌پذیرد و خردش می‌کند. همکاری علمی معنایی ندارد و تولیدات علمی بیشتر با همکاری استاد و دانشجو که البته، نوعی بهره‌کشی از دانشجوست، صورت می‌گیرد».

ضعف مناسبات و همکاریهای علمی میان دانشجویان: یکی دیگر از مصادیق تعاملات علمی که بر فرایند جامعه‌پذیری دانشجویان تأثیر می‌گذارد، سرمایه اجتماعی بین دانشجویان است. یافته‌ها حاکی از آن است که همکاری علمی به معنای همفکری و تولید مشترک علمی، حلقه مفقوده در تعاملات و روابط دانشجویان است. رفتار و روابط دانشجویان با یکدیگر بیش از آنکه مبتنی بر کارگروهی و هم‌افزایی علمی باشد، از سویی نوعی همکاری ابزاری برای نوشتن مقاله به منظور ارتقای موقعیت علمی یا برای جبران کم‌کاری استادان صورت می‌گیرد و از سوی دیگر، نوعی همکاری مبتنی بر روابط سلسله‌مراتبی عمودی است که بین دانشجویان مقاطع بالاتر و پایین‌تر و بیشتر به توصیه استادان و برای انجام دادن تکالیف درسی صورت می‌گیرد. می‌توان گفت که همکاری علمی افقی به دلیل نهادینه نشدن فرهنگ کار تیمی و همکاری علمی کمتر به چشم می‌خورد و دانشجویان در کارهای گروهی یا نقش قربانی را بازی می‌کنند که بار همهٔ مسئولیت بر دوش آنهاست یا در نقش سپاه لشکری هستند که به «آماده خوری علمی» (سواری مجانی علمی) عادت کرده‌اند و از تلاش دیگران نهایت بهره را می‌برند.

دانشجوی شماره 26: «در محیط ایران خیلی کار گروهی تعریف نشده، اگر هم تعریف شود، احساس می‌کنم یک طرف همیشه کم‌کاری می‌کند و یکی همیشه بار مسائل را به دوش می‌کشد. این چیزیه که من در تجربیات خودم بهش رسیدم».

بسیاری از دانشجویان معتقدند که حتی اگر دانشجویانی به همکاری علمی علاقه داشته باشند، روشهای همکاری را فرا نگرفته‌اند.

دانشجوی شماره 12: «اصلاً همکاری گروهی و ارتباط علمی و پژوهشی با هم نداشتیم. اگر هم داشتیم، در حد یک تولید علمی یا بحث علمی نبوده است، در حد گردآوری داده‌ها. اصلاً ما کار گروهی و تولید گروهی را یاد نگرفتیم».

شرایط توصیف شده وضعیت پدیده مورد بررسی را آشکار می‌سازد و نشان می‌دهد که با توجه به ضعف فرهنگ علمی در جامعه و نظام آموزش عالی، ناکارآمدی فرایند جامعه‌پذیری علمی دانشجویان در مقطع تحصیلات تکمیلی پدیده‌ای اجتناب‌ناپذیر است و بنابراین، تولید و تکثیر مکانیکی علم و عالم مولود ناخجسته جریان علمی موجود است.

شرایط زمینه‌ای

ضعف فرهنگ علمی جامعه: ضعف فرهنگ علمی جامعه در تبلیغ و گرامیداشت علم راستین، برتری دانستن مادیات و سایر ارزشهای معنوی نسبت به تحصیلات، تناسب نداشتن بین آرمانی کردن تحصیلات و ارزشگذاری واقعی برای فرد تحصیل کرده، حاکمیت فرهنگ استبدادی و عادت کردن به

ستمگری و ظلم‌پذیری و ضعف جمع‌گرایی و فرهنگ مشارکت و همکاری از جمله شرایط زمینه‌ای مؤثر بر اختلال جریان جامعه‌پذیری مطلوب علمی و برخاسته از بستر جامعه است. دانشجوی شماره 19: «جامعه به شخصیت و متفاوت بودن تو احترام نمی‌گذارد، چون جامعه شأن افراد را بر اساس مادیات، پست و مقام و خاص‌گرایی می‌سنجد».

مسائل مرتبط با ساختار و سیاست‌های وزارت علوم، تحقیقات و فناوری: مسائل موجود در این وزارتخانه شامل افزایش بی‌ضابطه ظرفیت دانشگاه‌های دولتی، گسترش بی‌برنامه دانشگاه‌های غیردولتی، تعریف نشدن مدل تربیتی جامع و کارآمد با تأکید بر فرهنگ بومی، ثبات نداشتن آموزش عالی در برنامه‌ریزی از جمله مسائل در برنامه‌ها و اهداف وزارت علوم است که بخشی از آن به نبود شایسته‌سالاری و نبود استقلال نهادی دانشگاه و دخالت و نفوذ سایر نهادهای اقتصادی، سیاسی، فرهنگی در آن برمی‌گردد.

استاد شماره 8: «من اینجا می‌بینم دانشجو رساله دکتری می‌نویسد در حد لیسانس، به خاطر آن پذیرش‌های انبوهی که در آموزش عالی داریم. اصلاً بعضی از دانشجوها نباید می‌آمدند در مقطع دکتری، ولی چون پذیرش بالاست، این دانشجوها وارد می‌شوند، در حالی که استعداد و توانایی‌اش را ندارند و به خاطر این دانشجویان ما مجبوریم کیفیت آموزش را پایین بیاوریم».

مسائل مربوط به دانشگاه اصفهان و دپارتمان‌های آن: مسائلی همچون خاص‌گرایی و حمایت از جذب دانشجویان خودی یا دانشجویان بومی اصفهان برای تحصیل در دوره‌های بالاتر یا جذب آنها برای هیئت‌علمی، نبود حمایت از همکاری‌های علمی بین دانشگاهی، نبود حمایت از برگزاری همایش‌ها، سمینارها و کارگروه‌های تخصصی با کیفیت، کارمندسالاری، حاکمیت بروکراسی غیر منعطف و ناکارا و درک نشدن شرایط دانشجو به بهانه قانونمندی، به خصوص حوزه مسائل مالی از جمله مسائل و مشکلات منتج از وضعیت موجود در دانشگاه اصفهان است که در ناکارآمدی فرایند جامعه‌پذیری دانشگاهی نقش بسزایی ایفا می‌کند.

دانشجوی شماره 25: «دانشگاه اصفهان یک‌سری قوانین را از قبل تعیین کرده و می‌گوید باید رعایت شود. این در حالی است که بسیاری از قوانین را باید بروز کرد و با توجه به شرایط موجود یا وضعیت خاص دانشجو تعیین کرد. مثلاً من برای پایان نامه‌ام باید مشاوره از خارج می‌گرفتم، اما به خاطر مسائل مالی مخالفت کردند. این در حالی است که اساتید داخلی در حوزه کاری من هیچ تخصصی ندارند».

شرایط مداخله‌گر

نظام ارزشی و انگیزشی دانشجو از حضور در مقطع دکتری: در کنار شرایط علی و زمینه‌ای، نظام ارزشی و انگیزشی دانشجو به‌عنوان شرط مداخله‌گر، ناکارآمدی فرایند جامعه‌پذیری دانشگاهی را تشدید می‌کند. گرچه بیشتر دانشجویان ابراز کرده‌اند که جست‌وجوی علم از جمله دلایل مهم حضور آنها در مقطع دکتری بوده است، اما در کنار آن به انگیزه‌های ابزاری همچون کسب منزلت اقتصادی و اجتماعی بالاتر

اشاره کرده‌اند. همچنین بسیاری از دانشجویان انتخاب مسیر علم طلبی را نوعی اجبار در پاسخ به نبود مسیرهای جایگزین در جامعه برای جوانان عنوان کرده‌اند. دانشجوی شماره 6: «مبهم بودن آینده باعث می‌شود تا افراد به این سمت کشیده بشوند، چون حداقل تا چند سال مسیر زندگیشون مشخصه و سرگرم هستند و دچار سردرگمی نمی‌شوند». دانشجوی شماره 6: «در واقع، ادامه تحصیل یه چیز توجیه شده است. کسی شما را تویخ نمی‌کند که چرا دارید ادامه تحصیل می‌دهید. تا زمانی که ادامه تحصیل بدی فشار بر شما کم است، چون توجیهی به اسم درس خواندن دارید. بنابراین، کسی خیلی گیر نمی‌دهد که مثلاً تو چرا مجردی؟ چرا شغل نداری خیلی‌ها برای فرار از مسئولیتها و تعهدات، ادامه تحصیل می‌دهند».

راهبردهای مواجهه

دانشجویان در پاسخ به جریان جامعه‌پذیری موجود سه راهبرد برنامه‌دار، منفعل و مشروعیت‌بخش را اختیار می‌کنند. علاوه بر این، فرایند جامعه‌پذیری علمی و اتخاذ راهبردهای متعاقب آن پیامدهایی نیز به دنبال دارد که به نسبت راهبردهای اتخاذ شده می‌تواند متفاوت باشد. راهبرد برنامه‌دار (هدفدار) و پیامد آن: استراتژی برنامه‌دار به کنشهای آن دسته از دانشجویانی اشاره دارد که نگاهی انتقادی به وضعیت موجود جامعه‌پذیری علمی در نظام آموزش عالی به خصوص در دانشگاه اصفهان دارند، اما معتقدند که وضعیت نابسامان موجود نمی‌تواند زندگی و اهداف شخصی آنها را تحت تأثیر قرار دهد. در چنین وضعیتی دانشجویان فقط به تواناییهای شخصی و نه استادان، دانشگاه و نظام آموزش عالی خود اتکا دارند و به دنبال بدیل‌های دیگری برای گذر از وضعیت نابسامان می‌گردند، مانند برقراری ارتباط علمی با استادان خارج از گروه، خارج از دانشگاه یا خارج از کشور و در نهایت، مهاجرت بین‌المللی.

دانشجوی شماره 13: «من هیچ توقعی از استاد، دانشجو یا سیستم آموزشی ندارم، بنابراین، خودم باید خودم را به جلو ببرم و منتظر نباشم کسی من را به جلو ببرد».

اتخاذ چنین رویکردی پیامدهای مطلوب و نامطلوبی در پی دارد. بروز پدیده فرار مغزها، پیامد نامطلوب و به وجود آمدن روحیه استقلال در دانشجویان از پیامدهای مطلوبی است که در پی اتخاذ راهبرد برنامه‌دار رخ می‌دهد. به وجود آمدن روحیه علم‌طلبی واقعی و نه نگاه ابزاری به علم، تلاش برای تولید و توسعه علم و تلاش برای تغییر نظام دانشگاهی به سمت شرایط مطلوب زاینده وجود دانشجویانی است که به رغم محدودیت و کاستیهای موجود در نظام علمی، خود را اسیر آن نساخته‌اند. چه اینکه ظهور نخبگان علمی و دانشگاهی داخلی شناخته شده در مجامع علمی بین‌المللی مؤید وجود نگاه برنامه‌دار و پیامدهای آن است.

راهبرد مشروعیت بخش و پیامدهای آن: دانشجویان مشروعیت بخش گرچه به وضعیت آموزش عالی و جریان جامعه‌پذیری علمی حاکم نگاه انتقادی دارند، انتقادات آنها نسبت به دو گروه دیگر متعادل‌تر و نگاه خوشبینانه‌تری به کلیت نظام آموزش عالی کشور است. این دانشجویان حضور در دانشگاه را به‌عنوان شانس در زندگی قلمداد می‌کنند و معتقدند با توجه به شرایط موجود جامعه، دانشگاه می‌تواند سردرگمی‌های آنها را برای سالهای متمادی کم کند و حداقل مزیت آن افزایش سطح معلومات آنهاست. دانشجوی شماره 2: «من به دوستانم می‌گویم حداقل ما دانشمون را اضافه کردیم. حالا درسته شغل درست و حسابی‌ای نداریم، اما خوشحالم که زندگیمو در مسیر اشتباهی پیش نبردم. حداقل عمرم در راه علم فدا شد. نظام آموزشی حداقل این حس متفاوت بودن و متفاوت فکر کردن را به من داد».

به وجود آمدن روحیه قناعت‌پیشگی و استفاده از امکانات حداقلی موجود، پیامد مطلوب اتخاذ راهبرد مشروعیت بخش است. به زعم این دسته از دانشجویان در نگاه به دانشگاه و نظام علم‌آموزی، نمی‌توان فقط به جنبه منفی این قضیه نگاه کرد، بلکه از دل همین نظام دانشگاهی با همه کاستیهای آن، استادان بسیار برجسته و شناخته شده‌ای ظهور پیدا کرده‌اند. دانشجویان مشروعیت بخشی بر این باورند که می‌توان از حضور این استادان نهایت استفاده را برد. این دانشجویان به جای برجسته کردن نقاط منفی دانشگاه خود در مقایسه با دانشگاههای دیگر، گوشه چشمی به نقاط مثبت دانشگاه، استادان و امکانات دانشگاه خود دارند. رضایت از وضعیت موجود و امید به آینده از جمله پیامدهای اتخاذ راهبرد مشروعیت بخش است.

دانشجوی شماره 16: «به نظر من استادان نسبت به دوره لیسانس خیلی علمشون بیشتر شده و با اینکه سرشون شلوغه، اما همیشه در دسترس هستند. شماره همراهشونو داریم، هر موقع خواستیم زنگ می‌زنیم یا ایمیل می‌زنیم و به نظرم هم علمشون بیشتر شده و هم رابطه صمیمی در دوره دکتری بیشتر شده و به نظرم اساتید در دوره دکتری به مسائل دانشجویان خیلی بیشتر توجه می‌کنند».

راهبرد منفعل: استراتژی منفعل راهبرد آن دسته از دانشجویانی است که به شرایط نظام آموزشی و جامعه علمی نگاه منتقدانه و واقع‌بینانه دارند، اما خود را در موقعیت کنشگری فعال نمی‌بینند که بتوانند شرایط موجود یا حداقل شرایط زندگی علمی خود را تغییر دهند. این دانشجویان زندگی فعلی خود را نسبت به سایر افراد جامعه که مسیرهای دیگر، به خصوص مسیرهای اقتصادی، را بدون اتکا به تحصیلات بالای دانشگاهی در پیش گرفته‌اند، در وضعیت نامطلوب‌تر می‌بینند. آنها با فدا کردن علایق زیباشناختی و علم‌جویی معتقدند از آنجایی که آینده شغلی‌شان وابسته به شرایط و نظام دانشگاهی موجود است، چاره‌ای بجز اتخاذ چنین راهبردی ندارند.

دانشجوی شماره 11: «امیدم برای تغییر شرایط موجود کمه. این شرایط قابلیت انعطاف را ندارند. در این شرایط که ایده‌های نو، راههای نو و اندیشه‌های نو اصلاً ارزش و بهایی ندارند و ضد ارزشها با بی‌عدالتی تمام منبای امور قرار می‌گیرند. من جز سکوت و تسلیم کاری ازم برنمیاد».

بی‌انگیزگی علمی، احساس یأس و بی‌قدرتی علمی، احساس ناتوانی از تغییر شرایط و بی‌اخلاقی علمی از جمله پیامدهایی است که کم و بیش در میان دانشجویان منفعل مشاهده می‌شود. یکی از پیامدهای گریزناپذیر جامعه‌پذیری ناکارآمد علمی برای این دانشجویان، بی‌انگیزگی علمی است که خود ناشی از فرهنگ علمی، آموزشی و پژوهشی کشور همچون دشواری تبدیل سرمایه‌های فرهنگی به سرمایه‌های اقتصادی و احساس نداشتن منزلت متناسب با تحصیل و سرمایه‌اجتماعی است. احساس بیگانگی با محیط و فضای آموزشی، نبود تلاش جدی برای علم‌آموزی، استقبال نشدن از کارهای پژوهشی و رضایت دادن به حداقل بهره‌وری آموزشی، سهل‌گیری، راحت‌طلبی و فرار از مسئولیت‌های علمی از جمله مصادیق بی‌انگیزگی علمی میان دانشجویان محسوب می‌شود. یکی از استادان تجربه بی‌انگیزگی در محیط دانشگاهی را این چنین توصیف می‌کند:

استاد شماره 2: «متأسفانه، در رشد علمی آن انگیزه‌هایی که قبلاً بوده را از دست دادیم. وقتی انگیزه وجود نداشته باشد، من استاد هم می‌بینم خوب دانشجو شوق ندارد، نمی‌خواد، سخته، دوست نداره. ما هم باز خورد منفی می‌گیریم. می‌رویم سر کلاس نه کسی سؤالی می‌پرسه، نه چالشی و نه حرفی، اگر هم کار پژوهشی بخواهیم از شون، آن بروندادی را که می‌خواهیم، نداره».

علاوه بر این، مواردی چون نداشتن اعتماد به نفس برای ورود به بازار کار، نداشتن احساس سودمندی و مؤثر بودن دوره دکتری نسبت به مقاطع پایین‌تر تحصیلی و احساس محرومیت نسبی و بی‌ارزشی علمی نشان‌دهنده ضعف اثربخشی دانشگاهی در زندگی دانشجویان است. تنها امید این دانشجویان در شرایط مذکور، استخدام در دانشگاه است. بر همین اساس می‌توان مدعی شد که دانشگاه در ایده‌آل‌ترین وضعیت خود، نیروها را برای خود تربیت می‌کند، نیروهایی که ممکن است از دانش نظری و محض بالایی برخوردار باشند، اما هنر تبدیل آموخته‌های خود به تخصص مورد نیاز در جامعه را فرا نگرفته‌اند یا زمینه آموزش چنین چیزی در جامعه مهیا نبوده است.

استاد شماره 5: «کاری که ما الان داریم انجام می‌دهیم، این است که دانشجو می‌آید لیسانس می‌گیرد، بعد فوق و بعد دکتری و دوباره وارد دانشگاه می‌شود و لیسانس، فوق و دکتری تربیت می‌کند. کاری که ما می‌کنیم، این است که افراد را برای هیئت‌علمی شدن تربیت می‌کنیم و این دور باطل را مدام بازتولید می‌کنیم. ما در واقع برای خود دانشگاه نیرو تربیت می‌کنیم نه خارج از دانشگاه».

به عقیده کنشگران علمی تحصیل در نظام آموزش عالی به‌گونه‌ای است که زندگی آنها را کاملاً تک‌ساختی کرده است. فرد دارای مدرک دکتری به نسبت تخصص و دانش بالایی که در مقایسه با متوسط افراد جامعه دارد، از توانایی و مهارت پایین‌تری برای زندگی اجتماعی در کنار سایرین برخوردار است. علی‌رغم نابسامانی و ضعف نظام آموزش عالی، نکته حایز اهمیت آن است که دانشجویان هیچ‌گاه خود را مسئول ناموفق بودن نمی‌دانند و انگشت اتهام را به سوی دیگران نشانه می‌روند. این دانشجویان نه تنها برای رفع مشکلات پیش‌رو اقدامی نمی‌کنند، بلکه با الگوبرداری از رفتارهای نادرست برخی از

استادان مشکلات پیش آمده را از طریق منفعت‌طلبی و بی‌اخلاقی‌های علمی و غیره از پیش رو برمی‌دارند و این گونه جریان معیوب علمی کشور را بازتولید می‌کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از مطالعه حاضر بررسی و فهم تجربه‌های ذینفعان دخیل در فرایند جامعه‌پذیری دانشگاهی و پاسخگویی به این سؤال بود که آیا جریان جامعه‌پذیری دانشگاهی موجود در مقطع دکتری به رشد و پرورش انسان دانشگاهی در معنای دلخواه آن منجر شده است یا خیر؟ داده‌های به دست آمده از مصاحبه‌های صورت گرفته همسو با شماری از پژوهش‌های داخلی (Mohseni Tabrizi et al., ۲۰۱۰; Zokaei & Esmaili, ۲۰۱۱; Amin Mozaffari & Yousefi Aghdam, ۲۰۰۹; Yousefi Aghdam, ۲۰۱۵; Taqavi Qarabulagh, Abbaspour, Rahimian & Pourkarimi, ۲۰۱۴) از ناکارآمدی فرایند جامعه‌پذیری دانشگاهی در مقطع دکتری حکایت دارد که خود متأثر از عوامل درون دانشگاهی و برون دانشگاهی مختلف است. این پدیده نشان می‌دهد که در نظام آموزش عالی تربیت انسان دانشگاهی برخوردار از ارزشها، اخلاقیات، آداب و منس و شخصیت علمی به دشواری صورت می‌گیرد، هر چند ممکن است استثناهایی نیز وجود داشته باشد. خود تربیت کنندگان نیز از یک طرف به دلیل شرایط اجتماعی و اقتصادی حاکم بر جامعه (همچون نهادینه نشدن فرهنگ علمی و کم ارزش شدن علم و عالم در جامعه) و از طرف دیگر، سیاست‌گذاریهایی علمی (از جمله گسترش بی ضابطه کمی دانشگاهها) و هدایت نادرست (در قالب آیین‌نامه ارتقا و تأکید بر کمیّت سالاری) درگیر مناسبات استثماری با دانشجویانی شده‌اند که به دلیل آینده مبهم و کاستن فشار هنجاری جامعه از روی خود و بدون انگیزه علمی و صرفاً برای گرفتن اعتبارنامه یا مدرک وارد دانشگاه شده‌اند. گسترش آموزش عالی در واکنش انفعالی به تقاضاها و فشارهای اجتماعی فزاینده از سوی جامعه هر چند امکان دارد از برخی جنبه‌ها قابل دفاع باشد، اما به دلیل بی‌توجهی به ظرفیتهای سخت‌افزاری و نرم‌افزاری دانشگاهها عملاً به نظام تعاملاتی کنشگران علمی صدمه زده است. در کنار این شرایط نبود اجتماعات علمی سرزنده و گسترش بی اعتمادی و فردگرایی و ترجیح منافع فردی به مصالح جمعی و رقابتهای ناسالم، دانشگاه را به ساختمانی بی هویت مبدل کرده است که نه تنها حس تعلق و انرژی عاطفی لازم برای کوشش در مسیر علم‌ورزی و پیروی از هنجارها و ارزشهای علمی را در کارگزارانش شکل نمی‌دهد، بلکه بیش از پیش بر بیگانگی آنها از محیط عملی دامن می‌زند. در این شرایط شاهد ظهور نسلی از دانشجویان بی‌انگیزه در دوره دکتری هستیم که توان کنشگری و تأثیرگذاری بر شرایط خود و محیط پیرامونی خود را ندارند، دانشجویانی که فقط فراگیران آموزشهای نظری در دانشگاهها هستند و امکان تبدیل سرمایه علمی به سرمایه اقتصادی و شکل دادن به هویت فرهنگی خاص را برای خود متصور نیستند. نتیجه چنین شرایطی تکثیر مکانیکی علم در قالب پایان‌نامه‌ها، مقالات و تولیدات علمی ناکارآمد برای رفع مشکلات کشور و تکثیر و تولید انسان علمی در قالب دانشجویان و دانش‌آموختگان بی‌انگیزه،

نامید و میان‌مایه است. بدیهی است که دغدغه این کنشگران نمی‌تواند پیشرفت و توسعه علمی و اخلاقی جامعه و ارتقا و تعالی فردی و اجتماعی و وقف زندگی خود در مسیر علم باشد. با وجود همه معایب و نواقص موجود در راه جامعه‌پذیری علمی مطلوب، نمی‌توان مدعی رکود تمام عیار در در دانشگاهها بود؛ وجود دانشجویان مشروعیت بخش و برنامه‌دار در پژوهش حاضر می‌تواند مؤید ظهور نخبگان دانشگاهی باشد که با نگاه مثبت و استفاده حداکثری از قابلیت‌های دانشگاهی و اتکا به تواناییهای خود و محدود نکردن خود به شرایط موجود، نقطه عطف امیدبخشی در نظام دانشگاهی موجود هستند و امید است که بتوانند در آینده علمی و دانشگاهی کشور روحی تازه بدمند.

پیشنهادها

با توجه به مفروضها و دیدگاههای مطرح شده در این مقاله و نیز داده‌های برخاسته از تجربه‌های مستقیم ذینفعان اصلی دانشگاهی، می‌توان پیشنهادهای مختلفی را دو سطح پژوهشی و کاربردی و سیاستی برای اصلاح وضعیت فعلی جامعه‌پذیری دانشگاهی دانشجویان ارائه کرد.

پیشنهادهای کاربردی و سیاستی: توجه به مقوله نادیده انگاشته شدن فرهنگ دانشگاهی در سیاستگذاریهای دانشگاهی، توجه به مقوله کیفیت به جای کمیت در همه سطوح نظام آموزش عالی، ارج نهادن به شاگردپروری¹⁶ و تلاش برای احیای این فرهنگ در نظام آموزشی کشور، تقویت کارهای تیمی و جمعی و حمایت از آنها، ارتقا و بهبود سرمایه اجتماعی بین دانشجویان دوره‌های مختلف، خارج کردن نظام ارزشیابی علمی استادان و دانشجویان از سیطره کمیت‌سالاری، افزایش ارتباطات و تعاملات علمی بین‌المللی، حمایت از تشکیل انجمنهای علمی فعال در میان دانشجویان و استادان دانشگاه، تأکید بر شرکت دانشجویان در همایشها و گردهماییهای علمی و تشویق آنها، حمایت مادی و معنوی از رساله‌های کاربردی زمانبر، تدوین نظامنامه و دستورالعمل راهنمایی رساله‌های دوره‌های تحصیلات تکمیلی با توجه به فرهنگهای رشته‌ای، تجدید نظر در ساختار پذیرش دانشجو در مقطع دکتری از طریق آزمون کنکور، توجه به اصل عرضه و تقاضا و نیازهای و تقاضاهای اجتماعی در تعیین ظرفیت دانشگاهها و حتی ایجاد رشته‌های جدید علمی و تأمین مالی استادان و کم شدن مشغله‌های آنها.

پیشنهادی پژوهشی: بررسی و پژوهش در خصوص جامعه‌پذیری در حوزه‌های مختلف علوم یا به صورت جزئی‌تر در رشته‌های مختلف و فرهنگهای رشته‌ای متفاوت، پژوهش در خصوص جامعه‌پذیری علمی در حوزه‌ای خاص مثل جامعه‌پذیری با شیوه نگارش دانشگاهی، جامعه‌پذیری با هنجارهای دانشگاهی، جامعه‌پذیری با نحوه اجرای تحقیق و... توجه به دیدگاهها و تجربه‌های سایر ذینفعان دانشگاهی همچون مدیران گروهها، معاونان آموزشی، پژوهشی، مدیران و رؤسای دانشگاهها و پژوهشکده‌ها در کنار تجربه‌ها و دیدگاههای دانشجویان و استادان، توجه به سایر مسائل کلان‌تری که بر سازکارهای نهاد علم تأثیر

دارند، همچون شرایط اقتصادی، سیاسی و فرهنگی جامعه یا به‌عبارتی، عوامل بیرون از نهاد علم و نه صرفاً عوامل درون نهاد علم و بررسی تأثیر آنها، بررسی طولی فرایند جامعه‌پذیری دانشجویان در گروهی خاص، گونه‌شناسی دانشجویان بر اساس نوع جامعه‌پذیری، طراحی و تدوین الگوی جامعه‌پذیری علمی بر اساس یافته‌های پژوهش‌های کیفی همچون مقاله حاضر و آزمون آن در دامنه‌ای گسترده‌تر و با نمونه‌های بزرگ‌تر به‌منظور افزایش قابلیت تعمیم نتایج و اجرای پژوهش‌های ترکیبی که بتواند ضمن ترکیب نقاط قوت روش‌های کمی و کیفی، بر نقاط ضعف این روشها فایز آید و دلالت‌های سیاست‌گذاری بهتر و قابل تعمیم‌تری داشته باشد.

References

۱. Amin Mozaffari, F., & Yousefi Aghdam, R. (۲۰۱۲). The impact of Discipline culture on Socialization Tactics of doctoral students. *Quarterly Journal of Research and Planing in Higher Education*, ۱۷(۴), ۶۳-۴۷ (in Persian).
۲. Amin Mozaffari, F., & Yousefi Aghdam, R. (۲۰۰۹) Academic socialization of doctoral students in the university of Tabriz. *Science & Technology Policy*, ۲(۳) (in Persian).
۳. Anderson, M. S., Karen, S. L., & Jason, E. (۱۹۹۴). Disciplinary and departmental effects on observations of faculty and graduate student misconduct. *The Journal of Higher Education*, ۶۵ (۳), ۳۳۱-۳۵۰.
۴. Antony, J. S. (۲۰۰۲). Reexamining doctoral student socialization and professional development: Moving beyond the congruence and assimilation orientation. In Smart, J. C. & Tierney, W. (Eds.), *Higher education: Handbook of theory and research* (۱۷, pp. ۳۴۹-۳۸۰). New York, NY: Agathon.
۵. Austin, A. E. (۱۹۹۲). Faculty cultures, In Clark, BR., & Neave, G. (Eds.), *The Encyclopedia of Higher Education*, ۴, ۱۶۲۳-۱۶۳۴ Vol. Ed., AI Morey. New York: Pergamon Press.
۶. Austin, A. E. (۲۰۰۲). Preparing the next generation of faculty. *Journal of Higher Education*, ۷۳ (۱), ۹۴-۱۲۲.
۷. Becher, T., & Trowler, P. R. (۲۰۰۱). *Academic tribes and territories: Intellectual enquiry and the culture of disciplines*. Buckingham: SRHE & Open University Press.

۸. Bircher, L. S. (۲۰۱۲). Part-time doctoral student socialization through peer mentorship. (*Unpublished Phd Thesis*). School of Education. Kent State University.
۹. Boden, D., Borrego, M., & Newswander, L. K. (۲۰۱۱). Student socialization in interdisciplinary doctoral education. *Journal of Higher Education*, (۶۲), ۷۴۱-۷۵۵.
۱۰. Enders, J. (۲۰۰۴). Higher education, internationalization, and the nation-state: Recent developments and challenges to governance theory. *Higher Education*, ۴۷, ۳۶۱-۳۸۲.
۱۱. Fazeli, N. (۲۰۰۸). *Academic Man*. Retrieved ۱۷ february from <http://www.farhangshenasi.ir/persian/node/۶۹۰> (in Persian).
۱۲. Fazeli, N. (۲۰۱۲). Lack of academic culture in Iran. *Bahar Newspaper*, ۱۷ february (in Persian).
۱۳. Gardner, S. K. (۲۰۰۷). I heard it through the grapevine: Doctoral student socialization in chemistry and history. *Higher Education*. (۵۴), ۷۲۳-۷۴۰.
۱۴. Gardner, S. K. (۲۰۱۰ a). Faculty perspectives on doctoral student socialization in five disciplines. *International Journal of Doctoral Studies*, (۵), ۳۹-۵۳.
۱۵. Gardner, S. K. (۲۰۱۰ b). Contrasting the socialization experiences of doctoral student in high and low completing department: A qualitative analysis of disciplinary contexts at one institution. *The Journal of Higher Education*, ۸۱ (۱), ۶۱-۸۱.
۱۶. Gardner, SK., & Barnes, B. J. (۲۰۰۷). Graduate student involvement: Socialization for the professional role. *Journal of College Student Development*, ۴۸ (۴), ۳۶۹-۳۸۷
۱۷. Ghaneierad, M. A. (۲۰۰۷). The scientific community status in the social sciences. *Social science Letter*, (۲۷) (in Persian).
۱۸. Ghazi Tabatabaai, M., & Vedadhir, A. (۲۰۰۱). Normative and ethical orientation in academic researches. *Letters of Humanities and literature College o Tabriz University*, ۱۸۰-۱۸۱.
۱۹. Godazgar, H., & Alizade Aghdam, M. B. (۲۰۰۹). Normative orientations towards sceice among faculty members and its role in scence production. *Research Journal of University of Isfahan*, ۲۹ (۱)(in Persian).

۲۰. Golde, C. M. (۱۹۹۸). Beginning graduate school: Explaining first-year doctoral attrition. In Anderson, M. S. (Ed.), *The experience of being in graduate school: An exploration* (Vol. XXVI, pp. ۵۵-۶۴). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
۲۱. Gonzalez, J. C. (۲۰۰۶). Academic socialization experiences of latina doctoral students, a qualitative understanding of support systems that aid and challenges that hinder the process. *Journal of Hispanic Higher Education*, (۵), ۳۴۷-۳۶۵.
۲۲. Gopaul, B. (۲۰۱۱). Distinction in doctoral education: Using bourdieu's tools to assess the socialization of doctoral students. *Equity & Excellence in Education*, ۴۴ (۱), ۱۰-۲۱.
۲۳. Hearn, J. C. (۲۰۰۷). Sociological studies of academic departments. In *Sociology of Higher Education: Contributions and Their Contexts*, Patricia, J., Gumpert The Johns Hopkins University Press Baltimore, ۲۲۲-۲۶۵.
۲۴. Hemmati, R. (۲۰۱۳). Massification of higher education and academic life in Iran: Reflection on academicinas lived xpericances. *Management in Islamic University*, (۵) (in Persian).
۲۵. Heuser, B. L. (۲۰۰۷). Academic social cohesion within higher education. *Prospects*, (۳۷), ۲۹۳-۳۰۳.
۲۶. Holdaway, E. A., Dubois, C., & Winchester, I. (۱۹۹۵). Supervision of graduate students. *The Canadian Journal of Higher Education*, XXV (۳), ۱-۲۹.
۲۷. Huang, S. L. (۲۰۰۹). Professional socialization of international doctoral students in differing disciplinary contexts in the U.S.: A mixed-methods study. (Unpublished Phd Thesis). College of Education, University of Washington.
۲۸. Johnson, L. (۱۹۷۹). *The cultural critics: From matthew arnold to raymond williams*. Routledge Kegan & Paul.
۲۹. Li, W., & Collins, C. (۲۰۱۴). Chinese doctoral student socialization in the United States: A qualitative study. *FIRE: Forum for International Research in Education*, ۱ (۲), ۳۲-۵۷.
۳۰. Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (۱۹۸۵). *Naturalistic inquiry*. Beverly Hills, CA: Sage.

۳۱. Mason, M. (۲۰۱۰). Sample size and saturation in PhD studies using qualitative interviews. *Forum: Qualitative Social Research*, ۱۱ (۳), ۸.
۳۲. Merton, R., Reader, G., & Kendal, P. (۱۹۵۷). *The student-physician: introductory studies in the sociology of medical education*. Cambridge: Harvard University Press.
۳۳. Mohseni Tabrizi, A., Ghazi Tabatabaei, M., & Marjaei, S. H. (۲۰۱۰). Effect of issues and challenges of scientific environment to academic socialization. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, ۱۶ (۱), ۴۵-۶۷ (in Persian).
۳۴. Rabbani, A., Rabbani, R., Hemmati, R., Ghazi Tabatabaie, M., & Vedadhir, A. (۲۰۱۱). New modes of knowledge productions and doing science: A sociological reflection on shift in ethical standards and scientific conduct in the epoch of technoscience. *Ethics in Science & Technology*. (۱) (in Persian).
۳۵. Rafipour, F. (۲۰۰۳). *Barriers of scientific development in Iran and its solutions*. Tehran: Sahamie Enteshr (in Persian).
۳۶. Rastgar Khaled, A. (۲۰۱۱). A study of relationship between socialization at university and educational motivation among students. *Strategy for Culture*, ۱۲-۱۳ (in Persian).
۳۷. Riney, M. R., & Froeschle, J. (۲۰۱۱). Socialization processes of engineering students. *Administrative Issues Journal Education, Practice and Research*, ۲ (۱), ۹۶-۱۰۶.
۳۸. Rourke, L., & Kanuka, H. (۲۰۱۲). Socialization in online doctorates: Academic socialization in an online residency program. *International Journal of E-learning & Distance Education*. ۲۶ (۱).
۳۹. Seidman, I. (۲۰۰۶). *Interviewing as qualitative research: A guide for researchers in education and the social sciences*. Teachers College, Columbia University, ۳rd Edition.
۴۰. Strauss, A. L., & Corbin, J. M. (۲۰۱۳). *Basic of qualitative research: Techniques and procedurs for grounded theory*. Translated by Afshar, H., Tehran: Ney Publication (in Persian).
۴۱. Strauss, A., & Corbin, J. (۱۹۹۸). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (۲nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

۴۲. Taefi, A. (۱۹۹۹). Culture of science and research in Iran (study of capabilities and limitations). *Rahyaft Journal*, (۲۱)(in Persian).
۴۳. Taqavi Qarabulagh, H., Abbaspour, A., Rahimian, H., & Pourkarimi, J. (۲۰۱۴). Exploratory analysis on Ph.D candidate issues in Iran (case study: educational sciences). *Higher Education Letter*, ۷ (۲۸), ۱۱-۳۰(in Persian).
۴۴. Thune, T. (۲۰۰۹). Doctoral students on the university–industry interface: A review of the literature. *Higher Education*, (۵۸), ۶۳۷-۶۵۱.
۴۵. Turner, J. L., Miller, M., & Mitchell-Kernan, C. (۲۰۰۲). Disciplinary cultures and graduate education. *Emergences*, ۱۲ (۱), ۴۷-۷۰.
۴۶. Van Maanen, J., & Schein, E. H. (۱۹۷۹). Toward a theory of organizational socialization. *Research in Organization Behavior*, ۱, ۲۰۹-۲۶۴.
۴۷. Weidman, J. C., & Stein, E. L. (۲۰۰۳). Socialization of doctoral students to academic norms. *Research in Higher Education*, ۴۴ (۶), ۶۴۱-۶۵۶.
۴۸. Weidman, J. C., Twale, D. J., & Stein, E. L. (۲۰۰۱). Socialization of graduate and professional students. *The ASHE-ERIC Higher Education Report*, ۲۸ (۳).
۴۹. Willig, C. (۲۰۰۸). *Introducing qualitative research in psychology: Adventures in theory and method*, ۳rd edition. Open University Press.
۵۰. Yousefi Aghdam, R. (۲۰۱۵). The temporary” and developing the theory of doctoral student professional identity in Iran. *Science & Technology Policy*, ۲ (۲۶), ۶۵-۱۰۱ (in Persian).
۵۱. Zokaei, M. S., & Esmaili, M. J. (۲۰۱۱). Youth and academic and educational alienation. *Iranian Journal of Cultural Research* (۴) (in Persian).

