

تأملی بر الگوهای آموزش جامعه‌شناسی بر اساس تجربه زیسته گروهی از دینفعان؛ مدلی برآمده از نظریه برپایه^۱

فاطمه عزلتی مقدم^۲، مقصود فراستخواه^{۳*} و فرح ترکمان^۴

چکیده

هدف از این پژوهش شناخت الگوهای آموزش جامعه‌شناسی در دانشگاه‌های دولتی شهر تهران بود که با روش نظریه برپایه و با رویکرد گلیسر انجام شد. ۱۹ دانشجوی مقطع دکتری در این پژوهش مشارکت کردند که از طریق نمونه‌گیری نظری و هدفمند انتخاب شدند و با آنها مصاحبه نیمه‌ساختارمندی تا حد اشباع داده‌ها و اشباع نظری صورت گرفت. داده‌ها در سه مرحله کدگذاری باز، محوری و گزینشی و با استفاده از نرم‌افزار اطلس‌تی‌آی (نسخه ۷) تجزیه و تحلیل و درنهایت، مدل نظری پژوهش پدیدار شد. نتایج نشان داد که در میدان دانشگاهی آموزش جامعه‌شناسی در دانشگاه‌های دولتی شهر تهران موجباتی مثل تیپ شخصیتی و اقتدار معرفتی استادان، تمایزات و برنامه پژوهشی آنان، تعاملات دانشگاهی و فرادانشگاهی آنها و محیط‌های رسانه‌ای و شبکه‌های اجتماعی بر فضای اجتماعی آموزش تأثیر می‌گذارد. ویژگی‌های دانشگاه‌ها و رشته‌ها، قشربندی اجتماعی دانشجویان و تشکل‌هایشان به‌علاوه محیط سیاسی، حقوقی و اداری و نیز محیط فناوری زمینه‌ساز این تأثیرات هستند. البته، برخی مداخله‌گرها مانند سبک رهبری مدیران دانشگاه، سبک زندگی علمی استادان، سن و سابقه خدمت استادان و همچنین اندازه گروه آموزشی نیز در فرایند تأثیر و تأثرات در میدان دانشگاه دخیل هستند. در چنین موقعیتی شاهد کنش و واکنش‌های راهبردی در استادان- دانشجویان و شکل‌گیری پنج نوع الگوی آموزش نهادینه جامعه‌شناسی؛ یعنی کلاسیک، انتقادی، کاربردی، اجتماعی و وظیفه‌گرا - رفتاری و یک الگوی مبهم ترکیبی و اقتضایی در راه هستیم که هنوز ظهور کامل و استقرار نیافته است. فرایندهای جاری آموزش جامعه‌شناسی در کشور ایران به پیامدهای متفاوتی مثل مدرک‌گرایی، کالایی‌شدن، جرگه‌گرایی، سیاسی‌شدن، مناسک‌گرایی، فساد علمی، فرسایش سرمایه اجتماعی دانشگاه و ابهام در عملکرد آن و در عین حال، سطوحی از انتقال دانش

۱. این مقاله برگرفته از رساله دوره دکتری تخصصی رشته جامعه‌شناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران مرکزی با عنوان "مطالعه الگوهای آموزش جامعه‌شناسی در مقطع تحصیلات تکمیلی در ارتباط با گروه‌های ذی‌نفع" است.

۲. دانشجوی دکتری گروه جامعه‌شناسی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران: F.o.moghaddam@gmail.com

۳. استاد گروه برنامه‌ریزی آموزش عالی، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، تهران، ایران.

* نویسنده مسئول: M_farasatkah@yahoo.com

۴. استادیار گروه جامعه‌شناسی، واحد تهران مرکزی، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران: fa.torkaman@iauctb.ac.ir

دریافت مقاله: ۱۳۹۸/۱۰/۱۳ پذیرش مقاله: ۱۳۹۹/۴/۱

و مهارت‌های جامعه‌شناختی به زندگی فردی، اجتماعی و مدنی و شکل‌گیری حلقه‌های فکری و تحولات پارادایمی می‌انجامد.

کلید واژگان: آموزش جامعه‌شناسی، میدان دانشگاهی، نظریه برپایه.

مقدمه

با تغییرات در محیط اجتماعی و زیست‌بوم دانش و تنوع ذینفعان آن، تولید و انتقال علم نیز درگیر تحولات شده است و صاحب‌نظران الگوهای آموزش و انتقال علم را متفاوت با گذشته به تصویر می‌کشند. آموزش از حالت یکنواخت و یکپارچه به سمت و سوی سفارشی، توزیعی و زمینه‌ای تغییر کرده و برای جوابگویی به تقاضاهای جدید نهادهای جامعه مدنی، بازار و دولت به صورت فنی، حرفه‌ای، کاربردی درآمده است. علم و به تبع آن یادگیری در آموزش عالی بیش از پیش از دغدغه‌های معرفت‌شناختی صرف فاصله گرفته است و سعی دارد با ترکیب دانش و مهارت و پذیرش چارچوب‌های جدید خود را با نیازهای مختلف گروه‌های ذی‌نفع^۵ همسو سازد و با آنها تعامل داشته باشد. به همین دلیل، تنوع الگویی در آموزش نیز امری گریزناپذیر است و رشته جامعه‌شناسی به دلیل ارتباط مستقیم آن با جامعه انسانی و امر اجتماعی نیز از این امر مستثنا نیست.

دغدغه‌های جامعه‌شناسان در یک دهه اخیر به این سمت و سو تغییر جهت یافته است و آنان ظرفیت‌های پاسخگویی به نیازها و انتظارات جامعه ایران و تعاملات رضایتبخش با شبکه نهادها و ذینفعان مختلف جامعه را مد نظر قرار داده و با مطرح کردن ناکارآمدی جامعه‌شناسی (Share Poor & Fazeli, 2010; Fazeli, 2007; Azad Armaki, 1999)، کم‌جانی جامعه‌شناسی آکادمیک (Fazeli, 2015)، نارسایی علم جامعه‌شناسی (Azad Armaki, 1999) و انزوای جامعه‌شناسی (Abazari, 2015) آن را نقد کرده‌اند. به نظر قانعی‌راد (Ghanei Rad, 2006 d: 3-6) جامعه‌شناسی در ایران یک رشته بدون اثرگذاری در جامعه و دانشگاه است و این توسعه‌نیافتگی رشته‌ای (جامعه‌شناسی) به توسعه‌نیافتگی اجتماعی دامن می‌زند. به نظر او رشته علوم اجتماعی باید به کار توسعه اجتماعی بیاید، ولی ناتوانی این رشته، جامعه را از امکان دریافت راه‌حل‌های مناسب مبتنی بر یافته‌های تحقیقاتی محروم کرده است. این امر علوم اجتماعی را از رسالت اساسی خود باز می‌دارد و وضعیت توسعه نیافتگی اجتماعی را تداوم می‌بخشد (Ghanei Rad, 2006 d: 5-6). اجلالی (Ejlali, 2007: 238) کم توجهی علوم اجتماعی به مشکلات واقعی جامعه ایران و ناتوانی این علوم در ارائه راه‌حل‌های عملی برای حل مشکلات اجتماعی را از مهم‌ترین مسائل و موانع عمده علوم اجتماعی در ایران می‌داند.

همسو با تغییر جهت دغدغه‌های جامعه‌شناسان، الگوهای آموزش نیز دستخوش تغییر و تحولاتی شده است و استادان جامعه‌شناسی با انعطاف و پویایی در برنامه‌ریزی درسی، بازنگری محتوای دروس، شیوه‌های تدریس، تحقیق، سازماندهی و ... مطابق مقتضیات جامعه و نیازهای آن به تدریس و آموزش دانشجویان مشغول‌اند. تفاوت سیمای معرفتی دانش‌آموختگان جامعه‌شناسی در دانشگاه‌های مختلف از تفاوت در آموزش‌ها حکایت دارد. آزاد ارمکی (Azad Armaki, 1999) وقتی درباره نسل سوم جامعه‌شناسی و تفاوت‌های سیمای معرفتی آنان سخن می‌گوید، به این موضوع اشاره می‌کند که دانش‌آموختگان دانشگاه تربیت مدرس بیشتر به مشکلات اجتماعی و فرهنگی و دانش‌آموختگان دانشگاه تهران به حوزه‌های جامعه‌شناسی توجه دارند.

با توجه به آنکه شناخت الگوهای آموزش جامعه‌شناسی و بررسی تعامل آنها با گروه‌های ذی‌نفع زمینه کارآمدی و اثربخشی این دانش را فراهم می‌کند، در این پژوهش هدف پاسخگویی به سؤالات زیر بود:

۱. الگوهای آموزش جامعه‌شناسی چگونه با ذینفعان این دانش ارتباط برقرار می‌کنند؟
۲. مؤلفه‌های مؤثر بر الگوهای آموزش جامعه‌شناسی کدام‌اند؟
۳. بین کنش‌های راهبردی بازیگران حوزه جامعه‌شناسی با شرایط زمینه‌ای و مداخله‌ای چه ارتباطی وجود دارد؟
۴. تعامل بین عوامل یادشده چه پیامدهایی به دنبال دارد؟

مبانی نظری

نظام‌های دانش به شیوه‌های مختلف با گروه‌های ذی‌نفع در جامعه مدنی، بازار، دولت و اجتماع علمی به تعامل می‌پردازند؛ به عبارت بهتر، دانشگاه‌های مختلف به گونه‌ای یکسان با قلمروهای دولت، بازار و جامعه مدنی ارتباط ندارند و نوع مشارکت و ارتباط آنها به الگوهای نظام آموزش عالی آنان بستگی دارد و به همین دلیل، هر یک از انواع نظام‌های آموزش عالی دلالت‌های خاصی بر سبک جامعه‌پذیری و آموزش دانشجویان دارند و این الگوها خود رابطه دانشگاه‌ها را با جامعه و دولت سامان می‌دهد (Ghanei Rad, 2010: 93).

تفاوت میان نظام‌های دانش در دوره مدرن و پست‌مدرن در آرای برخی از صاحب‌نظران مطرح شده است. در دانشگاه مدرن مد نظر کانت، هببولت، نیومن و یاسپرس، دانشگاه فقط رسالت علم‌آموزی دارد و علم قابل فروکاستن به اهداف دولتی و دینی نیست، بلکه حاصل جست‌وجوی آزاد و روشمند است (Farasatkah & Asghar Zadeh, 2018: 35-39). اما بعدتر کر (Kerr, 2001:41) از «کاربردهای دانشگاه» در مقیاس چندکاره‌تر سخن می‌گوید و یونیورسیتی را مالتی‌ورسیتی^۶ به معنای «حاوی ابعاد چندگانه» می‌نامد. او برای بیان فلسفه وجودی دانشگاه، به آن نه فقط از روزه دیدگاه‌های

دانشگاهیان، بلکه از منظر ذینفعان متنوع درونی و بیرونی می‌نگرد. این ذینفعان علایق و چشم‌اندازهای متفاوت و احیاناً متعارضی از عملکرد و کیفیت و پاسخگویی اجتماعی دانشگاه دارند. کلارک (Clark, 1998) مفهوم «دانشگاه کارآفرین» را مطرح کرد؛ یعنی حتی کاربرد دانش دانشگاه در مشاغل و کسب‌وکارهای موجود کافی نیست، بلکه از او انتظار می‌رود که خودش فرصت شغلی تازه و کسب‌وکار دانش‌بنیان پدید بیاورد و دانشگاه از ارزش‌های ناب دانشی به ارزش‌های مبادله‌ای بغل‌تید (Farasatkah & Asghar Zadeh, 2018: 40-41).

با ظهور و وضعیت پست‌مدرن، ادبیات آموزش عالی به سمت و سوی تأکید بر اقتصاد دانش‌گرایش یافت و نظام‌های سنتی دانشگاهی به نفع شیوه‌های جدید آموزش و تولید دانش در حال دگرگونی هستند (Ghanei Rad, 2010: 157). نمونه مباحث مربوط به دانشگاه در دنیای پست مدرن را در بحث‌های ری‌دینگر (Readings, 1996) می‌بینیم. به نظر او دانشگاه در معرض زوال است. بنا بر تحلیلی که ری‌دینگر دارد، دانشگاه اگر ناگزیر بشود که به کارایی و بنگاهداری تقلیل پیدا کند، در معرض انهدام قرار می‌گیرد. دانشگاهی که تمام فکر آن تدارک درآمدهای اختصاصی باشد، دانشگاه نیست و از دانشگاه بودن ساقط می‌شود. ری‌دینگر نمی‌گوید بنگاهداری بد است؛ کارایی بد است، بلکه می‌گوید دانشگاه نباید به این کار چنان آلوده بشود که از رسالت‌های اصیل علمی و فکری و نقد و روشنگری و اکتشاف و خلاقیت باز بماند (Farasatkah & Asghar Zadeh, 2018: 42-43).

لیوتار (Lyotard, 2001) تحول در دانشگاه را در نقش «اجرایی»^۷ می‌بیند که دانش در دوره پست‌مدرن عهده‌دار شده است. این تحول یک دگرگونی معرفت‌شناختی است که طی آن دانش دیگر نه بر اساس میزان قدرت، توانایی و دقتش در بیان و بازنمایی واقعیت‌های جهان، بلکه بر اساس ارزش استفاده و فایده‌مندی آن ارزیابی و داوری می‌شود (Fazeli, 2008: 19-20). لیوتار می‌نویسد: «تا پیش از این، یادگیری و آموزش مستلزم تکوین و پراکنش الگوی عامی از زندگی بود که غالباً با روایت آزادی و رهایی‌بخشی مشروعیت می‌یافت. در بستر مشروعیت‌زدایی، از دانشگاه‌ها و نهادهای آموزش عالی خواسته می‌شود تا به خلق مهارت‌ها روی آورند، نه ایجاد آرمان‌ها؛ بی‌شمار پز شک، بی‌شمار معلم در رشته‌ای خاص، بی‌شمار مهندس، بی‌شمار مدیر و غیره. هدف از انتقال دانش دیگر تربیت روشنفکرانی قادر به هدایت ملت به سمت رهایی و آزادی نیست، بلکه خلق بازیکنانی برای نظام است که به‌گونه‌ای قابل قبول قادر به ایفای نقش‌های خود در مناصب علمی (پراگماتیک) مورد نیاز نهادهای آن نظام باشند» (Lyotard, 2001: 146).

به نظر دلانتی (Delanty, 2007: 252) نقش دانشگاه در حال حاضر، برقراری ارتباط میان الگوهای مختلف دانش و مهم‌تر از آن نقش این نهاد در برقراری ارتباط میان فرایندهای شناختی و بازیگران مختلف اجتماعی (جنبش‌های اجتماعی، بازیگران عمومی و بازیگران علمی) است. او با طرح آرای هابرماس معتقد

است که دانشگاه‌ها همان‌طور که زمانی با نخبه‌پروری در برابر تمامیت‌خواهی ایستادند و زمانی هم با آموزش‌های فراگیر مردمی به‌گونه‌ای دیگر به دموکراسی و ارزش‌های مدرن آزادی و برابری مدد رساندند، در زمان مابعدمدرن روزنه امید برای پشتیبانی از جامعه مدنی، حوزه عمومی و گفتمان‌های آن به‌شمار می‌روند (Farasatkah & Asghar Zadeh, 2018: 45-46; Delanty, 2001). به نظر دلانتی (Delanty, 2007) در دانشگاه پسامدرن چهار نوع مختلف دانش تحقیقات، آموزش، تعلیم حرفه و جست‌وجو و انتقاد روشنفکرانه و عقلانی^۸ پدید می‌آید و باید از طریق «کنش ارتباطی» میان نقش‌های چهارگانه دانشگاهی (پژوهشگران حرفه‌ای، آموزشگران حرفه‌ای، استادان و روشنفکران) توازن برقرار کرد. همسو با تحول پارادایمی در تولید و انتقال دانش و طرح مباحث مربوط به دموکراتیزه شدن علم و ظهور موج سوم علم و علم‌پسدا دانشگاهی، بورووی (Burawoy, 2008) یک ماتریس چهارگانه از انواع دانش جامعه‌شناسی شامل جامعه‌شناسی حرفه‌ای^۹، جامعه‌شناسی سیاستگذار^{۱۰}، جامعه‌شناسی مردم‌مدار^{۱۱} و جامعه‌شناسی انتقادی^{۱۲} ارائه کرده است. به نظر او این چهار نوع دانش جامعه‌شناسی با وجود جدایی نسبی با همدیگر، همپوشانی و وابستگی متقابل دارند، اما هر یک از آنها به پرسش‌های «دانش برای چه کسی؟» و «دانش با چه هدفی؟» به‌گونه‌ای متفاوت پاسخ می‌دهد. انواع چهارگانه جامعه‌شناسی هم از نظر رویکردی و هم از نظر کارکردی با هم تفاوت دارند و هر یک از انواع جامعه‌شناسی دیگری را گروهی یک‌سره همگون فرض می‌کند و درباره آن به کلیشه‌سازی می‌پردازد. بورووی همچنین بر این نکته تأکید می‌کند که رشد و رونق جامعه‌شناسی در گروه درک این مسئله است که هر یک از انواع چهارگانه آن برای اینکه رشد کند و گسترش بیابد، به دیگری نیاز دارد، وگرنه ممکن است شکلی آسیب‌گون به خود بگیرد و بقای کل مجموعه را به خطر بیندازد. جامعه‌شناسی حرفه‌ای مرکز ثقل است، اما جامعه‌شناسی حرفه‌ای نیز برای بقای خود نیاز دارد که به‌طور مستمر از طریق مسائلی که جامعه‌شناسی‌های مردم‌مدار و انتقادی مطرح می‌کنند، به چالش کشیده شود. هر یک از انواع جامعه‌شناسی مد نظر بورووی ذینفعان متفاوت و پاسخگو در مقابل گروه‌های مختلف دارد. جامعه‌شناسی حرفه‌ای خود را در مقابل اجتماع علمی، جامعه‌شناسی سیاستی در برابر نیازها و خواسته‌های دولت و بازار، جامعه‌شناسی انتقادی در برابر روشنفکران انتقادی و جامعه‌شناسی مردم‌مدار در برابر گروه‌های مردمی و جامعه مدنی خود را پاسخگو می‌داند.

برخی از نویسندگان (Nowotny, Scott & Gibbons, 2010; Tarschys & Lachapelle, 2010) نیز درباره کاربرد دانش در سیاستگذاری و پاسخگو بودن آن در مقابل دولت و بازار، پرداختن به موضوعات سیاستی و شیوه‌های اثرگذاری دانشمندان علوم اجتماعی در عرصه‌های سیاستی و تصمیم‌گیری

8. Research, Education, Professional Training and Intellectual Inquir and Critique

9. Professional Sociology

10. Policy Sociology

11. Public Sociology

12. Critical Sociology

و برخی دیگر از نویسندگان (Martinelli, 2010; Harding, 2010; Calhoun, 2010) درباره درگیری و پیوند دانش با حوزه عمومی و نقش دانشمندان علوم اجتماعی در آن سخن گفته‌اند. کیلبرگ (Kalleberg, 2000, 2005) از دو وظیفه علم؛ یعنی اشاعه یا عمومیت بخشیدن^{۱۳} و مشارکت در گفتمان عمومی سخن می‌گوید و مجموعه‌ای از پیشنهادها را برای نهادینه‌سازی این فعالیت‌ها ارائه می‌کند. اریکسون (Ericson, 2005) از تمایز بورووی بین چهار علم به دلیل امکان نادیده گرفته شدن منطق مستقل علم حرفه‌ای انتقاد کرده و در عین حال، معتقد است که هر رشته علمی متضمن دانشی است که همزمان حرفه‌ای، انتقادی، سیاسی و عمومی است.

در تحقیقات بسیاری چالش‌های آموزش علوم اجتماعی در دانشگاه (Farasatkah, 2010; Share Poor & Fazeli, 2010; Azad Armaki, 2008; Fazeli, Fatahi & Eshtiyaghi, 2014; Share Poor & Soleymani Beshli, 2011; Ghanei Rad, Maleki & Mohammadi, 2014; Ghanei Rad, 2013; Zaki, 2013; Fazeli, 2010; Zokaei & Esmaeili, 2014; Mohammadi & Ghanei Rad, 2014; Amin Mozafari & Yusefi Aghdam, 2011; Kazemi, 2017; Yusefi Aghdam, 2015) به‌طور کلی یا از منظرهای متفاوتی مانند ساختار اجتماعی آموزش (Ghanei Rad & Ebrahin Abadi, 2010; Ghanei Rad, 2006 a b c) و محتوای شناختی آموزش و منابع درسی علوم اجتماعی (Abdolahiyani & Azad Armaki, 2015; Mohseni Tabrizi, 2011; Ejlali, 2007) آموزش جامعه‌شناسی دسته‌بندی شده باشد، تا کنون انجام نشده است و توجه این پژوهش به تنوع الگویی در آموزش جامعه‌شناسی می‌تواند فتح بابی برای بازنگری، رفع نقص‌ها و کم و کاستی‌ها و ارتقا و کارآمدی آموزش‌ها، تدریس و یادگیری این رشته در ارتباط با انتظارات و نیازهای ذینفعان باشد.

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر کیفی و مبتنی بر نظریه برپایه^{۱۴} با رویکرد گلیسر^{۱۵} بود. از آنجا که آموزش جامعه‌شناسی در دانشگاه‌های ایرانی زمینه‌ای متمایز و منحصر به فرد به حساب می‌آید و نظریه برپایه برای تحقیق درباره موقعیت‌های خاصی که در آن خلأ و کاستی پژوهش وجود دارد مناسب است و معمولاً با فرایند روی دادن یک امر و موجبات و آثار آن سروکار دارد (Farasatkah, 2016: 57)، این روش فرصتی را فراهم می‌آورد تا بر اساس تجربه زیسته مشارکت‌کنندگان «آموزش جامعه‌شناسی در دانشگاه ایرانی» را عمیق‌تر و در ژرفا بفهمیم و توضیح دهیم و به نظریه‌ای برای اینجا و اکنون و چارچوبی برای پژوهش‌های آتی دست یابیم. در این پژوهش «آموزش جامعه‌شناسی» از زبان دانشجویان توصیف و در سطحی دیگر، این توصیف‌ها به صورت نظریه‌ای پرورانه شده است که فراتر از معرفت روزمره، در سطح

13. Popularization

14. GT

15. GL-GTM

انتزاعی بتوان درباره الگوهای آموزش رشته جامعه‌شناسی به‌عنوان پدیده مرکزی این پژوهش و موجبات، عوامل مداخله‌گر و زمینه‌ای، راهبردهای برگزیده کنشگران و پیامدهای آن را توضیح داد.

جامعه مورد مطالعه شش دانشگاه دولتی و حضوری شهر تهران؛ یعنی الزهرا (س)، تربیت مدرس، تهران، خوارزمی، شهید بهشتی و علامه طباطبایی بود که در آنها رشته جامعه‌شناسی در مقطع دکتری دایر است. با استفاده از روش نمونه‌گیری نظری^{۱۶} و هدفمند و ابزار مصاحبه نیمه ساختاریافته و با انجام دادن ۱۹ مصاحبه عمیق با دانشجویان دکتری، اشباع نظری و اشباع داده‌ها حاصل شد. مشارکت‌کنندگان در این پژوهش ۱۲ نفر مرد و ۷ نفر زن بودند. در انتخاب نمونه‌ها سعی شد تا دانشجویان حداقل دو مقطع تحصیلی را در یکی از گرایش‌های جامعه‌شناسی و در دانشگاه‌های مورد مطالعه گذرانده باشند تا این تجربه زیسته، امکان مقایسه بهتری را برای آنان فراهم کند. مصاحبه‌ها ضبط و به‌صورت متن پیاده شدند. داده‌ها نیز همزمان با گردآوری آنها طی سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی و با استفاده از نرم‌افزار اطلس تی‌آی^{۱۷} (نسخه ۷) تحلیل شد. این نرم‌افزار با تفکیک متن به کدهای باز و هم‌خانواده کردن آنها و شبکه‌سازی، به تقلیل داده‌ها و ترکیب و ادغام کدها کمک کرد و محقق مشکل به خاطر سپردن حجم زیاد اطلاعات و سردرگم شدن بین داده‌ها را نداشت. اعتبار و روایی داده‌های کیفی نیز با روش چک کردن و توافق میان مشارکت‌کنندگان و محققان و کدگذاری مجدد و بازبینی کدهای قبلی تأمین شد^{۱۸}.

یافته‌ها

فرایند تقلیل داده‌ها با سه نوع کدگذاری باز^{۱۹}، محوری^{۲۰} و گزینشی^{۲۱} انجام و در این فرایند داده‌ها جداسازی، مفهوم‌سازی و ادغام و یکپارچه شدند. در اولین مرحله کدگذاری از مجموع مصاحبه‌ها، ۱۲۴۳ کد باز یا مفهوم استخراج شد. در دومین مرحله کدگذاری (محوری) مفاهیم مشابه هم‌خانواده‌سازی شدند و درنهایت، ۷۷ مقوله محوری به‌دست آمد و سپس، در مرحله کدگذاری گزینشی، شش مقوله اصلی^{۲۲} یا هسته انتخاب شدند که در مدل زمینه‌ای نهایی، حول تم اصلی نظریه یا مقوله هسته‌ای پژوهش قرار گرفتند و سرانجام، مدل پدیدار و خط داستانی تمایز الگوهای آموزش جامعه‌شناسی روایت شد.

16. Theoretical Sampling

17. Atlas.ti

۱۸. حضور محققان در فضای آموزش جامعه‌شناسی و نزدیکی آنها با مسئله مورد پژوهش نیز به افزایش اعتبار پژوهش کمک کرد.

19. Open

20. Axial

21. Selective

22. Main Categories

جدول ۱- دسته‌بندی کدها

مقوله‌های انتخابی	مقوله‌های محوری	کدگذاری باز
موجبات علی	ماهیت انتقادی دانش جامعه‌شناسی	آموختن نگاه انتقادی
		جامعه‌شناسی خطرناک برای قدرت
		جامعه‌شناسی سنگر مقاومت در برابر قدرت
	اقتدار معرفتی استادان	استادان پیشکسوت
		شاگردپروری
	زمینه‌های تحصیلی و اجتماعی استاد	ارتباط استاد با قدرتمندان سیاسی
		تأثیر سبک زندگی استاد
	برنامه پژوهشی استادان	استاد دارای پلن پژوهشی
		دغدغه پژوهشی استاد
		تربیت دانشجو در سنت نظری مشخص
	سمت‌های اجرایی استادان	پرستیژ شعلی استادی
		دغدغه برای پست و مقام سیاسی
		فعالیت در احزاب سیاسی
	آثار و تألیفات استادان	تأثیر کتاب‌های تألیفی استاد
		چالش با اتوریته استاد
	تیپ شخصیتی استادان	شخصیت کارزماتیک استاد
		تأثیر زبان بدن استاد
	نحوه بیان و ظاهر استادان	ظاهر استاد
		نحوه بیان استاد
		گفت‌وگوی استاد با جامعه روشنفکری
تعاملات فرادانشگاهی استادان	تعامل استاد با رسانه‌ها	
	ارتباط و همکاری استاد با نهادهای دولتی	
	القای رقابت میان دانشگاه‌ها	
	مرکزیت یک دانشگاه خاص در جامعه‌شناسی	
شرایط زمینه‌ای	پرستیژ دانشگاه	تقابل پرستیژ جامعه‌شناسی و رشته‌های فنی
		پرستیژ نازل بررسی مسائل اجتماعی ایران
	پرستیژ رشته و گرایش‌های جامعه‌شناسی	اولویت فعالیت دانشجویی بر درس
		تماشای فعالیت انجمن‌های دانشجویی
		فراهم نبودن زمینه لازم برای فعالیت دانشجویی
	فعالیت تشکل‌های دانشجویی در فضای دانشگاه	القای یک دانشگاه به‌عنوان جایگاه طبقات پایین
		القای یک دانشگاه به‌عنوان جایگاه طبقه متوسط رو به بالا
	قشر بندی اجتماعی دانشجویان در دانشگاه	رعایت زمان ارائه پروپوزال
		تأکید بر مقاله‌نویسی
		گذراندن دروس نامرتبط با موضوع تز در دوره دکتری

مقوله‌های انتخابی	مقوله‌های محوری	کدگذاری باز
	بوروکراسی و نظام اداری دانشگاه	نقد امتحان جامع
		گذراندن واحدهای درسی با استادان تکراری
		بی‌توجهی به تخصص استادان در ارائه دروس
عوامل مداخله‌گر	مقولات شرایط سیاسی-اجتماعی	تأثیر شرایط اجتماعی و سیاسی سال ۱۳۸۸
		فعالیت‌های دانشجویی متأثر از فضای خارج از دانشگاه
	سیک رهبری دانشگاه	اصطکاک استادان و رئیس دانشگاه
		امنیتی کردن فضای دانشگاه
	حضور استادان بیرون از گروه آموزشی	استادان مدعو
		استادان بیرون از آکادمی
		رانده شدن استاد از دانشگاه
	سن استادان	بازنشسته شدن استاد
		سن استاد
	اندازه گروه آموزشی و تنوع اعضای هیئت‌علمی در گروه آموزشی	استعفای استاد
		تعداد استادان گروه
		حضور استادان مدعو
	سیاست‌های آموزش عالی	اهمیت استقلال آکادمیک
		پولی شدن آموزش
نگاه کمی در آموزش عالی		
تأثیر ویژگی خاص دانشگاه	سابقه تاریخی دانشگاه	
	تک جنسیتی بودن دانشگاه	
	موقعیت جغرافیایی دوباره دانشگاه	
پدیده مرکزی	آموزش جامعه‌شناسی نامتقارن و واگراست	افت سنت آموزشی با بازنشسته شدن یک استاد پیشکسوت
		آموزش فردمحور و سلیقه‌ای جامعه‌شناسی
		متن ناکارآمد آموزش جامعه‌شناسی
		مفهوم "لحظه" به جای سنت آموزشی - مطالعاتی
		آموزش ناهمگن
کنش‌های راهبردی	الگوی آموزش کلاسیک	علم مهم‌ترین دغدغه آموزش
		پایبندی به ارزش‌های آکادمیک و مقاله‌نویسی
		اهمیت استقلال آکادمی
		رسانه‌ای نبودن استادان
	الگوی آموزش انتقادی	خوشنام نبودن گرفتن پروژه
		آرمان‌گرایی در مقابل شغل‌گرایی
		استاد روشنفکر

مقوله‌های انتخابی	مقوله‌های محوری	کدگذاری باز
		آموزش جامعه‌شناسی خطرناک برای قدرت
		آموختن نگاه انتقادی
		تأکید بر بعد روشفکری و انتقادی
	الگوی آموزش کاربردی	ارائه مشاوره به سیاستگذاران توسط استادان
		استادان پروژه بگیر
		آموزش جامعه‌شناسی بی‌خطر
		پر رنگ شدن رویکرد رفاه و سیاستگذاری اجتماعی
		پایان‌نامه کاربردی
	الگوی آموزش اجتماعی	نقش اجتماعی دانشگاه
		اهمیت مسئولیت اجتماعی برای استاد
		استاد رسانه‌ای
		کانال تلگرامی استادان
		نقد آموزش غیر زمینه‌مند جامعه‌شناسی
	الگوی وظیفه‌گرا - رفتاری	تدریس فقط برای رفع تکلیف
		جامعه‌شناسی بوروکرات در مقابل جامعه‌شناسی دغدغه‌مند
		جامعه‌شناسی بی‌ارتباط با مسائل ایران
		درس خواندن با هدف مدرک گرفتن
		منابع درسی غیر کتابی (جزوه)
پیامدها	انتقال مهارت‌های شغلی و حرفه‌ای	تقویت مهارت‌های مورد نیاز بازار کار
		صورت‌بندی مسئله در ذهن
		همکاری در اجرای پروژه‌های پژوهشی
	انتقال دانش جامعه‌شناسی به زندگی فردی و مدنی	تقویت کنشگری اجتماعی
		درک وقایع سیاسی
		روحیه مسئولیت اجتماعی
	سیاسی شدن آموزش	ارتباط استاد با قدرتمندان سیاسی
		انتقاد علمی در مقابل انتقاد سیاسی
		محافظه‌کاری استادان

مقوله‌های انتخابی	مقوله‌های محوری	کدگذاری باز
	ایدئولوژیک شدن آموزش	نمایش ایدئولوژی سیاسی
		جامعه‌شناسی نزدیک به نگاه حکومتی
	ترویج مناسک‌گرایی در آموزش	امتحان پایان ترم به صورت تستی
		بی‌توجهی به تخصص استادان در ارائه دروس
		تدریس فقط برای رفع تکلیف
	غلبه فرهنگ مدرک‌گرایی	ادامه تحصیل با هدف اخذ مدرک
	بازاری شدن آموزش	استاد بازاری
	کمرنگ شدن بعد انتقادی جامعه‌شناسی	جامعه‌شناسی بی‌خطر
		جامعه‌شناسی نزدیک به نگاه حکومتی
		مصلحت‌اندیشی در مقابل انتقادی‌اندیشیدن
	رواج جرگه‌گرایی - دیگری‌سازی - غیریت‌سازی	اعمال سلیقه شخصی مدیر گروه
		باندبازی در گروه‌های آموزشی
		تفکیک استادان دانشگاه بر اساس محفل سیاسی
	شکل‌گیری حلقه‌های فکری در میان دانشجویان برای چبران کاستی‌های آموزش	تشکیل گروه جامعه‌شناسی تشیع
		آکادمی موازی، یک تشکل دانشجویی
	فساد علمی	ارائه تکالیف/مقالات کپی شده به استاد
نارضایتی از فضای حاکم بر رشته جامعه‌شناسی	آموزش فردمحور	
	انصراف تحصیلی در دوره دکتری	
	فضای ناامیدی حاکم بر جامعه‌شناسی	

شرایط علی: شرایط علی علل و موجبات اصلی هستند که پدیده مورد اکتشاف از آنها ناشی می‌شود (Rashidi, 2017; Farasatkah, 2016:100). شرایط علی اثرگذار بر الگوهای آموزش جامعه‌شناسی عبارت‌اند از: ماهیت انتقادی دانش جامعه‌شناسی، اقتدار معرفتی و هم‌مونیک استادان، زمینه‌های تحصیلی و اجتماعی و برنامه پژوهشی و آثار و تألیفات استادان، سمت‌های اجرایی آنان، تیپ شخصیتی و نحوه بیان و ظاهر و تعاملات فرادانشگاهی استادان.

تعاملات دانشگاهی استادان درون اجتماع علمی جامعه‌شناسی و فرادانشگاهی است و تعاملات فرادانشگاهی آنان در سه دسته صورت‌بندی می‌شود که عبارت‌اند از: ۱. تعامل با حوزه عمومی جامعه و رسانه‌ها؛ ۲. تعامل با دولت و سیاستگذاران، نهادها و دستگاه‌های اجرایی، صنعت و بازار؛ ۳. تعامل با فضای روشنفکری. این دسته از تعاملات بر تعیین ذی‌نفع یا شخص ثالث کلاس درس تأثیر بسزایی دارد؛ به بیان بهتر، این موضوع اشاره به آن دارد که در مباحث مطرح شده در کلاس درس، توجه عمده به حل مسئله کدامیک از گروه‌های ذی‌نفع در جامعه مدنی، بازار، دولت یا اجتماع علمی معطوف است.

موقعیت در میدان جامعه‌شناسی برای کنشگران این میدان اقتدار هژمونیک به همراه دارد. از این نگاه در میدان دانشگاهی جامعه‌شناسی، دانشگاه تهران در مرکزیت و سایر دانشگاه‌ها در حاشیه‌اند. مشارکت‌کنندگان دلایل متعددی را در توضیح این موضوع ذکر کرده‌اند. به نظر برخی از آنان اهمیت وجه نمادین دانشگاه تهران حضور مؤسسه مطالعات و تحقیقات اجتماعی و حضور استادان شاخص و شناخته‌شده‌تر در دانشگاه تهران را نباید نادیده گرفت. این مرکزیت موجب شده است که دانشجویان قوی و نخبه نیز این دانشگاه را به‌عنوان انتخاب اول خود در نظر بگیرند.

نزاعی میان کنشگران حوزه جامعه‌شناسی برای کسب سرمایه‌های میدان جامعه‌شناسی در جریان است و حضور برخی عوامل در میدان جامعه‌شناسی به تقویت جایگاه برخی کنشگران این حوزه در میدان منجر می‌شود و مناسبات آنان در درون این میدان را تحت‌الشعاع قرار می‌دهد. برای مثال، گرایش جامعه‌شناسی به فلسفه در اواخر دهه ۶۰ و اوایل دهه ۷۰ به تقویت جایگاه استادانی در میدان جامعه‌شناسی منجر شد که خود را سخنگوی جامعه روشنفکری می‌دانستند. از سوی دیگر، در جامعه مورد مطالعه فقط دانشگاه تهران و دانشگاه علامه طباطبایی دارای دانشکده علوم اجتماعی مستقل هستند^{۲۳} و حضور دانشجویان با رتبه‌های بهتر در دانشگاه‌های تهران و علامه طباطبایی موقعیت مرکزی به این دانشگاه‌ها در میدان جامعه‌شناسی داده است.

شرایط زمینه‌ای: موجبات علی‌الگوهای آموزش جامعه‌شناسی نه در شرایط خلأ، بلکه در شرایط محیطی و زمینه‌ای خاص شکل می‌گیرند و در نتیجه، برای توضیح این الگوها به فهم شرایط نیاز است. مشارکت‌کنندگان به عوامل زمینه‌ای شامل پرستیژ دانشگاه، پرستیژ رشته و گرایش‌های جامعه‌شناسی، فعالیت تشکلهای دانشجویی در فضای دانشگاه، قشریندی اجتماعی دانشجویان و استادان، قوانین نظام دانشگاهی و بوروکراسی و نظام اداری دانشگاه اشاره کرده‌اند.

پرستیژ دانشگاه به امتیازی ذهنی، غیررسمی و رجحان و برتری یک دانشگاه بر دانشگاه دیگری اشاره دارد. پرستیژ دانشگاه تهران از نظر مشارکت‌کنندگان به دلیل سابقه تاریخی و قدمت آن بالاتر از سایر دانشگاه‌های مورد مطالعه ارزیابی شد. مشارکت‌کننده شماره ۳ در این باره می‌گوید: «می‌گفتند نمره ۱۲ دانشگاه شهید بهشتی با ۱۶ دانشگاه علامه برابری می‌کند، ولی این چیزی بود که بچه‌ها بعداً به واسطه آن ضرر کردند و مثلاً کسی که دانشگاه {...} بود و کار خاصی هم نمی‌کرد، معدل بالایی می‌گرفت و معدل بچه‌های ما پایین بود».

ارائه دروس با استادان تکراری، پرکردن ساعت درسی استادان و بی‌توجهی به تخصص استادان هنگام ارائه دروس به آنها، تعداد زیاد دانشجو در کلاس درس، تکراری بودن محتوای دروس در مقاطع کارشناسی ارشد و دکتری، حضور دانشجویان روزانه و پردیس در یک کلاس درس، اجبار دانشجویان به گذراندن

۲۳. در جامعه مورد مطالعه، بجز دانشگاه تهران و دانشگاه علامه طباطبایی، بقیه دانشگاه‌ها دانشکده علوم اجتماعی مستقل نداشتند و گروه جامعه‌شناسی آنها در درون یک دانشکده علوم انسانی تعریف شده بود.

دروس نامرتب با پایان‌نامه آنان، کسر کردن نمره از رساله دانشجویان به دلیل تأخیر در ارائه پروپوزال یا دفاع از پایان‌نامه و مقاله‌نویسی با هدف گرفتن ارتقا به رواج بوروکراسی در نظام اداری دانشگاه اشاره دارد. یکی از دانشجویان مشارکت‌کننده در این زمینه چنین گفت: «اعتراض از سمت دانشجو بود که می‌گفت ما مثلاً آگه قراره ۱۸ واحد در دوره دکتری بگذرانیم، چند واحد با یک استاد باید بگذرانیم. این خواسته وجود داشت و هنوز هم وجود دارد که از بیرون استاد مدعو بیاید».

قشر بندی اجتماعی دانشجویان به تفاوت دانشجویان در دو دانشگاه شهید بهشتی و تهران اشاره دارد. از این منظر دانشگاه تهران جایگاه طبقات فرودست، آرمانگرا و در مقابل دانشگاه شهید بهشتی که قبل از انقلاب اسلامی «دانشگاه ملی» نامیده می‌شد و تحصیل در آن با پرداخت شهریه بود، جایگاه طبقات متوسط رو به بالا و مرفه است. مشارکت‌کننده شماره ۱۳ در این باره می‌گوید: «مقامات و آنهایی که از طبقات متوسط رو به بالا هستند، بچه‌های خود را نمی‌فرستند دانشگاه تهران چرا؟ که سیاسی نشوند، برای همین می‌فرستند دانشگاه شهید بهشتی».

شرایط مداخله‌گر: منظور از عوامل واسطه‌ای و مداخله‌گر آن است که تأثیرات موجبات علی و زمینه‌ای خاص با چه عوامل عمومی محیطی تعدیل می‌شوند (Farasatkah, 2016:100; ashidi, 2017)؛ مقولات شرایط سیاسی - اجتماعی جامعه، سبک رهبری دانشگاه، حضور استادان بیرون از گروه آموزشی، سن استادان، اندازه گروه آموزشی و تنوع اعضای هیئت علمی در درون آن، سیاست‌های آموزش عالی و تأثیر ویژگی خاص دانشگاه نیز به عنوان عوامل مداخله‌گر بر انواع الگوهای آموزش جامعه‌شناسی مؤثر است. شرایط سیاسی و اجتماعی روز جامعه نظیر علاقه‌مندی به مباحث علم جامعه‌شناسی تحت تأثیر وضعیت جامعه ایران در سال ۱۳۸۸ و طرح مباحث مربوط به جامعه مدنی در اواخر دهه ۷۰ و اوایل دهه ۸۰ در کلاس‌های درس بیانگر اهمیت شرایط اجتماعی و سیاسی روز جامعه ایران بر آموزش این دانش است. یکی از مشارکت‌کنندگان در این باره اظهار داشت: «بعد از وقایع سال ۸۸، افراد وقتی می‌خواستند مثال عینی‌تری بزنند، در کلاس‌هایشان با مشکل روبه‌رو می‌شدند و گروهی هم بودند که جدای بحث علمی، به لحاظ عقیدتی با آن موضوع برخورد می‌کردند، مثلاً در میان همکلاسی‌های من هم کسی وجود داشت که با توجیه یافته‌های خود، بخواهد نگاه اعتقادی‌اش را حتی گاهی با ادبیات علمی مطرح کند. به شدت آن موقع محافظه‌کاری حس می‌شد».

ویژگی خاص دانشگاه بیانگر ویژگی‌های منحصر به فرد هر یک از دانشگاه‌های مورد مطالعه است و می‌توان در این خصوص به موقعیت جغرافیای دوطرفه دانشگاه خوارزمی و جدایی جغرافیایی دوره تحصیلات تکمیلی از دوره کارشناسی، حضور نیافتن دانشجویان دوره کارشناسی در دانشگاه تربیت مدرس، تک‌جنسیتی بودن دانشگاه الزهرا (س)، پیوند فیزیکی اندک میان دانشجویان دانشگاه شهید بهشتی به دلیل موقعیت جغرافیایی و صعب‌العبور بودن محیط دانشگاه و دور بودن دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران از پردیس مرکزی این دانشگاه اشاره کرد. مشارکت‌کنندگان به برخی از سیاست‌های آموزش عالی مانند پولی شدن آموزش، سهمیه‌بندی در پذیرش دانشگاه‌ها، توجه بیش از حد به رشته‌های فنی و پزشکی

به‌عنوان رشته‌های کاربردی و بی‌توجهی به رشته‌های علوم اجتماعی و استقلال آکادمی اشاره کردند. یکی از دانشجویان درباره تأثیر حضور استادان بیرون از آکادمی در آموزش جامعه‌شناسی چنین گفته است: «بخشی از بهترین کسانی که می‌توانند به ما انگیزه بدهند، آموزش بدهند، اینها بیرون از آکادمی‌اند و دانشجو خودش سراغ آنها می‌رود؛ یعنی من "دکتر ت" را خودم پیدا کردم و اصلاً در آکادمی نبود».

پدیده مرکزی: در کانون مدل به‌دست آمده، پدیده مرکزی «نامتقارن و واگرا بودن آموزش جامعه‌شناسی» قرار دارد. مشارکت‌کنندگان سعی داشتند که توضیح دهند که چگونه الگوهای آموزش جامعه‌شناسی با ذینفعان این دانش ارتباط برقرار می‌کنند. آنها این موضوع را از طریق موجبات علی توضیح می‌دادند که چه موجباتی در فرایند شکل‌گیری این پدیده تأثیر دارند، این فرایند در کدام زمینه و با چه ویژگی‌هایی و در چه شرایط محیطی صورت می‌گیرد، چه راهبردهایی در این فرایند اثرگذار است و به چه پیامدهایی منجر می‌شود. یافته‌ها نشان داد که در فضای مورد مطالعه، سنت‌ها و الگوهای آموزشی مستقر و به اجماع رسیده‌ای وجود ندارد و بین الگوها و سنت‌های رایج واگرایی و نبود تقارن وجود دارد و گاهی درباره این الگوها، روابط و تعاملاتی شکل می‌گیرد که به نادیده گرفته شدن بقیه منظرها، ابعاد و ذینفعان دانش جامعه‌شناسی منجر می‌شود و وجهی آسیب‌گون برای آموزش جامعه‌شناسی را به همراه دارد. این در حالی است که درک کلی از واقعیت‌های اجتماعی نیازمند تبادل و تعامل میان الگوهای آموزش، توجه به نیازها و انتظارات همه ذینفعان و مشارکت همه آنها در شبکه دانش جامعه‌شناسی است و این شکاف، نبود تقارن و واگرایی به کند شدن فرایندهای توسعه و انتقال علم جامعه‌شناسی منجر می‌شود؛ به بیان دیگر، علاوه بر آنکه نباید به دنبال یک روایت از علم و آموزش جامعه‌شناسی باشیم و باید تکثر علم جامعه‌شناسی و الگوهای آموزش آن را به رسمیت بشناسیم، در عین حال، بر ضرورت همگرایی و تقارن میان الگوهای آموزش جامعه‌شناسی نیز باید صحنه گذاشت.

راهبردها: هر چند که پدیده مرکزی «نامتقارن و واگرا بودن الگوهای آموزش جامعه‌شناسی» تحت تأثیر شرایط زمینه‌ای، موجبات علی و موجبات مداخله‌گر است، نباید عاملیت کنشگران را نادیده گرفت. کنشگران میدان دانشگاهی در فضای جامعه‌شناسی راهبردهای مختلفی را در این فرایند پیش می‌گیرند و با ابتکار خود الگوهای متفاوت آموزش جامعه‌شناسی را استفاده می‌کنند. پنج مقوله اصلی الگوهای آموزش جامعه‌شناسی؛ یعنی الگوی آموزش کلاسیک، الگوی آموزش انتقادی، الگوی آموزش کاربردی، الگوی آموزش اجتماعی و الگوی وظیفه‌گرا - رفتاری به‌عنوان کنش‌های راهبردی کنشگران حوزه جامعه‌شناسی در امر آموزش این علم شناسایی شد. وجود توأمان این الگوها در جامعه‌شناسی ایرانی، چندصدایی بودن در عرصه این دانش و توجه به تکثر و تنوع ذینفعان و انتظارات آنان را تأیید می‌کند و نشان می‌دهد که علاوه بر توجه به ابعاد حرفه‌ای و تخصصی این دانش، مسئولیت اجتماعی نیز در آموزش‌های آن بازتاب پیدا می‌کند. در «الگوی آموزش کلاسیک» عموماً تأکید بیشتری بر تأمین انتظارات اجتماع علمی و هنجارهای حوزه علم می‌شود؛ در «الگوی آموزش انتقادی» علاوه بر توجه به نیازهای حوزه علم، جامعه روشنفکری

نیز دیده می‌شود؛ در «الگوی آموزش کاربردی» توجه به نیازهای گروه‌های ذی‌نفع در دولت، بازار و سیاستگذاران نقطه تمرکز است. در «الگوی آموزش اجتماعی» به خواسته‌ها و انتظارات گروه‌های ذی‌نفع در جامعه مدنی و گروه‌های در حاشیه جامعه توجه می‌شود. در «الگوی آموزش وظیفه‌گرا- رفتاری» با تأکید بر بُعد مناسکی قوانین و مقررات، فقط منافع شخصی افراد مد نظر قرار می‌گیرد.

یافته‌ها همچنین از ظهور الگوی آموزشی مبهم، ترکیبی و اقتضایی در راه حکایت دارد که هنوز به‌طور کامل توسعه و استقرار نیافته است. در این الگوی آموزشی با ارتباط و تعامل خلاق میان دانشجویان و استادان، در فضای کلاس‌های درس و انجام دادن پایان‌نامه، اجتماعات یادگیری متفاوتی شکل می‌گیرد که جامعه‌پذیری دانشگاهی دانشجویان را به شکل نوآورانه و نوین‌تری به انجام می‌رساند و بر تعامل و ترکیب همه الگوهای آموزش و توجه بر نیازها و انتظارات همه ذینفعان علم جامعه‌شناسی به‌طور توأمان تأکید می‌شود، چون در این الگو رشد و رونق دانش جامعه‌شناسی در گرو این توجه است. در این الگو علاوه بر آنکه تولید و انتقال دانش حرفه‌ای و تخصصی جامعه‌شناسی مد نظر است، بازاندیشی در این دانش تخصصی و تولید علم انتقادی و گسترش ظرفیت‌های فکری درون قلمرو جامعه‌شناسی نیز توسعه می‌یابد و با مقاومت در برابر کالایی شدن آموزش، جنبه‌های کاربردی و تولید دانش سیاسی و مشارکت در تصمیم‌سازی نیز در نظر گرفته می‌شود. از سوی دیگر، با انتقال احساس مسئولیت اجتماعی به دانشجویان و با طراحی برنامه‌ها و طرح درس‌ها، سعی در پاسخگویی به نیازهای محلی می‌شود و شهروندی مدنی و دموکراسی نیز به دانشجویان آموزش داده و با مشارکت برون‌دانشگاهی و در حوزه عمومی، از طریق پیوند دانش با نیازهای اجتماعی اثرگذاری علم جامعه‌شناسی تقویت می‌شود.

پیامدها: در نظریه برپایه برای توضیح پدیده مرکزی از الگوی «پس، اگر و آن‌گاه» استفاده می‌شود؛ بدین معنا که اگر کنش‌های مناسبی متناسب با شرایط محیطی و ویژگی‌های زمینه‌ای وجود داشته باشد، پس موجبات علی‌ایجاد انواع الگوهای آموزش جامعه‌شناسی فراهم می‌آید و آن‌گاه شاهد برون‌دادها، پیامدها و نتایج خواهیم بود. انتقال مهارت‌های شغلی و حرفه‌ای، انتقال دانش جامعه‌شناسی به زندگی فردی و مدنی، سیاسی شدن، شکل‌گیری حلقه‌های فکری در میان دانشجویان، ایدئولوژیک شدن و بازاری شدن آموزش، ترویج مناسک‌گرایی و غلبه فرهنگ مدرک‌گرایی و فساد علمی، کمرنگ شدن بعد انتقادی جامعه‌شناسی، رواج «جرگه‌گرایی» و نارضایتی از فضای حاکم بر رشته جامعه‌شناسی به‌عنوان پیامد الگوهای آموزش جامعه‌شناسی در مدل این پژوهش آشکار شدند.

از دیدگاه بعضی مصاحبه‌شوندگان یکی از پیامدهای الگوهای آموزش جامعه‌شناسی، غیریت‌سازی و جرگه‌گرایی و فرسایش سرمایه اجتماعی دانشگاه و ابهام در عملکرد آن بود و برخی دیگر بر شکل‌گیری حلقه‌های فکری در میان دانشجویان برای جبران کاستی‌های آموزش سخن گفتند. مشارکت‌کنندگان از سابقه شکل‌گیری حلقه فکری با عنوان «جامعه‌فرهنگی» یا «آکادمی موازی» در دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران سخن گفتند که انگیزه اصلی راه‌اندازی آن اعتراض به مباحث تکراری و قدیمی در کلاس‌ها و درس‌ها بود. این گروه از دانشجویان ضرورت آموزش مباحث دیگری را در کنار آموزش‌ها و کلاس‌های

درسی احساس و با برگزاری نشست‌های آموزشی با مباحث فلسفه، نظریه و ... مطالبات خود را پیگیری می‌کردند. مشارکت‌کننده شماره ۱ در توضیح «رواج مناسک‌گرایی» چنین گفت: «دکتر ف" باید مقاله بنویسد. "دکتر الف" ناگزیر است که با چهار دانشجو مقاله بنویسد و اگر ننویسد پرونده ارتقای سال‌ها می‌ماند». دانشجوی شماره ۹ به غلبه مدرک‌گرایی اشاره و نظر خود را چنین بیان کرد: «همکلاسی‌های من متأسفانه سرکار هستند و درس برای آنها مهم نیست. به غیر از یک نفر از آنها، بقیه تقریباً دنبال این هستند که برای کارشان مدرک بگیرند».

برخی دیگر نیز شیوع فساد علمی و سیاسی، ایدئولوژیک و بازاری شدن را به‌عنوان یکی از پیامدهای آموزش جامعه‌شناسی مطرح کردند. دانشجوی شماره ۱۶ این‌طور توضیح داد: «دغدغه "دکتر ج" بیشتر جامعه علمی بود و البته، می‌توانم بگویم جامعه علمی هم نبود. دغدغه‌اش بیشتر یک جور درگیری با فضای سیاسی بود و پاسخگویی به بالادستی‌ها و اینها بود. "دکتر ک" تلاش در این داشت که دانشگاه را در خدمت خواسته‌های فضای سیاسی بالادستی‌ها قرار بدهد». مشارکت‌کننده شماره ۲ اذعان داشت: «بدترین {استادان} آنهایی هستند که گرایش‌های ایدئولوژیک خود را در فرایندهای آموزشی لحاظ می‌کنند». دانشجوی شماره ۱۷ درباره بازاری شدن آموزش چنین توضیح داد: «اگر تجربه‌هایمان را از دوره کارشناسی تا الان مرور کنیم، استادانی دیده‌ایم که برخی از آنها رویکرد بازاری دارند و فقط منزلت استادی دارند و به آن می‌بالند، اما کار بیرون از دانشگاه و ساخت و ساز می‌کنند، استادی بوده است که من با او کار کرده‌ام، ولی بساز و بفروش بوده است و هیچ ارزشی نه به علم و نه اصلاً کتابی داشته و نه اصلاً بحثی کرده است».

کم‌رنگ شد بعد انتقادی جامعه‌شناسی مورد نقد برخی از مشارکت‌کنندگان قرار گرفته است. دانشجوی شماره ۱ جامعه‌شناسی غیرانتقادی را نوعی جامعه‌شناسی بی‌خطر می‌داند و می‌گوید: «{دانشگاه} علامه بوروکراتیک نیست به لحاظ عقیدتی، نزدیک به تشکیلات حکومتی است و «جامعه‌شناسی بی‌خطر» آموزش می‌دهند. جامعه‌شناسی؛ یعنی دانشگاه تهران و مکتب انتقادی که در آنجا توسط "دکتر الف" پیگیری می‌شود، چون بقیه انتقاد نمی‌کنند و انرژی و توانایی و انرژی علوم اجتماعی‌شان را در راه‌های دیگری صرف می‌کنند. این وجه غالب دانشگاه تهران متأسفانه نیست». مجموعه این شرایط و فضا به شکل‌گیری نوعی نارضایتی از آموزش جامعه‌شناسی در دانشگاه‌های مورد مطالعه منجر شده است. دانشجوی شماره ۱۰ چنین اظهار داشت: «دانشگاه "..." در اینکه توانست نگرش من را راجع به جامعه‌شناسی به شکل مایوس‌کننده‌ای دگرگون کند، نقش داشت. اما اینکه بخواهد به من خودآگاهی، باور و اطمینان بدهد که جامعه‌شناسی به‌عنوان یک بینش عمیق و دانش کاربردی و آگاهی‌بخش می‌تواند به رشد اخلاقی و انسانی فردی من و نقش من در جامعه کمک کند، چندان راهگشا نبود».

یافته‌های استقرایی این پژوهش که برخاسته از زمینه دانشگاه ایرانی است، به ظهور نظریه‌ای منجر شد که خط داستانی آن به شرح زیر صورت‌بندی و موجبات علی، عوامل مداخله‌گر، عوامل زمینه‌ای و پیامدهای پدیده مرکزی توضیح داده می‌شود.

روایت از «تمایز الگوهای آموزش جامعه‌شناسی در میدان دانشگاهی ایرانی» آغاز می‌شود. در این الگوهای آموزش، بر نیاز همه ذینفعان دانش جامعه‌شناسی تأکید متقارن و همه‌جانبه‌ای نمی‌شود و این امر به بروز نوعی واگرایی و نبود تقارن در آموزش منجر شده است.

موجبات علی‌عواملی است که مستقیماً به پدیده مرکزی یا مقوله کانونی می‌انجامد. در میدان دانشگاهی آموزش جامعه‌شناسی در ایران، موجباتی مثل تیپ شخصیتی و اقتدار معرفتی استادان، تمایزات و برنامه پژوهشی آنان، تعاملات دانشگاهی و فرادانشگاهی آنها و محیط‌های رسانه‌ای و شبکه‌های اجتماعی بر فضای اجتماعی آموزش تأثیر می‌گذارد. موجبات علی‌الگوهای آموزش جامعه‌شناسی نه در شرایط خلأ، بلکه در شرایط محیطی و زمینه‌ای خاصی شکل می‌گیرند و در نتیجه، توضیح این الگوها به فهم شرایط نیاز دارد. ویژگی‌های دانشگاه‌ها و رشته‌ها، فشربندی اجتماعی دانشجویان و تشکل‌هایشان به علاوه محیط سیاسی، حقوقی و اداری و نیز محیط فناوری زمینه‌ساز این تأثیرات هستند. البته، برخی مداخله‌گرها مثل سبک رهبری مدیران دانشگاه، سبک زندگی علمی استادان، حتی سن و سابقه و همچنین اندازه گروه آموزشی نیز در فرایند تأثیر و تأثرات در میدان دانشگاه دخیل هستند. در چنین موقعیتی از میدان است که شاهد کنش و واکنش‌های راهبردی در استادان- دانشجویان و شکل‌گیری پنج نوع الگوی آموزش نهادینه جامعه‌شناسی با عنوان‌های کلاسیک، انتقادی، کاربردی، اجتماعی و وظیفه‌گرا - رفتاری هستیم و نیز یک الگوی مبهم ترکیبی و اقتضایی در راه که هنوز ظهور کامل و استقرار نیافته است. یافته‌های این پژوهش نشان داد که فرایندهای جاری آموزش جامعه‌شناسی در ایران به پیامدهای متفاوتی مثل مدرک‌گرایی، کالایی شدن، جریحه‌گرایی، سیاسی شدن، مناسک‌گرایی، فساد علمی، فرسایش سرمایه اجتماعی دانشگاه و ابهام در عملکرد آن و در عین حال، سطوحی از انتقال دانش و مهارت‌های جامعه‌شناختی به زندگی فردی، اجتماعی و مدنی و شکل‌گیری حلقه‌های فکری و تحولات پارادایمی می‌انجامد.

مدل نظریهٔ برپایه الگوهای آموزش جامعه‌شناسی بر اساس تجربه زیسته دانشجویان

عوامل مداخله‌گر

- ✓ شرایط سیاسی - اجتماعی
- ✓ سبک رهبری دانشگاه
- ✓ پروژه‌های استادان
- ✓ اندازه گروه آموزشی و تنوع اعضای هیات علمی در گروه
- ✓ تأثیر ویژگی خاص دانشگاه
- ✓ حضور استادان بیرون از گروه آموزشی
- ✓ سیاست‌های آموزش عالی
- ✓ سن استادان

عوامل علمی

- ✓ اقتدار معرفتی استادان
- ✓ پیشگسوت
- ✓ برنامه پژوهشی استادان
- ✓ تالیفات - آثار و تیز استادان
- ✓ تیپ شخصیتی و منشی استادان
- ✓ نحوه بیان و ظاهر استادان
- ✓ پس زمینه‌های تحصیلی، سیاسی و اجتماعی استادان
- ✓ ماهیت انتقادی رشته جامعه‌شناسی
- ✓ سمت‌های اجرایی استادان
- ✓ تعاملات فرا دانشگاهی استادان

پدیده مرکزی

آموزش جامعه‌شناسی نامتقارن و واگراست

راهبردهای کنشگران

۱. الگوی آموزش کلاسیک
۲. الگوی آموزش انتقادی
۳. الگوی آموزش کاربردی
۴. الگوی آموزش اجتماعی
۵. الگوی آموزش وظیفه‌ای - رفتاری

پیامدها

- ❖ انتقال دانش جامعه‌شناسی به زندگی فردی و مدنی
- ❖ انتقال مهارت‌های شغلی و حرفه‌ای
- ❖ شکل‌گیری حلقه‌های فکری در میان کنشگران
- ❖ مناسک‌گرایی در آموزش
- ❖ سیاسی شدن آموزش
- ❖ ایدئولوژیک شدن آموزش
- ❖ بازاری شدن آموزش
- ❖ فساد علمی
- ❖ غلبه فرهنگ مدرک‌گرایی
- ❖ جرگه‌گرایی - دیگری‌سازی - غیریت‌سازی
- ❖ کم‌رنگ شدن بعد انتقادی جامعه‌شناسی
- ❖ نارضایتی از فضای حاکم بر رشته جامعه‌شناسی

- ✓ پرستیز دانشگاه
- ✓ قوانین نظام دانشگاهی
- ✓ قشر بندی اجتماعی دانشجویان دانشگاه
- ✓ فعالیت شکل‌های دانشجویی در فضای دانشگاه
- ✓ بوروکراسی و نظام اداری دانشگاه
- ✓ پرستیز رشته و گرایش‌های جامعه‌شناسی

عوامل زمینه‌ای

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از این پژوهش شناخت «تمایز الگوهای آموزش جامعه‌شناسی در دانشگاه ایرانی» با استناد به تجربه زیسته گروهی از دانشجویان بود. از نگاه این گروه از دانشجویان، الگوهای آموزش جامعه‌شناسی در دانشگاه‌های مورد مطالعه متکثر است و این الگوها تحت شرایط خاصی صورت‌بندی شده‌اند. سعی محققان در این مطالعه بر آن بود که توضیح دهند که در چه شرایطی با چه موجباتی، کنشگران میدان جامعه‌شناسی به چه اعمال و راهبردهای رفتاری در کلاس درس و محیط یادگیری متوسل می‌شوند و چه مداخله‌گرهایی این اعمال را کم، زیاد، تعدیل و تشدید می‌کنند و تعامل بین عوامل یادشده کدام پیامدها را به دنبال دارد. نتایج این مطالعه نشان داد که در میدان دانشگاهی آموزش جامعه‌شناسی پنج الگوی آموزش شکل گرفته است. چهار الگوی آموزش جامعه‌شناسی؛ یعنی «کلاسیک، انتقادی، کاربردی و اجتماعی» را می‌توان مشابه الگوی چهارگانه مایکل بورووی از انواع دانش جامعه‌شناسی (حرفه‌ای، انتقادی، سیاسی و مردم‌مدار) در نظر گرفت و از نیاز و ضرورت تلفیق هر چهار الگوی آموزش سخن گفت و میان این الگوها «همگرایی و توازن» برقرار کرد تا در برابر نیازها و انتظارات همه گروه‌های ذی‌نفع پاسخگو باشد. ایجاد گفت‌وگو و تعامل بین رویکردهای جامعه‌شناسی موجب هم‌افزایی و رشد و شکوفایی این دانش می‌شود.

در الگوی آموزش کلاسیک هدف علم فهم حقیقت و ارتقای تخصص و توانایی علمی، در الگوی آموزش اجتماعی یکی از هدف‌های مهم جامعه‌شناسی تربیت شهروند خوب و در الگوی آموزش کاربردی تربیت دانشجویان برای یافتن شغل و کار به‌عنوان هدف مهم آموزش جامعه‌شناسی تعریف شده است. به استثنای دو الگوی آموزش انتقادی و الگوی آموزش اجتماعی، در سایر الگوهای آموزشی جامعه‌شناسی بعد انتقادی و رهایی‌بخش این دانش کمرنگ است. در الگوهای آموزش کلاسیک، انتقادی و وظیفه‌گرا در انتخاب محتوا و نوع دروس به نیازهای جامعه توجهی نمی‌شود و آموزش‌ها معمولاً بدون توجه به افزایش مهارت و دانش مورد نیاز گروه‌های ذی‌نفع موجود در بازار و دولت صورت می‌گیرد. در الگوی آموزش کاربردی انتظارات و نیازهای گروه‌های ذی‌نفع دانش جامعه‌شناسی در بازار و دولت مدنظر قرار می‌گیرد و معمولاً سعی می‌شود که تکنسین جامعه‌شناسی تربیت شود.

الگوی آموزش انتقادی را می‌توان همسو با آرا ری‌دینگز و دانشگاه پست‌مدرن و تأکید آن بر بعد انتقادی دانش در نظر گرفت که نشان می‌دهد دانشگاه نباید از رسالت‌های اصیل علمی، فکری و انتقادی خود به‌دلیل تمرکز بر کارایی باز بماند یا نقش تدارک‌اتچی را برای نهادهای قدرت و ثروت و سازمان‌های مقتدر اقتصادی و اجتماعی جامعه ایفا و فقط به تربیت نیروی متخصص برای دولت، بازار اکتفا کند.

در الگوی آموزش اجتماعی بر لزوم پیوند ارگانیک بین دانشگاه و دیگر بخش‌های جامعه و استفاده دانشگاهیان از دانش و تخصص خود در قلمرو جامعه مدنی تأکید می‌شود و دانش جامعه‌شناسی با در نظر گرفتن استقلال و آزادی‌های آکادمیک، احساس مسئولیت در قبال جامعه و بخش‌های مختلف آن نشان داده و آموزش‌ها همسو با دستیابی به حقیقت علمی و کارآمدی و نیز به حل مسائل جامعه و گروه‌های

ذی‌نفع درونی و بیرونی معطوف می‌شود و بدین ترتیب، مسئولیت اجتماعی دانش و دانشگاه در آموزش‌ها بازتاب می‌یابد.

بخش دیگری از یافته‌ها نشان می‌دهند که الگوهای آموزش نسبت‌های مختلفی را با امر اجتماعی در جامعه ایرانی برقرار می‌کنند. در الگوهای آموزش اجتماعی و سیاسی معمولاً رابطه انضمامی میان آموزش و واقعیت اجتماعی برقرار است و استادان در حین تدریس مثال‌هایی از وضعیت جامعه ایران ارائه می‌کنند و در برخی دیگر رابطه انتزاعی با امر اجتماعی برقرار می‌شود و مثال‌ها و بحث‌های کلاس درس به پدیده‌های اجتماعی جامعه ایرانی ارجاع نمی‌شوند. همسو با یافته‌های این مطالعه، برخی از نویسندگان نیز از بی‌توجهی به واقعیت‌های اجتماعی در آموزش جامعه‌شناسی با استفاده از تعابیری مانند بیماری نظریه‌زدگی (Kazemi, 2018: 285) و توسل‌زدگی نظریه‌ها در ایران (Kazemi, 2018: 291) و جامعه‌شناسی دسکتاپی (Alikhah, 2017) انتقاد می‌کنند.

الگوی آموزش وظیفه‌گرا- رفتاری به‌عنوان الگوی غالب در دانشگاه‌های مورد مطالعه نشان‌دهنده کاهش کیفیت آموزش این دانش است و ارتباطی با گروه‌های ذی‌نفع ندارد و برخی مشارکت‌کنندگان از «ذی‌نفع غایب» در این الگوی آموزش سخن گفته‌اند. این الگو به یادگیری سطحی (نه مؤثر و عمیق) می‌انجامد. دانشجو و استاد بوروکراتی که در ذیل این الگو به آموزش مشغول است، با فرایند کنش متقابل یادگیری درگیر نمی‌شود و هدف اصلی وی اخذ مدرک دانشگاهی و تدریس برای رفع تکلیف است.

محمدی و قانع‌راد (Mohammadi & Ghanei Rad, 2014) سه تیپ از استادان علوم اجتماعی را شناسایی کرده‌اند که با الگوهای آموزشی برآمده از داده‌های استقرایی این تحقیق توازی دارند. مطابق با یافته‌های آنان تیپ‌های سه‌گانه‌ای از استادان در نقش‌های آکادمیک، سازمانی و صنعتی قابل تشخیص‌اند. همسو با یافته‌های این پژوهش، نقش آکادمیک استادان با الگوی آموزش کلاسیک، نقش سازمانی و صنعتی آنان با الگوی آموزش کاربردی این پژوهش مطابقت دارد.

کاظمی (Kazemi, 2018) از جریان‌هایی در جامعه‌شناسی سخن می‌گوید که به نتایج این پژوهش شباهت دارد. او دو جریان «فردمحور» و «حرفه‌محور» را در جامعه‌شناسی از یکدیگر تفکیک می‌کند. او جریان فردمحور را به حوزه‌های «روشنفکری و حوزه عمومی» و «آکادمی» و جریان حرفه‌محور را به بازار و آکادمی محدود می‌داند و در جریان فردمحور سه سنت را شناسایی می‌کند که عبارت‌اند از: سنت نیرومند محافظه‌کارانه پوزیتیویستی، سنت نحیف انتقادی و سنت جدید و ضعیف جامعه‌شناسی مردم‌مدار. او با طرح تعبیر «منبری شدن جامعه‌شناسی» از سنت جامعه‌شناسی مردم‌مدار انتقاد می‌کند (Kazemi, 2018: 361-367) و آن را مد جدیدی در حوزه علم می‌داند. کاظمی (Kazemi, 2018: 363) جریان حرفه‌محور را در فضای جامعه‌شناسی ایران نیرومند ارزیابی می‌کند که علوم اجتماعی را صرفاً به‌عنوان شغل و منبع کسب درآمد می‌بیند. این جریان نیرومند نیز در هر دو حوزه بازار (و نه حوزه عمومی) و آکادمی فعال است. نتایج به‌دست آمده از پژوهش حاضر تا حد زیادی به سنخ‌شناسی کاظمی (Kazemi, 2018: 361-395) شباهت دارد. چهار الگوی آموزش کلاسیک، کاربردی، اجتماعی و انتقادی با الگوهای مدنظر

کاظمی؛ یعنی سنت حرفه‌محور، سنت جامعه‌شناسی مردم‌مدار، سنت انتقادی و روشنفکری قربت زیادی دارد و دایره نفوذ آنها از جامعه روشنفکری و فضای دانشگاهی تا دنیای کسب و کار و بازار و حوزه عمومی در نوسان قرار دارد.

یافته‌های این پژوهش در این زمینه پیامدهای آموزش جامعه‌شناسی با یافته‌های برخی از پژوهش‌های دیگر (Seraj Zadeh & Javaheri, 2015; Zokaei & Esmaeili, 2014; Ghanei Rad, 2010; Fazeli, 2013) همسو است. رواج مناسک‌گرایی و بازاری شدن آموزش به دنبال خود رواج فرهنگ مدرک‌گرایی، فساد علمی را در پی دارد. کاظمی (Kazemi, 2018) با استفاده از عباراتی مانند عطش گرفتن مدرک، آرمان دکتر شدن، مک‌دونالدی شدن دانشگاه، دانشجویان برون‌سپار، فست‌فودی شدن محصولات علمی، پدیده ISI ای شدن دانشگاه، بازار سیاه علم، بازار سیاه آموزش، صنعت پایان‌نامه‌نویسی و مقاله‌نویسی، مرگ کلاس درس، مناسکی شدن دانشگاه، پدیده سرقت علمی و تولیدات علمی فیک به این پیامدها اشاره می‌کند.

محدثی گیلوایی (Mohadesi Gilvaei, 2018) مظاهر فساد دانشگاهی را در انتشار مقاله، کتاب، عقد قراردادهای پژوهشی و غیر پژوهشی، گرفتن پایان‌نامه یا دفاع از آن از مجاری فاسد و به‌طور کلی، انحصاری‌سازی منابع، فرصت‌ها و امکانات دانشگاهی، گرفتن نمره نامستحق از استادان و انجام دادن داد و ستدها و معاملات با افراد و سازمان‌های فرادانشگاهی می‌داند. او همچنین مدرک‌گرایی، ناتوانی در آفرینش علمی، گسست دانشگاه از جامعه و ناتوانی در کاربردی کردن علم و ابتدال و فساد دانشگاه را از پیامدهای منفی تجاری شدن دانشگاه در ایران می‌داند.

ذکایی و اسماعیلی (Zokaei & Esmaeili, 2014: 217-218) با استفاده از مفهوم از خودبیگانگی در فرایند آموزش دانشگاهی نشان دادند که در میان دانشجویان از نظر مفید نبودن سطح و کیفیت دانسته‌ها، کاربردی نبودن آنها، احساس بی‌معنایی شدیدی وجود دارد. به نظر غالب دانشجویان، محتوا و نوع دروس با نیازهای جامعه هماهنگ نیست و دانشجویان مهارت‌های لازم را برای ورود به بازار کار از آن کسب نمی‌کنند و در نتیجه، تأثیر آن را در تحول و توسعه جامعه چندان جدی در نظر نمی‌گیرند.

فاضلی (Fazeli, 2015) موجبات افت کیفی آموزش جامعه‌شناسی را در بوروکرات شدن آکادمی و تبدیل ارتقا به هدف، مشارکت بسیار اندک بیشتر استادان در فضای اجتماعی-رسانه‌ای و کنشگری اندیشمندانه، تغییر مسائل جامعه، اقتصاد، سیاست و روابط بین‌الملل و نبود تغییر در کلاس‌ها و بحث‌های آکادمیک می‌داند.

مطالعه قانعی‌راد و همکاران (Ghanei Rad et al., 2014) نشان داد که از یک‌سو، هدف تحقیقاتی استادان جدیدتر دیگر کشف حقیقت نیست و از دیگر سو، دانشجویان بیشتر نمره‌گرا و مدرک‌گرا شده‌اند. فرهنگ آیین‌نامه‌ای ارتقا جای فرهنگ آرمانی دانشگاه را گرفته و همه اینها موجب سلطه فرهنگ بازاری در میان نسل جدید دانشگاهیان شده است. فاضلی (Fazeli, 2010) برخی از چالش‌های یاددهی و یادگیری در علوم اجتماعی را در آیینی شدن یا صورت‌گرا شدن فرایندهای یاددهی و یادگیری علوم اجتماعی،

بوروکراتیک شدن یا غلبه ارزش‌های اداری و رسمی بر ارزش‌های دانشگاهی در یاددهی و یادگیری علوم اجتماعی، ایدئولوژیک یا سیاسی شدن فرایندهای یاددهی و یادگیری علوم اجتماعی و مصرفی شدن آموزش علوم اجتماعی خلاصه می‌کند.

فراستخواه (Farasatkah, 2010 b) به سیاسی شدن فرایند آموزش علوم اجتماعی اشاره می‌کند و معتقد است که تفوق ایدئولوژی دولت و سایه آن بر استقلال دانشگاهی و آزادی عمل و تعاملات محیط اطلاعات و ارتباطات ما در مقیاس‌های ملی و بین‌المللی، به یک لحاظ صور نهادی، ساختاری و حقوقی برخاسته از گفتمان‌های بومی‌سازی و اسلامی‌سازی هستند و بسیاری از دانشگاهیان نیز به آنها حساس و منتقد نیستند، ولی این امور چالش‌هایی را برای آموزش‌های علوم اجتماعی در ایران به بار آورده‌اند.

نتایج این پژوهش به جرگه‌گرایی و غیریت‌سازی‌های موجود در میدان دانشگاهی آموزش جامعه‌شناسی اشاره دارد که با تفکیک میان «ما» و «آنها» مانعی در مسیر تعاملات علمی درون‌گروهی و برون‌گروهی و کاهش سرمایه اجتماعی دانشگاه می‌شود و راکد شدن فضای علمی را به دنبال دارد. کاظمی (Kazemi, 2018) و محدثی گیلوایی (Mohadesi Gilvaei, 2018) جرگه‌گرایی‌ها و غیریت‌سازی‌های موجود در فضای آموزشی دانشگاه و گروه‌های جامعه‌شناسی را بر سر مسئله پایان‌نامه‌ها، نظام ارتقا، فرایند جذب استاد و ... تأیید می‌کنند. محدثی از تعابیر اختاپوس‌های دانشگاهی، شبکه اختاپوسی و فرایند اختاپوسی شدن استفاده و کاظمی از عملکرد قبیله‌ای گروه‌های آموزشی جامعه‌شناسی انتقاد کرده است.

پیشنهادها

مشارکت‌کنندگان در این پژوهش پیشنهادهایی را ارائه کرده‌اند که به‌عنوان نکته‌های راهبردی در مسیر گذار به وضعیت مطلوب آموزش جامعه‌شناسی می‌تواند مد نظر قرار گیرد و این پیشنهادهای سیاستی در سه سطح زیر قابل ارائه است:

پیشنهادهای کلان به نهادهای سیاستگذار و دولت

۱. توجه بیشتر به ارتقای کیفیت آموزش جامعه‌شناسی از طریق بازبینی شیوه‌های آموزش و تخصیص بودجه برای انجام دادن مطالعات بیشتر در این حوزه و تلاش برای کمرنگ کردن فرهنگ مدرک‌گرایی؛
۲. انطباق سرفصل دروس جامعه‌شناسی با نیازهای جامعه، اصلاح سرفصل‌های آموزشی موجود و در صورت لزوم تدوین سرفصل‌های جدید آموزشی و به‌روزرسانی محتوای دروس؛
۳. تلاش برای جایگزینی راهکارهای بدیل در برخی از مسائل آموزشی در این رشته که دانشجوی دکتری بتواند واحدهای درسی متناسب با موضوع پایان‌نامه خود را اخذ کند؛
۴. تغییر و اصلاح معیارهای ارتقای اعضای هیئت علمی جامعه‌شناسی مطابق با مقتضیات جدید: تأکید بیش از اندازه بر اهمیت نگارش مقاله‌های علمی-پژوهشی جای خود را به توجه بر شاخص‌هایی نظیر فعالیت‌های یک جامعه‌شناس در حوزه عمومی و کارهای روشنفکری بدهد؛ به بیان دیگر، حضور استادان

در مناظره‌ها و مباحثه‌های عمومی، مطبوعات، رسانه‌ها و شبکه‌های اجتماعی و شهرت اجتماعی استادانی که ناشی از فعالیت‌های رسانه‌ای آنان است نیز در ارزیابی‌های ارتقای آنان در نظر گرفته شود.

پیشنهاد‌های سطح میانه به رؤسای دانشگاه‌ها و انجمن‌های علمی

۱. جلوگیری از تبدیل اعضای هیئت علمی به کارمند از طریق حذف مقرراتی مانند نیاز به ثبت ساعت ورود و خروج استادان به دانشگاه؛

۲. به حداقل رساندن تأثیرات منفی جرگه‌گرایی‌ها و غیریت‌سازی‌ها در فضای آموزشی، برخورد با هرگونه دخالت نابجا در فرایند انتخاب مدیر گروه آموزشی و جذب استادان جدید؛

۳. حمایت و ایجاد فضای مناسب برای فعالیت تشکلهای دانشجویی در سطح دانشگاه؛

۴. توجه بیشتر انجمن‌های علمی حوزه جامعه‌شناسی به برگزاری جلسات، سمینارها و همایش‌های مرتبط با موضوع آموزش این دانش و انجام دادن مطالعات مربوط به ارتقای کیفیت آموزش جامعه‌شناسی با استفاده از ظرفیت‌های موجود انجمن‌ها.

پیشنهاد‌های سطح خرد به مدیران گروه و استادان

۱. برنامه‌ریزی درسی و ارائه دروس بر مبنای تخصص و عملکرد پژوهشی استادان و جلوگیری از ارائه دروس بر اساس پرکردن ساعت موظفی استادان توسط مدیران گروه، رعایت تنوع ارائه دروس با استادان مختلف؛

۲. فراهم کردن زمینه برای دعوت از استادان مدعو و متخصص که خارج از گروه آموزشی هستند، برای استفاده دانشجویان از ظرفیت‌های علمی و تجربه این استادان؛

۳. تدوین یک برنامه پژوهشی و تربیت دانشجو در ذیل آن و رونق فرهنگ شاگردپروری؛

۴. برقراری نسبت میان آموزش جامعه‌شناسی با امر اجتماعی و توجه استادان بر ضرورت آموزش جامعه‌شناسی مردم‌مدار به دانشجویان از طریق تشویق دانشجویان به فعالیت در حوزه عمومی و مدنی، پاسخگویی طرح‌درس‌ها به دردهای جامعه و ارائه راه‌حل بر اساس پیوند با جامعه و تلاش برای افزایش تأثیر دانشگاه در حل مسائل اجتماعی، رصد تحولات و جریان‌های اقتصادی-سیاسی، اجتماعی- فرهنگی جامعه و مسئله‌شناسی بر اساس رویکرد جامعه‌محوری در کلاس‌های درس، داشتن فعالیت رسانه‌ای و تشویق دانشجویان به تولید دانش و خبر رسانه‌ای و نوشتن در نشریات عمومی، مطبوعات و سایر رسانه‌های اجتماعی و ...؛

۵. تلاش برای توجه به ابعاد کاربردی دانش جامعه‌شناسی و آموزش این موضوع به دانشجویان از طریق تشویق دانشجویان به نگارش و تدوین مقاله و گزارش‌های سیاستی، توجه به تولید داده و اطلاعات اقتصادی- سیاسی- اجتماعی در پژوهش‌ها و پایان‌نامه‌های دانشجویی برای بخش‌های سیاست‌گذار و تصمیم‌گیر کلان، تحلیل و ارزیابی عملکرد دولت‌ها و سیاست‌های‌شان در کلاس درس و ...؛

۶. مشارکت در اجتماعات علمی و تشویق دانشجویان به برقراری ارتباط و فعالیت در انجمن‌های علمی و تشکل‌های دانشجویی با هدف تکمیل زیست دانشجویی و علمی آنان.

References

1. Abazari, Y. (2015). The isolation of sociology. Farhangemrooz Website, Accessed May 2, 2015, Retrieved from <http://farhangemrooz.com/news/31972> (in Persian).
2. Abdolahiyan, H., & Azad Armaki, T. (2015). The critical analysis of the books on the basics of sociology in Iran. *Journal of Research and Writing University Books*, (36), 1-27 (in Persian).
3. Alikhah, F. (2017). Presence in the community, liberation from desktop sociology. Lecture in the Culture and Society Group of the Iranian Sociological Association, Accessed December 4, 2017, Retrieved from www.isa.org.ir (in Persian).
4. Amin Mozafari, F., & Yusefi Aghdam, R. (2011). The impact of discipline culture on socialization tactics of doctoral students. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 62, 47-63 (in Persian).
5. Azad Armaki, T. (1999). *The sociology of sociology in Iran*. Tehran: Kaleme (in Persian).
6. Azad Armaki, T. (2008). Educating sociology in Iran: Challenges and opportunities. *Journal of Iranian Higher Education*, 1(1). Summer (in Persian).
7. Burawoy, M. (2008). For public sociology. Translated by Nazanin Shah Rokni, *Iranian Journal of Sociology*, 8(1), 168-201 (in Persian).
8. Calhoun, C. (2010). Social sciences in North America. In World Social Science Report: Knowledge Divides, pp. 55-58, International Social Science Council, Paris: UNESCO Publishing. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000188333>
9. Clark, B.R (1998). *Creating enterprenneurial universities: Organisational pathways of transformation*. Oxford: Elsevier.
10. Delanty, G. (2007). Challenging knowledge: The University in the Knowledge Society. Translated by Ali Bakhtiyari Zadeh, Tehran: Research Institute of Cultural and Social Studies (in Persian).

11. Delanty, G. (2001). *Challenging knowledge: The University in the Knowledge Society*. The Society for Research in to Higher Education & Open University Press.
12. Ejlali, P. (2007). *Reconstruction and development of social sciences with a glance at the curriculum structure*. Tehran: Research Institute of Cultural and Social Studies (in Persian).
13. Ericson, R. (2005). Publicizing sociology. *The British Journal of Sociology*, 56(3).
14. Farasatkah, M., & Asghar Zadeh, N. (2018). *History of the university in Iran*. Tehran: Research Institute of Cultural and Social Studies (in Persian).
15. Farasatkah, M. (2009). *University and higher education; Global perspectives and Iranian issues*. Tehran: Ney (in Persian).
16. Farasatkah, M. (2010 a). A survey of interactions between higher education and other systems of production and services. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 16(3), 45-64 (in Persian).
17. Farasatkah, M. (2010 b) Sociology of social science education in Iran after the Islamic Revolution. Summary of Social Sciences Conference Papers in Iran; Achievements and Challenges, Iranian Sociological Association, Tehran: May 19-20 (in Persian).
18. Farasatkah, M. (2016). *Qualitative research method in social sciences with emphasis on "theory based" (Grounded Theory of GTM)*. Tehran: Agah (in Persian).
19. Farasatkah, M. (2017). *Occasionality of university in Iran; new and critical discussions on university research, science studies, and higher education*. Tehran: Agah (in Persian).
20. Fazeli, M. (2015). Death, the prolonged life of academy: The pathology of lethargy of social sciences in the Iranian academy. *Journal of Andisheh Pouyam*, No. 29 (in Persian).
21. Fazeli, M., Fatahi, S., & Eshtiyaghi, M. (2014). *Sociology audit*. Tehran: The Secretariat of the Audit the Humanities Development (in Persian).
22. Fazeli, M. (2007). The inefficiency of sociology in Iran: A review of the literature. *The Growth of Social Science Education*, 11(2), 21-30 (in Persian).
23. Fazeli, N. (2008) *Culture and university (Anthropological Perspectives and Cultural Studies)*. Tehran: Sales (un Persian).

24. Fazeli, N. (2010). Learning and teaching challenges in social sciences. Summary of Social Sciences Conference Papers in Iran; Achievements and Challenges, Iranian Sociological Association, Tehran: May 19-20 (in Persian).
25. Ghanei Rad, M.A., & Ebrahim Abadi, H. (2010). The effect of social structure of education on student performance. *Quarterly Journal of the Iranian Higher Education Association*, (4), spring (in Persian).
26. Ghanei Rad, M.A., Maleki, A., & Mohammadi, Z. (2014). The study of cultural transformation in three generations of academics (Case study: Professors of social sciences, Universities of Tehran). *Journal of Iranian Journal of Sociology*, 14(1), 30-64 (in Persian).
27. Ghanei Rad, M.A. (2006 a). The status of the scientific society in social sciences. *Journal of Social Science Letter*, (27), spring (in Persian).
28. Ghanei Rad, M.A. (2006 b). The role of student-professor interaction in the development of academic social capital. *Journal of Iranian Journal of Sociology*, 7(1), 3-29 (in Persian).
29. Ghanei Rad, M.A. (2006 c). Student interactions, motivation and disciplinary activism. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 12(2), 1-22 (in Persian).
30. Ghanei Rad, M.A. (2006 d). *Interactions and communication in the academic community*. Tehran: Research Institute of Cultural and Social Studies (in Persian).
31. Ghanei Rad, M.A. (2010). Political and social participation of elites. Commissioned by the Secretariat of the Supreme Council of the Cultural Revolution: Social Council. Tehran: Rahdan (in Persian).
32. Ghanei Rad, M.A. (2013). Higher education amidst new conflicts between new occupationalism and civil and democratic professionalism. *Quarterly Journal of the Iranian Higher Education Association*, 6(1), winter (in Persian).
33. Harding, S. (2010). Standpoint methodologies and epistemologies: A logic of scientific inquiry for people. In World Social Science Report: Knowledge Divides, pp. 173-175, International Social Science Council, Paris: UNESCO Publishing.
34. Kalleberg, R. (2000). The most important task of sociology is to strengthen and defend rationality in public discourse. *The Sociology of Vilhem Aubert, Acta Sociologica*, 43 (4), 399-411.

35. Kalleberg, R. (2005). What in public sociology? Why and how should it be made stronger?. *The British Journal of Sociology*, 56(3).
36. Kazemi, A. (2017). *A narrative of university classes; the lived experience of university professors*. Tehran: Research Institute of Cultural and Social Studies (in Persian).
37. Kazemi, A. (2018). *University: Ffrom ladder to shade*. Tehran: Research Institute of Cultural and Social Studies (in Persian).
38. Kerr, K. (2001). *The use of the university*. Cambridge, MA: Harvard University Press, 5th ed.
39. Lyotard, J.F. (2001). *Postmodern condition: A report on knowledge*. Translated by Hossein Ali Nozari, Tehran: Gam-e-No (in Persian).
40. Martinelli, A. (2010). Social science in the public space. In *World Social Science Report: Knowledge Divides*, pp. 287-289, International Social Science Council, Paris: UNESCO Publishing.
41. Mohadesi Gilvaei, H. (2018). *University story; sociology of scientific and academic organizations*. Tehran: Research Institute of Cultural and Social Studies (in Persian).
42. Mohammadi, Z., & Ghanei Rad, M.A. (2014). The typology of social sciences professors in the post-university period. *Journal of Cultural and Social Development*, 1(1), 78-91 (in Persian).
43. Mohseni Tabrizi, A.R. (2011). Content analysis of sociology books taught in universities. *World Journal of Media*, 6(2), 75-105 (in Persian).
44. Nowotny, H., Scott, P.B., & Gibbons, M.T. (2010). *Re-thinking science, knowledge and the public in an age of uncertainty*. Cambridge: Polity Press.
45. Rashidi, Z. (2017). Conceptualization of global citizenship according to Iranian higher education experts' point of views: A grounded theory approach. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 23 (2), 93-114 (in Persian).
46. Readings, B. (1996). *The university in ruins*. Cambridge, MA: Harvard University.
47. Seraj Zadeh, S.H., & Javaheri, F. (2015). *The project of measurement of attitudes, values, and behaviors of students in Iran*. Tehran: Research Institute of Cultural and Social Studies (in Persian).

48. Share Poor, M., & Fazeli, M. (2010). The education of sociology and sociological imagination. *Encyclopedia of Social Sciences*, 1(3), spring (in Persian).
49. Share Poor, M., & Soleymani Beshli, M.R. (2011). Challenges facing the teaching of social sciences in Iran. *Sociology of Education*, (1), 131-157 (in Persian).
50. Tarschys, D., & Lachapelle, G. (2010). Social scientists in the corridors the analysis of the social sciences and humanities literature. In World Social Science Report: Knowledge Divides, pp. 293-295, International social Science Council, Paris: UNESCO Publishing.
51. Yusefi Aghdam, R. (2015). The temporary fact and developing the theory of doctoral student professional identity in Iran. *Quarterly Journal of Science and Technology Policy*, 7(2), summer (in Persian).
52. Zaki, M.A. (2013). Teaching sociology and women's critical thinking. *Applied Sociology*, 51(3), autumn (in Persian).
53. Zokaei, M.S., & Esmaeili, M J. (2014). *Youth and academic alienation*. Tehran: Research Institute of Cultural and Social Studies (in Persian).