

عوامل مؤثر بر ناراستی‌های دانشگاهی در فضای آموزش علوم اجتماعی (مطالعه موردی دانشگاه‌های دولتی تهران)*

معصومه قاراخانی^۱

سیدآیت‌الله میرزایی^۲

تاریخ دریافت: ۱۳۹۳/۰۶/۱۲

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۲/۵

چکیده

ناراستی^۳ دانشگاهی یکی از مسائل مهم در نظام آموزش عالی ایران است و کاهش یا پیشگیری از آن مستلزم شناسایی عوامل مؤثر در بروز آن است. این پژوهش با هدف شناسایی عوامل مؤثر بر بروز ناراستی‌های دانشگاهی در فضای علوم اجتماعی ایران، برداشت دانشجویان دوره دکتری این حوزه را که دارای تجربه جامعه‌پذیری علمی طولانی‌تری در فرایند آموزش هستند مورد واکاوی قرار داد. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد، عوامل مؤثر بر ناراستی‌های دانشگاهی در فضای آموزش علوم اجتماعی در دو سطح فردی و ساختاری مشهود است. در سطح ساختاری، نظام تخصیص منابع و قواعد تنظیم‌کننده و در سطح فردی، خصلت‌های فردی و شخصیتی کنشگران فضای آموزش (اساتید، دانشجویان و مدیران)، زمینه‌ساز بروز ناراستی‌های دانشگاهی است یا وقوع آن را تسهیل می‌کنند. از این‌رو، در چارچوب دیدگاه تلفیقی کنشگر/ساختار در تبیین پدیده‌های اجتماعی، عوامل مؤثر بر ناراستی‌های دانشگاهی و عدم تبعیت از هنجارهای اخلاق علم در فضای آموزش، لزوماً نه قابل تقلیل به نقش ساختار است و نه قابل فروکاستن به نقش کنشگر؛ بلکه ناراستی‌های اخلاق علم در آموزش علوم اجتماعی و عوامل مؤثر بر آن در پرتو دیدگاهی تلفیقی از تأثیر متقابل ساختار و عاملیت، قابل تبیین است.

واژگان کلیدی: اخلاق علم، فضای آموزش، ناراستی‌های دانشگاهی، علوم اجتماعی،

ساختار، کنشگر.

* این مقاله بخشی از یافته‌های طرحی پژوهشی با عنوان «اخلاق علم در فضای آموزش علوم اجتماعی» است که در سال ۱۳۹۲ با حمایت پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری انجام شده است.

۱. استادیار جامعه‌شناسی دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه علامه طباطبایی (نویسنده مسئول)

qarakhanim@gmail.com

۲. استادیار جامعه‌شناسی پژوهشکده مطالعات اجتماعی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

ayatmir@ihcs.ac.ir

3. dishonesty

طرح مسئله

وضعیت مسئله‌مند اخلاق علم در ایران، توجه به این موضوع را امری ضروری ساخته است. برخی معتقدند که اخلاق حرفه‌ای علم در ایران، وضعیتی بحث‌انگیز دارد و زمینه‌های موجود فرهنگ دانشگاهی و اجتماع علمی در کشور را برای اخلاق حرفه‌ای علم مسئله‌آمیز می‌داند. (برای نمونه نگاه کنید به ودادهیر، ۱۳۷۷؛ قاضی طباطبایی و ودادهیر، ۱۳۸۰؛ قانعی‌راد و قاضی‌پور، ۱۳۸۱؛ قراملکی، ۱۳۸۳؛ کیانپور‌راد و حجازی، ۱۳۸۳؛ معی‌دفر، ۱۳۸۴؛ قانعی‌راد، ۱۳۸۵؛ فراستخواه، ۱۳۸۵؛ فرهود، ۱۳۸۷؛ قدردان قراملکی، ۱۳۸۸؛ حری، ۱۳۹۰؛ ذاکر صالحی، ۱۳۸۹؛ قاراخانی و میرزایی، ۱۳۹۳) نظام آموزش به منزله یکی از اساسی‌ترین وجوه انتقال علم نیز از این وضعیت مستثنی نیست. پرداختن به اخلاق علم در نظام آموزش دانشگاهی، هم از آن جهت که تربیت نیروی متخصص علمی را بر عهده دارد و هم به دلیل روشن نبودن اصول مربوط به اخلاق در آموزش عالی ایران، دارای اهمیت و شایسته توجه است. بررسی و مطالعه جامعه‌شناختی عوامل مؤثر بر ناراستی‌های اخلاق علم در آموزش، زمینه‌های عدم تبعیت از هنجارهای اخلاقی در فضای علمی کشور را آشکار و دستیابی به برخی شیوه‌های اجتماعی نظارت و پیشگیری از ناراستی‌های اخلاق علم را فراهم می‌کند.

در شرایطی که «نیاز به آموزش اخلاق در حال رشد است» (ایلینگ‌ورث، ۲۰۰۴: ۶)، اگر آموزش عالی در ایران بخواهد به آموزش اخلاق و ارتقای آن در میان کنشگران علم و سازمان علم اهتمام داشته باشد، در گام نخست نیازمند شناخت فضای هنجاری خویش است. بنابراین، پژوهش‌هایی از این دست به شناخت و بازنمایی ناراستی‌های نظام آموزش دانشگاهی در ایران یاری می‌رساند. به‌ویژه، دوری از رویکرد «اراده‌گرایانه و خطا‌نگارانه» (فراستخواه، ۱۳۸۵) مستلزم شناسایی منطق زمینه‌ای و ساختاری مؤثر بر ناراستی‌های دانشگاهی است. در بحث از رعایت هنجارهای اخلاق علم نمی‌توان این زمینه‌ها را نادیده گرفت. باید توجه داشت که «اجتماعات [علمی] رشته‌ها همانند قبایل و سرزمین‌هایی هستند که فرهنگ‌های دانشگاهی منحصربه‌فردی دارند که آنها را از یکدیگر متمایز می‌کند. تفاوت‌های رشته‌ای نیز بیانگر نمادهای هویت، گونه‌های پژوهش و انتشارات، سبک‌های اقتدار، مسیرهای شغلی و ارتباطات انجمنی خاص خود است» (بارنز^۱ و رندال^۲، ۲۰۱۲: ۴۹).



1. Illingworth
2. Barnes
3. Randall

از این رو، انتظار می‌رود که بررسی فضای هنجاری اخلاق در آموزش علوم اجتماعی بتواند برخی عوامل مؤثر بر ناراستی‌های علمی خاص این حوزه را نمایان سازد. همان‌طور که آیین‌نامه‌های اخلاقی راهنما قاعدتاً باید از زمینه فرهنگی و حرفه‌ای اجتماع علمی برخاسته باشند، شناسایی عوامل مؤثر بر هنجارشکنی و در نتیجه راه‌های کاهش آن نیز باید در پیوند نزدیک و برخاسته از همان اجتماع علمی باشد.

رجوع به تجربه دانشجویان دوره دکتری علوم اجتماعی به‌عنوان بخشی از کنشگران اجتماع علمی که در فرایند آموزش در معرض جامعه‌پذیری علمی طولانی‌تری بوده‌اند، می‌تواند در این زمینه روشن‌بینانه باشد. این پژوهش با هدف شناخت ناراستی‌های اخلاق علم در آموزش علوم اجتماعی در پی پاسخ به این پرسش است که عوامل مؤثر در بروز ناراستی‌های اخلاق علمی مرتبط با نقش کنشگران اصلی (اساتید، دانشجویان و مدیران) فضای آموزش علوم اجتماعی در ایران کدامند؟ پاسخ به این پرسش با توجه به تجربیات دانشجویان تحصیلات تکمیلی (دکتری) علوم اجتماعی از یک سو می‌تواند نمایانگر بخشی از آسیب‌شناسی فضای آموزش دانشگاهی علوم اجتماعی در ایران و فرهنگ این حوزه باشد و از سوی دیگر زمینه مطالعات مشابه در رشته‌های دیگر را فراهم می‌کند.

ملاحظات نظری و مفهومی پژوهش

اخلاق علم در آموزش به‌مثابه بخشی از اخلاق حرفه‌ای دانشگاهی، «مجموعه‌ای از قواعد و ضوابط ایجابی و سلبی حرفه‌ای مورد توافق اجتماع علمی در رابطه با آموزش است که کنشگران حوزه آموزش را ملزم به رعایت اخلاق و پرهیز از بی‌اخلاقی در فرایند آموزش علم می‌نماید» (قاراخانی و میرزایی، ۱۳۹۳: ۹۳) و ناراستی‌های دانشگاهی، سوءرفتارهایی هستند که به شرافت دانشگاهی آسیب می‌رساند. اغلب در بررسی عوامل مؤثر بر هنجارشکنی و سوءرفتار دانشگاهی به یک مورد خاص هنجارشکنی در میان یک دسته از کنشگران سازمان آموزش پرداخته می‌شود. چنان‌که به نظر می‌رسد سوءرفتارهایی از جمله تقلب و سرقت و عوامل مؤثر بر آن در میان دانشجویان بیشتر مورد توجه بوده است. پژوهش‌ها دو دسته از عوامل مؤثر بر بروز رفتار متقلبانه در دانشگاه را شناسایی کرده‌اند. «یک دسته عوامل فردی مانند جنسیت، معدل، اخلاق کار، نوع شخصیت، تلاش دستاورد رقابتی، احترام به خود و عوامل زمینه‌ای مانند وجود آیین‌نامه‌های شرافت، واکنش اعضای

1. competitive achievement-striving



هیئت علمی به تقلب، هشدارها برای مجازات و آموزش اجتماعی» (مک کیب^۱ و تریونو^۲، ۱۹۹۳: ۵۲۳) را شامل می‌شود. این عوامل که معمولاً در مورد یکی از هنجارشکنی‌های رایج در فضای آموزش دانشگاهی یعنی تقلب و بیشتر در ارتباط با دانشجویان مطرح‌اند، به سایر سوءرفتارهای دانشگاهی و دیگر کنشگران آن نیز قابل تسری هستند. دولین^۳ و گری^۴ دلایل دانشجویان برای ارتکاب به تقلب را نامناسب بودن معیارهای پذیرش، درک ناقص از سرقت [علمی]، ضعف مهارت‌های علمی، موضوعات مرتبط با یادگیری/ تدریس^۵، تنبلی و راحت‌طلبی، تفاخر به سرقت، فشارها و هزینه‌های آموزش می‌دانند. (به نقل از برنت^۶ و اتکینسون^۷، ۲۰۱۱: ۶۴۳) این عوامل کمی فراتر از عوامل سطح فردی و معطوف به عوامل مرتبط با سازمان آموزش نیز هستند. مک کیب و همکاران (۲۰۰۸) پس از بررسی عوامل زمینه‌ای مؤثر بر ناراستی‌های دانشگاهی در سه دانشگاه لبنان و مقایسه آن با هفت دانشگاه آمریکایی مطرح کردند که رفتار همالان در فهم تصمیماتی که به شرافت دانشگاهی مربوط است، تأثیر زیادی دارد. مقایسه بین فرهنگی نشان می‌دهد که گرایش‌ها، عقاید و رفتارها در ناراستی دانشگاهی نقش اساسی دارند. رفتار دانشجویان دانشگاه‌های لبنان که بیشتر متأثر از جامعه «جمع‌گرا» هستند با دانشجویان دانشگاه‌های آمریکا که متأثر از جامعه «فردگرا» هستند، متفاوت است.

جردمن^۸ (۲۰۰۱) با در نظر گرفتن عوامل سطوح خرد و کلان نشان داده است که ویژگی‌های فردی (از جمله پیشرفت تحصیلی، سن و جنس)، تأثیرات همالان، تأثیر استاد و سیاست‌های سازمانی از عوامل مؤثر بر فریبکاری‌های دانشگاهی هستند؛ چنان‌که دانشجویان با میانگین نمرات پایین، دانشجویانی که پول بیشتری پرداخت می‌کنند و مردان بیش از زنان مرتکب هنجارشکنی‌های علمی می‌شوند. طبق نتایج این پژوهش، دانشجویانی که دوستانشان تقلب می‌کنند یا تصور می‌کنند که تقلب می‌کنند یا تقلب را به‌عنوان یک رفتار می‌پذیرند، بیشتر مرتکب بی‌اخلاقی‌های علمی می‌شوند. دانشجویانی که تصور می‌کنند اساتید آنها درک ضعیفی از آنها دارند یا در مورد آنها کمتر نگران هستند و یا



1. McCabe
2. Trevino
3. Devlin
4. Gray
5. teaching/ learning
6. Brent
7. Atkinson
8. Gerdeman

بی تفاوت عمل می کنند و نیز استادانی که رفتار ناعادلانه دارند یا بیش از حد سخت گیر هستند، بیشتر تقلب می کنند. همچنین، فضای سازمانی که سیاست هایش را شفاف و دقیق تعریف می کند، میزان ارتکاب به بی اخلاقی های علمی را کاهش می دهد. اما کلی^۱ و چانگ^۲ (۲۰۰۷) نقش عوامل نهادی را بر لغزش های اخلاقی در دانشگاه بیشتر مؤثر دانسته اند و معتقدند که فشار دانشگاهی نقش مهمی در رفتار اخلاقی در آموزش عالی دارد. برخی فشارها نظیر محدودیت منابع، انتظاراتی که برای انتشار وجود دارد، جلب رضایت دانشجو و حفظ دانشجو یا به دست آوردن کمک هزینه های^۳ دولتی ممکن است تأثیر منفی بر رفتار اخلاقی کنشگران دانشگاهی بگذارد.

از عوامل مؤثر بر شرافت دانشگاهی که مک کیب و تریونو (۱۹۹۳) برشمرده اند، می توان به مشاهده رفتار هموندان در فضای آموزش، آگاهی از وجود سیاست های حفظ شرافت دانشگاهی و نیز فهم و پذیرش این سیاست ها از سوی هریک از کنشگران فضای آموزش دانشگاهی و نیز وجود شرایط مجازات هنجارشکنان فضای آموزشی اشاره داشت. مک کیب و تریونو (۱۹۹۳ و ۱۹۹۷) و مک کیب و همکاران شواهدی ارائه کردند که ناراستی های دانشگاهی در میان دانشجویان به مجموعه ای از متغیرهای زمینه ای مرتبط است. پنج متغیری که به طور پیوسته در کار آنها منظور شد عبارت بودند از درک رفتار همکلاسی ها، برداش و پذیرش سیاست های شرافت دانشگاهی توسط دانشجویان، مشاهده گزارش واقعی تقلب، مشاهده شدت مجازات های دانشگاهی برای تقلب و وجود یا عدم وجود آیین نامه اخلاقی دانشگاهی. (مک کیب و همکاران، ۲۰۰۸: ۴۵۴) به گفته آنان، تأثیر عوامل فردی (کاربرد اینترنت، جنس و تجربه) و عوامل زمینه ای (درک تقلبی که دیگران انجام داده اند، واکنش استادان) بر سطح تقلب در میان دانشجویان در انگلستان اثرگذار بوده است. (همان: ۴۵۳)

مزلیش^۴، در یک تقسیم بندی که بیشتر ناظر بر زمینه های ساختاری مؤثر بر شرافت دانشگاهی است ۱. تعریف شرافت دانشگاهی و ناراستی دانشگاهی، ۲. ترویج اطلاعات مرتبط با شرافت دانشگاهی و ایجاد محیط حامی شرافت دانشگاهی، ۳. نقش وجود یا عدم وجود آیین نامه های شرافت [به عنوان نقشه های راهنما] ۴. فرایندهای قضاوت درباره نقض شرافت دانشگاهی، ۵. نقش اعضای هیئت علمی در فرایندهای قضاوت، ۶. نقش

1. Kelley
2. Chang
3. grant
4. Meizlish



دانشجویان در فرایندهای قضاوت، ۷. مجازات‌های به‌کاررفته برای سوءرفتار علمی را به‌عنوان عوامل مؤثر بر ناراستی‌های دانشگاهی مطرح کرده است. (مزلیش، ۲۰۰۵: ۹). این عوامل که با هدف عمل به‌هنجارهای اخلاقی در آموزش دانشگاهی مورد توجه بوده و ناظر بر وضعیت ساختار سازمانی آموزش از یک سو و نیز نقش دانشجویان و استادان به‌عنوان کنشگران اصلی آموزش است، قابل تسری به مدیران و کارکنان سازمان آموزش دانشگاهی نیز هست. مدیران آموزشی (در سطوح دانشگاه، دانشکده و گروه) به‌عنوان عاملان کلیدی در تدوین آیین‌نامه‌های اخلاقی، ترویج آن، قضاوت درباره‌ی شرافت دانشگاهی و شیوه‌های مجازات سوءرفتارها در ساختار آموزش دانشگاهی نقش چشمگیری دارند. به‌گفته‌ی شولت^۱ (۲۰۰۱-۲۰۰۲) جو اخلاقی سازمان آموزش، معمولاً از سوی اعضای از بالای سازمان آموزش که عمدتاً اعضای هیئت علمی و مدیران هستند، تعیین می‌شود.

نتایج پژوهش‌ها در ایران نشان می‌دهد که «محیط‌های علمی به‌عنوان مانع جامعه‌پذیری عمدتاً ماهیت نهادی و ساختاری دارند و سپس عوامل فردی در آن نقش دارند» (محسنی تبریزی و همکاران، ۱۳۸۸). همچنین، ستوده انواری و سرابی بقایی (۱۳۹۰) نشان داده‌اند که اخلاق علم در میان دانشجویان در درجه‌ی نخست متأثر از عوامل ساختاری و در درجه‌ی دوم متأثر از عوامل رابطه‌ای است. در همین ارتباط، بررسی و دادهیر (۱۳۷۷) نشان می‌دهد که بین سن، سابقه‌ی حضور در دانشگاه، تعداد دانشجویان، سطح علمی دانشجویان، تعداد اعضای هیئت علمی و میزان هنجارمندی آنان رابطه‌ی معناداری وجود ندارد. در حالی که طبق مباحث نظری انتظار می‌رود این متغیرها بر میزان هنجارمندی دانشجویان اثرگذار باشند. در پژوهشی متفاوت نشان داده شده است که عوامل مربوط به جو گروه آموزشی، ساختار گروه آموزشی و تجربیات طلبگی بر سوگیری هنجاری دانشجویان در پژوهش‌های دانشگاهی اثرگذار است و این عوامل پیروی از هنجارهای علمی را کمتر از ضدهنجارهای علمی تبیین می‌کنند. موضوع قابل توجه اینکه عوامل و مؤلفه‌های دانشگاهی و محیطی سبب می‌شود تا دانشجویان به‌رغم اینکه به پیروی از هنجارهای علمی تمایل بیشتری دارند، به پیروی از ضدهنجارهای علمی ترغیب شوند. این یافته نشان می‌دهد که به‌رغم میل و اراده‌ی کنشگر برای پیروی از هنجارهای اخلاقی تأثیر اجباری ساخت چنان است که کنشگر ناگزیر به تبعیت از ضدهنجارها است. برخی از پژوهشگران در ایران به عوامل ریشه‌ای در ایجاد و تشدید سوءرفتارهای فضای آموزش دانشگاهی اشاره کرده‌اند؛ از جمله، نقص و تأخر



1. Schulte

۲. منظور زندگی و زیست دانشجویی است.

در جامعه‌پذیری و تعویق آن تا ورود به نظام آموزش عالی، ضعف سرمایه اجتماعی در دانشگاه، توده‌ای شدن آموزش عالی، مدرک‌گرایی (ذاکر صالحی، ۱۳۸۹) و ضعف نظارتی بر عملکرد مراکز فروش تحقیق و پروژه دانشگاهی. (عسگری، ۱۳۹۰ نگاه کنید به تارنمای صبح ایران یا آفرینش) عوامل دیگر شامل «اجبار به تهیه و چاپ مقاله بر اساس آیین‌نامه ارتقا، کمبود وقت برای انجام وظایف محوله، عدم تعهد به ارزش‌های دینی، اخلاقی و انسانی، انجام این اعمال توسط سایر همکاران، بی‌انگیزه بودن دانشجویان و مقتضیات حفظ شغلی و کسب درآمد برای رفع حوایج مادی» است (نورشاهی، ۱۳۸۹: ۱۳۳). اگرچه ممکن است عوامل بروز سوءرفتار در میان هریک از کنشگران فضای آموزش دانشگاهی متفاوت باشد، اما می‌توان عوامل اثرگذار مشترک در سطح کنشگر فردی و ساختار سازمانی آموزش را شناسایی کرد. طبق مباحث پیشین عوامل مؤثر بر ناراستی‌های دانشگاهی در دو سطح فردی و ساختاری در جدول ۱ جمع‌بندی و ارائه شده است.

جدول ۱. عوامل فردی و ساختاری مؤثر بر ناراستی‌های دانشگاهی

عوامل سطح فردی	عوامل سطح ساختاری
نوع شخصیت	ضعف اخلاق حرفه‌ای
عدم تعهد اخلاق فردی	عدم وجود آیین‌نامه‌های شرافت
درک ناقص از هنجارهای اخلاق علمی	عدم وجود ضمانت‌های اجرایی
بی‌انگیزگی تحصیلی	نقصان در فرایند جامعه‌پذیری آموزشی
راحت‌طلبی و تنبلی	پایین بودن کیفیت آموزش
ضعف مهارت‌های علمی	فقدان فضای آموزشی مناسب
میزان پیشرفت تحصیلی	بالا بودن هزینه‌های آموزش
تصور از خود در نگاه دیگران (همالان/ استادان/ دانشجویان)	سیاست‌های سازمانی (محدودیت منابع، انتظارات سازمانی، دستیابی به امتیازات دولتی و سازمانی، آیین‌نامه‌های ارتقا)
درک رفتار همکلاسی‌ها و همکاران	تأثیر گروه همالان
تجربه هنجارشکنی	تأثیر گروه‌های مرجع
دسترسی و کاربرد اینترنت	مشاهده رفتار متقلبانه دیگران
چیرگی نیازهای مادی و حفظ موقعیت	نحوه واکنش دیگران (همالان/ استادان/ دانشجویان)
جنس	عدم ترویج اطلاعات در زمینه نوع و میزان ناراستی‌های دانشگاهی
طبقه	جو گروهی و ساختار دانشکده
سابقه حضور در دانشگاه	مدرک‌گرایی
معدل	توده‌ای شدن آموزش عالی
	سیاست‌های دانشگاهی



طبق داده‌های جدول شماره ۱، در سطح عوامل ساختاری، هم وجوه سازمانی و هم وجوه رابطه‌ای، زمینه‌ساز بروز ناراستی‌های دانشگاهی است و یا به وقوع آن منجر می‌شوند. ناراستی‌های دانشگاهی به مثابه یک واقعیت اجتماعی همانند هر پدیده اجتماعی دیگر در چارچوب رویکردهای نظری جامعه‌شناسی قابل تبیین است. از تقسیم‌بندی‌های رایج در تبیین پدیده‌های اجتماعی در علوم اجتماعی، تفکیک کنشگر (عاملیت) و ساختار (نظام اجتماعی) است. هم نظریه‌های سطح خرد و هم سطح کلان، هر کدام به‌تنهایی در پی آن هستند که پدیده‌های اجتماعی را در چارچوب مفروضات و برداشتهای هستی‌شناسانه خود از واقعیت اجتماعی، تبیین کنند. اما رهیافت سومی نیز وجود دارد که در تبیین مسائل اجتماعی، به نقش ساختار و کنشگر با هم توجه می‌کند. از این رویکرد، پدیده اجتماعی حاصل تلاقی یا تعامل مؤثر ساختار و کنشگر است. در این میان می‌توان به تلاش گیدنز اشاره کرد که به گفته ریتزر (۱۳۷۷) «ساخت‌یابی»^۱ یا «ساختاربندی» وی در صف مقدم این گونه نظریه‌های تلفیقی قرار دارد. بر پایه نظریه ساختاربندی، قلمرو اساسی پژوهش علوم اجتماعی، نه تجربه کنشگر فردی است و نه وجود نوعی کلیت اجتماعی، بلکه عملکردهای اجتماعی است که در راستای زمان و مکان سامان می‌گیرند. (گیدنز به نقل از کرایب، ۱۳۸۱: ۱۴۵) ساخت‌یابی به شرایط حاکم بر استمرار یا تغییر شکل ساخت‌ها و بنابراین بازتولید نظام‌ها گفته می‌شود. به معنایی کلی‌تر، می‌توان گفت ساخت به ویژگی‌های نهادی شده یا خواص ساختاری جوامع اشاره دارد. به هر دو معنا ساخت عبارت است از: ۱) اصول ساختاری: اصول سازمان یافتن کلیت‌های جامعه؛ ۲) ساخت‌ها: مجموعه‌های قاعده - منبع که در مفصل‌بندی نهادی نظام‌های اجتماعی دخیل‌اند و ۳) خواص ساختاری: ویژگی‌های نهادی شده نظام‌های اجتماعی که در طول زمان و مکان امتداد یافته‌اند (گیدنز، ۱۳۸۳). از نظر گیدنز کنش، فعالیت روزمره و تبعیت ضمنی از قاعده است و ساختار به قواعدی باز می‌گردد که در چنین کنشی نهفته است. گیدنز چنین کنشی را «کردارهای اجتماعی» می‌نامد (همان: ۱۴۴).

یکی از مفاهیم اصلی نظریه ساخت‌یابی، مفهوم «دوگانگی ساختار»^۲ است. «به این معنا که ساختار هم به دست کنشگران انسانی به وجود می‌آید و هم وسیله‌ای است که چنین کنشی به کمک آن صورت می‌گیرد» (کیویستو، ۱۳۷۸: ۲۰۲ و پارکر، ۱۳۸۶). ویژگی‌های ساختاری (ساختارهای کلان، منابع و قواعد) به کنش خاصی از سوی کنشگران، صورتی



1. structuration
2. duality of structure

عادی شده می‌دهد و کنش عادی شده، به نوبه خود زمینه استمرار، باز تولید و حفظ آن ساختار را مهیا می‌کند. از نظر گیدنز عاملیت یک خصیصه نسبی است. یعنی فرد می‌تواند این خصیصه را به درجات مختلف، کمتر یا بیشتر، داشته باشد. (فی، ۱۳۸۴: ۱۲۴). این بدان معنی است که کنشگر در تعامل با ساختار از قابلیت نسبی برخوردار است. خصلت «تفکر بازاندیشانه» کنشگر می‌تواند او را به یک عامل اثرگذار در ساختار تبدیل سازد. در این پژوهش، با توجه به پرسش‌های آغازین، فرض بر این است که ناراستی‌های دانشگاهی محصول تعاملات و تأثیرات متقابل ساختار و کنشگر است.

روش پژوهش

این پژوهش در زمره پژوهش‌های کیفی است. شیوه گردآوری داده‌ها مصاحبه نیمه‌ساختمند است. میدان مطالعه این پژوهش دانشگاه‌های تربیت مدرس، تهران، علامه طباطبایی، الزهرا و شهید بهشتی است. در این پژوهش علوم اجتماعی در معنای محدود آن شامل رشته‌های جامعه‌شناسی، جمعیت‌شناسی، علوم ارتباطات اجتماعی، انسان‌شناسی، تعاون و رفاه و مددکاری اجتماعی، مطالعات جوانان و مطالعات فرهنگی است که البته برخی از این رشته‌ها در هنگام پژوهش فاقد دوره دکتری بودند. نمونه مورد بررسی، شامل دانشجویان دکتری علوم اجتماعی این دانشگاه‌ها در زمان پژوهش (پاییز ۱۳۹۲) است. برای نمونه‌گیری از تکنیک نمونه‌گیری نظری استفاده شد که تا یازده مصاحبه به اشباع نظری رسید و پس از آن ادامه نمونه‌گیری متوقف شد. میانگین هر مصاحبه ۹۰ دقیقه بود. برای استخراج داده‌ها، از کدگذاری نظری یا موضوعی و کدگذاری باز بهره گرفته شد. پس از کدگذاری، داده‌ها مورد پرسش قرار گرفتند، مقایسه شدند و مقولات برای تحلیل و تفسیر از متن استخراج گردیدند.

عوامل مؤثر بر ناراستی‌های دانشگاهی در فضای آموزش علوم اجتماعی

پیش از پرداختن به یافته‌های پژوهش دو نکته در فرایند انجام مصاحبه‌ها مشهود بود، که باید کنترل می‌شدند. نخست اینکه گاه از سوی مصاحبه‌شوندگان عوامل مؤثر بر ناراستی‌های دانشگاهی و گونه‌های آن به جای یکدیگر مطرح می‌شدند. به‌طور نمونه

1. semi - structured interview



فصلنامه علمی- پژوهشی

۳۷

عوامل مؤثر بر
ناراستی‌های ...

«وجود مدیران انتصابی در دانشگاه‌ها» از سوی مصاحبه‌شوندگان هم به‌عنوان نوعی هنجارشکنی در فضای علم تلقی می‌شد و هم به‌عنوان یک عامل ساختاری، منشأ برخی ناراستی‌های دیگر در فضای آموزش دانشگاهی تلقی می‌گردید. به نظر می‌رسد، این تلقی ناشی از دوری و سیستماتیک بودن موضوع هنجارشکنی در فضای علم و بازتولید آن است. نکته دیگر اینکه دامنه گسترده و متفاوتی از عوامل مؤثر بر ناراستی‌های اخلاق آموزش در فضای علوم اجتماعی مشهود است که در سطوح متفاوت اما به‌صورت هم‌پیوند و تقویت‌کننده عمل می‌کنند. چنان‌چه پیش‌تر هم عنوان شد، در شکل‌گیری و تداوم ناراستی‌های اخلاق علم در فضای آموزش علوم اجتماعی، به دو دسته عوامل ساختاری و عوامل فردی به‌طور مشخص اشاره می‌شود. از این میان، بازنمایی عوامل ساختاری در فرایند مصاحبه‌های این پژوهش بیشتر مشهود بوده است. عوامل ساختاری به‌طور کلی در سطوح هم‌پیوند؛ ساختار کلان اجتماعی، ساختار نهاد علم در ایران، ساختار دانشگاهی و سپس سطوح زیرین یعنی ساختار دانشکده و گروه علمی را در بر می‌گیرد. تحلیل ناراستی‌های اخلاق علم در نظام آموزش در پرتو برداشت و ادراک کنشگر علم اجتماعی (در اینجا دانشجویان دوره دکتری رشته‌های علوم اجتماعی) در تعامل با این ساختار چندلایه یا چندسطحی می‌تواند فضای هنجاری آموزش علم اجتماعی و عواملی را که در بروز آن نقش دارند، بیشتر نمایان سازد. اهم این عوامل در سطوح ساختاری از دید دانشجویان دوره دکتری علوم اجتماعی عبارت‌اند از:

- ضعف اخلاق عمومی در جامعه و سرایت آن به دانشگاه؛
- فقدان اخلاق حرفه‌ای (وجود روحیه کارگریزی، سستی و کاهلی در فضای عمومی و تسری آن به فضاهای علمی)؛
- فقدان یا ضعف «خودارزیابی درونی»؛ به‌دلیل ضعف روحیه خودانتقادی در جامعه و عدم شکل‌گیری تفکر انتقادی در حوزه علوم اجتماعی؛
- دور شدن از مبانی معرفتی سنتی اخلاق و عدم بازسازی الزامات اخلاقی متناسب با ماهیت علم اجتماعی؛
- فقدان آموزش کافی و نقص در فرایند جامعه‌پذیری علمی؛
- ناکارآمدی نظام آموزشی به‌ویژه به لحاظ کیفیت؛
- غلبه نهاد سیاست بر نهاد علم و نقش حوزه سیاست در تعیین ضوابط و ملاک‌های فعالیت علمی؛



- عدم شایسته سالاری در وجوه و سطوح متفاوت آموزش عالی؛
- سیطره نگرش بازاری (بازارمحور) بر دانشگاه و تولید علم؛
- گسترش بی‌رویه دانشگاه‌ها و عدم پیوند اندام‌وار دانشگاه با جامعه و نیازهای آن؛
- کمیت‌گرایی در ارزیابی کنشگران حوزه آموزش به‌ویژه اعضای هیئت علمی و دانشجویان؛

- استمرار و انباشت ضعف‌های نظام آموزش عمومی در آموزش عالی؛
- فقدان سازوکارهای کنترل مؤثر بر هنجارشکنی در درون فضای آموزش.

به نظر اغلب مصاحبه‌شوندگان هرچند عوامل ساختاری به عدم تبعیت از هنجارهای اخلاق علم توسط کنشگران فضای آموزش علوم اجتماعی منجر می‌شود، اما شدت و ضعف سوءرفتار در میان همه کنشگران به یک میزان نیست. حال این پرسش مطرح می‌شود که اگر زمینه هنجارشکنی برای همه یکسان است، چرا در بروز آن میان کنشگران شدت و ضعف وجود دارد؟ این پرسش بلافاصله ما را به نقش کنشگر و تأثیر عاملیت به‌عنوان خصیصه‌ای نسبی [به تعبیر گیدنز] در بروز سوءرفتار دانشگاهی سوق می‌دهد. فرد می‌تواند این خصیصه را به درجات مختلف، کمتر یا بیشتر، داشته باشد. از نظر مصاحبه‌شوندگان خصایص و ویژگی‌های شخصیتی زیر در زمره عوامل فردی هستند که در ایجاد ناراستی‌های علمی در فضای آموزش علوم اجتماعی نقش دارند:

- کنشگرانی که منافع فردی را بر منافع جمعی ترجیح می‌دهند؛
- کنشگرانی که معیارهای اخلاقی را با هدف کسب بیشترین منفعت فردی تفسیر می‌کنند؛
- کنشگران ناآگاه از حقوق و وظایفشان؛
- کنشگران ناآگاه از روندها و رویه‌های قانونی؛
- کنشگران بی‌توجه به وجاهت حرفه‌ای در فضای آموزش.

به این نکته باید توجه کرد که همین عوامل فردی که خود به اخلاقیات شخصی کنشگر حوزه علوم اجتماعی مربوط هستند، می‌توانند ریشه در زمینه‌های ساختاری ناراستی‌های دانشگاهی نیز داشته باشند. گو اینکه به نظر می‌رسد عوامل مؤثر در بروز و تداوم ناراستی‌های علمی در میان کنشگران حوزه آموزش (اعضای هیئت علمی، دانشجویان و مدیران) از نظر مصاحبه‌شوندگان تفاوت‌های اندکی با یکدیگر دارند. باین حال، آنها را در ارتباط با رفتار هریک از کنشگران فضای آموزش علوم اجتماعی به‌طور مجزا پی می‌گیریم.



عوامل مؤثر بر ناراستی‌های دانشگاهی در میان اعضای هیئت علمی

هر دو دسته عوامل ساختاری و فردی در عدم تبعیت اعضای هیئت علمی از هنجارهای اخلاق علم مورد توجه مصاحبه‌شوندگان است. علاوه بر عوامل ساختاری پیش گفته، موارد دیگری که به‌طور مشخص زمینه‌ساز ناراستی‌های علمی در میان اعضای هیئت علمی است عبارت‌اند از:

- فضای اداری متصلب، ناکارآمد و تحمیلی حاکم بر دانشگاه‌ها؛
- گستره هنجارشکنی در فضای عمومی و تسری آن به دانشگاه؛
- فقدان نظام ارزیابی درونی در میان کنشگران فضای آموزش؛
- فقدان ضمانت اجرایی مؤثر در صورت بروز سوءرفتار علمی از سوی اعضای هیئت علمی.

در بیان عوامل فردی مؤثر بر عدم تبعیت اعضای هیئت علمی از الزامات نقش استادی، به مشکلات مالی اعضای هیئت علمی، عدم توجه به وجاهت حرفه استادی؛ بهره‌مندی از امتیازات در فضای غیرهنجارمند، تلاش برای حفظ موقعیت شغلی، فقدان اراده برای تغییر و نبود روحیه خودانتقادی اشاره شده است.



عوامل مؤثر بر ناراستی‌های دانشگاهی در میان دانشجویان

اگرچه برخی عوامل مؤثر بر ناراستی‌های علمی در میان کنشگران فضای آموزش عام و مشترک هستند، اما به‌طور مشخص عوامل مؤثر در بروز و تداوم ناراستی‌های دانشگاهی در میان دانشجویان در دو سطح عوامل ساختاری و عوامل معطوف به خود کنشگر مورد توجه است. عوامل ساختاری شامل موارد زیر است:

- آموزش ضعیف و ناقص؛
- جامعه‌پذیری ناقص و عدم درونی کردن معیارهای اخلاق حرفه‌ای علم؛
- تأثیرپذیری از گروه‌های مرجع مانند اساتید دانشگاه؛
- مدرک‌گرایی؛
- اجبارهای سازمانی و نهادی بر دانشجو در زمینه انتخاب دروس، برنامه‌ریزی درسی، انتخاب استاد راهنما و ...؛
- عدم مشارکت‌پذیری و فقدان آزادی عمل دانشجویان در امر آموزش؛



- ضعف ارتباطات علمی میان دانشجویان و اساتید و ضعف روابط صمیمانه و احترام‌آمیز میان آنها؛
 - عدم نظارت علمی و دقیق بر فعالیت‌های علمی دانشجویان از سوی اساتید.
- عوامل فردی مؤثر در بروز و تداوم ناراستی‌های دانشگاهی در میان دانشجویان عبارت‌اند از:
- فردگرایی خودخواهانه؛
 - تنگناهای مالی و اجبار به اشتغال در کنار تحصیل؛
 - باور به غلبه روحیه کارگریزی در جامعه؛
 - باور به عادی شدن هنجارشکنی در جامعه؛
 - باور به بی‌اهمیت دانستن کارایی و تخصص توسط جامعه؛
 - باور به فقدان عدالت آموزشی؛
 - منفعت‌طلبی؛
 - احساس بی‌قدرتی؛
 - فقدان اراده برای تغییر فردی و تسری آن به سایر فضاها کنش^۱؛
 - احساس تبعیض.

عوامل مؤثر بر ناراستی‌های دانشگاهی در میان مدیران

- از آنجایی که مدیران آموزشی (مدیران گروه‌ها و رؤسای دانشکده‌ها) خود از اعضای هیئت علمی هستند، بنابراین عوامل مؤثر بر ناراستی‌های علمی در میان اعضای هیئت علمی بر آنان نیز مترتب است. ضمن اینکه برخی عوامل ساختاری مؤثر بر عدم تبعیت از هنجارها می‌تواند منحصر به الزامات نقش مدیران باشد. از جمله عوامل ساختاری که مصاحبه‌شوندگان در این بخش نیز به آن تأکید داشتند عبارت‌اند از:
- نگاه سیاسی به علم و غلبه ساختار قدرت سیاسی و ایدئولوژیک بر دانشگاه؛
 - روند معیوب ارتقا؛
 - ناکارآمدی فضای اداری و به تبع آن ساختار اداری دانشگاه‌ها؛
 - انتصابی بودن مدیران و عدم شایسته‌سالاری؛

۱. این عامل از جمله عواملی است که از سوی مصاحبه‌شوندگان بارها تکرار شده است.

- فقدان سازوکار ارزیابی دقیق مدنی از عملکرد مدیران؛
- عدم تفکیک قواعد رسمی از قواعد غیررسمی در فضای آموزش.

اگرچه در میان عوامل ساختاری بر «انتصابی بودن مدیران و عدم شایسته‌سالاری» و «جایگزینی ساختار اداری به جای ساختار علمی» در دانشگاه‌ها تأکید بیشتری وجود دارد، اما مصاحبه‌شوندگان بر نقش عوامل فردی در سوءرفتار حرفه‌ای مدیران نیز تأکید می‌کنند. از نظر آنان این عوامل عبارت‌اند از:

- عدم اطلاع کافی از روندها و رویه‌های قانونی؛
- بی‌توجهی به فضای هنجارشکنی در گروه‌های آموزشی و دانشکده‌ها؛
- پیگیری منافع فردی؛
- تبعیت از گرایش‌های ایدئولوژیک و شخصی در تصمیم‌گیری؛
- روحیهٔ محافظه‌کاری؛
- روحیهٔ مصلحت‌گرایی؛
- تلاش برای حفظ موقعیت.

در میان عوامل فردی مذکور، محافظه‌کاری و حفظ پست از جمله عواملی هستند که از نظر مصاحبه‌شوندگان بیشترین نقش را در عدم تبعیت مدیران از هنجارهای اخلاقی در فضای آموزش دارند.

مباحث پیشین نشان می‌دهد که به‌طور کلی از نظر دانشجویان مصاحبه‌شونده، هر دو دسته عوامل در بروز و تداوم ناراستی‌های دانشگاهی در فضای آموزش علوم اجتماعی نقش دارند. اگرچه به نظر می‌رسد، عوامل ساختاری بیشتر مشهود است. عوامل ساختاری شرایطی را برای کنش‌های موجود در این ساختار به وجود آورده است و کنش‌های اجتماعی ساختار موجود را بازتولید می‌کنند. «ویژگی‌های ساختاری» در سطوح سه‌گانه شامل ساختار کلان اجتماعی، ساختار آموزش دانشگاهی و نیز ساختار آموزش علوم اجتماعی است. این عوامل از یک سو زمینه‌ساز ایجاد ناراستی‌های حرفه‌ای در میان کشگران آن است و از سوی دیگر، محدودکنندهٔ عمل به هنجارهای کنش علمی اخلاق‌مند است. بنابراین، حرکت رفت‌وبرگشتی میان کنشگر و ساختار در فضای آموزش علوم اجتماعی در بروز ناراستی‌های فضای آموزش علوم اجتماعی نقش دارند.



بحث و نتیجه‌گیری

ناراستی دانشگاهی یکی از مسائل مهم در نظام آموزش عالی ایران است و کاهش یا ممانعت از آن مستلزم شناسایی عوامل مؤثر در بروز آن است. این پژوهش به‌طور نمونه، با هدف شناسایی عوامل مؤثر بر ناراستی‌های دانشگاهی در فضای علوم اجتماعی ایران به بررسی این عوامل در میان سه دسته از کنشگران فضای آموزش (دانشجویان، اعضای هیئت علمی و مدیران) از نگاه دانشجویان دوره دکتری علوم اجتماعی پرداخته است. یافته‌ها نشان می‌دهد که عئدوامل مؤثر بر ناراستی‌های دانشگاهی در نظام آموزش عالی را در دو سطح فردی و ساختاری می‌توان قرار داد. در سطح ساختاری هم نظام توزیع منابع و هم نظام قواعد تنظیم‌کننده، زمینه‌ساز بروز هنجارشکنی علمی است و یا به وقوع آن منجر می‌شوند و در سطح فردی عدم رعایت هنجارهای اخلاق علمی در میان سه دسته از کنشگران فضای آموزش؛ اساتید، دانشجویان و مدیران (رؤسای گروه‌ها و دانشکده‌ها)، با ارجاع به خصلت‌های فردی و شخصیتی آنان مورد توجه است. باید یادآوری شود که یافته‌های پژوهش نمایانگر نقطه‌نظر دانشجویان دوره دکتری علوم اجتماعی در بازه زمانی (سال ۱۳۹۲) مورد بررسی است. برداشت دانشجویان از عوامل مؤثر بر ناراستی‌های اخلاق علم می‌تواند تحت تأثیر شرایط اجتماعی و ساختاری‌ای باشد که پاسخگویان در آن قرار دارند. بدیهی است که موضوع مورد بررسی از نقطه‌نظر سایر کنشگران علوم اجتماعی از جمله مدیران و اعضای هیئت علمی نیز قابل بررسی است. در ضمن عوامل شناسایی شده می‌تواند بیش از مواردی باشد که در این پژوهش ذکر شده‌اند و این خود نیازمند پژوهش‌های دیگری است.

در چارچوب دیدگاه تلفیقی کنشگر/ ساختار در تبیین پدیده‌های اجتماعی، ناراستی‌های دانشگاهی و عدم تبعیت از هنجارهای اخلاق علمی در فضای آموزش علوم اجتماعی در دانشگاه‌های دولتی تهران، این عوامل نه قابل تقلیل به نقش ساختار است و نه قابل فروکاستن به نقش کنشگر. ناراستی‌های اخلاق علمی در آموزش علوم اجتماعی در پرتو دیدگاهی تلفیقی از ساختار و عاملیت قابل تبیین است. با اشاره به معانی سه‌گانه ساخت که در مباحث نظری مطرح شد، اصول سازمان یافتن کلیت‌های اجتماعی در رابطه با هنجارشکنی در فضای آموزش علوم اجتماعی خود را در نقش ساختار اجتماعی کلان و به‌ویژه ساختارهای سیاسی و اقتصادی برجسته می‌سازد. عوامل مؤثر بر هنجارشکنی ساختار



اجتماعی حاکم بر جامعه، دانشگاه را نیز متأثر می‌کند. از جمله این عوامل می‌توان به ضعف اخلاق عمومی در جامعه، غلبه گسترده نهاد سیاست بر جامعه و به همین نحو بر نهاد علم، چیرگی نگرش بازارمحور بر تولید علم و ضعف در جامعه‌پذیری علمی اشاره کرد. همچنین، مجموعه قواعد و منابعی که در صورت بندی نظام اجتماعی نقش دارند به مثابه ساخت، خود را در قواعد و رویه‌های سازمانی نظام آموزش دانشگاهی متبلور می‌سازند. با اشاره به یافته‌های مطرح شده، قواعد و منابعی که نظام آموزش دانشگاهی را شکل داده‌اند، خود زمینه‌ساز و تسهیل‌کننده هنجارشکنی هستند. وجود قواعد و رویه‌های معیوب سازمانی، فشارهای سازمانی بر کارگزاران آموزش علوم اجتماعی و ناکارآمدی نظام آموزشی از جمله عواملی هستند که کلیت سازمان آموزش را به صورتی که وجود دارد شکل داده‌اند و نه تنها خود عامل هنجارشکنی هستند، بلکه زمینه‌ساز و تسهیل‌کننده هنجارشکنی علمی در فضای آموزش علوم اجتماعی نیز هستند.

به تعبیر گیدنز، کنش فعالیت روزمره و تبعیت ضمنی از ساختار است. به این استناد، رعایت یا عدم رعایت هنجارهای اخلاق علم به مثابه کردارهای اجتماعی، در نتیجه برهمکنش ساختار و کنشگر انسانی در فضای دانشگاهی رخ می‌دهد. کنشگر در هنگام کنش از همین قواعد ضمنی معیوب تبعیت می‌کند. این بدان معناست که کنشگر ناگزیر از تبعیت از همین ساختار قواعد موجود و رایج است. ممکن است کنشگر نادانسته و ناخواسته به بازتولید چنین ساختاری دست بزند، یا اینکه در فقدان فرصت‌های ساختی، عدم تسهیل قواعد و دسترسی به منابع کافی با دور زدن قواعد، راه دسترسی به منابع را برای خود فراهم کند. فقدان معیار و دست‌یازیدن به هر ابتکاری برای نیل به هدف، ثمره چنین فضایی در آموزش است.

«دلیل تراشی» از جمله سازوکارهایی است که کنشگران فضای آموزش علوم اجتماعی در هنگام قرار گرفتن در یک موقعیت غیرهنجارمند دانشگاهی از آن استفاده می‌کنند. به این ترتیب، کنشگر با نظارت «بازاندیشانه» بر اعمال خود، به منظور دستیابی به اهدافش تلاش و توجیهاتی برای اعمال خود ارائه می‌کند. کنشگر حوزه علوم اجتماعی به رغم آگاهی از وضعیت رعایت هنجارهای اخلاق علم، به دلیل نقص در «خودآگاهی» و «خودانتقادی» نه تنها نمی‌تواند ویژگی بازاندیشانه خود را در جهت تغییر فضای آموزش به نفع تبعیت از هنجارهای اخلاق علمی تغییر دهد، بلکه از آن برای بازتولید فضای



غیرهنجارمند استفاده می‌کند. مطابق مفهوم «دوگانگی ساختار» گیدنز، ویژگی‌های ساختاری نظام آموزش علوم اجتماعی هم‌زمان هم واسطه و هم نتیجه عمل است. ویژگی‌های ساختاری (ساختارهای کلان، منابع و قواعد) زمینه کنش خاصی را به صورت عادی شده از سوی برخی کنشگران علوم اجتماعی فراهم و کنش عادی شده، آن ساختار را بازتولید می‌کند. چنان‌که هیچ‌کدام به‌طور جداگانه تعیین‌کننده نیستند. عدم تبعیت از قواعد و میل به هنجارشکنی جایی در میان این تعامل ساختار با کنشگر قرار دارد. اگر آن‌گونه که در نظریه ساخت‌یابی مطرح می‌شود، ساخت هم توانبخش و هم بازدارنده است، آنگاه اگر ساختار نهادی علم زمینه‌ساز هنجارشکنی است، پس راه‌حل چالش‌های اخلاقی فضای علمی نیز در آن نهفته است. به این معنا، با تغییر ساختار، زمینه تغییر کنش توسط کنشگر فراهم می‌شود و کنشگر بر اساس اصل بازتابندگی با عمل به هنجارهای نقش خود در فضای دانشگاهی و کنش در چارچوب قواعد ساختار، به تقویت ساختار هنجارمند یاری می‌رساند.



فصلنامه علمی - پژوهشی

۴۵

عوامل مؤثر بر
ناراستی‌های ...

در چارچوب بحث عاملیت مؤثر کنشگر از سوی گیدنز، با وجود ساختارهای زمینه‌ساز گریز از هنجارها، این کنشگر است که دست به هنجارشکنی می‌زند. اگر مداخله کنشگر نبود، با وجود زمینه‌های موجود، هنجارشکنی رخ نمی‌داد. ویژگی تفکر «بازاندیشانه» عاملیت هم در تبعیت او از هنجارهای نقش خود و هم در بازتولید فضای غیرهنجارمند بارز است. عاملیت در صورت آگاهی از وضعیت خود و بازشناسی آن، به شرط خودآگاهی و داشتن روحیه خودانتقادی می‌تواند از بازتولید شرایط ساختاری هنجارشکنانه جلوگیری کند. تأکید بر نقش عاملیت و نقش بازاندیشانه آن به نقش انسان دانشگاهی بوردیو می‌ماند. انسان دانشگاهی مورد نظر بوردیو به‌مثابه یک سوژه دانشگاهی، خود عامل تغییر است. با این چشم‌انداز، حفظ و ارتقای شرافت دانشگاهی با تکیه بر نقش کنشگران دانشگاه در ایران به‌مثابه کنشگران فعال خودانتقادگر میدان دانش، از طریق بازاندیشی و ایجاد فضای هنجارمند منطبق با منطق قواعد علمی میسر خواهد بود. در این میان، کنشگران قدرتمندی که در موقعیت‌های ساختاری مهم و تأثیرگذاری نظیر وزارت، معاونت‌ها، رؤسای دانشگاه‌ها و مراکز آموزشی و پژوهشی قرار دارند، توان بالقوه بیشتری برای برخورداری از منابع و قواعد دارند. از همین رو شایسته است مناصب و مراتب علمی به اختیار و انتخاب دانشمندان وفادار به هنجارهای اخلاق حرفه‌ای علم مدیریت شود.

منابع

- پارکر، جان (۱۳۸۶). *ساخت‌یابی*. (مترجم: حسین قاضیان). تهران: نشرنی.
- حری، عباس (۱۳۹۰). *اخلاق انتشارات علمی*. تهران: انتشارات تخت جمشید.
- ذاکری صالحی، غلامرضا (۱۳۸۹). *تقلب علمی، جنبه‌های اجتماعی و حقوقی*. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- ریتزر، جورج (۱۳۷۷). *نظریه جامعه‌شناسی در دوران معاصر*. (مترجم: محسن ثلاثی). تهران: انتشارات علمی.
- ستوده انواری، هدایت‌الله و بقایی سرابی، علی (۱۳۹۰). نقش عوامل ساختاری، کنشی و رابطه‌ای در درونی‌شدن اخلاق علم در میان دانشجویان تحصیلات تکمیلی. *پژوهش اجتماعی*، ۴ (۱۲)، ۱۶۶-۱۴۳.
- عسگری، حمیدرضا (۱۳۹۰). از مقالات ISI تا میدان انقلاب. *روزنامه آفرینش* یا - روزنامه سراسری صبح ایران، تاریخ دسترسی در ۱۸ اسفندماه ۱۳۹۰
- <http://www.afarinesh-daily.com/afarinesh/News.aspx?NID=97431>
- فراستخواه، مقصود (۱۳۸۵). اخلاق علمی رمز ارتقای آموزش عالی: جایگاه و سازوکارهای اخلاقیات حرفه‌ای علمی در تضمین کیفیت آموزش عالی ایران. *اخلاق در علوم و فناوری*، ۱، ۲۷-۱۳.
- فروود، داریوش (۱۳۸۷). *بلندپروازی، علم‌بازی، مدرک‌سازی (واژگان پلجریسم)*. *اخلاق در علوم و فناوری*، ۳ (۳ و ۴)، ۵-۱.
- فی، برایان (۱۳۸۴). *فلسفه امروزی علوم اجتماعی* (چاپ دوم). (مترجم: خشایار دیهیمی). تهران: طرح نو.
- قاراخانی، معصومه و میرزایی، سیدآیت‌الله (۱۳۹۳). اخلاق علم در فضای آموزش علوم اجتماعی ایران. *مطالعات جامعه‌شناختی*، ۲۱ (۱)، ۱۱۹-۸۹.
- قاضی طباطبایی، محمود و ودادحیر، ابوعلی (۱۳۸۰). سوگیری هنجاری و اخلاقی در پژوهش‌های دانشگاهی: مطالعه تطبیقی امور مربوط به دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه‌های ایران. *نشریه دانشکده ادبیات و علوم انسانی*، ۱۸۰ و ۱۸۱، ۲۲۶-۱۸۷.
- قانع‌راد، سیدمحمدامین (۱۳۸۵). نقش تعاملات دانشجویان و اساتید در تکوین سرمایه اجتماعی دانشگاهی. *مجله جامعه‌شناسی ایران*، ۷ (۱)، ۲۹-۳.
- قانع‌راد، سیدمحمدامین و قاضی‌پور، فریده (۱۳۸۱). عوامل هنجاری و سازمانی مؤثر بر میزان بهره‌وری اعضای هیئت علمی. *پژوهش فرهنگی ایران*، ۴، ۲۰۶-۱۶۷.
- قدردان قراملکی، محمدحسن (۱۳۸۹-۱۳۸۸). *منشور اخلاقی پژوهش: استوار بر ارزش‌های اسلامی*. *راهبرد فرهنگ*، ۲ (۸)، ۳ (۹)، ۷۵-۹۰.



فصلنامه علمی - پژوهشی

۴۶

دوره نهم
شماره ۲
تابستان ۱۳۹۵



- قراملکی، فرامرز (۱۳۸۳). خاستگاه اخلاق پژوهش. آیینۀ میراث، ۲ (۴)، ۱۷-۷.
- کرایب، یان (۱۳۸۱). نظریه اجتماعی مدرن: از پارسونز تا هابرماس. (مترجم: عباس مخبر). تهران: نشر آگه.
- کیانپورراد، منصور و حجازی، گلنار (۱۳۸۳). سقوط اخلاق علمی. علم و آینده، ۹، ۷۷-۷۱.
- کیویستو، پیتر (۱۳۷۸). اندیشه‌های بنیادی در جامعه‌شناسی. (مترجم: منوچهر صبوری). تهران: نشرنی.
- گیدنز، آنتونی (۱۳۸۳). چکیده آثار گیدنز. (مترجم: حسن چاوشیان). تهران: ققنوس.
- محسنی تیریزی، منوچهر؛ قاضی طباطبایی، محمود و مرجایی، سیدهادی (۱۳۸۸). تحلیل مسایل اجتماعی شدن علمی در محیط‌های دانشگاهی ایران. جامعه‌شناسی معاصر، ۲ (۱)، ۱۰۲-۷۹.
- معیدفر، سعید (۱۳۸۴). آسیب‌شناسی دانشجویان دانشگاه تهران. تهران: باشگاه دانشجویی دانشگاه تهران.
- نورشاهی، نسرين (۱۳۸۹). بررسی ابعاد و عوامل مؤثر بر کیفیت زندگی کاری اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های وابسته به وزارت علوم تحقیقات و فناوری. مؤسسه تحقیقات و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- ودادحیر، ابوعلی (۱۳۷۷). بررسی عوامل مؤثر دانشگاهی مؤثر بر پیروی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه‌های ایران از هنجارها و ضدهنجارهای علم. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته روش‌شناسی علوم اجتماعی، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه تبریز.
- Barnes, B. J.; & Randall, J. (2012). Doctoral students satisfaction: An examination of disciplinary, enrolment and institutional differences. *Research Higher Education*, 53, 47 – 75.
- Brent, E.; & Atkinson, C. (2011). Accounting for cheating: An evolving theory and emergent themes. *Research Higher Education*, 52, 640 – 658.
- Gerdeman, R. (2001). *Academic dishonesty and the community college*. (Report No. EDO-JC-00-07). ERIC clearinghouse for community colleges Los Angeles, CA. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 447840).
- Illingworth, S. (2004). *Approaches to ethics in higher education: Learning and teaching in ethics across the curriculum*, Published by the Philosophical and Religious Studies Subject Centre.
- Kelley, P.; & Chang, P. (2007). A typology of university ethical lapses: Types, levels of seriousness, and originating location. *The Journal of Higher Education*, 78 (4), 402-429.
- McCabe, D. L., Feghali, T.; & Abdallah, H. (2008). Academic dishonesty in the Middle East: Individual and contextual factors. *Research Higher Education*, 49, 451 – 467.
- McCabe, D. L.; & Trevino, L. K. (1993). Honor codes and other contextual influences. *The Journal of Higher Education*, 64, 5 (Sep. - Oct), 522-538.

Meizlish, D. (2005). *Promoting academic integrity in the classroom*, The university of Michigan. CRLT Occasional Paper No. 20, Retrieved from http://www.crlt.umich.edu/sites/default/files/resource_files/CRLT_no20.pdf, 7/10/2013 .

Schulte, L. E. (2001 – 2002). Graduate education faculty and student perceptions of the ethical climate and its importance in the retention of students. *College Student Retention*, 3 (2), 119 – 136.



فصلنامه علمی - پژوهشی

۴۸

دوره نهم

شماره ۲

تابستان ۱۳۹۵