



تبیین فرایند تکامل هویت حرفه‌ای در بین دانشجویان دوره دکتری علوم اجتماعی در ایران

ابوعلی ودادحیر^۱، آمنه صدیقیان بیدگلی^۲، قاسم جعفری^۳
دریافت: ۱۳۹۶/۰۱/۲۶ پذیرش: ۱۳۹۶/۰۲/۲۲

چکیده

مقاله حاضر به بررسی نحوه شکل‌دهی هویت حرفه‌ای در میان دانشجویان علوم اجتماعی در دانشگاه‌های وزارت علوم پرداخته است. روش مورد استفاده نظریه داده بنیاد (زمینه‌ای) اشتراس و کوربین بوده است. این تحقیق از نوع تحقیقات کیفی بوده که با روش نمونه‌گیری نظری و تکنیک اشباع نظری انجام شده است. جامعه آماری تحقیق ۵۲۸ نفر بوده که ۲۲ نفر از طریق مصاحبه نیمه ساختارمند مورد مصاحبه قرار گرفته‌اند. نتایج به دست آمده نشان داد که شرایط بیرونی رشته علوم اجتماعی در ایران، عوامل روانی، جامعه‌پذیری علمی ناقص، ساختار آموزش عالی و نیز شکل تولید علم در علوم اجتماعی ایران به عنوان شرایط علی تلقی شوند. عدم وجود اجتماع پارادیمی، عدم وجود نهادهای تاثیرگذار، دستورالعمل‌های مبهم کنش علمی و حرفه‌ای به عنوان شرایط مداخله‌گر و نیز خود فهمی حرفه‌ای به عنوان شرط مداخله‌گر باعث گردیده تا هویت حرفه‌ای دانشجویان دکتری تخصصی علوم اجتماعی در ایران نامتوازن شود. یعنی آن‌ها از آینده حرفه‌ای خود اطمینان نداشته و با یک دانش سطحی و مبهم و دستگاه فکری ناپایدار از حرفه خود در یک وضعیت بلاتکلیفی به سر می‌برند. پدیده هویت حرفه‌ای نامتوازن، به خود نامنسجم ربط می‌یابد. خود نامنسجم خودی است که، در آن فرد صاحب حرفه فاقد هویت علمی یکپارچه و متعادل که بتواند اهداف از پیش تعیین شده و برنامه‌دار کنش حرفه‌ای را انجام دهد، می‌باشد.

کلیدواژه‌ها: دانشجویان دوره دکتری علوم اجتماعی، هویت حرفه‌ای، روش نظریه مبنایی، هویت حرفه‌ای نامتوازن

۱. دانشیار انسان‌شناسی، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه تهران، تهران، ایران.
vedadhir@gmail.com

۲. استادیار گروه مطالعات اجتماعی پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، تهران، ایران.
sedighian_a@yahoo.com

۳. دانشجوی دکتری جامعه‌شناسی فرهنگی پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (نویسنده مسئول).
ghsmj@yahoo.com ✉

مقدمه

توسعه هویت حرفه‌ای، فرایند ورود افراد به حوزه آموزش‌های تخصصی و مهارت‌یابی است که در آن فرد به‌طور هم‌زمان برای کسب مزایای مالی، آینده‌نگری می‌کند، درصدد شناخت ویژگی‌ها و مسائل گروه‌های منزلتی است و با مسئولیت‌های سیاسی-مدنی حرفه خود و ارزش‌ها و هنجارهای درون‌گروهی، آشنا می‌شود (یوسفی اقدم، ۱۳۹۴، ۶۷). به‌عنوان بخشی از مرحلهٔ دکترای دانشجویان پیش از ورود به این دوره، انتظارات متفاوتی دارند که در برخورد با سازمان و افراد سازمانی، تصحیح شده، تغییر کرده، یا گسترش می‌یابد (گلد^۱، ۱۹۹۸؛ لاتام^۲، ۲۰۰۴؛ ویدمن^۳، ۲۰۱۰). گلد، چهار مرحلهٔ پس از ورود به دوره دکترای را به این شرح برمی‌شمارد: ۱. توسعه مهارت‌های علمی؛ ۲. یادگیری درباره واقعیت‌های زندگی به‌عنوان دانشجوی تحصیلات تکمیلی؛ ۳. یادگیری دربارهٔ شغل‌هایی که باید برای ورود به آن‌ها آماده شود؛ ۴. درگیری و منسجم کردن خود با گروه آموزشی (گلد، ۱۹۹۸، ۶۲).

درواقع، آفریدن هویت حرفه‌ای دانشگاهی، نوعی فرایند فاصله‌گیری منفی-نه‌شناسایی مثبت-اندیشه‌های دیگران است (بوردیو^۴، ۱۹۷۵، ۷۶). استرایکر، آفریدن هویت حرفه‌ای را نمایش‌هایی می‌داند که افراد در بستر موقعیتشان در جامعه اجرا می‌کنند (استرایکر و بورک^۵، ۲۰۰۰، ۲۸۵). دو تویت^۶، جامعه‌پذیری حرفه‌ای را شامل بازشناسی هویت مفروض جهان بیرونی و همچنین، هویت بازشناسی شده افراد در درون آن بخش فرافکنی شدهٔ غیرشفاف می‌داند (دو تویت، ۱۹۹۵، ۱۶۴-۱۶۵). مرتون^۷، جامعه‌پذیری حرفه‌ای را فرایندی می‌داند که مردم از طریق آن به‌صورت انتخابی، ارزش‌ها، خواسته‌ها، علایق و منافع، مهارت‌ها و دانش را درون گروه‌ها به‌دست می‌آورند (مرتون، ۱۹۵۷، ۲۷۸).

برای هر نظام اجتماعی و در این تحقیق، علوم اجتماعی ضروری است که بر جریان‌های ورودی و خروجی، بر عملکرد داخلی و نوع ارتباطی که با محیط پیرامون خود دارد، نظارت داشته باشد. تأمل در زمینه‌ها و علل روی آوردن به جامعه‌شناسی می‌تواند به درک بهتر موقعیت جامعه‌شناسی ایران کمک کند. با وجود گذشت هشت دهه از ایجاد گروه‌های آموزشی علوم



1. Gold
2. Latham
3. Weidman
4. Bourdieu
5. Stryker and Burk
6. Du Toit
7. Merton



اجتماعی در ایران و انجام پژوهش‌های گوناگون در این حوزه، علوم اجتماعی ایران از جایگاه لازم در روند برنامه‌ریزی‌ها و سیاست‌گذاری‌های علمی برخوردار نیست (افشارکهن، ۱۳۸۵، ۳۸). ساختار آموزش علوم اجتماعی در ایران به‌گونه‌ای است که کمتر فرایند جهانی را طی کرده است. صرف‌فصل درس‌ها، شیوه تدریس، زبان آموزش و منابع مورد استفاده، هیچ‌یک، دانشجویان و دانش‌آموختگان را برای تبادل نظر در سطح بین‌المللی آماده نمی‌کنند. ضعف نظام کنترل، ارزیابی، و بهینه‌سازی، از آسیب‌های جدی آموزش این علوم است. کم‌توجهی نظام آموزش دانشگاهی از جمله برنامه‌ریزان، مدیران گروه‌های آموزشی، استادان، دانشجویان و دیگر کارگزاران، کیفیت این رشته را با مشکل جدی روبه‌رو کرده است (فاضلی، ۱۳۹۳، ۷-۲). با مرور ادبیات پژوهش، پرسش‌های مهمی که در حوزه علوم اجتماعی و آموزش آن به ذهن می‌رسد عبارتند از: وضعیت هویت حرفه‌ای دانشجویان علوم اجتماعی در ایران چگونه است؟ مشکلات اساسی دانشجویان دکترای علوم اجتماعی در ایران چیست؟ این مشکلات از کدام شرایط علی تأثیر می‌پذیرند؟ شرایط مداخله‌گر در ایجاد آن‌ها کدامند؟ کدام شرایط زمینه‌ای بر این روند، تأثیر می‌گذارد؟ کارکرد و ماهیت دوره دکترای علوم اجتماعی در ایران چگونه است؟ آیا دوره دکترای در ایران می‌تواند نقش خود را به‌درستی ایفا کند؟

برای بررسی اهمیت این موضوع، پژوهشگران حوزه‌های مختلف در ایران سعی کرده‌اند این مسئله را موشکافی کنند و در این راستا عواملی مانند فضای حرفه‌ای ضعیف رشته علوم اجتماعی، بحران علوم اجتماعی در ایران و گفتمان پسااستعماری، ضعف مدیریت و ارتباطات (قانع‌ی راد، ۱۳۸۵، ۲۶-۲۷) و ضعف اخلاق علم در فضای آموزش علوم اجتماعی ایران (قاراخانی و میرزایی، ۱۳۹۳، ۸۹) از جمله دلایل مورد بررسی در پژوهش‌های آنان بوده است. می‌توان این‌گونه گمانه‌زنی کرد که شرایط بیرونی رشته علوم اجتماعی در ایران، فرایند درونی‌سازی هنجارها و ارزش‌های حرفه‌ای را در میان کنشگران این حوزه تضعیف کرده و در نتیجه، برساخت هویت حرفه‌ای متناسب و کارا نیز دچار چالش شده است.

۱. پیشینه تجربی موضوع

در مورد هویت حرفه‌ای دانشجویان تحصیلات تکمیلی به‌ویژه دانشجویان دوره دکترای، پژوهش‌هایی در ایران انجام شده است که به برخی از مهم‌ترین آن‌ها اشاره می‌شود. قاضی طباطبایی و مرجایی در تحقیقی با عنوان «بررسی عوامل مؤثر بر خوداثربخشی دانشگاهی دانشجویان کارشناسی ارشد و دکترای دانشگاه تهران» بر نامطلوب بودن وضعیت



ساختار اجتماع علمی و تعامل درون‌دانشگاهی، شامل ارتباط استاد-دانشجو، دانشجو و فضای دانشگاهی، تعاملات علمی، و شکاف بین دانشجو و محیط آموزشی در پیروی از هنجارهای دانشگاهی، تأکید کرده‌اند (قاضی طباطبایی و مرجایی، ۱۳۸۰، ۳۱).

قاضی طباطبایی و ودادهیر در مطالعه خود با عنوان «بررسی عوامل مؤثر بر پیروی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه‌های ایران از هنجارها و ضدهنجارهای علم»، به سوگیری هنجاری و اخلاقی در پژوهش‌های دانشگاهی اشاره کرده‌اند (قاضی طباطبایی و ودادهیر، ۱۳۷۸، ۳-۴).

قانعی راد در پژوهش خود با عنوان «تعاملات و ارتباطات در جامعه علمی؛ بررسی موردی رشته علوم اجتماعی» به نبود فرایندهای مؤثر جامعه‌پذیری در دانشگاه‌ها، فرایندهای ضعیف گفت‌وگو و مذاکره، انسجام و پیوستگی پایین اجتماعی و ضعف اجتماع علمی در حوزه علوم اجتماعی، اشاره کرده است (قانعی راد، ۱۳۸۳).

خسرو خاور در تحقیقی با عنوان «اجتماع علمی در ایران از دیدگاه پژوهشگران نخبه» به شکل‌گیری ضعیف و پراکنده اجتماع علمی در علوم اجتماعی ایران اشاره کرده است (خسرو خاور، ۱۳۸۴). محسنی تبریزی نیز در پژوهش خود با عنوان «آسیب‌شناسی اجتماعی جوانان؛ بررسی انزوای ارزشی و مشارکت فرهنگی در محیط‌های دانشجویی کشور»، مسائلی مانند گرایش پایین به علم‌گرایی و تعهد به ارزش‌های دانشگاهی را بررسی کرده است (محسنی تبریزی، ۱۳۸۰).

فاضلی در مقاله‌ای با عنوان «مطالعه‌ای تطبیقی بر علل ناکارآمدی آموزش دانشگاهی، مقایسه‌ای میان ایران و بریتانیا» به بررسی ناکارایی فرهنگ دانشگاهی در تربیت انسان دانشگاهی پرداخته است (فاضلی، ۱۳۸۲، ۹۳). توفیقی و فراستخواه در پژوهشی با عنوان «لوازم ساختاری توسعه علمی در ایران» به این نتیجه رسیده‌اند که مشکل توسعه علوم اجتماعی در ایران، نبود عاملیت انسانی و ساختارهای لازم برای توسعه علمی است (توفیقی و فراستخواه، ۱۳۸۱، ۳-۱). سنجرى و بهرنگی نیز در بررسی خود با عنوان «شناخت بهره‌وری تحقیقات و فرهنگ سازمانی حاکم بر آن»، بر پایین بودن بهره‌وری و ضعف در تولید دانش تأکید کرده‌اند (سنجرى و بهرنگی، ۱۳۸۳، ۲).

۲. روش پژوهش

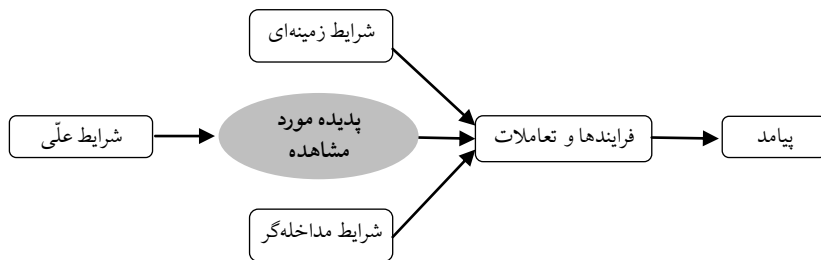
روش پژوهش به‌کاررفته در این مقاله، نظریه داده‌بنیاد است^۱ که به‌اختصار "GT" خوانده می‌شود. این نظریه را گلنزر و اشتراوس^۲ در سال ۱۹۶۷ ارائه کرده‌اند. آن‌ها از طرح این روش سه هدف

1. grounded theory
2. Barney Glaser and Strauss



داشتند که عبارتند از: نخست، ارائه مبنایی برای نظریه‌هایی که از تأثیر متقابل داده‌های جمع‌آوری شده به وجود می‌آیند؛ دوم، بیان منطق برآمده از داده‌ها؛ سوم، مشروعیت‌بخشی به پژوهش‌های کیفی (کرسول^۱، ۲۰۰۷، ۷۳؛ چارمز^۲، ۲۰۰۸، ۱۵۵). اشتراوس و کوربین^۳، نظریه داده‌بنیاد را «نوعی راهبرد کیفی برای تدوین تئوری در مورد یک پدیده از طریق مشخص کردن عناصر کلیدی آن و طبقه‌بندی روابط این عناصر در درون بستر و فرآیند» تعریف می‌کند (کرسول، ۲۰۰۷، ۷۳). روش داده‌بنیاد از فرایند ثابت و ازپیش‌تعیین‌شده‌ای پیروی نمی‌کند. به عبارت دیگر، در این روش، پژوهشگر به دنبال آزمون فرضیه یا نظریه ازپیش‌معلومی نیست و بدون نظریه مفروض، اقدام به جمع‌آوری داده‌ها می‌کند (هومن، ۱۳۸۵، ۱۰۲). فرایند اصلی نظریه داده‌بنیاد، کدگذاری و طبقه‌بندی داده‌های خام و استخراج مفاهیم و مقوله‌های اصلی و روابط بین آن‌ها در چارچوب نظریه محقق ساخته است. در این شیوه برای تحلیل داده‌ها از سه نوع کدگذاری ۱. باز؛ ۲. محوری^۴؛ و ۳. انتخابی (محمدپور، ۱۳۹۰) استفاده می‌شود.

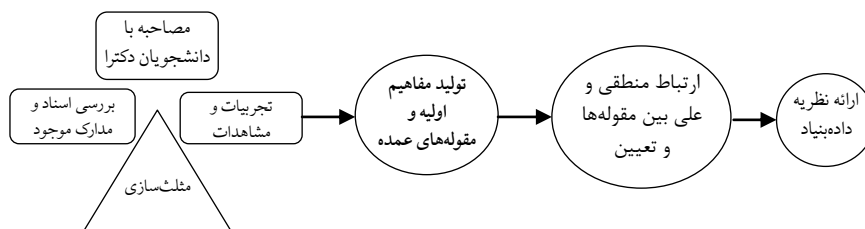
در مقاله حاضر، ابتدا مصاحبه‌ها جمله‌به‌جمله کدگذاری شدند. سپس، مفاهیم اولیه از این کدها استخراج شده و در مرحله دوم، مفاهیم ثانویه از مفاهیم اولیه به دست آمدند. در مرحله کدگذاری متمرکز، براساس کدهای ثانویه به دست آمده، مقوله‌های عمده و طبقه‌بندی مفاهیم کشف شد. سپس، در مرحله کدگذاری محوری، یکی از طبقه‌ها به عنوان طبقه محوری انتخاب شده و به عنوان پدیده محوری (هویت حرفه‌ای نامتوازن) در مرکز فرایند قرار گرفت و ارتباط سایر طبقه‌ها با آن در پنج سطح: ۱. شرایط علی؛ ۲. شرایط زمینه‌ای؛ ۳. شرایط مداخله‌گر؛ ۴. فرایندها و تعاملات؛ ۵. پیامدها (کوربین و اشتراوس، ۲۰۰۸) مشخص شد.



شکل شماره (۱). نحوه ارتباط بین مقوله‌های عمده (اقتباس از فلیک، ۱۳۸۷، ۳۳۴)

1. Creswell
2. Charmaz
3. Corbin
4. axial coding

در مرحله کدگذاری گزینشی، پژوهشگر در عمق داده‌ها به تحلیل پرداخته و آن‌ها را در قالب نظریه هویت حرفه‌ای نامتوازن ارائه داده است. در این فرایند، پژوهشگر پس از تعیین مقوله محوری، سایر مقوله‌های مربوط به مقوله محوری را در قالب یک الگوی پارادایمی ترسیم کرده است. مراحل و نحوه انجام پژوهش در شکل زیر نشان داده شده است.



شکل (۲) مراحل انجام تحقیق

۴. روش نمونه‌گیری

روش نمونه‌گیری این پژوهش، نمونه‌گیری نظری است؛ به این ترتیب که در این تحقیق، داده‌هایی انتخاب شدند که به نظریه در حال ظهور، مرتبط بودند. از آنجاکه نمونه‌گیری نظری، مبتنی بر انتخاب تصادفی ساده یا انتخاب یک نمونه معرف جامعه‌ای خاص نیست، بلکه هدف اساسی آن، کمک به پژوهشگر برای تدوین نظریه یا طبقه‌بندی‌های در حال تدوین اوست، افراد، اطلاعات، و وقایعی انتخاب شدند که به مشخص شدن و تعریف حدود پدیده محوری کمک کردند؛ از این رو، پژوهشگر در نمونه‌گیری با گشاده‌نظری و به صورت منعطف رفتار کرده است. در مراحل اولیه، نمونه‌گیری باز و نسبتاً نامحدود بود. در این مرحله، پژوهشگر، منابعی را انتخاب کرده است که اطلاعات مرتبط را در اختیارش قرار داد. هم‌زمان با تحلیل داده‌ها، از یافته‌های به دست آمده برای انتخاب منابع بعدی، استفاده شد. این نمونه‌گیری تا زمانی ادامه یافت که مقوله‌ها به اشباع نظری رسیدند.

۵. اعتبار پژوهش

در مقاله حاضر از چندین ملاک برای ارزیابی اعتبار استفاده شده است که عبارتند از: ۱. اعتبار اعضا: این اعتبار بر معقول بودن داستان گفته شده برای اعضا دلالت دارد، به این معنی که پس از توصیف و تبیین ارائه شده برای دانشجویان دکترا و ارائه خط سیر آن به برخی از شرکت‌کنندگان در تحلیل (۱۰ نفر)، تأییدی مبنی بر پذیرفتنی بودن آن از سوی مشارکت‌کنندگان در پژوهش دریافت شد؛ ۲. مشارکت پژوهشگر: خود پژوهشگر، به عنوان دانشجوی دکتری علوم اجتماعی با مسئله مورد تحقیق رابطه نزدیکی داشته و تجربه زیسته و روزمره‌ای با حوزه یادشده دارد.



۶. یافته‌های پژوهش

ویژگی‌های نمونه آماری پژوهش در جدول شماره (۱) ارائه شده است. دانشجویان شرکت‌کننده در مصاحبه نیمه‌ساختمند در بازه سنی ۲۶ تا ۴۰ سال قرار دارند و همگی، مشغول تحصیل در دوره دکترای علوم اجتماعی هستند. یکی دیگر از ویژگی‌های زمینه‌ای شرکت‌کنندگان در پژوهش حضور ۸ نفر زن و ۱۶ نفر مرد است. ۸ نفر دارای شغل ثابت بودند و رشته شغلی پاسخ‌دهندگان یادشده در زمینه‌هایی جدا از زمینه‌های کاری علوم اجتماعی بوده است.

جدول شماره (۱). ویژگی‌های زمینه‌ای مصاحبه‌شوندگان

شماره پاسخ‌گو	رشته تحصیلی در دوره دکترا	جنسیت	سن	وضعیت اشتغال	سال تحصیلی	دانشگاه	دانشکده
۱	جامعه‌شناسی فرهنگی	مرد	۳۵	-	چهارم	تهران	علوم اجتماعی
۲	جامعه‌شناسی اقتصادی توسعه	مرد	۳۸	شاغل	سوم	دانشگاه تبریز	حقوق و علوم اجتماعی
۳	جامعه‌شناسی فرهنگی	زن	۲۸	-	سوم	تهران	علوم اجتماعی
۴	بررسی مسائل اجتماعی ایران	زن	۲۷	-	دوم	شهید بهشتی	ادبیات و علوم انسانی
۵	بررسی مسائل اجتماعی ایران	مرد	۲۶	-	دوم	شهید بهشتی	ادبیات و علوم انسانی
۶	جامعه‌شناسی اقتصادی توسعه	مرد	۳۲	شاغل	اول	تبریز	حقوق و علوم اجتماعی
۷	جامعه‌شناسی اقتصادی توسعه	مرد	۲۹	شاغل	سوم	تهران	علوم اجتماعی
۸	جامعه‌شناسی اقتصادی توسعه	مرد	۲۶	-	سوم	تبریز	حقوق و علوم اجتماعی
۹	بررسی مسائل اجتماعی ایران	زن	۳۲	شاغل	چهارم	اصفهان	ادبیات و علوم انسانی
۱۰	جامعه‌شناسی سیاسی	زن	۲۸	شاغل	دوم	علامه طباطبایی	علوم اجتماعی
۱۱	بررسی مسائل اجتماعی ایران	مرد	۳۰	-	اول	مازندران	علوم انسانی و اجتماعی
۱۲	جمعیت‌شناسی	زن	۲۸	-	دوم	تهران	علوم اجتماعی
۱۳	جمعیت‌شناسی	زن	۲۶	-	اول	تهران	علوم اجتماعی
۱۴	جامعه‌شناسی سیاسی	مرد	۲۶	-	دوم	علامه طباطبایی	علوم اجتماعی
۱۵	جامعه‌شناسی روستایی	مرد	۳۶	شاغل	دوم	تهران	علوم اجتماعی
۱۶	بررسی مسائل اجتماعی ایران	مرد	۴۰	شاغل	سوم	کاشان	علوم انسانی
۱۷	جامعه‌شناسی توسعه	مرد	۳۷	شاغل	دوم	شیراز	دانشکده مدیریت و علوم اجتماعی
۱۸	بررسی مسائل اجتماعی ایران	مرد	۲۸	-	دوم	شهید بهشتی	ادبیات و علوم انسانی
۱۹	جامعه‌شناسی فرهنگی	زن	۳۱	-	سوم	تربیت مدرس	ادبیات و علوم انسانی
۲۰	جامعه‌شناسی فرهنگی	مرد	۲۸	-	سوم	تربیت مدرس	ادبیات و علوم انسانی
۲۱	جامعه‌شناسی فرهنگی	زن	۲۸	-	سوم	پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی	گروه مطالعات اجتماعی
۲۲	جامعه‌شناسی فرهنگی	مرد	۳۰	-	دوم	پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی	گروه مطالعات اجتماعی



یافته‌های پژوهش، در جدول شماره (۲)، در ۶ بخش شامل شرایط علی، بستر و زمینه، شرایط مداخله‌گر، راهبردها، پیامدها، نتیجه‌گیری و بحث درباره پدیده محوری و همچنین، سه ردیف کدگذاری شامل باز، ثانویه و خلق مقوله‌های عمده، به تفصیل ذکر شده است.

جدول شماره (۲). کدها، مفاهیم اولیه و ثانویه و مقوله‌های عمده

مقولات عمده	مفاهیم کدگذاری اولیه	مفاهیم کدگذاری ثانویه
شرایط بیرونی رشته علوم اجتماعی در ایران، زمینه اجتماعی-علمی جامعه‌شناسی	کاربردی و مظلوم، تضاد با زمینه‌های سیاسی، کاربردی نبودن علم جامعه‌شناسی، در تضاد با جامعه‌شناسی، گسست بین علوم انسانی و نظام دانشگاهی ایرانی، کاهش بودجه پژوهشی	کاربردی نبودن علوم اجتماعی
شکل تولید علم در علوم اجتماعی ایران	تولید مقاله‌ها برای عضویت در هیئت علمی، کیفیت پایین مقاله‌ها، کمیت‌گرایی در ارزیابی سواد تخصصی، پیشنهادی کاری بهتر	دستاورد‌های علمی
ساختار آموزش عالی	نامیدی از سطح تدریس و دانش استادان، به‌روز نبودن استادان، تکرار پی‌اپی بحث‌ها، نوع نگارش پایان‌نامه کارشناسی ارشد و رساله دکترا، کسل بودن نظام دانشگاهی و بی‌روحي آن، افزایش پذیرش، جمعیت فراوان دانشجویان بیکار، سرگرم کردن جمعیت دانشجویی، وارد نشدن به بازار کار	افزایش پذیرش در دوره دکترا، نوع گزینش دانشجوی دوره دکترا مطابق با استانداردهای وزارت علوم، رویه‌های علمی در آموزش عالی، سازماندهی نهاد علم
جامعه‌پذیری علمی	شناخت شبکه علمی جهانی، پرورش مسئله پژوهشی در ذهن کنشگر، میزان سواد آموخته‌شده، میزان اطلاع از مقاله‌های چاپ‌شده جدید در سطح جهانی، فعالیت‌های علمی رسمی و غیررسمی دانشجوی دوره دکترا	-
عوامل روانی کنشگر «ذوق، خودکارآمدی، اعتمادبه‌نفس، تعهد رشته‌ای، وابستگی به رشته تحصیلی»	ویژگی‌های روانی دانشجوی دکترا	-
انگیزه ورود به دوره دکترا	اضطرار، تکمیل دانش تخصصی ناقص فوق‌لیسانس، دلایل اقتصادی، ارتقای جایگاه شغلی، افتادن در ریل تحصیل... علاقه، اتفاق، اصلاح جامعه، انسان قابل قبول در رشته خود با دریافت مدرک دکترا	انگیزه‌های دانشجوی دکتری علوم اجتماعی از ورود به دوره دکترا



مقولات عمده	مفاهیم کدگذاری اولیه	مفاهیم کدگذاری ثانویه
خلق نشدن اجتماع پارادایمی	علاقه مند به رویکردهای متنوع علوم اجتماعی	خلق نشدن اجتماع پارادایمی
عدم عضویت پارادایمی	نوشتن مقاله با رویکردهای متنوع علوم اجتماعی	-
عدم عضویت در اجتماع رشته‌ای	ارتباط کم با گروه آموزشی؛ ارتباط کم با دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد؛ ارتباط کم با سایر گروه‌ها.	-
عضویت در انجمن‌های رشته علوم اجتماعی	عضویت در انجمن‌های علوم اجتماعی فعال و غیرفعال، صلاحیت سخن گفتن	-
وابستگی دانشجویی به جریان‌های معرفت‌شناسی	علاقه مند به چند رویکرد، تولید مقاله‌ها در قالب چند رویکرد، چارچوب فکری دانشجویی دکترا	معرفت‌شناسی، هستی‌شناسی پژوهش
دستورالعمل‌های مبهم کنش علمی: تولید مقاله علمی برای چه چیزی.	اهمیت کمیت مقاله، عدم ارزیابی کیفیت مقاله‌ها، امتیازآوری مقاله، سطحی شدن تولید مقاله، نوشتن مقاله علمی به سبب وجود خلاقیت نیست بلکه به دلیل نیاز به هیئت علمی شدن است	کمیت و کیفیت مقاله تولید شده، ارزیابی سواد تخصصی
دستورالعمل‌های مبهم کنش حرفه‌ای: دانش برای چه، چه کسی و در کجا؟	افزایش دانش تخصصی برای کدام کاربرد عملی؟! دانش برای چه، چه کسانی و در کجا؟	مکان‌مندی دانش جامعه‌شناسی
مدرک‌گرایی	ارتقای جایگاه شغلی، مدرک‌گرایی، دانش سطحی و ضعیف آموخته‌شده	مدرک‌گرایی
بازار سیاه علم	فعالیت در مؤسسه‌های آموزشی و پژوهشی بیرونی	تجاری‌سازی علم
بروز رویه‌های غیررسمی و غیرحرفه‌ای در ساختار آموزش عالی «گروه آموزشی»	داشتن ارتباطات برای نفوذ به شبکه قدرت به منظور به دست آوردن طرح، یافتن شغل با کمک استادان، ارتباط خوب نه لزوماً سواد خوب، ارتباط‌های کاری صفر	بروز اخلاق غیرحرفه‌ای
شرایط مداخله‌کننده		
اضطراب منزلتی	منزلت دانشجویی دکترا، تفاوت نداشتن فرد عادی و دکتر علوم انسانی با یکدیگر در سطح جامعه	کاهش منزلت دانشجویی دکترا
خودفهمی حرفه‌ای	تولید علم به سبب نیاز مادی، دغدغه مالی، درآمد و شغل، افزایش انتظارات اطرافیان، استخدام دولتی تنها راه یافتن شغل، مبهم بودن وضعیت شغلی، ابهام در نیاز جامعه به دانش آموخته دکترا علوم اجتماعی، فعالیت در شغل‌ها و تخصص‌های غیرمرتبط، تدریس صرف، بیگاری پژوهشی برای دیگران، مشکلات اقتصادی، بیکاری دانشجو	دغدغه‌های مالی و شغلی، محدودیت توسعه شغلی



مقولات عمده	مفاهیم کدگذاری اولیه	مفاهیم کدگذاری ثانویه
هویت حرفه‌ای نامتوازن	نیاز به دانش علمی و تجربه زیسته، داشتن عینک جامعه‌شناختی، مسلح بودن، نامفهوم بودن مسئولیت مدنی، فقدان نهادهای مدنی، همراه نبودن زندگی عادی و حرفه‌ای، از درون پر و از بیرون تهی، منفعل از کاربست دانش تخصصی، برخوردار نبودن از دانش علمی عمیق، عدم شناسایی نمادین، عدم تعریف شغلی در جامعه، عدم شناسایی در جامعه، چرخه باطل مدرک‌گرایی؛ نقاط ضعف: نرم‌افزار، نظریه و فلسفه علوم اجتماعی؛ هویت تحصیلی جامعه‌شناسی: منبع معنا، احساس بی‌قدرتی به سبب عدم کاربست دانش تخصصی آموخته‌شده، تعریف هویت حرفه‌ای در زبان تخصصی، روش‌های پژوهش و نظریه‌های علوم اجتماعی، نوشته‌های تحقیقی دانشجویان دکترا؛ اولویت نخست: استاد دانشگاه شدن	خودارزیایی ضعیف ابهام در حرفه آینده هیئت علمی شدن تنها هدف دکترا، عدم شناسایی حرفه‌ای دانش تخصصی سطحی و کم‌عمق محدودیت انتخاب شغل متناسب با رشته تحصیلی جامعه‌پذیری رشته‌ای (عینک جامعه‌شناختی، اصلاح جامعه)، داغ نقش تصویر مبهم از خود، بازنمایی ذهنی از دانش تخصصی، نیاز به دستگاہ فکری منظم، نیاز به ثبات فکری و انسجام آن، علم، نیاز به دستگاہ تحلیلی دارد.
موکول کردن نقش حرفه‌ای به آینده نامعلوم	آینده نامعلوم حرفه‌ای	-
بحران علوم اجتماعی	بار علمی کلاس‌ها، تکرار، ضعف نظام علمی، نارضایتی از سطح علمی دانشگاه، سطحی شدن تولید دانش تخصصی، تکثیر مکانیکی علم	-
بازتولید غیرحرفه‌ای دانش تخصصی	عاملیت ضعیف برای آینده شغلی، احساس بی‌قدرتی	-
احساس یأس و ناامیدی	احساس یأس و ناامیدی	-
اغتشاش در مسئولیت علمی، «نگاه ابزارگرایانه به علم»	ارتقای جایگاه شغلی، دانش پژوه باید یک فرد قدیس باشد	کسب درآمد از دانش تخصصی آموخته‌شده به‌هرنحو

پدیده محوری



فصلنامه علمی - پژوهشی

۹۸

دوره دهم
شماره ۲
تابستان ۱۳۹۶

۳۴

۱-۶. شرایط علی

در ساختار بندی پدیده هویت حرفه‌ای نامتوازن (گیدنز^۱، ۲۰۰۸، ۳۲؛ ۱۳۹۳، ۱۰۲)، دلایل فراوانی دخیل هستند که در زیر به مهم‌ترین آن‌ها اشاره شده است:

1. Giddens

الف- شرایط بیرونی علوم اجتماعی در ایران؛ زمینه اجتماعی: یکی از شرایط علی تأثیرگذار بر شکل‌بندی هویت حرفه‌ای دانشجویان دکترای علوم اجتماعی در ایران، شرایط بیرونی علوم اجتماعی است. این مسئله هم در سطح ابزار دستیابی به هدف و هم در خود هدف (مرتون، ۱۹۵۷، ۲۸) - که حرفه‌ای شدن در یک رشته تخصصی است- (هوزن^۱، ۱۳۷۴، ۷۴-۶۹) قابل بررسی است. مسئله اساسی علوم اجتماعی در ایران این است که حول مسائل و پدیده‌های اجتماعی برآمده از بطن جامعه گسترش نیافته و از متن جامعه هدف، به دور است (عمادی و امیری اردکانی، ۱۳۸۱، ۱۱؛ پاپ زن و همکاران، ۱۳۸۶، ۱۵۳). دانش، مکان‌مند است و در این علوم، داده‌ها و زمینه اجتماعی علم به اجبار و براساس قواعد و روش‌شناسی خشک، در درون نظریه اجتماعی و موضوع‌های خاصی قرار می‌گیرد. در نتیجه انبوهی از نظریه‌های موجود در علوم اجتماعی بدون ارتباط با جامعه ایران، آموزش داده می‌شود و بین نظریه و واقعیت اجتماعی، پیوند برقرار نمی‌شود.

مصاحبه‌شونده شماره ۱۱ می‌گوید: «... کسانی که زمینه اجتماعی علم را از خود علم، جدا می‌کنند، در درک این نکته عاجزند که این دو اگر جداشدنی بودند، الان آفریقا با آگاهی از مشکلات پیشروی توسعه در جوامع غربی، پیشروترین جامعه را از نظر توسعه و دانش و فناوری داشت». مصاحبه‌شونده شماره ۳ می‌گوید: «... متأسفانه زمینه اجتماعی جامعه ما و رشته تحصیلی ما همخوانی ندارد...».

ب- ساختار آموزش عالی: در طول سال‌های اخیر، براساس آمارهای وزارت علوم، تعداد دانشجویان دکترای تخصصی علوم اجتماعی در دانشگاه‌های دولتی ایران از ۱۴۷ نفر در سال تحصیلی ۱۳۸۷-۱۳۸۶ به ۵۲۸ نفر در سال تحصیلی ۱۳۹۴-۱۳۹۳ رسیده است. این رقم نشان می‌دهد که میزان افزایش دانشجویان در طول ۷ سال، به ۳۵۹/۲ درصد رسیده است و این میزان، بیش از ۵۱ درصد در هر سال است. براساس اظهار نظر معاون اداری و مالی وزارت علوم، آمار دانشجویان دکترای پس از انقلاب اسلامی، بیش از ۶۰ برابر شده است، درحالی‌که ساختار زیربنایی و امکانات، در حد پایینی است (داناخبر، ۱۳۹۳/۷/۳۰).

افزایش دانشجویان دوره دکترای یکی از نگرانی‌های عمده دانشجویان مورد مطالعه این پژوهش است. از نظر آن‌ها، این تورم دانشجویی، دلایل فراوانی دارد که یکی از آن‌ها این است که دولت، برای متورم نشدن تعداد بیکاران و افزایش تعداد آن‌ها، به عمد و با قصد و نیت قبلی، میزان پذیرش را افزایش داده است.





مصاحبه‌شونده شماره ۹ می‌گوید: «... نکته جالب اینکه دوره‌های دکترا در بسیاری از گروه‌های آموزشی علوم اجتماعی در ایران دایر شده است که حتی بعضی از این گروه‌ها، ظرفیت علمی اساتیدشان در حد تربیت دانشجوی دوره لیسانس است...».

نوع گزینش دانشجوی دکترای تخصصی در ایران، از جمله موارد مورد بحث در محافل دانشگاهی بوده است (سایت آزمون دکترا، ۱۳۹۵). در پروتکل‌های صادرشده توسط وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، ملاک‌های ارزیابی دانشجوی دکترای تخصصی عبارتند از:

۱. نمره علمی داوطلب؛ ۲. سوابق پژوهشی: مقاله‌های چاپ‌شده در مجله‌های علمی معتبر داخلی و خارجی، یا کنفرانس‌ها و همایش‌های داخلی و خارجی؛ ۳. اختراع ثبت‌شده مورد تأیید سازمان پژوهش‌های علمی و صنعتی ایران؛ ۴. جشنواره‌های علمی معتبر؛ ۵. کتب: ترجمه و یا تألیف؛ و ۶. مدرک زبان (سایت سازمان سنجش، ۱۳۹۶).

اما به نظر می‌رسد این آیین‌نامه‌ها، بسیار ضعیف بوده و نتوانسته‌اند رضایت جامعه علمی را تأمین کنند. مصاحبه‌ها نشان می‌دهد که آن‌ها این روند را عادلانه نمی‌دانند. مصاحبه‌شونده‌ها گفته‌اند که برای مثال، ۵۰ درصد از امتیاز کلی که به داوطلب ورودی دوره دکترا می‌دهند، حاصل مجموعه معیارهای وزارت علوم است. هیئت داوران در مصاحبه، هیچ ملاک و معیاری برای ارزیابی کیفیت مقاله‌ها و اینکه در کجا، چگونه و توسط چه کسانی چاپ شده‌اند، ندارند. آن‌ها تنها به تعداد مقاله‌ها و رتبه علمی آن‌ها توجه می‌کنند (آیین‌نامه آموزشی دوره دکترای تخصصی، ۱۳۹۵). این امر دو دلیل عمده دارد که یکی از آن‌ها نبود اطلاعات کافی برای ارزیابی‌های مفید آن‌ها توسط هیئت داوران و دیگری، وجود لابی در پذیرش و چاپ مقاله‌ها است.

مصاحبه‌شونده شماره ۷ در همین مورد می‌گوید: «... اتفاقاً من در دوره ۱۲ سالی که تو دانشگاه تهرانم، شاهد کم‌مستعدترین افراد و دغدغه‌مندترین اونا در رشته جامعه‌شناسی نمی‌تونم با چنین استانداردهایی وارد دوره دکترا بشن...».

علاوه بر این، کدهای به‌دست‌آمده از مصاحبه با دانشجویان دوره دکترای علوم اجتماعی از جمله ناامیدی از سطح تدریس و دانش استادان، به‌روز نبودن استادان، تکرار، نوع نگارش پایان‌نامه، کسالت آور بودن سیستم دانشگاهی و بی‌روحویی آن، افزایش پذیرش در دوره دکترا، رویه‌های پراکنده علمی در آموزش عالی و نیز عدم سازماندهی نهاد علم، حکایت از این دارد که ویژگی‌های ساختاری‌ای در گروه‌های علوم اجتماعی در آموزش عالی مشاهده نمی‌شود.

ج- میدان تولید علم (تجاری شدن و کمی‌گرایی): بوردیو، میدان را محلی برای تضاد و ستیز بر سر منابع کمیاب می‌داند تا در آن، سلسله‌مراتب اجتماعی سرمایه اقتصادی و قدرت



سیاسی موروثی، در برابر سلسله مراتب فرهنگی سرمایه نمادین، در جدال با هم بتوانند به مشروعیت دست پیدا کنند (جنکینز، ۱۳۸۵، ۱۸۶). وی میدان یا زمینه و بستر را در کنش متقابل دائمی بین چشمداشت‌های ذهنی با احتمالات عینی می‌داند. به نظر وی، در نتیجه تعامل و تأثیر متقابل این دو، قواعد بازی در هر میدانی مشخص می‌شود (جنکینز، ۱۳۸۵، ۲۲۶-۲۲۵).

پیش از سال ۱۳۹۰، دانشجویان در تمام مقاطع تحصیلی، به ویژه در دوره تحصیلات تکمیلی، می‌توانستند بدون داشتن دغدغه زمانی، مطالعات خود را نهایی کرده و امور پژوهشی خود را پیگیری کنند، ولی پس از آن، تغییراتی در ساختار زمانی دوره آموزشی ایجاد شد و برای دوره دکترا، ابتدا ۵ سال و سپس ۴ سال را برای پایان دوره تعیین کردند (آیین‌نامه آموزشی دوره دکترای تخصصی، ۱۳۹۵). هدف از این کار در ظاهر، این بود که دانشگاه نمی‌خواهد دانشجویان، وقت تلف کنند، اما نتیجه‌ای که در واقعیت به دست آمد، این است که دانشگاه در پی آن است که دانشجویان حاضر هر چه سریع‌تر، فضا را خالی کنند تا جا برای متقاضیان دیگر باز شود. چنین روندی که به ظاهر با هدف استانداردسازی امور آموزشی انجام شده است، در نهایت، منجر به کاهش معنادار کیفیت تولیدات علمی می‌شود، زیرا دانشجویانی که به طور جدی به امور پژوهشی علاقه‌مند هستند، باید در مدت زمان تعیین شده، پروژه خود را تمام کرده و روند آموزشی را تکمیل کنند. مصاحبه‌شونده شماره ۵ در این مورد می‌گوید:

هدف آموزش عالی چیست؟ وزارت علوم برای چه این همه هزینه می‌کنه؟ مگه هدف این نیست که بتونن متخصص تربیت بکنن؟ پس چرا این همه سخت می‌گیرن که پایان‌نامتو زود تموم کن؟ هم استاد راهنما فشار میاره، هم گروه فشار میاره، هم دانشکده. هی میگن زود تموم کن، قال قضیه رو بکن... مگه ما همون اولش واسه اینکه این رشته رو خوب یاد بگیریم به دانشگاه نیومدیم؟ حالا این همه عجله واسه چیه؟ من که حالا توش موندم، واقعاً نمی‌دونم چی بگم...».

د- جامعه‌پذیری علمی ناقص: جرویس، جامعه‌پذیری علمی را فرایندی می‌داند که فراتر از جامعه‌پذیری ثانویه است (جرویس^۱، ۱۹۸۳، ۲۴). از نظر او، جامعه‌پذیری در یک حرفه تخصصی خاص فرایندی مجزا و فراتر، یعنی جامعه‌پذیری ثالثیه^۲ است. شکست در این فرایند می‌تواند به معنای عدم جامعه‌پذیری علمی باشد. از این منظر، جامعه‌پذیری در قدرت تشخیص و آگاهی افراد، نهفته است. افراد با توان بازشناسی خود، هویت علمی را تشخیص داده و به‌سراغ آن می‌روند. براساس یافته‌های مقاله حاضر، جامعه‌پذیری علمی در سه بخش مطرح است. بخش نخست،

1. Jarvis

2. tertiary socialization



به شناخت شبکه علمی جهانی علوم اجتماعی مربوط می‌شود. مصاحبه‌شوندگان بیان کرده‌اند که در شناخت شبکه جهانی علمی این رشته، زیاد به‌روز نیستند. آن‌ها در بیشتر موارد به متون سایر زبان‌ها دسترسی ندارند و حتی اگر دسترسی داشته باشند، توان خرید آن‌ها را ندارند؛ از این رو سعی می‌کنند در شرایط اضطرار به منابع داخلی، یا منابعی که دسترسی به آن برایشان آسان است، قناعت کنند؛ مصاحبه‌شوندگان شماره ۲، ۴، ۷، ۱۳، ۱۴، و ۱۶ این نظر بودند.

بخش دوم، پرورش مسئله پژوهشی است. براساس عرف علمی، هر فردی باید بتواند با مطالعه منظم و دقیق در رشته خود، یک مسئله پژوهشی را طرح کرده و در جویای پاسخ به آن باشد، ولی در جریان این پژوهش مشخص شد که بعضی از دانشجویان، موضوع را براساس نظر استاد، یا براساس مد روز بودن، انتخاب می‌کنند. این مسئله با هدف تربیت ذهن کاوشگر و حرفه‌ای مغایرت دارد؛ از این رو یک‌باره دیده می‌شود که یک موضوع کلی (مثلاً هویت ملی، طلاق و...) در پایان‌نامه‌های یک دانشگاه یا کل کشور، مد روز شده و همه به دنبال آن می‌روند؛ برای نمونه، مصاحبه‌شوندگان شماره‌های ۱، ۵، ۶، ۸، ۹، ۱۲، ۱۶، ۱۸ و ۲۰ در این مورد که اصولاً موضوع پژوهش نه براساس نظر و ذهن پژوهشگرانه، بلکه به دلایل غیرحرفه‌ای دیگر انتخاب می‌شود، اظهار نظر کرده‌اند. بخش سوم، میزان دانش تخصصی آموخته‌شده است. میزان دانش آموخته‌شده به مسئله‌آشنایی و تسلط به متون کلاسیک و آثار دست اول و متون به‌روز اشاره دارد. اگر برنامه‌های درسی دانشگاه‌های خارجی، به‌ویژه دانشگاه‌های برتر دنیا در زمینه علوم اجتماعی بررسی شود، دیده می‌شود که در برنامه درسی آن‌ها، به‌ویژه در دوره لیسانس و فوق‌لیسانس، مطالعه آثار دست اول جزء برنامه درسی اصلی است. دانشجویان باید این کتاب‌ها را مطالعه کرده و از آن‌ها امتحان بدهند. در ایران، قضیه برعکس است و برنامه‌های درسی، آمیخته‌ای از درس‌های ۲ یا ۳ واحدی است که در پایان، دانشجو بحث‌های کلی‌ای را درباره حوزه‌های مختلف علوم اجتماعی می‌خواند، ولی درحقیقت، دانش تخصصی بسیار اندکی دارد.

هـ عوامل روانی کنشگر: عوامل روانی، فرد را وادار می‌کنند که به دنبال نقش حرفه‌ای خود رفته و انتظارات نقشی را به‌گونه‌ای مطلوب ایفا کند. استرایکر از این انتظارات نقشی با عنوان «انتظارات هویتی» بحث کرده است. از دید وی، بسیاری از کنش‌های رفتاری ما، در ساختارهای اجتماعی مشخص، تعیین‌پذیرند و افراد، تقریباً از انتظارات نقشی خود در موقعیت‌های مختلف آگاه هستند، اما زمانی که شروع به کنش متقابل می‌کنند، ممکن است شکل و محتوای کنش متقابلشان تغییر کند و با انتظارات آن‌ها از موقعیت ساختاری، همسو نباشد (ترنر^۱، ۲۰۰۳، ۳۶۹).

عوامل روانی مؤثر می‌توانند مواردی مانند خودکارآمدی، اعتماد به نفس، تعهد رشته‌ای، علاقه‌مندی به دستاوردهای علمی این رشته و دستاوردهای خود فرد را دربرگیرند. به عبارت دیگر، عوامل روانی کنشگر از جمله منابع هویت‌دهی علمی به دانشجویان دکترا هستند. بیان جمله‌هایی مانند موارد زیر در مصاحبه‌ها، نشان‌دهنده نقش پررنگ عوامل روانی در هویت‌دهی به دانشجویان دکترا است:

مصاحبه‌شونده شماره ۱: «من برای این رشته ساخته نشده‌ام»؛

مصاحبه‌شونده شماره ۱۷: «کاش رشته دیگری می‌خواندم...»؛

مصاحبه‌شونده شماره ۱۴: «... من باعلاقه این رشته را انتخاب کردم»؛

مصاحبه‌شونده شماره ۱۳: «... استعداد این رشته را دارم»؛

مصاحبه‌شونده شماره ۲۱: «به صورت اتفاقی و... وارد این رشته شدم».

و- انگیزه وارد شدن به دوره دکترا: انگیزه، موتور محرک کنش افراد به شمار می‌آید. در مصاحبه‌های انجام‌شده با دانشجویان دکترا، آنان دلایل و انگیزه‌های متفاوتی را برای ورود به این دوره مطرح کرده‌اند. انگیزه‌های آنان در بعضی موارد، انگیزه‌های درونی مانند نیاز به پیشرفت علمی و تکمیل دانش تخصصی (مصاحبه‌شوندگان شماره ۲، ۴، ۷، ۱۰ و ۱۱)، علاقه (شماره‌های ۲، ۳، ۴، ۷، ۱۰، ۱۴)، و دلایل اقتصادی (مانند ارتقای شغلی، یافتن شغل بهتر، کسب درآمد بیشتر و...) (شماره‌های ۱، ۵، ۶، ۸، ۱۳، ۱۹) است. در برخی موارد نیز انگیزه آنان بیرونی است و از جامعه نشئت می‌گیرد مانند قرار گرفتن در نقش تحصیلی و ادامه آن، اتفاقی و از روی تصادف و شانس، اصلاح جامعه و بهبود وضعیتی که از نظر بیرونی درست نیست، فرار از پیوستن به خیل عظیم بیکاری، و... (مانند شماره‌های ۱، ۸، ۱۲، ۱۴، ۱۵، ۱۶، ۱۸، ۱۹).

۲-۶. بستر و زمینه

بستر و زمینه، همان میدان است که شرایط را برای انجام کنش حرفه‌ای فراهم می‌کند. مهم‌ترین بستر و زمینه‌های یافته‌شده این پژوهش عبارتند از:

الف- مسئله اجتماع پارادایمی: یکی از زمینه‌های انجام کنش حرفه‌ای علمی، وجود اجتماع پارادایمی در هر حوزه علمی است. اجتماع علمی، گنجینه‌ای از یافته‌های کم‌وبیش سازمان‌یافته و ادعاهای مطرح‌شده درباره یافته‌های به‌دست‌آمده است. اجتماع پارادایمی، با گذشت زمان، یک مجموعه مسئله را برای حل کردن به‌وجود می‌آورد. مجموعه مسئله می‌تواند نسبتاً پایدار باشد و در واقع، راه‌حل‌های ارائه‌شده، تفسیرهایی را ارائه می‌دهند که در تفسیرهای پیشین جمع شده‌اند و این تفسیرها را به پس‌زمینه می‌رانند، بدون اینکه آن‌ها را از میدان خارج کنند.





براساس یافته‌های به دست آمده از مصاحبه‌های انجام شده، دانشجویان دکترا خود را درون یک اجتماع معرفتی تعریف نمی‌کنند و پارادایم معرفتی برای آنان برجسته نیست. این ابهام، سبب ضعف قدرت بحث و سخن گفتن آنان در مورد موضوعات مرتبط با مسائل رشته‌شان می‌شود. وجود اجتماع معرفتی و خود را عضو آن دانستن، به فرد دانشجو این امکان را می‌دهد که در اجتماع معرفتی خود «صلاحیت حرف زدن» را به دست آورد و بتواند درباره موضوعات اجتماع معرفتی سخن بگوید. فقدان این گونه اجتماعات معرفتی در علوم اجتماعی ایران، سبب پیشرفت نکردن و نیز ناآگاهی از انباشت دانش رشته‌ای می‌شود. مصاحبه‌شونده شماره ۹ می‌گوید: «شما توجه کنید، در همین گروه ما، آقای دکتر... در هر زمینه‌ای متخصص است. همه چیز تدریس می‌کند. از آمار گرفته تا روش تحقیق کمی و کیفی، نظریه، انقلاب، توسعه، سیاسی، جهان سوم و... بقیه هم همین‌طورند. خب منم به عنوان دانشجو همین وضعیت را دارم. سعی می‌کنم، موقعیت شناس باشم...». پاسخ گوی شماره ۱۷ هم پاسخ می‌دهد: «به نظر من بسته به موقعیت عمل می‌کنند. من خودم رویکرد مارکسیستی را دوست دارم، اما وقتی می‌بینم انگار همه یه جورایی پنهانی با آن مشکل دارند، سعی می‌کنم از آن دوری کنم. تازه آینده شغلی هم تو این وسط مطرح است، همه یه جورایی سعی می‌کنند تا آن چیزی که در درونشان هست را پنهان کنند...».

ب- عضویت در انجمن‌های رشته‌های علوم اجتماعی: عضویت در یک حرفه و تبدیل شدن به بخشی از نیروهای فعال سازمانی آن، دارای اهمیت زیادی است. وودوارد، عضویت فرد در گروه‌های حرفه‌ای را گام بسیار مهمی در فرایند حرفه‌ای شدن می‌داند. عضویت، باعث می‌شود که فرد، خود را براساس وابستگی به یک گروه حرفه‌ای بازشناسی کند، و با دیدن جهان از منظر گروهی که در آن به خوبی جاافتاده است، احساس ثبات داشته و از موقعیت خود مطمئن باشد. علاوه بر این، تعامل با دیگران در مسیری برخلاف احساس جداسدگی و تک‌افتادگی، موجب ایجاد هویت حرفه‌ای می‌شود (وودوارد، ۱۹۹۷، ۴۵). بوردیو، میدان دانشگاهی را محل منازعه گروه‌ها و اجتماعات دانشگاهی بر سر مسئله مشروعیت و تشخیص فرهنگی در بطن کسب‌وکار جمعی دانشگاهی می‌داند. از نظر او این تشخیص، مبتنی بر عضویت مشروع و سلسله‌مراتب مشروع اجتماع است (بوردیو، ۱۹۸۸، ۱۱). از نظر استرایکر، کسانی که موقعیت‌های سازمانی یا گروهی را در جامعه اشغال می‌کنند، دارای بیشترین کنش متقابل با جامعه هستند؛ بنابراین، کنش متقابل بین همه انسان‌ها رخ نمی‌دهد، بلکه بین بخشی از انسان‌ها رخ می‌دهد که در گروه‌ها یا سازمان‌های خاصی عضویت و نقش دارند؛ یعنی هویت علمی و حرفه‌ای شان (استرایکر، ۱۹۸۰، ۶۰).

عضویت در گروه‌های حرفه‌ای و تخصصی یک امر عادی نیست، زیرا فرد در همین فرایند عضویت می‌تواند بسیاری از اصول حرفه‌ای را یاد بگیرد و بداند که چگونه در فضای درون آن رشته، در تقابل با دیگران کنش حرفه‌ای انجام دهد، جایگاه حرفه‌ای خود را شناسایی کند، و برای تغییر آن، تدابیر لازم را در نظر بگیرد. در ایران، مهم‌ترین نهاد حرفه‌ای، انجمن جامعه‌شناسی ایران است. براساس یافته‌های مصاحبه‌های انجام‌شده، عضویت مصاحبه‌شوندگان در این انجمن، فعال نیست و این امر در مورد دانشجویان دکترای علوم اجتماعی که در دانشگاه‌هایی به‌جز دانشگاه‌های مستقر در تهران تحصیل می‌کنند، شایع‌تر است. در مصاحبه‌ها از دانشجویان پرسیده شد که آیا در انجمن جامعه‌شناسی ایران عضویت دارند؟ اگر عضویت دارند، این عضو بودن دارای چه کیفیتی است؟ پاسخ‌های بعضی از آن‌ها در زیر آمده است:

مصاحبه‌شونده شماره ۳: «من فقط نام‌نویسی کرده‌ام...»؛

مصاحبه‌شونده شماره ۷: «نه، ثبت‌نام نکرده‌ام»؛

مصاحبه‌شونده شماره ۱۶: «چرا. من عضو انجمن هستم و فعالانه برنامه‌های آن را تعقیب می‌کنم...».

ج- فقدان برنامه پژوهشی منظم در گروه‌های آموزشی علوم اجتماعی: گروه‌های آموزشی علوم اجتماعی، دربرگیرنده‌ی گزیده‌ای از متخصصان آموزش‌دیده از تخصص‌های متنوع هستند که در زمینه‌ی علائق نزدیک به هم و با همزیستی کار می‌کنند. مبنای واقعی اتحاد گروه آموزشی نیز در این امر نهفته است که از نظر فکری، منظم جلوه‌کنند. در مصاحبه‌هایی که با دانشجویان دکترای علوم اجتماعی انجام شد، آن‌ها وجود چنین پدیده‌ای را اصلاً متصور نبودند؛ از این رو طبیعی بود که آنان در گروه آموزشی خود، برنامه پژوهشی مشترکی نداشته باشند. به نظر می‌رسد این وضعیت، یکی از آسیب‌های جدی در آموزش و پژوهش علوم اجتماعی در ایران است. دلیل آن نیز هرچه باشد، خواه راهبردهای غلط آموزشی و پژوهشی، یا دخالت‌های خارج از سیستم آموزشی در برنامه آموزشی دانشگاه‌ها و مراکز علمی، نتیجه‌ای جز سردرگمی و وجود بی‌برنامگی در آموزش و پژوهش علوم اجتماعی نداشته است.

د- عدم وابستگی دانشجویان به جریان‌های معرفت‌شناختی: ترد و همکارانش، بر این نظرند که وجود معرفت‌شناسی در یک فرد صاحب‌تخصص، تکمیل‌کننده‌ی فرایند حرفه‌ای شدن است؛ از این رو، «خود معرفت‌شناسی شخصی» (ترد^۱ و همکاران، ۲۰۱۱، ۱۱) نقش بسزایی در تکمیل



1. Self-personal epistemology.

2. Trede.



فرایند هویت حرفه‌ای فرد دارد، زیرا هویت حرفه‌ای، پدیده‌ای بینامتنی است و ارتباط نزدیک داشتن با ارزش‌ها، توانایی استدلال، داشتن ادراک درست از فعالیت‌های درگیر در آن، مهارت‌های فنی، قضاوت، دانش حرفه‌ای، ارزشیابی انتقادی خود و فعالیت‌های بازانديشانه در آن نقش دارند (ترد و همکاران، ۲۰۱۱، ۱۲). منظور از وابستگی به جریان معرفت‌شناسی، این است که یک دانشجوی دوره دکترا، خاستگاه، یا مظهر ایده‌ها، افکار، ذهنیت‌ها، نظریه‌ها، و نظام‌های فکری موجود در علوم اجتماعی (مک کارتی، ۱۳۸۸، ۱) را در فلسفه علوم اجتماعی چگونه تعریف می‌کند.

براساس یافته‌های این مقاله، جریان معرفت‌شناسی، برای دانشجویان دکترای علوم اجتماعی مبهم است. بیشتر آن‌ها دقیقاً نمی‌دانند که هدفشان چیست، چرا فعالیت می‌کنند، در آینده در کدام رویکرد، فعالیت خواهند کرد. یکی از آن‌ها (شماره ۲۰) می‌گوید: «... من لیسانس روی موضوع... کار کردم. فوق لیسانس هم روی... در دکتری هم قصد دارم روی... کار کنم».

هـ- دستورالعمل‌های مبهم کنش علمی: دستورالعمل‌های کنش علمی، رویه‌هایی هستند که امکان کنش علمی (تولید مقاله، کنفرانس، شرکت در همایش‌ها و...) را فراهم می‌کنند. دستورالعمل‌های وزارت علوم، به جای بالا بردن خلاقیت و ذوق فرد، بیشتر بر این تمرکز دارند که تولید علمی به‌منظور ایجاد و تکمیل روزه علمی برای آینده، انجام شود. کنش علمی دانشجویان، مسئله‌مدار نیست. آنان مقاله علمی را براساس خلاقیت خودشان نمی‌نویسند، بلکه دستورالعمل‌های صریحی وجود دارد که هرچقدر مقاله‌های بیشتری در مجله‌های علمی چاپ کنند، راحت‌تر می‌توانند در کادر علمی قرار گیرند. پرسشی که در اینجا به ذهن می‌رسد این است که آیا اگر به جای معیارهای کمی تولید مقاله، معیارهای کیفی حاکم شود، مشکلات ما حل خواهد شد؟ در پاسخ باید گفت، خیر، زیرا در علوم اجتماعی ایران، معیار مشخصی برای ارزیابی توانایی‌های کنشگران درگیر در عرصه بازتولید دانش تخصصی علوم اجتماعی وجود ندارد.

و- دستورالعمل‌های مبهم کنش حرفه‌ای: افزایش دانش تخصصی برای چه؟، کاربرد نظری یا عملی آن؟ ارزشمند بودن.

میشل فوکو در بحث‌های مفصلی این دستورالعمل را در قالب رابطه متقابل دانش و قدرت بررسی کرده است. به‌نظر او دانش، به‌هیچ‌روی فارغ از ارزش و بی‌طرف نیست؛ همان‌گونه که همه دانش‌ها، به یک اندازه معتبر نیستند، بلکه دانش‌هایی مانند حقوق و پزشکی که در تولید نظام حقیقت نقش زیادی داشته و رابطه نزدیکی با قدرت دارند، دارای ارزش و اهمیت زیادی هستند (فوکو، ۱۳۸۷، ۳۹۵-۳۹۴)؛ بنابراین، آن‌دسته از علوم که توان تولید قدرت و همچنین، توزیع و مصرف آن را در سطح بالای نظام اجتماعی دارند، دارای وضعیت حرفه‌ای بالاتری نیز هستند؛ برای

نمونه، چون رشته پزشکی و حقوق در تولید قدرت و ساختمان کردن نظام حقیقت برای کنترل جامعه، نقش زیادی ایفا می‌کنند، دارای جایگاه سیاسی و اقتصادی بالایی نیز هستند. در مصاحبه‌هایی که با دانشجویان، انجام شده است، آن‌ها به نقش ضعیف علوم اجتماعی در تأثیرگذاری بر جامعه و نظام سیاسی اشاره کرده‌اند و از فرصت‌های اقتصادی محدود این رشته، گلایه داشته‌اند؛ برای نمونه، پاسخ‌گویان شماره‌های ۲، ۴، ۵، ۶، ۹، ۱۱، ۱۳، ۱۴ و ۱۷ به بیکاری گسترده دانش‌آموختگان این رشته اشاره کرده‌اند و از آن گلایه‌مند بوده‌اند. همچنین، پاسخ‌گویان شماره‌های ۱، ۲، ۳، ۶، ۷، ۸، ۱۵ و ۲۰ بر ضعیف بودن توان تأثیرگذاری علوم اجتماعی بر سیاست‌گذاری رسمی تأکید داشته و بر این باور بوده‌اند که این رشته، توان عملی کردن یافته‌های خود را ندارد.

۳-۶. شرایط مداخله‌گر

شرایط مداخله‌گر، نقش رابطی را ایفا می‌کنند که بر میزان تعیین‌کنندگی پدیده‌ها بر هم، تأثیر می‌گذارد. در مجموع، مداخله‌گرها، شرایط کلی و وسیع تأثیرگذار بر چگونگی فرایندها و راهبردها هستند. آن‌ها عموماً به مثابه زمینه عمل می‌کنند و نقش کارکردی و حتی علت‌کاوی دارند و باعث کاهش یا افزایش تأثیر پدیده‌ها می‌شود.

الف- خودفهمی حرفه‌ای: مقوله خودفهمی حرفه‌ای، مهم‌ترین شرط مداخله‌گر است. عناصر و اجزای کلیدی خودفهمی حرفه‌ای که از طریق مصاحبه‌ها کشف شده‌اند عبارتند از: دغدغه مالی و شغلی، محدودیت توسعه شغلی، کاهش منزلت شاغلان به تحصیل دوره آموزش عالی تکمیلی.

دغدغه مالی و شغلی، مهم‌ترین مسئله مورد اشاره دانشجویان دکترای علوم اجتماعی در ایران است. آن‌ها از آینده شغلی مبهم خود و نداشتن امکان مالی، بسیار نگران هستند. بسیاری از آن‌ها که در خارج از حیطه علوم اجتماعی شاغل نبوده‌اند، از نبود حداقل‌های استقلال مالی و وابستگی به خانواده شکایت داشته‌اند. نکته جالب اینکه ماکس وبر نزدیک یک قرن پیش، به این موضوع پرداخته است. از نظر وبر، مهم‌ترین عامل در شکل‌گیری خودفهمی حرفه‌ای و تبدیل شدن علم به حرفه، وجود حداقلی از استقلال مالی برای دانش‌پژوه است (وبر، ۲۰۰۸، ۲۶-۲۵).

دانشجوی دکترای علوم اجتماعی، زمانی می‌تواند به خودفهمی حرفه‌ای برسد که توان مالی داشته باشد. دانشجویان، با استقلال مالی می‌توانند برای آینده زندگی خود به‌عنوان افرادی علمی، برنامه‌ریزی کنند. از سوی دیگر، این برنامه‌ریزی می‌تواند به برنامه‌های آینده نزدیک آن‌ها، یعنی نیاز به تشکیل خانواده و ازدواج، سامان ببخشد. اغلب دانشجویان دوره دکترای علوم اجتماعی، نیاز به ازدواج قرار دارند، ضمن اینکه از لحاظ توان مالی و استقلال اقتصادی، در شرایط بحرانی هستند. این شرایط برای آنان تولید فشار روانی می‌کند. اکنون، این شرایط را در کنار این وضعیت قرار دهید



که دانشجوی دکترا در سطح جامعه با چه انتظاراتی روبه‌رو است. بسیاری از مردم از دانشجوی دکترا، انتظارات مالی و شغلی بالایی دارند، درحالی‌که، بسیاری از آن‌ها حتی از تأمین هزینه‌های جاری شخصی خود عاجزند، مگر اینکه خانواده‌شان به کمک آن‌ها بیاید.

دانشجوی شماره ۸ می‌گوید: «... به دانشجوی دکترای علوم اجتماعی که در سن مننه بایستی ازدواج بکنه ولی چه جور هزینه زندگیشو بده؟ متأسفانه آینده شغلی تیره‌وتار، دغدغه تأمین معاش، اجازه و امکان پیگیری اهداف و دغدغه‌های علمی و تحصیلی را فراهم نمی‌کنه...».

۴-۶. راهبردها

اشتراوس و کوربین، راهبردها را فرایندها و تعاملاتی درنظر می‌گیرند که تحت تأثیر شرایط مداخله‌گر و شرایط زمینه‌ای به‌وجود می‌آیند. راهبردها برای کنترل، اداره، و برخورد با پدیده مورد نظر در شرایط مشاهده‌شده‌ای خاصی ایجاد می‌شوند (کوربین و اشتراوس، ۲۰۰۸، ۲۳).

دانشجویان دکترا، اغلب به‌صورت پاره‌وقت در مؤسسه‌های آموزشی و پژوهشی بیرون، کار می‌کنند. آن‌ها در قالب نیروهای حق‌التدریس در جاهای مختلفی اشتغال دارند، یا با درآمدهای بسیار کمی، برای سازمان‌ها و مراکز دولتی یا خصوصی، طرح‌های پژوهشی انجام می‌دهند.

دانشجوی شماره ۱۶ در پاسخ به این پرسش که الان منبع درآمدش از کجاست، می‌گوید: «در دانشگاه پیام‌نور... تدریس می‌کنم، اما حق‌الزحمه‌ای که می‌دهند، کفاف کرایه ماشین هم نمی‌شود. برای این و اون کار تحلیلی و عموماً تحلیل‌های آماری انجام می‌دهم. متون انگلیسی ترجمه می‌کنم. هر از گاهی هم پایان‌نامه می‌نویسم».

برای برخی از دانشجویان، تنها هدف دانشجوی دکترا بودن، کسب مدرک دکترا است. آنان برای یافتن کار باید برای خود رابطی - عمدتاً در گروه آموزشی، یا منابع بیرون از گروه آموزشی - بیابند تا بتوانند جایگاه شغلی مناسبی را بیابند یا امکان یافتن شغل در آینده برایشان فراهم شود. این گروه، تعهد زیادی به رشته تحصیلی‌شان ندارند، به آن به دیده ابزاری می‌نگرند، و بر این نظرند که تفاوت زیادی بین کسی که به‌شدت مطالعه می‌کند و به حوزه تخصصی خود علاقه‌مند است با فردی که صرفاً واحدها را پاس می‌کند، وجود ندارد؛ هر دوی آن‌ها یک مدرک خواهند گرفت و کسی هم نخواهد پرسید که چه کسی به چه اندازه در این حوزه تخصصی، مهارت دارد.

مصاحبه‌شونده شماره ۹ در این مورد می‌گوید: «... لزوماً تخصص خوب و سواد به‌روز برای شما شغل نخواهد شد. خودتان بهتر از هرکسی می‌دانید که وضعیت ما از چه قرار است... مجبورم دنبال رابطه و لینک باشم تا برای خودم آگه شد شغلی پیدا کنم... هدف من الان اینه که این مدرکو بگیرم، خلاص بشم».



برخی از دانشجویان دوره دکترای علوم اجتماعی، بدون امید به آینده در انتظار فردای بهتری هستند که از نظرشان بعید به نظر می‌رسد. آن‌ها بهبود وضعیت را شبیه معجزه‌ای می‌دانند که غیرممکن است اتفاق بیفتد. آینده شغلی و حرفه‌ای برای این گروه، ناامیدکننده است و پس از سال‌ها تحصیل و مطالعه، نتیجه سرمایه‌گذاری خود را یک ورشکستگی کامل می‌بینند.

دانشجوی شماره ۱۱ در این باره می‌گوید: «اگر الآن به گذشته برگردم، اصلاً درس نمی‌خونم، اگر هم بخونم، این رشته رو نمی‌خونم. حالا که به گذشته فکر می‌کنم، به نظرم عمرم را هدر دادم. این همه سال زحمت کشیدم و عاقبت هم دستمان در هیچ جایی بند نیست...».

۵-۶. پیامدها

بسیاری از مصاحبه‌شوندگان در پاسخ به این پرسش که آیا از دانش تخصصی آموخته‌شده خود راضی هستید، گفته‌اند که از دانش تخصصی خود رضایت زیادی ندارند. یکی از آن‌ها (مصاحبه‌شونده شماره ۱۲) می‌گوید: «من پاسخی به سؤال شما می‌دهم. من مضمون مصاحبه شما را این‌گونه می‌فهمم که آیا در تکمیل دانش تخصصی به‌عنوان دکتر علوم اجتماعی من موفق بوده‌ام. پاسخ من واضح است، من احساس می‌کنم که نه. دانش تخصصی من نسبت به آنچه که می‌بایست می‌بود، سطحی است...».

بنابراین، دور از انتظار نخواهد بود که پدیده دانش آموخته دکترای با دانش تخصصی کم‌عمق و غیرحرفه‌ای، خروجی گریزناپذیر آن باشد. آنان رضایت چندانی از ورود و خروج خود به دوره دکترا نخواهند داشت و در ادامه نیز از برنامه‌ریزان آموزش عالی انتقاد خواهند کرد. ممکن است تعداد محدودی از آنان در این روند، راکد نمانند، اما شرایط یادشده، بی‌شک دامن‌گیر اکثریت دانش‌آموختگان دکترای علوم اجتماعی خواهد شد. در چنین وضعیتی، به کشف مفاهیم جدید و گسترش مرزهای دانش نیز توجه نمی‌شود؛ استاد و دانشجو تبدیل به چرخ‌دنده‌های بوروکراسی اداری می‌شوند، نه تولیدکننده دانش؛ موجی از توده‌ای شدن در علوم اجتماعی پدید می‌آید؛ علوم اجتماعی دچار اغتشاش معنایی می‌شود و می‌توان آینده بحران‌زایی را برای آن، متصور شد.

۶-۶. پدیده محوری، هویت حرفه‌ای نامتوازن

هویت حرفه‌ای نامتوازن، هویتی است که در آن فرد، از آینده حرفه‌ای خود اطمینان ندارد و با داشتن یک دانش سطحی و مبهم و دست‌گام فکری ناپایدار از حرفه خود، در یک وضعیت سردرگمی به سر می‌برد. عوامل فراوانی در ایجاد مهم‌ترین شرایط علی شکل‌گیری هویت حرفه‌ای نامتوازن، دخیل هستند. یکی از این عوامل، ارتباط ضعیف علوم اجتماعی ایران با جامعه هدف آن است. این علوم به دلیل اینکه بومی جامعه ایران نیستند و از خارج از کشور وارد شده‌اند، هنوز با





ساختارهای اجتماعی و سیاسی جامعه ایران هماهنگ نبوده و ارتباط ضعیفی با ساختارهای موجود دارند. دوم اینکه، دخالت‌های بسیار زیاد حوزه‌های خارج از محیط علمی - به‌ویژه حوزه سیاسی - در برنامه‌های آموزشی، باعث شده است که علوم اجتماعی نتواند فرایند رشد طبیعی‌اش را طی کند و در نتیجه، ارتباط خود را با جامعه از دست داده و نقش بسیار ناچیزی در سیاست‌گذاری‌های رسمی ایفا می‌کند. عامل سوم، گسترش کمی دانشجویان دکترا است. از یک سو افزایش میزان پذیرش دانشجویان، بدون توجه به زیرساخت‌های علمی دانشگاه‌ها و مراکز آموزشی و آینده شغلی افراد در حال تحصیل و از سوی دیگر، ایجاد استانداردهای ساده‌ای که اطلاعات تخصصی فرد را به صورت کامل نمی‌سنجند، باعث شده است که «تعیین ناپذیری فضای کنش حرفه‌ای» تشدید شود. عامل چهارم، میدان تولید غیرحرفه‌ای و کمی علم در ایران، و عامل پنجم، عدم جامعه‌پذیری علمی، یا جامعه‌پذیری علمی ناقص است. برون‌داد جامعه‌پذیری سطحی و کم‌عمق، نوعی هویت حرفه‌ای است که در آن قطعه‌های متفاوتی از انواع دانش تخصصی بدون در نظر گرفتن انسجام درونی، به هم می‌پیوندند. دانشجویان دکترای علوم اجتماعی به رویکرد خاص، یا چند رویکرد خاص علاقه‌مند هستند، ولی این علاقه‌مندی برای آنان تنها نوعی حس عاطفی ایجاد کرده و یک خود نامسجم در بستر معرفت‌شناسی رشته علوم اجتماعی تشکیل شده است. نتیجه چنین امری این است که بسیاری از دانشجویان دوره دکترا، خود را نیازمند یک دستگاه فکری و تحلیلی می‌دانند. عامل ششم، نبود انگیزه‌های لازم و کافی در دانشجویان دوره دکترا است. مهم‌ترین زمینه‌های شکل‌گیری هویت حرفه‌ای نامتوازن، فقدان اجتماع پارادایمی در درون رشته علوم اجتماعی ایران است. دانشجویان این رشته به پارادایم خاصی وابسته نیستند و اگر هم علاقه‌ای به یکی از رویکردهای علوم اجتماعی داشته باشند، در قالب پارادایم پادشده به صورت حرفه‌ای، کنش علمی انجام نمی‌دهند. در فضای مبهم علمی و حرفه‌ای، قابل‌پیش‌بینی بودن رفتار حرفه‌ای شخص - یعنی تعیین‌پذیری کنش حرفه‌ای - بعید به نظر می‌رسد. دانش تخصصی در سطح پایینی باقی مانده و فعالیت علمی و حرفه‌ای فرد ارزش واقعی خود را از دست می‌دهد.

شرط مداخله‌گر این پژوهش، خودفهمی حرفه‌ای است. خودفهمی حرفه‌ای بیشتر در زمینه توان مالی مطرح است. توان مالی، هم بر علل تأثیر دارد و هم در زمینه‌های شکل‌گیری پدیده، دخالت می‌کند. دانشجویی که دارای توان مالی مناسبی است، اگرچه، با روندهای زمینه‌ای مورد اشاره روبه‌رو می‌شود، اما به دلیل داشتن توان مالی، می‌تواند کنش حرفه‌ای مناسبی داشته باشد، و انگیزه‌های لازم برای کنشگر فعال حرفه‌ای بودن، در او از بین نمی‌رود، اما، آن دسته از دانشجویان

که وضعیت مالی مناسبی ندارند، بیش از همه در معرض آسیب‌های شرایط علی و زمینه‌ای قرار می‌گیرند. در واقع، اگر شرایط علی و زمینه‌ای و سایر شرایط ساختاری را برای همه یکسان فرض کنیم، در آن صورت، اهمیت خودفهمی حرفه‌ای و به‌طور خاص، وضعیت اقتصادی فرد، بیش از پیش مشخص می‌شود.

اکنون با در نظر گرفتن موارد بالا، تصویر مشخصی از یافته‌های این پژوهش و نظریه آن به دست می‌آید. پدیده محوری این تحقیق، هویت حرفه‌ای نامتوازن است. بر اساس نظریه پروتین خود لیفتون، «پروتین خود^۱ مرتب^۱، چندگانه، و روان که نشان‌دهنده توانمندی برای تغییرپذیری خود افراد هستند، هم سیالند و جریان‌یابنده در همه جا، و هم غیرسیال و ساکن در یکجا. مفهوم پروتین‌گرایی، از یک سو عمل متوازن‌سازی هنگام تغییر شکل‌دهی پاسخ را و از سوی دیگر، تلاش‌هایی برای یک‌کاسه کردن^۲ و منسجم نمودن خود را نشان می‌دهد (لیفتون^۳، ۱۹۹۳، ۹). بر اساس نظریه خود لیفتون، برون‌داد آموزش عالی - که دوره دکترا آخرین مرحله آن است - باید یک خود منسجم (خودی یکپارچه و متعادل که با هدف از پیش تعیین شده و برنامه‌دار کنش انجام می‌دهد) و یکپارچه در رشته علوم اجتماعی تولید کند.

این همان مفهومی است که گرگن^۴ (۱۹۹۱) در قالب خود «اشباع‌شده» به گنجایش وسیع خود، اشاره می‌کند، زیگموند باومن^۵ (۱۹۹۶) با طرح مفهوم خود به‌مثابه کلایدسکوپ^۶ - که در آن خود یا هویت حرفه‌ای حامل تمام امکانات و داشته‌های محمول خویش است - و لیفتون (۱۹۹۳) با بحث از خود کثیر و «پروتین» - هرگونه تغییرپذیری‌ای که در آن به اهمیت قابلیت تغییر و عدم ثبات و جمود در خود توجه می‌شود - به آن اشاره کرده‌اند. هویت حرفه‌ای فرد به‌گونه‌ای پویا در تعامل با محیط بیرونی و عینی است. در این تعامل، هویت حرفه‌ای هم امکانات لازم برای تأثیرگذاری کنشگر را فراهم می‌کند و هم از محیط و شرایط بیرونی تأثیر می‌پذیرد. بر اساس نظریه گرگن و لیفتون، هویت حرفه‌ای هم سوژه تأثیرگذار است و هم ابژه تأثیرپذیر؛ از این رو، تغییر ذاتی آن لازم است و تا زمانی که مشمول مباحثه گفتمانی باشد، تحول نظام و ساختار آن غیرقابل پیشگیری است.



1. equential
2. Consolidate
3. Lifton
4. Gergen
5. Bauman
6. kaleidoscope



هویت حرفه‌ای فرد، دارای قضایای منطقی خاصی است. نخست اینکه در تعامل با محیط است؛ دوم اینکه تغییر، ذاتی آن است؛ و سوم اینکه، در این تعامل و تغییر از یک توازن برخوردار است؛ بنابراین، اگر موازنه به‌گونه‌ای باشد که نیروهای محیطی درونی و بیرونی، آن را از مسیر طبیعی خود خارج کنند و تکانه‌هایی در راستای انحراف به آن وارد نمایند، هویت حرفه‌ای نامتوازن شکل می‌گیرد. براساس یافته‌های این پژوهش، هویت حرفه‌ای نامتوازن در بین سوژه‌های مورد مطالعه در سطح بالایی مشاهده می‌شود، اما طبق یافته‌های یادشده، همه علل و شرایط در شکل‌گیری پدیده محوری تأثیر یکسانی نداشته‌اند. در بررسی‌ها مشخص شد که مصداق‌های آشکاری وجود دارند که تأثیر زیادی در شکل‌گیری خود نامنسجم یا هویت حرفه‌ای نامتوازن دارند. این مصداق‌ها عبارتند از: ۱. فاصله شخص (به‌ویژه فاصله عاطفی و حرفه‌ای) و بی‌نیازی عاطفی و حرفه‌ای وی به دانش علمی و تجربه زیسته‌شده که به‌نوبه خود، از خودفهمی حرفه‌ای و انگیزه‌های حرفه‌ای و روانی ضعیف ناشی می‌شود؛ ۲. داشتن بینش جامعه‌شناختی بدون داشتن برنامه پژوهشی که از نداشتن رویکرد پارادایمی در علوم اجتماعی نشئت می‌گیرد؛ ۳. فقدان نهادهای مدنی.

یکی از شرایط زمینه‌ای مهم، فقدان نهادهای مدنی است. نهادهای مدنی‌ای مانند انجمن حرفه‌ای رشته‌های تحصیلی و... در حکم نهادهای میانجی در توسعه منافع و علائق یک حرفه هستند. آن‌ها قدرت چانه‌زنی افراد و گروه‌ها را بالا می‌برند و در شرایطی که وجود نداشته باشند، یا تنها بر روی کاغذ موجود بوده و نقش بسیار ضعیفی در حفظ منافع جامعه هدف خود داشته باشند، بروز ناهمسویی بین زندگی عادی و حرفه‌ای، برای کنشگران فضای حرفه‌ای دور از انتظار نخواهد بود. در چنین شرایطی کنشگر با توجه به محدودیت‌هایی که دارد، از کاربست دانش تخصصی خود عاجز مانده، و فاقد دانش علمی عمیق و تخصص لازم خواهد بود. (مثل مورد شماره ۵ و ۶ یافته‌های این تحقیق). این موردها در تبادل پویا با همدیگر منجر به عدم تعریف شغلی در دستگاه اجرایی دولت و نیز جامعه، عدم شناسایی نمادین در جامعه، چرخه باطل مدرک‌گرایی، و پدیده متخصصان از درون پر، ولی از بیرون تهی و منزوی و گوشه‌نشین (مانند موردهای ۷، ۸، ۹ و ۱۰) می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری

دانشجویان دوره دکترای علوم اجتماعی در تعریف هویت حرفه‌ای‌شان، معیارهای عمومی رشته‌ای از قبیل تسلط به روش‌های تحقیق و تسلط به زبان انگلیسی را به‌عنوان صفت‌های اصلی هویت حرفه‌ای خود بیان کرده‌اند، زیرا تسلط به معیارهای عمومی به دانشجوی دکترای علوم اجتماعی این امکان را می‌دهد که با داشتن مهارت‌های عمومی پژوهش، در تمام حوزه‌های تخصصی، کار کند. چنین چیزی از تعریف متخصص یک حرفه با الزام به انجام دادن فعالیت‌ها در یک حوزه



خاص و آموزش در یک حوزه مشخص به دور است (یوسفی اقدم، ۱۳۹۴، ۸۰). شرایط مطلوب برای دارا بودن هویت حرفه‌ای، شامل دانش تخصصی منظم، فعالیت حرفه‌ای متناسب با دانش تخصصی، و شناسایی توسط عواملان اجتماعی و سیاسی است. فرایند شکل‌گیری هویت حرفه‌ای دانشجویان دکترا، نامتوازن است. این عدم انسجام و بی‌نظمی هویتی، به دلیل شرایط بیرونی، یعنی وضعیت ساختار اجتماعی رشته علوم اجتماعی در ایران و عوامل زمینه‌ای برسازنده آن و عاملیت کنشگران رشته علوم اجتماعی است، یعنی جامعه‌پذیری در این علوم، ضعیف است. جامعه‌پذیری حرفه‌ای از ضرورت‌های مهم توسعه هویت حرفه‌ای دانشجویان دوره دکترا است.

بحث‌هایی که در مورد جامعه‌پذیری حرفه‌ای در طول مقاله مطرح شد، نشان می‌دهد که جامعه‌پذیری حرفه‌ای، از خاصیت وحدت‌بخش و واحد بودن خود حرفه‌ای برخوردار است. گرگن بر این نظر است که خود حرفه‌ای از طریق فهم‌های مشترک، شکل می‌گیرد و حالت ثبات و تداوم پیدا می‌کند (گرگن، ۱۹۹۴، ۶۸). مک آدامز، جامعه‌پذیری حرفه‌ای را با وجود تغییر در طول زمان، باثبات می‌داند، زیرا من فاعلی در فرایند جامعه‌پذیری در اولویت قرار دارد و این من فاعلی است که من مفعولی را می‌آفریند (مک آدامز^۱، ۱۹۹۷، ۶۳). بریک ول نیز هویت حرفه‌ای فرد را متمایز و منحصر به فرد می‌داند، زیرا به گفته او، هویت افراد در مسیر توسعه هویت حرفه‌ای دانشگاهی، همان مسیر دوران کودکی و طفولیت است (پاسکارلا و ترنزینی^۲، ۱۹۹۱، ۳۲).

جامعه‌پذیری حرفه‌ای در شکل‌گیری تمام ابعاد هویت حرفه‌ای نقش تعیین‌کننده‌ای دارد؛ به‌گونه‌ای که مجموعه عوامل علی، شرایط زمینه‌ای، و مداخله‌گر به‌نوعی با این مفهوم مرتبط هستند. درحقیقت، مجموعه‌ای از عوامل زمینه‌ای، علی، و مداخله‌گر همراه با جامعه‌پذیری حرفه‌ای مسئله‌دار، زمینه‌ساز بروز نوعی از هویت می‌شوند که براساس آن، قطعه‌هایی متنوع، گوناگون، متناقض، و بدون توجه به صفت‌های درونی آن به هم وصل می‌شوند. این نوع هویت، بدون شکل و بنیاد واقعی است و حتی اگر بتوان در برخی وجوه آن، شکل و شمایلی یافت، با معیارهای درست و معتبر هویت حرفه‌ای سازگار نیست. براساس یافته‌های این پژوهش، شکل‌گیری یک هویت حرفه‌ای سالم و متوازن، مستلزم داشتن ویژگی‌هایی مانند شایستگی حرفه‌ای، دانش ذهنی و تخصصی منظم، ارزیابی مثبت حرفه‌ای، جهت‌گیری پارادایمی مشخص، کنش حرفه‌ای برنامه‌دار، مسئولیت مدنی پارادایمی، بازتولید دانش حرفه‌ای، آینده‌نگری حرفه‌ای، و داشتن اجتماع پارادایمی است، که در طول این مقاله به آن‌ها اشاره شد.

1. McAdams

2. Pasarella and Terenzini

یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد که جهت‌گیری پارادایمی در تعداد زیادی از ۲۲ مصاحبه‌ای که با دانشجویان دکترا برای تحلیل و ساختن نظریه زمینه‌ای انجام شد، مبهم و سؤال‌برانگیز است. تولیدات علمی آنان که به نوعی بازنمایی ذهنی و نمادین آنان از دانش تخصصی خودشان است، اغلب با رویکرد مورد علاقه‌شان موازی و هماهنگ نیست. علاوه بر این، آن‌ها برنامه مشخصی برای آینده حرفه‌ای خود ندارند. آنان اغلب، احساس مثبتی به تولیدات علمی خود ندارند، و چنانچه قلم‌فرسایی‌ای صورت می‌گیرد نیز در قالب چند رویکرد به صورت پراکنده است. می‌توان موارد یادشده را به عنوان مصداق‌هایی برای هویت حرفه‌ای نامتوازن و عدم شکل‌یابی خود منسجم حرفه‌ای در نظر گرفت.

پیشنهاد‌های کاربردی پژوهش

۱. فلسفه علوم اجتماعی به عنوان یک واحد درسی به صورت جدی در گروه‌های علوم اجتماعی، آموزش داده شود؛
۲. در گروه‌های آموزشی دوره دکترای علوم اجتماعی، بحث‌های مربوط به جامعه‌شناسی معرفت به صورت یک واحد اصلی گذرانده شود. وجود معرفت‌شناسی‌های ازمگسبیخته از پارادایم‌های گوناگون علوم اجتماعی، دانشجویان دکترای رشته یادشده را به صورت هویت‌هایی گسیخته در درون دانش تخصصی رشد می‌دهد؛
۳. پیشنهاد می‌شود مطابق با آخرین تغییرات در علوم اجتماعی در مقیاس جهانی، مرزهای دانش علوم اجتماعی در گروه‌های آموزشی علوم اجتماعی بیشتر شناسانده شود؛
۴. پذیرش دانشجویان دکترای تخصصی، محدود شود، به گونه‌ای که به اندازه نیاز واقعی و آینده شغلی باشد؛
۵. نقش عناصر غیرعلمی در برنامه‌ریزی و آموزش علوم اجتماعی محدود شده و به حداقل برسد؛

سپاسگزاری

مقاله حاضر برگرفته از رساله دکتری نویسنده مسئول است که در ادامه تحقیق جناب آقای رحیم یوسفی اقدم دانشجوی دکترای رشته جامعه‌شناسی فرهنگی دانشگاه علامه طباطبایی تهران با عنوان «امر موقت و توسعه هویت حرفه‌ای دانشجویان دکتری علوم اجتماعی در ایران (۱۳۹۴)» نوشته شده است؛ بدینوسیله نویسنده نهایت تشکر و قدردانی خود را از ایشان به علت طرح ایده اساسی تحقیق و نیز کمک‌های علمی ایشان اعلام می‌دارد.



- افشارکهن، جواد (۱۳۸۵). جامعه‌شناسی به مثابه یک مسئله؛ مروری بر موانع توسعه دانش جامعه‌شناسی در ایران. در مجموعه مقالات همایش مسائل علوم اجتماعی در ایران، ۱۳ و ۱۴ اردیبهشت ۱۳۸۵، انجمن جامعه‌شناسی ایران. تهران.
- پاپ زن، عبدالحمید؛ حسینی، سید محمود؛ ازکیا، مصطفی؛ و عمادی، محمدحسین (۱۳۸۶). تدوین مدل مفهومی حاصل از تلفیق دانش بومی و رسمی با استفاده از نظریه بنیانی به منظور دستیابی به رهیافت ترویجی مناسب؛ مطالعه موردی: منطقه بیلوار شهرستان کرمانشاه. فصلنامه اقتصاد کشاورزی و توسعه، ۵۸، ۱۷۶-۱۵۱.
- توفیقی، جعفر؛ و مقصود، فراستخواه (۱۳۸۱). لوازم ساختاری توسعه علمی در ایران. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، ۸(۳)، ۳۶-۱.
- جنکینز، ریچارد (۱۳۸۵). پیر بوردیو (مترجم: لیلا جوافشانی و افشین جهان‌دیده). تهران: نشر نی.
- خسرو، خاور (۱۳۸۴). اجتماع علمی در ایران از دیدگاه پژوهشگران نخبه. تهران: مرکز تحقیقات سیاست علمی کشور.
- داناخبر (۱۳۹۳). سونامی دکتری در کشور. برگرفته از <http://danakhabar.com/fa/news/1168533>
- سنجری، احمدرضا؛ و بهرنگی، محمدرضا (۱۳۸۳). شناخت بهره‌وری تحقیقات و فرهنگ سازمانی حاکم بر آن: مطالعه موردی یکی از دانشگاه‌های مستقر در تهران. پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۱۰(۲-۱)، ۳۸-۱.
- عمادی، محمدحسین؛ امیری اردکانی، محمد (۱۳۸۱). تلفیق دانش بومی و دانش رسمی. اقتصاد کشاورزی و توسعه، ۳۷، ۱۰-۳۶.
- فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۸۲). مطالعه‌ای تطبیقی بر علل ناکارآمدی آموزش دانشگاهی؛ مقایسه‌ای میان ایران و بریتانیا. نامه انسان‌شناسی، ۲(۳)، ۹۳-۱۳۲.
- فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۹۳). علوم انسانی و اجتماعی در ایران: چالش‌ها و راهبردها. تهران: پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.
- فلیک، اووه (۱۳۸۷). درآمدی بر تحقیق کیفی (مترجم: هادی جلیلی؛ چاپ اول). تهران: نشر نی.
- فوکو، میشل (۱۳۸۷). از مدرنیسم تا پست مدرنیسم: لارنس کهنون (ویراستار فارسی: عبدالکریم رشیدیان؛ مترجم: نیکو سرخوش و افشین جهان‌دیده؛ چاپ ششم). تهران: نشر نی.
- قاراخانی، معصومه؛ و میرزایی، سیدآیت (۱۳۹۳). اخلاق علم در فضای آموزش علوم اجتماعی در ایران. مطالعات جامعه‌شناختی، ۲۱(۱)، ۸۹-۱۱۹.
- قاضی طباطبایی، محمود؛ و مرجایی، سیده‌ادی (۱۳۸۰). بررسی عوامل موثر بر خوداثربخشی دانشگاهی دانشجویان کارشناسی ارشد و دکتری دانشگاه تهران. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، ۱۷(۱)، ۵۸-۳۱.
- قانع‌راد، سیدمحمدامین (۱۳۸۵). نقش تعاملات دانشجویان و اساتید در تکوین سرمایه اجتماعی دانشگاهی. جامعه‌شناسی ایران، ۱۷(۱)، ۲۹-۳.





قانع‌راد، محمدمامین (۱۳۸۳). تعاملات و ارتباطات در جامعه علمی؛ بررسی موردی رشته علوم اجتماعی. تهران: دفتر برنامه ریزی اجتماعی و مطالعات فرهنگی.

گیدنز (۱۳۹۳). سیاست، جامعه‌شناسی و نظریه اجتماعی (مترجم: منوچهر صبوری). تهران: نشر نی.

محسنی تبریزی، علیرضا (۱۳۸۰). آسیب‌شناسی اجتماعی جوانان؛ بررسی انزوای ارزشی و مشارکت فرهنگی در محیط‌های دانشجویی کشور، دانشگاه‌های دولتی. تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.

محمدپور، احمد (۱۳۹۰). ضدروش (جلد دوم). تهران: انتشارات جامعه‌شناسان.

مک کارتی، ای. دی. (۱۳۸۸). معرفت به مثابه فرهنگ (مترجم: محمد توکل و همکاران). تهران: ایران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.

هوزن، تورستن (۱۳۷۴). آموزش عالی و قشربندی اجتماعی (مترجم: زهرا گوتاش). تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.

هومن، حیدرعلی (۱۳۸۵). راهنمای عملی پژوهش کیفی. تهران: انتشارات سمت.

ودادهیر، ابوعلی (۱۳۷۸). بررسی عوامل مؤثر بر پیروی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه‌های ایران از هنجارها و ضدهنجارهای علم (پایان نامه کارشناسی ارشد). دانشگاه تبریز، دانشکده علوم انسانی، تهران، ایران.

وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (۱۳۹۵). آیین نامه آموزشی دوره دکتری تخصصی. تهران: وزارت علوم. برگرفته از: <http://www.sanjesh.org/FullStory.aspx?gid=13&id=2316>

وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (۱۳۹۶). آیین نامه جدید آزمون دکتری تخصصی ۱۳۹۶. تهران: وزارت علوم، تحقیقات و فناوری. برگرفته از <http://www.sanjesh.org/FullStory.aspx?gid=13&id=2316>

یوسفی اقدم، رحیم (۱۳۹۴). امر موقت و توسعه هویت حرفه‌ای دانشجویان دکتری در ایران. فصلنامه سیاست علم و فناوری، ۲(۲)، ۸۲-۶۵.

Ashmore, D.A., & Lee, J. (Eds.) (1997). *Self and identity fundamental issues*. Oxford: Oxford University.

Bauman, P. (1996). From pilgrim to tourist - or a short history of identity. In Stuart Hall & Paul du Gay (Eds). *Questions of Cultural Identity* (pp. 18-36), London: Sage.

Bourdieu, P. (1975). *The Political Ontology of Martin Heidegger*. New York: Harper Colophon.

Bourdieu, P. (1988). *Homo Academicus*. Cambridge: Polity.

Charmaz, K. (2008). *Grounded Theory as an Emergent Method*. New York: Division of Guilford Publication.

Corbin, J., & Strauss, A. (2008). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.

Creswell, J.W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among Five approaches* (2nd ed.). Thousand Oak.A: Sage.



- Du Toit, D. (1995). A sociological analysis of the extent and influence of professional socialization on the development of nursing identity among nursing students at two universities in Brisbane. *Australian Journal of Advanced Nursing*, 21, 164-171.
- Gergen, K.J. (1991). *The saturated self dilemmas of identity in contemporary life*. New York: Basic Books.
- Gergen, K.J. (1994). *Realities and relationships soundings in social construction*. Cambridge: Massachusetts. Harvard University Press.
- Giddens, A. (2008). *The construction of society*. Cambridge: Cambridge University Polity press.
- Golde, C.M. (1998). Beginning graduate school: Explaining first-year doctoral attrition. *New Directions for Higher Education*, 101, 55-64. doi: 10.1002/he.10105
- Latham, S. C. (2004). Anticipatory socialization and university retention: An analysis of the effect of enrollment at a faith-based secondary school on the progression of students through a faith-based university (Unpublished doctoral dissertation). Florida State University.
- Lifton, R. J (1993). *The protean self: Human resilience in an age of fragmentation*. New York: Basic Books.
- McAdams, D. P. (1997). The case for unity in the (post)modern self: A modest proposal: Fundamental issues. In R. Ashmore, & L. Jussim (Eds.), *Self and identity: Fundamental issues* (pp. 46-78). New York: Oxford University Press.
- Merton, R. K. (1957). *Social theory and social structure*. Illinois: Glencoe Free Press.
- Pascarella, E. T., & Terenzim, P. T. (1991). *How college affects students findings and insights from twenty years of research*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Stryker, S. (1980). *Symbolic interactionism: A social structural version*. Menlo Park: Benjamin Cummings.
- Stryker, S., & Burke, P. J. (2000). The past, present, and future of an identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 63(4), 284. doi:10.2307/2695840
- Toit, D. (1995). A sociological analysis of the extent and influence of professional socialization on the development of a nursing identity among nursing students at two universities in Brisbane, Australia. *Journal of Advanced Nursing*, 21(1), 164-171. doi:10.1046/j.1365-2648.1995.21010164.x
- Trede, F., Macklin, R., & Bridges, D. (2011). Professional identity development: a review of the higher education literature. *Studies in Higher Education*, 37(3), 365-384. doi:10.1080/03075079.2010.521237.
- Turner, J. (2003). *The structure of sociological theory*. New York: Wadsworth.
- Weber, M. (2008). Science as a vocation. In *Max Weber's Complete Writings on Academic and Political Vocations* (G. C. Wells, Trans.). New York: Agora Publishing.
- Weidman, J. (2010). Doctoral student socialization for research. In: Gardner, S. and Polar M.(Eds.). *On Becoming a Scholar, Socialization and Development*. In *Doctoral Education* (45-56). Virginia: StylusPublication.
- Woodward, K. (1997). *Identity and difference*. London: Sage.