

بررسی وضعیت آموزش جامعه‌شناسی در ایران (یک مطالعه کیفی)

مه‌دخت قربانی*، علیرضا شجاعی‌زند**

تاریخ دریافت: ۹۵/۰۶/۲۴ تاریخ بازنگری: ۱۴۰۰/۰۳/۳۱ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۰/۰۴/۰۱

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی و ارزیابی کیفی آموزش جامعه‌شناسی، تلاش دارد تا با نگاهی به وضعیت کنونی آموزش جامعه‌شناسی در ایران از دریچه‌ی تجربه‌ی زیسته‌ی کنشگران اصلی آن (دانشجو و استاد)، توصیفی از آن ارائه داده و مقدمه‌ای برای بررسی نقاط ضعف و قوت مقوله‌ی آموزش رشته‌ی جامعه‌شناسی در ایران باشد. در این تحقیق با تکیه بر مفروضات رویکرد پدیدارشناسی، آموزش به‌عنوان یک پدیدار برای محقق و کنشگران درگیر فرایند آموزش آشکار شده و محققین تلاش داشته با تکیه بر تجربیات زیسته‌ی این کنشگران، توصیفی از وضعیت آموزش جامعه‌شناسی به دست دهند تا در نهایت بتوان با تکیه بر توصیف‌ها و واکاوی خلأهای موجود در آموزش، به درکی بهتر از وضعیت جامعه‌شناسی در ایران نائل شد. روش نمونه‌گیری، نظریه زمینه‌ای است. جامعه‌ی آماری شامل دانشجویان جامعه‌شناسی (کارشناسی‌ارشد و دکتری) و اساتید جامعه‌شناسی است که با معیار اشباع نظری در نمونه‌گیری به پانزده دانشجو و هفت استاد رسیدیم. نتایج توصیفی پژوهش نشان از وجود موارد زیر در وضعیت کنونی آموزش جامعه‌شناسی در ایران می‌دهد: نحیف بودن بینش جامعه‌شناختی، انباشت مقالات علمی، شکل نگرش حوزه عمومی، بی‌اعتمادی به دانشگاه، مقتضیات محدود کنش دانشجو-استاد در بستر جامعه داخلی و بین‌المللی، شیء‌وارگی علمی، عدم تفکیک ساختاری دانشگاه و دولت، عدم وجود پارادایم مشخص پژوهشی نظری، عدم استقلال دانشگاه از فضای امنیتی.

واژگان کلیدی: نظریه زمینه‌ای، تجربه زیسته، پدیدارشناسی، آموزش جامعه‌شناسی.

طرح مسأله

پژوهش حاضر با موضوع برساختِ وضعیت آموزش جامعه‌شناسی در ایران تلاش دارد تا با نگاهی به وضعیت کنونی آموزش جامعه‌شناسی در ایران از دریچه‌ی پدیدارشناسی، توصیفی واقع از آن ارائه داده و پیش‌درآمدی برای مطالعات آسیب‌شناسانه و بررسی نقاط ضعف و قوت رشته‌ی جامعه‌شناسی در ایران باشد. رویکرد غالب در این پژوهش، رویکرد پدیدارشناسی است و به‌منظور جمع‌آوری و تحلیل داده‌ها از راهبرد روشی نظریه‌زمینه‌ای استفاده شده است، چراکه ماهیت امور مطالعاتی علوم انسانی به‌طور عام و علوم اجتماعی به‌طور اخص، ایجاب می‌نماید که همواره با ملاحظات همه‌جانبه و بررسی ابعاد مختلف موضوع، بی‌هیچ پیش‌فرض و نظریه‌ی از پیش‌بدهی، به مطالعه‌ی آن بپردازیم. از آنجاکه این پژوهش با عنوان آسیب‌شناسی انجام گرفته است، ممکن است چنین گمان شود که با پیش‌فرض وجود معضل و یا آسیب، به سراغ تحقیق رفته‌ایم؛ اما لازم به ذکر است که برای پیشگیری از این امر، از رویکرد پدیدارشناسی استفاده کرده و با توجه به نظرات بسیاری از صاحب‌نظران، تعمق و بررسی مجدد در وضعیت جامعه‌شناسی ایران را ضروری دانسته‌ایم. در این تحقیق با تکیه بر رویکرد پدیدارشناسی، آموزش به‌عنوان یک پدیدار برای پژوهشگران و کنشگران درگیر فرایند آموزش آشکار شده و محققین تلاش کرده تا با تکیه بر تجربیات زیسته‌ی این کنشگران، توصیفی از وضعیت آموزش جامعه‌شناسی به دست دهند تا در نهایت بتوان با تکیه بر توصیف‌ها و واکاوی خلأهای موجود در آموزش، به درکی بهتر از وضعیت جامعه‌شناسی در ایران نائل شد. در این پژوهش، نیت پژوهشگران نه تیشه زدن به ریشه‌ی جامعه‌شناسی، که درست دفاع از آن در خلال حمله‌هایی است که به جامعه‌شناسی ایران وارد شده است. نگارندگان معتقدند در وضعیت کنونی، حراست از جامعه‌شناسی، ضروری‌ترین کاری است که کنشگران این رشته بایستی به آن اهتمام ورزند. از دریچه‌ی همین نگاه است که بر آن شدیم تا پیش از اتکا به هرگونه پیش‌فرضی، واقعیت این رشته و واقعیت آموزش آن را -به‌عنوان نقطه‌ای که جامعه‌شناسی از آن آغاز به انتقال می‌کند- از دید بی‌واسطه‌ترین کنشگرانی که با آموزش جامعه‌شناسی در ارتباطاند، موردبررسی و واکاوی قرار دهیم. در این پژوهش چشم امید بر آن داریم تا با تمرکز بر آموزش جامعه‌شناسی، به‌عنوان عنصری درونی، واقعیت موجود جامعه‌شناسی ایران را مبنای عمل قرار داده و با درانداختن این طرح، نگاهی نو به وضعیت این رشته داشته باشیم.

از تأسیس علم جامعه‌شناسی در ایران بیش از هفتاد سال می‌گذرد. برای اولین بار، غلامحسین صدیقی در ۱۳۱۹ و در دانشکده‌ی ادبیات و دانشسرای عالی به تدریس رشته‌ی جامعه‌شناسی در ایران پرداخت (Abdollahi, 1997, 522, Azadarmaki 2010). از آن دوره‌ی آغازین تاکنون، جامعه‌شناسی ایران تحولات بسیاری را پشت سر گذاشته است؛ تعداد دانشجویان و دپارتمان‌های جامعه‌شناسی افزایش یافته، مجله‌های تخصصی و مقاله‌ها و پایان‌نامه‌های متعددی در این حوزه منتشر شده و همایش‌ها و هم‌اندیشی‌های فراوانی در حوزه‌های مختلف جامعه‌شناسی صورت گرفته است. همچنین انجمن‌ها و کارگاه‌های آموزشی بسیاری در ارتباط با این رشته‌ی دانشگاهی به وجود آمده است (Fazeli 2010, Azadarmaki 2010, Lahsaeizadeh 1992). اگرچه دستاوردهای پژوهش‌های جامعه‌شناختی کم نیستند، اما باین حال در دو دهه‌ی اخیر، «علوم اجتماعی» نیز مانند سایر حوزه‌ها و رشته‌های علمی دانشگاهی، با نوسانات و چالش‌هایی روبرو بوده است. این نوسانات و چالش‌ها که گاه با برجسب «ناکارآمدی» (Azadarmaki 2008, Tofigh 2011, Lasaeizadeh 1992, Azadarmaki 2010, Fazeli 2013)، «بحران» (Azadarmaki 2014)، «پروبلماتیک بودن» (Tofigh 2010, 1996)، و عنوان‌هایی از این دست نام‌گذاری شده‌اند، بررسی مجدد وضعیت جامعه‌شناسی در ایران را ضروری می‌سازد. تمامی این صاحب‌نظران از منظرگاه‌های مختلفی معضلات جامعه‌شناسی را مورد واکاوی قرار داده و علل متعددی را در ایجاد چنین وضعیتی مؤثر شمرده‌اند. پژوهشگران در این تحقیق پس از بررسی نظرگاه‌های مختلف، علل تأثیرگذار بر وضعیت کنونی جامعه‌شناسی در ایران از منظر اصحاب علوم اجتماعی را به دو دسته‌ی معرفتی و غیرمعرفتی تقسیم کرده‌اند که در ادامه به تفصیل بیان خواهد شد. هم‌چنین با استناد به گزاره‌ی فرانسیس بیکن که علم را مبتنی بر مشاهده‌ی بدون پیش‌فرض می‌دانست و معتقد بود تنها با پاک کردن ذهن از همه‌ی پیش‌داوری‌ها و تعصبات می‌توان کتاب طبیعت را با نگاهی تازه قرائت کرد (Blaikie & Priest 2000, 137)، در این پژوهش نیز محققان سعی کرده‌اند تا بدون پیش‌فرضی و یا نگاه از پیش تعیین‌شده‌ای و بدون توسل به هیچ‌یک از نظریات بیان‌شده در خصوص وضعیت این علم، سراغ آموزش جامعه‌شناسی رفته تا وضعیت کنونی جامعه‌شناسی را با نگاهی تازه قرائت کنند. چراکه به باور پژوهشگران، پیدایش و بازتولید معضلات جامعه‌شناسی - هم در سطح معرفتی و هم در سطح غیرمعرفتی - نسبتی با آموزش جامعه‌شناسی در ایران دارد؛ نخست به این دلیل که

شناخت علمی اولیه از جامعه‌شناسی تنها از مجرای آموزش شکل می‌گیرد (چه به شکل رسمی آن در دانشگاه‌ها و چه به شکل غیررسمی و توسط کتاب‌های تألیفی و ترجمه که توسط دانشجویان جامعه‌شناسی به مخاطبین عرضه می‌شود) و دوم به این دلیل که در ایران کسب آموزش جامعه‌شناسی به‌طور حرفه‌ای، تنها در دانشگاه‌ها صورت می‌پذیرد و یکی از مهم‌ترین کارکردهای دانشگاه به‌عنوان نهاد آموزش عالی، در کنار تولید علم، آموزش آن است. هرفون فریدبورگ (Misgeld, 2001) نیز معتقد است وظیفه‌ی امروزی جامعه‌شناسی اساساً آموزشی است.

یکی دیگر از دلایل انتخاب آموزش، توجه ویژه‌ی دانشمندان و پژوهشگران و مسئولین نظام فرهنگی به این امر است. در اوایل هزاره‌ی جدید، با فراگیری و عمومیت یافتن انتقاد از کیفیت برنامه‌های آموزشی و درسی و عملکرد نظام‌های دانشگاهی در سراسر جهان، بیش از ۱۹۰ کشور عضو یونسکو در میثاق جهانی داکار، متعهد شدند تا طی یک برنامه بلندمدت، «آموزش با کیفیت برای همه» را در سطوح مختلف آموزشی در دستور کار خود قرار دهند (Mossafa, 2006: 7). از آنجاکه در ایران، وزارت علوم، تحقیقات و فناوری متولی اصلی ساماندهی امور دانشگاهی است، آسیب‌شناسی علوم مختلف نیز بایستی از جمله کارهای بنیادین این سازمان باشد. در واقع با همین مطالعات آسیب‌شناسانه است که می‌توان به نقاط قوت و ضعف دانش بر ساخته‌شده پی برد و با شناخت‌های حاصله، نقاط قوت را حفظ و در جهت رفع موانع گام برداشت. این پژوهش نیز قصد دارد تا با نگاهی به واقعیت وضعیت جامعه‌شناسی، ابعاد مختلف آن را شناخته و با تأکید بر امر آموزش، توصیفی از وضعیت کنونی آن به‌دست دهد تا پیش‌درآمدی باشد بر ارائه‌ی راه‌کارهایی برای خروج از معضلات و موانع توسعه‌ی جامعه‌شناسی.

به نظر می‌رسد چنانچه مسائل عمده‌ی جامعه‌شناسی ایران را از منظر آموزش عالی دانشگاهی مطمح نظر قرار دهیم، می‌توانیم معضلات معرفتی و غیرمعرفتی (عینی) جامعه‌شناسی در ایران را به‌طور هم‌زمان و منسجم ریشه‌یابی کنیم. دانشگاه به‌عنوان عرصه‌ی تولید علم، ما را مستقیماً به مسائل معرفتی رهنمون می‌شود و دانشگاه به‌عنوان نهاد آموزشی ما را با مسائل سازمانی و عینی (غیرمعرفتی) درگیر می‌کند. از این‌رو پژوهشگران با برگزیدن آموزش جامعه‌شناسی به‌عنوان موضوع تحقیق، درصدد هستند تا از یکسویه‌نگری فاصله گرفته و وضعیت جامعه‌شناسی در ایران را از زاویه‌ای دیگر بنگرند؛ به‌عبارت‌دیگر، آموزش جامعه‌شناسی ناحیه‌ای است که از آنجا می‌توان به رصد کردن معضلات جامعه‌شناسی ایران-معرفتی و غیرمعرفتی به‌صورت توأمان- پرداخت. چنانچه

پیش‌تر به‌طور ضمنی اشاره شد، هدف از این پژوهش بررسی وضعیت آموزش جامعه‌شناسی در نظام آموزش عالی ایران است. با توضیحات فوق، پژوهش حاضر درصدد است تا با بررسی وضعیت آموزش جامعه‌شناسی در ایران به این پرسش که «وضعیت آموزش جامعه‌شناسی در ایران چگونه است؟» پاسخی علمی دهد.

اهمیت و ضرورت پژوهش

وظیفه‌ی جامعه‌شناسی طبق تعریف وبر، «فهم تفسیری کنش اجتماعی و تبیین علی آن» است (Freund, 1968). تقویت بینش جامعه‌شناسانه (Mills, 2000: 22)، شناخت فارغ از هر نوع ایدئولوژی و پیش‌داوری و دریافت معنای کنش‌های اجتماعی انسان‌ها در وضعیت‌های زندگی‌شان در چارچوب یک نظریه‌ی علمی، کشف مسائل اجتماعی پیرامون و امکان شناخت آن‌ها، از دیگر اهدافی است که برای جامعه‌شناسی در نظر گرفته شده است. زمانی که احساس شود جامعه‌شناسی از اجرای این وظایف بازمانده‌است، تأمل و بازنگاهی در وضعیت جامعه‌شناسی و تلاش برای شناخت ابعاد گوناگون این رشته ضروری به‌نظر می‌رسد. با استناد به صاحب‌نظرانی که پیش‌تر اشاره‌ای به آرایشان شد، می‌توان این گمانه را زد که جامعه‌شناسی ایران در اجرای این وظایف به‌خوبی عمل نکرده است. به باور پژوهشگران، اگرچه تمامی عللی که صاحب‌نظران، برای وضعیت کنونی جامعه‌شناسی ایران و بالأخص معضلات پیش‌روی آن برشمرده‌اند، قابل تأمل می‌باشد، اما به نظر می‌رسد هریک و جوهی از بررسی را نادیده انگاشته‌اند. به‌عنوان مثال، آنجا که عبداللهی از ضعف مدیریت علمی و تقسیم‌بندی علمی نامناسب رشته‌های علوم اجتماعی شکوه می‌کند (Abdollahi, 1991: 82)، به مسائل و موانع معرفتی جامعه‌شناسی ایران بی‌اعتنا است و وقتی سیدجواد طباطبایی از امتناع علوم اجتماعی در ایران به دلیل زوال اندیشه‌ی خردگرا در سیر تاریخ و عدم گسست معرفتی از پارادایم سنتی اندیشه سخن می‌گوید (Tabatabaei 2011,7)، هیچ توجهی به معضلات عینی و سازمانی و عملی جامعه‌شناسی ندارد. معضلات معرفتی اگرچه از وجه توصیفی، آگاهی عمیقی را نسبت به ریشه‌ی ناکامی‌های علوم انسانی و اجتماعی به ما می‌دهند، اما عمدتاً در همان سطح باقی‌مانده و عملاً تمام راه‌کارهای موجود برای رفع این نگرانی‌ها را بسیار بلند و دور از دسترس قلمداد می‌کنند. پیشینه‌ی پژوهش‌های اجتماعی مرتبط با سطح عینی معضلات جامعه‌شناسی نیز نه‌تنها موانع سطح معرفتی را نادیده انگاشته، بلکه بیشتر در همان سطح شرح وضعیت کتب و مقالات و عدم طراحی سازمان مناسب برای انجام وظایف (Azadarmaki, 2008) باقی‌مانده است. علاوه بر آرای

این صاحب‌نظران درباره‌ی معضلات جامعه‌شناسی در ایران، حضور کم‌رنگ جامعه‌شناسان و انجمن‌های علمی در زمینه‌های عمده‌ی سیاست‌گذاری آموزشی و پژوهشی، باقی ماندن و رو به تزاید بودن مسائل اجتماعی در ایران، جایگاه نازل جامعه‌شناسی در میان علوم مختلف و شاخص پایین تولید مقالات علمی در علوم اجتماعی نسبت به کل مقالات علمی^۱، می‌تواند دلیل موجهی برای بازنگاه به وضعیت جامعه‌شناسی در ایران باشد تا با مذاقه‌ی بیشتری در سطح یک مسأله با آن روبرو شویم.

در مورد اهمیت و ضرورت تحقیق هم‌چنین باید گفت که اولین هدف هر پژوهشی کسب آگاهی و شناخت بیشتر در گرایش مربوطه است که در نهایت منجر به شناسایی معضلات و موانع می‌شود. این ضرورت، در مورد پژوهش حاضر نیز به چشم می‌خورد. ضرورتِ کندوکاو درباره‌ی یکی از مهم‌ترین و چالش‌برانگیزترین رشته‌های علوم انسانی و پرسش از چگونگی وضعیت آن پس از هفتاد سال حضور در عرصه‌ی آکادمیک، کاملاً بدیهی به نظر می‌رسد. هم‌چنین ضروری است که با توجه به پیشینه‌ی موجود-که در بالا ذکر شد- این پرسش مطرح شود که چطور ممکن است با وجود بیش از هفت دهه که از عمر جامعه‌شناسی در ایران می‌گذرد، در جامعه‌ای که در آن تحولات اجتماعی بسیار مهمی همچون انقلاب مشروطه، جنبش ملی شدن صنعت نفت، اصلاحات ارضی دهه ۴۰، انقلاب اسلامی و جنبش اصلاحات رخ داده و مفاهیم متناظر با آن در جامعه بازتاب یافته است (مفاهیمی مثل انقلاب، آزادی، عدالت، اصلاحات)، در جامعه‌ای که نفوذ علوم اجتماعی در آن به مشروطه بازمی‌گردد و در دوران رضاشاه در قالب یک طرح در مفهوم سکولار از علوم اجتماعی بروز پیدا می‌کند، جامعه‌شناسی هنوز نتوانسته آن‌چنان که باید، درک و تبیین بایسته‌ای از این رخداد‌های مهم تاریخی و اجتماعی ارائه دهد. بی‌شک تلاش برای فهم معضلات نظام آموزش جامعه‌شناسی و به تبع آن معضلات جامعه‌شناسی در ایران، گام مهمی برای درک موانع جامعه‌شناسی و -در پژوهش‌های آتی- دست‌یابی به راه‌حلی برای حل معضلات جامعه‌شناسی در ایران می‌باشد که در نهایت منجر به فهم صحیح رخدادها و امور اجتماعی می‌گردد.

۱. سهم تولید مقالات علوم انسانی (علوم اجتماعی و شاخه‌های دیگر علوم انسانی) نسبت به کل، ۳/۲ درصد است. این شاخص برای ترکیه ۹/۴، برای آلمان ۹/۵، برای کانادا ۲۳/۶ و برای کشورهای انگلستان و ایالات متحده ۲۷/۱ می‌باشد (Farasatkah, 2010). بررسی دیگری نیز نشان می‌دهد که برای هر یک میلیون متخصص علمی آموزش تنها ۷ ژورنال پژوهشی آموزش منتشر می‌شود (Lotfabadi, 2008).

پیشینه‌ی تحقیق

در غرب در زمینه‌ی آموزش جامعه‌شناسی پژوهش‌های بسیاری صورت گرفته است؛ برای مثال، کوفمن^۱ (Fazeli & Sharepour, 2010) بر این باور است که آموزش جامعه‌شناسی از همان نخستین روز کلاس بایستی به شیوه‌ای پیش رود که دانشجو را ترغیب کند که محتوای کلاس با زندگی روزمره‌ی او ارتباط دارد. هود (Hudd, 2013) و کوکر (Coker & Scarboro, 1990) نیز با تأکید بر نوشتن در امر آموزش معتقدند نوشتن یکی از راه‌هایی است که می‌تواند موجب تقویت بینش جامعه‌شناختی در میان دانشجویان شود؛ به‌علاوه که نوشتن سبب تقویت تفکر انتقادی (Coker & Scarboro, 1990)، بروز خلاقیت، تصفیه و پالایش مهارت‌های تحلیلی و تقویت فرضیه‌سازی با در نظر گرفتن موقعیت اجتماعی^۲ می‌شود. میشل بلک (Black & Rechter, 2013) نیز در پژوهشی اشاره می‌کند که پژوهش، نوشتار و آشنایی با فنون کلامی سه مهارتی است که در آموزش جامعه‌شناسی باید در اولویت قرار گیرد. تعیین اهداف مشخص و عینی برای دانشجویان جامعه‌شناسی و سپس ارزیابی میزان دستیابی به این اهداف، یکی از راه‌کارهایی است که انجمن جامعه‌شناسی آمریکا در دستور کار اساتید و مدیران دانشکده‌های علوم اجتماعی به‌منظور سنجش میزان پیشرفت دانشجویان قرار داده است (Burawoy, 2005). کالوگریدس (Kalogridis et al., 2013) نیز بر این باورند که یکی از ویژگی‌های صحیح آموزش به‌خصوص در حوزه‌های علوم انسانی، استفاده از اساتید با تجربه و به روز می‌باشد. در این زمینه در ایران، پژوهش‌های کمی صورت گرفته که از آن میان می‌توان به شارع‌پور و فاضلی (Fazeli & Sharepour, 2010) اشاره کرد که مشکلات جامعه‌شناسی در ایران را به سه دسته کلان، میانی و خرد تقسیم بندی کرده‌اند و از این میان با تأکید بر شیوه‌ی آموزش ناصحیح معتقدند مدرس جامعه‌شناسی بایستی قادر باشد تا به تجربه زیسته‌ی یادگیرنده وارد شود و به او کمک کند تا با شیوه‌ی جدیدی درباره خود و جهان اجتماعی بیندیشد. چنانچه ذکر شد، در ایران کار زیادی در مورد آموزش جامعه‌شناسی صورت نگرفته است. با این وجود یکی از پژوهش‌های صورت گرفته - که به پژوهش حاضر نیز بسیار کمک کرده است - پژوهش «آموزش جامعه‌شناسی و بینش جامعه‌شناختی» است که توسط محمود شارع‌پور و محمد فاضلی

1. Kaufman

2. Within a social context

(Fazeli & Sharepour, 2010) انجام شده است. پژوهشگران با اتکا به کارهای انجام شده در زمینه موضوع کنونی، به طور خلاصه در قالب جدول زیر ارائه نموده‌اند.

جدول ۱. خلاصه پیشینه تجربی موضوع

Table 1: Abstracts of Experimental Background of the Subject

ش	عنوان پژوهش	نویسنده/گان	بخشی از یافته‌ها
1	آموزش جامعه‌شناسی و بینش جامعه‌شناختی	محمود شارع‌پور و محمد فاضلی (1389)	تقسیم‌بندی مشکلات جامعه‌شناسی ایران به سه دسته کلان، میانی و خرد و تأکید بر شیوه‌ی آموزش
2	بررسی انتقادی فرایندهای تولید علوم اجتماعی در ایران (با تأکید بر رشته‌ی جامعه‌شناسی)	بهاره آروین (1390)	هدف: تبیین ضعف پویایی علوم اجتماعی آکادمیک در ایران یافته: وجود اختلال در مکانیزم منازعه بر سر سرمایه-ی نمادین در میدان آکادمیک علوم اجتماعی نسبت به سنت روشنفکری سیاسی-اجتماعی.
3	تأملی معرفت‌شناختی بر جامعه‌شناسی آکادمیک در ایران	علیرضا جوادی و ابراهیم توفیق (1390)	هدف: بررسی وضعیت تکوین یا عدم تکوین سنت فکری حاکم بر جامعه‌شناسی آکادمیک ایران یافته: عدم وجود سنخ در جامعه‌شناسی ایران
4	موانع رشد جامعه‌شناسی در خاورمیانه‌ی سده‌ی اخیر	کامران ربیعی (1391)	بررسی موانع رشد جامعه‌شناسی در خاورمیانه تحت تأثیر شرایط سه حوزه ساخت سیاسی و حکومت، اقتصاد و حوزه اجتماعی فرهنگی سده اخیر یافته: درباب حکومت و ساخت سیاسی: ظهور حکومت‌های اقتدارگرا و ایدئولوژیک شدن قدرت سیاسی از دهه 1960 به بعد و خیزش اسلام سیاسی در دهه 1970/ در حوزه اقتصاد، برون زاپودن توسعه اقتصادی و مسائل ناشی از آن و تمایل سیاست‌گذاران به پیشبرد مدرنیزاسیون فارغ از مدرنیسم اجتماعی/ درباب حوزه اجتماعی-فرهنگی: ضعف جامعه مدنی، فقدان حوزه عمومی قدرتمند و حل نشدن مشکل تعارض میان سنت و مدرنیته در حوزه اندیشه و جامعه.
5	آموزش جامعه‌شناسی در ایران؛ مشکلات و فرصت‌ها	تقی آزادارمکی (1388)	هدف: بیان روندها و افت‌وخیزها، ضعف‌ها، قوت‌ها و مناقشات در ارائه و آموزش جامعه‌شناسی، بیان سنت‌های اصلی و آینده آن در ایران یافته: وجود دو سنت کلاسیک و جدید در جامعه‌شناسی ایران و شرح اختلاف نظرهای این دو سنت در آموزش مفاهیم اصلی و تهیه متون مناسب

ش	عنوان پژوهش	نویسنده/گان	بخشی از یافته‌ها
			برای انتقال مفاهیم به دانشجویان
6	فقر نظریه‌پردازی: پیشنهاد مدلی تحلیلی برای تبیین وضعیت رشد جامعه‌شناسی در ایران	یعقوب موسوی، مریم رحیمی سجاسی (1389)	هدف: ارائه‌ی مدلی برای تبیین وضعیت رشد جامعه- شناسی در ایران یافته‌ها: استخراج دو ویژگی ساختاری و معرفتی تمایزپذیری و یکپارچگی در تبیین رشد جامعه- شناسی ایران
7	آموزش جامعه‌شناسی و بینش تاریخی: کاربرت نظریه‌ی سی‌رایت میلز	محمدعلی زکی (1392)	هدف: نشان دادن کاربرد بینش تاریخی میلز در آموزش جامعه‌شناسی در ایران یافته‌ها: هرچه بینش تاریخی دانشجویان از طریق فرآیند آموزش جامعه‌شناسی در ایران افزایش یابد، به همان نسبت زمینه‌ی تحقق عملی شناخت و تحلیل جامعه‌ی ایران از سوی دانشجویان بیشتر تحقق خواهد یافت.
8	بحران علوم اجتماعی و گفتمان پسااستعماری	ابراهیم توفیق (1390)	هدف: تبیین و تحلیل بحران علوم اجتماعی در ایران یافته: چیرگی آمپریسم و پوزیتیویسم خام، تولید دانش سنجشگرانه را، که پیش‌شرط فهم و دستیابی به واقعیت اجتماعی متکثر و ترکیبی است، ناممکن ساخته است.
9	جوانان و بیگانگی تحصیلی دانشگاهی	محمدسعید ذکابی، محمدجواد اسماعیلی (1390)	هدف: کشف و شناسایی دلایل و چگونگی از خودبیگانگی دانشجویی، بیگانگی در فرایند تحصیل، اساتید و دانشجویان و انسان دانشگاهی و در کل فرهنگ و اجتماع دانشگاهی و پیامدهای بیگانگی یافته‌ها: مؤلفه‌های اصلی تجربه بیگانگی تحصیلی و دانشگاهی ضمن ارتباط و تأثیرپذیری مستقیم از سیاست فرهنگ، آثار و پیامدهای اجتماعی، روانی و اقتصادی مهمی در زندگی دانشجویان دارد.
10	جامعه‌شناسی علم مناقشه‌برانگیز در ایران	تقی آزادارمکی (1389)	هدف: بررسی وضعیت جامعه‌شناسی در ایران

ش	عنوان پژوهش	نویسنده/گان	بخشی از یافته‌ها
11	دانشگاه و آموزش عالی؛ منظورهای جهانی و مسئله‌های ایرانی	مقصود فراستخواه (1389)	هدف: کاوش در مسائل دانشگاه و آموزش عالی به‌عنوان یک نهاد اجتماعی مهم و اثرگذاری آن در جامعه و هم‌چنین شرح مسائل هویتی، فرهنگی و اقتصادی مرتبط با دانشگاه و طرح مسائلی چون جهانی شدن دانش، بومی‌سازی و چالش فرهنگ بومی با فرهنگ جهانی.
12	بررسی پایان‌نامه‌های جامعه‌شناسی انقلاب از دیدگاه جامعه‌شناسی علم	محمد فاضلی (1380)	هدف: بررسی پایان‌نامه‌های جامعه‌شناسی انقلاب از دیدگاه جامعه‌شناسی علم با تأکید بر وضعیت جامعه-شناسی و ناکارآمدی آن در ایران یافته: نگارش پایان‌نامه‌ها در جامعه‌شناسی ایران سهمی در ایجاد اجتماع علمی ندارد. گذراندن برنامه-های درسی فعلی، موجب شکل‌گیری هویت فردی دانشجو به‌عنوان یک جامعه‌شناس و تمایز او با بقیه نمی‌شود.
13	ارزیابی وضعیت کنونی مردم‌شناسی در ایران	منیژه مقصودی (1377)	هدف: بررسی وضعیت کنونی مردم‌شناسی در ایران یافته: نیاز به ایجاد رابطه‌ای زنده و ارگانیک میان تجربه‌های عملی و نظریه‌های مردم‌شناسی

بعد از این بخش بایسته می‌نماید تا فصل افتراق پژوهش حاضر را با پیشینه‌های انجام‌شده به طرز خلاصه‌ای بیان نماییم؛ یکی از وجوه متمایز این پژوهش از پژوهش‌های صورت گرفته، در راهبرد روشی است که اتخاذ کرده است. نظریه زمینه‌ای مانند پدیدارشناسی، نگاه بی‌واسطه و عاری از هرگونه پیش‌فرض به موضوع مورد مطالعه را در رأس کار خود قرار می‌دهد. در واقع از آنجاکه رویکرد لحاظ شده در نظریه زمینه‌ای، رویکرد پدیدارشناسی یا ظهور است، پژوهشگر مجاز نیست تا طرح پژوهشی خود را با مفاهیم از پیش پرداخته یا بر اساس طرحی ساخت یافته آغاز کند. بلکه باید اجازه دهد تا طرح تحقیق و مفاهیم آن، خود در جریان پژوهش و به تدریج از درون داده‌ها و از طریق تحلیل کیفی پدیدار شود (Strauss & Corbin, 1998, 55). دنزین (Denzin, 2017) خاطر نشان می‌کند که مفهوم‌سازی روشی جدید برای نگرستن به دنیا فراهم می‌کند. پاتون (Patten, 1981) نیز معتقد است این مفاهیم هستند که محتوای نظریات و نظم‌های مفهومی را تعریف کرده و آن را شکل می‌دهند تا روشی جدید برای نگرستن به دنیا ایجاد کنند. از دیگر وجوه متمایز پژوهش

حاضر از کارهای صورت گرفته، نگاه مستقیم و بی‌واسطه به آموزش جامعه‌شناسی از دریچه‌ی تجربه‌ی شهودی و تجارب زیسته‌ی کنشگرانِ درگیر در فرایند آموزش است. غالب کارهای صورت گرفته نظریه‌مند و فرضیه‌محور بوده و هیچ‌کدام بدون پیش‌فرض نظری و به شکلی خام به سراغ مسأله‌ی آموزش نرفته‌اند. هم‌چنین اتخاذ رویکرد پدیدارشناسی و برقراری پیوند با مسأله تحقیق و راهبرد روشی نظریه‌زمینه‌ای از جمله وجوه متمایزکننده‌ی پژوهش حاضر است. همان‌طور که پیش‌تر رفت، یکی از مقاله‌هایی که نگارندگان بسیار از آن وام گرفته‌اند، مقاله‌ی «آموزش جامعه‌شناسی و بینش جامعه‌شناختی» (Fazeli & Sharepour, 2010) است که بر آموزش جامعه‌شناسی تأکید کرده و مشکلات جامعه‌شناسی ایران را به سه دسته‌ی کلان، میانی و خرد تقسیم کرده است. از نوآوری‌های این پژوهش توجه ویژه‌ی آن به مسأله‌ی آموزش جامعه‌شناسی است. تمامی کارهای صورت‌گرفته، به‌جز مقاله‌ی فوق، به بررسی وضعیت جامعه‌شناسی به‌طورکلی و یا از منظرگاه‌های نظری گوناگون مثل کاربرد بینش تاریخی در آموزش و یا طراحی مدلی برای تبیین وضعیت رشد جامعه‌شناسی پرداخته‌اند. توصیف دقیق از وضعیت آموزش جامعه‌شناسی در ایران از منظرکنش‌گران بی‌واسطه نخستین‌بار در این پژوهش حاصل شده‌است.

روش تحقیق

روش تحقیق به‌کاررفته در پژوهش حاضر نظریه‌زمینه‌ای است. جامعه‌ی آماری شامل دانشجویان کارشناسی‌ارشد و دکتری سه دانشگاه علامه طباطبائی، تهران و تربیت مدرس در سال ۱۳۹۳ است که به شیوه غیراحتمالی (گلوله برفی) انتخاب شده‌اند. حجم نمونه دانشجویان که محققین را به اشباع نظری رهنمون ساخت، پانزده نفر بوده است که اطلاعات از طریق تکنیک مصاحبه جمع‌آوری گردیده است. علاوه‌بر این از نظرات هفت استاد صاحب‌نظر در این زمینه نیز استفاده گردید؛ و در نهایت به‌منظور تجزیه‌وتحلیل داده‌ها از روش کدگذاری (باز، انتخابی و محوری) سود برده‌ایم.

حفظ عینیت در نظریه‌زمینه‌ای

استراوس و کوربین (Strauss & Corbin, 1998) معتقدند در پژوهش کیفی، عینیت به معنای کنترل متغیرها نیست؛ بلکه به معنای آمادگی برای گوش دادن و اجازه‌ی سخن دادن به پاسخگویان است (Strauss & Corbin, 1998: 65). به این معنا که آنچه را دیگران برای گفتن دارند به‌تمامی بشنویم. بدین منظور، این دو معتقدند که محقق بایستی

دیدگاه‌های مختلف در مورد یک رویداد را در نظر بگیرد و به گردآوری داده‌ها در مورد موضوع مطالعه از طرق مصاحبه، مشاهده و تکیه بر اسناد بپردازد. آن‌ها همچنین اشاره می‌کنند که در نظریه زمینه‌ای ممکن است پژوهشگر به یک نظریه واحد نرسد، بلکه می‌تواند تنها به نظم مفهومی و بررسی قضایا رسیده و از آن طریق تحلیل داده‌ها میسر می‌شود.

معیارهای ارزیابی نظریه زمینه‌ای

در راهبرد روشی نظریه زمینه‌ای، اعتبارسنجی^۱، بخشی فعال از فرآیند پژوهش است (Creswell, 2002). کوربین و استراوس (Strauss & Corbin, 2008) معیار قابلیت اعتبار^۲ را برای سنجش میزان کیفیت نظریه زمینه‌ای پیشنهاد داده‌اند. مقبولیت بدین معنی است که یافته‌های تحقیق تا چه حد در انعکاس و تبیین تجارب مشارکت‌کنندگان، محقق و خواننده در رابطه با پدیده مورد مطالعه موثق و قابل‌باور است. کوربین و استراوس چند شاخص مقبولیت را معرفی کرده‌اند که بر مبنای آن مقبولیت پژوهش حاضر ارزیابی شده‌است:

۱. تناسب^۳. یافته‌های تحقیق باید با دنیای تجربی مشارکت‌کنندگان در تحقیق تناسب داشته باشد؛ به عبارت دیگر مدل نظری به دست آمده باید ریشه در داده‌های جمع‌آوری شده داشته باشد. برای تحقق این امر در این پژوهش در تمامی تحلیل‌ها وفاداری به داده‌ها حفظ شده‌است و تمامی یافته‌ها کاملاً ریشه در داده‌های جمع‌آوری شده دارند.
۲. کاربردی بودن^۴ یافته‌ها. یافته‌های تحقیق هم باید به دانش موجود در حوزه مورد مطالعه بیفزاید و هم بتوان از آن برای درک و مدیریت عملی موقعیت‌های پیش رو در حوزه مربوط استفاده کرد. نویسندگان این مقاله براین باورند که این پژوهش نه تنها منجر به افزایش دانش نظری در این حوزه از طریق فراهم آوردن درکی جامع از واقعیت آموزش جامعه‌شناسی در ایران می‌شود بلکه داده‌های به دست آمده از مصاحبه‌ها منجر به شناخت خلل‌ها و نقاط ضعف آموزش جامعه‌شناسی خواهد شد. برای مثال، آنجا که بحث از مدیریت عملی در حوزه آموزش جامعه‌شناسی می‌شود، مقوله‌ی "عدم استقلال دانشگاه از فضای

1. Validation
2. Credibility
3. Fit
4. Applicability

امنیتی" و یا مفهوم "آشفستگی ساختاری آموزش جامعه‌شناسی" که ریشه در سیاست‌های کلی نظام آموزش در ایران دارد، ما را به درک بهتر از وضعیت کنونی جامعه‌شناسی در ایران رهنمون می‌کند.

۳. مفاهیم^۱. یکی از نتایج تحلیل‌ها باید کسب مفاهیمی مناسب و پرورش‌یافته و معرفی مفاهیم جدید باشد که بر ارزش نظریه و استحکام نظم مفهومی می‌افزاید. در این تحقیق، مفاهیم بدیعی چون «خودتنظیمی و خودگردانی دانشگاه»، «درک روابط میان تاریخ جامعه و سرگذشت فردی» و «ذره‌ای شدن دانش» معرفی شده است که می‌تواند به درک پدیده مورد مطالعه کمک کند.

۴. زمینه مفاهیم^۲. هر پدیده‌ای در زمینه خود رخ می‌دهد. در واقع باید به زمینه تحقیق توجه ویژه کرد. داده‌های گردآوری‌شده و تحلیل‌های صورت گرفته و مفاهیم و مقوله‌های به‌دست آمده در این تحقیق تماماً در بستر آکادمی جامعه‌شناسی ایران ریشه دارد.

۵. منطق^۳. آیا خطوط داستان جریان منطقی‌ای با خود به همراه داشته و ترسیم می‌کنند؟ آیا شکاف‌هایی در منطق خطوط داستان وجود ندارد که خواننده را با ابهام مواجه سازد؟ جهت تحقق این معیار، تلاش شده فرایند تحلیل داده‌ها و به دست آمدن نظم مفهومی قدم‌به‌قدم برای خواننده به تصویر کشیده شود تا خواننده در جریان منطق به وجود آمدن این نظم قرار بگیرد. این امر در قسمت نتیجه‌گیری قابل مشاهده است.

۶. عمق^۴. برای افزایش غنای پژوهش باید جزئیات مفاهیم و مقوله‌ها تشریح شود. برای رسیدن به این معیار در این پژوهش تمامی مفاهیمی که تشکیل‌دهنده مقوله‌ها هستند و ویژگی‌ها و ابعاد مقوله‌ها ارائه شده‌اند.

۷. حساسیت^۵. محقق باید در برابر داده‌ها گشوده باشد و نسبت به آنچه داده‌ها به او می‌گویند حساس باشد و نگذارد پیش‌فرض‌ها، تعصبات و اهداف محدود از پیش تعیین شده مسیر پژوهش را هدایت کند. یکی از موارد بسیار مهمی که در این تحقیق همواره به آن توجه شده است، پرهیز از سوگیری و دخالت پیش‌فرض‌های شخصی و نظری است. از

1. Concepts
2. Contextualization of concepts
3. Logic
4. Depth
5. Sensitivity

همین رو بود که در این پژوهش، با تکیه بر رویکرد پدیدارشناسی و مراجعه به خود واقعیت، تلاش شد تا پرسش تحقیق به شکلی خام و کلی مطرح شود و در حین فرایند تحقیق نیز اهداف جزئی از پیش تعیین شده نتیجه را از قبل تعیین نکنند. همچنین محققین تلاش کرده‌اند تا هنگام تحلیل و ارائه‌ی نتایج نیز نسبت به پیش‌داوری‌ها و انتظارات خود بیندیشند و نسبت به آن‌ها آگاهی پیدا کنند.

۸. استناد به یادداشت‌ها^۱. استفاده از یادداشت‌ها به منظور فراموش نکردن گفته‌ها، مصاحبه‌ها، مشاهدات، و ایده‌ها و یادداشت‌های تحلیلی لازم است. در این تحقیق نیز هر جا که لازم بود از یادداشت‌ها استفاده شده و در فرایند تحلیل نیز هر جا که مناسب یافت شد به این یادداشت‌ها استناد شده است.

کدگذاری باز:

کدگذاری باز، بخشی از فرایند تحلیل داده‌هاست که به خردکردن، مقایسه‌سازی، نام‌گذاری، مفهوم‌پردازی و مقوله‌بندی داده‌ها می‌پردازد. در کدگذاری باز ابتدا داده‌ها به واحدهای معنایی مختلف شکسته می‌شوند (Strauss & Corbin, 1998). این کار بدین صورت انجام می‌شود که محقق درباره‌ی هر کدام از وقایع و رخدادها سؤالاتی را مطرح می‌سازد. به‌عنوان مثال، این چیست؟ و یا نمایانگر چه است؟ درنهایت، وقایع و رویدادها در فرایند کار مقایسه شده و به آن‌هایی که مشابه‌اند یک اسم اختصاص داده می‌شود. در این رویکرد، منظور از واحد معنایی، مفهومی است که بر جمله یا پاراگراف یا هر قسمتی از داده دلالت می‌کند. برای مثال برای اشاره به جمله "با من در دانشگاه ناعادلانه رفتار می‌شود"، می‌توان از مفهوم احساس بی‌عدالتی استفاده کرد. این مفهوم برجسبی است که بر این جمله زده شده است. به عبارت دقیق‌تر، کدگذاری باز فرایندی تحلیلی است که با آن مفهوم‌ها شناسایی و ویژگی‌ها^۲ و ابعاد^۳ آن‌ها در داده‌ها کشف می‌شوند. در این فرایند ویژگی‌های کلی پدیده‌ی مورد مطالعه و ابعاد و متغیرهای مربوط به پدیده، شناسایی، نام‌گذاری و طبقه‌بندی می‌شوند.

1. Evidence of memos
2. Properties
3. Dimensions

کدگذاری محوری

کدگذاری محوری مرحله دوم تجزیه و تحلیل داده‌ها در نظریه زمینه‌ای است. هدف این مرحله آغاز کردن فرایند از نو کنارهم گذاشتن داده‌ها (Strauss & Corbin, 1998: 146) و برقراری رابطه بین مقوله‌های تولیدشده در مرحله کدگذاری باز است. کدگذاری محوری بر تمرکز و تعیین یک مقوله به عنوان مقوله اساسی یا اصلی قرار داشته و سپس سایر مقولات به عنوان مقولات فرعی به آن ارتباط داده می‌شوند. در این نوع کدگذاری، داده‌ها در سطح ویژگی‌ها و ابعاد به هم وصل می‌شوند و مقوله‌های غنی و پرورده و مرتبط شکل می‌گیرد (Strauss & Corbin, 1998: 145-147). در کدگذاری باز پس از تعریف مقوله محوری، با کدگذاری مجدد داده‌ها انواع شرایط تأثیرگذار بر مقوله محوری شامل شرایط علی، زمینه و بستر، شرایط مداخله‌گر، کنش‌ها و واکنش‌هایی که برای اداره، کنترل یا پاسخ به مقوله محوری به وجود می‌آیند (راهبردها) و پیامدهای ناشی از آن‌ها نیز تعریف می‌شوند. به عبارتی می‌توان گفت که با استفاده از کدگذاری محوری، محقق مقوله‌ای را با مشخص کردن شرایطی که منجر به ظهور آن شده، بستری که مقوله درون آن قرار گرفته و استراتژی‌های عمل/تعاملی که به وسیله آن با مقوله برخورد می‌شود، توسعه می‌دهد.

کدگذاری انتخابی

کدگذاری انتخابی به معنای یکپارچه کردن و پالایش نظم مفهومی است که از طریق کشف مقوله مرکزی امکان‌پذیر است. مقوله‌ی مرکزی نمایانگر مضمون اصلی پژوهش است. مقوله‌ی مرکزی حاصل همه تحلیل‌ها را در چند کلمه می‌ریزد و نشان می‌دهد کل پژوهش در مورد چیست (Strauss & Corbin, 1998).

یافته‌های تحقیق

نتایج حاصل از کدگذاری باز و انتخابی مصاحبه‌های انجام‌گرفته به تفکیک تیپ استاد و دانشجو، به صورت جداول زیر می‌باشد. برای درک بهتر چگونگی ایجاد این جداول و نشان دادن نحوه‌ی به دست آمدن مفاهیم در فرایند کدگذاری باز در این تحقیق، گزیده‌های مستندی از بخش‌هایی از مصاحبه‌ها را آورده‌ایم:

«... وارد دانشگاه اصفهان شدم که خب خیلی تعدادمون زیاد بود. روزانه

۴۵ نفر و شبانه ۵۵ نفر و ما کل یک دوره ۹۰-۱۰۰ تایی می‌شدیم/تعداد زیاد

دانشجو] کلاس بسیار شلوغ بود [همان] و به لحاظ دوره‌های روزانه و شبانه مختلط بود؛ یعنی شبانه‌ها اگر زودتر انتخاب واحد می‌کردن، می‌تونستن کلاس‌های صبح رو شرکت کنن و ما مجبور می‌شدیم بریم سر کلاس‌های عصر و من به شدت احساس نابرابری می‌کردم [احساس نابرابری، «کدجنینی»]. سر همین کلاس‌ها هم اساتید اصلاً کار زیادی از ما نمی‌خواستن [تعداد کارنوشت‌ها و تحقیقات کلاسی] و اون تعدادی هم که کار تحقیقی می‌خواستن، اصلاً به کارهای ما بها نمی‌دادن [عدم بازبینی کار دانشجویان].. بین آخه با اون جمعیت، کدوم استادی می‌تونه ۹۰ تا کار تحقیقی رو بخونه و تصحیح کنه؟ [تعداد زیاد دانشجو]. حتی عنوان‌هاش رو هم نمی‌رسه نگاه کنه».

محققین برای این قسمت از مصاحبه، مفاهیم «تعداد زیاد دانشجو»، «احساس نابرابری در میان دانشجویان»، «تعداد کارنوشت‌ها و تحقیقات کلاسی» و «عدم بازبینی کار دانشجویان توسط اساتید» را انتخاب کرده‌اند؛ زیرا همان‌طور که مصاحبه‌شونده ذکر کرده، یکی از مشکلاتی که در دانشگاه با آن روبرو بوده است، تصحیح نکردن کارهای تحقیقی توسط اساتید و گوشزد نکردن ایرادات و ابهامات درس مورد مطالعه به وی است. به عبارتی استاد، گویی به‌عنوان دانای کل، مطالبی را عرضه کرده و دیگر بازتاب آن‌ها را در ذهن و ادراک دانشجو پیگیری نکرده است. در نتیجه هیچ‌گونه گفتگو و بحثی در حوزه مورد مطالعه بین استاد و دانشجو شکل نگرفته است. لازم به ذکر است که از دید مصاحبه‌شونده، این مشکل نه به خاطر کم‌کاری استاد، که به خاطر تعداد زیاد پذیرش دانشجویان بوده است که عملاً این فرصت را به استاد نمی‌دهد تا به بررسی کارهای تحقیقی دانشجویان بپردازد و در نهایت آنچه حاصل می‌شود، «احساس نابرابری» است که بر اساس تجربه‌ای که داشته‌است، در ذهن دانشجو حک می‌شود.

در مرحله بعد مفاهیم تحت نامی انتزاعی‌تر و کلی‌تر در کنار یکدیگر قرار داده شدند تا مقوله‌ها را تشکیل دهند. برای مثال مفاهیم «تعداد کارنوشت‌ها و تحقیقات کلاسی» و «عدم بازبینی کار دانشجویان توسط اساتید» که از برجسب‌گذاری بر روی داده‌ها به‌دست آمده‌اند، همگی تحت مفهوم کلی‌تر «تقویت مهارت نوشتن» قرار گرفتند. این مفهوم، تمامی مفاهیم ذکر شده را در برمی‌گیرد و در سطح انتزاع بالاتری نسبت به این مفاهیم قرار دارد.. یکی دیگر از دانشجویان در این زمینه گفته است:

«ما تقریباً هیچی نمی‌نوشتیم، بعضی از اساتید یه چیزایی می‌خواستن واسه آخر ترم ولی اصلاً بهش بها نمی‌دادن، اونها هم معمولاً کپی می‌کردیم و حتا اونها رو هم استاد نگاه نمی‌کرد. انگار استاد و دانشجو هر دو پذیرفتند. اساتید می‌دونند که دانشجو کار خوب تحویل نمی‌ده، دانشجو هم می‌دونه استاد انتظار زیادی نداره. اصلاً امکان نوشتن برای دانشجو، اصلاح و بازگشت از طرف استاد و بازبینی برای دانشجو فراهم نمی‌شه».

یکی دیگر از مقولاتی که از نتایج کدگذاری باز دانشجویان به‌دست‌آمده است، "شکل‌گیری حوزه عمومی" است که می‌توان آن را با تعریفی که هابرماس از آن ارائه می‌دهد بررسی کرد. حوزه‌ی عمومی برای هابرماس، از یک وضعیت «شکل‌گیری ارادی گفتمان» یا بحث آزاد و به دور از اکراه و اجبار در میان افراد برابر حکایت دارد (Baert, 2005: 29). چیزی که با استناد به گفته‌ی مصاحبه‌شوندگان، در دانشگاه‌های ما به چشم نمی‌خورد. حوزه عمومی که هابرماس از آن صحبت می‌کند حد واسط میان دولت رسمی (اقتدار عمومی) و حوزه خصوصی است و کارکرد فعال اجتماعی آن وابسته به تمایز قطعی و جدایی این دو حوزه است (Craib, 2015: 297-309). یکی از دانشجویان در این زمینه این‌گونه گفته است:

«قطعاً فضای فیزیکی تأثیر زیادی دارد. به میزانی که حوزه عمومی‌اش به رسمیت شناخته شود. دانشگاه چمران فضای خیلی خوبی داشت هم‌کلاس‌ها و هم فضای خارج کلاس‌ها؛ اما دانشگاه علامه مثل دبیرستان است. برای دانشگاه تهران حوزه عمومی را می‌توان تا حدودی تعریف کرد. اگر مقصود، شکل‌گیری منطق کنش ارتباطی در درون حوزه عمومی است، با توجه به تجربه‌ای که در دانشگاه‌های تهران، شیراز، اهواز و شمال داشتیم می‌توانم بگویم این فضا محدود به دانشگاه تهران است. به نظر من جامعه‌شناسی در متن این فضاها بیشتر آموخته می‌شود تا در متن فضاها رسمی. در تجربه من سایر دانشگاه‌ها چیز خاصی را به افراد نمی‌دهند. تنها یک منطق خاص زندگی روزمره در آن حاکم است. در دولت قبلی حتا حوزه‌ی عمومی به معنای فضایی راحت و سرگرم‌کننده هم سرکوب می‌شد. درنهایت می‌توان دید که حوزه عمومی به معنایی که در آن کنش ارتباطی شکل بگیرد و زیست‌جهان دانشگاه، در فضاها دانشگاهی ما دیده نمی‌شود و یا بسیار ضعیف عمل می‌کند. این ضعیف عمل کردن نه به خاطر ماهیت آکتورها و کنشگران آن است، که ساختاری که این‌ها را دربر می‌گیرد این امکان را از آن‌ها سلب می‌کند. اینکه

دوربین‌ها افراد را کنترل می‌کنند و هراس از حضور حراستی وجود دارد، این ارتباط را به معنای هابرماسی آن تحریف می‌کند».

یکی از اهداف اولیه‌ی حوزه عمومی نظارت بر دولت و شفاف کردن تصمیمات سیاسی و اداری است. سرشت دانشگاه نیز به شکلی است که در آن، علاوه بر آموزش‌هایی که در کلاس‌های درس داده می‌شود، کنشگران آن بایستی قادر باشند تا در فضاهای گوناگون شرکت کنند و هیچ‌کس را امتیازی نسبت به دیگری در آن فضا نباشد. حوزه عمومی موردنظر هابرماس، ریشه در حوزه خصوصی دارد. به این معنا که در دانشگاه نیز باید امکان‌هایی فراهم باشد تا دانشجویان (به‌عنوان افرادی خصوصی) در گفت‌وگوها گرد هم آیند و بتوانند پیکره‌ای عمومی را تشکیل دهند. در این پیکره عمومی دانشجویان می‌توانند مسائل و موضوعات موردعلاقه عمومی را به بحث و بررسی بگذارند. این عرصه، عرصه‌ای است که در آن می‌توان «اختلاف نظرات آرا و افکار را از طریق بحث و استدلال منطقی و نه از طریق توسل به جزمیات جا افتاده و یا با توسل به احکام سنتی صادره از سوی عرف و عادات حل کرد». هر چه حوزه عمومی بیشتر گسترش یابد و هر چه حوزه‌ی قدرت بیشتر در آن جذب شود، زمینه عقلانی شدن دولت و سیاست بیشتر گسترش می‌یابد. مهم‌ترین شاخص حوزه عمومی به باور هابرماس رهایی از حوزه اقتدار دولتی است. هابرماس معتقد است گسترش حوزه عمومی در واقع تابع پیدایش امکان گفت‌وگو و تعقل آزاد است و امکان وجود چنین حوزه‌ای پیش از هر چیز مستلزم ایجاد مکان‌هایی است که در آنجا افراد بتوانند کنش ارتباطی خود را نمایان سازند. وضعیتی که با استناد به مصاحبه‌شوندگان می‌توان گفت در دانشگاه‌های ما روبه ضعف است. هابرماس هم‌چنین به چگونگی تضعیف حوزه عمومی اشاره کرده و معتقد است که دخالت دولت، سیاست‌های حزبی و دست‌کاری رسانه‌های جمعی حوزه عمومی را به‌مرور تضعیف می‌کند و درنهایت حوزه عمومی به عنصری ایدئولوژیک بدل می‌شود (Jalaeipour 2013, Milner & Bravit, 2006).

تجربه‌ی زیسته‌ی یکی دیگر از دانشجویان این اطلاعات را به ما می‌دهد:

«علامه دبیرستان بود. از معماری گرفته تا... همه‌چیزش. نه تشکیلی نه فضایی برای گفتگو. در نسبت با علامه من فضای دانشگاه تهران را بیشتر دوست داشتم. حداقل بوفه و کوریدور و حیاط پشتی بود. فضاهای حداقلی داشت که بچه‌ها با هم گفتگو کنند. از حرف‌های معمولی تا علمی‌ترین مباحث. به نظر من خیلی خوب بود. چون سرزندگی و شادابی ایجاد می‌کرد. دیگری‌های مهم شکل می‌گرفت و ناگزیر حس فعال بودن رو ایجاد می‌کرد.

سرزندگی که از وجود این فضاها ناشی می‌شد باعث می‌شد حس کنم که در معرض نگاه خیره‌ی دیگری هستم و باید فعالیت خودم رو بیشتر کنم و واقعاً سعی می‌کردم خیلی زیاد بخونم».

یکی از مسائل مهمی که در پاسخ تمامی دانشجویان و اکثر اساتید دیده می‌شد، مسأله را بر گردن دیگری انداختن بود. اکثر اساتید معتقد بودند که دانشجویان، دانشجویان کوشایی نیستند و کلاس‌ها را جدی نمی‌گیرند، از سویی دیگر تمامی دانشجویان مصاحبه‌شونده بر این باور بودند که مقصر اصلی برای انگیزه نداشتن دانشجویان، اساتید هستند. این امر را واداشت تا به مسأله‌ای ورای این کشاکش توجه داشته باشیم. چیزی که از آن می‌توان با واژه‌ی «قدرت» یادکرد. مفهوم قدرت به‌طوری‌که امروزه در علوم اجتماعی به‌کار می‌رود، از نظر میلز عبارت است از «تصمیم‌هایی که مردم در زندگی روزمره و یا حوادث دوران خود می‌گیرند» (Mills, 2000). اینکه در دانشگاه و کلاس‌های درس، برخی از این تصمیمات گرفته می‌شود یا نمی‌شود، بیشتر به این بازمی‌گردد که چه کسانی در گرفتن یا نگرفتن این تصمیمات دخیل هستند. یکی از دانشجویانی که در مقام استادی نیز تدریس می‌کند در مصاحبه‌ی خود گفته است:

«من اگر بخوام با شجاعت حرف بزنم بگذارید دانشجو را تبرئه کنم. موقعیت دوگانه خودم شاید این قضاوت را راحت‌تر می‌کند. من به جرأت می‌گویم که اخلاق حرفه‌ای یک استاد حکم می‌کند ولو اینکه با یک کلاس بی‌روح طرف است، آنچه را که در مقام یک استاد باید بیرون بریزد، بیرون بریزد. این حرف که دانشجو نمی‌خواهد، به نظرم حرف ساده لوحانه‌ای است. دانشجو حتا اگر نخواهد هم استاد در مقام استاد موظف است. استاد باید دارای اخلاق حرفه‌ای بوده و در چارچوب عمل کند. استاد حقوق مالی می‌گیرد و موظف است. اینکه دانشجو نمی‌خواهد، ساده‌ترین راه توجیه است. چون مشکل را به دامان جوانی ۱۸-۱۹ ساله می‌اندازد. اگر سلسله مراتب قدرت را لحاظ کنیم، قدرت یک استاد در کنترل و مدیریت یک کلاس بیشتر است».

جدول ۲، نتایج کدگذاری باز و انتخابی اساتید

Table 2: Open and Selective Coding Result (University Teachers)

مقوله	مفهوم	شاخص
عدم وجود پارادایم مشخص پژوهشی-نظری	<ul style="list-style-type: none"> ← آشفته‌گی ساختاری آموزش جامعه‌شناسی ← ضعف نهاد علمی ← تخصص‌زدایی از علم جامعه-شناسی ← برنامه‌ی آموزشی-پژوهشی مغشوش 	نداشتن برنامه پژوهشی مشخص
		کیفیت و نظم ارائه‌ی دانش
		عملی نشدن پژوهش‌ها (پیاپی نشدن)
		تطابق ضعیف میان حوزه‌ی تخصص و حوزه‌ی تدریس
		تنوع حوزه‌ها
		تشریح مسائل اجتماعی
		تولید دانش با کیفیت
		اجتماع علمی
		تعداد دانشجویان
		عدم استقلال نسبی دانشگاه از فضای امنیتی
وضعیت دانشجویان		
نیروی انسانی تحمیل شده		
واحدهای درسی و کورس محتوایی		
سیستم دریافت حقوق و مزایا		
طرح درس آموزشی		
ساختار فیزیکی دانشگاه		
سیستم ارزیابی دانشجویان		
نحوه‌ی گزینش دانشجویان		
نحوه‌ی گزینش اساتید		
نحیف بودن بینش جامعه-شناختی	← ضعف در مسأله‌یابی علمی	مسأله محور نبودن
		پیوند ضعیف با جامعه
		به روز نبودن اساتید
جامعه‌شناسی به‌مثابه شغل	<ul style="list-style-type: none"> ← کمبودهای مالی ← پس‌زنی دانش‌آموختگان جامعه-شناسی 	رابطه میان دستگاه‌های اجرایی و جامعه‌شناسی
		دسترسی به منابع جدید جامعه-شناسی
		پیوند ضعیف با حوزه‌ی اشتغال

مقوله	مفهوم	شاخص
		استفاده از امکانات
عدم وجود تفکیک ساختاری دانشگاه و دولت	وجود ساختار اقتدار طلب	معضلات سیاسی
		دخالت دین
		قدرت اساتید
		امنیت شغلی اساتید
شیء‌وارگی علمی	علم بوروکراتیک	غلبه‌ی بروکراسی بر علم
		کیفیت ادبیات علمی
مقتضیات محدود کنش دانشجو-استاد در بستر جامعه داخلی و بین‌المللی	ناهمخوانی دانش، پژوهش و تجربه	ناهمخوانی موقعیت قرار گرفته و بضاعت علمی
		عدم حضور در حوزه بین‌المللی
		عدم پیوند (یکپارچگی) میان مقاطع مختلف

و نتیجه کدگذاری باز مصاحبه‌های به‌دست‌آمده از دانشجویان در جدول زیر مشاهده می‌گردد:

جدول ۳، نتایج کدگذاری باز و انتخابی دانشجویان

Table 3: Open and Selective Coding Result (University Students)

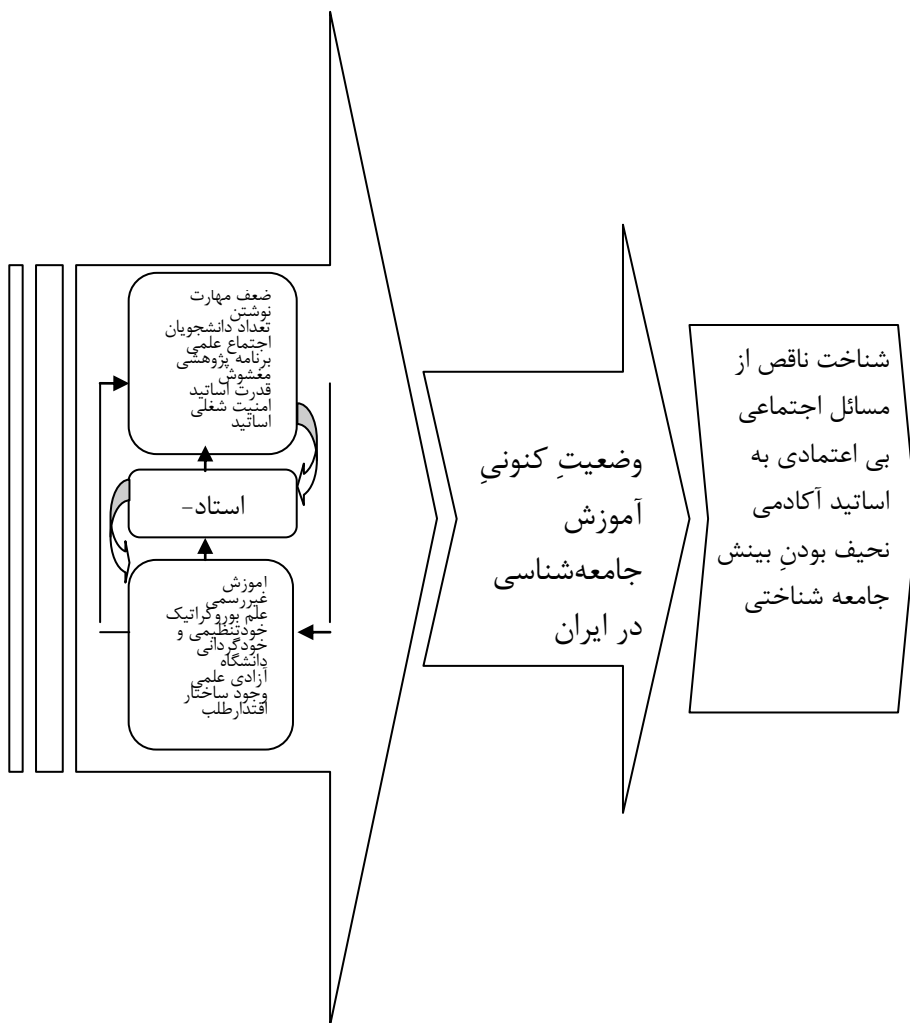
مقوله	مفهوم	شاخص
بینش جامعه‌شناختی	درک روابط میان تاریخ جامعه و سرگذشت فردی	تشخیص تأثیر رویدادهای اجتماعی در زندگی شخصی
		تفکیک گرفتاری‌های خصوصی و مسائل عام اجتماعی
	شناخت ناقص از مسائل اجتماعی پیرامون	قدرت تحلیل مسائل روز، اخبار و مجلات گفتگو و تحلیل مسائل اجتماعی در خانواده و محافل دوستانه
	ذره‌ای شدن دانش	شمار واحدهای درسی
انباشت (و نه تولید) مقالات علمی	ضعف مهارت نوشتن	کارنوشت‌ها و تحقیقات کلاسی
		کوشش فردی دانشجو در انجام کارهای کلاسی
		کپی‌برداری

مقوله	مفهوم	شاخص
		جدیدیت استاد در خواندن و اصلاح متون نوشتنی
◀ شکل‌گیری حوزه عمومی	◀ آموزش غیررسمی	فضای فیزیکی دانشگاه (ساختمان، بوفه، راهروها، حیاط)
		تشکل‌ها و انجمن‌ها
		فعالیت‌های جانبی (نشریات و...)
◀ بی‌اعتمادی به آکادمی	◀ کاهش تجارب مکالمه‌ای	عدم اعتماد به اساتید
		سطح پایین تعامل علمی دانشجو با استاد
		استفاده از پایگاه‌های اطلاعاتی

مقوله‌ی محوری

پدیده‌ای که سایر مقوله‌ها را می‌توان مقوله‌های فرعی آن حساب کرد و سایر مقوله‌ها در سایه ارتباط با آن معنا و کارکرد خود را به دست می‌آورند، مقوله‌ی "وضعیت کنونی آموزش جامعه‌شناسی در ایران" است. رد این مقوله در تمام داده‌ها به چشم می‌خورد. تمام مفاهیم و مقوله‌ها یا شرایط علی و زمینه‌ای این مقوله هستند (آموزش غیررسمی، شی‌وارگی علمی، خودتنظیمی و خودگردانی دانشگاه، آزادی علمی و وجود ساختار اقتدارطلب)، یا عوامل مداخله‌گری که تأثیرگذاری عوامل علی و زمینه‌ای بر آن را تعدیل می‌کنند (برنامه‌ی پژوهشی مغشوش، بی‌اعتمادی به اساتید آکادمی، امنیت شغلی اساتید، اجتماع علمی، تعداد زیاد دانشجویان و ضعف مهارت نوشتن)، یا استراتژی‌های عمل/تعاملی برای تحقق آن (دوگانه‌ی استاد/دانشجو یا میزان قدرت اساتید)، یا پیامدهای حاصل از این استراتژی‌ها (نحیف بودن بینش جامعه‌شناختی و بی‌اعتمادی به اساتید آکادمی)؛ بنابراین این مقوله به‌عنوان مقوله محوری تحقیق انتخاب شد.

مدل پارادایمیک پژوهش:



شکل ۱: مدل پارادایمیک پژوهش

Figure 1: Paradigmatic Model of Research

بحث و نتیجه‌گیری

سطور زیر، توصیف وضعیت کنونی آموزش جامعه‌شناسی در ایران از منظر کنشگران درگیر با آموزش است. این توصیف از بیست‌ودو مصاحبه با دانشجویان و اساتیدی تشکیل شده است که در رشته‌ی جامعه‌شناسی در مقاطع کارشناسی، کارشناسی‌ارشد و دکتری تحصیل و تدریس می‌کنند. ما می‌خواهیم بدانیم هرکدام از این افراد با توجه به تجربه‌ای که از دانشگاه کسب کرده‌اند، چه ادراکی از آموزش و کلاس‌های درس و فضاهای دانشگاه دارند و هرکدام این تجربه را چگونه درک و توصیف می‌کنند. عمده‌ی داده‌ها از طریق مصاحبه‌ی تک‌به‌تک با اساتید و دانشجویان جمع‌آوری شده و در گفتگویی باز، از تجربه‌ی زیسته‌ی آن‌ها پرسش شده است؛ چیزی که در خصوص این مصاحبه‌ها به تکرار به ذهن خطور می‌کند این است که اگرچه بسیاری از دانشجویان معتقدند دانشگاه تأثیرات زیادی در زندگی روزمره‌شان داشته است، اما تجارب زیسته‌ی خود را دارای ناکامی‌ها و نقصان‌هایی می‌دانند.

"دانشجویان معتقدند دانشگاه برای آن‌ها مکان زیستی است که اثرگذاری آن، از کلاس‌های درس و آموزش‌های اساتید تا فضاهای مختلف دانشکده مثل انجمن‌ها و محافل گفتگو و حلقه‌های مطالعاتی و بوفه‌ها را شامل می‌شود، هرچند بسیاری معتقدند جامعه‌شناسی را بیشتر در فضاهای دانشجویی فراگرفته‌اند تا در کلاس‌های درس. تأثیر فضای دانشگاهی بر دانشجویان محدود به خود دانشگاه نبوده و در زیست‌اقامتی آن‌ها، زندگی روزانه در خوابگاه‌ها و جمع‌های دوستانه‌ی آن‌ها نیز به‌شدت ملموس است. تجربه‌ی زیسته‌ی دانشجویان حاکی از آن است که مکان‌هایی که در آن بتوانند کنش‌های ارتباطی خود را نمایان سازند، بسیار کم بوده و امکان ایجاد گفتگو و تعقل آزاد به آن میزان که از دانشگاه انتظار داشته‌اند را نتوانسته برایشان ایجاد کند.

در این مطالعه ما دریافتیم که اکثر دانشجویان از فرایندهای دیوان‌سالاری و وقت‌گیر دانشگاه شکوه کرده و شمار غالب اساتید نیز بر این باورند که به‌جای داشتن آزادی‌های علمی و اجرایی، بروکراسی به‌جای آن‌ها تصمیم می‌گیرد؛ به‌نحوی که اساساً جایگزین اصالت مفاهیم آموزش و پژوهش علمی و شایستگی شده است. لذا آن‌ها دانشگاه را نهادی می‌دانند که استقلال چندانی ندارد و قادر نیست تا خودش، خود را پالایش سازد. دانشگاه تنها ابزاری برای تقویت ایدئولوژی‌های غالب شده و زیر سلطه‌ی بروکراسی قد خم کرده است. از مصاحبه‌ها چنین برمی‌آید که دانشگاه تنها به دلیل مدرکی که اعطا می‌کند، اعتبار دارد و

در این گذر، به ماشینی برای تولید مدرک تبدیل شده است. همچنین دانشگاه در میان دولایه‌ی پراکتیس و سیاست^۱ فشرده شده و به مثابه بازوی حاکمیت عمل می‌کند. درحالی که دانشگاه، فارغ از کارکردها و کاربردهایش، هست و سعی دارد تا سرشت انتقادی‌اش را حفظ کند.

یکی دیگر از وجوهی که اکثر اساتید مصاحبه‌شونده به آن اشاره کرده‌اند، این است که اساتید جامعه‌شناسی از آزادی علمی برخوردار نیستند؛ چراکه قادر نیستند دانش مربوط به خود را انتقال و اشاعه دهند، مطالب خود را به چاپ برسانند و نظریات خود را آزادانه نقد و بیان کنند؛ برنامه‌های آموزشی دانشگاه تنها درصدد تأمین انگیزه‌هایی است که معطوف به ابزار و کار هستند و معمولاً نیز با علوم تجربی و فنی تأمین می‌شوند. دانشجویان اما ابراز نارضایتی کرده‌اند که اساتید، آن‌ها را به خواندن متون دست اول سوق نداده و از آن‌ها کار و فعالیت‌های نوشتنی نمی‌خواسته‌اند. آن‌ها معتقدند تعداد دانشجویان هرساله در دوره‌های تحصیلی مختلف (روزانه، شبانه و شهریه پرداز) افزوده شده و به دلیل سنجش ناصحیح آن‌ها، سطح کیفی علمی دانشجویان کاهش یافته است. همچنین دانشگاه با افزایش ظرفیت دانشجویان، به بنگاهی اقتصادی بدل گشته‌اند. از سوی دیگر، اساتید نیز خود را ملزم به تدریس تام جامعه‌شناسی به دانشجویان نکرده و در فرایندی رفت و بازگشتی، هریک گوی خود را در میدان دیگری می‌اندازند. آنچه به‌عنوان پیامد از این امر ناشی می‌شود بی‌اعتمادی به اساتید آکادمی است. یکی از دانشجویان دکتری معتقد است دانشجویان هیچ اعتمادی به اساتید خود-به‌عنوان حاملان اصلی نظام آموزشی- ندارند و این بی‌اعتمادی برای آن‌ها به شکل یک عادت‌واره درآمده است. رد بی‌اعتمادی به اساتید در بسیاری از داده‌ها به چشم می‌خورد. مصاحبه‌شوندگان یکی از علل بی‌اعتمادی را غلبه‌ی رویکرد پوزیتیویستی و همچنین ایدئولوژیک بر اندیشه‌ی علمی و عملی اساتید می‌دانند. یکی از اساتید دانشگاه تهران هم پیرو این بحث معتقد است که دانشجویان اکثراً رویکردهای انتقادی را می‌پسندند درحالی که دانشگاه آن‌ها را تشویق به کارهای پیمایش صرف و آماربایی و کمی‌نگری‌های بی‌بنیاد می‌کند. داده‌ها نشان می‌دهند که دانشگاه به دلیل همین بی‌اعتمادی در نهایت از انجام اصلی‌ترین وظیفه‌ی خود یعنی تربیت فکری و انتقادی و نظم‌بخشی به کار علمی و پژوهشی دانشجویان وامانده است.

بسیاری از اساتید تأکید کرده‌اند که یکی از خلأهای موجود در دانشگاه ما، نبود برنامه تحقیقاتی و ضعف در برنامه‌های پژوهشی و آموزشی است. عده‌ای نیز معتقدند که نداشتن دستاوردهای علمی-پژوهشی با کیفیت توسط اساتید و بازتاب آن به دانشجویان، در نهایت به بازتولید این فرایند کمک می‌کند. چراکه در این چرخه، همان دانشجویان پس از مدتی، نقش استادی را اخذ می‌کنند و همین روند را پیشه‌ی خود خواهند کرد."

تشکر و سپاسگزاری

اینجانب، نویسنده‌ی مسئول، وظیفه خود می‌دانم که نخست از حمایت‌های دکتر علیرضا شجاعی‌زند در طول انجام پایان‌نامه کارشناسی‌ارشد تشکر و قدردانی کنم. همچنین، بی‌شک، اتمام این پروژه بدون حمایت بیست‌ودو تن از دانشجویان و اساتید که وقت خود را در اختیار اینجانب قرار دادند و تجربه زیسته خود را با بنده به اشتراک گذاشتند، میسر نمی‌شد. باشد که تجارب زیسته‌ی آن‌ها راهگشای بهبود وضعیت آکادمیک کشور شود.

References

- Abdollahi, M. (1991). **Professor Gholamhossein Sedighi and Sociology in Iran**, *Allameh Tabatabaei Social Sciences Quarterly*, 1 & 2 [in Persian]
- Arvin, B. (2011). *Critical study of social science production processes in Iran*. (Doctoral Dissertation). Faculty of Social Sciences, University of Tehran [in Persian]
- Ashraf, A. (1997). *Gholam Hossein Sedighi Founder of Sociology in Iran*. *Journal of Iranian Studies*, Year 15, 4 [in Persian]
- Azadarmaki, T. (2008). *Sociology; a Controversial Science in Iran*. Tehran. Elm Press [in Persian]
- Azadarmaki, T. (2010). *Sociology Education in Iran; Problems and Opportunities*, *Iranian Journal of Higher Education*, 4 (1)., 1-18 [in Persian]
- Baert, P. (2005). *Philosophy of the social sciences: Towards pragmatism*. Polity.
- Black, M., & Rechter, S. (2013). *A critical reflection on the use of an embedded academic literacy program for teaching sociology*. *Journal of sociology*, 49(4), 456-470.
- Blaikie, N., & Priest, J. (2000). *Designing social research: The logic of anticipation*. John Wiley & Sons.
- Burawoy, M. (2005). *2004 American Sociological Association presidential address: for public sociology*. *The British journal of sociology*, 56(2), 259-294.
- Coker, F. H., & Scarboro, A. (1990). *Writing to learn in upper-division sociology courses: Two case studies*. *Teaching sociology*, 18(2), 218-222.
- Corbin, J., & Strauss, A. (2008). **Strategies for qualitative data analysis**. *Basics of Qualitative Research*. Techniques and procedures for developing grounded theory, 3.
- Craib, I. (2015). *Modern social theory*. Routledge.
- Creswell, J. W. (2002). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative* (p. 676). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Denzin, N. K. (2017). *The research act: A theoretical introduction to sociological methods*. Transaction publishers.
- Farasatkah, M. (2010). *Investigating the pattern of higher education and university interactions with other production systems and services*, *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 16 (3), 45-64 [in Persian]

- Farasatkah, M. (2010). *University and higher education; World Perspectives and Iranian Issues*, Tehran, Ney Press [in Persian]
- Fazeli, M. (2001). *Examining Dissertations of Sociology of Revolution from Sociology of Science Perspective*, (M.A Thesis), Tarbiat Modares University, No. 2629 [in Persian]
- Fazeli, M. (2013). *Sociology Audit*, Report Presented at the Iranian Sociological Scientific Association [in Persian]
- Fazeli, M., Sharepour, M. (2010). *Sociology education and sociological imagination*, Encyclopedia of Social Sciences, (1) 3 [in Persian]
- Freund, J. (1968). *The sociology of max weber*. New York: Pantheon Books.
- Hudd, S. S., Sardi, L. M., & Lopriore, M. T. (2013). Sociologists as Writing Instructors: Teaching Students to Think, Teaching an Emerging Skill, or Both?. *Teaching Sociology*, 41(1), 32-45.
- Jalaeipour, H., Mohammadi, J. (2013). *Recent Theories of Sociology*, Tehran, Ney Press [in Persian]
- Kalogrides, D., Loeb, S., & Béteille, T. (2013). *Systematic sorting: Teacher characteristics and class assignments*. *Sociology of Education*, 86(2), 103-123.
- Lahsaeizadeh, A. (1992). *A Study of Sociology in Iran*, Persian Literature and Language Quarterly, 2, 81-111 [in Persian]
- Lotfabadi, H. (2008). *Educational Psychology in Iran and the West: Past, Present and Future*, *Journal of Education*, 96, (125-172) [in Persian]
- Maghsoudi, M. (1998). *Assessing the current anthropological situation in Iran*, *Social Science Letter*, 11(1186), 151-161 [in Persian]
- Mills, C. W. (2000). *The sociological imagination*. Oxford University Press.
- Milner, A., & Bravit, J. (2006). *An Introduction to Contemporary Cultural Theory*, Translation by Jamal Mohammadi.
- Misgeld, D. (2001). *Book Review: Introduction to Sociology, by Theodor W. Adorno. Edited by Christophe Godde; trans. by Edmund Jephcott. Stanford, CA: Stanford University Press, 2000*. *Critical Sociology*, 27(2), 295-296.
- Mossafa, N. (2006). *A look at the educational and research developments in political science and international relations; The role of macro-level influencing factors*, Research Institute for Cultural and Social Studies of the Ministry of Science, Research and Technology Press [in Persian]
- Mousavi, Y., & Rahimi, S. M (2011). *The poverty of theorization: An analytical model for explaining sociology expansion in Iran*. *Journal of Social issues in Iran*, 2(1), 169-192 [in Persian]
- Patten, M. Q. (1981). *Creative evaluation*. Beverly Hills.

- Rabiei, K. (2013). **The development of sociology in the middle east: studying the obstacles since the 20th century**. Journal of Iranian Social Studies, 6(2), 77-101.
- Strauss, A., & Corbin, J. (1998). *Basics of qualitative research techniques* (pp. 1-312). Thousand oaks, CA: Sage publications.
- Strauss, A., & Corbin, J. M. (1997). *Grounded theory in practice*. Sage.
- Tabatabaei, S. J. (2011). *Ibn Khaldun and Social Sciences*. Tehran, Sales Press [in Persian]
- Tofigh, I. (2011). *Crisis or Stillness?* Journal of Mehrnameh, 11 (6)., 38-49 [in Persian]
- Tofigh, I. (2011). *Social science crisis and postcolonial discourse*, Iranian Journal of Sociology, 12(1&2)., 1-35 [in Persian]
- Zaki, M. (2013). *Sociological education and historical imagination, Applying C. Wright Mills theory, Monthly Social Science Book, 70 (15-24)* [in Persian]
- Zokaei, M. S., & Esmaili, M. J. (2012). *Youth and Academic and Educational Alienation*. Journal of Iranian Cultural Research, 4(4), 55-90 [in Persian]