

## فضای هنجاری آموزش علوم اجتماعی در ایران (مطالعه موردی دانشگاه‌های دولتی تهران)

معصومه قاراخانی\*

سید آیت‌الله میرزایی\*\*

تاریخ دریافت: ۹۳/۷/۱۰

تاریخ پذیرش: ۹۳/۱۲/۱۵

### چکیده

ضعف فضای هنجاری، یکی از جنبه‌های بحث‌انگیز اخلاق علم از جمله علم اجتماعی در ایران است. دستیابی به فضای هنجاری مناسب برای توسعه علوم اجتماعی در ایران مستلزم شناخت و فهم این فضا در فرایند آموزش، پژوهش، نشر و کاربرد این علم است. این مقاله با تمرکز بر مسأله‌مندی فضای هنجاری آموزش در ایران در پی آن است با استفاده از رویکرد کیفی و تحلیل و تفسیر مصاحبه‌های نیمه‌ساختمند بر پایه برداشت دانشجویان دکتری این رشته در دانشگاه‌های دولتی شهر تهران نیمرخ و روایتی از فضای هنجاری

qarakhanim@gmail.com

ayatmir@ihcs.ac.ir

\* استادیار جامعه‌شناسی دانشگاه علامه طباطبائی.

\*\* استادیار جامعه‌شناسی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

آموزش علوم اجتماعی در ایران ارائه دهد. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد، هنجارگریزی و رواج رفتارهای مغایر با استانداردهای علمی و دانشگاهی در فضای آموزش علوم اجتماعی به صورت فرایندی، رشد و گسترش یافته است. سپس در فقدان واکنش کنشگران وفادار به ارزش‌ها و استانداردهای علم و اخلاق علم و سکوت و پذیرش آنان، روند «عادی‌سازی هنجارشکنی» با «امتناع تغییر» همسو شده است و در نتیجه عدم تبعیت از هنجارهای علمی به شکل «هنجارشکنی سیستماتیک» درآمده است. ساختار پشتیبان و تسهیل‌کننده این هنجارشکنی سیستمی، مرکب از «سیطره اقتدار اداری» همسو و همراستا با «استیلاي سیاست بر فضای علم»، نهادهای علمی را عرصه «شکل‌گیری و بازتولید حلقه‌های قدرت و مکان‌های فرصت» نموده است. به گونه‌ای که قدرت و مدیریت متبوع قدرت در نهادهای علمی، فضا را بر حوزه معرفت و کاوشگران و اندیشمندان علم تنگ نموده‌اند. پیدایش چنین زمینه ساختاری به نوبه خود به دوام و قوام فضای هنجارشکنی و در نتیجه استمرار روند افول نفوذ و اقتدار علم دامن زده است. چنان‌که می‌توان ادعا کرد هنجارشکنی در فضای علم در چارچوب ساختار کنونی نظام علم در ایران، خصلتی کارکردی یافته است.

**واژه‌های کلیدی:** فضای هنجاری، اخلاق علم، شرافت دانشگاهی،

ناراستی‌های دانشگاهی، اخلاق در آموزش علوم اجتماعی.

## بیان مساله

نظام آموزش در دانشگاه نقش عمده‌ای در فرایند توسعه، حفظ و انتقال علم بر عهده داشته و از عناصر کلیدی تغییر و تحول در نگرش و اندیشه است. نظر به اهمیت آموزش در فرایند علم‌ورزی انتظار می‌رود، بخش آموزش دانشگاه‌ها کارکردهای آموزشی خود را به درستی و مطابق استانداردها و معیارهای اخلاقی و حرفه‌ای به انجام رسانند. باین حال

ممکن است به دلایلی دچار کاستی‌ها و «ناراستی»‌هایی شوند. به گفته بران (۲۰۰۸) گرچه مساله ناراستی‌های دانشگاهی موضوع تازه‌ای تلقی نمی‌شود، اما بحث درباره شیوع، دلایل و شیوه‌های وقوع و جلوگیری از آن همچنان روزآمد و مطرح است. مطالعات انجام‌شده در دانشگاه‌ها و مراکز پژوهشی ایران در بین دانشجویان (ودادهیر و دیگران، ۱۳۸۷) و اعضای هیات علمی (قانع‌ی راد و قاضی پور، ۱۳۸۱) نشان می‌دهد، مؤلفه‌ها و ویژگی‌های دانشگاهی و دیپارتمانی بیشتر ضدهنجارپرور هستند تا هنجار پرور (قاضی طباطبایی و ودادهیر ۱۳۸۰) این وضعیت به‌نوبه خود زمینه‌ساز بروز و گسترش انواع هنجارشکنی‌های اخلاق علم در سطوح گوناگون نهاد آموزش عالی، از جمله ساختار آموزش علم اجتماعی (قاراخانی و میرزایی، ۱۳۹۳) و پژوهش علم اجتماعی (میرزایی و قاراخانی، ۱۳۹۳) در ایران شده است. در نتیجه وقوع چنین عارضه‌ای، اجتماع دانشگاهی قادر به انتقال ارزش‌ها و هنجارهای علمی به دانشجویان و استادان نیست. (قانع‌ی راد، ۱۳۸۵ ب: ۱۰۷) شرایطی که منجر به «عبور از وضعیت آسیب به وضعیت بحران در دانشگاه» (معیدفر، ۱۳۸۴) شده و نشان از مساله‌مندی موضوع اخلاق علم در نظام آموزش دانشگاهی ایران دارد. در این میان آثاری نیز وجود دارند که نه مبتنی بر پژوهش، بلکه بر اساس تجربه زیسته دانشگاهیان، بیانگر وجود برخی ناراستی‌های دیرپا در نظام آموزش دانشگاهی ایران است (در این باره بنگرید به آذرنگ، ۱۳۹۳).

در چنین فضایی، درونی سازی هنجارها و ارزش‌ها یا به تعبیر جامعه‌شناختی آن، فرایند «جامعه‌پذیری علمی» در میان کنشگران حوزه علم مخدوش می‌شود و در نتیجه، تأثیر الزامات هنجاری برای پابندی و رعایت هنجارهای اخلاق علمی کاهش می‌یابد. علوم اجتماعی نیز از این مساله مستثنا نیست. به‌ویژه در ارتباط با انتظارات نقش انسان‌گرایانه، روشنگرانه و انتقادی علم اجتماعی، موضوع از اهمیت بیشتری هم برخوردار است. از این رو، درک فضای هنجاری مناسب برای پیشبرد علوم اجتماعی در

ایران مستلزم شناسایی و فهم فضای کنونی آن، هدف این پژوهش است. به گفته میلز، «علوم اجتماعی ممکن است دچار آشفتگی باشد ولی این آشفتگی باید کشف شود نه این که بر سر آن عزا گرفت. علوم اجتماعی ممکن است بیمار باشد ولی شناخت این واقعیت می‌تواند تشخیصی برای بهبود آن باشد.» (میلز، ۱۳۷۰: ۱۴۷) یکراه درک این پدیده رجوع به ذهنیت کنشگران و درک برداشت آنان از این فضا است. از این میان بازنمایی تجربه زیسته دانشجویان دکتری علوم اجتماعی در فضای آموزش و در تعامل با سایر کنشگران (اعضای هیات علمی، مدیران و همالانشان) می‌تواند در ارتباط با موضوع موردبررسی سودمند و بلا واسطه تلقی گردد. این پژوهش با رجوع به تجربیات دانشجویان دکتری این حوزه، نگرش آن‌ها نسبت به فضای هنجاری علوم اجتماعی را مورد واکاوی قرار می‌دهد. نقش دانشجویان دکتری به‌عنوان بخشی از کنشگران و ذی‌نفعان درگیر در فضای آموزش حائز اهمیت است. در ارتباط باهدف پژوهش، پرسش اصلی این است که فضای هنجاری آموزش علوم اجتماعی از دیدگاه دانشجویان دکتری این رشته چگونه است؟

### ملاحظات نظری

فضای هنجاری، کیفیت و وضعیت هنجارها و قواعدی است که راهنمای کنش کنشگران است. آن‌گونه که مولکی (۱۳۷۶) می‌نویسد: «معنای هنجارها همواره به لحاظ اجتماعی مشروط است، یعنی این که بر تفسیر کنشگران اجتماعی متغیر مبتنی است.» (مولکی، ۱۳۷۶: ۱۴۷) فضای هنجاری در دانشگاه‌ها و دپارتمان‌های علمی نیز مبتنی بر تفسیر کنشگران حوزه علم در این زمینه است. «به نظرهارتنت (۱۹۷۶) و بیرد (۱۹۹۰) کیفیت روابط دانشجوی با استاد، مفهوم اجتماع [علمی] در دانشکده، سهم اعضای هیات علمی در یادگیری، ارزیابی عملکرد دانشجویان و انعطاف‌پذیری برنامه‌های درسی» (به نقل از شولته، ۲۰۰۱-۲۰۰۲) از ویژگی‌های حائز اهمیت در تعیین فضای هنجاری دپارتمان‌های

آموزشی است. کیفیت و وضعیت این ویژگی‌ها می‌تواند فضای هنجاری دپارتمان‌های تخصصی را تعیین کند. بنابراین ممکن است «مواردی که به‌عنوان قصور اخلاقی<sup>۱</sup> می‌شناسیم، گذرا و تصادفی یا ویژه نهادها، افراد یا موقعیت‌های خاصی باشند. اما برخی قصورهای اخلاقی در دانشگاه معمول و رایج است.» (بران، ۲۰۰۸)

فهرست‌های گوناگونی از انتظارات اجتماعی و هنجارهای مرتبط با اخلاق علم از سوی صاحب‌نظران مطرح شده است. ویژگی مشترک همه هنجارهای اخلاقی این است که اغلب به‌طور عام مطرح و ابعاد پژوهش از جمله فعالیت‌های علمی گروهی، مسئولیت‌های اجتماعی، ارتباطات در اجتماع علمی و آموزش علم را مورد توجه قرار می‌دهند. «پریک با بهره‌گیری از تجربیات پژوهشی اندرسون (۲۰۰۰)، سوازی و دیگران (۱۹۹۳)، مهنوی (۱۹۷۹) و میتروف (۱۹۷۴) بیست‌وشش مؤلفه را در حوزه علمی مطرح می‌کند.» (به نقل از مرجایی، ۱۳۹۱: ۱۶) از میان مؤلفه‌هایی که پریک بیان کرده است، تنها دو مؤلفه مربوط به ساختار آموزش است. این دو مؤلفه یکی «فرودست قرار دادن نیازهای آموزشی دانشجویان در برابر علایق علمی شخصی خود» و دیگری «اعمال تبعیض در خصوص دانشجویان بر اساس جنسیت، ملیت، وابستگی سیاسی، جهان‌بینی یا تعلقات مذهبی» است که هر دو مورد بر ضد هنجارهای مرتبط با نقش اساتید متمرکز است.

برخی هنجار عدم تبعیض را تنها معطوف به دانشجویان نمی‌دانند و آن را به همه کنشگران فضای آموزش تسری می‌دهند. به گفته آستر؛ اجتماع دانشگاهی نباید برای دیگران به‌واسطه ویژگی‌هایی مانند نژاد، قومیت، مذهب، ملیت، جهت‌گیری‌های جنسیتی<sup>۲</sup> و ناتوانی<sup>۳</sup> مزاحمت ایجاد نماید. و یا به‌واسطه همین ویژگی‌ها و نیز پایگاه اقتصادی اجتماعی افراد، آن‌ها را مورد تبعیض قرار دهد. همچنین با توجه به شغل، اعضای اجتماع دانشگاهی نباید در استخدام، ترفیع، حقوق، طرز برخورد و یا

- 
1. Ethics failure
  2. Sexual orientation
  3. Disability

وضعیت‌های دیگر توسعه شغلی و حرفه‌ای مورد تبعیض قرار گیرند. (آستر، ۲۰۰۲) از دیگر ارزش‌های اجتماع دانشگاهی که او به آن اشاره دارد، آزادی است که به‌ویژه در ارتباط میان استاد و دانشجو مطرح می‌شود. برای تأمین حقوق استاد در تعلیم و تأمین حقوق دانشجو در یادگیری، آزادی در تدریس امری ضروری است. ارزیابی منصفانه و بدون تبعیض<sup>۱</sup> و عدم ایجاد مزاحمت در فرآیند آموزش اساسی است. هنجارها و ضد هنجارهای مورد نظر آستر (۲۰۰۰) که راهنمای عمل همه کنشگران اجتماع دانشگاهی است، عبارت هستند از: برابری، عدالت، پاسخگویی، شفافیت، استقلال، اطلاعات آزاد، آزادی دانشگاهی، سوء استفاده از قدرت سیاسی، اقتصادی و جنسی، برخورد غیر آکادمیک، استبداد در دانشگاه، عدم تبعیض در ساختار آموزشی، ضعف علمی، ارائه دروس غیرقابل قبول، مسئولیت‌پذیری انتقادی<sup>۲</sup>، اعتماد، انصاف و احترام. به نظر می‌رسد، این هنجارها به شیوه ایجابی یا سلبی هم در سطح عاملیت (کنشگر) و هم ساختار (سازمان آموزش) می‌توانند فضای هنجاری علم را تعیین و شرافت دانشگاهی<sup>۳</sup> را تحت تأثیر قرار دهند.

در برابر هنجارهای مورد توافق، گونه‌های متفاوتی از هنجارشکنی اخلاق علم در فضای آموزش نیز وجود دارد. به نظر دی‌راسی (۲۰۰۳) مواردی از هنجارشکنی‌های اخلاق علم در فضای آموزش شامل؛ تأخیر در کلاس، بی‌نزاکتی، تبعیض نسبت به دانشجویان، کاربرد نامناسب منابع دانشگاه، سرقت، درگیری در روابط دوطرفه با دانشجویان، عدم توجه به وظایف اداری، امتناع از مسئولیت‌های آموزشی و پژوهشی، جنسیت‌گرایی و نژادگرایی در فضای آموزش دانشگاهی است. برخی از این قصورهای اخلاقی عمومیت بیشتری دارند، برخی دیگر الگوهای رفتاری بوده و برخی از آنها اقدام انفرادی هستند. در ساختار آموزش دانشگاهی علوم اجتماعی در ایران نیز هنجارها و ضد

---

1. Nondiscrimination and fair evaluation  
2. critical responsibility  
3. Academic integrity

هنجارهایی راهنمای عمل کنشگران بوده و ماهیت فضای هنجاری علوم اجتماعی دانشگاهی را می‌سازد. ترسیم فضای هنجاری به تفسیر کنشگرانی بازمی‌گردد که خود در تعیین و عمل به هنجارها نقش دارند. این که بخشی از کنشگران حوزه علوم اجتماعی ایران یعنی دانشجویان دکتری چه تفسیری از فضای هنجاری آموزش دانشگاهی این رشته دارند، موضوعی است که در این مقاله به آن می‌پردازیم.

### روش پژوهش

این پژوهش که در چارچوب سنت جامعه‌شناسی تفسیری انجام می‌شود، با توجه به هدف مطالعاتی‌اش از نوع پژوهش‌های اکتشافی، تحلیلی است. از حیث فرایند پژوهش در زمره مطالعات کیفی است و از حیث منطقی پژوهش در دسته پژوهش‌های استقرایی قرار می‌گیرد. از آن رو که فرد عالی‌ترین سطح بروز رفتار معنادار یا کنش است، واحد تحلیل در این پژوهش شخص کنشگر عینی است. بازه زمانی گردآوری اطلاعات پاییز ۱۳۹۲ و میدان مطالعه این پژوهش دانشگاه‌های علامه طباطبائی، تهران، شهید بهشتی، الزهرا و تربیت مدرس است. نمونه موردبررسی، دانشجویان دکتری علوم اجتماعی این دانشگاه‌ها می‌باشد. دانشجویان دکتری در زمره دانشجویانی هستند که در پایان دوره آموزش و آغاز دوره حرفه‌ای و تخصصی خود قرار دارند. به همین روی یکی از گروه‌های کلیدی برای مطالعه اخلاق علم در دانشگاه‌ها تلقی می‌شوند. در این پژوهش، علوم اجتماعی در معنای محدود آن شامل رشته‌های جامعه‌شناسی، جمعیت‌شناسی، علوم ارتباطات، انسان‌شناسی، رفاه و برنامه‌ریزی اجتماعی، مطالعات جوانان و مطالعات فرهنگی است. البته برخی از این رشته‌ها در دوره مورد مطالعه فاقد دوره دکتری بودند. تکنیک گردآوری اطلاعات، انجام مصاحبه‌های نیمه ساختمند<sup>۱</sup> برای تولید داده و فراهم نمودن زمینه تفسیر با «هدف تحلیل کم‌وبیش متوالی متن، بازسازی ساختاری آن متن و موردها از طریق

کدگذاری است.» (فلیک، ۱۳۸۸) به همین روی نخست از «کدگذاری باز»<sup>۱</sup> بهره گرفته و پاراگراف به پاراگراف متن کدگذاری شده است، سپس از شیوه کدگذاری نظری برای دستیابی به مجموعه‌ای از مقولات استفاده شده است.

### ویژگی‌های فضای هنجاری آموزش علوم اجتماعی در ایران

درباره فضای هنجاری آموزش علوم اجتماعی در دانشگاه‌های موردبررسی دو پیش‌انگاره/ برداشت در میان دانشجویان مورد مصاحبه بیشتر آشکار است. نخست، سردرگمی میان امر بهنجار و امر نابهنجار و سپس میان عام و خاص بودن هنجارهای اخلاق علم. به‌زعم برخی از دانشجویان آنچه اکنون در فضای آموزش رواج دارد، عین هنجار است. یک جابه‌جایی میان امر نابهنجار و امر بهنجار صورت گرفته است. به تعبیری ضد هنجار تبدیل به هنجار شده است. عمومیت یافتن هنجارشکنی سبب شده تا رفتارهای هنجارشکنانه به‌عنوان هنجار غالب و پذیرفته تلقی شوند. این جابجایی به‌گونه‌ای رخ داده است که به گفته برخی پاسخگویان از این منظر نمی‌توان گفت فضای آموزش علوم اجتماعی مسئله‌مند است و هنجارهای اخلاقی ضعیف هستند. از نظر برخی دیگر، آنچه در فضای آموزش علوم اجتماعی وجود دارد، سوء رفتار و عدول از هنجارهای پذیرفته‌شده علم است و با هنجارهای حرفه‌ای علم فاصله دارد. باوجوداین دو برداشت، اما آنچه به‌طور واقع مطرح می‌شود توصیف آسیب‌شناسانه فضای آموزش علوم اجتماعی در ایران است. دانشجویان مصاحبه‌شونده مایل‌اند بین آنچه هست و آنچه باید باشد تفکیک قائل شوند تا بتوانند تفاوت‌های میان دو فضای هنجارمند و غیرهنجارمند در فضای آموزش را برجسته سازند.

در ارتباط با پیش‌انگاره عام و خاص بودن هنجارهای علم، دو طرزتلقی در میان دانشجویان مشهود است. یکی این که هنجارهای اخلاق علم عام هستند و حوزه‌های گوناگون علم از هنجارهای منحصر به خود برخوردار نیستند. بنابراین الزامات اخلاق



علم در همه علوم یکسان است. پیش فرض دیگر این است که الزامات هنجاری متناسب با حوزه‌های گوناگون علم متفاوت است و هر رشته علمی بنا به ماهیتش دارای فضای هنجاری مختص به خود است. همسو با این پیش فرض دوم برخی مانند بران (۲۰۰۸) بر این باورند که «معنا و تفسیر آنچه رفتار غیراخلاقی تعیین می‌شود برحسب موقعیت، وضعیت و کنشگران درگیر آن متفاوت است و عموماً هر دانشگاهی مبانی خود را برای شرافت دارد.» اما این موضع نسبی‌گرایانه و زمینه‌مند به معنای تأیید هنجارشکنی‌های اخلاق علم نیست. بلکه نشانه تنوع نظام‌های هنجاری و اخلاقی در پاسداشت شرافت دانشگاهی است. صرف نظر از هر دو پیش‌انگاره یادشده، شاید این برداشت به واقعیت نزدیک‌تر باشد که فضای هنجاری هر رشته علمی، تحت تأثیر دودسته عوامل متعامل؛ بیرونی یعنی ساختارهای اجتماعی، سیاسی و اقتصادی و نیز ویژگی‌های درونی آن حوزه علمی است. علم اجتماعی در ایران نیز متأثر از نگاه معرفت‌شناسانه کنشگران علوم اجتماعی به این حوزه و ساختار سازمانی دانشگاه که خود متأثر از ساختار اجتماعی جامعه است، هدایت می‌شود. منبع هدایت این کنش هر چه باشد، اذعان بر مسئله‌مندی اخلاق علم در فضای آموزش دانشگاهی علوم اجتماعی ایران با ویژگی‌های خاص خود است. «هنجارشکنی سیستمی و عادی‌سازی هنجارشکنی»، «نهادینه شدن هنجارشکنی و امتناع تغییر»، «سیطره اقتدار اداری و فرودستی اقتدار علمی»، وجود «حلقه‌های قدرت و مکان‌های فرصت» از جمله ویژگی‌های بازگوکننده فضای هنجاری آموزش علوم اجتماعی است.

### هنجارشکنی سیستمی و عادی‌سازی هنجارشکنی

چنین نیست که هنجارشکنی به یکباره گسترش یابد و فراگیر شود. بلکه فرایند هنجارشکنی معمولاً در آغاز به شکل پراکنده و مستور رخ می‌دهد. سپس در فقدان یا بی‌اعتنایی اجتماعات علمی نسبت به ارزش‌ها، هنجارها و قواعد فعالیت‌های علمی، زمینه گسترش آن فراهم می‌شود. در این فرایند هنجارشکنی‌ها به آرامی علنی و آشکار می‌شوند

و سپس تعمیم، تعمیق و جایگزینی امر نابهنجار به جای امر بهنجار رخ می‌دهد و تشکیل یک چرخه تولید و بازتولید سیستماتیک هنجارشکنی و عادی شدن ضد هنجارها را در پی دارد. در این فضا هنجارشکنی در موقعیت‌ها و نقش‌های گوناگون کنشگران بروز یافته و بازتولید می‌شود. سوء رفتار در انجام یکی از وظایف نقش در میان کنشگران آموزش به سایر وظایف نقش نیز تسری می‌یابد. بنابراین، دور از انتظار نیست که هر کنشگری (عضو هیات علمی، دانشجو یا مدیر) که در یکی از نقش‌های خود دست به هنجارشکنی می‌زند، در سایر نقش‌ها و موقعیت‌های خود نیز این‌گونه عمل نماید. «هنجارشکنی سیستمی» خود به چرخه بازتولید و گسترش هنجارشکنی نیز می‌انجامد و بر مبنای توافقی نانوشته، ضد هنجارهای پذیرفته‌شده، عمومیت یافته و اشاعه می‌یابند. در این فضا اگر کنشگری برخلاف عرف رایج و ضد هنجار مرسوم عمل کند یا طرد و منزوی می‌شود و با سلب منابع، مزایا و امکانات روبرو می‌شود و یا مورد اعتراض قرار می‌گیرد. هرچند ممکن است با همراهی‌های متظاهرانه نیز مواجه باشد. از دست دادن کلاس، پایان‌نامه یا فرصت مشارکت در طرح‌های پژوهشی از حداقل‌های مجازات علیه پایبندی به تعهدات اخلاقی و حرفه‌ای آموزش است. این بدان معنا است که هنجارشکنی سیستمی بر اثر تعمیم و تسری به سایر نقش‌ها و موقعیت‌ها خصلتی ساختی به خود گرفته و به واسطه تسهیل نسبت اهداف و وسایل، خصلتی کارکردی یافته است. فرایندی که در پیوند با عوامل ساختی و الزامات کارکردی می‌تواند مسیر نهادینه شدن را طی نماید.

این مساله به‌ویژه در فقدان قواعد و هنجارهای مرجع، موکول به تفسیر کنشگران به‌ویژه کنشگران دارای قدرت و موقعیت است. از این‌رو به نظر می‌رسد، در مواردی هنجارها بر اساس موقعیت صاحبان قدرت در گروه‌ها و دانشکده‌ها تعیین و برداشت از فضای اخلاقی متناسب با موقعیت افراد تعریف می‌شود. گاه با سرپوش گذاشتن بر برخی سوء رفتارهای آکادمیک از سوی بازیگران این حوزه نیز روبرو هستیم. چنان‌که ذینفعان این حوزه که البته خود بخشی از مهره‌های بازی هنجارشکنی هستند بر وجود ناراستی‌های دانشگاهی سرپوش می‌گذارند و این ناراستی‌های دانشگاهی در سکوتی

همگانی، عمومیت می‌یابند. به‌رغم وجود تک‌صداهایی که از ضد هنجارهای دانشگاهی فضای علوم اجتماعی می‌گویند و نیز درصدی از کنشگران این حوزه که نقش خود را با پایبندی به هنجارهای اخلاق علم ایفا می‌کنند، عدم تبعیت از هنجارهای علم در فضای آموزش علوم اجتماعی با وجود آگاهی جمعی درباره آن، تقریباً در یک سکوت همگانی تداوم یافته و به سمت «عادی‌سازی هنجارشکنی» حرکت می‌کند. بنابراین، دغدغه برای پرداختن به موضوع هنجارشکنی‌های اخلاق علم در علوم اجتماعی ایران به‌طور رقیقی در حد طرح یک موضوع آسیب شناسانه باقی مانده است و هنوز مواجهه اساسی با آن صورت نگرفته است.

نکته قابل توجه از نظر پاسخگویان، عدم تطابق میان رسالت علوم اجتماعی به‌عنوان یک علم انتقادی با وضعیت این علم در آکادمی ایران است. انتظار می‌رود دانش‌آموختگان این حوزه و به‌ویژه جامعه‌شناسی به‌شرط فهم و درک این علم از یک «خود انتقادی» همه‌جانبه برخوردار باشند و مکانیسم مقاومت در مقابل اقتدار غیرعلمی متصلب در فضای آموزش را بشناسند. اما واقعیت خلاف آن را نشان می‌دهد. به گفته یکی از دانشجویان «کسی که علوم اجتماعی می‌خواند و روحیه انتقاد کردن و انتقادپذیری نداشته باشد یا نخوانده و یا آنچه را خوانده نفهمیده است.» از این‌رو، فضای علوم اجتماعی کنونی باروحیه انتقادی و نقدپذیری فاصله دارد. همین خود از عوامل مؤثر بر هنجارشکنی در ابعاد گوناگون و در میان کنشگران این حوزه است. به گفته یکی از مصاحبه‌شوندگان نقدها نیز بیشتر به توهین، تحقیر دیگران و تخریب شخصیت‌ها می‌انجامد و نقد حرفه‌ای و علمی، چندان وجود ندارد. علاوه بر این، فقدان «اخلاق تعامل» به‌عنوان یک مسئله هم در میان دانشجویان و اساتید، هم اساتید با یکدیگر و نیز با مدیران (رؤسای دانشکده‌ها و مدیران گروه‌ها) وجود دارد. به توصیف دانشجویان، در فضای علوم اجتماعی ارتباط ارگانیک و ساختاری میان دانشکده‌ها و گروه‌های علوم اجتماعی وجود ندارد. در گروه‌های بسته و دانشکده‌های جزیره‌ای، اساتید در حلقه‌های بسته ارتباط دارند. همکاری بین گروه‌ها و اساتید و نیز هر یک با دیگری ضعیف است.

به‌گونه‌ای که با مساله ضعف ارتباطات و تعاملات علمی مواجه هستیم. چنان‌که برخی مطالعات نیز نشان داده‌اند (بنگرید به قانعی راد، ۱۳۸۵ الف)، فضای علوم اجتماعی با مسئله شکل‌گیری اجتماع علمی روبرو است.

### نهادینه شدن هنجارشکنی و امتناع تغییر

به‌رغم وقوف به سوء رفتارها در فضای دانشگاهی، به نظر می‌رسد حرکت جمعی برای تغییر شرایط صورت نمی‌گیرد. بنابراین یکی از ویژگی‌های فضای هنجاری علوم اجتماعی «امتناع تغییر» در این فضا است. به‌غیراز وجود هنجارشکنی سیستماتیک که پیش‌تر به آن اشاره شد، دلایل گوناگون دیگری از جمله؛ الزامات و تسهیلات ساختاری زمینه‌ساز بروز سوء رفتار و نیز فقدان عزم تغییر از سوی کنشگران این حوزه را می‌توان برشمرد. در واقع در فضای علوم اجتماعی دانشگاه‌های موردبررسی، بین آنچه باید باشد و آنچه انجام می‌شود نقطه اشتراکی وجود ندارد. وضعیتی که با انفعال عمومی کنشگران پایبند به نظم هنجاری علم می‌تواند راه خود را به‌سرعت بازنموده و نهادینه شود.

از نقطه نظر دانشجویان مصاحبه‌شونده، کنشگران حوزه علوم اجتماعی هم نسبت به قواعد و هنجارهای اخلاقی و هم به وجود هنجارشکنی‌ها واقف هستند. درباره میزان شیوع ناراستی‌های دانشگاهی در فضای آموزش علوم اجتماعی دو قضاوت وجود دارد؛ برخی میزان آن را زیاد می‌دانند و برخی وضعیت هنجارشکنی را در حد متوسط به پایین برآورد می‌کنند. قضاوت‌ها متأثر از میزان مواجه پاسخگویان با عدم تبعیت از هنجارهای علم در فضای آموزش می‌تواند تغییر یابد. اگرچه هر یک از کنشگران این حوزه فهم و برداشتی از فضای هنجاری علوم اجتماعی دارند، اما بین پذیرش هنجار و عمل به آن فاصله وجود دارد و ملاک عمل به‌طور مقطعی تغییر می‌یابد. بر پایه تفسیر برداشت‌های دانشجویان، ساختار ناسالم، پذیرش و عمل به هنجارها را دشوار ساخته است. ساختار غیرهنجارمند یا فاقد هنجارهای مشخص منجر به‌نوعی سرخوردگی در عمل به هنجارها

شده است و عدم انطباق بین گفتار و کردار در عمل به هنجارها را در پی داشته است. از نظر پاسخگویان قواعد اخلاقی و هنجارهای کنش در فرایند جامعه‌پذیری به‌ویژه جامعه‌پذیری دانشگاهی درونی نشده است و یا این فرایند به‌طور ناقص انجام شده است و تأییدی است بر «عدم توانایی جامعه دانشگاهی در انتقال ارزش‌ها و هنجارهای علمی به دانشجویان و استادان.» (قانع‌ی راد، ۱۳۸۵ الف)

ضمن این که در فضای علوم اجتماعی هر کنشگری مکانیسم‌های متفاوتی را برای روبرو شدن با هنجارشکنی علمی برمی‌گزیند. این مکانیسم‌ها، که بنا به موقعیت کنشگران در ساختار قدرت فضای آموزش تعیین می‌شود، را می‌توان ذیل دو مفهوم «دلیل‌تراشی» و «مقصر سازی» مطرح نمود. هر یک از کنشگران (دانشجویان و اساتید) حوزه علوم اجتماعی با طرح مصادیقی از هنجارشکنی طرف مقابل، یکدیگر را متهم به نادیده گرفتن هنجارهای علم می‌نماید. چنان‌که می‌توان گفت ناراستی‌های دانشگاهی در علوم اجتماعی ایران هنوز به‌عنوان یک دغدغه عمومی در میان کنشگران آن درنیامده است.

به گفته برخی از مصاحبه‌شوندگان، از میان بازیگران اصلی (دانشجویان، اساتید، مدیران و کارکنان) ساختار آموزش، مدیران و کارکنان در عمل بیشتر به هنجارهای نقش خود اعتنا دارند و این به‌واسطه موقعیت اجرایی آنان است. به قضاوت آنان، اساتید نقش بیشتری در بازتولید هنجارشکنی در فضای دانشگاه دارند. اگرچه آنان به‌طور صوری به طرح مساله هنجارشکنی می‌پردازند اما عمل آنان گویای طرز تلقی آن‌ها نیست. یعنی دوگانگی بین عمل و نظر به چشم می‌خورد. به نظر مصاحبه‌شوندگان، دغدغه دانشجویان برای کاهش هنجارشکنی در فضای آموزش در عمل بیشتر بوده و نسبت به شرایط موجود انتقاد بیشتری دارند. به نظر می‌رسد آن‌ها احساس می‌کنند که منفعتشان در یک فضای هنجارمند بیشتر است. شاید یکی از دلایل چنین قضاوتی این است که مصاحبه‌شوندگان (دانشجویان دکتری) به‌واسطه ارتباطات درون‌گروهی و بین دانشجویی خود نسبت به وقتی که با اساتید خود هستند، بیشتر به این مباحث می‌پردازند. ضمن این که دانشجویان در حلقه‌های گفت‌وگوشنود اعضای هیات علمی نیز کمتر حضور دارند و

بنابراین از نقطه نظر اساتید در این باره کمتر آگاه می‌شوند. این طرز تلقی که فضای آموزش هنجارمند بیشتر به نفع دانشجویان است شاید ریشه در این نگاه داشته باشد که از نظر آنان مقصر اصلی هنجارشکنی علمی در فضای آموزش، اعضای هیات علمی هستند. دلیلی که برخی از مصاحبه‌شوندگان در این باره مطرح می‌کنند این است که «نداشتن پایگاهی به‌مانند اساتید و نیز عدم ورود جدی آنان به بازار کار سبب شده است تا بی‌پروا تر نسبت به شرایط موجود اظهار نظر نمایند.»

### سیطره اقتدار اداری و فرودستی اقتدار علمی

به غیر از فضای غیر نقادانه، «سیطره اقتدار اداری» به جای «اقتدار علمی» از دیگر ویژگی‌های فضای آموزش علوم اجتماعی در ایران است. فرایند هنجارشکنی سیستمی در فضای آموزش علوم اجتماعی در ایران چنان‌که پیش‌تر نیز عنوان شد تحت تأثیر دو متغیر ساختاری اثرگذار است. یکی چنبره سیاست بر فضای علمی که به‌ویژه علوم اجتماعی را متأثر ساخته و دیگری و در پیوند با مورد نخست، بوروکراتیزه شدن گسترده علوم اجتماعی در ایران است. مسائلی که نه تنها مانع شکل‌گیری اخلاق حرفه‌ای می‌شوند بلکه می‌تواند «علوم اجتماعی را صرفاً در خدمت مقاصد ایدئولوژیکی و بوروکراتیک قرار دهند.» (میلز، ۱۳۷۰) ماحصل چنین سیطره‌ای یک علوم اجتماعی مهندسی شده و سر به راه و در خدمت پیشرفت علمی منطبق با معیارهای صرفاً کمی علم‌سنجی و سرگرم در «قفس آهنین» بوروکراسی علم در ایران است. چنان‌که این موضوع توانسته است به دور باطل هنجارشکنی دامن بزند.

در فضای به‌شدت بوروکراتیک، امر آموزش در ماهیت و اجرا، خصلتی نمایشی و صوری می‌یابد. فاصله گرفتن آموزش علوم اجتماعی از رسالت‌ها و اهدافش، خود را در قالب نوعی صورت‌گرایی در امر آموزش و پژوهش نمایان ساخته است. به گفته یکی از دانشجویان «از هر فعالیت علمی تنها صورت آن را داریم.» آموختن صوری، پایان‌نامه

صوری، مقاله صوری، کلاس صوری، برنامه‌ریزی درسی صوری و صوری‌های دیگر. این صورت‌گرایی‌ها خود زمینه‌ای است برای این قضاوت که در میان کنشگران حوزه علوم اجتماعی درک و بینش درباره جامعه ضعیف است. حتی در سطحی دیگر، اشتراکی بر سر برخی امور عام این حوزه نیز وجود ندارد. به گفته مصاحبه‌شونده‌ای، «در علوم اجتماعی ایران اتفاق نظر درباره متون اصلی آموزشی وجود ندارد و یا کم‌رنگ است. کتاب‌های درسی با اتکا به استاد درس مربوطه تعیین می‌شود. آزمون‌ها نیز بر اساس این که آزمون‌گیرنده کدام استاد باشد جهت‌دهی می‌شود و بنابراین پاسخ‌ها باید همسو با گرایش‌های علمی و امیال ایدئولوژیک آن استاد ارائه شوند.» این مساله، اگرچه بخشی ریشه در شیوه آموزش دارد اما نشان از نفوذ و تأثیرات ساختاری سیاست بر فضای علمی و گسترش انتظارات ایدئولوژیک از نهاد علم نه تنها در محتوای آموزش بلکه حتی در شیوه آموزش دارد.

تکثر مجلات علمی در این فضای به‌شدت بوروکراتیزه نه به دلیل رشد علم و پژوهش و ایجاد فرصت و مکانی برای تعاملات و ارتباطات علمی، بلکه موقعیتی برای معاملات علمی و کسب مزایا و فرصت‌های ارتقا است. در این فضا مطالعه کتاب جای خود را به جزوهای درسی داده است. به گفته یکی از دانشجویان «تقریباً در دوره کارشناسی و کارشناسی ارشد خبری از کتاب نیست.» در این شرایط، استادی نه به‌عنوان یک وظیفه حرفه‌ای و علمی، بلکه به‌مثابه یک شغل برای گذران زندگی تلقی می‌شود و دانشجویی نه به‌عنوان یک موقعیت یادگیری فعال و مسوولانه، بلکه فرایندی برای کسب مدرک است. گسترش بی‌قاعده جذب و پذیرش دانشجو، روندهای متمرکز و ناشفاف جذب هیات علمی و رویه‌های صوری ارتقا، تأکید بر مقالات پرشمار به‌عنوان معیار تعیین سطح علمی، سلب اختیار و فقدان حق مشارکت و انتخاب جامعه دانشگاهی، که خود را به‌شدت در بی‌توجهی به شایسته‌سالاری و حرفه‌ای بودن نشان داده است، از جمله ویژگی‌های اساسی فضای آموزش در حوزه علوم اجتماعی است. این وضعیت به تحقیق قابل تسری به سایر حوزه‌های علمی نیز هست.

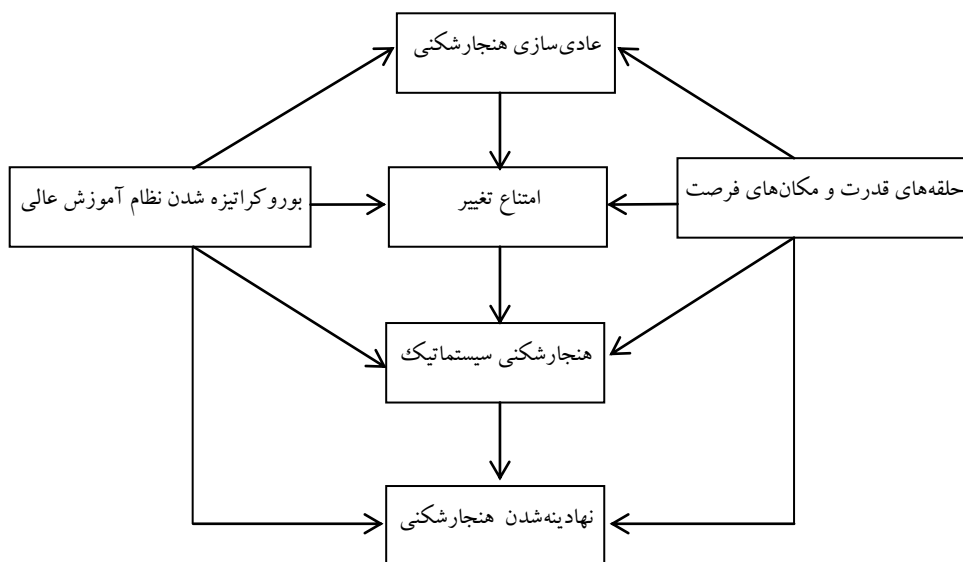
### حلقه‌های قدرت و مکان‌های فرصت

از ویژگی‌های دیگر فضای آموزش علوم اجتماعی و شاید مهم‌ترین ویژگی آن وجود «حلقه‌های قدرت و مکان‌های فرصت» درون دانشکده‌ها و گروه‌های آموزشی است. این پدیده خود ریشه در هم‌آمیزی سیاست با مدیریت علم و نمود قدرت و ایدئولوژی در بوروکراسی دانشگاهی دارد که به تأثیرپذیری گسترده نهاد علم از نهاد سیاست منجر شده است. تأثیرگذاری میدان سیاست بر میدان علم عمدتاً در سیطره اقتدار اداری بازنمایی می‌شود. از این رو مناسبات اخلاقی درون این تداخل‌های میدانی و تأثیرپذیری مناسبات و روابط تعریف می‌شود. در چنین وضعیتی، معرفت علمی تحت‌الشعاع گرایش‌های سیاسی و ایدئولوژیک قرار گرفته و مناسبات علمی نه متکی بر اقتدار و حیثیت علمی بلکه متکی بر اقتدار سیاسی و ضریب قدرت و نفوذ افراد و گروه‌های تأثیرگذار است. کنش‌ها و انتظارات نقش در میدان علم تحت تأثیر میدان سیاست تعیین می‌شود. متأثر از میدان سیاست، قدرت در گروه‌های خاص درون دانشکده و گروه‌های آموزشی متمرکز می‌شود و منافع شخصی از طریق گرایش‌های سیاسی و ایدئولوژیک و نیز موقعیت قدرت در دانشگاه و دانشکده دنبال می‌شود. اقتدار اداری در این فضا نیز بیشتر برای استادان صاحب‌منصب است و وابستگی‌های سیاسی برای کسب مناصب اداری بر شایستگی‌ها و توانایی‌های علمی ارجحیت دارد.

در این فضا برچسب‌های سیاسی کنشگران در دانشگاه، دانشکده و گروه به‌ویژه در میان اعضای هیات علمی تعیین‌کننده موقعیت و اقتدار آنان است. به بیانی، اقتدار سیاسی به‌جای توانایی و اقتدار علمی تعیین‌کننده موقعیت اعضای هیات علمی است. رقابت‌های سیاسی در فضای سیاسی کشور به دانشگاه انتقال یافته و مناسبات قدرت در دانشگاه همسو با تغییر مناسبات سیاسی عوض می‌شود. در شرایط یارگیری‌های سیاسی در دانشگاه، دانشجویان نیز دست به انتخاب و گزینش می‌زنند، تا دست‌کم از شرایط ایجادشده نه‌تنها صدمه نبینند بلکه فرصت‌طلبانه بهره‌مند شوند. مناسبات قدرت درون



گروه‌های آموزشی و در دانشکده‌ها خود را در «حلقه‌های قدرت» بازمی‌یابد و برخی دانشجویان حول این حلقه‌های قدرت جمع می‌شوند، به این امید که مأمنی برای بهره‌مندی از فرصت‌های بیشتر و بهتر به دست آورند. ازجمله در تصویب سریع‌تر پروپوزال، تضمین یک جلسه دفاع تعارفی و فرموله شده و کسب نمره بالاتر از پایان‌نامه، شانس بیشتر برای ورود به دوره‌های آموزشی بالاتر، فرصت بهتر برای جذب در همان گروه و دانشکده به‌عنوان عضو هیات علمی و احتمالاً پیوستن به همان حلقه قدرت و سپس تقویت، نگهداشت و استمرار این فرایند تکراری. البته گاه دستیابی به مکان فرصت در میان اعضای هیات علمی نیز به‌منظور دستیابی به کلاس، پایان‌نامه، طرح‌های پژوهشی، بهره‌مندی از فرصت‌های بیرون دانشگاهی و عمدتاً دولتی به‌واسطه وجود مهره‌های اتصال درون حلقه‌های قدرت نیز مشاهده می‌شود. شکل ۱ الگوی مفهومی که می‌تواند بازنمایی از ساختار و فرایند عدم تبعیت از هنجارهای اخلاق علم در فضای آموزش علوم اجتماعی ایران باشد را نشان می‌دهد.



شکل ۱. ساختار و فرایند عدم تبعیت از هنجارهای اخلاق علم در فضای آموزش علوم

اجتماعی ایران

## نتیجه‌گیری

شناخت فضای هنجاری انواع گوناگون نهادهای آموزش عالی، نیازمند مطالعه عمیق و فهم زمینه ساختاری است. شناسایی هنجارشکنی‌های دانشگاهی در شناخت هنجارهای شرافت دانشگاهی در فضای علم و تحول ساخت هنجاری آن نیز اثرگذار است. حتی به رسمیت شناخته شدن هنجارهای اخلاق علم توسط اجتماع علمی مستلزم توافق بر سر استانداردهای اخلاق آکادمیک است و این توافق با شناسایی ناراستی‌های اخلاق علم در فضای آکادمیک امکان‌پذیر است. به نظر می‌رسد، عدم اجماع بر سر اهداف، ارزش‌ها و قواعد کنش در یک حوزه علمی و نیز ضعف آگاهی جمعی از هنجارهای کنش، خود مانعی برای شکل‌گیری اجتماع علمی باشد. زیرا یکی از شروط شکل‌گیری اجتماع علمی به‌غیراز وجود ارتباطات در میان کارگزاران آن، توافق بر سر ارزش‌ها، هنجارها و قواعد کنش علمی و پایبندی به آن‌ها است. این مقاله با تمرکز بر فضای هنجاری آموزش علوم اجتماعی در ایران، به شناسایی این فضا از دیدگاه دانشجویان تحصیلات تکمیلی (دکتری) این رشته پرداخت.

بر پایه یافته‌های پژوهش، اگرچه برداشت مشترکی از هنجارهای اخلاق علم در میان کنشگران علوم اجتماعی وجود ندارد و یا اگر وجود داشته باشد، فراگیر نیست، اما بر سر مسئله‌مندی اخلاق علم توافق دارند. بااین‌حال، می‌توان گفت دامنه مسائل اخلاق علم در فضای هنجاری آموزش علوم اجتماعی گسترده است و علاوه بر کنشگران رشته علمی، میزان و نوع هنجارشکنی رخ داده در فضای علم به سازمان آموزش (دانشگاه، دانشکده و گروه آموزشی) نیز مربوط است. آنچه در علوم اجتماعی ایران بیشتر به چشم می‌خورد، تبدیل هنجارشکنی به‌عین هنجار و جایگیری‌اش در آگاهی جمعی کنشگران آن است. در واقع انحراف از معیار بر معیار می‌چربد. چنان‌که رعایت هنجار به امری به‌ندرت و موردی تبدیل شده و پایبندی به هنجارهای اخلاق علم با نوعی طردشدگی اجتماعی و محرومیت از فرصت، منابع و موقعیت همراه

است. واقعیت دیگر بی تفاوتی برخی از کنشگران این حوزه و یا اغلب بی توجهی نسبت به موضوع اخلاق در فضای هنجاری آموزش است. ضعف یا فقدان آگاهی جمعی از هنجارهای اخلاق آموزش، عدم اجماع و توافق بر سر هنجارهای اخلاق علم، دوگانگی نظر و عمل در پابندی به اخلاق علم، جابجایی و جایگزینی هنجارها با ضد هنجارهای اخلاق علم و هزینه بر بودن پابندی به هنجارهای اخلاق علم توسط معدود کنشگران این حوزه از بارزترین ویژگی های فضای هنجاری علوم اجتماعی ایران است. البته این فضای هنجاری نمی تواند و نبایستی منجر به نادیده گرفتن این مهم شود که «ارتقای شرافت دانشگاهی جزء جدانشدنی از اجتماع دانشگاهی است.» (مایزلیش، ۲۰۰۵: ۹)

مسئله مندی فضای هنجاری آموزش علوم اجتماعی خود را در دودسته ویژگی های فرایندی و ساختاری به هم مرتبط نشان می دهد. برجسته ترین ویژگی های فضای هنجاری آموزش علوم اجتماعی شامل «عادی شدن هنجارشکنی» و «امتناع تغییر» و سپس شکل گیری «هنجارشکنی سیستماتیک» است. فرایندی که به نهادینه شدن هنجارشکنی در فضای آموزش علوم اجتماعی منجر می شود. بنابراین مسئله یادشده دارای دو خصلت فرایندی و ساختاری است. خصیصه ساختاری مساله اخلاق علم نیز خود را در قالب دو ویژگی هم پیوند و هم افزا نمایان می سازد. ویژگی نخست، «سیطره اقتدار اداری» است که در پی بوروکراتیزه شدن گسترده نهاد علم در ایران و در پیوند بانفوذ و تأثیر گسترده ویژگی دوم، یعنی «سیطره منطق سیاست بر منطق علم» به تقویت فرایند هنجارشکنی سیستمی منجر شده و نهادینه شدن آن را تسهیل نموده است. تلاقی و پیکربندی انضمامی دو خصیصه هم راستای یادشده را می توان در «شکل گیری حلقه های قدرت و مکان های فرصت» در فضاهای آموزشی، مشاهده نمود. ویژگی های یادشده در یک شبکه تعاملی و همگرا، فرایند تولید، تقویت، نگهداشت و استمرار فضای یادشده را تضمین و تأمین می کند و امکان تغییر را در امتناع تغییر ثابت می نماید. این بدان معنا است که تغییر فرایند یادشده مستلزم تحول ساختاری در نهاد علم در ایران است. از آنجایی که هنجارشکنی در چنین ساختار معیوبی خصلتی کارکردی یافته است

بنابراین، کنشگران غیرهمسو و غیر متعامل با چنین ساختاری قادر به تنظیم و تسهیل کنش‌هایشان در مختصات چنین فضای هنجاری نخواهند بود. آن‌ها اگرچه برندگان اخلاق حرفه‌ای علم هستند اما در دستیابی به نقش‌ها و موقعیت‌های ساختاری (حلقه‌های قدرت و مکان‌های فرصت) و برخورداری از مزایای آن اغلب بازنده خواهند بود.

### منابع

- آذرنگ، عبدالحسین. (۱۳۹۳)، *استادان و نااستادانم*، تهران: نشر جهان کتاب، چاپ چهارم.
- فلیک، اوه. (۱۳۸۸)، *درآمدی بر روش تحقیق کیفی*، ترجمه: هادی جلیلی، تهران: نشر نی.
- قاضی طباطبایی، محمود؛ ابوعلی و دادهیر. (۱۳۸۰)، «سوگیری هنجاری و اخلاقی در پژوهش‌های دانشگاهی: مطالعه تطبیقی امور مربوط به دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه‌های ایران»، *نشریه دانشکده ادبیات و علوم انسانی*، شماره ۱۸۰ و ۱۸۱.
- قاراخانی، معصومه؛ سید آیت‌الله میرزایی. (۱۳۹۳)، «اخلاق علم در فضای آموزش علوم اجتماعی ایران»، *مطالعات جامعه‌شناختی*، دوره ۲۱، شماره ۱.
- قانعی راد، سید محمدامین. (۱۳۸۵ الف)، «وضعیت اجتماع علمی در رشته علوم اجتماعی»، *نامه علوم اجتماعی*، شماره ۲۷.
- قانعی راد، سید محمدامین. (۱۳۸۵ ب)، «نقش تعاملات دانشجویان و اساتید در تکوین سرمایه اجتماعی دانشگاهی»، *مجله جامعه‌شناسی ایران*، دوره هفتم، شماره ۱.
- قانعی راد، سید محمدامین؛ فریده قاضی‌پور. (۱۳۸۱)، «عوامل هنجاری و سازمانی مؤثر بر میزان بهره‌وری اعضای هیات علمی»، *فصلنامه پژوهش فرهنگی*، شماره ۴.

فضای هنجاری آموزش علوم اجتماعی ... ۱۲۷

- مرجایی، سیدهادی. (۱۳۹۱)، *بررسی وضعیت اخلاق علم در دانشگاه‌های دولتی، وابسته به وزارت علوم تحقیقات و فناوری ایران*، موسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- ودادهیر، ابوعلی؛ داریوش فرهود؛ محمد قاضی طباطبایی؛ غلامعباس توسلی. (۱۳۸۷)، «معیارهای رفتار اخلاقی در انجام کار علمی: (تأملی بر جامعه‌شناسی اخلاق علم - فناوری مرتن و رزنیک)»، *فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری*، سال سوم، شماره ۳ و ۴.
- معیدفر، سعید. (۱۳۸۴)، *آسیب‌شناسی دانشجویان دانشگاه تهران*، تهران: باشگاه دانشجویی دانشگاه تهران.
- میرزایی، سیدآیت‌الله و معصومه قاراخانی. (۱۳۹۳)، «اخلاق پژوهش در علوم اجتماعی ایران»، *مجله جامعه‌شناسی ایران*، دوره ۱۵، شماره ۲.
- میلز، سی. رایت. (۱۳۷۰)، *بیش جامعه‌شناختی: نقدی بر جامعه‌شناسی آمریکایی*، ترجمه: عبدالمعبود انصاری، تهران: شرکت سهامی انتشار.
- مولکی، مایکل. (۱۳۷۶)، *علم و جامعه‌شناسی معرفت*، ترجمه: حسین کچوییان، تهران: نشر نی.
- Auster, Carol.J. (2002). *National Education Association*, "Code of Ethics of the Education Profession." Retrieved from [www.nea.org/aboutnea/code.html](http://www.nea.org/aboutnea/code.html), تاریخ دسترسی ۴/۱۰/۲۰۱۳
- Bruhn, John. G. (2008). *Value Dissonance and Ethics Failure in Academia: A causal Connection?*, *J Acad Ethics*, 6, pp.17- 32. P17
- Meizlish, Deborah. (2005). *Promoting Academic Integrity in the Classroom*, The University of Michigan, CRLT Occasional Paper No. 20, Retrieved from [http://www.crlt.umich.edu/sites/default/files/resource\\_files/CRLT\\_no20.pdf](http://www.crlt.umich.edu/sites/default/files/resource_files/CRLT_no20.pdf), تاریخ دسترسی ۷/۱۰/۲۰۱۳

- Schulte, Laura.E. (2001 – 2002). *Graduate education Faculty and student perceptions of the Ethical climate and its importance in the Retention of students*. College student Retention, Vol. 3 (2),pp. 119 – 136.