

اخلاق علم در فضای آموزش علوم اجتماعی ایران

مطالعات جامعه‌شناختی

(علمی - پژوهشی)

دوره ۲۱، شماره یک: ۸۹-۱۱۹

شاپا ۲۸۰۹-۱۰۱۰

نمایه در ISC

معصومه قاراخانی^۱

عضو هیات علمی پژوهشکده‌ی مطالعات فرهنگی و اجتماعی

سیدآیت‌الله میرزایی

عضو هیات علمی پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی

دریافت ۹۲/۷/۱۴

پذیرش ۹۲/۶/۲۳

چکیده

اخلاق در آموزش به‌مثابه بخشی از اخلاق حرفه‌ای آکادمیک، مجموعه‌ای از قواعد و ضوابط ایجابی و سلبی حرفه‌ای مورد توافق اجتماع علمی است که کنش‌گران حوزه‌ی آموزش را ملزم به رعایت اخلاق و پرهیز از بی‌اخلاقی در فرآیند آموزش علم می‌نماید. اعضای هیات علمی، دانشجویان و مدیران سه دسته از کنش‌گران اصلی در فضای آموزش هستند که متناسب با نقش و انتظارات نقش خود ملزم به رعایت اخلاق حرفه‌ای و حفظ شرافت دانشگاهی هستند. نظر به مسأله‌مندی رعایت اخلاق علم در فضای آموزش دانشگاهی پرسش از «گونه‌های عدم تبعیت از هنجارهای مرتبط با نقش کارگزاران اصلی (اساتید، دانشجویان و مدیران) فضای آموزش علوم اجتماعی در ایران» موضوع این پژوهش است. این پژوهش با کاربرد تکنیک تحلیل محتوای کیفی و استفاده از مصاحبه‌ی نیمه‌ساخت‌مند و مراجعه به تجربیات دانشجویان دکتری رشته‌های علوم اجتماعی دانشگاه‌های علامه طباطبائی، تهران، شهید بهشتی، الزهرا و تربیت مدرس قصد دارد تا گونه‌های هنجارشکنی اخلاق علم در فضای آموزش علوم اجتماعی ایران را با توجه به موقعیت و نقش هر یک از کنش‌گران اصلی این رشته شناسایی نماید. نتایج پژوهش نشان می‌دهد دامنه‌ی عدم تبعیت از هنجارهای اخلاق علم در آموزش علوم اجتماعی گسترده است و نه فقط صرفاً به کنش‌گران رشته‌ی علمی (اساتید، دانشجویان و مدیران) برحسب میزان و نوع هنجارشکنی علمی محدود نمی‌شود بلکه متأثر از ساختار آموزش در سطوح دانشگاه، دانشکده و گروه آموزشی شامل قواعد، قوانین و رویه‌های سازمان آموزش است. انتظار می‌رود اتخاذ یک رویکرد تلفیقی در شناسایی گونه‌های عدم تبعیت از هنجارهای اخلاق علم در دو سطح کنش‌گر و ساختار و پرهیز از یک‌سونگری در بررسی این موضوع بتواند درک روشن‌بینانه‌تری از وضعیت اخلاق علم در ساختار آموزش عالی ایران ارائه نماید.

کلیدواژگان: اخلاق علم، اخلاق آموزش، فضای هنجاری، فضای آموزش علوم اجتماعی.

۱. پست الکترونیکی نویسنده رابطه: qarakhanim@gmail.com

طرح مساله

اخلاق در آموزش طی فرایند تولید و استمرار دانش، موضوعی مورد توجه در فضای هنجاری علم است. رعایت هنجارهای اخلاق در آموزش، از یک سو بر تولید و اشاعه علم معتبر و از سوی دیگر بر رابطه علم با سایر نهادهای جامعه اثر می‌گذارد. مسایل مربوط به ارتباط هیات علمی با دانشجویان، جذب دانشجو، جذب هیات علمی، سرقت، تقلب و دیگر ناراستی‌های دانشگاهی سبب شده تا از زوایای مختلف به موضوع اخلاق در آموزش عالی توجه شود. «شواهد نشان می‌دهد رفتار غیراخلاقی و غیرحرفه‌ای در نهادهای دانشگاهی افزایش یافته است» (بران ۲۰۰۸، ۱۷) و به‌ویژه «در آموزش عالی ایران اخلاق علمی یک مسأله است» (فراستخواه ۱۳۸۵؛ فرهود ۱۳۸۶؛ پیران ۱۳۸۹)، «شکاف میان وضعیت مطلوب و وضعیت موجود استانداردهای اخلاق حرفه‌ای در آموزش» (عزیزی ۱۳۸۸ - ۱۳۸۹)، «گسترش مواردی از سرقت در آموزش علمی» «تقلب در آموزش» و نیز «فروش تحقیق و پروژه‌های دانشگاهی» (ذاکرصالحی ۱۳۸۹ و عسگری ۱۳۹۰) از جمله گونه‌های هنجارشکنی اخلاق علم در آموزش است. در فضای علوم اجتماعی ایران نیز مطالعات انجام‌شده نشان از «ضعف محیط حرفه‌ای» (محسنی ۱۳۷۸) و «ضعف مدیریت و ارتباطات» علمی (قانع‌راد ۱۳۸۵) دارد. در چنین فضایی، فرآیند درونی‌سازی هنجارها و ارزش‌ها در میان کنش‌گران این حوزه تضعیف شده و در نتیجه، تاثیر فشار هنجاری برای پای‌بندی و رعایت هنجارهای اخلاقی کاهش می‌یابد.

از آنجایی که مسئولیت عدم رعایت هنجارهای اخلاقی در علوم اجتماعی ایران به‌طور جمعی متوجه کنش‌گران این حوزه است، ضرورت پژوهش اخلاق علم در آموزش علوم اجتماعی نیز در آغاز با خود کنش‌گران این حوزه است. چرا که به‌تعبیر دورکیم «فعالیت یک حرفه‌ی معین را فقط گروهی که به‌حد کافی با آن حرفه نزدیک هستند و قادرند طرز کار آن را خوب بشناسند و همه‌ی نیازهایش را حس کنند و همه تغییراتش را پی بگیرند می‌توانند به‌نحو موثری به زیر قاعده و نظم درآورند» (دورکیم ۱۳۸۱، ۱۳). مطالعات مربوط به اخلاق در فضای آموزش به‌صورت موردی به مطالعه‌ی مصادیقی از هنجارشکنی اخلاق علمی در میان دانشجویان و ناهنجاری‌های آموزشی نظیر تقلب در امتحانات متمرکز است (به‌طور نمونه بنگرید به گالانت و درینان ۲۰۰۶، برنت و اتیکسون ۲۰۱۱). در ایران نیز مطالعات درباره‌ی اخلاق در فضای آموزش بیشتر بر هنجارشکنی‌های رایج در میان دانشجویان به‌مثابه بخشی از کنش‌گران

حوزه‌ی آموزش پرداخته‌اند. برخی از این پژوهش‌ها نیز بر رابطه‌ی میان استاد و دانشجو متمرکز هستند (به‌طور نمونه بنگرید به ذاکر صالحی ۱۳۸۹؛ آراسته و دیگران ۱۳۸۸ - ۱۳۸۹).

دستیابی به فهرستی منعطف از هنجارهای اخلاق علم مستلزم شناسایی گونه‌های متنوع هنجارشکنی است. چگونگی پای‌بندی اجتماع علمی به مجموعه‌ای از هنجارهای مشخص نمی‌تواند صورت‌بندی دقیقی از وضعیت عمل به هنجارها یا عدول از آن‌ها توسط اجتماع علمی ارائه دهد. هم‌چنین درباره‌ی این که رفتاری مغایر با هنجارهای اخلاق علمی باشد، تلقی یک‌سانی وجود ندارد. بنابراین یکی از راه‌های شناسایی هنجارهای علمی شناسایی ضد‌هنجارها و ناراستی‌های علمی در اجتماعات و گروه‌های علمی مشخص و دست‌رسی به تجربه‌های روزمره‌ی آنان در عمل به هنجارها است. شناخت هنجارشکنی‌های اخلاق علم در آموزش علوم اجتماعی می‌تواند تشخیصی برای بهبود این اخلاق و پیش‌گیری از آشفتگی در فضای علوم اجتماعی ایران باشد. مطالعاتی از این دست به شناسایی آنچه توسط دانشجویان به‌عنوان ناراستی اخلاقی شناخته می‌شود، منجر گشته و محققان و سیاست‌گذاران حوزه‌ی اخلاق حرفه‌ای علم را نسبت به مواردی از هنجارشکنی که اجتماع علمی درباره‌ی آن به اجماع رسیده‌اند آگاه می‌سازد. با این هدف، این پژوهش به شناسایی گونه‌های عدم تبعیت از هنجارهای اخلاق علم در آموزش رشته‌ی علوم اجتماعی خواهد پرداخت. نکته‌ی قابل توجه این که آموزش فقط منحصر به کنش یاددهی و یادگیری و محدود به رابطه‌ی استاد و دانشجو نیست. بنابراین در این مقاله منظور از آموزش، فضای تعاملاتی کنش‌گران درگیر در امر آموزش است که در آن اعضای هیات علمی، دانشجویان، مدیران و مجریان نهادها و مراکز آموزشی (اعم از دولتی یا غیردولتی) کارگزاران دخیل در امر آموزش هستند.

عدم اجماع بر سر اهداف، ارزش‌ها و قواعد کنش در یک حوزه‌ی علمی و نیز ضعف آگاهی جمعی از هنجارهای کنش، خود می‌تواند مانعی برای شکل‌گیری اجتماع علمی در ایران باشد. زیرا یکی از شروط شکل‌گیری اجتماع علمی به‌غیر از وجود ارتباطات در میان کارگزاران آن، توافق بر سر ارزش‌ها، هنجارها، قواعد کنش و پای‌بندی به آن‌ها است. به‌رسمیت شناخته شدن هنجارهای اخلاقی توسط اجتماع علمی مستلزم توافق بر سر استانداردهای اخلاق آکادمیک است و این توافق با شناسایی ناراستی‌های اخلاقی در فضای آکادمیک امکان‌پذیر است. اگرچه همه‌ی رشته‌ها به‌طور جمعی برای انتقال برخی ارزش‌های

بنیادی در دانشگاه‌ها نقش دارند، اما هر رشته‌ای نیز با موضوعات اخلاقی مختص به خود در آموزش و پژوهش روبه‌رو است و اشکال ناراستی اخلاقی متناظر با آن می‌تواند متفاوت باشد. به‌گفته‌ی بارنز و رندل (۲۰۱۲) دانشگاه‌ها و دانشکده‌ها سازمان‌های پیچیده‌ای هستند که هر کدام فرهنگ و تاریخ مشخص خود را دارند. اولویت‌ها و موضوعات اخلاقی در همه‌ی نهادهای آموزشی شبیه یک‌دیگر نیست. هر فرهنگ رشته‌ای، هویت آکادمیک منحصر به خودش را دارد که زمینه‌های عمل در آن رشته را تعیین می‌کند (بارنز و رندل ۲۰۱۲، ۵۰). رشته، اصلی‌ترین هسته‌ی عضویت دانشگاهی و هویت‌یابی فرد دانشگاهی است که معیارها و شیوه‌ی اندیشیدن مختص به خود را دارد. انتخاب حوزه‌ی علوم اجتماعی برای بررسی هنجارهای اخلاقی می‌تواند بخشی از هویت فرهنگی این رشته را نمایان سازد. ضمن این‌که زمینه‌ای برای مطالعات مشابه در رشته‌های دیگر نیز فراهم می‌نماید.

این پژوهش با هدف بررسی و شناخت هنجارشکنی‌های اخلاق علم در فضای آموزش در پی پاسخ به این پرسش است که گونه‌های عدم تبعیت از هنجارهای مرتبط با نقش کنش‌گران اصلی (اعضای هیات علمی، دانشجویان و مدیران) در علوم اجتماعی با توجه به تجربیات دانشجویان دکتری این حوزه‌ی علمی در ایران کدام است؟ به این منظور تجربه‌ی دانشجویان دوره‌ی دکتری دانشگاه‌های شهر تهران در زمینه‌ی اخلاق در فضای آموزش علوم اجتماعی متناسب با نقش هر یک از کنش‌گران این حوزه مورد مطالعه و واکاوی قرار می‌گیرد.

ملاحظات نظری و مفهومی پژوهش

اخلاق،^۱ تعریف و شناسایی خوب و بد، درست یا نادرست، حسن و قبح افعال در خلال یک تخصص یا فعالیت حرفه‌ای است (محقق‌داماد و دیگران ۱۳۸۹). به تعبیر دورکیم «اخلاق حداقل ضروری، مایحتاج لازم و نان روزانه‌ای است که جوامع بشری بدون آن نمی‌توانند به حیات خود ادامه دهند» (دورکیم ۱۳۸۱، ۵۳). اخلاق حرفه‌ای با هنجارها، ارزش‌ها و اصولی سروکار دارد که می‌بایستی رفتار حرفه‌ای را تعیین کنند (درشر ۲۰۰۷، ۶) و مبتنی بر توافقات رسمی و غیررسمی

۱. این مفهوم معادل Ethics است و با Morality که غالباً در اصطلاح عام و عرف به ویژگی‌های انسان کامل و یا رفتار انسان در تمامی قلمروهای زندگی اشاره دارد، متفاوت است. (محقق‌داماد و دیگران ۱۳۸۹)

است که اعضای یک حرفه^۱ با یکدیگر و نیز با جامعه به عنوان یک کل دارند (باردن و دیگران ۱۹۹۷، ۱۲). این بدان معنا است که موجودیت و تداوم گروه‌های حرفه‌ای وابسته به اخلاق حرفه‌ای گروه یادشده است. اگر اخلاق علم به عنوان «زیرمجموعه‌ی اخلاق حرفه‌ای» (همان) را سیستمی از قوانین، مفاهیم، عقاید و عمل‌کردها ببینیم، پس بنیانش مبتنی بر اصول و مفاهیمی است که این سیستم را توجیه می‌کند (رزنیک ۲۰۰۸، ۱۲).

اخلاق در آموزش به مثابه بخشی از اخلاق حرفه‌ای آکادمیک، «مجموعه‌ای از قواعد و ضوابط اجباری و سلبی حرفه‌ای مورد توافق اجتماع علمی است که کنش‌گران حوزه‌ی آموزش را ملزم به رعایت اخلاق و پرهیز از بی‌اخلاقی در فرآیند آموزش علم می‌نماید». همان‌طور که در این تعریف به روشنی مطرح است، آموزش فقط معطوف به یاددهی و یادگیری نیست و فضای تعاملاتی کنش‌گران درگیر در امر آموزش را دربرمی‌گیرد. بنابراین قواعد اخلاق علم معطوف به اعضای هیات علمی، دانشجویان، مدیران و کارکنان در فضای آموزش است. «در شرایط تغییر و گسترش آموزش عالی، اعضای اجتماع علمی، مدیران آموزشی، هیات علمی، کارکنان و دانشجویان بایستی برای رویه‌رو شدن و حل دوره‌های اخلاقی جامعه‌ی بزرگ‌تر آماده شوند» (انجمن بین‌المللی دانشگاه‌ها ۲۰۱۰، ۱). ازاین‌رو ارزش‌های اخلاقی جزئی تفکیک‌ناپذیر از فرآیند آموزش است. موضوعاتی که در فرآیند آموزش آموخته می‌شود، سبک‌های آموزشی، روابط متقابل دانشجویان و اساتید و ... بخشی از فرآیند آموزش است که وجهی اخلاقی دارد. در بیانیه‌ی بخارست (۲۰۰۴) درباره‌ی اهمیت رعایت هنجارهای اخلاقی در آموزش آمده است:

ارزش‌ها و معیارهای شرافت^۲ دانشگاهی مبنایی برای توسعه‌ی دانش، کیفیت آموزش و پرورش دانشجویان به عنوان شهروندان مسئول و افراد حرفه‌ای فراهم می‌کنند. اجتماع دانشگاهی بایستی شرافت دانشگاهی را ارتقا بخشیده برای تبلور آن در زندگی نهادی روزانه‌ی اعضایش تلاش فعال نماید (بیانیه‌ی بخارست درباره‌ی اصول و ارزش‌های آموزش عالی در منطقه‌ی اروپا ۲۰۰۴).

1. Profession

2. Integrity

نهادهای اجتماعی با تعیین جایگاه افراد و رفتاری که متناسب با این جایگاه است به تنظیم کنش‌ها می‌پردازند. متناسب با هر موقعیت اجتماعی برای کسی که آن را در اختیار دارد نقشی نیز تعریف شده است. نقش‌ها حقوق و تکالیفی را که لازمه‌ی موقعیت اجتماعی است مشخص می‌کنند و آنچه را از ما انتظار می‌رود انجام دهیم و یا آنچه را باید از دیگران انتظار داشته باشیم به ما می‌گویند (لوپز و اسکات ۱۳۸۵). آنچه در مورد انتظارات نقش اهمیت دارد نظرات مربوط به این دو جنبه است که اولاً افراد چه کارهایی را باید انجام دهند؟ و ثانیاً آن کارها را چگونه باید انجام دهند؟ در تعبیری روشن‌تر، مرتن دو بعد از انتظارات نقش را در این مدعای خود برجسته کرده است که «ساخت نهادی در هر جامعه هم هدف‌های مشروع برای کنش اجتماعی را مشخص می‌کند و هم هنجارهای تنظیم‌کننده‌ای را که از طریق آن‌ها می‌توان این هدف‌ها را به‌صورتی مشروع تعقیب کرد» (همان). در ساختار آموزش دانشگاهی مقام‌های اجتماعی گوناگون از جمله «رییس دانشگاه، تشکیلات اجرایی، هیات علمی، دانشجویان، کارکنان و فارغ‌التحصیلان» (گید ۱۳۷۶، ۷۱۳) وجود دارند و گروه آموزشی نیز رکن اصلی نظام آموزش دانشگاهی محسوب می‌شود (عزتی ۱۳۹۱، ۲۸). هنجارهای پذیرفته‌شده‌ی ساختار نظام دانشگاهی حدود انتظارات نقش هر یک از اعضای گروه آموزشی را تعیین می‌کند.

منظور از فضای آموزش سپهر تعاملاتی کنش‌گران درگیر پیرامون امر آموزش است که در آن اساتید، دانشجویان، مدیران و مجریان نهادها و مراکز آموزشی (اعم از دولتی یا غیردولتی) کنش‌گران دخیل در امر آموزش هستند. اخلاق علم در مورد هر یک از این کارگزاران و در هر یک از سطوح آموزشی مورد توجه است. در این میان فضای آموزش دانشگاهی به‌عنوان عالی‌ترین سطح آموزش و دانشجویان، اساتید و مدیران به‌مثابه کارگزاران اصلی امر آموزش همواره موضوع بحث هنجارهای اخلاق علم بوده‌اند. کیفیت روابط دانشجو-اعضای هیات علمی، مفهوم اجتماع در دانشکده، سهم اعضای هیات علمی در یادگیری، ارزیابی عمل‌کرد دانشجویان و انعطاف‌پذیری برنامه‌های درسی از ویژگی‌هایی هستند که برای تعیین فضای هنجاری دپارتمان‌های آموزشی دارای اهمیتند (شولت ۲۰۰۱ - ۲۰۰۲، ۱۱۹). کیفیت و وضعیت این ویژگی‌ها می‌تواند فضای هنجاری و اخلاقی دپارتمان‌های تخصصی را تعیین کند.

فهرست‌های گوناگونی از انتظارات نقش اجتماعی و هنجارهای اخلاق علم مطرح شده است. هنجارها و ضدهنجارهای مورد نظر آستر (۲۰۰۰) که راهنمای عمل همه‌ی کنش‌گران

اجتماع دانشگاهی است عبارتند از: برابری، عدالت، مسئولیت/ پاسخ‌گویی، شفافیت، استقلال، اطلاعات آزاد، آزادی دانشگاهی، سوءاستفاده از قدرت سیاسی، اقتصادی و جنسی، برخورد غیرآکادمیک، استبداد در دانشگاه، عدم تبعیض در ساختار آموزشی، ضعف علمی، ارایه‌ی دروس غیرقابل قبول، مسئولیت انتقادی، اعتماد، بی‌طرفی و احترام. هنجارها و ضدهنجارهای مورد نظر آستر به‌شیوه‌ی ایجابی یا سلبی هم در سطح کنش‌گر و هم ساختار (سازمان آموزش) می‌توانند شرافت دانشگاهی را تحت‌تاثیر قرار دهند. او با طرح هنجار «عدم تبعیض» و تسری آن به همه‌ی کنش‌گران فضای آموزش می‌نویسد اجتماع دانشگاهی نباید برای دیگران به‌واسطه‌ی ویژگی‌هایی مانند نژاد، قومیت، مذهب، ملیت، جهت‌گیری‌های جنسیتی و ناتوانی مزاحمت ایجاد نماید و یا به‌واسطه‌ی 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 وضعیت‌های دیگر توسعه‌ی شغلی و حرفه‌ای مورد تبعیض قرار گیرند. از دیگر ارزش‌های اجتماع دانشگاهی که آستر (۲۰۰۰) به آن اشاره دارد، آزادی است که به‌ویژه در ارتباط میان استاد و دانشجو مطرح می‌شود. آزادی در تدریس برای تامین حقوق استاد در تعلیم و تامین حقوق دانشجو در یادگیری ضروری است. به‌نظر او عدم تبعیض و ارزیابی منصفانه و نیز عدم ایجاد مزاحمت در فرآیند آموزش اموری اساسی هستند.

در برابر هنجارهای مورد توافق، گونه‌های متفاوتی از هنجارشکنی اخلاقی در فضای آموزش نیز وجود دارد. مواردی از هنجارشکنی‌های اخلاقی در فضای آموزش شامل «تاخیر 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 (بران ۲۰۰۸، ۲۱) در فضای آموزش دانشگاهی است. برخی از این قصورهای اخلاقی عمومیت بیشتری دارند، بعضی دیگر، الگوهای رفتاری بوده و پاره‌ای از آن‌ها اقداماتی فردی هستند (همان).

در بیان شایع‌ترین و رایج‌ترین هنجارشکنی‌های اخلاق علم در فضای آموزش ایران عمدتاً به سوءآموزش توسط اساتید و معلمان، تقلب، سرقت و جعل مدارک دانشگاهی اشاره می‌شود. برشمردن ناراستی‌های فضای دانشگاهی بیشتر با ارجاع به رفتارهای دانشجویان و گاه اعضای هیات علمی مطرح می‌گردد. در برخی موارد نیز بر ضعف اخلاقی ساختار سازمانی آموزش و

بازتولید آن اشاره می‌شود. فراستخواه (۱۳۸۵) در تشریح وضعیت آنومیک در فضاهای آموزش دانشگاهی می‌نویسد: «برخی از مدرسان برای ارضای دانشجویان به جای فعالیت‌های مطلوب یاددهی، ترفندهای دیگری را به کار می‌گیرند. هم‌چنین معمولاً تفاهم نانوشته‌ای میان مدیر، استاد و دانشجو در دانشگاه برای تقلیل کیفیت شکل می‌گیرد و به‌طور مداوم فرهنگ و ساختار مناسب خود را بازتولید می‌کند. زمینه‌هایی از انحصارطلبی، جرگه‌گرایی و نخبه‌گرایی درون برخی گروه‌های آموزشی به وجود می‌آید» (فراستخواه ۱۳۸۵، ۲۲). موارد رایج دیگر از ضدهنجارهای اخلاق علم در فضای آموزش دانشگاهی ایران عبارتند از:

سوق دادن دانشجویان به تهیه‌ی مقاله به نام خود؛ جزء جزء کردن یک مجموعه اطلاعات برای تهیه‌ی چندین مقاله، سرقت علمی، دادن نمره به دانشجویان براساس ملاحظات غیراخلاقی، کم‌کاری در تدریس، کم‌کاری در ارائه‌ی راهنمایی و مشاوره به دانشجویان، سوگیری در اطلاعات برای سوق دادن تحقیق به نتایج مورد نظر قبلی، انجام یک تحقیق در قالب چند پروژه، فاش کردن اسرار شخصی دیگران، عدم وفاداری به حقیقت علمی، بی‌توجهی به سفارش‌دهندگان پروژه‌های تحقیقاتی، عدم شرکت به‌موقع در کلاس‌های درسی، تکمیل نکردن ساعات تعیین‌شده‌ی تدریس واحدهای درسی، رقابت‌های غیرمنصفانه با دیگران، تخطی از هنجارهای علمی-دانشگاهی، برعهده گرفتن فعالیت‌های آموزشی و تحقیقاتی در بیرون از حد و اندازه‌ی توانایی تخصصی، عدم استناد دقیق به منابع مورد استفاده، ارائه‌ی خدمات به مشتریان با دخالت عوامل نژادی، مذهبی، جنسیتی و ملیتی (نورشاهی ۱۳۸۹، ۱۳۲).

درون و بیرون از کلاس ارزش‌های اخلاقی آموزش داده می‌شود. هم‌چنین ارزش‌های اخلاقی ممکن است جنبه‌ای بسیار نامحسوس از فرآیندهای آموزشی باشند. این ارزش‌ها ممکن است روابط میان دانشجو و اعضای هیات علمی، استراتژی‌ها و سبک آموزش و موضوعات کلاس را دربرگیرند (شولت ۲۰۰۱ - ۲۰۰۲، ۱۲۰). راستی دانشگاهی و شرافت روشنفکرانه^۱ دو اصل اساسی در فرآیند آموزش هستند. این دو اصل تنها به کارنوشت‌ها، رساله، وظایف، گزارش‌های آزمایشگاهی، امتحانات، کوییزها، سخنرانی‌ها، نحوه‌ی ارائه و عمل‌کردها محدود نمی‌شود (آستر ۲۰۰۲). بنابراین حفظ شرافت دانشگاهی تنها معطوف به اخلاق و ارزش‌ها در کلاس نیست، بلکه به فضیلت مدنی و مسئولیت نسبت به دیگران در طی تجربه‌ی آکادمیک و

آماده شدن برای مسئولیت اجتماعی در طول زندگی نیز مربوط است (گالانت و درینان ۲۰۰۶، ۸۴۶). با توجه به اهمیت مسئولیت اجتماعی و اخلاقی کنش‌گران حوزه‌ی علم در امر آموزش، این پژوهش به مطالعه‌ی وضعیت اخلاق علم در فضای آموزش علوم اجتماعی می‌پردازد تا بتواند شایع‌ترین و رایج‌ترین هنجارشکنی‌های اخلاق علم در فضای آموزش ایران را بازبایی نماید.

روش پژوهش

با توجه به مسأله و اهداف پژوهش، روش این مطالعه کیفی و تکنیک گردآوری داده‌ها مصاحبه‌ی نیمه‌ساخت‌مند^۱ است. میدان مطالعه‌ی این پژوهش دانشگاه‌های علامه طباطبائی، تهران، شهید بهشتی، الزهرا و تربیت مدرس هستند و نمونه‌ی مورد بررسی دانشجویان دکترای علوم اجتماعی این دانشگاه‌ها می‌باشند. در این پژوهش علوم اجتماعی در معنای محدود آن شامل رشته‌های جامعه‌شناسی، جمعیت‌شناسی، علوم ارتباطات، انسان‌شناسی، تعاون و رفاه و مددکاری اجتماعی، مطالعات جوانان و مطالعات فرهنگی است. البته برخی از این رشته‌ها فاقد دوره‌ی دکتری هستند. سواى مشکلات زمان و هزینه‌های پژوهش، فقدان و یا نوپدید بودن برخی دوره‌های دکتری در بسیاری از دانشگاه‌های سایر شهرهای ایران از دلایل تمرکز بر دانشگاه‌های شهر تهران است. شواهد تاریخی نشان می‌دهد تهران تمرکز بسیار بالایی بر نظام آموزش عالی در ایران دارد. بسیاری از اساتید دوره‌های تحصیلات تکمیلی دانشگاه‌های سایر شهرهای ایران از دانشگاه‌های شهر تهران هستند یا توسط آن‌ها حمایت می‌شوند. یا این که بسیاری از اساتید دانشگاه‌های سایر شهرهای ایران تحصیلات خود را در دانشگاه‌های شهر تهران گذرانده‌اند. نکته‌ی دیگر این که برخی دانشجویان مورد مصاحبه در دانشگاه‌های شهر تهران تجربه‌ی تحصیل در دانشگاه‌های سایر شهرهای ایران را نیز داشته و دارند. باین‌حال، به‌رغم این استدلال‌ها می‌توان تجربه‌ی این پژوهش را در مراکز آموزشی سایر شهرهای ایران و یا دانشگاه‌های پیام نور و غیردولتی نیز آزمون کرد.

تکنیک نمونه‌گیری پژوهش، نظری است. بر مبنای منطق نمونه‌گیری نظری، دانشجویان دکتری علوم اجتماعی براساس تجربه‌ی زیسته‌ی خود از دانشگاه و یا حتی دانشکده‌هایشان و

براساس معیارهای تعیین نمونه (بنگرید به فلیک ۱۳۸۷، ۱۴۴) واجد دانش و تجربه‌ی لازم برای پاسخ به پرسش‌های پژوهش هستند. زیرا آن‌ها تجربه‌ی تحصیل در دوره‌های آموزش چندین دانشگاه ایرانی را دارند. همچنین برخی از دانشجویان مورد مصاحبه که دوره‌های لیسانس و فوق لیسانس خود را در برخی از دانشگاه‌های شهرستان‌ها گذرانده‌اند، تجربیاتی فراتر از دانشگاه‌های شهر تهران دارند.

در مطالعات کیفی برای کاهش مشکل تعمیم از نمونه‌گیری نظری استفاده می‌شود و حجم نمونه در این شیوه تا رسیدن به «اشباع نظری» ادامه می‌یابد. هدف نمونه‌گیری در این پژوهش عمق بخشیدن بر مطالعه و تمرکز بر هنجارشکنی‌های اخلاق علم در فضای علوم اجتماعی با رجوع به ذهنیت دانشجویان دکتری در این حوزه است. برای دست‌رسی به نمونه‌های مصاحبه‌شونده در این پژوهش به دو شیوه عمل شد. یکی، هماهنگی با استاد و مراجعه به کلاس‌های دوره دکتری و درخواست از دانشجویان داوطلب برای مصاحبه؛ دیگری، نمونه‌گیری موارد در دست‌رس و داوطلب مصاحبه. به این صورت که مصاحبه با دانشجویی انجام می‌شد و بعد از او خواسته می‌شد دانشجوی دیگری را که مطمئن به همکاری او است برای مصاحبه معرفی کند. مصاحبه‌ها در بازه‌ی زمانی یک ماهه با دانشجویان دکتری علوم اجتماعی دانشگاه‌های علامه طباطبایی، تهران، تربیت مدرس، شهید بهشتی و الزهرا انجام شد. میانگین زمان مصاحبه‌ها بین یک تا یک و نیم ساعت بود. این مصاحبه‌ها در دانشکده‌ی محل تحصیل دانشجویان انجام می‌شد. در این پژوهش از تکنیک تحلیل محتوا استفاده شده است. برای کدگذاری در تحلیل محتوا می‌توان مجموعه‌ای از مقولات را در نظر گرفت و سپس به سراغ متن رفت. از میان انواع کدگذاری، در این پژوهش از «کدگذاری باز» بهره گرفته شده و پاراگراف به پاراگراف متن کدگذاری شده است. در فرایند کدگذاری، داده‌ها مورد پرسش قرار گرفته، مقایسه شده، شباهت‌ها و تفاوت‌ها استخراج شدند.

یافته‌های پژوهش

بازیابی واقعیت موجود از وضعیت هنجارشکنی اخلاق علم در فضای آموزش علوم اجتماعی در ایران نشان می‌دهد اخلاق در آموزش علوم اجتماعی از دو بعد مسئله‌مند است. یکی بعد کنش گران (اساتید، دانشجویان و مدیران بخش‌های آموزش اعم از رئیس دانشکده، گروه) و دیگری بعد ساختار. در بعد ساختاری با دو سطح ساختار کلان اجتماعی و ساختار سازمانی دانشگاه که بیشتر به قواعد، قوانین و رویه‌های سازمان آموزش مربوط است، روبه‌رو هستیم. می‌توان گفت

توجه به رفتار فردی و الگوهای رفتاری در بیان گونه‌های هنجارشکنی نمی‌تواند باعث نادیده گرفتن انواع ناراستی‌های ساختاری زمینه‌ساز و تقویت‌کننده هنجارشکنی در فضای آموزش علوم اجتماعی باشد. از این‌رو گونه‌های هنجارشکنی که در این پژوهش بازایی شدند هم معطوف به سطح ساختار و هم سطح کنش‌گر فردی (دانشجویان، اعضای هیات علمی و مدیران) است. در این بخش به عدم تبعیت از هنجارهای اخلاق علم در میان سه دسته از کنش‌گران حوزه‌ی آموزش (دانشجویان، اعضای هیات علمی و مدیران) می‌پردازیم.

گونه‌های عدم تبعیت از هنجارهای اخلاق علم از سوی اعضای هیات علمی

پیش‌تر گفته شد وظایف نقش دربردارنده‌ی هنجارهای متناسب با آن نقش است. وظایف نقش عضو هیات علمی دربردارنده‌ی هنجارهای متناسب با هریک از وجوه نقش حرفه‌ای او است. عضو هیات علمی در نقش آموزگار، مشاور، پژوهش‌گر، راهنما و برنامه‌ریز درسی از هنجارهای مرتبط با آن تبعیت می‌کند. در شکل زیر هر یک از وظایف نقش حرفه‌ای عضو هیات علمی ترسیم شده است.



شکل ۱. وظایف نقش اعضای هیات علمی در فضای آموزش

دانشجویان در برشمردن گونه‌های هنجارشکنی در فضای آموزش، اغلب به مصادیقی از سوءرفتار اعضای هیات علمی و نقش آنان در موقعیت پژوهش‌گر، مدرس و راهنمایی‌کننده اشاره دارند. از نظر مصاحبه‌شوندگان، آموزش تنها به تدریس محدود نمی‌شود، بلکه نقش استاد در کلاس، موضع او نسبت به مسائل اجتماعی و نیز نقش او در اجتماع علمی نیز بخشی از

فرآیند آموزش محسوب می‌شود. اغلب پاسخ‌گویان انواع عدم تبعیت از هنجارهای اخلاق علم در میان استادان را بیشتر برشمرده و از نظر برخی از آنان هنجارشکنی در میان اعضای هیات علمی از فراوانی بیشتری برخوردار است. این یافته با نتایج برخی پژوهش‌های دیگر نیز تا حدودی هم‌سویی دارد. به‌طور مثال الگوی کلی پژوهش مرجایی (۱۳۹۱) نشان می‌دهد دانشجویان تبعیت خود از هنجارهای دانشگاهی را در سطح بالا و تبعیت محیط آموزشی خود را در سطح پایینی ارزیابی نموده‌اند. نتایج پژوهش قانع‌راد و ابراهیم‌آبادی (۱۳۸۹) که تاثیر ساختار اجتماعی آموزش بر عمل‌کرد دانشجویان در ایران را نشان می‌دهد، حاکی از آن است که اقتدار اخلاقی استادان در بین دانشجویان با موقعیت مطلوب فاصله دارد.

این ارزیابی از سوی دانشجویان درباره‌ی عدم مطلوبیت فضای آموزش در تبعیت از هنجارها و ضعف در اقتدار اخلاقی استادان، این پرسش را به‌دنبال دارد که آیا دانشجویان الگوی یادگیری نقش‌های دانشگاهی خود را از فضایی غیر از دانشگاه می‌گیرند؟ یا فضای آموزش و به ویژه استادان، الگوی یادگیری هنجارهای دانشگاهی هستند؟ در پژوهش حاضر اغلب مصاحبه‌شوندگان اذعان دارند اساتید الگوی نقش دانشجویان هستند و بخشی از هنجارشکنی موجود میان آنان در نتیجه‌ی یادگیری اجتماعی در فضای دانشگاهی است. این‌که آیا میزانی از هنجارشکنی دانشجویان در دانشگاه تحت‌تاثیر یادگیری اجتماعی از استادان آن‌ها است و یا عوامل دیگری در ضعف تبعیت دانشجویان از هنجارهای اخلاق علم در میان آنان نقش دارند، در پژوهش دیگری پاسخ داده خواهد شد. البته برخی پاسخ‌گویان میزان هنجارشکنی در میان هر دو دسته‌ی کنش‌گران فضای آموزش (دانشجویان و اساتید) را به یک میزان می‌دانند.

به‌گفته‌ی برخی مصاحبه‌شوندگان جذب برخی اعضای هیات علمی طی فرآیندهای مغایر با هنجارهای آکادمیک و بدون در نظر گرفتن ضوابط و شایستگی‌های علمی، خود زمینه‌ساز بازتولید عدم تبعیت آنان از هنجارهای اخلاق علم است. اشتغال آنان به‌عنوان عضو هیات علمی بیش از آن‌که در جهت حرفه‌ای و علمی باشد صرفاً به یک موقعیت شغلی تقلیل یافته است. استخدام استاد بر مبنای ملاک‌هایی غیر از شایستگی‌های علمی نه‌فقط بر فضای هنجاری درون علم تاثیرگذار است، بلکه اثرات سوء آن بر دیگر ساختارهای اجتماعی نیز مورد توجه است.

از جمله هنجارشکنی‌های مرتبط با نقش حرفه‌ای استاد که می‌تواند همه‌ی وظایف نقش او را دربرگیرد این است که برخی اساتید علوم اجتماعی به تخصص در اغلب حوزه‌های علوم

اجتماعی اشتها دارند، بدون این که تخصص واقعی در آن حوزه داشته باشند؛ بنابراین نوعی تظاهر به تخصص در میان برخی از آنان مشاهده می شود. برخی از آنان به جای کار علمی، حاشیه سازی می کنند. موضع نظری و پارادایمی آنان مشخص نیست. حرکت های موجی و شیفت های نظری و روشی در میان برخی از آنها را می توان مشاهده نمود که البته این با فضای دانشکده و گروه نیز مرتبط است. اذعان به داشتن یک رویکرد نظری و روشی مشخص در این حوزه به ندرت وجود دارد. دلایل متعددی نیز برای آن برشمرده می شود؛ یکی، ایجاد فرصت حضور در هر پارادایم نظری و روشی به فراخور وضعیت و موقعیت و دیگری، کتمان موضع برای روبه رو نشدن با تبعات آن در فضای دانشگاهی. به دلیل غلبه ی روح اداری بر فضای دانشگاه، تمرکز اعضای هیات علمی بیشتر معطوف به فرآیندهای ارتقا است تا وظایف آموزشی. ضمن این که این فضا، زمینه را برای رقابت های ناسالم در دست یابی به کلاس و پایان نامه به دنبال داشته است.

عضو هیات علمی در نقش آموزگار و برنامه ریز درسی: نقش عضو هیات علمی به مثابه یک آموزگار خود را در چند جنبه از جمله شیوه ی تدریس، محتوای درس و ارتباط با دانشجویان طی فرایند یاددهی در کلاس نشان می دهد. به نظر دانشجویان، ارائه ی مباحث در کلاس براساس ضوابط مبتنی بر هنجارهای آموزشی انجام نمی شود.

یکی از ابعاد فعالیت عضو هیات علمی در کلاس درس «شیوه ی تدریس» است. از جمله هنجارشکنی های مطرح در رابطه با شیوه ی تدریس در فضای آموزش علوم اجتماعی «تبدیل جزوه ی درسی به عنوان جایگزین اصلی کتاب و مقاله» در تدریس است. ضمن این که جزوه ها نیز به روز نبوده و متناسب با مطالعات جدید تغییر نمی یابند. به گفته ی یکی از مصاحبه شوندگان، دوره ی کارشناسی و حتی کارشناسی ارشد تقریباً بدون کتاب گذرانده می شود و دانشجو با کتاب ارتباط کمتری دارد.

«محتوای درس» از دیگر جنبه های مورد توجه در فرایند یاددهی است که قواعد و هنجارهای ملازم با خود را به همراه دارد. گونه های هنجارشکنی اعضای هیات علمی در رابطه با محتوای دروسی که در کلاس های آموزش علوم اجتماعی ارایه می شود اغلب مبتنی بر «ارائه ی طرح درس های سطحی و ناقص» و «ناهم سویی طرح درس با آنچه در کلاس گفته می شود» است. به گفته ی یکی از دانشجویان «کلاس به مکانی برای طرح ایده های شخصی و غیرعلمی

تبدیل شده است» و «گاه مباحث تنها معطوف به مباحث نظری است و کم‌تر تحلیل دقیق مبتنی بر واقعیت اجتماعی ارائه می‌گردد»؛ بنابراین «طرح درس نه با هدف تربیت دانشجو و تبدیل او به فردی منتقد و متفکر، بلکه تنها برای حفظ صورت آموزش ارائه می‌شود». «پراکنده‌گویی در کلاس» یکی از ویژگی‌های کلاس‌های آموزش علوم اجتماعی است. دلایل پرداختن استاد علوم اجتماعی به موضوعاتی غیر از محتوای اصلی درس در کلاس شاید نخست به ماهیت رشته مربوط باشد. فضای پراکنده‌گویی در کلاس برای استاد علوم اجتماعی برخلاف رشته‌های فنی بیش‌تر فراهم است. دوم، اقتدار استاد در کلاس مجال است برای طرح مطالب پراکنده و گاه غیرمرتبط در کلاس. و عامل دیگر، آن‌گونه که وبر (۱۳۷۶) نیز مطرح کرده است، نقش فرودست دانشجو و بالادست استاد است که سبب می‌شود دانشجو در کلاس ساکت بوده و رشته‌ی سخن همواره به‌دست استاد باشد.

بخشی از تعهدات اخلاقی اساتید علوم اجتماعی به نحوه‌ی روبه‌رو شدن آن‌ها با مسائل ایران بازمی‌گردد. سوای استادانی که هم درباره‌ی مسائل اجتماعی درک روشن‌بینانه‌ای دارند و هم در فرآیند آموزش به آن توجه می‌کنند، به‌طور کلی سه گونه مواجهه با مسائل اجتماعی ایران وجود دارد: نخست استادانی که نسبت به مسائل اجتماعی بی‌تفاوت هستند. بی‌توجهی به مسائل جامعه در فرآیند تدریس و عدم طرح مسائل اجتماعی ایران و طرح مصادیق و موضوعات کشورهای دیگر از ویژگی‌های آموزش آنان در کلاس است. دسته‌ی دوم به مسائل اجتماعی ایران توجه دارند و البته در حین تدریس مصادیقی از این مسائل را در کلاس مطرح می‌کنند، اما بیرون از کلاس و در فضای اجتماعی منفعلانه برخورد می‌کنند. این گروه گاه مواضع فردی (سیاسی، ایدئولوژیکی) خود را در تدریس دخالت می‌دهند. این گروه به‌تعبیر وبر (۱۳۷۶) «شبه‌پیامبرانی کم‌مایه» هستند که تنها در کلاس با هیجان به انتقاد می‌پردازند. به‌نظر برخی از دانشجویان آن‌ها نیز رسالت علوم اجتماعی را درک نکرده‌اند. دسته‌ی سوم نیز وجود دارند که نسبت به مسائل اجتماعی رویکردی انتقادی اتخاذ می‌کنند و اتفاقاً در کلاس‌های درس نیز به آن می‌پردازند، اما درک آنان از مسائل اجتماعی ایران سویه‌ای علمی ندارد؛ یا ایدئولوژی‌زده است و یا مستبدانه. اگرچه این دسته‌بندی قابل توجه است، اما یک نقد علیه آن وارد است. این‌که عدم طرح مسائل اجتماعی لزوماً معطوف به داشتن درکی از مسائل اجتماعی نیست، بلکه عوامل مرتبط با ساختار سازمانی آموزش مانع طرح آزادانه‌ی ایده‌های این افراد می‌شود. پاسخی که

شاید در همین یافته‌ها نیز بتوان استنباط نمود این است که فقدان روحیه‌ی انتقادگری و انتقادپذیری در دانش‌آموخته‌ی علوم اجتماعی خود یک نقص بوده و مصداقی از عدم تبعیت از هنجار عمومی علم یعنی «شجاعت» است.

«ارتباط استاد با دانشجو» به‌عنوان بخشی از وظایف نقش استاد در کلاس از وجوهی است که به‌نظر دانشجویان مواردی از هنجارشکنی بر آن مترتب است. از جمله‌ی این موارد «دغدغه‌زدایی از دانشجویان و بی‌انگیزه نمودن آن‌ها»، «بی‌مسئولیتی نسبت به وظایف خود در مقابل دانشجو»، «اجبار دانشجو به چاپ مقاله از فعالیت‌های کلاسی»، «افراط و تفریط در سهل‌گیری و سخت‌گیری»، «پایین بودن حس مسئولیت‌پذیری در قبال مشکلات درسی و غیردرسی دانشجویان»، «برخورد یکسان با دانشجویان بدون توجه به ویژگی‌های شخصیتی و وضعیت علمی آن‌ها در فرآیند تدریس»، «فقدان دقت و جدیت در ارزیابی علمی دانشجویان و فعالیت‌های علمی آن‌ها»، «تمرکز بر ارتقای رتبه‌ی علمی خود به‌جای ارتقای سطح علمی دانشجویان»، «عدم ارائه‌ی فرصت کافی به دانشجو در کلاس برای طرح چالش‌ها و مباحث علمی»، «عدم جدیت در فعالیت‌های کلاس و پی‌گیری آن»، «عدم انعطاف در شیوه‌ی تدریس و نحوه‌ی کلاس‌داری» است.

یکی از نکاتی که دانشجویان بر آن تاکید داشتند این است که آموزش، آموختن و یادگیری در فرآیند آموزش امری مداوم است و پس از استاد شدن پایان نمی‌یابد. بنابراین آمادگی پیش از کلاس و نیز آموختن در فرآیند آموزش از مواردی است که اعضای هیات علمی همواره باید آن را در نظر داشته باشند. سلسله‌مراتب استاد - شاگردی نباید مانع ارتباط مثبت و دوجانبه میان استاد و دانشجو در فرآیند آموزش باشد. اما به‌گفته‌ی برخی از دانشجویان در میان استادان علوم اجتماعی اکراه در «عدم اقرار به ندانستن» وجود دارد. به‌نظر برخی دانشجویان نبود شهامت در بیان «نمی‌دانم» در کلاس یکی از مسائل آموزش در فضای علوم اجتماعی است و مصداقی از عدم پای‌بندی به اخلاق علمی است.

عضو هیات علمی در نقش عضو گروه: از ویژگی‌های ساختار آموزش علم که تبلور اولیه‌ی آن در گروه‌های آموزشی است، ارتباطات علمی و هنجارهای تعیین‌کننده‌ی آن است. عضو هیات علمی به‌عنوان یکی از اعضای گروه آموزشی ملزم به رعایت هنجارهای کنش در برقراری ارتباط علمی با سایر کنش‌گران این بخش به‌ویژه همکاران و دانشجویان است. برآورد

کلی از یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد در فضای آموزش علوم اجتماعی انگیزه‌ی لازم برای آموزش با هدف تغییر در اندیشه و افکار دانشجو شکل نمی‌گیرد. به‌گفته‌ی یکی از دانشجویان حتی در دوره‌ی دکتری نیز مسالهی «فاجعه‌ی کارشناسی» رخ می‌دهد؛ به این معنا که اغلب استادان علوم اجتماعی همان‌طور که برای دانشجوی کارشناسی شأن علمی چندانی قایل نیستند، به همان نحو در برخی دانشکده‌ها دانشجوی دکتری را نیز فردی «بی‌سواد»، «فاقد بینش»، «فاقد قدرت تحلیل» و «وابسته» تلقی می‌کنند. برخی مصاحبه‌شوندگان به وجود فضای توهین‌آمیز و تحقیرآمیز در برخی دپارتمان‌ها اشاره دارند؛ به‌ویژه وقتی دانشجو به اظهار نظر جدید، مستقل و ناهم‌سو با کلاس می‌پردازد، وجود «نگاهی متهم‌محور به دانشجو»، سوءتفاهم شخصی از سوی برخی اساتید علوم اجتماعی در صورت طرح هرگونه انتقاد حتی انتقاد علمی، سوءاستفاده از دانشجو برای چاپ مقاله، کتاب و ترجمه که پیامد آن از یک سو گسترش انتشارات دواسمی استاد - دانشجو به‌ویژه در مقالات به‌جای فعالیت‌های علمی گروهی در معنای واقعی آن و از سوی دیگر، نارضایتی استاد در برعهده گرفتن بار تولید یک مقاله به‌نام دانشجو و احساس اجحاف دانشجو در انتشار مشترک اثر است. به‌این ترتیب، بین استاد و دانشجو رابطه‌ی هم‌دلانه به‌وجود نمی‌آید.

در ارتباط عضو هیات علمی با همکاران، گاه مشاهده می‌شود همکاران با تشکیل حلقه‌های قدرت به رقابت با یک‌دیگر می‌پردازند و در این میان در مواردی ممکن است دانشجو قربانی خصومت‌ها و رقابت‌های بین همکاران هیات علمی شود. بازتاب گروه‌بندی‌های مبتنی بر گرایش‌های ایدئولوژیکی و سیاسی در دست‌یابی به پایان‌نامه، داوری و نمره دادن در روز دفاع از پایان‌نامه، پذیرش دانشجویان هم‌سو و رقابت در جذب همکاران هم‌سو خود را نشان می‌دهد. گاه درگیری‌های بین همکاران هیات علمی شخصی شده و زمینه را برای تخریب و توهین میان آنان فراهم می‌نماید. تنگ‌نظری، اتهام‌زنی، متهم نمودن دیگران به بی‌سوادی، فقدان یک فضای هم‌دلانه در میان گروه‌ها، دانشکده‌ها و دانشگاه‌های مرتبط با حوزه‌های علوم اجتماعی از ویژگی‌های فضای آموزش دانشگاهی در این حوزه برشمرده می‌شود. این وضعیت به‌ویژه در شرایط عدم استقلال نهادهای علمی، دانشگاهی و گروه‌های علمی به‌عنوان ارکان آموزش دانشگاهی بسیار زیان‌بار است.

عضو هیات علمی در نقش راهنمایی‌کننده: عدم رعایت برخی هنجارهای حرفه‌ای به

نحوه‌ی عمل‌کرد اعضای هیات علمی در رابطه با نقش هدایت‌گر آنان مربوط است. به‌نظر برخی دانشجویان، در علوم اجتماعی ایران توانایی، استعداد و تمایلات دانشجو به‌خوبی هدایت نمی‌شود و همین مانع فهم مستقل او از مسائل اجتماعی می‌گردد. عدم راهنمایی مناسب دانشجویان در زمینه‌ی منابع و پایگاه‌های داده‌ها و اطلاعات، عدم رابطه‌ی صحیح استاد و دانشجو در فرآیند راهنمایی پایان‌نامه، عدم صرف دقت و فرصت کافی در مشاوره و راهنمایی پایان‌نامه، ضعف ایجاد انگیزه برای ارائه‌ی کار پژوهشی بهتر و ممانعت در شکوفایی آنان، ورود به حوزه‌هایی با تخصص ناکافی و راهنمایی پایان‌نامه‌ها با موضوعات مختلف، «سواری مجانی» در انتشار مقاله‌های برگرفته از رساله‌های دانشجویان از جمله مواردی است که دانشجویان به‌عنوان گونه‌هایی از هنجارشکنی عضو هیات علمی در نقش راهنمایی‌کننده بیان می‌کنند.

عضو هیات علمی در نقش پژوهشگر: علاوه بر نقش آموزش‌دهنده، عضو هیات علمی

به‌عنوان پژوهش‌گر، هم در انجام پژوهش‌های سفارشی و هم در موقعیت پژوهش‌گر راهنمایی‌کننده‌ی دانشجویان ملزم به رعایت الزامات این نقش است. از نظر دانشجویان مصاحبه‌شونده، از میان ناراستی‌های موجود در رابطه با این نقش، اعضای هیات علمی در انتخاب موضوع پژوهش، ارتباط با همکاران، نگارش پژوهش و انتشار نتایج پژوهش کمتر از هنجارهای علمی تبعیت می‌کنند. گونه‌های هنجارشکنی در رابطه با انتخاب موضوع پژوهش شامل «انجام پژوهش بدون توجه به رسالت آگاهی‌بخشی که محقق برعهده دارد»، «پراکنده‌کاری در انجام پژوهش»، «پژوهش در موضوعات مختلف»، «عدم توجه به نیازهای جامعه در انجام پژوهش» و «عدم انجام پژوهش‌های جدی» است که اغلب ناشی از بی‌توجهی به سودمندی پژوهش یا انجام پژوهش‌ها با اهداف غیرعلمی (مثل ارتقا، رفع تکلیف و درآمدزایی صرف) است. بیش‌ترین گونه‌ی هنجارشکنی درباره‌ی ارتباط پژوهشگر با همکاران «ضعف توجه به دستاوردهای علمی هم‌کاران» ذکر شده است. عضو هیات علمی در نقش پژوهش‌گر کم‌تر به پژوهش‌های هم‌کاران خود استناد می‌نماید و مطالعات هم‌کاران کم‌تر محل رجوع قرار می‌گیرد. این وضعیت سبب انقطاع پژوهش درباره‌ی یک موضوع و انجام پژوهش‌های تکراری و دوباره‌کاری و حتی درج‌زدن‌های پژوهشی بدون ارائه‌ی یافته و دستاورد جدید شده است. گونه‌ی دیگری از

هنجارشکنی در رابطه با رفتار پژوهش‌گر «عدم استفاده از نیروی‌های متخصص برای همکاری پژوهشی و بی‌توجهی به جلب مشارکت هم‌کاران متخصص در موضوع پژوهش» است. گونه‌های عدم تبعیت از هنجارهای نشر در میان اعضای هیات علمی در نقش پژوهش‌گر خود را در «چاپ مقالات پرشمار و متعدد با موضوعات مختلف و متنوع در کوتاه‌ترین زمان»، «چاپ هم‌زمان یک مقاله در مجلات متعدد»، «داده‌سازی، تقلب علمی و عدم امانت‌داری در ارجاعات»، «ترجمه‌ی کتاب و چاپ و جازدن آن به‌عنوان تالیف»، «کتاب‌سازی و کپی‌برداری»، «مقاله‌سازی بدون طرح ایده‌ی جدید» و «نشر برخی مطالب غیردقیق و اثر سوء آن بر فضای عمومی جامعه» نشان می‌دهد. در جدول شماره‌ی ۱ عمده‌ترین گونه‌های عدم تبعیت از هنجارهای اخلاق علم از سوی اعضای هیات علمی در فضای آموزش علوم اجتماعی آورده شده است.

جدول ۱. گونه‌های عدم تبعیت از هنجارهای اخلاق علم از سوی اعضای هیات علمی در فضای

آموزش علوم اجتماعی

گونه‌ی هنجارشکنی علمی	موقعیت نقش عضو هیات علمی	گونه‌ی هنجارشکنی علمی	موقعیت نقش عضو هیات علمی
تقلیل نقش استادی به یک موقعیت شغلی تا یک موقعیت حرفه‌ای نامشخص بودن یا فقدان موضع نظری و پارادایمی شیفت‌های موضوعی، نظری و روشی تظاهر به داشتن تخصص ضعف روحیه‌ی انتقادپذیری وجود روحیه‌ی کاسب‌کارانه در ارتباط با دانشجویان و هم‌کاران ضعف در برقراری ارتباط احترام‌آمیز تبعیت از گروه‌بندی‌های ایدئولوژیک، سیاسی و غیرعلمی رقابت‌های ناسالم و مخرب اتهام‌زنی و تنگ‌نظری نسبت به هم‌کاران	۹ ۸ ۷ ۶ ۵ ۴ ۳ ۲ ۱	جزوه‌محوری به‌جای کتاب و مقاله اتکا به جزوه‌های تکراری و غیرروزآمد	شبهه‌ی تدریس یاددهنده (موزگار)

	محتوای دروس	طرح درس‌های ناقص و سطحی ناهم‌سویی طرح درس با مطالب ارائه شده در کلاس تبدیل کلاس به محل طرح ایده‌های شخصی شکاف بین محتوای درس با واقعیت اجتماعی ایران صوری‌گرایی در آموزش پراکنده‌گویی در کلاس	راهنمایی‌کننده و مشاوره‌دهنده	عدم صرف دقت و فرصت کافی در مشاوره و راهنمایی دانشجویان بهره‌کشی از دانشجویان برای انجام پژوهش پذیرش راهنمایی و مشاوره‌ی پایان‌نامه‌ها بدون داشتن تخصص در موضوع مربوطه سواری مجانی در انتشار مقاله ضعف در راهنمایی و مشاوره
	ارتباط با دانشجو	فقدان انگیزه و جدیت در آموزش هدف‌مند بی‌مسئولیتی در قبال دانشجویان سواری مجانی گرفتن از دانشجویان افراط و تفریط در تعامل با دانشجویان عدم توجه به تفاوت‌ها و ویژگی‌های شخصی دانشجویان ایجاد دل‌زدگی و بی‌انگیزگی در میان دانشجویان تمرکز بر ارتقای علمی تا جدیت در آموزش علمی عدم انعطاف‌پذیری در فرایند آموزش بی‌توجهی به آموختن در حین آموزش عدم اعتراف به ندانستن روحیه‌ی کاسب‌کارانه در انجام وظایف آموزشی	مراقبانه	پراکنده‌کاری انجام پژوهش‌های تکراری بی‌توجهی به تخصص هم‌کاران و عدم جلب هم‌کاری آنان بی‌توجهی به رسالت آگاهی‌بخشی پژوهش عدم توجه به نیازهای جامعه در انتخاب موضوع بی‌توجهی به دستاوردهای پژوهشی هم‌کاران چاپ نتایج یک پژوهش در نشریات مختلف تقلب عدم امانت‌داری و کپی‌برداری کتاب‌سازی و مقاله‌سازی جازدن ترجمه به نام تالیف

گونه‌های عدم تبعیت از هنجارهای اخلاق علم از سوی دانشجویان

در بررسی عدم تبعیت از هنجارهای اخلاق علم در میان دانشجویان علوم اجتماعی اگرچه تنوع گونه‌های مطرح شده کم‌تر، اما دامنه‌ی تکرار آن‌ها از سوی مصاحبه‌شوندگان بیش‌تر است. عدم

تبعیت از هنجارها را می‌توان در رابطه با نقش دانشجویان در موقعیت «دانشجوی کلاس»، «پژوهش‌گر»، «مشاوره‌شونده» و «عضو گروه» بازیابی نمود.



شکل ۲. وظایف نقش دانشجویان در فضای آموزش

هنجارشکنی در میان دانشجویان در موقعیت «دانشجوی کلاس» خود را در مواردی از جمله «جدی نگرفتن درس»، «عدم مشارکت فعال در کلاس»، «عدم تعهد نسبت به وظایف دانشجویی»، «تقلب در آزمون»، «عدم آمادگی پیش از حضور در کلاس»، «اتکا به جزوه به جای کتاب»، «عدم مطالعه‌ی متون اصلی رشته»، «اظهار فضل بدون داشتن دانش کافی»، «بدهمی و اصرار بر آن»، «توهم داشتن معلومات و تظاهر به آن»، «عدم شهامت در پذیرش اشتباهات»، «دور زدن تکالیف» و «عدم حضور به موقع در کلاس و فرار از انجام کار کلاسی» نشان می‌دهد. به گفته‌ی برخی از دانشجویان مصاحبه‌شونده که البته خود تجربه‌ی تدریس در دوره‌های کارشناسی و کارشناسی ارشد را نیز داشتند، یکی از هنجارشکنی‌های اخلاقی در میان دانشجویان «قراردادن استاد در معذورات اخلاقی برای کسب نمره به شیوه‌ی غیراخلاقی است»؛ چنان‌که اغلب برگه‌های امتحانی به جای پاسخ پرسش‌ها تبدیل به برگه‌های «عریضه‌نویسی»، «نامه‌نگاری» و «شکواییه» شده است. گاه این شیوه‌ی درخواست نمره محدود به برگه‌های امتحان نیست و با ارسال ایمیل و تماس تلفنی نیز انجام می‌شود.

در رابطه با نقش دانشجو به عنوان عضو گروه گونه‌هایی از عدم تبعیت از هنجارها در رابطه‌ی میان دانشجو با استادان و نیز رابطه‌ی او با همالان مطرح است. موارد ناراستی‌های موجود مرتبط با نقش دانشجو به عنوان عضوی از گروه شامل «فقدان روحیه‌ی هم‌کاری در دانشکده»، «عدم احساس تعلق جمعی و پی‌گیری منافع فردی»، «عدم اشتراک دانش خود با دیگران»، «نقد غیرمنصفانه‌ی استادان و هم‌کلاسی‌ها»، «متهم نمودن استادان به بی‌سوادی»، «کولی گرفتن از هم‌کلاسی‌ها» و «وارد شدن به رقابت‌های ناسالم علمی» است. از موارد قابل توجه هنجارشکنی در میان برخی دانشجویان علوم اجتماعی «گرایش آنان به حلقه‌های قدرت در گروه و دانشکده و فرصت‌طلبی است». این موضوع سبب شده تا پی‌گیری منافع جمعی درون‌گروهی جای خود را به دنبال نمودن منافع فردی دهد.

دانشجو به مثابه «پژوهش‌گر» در تبعیت از هنجارهای نقش یک پژوهش‌گر ضعیف عمل می‌کند. «عدم رعایت امانت در ارجاعات»، «انجام پژوهش‌های اینترنتی و کافی‌نتی»، «عدم صداقت در کار علمی»، «داده‌سازی»، «سرقت علمی»، «عدم امانت‌داری»، «نداشتن دغدغه و مسئله‌ی علمی» از جمله موارد عدم تبعیت از هنجارهای اخلاق حرفه‌ای دانشجو در نقش پژوهش‌گر است. مورد اخیر سبب شده تا دانشجو در یافتن موضوعی برای انجام پژوهش و نوشتن پایان‌نامه دچار سردرگمی و آشفتگی شده و به انجام پژوهش‌های تکراری، خرید پایان‌نامه، سرقت و کپی برداری روی آورد.

از میان انواع هنجارشکنی‌های مرتبط با هر یک از نقش‌های مطرح شده برای دانشجویان، بیش‌تر بر وجود هنجارشکنی‌های اخلاق حرفه‌ای پژوهش و به‌ویژه مصادیق سرقت و خرید و فروش پژوهش (مقاله و پایان‌نامه) تاکید می‌شود؛ البته این مصادیق را می‌توان به نقش دانشجو به عنوان راهنمایی‌شونده نیز مرتبط دانست. پس از آن، گونه‌های هنجارشکنی درباره‌ی رابطه‌ی استاد - دانشجو بیش‌تر مورد تاکید است. در جدول شماره‌ی ۲ عمده‌ترین گونه‌های عدم تبعیت از هنجارهای اخلاق علم از سوی دانشجویان در فضای آموزش علوم اجتماعی آورده شده است.

جدول ۲. گونه‌های عدم تبعیت از هنجارهای اخلاق علم از سوی دانشجویان در فضای آموزش

علوم اجتماعی

موقعیت نقش دانشجوی	گونه‌ی هنجارشکنی علمی	موقعیت نقش دانشجو	گونه‌ی هنجارشکنی علمی
دانشجوی کلاس	عدم مشارکت فعال عدم تعهد به وظایف حرفه‌ی دانشجویی جزوه‌محوری و فقدان مطالعه‌ی متون اصلی رشته تقلب بدفهمی و اصرار بر کج‌فهمی توهم دانش و دانستن تظاهر به دانش دور زدن تکالیف و وظایف محوله بی‌انضباطی میل به رسیدن به هدف از مسیرهای غیرمعارف نسبت دادن ضعف خود به دیگران	عضو گروه	فقدان روحیه‌ی همکاری عدم احساس تعلق گروهی و جمعی گریز از نقد منصفانه اتهام‌زنی و برچسب‌زنی رقابت‌های ناسالم علمی گرایش به حلقه‌های قدرت و تمایل به فرصت‌طلبی
		پژوهش‌گر و راهنمایی‌شونده	فقدان مسئله‌مندی سردرگمی در انجام پژوهش عدم امانت‌داری انجام پژوهش‌های کافی‌نتی و اینترنتی داده‌سازی سرقت علمی و کپی‌برداری ضعف روحیه‌ی علمی و پرسش‌گری

گونه‌های عدم تبعیت از هنجارهای اخلاق علم از سوی مدیران آموزشی

یکی از موضوعات مورد توجه در بحث پیرامون انواع سوءرفتارهای مدیران آموزشی در دانشکده‌های علوم اجتماعی این بود که اغلب مصاحبه‌شوندگان تصور هنجارشکنی را بیش‌تر معطوف به دانشجویان و استادان می‌دانند و کم‌تر به نقش مدیران (رئیس دانشکده و مدیران گروه‌ها) در بروز هنجارشکنی در فضای آموزش توجه داشتند؛ هرچند مدیران آموزشی اعم از رئیس دانشکده، معاون آموزشی و مدیران گروه‌های آموزشی نیز خود عضوی از اعضای هیات علمی دانشکده‌ها و گروه‌های آموزشی هستند. وقتی توجه مصاحبه‌شونده به این موضوع جلب می‌شد، ارائه‌ی مصادیقی از سوءرفتار مدیران در سطح گروه‌ها، دانشکده و دانشگاه توسط آنان با کمی تأخیر همراه بود. برخی نیز به این پرسش پاسخی ندادند. به‌طور کلی دو برداشت در این زمینه قابل طرح است: یکی این که به‌دلیل عمل‌کرد ضعیف و غیرقابل توجیه مدیران آموزشی، بازتاب اندکی از عمل‌کردشان در ذهن دانشجویان باقی می‌ماند و کم‌تر موضوع بحث قرار

می‌گیرند. دیگر این‌که به دلیل وظایف اجرایی مدیران، اغلب انتظار می‌رود آن‌ها در چهارچوب آیین‌نامه‌ها عمل کنند؛ بنابراین کنش آن‌ها کم‌تر مورد داوری است. اما توجه به این نکته الزامی است که اکثر مدیران، هم‌چنان به‌عنوان یک عضو هیات علمی وظیفه‌ی آموزش و تدریس را نیز برعهده دارند؛ بنابراین گونه‌های ناراستی‌های مرتبط با این نقش که برای اعضای هیات علمی غیرمدیر گفته شد برای آنان نیز مصداق می‌یابد. اما در این‌جا تمرکز بر سوءرفتارهای مرتبط با نقش آنان در جایگاه مدیر (رئیس دانشکده و مدیر گروه) آموزشی است.

از جمله هنجارشکنی‌های اخلاق علم از سوی مدیران که دانشجویان به‌اتفاق آن را مطرح کردند، انتصاب مدیران است. فرآیند انتصابی بودن مدیران سبب بروز رفتار محافظه‌کارانه یا اقتدارگرایانه به‌منظور حفظ پست، بروز رفتار دوگانه (نسبت به بالادست زبون و نسبت به زیردست مستبد)، فقدان روحیه‌ی انتقادپذیری در مواجهه با چالش‌های موجود در گروه‌ها، دانشکده‌ها و دانشگاه‌ها و تظاهر به وجود شرایط مطلوب و مناسب در فضای آموزشی از سوی آنان است. وجود روندی غیردموکراتیک و شایسته‌سالارانه در انتخاب مدیران خود نه‌تنها باعث هنجارشکنی از سوی آنان می‌شود، بلکه زمینه‌ساز بروز ناراستی‌های آکادمیک در فضای آموزش است. انتصاب مدیران که اغلب متأثر از جو سیاسی جامعه و فضای سیاسی حاکم بر دانشگاه است، سبب ایجاد برخوردهای ایدئولوژیک و سیاسی هم با دانشجویان و هم با اعضای هیات علمی در دانشکده‌ها و گروه‌های آموزشی است.

به‌طور مشخص عدم تبعیت از هنجارهای مرتبط با نقش مدیران را در دو بخش می‌توان برشمرد، البته این دو بخش قابل تفکیک از یک‌دیگر نیست، یکی در موقعیت مدیر سازمانی و دیگری به‌عنوان عضو گروه یا عضو دانشکده و در ارتباط با دانشجویان و اعضای هیات علمی باتوجه به جایگاه مدیریتی‌شان. در بخش اول، عدم تبعیت از هنجارهای نقش خود را در مواردی از جمله فقدان خلاقیت در انجام وظایف مرتبط با مدیریت، گرفتار شدن در وظایف روزمره، اعمال حب و بغض شخصی در مدیریت، عدم تعهد نسبت به مسئولیت دانشگاهی، عدم آشنایی و آگاهی کافی نسبت به آیین‌نامه‌های آموزشی، برداشت غیردقیق از آیین‌نامه‌های آموزشی و ضعف در اجرای آیین‌نامه نشان می‌دهد. در این شرایط استفاده از مسئولیت‌های اجرایی به مکانیسمی برای ارتقا تبدیل شده و خود منجر به اتخاذ روحیه‌ی محافظه‌کارانه به‌منظور حفظ

موقعیت و نیز سوءاستفاده از موقعیت سازمانی در جهت منافع فردی می‌گردد. در نقلی از یکی از دانشجویان مصاحبه‌شونده می‌خوانیم:

در این دوره‌ی هشت‌ساله‌ی اخیر [۱۳۹۲-۱۳۸۴] موارد زیاد بوده مثل همان سخت‌گیری و نمره و حذف و یا در همین حین پسر و دختر خودشون را بورس دانشگاه کردند. من مصداق زیادی شنیدم. کسانی که از امکانات و انواع آن برای ارتقای خود استفاده کرده‌اند. در دانشگاه‌ها مثلاً کسانی را می‌بینید همین که هیات علمی شدند بعد از هشت سال هم رئیس دانشگاه، دانشکده است و هم استاد تمام. و او پژوهش‌هایی را به بیرون سفارش می‌دهد و اسم خودش را به‌عنوان همکار می‌آورد. همسر همین آدم دیپلم بوده است و در پیام نور لیسانس گرفته و در واحد بین‌الملل همان دانشگاه که شوهرش رئیس بوده فوق‌لیسانس گرفته و دکتری و عضو هیات علمی همین دانشگاه و این‌ها واقعا اتفاقات عجیبی است. البته نمی‌شود تعمیم داد.

سوءرفتارهای مدیر گروه به‌عنوان عضوی از گروه و دانشکده در ارتباط با کنش‌گران اصلی فضای آموزش یعنی اعضای هیات علمی و دانشجویان، خود را در تضعیف جایگاه علوم انسانی و اجتماعی به‌جای حمایت از آن، یارگیری از میان اعضای هیات علمی هم‌سو و حاکمیت روابط قدرت در تقسیم پایان‌نامه، توزیع کلاس، جذب هیات علمی جدید و حتی پذیرش دانشجو، برخورد ایدئولوژیک با مسائل دانشجویان و اعضای هیات علمی، عدم حمایت از منافع دانشجویان در مواردی مانند دفاع از پایان‌نامه، عدم رعایت حقوق دانشجویان در کلاس، برنامه‌ریزی درسی، حمایت از اساتید در هنگام بروز اختلاف میان دانشجویان و اساتید، برخورد شخصی و سلیقه‌ای در توزیع منابع میان هم‌کاران هیات علمی، جذب هیات علمی و پذیرش دانشجو براساس گرایش‌های شخصی، سیاسی و ایدئولوژیک نشان می‌دهد. در جدول شماره ۳ عمده‌ترین گونه‌های عدم تبعیت از هنجارهای اخلاق علم از سوی مدیران در فضای آموزش علوم اجتماعی آورده شده است.

جدول ۳. گونه‌های عدم تبعیت از هنجارهای اخلاق علم از سوی مدیران در فضای آموزش

علوم اجتماعی

موقعیت نقش مدیر	گونه‌ی هنجارشکنی علمی
مدیر گروه یا رئیس دانشکده	فقدان خلاقیت و روزمرگی در مدیریت عدم داشتن تعهد نسبت به مسئولیت دخالت دادن سوگیری‌های شخصی، ایدئولوژیک و سیاسی در مدیریت عدم آشنایی کافی با آیین‌نامه‌های آموزشی برداشت نادقیق از آیین‌نامه‌های آموزشی اجرای نادقیق آیین‌نامه‌های آموزشی محافظه‌کاری سوءاستفاده‌ی شخصی از موقعیت سازمانی
عضو گروه	تضعیف کارگزاران علوم اجتماعی به‌جای حمایت یارگیری از میان اعضای هیات علمی برخورد ناعادلانه

ناراستی‌های ساختار سازمانی دانشگاه

به‌غیر از هنجارشکنی‌های مرتبط با کنش‌گران ساختار آموزش، بر برخی مصادیق عدم تبعیت از هنجارهای اخلاق علم که به ساختار سازمانی دانشگاه مربوط است نیز می‌توان توجه داشت. مصادیقی که تقریباً درباره‌ی آن به‌عنوان روح کلی حاکم بر دانشگاه در ایران اتفاق نظر وجود دارد. ضمن این‌که ساختار سازمانی موجود خود زمینه‌ساز بروز هنجارشکنی در میان کارگزاران این حوزه نیز هست. از جمله گونه‌های مورد اشاره‌ی دانشجویان وجود برخی رویه‌ها و قواعد سازمانی مانند «الزام دانشجو در بهره‌برداری از پایان‌نامه با ذکر نام استاد» است. این موضوع سبب می‌شود تا برخی از اساتید به‌راحتی صاحب مقاله‌های متعدد در موضوعات گوناگون شوند. هم‌چنین «وجود قواعد و قوانین غیرشفاف آموزشی»، «عدم اطلاع‌رسانی دقیق آیین‌نامه‌ها و قوانین آموزشی از سوی دانشگاه، دانشکده و گروه به کنش‌گران ذی‌نفع»، «ضعف سیستم ارزیابی در ارزیابی اساتید، پذیرش دانشجو و جذب هیات علمی»، «تسلط فضای بروکراتیک در ارزیابی دانش در ایران»، «تبدیل دانشگاه به بنگاه‌های سود و منفعت بدون توجه به کیفیت آموزش و گسترش شعبه‌ها و پردیس‌ها حتی در دانشگاه‌های معتبر»، «تسلط فضای سیاسی بر

فضای علمی در دانشگاه و تسری یارکشی‌های سیاسی به دانشگاه‌ها». این موارد نه تنها خود مصادیقی از هنجارشکنی ساختار سازمانی دانشگاه در ایران است، بلکه مسبب انواع دیگری از ناراستی‌های دانشگاهی در فضای علمی کشور بوده و منجر به تضعیف شرافت دانشگاهی می‌شود. مهم‌تر این که موارد یادشده نه تنها زمینه‌ساز دیگر انواع ناراستی‌های اجتماعی در فضای دانشگاه است، بلکه ساختارهای اجتماعی دیگر را نیز متاثر می‌سازد.

بحث و نتیجه‌گیری

عدم تبعیت از هنجارهای اخلاق علم در فضای آموزش که این پژوهش به آن پرداخت موضوع جدیدی نیست. اما باتوجه به اهمیت موضوع اخلاق علم، طرح نمونه‌هایی واقعی از هنجارشکنی‌های اخلاق علم در فضای آموزش می‌تواند درک موثرتری از ارزیابی اخلاقی و زمینه‌ی طرح راه‌کارهای مناسب برای جلوگیری از آن فراهم نماید.

در گروه‌های آموزشی اساتید، دانشجویان و مدیران سه دسته از کنش‌گران اصلی هستند که در فرایند فعالیت‌های آموزشی، پژوهشی و اجرایی ملزم به رعایت اخلاق حرفه‌ای و حفظ شرافت دانشگاهی می‌باشند. این پژوهش باتوجه به هنجارشکنی‌های متناظر با نقش هر یک از این کنش‌گران در ساختار آموزش عالی، برخی گونه‌های هنجارشکنی اخلاقی در فضای آموزش علوم اجتماعی ایران را از دیدگاه دانشجویان دکتری حوزه‌ی علوم اجتماعی باتوجه به موقعیت نقش آن‌ها شناسایی نمود. بر مبنای تحلیل یافته‌های پژوهش می‌توان گفت دامنه‌ی عدم تبعیت از هنجارهای اخلاق علم در آموزش علوم اجتماعی گسترده است و علاوه بر کنش‌گران فردی، میزان و نوع هنجارشکنی علمی به سازمان آموزش (در سطوح دانشگاه، دانشکده و گروه آموزشی) نیز مربوط است. به این معنا، هم گونه‌هایی از عدم تبعیت از هنجارهای اخلاق علم از سوی کنش‌گران فضای آموزش بازبایی شدند و هم برخی از ناراستی‌های دانشگاهی در ساختار آموزش علوم اجتماعی که بی‌ارتباط با ساختار آموزش دانشگاهی در ایران نیست شناسایی شدند. بنابر شواهد موجود از وضعیت عدم تبعیت از هنجارهای اخلاق علم در فضای آموزش علوم اجتماعی اتخاذ یک رویکرد تلفیقی در شناسایی و تفسیر گونه‌های عدم تبعیت از هنجارهای اخلاق علم در دو سطح کنش‌گر و ساختار و پرهیز از تک‌سویه نگری در بررسی این موضوع می‌تواند درک روشن‌بینانه‌تری از وضعیت اخلاق علم در ساختار آموزش عالی ارائه نماید.

برخی از مواردی که به عنوان گونه‌ای از هنجارشکنی و در زمره‌ی آسیب‌های فضای علم در ایران مطرح شدند خود زمینه‌ساز هنجارشکنی‌های دیگرند. به طور مثال، مدرک‌گرایی یک هنجارشکنی تلقی شده است، اما خود منشاء هنجارشکنی در رابطه با برخی از وظایف نقش دانشجویان است. در مثالی دیگر، سیطره‌ی مدیران انتصابی بر دانشگاه‌ها اگر چه می‌تواند زمینه‌ساز بروز برخی هنجارشکنی‌ها و سوءرفتارهای خارج از نظارت در فضای دانشگاهی باشد، اما همین رویه‌ی انتصابی نیز به عنوان مصداقی از هنجارشکنی در فضای آموزش تلقی می‌شود. به رغم عمومیت برخی گونه‌های هنجارشکنی در فضای آموزش، به نظر می‌رسد پاره‌ای از آن‌ها متناسب با فضای دانشکده‌ها و گروه‌های آموزشی مختلف از تنوع برخوردار باشند.

اگر به نقش کنش‌گران اصلی فضای آموزش علوم اجتماعی توجه نماییم، می‌توان ادعا کرد در میان اعضای هیات علمی برخی ویژگی‌های مرتبط با اخلاق علم از جمله صداقت، شجاعت، مناعت طبع و روحیه‌ی هم‌کاری در فضای آموزش علوم اجتماعی مسئله‌مند است. در میان دانشجویان نیز برخی ویژگی‌ها از جمله شجاعت، نظم، انصاف، تعهد، عدالت، راست‌گویی و صداقت، هم‌کاری و مسئولیت‌پذیری در فضای علوم اجتماعی ایران دچار آسیب است. در میان مدیران آموزشی نیز ویژگی‌هایی از جمله شجاعت، صداقت، کفایت، شایستگی، انتقادپذیری، مسئولیت‌پذیری و قدرت تصمیم‌گیری مستقل و عدالت مسئله‌مند است. هم‌چنین گفتمان دانشگاهی نیز موضوع رعایت اخلاق را برای آنان برجسته نساخته و حتی ساختار سازمانی دانشگاه زمینه‌ساز سوءرفتار دانشگاهی است.

پیشنهادهای پژوهش

بر مبنای یافته‌های پژوهش، برخی از پیشنهادها که انتظار می‌رود به رعایت هنجارهای اخلاق علم در آموزش عالی یاری رساند به شرح زیر ارائه شده است:

- ارتقای شرافت دانشگاهی در آموزش از طریق تعیین، انتشار و بازبینی سیاست‌ها و فرآیندهای مرتبط با موضوعات در ساختار سازمانی آموزش. دانشگاه به عنوان یک نهاد باید ارزش‌ها و اصول حرفه‌ای و علمی خود را مشخص کند. معمولاً این اصول و ارزش‌ها در قالب کدهای اخلاقی تنظیم می‌گردد؛ بنابراین مبانی هستی‌شناسی اخلاق علمی در آموزش باید به طور واضح تعریف شده و ابعاد آن مشخص گردد. هم‌چنین هنجارهای اخلاقی متناظر با نقش و موقعیت هر یک از کنش‌گران فضای آموزش تعریف گردد. این هنجارها نباید صرفاً انتزاعی بوده

و می‌بایست قابلیت عملیاتی شدن داشته باشند. کدهای اخلاق علم متناسب با وظایف نقش هر یک از کارگزاران حوزه‌ی آموزش و در پرتو یک توافق جمعی و باتوجه به حقوق و مسئولیت‌های همه‌ی اعضای اجتماع علمی دانشگاهی اعم از اساتید، دانشجویان، کارکنان، مدیران و هیات‌های تصمیم‌گیری در فرآیندی شفاف و با مشورت آنان تعیین گردد. این کدها متناسب با نیازهای درحال تغییر و گسترش فضاها و موسسات آموزش عالی به‌روز شوند؛

- روسای دانشگاه، معاونان و دیگر مدیران نه‌تنها برای مدیریت و اثرگذاری بر نهادهایشان و برای توسعه‌ی موفقیت‌آمیز دانشگاه، بلکه برای اعمال مدیریت اخلاقی باید پاسخ‌گو باشند. ایده‌ی «بازبینی اخلاقی»^۱ به‌عنوان بخشی از عملکرد نهادی بایستی مورد مذاقه قرار گیرد (بیانیه‌ی بخارست درباره‌ی اصول و ارزش‌های آموزش عالی در منطقه‌ی اروپا ۲۰۰۴). انتظار می‌رود مدیران آموزشی، ناراستی‌ها و هنجارشکنی در نهاد آموزش را به‌عنوان فساد تلقی کرده، خود را به‌طور متناوب مورد ارزیابی قرارداده و نتایج عمل‌کردها و سیاست‌های خود را به‌طور شفاف به اطلاع ذی‌نفعان آموزش دانشگاهی برسانند.

- انواع ناراستی‌های دانشگاهی به‌صراحت برای دانشجویان، اساتید و مدیران بیان شود. ازاین‌رو فراهم نمودن اطلاعات کافی، توافق و تصدیق همه‌ی اعضای اجتماع علمی در حمایت از عملکردهای اخلاقی و مجازات سوءرفتارهای دانشگاهی می‌تواند موثر باشد؛

- بازنگری در فرآیندهای آموزش مانند استاندارد کردن دروس دانشگاه، به‌روز کردن مواد درسی و تقویت کادر آموزشی؛

- توجه به تفاوت دانشجویان باتوجه به جنس، سن، قومیت، مذهب، وضعیت تاهل و سایر متغیرهای زمینه‌ای؛

- ایجاد شرایط برای برقراری ارتباطات کارگزاران آموزش در سطوح بین‌گروهی، بین‌دانشکده‌ای و بین‌دانشگاهی؛

- آشنا نمودن اجتماع دانشگاهی با اخلاق علم در نهادها و موسسات آموزشی از طریق تدوین برنامه‌های درسی، پیوست‌های آموزشی در برخی دروس و برگزاری همایش و کارگاه‌های آموزشی؛

- ارتقای رضایت شغلی اجتماع علمی به‌منظور کاستن از ناراستی‌های دانشگاهی؛

• این پژوهش به ارائه‌ی تفسیر یکی از کنش‌گران فضای آموزش علوم اجتماعی پرداخت. ضرورت دارد تفاسیر سایر کنش‌گران (اعضای هیات علمی و مدیران و حتی کارکنان بخش‌های آموزش) نیز ارائه شود تا تصویر روشن‌تری از فضای اخلاقی حاکم بر آموزش علوم اجتماعی در ایران به دست آید. پیشنهاد می‌شود فضای آموزش علوم اجتماعی ایران از چشم‌اندازهای دیگری که مستقیم یا غیرمستقیم پای‌بندی به هنجارهای اخلاق علم در فضای آموزش علوم اجتماعی ایران را تحت تاثیر قرار می‌دهد، مطالعه شود. از جمله مطالعات درباره‌ی ساختار سازمانی آموزش، فرآیند آموزش (دوره‌های آموزشی و برنامه‌ی درسی، راهبردهای یاددهی، مواد آموزشی و وسایل کمک‌آموزشی، شیوه‌ی ارزیابی و پیشرفت تحصیلی، بازخورد ارزش‌یابی تحصیلی به دانشجویان)، امکانات آموزشی (امکانات بهداشتی، رفاهی، آموزشی، تفریحی) و تاثیر آن بر فضای هنجاری علوم اجتماعی ایران.

منابع

۱. آراسته، حمیدرضا؛ عبدالرحیم نوه‌ابراهیم و علیرضا مطلبی‌فرد. ۱۳۸۹ - ۱۳۸۸. بررسی وضعیت اخلاق آموزشی اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران. *فصل‌نامه‌ی علمی - پژوهشی راهبرد فرهنگ*، سال دوم، شماره‌ی ۸، زمستان، سال سوم شماره‌ی ۹، بهار، صص ۲۰۲ - ۲۱۹.
۲. پیران، پرویز. ۱۳۸۹. فسیل‌های کاخ دانش: دلایل مردود شدن من در دبستان جامعه‌شناسی. *ماه‌نامه‌ی علوم انسانی مهرنامه*. سال اول. شماره‌ی سوم. خرداد.
۳. دورکیم، امیل. ۱۳۸۱. *درباره‌ی تقسیم‌کار اجتماعی*. ترجمه‌ی باقر پرهام. تهران: مرکز.
۴. ذاکر صالحی، غلامرضا. ۱۳۸۹. *تقلب علمی، جنبه‌های اجتماعی و حقوقی*. تهران: پژوهشکده‌ی مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
۵. گید، ام. ال. ۱۳۷۶. هیات‌های امانا. در *گزیده‌ی مقالات دایره‌المعارف آموزش عالی*. ترجمه‌ی عبدالحسین نفیسی. موسسه‌ی پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی. جلد اول، صص ۶۹۶ - ۷۱۴.
۶. لویز، خوزه و جان اسکات. ۱۳۸۵. *ساخت اجتماعی*. ترجمه‌ی حسین قاضیان. تهران: نشرنی.
- عسگری، حمیدرضا. ۱۳۹۰. از مقالات ISI تا میدان انقلاب. *روزنامه‌ی آفرینش یا - روزنامه سراسری صبح ایران*، تاریخ دسترسی در ۱۸ اسفندماه ۱۳۹۰
<http://www.afarinesh-daily.com/afarinesh/News.aspx?NID=97431>
۷. عزتی، میترا. ۱۳۹۱. بررسی عوامل موثر بر عملکرد آموزشی گروه‌های آموزشی دانشگاهی: مطالعه‌ی کیفی. *فصل‌نامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، شماره‌ی ۶۵، صص ۴۵ - ۲۳.

۸. عزیزی، نعمت‌الله. ۱۳۸۹ - ۱۳۸۸. اخلاق حرفه‌ای در آموزش عالی: تاملی بر راهبردهای بهبود استانداردهای اخلاقی در آموزش‌های دانشگاهی. *فصل‌نامه‌ی راهبرد فرهنگ*. سال دوم. شماره‌ی ۸ زمستان. سال سوم شماره‌ی ۹. بهار. صص ۱۷۳ - ۲۰۱.
۹. فراستخواه، مقصود. ۱۳۸۵. اخلاق علمی رمز ارتقای آموزش عالی: جایگاه و سازوکارهای اخلاقیات حرفه‌ای علمی در تضمین کیفیت آموزی عالی ایران. *فصل‌نامه‌ی اخلاق در علوم و فناوری*. شماره‌ی ۱. زمستان. صص ۱۳ - ۲۷.
۱۰. فرهود، داریوش. ۱۳۸۷. بلندپروازی، علم‌بازی، مدرک‌سازی (واژگان پلجریسم). *فصل‌نامه‌ی اخلاق در علم و فناوری*. سال سوم. شماره‌ی ۳ و ۴. صص ۱-۵.
۱۱. فلیک، اووه. ۱۳۸۷. *درآمدی بر تحقیق کیفی*. ترجمه‌ی هادی جلیلی. تهران: نشرنی.
۱۲. قانع‌راد، سید محمدامین. ۱۳۸۵. نقش تعاملات دانشجویان و اساتید در تکوین سرمایه‌ی اجتماعی دانشگاهی. *مجله‌ی جامعه‌شناسی ایران*. دوره‌ی هفتم. شماره‌ی ۱. بهار. صص ۳ - ۲۹.
۱۳. قانع‌راد، محمدامین و حسین ابراهیم‌آبادی. ۱۳۸۹. تاثیر ساختار اجتماعی آموزش بر عمل‌کرد دانشجویان. *فصل‌نامه‌ی انجمن آموزش عالی ایران*. سال دوم. شماره‌ی ۴.
۱۴. محسنی، منوچهر. ۱۳۷۸. نگاهی به شکل‌گیری و توسعه‌ی علوم اجتماعی در ایران. در *وضعیت تحقیقات فرهنگی اجتماعی در ایران*. تهران: نشر رسانش.
۱۵. محقق داماد، سیدمصطفی؛ عبدالعزیز ساشادینا و محمود عباسی. ۱۳۸۹. *درآمدی بر اخلاق زیستی*. تهران: موسسه‌ی فرهنگی حقوقی سینا. انتشارات حقوقی، چاپ دوم.
۱۶. مرجایی، سیدهادی. ۱۳۹۱. بررسی وضعیت اخلاق علم در دانشگاه‌های دولتی وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری ایران. موسسه‌ی پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
۱۷. نورشاهی، نسرین. ۱۳۸۹. بررسی ابعاد و عوامل موثر بر کیفیت زندگی کاری اعضای هیات علمی دانشگاه‌های وابسته به وزارت علوم، تحقیقات و فناوری. موسسه‌ی تحقیقات و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
۱۸. وبر، ماکس. ۱۳۷۶. *دانشمند و سیاست‌مدار*. ترجمه‌ی احمد نقیب‌زاده. تهران: انتشارات دانشگاه تهران.

1. Auster, C.J. 2002. Code of Ethics of the Education Profession. *National Education Association* Retrieved from <www.nea.org/aboutnea/code.html>, ۴/۱۰/۲۰۱۳
2. Barden, L. M; P. A. Frase & J. Kovac. 1997. Teaching Scientific Ethics: A Case Study Approach. *The American Biology Teacher*. vol 50. no.1. January, pp.12 - 14.
3. Barnes. B. J. and J. Randall. 2012. Doctoral Students Satisfaction: An Examination of Disciplinary, Enrolment and Institutional Differences. *Research Higher Education*. 53. pp.47 - 75.

4. Bruhn, J. G. 2008. Value Dissonance and Ethics Failure in Academia: A Causal Connection? *J Acad Ethics*, 6, pp.17- 32.
5. Dresscher, E. 2007. Professional Ethics in Teaching and Professional Teachers Organizations: An Inquiry into the background of Education International's Declaration on Professional Ethics
Retrieved from [http://old.ei-ie.org/ethics/file/\(2007\)](http://old.ei-ie.org/ethics/file/(2007)), 2/10/2013.
6. Brent, E. & C. Atkisson. 2011. Accounting for Cheating: An Evolving Theory and Emergent Themes. *Research Higher Education*. Vol.52, pp. 640 – 658.
7. Gallant, T. & P. Drinan. 2006. Organization Theory and Student Cheating: Explanation, Responses, and Strategies. *The Journal of Higher Education*. Vol.77, No, 5.
8. Resnik, D. 2008. Philosophical Foundations of Scientific Ethics, Retrieved from <http://people.emich.edu/jthomsen/Ethics/proceedings/Resnik1.pdf> , 24/3/2014.
9. Schulte, L.E. 2001 – 2002. Graduate Education Faculty and Student Perceptions of the Ethical Climate and its Importance in the Retention of Students. *College student Retention*. Vol. 3 (2), pp. 119 – 136.
10. International Association of Universities. 2010. Value – Based Education and University Ethical Leadership. Retrieved from <http://policies.uws.edu.au/download.Php2.id=637> 24/5/2013
11. The Bucharest Declaration on Ethical values and Principles of Higher Education in Europe Region. 2004. International Conference on Ethical and Moral Dimensions for Higher Education and Science in Europe, September Bucharest, Romania.