

"امر موقت" و توسعه هویت حرفه‌ای دانشجویان دکتری در ایران

رحیم یوسفی اقدم*

دانشجوی دکتری جامعه‌شناسی فرهنگی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران

چکیده

در چند سال اخیر، تعداد دانشجویان دکتری افزایش یافته است. این پدیده، نگرش به فعالیت‌ها و جایگاه دانشجویان دکتری را تغییر داده و بر فرآیند توسعه هویت حرفه‌ای آنها تأثیر گذاشته است. در همین راستا این پژوهش سعی دارد توسعه هویت حرفه‌ای دانشجویان دکتری علوم اجتماعی را بررسی کند. روش تحقیق، نظریه مبنایی است. این مقاله خوانشی عمل‌گرایانه از روش نظریه مبنایی دارد و مدلی برای منطق کشف آن با استفاده از قیاس محتمل ارائه کرده است که نقش محقق و مفاهیم موجود در پیشینه نظری تحقیق در مراحل مختلف گردآوری و تفسیر داده‌ها را روشن می‌کند. داده‌ها از طرق مصاحبه با ۱۵ نفر از دانشجویان رشته‌های علوم اجتماعی در دانشگاه علامه طباطبائی گردآوری شده‌اند. یافته‌های تحقیق نشان‌دهنده عدم تعین هویت حرفه‌ای دانشجویان دکتری است. دانشجویان در حوزه‌های مختلف به صورت موقت، فعالیت‌های متنوعی انجام می‌دهند که واکنشی به فقدان چشم‌انداز موقعیت حرفه‌ای آنها است. فعالیت‌های متنوع و موقت دانشجویان دکتری در زمینه‌های مختلف با مفهوم نظری «امر موقت» توضیح داده شده است تا بتوان تنوع کنش‌های دانشجویان را در سطح تجربی توضیح داد. به طور خلاصه «امر موقت»، موقعیت زمانی بین حال و آینده نامعلوم است. این موقعیت ابهام‌آمیز، شکننده و سیال است. فرد در این موقعیت نمی‌تواند نقش و جایگاه خود را در آینده تشخیص دهد. بنابراین به تناسب نیاز و برآوردهای ذهنی خود آموزش‌های متفاوتی می‌بیند و فعالیت‌های مختلفی در میدان‌های مختلف انجام می‌دهد. بر این اساس عدم تعین هویت حرفه‌ای، تاکتیک ارادی دانشجو برای رویارویی با «امر موقت» است.

کلیدواژه‌ها: دانشجویان دکتری، امر موقت، هویت حرفه‌ای، نظریه مبنایی، قیاس محتمل

۱- مقدمه

درجه دکتری طی سال ۵-۲۰۰۴ اعطاء شده است [۱]. این افزایش تعداد دانشجویان دکتری با خود «انقلاب و تغییر در آموزش دکتری» [۲] را به وجود آورده است. هم‌اکنون دوره دکتری به دلیل «کمک دانشجویان دکتری به عملکرد اقتصاد ملی» [۳] زیر موشکافی قرار گرفته و راهبرد دانشگاه‌ها و دولت‌ها در سطح بین‌المللی، بازنگری در اغلب جنبه‌های اساسی زندگی دانشگاهی دانشجویان دکتری بوده است. بازنگری در ارزیابی برنامه‌های درسی، آموزش و تربیت دانشجویان دکتری [۴]، بازنگری در شیوه‌های یادگیری دانشجویان دکتری [۵]، بازنگری در سیاست‌ها و امتحانات دوره دکتری [۶]، بازنگری در تحقیقات و تولیدات دانشجویان دکتری [۷-۹]، بازنگری در روابط میان استاد راهنما و

در چند سال اخیر پذیرش دانشجوی دکتری در رشته‌های مختلف افزایش یافته و تعداد دانشجویان دکتری از سال تحصیلی ۸۷-۱۳۸۶ تا ۹۲-۱۳۹۱ تقریباً دو برابر شده است. افزایش تعداد دانشجویان دکتری، تنها مختص به ایران نیست و واقعیتی جهانی است. در انگلیس از سال ۱۹۷۹ تا ۱۹۹۴ تعداد تحقیقات دانشجویان کارشناسی‌ارشد و دکتری ۳۱۰ برابر شده است. در استرالیا تنها در سال ۱۹۹۳، تعداد ۳۰۰۰ دانش‌آموخته دکتری در رشته‌های مختلف فارغ‌التحصیل شده‌اند و در سال ۲۰۰۶ این رقم به بیش از ۵۵۰۰ نفر رسید که افزایشی ۸۵ درصدی را نشان می‌دهد. در آمریکا ۵۲۶۰۰

تحقیقی دانشجویان دکتری، به عنوان هویت‌های متنی/کاری این گروه توصیف شده [۱۶] و فرض بر این است که دانشجویان این مقاطع در یک بافت و زمینه وسیع‌تر ارتباط و فعالیت با شبکه‌های مختلف افراد درون‌دانشگاهی (دانشجویان کارشناسی، کارشناسی‌ارشد، گروه‌های هم‌تراز، اساتید گروه، استاد راهنما) و شبکه‌های برون‌دانشگاهی، مؤسسه‌های پژوهشی دولتی و خصوصی و از طریق فعالیت‌هایی مانند تحقیق، نوشتار، تدریس و بحث، هویت حرفه‌ای خود را شکل می‌دهند [۱۰ و ۱۷-۲۲].

با وجود دانش تجربی و نظری در مورد فعالیت‌ها و هویت دانشجویان دکتری در کشورهای توسعه‌یافته، در ایران تعداد کمی مطالعه درباره دانشجویان دکتری انجام شده که اکثراً نیز تحقیقات تجربی و فاقد بُعد نظری هستند. بنابراین صورت‌بندی نظری در مورد وضعیت خاص دانشجویان دکتری، مشکلات و مسائل آنها، جایگاه آنها در نظام آموزش عالی، گروه آموزشی و جامعه وجود ندارد. این عدم مطالعه مسائل دانشجویان دکتری در کشور با تبیین نظری غیردقیق افزایش تقاضای دکتری برحسب «نظریه سرمایه انسانی» مرتبط است. برحسب این نظریه، کشور به شدت در حال رشد و پیشرفت بوده و الزامات کارکردی این رشد در بخش‌های مختلف، نیاز به نیروی انسانی ماهر و تربیت‌یافته دانشگاهی را اجتناب‌ناپذیر کرده و دانشگاه است که توان پاسخگویی به این نیاز را دارد. در این نظریه، آموزش عالی به عنوان حلقه و زنجیره واسطه‌ای فرض می‌شود که بین دو متقاضی میانجی‌گری می‌کند: تقاضا برای کسب مهارت از سوی دانشجویان با تقاضا برای نیروی انسانی ماهر از سوی بخش‌های مختلف جامعه. چنین تبیین ساده‌شده‌ای از بسیاری واقعیت‌های کلان جامعه ایرانی و از جمله نهاد آموزش عالی و فعالیت‌های روزمره دانشجویان در سطح خرد غافل است. بر این اساس، این مقاله سعی دارد برای فهم وضعیت فعلی دانشجویان دکتری در رشته علوم اجتماعی، با قرار دادن فعالیت‌های آنها در بافت زندگی روزمره دانشگاهی به این سوالات پاسخ دهد: دانشجویان دکتری چه تعریفی از هویت حرفه‌ای خود دارند؟ وضعیت خاص حوزه‌هایی که زندگی دانشگاهی، پژوهشی و تحقیقی دانشجویان دکتری در آن

مدیریت دانشجویان [۱۰]، بازنگری در رابطه دانشجویان با نیازهای بازار سرمایه [۱۱] و بازنگری در شغل و حرفه دانشجویان دکتری [۱۲]؛ از جمله حوزه‌های تحقیقی و نظری مربوط به دوره دکتری به واسطه تغییرات ایجادشده است. تامسون و والکر^۱ (۲۰۱۰) گزارش کرده‌اند که در انگلیس «۳۵ درصد کل دانش‌آموختگان دکتری، نقش تحقیقاتی در بخش‌های مختلف را قبول می‌کنند. ۲۵ درصد به عنوان کارمندان تحقیقاتی در آموزش عالی استخدام می‌شوند و تنها ۱۴ درصد مدرس آموزش عالی می‌شوند» [۱]. نیومن و تان^۲ که وضعیت شغلی دانشجویان دکتری در استرالیا را طی دوره ۷ ساله ۲۰۰۷-۲۰۰۰ بررسی کرده نشان داده‌اند که «تنها یک‌چهارم دانش‌آموختگان دکتری، بلافاصله و بدون وقفه، پس از اتمام دوره دکتری خود در پست‌های دانشگاهی استخدام شده‌اند» [۱۲]. اوج‌گیری تفکر نومحافظه‌کاری در عرصه سیاسی همزمان با رکود اقتصادی دهه ۷۰ میلادی که با آمیزه‌ای از بیکاری و تورم شناخته شده سبب شد تا حامیان این طرز تفکر، هزینه‌های دولتی در بخش‌های عمومی و از جمله آموزش عالی را بی‌بهره دانسته و از خصوصی‌سازی دانشگاه‌ها حمایت کنند که بخشی از این روند خصوصی‌سازی آموزش عالی نیز در بازتعریف نقش دانشگاه و دانشگاهیان در تولید ارزش اقتصادی نمود یافت. هدف تعریف‌شده مبنی بر ادغام دانشگاه‌ها در بازار اقتصادی، دوره‌های دکتری را به دلیل دانش تخصصی تولیدشده توسط این گروه‌ها در مرکز توجه قرار داد. این تغییرات کلی در آموزش عالی و به خصوص در زمینه دانشجویان دکتری، منجر به چرخش سرمایه‌داری، روی کار آمدن دولت‌های نو محافظه‌کار و در نتیجه کاهش بودجه‌های دانشگاهی گردید که در این ارتباط از ظهور «سرمایه‌داری دانشگاهی»^۳ بحث شده است [۱۳-۱۵]. در این گفتمان، هویت حرفه‌ای دانشجویان دکتری در معرض تعریف و بازتعریف دوباره توسط خود دانشجویان، نهادهای سیاسی، آموزشی و اقتصادی قرار گرفت رویکردی که تا حدودی کلی و البته مورد توافق است. دوره‌های دکتری را تلاش برای کسب هویت حرفه‌ای تعریف کرده‌اند [۱]. در همین چارچوب هم بوده که نوشته‌های

1- Thompson and Walker

2- Neumann and Tan

3- Academic Capitalism

مهارت‌یابی است که در آن، فرد به طور همزمان از لحاظ به دست آوردن مزایای مالی آینده‌نگری می‌کند؛ درصدد شناخت ویژگی‌ها و مسائل گروه‌های منزلتی (گروه‌های هم‌رده و همکاران آینده) است و با مسئولیت‌های سیاسی و مدنی حرفه خود و ارزش‌های و هنجارهای درون‌گروهی آشنا می‌شود. درگیری دانشجویان دکتری در هر یک از این زمینه‌ها برای به دست آوردن هویت حرفه‌ای به صورت خطی و تک‌بعدی صورت نمی‌گیرد و دانشجویان در برخورد با هر حوزه و روندهای جاری آن، تاکتیک‌های مختلفی اتخاذ می‌کنند که بر اساس برخی از ملاحظات بنیادی و تفسیرهای شخصی از وضعیت هر حوزه و آینده حرفه‌ای خود است. عاملیت فردی دانشجویان دکتری در شکل‌دهی به هویت حرفه‌ای خود در دل مجموعه‌ای از شرایط و مناسبات ساختاری عمل می‌کند.

به عنوان بخشی از مراحل دوره دکتری، دانشجویان قبل از وارد شدن به این دوره، دارای انتظارات متفاوتی هستند که در برخورد با سازمان و افراد سازمانی تصحیح، تغییر و یا گسترش می‌یابد [۲۴-۲۶]. گلد^۳ چهار مرحله بعد از ورود به دوره دکتری را شامل (۱) توسعه مهارت‌های علمی (۲) یادگیری درباره واقعیت‌های زندگی دانشجویی (۳) یادگیری درباره مشاغل که برای آن می‌خواهند آماده شوند و (۴) درگیری و منسجم کردن خود با گروه آموزشی می‌داند [۲۶]. دیم و براونی^۴ معتقدند که بعد از ورود به دانشگاه، دانشجویان دکتری علوم اجتماعی در درون سه فرهنگ تحقیقی گروه‌های هم‌رده، فرهنگ آموزشی و فرهنگ رشته‌ای درگیر می‌شوند [۱۹]. در توسعه مهارت‌های علمی، دانشجویان دکتری در بافت «فرهنگ‌های تحقیقی» [۱۸] و یا سنت‌های تحقیقی‌ای که در آن قرار دارند دانش تحقیقی خود را درباره (۱) مفروضات بدیهی پنداشته‌شده در مورد ماهیت واقعیت‌های مورد پژوهش (هستی‌شناسی تحقیق) (۲) نوع سؤال پژوهش، شیوه گردآوری داده‌های تحقیق، تکنیک‌های مورد استفاده برای تحلیل و در نهایت شیوه تفسیر یافته‌های تحقیق (معرفت‌شناسی تحقیق) و (۳) شیوه عملی و کاربردی اجرای تحقیق، افزایش می‌دهند [۲۰]. انجام این فعالیت‌های تحقیقی برای درک دانشجویان دکتری از هویت و فرهنگ رشته‌ای

سپری می‌شود چگونه است و چه تأثیری بر جریان شکل‌دهی به هویت حرفه‌ای دانشجویان دکتری دارد؟ دانشجویان دکتری چه تفاسیری از وضعیت فعلی خود در نظام دانشگاهی ایران ارائه می‌دهند؟ آیا می‌توان این تفسیرها را در چارچوب یک رویکرد نظری توضیح داد؟

۲- مبانی نظری

در مرور تحقیقات قبلی، تعاریف مختلفی از هویت حرفه‌ای در آموزش عالی ارائه شده است مانند «مدل‌های ذهنی بازنمایی»، «خودمعرفت‌شناسی‌های شخصی»، «نگرش‌های شخصی»، «احساس عاملیت حرفه‌ای»، «ترکیب شیوه‌های شخصی و بیرونی توسعه خودارزیابی»، «فهم مشترک از ارتباطات، مکان‌ها، ذهن و فعالیت»، «یادگیری جایگاه و نقش خودآگاهی و بحث‌های گروهی» [۲۳]. تنوع مفهوم‌سازی‌های ذکرشده، نشان‌دهنده استفاده از چارچوب‌های نظری و دیدگاه‌های مختلف به هویت و حرفه است اما به نظر می‌رسد در ابتدا باید بین دو مفهوم «شغل»^۱ و «حرفه»^۲ تمایز ایجاد کرد. مفهوم حرفه، جامع‌تر از شغل است و مناسبات اجتماعی فرد در بستر یک شغل را نیز در بر می‌گیرد. حرفه، دانش و مهارت‌های تخصصی افراد در یک حوزه خاص و بستر جمعی مبتنی بر شناسایی دیگران و انجام فعالیت‌های تخصصی است (آموزش‌های طولانی مدت رسمی، دارا بودن اصول و قواعد رسمی نوشته‌شده، ارتباط نزدیک‌تر حرفه‌ها به علم مدرن از جمله تفاوت‌های آن با مشاغل است. برای مثال می‌توان معلمی را یک حرفه و بقالی را یک شغل نامید). حرفه دارای ابعاد فنی (دانش و مهارت‌های خاص)، اقتصادی (مشمول بر کسب پول)، اجتماعی (شرکت در یک اجتماع دارای ویژگی‌ها و تخصص‌های یکسان)، سیاسی (ربط یک حرفه به حوزه عمومی و نیازهای جامعه به صورت کلی و یا همان مسئولیت مدنی و سیاسی حرفه‌ها) و در نهایت فرهنگی (نوع و یا شیوه خاصی از ارتباطات میان افراد درون و برون حرفه‌ای که ارزش‌ها و هنجارهای خاص خود را به وجود آورده است) است. با این مفهوم‌سازی، توسعه هویت حرفه‌ای فرآیند درگیر شدن افراد در آموزش‌های تخصصی و

۱- واقعیت از طریق کنش‌های آگاهانه ما ساخته می‌شود. از این رو واقعیت چیزی که «بیرون به صورت آماده و حاضر وجود داشته باشد» نیست.

۲- به وجود آمدن مسأله در اثر تجربه و کنش و حل آن طی فرآیند چرخه تکراری کنش-اصلاح به وجود می‌آید.

۳- قیاس محتمل^۳، به عنوان هسته مرکزی خلاقیت و کشف علمی

در برخورد با مسائل معرفت‌شناختی و تکنیکی، روش نظریه مبنایی به کار برده شده است. این پیش‌فرض‌ها، مشکل منطق استقرائی و رویکرد رئالیستی نسبت‌داده‌شده به نظریه مبنایی را در چارچوب رویکرد عمل‌گرایانه حل می‌کنند [۳۱]. از لحاظ منطق اکتشاف علمی، منطق استقرائی نسبت‌داده‌شده به روش نظریه مبنایی به دلیل مسأله هیومی استقراء، مسأله هولتنی بار نظری^۴ مشاهدات، انکار می‌شود. به عبارت دیگر، هر مدلی که منطق کشف علمی را مبتنی بر استقراء قرار داده باشد مبتنی بر مدل خام تجربه‌گرایی^۵ است که نقش نظریه‌ها را در گردآوری، پالایش و تفسیر داده‌ها نادیده می‌گیرد [۳۲]. مدل خام تجربه‌گرایی بر این پیش‌فرض نادرست تکیه دارد که ذهن مانند لوح سفید^۶ است و با انباشت مکانیکی داده‌ها می‌توان به قانون‌های شمول‌یافته دست پیدا کرد. هدف اساسی آن است که از «آلودگی داده‌ها به نظریه‌های پیشین» در مراحل مختلف تحقیق جلوگیری شود تا نظریه به صورت خودبه‌خود (یعنی بدون فعالیت ذهنی) و خالص از داده‌های انباشت‌شده، استخراج شود. این پیش‌فرض‌ها در منطق روش نظریه مبنایی، خود را در چگونگی برخورد با ادبیات نظری کدگذاری و در نهایت در ایجاد نظریه نشان می‌دهند. اختلاف گلیر^۷ با اشتراوس^۸ و رویکرد او در کدگذاری «مدل پارادیمی» بر این اساس صورت گرفت زیرا گلیر، اشتراوس را متهم می‌کرد که منطقی را در کدگذاری اتخاذ کرده که باعث می‌شود «کدها» به جای آن که از داده‌ها «به وجود بیایند»^۹ داده‌ها در درون کدها «به اجبار قرار گیرند»^{۱۰} [۳۲ و ۳۳]. چرخش قیاس

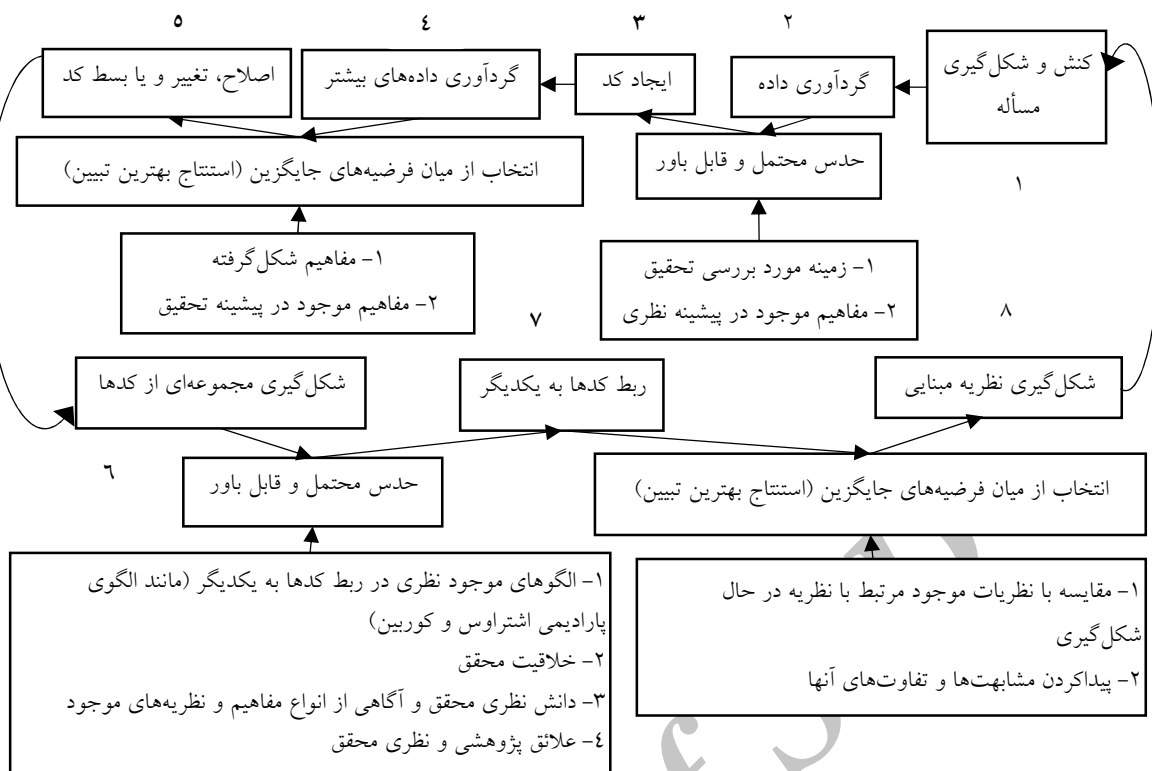
خود عامل اساسی است [۲۷]. بخشی از این تحقیقات به صورت مقاله‌ها و یا نوشتارهای تحقیقی دانشجویان چاپ می‌شود که نشان‌دهنده سرمایه شغلی و سابقه (CV) آنها است و «اغلب شامل نمایش نوع مخصوصی از خود و یا هویت خود است که با برداشت خارجی تعریف‌شده از تعهد حرفه‌ای متناظر است» [۲۸]. انجام فعالیت‌های تحقیقی و آموزشی دانشجویان، درون شبکه‌ای از روابط میان اساتید، دانشجویان و محققین صورت می‌گیرد. «شبکه‌های یادگیری» دانشجویان دکتری بر این اساس از سوی دانشجویان تنظیم می‌شود که آنها قبلاً تصمیم خود را در خصوص ماندن در دانشگاه و یا فعالیت، در بیرون از دانشگاه گرفته باشند [۲۹ و ۲۱]. دانشجویان دکتری همزمان با نهادها، شرکت‌ها و سازمان‌های صنعتی و پژوهشی بیرون از دانشگاه نیز همکاری می‌کنند. این امر به دلیل تغییرات در جامعه سرمایه‌داری و نفوذ آن به دانشگاه و تحقیقات دانشگاهی است. گفته می‌شود که در حال حاضر در جوامع سرمایه‌داری، هم در سیاست‌گذاری دولتی و هم در سیاست‌های دانشگاهی، تحقیقات دانشجویان دکتری بخشی از برنامه‌های بنگاه‌های تجاری است [۳۰]. دانشجویان دکتری در این قلمروهای متفاوت به توسعه فعالانه هویت حرفه‌ای خود می‌پردازند. قلمروهای عنوان شده، مربوط به تحقیقات تجربی و ایده‌های نظری محققین در کشورهای صنعتی و توسعه‌یافته است. در کاربرد و فرموله کردن مسائل آنان در کشور ما و همچنین در یک رشته خاص مانند علوم اجتماعی، باید احتیاط کرد. وضعیت اقتصادی، سیاسی و فرهنگی جامعه ایرانی نظام آموزش عالی متناسب با خود را به وجود آورده که دارای ویژگی‌های خاص خود است. دانشجویان دکتری در کشور ما با همان مسائل مبتلا به دانشجویان دکتری در کشورهای توسعه‌یافته مواجه نیستند و حوزه‌هایی که با آنها ارتباط دارند عمیقاً و از جنبه‌های مختلف با یکدیگر تفاوت دارد.

۳- روش تحقیق

روش تحقیق مقاله، مبتنی بر خوانش عمل‌گرایانه^۱ از نظریه مبنایی^۲ است. سه فرض فلسفه عمل‌گرایی عبارتند از:

3- Abduction
4- Theory-Ladenness
5- Naive Model Of empiricism
6- Tabula rasa
7- Glazer
8- Strauss
9- Emergence
10- Forcing

1- Pragmatic
2- Grounded Theory



شکل ۱) چرخه شکل‌گیری نظریه مبنایی بر حسب منطق اکتشاف قیاس محتمل

محتملی^۱ [۳۱ و ۳۲ و ۳۴ و ۳۵] نسبت به منطق اکتشافی نظریه مبنایی همین رابطه میان داده و نظریه، داده و مفهوم (یا کد) را مورد توجه قرار می‌دهد. مفهوم قیاس محتمل در معرفت‌شناسی برای نخستین بار توسط فیلسوف عمل‌گرای آمریکایی، پیرس^۲ به کار برده شده است. این مفهوم نوعی از استنتاج منطقی را معرفی می‌کند که متفاوت از انواع استنتاج شناخته شده ارسطویی، یعنی استقراء و قیاس است. قیاس محتمل مبتنی بر حدس‌ها و فرضیه‌های احتمالی است که از مورد مشاهده استنتاج می‌کند و سعی دارد با بررسی و ارزیابی این حدس‌ها و فرضیه‌ها، بهترین تبیین را استنتاج کند. از این رو، گفته شده که قیاس محتمل از لحاظ معرفت‌شناختی دو معنای مختلف دارد: (۱) خلق فرضیه‌های محتمل و قابل باور^۳ و (۲) استنتاج بهترین تبیین^۴ [۳۶]. برای مثال در کدگذاری پاراگراف به پاراگراف در نظریه مبنایی، برای پاراگراف A کد B داده می‌شود کد B به معنای حدس و فرضیه محتملی است که می‌تواند قلمرو معنایی پاراگراف A را توضیح دهد. حدس و فرضیه مزبور از «خود داده‌ها» به وجود نمی‌آید بلکه

با توجه به زمینه موضوعی پاراگراف A، مفاهیم موجود در این زمینه و دانش و آگاهی محقق، ساخته می‌شود زیرا «هیچ مفهومی بدون محتوای نظری وجود ندارد» [۳۶]. بر این اساس، مدل منطق اکتشافی نظریه مبنایی به صورت شکل ۱ قابل ارائه است. مدل ارائه شده نه بر اساس پیش‌فرض رئالیستی وجود «واقعیت‌ها در بیرون»، بلکه بر اساس به وجود آمدن مسأله با کنش‌های ما شروع می‌شود. ضرورت‌های عملی (۱) هم فعالیت ذهنی ما را بر می‌انگیزد و هم مسأله را در این چارچوب به وجود می‌آورد. کار گردآوری داده‌ها (۲) در نظریه مبنایی بر این اساس شروع می‌شود به ایجاد مفهوم یا کد (۳) منتهی می‌شود. مفهوم شکل‌گرفته در مرحله اول کدگذاری در واقع فرضیه‌های محتملی هستند که محقق ارائه می‌کند تا قلمرو معنایی داده را پوشش دهد. در این مرحله، خلاقیت محقق عامل اساسی است و محقق این فرضیه‌ها را با توجه به خود داده‌ها، ذخیره دانشی خود و مفاهیم موجود در پیشینه تحقیق ارائه می‌دهد. آنچه در این مرحله اهمیت دارد تولید و خلق فرضیه‌هایی است که بتواند متن و یا نمونه مورد مشاهده را خلاصه و توجیه کند. محقق برای ساختن مفهوم (کد) خاص خود برای نمونه مورد مشاهده به گردآوری داده‌های بیشتر (۴) اقدام می‌کند. تلاش برای گردآوری

1- Abductive Turn
2- Peirce
3- Plausible hypothesis
4- Inference to the best explanation

مورد بحث و شباهت‌ها و تفاوت‌های نظری موجود در تحقیق خاص خود (یعنی امر جزئی) نشان می‌دهد.

۴- اعتبار تحقیق

در مقاله حاضر از چندین ملاک برای ارزیابی اعتبار استفاده شده است: (۱) اعتبار اعضاء؛ این اعتبار به معقول بودن داستان گفته شده برای اعضاء دلالت دارد بدین معنی که نظریه و توصیف عنوان شده تا چه حد برای دانشجویان دکتری معقول است. در این پژوهش، از طریق در میان گذاشتن تحلیل‌های تحقیق و ارائه خط سیر آن به برخی از شرکت‌کنندگان در تحلیل (۷ نفر)، تأییدی بر قابل قبول بودن آن از سوی این مشارکت‌کنندگان دریافت شد. (۲) مشارکت پژوهشگر؛ خود محقق به عنوان دانشجوی دکتری با مسأله مورد پژوهش رابطه نزدیکی دارد و تجربه زیسته و روزمره با حوزه‌های وسیعی که ذکر خواهد شد دارد.

۵- یافته‌های تحقیق

مشخصات و ویژگی‌های نمونه آماری تحقیق در جدول ۱ ارائه شده‌اند. دانشجویان مورد پژوهش در بازه سنی ۲۷-۳۶ سال بوده و اکثراً هم شغل ثابتی نداشته‌اند.

۱-۵ کدگذاری

در تحقیق کیفی، کدگذاری فرآیند اصلی تقلیل یافته‌هاست و همچنان که اشاره شد سه نوع کدگذاری در نظریه زمینه‌ای وجود دارد که از سه نوع آن در این مقاله استفاده شده است.

۱-۱-۵ کدگذاری باز

کدگذاری باز، روند دادن کد به محتوای متنی تولیدشده در مصاحبه‌هاست. شیوه‌های مختلفی در کدگذاری باز وجود دارد که عبارتند از (۱) کدگذاری جمله به جمله (۲) کدگذاری پاراگراف به پاراگراف و (۳) کدگذاری کلی متن؛ از میان شیوه‌های کدگذاری، کدگذاری پاراگراف به پاراگراف به عنوان شیوه اصلی کدگذاری باز انتخاب شد. در انتخاب نام کدهای باز نیز تلاش شد تا از «کدهای زنده» و یا همان کدهایی که خود مصاحبه‌شونده به کار برده استفاده شود.

دادهای بیشتر، برای این منظور صورت می‌گیرد که محقق بتواند از میان فرضیه‌های مختلف، آن فرضیه‌ای را انتخاب کند که به بهترین وجه می‌تواند مفهوم (کد) ارائه شده را توجیه کند. در نهایت، با استفاده از تبیین‌های ارائه شده، کد مورد نظر تغییر، اصلاح، بسط و یا معنای جدیدی می‌یابد (۵). در اینجا دو معنای قیاس محتمل با هم ترکیب شده است و با استفاده از تمایز تاگارد^۱ بین دو معنای قیاس محتمل [۳۶]، معنای اول قیاس محتمل به تولید فرضیه و حدس قابل باور ارجاع داده شده و معنای دوم، ارزیابی استنتاجی است که محقق از میان این فرضیه‌ها برای رسیدن به بهترین تبیین، انجام می‌دهد. جالب اینکه مفهوم «مقایسه مداوم»^۲ ارائه شده در نظریه مبنایی برای پالایش مفاهیم (کدها) با این توضیح ارائه شده مطابقت دارد. در واقع منطق اکتشافی قیاس محتمل، روند تولید مفاهیم (کدها) و نقش نظریه و پیشینه تحقیق در آن را به صورت توضیحات ارائه شده، حل می‌کند. مجموعه‌ای از مفاهیم (کدها) شکل گرفته (۶) به صورت سستی بر اساس مدل پارادایمی اشتراوس و کوربین به هم متصل شده‌اند (۷) و از این روست که گفته شده محبوبیت این مدل به دلیل آن است که ساده بوده و برای محققین آماتور جذابیت دارد [۳۳]. اما در این مورد باید چند نکته را ذکر کرد: نخست اینکه، مدل پارادایمی اشتراوس و کوربین بر حسب منطق قیاس محتمل، یکی از روش‌های احتمالی است که می‌توان انواع مختلف مفاهیم (کدها) را به یکدیگر مرتبط کرد. دوم، مقید بودن پژوهشگر به این مدل، راه را برای خلق چارچوب خلاقانه می‌بندد. سوم، حتی با وجود استفاده از مدل پارادایمی، نظریه به دست نمی‌آید مگر آنکه معنای بسیار محدودی از نظریه داشته باشیم. در مرحله آخر، یعنی در مرحله شکل‌گیری نظریه مبنایی (۸)، محقق بر اساس مفاهیم (کدها) شکل گرفته، نظام نظری خاص را به وجود می‌آورد. نظریه در اینجا به نظام قضایای کلی اشاره خواهد داشت که فراتر از امر مشاهده شده جزئی است و می‌تواند در موارد مشابه نیز قابل تعمیم باشد. نظام قضایای کلی در حال ظهور را محقق با نظریه‌های مرتبط به آن می‌سنجد. در واقع خلاقیت محقق و دانش و آگاهی او، در اینجا خود را با اطلاع از انواع بحث‌های نظری در زمینه

جدول ۱) فهرست و مشخصات شرکت کنندگان در پژوهش

شماره پاسخگو	نام مستعار	رشته	سن	وضعیت اشتغال	سال تحصیلی	شماره پاسخگو	نام مستعار	رشته	سن	وضعیت اشتغال	سال تحصیلی
۱	حسین	مددکاری	۳۲	شاغل	سوم	۹	مهدی	جامعه‌شناسی سیاسی	۳۰	-	دوم
۲	محمد	مددکاری	۲۸	-	دوم	۱۰	زهرا	جامعه‌شناسی سیاسی	۲۸	-	اول
۳	مریم	مددکاری	۲۸	-	دوم	۱۱	احمد	جامعه‌شناسی فرهنگی	۳۱	-	سوم
۴	ناهید	مددکاری	۲۹	-	سوم	۱۲	رضا	جامعه‌شناسی فرهنگی	۳۰	-	سوم
۵	هانیه	تعاون و رفاه	۲۷	-	اول	۱۳	مجید	ارتباطات	۲۹	-	دوم
۶	فاطمه	تعاون و رفاه	۲۹	شاغل	سوم	۱۴	فرهاد	ارتباطات	۲۸	-	دوم
۷	علی	تعاون و رفاه	۲۸	-	اول	۱۵	اشکان	ارتباطات	۳۶	شاغل	سوم
۸	اصغر	تعاون و رفاه	۲۸	-	اول						

کدگذاری نخست هستند این مفاهیم نظری نیز برای توضیح تجربه‌های دانشجویان از ارتباط با حوزه‌های مختلف ساخته شده‌اند. در نهایت، مقوله‌ها بالاترین سطح انتزاعی مفاهیم تحقیق هستند که برای توضیح نظری مدل پارادایمی ساخته شده‌اند.

جدول ۲ فرآیند نهایی کدگذاری را نشان می‌دهد. مفاهیم به دست آمده در سطح نخست کدگذاری، عنوان‌هایی است که به محتوای کدگذاری پاراگراف به پاراگراف داده شده است. این مفاهیم، حاصل پالایش ۵۰ صفحه مصاحبه و کدگذاری آنها است. مفاهیم سطح دوم کدگذاری باز، عناوین نظری‌ای است که دارای سطوح بالاتری از انتزاع نسبت به مفاهیم

جدول ۲) نتایج کدگذاری باز و شکل‌گیری مقوله‌ها

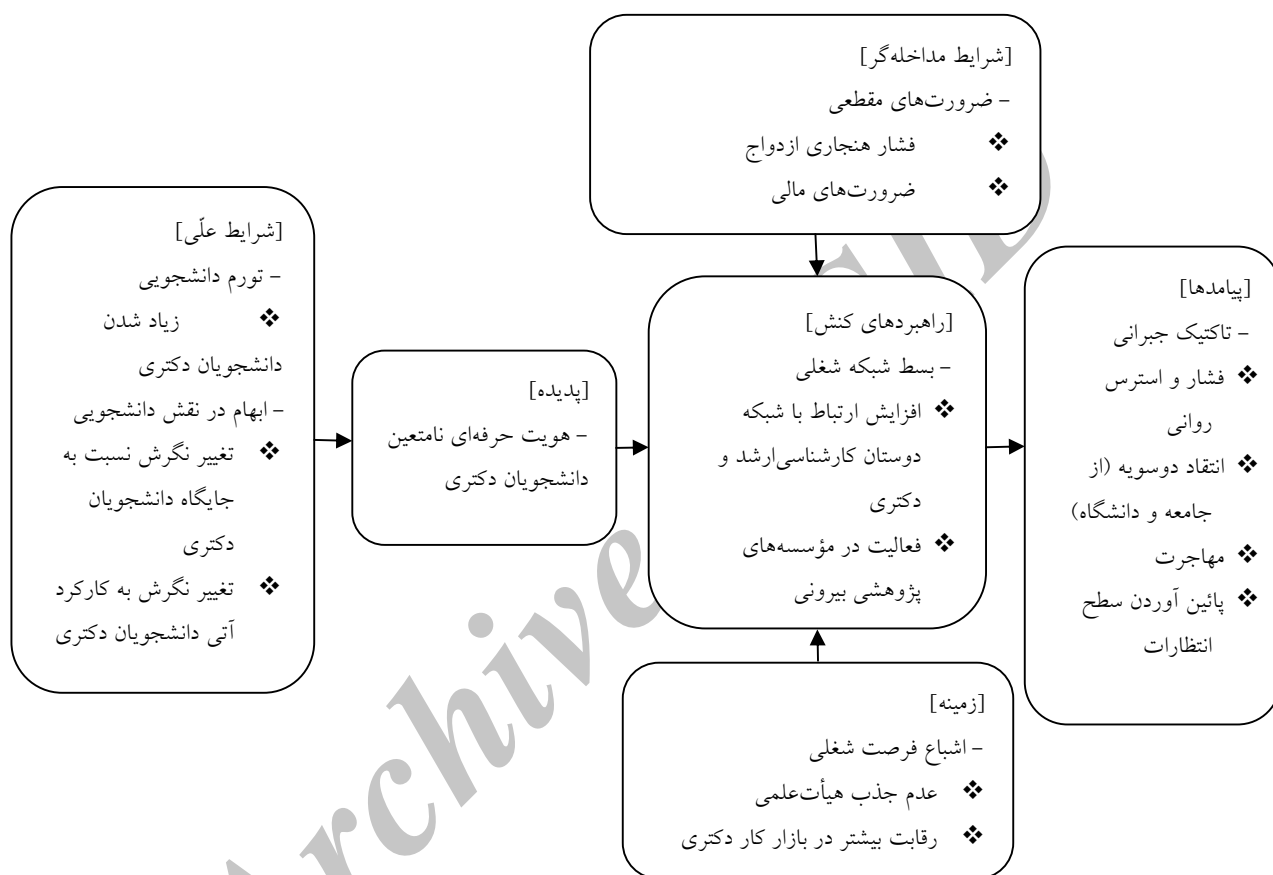
مقوله	مفاهیم (سطح دوم کدگذاری باز)	مفاهیم (سطح نخست کدگذاری باز)
هویت حرفه‌ای نامتعیین	عدم شناسایی حرفه‌ای	عدم شناسایی از سوی گروه آموزشی و اساتید
		عدم شناسایی از سوی متولیان آموزش عالی
		عدم شناسایی از سوی دانشجویان دیگر
		داشتن تخصص و مهارت‌های عمومی تحقیق
تورم دانشجویی	افزایش کمیت بدون برنامه	عدم شناسایی از سوی «جامعه»
		زیاد شدن دانشجویان دکتری
ابهام در نقش دانشجویی	سردرگمی نسبت به جایگاه و آینده	تغییر نگرش به کارکرد آتی دانشجوی دکتری
		تغییر نگرش به جایگاه دانشجویان دکتری
بسط شبکه شغلی	جستجوی منابع تخصصی بیرون از دانشگاه برای شناسایی	افزایش ارتباط با دوستان دانشگاهی
		فعالیت در مؤسسه‌های پژوهشی بیرون از دانشگاه
اشباع فرصت شغلی	هیأت علمی شدن به عنوان تنها هدف دانشجویی	عدم جذب هیأت علمی
		رقابت بیشتر در بازار کار دکتری
تاکتیک‌های جبرانی	پائین آوردن انتظارات	اجبار برای انجام کارهای غیرتخصصی
		-
		استرس و فشار روانی
		سلب قدرت منابع هویت‌دهی
ضرورت‌های مقطعی	فشار هنجاری ازدواج	انتقاد دوسویه
		مهاجرت
		-
ضرورت‌های مقطعی	ضرورت مالی	استقلال مالی از خانواده
		فشار هنجاری ازدواج
		بالا رفتن سن

۵-۱-۲ کدگذاری محوری

کدگذاری محوری، فرآیندی برای تحلیل داده‌ها در نظریه زمینه‌ای است که در آن مقوله‌های به دست آمده در مرحله کدگذاری باز برحسب الگوی موسوم به «مدل پارادایمی» به هم متصل می‌شوند. در این مدل، شرایط علی، مقوله محوری، شرایط مداخله‌گر، راهبردهای کنش، زمینه کنش و در نهایت پیامدهای کنش برای ربط دادن کدها وجود دارد.

۵-۱-۳ کدگذاری انتخابی

کدگذاری انتخابی که بر اساس کدگذاری‌های دو مرحله پیشین صورت می‌گیرد فرآیندی است که در آن نظریه اصلی تحقیق، شرح و توضیح داده می‌شود. کدگذاری انتخابی، فرآیند ترکیب و بهبود (پالایش) مقوله است که در ترکیب، مقوله‌ها حول مفهوم توضیحی آرایش می‌یابند (شکل ۲).



شکل ۲) کدگذاری انتخابی بر اساس مدل پارادایمی

۶- تشریح عناصر مدل

۱-۶ مقوله محوری: هویت حرفه‌ای نامتعیین دانشجویان دکتری

مقوله محوری تحقیق، هویت حرفه‌ای نامتعیین دانشجویان دکتری علوم اجتماعی است. هویت حرفه‌ای، دارای دو جنبه (۱) داشتن توانایی و مهارت در یک زمینه خاص و (۲) شناسایی از سوی دیگران است. داشتن توانایی و مهارت، لازمه "دانشجوی دکتری بودن" است. مهارت‌هایی مانند، داشتن سطح مناسبی از دانش زبان انگلیسی، مهارت‌های

روش تحقیق، فعالیت بر روی یک زمینه تخصصی خاص و به‌روز بودن از مباحث و تحولات زمینه تخصصی خود است. داشتن این توانایی‌ها و مهارت‌ها از ویژگی‌های فردی و شخصیتی دانشجو جدا نبوده به طوری که دانشجویان، کسب این مهارت‌ها را به ویژگی‌های شخصیتی خود از قبیل سخت‌کوش بودن و داشتن پشتکار زیاد ربط می‌دادند. این امر به آن معنی است که مهارت‌های فنی و ویژگی‌های شخصیتی دو مقوله جدا از یکدیگر نیستند به طوری که ویژگی‌های شخصیتی، عامل اصلی ایجادکننده مهارت‌های فنی در یک زمینه خاص قلمداد شده‌اند. بُعد دیگر هویت حرفه‌ای که

تعاریف دانشجویان از خود و جایگاه علمی‌شان شامل شناساندن خود از سوی گروه آموزشی و یا کار تحقیقی با اساتید گروه آموزشی‌شان نبود. فاصله‌ای که بین این دو گروه وجود دارد از سوی دانشجویان دکتری تنها به اساتید نسبت داده شده است بدین معنی که اساتید بی‌برنامه هستند؛ از نظر علمی به‌روز نیستند؛ فاقد جایگاه تأثیرگذاری بوده یا افراد منزوی در نظام آموزشی هستند. دانشجویان، گروه آموزشی را با عنوان «اداره» توصیف کرده و استاد را «کارمند» آن نامیده‌اند. عدم شناسایی دانشجویان دکتری توسط این گروه کل پیکره شناسایی هویتی دانشجویان را سلب می‌کند.

شناسایی از سوی دانشجویان دیگر (دانشجویان کارشناسی و کارشناسی‌ارشد) به این معنی است که یک دانشجوی دکتری که در رشته‌ای خاص تحصیل می‌کند انتظار دارد از سوی دانشجویان هم رشته‌ای خود به عنوان کسی که از نظر علمی و سطح سواد و اطلاعات در «حد مطلوبی» قرار دارد؛ به دانش روز همان رشته تسلط دارد و توانایی بحث و استدلال نظری دارد شناخته شود. دانشجویان دکتری معتقد بودند که این شناسایی به دو دلیل صورت نمی‌گیرد نخست به علت زندگی روزمره دانشجویان دکتری؛ به دلیل ارتباطات زیاد با دانشجویان دیگر و «سبک زندگی» خاص دانشجویان فعلی دکتری که ناگزیر از تعامل زیاد با دانشجویان کارشناسی و کارشناسی‌ارشد هستند منزلت اجتماعی تحصیل در دوره دکتری از بین رفته و دلیل دیگر اینکه، اساساً در چند سال اخیر دانشجویانی به دوره‌ی دکتری وارد شده‌اند که مهارت و تخصص لازم در رشته خود را ندارند.

۶-۱-۱ توضیح نظری مقوله محوری: دیالکتیک شناسایی

نمادین و شناسایی حرفه‌ای

هویت حرفه‌ای مفهومی چندبُعدی است و اساساً بخشی از آن، از ارتباطات متقابل بین افراد ساخته می‌شود. فقدان تشخیص «دیگران مهم»، جایگاه هویتی فرد را متزلزل می‌کند خصوصاً در مشاغل و حرفه‌هایی که تخصصی بوده نیاز به کسب شناسایی از سوی افراد دارای مهارت و تخصص در این زمینه دارد. سلسله‌مراتبی که فرد برای شناسایی خود به آنها نیاز دارد از جمع‌های انتزاعی مانند جامعه شروع شده و تا کار با افرادی که به صورت روزمره با آنها سروکار دارد

شامل شناسایی و به رسمیت شناختن ویژگی‌های فردی و مهارت‌های دانشجویان است از چهار مرجع مهم سرچشمه می‌گیرد: ۱) شناسایی از سوی جامعه (۲) شناسایی از سوی متولیان آموزش عالی در ایران (۳) شناسایی از سوی گروه آموزشی و اساتید و ۴) شناسایی از سوی دانشجویان دیگر.

شناسایی از سوی جامعه به این معنی است که در جامعه، برای کسانی که در مقطع دکتری تحصیل می‌کنند احترام و ارزش خاصی بر مبنای صلاحیت‌های حرفه‌ای آنها در نظر گرفته شود. به عبارت دیگر جامعه، دانشجویان دکتری را به عنوان کسانی که استعداد و علاقه خاصی به تحصیل و علم‌آموزی دارند؛ از نظر هوشی در سطح متوسط به بالایی هستند؛ دارای توانایی کار با روش‌های علمی بوده در حوزه خاصی فعالیت می‌کنند و دارای توانایی استدلال و بحث نظری هستند به رسمیت بشناسد. از نظر دانشجویان دکتری در جامعه ایرانی، از شناسایی عوامل ذکرشده فوق تنها منزلت و اعتبار انتزاعی‌اش برای دانشجویان دکتری باقی مانده که آن هم در سالیان اخیر با ظهور پدیده‌های مختلفی چون افزایش تعداد دانشجویان دکتری و افزایش پذیرش دانشگاه‌های چندمرکزه مانند علمی-کاربردی و آزاد، وجود پدیده "دکتری بیکار" و "دکتری بی‌سواد"، در حال از بین رفتن است.

هر چند آئین‌نامه‌های وزارت علوم هدف از ایجاد دوره دکتری را کمک به حل مشکلات کشور و تولید دانش عنوان کرده اما از نظر دانشجویان دکتری، آموزش عالی در ایجاد دوره‌های دکتری، اهداف دیگری را نیز دنبال می‌کند. چندین نظریه‌ای که از خلال مصاحبه‌ها به دست آمد عبارت بودند از:

۱) نظام آموزش عالی تنها به دلیل متقاضیان زیاد برای دکتری، دانشجویان می‌پذیرد در حالی که خود هدف خاصی را دنبال نمی‌کند؛ ۲) نظام آموزش عالی برای به تعویق انداختن ورود دانشجویان به بازار کار، دوره‌های دکتری را ایجاد کرده است؛ ۳) نظام آموزش عالی نهادی سیاسی است که برای نشان دادن وجهه پیشرفت علمی کشور به دیگر کشورها، دوره‌های دکتری را ایجاد کرده است و ۴) دوره‌های دکتری ایجادشده توسط نظام آموزش عالی، تناسبی با بازار کار نداشته و این نظام، رابطه هماهنگی با دیگر بخش‌های جامعه ندارد.

دانشجویان دکتری، گروه آموزشی خود را به عنوان مقامی که جایگاه شناسایی به آنها بدهد ارزیابی نکرده‌اند. هیچیک از

شناسایی در دیدگاه عموم و همچنین در دیدگاه دانشجویان به عنوان «کارمندان دولت» و «بوروکراسی دولتی» در نظر گرفته می‌شوند. عدم شناسایی حرفه‌ای دانشجویان دکتری، به صورت معکوس به خود مراجع شناسایی نیز باز می‌گردد مثلاً دانشجویان دکتری اساتید خود را به عنوان متخصصین رشته‌ای نمی‌شناسند و نتیجتاً در گذر زمان، اعتبار و منزلت نمادین برای هر دو گروه دانشجو و استاد از بین می‌رود.

۶-۲ شرایط علمی

شرایط علمی، علل و عواملی هستند که منجر به ایجاد مقوله محوری شده‌اند. از خلال کدهای باز و مقوله‌های شکل گرفته بر اساس مصاحبه با دانشجویان، چندین عامل به عنوان شرایط علمی این پدیده در نظر گرفته شد که عبارتند از:

۶-۲-۱ پذیرش زیاد دانشجویان دکتری

جمعیت انبوه متقاضی، نظام آموزش عالی را مجبور کرده است با توجه به سطح و امکانات پائین گروه‌های آموزشی از قبیل فقدان اساتید راهنما برای دوره‌های دکتری، ضعف امکانات در تسهیلات‌دهی به دانشجویان دکتری و ...، به پذیرش دانشجوی دوره دکتری اقدام کنند در غیر این صورت، متقاضیان دوره دکتری یا باید وارد بازار کار شده و یا برای تحصیل در دوره‌های دکتری به کشورهای دیگر بروند. نکته داشتن دانشجویان در نظام آموزش عالی، هزینه‌هایی به مراتب پائین‌تر از هر دوی این گزینه‌ها دارد بنابراین پذیرش بیش از حد دانشجویان برای دوره دکتری، در واقع اقدامی موقت و تسکینی برای به تعویق انداختن بحران‌های تقاضای کار یا مهاجرت به سایر کشورهاست.

۶-۲-۲ تغییر نگرش به کارکرد آتی دانشجوی دکتری

اگر در گذشته، دوره‌های دکتری در ایران برای کادرسازی آموزشی دایر شده بود و تحصیل‌کنندگان در دوره‌های دکتری می‌توانستند در نظام آموزش عالی جذب و استخدام شوند در دوره فعلی به دلیل رقابت بیش از حد و کمبود ظرفیت‌های پذیرش هیأت‌علمی دانشگاه، مدرس دانشگاه شدن برای دانشجویان دکتری سخت‌تر شده است. بنابراین جایگاه دانشجویان دکتری دیگر کمتر به عنوان یک «هیأت‌علمی آینده» مطرح است.

متفاوت است. شناسایی‌های داده‌شده در این سلسله‌مراتب نیز بر حسب اعتبار و ارزش آنها برای فرد، جایگاه‌های مختلفی را اشغال می‌کنند. اساساً این سلسله‌مراتب در تشخیص ویژگی‌ها و مهارت‌های فردی نیز شناسایی‌های مختلفی به فرد می‌دهند. در حالی که برای دانشجویان دکتری «آموزش عالی»، «گروه آموزشی و اساتید» و «دانشجویان هم رشته‌ای» شناسایی حرفه‌ای می‌دهند جامعه هم «شناسایی نمادین» می‌دهد. «شناسایی حرفه‌ای» به این معنی است که از سوی اجتماع خاص متخصصین یک رشته در طی فرآیند جامعه‌پذیری در آن رشته، عنوان «متخصص» به فرد اعطاء می‌شود. این اعطاء ویژگی‌های تخصصی با گذراندن دوره‌های آموزشی و تخصصی و کار با اساتید روی پروژه‌های پژوهشی، بحث و استدلال با آنها، چاپ مقاله و ارائه ایده‌ها تکمیل می‌شود. «شناسایی نمادین» نیز به این معناست که جایگاه، اعتبار و منزلت دانشجویان دکتری به عنوان متخصصین علمی در رشته‌های مختلف در سطح «جامعه وسیع‌تر» پذیرفته شود. چون جامعه وسیع‌تر فاقد صلاحیت حرفه‌ای لازم برای ارزیابی تخصص دانشجویان دکتری است این ارزیابی را از طریق مجاری مختلف دریافت می‌کند؛ قبولی در دانشگاه و پشت سر گذاشتن آزمون‌های سخت و دشوار پذیرش در دوره دکتری از جمله این معیارهاست. «شناسایی نمادین» و «شناسایی حرفه‌ای» دو فرآیند جدا از هم نیستند و بر همدیگر تأثیر می‌گذارند و تأثیر می‌پذیرند. بدین معنی که عدم شناسایی حرفه‌ای از سوی مراجعی مانند آموزش عالی، اساتید و گروه آموزشی در اعتبار و پذیرش اجتماعی دانشجویان دکتری و از اینرو در شناسایی نمادین از سوی جامعه هم تأثیر می‌گذارد. شناسایی حرفه‌ای در مقام تعریف توانایی، صلاحیت‌ها و قابلیت‌های فردی دانشجویان دکتری به جامعه وسیع‌تر است. در واقع آموزش عالی، اساتید و گروه آموزشی با این تشخیص و شناسایی، کارکردی دوجانبه انجام می‌دهند از یک طرف خود را به عنوان مقامی که صلاحیت حرفه‌ای به دانشجویان می‌دهد می‌شناسانند و از سوی دیگر، مقام و جایگاه خود را به عنوان کسانی که در رشته خود متخصص هستند در دیدگاه عموم تثبیت می‌کنند. این کارکرد دوجانبه، زمانی که آموزش عالی، گروه آموزشی و اساتید ناتوان از شناسایی دانشجویان دکتری هستند تحلیل می‌رود و مراجع

۶-۲-۳ تغییر نگرش به فعالیت‌های دانشجویان دکتری

با افزایش تعداد دانشجویان دکتری، نگرش‌ها نسبت به فعالیت‌های آنها نیز تغییر پیدا کرده است. گذر از کادرسازی آموزشی به تربیت نظریه‌پردازان، هدف از دوره‌های دکتری عنوان می‌شود. بنابراین در رساله‌های دوره دکتری، اهمیت زیادی به نظریه‌پردازی و ارائه ایده‌ها داده می‌شود. این امر، فعالیت‌های تولید علم (مخصوصاً تولید مقاله) آنها را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد به طوری که در بازار تولید مقاله از نظریه‌پردازی دانشجویان دکتری بحث می‌شود.

۶-۳ راهبردهای کنش

با توجه به اینکه نظریه زمینه‌ای، نظریه‌ای کنش‌محور بوده و به فعالیت‌های مبتنی بر آگاهی کنشگران در یک زمینه خاص اعتقاد دارد. راهبردهای کنش نیز در این زمینه به فعالیت‌ها و کنش‌های افراد در مقابله با مقوله محوری شکل گرفته در نظریه زمینه‌ای می‌پردازد. سه نوع راهبردی که برحسب پدیده محوری و از خلال مقوله‌های به دست آمده کشف شد عبارتند از:

۶-۳-۱ افزایش ارتباطات با شبکه دوستان کارشناسی‌ارشد

و دکتری

در غیاب شناسایی‌های درون و برون‌دانشگاهی، دانشجویان دکتری تنها از طریق شبکه روابط غیررسمی در گروه‌های دوستی دانشگاهی در پی کسب و تأیید هویت حرفه‌ای خود هستند. گروه‌های دوستی دانشگاهی به موازات روابط صمیمی و طولانی مدت افراد با یکدیگر، منبع اصلی همکاری و رقابت با یکدیگر هستند. این گروه‌ها در گسترش زمینه‌های حرفه‌ای، آگاهی از ایده‌ها و منابع فکری رشته‌ای و تغییر و تحولات در آنها برای دانشجویان از جمله بارزترین منابع می‌باشند. دانشجویان در این شبکه‌ها ضمن آشنایی با منابع علمی به‌روز دانشگاهی و غیردانشگاهی و بحث‌های مطرح‌شده در هر حوزه، تاکتیکی تدافعی در مقابل منابع دیگر شناسایی هویت حرفه‌ای خود (اساتید و گروه آموزشی، آموزش عالی و ...) برمی‌گزینند به این صورت که خود را از نظر ذهنی به اجتماعات علمی بیرون از دانشگاه‌های ایرانی پیوند می‌دهند و علاقه‌مند به مشارکت در این اجتماعات هستند [۳۷]. در مواردی، این پیوند به جنبه عینی هم می‌رسد و برخی از دانشجویان با این گروه‌های علمی در دانشگاه‌های خارج از

کشور همکاری دارند. ویژگی دیگر این گروه‌های دوستی، وضعیت یکسان و شباهت‌های زیاد آنها از نظر سطح طبقه خانوادگی، وضعیت مالی، وضعیت سنی و شغلی و همچنین تأهل است. مجموع این شباهت‌ها باعث شده تا دانشجویان دکتری، همسان‌انگاری هویتی بالایی از خود نشان داده و در شبکه‌های دوستی، بیشترین جایگاه را در ارتباطات علمی و کاری خود برای این گروه نشان دهند.

۶-۳-۲ فعالیت در مؤسسه‌های پژوهشی بیرون از دانشگاه

مؤسسات بیرونی پژوهشی به دو صورت (۱) مؤسسات آموزشی و پژوهشی خصوصی و (۲) مؤسسات پژوهشی دولتی هستند که رابطه دانشجویان دکتری با این دو نوع مؤسسات متفاوت است.

مؤسسات پژوهشی خصوصی شامل چندین مؤسسه با ویژگی‌های متمایز خود هستند که عبارتند از: (۱) مؤسسات آموزشی و آماده‌سازی برای دوره‌های کنکور (کارشناسی‌ارشد و دکتری)؛ (۲) مؤسسات پژوهشی‌ای که مجری پروژه‌های تحقیقی هستند و (۳) مؤسسات پایان‌نامه و مقاله‌نویسی. دانشجویان دکتری در هر سه این مؤسسات یا فعالیت داشته و یا فعالیت دارند. این مؤسسات، هرکدام با آسیب‌شناسی خاص خود برای دانشجویان دکتری مطرح هستند. استعمار و بهره‌کشی، بی‌ربط بودن با علائق دانشجویان دکتری و عدم رعایت اخلاق علمی، ویژگی غالب کار با این مؤسسات‌ها است. دانشجویان در این مؤسسات، تضادهایی که در مقطع فعلی با آن روبه‌رو هستند را می‌بینند چرا که از یک طرف، نیازهای مالی داشته و این مؤسسات‌ها می‌توانند منبعی درآمدزا برای آنها باشند و از سویی دیگر، ویژگی‌های کار علمی جدی در این مؤسسات‌ها وجود ندارد. «دوپاره شدن هویت» دانشجویان دکتری در پی خواسته‌ها و الزامات کار با این این مؤسسات، نتیجه قهری همکاری با این مؤسسات‌هاست. «دوپاره شدن هویت» به این معنی که منابعی که فرد برای شناسایی خود به آنها نیاز دارد انتظارات متفاوتی از او دارند. انتظارات متفاوت این دو نهاد، مرتبط به تعریف فعالیت‌های علمی و شیوه‌های تولید علم است. دانشجوی دکتری با دو حوزه و میدانی کاملاً متفاوت سروکار دارد که تعاریف مختلفی از علم و تولید علمی دارند هر چند دانشجویان ویژگی اصلی

گذاران زندگی و معیشت خود استفاده می‌کنند. نیاز به استقلال مالی با هویت نامتعین دانشجویان دکتری در نظام آموزش عالی و جامعه، گره خورده و همدیگر را تقویت می‌کنند. دانشجویان برای گذران امور معیشتی و در نتیجه حفظ استقلال خود در مقابل والدین، حتی حاضر است فعالیت‌هایی در سطح پائین که نیازی به مهارت و تخصص ندارد را هم انجام دهد و این همان پائین آوردن انتظاراتی است که یکی از راهبردهای کنش دانشجویان است.

۶-۵-۵ بستر و زمینه

به شرایط خاصی که بر راهبردهای کنش تأثیر می‌گذارند بستر گفته می‌شود. تمایز آن از شرایط علی دشوار است اما به طور خلاصه، در برابر شرایط علی‌ای که فعال هستند بستر و زمینه، شامل مجموعه‌ای از مفاهیم، مقوله‌ها و یا متغیرهای زمینه‌ای است. تحلیل و بررسی داده‌ها نشان داد که دو عامل به عنوان بستر در راهبردهای کنش دانشجویان دکتری تأثیر می‌گذارد:

۶-۵-۱-۵ عدم جذب هیأت علمی

طی چند سال اخیر با زیاد شدن دانشجویان دکتری و بالتبع تقاضای بالا برای ورود به مجموعه اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها، وزارت علوم اقدام به جذب سراسری این افراد کرده است که بنا بر تجربه دانشجویان مصاحبه‌شونده، معمولاً برای جذب تنها یک نفر هیأت علمی، تعداد بسیار زیادی متقاضی مراجعه می‌نمایند. بنابراین تنها گزینه روشنی که در سلسله‌مراتب تحصیلی برای دانشجویان دکتری مشخص و تعریف شده بود را هم از دست داده‌اند و در غیاب آن نیز، شغل‌های جایگزینی تعریف نشده است. فقدان آینده شغلی مشخص به واسطه نبود جایگاه‌های تعریف‌شده، زمینه اصلی فعالیت دانشجویان دکتری را به فعالیت در مؤسسات غیردولتی و انجام فعالیت‌های پژوهشی غیررسمی سوق داده است. انجام این فعالیت‌های پژوهشی غیررسمی از دیدگاه دانشجویان دکتری به عنوان «زمینه موقتی فعالیت» نام برده شده که می‌توان تنها نیازهای روزمره خود را از محل آن برآورده کرد و آنها در انتظار و به این امید هستند که شرایط فعلی تغییر یافته تا آنها نیز فرصت جذب شدن به عنوان هیأت علمی را پیدا نمایند.

دانشگاه را در هویت‌دهی خود تشخیص می‌دهند اما غالباً خود را مجبور به فعالیت در این مؤسسه‌ها می‌بینند.

مؤسسه‌های پژوهشی دولتی، نوع دیگری از مؤسسه‌ها هستند که دانشجویان با آنها درگیر هستند. این نوع از مؤسسه‌ها با کار تحقیقی سفارش‌شده سروکار دارند که معمولاً برحسب ضرورت‌های راهبردی و یا عملی هر سازمانی تعریف می‌شود. الگوی رسمی واگذاری پروژه‌های تحقیقی معمولاً به صورت بررسی سوابق تحصیلی، زمینه تخصصی و پیش‌نهاد طرح تحقیق توسط مجری است اما این الگوی رسمی در عمل پیاده نمی‌شود و الگوی غیررسمی غالب، استفاده از «لینک» و «پارتی» و «رشوه» است. استفاده از جایگاه متزلزل و تعریف‌نشده دانشجوی دکتری در جامعه و آموزش عالی و نیروی کار ارزان آنها به این مؤسسات اجازه می‌دهد که پروژه‌های تحقیقی خود را با هزینه‌ای اندک انجام داده و از سپردن آن به اساتید و متخصصین سرباز زنند.

۶-۴-۴ شرایط مداخله‌گر

شرایط مداخله‌گر، شرایطی هستند که مداخله عوامل تأثیرگذار بر راهبردهای کنش را تسهیل و یا محدود می‌کنند. شرایط مداخله‌گر در استراتژی کنش برای تحقیق حاضر عبارتند از:

۶-۴-۱-۶ بالا رفتن سن و نیاز به تشکیل خانواده و ازدواج

اغلب دانشجویان دکتری، بالای ۲۸ سال سن داشته و مجرد هستند. ازدواج و تأهل در این مقطع سنی، امری است که سایر فعالیت‌های آنها را تحت تأثیر قرار می‌دهد. از یک سو با ازدواج در این مقطع زمانی، دغدغه اصلی آنها گذران زندگی و ضرورت‌های تأمین مالی خانواده خواهد بود و از اینرو زمان اندکی برای امور درسی‌شان باقی می‌ماند. از سوی دیگر نیز به تعویق انداختن ازدواج، آنها را با فشارهای روانی والدین، آشنایان و خانواده مواجه خواهد کرد.

۶-۴-۲ ضرورت‌های مالی

ضرورت استقلال مالی دانشجویان از خانواده‌های خود نیز مطرح است. با بالا رفتن سطح تحصیلات و سن، خانواده‌های دانشجویان دکتری انتظار دارند که آنها خود به تنهایی بتوانند نیازهای مالی خود را تأمین کنند. خود دانشجویان دکتری نیز احساس می‌کنند که زمان مناسب برای رسیدن به استقلال مالی و جدا شدن مالی از خانواده در این مقطع تحصیلی فرا رسیده است از اینرو، کمتر از منابع مالی خانواده خود برای

۶-۵-۲ رقابت بیشتر در بازار کار دکتری

بازار کار دکتری (فرصت‌های شغلی موقتی در دسترس فعلی) شامل انجام پژوهش در مؤسسات دولتی و غیردولتی است. مکانیسم اساسی فعالیت این مؤسسه‌ها نیز شبکه روابط دوستی و آشنایی‌هایی است که افراد با یکدیگر دارند و نه صلاحیت‌های حرفه‌ای و زمینه‌های تخصصی مرتبط. در درون این بازار کار به شدت محدود که تقاضاهای زیادی برای انجام کار و پژوهش وجود دارد تبعاً رقابت بین افراد هم بیشتر شده است. این رقابت نه در به دست آوردن صلاحیت‌ها و مهارت‌های فنی، بلکه رقابت در افزودن شبکه اجتماعی، یافتن آشنایان و دوستان جدید برای اخذ قرارداد مؤسسه‌های پژوهشی است.

۶-۶ پیامدها

پیامدهایی که به واسطه پدیده محوری تحقیق و از طریق راهبردهای کنش با استفاده از مقوله‌های تحقیق به دست آمده عبارتند از:

۶-۶-۱ فشار و استرس روانی

فشار و استرس، ناشی از فقدان جایگاه و عدم شناسایی از سوی گروه‌های مختلف است. اغلب دانشجویان دکتری خود را نسبت به دوره‌های پیش‌تر تحصیلی بی‌انگیزه‌تر و افسرده‌تر می‌دانند و بر این عقیده هستند که با ورود به این دوره، فشار و استرس زیادی دارند. منابع این استرس و فشار از جهات مختلف است: از جهت نداشتن آینده شغلی تعریف‌شده، بالا رفتن انتظارات خانواده از آنها، نداشتن منابع مالی ثابت برای گذران معیشت، انتظارات کاری زیاد اساتید از دانشجویان دکتری و تشدید رقابت در بازار کار.

۶-۶-۲ انتقاد دوسویه

وقتی دانشجویان با فقدان شناسایی و ویژگی‌های حرفه‌ای خود روبه‌رو می‌شوند سعی می‌کنند با انتقاد از منابع هویت‌دهی، جایگاه آنها را خدشه‌دار کنند بدان معنا که دانشجویان هم از آموزش عالی، دانشگاه و استاد انتقاد می‌کند و هم از «جامعه وسیع‌تر». این انتقاد هم شامل ویژگی‌های حرفه‌ای این منابع است و هم شامل ویژگی‌های شخصیتی و رفتاری. در واقع انتقاد دانشجویان از منابع شناسایی خود به عنوان پیامد عدم شناسایی خود از سوی همان منابع است.

۶-۶-۳ تلاش برای رفتن از ایران

پیامد دیگر مقوله محوری تحقیق، یعنی عدم شناسایی از سوی افراد و جامعه این است که شخص به دنبال منابع جدیدی بگردد تا با ارائه خود به آنها، هویت حرفه‌ای خود را کامل کند. از اینرو گرایش‌های دانشجویان دکتری به انتشار مقاله در مجلات خارجی و یا همکاری با پژوهشگران در دانشگاه‌های بیرون از کشور را می‌توان از این زاویه هم مورد بررسی قرار داد. با این الگو و عدم شناسایی ویژگی‌های حرفه‌ای، دانشجویان هر چه بیشتر راغب می‌شوند که جلای وطن کنند. اساساً احساس ناامیدی از آینده شغلی و حرفه‌ای، بی‌توجهی به دانشجویان دکتری، عدم شناسایی فعالیت‌های حرفه‌ای آنها و عدم شناسایی نمادین در دیدگاه عموم، از جمله محرک‌های اساسی‌ای است که باعث می‌شود دانشجویان احساس کنند با رفتن از ایران جایگاه واقعی خود به عنوان متخصص را پیدا خواهد نمود.

۶-۶-۴ پائین آوردن انتظارات

پائین آوردن انتظارات را می‌توان رهیافت واقع‌گرایانه دانشجویان دکتری در شرایط فعلی نامید. بدین معنی که با تیره شدن نمای استخدامی خود در دانشگاه، تغییر منزلت و جایگاه دکتری در جامعه، رقابت موجود در بازار فعلی کار (در نتیجه زیاد شدن دانشجویان دکتری) و ارزیابی از هویت خود با مقایسه نمونه‌های مختلف در دسترس، بُعد واقع‌گرایانه‌تری را به دست آورده است. دانشجوی دکتری خود را نابع‌های ارزیابی نمی‌کند که به راحتی تمامی موانع برای رسیدن به جایگاه علمی بالا را پیموده است بلکه خود را شخص «علاقه‌مند» و «پرتلاشی» می‌داند که شیوه زیست دانشگاهی و علمی را از بین تمامی انتخاب‌های ممکن خود برگزیده است.

۷- نتیجه‌گیری

تعین‌نیافتگی هویت حرفه‌ای، ابهام، زیست در فضاهایی با ارزش‌های مختلف، عدم شناسایی نمادین و حرفه‌ای و فقدان تصورات روشن از آینده شغلی، ویژگی اساسی زندگی دانشجویان دکتری علوم اجتماعی است. از لحاظ نظری در زندگی دانشجویی، بی‌اعتمادی نسبت به آینده حرفه‌ای، احساس ترس نسبت به پائین آمدن ارزش مدارک دانشگاهی، شکاکیت نسبت به سیاستگذاران آموزش عالی، احساس اجبار

ذهنی معنادار سازند. فقدان شناسایی نمادین و شناسایی حرفه‌ای دانشجویان دکتری، همین مطلب را نشان می‌دهد. شناسایی در اینجا فقط به جنبه رسمیت‌دادن مرتبط نیست بلکه ایجاد موقعیت‌های حرفه‌ای هم مطرح است موقعیتی که دانشجو را در یک برنامه پژوهشی^۱ درگیر کرده و حدود و امکان پیشرفت او را در این ساختار تعیین کند؛ بنابراین مسئولیت توسعه هویت و کسب موقعیت حرفه‌ای به صورت فردگرایانه بر دوش خود دانشجو گذاشته شده است. قرار گرفتن در فضای بین حال و آینده نامشخص که تنوعی از انتخاب‌ها و ارزش‌های مختلف را به دنبال دارد و مسئولیت شخصی را برجسته می‌کند مشخصه موقعیتی است که در اینجا، آن را زیستن در فضای «امر موقت» می‌نامیم. این موقعیت با موقعیت‌های حدی وجودی^۲ [۳۸] شباهت دارد. یاسپرس^۳، موقعیت‌های حدی را (مانند روبه‌رو شدن با مرگ، رنج کشیدن، شانس آوردن، گناه کردن و ...) جنبه‌ای عام از زندگی انسانی می‌داند که فرهنگ و نظام نمادین نمی‌تواند برای آن معنا سازی بکنند. این موقعیت‌ها امنیت کاذبی که نظام نمادین فرهنگی-اجتماعی به ما می‌دهد را از بین می‌برد اما در «امر موقت»، آزادی عمل و مسئولیت شخص، به صورت برعکس، آنجا خود را نشان می‌دهد که نظام نمادین فرهنگی-اجتماعی برای موقعیت خاص، معنا سازی نکرده و مسئولیت آن بر عهده خود شخص گذارده شده است. آزادی‌ای که با تعهد اجتماعی-فرهنگی و سیاسی-مدنی حرفه‌ای در قبال افراد و جامعه همراه است. در «امر موقت»، فرد از یک وضعیت نامتعین به وضعیتی معین که ساخته آگاهانه خود است عبور می‌کند. فضای مابین این دو وضعیت، قلمرو تجربه‌هایی فردی است که با پدیدارهای گذاری^۴ [۳۹] و آستانگی^۵ [۴۰] نیز شباهت دارد. پدیدارهای گذاری، موقعیتی روانی-اجتماعی بین امر درونی و امر بیرونی است. این پدیدارها، مبتنی بر خلق فضای واسطی است که در مراحل اولیه رشد، از اضطراب رویارویی کودک با واقعیت بیرونی می‌کاهد. این قلمرو میانی تجربه، در عین حال کارکردی توهمی و توهم‌زا دارد زیرا از یکسو کودک را به مرحله قبل

نسبت به فعالیت‌های علمی-آموزشی در دانشگاه، ناامیدی نسبت به اجتماع علمی، انتقاد نسبت به وضعیت اساتید، احساس تمسخر نسبت به فعالیت مؤسسه‌های پژوهشی بیرون از دانشگاه، احساس طردشدگی نسبت به جامعه، احساس همدلی نسبت به وضعیت دیگر دانشجویان دکتری و احساس آشفته‌گی نسبت به زندگی شخصی خود، رویه‌ای غالب است. در سطح عملی، دانشجو هم در دانشگاه و هم در بیرون دانشگاه با افراد مختلفی سروکار دارد و فعالانه کنش انجام می‌دهد. این کنش‌ها، شکلی کوتاه‌مدت و مقطعی دارند: دانشجو به صورت موقتی در مؤسسه‌های آموزشی تدریس می‌کند؛ به صورت موقتی پروژه‌های دانشگاهی انجام می‌دهد؛ به صورت موقتی با اساتید همکاری می‌کند؛ به صورت موقتی به موضوعات مختلف علاقه نشان می‌دهد و مطالعه نظری می‌کند؛ به صورت موقتی مقاله می‌نویسد و دانشجو در حوزه‌های مختلف و با افرادی دارای دیدگاه‌های مختلف، فعالیت علمی انجام می‌دهد هر چند که این حوزه‌ها، حوزه‌هایی بسیار وسیع‌تر از دانش نظری و تجربه عملی دانشجو هم باشند. غایت این کنش‌های مختلف، ابداع روش‌های فردی برای کسب یک موقعیت حرفه‌ای است زیرا به صورت معین و عینی، امکان برآورد این امر وجود ندارد که بعد از دوران دانشجویی چه آینده‌ای از لحاظ حرفه‌ای برای فرد وجود خواهد داشت و آنچه که فعلاً اهمیت دارد کنش و فعالیت است. کنش‌های دانشجویی، آمیخته با امیدواری است و دقیقاً نقطه مقابل تسلیم شدن صرف در برابر موقعیت‌ها. در زندگی دانشجویی، دو قطب احساسی ترس / عدم ترس، یأس / امیدواری، شکاکیت / بدیهی فرض کردن، بی‌اعتمادی / اعتماد، آشفته‌گی / آرامش و ... ، به صورت همزمان وجود دارند. این ویژگی‌های پیچیده و متناقض، به آن دلیل است که دانشجویان در فضای «امر موقت» زندگی کرده و کنش دارند. «موقت»، نخست از لحاظ زمانی معنادار است به این معنی که آنچه «موقت» است بین زمان حال و آینده نامعلوم قرار می‌گیرد. فضایی که ابهام و عدم قطعیت نسبت به آینده مشخصه بارز آن است. این ابهام، از معنا سازی نظام نمادین فرهنگی-اجتماعی سرچشمه می‌گیرد به این معنی که آموزش عالی، دانشگاه و جامعه نتوانسته و یا نخواسته که جایگاه و حدود نقش فردی دانشجوی دکتری را به صورت عینی و

1- Research program
2- Existential Limit situations
3- Jaspers
4- Transitional Phenomena
5- Liminality

از جدا شدن از مادر و توهم همه‌جایی بودن مادر برمی‌گرداند و از سوئی دیگر با دادن معنایی جدید به اشیاء خارجی، کودک را از توهم اولیه جدا کرده و به واقعیت بیرونی مرتبط می‌کند. خلاقیت کنشگر در دادن معنای جدید به واقعیت بیرونی برای کاستن از اضطراب، وجه مشترک «پدیدارهای گذاری» و «امر موقت» است. آستانگی نیز موقعیتی بین ساختاری در مراسم آئینی (مانند مراحل گذار^۱ بلوغ) است. در این موقعیت، شخص آستانه‌ای^۲ به صورت فیزیکی و نمادین از بقیه گروه جدا شده؛ نه هویت قبلی خود را دارد و نه هویت جدیدی یافته است. فضای میانی، قلمرو تجربه است که تمام اصول و قواعد عادی زندگی روزمره تعلیق شده، اشیاء، افراد و اماکن، معانی جدید پیدا می‌کنند؛ بنابراین موقعیت‌های آستانه‌ای در مراسم آئینی مانند زیستن در شرایط «امر موقت»، عرصه امکانیت، احتمال و ایجاد افکار و تغییرات جدید است. فراسوی این شباهت‌ها و تفاوت‌ها، «امر موقت» چارچوب برهم‌زننده گذشته و آینده است. حالت انتظار و به جریان سپردن اموری است که آینده آن نه کاملاً مشخص است و نه در دستان ماست و حتی احتمال این وجود دارد که هر لحظه تغییر کند؛ زیستن در فضای بینابینی گذشته / آینده و درون / بیرون است. الزامات ساختاری در چنین شرایطی نه حد و حدودی دارند نه مشخص‌اند و نه چندان برای شخص حالت پایدار دارند. فقدان اصول و قواعد پذیرفته‌شده ثابتی که در امر موقت مبنای کنش باشد ساختارها را به شبه‌ساختارها تبدیل می‌کنند. ساختارها در ظاهر صورت ساختاری دارند و به نظر می‌رسند که قواعد ثابتی بر آنها حکم‌فرما است اما زیر این ساختار ظاهری، رویه‌های شخصی متفاوتی برای تفسیر حوادث و اتفاقات متفاوت وجود دارد که حدود ساختاری را باز و منعطف می‌کند. زیستن در فضای «امر موقت» آماده شدن برای آینده‌های نزدیک بدون تعیین است آینده‌ای که شکل‌های مختلفی می‌توانند داشته باشند. آماده شدن برای رویارویی با صورت‌های مختلفی از ساختار است که هنوز مشخص نیست. جریان‌های نهادی در «امر موقت» بسیار شکننده هستند و هر لحظه امکان دارد اتفاقی فراسوی انتظارات فردی و شخصی صورت گیرد که نظم تصور شده

فرد برای آینده را بر هم زند. فرد در این شرایط، فراسوی هر پیش‌بینی و به صورت تصادفی عمل می‌کند. از دروغین بودن نظم موجود که داعیه ثبات دارد آگاه است در عین حال اما جایگزینی هم برای آن ندارد. «امر موقت» از یک سو ریشه در واقعیت دارد و رویدادها و پدیده‌ها را در بستر جامعه و نهادهای خاص نشان می‌دهد و از سوی دیگر، ریشه ذهنی دارد. ذهنیت در «امر موقت» خود را با انتظارات، تصورات و خیال‌پردازی‌های شخصی نشان می‌دهد فرد با این ذهنیات، آینده موقتی را برای خود پیش‌بینی می‌کند واسطه‌گری این ذهنیات برای جلوگیری از هجوم آشوب «امر موقت» است. «امر موقت» ناتوانی فرد در پیش‌بینی شرایط ساختاری را به رخ او می‌کشد. سیال بودن زمینه کنش و خود کنش، «امر موقت» را تثبیت و نیرومند می‌کند. «امر موقت» این ویژگی را به کنشگر می‌دهد که در آن واحد، هم در میدان کنش قرار بگیرد و هم فراسوی آن برود. درگیری / جدایی در یک زمان واحد، هم امکان‌پذیر است و هم از سوی فضای «امر موقت» تشویق می‌شود؛ یعنی «امر موقت» به فرد این قدرت و توانایی را می‌دهد که هم در درون به عنوان جزئی از میدان کنش به حساب آید و خود را وابسته به آن بداند و هم در عین حال، خود را از میدان دور کرده و با دید انتقادی به آن نگاه کند؛ یعنی «امر موقت» هم‌زمان به کنشگر فردی اجازه تعلق می‌دهد و این امکان را هم فراهم می‌آورد که منافع و علائق اقتصادی، فرهنگی و سیاسی خود را هم به میدان کنش گره بزند اما در عین حال او را از میدان تعلیق کرده تا کنشگر بتواند منافع خود را با میدان‌های دیگر و علائق و منافع دیگر پیوند زند. به زبان مفاهیم اخلاقی، «امر موقت» از کنشگر، رباکار می‌سازد. کنشگر در عین حال که به آرمان‌ها و ارزش‌های نهادی‌ای که در آن عمل می‌کند وفادار است می‌تواند با در نظر گرفتن موقتی بودن نهاد مذکور و کنش خود، تغییر یابد و یا در سطوح مختلفی و بر حسب ارزش‌های مختلف عمل نماید. «امر موقت» امر درگیری چندگانه ارزش‌های متضاد است ارزش‌هایی که در حالت عادی ممکن است یکجا در کنشگر جمع نشود و امر موقت سرپناهی برای آن می‌سازد. گنجینه‌ای از باورها، ارزش‌ها و تنوعات آنها، که هر چه بیشتر و متنوع‌تر باشد مورد حمایت «امر موقت» است چرا که به کنشگر توانایی بیشتری برای عمل در میدان و دیدن آینده‌های محتمل

این شبکه‌ها چتر حمایت روانی برای کسانی هستند که در شرایط یکسان «موقت» زیست می‌کنند در نهایت اینکه این شبکه‌ها عامل ضروری برای دستیابی به جریان سیال اطلاعات در نهادهای موقتی هستند.

«امر موقت» از شکل‌گیری هر نوع ساختاری (مانند حرفه‌گرایی) جلوگیری می‌کند گرایش‌های غیرقابل کنترل و دلخواهانه به عنوان منابع درونی «امر موقت»، قدرت سلطه و پایداری ساختار را در هم می‌شکنند. مرگ «امر موقت» زمانی است که تبدیل به ساختار می‌شود. با این مفهوم‌سازی، در «امر موقت»، دانشجویان دکتری هنوز از سوی قدرت پذیرفته نشده‌اند. این عدم شناسایی، گرایش‌های افراطی در تغییر شرایط را تحریک می‌کند اما با این حساب هر نوع فعالیت دانشجویان دکتری را نباید با این گرایش افراطی توضیح داد زیرا «امر موقت» در عیبی حال که گرایشی افراطی به وجود می‌آورد همزمان محافظه‌کاری را نیز تقویت می‌کند. محافظه‌کاری در «امر موقت» به پذیرفته شدن از سوی قدرت و دادن سهمی از امتیازات اقتصادی و منزلتی بستگی خواهد داشت. تصورات و خیال‌پردازی‌های ذهنی در ترسیم آینده‌ای که فرد انتظار دارد هم در برجسته کردن این محافظه‌کاری مؤثر هستند. این دو قطب محافظه‌کاری / افراطی بودن، عرصه‌های پراتیکی و روانی متفاوتی به وجود می‌آورد که به ایستایی و در حال انتظار بودن دانشجویان کمک می‌کند. ابهام در جنبه‌های مختلف زندگی دانشجویی (ابهام در برنامه‌های درسی، ابهام در جایگاه دانشجو در گروه آموزشی، در آموزش عالی و جامعه، ابهام در فعالیت‌های دانشجویی، ابهام در تولیدات علمی) صورت‌ها و شکل‌های آسیب‌زایی نیستند که مانع توسعه هویت حرفه بشوند بلکه ابهام، ویژگی اساسی «امر موقت» و سازنده آن است. ابهام کمک می‌کند تا «امر موقت» از درون فرو نریخته و وضعیت ساختاری به خود نگیرد. ابهام، کنشگری و عاملیت فردی را توسعه می‌دهد فرد در شرایط مبهم می‌تواند تفسیرهای مختلفی از موقعیت ارائه دهد و محدوده‌های هرمنوتیکی در این شرایط باز است. بر این اساس عدم تعیین هویت حرفه‌ای، ویژگی ناخواسته ساختاری نیست که خود را بر کنشگر تحمیل می‌کند چرا که اصلاً ساختاری وجود ندارد به جای آن چیزی که وجود دارد تاکتیک ارادی کنشگر است برای رویارویی با «امر موقت».

را می‌دهد. «امر موقت» از کنشگر انسانی «انسان همه‌کاره و هیچ‌کاره» می‌سازد و نه متخصصی که به یک حرفه خاص پایبند باشد. بودن در یک میدان باز که ترکیبی از احتمالات ممکن و نه قطعیتی که تا حدودی می‌توان پیش‌بینی کرد باعث می‌شود کنشگر به تناسب نیاز و برآوردهای ذهنی خود، آموزش‌های متفاوتی ببیند و فعالیت‌های مختلفی را در میدان‌های مختلف انجام دهد. چنین چیزی از تعریف متخصص یک حرفه با الزام به انجام دادن فعالیت‌ها و آموزش‌ها در یک حوزه خاص فاصله دارد. حوزه‌های موقتی فعالیت دانشجویان با مهارت‌های عمومی آنها نزدیکی دارد. دانشجویان در تعریف هویت حرفه‌ای خود معیارهای عمومی رشته‌ای از قبیل تسلط به روش‌های تحقیق و تسلط به زبان انگلیسی را به عنوان ویژگی‌های اصلی هویت حرفه‌ای خود بیان می‌کردند زیرا تسلط به معیارهای عمومی به دانشجوی دکتری علوم اجتماعی این امکان را می‌دهد که با داشتن مهارت‌های عمومی در تمامی حوزه‌های تخصصی کار کنند. امر موقت، هویت را تبدیل به تکه‌پاره‌هایی مجزا و بدون نقاط به هم پیونددهنده می‌شود که فرد را در جایگاه بی‌هدفی، بی‌تصمیمی و درماندگی قرار می‌دهد. ارزش‌های ثابتی که بتواند در فرد ریشه دواند به دلیل کنش‌های موقتی می‌خشکد چرا که آرمان امر موقت فروریزی هرگونه ارزش ثابت است. در امر موقت، دانش تخصصی فرد سرهم‌بندی شده است در اینجا مخاطب دانش فرد، مخاطب عام و تاکتیک او برای اقناع، استفاده از لفاظی^۱ است. میزان شناسایی حرفه‌ای که کنشگر علمی می‌تواند دریافت کند به استفاده از لفاظی‌های بلاغتی، به‌خصوص لفاظی‌های بلاغتی شفاهی بستگی دارد. هر چه کنشگر علمی خود را مسلط به انواع حوزه‌های نظری نشان دهد از مخاطب خود بیشترین شناسایی را دریافت خواهد کرد. مکانیزم‌های شناسایی حرفه‌ای در اینجا نه بازنگری گروه‌های هم‌رده^۲ و انتشار مقالات تجربی و ایده‌های نظری در مجلات معتبر، بلکه ارائه دانش سرهم‌بندی شده به مخاطب عام و تبلیغات دهان به دهان از سوی همین مخاطب است. در فقدان شناسایی حرفه‌ای، بسط شبکه‌های دوستی در ابتدا برای پیدا کردن همین مخاطب عام صورت می‌گیرد دوم،

بحران ذکرشده فوق، تصمیم‌گیری نشده است. فرضیه اصلی این است که دقیقاً همین عدم تصمیم‌گیری سیاسی است که «امر موقت» را با ویژگی‌های تاریخی-اجتماعی خاص خود در علوم اجتماعی به وجود آورده است. چرا که تصمیم‌گیری سیاسی روشن در مورد ادغام علوم اجتماعی با جامعه مدنی و افزایش موقعیت‌های حرفه‌ای، نشده است. آینده حرفه‌گرایی علوم اجتماعی در ایران مبهم است.

References

منابع

- [1] Thompson and Walker. (2010). Doctoral Education in context, the changing nature of doctorate and doctoral student. in Thomson, Pat and Melanie Walker (Eds.). *The Routledge Doctoral Student Companion, Getting to Grips with research in Education and Social Science*. Routledge, London, USA, Canada. 9-26.
- [2] Malfroy, J. (2011). The impact of university-industry research on doctoral programs and practices. *Studies in Higher Education*, 36(5), 571-584.
- [3] Lovitts, B. E. (2005). Being a good course-taker is not enough: a theoretical perspective on the transition to independent research. *Studies in higher education*, 30(2), 137-154.
- [4] Maki, L. P. & Nancy, A. B. (Eds.). (2006). The assessment of doctoral Emerging Criteria and New Models for Improving Outcomes. Stylus, Sterling, Virginia.
- [5] Rizvi, F. (2008). Epistemic Virtue and Cosmopolitan Learning. *The Australian Educational Research*. Vol 35. 17-35.
- [6] Tinkler, P., & Jackson, C. (2000). Examining the doctorate: institutional policy and the PhD examination process in Britain. *Studies in higher education*, 25(2), 167-180.
- [7] Gu, Q. (2010). Knowledge in context who's knowledge and for what Context? In Thomson, Pat and Melanie Walker (Eds.). *The Routledge Doctoral Student Companion, Getting to Grips with research in Education and Social Science*, Routledge, London, USA and Canada. 335-343.
- [8] Starke-Meyerring, D. (2011). The paradox of writing in doctoral education: Student experiences. In *Doctoral education: Research-based strategies for doctoral students, supervisors and administrators* (pp. 75-95). Springer Netherlands.
- [9] Kamler, B. (2008). Rethinking doctoral publication practices: Writing from and beyond the thesis. *Studies in Higher Education*, 33(3), 283-294.
- [10] McAlpine, L. & Amunsden, C. (Eds.) (2011). *Doctoral Education: Research -Based Strategies for Doctoral Students, Supervisors and Administrators*. Springer: Dordrecht Heidelberg, London and New York.
- [11] Mendoza, P. (2010). Academic capitalism: A new landscape for doctoral socialization. *On becoming a*

درگیری فرد در یک حوزه و مسائل و دغدغه‌های آن، قبول جایگاه اجتماعی-سیاسی و ارزش‌های فرهنگی آن حرفه، به معنی پایان دادن به «امر موقت» است.

وجود «امر موقت» و عدم شکل‌گیری هویت حرفه‌ای به دلیل وضعیت جدید علوم اجتماعی در ایران است. با افزایش دانش‌آموختگان و تقاضا برای دوره دکتری، دولت و آموزش عالی با چندین بحران در این حوزه روبه‌رو است: بحران اول، استقلال علوم اجتماعی از دولت و ادغام در جامعه مدنی است. علوم اجتماعی ذاتاً ماهیتی انتقادی-اصلاح‌گرایانه دارد و درصدد مداخله در وضعیت‌های سیاستگذارانه و برنامه‌ریز است. این علوم دانشی تولید می‌کنند که خواهان جذب در فرهنگ، سیاست و اقتصاد است و نقشی که دولت و یا نهادهای سیاسی برای آن تعیین می‌کنند را نمی‌پذیرد. استقلال علوم اجتماعی بدان معنی است که این علوم از لحاظ رویه‌های تولید دانش و ارائه برنامه‌های سیاستگذارانه از دولت جدا و از لحاظ مالی، متکی به منابع حمایت‌کننده متکثر باشند و این امر، میسر نیست مگر با ادغام علوم اجتماعی در جامعه مدنی؛ یعنی کثیری از کنشگران علوم اجتماعی در بخش‌های مختلف جامعه به ارائه دانش و خدمات تخصصی خود بپردازند و از این راه امرار معاش کنند نه اینکه صرفاً طفیلی دولت باشند. سرریز بخشی از کنشگران علوم اجتماعی که از دولت جدا شده و به جامعه مدنی نپیوسته‌اند خود را در انواع مؤسسات خصوصی پایان‌نامه‌نویسی، مقاله‌نویسی، آمادگی کنکور ارشد و دکتری نشان می‌دهند. استقلال علوم اجتماعی از دولت، خواسته دولت نیز هست زیرا بر حسب مدل قبلی برخورد دولت با علوم اجتماعی، نهادهای دولتی / دانشگاهی ظرفیت اندکی برای جذب و استفاده از دانش تخصصی علوم اجتماعی دارند. بحران دوم که با بحران اول نیز رابطه دارد کمبود موقعیت‌های حرفه‌ای است. با افزایش دوره‌های دکتری و در نتیجه با افزایش مدارک دکتری، نهادهای دولتی / دانشگاهی از نیاز به خدمات علوم اجتماعی اشباع شده‌اند. همین امر، دولت و دانشگاه را در موقعیتی قرار داده است که کنترل بیشتری بر علوم اجتماعی داشته باشند. بحث‌های مرتبط به «علوم اجتماعی بومی» و «علوم اجتماعی اسلامی» را از این لحاظ می‌توان تفسیر کرد. در نهایت اینکه از لحاظ سیاسی برای دو

progression of students through a faith-based university.

[26] Golde, C. M. (1998). Beginning graduate school: Explaining first-year doctoral attrition. *New directions for higher education*, 1998(101), 55-64.

[27] Holley, K. (2009). Animal research practices and doctoral student identity development in a scientific community. *Studies in Higher Education*, 34(5), 577-591.

[28] Hopwood, N. (2010). Doctoral experience and learning from a sociocultural perspective. *Studies in Higher Education*, 35(7), 829-843.

[29] Baker, V. L., & Lattuca, L. R. (2010). Developmental networks and learning: Toward an interdisciplinary perspective on identity development during doctoral study. *Studies in Higher Education*, 35(7), 807-827.

[30] Yates, L. Y. N. E. T. T. E. (2010). Quality agendas and doctoral work: the tacit, the new agendas, the changing contexts. *The Routledge doctoral student's companion*, 299-310.

[31] Strübing, J. (2007). Research as pragmatic problem-solving: The pragmatist roots of empirically-grounded theorizing. *The Sage handbook of grounded theory*, 580-601.

[32] Kelle, U. (2005). Emergence" vs" Forcing" of Empirical Data. *A Crucial Problem of" Grounded Theory" Reconsidered, Qualitative Social Research*, 6(2).

<http://www.qualitativeresearch.net/index.php/fqs/article/viewArticle/467/1000>

[33] Kelle, U. (2010). The development of categories: Different approaches in grounded theory. *The Sage handbook of grounded theory*, 191-213.

[34] Reichertz, J. (2007). *Abduction: The logic of discovery of grounded theory* (pp. 214-228). Sage.

[35] Timmermans, S., & Tavory, I. (2012). Theory construction in qualitative research from grounded theory to abductive analysis. *Sociological Theory*, 30(3), 167-186.

[36] Thagard, P. (1992). *Conceptual revolutions*. Princeton University Press.

[۳۷] امین مظفری، فاروق و یوسفی اقدم، رحیم. (۱۳۸۸). عوامل مؤثر بر جامعه‌پذیری دانشجویان دکتری با نقش محقق؛ مطالعه موردی دانشجویان دکتری دانشگاه تبریز. فصلنامه سیاست علم و فناوری. ۲(۴): ۱۷-۳۲.

[38] Jaspers, K., Hoenig, J., & Hamilton, M. W. (1997). *General psychopathology* (Vol. 2). JHU Press.

[39] Winnicott, D. W. (1951). Transitional objects and transitional phenomena. In *Collected Papers: Through Paediatrics to Psycho-analysis*. London: Karnac. 229-242.

[40] Turner, V. (1987). Betwixt and between: The liminal period in rites of passage. *Betwixt and between: Patterns of masculine and feminine initiation*, 3-19.

scholar: Socialization and development in doctoral education, 113-133.

[12] Neumann, R., & Tan, K. K. (2011). From PhD to initial employment: the doctorate in a knowledge economy. *Studies in Higher Education*, 36(5), 601-614.

[13] Giroux, H. (2002). Neoliberalism, corporate culture, and the promise of higher education: The university as a democratic public sphere. *Harvard educational review*, 72(4), 425-464.

[14] Slaughter, S., & Rhoades, G. (2004). *Academic capitalism and the new economy: Markets, state, and higher education*. JHU Press.

[15] Szkudlarek, T. (2010). Inner University, Knowledge Workers, and Liminality. *The Routledge Doctoral Student's Companion. Getting to Grips with Research in Education and Social Sciences*, 356-367.

[16] Thomson, P., & Kamler, B. (2010). It's been said before and we'll say it again—research is writing. *The Routledge Doctoral Student's Companion: Getting to grips with research in education and the social sciences*, 149-160.

[17] Cumming, J. (2010). Doctoral enterprise: A holistic conception of evolving practices and arrangements. *Studies in Higher Education*, 35(1), 25-39.

[18] Bruce, C., Stoodley, I., & Pham, B. (2009). Doctoral students' experience of information technology research. *Studies in Higher Education*, 34(2), 203-221.

[19] Deem, R., & Brehony, K. J. (2000). Doctoral Students' Access to Research Cultures—are some more unequal than others?. *Studies in higher education*, 25(2), 149-165.

[20] Murakami-Ramalho, E., Militello, M. & Piert, J. (2011). A view from within: how doctoral students in educational administration develop research knowledge and identity. *Studies in Higher Education*

[21] Sweitzer, V. B. (2009). Towards a theory of doctoral student professional identity development: A developmental networks approach. *The Journal of Higher Education*, 80(1), 1-33.

[22] Barnacle, R., & Mewburn, I. (2010). Learning networks and the journey of 'becoming doctor'. *Studies in Higher Education*, 35(4), 433-444.

[23] Trede, F., Macklin, R. & Bridges, D. (2011). Professional identity development: a review of the higher education literature. *Studies in Higher Education*.

[24] Weidman, J. 2010. Doctoral Student Socialization for research. in Gardner, Susan and Plar Mendoza (Eds.). *On Becoming a Scholar, Socialization and Development in Doctoral Education*. Virginia, Stylus Publication. 45-56.

[25] Latham, S. C. (2004). Anticipatory socialization and university retention: An analysis of the effect of enrollment at a faith-based secondary school on the

“The Temporary” and Developing the Theory of Doctoral Student Professional Identity in Iran

Rahim Yousefi Aghdam*

Ph.D. candidate in cultural sociology, Allameh
Tabatabaie University, Tehran, Iran

Abstract

In recent years the number of doctoral students in Iran have been increased. This phenomena has changed the attitude toward status and activity of doctoral students and hence has affected their professional identity development process. Accordingly this study aims to investigate the professional identity development of social science PhD students. Grounded theory is a method of this study. By a pragmatic reading of grounded theory, this study propose a Abductive model as a logic of discovery of grounded theory that clarify the role of researcher, concepts and literature review in various stages of collecting and interpreting data. Data have been collected through interview with 15 student of the social science at Allameh Tabatabaie University. The finding shows the indeterminacy of doctoral student's professional identity. Temporarily Students do various activities in different areas that is a reaction to the lack of professional position prospect. Various and temporary activities of doctoral student in different fields has been explained by a theoretical concept of "The Temporary" so that to illustrate variety of student's action in concrete level. In short, "The Temporary" is a time condition, between the present and unknown future.

This ambiguous position is fragile and fluid. In this position Student cannot recognize his role and place in the future, so depending of subjective estimate, he/she trains and acts in a various fields. Accordingly, indeterminacy of doctoral student's professional identity is an informed tactics of student to deal with "The Temporary".

Keywords: Ph.D. student, the temporary, professional identity, grounded theory, abduction.

* Yousefi.rahim@yahoo.com