

دانشگاه به مثابه کافی شاپ: واکاوی کیفی زیست جهان فراغت محور دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی نجف آباد، ایران

عارفه مهدیه^۱، رضا همتی^۲، آرش حیدری^۳

چکیده

دانشگاه در دهه های اخیر، همسو با تحولات جهانی آموزش عالی، از نهادی با رسالت واحد علمی به فضایی متکثر با کارکردهای متنوع تغییر شکل داده است. در پی این تحول، هویت و سبک زندگی دانشجویی نیز از الگوی واحدی پیروی نمی کند و گونه های متکثری یافته است. یکی از این گونه ها، پدیده «سبک زندگی فراغت محورانه» است که در آن، دانشگاه نه به عنوان نهادی برای تعالی علمی یا سرمایه گذاری شغلی، بلکه به مثابه فضایی برای لذت جویی، معاشرت و تجربه های غیرآکادمیک درک می شود. با وجود این، مطالعات پیشین بیشتر با رویکردهای کمی و سطح کلان، بر انگیزه های تحصیلی، عملکرد علمی و مسائل ساختاری آموزش عالی متمرکز بوده اند و کمتر به فهم عمیق جهان زیسته، نظام معنایی و کنش های روزمره این دانشجویان پرداخته اند. پژوهش حاضر با هدف پر کردن این خلأ، با رویکرد کیفی و روش تحلیل مضمون، به مطالعه تجارب ده نفر از دانشجویان مقطع کارشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد نجف آباد پرداخته است. یافته ها چهار مضمون اصلی شامل «زندگی روی فرکانس لذت»، «دیالوگ توجیهی با وجدان آکادمیک»، «معماری فراغت» و «هنر شناور ماندن» را آشکار ساخت. نتایج نشان می دهد سبک زندگی فراغت محورانه، که در آن، منطق کافی شاپی جای رسالت علمی را می گیرد، نه نشانه انفعال، بلکه شکلی از بازتعریف هویت و مقاومت خلاق در برابر گفتمان مسلط دانشگاه است. شناسایی این سبک زندگی دانشجویی می تواند برای سیاست گذاری در حوزه آموزش عالی و درک پیچیدگی های زیست دانشجویی مفید واقع شود.

کلیدواژه: دانشجوی فراغت محور، گونه شناسی دانشجویان، سبک زندگی دانشجویی، مقاومت روزمره دانشگاه به مثابه کافی شاپ، تحلیل مضمون

^۱ دانشجوی دکتری جامعه شناسی، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه اصفهان. اصفهان، ایران. رایانامه:

Arefeh.Mahdie@gmail.com

^۲ نویسنده مسئول. دانشیار گروه علوم اجتماعی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه اصفهان. اصفهان، ایران. رایانامه:

r.hemati@Ltr.ui.ac.ir

^۳ استادیار گروه مطالعات فرهنگی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه علم و فرهنگ، تهران، ایران. رایانامه:

arash.heydari83@gmail.com

۱- مقدمه

دانشگاه در گفتمان کلاسیک و آرمانی خود، همواره به عنوان کانون تولید خرد و معرفت؛ و نهاد پیشبرنده مرزهای دانش؛ و دانشجو نیز موجودی جویای حقیقت تعریف شده که غایت وجودی خود را در علم‌اندوزی، تعمیق معرفت و مشارکت در پروژه بزرگ علمی می‌داند. این در حالی است که در یکی دو دهه گذشته، دانشگاه‌ها و نظام‌های آموزش عالی با مجموعه‌ای از روندهای جهانی و معرفتی روبه‌رو بوده‌اند که ماهیت و کارکرد آن‌ها را دستخوش دگرگونی کرده است. برخی نظریه‌پردازان، این تحولات را نشانه‌ای از بحران دانشگاه مدرن دانسته‌اند. برای مثال ری‌دینگز^۱ (1996)، با تشبیه دانشگاه به «ویرانه»، زوال آرمان فرهنگ‌های ملی و غلبه منطق اقتصادی و تکنوکراتیک را روایت می‌کند. آلت‌باخ^۲ (2015)، به فرایند همه‌گیری و توده‌ای شدن آموزش عالی اشاره می‌کند و آن را با کاهش کیفیت آموزشی و پژوهشی مرتبط می‌داند. در مقابل، گروهی دیگر از اندیشمندان، این تحولات را نه بحران، بلکه بازتولید کارکردها و ظهور چشم‌اندازهای تازه برای دانشگاه قلمداد می‌کنند. برای نمونه، کر^۳ (2001) مفهوم «دانشگاه چندمنظوره»^۴؛ دلانتی^۵ (2003) طرح «دانشگاه فرامرزی»^۶ و بارنت^۷ (2020) ایده «دانشگاه خلاق»^۸ را مطرح کرده‌اند. الگوهایی که هر یک تلاش می‌کنند نقش‌ها و هویت‌های نوینی برای دانشگاه در جهان معاصر ترسیم کنند.

در میان تحولات آموزش عالی، توده‌ای شدن و گسترش دسترسی همگانی به دانشگاه، یکی از مهم‌ترین عوامل دگرگونی ساختار، مأموریت و کارکرد دانشگاه‌ها به شمار می‌رود. ترو^۹ (2000)، معتقد است که گسترش آموزش عالی، دانشگاه را از نهادی نخبه‌گرا به نهادی با جمعیت دانشجویی متنوع تبدیل کرده و این تحول، صرفاً کمی نبوده، بلکه ارزش‌ها، اهداف و هویت آموزش عالی را نیز دستخوش تغییر کرده است. در این میان، یکی از مهم‌ترین پیامدهای این روند، تغییر نیمرخ اجتماعی جمعیت دانشجویی است (Teichler & Yağcı, 2009). برای مثال ترکیب طبقاتی (افزایش دسترسی طبقات مختلف اجتماعی به دانشگاه)، جنسیتی (زنانه شدن دانشگاه) و حتی سنی (ورود دانشجویان غیرسنتی و پابهن‌گذاشته در دانشگاه) جمعیت دانشجویی را تغییر داده است. وجود چنین جمعیت متنوع و مختلفی به معنای فروپاشی فرهنگ واحد دانشجویان است. دانشجویان به لحاظ توانایی‌ها و علایق دانشگاهی نیز بسیار متفاوت شده‌اند (Gibbons, 1998, as cited in Hemmati, 2013). برای گروهی، دانشگاه پلی است برای دستیابی به موقعیت شغلی بهتر، کسب منزلت اجتماعی، یافتن فرصت ازدواج، رهایی از بیکاری، تجربه استقلال و دور شدن از فشارهای خانوادگی (Sedighian, 2016). برای گروهی دیگر، دانشگاه، مکانی است برای ارتقاء و پیشرفت در شغل فعلی،

¹ Readings

² Altbach

³ Kerr

⁴ Multiversity

⁵ Delanty

⁶ Transgressivity

⁷ Barnett

⁸ Creative University

⁹ Trow

گریز از یکنواختی زندگی روزمره، ایجاد پویایی در زندگی شخصی و کاری و حتی یافتن معنای زندگی. همچنین دانشگاه برای برخی، تنها مسیر پیش‌رو و راهی برای جبران بسته بودن سایر مسیرهای پیشرفت در جامعه تلقی می‌شود (Kazemi, 2018). بنابراین، ما امروزه با پدیده چندپارگی زیست دانشجویی در دانشگاه روبرو هستیم؛ جایی که عنوان دانشجو بر طیف وسیعی از کنشگران با پروژه‌های شخصی بسیار متفاوت اطلاق می‌شود. در میان گونه‌های متنوع دانشجویان، می‌توان به «دانشجویان فراغت‌محور» اشاره کرد. مواجهه این دانشجویان با دانشگاه، بیش از آنکه بر منطق آکادمیک و سرمایه‌گذاری علمی استوار باشد، در منطق فراغت، لذت و سبک زندگی ریشه دارد. از این منظر، دانشگاه برای آنان صرفاً یک میدان علمی به معنای بوردیویی نیست (Bourdieu, 1975)، بلکه فضایی اجتماعی و فرهنگی برای تجربه روابط، بازنمایی سبک زندگی، ساخت هویت و گذران اوقات فراغت است. منطق فراغت‌محوری، تنها به فضاهای غیررسمی همچون کافه‌ها، حیاط‌ها و سالن‌های اجتماعات دانشگاه محدود نمی‌شود، بلکه در کلاس‌های درس، کتابخانه، روابط دانشجو-استاد و شیوه مواجهه با الزامات دانشگاهی نیز بازتاب می‌یابد. با وجود گسترش پدیده دانشجوی فراغت‌محور، اما پژوهش‌های داخلی و بین‌المللی شناخت نظام‌مندی از زیست دانشجویان فراغت‌محور ارائه نکرده‌اند. اغلب مطالعات به توصیف کلی فرهنگ دانشجویی یا مسائل آموزشی و عملکرد علمی پرداخته و کمتر به نظام معنایی، ارزش‌ها و شیوه‌های زیست این گروه در دانشگاه پرداخته‌اند. از این رو، این پژوهش با رویکردی کیفی می‌کوشد فهم عمیق‌تری از جهان معنایی و سبک زیست دانشجویان فراغت‌محور در دانشگاه ایرانی ارائه دهد و به پرسش‌های زیر پاسخ دهد:

۱. نظام معنایی و ارزشی دانشجویان فراغت‌محور چیست و آنان دانشگاه را چگونه فهم و تفسیر می‌کنند؟
۲. این نظام معنایی چگونه در کنش‌های روزمره آنان در میدان دانشگاه تجلی می‌یابد؟

۲- پیشینه پژوهش

اندیشیدن به دانشگاه همواره با چیستی، کارکرد و رسالت آن گره خورده است. در نخستین صورت‌بندی‌های نظری، دانشگاه نهادی خودآیین و حقیقت‌جو تلقی می‌شد که در برابر کلیسا و حکومت استقلال داشت. در قرن نوزدهم، سنت هومبولتی^۱ با تأکید بر پیوند آموزش و پژوهش، غایت دانشگاه را «بیلدونگ»^۲ یعنی خودسازی و پرورش ذهن از طریق مواجهه فعال با دانش، تعریف کرد (Wilson et al., 2024). یاسپرس^۳ (1959)، دانشگاه را اجتماع فکری استادان و دانشجویان دانست که رسالت آن، وحدت آموزش و پژوهش و جست‌وجوی حقیقت است. نیومن^۴ (1852)، نیز با دفاع از آموزش لیبرال، غایت دانشگاه را نه تربیت نیروی کار، بلکه پرورش ذهن و تعالی فکری از طریق خود دانش می‌دانست. در مقابل دیدگاه‌های آرمانی، نظریه‌پردازان قرن بیستم

¹ Humboldt

² Bildung

³ Jaspers

⁴ Newman

تصویری متکثر از دانشگاه ارائه کردند. کر^۱ (1963) با طرح مفهوم «دانشگاه چندمنظوره»^۲، دانشگاه مدرن را مجموعه‌ای از اجتماعات با منطق‌های متفاوت دانست. لیوتار^۳ (1984) مشروعیت دانش را نه در حقیقت واحد، بلکه در تکثر و «کارآمدگرایی»^۴ جست‌وجو کرد.

گذار تاریخی از دانشگاه آرمانی به دانشگاه متکثر، زمینه‌ساز تنوع سبک‌های زندگی دانشجویی شده است. برای تحلیل این تنوع، مفهوم «سبک زندگی» اهمیت می‌یابد. وبر^۵ (1978) سبک زندگی را حاصل تعامل انتخاب‌های فردی و فرصت‌های ساختاری می‌داند. زیمل^۶ (1900)، آن را عرصه‌ای برای ابراز فردیت و تمایز معرفی می‌کند. بوردیو^۷ (1984)، با مفهوم «عادت‌واره»^۸، سبک زندگی را الگوی نسبتاً پایدار کنش می‌داند که از تاریخ اجتماعی فرد برمی‌خیزد و تمایزهای اجتماعی را بازتولید می‌کند. گیدنز^۹ (1991)، نیز آن را مجموعه‌ای از کنش‌های نسبتاً منسجم برای ساخت و حفظ هویت می‌داند. بر این اساس، سبک زندگی دانشجویی را می‌توان مجموعه‌ای منسجم از نگرش‌ها، ارزش‌ها و الگوهای کنش دانست که دانشجو در میدان دانشگاه برمی‌گزیند و از خلال آن، هویت و جایگاه اجتماعی خود را شکل می‌دهد.

با پذیرش تکثر دانشگاه و سبک‌های زندگی دانشجویی، سنخ‌شناسی این جهت‌گیری‌ها و سبک‌ها اهمیت می‌یابد. مدل خرده‌فرهنگ‌های دانشجویی کلارک و ترو^{۱۰} (1966)، معتبرترین چارچوب در این زمینه، دانشجویان را بر اساس دو معیار «همذات‌پنداری با دانشگاه» و «درگیری با ایده‌ها» به چهار گروه «آکادمیک»، «کالجی»، «حرفه‌گرا»، و «ناهمنوا» تقسیم می‌کند. در این میان، خرده‌فرهنگ «کالجی» با تأکید بر زندگی اجتماعی، فعالیت‌های فوق‌برنامه و تجربه‌های لذت‌بخش از سایر گروه‌ها متمایز است. پژوهش‌های هادل^{۱۱} (2007)، نیز نشان داد که طی سال‌های ۱۹۷۶ تا ۲۰۰۶، سهم خرده‌فرهنگ کالجی از ۱۷ به ۳۴ درصد افزایش یافته و در مقابل، سهم خرده‌فرهنگ آکادمیک (همذات‌پنداری عمیق با دانشگاه و ایده‌های علمی)، از ۳۷ به ۱۸ درصد کاهش یافته است. در ادامه این مسیر، کامادا^{۱۲} (2022) در مطالعه‌ای تطبیقی سه گروه «مدرسه‌محور»، «غیرفعال» و «سرزمین فراغت»^{۱۳} را شناسایی کرد که گروه سرزمین فراغت، همچون خرده‌فرهنگ کالجی، بر فعالیت‌های اجتماعی و لذت‌محور تمرکز دارد. همچنین، آپرایز^{۱۴} و همکاران (2025)،

¹ Kerr

² Multiversity

³ Lyotard

⁴ Performativity

⁵ Weber

⁶ Simmel

⁷ Bourdieu

⁸ Habitus

⁹ Giddens

¹⁰ Clark & Trow

¹¹ Hendel & Harrold

¹² Kamada

¹³ Leisure land group

¹⁴ Apraiz

در چارچوب «هرم هدونومیک»^۱ تجربه دانشجویی را در پنج سطح صورت‌بندی کردند که گونه فراغت‌محور را می‌توان عمدتاً در سطح «مشارکت و ارتباط» جای داد؛ سطحی که تعاملات اجتماعی و احساس تعلق را بر توسعه فردی و کامیابی علمی مقدم می‌دارد.

برای فهم سبک زندگی فراغت‌محور در دانشگاه، توجه به نظریه‌های فراغت ضروری است. استیبنز^۲ (2006)، در نظریه «فراغت جدی» نشان می‌دهد که فراغت می‌تواند از فعالیتی برای استراحت فراتر رود و به مهم‌ترین منبع هویت، معنا و احساس کامیابی فرد تبدیل شود. روجک^۳ (1993)، نیز فراغت را عرصه‌ای برای تولید و بازتولید هویت و ارزش‌های اجتماعی می‌داند. این دیدگاه، در پیوند با مفهوم «عادت‌واره» بوردیو، نشان می‌دهد که فراغت‌محوری صرفاً انتخابی مقطعی نیست، بلکه گرایشی پایدار است که نگرش‌ها، ارزش‌ها و شیوه کنش دانشجو را در دانشگاه سامان می‌دهد.

برای تبیین چگونگی ظهور این سبک زندگی در دانشگاه، می‌توان از مفهوم «مکان سوم» آلدنبرگ^۴ (1989) و نظریه «اقتصاد تجربه»^۵ پاین و گیل‌مور^۶ (1999)، بهره گرفت. از نظر آلدنبرگ، مکان سوم فضایی برای معاشرت، تعاملات غیررسمی و تجربه‌های لذت‌بخش است و در مقابل مکان دوم، که بر الزام و کارکردهای رسمی استوار است، قرار می‌گیرد. پاین و گیل‌مور نیز استدلال می‌کنند که در اقتصاد معاصر، ارزش اصلی نه در کالا یا خدمت، بلکه در تجربه‌ای به‌یادماندنی است که برای افراد خلق می‌شود. از این منظر، دانشجوی فراغت‌محور، دانشگاه را از یک مکان صرفاً آموزشی به فضایی برای تجربه‌های اجتماعی، لذت و هویت‌یابی بازتعریف می‌کند و منطق «مکان سوم» را بر تجربه زیسته خود از دانشگاه حاکم می‌سازد. این بازتعریف، از منظر دُسرِتو^۷ (1984)، صرفاً یک انتخاب فردی نیست، بلکه نوعی تاکتیک^۸ روزمره در برابر استراتژی^۹‌های نهاد دانشگاه است. استراتژی‌ها، قواعد و کارکردهای رسمی دانشگاه را تعریف می‌کنند، اما دانشجویان با تاکتیک‌های خود، همان فضاها و امکانات را به شیوه‌ای متفاوت به‌کار می‌گیرند و معنا و کارکردهای تازه‌ای برای آن می‌آفرینند. می‌توان گفت دانشجوی فراغت‌محور، نه فیلسوف حقیقت‌جوی نخستین، نه ابزار صنعت و نه مصرف‌کننده‌ای منفعل، بلکه کنشگری است که در دل ساختارهای کلان، به آفرینش فضاهای مقاوم و شیوه‌های زیست خودانگیخته می‌پردازد.

در ادامه، جمع‌بندی مباحث نظری پژوهش، که در این مطالعه به‌عنوان «مفاهیم حساس‌کننده» (Blumer, 1954)، مورد استفاده قرار گرفته‌اند، ارائه می‌شود.

¹ Hedonomic Pyramid

² Stebbins

³ Rojek

⁴ Oldenburg

⁵ The Experience Economy

⁶ Pine & Gilmore

⁷ de Certeau

⁸ Tactics

⁹ Strategies

۱. سبک زندگی فراغت‌محور با خرده‌فرهنگ «کالاجی» کلارک و ترو (1966)، و گروه «سرزمین فراغت» کامادا (2022)، همخوان است؛ در این نگاه، دانشگاه بیش از آنکه نهادی علمی یا حرفه‌ای باشد، فضایی برای روابط اجتماعی و تجربه‌های لذت‌بخش است.
 ۲. بر پایه هرم هدونومیک، این دانشجویان عمدتاً در سطح «مشارکت و ارتباط» قرار دارند و رضایت ناشی از تعاملات اجتماعی و فعالیت‌های تفریحی را بر توسعه فردی و کامیابی علمی ترجیح می‌دهند.
 ۳. با تکیه بر نظریه «فراغت جدی» استینز (2006)، فراغت در این سبک زندگی از جایگاه فعالیت حاشیه‌ای فراتر می‌رود و به منبع اصلی هویت، معنا و احساس تحقق شخصی تبدیل می‌شود؛ در نتیجه تحصیل و حضور در دانشگاه نه به‌عنوان غایتی مستقل، بلکه بیشتر به‌مثابه بستری برای تداوم تجربه‌های فراغتی و شبکه‌های اجتماعی اهمیت می‌یابد.
 ۴. با تکیه بر نظریه بورديو (1984)، این سبک زندگی حاصل «عادت‌واره»‌ای نسبتاً پایدار است که شیوه گذران وقت، نگرش به کلاس و رابطه با استاد را سامان می‌دهد و دانشجوی فراغت‌محور را از گونه‌های آکادمیک و حرفه‌گرا متمایز می‌کند.
 ۵. بر اساس تحلیل دُسترو (1984)، فراغت‌محوری تنها یک انتخاب مصرفی منفعل نیست، بلکه تاکتیکی روزمره در برابر نظم رسمی دانشگاه است؛ دانشجو با استفاده متفاوت از امکانات دانشگاه، آن را از فضای صرفاً آموزشی به مکانی برای تجربه‌های اجتماعی و لذت‌محور تبدیل می‌کند.
- پژوهش‌های مختلفی در رابطه با این موضوع انجام شده است که در ادامه به نتایج برخی از آنها به اختصار اشاره می‌شود. کاظمی^۱ (2018)، در پژوهش «دانشگاه از نردبان تا سایبان» نشان می‌دهد که دانشگاه برای نسل جدید دانشجویان، فراتر از یک نهاد آموزشی، کارکردهای متنوعی یافته است. به‌زعم او، ادامه تحصیل تنها با انگیزه اشتغال یا کسب مدرک تبیین نمی‌شود، بلکه اهداف منزلتی، شخصی و معنایی نیز در آن نقش دارند. وی بر این اساس، دانشجویان را در شش گونه، از جمله «فراغت‌طلبان»، طبقه‌بندی می‌کند و نتیجه می‌گیرد که دانشگاه برای بسیاری، بیش از آنکه نردبانی برای پیشرفت باشد، سایبانی برای هویت‌یابی و معناسازی است. صدیق‌یان^۲ (2016)، در «پیمایش کلاس درس» نشان می‌دهد که تنها ۴۶٫۳ درصد دانشجویان، علاقه به رشته تحصیلی را انگیزه اصلی ورود به دانشگاه می‌دانند؛ در مقابل، ۲۵٫۷ درصد با انگیزه اشتغال و ۲۵٫۷ درصد با اهدافی چون کسب منزلت اجتماعی، فرصت ازدواج و رهایی از فشارهای خانوادگی وارد دانشگاه می‌شوند. سراج‌زاده^۳ و همکاران (2016) نیز، بر پایه داده‌های ملی، نشان می‌دهند که دانشجویان، دانشگاه را فراتر از نهادی آموزشی می‌بینند و آن را فضایی برای افزایش آگاهی، تقویت اعتمادبه‌نفس، گسترش شبکه‌های اجتماعی، کسب مهارت و ارتقای منزلت و فرصت‌های شغلی می‌دانند. محمدی‌روزبهانی و طارمی^۴ (2005)، نیز پنج انگیزه اصلی ورود به دانشگاه را منزلت اجتماعی، محیط اجتماعی دانشگاه، انگیزه شغلی، علاقه علمی

¹ Kazemi

² Sedighian

³ Serajzadeh

⁴ Mohammadi-Rouzbehani & Tarami

و راه‌حلی موقت برای شرایط موجود معرفی می‌کنند. همچنین، ظهوریان و بهروزیان^۱ (2012)، با مقایسه انگیزه‌های ورود دختران و پسران به دانشگاه، نشان می‌دهند که این انگیزه‌ها متأثر از نقش‌های جنسیتی‌اند؛ به‌گونه‌ای که مردان بیشتر اهداف اقتصادی و سیاسی و زنان بیشتر اهداف اجتماعی، از جمله ارتقای منزلت و بهبود فرصت‌های ازدواج را دنبال می‌کنند. در مجموع، این مطالعات نشان می‌دهند که دانشگاه در ایران، علاوه بر کارکرد آموزشی، پاسخگوی طیفی از نیازهای اجتماعی، منزلتی و هویتی دانشجویان است.

کلارک و ترو^۲ (1966)، با طرح دو محور «همذات‌پنداری با دانشگاه» و «درگیری با ایده‌ها»، چهار خرده‌فرهنگ دانشجویی را معرفی کردند: آکادمیک، کالجی، حرفه‌گرا و ناهمنوا. در این میان، خرده‌فرهنگ «کالجی» به دانشجویانی اشاره دارد که بیش از درگیری با ایده‌های علمی، زندگی اجتماعی، فعالیت‌های فرهنگی و تجربه دانشجویی را محور حضور خود در دانشگاه قرار می‌دهند. بروکس^۳ و همکاران (2022)، نیز با بررسی بازنمایی‌های دانشجو در کشورهای مختلف نشان دادند که «دانشجو» مفهومی چندبعدی است و در گفتمان‌های مختلف به شیوه‌های متفاوتی تعریف می‌شود. آنان شش الگوی رایج شامل دانشجوی در حال گذار، شهروند فعال، یادگیرنده سخت‌کوش، کارگر آینده، فرد تحت استرس و موضوع انتقاد را شناسایی کردند و نشان دادند که میان خودتصور دانشجویان و تصویری که دیگران از آنان ارائه می‌کنند، شکاف معناداری وجود دارد. میدفورد^۴ و همکاران (2023)، با تحلیل داده‌های ۴۰۰ دانشجوی سال اول، چهار تیپ «بی‌قیدها»، «بی‌میل‌ها»، «مشتاقان» و «گریزها» را معرفی کردند. یافته‌های آنان نشان داد که این تیپ‌ها از نظر انگیزه، احساس تعلق و میزان حمایت اجتماعی با یکدیگر تفاوت دارند و می‌توانند موفقیت تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی کنند. آستین^۵ (1993)، نیز با تحلیل داده‌های دانشگاه‌های آمریکا، شش گونه دانشجویی شامل دانش‌محوران، فعالان اجتماعی، خلاقان، جویندگان منزلت، دانشجویان اجتماعی و بی‌تفاوت‌ها را شناسایی کرد. در میان این گونه‌ها، «دانشجویان اجتماعی» بیش از موفقیت تحصیلی، تجربه کلی دانشگاه، روابط اجتماعی و مشارکت در فعالیت‌های غیررسمی را ارزشمند می‌دانند.

مرور مطالعات داخلی و خارجی سه یافته اصلی را نشان می‌دهد: نخست، دانشگاه دیگر صرفاً نهادی آموزشی نیست، بلکه فضایی چندکارکردی است که نیازهای علمی، اجتماعی، هویتی، منزلتی، شغلی و فراغتی دانشجویان را پاسخ می‌دهد (کاظمی، 2018؛ صدیقیان، 2016؛ سراج‌زاده و همکاران، 2016). دوم، دانشجویان از نظر انگیزه‌ها، ارزش‌ها و الگوهای رفتاری ناهمگون‌اند و سنخ‌شناسی‌های مختلف این تکتار تأیید کرده‌اند (کلارک و ترو، 1966؛ آستین، 1993؛ بروکس و همکاران، 2022؛ میدفورد و همکاران، 2023). سوم، در این سنخ‌شناسی‌ها و مطالعات، همواره گونه‌ای از دانشجویان با محوریت زندگی اجتماعی و فراغت شناسایی شده است؛ از «خرده‌فرهنگ کالجی» در پژوهش کلارک و ترو (1966) و «دانشجویان اجتماعی» در

¹ Zohirinia & Behrouzian

² Clark & Trow

³ Brooks

⁴ Midford

⁵ Astin

الگوی آستین (1993) گرفته تا «سرزمین فراغت» در مطالعه کامادا (2022) و «فراغت‌طلبان» در پژوهش کاظمی (2018). با وجود این، این گروه در همه این پژوهش‌ها صرفاً یکی از انواع دانشجویان تلقی شده و هرگز موضوع مطالعه‌ای مستقل قرار نگرفته است. بر این اساس، خلأ ادبیات پژوهش دوگانه است: از یک سو، سبک زندگی فراغت‌محور تاکنون — به‌ویژه در ایران — به‌عنوان گونه‌ای مستقل مطالعه نشده است؛ از سوی دیگر، غلبه رویکردهای کمی موجب شده جهان‌زیسته، معناسازی و شیوه زیست این دانشجویان کمتر مورد توجه قرار گیرد. پژوهش حاضر با رویکردی کیفی و اکتشافی، این خلأ را با تمرکز بر نظام معنایی، ارزش‌ها و الگوهای کنش دانشجویان فراغت‌محور دنبال می‌کند.

۳- روش شناسی پژوهش

این پژوهش با اتکا بر پارادایم کیفی و به‌کارگیری روش تحلیل مضمون براون و کلارک^۱ (2006)، به واکاوی پدیده «سبک زندگی فراغت‌محور» در میان دانشجویان (مقطع کارشناسی)، دانشگاه آزاد نجف‌آباد پرداخته است. مشارکت‌کنندگان به روش نمونه‌گیری هدفمند و با حداکثر تنوع از میان دانشجویان کارشناسی در فاصله سنی ۲۰ تا ۲۵ سال، در سه شاخه علوم فنی-مهندسی، علوم انسانی و علوم پایه، انتخاب شدند (جدول شماره ۱). معیارهای ورود مشارکت‌کنندگان به مطالعه عبارت بودند از: ۱. حداقل یک ترم سابقه حضور در دانشگاه داشته باشند؛ ۲. نشانه‌های سبک زندگی فراغت‌محور از طریق مشاهده مستقیم (ظاهر، زبان بدن، نحوه حضور در کلاس و نوع تعاملات اجتماعی در فضاهای عمومی دانشگاه)، معرفی دانشجویان دیگر، اساتید یا کارکنان، و/یا اظهارات خود مشارکت‌کننده، قابل تشخیص باشد؛ ۳. در مصاحبه‌ها، خوداظهاری مبنی بر نادیده‌گیری نسبی هنجارهای رسمی آکادمیک و تقدم فعالیت‌های فراغتی بر الزامات آموزشی داشته باشند. شناسایی مشارکت‌کنندگان از طریق ترکیبی از مشاهده طبیعی، معرفی توسط دیگران و بررسی حضور آنان در فضاهای اجتماعی دانشگاه انجام شد.

جدول ۱: اطلاعات جمعیت شناسی مشارکت‌کنندگان

کد	جنسیت	سن	ترم تحصیلی	دانشکده/گروه آموزشی
۱	مرد	۲۲	۵	فنی-مهندسی
۲	مرد	۲۴	۵	علوم انسانی
۳	زن	۲۱	۳	علوم انسانی
۴	مرد	۲۵	۸	علوم پایه
۵	مرد	۲۳	۶	علوم پایه
۶	مرد	۲۱	۴	فنی-مهندسی
۷	زن	۲۲	۴	فنی-مهندسی
۸	زن	۲۳	۷	علوم پایه
۹	زن	۲۰	۳	فنی-مهندسی

¹ Braun & Clarke

داده‌ها از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته گردآوری شد. راهنمای مصاحبه^۱ شامل پرسش‌های باز بود که سه محور اصلی را دربرمی‌گرفت: (۱) فهم دانشجویان از دانشگاه و تجربه دانشجویی، (۲) روایت‌های آنان از فعالیت‌ها و اولویت‌های فراغتی، و (۳) شیوه‌های معناسازی و توجیه سبک زندگی خود. همه مصاحبه‌ها با رضایت مشارکت‌کنندگان ضبط و سپس کلمه‌به‌کلمه پیاده‌سازی شد.

برای تعیین تعداد مصاحبه‌ها، از معیار «اشباع کُدها»^۲ استفاده شد. این انتخاب به دو دلیل انجام گرفت: نخست آنکه، پژوهش حاضر در پی شناسایی ابتدایی و کلی الگوهای زیست فراغت‌محورانه بود و هدف آن ارائه تفسیری عمیق از یک تیپ تثبیت‌شده نبود؛ دوم آنکه، مطابق با یافته‌های هنینک^۳ و همکاران (2017)، اشباع کدی معمولاً پس از ۹ مصاحبه حاصل می‌شود و مطابق مطالعه گست^۴ و همکاران (2006)، بخش عمده مضامین اصلی در ۶-۱۲ مصاحبه نمایان می‌شوند. در این مطالعه، پس از ۱۰ مصاحبه، هیچ کد تازه‌ای استخراج نشد و الگوهای معنایی تثبیت شدند. از این رو، جمع‌آوری داده‌ها در این نقطه متوقف شد.

در این پژوهش، از روش تحلیل مضمون استقرایی براون و کلارک (2006)، برای تحلیل داده‌ها به این صورت استفاده شد که پس از گردآوری داده‌ها، تمامی مصاحبه‌ها بارها با دقت خوانده و بازخوانی شد (آشنا شدن با داده‌ها). سپس کدهای اولیه که بیانگر مفاهیم پایه موجود در گفتار مشارکت‌کنندگان بود، استخراج گردید (تولید کدهای اولیه). پس از تولید کدهای اولیه، تلاش شد از سطح کدهای جزئی فراتر رفته و مضامین کلی‌تر در کدها شناسایی شوند (جستجو برای مضامین). در ادامه، مضامین شناسایی‌شده در دو سطح مورد بازبینی قرار گرفتند: نخست در ارتباط با داده‌های کدگذاری‌شده و سپس در رابطه با کل مجموعه داده‌ها. در این مرحله مضامین فرعی و مضامین اصلی شناسایی و تفکیک شد (بازبینی مضامین). در مرحله بعد، با مراجعه به داده‌های کدگذاری‌شده و مضامین فرعی و اصلی، تحلیل دقیق و منسجمی برای مضامین نوشته شد و هر یک از آنها در قالب عبارات کوتاه و گویا نام‌گذاری شد (تعریف و نام‌گذاری مضامین). در نهایت، با انتخاب گویاترین نقل‌قول‌ها از مصاحبه‌ها و قرار دادن آنها در کنار تحلیل‌ها، روایتی جامع و منسجم از یافته‌های پژوهش ارائه شد (تولید گزارش نهایی).

برای تضمین اعتبار و مشروعیت بخشی داده‌ها از چهار معیار علمی اعتبار^۵، اتکاپذیری^۶، انتقال‌پذیری^۷ و تأییدپذیری^۸ استفاده شد (Lincoln & Guba, 1985:290). با به‌کارگیری تحلیل تماتیک استقرایی و استفاده از نقل‌قول‌های مستقیم شرکت‌کنندگان، اطمینان حاصل شد که یافته‌ها، بازتاب دقیقی از تجربیات

¹ Interview protocol

² Code Saturation

³ Hennink

⁴ Guest

⁵ Credibility

⁶ Dependability

⁷ Transferability

⁸ Confirmability

دانشجویان است. همچنین، تحلیل مستقل داده‌ها توسط پژوهشگران اصلی، جهت شناسایی و رفع تفاوت‌های تحلیلی انجام گرفت (اعتبار). کلیه مراحل تحلیل بر اساس پروتکل براون و کلارک (2006)، با شفافیت کامل انجام و مستندسازی شد تا امکان پیگیری و بازآفرینی روند تحقیق و نتایج مشابه، توسط سایر پژوهشگران فراهم باشد (اتکاپذیری). با ارائه جزئیات کامل پژوهش، از جمله ویژگی‌های شرکت‌کنندگان، فرآیند نمونه‌گیری و جزئیات روش و مراحل تحلیل، این امکان برای خواننده فراهم شد تا قابلیت مقایسه یافته‌ها با بافت‌های مشابه را ارزیابی کند (انتقال‌پذیری). با اتکا به روش استقرایی و پشتیبانی تمامی یافته‌ها با شواهد عینی یعنی نقل‌قول‌ها، عینیت تحلیل‌ها و عدم تأثیرپذیری آنان از سوگیری‌های شخصی پژوهشگران تضمین گردید (تأییدپذیری). در این پژوهش تلاش شد اصول اخلاقی پژوهش به‌طور کامل رعایت شود بدین صورت که هدف و روند مطالعه پیش از مصاحبه به مشارکت‌کنندگان توضیح داده شد و رضایت آگاهانه آنان اخذ گردید. علاوه بر آن، مشارکت، داوطلبانه بود و افراد می‌توانستند در هر مرحله انصراف دهند. همچنین برای حفظ حریم خصوصی افراد، از شماره به‌جای نام افراد، استفاده شد و تلاش گردید روایت‌ها با امانت‌داری کامل بازنمایی شود.

۴- یافته‌های پژوهش

پس از تجزیه و تحلیل داده‌ها، چهار مضمون اصلی (زندگی روی فرکانس لذت، دیالوگ توجیهی با وجدان آکادمیک، معماری فراغت، و هنر شناور ماندن) و ۱۳ مضمون فرعی بدست آمد که در ادامه هر یک از آنها به اختصار تشریح می‌شوند.

جدول ۲: مضامین اصلی، مضامین فرعی و کدهای استخراج شده در مورد زیست جهان دانشجویان فراغت‌محور

کدهای اولیه	مضامین فرعی	مضامین اصلی
موفقیت به مثابه غنای شبکه اجتماعی، موفقیت به مثابه کثرت تجربه، موفقیت به مثابه احساس رضایت.	موفقیت شخصی سازی شده	زندگی روی فرکانس لذت
	فلسفه «زندگی فقط یکبار»، بی‌اعتمادی به آینده، حال به عنوان قلمرو امن (تعلیق مسئولیتها)	
	برنامه روزانه شخصی سازی شده، اداره شخصی امور اقتصادی، ساخت شبکه اجتماعی دلخواهانه، بی‌توجهی به زمان رفت و آمد	
	تحصیل به مثابه خود تخریبی، لذت جویی به مثابه مراقبت از خود	
هدف عبور است نه تعالی، مدرک گرایی به عنوان محرک اصلی مقایسه با بی تفاوت تر ها، مقایسه با شانس ها، مقایسه با وسواس ها (درسخوان ها)	استدلال گذرا انگاری	دیالوگ توجیهی با وجدان آکادمیک
	مقایسه با بی تفاوت تر ها، مقایسه با شانس ها، مقایسه با وسواس ها (درسخوان ها)	
	اولویت درآمد بر درس، بی‌پاداش بودن تلاش ها، ناکارآمدی دانشگاه، بی‌عدالتی ساختاری	
	ناسازگاری دانش آکادمیک با واقعیت‌های زندگی، بی‌فایده‌گی تحصیل برای اشتغال آینده، نقد نظام برنامه درسی	
	اولویت تفریح در مقابل درس	
دلپذیر کردن جو کلاس، برنامه ریزی برای تفریح و سرگرم، پیش زمینه سازی مالی برای تفریح	اولویت تفریح در مقابل درس	معمار

آشنا بشی که تو زندگی خیلی به دردت بخورند (مشارکت‌کننده ۵)	گزینش بر اساس همسویی ارزشی، انتخاب عامدانه دوستان جهت توسعه و حفظ شبکه اجتماعی	تسهیل امور دانشگاهی
	پوشش به مثابه بیانیه هویتی، استفاده نمادین از اکسسوری ها، زبان بدن بی قید و در آسایش	مدیریت فردی حداقلی
	انتخاب واحد هوشمندانه، مطالعه حداقلی و متمرکز، عبور از هنجارها و اخلاق آکادمیک (تقلب)، مدیریت حضور و غیاب در کلاس‌ها	شبکه‌سازی تاکتیکی
	عضویت در شبکه های اشتراک منابع، رابطه ابزاری با دانشجویان	
	درس‌خوان، همکاری های تاکتیکی در پروژه های گروهی، پایش محیط آکادمیک	

• زندگی روی فرکانس لذت

دانشجویان فراغت‌محور دانشگاه را نه نهادی برای انباشتن مدارک، نمرات و موفقیت‌های آموزشی، بلکه فضایی تجربه می‌کنند که بر «فرکانس لذت» تنظیم شده است. در این رویکرد، توجه آنان آگاهانه معطوف به جنبه‌هایی از زندگی دانشگاهی است که سرشار از لحظه‌مندی، تجربه‌های ناب، روابط آزاد و زیست خودمختارانه است. آن‌ها پیام‌ها و الزامات نظام رسمی آموزش را همچون نویزهایی می‌دانند که جریان معنای زندگی اکنون‌محورشان را مختل می‌کند. این شیوه ادراک و مواجهه، ریشه در نگرشی فلسفی دارد که در جهان‌بینی آنان رسوخ کرده است؛ نگرشی که در آن «هستی مبتنی بر بودن در لحظه» بر «هستی مبتنی بر داشتن و انباشت برای آینده» اولویت می‌یابد. این مضمون اصلی در قالب ۳ مضمون فرعی و کدهای اولیه به شرح زیر است:

موفقیت شخصی‌سازی شده: این مضمون اشاره به تعریف فردی موفقیت توسط دانشجویان دارد. آن‌ها معیارهای بیرونی مانند نمره یا رتبه علمی را کنار گذاشته و آن را نقد می‌کنند و در مقابل، موفقیت برای آنها تعریفی شخصی دارد که بر اساس احساس رضایت از تجربه دانشگاه، غنای شبکه اجتماعی و کثرت تجربه تعریف می‌شود. چنان‌که یکی از مشارکت‌کنندگان با اشاره به دوستی‌های دانشگاهی‌اش می‌گوید:

من میام دانشگاه، دانشگاه رو هم دوست دارم اما واقعا نه بخاطر کلاس و درس و حتی مدرکش بلکه بخاطر منفعتای دیگه ای که برام داره و برای الان زندگیم به درد بخوره. مثلاً اینجا من دوستایی پیدا کردم که نه فقط توی دانشگاه، بلکه بیرون دانشگاهم به کارم میاند. مثلاً هم‌کلاسی من که بنگاه معاملاتی داره خیلی توی خرید و اجاره خونه کمکم کرد. توی دانشگاه می‌تونم با کسانی آشنا بشم که تو زندگی خیلی به دردت بخورند (مشارکت‌کننده ۵).

حال گرایی لذت‌محور: فلسفه «زندگی فقط یکبار»، هسته مرکزی این نگرش است. دانشجویان با تکیه بر این اصل، هرگونه سرمایه‌گذاری طاقت‌فرسا برای آینده را به چالش می‌کشند و هر تصمیمی که لذت آنی داشته باشد را توجیه می‌کنند. زندگی در لحظه اکنون به یک راهبرد مقابله‌ای برای فرار از اضطراب ناشی از آینده و یک قلمرو امن برای تعلیق مسئولیت‌ها (مانند سربازی، اشتغال، ازدواج) برای این دانشجویان تبدیل شده است.

من الان ۵ ساله دارم لیسانس می گیرم. یه رشته دیگه می خوندم دو ترم خوندم و تغییر رشته دادم چون سخت بود. منم دیدم که من اومدم اینجا که فقط نخوام برم سربازی نه اینکه بخوام به خودم سخت بگیرم و درس بخونم. این بود که تغییر رشته دادم به یه رشته آسون تر. الانم بعد از لیسانس می رم فوق لیسانس باز برا اینکه نخوام برم سربازی. اینجا هم که با بچه ها بهمون خوش می گذره. با تقلب و این چیزا هم راحت معدل الف شدم. پس برا چی ادامه تحصیل ندیم وقتی اینجا خوشم و کسی هم چون دانشجوم ازم توقع دیگه ای نداره (مشارکت کننده ۶).

زیست خودمختارانه: دانشجو دانشگاه را عرصه ای برای زیست خودمختارانه می بیند و از آزادی در برنامه ریزی روزانه، مدیریت بودجه شخصی، انتخاب دوستان و رفت و آمد بدون دخالت خانواده لذت می برد. این تجربه، نخستین فرصت جدی او برای تعیین قواعد زندگی خود و درک عملی آزادی است، جایی که دانشجو می تواند تصمیم گیری ها و سبک زیست خود را به صورت مستقل تجربه کند. یکی از ابعاد این خودمختاری، رهایی از نظام های پاسخگویی و نظارت بیرونی است که پیش از این، هم از سوی خانواده و هم از سوی نهادهای آموزشی (مانند مدرسه) بر او اعمال می شد. در فضای دانشگاه، نه خانواده از جزئیات برنامه روزانه اش باخبر است و نه نهاد دانشگاه پیگیر غیبت و دیرکرد اوست. این گسست از نظارت مضاعف، برای دانشجو به معنای نخستین تجربه آزادی واقعی است. چنان که یکی از مشارکت کنندگان با مقایسه فضای مدرسه و دانشگاه می گوید:

تو مدرسه تا یه روز غیبت می کردی، پیگیر غیبتت می شدند و تا مو رو از ماست نمی کشیدند، ول نمی کردند. اما الان تو دانشگاه اصلاً کسی نیست که بپرسه کجا می ری یا چرا جلسه فلان درس رو حاضر نبودی. این، خودش بزرگ ترین حس آزادیه» (مشارکت کننده ۷).

بعد دیگر این خودمختاری، مقاومت در برابر فشارهای هنجاری نهاد دانشگاه و تثبیت حق انتخاب شخصی است. دانشجو خود را موظف به تبعیت از همه قواعد رسمی، از جمله مقررات پوششی، نمی داند و با وجود آگاهی از پیامدهای احتمالی، بر حق متفاوت بودن پافشاری می کند. برای او، دانشگاه نه فقط محلی برای درس خواندن، که فضایی برای ابراز هویت شخصی است که باید در آن، قواعد زیست شخصی را، خود تعیین کرد؛ نه آنکه صرفاً تابع هنجارهای تحمیلی بود. چنان که یکی از مشارکت کنندگان می گوید:

با اینکه می دونم هر روز که میام دانشگاه، حراست بخاطر پوشش و آرایشم بهم گیر می ده اما به نظر من اونا زیادی گیر می دند و باید بپذیرند که همه شبیه هم نیستند» (مشارکت کننده ۸).

• دیالوگ توجیهی با وجدان آکادمیک

این مضمون اصلی به بررسی گفتارها، استدلال ها و مکانیزم های دفاعی می پردازد که دانشجو به طور خودآگاه یا ناخودآگاه برای تلطیف عذاب وجدان، مقابله با انتقادات دیگران و منطقی جلوه دادن تصمیم ها و انتخاب های

خود در مواجهه با درس و دانشگاه به کار می‌گیرد. این مضمون اصلی در قالب ۵ مضمون فرعی و کدهای اولیه مربوطه، به شرح زیر است:

استدلال سلامت محور: دانشجو سبک زندگی خود را با ارزش سلامت روان توجیه می‌کند و فعالیت‌های فراغتی را نه تنبلی، بلکه راهی برای مراقبت از ذهن می‌داند. تحصیل شدید را نوعی خودتخریبی می‌بیند و معاشرت و شوخی و خنده در کلاس را معادل درمان پیشگیرانه برای حفظ آرامش و سلامت روان می‌داند.

من کلاس‌ها رو جدی نمی‌گیرم و سعی می‌کنم مدام جو کلاس رو به سمت شوخی و خنده بکشونم یا زودتر از موعد به اساتید بگم خسته نباشید تا کلاس تموم بشه. به هر حال آدمیم ربات که نیستیم و باید بیشتر به فکر روح و روانمون باشیم (مشارکت‌کننده ۲).

استدلال گذرا انگاری: در این نگاه، دانشگاه یک دوران موقت و گذرگاهی اجباری برای دریافت مدرک تلقی می‌شود، نه یک مقصد برای تعالی فکری. فلسفه حضور در دانشگاه، گذشتن از آن است، نه درخشیدن در آن؛ و موفقیت به معنای پایان دادن به این دوره با حداقل دردرس است، نه کسب حداکثر امتیاز. دانشجو، گرفتن مدرک دانشگاهی، بدون توجه به کیفیت درس و نمرات را به عنوان محرک اصلی حضور در دانشگاه می‌داند.

همه در نهایت، فقط اون تکه کاغذ (مدرک) رو می‌خوایم، نه نمره‌های کارنامه رو. پس چرا خودتو خسته کنی که نمرات بالا بگیری؟ (مشارکت‌کننده ۹).

بازیابی اعتبار از طریق مقایسه: دانشجو برای آرامش ذهنی و کاهش تنش ناشی از اتخاذ سبک زندگی فراغت‌محور، خود را با گروه‌هایی مقایسه می‌کند که به او احساس طبیعی بودن می‌دهند؛ مانند بی‌تفاوت‌ها (بی‌اهمیت به درس یا غایب از دانشگاه)، شانس‌ها (افرادی که با شانس یا رابطه پیش رفته‌اند)، یا وسواسی‌ها (دانشجویان بیش‌ازحد درس‌خوان که سبک زندگی تک‌بعدی و داشتن معدل بالا نقطه‌ضعفشان تلقی می‌شود). این مقایسه‌ها به دانشجو کمک می‌کند زندگی خود را برتر ببیند.

مدرک دانشگاهی می‌گه ۴ سال از ۸ صبح تا ۴ عصر این آدم هر روز منظم به جایی حضور پیدا کرده. این مدرک بار علمی شخص رو مشخص نمی‌کنه. شما هر جایی بری بگی من فلان مدرک و فلان رشته‌ام، بهت می‌گه اصلاً اهمیتی نداره، بگو چی بلدی؟ کسی نمیدانم بگه آفرین معدل ۱۸ شده (مشارکت‌کننده ۱).

داییم جانبازه، پسرش با همین پارتی بازی داره لیسانس می‌گیره. می‌گه من هر وقت از درسی می‌وفتم می‌رم امور فرهنگی اعتراض می‌کنم و اونا پیگیری می‌کنند که من درسو پاس بشم. این پسر داییم همیشه هم کارت جانبازی باباش دنبالشه. نه سربازی رفته نه برا درس خوندن اذیت می‌شه. حالا من اگه ۱۰ می‌شم، حداقل نمره ایه که خودم گرفتم (مشارکت‌کننده ۵).

خود قربانی پنداری سیستماتیک: در این استدلال، دانشجو خود را گرفتار سیستمی می‌داند که اختیار فردی را محدود می‌کند. او مشکلاتی مثل فشار اقتصادی، نبود فرصت شغلی، کیفیت پایین آموزش و رواج تبعیض را دلایلی می‌داند که انگیزه درس خواندن را از بین می‌برد. بنابراین بی‌تفاوتی‌اش را نه انتخاب شخصی، بلکه واکنشی ناگزیر به ساختاری از پیش معیوب تلقی می‌کند و مسئولیت فردی خود را کم‌رنگ می‌سازد.

استاد فکر می‌کنه بزرگترین دغدغه ما نمره پایان ترمه، در حالی که من دارم فکر میکنم چطور همزمان با تحصیل، یه شغل پاره‌وقت پیدا کنم. برام عجیبه که چطور از ما میخوان تئوری‌های اقتصادی رو یاد بگیریم، در حالی وضع مملکتمون اینه (مشارکت‌کننده ۹).

استاد داشتیم که دختر دوست بود. سر امتحان هم‌کلاسیم که دختر بود اومد گفت من هیچی نخوندم، چیزی هم برا نوشتن ندارم، بهم تقلب می‌رسونی؟ منم گفتم باشه. سر امتحان هر دوتا برگه رو من نوشتیم. اون اصلا چیزی نمی‌دونست که بنویسه. بعد آخر کار، من شدم ۱۱ اون شد ۱۸. در حالی که هر دوتا برگه رو من نوشته بودم. خب آخه من چه انگیزه‌ای داشته باشم که درس بخونم وقتی کلا استاد بر اساس چیز دیگه نمره می‌دند (مشارکت‌کننده ۱).

بی اعتبارسازی دانش آکادمیک: دانشجویان فراغت‌محور معتقدند که دانش رسمی دانشگاهی ارزش کاربردی کمی در زندگی واقعی دارد و اغلب با نیازها و مسائل عملی روزمره سازگاری ندارد. در مقابل دانشجویان ارزشمندترین دانش را آموخته‌های غیر دانشگاهی یا آموخته‌های دانشگاهی می‌دانند که به نحوی با زندگی روزمره و رفع نیازهای آنها ارتباط داشته باشد.

من این ترم کلاس بانکداری دارم. استادمون هم ادعا داره که ۳۰ سال سابقه کار اجرایی داره. اومده راجع به چک برگشتی صحبت می‌کنه. بهش می‌گم استاد همه می‌دونیم چک برگشت خوردن چجوریه چون داریم روزگرمون رو با همین چکا می‌گذرونیم. شما بگو یکی که چکش برگشت خورده، اعتبارش رو چجوری درست کنه؟ استاد در جواب من می‌گه خارج از کلاس سوال نپرس. خب من درسی که به دردم نخوره رو اصلا می‌خوام چیکار؟ (مشارکت‌کننده ۴).

یه بار یه استادی توی کلاس گفت: بیشتر از اینکه سعی کنی آدم خوبی باشی، سعی کن بدهکار خوبی باشی. از اون موقع که این حرفو به من زد، من می‌تونستم خریدای سنگین تری برا کارم انجام بدم. طلبکاره که زنگ می‌زنه گوشیمو جواب می‌دم و باهش خوش و بش می‌کنم و همین باعث می‌شه ارزش زمان بیشتری بخرم. این یه جمله‌ای که این استاد به من یاد داد الان بیشتر از اون کتابا و فرمولا برا من کارایی داره (مشارکت‌کننده ۵).

علاوه بر این، دانشجویان به نقد نظام برنامه درسی نیز می‌پردازند و محتوای دروس، ساختار برنامه‌ها و روش‌های تدریس را ناکارآمد و محدود می‌دانند.

چرا باید این همه واحد بی‌ربط و اجباری پاس کنیم؟ اگر می‌خواهیم به واحد عملی داشته باشیم، اونم به صورت تئوری درس می‌دند. اساتید به جای اینکه توی کلاس بهت فلان نرم افزار و فلان روش رو درس بدن ارجاعت می‌دن به موسسات خصوصی بیرون دانشگاه (مشارکت کننده ۷).

• معماری فراغت

این مضمون اصلی به تمامی اقدامات فعالانه برای برنامه‌ریزی، غنی‌سازی و نمایش سبک زندگی فراغت‌محور می‌پردازد که در قالب ۴ مضمون فرعی و کدهای اولیه مربوطه در ادامه توضیح داده می‌شود:

اولویت لذت در مقابل درس: دانشجوی فراغت محور تلاش دارد تا با به کارگیری انواع ترفندهای فراغت محوره و لذت بخش، جو سنگین، جدی و غیر منعطف کلاس را برای خود لذت بخش کند.

من توی کلاس ها کرش رویال بازی می‌کنم، این بازی برا تحمل کردن کلاس خیلی موثره. اساتید صحبتشو می‌کنه، تو هم آخر کلاس می‌بینی بازی تو می‌کنی (مشارکت کننده ۱).

من و دوستم حوصلمون که سر کلاس سر می‌ره اینستا رو چک می‌کنیم، ایرپاد می‌ذاریم توی گوشمون و فوتبال رو دنبال می‌کنیم، مسخره بازی در میاریم. دیگه اصلا برامون مهم نیست الان کجاییم یا چی می‌شه. مهم اینه حالمون خوب بشه (مشارکت کننده ۶).

دانشجو برای تجربه و حفظ لذت، تفریح را به‌طور آگاهانه و برنامه‌ریزی شده در اولویت قرار می‌دهد. فراغت برای او یک اتفاق نیست، بلکه نتیجه برنامه‌ریزی است؛ به همین دلیل در تقویم روزانه یا هفتگی خود زمان‌های مشخصی را برای فعالیتهای تفریحی کنار می‌گذارد و آنها را بر درس و دانشگاه مقدم می‌داند. او بخشی از پول یا درآمدش را به‌عنوان سرمایه لذت کنار می‌گذارد تا بتواند بدون نگرانی مالی برنامه‌های تفریحی را اجرا کند.

من از همون اول هفته با دوستانم هماهنگ می‌کنم که آخر هفته چیکار کنیم تا وقت همدیگه رو آزاد نگه داریم. دورهمی با دوستانم یا حالا تفریح با خانواده و اقوام خیلی برام مهمه. آخه حیف نیست همه هفته رو بخای به درس و دانشگاه بگذرونی؟ (مشارکت کننده ۸).

توسعه و حفظ شبکه اجتماعی همسو: دانشجو تلاش می‌کند با افرادی که ارزش‌ها و نگاهشان به دانشگاه، با او همخوان است و نقش منبع تأیید هویت فراغت‌محور او را دارند، دوست شود. او ترجیح می‌دهد با کسانی معاشرت کند که درس و آینده را بیش از حد جدی نمی‌گیرند و اهل شادی و تفریح‌اند.

من سعی می‌کنم با بچه‌هایی که باهاشون حال می‌کنم، انتخاب واحد مشترکی داشته باشیم. با کسانی که بشه روشن حساب کرد. مثلاً حاضر باشه توی فلان کلاس که نمی‌خوام برم یا نمی‌تونم برم، حضوریم رو بزنه (مشارکت‌کننده ۵).

تنهایی اصولاً همه جا سخت تره. مثلاً من خودم آدمی نیستم سر درس و کلاس به تنهایی شوخی کنم چون شوخی و خنده تنهایی شدنی نیست ولی اگه با دوستانم کنار هم باشیم، چرا. اصلاً سعی می‌کنم بیشتر باهاشون یک‌رنگ بشم و اون تفاوت‌های ریزو در نظر نگیرم و حتی یه جاهایی مطابق سلیقه دوستانم باشم برا اینکه همیشه داشته باشیمون (مشارکت‌کننده ۱۰).

طراحی و نمایش هویت بصری: این مفهوم به استفاده آگاهانه و نمادین از استایل و زبان بدن اشاره دارد که از طریق آن، دانشجو تعلق خود را به سبک زندگی فراغت‌محور ابراز می‌کند و از هویت دانشجویی متعارف فاصله می‌گیرد. بدن در اینجا نه صرفاً یک امر شخصی، بلکه به یک ویترین فعال برای گفت‌وگو با فضای دانشگاه تبدیل می‌شود؛ ویترینی که پیش از هر کنش کلامی، موضع دانشجو را در برابر نظام آکادمیک اعلام می‌کند. نحوه نشستن، راه رفتن و حتی شیوه نگاه کردن دانشجو، حسی از راحتی، بی‌قیدی و فاصله‌گیری از اضطراب‌های آکادمیک را منتقل می‌کند و مرز او را با دانشجویانی که دغدغه درس و نمره دارند مشخص می‌سازد. چنان‌که یکی از مشارکت‌کنندگان روایت می‌کند:

من اصلاً کاغذ و کلاس و خودکار ندارم دنبال. تو کلاس لم میدم اکثراً با دوستانم آخر کلاس می‌شینیم و سرمون پایینه. نه اینکه گوش بدیم، بلکه سرمون تو گوشیا مونده. اصلاً اساتید وقتی امثال منو می‌بینند، می‌فهمند که مطالبشون جذاب نیست و کلاس رو زودتر تموم می‌کنند (مشارکت‌کننده ۶).

اصلاً شما کلاس‌ها رو نگاه کنید می‌بینید که ردیفای جلو خالیه و همه ترجیه می‌دند برند آخر کلاس بشینند. من خودم از همون روز اول ترم می‌رم ته کلاس می‌شینم. خودکار و دفتر و کتاب هم با خودم نمی‌آرم، همین گوشی موبایلم بسمه. هنزفری رو می‌ذارم تو گوشم و فوتبال نگاه می‌کنم. دوستم که ورزشکاره می‌آید کنارم فقط می‌خوابه. یه گاهی هم یه نگاهی به استاد می‌کنم که متوجه نشه ما چیکار می‌کنیم (مشارکت‌کننده ۱۰).

• هنر شناور ماندن

این مفهوم به مجموعه‌ای از راهبردهای هوشمندانه اشاره دارد که دانشجو را قادر می‌سازد در چارچوب سیستم دانشگاهی باقی بماند، بدون آنکه انرژی و منابع ارزشمند خود را به‌طور کامل، صرف الزامات آکادمیک کند. در این استراتژی، دانشجو همچون شناگری است که بر موج‌های سیستم آموزشی حرکت می‌کند بدون آنکه در عمق الزامات تحصیلی غرق شود. این مضمون اصلی شامل ۲ مضمون فرعی و کدهای اولیه آن می‌باشد که در ادامه توضیح داده می‌شود.

مدیریت فردی حداقلی: دانشجو با هدف کاهش زحمت، واحدهای درسی را بر اساس سهولت و کم‌دردسر بودن انتخاب می‌کند، نه علاقه یا نیاز آموزشی. او حجم مطالعه را به حداقل می‌رساند و صرفاً روی بخش‌های تأثیرگذار در نمره تمرکز می‌کند و اغلب از جزوات دیگران به جای منابع اصلی استفاده می‌کند.

من که نمیام کل کتاب یا منبعی که استاد معرفی کرده رو بخونم. استاد! هم دیگه ما رو شناختند. به استاد می‌گیم پسری سوال بده و از همون هام امتحان بگیر. استاد! هم اکثراً قبول می‌کنند چون اصلاً برا خودشونم راحت تره (مشارکت‌کننده ۳).

در این راهبرد، دانشجو هنجارهای اخلاقی و علمی مرسوم را نادیده می‌گیرد و عبور از موانع درسی را با هر وسیله ممکن دنبال می‌کند. تقلب برای او نه استثناء، بلکه راهکاری پذیرفته‌شده و عقلانی برای موفقیت است.

این کلاس بار علمی نداره. از اول تا آخر کلاس پسری حرفای تکراری رو داره می‌زنه، نهایت به جزوه ۱۵۰، ۲۰۰ صفحه ای بهت می‌ده که هیچ محتوای مفیدی نداره. فقط نوار خالی پر کرده. خب من به جای اینکه بشنیم سر این کلاس گوش کنم، می‌رم تو خونه، به روز، دو روز قبله امتحان روزنامه وار می‌خونم. همین که تو یادگیری که کجای جزوه چی هست، حله. تو امتحان هم از رو گوشی تقلب می‌کنم. به همین راحتی، تموم شد رفت... (مشارکت‌کننده ۱).

من زیاد تقلب می‌کنم اما برا اینکه از تقلب کردنام عذاب وجدان نگیرم؛ وقتی سوالارو نوشتم پا نمی‌شم برم از سر جلسه امتحان بلکه می‌شنیم به بقیه هم تقلب می‌رسونم تا اونا هم پاس بشند. بعد همه با هم از جلسه امتحان می‌ریم (مشارکت‌کننده ۶).

من ترم پیش معلم الف شد. بخاطر همین تقلاً با بود دیگه نه اینکه بچه درس خونی باشم. برگه ریز می‌کنم. هم سوال و هم جواب رو می‌نویسم روشن. مراقب پشتشو که به من کرد، من آروم کاغذو در میارم و می‌ذارم زیر برگه ام (مشارکت‌کننده ۲).

همچنین حضور این دانشجویان در کلاس‌ها نه بخاطر اهمیت علمی کلاس‌ها، بلکه عمدتاً بر اساس اهمیت حضور و غیاب برای اساتید است.

من اکثراً در کلاس‌هایی حاضر می‌شوم که نمره حضور و غیاب دارن، بقیه رو اصلاً نمی‌رم یا چنتا درمبون می‌رم (مشارکت‌کننده ۵).

شبکه‌سازی تاکتیکی: دانشجو به‌طور فعال، شبکه‌ای ارتباطی با اهداف کاربردی ایجاد می‌کند تا بار کاری خود را کاهش دهد و عبور از موانع درسی را آسان‌تر کند. او در گروه‌های پیام‌رسان برای تبادل جزوه، نمونه‌سوال و پروژه عضو می‌شود، با دانشجویان سخت‌کوش ارتباط می‌گیرد و در پروژه‌های گروهی نقش‌های کم‌زحمت می‌پذیرد، در حالی که بخش‌های سنگین را به دیگران واگذار می‌کند. همچنین از شبکه خود برای پایش محیط

آکادمیک و جمع‌آوری اطلاعات کلیدی درباره اساتید و دروس استفاده می‌کند تا تصمیمات کم‌هزینه و آسان‌گیرانه‌تری بگیرد.

یه گروه مجازی تشکیل دادیم که توش اطلاعات در مورد حساسیت های اساتید ، منابعشون ، جزوات یا سوالات رو قرار می‌دیم. مثلاً من هر وقت می‌خوام انتخاب واحد کنم، اول می‌پرسم ببینم نظر بقیه در مورد فلان استاد چیه اگر دیدم خوب نمره می‌ده و به حضور و غیاب حساس نیست، باهاش درس رو بر می‌دارم مخصوصاً تو درسی عمومی (مشارکت‌کننده ۳).

۵- بحث

تحلیل داده‌های پژوهش حاضر نشان داد که سبک زندگی فراغت‌محور را نمی‌توان صرفاً به ترجیح تفریح بر درس یا کاهش تعهد آموزشی فروکاست. آنچه در روایت‌های مشارکت‌کنندگان آشکار شد، بیانگر شیوه‌ای متفاوت از فهم و تجربه دانشگاه است که در آن، ارزش دانشگاه بیش از آنکه از کارکرد آموزشی آن ناشی شود، از کیفیت تجربه حضور در آن سرچشمه می‌گیرد. بر همین اساس، استعاره «دانشگاه به مثابه کافی‌شاپ» و زیست کافی‌شاپی در دانشگاه، نه به معنای فیزیکی آن، بلکه به مثابه شکلی از زیست‌جهان است که در آن، منطق حاکم بر کافی‌شاپ_مانند گذراندن وقت، اولویت لذت و معاشرت، لحظه‌گرایی، و مصرف کردن یک تجربه_به الگوی برای مواجهه دانشجویان با نهاد دانشگاه، کلاس درس، اساتید و حتی فرآیند یادگیری تبدیل می‌شود. در این الگو، دانشگاه نه نهادی برای تعمیق معرفت یا پروژه‌ای برای آینده، بلکه صحنه‌ای است برای زیستن در اکنون، جستجوی لذت‌های آنی، و برسازای هویتی شخصی‌شده که بیش از هر چیز بر محور فراغت و معناها می‌چرخد. چهار مضمون اصلی پژوهش نیز ابعاد مختلف همین منطق را بازنمایی می‌کنند؛ «زندگی روی فرکانس لذت» و «دیالوگ توجیهی با وجدان آکادمیک» چگونگی معنا یافتن و مشروعیت‌بخشی این شیوه زیستن را نشان می‌دهند و «معماری فراغت» و «هنر شناور ماندن» بیانگر آن‌اند که این معنا چگونه در سازمان‌دهی زمان، روابط اجتماعی و مواجهه با الزامات دانشگاهی بازتولید می‌شود. از این رو، مضامین استخراج‌شده را باید اجزای به‌هم‌پیوسته یک الگوی واحد از تجربه دانشگاهی دانست، نه مجموعه‌ای از ویژگی‌های مستقل. در عین حال، این الگوی تجربه با نوعی تنش دائمی همراه است. مشارکت‌کنندگان نه در پی طرد دانشگاه‌اند و نه ارزش مدرک و تداوم تحصیل را انکار می‌کنند؛ بلکه می‌کوشند میان انتظارات رسمی دانشگاه و شیوه مطلوب زیستن خود نوعی تعادل برقرار کنند. از این منظر، فراغت‌محوری بیش از آنکه نشانه کاهش انگیزه تحصیلی باشد، راهبردی برای بازتعریف نسبت با دانشگاه است. به بیان دیگر، دانشگاه همچنان برای آنان اهمیت دارد، اما این اهمیت دیگر صرفاً از نقش آموزشی آن ناشی نمی‌شود، بلکه از جایگاهی سرچشمه می‌گیرد که در سازمان‌دهی زندگی روزمره، روابط اجتماعی و تجربه دانشجویی یافته است.

یافته‌های این پژوهش را می‌توان در امتداد مطالعات پیشین، اما با تأکیدی متفاوت تفسیر کرد. پژوهش‌های داخلی نشان داده‌اند که دانشگاه در ایران علاوه بر کارکرد آموزشی، پاسخ‌گوی نیازهای منزلتی، اجتماعی، هویتی و فراغتی دانشجویان نیز هست و انگیزه‌های ورود به دانشگاه را نمی‌توان تنها به علاقه علمی

یا اشتغال تقلیل داد (کاظمی، 2018؛ صدیقیان، 2016؛ سراج‌زاده و همکاران، 2016؛ محمدی‌روزبهانی و طارمی، 2005). همچنین، مطالعات خارجی از وجود گروه‌هایی از دانشجویان سخن گفته‌اند که تجربه اجتماعی دانشگاه را بیش از فعالیت‌های علمی ارزشمند می‌دانند (کلارک و ترو، 1966؛ آستین، 1993؛ بروکس و همکاران، 2022؛ میدفورد و همکاران، 2023). با این حال، بخش عمده این مطالعات یا بر سنخ‌شناسی دانشجویان متمرکز بوده‌اند یا انگیزه‌ها و انتظارات آنان از دانشگاه را بررسی کرده‌اند. در مقابل، پژوهش حاضر با یک جابه‌جایی تحلیلی، پرسش را از «دانشجوی فراغت‌محور کیست؟» به «دانشگاه برای دانشجوی فراغت‌محور چگونه معنا می‌یابد؟» تغییر می‌دهد. این تغییر پرسش، دستاورد نظری اصلی پژوهش را رقم می‌زند و نشان می‌دهد که مفهوم «دانشگاه به مثابه کافی‌شاپ» نه یک برجسب برای دسته‌ای از دانشجویان، بلکه چارچوبی تحلیلی برای فهم یکی از شیوه‌های تجربه دانشگاه در ایران است. از این منظر، مطالعه تجربه دانشجویی مستلزم آن است که دانشگاه نه فقط به عنوان یک نهاد آموزشی، بلکه به عنوان عرصه‌ای برای معناپردازی و زیست روزمره دانشجویان نیز مورد توجه قرار گیرد.

۶- نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف فهم نظام معنایی دانشجویان فراغت‌محور انجام شد و نشان داد که این دانشجویان، دانشگاه را بستری برای تجربه زندگی، شکل‌دهی به روابط و هویت‌یابی می‌فهمند. این معنا صرفاً در سطح نگرش باقی نمی‌ماند، بلکه در شیوه حضور، مواجهه با الزامات آموزشی و سازمان‌دهی زندگی روزمره دانشجویان نیز بازتاب می‌یابد و مفهوم «دانشگاه به مثابه کافی‌شاپ» صورت‌بندی نهایی این الگوی تجربه است. دلالت اصلی این پژوهش هم در سطح نظری و هم در سطح عملی قابل طرح است. در سطح نظری، دستاورد پژوهش فراتر از معرفی یک تیپ دانشجویی، انتقال کانون تحلیل از ویژگی‌های دانشجویان، به معناهای برساخته آنان از دانشگاه است. این تغییر منظر، دریچه‌ای متفاوت برای مطالعه تجربه دانشجویی می‌گشاید و بر ضرورت فهم معناهای نوظهوری تأکید می‌کند که دانشگاه معاصر را تعریف می‌کنند. در سطح عملی نیز، یافته‌ها هشدار برای برنامه‌ریزی دانشگاهی است که در کنار تقویت مأموریت‌های آموزشی، نیازمند توجه جدی به بسترهای تعامل اجتماعی، هویت‌یابی و مشارکت‌های غیررسمی دانشجویان است. نادیده گرفتن این ابعاد، می‌تواند فاصله میان تجربه واقعی دانشجویان و انتظارات رسمی دانشگاه را افزایش دهد. با این وجود، یافته‌ها در چارچوب مطالعه دانشجویان فراغت‌محور دانشگاه آزاد اسلامی قابل تفسیر است و هدف آن تعمیم آماری به سایر گروه‌ها نبوده است. این محدودیت، در عین حال، یادآور آن است که برای فهم دانشگاه معاصر، دیگر نمی‌توان تنها از این پرسش آغاز کرد که دانشگاه از دانشجویان چه انتظاری دارد یا چه کارکردهایی باید ایفا کند؛ بلکه باید به همان اندازه جدی گرفت که دانشجویان دانشگاه را چگونه تجربه می‌کنند، چه معنایی به آن نسبت می‌دهند و چگونه این معناها را در زندگی روزمره خود بازآفرینی می‌کنند. شاید آینده مطالعات آموزش عالی، بیش از هر زمان دیگر، در گرو فهم همین تجربه‌ها و معناهای نوظهوری باشد که دانشجویان برای دانشگاه می‌آفرینند. جزئیات مسیرهای پیشنهادی برای ادامه این حوزه نیز در بخش «پیشنهادهای پژوهش‌های آتی» ارائه شده است.

۷-پیشنهادات

- بررسی سبک زندگی فراغت‌محور در انواع دانشگاه‌ها (دولتی، آزاد، پیام‌نور و غیرانتفاعی) و رشته‌های تحصیلی مختلف، به‌منظور مقایسه چگونگی شکل‌گیری و تجربه این شیوه زیست در بسترهای متفاوت آموزش عالی.
 - مطالعه سایر تیپ‌های دانشجویی با رویکردی کیفی، به‌منظور مقایسه الگوهای معنابخشی به دانشگاه و دستیابی به درکی جامع‌تر از تنوع تجربه‌های دانشجویی.
 - بررسی تجربه و برداشت سایر کنشگران دانشگاه، از جمله اعضای هیئت علمی، مدیران و کارکنان، درباره دانشجویان فراغت‌محور و نسبت آنان با دانشگاه، به‌منظور فهم چندسویه این پدیده.
 - انجام پژوهش‌های تاریخی و گفتمانی برای واکاوی زمینه‌های فرهنگی، اجتماعی و نهادی شکل‌گیری و گسترش سبک زندگی فراغت‌محور و دگرگونی معناهای دانشگاه در ایران.
- تعارض منافع:** نویسندگان اعلام می‌کنند که هیچ‌گونه تعارض منافی در ارتباط با این پژوهش وجود ندارد.

References

- Altbach, P. G. (2015). Massification and the global knowledge economy: The continuing contradiction. *International Higher Education*, 80,4. <https://doi.org/10.6017/ihe.2015.80.6129>
- Apraiz, A., Sánchez, P., Justel, D., & González de Heredia, A. (2025). Hedonomic Pyramid to enhance student experience in higher education: A conceptual framework. In *Proceedings of the 11th International Conference on Higher Education Advances (HEAd'25)* (pp. 1022–1031). Editorial Universitat Politècnica de València. <https://doi.org/10.4995/HEAd25.2025.19951>
- Astin, A. W. (1993). An empirical typology of college students. *Journal of College Student Development*, 34(1), 36–46.
- Barnett, R. (2020). Towards the creative university: Five forms of creativity and beyond. *Higher Education Quarterly*, 74(1), 5–18. <https://doi.org/10.1111/hequ.12231>
- Blumer, H. (1954). What is wrong with social theory? *American Sociological Review*, 19(1), 3–10. <https://doi.org/10.2307/2088165>
- Bourdieu, P. (1975). The specificity of the scientific field and the social conditions of the progress of reason. *Social Science Information*, 14(6), 19–47. <https://doi.org/10.1177/053901847501400602>

- Bourdieu, P. (1984). *Distinction: A social critique of the judgement of taste*. Harvard University Press.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Brooks, R., Gupta, A., Jayadeva, S., Lainio, A., & Lažetić, P. (2022). *Constructing the higher education student: Perspectives from across Europe*. Policy Press. <https://doi.org/10.56687/9781447359630>
- Clark, B. R., & Trow, M. (1966). The organizational context. In T. M. Newcomb & E. K. Wilson (Eds.), *College peer groups: Problems and prospects for research* (pp. 17–70). Aldine.
- de Certeau, M. (1984). *The practice of everyday life*. University of California Press.
- Delanty, G. (2003). Ideologies of the knowledge society and the cultural contradictions of higher education. *Policy Futures in Education*, 1(1), 71–82. <https://doi.org/10.2304/PFIE.2003.1.1.9>
- Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Polity Press.
- Guest, G., Bunce, A., & Johnson, L. (2006). How many interviews are enough? An experiment with data saturation and variability. *Field Methods*, 18(1), 59–82. <https://doi.org/10.1177/1525822X05279903>
- Hemmati, R. (2013). The massification of higher education and university life in Iran: A reflection on the lived experiences of academics. *Management in the Islamic University*, 2(1), 127–156. https://miu.nahad.ir/article_37.html [In Persian]
- Hendel, D. D., & Harrold, R. D. (2007). Changes in Clark–Trow subcultures from 1976 to 2006: Implications for addressing undergraduates' leisure interests. *College Student Affairs Journal*, 27(1), 8–23.
- Hennink, M. M., Kaiser, B. N., & Marconi, V. C. (2017). Code saturation versus meaning saturation: How many interviews are enough? *Qualitative Health Research*, 27(4), 591–608. <https://doi.org/10.1177/1049732316665344>
- Jaspers, K. (1959). *The idea of the university* (H. A. T. Reiche & H. F. Vanderschmidt, Trans.). Beacon Press.
- Kamada, K. (2022). Changes in student activities during the re-expansion of higher education: A typological approach to the comparison of student

- subgroups over time. *Japanese Journal of Higher Education Research*, 25, 257–274. https://doi.org/10.32116/jaher.25.0_257 [In Japanese]
- Kazemi, A. (2018). *University: From ladder to shelter*. Institute for Social and Cultural Studies. [In Persian]
- Kerr, C. (1963). *The uses of the university*. Harvard University Press.
- Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Sage.
- Liotard, J.-F. (1984). *The postmodern condition: A report on knowledge* (G. Bennington & B. Massumi, Trans.). University of Minnesota Press.
- Midford, S., James, S., & Kanjere, A. (2023). Understanding the commencing student mindset to better support student success: A typology of first-year students' motivation, preparedness and perceived support. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 20(3), Article 8. <https://doi.org/10.53761/1.20.3.08>
- Mohammadi-Rouzbehani, K., & Tarami, A. (2005). Motivational factors influencing applicants' decisions to enter university. *Research and Planning in Higher Education*, 37–38, 103–126. [In Persian]
- Newman, J. H. (1852). *The idea of a university*. Longmans, Green, and Co.
- Oldenburg, R. (1989). *The great good place: Cafés, coffee shops, community centers, beauty parlors, general stores, bars, hangouts, and how they get you through the day*. Paragon House.
- Pine, B. J., & Gilmore, J. H. (1999). *The experience economy: Work is theatre & every business a stage*. Harvard Business School Press.
- Readings, B. (1996). *The university in ruins*. Harvard University Press.
- Rojek, C. (1993). *Ways of escape: Modern transformations in leisure and travel*. Macmillan.
- Sedighian, A. (2016). *A survey of university classrooms in Iran*. Institute for Social and Cultural Studies. [In Persian]
- Serajzadeh, H., Javaheri, F., & Feyzi, I. (2016). *Students' attitudes and behaviors*. Institute for Social and Cultural Studies. [In Persian]
- Simmel, G. (1900). *Philosophie des Geldes [The philosophy of money]*. Duncker & Humblot.
- Stebbins, R. A. (2006). *Serious leisure: A perspective for our time*. Transaction Publishers.

- Teichler, U., & Yağcı, Y. (2009). Changing challenges of academic work: Concepts and observations. In V. L. Meek, U. Teichler, & M.-L. Kearney (Eds.), *Higher education, research and innovation: Changing dynamics* (pp. 85–145). International Centre for Higher Education Research.
- Trow, M. (2000). *From mass higher education to universal access: The American advantage*. Center for Studies in Higher Education, University of California.
- Weber, M. (1978). *Economy and society: An outline of interpretive sociology* (G. Roth & C. Wittich, Eds.). University of California Press.
- Wilson, J. P., Dyer, R., & Cantore, S. (2024). Universities and stakeholders: An historical organisational study of evolution and change towards a multi-helix model. *Industry and Higher Education*, 38(2), 124–135.
<https://doi.org/10.1177/09504222231175425>
- Zohirinia, M., & Behrouzian, B. (2012). Comparison of the factors affecting men's and women's entrance to university. *Woman and Society*, 3(4), 69–88. [In Persian]