

با توجه به نقش اساسی دوره‌های آموزشی تحصیلات تکمیلی در پویایی فضای علمی کشور، مطالعه و ارزیابی روند جامعه‌پذیری دانشجویان تحصیلات تکمیلی و نقش‌پذیری آنها در دانشگاه از اهمیت زیادی برخوردار است. مطالعه حاضر باهدف بررسی وضعیت جامعه‌پذیری دانشجویان تحصیلات تکمیلی و عوامل مؤثر بر آن در دانشگاه‌های کشور صورت گرفته و براساس رویکرد کمی و پیمایش از ۴۸۲ نفر از دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه‌های تهران، تربیت مدرس، شهید بهشتی، شیراز و فردوسی، که به شیوه نمونه‌گیری طبقه‌ای متناسب انتخاب شده‌اند، سامان یافته است. نتایج این مطالعه نشان می‌دهد وضعیت کلی جامعه‌پذیری دانشجویان تحصیلات تکمیلی پنج دانشگاه مورد بررسی در ابعاد چهارگانه فراگیری نقش دانشجوی تحصیلات تکمیلی، درگیری در نقش، مشارکت، سرمایه‌گذاری و احساس هویت حرفه‌ای، براساس طیف مطلوبیت در سطح متوسط قرار دارد. همچنین براساس مدل‌سازی معادله ساختاری صورت گرفته، سرمایه دانشگاهی و خود اثربخشی دانشگاهی بیشترین تأثیر را بر جامعه‌پذیری دانشجویان دوره‌های تحصیلات تکمیلی داشته‌اند.

■ واژگان کلیدی:

جامعه‌پذیری دانشگاهی، ارزش‌ها و هنجارهای علمی، خود اثربخشی دانشگاهی، سرمایه دانشگاهی، دانشجویان تحصیلات تکمیلی

تحلیلی بر عوامل مؤثر بر

جامعه‌پذیری دانشگاهی دانشجویان*

مورد مطالعه: دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه‌های

تهران، تربیت مدرس، شهید بهشتی، شیراز و فردوسی

علی نظرمنصوری

دکتری جامعه‌شناسی دانشگاه اصفهان
nazarmansori@yahoo.com

بهجت یزدخواستی

دانشیار جامعه‌شناسی دانشکده علوم انسانی دانشگاه اصفهان
b.yazdkhasty@gmail.com

رضا همتی

استادیار جامعه‌شناسی دانشکده علوم انسانی دانشگاه اصفهان
rhemati@gmail.com

مقدمه و بیان مسئله

نهاد علم واجد مجموعه مشخصی از هنجارها و ارزش‌هاست که بنا به هدف اصلی علم، یعنی توسعه دانش تأیید می‌شوند، مشروعیت می‌یابند و از طریق نظام پاداش و مجازات تقویت و یا تضعیف می‌شوند. چنین هنجارها و ارزش‌هایی از طریق اجتماعی شدن توسط کارگزاران علم منتقل می‌شوند. این هنجارها به شکل اوامر، منع‌ها، ترجیحات و اجازه‌ها تجلی می‌یابند و بر مبنای الزامات نهادی مشروعیت پیدا می‌کنند. (محسنی‌تبریزی و دیگران، ۱۳۸۹: ۶۲) ضرورت انتقال این اصول و استانداردها به افراد در عرصه علمی به مفهوم جامعه‌پذیری دانشگاهی نقب می‌زند. جامعه‌پذیری دانشگاهی به‌عنوان رکن اساسی در نظام‌های علمی و آموزش عالی در درجه اول وابسته به این است که کنشگران این عرصه از احساس تعهد درونی لازم برای التزام به هنجارهای فعالیت علمی برخوردار باشند. این موضوع مسائل و چالش‌هایی را پیش‌روی آموزش عالی و دانشگاه‌ها ایجاد نموده است به‌طوری‌که به‌عنوان موضوعی کلیدی در عرصه آموزش دانشجویان مورد تأکید قرار گرفته است. (گاردنر^۱، ۲۰۱۰؛ تیلور^۲ و دیگران، ۲۰۰۴ و هیل^۳، ۲۰۰۱)

جامعه‌پذیری دانشگاهی، درونی شدن و هم‌نوایی با فرهنگ دانشگاهی در مواجهه با روند توده‌ای شدن آموزش عالی در کشور که در سالیان اخیر موضوعیت یافته و گسترش پیدا کرده است، اهمیت و توجه وافر را می‌طلبد. افزایش تعداد دانشگاه‌ها، افزایش کمی تعداد دانشجویان، افزایش میزان دسترسی زنان به آموزش عالی، تأسیس رشته‌های جدید، افزایش تعداد اعضای هیئت علمی دانشگاه‌ها از جمله شواهد توده‌ای شدن آموزش عالی برشمرده شده است. (همتی، ۱۳۹۲: ۱۲۹) توده‌ای و همه‌گیر شدن آموزش عالی، علی‌رغم سویه‌های مثبت خود نتوانسته است به اهداف خود در زمینه رسوخ علم در لایه‌های اجتماعی و توسعه علمی کشور منجر شود. برخلاف غرب، در ایران، تلازم و هم‌زمانی توسعه و گسترش کمی و کیفی آموزش عالی محل اشکال بوده است. با توجه به گسترش آموزش عالی تعداد دانش‌آموختگان دانشگاهی در ایران به‌طور فزاینده‌ای در حال افزایش است. تربیت این انبوه دانش‌آموختگان آموزش عالی نیازمند تغییر در سازوکارهای آموزشی و تربیتی دانشگاه‌های کشور است. اما کارکرد دانشگاه‌های ایران از این حیث تنوع چندانی نیافته و همچنان جهت‌گیری‌های آموزشی بر فعالیت‌های پژوهشی

1. Gardner
2. Taylor
3. Hill

اولویت دارند. پژوهش‌های دانشگاهی هنوز مسئله‌محور نشده‌اند و موضوعات و مسائل تحقیقاتی کمتر براساس نیازها و تقاضاهای مشتری طرح می‌شوند. اعتبارات دانشگاهی توسط دولت تأمین می‌شود و دانشگاه‌ها در زمینه استقلال خود دچار مشکل هستند. (انتظاری، ۱۳۸۹) در چنین شرایطی آموزش عالی ایران با گسترش کمی پرشتاب آن در پاسخ به تقاضاهای فزاینده اجتماعی، با پرسش کیفیت روبرو شده است. (فراستخواه، ۱۳۸۵: ۱۴) بی‌توجهی به این موضوع می‌تواند زمینه‌های گسست در چرخه‌های تولید علمی را فراهم آورده و باعث کاهش مرجعیت و مشروعیت علم و علم‌ورزی، زایل شدن هویت دانشگاهی، بی‌انگیزی دانشجویان و از بین رفتن بشاشیت و سرزندگی حیات دانشگاهی شود. (همتی، ۱۳۹۲) جامعه‌پذیری دانشگاهی یکی از اضلاع حیاتی در این بین به حساب می‌آید که شایان توجه و اهتمام ویژه‌ای است.

۱۱۵

در مقاله حاضر در تلاش هستیم تا ضمن عطف نظر به مفهوم جامعه‌پذیری دانشگاهی، میزان جامعه‌پذیری دانشگاهی دانشجویان تحصیلات تکمیلی و عوامل مؤثر بر این فرایند مورد بررسی و تحلیل جامعه‌شناختی قرار گیرند. بر این اساس، پرسش‌های اصلی این مطالعه عبارت‌اند از: جامعه‌پذیری دانشجویان تحصیلات تکمیلی در کشور چگونه است؟ و متغیرها و عوامل اثرگذار بر این فرایند چیست؟ برای پاسخگویی به این سؤالات، دانشجویان تحصیلات تکمیلی ۵ دانشگاه تهران، تربیت مدرس، شهید بهشتی، شیراز و فردوسی مورد آزمون قرار گرفته‌اند. این پنج دانشگاه جامع کشور، براساس نظام رتبه‌بندی پایگاه استنادی علوم جهان اسلام (ISC) بالاترین رتبه را کسب کرده‌اند. انتخاب این دانشگاه‌ها به سبب سهم بیشتر آنها در تولیدات علمی بوده و اینکه می‌توانند الگویی برای سایر دانشگاه‌ها در موضوع تولید و توسعه علم به حساب آیند. نکته حائز اهمیت اینکه شناخت صحیح از فرایند جامعه‌پذیری دانشگاهی و عوامل مؤثر بر آن در دانشگاه‌ها و مراکز علمی کشور می‌تواند به‌عنوان یکی از گام‌های مهم و اثرگذار جهت تسریع روند تولید علمی کشور، پویایی و سرزندگی حیات دانشگاهی و رسیدن به اهداف سند چشم‌انداز ۱۴۰۴ و نقشه جامع علمی کشور در موضوع رفع موانع و مشکلات در حوزه تولید علم تلقی شود.

پیشینه تحقیق

در این بخش ابتدا چند نمونه از پژوهش‌های تجربه انجام‌شده در زمینه جامعه‌پذیری دانشگاهی در تحقیقات خارجی و تحقیقات داخلی مورد اشاره قرار می‌گیرد و سپس

سنخ‌شناسی از مطالعات تجربی صورت‌گرفته خارجی و داخلی ارائه خواهد شد. سپس ضمن نقد و بررسی این پژوهش‌ها، وجه تمایز مطالعه حاضر با سایر مطالعات مورد اشاره قرار می‌گیرد.

موریتا^۱ (۲۰۰۰) در مطالعه خود بر روی دانشجویان آمریکای لاتین شاغل در آمریکا تلاش می‌کند جامعه‌پذیری دانشجویان تحصیلات تکمیلی را از طریق حضور آنها در کلاس‌های درسی تبیین نماید. نتایج این تحقیق نشان می‌دهد که مسائل زبان‌شناختی دانشجویانی غیربومی، همچنین مشکلات اجتماعی و فرهنگی آنها در محیط‌های غیربومی بر مشارکت و درگیری آنها در کلاس‌های درسی تأثیر می‌گذارد.

جانسون^۲ (۲۰۰۱) جامعه‌پذیری دانشگاهی را در میان دانشجویان سیاه‌پوست در چند دانشگاه در آمریکا مورد بررسی قرار می‌دهد. نتایج مطالعه وی نشان می‌دهد تنهایی، انزوای، کمبود حمایت از طرف دانشکده، بار کاری سنگین، محدودیت زمانی، از جمله مهم‌ترین موضوعاتی هستند که بر فرایند جامعه‌پذیری دانشگاهی آنها تأثیر دارد.

نتایج مطالعه گونزالز^۳ (۲۰۰۶) نشان می‌دهد که چالش‌های بسیاری پیش روی این دانشجویان آمریکای جنوبی، مشغول به تحصیل در آمریکا، در دستیابی به اهداف و موفقیت‌های تحصیلی وجود دارد. پایگاه اقتصادی اجتماعی، حمایت‌های خانوادگی خصوصاً حمایت عاطفی و احساسی از دانشجو از جمله مهم‌ترین عوامل فردی مؤثر بر جامعه‌پذیری دانشگاهی دانشجویان بیان شده است. پیام‌هایی که از طرف ساختار نهادی به دانشجویان می‌رسد، ارتباط با مشاوران و گرفتن راهنمایی تحصیلی و نهایتاً زمینه فرهنگی و هویت فرهنگی برای موفقیت دانشجویان نقش مهمی بازی می‌کند.

گاردنر و مندوزا^۴ (۲۰۱۰) با مصاحبه با ۱۸ دانشجو که در گرایش‌های بین‌رشته‌ای نشان می‌دهند به دلیل پیچیدگی‌های این‌گونه رشته‌ها، دانشجویان نیازمند سطح بالاتری از تحمل فضای ابهام، انعطاف‌پذیری و ریسک‌پذیری در عرصه جامعه‌پذیری دانشگاهی خود هستند. از نظر دانشجویان روشن نبودن انتظارات از دانشجویان و ضعف ارتباطات و مشاوره به‌عنوان مهم‌ترین چالش‌های پیش‌روی آنها قلمداد شده است.

المرشدی^۵ (۲۰۱۴) در مطالعه‌ای به بررسی جامعه‌پذیری دانشجویان متعلق به

1. Morita
2. Johnson
3. Gonzalez
4. Mendoza
5. Al Murshidi

قومیت‌ها و نژادهای مختلف در مقایسه با دانشجویان بومی در دانشگاه‌های آمریکا پرداخته است. نتایج تحقیق نشان می‌دهد جامعه‌پذیری دانشگاهی تحت تأثیر عواملی چون: ۱. دسترسی به اطلاعات؛ ۲. روابط تخصصی و علمی؛ ۳. جامعه‌پذیری کلاسی؛ ۴. جامعه‌پذیری زبانی و ۵. جنسیت قرار دارد.

علی‌رغم وجود رویکردهای مفهومی و نظری جامع در زمینه جامعه‌پذیری علمی در سنت مطالعات آموزش عالی در غرب (به‌عنوان نمونه مطالعات طولی و گسترده انجمن مطالعات آموزش عالی آمریکا)، بیشتر تحقیقات و مطالعات تجربی در زمینه موضوع جامعه‌پذیری علمی در غرب، در برقراری نوعی موازنه آموزشی در فضای چندفرهنگی دانشگاه‌های غربی با هدف هم‌نوایی دانشجویان رنگین‌پوست و اقلیت‌های قومی و نژادی با فضای دانشگاهی و علمی در دانشگاه‌های غربی تلاش دارند. همچنین با مروری بر تحقیقات تجربی صورت‌گرفته می‌توان دریافت که رویکرد جامعی نسبت به این پدیده وجود نداشته و بیشتر آنها بر بخشی از موضوع جامعه‌پذیری علمی متمرکز بوده‌اند.

با وجود اهمیت این موضوع، در مطالعات عرصه علم، بررسی مطالعات داخلی نشان از عدم جایگاه این موضوع در مطالعات داخلی است. شاید بتوان مطالعه قاضی طباطبایی و ودادهیر (۱۳۸۰) را به‌عنوان یکی از اولین مطالعات تجربی در کشور در خصوص جامعه‌پذیری دانشگاهی دانشجویان دانست که به دنبال کشف نحوه و چگونگی سوگیری هنجاری دانشجویان در محیط دانشگاهی است. نتایج این مطالعه نشان می‌دهد دانشجویان تحصیلات تکمیلی در سوگیری هنجاری خود دچار نوسان یا دوگانگی جامعه‌شناختی هستند. از نظر دانشجویان، استادان آنها در رفتار واقعی خویش در گروه آموزشی و در ارتباط با دانشجویان، به ضد هنجاری‌های علم پایبندی بیشتری دارند و کمتر به هنجارهای علم اقتدا می‌کنند.

بقایای سرابی و اسماعیلی (۱۳۸۸)، در یک طرح پژوهشی به بررسی عوامل مؤثر بر هویت دانشگاهی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی پرداخته‌اند. در این مطالعه از سه متغیر فرهنگ دانشگاهی، سرمایه فرهنگی و انگیزه‌های تحصیلی برای تبیین هویت دانشگاهی بهره برده شده است. نتایج این تحقیق حاکی از آن است که فرهنگ دانشگاهی بیشترین تأثیر را بر هویت دانشگاهی داشته و پس از آن سرمایه فرهنگی دارای نقش تبیین‌کنندگی بوده و در نهایت انگیزه‌های تحصیلی فاقد تأثیر قابل‌تعمیمی بر هویت دانشگاهی است. امین‌مظفری و یوسفی‌ا قدم (۱۳۸۸) در پژوهشی به بررسی جامعه‌پذیری دانشجویان

دکتری در دانشگاه تبریز پرداخته‌اند. آنها با به‌کارگیری بخشی از چهارچوب وایدمن دو دسته از عوامل شامل متغیر جو حمایتی گروه آموزشی برای فعالیت‌های پژوهشی و متغیر عضویت در سازمان‌های تخصصی پژوهش را مورد بررسی قرار داده است. نتایج این تحقیق نشان می‌دهد جو آموزشی نمی‌تواند فرایند جامعه‌پذیری دانشجویان را توضیح دهد. چرا که محیط آموزشی در جامعه‌پذیری دانشجویان دکتری تأثیر اندکی دارد و جامعه‌پذیری بیشتر با متغیرهای خارج از محیط‌های گروه آموزشی قابل تبیین است. ذکایی و اسماعیلی (۱۳۹۰) در مطالعه‌ای به موضوع بیگانگی اجتماعی و دانشگاهی دانشجویان عطف نظر کرده‌اند. در این مطالعه که براساس مصاحبه با حدود ۴۰ نفر از دانشجویان تحصیلات تکمیلی علوم انسانی و اجتماعی شهر تهران انجام شده است تلاش می‌شود تا تجربه زیسته دانشجویان از منظر بیگانگی در قالب روایت‌هایی بازسازی و تشریح شود تا ضمن نشان دادن ویژگی و عوامل اجتماعی درونی و بیرونی مؤثر بر این تجربه، سنخ‌شناسی از نوع و میزان آن ارائه شود و در نهایت استراتژی‌ها و واکنش دانشجویان به این تجربه را بیان نماید. نتایج تحقیق نشان می‌دهد مؤلفه‌های اصلی تجربه بیگانگی تحصیلی و دانشگاهی ضمن ارتباط و تأثیرپذیری مستقیم از سیاست فرهنگ، آثار و پیامدهای اجتماعی، روانی و اقتصادی مهمی در زندگی دانشجویان دارد.

سنخ‌شناسی معدود مطالعات داخلی انجام‌شده نیز نشان می‌دهد که این مطالعات یا از منظر آسیب‌شناختی و انتقادی به بررسی ابعاد و اجزای فرهنگ و مناسبات دانشگاهی پرداخته‌اند (قانع‌راد، ۱۳۸۳ و ۱۳۸۵ الف و ب؛ قانع‌راد و دیگران، ۱۳۸۷؛ محسنی‌تبریزی و دیگران، ۱۳۸۹ و امین‌مظفری و یوسفی‌اقدم، ۱۳۹۰) که قاعدتاً کلیت مفهوم جامعه‌پذیری دانشگاهی را پوشش نداده و این مفهوم، حوزه‌ای عام‌تر را در برمی‌گیرد یا از جو گروه آموزشی و ارتباطات بین اساتید و دانشجویان به مفهوم جامعه‌پذیری دانشجویان نقب زده‌اند. (قاضی طباطبایی و ودادهیر، ۱۳۸۰ و امین‌مظفری و یوسفی‌اقدم، ۱۳۸۸) در این دسته مطالعات سایر جنبه‌های جامعه‌پذیری دانشگاهی مورد توجه قرار نگرفته‌اند. اخیراً مطالعاتی نیز در زمینه مشکلات دانشجویان تحصیلات تکمیلی و علی‌الخصوص دانشجویان دکتری صورت گرفته که در آنها تلاش شده است با رویکردی کیفی به بررسی تجربه زیسته دانشجویان در فرایند علم‌ورزی و مسائل پیش روی آنها در این عرصه بپردازند. (تقوی‌قره‌بلاغ و دیگران، ۱۳۹۳ و یوسفی‌اقدم، ۱۳۹۴) نکته مشترکی که در تحقیقات داخلی در این زمینه می‌توان ردگیری نمود، عدم وجود

رویکردی جامع نسبت پدیده جامعه‌پذیری دانشگاهی است. به عبارتی این مطالعات بر بخشی از عوامل اثرگذار بر این پدیده متمرکز بوده‌اند.

جدول ۱: سنخ‌شناسی پیشینه مطالعات داخلی انجام‌شده در زمینه جامعه‌پذیری دانشگاهی

دسته‌ها	ویژگی‌ها	رویکرد	روش مطالعه	نمونه مطالعات
دسته اول	بررسی ابعاد و اجزای فرهنگ و مناسبات دانشگاهی	آسیب‌شناختی و انتقادی	عمدتاً کمی	قانع‌راد، ۱۳۸۳ و ۱۳۸۵ الف و ب؛ قانع‌راد و دیگران، ۱۳۸۷؛ محسنی‌تبریزی و دیگران، ۱۳۸۹ و امین‌مظفری و یوسفی‌اقدام، ۱۳۹۰
دسته دوم	تأکید بر جو گروه آموزشی و ارتباطات بین اساتید و دانشجویان	تبیینی	کمی	قاضی طباطبائی و ودادهیر، ۱۳۸۰ و امین‌مظفری و یوسفی‌اقدام، ۱۳۸۸
دسته سوم	بررسی تجربه زیسته دانشجویان در فرایند علم‌ورزی و مسائل و مشکلات پیش‌روی آنها	اکتشافی	کیفی	مهدیه و دیگران، ۱۳۹۴؛ تقوی قره‌بلاغ و دیگران، ۱۳۹۳ و یوسفی‌اقدام، ۱۳۹۴

با مرور پیشینه مطالعات تجربی صورت‌گرفته در زمینه جامعه‌پذیری علمی می‌توان نتیجه گرفت که:

۱. علی‌رغم توافقات و اشتراکاتی که وجود دارد اما هنوز هم تحقیق جامع و کاملی که در برگیرنده همه موارد مورد نظر صاحب‌نظران و نظریه‌پردازان این موضوع باشد وجود ندارد.

۲. بررسی جامعه‌پذیری دانشجویان تحصیلات تکمیلی در گرو دیدن غموض و پیچیدگی‌های چندگانه آن است که از جمله اضلاع آن ابعاد ساختاری و نهادی آموزش عالی، تجربه زیسته، ابعاد انگیزشی دانشجویان، فرهنگ علمی جامعه و... است که مطالعات تجربی صورت‌گرفته به‌شکلی جامع و مانع تاکنون به کلیت آن نپرداخته‌اند.

۳. پژوهش‌هایی که در داخل کشور در این ارتباط انجام شده است اغلب بر ابعاد ارتباطی و جو گروه آموزشی تأکید کرده‌اند.

۴. بیشتر مطالعات انجام‌شده در زمینه جامعه‌پذیری علمی از درک تجربه زیسته کنشگران علمی به‌عنوان عامل اساسی برای توسعه علمی باز مانده‌اند و به بحث‌های سازمانی علم متمرکز شده‌اند.

بر این اساس در مطالعه حاضر تلاش خواهد شد به بررسی فرایند جامعه‌پذیری در دانشگاه‌ها از منظر ذی‌نفعان و دست‌اندرکاران این فرایند اهتمام شود و تلاش شده است تا با ارائه مدلی در این زمینه نگاهی جامع‌تر و دقیق‌تر به عوامل و متغیرهای اساسی اثر گذار بر این عرصه افکنده شود.

مبانی نظری مطالعه

آداب و رسوم علم

نهاد علم شامل مجموعه‌ای از هنجارها، ارزش‌ها و استانداردهایی اخلاقی است که اعضای اجتماعات علمی با درونی کردن این ارزش‌ها و استانداردها، در فرایند دانش قرار می‌گیرند و نتایج فعالیت‌های خود را به صورت تولیدات علمی به جامعه بزرگ‌تر عرضه می‌کنند. جامعه‌شناسان علم همچون مرتون، رزنیک و... با تعیین مجموعه‌ای از این ارزش‌ها و هنجارها، آنها را ضرورت‌ها و دستورالعمل‌هایی برای هدایت فعالیت‌های علمی و توصیه‌هایی اخلاقی به حساب می‌آورند که قابل دسترس‌ترین ابزار برای دستیابی به اهداف عالی علمی و دانش پیشرفته است. (قاضی‌پور، ۱۳۸۳)

در منظومه فکری مرتن مفهوم آداب علم آنچه وی آن را الزامات نهادی یا هنجارهای علم نیز نامیده است، مفهومی کلیدی محسوب می‌شود. در یک برداشت کلی، آداب علم در حکم نسخه‌ها، تجویزات، توصیه‌ها، ترجیحات و امور مجاز است و ارزش‌های نهادی‌شان در اجتماع دانشمندان باید مشروع شمرده شود تا کار علمی بتواند استمرار یابد. هرچند خود این تجویزها و نحوه مشروعیت‌بخشی به آنها در طول تاریخ می‌تواند دگرگون شود. این الزامات از گذشتگان انتقال می‌یابد و از طریق مصوبات و ضوابط قانونی تقویت می‌شوند. آنها همچنین به میزان‌های کم و بیش متفاوتی، توسط دانشمندان درونی شده و در نهایت بر هشیاری یا آگاهی علمی آنها کارگر می‌افتد. مرتون در عین حال که به تکوین ارزش‌ها، هنجارها و الگوهای رفتاری دانشمندان توجه می‌کند، سعی می‌کند بر چند و چون کارکرد معرفت‌شناختی آداب علم نیز تأکید کند. به عبارت دیگر، وی درصدد است که منطق علمی را که دانشمندان در جریان کار روزمره خود آن را امری داده شده یا بدیهی تصور می‌کنند مورد نقادی قرار دهد. (ودادهیر و دیگران، ۱۳۸۷: ۶)

از نظر مرتون هنجارهای نظام اجتماعی علم عبارت‌اند از:

- اشتراک‌گرایی: در این مفهوم یافته‌های علمی محصول همکاری اجتماعی‌اند و این

یافته‌ها و نتایج نوعی میراث مشترک تلقی می‌شود که در آن نقش افراد در تولید علم بسیار محدود و کم اهمیت است.

- عام‌گرایی: این هنجار دلالت بر این دارد که ارزیابی حقیقت ادعاهای علمی بدون توجه به منبع آن بر پایه معیارهای غیرشخصی از پیش تعیین شده قرار دارد و این معیارها مبتنی بر مشاهده و دانش از قبل تأیید شده هستند.

- بی‌طرفی عاطفی: به اصول و ضوابطی اطلاق می‌شود که براساس آن فعالیت‌های علمی باید با نوعی احساس بی‌طرفی صورت گیرند.

- شک‌گرایی: شک‌گرایی یک حکم روشی و به مفهوم به تعلیق انداختن قضاوت است تا زمانی که حقایق به‌طور قطعی آشکار شوند.

- اصالت: مرتون در کارهای بعدی خود هنجار «اصالت» را به مجموعه هنجارهای چهارگانه اضافه می‌کند. به اعتقاد مرتون برای به رسمیت شناخته شدن در مجامع علمی اصالت کشف بسیار مهم است. این هنجار، دانشمندان را به پیشی گرفتن از دیگران برای ثبت اکتشافات و اختراعات و کسب اولویت بهتر برای به رسمیت شناخته شدن در اجتماع علمی سوق می‌دهد. (مک‌فارلین و چنگ، ۲۰۰۸: ۷۱)

میتروف ضمن رد شمول و احاطه هنجارهای علم بر رفتار واقعی دانشمندان، استدلال می‌کند که در علم نه فقط یک مجموعه هنجار، بلکه حداقل دو مجموعه هنجار وجود دارد. به اعتقاد وی در علم مجموعه دقیقاً متضادی از صورت‌بندی‌ها وجود دارد. وی فهرستی از انواع ضد هنجارهای علم از جمله خاص‌گرایی در مقابل عام‌گرایی، انحصارگرایی در مقابل اشتراک‌گرایی، وفاداری عاطفی در مقابل بی‌طرفی عاطفی و جزم‌گرایی در مقابل شک‌گرایی سازمان‌یافته پیش می‌کشد که با رفتار واقعی دانشمندان مطابقت دارد. (مولکی، ۱۳۸۴ و و دادهیر، ۱۳۷۷: ۱۹۱)

رزینیک با الهام از مرتون معیارهای ارزشی تنظیم کرده و همانند او معتقد است که این معیارها یا هنجارهای علمی، ابزار مناسبی برای دستیابی به اهداف علمی هستند. البته هنجارهایی که وی مطرح می‌کند کمی با هنجارهای مرتون تفاوت دارد و هنجارهای مرتون کلی‌تر و جهان‌شمول‌تر هستند. هنجارهای رزینیک بیشتر بر رفتارهای علمی متمرکز است، در حالی که هنجارهای مرتون هم به‌عنوان اصول روش‌شناختی علمی و هم اصول رفتار علمی کارکرد دارند. او معتقد است که دانشمندان برای برآوردن تعهدات اخلاقی

و به‌دست آوردن حمایت عمومی برای علم دارای مسئولیت هستند و رفتار اخلاقی در علم زیر پا نگذاشتن قواعد و استانداردهای اخلاقی است که موجب تقویت و پیشرفت اهداف علمی می‌شود. وی علم را به‌عنوان یک حرفه در نظر می‌گیرد که هدف از آن مانند حرفه‌های دیگر، تولید کالا و خدمات ارزشمند اجتماعی است. به این ترتیب تولید علمی به‌عنوان نوعی از رفتار علمی در زمره اهداف علمی قرار می‌گیرد که اصول و استانداردهای رفتاری که راهنمای رفتار است نیز بر آن حاکم است. اصول و استانداردهایی که رزنیک مطرح می‌کند عبارت‌اند از: صداقت، دقت، وسعت نظر، آزادی، تعلیم و تربیت، مسئولیت اجتماعی، اعتبار، احترام دوجانبه، کارآیی، قانونمندی، فرصت، احترام به موضوعات. (ماهر، ۱۳۸۹ و ودادهیر و دیگران، ۱۳۸۷)

جامعه‌پذیری دانشگاهی

عنصر مرکزی برای فهم تجربه دانشجویان در فضای علمی، مفهوم جامعه‌پذیری است. جامعه‌پذیری فرایندی است که از طریق آن افراد ارزش‌ها، گرایش‌ها، هنجارها، دانش و مهارت‌های موردنیاز برای زیستن در جامعه را کسب می‌کند. این افراد با جامعه‌پذیر شدن عضوی از یک گروه، اجتماع یا سازمان می‌شوند. (آستین، ۲۰۰۲) جامعه‌پذیری به‌عنوان فرایندی ناخودآگاه که افراد هنجارها و استانداردهای رفتاری را درونی کرده و هویت خاصی را کسب و متعهد به زمینه تخصصی ویژه‌ای می‌شوند نیز تعریف شده است. (استاتون، ۱۹۹۰) براگ (۱۹۷۶: ۳) فرایند جامعه‌پذیری را یک فرایند یادگیری می‌داند که از طریق آن افراد دانش و مهارت‌ها، ارزش‌ها و گرایش‌ها و عادت‌ها و مدهای فکری جامعه‌ای را که به آن تعلق دارند به‌دست می‌آورند. تیلور و آنتونی^۱ (۲۰۰۰: ۱۸۶) نیز جامعه‌پذیری را فرایندی می‌دانند که توسط آن تازه‌واردان نظام کدبندی خاص رفتار در یک محیط و نظام معنایی و ارزشی وابسته به این رفتار را یاد می‌گیرند. محققان حوزه آموزش عالی تلاش کرده‌اند تا برای فهم تجربیات علمی و دانشگاهی از این مفهوم بهره‌گیری نمایند. (وایدمن^۲ و دیگران، ۲۰۰۱؛ براگ^۳، ۱۹۷۶ و گولده^۴، ۲۰۰۰) بر این اساس جامعه‌پذیری دانشگاهی را باید فرایندی دانست که از طریق آن یک فرد دانشگاهی یاد می‌گیرد چگونه ارزش‌ها، مهارت‌ها، هنجارها، گرایش‌ها و دانش مورد نیاز برای عضویت در جامعه علمی

1. Antony
2. Weidman
3. Bragg
4. Golde

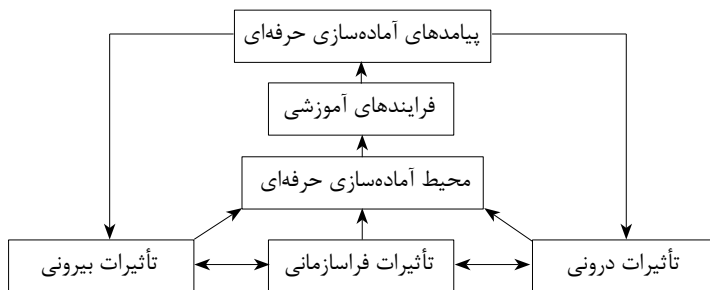
را کسب کند و به نظام کدبندی خاص رفتاری و اخلاقی جامعه علمی پایبند باشد. جامعه‌پذیری دانشگاهی براساس رویکردهای نظری مختلفی مورد تبیین و تفسیر قرار گرفته است. این رویکردها را می‌توان در سه دسته عمده از هم تفکیک نمود: دسته اول از رویکردهای نظری، جامعه‌پذیری دانشگاهی را به‌مثابه فرایندی خطی در نظر می‌گیرند. چهارچوب خطی، فرایندی را نمایش می‌دهد که به‌وسیله آن دانشگاه، دانشجویان را پذیرفته و آنها را برحسب سبک‌های از پیش تعیین‌شده دانشگاهی جامعه‌پذیر می‌کند. نهایت این فرایند با اعطای مدرک خاتمه می‌یابد. این رویکرد، تصویر بسیار بسیطی را از فرایند جامعه‌پذیری دانشگاهی در دانشگاه پیش می‌کشد و اشاره به فرایند کلی سازمانی دانشگاهی داشته و وجوه و غموض موضوع جامعه‌پذیری یعنی افراد به‌عنوان کسانی که جامعه‌پذیر می‌شوند و زمینه‌های این فرایند را منعکس نمی‌کند. (وایدمن، ۱۹۸۷)

دسته دوم از رویکردهای نظری، جامعه‌پذیری دانشگاهی را به‌مثابه فرایندی بازاندیشانه در نظر می‌گیرند. در این چهارچوب توجه به این نکته به‌عنوان محوریت کار حائز اهمیت بسیاری است که آیا فرایند جامعه‌پذیری به‌وسیله دانشگاه‌ها برای تقویت و حمایت از نقش‌هایی که دانشجویان به‌عنوان دانشجو در حین تحصیل دارند طراحی شده است یا اینکه برای نقش‌های آینده دانشجویان به‌عنوان شاغل و متخصص یک حرفه تعبیه شده است. بر این اساس جامعه‌پذیری را می‌توان مطابق یک طرح جدید و به‌شکلی دایره‌ای نشان داد. مطابق این فرایند مدیریت دانشگاهی تصمیم می‌گیرد براساس انتظارات و استانداردهای دانشگاهی و نتایج حرفه‌ای مطلوب و موردنظر، دانشجو بپذیرد. بعد از ورود دانشجویان به این دوره‌ها، آنها در نقش‌های حرفه‌ای مربوط جامعه‌پذیر می‌شوند. در اینجا هم دانشگاه و هم فارغ‌التحصیلان در فرایند بازتابی و بازاندیشانه برای تعیین اینکه آیا دانشجویان برای به‌عهد گرفتن نقش‌های حرفه‌ای آماده هستند دخیل‌اند. (بایرد^۱، ۱۹۹۰: ۴۳) تاول و کوچان^۲ (۱۹۹۹) با منضم کردن فضای حرفه‌ای بیرون از دانشگاه به فرایند بازاندیشانه درون دانشگاهی، مدلی پویا و تا حدودی تعاملی برای جامعه‌پذیری دانشگاهی ارائه می‌دهند که میان فضای دانشگاهی و فضای حرفه‌ای نوعی مراد برقرار می‌کند. توسعه و تکوین یک اجتماع یادگیرنده بر ارتباط شخصی، حرفه‌ای و دانشگاهی در کل دوره تحصیلی تأکید دارد. آنها تا حدودی از رویکردهای بازاندیشانه دسته دوم

1. Baird

2. Twale & kochan

فاصله گرفته و یک گام به سمت رویکردهای تعاملی برمی‌دارند. دسته سوم از رویکردهای نظری، جامعه‌پذیری دانشگاهی را نوعی فرایند تعاملی در نظر می‌گیرند. براگ (۱۹۷۶) جامعه‌پذیری دانشگاهی را فرایندی تعاملی می‌داند که در تعامل سه‌جانبه دانشجو با محیط منجر به ایجاد هویت و توسعه تعهد فردی وی در محیط دانشگاهی می‌شود. سه جنبه اساسی این تعامل عبارت‌اند از: ۱. تعامل دانشجویان با ساختار مجموعه آموزشی؛ ۲. تعامل دانشجویان با اعضای هیئت علمی مجموعه آموزشی و ۳. تعامل دانشجویان با دانشجویان دیگر حاضر در همان برنامه آموزشی. (براک، ۱۹۷۶: ۱۰) استارک^۱ و همکاران (۱۹۸۶) مدل تعاملی دیگری در ارتباط با جامعه‌پذیری دانشگاهی ارائه می‌دهند که واجد عناصری شناختی و عاطفی بوده و شامل متغیرهایی چون تأثیرات بیرونی، سازمان درونی، جنبه‌های برنامه تحصیلی و پیامدهای مورد انتظار است. به اعتقاد آنها دیدگاه سنتی جامعه‌پذیری مرتبط با آموزش حرفه‌ای، عموماً بر این پایه استوار است که عاملان و کارگزاران جامعه‌پذیری، ابعاد هنجاری یک نقش حرفه‌ای را شناسایی کرده و آنها را به دانشجویان از طریق ابزارهای غیررسمی (مثل مدل‌سازی نقش) و رسمی (برای مثال دستورالعمل‌ها، پاداش‌ها و ضمانت‌های اجرایی) انتقال می‌دهند. فرد تازه‌وارد رفتار نقش مناسب را از طریق دستورالعمل تعلیمی و از طریق تعامل با دیگرانی که قدیمی‌ترند و یا جهت دریافت پاداش و یا فرار از تنبیهی که برای رفتار هم‌نوا و غیرهم‌نوا دیده شده است فرامی‌گیرد.



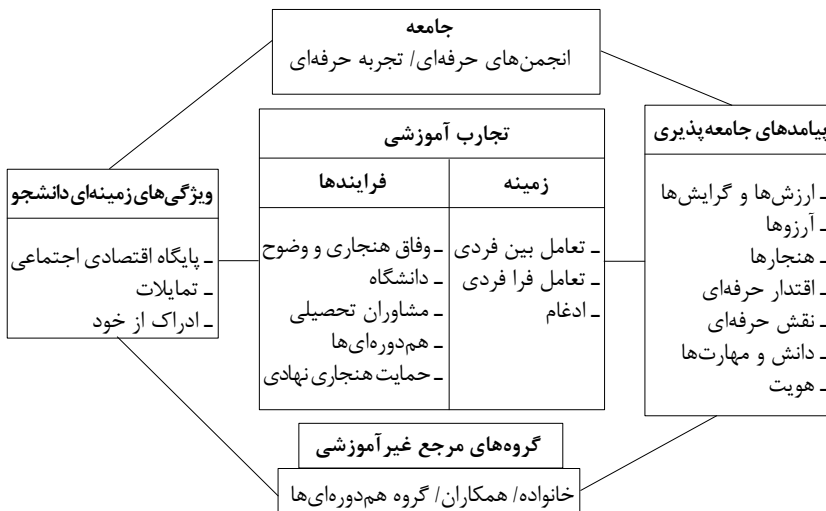
شکل ۱: چهارچوب برنامه‌های آماده‌سازی حرفه‌ای (استارک و دیگران، ۱۹۸۶: ۲۳۷)

به‌طور کلی برنامه‌های آماده‌سازی حرفه‌ای دانشگاهی را باید تحت تأثیر عوامل برون‌سازمانی، درون‌سازمانی و فراسازمانی دانست. این نیروها برای خلق یک محیط

آماده‌سازی حرفه‌ای در تعامل‌اند که این به‌نوبه خود بر طراحی فرایندهای آموزشی مربوط نیز تأثیر می‌گذارند. عنصر کلیدی در مدل مذکور مفهوم محیط آماده‌سازی حرفه‌ای است. این محیط به‌عنوان متغیری میانجی میان تأثیرات سه‌گانه و فرایندهای آموزشی عمل می‌کند. (استارک و دیگران، ۱۹۸۶: ۲۴۰)

استاین^۱ و وایدمن (۱۹۸۹) از یک رویکرد ساختاری کارکردی برای تبیین اینکه چگونه آموزش عالی، دانشجویان تحصیلات تکمیلی را برای رسیدن به ابعاد هنجاری مورد نیاز نقش‌های اجتماعی و شغلی جامعه‌پذیر می‌کنند بهره می‌گیرند. به‌اعتقاد آنها جامعه‌پذیری فرایند تکوینی پیچیده‌ای است که می‌تواند هم در سطح فردی و هم گروهی مورد تحلیل قرار گیرد. آنها پیچیدگی فرایند جامعه‌پذیری را با نشان دادن روابط بین خصوصیات زمینه‌ای دانشجویان، تجارب دانشگاهی، پیامدهای جامعه‌پذیری و عناصر میانجی از قبیل اجتماعات فردی و حرفه‌ای قبل و طی تجربه دوره تحصیلات تکمیلی توضیح می‌دهند. (استاین و وایدمن، ۱۹۸۹: ۵۶)

۱۲۵



شکل ۲: مدل جامعه‌پذیری استاین و وایدمن (۱۹۸۹)

وایدمن و همکاران (۲۰۰۱) با جرح و تعدیل مدل اولیه استاین و وایدمن (۱۹۸۹) چهار چوبی برای فهم فرایند جامعه‌پذیری دانشجویان تحصیلات تکمیلی ارائه می‌دهند. این چهار چوب، رویکردی جامع‌تر، منعطف و تعاملی‌تر برای فهم این پدیده اجتماعی پیش می‌کشد.



شکل ۳: مدل جامعه‌پذیری و ایدمن و همکاران (۲۰۰۱)

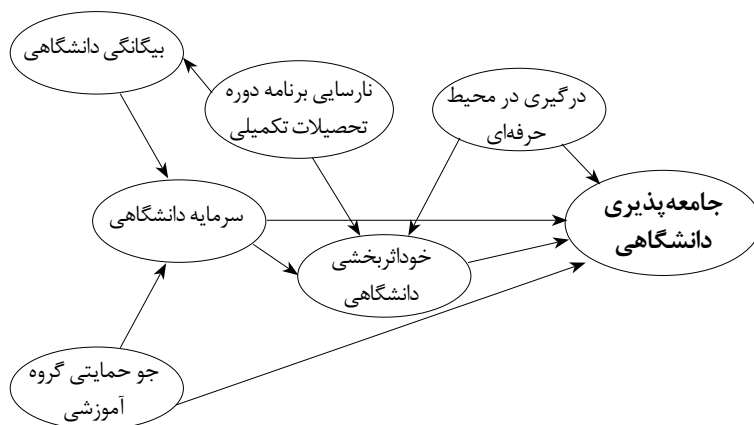
این چهارچوب برای فهم فرایندهای جامعه‌پذیری دانشجویان تحصیلات تکمیلی تفاوت‌ها، همچنین تهدیدها و انتظارات بین انواع دانشجویان، زمینه‌های حرفه‌ای و دانشگاهی و نتایج شغلی پیش‌بینی شده را مورد توجه قرار داده و ماهیت غیرخطی و پویای جامعه‌پذیری حرفه‌ای و عناصری را که سبب هویت‌یابی و تعهد به نقش‌های حرفه‌ای می‌شوند را نشان می‌دهد. نکته حائز اهمیت اینکه هویت‌یابی و تعهد به نقش‌های حرفه‌ای فرایندی پیچیده، پیوسته و تکوینی است. (وایدمن و دیگران، ۲۰۰۱: ۱۲۱)

چارچوب نظری

به‌طور کلی جامعه‌پذیری دانشگاهی تابع عناصر و عوامل درون‌دانشگاهی و برون‌دانشگاهی متنوعی است که برای تحلیل و بررسی این فرایند ناگزیر به عطف نظر به کلیه این عناصر و پیشران‌ها هستیم. در مطالعاتی که در خصوص جامعه‌پذیری دانشگاهی صورت گرفته توجه به روابط و تعاملات اجتماعی در محیط علمی (دوبرو و هیگن^۱، ۲۰۰۵ و گاردنر، ۲۰۱۰)، راهنمایی و مشاوره در دانشگاه (فلد^۲، ۲۰۱۰ و سادلر^۳، ۲۰۰۸)، ساختار نهادی دانشگاه و عدم وضوح ارزش‌ها و انتظارات نهادی (جانسون، ۲۰۰۱ و گونزالز، ۲۰۰۶)،

1. Dobrow & Higgins
2. Felde
3. Sadler

فرهنگ دانشگاهی (بمچات^۱ و دیگران، ۱۹۹۹)، شکل‌گیری خودپنداره حرفه‌ای و خود اثربخشی تحصیلی (پوالکو و هولی، ۱۹۷۴)، اجتماعات علمی (پیتالو^۲ و دیگران، ۲۰۱۲) و فرهنگ رشته‌ای (گاردنر و دیگران، ۲۰۱۲) به‌عنوان مهم‌ترین عوامل اثرگذار بر این فرایند مورد مطالعه و استناد قرار گرفته‌اند. با عنایت به بحث‌ها و رهیافت‌های نظری و مطالعات تجربی انجام‌شده می‌توان مدل مفهومی عوامل اثرگذار بر فرایند جامعه‌پذیری دانشگاهی دانشجویان را به‌شکل زیر ارائه داد:



شکل ۴: مدل نظری پژوهش

براساس چارچوب نظری مطالعه و مدل نظری برآمده از آن، فرضیات تحقیق عبارت‌اند

از:

۱. میان خوداثربخشی دانشگاهی دانشجویان و جامعه‌پذیری دانشگاهی آنها رابطه معناداری وجود دارد.
۲. میان جو حمایتی گروه آموزشی و جامعه‌پذیری دانشگاهی دانشجویان رابطه معناداری وجود دارد.
۳. میان سرمایه دانشگاهی دانشجویان و جامعه‌پذیری دانشگاهی آنها رابطه معناداری وجود دارد.
۴. میان درگیری دانشجویان در محیط حرفه‌ای و جامعه‌پذیری دانشگاهی آنها رابطه معناداری وجود دارد.

۵. میان درگیری دانشجویان در محیط حرفه‌ای و خوداثربخشی دانشگاهی آنها رابطه معناداری وجود دارد.
۶. میان نارسایی برنامه دوره تحصیلات تکمیلی و خوداثربخشی دانشگاهی آنها رابطه معناداری وجود دارد.
۷. میان سرمایه دانشگاهی دانشجویان و خوداثربخشی دانشگاهی آنها رابطه معناداری وجود دارد.
۸. میان نارسایی برنامه دوره تحصیلات تکمیلی و بیگانگی دانشگاهی آنها رابطه معناداری وجود دارد.
۹. میان جو حمایتی گروه آموزشی و سرمایه دانشگاهی دانشجویان رابطه معناداری وجود دارد.
۱۰. میان بیگانگی دانشگاهی دانشجویان و سرمایه دانشگاهی آنها رابطه معناداری وجود دارد.

روش تحقیق

روش تحقیق در این مطالعه، پیمایش بوده و اطلاعات موردنظر با استفاده از پرسشنامه از جمعیت آماری مورد مطالعه کسب و سپس نتایج با استفاده از آزمون‌های آماری متناسب مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفته‌اند. جامعه آماری مطالعه حاضر را کلیه دانشجویان تحصیلات تکمیلی شاغل به تحصیل دانشگاه‌های تهران، تربیت مدرس، شهیدبهشتی، شیراز و فردوسی در سال تحصیلی ۹۶-۹۵ تشکیل می‌دهند. براساس آخرین اطلاعات و آمار موجود، تعداد دانشجویان تحصیلات تکمیلی این دانشگاه‌ها ۵۶۳۵۰ است.

برای انتخاب نمونه آماری از میان کلیه دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته‌های مختلف دانشگاهی از چهارچوب فرهنگ رشته‌ای بچر و تراولر (۲۰۰۱) استفاده می‌شود که رشته‌های دانشگاهی را به لحاظ وجوه معرفت‌شناختی و جامعه‌شناسانه به چهار دسته تقسیم می‌کند: ۱. سخت بنیادی (رشته‌های علوم پایه)؛ ۲. نرم بنیادی (رشته‌های علوم انسانی)؛ ۳. سخت کاربردی (رشته‌های فنی و مهندسی) و ۴. نرم کاربردی (رشته‌های علوم اجتماعی نظیر تعلیم و تربیت و مدیریت)

به‌منظور افزایش کیفیت و دقت نتایج و با توجه به گستردگی و تنوع جامعه آماری، حجم نمونه ۵۰۰ نفر انتخاب گردید. نمونه آماری به‌شیوه نمونه‌گیری طبقه‌ای متناسب

از میان کلیه دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته‌های مدیریت، فلسفه، برق و شیمی برحسب تقسیم‌بندی رشته‌ای بجز از پنج دانشگاه موردنظر انتخاب شد.

جدول ۲: چهارچوب فرهنگ رشته‌ای بجز و تراولر (۲۰۰۱)

رشته‌های منتخب	دسته‌ها
شیمی	سخت بنیادی
فلسفه	نرم بنیادی
برق	سخت کاربردی
مدیریت	نرم کاربردی

۱۲۹

برای گردآوری داده‌ها نیز از ابزار پرسشنامه ساختمند استفاده شد. بر این اساس، پرسشنامه با ۸۰ گویه طراحی شد. روایی پرسشنامه از طریق نظرخواهی از صاحب‌نظران مورد تأیید قرار گرفت. برای این منظور پرسشنامه طراحی شده به اساتید راهنما و نیز سه نفر دیگر از متخصصان موضوع ارائه شده و از آنها تقاضا شد که نظرات اصلاحی خودشان را نسبت به میزان تناسب، ارتباط و کفایت گویه‌های پرسشنامه ارائه نمایند. سپس نظرات آنها دریافت شد و بر مبنای آن اصلاحات لازم در پرسشنامه انجام گرفت. برای آزمون پایایی پرسشنامه، آزمون مقدماتی پرسشنامه، روی ۳۱ نفر از دانشجویان تحصیلات تکمیلی انجام شد. هدف از اجرای آزمون مقدماتی دریافت نظرات مخاطبان و نیز اطمینان از پایایی پرسشنامه بود. برای اطمینان از پایایی پرسشنامه ضریب آلفای کرونباخ برای نمونه مقدماتی (۳۱ نفر) محاسبه گردید. مقدار آلفای کرونباخ محاسبه شده کل (۰/۷۰۵) حاکی از قابلیت اطمینان پرسشنامه و همسانی درونی گویه‌های آن است. همچنین برای از اطمینان از پایایی هر یک از متغیرهای تحقیق مقدار آلفای کرونباخ آنها محاسبه گردید. مقدار آلفای کرونباخ کلیه متغیرها از مقدار ۰/۷ بیشتر است و حاکی از پایایی سنج‌های مورد نظر برای سنجش هر متغیر دارد.

جدول ۳: مقادیر آلفای کرونباخ متغیرهای مدل

متغیرها	میزان آلفای کرونباخ
جامعه‌پذیری علمی	۰/۸۴۷
سرمایه دانشگاهی	۰/۷۵۲

متغیرها	میزان آلفای کرونباخ
خوداثربخشی دانشگاهی	۰/۸۱۸
بیگانگی دانشگاهی	۰/۸۳۹
نارسایی دوره تحصیلات تکمیلی	۰/۷۳۴
جو حمایتی گروه آموزشی	۰/۸۶۷
درگیری در محیط‌های حرفه‌ای	۰/۷۲۶

تعریف نظری و عملیاتی متغیرها

جامعه‌پذیری دانشگاهی: جامعه‌پذیری دانشگاهی از چهار مؤلفه ۱. فراگیری نقش؛ ۲. سرمایه‌گذاری؛ ۳. درگیری در نقش و ۴. احساس هویت حرفه‌ای تشکیل شده است. (وایدمن و دیگران، ۲۰۰۱) فراگیری نقش در ارتباط با آگاهی از انتظارات نقش حرفه‌ای و تخصصی و ارزیابی دانشجویان از توانایی‌های فردی برای اجرای موفقیت‌آمیز نقش حرفه‌ای و دانشگاهی معنا می‌یابد. سرمایه‌گذاری در نقش به‌عنوان یکی دیگر از شاخص‌های جامعه‌پذیری به‌معنای تعهد فردی دانشجویان نسبت به اجرای انتظارات نقشی و صرف چیزی از ارزش‌های فردی جهت آماده شدن برای نقش دانشگاهی و علمی است. مراد از درگیری در نقش، درگیری و مشارکت در هر فعالیتی است که فرد دانشجو را با نقش دانشگاهی و حرفه‌ای - تخصصی خود آماده می‌کند و در نهایت هویت حرفه‌ای به احساس فرد در ارتباط با تعلق به گروه و رشته تخصصی خود اطلاق می‌گردد. برای سنجش این متغیر از ۲۰ گویه که ابعاد چهارگانه فرایند جامعه‌پذیری دانشگاهی را پوشش می‌دهند استفاده شده است.

خوداثربخشی دانشگاهی: خوداثربخشی دانشگاهی ناظر به اعتقادات و عقاید افراد در خصوص توانایی آنها در رسیدن به اهداف دانشگاهی خاص و یا انجام سطحی از وظایف دانشگاهی است. خوداثربخشی دانشگاهی به‌عنوان دانش و درک افراد از خودشان در ارتباط با موفقیت دانشگاهی نیز تعریف شده است. (شانک^۱، ۱۹۹۱) به‌اعتقاد پنتریخ^۲ (۲۰۰۰)، خوداثربخشی دانشگاهی عمیقاً به مقولاتی نظیر یادگیری دانشجویان، مشارکت شناختی، تفکر انتقادی و تعهد دانشگاهی در ارتباط است. دانشجویانی که به توانایی‌شان

1. Schunk
2. Pintrich

برای اداره کردن، اجرایی کردن و تنظیم توانایی حل مسئله یا عملکردشان در دانشگاه‌ها اطمینان دارند، سطح بالاتری از خود اثربخشی را نمایش می‌گذارند. دانشجویانی که احساس خود اثربخشی دانشگاهی بالاتری دارند: مسائل را به‌عنوان چالش‌هایی می‌بینند که باید مدیریت شود، به‌جای آنکه آنها را به‌عنوان تهدید ببینند؛ آنها اهدافی را برای فائق آمدن بر چالش‌ها تعیین می‌کنند؛ به اهداف دانشگاهی که تعیین کرده‌اند متعهد هستند؛ گرایش وظیفه‌شناسانه دارند که بازخورد مفیدی برای بهبود عملکردشان ارائه می‌دهد تا گرایش خود شناسانه، که انتظار کم و ناچیز دانشجو را درباره آنچه می‌تواند انجام دهد تقویت می‌کند؛ خطاها و شکست‌ها را به‌عنوان نتیجه تلاش و دانش ناکافی می‌بینند نه به‌عنوان کمبود استعداد و تلاش‌های‌شان را در زمینه رفع خطاها افزایش می‌دهند تا به اهداف‌شان دست یابند. (باندورا^۱، ۱۹۷۷) برای سنجش این متغیر از ۷ گویه که ابعاد مختلف این متغیر را می‌سنجند استفاده شده است.

سرمایه دانشگاهی: تعاملات و ارتباطات در فضای علمی نقش محوری بازی می‌کنند. دانشگاه‌ها را می‌توان به‌عنوان ساختارهای اجتماعی و مجموعه‌ای از روابط کارگزاران دانش به‌ویژه روابط اساتید و دانشجویان به‌حساب آورد. در این ساختار اجتماعی یک فضای فرهنگی به‌عنوان مجموعه‌ای از باورها، ارزش‌ها، هنجارها و نمادها شکل می‌گیرد که طی فرایند جامعه‌پذیری دانشگاهی به دانشجویان انتقال می‌یابد. (قانع‌راد، ۱۳۸۵ ب) از جنبه شناختی، تعاملات و ارتباطات دانشگاهی بین دانشجویان و اساتید، چه در کلاس درس، چه در آزمایشگاه یا جاهای دیگر، از مهم‌ترین عوامل اثرگذار بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان است. تعاملات مثبت و نزدیک بین دانشجویان و اساتید، هم تجارب آموزشی مطلوب دانشجویان را افزایش می‌دهد و هم باعث پیشرفت شخصی و دانشگاهی دانشجویان می‌شود. (جانسون، ۲۰۰۱) پاسکارلا^۲ (۱۹۸۰) تأثیرات تعاملات رسمی و غیررسمی بین دانشجویان و اساتید دانشگاهی را به پنج دسته تقسیم می‌کند: ۱. تقویت آرمان‌های آموزشی و برنامه‌های شغلی؛ ۲. رضایت از گروه و دانشکده؛ ۳. پیشرفت فردی و ذهنی؛ ۴. موفقیت تحصیلی و ۵. ماندگاری در دانشگاه. زائو و همکاران (۲۰۰۵) شیوه تعامل بین استاد راهنما و دانشجو را مستقیماً بر کیفیت تجارب آموزشی دانشجویان اثرگذار می‌دانند. یک رابطه خوب، نتایج مثبتی برای آنان در بر خواهد داشت که علاقه‌مند ساختن

1. Bandura
2. Pascarella

دانشجویان به رشته و گروه آموزشی، تکمیل به‌موقع دوره تحصیلی و ایجاد محیطی مثبت در گروه آموزشی از این‌جمله هستند. از طرف دیگر یک تعامل نامناسب، عمیقاً در تصمیم دانشجویان برای ترک تحصیل دخالت دارد. پاسکارلا و ترنزینی^۱ (۱۹۷۷) معتقدند که تعاملات متنوع بین دانشجویان و اساتید قدرت پیش‌بینی قابل توجهی برای ماندگاری دانشجویان در دانشگاه و همچنین پیامدهای قابل توجهی در رابطه با یادگیری و موفقیت تحصیلی دانشجویان دارد. سرمایه دانشگاهی از دو جنبه روابط و تعاملات دانشجویان و سال‌های تحصیلی آنها بررسی شده و به‌وسیله ۱۲ گویه مورد سنجش قرار گرفته است. **بیگانگی دانشگاهی:** بیگانگی دانشگاهی یکی از اضلاع اثرگذار بر فرایند جامعه‌پذیری دانشگاهی دانشجویان به حساب می‌آید. ودن و کالینز^۲ (۲۰۱۴) معتقدند که شکل‌گیری احساس بیگانگی دانشگاهی، به‌صورت منفی می‌تواند توانایی دانشجویان را برای مشارکت در فعالیت‌های آکادمیک و اجتماعی تحت تأثیر قرار دهد. بیگانگی دانشگاهی براساس چهار بعد بی‌معنایی، بی‌قدرتی، بی‌هنجاری و احساس انزوا و با ۱۴ گویه سنجیده شده است.

درگیری در محیط حرفه‌ای: تجارب دانشجویان از همکاری‌های حرفه‌ای علمی یکی از زمینه‌هایی است که به‌اعتقاد وایدمن و همکاران (۲۰۰۱) می‌تواند به‌شکل مستقیم فرایند جامعه‌پذیری دانشگاهی را متأثر نماید. ازجمله این همکاری‌ها می‌توان به تجربه دستگیری آموزشی و پژوهشی دانشجویان تحصیلات تکمیلی اشاره کرد که نقشی بسیار حائز اهمیت در شکل‌گیری هویت علمی حرفه‌ای آنها خواهد داشت. این متغیر با ۴ گویه مورد سنجش قرار گرفته است.

نارسایی برنامه دوره تحصیلات تکمیلی: دوره‌های تحصیلات تکمیلی در کشور از سطوح و ساحت‌های مختلف، واجد اضلاع و چهارچوب‌های آماده‌سازی دانشجویان تحصیلات تکمیلی برای ورود به عرصه علمی و حرفه‌ای نیست. برنامه‌ریزی‌های آموزشی و پژوهشی در این دوره ازجمله برنامه‌ریزی درسی، مهارت‌محوری، پژوهش‌محوری و معیارهای پذیرش دانشجو در این دوره‌ها (قاضی طباطبائی و مرجائی، ۱۳۸۰) ازجمله مسائل و موضوعاتی است که خود اثربخشی دانشجویان را تحت تأثیر قرار می‌دهند. در مطالعه حاضر این متغیر با ۹ پرسش مورد سنجش قرار گرفته است.

1. Terenzini

2. Wedan & Collins

جو حمایتی گروه آموزشی: «جو یا حال و هوا» به میزان ادراک و آگاهی افراد از جنبه‌ها و ابعاد یک سازمان اطلاق می‌شود. اندرسون و لوئیس^۱ (۱۹۹۴) جو گروه آموزشی را به‌عنوان عاملی اثرگذار بر جامعه‌پذیری دانشجویان تحصیلات تکمیلی و فعالیت‌ها و نگرش‌های آنها به‌طور خاص می‌دانند. (قاضی طباطبائی و ودادهیر، ۱۳۸۰: ۲۰۱) این متغیر با ۷ گویه سنجیده شده است.

یافته‌های مطالعه

الف. یافته‌های توصیفی

در این قسمت توزیع فراوانی مربوط به نمونه آماری تحقیق که شامل ۴۸۲ نفر از دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه‌های تهران، تربیت مدرس، شهید بهشتی، شیراز و فردوسی بودند از منظر دانشگاه، رشته، مقطع تحصیلی، سن، جنسیت و وضعیت تأهل مورد توصیف قرار می‌گیرند. گفتنی است تعداد ۴۸۲ مورد از پرسشنامه‌ها به‌صورت کامل و بدون نقص تکمیل گردید که مبنای استفاده و تحلیل قرار گرفت. تحلیل‌های آماری بخش کمی پژوهش نیز بر مبنای اطلاعات گردآوری‌شده از همین تعداد نمونه آماری انجام شده است. جدول ۴ پراکندگی نمونه آماری پژوهش را به تفکیک دانشگاه، مقطع و رشته تحصیلی نشان می‌دهد.

جدول ۴: تعداد و نسبت نمونه آماری دانشجویان تحصیلات تکمیلی به تفکیک دانشگاه، مقطع و رشته تحصیلی

دانشگاه	ارشد	دکتری	رشته شیمی	رشته فلسفه	رشته مدیریت	رشته برق	جمع	درصد فراوانی
دانشگاه تهران	۸۹	۸۱	۴۴	۳۴	۵۱	۴۱	۱۷۰	۳۵/۳
دانشگاه تربیت مدرس	۷۳	۴۲	۲۷	۳۵	۲۸	۲۵	۱۱۵	۲۳/۹
دانشگاه شهید بهشتی	۶۰	۴۳	۳۰	۱۹	۳۴	۲۰	۱۰۳	۲۱/۴
دانشگاه فردوسی	۲۱	۲۲	۱۹	۱۱	۵	۸	۵۱	۸/۹
دانشگاه شیراز	۲۲	۲۹	۱۳	۶	۲۰	۱۲	۴۳	۱۰/۶
جمع کل	۲۶۵	۲۱۷	۱۳۳	۱۰۵	۱۳۸	۱۰۶	۴۸۲	۱۰۰
درصد فراوانی	۵۵	۴۵	۲۷/۶	۲۱/۸	۲۸/۶	۲۲		

همان گونه که جدول فوق نشان می‌دهد حدود ۳۵٪ از دانشجویان تحصیلات تکمیلی انتخاب‌شده از دانشگاه تهران می‌باشند. حدود ۲۴٪ آنها از دانشگاه تربیت مدرس، ۲۱٪ آنها از دانشگاه شهید بهشتی، ۱۱٪ از دانشگاه شیراز هستند و مابقی آنها در حدود ۹٪ از دانشگاه فردوسی انتخاب‌شده‌اند. همان گونه که ملاحظه می‌شود، سعی شده است که نسبت نمونه آماری انتخاب‌شده با پراکندگی جامعه آماری پژوهش متناسب باشد. مطابق جدول فوق ۵۵٪ دانشجویان این تحقیق در مقطع کارشناسی ارشد و در حدود ۴۵٪ در مقطع دکتری مشغول تحصیل بوده‌اند. یکی دیگر از ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مورد مطالعه وضعیت رشته تحصیلی نمونه آماری پژوهش است. جدول ۴ همچنین پراکندگی نمونه آماری پژوهش را براساس رشته تحصیلی دانشجویان تحصیلات تکمیلی انتخاب‌شده نشان می‌دهد. مطابق با جدول مذکور، از کل نمونه آماری حدود ۲۹٪ آنها در رشته مدیریت مشغول تحصیل هستند، حدود ۲۲٪ آنها در رشته فلسفه، حدود ۲۸٪ آنها در رشته شیمی و مابقی در حدود ۲۲٪ آنها در رشته برق مشغول تحصیل هستند. جنسیت یکی دیگر از شاخص‌های پراکندگی جمعیت نمونه آماری تحقیق بود که در جدول ۵ وضعیت جامعه آماری را براساس جنسیت نشان داده شده است.

جدول ۵: تعداد و درصد نمونه آماری از دانشجویان تحصیلات تکمیلی به تفکیک جنسیت

جنسیت		رشته تحصیلی	ردیف
مرد	زن		
۶۴	۷۴	رشته مدیریت	۱
۴۸	۵۷	رشته فلسفه	۲
۷۲	۶۱	رشته شیمی	۳
۷۸	۲۸	رشته برق	۴
۲۷۲	۲۱۰	جمع فراوانی	
۵۶/۴	۴۲/۶	درصد فراوانی	

وضعیت جامعه‌پذیری دانشجویان

در این قسمت وضعیت موجود جامعه‌پذیری دانشگاهی دانشجویان و مؤلفه‌ها و شاخص‌های آن مورد بررسی قرار می‌گیرد. با توجه به نرمال بودن داده‌های متغیر جامعه‌پذیری

دانشگاهی دانشجویان از آزمون‌های پارامتریک استفاده شده است. همان‌گونه که پیش‌تر اشاره شد، جامعه‌پذیری دانشگاهی شامل چهار مؤلفه ۱. فراگیری نقش؛ ۲. سرمایه‌گذاری؛ ۳. درگیری در نقش و ۴. احساس هویت حرفه‌ای است. جدول ۶ شاخص‌های توصیفی و نتایج آزمون تی تک‌نمونه‌ای جامعه‌پذیری دانشگاهی دانشجویان تحصیلات تکمیلی و هر یک از مؤلفه‌های آن را نشان می‌دهد.

جدول ۶: شاخص‌های توصیفی، نتایج آزمون تی و سطح مطلوبیت جامعه‌پذیری دانشگاهی دانشجویان تحصیلات تکمیلی

ارزش آزمون = ۳				انحراف معیار	میانگین	شاخص‌ها
تفاوت میانگین‌ها	سطح معنی‌داری	درجه آزادی	مقدار تی			
۰/۲۳۸	۰/۰۰۰	۴۸۱	۸/۳۶۱	۰/۶۲۵	۳/۲۳۸	جامعه‌پذیری دانشگاهی دانشجویان
۰/۴۰۳	۰/۰۰۰	۴۸۱	۱۲/۴۸۱	۰/۷۱۰	۶/۴	فراگیری نقش
۰/۰۶۱	۰/۱۲۵	۴۸۱	۱/۵۳۷	۰/۸۷۷	۳/۰۶۱	سرمایه‌گذاری در نقش
۰/۲۵۲	۰/۰۰۰	۴۸۱	۸/۱۰۴	۰/۶۸۲	۳/۲۵۲	درگیری و مشارکت در نقش
۰/۲۳۲	۰/۰۰۰	۴۸۱	۸/۵۹۹	۰/۸۵۵	۳/۲۳۲	احساس هویت حرفه‌ای

همان‌گونه که جدول ۶ نشان می‌دهد، مقدار میانگین محاسبه‌شده برای جامعه‌پذیری دانشگاهی دانشجویان دوره تحصیلات تکمیلی عدد ۳/۲۳۸ را نشان می‌دهد. نتایج اجرای آزمون تی نیز نشان می‌دهد که با توجه به سطح معنی‌داری محاسبه‌شده (۰/۰۰۰) مقدار میانگین جامعه‌پذیری دانشگاهی دانشجویان به‌طور معنی‌داری بالاتر از میانگین است. مقایسه مقدار میانگین محاسبه‌شده با پیوستار مطلوبیت نیز نشان می‌دهد که وضعیت جامعه‌پذیری دانشگاهی دانشجویان تحصیلات تکمیلی در سطح نسبتاً مطلوبی قرار دارد. جدول فوق وضعیت مؤلفه‌های جامعه‌پذیری دانشگاهی را نیز نشان می‌دهد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود، فراگیری نقش با میانگین ۳/۴ دارای بالاترین میزان است. بعد از آن به ترتیب درگیری و مشارکت در نقش با میانگین ۳/۲۵۲، احساس هویت حرفه‌ای با میانگین ۳/۲۳۲ در نهایت سرمایه‌گذاری در نقش با میانگین ۳/۰۶۱، قرار دارد. نتایج مربوط به اجرای آزمون تی تک‌نمونه‌ای نیز نشان می‌دهد که با توجه به مقدار تی و سطوح معنی‌داری محاسبه‌شده همه مؤلفه‌ها به‌جز سرمایه‌گذاری در نقش دارای تفاوت

معنی داری با میانگین فرضی هستند. به عبارت دیگر، با ۹۵٪ اطمینان می توان گفت که بین میانگین های محاسبه شده و میانگین فرضی تفاوت معنی داری وجود دارد.

الف. مقایسه وضعیت جامعه پذیری دانشگاهی دانشجویان تحصیلات تکمیلی با توجه به مقطع تحصیلی و جنسیت

نتایج مربوط به اجرای آزمون تی دو گروه مستقل جهت مقایسه وضعیت جامعه پذیری دانشگاهی دانشجویان تحصیلات تکمیلی براساس مقطع تحصیلی کارشناسی ارشد و دوره دکتری و همچنین جنسیت در جدول ۷ آمده است.

جدول ۷: نتایج آزمون تی مستقل برای مقایسه جامعه پذیری دانشگاهی براساس مقطع تحصیلی و جنسیت

متغیر	مقوله	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	آزمون لوین برای برابری واریانس ها		آزمون تی برای برابری میانگین ها			
					F	سطح معنی داری	تی	درجه آزادی	سطح معنی داری	تفاوت میانگین ها
مقطع	کارشناسی ارشد	۲۶۵	۳/۱	۰/۵۸۸	۳/۶۱۹	۰/۰۵۸	۳/۰۳۴	۴۸۰	۰/۰۰۳	۰/۱۷۲
	دکتری	۲۱۷	۳/۳	۰/۶۶۷						
جنسیت	پسر	۲۷۲	۳/۲۰	۰/۶۰۶	۲/۰۱۸	۰/۱۵۶	۱/۲۵	۴۸۰	۰/۲۱۰	۰/۰۷
	دختر	۲۱۰	۳/۲۷	۰/۶۴۸						

براساس آزمون انجام شده، میانگین جامعه پذیری دانشگاهی محاسبه شده برای دانشجویان مقطع تحصیلی کارشناسی ارشد ۳/۱ و برای دانشجویان دوره دکتری برابر ۳/۳ است. مطابق جدول فوق، اطلاعات به دست آمده حاکی از آن است که میانگین جامعه پذیری دانشگاهی دانشجویان در مقطع کارشناسی ارشد فاصله قابل توجهی با میانگین مربوط به دانشجویان دوره دکتری دارد و از آن کمتر است. براساس سطح معنی داری محاسبه شده از اجرای آزمون تی مستقل ($sig=0/003$) این مقدار تفاوت، معنی دار است. به عبارت دیگر، با توجه به مقدار تی و سطح معنی داری محاسبه شده فرض صفر رد شده و بنابراین میزان جامعه پذیری دانشگاهی در دانشجویان دوره دکتری تفاوت معناداری با وضعیت جامعه پذیری دانشگاهی دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد دارد.

نتایج مربوط به اجرای آزمون تی دو گروه مستقل جهت مقایسه وضعیت جامعه‌پذیری دانشگاهی دانشجویان دختر و پسر نیز نشان می‌دهد میانگین محاسبه‌شده برای دانشجویان پسر ۳/۲۰ و برای دانشجویان دختر برابر ۳/۲۷ بوده است. میانگین‌های محاسبه‌شده نشان می‌دهد که میانگین نظرات دانشجویان پسر به میزان بسیار اندکی بالاتر از میانگین مربوط به دانشجویان دختر است. اما اجرای آزمون تی مستقل نشان می‌دهد که این مقدار تفاوت معنی‌دار نیست. به عبارت دیگر، با توجه به مقدار تی و سطح معنی‌داری محاسبه‌شده می‌توان نتیجه گرفت که فرض صفر تأیید می‌شود. لذا، بین جامعه‌پذیری دانشگاهی دانشجویان دختر و پسر دوره تحصیلات تکمیلی دانشگاه‌های مورد بررسی تفاوت معناداری وجود ندارد.

ب. مقایسه وضعیت جامعه‌پذیری دانشگاهی دانشجویان تحصیلات تکمیلی با توجه به رشته تحصیلی و دانشگاه

برای مقایسه وضعیت جامعه‌پذیری دانشگاهی در رشته‌های چهارگانه مدیریت، فلسفه، شیمی و برق و همچنین با توجه به دانشگاه محل تحصیل از آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه (ANOVA) استفاده‌شده است. جدول ۸ اطلاعات توصیفی مربوط به وضعیت جامعه‌پذیری دانشگاهی را در رشته‌های چهارگانه و همچنین دانشگاه‌های محل تحصیل را نشان می‌دهد:

جدول ۸: میانگین وضعیت جامعه‌پذیری دانشگاهی دانشجویان در رشته‌های تحصیلی چهارگانه تحصیلی و دانشگاه محل تحصیل

متغیر	مقوله‌ها	میانگین	انحراف استاندارد
رشته	مدیریت	۳/۲۲۵	۰/۵۷۳
	فلسفه	۳/۱۹۴	۰/۶۲۷
	برق	۳/۲۷۴	۰/۷۲۱
	شیمی	۳/۲۵۷	۰/۶۱۵
دانشگاه	تربیت مدرس	۳/۲۰	۰/۵۵۲
	تهران	۳/۱۷	۰/۶۴۶
	شهید بهشتی	۳/۳۴	۰/۶۱۵
	شیراز	۳/۲۹	۰/۶۱۳
	فردوسی	۳/۲۵	۰/۷۴۳

همان گونه که جدول فوق نشان می‌دهد، دانشجویان رشته برق با میانگین ۳/۲۷۴ از وضعیت جامعه‌پذیری بالاتری برخوردارند. در مراتب بعدی رشته شیمی با میانگین ۳/۲۵۷، رشته مدیریت با میانگین ۳/۲۲۵ و نهایتاً رشته فلسفه با میانگین ۳/۱۹۴ در رده انتهایی قرار دارد. لذا بین میانگین‌های محاسبه‌شده برای رشته‌های تحصیلی چهارگانه از نظر میزان جامعه‌پذیری دانشگاهی تفاوت وجود دارد. اما این میزان تفاوت لزوماً از نظر آماری معنی‌دار نیست. به منظور آزمون معنی‌داری تفاوت‌های مشاهده‌شده در جدول فوق، از آزمون تحلیل واریانس استفاده شده است. جدول ۹ نتایج آزمون تحلیل واریانس در رشته‌های تحصیلی چهارگانه را نشان می‌دهد:

جدول ۹: نتایج آزمون تحلیل واریانس (ANOVA) جهت مقایسه جامعه‌پذیری دانشگاهی دانشجویان رشته‌های تحصیلی چهارگانه و ۵ دانشگاه

متغیر	واریانس	مجموع مجزورات	درجه آزادی	مجزور میانگین	F	سطح معنی‌داری
رشته‌ها	بین گروه‌ها	۰/۴۱۳	۳	۰/۱۳۸	۰/۳۵	۰/۷۸۹
	درون گروه‌ها	۱۸۸/۰۳۶	۴۷۸	۰/۳۹۳		
	کل	۱۸۸/۴۵۰	۴۸۱			
دانشگاه‌ها	بین گروه‌ها	۲/۱۸۶	۴	۰/۵۴۷	۱/۴	۰/۲۳۳
	درون گروه‌ها	۱۸۶/۲۶۵	۴۷۷	۰/۳۹۰		
	کل	۱۸۸/۴۵۰	۴۸۱			

همان گونه که جدول فوق نشان می‌دهد، با توجه به مقدار سطح معنی‌داری ۰/۷۸۹، بین جامعه‌پذیری دانشگاهی دانشجویان در رشته مدیریت، رشته فلسفه، رشته شیمی و رشته برق تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

برای مقایسه وضعیت جامعه‌پذیری دانشگاهی دانشجویان با توجه به دانشگاه محل تحصیل آنها نیز از آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه (ANOVA) استفاده شده است. جدول ۸ میانگین و انحراف معیار مربوط به جامعه‌پذیری دانشگاهی دانشجویان را براساس دانشگاه محل تحصیل نشان می‌دهد. همان گونه که جدول فوق نشان می‌دهد، از میان دانشگاه‌های مورد نظر، دانشگاه بهشتی با میانگین ۳/۳۴ دارای بیشترین میانگین از جامعه‌پذیری دانشگاهی دانشجویان است. در مرتبه‌های بعدی دانشگاه‌های شیراز (با میانگین ۳/۲۹)، دانشگاه فردوسی (با میانگین ۳/۳۲۵)، دانشگاه تربیت مدرس (با میانگین ۳/۲۰) و دانشگاه تهران (با میانگین ۳/۱۷) قرار دارند. برای بررسی معنی‌داری

این تفاوت‌ها از آزمون تحلیل واریانس استفاده شده است. همان‌گونه که جدول ۹ نشان می‌دهد، با توجه با سطح معنی‌داری نشان داده شده در جدول فوق، بین جامعه‌پذیری دانشگاهی دانشجویان دانشگاه‌های مورد بررسی تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

ب. یافته‌های استنباطی

برای بررسی رابطه جامعه‌پذیری دانشگاهی و متغیرهای مستقل مطالعه از آزمون ضریب همبستگی پیرسون و اسپیرمن (بر اساس آزمون نرمال بودن داده‌های هر یک از متغیرها) به تناسب استفاده شده است. نتایج به دست آمده از این آزمون در جدول زیر نشان داده شده است:

جدول ۱۰: همبستگی متغیرهای مستقل با متغیر وابسته

متغیرهای مستقل	مقدار ضریب همبستگی	سطح معنی‌داری
سرمایه دانشگاهی	۰/۵۷۰	۰/۰۰۰
خوداثربخشی دانشگاهی	۰/۷۴۰	۰/۰۰۰
بیگانگی دانشگاهی	-۰/۱۹۸	۰/۰۰۰
نارسایی برنامه دوره تحصیلات تکمیلی	-۰/۲۳۸	۰/۰۰۰
جو حمایتی گروه آموزشی	۰/۰۳۶۸	۰/۰۰۰
درگیری و مشارکت در محیط‌های حرفه‌ای	۰/۰۳۷۸	۰/۰۰۰

همان‌طور که در جدول فوق نشان داده شده است مقدار آزمون همبستگی پیرسون بین سرمایه دانشگاهی و جامعه‌پذیری دانشگاهی ۰/۵۷۰ بوده و با توجه به سطح معنی‌داری، نشان می‌دهد که بین این دو متغیر رابطه معناداری وجود دارد. بنابراین فرض صفر رد و فرضیه محقق تأیید می‌شود. جهت رابطه مثبت است. این امر نشان می‌دهد که رابطه بین دو متغیر مستقیم است، یعنی با افزایش میزان سرمایه دانشگاهی بر میزان جامعه‌پذیری دانشگاهی دانشجویان افزوده خواهد شد. ضریب همبستگی اسپیرمن بین خوداثربخشی دانشگاهی و جامعه‌پذیری دانشگاهی به میزان ۰/۷۴۰ با سطح معنی‌داری ۰/۰۰۰ است که نشان می‌دهد رابطه مستقیمی بین این دو متغیر وجود دارد. به عبارتی با افزایش میزان خوداثربخشی دانشگاهی دانشجویان تحصیلات تکمیلی، میزان جامعه‌پذیری دانشگاهی آنها افزایش می‌یابد. بیگانگی دانشگاهی با جامعه‌پذیری دانشگاهی رابطه غیرمستقیم و معنی‌داری دارد. (-۰/۱۹۸) به عبارتی با افزایش بیگانگی دانشگاهی دانشجویان از میزان

جامعه‌پذیری آنها کاسته می‌شود. درخصوص نارسایی برنامه دوره تحصیلات تکمیلی با توجه به ضریب همبستگی پی‌رسون $0/238-$ و سطح معنی‌داری $0/000$ می‌توان استدلال کرد که بین این دو متغیر، رابطه غیرمستقیم و معناداری وجود دارد که با افزایش این نارسایی‌ها، جامعه‌پذیری دانشگاهی کاهش می‌یابد. ضریب همبستگی اسپیرمن متغیرهای جو حمایتی گروه آموزشی و درگیری و مشارکت در محیط‌های حرفه‌ای با جامعه‌پذیری دانشگاهی نیز به ترتیب مقدار $0/368$ و $0/378$ است که با توجه به سطح معنی‌داری کمتر از $0/05$ می‌توان ادعا نمود بین این دو متغیر و جامعه‌پذیری دانشگاهی دانشجویان تحصیلات تکمیلی رابطه مثبت و مستقیمی وجود دارد و با افزایش هر کدام از این متغیرها بر مقدار جامعه‌پذیری دانشگاهی دانشجویان افزوده خواهد شد.

برای بررسی تأثیر همزمان متغیرهای مستقل بر متغیر وابسته تحقیق یعنی جامعه‌پذیری دانشگاهی دانشجویان از رگرسیون خطی بهره برده‌ایم. برای محاسبه رگرسیون چندمتغیره از روش *inter* استفاده شده است. نتیجه رگرسیون چندگانه اثر متغیرهای مستقل سرمایه دانشگاهی، خوداثربخشی دانشگاهی، بیگانگی دانشگاهی، نارسایی برنامه دوره تحصیلات تکمیلی، جو حمایتی گروه آموزشی و درگیری در محیط‌های حرفه‌ای بر متغیر وابسته مطالعه یعنی جامعه‌پذیری دانشگاهی دانشجویان نشان می‌دهد مقدار ضریب *R* محاسبه شده برابر با $0/791$ و مقدار ضریب تعیین برابر با $0/625$ است. براساس ضریب تعیین می‌توان عنوان نمود که مجموعه متغیرهای مستقل تحقیق، $62/5\%$ از تغییرات متغیر وابسته را تبیین می‌کنند. به عبارتی، $0/625$ از تغییرات جامعه‌پذیری دانشگاهی دانشجویان ناشی از متغیرهایی است که در این تحقیق به عنوان متغیر مستقل آمده‌اند و $0/375$ تغییرات باقیمانده، متأثر از عوامل و متغیرهایی است که در تحقیق حاضر مورد نظر نبوده‌اند. در جدول زیر ضرایب رگرسیون چندگانه هر کدام از متغیرهای مستقل تحقیق ارائه شده است:

۱۴۰

جدول ۱۱: تحلیل چندمتغیره؛ بررسی تأثیر همزمان متغیرهای مستقل بر متغیر وابسته

سطح معنی‌داری	تی	ضرایب غیراستاندارد		متغیرهای مستقل
		Beta	Std. Error	
0/000	5/625	-	3/260	مقدار ثابت
0/000	5/5	0/205	0/063	سرمایه دانشگاهی
0/000	8/15	0/561	0/084	خوداثربخشی دانشگاهی
0/618	0/49	0/019	0/051	بیگانگی دانشگاهی

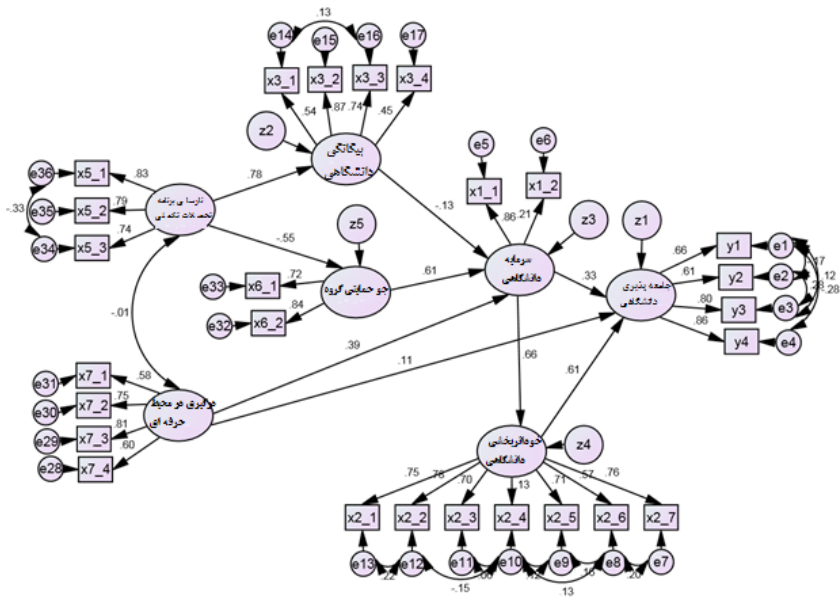
۰/۸۲۵	-۰/۳۲	-۰/۰۰۹	۰/۰۷۷	-۰/۰۱۷	نارسایی برنامه دوره تحصیلات تکمیلی
۰/۰۰۱	۳/۴۴	۰/۱۲۲	۰/۰۸۳	۰/۲۸۸	جو حمایتی گروه آموزشی
۰/۰۰۱	۳/۴۹	۰/۱۱۱	۰/۱۱۴	۰/۳۹۸	درگیری و مشارکت در محیط‌های حرفه‌ای

همان‌گونه که داده‌های جدول فوق نشان می‌دهند با توجه به سطح معناداری، متغیرهای بیگانگی دانشگاهی ($\text{sig}=0/618$) و نارسایی برنامه دوره تحصیلات تکمیلی ($\text{sig}=0/825$) تأثیر معناداری بر جامعه‌پذیری دانشگاهی دانشجویان ندارند. اما سایر متغیرهای تحقیق دارای تأثیر معناداری بر متغیر وابسته هستند.

متغیر خوداثربخشی دانشگاهی با ضریب رگرسیون $0/561$ بیشترین تأثیر را بر جامعه‌پذیری دانشگاهی دانشجویان دارد. به عبارت دیگر به ازای یک واحد تغییر در خوداثربخشی دانشگاهی دانشجویان، جامعه‌پذیری دانشگاهی آنها به میزان $0/561$ واحد تغییر می‌یابد. سرمایه دانشگاهی با ضریب بتای $0/205$ در رده بعدی اثرگذاری قرار دارد. به این معنا که $0/205$ واریانس متغیر جامعه‌پذیری دانشگاهی توسط سرمایه دانشگاهی تبیین می‌شود. متغیرهای جو حمایتی گروه آموزشی، درگیری و مشارکت در محیط‌های حرفه‌ای هر کدام به ترتیب با ضریب بتای $0/122$ و $0/111$ در رده‌های بعدی قرار دارند. به منظور بررسی اثرات متغیرهای سرمایه دانشگاهی، خوداثربخشی دانشگاهی، بیگانگی دانشگاهی، نارسایی برنامه دوره تحصیلات تکمیلی، جو حمایتی گروه آموزشی و درگیری در محیط‌های حرفه‌ای بر متغیر وابسته مطالعه یعنی جامعه‌پذیری دانشگاهی دانشجویان و همچنین بررسی اثرات غیرمستقیم متغیرهای مستقل بر متغیر وابسته تحقیق از مدل‌سازی معادله ساختاری استفاده شده است. برای این منظور در گام نخست مدل‌های اندازه‌گیری مربوط به متغیرهای مستقل (شامل سرمایه دانشگاهی، خوداثربخشی دانشگاهی، بیگانگی دانشگاهی، نارسایی برنامه دوره تحصیلات تکمیلی، جو حمایتی گروه آموزشی و درگیری در محیط‌های حرفه‌ای) و متغیر وابسته (جامعه‌پذیری دانشگاهی) به صورت مدل‌های عاملی مرتبه اول تدوین شدند. نتایج حاصله از بارهای عاملی محاسبه‌شده برای مؤلفه‌ها و معرف‌های مربوط به متغیرهای فوق همان‌طور که در مدل معادله ساختاری نیز مشخص شده است در دامنه مطلوبی قرار دارند. در گام بعد روابط علی بین متغیرهای پنهان مدل براساس مدل مفهومی از پیش طراحی‌شده ترسیم گردید.

پس از ترسیم مدل و تجزیه و تحلیل شاخص‌های برازش مدل، برای اصلاح

شاخص‌های مدل، دو نوع تغییر صورت پذیرفته است؛ ابتدا براساس پیشنهاد‌های منطقی صورت پذیرفته در قسمت اصلاح شاخص‌ها، چند کوواریانس میان خطاهای اندازه‌گیری شده ترسیم شدند که تا حدودی به بهبود مقادیر شاخص‌ها انجامید. سپس برای رسیدن به شاخص‌های برازش مطلوب و قابل قبول بودن کلیت مدل، برخی از پارامترها براساس مقدار ضریب تأثیر و سطح معنی‌داری، ثابت فرض شد (حذف گردید) و برخی پارامترها براساس پیشنهاد آماری ارائه‌شده خروجی نرم‌افزار و به‌شکل منطقی آزاد گردید (برقراری رابطه) که به بهبود شاخص‌های برازش کمک نمود. درنهایت مدل ساختاری تحقیق به شکل زیر ترسیم گردید:



شکل ۵: مدل معادله ساختاری تحقیق

جدول ۱۲: مقدار پارامترهای مدل ساختاری

پارامترهای مدل	مقدار استاندارد	خطای استاندارد	مقدار بحرانی	سطح معنی‌داری
بیگانگی دانشگاهی <---> تأسیس برنامه تحصیلات تکمیلی	۰/۷۸۲	۰/۰۸۰	۹/۱۲۲	***
جودحمایتی گروه آموزشی <---> تأسیس برنامه تحصیلات تکمیلی	-۰/۵۴۷	۰/۱۰۶	-۹/۴۵۹	***

پارامترهای مدل		مقدار استاندارد	خطای استاندارد	مقدار بحرانی	سطح معنی‌داری	
سرمایه دانشگاهی	<---	درگیری در محیط حرفه‌ای	۰/۳۹۱	۰/۳۷۱	۷/۱۱۷	***
سرمایه دانشگاهی	<---	بیگانگی دانشگاهی	-۰/۱۳۴	۰/۱۸۴	-۲/۴۶۵	۰/۰۱۴
سرمایه دانشگاهی	<---	جوحمایتی گروه آموزشی	۰/۶۰۶	۰/۱۲۲	۸/۵۷۱	***
خوداثربخشی دانشگاهی	<---	سرمایه دانشگاهی	۰/۶۵۷	۰/۰۱۲	۱۰/۰۴۱	***
جامعه‌پذیری دانشگاهی	<---	خوداثربخشی دانشگاهی	۱/۶۰۹	۰/۱۹۰	۸/۸۹۶	***
جامعه‌پذیری دانشگاهی	<---	سرمایه دانشگاهی	۰/۳۲۸	۰/۰۳۲	۵/۰۹۴	***
جامعه‌پذیری دانشگاهی	<---	درگیری در محیط حرفه‌ای	۰/۱۰۸	۰/۱۴۹	۲/۴۴۲	۰/۰۱۵

۱۴۳

همان‌گونه که در جدول ۱۲ نشان داده شده است کلیه مقادیر استاندارد (بتای استاندارد) پارامترهای مدل مناسب بوده و در سطح معنی‌داری (۰/۰۵) قابل قبول و معنادار قرار دارند. مقادیر برازش مدل به شرح جدول زیر است:

جدول ۱۳: نتایج برازش مدل

شاخص	CMIN/df	Df	CFI	PCFI	RMSEA	IFI	NFI
مقدار	۴	۲۷۶	۰/۸۵	۰/۷۲۲	۰/۰۸	۰/۸۵۱	۰/۸۱۴

همان‌گونه که مقادیر بالا نشان می‌دهد کلیت مدل قابل قبول است. درجه آزادی ۲۷۶ و مقدار کای اسکوئر بهنجار ۴ بوده که براساس نظر شوماخر و لومکس (۱۳۸۸: ۸۵) که مقادیر ۱ تا ۵ به‌عنوان مقادیر قابل قبول برای کای اسکوئر بهنجار می‌دانند (قاسمی، ۱۳۸۹: ۱۶۲) قابل قبول است. شاخص برازش تطبیقی مقتصد یا PCFI برابر است با ۰/۷۲۲ که اغلب مقادیر بالاتر از ۰/۶ یا ۰/۵ را برای این شاخص مناسب تلقی کرده‌اند. ریشه دوم میانگین مربعات خطای برآورد یا RMSEA برخلاف بسیاری از شاخص‌های برازش دیگر در مدل‌سازی که تنها دارای برآورد نقطه‌ای هستند، برای فواصل اطمینان

مختلف نیز قابل محاسبه است و می‌توان با استفاده از آنها مشخص کرد که آیا مقدار به‌دست‌آمده برای مدل تدوین‌شده با مقدار $0/05$ تفاوت معنادار دارد یا خیر. (قاسمی، ۱۳۸۹) براساس دیدگاه مک‌کالوم^۱ و همکاران (۱۹۹۶) اگر مقدار این شاخص کوچک‌تر از $0/05$ باشد برازندگی مدل خوب است و اگر بین $0/05$ و $0/08$ باشد برازندگی مدل متوسط است.

جدول زیر تأثیر مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای مستقل مدل را بر جامعه‌پذیری دانشگاهی دانشجویان نشان می‌دهد:

جدول ۱۴: تأثیرات مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای مدل

تأثیر کل	تأثیر غیرمستقیم	تأثیر مستقیم	متغیرهای مستقل
۰/۷۲۸	۰/۴	۰/۳۲۸	سرمایه دانشگاهی
۰/۶۰۹	۰	۰/۶۵۷	خوداثربخشی دانشگاهی
-۰/۰۹۷	-۰/۰۹۷	۰	بیگانگی دانشگاهی
-۰/۳۱۷	-۰/۳۱۷	۰	نارسایی برنامه دوره تحصیلات تکمیلی
۰/۴۴۱	۰/۴۴۱	۰	جو حمایتی گروه آموزشی
۰/۳۹۲	۰/۲۸۵	۰/۱۰۸	درگیری و مشارکت در محیط حرفه‌ای

۱۴۴

همان‌گونه که در جدول نشان داده شده است سرمایه دانشگاهی بیشترین تأثیر را بر جامعه‌پذیری دانشگاهی دارد (۰/۷۲۸) پس از آن به‌ترتیب خوداثربخشی دانشگاهی به‌میزان ۰/۶۰۹، جو حمایتی گروه آموزشی با ۰/۴۴۱، درگیری در محیط حرفه‌ای با ۰/۳۹۲، نارسایی برنامه دوره تحصیلات تکمیلی (۰/۳۱۷-) و نهایتاً بیگانگی دانشگاهی (۰/۰۹۷-) قرار دارند.

بحث و نتیجه‌گیری

یکی از مهم‌ترین مسائل آموزش عالی و دانشگاه‌های کشور که آن را می‌توان حلقه مفقوده فرایند تولید و ترویج علم دانست، ایجاد روحیه علمی در دانشجویان و جامعه‌پذیری آنهاست. جامعه‌پذیری دانشگاهی دانشجویان را باید به‌عنوان فرایندی دانست که طی آن

دانشجو نقش‌های دانشگاهی را فراگرفته و طبق فرایندی روان‌شناختی - اجتماعی، این نقش‌ها را درونی می‌نماید. نتایج تحقیق حاضر نشان می‌دهد جامعه‌پذیری دانشگاهی دانشجویان بر روی طیف مطلوبیت در بخش میانی (میانگین ۳/۲) قرار دارد. این بدین معناست که برای رسیدن به سطح مطلوب در جامعه‌پذیر نمودن دانشجویان و هم‌نوا نمودن آنها با ارزش‌ها و هنجارهای عرصه علمی، آموزش عالی کشور نیازمند مرتفع نمودن موانع و بازدارنده‌های این فرایند است. چنین ارزیابی‌ای را می‌توان برای سطوح مختلف این فرایند از فراگیری دانش تا احساس هویت حرفه‌ای ارائه نمود.

مطابق نتایج مطالعه، فراگیری نقش به‌عنوان گام آغازین فرایند جامعه‌پذیری از میانگین بیشتری (۴/۳) نسبت به سایر سطوح فرایند جامعه‌پذیری و مراحل پس‌از آن برخوردار است. با توجه به اینکه فراگیری نقش در ارتباط با آگاهی از انتظارات نقش حرفه‌ای و تخصصی و ارزیابی دانشجویان از توانایی‌های فردی برای اجرای موفقیت‌آمیز نقش حرفه‌ای و دانشگاهی تعریف می‌شود، می‌توان چنین استنباط کرد که نظام آموزش عالی و دانشگاه‌های کشور در بعد نظری به‌شکل نسبتاً مطلوبی انتظارات نقش را به دانشجویان منتقل می‌کنند ولی زمانی که قرار است این بعد ذهنی در ابعاد رفتاری دانشجویان ظهور و بروز یابد، دچار چالش شده و در نهایت احساس هویت حرفه‌ای که باید منطبق بر نقش یادگرفته شده احساس شود کاهش می‌یابد. (میانگین ۳/۲)

یکی از موضوعاتی که در ادبیات مربوط به جامعه‌پذیری دانشگاهی به آن اشاره شده تفاوت جامعه‌پذیری در رشته‌های مختلف دانشگاهی است که نتایج مطالعه حاضر ضمن رد این موضوع در دانشجویان کشور، نوعی جامعه‌پذیری دانشگاهی یکسان را بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته‌های مختلف دانشگاهی نشان می‌دهد. به‌نظر می‌رسد این عدم تفاوت را باید بر تفوق فضای فرارشته‌ای و فرادانشگاهی بر دانشجویان جستجو کرد. به‌عبارتی عرصه علمی در کشور به‌شدت متأثر از عوامل و متغیرهای فرارشته‌ای و فرادانشگاهی است و مواد و محتوای رشته‌های تحصیلی تأثیر به‌مراتب کمتری نسبت به این عوامل و متغیرها دارند. عواملی چون فضای فرهنگی و اجتماعی عرصه علمی، مسائل و مشکلات ساختاری و مدیریتی آموزش عالی، نگرانی نسبت به آینده شغلی و غیره. این موضوع با نتایج پژوهش امین‌مظفری و یوسفی‌ا قدم (۱۳۸۸) و بقایی سرابی و اسماعیلی (۱۳۸۸) انطباق دارد. این عدم تفاوت را در مقوله جنسیت نیز می‌توان ردگیری نمود.

برخی از مطالعات مثل براون و واتسون^۱ (۲۰۱۰) و جکسون^۲ (۲۰۰۴) به نقش جنسیت در جامعه‌پذیری دانشگاهی عطف نظر کرده و معتقد به تعهد و نقش‌پذیری کمتر زنان نسبت به مردان در فضای دانشگاهی هستند. نتیجه مطالعه حاضر ضمن رد دیدگاه پیشین، عدم معناداری متغیر جنسیت در جامعه‌پذیری دانشگاهی را گزارش می‌دهد. مطابق با برخی از مطالعات صورت‌گرفته در عرصه دانشگاهی، حجم و شدت ارتباطات و تعاملات دانشجویان در محیط دانشگاهی را می‌توان به‌عنوان مهم‌ترین عامل در پیشرفت تحصیلی دانشجویان به‌حساب آورد. (از جمله سادلر، ۲۰۰۸؛ فلد، ۲۰۱۰ و قانع‌راد، ۱۳۸۸) مطالعه حاضر نیز ضمن تأیید این مدعا، نشان می‌دهد که سرمایه دانشگاهی با مقدار ۰/۷۲۸ بیشترین تأثیر را بر جامعه‌پذیری دانشگاهی دانشجویان برخوردار است. مطابق نتایج مطالعه حاضر نارسایی دوره تحصیلات تکمیلی از نظر دانشجویان یکی از دغدغه‌های اساسی دانشجویان است که تأثیر معناداری بر جامعه‌پذیری دانشگاهی آنها دارد. نارسایی دوره تحصیلات تکمیلی در ابعاد آموزشی و پژوهشی، برنامه‌ریزی درسی منطبق بر نیازهای جامعه و صنعت و عدم دریافت حمایت کافی از سوی مبادی امر، از جمله مواردی است که از نظر دانشجویان به‌عنوان مؤلفه‌های اثرگذار بر جامعه‌پذیری آنها تلقی شده است. (به‌میزان ۰/۳۱۷) ابعاد این موضوع را باید در عدم تصویر روشن نسبت به آینده شغلی و سویه‌های پیوند رشته تحصیل آنها با بازار کار و سرمایه و همچنین سویه‌های برنامه‌ریزی تحصیلات تکمیلی در نهادهای متولی این حوزه جستجو کرد. همچنین یکی از دلایل عمده این موضوع را باید در ضعف مناسبات دانشگاه با جامعه ردیابی نمود. مواردی چون بدبینی متقابل بین صنایع و دانشگاه‌ها، اهمیت ندادن به واحدهای تحقیق و توسعه در صنایع کشور، بی‌رمق بودن بخش‌های واسط انتقال علم و تکنولوژی، عدم تناسب آموزش‌های ارائه‌شده با بازار کار و مسائلی از این دست، از جمله مواردی هستند که زمینه‌های این گسست را فراهم نموده است. این در حالی است که این پیوند و صور مختلف تبدیل سرمایه انسانی به سرمایه اقتصادی در کشورهای توسعه‌یافته هم به‌عنوان رکن اساسی توسعه اقتصادی این کشورها به‌حساب می‌آید و هم زمینه پویایی و تحرک عرصه علمی و دانشگاهی را در این کشورها فراهم نموده است. اما شرایط اجتماعی - اقتصادی ایران امکانی را برای تبدیل شدن سرمایه انسانی به سرمایه

1. Brown & Watson
2. Jackson

مالی و اقتصادی را فراهم نمی‌کند.

الزامات برنامه درسی، طراحی برنامه درسی متناسب با نیازها و شرایط کشور و بومی بودن آن است در صورتی که در برنامه‌ریزی درسی آموزش عالی یکی از اصول بسیار شایع و مرسوم نوعی کپی و اقتباس از برنامه درسی رشته‌های مختلف دانشگاه‌های معتبر است. این در حالی است که برنامه‌ریزی درسی نیازمند بحث‌ها و مطالعات کارشناسانه در خصوص کلیه ابعاد برنامه از جمله مفاد و سرفصل‌های مربوط، شیوه‌های تدریس و غیره است. این رویکرد باعث ایجاد نوعی اختلال در فرایند یادگیری و آموزش در عرصه علمی شده است. این یافته با نتایج پژوهش وزیری (۱۳۷۸) همسوست. نتایج پژوهش وی بیانگر آن است که اعضای هیئت علمی و دانشجویان شش گروه عمده نظام آموزش عالی (پزشکی، علوم انسانی، علوم پایه و فنی مهندسی، کشاورزی، دامپزشکی و هنر) برنامه‌های درسی گروه خود را از نظر هماهنگی با پیشرفت‌های علمی و هدف‌های توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی و توجه به کیفیت نهایی بروندهای آموزش عالی مناسب نمی‌دانند.

به‌طور کلی متغیرهای سرمایه دانشگاهی، خوداثربخشی دانشگاهی و همچنین نارسایی دوره تحصیلات تکمیلی در بعد آموزشی و پژوهشی را که در این مطالعه دارای بیشترین میزان اثرگذاری بر جامعه‌پذیری دانشگاهی دانشجویان است، باید متأثر و واجد اضلاعی از فرهنگ دانشگاهی حاکم بر محیط دانشگاهی کشور دانست. کارگزاران دانش در شبکه مناسبات و ساختارهای فرهنگی و اجتماعی جامعه قرار دارند که می‌تواند بر نحوه سلوک علمی آنها اثرگذار باشد. همچنین نقش و جایگاه‌های افراد در عرصه علمی و دانشگاهی توسط فرهنگ علمی جامعه و فرهنگ دانشگاهی تعیین می‌گردد و عملاً فرد نمی‌تواند از مرزها و استانداردهای فرهنگی رشته‌ای، سازمانی، نهادی، گفتمانی، علمی و دانشگاهی جامعه خود سرپیچی و تخطی کند. (فاضلی، ۱۳۸۲: ۱۱۳) نتایج این مطالعه ضمن تأکید بر این موضوع، نشان می‌دهد که بی‌اعتمادی و فضای رقابتی به‌جای همکاری، تفوق آموزش محوری و ضعف پژوهش محوری، عدم مهارت‌محوری و نبود زمینه‌های همکاری علمی از جمله مواردی است که بر جامعه‌پذیری دانشگاهی دانشجویان تأثیر داشته‌اند. این موضوع را می‌توان در مطالعات رفیع‌پور (۱۳۸۱)، فاضلی (۱۳۸۲) و طائفی (۱۳۷۸) در بررسی موانع رشد علم و فرهنگ دانشگاهی ردگیری نمود.

براساس نتایج این مطالعه، دانشجویان در فضای آموزشی و علمی، به‌صورت گسترده و عمیق خود را در معرض شرایط فقدان حمایت کافی و نظارت دانشگاهی احساس می‌کنند

که از خوداثربخشی دانشگاهی آنها به‌عنوان یکی از مهم‌ترین وجوه مؤثر بر جامعه‌پذیری دانشگاهی می‌کاهد. چنین شرایطی ممکن است به‌نوعی اصطکاک مخرب بین دانشجویان و محیط یادگیری منجر شده و همنوایی آنها را با محیط آموزشی تحت تأثیر قرار دهد. تحت این شرایط پریشانی ذهنی آنها ممکن است اثرات منفی و مخربی ایجاد کرده و منجر به رها کردن درس و دانشگاه شود. (پیالتو و دیگران، ۲۰۱۲: ۲) تنش‌های مربوط به تجارب دانشگاهی بر عملکرد دانشجویان به طرق مستقیم از طریق کاهش انگیزه یادگیری و به‌طور غیرمستقیم در اثر افزایش افسردگی و اضطراب دانشجویان تأثیر می‌گذارد. آشنا نبودن دانشجویان با محیط دانشگاه در بدو ورود، جدایی و دوری از خانواده، عدم علاقه به رشته قبولی، ناسازگاری با سایر افراد در محیط زندگی و کافی نبودن امکانات رفاهی و اقتصادی و مشکلاتی نظیر آنها، از جمله شرایطی هستند که می‌تواند مشکلات عاطفی و روانی برای دانشجویان ایجاد کند. به همین دلیل دانشجویان انتظار دارند که اساتید، نقش حمایتی و هدایتی برای آنها داشته باشند. بسیاری از دانشجویان دارای احساس بیگانگی بالا و خودپنداره ضعیف هستند که بر عملکرد آنها تأثیر می‌گذارد و کیفیت آموزشی را کاهش می‌دهد. نحوه مواجهه دانشجویان با محیط علمی، ضعف مرجعیت علمی اساتید نزد آنها و کم شدن اهمیت دوره کارشناسی در نظام آموزش عالی به‌عنوان اولین مواجهه دانشجو با عرصه علمی نسبت به دوره‌های تکمیلی و به‌تبع، کم شدن توجه به دانشجویان این دوره می‌تواند زمینه بازخورد و تجربه نامناسب علمی برای دانشجویان ایجاد نماید و تداوم نقش‌آفرینی علمی آتی دانشجویان را تحت‌الشعاع قرار دهد. احساسی که دانشجویان از توانایی‌های خود در اجرای نقش دانشجویی تحصیلات تکمیلی دارند از قبیل احساس آمادگی برای انجام فعالیت‌های علمی و پژوهشی در حوزه تخصصی و احساس دارا بودن توانمندی لازم برای چاپ مقاله در مجلات علمی تخصصی و غیره و در مجموع، خوداثربخشی دانشگاهی دانشجویان به‌عنوان متغیری میانجی، تأثیر قابل توجه و معناداری بر جامعه‌پذیری دانشگاهی دانشجویان دارد. این یافته با نتایج مطالعه المرشدی (۲۰۱۴) در خصوص جامعه‌پذیری کلاسی دانشجویان و احساس اثربخشی در جریان انجام وظایف کلاسی و دانشگاهی، مطابقت دارد. همچنین این نتایج با نتایج مطالعه یلیکوجی و اورسین^۱ (۲۰۱۳) که احساس هویت دانشگاهی و نحوه مواجهه دانشجو را با محیط

دانشگاهی مورد بررسی قرار می‌دهد و مطالعه پاوالکو و هولی^۱ (۱۹۷۴) و دوبرو و هیگن (۲۰۰۵) که به موضوع شکل‌گیری خودپنداره حرفه‌ای و تأثیر آن بر خوداثربخشی تحصیلی می‌پردازند، همخوانی دارد.

با عنایت به دیدگاه‌های نظری مطرح‌شده و مطالعه تجربی صورت‌گرفته، می‌توان پیشنهادهایی را جهت بهبود فرایند جامعه‌پذیری علمی دانشجویان در دو سطح ۱. کاربرد و سیاستی و ۲. پژوهشی ارائه نمود:

الف. سطح کاربردی و سیاستی: توجه به فرهنگ دانشگاهی در سیاست‌گذاری‌های عرصه آموزش عالی، توجه به عرصه تجاری‌سازی دانش، ایجاد موازنه بین عرصه‌های پژوهشی و آموزشی دانشگاه و تمرکز بر پژوهش‌محور کردن دوره‌های تحصیلات تکمیلی، افزایش تعاملات و مناسبات علمی بین دانشجویان و اساتید، تعیین سازوکارهای مناسب در جهت حمایت‌های مالی از دانشجویان و ارائه بورس‌های تحصیلی هدفمند، افزایش ارتباط صنعت با دانشگاه از طریق توسعه و تقویت شرکت‌های اسپین‌آف و واحدهای تحقیق و توسعه در صنایع، ایجاد تناسب بین آموزش‌های دانشگاهی با نیازهای بازار کار، برگزاری همایش‌ها، سمینارها و اجتماعات علمی در محیط‌های دانشگاهی و حمایت از شرکت دانشجویان در این برنامه‌ها، کارآمد ساختن نظام پذیرش دانشجو در دوره‌های تحصیلات تکمیلی، نیازسنجی علمی در تدوین برنامه درسی دانشگاهی و مشارکت همه ذی‌نفعان دانشگاهی در تدوین آن، بازنگری مداوم برنامه آموزشی و درسی با توجه به نیازهای جامعه و دانش روز، تقویت کار گروهی و مشارکت جمعی در عرصه دانشگاهی، تقویت فرهنگ تسهیل‌گری در اساتید دانشگاه، ارائه برنامه‌های حمایتی از سوی دانشگاه برای تشویق دانشجویان.

ب. سطح پژوهشی: مطالعه و بررسی در خصوص نیازسنجی و اضلاع برنامه درسی دانشگاهی و تأثیری که می‌تواند بر فرایند جامعه‌پذیری علمی دانشجویان داشته باشد، بررسی در خصوص آیین‌های دانشگاهی و نقش آنها در جامعه‌پذیری علمی، بررسی فرایند سوادآموزی دانشگاهی و نسبت آن با جامعه‌پذیری علمی، مطالعه در خصوص خودپنداره حرفه‌ای دانشجویان تحصیلات تکمیلی و عوامل اثرگذار بر آن، مطالعه و بررسی فرهنگ

یادگیری و ارتباط آن با جامعه‌پذیری دانشجویان، بررسی جامعه‌پذیری زبانی در بین دانشجویان در رشته‌های مختلف علمی، بررسی مراحل مختلف جامعه‌پذیری در دانشجویان در رشته‌های مختلف تحصیلی و براساس مقاطع تحصیلی مختلف.

* مقاله حاضر بخشی از رساله دکتری علی نظرمنصوری تحت عنوان «تبیین جامعه‌شناختی موانع جامعه‌پذیری علمی دانشجویان» در دانشگاه اصفهان در سال ۱۳۹۶ به راهنمایی دکتر بهجت یزدخواستی و دکتر رضا همتی است.

منابع

۱. امین مظفری، فاروق و رحیم یوسفی‌ا قدم. (۱۳۸۸). عوامل مؤثر بر جامعه‌پذیری دانشجویان دکتری با نقش محقق؛ مطالعه موردی دانشجویان دکتری دانشگاه تبریز. **فصلنامه سیاست علم و فناوری**. سال دوم. شماره ۳.
۲. امین مظفری، فاروق و رحیم یوسفی‌ا قدم. (۱۳۹۰). فرهنگ رشته‌ای و تاکتیک‌های جامعه‌پذیری دانشجویان دکتری. **فصلنامه برنامه‌ریزی و پژوهش در آموزش عالی**. شماره ۶۲.
۳. بقایی سرابی، علی و محمدجواد اسماعیلی. (۱۳۸۸). عوامل اجتماعی مؤثر بر هویت دانشگاهی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی. **پژوهشنامه علوم اجتماعی آزاد گرمسار**. سال سوم. شماره ۴.
۴. تقوی قره‌بلاغ، حسین؛ عباس عباسپور؛ حمید رحیمیان و جواد پورکریمی. (۱۳۹۳) تحلیل اکتشافی مسائل دانشجویان دکتری در ایران (مطالعه موردی: رشته علوم تربیتی). **نامه آموزش عالی**. دوره ۷. شماره ۲۸.
۵. رفیع‌پور، فرامرز. (۱۳۸۱). **موانع رشد علمی ایران و راه‌حل‌های آن**. تهران: شرکت سهامی انتشار.
۶. طائفی، علی. (۱۳۷۸). **فرهنگ علمی - پژوهشی ایران (بررسی قابلیت‌ها و تنگناها)**. **مجله رهیافت**. دوره ۹. شماره ۲۱.
۷. فاضلی، نعمت‌الله. (۱۳۸۲). **بررسی تطبیقی فرهنگ دانشگاهی ایران و بریتانیا**. **نامه انسان‌شناسی**. دوره اول. شماره ۳.
۸. فراستخواه، مقصود. (۱۳۸۵). جایگاه و سازوکارهای اخلاقیات حرفه‌ای علمی در تضمین کیفیت آموزشی عالی ایران. **فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری**. شماره ۱.
۹. قاسمی، وحید. (۱۳۸۹). **مدلسازی معادله ساختاری در پژوهش‌های اجتماعی با کاربرد Amos Graphics**. تهران: جامعه‌شناسان.
۱۰. قاضی‌پور، فریده. (۱۳۸۳). **بررسی عوامل هنجاری و سازمانی مؤثر بر تولید علمی اعضای هیئت علمی (جامعه دانشگاهی و پژوهشی)**. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. رشته جامعه‌شناسی دانشگاه الزهرا.
۱۱. قاضی طباطبایی، محمود و سید هادی مرجایی. (۱۳۸۰). **بررسی عوامل مؤثر بر خوداثربخشی دانشگاهی دانشجویان کارشناسی ارشد و دکتری دانشگاه تهران**. **مجله پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی**. شماره ۱۹.
۱۲. قاضی طباطبائی، محمود و ابوعلی ودادهیر. (۱۳۸۰). **سوگیری هنجاری و اخلاقی در پژوهش‌های دانشگاهی: مطالعه تطبیقی امور مربوط به دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه‌های ایران**. **مجله دانشکده ادبیات و علوم دانشگاه تبریز**. دوره ۴۴. شماره ۴.
۱۳. قانع‌راد، محمدامین. (۱۳۸۳). **توسعه ناموزون آموزش عالی: بیکاری دانش‌آموختگان و فرار نخبگان**. **فصلنامه رفاه اجتماعی**. سال چهارم. شماره ۱۵.
۱۴. قانع‌راد، محمدامین. (۱۳۸۵ الف). **نقش تعاملات دانشجویان و اساتید در تکوین سرمایه**

- اجتماعی دانشگاهی. *مجله جامعه‌شناسی ایران*. دوره ۷. شماره ۱.
۱۵. قانع‌راد، محمدامین. (۱۳۸۵ ب). *تعاملات و ارتباطات در جامعه علمی: بررسی موردی در رشته علوم اجتماعی*. پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
۱۶. قانع‌راد، محمدامین؛ ابوالقاسم طلوع و فرهاد خسروخاور. (۱۳۸۷). عوامل، انگیزش‌ها و چالش‌های تولید علم در بین نخبگان دانشگاهی. *فصلنامه سیاست علم و فناوری*. سال اول. شماره ۲.
۱۷. ماهر، زهرا. (۱۳۸۹). *بررسی عوامل جامعه‌شناختی مؤثر بر تولید علم در اجتماعات علمی (مطالعه موردی دانشگاه اصفهان)*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه اصفهان.
۱۸. محسنی‌تبریزی، علیرضا؛ محمود قاضی طباطبائی و سیدهادی مرجایی. (۱۳۸۹). تأثیر مسائل و چالش‌های محیط‌های علمی بر جامعه‌پذیری دانشگاهی. *پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*. سال ۱۶. شماره ۱.
۱۹. مولکی، مایکل. (۱۳۸۴). *علم و جامعه‌شناسی معرفت*. حسین کجویان. تهران: نشر نی.
۲۰. مهدیه، عارفه؛ رضا همتی و ابوعلی دادهیر. (۱۳۹۴). فرایند جامعه‌پذیری دانشگاهی دانشجویان دکتری؛ مورد دانشگاه اصفهان. *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*. دوره ۲۱. شماره ۴.
۲۱. دادهیر، ابوعلی. (۱۳۷۷). *بررسی عوامل دانشگاهی مؤثر بر پیروی دانشجویان از هنجارها و ضد هنجارهای علم*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی. دانشگاه تبریز.
۲۲. دادهیر، ابوعلی؛ داریوش فرهود؛ سیدمحمود قاضی طباطبائی و عباس توسلی. (۱۳۸۷). معیارهای رفتار اخلاقی در انجام کار علمی (تأملی بر جامعه‌شناسی اخلاق در علم - فناوری مرتون و رزنیک). *فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری*. سال سوم. شماره ۳ و ۴.
۲۳. وزیری، مژده. (۱۳۷۸). *نظام برنامه‌ریزی درسی در آموزش عالی ایران ویژگی‌ها و جهت‌گیری‌ها*. پایان‌نامه دکتری دانشگاه تربیت مدرس. دانشکده علوم انسانی رشته علوم تربیتی.
۲۴. همتی، رضا. (۱۳۹۲). توده‌ای شدن آموزش عالی و زندگی دانشگاهی در ایران: تأملی در تجربیات زیستی دانشگاهیان. *فصلنامه مدیریت در دانشگاه اسلامی*. سال دوم. شماره ۱.
۲۵. یوسفی اقدم، رحیم. (۱۳۹۴). امر موقت و توسعه هویت حرفه‌ای دانشجویان دکتری در ایران. *فصلنامه سیاست علم و فناوری*. سال هفتم. شماره ۲.

26. Al Murshidi, G. (2014). Doctoral Students' Socialization in their Academic Disciplines. *International Journal of Business and Social Science*. Vol. 5. No. 6
27. Anderson, M. S. & K. S. Luis. (1994). The Graduate Student Experience Subscription to the Norms of Science. *Research in Higher Education*. Vol. 35. No. 3.
28. Baird, L. (1990). Disciplines and Doctorates: The Relationships between Program Characteristics and the Duration of Doctoral Study. *Research in Higher Education*. No. 31.
29. Bandura, A. (1977). Self-Efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*. No. 84.
30. Bempechat, J.; E. G. Suzanne. & Norma V. Jimenez. (1999). The Socialization of

- Achievement in Poor and Minority Students: A Comparative Study. *Journal of Cross-Cultural Psychology*. No. 30.
31. Bragg, A. K. (1976). The Socialization Process in Higher Education. *ERIC AHE Research Report*. No. 7. Washington, DC: The George Washington University. School of Education and Human Development.
32. Brown, L. & P. Watson. (2010). Understanding the Experiences of Female Doctoral Students. *Journal of Further and Higher Education*. 34(3). 385-404.
33. Dobrow, S. R. & M. C. Higgins. (2005). Developmental Networks and Professional Identity: A Longitudinal Study. *Career Development International*. Vol. 10. Issue: 6/7.
34. Felde, P. (2010). On Doctoral Student Development: Exploring Faculty Mentoring in the Shaping of African American Doctoral Student Success. *The Qualitative Report*. Vol. 15. No. 2.
35. Gardner, S. K. (2010). Faculty Perspectives on Doctoral Student Socialization in Five Disciplines. *International Journal of Doctoral Studies*. Vol. 5.
36. Gardner, K. S. & P. Mendoza. (2010). *On Becoming a Scholar: Socialization and Development in Doctoral Education*. Published by Stylus Publishing, LLC 22883 Quicksilver Drive Sterling, Virginia.
37. Gardner, K. S.; J. Jansujwicz; K. Hutchins; B. Cline. & V. Levesque. (2012). Interdisciplinary Doctoral Student Socialization. *International Journal of Doctoral Studies*. Vol. 7.
38. Golde, C. (2000). Should I Stay or Should I Go? Student Descriptions of the Doctoral Attrition Process. *Review of Higher Education*. 23(4).
39. Gonzalez, J. C. (2006). Academic Socialization Experiences of Latina Doctoral Students: A Qualitative Understanding of Support Systems That Aid and Challenges That Hinder the Process. *Journal of Hispanic Higher Education*. Vol. 5.
40. Hill, N. E. (2001). Parenting and Academic Socialization as They Relate to School Reading: The Roles of Ethnicity and Family Income. *Journal of Educational Psychology*. Vol. 93.
41. Jackson, J. (2004). The Story Is Not in the Numbers: Academic Socialization and Diversifying the Faculty. *NWSA Journal*. 16(1).
42. Johnson, J. B. (2001). Faculty Socialization: Lessons Learned from Urban Black Colleges. *Urban Education*. No. 36.
43. Lee, C. D. & B. V. Street. (2007). *Culture, and Learning: Taking Bloom in the Midst of the Whirlwind*. New York: Teachers College Press
44. MacCallum, R. C.; M. W. Browne. & H. M. Sugawara. (1996). Power Analysis and Determination of Sample Size for Covariance Structure Modelling. *Psychological Methods*. No. 1. 130-149.
45. Macfarlane, B. & M. Cheng. (2008). Communism, Universalism and Disinterestedness: Re-examining Contemporary Support among Academics for Merton's Scientific Norms. *Journal of Academic Ethics*. No. 6.
46. Morita, N. (2000). *Discourse Socialization Through Oral Classroom Activities in a TESL Graduate Program*. TESOL
47. Pascarella, E. T. & P.T. Terenzini. (1977). Patterns of Student-Faculty Informal Interaction beyond the Classroom and Voluntary Freshman Attrition. *Journal of Higher Education*. No. 48.
48. Pascarella, E. T. (1980). Student-Faculty Informal Contact and College Outcomes. *Review of Educational Research*. No. 50.
49. Pavalko, M. R. & W. J. Holley. (1974). Determinants of a Professional Self-Concept Among Graduate Students. *Social Science Quarterly*. Vol. 55. No. 2.
50. Pintrich, P. R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*. 92. 544-555

51. Pyhalto, K.; A. Toom; J. Stubb. & K. Lonka. (2012). Challenges of Becoming a Scholar: A Study of Doctoral Students' Problems and Well-Being. *International Scholarly Research Network*. Article ID 934941, Quarterly. No. 34.
52. Sadler, D. R. (2008). *Formative Assessment and the Design of Instructional Systems*. Republished in W. Harlen.
53. Schunk, D. H. (1991). Self-Efficacy and Academic Motivation. *Educational Psychologist*. No. 26.
54. Stark, J. S.; M. A. Lowther. & B. M. Hagerty. (1986). Responsive Professional education: Balance Outcome and Opportunities. *ASHE-ERIC Higher Education Report*. No. 3. Washington DC: Association for the Study of Higher Education.
55. Stein, E. I & J. C. Weidman. (1989). Socialization in Graduate School: A Conceptual Framework. *Paper Presented in Annual Meeting of Association for Higher Education*. Atlanta. GA.
56. Taylor, E. & J. S. Antony. (2000). Stereotype Threat Reduction and Wise Schooling: Towards the Successful Socialization of African American Doctoral Students in Education. *The Journal of Negro Education*. 69(3).
57. Taylor, L; et al. (2004). Academic Socialization: Understanding Parental Influences on Children's School Related Development in the Early Years. *Journal of Review of General Psychology*. Vol. 8. No. 3.
58. Twale, D. & F. Kochan. (1999). Assessment of an Alternative Cohort Model for Part Time Students in an Educational Leadership Program. *Journal of School Leadership*. No. 10.
59. Wedan, L. & C. S. Collins. (2014). Chinese Doctoral Student Socialization in the United States: A Qualitative Study. *FIRE: Forum for International Research in Education*. 1(2).
60. Weidman, J. C. (1987). *Undergraduate Socialization*. ASHE Annual Meeting Paper. Paper Presented at the Annual Meeting of the Association for the Study of Higher Education.
61. Weidman, J. C.; et al. (2001). Socialization of Graduate and Professional Students in Higher Education: A Perilous Passage?. *ASHE-ERIC Higher Education Report*. No. 28. Jossey-Bass. San Francisco
62. Ylijoki, O. H & J. Ursin. (2013). The Construction of Academic Identity in the Changes of Finnish Higher Education. *Journal for Studies in Higher Education*. Vol. 23.