

تأثیر ساختار اجتماعی آموزش بر عملکرد دانشجویان^۱

محمدامین قانعی‌راد^۲

حسین ابراهیم‌آبادی^۳

چکیده

این مقاله بر اساس پژوهشی در بین دانشجویان رشته‌های علوم اجتماعی در پنج دانشگاه دولتی مستقر در تهران تدوین شده است. هدف مقاله ارزیابی ساختار اجتماعی آموزش از طریق سنجش مناسبات دانشجویان با یکدیگر و با اساتید خود در زمینه‌های اجتماعی و آموزشی است. چهارچوب نظری این پژوهش برآمده از آرای نظریه‌پردازان جامعه‌شناسی علم، و پژوهشگران مطالعات آموزش عالی است و بر اساس آن ساختار اجتماعی آموزش در ایجاد انگیزش و نیز ارتقای اثربخشی، یادگیری و موفقیت تحصیلی دانشجویان تأثیرگذار است. این تحقیق با روش پیمایشی و با کاربرد ابزار پرسشنامه انجام شده و داده‌ها با استفاده از روش‌های آماری توصیفی و استنباطی و توسط نرم‌افزار SPSS تجزیه و تحلیل شده‌اند.

۱. این مقاله برگرفته از طرحی پژوهشی با عنوان «تعاملات و ارتباطات در اجتماع علمی» است که با حمایت پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی انجام شده است.

۲. دانشیار مرکز تحقیقات سیاست علمی کشور ghaneirad@yahoo.com

۳. استادیار پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی h.Ebrahima@gmail.com

یافته‌های این پژوهش برخی از فرضیات تدوین شده را اثبات می‌کند. بر اساس این یافته‌ها، دانشجویان دارای یکپارچگی اجتماعی و یادگیری تعاملی، از پیشرفت تحصیلی بیشتر و خوداثربخشی بالاتری برخوردارند. **کلیدواژگان:** ساختار اجتماعی آموزش، تعاملات اجتماعی دانشجویان، ارتباطات دانشجویان با اساتید، عملکرد دانشگاهی، خوداثربخشی دانشجویان.

مقدمه و طرح مسئله

آموزش عالی نوعی جامعه‌پذیری جدید برای دانشجویان است و کارکرد اجتماعی کردن در نظام آموزش عالی از اهمیت زیادی برخوردار است (تلین، ۱۹۹۲: ۱۹-۱۵). از دیدگاه جامعه‌شناختی ورود دانشجو به محیط دانشگاه به معنای عضویت در یک اجتماع علمی - فرهنگی با مناسبات، روابط، ارزش‌ها، هنجارها و نمادهای خاص خود است. دانشجویان با ورود به این محیط دارای ساختار اجتماعی - یا مناسبات و روابط بین دانشجویان از یک سو و دانشجویان و اساتید از سوی دیگر - و فضای فرهنگی ویژه خود، با فرایندهای جامعه‌پذیری مواجه می‌شوند و با فرض مؤثر بودن این فرایندها به درونی‌سازی ارزش‌ها و هنجارهای شناختی و اجتماعی می‌پردازند. اجتماعی شدن دانشگاهی، فرایندی است که طی آن دانشجویان تازه‌وارد را به دانشجویانی آگاه و آشنا با هنجارهای شناختی و اجتماعی و الگوهای رفتاری مورد انتظار تبدیل می‌کند. درک دانشگاه به عنوان محیطی اجتماعی و فرهنگی از یک سو به معنای وجود یک ساختار اجتماعی و زمینه تعاملاتی است و از سوی دیگر به معنای وجود فضای فرهنگی یا الگوهای رفتاری و نگرشی معین است. نهاد علم از کوچک‌ترین واحد انسانی آن به عنوان گروه یادگیری و حلقه تعلیم و تعلم تا گسترده‌ترین اجتماعات علمی و مکاتب اندیشه‌ای، دارای ساختاری اجتماعی و فرهنگی است. به قول بار - تال^۱ «هر کلاس درس یک نظام اجتماعی را با هنجارها، نقش‌ها، مجموعه باورها و الگوهای تعاملی خاص خود به نمایش می‌گذارد» (کریمی، ۱۳۷۸:

1. Bar-Tal

۱۰۷). دانشگاه به عنوان نظامی اجتماعی، بیش از هر چیز مجموعه‌ای از مناسبات انسانی بین اعضای این جامعه به‌ویژه دانشجویان و اساتید (با همدیگر و با یکدیگر) است. با وجود اهمیت تعامل در محیط‌های دانشگاهی و نقش محوری ارتباطات در اجتماعات علمی، آموزشی و پژوهشی، برخی مطالعات جامعه‌شناختی، معضله ضعف ساختار ارتباطی و تعاملاتی را به مثابه مشکل اساسی نهاد علم در ایران، حداقل با رویکردی درون‌گرا، مطرح کرده‌اند (قانع‌راد ۱۳۸۳؛ ۱۳۸۵ الف؛ ۱۳۸۵ ب؛ ۱۳۸۵ ج). به نظر ما ناتوانی دانشگاه‌ها و مراکز آموزشی و پژوهشی علمی کشور در اجتماعی کردن و انتقال ارزش‌ها و هنجارهای خویش به دانشجویان، اساتید و پژوهشگران را (ودادهیر، ۱۳۷۷؛ قانع‌راد و قاضی‌پور، ۱۳۸۱) می‌توان ناشی از فقر فضای ارتباطی در این محیط‌های علمی دانست. مطالعه قاضی طباطبایی و مرجایی تأثیر ساختار اجتماعی آموزش بر عملکرد و خوداثربخشی دانشجویان یا باور آنان به توانایی خود برای انجام رفتارهای خاصی را نشان می‌دهد. بر اساس این مطالعه، ساختار اجتماعی محیط آموزشی از طریق نگرش‌های خودارزیابانه مانند احساس خوداثربخشی دانشگاهی^۱ به عملکرد و تلاش بهتر علمی دانشجویان منتهی می‌شود و تعاملات علمی در بین دانشجویان نیز به صورت مستقیم و بی‌ارتباط با سایر متغیرها، بر خوداثربخشی آنان مؤثر است (قاضی طباطبایی و مرجایی، ۱۳۸۰).

در محیط‌های دانشگاهی ما فضای کنش متقابل و تعامل کم‌رنگ است و این در حالی است که در سازمان‌های آموزشی، تعامل نقش محوری را در تأثیرگذاری بر یادگیری و عملکرد دانشجویان دارد. یادگیری و تغییر رفتار، نتیجه کنش پویا بین عوامل متعدد موجود در فضاهای آموزشی است و یکی از این عوامل محوری، ساختار تعامل بین دست‌اندرکاران فرایندهای تعلیم و تعلم یعنی استاد و دانشجو است. گستره و عمق روابط پویای شناختی و آموزشی بین دانشجویان و استادان در فضای آموزشی دانشگاه و کلاس درس، علاوه بر متغیرهای کلان اجتماعی، به متغیرهایی نظیر ویژگی‌های سازمانی و محیطی دانشگاه به طور عام و ویژگی‌های شخصیتی، اخلاقی و علمی دانشجویان و

استادان به طور خاص بستگی دارد. از سوی دیگر، تعامل فرایندی اجتماعی و هدفدار است که بالقوه می‌تواند منجر به تفاهم و یا تعارض شود؛ به عبارت دیگر، ریشه هر نوع تفاهم و تعارضی را می‌توان در کمیّت و کیفیت تعاملات و ارتباطات انسانی جست‌وجو کرد. به نظر می‌رسد بر اساس تجربیات و دانش موجود، کیفیت رابطه تعاملی دانشجویان با محیط انسانی دانشگاه دست‌کم می‌تواند از طریق ایجاد اعتماد به نفس و افزایش انگیزش بر یادگیری و عملکرد دوران دانشجویی و حتی جهت‌گیری‌های علمی و اجتماعی دانشجویان پس از فراغت از تحصیل تأثیرات سازنده‌ای داشته باشد.

با توجه به لزوم تداوم مطالعات فرهنگی و جامعه‌شناختی درباره مسائل گوناگون آموزش عالی (ابراهیم‌آبادی، ۱۳۸۲) و به‌ویژه ضرورت توجه به معضله اساسی فرایندهای آموزشی، در این اثر، مقوله وضعیت و پیامدهای ساختار ارتباطی در آموزش عالی مطالعه می‌شود تا به این سؤال کلی پاسخ داده شود که چه نوع تعاملی بین دانشجویان با دوستان و اساتید خود وجود دارد و این ارتباطات چه تأثیراتی بر خودآثربخشی دانشجویان یا عملکرد علمی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان و نیز ارزیابی آنان از تأثیرگذاری کنونی و توانایی‌های آتی‌شان دارند؟

این مقاله بخشی از یافته‌های مطالعاتی انجام‌شده در مورد تعاملات دانشگاهی را گزارش می‌کند و بنابراین فرضیه پژوهشی آن محدود بوده و در بخش یافته‌های پژوهش تنها متغیرهای مستقل و وابسته متناسب با فرضیه مورد نظر گزارش می‌شوند، اما به دلیل گستردگی پژوهش، برخی از دیگر از متغیرهای مؤثر نیز مورد اشاره قرار می‌گیرند.

پیشینه نظری و تجربی پژوهش

ساختار اجتماعی آموزش

ساختار اجتماعی آموزش بر مناسبات اساتید و دانشجویان با یکدیگر و روابط دانشجویان با همدیگر در فرایندهای آموزشی دلالت دارد. در دهه ۶۰ میلادی پژوهشگرانی چون بکر (۱۹۶۲) و شولتز (۱۹۶۳) در مدل «سرمایه انسانی» خود تنها بر نقش آموزش رسمی و مدارک دانشگاهی در کسب و انتقال دانش علمی تأکید می‌کردند، اما در دهه ۸۰ میلادی با ارائه مدل

«سرمایه اجتماعی»، اهمیت پیوندهای رسمی و غیررسمی در فرایندهای آموزش مورد توجه جامعه‌شناسانی چون بوردیو (۱۹۸۶) و کلمن (۱۹۸۸) قرار گرفت. امروزه نیز برخی محققان با پیوند این دو مدل، دیدگاهی را گسترش داده‌اند که به طور هم‌زمان دانش‌ها، مهارت‌ها و پیوندهای اجتماعی را دربرمی‌گیرد (بوزمن و همکاران، ۲۰۰۱؛ بوزمن و راجرز، ۲۰۰۳).

توجه با ساختار آموزش سابقه‌ای طولانی دارد. به قول الیوت «در شیوه ارتباط آموزشی — کارگاهی که بر اساس تعامل استاد و کارآموز قرار دارد نه تنها یک مهارت بلکه شیوه‌ای از زندگی به تمامی منتقل می‌شود» (الیوت، ۱۳۸۱: ۴۸). از نظر مانهایم نیز در آموزش جدید می‌توان دو گرایش خردگرایی و رومانتیسم را تشخیص داد (مانهایم، ۱۳۸۰: ۲۴۴-۲۳۹). نخستین گرایش با تعقلی کردن صورت‌های آموزش به منظور همگن‌سازی دانش‌آموختگان برای مثال از طریق سخنرانی و شیوه‌های آموزشی یک‌طرفه، حداقل مناسبات را بین استاد و دانشجو برقرار می‌کند درحالی‌که گرایش دوم بر مبنای کارآموزی و مناسبات شخصی و دوطرفه بین آنان قرار دارد. در دیدگاه برگر و لوکمان نیز آموزش مستلزم درجه‌ای از هم‌ذات شدن عاطفی فرد با مربیان است (برگر و لوکمان، ۱۳۷۵: ۱۹۷). از نظر کوهن (۱۹۷۰) در نظام آموزشی استاد نه تنها به عنوان یک فرد بلکه به مثابه یکی از منابع اقتدار محسوب می‌شود به طوری‌که «دانشجویان نظریات را بر اساس اقتدار استاد و متن می‌پذیرند و نه به دلیل گواه و شاهد». در فرایند آموزش، شناخت‌های ضمنی از طریق ارتباط با اساتید به عنوان کارگزاران جامعه‌پذیری به نوآموزان منتقل می‌شود. فرایند جامعه‌پذیری شیوه نگرشی برخوردار از اقتدار اخلاقی را منتقل می‌کند و درونی کردن این شیوه دید اساس توانایی‌های علمی دانشجو را تشکیل می‌دهد. اقتدار علمی تنها به مناسبات فردی مربوط نمی‌شود و جهت‌گیری یک‌سویه‌ای ندارد. به قول پولانی (پولانی، ۱۹۷۴: ۵۶) اقتدار علمی پدیده‌ای دوسویه، گسترده و متنوع است که بین دانشمندان — و نه بر بالای سر آنها — استقرار می‌یابد. اقتدار در جامعه علمی مقوله‌ای درونی‌شده و توافقی و در واقع نوعی اقتدار فرهنگی و مبتنی بر اخلاقیات علمی است (شاپین و شافر، ۱۹۸۵).

کوهن (۱۹۷۰) اجتماعات علمی را مجموعه‌ای از روابط کارگزاران دانش به‌ویژه در موقعیت‌های محلی تجزیه و تحلیل می‌کند که بر بستر و زمینه آن یک فضای فرهنگی شکل

می‌گیرد. کوهن در این فضای فرهنگی بر اهمیت الگو یا سرمشق^۱ تأکید دارد که از یک سو هنجارهای اجتماعی و از سوی دیگر هنجارهای شناختی را دربرمی‌گیرد. این هنجارها به صورت دانش تصریحی یا ضمنی وجود دارند. دانش تصریحی، تعمیم‌های نمادین و قوانین نظری و قواعد روش شناختی را دربرمی‌گیرد، درحالی‌که دانش ضمنی از طریق مناسبات رویارو، قابل انتقال است. فرایندهای جامعه‌پذیری، باورها، ارزش‌ها و هنجارهای فرهنگی را به تازه‌واردان منتقل می‌کنند. رابطه دانشجو با محتوای فرهنگی علم، از نوع فهمیدن و از نوع بودن است. این محتوا از طریق تعامل با کارگزاران جامعه‌پذیری، به نوآموزان منتقل می‌شود. در فرایند جامعه‌پذیری افرادی پرورش می‌یابند که نسبت به ارزش‌ها، نظریات و فنون ویژه علم مقید هستند. بدین ترتیب در دنیای دانش، جامعه و فرهنگ یا اجتماع علمی و الگوهای شناختی از یکدیگر تفکیک‌ناپذیرند. فرایندهای جامعه‌پذیری پیوستگی بین تعاملات اجتماعی و تکوین یا انتقال محتوای شناختی را برقرار می‌کنند.

هاگستروم (۱۹۷۵) برای جامعه‌پذیری در علم نقش زیادی قائل است. دانشجو در این فرایند به طور مؤثری از علایق حرفه‌ای و فکری رقیب انزوا می‌گیرد و به معلمان خویش وابسته می‌شود؛ درک دانشجو از شخصیت، حرمت، صلاحیت و اهمیت کارش به ارزیابی اساتید و هم‌کلاسی‌ها بستگی پیدا می‌کند. در دیدگاه این نظریه‌پرداز، جامعه‌پذیری در علم نقش زیادی دارد زیرا افرادی را پرورش می‌دهد که گاه بی‌تردید نسبت به ارزش‌های علم، متعهد و به فنون و نظریات ویژه مقیدند. به نظر هاگستروم، در دنیای دانش، انزوای اجتماعی از همتایان سبب کاهش بهره‌وری و عملکرد علمی افراد می‌شود.

ویلسون و همکاران (۱۹۷۵) در هشت دانشکده مختلف تأثیر ویژگی‌های دانشجویان بر تعامل آنها با اساتید را مورد بررسی قرار داده‌اند. آنها دریافتند دانشجویان با جهت‌گیری‌های فکری، عمل‌گرا و هنری با احتمال بیشتری با اساتید در درون و بیرون از کلاس به گفت‌وگو می‌پردازند. این دانشجویان بیشتر موضوعات مربوط به علایق ویژه خود را مطرح می‌کنند. به علاوه دانشجویانی که بیشترین انرژی را در مطالعات خود صرف

1. Paradigm

می‌کنند، دانشجویان دارای جهت‌گیری‌های علمی یا حرفه‌ای، رویکرد انفعالی‌تری نسبت به اساتید و دروس خویش دارند. این دانشجویان معمولاً نمرات بالاتری را کسب می‌کنند اما نه با نفوذ بر اساتید یا تلاش برای تغییر قواعد. آنها آمادگی یافته‌اند تا طبق قواعد بازی کنند. بر اساس مطالعه وینوکور و همکاران (۱۹۸۹) برخی رفتارهای غیرکلامی^۱ اساتید ممکن است دانشجویان را به برقراری تماس با آنها تشویق کند. پژوهشگران به ۱۶۰ دانشجوی زن و مرد، ۴ سخنرانی ویدئویی را با جنسیت و سبک بیان^۲ متفاوت سخنران‌ها، نشان دادند. دانشجویان تماس با سخنرانان دارای سبک آموزشی صمیمی^۳ را بر ارتباط با سخنرانان با سبک آموزشی ابزاری^۴ ترجیح می‌دادند. در سبک صمیمی، تماس چشمی، لبخند و حرکات دست و بازو به علاوه موقعیت نرم‌تر و سبک‌تر بالای بدن وجود داشت. به نظر کالینز (۲۰۰۰) کانون اساسی یک گروه فکری، آگاهی از تداوم گروهی به عنوان یک فعالیت گفتمانی است؛ این آگاهی با مشارکت در فعالیت‌های مشترک، هر بار از نو زنده می‌شود و دانشمندان را به عنوان یک «اجتماع شعاعی»^۵ به یکدیگر پیوند می‌دهد. در دیدگاه کالینز، ذخیره نمادهای باردار یا منابع نمادین افراد، سرمایه فرهنگی^۶ آنها را می‌سازد. افراد با کاربرد نمادها در اندیشه و گفتار، عضویت گروهی خود را به یاد می‌آورند. نمادها به اعضا یادآوری می‌کنند که گروه را از نو مجتمع کنند. می‌توان سرمایه فرهنگی و معرفت را سازه‌ای محلی و امری فرامحلی درک کرد. سرمایه فرهنگی در موقعیت محلی و یا در شبکه اجتماعی وسیع‌تر شکل می‌گیرد. موقعیت‌های تمرکز یافته با مراسم‌گرایی بالا امکان انتقال نمادها و عواطف اجتماعی را به سایر موقعیت‌ها فراهم می‌کنند. ارتباطات و رویارویی‌ها دارای نتیجه عاطفی‌اند. انرژی عاطفی^۷ همچون انگیزش‌های اجتماعی، در موقعیت‌های کنش متقابل رویارویی ایجاد می‌شوند و

1. Nonverbal
2. Presentation Style
3. Affiliative
4. Instrumental
5. Ritual Community
6. Cultural Capital
7. Emotional Energy

پویایی‌های رفتارهای افراد را فراهم می‌کنند. انرژی عاطفی بالا به خلاقیت می‌انجامد. چرخش نمادها یا سرمایه فرهنگی نیز انرژی‌زا بوده و برحسب سرعت این چرخش، میزان خلاقیت در اجتماع علمی نیز افزایش می‌یابد.

تأثیرات ساختار اجتماعی آموزش بر خوداثربخشی و عملکرد دانشجویان

بر اساس مطالعات انجام‌شده، ساختار اجتماعی آموزش تأثیر زیادی بر رضایت‌مندی دانشجویان از دانشگاه، توسعه شخصی و عملکرد تحصیلی‌شان دارد. دانشجویان ساکن و مقیم، رضایت بیشتری از اساتید، سایر دانشجویان و مدیریت دارند (نیوکمب و همکاران، ۱۹۷۰). فراوانی تعاملات غیررسمی با اساتید، با رضایت‌مندی دانشجویان از جنبه‌های مختلف تجربه زندگی آنان در محیط دانشگاه، همبستگی دارد (ویلسون و همکاران، ۱۹۷۵). کیفیت مشاوره اساتید، احترام به خویش اجتماعی^۱ دانشجویان را تقویت می‌کند (اندو و هارپل، ۱۹۸۲). تجربیات زندگی در دانشگاه بر ادراک خویش^۲ تأثیر مثبت می‌گذارد و برای بیشتر دانشجویان شناخت شخصی یک استاد به طور معناداری با احترام به خویش اجتماعی مرتبط است (پاسکارلا و همکاران، ۱۹۸۷). روابط بین اساتید و دانشجویان بر خروج و ترک یا ماندن دانشجو در دانشگاه تأثیر می‌گذارد. بر اساس مدل‌های فرایند ترک دانشگاه که به وسیله اسپادی (۱۹۷۰) و تیتو (۱۹۷۵، ۱۹۹۲) توسعه یافته است، تماس با اساتید در تصمیم‌گیری دانشجویان نقش اساسی ایفا می‌کند. هرچه پیوندهای دانشجویان با کالج نزدیک‌تر باشد، احتمال کمتری برای رها کردن دانشگاه وجود دارد. دانشکده‌ها شبیه سایر اجتماعات انسانی تلقی می‌شوند و لذا فرایند حضور و خروج دانشجویان بسیار به فرایندهای مؤثر بر استقرار عضویت اجتماعی در درون اجتماعات دیگر شبیه است. در دنیای چندلایه‌ای کالج، تصمیمات دانشجویان برای ماندن یا ترک دانشگاه، به طور مستقیم و غیرمستقیم از تجربیات اجتماعی (شخصی) و فکری (هنجاری) فرد در اجتماعات گوناگون علمی و اجتماعی که دنیای کالج را می‌سازند، تأثیر می‌پذیرند. تصمیمات فرد بیانگر تفاسیر او از تجربیات خویش است و بنابراین در عین حال آن

1. Social Self-Steem
2. Self-Concept

دسته از صفات شخصی را منعکس و بیان می‌کند که با چگونگی تعامل افراد با دنیای پیرامون و معنادگی به آن پیوستگی دارند. استوکر و همکاران (۱۹۸۸) نیز در مطالعه خود به این نتیجه می‌رسند که ادغام و یکپارچگی دانشجو در اجتماعات علمی و اجتماعی^۱ کالج به‌ویژه کنش متقابل دانشجو با اساتید و هم‌تایان خویش و ادراکات او از یکپارچگی علمی و اجتماعی، مهم‌ترین پیشگویی‌کننده‌های دوام و ماندن دانشجو در کالج است.

بر اساس ادبیات یادگیری تعاملی، همکاری و تعامل در فرایندهای آموزشی و یادگیری، عملکرد و موفقیت دانشجویان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. یادگیری همکارانه و تعاملی، عملکرد و موفقیت بالاتر و بهره‌وری بیشتری را موجب می‌شود. این سبک یادگیری، از طریق گسترش روابط بین شخصی، درک و تفاهم بیشتری بین دانشجویان ایجاد می‌کند و این امر به رضایت خاطر بیشتر و وابستگی متقابل مثبت بین افراد و انتظار تعامل مثبت و سازنده در آینده می‌انجامد. یادگیری تعاملی حس غرور متقابل و رضایت از کار گروهی را افزایش می‌دهد. یادگیری همکارانه حرمت به خویش بالاتری را برای افراد ایجاد می‌کند و در نتیجه، اعتماد به نفس و خوداثربخشی دانشجویان را افزایش می‌دهد. هرچه دانشجویان بیشتر به صورت تعاملی کار کنند، خویشان را ارزشمندتر و شایسته‌تر می‌یابند و در آنها یک هویت شخصی مثبت توسعه پیدا می‌کند (جانسون و همکاران ۱۹۹۳: ۱۹۹۸).

تماس‌های رسمی و غیررسمی بین دانشجویان و اساتید، دارای پیامدهای شناختی بوده و بر توسعه فکری و کیفیت یادگیری دانشجویان تأثیر می‌گذارد. بر اساس مطالعات ترنرینی و رایت (۱۹۸۷) بهترین پیشگویی‌کننده‌های توسعه علمی^۲ طی یک دوره سه‌ساله، نمرات دبیرستان و مشارکت در کلاس بودند. فراوانی و به میزان کمتری سرشت تعامل با اساتید به‌ویژه در سال سوم برجسته‌تر بودند. اهمیت نسبی سطوح ادغام علمی و اجتماعی دانشجویان طی دوره چهارساله متفاوت است و در سال‌های اولیه ورود به کالج یکپارچگی علمی^۳ اهمیت نافذتری دارد ولی در سال سوم این نفوذ کاهش یافته و یکپارچگی اجتماعی^۴ برجسته‌تر می‌شود. مطالعه ولکوین و همکاران (۱۹۸۶) در مورد رشد فکری

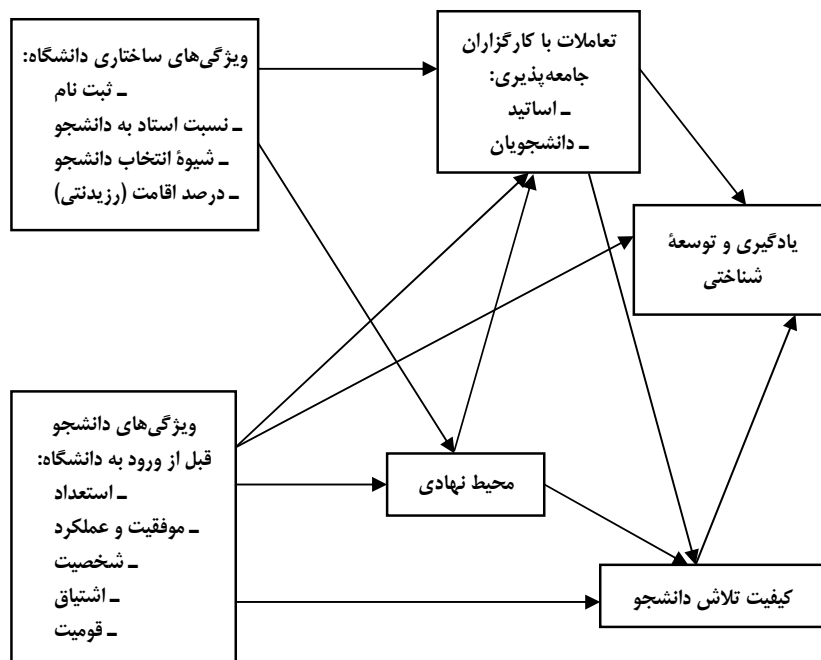
1. Academic and Social Communities
2. Academic Development
3. Academic Integration
4. Social Integration

دانشجویان انتقالی به دانشکده‌های جدید نشان داده که هرچند فراوانی تعامل دانشجوی - استاد در این خصوص مؤثر نیست اما رشد فکری این دانشجویان با کیفیت و استحکام تعامل آنان با اساتید خود همبستگی دارد. فراوانی تعامل غیررسمی دانشجویان - استاد، بر پیامدهای علمی مثل مهارت‌های حل مسئله و پیشرفت به سوی اهداف فکری نیز تأثیر دارند (اندو و هارپل، ۱۹۸۲).

پاسکارلا (۱۹۸۰) برای عملیاتی کردن مفهوم تماس غیررسمی دانشجویان با اساتید از معرف‌های متعددی استفاده می‌کند. به نظر او این مفهوم چندبُعدی بوده و برخی از جنبه‌های آن را می‌توان با این قبیل سؤالات مورد بررسی قرار داد: چه کسی تعامل را آغاز می‌کند: استاد یا دانشجو؟ فراوانی تعامل‌ها چگونه است؟ هدف این تعاملات چیست؟ دانشجویان و اساتید تا چه اندازه از این تعاملات راضی هستند؟ به نظر ویلسون و همکاران (۱۹۷۵) روش‌های مردم‌نگارانه برای این‌گونه بررسی‌های اخیر مناسب‌تری دارد و برخی پژوهشگران به‌خوبی از روش‌های مزبور برای مطالعه عمیق این روابط استفاده کرده‌اند.

زیربنای نظری این‌گونه اندیشه‌ها از تصورات، مربوط به سازگاری شخص و محیط و نظریات جامعه‌پذیری ناشی می‌شود. پاسکارلا تأثیر یکپارچگی و ادغام دانشجویان در زندگی اجتماعی و علمی دانشگاه را بر رشد شخصی، عملکرد اجتماعی و پایه آکادمیک و علمی مورد بررسی قرار می‌دهد. او برای توضیح تأثیر دانشکده بر یادگیری و توسعه شناختی یک مدل عمومی ارائه می‌دهد که در آن پیامدهای شناختی به عنوان تابعی از تأثیرات مستقیم و غیرمستقیم پنج مجموع از متغیرهای عمده تلقی می‌شوند (نمودار شماره ۱). جنبه‌های محیط نهادی به طور مستقیم تحت تأثیر ویژگی‌های شخصی دانشجویان و ویژگی‌های سازمانی خود دانشکده قرار دارد. این سه مجموعه از متغیرها خود به طور مستقیم بر فراوانی و سرشت تعاملات با کارگزاران عمده اجتماعی کردن دانشکده (اساتید و دانشجویان هم‌تا) تأثیر می‌گذارند. کیفیت تلاش یک دانشجو به طور مستقیم از ویژگی‌های دانشجویی و رودی، محیط دانشکده و تعاملات او با اساتید و دانشجویان تأثیر می‌پذیرد. سرانجام پیامدها و نتایج شناختی به طور مستقیم تحت تأثیر ویژگی‌های

دانشجوی ورودی، تعامل با اساتید و دانشجویان، و کیفیت تلاش او قرار دارد. اساتید و دانشجویان فرصت‌های بسیاری برای تماس و ارتباط با یکدیگر در بیرون و درون کلاس درس دارند. پاسکارلا در مدل خود تعامل‌های درون و بیرون کلاس درس و کیفیت آموزش را نیز وارد می‌کند. بر اساس این مدل، نه محیط دانشکده و نه ویژگی‌های ساختاری و سازمانی آن، به طور مستقیم بر پیامدهای شناختی تأثیر ندارند. نفوذ آنها بیشتر به طور غیرمستقیم است و با تعامل‌های بین اساتید و دانشجویان و کیفیت تلاش دانشجویان وساطت می‌شوند (واتکینز، ۱۹۹۲: ۱۶۰۶).

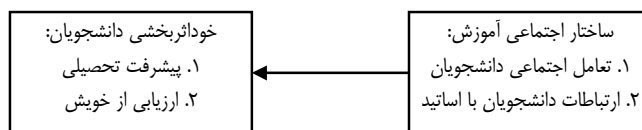


نمودار شماره ۱. تأثیر محیط دانشگاه بر یادگیری و توسعه شناختی دانشجویان

روش پژوهش

مدل تحلیلی و فرضیات پژوهش

با توجه به نظریات و آرای مورد بررسی در این تحقیق، می‌توان مجموعه تعاملات و ارتباطات دانشجویان با سایر دانشجویان و اساتید را به عنوان متغیرهای مستقل بر عملکرد علمی و خودپنداشته دانشجویان به عنوان متغیرهای وابسته مؤثر دانست. در این پژوهش، متغیرهای مستقل و وابسته بر اساس دو مفهوم ساختار اجتماعی آموزش و خوداثربخشی دانشجویان تنظیم و تدوین می‌شوند. با توجه به دریافت‌های نظری این پژوهش در مورد تأثیرگذاری ساختار اجتماعی آموزش بر عملکرد و خودارزیابی دانشجویان می‌توان مدل تحلیلی این پژوهش (نمودار شماره ۲) را تدوین کرد. در این مدل برخی از متغیرهای مستقل همچون متغیرهای زمینه‌ای و ویژگی‌های شخصیتی پاسخگویان و نیز متغیرهای واسطه و میانی با توجه به محدودیت‌های این مقاله کنار گذاشته شده‌اند. مدل تحلیلی این تحقیق امکان استنباط یک فرضیه کلی را می‌دهد که می‌توان آن را به صورت فرضیات فرعی‌تری نیز ارائه داد: بر مبنای فرضیه کلی مقاله، میزان ارتباطات دانشجویان با یکدیگر و با اساتید، با شکل دادن به ساختار اجتماعی آموزش، بر خوداثربخشی دانشجویان یا میزان پیشرفت تحصیلی و ارزیابی آنان از خویش تأثیر می‌گذارد.



نمودار شماره ۲. مدل تحلیلی پژوهش

تعاریف عملیاتی متغیرهای پژوهش

دو مفهوم ساختار اجتماعی آموزش و خوداثربخشی دانشجویان را به دو صورت گسترده‌تر و محدودتر می‌توان به طور عملیاتی تعریف کرد که در این مقاله بر اساس گزینه دوم به تعاریف عملیاتی زیر بسنده می‌شود:

ساختار اجتماعی آموزش: منظور از ساختار اجتماعی آموزش مجموعه تعاملات و ارتباطات اجتماعی بین دانشجویان با یکدیگر و با اساتید خود است. در این مقاله ساختار اجتماعی آموزش با توجه به متغیرهای زیر سنجیده می‌شود:

سابقهٔ جامعه‌پذیری دانشجویان: این متغیر از طریق سابقه دانشجویان (برحسب ترم‌های تحصیلی) سنجیده می‌شود و این فرض وجود دارد که دانشجویان با سابقه‌تر، قادر به برقراری ارتباطات بیشتری با محیط انسانی پیرامون خود هستند.

تعامل اجتماعی دانشجویان: این متغیر میزان روابط دانشجویان با سایر دانشجویان را در مناسبات عادی آنان بررسی می‌کند و مقیاس کلی آن از سه گویه در مورد داشتن دوستان خوب، گردش و مسافرت با دوستان هم‌کلاسی و اعتماد به آنان تشکیل شده است. متغیر کلی بر حسب مجموع نمرات دانشجویان از میزان موافقت آنها با سه گویهٔ پنج‌گزینه‌ای لیکرت «دوستان خوبی در بین هم‌کلاسی‌های خود دارم» و «با دوستان و هم‌کلاسی‌های خود به گردش و مسافرت می‌روم» و «به دوستان هم‌کلاسی خود اعتماد دارم» سنجیده شده است.

یادگیری تعاملی: این متغیر روابط دانشجویان در فعالیت‌های معطوف به یادگیری و آموزش را اندازه‌گیری می‌کند. مقیاس کلی یادگیری تعاملی از ۴ متغیر فرعی (معرف) مسافرت‌های علمی دانشجویان با همدیگر، انجام فعالیت‌های مشترک، علاقهٔ دانشجویان به فعالیت‌های علمی گروهی، و کمک علمی دانشجویان به همدیگر تشکیل شده و از طریق اظهار نظر دانشجویان در مورد گویه‌های «با دانشجویان دیگر به مسافرت علمی می‌روم»، «فعالیت‌های علمی مشترکی با هم‌کلاسی‌های خود دارم»، «دانشجویان به فعالیت علمی گروهی علاقه دارند» و «دانشجویان از لحاظ علمی قوی‌تر به سایر دانشجویان کمک می‌کنند» سنجیده می‌شود.

ارتباطات دانشجویان با اساتید: این متغیر سویه‌های مختلف ارتباط دانشجویان با اساتید را به‌ویژه به گونه‌ای خودارزیابانه و ذهنی مورد بررسی قرار می‌دهد. مقیاس «ارتباطات دانشجویان با اساتید» از هفت گویه درخصوص برقراری ارتباط راحت با اساتید، داشتن خاطرهٔ خوب از اساتید، تقویت خلاقیت فکری دانشجویان، تشویق دانشجویان به ادامهٔ

تحصیل، امیدوار کردن آنان به آینده رشته تحصیلی، الگوی علمی بودن و نقش اساتید در پیشرفت تحصیلی دانشجویان تشکیل شده است. روابط دانشجویان با اساتید خود با توجه به پاسخ‌های آنها به ۷ گزاره (در طیف لیکرت پنج‌پاسخی با ارزش‌های ۱ تا ۵) سنجیده می‌شود: به راحتی با اساتید گروه ارتباط برقرار می‌کنم؛ از اساتید خود خاطره خوبی دارم؛ اساتید گروه خلاقیت فکری دانشجویان را تقویت می‌کنند؛ اساتید گروه دانشجویان را به ادامه تحصیل تشویق می‌کنند؛ اساتید گروه دانشجویان را به آینده رشته تحصیلی‌شان امیدوار می‌کنند؛ اساتید گروه الگوی علمی خوبی برای من هستند؛ اساتید گروه مانع پیشرفت تحصیلی دانشجویان نمی‌شوند.

خوداثربخشی دانشجویان: این متغیر به عنوان متغیر وابسته در این پژوهش مورد توجه قرار گرفته و علاوه بر عملکرد علمی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان، خودارزیابی آنان از تأثیرگذاری کنونی در بین هم‌کلاسی‌ها و توانایی‌های آتی در زمینه‌های علمی را نیز شامل می‌شود. بر اساس یک تعریف گزینشی، دانشجویانی که احساس می‌کنند پیشرفت تحصیلی خوبی داشته‌اند، در حال حاضر خود را عضو مؤثری در بین هم‌کلاسی‌های خود می‌دانند و تصور می‌کنند پس از فراغت از تحصیل می‌توانند تحقیقات مؤثر و مفیدی را انجام دهند و از خوداثربخشی بالاتری برخوردارند. خوداثربخشی دانشجویان با سه گزاره «عضو مؤثری در بین هم‌کلاسی‌های خود هستم»، «پیشرفت تحصیلی خوبی داشته‌ام» و «بعد از فراغت از تحصیل می‌توانم تحقیقات مؤثر و مفیدی در رشته تحصیلی خود انجام دهم»، سنجیده می‌شود.

ابزار سنجش

در این پژوهش برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه کتبی محقق‌ساخته با حدود ۱۰۰ سؤال بسته دوگزینه‌ای و چندگزینه‌ای استفاده شده است. اطلاعات پژوهش با استفاده از نرم‌افزار SPSS و کاربرد روش‌های آماری توصیفی و استنباطی تجزیه و تحلیل شده است. در پرسشنامه از مقیاس‌های پنج‌گزینه‌ای لیکرت (از خیلی مخالفم تا کاملاً موافقم با ارزش‌های ۱

تا ۵) استفاده شده اما در این مقاله در بیشتر موارد، پاسخ‌های پنج‌گانه با تبدیل به پاسخ‌های سه‌گانه گزارش می‌شوند. در این پژوهش برای سنجش میزان پایایی مقیاس‌های اصلی از روش همبستگی درونی گویه‌ها و همچنین آلفای کرونباخ استفاده شده است.

جامعه آماری و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری این پژوهش، شامل تمامی دانشجویان رشته‌ها و گرایش‌های مقطع کارشناسی دانشکده‌ها، و گروه‌های آموزشی علوم اجتماعی در دانشگاه‌های تهران، علامه طباطبائی، شهید بهشتی، تربیت معلم و الزهرا بوده‌اند. دانشجویان سال اول که سابقه حضور قابل توجهی در دانشگاه نداشتند و بالطبع روابط پایدار و قابل تشخیصی با دانشجویان و اساتید پیدا نکرده بودند از جامعه آماری بیرون نهاده شدند. در این پژوهش به علت نامتجانس بودن دانشجویان برحسب صفات مهمی چون رشته و گرایش تحصیلی، جنسیت، خوابگاهی و غیرخوابگاهی بودن و سابقه حضور در دانشگاه، و نیز به علت فقدان اطلاعات لازم در مورد سهم هرکدام از طبقات مذکور در دانشکده‌ها و گروه‌های آموزشی مورد نظر، از طرح نمونه‌گیری طبقه‌ای نامتناسب^۱ استفاده شده است. تعداد نمونه لازم برای هر طبقه، بعد از تعیین حجم نمونه مشخص شده و اعضای نمونه در هر طبقه، به طور تصادفی مورد مصاحبه قرار گرفتند. تعداد کل دانشجویان زن و مرد مقطع کارشناسی ترم ۳ و بالاتر علوم اجتماعی در ۵ دانشگاه برگزیده برابر با ۳۰۰۰ نفر بود که با استفاده از فرمول کوکران، حجم نمونه آماری برای توزیع در طبقات نمونه ۳۵۸ نفر برآورد گردید.

یافته‌های پژوهش

ساختار اجتماعی آموزش

در این بخش یافته‌های پژوهش در مورد معرف‌های ساختار اجتماعی آموزش با توجه به تعریف عملیاتی این متغیر بیان می‌شوند. هرچند این متغیر در مدل تحلیلی عرضه‌شده و

1. Non Proportional Stratified Sampling

در رابطه با متغیر وابسته خوداثربخشی دانشجویان، نقش متغیر مستقل را ایفا می‌کند اما در اینجا یافته‌های پژوهش در خصوص ساختار اجتماعی آموزش، به مثابه متغیر وابسته، به تفکیک دانشگاه‌ها و نیز پاره‌ای دیگر از متغیرهای مستقل همچون جنسیت، وضعیت تأهل، وضعیت اشتغال، محل تولد، وضعیت استفاده از خوابگاه نیز مورد بررسی قرار گرفته و تفاوت‌های آماری معنادار نشان داده می‌شوند.

ارتباطها و تعامل‌های دانشجویان با یکدیگر

سابقه جامعه‌پذیری دانشجویان: دانشجویان ترم‌های بالاتر به دلیل داشتن سابقه دانشجویی بالاتر، بنا به قاعده بیش از سایر دانشجویان در معرض «جامعه‌پذیری شناختی و اجتماعی» قرار گرفته‌اند؛ این سؤال وجود دارد که بین سابقه دانشجویی یا مدت زمان جامعه‌پذیری در دانشگاه و دیدگاه‌ها و رفتارهای دانشجویان چه رابطه‌ای وجود دارد؟ بررسی ضرایب همبستگی دو متغیری نشان می‌دهد بین سابقه دانشجویی با متغیرهای میزان تعامل اجتماعی با سایر دانشجویان، میزان یادگیری تعاملی، احساس غرور دانشجویان از تحصیل در گروه خود، میزان رضایت از اساتید و خوداثربخشی دانشجویان رابطه معناداری وجود ندارد. از سوی دیگر بین سابقه دانشجویی و رضایت از رشته تحصیلی رابطه منفی وجود دارد و دانشجویان ترم‌های بالاتر از انتخاب رشته خود احساس نامناسب‌تری دارند ($r = -0/156$ Sig = $0/004$)؛ علاوه بر این دانشجویان ترم‌های بالاتر کمتر مایل به ادامه تحصیل هستند ($r = -0/100$ Sig = $0/067$).

تعامل اجتماعی دانشجویان: دانشجویان به میزان افزایش برخورداری از دوستان خوب، گردش و مسافرت با هم‌کلاسی‌های خود و اعتماد به دوستان هم‌کلاسی، از تعامل اجتماعی بالاتری با یکدیگر برخوردارند. در بین سه معرف تعامل اجتماعی دانشجویان، معرف داشتن دوستان خوب بالاترین میانگین (معادل $4/07$) و اعتماد به دوستان پایین‌ترین میانگین (معادل $3/36$) را دارند (جدول شماره ۱).

جدول شماره ۱: ادغام اجتماعی دانشجویان

نام متغیر	توزیع پاسخ‌ها (درصد)		
	کم	متوسط	زیاد
داشتن دوستان خوب	۷/۳	۲۱/۵	۷۱/۲
گردش و مسافرت با دوستان هم‌کلاسی	۲۴	۲۷/۵	۴۸/۵
اعتماد به دوستان هم‌کلاسی	۱۸/۴	۳۸/۳	۴۳/۳
ادغام اجتماعی	-	-	-
میانگین			۱۰/۸

مقیاس تعامل اجتماعی دانشجویان از مجموع پاسخ‌های دانشجویان به سه معرّف فوق ساخته شده است. میانگین میزان ادغام اجتماعی در بین کل پاسخگویان ۱۰/۸ می‌باشد. میانگین‌های میزان تعامل اجتماعی دانشجویان در دانشگاه‌های مختلف با همدیگر تفاوت معناداری ندارند ($F=1/2$ Sig= $0/275$). میزان تعامل اجتماعی دانشجویان پسر و دختر، مجرد و متأهل، و شاغل و غیرشاغل با همدیگر تفاوت معناداری ندارند. تعامل اجتماعی دانشجویان تهرانی از غیرتهرانی (به ترتیب با میانگین‌های ۱۱/۲ و ۱۰/۶) بیشتر است ($t=0/20$ Sig= $0/045$). دانشجویان غیرخوابگاهی نیز از دانشجویان خوابگاهی (به ترتیب با میانگین‌های ۱۱/۲ و ۱۰/۵)، تعامل اجتماعی بالاتری دارند ($t=-2/3$ Sig= $0/017$).

روابط بین متغیر تعامل اجتماعی و سایر متغیرها با توجه به تحلیل همبستگی دومتغیری نشان می‌دهد هرچند این متغیر با سن و سابقه دانشجویی رابطه معناداری ندارد اما دانشجویان با تعامل اجتماعی بالاتر، از میانگین معدل (ترم‌های گذشته) بالاتری برخوردارند و تعامل اجتماعی دانشجویان با خوداثربخشی آنها رابطه دارد ($r=0/392$ Sig= $0/000$); میزان تعامل اجتماعی دانشجویان با یادگیری تعاملی ($r=0/580$ Sig= $0/000$) و ارتباطات از اساتید نیز رابطه مثبت دارد ($r=0/308$ Sig= $0/000$); ارزیابی دانشجویان یکپارچه‌تر، از تعاملات اساتید خود بهتر است ($r=0/280$ Sig= $0/000$); از اینکه در گروه آموزشی خود درس می‌خوانند احساس غرور می‌کنند ($r=0/189$ Sig= $0/000$); آنان از رشته تحصیلی خود رضایت بیشتری دارند ($r=0/185$ Sig= $0/000$); میل آنان به ادامه تحصیل بیشتر است ($r=0/142$ Sig= $0/009$) و نیز علاقه بیشتری به انجام کار دسته‌جمعی دارند ($r=0/304$ Sig= $0/000$).

یادگیری تعاملی: متغیر یادگیری تعاملی از ۴ متغیر فرعی (معرف) مسافرت‌های علمی دانشجویان با همدیگر، انجام فعالیت‌های مشترک، علاقه دانشجویان به فعالیت‌های علمی گروهی، و کمک علمی دانشجویان به همدیگر تشکیل شده است. دو معرف علاقه به فعالیت‌های گروهی و انجام فعالیت‌های مشترک از میانگین بالاتر (به ترتیب معادل ۳/۲۳ و ۳/۱۲) و دو معرف مسافرت‌های علمی و کمک علمی به همدیگر از میانگین‌های پایین‌تری (به ترتیب با میانگین‌های ۲/۹۴ و ۲/۸۸) برخوردارند (جدول شماره ۲).

جدول شماره ۲. یادگیری تعاملی دانشجویان

میانگین	توزیع پاسخ‌ها (درصد)			نام متغیر
	زیاد	متوسط	کم	
۲/۹۴	۳۱/۳	۳۱	۳۷/۸	مسافرت‌های علمی
۳/۱۲	۳۷/۵	۳۲/۳	۳۰/۲	انجام فعالیت‌های مشترک
۳/۲۳	۴۱/۹	۲۸/۷	۲۹/۳	علاقه به فعالیت‌های گروهی
۲/۸۸	۲۶	۳۷	۳۷	کمک علمی به یکدیگر
۱۲/۲	-	-	-	یادگیری تعاملی

مقیاس یادگیری تعاملی از چهار متغیر فرعی پیش‌گفته تشکیل شده است. میانگین این متغیر ۱۲/۲ است. میزان یادگیری تعاملی به تفکیک دانشگاه‌ها با همدیگر تفاوت معناداری دارد ($F=3/8$ Sig= $0/005$). دانشگاه الزهرا و علامه طباطبایی بالاترین و دانشگاه‌های تربیت معلم و شهید بهشتی کمترین یادگیری تعاملی در بین دانشجویان را نشان داده‌اند. ارزیابی دانشجویان از میزان یادگیری تعاملی به تفکیک جنسیت، وضعیت تأهل، وضعیت شغلی، محل تولد و محل سکونت با همدیگر تفاوت معناداری ندارد.

ارتباطات دانشجویان با اساتید

روابط دانشجویان با اساتید خود با توجه به پاسخ‌های آنها به ۷ گزاره (در طیف لیکرت پنج‌پاسخی با ارزش‌های ۱ تا ۵) سنجیده شده است. این متغیر تا اندازه‌ای رضایت

دانشجویان را از محتوای ارتباطات خود با اساتیدشان نیز ارزیابی می‌کند. فرض بر این است که دانشجویانی که با راحتی بیشتری با اساتید خود ارتباط برقرار می‌کنند، از اساتید خود خاطره خوبی در ذهن دارند (خاطره خوب از اساتید بیانگر نفوذگذاری اساتید و تأثیرپذیری دانشجویان از آنهاست) و معتقدند اساتید در تقویت ظرفیت‌های فکری آنان مؤثر بوده و آنان را به ادامه تحصیل تشویق و به آینده رشته تحصیلی شان امیدوار می‌کنند، برای دانشجویان الگوی علمی خوبی بوده، به پیشرفت تحصیلی آنان یاری می‌رسانند و دارای ارتباطات مناسبی با اساتید خود هستند. مقایسه میانگین‌های معرف‌های هفت‌گانه مقیاس ارتباط با اساتید نشان می‌دهد دانشجویان در دو زمینه عدم جلوگیری از پیشرفت تحصیلی و خاطره خوب از اساتید (به ترتیب با میانگین‌های ۳/۴۶ و ۳/۳۶) بیشترین رضایت و در دو زمینه امیدوار کردن به آینده رشته و تقویت خلاقیت فکری (به ترتیب با میانگین‌های ۳/۰۴ و ۲/۸۴) کمترین رضایت را از اساتید خود دارند (جدول شماره ۳).

جدول شماره ۳. ارتباط با اساتید

نام متغیر	توزیع پاسخ‌ها (درصد)		
	کم	متوسط	زیاد
ارتباط راحت با اساتید	۲۴/۴	۳۳/۵	۴۲/۱
خاطره خوب از اساتید	۲۰/۳	۳۶/۵	۴۳/۲
تقویت خلاقیت فکری	۳۸/۳	۳۸/۱	۲۳/۶
تشویق به ادامه تحصیل	۲۶/۸	۳۶/۲	۳۷/۱
امیدوار کردن به آینده رشته	۳۲/۷	۳۶	۳۱/۳
الگوی علمی بودن	۲۷/۹	۳۸	۳۴/۱
عدم جلوگیری از پیشرفت تحصیلی	۱۷/۱	۳۳/۵	۴۹/۴
رضایت از اساتید	-	-	-

میانگین مقیاس ارتباط با اساتید معادل ۲۲/۲۶ می‌باشد که در حد بالاتر از متوسط قرار دارد. بر اساس یافته‌های این پژوهش، دانشجویان دانشگاه‌های شهید بهشتی و علامه طباطبایی (به ترتیب با میانگین‌های ۲۴/۴۴ و ۲۳/۱۵) بیشترین ارتباط و دانشجویان

دانشگاه‌های تهران و تربیت معلم (به ترتیب با میانگین‌های ۲۱/۰۹ و ۲۰/۳۶) کمترین ارتباط را با استادان خود دارند. دانشگاه الزهرا با میانگین ۲۲/۸۰ در رده سوم قرار دارد. این تفاوت‌ها با توجه به آزمون تحلیل واریانس ($F=5/06$ Sig= $0/001$) معنادار است.

خوداثربخشی دانشجویان

خوداثربخشی دانشجویان با سه معرّف احساس تأثیرگذاری در بین هم‌کلاسی‌ها، احساس داشتن پیشرفت تحصیلی، و احساس داشتن توانایی‌های پژوهشی سنجیده شده است. در بین این سه معرّف، معرّف نخست بالاترین میانگین (معادل ۳/۲۶ و معرّف دوم پایین‌ترین میانگین (معادل ۲/۸۶) را دارند (جدول شماره ۴).

جدول شماره ۴. خوداثربخشی دانشجویان

میانگین	توزیع پاسخ‌ها (درصد)			نام متغیر
	زیاد	متوسط	کم	
۳/۲۶	۴۰	۳۷/۹	۲۲/۱	تأثیرگذاری در بین هم‌کلاسی‌ها
۲/۸۶	۲۶/۸	۳۳/۶	۳۹/۵	داشتن پیشرفت تحصیلی
۳/۰۵	۳۵/۱	۲۸/۹	۳۶	داشتن توانایی‌های پژوهشی
۹/۱۷	-	-	-	خوداثربخشی

مقیاس خوداثربخشی دانشجویان در زمینه‌های آموزشی و پژوهشی از مجموع سه متغیر فرعی فوق تشکیل می‌شود. میانگین این متغیر ۹/۱۷ است. تفاوت میانگین‌های خوداثربخشی دانشجویان به تفکیک دانشگاه‌های مختلف معنادار نیست ($F=1/1$ Sig= $0/346$). میانگین‌های میزان خوداثربخشی در بین دانشجویان پسر و دختر، مجرد و متأهل، شاغل و غیرشاغل، تهرانی و غیرتهرانی، خوابگاهی و غیرخوابگاهی با توجه به آزمون t تفاوت معناداری با یکدیگر ندارد.

نتایج تحلیل رگرسیونی عوامل تبیین‌کننده شاخص کلی «خوداثربخشی دانشجویان» نشان می‌دهد از میان متغیرهای تحقیق که به روش «گام‌به‌گام» وارد معادله شده‌اند،

تأثیر ساختار اجتماعی آموزش بر... / ۲۱

متغیرهای ارتباطات با اساتید، مشارکت علمی دانشجویان، تعامل اجتماعی دانشجویان، تمایل به ادامه تحصیل و علاقه به کار دسته جمعی در معادله باقی می ماند که در مجموع ۴۴/۴ درصد از واریانس «خوداثربخشی دانشجویان» را تبیین می کنند.

ضریب رگرسیون چندگانه $R=0/666$ و مجذور آن یعنی ضریب تعیین برابر $R^2=0/444$ و ضریب تعیین تصحیح شده با $0/434$ برابر است. بنابراین به صورت واقعی و تعدیل یافته ۴۳/۴ درصد از واریانس خوداثربخشی دانشجویان توسط متغیرهای مذکور تبیین و پیش بینی می شود (جدول شماره ۵).

جدول شماره ۵. تحلیل چندمتغیری اثربخشی دانشجویان

آماره‌ها	متغیرهای وارد در معادله و ضرایب بتا
۰/۶۶۶	ضریب همبستگی چندگانه
۰/۴۴۴	ضریب تعیین
۰/۴۳۴	ضریب تعیین تعدیل شده
۱/۹۷	خطای معیار
-۱/۴۶	عرض از مبدأ (ثابت)
۴۶/۳	کمیت F
۰/۰۰۰	سطح معناداری

خوداثربخشی دانشجویان با رضایت از اساتید (با ضریب بتای ۰/۲۴۵) و پس از آن با مشارکت علمی دانشجویان (ضریب بتای ۰/۲۴۶) پیوند دارد. تعامل اجتماعی دانشجویان (با ضریب بتای ۰/۲۶۱) نیز متغیر خوداثربخشی را پیش بینی می کند. دانشجویان دارای خوداثربخشی، تمایل بیشتری به ادامه تحصیل (ضریب بتای ۰/۲۰۲) داشته و علاقه آنها به کار دسته جمعی (ضریب بتای ۰/۱۰۸) نیز بالاتر است. راضی بودن از اساتید بر خوداثربخشی دانشجویان تأثیر مثبت دارد و مشارکت علمی دانشجویان نیز بیانگر میزان خوداثربخشی دانشجویان است. دانشجویان دارای خوداثربخشی، در عین حال به ادامه تحصیل و کار دسته جمعی تمایل دارند.

نتیجه‌گیری و راهکارها

بر اساس دریافت‌های نظری این پژوهش، آموزش در درون یک ساختار اجتماعی صورت می‌گیرد و دو ساحت اساسی این ساختار اجتماعی عبارتند از ارتباطات دانشجویان با همدیگر و با اساتید. ساختار اجتماعی آموزش به عنوان محیط انسانی بلافصل بر جامعه‌پذیری دانشجویان تأثیر می‌گذارد و این جامعه‌پذیری نه تنها میزان موفقیت دانشجویان در زمینه‌های علمی و معرفتی، بلکه ارزیابی آنان از خود را تحت تأثیر قرار می‌دهد. رفتار دانشجویان را می‌توان با تمرکز بر تعامل آنان با محیط انسانی دانشگاه توضیح داد. نیروهای تعاملی بر بسیاری از رفتارهای دانشجویان و از جمله بر موفقیت علمی و پیشرفت تحصیلی آنان تأثیرگذار است.

یافته‌های تجربی این مطالعه به گونه‌ای سازگار با مطالعات وادهمیر (۱۳۷۷) و قانع‌راد و قاضی‌پور (۱۳۸۱) نشان می‌دهد افزایش مدت حضور دانشجویان در دانشگاه‌ها به جامعه‌پذیری بهتر آنان نمی‌انجامد و بنابراین با افزایش سابقه دانشجویی، میزان تعامل اجتماعی و آموزشی آنان با سایر دانشجویان افزایش پیدا نمی‌کند. دانشجویان با سابقه‌تر نه تنها احساس غرور بیشتری از تحصیل در گروه خود ندارند بلکه رضایت آنان از رشته تحصیلی‌شان کاهش می‌یابد و میل خود به ادامه تحصیل را از دست می‌دهند. با افزایش سابقه دانشجویی، ارزیابی آنان از مناسبات با اساتید بهبود پیدا نمی‌کند و همچنین احساس موفقیت و خوداثربخشی آنان افزایش نمی‌یابد.

میزان تعامل اجتماعی دانشجویان با میزان یادگیری تعاملی و احساس خوداثربخشی آنها ارتباط دارد. یادگیری تعاملی در بین دانشجویان به‌ویژه با توجه به دو معرف مسافرت‌های علمی و کمک علمی به همدیگر چندان بالا نیست. این متغیر به عنوان یکی از متغیرهای ساختار اجتماعی آموزش با دو متغیر دیگر این مفهوم یعنی تعامل اجتماعی دانشجویان و ارتباطات با اساتید رابطه دارد. متغیر اخیر به عنوان یکی از متغیرهای اجتماعی آموزش هرچند بر خوداثربخشی دانشجویان تأثیر مثبت دارد ولی با متغیرهای مربوط به تعامل اجتماعی دانشجویان با همدیگر رابطه نشان نمی‌دهد. این یافته بیانگر آن است که دو ساحت مختلف ساختار اجتماعی آموزش در ایران در توازی با یکدیگر قرار

ندارند. یافته‌های مربوط به ارتباطات با اساتید از جمله معرف‌های بیانگر نفوذ اساتید و الگو بودن آنان برای دانشجویان، با میانگین کلی ۲۲/۲، نشان می‌دهند وضعیت اقتدار اخلاقی اساتید در بین دانشجویان با موقعیت مطلوب بیان شده در مطالعات کوهن (۱۹۷۰)، پولانی (۱۹۷۴) و شاپین و شافر (۱۹۸۵) فاصله دارد.

متغیر وابسته خوداثربخشی دانشجویان از سه معرف تشکیل شده که ارزیابی دانشجویان از میزان پیشرفت تحصیلی خود در این میان از سایر معرف‌ها کمتر است. نتایج تحلیل چندمتغیری خوداثربخشی دانشجویان نشان می‌دهد این متغیر با ارتباطات با اساتید و تعامل اجتماعی با دانشجویان تبیین می‌شود و دانشجویان با اثربخشی بالاتر تمایل بیشتری به ادامه تحصیل و علاقه بیشتر به کار دسته‌جمعی دارند. یافته‌های این پژوهش در مورد رابطه ساختار اجتماعی آموزش با خوداثربخشی دانشجویان با دستاوردهای مطالعاتی ترنرینی (۱۹۸۷)، اندو و هارپیل (۱۹۸۲) و واتکینز (۱۹۹۲) سازگاری دارد و نیز مطالعه انجام شده در ایران به وسیله قاضی طباطبایی و مرجایی (۱۳۸۰) را تأیید می‌کند.

هرچند جامعه آماری این پژوهش به دانشجویان رشته‌های علوم اجتماعی محدود بوده و میزان تعامل اجتماعی و ارتباطات با اساتید در بین دانشگاه‌های مورد مطالعه گاه تفاوت‌های معناداری را نشان می‌دهد اما به نظر می‌رسد ضعف ساختار اجتماعی آموزش در کلیه رشته‌های دانشگاهی پدیده‌ای فراگیر بوده و باید تدابیری را برای این نارسایی ساختاری اندیشید. پنداشته‌های نظری و یافته‌های تجربی این پژوهش را می‌توان در جهت تقویت ساختار اجتماعی آموزش در دانشگاه‌ها مورد استفاده قرار داد. با توجه به اهمیت روابط دانشجویان با دوستان دانشگاهی و با اساتید خود و تأثیرگذاری این روابط در افزایش موفقیت تحصیلی و بهبود ارزیابی از خویشان آنان، باید آموزش دانشگاهی را از شیوه‌های فردگرایانه آموزشی و یا تعاملات اندک در کلاس درس به یک آموزش اجتماعی و یادگیری جمعی در بستر مناسبات گسترده‌تر انسانی تبدیل کرد.

در دو دهه اخیر جامعه ایران با رشد فزاینده تقاضای اجتماعی برای دسترسی به آموزش عالی مواجه شده و پیش‌بینی می‌شود این روند دست‌کم در دهه پیش‌رو، تداوم یابد؛ بنابراین فضای آموزشی دانشگاه‌ها، در چنین شرایطی با درجاتی از تداوم کاهش تعامل بین اساتید و

دانشجو مواجه خواهد بود. در شرایط کنونی، کلاس درس دانشگاهی، به تدریج در حال از دست دادن کارکردهای اجتماعی و تربیتی خود است. سرشت تعامل در کلاس درس تحت تأثیر عواملی نظیر افزایش نسبت دانشجویان زن، مهاجرت دانشجویان و آسیب‌های ناشی از آن، گرایش‌های قومی، نگرش‌های نسبتاً متفاوت استادان و دانشجویان به پدیده‌های پیرامونی و گسترش آموزشگاه‌های موازی همچون شبکه‌های ارتباطی و اطلاعاتی، دچار دگرگونی‌هایی شده است. البته در کلاس‌های درس دانشگاه‌ها تغییرات دیگری نیز مشاهده می‌شود. استادان دیگر تنها مرجع دانشجویان به شمار نمی‌روند و گسترش فضای باز اجتماعی، رابطه بین این دو را از حالت پیشین خارج کرده است.

مشغله استادان به مسائل جاری زندگی، اجازه اختصاص وقت چندانی را برای دانشجویان نمی‌دهد و دانشجویان نیز به دلیل محدودیت‌های انتخاب رشته، انتخاب دانشگاه، محل تحصیل و آثار و پیامدهای ناشی از فشار کنکور، انگیزه لازم را برای تعامل نزدیک با استادان از دست داده‌اند. بدین ترتیب کلاس درس تنها یکی از گزینه‌ها برای برقراری و تداوم ارتباط و تعامل دانشجویان و استادان به شمار می‌رود و باید گزینه‌های دیگری را با توجه به توانایی‌ها، منابع و امکانات دانشگاه‌ها برای ارتقای این تعامل مورد توجه قرار داد. گسترش فضاها، برنامه‌ها، و فعالیت‌های علمی، فرهنگی، اجتماعی دانشجویی و خارج از کلاس درس یکی از تدابیری است که باید مدیران آموزش عالی و دانشگاه‌ها با مشارکت اعضای هیئت علمی، در جهت آن برنامه‌ریزی و اقدام کنند. در این میان، بهبود شاخص نسبت استاد به دانشجو و رسیدن به سطح مورد قبول، پیش شرط اولیه لازم برای بهبود و افزایش تعامل میان استاد و دانشجو - دست کم در کلاس درس - است.

منابع

- ابراهیم‌آبادی، حسین (۱۳۸۲)، «مطالعات فرهنگی و تربیتی آموزش عالی: ضرورت بسط و دلایل گسترش»، فرهنگ و اندیشه، سال دوم، شماره ۶.
- الیوت، تی. اس. (۱۳۸۱)، *درباره فرهنگ*، تهران: نشر مرکز.
- برگر، پیتر ل. و توماس لوکمان (۱۳۷۵)، *ساخت اجتماعی واقعیت*، مترجم: فریبرز محمدی، تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
- قاضی طباطبایی، محمود و هادی مرجایی (۱۳۸۰)، «بررسی عوامل مؤثر بر خوداثربخشی دانشجویان دانشگاهی»، *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، شماره ۱۹.
- قانع‌راد، محمدمین و فریده قاضی‌پور (۱۳۸۱)، «عوامل هنجاری و سازمانی مؤثر بر میزان بهره‌وری اعضای هیئت علمی»، *فصلنامه پژوهش فرهنگی*، شماره ۴، زمستان ۱۳۸۱، صص ۲۰۶-۱۶۷.
- قانع‌راد، محمدمین (۱۳۸۳)، «گفت‌وگوهای پیش‌الگوی در جامعه‌شناسی ایران»، *مجله جامعه‌شناسی ایران*، دوره پنجم، شماره ۱، بهار ۱۳۸۳.
- _____ (۱۳۸۵ الف)، «نقش تعاملات دانشجویان و اساتید در تکوین سرمایه اجتماعی دانشگاهی»، *مجله جامعه‌شناسی ایران*، دوره هفتم، شماره ۱، بهار ۱۳۸۵.
- _____ (۱۳۸۵ ب)، «وضعیت اجتماع علمی در رشته علوم اجتماعی»، *نامه علوم اجتماعی*، شماره پیاپی ۲۷، بهار ۱۳۸۵.
- _____ (۱۳۸۵ ج)، «تعاملات دانشجویان، انگیزش و کنشگری رشته‌ای»، *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، سال دوازدهم، شماره دوم، تابستان ۱۳۸۵.
- کریمی، یوسف (۱۳۷۸)، *روانشناسی اجتماعی تعلیم و تربیت*، تهران: مؤسسه نشر ویرایش.
- مانهایم، کارل (۱۳۸۰)، *ایدئولوژی و اتوپیا*، مترجم: فریبرز محمدی، تهران: سمت.
- ودادحیر، ابوعلی (۱۳۷۷)، «بررسی عوامل دانشگاهی مؤثر بر پیروی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه‌های ایران از هنجارها و ضدهنجارهای علم»، *پایان‌نامه کارشناسی ارشد*، دانشگاه تبریز، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی.
- Becker, G. (1962), "Investment in human capital: a theoretical analysis", *Journal of Political Economy*, 70 (5), pp. 9-49.
- Bourdieu, P., (1986), "The forms of social capital, in: Richardson", j. g. (Ed.), *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, Greenwood, New York.

- Bozeman, B., et al., (2001); "Scientific and technical human capital: an alternative model for research evaluation"; *International Journal of Technology Management*, 22 (8), pp. 616-630.
- Bozeman, B., Rogers, J., (2003); A church model of Scientific knowledge value collective; *Research Policy*, 31, pp. 769-794.
- Coleman, J., (1988), Social capital in the creation human capital; *American Journal of Sociology*, (94), pp. 95-120.
- Collins, R., (2000), *The sociology of philosophies*, The Belknap Press of Harvard University Press.
- Endo, J. Harpel (1982), "The effect of student-faculty interaction on students' educational outcomes", *Research Higher Education*, 16 (2), pp. 115-35.
- Hagstrom, W. Q., (1975), *The scientific community*, London and Amsterdam: Fefer and Simons, Inc.
- Johnson, D. et al., (1993), *Circles of learning (4th edi.)*; Edina, Minn: Interaction Book Company.
- Johnson, D. et al., (1998), *Active learning: Cooperation in the college classroom*, Edina, Minn: Interaction Book Company.
- Kuhn, T. S., (1970), *The structure of scientific revolutions*, Chicago: the University of Chicago Press.
- Newcombe T. et al. (1970), "Self-selection and change", in Gaff J. (ed), *The cluster college*, California: Jossey-Bass.
- Pascarella , E. (1980), Student-faculty informal contact and college outcomes, *Review Education Research*, 50 (4), pp. 545-595.
- Pascarella , E. et al. (1987), "The influence of college on self-concept: a consideration of race and gender differences", *American Education Research Journal*, 24 (1), pp. 49-77.
- Polanyi, M., (1974), *Knowing and Being*, Chicago: the University of Chicago Press.
- Schultz. T. W., (1963); *The Economic value of Education*, New York: Columbia University Press.
- Shapin, Steven, and Simon Schaffer, (1985), *Leviathan and the Air-pump: Hobbes, Boyle, and the Experimental Life*, Princeton: Princeton University Press.
- Spady, W. (1970), "Dropouts from higher education: an interdisciplinary review and synthesis", *Interchange*, 2 (1), pp. 64-85.
- Stoecker, J. et. Al, (1988), "Persistence in higher education: a nine-year test of a theoretical model", *Journal of college student development*, 29 (3), pp. 196-209.
- Terenzini, P., Wright, T., (1987), "Influences on student's academic growth during four years of college", *Research Higher Education*, 26 (2), pp. 161-79.

- Theelin, J. R., (1992), "Student Cultures", in: Clark, B. R. and Neave, G. R. (edits), the *Encyclopedia of Higher Education*, Vol. 3, pp: 1709-1719, Oxford: Pergamon Press.
- Tinto, V. (1975) Dropout from higher education: a theoretical synthesis of recent research, *review education research*: 45 (4), 89-125.
- _____ (1992), "Student Attrition and Retention", in: Clark, B. R. and Neave, G. R. (edits), *The Encyclopedia of Higher Education*, Vol. 3, pp: 1697-1709, Oxford: Pergamon Press.
- Volkwein J. F., et al. (1986), "Student-faculty relationship and intellectual growth among transfer students", *Journal of Higher Education*, 57 (4), pp. 413-430.
- Watkins, D., (1992), "Faculty and Student Interaction", in: Clark, B. R. and Neave, G. R. (edits), *The Encyclopedia of Higher Education*, Vol. 3, pp: 1605-1614, Oxford: Pergamon Press.
- Wilson R., et al. (1975), *College professors and their impact on students*, New York: Wiley.
- Winocur, S., et al. (1989), "Perceptions of male and female academics within a teaching context", *Research Higher Education*, 30 (3), pp. 317-329.