

نقش تعاملات دانشجویان و اساتید در تکوین

سرمایه اجتماعی دانشگاهی^۱

محمدامین قانعی راد

تعاملات و ارتباطات بین دانشجویان و اساتید یکی از اصلی ترین عرصه های ارتباطات در آموزش عالی و مهم ترین سرمایه دانشگاهی محسوب می شوند. این پژوهش با روش پیمایشی و کاربرد ابزار پرسش نامه مناسبات بین دانشجویان و اساتید رشته های علوم اجتماعی در دانشگاه های تربیت معلم، تهران، شهید بهشتی، الزهرا و علامه طباطبائی را مورد بررسی قرار می دهد. قلمروهای گوناگون ارتباطی با توجه به آرای جامعه شناسان علم و در ابعاد عینی و ذهنی مورد بررسی قرار گرفته اند؛ یافته های پژوهش نشان می دهد که روابط دانشجویان در قلمروهای مختلف با اساتید خود پایین است و میزان روابط در دانشگاه های مورد بررسی با همدیگر تفاوت دارد. براساس این یافته ها افزایش ارتباطات دانشجویان با اساتید بر متغیرهای تحصیلی و روان شناختی از قبیل میزان پیشرفت تحصیلی، احساس غرور و خوداثربخشی دانشجویان تأثیرگذار است. بخش پایانی این مقاله، با توجه به اهمیت تعاملات و ارتباطات در بهبود فضای آموزشی و ارتقای یادگیری، برخی از راهکارها را برای توسعه این مناسبات ارائه می دهد.

۱. این مقاله از طرح پژوهشی «ساختار اجتماع سازمانی در علوم اجتماعی» استخراج شده است. این طرح در قالب برنامه توسعه آموزش و پژوهش در علوم اجتماعی^۲ با حمایت پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی و مدیریت انجمن جامعه شناسی ایران انجام شده است. نویسنده مقاله از همفکری ها و نظرات آقایان دکتر محمد عبداللهی و دکتر مسعود چلبی مدیر و مشاور برنامه مزبور و آقایان علی بقایی سرابی و یحیی امامی و خانم ها فیروزه سالم و مریم فلاح و پرسش گران تحقیق برای مشارکت در اجرای طرح تشکر و قدردانی می کند.

مجله جامعه شناسی ایران، دوره هفتم، شماره ۱، بهار ۱۳۸۵، ص. ۳-۲۹

مفاهیم کلیدی: جامعه‌شناسی علم، تعاملات و ارتباطات دانشجویان و اساتید، ساختار اجتماعی آموزش، ابعاد ذهنی و عینی ارتباطات آموزشی، سرمایه اجتماعی دانشگاهی.

۱. طرح مسئله

وجود تعاملات و ارتباطات عمیق بین ذی‌نفعان آموزش در دانشگاه‌ها بیانگر جدی بودن آموزش و به‌طور کلی‌تر توسعه‌یافتگی رشته‌های علمی می‌باشد و ضعف مناسبات دانشگاهی، برعکس، با دیگر مشکلات رشته‌های علمی پیوند دارد. ارتباط دانشجویان با اساتید خود یکی از عرصه‌های با اهمیت و تأثیرگذار تعامل دانشگاهی است. اهمیت روابط اساتید و دانشجویان تا حدی است که آموزش عالی بریتانیا با نمونه‌های دانشگاهی آکسفورد و کمبریج، از طریق ایجاد ارتباطات غیررسمی استاد و دانشجو از سایر الگوهای آموزش عالی متمایز می‌شود (بورروکیال، ۱۳۷۹). تعامل در کلاس درس و «رفتار بین شخصی استاد - دانشجو»^۱ در آموزش و یادگیری دارای اهمیت زیادی است و به این دلیل برخی از مریبان با کاربرد «پرسش‌نامه تعاملات مریبان»^۲ دریافت دانشجویان از رفتارهای بین شخصی را بررسی کرده و براساس یافته‌های آن در خصوص آموزش و شیوه تعامل خود به تأمل می‌پردازند (وبلز و دیگران ۱۹۸۵، ۱۹۹۱). با وجود این، روابط بین استاد و دانشجو را باید فراتر از مناسبات درون کلاسی و در ابعاد رسمی و غیررسمی در نظر گرفت.

در ایران ضعف روابط استاد و دانشجو به‌طور فزاینده‌تر در کلیه رشته‌های آموزشی دیده می‌شود. هرچند این ضعف ارتباطی با برخی مشکلات از جمله افزایش تعداد دانشجویان و توده‌ای شدن آموزش عالی، نسبت بالای دانشجو به استاد، بار آموزشی سنگین و در نتیجه دسترس‌پذیری پایین اساتید، وجود دانشجویان غیر حرفه‌ای و اساتید چند حرفه‌ای پیوند دارد، ولی تا حدی نیز از تسلط رویکردها و الگوهای آموزشی معین تأثیر می‌پذیرد. فقدان مناسبات ارتباطی در بین دانشجویان و اساتید به نوبه خود به ایجاد و گسترش برخی مشکلات دیگر دامن می‌زند و این فرایند دیر یا زود اساسی‌ترین کارکردهای آموزش عالی را به چالش خواهد کشید. در حال حاضر نیز برخی از پیامدهای این وضعیت قابل ردیابی می‌باشد: ورود به دانشگاه، علی‌الاصول، می‌باید با تعمیق فرهنگ علمی در بین دانشجویان همراه باشد اما یافته‌ها، برخلاف انتظار، نشان می‌دهند که 'دانشجویان پس از ورود به دانشگاه بیشتر از حیث ارزش‌ها، باورها و رفتارهای مربوط به عرصه‌های خانواده، سیاست و دین تغییر پیدا می‌کنند تا عرصه علم'. در حال حاضر شیوه‌ها و الگوهای تعاملاتی و مشارکتی در دانشگاه‌ها با کارکردهای اصلی

1. teacher-student interpersonal behavior 2. questionnaire on teacher interaction (QTI)

آن‌ها همخوانی چندانی ندارند (بهرمان، ۱۳۸۳).

این مقاله روابط دانشجویان و اساتید را در رشته علوم اجتماعی بررسی می‌کند و با گمانه‌ای اولیه برخی از دیگر مشکلات رشته را با این مقوله مرتبط می‌داند. به نظر ما نارسایی‌های شناختی و انگیزشی در قلمرو علوم اجتماعی با ضعف ساختار اجتماعی آموزش پیوند دارد و در مجموع یک چرخه معیوب را تشکیل می‌دهند. برای مثال، به ندرت می‌توان پژوهش‌هایی را یافت که به دنبال و با استناد به یکدیگر صورت گرفته باشند، زیرا انتخاب موضوعات و مسائل با نوعی فردگرایی و اتمیسم پژوهشی صورت می‌گیرد. گسستگی تحقیقات اجتماعی نشان‌دهنده فقدان هنجارهای اجتماعی و شناختی مشترک در بین محققان می‌باشد. نبود سنت‌های پژوهشی معین ریشه در عدم ارتباط عمیق بین دانشجویان و اساتید خود دارد. دانشجویان پیش اساتید خود آموزش می‌بینند بدون این‌که وارث و یا حامل اندیشه‌های آنان شوند و بتوانند این دیدگاه‌ها را حداقل تا رسیدن به درجه‌ای از استقلال در پژوهش‌های خود دنبال کنند. به نظر توسلی (۱۳۷۴) و عبداللهی (۱۳۷۵) دانشجویان رشته‌های علوم اجتماعی از انگیزش زیادی برای تداوم مطالعات و تحصیلات خویش برخوردار نیستند؛ میزان علاقه تحصیلی آنان و کیفیت کار فارغ‌التحصیلان علوم اجتماعی پایین است. عبداللهی همچنین ضعف ارتباطات و مبادلات علمی بین استاد و دانشجو را از موانع نهادینگی جامعه‌شناسی در ایران می‌داند.

آزاد ارمکی (۱۳۷۸) رابطه بین نسل‌های دوم و سوم جامعه‌شناسی در ایران، که در واقع رابطه بین اساتید با دانشجویان خود است، را به مثابه تضاد نسل‌ها توصیف می‌کند. در گیرودار کنونی، نسل چهارم جامعه‌شناسی نیز به عنوان منتقد نسل‌های دوم و سوم ظهور کرده است: «بعضی از معلم‌های ما مقدمات یک رابطه عادی دوستانه را از گذشته‌های دور از دست داده‌اند». براساس این انتقادات در بین اساتید و بر مبنای احساسی و دلایل غیرآکادمیک «باند پیرمردها و باند جوان‌ها» شکل گرفته است و از سوی دیگر فقدان تعامل بین اساتید و دانشجویان علوم اجتماعی به بی‌اعتنایی و بی‌علاقه‌گی دانشجویان و تقویت احساس سرخوردگی در محیط دانشگاهی انجامیده است (بزرگیان ۱۳۸۱ الف، ۱۳۸۱ ب). نسل چهارم جامعه‌شناسی از دورنمای جایگزینی جوان‌ترها به جای پیرترها سخن می‌گوید و چاره مشکلات را میدان دادن به جوانان می‌داند (امینی، ۱۳۸۱). میل دانشجویان به کنار زدن اساتید خود و توصیف آنان از وضعیت ارتباط بین اساتید و دانشجویان به مثابه تضاد نسل‌ها را می‌توان از نظر ذهنی به عنوان نشانه‌های ارتباطات بحرانی در بین نواآموزان و آموزگاران علوم اجتماعی تلقی کرد. این شکاف نسل‌ها از یک وضعیت پویا برای تحول معرفتی در علوم اجتماعی حکایت نمی‌کند و با آنچه بوردیو

(۱۳۸۱) لازمهٔ 'میدان دانشگاهی' به‌عنوان پهنه نبرد بین جدیدی‌ها و قدیمی‌ها برای تعریف قواعد بازی علمی می‌داند تفاوت زیادی دارد، زیرا فقدان تعامل بین نسل‌های گوناگون تکوین اندیشه‌های کمابیش مشترکی را که بتوانند مبنای نبرد قرار گیرند با مشکل مواجه ساخته است. نسل‌های جدیدتر نه تنها از اساتید خود فاصله می‌گیرند بلکه در درون خود نیز فاقد انسجام درون نسلی و محوریت فکری می‌باشند، این وضعیت باعث می‌شود که نسل‌های گوناگون فاقد سرمایه معرفتی قابل عرضه از یک‌سو برای مبارزات بین نسلی و از سوی دیگر برای پیشبرد دانش باشند. بدین ترتیب در شرایط کنونی جامعهٔ علوم اجتماعی به‌مثابه یک جامعهٔ بی‌هنجار، فاقد باورها، ارزش‌ها و نمادهای مورد توافق می‌باشد. در این جامعهٔ علمی الگوها و نمادهای رشته‌ای ناشناخته‌اند و بنابراین اقتدار و حجیت رشته‌ای خواه به شکل مرجعیت اساتید یا به صورت اقتدار معرفتی کتاب‌ها، اندیشه‌ها و الگوهای نظری وجود ندارد. این بی‌سازمانی اجتماعی به تضاد بین افراد، از بین رفتن نظم و نسق آموزشی و فقدان تعهد افراد به قواعد علمی انجامیده است. در بین جامعه‌شناسان ما دو دیدگاه مختلف در مورد حجیت و اقتدار بین اساتید، و از سوی دیگر بین دانشجویان و اساتید، وجود دارد. آزاد ارمکی (۱۳۷۸: ۹۱ و ۶۴-۶۵) «شیخوخیت‌گرایی» را از موجبات نارسایی جامعه‌شناسی ایران می‌داند، در حالی‌که طالب (۱۳۷۲: ۲۴۴) و رفیع‌پور (۱۳۸۱) شیخوخیت‌گرایی و سلسله‌مراتب علمی را برای تقویت انگیزه‌ها و تحکیم مناسبات اخلاقی در گروه‌های آموزشی ضروری می‌دانند. رفیع‌پور در «مدل سازماندهی علم» وجود سلسله‌مراتب کارآ، مشروع و مستدل را لازم می‌داند اما در شرایط کنونی دانشجویان که در طول چند سال در مکتب یک استاد و زیر نظر او آموزش می‌بینند، بعد از مدت کوتاهی مغرور شده و خود را بی‌نیاز می‌بینند.

قاضی طباطبائی و مرجایی (۱۳۸۰) تأثیر ساختار اجتماعی محیط علمی را بر تلاش دانشجویان مورد بررسی قرار داده‌اند. براساس این مطالعه ساختار اجتماعی محیط آموزشی، ازجمله روابط اساتید و دانشجویان، به‌طور غیرمستقیم و از طریق نگرش‌های خودارزیابانه مانند احساس خوداثربخشی دانشگاهی^۱ به عملکرد و تلاش بهتر علمی دانشجویان منتهی می‌شود. براساس مبانی نظری مورد استفاده در مطالعه و داده‌ها (۱۳۷۷) اساتید به‌عنوان «الگوهای نقش مهم» دانایی، تجربیات و علایق خویش را در جریان جامعه‌پذیری به دانشجویان منتقل می‌کنند. هنجارهای حرفه‌ای در میان دانشجویان عموماً به‌صورت غیررسمی از طریق ارتباط با اساتید، مشاهده و بحث‌های گروهی منتقل می‌شوند؛ اما یافته‌های پژوهش مزبور نشان می‌دهد که

1. academic self-efficacy

اجتماع دانشگاهی ما قادر به انتقال ارزش‌ها و هنجارهای علمی به دانشجویان نمی‌باشد؛ این ناتوانی دانشگاه‌ها در انتقال هنجارهای علمی پدیده‌ای کمابیش عمومی بوده و بیش از همه از نبود ارتباط معلم-شاگردی حکایت می‌کند.

با توجه به طرح مسئله مزبور هدف اصلی این پژوهش توصیف و تبیین ارتباطات و تعاملات اساتید و دانشجویان علوم اجتماعی می‌باشد. علاوه بر این، هدف کلی مجموعه‌ای از اهداف فرعی زیر نیز مورد توجه این پژوهش قرار دارند:

- توصیف ساختار اجتماعی دانشگاهی با تأکید بر روابط استاد و دانشجو
- ارزیابی ارتباطات رسمی و غیررسمی در بین اساتید و دانشجویان
- بررسی ابعاد عینی و ذهنی ارتباطات دانشجویان و اساتید
- بررسی تأثیر ارتباط با اساتید بر متغیرهای تحصیلی دانشجویان
- ارائه مجموعه‌ای از پیشنهادات برای بهبود تعاملات اساتید و دانشجویان

۲. رویکردهای مفهومی و نظری

ارتباطات و تعاملات بین اساتید و دانشجویان را می‌توان با دو مفهوم «سازمان علمی» و «اجتماع علمی» مورد مطالعه قرار داد. تولید و انتقال دانش به‌عنوان دو هدف اصلی نهاد دانشگاه وابسته به وجود ارتباطات کارگزاران دانش در قالب سازمان و اجتماع علمی می‌باشد. بهبود سازمان علمی از طریق بهبود مدیریت، فرهنگ و مناسبات سازمانی به افزایش تولید دانش و تربیت دانش‌آموختگان توانا می‌انجامد. مفهوم اجتماع علمی نیز امکان بررسی مناسبات کارگزاران دانش را در پرتو مؤلفه‌های اعتماد، هنجارهای مشترک، انسجام و هویت فراهم می‌سازد. اجتماعات علمی برحسب گستردگی و دامنه جغرافیایی آن به دو صورت موقعیت محلی و شبکه اجتماعی وجود دارند. موقعیت‌های محلی براساس تعاملات رویاروی و وجود مناسبات غیررسمی در کنار روابط رسمی شکل می‌گیرند ولی در شبکه‌های اجتماعی ارتباطات نارویاروی و غیرمستقیم غلبه دارند. در دوره کنونی بر اثر گسترش کاربرد تکنولوژی‌های اطلاعاتی و ارتباطاتی و به موازات پیدایش شیوه‌های جدید تولید دانش و توجه به نیازهای بازار، اجتماعات علمی بدون مرز و شبکه‌های پژوهشی گسترده‌ای شکل گرفته‌اند (گیبوز و همکاران، ۱۹۹۴). این مقاله متناسب با نیازهای کنونی رشته علوم اجتماعی برای تقویت موقعیت‌های محلی، به جای این شبکه‌های پژوهشی بازارگرا و برون‌گرا، مفهوم درون‌گرایی از اجتماع علمی را به کار می‌گیرد.

مانه‌هایم در زندگی جدید دو گرایش خردگرایی و رومان‌تیسیم را برای آموزش نسل آینده

تشخیص می‌دهد (۱۳۸۰: ۲۳۹-۲۴۴). اولین گرایش به تعقلی کردن صورت‌های آموزش و همگن‌سازی برای مثال از طریق سخنرانی و شیوه‌های آموزشی یک‌طرفه می‌پردازد، در حالی‌که دومی خواهان بازگشت به صورت‌های کهنه‌تر و اصیل‌تر آموزش از طریق کارآموزی و مناسبات شخصی و دوطرفه است. اما ما نه‌ایم در این میان از تناسب «شکل اجتماعی» آموزش با نوع دانش‌ها و محتوای درسی سخن می‌گوییم. او با پذیرش شیوه عقل‌گرایانه آموزشی برای انتقال دانش‌های طبقه‌بندی شدنی، کاربرد آن را در علوم فرهنگی و دانش‌های عملی مورد تردید قرار می‌دهد و در پی آن است که ببیند حتی در علوم فرهنگی، در هر مورد مشخص و متناسب با محتوای خاص، تا چه حد باید از نحوه کار سیستم‌بندی و تا چه حد از طرز عمل شخصی آموزشی استفاده کرد. در علوم فرهنگی و به‌ویژه در جایی که سروکارمان با انگیزش‌های خلاق و در حال رشد است، روابط مشارکت دو جانبه و شکل‌های زنده‌تر رابطه همکاری آموزشی و پرورشی، شکل اجتماعی مناسب‌تری برای بیدار ساختن علاقه‌مندی، ایجاد بصیرت و بالأخره انتقال دانش است. به قول الیوت 'در این شیوه ارتباط آموزشی نه فقط یک مهارت بلکه شیوه‌ای از زندگی به تمامی منتقل می‌شود' (۱۳۸۱: ۴۸). در دیدگاه برگر و لوکمان پرورش اجتماعی مستلزم درجه‌ای از هم‌ذات شدن عاطفی فرد با مریبان خود است. نیاز به هم‌ذاتی عاطفی در پرورش اجتماعی اولیه بیشتر و در آموزش رسمی به‌عنوان پرورش اجتماعی ثانویه کمتر است. این نویسندگان میزان نیاز به هم‌ذاتی عاطفی در رشته‌های گوناگون دانشگاهی را نیز متفاوت می‌دانند (۱۳۷۵: ۱۹۷).

به‌نظر هاگستروم (۱۹۷۵) جامعه‌پذیری در علم نقش زیادی دارد. دانشجو در این فرایند به‌طور مؤثری از علایق حرفه‌ای و فکری رقیب انزوا می‌گیرد و به معلمان خویش وابسته می‌گردد؛ درک دانشجو از شخصیت، حرمت، صلاحیت و اهمیت کارش به ارزیابی اساتید و هم‌کلاسی‌ها بستگی پیدا می‌کند. اساتید دانشجو محور وقت زیادی را صرف دانشجویان خویش می‌کنند و هرچند ممکن است در انجمن‌های علمی مشارکت کنند و با دانشمندانی که در سایر دانشگاه‌ها روی مسائل مشابه کار می‌کنند، تماس‌های غیررسمی داشته باشند، ولی عمدتاً از طریق دانشجویان خویش با رشته‌های خود مرتبط می‌شوند. آن‌ها اغلب رابطه خود را با دانشجویان قبلی حفظ می‌کنند. دانشمندی که نسبتاً مولد بوده، و بیشترین روابط غیررسمی‌اش با دانشجویان است تا با همکاران، و با دانشجویان سابق خود مقالاتی به چاپ می‌رساند جزو این گروه قرار می‌گیرد. گاه یکی از این دانشمندان ممکن است رهبر یک «مکتب» متشکل از دانشجویان کنونی و سابق باشد و برجستگی او از موفقیت آنان در گسترش دیدگاه‌های او ناشی شود. برخی از دانشمندان عمدتاً نه به‌خاطر کارهای خویش

بلکه به دلیل کارهای دانشجویان خود معروف می‌شوند.

کالینز (۲۰۰۰) نظریه عمومی مراسم تعاملی^۱ را برای بیان روابط بین اعضای اجتماعات علمی به کار می‌برد. مراسم تعاملی همیشه در یک «موقعیت محلی»^۲ رخ می‌دهد. دنیای فکری یعنی دنیای دانش و پژوهش چیزی جز یک جهان کلان تعامل و گفت‌وگو نیست که سرمایه فرهنگی یعنی ایده‌ها، نظریات، روش‌ها، فنون و مفاهیم را در مراسم رویارویی متناوب به چرخش در می‌آورد. آنچه یک فرد را عضو این دنیای فکری می‌سازد مشارکت او در این مناسبات و گفت‌وگوها است. فضای گفت‌وگو^۳ و ارتباط در بین اهل علم رقابتی و قشربندی شده است و در مرکز گرم^۴ ایده‌ها از بیشترین احترام و تقدس^۵ برخوردارند. افراد دارای سرمایه فرهنگی و انرژی عاطفی بیشتر تلاش می‌کنند در این مرکزیت مراسمی^۶ حضور یابند و هویت خویش را با ایده‌های حاضر در آن پیوند بزنند و این حضور به توبه خود فضای توجه نمادین^۷ و خلاقیت آنان را تقویت می‌کند. از نظر کوهن (۱۹۷۰) دانش الگویی مبتنی بر اتوریته و حجیت است. اجتماع علمی، متون و استاد منابع اقتدار در جامعه علمی می‌باشند به طوری که «دانشجویان نظریات را بر اساس اتوریته استاد و متن می‌پذیرند و نه به دلیل گواه و شاهد». به نظر کوهن رابطه دانشجویان با الگوی علمی از نوع دانستن نیست بلکه از نوع فهمیدن و از نوع «بودن» است. در فرایند آموزش به ویژه شناخت‌های ضمنی از طریق ارتباط با اساتید به عنوان کارگزاران جامعه‌پذیری به نوآموزان منتقل می‌شود. فرایند جامعه‌پذیری شیوه دیدی برخوردار از اقتدار اخلاقی را منتقل می‌کند و درونی کردن این شیوه دید اساس توانایی‌های علمی دانشجویان را تشکیل می‌دهد. اقتدار علمی فقط به مناسبات فردی مربوط نمی‌شود و جهت‌گیری یک‌سویه‌ای ندارد، به قول پولانی اقتدار علمی پدیده‌ای دوسویه، گسترده و متنوع است که بین دانشمندان و نه بر بالای سر آن‌ها استقرار می‌یابد (۱۹۷۴: ۵۶). اقتدار در جامعه علمی مقوله‌ای درونی شده و توافقی است و بنابراین «اقتدار معرفتی»^۸ نوعی اقتدار فرهنگی و مبتنی بر اخلاقیات علمی است (شاپین و شافر، ۱۹۸۵).

امروزه، به منظور تأکید بر اهمیت روابط افراد در فرایندهای آموزشی، مفهوم سرمایه اجتماعی به یاری مفهوم پیشین سرمایه انسانی آمده است. مفهوم «سرمایه اجتماعی

1. interaction rituals

2. local situation

3. conversation space

4. hot center

5. sacredness

6. ritual centrality

7. symbolic attention space

8. epistemic authority

دانشگاهی^۱ روابط مربیان و اساتید با دانشجویان خود را نشان می‌دهد. این مفهوم میزان برخورداری دانشمندان برجسته از فعالیت‌های مربیگری را تعیین می‌کند. این فعالیت‌ها مقولاتی چون مباحثه مربیان با دانشجویان، انتظار اساتید از دانشجویان برای انجام دادن کار دانشگاهی، برخورد احترام‌آمیز با دانشجویان، دوست شدن مربیان با دانشجویان را شامل می‌شود (جانعلی‌زاده چوبیستی ۲۰۰۵). این مناسبات برجستگی علمی دانشجویان را تسهیل می‌کند. وقتی اساتید به کار دانشگاهی دانشجویان علاقه نشان می‌دهند، احتمال استقرار و توسعه یک رابطه فعال بین آن‌ها افزایش می‌یابد و این امر یک «فضای برانگیزنده»^۲ را فراهم می‌کند. مقوله مباحثه دانشگاهی ساز و کار با اهمیتی برای جامعه‌پذیری علمی است و اساتید و دانشجویان را قادر می‌سازد که اندیشه‌ها و دلایل خویش را با همدیگر مبادله کنند. در نتیجه، انتظار می‌رود کار دانشگاهی دانشجویان با استانداردهای علمی بالاتری منطبق باشد. برخورد احترام‌آمیز اساتید با دانشجویان باعث می‌شود که دانشجویان مزیت اندیشه‌ها و راهنمایی‌های مربیان خود را بیشتر بپذیرند. رابطه دوستی گفت‌وگوی انتقادی پیرامون اندیشه‌ها را پرورش می‌دهد و چنین محیطی توانایی علمی دانشجویان را تقویت می‌کند. در سال‌های اخیر در مقابل تأکید اقتصاددانان (بکر، ۱۹۶۲؛ شولتز، ۱۹۶۳) بر نقش آموزش رسمی و کسب مدارک دانشگاهی و تأکید جامعه‌شناسان بر اهمیت پیوندهای رسمی و غیررسمی (بورديو، ۱۹۸۶؛ کلمن، ۱۹۸۸) در کسب و انتقال دانش علمی، برخی از محققان این دو مدل را به یکدیگر نزدیک و مفهومی از «سرمایه انسانی» را مطرح کرده‌اند که به‌طور همزمان دانش‌ها، مهارت‌ها و پیوندهای اجتماعی را در بر می‌گیرند. به نظر آنان همکاری علمی اغلب، و به‌ویژه در همکاری‌های مربی محور^۳ بین اساتید و دانشجویان تحصیلات تکمیلی، نقش اساسی در توسعه سرمایه انسانی ایفا می‌کند (بوزمن و همکاران، ۲۰۰۱؛ بوزمن و راجرز، ۲۰۰۲).

تعامل دانشجویان با اساتید از عوامل شخصیتی و ساختاری تأثیر می‌پذیرد. جنبه‌های محیط نهادی، ویژگی‌های شخصی دانشجویان و ویژگی‌های سازمانی دانشکده‌ها به‌طور مستقیم بر فراوانی و سرشت تعاملات دانشجویان تأثیر می‌گذارند. دانشجویان با جهت‌گیری‌های فکری، عمل‌گرا و هنری و دانشجویان دارای احترام به خویش، بیشتر با اساتید در تعامل می‌باشند (ثلین، ۱۹۹۲). اساتید اغلب با دانشجویان اقلیت قومی تماس کمتری برقرار می‌کنند. اساتیدی که آموزش را فرایند تعاملی^۴ تلقی می‌کنند بالاترین تماس را با دانشجویان دارند. برخی از رفتارهای غیرکلامی اساتید ممکن است دانشجویان را به برقراری تماس با آن‌ها تشویق کند.

1. university social capital

2. impetus sphere

3. mentor-oriented collaboration

4. interactive process

دانشجویان تماس با سخنران دارای سبک آموزشی صمیمی^۱ را بر ارتباط با سخنران با سبک آموزشی ابزاری^۲ ترجیح دادند (واتکینز، ۱۹۹۲). یکپارچگی دانشجویان در زندگی اجتماعی و علمی دانشگاه بر رشد شخصی و پایه علمی آنان تأثیر دارد. محیط دانشکده و ویژگی‌های ساختاری و سازمانی آن بیشتر با وساطت تعاملات بین دانشجویان و اساتید و کیفیت تلاش دانشجو بر پیامدهای شناختی تأثیر دارند. ماندن در دانشگاه نیز از کیفیت تعاملات دانشجویان با محیط دانشکده تأثیر می‌پذیرد. برخی مطالعات مردم‌نگارانه نقش اساتید را در تسهیل سازگاری دانشجویان با محیط دانشگاه توصیف می‌کنند. یکپارچگی دانشجو در اجتماعات علمی و اجتماعی^۳ به‌ویژه کنش متقابل دانشجو با اساتید و همتایان خویش، دوام و ماندن دانشجو در دانشگاه را به خوبی پیش‌گویی می‌کند (تیتو، ۱۹۹۲؛ واتکینز، ۱۹۹۲). فراوانی، کیفیت و استحکام تعامل‌های دانشجویان و اساتید همچنین تأثیر قابل ملاحظه‌ای بر رشد و توسعه فکری دانشجویان دارد. در مطالعه پاسکارلا و ترنزینی فراوانی تماس‌های غیررسمی بالاترین همبستگی‌های جزئی را با نمرات دانشجویان نشان داده‌اند. براساس مطالعه بین و کوه نیز تعامل دانشجو-استاد بر موفقیت آکادمیک تأثیر می‌گذارد. تعاملات دانشجویان و اساتید دارای پیامدهای عاطفی^۴ نیز بوده و تأثیر زیادی بر رضایت‌مندی دانشجویان از جنبه‌های مختلف تجربه زندگی دانشگاهی آنان دارد. تعاملات دانشجویان-اساتید بر عوامل شخصیتی مثل پیچیدگی شناختی تأثیر می‌گذارد و برای بیشتر دانشجویان روابط شخصی با اساتید به‌طور معناداری احترام به خویش اجتماعی^۵ و ادراک خویش^۶ دانشجویان را بهبود می‌بخشد (واتکینز، ۱۹۹۲: ۱۶۰۸-۱۶۱۰).

۳. چارچوب تحلیلی و فرضیات پژوهش

نظریات مورد مطالعه با وجود تنوع خود در چند زمینه کلی با همدیگر اشتراک دارند؛ با توجه به این نظریات می‌توان دانشگاه‌ها را به‌عنوان یک ساختار اجتماعی و مجموعه‌ای از روابط کارگزاران دانش، و به‌ویژه اساتید و دانشجویان، در موقعیت‌های محلی تجزیه و تحلیل کرد. در این ساختار اجتماعی یک فضای فرهنگی به‌عنوان مجموعه‌ای از باورها، ارزش‌ها، هنجارها و نمادها شکل می‌یابد و از طریق ارتباط با کارگزاران جامعه‌پذیری در فرایندهای اجتماعی شدن به تازه‌واردان یا نوآموزان منتقل می‌شود. رابطه دانشجو با محتوای شناختی و

1. affiliative

2. instrumental

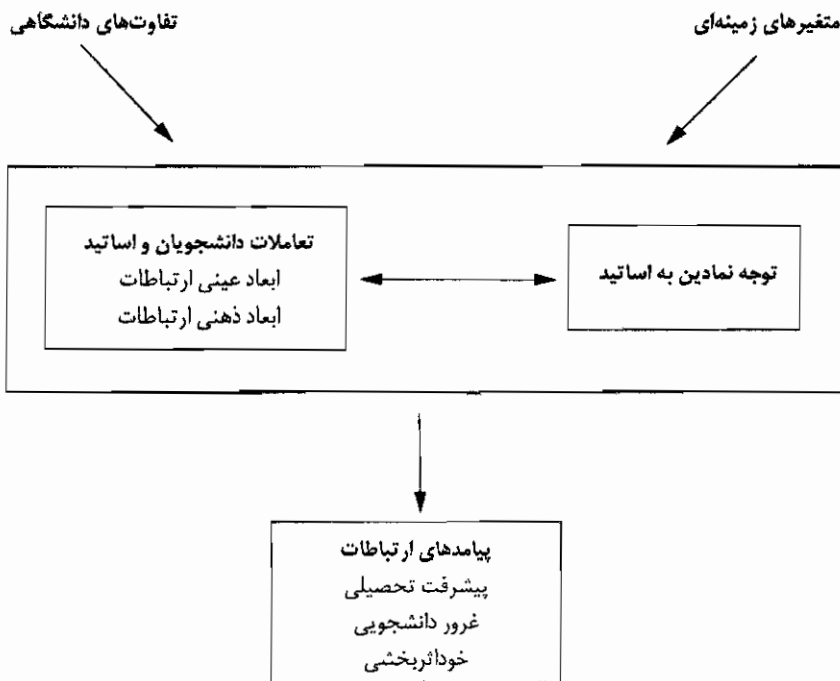
3. academic and social communities

4. affective outcomes

5. social self-esteem

6. self-concept

هنجاری علم از نوع فهمیدن و از نوع بودن است و در فرایند جامعه‌پذیری افرادی پرورش می‌یابند که به‌طور وجودی یا فرهنگی به ارزش‌ها، نظریات و فنون ویژه علم متعهد و مقیدند. تعاملات بین کارگزاران دانش در فرایندهای جامعه‌پذیری علاوه بر کسب سرمایه فرهنگی و ایجاد تمرکز در فضای توجه نمادین، پیامدهای عاطفی-انگیزشی معینی برای شرکت‌کنندگان در این روابط به همراه دارند. ایجاد انرژی عاطفی از مهم‌ترین این پیامدهاست که به نوبه خود به رضایت‌مندی از جنبه‌های مختلف تجربه مشارکت در تعاملات و فعالیت‌های آموزشی می‌انجامد. تعاملات اجتماعی در محیط دانشگاه‌ها بر ادراک خویش و احترام به خویش تأثیر می‌گذارد و حس غرور و خوداثربخشی دانشجویان را افزایش می‌دهد. ارتباطات بین کارگزاران دانش دارای پیامدهای شناختی نیز می‌باشند. یکپارچگی اجتماعی بر رشد شخصی، عملکرد اجتماعی و پیشرفت تحصیلی دانشجویان اثر مثبت دارد. ساختار اجتماعی آموزش بر احساس خود اثربخشی دانشگاهی تأثیر می‌گذارد و این احساس نیز به نوبه خود بر تلاش علمی و عملکرد دانشجویان مؤثر است. این دریافت‌های نظری مبنای تدوین مدل تحلیلی پژوهش (نمودار شماره ۱) را فراهم ساخته‌اند.



نمودار شماره ۱. مدل تحلیلی پژوهشی

در این پژوهش کلیه متغیرهای موجود در مدل تحلیلی به جز متغیر تفاوت‌های دانشگاهی مورد بررسی قرار می‌گیرند. عدم سنجش متغیر اخیر یکی از محدودیت‌های این مطالعه بوده و پس از این می‌بایست مورد توجه قرار گیرد. مدل تحلیلی این پژوهش در رابطه با وضعیت ارتباطات دانشجویان با اساتید در رشته علوم اجتماعی امکان طرح فرضیات زیر را فراهم می‌کند:

- روابط دانشجویان با اساتید خود در مجموع پایین است.
- متغیرهای زمینه‌ای دانشجویان بر میزان روابط آنان با اساتید تأثیر دارد.
- میزان ارتباطات در دانشگاه‌های مختلف با همدیگر تفاوت دارد.
- میزان حضور اساتید مختلف در فضای توجه نمادین دانشجویان با همدیگر متفاوت است.
- افزایش ارتباطات دانشجویان با اساتید به افزایش پیشرفت تحصیلی دانشجویان می‌انجامد.
- افزایش روابط با اساتید بر میزان غرور دانشجویی و خوداثربخشی دانشجویان می‌افزاید.

۴. روش پژوهش

۴-۱. تعریف مفاهیم: مهم‌ترین متغیرهای این پژوهش عبارتند از ارتباطات دانشجویان با اساتید، فضای توجه نمادین و پیامدهای ارتباطات که آن‌ها را به ترتیب زیر می‌توان تعریف کرد: ارتباطات دانشجویان با اساتید: منظور از ارتباطات مزبور مناسبات دانشجویان با اساتید در درون و بیرون از کلاس‌های درس می‌باشد. این متغیر علاوه بر جنبه‌های عینی براساس نگرش‌ها و تمایلات دانشجویان نیز ارزیابی می‌شود. این متغیر اصلی از طریق پاسخ دانشجویان به هفت گویه در مقیاس لیکرت و نیز تعیین میزان تعاملات گوناگون خود با حداکثر ۲۰ نفر از اساتید در جدول مخصوص مورد سنجش قرار می‌گیرد. متغیرهای این مقیاس ابعاد عینی و ذهنی تعاملات دانشجویان و اساتید را در بر می‌گیرند. بعد عینی با دو معرف مشورت و همکاری بررسی می‌شود. بعد ذهنی نیز سویه‌های علمی-تحصیلی و اخلاقی-عاطفی را شامل می‌گردد. سویه علمی-تحصیلی با متغیرهای دانایی، داناسازی، موفقیت، تأثیرگذاری، گروه‌سازی، مولدسازی، الگوسازی، تقویت خلاقیت، تسهیل پیشرفت، شوق آفرینی، امیدوارسازی سنجیده می‌شوند که ۵ متغیر اخیر به صورت گویه‌هایی در مقیاس لیکرت طراحی شده‌اند. سویه اخلاقی-عاطفی نیز با متغیرهای منش و رفتار، ضابطه‌گرایی، برخورد شخصی، صمیمیت، سهولت ارتباطی و خاطره‌انگیزی مورد بررسی قرار می‌گیرند، از آن میان دو متغیر

اخیر به صورت گویه‌هایی در مقیاس لیکرت می‌باشند. با انتخاب ۷ گویه مربوط به ابعاد ذهنی مقیاس کلی رضایت از اساتید ساخته می‌شود. متغیرهای مربوط به تعداد دفعات راهنمایی و مشاوره درسی و غیردرسی و تعداد همکاری علمی - پژوهشی با چهار پاسخ هیچ وقت، یک بار، دو تا چهار بار، و بیش از چهار بار به ترتیب با ارزش‌های ۱، ۲، ۳ و ۴ و متغیر میزان صمیمیت با چهار پاسخ خصومت، غیر صمیمی، کمابیش صمیمی، بسیار صمیمی با ارزش‌های ۱، ۲، ۳ و ۴ و سایر متغیرها با پنج پاسخ خیلی کم، کم، متوسط، زیاد و خیلی زیاد با ارزش‌های ۱ تا ۵ سنجیده شده‌اند.

فضای توجه نمادین: میزان و پراگندگی توجه نمادین دانشجویان به اساتید از طریق ارزیابی علاقه آنان به دستیاری در نزد اساتید خود بررسی می‌شود.

پیامدهای ارتباطات اساتید و دانشجویان: این متغیر از سه بعد پیشرفت تحصیلی، احساس غرور دانشجویی و خوداثربخشی دانشجویان تشکیل شده است. این متغیرها نسبت به متغیرهای ارتباطی متغیر وابسته محسوب می‌شوند.

۴-۲. روش‌های جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل داده‌ها: در این پژوهش برای جمع‌آوری داده‌ها و اطلاعات لازم به منظور سنجش روابط اساتید و دانشجویان علوم اجتماعی از پرسش‌نامه کتبی استفاده شده است. پرسش‌نامه شامل تعدادی سوالات بسته دو گزینه‌ای و چندگزینه‌ای (به روش طیف لیکرت) در یکی از سطوح سنجش اسمی، ترتیبی، فاصله‌ای و نسبی بودند. در این پژوهش برای سنجش میزان پایایی مقیاس‌های اصلی از روش همبستگی درونی گویه‌ها و همچنین آلفای کرونباخ استفاده شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها و آزمون فرضیات، با کاربرد برنامه SPSS، و با استفاده از آمار توصیفی و ضرایب همبستگی اسپیرمن و پیرسون، آزمون t ، آزمون تحلیل واریانس و تحلیل رگرسیون چندمتغیری (روش گام به گام) انجام شده است.

۴-۳. جامعه آماری و روش نمونه‌گیری: دانشجویان دوره کارشناسی (به جز دانشجویان سال اول) رشته‌های علوم اجتماعی در ۵ دانشگاه الزهرا، تربیت معلم، تهران، شهید بهشتی و علامه طباطبائی به عنوان جامعه آماری این پژوهش تعریف شدند. نمونه‌گیری با روش طبقه‌ای نامتناسب انجام شد. تعداد دانشجویان جامعه آماری معادل ۳۰۰۰ نفر بود و با ملحوظ داشتن $t = 1/96$ و $p = 0/5$ و با استفاده از فرمول کوکران حجم نمونه برای توزیع در طبقات مختلف ۳۵۸ نفر برآورد گردید. در نمونه نهایی از دانشگاه‌های تهران، علامه طباطبائی، شهید بهشتی، تربیت معلم و الزهرا به ترتیب ۱۳۰، ۱۲۸، ۳۷، ۴۰ و ۳۴ دانشجو حضور داشتند.

۵. یافته‌های پژوهشی

۵-۱. ویژگی‌های فردی و تحصیلی دانشجویان

از مجموع ۳۶۱ دانشجوی مورد بررسی، ۱۸۹ نفر دانشجوی دختر (۵۲/۴ درصد) و ۱۷۲ نفر دانشجوی پسر (۴۷/۶ درصد) بوده‌اند. ۸۴/۷ درصد از دانشجویان پاسخگو مجرد و ۱۵/۳ درصد آنان متأهل بوده‌اند. ۸۷/۱ درصد از پاسخگویان غیرشاغل و ۱۲/۹ درصد آنان شاغل بوده‌اند. محل تولد ۳۴/۷ درصد پاسخگویان در تهران و ۶۵/۳ درصد، در غیر از تهران بوده است. دانشجویان مورد بررسی در این مطالعه در گروه سنی ۱۸-۳۸ سال قرار دارند. در یک طبقه‌بندی سه‌گانه، ۲۸/۸ درصد از دانشجویان در رده سنی ۱۸-۲۱ سال، ۴۲/۲ درصد در رده سنی ۲۲-۲۳ سال و ۲۹/۱ درصد دانشجوی باقیمانده در رده سنی ۲۴-۳۸ سال قرار گرفته‌اند.

۵-۲. بعد عینی تعاملات دانشجویان با اساتید

مشورت: میانگین‌های «تعداد دفعات مشاوره درسی» دانشجویان با هریک از اساتید در دانشگاه‌های مورد بررسی با همدیگر تفاوت معناداری دارند. بیشترین میزان این متغیر با متوسط ۲/۱۱ متعلق به دانشگاه الزهرا و کمترین میزان آن با متوسط ۱/۹۴ اختصاص به دانشگاه تربیت معلم دارد. دانشگاه‌های شهید بهشتی، علامه طباطبائی و تهران به ترتیب هرکدام با متوسط ۲/۰۶، ۱/۹۸ و ۱/۹۵ در رتبه‌های دوم تا چهارم قرار می‌گیرند. تفاوت بین میانگین‌های «تعداد دفعات مشاوره غیردرسی» با هریک از اساتید در دانشگاه‌های مورد بررسی نیز معنادار است. بیشترین میزان تعداد دفعات مشاوره غیردرسی با هریک از اساتید با متوسط ۱/۹۰ متعلق به دانشگاه علامه طباطبائی است و کمترین میزان آن نیز با متوسط ۱/۶۷ به دانشگاه تربیت معلم تعلق دارد. دانشگاه‌های بهشتی و الزهرا هر دو با میانگین ۱/۷۵ و دانشگاه تهران با میانگین ۱/۶۸ در رتبه‌های دوم و سوم قرار دارند.

دو متغیر مشاوره درسی و مشاوره غیردرسی با همدیگر همبستگی دارند ($\text{sig} = ۰/۰۰۰$)، $(r = ۰/۴۸۲)$ و می‌توان آن‌ها را در همدیگر ادغام کرد و یک شاخص کلی به نام «مشورت با اساتید» را ساخت. میزان همبستگی شاخص کل با مشاوره درسی ۰/۸۹۳ و با مشاوره غیردرسی ۰/۸۲۵ می‌باشد.

همکاری: تفاوت بین میانگین‌های «تعداد دفعات همکاری علمی-پژوهشی دانشجویان با اساتید» در دانشگاه‌های مورد بررسی معنادار می‌باشد. بیشترین میزان متغیر فوق با میانگین

۱/۷۱ متعلق به دانشگاه علامه طباطبائی و کمترین میزان آن نیز با میانگین ۱/۴۹ به دانشگاه شهید بهشتی تعلق دارد. دانشگاه‌های تهران، الزهرا و تربیت معلم به ترتیب با میانگین‌های ۱/۶۳، ۱/۶۲ و ۱/۵۸ در رتبه‌های دوم تا چهارم قرار دارند. همکاری علمی و پژوهشی دانشجویان با اساتید با میزان مشاوره‌های غیردرسی ($T = 0/299$) و با ارزیابی صمیمیت اساتید ($T = 0/241$) بیش از سایر متغیرها همبستگی دارد.

۳-۵. بعد ذهنی تعاملات دانشجویان با اساتید

۱-۳-۵. سویه علمی-تحصیلی

الگوسازی: اساتید دانشگاه از حیث علمی باید برای دانشجویان خود الگو باشند و دانشجویان با درونی کردن آموزه‌های خود از این الگوها رشد می‌کنند. میزان این الگو بودن براساس ارزیابی ۲۷/۹، ۳۸ و ۳۴/۱ درصد از دانشجویان به ترتیب در حد کم، متوسط و زیاد می‌باشد. دانشجویان شهید بهشتی و سپس دانشجویان علامه طباطبائی مثبت‌ترین ارزیابی را از الگوی علمی بودن اساتید خود ارائه داده‌اند. این تفاوت‌ها با توجه به آزمون تحلیل واریانس معنادار می‌باشد.

دانایی: بین میانگین‌های ارزیابی دانشجویان نسبت به میزان «آگاهی اساتید از مسائل اجتماعی و راه‌حل‌های مقابله با آن» در دانشگاه‌های مورد بررسی تفاوت معناداری وجود دارد. بیشترین میزان این متغیر با متوسط ۳/۴۷ به دانشگاه الزهرا و کمترین میزان آن با متوسط ۳/۱۲ به دانشگاه تربیت معلم اختصاص دارد.

داناسازی: تفاوت بین میانگین‌های «پرورش توانایی حل مسائل اجتماعی در دانشجویان» در دانشگاه‌های مورد بررسی معنادار می‌باشد. بیشترین میزان این متغیر با میانگین ۲/۸۴ متعلق به دانشگاه الزهرا می‌باشد و کمترین میزان آن نیز با متوسط ۲/۳۹ به دانشگاه تربیت معلم تعلق دارد. بیشترین میزان پراکندگی به مقدار ۱/۴۳ به دانشگاه تربیت معلم و کمترین پراکندگی نیز به مقدار ۱/۲۳ به دانشگاه الزهرا اختصاص دارد.

موفقیت: بین میانگین‌های ارزیابی دانشجویان از میزان موفقیت اساتید در تربیت آن‌ها در دانشگاه‌های مورد بررسی تفاوت معناداری وجود دارد. بیشترین میزان این متغیر با متوسط ۳/۰۷ به دانشگاه الزهرا و کمترین آن با متوسط ۲/۶۳ به دانشگاه تربیت معلم اختصاص دارد. دانشگاه‌های علامه طباطبائی، تهران و شهید بهشتی به ترتیب میانگین‌های ۲/۹۶، ۲/۹ و ۲/۸ در رتبه‌های دوم تا چهارم قرار دارند.

تأثیرگذاری: بین میانگین‌های «میزان تأثیر فکری اساتید بر دانشجویان» در دانشگاه‌های مورد

بررسی تفاوت معناداری وجود دارد. بیشترین میزان متغیر فوق با میانگین $3/43$ متعلق به دانشگاه الزهرا و کمترین میزان آن نیز با متوسط $3/12$ به دانشگاه تربیت معلم تعلق دارد. دانشگاه‌های شهید بهشتی، علامه طباطبائی و تهران به ترتیب هرکدام با میانگین $3/35$ ، $3/26$ و $3/20$ در رتبه‌های دوم تا چهارم قرار دارند.

گروه‌سازی: بین میانگین‌های «ترغیب دانشجویان به کارهای گروهی» در دانشگاه‌های مورد بررسی تفاوت معناداری وجود دارد. بیشترین میزان متغیر فوق با متوسط $3/49$ به دانشگاه شهید بهشتی و کمترین میزان آن با متوسط $2/78$ به دانشگاه تربیت معلم اختصاص دارد. دانشگاه‌های الزهرا، علامه طباطبائی و تهران به ترتیب با متوسط $3/16$ ، $3/13$ و $2/96$ در رتبه‌های دوم، سوم و چهارم قرار دارند.

مولدسازی: تفاوت بین میانگین‌های «ترغیب دانشجویان به نوشتن مقالات علمی» توسط اساتید از دید دانشجویان در دانشگاه‌های مورد بررسی معنادار است. بیشترین میزان متغیر فوق با میانگین $2/84$ متعلق به دانشگاه علامه طباطبائی و کمترین میزان آن با متوسط $2/40$ به دانشگاه تربیت معلم تعلق دارد. دانشگاه‌های تهران، شهید بهشتی و الزهرا به ترتیب با میانگین‌های $2/78$ ، $2/65$ و $2/55$ در رتبه‌های دوم تا چهارم قرار دارند.

تقویت خلاقیت: میزان موافقت $38/3$ ، $38/1$ و $23/6$ درصد از دانشجویان با گویه «اساتید گروه خلاقیت فکری دانشجویان را تقویت می‌کنند» به ترتیب در حد کم، متوسط و زیاد بوده است. دانشجویان شهید بهشتی و علامه طباطبائی بیش از سایر دانشجویان در حد بالایی با این گویه موافق بوده‌اند (به ترتیب با میانگین‌های $3/14$ و $3/10$). دانشگاه‌های الزهرا، تهران و تربیت معلم (به ترتیب با میانگین‌های $2/97$ ، $2/57$ و $2/39$) از حیث تقویت خلاقیت فکری دانشجویان در مرحله بعد قرار می‌گیرند. تفاوت بین دانشگاه‌ها در تقویت خلاقیت فکری دانشجویان معنادار می‌باشد ($F = 6/6$ Sig = $0/000$).

تسهیل پیشرفت: با توجه به میزان موافقت با گزاره «اساتید گروه مانع پیشرفت تحصیلی دانشجویان نمی‌شوند» می‌توان ارزیابی دانشجویان از میزان تسهیل پیشرفت تحصیلی‌شان توسط اساتید را استنباط کرد. بر این اساس میزان عدم ممانعت از پیشرفت تحصیلی از سوی اساتید به ترتیب از نظر $17/1$ ، $33/5$ و $49/4$ درصد از دانشجویان در حد کم، متوسط و زیاد می‌باشد. بالاترین نسبت‌ها به دانشگاه شهید بهشتی، الزهرا تعلق دارد. این تفاوت‌ها از لحاظ آماری معنادار می‌باشد.

شوق آفرینی: میزان تشویق دانشجویان به ادامه تحصیل از سوی اساتید به ترتیب $26/8$ ،

۳۶/۲ و ۳۷/۱ درصد در حد کم، متوسط و زیاد می‌باشد. بیشترین تشویق از سوی اساتید الزهرا، شهید بهشتی و علامه طباطبائی (به ترتیب با میانگین‌های ۳/۵۵، ۳/۳۳ و ۳/۲۷) صورت گرفته است و پس از آن دانشگاه‌های تربیت معلم و تهران (به ترتیب با میانگین‌های ۳/۰۵ و ۲/۹۷) قرار دارند. این تفاوت‌ها با توجه به آزمون تحلیل واریانس ($\text{Sig} = ۰/۰۳۹$) $F = ۲/۵$ معنادار است. میانگین ارزیابی دانشجویان شاغل و غیرشاغل از میزان تشویق به ادامه تحصیل (به ترتیب ۳/۵۰ و ۳/۱۲) با همدیگر تفاوت معناداری دارد ($\text{Sig} = ۰/۰۳۰$) ($t = ۲/۱$).

امیدوارسازی: میزان امیدوار کردن دانشجویان به آینده رشته تحصیلی آن‌ها از سوی اساتید به ترتیب ۳۲/۷، ۳۶ و ۳۱/۳ درصد در حد کم، متوسط و زیاد می‌باشد. براساس ارزیابی دانشجویان، اساتید دانشگاه‌های شهید بهشتی و الزهرا بیشتر و اساتید دانشگاه‌های تهران و تربیت معلم کمتر از سایر دانشگاه‌ها چشم‌اندازهای امیدوارکننده‌ای برای آینده رشته ارائه می‌دهند. این تفاوت‌ها از لحاظ آماری معنادار می‌باشند ($\text{Sig} = ۰/۰۲۳$) $F = ۲/۸$). ارزیابی دانشجویان مجرد و متأهل در این مورد (به ترتیب با میانگین‌های ۲/۹۹ و ۳/۲۴) با همدیگر تفاوت معناداری دارد ($\text{Sig} = ۰/۰۳۲$) ($t = -۲/۱$).

۲-۳-۵. سویه اخلاقی-عاطفی

منش و رفتار: بین میانگین‌های میزان پسندیدگی «منش و رفتار اساتید» از نظر دانشجویان در دانشگاه‌های مورد بررسی تفاوت معناداری وجود دارد. بیشترین میزان متغیر فوق با متوسط ۳/۳۷ متعلق به دانشگاه شهید بهشتی و کمترین میزان آن با متوسط ۲/۹۹ به دانشگاه تربیت معلم اختصاص دارد. دانشگاه‌های الزهرا، علامه طباطبائی و تهران به ترتیب هرکدام با متوسط ۳/۲۷ و ۳/۱۸ در رتبه‌های دوم تا چهارم قرار دارند.

ضابطه‌گرایی: بین میانگین‌های ارزیابی دانشجویان از میزان ضابطه‌گرایی اساتید در دانشگاه‌های مورد بررسی تفاوت معناداری وجود دارد. بیشترین میزان ضابطه‌گرایی اساتید از نظر دانشجویان متعلق به دانشگاه تربیت معلم می‌باشد (میانگین ۱/۳۸) و کمترین میزان آن متعلق به دانشگاه شهید بهشتی می‌باشد (میانگین ۱/۲۳). دانشگاه‌های علامه طباطبائی، تهران و الزهرا به ترتیب با میانگین‌های ضابطه‌گرایی ۱/۳۶، ۱/۲۸ و ۱/۲۵ در رتبه‌های دوم تا چهارم قرار دارند.

برخورد شخصی: بین میانگین‌های «توییح دانشجویان به خاطر مسائل شخصی توسط اساتید» در دانشگاه‌های مورد بررسی تفاوت معناداری وجود دارد. بیشترین میزان این متغیر با متوسط ۱/۷۳ به دانشگاه علامه طباطبائی و کمترین میزان آن با متوسط ۱/۴۳ به دانشگاه

شهید بهشتی تعلق دارد. دانشگاه‌های الزهرا، تربیت معلم و تهران به ترتیب با میانگین‌های ۱/۷۰، ۱/۶۵ و ۱/۵۸ در رتبه‌های دوم تا چهارم قرار دارند.

صمیمیت: بین میانگین‌های «میزان صمیمیت دانشجویان با اساتید» در دانشگاه‌های مورد بررسی تفاوت معناداری وجود دارد. بیشترین میزان متغیر فوق با میانگین ۱/۹۰ به دانشگاه تربیت معلم و کمترین میزان آن نیز با میانگین ۱/۶۲ به دانشگاه تهران تعلق دارد. دانشگاه‌های علامه طباطبائی، الزهرا و شهید بهشتی هرکدام به ترتیب با میانگین ۱/۸۶، ۱/۸۱ و ۱/۷۳ در رتبه‌های دوم، سوم و چهارم قرار دارند.

خاطره‌انگیزی: خاطره خوب از اساتید بیانگر تأثیرگذاری اساتید و تأثیرپذیری دانشجویان از آن‌ها می‌باشد. میزان موافقت ۲۰/۳، ۳۶/۵ و ۴۳/۲ درصد از دانشجویان با گویه «از اساتید خود خاطره خوبی دارم» به ترتیب در حد کم، متوسط و زیاد می‌باشد. اساتید دانشگاه‌های شهید بهشتی و علامه طباطبائی از تأثیرگذاری بالاتری (به ترتیب با میانگین‌های ۳/۶۱ و ۳/۵۳) برخوردارند و پس از آن دانشگاه‌های الزهرا و تهران (به ترتیب با میانگین‌های ۳/۳۲ و ۳/۲۷) و در آخر دانشگاه تربیت معلم با میانگین ۲/۸۴ قرار می‌گیرند. میزان معناداری این تفاوت‌ها با توجه به آزمون تحلیل واریانس ($F = ۴/۰۴$ Sig = $۰/۰۰۳$) معنادار می‌باشد.

سهولت ارتباطی: به ترتیب ۲۴/۴، ۳۲/۵ و ۴۲/۱ درصد از دانشجویان با راحتی و سهولت کم، متوسط و بالایی با اساتید خود ارتباط برقرار می‌کنند. دانشجویان علامه طباطبائی و تهران ارتباط راحت‌تری را با اساتید خود برقرار می‌کنند (به ترتیب با میانگین‌های ۳/۵۹ و ۳/۲۴). در حالی که میزان سهولت ارتباطی در دانشگاه‌های تربیت معلم، شهید بهشتی و الزهرا پایین‌تر می‌باشد (به ترتیب با میانگین‌های ۳/۱۶، ۳/۱۱ و ۳/۰۶). این تفاوت‌ها با توجه به آزمون تحلیل واریانس معنادار است ($F = ۲/۷$ Sig = $۰/۰۲۷$).

رضایت دانشجویان از اساتید با توجه به پاسخ‌های آن‌ها به ۷ گویه ۵ پاسخی به معرف‌های سهولت ارتباطی، خاطره‌انگیزی، تقویت خلاقیت، شوق آفرینی، امیدوارسازی، الگوسازی و تسهیل پیشرفت ارزیابی شده است. میانگین‌های تک‌تک گویه‌ها و همچنین شاخص کلی رضایت از اساتید در دانشگاه‌های مورد بررسی با همدیگر تفاوت معناداری دارند. دانشجویان شهید بهشتی و علامه طباطبائی بیشترین رضایت و دانشجویان تهران و تربیت معلم کمترین رضایت را از اساتید خود دارند و دانشگاه الزهرا موقعیت میانه‌ای دارد (جدول شماره ۱).

جدول شماره ۱: تفاوت میانگین رضایت از اساتید در دانشگاه‌ها

نام متغیر	تهران	طباطبایی	بهشتی	تربیت‌معلم	الزهرا	کل	آزمون تحلیل واریانس
سهولت ارتباطی	۳/۲۴	۳/۵۹	۳/۱۱	۳/۱۶	۳/۰۶	۳/۳۳	Sig = ۰/۰۲۷ F = ۲/۷
خاطره‌انگیزی	۲/۲۷	۳/۵۳	۳/۶۱	۲/۸۴	۳/۳۲	۳/۲۶	Sig = ۰/۰۰۳ F = ۴/۰۴
تقویت خلاقیت	۲/۵۷	۳/۱۰	۳/۱۴	۲/۳۹	۲/۹۷	۲/۸۴	Sig = ۰/۰۰۰ F = ۶/۶
شوق آفرینی	۲/۹۷	۳/۲۷	۳/۳۳	۳/۰۵	۳/۵۵	۳/۱۸	Sig = ۰/۰۳۹ F = ۲/۵
امیدوارسازی	۲/۸۶	۳/۱۸	۳/۳۳	۲/۷۴	۳/۲۳	۳/۰۴	Sig = ۰/۰۲۳ F = ۲/۸
الگوسازی	۲/۹۷	۳/۱۸	۳/۸۱	۲/۸۹	۳/۱۰	۳/۱۴	Sig = ۰/۰۰۱ F = ۴/۵
تسهیل پیشرفت	۳/۳۲	۳/۴۱	۴/۱۱	۳/۲۹	۳/۵۸	۳/۴۶	Sig = ۰/۰۰۱ F = ۴/۶
رضایت از اساتید	۲۱/۰۹	۲۳/۱۵	۲۴/۴۴	۲۰/۳۶	۲۲/۸۰	۲۲/۲۶	Sig = ۰/۰۰۱ F = ۵/۰۶

براساس تحلیل چندمتغیری، رضایت از اساتید در وهله اول توسط متغیرهای مربوط به تعامل و تولید علمی اساتید و در وهله دوم با متغیرهای پیامدهای ارتباطی از قبیل خوداثربخشی و غرور دانشجویان قابل پیش‌بینی است. رضایت دانشجویان از اساتید خود باعث می‌شود که دانشجویان از احساس غرور و خوداثربخشی بالاتری برخوردار باشند. ضریب تحلیل چندگانه معادل $R = ۰/۷۹۴$ و ضریب تعیین آن $R^2 = ۰/۶۳۰$ می‌باشد. شش متغیر مزبور در مجموع و به‌طور تعدیل یافته ۶۲/۳ درصد از واریانس شاخص کلی رضایت از اساتید را پیش‌بینی می‌کنند (جدول شماره ۲).

جدول شماره ۲. تحلیل چندمتغیری رضایت از اساتید

متغیرهای وارد در معادله و ضرایب بتا		آماره‌ها	
عامل اساتید	۰/۴۰۶	ضریب همبستگی چندگانه	۰/۷۹۴
تولید علمی اساتید	۰/۲۹۰	ضریب تعیین	۰/۶۳۰
خود اثربخشی دانشجویان	۰/۱۷۶	ضریب تعیین تعدیل شده	۰/۶۲۳
رضایت از مدیر گروه	۰/۱۵۱	خطای معیار	۳/۲۹
جنسیت	-۰/۰۸۱	عرض از مبدأ (ثابت)	۳/۸۶
غرور دانشجویی	۰/۰۹۲	کمیت F	۸۲/۱۷
		سطح معناداری	۰/۰۰۰

۴-۵. فضای توجه نمادین دانشجویان به اساتید

از دانشجویان سؤال شده است که دوست دارند دستیار کدام یک از اساتید خود باشند. هدف از طرح این سؤال سنجش فضای توجه دانشجویان و میزان تمایل آن‌ها به دستیاری در کنار اساتید، و از طرف دیگر شناخت تمایز بین اساتید از حیث علاقه‌مندی دانشجویان به آن‌ها می‌باشد. دانشجویان دانشگاه‌های تهران، علامه طباطبائی، تربیت معلم، شهید بهشتی و الزهرا به ترتیب ۷۲، ۱۲۰، ۲۵، ۳۹ و ۲۶ انتخاب داشته‌اند (جدول شماره ۳). نسبت بین تعداد انتخاب‌ها و تعداد دانشجویان نمونه در هر دانشگاه را می‌توان به‌عنوان میزان تمایل دانشجویان به دستیاری در هریک از دانشگاه‌ها محسوب کرد. بدین ترتیب میزان تمایل دانشجویان شهید بهشتی و علامه طباطبائی در بالاتر و میزان تمایل دانشجویان الزهرا، تربیت معلم و تهران به ترتیب پایین‌تر است.

انتخاب‌های دانشجویان از بین اساتید، همه اساتید گروه را در برنمی‌گیرد و تنها شامل برخی از آنان می‌شود. بررسی نسبت اساتید انتخاب شده به کل اساتید گروه‌های مورد بررسی نشان می‌دهد که نسبت پوشش برای دانشگاه شهید بهشتی (۱۰۰ درصد) در بالاترین حد و برای دانشگاه تهران (۷۲/۷ درصد) در پایین‌ترین حد می‌باشد و سه دانشگاه الزهرا، علامه طباطبائی و تربیت معلم (به ترتیب با پوشش ۸۴/۶، ۸۴/۳ و ۸۱/۸ درصد) در حد وسط قرار دارند. بدین ترتیب در گروه‌هایی که دانشجویان آن از تمایل بالاتری به دستیاری برخوردارند، این تمایل اساتید بیشتری را نیز در برمی‌گیرد.

جدول شماره ۳. تعداد انتخاب دانشجویان برای دستیاری در نزد اساتید

تعداد انتخاب‌ها	تهران		علامه طباطبائی		تربیت معلم		شهید بهشتی		الزهرا	
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
۵ و بیشتر	۲	۴/۵	۴	۷/۸	۰	-	۴	۳۶/۴	۰	-
۴	۶	۱۳/۶	۹	۱۷/۶	۲	۱۸/۲	۱	۹/۱	۲	۱۵/۴
۳	۶	۱۳/۶	۱۰	۱۹/۶	۳	۲۷/۳	۱	۹/۱	۳	۲۳/۱
۲	۲	۴/۵	۱۱	۲۱/۵	۴	۳۶/۴	۲	۱۸/۲	۳	۲۳/۱
۱	۱۶	۳۶/۴	۹	۱۷/۶	۰	-	۳	۲۷/۳	۳	۲۳/۱
عدم انتخاب	۱۲	۲۷/۳	۸	۱۵/۶	۲	۱۸/۲	۰	-	۲	۱۵/۴
جمع	۴۴	۱۰۰	۵۱	۱۰۰	۱۱	۱۰۰	۱۱	۱۰۰	۱۳	۱۰۰

۵-۵. پیامدهای ارتباطات اساتید و دانشجویان

در این بخش پیشرفت تحصیلی دانشجویان، احساس غرور دانشجویی، و خوداثربخشی آنان مورد بررسی قرار می‌گیرد. هدف این بخش ارائه گزارشی توصیفی از این متغیرها و ارزیابی آن‌ها به‌عنوان پیامدهای روابط دانشجویان و اساتید می‌باشد.

پیشرفت تحصیلی دانشجویان: میزان رضایت ۳۹/۵، ۳۳/۶ و ۲۶/۸ درصد از دانشجویان از پیشرفت تحصیلی خود به ترتیب کم، متوسط و زیاد می‌باشد. میانگین‌های رضایت از پیشرفت تحصیلی در بین دانشجویان دانشگاه‌های مختلف براساس آزمون تحلیل واریانس معنادار نمی‌باشد ($F = ۰/۸۷$ Sig = $۰/۴۸۱$). میانگین‌های پیشرفت تحصیلی دانشجویان به تفکیک ارزش‌های مختلف متغیرهای شخصی و تحصیلی نیز با همدیگر تفاوت معناداری ندارند.

براساس تحلیل رگرسیون چندمتغیری، پیشرفت تحصیلی دانشجویان علاوه بر متغیرهای خوداثربخشی و عملکردی دانشجویان از قبیل معدل، توانایی تحقیقاتی، مؤثر بودن و تمایل به ادامه تحصیل توسط متغیرهای مربوط به رقابت علمی بین اساتید، ارتباط خوب با اساتید و سرانجام نقش اساتید در تقویت خلاقیت دانشجویان نیز پیش‌بینی می‌شود. مجموع متغیرهایی که وارد معادله شده‌اند، حدود ۴۵ درصد از واریانس متغیر «پیشرفت تحصیلی» دانشجویان را تبیین می‌کنند. ضریب نهایی رگرسیون چندگانه $R = ۰/۶۸۲$ و مجذور آن یعنی ضریب تعیین برابر $R^2 = ۰/۴۶۵$ است و ضریب تعیین تصحیح شده برابر با $۰/۴۴۸$ می‌باشد (جدول شماره ۴).

جدول شماره ۴: تحلیل چندمتغیری پیشرفت تحصیلی

اماره‌ها		متغیرهای وارد در معادله و ضرایب بتا	
۰/۶۸۲	ضریب همبستگی چندگانه	۰/۲۵۲	توانایی انجام دادن تحقیقات
۰/۴۶۵	ضریب تعیین	۰/۳۲۴	معدل
۰/۴۴۸	ضریب تعیین تعدیل شده	۰/۱۵۸	رقابت علمی اساتید
۰/۸۳	خطای معیار	۰/۱۶۹	عضو مؤثر بودن
-۳/۳	عرض از مبدأ (ثابت)	-۰/۱۷۶	مشارکت علمی
۲۶/۹	کمیت F	۰/۱۴۸	ارتباط با اساتید
۰/۰۰۰	سطح معناداری	۰/۱۱۲	رضایت از منابع کتابخانه‌ای
		۰/۱۱۹	تمایل به ادامه تحصیل
		۰/۱۰۴	نقش اساتید در تقویت خلاقیت

احساس غرور دانشجویی: میزان احساس غرور ۳۲/۸، ۲۲/۳ و ۴۴/۹ درصد دانشجویان،

به ترتیب در حد کم، متوسط و زیاد می‌باشد. این احساس در بین دانشجویان دانشگاه‌های مختلف به یکسان توزیع نشده است و در بین دانشجویان دانشگاه‌های شهید بهشتی، علامه طباطبایی بالاتر از دانشجویان دانشگاه‌های تهران، الزهرا و تربیت معلم می‌باشد. این تفاوت‌ها با توجه به آزمون آماری تحلیل واریانس معنا دار می‌باشد (جدول شماره ۵).

جدول شماره ۵. احساس غرور دانشجویی

نام دانشگاه	توزیع پاسخ‌ها (درصد)			میانگین	آزمون تحلیل واریانس
	کم	متوسط	زیاد		
تهران	۳۶/۳	۲۱/۲	۴۲/۵	۳/۲۶	F = ۲/۴ Sig = ۰/۰۴۴
علامه طباطبائی	۲۵/۲	۲۷/۶	۴۷/۲	۳/۴۶	
شهید بهشتی	۲۵	۱۱/۱	۶۲/۹	۴/۵۸	
تربیت معلم	۵۰	۲۳/۷	۲۶/۳	۲/۷۹	
الزهرا	۳۸/۷	۱۶/۱	۴۵/۲	۳/۱۹	
کل	۳۲/۸	۲۲/۳	۴۴/۹	۳/۳۱	

در تحلیل چندمتغیری غرور دانشجویی تنها دو متغیر رضایت از رشته تحصیلی و رضایت از اساتید در معادله باقی مانده‌اند به عبارت دیگر دانشجویانی که از رشته تحصیلی و اساتید خود رضایت دارند از این‌که دانشجو می‌باشند احساس غرور می‌کنند. این دو متغیر حدود ۴۰ درصد از واریانس متغیر غرور دانشجویی را تبیین می‌کنند. ضریب همبستگی چندگانه متغیر غرور دانشجویی معادل $R = ۰/۶۳۹$ و ضریب تعیین $R^2 = ۰/۴۰۹$ می‌باشد که پس از تعدیل به $۰/۴۰۵$ کاهش می‌یابد (جدول شماره ۶).

جدول شماره ۶. تحلیل چندمتغیری غرور دانشجویان

متغیرهای وارد در معادله و ضرایب بتا		آماره‌ها	
رضایت از رشته تحصیلی	۰/۵۲۹	ضریب همبستگی چندگانه	۰/۶۳۹
رضایت از اساتید	۰/۲۳۵	ضریب تعیین	۰/۴۰۹
		ضریب تعیین تعدیل شده	۰/۴۰۵
		خطای معیار	۱
		عرض از مبدأ (ثابت)	-۰/۱۴۳
		کمیت F	۱۰۱/۳۲
		سطح معنا داری	۰/۰۰۰

خوداثربخشی دانشجویان: خوداثربخشی دانشجویان با سه گویه «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 شده است. ۲۲/۱، ۳۷/۹ و ۴۰ درصد از پاسخگویان به ترتیب با گویه «عضو مؤثری در بین همکلاسی‌های خود هستم» در حد کم، متوسط و زیاد موافق بوده‌اند. میانگین کل پاسخ‌ها ۳/۲۶ می‌باشد و این میانگین در دانشگاه‌های مختلف متفاوت معناداری ندارد. ۳۶، ۲۸/۹ و ۳۵/۱ درصد از پاسخگویان توانایی خود پس از فراغت از تحصیل را برای انجام دادن تحقیقات مؤثر و مفید به ترتیب در حد کم، متوسط و بالا ارزیابی می‌کنند. دانشجویان شهید بهشتی بالاترین ارزیابی (با میانگین ۳/۴۲) و دانشجویان تهران کمترین ارزیابی (میانگین ۲/۸۱) را از توانایی خود برای انجام دادن تحقیقات دارند ولی میزان معناداری این تفاوت‌ها براساس آزمون تحلیل واریانس اندک است ($F = 2/3$ Sig = $0/056$).

مقیاس خوداثربخشی دانشجویان در زمینه‌های آموزشی و پژوهشی از مجموع سه متغیر فوق تشکیل می‌شود. میانگین این متغیر ۹/۱۷ می‌باشد و تفاوت میانگین‌های خوداثربخشی دانشجویان به تفکیک دانشگاه‌های مختلف معنادار نیست ($F = 1/1$ Sig = $0/346$). در تحلیل رگرسیون شاخص کلی «خوداثربخشی دانشجویان» متغیرهای رضایت از اساتید، مشارکت علمی دانشجویان، تعامل اجتماعی دانشجویان، تمایل به ادامه تحصیل و علاقه به کار دسته‌جمعی در معادله باقی می‌مانند که در مجموع ۴۴/۴ درصد از واریانس «خوداثربخشی دانشجویان» را تبیین می‌کنند (جدول شماره ۷). براساس تحلیل فوق خوداثربخشی دانشجویان را می‌توان، برخلاف معنای ظاهری و حتی تعریف مفهومی آن، متغییری با سرشت اجتماعی دانست. متغیرهای پیش‌بینی‌کننده خود اثربخشی دانشجویان در وهله اول بیانگر روابط و نگرش دانشجویان در مورد اساتید خود می‌باشد.

جدول شماره ۷. تحلیل چندمتغیری خوداثربخشی دانشجویان

آماره‌ها		متغیرهای وارد در معادله و ضرایب بتا	
۰/۶۶۶	ضریب همبستگی چندگانه	۰/۲۴۵	رضایت از اساتید
۰/۴۴۴	ضریب تعیین	۰/۲۴۶	مشارکت علمی
۰/۴۳۴	ضریب تعیین تعدیل شده	۰/۲۶۱	تعامل اجتماعی با دانشجویان
۱/۹۷	خطای معیار	۰/۲۰۲	میل به ادامه تحصیل
-۱/۴۶	عرض از مبدأ (ثابت)	۰/۱۰۸	علاقه به کار دسته‌جمعی
۴۶/۳	کمیت F		
۰/۰۰۰	سطح معناداری		

۶. نتیجه‌گیری و پیشنهاد

هدف آموزش دانشگاهی انتقال دانش و تربیت دانشجویانی با توانایی‌های روان‌شناختی و معرفتی است. براساس زمینه‌های مفهومی و نظری این مطالعه، تحقق این هدف تنها از طریق گسترش ساختارهای ارتباطی و فرصت‌های تعاملاتی برای انتقال مؤثر هنجارهای شناختی و اجتماعی ممکن است. یافته‌های این پژوهش به‌ویژه در رابطه با پیامدهای ارتباطات، پنداشته‌های نظری مزبور را تأیید می‌کنند. دانشجویان دارای ارتباطات متفاوتی با اساتید گوناگون خود می‌باشند؛ تعاملات عینی دانشجویان از قبیل میزان مشورت درسی و غیردرسی و میزان همکاری آنان با اساتید با همدیگر متفاوت است. بعد ذهنی تعاملات و یا ارزیابی و رضایت دانشجویان از اساتید در سویه‌های علمی - تحصیلی و اخلاقی - عاطفی نیز با همدیگر متفاوت است. دانشجویان همچنین از گرایش‌های ناهمگونی برای دستיاری در نزد اساتید برخوردارند و میزان توجه آن‌ها به اساتید مختلف با همدیگر تفاوت دارد. در دانشگاه‌هایی که دانشجویان آن از تمایل بالاتری به دستیاری برخوردارند این تمایل اساتید بیشتری را نیز دربر می‌گیرد. این تفاوت‌های تعاملاتی و نمادین نشان‌دهنده قشربندی اساتید از دیدگاه دانشجویان و تمایزگذاری نمادین آنان بین اساتید کانونی و حاشیه‌ای است. تفاوت میزان ارتباطات دانشجویان با اساتید خود و تفاوت ارزیابی‌های ذهنی آنان از ویژگی‌های ارتباطی اساتید بر متغیرهای تحصیلی و روان‌شناختی تأثیر دارد. یافته‌های این پژوهش بیانگر تفاوت میزان ارتباطات دانشجویان و اساتید در دانشگاه‌های مختلف می‌باشد ولی، به دلیل تأکید این پژوهش بر پیامدهای ارتباطات مزبور، دلایل این تفاوت‌ها همچنان تحلیل نشده باقی مانده‌اند. با در نظر گرفتن متغیرهای مربوط به شرایط ساختاری و گفتمانی رشته‌های علوم اجتماعی در دانشگاه‌های مختلف (برای مثال وضعیت رشته از حیث گروه یا دانشکده بودن، وجود دانشکده‌های تخصصی یا ادغام گروه در سایر دانشکده‌ها، تعداد اساتید و دانشجویان، نسبت جنسی در بین دانشجویان، قدمت یا تازه تأسیسی واحد آموزشی، ترکیب و هرم اعضای هیئت علمی از حیث سنی، جنسی و رتبه علمی، نسبت استاد و دانشجو، امکانات و فضاهای ارتباطی، و نیز توجه به الگوها، سبک‌ها و گفتمان‌های آموزشی متنوع) می‌توان متغیر تفاوت‌های دانشگاهی و تأثیرات آن بر متغیرهای تعاملاتی را در پژوهشی دیگر مورد بررسی بیشتری قرار داد.

رضایت دانشجویان از میزان پیشرفت تحصیلی خود در دانشگاه‌های مختلف با همدیگر تفاوت معناداری ندارد. این متغیر علاوه بر معدل و برخی از معرف‌های خوداثربخشی دانشجویان، از قبیل توانایی انجام دادن تحقیقات و عضو مؤثر بودن در بین همکلاسی‌ها، از

میزان ارتباط دانشجویان با اساتید خود تأثیر می‌پذیرد. دانشجویان در دانشگاه‌های مختلف به میزان متفاوتی از احساس غرور دانشجویی برخوردارند و این احساس غرور در تحلیل چندمتغیری از متغیرهای رضایت از رشته تحصیلی و رضایت از اساتید تأثیر می‌پذیرد به طوری که این دو متغیر حدود ۴۰ درصد از واریانس متغیر وابسته را تبیین می‌کند. میزان خوداثربخشی دانشجویان هرچند در دانشگاه‌های مختلف تفاوت معناداری با همدیگر ندارد ولی این متغیر بیش از همه با متغیر رضایت از اساتید تبیین می‌شود. متغیر پیشرفت تحصیلی یک متغیر عینی‌تری بوده که با سایر متغیرهای عینی به‌ویژه معدل و ارتباط با اساتید رابطه دارد ولی احساس غرور دانشجویی و خوداثربخشی دانشجویان جنبه ذهنی بیشتری دارند و به همین دلیل با مقیاس ذهنی رضایت از اساتید، ارتباط دارند. این یافته‌ها تأثیرپذیری موفقیت‌های ذهنی و عینی دانشجویان از چگونگی ارتباطات آنان با اساتید خود را آشکار می‌سازد.

در حال حاضر با توده‌ای شدن آموزش عالی، ارتباطات بین اساتید و دانشجویان روز به روز در حال کاهش است، و می‌توان انتظار داشت که این فرایند به بحران در تربیت دانشجویان با کیفیت بینجامد. دانشجویان بیش از پیش ارتباطات علمی، اخلاقی و عاطفی خود با اساتید را از دست می‌دهند و حداکثر این‌که توجه خود را به کتاب‌ها و نوشته‌ها معطوف می‌کنند و بنابراین الگویابی و تأثیرپذیری از اساتید، و شور و شوق و انرژی عاطفی خود را برای گسترش افق‌ها و مرزهای دانش از دست خواهند داد. این بحران ناشی از نادیده گرفتن جنبه‌های اجتماعی آموزش است و بنابراین وقوع آن در رشته‌های علوم اجتماعی بیانگر بحرانی مضاعف است. از اساتید و دانشجویان علوم اجتماعی نه تنها انتظار می‌رود که بر بحران آموزش در رشته خویش فایق آیند، بلکه آنان این شایستگی را دارند که در این خصوص بصیرت‌های خویش را به سایر رشته‌ها نیز گسترش دهند. براساس یافته‌های مفهومی و تجربی این مطالعه می‌توان راهبردها و راهکارهای زیر را به منظور توسعه تعاملات دانشجویان و اساتید پیشنهاد کرد:

– تنظیم کتابچه آشنایی دانشجویان با اساتید شامل اطلاعات فردی و سوابق آموزشی و پژوهشی آنان.

– تدوین مشخصات دانشجویان جدید به منظور آشنایی اساتید با ویژگی‌ها، علایق، توانایی‌ها و زمینه‌های فردی و اجتماعی آنان.

– برگزاری نشست‌ها و اردوهای دانشجویان جدید با اساتید بدون هدف آموزش رسمی و به منظور ایجاد فضای ارتباطی.

– آموزش مهارت‌های ارتباطی به دانشجویان و اهمیت دادن به این مهارت‌ها در انتخاب اساتید.

- تشکیل نشست‌هایی بین اساتید و دانشجویان برای تبادل نظر و گفت‌وگو در خصوص انتظارات متقابل برای بهبود صوری و محتوایی آموزش و یادگیری.
- کاربرد اشکال زنده‌تر رابطه همکارانه بین دانشجویان و اساتید در فرایندهای آموزشی.
- تعیین استاد راهنما یا مشاور برای هریک از دانشجویان از بدو ورود به دانشگاه.
- افزایش نقش گفت‌وگو در کلاس‌های درس.
- اهمیت دادن به روابط مشارکت دوجانبه و کارآموزی دانشجویان.
- مشارکت بیشتر دانشجویان در همایش‌های علمی اساتید.
- ارزیابی مستمر میزان روابط دانشجویان با اساتید خود در دانشگاه‌های مختلف.
- کاربرد شاخص ساختار اجتماعی آموزش در ارزشیابی کیفیت آموزشی.
- بهینه‌سازی نسبت استاد به دانشجو در دانشگاه‌ها.

منابع

- آزادارمکی، تقی (۱۳۷۸) *جامعه‌شناسی جامعه‌شناسی در ایران*، تهران: مؤسسه نشر کلمه.
- الیوت، تی.اس. (۱۳۸۱) *درباره فرهنگ*، تهران: نشر مرکز.
- امینی، بهنام (۱۳۸۱) «جامعه‌شناسان ماکله‌شان بوی فرمه‌سبزی نمی‌دهد!»، *نشریه هومان*، شماره چهارم، تهران: دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران.
- برگرو، پیترو. ل. و توماس لوکمان (۱۳۷۵) *ساخت اجتماعی واقعیت*، ترجمه فریبرز محمدی، تهران: شرکت انتشارات علمی و فرهنگی.
- بزرگیان، امین (۱۳۸۱ الف) «آناتومی مصاحبه با دکتر صدیق و بابایی»، *نشریه هومان*، شماره پنجم، تهران: دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران.
- بزرگیان، امین (۱۳۸۱ ب) «محافظه‌کاری روح غالب دانشکده: چگونه می‌توانیم کلاس‌هایی انتقادی‌تر داشته باشیم»، *نشریه هومان*، شماره هفتم، تهران: دانشکده علوم اجتماعی دانشگاه تهران.
- بورروکیال، آلفونسو (۱۳۷۹) «سیر تحولی دانشگاه به منزله یک نهاد»، ترجمه فاضل لاریجانی، *مجله رهیافت*، شماره ۲۳.
- بورديو، پی‌یر (۱۳۸۱) *نظریه کنش: دلایل عملی و انتخاب عقلانی*، ترجمه مرتضی مردی‌ها، تهران: انتشارات نقش و نگار.
- بهروان، حسین (۱۳۸۳) «نقش مشارکت اجتماعی و فرهنگی در احساس تغییرات فرهنگی»، *فصلنامه مطالعات جوانان*، شماره ۶.
- توسلی، غلامعباس (۱۳۷۴) «تأملی در آموزش، پژوهش و توسعه آتی علوم اجتماعی در ایران»، *مجله رهیافت*، شماره ۹.
- رفیع‌پور، فرامرز (۱۳۸۱) *موانع رشد علمی ایران و راه‌حل‌های آن*، تهران: شرکت سهامی انتشار.
- طالب، مهدی (۱۳۷۲) «مسائل و مشکلات مطالعات و تحقیقات اجتماعی در ایران»، *مجموعه مقاله‌های سمینار جامعه‌شناسی*، تهران: سمت.

عبداللهی، محمد (۱۳۷۵) «جامعه‌شناسی در ایران: نگاهی به گذشته، حال و آینده»، *مجله رهیافت*، شماره ۱۳، قاضی طباطبائی، محمود و هادی مرجایی (۱۳۸۰) «بررسی عوامل مؤثر بر خوداثربخشی دانشجویان دانشگاهی دانشجویان کارشناسی ارشد و دکتری دانشگاه تهران» *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، شماره ۱۹.

مانهایم، کارل (۱۳۸۰) *ایدئولوژی و اتوپیا*، ترجمه فریبرز محمدی، تهران: سمت.
 و دادهیر، 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), 9-49.

Bourdieu, P., (1986) The forms of social capital, in: ichardson,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), 616-630.

Bozeman, B., Rogers, J., (2002) A churn model of Scientific knowledge value collective; *Research Policy* 31, 769-794.

Coleman, J., (1988) Social capital in the creation human capital; *American Journal of Sociology* 94 95-120.

Collins, R., (2000) *The Sociology of Philosophies*, The Belknap Press of Harvard University Press.

Gibbons, M. et al, (1994) *The New Production of Knowledge*, London: Sage Publications.

Hagstrom, W.Q., (1975) *The Scientific Community*, London and Amsterdam: Fefer and Simons, Inc.

Jallalizadeh Choobasti, H., (2005) Social Capital and Scientific eminence: an analytical Synthesis, PhD Thesis, University of Bradford.

Kuhn, T.S., (1970) *The Structure of Scientific Revolutions*, Chicago: The University of Chicago Press.

Polanyi, M., (1974) *Knowing and Being*, Chicago: The University of Chicago Press.

Shapin, Steven, and Simon Schaffer, 1985, *Leviathan and The Air-pump: Hobbes, Boyle, and The Experimental Life*, Princeton: Princeton University Press.

Schultz. T.W., (1963) *The Economic value of Education*; New York: Columbia University Press.

- 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., (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.
- 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.
- Wubbels, T. et al (1985) "Discipline problems of beginning teachers", paper presented at annual meeting of American Educational Research Association, Chicago, IL.
- Wubbels, T. et al (1991) "Interpersonal teacher behavior in the classroom", in: B. Fraser and H. Walberg (Edits), *Educational environments: evaluation, antecedents and consequences* (PP: 141-160), Oxford: Pergamon Press.

محمدامین قانع‌راد مدیر گروه علم و جامعه در مرکز تحقیقات سیاست علمی کشور است. از ایشان تاکنون کتاب‌های جامعه‌شناسی رشد و افول علم در ایران، ناهمزمانی دانش، تبارشناسی عقلانیت مدرن... و مقالات متعددی در مجلات داخلی و خارجی به چاپ رسیده است. حوزه پژوهشی وی جامعه‌شناسی فرهنگی، نظریه‌ها، معرفت و علم می‌باشد.

Email: ghaneirad@nrsp.ir