

تبیین رابطه جامعه‌پذیری علمی و شکل‌گیری هویت دانشجویی

محسن نیازی^۱ و الهام شفافائی مقدم^{۲*}

چکیده

هدف اصلی این پژوهش تبیین رابطه جامعه‌پذیری علمی و شکل‌گیری هویت دانشجویی دانشجویان بود. این تحقیق از نوع پیمایش اجتماعی بود و از روش پرسشنامه توأم با مصاحبه و روش اسنادی برای جمع‌آوری داده‌های تحقیق استفاده شد. جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه‌های دولتی استان اصفهان در سال ۱۳۹۶ بود که تعداد ۳۲۰ نفر به‌عنوان حجم نمونه بررسی شدند. پایایی متغیرهای تحقیق با استفاده از ضرایب پایایی ترکیبی و آلفای کرونباخ بررسی و تأیید شد. یافته‌های تحقیق بیانگر رابطه معنادار و مثبت هر یک از متغیرهای جامعه‌پذیری دانشگاهی، عضویت در اجتماعات علمی، تعامل با دوستان و جو مشارکتی دانشکده به‌ترتیب برابر با (۰/۵۷۰، ۰/۲۳۳، ۰/۱۷۵، ۰/۶۳۵) با میزان هویت دانشجویی دانشجویان بود. همچنین در ارزیابی مدل ساختاری با استفاده از نرم‌افزار PLS، حجم اثر متغیر جامعه‌پذیری دانشگاهی (F² = ۰/۱۴۳) در حد متوسط و سایر متغیرها در حد کم بود. مقدار Q² برابر با ۰/۴۰۵ نشان می‌دهد که در مجموع، توان پیش‌بینی‌کنندگی مدل در حد زیاد است. با توجه به یافته‌ها، اگرچه مؤلفه‌های جامعه‌پذیری علمی در حد بالایی توانسته‌اند هویت دانشجویی دانشجویان در جامعه آماری را تبیین کنند، اما چالش اساسی در خصوص هویت دانشجویی دانشجویان در توجه صرف به عوامل درون دانشگاهی و توجه ناکافی به عوامل برون دانشگاهی در این ارتباط شناسایی شده است.

کلید واژگان: هویت دانشجویی، جامعه‌پذیری علمی، جو مشارکتی دانشکده، اجتماعات و تعاملات علمی.

مقدمه

بر اساس آمار مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، تعداد ۳,۷۹۴,۴۲۰ دانشجو در دانشگاه‌های کشور مشغول تحصیل هستند که از این تعداد ۱,۷۲۳,۲۶۹ نفر زن و ۲,۷۱,۱۵۱ نفر مرد هستند. به‌طور کلی، تعداد ۷۴۰,۲۲۴ دانشجو در دوره کاردانی، ۲,۱۷۶,۳۱۲ دانشجو در دوره کارشناسی، ۱۹۳,۵۱۱ دانشجو در دوره کارشناسی ارشد، ۱۱۵,۶۰۸ دانشجو در دوره دکتری تخصصی و ۲۹,۷۴۰ دانشجو در دوره دکتری

۱. استاد گروه علوم اجتماعی دانشگاه کاشان، کاشان، ایران: niazim@kashanu.ac.ir

۲. دکتری بررسی مسائل اجتماعی ایران، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران.

* نویسنده مسئول: e.shafaii@grad.kashanu.ac.ir

دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۱۲/۶ پذیرش مقاله: ۱۳۹۸/۹/۱۲

عمومی (حرفه‌ای) در دانشگاه‌های زیر نظر وزارت علوم، تحقیقات و فناوری مشغول تحصیل هستند (Isna, 2018). در این میان، هویت دانشجویی به‌عنوان یکی از ابعاد و زمینه‌های هویت اجتماعی، زمانی شکل می‌گیرد که فرد با پذیرفته شدن در دانشگاه، خود را عضوی از گروه دانشجویی می‌داند. این امر با ارزیابی و مقایسه دانشجو از عضویت در این گروه همراه است و همزمان موجب ایجاد علاقه و تعهد درون‌گروهی و وفاداری به ارزش‌ها، اهداف و انتظارات مرتبط با آن می‌شود و دانشجو نیز به انجام دادن وظایف مرتبط با نقش دانشجویی ملزم می‌شود. هر چه هویت دانشجویی قوی‌تر باشد، دلبستگی به نقش و تعلق و تعهد به آن افزایش می‌یابد و این خود موجب رشد و شکوفایی دانشجو، علم و جامعه می‌شود (Khoubyari, 2014: 4). از آنجا که هویت یک سازه فرهنگی است و به‌واسطه منابعی به کنشگران انتقال می‌یابد، لزوم بررسی میزان اثربخشی عناصر هر بافت اجتماعی - فرهنگی به‌عنوان منابع هویت‌بخش اهمیت دارد، به‌ویژه آنکه سهم این منابع در تکوین هویت‌ها با هم مساوی نیست و به همین دلیل، تصور از خویشتن تغییر و تحول می‌یابد (Hemmati & Aslani, 2015:127). امروزه، به‌دلیل توسعه فناوری‌های ارتباطی، آموزشی و اطلاعاتی منابع جدیدی پدید آمده‌اند که ظرفیت و قدرت چشمگیری برای هویت‌سازی دارند. این منابع با به چالش کشیدن منابع سنتی، جایگزین آنها شده‌اند و عمل می‌کنند. با وجود این، پژوهشگرانی همچون کوگان (Kogan, 2000) معتقدند که این تحولات به معنای حذف منابع سنتی نیست، زیرا الگوی رسمی و نهادینه شده هویت‌یابی در دانشگاه همچنان بر اساس همان منابع سنتی عمل می‌کنند. وی در عین بحث از تأثیر اجتماعات دانشگاهی بیرونی بر انسان دانشگاهی، اجتماعات درونی دانشگاهیان را به‌عنوان نقطه شروع هویت‌کسانی می‌داند که در آن حضور دارند (Hemmati, 2014: 56). در این خصوص، وایدمن و همکاران (Weidman, Twale & Stein, 2001) در مدل جامعه‌پذیری علمی خود مجموعه‌ای از منابع درونی و بیرونی را در نظر می‌گیرند. از دیدگاه آنها کانون تمرکز بر متغیرهای درون دانشگاهی (جو مشارکتی دانشکده و جامعه‌پذیری دانشگاهی) است، با وجود این، متغیر عضویت در سازمان‌های آموزشی و پژوهشی به‌عنوان اجتماعات علمی بیرون از دانشگاه و ارتباطات اجتماعی دانشجویان به‌عنوان اجتماعات شخصی نیز در نظر گرفته می‌شود. در این پژوهش با تأکید بر این دیدگاه نقش جامعه‌پذیری علمی در شکل‌گیری هویت دانشجویی دانشجویان تحصیلات تکمیلی بررسی شده است.

مبانی نظری

جامعه‌پذیری فرایندی است که انسان از طریق آن شیوه‌های زندگی در جامعه خود را یاد می‌گیرد، شخصیتی کسب می‌کند و آمادگی عمل کردن به‌عنوان عضو یک جامعه را کسب می‌کند (Cohen, 1991:74). اسکات (Scott, 1995: 166) ضمن تعریفی مشابه بیان می‌دارد که افراد انسانی در طول زندگی در جریان جامعه‌پذیری هویت شغلی، هویت فراغتی و ... را نیز کسب می‌کنند. از دیدگاه آستین

(Austin, 1990) و وایدمن^۳ جامعه‌پذیری یک فرایند توسعه‌ای پیچیده است که می‌تواند چه در سطح گروه و چه در سطح انفرادی تحلیل شود. آنان علاوه بر این پیچیدگی، روند جامعه‌پذیری را با مطرح کردن ارتباط میان ویژگی‌های پیش‌زمینه دانشجویان، تجربه‌های دانشگاهی، نتایج جامعه‌پذیری و عناصر واسطه از قبیل جوامع حرفه‌ای و شخصی، چه قبل و چه در طول تجربه محل تحصیل فرد دانش‌آموخته، توصیف می‌کنند. تورنتن و ناردی (Thornton & Nardi, 1975: 873) معتقدند که در هر مرحله از جامعه‌پذیری «عاملی بین افراد و انتظارات بیرونی رخ می‌دهد که شامل تلاش‌های افراد برای اثرگذاری بر انتظارات دیگران و همچنین تأثیر دیگران بر شخص است». بنابراین، «جامعه‌پذیری صرفاً انتقال از یک گروه به گروه دیگر در یک ساختار اجتماعی ایستا نیست، بلکه خلق فعال یک هویت جدید از طریق تعریف شخصی از شرایط است» (Reinharz, 1979: 374). بر این اساس، «جامعه‌پذیری محصول جمع‌آوری تدریجی تجربه‌های افراد معین است، به‌ویژه کسانی که با آنها روابط اولیه داریم و افراد مهمی که به‌طور واقعی در پرورش توانایی، ارزش‌ها و دیدگاه‌ها درگیر هستند» (Manis & Meltzer, 1968: 168).

وایدمن و همکاران (Weidman et al., 2001) در کتاب خود با عنوان "جامعه‌پذیری دانشجویان حرفه‌ای و دانش‌آموخته در آموزش عالی"^۴ به مدل‌های خطی و غیرخطی جامعه‌پذیری در آموزش عالی اشاره کرده‌اند. آنها مدل سنتی جامعه‌پذیری علمی دانشجویان سطوح بالای آموزش عالی را از دیدگاه آتولی^۵ به‌عنوان طرحی استاندارد به‌وسیله یک دیاگرام خطی مطرح کردند. این دیاگرام روندی را نشان می‌دهد که به موجب آن گروه آموزشی براساس معیارهایی دانشجویان را پذیرش و آنها را با شیوه تجویز شده جامعه‌پذیر می‌کنند و پس از اینکه دانشجو یک برنامه ویژه را تکمیل کرد، دانش‌آموخته می‌شود. در مدل‌های غیرخطی جامعه‌پذیری ارزیابی دانشجویان از برنامه‌های ارائه شده در گروه و واکنش آنها به استادان و برنامه‌های گروه آموزشی نیز در نظر گرفته می‌شود. مدل توسعه یافته‌تر دیگر، مدل توالی و کوچان^۶ است که این مدل بر اساس دانش موجود دانشجویان، دانش یاد گرفته شده در مؤسسات آموزشی و دانش کسب شده به‌وسیله دانشجو در اجتماعات علمی بیرون دانشگاهی است (Weidman et al., 2001: 27).

در ادبیات جامعه‌پذیری سه فرایند یا عنصر اصلی «کسب دانش، سرمایه‌گذاری در وقت و مشارکت در فعالیت‌ها» در جریان جامعه‌پذیری دخیل هستند (Thornton & Nardi, 1975; Austin, 1990). به نقل از مرجائی (Marjaei 2017) وایدمن و همکاران (Weidman et al., 2001) این عناصر اصلی را در الگوی خود از جامعه‌پذیری دانشجویان تحصیلات تکمیلی تلفیق کردند. از دیدگاه آنان همان‌طور که افراد تازه‌کار به کسب دانش در زمینه‌ای خاص می‌پردازند، زبان، تاریخ، مسائل و ایدئولوژی آن تخصص را نیز می‌آموزند و متناسب با آن، هویتی حرفه‌ای را در درون خود رشد می‌دهند. مبنای دانش شخص تازه‌کار

3. Weidman, J. C.

4. Socialization of Graduate and Professional Student in Higher Education

5. O'Toole, J., 1996

6. Twale, D., & Kochan, F., 1999

درباره این هویت حرفه‌ای چارچوبی عمومی و در عین حال، پیچیده و تخصصی را در بر می‌گیرد. زمانی که افراد تازه‌کار مانند افرادی عمل می‌کنند که این نقش را دارند، هویت شخصی آنان به شدت با این هویت تخصصی یکپارچه می‌شود. زمانی که افراد تازه‌کار باید دانش و مهارت‌های شناختی کافی را برای اجرای نقش خود و همچنین دانش اثربخش را به‌منظور درک انتظارات هنجاری به‌دست آورند تا بتوانند عملکرد خود را در نقشی که دارند و نیز اعتماد دیگران به خود را برای توانایی در اجرای این نقش ارزیابی کنند، کسب دانش عنصری ضروری از فرایند جامعه‌پذیری محسوب می‌شود.

منظور از عنصر مهم دوم در فرایند جامعه‌پذیری، سرمایه‌گذاری در وقت، صرف وقت و عزت‌نفس در سازمان یا زمینه تحصیلی و کنار گذاردن گزینه‌های دیگر است. برای مثال، دانشجویان تحصیلات تکمیلی سرمایه‌گذاری در وقت خود را با گزینش یک دانشکده از میان دانشکده‌های دیگر شروع می‌کنند. به‌گونه‌ای که اگر میزان بیشتری از زمان، انرژی و پول را در زمینه تحصیلی خود صرف کنند، سرمایه‌گذاری آنها وسیع‌تر می‌شود (Austin, 1990). اگر دانشجویی از سوی یکی از اعضای هیئت علمی، که وقت خود را برای راهنمایی و ارائه مشاوره به او یا به‌کار گماردن او در پژوهش صرف می‌کند، از نظر مالی حمایت شود، احساس تعهد در درون دانشجو تقویت می‌شود و ممکن است سرمایه‌گذاری او را برای ادامه مطالعات و دانش‌آموختگی و پذیرفتن نقشی حرفه‌ای در زمینه تحصیلی مربوط به خود عمیق‌تر سازد (Weidman, 1967; Marjaei, 2017; et al., 2001; Sherlock & Morris, 1967).

مشارکت در فعالیت‌ها سومین عنصر اساسی است که به شناخت نقش و تعهد به آن منجر می‌شود. برای مثال، دانشجویان تحصیلات تکمیلی از خلال کنش‌های متقابل با دانشکده و دانشجویان سطوح بالاتر و همچنین مشارکت آنها در فعالیت‌های حرفه‌ای و تخصصی گوناگون، مانند اجرای تحقیق و شرکت در کنفرانس‌های تخصصی، درکی از موضوعات و مسائل حرفه تخصصی پیدا می‌کنند، رشد می‌یابند و شناخت خود را به همراه تعهد به نقش حرفه‌ای و تخصصی درونی می‌سازند (Weidman et al., 2001).

از نظر وایدمن و همکاران (Weidman et al., 2001) دو ویژگی جامعه‌پذیری مبنی بر فرایندی بودن جامعه‌پذیری و ارتباط عناصر اصلی و معین (فراگیری دانش، سرمایه‌گذاری و درگیری) با توسعه و تکوین هویت و تعهد به هنجارهای علمی، به‌ویژه برای درک پویایی برنامه‌های حرفه‌ای و دانش‌آموختگی، برجسته و مهم است. هدف اصلی در سطوح بالای آموزش عالی، ایجاد هویت برای دانشجویان است. تعهد و هویت دانشجویان در طول مراحل جامعه‌پذیری تکامل می‌یابد و در هر مرحله شدیدتر می‌شود.

آنچه در چارچوب دیدگاه آستین و وایدمن (Stein & Weidman, 1989, 1990) در خصوص جامعه‌پذیری به‌طور ضمنی بیان می‌شود، اهمیت فرهنگ در آموزش عالی است که به‌عنوان الگوهای گروهی شکل‌دهنده متقابل هنجارها، ارزش‌ها، عقاید و فرضیاتی است که رفتار افراد و گروه‌ها را در مؤسسه آموزش عالی هدایت و ساختاری از مرجع را ایجاد می‌کند که در آن معنای رخدادها و عملکردها درون بیرون دانشگاه تفسیر می‌شود (Kuh & Whitt, 1988: 12). فرهنگ سازمانی فضا را برای گروه‌های گسترده و متنوع دانشجویان فراهم می‌آورد (Hurtado, Milem, Clayton-Pedersen &

(Allen, 1999) و ساختار را برای پیشرفت دانشجویان از طریق برنامه‌های خودشان (برای مثال، امتحانات و مناسک گذر) و سمبل‌ها و جشن‌هایی (برای مثال، جشن دانش‌آموختگی و فراخوانی افتخارات) را برقرار می‌کنند که دستاوردهای آنها را مشخص می‌کنند (Tierney & Rhoads, 1994; Tinto, 1993; Kuh & Whitt, 1988).

هویت دانشجویی علاوه بر علم‌آموزی، به ارتباطات و تعامل میان دانشجویان با اعضای علمی و غیرعلمی دانشگاه نیز وابسته است. بنابراین، چنانچه چنین ارتباطاتی در محیط دانشگاهی وجود نداشته باشد، احتمال شکل‌گیری این هویت در آن کاهش می‌یابد. نداشتن هویت دانشگاهی در محیط دانشگاه موجب می‌شود که دانشجویان به محتوای درسی به‌عنوان مواد خام نگاه کنند و نتوانند از آن در زندگی واقعی و عملی خود بهره‌گیرند. در نتیجه، دور از ذهن نیست که دانشجویان حتی در تحصیلات خود نیز تا حدودی با مشکل مواجه شوند؛ از نظر دورکیم (Durkheim, 1989) برای داشتن ایده‌های نسبتاً دقیق و صریح از یک علم، باید آن را در عمل به کار برد و با آن زندگی کرد. بنابراین، علم در چندین قضیه یا قاعده جای نمی‌گیرد و بیش از آن یک نحوه کاربست و یک سبک زندگی است. از این‌رو، انتظار می‌رود که ارتباطات علمی، به‌ویژه در سطوح بالاتر تحصیلی که میزان تعاملات بالاتری را طلب می‌کند، خوداثربخشی دانشجویان را گسترش دهد (Banjar, Moslehi Jenabian, Beigi Malekabadi & Mohammadi, 2015: 83-84).

بر مبنای تقسیم‌بندی میان انواع هویت در رویکرد جامعه‌شناختی، هویت دانشجویی به نوعی آگاهی اطلاق می‌شود که هر دانشجو در فرایند اجتماعی شدن و تعامل با دیگران - دانشگاهی و غیردانشگاهی - درباره خود کسب می‌کند و واسطه بین دنیای درونی و برونی فرد است که در میدان تعاملاتی دانشگاه، رابطه او را با خود و دیگران تنظیم و کنش‌هایش را هدایت می‌کند. هویت دانشجویی به دو دسته «ارزشگذاری خود دانشگاهی^۷» و «انگیزش و انرژی عاطفی» تقسیم می‌شود. ارزشگذاری خود دانشگاهی به‌منزله عزت نفس است. عزت نفس دانشگاهی به معنای نگرش به خود دانشگاهی به‌منزله فرد توانا و کاردان و احساس پذیرفته شدن و مهم بودن^۸ فرد دانشجوی است (Baqaei Sarabi & Esmaili, 2009: 80-81). مفهوم انگیزش و انرژی عاطفی نیز از آرای کالینز (Collins, 2000) و گافمن به عاریت گرفته شده است و بنابراین، نظریه جامعه‌شناختی به رویارویی‌ها و مواجهه‌های اجتماعی از یک جنبه «مراسم‌گرایی» اشاره دارد. شرکت‌کنندگان در هر مراسم تعاملی در یک «حالت یا عاطفه مشترک» قرار می‌گیرند و احساس می‌کنند که اعضای آن گروه هستند و در برابر یکدیگر تعهدات اخلاقی دارند.

7. Self - evaluation Academic

8. Valued

پیشینه پژوهش

در بررسی پیشینه، تحقیقات مرتبط با موضوع را می‌توان در چهار گروه دسته‌بندی کرد: دسته اول شامل مطالعاتی است که با تأکید بر تأثیر توأمان عوامل درونی و بیرونی دانشگاهی، موضوع هویت دانشجویی (هویت دانشگاهی، علمی و حرفه‌ای دانشجویان) در آنها بررسی شده است (Hemmati & Aslani, 2005; Kogan, 2000; Clegg, 2005; 2015). دسته دوم شامل تحقیقاتی است که به منابع درون دانشگاهی از جمله مؤلفه‌های برنامه درسی (Mahram, Sakeni, Masoudi & Mehr, 1999; Waterman, 1999; Mohammadi, 2006) اجتماعات علمی رشته‌ای (Becher, 1994) و فرهنگ آموزشی و (Luzzo, Funk & Strang, 1996; Fairfield-Artman, 2010) دانشگاهی (Baqaei Sarabi & Esmaili, 2009; Bagheri Heydari, 2015; Henkel, 2005) محیط دانشگاهی (Ylijoki & Ursin, 2013) و تعاملات دانشجویان با یکدیگر (Fairfield-Artman, 2010; White & Lowenthal, 2011) و بهبود تعاملات و شبکه‌های اجتماعی در گروه‌های آموزشی (Dehing, 2014) اشاره داشته‌اند. در دسته سوم مطالعاتی قرار می‌گیرند که در آنها بر منابع بیرون از دانشگاه از جمله گروه‌های مرجع (Valima, 1998)، گسترش آموزش عالی و توده‌ای شدن آن (Hemmati et al., 2014)، حمایت‌های خانواده و دوستان و محیط و شبکه‌های اجتماعی (Heydari & Rezaee, 2012; Fairfield-Artman, 2010) از محققان نیز درک و نگرش دانشجویان (Carlone & Johnson, 2007) و میزان درگیر بودن آنان در دانش علمی (Luzzo et al., 1996) و همچنین هویت جنسی دانشجویان (Fairfield-Artman, 2010) را از عوامل مؤثر بر شکل‌گیری هویت دانشجویی دانسته‌اند.

در مجموع، اگرچه تحقیقات اندکی درباره هویت دانشجویی در کشور ایران صورت گرفته است، اما پژوهش‌ها نشان می‌دهد که ضعف جدی در جامعه‌پذیری و شکل‌دهی به هویت دانشجویی در کشور ایران وجود دارد. با توجه به این امر، در این مطالعه بر اساس دیدگاه وایدمن و همکاران (Weidman et al., 2001) با در نظر گرفتن مجموعه‌ای از عوامل تشکیل‌دهنده جامعه‌پذیری، شکل‌گیری هویت دانشجویی بررسی شده است. بر این مبنای، با توجه به مباحث نظری و تحقیقات یادشده، فرضیه تحقیق به شرح زیر تدوین شد:

بین مؤلفه‌های جامعه‌پذیری علمی (جو مشارکتی دانشکده، جامعه‌پذیری دانشگاهی، ارتباطات و تعامل با دوستان و عضویت در اجتماعات علمی) و میزان هویت دانشجویی دانشجویان تحصیلات تکمیلی رابطه وجود دارد.

روش پژوهش

در این مطالعه داده‌های مورد نیاز پس از بررسی ادبیات موضوع و مروری بر مطالعات انجام گرفته در زمینه هویت دانشجویی در داخل و خارج از ایران و نیز ساخت و توسعه مقیاس‌های اندازه‌گیری، از طریق روش پرسشنامه و در موارد لازم با استفاده از روش پرسشنامه توأم با مصاحبه جمع‌آوری شد. بر اساس نتایج مرحله نخست طرح سطح‌بندی و رتبه‌بندی دانشگاه‌های دولتی کشور در وزارت علوم، تحقیقات و فناوری (۱۳۹۵) که مشتمل بر سطح‌بندی دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی دولتی و حاصل تجزیه و تحلیل اطلاعات معتبر جمع‌آوری شده حول معیارها و شاخص‌های تعریف شده قریب به ۷۰ دانشگاه و مؤسسه آموزش عالی دولتی بود و همچنین با توجه به آنکه جامعه آماری پژوهش حاضر دانشگاه‌های دولتی استان اصفهان بودند، دانشگاه اصفهان از سطح ۱ و دانشگاه کاشان از سطح ۲ دانشگاه‌های جامع و دانشگاه هنر اصفهان از سطح ۳ دانشگاه‌های تخصصی برای بررسی موضوع پژوهش انتخاب شدند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش به‌کار رفته در نرم‌افزار PLS استفاده شد. این روش زمانی که حجم نمونه کوچک باشد یا توزیع متغیرها نرمال نباشد، استفاده می‌شود. با توجه به نرمال نبودن توزیع متغیرها در این مطالعه، از این نرم‌افزار استفاده شد.

با توجه به فرضیه‌های پژوهش، برای برآورد حجم نمونه با استفاده از نرم‌افزار Sample Power موقعیتی در نظر گرفته شد که با استفاده از رگرسیون چندگانه و متغیر کمکی داده‌های تحقیق تحلیل شوند. در مجموع، حجم نمونه ۳۲۰ نفر تعیین شد و بر مبنای آن و سناریویی که به‌عنوان سناریوی نهایی انتخاب شده بود، پژوهشگر در سطح آلفای ۰/۰۱ به توان ۸۰ درصد رسید که موقعیتی قابل دفاع در مجامع علمی است. شیوه نمونه‌گیری به‌صورت نمونه‌گیری سهمیه‌ای متناسب بر مبنای سهم جمعیت دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه‌ها (بر اساس آمار مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، ۱۳۹۵) بود و حجم نمونه در دانشگاه‌های مورد بررسی به تناسب حجم جامعه آماری برآورد شد (جدول ۱).

جدول ۱- تعیین حجم نمونه مورد بررسی در سه دانشگاه اصفهان، کاشان و هنر اصفهان

دانشگاه	دانشجویان مقطع دکتری	دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد	جمع کل
دانشگاه اصفهان	۵۶	۱۳۲	۱۸۸
دانشگاه کاشان	۲۰	۷۶	۹۶
دانشگاه هنر اصفهان	۸	۲۷	۳۵

پایایی و روایی متغیرهای تحقیق (ارزیابی مدل بیرونی): در این مطالعه مدل اندازه‌گیری و مدل مفهومی پژوهش با استفاده از ۵ متغیر پنهان برآورد و کلیه متغیرهای پنهان بر اساس مدل اندازه‌گیری انعکاسی

بررسی شدند. کفایت مدل اندازه‌گیری از دو جنبه پایایی معیارها و سازه‌ها^۹ و روایی واگرا^{۱۰} سنجیده شد. برای سنجش پایایی از ضرایب پایایی ترکیبی^{۱۱} (C.R) و آلفای کرونباخ^{۱۲} استفاده و با توجه به مناسب بودن این ضرایب، پایایی متغیرهای مورد بررسی تأیید شد. به‌منظور سنجش روایی واگرا از دو شاخص فورنر و لارکر و شاخص نسبت^{۱۳} HTMT استفاده شد. شایان ذکر است که برای تعیین پایایی هر یک از شاخص‌ها نیز از بار عاملی استفاده شد (جدول ۲).

جدول ۲- بررسی روایی و پایایی متغیرهای پژوهش

C.R.Value	Cronbach's α value	سازه‌های پژوهش
۰/۸۷۰	۰/۸۳۲	جو مشارکتی دانشکده
۰/۸۳۵	۰/۷۱۹	جامعه‌پذیری دانشگاهی
۰/۹۱۵	۰/۸۱۴	عضویت در اجتماعات علمی
۰/۶۹۴	۰/۷۸۷	تعامل با دوستان
۰/۹۷۷	۰/۹۵۲	هویت دانشجویی

علاوه بر این، نتایج بررسی اعتبار ممیز بر اساس دو شاخص فورنر و لارکر و نسبت^{۱۴} HTMT در جدول ۳ ارائه شده است. بر اساس شاخص فورنر و لارکر برای احراز اعتبار سازه لازم است اعدادی که در قطر ماتریس قرار گرفته‌اند؛ یعنی جذر AVE باید از اعداد خارج از قطر؛ یعنی همبستگی سازه مد نظر با سازه‌های دیگر، بزرگ‌تر باشند. همچنین در شاخص نسبت HTMT سازه در صورتی دارای اعتبار ممیز است که کلیه اعداد به‌دست آمده از این ماتریس کوچک‌تر از یک باشد. با توجه به موارد یادشده، سازه‌های مورد بررسی در این مطالعه از اعتبار ممیز برخوردار بودند.

جدول ۳- نتایج شاخص فورنر و لارکر

هویت دانشجویی	جو مشارکتی دانشکده	عضویت در اجتماعات علمی	جامعه‌پذیری دانشگاهی	تعامل با دوستان
۰/۹۷۷	۰/۵۸۹	۰/۱۲۱	۰/۶۲۴	۰/۳۳۰
۰/۶۱۰	۰/۱۰۵	۰/۶۸۳	۰/۳۰۴	۰/۳۰۴
۰/۹۱۸	۰/۹۱۸	۰/۲۶۸	۰/۰۷۶	۰/۰۷۶
۰/۸۴۷	۰/۸۴۷	۰/۲۹۳	۰/۲۹۳	۰/۲۹۳
۰/۶۱۰	۰/۶۱۰	۰/۱۰۵	۰/۳۰۴	۰/۳۰۴

9. Individual Item and Construct Reliabilities

10. Discriminant Validity

11. Composite Reliability

12. Cronbachs Alpha

13. Heterotrait-Monotrait Ratio

14. Heterotrait-Monotrait Ratio

جدول ۴- نتایج شاخص HTMT

هویت دانشجویی	جو مشارکتی دانشکده	عضویت در اجتماعات علمی	جامعه‌پذیری دانشگاهی	تعامل با دوستان
				تعامل با دوستان
				جامعه‌پذیری دانشگاهی
				عضویت در اجتماعات علمی
< 1				جو مشارکتی دانشکده
				هویت دانشجویی

یافته‌ها

در این بخش ابتدا یافته‌های توصیفی شامل مشخصات فردی پاسخگویان و توزیع پراکندگی و درصدی متغیرهای مورد بررسی و پس از آن یافته‌های تحلیلی پژوهش ارائه شده است.

در این پژوهش از مجموع دانشجویان مورد بررسی ۵۶/۴ درصد از آنان مرد و ۴۵/۴ درصد زن بودند. ۶۲/۴ درصد از دانشجویان مجرد و ۳۷/۶ درصد متأهل بودند. مقطع تحصیلی ۶۷/۶ درصد از پاسخگویان کارشناسی ارشد و ۳۲/۴ درصد دکتری و دوره تحصیلی ۸۳/۵ درصد از آنان روزانه و ۱۶/۵ درصد شبانه بود. ۲۷/۳ درصد شاغل بودند و ۷۲/۷ درصد شاغل نبودند و از نظر تأمین و حمایت مالی ۵/۱ درصد بورسیه وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، ۲/۲ درصد بورسیه دستگاه‌ها و مؤسسات دولتی یا خصوصی، ۷/۴ درصد مأمور به تحصیل، ۴ درصد دریافت کمک هزینه تحصیل از وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، ۲/۶ درصد دریافت پژوهانه و اکثریت آنان (۷۸/۸ درصد) دانشجوی آزاد بودند. از نظر پیوستگی جامعه‌پذیری، ۳۵/۳ درصد دو مقطع تحصیلی و ۴ درصد سه مقطع را در یک دانشگاه تحصیل کرده و اکثریت آنان (۶۰/۷ درصد) بدون پیوستگی جامعه‌پذیری بودند.

در این پژوهش متغیرهای جامعه‌پذیری دانشگاهی، جو مشارکتی دانشکده، ارتباطات و تعامل با دوستان و عضویت در اجتماعات علمی به‌عنوان متغیرهای مستقل و هویت دانشجویی به‌عنوان متغیر وابسته بررسی شدند. در جدول ۵ توزیع پراکندگی پاسخگویان در خصوص هر یک از متغیرها ارائه شده است.

جدول ۵- توزیع پراکندگی و توصیف درصدی پاسخگویان بر مبنای متغیرهای پژوهش

انحراف معیار	میانگین	حداکثر	حداقل	زیاد	متوسط	کم	شاخص مفهوم
۹/۹	۵۹/۲	۷۸	۳۳	۴۶/۷	۳۸/۶	۱۴/۷	جامعه‌پذیری دانشگاهی
۶/۸	۳۹/۳	۵۲	۱۵	۶۰/۱	۳۳	۶/۹	جو مشارکتی دانشکده
۲/۳	۱۲/۵	۱۶	۴	۵۳/۷	۳۶/۹	۹/۵	ارتباطات و تعامل با دوستان
۱/۹	۴/۴	۸	۱	۱۶/۲	۴۶/۸	۳۶/۹	عضویت در اجتماعات علمی
۱۹/۹	۱۳۰/۴	۱۶۴	۴۶	۲۵/۱	۴۳/۵	۲۱/۳	هویت دانشجویی

بر اساس یافته‌های جدول ۵، میزان جامعه‌پذیری ۱۴/۷ درصد از دانشجویان فعالیت‌های دانشگاهی در حد کم، ۳۸/۶ درصد در حد متوسط و ۴۶/۷ درصد در حد زیاد داشته‌اند (Mean=۵۹/۲، SD=۹/۹). ۶/۹ درصد از دانشجویان جو مشارکتی و حمایتی دانشکده خود را در حد کم، ۳۳ درصد در حد متوسط و ۶۰/۱ درصد در حد زیاد ارزیابی کرده‌اند (Mean=۳۹/۳، SD=۶/۸). میزان ارتباطات و تعاملات ۹/۵ درصد از دانشجویان با دوستان خود در حد کم، ۳۶/۹ درصد در حد متوسط و ۵۳/۷ درصد در حد زیاد بوده است (Mean=۱۲/۵، SD=۲/۳). همچنین میزان عضویت ۳۶/۹ درصد از دانشجویان در اجتماعات علمی، آموزشی و پژوهشی در حد کم، ۴۶/۸ درصد در حد متوسط و ۱۶/۲ درصد در حد زیاد بوده است (Mean=۴/۴، SD=۱/۹). علاوه بر این، میزان هویت دانشجویی ۲۱/۳ درصد از دانشجویان در حد کم، ۴۳/۵ درصد در حد متوسط و ۳۵/۱ درصد در حد زیاد بوده است (Mean=۱۳۰/۴، SD=۱۹/۹).

تحلیل داده‌ها: در این بخش یافته‌های تحلیلی پژوهش و آزمون فرضیه‌ها بر مبنای مدل معادلات ساختاری بررسی شده است.

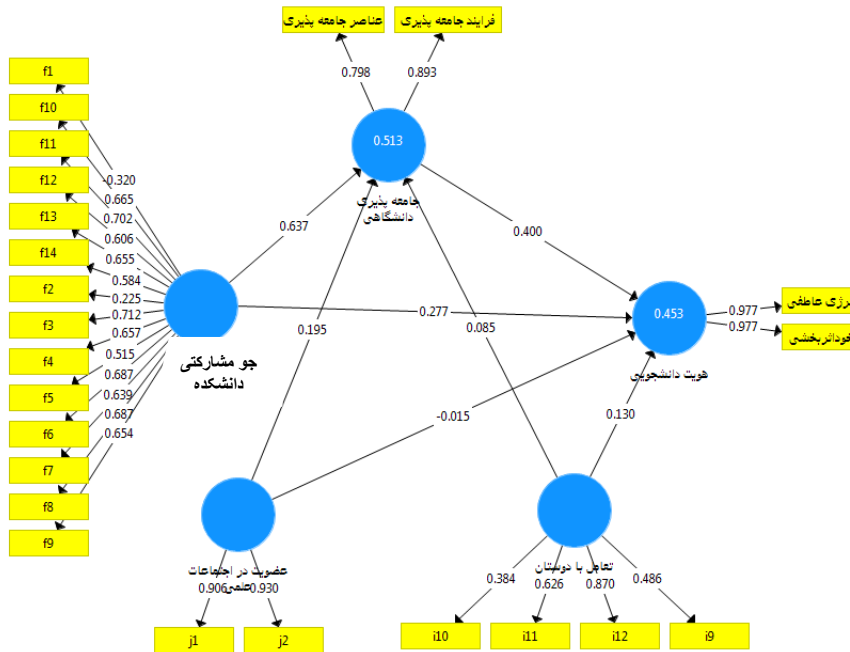
بررسی همبستگی بین متغیرهای مستقل و وابسته: در این بخش رابطه دوگانه بین متغیرهای مستقل پژوهش و متغیر وابسته (هویت دانشجویی) ارائه شده است.

جدول ۶- رابطه بین متغیرهای مستقل و متغیر وابسته پژوهش

جامعه‌پذیری دانشگاهی	عضویت در اجتماعات علمی	تعاملات با دوستان	جو مشارکتی دانشکده	متغیرهای مستقل متغیر وابسته
۰/۶۳۵	۰/۱۷۵	۰/۲۳۳	۰/۵۷۰	Pearson Correlation
۰/۰۰۰	۰/۰۰۲	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	Sig.

بر اساس یافته‌های جدول ۶، رابطه بین متغیرهای جو مشارکتی دانشکده، جامعه‌پذیری دانشگاهی، تعاملات با دوستان و عضویت در اجتماعات علمی با متغیر وابسته پژوهش (هویت دانشجویی) معنادار است. میزان همبستگی متغیر جامعه‌پذیری دانشگاهی و جو مشارکتی دانشکده به ترتیب (۰/۵۷۰ و ۰/۶۳۵) و $r=0/000$ است. همچنین دو متغیر عضویت در اجتماعات علمی و تعاملات با دوستان با شدت همبستگی (۰/۲۳۳ و $r=0/175$) دارای رابطه معنادار در سطح اطمینان ۹۵ درصد است.

بررسی ارزیابی مدل ساختاری: جهت و معناداری اثرهای مستقیم و غیرمستقیم: پس از آزمون مدل بیرونی (ارزیابی پایایی و روایی متغیرها) لازم است تا مدل درونی که نشان‌دهنده ارتباط بین متغیرهای مکنون (پنهان) پژوهش است، ارائه شود. مدل درونی پژوهش با استفاده از نرم‌افزار PLS ترسیم و در نمودار ۱ ارائه شده است.



نمودار ۱- ارزیابی مدل درونی پژوهش: ارتباط بین متغیرهای مکنون، ضرایب مسیر و مقدار R^2 و بارهای عاملی

اعداد نوشته شده بر روی خطوط درواقع، ضرایب بتا حاصل از معادله رگرسیون میان متغیرهاست که همان ضرایب مسیر است. اعداد داخل هر دایره نشان‌دهنده مقدار R^2 مدلی است که متغیرهای پیش‌بین آن از طریق فلش به آن دایره وارد شده‌اند. علاوه بر این، برای بررسی معناداری ضریب مسیر لازم است مقدار t برای هر مسیر برآورد شود. در جدول ۷ مقدار ضرایب مسیر و سطح معناداری و مقدار t هر مسیر نشان داده شده است.

جدول ۷- شاخص‌های ارزیابی مدل درونی پژوهش: جهت و معناداری اثرهای مستقیم

مقادیر P	آماره T	ضریب مسیر	جهت و معناداری اثرهای مستقیم
۰/۰۲۲	۲/۳۰۴	-۰/۰۸۵	تعامل با دوستان -> جامعه پذیری دانشگاهی
۰/۰۰۳	۲/۹۹۲	-۰/۱۳۰	تعامل با دوستان -> هویت دانشجویی
۰/۰۰۰	۶/۵۰۷	-۰/۴۰۰	جامعه پذیری دانشگاهی -> هویت دانشجویی
۰/۰۰۰	۵/۰۰۷	-۰/۱۹۵	عضویت در اجتماعات علمی -> جامعه پذیری دانشگاهی
۰/۷۰۰	۰/۳۸۵	-۰/۰۱۵	عضویت در اجتماعات علمی -> هویت دانشجویی
۰/۰۰۰	۱۷/۷۶۷	-۰/۶۳۷	جو مشارکتی دانشکده -> جامعه پذیری دانشگاهی
۰/۰۰۰	۴/۲۹۸	-۰/۲۷۷	جو مشارکتی دانشکده -> هویت دانشجویی

بر اساس نتایج t و P ضرایب مسیر کلیه روابط مذکور بجز ارتباط بین عضویت در اجتماعات علمی با هویت دانشجویی معنادار است، به‌گونه‌ای که مقدار t مسیرهای معنادار از $1/96$ بزرگ‌تر و مقدار P نیز از $0/05$ کوچک‌تر است. در جدول ۸ اثرهای کل و اثرهای مستقیم و غیرمستقیم برای متغیرهای مدل محاسبه و ارائه شده است.

جدول ۸- بررسی اثرهای مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای مستقل بر متغیر وابسته

هویت دانشجویی					متغیرها
مقادیر P	آماره T	اثر کل	اثر غیرمستقیم	اثر مستقیم	
0/000	6/507	0/400	-	0/400	جامعه‌پذیری دانشگاهی
0/000	11/762	0/522	0/255	0/277	جو مشارکتی دانشکده
0/000	4/020	0/164	0/034	0/130	تعاملات با دوستان
0/102	1/638	0/062	0/078	-0/015	عضویت در اجتماعات علمی

بر اساس یافته‌های جدول ۸، جو مشارکتی دانشکده با 53 درصد اثرگذاری کل در رتبه اول، جامعه‌پذیری دانشگاهی با 40 درصد اثر مستقیم و کل در رتبه دوم و تعاملات با دوستان با 16 درصد اثرگذاری کل در رتبه سوم قرار دارند.

بررسی حجم اثر و توان پیش‌بینی‌کنندگی مدل: بر اساس مقدار f Square حجم اثر برای ارزیابی مدل‌های ساختاری بررسی شده است. در واقع، حجم اثر بیانگر سهم هر یک از متغیرهای مستقل در R^2 است^{۱۵}. علاوه بر این، با توجه به مقدار Q^2 می‌توان توان پیش‌بینی‌کنندگی مدل برای متغیر وابسته را بررسی کرد؛ به عبارت دیگر، توان پیش‌بینی‌کنندگی مدل نشان می‌دهد که مدل به چه میزان در پیش‌بینی متغیر وابسته توانایی دارد^{۱۶}.

جدول ۹- بررسی حجم اثر و توان پیش‌بینی‌کنندگی مدل

	f Square	$Q^2 (=1-SSE/SSO)$
جامعه‌پذیری دانشگاهی	0/143	0/405
جو مشارکتی دانشکده (مشارکتی)	0/072	
تعاملات با دوستان	0/027	
عضویت در اجتماعات علمی	0/000	

۱۵. منطبق حجم اثر بر این اساس است که اگر مقدار به‌دست آمده حول $0/02$ باشد، حجم اثر کم و حول $0/15$ حجم اثر متوسط است و اگر بیش از $0/35$ باشد، حجم اثر زیاد است.

۱۶. هرچه مقدار این شاخص نزدیک به ۱ باشد، مدل از توان پیش‌بینی‌کنندگی بیشتری برخوردار است. اگر مقدار شاخص حول $0/02$ باشد، توان پیش‌بینی‌کنندگی در حد کم و حول $0/15$ در حد متوسط است و بیشتر از $0/35$ توان پیش‌بینی‌کنندگی بالا خواهد بود.

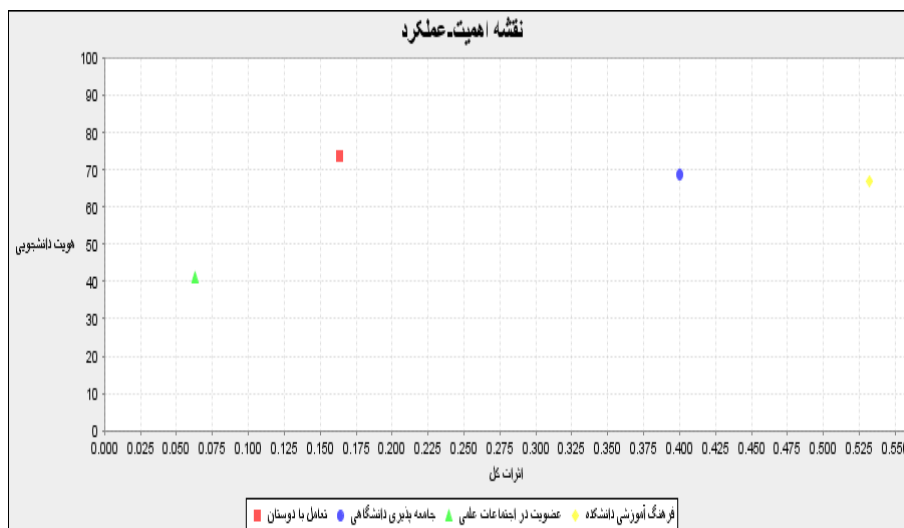
بر اساس مدل، حجم اثر متغیر جامعه‌پذیری دانشگاهی ($F^2 = 0/143$) در حد متوسط و سایر متغیرها در حد کم است. همچنین مقدار Q^2 برابر با ۰/۴۰۵ نشان می‌دهد که در مجموع، توان پیش‌بینی‌کنندگی مدل در حد زیاد است.

بررسی اولویت مداخله بر مبنای ماتریس اهمیت- عملکرد: ماتریس اهمیت- عملکرد نشان می‌دهد که در صورت لزوم مداخله در مدل مفهومی پژوهش و برنامه‌ریزی‌های آینده، کدامیک از متغیرهای پژوهش اولویت و ارزش تمرکز بیشتری دارد. در واقع، این ماتریس نشان‌دهنده قسمتی از مدل است که اهمیت بیشتر و در عین حال، عملکرد ضعیف‌تر دارد.

جدول ۱۰- ماتریس اهمیت- عملکرد

متغیرها	importance	Performances
تعامل با دوستان	۰/۱۶۴	۷۳/۸۹
جامعه‌پذیری دانشگاهی	۰/۴۰۰	۶۸/۷۹
عضویت در اجتماعات علمی	۰/۰۶۳	۴۱/۲۲
جو مشارکتی دانشکده	۰/۵۳۲	۶۷/۰۵

با توجه به مقدار به‌دست آمده در ماتریس مذکور و نمودار ۲، متغیر عضویت در اجتماعات علمی دارای اهمیت و در عین حال، عملکرد ضعیف‌تر است. بر این مبنای لازم است در برنامه‌ریزی‌های آینده بر این متغیر تمرکز بیشتری داشته باشیم.



نمودار ۲- نمودار اهمیت- عملکرد

بررسی برازش مدل: برای بررسی برازش مدل و تشخیص این اصل که در مجموع تا چه اندازه داده‌های پژوهش با مدل نظری هماهنگ است، از شاخص SRMR استفاده می‌شود. بر اساس نتایج پژوهش، مقدار این شاخص برابر با ۰/۰۷۹ است. در مجموع، می‌توان نتیجه گرفت که مدل دارای برازش مطلوب است.

نتیجه‌گیری

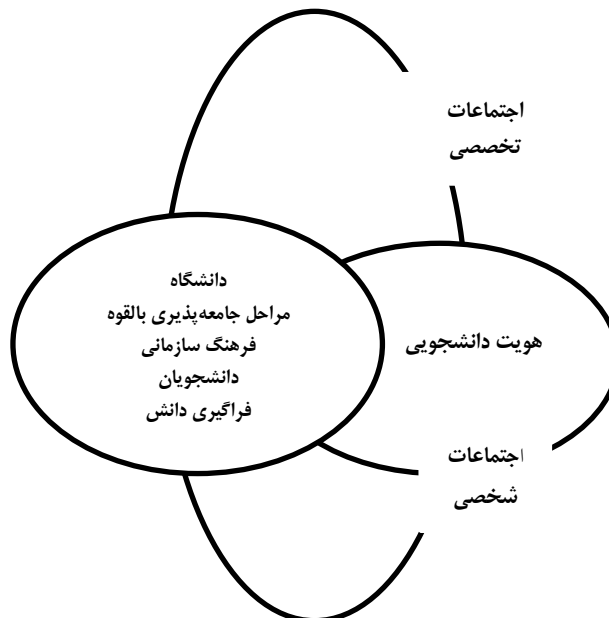
یافته‌های پژوهش نشان داد که دانشجویان در خصوص هویت دانشجویی در وضعیت گسستگی به سر می‌برند، به طوری که میزان هویت دانشجویی ۲۱/۳ درصد از دانشجویان در حد کم، ۴۳/۵ درصد در حد متوسط و ۳۵/۱ درصد در حد زیاد است. احساس تعلق و هویت دانشجویی پایین در میان دانشجویان در تحقیق مرجائی (Marjaei 2011) نیز به عنوان یکی از مسائل محیط علمی از دیدگاه دانشجویان به شمار می‌رود.

نتایج پژوهش بیانگر رابطه مستقیم و معنادار بین جو مشارکتی دانشکده با هویت دانشجویی است. این امر بیانگر آن است که جو مشارکتی دانشکده توانسته است به افراد کمک کند تا هویت‌های خود را متناسب با محیط علمی حفظ کنند و در اجتماعات متفاوت با یکدیگر یکپارچه شوند. در واقع، همان گونه که در مدل پژوهش نشان داده شد، جو مشارکتی دانشکده از عوامل مهمی است که بر جامعه‌پذیری افراد در درون محیط علمی تأثیر می‌گذارد ($\beta = 0/63$). جو مشارکتی هم‌نمایی افراد در درون ساختار محیطی و تعهد و وفاداری آنها و همچنین مسئولیت‌پذیری جمعی و درنهایت، شکل‌گیری هویت دانشجویی را تسهیل می‌کند؛ به عبارت دیگر، جو مشارکتی دانشکده به عنوان بخشی از فرهنگ دانشکده نیروی پنهانی است که در ورای ملموسات و مشهودات دانشکده فعالیت می‌کند. فرهنگ برای یک سازمان (در اینجا دانشکده و دپارتمان‌های علمی) همانند شخصیت برای انسان است، پدیده‌ای مخفی که زمینه‌های فکری را متحد می‌کند و به امور معنا و جهت می‌دهد و افراد را به حرکت وادار می‌کند (Marjaei, 2012: 164). تحول در باورها و مفروضات فرد و پذیرش رضایتبخش ارزش‌ها و هنجارهای سازمانی از طریق فرایند اجتماعی شدن صورت می‌گیرد و این فرایند موجب همسویی اهداف فردی و سازمانی اعضا می‌شود و بر افزایش بهره‌وری و احساس هویت اثری مثبت دارد. از این نظر، فرد در گذر از مرحله اجتماعی شدن، خود را با محیط فرهنگی - اجتماعی پیرامون خود سازگار می‌کند (Mohseni Tabrizi, 2001).

با توجه به کارکرد جو مشارکتی دانشکده در تعیین و ایجاد نوع خاصی از هویت برای انسان دانشگاهی، می‌توان چنین تبیین کرد که معانی ذهنی در ارتباط با مشارکت در عمل و در تعامل با عناصر و فرایند جامعه‌پذیری دانشگاهی از جمله تعاملات دانشجو با استاد، دستیاری و همکاری با استاد و مشارکت علمی دانشجویان مطلوبیت خود را کسب می‌کند، به گونه‌ای که دانشجو خود در شکل‌دهی به هویت دانشجویی‌اش مشارکت دارد. از سوی دیگر، فضای ارتباطی که در آن روابط استاد-شاگردی برقرار باشد، دانشجویان را در زمینه اجتماعی قرار می‌دهد. جامعه‌پذیری در این فضای فرهنگی موجب پیوستگی دانشجویان با علائق

و هویت دانشجویی خود می‌شود. در واقع، فرهنگ آموزشی جامعه‌محور، دانش‌محور، گفت‌وگویی و انتقادی می‌تواند سهم بسزایی در تولید هویت دانشجویی کارا و خلاق داشته باشد. ارتباطات علمی می‌تواند هویت دانشجویی را در دانشجویان ارتقا دهد. علاوه بر این، تعاملات علمی می‌تواند گستره انتظارات را برای دستیابی به نتیجه‌ای کارآمدتر حتی در امور فردی؛ یعنی موضوعی که به‌عنوان خوداثربخشی شناخته می‌شود، ارتقا دهد. این اثربخشی غالباً از طریق ایجاد هویتی خاص در دانشجویان امکان‌پذیر می‌شود. بنابراین، چنانچه چنین ارتباطاتی در محیط دانشگاهی وجود نداشته باشد، احتمال شکل‌گیری هویت دانشجویی در آن کاهش می‌یابد و می‌توان انتظار داشت که مشکلات و مسائلی که نظریه‌پردازان این زمینه و به‌ویژه بورديو مطرح کرده‌اند، در آینده‌ای نه چندان دور پیش روی دانشجویان قرار گیرد.

شواهد پژوهش نشان داد که میزان عضویت ۳۶/۹ درصد از دانشجویان در اجتماعات علمی شامل مؤسسات یا سازمان‌های آموزشی و پژوهشی خصوصی و دولتی در حد کم، ۴۶/۸ درصد در حد متوسط و ۱۶/۲ درصد در حد زیاد است. در مدل ساختاری پژوهش رابطه بین این متغیر و هویت دانشجویی در نوع خود جالب است، زیرا بر اساس ضریب همبستگی پیرسون بین دو متغیر همبستگی مثبت و معنادار وجود دارد ($\text{sig}=0/002$ ، $r=-0/175$)، ولی در معادله ساختاری پژوهش شاهد نبود رابطه مستقیم میان آنها هستیم. این نوع از ارتباط به رابطه منکوب^{۱۷} مشهور است که در آن روابط میان دو متغیر تحت تأثیر متغیرهای دیگر قرار می‌گیرد و با وجود متغیرهای دیگر رابطه حقیقی میان متغیرهای تحقیق نمایان می‌شود. عضویت دانشجویان در این مؤسسات هر کدام با آسیب‌شناسی خاص خود از جمله استثمار و بهره‌کشی، بی‌ربط بودن با علایق دانشجویان و رعایت نشدن اخلاق علمی مطرح هستند. دانشجویان در این مؤسسات تضادهایی را که در مقطع فعلی با آن روبه‌رو هستند، می‌بینند، چرا که از یک طرف، آنها نیازهای مالی دارند و این مؤسسات می‌توانند منبعی درآمدزا برای آنها باشند. از سوی دیگر، ویژگی‌های کار علمی به‌صورت جدی در این مؤسسات کمتر وجود دارد. دوپاره شدن هویت دانشجویان در پی خواسته‌ها و الزامات کار با این مؤسسه‌ها، از نتایج همکاری با این مؤسسات است. این نتیجه‌ای است که در تحقیق یوسفی اقدم (Yousefi Aghdam, 2015) در خصوص هویت حرفه‌ای دانشجویان نیز به‌دست آمده است. در مجموع، همان‌گونه که در مدل وایدمن و همکاران (Weidman et al., 2001) مشخص است، مشاهده و توجه به کنش متقابل اعضای دانشکده، همسالان و دوستان اجزای مهمی از فرایند جامعه‌پذیری هستند.



نمودار ۳- فضاهای متداخل مؤثر بر جامعه‌پذیری دانشجویان تحصیلات تکمیلی در جهت تکوین هویت دانشجویی

آن‌گونه که در نمودار ۳ نشان داده شده است، چارچوب آنها جایگاه فرهنگ نهادی فرایندهای جامعه‌پذیری و عناصر اصلی جامعه‌پذیری را مشخص کرده است. جامعه‌پذیری در فضایی رخ می‌دهد که از سوی همسالان و استادان ایجاد می‌شود. به‌گونه‌ای که دانشجویان تحصیلات تکمیلی توأمان با فراگیری دانش و مهارت‌های مورد نیاز در فعالیتهای تخصصی، با دانشجویان و دیگر اعضای دانشکده کنش متقابل برقرار می‌کنند و ضمن درگیری در فعالیتهای زمینه تحصیلی، اجتماعی می‌شوند و نیز در تکوین و شکل‌گیری هویت دانشجویی خود سهیم می‌شوند.

بر اساس نتایج تحقیق، چالش اساسی در خصوص هویت دانشجویی دانشجویان در توجه صرف به عوامل درون‌دانشگاهی و بی‌توجهی به عوامل برون‌دانشگاهی در این زمینه است. ضریب همبستگی بین عوامل درون‌دانشگاهی؛ یعنی جامعه‌پذیری دانشگاهی و جو مشارکتی دانشکده با هویت دانشجویی به ترتیب به میزان ۶۳ و ۵۷ درصد است. این در حالی است که ضریب همبستگی بین تعاملات با دوستان و عضویت در اجتماعات علمی با هویت دانشجویی به ترتیب به میزان ۲۲ و ۱۷ درصد کاهش یافته است. این وضعیت در بررسی اثرهای کل این متغیرها بر هویت دانشجویی نیز نشان داده شده است. بدین ترتیب، جو مشارکتی دانشکده و جامعه‌پذیری دانشگاهی به ترتیب با ۵۳ و ۴۰ درصد در رتبه اول و دوم

قرار داشته‌اند. تعاملات با دوستان با ۱۶ درصد اثر کل در رتبه سوم و عضویت در اجتماعات علمی بسیار ضعیف بوده است.

پیشنهادات

بر مبنای نتایج تحقیق و با توجه به اهمیت هویت دانشجویی در شکوفایی دانشجویان، علم و جامعه به‌عنوان یکی از اهداف اساسی دانشگاه و آموزش عالی و نقش آن در ارزشگذاری خوددانشگاهی و ایجاد انگیزش و انرژی عاطفی در میان دانشجویان، لازم است توجه به هویت دانشجویی به‌عنوان یکی از مسائل محیط علمی دانشگاه بیش از پیش مد نظر برنامه‌ریزان آموزش عالی قرار گیرد. در این خصوص، پیشنهاد می‌شود که دانشگاه‌ها از توجه صرف به محیط درون‌دانشگاهی و تأکید خاص بر جامعه‌پذیری دانشگاهی و جو مشارکتی دانشکده‌ها، رویکرد جامع توجه به مسائل درون‌دانشگاهی و برون‌دانشگاهی به‌عنوان رویکرد تعاملی اتخاذ کنند. در جهت تحقق این مهم، لازم است در خصوص شکل‌گیری و تقویت هر چه بیشتر اجتماعات و انجمن‌های علمی در جامعه برنامه‌ریزی و اقدامات لازم توسط نهادهای علمی صورت گیرد. همچنین با توجه به نقش شبکه‌های علمی و تعاملات علمی و عضویت دانشجویان در اجتماعات علمی به‌عنوان گروه مرجع دانشجویان در ارتقای هویت دانشجویی، لازم است بر مشوق‌هایی چون امتیازات علمی برای دانشجویان بر مبنای عضویت آنان در اجتماعات علمی در برنامه‌ریزی‌های دانشگاه‌ها تأکید و توسط گروه‌های علمی دانشگاه اجرا شود.

References

1. Hemmati, R., Kianpour, M., & Aslani, Sh. (2014). Typology of academic identity and its relationship with in-university identification resources. *Culture in Islamic University*, 4(4), 559- 586 (in Persian).
2. Austin, A.E. (1990). Faculty cultures, faculty values. *New Directions for Institutional Research*, 68, 61-74.
3. Bagheri Heydari, F. (2015). Investigating the factors affecting academic identity among students; a case study of universities (Payam Noor, Azad and Nonprofit). *Culture in Islamic University*, 5(4), 587-600 (in Persian).
4. Banjar, A., Moslehi Jenabian, N., Beigi Malekabadi, B., & Mohammadi, M. (2015). Investigating the relationship of scientific communication with academic self-efficacy. *Social Development Quarterly*, 10(2), 79-100 (in Persian).
5. Baqaei Sarabi, A., & Esmaili, M.J. (2009). Social factors affecting academic identity of students of Islamic Azad University. *Social Science Research Letter*, 10(4), 175- 203 (in Persian).

6. Becher, T. (1994). The significance of disciplinary differences. *Studies in Higher Education*, 19 (2), 151-161.
7. Carlone, H.B., & Johnson, A. (2007). Understanding the science experiences of successful women of color: Science identity as an analytic lens. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(8).
8. Clegg, S. (2005). Academic identities under threat? *British Educational Research Journal*, 34(3), 329-345.
9. Cohen, B.J. (1991). *Introduccion a la sociologia, bogota*. Editorial mcgraw hill.
10. Collins, R. (2000). *The sociology of philosophies*. the Belknap Press of Harvard University Press.
11. Dehing, A.J.M., Jochems, W.M.G., & Baartman, L.K.G. (2014). The development of engineering student's professional identity during workplace learning in industry: A study in Dutch bachelor education. *Engineering Education*, 8, 42-64.
12. Durkheim, E. (1989). *Social work division*. Hassan Habibi, Ghalam Publications (in Persian).
13. Fairfield-Artman, P. (2010). Narratives of female ROTC student-cadets the postmodern university. A dissertation submitted to the faculty of the graduate school at the University of North Carolina at Greensboro.
14. Hemmati, R., & Aslani, Sh. (2015). Factors influencing students' academic identity with emphasis on the role of internet. *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, 2(3), 121-139 (in Persian).
15. Henkel, M. (2005). Academic identity and autonomy in a changing policy environment, *Higher Education*, 49(1-2), 155-176.
16. Heydari, H., & Rezaei, A. (2012). Sociological analysis of students' professional identity; case study: Students of Mazandaran University. *Journal of Cultural Research*, 5(2), 1-29 (in Persian).
17. Hurtado, S., Milem, J., Clayton-Pedersen, A., & Allen, W. (1999). Enacting diverse learning environments: Improving the climate for racial/ethnic diversity in higher education. *ASHE-ERIC Higher Education Report*, 26(8), Washington, DC: The GeorgeWashington University, Graduate School of Education and Human Development.
18. Iranian Students' News Agency (Isna). (2018). *Iranian universities according to statistics* (in Persian).

19. Karanauskien, D. & Kardelis, K. (2005). The relationship between students' academic identity and the academic achievements. *Social Sciences/Social Inial Mokslai*,1(47), 60-70.
20. Khoubyari, F. (2014). Study of social factors related to student identity among Yazd University students. (MSc Thesis). Department of Social Sciences, Yazd University (in Persian).
21. Kogan, M. (2000). Higher education communities and academic identity. *Higher Education Quarterly*, 54(3), 207-216.
22. Kuh, G.D., & Whitt, E.J. (1988). The invisible tapestry: Culture in American colleges and universities. *ASHE-ERIC Higher Education Report*, No.1, Washington, DC: Association for the Study of Higher Education.
23. Luzzo, D.A., Funk, D.P., & Strang, J. (1996). Attributional retraining increases career decision making self-efficacy. *The Career Development Quarterly*, 44.
24. Mahram, B., Sakeni, P., Masoudi, A., & Mehr Mohammadi, M. (2006). The role of hidden curriculum components in students' academic identity. *Curriculum Studies Quarterly*, 1(3) (in Persian).
25. Manis, J., & Meltzer, B. (1968). *Symbolic interaction: A reader in social psychology*. Boston: Allyn & Bacon.
26. Marjaei, S.H. (2012). Investigating the status of science ethics in public universities affiliated to the Ministry of Science, Research and Technology of Iran. Final Research Report, Tehran: Department of Comparative Studies and Innovation in Higher Education, Institute for Research and Planning in Higher Education (in Persian).
27. Marjaei, S.H. (2011). Factors influencing internalization of academic and professional norms in Iranian scientific community, case study of PhD students. University of Tehran, (PhD Thesis). University of Tehran (in Persian).
28. Marjaei, S.H. (2017). *Academic Socialization; Approaches and Processes*. Tehran: Institute for Cultural and Social Studies (in Persian).
29. Mohseni Tabrizi, A.R. (2001). Social pathology of youth; evaluation of value isolation and cultural participation in student universities - public universities. Research Project Report, Institute for Research and Planning in Higher Education (in Persian).
30. Reinharz, S. (1979). *On becoming a social scientist*. Beverly Hills, CA: Sage.

31. Scott, P. (1995). *The meaning of mass higher education*. SRHE, Open University Press, Bukingham.
32. Sherlock, B., & Morris, R. (1967). The evolution of the professional: A paradigm. *Sociological Inquiry*, 37(1), 27-46.
33. Stein, E.L., & Weidman, J.C. (1989). Socialization in graduate school: A conceptual framework. Paper presented at the annual meeting of the Association for the Study of Higher Education, Atlanta, GA.
34. Stein, E.L., & Weidman, J.C. (1990). The socialization of doctoral students to academic norms. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Boston, MA.
35. Thornton, R., & Nardi, P.M. (1975). The dynamics of role acquisition. *American Journal of Sociology*, 80(4), 870-885.
36. Tierney, W.G., & Rhoads, R.A. (1994). Faculty socialization as cultural process: A mirror of institutional commitment. *ASHE-ERIC Higher Education Report*, No. 93-6, Washington, DC: The George Washington University, School of Education and Human Development.
37. Tinto, V. (1993). *Leaving college: Rethinking the causes and cures of student attrition (2nd ed.)*. Chicago: University of Chicago Press.
38. Valima, J. (1998). Culture and identity in higher education research. *Higher Education*, 36(2), 119-138
39. Waterman, A.S. (1999). Identity, the identity statuses, and identity status development: A contemporary statement. *Developmental Review*, 19.
40. Weidman, J.C., Twale, D.J., & Stein, E.L. (2001). Socialization of graduate and professional student in higher education. *ASHE-ERIC Higher Education Report*, 28(3), Jossey-bass Wiley Company San Francisco.
41. White, J.W., & Lowenthal, P.R. (2011). Academic discourse and the formation of an Academic Identity: Minority college students and the Hidden curriculum. *Review of Higher Education*, 34(2), 1-47.
42. Ylijoki, O.H. & Ursin, J. (2013). The construction of academic identity in the changes of finish higher education. *Students in Higher Education*, 38(8), 1135-1149.
43. Yousefi Aghdam, R. (2015). Temporary issue and development of professional identity of PhD students in Iran. *Quarterly Journal of Science and Technology Policy*, 17(2), 65-101(in Persian).