

گونه‌شناسی هویت دانشگاهی و ارتباط آن با منابع درون‌دانشگاهی هویت‌یابی

رضا همتی^۱
مسعود کیانیپور^۲
شهناز اصلانی^۳

چکیده

هدف: هدف اصلی پژوهش حاضر، بررسی نقش منابع درونی در گونه‌شناسی هویت دانشگاهی بود. مؤلفه‌های اجتماعات رشته‌ای، ساختار اجتماعی محیط آموزشی، گروه‌های مرجع و محیط فیزیکی، به عنوان منابع درونی هویت‌یابی دانشگاهی و گونه‌های هویتی مشروعیت‌بخش، مقاومت و برنامه‌دار، برگرفته از سنخ‌شناسی هویتی کاستنر، مبنای گونه‌شناسی هویت دانشگاهی قرار گرفته‌اند. **روش:** این پژوهش به صورت پیمایشی بر روی نمونه‌ای شامل ۳۴۶ دانشجوی تحصیلات تکمیلی دانشگاه اصفهان انجام شد که به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای غیر متناسب انتخاب شده بودند. **یافته‌ها:** طبق نتایج پژوهش، منابع هویت‌یابی درونی همچون: اجتماعات رشته‌ای، ساختار اجتماعی محیط آموزشی، گروه‌های مرجع و محیط فیزیکی، بیشترین تأثیر را بر هویت مشروعیت‌بخش و کمترین تأثیر را بر هویت مقاومت دارند و هویت برنامه‌دار از این لحاظ در حد وسط قرار دارد. **نتیجه‌گیری:** از آنجا که تحقق دانشگاه اسلامی، در وهله اول در گرو نقادان سنت فرهنگی دانشگاه است و این مهم با بسط هویت‌های برنامه‌دار که با نگاهی نقادانه به دنبال ایجاد تغییرات مثبت است محقق می‌شود، پس توانمندسازی دانشجویان و ایجاد بسترهای مناسب برای توسعه هویت‌های برنامه‌دار ضرورت دارد.

واژگان کلیدی: گونه‌شناسی هویت دانشگاهی، منابع درونی هویت‌یابی، هویت مشروعیت‌بخش، هویت مقاومت، هویت برنامه‌دار، دانشگاه اسلامی.

دریافت مقاله: ۹۲/۱۲/۱۳؛ تصویب نهایی: ۹۳/۰۷/۰۷.

۱. دکترای جامعه‌شناسی، استادیار گروه علوم اجتماعی دانشگاه اصفهان (نویسنده مسئول) آدرس: اصفهان، خیابان هزارجریب، دانشگاه اصفهان، دانشکده

ادبیات و علوم انسانی، گروه علوم اجتماعی / نمابر: ۰۳۱۱-۷۹۳۳۱۶۸ / Email: Rhemati@gmail.com

۲. دکترای جامعه‌شناسی؛ استادیار گروه علوم اجتماعی دانشگاه اصفهان.

۳. کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی دانشگاه اصفهان.

الف) مقدمه

نهاد دانشگاه در بیشتر جوامع، کارکردهای مهمی انجام می‌دهد که آمیزه خاصی از نقشهای فرهنگی و ایدئولوژیکی، اجتماعی و اقتصادی، آموزشی و علمی واکذار شده به آنهاست. دانشگاهها نهادهای چندمنظوره و چند محصولی‌اند که در ایجاد و انتقال ایدئولوژی، گزینش نخبگان و نخبه‌سازی، توسعه اجتماعی و ارتقای آموزشی، تولید و کاربرد دانش و آموزش نیروی کار ماهر نقش اساسی دارند. به طور کلی، دانشگاهها در همه فعالیت‌های اجتماعی و اقتصادی جوامع معاصر درگیرند (اندرز، ۲۰۰۴). در این راستا، یکی از مهم‌ترین کارکردهای دانشگاه، ایجاد فرهنگ دانشگاهی^۲ تأثیرگذار و تربیت انسان دانشگاهی و هویت‌بخشی به آنهاست.

فرهنگ دانشگاهی را می‌توان به تعبیر گیرتر، الگوی معانی نهفته در صور نمادین، از جمله کنشها، گفته‌ها و تمامی مقولات معناداری دانست که افراد دانشگاهی به کمک آن با هم ارتباط برقرار می‌کنند و در تجارب، دریافته‌ها و باورهای مشترک با یکدیگر سهیم می‌شوند. دانشجویان تازه‌وارد با ورود به دانشگاه و اجتماع آکادمیک^۳ اساساً وارد فضای فرهنگی جدیدی می‌شوند؛ فضایی که در آن خرده‌فرهنگهای مختلفی (رشته‌ای، دپارتمانی، سازمانی و ...) وجود دارد. در تقاطع این خرده‌فرهنگهاست که هویت دانشگاهی^۴ شکل می‌گیرد. تربیت این انسان دانشگاهی با این مشخصه‌ها، مستلزم فراهم شدن محیط دانشگاهی و برنامه درسی مناسب و شایسته و ترغیب‌کننده است؛ محیط و برنامه درسی‌ای که در آن دانشجویان و تربیت‌شدگان دانشگاهها و رشته‌های تحصیلی بتوانند مجموعه‌ای از ارزشها، باورها و قابلیت‌های ضروری برای شکل دادن هویت دانشگاهی را بیاموزند و درونی کنند. انسان دانشگاهی در هر رشته تحصیلی باید علاوه بر مجموعه‌ای از دانشها و اطلاعات فنی و تخصصی، مجموعه‌ای از ارزشها و باورهای اخلاقی، روحیه و نگرشهای خاصی را بشناسد، آنها را باور کند و درونی سازد. این باورها، نگرشها و روحیات، به فرد دانش‌آموخته و دانشجو، «انگیزه»، «انرژی عاطفی» و «قدرت فردی» برای فداکاری در راه علم، ایفای درست نقش خود به عنوان دانش‌آموخته و انسان دانشگاهی را می‌دهد. بدون وجود این ارزشها، باورها و روحیه، دانش و آگاهی فنی و تخصصی نیز یا به درستی آموخته نمی‌شود یا در صورت آموزش و یادگیری نیز مجال اعمال و به کار گرفتن آنها را نمی‌یابد. به هر حال، صرف عضو بودن در دانشگاه، به معنای انسان دانشگاهی بودن نیست؛ بلکه عضویت اگر همراه با درجاتی از جامعه‌پذیری دانشگاهی [و کسب هویت دانشگاهی] باشد می‌توان گفت فرد، انسان آکادمیک است. (فاضلی، ۱۳۸۷)

1. Enders

2. Academic Culture

3. Academic Community

4. Academic Identity

گونه‌شناسی هویت دانشگاهی ... ♦ ۵۶۱

نتایج پژوهش‌ها نشان می‌دهد رابطه مثبت و وثیقی بین بسط هویت دانشگاهی نیرومند، موفقیت عملکرد دانشگاهی و انگیزه پیشرفت وجود دارد. بعلاوه، هویت دانشگاهی با تعهد فردی به معیارهای تعالی^۱، میل با پافشاری در چالشها، کشمکشها، هیجانها و ناامیدی در فرایند یادگیری و همینطور سازه‌های شناختی همچون برداشت فرد از توانایی‌های علمی، ارزیابی میان فردی، انتظارات آتی و تفسیر چرایی وقوع رخدادهای رابطه دارد.

آدامز و همکاران (۲۰۰۰ به نقل از وایت و لونتال، ۲۰۱۱) دریافتند دانشجویانی که احساس هویت دانشگاهی نیرومندی دارند، روش‌هایی را پیدا می‌کنند که درگیر طیف گسترده‌ای از تجربیات دانشگاهی شوند. آنها برای یادگیری و ترقی تلاش می‌کنند و می‌توانند ارتباط مؤثری با اساتید و دانشجویان همتای خود داشته باشند.

برزونسکی و کو (۲۰۰۰ به نقل از وایت و لونتال، ۲۰۱۱) دریافتند که هویت دانشگاهی قوی، همبستگی بالایی با تأمل در خویشتن، توانایی سازگاری با مسائل، پیچیدگی شناختی، تصمیم‌گیری‌های حساس و گشودگی دارد. از طرف دیگر، پژوهشگران به این نتیجه رسیدند که فقدان هویت دانشگاهی رابطه مثبت با طفره‌روی از کار، خود ناتوان‌سازی،^۲ استراتژی‌های تصمیم‌گیری ضعیف و رابطه منفی با تأمل در خویشتن،^۳ پیروی از وجدان^۴ و پشتکار در انجام وظایف شناختی دارد. از نظر آدامز و همکارانش (همان) محیط آموزشی که فضای فکری حمایتی را حین ارائه آگاهی انتقادی و تحلیلی از مسائل اجتماعی فراهم می‌آورد، به توسعه و رشد هویت دانشگاهی مثبت کمک می‌کند.

در کنار یافته‌های پیش گفته و با رجوع به واقعیت‌های نهاد مناقشه برانگیز دانشگاه در ایران، پژوهش‌های متعدد (محسنی تبریزی و همکاران، ۱۳۸۹؛ رفیع پور، ۱۳۸۳؛ زمانی و عظیمی، ۱۳۸۳؛ فاضلی، ۱۳۸۷؛ قاضی طباطبایی و ودادهیر، ۱۳۸۰؛ قانع‌راد، ۱۳۸۵/الف؛ گدازگر و علیزاده اقدم، ۱۳۸۷؛ همتی، ۱۳۹۲) نشان می‌دهند که این نهاد، ضعف‌های جدی در جامعه‌پذیری و درونی‌سازی ارزشها و شکل‌دهی به هویت دانشگاهی و ایجاد عادت‌واره‌های ضروری برای انسان دانشگاهی دارد. ناکارایی فضای دانشگاهی ایران در ایجاد و پرورش هنجارها و تبلور آن در رفتارها و گفتارهای دانشگاهیان، ناسازگاری و بی‌ثباتی در فرایند گفتگو و مذاکره و ضعف در همکاری‌های گروهی، عدم انگیزه کافی برای سختکوشی و تحمل مرارت‌های علم، ناکارآمد بودن برنامه‌های درسی و آموزشی، مشارکت اندک دانشجویان در سمینارهای داخلی، عدم آماده‌سازی دانشجویان برای انجام پژوهش، نبود روحیه پژوهشگری و تحقیق، نبود فرهنگ مشارکت و روحیه علم‌گرایی، نبود تعامل علمی دانشجویان با اساتید و دانشجویان خارج از کشور، فقدان فرهنگ نقد و نقدپذیری در اجتماعات

-
1. Standard of Excellence
 2. Self-Handicapping
 3. Self-Reflection
 4. Conscientiousness

دانشگاهی، گرایش به پیروی از ضد هنجارهای علم، فردگرایی در آموزش، موفقیت و پیشرفت تحصیلی، از جمله مواردی است که در این پژوهش‌ها به چشم می‌خورد.

علاوه بر این، گسترش بی‌برنامه آموزش عالی و توده‌ای شدن آن و چرخش از «آموزش به مثابه سرمایه‌گذاری» به «آموزش به مثابه مصرف» یا به تعبیر ریتزر: «مک‌دونالیزه شدن^۲ آموزش عالی»، هر چه بیشتر بر ناکارآمدی دانشگاه در حوزه جامعه‌پذیری دامن زده است. از جمله پیامدهای منفی این شکل از توده‌ای شدن بدقواره و لجام‌گسیخته در کنار سایر پیامدها، می‌توان به اختلال هر چه بیشتر در فرایند جامعه‌پذیری علمی و اخلاقی، زوال هویت دانشگاهی، مدرک‌گرایی^۳، بی‌انگیزگی دانشجویان، بیکاری دانش‌آموختگان، از بین رفتن بش‌اشیت و سرزندگی حیات دانشگاهی و ... اشاره کرد. (همتی، ۱۳۹۲؛ ربانی و همکاران، ۱۳۹۰)

در همین راستا از نظر برخی، نهاد دانشگاه در نتیجه موج انفجار اطلاعاتی و رسانه‌ای جهانی شدن، به نظر می‌رسد توان خود را در هویت‌دهی به دانشجویان و تعریف آنها در نظام اجتماعی از دست داده است. لذا منابع جدیدی سر برآورده که ظرفیت و قدرت چشمگیری برای هویت‌سازی دارند. این منابع با به چالش کشیدن منابع سنتی، جایگزین آنها شده و عمل می‌کنند. برخی دلایل تضعیف منابع درونی دانشگاه عبارتند از:

۱. طبقه جدیدی از دانشجویان غیرسنتی پدید آمده که می‌خواهند بدون توجه به نهادهای رسمی و مجاری سنتی علم از جمله دانشگاه، استاد و حتی کتاب، به علمی که می‌خواهند دسترسی یابند.
 ۲. اطلاعات ارائه شده در بسیاری از دوره‌های آموزشی - به بیان دانشجویان و گزارش‌های نهادهای اجتماعی - تکراری، دست‌چندم و خارج از رده است و نارضایتی‌هایی را برانگیخته است.
 ۳. در برابر دانشگاه رقبایی سر برآورده‌اند که توان تطبیق بیشتری با محیط‌های سیال امروزی دارند. (بزدان پور، ۱۳۸۸: ۱۳)
- با این وجود، پژوهشگرانی همچون کوگان^۴ (۲۰۰۰) 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 می‌کند. وی در عین بحث از تأثیر اجتماعات دانشگاهی بیرونی بر هویت دانشگاهی، اجتماعات درونی دانشگاهیان را به عنوان نقطه شروع هویت‌کسانی می‌داند که در آن حضور دارند.

1. Massification
2. McDonaldization
3. Credentialism
4. Kogan

گونه‌شناسی هویت دانشگاهی ... ۵۶۳

با این توضیحات، فرض اصلی پژوهش حاضر این است که اولاً، هویت دانشجویان در نسبت با دانشگاه، تحت تأثیر نوع منابع هویت‌یابی و میزان تأثیر آنها تمایز می‌پذیرد. بنابر این، افرادی که از سرچشمه‌های معنایی متفاوتی تغذیه می‌شوند، مسلماً هویت متفاوتی خواهند یافت. ثانیاً، برای تحقق دانشگاه اسلامی مطلوب یا به تعبیر امام(ره) «کارخانه انسان‌سازی»، که ناظر بر تربیت انسانهای عالم، متخصص، متعهد و مقید به موازین اسلامی باشند، ناگزیر از نظریه‌پردازی و آسیب‌شناسی مقوله مغفول مانده فرهنگ دانشگاهی، جامعه‌پذیری و هویت دانشگاهی در نظام آموزش عالی ایران هستیم. در این راستا، پژوهش حاضر درصدد پاسخگویی به چند سؤال محوری ذیل است:

۱. گونه‌های هویت دانشگاهی کدام است؟
۲. دانشجویان در نظام دانشگاهی ایران چه نوع هویتی را بسط می‌دهند؟ هویت مشروعیت‌بخش، مقاومت یا برنامه‌دار؟
۳. هر یک از گونه‌های هویتی در اجتماع آکادمیک بیشتر تحت تأثیر چه منابع هویتی است؟

ب) هویت و هویت دانشگاهی

واژه هویت که به دلیل ماهیت میان‌رشته‌ای، کاربردهای گسترده‌ای یافته و تعریف مفهومی آن به شدت متأثر از مکاتب و رویکردهای نظری مربوطه است. بیشتر روان‌شناسان و نظریه‌پردازان شخصیت، هویت را امری فردی و شخصی تلقی کرده، بر این باورند که هویت به خصیصه‌های شخصیتی و احساسی فرد مربوط می‌شود. با این حال، ایده‌ها و برداشتهای کاملاً دینامیک در چارچوب اجتماعی فرهنگی نشان می‌دهد که هویت به شکل درونی برساخته شده و به شکل بیرونی در بسترهای مختلف اجتماعی و فرهنگی از نو ساخته شده و از محیطی به محیط دیگر متفاوت است. در این برداشت که به برداشت اجتماعی فرهنگی از هویت معروف است (کارائانایوسکین و کاردلیس، ۲۰۰۵) ادعا می‌شود که هویت به واسطه دیالکتیک میان فرد و جامعه شکل می‌گیرد. هویت اجتماعی تجلی‌یافته در شخصیت، جدا از دنیای اجتماعی افراد دیگر بی‌معناست. (گل‌محمدی، ۱۳۸۱: ۲۲۲)

نظریه‌های اجتماعی هویت با فلسفه اخلاق اجتماع‌گرایانه و کنش متقابل نمادین مرتبط است. در این نظریه‌ها، افراد هم متمایز بوده و هم به لحاظ اجتماعی جاگیر شده‌اند. بنابر این، هویت‌ها در درجه اول به واسطه اجتماعات قوی و باثبات و فرایندهای اجتماعی تولید شده در آن شکل می‌گیرند. تاجفل^۱ در نظریه

1. Karanauskien & Kardelis
2. H. Tajfel

«هویت اجتماعی» خاطرنشان می‌کند که افراد بازاندیشانه^۱ عمل می‌کنند و می‌توانند خود را به مثابه ایژه ببینند و خود را به شیوه‌های مختلفی در ارتباط با مقوله‌های اجتماعی^۲، حوزه‌ها یا گروه‌ها دسته‌بندی، طبقه‌بندی و نامگذاری کنند. این فرایند که شناسایی اجتماعی^۳ یا طبقه‌بندی خود^۴ نام دارد، منجر به شکل‌گیری هویت اجتماعی افراد می‌شود که مبتنی بر آگاهی فرد از تعلق به گروه یا مقوله اجتماعی خاصی است. در این فرایند، بر عضویت فرد در گروه اجتماعی خاص و شباهت‌های بین خود و سایر اعضای درون گروه تأکید می‌شود (کارائابوسکین و کاردلیس، ۲۰۰۵). به طور خلاصه تاجفل ضمن قائل شدن سه جنبه شناختی، ارزشی و احساسی برای عضویت گروهی، هویت اجتماعی را آن بخش از برداشت یک فرد از خود می‌داند که از آگاهی او نسبت به عضویت در گروه‌های اجتماعی سرچشمه می‌گیرد، همراه با اهمیت ارزشی و احساسی منضم به آن عضویت (گل‌محمدی، ۱۳۸۱: ۲۲۳). جنکینز^۵ بر این اساس به تعریف ساخت هویت (فردی و جمعی) به مثابه فرایند مستمر و بازتابی می‌پردازد؛ ترکیبی از تعریف (درونی) خویشتن و تعاریف (بیرونی) از خود که دیگران ارائه می‌دهند یا به عبارتی؛ دیالکتیک شناسایی درونی - بیرونی (هنکل، ۲۰۰۵). دیالکتیک درونی - بیرونی به این معناست که در شکل‌گیری هویت علاوه بر شناخت افراد از خود، میزان پذیرش این شناخت از سوی دیگران نیز به اندازه خود این شناخت ضروری است و رابطه دو سویه میان هویت و اجتماع را مشخص می‌کند؛ به طوری که هویت از الزامات تعامل اجتماعی و شرط ضروری برای حیات و تعامل اجتماعی است و جدای از سپهر اجتماعی دیگران اصولاً معنا ندارد. بنابر این، هویت چه جمعی و چه فردی، اجتماعی است. (جنکینز، ۱۳۸۱: ۴۶-۳۵)

نقد مهم بر رویکردهای اجتماع‌گرایی^۶ و تعامل‌گرایی نمادین، غفلت از کارکرد تضاد و قدرت در ایجاد و حفظ شرایط ساخت هویت است. این ایده در کار کاستلز^۸ اهمیت ویژه دارد. کاستلز (۱۳۸۵، ج ۲: ۲۲) هویت را یک برساخته اجتماعی و منبع معنا برای کنشگران می‌داند که به دست آنها از رهگذر فرایند فردیت بخشیدن ساخته می‌شود. بنا بر نظر وی، هویتها به شکل کنشها در حال بروز هستند. بنابر این، «جامعه شبکه‌ای» جنبشها را به ایستادگی و حتی پیکربندی طرحهای هویتی برمی‌انگیزد (ویستر، ۱۳۹۰: ۲۱۳). کاستلز مدعی است برساخت اجتماعی هویت همواره در بستری از روابط قدرت صورت می‌گیرد و نهادهای مسلط، هویت مشروع را بسط می‌دهند و از آن طریق، سلطه خود را گسترش داده، عقلانی می‌سازند (هنکل، ۲۰۰۵). او بین سه صورت و منشأ برساختن هویت تمایز قائل می‌شود:

1. Reflexive
2. Social Categories
3. Social Identificatiob
4. Self-Categorization
5. R. Jenkins
6. Henkel
7. Communitarian
8. M. Castells

- **هویت مشروعیت‌بخش**^۱: این نوع هویت توسط نهادهای غالب جامعه ایجاد می‌شود تا سلطه آنها را بر کنشگران اجتماعی گسترش دهد و عقلانی کند؛

- **هویت مقاومت**^۲: این هویت به دست کنشگرانی ایجاد می‌شود که در اوضاع و احوالی قرار دارند که از طرف منطبق، سلطه بی‌ارزش دانسته شده یا داغ ننگ بر آن زده می‌شود. شاید مهم‌ترین شکل هویت‌سازی در جامعه مین باشد؛

- **هویت برنامه‌دار**^۳: هنگامی که کنشگران اجتماعی با استفاده از هر گونه مواد و مصالح فرهنگی قابل دسترسی، هویت جدیدی برمی‌سازند که موقعیت آنان را در جامعه از نو تعریف می‌کند و به این ترتیب، در پی تغییر شکل کل ساخت اجتماعی برمی‌آیند، این نوع هویت تحقق می‌یابد. هویت برنامه‌دار که از بطن هویت‌های مقاومت پدید می‌آید، به ایجاد سوژه (فاعل) می‌انجامد. به اعتقاد کاستلز جایگاه این هویتها ثابت نیست و آنها در متن تاریخ، معنا و جایگاه خود را پیدا می‌کنند. ممکن است هویت مقاومت در برهه‌ای از زمان برنامه‌ای برای تغییر داشته باشد و در زمره هویت برنامه‌دار قرار گیرد، اما پس آن به هویت مشروعیت‌بخش یا هویت سلطه تبدیل می‌شود. تحول هویتها نشان می‌دهد که هیچ هویتی نمی‌تواند یک جوهر بشمار آید و هیچ هویتی به خودی خود خارج از متن تاریخی خود ارزش مترقی یا ارتجاعی ندارد. (کاستلز، ۱۳۸۵، ج ۲: ۲۷-۲۶)

در اواخر قرن بیستم، سؤالات مهمی درباره ماهیت هویت مطرح شد. برخی همچون گیدنز ادعا کردند که شرایط هویت‌های باثبات با چندپارگی^۴ و از جاکنده شدن^۵ نهادهای اجتماعی از بین رفته است. گیدنز معتقد است در نظم پسااستتی، هویت شخصی پروژه‌ای بازاندیشانه می‌شود؛ پروژه‌ای که پیوسته روی آن کار می‌کنیم (گیدنز، ۱۳۷۸: ۱۱۱). گیدنز با توجه به سازوکارهای نوین شکل‌گیری هویت، در تحلیل هویت، بر شکاف میان فرد و جامعه، کنش و ساختار پل زده و فرایندهای هویت‌یابی و هویت‌سازی در دوران مدرن را با در نظر گرفتن تأثیرات دو سویه افراد و ساختارهای اجتماعی تبیین می‌کند که از نظر وی هویت شخصی یا خود‌شناسایی، چیزی جز آگاهی و تأمل بر خویش‌نست که در دوران معاصر به علت تکثر زمینه‌ها، عمل و مراجع، انتخاب سبک زندگی بیش از پیش در خدمت ساخت هویت شخصی اهمیت می‌یابد. (کلنر. نقل از: نوذری، ۱۳۸۲)

1. Legitimation
2. Resistance
3. Project Identity
4. Fragmentation
5. Dislocation

فرض اساسی مقاله حاضر این است که همه این رویکردهای نظری به پرسش از ماهیت برساخت هویت دانشگاهی معاصر مرتبط است. حوزه مطالعاتی هویت دانشگاهی از سوی برتون کلارک^۱ (۱۹۸۳) گشوده شد و اخیراً از سوی جسی والیما^۲ (۱۹۹۵) و ماری هنکل^۳ (۲۰۰۰) مورد بررسی بیشتر قرار گرفته است. به نظر هنکل که از فلسفه اخلاق اجتماع گرایانه، مفاهیم کلیدی هویت دانشگاهی را اخذ کرده است، فرد دانشگاهی عضو اجتماعات و نهادهایی است که زبان، ساختار ذهنی، تاریخ، سنتها، اسطوره‌ها، ارزشها، عادات و دستاوردهای خاص خود را دارد؛ یعنی زمینه‌ای که در آن احساس هویت دانشگاهی رشد می‌کند (کوگان، ۱۳۸۶: ۳۳). هنکل (۲۰۰۵) دو چیز را برای هویت دانشگاهی اساسی می‌داند: رشته تحصیلی و آزادی دانشگاهی و آن را تابعی از عضویت دانشگاهی و تعامل بین افراد و اجتماعات مهم دانشگاهی می‌داند. از نظر وی، افراد زمانی دانشگاهی می‌شوند که وارد رشته‌ها و اجتماعات علمی و فکری شده و بتوانند قواعد معرفتی پژوهش و آزمون، معیارهای ارزیابی همچون منطق، استفاده از شواهد، دقت و خلاقیت مفهومی و نظری و بی‌طرفی در دنباله‌روی دانش را بسط داده، به کار گیرند. (هنکل، ۲۰۰۰: ۱۶)

تیلور سه سطح متمایز را برای هویت دانشگاهی در نظر می‌گیرد: نخست، هویتی که دانشگاه و محل کار فرد به عضو دانشگاه می‌دهد. دوم، مجموعه عناصر مربوط به هویت رشته‌ای^۳ و ویژگی‌های خاص مربوط به رشته‌های مختلف. سومین نوع هویت دانشگاهی، هویت جهانی دانشگاهیان است که بین تمامی رشته‌ها، تخصصها و گروههای دانشگاهی مشترک است (فاضلی، ۱۳۸۷). کارائابوسکین و کاردلیس (۲۰۰۵) با استناد به هوارد^۴، هویت دانشگاهی را به مثابه جنبه‌ای از خودپنداره بزرگ‌تر تعریف می‌کند که نقش مهمی در عملکرد دانشگاهی و انگیزه پیشرفت دارد. از این رو، هویت دانشگاهی حوزه‌ای است که در آن پیگیری‌های علمی و پیامدهای اجتماعی، اساس خودارزیابی کلی و عزت نفس را پی‌ریزی می‌کنند. همچون هر هویت دیگری، هویت دانشگاهی، سازه‌ای چندبعدی است. مؤلفه شناختی آن به تلقی دانشجویان از فعالیت‌های دانشگاهی (علمی)، مؤلفه ارزیابی آن به عزت نفس و مؤلفه شناختی به احساسات فرد در موقعیتهای اجتماعی مربوط می‌شود. به نظر بچر^۵ (۱۹۸۷) هویت دانشگاهی اشاره به فرد متمایزی دارد که تاریخی منحصر به خود دارد و درون چارچوب اخلاقی و مفهومی قرار گرفته است که او را در درون نهادها یا «اجتماعات معین و تعریف شده‌ای» قرار می‌دهد. او هویت دانشگاهی را در چارچوب فرهنگ دانشگاهی و اجتماعات رشته‌ای تعریف کرده، مهم‌ترین کارکرد آنها را تعیین و ایجاد نوع خاصی از هویت برای انسان دانشگاهی می‌داند.

1. B.R. Clark
 2. J. Valimma
 3. Disciplinary Identity
 4. T.C. Howard
 5. T. Becher

والیما (۱۹۹۸) نیز همچون بچر، به دنبال بسط رویکرد فرهنگی در مطالعات آموزش عالی است. از نظر وی، رویکرد فرهنگی به طور عمده ریشه در دو کانون فکری متفاوت برای تحلیل اجتماعات دانشگاهی به عنوان موجودیتهای فرهنگی دارد: ۱. سنت مطالعات اروپایی که بر رشته و تمایزات علوم به عنوان موجودیتهای فرهنگی تأکید دارد. ۲. سنت مطالعات آمریکایی که بر فرهنگ نهادی و مطالعات سازمانی تأکید دارد، که طبق آن دغدغه‌های فرهنگی از پدیده‌های سطح نهادی ظهور می‌یابند. والیما با در نظر گرفتن جوانب مثبت و منفی این دیدگاهها، هویت دانشگاهی را به عنوان یک چشم‌انداز جدید و ابتدایی برای مطالعات فرهنگی در آموزش عالی ارائه می‌کند. او برای مفهوم‌سازی این دیدگاه با الهام از چیکرینگ^۱ الگویی را برای مشخص کردن ابعاد هویت دانشگاهی ارائه می‌دهد که طبق آن، هویت دانشگاهی با توجه به دو کانون فکری مد نظر وی و در سطوح گوناگون ظهور یافته، فرایند ارتباطی بین افراد و دیگران مهم متفاوت را نشان می‌دهد. در واقع؛ این الگو را می‌توان به عنوان ابزاری برای مفهوم‌سازی فرایندهای فرهنگی همزمان کنش متقابل درک کرد که طی آن و در سطوح متفاوت هویت دانشگاهی شکل می‌گیرد. از نظر وی، هویت دارای ابعاد فردی، رشته‌ای، حرفه‌ای، نهادی و ملی است (والیما، ۱۹۹۸).

بورديو^۲ نیز مهم‌ترین کارکرد دانشگاه را شکل بخشیدن به هویت آکادمیک می‌داند و آنچه سازنده هویت دانشگاهیان است را با مفهوم «عادات» یا «ملکات دانشگاهی» توضیح می‌دهد. انسان آکادمیک یا عضو «اجتماع دانشگاهی» کسی است که «عادات، منش و ساختمان ذهنی»^۳، ذوق، سلیقه و آنچه به عامل اجتماعی این امکان را می‌دهد که روح قواعد، آداب، جهتها، روندها، ارزشها و دیگر امور حوزه مناسب «کنش آکادمیک» و زیست دانشگاهی در درون او شکل گرفته، پذیرفته شده و منشأ اثر شود، داراست. این عادات مانند دیگر عادات اجتماعی محصول «ساختار اجتماعی» معینی هستند و از این رو در جوامع مختلف «عادات دانشگاهی» مختلف وجود دارد (فاضلی، ۱۳۸۷). از نظر بورديو هویت دانشگاهی درون یک فضای اجتماعی به نام میدان دانشگاهی شکل می‌گیرد. در این میدان، دانشجویان و اساتید نه بر مبنای آگاهی و فرمانبرداری با دانش کامل از واقعیتها، بلکه طبق نظامی از ترجیحات اندوخته، تقسیم‌بندی ساختارهای شناختی پایدار و طرحهای کلی و ترتیبات کنشی مشترک در گروه اجتماعی، عمل می‌کنند. با در نظر گرفتن دانشگاه به عنوان سلولی از میدان آکادمیک، ساختار هویت‌های دانشگاهیان می‌تواند به عنوان هیبتاس آنها در نظر گرفته شود، که دیدگاههای اجتماعی، آموزشی و معرفت‌شناختی را ساختار داده که در تفکر، استدلال و کنشهای آنها انعکاس می‌یابد (رزنده، ۲۰۱۱). در عین حال، او با تأکید بر تأثیر نیروهای درونی و بیرونی در میدان، به استقلال نسبی میدانها باور دارد؛ اما از نظر وی، میزان استقلال نسبی هر یک از

1. A.W. Chickering
2. P. Bourdieu
3. Habitus
4. Rezende

میدانها، متفاوت است و تأثیرات عوامل بیرونی همیشه قابل تبدیل به منطق درونی میدانهاست و عوامل بیرونی همیشه از طریق ساختار و نیروهای درونی میدانها عمل می‌کند. (ایهن، ۲۰۰۷)

ج) منابع درون‌دانشگاهی هویت‌یابی

۱. محیط دانشگاه

کمپس^۱ (پردیس دانشگاه) واژه‌ای است که در سرتاسر دنیا در مورد فضاهای فیزیکی دانشگاه به کار می‌رود. مهم‌ترین جنبهٔ یک پردیس خوب، نوع افرادی است که این پردیس برای خدمت به آنها ساخته شده است (بورروکابال، ۱۳۸۷: ۱۳۴). با تأکید بر اینکه در یک فضای اجتماعی، روابط حالت دوطرفه و متقابل دارند، می‌توان تأثیر فضای فیزیکی دانشگاه بر افراد را نشان داد. کارانایوسکین و کاردلیس (۲۰۰۵) نشان دادند که محیط دانشگاهی و ارزیابی آن از طریق تأثیر بر تجربیات دانشگاهیان بر هویت دانشگاهی مؤثر است. از نظر وایت و لوتنال (۲۰۱۱) محیط‌هایی که تجربیات دانشگاهی مثبت را موجب می‌شوند، به تقویت یک هویت دانشگاهی قوی منجر می‌شوند. ولف^۲ نیز بر اهمیت کلاس درس در شکل‌گیری هویت علمی و دانشگاهی و در نظر گرفتن ابعاد دوگانهٔ فردی و اجتماعی هویت در بررسی کلاس تأکید دارد (ولف، ۲۰۱۳: ۱۳). اما به نظر پاسکارلا (۱۹۸۳) محیط دانشگاه و ویژگی‌های ساختاری و سازمانی آن، بیشتر به طور غیر مستقیم و با میانجی تعاملات بین دانشجویان و اساتید و کیفیت تلاش دانشجو، بر پیامدهای شناختی مؤثر است. (قانع‌راد، ۱۳۸۵: ب: ۱۱۰)

۲. ساختار اجتماعی محیط آموزشی

ساحت اساسی ساختار اجتماعی محیط آموزشی عبارت است از ارتباطات استادان و پژوهشگران، تعاملات دانشجویان با همدیگر و مناسبات آنان با استادان خود. ساختار اجتماعی علم به عنوان محیط انسانی بلافصل، بر جامعه‌پذیری استادان و دانشجویان تأثیر می‌گذارد و این جامعه‌پذیری نه تنها میزان موفقیت آنان در زمینه‌های علمی و معرفتی، بلکه ارزیابی آنان از خود را تحت تأثیر قرار می‌دهد (قانع‌راد و خسرو خاور، ۱۳۹۰: ۱۲). کالینز^۳ با اشاره به اینکه مشارکتهای آیینی در شعائر اجتماع علمی، مبتدیان را قادر به سرشار شدن مکرر از انرژی عاطفی و نیروهای اخلاقی می‌سازد، بر اهمیت تعاملات در اجتماعات علمی تأکید دارد. فراوانی و کیفیت تعاملات بین دانشجویان و استادان تأثیر زیادی بر پیامدهای شناختی و عاطفی دانشجو دارد (قانع‌راد،

1. Ihlen
2. Campus
3. Wolfe
4. R. Collins

گونه‌شناسی هویت دانشگاهی ... ♦ ۵۶۹

۱۳۸۵/ب: ۱۰۹). هنجارهای حرفه‌ای در میان دانشجویان عموماً به صورت غیر رسمی از طریق ارتباط با اساتید، مشاهده و بحث‌های گروهی منتقل می‌شوند (فانعی‌راد، ۱۳۸۵/ج: ۶). همچنین در فرایند هویت‌یابی تجربه زیسته دانشجویان در کنار یکدیگر و در تعامل و مراوده با هم، در شناخت و ساختن تصویری از خود اهمیت دارد.

۳. اجتماعات رشته‌ای

به نظر کلارک (۱۹۸۳)، عضویت در یک فرهنگ رشته‌ای، هویت‌هایی را تولید می‌کند که از هویت‌هایی چون: همسر، عاشق، سرپرست خانواده یا آنهایی که از اجتماع، سیاست، کلیسا یا دوستی‌ها سرچشمه می‌گیرند، متفاوت است (برنان و پاتل، ۲۰۰۸). گیرتز بر این باور است که رشته‌های دانشگاهی روش‌های بودن در جهان است. فیزیکدان انرژی بالا^۱ و تاریخدان جنگ‌های صلیبی در جهان‌هایی که متصورند، زیست می‌کنند و به عنوان عضوی از آن فرهنگ عمل می‌کنند. آنها صرفاً به وظایف فنی اشتغال ندارند، بلکه به چارچوب فرهنگی متعهدند که بخش بزرگی از حیات آنها را مشخص می‌کنند (هنکل، ۲۰۰۰: ۱۸). هر رشته‌ای شیوه تفکر، مجموعه‌ای از متون، روش‌های پژوهش، جهت‌گیری آموزشی و پژوهشی، سنتها، سیستم پاداش‌دهی، انگیزه‌ها و معیارهای اعتبار و افتخار خاص خود را ایجاد و حفظ می‌کند. اعضای هر رشته‌ای تابوها، کنایه‌ها، تبار و نمادهایی دارند که بیانگر تاریخ و توسعه آن حوزه است (اوستین، ۱۹۹۲). رشته، هویت بنیادینی برای زندگی دانشگاهیان فراهم می‌آورد و موجب ایجاد تفاوت در اولویت و اهمیت اهداف، ساختارهای پاداش‌دهی و جهت‌گیری‌های اجتماعی و معرفت‌شناختی و گرایش‌های سیاسی آنها می‌شود (همتی، ۱۳۹۰). رشته‌های علمی با سازماندهی ساختار تولید و انتقال دانش، راهنمای فرهنگ دانشگاهی و منبع قوی‌ای از هویت دانشگاهی محسوب می‌شوند. (هنکل، ۲۰۰۵)

۴. گروه‌های مرجع

به گفته تیلور، هویت انسانی تنها از راه کنش با جهان و با «دیگران مهم»^۲ به تحقق کامل می‌رسد (احمدی، ۱۳۹۰: ۵۵). در این زمینه، هویت دانشگاهی نیز تحت تأثیر تعامل با دیگران مهم شکل می‌گیرد. والیما (۱۹۹۸) اجتماعات رشته‌ای و اجتماعات حرفه‌ای و نهادی را دیگران مهم و گروه‌های مرجع در جهان دانشگاهی می‌داند. اگر چه او به این مسئله نیز اشاره دارد که دانشگاهیان از گروه‌های مرجع دیگری (بیرون از اجتماعات دانشگاهی) نیز تأثیر می‌پذیرند. در محیط دانشگاهی برای دانشجویان، اساتید به عنوان گروهی که مرجعیت اصلی را دارند یا می‌توانند داشته باشند، شناخته می‌شوند. از نظر و دادهیر، اساتید به عنوان «الگوهای نقش مهم»، دانایی، تجربیات و علایق خویش را در جریان جامعه‌پذیری به دانشجویان منتقل

1. Brennan & Patel
2. High Energy Physicist
3. Austin
4. Significant Others

می‌کنند (قانع‌راد، ۱۳۸۵: ج). در بحث از هویت علمی (به عنوان بعدی از هویت دانشگاهی و شاید مهم‌ترین آن)، استاد است که می‌تواند به عنوان الگوی عملی دانشجویان، اسوه‌ای پایدار را برای ادامه حیات علمی مخاطبان فراهم آورد. *آدامز*^۱ (به نقل از: مهram و همکاران، ۱۳۸۵) نقش استادان یک دانشکده را در انتقال یک نظام فرهنگی مسلط، مهم دانسته، آنان را کسانی می‌داند که عملاً همه چیز به آنها برمی‌گردد.

د) مروری بر پیشینه پژوهش

مهram و همکاران (۱۳۸۵) در پژوهشی با عنوان «بررسی تحولات هویت علمی»، که در دو مرحله به صورت کمی و کیفی در میان ۲۸۹ دانشجوی دانشگاه مشهد صورت گرفته، نشان دادند که وضعیت هر یک مؤلفه‌های استاد، دانشجو، مکان فیزیکی، روش تدریس، ارزشیابی، محتوا و قوانین و مقررات، به عنوان عوامل تأثیرگذار بر هویت علمی به گونه‌ای است که منجر به کسب تجارب ضد تربیتی^۲ شده، بر هویت علمی دانشجویان تأثیر منفی داشته؛ به صورتی که رو به کاستی گذاشته است.

بقائی و اسماعیلی (۱۳۸۸) در سنجش هویت دانشگاهی و عوامل مؤثر بر آن نشان دادند که سه متغیر سرمایه فرهنگی، فرهنگ دانشگاهی و انگیزه‌های تحصیلی، با همدیگر به طور معناداری تغییرات در هویت دانشگاهی را تبیین می‌کنند. در این بین، ابتدا فرهنگ دانشگاهی و سپس سرمایه فرهنگی، اهمیت بیشتری در تبیین هویت دانشگاهی داشته و در مقابل، انگیزه‌های تحصیلی، تأثیر قابل‌تعمیمی بر هویت دانشگاهی ندارد.

ولف (۲۰۱۳) با ادغام تئوری هویت تاجفیل (۱۹۷۸)، بورک و استیتس^۳ (۲۰۰۹) و مک‌کال و سیمونز^۴ (۱۹۷۸) با تئوری رشد و بالندگی دانشجویی^۵ چیکرینگ (۱۹۶۹)، برای بررسی موقعیتهای که بر کاهش هویت‌های علمی ناپایدار و افزایش هویت باثبات‌تر تأثیر می‌گذارند، درصدد دستیابی به درک عمیق از هویت علمی دانشجویان برآمد. وجه تشابه این تئوری‌ها در تأکید آنها بر شکل‌گیری هویت و در نتیجه، ارتباط کنشگران با یکدیگر است. طبق نتایج این پژوهش، موقعیتهای که موجب ارتباط بیشتر و در نتیجه افزایش سرمایه اجتماعی دانشجویان شده، در نهایت باعث توسعه هویت علمی آنان می‌شود. همچنین برای شناسایی فرایندهای هویت‌یابی دانشجویان باید به محیط درونی دانشگاه و عوامل برساننده در درون خود محیط توجه کرد. در واقع؛ افراد هویتشان را به واسطه ترکیبی از محیط اطرافشان و روابطشان با دیگران می‌سازند.

1. M. Adams

2. Mis-educative Experience

3. Burke & Stets

4. McCall & Simmons

5. Student Development Theory

گونه‌شناسی هویت دانشگاهی ... ۵۷۱

ولف با تأکید بر کارکرد هویتی ارتباطات و کنش متقابل، نشان داد که کار گروهی در کلاس، یکی از ابزارهای افزایش زمینه‌های کنش و در نتیجه، هویت دانشگاهی است.

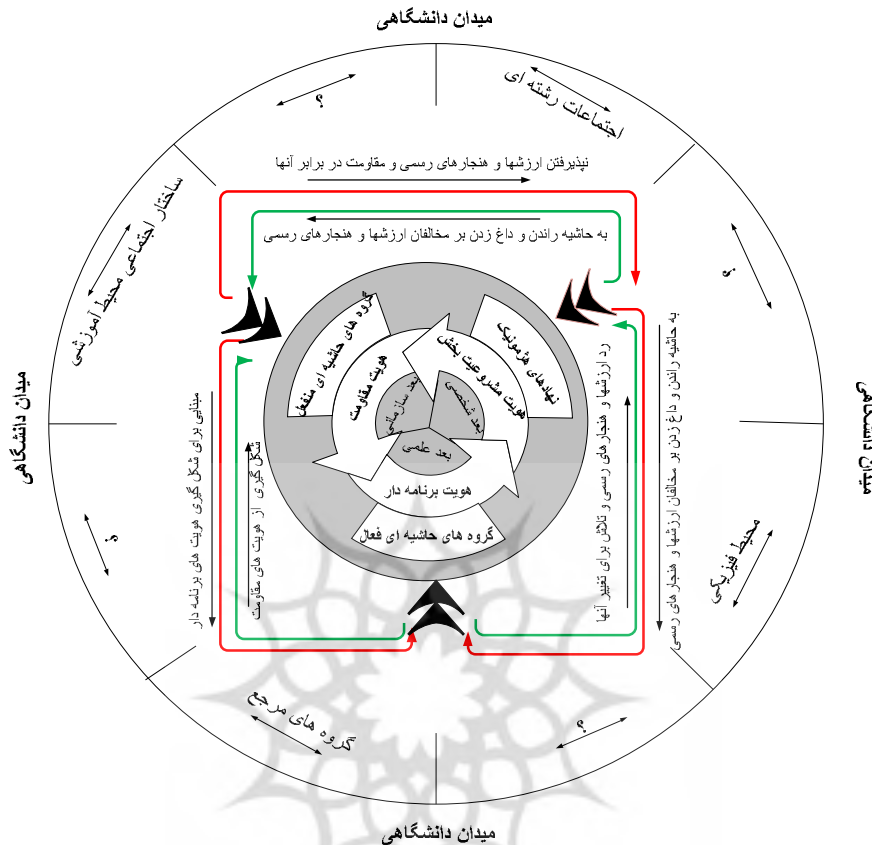
کارائایوسکین و کاردلپس (۲۰۰۵) در تحقیق خود بر روی ۶۲۲ نفر از دانشجویان تربیت بدنی دانشگاه لیتوانی به این نتیجه رسیدند که هویت دانشگاهی با جنسیت، شرایط زندگی، انگیزه انتخاب رشته در دانشگاه، آرمانهای ورزشی و ارزیابی محیط آکادمیک دانشجویان رابطه دارد.

یلیجوکی و یورسین (۲۰۱۳) معتقدند اگر چه هویت دانشگاهی یک هستی واحد و یکپارچه را شکل نمی‌دهد و به واسطه اجتماعات رشته‌ای و جایگاههای نهادی متمایز می‌شود، اما به نظر می‌رسد که این تفاوتها به واسطه تغییرات ساختاری در محیط دانشگاهی، متکثر و چندگانه شده‌اند. آنها به منظور بررسی این مسئله، بر اساس تحلیل روایت از ۴۲ مصاحبه با دانشگاهیان فنلاندی، ۹ روایت را شناسایی کردند. نتایج حاکی از آن است که هویت دانشگاهی با توجه به تغییرات ساختاری و مدیریتی در آموزش عالی به طور فزاینده‌ای در حال متنوع شدن و قطبی شدن است.

کلگک (۲۰۰۵) با تمرکز بر تجربه زیسته دانشگاهیان، در مورد هویت‌های دانشگاهی به تحقیق پرداخت. از نظر او، هویت دانشگاهی به صورت فعالانه‌ای در پاسخ به تغییرات ساختار دانشگاه و محیط خارجی شکل گرفته و توسعه می‌یابد. طبق نتایج پژوهش وی، پاسخ‌دهندگان در همه نقشها (آموزشی، پژوهشی یا اجرایی) به صورت بسیار متمایزی قادر به حفظ هویت‌های دانشگاهی به شدت قالبی بودند. هویت‌های جدید در حال ظهور یا دورگه^۱، عمدتاً نه از طریق ارجاع نوستالژیک به یک گذشته نخبه‌گرا، بلکه بر اساس مفروضات معرفت‌شناختی متفاوت، منتج از وفاداری‌های حرفه‌ای و مبتنی بر عمل شکل گرفته بودند.

با توجه به مبانی نظری و همچنین پژوهش‌های تجربی صورت گرفته، می‌توان گفت که هویت دانشگاهی در درون میدان دانشگاهی، با توجه به میزان تأثیرپذیری از منابع هویت‌یابی درونی تمایز می‌پذیرد. منابع هویت دانشگاهی را با توجه به دیدگاه بوردیو باید در درون میدان دانشگاهی جستجو کرد و نشان داد که به چه میزان عوامل و منابع درونی در میدان دانشگاهی برای هویت‌مندی دانشگاهیان در اولویت قرار دارد. در عین حال، با توجه به دیدگاه کاستلز نمی‌توان از نظر دور داشت که تغییرات جدید، ماهیت منابع هویت‌یابی را تغییر داده و تکثر منابع هویت را موجب شده که مسلماً بر فرایند هویت دانشگاهی نیز تأثیر می‌گذارد. همچنان که هنکل نیز به این مسئله در حوزه اختصاصی آموزش عالی اشاره دارد و نقش منابع هویت‌یابی درونی را نیز همچنان پررنگ می‌داند. با توجه به این توضیحات، الگوی مفهومی پژوهش به شکل ذیل ارائه شده است.

1. Polarized
2. Hybrid



شکل ۱: الگوی مفهومی پژوهش

هـ) روش پژوهش

روش پژوهش حاضر پیمایشی از نوع همبستگی است که واحد تحلیل در آن، فرد و سطح تحلیل، خرد است. جامعه آماری، دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه اصفهان در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ در دانشکده‌های ادبیات و علوم انسانی، علوم پایه، فنی و مهندسی و علوم و فناوری‌های نوین است که طبق آمارهای ارائه شده دانشگاه، تعداد آنها ۳۵۰۳ نفر است. گزینش دانشجویان این رشته‌ها، بر اساس سنخ‌شناسی بیگلان (۱۹۷۳) صورت گرفته است (ممتی، ۱۳۹۰: ۳۱۶). حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران برابر با ۳۴۶ دانشجو برآورد شد و برای نمونه‌گیری از شیوه نمونه‌گیری طبقه‌ای غیر متناسب استفاده شد.

و) فرضیه‌های پژوهش

۱. بین منابع هویت‌یابی درونی دانشگاه و هر یک از گونه‌های هویت دانشگاهی رابطه وجود دارد.
۲. بین محیط فیزیکی دانشگاه و هر یک از گونه‌های هویت دانشگاهی رابطه وجود دارد.
۳. بین ساختار اجتماعی محیط آموزشی و هر یک از گونه‌های هویت دانشگاهی رابطه وجود دارد.
۴. بین اجتماعات رشته‌ای دانشگاهی و هر یک از گونه‌های هویت دانشگاهی رابطه وجود دارد.
۵. بین گروه‌های مرجع دانشگاهی و هر یک از گونه‌های هویت دانشگاهی رابطه وجود دارد.

ز) متغیرهای پژوهش

۱. هویت دانشگاهی

«معانی، تصورات، احساسات، نگرشها و برداشتهای مثبت یا منفی، نسبت به هویت فردی و جمعی دانشگاهی افراد که بر اساس عواطف و احساسات، مکانیسم‌های تفاوت، طرد و جدایی‌سازی، رده‌بندی، قدرت تبعیض و نابرابری و هویت دیگری و سلسله‌مراتب منزلت و اعتبار عمل می‌کند و تعریف می‌شود» (بقائی و اسماعیلی، ۱۳۸۸). در پژوهش حاضر، برای هویت دانشگاهی سه بعد شخصی، علمی و سازمانی (حیدری و رضایی، ۱۳۹۱؛ وینتر، ۲۰۰۹) و برای هر یک، سه گونه هویت مشروعیت‌بخشی، مقاومت و برنامه‌دار در نظر گرفته شد که در ذیل به طور جداگانه به هر یک پرداخته می‌شود.

یک) هویت شخصی: اشاره به درک و تصویری دارد که دانشجو از خودش به عنوان کنشگر علمی در محیط دانشگاه دارد (حیدری و رضایی، ۱۳۹۱). برای مثال، برای بعد مشروعیت‌بخش، این گویه مطرح شده بود: «ارزشها و موازین علمی دانشگاه را می‌پذیرم و از آنها تبعیت می‌کنم».

دو) هویت سازمانی: به میزانی که افراد خودشان را از منظر سازمان دانشگاهی و به عنوان عضوی از آن تعریف می‌کنند، اشاره دارد (وینتر، ۲۰۰۹). احساس تعلق و پیوستگی به سازمان، وفاداری به ارزشها و هنجارهای سازمان، ارجاع به خود به عنوان عضو سازمان و تأکید بر وابستگی به سازمان، مؤلفه‌هایی است که برای هویت سازمانی مد نظر قرار گرفته بود. برای مثال، برای بعد مقاومت هویت سازمانی این گویه مطرح شده بود: «زمانی که در مورد این دانشگاه صحبت می‌کنم، معمولاً از لفظ «آنها» به جای «ما» استفاده می‌کنم؛ زیرا وجه اشتراک زیادی به این دانشگاه ندارم».

سه) هویت علمی: به تصویری که فرد از خودش به عنوان فردی علمی و از توانایی‌هایش برای درک محتوای علم دارد و نیز به جایگاه علمی یا پذیرش نقش علمی دانشجوی و نیز گرایش دانشجو به علم مربوط می‌شود (کارلون و جانسون، ۲۰۰۷؛ به نقل از: ولف، ۲۰۱۳). با توجه به پیچیدگی مفهوم هویت علمی نسبت به سایر ابعاد هویت دانشگاهی، از ۱۵ گویه به منظور سنجش آن استفاده شد که شامل حس تعلق و وابستگی به اجتماع علمی و دانشگاهی، حس تعلق به عملکرد آموزشی و پژوهشی دانشگاه، تأثیرپذیری از دانشگاه در دنبال کردن مسائل علمی، نگرش نسبت به علم و دانش، شرکت در انجمنها و محافل علمی دانشگاه می‌شد. برای مثال یکی از گویه‌های مربوط به هویت برنامه‌دار این بود: «با وجود اینکه از لحاظ نوع نگاه به مسائل علمی وجه اشتراک زیادی با اغلب اساتید ندارم اما می‌کوشم با تقویت ارتباط با آنها تا حد ممکن پاسخ برای پرسشها و نیازهای علمی ام بیابم.

۲. اجتماعات رشته‌ای

رشته‌های علمی با سازماندهی ساختار تولید و انتقال دانش و ارزشها، هنجارها و اهداف مختص به خود تعریف می‌شود. میزان پابندی به اصول و هنجارهای اجتماع علمی رشته خود، میزان هماهنگی با اهداف رشته تحصیلی خود، میزان هماهنگی علایق علمی با مطالب آموزشی رشته، از جمله گویه‌هایی بودند که برای سنجش اجتماعات رشته‌ای مطرح شدند.

۳. ساختار اجتماعی محیط آموزشی

آموزش و تولید علم در ساختار اجتماعی صورت می‌گیرد و ساخت اساسی آن عبارتند از: ارتباطات استادان و پژوهشگران، تعاملات دانشجویان با همدیگر و مناسبات آنان با استادان خود (قانع‌راد و خسرو خاور، ۱۳۹۰: ۱۲). ویژگی دیگر آن، وجود یا عدم وجود سلسله‌مراتب علمی در محیط دانشگاه است که بر نوع ارزشها و هنجارها و همچنین نحوه انتقال آنها تأثیر می‌گذارد. برای سنجش این متغیر از گویه‌هایی چون: میزان ارتباط با اساتید دانشگاه خود، میزان ارتباط با دانشجویان دانشگاه خود، میزان پابندی به اقتدار استاد استفاده شد.

۴. گروه‌های مرجع

گروه مرجع گروهی است که دانشجویان برای ارزیابی ویژگی‌ها، شرایط، نگرشها، ارزشها و رفتارها به آن رجوع می‌کنند. گروه مرجع چارچوب داوری^۱ و منبع نظم‌دهی به تجارب، برداشتها و بینشهای فرد از خود است. گروه مرجع برای تعیین خودهویت‌یابی، نگرشها و مناسبات اجتماعی اهمیت دارد. گروه‌های

1. Carlone & Johnson
2. Frame of Reference

گونه‌شناسی هویت دانشگاهی ... ♦ ۵۷۵

مرجع، معیار و محکی‌اند برای مقایسه و ارزیابی گروه‌ها و ویژگی‌های شخصی (تاسون و حایکی، ۲۰۰۵). برای سنجش این متغیر، گویه‌هایی در خصوص میزان تأثیرپذیری دانشجویان از اساتید و دانشجویان دیگر مطرح شد.

۵. محیط فیزیکی

به فضای فیزیکی دانشگاه (کمپس)، همراه به امکانات و تسهیلات آموزشی، معماری فضاهای آموزشی، ساختار ساختمانی دانشگاه و کلاس درس اشاره دارد. میزان حضور در کلاس و محیط دانشگاه (محوطه دانشگاه، آزمایشگاه‌ها، کتابخانه و...) نمونه‌ای از گویه‌های مرتبط با این متغیر بودند.

ح) اعتبار و پایایی

برای روایی مقیاس‌های پیش‌گفته، از روایی صوری و برای پایایی از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که مؤید پایایی بالای آنهاست: هویت مشروعیت‌بخش (۰/۸۷)، هویت مقاومت (۰/۸۱)، هویت برنامه‌دار (۰/۷۶)، اجتماعات رشته‌ای (۰/۸۳)، ساختار اجتماعی محیط آموزشی (۰/۸۶)، گروه‌های مرجع، محیط فیزیکی (۰/۸۴).

ط) یافته‌ها

به لحاظ جنسیت، ۵۳/۲ درصد پاسخگویان دختر و ۴۶/۸ درصد از پسران بودند. میانگین سنی پاسخگویان ۲۶/۴ سال و میانگین ترم تحصیلی ۳/۲ ترم می‌باشد. همچنین ۶۱/۸ درصد پاسخگویان در مقطع کارشناسی ارشد و ۲/۳۸ درصد در مقطع دکتری مشغول به تحصیل بودند. به لحاظ وضع تأهل، ۸۱/۸ درصد از پاسخگویان مجرد، ۱۶/۵ متأهل و مابقی از سایر موارد بودند. توزیع فراوانی رشته تحصیلی پاسخگویان نیز به ترتیب: علوم انسانی ۳۳/۲ درصد، علوم فنی ۲۷/۵ درصد، فنی و مهندسی ۲۵/۴ درصد و فناوری‌های نوین ۱۳/۹ درصد می‌باشد.

جدول ۱ آماره‌های توصیفی ابعاد هویت دانشگاهی را بر اساس گونه‌های مختلف آن نشان می‌دهد. بر این اساس، می‌توان الگوی نسبتاً مشخصی را از میان داده‌ها و ارقام این جدول استنتاج کرد و آن اینکه وزن و اهمیت گونه هویت مشروعیت‌بخش (میانگین ۲.۱۴) در ابعاد سه‌گانه هویت شخصی، علمی و سازمانی دانشجویان، بیشتر از هویت‌های مقاومت (میانگین ۱.۵) و برنامه‌دار (میانگین ۱.۷) مشهود است. این موضوع را می‌توان به تفکیک با مراجعه به درصد فراوانی هر یک از ابعاد سه‌گانه هویتی و نیز با مراجعه به شاخص ترکیبی و میانگین‌های محاسبه شده به صراحت درک کرد. توزیع فراوانی هویت مشروعیت‌بخش در سه بعد شخصی، علمی و سازمانی در بین پاسخگویان نشان‌دهنده توزیع تقریباً یکسان پاسخگویان در هر

سه بعد و توسعه زیاد هویت مشروعیت بخش در میان آنهاست. همچنین طبق میانگین به دست آمده برای هر بعد، می توان گفت توزیع هویت مشروعیت بخش مقادیر بالاتر از حد متوسط (تقریباً ۲/۱۵) را نشان می دهد. در مورد هویت مقاومت، یافته ها حاکی از آن است که این گونه هویت چندان در میان پاسخگویان توسعه نیافته است. به صورتی که در هر سه بعد شخصی، علمی و سازمانی بیش از ۶۰ درصد پاسخگویان هویت مقاومت ضعیفی یا در سطوح پایین را نشان داده اند. میانگین به دست آمده برای هر سه بعد با مقادیر کمتر از حد متوسط نیز گویای این امر است. به عبارتی؛ هویت مقاومت در هر سه بعد پایین تر از حد متوسط قرار می گیرد. توزیع فراوانی هویت برنامه دار در سه بعد در جدول ذیل همچون دو گونه هویتی دیگر، گویای توزیع تقریباً یکسان پاسخگویان در هر سه بعد است. همان گونه که در جدول ۱ ملاحظه می شود، تقریباً برای ۵۰ درصد پاسخگویان در هر سه بعد هویت برنامه دار در سطح کم قرار دارد که بر توسعه ضعیف هویت برنامه دار در میان آنها تأکید دارد. البته در مقایسه با هویت مقاومت، هویت برنامه دار توانسته در سطوح بالاتر (به ویژه در سطح متوسط) قرار گیرد. میانگین مربوط به هر بعد نیز گویای توزیع یکسان هر بعد و در مقایسه با هویت مقاومت توزیع بیشتر هویت برنامه دار در سطوح بالاتر هستند که از سطح کم به طرف متوسط میل می کند. شاخص ترکیبی سه گونه هویتی نیز مؤید نتایج مذکور است بنابر این، می توان گفت به ترتیب هویت مشروعیت بخش، برنامه دار و مقاومت، در میان پاسخگویان بیشترین فراوانی را دارد.

در مورد متغیرهای مستقل نیز نتایج نشان می دهد که میانگین همه متغیرهای مستقل در بازه یک تا سه، بالای دو است که نشان می دهد بیشتر پاسخگویان تأثیرپذیری زیادی از منابع درون دانشگاهی هویت دارند؛ به خصوص از اجتماعات و فرهنگ رشته ای (۶۶٫۵ درصد)، محیط فیزیکی (۵۸٫۴ درصد) و گروه های مرجع (۵۳٫۲ درصد). به طور خلاصه، اکثر پاسخگویان تأثیرپذیری زیادی از منابع درونی نشان داده اند و نیز ترکیبی از انواع هویت را می توان در میان آنها مشاهده کرد که در این بین، وزن و اهمیت هویت مشروعیت بخش نسبت به هویت مقاومت و برنامه دار بیشتر است.

جدول ۱: آماره‌های توصیفی متغیرهای مستقل و وابسته

میانگین	درصد فراوانی			گونه‌های هویت	ابعاد هویت دانشگاهی	
	کم	متوسط	زیاد			
۲/۱۴	۳۷/۹	۱۰/۷	۵۱/۴	مشروع	شخصی	متغیر وابسته
۱/۵۵	۶۳/۹	۱۶/۵	۱۹/۷	مقاومت		
۱/۷	۵۰/۳	۲۸/۹	۲۰/۸	برنامه‌دار		
۲/۱۵	۳۹/۶	۹/۵	۵۲/۹	مشروع	علمی	
۱/۵۴	۶۶/۸	۱۳	۲۰/۲	مقاومت		
۱/۷	۵۰/۹	۲۷/۷	۲۱/۴	برنامه‌دار		
۲/۱۵	۳۴/۷	۱۵/۳	۵۰	مشروع	سازمانی	
۱/۵۹	۶۱/۶	۱۷/۶	۲۱/۱	مقاومت		
۱/۷	۵۰	۲۹/۵	۲۰/۵	برنامه‌دار		
۲/۱۳	۳۹/۳	۸/۱	۵۲/۶	مشروع	شاخص ترکیبی هویت دانشگاهی	
۱/۵۱	۶۹/۹	۹	۲۱/۱	مقاومت		
۱/۶۹	۵۱/۲	۲۸/۳	۲۰/۵	برنامه‌دار		
۲/۵	۱۶/۲	۱۷/۳	۶۶/۵	اجتماعات رشته‌ای	متغیرهای مستقل	
۲/۲۵	۲۱/۱	۳۲/۱	۴۶/۸	ساختار اجتماعی		
۲/۳	۲۲/۵	۲۴/۳	۵۳/۲	گروه‌های مرجع		
۲/۳۷	۲۰/۸	۲۰/۸	۵۸/۴	محیط فیزیکی		

به لحاظ جنسیت، تفاوت معناداری بین زنان و مردان از نظر سه گونه هویتی مشاهده می‌شود؛ به این صورت که میانگین هویت مشروعیت‌بخش در مردان (۳.۴) در مقایسه با (۳.۱) بیشتر از زنان است و برعکس، میانگین هویت برنامه‌دار (۲.۸) در مقایسه با (۲.۶) و مقاومت (۲.۶) در مقایسه با (۲.۴) زنان بیشتر از مردان است. در خصوص مقطع تحصیلی، نتایج نشان می‌دهد که در میان دانشجویان مقاطع کارشناسی ارشد و دکتری تفاوت معناداری به لحاظ هویت مشروعیت‌بخش مشاهده نمی‌شود؛ اما این دو گروه در خصوص هویت مقاومت و برنامه‌دار از همدیگر تفاوت معناداری دارند؛ به طوری که میانگین دانشجویان ارشد در هویت برنامه‌دار (۲.۸) در مقایسه با (۲.۶) و مقاومت (۲.۷) در برابر (۲.۴) بیشتر از دانشجویان دکتری است. به عبارت دیگر؛ دانشجویان دکتری هویت مشروعیت‌بخشی بالاتری از دانشجویان ارشد دارند. نتایج به دست آمده از آزمون مقایسه واریانس‌ها نشان می‌دهد که تفاوت معناداری بین متأهلین و مجردین از یک طرف و گروه‌های تحصیلی مختلف از طرف دیگر، به لحاظ گونه‌های مختلف هویتی وجود ندارد. (جدول ۳)

جدول ۲: رابطه متغیرهای زمینه‌ای با گونه‌های هویت دانشگاهی

معداری	t	معداری	F	گونه‌های هویت	ابعاد هویت دانشگاهی
۰/۰۲۸	۲/۲	۰/۵۷	۰/۳۲۴	مشروع	جنسیت
۰/۰۴۸	-۱/۹۸	۰/۱۱	۲/۲۵۷	مقاومت	
۰/۰۲۴	-۲/۲۵۲	۰/۰۶۱	۳/۵۲۳	برنامه‌دار	
۰/۰۸۴	-۰/۱۹	۰/۸۴	۰/۰۴	مشروع	وضع تأهل
۰/۰۲	۲/۲۲	۰/۰۰۱	۱۰/۵	مقاومت	
۰/۱۲	-۱/۶	۰/۰۲	۵/۳	برنامه‌دار	
—	—	۰/۷۰۵	۰/۴۶۸	مشروع	رشته
—	—	۰/۴۸	۰/۸۲۶	مقاومت	
—	—	۰/۴۳۱	۰/۹۲۱	برنامه‌دار	
۰/۱۲	-۱/۵۳	۰/۰۵	۳/۶۷	مشروع	مقطع
۰/۰۲	۲/۳	۰/۰۳	۴/۷۷	مقاومت	
۰/۲۲	۱/۲۱	۰/۰۳۱	۴/۷۱	برنامه‌دار	

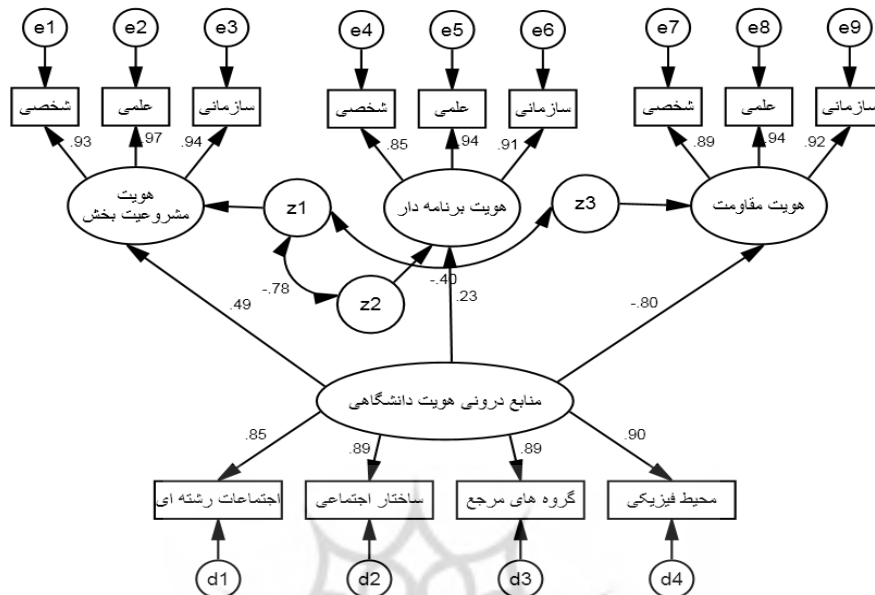
جدول ۳، ضرایب همبستگی نیمه تفکیکی^۱ در مورد رابطه منابع هویت‌یابی درونی بر گونه‌های هویتی را بعد از کنترل اثر متغیرهای زمینه‌ای (سن، جنس، وضعیت تأهل، مقطع، ترم و رشته تحصیلی) نشان می‌دهد. ضرایب به دست آمده مؤید همبستگی معنادار متغیرهای مستقل و وابسته می‌باشد. به طور کلی همه متغیرهای مستقل، همبستگی مثبت معناداری با هویت مشروعیت‌بخش و هویت برنامه‌دار و همبستگی منفی معناداری با هویت مقاومت دارند. به طور خلاصه به لحاظ میزان رابطه و تأثیرپذیری از منابع درونی، اگر این سه گونه هویتی را در یک پیوستار قرار دهیم، هویت مشروعیت‌بخش و مقاومت در دو سر آن به عنوان دو حد افراطی، و هویت برنامه‌دار در حد میانه قرار خواهد گرفت؛ زیرا وجوه اشتراکی با هر دو نوع هویت مشروعیت‌بخش و مقاومت دارد.

جدول ۳: ضرایب همبستگی متغیرهای مستقل و وابسته

متغیرها	هویت مشروعیت بخش	هویت مقاومت	هویت برنامه‌دار
اجتماعات رشته‌ای	۰/۴۱۹ ۰/۰۰۰	-۰/۷۳۹ ۰/۰۰۰	۰/۲۱۶ ۰/۰۰۰
ساختار اجتماعی	۰/۳۷۸ ۰/۰۰۰	-۰/۶۷۲ ۰/۰۰۰	-۰/۲۴۲ ۰/۰۰۰
گروه‌های مرجع	۰/۳۹۹ ۰/۰۰۰	-۰/۶۹۱ ۰/۰۰۰	۰/۲۰۷ ۰/۰۰۰
محیط فیزیکی	۰/۴۱۲ ۰/۰۰۰	-۰/۷۰۳ ۰/۰۰۰	۰/۲۰۴ ۰/۰۰۰

آزمون مدل پژوهشی با استفاده الگوی معادلات ساختاری^۱ نتایج به دست آمده را تأیید می‌کند. چنانکه نتایج به دست آمده از پارامترهای الگو، دلالت بر تأثیرپذیری متفاوت سه گونه هویتی از منابع درونی دارد. بر اساس برآورهای این الگو، می‌توان استدلال کرد که اولاً، بر اساس بار عاملی هر یک از مؤلفه‌های چهارگانه منابع درون‌دانشگاهی هویت می‌توان با اطمینان آنها را در زمره منابع درون‌دانشگاهی هویت به شمار آورد. ثانیاً، منابع درون‌دانشگاهی هویت، رابطه منفی با هویت مقاومت (۰-۸۰ درصد) و رابطه مثبت (۰-۴۹ درصد) با هویت مشروعیت بخش و برنامه‌دار (۰-۲۳ درصد) دارند و در این میان بیشترین تأثیر منفی به هویت مقاومت و بیشترین تأثیر مثبت به هویت مشروعیت بخش مربوط می‌شود. (شکل ۲)

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی



شکل ۲: برآوردهای الگوی معادله ساختاری

با توجه به جدول ۴، تمام شاخص‌های برازش الگو در دامنه تعریف شده قرار داشته که این به معنای مطلوبیت مدل و برازش آن است. بنابر این، انطباق مطلوبی بین الگوی نظری با داده‌های تجربی وجود دارد و نشان می‌دهد الگوی مناسبی در زمینه رابطه بین منابع درونی هویت‌یابی و گونه‌های هویت دانشگاهی مطرح شده است.

جدول ۴: شاخص‌های برازش کلی الگوی معادلات ساختاری

برآورد	دامنه قابل قبول	شاخص‌ها	
		شاخص	تفسیر
۰/۹۷۵	۰/۹۰-۱	CFI	شاخص برازش تطبیقی
۰/۹۶۸	۰/۹۰-۱	TLI	شاخص توکر-لویس
۰/۷۴۲	۰/۵۰-۱	PNFI	شاخص برازش هنجار شده
۰/۷۵۰	۰/۵۰-۱	PCFI	شاخص برازش تطبیقی مقتصد
۰/۰۷۸	۰-۰/۰۸	RMSEA	ریشه میانگین مربعات خطای برآورد
۰/۹۲۶	۰/۹۵-۱	GFI	شاخص نیکویی برازش
۰/۸۸۸	۰/۹۵-۱	AGFI	شاخص نیکویی برازش اصلاح شده
۳/۱۰۳	۱-۵	CMIN/DF	کای اسکور نسبی

ی) بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر ضمن تلاش برای مشخص ساختن رابطه منابع هویت‌ساز درون‌دانشگاهی با گونه‌های هویت دانشگاهی به دنبال روشن ساختن دو مسئله عمده می‌باشد: اینکه آیا منابع هویتی سنتی دانشگاهی تأثیر خود را از دست داده‌اند؟ و دیگر اینکه، رابطه آنها با گونه‌های متفاوت هویت دانشگاهی چگونه است؟ طبق نتایج به دست آمده از پژوهش حاضر، گونه‌های هویت دانشگاهی وضعیت یکسانی در جامعه دانشگاهی نشان نمی‌دهند؛ نتایج حاکی از آن است که هویت مشروعیت‌بخش نسبت به هویت مقاومت و برنامه‌دار توسعه بیشتری یافته است. به عبارتی؛ بیشتر دانشجویان هویت مشروعیت‌بخش دارند و بیشتر بر اساس قبول ارزشها، هنجارها و اهداف رسمی دانشگاه هویت‌یابی می‌کنند. این مسئله، هم با توجه به شاخص ترکیبی انواع هویت و هم به تفکیک سه بعد شخصی، علمی و سازمانی هر سه گونه هویتی صادق است. به لحاظ شخصی، اکثر دانشجویان بیشتر خود دانشجویی‌شان را بر اساس ارزشها و هنجارهای رسمی دانشگاه که در تعریف دانشجو به کار گرفته می‌شود شناسایی می‌کنند. به لحاظ سازمانی نیز اکثر دانشجویان با ارجاع به دانشگاه و عضویت و تعلق به این نهاد، خود دانشجویی‌شان را در پیوند با سازمان دانشگاه قرار می‌دهند. به لحاظ علمی نیز بیشتر دانشجویان با تأیید اهداف، موازین و اولویت‌های علمی، عملکردهای آموزشی و پژوهشی، محافل و فعالیت‌ها و جایگاه علمی دانشگاه و احساس تعلق به آنها هویت‌یابی می‌کنند؛ در حالی یافته‌های تحقیق نشان می‌دهد هویت مقاومت و برنامه به صورت شاخصی ترکیبی و نیز به تفکیک سه بعد شخصی، علمی و سازمانی چندان در میان دانشجویان توسعه نیافته‌اند.

همچنین یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که منابع درونی هویت دانشگاهی همچنان اهمیت خود را حفظ کرده، بر فرایندهای هویت‌یابی دانشجویان تأثیر دارند. در واقع؛ منابع درونی هویت‌یابی در درون دانشگاه، همچون: اجتماعات رشته‌ای، ساختار اجتماعی محیط آموزشی، گروه‌های مرجع و محیط فیزیکی، بر اساس اهداف نظام آموزش عالی حاملان ارزشها و هنجارهای کلی و نهادی هستند و دانشجویان بر اساس میزان رابطه و تأثیرپذیری از این منابع، هویت خاصی را کسب می‌کنند. اما میزان رابطه آنها با توجه به نوع هویت دانشگاهی تمایز می‌پذیرد. چنانکه در مورد هویت مشروعیت‌بخش، بیشترین میزان رابطه مثبت مشاهده می‌شود و در مورد هویت مقاومت، این رابطه معکوس است. به صورتی که هر چه رابطه فرد با منابع درونی کمتر باشد، هویت مقاومت سطح بالاتری را نشان می‌دهد. از این جهت، هویت برنامه‌دار در سطح متوسط قرار دارد. این نتایج حاکی از آن است که هویت مشروعیت‌بخش بیشتر تحت تأثیر عوامل درونی شکل گرفته و بیشترین میزان سازگاری با نظام هنجاری دانشگاه دارد. با استفاده از دیدگاه بوگنر و سامیج (۲۰۰۲) در مورد سازگاری دانشجویان با نظام آموزشی، می‌توان گفت آنها توانایی پذیرش آنچه محیط دانشگاهی عرضه می‌کند، دارا هستند و خصایصی همچون: چالش‌پذیری، تعامل با استاد و دانشجویان، حضور در دانشگاه و کلاس در آنها بیشتر مشاهده می‌شود. هویت مقاومت به دنبال رد ارزشها و هنجارهای

رسمی و به شیوه‌ای سلیبی و تدافعی و مشروعیت‌زدایی از آنهاست. بنابر این، دانشجویان دارای هویت مقاومت در برابر هنجارها و ارزشهای رسمی مقاومت و آنچه محیط آموزشی عرضه می‌دارد را کمتر پذیرا هستند و خصایصی چون: تمایل کمتر به ارتباط با اساتید و دانشجویان، حضور در دانشگاه و کلاس و... دارند. با توجه به نظر بوگنر و سامیج (۲۰۰۲)، ویژگی دانشجویان دارای هویت برنامه‌دار این است که سازگاری آنها با نظام هنجاری و محیط اجتماعی دانشگاه بیش از آنکه واجد سازگاری تحصیلی باشد، از سازگاری اجتماعی برخوردار است و آنها برای ایجاد تغییرات مثبت از آنها استفاده می‌کنند. ویژگی کلی آنها عبارت است از تمایل به شرکت در فعالیت‌های عملگرایانه در دانشگاه، توسعه روابط دانشجویی با اساتید و سایر دانشجویان و صرف وقت در فعالیت‌ها و برنامه‌های غیر رسمی دانشگاه. آنها آنچه محیط آموزشی ارائه می‌کند را به صورت منفعلانه نمی‌پذیرند، بلکه بر حسب دیدگاهی نقادانه و عملگرایانه در جهت بهبود وضع موجود عمل می‌کنند. با این ویژگی‌ها می‌توان گفت هویت برنامه‌دار سعی در ترمیم شکاف بین هویت مقاومت و مشروعیت‌بخش دارد. آن طور که کاستلز می‌گوید متن جامعه بیشتر به دنبال هویت برنامه‌دار است.

حال سؤال این است که از آنجا که یکی از کارکردهای دانشگاه، هویت‌مند کردن انسان دانشگاهی است، با توجه به نتایج این پژوهش در فضای علمی و آکادمیک باید به کدام نوع هویت توجه کرد؟ به عبارت صحیح‌تر باید شرایط برساخته شدن کدام نوع هویت را ایجاد کرد؟ با توجه به اهداف انقلاب فرهنگی در تحقق دانشگاه اسلامی و نیز با توجه به آنچه در مورد هویت برنامه‌دار گفته شد، به نظر می‌رسد تلاش برای بسط چنین هویتی می‌تواند در تحقق اهداف علمی و دینی دانشگاه اسلامی مفید باشد؛ زیرا هویت برنامه‌دار نه به صورت منفعلانه آنچه هست را می‌پذیرد (همچون هویت مشروعیت‌بخش) و نه به صورت منفعلانه در برابر آنچه هست مقاومت می‌کند (همچون هویت مقاومت)، بلکه برای ایجاد تغییرات مثبت از امکانات موجود استفاده می‌کند. در عین اینکه با نگاهی نقادانه به دنبال اصلاح و تغییر وضع نامطلوب است. بنابر این، برای تحقق دانشگاه اسلامی، دانشگاه باید به نقادی و بازاندیشی سنت فرهنگی خود توجه داشته باشد و این مهم با بسط هویت‌های برنامه‌دار با توجه به ویژگی‌های آن محقق می‌شود. پس توانمندسازی دانشجویان برای توسعه هویت‌های برنامه‌دار و آگاهی‌بخشی به آنها با بسط الگوی ایرانی-اسلامی از دانشگاه که مقوم هویت دانشگاهی در هر سه سطح شخصی، علمی و سازمانی باشد در اینجا ضرورت می‌یابد.

همچنین با توجه به نتایج پژوهش به صورت ضمنی می‌توان گفت که هویت مقاومت به میزان زیاد و هویت برنامه‌دار، تاحدودی از منابع دیگری غیر از منابع درون‌دانشگاهی تغذیه می‌شوند و بر اساس الگوبرداری از آنها شکل می‌گیرند. بنابر این، لزوم مشخص کردن نوع و عملکرد چنین منابعی، پژوهش‌های دیگری را می‌طلبد که می‌تواند در مسئله‌یابی فرایندهای هویت‌یابی در دانشگاه مورد توجه مسئولان امر قرار گیرد. در عین حال، توجه به مسئله کاهش اهمیت منابع درونی هویت دانشگاهی نیاز به مسئله‌شناسی در این

مورد و تقویت این منابع را نشان می‌دهد. بنابر این، اتخاذ شیوه‌های آموزشی و پژوهشی که مستلزم رابطه بیشتر و عمیق‌تر دانشجویان با یکدیگر یا اساتید باشد، در عین تقویت محیط فیزیکی دانشگاه به لحاظ فضای علمی و آموزشی و امکانات مختلف (مثل آزمایشگاهها، کتابخانه‌ها و ...) سودمند خواهد بود. همچنین از آنجا که اجتماعات علمی و گروهها مرجع زمینه‌الگویابی دانشجویان برای تعریف خود هستند، باید بر اساس الگوی ایرانی-اسلامی پرورش یابند و با عنایت به این امر، زمینه تعامل بیشتر و نزدیک‌تر دانشجویان نیز با آنها فراهم شود. بنابر این، می‌توان با برنامه‌ریزی اصولی و مدیریت فرایند هویت‌یابی، آن را به سمت و سوی مطلوب که تأمین‌کننده توسعه علمی و بالا بردن استانداردهای پژوهشی و آموزشی و در نهایت، کمک به ارتقای فرهنگ دانشگاهی و علمی باشد، هدایت کرد.

در پایان، اشاره به برخی محدودیتهای تحقیق، ضمن مشخص کردن موانع، رهنمودهایی نیز برای پژوهشهای آتی خواهد داشت. از جمله مواردی که می‌توان به آن اشاره کرد محدودیت سابقه مطالعه در زمینه هویت دانشگاهی به ویژه از جهت تجربی است. این امر در رابطه با تغییر و تحولات جدید در نظام آموزش عالی اهمیت دارد؛ زیرا مطالعه جامعی در مورد هویت دانشگاهی به صورتی که بتوان به مقایسه آن با هویت‌های جدید و تأثیر متفاوت منابع هویت‌یابی پرداخت صورت نگرفته است. همچنین می‌توان به محدودیتهای مربوط به ماهیت پدیده‌های اجتماعی و ضعف تکنیکهای سنجش اشاره کرد. با در نظر داشتن این امر می‌توان گفت فرایند هویت‌یابی دانشگاهی نیز مسئله‌ای پیچیده و چند لایه است؛ چنانکه علاوه بر آنچه در این پژوهش مطرح شد، می‌توان به اهمیت مؤلفه‌های فرهنگ و جامعه‌پذیری دانشگاهی اشاره کرد؛ زیرا فرهنگ، مرجع اصلی هویت است و به واسطه فرایندهای فرهنگ‌پذیری و جامعه‌پذیری دانشگاهی به فرد منتقل شده و کارکرد هویتی می‌یابد، اما آنچه در این پژوهش با عنوان منابع هویت‌یابی بررسی شد، در واقع واسطه‌ها و میانجی‌های فرایند فرهنگ‌پذیری و جامعه‌پذیری هستند و بررسی مستقیم فرهنگ، فرهنگ‌پذیری و جامعه‌پذیری در فرایند هویت‌یابی پژوهشهای دیگری را می‌طلبد که به دلیل گستردگی این پژوهش (گونه‌شناسی هویت، به همراه تأثیرگذاری منابع درونی بر آن) امکان‌پذیر نبود. این مسئله به ویژه با عنایت به اینکه مقوله‌های فرهنگ و جامعه‌پذیری دانشگاهی بسیار گسترده و انتزاعی‌اند، ضرورت پژوهشی جداگانه و مبسوط در این رابطه را روشن‌تر نشان می‌دهد.



منابع

- احمدی حمید (۱۳۹۰). بنیادهای هویت ملی ایرانی (چارچوب نظری هویت ملی شهروند محور). تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- بقایی سرایی، علی و محمدجواد اسماعیلی (۱۳۸۸). «عوامل اجتماعی مؤثر بر هویت دانشگاهی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی». پژوهشنامه علوم اجتماعی، سال سوم، ش ۴.
- بوررو کابال، آلفونسو (۱۳۸۷). دانشگاه سازمانی امروزی. ترجمه غلامعباس توسلی و رضا فاضلی، تهران: علم.
- جنکینز، ریچارد (۱۳۸۱). هویت اجتماعی. ترجمه تورج یار احمدی. تهران: شیرازه.
- حیدری، حمید و احمد رضایی (۱۳۹۱). «تحلیل جامعه‌شناختی هویت حرفه‌ای دانشجویان: مطالعه موردی دانشجویان دانشگاه مازندران». فصلنامه تحقیقات فرهنگی، دوره پنجم، ش ۲.
- ربانی، علی؛ رسول ربانی، رضا همّتی، محمود قاضی طباطبایی و ابوعلی ودادهیر (۱۳۹۰). «شیوه‌های جدید تولید دانش و علم‌ورزی: تأملی جامعه‌شناختی بر تحول معیارهای اخلاقی و سلوک علمی در عرصه علم و فناوری». مجله اخلاق در علوم و فناوری، سال ششم، ش ۱.
- رفیع‌پور، فرامرز (۱۳۸۳). موانع رشد علمی ایران و راه‌حلهای آن. تهران: شرکت سهامی انتشار.
- زمانی، عشرت و سید امین عظیمی (۱۳۸۳). «پژوهشی در زمینه مشارکت دانشجویان در تولید علم». مجموعه مقالات همایش آموزش عالی و توسعه پایدار. تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۸۷). فرهنگ و دانشگاه: منظرهای انسان‌شناسی و مطالعات فرهنگی. تهران: ثالث.
- قاضی طباطبایی، محمود و ابوعلی ودادهیر (۱۳۸۰). «سوگیری‌های هنجاری و اخلاقی در پژوهش‌های دانشگاهی: مطالعه تطبیقی امور مربوط به دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه‌های ایران». مجله دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دوره چهل و چهارم، ش ۴.
- قانع‌راد، محمد امین (۱۳۸۵/الف). «تعاملات دانشجویان، انگیزش و کنشگری رشته‌ای». فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ش ۴۰.
- قانع‌راد، محمد امین (۱۳۸۵/ب). تعاملات و ارتباطات در جامعه علمی: بررسی موردی در رشته علوم اجتماعی، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- قانع‌راد، محمد امین (۱۳۸۵/ج). «نقش تعاملات دانشجویان و اساتید در تکوین سرمایه اجتماعی دانشگاهی». مجله جامعه‌شناسی ایران، دوره هفتم، ش ۱.
- قانع‌راد، محمد امین و فرهاد خسروخاور (۱۳۹۰). جامعه‌شناسی کنشگران علمی در ایران. تهران: علم.
- کاستلز، مانوئل (۱۳۸۵). عصر اطلاعات: اقتصاد، جامعه و فرهنگ (۲ جلد). ترجمه احد علیقلیان، افشین خاکباز و حسن چاوشیان. تهران: طرح نو، چ پنجم.

گونه‌شناسی هویت دانشگاهی ... ۵۸۵

- کوگان، موریس (۱۳۸۶). «اجتماعات آموزش عالی و هویت دانشگاهی». ترجمه جلیلی کریمی. دانشگاه و اجتماعات علمی آن، ایان مک کنی. تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- گدازگر، حسین و محمدباقر علیزاده اقدم (۱۳۸۷). «بررسی سوگیرهای هنجاری نسبت به علم در بین اعضای هیئت علمی و نقش آن در تولید علم». مجله پژوهشی دانشگاه اصفهان (علوم انسانی)، ج ۲۹، ش ۱.
- گل محمدی، احمد (۱۳۸۱). جهانی شدن، فرهنگ، هویت. تهران: نی.
- گیدنز، آنتونی (۱۳۷۸). تجدد و تشخیص. ترجمه ناصر موفقیان. تهران: نی.
- محسنی تبریزی، علیرضا؛ محمود قاضی طباطبایی و سیدهادی مرجائی (۱۳۸۹). «تأثیر مسائل و چالش‌های محیط علمی بر جامعه‌پذیری دانشگاهی». پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ش ۵۵.
- مهران، بهروز؛ پرویز ساکتی، اکبر مسعودی و محمود مهرمحمدی (۱۳۸۵). «نقش مؤلفه‌های برنامه‌درسی پنهان در هویت علمی دانشجویان». فصلنامه مطالعات برنامه‌درسی، سال اول، ش ۳.
- نوذری، حسینعلی (۱۳۸۲). «نگاهی تحلیلی به روند تحول مفهوم هویت در قالب‌های سه‌گانه هویت سنتی، مدرن و پست‌مدرن». فصلنامه مطالعات ملی، سال هفتم، ش ۲.
- وبستر، فرانک (۱۳۹۰). نظریه‌های جامعه‌اطلاعات. ترجمه اسماعیل قدیمی. تهران: امیرکبیر.
- همتی، رضا (۱۳۹۰). مطالعه جامعه‌شناختی مناسبات علم و جامعه (بررسی موردی حوزه‌های علوم پایه و فنی دانشگاه اصفهان). پایان‌نامه دکتری رشته جامعه‌شناسی. دانشگاه اصفهان.
- همتی، رضا (۱۳۹۲). «توده‌ای شدن آموزش عالی و زندگی دانشگاهی در ایران: تأملی در تجربیات زیسته دانشگاهیان». فصلنامه مدیریت در دانشگاه اسلامی، سال دوم، ش ۱.
- یزدان‌پور، اسماعیل (۱۳۸۸). دانشگاه اجتماعی، تولید و توزیع دانش در جامعه دانایی. تهران: دفتر برنامه‌ریزی اجتماعی و مطالعات فرهنگی و پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- Austin, A.E. (1992). "Faculty Cultures". In B.R. Clark & G. Neave (Eds.). *The Encyclopedia of Higher Education*. Vol. 4: 1623-1634. Volume Ed., AI Morey. New York: Pergamon Press.
- Becher, T. (1987). "The Disciplinary Shaping of the Profession". In: B.R. Clark (Ed.). *The Academic Profession*. University of California Press.
- Bolger, R. & A. Somech (2002). "Motivation Study and Socialization Tactics among University Students". *Journal of Social Psychology*. 142, 2: 233-249.
- Brennan, J. & K. Patel (2008). "Student Identities in Mass Higher Education". In: Alberto Amaral, Ivar Bleiklie & Christine Musselin (Eds.). *From Governance to Identity: A Festschrift for Mary Henkel*. Springer
- Carlone, H.B. & A. Johnson (2007). "Understanding the Science Experiences of Successful Women of Color: Science Identity as an Analytic Lens". *Journal of Research in Science Teaching*, 44, 8: 1187-1218.

- Clegg, S. (2005). "Academic Identities under Threat?". *British Educational Research Journal*, 34, 3: 329-345.
- Enders, J. (2004). "Higher Education, Internationalization, and the Nation-State: Recent Developments and Challenges to Governance Theory". *Higher Education*, 47: 361-382.
- Henkel, M. (2000). **Academic Identities and Policy Change in Higher Education**. London: Jessica Kingsley
- Henkel, M. (2005). "Academic Identity and Autonomy in a Changing Policy Environment". *Higher Education*, 49: 155-176.
- Ihlen, Ø. (2007). "Building on Bourdieu: A Sociological Grasp of Public Relations". *Public Relations Review*, 32, 3: 269-274.
- Karanauskien, D. & K. Kardelis (2005). "The Relationship between Students' Academic Identity and Academic Achievements". *Social Sciences/Socialiniai Mokslai*. 1, 47: 60-70.
- Kogan, M. (2000). "Higher Education Communities and Academic Identity". *Higher Education Quarterly*, 54, 3: 207-216.
- Rezende, F. (2011). "Dynamics of Identity in the Academic Field and Implications to Science Students' Identity Formation". *Cultural Studies of Science Education*, 6: 187-192.
- Thompson, W. & H. Joseph (2005). **Society in Focus**. Boston, MA: Pearson.
- Valimaa, J. (1998). "Culture and Identity in Higher Education Research". *Higher Education*, 36, 2: 119-138.
- White, J.W. & P.R. Lowenthal (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.
- Winter, R. (2009). "Academic Manager or Managed Academic? Academic Identity Schisms in Higher Education". *Journal of Higher Education Policy and Management*, 31, 2: 121-131.
- Wolfe, Teresa M. (2013). **Investigating Science Identity and Motivation Constructs in Undergraduate Chemistry through Novel Instrument Development**. Phd Dissertation. Oregon State University.
- Ylijoki, O.H. & J. Ursin (2013). "The Construction of Academic Identity in the Changes of Finnish Higher Education". *Studies in Higher Education*, 38, 8: 1135-1149.

