

تحلیلی بر بیگانگی تحصیلی دانشجویان و عوامل مرتبط با آن

رضا همتی^۱

زهرا پیرنیا^۲

تاریخ دریافت: ۹۵/۰۳/۲۳ تاریخ پذیرش: ۹۵/۱۱/۰۸

چکیده

بیگانگی تحصیلی به جدایی عاطفی یا شناختی از جنبه‌های مختلف بستر آموزشی مانند فرایند تحصیل و یادگیری، فضای دانشگاه، استادان، دانشجویان دیگر و احساس جدایی از تولیدات علمی‌شان و در یک کلام، انسان دانشگاهی مطلوب اشاره دارد. هدف از پژوهش حاضر، بررسی میزان بیگانگی تحصیلی در میان دانشجویان دانشگاه اصفهان و برخی از عوامل مؤثر بر آن است. این پژوهش با روش پیمایشی روی دانشجویان رشته‌های مختلف مقاطع کارشناسی و کارشناسی ارشد صورت گرفته است. یافته‌های حاصل از اندازه‌گیری بیگانگی تحصیلی در پنج بعد بی‌قدرتی، بی‌معنایی، بی‌هنجاری، بدبینی و انزوای اجتماعی نشان می‌دهد میانگین بیگانگی تحصیلی دانشجویان کمی بالاتر از حد متوسط است و میزان احساس بی‌قدرتی و بدبینی دانشجویان در مقایسه با ابعاد دیگر بیشتر است. همچنین، براساس نتایج تعامل با استادان، انگیزه تحصیلی و دیدگاه دیگران مهم به تحصیل تأثیر مستقیم بر کاهش بیگانگی تحصیلی دانشجویان دارند و رضایت از رشته تحصیلی، نگرش به آینده شغلی و خودپنداره تحصیلی تأثیر غیرمستقیم بر کاهش بیگانگی تحصیلی دانشجویان دارند.

واژه‌های کلیدی: بیگانگی تحصیلی، تعامل با استادان، خودپنداره تحصیلی، دیدگاه دیگران مهم به تحصیل، رضایت از رشته، نگرش به آینده شغلی.

۱. استادیار گروه علوم اجتماعی دانشگاه اصفهان (نویسنده مسئول)، r.hemati@ltr.ui.ac.ir

۲. کارشناسی ارشد مدیریت راهبردی فرهنگ، zahra.pirniya@yahoo.com

مقدمه

بیگانگی تحصیلی^۱ (دانشگاهی) به‌عنوان یکی از شکل‌های بیگانگی، اصطلاحی است که از آن برای توضیح «جدایی دانشجویان یا دانش‌آموزان از فرایند یادگیری» استفاده می‌شود. برخی از نشانه‌ها و مصادیق بیگانگی دانشگاهی عبارت‌اند از: احساس و نگرش بی‌قدرتی، بی‌هنجاری، انزوای اجتماعی و درکل بیگانگی از خود، فرایند تحصیل، فضای دانشگاه، استادان، دانشجویان دیگر و احساس جدایی از انسان دانشگاهی مطلوب و ایده‌آل (ذکائی و اسماعیلی، ۱۳۹۰). بیگانگی تحصیلی هم در سطح فردی و هم در سطح سازمانی پیامدهای منفی فراوانی دارد. در سطح فردی، نتایج منفی بیگانگی شامل ازدست‌رفتن خلاقیت و رکود پیشرفت فردی، بی‌انگیزه‌شدن و نارضایتی، احساس بی‌فایده‌گی، کشمکش و انزوا، مقاومت در برابر تغییر حتی زمانی که تغییر برای بهتر شدن باشد، کم‌کاری، بی‌ارادگی، استعمال مواد مخدر و قرص‌های روان‌گردان، فعالیت گروهی نابهنجارانه، خشونت، وندالیسم^۲، غیبت^۳ و... است (گارباینو، ۱۹۷۳؛ اسکابرس و کوپر، ۲۰۰۳؛ براون و همکاران، ۲۰۰۳). در محیط بیگانه‌کننده، دانشجویان خارج از فعالیت‌های کلاسی تعریف‌شده علاقه‌ای به سایر فعالیت‌های دانشگاهی نشان نمی‌دهند و آن را تلف کردن وقت و امری بیهوده می‌دانند، کمتر در فعالیت‌های جمعی مشارکت می‌کنند و در مجموع احساس تعلق خاطر به درس و تحصیل و محیط علمی ندارند. کسانی که فقط به دانشگاه رفت‌وآمد می‌کنند آن را مکانی می‌دانند که مجبورند برای اخذ مدرک دلخواه خود در آن حضور داشته باشند و هرچه زودتر از «شر» آن خلاص شوند. از این‌رو، دانشگاه نه به‌عنوان مکانی برای علم‌آموزی یا مفید واقع شدن برای اجتماع، بلکه فقط برای کسب درآمد و شغل در آینده، به تأخیر انداختن دوره سربازی برای پسران و چشم‌وهم‌چشمی اهمیت دارد که نتیجه آن ازدست‌رفتن خلاقیت و نوآوری در دانشگاه‌هاست. «مشاهده رفتار جمعی دانشجویان نشان می‌دهد که با اینکه آنان تمام تلاش خود را برای قبولی در کنکور انجام می‌دهند، بعد از ورود به محیط دانشگاه کم‌کم نسبت به شرایط موجود در محیط آموزشی احساس انزجار و بی‌زاری نموده، علاقه آنان به درس و تحصیل کاهش یافته و به‌عبارت دیگر از تحصیل و دانشگاه بیگانه می‌شوند» (موسوی و حیدرپورمرند، ۱۳۹۰).

در پژوهش‌های متعدد (طائفی، ۱۳۷۸؛ قاضی طباطبایی و ودادهیر، ۱۳۸۰؛ رفیع‌پور، ۱۳۸۳؛ زمانی و عظیمی، ۱۳۸۳؛ قانع‌راد، ۱۳۸۵؛ فاضلی، ۱۳۸۷؛ گدازگر و علیزاده اقدم، ۱۳۸۷؛ محسنی

1. Academic alienation

2. Vandalism

3. Absenteeism

تبریزی و همکاران، ۱۳۸۹؛ همتی، ۱۳۹۲) در حوزه آموزش عالی و علم‌پژوهی مشخص شده است 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، ضعف در همکاری‌های گروهی، عدم انگیزه کافی برای سخت‌کوشی و تحمل مرارت‌های علم، ضعف در خلاقیت، ضعف روحیه پژوهشگری و تحقیق، ضعف فرهنگ مشارکت و روحیه علم‌گرایی، ضعف تعامل علمی دانشجویان با استادان و دانشجویان خارج از کشور، نبود نقد و نقدپذیری، گرایش به پیروی از ضد هنجارهای علم، سرقت علمی، درگیرنشدن عمیق در مباحث کلاسی، احساس خستگی و عذاب در کلاس درس، فردگرایی در آموزش، موفقیت و پیشرفت تحصیلی، بی‌انگیزگی و... از جمله مواردی است که در این پژوهش‌ها مشاهده می‌شود. این ویژگی‌ها در دانشجویان بیگانه از تحصیل و دانشگاه نیز وجود دارد. زمانی که دانشجو احساس می‌کند تلاش‌های علمی وی امری بی‌حاصل و بی‌معناست و وارد سامانه‌ای شده است که در آن بین دوغ و دوشاب تفاوت محسوسی وجود ندارد و در نهایت هر دانشجویی که وارد آن می‌شود دیر یا زود با مدرک دانشگاهی از آن خارج می‌شود (سیطره کمیته‌سالاری) و اهمیت عوامل دیگر برای ورود به بازار کار بیشتر از تحصیل و مدرک دانشگاهی معتبر است (ضعف شایسته‌سالاری و تخصص)، نمی‌توان از آن دانشجو انتظار سخت‌کوشی و فعالیت صادقانه و پایبندی به هنجارها و آداب علم را داشت. همچنین، زمانی که دانشجویان به کارآمدی و اثربخشی آموخته‌ها و دانش خود نگاه تردیدآمیزی دارند و نمی‌توانند نتایج تلاش‌های علمی و تحصیلی خود را ببینند، نتیجه چیزی به جز یأس، سرخوردگی، بی‌انگیزگی و بلا تکلیفی نیست. با توجه به این توضیحات، پرسش‌های پژوهش به این صورت است: ۱. میزان بیگانگی تحصیلی در میان دانشجویان دانشگاه اصفهان چقدر است؟ ۲. کدام عوامل اجتماعی و روان‌شناختی و زمینه‌ای (جمعیت‌شناختی) تفاوت در میزان بیگانگی تحصیلی دانشجویان دانشگاه اصفهان را تبیین می‌کند؟

مبانی نظری و پیشینه پژوهش

درکل، در زمینه «بیگانگی تحصیلی» یا «بیگانگی دانشگاهی» پژوهش‌های زیادی در داخل صورت نگرفته است، درحالی‌که چندین دهه از ورود این موضوع به بحث‌های آموزش عالی و پژوهش‌های مرتبط با آن در خارج از کشور می‌گذرد و هنوز هم یکی از دغدغه‌های اصلی اندیشمندان در این حوزه

محسوب می‌شود؛ برای مثال، دسته‌بندی سیمن- که در دهه ۱۹۶۰ تا ۱۹۷۰ به‌کار رفت- در متون آموزش عالی در سال‌های ۲۰۰۹ تا ۲۰۱۳ بیش از ۵۰ بار مورد استناد بوده است (بارنهارت و گینز، ۲۰۱۴). نتایج پژوهش موسوی و حیدرپورمرند (۱۳۹۰) در زمینه وضعیت بیگانگی تحصیلی و برخی از عوامل مؤثر بر آن در بین دانشجویان دانشگاه شاهد نشان می‌دهد در سطح کلان، متغیرهایی چون مدرک‌گرایی، ایدئولوژیک و انباشتی‌بودن نظام آموزشی؛ در سطح میانه، متغیرهایی چون بوروکراسی اداری، محدودیت‌های اعمال‌شده توسط دانشگاه، سبک مدیریت گروه آموزشی و اعتبار اجتماعی دانشگاه و در سطح خرد نیز متغیر سرمایه فرهنگی با میزان بیگانگی تحصیلی رابطه دارند. ذکایی و اسماعیلی (۱۳۹۰) با انجام‌دادن پژوهش کیفی به شیوه نظریه زمینه‌ای در میان ۴۰ نفر از دانشجویان تحصیلات تکمیلی علوم انسانی و اجتماعی شهر تهران، نشان دادند مؤلفه‌های اصلی تجربه بیگانگی تحصیلی و دانشگاهی ضمن ارتباط و تأثیرپذیری مستقیم از سیاست فرهنگ، آثار و پیامدهای اجتماعی، روانی و اقتصادی مهمی در زندگی دانشجویان دارد. فاصله‌گزینی یا بیگانگی دانشگاهی هدفمند، تطابق‌گزینی با انتظارات و هنجارهای شناختی دانشگاهی و ایجاد هماهنگی و تعادل بین نیازها و ارزش‌های شخصی با خود دانشگاهی و رسمی (خرده‌فرهنگ شاگرداولی‌ها) گونه‌های عمده تجربه بیگانگی و راهبردهای مواجهه با آن برای دانشجویان محسوب می‌شوند. نتایج پژوهش بیرامی و همکاران (۱۳۹۳) نشان داد در صورتی‌که فرهنگ سازمانی دانشگاه از خودمختاری دانشجویان حمایت کند، آن‌ها بیگانگی تحصیلی کمتری را تجربه می‌کنند. در پژوهش جان‌علی‌زاده چوب‌بستی و جعفری (۱۳۹۳) مشخص شد از میان عوامل برون دانشگاهی، ناکارآمدی برنامه‌ای تربیت و جذب دانش‌آموختگان دانشگاهی و پایین‌بودن مقام و منزلت تحصیل، علم و عالم و از میان عوامل درون‌دانشگاهی، ضعف توانایی دانشگاه در ایجاد و توسعه شایستگی‌های کانونی، پایین‌بودن تسهیلات و تجهیزات و ابزار کار تخصصی در دانشگاه با متغیر بیگانگی تحصیلی رابطه داشته‌اند. پژوهش‌های دیگری نیز در زمینه بیگانگی صورت گرفته است که فقط به بیگانگی تحصیلی مربوط نمی‌شود، اما ابعاد دیگری از این مسئله را در میان دانشجویان روشن می‌سازد که از آن جمله می‌توان به این پژوهش‌ها اشاره کرد: بیگانگی اجتماعی جوانان (ابراهیمی لویه و همکاران، ۱۳۹۳؛ بنی فاطمه و رسولی، ۱۳۸۹)، از خودبیگانگی در میان دانشجویان (کلدی و صفی‌پور، ۱۳۸۱)، رابطه بین از خودبیگانگی و بزهکاری نوجوانان (سلیمانی و نایی، ۱۳۹۱)، احساس آنومی اجتماعی، سیاسی و اقتصادی در میان جوانان (مرجایی، ۱۳۸۲؛ دانش و علی‌پور، ۱۳۹۲) و احساس بیگانگی و خودپنداره در دانشجویان (نویدیان، سالار و گنجعلی، ۱۳۸۰).

اشمیت و سدلاک^۱ (۱۹۷۰) در بررسی متغیرهای مرتبط با بیگانگی دانشجویان در دانشگاه مریلند نتیجه گرفتند که میزان بیگانگی تازه‌واردها کمتر است. همچنین، دانشجویانی که بیشترین احساس بیگانگی را داشتند کسانی بودند که تقریباً با هیچ استادی آشنایی نداشتند و کسانی که کمترین بیگانگی را داشتند، افرادی بودند که شش نفر از استاد یا استادان بیشتری را می‌شناختند. همچنین، بیگانگی دانشجویان براساس میزان دشوار تلقی کردن سازگاری با دانشکده، متفاوت بود. تحصیلات پدر رابطه معنی‌داری با بیگانگی داشت و دانشجویانی که پدران آن‌ها در گذشته در دانشگاه مریلند بودند کمتر احساس بیگانگی می‌کردند. سریواستوا^۲ (۱۹۸۱) در بررسی اثر خودپنداره و عملکرد دانشگاهی بر بیگانگی دانشجویان مرد رشته مهندسی در دانشکده فناوری کانپور هند نتیجه گرفتند دانشجویانی که خودپنداره پایینی دارند، احساس بیگانگی بیشتری داند. همچنین، دانشجویانی که خودپنداره بالاتری داشتند، اما عملکرد دانشگاهی پایینی داشتند، بیگانگی بیشتری را در مقایسه با کسانی تجربه کرده بودند که هم خودپنداره و هم عملکرد دانشگاهی بالایی داشتند. با این حال، در بین دانشجویان با خودپنداره پایین، عملکرد دانشگاهی ارتباطی با تجربه بیگانگی نداشت. کلیفتون و همکاران^۳ (۱۹۹۴) با تحلیل محتوای دیدگاه‌های دانشجویان دوره لیسانس رشته دبیری در یکی از دانشگاه‌های کانادا مشاهده کردند که در بیش از ۹۰ درصد نظرها، تجربه جنبه‌های مختلف بیگانگی به چشم می‌خورد. دانشجویان از استادان، مدیران و درکل از دانشکده خود بیگانه بودند. از نظر دانشجویان، کار علمی آن‌ها چالش‌برانگیز نیست و آن‌ها حمایت کافی برای ایجاد تغییرات مدنظر خود دریافت نمی‌کنند. کلومگا^۴ (۲۰۰۳) عوامل اجتماعی مؤثر بر تجربه بیگانگی ۹۴ دانشجوی بین‌المللی آمریکا را بررسی کرد و به این نتیجه رسید که ارتباطات اجتماعی با ثابت در نظر گرفتن سن و جنس، رابطه معنی‌داری با بیگانگی دارد. کیس^۵ (۲۰۰۷) در تحقیقی بیگانگی و تعهد دانشجویان مهندسی شیمی را در مورد تجربه آموزشی آن‌ها بررسی کرد. در این پژوهش، بیگانگی براساس نبود رابطه مورد نظر دانشجویان تعریف شد. با توجه به این موضوع، شش نوع رابطه ممکن شناسایی شد: رابطه با مطالعات فرد (زیاد تلاش کردن و یا تلاش زیاد را کار پرزحمت تلقی کردن)، رابطه با زندگی گسترده دانشگاهی (زمانی که

-
1. Montk and sedlacek
 2. Srivastava
 3. Clifton, Manduzk and Roberts
 4. Klomegah
 5. Case
 6. Drudgerly

احساس می‌کنند به‌جز درس خواندن کار دیگری نمی‌توان کرد)، رابطه با خانه (زمینه فرهنگی و اقتصادی- اجتماعی خانوادگی دانشجوی)، رابطه با حرفه (حرفه مهندسی شیمی)، رابطه با هم‌کلاسی‌ها (عضویت در گروه‌های کوچک کلاسی) و رابطه با استاد. در هر طبقه‌بندی، دامنه‌ای از تجربه بیگانگی و تعهد دیده گزارش شد.

از لحاظ فضای مفهومی، هرچند بیگانگی در رشته‌های مختلف مشاهده شده است، اجماع نظری در زمینه ابعاد اساسی آن وجود ندارد (ویلیامسون و کالینگفورد، ۱۹۹۴). سازه بیگانگی طی قرن‌ها از دکتترین‌های مسیحی، اندیشه‌های فلسفی، جامعه‌شناسی معاصر و روان‌شناسی اجتماعی سر برآورد (مانو، ۱۹۹۲) به نقل از رووای و وایتینگ، ۲۰۰۵). در قرون وسطی، بیگانگی دلالت بر نبود ارتباط بین فرد و هستارهای مهمی چون خدا، جامعه و اجتماع و همین‌طور انفکاک درونی بین بخش‌های مختلف «خود» داشت. در اواسط قرن بیستم، مفاهیم دیگری چون آنومیک، حاشیه‌ای، بی‌تعلق و بی‌هنجار وارد بخش عمده‌ای از پژوهش‌ها و نظریه‌پردازی در جامعه‌شناسی و روان‌شناسی شد (بارنهارت و گینز، ۲۰۱۴). حال این پرسش مطرح می‌شود که بیگانگی پدیده‌ای روان‌شناختی است یا اجتماعی. برخی واژه‌ها مانند زوال شخصیت^۱، بی‌هنجاری و بی‌قدرتی بر وضعیتی دلالت دارند که فرد اتخاذ یک رفتار منطقی را برای خود دشوار می‌یابد (اجتماعی). همچنین، اصطلاحاتی همچون فراموش کردن خود^۲، بی‌تفاوتی و بدبینی بیانگر حالات روانی مؤثر بر فرد است، درحالی‌که روان‌شناسان اهمیت زمینه اجتماعی را نادیده می‌گیرند و جامعه‌شناسان نیز توجه کافی به ابعاد شخصیتی این مسئله ندارند. در هر حال، برای درک بیگانگی دانشجویان باید رویکردی روانی- اجتماعی به‌کار برد (هوی، ۱۹۷۲).

بیگانگی انواع مختلفی دارد و در بسترهای متفاوت ظهور و بروز می‌یابد. یکی از شکل‌های اصلی بیگانگی در حوزه آموزش عالی، «بیگانگی تحصیلی» یا «بیگانگی دانشجویان از تحصیل» است. نهادهای آموزشی به سه روش با بیگانگی مرتبط‌اند. نخست نهادهای آموزشی ممکن است به‌واسطه ساختارها یا سیاست‌هایشان به‌طور مستقیم بر بیگانگی تأثیر بگذارند. دوم نهادهای آموزشی ممکن است تحت تأثیر عوامل و شرایط بیرونی موجب بیگانگی شوند. سوم نهادهای آموزشی ممکن است به‌عنوان عاملان انسجام اجتماعی برای مبارزه با بیگانگی در اجتماع و جامعه عمل کنند (گاربارینو، ۱۹۷۳). همچون بیگانگی، تعاریف زیادی درمورد بیگانگی تحصیلی وجود

دارد. بیشتر این تعاریف بر این موضوع تأکید دارند که دانشجویان بیگانه ارزش زیادی برای تحصیل قائل نیستند، یادگیری برای آن‌ها بی‌معناست و آن‌ها توانایی هم‌ذات‌پنداری با محیط آموزشی خود را ندارند و به تدریج به لحاظ عاطفی از اهداف و ارزش‌های تحصیلی جدا می‌شوند (هاچر و هاگنائر، ۲۰۱۰). مان (۲۰۰۱، ۲۰۰۵) بیگانگی را «وضعیت یا تجربه انزوا و جدایی از گروه تحصیلی یا فعالیت آموزشی که شخص باید به آن تعلق داشته باشد یا در آن مشارکت کند» تعریف می‌کند. دانشجوی بیگانه توانایی مشارکت معنادار و نوآورانه و براساس استعدادها و نیازهای یادگیری را ندارد. هاچر و هاگنائر (۲۰۱۰) از منظر پدیدارشناختی، بیگانگی را جدایی عاطفی یا شناختی از جنبه‌های مختلف بستر آموزشی تعریف می‌کنند. سیمن (۱۹۵۹) بیگانگی را تفاوت بین انتظارات و پاداش دریافتی در بستر جامعه مدرن تعریف می‌کند. مفهوم‌سازی وی از بیگانگی شامل شش بعد انزوای اجتماعی، بیگانگی فرهنگی، انزوای خویشتن، بی‌قدرتی، بی‌معنایی و بی‌هنجاری است (هوی، ۱۹۷۲). دین (۱۹۶۱) بیگانگی را سازه موقعیتی در نظر می‌گیرد که شامل روابط مستقل بین افراد و محیطش است. عوامل موقعیتی مشخص می‌سازد که چرا یک دانشجو در یک وضعیت بیگانه می‌شود، اما در وضعیت دیگر این اتفاق نمی‌افتد. دین (۱۹۶۱) براساس کار سیمن و بازسازی آن، بیگانگی را در سه بعد انزوای اجتماعی، بی‌قدرتی و بی‌هنجاری مفهوم‌سازی می‌کند. از نظر لانگ (۱۹۷۷)، بیگانگی دانشگاهی شامل پنج بعد است: ۱. احساس بدگمانی درباره ارزش‌های آکادمیک و معانی به‌دست‌آمده از طریق همین ارزش‌ها؛ ۲. احساس بی‌معنایی درباره اهداف و فعالیت‌های سیستم دانشگاهی؛ ۳. احساس بی‌قدرتی یا ناکارایی در روند اداره دانشگاه؛ ۴. احساس منفی در ارزیابی مدیران دانشگاه؛ ۵. ارزیابی مدیرانی که عملکرد ضعیف و ویژگی‌های نامطلوب دارند. نیومن (۱۹۸۱ به نقل از جانسون، ۲۰۰۵) برای بیگانگی دانشجویان چهار بعد بی‌قدرتی، بی‌هنجاری، بی‌معنایی و انزوای اجتماعی در نظر می‌گیرد. از نظر مائو (۱۹۹۲)، بیگانگی تحصیلی چهار بعد دارد: بی‌هنجاری، بی‌معنایی، بی‌قدرتی، انزوای اجتماعی. به باور مائو (۱۹۹۲)، دانشجویان هنگام قرارگرفتن در یک موقعیت سرکوب‌گرانه احساس بی‌قدرتی می‌کنند؛ زمانی که هنجارهای رسمی دانشگاه را رد می‌کنند، بی‌هنجاری را تجربه می‌کنند؛ بی‌معنایی را زمانی تجربه می‌کنند که بین فعالیت‌های دانشگاهی با شغل و حرفه خود در آینده ارتباطی نمی‌بینند؛ انزوای اجتماعی زمانی اتفاق می‌افتد که آنان احساس می‌کنند جدا افتاده‌اند و در فعالیت‌های دانشگاهی شرکت نمی‌کنند و در نهایت این دانشجویان نگرش مثبتی به دانشگاه ندارند.

در شکل‌گیری پدیده بیگانگی، عوامل متعدد فرهنگی، سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و شخصی

نقش دارند که با وام‌گیری از ادبیات جامعه‌شناسی نهادی علم^۱ (جامعه‌شناسی قدیم علم) می‌توان آن‌ها را به دو دسته «عوامل درون‌دانشگاهی» و «عوامل برون‌دانشگاهی» تقسیم کرد. عوامل برون‌دانشگاهی تأثیرات جامعه را بر فضای علم نشان می‌دهد؛ مثل سیاست فرهنگی، توده‌ای کردن آموزش عالی^۲ و وضعیت اقتصادی و اجتماعی جامعه در شکل کلی آن. این عوامل در ایجاد فضای یأس و سرخوردگی یا سرزندگی و احساس ناامیدی یا امید در میان دانشجویان نقش تعیین‌کننده‌ای دارند. همچنین، عوامل درون‌دانشگاهی ناظر بر سازوکارهای درونی نهاد علم و ساختارهای آن است؛ مانند فرهنگ دانشگاهی، سرمایه اجتماعی، جامعه‌پذیری علمی، هویت علمی، رشته‌های علمی و... که این عوامل نیز به صورت کم و بیش مستقل یا در تعامل با عوامل بیرونی بر انگیزه‌ها و احساس بیگانگی دانشجویان تأثیر می‌گذارد. مان (۲۰۰۱) هفت رویکرد را برای فهم بیگانگی در حوزه آموزش عالی مطرح کرده است که شش رویکرد اول ناظر بر شرایط شکل‌گیری بیگانگی تحصیلی است و رویکرد هفتم، بیگانگی را راهبرد مقاومت در نظر می‌گیرد که برای حفظ معنای خود اتخاذ شده است. این شش رویکرد به اختصار عبارت‌اند: ۱. شرایط پست‌مدرن - بسترهای اجتماعی - فرهنگی؛ ۲. قرارگیری به عنوان سوژه/ ایزه - اهمیت گفت‌وگو؛ ۳. دانشجو به مثابه بیگانه؛ ۴. محرومیت از قابلیت خلاقیت؛ ۵. نبود مالکیت بر فرایند یادگیری؛ ۶. منضبط شدن به فرمانبرداری - شیوه‌های ارزیابی؛ ۷. بیگانگی به مثابه راهبردی برای حفظ خود.

چارچوب نظری

درمورد بیگانگی و تبیین علل شکل‌گیری آن نظریه‌های مهم و شایان‌توجهی در حوزه جامعه‌شناسی وجود دارد، ولی این نظریه‌ها درمورد بیگانگی تحصیلی کارایی چندانی ندارند؛ بنابراین، برخلاف بیگانگی در معنای اعم درمورد بیگانگی تحصیلی نظریه‌های مشخصی وجود ندارد. با این حال، نظریه‌ها و رویکردهای مربوط به فرهنگ دانشگاهی، سرمایه درون‌دانشگاهی، نظریه دیگران مهم، نظریه‌های رضایت تحصیلی، انگیزه تحصیلی و خودپنداره تحصیلی چارچوب نظری این پژوهش را تشکیل می‌دهند که در ادامه توضیح داده می‌شود.

یکی از مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار بر بیگانگی دانشجویان، «فرهنگ دانشگاهی»^۳ است. درواقع،

1. Institutional sociology of science /Old Sociology of Science (OSS)
 2. massification of higher education
 3. Academic Culture

الگوهای جمعی ارزش‌ها، هنجارها، باورها و مفروضاتی که فرهنگ دانشگاهی را شکل می‌دهند، یکی از نیروهای بسیار نیرومند در شکل‌دهی به رفتارها و تجارب اعضای هیئت‌علمی، کارکنان و دانشجویان در مؤسسات دانشگاهی هستند. درحقیقت، فرهنگ دانشگاهی بر تمام اتفاقات در دانشگاه تأثیر می‌گذارد (موزیس، ۲۰۰۷). آدامز و همکاران (۲۰۰۰) به نقل از وایت و لونتال، (۲۰۱۱) دریافتند دانشجویانی که احساس هویت دانشگاهی نیرومندی دارند، روش‌هایی را پیدا می‌کنند تا درگیر طیف گسترده‌ای از تجربیات دانشگاهی شوند. آن‌ها برای یادگیری و پیشرفت تلاش می‌کنند و می‌توانند ارتباط مؤثری با استادان و دانشجویان هم‌تای خود داشته باشند. ارتباط دانشجویان با استادان، یکی از عرصه‌های مهم و تأثیرگذار تعامل دانشگاهی است. تعامل در کلاس درس و رفتار بین شخصی استاد-دانشجو در آموزش و یادگیری اهمیت زیادی دارد. از این‌رو، روابط بین استاد و دانشجو (یا به تعبیری سرمایه اجتماعی دانشگاهی) را باید فراتر از مناسبات درون کلاسی و در ابعاد رسمی و غیررسمی در نظر گرفت (قانع‌ی راد، ۱۳۸۵). به عقیده مان (۲۰۰۵)، یکی از راه‌های فهم تجربه بیگانگی در محیط آموزشی این است که آن را نقص ارتباط بین معلم و دانشجو و دانشجویان با یکدیگر تلقی کنیم. مسئله‌ای که کمتر به چشم می‌خورد، اما شاید اهمیت بیشتری داشته باشد، ضعف استاد در درک نیازهای دانشجویان، علایق آن‌ها، ترس‌هایشان، روش مطالعه و یادگیری و واکنش آن‌ها به فرایند آموزش و یادگیری است. روابط ضعیف بین استادان و دانشجویان و وجود استادان بی‌علاقه، گستاخ (بی‌ادب) و غیرمنصف موجب افزایش احساس بیگانگی دانشجویان می‌شود. در مقابل، زمانی که تدریس براساس روابط مثبت بین استاد و دانشجویان باشد و استادان، دانشجویان را با وظایفی پیچیده به چالش بکشند و از موفقیت آن‌ها حمایت کنند، نیازهای دانشجویان برآورده می‌شود. از نظر هاچر و هاگنائر (۲۰۱۱)، بیگانگی نتیجه ارتباط منفی بین دانشجو و محیط یادگیری وی است. دانشجویان بیگانه‌شده با برنامه تحصیلی احساس ناسازگاری دارند و هیچ فرصتی برای برقراری پیوندهای معنی‌دار ندارند. نتایج تحقیقات نشان می‌دهد تعاملات دوستانه دانشجویان با همدیگر و دانشجویان با استادان در دانشگاه از احساس بیگانگی می‌کاهد. زمانی که روابط دانشجویان با همدیگر یا روابط دانشجویان و استادان و کیفیت خدمات آموزشی بالا باشد، سطح بیگانگی دانشجویان کاهش می‌یابد (محمودی و همکاران، ۲۰۱۵).

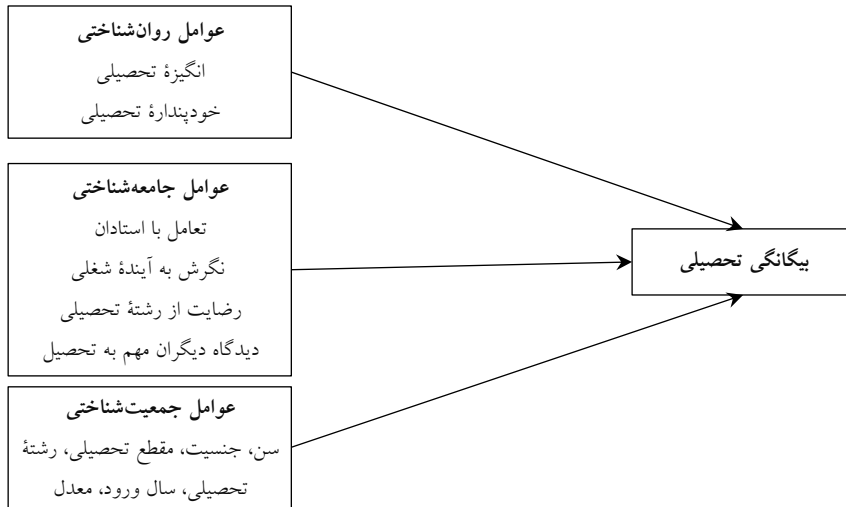
در محیط دانشگاهی و در زمینه علمی به‌ویژه برای دانشجویان، استادان گروهی شناخته می‌شوند که مرجعیت اصلی را دارند یا می‌توانند داشته باشند. به زعم ودادهیر (۱۳۷۷)، استادان به‌عنوان «الگوهای نقش مهم» دانایی، تجربیات و علایق خویش را در جریان جامعه‌پذیری به

دانشجویان منتقل می‌کنند. هنجارهای حرفه‌ای در میان دانشجویان به‌طور عمومی به‌صورت غیررسمی از طریق ارتباط با استادان، مشاهده و بحث‌های گروهی منتقل می‌شوند (قانعی راد، ۱۳۸۵). از نظر ذکایی و اسماعیلی (۱۳۹۰)، در کاهش علاقه و رضایت دانشجویان، قدرت دیگران مهم و افکار عمومی تأثیر زیادی دارد. مصاحبه‌شوندگان اغلب به عدم دریافت انگیزه یا حمایت از دیگر دانشجویان به‌عنوان مراجع و «دیگران مهم» خویش اذعان داشته‌اند. ویلیامسون و کولینگفورد (۱۹۹۸) در پژوهش خود نشان دادند بیگانگی به‌شدت تحت تأثیر عدم علاقه خانواده، معلمان و همسالان به پیشرفت تحصیلی است. اعتقادات و ارزش‌های والدین و محیط خانواده در پرورش باورها و رفتارهای آکادمیک مثبت نقش مهمی برای جوانان دارد تا آن‌ها فعالانه در فعالیت‌های آموزشی شرکت کنند. از نظر هاچر و هاگناتر (۲۰۱۱)، والدین و همسالان در ارتباط دانشجویان با دانشگاه اهمیت دارند و به‌ویژه اهداف، هنجارها و ارزش‌های دانشگاهی آن‌ها بر تعهد دانشجویان و پیشرفت آنان اثر می‌گذارد. سابقه منفی والدین در تحصیل، اهداف یادگیری ناچیز و ارزش قائل‌نشدن به تحصیل، موجب افزایش بیگانگی دانشجویان می‌شود. آرزوهای تحصیلی، هنجارها، ارزش‌های دوستان و والدین بر تعهد دانشجویان به دانشگاه و دستاوردهای آن‌ها تأثیر دارد. نگرش‌های منفی هم‌تایان به دانشگاه و یادگیری نیز بر بیگانگی تأثیرگذار است. یکی از پیامدهای مستقیم وجود تعاملات مثبت و سازنده بین دانشجویان و استادان، ایجاد رضایتمندی از رشته تحصیلی است. میزان علاقه‌مندی و تسلط استادان بر موضوعات درسی و شیوه تدریس آن‌ها بر احساس تعلق و اطمینان دانشجویان به رشته‌ها و درس‌ها تأثیر می‌گذارد. از طریق رضایت از رشته تحصیلی می‌توان باورهای دانشجویان را در زمینه رشته تحصیلی و امکانات آموزشی سنجید.

امروزه معضل بیکاری، مبهم‌بودن آینده شغلی، عدم تناسب و بی‌ارتباطی میان رشته تحصیلی یا تخصص با شغل، علاوه بر آثار و تبعات منفی بر بخش‌های اجتماعی-اقتصادی جامعه، پیامدهای منفی دیگری نیز دارد که مهم‌ترین آن کاهش انگیزه تحصیلی است (خجیر، ۱۳۸۷). انگیزه تحصیلی به یادگیرنده انرژی می‌دهد و فعالیت‌های او را هدایت می‌کند (ظھیری ناو و رجبی، ۱۳۸۸). اگر دانشجویان قابلیت نداشته باشند، اگر انگیزه‌های ضعیفی داشته باشند یا به نتایج مورد انتظارشان از تلاش‌های تحصیلی خود بی‌اعتماد باشند، بیگانگی حاصل می‌شود. دانشجویانی که انگیزه درونی پایینی دارند، بیشتر در معرض بیگانگی قرار دارند. همچنین، محدودیت‌های بیرونی افراد را از فعالیت یادگیری، بیگانه می‌سازد (هاچر و هاگناتر، ۲۰۱۰). روسر و همکاران (۱۹۹۴) در تحقیقی نشان دادند دانشجویان بیگانه از فرایند تحصیل، دیدگاه منفی‌تری در ارزیابی قابلیت‌های

خود، رفتن به دانشگاه و احساس تعلق به دانشگاه دارند. بیگانگی تحصیلی با مفهوم خودپنداره تحصیلی دانشجویان کاملاً مرتبط است و چیزی به جز خودپنداره معیوب و خودارزیابی منفی از خود دانشگاهی نیست. دانشجویانی که بیشتر احساس بیگانگی می‌کنند، نسبت به دانشجویانی که کمتر این احساس را دارند، خودپنداره ضعیف‌تری دارند (شفیع‌آبادی و ولی نوری، ۱۳۷۳؛ سریواستوا، ۱۹۸۱؛ نویدیان و همکاران، ۱۳۸۰). اگر دانشجویان دچار ضعف خوداثربخشی باشند و توانایی برآورده کردن انتظارات تحصیلی را نداشته باشند، به احتمال زیاد به محیط آموزشی خود تعلق‌خاطری نخواهند داشت (هاچر و هاگنائر، ۲۰۱۰). با توجه به این توضیحات، دو دسته متغیرهای جامعه‌شناختی (شامل تعامل با استادان، نگرش به آینده شغلی، رضایت از رشته تحصیلی و دیدگاه دیگران مهم درباره تحصیل) و متغیرهای روان‌شناختی (شامل انگیزه تحصیلی و خودپنداره تحصیلی) برای تبیین بیگانگی تحصیلی در نظر گرفته شدند و تلاش شد توان تبیینی این متغیرها در کنار برخی از متغیرهای زمینه‌ای آزمون شود. با توجه به این توضیحات فرضیه‌های زیر مطرح می‌شود:

۱. میانگین تحصیلی دانشجویان متفاوت از میانگین فرضی است.
۲. بین سرمایه اجتماعی درون‌دانشگاهی دانشجویان و بیگانگی تحصیلی رابطه وجود دارد.
۳. بین انگیزه تحصیلی دانشجویان و بیگانگی تحصیلی رابطه وجود دارد.
۴. بین دیگران مهم دانشجویان و بیگانگی تحصیلی رابطه وجود دارد.
۵. بین خودپنداره تحصیلی دانشجویان و بیگانگی تحصیلی رابطه وجود دارد.
۶. بین نگرش به آینده شغلی دانشجویان و بیگانگی تحصیلی رابطه وجود دارد.
۷. بین طرز تلقی جامعه از رشته تحصیلی دانشجویان و بیگانگی تحصیلی رابطه وجود دارد.
۸. بین رضایت از رشته تحصیلی دانشجویان و بیگانگی تحصیلی رابطه وجود دارد.
۹. بین متغیرهای زمینه‌ای و بیگانگی تحصیلی رابطه وجود دارد.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

روش‌شناسی پژوهش

طرح پژوهش حاضر کمی و راهبرد آن پیمایش است. برای گردآوری داده‌ها از ابزار پرسشنامه استفاده شده است که رایج‌ترین ابزار گردآوری در پژوهش‌های پیمایشی است. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل تمام دانشجویان دختر و پسر در مقاطع کارشناسی و کارشناسی ارشد دانشگاه اصفهان در سال تحصیلی ۱۳۹۴-۱۳۹۵ است که طبق آمار معاونت آموزشی دانشگاه، به ترتیب برابر با ۵۶۳۹ و ۴۰۹۳ نفر است. انتخاب نمونه‌ها از بین رشته‌های مختلف که فرهنگ‌های متفاوتی بر هریک از آن‌ها حاکم است، براساس سنخ‌شناسی بچر (۱۹۷۳) (جدول ۱) و با روش نمونه‌گیری طبقه‌ای متناسب صورت گرفت.

بچر^۱ (۱۹۸۹) رشته‌های دانشگاهی را از لحاظ بعد شناختی به قلمرو سخت/ نرم و محض/ کاربردی تفکیک کرده است. در قلمرو سخت محض (مثل فیزیک) دانش انباشتی و ذره‌گرا^۲ است و هدف آن کشف قواعد کلی و تبیین پدیده‌هاست. در مقام مقایسه، حوزه کاربردی سخت (مثل مهندسی) ماهیتی عمل‌گرایانه دارد و هدف از آن غلبه و چیرگی بر محیط فیزیکی به‌واسطه محصولات و فنون جدید است. دانش محض نرم (مثل تاریخ) با خصوصیات و ویژگی‌های جزئی^۳

1. Becher, T
2. atomistic
3. particularities

و معینی ارتباط دارد که هدف از آن فهم و تفسیر پدیده‌هاست. در نهایت، حوزه کاربردی نرم (مثل علوم تربیتی) با دانش کاربردی با هدف ارتقا و بهبود شیوه‌های تخصصی از طریق روش‌ها و رویه‌هاست. شایان ذکر است حوزه‌های شناختی، نمونه‌های آرمانی هستند که هیچ نوع مصداق و نمونه عینی^۱ در دنیای بیرونی ندارند. ممکن است تفاوت‌های زیادی بین رشته‌های واقع در یک قلمرو وجود داشته باشد یا شاخه‌های مختلفی از یک رشته واحد به قلمروهای متفاوتی وابسته باشند. بجز در بعد اجتماعی نیز بین دو شیوه پژوهش شهری و روستایی^۲ و همگرا یا واگرا^۳ تمایز قائل می‌شود.

برای برآورد حجم نمونه از نرم‌افزار SPSS Sample Power استفاده شد. در این نرم‌افزار، برای روش‌های تحلیلی آماری مبتنی بر رگرسیون، مطلوب‌ترین مقدار درصد خطا ۰/۰۵، توان ۰/۸۰ و حجم اثر ۰/۱۰ است. با مد نظر قراردادن حداکثر متغیر مستقل اثرگذار بر متغیر وابسته پژوهش، درصد خطا ۰/۰۵، توان ۰/۸۷ و حجم اثر ۰/۰۵ تعداد ۳۲۹ نفر برآورد شد.

جدول ۱. حجم نمونه برحسب رشته و مقطع تحصیلی کارشناسی

گروه آموزشی	مقطع تحصیلی	تعداد دانشجویان	درصد از جمعیت	تعداد نمونه
نرم محض	کارشناسی	۲۲۹۶	۵۰	۸۲
	کارشناسی ارشد	۲۰۲۷	۵۰	۷۴
نرم کاربردی	کارشناسی	۸۲۱	۱۵	۲۹
	کارشناسی ارشد	۵۹۴	۱۵	۲۲
سخت محض	کارشناسی	۱۰۱۶	۱۸	۳۶
	کارشناسی ارشد	۶۱۲	۱۵	۲۳
سخت کاربردی	کارشناسی	۱۵۰۵	۲۷	۵۴
	کارشناسی ارشد	۸۳۵	۲۰	۳۱

تعریف مفهومی و عملیاتی متغیرها

۱. بیگانگی تحصیلی: «وضعیت یا تجربه منزوی بودن از یک گروه تحصیلی یا یک فعالیت آموزشی که شخص باید به آن تعلق داشته باشد یا درگیر آن باشد» (مائو، ۲۰۰۱). در تحقیق حاضر، برای

1. straightforward counterpart
2. rural vs. urban
3. convergent vs. divergent

سنجش بیگانگی تحصیلی از گویه‌های مقیاس استاندارد مائو (۱۹۹۲)، بورباچ (۱۹۷۲) و لانگ (۱۹۷۷) الهام گرفته شد که شامل خرده‌مقیاس‌های بی‌هنجاری، بی‌معنایی، بی‌قدرتی، انزوای اجتماعی و بدبینی دربارهٔ دانشگاه می‌شود. هریک از این موارد در ادامه توضیح داده می‌شود:

الف) انزوای اجتماعی به احساس جداماندن از گروه‌های مهم و ارتباط‌نداشتن با دیگران گفته می‌شود و دانشجویان احساس می‌کنند کسی به آن‌ها توجه نمی‌کند (روی و وایتینگ، ۲۰۰۵). این بعد با سه گویه در مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت اندازه‌گیری شد؛ برای مثال، «دوستان خوبی دارم که می‌توانم به راحتی مشکلاتم را با آنان مطرح کنم».

ب) بی‌قدرتی به این معناست که فرد ارزش زیادی برای مجموعه‌ای از اهداف قائل است، در عین حال انتظار کمی برای رسیدن به این اهداف دارد. این بعد با دو گویه اندازه‌گیری شده است؛ برای مثال، در دانشگاه، در بحث آموزش اصلاً به نیازها و علایق دانشجو توجه نمی‌شود.

ج) بی‌معنایی به نبود ارتباط بین امروز و آینده اشاره دارد (مانهایم، ۱۹۵۴). دانشجویان زمانی احساس بی‌معنایی می‌کنند که فعالیت‌های کلاسی آن‌ها با فعالیت‌های آینده‌شان ارتباطی نداشته باشد (مائو، ۱۹۹۲). این بعد با پنج گویه اندازه‌گیری شده است که دو نمونه از آن به این شرح است: «مسائل اداری این دانشگاه سرسام‌آور، گیج‌کننده و بی‌معناست»، «بیشتر کارهایی که در دانشگاه انجام می‌دهم، واقعاً بی‌معناست».

د) بی‌هنجاری زمانی اتفاق می‌افتد که نظام ارزشی دانشجو با هنجارهای دانشگاه یا هنجارهای گروه اکثریتی که در دانشگاه ثبت‌نام کرده‌اند، در تضاد باشد (روی و وایتینگ، ۲۰۰۵). این بعد با دو گویه اندازه‌گیری شده است؛ برای مثال، اگر دیگران متوجه نشوند، ایرادی ندارد دانشجو گاهی از قوانین دانشگاه تخلفی کند.

ه) بدبینی به دانشگاه^۱ به معنای نوعی نگرش منفی دربارهٔ ارزش‌های اساسی دانشگاهی و ابزارهایی است که این ارزش‌ها به واسطهٔ آن‌ها شکل گرفته‌اند (لانگ، ۱۹۷۷). این بعد با سه گویه اندازه‌گیری شده است؛ برای مثال، استادان دانشگاه بیشتر به خواسته‌های مسئولان رده بالا توجه می‌کنند نه نیازهای دانشجویان.

۲. **تعامل با استادان:** این مسئله به روابط و مناسبات بین مربیان و استادان با دانشجویان درون و بیرون کلاس‌های درس اطلاق می‌شود (قانع‌ی راد، ۱۳۸۵). این متغیر با الهام از پژوهش قانع‌ی راد (۱۳۸۵) با ده گویه و از طریق سویهٔ علمی-تحصیلی با متغیرهایی چون

تأثیرگذاری، میزان موفقیت، گروه‌سازی، مولدسازی، شوق‌آفرینی، امیدوارسازی سنجیده شده است. نمونه‌ای از گویه‌های ارتباط با استادان بدین شرح است: تا چه اندازه می‌توانید به راحتی و سهولت با استادانتان ارتباط داشته باشید؟ استادانتان تا چه اندازه شما را به آینده رشته تحصیلی‌تان امیدوار می‌کنند؟

۳. **انگیزه تحصیلی:** طبق نظر پینترچ و زاشو (۲۰۰۲) انگیزه تحصیلی به فرایندهای درونی اطلاق می‌شود که فعالیت‌های را برمی‌انگیزد و استمرار می‌بخشد که هدف آن دستیابی به اهداف آموزشی خاص است. انگیزه تحصیلی براساس مقیاس انگیزه تحصیلی^۱ آرویدسو و همکاران (۲۰۱۳) که شامل ۱۱ گویه است، اندازه‌گیری می‌شود و مشخص می‌کند که چرا دانشجویان به دانشگاه می‌روند. این مقیاس شامل سه خرده‌مقیاس انگیزه درونی، انگیزه بیرونی و خرده‌مقیاس بی‌انگیزه است که نمونه‌ای از گویه‌های آن به این شرح است: انگیزه درونی (از درس خواندن و یادگیری مطالب جدید، احساس لذت و رضایت خاطر می‌کنم)؛ انگیزه بیرونی (تحصیلات دانشگاهی موجب می‌شود در آینده درآمد بیشتری داشته باشم)؛ بی‌انگیزی (واقعاً احساس می‌کنم عمرم در دانشگاه هدر می‌رود).

۴. **دیدگاه دیگران مهم درباره تحصیل:** دیگران مهم گروهی است که دانشجویان برای ارزیابی ویژگی‌ها، شرایط، نگرش‌ها و رفتارها به آن رجوع می‌کنند. مفهوم دیگران مهم نزدیک به مفهوم گروه مرجع است که برای تعیین خودهویت‌یابی، نگرش‌ها و مناسبات اجتماعی اهمیت دارد و معیار و محکی برای مقایسه و ارزیابی گروه‌ها و ویژگی‌های شخصی است (تامسون و هایکی، ۲۰۰۵ به نقل از همتی و دیگران، ۱۳۹۳). در تحقیق حاضر، از میزان تأثیرگذاری نظرهای استادان، دانشجویان و خانواده درمورد تحصیل و دانشگاه به‌عنوان معرف دیدگاه دیگران مهم به تحصیل استفاده شده است؛ برای مثال، هم‌کلاسی‌هایم چندان ارزشی برای درس خواندن و تحصیل دانشگاهی قائل نیستند.

۵. **خودپنداره تحصیلی:** این موضوع به دیدگاه افراد درمورد کارآمدی آن‌ها در موضوعات تحصیلی اشاره دارد (مک‌گرو، ۲۰۰۸). این متغیر براساس مقیاس خودپنداره تحصیلی لئو و وانگ (۲۰۰۵) اندازه‌گیری می‌شود و شامل یازده گویه در دو بعد «اعتمادبه‌نفس تحصیلی دانشجویان» و «تلاش تحصیلی دانشجویان» است. اعتمادبه‌نفس تحصیلی دانشجویان به‌معنای احساس و دیدگاه آنان درباره قابلیت و توانایی تحصیلی آن‌هاست؛ مانند این گویه:

«اغلب در امتحانات، نمرات پایینی می‌گیرم». تلاش تحصیلی به معنای تعهد دانشجویان به مشارکت و علاقه‌مندی در کارهای تحصیلی است؛ برای مثال، «معمولاً کارهای درسی‌ام را سرسری و بدون تأمل کافی انجام می‌دهم».

۶. **نگرش به آینده شغلی:** این متغیر عبارت است از برخی دیدگاه‌های مثبت و منفی درباره گذران زندگی در آینده. این متغیر با سه گویه اندازه‌گیری شده است؛ برای مثال، اصلاً به پیدا کردن شغل متناسب با رشته تحصیلی‌ام امیدوار نیستم.

۷. **رضایت از رشته تحصیلی:** این متغیر به معنای عملکرد موفقیت‌آمیز دانشجویان در تجربه یادگیری و رضایتمندی از تجربه خود است (سینکلیر، ۲۰۱۱). این متغیر با چهار گویه و با الهام از مقیاس رضایت از رشته تحصیلی مؤدی (۲۰۱۰) اندازه‌گیری شده است؛ برای مثال، به‌طور کلی از انتخاب رشته‌ام راضی‌ام.

برای بررسی اعتبار گویه‌ها و مقیاس‌های به‌کاررفته، از اعتبار محتوا و اعتبار عاملی استفاده شد. برآوردهای مربوط به مدل عاملی (جدول ۲) بیان می‌کند همه معرف‌های مربوط به متغیرهای تحقیق بار عاملی تقریباً مطلوبی دارند و این مدل‌ها از سوی داده‌های گردآوری‌شده حمایت می‌شوند. برای پایایی گویه‌ها نیز از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است. مقادیر آلفای مربوط به هریک از متغیرها به این ترتیب است: بیگانگی تحصیلی (۰/۸۳)؛ رضایت از رشته تحصیلی (۰/۸۰)؛ انگیزه تحصیلی (۰/۸۵)؛ خودپنداره تحصیلی (۰/۹۱)؛ ارتباط با استادان (۰/۸۶)؛ نگرش به آینده شغلی (۰/۸۴)؛ دیدگاه دیگران مهم درباره تحصیل (۰/۷۲).

جدول ۲. شاخص‌های ارزیابی کلیت مدل عاملی متغیرهای تحقیق

متغیرها	کای اسکوتر نسبی	شاخص نیکویی برازش اصلاح‌شده	شاخص برازش تطبیقی	شاخص برازش تطبیقی مقتصد	ریشه میانگین مربعات خطای برآورد
بیگانگی تحصیلی	۲/۱۷	۰/۹۰	۰/۹۲	۰/۶۷	۰/۰۶
انگیزه تحصیلی	۲/۵۵	۰/۹۱	۰/۹۴	۰/۷۰	۰/۰۶
خودپنداره تحصیلی	۲/۷۲	۰/۹۰	۰/۹۶	۰/۶۱	۰/۰۷
نگرش به آینده شغلی	۱۱/۰۱	۰/۸۶	۰/۹۵	۰/۳۱	۰/۱۷
دیدگاه دیگران مهم درباره تحصیل	۳/۰۳	۰/۹۱	۰/۹۵	۰/۶۰	۰/۰۷
ارتباط با استادان	۳/۳۴	۰/۸۸	۰/۹۳	۰/۶۶	۰/۰۸
رضایت از رشته تحصیلی	۱/۴۷	۰/۹۷	۰/۹۹	۰/۱۶	۰/۰۳

یافته‌ها

از لحاظ سنی، حدود نیمی از پاسخگویان در رده سنی ۲۲ تا ۲۵ سال بوده‌اند و متوسط سن آن‌ها ۲۳/۰۴ سال بوده است که حداقل سن پاسخگویان ۱۸ و حداکثر آن ۳۶ سال بوده است. از لحاظ جنس، حدود ۶۵ درصد از پاسخگویان را دختران و بقیه را پسران دانشجو تشکیل داده‌اند. از لحاظ تأهل، تقریباً ۹۰ درصد پاسخگویان متأهل بوده‌اند. از لحاظ رشته تحصیلی، بیشترین تعداد پاسخگویان (۳۶/۸ درصد) در گروه نرم محض و کمترین تعداد (۱۴ درصد) در گروه نرم کاربردی قرار داشته‌اند. بیش از نیمی (۵۳/۵ درصد) از پاسخگویان در مقطع کارشناسی مشغول به تحصیل بوده‌اند. از لحاظ ترم تحصیلی، بیشتر دانشجویان در سال‌های اول تحصیل (۲۸/۳ درصد) و کمترین تعداد آن‌ها در سال چهارم تحصیل (۱۵/۲ درصد) بوده‌اند و همچنین بیشتر پاسخگویان (۷۸/۷ درصد) در خوابگاه دانشجویی سکونت داشته‌اند.

همان‌طور که جدول ۳ نشان می‌دهد، بیشتر دانشجویان به ارتباط آموخته‌های خود با مسائل واقعی زندگی‌شان و همین‌طور امکان شکل‌گیری تفکر و اندیشه در فضای دانشگاه کم و بیش بدبین هستند. میزان احساس بی‌هنجاری دانشجویان نیز در حد متوسط است. آن‌ها کمتر احساس بی‌معنایی و انزوا دارند و در عین حال احساس می‌کنند قدرت کافی برای تغییر شرایط تحصیلی از سوی دانشگاه ندارند. در مجموع، شاخص ترکیبی احساس بیگانگی نشان می‌دهد میزان احساس بیگانگی دانشجویان در حد متوسط است و به مرز بحرانی نرسیده است. نتایج نشان می‌دهد پاسخگویان تا حدی زیادی از انگیزه درونی یا بیرونی برخوردارند و بی‌انگیزه نیستند. همچنین، بیشتر دانشجویان پاسخگو تصور تقریباً خوبی درباره تلاش و اعتمادبه‌نفس تحصیلی خود دارند. در زمینه دیدگاه دیگران مهم به تحصیل، بیشتر پاسخگویان اظهار کرده‌اند که در مقایسه با جامعه در وهله اول از خانواده و سپس از دوستان خود الگو و انگیزه می‌گیرند. همچنین، بیشتر دانشجویان از رشته تحصیلی خود رضایت دارند. در کل، آن‌ها ارتباط تقریباً خوبی با استادان خود دارند و نگرش تقریباً بینابینی در زمینه آینده شغلی خود دارند.

نتایج تحلیل‌های دو متغیری (جدول ۴) در زمینه رابطه سن و بیگانگی تحصیلی نشان می‌دهد تفاوت معنی‌داری بین گروه‌های مختلف سنی و بیگانگی تحصیلی وجود دارد، به این ترتیب هرچه بر سن دانشجویان افزوده می‌شود، میزان بیگانگی تحصیلی آن‌ها افزایش می‌یابد. از لحاظ جنس نیز میزان بیگانگی پسران بیشتر از دختران است. همچنین، میزان بیگانگی در میان دانشجویان رشته‌های نرم کاربردی و سخت کاربردی بیشتر از سایر رشته‌هاست. از لحاظ مقطع تحصیلی نیز دانشجویان

جدول ۳. آماره‌های توصیفی متغیرهای اصلی پژوهش

ابعاد	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی
بیگانگی تحصیلی	۳/۰۵	۰/۵۸	-۰/۱۲	-۰/۱۴
بدبینی	۳/۳۵	۰/۷۵	۰/۱۳	-۰/۲۸
بی‌هنجاری	۳/۰۶	۰/۷۸	۰/۱۳	-۰/۱۴
بی‌معنایی	۲/۹۵	۰/۷۵	۰/۲۹	-۰/۴۴
بی‌قدرتی	۳/۳۲	۰/۷۳	۰/۸۱	-۰/۵۱
انزوا	۲/۷۳	۰/۷۸	۰/۲۷	-۰/۴۹
انگیزه تحصیلی	۳/۸۳	۰/۵۹	-۰/۲۱	-۰/۳۹
انگیزه درونی	۳/۹۷	۰/۶۱	-۰/۱۸	-۰/۳۱
انگیزه بیرونی	۳/۷۵	۰/۷۴	-۰/۴۴	۰/۴۹
بی‌انگیزه	۳/۶۵	۰/۸۷	-۰/۳۹	-۰/۴۴
خودپنداره تحصیلی	۳/۴۰	۰/۵۸	-۰/۱۶	-۰/۱۶
تلاش تحصیلی	۳/۳	۰/۶۹	-۰/۳۵	-۰/۱۲
اعتمادبه‌نفس تحصیلی	۳/۵	۰/۶۶	-۰/۲۳	-۰/۳۷
دیدگاه دیگران مهم درباره تحصیل	۳/۴۹	۰/۶۶	-۰/۱۹	-۰/۲۲
خانواده	۴/۱۸	۰/۷۵	-۰/۷۴	-۰/۲۵
دوستان	۳/۳	۰/۸۴	-۰/۲۱	-۰/۵۰
جامعه	۳	۱	-۰/۰۹	-۰/۷۰
رضایت از رشته تحصیلی	۳/۷۸	۰/۹۳	-۰/۰۶	-۰/۷۰
ارتباط با استادان	۳/۱۵	۰/۸۱	-۰/۳۷	-۰/۱۶
نگرش به آینده شغلی	۳/۲۳	۰/۹۲	-۰/۳۵	-۰/۳۰

جدول ۴. رابطه بین متغیرهای زمینه‌ای و احساس بیگانگی تحصیلی

متغیر	آزمون	گروه سنی	میانگین	سطح معناداری
سن	تحلیل واریانس	۱۸-۲۱	۲/۹۴	۰/۰۱۳
		۲۲-۲۵	۳/۰۵	
جنسیت	تفاوت میانگین‌ها	۲۵+	۳/۲۲	۰/۰۰۰
		پسران دختران	۳/۲۰ ۲/۹۶	
فرهنگ رشته‌ای	تحلیل واریانس	نرم محض	۲/۹۵	۰/۰۲۳
		نرم کاربردی	۳/۰۸	
		سخت محض سخت کاربردی	۲/۹۹ ۳/۱۹	
مقطع	تفاوت میانگین‌ها	کارشناسی ارشد	۳/۰۳ ۳/۱۱	۰/۰۸

کارشناسی ارشد احساس بیگانگی بیشتری در مقایسه با دانشجویان کارشناسی داشتند. همچنین، بین بیگانگی تحصیلی و متغیرهایی چون عضویت انجمنی، ترم تحصیلی، محل سکونت، معدل و وضعیت تأهل رابطه معنی‌داری مشاهده نشد.

مقادیر ضریب پیرسون بیان می‌کند همه متغیرها همبستگی معکوس معنی‌داری با بیگانگی تحصیلی دارند. همچنین، همبستگی متغیرهای نگرش به آینده شغلی، انگیزه درونی، خودپنداره (اعتمادبه‌نفس تحصیلی)، دیدگاه خانواده به تحصیل با بیگانگی تحصیلی در حد ضعیف است. همبستگی متغیرهای دیدگاه دوستان به تحصیل، خودپنداره (تلاش تحصیلی) ارتباط با استادان، رضایت از رشته در حد متوسط است. درنهایت، همبستگی متغیرهای دیدگاه جامعه به تحصیل و بی‌انگیزگی با متغیر بیگانگی تحصیلی تقریباً قوی است.

جدول ۵. همبستگی بین متغیرهای مستقل و احساس بیگانگی تحصیلی و ابعاد آن

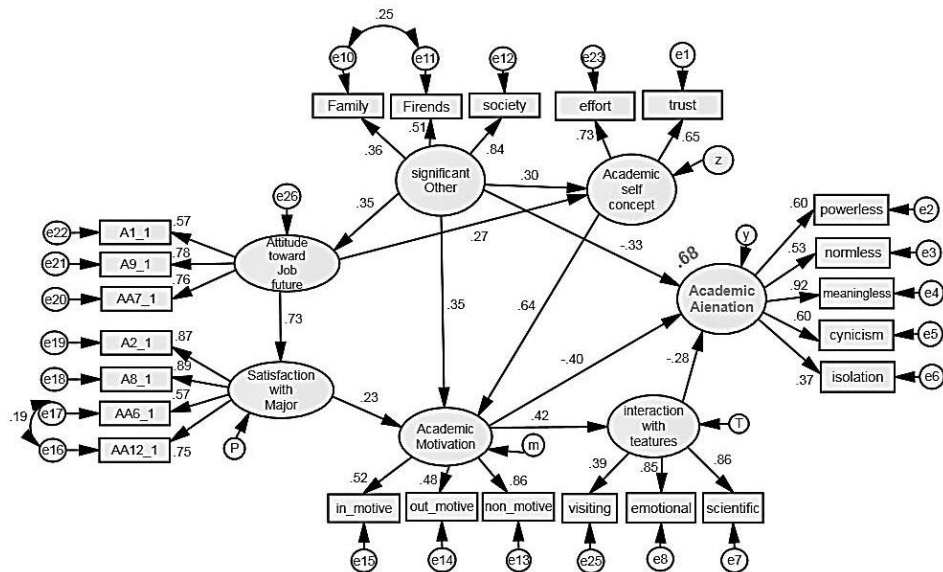
شاخص ترکیبی	انزوا	بدبینی	بی‌هنجاری	بی‌معنایی	بی‌قدرتی	
	** -۰/۴۱۵	** -۰/۱۵۷	** -۰/۳۰۸	** -۰/۰۸۴	** -۰/۳۴۶	** -۰/۲۹۹ رضایت از رشته
	** -۰/۴۵۸	** -۰/۲۲۵	** -۰/۳۴۶	** -۰/۳۰۴	** -۰/۴۷۷	** -۰/۳۳۷ ارتباط با استادان
	** -۰/۲۹۸	۰/۰۲	** -۰/۱۳۸	** -۰/۱۵۴	** -۰/۳۴۸	** -۰/۲۶۴ انگیزه بیرونی
	** -۰/۱۵۵	-۰/۰۷۳	-۰/۰۳۷	** -۰/۲۱۳	** -۰/۲۱۵	-۰/۰۶۶ انگیزه درونی
	** -۰/۵۸۳	** -۰/۲۴۰	** -۰/۴۲۲	** -۰/۴۰۰	** -۰/۶۱۳	** -۰/۳۷۷ بی‌انگیزگی
	** -۰/۲۴۶	-۰/۰۸	** -۰/۱۹۳	** -۰/۱۸۵	** -۰/۲۵۳	** -۰/۱۸۷ نگرش به آینده شغلی
	** -۰/۲۰۳	** -۰/۱۱۰	** -۰/۱۱۱	** -۰/۲۲۱	** -۰/۱۸۸	-۰/۰۱۲ دیدگاه خانواده به تحصیل
	** -۰/۳۹۲	** -۰/۲۴۸	** -۰/۳۵۰	** -۰/۱۴۲	** -۰/۳۱۳	-۰/۰۶۹ دیدگاه دوستان به تحصیل
	** -۰/۵۳۴	** -۰/۲۱۴	** -۰/۴۴۷	** -۰/۲۸۳	** -۰/۵۰۱	** -۰/۳۵۶ دیدگاه جامعه به تحصیل
	** -۰/۱۷۳	** -۰/۱۳۴	** -۰/۱۰۰	** -۰/۱۷۳	** -۰/۱۸۷	-۰/۰۸۰ خودپنداره
						(اعتمادبه‌نفس تحصیلی)
	** -۰/۳۹۶	** -۰/۱۶۳	** -۰/۲۶۸	** -۰/۴۵۸	** -۰/۴۲۴	** -۰/۲۱۵ خودپنداره
						(تلاش تحصیلی)

** معنی‌داری در سطح ۹۹ درصد * معنی‌داری در سطح ۹۵ درصد

به‌منظور بررسی تأثیر متغیرهای مستقل بر بیگانگی تحصیلی و تعیین سهم تبیینی هریک از آن‌ها، از مدل‌سازی معادلات ساختاری استفاده شد، متغیرهای مستقل و بیگانگی تحصیلی به‌صورت متغیرهای مکنون و در قالب مدل‌های عاملی مرتبه اول وارد مدل ساختاری شدند. شایان ذکر است این مدل

بهترین مدلی است که پس از چندین بار آزمون مسیرهای مختلف و اصلاح شاخص‌ها به دست آمده است. نتایج شکل ۲ نشان می‌دهد از بین متغیرهای اصلی پژوهش فقط سه متغیر تعامل با استادان، انگیزه تحصیلی و دیدگاه دیگران مهم درباره تحصیل تأثیر مستقیم بر بیگانگی تحصیلی دارند و بقیه متغیرها به صورت غیرمستقیم و از طریق متغیرهای یادشده بر بیگانگی تحصیلی تأثیر دارند.

شاخص‌های ارزیابی کلیت مدل معادله ساختاری با مدنظر قراردادن دامنه مطلوب این شاخص‌ها (جدول ۶) در مجموع نشان می‌دهند مدل مفروض تدوین شده تا حدودی توسط داده‌های پژوهش حمایت می‌شود و همه شاخص‌ها بر مطلوبیت نسبی مدل دلالت دارند.



شکل ۲. مدل معادله ساختاری اثر متغیرهای مستقل بر بیگانگی تحصیلی

جدول ۶. شاخص‌های ارزیابی کلیت مدل ساختاری

برآورد	دامنه قابل قبول	شاخص‌ها	
۲/۸۷	۱-۵	CMIN/DF	-
۰/۸۱	۰/۹۰-۱	AGFI	شاخص نیکویی برازش اصلاح شده
۰/۸۶	۰/۹۰-۱	CFI	شاخص برازش تطبیقی
۰/۷۴	۰/۵۰-۱	PCFI	شاخص برازش تطبیقی مقصد
۰/۰۷۵	۰ - ۰/۸	RMSEA	ریشه میانگین مربعات خطای برآورد

بحث و نتیجه گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی عوامل مؤثر بر بیگانگی تحصیلی در میان دانشجویان دانشگاه اصفهان بود. در این راستا، با توجه به چهارچوب نظری تحقیق، دو دسته متغیر اصلی (روان‌شناختی و جامعه‌شناختی) و یک دسته متغیر فرعی (زمینه‌ای یا جمعیت‌شناختی) مدنظر قرار گرفت. متغیرهای جامعه‌شناختی عبارت بودند از تعامل با استادان، نگرش به آینده شغلی رضایت از رشته تحصیلی و دیدگاه دیگران مهم درباره تحصیل. متغیرهای روان‌شناختی نیز شامل انگیزه تحصیلی و خودپنداره تحصیلی بودند. همچنین، سن، جنسیت، رشته تحصیلی، معدل کل، وضعیت تأهل، مقطع تحصیلی و سال ورود متغیرهای جمعیت‌شناختی یا زمینه‌ای پژوهش را تشکیل دادند.

میزان بیگانگی تحصیل در پژوهش حاضر کمی بیش‌ازحد متوسط است و هنوز با وضعیت بحرانی فاصله دارد. از میان متغیرهای زمینه‌ای، سن پاسخگویان ارتباط معناداری با میزان بیگانگی تحصیلی آنان داشت، زیرا افراد جوان‌تر انتظارات بالاتر و بیشتری از دانشگاه، استادان و مسئولان دارند و خوش‌بین‌تر از باسابقه‌ها هستند. نتایج تحقیق اشمیت و سدلاسک (۱۹۷۰) نشان می‌دهد بیگانگی دانشجویان تازه‌وارد کمتر بوده است. در پژوهش حاضر، عدم تفاوت معنی‌دار در میزان بیگانگی میان دانشجویان متأهل و مجرد با تحقیق موسوی و حیدرپور مرند (۱۳۹۰) همسو است. همچنین، احساس بیگانگی تحصیلی بیشتر پسران در مقایسه با دختران، با نتایج پژوهش‌های دیگر (برای مثال، موسوی و حیدرپور مرند، ۱۳۹۰؛ هاچر و هاگنائر، ۲۰۱۱؛ راسر و دیگران، ۱۹۹۹؛ لین و داگرتی، ۲۰۰۰؛ ویلیامسون و کولینگفورد، ۱۹۹۸) همسو است. این نتیجه ممکن است معلول سرخوردگی بیشتر پسران در مقایسه با دختران در زمینه کارآمدبودن تحصیلات دانشگاهی برای رسیدن به اهداف آن‌ها باشد. همچنین، برخلاف نتایج پژوهش آویتزاک^۱ (۱۹۸۷)، تفاوت معنی‌داری به‌لحاظ بیگانگی در میان دانشجویان مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد مشاهده نشده است. براین‌اساس، هرچند ممکن است دانشجویان در بدو ورود به دانشگاه به‌دلیل تغییر شرایط محیطی و جذابیت اولیه محیط دانشگاهی احساس بیگانگی نکنند، در ادامه و به تدریج از این محیط بیگانه می‌شوند و این احساس بیگانگی را با خود وارد مقاطع بعدی می‌کنند. در زمینه متغیر رشته تحصیلی، نتایج پژوهش نشان می‌دهد پایین‌ترین میزان احساس بیگانگی تحصیلی مربوط به رشته‌های نرم محض و سخت محض و بالاترین میزان احساس بیگانگی تحصیلی متعلق به دانشجویان رشته نرم کاربردی و سخت کاربردی است. نتایج نشان داد هرچه نگرش دیگران مهم

به دانشگاه و تحصیل مثبت باشد و دانشجویان بازخوردهای مثبتی از محیط اطراف خود در زمینه تحصیل دریافت کنند، از میزان احساس بیگانگی تحصیلی آن‌ها کاسته می‌شود. این موضوع در پژوهش‌های دیگر (ذکایی و موسوی، ۱۳۹۰؛ ویلیامسون و کولینگفورد، ۱۹۹۸) نیز تأیید شده است. هرچه نگاه دیگران مهم به علم، علم‌ورزی و تحصیل دانشگاهی مطلوب باشد به همان اندازه دانشجویان به دانشگاه دلگرم می‌شوند. همچنین، هرچه دانشجویان انگیزه بالاتری برای پیشرفت و موفقیت داشته باشند، کمتر احساس بیگانگی تحصیلی می‌کنند. یافته‌های پژوهش روسر و همکاران (۱۹۹۴) و ویلیامسون و کولینگفورد (۱۹۹۸) نیز مؤید همین مطلب است. نتایج پژوهش حاضر همسو با یافته‌های اشمیت و سدلاک (۱۹۷۰) و کلومگا (۲۰۰۳) نشان می‌دهد هرچه ارتباط دانشجویان با استادان خود مثبت باشد، از بیگانگی تحصیلی آنان کاسته می‌شود. رضایت از تحصیل نه به صورت مستقیم بلکه به صورت غیرمستقیم و با افزایش انگیزه تحصیلی بر کاهش میزان احساس بیگانگی تحصیلی تأثیر می‌گذارد. خودپنداره تحصیلی نیز به شکل غیرمستقیم و از مسیر متغیر انگیزه تحصیلی و تعامل با استادان، بر کاهش احساس بیگانگی تحصیلی تأثیر می‌گذارد. شواهد پژوهش‌های دیگر (شفیع‌آبادی و ولی نوری، ۱۳۷۳؛ آسامن و بری، ۱۹۸۷؛ نویدیان و همکاران، ۱۳۸۰) نیز نشان می‌دهد دانشجویانی که بیشتر احساس بیگانگی می‌کنند، خودپنداره ضعیف‌تری دارند. درنهایت، نگرش به آینده شغلی نیز نه به صورت مستقیم، بلکه از طریق کاهش اعتمادبه‌نفس و انگیزه تحصیلی بر احساس بیگانگی تحصیلی دانشجویان تأثیر می‌گذارد. نگرانی از آینده شغلی و تشکیل خانواده، زمینه‌های یأس، انفعال، بی‌معنایی و جدایی از فرایند آموزش و یادگیری را برای دانشجویان به دنبال دارد (ذکایی و اسماعیلی، ۱۳۹۰).

با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر، پیشنهاد می‌شود به منظور کاهش بیگانگی تحصیلی، مناسبات و تعاملات رسمی و غیررسمی دانشجویان با همدیگر و با دیگر استادان تقویت شود و فضای دوستانه و غیرسلسله‌مراتبی در انجام دادن کارهای علمی ایجاد شود. برگزاری اردوهای علمی، جلسات ماهانه بین دانشجویان مقاطع مختلف و فراهم کردن امکان آشنایی و تبادل نظر بین دانشجویان سطوح مختلف و استادان، شرکت دادن دانشجویان در همایش‌ها و کنفرانس‌های علمی، ضمن کمک به فرایند «جامعه‌پذیری علمی» و شکل‌گیری «انرژی عاطفی» ممکن است به رشد عاطفی- اجتماعی دانشجویان کمک کند. اصلاح فرهنگ دانشگاهی و فرهنگ دپارتمانی با تأکید بر درگیر کردن دانشجویان در امور و توجه به نظرها و دیدگاه‌های آن‌ها در تصمیم‌گیری‌های سطوح مختلف دانشگاه و در برنامه‌ریزی‌های درسی و شیوه تدریس و همچنین فعال کردن انجمن‌های

علمی و تشویق دانشجویان برای فعالیت در این انجمن‌ها به کاهش احساس بی‌قدرتی آن‌ها کمک می‌کند. البته پیش‌نیاز بخش عمده‌ای از این تغییرات در سطح کلان و ساختاری، توجه به مقوله «سیاست‌زدایی از دانشگاه» و توجه به «استقلال دانشگاهی» و خودمختاری نسبی دانشگاه‌ها در اداره امور داخلی خود است. تغییر در سازوکارهای جذب دانشجو، تأکید بر کیفیت در مقابل کمیت در دوره پساتوده‌ای شدن آموزش عالی، توجه به مقوله فراموش‌شده شاگردپروری و منتورینگ^۱ و تعریف سازوکار اجرایی شدن این موضوع به‌ویژه در مقاطع تحصیلات تکمیلی، تأکید بر ایفای صحیح نقش حرفه‌ای توسط استادان به‌عنوان مرجع و الگوی ارزشی دانشجویان، توجه به مقوله عرضه و تقاضا در بازار کار و جذب دانشجویان با توجه به تقاضاهای بیرونی، تلاش برای ارتقای شأن علم و عالم در جامعه، تأکید بر کارآمدی و پاسخگویی و مسئولیت‌پذیری دانشگاه در قبال جامعه، تلاش کنشگران علمی برای ترویج علم و ارتقای فهم عامه از علم و فناوری، نگاه جامعه را به اهمیت علم، علم‌ورزی و نقش دانشگاه در تحولات اجتماعی و فناوری بهبود می‌بخشد و انرژی و انگیزه لازم را برای دانشجویان به‌منظور پیشرفت و تحمل مرارت‌های علم آموزش فراهم می‌آورد. همچنین، فرایندهای یادگیری باید اصلاح شود، به‌طوری‌که به‌جای آموزش سطحی، غیرانتقادی و غیرمشارکتی، یک‌سویه و انفعالی بر آموزش عمیق، انتقادی، مشارکتی و فعالانه و مرتبط با واقعیت‌های زیست‌شده خود دانشجویان تأکید شود که این اقدامات تأثیر زیادی بر بهبود خودپنداره دانشجویان از عملکرد تحصیلی آن‌ها می‌گذارد.

منابع

- ابراهیمی لویه، عادل؛ صحبتی‌ها، علی؛ رضایی‌زاده، همایون (۱۳۹۳)، «بیگانگی اجتماعی جوانان و عوامل مؤثر بر آن (مورد مطالعه: جوانان ۲۰ تا ۳۰ ساله شهرستان خدابنده)». *بررسی مسائل اجتماعی ایران*، شماره ۱: ۱-۱۷.
- بنی‌فاطمه، حسین و رسولی، زهره (۱۳۹۰)، «بررسی میزان بیگانگی اجتماعی در بین دانشجویان دانشگاه تبریز و عوامل مرتبط با آن»، *جامعه‌شناسی کاربردی*، شماره ۱: ۱-۲۶.
- بیرامی، منصور و دیگران (۱۳۹۳)، «فرهنگ سازمانی دانشگاه و ازخودبیگانگی تحصیلی دانشجویان»، *راهبرد فرهنگ*، شماره ۲۸: ۱۷۷-۱۹۴.
- جانعلیزاده چوب‌بستی، حیدر و جعفری، نسترن (۱۳۹۳)، *عوامل اجتماعی و بیگانگی تحصیلی: تحلیلی جامعه‌شناختی*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه مازندران.

- خجیر، یوسف (۱۳۸۷)، «بازار کار و انگیزه پیشرفت تحصیلی (بررسی نگرش به بازار کار دانشجویان بر انگیزه پیشرفت تحصیلی آنان)». *رهپویه هنر*، شماره ۵: ۵۹-۶۵.
- دانش، پروانه و علی‌پور، پروین (۱۳۹۲)، «مطالعه عوامل مرتبط با احساس انومی فردی در میان دانشجویان (مطالعه موردی دانشجویان دانشگاه تهران)»، *فصلنامه مطالعات و تحقیقات اجتماعی در ایران*، شماره ۲: ۲۰۲-۲۲۴.
- ذکایی، محمدحسین و اسماعیلی، محمدجواد (۱۳۹۰)، «جوانان و بیگانگی تحصیلی و دانشگاهی»، *فصلنامه تحقیقات فرهنگی*، شماره ۴: ۵۵-۹۰.
- 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*، همایش آموزش عالی و توسعه پایدار، تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- سلیمانی، مهدی و نایی، هوشنگ (۱۳۹۱)، «تبیین رابطه بین از خودبیگانگی و بزهکاری نوجوانان (مطالعه موردی، نوجوانان ۱۲ تا ۱۸ سال دبیرستان‌های تهران)»، *فصلنامه مطالعات امنیت اجتماعی*، شماره ۳۲: ۸۹-۱۱۲.
- شفیع‌آبادی، عبدالله و ولی‌نوری، ابوالفضل (۱۳۷۳)، «رابطه بین احساس بیگانگی و خودپنداری»، *پژوهش‌های روانشناختی*، شماره ۵: ۲۰-۳۴.
- طایفی، علی (۱۳۷۸)، «فرهنگ علمی - پژوهشی ایران (بررسی قابلیت‌ها و تنگناها)»، *فصلنامه سیاست علمی و پژوهشی رهیافت*، شماره ۲۱: ۴۷-۵۳.
- ظهیری ناو، بیژن و رجبی، سوران (۱۳۸۸)، «بررسی ارتباط گروهی از متغیرها با کاهش انگیزش تحصیلی دانشجویان رشته زبان و ادبیات فارسی»، *دوماهنامه دانشگاه شاهد*، شماره ۳۶: ۶۹-۸۰.
- فاضلی، نعمت‌الله (۱۳۸۷)، *فرهنگ و دانشگاه: منظرهای انسان‌شناسی و مطالعات فرهنگی*، تهران: ثالث.
- قاضی طباطبایی، محمود و ابوعلی ودادهیر (۱۳۸۰)، «سوگیری هنجاری و اخلاقی در پژوهش‌های دانشگاهی: مطالعه تطبیقی امور مربوط به دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه‌های ایران». *مجله دانشکده ادبیات و علوم انسانی*، شماره ۴: ۱۸۷-۲۲۶.
- قانع‌راد، محمدامین (۱۳۸۵)، *تعاملات و ارتباطات در جامعه علمی؛ بررسی موردی در رشته علوم اجتماعی*، تهران: انتشارات پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- کلدی، علی‌رضا و صفی‌پور، جلال (۱۳۸۱)، «تحلیل جامعه‌شناختی از خودبیگانگی در میان دانشجویان»، *شناخت*، شماره ۳۵: ۱۴۹-۱۸۰.
- گدازگر، حسین و علیزاده‌اقدم، محمدباقر (۱۳۸۷)، «بررسی سوگیری‌های هنجاری نسبت به علم در بین اعضای هیئت علمی و نقش آن در تولید علم»، *مجله پژوهشی دانشگاه اصفهان (علوم انسانی)*، شماره ۱: ۱-۲۲.
- محسنی‌تبریزی، علیرضا (۱۳۸۱)، «آسیب‌شناسی بیگانگی اجتماعی-فرهنگی؛ بررسی انزوای ارزشی

در دانشگاه‌های دولتی ایران»، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۲۶: ۱۱۹-۱۸۲.

• محسنی‌تبریزی، علیرضا؛ قاضی طباطبایی، محمود و مرجانی، سیدهادی (۱۳۸۹)، «تأثیر مسائل و چالش‌های محیط علمی بر جامعه‌پذیری دانشگاهی»، پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۵۵: ۴۵-۶۷.

• مرجایی، سید هادی (۱۳۸۲)، «سنجش و بررسی آنومی در بین جوانان»، مطالعات جوانان، شماره ۵: ۲۳-۶۰.

• موسوی، کمال‌الدین و حیدرپور مرند، سکینه (۱۳۹۰)، «تحلیل جامعه‌شناختی بیگانگی تحصیلی دانشجویان مطالعه‌موردی: دانشگاه شاهد در سال تحصیلی ۸۸ - ۱۳۸۷»، فصلنامه علوم اجتماعی، شماره ۵۶: ۳۵-۷۱.

• مهram، بهروز، ساکتی، پرویز و لطف‌آبادی، حسین (۱۳۸۵)، «بررسی تحولات نگرشی و هویتی در دانشجویان دانشگاه فردوسی مشهد»، نشریه مطالعات فرهنگی و روانشناسی، شماره ۲۱: ۸۰-۶۵.

• نویدیان علی؛ سالار علی‌رضا و گنجعلی، علی‌رضا (۱۳۸۰)، «بررسی رابطه احساس بیگانگی و خودپنداره در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی زاهدان در سال تحصیلی ۷۹-۷۸»، طب و تزکیه، شماره ۴۳: ۱۰-۱۹.

• همتی، رضا، کیانپور، مسعود و اصلانی، شهناز (۱۳۹۳)، «گونه‌شناسی هویت دانشگاهی و ارتباط آن با منابع درون‌دانشگاهی هویت‌یابی»، فرهنگ در دانشگاه اسلامی، شماره ۱۳: ۵۵۹-۵۸۶.

• همتی، رضا (۱۳۹۲)، «توده‌ای شدن آموزش عالی و زندگی دانشگاهی در ایران: تأملی در تجربیات زیسته دانشگاهیان». فصلنامه مدیریت در دانشگاه اسلامی، شماره ۱: ۱۲۷-۱۵۶.

- Arvidsson, T. S., Cookston, J. T., & Miller, P. H. (2013), **Asian and non-Asian U. S. college students' interest, employment opportunities, and motivation**, online.sfsu.edu/devpsych/fair/papers/Arvidsson,Cookston,&Miller(2013).docx
- Asamen, J. K., and Berry, G. L. (1987), "Self concept- Alienation and perceived prejudice: implication for counseling Asian-Americans", **Journal of Multicultural counseling and development**, No 15:149-160.
- Avi Itzhak, E. T. (1987), "Characteristics of Israeli Arab Secondary Schools: Factors Affecting Student Alienation from School", **The High School Journal**, No 70 (3):141-144.
- Barnhardt, B., & Ginns, P. (2014), "An alienation-based framework for student experiencein higher education: new interpretations of past observations in student learning theory". **Higher Education**, No 68: 789-805.
- Becher, T. (1989), **Academic Tribes and Territories: Intellectual Enquiry and the Cultures of Disciplines**, Milton Keynes: SRHE & Open University Press.
- Brown, M. B., and Keith, P. B. (1998), **Academic Motivation Handout for Parents**, National Association of School Psychologists. <http://www.abss.k12.nc.us/site/handlers/filedownload.ashx?moduleinstanceid=14081&dataid=2873&FileName=AcademicMotivation.pdf>

- Burbach, H. J. (1972), "The Development of a Contextual Measure of Alienation", **The Pacific Sociological Review**, No 15 (2): 225-234.
- Case, J. M. (2007), "Alienation and engagement: Exploring students' experiences of studying engineering", **Teaching in Higher Education**, No 12 (1): 119-133.
- Clifton, R. A., Mandzuk, D., & Roberts, L. W. (1994), "The Alienation of Undergraduate Education Students: A case study of a Canadian university", **Journal of Education for Teaching**, No 20 (2): 179-192.
- Dean, D. G. (1961), "Alienation: Its meaning and measurement". **American Sociological Review**, No 26: 753-758.
- Garbarino, J. (1973), **Alienation and educational institution**, National science foundation. Washington D. C. Office of intergovernmental science programs. New York State.
- Hascher, T., & Hagenauer, G. (2011) "Alienation from school", **International Journal of Educational Research**, No 49: 220-232.
- Hoy, K. W. (1972), "Dimensions of Student Alienation and Characteristics of Public High Schools", **Interchange**, No 3 (4): 40-52.
- Johnson, G. M. (2005), "Student alienation, academic achievement, and web use", **Educational Technology and Society**, No 8 (2): 179 -189.
- Klomegah, R. Y. (2003), "Social Factors Relating to Alienation Experienced by International Students in the United States", **College Student Journal**, No 40 (2): 303-315.
- Lane, E. J., and Daugherty, T. K. (1999), "Correlates of Social Alienation among College Students", **College Student Journal**, No 33 (1): 1-7.
- Ling, M. O. (2013), "The Relationship between Family Socioeconomic Status and Lifestyle among Youth in Hong Kong". **Discovery – SS Student E-Journal**. No (2): 135-168.
- Liu, W. C., & Wang, C. K. J. (2005), "Academic self-concept: A cross-sectional study of grade and gender differences in a Singapore Secondary School", **Asia Pacific Education Review**, No 6 (1): 20-27.
- Long, S. (1977), "Dimensions of Student Academic Alienation", **Educational Administration Quarterly**, No 13 (16): 16-30.
- Mahmoudi A., Khoshnood A., Babae, A. (2014), "Paulo Freire Critical Pedagogy and its Implications in Curriculum Planning", **Journal of Education and Practice**. No 5 (14): 86-92.
- Mann, S. J. (2001), "Alternative Perspectives on the Student Experience: Alienation and engagement", **Studies in Higher Education**, No 26 (1): 7-19.
- Mann, S. J. (2005), "Alienation in the learning environment: A failure of community", **Studies in Higher Education**, No 30 (1): 43-55.
- Mau, R. Y. (1992), "The Validity and Devolution of a Concept: Student Alienation", **Adolescence**, No 27 (107): 731-41.
- McGrew, K. S. (2007), **Academic Self-Concept: Definition and Conceptual Background**: In Beyond IQ: A Model of Academic Competence and Motivation (Institute for Applied Psychometrics). From <http://www.iapsych.com/acmcewok/map.htm>
- Moody, S. (2010), **Students' attitudes toward their major discipline: Implicit versus explicit measure of attitude**, M.A Dissertation in Psychology. School of Western Carolina University.

- Museus, S. D. (2007), "Using Qualitative Methods to Assess Diverse Institutional Cultures". **New directions for institutional research**, No 136: 29-40.
- Pintrich, P. R., & Zusho, A. (2002), **The development of academic self-regulation: the role of cognitive and motivational factors**, In A. Wigfield & J. S. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 249-284). San Diego, CA: Academic Press.
- Rovai, P., and Wighting, M. J. (2005), "Feelings of alienation and community among higher education students in a virtual classroom", **Internet and Higher Education**, No 8 (2): 97-110.
- Schabracq, M., & Cooper, B. C. (2003), "To be me or not to be me: About alienation", **Counseling Psychology Quarterly**, No 16 (2): 53-79
- Schmidt, D. M. K., & Sedlacek, W. E. (1970), **Variables related to university student alienation**, Research Report No. 13-70. Maryland University, College Park, Counseling Center. <http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED163880.pdf>
- Seeman, M. (1959), "On the Meaning of Alienation", **American Sociological Review**, No 2 (6): 783-791.
- Sinclair, J. K. (2011), "Student satisfaction with online Learning: Lessons from organizational behavior", **Research in Higher Education Journal**, No 11: 1-20.
- Srivastava, B. N. (1981), "The effects of self-esteem and academic performance on alienation among students in an Indian educational environment", **The Journal of social psychology**, No 115 (1): 9-14.
- 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**, No 34 (2): 1-47.
- Williamson, I., & Cullingford, C. (1998), "Adolescent Alienation: its correlates and consequences", **Educational Studies**, No 24 (3): 333-343.