

تأثیر ساختار اجتماعی آموزش بر قوم‌گرایی دانشجویان

دکتر امید قادرزاده*

عباس شفیعی نیا**

تاریخ دریافت: ۹۱/۳/۷

تاریخ پذیرش: ۹۱/۱۰/۲۰

چکیده

در رویکردهای نظری معاصر، در چارچوب موضوع ساختار اجتماعی آموزش بر نقش آموزش به طور عام و آموزش عالی به طور خاص، بر تقویت کنش‌های ارتباطی عام، تقویت مسئولیت‌پذیری اجتماعی، همبستگی اجتماعی، تولید سرمایه اجتماعی جدید و به تبع آن تلطیف خاص‌گرایی‌های فرهنگی و اجتماعی تأکید شده است. حال این‌که در واقعیت امر خاص‌گرایی‌های فرهنگی و قومی در دانشگاه‌ها چه وضعیتی پیدا کرده است و تا چه اندازه ساختار اجتماعی آموزش در تعدیل قوم‌گرایی مؤثر بوده است، قابل تعمق است. به همین دلیل این پژوهش با هدف بررسی وضعیت قوم‌گرایی در دانشگاه‌های شهر سنندج و به عنوان پژوهشی پیمایشی انجام شد. جامعه آماری شامل تمام

ogh1355@gmail.com

* استادیار جامعه‌شناسی دانشگاه کردستان.

** کارشناس ارشد جامعه‌شناسی دانشگاه کردستان.

دانشجویان دانشگاه‌های گُردستان، پیام نور و آزاد اسلامی شهر سنندج در سال تحصیلی ۹۱-۹۰ بود که ۶۰۰ نفر از جامعه یادشده بر پایه روش برآورد نمونه کوکران و با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شد. به منظور جمع‌آوری داده‌ها از یک پرسشنامه محقق ساخته استفاده شد. نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها حاکی از آن است که میانگین قوم‌گرایی (نمونه کل) معادل ۵۴/۱۵ است که بر مبنای یک مقیاس صفر تا ۱۰۰ متوسط ارزیابی می‌شود. بر مبنای نتایج تحقیق، متغیرهای سابقه دانشجویی، یادگیری تعاملی، تعاملات اجتماعی و روابط انجمنی اثرات مؤثر و کاهش‌دهنده‌ای بر قوم‌گرایی داشته و در مجموع ۴۰ درصد تغییرات قوم‌گرایی دانشجویان را تبیین می‌کنند. در بخش پایانی مقاله، دلالت‌های یافته‌ها و نتایج تحقیق در زمینه مدیریت مسالمت‌آمیز تغییرات فرهنگی در محیط دانشگاه مورد بحث قرار گرفته است

واژه‌های کلیدی: ساختار اجتماعی آموزش، قوم‌گرایی، روابط انجمنی،

یادگیری تعاملی، دانشجویان

مقدمه و بیان مسئله

ساختار اجتماعی آموزش بر مناسبات دانشجویان با یکدیگر در فرایندهای آموزشی، اجتماعی و فرهنگی در محیط دانشگاه دلالت دارد. از دیدگاه جامعه‌شناختی ورود دانشجویان به محیط دانشگاه به معنای عضویت در یک اجتماع علمی- فرهنگی با مناسبات، روابط، ارزش‌ها، هنجارها و نمادهای خاص خود است (قانع‌ی راد و ابراهیم آبادی، ۱۳۸۹: ۲). در دهه‌های اخیر، مطالعات متعددی به اهمیت اساسی فرایندهای جامعه‌پذیری و نقش و جایگاه کارگزاران جامعه‌پذیری در تکوین مرزبندی‌های هویتی در سطوح گوناگون توجه نشان داده‌اند (جنکینز^۱، ۲۰۰۰؛ ساندرز^۲، ۲۰۰۲). از جمله

۱Jenkins

۲Sanders

سؤال‌های مهم پژوهشی که در کانون توجه این مطالعات قرار داشته این است که: مرزبندی‌های هویتی چگونه شکل می‌گیرد؟ در چه جاهایی حمایت و تقویت می‌شود؟ چگونه در جامعه شکلی تثبیت شده و پابرجا به خود می‌گیرد؟ و سرانجام با چه مکانیسم‌هایی باز تولید می‌شود و در طول زمان استمرار می‌یابد؟ با وجود مشکلات موجود در مشخص ساختن اهمیت نسبی سهم هر یک از عوامل درگیر در این رابطه، اغلب صاحب‌نظران بر این باورند که آموزش عالی به مثابه یکی از کارگزاران اصلی جامعه پذیری جدید در رقابت با کارگزاران جامعه‌پذیری اولیه می‌تواند نگرش، باور و رفتار مخاطبان خود را تحت تأثیر قرار دهد (تلین، ۱۹۹۲؛ دلانتی، ۲۰۰۲؛ عبداللهی، ۱۳۸۰؛ قانعی راد و ابراهیم آبادی، ۱۳۸۹؛ حاجیانی، ۱۳۹۰). به بیان دیگر، با ورود افراد به گروه‌ها و اجتماعات بزرگ‌تر مانند دانشگاه، انتظار می‌رود که نوعی جهش در وابستگی عاطفی افراد ایجاد شود و در این نهادها و اجتماعات وابستگی عاطفی افراد تعمیم یابد و افراد ضمن پرورش توانایی‌های شناختی و عاطفی، به تدریج گرایش‌های عاطفی مثبت نسبت به دیگرانی غیر از اجتماع محلی و قومی خود پیدا کنند و خود را جزئی از «مای» کلی‌تر تعریف نمایند (عبداللهی و مروت، ۱۳۸۴: ۲۱). بنابراین، در فضای دانشگاه به عنوان نماد اجتماع رسمی با بافت چند فرهنگ‌گرای آن، دانشجویان نوعی جامعه‌پذیری مضاعف و ثانویه‌ای را در قالب عضویت و فعالیت در انجمن‌ها و تشکل‌های علمی، فرهنگی، اجتماعی و سیاسی تجربه می‌کنند که موجب بسط میدان تعاملاتی و تلطیف افق ذهنی و بینشی دانشجویان نسبت به آبزده‌های فرهنگی، اجتماعی و سیاسی می‌شود و در قالب آن دایره‌تعلقات دانشجویان بسط می‌یابد و به زعم کیویستو،^۳ همبستگی اجتماعی با خودی‌ها به غریبه‌ها هم بسط می‌یابد

۱Thelin

۲Delanty

۳Kivisto

و برادری قومی جا را برای برادری با همه باز می‌کند و هویت‌های جمعی عام تکوین و بسط می‌یابد (Kivisto, 2002: 20).

اما در واقعیت آیا چنین است؟ آیا در محیط اجتماعی و فرهنگی دانشگاه خاص‌گرایی و محلی‌نگری و محلی‌گرایی تعدیل و عام‌گرایی و تعهد اجتماعی عام در دانشجویان - به‌ویژه در میان دانشجویان متعلق به اقوام گوناگون - پرورش یافته و تقویت می‌شود؟ با وجود اهمیت تعامل در محیط‌های دانشگاهی و نقش محوری ارتباطات در اجتماعات علمی، آموزشی و پژوهشی، یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهد که نظام آموزش عالی در ارتباط با ساختار اجتماعی با مسائل و چالش‌های اساسی روبرو است؛ به طوری که این مسأله می‌تواند فرایند جامعه‌پذیری دانشگاهی و درونی شدن هنجارهای دانشگاهی و تولید علم در دانشگاه‌های ایران را تحت تأثیر قرار دهد (شارع‌پور و همکاران، ۱۳۸۸؛ قانعی‌راد و ابراهیم‌آبادی، ۱۳۸۹؛ محسنی‌تبریزی و همکاران، ۱۳۸۹: ۴۶). نتایج مطالعات به انجام رسیده در خصوص تعلقات جمعی و هویتی دانشجویان گُرد، بلوچ و آذری نشان می‌دهد که در سلسله مراتب ترجیحات هویتی این دسته از دانشجویان، هویت قومی جایگاه محوری و اولیه‌ای داشته و هویت جمعی عام در اجتماع جامعه‌ای در مرتبه دوم اهمیت قرار گرفته است. این امر مؤید ضعف هویت جمعی عام در سطح اجتماع جامعه‌ای است (عبداللهی و حسین‌بُر، ۱۳۸۱؛ عبداللهی و مروت، ۱۳۸۴؛ حسین‌زاده، ۱۳۸۸).

پرداختن به وضعیت قوم‌گرایی و خاص‌گرایی‌های فرهنگی و اجتماعی در محیط دانشگاه از دو بُعد نظری و عملی دارای اهمیت است. اهمیت نظری آن، به سبب نقشی است که حضور در دانشگاه و گذراندن دوره دانشجویی در شکل‌دهی به دیدگاه‌ها و نگرش‌های دانشجویان نسبت به اعیان سیاسی، فرهنگی و اجتماعی و محیط هنجاری جامعه خود ایفا نموده و امکان واکاوی و بازخوانی مرزبندی‌های هویتی را مهیا می‌نماید و اهمیت عملی آن هم بدین جهت است که برنامه‌ریزی، سامان‌بخشی و مدیریت منطقی موضوعات و مسائل فرهنگی در دانشگاه‌ها هم‌گام با سیر تحولات

اجتماعی و فرهنگی و مقتضیات آن، از اهداف و نیازهای مبرم در آموزش عالی است. بنابراین، آگاهی از گرایش‌ها و تعلقات جمعی دانشجویان و تغییرات آن در طول زمان به فهم تحلیل جریان‌ها و فرایندهای فرهنگی، سیاسی و اجتماعی موجود در دانشگاه‌ها و در سطح جامعه کمک شایانی کرده و پیش‌بینی روند تحولات آینده جامعه را تا حدودی ممکن می‌سازد. به همین جهت، اجرای پژوهش‌هایی از این دست، برای مدیران و برنامه‌ریزان جامعه، به‌خصوص در بخش آموزش عالی راه‌گشا و بلکه ضروری است. این مقاله در پی آن است تا با لحاظ کردن نقش و جایگاه حضور در دانشگاه و گذراندن دوره‌دانشجویی در مهیا ساختن فرصت‌های فراگیری مهارت‌های اجتماعی و بازانديشي در افق ذهني، بينشي و مرزبندي‌هاي هويتي دانشجويان، تصويري روشن از وضعيت قوم‌گرایی در میان دانشجویان دانشگاه‌های شهر سنندج ارائه دهد و میزان اثرگذاری ساختار اجتماعی آموزش را در تضعیف قوم‌گرایی به بحث بگذارد.

بررسی ادبیات موضوع

با توجه به نقش و جایگاه آموزش عالی در جامعه پذیری و فرهنگ پذیری دانشجویان، در یک دهه اخیر مطالعات عدیده‌ای در این حوزه به انجام رسیده است. در بخش قابل توجهی از پژوهش‌های موجود، محیط دانشگاه عمدتاً به عنوان جامعه آماری و میدان مطالعاتی در نظر گرفته شده است و به نقش و تأثیر دانشگاه به مثابه یک متغیر مستقل در جامعه پذیری و فرهنگ پذیری دانشجویان پرداخته نشده است (برای مثال، افشانی، ۱۳۸۱؛ عبداللهی و مروت، ۱۳۸۴؛ حافظ نیا و همکاران، ۱۳۸۵؛ مقدس جعفری و همکاران، ۱۳۸۷؛ ربانی و همکاران، ۱۳۸۸؛ حسین زاده، ۱۳۸۸؛ محسنی تبریزی و همکاران، ۱۳۸۹). در همین رابطه می‌توان به پژوهش تجربی قانعی راد و ابراهیم آبادی (۱۳۸۹) اشاره نمود که به تأثیر ساختار اجتماعی آموزش عالی بر عملکرد دانشجویان

پرداخته است. این پژوهش از معدود مطالعاتی است که به ابعاد اجتماعی آموزش عالی پرداخته و در آن دانشگاه به مثابه یک عامل اثرگذار در نظر گرفته شده است. با این وصف، تمرکز مطالعه یاد شده بر تأثیر ساختار اجتماعی آموزش بر پیشرفت تحصیلی و خود اثربخشی دانشجویان است و به عملکرد و پیامدهای اجتماعی و فرهنگی آموزش عالی پرداخته نشده است. از جمله پژوهش‌های مرتبط با پیامدهای اجتماعی آموزش عالی، می‌توان به پژوهش رضایی و همکاران (۱۳۹۰) و حاجیانی (۱۳۹۰) اشاره نمود. رضایی و همکاران (۱۳۹۰) در پژوهشی تجربی به بررسی تأثیر برنامه‌های درسی بر هویت ملی دانشجویان پرداخته‌اند. نتایج این پژوهش حاکی از فقدان تأثیر برنامه درسی پنهان بر هویت ملی بوده است. نتایج پژوهش یادشده حاکی از آن است که برنامه درسی دانشگاه نتوانسته هویت ملی دانشجویان را تقویت نماید. نویسندگان در پایان مقاله خاطر نشان کرده‌اند که تأثیر اصلی در تقویت و تضعیف هویت ملی را جو دانشگاه برعهده دارد که همین مسأله مؤید اهمیت بالای ساختار اجتماعی دانشگاه - در مقایسه با محیط علمی و آموزشی - در شکل‌دهی جهت‌گیری‌های شناختی، عاطفی و کنشی دانشجویان است. حاجیانی (۱۳۹۰) نیز در قالب پژوهشی به بررسی تأثیر آموزش عالی و به طور مشخص دانشگاه آزاد اسلامی بر کم و کیف همبستگی اجتماعی (پیوند و تعلق دانشجویان با اجتماع ملی) پرداخته است. نتایج توصیفی پژوهش گویای آن است که میزان همبستگی ملی دانشجویان در حد میانگین قرار دارد. نتایج تبیینی نیز نشان از عدم وجود تفاوت محسوس و معنادار در میانگین همبستگی ملی در میان دو گروه از دانشجویان نیم‌سال نخست با نیم‌سال آخر داشته است.

از مجموع ادبیات موجود می‌توان نتیجه گرفت که اولاً، در بخش اعظم مطالعات موجود، کم‌تر به تأثیر دانشگاه در ابعاد اجتماعی و فرهنگی پرداخته شده؛ ثانیاً، در آن دسته از مطالعاتی هم که پیامدهای اجتماعی و فرهنگی دانشگاه مورد توجه واقع شده است، کم‌تر به ساختار اجتماعی آموزش پرداخته شده است؛ به عنوان مثال، در پژوهش حاجیانی تأثیر دانشگاه تنها در قالب ترم تحصیلی (در میان دانشجویان ترم اول و ترم

آخر تحصیلی) مفهوم‌سازی شده است. در همین راستا مطالعه حاضر در تلاش است تا به مطالعه تأثیر ساختار اجتماعی محیط علمی بر جرح و تعدیل قوم‌گرایی در میان آن دسته از دانشجویانی بپردازد در وهله اول در درون اجتماعات محلی و قومی و خرده فرهنگ‌های فرم‌لی جامعه‌پذیر و فرهنگ‌پذیر شده‌اند و با ورود به دانشگاه و گذراندن دوره دانشجویی و مشارکت در تشکلهای و انجام فعالیت‌های فرهنگی و اجتماعی و برقراری مرادفات بین فرهنگی در جریان جامعه‌پذیری ثانویه قرار می‌گیرند. به عبارت دیگر، گرچه محیط آموزشی دانشگاه از راه‌های متفاوتی بر ابعاد گوناگون نگرش‌ها و عملکرد دانشجویان اثر می‌گذارد، اما مطالعه حاضر به ارزیابی تأثیرات اجتماعی محیط علمی بر کم و کیف قوم‌گرایی دانشجویان گردزبان می‌پردازد.

تمهیدات نظری و مفهومی پژوهش

قوم‌گرایی، پدیده‌ای چندبُعدی، پیچیده، سیال و کیفی است. از این‌رو، در این مقاله مسأله یادشده در چارچوب دیدگاه‌های نظری مرتبط، مفهوم‌سازی و فرموله شده است. بر مبنای رویکرد سازه‌گرایی اجتماعی^۱، قوم‌گرایی دستاوردی تعاملی محسوب می‌شود که پیوسته از طریق تبادل زبانی و عمل اجتماعی مورد مذاکره قرار می‌گیرد. در چارچوب این رویکرد، شیوه‌هایی مورد توجه قرار می‌گیرد که بر اساس آن عاملان و حاملان جامعه‌پذیری، داده‌ها و دانسته‌های شناختی، عاطفی و رفتاری افراد را ترسیم و سازمان می‌بخشند؛ دانسته‌ها و داده‌هایی که افراد برای شکل‌دهی به «خود اجتماعی» به کار می‌گیرند (Burkitt, 1991: 190).

در دیدگاه کنش متقابل نمادی مسأله قوم‌گرایی با مفاهیم «خود» و «دیگری» ارتباط پیدا می‌کند. در نظریه اجتماعی مید، «خود» یک امر تکوینی و محصول مشارکت

۱- رویکرد «سازه‌گرایی اجتماعی» در تقابل با رویکرد «ذات باورانه» تکوین یافته است. در رویکرد ذات باورانه، مفهوم قوم‌گرایی بر مبنای ویژگی‌ها و مخرج مشترک‌هایی تعریف می‌شود که طبیعی و ذاتی تلقی می‌شوند.

در زندگی است. مید، جایگاهی اساسی برای موقعیت اجتماعی تعاملات قائل است؛ چرا که شکل‌گیری کنش در خلال فرایند برداشت از خود، همیشه در یک موقعیت اجتماعی خاص صورت می‌پذیرد. «خود»، همان پنداشتی است که شخص در ارتباط با دیگران و در جریان جامعه پذیری از خودش به دست می‌آورد. هر چه میزان تعاملات اجتماعی افراد بیش‌تر باشد، من مفعولی که بیانگر هویت اجتماعی است، قوی‌تر خواهد بود (Mead, 1934: 76).

دورکیم، به عنوان نخستین نظریه پرداز شناخته می‌شود که به مفهوم سازی نقش تاریخی و کارکرد اجتماعی آموزش در قالب مفهوم همبستگی اجتماعی پرداخته است. وی برای اولین بار به بررسی رابطه بین آموزش و پرورش و جامعه پرداخت. مسئله بنیادین جامعه‌شناسی دورکیم، نحوه مناسبات افراد با اجتماع است که در قالب همبستگی اجتماعی به آن پرداخته است. همبستگی اجتماعی به عنوان نماد حس دلبستگی و تعلق افراد به اجتماع، عامل نیرومندی در نزدیک کردن افراد به همدیگر و تشدید تماس‌های آنان است (دورکیم، ۱۳۶۹: ۷۸). هدف آموزش و پرورش تقویت و رشد حالت‌های جسمانی، فکری و اخلاقی خاصی در انسان است که هم جامعه سیاسی و هم محیط خاص کودک از او انتظار دارند. به اعتقاد دورکیم، نقش آموزش و پرورش، وارد کردن و جا دادن فرد در نظام اجتماعی است. کارکرد آموزش و پرورش حفظ ثبات در جامعه و اجتماعی کردن است. هر جامعه‌ای برای تداوم حیات، نیاز به درجه‌ای از مشابهت افکار، ارزش‌ها و هنجارها در میان اعضای خود دارد. تمام آموزش و پرورش در تعلیم و تربیت اخلاقی خلاصه می‌شود (شارع پور، ۱۳۸۸: ۲۱ و ۲۳).

پارسونز نیز به تاسی از دورکیم معتقد است هویت انسان از همان آغاز زندگی و در تمام طول هستی‌اش به‌طور مداوم در مناسباتی با ارگانیزم، فرهنگ و اجتماع ساخته شده و تغییر می‌کند. البته این نظام‌ها با توجه به ماهیتشان هویت‌های گوناگونی را به فرد القاء می‌کنند، مثلاً در نظام خانواده بر اساس تعلق و وابستگی نقش‌ها به یکدیگر نوعی هویت خاص‌گرا در فرد درونی می‌شود اما با ورود به مدرسه و به تبع آن

گسترش شبکه روابط اجتماعی نوعی جهش در وابستگی عاطفی شخص صورت می‌گیرد و احساسات و عواطف تعمیم‌یافته به صورت نوعی عام‌گرایی در فرد تقویت می‌شود (روشه، ۱۳۷۶: ۱۰۴-۱۰۶). به زعم پارسونز، نظام اجتماعی برای ادامه حیات خود نیازمند آن است که در طول زمان چهار مشکل کارکردی انطباق، دستیابی به هدف، یکپارچگی و حفظ الگو را حل نماید. اجتماع و نهادهای فرهنگی هم‌چون مذهب، آموزش و پرورش و ارتباطات جمعی سازمان یافته، کارکرد یکپارچگی را با جهت دهی به بخش‌های گوناگون جامعه به تصدیق و تأیید همبستگی‌شان از طریق اشاعه فرهنگ مشترک و تقویت آن فرهنگ از طریق بزرگداشت مناسبی ارزش‌هایش انجام می‌پذیرد (کاف، شاروک و فرانسیس، ۱۳۸۸: ۶۳-۶۴).

جنکینز^۱، در قالب تفکیک هویت‌های اولیه و ثانویه، قوم‌گرایی را در چارچوب هویت‌های اولیه بررسی کرده است. از نظر وی، هویت‌های اولیه (مانند: خود بودن، انسان بودن، جنسیت، قومیت و خویشاوندی) در اوایل زندگی ساخته می‌شوند و گروه‌های نخستین نقش اساسی در شکل‌گیری آن دارند، در حالی که، هویت‌های ثانویه (مانند: شهروندی و هویت ملی)، بیش‌تر متأثر از تعاملات اجتماعی و در قالب گروه‌های ثانویه شکل می‌گیرند. با این وصف، هویت‌های اولیه نسبت به هویت‌های ثانویه در مقابل تغییر، مقاوم‌تر بوده و افراد به آسانی حاضر به تغییر آن نیستند (جنکینز، ۱۳۸۱: ۲۱-۲۴).

بر مبنای رویکردهای نظری کلاسیک و معاصر، مرزبندی‌های هویتی و تعلقات جمعی طی فرایند جامعه‌پذیری و در تعامل با دیگران ساخته و پرداخته می‌شود؛ از این لحاظ، محیط جامعه‌پذیری و پهنه و گستره تعاملات نقشی محوری در تکوین و تداوم مرزبندی‌های هویتی دارد. دانشگاه به عنوان یکی از کارگزاران اصلی جامعه‌پذیری جدید در تکوین و ارتقای هویت‌های ثانویه نقش به‌سزایی برعهده دارد. هابرماس از

۱) Jenkins

منظر آرمان‌های مدرنیته و از جوانب فلسفی - اجتماعی جایگاه قابل توجهی برای دانشگاه در تقویت حوزه عمومی و به تبع آن کنش‌های ارتباطی عام قائل است. وی، در کنار ابعاد تخصصی آموزش‌های دانشگاهی، بر انتقال و تبیین و اشاعه سنت فرهنگی جامعه و شکل دادن به خودآگاهی سیاسی دانشجویان تأکید می‌نماید. نگاه کل‌نگر و همه‌جانبه‌ها بر ماس قادر است ابعاد تخصصی آموزش‌های دانشگاهی را با آنچه برای زیستن در جامعه مدنی لازم است، تلفیق کند و نهاد دانشگاه را بسان تغذیه‌کننده اندیشه در قالب رسالتی که دنیای مدرن بر دوش آن نهاده است، بازشناسد (ها بر ماس، ۱۳۷۳: ۴۳)

بورديو معتقد است مهم‌ترین کاری که دانشگاه انجام می‌دهد، شکل بخشیدن به هویت تازه‌ای در فرد به نام هویت آکادمیک است. انسان آکادمیک از نظر بورديو، انسانی است که منش^۱ و ساختمان ذهنی مناسب کنش آکادمیک و زیست آکادمیک در او شکل گرفته باشد. «منش» که از کلیدی‌ترین مفاهیم در نظریه بورديو است، نوعی آمادگی علمی، آموختگی ضمنی، فراست، و نوعی تربیت یافتگی اجتماعی از نوع ذوق و سلیقه است که به عامل اجتماعی این امکان را می‌دهد که روح قواعد، آداب، جهت‌ها، روندها، ارزش‌ها، و دیگر امور مربوط به عرصه دانشگاه را دریابد، در درون آن پذیرفته شود، جابفتد و منشأ اثر شود. در صورتی که، انسان عادات و منش مربوط به عرصه دانشگاه ملکه ذهنی و سازنده هویت او شده باشد، یک انسان آکادمیک است. در این صورت انسان آکادمیک نه تنها برای پیشبرد علم، تأمین نیازهای شغلی، نیازهای جامعه و سایر موضوعات، دائماً در مسیر یادگیری و یاددادن، و تولید و اشاعه فکر و ایده‌های نو تلاش می‌کند، بلکه برای اثبات و حفظ وجود و هویت خود، ناگزیر از این تلاش‌ها است (بورديو، ۱۹۸۸، به نقل از فاضلی، ۱۳۸۳: ۶۳).

کابال^۲ نیز، اولین نقشی که برای دانشگاه تعریف می‌نماید، «ارتقای فرهنگ» است.

^۱ Habitus

^۲ Cabal

این کارکرد عمیقاً با مفهوم دیگری با عنوان «توسعه همه جانبه» پیوند دارد. توسعه همه جانبه به معنای توجه به شاخص‌های کمی و کیفی زندگی در ابعاد فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی است. به همین لحاظ، دانشگاه در عقلانی کردن موجودات انسانی و اعطای قابلیت اندیشیدن انتقادی، حفظ تعهد اخلاقی، کار خلاق و بیان هویت انسانی نقشی اساسی دارد. در ضمن دانشگاه وظیفه انتقال میراث فرهنگی را نیز بر عهده داد. این میراث نظام ارزش‌ها و باورها و البته قابلیت برخورداری از اندیشه انتقادی نسبت به آن‌ها را نیز در بر می‌گیرد (Cabal, 1993: 129). کالینگفورد^۱ نیز بر این باور است که در دنیای معاصر این دانشگاه‌ها هستند که مأموریت دارند تا انسان‌هایی دارای مسئولیت اجتماعی و متعهد به حفظ اصول روحیه انسانی تربیت کنند. به این ترتیب باید خروجی آموزش عالی قادر باشد از پس الزامات این موقعیت جدید برآید (کالینگفورد، ۲۰۰۴: ۲۵۲ به نقل از فاضل، ۱۳۸۶: ۱۷۹).

فوکویاما بر این باور است که نظام آموزشی بیشترین تأثیر مستقیم را در تولید سرمایه اجتماعی دارد. به زعم وی، نهادهای آموزشی صرفاً سرمایه انسانی را منتقل نمی‌کنند؛ بلکه به تولید و ارتقای سرمایه اجتماعی در شکل قواعد و هنجارهای اجتماعی نیز می‌پردازند (Fukuyama, 1995: 61).

بسط تئوری سرمایه اجتماعی بیش از هر چیز وامدار مطالعات پژوهشی رابرت پاتنام است. به بیان وی، سرمایه اجتماعی به خصوصیتی از سازمان اجتماعی مانند شبکه‌ها، هنجارها و اعتماد اشاره دارد که همکاری و هماهنگی برای منافع متقابل را تسهیل می‌نماید (Patnam, 1999: 6). پاتنام، در گونه شناسی سرمایه اجتماعی، دو نوع اصلی آن را از هم تفکیک می‌نماید: سرمایه اجتماعی محدود یا قدیم: نوعی سرمایه اجتماعی است که افرادی را که از جهات مهمی مثل قومیت، سن، جنسیت و طبقه

^۱Cullingford

^۲. Bonding Social Capital

اجتماعی و نظایر آن شبیه به هم هستند به یکدیگر پیوند می‌دهد. این شکل از سرمایه در گروه‌های همگون دیده می‌شود و منجر به شکل‌گیری هویت‌های انحصاری، محدود و خاص‌گرا می‌شود. این نوع سرمایه، وفاداری‌های قوی درون‌گروهی و ضدیت و خصومت برون‌گروهی را تقویت می‌نماید؛ پس آثار بیرونی منفی بیشتر احتمال دارد که در این نوع سرمایه اجتماعی بروز یابد. در مقابل، سرمایه اجتماعی پُل دهنده‌ایا جدید، بر شبکه‌های اجتماعی اشاره دارد که افراد غیر مشابه از بخش‌های گوناگون جامعه را به یکدیگر مرتبط کرده و پیوند می‌دهد و هویت‌های باز و فارغ از تعصب را موجب می‌گردد. این نوع سرمایه، از طرفی، همیاری‌های تعمیم یافته را بر می‌انگیزد و از طرفی دیگر، دستیابی به منابع موجود در شبکه‌های وسیع‌تر و انتشار اطلاعات را ممکن می‌سازد. بنابراین، آثار بیرونی مثبت در این نوع سرمایه اجتماعی بیشتر محتمل است (Patnam, 2000: 22).

به زعم پاتنام، آموزش تأثیر قدرتمندی بر سرمایه اجتماعی به ویژه از نوع جدید آن می‌گذارد و شاخص پیش‌بینی‌کننده‌ی خوبی برای عضویت انجمنی افراد، اعتماد و مشارکت سیاسی آنان است. نتایج مطالعات پیمایشی پاتنام نشان داد که دو سال آخر حضور در کالج در مقایسه با دو سال آخر دبیرستان، دو برابر بیشتر بر عضویت گروهی و اعتماد اثر می‌گذارد. وی نتیجه گرفت که افراد دارای تحصیلات عالی به دلیل وضع اقتصادی بهتر، کسب مهارت‌ها و برخورداری از منابع گوناگون، احتمال بیشتری دارد که به گروه‌ها ملحق شوند و به دیگران اعتماد کنند (کریمی، ۱۳۹۰: ۸۰).

از نظر هوگس، بلامی و بلیک، اعتماد اجتماعی ارتباط تنگاتنگی با ارزش‌های دیگر خواهی و تمایل به فهم و پذیرش دیگران دارد. به زعم آن‌ها، برنامه‌های آموزشی، فعالیت‌های فوق برنامه، فنون و تکنیک‌های تدریس و فرایند اداره و مدیریت محیط‌های آموزشی باید در راستای تقویت و گسترش پهنه اعتماد اجتماعی در اذهان و افکار

^۱ Bridging Social Capital

^۲ Hughes, Bellamy and Black

دانشجویان عمل نمایند. از این رو، آموزش بایستی مهارت‌هایی را در مخاطبان توسعه دهد که احساس نیاز، تعلق و همدلی نسبت به دیگران را تدارک نموده و الگوهای رفتاری مرتبط با این نیاز را ترسیم نموده و گسترش دهد. علاوه بر این، ارزش‌های حاکم بر نظام آموزشی بایستی معطوف به آموزش فرهنگ‌ها و مردمان دیگر، تقویت کنجکاو و علاقه به شناخت فرهنگ‌های دیگر، و شناخت و پذیرش تفاوت‌ها از جانب دانشجویان باشد (Hughes, Bellamy and Black, 2000: 245-246).

چارچوب نظری

از وجوه مورد توافق در نزد جامعه‌شناسان کلاسیک و معاصر، تأکید بر نقش نظام آموزشی به مثابه یکی از کارگزاران اصلی جامعه‌پذیری جدید در تکوین، بسط و تعدیل جهت‌گیری‌های شناختی، عاطفی و کنشی افراد نسبت به اعیان فرهنگی، اجتماعی و محیط‌هنجاری است. دورکیم، به عنوان نخستین نظریه‌پردازانی که به مفهوم سازی نقش تاریخی و کارکرد اجتماعی آموزش در قالب مفهوم همبستگی اجتماعی پرداخته است، بر این باور است که هر جامعه‌ای برای تداوم حیات، نیاز به درجه‌ای از مشابهت افکار، ارزش‌ها و هنجارها در میان اعضای خود دارد و نقش آموزش و پرورش، وارد کردن و جا دادن فرد در نظام اجتماعی است. پارسونز نیز به تأسی از دورکیم در چارچوب چشم‌انداز وفاق، معتقد است که اجتماع و نهادهای فرهنگی همچون مذهب، آموزش و پرورش و ارتباطات جمعی سازمان یافته مشکل کارکردی یکپارچگی را با هدایت بخش‌های گوناگون جامعه به تصدیق و تأیید همبستگی‌شان از طریق اشاعه فرهنگ مشترک و تقویت آن فرهنگ از طریق بزرگداشت مناسکی ارزش‌هایش، حل و مدیریت می‌نماید (کاف، شاروک و فرانسیس، ۱۳۸۸: ۶۳-۶۴).

مشابه این دغدغه‌ها را می‌توان در آثار و دیدگاه‌های نظری و تجربی معاصر دید. در رویکردهای نظری معاصر در چارچوب مفهوم ساختار اجتماعی آموزش بر نقش و

رسالت دانشگاه در تقویت حوزه عمومی و کنش‌های ارتباطی عام (هابرماس، ۱۳۷۳: ۴۳)، ارتقای فرهنگ و تربیت شهروند مشارکت‌جو (دلانتی، ۲۰۰۲: ۷)، اعطای قابلیت اندیشیدن انتقادی و حفظ تعهد اخلاقی (کابل، ۱۹۹۳: ۱۲۹)، تقویت مسئولیت‌پذیری اجتماعی (کالینگفورد، ۲۰۰۴: ۲۵۲)، تلطیف خاص‌گرایی‌های فرهنگی و اجتماعی و تولید سرمایه اجتماعی جدید (فوکویاما، ۱۹۹۵: ۶۱؛ پاتنام، ۲۰۰۰: ۲۲؛ هوگس، بلامی و بلیک، ۲۰۰۰: ۲۴۵-۲۴۶؛ بیلانگ و ساوندرز، ۲۰۰۲: ۳۰) تأکید شده است. بر مبنای رویکردهای نظری موجود و با تأسی از دیدگاه پاتنام، انتظار می‌رود که با ورود فرد به دانشگاه و گذراندن دوره دانشجویی و مشارکت در فعالیت‌های فرهنگی و اجتماعی دانشگاه، فرد نوعی جامعه‌پذیری و فرهنگ‌پذیری ثانویه را تجربه نماید که در نتیجه آن آستانه تحمل و جذب وی افزایش و آستانه تحریک‌پذیری، طرد و دگرسازی وی کاهش یابد و برادری قبیله‌ای و قومی جای خود را به برادری با همه بدهد. بنابراین، نظام آموزش عالی از راه محتوای برنامه درسی، ایجاد شبکه‌های مستحکم و پایدار و تولید سرمایه اجتماعی جدید در ایجاد دیگرفهمی و بسط جهت‌گیری‌های شناختی، عاطفی و کنشی دانشجویان به ماورای مرزهای محلی و قومی و تعدیل خاص-گرایی‌های فرهنگی و اجتماعی و قوم‌مداری اثر گذار است.

فرضیه‌های تحقیق

- ۱- بین سابقه دانشجویی فرد و شدت قوم‌گرایی رابطه وجود دارد.
- ۲- بین میزان یادگیری تعاملی دانشجویان و شدت قوم‌گرایی رابطه معناداری وجود دارد.
- ۳- بین میزان تعاملات اجتماعی دانشجویان و شدت قوم‌گرایی رابطه معناداری وجود دارد.

۴- بین میزان روابط انجمنی دانشجویان و شدت قوم گرایی رابطه معناداری وجود دارد.

روش شناسی تحقیق

تعریف مفاهیم و مقیاس سازی

ساختار اجتماعی آموزش، به عنوان اصلی ترین متغیر مستقل، بر گستره و شدت ارتباطات و تعاملاتی دلالت دارد که در میدان آموزشی میان دانشجویان ساری و جاری است؛ ارتباطاتی که مقوم فرآیندهای آموزشی و تسهیل گر فرآیند جامعه پذیری و فرهنگ پذیری در میان دانشجویان متعلق به اجتماعات و خرده فرهنگ های گوناگون است. در این مقاله ساختار اجتماعی آموزش از طریق متغیرهای سابقه دانشجویی، یادگیری تعاملی، تعاملات اجتماعی و روابط انجمنی سنجیده می شود:

سابقه دانشجویی: منظور از سابقه دانشجویی، طول دوران دانشجویی و حضور فرد در دانشگاه است. بر مبنای چارچوب نظری، این فرض وجود دارد که دانشجویان با سابقه تر به دلیل حضور بیشتر در دانشگاه، قادر به برقراری ارتباط بیشتر با محیط انسانی پیرامونی خود بوده و حین تحصیل، بیشتر تحت تأثیر فرایندها و روندهای فرهنگی - اجتماعی دانشگاه و جو و فضای آموزشی، اجتماعی، فرهنگی و سیاسی قرار می گیرند (حاجیانی، ۱۳۹۰: ۱۱۸). همان گونه که در جدول ۱ نشان داده شده است، این متغیر بر حسب مقطع تحصیلی و ترم های تحصیلی در سطوح اسمی و فاصله ای مورد سنجش قرار می گیرد.

یادگیری تعاملی: این متغیر بر همکاری و تعامل دانشجویان در فرایندهای آموزشی و یادگیری دلالت دارد. یادگیری تعاملی، ناظر بر روابط اجتماعی دانشجویان در بُعد درسی و علمی و بنیان روابط اجتماعی ابزاری می باشد. با توجه به تعریف نظری ارائه شده و با تاسی به مطالعات تجربی قانعی راد و ابراهیم آبادی (۱۳۸۹)، برای سنجش میزان یادگیری تعاملی دانشجویان از معرف های زیر بهره گرفته شده است:

تمایل و علاقه دانشجویان به فعالیت‌های علمی گروهی، انجام فعالیت‌های مشترک علمی، کمک علمی دانشجویان به همدیگر و حضور و همراهی در سفرها و گردش‌های علمی. این متغیر به کمک طیف لیکرت (کاملاً موافق، موافق، متوسط، مخالف، کاملاً مخالف) در سطح ترتیبی اندازه‌گیری شده است. دامنه تغییرات شاخص میزان یادگیری تعاملی دانشجویان به پنج سطح ۱ تا ۳، ۴ تا ۶، ۷ تا ۹، ۱۰ تا ۱۲، ۱۳ تا ۱۶ تقسیم گردید تا مطابق با طیف لیکرت حالت‌های کاملاً موافق، موافق، متوسط، مخالف و کاملاً مخالف را منعکس نماید. آنگاه دو سطح بالا و دو سطح پایین را با هم جمع نموده و شاخص میزان یادگیری تعاملی در سه سطح بالا، متوسط و پایین به دست آمد.

تعاملات اجتماعی: تعاملات اجتماعی، بر حدود و ثغور روابط و مناسبات بین گروهی دلالت داشته و مشخص‌کننده مرزهای تعاملی افراد می‌باشد؛ به بیان دیگر، گستره روابط، سازنده مرزهای اجتماعی گروه‌ها و محوری اساسی در تعریف دایره تعلقات جمعی افراد است (ساندرز، ۲۰۰۲: ۳۲۷). تعاملات اجتماعی ناظر بر سرمایه اجتماعی پل دهنده^۱ یا جدید است که بر شبکه‌های اجتماعی دلالت دارد و افراد غیر مشابه از بخش‌های گوناگون جامعه را به یکدیگر مرتبط کرده و پیوند می‌دهد و می‌تواند هویت‌های باز و فارغ از تعصب را موجب گردد. (پاتنام، ۲۰۰۰: ۲۲-۲۳). با توجه به تعریف نظری ارائه شده، منظور از تعاملات اجتماعی، روابط اجتماعی دانشجویان در بُعد غیر درسی و تمایل به برقراری روابط اجتماعی ابرازی و عاطفی با دانشجویان متعلق به اجتماعات و خرده فرهنگ‌های دیگر است. برای سنجش میزان تعاملات دانشجویان از معرف‌های زیر استفاده شده است: برقراری روابط دوستی و رفاقت با دانشجویان غیر هم قوم، میزان تمایل به هم اتاقی شدن با دانشجویان متعلق به اقوام گوناگون، تبادل نظر و مشورت با سایر دانشجویان، و کمک مالی به همدیگر (در صورت نیاز). این متغیر به کمک طیف لیکرت در سطح ترتیبی اندازه‌گیری شده است.

^۱Bridging Social Capital

دامنه تغییرات شاخص میزان تعاملات اجتماعی دانشجویان به پنج سطح ۱ تا ۳، ۴ تا ۶، ۷ تا ۹، ۱۰ تا ۱۲، ۱۳ تا ۱۶ تقسیم گردید تا مطابق با طیف لیکرت حالت‌های کاملاً موافق، موافق، متوسط، مخالف و کاملاً مخالف را منعکس نماید. آنگاه دو سطح بالا و دو سطح پایین را با هم جمع نموده و شاخص میزان تعاملات اجتماعی در سه سطح بالا، متوسط و پایین به دست آمد.

روابط انجمنی: این متغیر بر عضویت، حضور و مشارکت در برنامه‌های انجمن‌ها و گروه‌های مدنی، صنفی و اجتماعی دارای مجوز رسمی از دانشگاه دلالت دارد (عبداللهی، ۱۳۸۳؛ پناهی، ۱۳۸۶:۱۱۳). مشارکت در انجمن‌ها نمونه بارز مشارکت مدنی است؛ مشارکت در انجمن‌ها پرورش دهنده همبستگی‌های متقابل افقی، همکاری و عامل مولد سرمایه اجتماعی می‌باشد. مشارکت مدنی عنصر ضروری، اختیاری و آگاهانه هر کنش متقابلی است و افزایش اعتماد و همکاری اجتماعی را در پی دارد و مرزبندی‌های اجتماعی را منقطع و همگنی اجتماعی را تقویت می‌نماید (پاتنام، ۱۹۹۳: ۳۰۳). با توجه به این که حوزه بررسی این مطالعه، انجمن‌ها و تشکل‌های فرهنگی فعال در سطح دانشگاه‌های شهر سنجیدگی می‌باشد، در هر کدام از دانشگاه‌های یادشده تشکل‌های دانشجویی خاصی فعال هستند. به عنوان مثال در دانشگاه کردستان، کانون‌های قرآن و نهج البلاغه، خیریه، تئاتر و نمایش، فیلم و عکس، حیدربابا، اهورا، شعر و ادب، نیما یوشیج، مراسمات، مطالعات سیاسی- فرهنگی، انجمن اسلامی دانشجویان مستقل، جامعه اسلامی، بسیج دانشجویی، و انجمن‌های علمی، و در دانشگاه آزاد اسلامی، کانون‌های ادب و هنر، تئاتر و نمایش، جرئه نور، فرهنگی و پژوهش، تشکل‌های پیشرو، انجمن اسلامی، بسیج دانشجویی، و انجمن‌های علمی، و در دانشگاه پیام نور، کانون‌های گفتگوی تمدن‌ها، قرآن و عترت، فرهنگی و هنری هوری هورام، بسیج دانشجویی، و انجمن‌های علمی فعال هستند. این متغیر، در ابعاد عضویت، همکاری مالی و فکری و معنوی با انجمن‌ها، با مجموعه‌ای از پرسش‌های مرتبط در سطوح اسمی (عضویت در انجمن‌ها) و ترتیبی (همکاری مالی و فکری) در طیفی پنج گزینه‌ای (خیلی کم، کم، متوسط، زیاد و خیلی زیاد) مورد سنجش قرار گرفته است. با

تأثیر ساختار اجتماعی آموزش بر قوم‌گرایی ... ۱۸۵

توجه به همبستگی بالای ابعاد عضویت و همکاری، این دو بُعد در قالب روابط انجمنی ترکیب شده‌اند.

جدول ۱- سطح سنجش، ضرایب و آزمون پایایی معرف‌های شاخص ساختار

اجتماعی آموزش

ردیف	ابعاد	شاخص‌ها	سطح سنجش	تعداد شاخص‌ها	ضریب پایایی	آزمون پایایی
	۱-۱ سابقه دانشجویی	۱-۱-۱- تعداد ترم‌های تحصیلی	فاصله‌ای	۱	۱	
		۱-۱-۲- مقطع تحصیلی دانشجوی	اسمی	۱	۳/۳	
۱- ساختار اجتماعی آموزش	۲-۱ میزان یادگیری تعاملی	۱-۲-۱- تمایل و علاقه دانشجویان به فعالیت‌های علمی گروهی	ترتیبی	۶	۲/۵	۰/۸۷۱
		۱-۲-۲- انجام فعالیت‌های مشترک علمی				
		۱-۲-۳- کمک علمی به همدیگر				
		۱-۲-۴- حضور و همراهی در گردش‌های علمی				
	۳-۱ میزان تعاملات اجتماعی	۱-۳-۱- تمایل به هم‌اتاقی شدن با دانشجویان غیر هم‌قوم	ترتیبی	۶	۲/۵	۰/۸۱۵
		۱-۳-۲- دوستی با دانشجویان سایر اقوام				
		۱-۳-۳- تبادل نظر و				

				مشورت با سایر دانشجویان ۱-۳-۴-کمک مالی به همدیگر		
۰/۷۸۴	۱۰	۱۸	اسمی	۱-۴-۱-عضویت در انجمن‌ها و تشکل‌های فرهنگی	۴-۱-میزان روابط انجمنی	
	۲/۵	۱۸	ترتیبی	۱-۴-۲-کمک مالی به انجمن‌ها		
	۲/۵	۱۸	ترتیبی	۱-۴-۳-ارائه مشاوره و کمک فکری به انجمن‌ها		

قوم‌گرایی: احساس تعلق به یک قوم و برتر دیدن خویش و احساس تضییق حقوق که منجر به تلاش برای کسب از دست رفته‌ها می‌شود (کلاس، ۲۰۰۴: ۳). منظور از قوم‌گرایی در این مطالعه، احساس تعلق و وفاداری به نشانگان قومی و التزام در جهت پیگیری خواست‌های قومی در ابعاد فرهنگی، اجتماعی و سیاسی است. با اذعان به ماهیت پیچیده، چندبُعدی و کیفی قوم‌گرایی و با تأسی به مطالعات تجربی مرتبط (قادرزاده، ۱۳۸۸ و محمدزاده، ۱۳۹۰)، این متغیر در ابعاد فرهنگی، اجتماعی-اقتصادی و سیاسی به کمک طیف لیکرت (کاملاً موافق، موافق، متوسط، مخالف، کاملاً مخالف) در سطح ترتیبی اندازه‌گیری شده است. شاخص‌های قوم‌گرایی در ابعاد سه‌گانه آن در جدول ۲ آمده است. از ترکیب ابعاد سه‌گانه، یا از مجموع ۱۸ گویه، شاخص کلی‌تر میزان قوم‌گرایی دانشجویان ساخته شده است. بدین ترتیب شاخصی با دامنه تغییرات ۱۸ تا ۹۰ حاصل شد که به پنج سطح ۱۸ تا ۳۲، ۳۳ تا ۴۶، ۴۷ تا ۶۰، ۶۱ تا ۷۴، ۷۵ تا ۹۰ تقسیم گردید. سپس همانند طیف لیکرت، دو سطح بالا و دو سطح پایین را با هم جمع نموده و شاخص میزان قوم‌گرایی در سه سطح بالا، متوسط و پایین به دست آمد.

جدول ۲- سطح سنجش، تعداد شاخص‌ها و آزمون پایایی معرف‌های شاخص قوم‌گرایی

آزمون پایایی	تعداد شاخص‌ها	سطح سنجش	شاخص‌ها	ابعاد
۰/۸۲۵	۶	ترتیبی	۱-۱- تأکید بر صیانت از زبان قومی ۲-۱- ارجحیت لباس قومی و محلی ۳-۱- گرامیداشت مشاهیر فرهنگی ۴-۱- ارجحیت نام گذاری اسامی قومی ۵-۱- تأکید بر وصلت درون قومی	۱- قوم‌گرایی فرهنگی
۰/۸۱۴	۶	ترتیبی	۱-۲- خواست واگذاری اداره مناطق قومی به خود اقوام ۲-۲- دفاع از سرزمین قومی ۳-۲- تأکید بر مشارکت سیاسی اقوام در مدیریت کلان ۴-۲- تأکید بر ضرورت احزاب و انجمن‌های قومی برای پیگیری حقوق اقوام	۲- قوم‌گرایی سیاسی
۰/۸۴۰	۶	ترتیبی	۱-۳- اولویت خدمت به هم قومان ۲-۳- انتخاب محل کار در مناطق کرد نشین ۳-۳- تأکید بر سرمایه‌گذاری شخصی در مناطق قومی ۴-۳- کنترل مدیریت اجتماعی سازمان‌های اجتماعی و اقتصادی ۵-۳- استخدام نیروی قومی بیشتر در مناطق قومی	۳- قوم‌گرایی اقتصادی-اجتماعی

روش پژوهش

روش پژوهش از نوع پیمایشی بوده که در قالب آن برای گردآوری داده‌ها از تکنیک

پرسشنامه استفاده و با مراجعه حضوری به پاسخگو تکمیل شده است. در این پژوهش برای سنجش میزان پایایی مقایسه‌های اصلی از روش همبستگی درونی گویه‌ها و همچنین ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است. نتایج آزمون پایایی شاخص‌های میزان قوم‌گرایی، میزان تعاملات اجتماعی، میزان یادگیری تعاملی و میزان روابط انجمنی به ترتیب، ۰/۸۳۲، ۰/۸۷۱، ۰/۸۱۵ و ۰/۷۸۴ می‌باشد. داده‌های مورد نیاز با تکنیک‌های چندگانه گردآوری و با استفاده از تکنیک‌های کمی مورد تحلیل قرار گرفته‌اند؛ به طوری که پس از توصیف سلسله مراتب قوم‌گرایی دانشجویان، با استفاده از تکنیک‌های تحلیل چند متغیری سهم هر یک از عوامل در تبیین و پیش‌بینی تغییرات متغیر وابسته تعیین و مشخص شده است.

جامعه آماری و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری این پژوهش، شامل دانشجویان دانشگاه‌های گردستان، پیام نور و آزاد اسلامی شهر سنجند در مقاطع تحصیلی کاردانی، کارشناسی و کارشناسی ارشد در سال تحصیلی ۱۳۸۹-۱۳۹۰ می‌باشد. در مورد انتخاب دانشجویان به‌عنوان جامعه آماری این تحقیق باید گفت که، با توجه به جامعه‌پذیری اولیه دانشجویان در اجتماعات قومی، انتظار می‌رود با ورود به گروه‌ها و اجتماعات بزرگ‌تر مانند دانشگاه، نوعی جهش در وابستگی عاطفی افراد ایجاد شود و در این نهادها و اجتماعات وابستگی عاطفی افراد تعمیم یابد و افراد ضمن پرورش توانایی‌های شناختی و عاطفی، به تدریج گرایش‌های عاطفی مثبت نسبت به دیگرانی غیر از اجتماع محلی و قومی خود پیدا کنند و خود را جزئی از "مای" کلی‌تر تعریف نمایند (عبداللهی و مروت، ۱۳۸۴: ۴). بنابراین، دانشجویان به دلیل تجربه جامعه‌پذیری مضاعف و عضویت‌های متداخل، امکان بازاندیشی و بسط مرزبندی‌های هویتی و پذیرش هویت‌های ثانویه را می‌یابند (جنکینز، ۱۳۸۱: ۲۱-۲۴). تعداد کل جمعیت آماری براساس آمار برگرفته شده از مراجع ذیربط، ۲۷۲۵۸ نفر بوده

تأثیر ساختار اجتماعی آموزش بر قوم‌گرایی ... ۱۸۹

است. حجم نمونه این پژوهش ۵۸۹ نفر می‌باشد که به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبی و بر اساس فرمول کوکران (سرای، ۱۳۷۲: ۱۲۹) به دست آمده است. همچنین براساس جداول مورگان، حجم نمونه برابر با ۵۸۵ نفر می‌باشد که برای مقابله با نقص پوشش و بی‌جوابی، ۶۰۰ نفر از دانشجویان به عنوان نمونه انتخاب شدند.

یافته‌های پژوهش

ویژگی‌های اجتماعی - جمعیتی دانشجویان

جمعیت نمونه این پژوهش را دانشجویان دانشگاه‌های شهرسندج تشکیل می‌دهند. در نمونه مورد بررسی، ۵۱/۹ درصد پاسخگویان مرد و ۴۸/۱ درصد زن بوده‌اند. به لحاظ تعلق مذهبی، ۱۸ درصد اهل تشیع و ۸۲ درصد اهل تسنن بوده‌اند. به لحاظ سن، جمعیت نمونه بین ۱۹ تا ۲۶ سال با میانگین سنی ۲۱ سال قرار دارد که بیش‌ترین افراد در گروه سنی ۲۰-۲۵ سال بوده‌اند. از نظر مقطع تحصیلی، ۲/۴ درصد پاسخگویان دانشجوی مقطع کاردانی، ۹۱/۳ درصد دانشجوی مقطع کارشناسی و ۶/۴ درصد دانشجوی مقطع کارشناسی ارشد بوده‌اند. که از این تعداد ۳۲/۶، ۴۲ و ۲۵/۴ درصد دانشجویان به ترتیب در دانشگاه‌های کُردستان، آزاد اسلامی و پیام نور مشغول به تحصیل بوده‌اند.

توصیف آماری شاخص و ابعاد قوم‌گرایی دانشجویان

جدول ۳، میانگین و انحراف معیار شاخص‌های تشکیل دهنده قوم‌گرایی و ابعاد آن را نشان می‌دهد. نتایج به دست آمده نشان می‌دهد که قوم‌گرایی در میان دانشجویان مورد بررسی متوسط می‌باشد. میانگین قوم‌گرایی (نمونه کل) معادل ۵۴/۱۵ است که بر مبنای یک مقیاس صفر تا ۱۰۰ متوسط ارزیابی می‌شود. چنانچه در جدول ۳ نشان داده شده است، قوم‌گرایی در ابعاد سه‌گانه آن در میان دانشجویان دیده می‌شود؛ با این وصف،

در میان ابعاد قوم‌گرایی، بُعد فرهنگی جایگاه محوری و اولیه‌ای داشته و پس از آن ابعاد اقتصادی-اجتماعی و سیاسی قرار گرفته‌اند. نکته قابل توجه آن است که در میزان و ابعاد قوم‌گرایی دانشجویان شاغل به تحصیل در دانشگاه‌های کردستان، آزاد اسلامی و پیام نور، نوعی مشابهت و هم‌سویی به چشم می‌خورد.

جدول ۳- آماره‌های شاخص‌های^۱ میزان قوم‌گرایی به تفکیک دانشگاه

شاخص		دانشگاه		نمونه کل		کردستان		پیام نور		آزاد اسلامی	
		انحراف	میانگین	انحراف	میانگین	انحراف	میانگین	انحراف	میانگین	انحراف	میانگین
قوم‌گرایی		۱۰/۲۵	۵۴/۱۵	۹/۶۱	۵۴/۸۸	۸/۵۷	۵۳/۴۳	۵۴/۱۶	۱۲/۱۲		
قوم‌گرایی	فرهنگی	۳/۸۷	۵۹/۵۸	۶۰/۸	۳/۷۱	۵۹/۲۴	۳/۱۹	۵۸/۷۲	۴/۴۹		
	سیاسی	۳/۸۱	۴۸/۲۹	۴۷/۹۶	۳/۶	۴۷/۲۱	۳/۳۵	۴۹/۷	۴/۲۸		
	اقتصادی-اجتماعی	۴/۱۲	۵۴/۹	۵۵/۹	۳/۸	۵۴/۱۶	۳/۹۲	۵۴/۶۴	۴/۵۴		

توصیف آماری شاخص یادگیری تعاملی دانشجویان

جدول ۴، توصیف آماری شاخص یادگیری تعاملی را نشان می‌دهد. نتایج به دست آمده نشان می‌دهد که یادگیری تعاملی در میان دانشجویان مورد بررسی شدت قابل توجهی ندارد. میانگین یادگیری تعاملی (نمونه کل) معادل ۴۷/۷ است که بر مبنای یک مقیاس صفر تا ۱۰۰ در حد متوسط ارزیابی می‌شود. با این وصف، اگر به مقایسه

۱- به منظور سهولت فهم، شاخص‌ها بر مبنای یک مقیاس صفر تا ۱۰۰ تنظیم شده‌اند، صفر به معنای کم‌ترین قوم‌گرایی و ۱۰۰ به معنای قوم‌گرایی زیاد است.

شاخص یادگیری تعاملی به تفکیک دانشگاه‌ها پردازیم، نتایج به دست آمده نشان می‌دهد که فعالیت‌های مشترک علمی، کمک علمی دانشجویان به همدیگر و حضور و همراهی در گردش‌های علمی به عنوان شاخص یادگیری تعاملی در میان دانشجویان دانشگاه پیام نور پایین‌تر از دو دانشگاه دیگر است و در دانشگاه کردستان قوت بیش‌تری نسبت به دانشگاه آزاد اسلامی وجود دارد.

جدول ۴- توصیف آماری شاخص تشکیل دهنده یادگیری تعاملی

فراوانی (درصد)				گزینه‌ها	متغیر
دانشگاه آزاد اسلامی	دانشگاه پیام نور	دانشگاه کردستان	نمونه کل		
۳۵/۳	۴۷/۳	۳۰/۱	۳۷/۵	پایین	یادگیری تعاملی
۴۷/۱	۴۲/۶	۴۹	۴۶	متوسط	
۱۷/۶	۱۰/۱	۲۰/۹	۱۶/۵	زیاد	
۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	جمع	
متوسط	پایین	متوسط	متوسط	نما	شاخص
۴۶/۷	۳۷/۳	۵۹/۱۳	۴۷/۷	میانگین	گرایش مرکزی

توصیف آماری شاخص تعاملات اجتماعی دانشجویان

جدول ۵، توصیف آماری شاخص تعاملات اجتماعی را نشان می‌دهد. نتایج به دست آمده نشان می‌دهد که تعاملات اجتماعی در میان دانشجویان مورد بررسی ضعیف است. میانگین شاخص تعاملات اجتماعی (نمونه کل) معادل ۴۳/۳ است که بر مبنای یک مقیاس صفر تا ۱۰۰ در حد پایین ارزیابی می‌شود. مقایسه شاخص تعاملات اجتماعی به تفکیک دانشگاه‌ها نشانگر آن است که میزان تعاملات اجتماعی (میزان تمایل به هم‌اتاقی شدن با دانشجویان متعلق به اجتماعات قومی گوناگون، برقراری

روابط دوستی و تبادل نظر و مشورت با دانشجویان متعلق به اقوام گوناگون) در میان دانشجویان دانشگاه کردستان شدت بیشتری دارد و در دانشگاه پیام نور در کمترین میزان خود قرار دارد.

جدول ۵- توصیف آماری شاخص تشکیل دهنده تعاملات اجتماعی

فراوانی (درصد)				گزینه‌ها	متغیر
دانشگاه آزاد اسلامی	دانشگاه پیام نور	دانشگاه کردستان	نمونه کل		
۴۱/۹	۵۵/۳	۳۲/۲	۴۳/۱	پایین	تعاملات اجتماعی
۳۹/۱	۳۲/۱	۴۲/۸	۳۸	متوسط	
۱۹	۱۲/۶	۲۵	۱۸/۹	زیاد	
۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	جمع	
پایین	پایین	متوسط	پایین	نما	شاخص گرایش
۳۶/۸	۲۵/۵	۵۲/۷	۳۸/۳	میانگین	مرکزی

توصیف آماری شاخص روابط انجمنی دانشجویان

همان‌گونه که در جدول ۶ آمده است با وجود کثرت کانون‌ها، انجمن‌ها و تشکل‌های علمی، سیاسی، فرهنگی، اجتماعی و دینی مستقر در دانشگاه‌ها میزان استقبال و مشارکت دانشجویان در قالب عضویت در تشکل‌های یادشده بسیار پایین می‌باشد؛ به گونه‌ای که ۹۳/۲ درصد از دانشجویان مورد بررسی فاقد عضویت در انجمن‌ها کانون‌ها، انجمن‌ها و تشکل‌های دانشجویی هستند. علاوه بر این، ۸۰/۷ درصد از پاسخگویان در برنامه‌های فرهنگی دانشگاه حضور و مشارکت ندارند. چنانچه در جدول ۶ نشان داده شده است نوعی مشابهت و هم‌سویی در میزان روابط انجمنی در سه دانشگاه مورد بررسی وجود دارد.

جدول ۶- توصیف آماری شاخص تشکیل دهنده روابط انجمنی

فراوانی (درصد)				گزینه‌ها	متغیر
دانشگاه آزاد اسلامی	دانشگاه پیام نور	دانشگاه کردستان	نمونه کل		
۹۳/۶	۹۷/۵	۸۸/۶	۹۳/۲	پایین	روابط انجمنی
۶/۲	۲/۵	۸/۱	۵/۶	متوسط	
۰/۲	۰	۳/۳	۱/۲	زیاد	
۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	۱۰۰	جمع	
پایین	پایین	پایین	پایین	نما	شاخص گرایی
۱۰/۲	۴/۷	۱۸/۹	۱۱/۲	میانگین	مرکزی

تحلیل واریانس قوم‌گرایی با سابقه دانشجویی

اطلاعات جدول ۷، نشان می‌دهد که با افزایش سابقه دانشجویی و تجربه مقاطع تحصیلی بالاتر میانگین قوم‌گرایی تنزل می‌یابد. نتایج نشان می‌دهد که بالاترین و پایین‌ترین نمره شاخص قوم‌گرایی به ترتیب مربوط به دانشجویان مقطع کاردانی و کارشناسی ارشد است. به عبارت دیگر، دانشجویان مقاطع تحصیلی بالاتر به دلیل سابقه دانشجویی بیشتر، در معرض جامعه‌پذیری شناختی و اجتماعی بیشتری قرار گرفته و در نتیجه آن جهت‌گیری‌های شناختی، عاطفی و کنشی ایشان بسط یافته و خاص‌گرایی‌های فرهنگی‌شان تعدیل می‌شود. بدین سان می‌توان گفت که در این سطح از تحلیل، فرضیه «رابطه قوم‌گرایی دانشجویان با سابقه دانشجویی» تأیید می‌شود.

جدول ۷- تحلیل واریانس قوم گرایی با متغیر سابقه دانشجویی

میانگین قوم گرایی	شاخص
۶۲/۱	سابقه دانشجویی
	کاردانی
۵۳/۳۷	کارشناسی
۴۷/۱۱	کارشناسی ارشد
میانگین کل = ۵۴/۱۹	
F = ۲۱۹/۱۱۸	
df = ۲	
Sig = ۰/۰۰۰	

تحلیل دو متغیری قوم گرایی با متغیرهای مستقل

بر اساس نتایج تحلیل‌های دو متغیری که در جدول ۸، آمده است قوم گرایی در میان دانشجویان مورد بررسی با میزان یادگیری تعاملی، سابقه دانشجویی، تعاملات اجتماعی و روابط انجمنی رابطه معکوس معناداری دارد. بنابراین، آن دسته از دانشجویانی که در ترم‌ها و مقاطع تحصیلی بالاتری قرار دارند به دلیل سابقه بالای دانشجویی و انجام فعالیت‌های مشترک علمی، کمک علمی به همدیگر و حضور و همراهی در گردش‌های علمی و داشتن دوستان و هم‌اتاقی‌هایی از سایر اقوام و عضویت و مشارکت در انجمن‌ها و تشکل‌های دانشجویی، امکان بازنگری در جهت‌گیری‌های شناختی و کنشی معطوف به قومیت خود را پیدا کرده و در سایه آن خاص گرایی‌های فرهنگی و قومی ایشان تعدیل می‌یابد.

جدول ۸- سنجش رابطه قوم‌گرایی با متغیرهای مستقل

آزمون‌های آماری			متغیرهای مستقل
سطح معناداری (sig)	گاما (Gamma)	کندال تاو بی (Kendalls tau b)	
۰/۰۰۰	-۰/۳۰۰	-۰/۲۰۵	سابقه دانشجویی
۰/۰۰۰	-۰/۷۳۵	-۰/۴۵	میزان یادگیری تعاملی
۰/۰۰۰	-۰/۸۳۹	-۰/۶۷۲	میزان تعاملات اجتماعی
۰/۰۰۰	-۰/۶۹۷	-۰/۵۰۹	میزان روابط انجمنی

ماتریس همبستگی متغیرهای وابسته و مستقل

قبل از ورود به تحلیل رگرسیونی بهتر است که ماتریس همبستگی شاخص‌های اصلی تحقیق را ارائه کرده و تأملی بر آن داشته باشیم. جدول ۹، این ماتریس را نمایش می‌دهد. بر اساس نتایج ماتریس همبستگی پیرسون می‌توان گفت که ساختار اجتماعی آموزش اثر کاهش دهنده‌ای بر قوم‌گرایی دانشجویان دارد. البته جدول ۹، علاوه بر همبستگی بین قوم‌گرایی و متغیرهای مستقل، رابطه بین سایر متغیرها را نیز نمایش می‌دهد که حاوی نکات جالب توجهی است. همان‌طور که انتظار می‌رود، شاخص سابقه دانشجویی با شاخص‌های یادگیری تعاملی، تعاملات اجتماعی و روابط انجمنی همبستگی مستقیم معناداری را نشان می‌دهد. این بدین معنی است که تحصیلات و مدارج تحصیلی بالاتر، دانشجویان را به منابع فرهنگی (ارزش‌ها و نگرش‌های جدید و آگاهی‌های بیش‌تر) و ارتباطی (گسترش پهنه و میدان تعاملات) مجهز می‌سازد و به تبع آن گرایش‌های قوم‌نگرانه ایشان تعدیل می‌یابد. یکی دیگر از نکات قابل توجه، وجود همبستگی مثبت و بسیار معنادار تعاملات اجتماعی و روابط انجمنی با یادگیری تعاملی است؛ این بدین معنی است که با افزایش روابط تعمیم یافته و انجمنی به عنوان بنیان

سرمایه اجتماعی جدید، امکان یادگیری تعاملی نیز بیش تر می شود.

جدول ۹- ماتریس همبستگی پیرسون بین متغیرهای وابسته و مستقل

روابط انجمنی	تعاملات اجتماعی	یادگیری تعاملی	سابقه دانشجویی	قوم گرایی	نام متغیر
				۱/۰۰۰	قوم گرایی
			۱/۰۰۰	-۰/۲۰۵	سابقه دانشجویی
		۱/۰۰۰	۰/۵۹۴	-۰/۴۵	یادگیری تعاملی
	۱/۰۰۰	۰/۶۳۶	۰/۷۱۱	-۰/۶۷۲	تعاملات اجتماعی
۱/۰۰۰	۰/۵۷۹	۰/۷۴۵	۰/۴۰۹	-۰/۵۰۹	روابط انجمنی

تحلیل چند متغیری قوم گرایی با متغیرهای مستقل

تحلیل رگرسیونی چند متغیره این امکان را به محقق می دهد که رابطه یک یک متغیرهای مستقل را با متغیر وابسته، با کنترل کردن اثر آماری سایر متغیرهای مستقل موجود در رابطه، مطالعه کند و از اضافه برآورد کردن میزان اثرگذاری متغیرهای مستقل ناشی از همبستگی بین آنها جلوگیری کند. در تحلیل رگرسیون انجام شده با استفاده از متغیرهای مستقلی که در تحلیل دو متغیری با قوم گرایی دانشجویان رابطه معناداری داشتند، ضریب تعیین برای قوم گرایی ۰/۴۰۲ به دست آمد. بر اساس داده های جدول ۱۰، از میان متغیرهای مستقل بررسی شده در این تحقیق، یکی از متغیرهای مستقلی که بر روی قوم گرایی دانشجویان اثر مستقل زیادی گذاشته و بیش ترین مقدار از تغییرات آن را تبیین می کند، «تعاملات اجتماعی» است و متغیرهای «روابط انجمنی»، «یادگیری تعاملی» و «سابقه دانشجویی» در مراتب بعدی تأثیرگذاری هستند.

جدول ۱۰- رگرسیون گام به گام شاخص قوم‌گرایی دانشجویان

شاخص قوم‌گرایی				متغیرها
مقدار R Square تجمعی	سطح معناداری	مقدار ضریب Beta	مقدار ضریب F	
۰/۳۵۵	۰/۰۰۰	۰/۴۱۹	۴۳۷/۱۰۱	تعاملات اجتماعی
۰/۳۷۵	۰/۰۰۰	۰/۳۰۲	۳۸۴/۰۹	روابط انجمنی
۰/۳۹۸	۰/۰۰۰	۰/۲۰۷	۲۷۵/۴۵۶	یادگیری تعاملی
۰/۴۰۲	۰/۰۰۰	۰/۱۱۵	۲۰۹/۱۱۸	سابقه دانشجویی

نتیجه‌گیری

بر اساس بیانیه جهانی آموزش عالی که در سال ۱۹۹۸ به تصویب رسید، دانشگاه در فراهم آوردن دو پیش شرط زندگی اجتماعی نقش اساسی دارد؛ این پیش شرط‌ها عبارتند از: ۱- دانایی و فن آوری، تولید دانش فنی و کاربردی، نوآوری و روزآمد و کارآمد کردن علم و فن و هنر برای پاسخ‌گویی به نیازهای متنوع جانشین پذیر و پایان ناپذیر؛ ۲- تعهد اخلاقی برای مشارکت و همکاری اجتماعی در جهت تحقق جامعه قانونمند مدنی و دفاع از ارزش‌های والای حیاتی مانند: گفت و گو، هم‌فهمی، دیگرپذیری، انسان دوستی و عدالت خواهی (مؤسسه پژوهش و برنامه ریزی ۱۳۷۷، ۱۰۱-۱۰۸ به نقل از فاضلی، ۱۳۸۶: ۱۷۵). نتایج این تحقیق نشان می‌دهد که در مجموع، در میزان و ابعاد قوم‌گرایی دانشجویان دانشگاه‌های شهر سمنان شباهت و قرابت وجود دارد و نوعی هم‌سویی در این خصوص دیده می‌شود. قوم‌گرایی در میان دانشجویان مورد بررسی در حد متوسط می‌باشد. در میان ابعاد مراتب قوم‌گرایی، بُعد فرهنگی در بالاترین مرتبه جای دارد و ابعاد اقتصادی - اجتماعی و سیاسی در مراتب

دوم و سوم جای گرفته‌اند. این یافته، هم‌سو با نتایج مطالعات تجربی موجود در این زمینه است. بر مبنای مطالعات تجربی، توسعه اجتماعی در ایران به دلیل خاص‌گرایی‌های خانوادگی، طایفه‌ای و قومی و احساس تعهد و تکلیف در برابر اجتماعات فراملی و تقدم منافع خاص‌گرایانه فردی، خانوادگی و قومی در برابر مصالح جمعی عام، با آسیب مواجه است (عبداللهی، ۱۳۸۰؛ چلبی، ۱۳۷۸؛ توسلی و قاسمی، ۱۳۸۱؛ قادرزاده و معیدفر، ۱۳۸۹؛ حاجیانی، ۱۳۹۰).

بر مبنای یافته‌های این مطالعه، با افزایش سابقه دانشجویی و ارتقای سطح تحصیلات، میانگین قوم‌گرایی در نزد دانشجویان کاهش پیدا نموده است. علاوه بر گذراندن دوره دانشجویی، نوع مناسبات آموزشی و اجتماعی در بین دانشجویان متعلق به گروه‌های قومی گوناگون و حضور و مشارکت کمی و کیفی در کانون‌ها و فعالیت‌های فرهنگی در سطح دانشگاه‌ها، نقش به‌سزایی در جرح و تعدیل قوم‌گرایی دارد. بر مبنای نتایج این پژوهش، متغیرهای «میزان یادگیری تعاملی» و «میزان تعاملات اجتماعی» رابطه معکوس و معناداری با میزان قوم‌گرایی دارند. به بیان دیگر، با توسعه روابط علمی و بین‌گروهی و همدلی در بین دانشجویان، دایره خودی و دوستی گسترش یافته و برادری قومی جایش را به برادری با همه می‌دهد. از نظر جامعه‌شناسان کلاسیک و معاصر، مرزبندی‌های هویتی دستاوردی تعاملی محسوب می‌شوند. بنابراین، رابطه بین تعاملات اجتماعی و هویت‌خواهی قومی، یکی از مهم‌ترین یافته‌های جامعه‌شناسی است که با داده‌های تجربی فراوانی نیز مورد تأیید قرار گرفته است. علاوه بر این، «روابط انجمنی» اثر تعدیل‌کننده‌ای بر قوم‌گرایی دارد. یافته‌های این تحقیق مؤید این واقعیت است که مشارکت در انجمن‌ها و تشکل‌های دانشجویی رابطه معکوس و معناداری با میزان قوم‌گرایی دارد. این نتیجه هم‌سو با مطالعه تجربی شارع‌پور و همکاران (۱۳۸۸) مبنی بر تأثیر روابط انجمنی در تقویت «گشودگی اجتماعی»^۱

^۱ Social Openness

در بین دانشجویان است. بر مبنای نتایج این تحقیق، هر چه دانشجویان در انجمن‌های بیش‌تری عضویت داشته باشند، به دلیل این‌که از فضای گفتگو و تعامل بیش‌تری برخوردار می‌شوند، ضمن آشنایی با اندیشه‌ها و رفتارهای متفاوت، میزان مدارای آنان نیز افزایش می‌یابد. این یافته مؤید آثار نظری و تجربی هابرماس و پاتنام است. هابرماس در نظریه کنش ارتباطی، بهره‌گیری از حوزه عمومی یا گستره همگانی برای تعاملات فرهنگی و اجتماعی، به ویژه گفت و گوی آزاد و خردمندانه را در شکل‌گیری ساختارها و ارزش‌های عام و تحقق عقلانیت ارتباطی و توسعه و تکامل اجتماعی ضروری می‌داند و در این خصوص جایگاه قابل توجهی برای دانشگاه در تقویت حوزه عمومی و به تبع آن کنش‌های ارتباطی عام قائل است (هابرماس، ۱۹۷۹: ۸۳). به زعم پاتنام، آموزش تأثیر قدرتمندی بر سرمایه اجتماعی به ویژه از نوع جدید آن می‌گذارد و شاخص پیش‌بینی کننده خوبی برای عضویت انجمنی افراد، اعتماد و مشارکت سیاسی آنان است (کریمی، ۱۳۹۰: ۸۰).

پس از آزمون فرضیات تحقیق از طریق جداول دو بعدی و مطالعه همبستگی متغیرهای اصلی تحقیق، آزمون فرضیات تأیید شده با استفاده از تحلیل رگرسیونی چند متغیره مورد توجه قرار گرفت. تحلیل رگرسیونی چند متغیره، تمام فرضیه‌های تحقیق را مورد تأیید مجدد قرار داد. معادله رگرسیونی چند متغیره به دست آمده نشان داد که قوم‌گرایی به ترتیب شدت رابطه با متغیرهای مستقل «تعاملات اجتماعی»، «روابط انجمنی»، «یادگیری تعاملی» و «سابقه دانشجویی» مرتبط است. ضریب تعیین تجمعی معادله به دست آمده ۰/۴۰۲ می‌باشد و این بدین معناست که ۴۰ درصد از تغییرات متغیر وابسته را تبیین می‌کند و بقیه تغییرات آن ناشی از رابطه غیر خطی همین متغیرها و یا متغیرهایی است که در مدل نظری لحاظ نشده‌اند.

نتایج این تحقیق نشان می‌دهد که قوم‌گرایی و خاص‌گرایی‌های فرهنگی و اجتماعی در میان دانشجویان در حد متوسط قرار دارد. این وضعیت مانعی فرهنگی برای بسط عام‌گرایی و دیگرخواهی است. در تحلیل این وضعیت و بر مبنای یافته‌های

تجربی این مقاله می‌توان به چند عامل اساسی اشاره نمود: **عامل نخست**، سطح نازل یادگیری تعاملی و تعاملات اجتماعی در بین دانشجویان است. بر مبنای نتایج این مطالعه، فعالیت‌های جمعی در حوزه آموزشی و دوستی و معاشرت در بین دانشجویان متعلق به اقوام گوناگون به ترتیب متوسط و پایین است. بنابراین، دانشجویان در شکل‌دهی و حفظ روابط بین‌گروهی و فرامحلی ناتوان هستند. پیشی گرفتن یادگیری تعاملی به عنوان روابط اجتماعی ابزاری بر روابط اجتماعی ابرازی و عاطفی‌گویی این واقعیت است که در محیط دانشگاه فضای همدلانه و ذوب فاصله‌های بین فرهنگی و اجتماعی شدت قابل توجهی ندارد. این نتیجه هم‌سو با مطالعه تجربی قانعی راد و صالح آبادی (۱۳۸۹) مبنی بر فقر فضای ارتباطی در محیط علمی است؛ نتایج این مطالعه که در بین ۳۶۱ نفر از دانشجویان رشته‌های علوم اجتماعی در دانشگاه‌های تهران به انجام رسیده است، نشان می‌دهد که با افزایش سابقه دانشجویی، میزان تعامل اجتماعی و تعامل آموزشی در بین دانشجویان افزایش پیدا نمی‌کند.

عامل دوم، مشارکت نازل دانشجویان در کانون‌ها، انجمن‌ها و تشکل‌های دانشجویی است. بر مبنای نتایج این پژوهش، میزان مشارکت و همراهی دانشجویان با تشکل‌ها و انجمن‌های فرهنگی مستقر در سطح دانشگاه بسیار پایین می‌باشد. در خصوص ضرورت مشارکت دانشجویان در این تشکل‌ها باید گفت که اجتماعات انجمنی به مثابه نماد جامعه مدنی حلقه واسط بین اجتماعات رسمی و اجتماعات غیر رسمی (قومیت) و تنظیم‌کننده روابط بین آن‌ها است؛ در واقع، دانشجویان قبل از ورود به بخش رسمی با ورود به این انجمن‌ها با اصول و قواعد عمل جمعی آشنا می‌شوند و با همکاری و فعالیت در نهادهای مدنی یاد می‌گیرند که مطالبات و خواسته‌های خود را در ذیل منافع و مطالبات عام تعریف و پیگیری نمایند. ضعف تعلقات انجمنی در میان دانشجویان، محلی‌نگری و محلی‌گرایی را تقویت نموده است.

قوم‌گرایی پدیده‌ای پیچیده، چند بُعدی و متأثر از عوامل عدیده‌ای در سطوح

فراملی و بین‌المللی، ملی و فروملی است و به اقتضای روش‌شناسی این پژوهش، تنها به اثر ساختار اجتماعی آموزش به عنوان یکی از کارگزاران جدید جامعه‌پذیری بسنده شده است. با این وصف نبایستی از سهم و نقش سایر عوامل که به نوعی نقش محیط دانشگاه را بعضاً خنثی و یا کم‌رنگ می‌سازند، غافل شد.

دانشگاه به مثابه یکی از نهادهای اجتماعی مدرن سهم به‌سزایی در بسط افق ذهنی و بینشی دانشجویان متعلق به خرده‌فرهنگ‌های گوناگون و به تبع آن بسط میدان تعاملاتی دانشجویان دارد. رغبت بسیار پایین دانشجویان به عضویت و مشارکت در تشکل‌های فرهنگی و سطح نازل روابط بین فرهنگی در میان دانشجویان متعلق به قومیت‌ها و خرده‌فرهنگ‌های گوناگون نشان از ضعف دانشگاه‌ها- به‌ویژه دانشگاه‌های مستقر در مناطق قوم‌نشین- در کاهش حساسیت‌های بین فرهنگی و تقویت دیگرخواهی دارد. با وجود فراوانی تشکل‌ها و انجمن‌های دانشجویی، بعضاً در دل این تشکل‌ها و نشریات به نوعی خاص‌گرایی نیز ترویج و تقویت می‌شود. بنابراین، در دانشگاه‌ها جای تشکل‌ها، کانون‌ها و نشریاتی که موضوعات، دغدغه‌ها و مطالبات جمعی عام را عنوان و دنبال نمایند، خالی به نظر می‌رسد. به عنوان مثال، در اغلب دانشگاه‌ها ضرورت دارد تا انجمن‌های ایران‌شناسی و حتی اقوام‌شناسی- با هدف شناخت و معرفی ظرفیت‌ها و مخرج مشترک‌های بین فرهنگی- تأسیس شود. در چنین فضایی گستره دید و فعالیت بسیاری از کانون‌ها و تشکل‌های دانشجویی محدود و محصور در یک گروه و اجتماع قومی خاص است و فضایی برای مفاهیم و ارتباطات بین فرهنگی شکل نمی‌گیرد. بخشی از این مسائل هم به نوع مدیریت فرهنگی در دانشگاه‌ها بر می‌گردد. انعکاس پایین علایق و سلیق دانشجویان در تدوین برنامه‌های فرهنگی دانشگاه‌ها، تعدد مراکز و نهادهای متولی امور فرهنگی و انجام فعالیت‌های موازی و ضعف در هم‌فکری و هم‌گامی بین بخشی یک آسیب جدی به شمار می‌رود. علاوه بر این، وجود رویکردهای غیرفرهنگی به مقولات و موضوعات فرهنگی موجب شده است تا از ظرفیت‌های دانشگاه در تقویت نوع دوستی و عام‌گرایی به خوبی بهره

گرفته نشود و ساختاری قطاع گونه بر محیط آکادمیک غلبه یابد.

به علاوه، یکی از شیوه‌های ساختاری تعدیل خاص‌گرایی‌های فرهنگی و اجتماعی و تقویت و تحکیم همبستگی اجتماعی، تمهید شرایط ادغام و پیوندهای اجتماعی است. اگر از این منظر به شیوه جذب بومی‌گزینی نظام آموزش عالی فعلی ایران نگریده شود می‌توان گفت که این شیوه در راستای تقویت ارتباطات بین قومی نیست، و فاصله اجتماعی بین اعضای گروه‌های قومی را تضعیف نکرده و به تبع آن فرایند ادغام اجتماعی را تسهیل نمی‌نماید و به انباشت سرمایه اجتماعی مدد نمی‌رساند.

بنابراین، به نظر می‌رسد که بازاندیشی در شیوه‌گزینش دانشجو می‌تواند به ارتقای نقش همبستگی‌ساز آموزش عالی منجر شود (کریمی، ۱۳۹۰: ۱۰۲). ابعاد و پیامدهای منفی این سیاست در دانشگاه‌های موجود در استان‌های قومیتی به ویژه در استان کردستان شدت بیشتری داشته و تشدید روابط و همبستگی درون قومی را در پی داشته است.

نتایج تحلیل محتوای نشریات دانشجویی کرد زبان در دانشگاه کردستان نیز حکایت از آن دارد که هویت جمعی غالب در نشریات دانشجویی صبغه قومی به خود گرفته و هویت قومی دوبرابر و نیم بیشتر از نشانگان هویت ملی در این دسته از نشریات، بازنمایی شده است. یافته‌های این پژوهش نشان از آن دارد که نشریات دانشجویی کرد زبان در ایفای نقش اصلی خود در تقویت مشارکت اجتماعی عام، تلطیف محلی‌گرایی و محلی‌نگری و بسط و تعمیم دلبستگی‌های جمعی به ماورای مرزهای قومی، ضعیف عمل نموده‌اند (قادرزاده، ۱۳۹۱: ۲۰۸).

منابع

- احمدی، حمید. (۱۳۷۸)، قومیت و قوم‌گرایی در ایران از افسانه تا واقعیت، تهران: نشر نی.
- افشانی، علیرضا. (۱۳۸۱)، بررسی چگونگی تساهل سیاسی در تشکلهای

تأثیر ساختار اجتماعی آموزش بر قوم‌گرایی ... ۲۰۳

دانشجویی، پایان نامه کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبائی.

- افروغ، عماد و حبیب احمدلو. (۱۳۸۱)، «رابطه هویت ملی و قومی در بین جوانان تبریز»، فصلنامه مطالعات ملی، سال چهارم، شماره ۱۳.

- به بی، ارل. (۱۳۸۷)، روش‌های تحقیق در علوم اجتماعی، ترجمه رضا فاضل، تهران: سمت.

- برتون، رولان. (۱۳۸۰)، قوم‌شناسی سیاسی، ترجمه ناصر فکوهی، تهران: نی.

- پناهی، محمد حسین. (۱۳۸۶)، جامعه‌شناسی مشارکت سیاسی زنان، تهران: انتشارات دانشگاه علامه طباطبائی.

- توسلی، غلامعباس و قاسمی، یار محمد. (۱۳۸۱)، «مناسبات قومی و رابطه آن با تحول هویت جمعی»، مجله جامعه‌شناسی ایران، شماره ۴.

- جنکینز، ریچارد. (۱۳۸۱)، هویت اجتماعی، ترجمه تورج یاراحمدی، تهران: شیرازه.

- چلبی، مسعود. (۱۳۷۸)، هویت قومی و رابطه آن با هویت ملی در ایران، تهران: دفتر امور اجتماعی وزارت کشور.

- حاجیانی، ابراهیم. (۱۳۹۰)؛ «شاخص‌های همبستگی اجتماعی و تأثیر دانشگاه آزاد اسلامی بر آن»، فصلنامه مطالعات ملی، ویژه‌نامه، شماره ۱.

- حافظ‌نیا، محمدرضا و همکاران. (۱۳۸۵)، «تأثیر جهانی‌شدن بر هویت ملی. (مطالعه موردی: دانشجویان دانشگاه‌های دولتی تهران)»، فصلنامه ژئوپلتیک، سال دوم، شماره ۳ و ۴.

- حسین زاده، میکائیل. (۱۳۸۸)، «بررسی رابطه سرمایه فرهنگی و هویت اجتماعی در بین دانشجویان تبریز»، فصلنامه مطالعات ملی، سال دهم، شماره ۱.

- ربانی، علی، یزدخواستی، بهجت، حاجیانی، ابراهیم، و میرزایی، حسینعلی.

- (۱۳۸۸)، «رابطه هویت ملی و قومی در بین دانشجویان آذری، کرد و عرب دانشگاه‌های دولتی ایران»، **فصلنامه مطالعات ملی**، سال دهم، شماره ۳.
- رزازی فر، افسر. (۱۳۷۹)، «الگوی جامعه شناختی هویت ملی در ایران»، **فصلنامه مطالعات ملی**، شماره ۵.
- رضایی، احمد و احمدلو، حبیب افسر. (۱۳۸۴)، «نقش سرمایه اجتماعی در روابط بین قومی و هویت ملی. (بررسی جوانان تبریز و مهاباد)»، **فصلنامه مطالعات ملی**، شماره ۴.
- رضایی، احمد، منصوری بککی، سیروس، و عابدینی بلترک، میمنت. (۱۳۹۰)، «جایگاه برنامه درسی دانشگاهی در تقویت هویت ملی دانشجویان»، **فصلنامه مطالعات ملی**، سال دوازدهم، شماره ۱.
- روشه، گی. (۱۳۷۶)، **جامعه‌شناسی تالکوت پارسونز**، ترجمه عبدالحسین نیک‌گهر، تهران: تیان.
- ریتزر، جورج. (۱۳۷۹)، **نظریه جامعه‌شناسی در دوران معاصر**، ترجمه محسن ثلاثی، تهران: انتشارات علمی.
- سرایی، حسن. (۱۳۷۵)، **مقدمه‌ای بر نمونه‌گیری در تحقیق**، تهران: سمت.
- شارع‌پور، محمود، آزادارمکی، تقی، و عسکری، علی. (۱۳۸۸)، «بررسی رابطه سرمایه اجتماعی با مدارا در بین دانشجویان دانشکده‌های علوم اجتماعی در دانشگاه‌های تهران و علامه طباطبائی»، **مجله جامعه‌شناسی ایران**، سال دهم، شماره ۱.
- عبداللهی، محمد. (۱۳۸۰)، «توسعه اجتماعی از دیدگاه جامعه‌شناسی امروزی»، در **مجموعه مقالات همایش توسعه اجتماعی**، تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
- عبداللهی، محمد و حسین بر، محمد عثمان. (۱۳۸۱)، «گرایش دانشجویان بلوچ به هویت ملی در ایران»، **مجله جامعه‌شناسی ایران**، شماره ۴.

- تأثیر ساختار اجتماعی آموزش بر قوم‌گرایی ... ۲۰۵
- عبداللهی، محمد. (۱۳۸۳)، «زنان و نهادهای مدنی»، *مجله جامعه‌شناسی ایران*، شماره ۶.
 - عبداللهی، محمد و برزو مروت. (۱۳۸۴)، «هویت جمعی غالب در بین دانشجویان دانشگاه‌های شهر سنندج»، *فصلنامه علوم اجتماعی*، شماره ۳۲.
 - فاضلی، محمد. (۱۳۸۶)، «تصویری از سبک زندگی دانشجویی»، *فصلنامه تحقیقات فرهنگی*، سال اول، شماره ۱.
 - فاضلی، نعمت‌الله. (۱۳۸۳)، «مباحثه روشی برای تدریس در دانشگاه»، *فصلنامه علوم اجتماعی*، شماره ۲۴.
 - فالکس، کیت. (۱۳۸۱)، *شهروندی*، ترجمه محمدتقی دلفروز، تهران: انتشارات کویر.
 - فکوهی، ناصر. (۱۳۸۱)، «شکل‌گیری هویتی و الگوهای محلی، ملی و جهانی»، *مجله جامعه‌شناسی ایران*، دوره چهارم، شماره ۴.
 - قادرزاده، امید. (۱۳۸۱)، *سنجش فاصله اجتماعی قوم‌گرد از اقوام فارس و آذری*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد جامعه‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبائی.
 - قادرزاده، امید. (۱۳۸۸)، *هویت جمعی غالب‌گردها در کشورهای ایران و عراق*، رساله دکتری جامعه‌شناسی سیاسی، دانشگاه علامه طباطبائی.
 - قادرزاده، امید و سعید معیدفر. (۱۳۸۹)، «گونه‌ها و سطوح سرمایه اجتماعی در اجتماعات قومی. (مطالعه موردی مناطق گردنشین)»، *مجله انسان‌شناسی*، سال هشتم، شماره ۱۲.
 - قادرزاده، امید. (۱۳۹۱)، «هویت جمعی غالب در نشریات دانشجویی *گُرد زبان*»، *فصلنامه علوم اجتماعی*، شماره ۵۶.
 - قانع‌راد، محمدمین؛ ابراهیم آبادی، حسین. (۱۳۸۹)، «تأثیر ساختار اجتماعی

- آموزش بر عملکرد دانشجویان»، فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران، شماره ۴.
- کاف، ای. س، شاروک، دبلیو. دبلیو، فرانسیس، دی. دبلیو. (۳۸۸)، چشم‌اندازهایی در جامعه‌شناسی، ترجمه بهزاد احمدی و امید قادرزاده، تهران: انتشارات کویر.
- کریمی، علی. (۱۳۹۰)، «تأملی نظری در باره نسبت آموزش عالی و همبستگی اجتماعی»، مرور اجمالی تجربه مالزی، فصلنامه مطالعات ملی، ویژه نامه، شماره ۱.
- گل محمدی، احمد. (۱۳۸۶)، جهانی شدن، فرهنگ، هویت. تهران: نی.
- گیدنز، آنتونی. (۱۳۷۴)، چشم‌اندازهای جهانی، ترجمه محمد رضا جلالی پور، تهران: طرح نو.
- محسنی تبریزی، علیرضا، قاضی طباطبائی، محمود، و مرجائی، سیدهادی. (۱۳۸۹)، «تاثیر مسائل و چالش‌های محیطی بر جامعه‌پذیری دانشگاهی»، فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره ۵۵.
- محمدزاده، حسین. (۱۳۹۰)، قوم‌گرایی و عوامل مؤثر بر آن در میان کردهای ایران، رساله دکتری جامعه‌شناسی سیاسی، دانشگاه علامه طباطبائی.
- مقدس جعفری، محمدحسن، شیخاوندی، داور و حامد شریف پور. (۱۳۸۷)، «رابطه هویت ملی و هویت قومی در بین جوانان کرد. (مطالعه موردی دانشگاه پیام نور سقز)»، فصلنامه مطالعات ملی، سال نهم، شماره ۱.
- نواح، عبدالرضا، قیصری، نوراله و تقوی نسب، مجتبی. (۱۳۸۹)، «آسیب‌شناسی مسایل قومی در ایران: مطالعه موردی عرب‌های ساکن شهرستان اهواز»، تحقیقات فرهنگی، دوره سوم، شماره ۳.
- هابرماس، یورگن. (۱۳۷۳)، «رسالت دانشگاه در جامعه مدرن»، ترجمه حسینعلی نودری، نشریه رهیافت، شماره ۶.
- یوسفی، علی و اصغرپور ماسوله، احمدرضا. (۱۳۸۸)، «قوم‌مداری و اثر آن بر روابط بین قومی در ایران»، دانشنامه علوم اجتماعی، شماره ۱.

تأثیر ساختار اجتماعی آموزش بر قوم‌گرایی ... ۲۰۷

- Bourdieu, P. (1988). **Homo Academicus**. Trans. P. Collier. Stanford University Press.
- Billante, N. and Saunders, P. (2002). Six Questions about Civility, Center for Independent Studies, Occasional paper No. 82, Sydney, October
- Burges, E. (1978). "The Resurgence of Ethnicity", **Ethnic and Racial Studies**, Vol 3:265-285.
- Burkitt, Ian. (1991). **Social Selves: Theories of The Social Formation of Personality**, London: Sage.
- Cabal, A.B. (1993). **The University as an Institution Today**, UNESCO.
- Delanty, G. (2002). **Challenging Knowledge**, Open University Publications.
- Fukuyama, F. (1995). **Trust: The Social Virtues and the Creation of Prosperity**, Free Press, New York.
- Guibernau, M. (2001). "Globalization and Nation-State", In **Understanding Nationalism**, Guibernau, M & Hutchinson, J (eds) Cambridge: Polity Press.
- Habermas, J. (1989). **The Structural Transformation of public Sphere**, Polity press.
- Horboken, V. (2004). "Ethnic Communication", In **Social Identities**, Taylor, G & Spencer, S. (eds) London: Routledge.
- Hughes, P., Bellamy, J. and Black, A. (2000). "Building social trust through education", In Winter, I. (ed), **Social Capital and Public Policy in Australia**, Australian Institute of Family Studies, Commonwealth of Australia.
- Jenkins, R. (2000). "Categorization: Identity, Social Process and Epistemology", **Current Sociology**, Vol 48:7-25

- Kellas, James, G. (2004). **The politics of nationalism and ethnicity**, London: Macmillan.
- Keyes, C. (1998). "Ethnicity", In **The Encyclopedia of Politics and Religion**, Wuthnow, R. (eds),
- Kivisto, P. (2002). **Multiculturalism in A Global Society**, Blackwell Publishers Inc.
- Putnam, R. (2000). **Bowling Alone: Civic Disengagement in America**, New York: Simon and Schuster.
- Sanders, J. M. (2002). "Ethnic Boundaries and Identity in Plural Societies", **Annual Review of Sociology**.
- Sarup, M. (1996). **Identity, Culture and The Post Modern World**, Edinburg UP.
- Smith, A.D. (2001). **Nationalism**, Combridge: Polity.
- Spohn, W. (2003). "Multiple modernity, Nationalism and Religion: A Global Perspective", **Current Sociology**.
- Taylor, G. and Spencer, S. (2004). **Social Identities**, London: Routledge.
- Thelin, J.R. (1992). "Student Cultures", In **The Encyclopedia of Higher Education**, Clark, B.R. and Neave, G.R. (eds), Vol.3, Oxford: Pergamon Press.