

بررسی رابطه بین جو دانشگاه با خودکارآمدی دانشجویان (جوار تباطی، مشارکتی، دانشجو محوری، معنوی)

کمال نصرتی هشی^۱

دکتر محمد نجفی^۲

مهرنوش امینی^۳

مصطفی حاتمی^۴

زهره متقی^۵

تاریخ دریافت: 94/02/07

تاریخ پذیرش: 94/06/19

چکیده

هدف: پژوهش حاضر با هدف بررسی ارتباط بین جو دانشگاه و ابعاد آن با خودکارآمدی دانشجویان دانشگاه اصفهان انجام شده است.

روش: شیوه گردآوری داده‌ها توصیفی - همبستگی است. جامعه آماری این پیمایش 13281 نفر از دانشجویان دانشگاه اصفهان است که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی و فرمول حجم نمونه کوکران، تعداد 373 نفر از آنها به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه استاندارد شده و محقق ساخته استفاده و سپس روایی محتوایی پرسشنامه محقق ساخته توسط کارشناسان مربوط تأیید و پایایی کل پرسشنامه نیز به روش آلفای کرونباخ 0/90 محاسبه شد. برای تحلیل داده‌ها نیز از نرم‌افزار SPSS20 استفاده شد.

یافته‌ها: نتایج بدست آمده نشان داد که در کلیت امر بین جو دانشگاه و خودکارآمدی دانشجویان و ابعاد آن (تلاش، خودتنظیمی و پشتکار) رابطه مثبت و مستقیم وجود دارد. همچنین در بررسی ارتباط بین مولفه‌های جو دانشگاه با خودکارآمدی دانشجویان نتایج حاکی از آن شد، بین هر یک از مولفه‌های جو دانشگاه (جو ارتباطی، جو مشارکتی، جو دانشجو محوری و جو معنوی) با خودکارآمدی دانشجویان رابطه برقرار است. لذا در بررسی ارتباط بین مولفه‌های جو و مولفه‌های خودکارآمدی به غیر از جو مشارکتی، دانشجو محوری و معنوی با مولفه پشتکار، در مابقی مولفه‌ها رابطه مستقیم و مثبت وجود داشت.

نتیجه‌گیری: بنابراین می‌توان نتیجه گرفت جو ارتباطی، مشارکتی، دانشجو محوری و معنوی دانشگاه هرچقدر بالا باشد خودکارآمدی دانشجویان بالاتر خواهد رفت.

کلید واژه‌ها: جو دانشگاه، خودکارآمدی دانشجویان، ارتباطات، مشارکت، دانشجو محوری، معنویت.

¹ دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه اصفهان. kamalnosrati1367@yahoo.com

² استادیار و عضو هیئت علمی گروه علوم تربیتی، دانشگاه اصفهان.

³ کارشناس ارشد تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش، دانشگاه اصفهان.

⁴ کارشناسی ارشد برنامه ریزی آموزشی، دانشگاه اصفهان.

⁵ دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه اصفهان.

مقدمه

عوامل زیادی در فرایند آموزش نقش دارند که هر یک به تنهایی می تواند بر یادگیری تاثیر داشته باشند. از میان اینها باید به معلم به عنوان انسانی اشاره کرد و همچنین برنامه‌های درسی و منابع لازم برای اجرای برنامه از دیگر عوامل تاثیر گذار در فرآیند یاددهی و یادگیری است. مهم تر از همه محیط و فضای حاکم بر یادگیری است که بیشتر به چگونگی اجرای برنامه‌های درسی، نگرش معلمان نسبت به یادگیری فرهنگ رفتاری و سازمانی موسسه آموزشی، دیدگاه دانشجو نسبت به محیط یادگیری و درک وی از شرایط اجتماعی مربوط می شود (وارما و همکاران^۱، 2005: ص 8) اصطلاح جو^۲، را پژوهشگران رشته‌های مختلف از جمله روان شناسی صنعتی و سازمانی به کار بردند (ویلسون^۳، 2008). جو^۴ در بررسی سازمانها تاریخچه بسیار طولانی دارد، مک گریگور^۴ در سال 1960، یکی از اولین مفهوم سازی‌های جو^۵ را ارائه داد و این سازه را به عنوان رفتار روزانه افراد اصلی سازمان تعریف کرد (تریسی و توس^۵، 2005). در دهه‌های 60 و 70 این بحث مطرح شد که تمرکز روی سطوح تجزیه و تحلیل انفرادی، برای ساختارهایی با سطوح سازمانی نادرست است (گیون^۶، 1973). برای روشن کردن این بحث هلریگل و اسلوکام^۷ (1974) پیشنهاد کردند هنگامی که جو^۸ در سطح انفرادی تجزیه و تحلیل می‌شود، به عنوان «جو روان شناختی»^۸ و هنگامی که در سطح تجزیه و تحلیل گروهی یا سازمانی در نظر گرفته شود به عنوان «جو سازمانی»^۹ قابل بررسی خواهد بود. فرنچ و بل^{۱۰} (1385) جو^{۱۰} و فرهنگ سازمانی را نوعی ارزیابی دسته جمعی از یک سازمان می‌دانند. از آنجا که جو^{۱۰} سازمانی مجموعه ارزیابی‌ها و استنباط‌های فردی را شامل می‌شود، این استنباطها آموزش را نیز در بر می‌گیرد (برازنده، آتش پور، گل پرور و دیباجی، 1390). ادراک افراد از حمایتی که از سوی مدیر، شغل و سازمان، برای آموزش رسمی و غیر رسمی به عمل می‌آید نشان دهنده مفهوم جو آموزشی است (تریسی

1 . Varma.

2 . Atmosphere

3 . Wilson

4 . McGregor

5 . Tracy & Tews

6 . Gion

7 . Hellriegel & Slocum

8 . psychological climate

9 . organizational climate

10 . French & Bell

و توس، 2003 به نقل از گلدبلات (، 2004)؛ این جو در نتیجه تعامل میان آموزش دهنده و آموزش گیرنده در بافتی از محیط سازمانی حاصل می‌شود (لاتر و شارما، 2009).

جو و محیط حاکم بر آموزش می‌تواند در هر عرصه یادگیری و یاددهی متفاوت باشد به طوری که به استاندارد نزدیک یا از آن دور گردد. جو یا اتمسفر (Atmosphere) تظاهری از برنامه درسی و به منزله روح و محیط حاکم بر دانشکده‌ها و برنامه آموزشی است. محیط یادگیری یک تعیین کننده رفتاری است و نمودار ادراک دانشجو از محیط پیرامون خود در عرصه یادگیری می‌باشد (گن، 2001: ص 344). یادگیری تعامل میان استاد و دانشجو است که منجر به تغییرات رفتاری نسبتاً دایمی و پایدار در دانشجو در سه حیطه دانش، مهارت، و نگرش می‌شود. پس یادگیری فرایندی پیچیده است که در آن عوامل گوناگونی نقش دارند و همانطور که گفته شد زمینه و محیط حاکم بر آموزش در این فعالیت‌ها بی‌تاثیر نیست. در یک محیط آموزشی طرح یک سوال می‌تواند برای دانشجو تحقیر کننده باشد، اما در یک محیط دیگر طرح همان سوال می‌تواند چالش برانگیز و محرک یادگیری باشد (ریکولمه، 2009: ص 112).

بنابراین جو دانشگاه، کیفیت نسبتاً پایدار محیط آموزشی است که حاصل تلاش، کوشش، روابط و کنش‌های متقابل میان گروه‌های درونی دانشگاه؛ مسؤلان، اساتید، کارکنان و دانشجویان می‌باشد. حاصل نهایی این تعاملات شکل گیری ارزشها، اعتقادات و موازین اجتماعی نظام دانشگاه است. کنش متقابل میان فراگیران و محیط اجتماعی از اهمیت به سزایی برخوردار است (ثناگو و همکاران، 1391: ص 303-309). هر چند که داشتن فضای آموزشی وسیع یک شرط لازم در امر تعلیم است، اما به تنهایی کافی نیست، محیط آموزشی هدفمند محیطی است که فرصتهای متنوعی را برای تعامل با افکار و آرای گوناگون به وجود می‌آورد. یادگیری باید در محیطی صورت گیرد که آرایه کننده فرصت‌های تازه و جدید برای هر فراگیر باشد، چنین محیطی باعث می‌شود تا یادگیرنده خود و محیط اطرافش را با روش خود کشف کند، مسلماً چنین شرایطی می‌تواند برای معلمان نیز فرصتهایی را بیافریند تا راه‌های مختلف برخورد با فراگیران را بیابند (سیف، 1373: ص 217). اگر مطالب درسی در یک محیط فرهنگی و اجتماعی آموزش داده شود، رشد ذهنی یادگیرندگان قطعی خواهد بود. مشارکت اجتماعی یکی از شرایط مهم یادگیری است. از طریق ارتقای کیفیت محیط آموزشی و یا به وجود آوردن نگرش مثبت نسبت به

¹ . Goldbaltt

² . Lather & sharma

³ . Genn.

⁴ . Riquelme

موضوعات درسی و دانشگاه می‌توان انتظار جامعه ای فعال، سالم و پویا را داشت (گودرزی و گمینیان، 1382: ص 46-59). در این میان برخورد با دانشجویان به عنوان اشخاصی شایسته بسیار مهم است. اگر با فراگیران به عنوان موجوداتی شبیه به ربات برخورد شود، بیم آن می‌رود که تمام عواطف و علائق و نگرش آنها نسبت به آموزش، دانشگاه یا هر نوع محیط آموزشی منفی شده و این امر شرایط رکود فکری را فراهم آورد و یادگیری به معنای واقعی صورت نگیرد (شکورنیا و همکاران، 1384، ص 101-110). کلید سازندگی و ارتقای هر جامعه ای در دست پر توان جوانان آن جامعه است. اگر قرار باشد که بهترین و پیشرفته ترین قشر جامعه یعنی دانشجویان جوان ما محیط آموزشی خود را دلچسب ندانند، موضوعات درسی را مفید ن شمارند و نوع روابط اساتید و پرسنل دانشگاه را دلپذیر ندانند، باید منتظر بود تا بلایی سخت بر روح و جان تعلیم و تربیت فرود آید و روح کاوشگر و کمال طلب دانشجویان تخریب شود (زمانی و همکاران، 1382: ص 44-49).

در محیط سازمان‌ها و به ویژه سازمان آموزشی برخورداری از جو معنوی نیز از اهمیت والایی برخوردار است در واقع یکی از عناصر انسان بودن معنوی بودن است (مارکوس¹، 2005). بدون تردید بازسازی و تعالی شخصیت معنوی آدمی، هدف اصلی همه رسولان الهی بوده است. هر پژوهشگر حقیقت جو با اندک کنکاشی در منابع اولیه اسلام، معنویت سالاری و اخلاق محوری را در تاروپود تعالیم آن آشکارا نظاره خواهد کرد (دیلمی و آذربایجانی، 1387). معنویت، شرایط زیستی انسان را در زمان‌ها و مکان‌های مختلف در یک نظام فرا معرفتی اعتبار بخشیده است. بدین ترتیب می‌توان معنویت را به معنای بازگشت حسرت بار به آن چه انسان از دست داده و تمنای دست یابی به آن را همواره در باورهای خود دارد، تعبیر کرد (نصر، 1387: 97) با تکیه بر معنویت مدیران خواهند توانست نه تنها بهره وری را در محیط کار یا سازمان خود بهبود بخشند بلکه از آن مهمتر می‌توانند به آرامش خاطر و رضایت باطن یا یک شادی طولانی دست یابند (کمپوزانو²، 2009: ص 127). مطالعه و تحقیق در ارتباط با معنویت در دانشگاه‌ها و مراکز علمی رو به رشد است به عنوان مثال؛ دانشگاه چیمین برنامه ای درباره رهبری سازمان ارائه داده که شامل مباحثی از قبیل رهبری از درون و معنویت در محیط کار است و یا مثلا دانشگاه سانتاکلارا در سال 1998 رشته ای از رهبری را با نام معنویت برای رهبران بازرگانی ارائه داده است (رستگار، 1389: 32).

1. marques

2. campuzano

اولین تحقیقات انجام شده پیرامون جو آموزشی، آن را سطوح تجربه شده توسط شخص می‌دانند که قابل تفکیک به سه سطح فنی، مدیریتی و نهادی است (هوی؛ تارتر و بلس^۱، 1990). گروه دیگری جو آموزشی را بر رشد روانی - اجتماعی دانشجویان موثر دانستند (لانگرام^۲، 1997) و بیان نمودند، کلاس و محیط آموزشی به عنوان یک گروه اجتماعی، متشکل از افرادی با تجارب، خرده فرهنگ ها، شخصیت و ویژگی‌های متفاوتی است که تعامل آنها با یکدیگر تا حد زیادی تابع جو حاکم خواهد بود. لذا به منظور رشد همه جانبه آنها ایجاد جوی مبتنی بر مشارکت، انسجام و صمیمیت ضروری به نظر می‌رسد (حسین چاری و خیر، 1381). بلوم (1964) نیز خاطر نشان کرد، شرایط، نیروها و محرک‌های خارجی (اعم از فیزیکی، اجتماعی و ذهنی) جو را به وجود می‌آورند. لذا درونی‌ترین کنش - واکنش‌های اجتماعی را می‌تواند متاثر سازد (حسین چاری و خیر، 1381). هارتل، والبرگ^۳ (1981) نیز با انجام فراتحلیلی، به این نتیجه دست یافتند که وجود رضایتمندی، انسجام و هدفمندی در جو اجتماعی کلاس با عملکرد تحصیلی بالاتر و تعارض و کشمکش کمتر در بین فراگیران رابطه دارد.

تاگی یوری^۴ (1982) نیز مفهوم جو آموزشی را ویژگی یا خصیصه‌های کلی محیط آموزشی می‌داند که ضمن تفکیک آنها به چهار بعد اساسی بوم شناختی، اجتماعی، سیستم اجتماعی و فرهنگ ترکیب این چهار بعد و ارتباط آنها با یکدیگر را در شکل‌گیری جو کلی آموزش موثر می‌داند (گریفیت^۵، 1999). مطالعات دیگر نیز ضمن بیان این نکته که جو آموزشی متعالی جایی است که اعتماد، افتخار و لذت به همکاری در آن در سطح عالی قرار دارد، تدریس و یادگیری بهتر را تابعی از محیط فیزیکی، عقلانی و روانشناختی ویژه دانستند و اظهار داشتند ایجاد و توسعه نظام انضباطی نیرومند، آزاد و مستمر از گام‌های ایجاد جو سالم آموزشی محسوب می‌شود (خلخالی، 1379).

بنابراین از عوامل موثر در چگونگی و کیفیت زندگی در محیط آموزشی، جو یا فضای کلاس می‌باشد که بنا به نظر ویلسون^۶ (1996) جو یا شرایط یادگیری کلاسی، فضایی است که در آن بین یاددهنده و یادگیرنده رابطه متقابلی برقرار است به نحوی که در این فضا به منظور نیل به اهداف و پیگیری فعالیت‌های یاددهی - یادگیری از ابزارها و منابع اطلاعاتی متنوعی استفاده می‌شود. بنابراین، ماهیت

¹ . Hoy; Tarter & Bliss

² . Langram

³ . Hartel; Walberg & Hartel

⁴ . Tagiuri

⁵ . Griffith

⁶ . Wilson

محیط یادگیری کلاس و رابطه متقابل روانی - اجتماعی حاکم بر آن نه تنها باعث تفکیک کلاس‌ها از یکدیگر نیز خواهد شد بلکه بر کیفیت یادگیری، پیشرفت تحصیلی، موفقیت کلاسی و به طور کلی توسعه فضای آموزشی نیز موثر خواهد بود (مک رابی، راث و لاکاس^۱، 1997). بنا به نظر فرایزر^۲ (1998) و فرایبرگ^۳ (1999) نیز جو آموزشی تعیین کننده رفتار و یادگیری کلاسی و به طور کلی کیفیت زندگی در محیط آموزشی خواهد بود، به نحوی که در تایید این مدعا مکوی و والکر^۴ (2000) اظهار داشتند، جو آموزشی مثبت نه تنها بر پیشرفت تحصیلی بلکه بر کاهش رفتارهای نابه هنجار کلاسی موثر خواهد بود.

قشقایی زاده و همکاران (1386) در بررسی رابطه جو سازمانی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دبیرستان‌های شهر سمیرم اذعان کردند که بین جو سازمانی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه مثبت معنی داری وجود دارد و همچنین بین هر کدام از ابعاد جو سازمانی و پیشرفت تحصیلی نیز رابطه مثبت و معنی داری برقرار است. صمدی و شیرزادی اصفهانی (1386) در بررسی رابطه جو مدرسه با روحیه کارآفرینی دانش آموزان دختر پایه‌های دوم و سوم مقطع متوسطه شهر اصفهان به این نتایج دست یافتند که میان جو سازمانی و روحیه کارآفرینی رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد و میان شاخص‌های جو سازمانی (صمیمیت، عدم جوشش، بازدارندگی) با روحیه کارآفرینی رابطه معناداری هست، اما میان سایر شاخص‌های جو سازمانی (روحیه، کناره گیری، نفوذ، تأکید بر تولید، مراعات) با روحیه کارآفرینی رابطه معنادار وجود ندارد. محمدی و پیروی نژاد (1392) در مطالعه ای که داشتند نشان دادند که متغیر جو آموزشی پیش بینی کننده قوی تر تعهد عاطفی دانشجویان است و بعد انسجام اجتماعی دانشجویان - استاد از جو آموزشی، قوی ترین پیش بینی کننده تعهد عاطفی دانشجویان بر حسب جنسیت، رشته‌های تحصیلی و محل سکونت آنان است. نصرتی و همکاران (1394) به بررسی ارتباط بین جو دانشگاه و ابعاد آن با انگیزش تحصیلی دانشجویان پرداختند و نشان دادند که به طور کلی بین جو دانشگاه و انگیزش تحصیلی دانشجویان رابطه مثبت وجود دارد و اذعان داشتند هرچه جو ارتباطی، مشارکتی، دانش جومحوری و معنوی دانشگاه بالا باشد، انگیزش تحصیلی دانشجویان بالاتر خواهد بود. آدام و سالس^۵ (2013) در یک مطالعه موردی که بر روی دو مدرسه برزیل پیرامون جو آنها صورت

¹ . McRobbie, Roth & Lucas

² . Fraser

³ . Frieberg

⁴ . Mc Evoy & Welker

⁵ . Adam

گرفت اذعان داشتند که جوسازمانی این دو مدرسه در تضاد باهم دیگر هستند و عمده مشکلاتی که پیرامون جو سازمانی در این مدارس وجود دارد عبارت اند از: مشکل ارتباط با خانواده دانش آموزان که عامل رفتار غیر اجتماعی در دانش آموزان هستند، خشونت در مدرسه و عدم علاقه دانش آموزان به یادگیری و از جمله مشکلات خود معلمان می توان به مشکل ارتباط با هم دیگر و عدم شرکت آنها در کارهای گروهی اشاره کرد. ماکنیل و همکاران¹ (2009) نیز در مطالعه ای به این نتایج دست یافتند که مدارس موفق حد اقل از نظر 10 بعد از ابعاد جو سازمانی مطلوب، نسبت به دیگر مدارس تفاوت دارند و آن دسته از مدرسی که داری جو سازمانی مطلوب می باشد دانش آموزان آن دارای موفقیت تحصیلی بیشتری هستند.

از این رو جو آموزشی نیاز به بررسی جامعی دارد، زیرا آن یک عامل تاثیر گذار بر عملکرد فردی، واحدکاری و فرایند انتقال آموزش در سطوح مختلف سازمانی است (تریسی و توس²، 2005). همچنین از طریق توجه به ابعاد جو آموزشی می توان زمینه بهبود جو آموزشی را فراهم آورد (لوین، 1988؛ مینینگ و سادلمایر، 1996).

لذا متغیر وابسته در این پژوهش خودکارآمدی است بطوریکه خودکارآمدی، سازه اصلی تئوری اجتماعی و شناختی بندورا محسوب می شود و به برداشت افراد از تواناییهای خود برای انجام کار و فعالیت اشاره دارد. بر این اساس، افراد تمایل دارند که به فعالیت هایی بپردازند که در انجام آنها احساس اطمینان کنند و اگر افراد در مورد انجام یک فعالیت احساس عدم توانایی کنند، به طور معمول از انجام آن اجتناب می ورزند. باورهای خودکارآمدی بر میزان صرف انرژی برای انجام فعالیتها و میزان مقاومت در برابر موانع، اثرات مستقیم دارد (پجارس³، 2003 و فلا و همکاران⁴، 2009). بر اساس تئوری بندورا، خوداندیشی یکی از توانایی های منحصر به فرد در انسان است که به وسیله آن انسان رفتار خود را ارزیابی و تغییر می دهد و این خود ارزیابی ها در برگیرنده دریافت های خودکارآمدی است. بر پایه تئوری ارزش انتظار، انگیزش در آغاز برآیند باورهای افراد درباره پیامدهای احتمالی کنشها و ارزشها است که آنها به پی آمدها می دهند. افراد زمانی برای انجام تکالیف برانگیخته می شوند که پیامد مورد انتظار برای آنها با ارزش باشد. اما هنگامی که پیامدها برای آنها ارزش نداشته باشد برای انجام تکالیف

¹ . MACNEIL

² . Tracey & Tews

³ . Pajares

⁴ . Ferla J, Valcke M, Cai Y.

آمدگی کمتری خواهند داشت. انتظاراتی پیامد با باورهای کارآمدی مرتبط اند، چون این باورها، انتظارات را تعیین می کنند و از آنجایی که پیامد مورد انتظار انسان وابستگی زیادی به داوری هایشان از کاری که می توانند انجام بدهند دارد، در این مواقع، اگر ادراک‌های خود کارآمدی کنترل شود، انتظاراتی پی آمد بی گمان نقشی به سزا در پیش بینی‌های رفتار خواهد داشت (بندورا^۱، 1977 و بندورا، 1982). خودکارآمدی با انتخاب فعالیتها، تلاش صرف شده، استقامت در انجام تکالیف و عملکرد موثر فراگیران ارتباط دارد. دانشجویان دارای باورهای مثبت در مورد تواناییهای خود، عملکرد تحصیلی بهتری خواهند داشت و بر عکس، دانشجویانی که در مورد تواناییهای خود قضاوت منفی دارند و به عبارتی از خودکارآمدی پایینی برخوردارند، انگیزه و عملکرد ضعیفی در امور تحصیلی خواهند داشت (زیمرن^۲، 2000) و بر اساس شواهد، خودکارآمدی به عنوان یه متغیر پیش بینی کننده قوی در پیشرفت و موفقیت تحصیلی تلقی می‌شود (فلا و همکاران، 2009 و آیوتولا و آدی دیچی^۳، 2009 و والش^۴، 2008). روحی و همکاران (1392) در مطالعه ای نشان دادند که باورهای دانشجویان در مورد تواناییهای خود برای انجام کارها با انگیزه تحصیلی ارتباط دارد و بهبود خودکارآمدی می تواند سبب بهبود انگیزه تحصیلی دانشجویان شود.

غیبی و همکاران (1391) اذعان داشتند که رابطه خودکارآمدی و گروه تحصیلی و جنسیت معنادار است بطوریکه خودکارآمدی دانشجویان فنی- مهندسی نسبت به گروه‌های علوم انسانی و علوم پایه و دانشجویان دختر نسبت به دانشجویان پسر بالاتر است. عباسیان فرد و همکاران (1389) بیان کردند که باورهای خودکارآمدی، احساس، فکر، رفتار و انگیزه فراگیران را تحت تأثیر قرار می‌دهد. بدین معنی که دانش آموزی که از سطح خودکارآمدی بالاتری برخوردار است، نسبت به نتایج کار خود دیدگاه مثبتی دارد و در نتیجه سطح خودکارآمدی بالا باعث انگیزه پیشرفت و بر انگیزتگی درونی در فرد می‌گردد. خرازی و همکاران (1387) دریافتند که خودکارآمدی بر انگیزه فراگیران تأثیر می‌گذارد و زمینه پیشرفت بیشتر دانش آموزان را فراهم می‌کند. نیلسن (2009) نیز در مطالعه خود نشان داد که خودکارآمدی و انگیزه تحصیلی بر عملکرد تحصیلی دانشجویان تأثیر مثبت دارد. در تحقیق چینج و چيو (2010) دانشجویان دارای خودکارآمدی بیشتر، اهداف سطح بالاتری را برای خود تنظیم می‌کنند

¹ . Bandura

² . Zimmerman

³ . Ayotola & Adedeji

⁴ . Walsh

و نهایتاً به موفقیت آنها منجر می‌شود. از نظر تابرنرو و هراندز (2011) خودکارآمدی یکی از پیش بینی کننده‌های انگیزه درونی می‌باشد. و نی هوس و همکاران (2012) نقش اثرگذار خودکارآمدی در افزایش میزان انگیزه درونی دانش آموزان را تأیید نمودند. چنگ و سالومون (2010) در بررسی رابطه میان تصورات قالبی، اضطراب موقعیتی و خودکارآمدی با عملکرد تحصیلی، اذعان کردند که خودکارآمدی رابطه مثبت و معنی داری با عملکرد تحصیلی دارد.

بنابراین با توجه به تحقیقات انجام شده، آشکار گردید؛ در ارتباط با موضوع این پژوهش، تحقیقاتی صورت نگرفته، اما نکته ای که باید اذعان داشت این است که در ارتباط با متغیرهای مستقل و وابسته این پژوهش به صورت جداگانه، قدم هایی برداشته شده است. لذا بطور کلی هیچ پژوهشی تا به حال به بررسی رابطه بین جو دانشگاه و خودکارآمدی دانشجویان نپرداخته که از این رو می‌توان اعتراف کرد که این تحقیق یک کار و پژوهش جدید در این عرصه محسوب می‌شود که امید است به عنوان سرآغاز اثر گذار در این مسیر و قابل توجه باشد و تحقیقات زیادی را به این عرصه بکشانند تا شاهد پیشرفت و توسعه در نظام‌های آموزشی، بویژه در جو دانشگاه‌ها و بالابردن خودکارآمدی دانشجویان باشیم. پس در این پژوهش بنا بر اهمیت مسئله به بررسی جو دانشگاه در ابعاد؛ جو ارتباطی، جو مشارکتی، جو دانشجویان دانشجو محوری و جو معنوی و رابطه آن با خودکارآمدی دانشجویان و مولفه‌های آن در نزد دانشجویان پرداخته می‌شود تا مشخص گردد که جو دانشگاه با در نظر داشتن ابعاد فوق چه تاثیری بر خودکارآمدی دانشجویان خواهد داشت تا در راستای نتایج تحقیق سیاست‌های بهتری را در جهت ساختن محیط آموزشی مناسب و بالابردن خودکارآمدی دانشجویان اتخاذ نمود.

فرضیات پژوهش

- 1) بین جو ارتباطی دانشگاه و خودکارآمدی دانشجویان رابطه وجود دارد.
- 2) بین جو ارتباطی دانشگاه و ابعاد خودکارآمدی دانشجویان (تلاش، خودتنظیمی، پشتکار) رابطه وجود دارد.
- 3) بین جو مشارکتی دانشگاه و خودکارآمدی دانشجویان رابطه وجود دارد.
- 4) بین جو مشارکتی دانشگاه و ابعاد خودکارآمدی دانشجویان (تلاش، خودتنظیمی، پشتکار) رابطه وجود دارد.
- 5) بین جو دانشجو محوری دانشگاه و خودکارآمدی دانشجویان رابطه وجود دارد.
- 6) بین جو دانشجو محوری دانشگاه و ابعاد خودکارآمدی دانشجویان (تلاش، خودتنظیمی، پشتکار) رابطه وجود دارد.

- (7) بین جو معنویت گرایی دانشگاه و خودکارآمدی دانشجویان رابطه وجود دارد.
- (8) بین جو معنویت گرایی دانشگاه و ابعاد خودکارآمدی دانشجویان (تلاش، خودتنظیمی، پشتکار) رابطه وجود دارد.
- (9) بین جو دانشگاه و خودکارآمدی دانشجویان رابطه وجود دارد.
- (10) بین جو دانشگاه و ابعاد خودکارآمدی دانشجویان (تلاش، خودتنظیمی، پشتکار) رابطه وجود دارد.
- (11) میزان خودکارآمدی دانشجویان دختر و پسر متفاوت است.
- (12) میزان خودکارآمدی دانشجویان کارشناسی، ارشد و دکتری متفاوت است.

روش شناسی پژوهش

این پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از نظر شیوهی گردآوری داده ها، توصیفی - همبستگی است. جامعه آماری این پیمایش 13281 نفر از دانشجویان دانشگاه اصفهان است که با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی و با استفاده از فرمول حجم نمونه کوکران تعداد 373 نفر از آنها به عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند.

در این پژوهش به منظور جمع آوری داده های مورد نیاز، از پرسشنامه و به صورت طیف لیکرت 5 درجه ای از خیلی کم (+1) تا خیلی زیاد (+5) استفاده شد. پرسشنامه علاوه بر سوال های جمعیت شناختی، از دو بخش تشکیل شده است که بخش اول در مورد جو دانشگاه بود که از پرسشنامه جو مدرسه (مقیمی و رمضان، 1390) با تغییرات اساسی استفاده شد در واقع چون این پرسشنامه برای جو مدارس طراحی شده بود در این پژوهش با تعدیل و اضافه کردن برخی موارد و پس از بررسی و ترتیب اثر دادن نظرات اساتید و خبرگان، برای دانشجویان مورد استفاده قرار گرفت. پرسشنامه ی سنجش جو دانشگاه بر اساس چهار مولفه ی ارتباطات (مقیمی و رمضان، 1390)، مشارکت (مقیمی و رمضان، 1390)، دانشجومحوری (مقیمی و رمضان، 1390) و معنویت (ذاکر، 1390) در 27 گویه طراحی شده است. برای مولفه های ارتباطات و مشارکت هر کدام 6 گویه و برای مولفه ی دانشجومحوری 8 گویه و معنویت 7 گویه اختصاص داده شد.

بخش دوم، پرسشنامه محقق ساخته در مورد خودکارآمدی دانشجویان (انصاری، 1389) بود پرسشنامه ی سنجش خودکارآمدی بر اساس سه مولفه ی کلیدی تر یعنی تلاش، پشتکار و خودتنظیمی در 20 گویه طراحی شده است. برای مولفه های پشتکار و خودتنظیمی هر کدام 7 گویه و برای مولفه ی تلاش 6 گویه اختصاص داده شده است. برخی از سوالات از پرسشنامه های استاندارد موجود گرفته شده و باقی سوالات به فراخور مولفه های موجود طراحی شده اند (انصاری، 1389).

برای مشخص نمودن پایایی پرسشنامه نیز از ضریب آلفای کرونباخ استفاده گردید که در حد 0/90 برای ضریب پایایی کل پرسشنامه، برآورد گردید. همچنین پایایی زیر مقیاس پرسشنامه‌های جو دانشگاه و خودکارآمدی نیز در جدول 1 ارائه شده است که این مقادیر، نشانه پایایی بالای ابزار مورد استفاده می‌باشد.

جدول (1) ضرایب آلفای کرونباخ متغیرهای مستقل و وابسته پژوهش

متغیرها	نوع متغیر	آلفا
جو دانشگاه	مستقل	0/91
ارتباطی	مستقل	0/72
مشارکتی	مستقل	0/75
دانشجومحوری	مستقل	0/84
معنوی	مستقل	0/76
خودکارآمدی	وابسته	0/88
تلاش	وابسته	0/72
خودتنظیمی	وابسته	0/80
پشتکار	وابسته	0/71

برای تجزیه و تحلیل داده‌های این پژوهش از نرم افزار spss20 در دو سطح آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد که در سطح آمار توصیفی از توزیع فراوانی، درصد، میانگین، انحراف معیار و در سطح آمار استنباطی از آزمون‌های t مستقل و آزمون واریانس یکطرفه و ضریب همبستگی پیرسون ۱ استفاده شده است.

یافته‌های

آمار توصیفی

183 نفر از دانشجویان، مرد و 190 نفر زن هستند. از نظر سنی 230 نفر بین 15 تا 25 سال و 143 نفر بین 26 تا 35 سال قرار دارند و 168 نفر از دانشجویان دارای تحصیلات کارشناسی، 163 نفر کارشناسی ارشد و در نهایت 42 نفر از دانشجویان در نمونه پژوهش دارای تحصیلات دکتری می‌باشند (جدول 2).

¹. چون داده‌ها نرمال بودن از این آماره‌ها استفاده شد.

جدول 2. ویژگی‌های جمعیت شناختی نمونه

متغیر	طبقات	فراوانی	درصد فراوانی
جنسیت	مرد	183	49/1
	زن	190	50/9
جمع	-	373	100
سن	15 تا 25 سال	230	61/7
	26 تا 35 سال	143	38/3
جمع	-	373	100
تحصیلات	کارشناسی	168	45/0
	کارشناسی ارشد	163	43/7
	دکتری	42	11/3
جمع	-	373	100

فرضیه 1. بین جو ارتباطی دانشگاه و خودکارآمدی دانشجویان رابطه وجود دارد.
جدول شماره 3 - ضریب همبستگی پیرسون جهت بررسی رابطه بین جو ارتباطی دانشگاه و خودکارآمدی دانشجویان

خودکارآمدی دانشجویان		متغیرها
سطح معناداری	ضریب همبستگی	
0/000	0/313	جو ارتباطی دانشگاه

ضریب همبستگی مشاهده شده (0/313) بیانگر وجود رابطه همبستگی معنادار (0/000) مثبت و مستقیم بین جو ارتباطی دانشگاه با خودکارآمدی دانشجویان است. بر این اساس، می‌توان گفت که جو ارتباطی دانشگاه بر روی خودکارآمدی دانشجویان تاثیر مثبتی دارد بطوریکه با افزایش ارتباطات در جو دانشگاه خودکارآمدی دانشجویان بالاتر خواهد رفت (جدول شماره 3).
فرضیه 2. بین جو ارتباطی دانشگاه و ابعاد خودکارآمدی دانشجویان (تلاش، خودتنظیمی، پشتکار) رابطه وجود دارد.

جدول شماره 4 - ضریب همبستگی پیرسون جهت بررسی رابطه بین جو ارتباطی دانشگاه و ابعاد خودکارآمدی

دانشجویان

ابعاد خودکارآمدی دانشجویان					متغیرها	
پشتکار		خودتنظیمی		تلاش		
سطح معناداری	ضریب همبستگی	سطح معناداری	ضریب همبستگی	سطح معناداری	ضریب همبستگی	جو ارتباطی دانشگاه
0/000	0/224	0/000	0/319	0/000	0/279	

در تبیین فرضیه دوم پژوهش، ضرایب همبستگی نشان می‌دهد که بین جو ارتباطی دانشگاه و ابعاد سه گانه خودکارآمدی دانشجویان (تلاش (0/279)، خودتنظیمی (0/319) و پشتکار (0/224)) رابطه مثبت و مستقیم وجود دارد و روابط همه آنها در سطح (0/000)، معنادار است. از این رو، می‌توان ادعان داشت که جو ارتباطی و اطلاع رسانی دانشگاه بر روی تلاش، خودتنظیمی و پشتکار دانشجویان تاثیرگذار است (جدول شماره 4).

فرضیه 3. بین جو مشارکتی دانشگاه و خودکارآمدی دانشجویان رابطه وجود دارد.

جدول شماره 5 - ضریب همبستگی پیرسون جهت بررسی ارتباط بین جو مشارکتی دانشگاه و خودکارآمدی دانشجویان

خودکارآمدی دانشجویان		متغیرها
سطح معناداری	ضریب همبستگی	
0/009	0/135	جو مشارکتی دانشگاه

ضریب همبستگی مشاهده شده (0/135) بیانگر وجود رابطه همبستگی معنادار (0/009) مثبت و مستقیم بین جو مشارکتی دانشگاه و خودکارآمدی دانشجویان است. بر این اساس، می‌توان گفت که جو مشارکتی دانشگاه بر روی خودکارآمدی دانشجویان تاثیرگذار است به عبارت دیگر هر چه بر میزان مشارکت دانشجو در مسائل تربیتی افزوده شود، خودکارآمدی آنها بالاتر خواهد رفت (جدول شماره 5).

فرضیه 4. بین جو مشارکتی دانشگاه و ابعاد خودکارآمدی دانشجویان (تلاش، خودتنظیمی، پشتکار) رابطه وجود دارد.

جدول شماره 6 - ضریب همبستگی پیرسون جهت بررسی رابطه بین جو مشارکتی دانشگاه و ابعاد خودکارآمدی دانشجویان

ابعاد خودکارآمدی دانشجویان						متغیرها
پشتکار		خودتنظیمی		تلاش		
سطح معناداری	ضریب همبستگی	سطح معناداری	ضریب همبستگی	سطح معناداری	ضریب همبستگی	جو مشارکتی دانشگاه
0/098	0/086	0/009	0/134	0/010	0/134	

با توجه به جدول، ضرایب همبستگی نشان می‌دهد که بین جو مشارکتی دانشگاه و برخی از ابعاد خودکارآمدی دانشجویان (تلاش (0/134)، خودتنظیمی (0/134) رابطه مثبت و مستقیم وجود دارد و روابط آنها به ترتیب در سطح (0/010) و (0/009) معنادار است. از این رو، می‌توان ادعان داشت

که هر چقدر، جو مشارکتی دانشگاه بالا رود میزان تلاش و خودتنظیمی دانشجویان نیز متعاقبا بالاتر خواهد رفت اما بین جو مشارکتی دانشگاه و پشتکار رابطه ای دیده نشد (0/098) (جدول شماره 6). فرضیه 5. بین جو دانشجو محوری دانشگاه و خودکارآمدی دانشجویان رابطه وجود دارد. جدول شماره 7. ضریب همبستگی پیرسون جهت بررسی رابطه بین جو دانشجومحوری دانشگاه و خودکارآمدی دانشجویان

خودکارآمدی دانشجویان		متغیرها
سطح معناداری	ضریب همبستگی	
0/012	0/129	جو دانشجو محوری دانشگاه

ضریب همبستگی مشاهده شده (0/129) بیانگر وجود رابطه همبستگی معنادار (0/012) مثبت و مستقیم بین جو دانشجومحوری دانشگاه و خودکارآمدی دانشجویان است. بر این اساس، می توان گفت که جو دانشجو محوری دانشگاه بر روی خودکارآمدی دانشجویان تاثیرگذار است به عبارت دیگر هر چه جو دانشگاه مبتنی بر رویکرد دانشجومحورانه باشد، خودکارآمدی دانشجویان بالاتر خواهد رفت (جدول شماره 7). فرضیه 6. بین جو دانشجو محوری دانشگاه و ابعاد خودکارآمدی دانشجویان (تلاش، خودتنظیمی، پشتکار) رابطه وجود دارد.

جدول شماره 8. ضریب همبستگی پیرسون جهت بررسی رابطه بین جو دانشجو محوری دانشگاه و ابعاد خودکارآمدی دانشجویان

ابعاد خودکارآمدی دانشجویان						متغیرها
پشتکار		خودتنظیمی		تلاش		
سطح معناداری	ضریب همبستگی	سطح معناداری	ضریب همبستگی	سطح معناداری	ضریب همبستگی	
0/206	0/066	0/005	0/146	0/014	0/127	جو دانشجومحوری دانشگاه

با توجه به جدول فوق، ضرایب همبستگی نشان می دهد بین جو دانشجومحوری دانشگاه و تلاش (0/127) و خودتنظیمی (0/146) از ابعاد خودکارآمدی دانشجویان رابطه مثبت و مستقیم وجود دارد و روابط آنها به ترتیب در سطح (0/014) و (0/005) معنادار است. از این رو، می توان اذعان داشت که هر چقدر بر جو دانشگاه، رویکرد دانشجو محوری حاکم باشد میزان تلاش و خودتنظیمی دانشجویان نیز بالاتر خواهد رفت اما بین جو دانشجو محوری دانشگاه و پشتکار رابطه ای دیده نشد (0/206) (جدول شماره 8).

فرضیه 7. بین جو معنوی دانشگاه و خودکارآمدی دانشجویان رابطه وجود دارد.



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

جدول شماره 9. ضریب همبستگی پیرسون جهت بررسی رابطه بین جو معنوی دانشگاه و خودکارآمدی دانشجویان

خودکارآمدی دانشجویان		متغیرها
سطح معناداری	ضریب همبستگی	
0/026	0/116	جو معنوی دانشگاه

توجه به ضریب همبستگی مشاهده شده (0/116) بیانگر وجود رابطه همبستگی معنادار (0/026) مثبت و مستقیم بین جو معنوی دانشگاه و خودکارآمدی دانشجویان است. از این رو، می‌توان گفت که جو معنوی دانشگاه بر روی خودکارآمدی دانشجویان تاثیرگذار است به عبارت دیگر هر چه جو دانشگاه معنوی تر شود خودکارآمدی دانشجویان بالاتر خواهد رفت (جدول شماره 9). فرضیه 8. بین جو معنوی دانشگاه و ابعاد خودکارآمدی دانشجویان (تلاش، خودتنظیمی، پشتکار) رابطه وجود دارد.

جدول شماره 10. ضریب همبستگی پیرسون جهت بررسی رابطه بین جو معنوی دانشگاه و ابعاد خودکارآمدی دانشجویان

ابعاد خودکارآمدی دانشجویان						متغیرها
پشتکار		خودتنظیمی		تلاش		
سطح معناداری	ضریب همبستگی	سطح معناداری	ضریب همبستگی	سطح معناداری	ضریب همبستگی	جو معنوی دانشگاه
0/221	0/064	0/010	0/133	0/041	0/106	

با توجه به جدول، ضرایب همبستگی نشان می‌دهد؛ بین جو معنوی دانشگاه و تلاش (0/106) و خودتنظیمی (0/133) از ابعاد خودکارآمدی دانشجویان، رابطه مثبت و مستقیم وجود دارد و روابط آنها به ترتیب در سطح (0/041) و (0/010) معنادار است. از این رو، می‌توان گفت هر چقدر جو دانشگاه، معنوی باشد میزان تلاش و خودتنظیمی دانشجویان نیز بالاتر خواهد رفت اما بین جو معنوی دانشگاه و پشتکار رابطه ای دیده نشد (0/221) (جدول شماره 10). فرضیه 9. بین جو دانشگاه و خودکارآمدی دانشجویان رابطه وجود دارد.

جدول شماره 11. ضریب همبستگی پیرسون جهت بررسی رابطه بین جو دانشگاه و خودکارآمدی دانشجویان

خودکارآمدی دانشجویان		متغیرها
سطح معناداری	ضریب همبستگی	
0/000	0/191	جو دانشگاه

در بررسی این سؤال، ضریب همبستگی مشاهده شده (0/191) بیانگر وجود رابطه همبستگی معنادار (0/000) مثبت و مستقیم بین جو دانشگاه با خودکارآمدی دانشجویان است. در واقع می‌توان گفت که جو دانشگاه روی خودکارآمدی دانشجویان تاثیرگذار است (جدول شماره 11). فرضیه 10. بین جو دانشگاه و ابعاد خودکارآمدی دانشجویان (تلاش، خودتنظیمی، پشتکار) رابطه وجود دارد.

جدول شماره 12 - ضریب همبستگی پیرسون جهت بررسی رابطه بین جو دانشگاه و ابعاد خودکارآمدی دانشجویان

ابعاد خودکارآمدی دانشجویان						متغیرها
پشتکار		خودتنظیمی		تلاش		
ضریب همبستگی	سطح معناداری	ضریب همبستگی	سطح معناداری	ضریب همبستگی	سطح معناداری	
0/117	0/023	0/204	0/000	0/179	0/001	جو دانشگاه

نتایج نشان می‌دهد که بین جو دانشگاه و ابعاد سه گانه خودکارآمدی دانشجویان (تلاش (0/179)، خودتنظیمی (0/204) و پشتکار (0/117)) رابطه مثبت و مستقیم وجود دارد و این روابط به ترتیب در سطح (0/001)، (0/000)، (0/023) معنادار است. بر این اساس، می‌توان اذعان داشت که جو دانشگاه بر روی تلاش، خودتنظیمی و پشتکار دانشجویان تاثیرگذار است (جدول شماره 12). فرضیه 11. میزان خودکارآمدی دانشجویان دختر و پسر متفاوت است.

جدول شماره 13. نتایج آزمون «t» مستقل برای مقایسه میزان خودکارآمدی دانشجویان دختر و پسر

شاخص‌های آماری دانشجویان	میانگین	انحراف معیار	T	سطح معناداری
دختران	3/57	0/53	0/625	0/53
پسران	3/61	0/56		

براساس نتایج به دست آمده؛ میزان خودکارآمدی در بین دانشجویان دختر و پسر معنی دار نیست (p=0/53). به عبارت دیگر در دو گروه دانشجویان دختر و پسر میزان خودکارآمدی یکسان است و تفاوتی در بین این دو گروه دیده نمی‌شود (جدول شماره 13).

فرضیه 12. میزان خودکارآمدی دانشجویان در سطوح تحصیلی کارشناسی، ارشد و دکتری متفاوت است.

جدول شماره 14. نتایج آزمون تحلیل واریانس یکطرفه (anova) برای مقایسه نتایج خودکارآمدی دانشجویان در سطوح مختلف.

شاخص‌های آماری منبع	مجموع	درجات آزادی	میانگین	F	سطح
---------------------	-------	-------------	---------	---	-----

معناداری		مجذورات		مجذورات	تغییرات
0/351	1/09	0/333	3	0/998	بین گروهی
		0/303	369	111/974	درون گروهی
		-	372	112/971	کل

براساس نتایج جدول، میزان خودکارآمدی، در بین دانشجویان در سطوح مختلف تحصیلی معنادار نیست ($p=0/351$). یعنی میزان خودکارآمدی دانشجویان در سطوح کارشناسی، ارشد و دکتری باهم تفاوت ندارند بطوریکه دانشجویان در تمام سطوح تحصیلی دارای خودکارآمدی یکسانی هستند (جدول شماره 14).

بحث و نتیجه گیری

همانند بسیاری از مفاهیم موجود در علوم انسانی، تعریف واضح، همه پسند و هماهنگی از جو سازمانی و بالاخص جو آموزشی و دانشگاهی ارائه نشده (دل، 1993) و چه بسا در تحقیقات متعدد، تعاریف متنوعی از آن ارائه گردیده است. اما می توان گفت تفاوت سازمان ها و بالتبع مراکز آموزش عالی منحصرأ محدود به وضعیت فیزیکی و مادی موجود در آنها نیست بلکه سازمان ها آداب و رسوم، ارزش ها و هنجارهای منحصر به فرد و نسبتاً پایداری دارند که باعث شناخت آنها از یکدیگر و محیط پیرامونشان می گردد. این خصیصه یا ویژگی که امکان تفکیک سازمان ها از یکدیگر را فراهم می آورد، به جو سازمانی معروف است (علوی و جهاننداری، 1381). و همانطور که مشخص است اصل تاثیر پذیری انسان از محیط پیرامونش به عنوان یک اصل اساسی در تعلیم و تربیت مطرح و شناخته شده است پس به این خاطر در این پژوهش بنا بر اهمیت مسئله به بررسی جو دانشگاه در ابعاد؛ جو ارتباطی، جو مشارکتی، جو دانشجومحوری و جو معنوی و رابطه آن با خودکارآمدی دانشجویان پرداخته شد تا روشن گردد که جو دانشگاه با در نظر داشتن ابعاد فوق چه تاثیری بر خودکارآمدی دانشجویان خواهد داشت تا در راستای نتایج تحقیق سیاست های بهتری را در جهت ساختن محیط آموزشی مناسب اتخاذ کرد. لذا در این قسمت با توجه به سوالات تحقیق به بیان یافته های پژوهش پرداخته می شود:

جهت پاسخ به فرضیه اول و دوم پژوهش (بین جو ارتباطی دانشگاه و خودکارآمدی دانشجویان و ابعاد آن (تلاش، خوتنظیمی و پشتکار) رابطه وجود دارد). یافته ها نشان داد که بین جو ارتباطی دانشگاه و خودکارآمدی دانشجویان رابطه همبستگی معنادار مثبت و مستقیم وجود دارد بطوریکه این رابطه در ابعاد سه گانه خودکارآمدی دانشجویان (تلاش، خوتنظیمی و پشتکار) نیز تایید شد. در واقع

روشن و شناخته شدن انتظارات اساتید برای دانشجویان درباره استانداردهای مطلوب فعالیت‌ها و دادن بازخورد شفاهی و کتبی توسط ارزیابان به دانشجویان و مطلع نگه داشتن آنان توسط اساتید خود پیرامون تصمیمات و اتفاقات کلاس درس و تعریف استانداردهای مورد انتظار برای فعالیت‌های کلاسی برای دانشجویان توسط اساتید بطور کلی باعث می‌شود تا خودکارآمدی دانشجویان بالا رود و دانشجویان در مواجهه با کارهای مشکل با تلاش و کوشش و با خودتنظیمی و ارائه راحل‌های آنی به موفقیت دست یابند. نتیجه فوق با یافته‌های تحقیق نصرتی و همکاران (1394) تا حدودی همسو است. البته پژوهش فوق به بررسی خودکارآمدی دانشجویان نپرداخته بلکه در مطالعه آنها، جو ارتباطی دانشگاه، رابطه مثبت و معناداری را با انگیزش تحصیلی دانشجویان نشان داد.

در پاسخ به فرضیه سوم و چهارم پژوهش (بین جو مشارکتی دانشگاه و خودکارآمدی دانشجویان و ابعاد آن (تلاش، خودتنظیمی و پشتکار) رابطه وجود دارد.) نتایج گویای آن بود که بطور کلی بین جو مشارکتی دانشگاه و خودکارآمدی دانشجویان رابطه همبستگی معنادار مثبت و مستقیم وجود دارد اما این رابطه در تمام مولفه‌های خودکارآمدی برقرار نبود بطوریکه بین جو مشارکتی دانشگاه و پشتکار رابطه ای دیده نشد در حالی که بین جو مشارکتی دانشگاه و تلاش و خودتنظیمی رابطه وجود داشت در واقع می‌توان گفت زمانی که از دانشجویان برای تصمیمات و حل مسائل کلاسی نظرخواهی شود و فرصت داده شود در تدوین فعالیت‌های کلاسی خود سهیم باشند و به ارائه پیشنهادات و ایده‌های جدید بپردازند و احساس کنند کارشان در کارهای گروهی دانشگاه مورد قدردانی و شناخت واقع می‌شود و همچنین دانشجویان از روحیه همکاری بین همکلاسی‌هایشان راضی باشند و فرصت فعالیت مشارکتی در کلاس درس به آنها داده شود در آن صورت انتظار می‌رود کارهایشان را با غلبه بر مشکلات و در مقایسه با دیگران به بهترین شکل ممکن انجام دهند. نتیجه فوق با یافته‌های تحقیق نصرتی و همکاران (1394) تا حدودی همسو است و در تحقیق آنها جو مشارکتی تاثیر مثبتی بر روی انگیزش تحصیلی دانشجویان داشت.

جهت پاسخ به فرضیه پنجم و ششم پژوهش (بین جو دانشجو محوری دانشگاه و خودکارآمدی دانشجویان و ابعاد آن (تلاش، خودتنظیمی و پشتکار) رابطه وجود دارد) یافته‌ها نشان داد که بین جو دانشجومحوری دانشگاه و خودکارآمدی دانشجویان رابطه همبستگی معنادار مثبت و مستقیم وجود دارد بطوریکه این رابطه در ابعاد دو گانه خودکارآمدی دانشجویان (تلاش و خودتنظیمی) نیز برقرار بود اما بین جو دانشجو محوری دانشگاه و پشتکار رابطه ای دیده نشد. از این رو می‌توان ادعان

داشت که هر چه مسئولان دانشگاه در کارها با دانشجویان همکاری داشته و پاسخگوی نیازهایشان باشند و آنان احساس کنند که، اساتید تلاش می‌کنند در جهت خواست هایشان حداکثر عملکرد ممکن را داشته باشند و یا این احساس به دانشجویان دست دهد که اقدامات انجام شده توسط دانشگاه، دانشجویمحور است بطوریکه احساس کنند، آموزش ارائه شده به توسعه مسیر شغلی آینده آنها کمک می‌کند و از کیفیت آموزشی خوبی برخوردار باشد و همچنین محیطی مطلوب و باز در دانشگاه فراهم شود و به دانشجویان احساس شادابی و نشاط دست دهد و آموزش ارائه شده مهارت‌های یادگیری دانشجویان را در زمینه (خود یادگیری و حل مسأله) توسعه نماید در آن صورت ما شاهد دانشجویهایی خواهیم بود که در فعالیتهای یادگیری و در تمام مشکلاتی که در مسیر نیل به اهداف، مواجه می‌شوند از خودشان تلاش مضاعف نشان دهند و همچنین در مواجهه با مسائل بدون کمک از دیگران خواهند توانست بر موانع غلبه کنند. این نتیجه نیز با دستاورد تحقیق نصرتی و همکاران (1394) تا حدودی همسو است و در تحقیق آنها جو دانشجویمحوری تاثیر مثبتی بر روی انگیزش تحصیلی دانشجویان داشت.

نتایج فرضیات هفتم و هشتم پژوهش (بین جو معنوی دانشگاه و خودکارآمدی دانشجویان و ابعاد آن (تلاش، خونتظیمی و پشتکار) رابطه وجود دارد) نشان داد که بین جو معنوی دانشگاه و خودکارآمدی دانشجویان رابطه همبستگی معنادار مثبت و مستقیم وجود دارد اما این رابطه در تمام مولفه‌های خودکارآمدی برقرار نبود بطوریکه بین جو معنوی دانشگاه و پشتکار رابطه ای دیده نشد که نیاز به مطالعه و تحقیق است تا مشخص شود چه عواملی منجر به این نتیجه شد، اما بین جو معنوی دانشگاه و تلاش و خودتنظیمی رابطه وجود داشت. در واقع میزان پایبندی مسئولان و اساتید دانشگاه نسبت به اهداف و آرمان‌های دینی دانشگاه و سفارش و حساس بودن مسئولان دانشگاه نسبت به انجام عبادت و فرایض دینی خود و دانشجویان و همچنین تلاش جدی مسئولان دانشگاه در برگزاری مراسم‌های مذهبی در مناسبت‌های مختلف بر خودکارآمدی دانشجویان تاثیر گذار است و همچنین اگر دانشجویان احساس کنند که رفتار مسئولان و اساتید در دانشگاه تحت تاثیر گفتار و رفتار بزرگان دینی است و نسبت به انجام وظایف دینی خود مقیدند حتی اگر نظارتی در کار نباشد و جرأت راست گویی و صداقت در تمامی سطوح را داشته باشند بر دانشجویان تاثیر گذار خواهد بود و دانشجویان افراد پرتلاش و خودکفا خواهند شد که شاید چنین نتایجی به سبب این باشد که دانشجویان تحت تاثیر محیط به ویژه جو احساسی دینی واقع شوند و چنین احساسی تلاش و کوشش افراد را دوچندان نماید. لذا نتیجه فوق نیز با نتایج تحقیق نصرتی و همکاران (1394) تا حدودی همسو است.

در پاسخ به فرضیه نهم و دهم پژوهش (بین جو دانشگاه و خودکارآمدی و ابعاد خودکارآمدی دانشجویان (تلاش، خودتنظیمی، پشتکار) رابطه وجود دارد)، یافته‌ها نشان داد که بین جو دانشگاه و خودکارآمدی دانشجویان به طور کلی هم رابطه همبستگی معنادار مثبت و مستقیم وجود دارد و همچنین این رابطه در ابعاد سه گانه خودکارآمدی دانشجویان (تلاش، خودتنظیمی و پشتکار) نیز برقرار است. بطوریکه می‌توان گفت هر چه در محیط دانشگاه میزان مشارکت دانشجویان در فعالیت‌های یادگیری بالا رود و شیوه تدریس از حالت موضوع و معلم محور خارج شده و به سمت دانشجو محوری حرکت کند و دانش آموزان به برکت وجود ارتباطات و اطلاع رسانی‌های گسترده تر، در روند و بازده فعالیت‌های خود واقع شوند و همچنین یک جو معنوی در محیط دانشگاه حاکم گردد در آن صورت می‌توان گفت، خودکارآمدی دانشجویان بالاتر خواهد رفت یعنی دانشجویان در کارهای خویش تلاش و پشتکار نشان خواهند داد و در کارهایشان بدون کمک دیگران اهداف خویش را پیش خواهند برد. لذا این یافته‌ها با نتایج حاصل شده توسط مک رابی، راث و لاکاس (1997)، مکوی و والکر (2000)، قشقایی زاده و همکاران (1386)، صمدی و شیرزادی اصفهانی (1386)، نصرتی و همکاران (1394) و ماکنیل و همکاران (2009) تا حدودی همسو است البته پژوهش‌های فوق هیچ کدام به بررسی خودکارآمدی دانشجویان نپرداخته بلکه در مطالعات آنها، جو دانشگاه رابطه مثبت و معناداری با پیشرفت، انگیزش و موفقیت تحصیلی و حتی روحیه کارآفرینی فراگیران داشته است.

لذا در ادامه پژوهش، با تحلیل‌های تکمیلی، در فرضیه یازدهم (میزان خودکارآمدی دانشجویان دختر و پسر متفاوت است) و در فرضیه دوازدهم (میزان خودکارآمدی دانشجویان در سطوح تحصیلی کارشناسی، ارشد و دکتری متفاوت است) نتایج نشان داد میزان خودکارآمدی در بین دانشجویان دختر و پسر و سطوح مختلف تحصیلی معنی دار نیست. به عبارت دیگر در دو گروه دانشجویان دختر و پسر میزان خودکارآمدی یکسان است و تفاوتی در بین این دو گروه دیده نمی‌شود و همچنین دانشجویان در سطوح کارشناسی، ارشد و دکتری در میزان خودکارآمدی باهم تفاوت ندارند بطوریکه دانشجویان در تمام سطوح تحصیلی دارای خودکارآمدی یکسانی هستند. نتیجه فوق با یافته پژوهش غیبی و همکاران (1389) همسو نیست بطوریکه در مطالعات انجام شده توسط غیبی و همکاران نتایج نشان داد که خودکارآمدی دانشجویان دختر نسبت به دانشجویان پسر بالاتر است.

ذکر این نکته هم لازم است در این پژوهش با توجه به محدودیت زمانی، از یک دانشگاه برای انجام تحقیق استفاده شد و از این نظر اگر این پژوهش در دانشگاه‌های مختلف انجام شود، می‌تواند نتایج قابل تعمیم تری را بدست آورد که به پژوهشگران آتی توصیه می‌شود به این مساله توجه داشته باشند.

کتابنامه:

- انصاری، سجاد(1389). تأثیر آموزش مهارت‌های اجتماعی بر انگیزش پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تهران.
- برازنده، ا. آتش پور، س.ح. گل پرور، م. و دیباجی، س.م. (1390). بررسی نقش جو آموزشی در بسترسازی تفکر سیستمی در سازمان، اولین کنفرانس ملی رویکرد سیستمی در ایران. مرکز استراتژی و توسعه علوم (شیراز). ثناگو، اکرم و جویباری، لیلا و مهرآور، فاطمه (1391). بررسی دیدگاه گروهی از دانشجویان علوم پزشکی در خصوص جو سازمانی و محیط دانشگاهی، فصلنامه جنتاشاپیر، دوره ی سوم، شماره 2، ص 303 تا 309.
- حسین چاری، مسعود؛ خیر، محمد (1381). بررسی جو روانی و اجتماعی کلاس به عنوان یکی از مولفه‌های فرهنگ مدرسه، مجله علوم تربیتی و روان شناسی، دوره سوم، سال نهم، شماره‌های 3 و 4، صص 25-40.
- خلخالی، علی (1379). ارائه چارچوب نظری برای تشخیص جو مدرسه، فصلنامه تعلیم و تربیت، سال شانزدهم، شماره 2، تابستان، شماره مسلسل 62، صص 77-102.
- خرازی، سیدعلی نقی؛ اژه ای، جواد؛ قاضی طباطبایی، سیدمحمد؛ کارشکی، حسین (1387). بررسی رابطه‌ی اهداف پیشرفت، خودکارآمدی و راهبردهای فراشناختی: آزمون یک الگوی علی. مجله ی روانشناسی و علوم تربیتی، 3(38)، 69-78.
- رستگار، عباس علی (1389). معنویت در سازمان با رویکرد روانشناختی، قم: دانشگاه ادیان ومذاهب. روحی، قنبر؛ بطحایی، سید احمد؛ شعوری بیدگلی، علیرضا؛ بادله، محمد تقی؛ رحمانی، حسین. (1392). ارتباط خودکارآمدی و انگیزه تحصیلی در بین گروهی از دانشجویان علوم پزشکی، مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش علوم پزشکی یزد، دوره هشتم، شماره 1، شماره پیاپی 9، ص 45-51.
- زمانی، احمدرضا و شمس، بهروز و فرج زادگان، زیبا و طبائیان، سیده مریم (1382). اعضای هیات علمی بالینی در باره آموزش مهارت‌های ارتباطی به دانشجو چگونه فکر می کنند؟، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، شماره 9، ص 44 تا 49.
- دیلمی، احمد؛ آذربایجانی، مسعود (1387). اخلاق اسلامی، چاپ پنجاه و نهم، دفتر نشر معارف. ذاکر، آذر (1390). بررسی رابطه بین مؤلفه‌های رهبری معنوی و انگیزش شغلی اعضای هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه اصفهان.
- سیف، علی اکبر (1373). روانشناسی پرورشی (روانشناسی یادگیری و آموزش)، تهران: انتشارات آگاه. شکورنیا، عبدالحسین و مطلق، محمداسماعیل و ملابری، علی رضا و جهانمردی، عبدالرضا و کمیلی ثانی، حسین (1384). دیدگاه دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی جندی شاپور اهواز نسبت به عوامل مؤثر در ارزشیابی استاد، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، شماره 2، پیاپی 14، ص 101 تا 110.
- صمدی، پروین؛ شیرزادی اصفهانی، هما. (1386). بررسی رابطه جو سازمانی مدرسه با روحیه کارآفرینی در دانش آموزان. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی. شماره 16، سال پنجم، صص 164-187.

- عباسیان فرد، مهرنوش؛ بهرامی، هادی؛ احقر، قدسی (1389). رابطه ی خودکارآمدی با انگیزه ی پیشرفت در دانش آموزان دختر پیش دانشگاهی. فصلنامه ی روانشناسی کاربردی، 4 (1)، 95-109.
- غیبی، معصومه، عارفی، محبوبه، دانش، عصمت. (1391). رابطه سبک‌های یادگیری و خودکارآمدی دانشجویان گروه‌های تحصیلی، روان‌شناسی کاربردی؛ 6(1) پیاپی (21): 53-69.
- فرنج، و. وبل، س (1385). مدیریت تحول در سازمان، ترجمه مهدی الوانی و حسن دانایی فرد، چاپ دوازدهم، تهران: انتشارات صفار.
- قشقایی زاده، نصراله؛ علوی، سید حمیدرضا؛ جوادی، یدالله. (1386). بررسی رابطه بین جو سازمانی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در دبیرستان‌های شهر سمیرم. فصلنامه مدیریت آموزشی، سال اول، شماره دوم، صص 143-155.
- گودرزی، اکرم و گمینیان، وجیهه (1382). اصول، مبانی و نظریه‌های جو و فرهنگ سازمانی، دانشگاه اصفهان: جهاد دانشگاهی.
- مقیم، سید محمد و رمضان، مجید (1390). پژوهشنامه مدیریت، جلد دوازدهم، تهران: انتشارات راه‌دان.
- محمدی، مهدی؛ پیروی نژاد، زینب. (1392). رابطه بین جو آموزشی و انگیزش درونی با تعهد عاطفی؛ مطالعه موردی دانشجویان دانشکده مهندسی دانشگاه شیراز. فصلنامه آموزش مهندسی ایران، سال پانزدهم، شماره 60، صص 71-90.
- نصر، سیدحسین (1387). دل‌باخته معنویت، ترجمه: دین پرست، منوچهر، تهران: انتشارات کویر.
- نوروزی، رضاعلی؛ نصرتی هشی، کمال؛ حاتمی، مصطفی؛ متقی، زهره (1394). بررسی رابطه بین جو دانشگاه با انگیزش تحصیلی دانشجویان (ارتباطی، مشارکتی، دانشجو محوری، معنوی) (مورد مطالعه: دانشجویان دانشگاه اصفهان). مجله فرهنگ در دانشگاه اسلامی، شماره 14، صص 77-100.
- Adam, J.M; Salles, L.M.(2013). School Organizational Climate and Violence in the School: Case Study of Two Brazilian Schools. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. Volume 106. Pages 2323-2332.
- Ayotola A, Adedeji T(2009). The relationship between mathematics self-efficacy and achievement in mathematics. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 1: 953-957
- Bandura, A (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavior change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A(1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122-147.
- Chang, B. G. ,& Solomon, J. (2010). Stereotype threat test Anxiety, and specific self-efficacy as predictors of promotion Exam performance. *Group & Organization management*. Vol. 35, PP. 77-107.
- Cheng P, Chiou W. (2010). Achievement, attribution, self-efficacy, and goal setting by accounting undergraduates. *Psychological Reports*. 106(1): 1-11.

Campuzano, Lydia Guadalupe; Seteroff, Sviatoslav Steve; (2009); A New Approach to a Spiritual Business Organization and Employee Satisfaction, Eastern Academy of Management.

Ferla J, Valcke M, Cai Y (2009). Academic self-efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. *Learning and Individual Differences*; 19: 499–505.

Fraser, B. J. (1998), "Classroom Environment Instruments: Development, Validity, and Applications", *Learning Environments Research*, Vol. 1, PP: 7-33.

Freiberg, H. J. (Ed) (1999), "School Climate: Measuring, Improving, and Sustaining Healthy Learning Environments", London: Falmer Press.

Gion, R.M. (1973). A note on organizational learning. *Organizational Behavior and Human Performance*, 9, 120-125.

Griffith, J. (1999), "School Climate as Social Order and Social Action: A Multi – Level Analysis of Public Elementary School Student Perceptions", *Social Psychology of Education*, Vol. 2, PP: 339- 369.

Genn JM. (2001). AMEE Medical Education Guide No. 23 (Part 1): Curriculum, environment, climate, quality and change in medical education a unifying perspective. *Med Teach*. 23:337.344

Goldblatt, A.M. (2004). Examination of moderator and mediator effects in the relationship between traits goal orientation, state learning goal orientation, general training climate, and employee attitudes toward development. Doctoral Dissertation, Southern Mississippi University.

Hellriegel, D. & Slocum, J.W.J. (1974). Organizational Climate: measures, research, and contingencies. *Academy of Management Journal*, 17,255-280.

Hartel, G. D.; Walberg, H. J. & Hartel, F. H. (1981), "Social Psychological Environments and Learning a Qualitative Synthesis", *British Educational Research Journal*, Vol. 7, PP: 27 – 36.

Hoy, W. K.; Tarter, C. J. & Bliss, J. R. (1990), "Organizational Climate, School Health, and Effectiveness: A Comparative Analysis", *Educational Administration Quarterly*, Vol.3, PP: 260-279.

Lather, A.S., & Sharma, H. (2009). Role and importance of training climate for effective training programs. *Enterprise Risk Management*, 1(1),72-82.

Langram, C. M. (1997), "Adolescent Voice – Who's Listening?", *Journal of Secondary Gifted Education*, Vol. 8, No. 4, Sum.

MACNEIL, J. ANGUS; L. PRATER, DORIS; BUSCH, STEVE.(2009). The effects of school culture and climate on student achievement, *INT. J. LEADERSHIP IN EDUCATION*, VOL. 12, NO. 1, 73–84.

Marques, J. F., Dhiman, S., & King, R. (2005). Spirituality in the workplace developing an integral model and a comprehensive definition. *Journal of American Academy of Business*, 7(1), 81-91.

McRobbie, C. J.; Roth, W. M. & Lucus, K. B. (1997), "Multiple Learning Environments in a Physics Classroom", *International Journal of Educational Research*, Vol. 27, and PP: 333 – 342.

Nilsen H. (2009). Influence on student academic behaviour through motivation, self-efficacy and value- expectation: An action research project to improve learning. *Issues in Informing Science and Information Technology*. 6: 544-556.

Niehaus K, Rudasill KM, Adelsen JL. (2012). Selfefficacy, intrinsic motivation, and academic outcomes among Latino middle school students participating in an after-school program. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*. 34(1):118-136.

Pajares F (2003). Self-efficacy, beliefs, motivation and achievement in writing: a review of the literature. *Reading & Writing Quarterly*; 19: 139-158.

Riquelme A, Oporto M, Oporto J, et al (2009). Measuring students' perceptions of the educational climate of the new curriculum at the Pontifical Universidad Católica de Chile: performance of the Spanish translation of the Dundee Ready Education Environment Measure (DREEM). *Education Health (Abingdon)*. 22(1):112. Apr 29.

Tracey, J.B., & Tews, M.J.(2005). Construct validity of a general training climate Scale. *Organizational Research Methods*, 8(4), 353-374.

Taberero C, Hernandez B. (2011). Self-Efficacy and Intrinsic Motivation Guiding Environmental Behavior. *Environment and Behavior*. 43(5): 658-675.

Varma R, Tiyagi E, Gupta JK. (2005) Determining the quality of educational climate across multiple undergraduate teaching sites using the DREEM inventory. *BMC Med Educ*. 21:8.

Wilson, B. G. (1996). Introduction: What is a Constructivist Learning Environment? , In B. G. Wilson (Ed). *Constructivist learning environments* Englewood Cliffs, N. J: Educational Technology Publications, pp: 3 – 8

Wilson, K.J. (2008). The relationship of affective Training climate of doctoral counseling and clinical psychology training programs to student psychotherapist affect and professional development. Doctoral Dissertation, Auburn University.

Walsh KA (2008). The relationship among mathematics anxiety, beliefs about mathematics, mathematics self-efficacy and mathematics performance. *Nursing Education Perspectives*, 29(4): 226-229.

Zimmerman B (2000). Self-Efficacy: An Essential Motive to Learn. *Contemporary Educational Psychology*; 25: 82–91.