

مجله علوم اجتماعی و انسانی دانشگاه شیراز  
دوره بیست و پنجم، شماره چهارم، زمستان ۱۳۸۵ (پیاپی ۴۹)  
(ویژه‌نامه علوم تربیتی)

بررسی اثر محل سکونت و جنسیت بر ادراکات و عملکرد تحصیلی دانشجویان  
مهندسی و علوم پایه دانشگاه شیراز

مرحوم دکتر اکبر مسعودی\*  
مهدی محمدی\*\*  
دانشگاه شیراز

چکیده

این پژوهش به بررسی تأثیر سکونت و عدم سکونت دانشجویان دختر و پسر رشته مهندسی و علوم پایه بر عملکرد تحصیلی، تعهد حرفه‌ای، خود اثربخشی و ادراکات آنان از محیط دانشکده پرداخته است. این مطالعه به پیوست پژوهش‌های پیشین صورت گرفت که در آن تأثیر محل سکونت بر سازگاری و عملکرد تحصیلی در جوامع و فرهنگ‌های مختلف مورد بررسی قرار گرفته بود. نتایج به دست آمده گویای اثر معنا دار زندگی خوابگاهی بر سازگاری و عملکرد دانشجو به واسطه جنسیت بود. در این مطالعه زندگی خوابگاهی بیشترین اثر مثبت را برای دانشجویان دختر نشان داد. به ویژه دانشجویان دختری که در خوابگاه زندگی می‌کردند تعهد حرفه‌ای بالاتر و عملکرد تحصیلی بهتری را در مقایسه با دانشجویان دختر و پسر غیر خوابگاهی از خود نشان دادند. نکته‌ی جالب توجه این بود که صرف نظر از این اثرات مثبت، دختران دانشجویی که در خوابگاه زندگی می‌کردند به نسبت دیگر دانشجویان ادراکات منفی تری نسبت به محیط دانشکده خود داشتند. براساس این پژوهش محل سکونت تأثیر معناداری بر احساس خود اثر بخشی دانشجویان دختر نداشت، در حالی که دانشجویان پسر خوابگاهی خود اثربخشی بالاتری را نسبت به دانشجویان پسر غیر خوابگاهی نشان دادند. کاربردهای یافته‌های این تحقیق برای توسعه‌ی تئوری رشد دانشجو و آموزش عالی و همچنین

\* استادیار بخش مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی

\*\* دانشجوی دکتری برنامه‌ریزی درسی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی

محدودیت‌های آن مورد بحث قرار گرفته است.

**واژه‌های کلیدی:** ۱. محل سکونت ۲. جنسیت ۳. تعهد حرفه‌ای ۴. ادراکات دانشجوی ۵. خود اثر بخشی ۶. عملکرد دانشجو

### ۱. مقدمه و بیان مسئله

در این پژوهش اثر محل سکونت (خوابگاه و یا محیط خانواده) دانشجویان دختر و پسر بر عملکرد تحصیلی، تعهد حرفه‌ای، خود اثر بخشی و ادراکات آن‌ها از محیط دانشکده بررسی شده است. سال‌هاست که آموزش عالی به عنوان نماینده‌ی تغییر در نظر گرفته شده است و تلاش بسیار زیادی صرف کشف اثرات دانشگاه بر نگرش‌ها، ارزش‌ها و نحوه‌ی ارتباط افراد با دنیای بیرون شده است، ضمن آن‌که یکی از موضوعات محوری و اهداف آموزش عالی، رشد دانشجویان به عنوان اشخاصی کامل شده است (شورای آموزش و پرورش آمریکا<sup>۱</sup>، ۱۹۳۷؛ باون<sup>۲</sup>، ۱۹۷۷) و در پانصد و پنجاهمین جلسه شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۸۳) این رشد در قالب شاخص‌های آموزشی، دانشجویی، فرهنگی و اعتبارات و امکانات دیده شده است. با توجه به این تأکیدات، چالش عمده این است که در اقتصاد جهانی در انتظار افرادی باشیم که مهارت‌های فنی و عمومی مطلوبی داشته باشند که به آن‌ها قدرت انعطاف‌پذیری و سازگاری در مقابل تغییرات و توانایی کار در طیف وسیعی از مشاغل بدهد، بنابراین آموزش عالی نباید به آموزش دانش و موضوعات درسی محدود شود، بلکه باید برای دانشجویان ابزار کسب راهبردهای لازم برای سازگاری با تغییرات داده شود و از این راه، انگیزش و توانایی لازم برای یادگیری مادام‌العمر در آن‌ها ایجاد گردد.

بیشتر اوقات کارایی یک دانشگاه بر اساس کیفیت آموزش، میزان بقا و موفقیت دانشجویانش سنجیده می‌شود (بلوند، استاماکاتوس و روجرز<sup>۳</sup>، ۱۹۹۶). در پژوهش‌های گسترده‌ای تأثیرات عوامل کلیدی فردی-محیطی و انواع مختلف تجارب دانشگاهی بر موفقیت تحصیلی دانشجویان مورد تأکید قرار گرفته است. برای نمونه ارتباط عواملی همچون خودراهبری (شوایتزر، مک‌گورن و روبینز<sup>۴</sup>، ۱۹۹۱؛ شوایتزر و لاول<sup>۵</sup>، ۱۹۹۹) انتظارات شخصی (بیکر، مک‌نیل و سیرک<sup>۶</sup>، ۱۹۸۵) محیط سازمانی (کج، شرودر و هارست<sup>۷</sup>، ۱۹۹۶) مشارکت در فعالیت‌های دانشجویی و دیگر تجارب دانشگاهی (آستین<sup>۸</sup>، ۱۹۸۴؛ بلیملینگ<sup>۹</sup>، ۱۹۹۹؛ ترنزینی، پاسکارلا<sup>۱۰</sup> و بلیملینگ، ۱۹۹۶) با نتایج مثبت یادگیری نشان داده شده است.

اگرچه یافتن عوامل موثر در عملکرد دانشجو به دلیل پیچیدگی این متغیر بسیار دشوار است، اما برخی متغیرهای مهم شخصی و محیطی کلیدی توجه ویژه‌ای را به خود معطوف نموده است و نقش محوری آن‌ها در بقا و موفقیت دانشجو آشکار شده است. این متغیرها تعهد حرفه‌ای، ادراک از محیط دانشکده و خود اثر بخشی را در بر می‌گیرد.

## ۲. مروری بر تحقیقات پیشین

### ۲.۱. تعهد حرفه‌ای

به توانایی و تعهد فراگیر به فارغ التحصیلی با توجه به هدف‌های حرفه‌ای‌اش اشاره دارد. صرف‌نظر از شیوه‌های مختلف سنجش این متغیر، ضرورت و اهمیت آن برای موفقیت دانشجو در مطالعات متعدد آشکار شده است. از این روی برای این پژوهش تعریف عملیاتی آن ارائه شده است. برای نمونه بیکر و سیرک (۱۹۸۴) تعهد را با "ایجاد پیوند سازمانی" مرتبط می‌سازند. به ویژه در پیوند سازمانی ۳ بعد را با یکدیگر مقایسه می‌کنند: تعهد به بودن در یک دانشگاه به طور عام و تعهد به دانشکده و رشته تحصیلی انتخابی به طور خاص.

مطالعه قاضی طباطبایی و مرجایی (۱۳۸۰) روی دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه تهران، تاثیر مثبت و معنا دار عامل ارتباط رشته‌ی تحصیلی و شغل را بر خود اثر بخشی دانشجویان نشان داد. همچنین تحقیقات نشان داده‌اند که هدف مداری یا جهت دهی هدف (روبینز و پاتون<sup>۱۱</sup>، ۱۹۸۵) یا توانایی تعهد به اهداف متقابل، پیش‌بینی کننده موفقیت دانشجویان در دروس مهارت‌های یادگیری (اسکات و رابینز<sup>۱۲</sup>، ۱۹۸۵) کارگاه‌های مشاوره‌ی حرفه‌ای (روبینز و توکر<sup>۱۳</sup>، ۱۹۸۶) انسجام و سازگاری شخصی و تحصیلی دانشجویان دختر سال اول خوابگاهی (روبینز و شوایتزر، ۱۹۸۸) و یادگیری دانشجویان در آموزش‌های از راه دور می‌باشد.

افزون بر این کوئین و همینگز<sup>۱۴</sup> (۱۹۹۹) و کوئین (۲۰۰۰) از واژه‌ی جهت‌گیری آینده برای توصیف ترکیب تعهد به اهداف و رشته‌ی تحصیلی انتخابی به طور عام و جهت‌دهی حرفه‌ای به طور خاص استفاده نموده‌اند. آنها در یک مطالعه‌ی گسترده از دانشجویان کشاورزی در دانشکده‌های استرالیا، دریافتند که بقای فراگیر تحت تاثیر سطح تعهد به اهداف تحصیلی به طور عام و تعهد به کشاورزی به عنوان یک رشته‌ی تحصیلی به طور خاص قرار دارد. در حقیقت، آن دانشجویانی که با تصمیمات حرفه‌ای روشن و از پیش تعیین شده وارد دوره‌ی تحصیلی شده‌اند، هرچه در دوره‌ی تحصیلی جلوتر می‌روند در حل مشکلات خود قوی‌تر می‌شوند؛ به عبارت دیگر تعهد حرفه‌ای بالا به سطوح بالای رضایت و بقا می‌انجامد.

### ۲.۲. خود اثر بخشی

خود اثر بخشی ادراک شده به عقاید شخصی فرد-که با توجه به توانایی او برای رسیدن به سطوح تعیین شده‌ی عملکرد مشخص می‌شود - اشاره دارد (باندورا<sup>۱۵</sup>، ۱۹۸۶). خود اثر بخشی با تعهد حرفه‌ای و جهت دهی اهداف متفاوت است. خود اثر بخشی به عقاید دانشجو درباره‌ی شایستگی‌هایش (شانک<sup>۱۶</sup>، ۱۹۹۱) اشاره دارد در حالی که تعهد حرفه‌ای به آن توانایی اشاره دارد که به تعهد عمومی بلند مدت‌تر برای پیگیری یک هدف مشروط تا حصول نتیجه‌گیری می‌انجامد.

در حقیقت خود اثر بخشی همراه با تعهد برای بقا و موفقیت دانشجو بسیار با اهمیتند (باندورا، ۱۹۹۷؛ پاچاراس<sup>۱۷</sup>، ۱۹۹۶؛ شانک و زیمرمان<sup>۱۸</sup>، ۱۹۹۴). تعهد حرفه‌ای مهم است زیرا بر پافشاری دانشجویان برای کسب اهداف زندگی رشد یافته - فراتر از تجربه‌ی تحصیلی - تاثیر می‌گذارد و خود اثر بخشی مهم است، زیرا در پی‌گیری آن اهداف، دانشجویانی که خود را در حوزه‌ی یادگیری اثر بخش می‌دانند به طور فعالانه در تکالیف و فعالیت‌های آموزشی لازم برای موفقیت مشارکت می‌کنند، در حالی که دانشجویانی که خود را کم اثر بخش تر می‌دانند، احتمال بیشتری دارد که از انجام تکالیف یادگیری لازم سرباز زنند.

### ۳.۲. ادراکات از محیط

همراه با عوامل فردی همچون تعهد و خود اثر بخشی، نقش محیط نیز در بقا و موفقیت آشکار شده است (پاسکارلا، ۱۹۸۵؛ پاسکارلا و ترنزینی، ۱۹۹۱). آشکاراست که ادراک محیط دانشکده برای سازگاری، بقا و موفقیت دانشجو ضروری است، زیرا هرچه که ادراکات مثبت‌تر باشد، مشارکت دانشجو در تجارب آموزشی و فراگرد یادگیری بیشتر خواهد بود (آستین، ۱۹۹۳؛ هو<sup>۱۹</sup> و کج و ۲۰۰۲؛ کج و دیگران، ۲۰۰۱). برای مثال شوایتزر، مک گاورن و روبینز (۱۹۹۱) دریافتند که ادراکات مثبت‌تر از حمایت آموزش‌دهنده در کلاس درس، احترام و توجه همکلاسی‌ها و حمایت اجتماعی در محیط دانشکده عموماً به انسجام و سازگاری تحصیلی، شخصی و اجتماعی بیشتر دانشجویان آمریکایی سال اول می‌انجامد. هوو کج (۲۰۰۲، ۲۰۰۳) نیز در پژوهش خود گزارش کردند که ادراکات دانشجویان در مورد محیط دانشگاه تاثیر مثبتی بر تلاش فردی و موفقیت تحصیلی آنان می‌گذارد. در حقیقت محیط‌های دانشکده‌ای که مثبت تلقی می‌شوند به تلاش‌های بیشتر و موفقیت تحصیلی دانشجو می‌انجامد (بلی ملینگ، ویت<sup>۲۰</sup> و همکاران، ۱۹۹۹؛ هو و کج، ۲۰۰۳؛ کج و وسپر، ۱۹۹۱).

آشکار است که هر ۳ عامل توانایی فراگیر برای تعهد به اهداف بلند مدت و پی‌گیری آن‌ها، قضاوت‌های وی درباره‌ی خود اثر بخشی‌اش که برانجام یا پرهیز از انجام تکالیف از سوی وی تاثیر می‌گذارد و ادراکات وی از محیط یادگیری، بر رضایت، بقا و موفقیت او تاثیر می‌گذارد.

### ۴.۲. تاثیر محل سکونت دانشگاهی

در پیشینه‌ی تحقیقات توجهی ویژه روی این پرسش ویژه متمرکز شده که آیا محل سکونت تاثیری بر سازگاری و عملکرد دانشجو دارد یا خیر. متأسفانه نتایج یافته‌های مختلف در این زمینه مبهم باقی مانده است. از یک سو آستین (۱۹۹۹) دریافت که محل سکونت دانشجو احتمالاً مهمترین تاثیر محیطی را بر رضایت و بقای دانشجو دارد و از سوی دیگر اینکلاس و وایزمن<sup>۲۱</sup> (۲۰۰۳) دریافتند که برنامه‌های درون خوابگاه‌های دانشجویی که بر رویکردهای زندگی - یادگیری تاکید می‌کنند، سطوح بالاتری از مشارکت دانشجو در فعالیت‌های دانشگاهی و نتایج تحصیلی قوی‌تری را ایجاد می‌کنند. بسیاری از مطالعات پیشین نیز نشان داده‌اند که دانشجویانی که در خوابگاه‌ها زندگی می‌کنند نسبت به

دانشجویانی که با خانواده خود زندگی می‌کنند، عملکرد تحصیلی بهتری دارند. بلی ملینگ (۱۹۹۹) در پژوهش خود نشان داد که با کنترل ویژگی‌های پیش از ورود به دانشگاه، تفاوت معناداری میان عملکرد دانشجویان خوابگاهی و غیر خوابگاهی دیده نمی‌شود. مطالعات آربورلدا، ونگ شلی و واهن<sup>۲۲</sup> (۲۰۰۳) نیز ویژگی‌های پیش دانشگاهی همچون جنسیت و همچنین چگونگی تجربه‌ی محل سکونت (سطح تعامل دانشجو با دیگر دانشجویان و کارکنان) را واسطه تأثیر مثبت محل سکونت بر عملکرد دانشجو دانستند.

### ۳. تحقیقات پیشین

همچنان که در بالا ذکر شد می‌توان محدودیت‌های زیر را برای ادبیات موجود یاد کرد:

۱. **ابهام نتایج:** حتی پس از تحقیقات بسیار، تأثیر محل سکونت همچنان مبهم است. به ویژه اثر محل سکونت بر تعهد و خود اثربخشی نسبتاً ناشناخته است. تأثیر محل سکونت بر عملکرد تحصیلی و ادراکات دانشجو از محیط دانشکده به مطالعات بیشتر نیاز دارد.

۲. **نمونه‌گیری:** ادبیات موجود سازگاری، بقا و موفقیت را در نمونه‌هایی بررسی نموده است که بیشتر آمریکایی، سفیدپوست، مرد و از طبقه‌ی متوسط هستند (باکستر ماگولدا<sup>۲۳</sup>، ۱۹۹۲؛ ریسر<sup>۲۴</sup>، ۱۹۹۵؛ تاوب و مک گوین<sup>۲۵</sup>، ۱۹۹۱). بنابراین نیاز به یافته‌های معتبر از جوامع دانشگاهی متفاوت از نظر فرهنگ و محیط جغرافیایی احساس می‌شود.

۳. **محدودیت دامنه‌ی تحقیقات:** بخش کوچکی از تحقیقات انجام شده ویژه‌ی خارج از کشور آمریکا است و بخش عمده‌ای از این تحقیقات ویژه‌ی نمونه‌های مربوط به کشورهای اروپایی است؛ بنابراین برای این که بتوان با اطمینان بیشتری نتایج را به فراتر از جامعه‌ی آمریکایی و اروپایی تعمیم داد، به تحقیقات بیشتری در نمونه‌هایی با ملیت و فرهنگ متفاوت نیاز است. تلاش برای کاهش این محدودیت را می‌توان در مطالعات آندرسون<sup>۲۶</sup> (۲۰۰۱) در مورد عوامل غیر شناختی موثر در عملکرد تحصیلی میان فراگیران آمریکایی و استونی؛ تحلیل مارکوس و میراندا<sup>۲۷</sup> (۱۹۹۶) از آزمایش‌های انجام شده در دانشگاه لیسبون و بازنگری رویکردهای ساختار گرا در آموزش عالی فنلاند به‌وسیله‌ی تینجالا<sup>۲۸</sup> (۱۹۹۹) مشاهده کرد.

در نتیجه این پژوهش حاضر انجام شد تا مباحث مربوط به یادگیری دانشجو را با توجه به عوامل زیر گسترش دهد:

۱. تلاش برای نگاه به تأثیرات محل سکونت بر تجارب دانشجویان با تمرکز ویژه بر ۴ عامل به نام‌های عملکرد تحصیلی، تعهد، خود اثر بخشی و ادراکات از محیط
۲. در نظر گرفتن عامل جنسیت

۳. تحقیق درباره‌ی جامعه‌ای متفاوت و نسبتاً ناشناخته از نظر ۴ عامل بالا (دانشجویان مهندسی و علوم پایه دانشگاه شیراز).

در این پژوهش دو پرسش عمده مورد نظر بوده است: نخست محل سکونت خوابگاهی در مقایسه با موقعیت غیرخوابگاهی چه تاثیری بر عملکرد تحصیلی، تعهد حرفه‌ای، خود اثر بخشی و ادراکات از محیط در میان دانشجویان دارد. دوم، جنسیت چه اثر واسطه‌ای می‌تواند بر تاثیرات محل سکونت داشته باشد.

#### ۴. روش تحقیق

##### ۴.۱. جامعه آماری

جامعه آماری این تحقیق شامل کلیه‌ی دانشجویان سال آخر رشته‌های مهندسی و علوم پایه‌ی دانشگاه شیراز بود که در سال تحصیلی ۸۳-۸۲ مشغول به تحصیل بوده‌اند.

##### ۴.۲. شیوه‌ی نمونه‌گیری و اندازه‌ی نمونه

برای نمونه‌گیری از شیوه‌ی نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای استفاده شد. بدین‌گونه که از هریک از رشته‌های تحصیلی یک کلاس درس به صورت تصادفی انتخاب شد و پرسشنامه‌ها میان همه‌ی دانشجویان کلاس توزیع گردید. از ۲۶۲ دانشجوی انتخاب شده، ۲۱ دانشجو پرسشنامه را تکمیل نکرده که با حذف این موارد ناقص نرخ پاسخگوئی ۹۲٪ به دست آمد که ۲۴۱ نفر را در بر می‌گرفت. از این تعداد ۴۶ درصد (۱۱۰ نفر) دختر و ۵۴ درصد (۱۳۱ نفر) پسر بودند.

تقریباً کمی بیش از نیم دانشجویان خوابگاهی (۱۲۹ نفر) و ۴۷٪ غیر خوابگاهی بودند. (۱۲۳ نفر) در این تحقیق شرکت کردند که به نسبت مساوی از دانشجویان مهندسی (۱۱۸ نفر) و از دانشجویان علوم پایه (۵۱٪) در ۱۲ رشته از این دو گروه تحصیلی ثبت‌نام کرده بودند.

جدول ۱: توزیع گروه نمونه‌ی دانشجویان ورودی براساس رشته، جنسیت و محل سکونت

| مهندسی  |         | علوم پایه |         | رشته تحصیلی<br>محل سکونت<br>جنسیت |
|---------|---------|-----------|---------|-----------------------------------|
| خوابگاه | خانواده | خوابگاه   | خانواده |                                   |
| ۵۰      | ۸۱      | ۱۹        | ۱۷      | پسر                               |
| ۲۳      | ۷۷      | ۶۱        | ۶۰      | دختر                              |
| ۷۳      | ۱۵۸     | ۸۰        | ۷۷      | جمع                               |

#### ۴.۳. ابزار سنجش

زیر مقیاس‌هایی از پرسشنامه کوئین (۲۰۰۰) تحت عنوان پرسشنامه‌ی دانشجویان سال آخر و پرسشنامه‌ی پیس<sup>۲۹</sup> (۱۹۹۰) تحت عنوان تجارب دانشجوی دانشکده (CSEQ) در این تحقیق مورد استفاده قرار گرفت. از پرسشنامه‌ی کوئین، مقیاس‌های تعهد حرفه‌ای و خود اثر بخشی و از پرسشنامه‌ی CSEQ زیر مقیاس ادراک از محیط دانشکده گرفته شد.

مقیاس تعهد حرفه‌ای دارای ۳ گویه از نوع ۵ گزینه‌ای لیکرت (کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم) بود و مقیاس، ادراک از محیط ۷ گویه‌ی ۷ گزینه‌ای با دامنه "تأکید ضعیف" تا "تأکید قوی" و احساس خود اثربخشی دارای ۱۰ گویه ۵ گزینه‌ای لیکرت (کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم) را در بر می‌گرفت.

مقیاس به کار گرفته شده در میانگین تحصیلی عبارت بود از:

$$۲۰-۱۷=الف؛ ۱۶/۹۹-۱۴=ب؛ ۱۳/۹۹-۱۲=ج؛ ۱۱/۹۹-۱۰=د و ۱۰-۰=ه$$

#### ۴.۴. پایایی

برآورد پایایی ثبات درونی با استفاده از آلفا کرونباخ انجام شد که نتایج آن در جدول شماره ۳ نشان داده شده است.

جدول ۲: ضرایب پایایی عوامل بر اساس آلفا کرونباخ

| عوامل     | تعهد حرفه ای | خود اثربخشی | ادراک از محیط |
|-----------|--------------|-------------|---------------|
| ضریب آلفا | ۰/۷۲         | ۰/۷۷        | ۰/۹۰          |

#### ۴.۵. روایی

تحلیل عوامل با چرخش اولبیک برای محاسبه‌ی اعتبار مقیاس‌ها مورد استفاده قرار گرفت. با توجه به ۲ متغیر مستقل (جنسیت و محل سکونت) و ۴ متغیر وابسته (معدل تحصیلی، تعهد حرفه‌ای، خود اثر بخشی و ادراک از محیط) از تحلیل واریانس چند متغیره استفاده شد تا ارتباط میان جنسیت، محل سکونت و تعامل آن‌ها با تفاوت‌های موجود در متغیرهای وابسته به دست آید. لامبدای ویلک به عنوان معیار معناداری چند متغیره مورد استفاده قرار گرفت. نتایج معنادار چند متغیره با تحلیل واریانس چند متغیره پی‌گیری شد.

#### ۴.۶. روش جمع آوری اطلاعات

محقق با کمک همکاران خود پرسشنامه را به صورت حضوری میان همه دانشجویان توزیع نموده پس از ۲۰ دقیقه جمع‌آوری کردند. این پرسشنامه دارای عوامل بالا و ویژگی‌های شخصی دانشجویان (جنسیت، محل سکونت و رشته تحصیلی و معدل تحصیلی) بود.



## ۵. یافته‌های پژوهش

### ۵.۱. تحلیل عوامل

۳ عامل ۶۰٪ از واریانس را در ۱۵ گویه پوشش می‌دادند. چرخش اوبلیک ساختار ساده‌ای را ایجاد کرد که در آن همه‌ی گویه‌ها جز یک عامل در همه‌ی عوامل دیگر زیر ۰/۳۰ بودند و همه‌ی گویه‌ها بر اساس عوامل از پیش تعیین شده‌ی مورد انتظار، بار عاملی میان ۰/۵۵ تا ۰/۸۴ را نشان دادند. همبستگی میان عوامل بر اساس جدول شماره ۱ عبارت بود از:

جدول ۳: همبستگی بین عوامل بر اساس چرخش اوبلیک

| عوامل        | تعهد حرفه‌ای - ادراک محیطی | ادراک محیطی - خوداثر بخشی | تعهد حرفه‌ای - خود اثر بخشی |
|--------------|----------------------------|---------------------------|-----------------------------|
| ضریب همبستگی | -۰/۱۸                      | ۰/۱۶                      | ۰/۳۰                        |

نتایج به دست آمده نشان دهنده‌ی اعتبار مقیاس‌های به کار رفته در تحقیق بود. برای مقایسه‌ی دانشجویان خوابگاهی و غیر خوابگاهی از روش t-test مستقل استفاده شد که نتایج زیر را نشان داد:

۱. دانشجویان خوابگاهی نسبت به دانشجویان غیر خوابگاهی ( $M=15$ ) از میانگین معدل بالاتری برخوردار بودند که بر اساس مقدار  $t=2/31$  این تفاوت در سطح ۰/۰۲ معنا دار بدست آمد  
 ۲. دانشجویان خوابگاهی و غیر خوابگاهی از نظر ادراک محیطی، تعهد حرفه‌ای و احساس خود اثر بخشی تفاوت معناداری با یکدیگر نداشتند.

برای بررسی تاثیر اصلی و تعاملی محل سکونت و محل سکونت و جنسیت از روش MANOVA استفاده شد که MANOVA اثر چند متغیره‌ی معناداری را برای محل سکونت و تعامل اثر محل سکونت و جنسیت نشان داد (جدول شماره ۴).

جدول ۴: بررسی تاثیر اصلی و تعاملی جنسیت و محل سکونت بر متغیرهای وابسته

| اثر               | $\lambda$ | $F_{4,219}$ | $p$   |
|-------------------|-----------|-------------|-------|
| محل سکونت         | ۰/۹۵      | ۳/۱۶        | ۰/۰۱۵ |
| محل سکونت × جنسیت | ۰/۹۵      | ۳/۲۲        | ۰/۰۱۳ |

آزمون‌های تعقیبی تک متغیره (جدول شماره ۵) نیز گویای اثرات معنادار تعامل محل سکونت و جنسیت بر ادراک از محیطی، احساس خود اثر بخشی و تعهد حرفه‌ای بود.



جدول ۵: بررسی تاثیر اصلی و تعاملی جنسیت و محل سکونت بر متغیرهای وابسته - آزمون‌های

تعقیبی

| $p$   | $F_{4,222}$ | اثر تعاملی                              |
|-------|-------------|---|
| ۰/۰۴  | ۴/۲۰        | محل سکونت × جنسیت بر ادراک از محیط      |
| ۰/۰۱  | ۶/۰۷        | محل سکونت × جنسیت بر احساس خود اثر بخشی |
| ۰/۰۰۹ | ۷/۰۲        | محل سکونت × جنسیت بر تعهد حرفه‌ای       |

آزمون‌های تعقیبی تعامل اثرات، نتایج معنا دار زیر را نشان داد:

۱. مردان خوابگاهی ( $M=۳/۵۸$ ) و زنان غیر خوابگاهی ( $M=۳/۶۰$ ) در مقایسه با زنان خوابگاهی از محیط دانشکده خود ( $M=۳/۱۰$ ) ادراک محیط مثبت‌تری داشتند. ( $M=3.10$ )
۲. مردان خوابگاهی ( $M=۴/۱۲$ ) از مردان غیر خوابگاهی ( $M=۳/۶۹$ ) احساس خود اثر بخشی بالاتری داشتند.
۳. زنان غیر خوابگاهی ( $M=۳/۹۹$ ) از زنان خوابگاهی ( $M=۳/۷۱$ ) و مردان غیر خوابگاهی ( $M=۳/۶۷$ ) تعهد حرفه‌ای بالاتری داشتند.
۴. زنان خوابگاهی ( $M=۱۵/۲۵$ ) از زنان غیر خوابگاهی ( $M=۱۴/۶۷$ ) و مردان غیر خوابگاهی ( $M=۱۴/۳۲$ ) معدل تحصیلی بالاتری داشتند.

## ۶. بحث و نتیجه گیری

این پژوهش کوشید تا پیشینه‌ی موجود مربوط به دانشجو را با بررسی اثر محل سکونت بر ۴ عامل مهم در بقا و موفقیت دانشجو گسترش دهد. یکی از اهداف این تحقیق تلاش برای اعتبار یابی یافته‌های منتشر شده در پژوهش‌های گسترده بر دانشجویان کشورهای آمریکایی و اروپایی در فرهنگ و جغرافیایی متفاوت بود. یکی از نتایج شگفت‌انگیز این بود که گرچه دریافتیم محل سکونت خوابگاهی تاثیر مثبتی بر تعهد حرفه‌ای و سطح خود اثر بخشی دانشجویان دارد، ولی این اثرات جملگی با واسطه جنسیت صورت می‌گرفتند.

درباره‌ی پرسش نخست، نتایج گویای تفاوت معنادار دانشجویان خوابگاهی و غیر خوابگاهی تنها از نظر معدل تحصیلی بود. در این پژوهش، دانشجویان ساکن در خوابگاه‌های دانشجویی به دلیل نبودن محیط مناسب برای مطالعه و مشکلاتی مانند هم‌خوابگاهی‌های نامتجانس از نظر رشته‌ی تحصیلی، فرهنگی و مقاطع تحصیلی، عملکرد تحصیلی پایین‌تری از دانشجویان غیر خوابگاهی دارند. مطالعات موریس<sup>۳۰</sup> (۱۹۹۴)، هوارد، کراک و وودوارد<sup>۳۱</sup> (۱۹۹۴) نیز نشان‌دهنده‌ی رشد، رضایت موفقیت و نرخ فارغ التحصیلی بالاتر دانشجویان بومی است. ولی از نظر ابعاد دیگر همچون تعهد تحصیلی، ادراک از

محیط دانشکده و احساس خود اثربخشی، تفاوت معناداری مشاهده نگردید. به عبارتی با توجه به این که این ۳ مورد به مسائل درون دانشکده و نوع رشته‌ی انتخابی برمی‌گردد، از محل سکونت دانشجویان تأثیر چندانی نمی‌پذیرند.

درباره‌ی پرسش دوم می‌توان گفت زندگی در خوابگاه برای دانشجویان دختر، با عملکرد تحصیلی بهتر و تعهد حرفه‌ای بالاتر مرتبط بود. این یافته‌ها با مطالعات قبلی (آستین، ۱۹۹۹؛ اینکلاس و وایزمن، ۲۰۰۳) هماهنگ بودند. انتظار می‌رود دانشجویانی که در خوابگاه زندگی می‌کنند مشارکت بیشتری در تجارب یادگیری داشته باشند که در نتیجه بر رشد تحصیلی و شخصی آن‌ها تأثیر می‌گذارد (آستین، ۱۹۹۹؛ پایک، ۱۹۹۹؛ ترنزی، پاسکارلا و بلمینگ، ۱۹۹۶).

مشارکت بیشتر در یادگیری از راه زندگی در خوابگاه، با تفکر انتقادی، موفقیت تحصیلی و دیگر دستاوردهای شناختی (اینمان و پاسکارلا، ۱۹۹۸؛ پاسکارلا، بوهر، نورا<sup>۳۲</sup> و زیمرمان، ۱۹۹۳؛ پایک، ۱۹۹۹؛ ترنزی و دیگران، ۱۹۹۶) همچنین تعهد و بقا (آستین، ۱۹۷۷، ۱۹۹۳؛ تینتو<sup>۳۳</sup>، ۱۹۷۵، ۱۹۸۷؛ پاسکارلا و چپمن<sup>۳۴</sup>، ۱۹۸۳؛ ولز<sup>۳۵</sup>، ۱۹۸۵) ارتباط دارد.

در پژوهش یاد شده، آشکار شد که زندگی خوابگاهی تأثیر معناداری بر خود اثر بخشی-که دیگر متغیر مهم در موفقیت دانشجویان شمرده می‌شد - دانشجویان دختر نداشت که این امر ممکن است به یافته‌های ما در زمینه‌ی ادراک منفی‌تر دانشجویان دختر خوابگاهی نسبت به محیط دانشکده‌شان در مقایسه با سایر دانشجویان برگردد. پاسکارلا (۱۹۸۵) معتقد است که اگر چه زندگی خوابگاهی اثر مثبتی بر اعتماد به نفس تحصیلی دانشجویان دارد، این تأثیر به دلیل انسجام اجتماعی دانشجویان در محیط صورت می‌گیرد. در این پژوهش ممکن است به دلیل این که دانشجویان دختر خوابگاهی ادراکات منفی‌تری نسبت به محیط دانشکده دارند، در جست‌وجوی انسجام اجتماعی بیشتری در تجارب دانشگاهی نباشند و در نتیجه توانایی بالقوه‌ی را خود برای اعتماد به نفس تحصیلی از دست بدهند. در مقابل دانشجویان پسر خوابگاهی به نسبت دانشجویان پسر غیر خوابگاهی اعتماد به نفس بالاتری تجربه می‌کردند. این ممکن است به یافته‌های پیشین که به تفاوت‌های جنسیتی اشاره دارند مربوط باشد. شوایتزر و دیگران (۱۹۹۹) چنین گزارش کردند که پسرانی که در خوابگاه زندگی می‌کنند به نسبت دختران خوابگاهی احساس اجتماعی بیشتری دارند و در حقیقت احتمال بیشتری وجود دارد که در تجارب سودمند زندگی خوابگاهی مشارکت کنند. در این پژوهش گرچه دختران خوابگاهی به دلیل ادراکات منفی‌تری از محیط دانشکده از نظر اجتماعی، مشارکت فعالانه‌ای در فعالیت‌های مختلف دانشکده خود ندارند و منافع مثبت خود اثر بخشی را تجربه نمی‌کنند، اما در مقابل، دانشجویان پسر خوابگاهی احساس اجتماعی بیشتر و در نتیجه انسجامی فعالانه‌تر داشته، منافع اعتماد به نفس تحصیلی را تجربه می‌کنند.

## ۷. محدودیت‌ها و کاربردها

یافته‌های این پژوهش ارتباط مثبتی میان محل سکونت خوابگاهی زنان دانشجوی و عملکرد تحصیلی و تعهد حرفه‌ای آنان و محل سکونت خوابگاهی مردان دانشجوی و احساس خود اثر بخشی و مشارکت آنان نشان داد. این یافته به طور بالقوه با مطالعات پیشین که بیشتر دانشجویان آمریکایی را بررسی می‌کردند متناسب بود و به پیشینه‌ی موجود اثرات مثبت زندگی خوابگاهی در رشد دانشجویی دانشکده اعتبار بیشتری داده است. در همین زمان این مطالعه محدودی است و باید از نظر تجربی مورد آزمون قرار گیرد.

اگرچه که ما برخی توضیحات را برای یافته‌هایمان در مورد زمینه‌ی اثر واسطه‌ای جنسیت بر تاثیر مثبت محل سکونت در دانشگاه شیراز از پیشینه‌ی موجود بیرون کشیدیم، این یافته‌ها و نتایج نیاز به تحقیقات بیشتر دارند. تحقیق روی دانشجویان در کشورهای آمریکایی و اروپایی تفاوت‌های معناداری را میان ویژگی‌های پیش دانشگاهی دانشجویان خوابگاهی و غیرخوابگاهی نشان داد. دانشجویان خوابگاهی بیشتر از زمینه‌های اجتماعی - اقتصادی بالاتر می‌آیند، آرمان‌های بالاتری برای ادامه‌ی تحصیل در مقاطع بالاتر، تعهد بیشتری به دانشگاه و رشته انتخابی‌شان و عملکرد تحصیلی پیش‌دانشگاهی بالاتری دارند. (اینمان و پاسکارلا، ۱۹۹۸). اما تاثیر ویژگی‌های پیش دانشگاهی دانشجویان بر انواع تاثیرات محل سکونت دانشجویان در کشور ما همچنان مبهم و ناشناخته باقی مانده است. با توجه به یافته‌های جالب و در عین حال غیر منتظره درباره‌ی اثر جنسیت، تحقیقات بیشتری در زمینه‌ی اثرات ویژگی‌های پیش دانشگاهی و زمینه‌ی فرهنگی مورد نیاز است تا نتایج موجود را بازنگری نموده اطلاعات بیشتری به تجارب موجود آموزش عالی اضافه نماید.

### یادداشت‌ها

- |                                    |                                |
|------------------------------------|--------------------------------|
| 1- American Council on Education   | 2-Bowen                        |
| 3-Bloland, Stamakatos, Rogers      | 4-Schwitzer, McGovern, Robbins |
| 5-Lovell                           | 6-Baker, McNeil, Siryk         |
| 7-Kuh, Shroder & Hurst             | 8-Astin                        |
| 9-Blimling                         | 10-Terenzini, Pascarella       |
| 11-Patton                          | 12-Scott, Robbins              |
| 13-Tucker                          | 14-Quinn, Hummings             |
| 15-Bandura                         | 16-Schunk                      |
| 17-Pajares                         | 18-Zimmerman                   |
| 19-Hu                              | 20-Whitt                       |
| 21-Vesper                          | 22-Inkelas, Weisman            |
| 23-Arboleda, Wang, Shelley, Whalen | 24-Baxter Magolda              |
| 25-Reisser                         | 26-Taub, McEwen                |
| 27-Anderson                        | 28-Marques, Miranda            |

- |                |                             |
|----------------|-----------------------------|
| 29-Tynjala     | 30-Pace                     |
| 31- Mooris     | 32- Howard, Kroc & Woodward |
| 33- Bohr, Nora | 34- Tinto                   |
| 35- Chapman    | 36- Velez                   |

### منابع

#### الف. فارسی

- شورای عالی انقلاب فرهنگی. (۱۳۸۳). **شاخص‌های ارزیابی آموزش عالی**. پانصد و پنجاهمین جلسه مورخ ۸۳/۸/۲۶.
- قاضی طباطبایی، محمود و مرجایی، سید هادی. (۱۳۸۰). **بررسی عوامل موثر بر خود اثر بخشی دانشگاهی دانشجویان کارشناسی ارشد و دکتری دانشگاه تهران. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی**. سال هفتم، شماره اول.

#### ب. انگلیسی

- American Council on Education. (1937). **The Student Personnel Point of View**. Washington, DC
- Anderson, L. W. (2001). *Predicting Academic Performance of College Students in the United States and in Estonia*. **International Journal of Educational Research**, 35, 353-355.
- Arboleda, A., Wang, Y., Shelley, M. C. II., and Whalen, D. F. (2003). *Predictors of Residence Hall Involvement*. **Journal of College Student Development**. 44, 517-531.
- Astin, A. W. (1977). **Four Critical Years**. San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, A. W. (1984). *Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education*. **Journal of college student personnel**. 25, 297-307.
- Astin, A. W. (1993). **What Matters in College? Four Critical Years Revisited**. San Francisco: Jossey-Bass.
- Astin, A. W. (1999). *Student Involvement: A Developmental Theory for Higher Education*. Reprinted from 1984. **Journal of College Student Development**. 40, 518-530.
- Baker, R., McNeil, O. and Siryk, B. (1985). *Expectation and Reality in Freshman Adjustment to College*. **Journal of Counseling Psychology**. 32, 94-103.

Baker, R. and Siryk, B. (1984). *Measuring Adjustment to College*. **Journal of Counseling Psychology**. 31, 179-189.

Bandura, A. (1986). **Social Foundations of Thought and Action: A Social Cognitive Theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Bandura, A. (1997). **Self-Efficacy: The Exercise of Control**. NY: W. H. Freeman & Co.

Baxter Magolda, M. B. (1992). **Knowing and Reasoning in College: Gender-Related Patterns in Students' Intellectual Development**. San Francisco: Jossey-Bass.

Blimling, G. S. (1999). *A Meta-Analysis of the Influence of College Residence Halls on Academic Performance*. **Journal of College Student Development**. 40, 551-562.

Blimling, G. S., Whitt, E. J. and Associates. (1999). **Good Practice in Student Affairs: Principles to Foster Student Learning**. San Francisco: Jossey-Bass.

Bloland, P. A., Stamakatos, L. C. and Rogers, R. R. (1996). *Redirecting the Role of Student Affairs to Focus on Student Learning*. **Journal of College Student Development**. 37, 217-226.

Howard, Rich, Kroc, Rick, and Woodward, Doug. (1994). **National Graduation Rate Study: Report 1**. The University of Arizona, September.

Hu, S. and Kuh, G. D. (2002). *Being (dis)Engaged in Educationally Purposeful Activities: The Influence of Student and Institutional Characteristics*. **Research in Higher Education**. 43, 555-575.

Hu, S. and Kuh, G. D. (2003). *Maximizing what Students Get Out of College: Testing a Learning Productivity Model*. **Journal of College Student Development**. 44, 185-203.

Inkelas, K. K. and Weisman, J. L. (2003). *Different by Design: An Examination of Student Outcomes Among Participants in three Types of Living-Learning Programs*. **Journal of College Student Development**. 44, 335-368.

Inman, P. and Pascarella, E. (1998). *The Impact of College Residence on the Development of Critical Thinking Skills in College Freshman*. **Journal of College Student Development**. 39, 557-568.

Kuh, G. D. (1996). *Guiding Principles for Creating Seamless Learning Environments for Undergraduates*. **Journal of College Student Development**. 37, 135-148.

Kuh, G., Shroeder, C. C. and Hurst, J. (1996). *Designing Learning Environments that Integrate Curricular and Cocurricular Environments*. **Journal of College Student Development**. 37, 174-181.

Kuh, G. D., Gonyea, R. M. and Rodriguez, D. P. (2001). **The State of the Art of the Scholarship of Student Development Assessment**. File://view proposa text. Htm.

Kuh, G. D. and Vesper, N. (1991). **Influences on Student Learning at Metropolitan Institutions**. Ashe Annual Meeting Paper (ED 339316).

Marques, J. F. and Miranda, M. J. (1996). *Access to Higher Education in Portugal: Selection Procedures Revisited from Studies at the University of Lisbon*. **Oxford Review of Education**. 22, 337-347.

Morris, Barry Stephen. (1994). **A Study of Factors Related to International Student Satisfaction**. University of Pittsburgh, Dissertation abstracts international. 55 (7).

Pace, C. R. (1990). **College Student Experiences Questionnaire** (3<sup>rd</sup> ed.). Los Angeles: University of California, Los Angeles, Center for the Study of Evaluation. (Available from the Center for Postsecondary Research and Planning, Indiana University).

Pajares, F. (1996). *Self-Efficacy Beliefs in Academic Settings*. **Review of Educational Research**. 66, 543-578.

Pascarella, E. (1985). *College environmental influences on learning and cognitive development: A critical review and synthesis*. in: Smart, J. (Ed.), **Higher Education: Handbook of Theory and Research**. NY: Agathon, 1-61.

Pascarella, E. and Chapman, D. (1983). *Validation of a Theoretical Model of College Withdrawal: Interaction Effects in a Multi-Institutional Sample*. **Research in Higher Education**. 19, 25-48.

Pascarella, E. and Terenzini, P. T. (1991). **How College Affects Students**. San Francisco: Jossey-Bass.

Pascarella, E., Bohr, L., Nora, A., Zusman, B., Inman, P. and Desler, M. (1993). Cognitive Impacts of Living on Campus Versus Commuting to College. **Journal of College Student Development**. 34, 216-220.

Pike, G. R. (1999). *The Effects of Residential Learning Communities and Traditional Residential Living Arrangements on Educational Gains During the First Year of College*. **Journal of College Student Development**. 40, 269-284.



Quinn, Petrina, Hummings, Brian. (1999), **Developing A Model to Explain Student Persistence in Tertiary Agricultural Study**. Paper delivered at the Annual National Research Forum of the Australian Rural Education Research Association Inc, Melbourne, 3<sup>rd</sup> December.

Quinn, Petrina, M. (2000). **Factors Influencing Student Outcomes in University Agricultural Course: Building and Testing Explanatory Models**. Thesis submitted to Charles Sturt University in fulfillment of the requirements for the degree of doctor of philosophy.

Reisser, L. (1995). Revisiting the Seven Vectors. **Journal of College Student Development**. 36, 505-511.

Robbins, S. B. and Patton, M. (1985). *Self-Psychology and Career Development: Construction of the Superiority and Goal Instability Scales*. **Journal of Counseling Psychology**. 32, 221-231.

Robbins, S. B. and Schwitzer, A. M. (1988). *Validity of the Superiority and Goal Instability Scales as Predictors of Women's Adjustment to College Life*. **Measurement and Evaluation in Counseling and Development**. 21, 117-123.

Robbins, S. B. and Tucker, K. (1986). *Relation of Goal Instability to Self-Directed and Interactional Career Counseling Workshops*. **Journal of Counseling Psychology**. 33, 418-424.

Schunk, D. H. (1991). *Self-Efficacy and Motivation*. **Educational Psychologist**. 22, 207-231.

Schunk, D. H. and Zimmerman, B. J. (1994). *The Relation Between Freshman Experience and Perceived Importance of Four Major Educational Goals*. **Research in Higher Education**. 20, 235-252.

Schwitzer, A. M., Griffin, O. T., Ancis, J. R. and Thomas, C. R. (1999). *Social Adjustment Experiences of African American College Students*. **Journal of Counseling & Development**. 77, 189-197.

Schwitzer, A. M. and Lovell, C. (1999). *Effects of Goal Instability, Peer Affiliation, and Teacher Support on Distance Learners*. **Journal of College Student Development**. 40, 43-53.

Schwitzer, A. M., Grogan, K., Kaddoura, K. and Ochoa, L. (1993). *Effects of Mandatory Counseling on Help-Seeking and Academic Success Among At-Risk College Students*. **Journal of College Student Development**. 34, 401-405.



Schwitzer, A. M., McGovern, T. V. and Robbins, S. B. (1991). *Adjustment Outcomes of a Freshman Seminar: A Utilization-Focused Approach*. **Journal of College Student Development**. 32, 484-489.

Scott, K. and Robbins, S. B. (1985). *Goal Instability: Implications for Academic Performance Among Students in Learning Skills Courses*. **Journal of College Student Personnel**. 23, 378-383.

Taub, D. J. and McEwen, M. K. (1991). *Patterns of Development of Autonomy and Mature Interpersonal Relationships in Black and White Undergraduate Women*. **Journal of College Student Development**. 32, 502-508.

Terenzini, P. T., Pascarella, E. T. and Blimling, G. S. (1996). *Students' Out-of-Class Experiences and Their Influence on Learning and Cognitive Development: A Literature Review*. **Journal of College Student Development**. 37, 149-163.

Tinto, V. (1975). *Dropout from Higher Education: A Theoretical Synthesis of Recent Research*. **Review of Educational Research**. 45, 89-125.

Tinto, V. (1987). **Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition**. Chicago: University of Chicago Press.

Tynjala, P. (1999). *Towards Expect Knowledge? A Comparison Between a Constructivist and a Traditional Learning Environment in the University*. **International Journal of Educational Research**. 31, 357-442.

Velez, W. (1985). *Finishing College: The Effects of College Type*. **Sociology of Education**. 58, 191-200.