

پیش‌بینی تعهد سازمانی دانشجویان بر اساس ادراک آنها از جوّ آموزشی دانشگاه

(مورد: دانشگاه شیراز)^۱

جعفر ترک‌زاده^۲

معصومه محترم^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۸۹/۱۲/۱۶

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۰/۱۱/۱۲

چکیده

هدف کلی از انجام پژوهش حاضر پیش‌بینی تعهد سازمانی دانشجویان بر اساس ادراک آنها از جوّ آموزشی موجود در دانشگاه بود. ابزار تحقیق شامل پرسشنامه جوّ آموزشی راف^۴ و همکاران (۱۹۹۷) و پرسشنامه تعهد سازمانی آلن و میر^۵ (۱۹۹۱) بود که پس از محاسبه روایی و پایایی آن، توزیع و گردآوری شد. ۱۸۶۵ نفر از دانشجویان دانشکده‌های مختلف دانشگاه شیراز که با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شده بودند، پرسشنامه‌ها را تکمیل نمودند. داده‌های به‌دست آمده با استفاده از روش‌های آمار توصیفی و استنباطی، و با استفاده از نرم افزار SPSS مورد تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد:

^۱. برگرفته از طرح پژوهشی انجام شده برای دانشگاه شیراز در سال ۱۳۸۹.

^۲. استادیار دانشگاه شیراز djt3779@yahoo.com

^۳. دانش‌آموخته کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی از دانشگاه شیراز ma.mohtaram@yahoo.com

^۴ Roff

^۵ Allen & Myere

- ۱- میانگین ادراک دانشجویان از جوّ آموزشی دانشگاه و تعهد سازمانی آنها از سطح حداقل کفایت مطلوب (Q2) کمتر بود.
- ۲- بیشترین میانگین مطلوبیت جوّ آموزشی مربوط به بُعد ادراک دانشجویان از اساتید و کمترین آن مربوط به بُعد ادراک آنها از یادگیری بود.
- ۳- بیشترین میانگین تعهد سازمانی دانشجویان مربوط به بُعد عاطفی و کمترین آن مربوط به بُعد هنجاری بود. ادراک دانشجویان از جوّ آموزشی در مجموع ۰/۱۷ از واریانس تعهد سازمانی آنها را تبیین می کند.
- ۴- تفاوت معناداری بین تعهد سازمانی دانشجویان در دانشکده‌های مختلف در دوره‌های متفاوت تحصیلی وجود داشت.
- ۵- تفاوت معناداری بین ادراک دانشجویان دختر و پسر از جوّ آموزشی دانشگاه وجود - داشت.
- ۶- تفاوت معناداری بین ادراک دانشجویان از جوّ آموزشی و همچنین تعهد سازمانی آنها در سال‌های ورودی مختلف، وجود داشت.
- ۷- رابطه معناداری بین ادراک دانشجویان از جوّ آموزشی با معدل کل آنها و بین تعهد سازمانی دانشجویان با معدل کل آنها مشاهده نشد.

واژگان کلیدی:

جوّ آموزشی، تعهد سازمانی، دانشجو، دانشگاه

مقدمه

دستیابی به اهداف سازمان بدون عزم جدی، پذیرش درونی و کوشش خودجوش اعضای درونی سازمان امکان‌پذیر نیست، این امر زمانی محقق خواهد شد که نه تنها هر کدام از اعضای سازمان نسبت به اهداف و راهبردهای سازمان وفاداری درونی و نسبتاً باثباتی داشته باشند بلکه در عمل نیز باید به وظیفه خود دلبستگی داشته باشند (گل‌پرور و عریضی، ۱۳۸۵). این مهم در مورد دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی که به عنوان مهم‌ترین نهاد در جهت تأمین نیروی انسانی و رکن اصلی در توسعه همه جانبه هر کشوری محسوب می‌شود نیز صدق می‌کند (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۸۳). در واقع دانشگاه‌ها به منظور به انجام رساندن وظایف، پویایی‌ها و ارتقای کیفیت خود به نیروی انسانی وفادار و سازگار با اهداف و ارزش‌های سازمانی نیازمند هستند تا به آنها جهت دستیابی به اهداف سازمانی کمک کنند. بنابراین تعهد اعضا به سازمان نه تنها مولد دارایی‌های نامشهودی برای سازمان خواهد بود بلکه به عنوان فرایندی مستمر محسوب می‌شود که به واسطه مشارکت اعضا در تصمیمات سازمانی، توجه به دیگر افراد و موفقیت و رفاه سازمان مشخص می‌شود (مقیمی، ۲۰۰۲).

تعهد اعضا به سازمان متأثر از شرایطی خواهد بود که در آن قرار می‌گیرند، به نحوی که وجود جو نامناسب به تضییع بخش عظیمی از سرمایه‌های سازمان و تلاش افراد در جهت نیل به اهداف سازمانی منجر خواهد شد (مک‌مورای، پاس و اسکوت^۱، ۲۰۰۴؛ میرهاشمی و همکاران، ۱۳۸۶). با این وصف چنانچه جو آموزشی به عنوان ادراک اعضا از جنبه‌های عینی و محسوس سازمان (دانشگاه) دانسته شود (علوی و جهاننداری، ۱۳۸۱)، محیط یا فضای حاکم بر یادگیری و ادراک افراد از آن، بر چگونگی نگرش آنها نسبت به یادگیری، فرهنگ رفتاری و سازمانی و شرایط اجتماعی موجود و در نهایت بر تعهد آنها به دانشگاه مؤثر خواهد بود (وارما^۲ و همکاران، ۲۰۰۵). بنابراین از آنجا که جو یا فضای درونی سازمان در همه‌ی ابعاد و جای جای دانشگاه جاری و ساری است، به عنوان پرورشگاه

¹ Mc Murray, Pace & Scott

² Varma

تعهد سازمانی محسوب می‌شود. به نحوی که اگر این فضا نامناسب یا ضعیف باشد انتظار تعهد کامل و بدون نقص دور از انتظار خواهد بود (ایمانی دلشاد، ۲۰۰۶).

با این وصف، نظر به اینکه ایجاد جوّ آموزشی مطلوب بر تعهد بالای اعضای سازمان (دانشگاه) از جمله دانشجویان مؤثر خواهد بود بررسی رابطه بین آنها نه تنها در برنامه-ریزی، تعیین و اصلاح راهبردهای سازمانی و آموزشی دانشگاه مؤثر خواهد بود بلکه به موفقیت دانشگاه و بهبود تصویر بیرونی آن در اجتماع نیز کمک خواهد کرد. بر این اساس هدف کلی از انجام تحقیق حاضر بررسی رابطه بین ادراک دانشجویان از جوّ آموزشی و میزان تعهد سازمانی آنها در دانشگاه شیراز بود. در این راستا سؤالات زیر مطرح و پیگیری شد:

- آیا ادراک دانشجویان از جوّ آموزشی در وضعیت مطلوبی ($\bar{X} \geq Q_3$) است؟
- آیا تعهد سازمانی دانشجویان در وضعیت مطلوبی ($\bar{X} \geq Q_3$) است؟
- آیا تفاوت معناداری بین ادراک دانشجویان از مطلوبیت ابعاد جوّ آموزشی دانشگاه وجود دارد؟
- آیا تفاوت معناداری میان ابعاد تعهد سازمانی دانشجویان در دانشگاه شیراز وجود دارد؟
- کدامیک از ابعاد جوّ آموزشی پیش‌بینی‌کننده‌ی معنادارتری برای تعهد سازمانی دانشجویان می‌باشد؟
- آیا تفاوت معناداری میان ادراک دانشجویان از جوّ آموزشی دانشکده‌های مختلف در دوره‌های متفاوت تحصیلی وجود دارد؟
- آیا تفاوت معناداری میان تعهد سازمانی دانشجویان دانشکده‌های مختلف در دوره‌های متفاوت تحصیلی وجود دارد؟
- آیا تفاوت معناداری میان ادراک دانشجویان از جوّ آموزشی موجود در دانشگاه بر اساس مؤلفه‌های جمعیت‌شناختی (جنسیت، معدل کل و سال ورود) وجود دارد؟
- آیا تفاوت معناداری میان تعهد سازمانی دانشجویان بر اساس مؤلفه‌های جمعیت-شناختی (جنسیت، معدل کل و سال ورود) وجود دارد؟

جوّ آموزشی

همانند بسیاری از مفاهیم موجود در علوم انسانی، تعریف واضح، همه‌پسند و هماهنگی از جوّ سازمانی و بالاخص جوّ آموزشی و دانشگاهی ارائه نگردیده است (دل^۱، ۱۹۹۳) و چه بسا در تحقیقات متعدد، تعاریف متنوعی از آن ارائه گردیده است. اما می‌توان گفت تفاوت سازمان‌ها و بالتبع مراکز آموزش عالی منحصرأ محدود به وضعیت فیزیکی و مادی موجود در آنها نیست بلکه سازمان‌ها آداب و رسوم، ارزش‌ها و هنجارهای منحصر به فرد و نسبتاً پایداری دارند که باعث شناخت آنها از یکدیگر و محیط پیرامونشان می‌گردد. این خصیصه یا ویژگی که امکان تفکیک سازمان‌ها از یکدیگر را فراهم می‌آورد، شخصیت یا جوّ سازمانی می‌نامند (علوی و جهان‌داری، ۱۳۸۱).

اولین تحقیقات انجام شده پیرامون جوّ آموزشی، آن را سطوح تجربه شده توسط شخص می‌دانند که قابل تفکیک به سه سطح فنی، مدیریتی و نهادی است (هوی؛ تارتر و بلس^۲، ۱۹۹۰). هوی و میسکل^۳ (۲۰۰۸) نیز، کیفیت نسبتاً پایدار زندگی سازمانی که مبتنی بر ادراک اعضاء از سازمان بوده و باعث تمیز سازمان‌ها از یکدیگر می‌شود را جوّ سازمانی می‌نامند (ص ۱۹۸). به مرور با افزایش مطالعات پیرامون جوّ سازمانی و به خصوص جوّ آموزشی، آشکار گردید که جوّ پدیده‌ای چند بُعدی با چارچوب وسیعی است که درک آن مستلزم توجه به روابط پیچیده عناصر موجود در محیط آموزشی است (فرایبرگ^۴، ۱۹۹۸؛ حسین‌چاری و خیر، ۱۳۸۱). به عنوان مثال مارشال^۵ (۲۰۰۴) جوّ آموزشی را پدیده‌ای چند بُعدی دانسته است که بر دانشجویان، اساتید، کارکنان و ... رابطه میان آنها تأثیرگذار خواهد بود.

گروه دیگری جوّ آموزشی را بر رشد روانی - اجتماعی دانشجویان مؤثر دانستند (لانگرام^۶، ۱۹۹۷) و بیان نمودند، کلاس و محیط آموزشی به عنوان یک گروه اجتماعی، متشکل از افرادی با تجارب، خرده فرهنگ‌ها، شخصیت و ویژگی‌های متفاوتی است که تعامل آنها با

¹ Deal

² Hoy; Tarter & Bliss

³ Miskel

⁴ Freiberg

⁵ Marshall

⁶ Langram

یکدیگر تا حد زیادی تابع جوّ حاکم خواهد بود. لذا به منظور رشد همه جانبه آنها ایجاد جوّ مبتنی بر مشارکت، انسجام و صمیمیت ضروری به نظر می‌رسد (حسین چاری و خیر، ۱۳۸۱). بلوم (۱۹۶۴) نیز خاطر نشان کرد، شرایط، نیروها و محرک‌های خارجی (اعم از فیزیکی، اجتماعی و ذهنی) جوّ را به وجود می‌آورند. لذا درونی‌ترین کنش - واکنش‌های اجتماعی را می‌تواند متأثر سازد (حسین چاری و خیر، ۱۳۸۱). هارتل، والبرگ و هارتل^۱ (۱۹۸۱) نیز با انجام فراتحلیلی، به این نتیجه دست یافتند که وجود رضایتمندی، انسجام و هدفمندی در جوّ اجتماعی کلاس با عملکرد تحصیلی بالاتر و تعارض و کشمکش کمتر در بین فراگیران رابطه دارد.

تاگی یوری^۲ (۱۹۸۲) نیز مفهوم جوّ آموزشی را ویژگی یا خصیصه‌های کلی محیط آموزشی می‌داند که ضمن تفکیک آنها به چهار بُعد اساسی بوم شناختی، اجتماعی، سیستم اجتماعی و فرهنگ ترکیب این چهار بُعد و ارتباط آنها با یکدیگر را در شکل‌گیری جوّ کلی آموزش مؤثر می‌داند (گریفیت^۳، ۱۹۹۹). مطالعات دیگر نیز ضمن بیان این نکته که جوّ 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 توسعه‌ی نظام انضباطی نیرومند، آزاد و مستمر از گام‌های اساسی در ایجاد جوّ سالم آموزشی محسوب می‌شود (خلخالی، ۱۳۷۹).

شایان ذکر است از دیگر عوامل مؤثر در چگونگی و کیفیت زندگی در محیط آموزشی جوّ یا فضای کلاس می‌باشد که بنا به نظر ویلسون^۴ (۱۹۹۶) جوّ یا شرایط یادگیری کلاسی فضایی است که در آن بین یاددهنده و یادگیرنده رابطه‌ی 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 محیط یادگیری کلاس و رابطه‌ی متقابل روانی - اجتماعی حاکم بر آن نه تنها باعث تفکیک کلاس‌ها از یکدیگر نیز خواهد شد بلکه بر کیفیت

^۱Hartel; Walberg & Hartel

^۲Tagiuri

^۳Griffith

^۴Wilson

یادگیری، پیشرفت تحصیلی، موفقیت کلاسی و به طور کلی توسعه‌ی فضای آموزشی نیز مؤثر خواهد بود (مک‌رابی، راث و لاکس^۱، ۱۹۹۷، آدلمن و تیلور^۲، زیر چاپ)

علاوه بر این، با توجه به ارتباط سازمان‌های آموزشی با محیط پیرامون خود، بخشی از کیفیت جو آموزشی متأثر از محیط زمینه‌ای - محیط سیاسی، اجتماعی، فرهنگی و اقتصادی - محاط بر محیط آموزشی خواهد بود (آدلمن و تیلور، زیر چاپ). لذا در این حالت جو آموزشی به استعاره‌ای غیرمستقیم تبدیل خواهد شد که هم بر توسعه‌ی ادراک افراد از جو آموزشی یاری خواهد رساند و هم بر عملکرد آنها مؤثر خواهد بود (کلی^۳ و همکاران، ۱۹۸۹). بنا به نظر فرایزر^۴ (۱۹۹۸) و فرایبرگ^۵ (۱۹۹۹) نیز جو آموزشی تعیین‌کننده رفتار و یادگیری کلاسی و به طور کلی کیفیت زندگی در محیط آموزشی خواهد بود، به نحوی که در تأیید این مدعا مک‌وی و والکر^۶ (۲۰۰۰) اظهار داشتند، جو آموزشی مثبت نه تنها بر پیشرفت تحصیلی بلکه بر کاهش رفتارهای نا به هنجار کلاسی مؤثر خواهد بود.

پاره‌ای از مطالعات نیز با ذکر شاخص‌های تأثیرگذار بر جو آموزشی اظهار داشتند (ویلیامز^۷، ۱۹۸۹) نه تنها رابطه بین مدیر و یاددهنده نقش مهمی در خلق یک جو آموزشی مثبت دارد (متز^۸ و همکاران، ۱۹۹۳) بلکه کسب اطلاع از ادراک فراگیران از محیط آموزشی و یادگیری نیز امر مهمی است که امکان شناسایی نقاط ضعف موجود در محیط آموزشی را فراهم می‌آورد (رکویل^۹ و همکاران، ۲۰۰۹). بنابراین از طریق توجه به ابعاد جو آموزشی و گروه‌هایی که اجتماع محیط آموزشی را می‌سازند می‌توان زمینه‌ی بهبود جو آموزشی را فراهم آورد (لوین^{۱۰}، ۱۹۸۸؛ منینگ و سادلمایر^{۱۱}، ۱۹۹۶).

¹ McRobbie, Roth & Lucus

² Adelman & Taylor

³ Keely

⁴ Fraser

⁵ Frieberg

⁶ Mc Evoy & Welker

⁷ Williams

⁸ Mentz

⁹ Riquelme

¹⁰ Levine

¹¹ Manning & Saddlmire

از نظر راف و همکاران (۱۹۹۷) نیز جو آموزشی شامل پنج بُعد ادراک دانشجویان از یادگیری؛ یاددهنده؛ مهارت‌های علمی خود؛ فضای یادگیری و محیط اجتماعی می‌باشد که به شرح جدول شماره ۱، می‌باشد.

جدول شماره ۱. ابعاد جو آموزشی از نظر راف و همکاران (۱۹۹۷)

ابعاد	تعریف	مثال
بُعد ادراک دانشجویان از یادگیری	دیدگاه دانشجویان پیرامون ابعاد و فعالیت‌های تدریس	شفافیت اهداف دوره‌ی تحصیلی؛ میزان توجه به یادگیری فراگیرمحور؛ تشویق دانشجویان به یادگیری
بُعد ادراک دانشجویان از یاددهنده	دیدگاه دانشجویان پیرامون کیفیت یاددهنده	مهارت‌های ارتباطی؛ میزان صبر و حوصله و میزان آمادگی علمی یاددهنده؛ میزان ارائه‌ی بازخورد به دانشجویان
بُعد ادراک دانشجویان از مهارت‌های علمی خود	دیدگاه دانشجویان پیرامون مهارت و توانایی علمی خود	مهارت حل مساله؛ مهارت رویارویی با مسائل و موضوعات جدید
بُعد ادراک دانشجویان از فضای یادگیری	دیدگاه دانشجویان پیرامون فضای حاکم بر محیط یادگیری	میزان آرامش کلاس هنگام تدریس؛ میزان جو انگیزشی برای انجام فعالیت‌های خودجوش دانشجویان
بُعد ادراک دانشجویان از محیط اجتماعی	دیدگاه دانشجویان پیرامون کیفیت وضعیت اجتماعی محیط آموزشی	میزان حمایت دانشگاه از دانشجویان مشکل‌دار؛ تطابق اهداف آموزشی با اهداف دانشجویان؛ کیفیت زندگی اجتماعی دانشجویان

هووی و میسکل (۲۰۰۸) نیز با تقسیم جو آموزشی به دو نوع باز و بسته اظهار داشتند، در جو آموزشی باز، نه تنها میزان حمایت‌گری، صمیمیت و ارتباطات همکارانه در سطح بالا و دستوردهی، محدودیت و عدم اشتغال در سطح پایینی قرار دارد بلکه به طور کلی در چنین جوی رفتار مدیر و هیأت آموزشی باز و قابل اعتماد است، در مقابل، جو بسته به عنوان آنتی‌تز جو باز محسوب می‌شود و دارای مدیرانی غیرحمایتی، انعطاف‌ناپذیر، ممانعت‌کننده و کنترل‌کننده و هیأت آموزشی متشدد، غیرمحمول، بی‌علاقه و غیرمتعهد است (صص ۲۰۰ - ۲۰۱). در این راستا اسمیت و یاکوبسن (۱۹۹۰) در مطالعه‌ی خود به این نتیجه رسیدند که علاوه بر ایدئولوژی و رفتار کنترلی فراگیران، باز و بسته بودن و نیرومندی محیط دو عامل سازنده جو آموزشی محسوب می‌شوند (خلخالی، ۱۳۷۹).

علاوه بر موارد مذکور، احساس تنفر فراگیران نسبت به محیط آموزشی و کارکنان در جوّ باز نسبت به جوّ بسته کمتر است و یا مطابق با تحقیقات اخیر، دو عامل وظیفه‌شناسی و صداقت بالا نشان دهنده‌ی جوّ باز آموزشی است به گونه‌ای که در مقایسه با جوّ بسته، هیأت‌علمی نسبت به دانشگاه صداقت بیشتری دارد و مدیران نیز از تعهد سازمانی بالاتری در محیط آموزشی برخوردارند (هوی و میسکل، ۲۰۰۸).

بر اساس مطالعه‌ای که در دانشگاه میشیگان^۱ (۲۰۰۴) انجام گرفت نیز، جوّ آموزشی بازتابی از جنبه‌های فیزیکی و روانی محیط آموزشی است که در برابر تغییر بسیار حساس بوده و ضروریات لازم برای امر تدریس و یادگیری را ارائه می‌دهد. در این رابطه، دیدگاه جامعی پیرامون جوّ آموزشی وجود دارد که آن را به چهار بُعد محیطی تفکیک می‌کند و بیان می‌دارد کیفیت و چگونگی هر کدام از این ابعاد در محیط آموزشی یا حمایتگر یادگیری است و یا مانعی در راه یادگیری محسوب می‌شود. این ابعاد عبارت‌اند از:

- بُعد فیزیکی: مربوط به محیط مناسب یادگیری است و با ویژگی‌هایی مانند محدود بودن فراگیران، وجود امنیت و انتظام در کلاس، تمیز، جاذب و روشن بودن کلاس، فراهم بودن امکانات آموزشی و کمک آموزشی مشخص می‌شود.
- بُعد اجتماعی: مربوط به روابط افراد با یکدیگر می‌باشد و با ویژگی‌هایی مانند تشویق و ترغیب اعضا به برقراری رابطه و همکاری با هم، تنوع گروه‌های فراگیران، مشارکت کلیه ذی‌ربطان در یادگیری، تصمیم‌گیری در فضای مشارکتی، پذیرش نظرات فراگیران، آموزش شیوه‌های حل مسأله مشخص می‌شود.
- بُعد عاطفی: این بُعد منجر به افزایش حس تعلق و عزت نفس فراگیران می‌شود و با ویژگی‌هایی چون وجود برخورد توأم با شفقت، مهربانی و احترام‌آمیز نسبت به همه فراگیران، اعتماد فراگیران به هیأت‌علمی و کارکنان، بالا بودن سطح اخلاق، صمیمی بودن کارکنان و فراگیران، احترام و توجه به همه فرهنگ‌ها، سهیم دانستن خود در موفقیت سازمان از سایر ابعاد منفک می‌گردد.

¹ University – Community Partnerships, Michigan State University

• بُعد علمی: این بُعد نیز منجر به افزایش میزان یادگیری و خودشنودی فراگیران می شود و با ویژگی های حمایت گری چون تأکید بر کلیه سبک های تفکر و صلاحیت ها، بالا بودن سطح انتظارات از کلیه فراگیران، کنترل مستمر میزان پیشرفت فراگیران، ارائه ی بازخورد سریع ارزیابی های انجام شده به فراگیران، استفاده از نتایج ارزیابی های به عمل آمده در طراحی مجدد محتوا و فرایند تدریس، بالا بودن سطح سواد و توانایی علمی اساتید مشخص می شود.

تعهد سازمانی

از آنجا که تحقیقات بسیاری به رابطه میان تعهد سازمانی و نگرش اعضا در موقعیت های حرفه ای پرداخته اند، تحقیق پیرامون تعهد سازمانی همواره یکی از موضوعات قابل توجه در حوزه مطالعات رفتار سازمانی بوده است (پورتر^۱ و همکاران، ۱۹۷۶؛ آنجل و پری^۲، ۱۹۸۱). با این وجود، پیرامون تعریف تعهد سازمانی میان محققان اختلاف نظر وجود دارد (سلیمان^۳، الف) ۲۰۰۰، سلیمان، (ب) ۲۰۰۰؛ زانگرو^۴، ۲۰۰۱). به عنوان نمونه در حالی که بتمن^۵ و استیرز (۱۹۸۴) اظهار کردند، تعهد سازمانی مفهومی با ماهیتی چند بُعدی و شامل وفاداری اعضا به سازمان، رضایت آن ها از انجام تلاش در راه سازمان، هم نواختی با اهداف و ارزش های سازمان و تمایل به ماندن در سازمان است. گروه دیگری از صاحب نظران تعهد سازمانی را نگرشی دانستند که تعیین کننده ی از خودگذشتگی و وفاداری اعضا نسبت به سازمان و اهداف آن می باشد (دنی و آنج^۶، ۱۹۹۸؛ بلا و بول^۷، ۱۹۸۷). به نحوی که با مشارکت در تصمیمات سازمان، موفقیت و رفاه سازمان را تضمین می کنند (مقیمی، ۱۳۸۶).

¹ Porter

² Angle & Perry

³ Suliman

⁴ Zangaro

⁵ Bateman

⁶ Dyne & Ang

⁷ Blue & Boal

در تعریف دیگری، تعهد سازمانی به عنوان ارتباط میان اشخاص و سازمان در نظر گرفته شده (بوچانان^۱، ۱۹۷۴) که تعیین‌کننده نگرش مثبت یا منفی اعضاء به سازمان و هویت آنها می‌باشد (شلدون^۲، ۱۹۷۱؛ بارون و گرین‌برگ^۳، ۱۹۹۰). بدین ترتیب تعهد سازمانی میزان درونی شدن ارزش‌ها، اهداف، حس وظیفه‌شناسی و وفاداری افراد نسبت به سازمان و بیانگر هماهنگی میان نیازها و ارزش‌های شخصی و سازمانی می‌باشد که به موجب آن هدف یکسانی بین اعضاء ایجاد می‌گردد (کاشمن^۴، ۱۹۹۲).

طوسی (۱۳۷۲) نیز تعهد سازمانی را به عنوان پیوند روانی فرد با سازمان تعریف می‌کند که در آن احساس درگیر بودن شغلی، وفاداری و باور به ارزش‌های سازمان جای دارد. لذا از نظر وی تعهد قابل تفکیک به سه مرحله پذیرفتن، همانندشدن و درونی کردن می‌باشد. با وجود این، از نظر دنی و آنج (۱۹۹۸)، تعهد سازمانی نه تنها در باور و عقیده اعضا تجلی می‌یابد بلکه به عمل آن‌ها نیز بستگی دارد. بر این اساس تعهد قابل تفکیک به دو بعد تعهد مبتنی بر نگرش (دلبستگی و علاقه‌ی قوی به سازمان) و تعهد مبتنی بر رفتار خواهد بود (مودی و همکاران^۵، ۱۹۷۹).

علاوه بر موارد فوق، از منظر می‌یر و آلن (۱۹۹۱) و دانهام^۶ و همکاران (۱۹۹۴) تعهد حالتی روانی است که نوعی تمایل، نیاز و الزام جهت اشتغال در سازمان را فراهم می‌آورد و قابل تفکیک به سه بُعد عاطفی، مستمر و هنجاری است (فیلدز^۷، ۲۰۰۲). بدین ترتیب، بُعد عاطفی به معنی وابستگی احساسی و عاطفی اعضا به تعیین هویت با سازمان است (مودی و همکاران، ۱۹۷۹؛ می‌یر، آلن و اسمیت^۸، ۱۹۹۳؛ اریلی و چاتمن^۹، ۱۹۸۶). این بُعد شامل سه شاخص عمده اعتماد به اهداف و ارزش‌های سازمانی و پذیرش آنها، تمایل به تلاش جهت موفقیت سازمان و ماندن در آنجا می‌باشد (پورتر و همکاران، ۱۹۷۴). لذا فرد با تعهد

¹ Buchanan

² Sheldon

³ Baron & Greenberg

⁴ Kashman

⁵ Mowday

⁶ Dunham

⁷ Fields

⁸ Smith

⁹ O'Reilly & Chatman

عاطفی، تعهد خود را با انتخاب برای ماندن در عضویت سازمان نشان می‌دهد و به تعیین هویت با آن می‌پردازد (مقیم، ۱۳۸۶).

منظور از بُعد مستمر نیز رضایت افراد از ماندن در سازمان به دلیل هزینه‌های ناشی از ترک آن می‌باشد لذا به دلیل همین سرمایه‌گذاری‌های غیر قابل انتقال از قبیل چیزهایی که خاص آن سازمان است تمایل به ماندن در سازمان افزایش می‌یابد (بایسیو، هاکت و آلن^۱، ۱۹۹۵؛ ریچرز^۲، ۱۹۸۵). بنابراین، تعهد مستمر شامل تعهدی است که مبتنی بر ارزش نهادن به سازمان است و شخص در زندگی سازمان به دلیل مزایا و منافع که دارد و سرمایه گذاری-هایی که در آن کرده است سهمیم می‌شود (مقیم، ۱۳۸۶؛ ماتيو و زاجاک^۳، ۱۹۹۰).

از دیگر ابعاد تعهد سازمانی تعهد هنجاری است که عبارت از احساس افراد مبنی بر ضرورت ماندن در سازمان می‌باشد (بالن^۴، ۱۹۹۷). به عبارتی، تعهد هنجاری ارزش‌های تولید شده وفاداری و وظیفه‌مداری اعضا نسبت به سازمان است (واینر^۵، ۱۹۸۲). می‌یر و آلن (۱۹۹۱) با حمایت از تعریف بالن، بیان کردند تعهد هنجاری نوعی احساس التزام و اجبار به ماندن در سازمان است. با این وجود، می‌یر و همکاران (۱۹۹۳) اظهار می‌دارند که سه شاخص فوق، نه تنها تعیین‌کننده ارتباط اعضاء و سازمان است بلکه این احساس را که آیا به ماندن و تلاش در سازمان ادامه بدهند یا خیر را نیز در آنها به وجود می‌آورد.

لازم به ذکر است، به مرور با گسترش تحقیقات پیرامون تعهد سازمانی تعاریف و دیدگاه‌ها نسبت به آن سیر تکامل را پشت سر گذاشت به گونه‌ای که می‌یر و همکاران (۲۰۰۲) بیان کردند تعهد سازمانی تمایل اعضا به صرف انرژی و وفاداری خویش به نظام اجتماعی است. با این وجود، گروه دیگری از محققان سه بُعد مذکور را از ابعاد اساسی تعهد سازمانی برشمردند و اظهار داشتند که تعهد سازمانی بالا می‌تواند بر رضایت افراد و تمایل به

¹ Bycio, Hackett & Allen

² Reichers

³ Mathieu & Zajac

⁴ Bolon

⁵ Weiner

فداکاری جهت موفقیت سازمان منجر شود (فیلدز، ۲۰۰۲؛ فنگان^۱ و همکاران، ۲۰۰۱؛ لاشینگر^۲ و همکاران، ۲۰۰۰؛ استاین لامبر و همکاران^۳، ۲۰۰۲). لازم به ذکر است، بر اساس جستجوی نگارندگان در موتورهای جستجو و سایت‌های مختلف پژوهشی^۴، هیچ‌گونه گزارش پژوهشی مبنی بر رابطه‌ی جو آموزشی و تعهد سازمانی دانشجویان یافت نشد.

روش تحقیق

روش تحقیق حاضر، توصیفی از نوع رابطه‌ای می‌باشد. جامعه آماری آن شامل کلیه دانشجویان دانشگاه شیراز بود که با استفاده از فرمول نمونه‌گیری کوکران، ۲۵۰۰ نفر از دانشجویان به صورت تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند که از بین آنها ۱۸۶۵ نفر به پرسشنامه‌ها پاسخ کامل دادند. لازم به ذکر است با توجه به مقایسه طبقات نمونه با همدیگر، تعداد نمونه به صورت بیشینه (اُپتیمم) محاسبه شده است. داده‌های میدانی جو آموزشی به صورت پیمایشی با استفاده از پرسشنامه‌ی جو آموزشی راف و همکاران (۱۹۹۷) و داده‌های میدانی مربوط به تعهد سازمانی نیز با استفاده از پرسشنامه تعهد سازمانی آلن و میر (۱۹۹۱) گردآوری شد.

پرسشنامه جو آموزشی راف و همکاران (۱۹۹۷) دارای ۵ بُعد ادراک دانشجویان از یادگیری؛ ادراک دانشجویان از اساتید؛ ادراک دانشجویان از مهارت‌های علمی خود؛ ادراک دانشجویان از فضای یادگیری و ادراک دانشجویان از محیط اجتماعی می‌باشد و پاسخ‌های افراد را از طریق یک طیف چهار گزینه‌ای دریافت می‌نماید. به منظور محاسبه روایی هر کدام از ابعاد پرسشنامه، با استفاده از روش تحلیل گویه، همبستگی بین گویه‌ها با نمره کل هر گویه محاسبه شد. نتایج گزارش شده در جدول شماره ۲ بیانگر روایی نسبتاً بالای این ابعاد بود. همچنین به منظور سنجش پایایی هر یک از ابعاد پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که مطابق با جدول شماره ۲ همه‌ی مقیاس‌ها از پایایی بسیار بالایی

¹ Finegan

² Laschinger

³ Stinglhamber

^۴ موتورهای جستجوی گوگل و یاهو و سایت‌های Sid، Magiran، Ebesco، Proquest، Sincdirect، دانشیار و ...

برخوردار بودند. لازم به ذکر است دو گویه نیز به دلیل همبستگی بسیار ضعیف با نمره کل، از مجموع پرسشنامه حذف شدند.

جدول شماره ۲. روایی و پایایی پرسشنامه جو آموزشی

ضریب آلفا	همبستگی	ابعاد
۰/۹۰	$r = ۰/۷۷ - ۰/۶۳$	ادراک دانشجویان از یادگیری
۰/۷۹	$r = ۰/۷۲ - ۰/۲۷$	ادراک دانشجویان از اساتید
۰/۸۰	$r = ۰/۷۵ - ۰/۴۲$	ادراک دانشجویان از مهارت‌های علمی خود
۰/۷۸	$r = ۰/۶۹ - ۰/۲۶$	ادراک دانشجویان از فضای یادگیری
۰/۷۴	$r = ۰/۷۰ - ۰/۵۴$	ادراک دانشجویان از محیط اجتماعی

سطح معناداری: ۰/۰۰۰۱

پرسشنامه تعهد سازمانی آلن و می‌یر (۱۹۹۱) نیز دارای ۲۴ گویه و سه بُعد عاطفی، مستمر و هنجاری می‌باشد که به منظور محاسبه روایی پرسشنامه با استفاده از روش تحلیل گویه، همبستگی بین گویه‌های هر بُعد با نمره کل همان بُعد محاسبه شد که مطابق با جدول شماره ۳ هر کدام از ابعاد پرسشنامه از روایی نسبتاً بالایی برخوردار بودند. همچنین به منظور سنجش پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که مطابق با جدول شماره ۳ همه مقیاس‌ها از پایایی نسبتاً بالایی برخوردار بودند. شایان ذکر است سه گویه نیز به دلیل همبستگی ضعیف با نمره کل، از مجموع پرسشنامه حذف شدند.

جدول شماره ۳. روایی و پایایی پرسشنامه تعهد سازمانی

ضریب آلفا	همبستگی	ابعاد
۰/۷۶	$r = ۰/۷۳ - ۰/۴۹$	تعهد عاطفی
۰/۷۵	$r = ۰/۷۰ - ۰/۵۵$	تعهد مستمر
۰/۶۵	$r = ۰/۶۲ - ۰/۳۱$	تعهد هنجاری

سطح معناداری: ۰/۰۰۰۱

در این پژوهش، به منظور بررسی سؤال اول پژوهش از آزمون تی وابسته، سؤالات دوم و سوم از روش تحلیل واریانس طرح‌های تکراری، سؤال چهارم از روش رگرسیون چندگانه، سؤالات پنجم و ششم از روش تحلیل واریانس تعاملی و به منظور بررسی هر یک از سؤالات هفتم و هشتم نیز از سه روش آزمون تی مستقل، همبستگی پیرسون و تحلیل واریانس یک-طرفه استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

۱) آیا ادراک دانشجویان از جو آموزشی در وضعیت مطلوبی ($\bar{X} \geq Q_3$) است؟

مطابق با جدول ۴، میانگین ادراک دانشجویان از مطلوبیت جو آموزشی موجود، از حداقل سطح کفایت مطلوب (Q_2) کمتر می‌باشد که بر اساس مقدار t محاسبه شده، این تفاوت معنادار می‌باشد.

جدول شماره ۴. ارزیابی مطلوبیت جو آموزشی موجود در دانشگاه

سطح معناداری	درجه آزادی	مقدار t	Q_2	انحراف استاندارد	میانگین
۰/۰۰۰۱	۱۸۶۱	۲۹/۴۸	۱۲/۱۵	۲/۹۱	۱۰/۹۷

۲) آیا تعهد سازمانی دانشجویان در وضعیت مطلوبی ($\bar{X} \geq Q_3$) است؟

مطابق با جدول زیر، میانگین میزان تعهد سازمانی دانشجویان از حداقل سطح کفایت مطلوب (Q_2) کمتر می‌باشد که بر اساس مقدار t محاسبه شده، این تفاوت معنادار می‌باشد.

جدول شماره ۵. ارزیابی میزان تعهد سازمانی دانشجویان

سطح معناداری	درجه آزادی	مقدار t	Q_2	انحراف استاندارد	میانگین
۰/۰۰۰۱	۱۸۱۶	۲۸/۱۱	۸۵	۱۸/۲۰	۸۳/۹۹

۳) آیا تفاوت معناداری بین ادراک دانشجویان از مطلوبیت ابعاد جوّ آموزشی دانشگاه وجود دارد؟

مطابق با جدول شماره ۶، بیشترین میانگین مطلوبیت جوّ آموزشی مربوط به بُعد ادراک دانشجویان از اساتید و کمترین میانگین آن مربوط به بُعد ادراک دانشجویان از یادگیری می- باشد که بر اساس مقدار f محاسبه شده این تفاوت مشاهده شده معنادار می‌باشد. بر اساس آزمون تعقیبی بونفرونی، بین میانگین بُعد ادراک دانشجویان از یادگیری با کلیه ابعاد؛ ادراک دانشجویان از اساتید با ابعاد ادراک دانشجویان از فضای یادگیری و محیط اجتماعی؛ ادراک دانشجویان از مهارت‌های علمی خود با محیط اجتماعی و ادراک دانشجویان از فضای یادگیری با محیط اجتماعی تفاوت معناداری وجود داشته‌است اما سایر ابعاد از نظر میانگین تفاوت معناداری نداشتند.

جدول شماره ۶. مقایسه‌ی میزان مطلوبیت ابعاد مختلف جوّ آموزشی

ابعاد	میانگین	انحراف استاندارد	مقدار f	درجه آزادی	سطح معناداری
ادراک دانشجویان از یادگیری	۲/۰۸	۰/۷۷	۹۷	۴	۰/۰۰۱
ادراک دانشجویان از اساتید	۲/۲۷	۰/۶۰	۶۳		
ادراک دانشجویان از مهارت‌های علمی خود	۲/۱۷	۰/۷۰			
ادراک دانشجویان از فضای یادگیری	۲/۲۰	۰/۶۱			
ادراک دانشجویان از محیط اجتماعی	۲/۲۴	۰/۶۹			

۴) آیا تفاوت معناداری بین ابعاد تعهد سازمانی دانشجویان وجود دارد؟

مطابق با جدول زیر، بیشترین میانگین تعهد سازمانی دانشجویان مربوط به بُعد عاطفی و کمترین میانگین آن مربوط به بُعد هنجاری می‌باشد که بر اساس مقدار f محاسبه شده این تفاوت معنادار می‌باشد. بر اساس آزمون تعقیبی بونفرونی نیز بین میانگین بُعد هنجاری با دو بُعد عاطفی و مستمر تفاوت معناداری وجود داشت اما میانگین ابعاد عاطفی و مستمر تفاوت معناداری نداشتند.

جدول شماره ۷. مقایسه‌ی ابعاد تعهد سازمانی دانشجویان

ابعاد	میانگین	انحراف معیار	مقدار f	درجه آزادی	سطح معناداری
عاطفی	۲۹/۷۳	۸/۸	۲۳۹/۷	۲	۰/۰۰۰۱
مستمر	۲۹/۶۷	۸/۷۱			
هنجاری	۲۵/۲۹	۶/۴۱			

۵) کدامیک از ابعاد جوّ آموزشی پیش‌بینی‌کننده‌ی معنادارتری برای تعهد سازمانی دانشجویان می‌باشد؟

مطابق با جدول شماره ۸، بر اساس ضریب تعیین محاسبه‌شده، ابعاد متغیر ادراک دانشجویان از جوّ آموزشی، ۰/۱۷ از واریانس متغیر تعهد سازمانی دانشجویان را پیش‌بینی می‌کند. که بر اساس ضریب رگرسیون محاسبه‌شده ادراک دانشجویان از اساتید دارای بیشترین قدرت پیش‌بینی‌کنندگی مثبت و معنادار می‌باشد ($P < ۰/۰۰۰۱$ و $B = ۰/۱۸$). پس از آن نیز ادراک دانشجویان از محیط اجتماعی ($P < ۰/۰۰۰۱$ و $B = ۰/۱۷$) و یادگیری ($۰/۰۰۱$ $P < ۰/۱۴$) به ترتیب دارای بیشترین قدرت مثبت و معنادار پیش‌بینی‌کنندگی می‌باشند اما بر اساس ضریب رگرسیون محاسبه شده دو بُعد ادراک دانشجویان از مهارت‌های علمی خود و فضای یادگیری دارای قدرت پیش‌بینی‌کنندگی معناداری نبودند.

جدول شماره ۸. پیش‌بینی تعهد سازمانی دانشجویان بر اساس ابعاد جوّ آموزشی

متغیرها	R مقدار	R ² مقدار	B مقدار	f مقدار	سطح معناداری
ادراک دانشجویان از یادگیری	۰/۴۲	۰/۱۷	۰/۱۴	۳/۳۳	۰/۰۰۱
ادراک دانشجویان از اساتید			۰/۱۸	۶/۳۴	۰/۰۰۰۱
ادراک دانشجویان از مهارت‌های علمی خود			-۰/۷۵	۱/۷۹	۰/۰۷
ادراک دانشجویان از فضای یادگیری			۰/۰۷	۱/۸۶	۰/۰۶
ادراک دانشجویان از محیط اجتماعی			۰/۱۷	۵/۱۲	۰/۰۰۰۱

۶) آیا تفاوت معناداری بین ادراک دانشجویان دانشکده‌های مختلف در دوره‌های متفاوت تحصیلی از جو آموزشی وجود دارد؟ بر اساس نتیجه حاصل از تحلیل - واریانس تعاملی مشخص شد که تفاوت معناداری بین میانگین ادراک دانشجویان دوره‌های متفاوت تحصیلی در دانشکده‌های مختلف از جو آموزشی وجود ندارد.

۷) آیا تفاوت معناداری بین تعهد سازمانی دانشجویان دانشکده‌های مختلف در دوره‌های متفاوت تحصیلی وجود دارد؟

با توجه به جدول شماره ۹، بیشترین میانگین تعهد سازمانی به ترتیب مربوط به دانشجویان کارشناسی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشجویان کارشناسی دانشکده مکانیک و دانشجویان کارشناسی ارشد دانشکده شیمی نفت و گاز و کمترین آن مربوط به دانشجویان کارشناسی ارشد دانشکده هنر و معماری، دانشجویان کارشناسی دانشکده واحد بین‌المللی قشم، دانشجویان کارشناسی دانشکده هنر و معماری و دانشجویان کارشناسی ارشد دانشکده‌ی علوم انسانی می‌باشد که بر اساس مقدار f محاسبه شده، این تفاوت معنادار می‌باشد.

جدول شماره ۹. مقایسه تعهد سازمانی دانشجویان در دانشکده‌های مختلف در دوره‌های متفاوت تحصیلی

سطح معناداری	درجه آزادی	مقدار f	انحراف استاندارد	میانگین	دوره تحصیلی	دانشکده	تعمیر سازمانی
۰/۰۴	۱۱	۱/۷۹	۱۶/۷۳	۷۵/۱۰	کارشناسی	واحد بین‌المللی قشم	
			۱۴/۰۹	۸۸/۲۰	ارشد		
			۱۷/۰۴	۸۶/۱۴	کارشناسی	علوم	
			۱۲/۲۵	۸۶/۰۶	ارشد		
			۲۰/۰۲	۸۵/۷۶	کارشناسی	کشاورزی	
			۱۷/۱۱	۸۵/۳۰	ارشد		
			۱۸/۸۹	۸۲/۹۴	کارشناسی	علوم انسانی	
			۵۱/۴۱	۷۷/۷۰	ارشد		
			۱۸/۱۰	۸۳/۴۴	کارشناسی	علوم اجتماعی	
			-	-	ارشد		
			۱۸/۴۸	۸۴/۴۴	کارشناسی	حقوق	

			۱۴/۳۵	۸۲/۸۲	ارشد	
			۱۶/۷۲	۹۳/۲۴	کارشناسی	علوم تربیتی
			۱۵/۸۳	۸۱/۵۰	ارشد	
			۱۹/۲۴	۷۷/۶۴	کارشناسی	هنر و معماری
			۲۰/۰۹	۷۵/۰۰	ارشد	
			۱۴/۶۲	۸۵/۰۳	کارشناسی	پردیس مهندسی (مواد و عمران)
			-	-	ارشد	
			۱۰/۲۱	۹۲/۴۵	کارشناسی	مکانیک
			۱۰/۷۵	۷۹/۹۲	ارشد	
			۱۵/۰۵	۸۳/۳۸	کارشناسی	شیمی نفت و گاز
			۰/۷۰	۹۰/۵۰	ارشد	
			۱۶/۳۵	۸۶/۷۱	کارشناسی	برق الکترونیک
			۲۱/۶۳	۸۱/۳۰	ارشد	

۸) آیا تفاوت معناداری میان ادراک دانشجویان از جوّ آموزشی موجود در دانشگاه بر اساس مؤلفه‌های جمعیت‌شناختی (جنسیت، معدل کل و سال ورود) وجود دارد؟ مطابق با جدول شماره ۱۰، میانگین ادراک دانشجویان پسر از مطلوبیت جوّ آموزشی حاکم در دانشگاه بیشتر از میانگین ادراک دانشجویان دختر در آن خصوص می‌باشد که بر اساس مقدار t محاسبه شده، این تفاوت معنادار می‌باشد.

جدول شماره ۱۰. مقایسه ادراک دانشجویان دختر و پسر از مطلوبیت جوّ آموزشی دانشگاه

گروه	تعداد	میانگین	انحراف معیار	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری
دختر	۱۱۵۱	۱۰/۸۵	۲/۹۰	۲/۲۴	۱۸۳۲	۰/۰۲
پسر	۶۸۳	۱۱/۱۷	۲/۹۴			

همچنین بر اساس محاسبات به عمل آمده با استفاده از همبستگی پیرسون مشخص شد که رابطه مثبت و معناداری بین معدل کل دانشجویان و ادراک آنها از مطلوبیت جوّ آموزشی وجود ندارد.

مطابق با جدول شماره ۱۱، نیز بیشترین میانگین ادراک از مطلوبیت جو آموزشی مربوط به دانشجویان ورودی سال ۱۳۸۸ و کمترین آن مربوط به دانشجویان ورودی سال ۱۳۸۵ می- باشد که بر اساس مقدار f بدست آمده این تفاوت معنادار می‌باشد. آزمون تعقیبی شفه نشان داد که تفاوت بین میانگین ادراک دانشجویان ورودی ۱۳۸۸ با دانشجویان سال‌های ورودی ۱۳۸۵، ۱۳۸۶ و ۱۳۸۷ از مطلوبیت جو آموزشی دانشگاه معنادار است. همچنین ادراک دانشجویان ورودی ۱۳۸۵ با ادراک دانشجویان ورودی سال‌های ۱۳۸۷ و ۱۳۸۸ از جو آموزشی معنادار می‌باشد.

جدول شماره ۱۱. مقایسه ادراک دانشجویان از مطلوبیت جو آموزشی در سال‌های ورودی متفاوت

سطح معناداری	درجه آزادی	مقدار f	انحراف استاندارد	میانگین	تعداد	گروه‌های دانشجویان
۰/۰۰۰۱	(۳۱۸۵۶)	۱۶/۳۴	۳/۱۵	۱۰/۲۵	۲۹۸	ورودی‌های ۱۳۸۵
			۲/۷۶	۱۰/۶۵	۴۴۷	ورودی‌های ۱۳۸۶
			۲/۸۸	۱۱/۰۱	۵۷۹	ورودی‌های ۱۳۸۷
			۲/۸۱	۱۱/۵۹	۵۳۶	ورودی‌های ۱۳۸۸

۹) آیا تفاوت معناداری میان تعهد سازمانی دانشجویان بر اساس مؤلفه‌های جمعیت-

شناختی (جنسیت، معدل کل و سال ورود) وجود دارد؟

بر اساس محاسبات به عمل آمده با استفاده از آزمون تی مستقل، تفاوت معناداری بین تعهد سازمانی دانشجویان بر حسب جنسیت آنها مشاهده نشد. علاوه بر این، بر اساس ضریب همبستگی پیرسون محاسبه شده نیز رابطه معناداری بین تعهد سازمانی دانشجویان و معدل کل آنها وجود نداشت. با وجود این، مطابق با جدول شماره ۱۲، بیشترین میانگین تعهد سازمانی مربوط به دانشجویان ورودی سال ۱۳۸۷ و کمترین آن مربوط به دانشجویان سال ورودی ۱۳۸۵ می‌باشد که بر اساس مقدار f محاسبه شده، این تفاوت معنادار می‌باشد. آزمون

تعقیبی شفه نشان داد که تفاوت بین میانگین تعهد سازمانی دانشجویان ورودی سال‌های ۱۳۸۵ با ۱۳۸۶، ۱۳۸۷ و ۱۳۸۸ معنادار می‌باشد. اما تفاوت معناداری بین تعهد سازمانی دانشجویان در سایر سال‌های ورودی مشاهده نشد.

جدول شماره ۱۲. مقایسه میزان تعهد سازمانی دانشجویان ورودی سال‌های مختلف

گروه‌های دانشجویان	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	f مقدار	درجه آزادی	سطح معناداری
ورودی‌های ۱۳۸۵	۲۸۴	۷۷/۶۸	۱۹/۲۶	۱۵/۶۷	(۳، ۱۸۱۲)	۰/۰۰۱
ورودی‌های ۱۳۸۶	۴۳۸	۸۳/۴۶	۱۷/۳۴			
ورودی‌های ۱۳۸۷	۵۶۷	۸۶/۰۲	۱۷/۹۳			
ورودی‌های ۱۳۸۸	۵۲۷	۸۵/۶۵	۱۷/۸۴			

نتیجه‌گیری و بحث

یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که میزان ادراک دانشجویان از مطلوبیت جو آموزشی و میزان تعهد سازمانی آنها در دانشگاه قلمرو پژوهش به طور معناداری از سطح حداقل کفایت مطلوب (۵۰٪) کمتر بوده است. لذا می‌توان گفت در آن دانشگاه، جو آموزشی مطلوبی برای یاددهی - یادگیری و فعالیت‌های مرتبط با آن فراهم نبوده است و دانشجویان نیز نسبت به دانشگاه و تحقق اهداف آن تعهد و وفاداری چندانی نداشته‌اند. علت چنین نتایجی را می‌توان از طرفی به غلبه ساختار متمرکز و سنتی دانشگاه که عمدتاً ویژگی‌های یک ساختار بازدارنده را منعکس می‌کند (هوی و میسکل، ۲۰۰۸) و انعطاف‌ناپذیری‌های ناشی از آن نسبت داد. از طرفی عدم گرایش افراد به مسئولیت‌پذیری و تلاش برای تحقق اهداف سازمانی و وجود نوعی فضای کم‌اعتمادی، دسته‌بندی و عدم صمیمیت و ضعف

همکاری ناشی از آن در بخش‌های زیادی از دانشگاه قابل احساس است که می‌تواند در توجیه نتایج به‌دست‌آمده معنادار باشد. از طرف دیگر می‌توان به رشد فزاینده پذیرش دانشجو بدون توجه به ظرفیت‌های موجود در دانشگاه اشاره نمود. نتیجه چنین وضعیتی بر تصور دانشجویان از مطلوبیت جو آموزشی موجود دانشگاه مؤثر خواهد بود. بدیهی است توسعه و تسری چنین احساس و ادراکی در دانشجویان به کاهش تعهد و وفاداری آنها به دانشگاه منجر خواهد شد. با این وجود، نظر به مسئولیت خطیر محیط‌های دانشگاهی در شکوفایی ویژگی‌هایی چون خلاقیت، خودباوری، آینده‌نگری، خطرپذیری و مسئولیت-پذیری دانشجویان، توسعه جو آموزشی مناسب و مطلوبی که زمینه‌ی بروز و پرورش چنین ویژگی‌هایی را فراهم آورد از جمله وظایف و رسالت‌های مسئولان دانشگاه محسوب می‌شود. این رسالت و مسئولیت‌های ناشی از آن، وقتی خطیرتر جلوه می‌کند که بدانیم محیط نامناسب آموزشی سبب از بین رفتن احتمال توسعه موفق ویژگی‌های یاد شده در افراد خواهد شد (لوتان و همکاران، ۲۰۰۰).

مقایسه میزان مطلوبیت ابعاد مختلف جو آموزشی نیز نشان داد که علی‌رغم پایین بودن مطلوبیت عمومی جو آموزشی دانشگاه، میزان مطلوبیت ابعاد جو آموزشی از نظر دانشجویان به ترتیب مربوط به ادراک آنها از اساتید، محیط اجتماعی، فضای یادگیری، مهارت‌های علمی خود، و یادگیری می‌باشد. در تبیین ادراک دانشجویان از اساتید می‌توان به ادراک آنها از میزان کیفیت و شایستگی اساتید در زمینه مهارت‌های ارتباطی، میزان شکیبایی، سطح دانش و آمادگی آنها در کلاس و توجه به ارائه‌ی بازخورد به دانشجویان اشاره کرد (رکویل و همکاران، ۲۰۰۹). و البته نظر به اینکه استاد در نظام آموزش عالی کشور نقش کاملاً فعالی را بر عهده دارد این باور که استاد مهمترین عنصر در شکل‌گیری جو آموزشی دانشگاه محسوب می‌شود را در دانشجویان تقویت می‌کند. از آنجا که امر یاددهی - یادگیری در نظام آموزشی موجود و از جمله در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی غالباً به این نحو می‌باشد که اساتید متکلم وحده و ارائه‌کننده مطالبی پیرامون موضوع درس می‌باشند و فراگیران نیز عمدتاً دریافت‌کننده و کاتبان مطالبی می‌باشند که از آنها آزمون گرفته می‌شود به مرور این ذهنیت و باور را در آنها تقویت می‌کند که اساتید دارای مهم‌ترین نقش در شکل‌گیری جو

¹ Luthan

آموزشی می‌باشند (مهرام و همکاران، ۱۳۸۵). بر این اساس مهم فرض کردن نقش اساتید در شکل‌گیری جوّ آموزشی توسط دانشجویان دور از ذهن نخواهد بود.

دانشجویان، بُعد محیط اجتماعی (که بیانگر دیدگاه آنها از نظام پشتیبانی موجود، میزان همسازی (همکاری و هم‌راستایی) دانشکده با دانشجویان، کیفیت زندگی اجتماعی و توانایی دانشجویان در دوست‌یابی می‌باشد)؛ بُعد فضای یادگیری (که بیانگر چگونگی آرامش کلاس در طول سخنرانی و تدریس و ... می‌باشد)؛ و بُعد مهارت‌های علمی خود (که بیانگر دیدگاه آنها پیرامون استراتژی یادگیری و مهارت‌های حل مسأله در جهت اجرای وظایف می‌باشد) را نیز به عنوان دومین، سومین و چهارمین بُعد غالب جوّ آموزشی در دانشگاه برشمرده‌اند. نکته قابل توجه آن است که دانشجویان، میزان مطلوبیت بُعد یادگیری (که بیانگر ادراک آنها از ابعاد فعالیت‌های تدریس می‌باشد) را در مرتبه آخر ارزیابی کرده‌اند. شاید بتوان علت چنین نتیجه‌ای را به نامناسب بودن طرح و اجرای فعالیت‌های یاددهی - یادگیری توسط استادان نسبت داد. البته علل دیگری نیز از قبیل بی‌علاقگی دانشجویان به یادگیری و حتی رشته تحصیلی‌شان، نداشتن هدف و انگیزه و یا داشتن خودپنداره منفی نسبت به رشته تحصیلی، موضوع تدریس و یا یادگیری می‌تواند قابل ذکر باشد. آنچه می‌تواند مسلم فرض شود، تعامل این عوامل با همدیگر می‌باشد. کشف مدل‌های ساختاری و کارکردی تأثیر و تأثر متقابل این عوامل و سایر عوامل مرتبط با آنها می‌تواند به پژوهش سپرده شود.

نتیجه‌ی دیگر این تحقیق حاکی از آن است که وجه غالب تعهد (هرچند نسبتاً پایین) دانشجویان به دانشگاه، تعهد عاطفی است. تعهد عاطفی بیانگر تعلق خاطر افراد (دانشجویان) جهت ماندن در دانشگاه از طریق قبول ارزش‌های آن می‌باشد (سامرز^۱، ۱۹۹۵؛ دانهام و همکاران، ۱۹۹۴). چه بسا چنین نتیجه‌ای به دلیل آن است که دانشجویان می‌توانند بخش مهمی از انتظارات و خواسته‌های خود را در دانشگاه محقق نمایند؛ خصوصاً دانشگاه شیراز که از وجه اجتماعی بالایی برخوردار است. لذا دانشجویان به آن تعلق خاطر می‌یابند. البته این نگرش به خودی خود ضامن تعهد و تلاش دانشجویان در ابعاد دیگر

¹ Sammers

(هنجاری و مستمر) نخواهد بود. اما از آنجا که کیفیت نگرش افراد به سازمان می‌تواند نقش عمده‌ای در چگونگی تعاملات و نحوه‌ی عملکرد آنها داشته‌باشد (تی‌ماز^۱، ۲۰۰۳) مدیریت دانشگاه می‌تواند از آن به عنوان دروازه‌ای برای ورود به سایر ابعاد تعهد سازمانی و پرورش آنها در دانشجویان استفاده نماید.

در این تحقیق مشخص گردید که ادراک دانشجویان از مطلوبیت جوّ آموزشی در دانشگاه قلمرو پژوهش، در مجموع ۰/۱۷ از واریانس تعهد سازمانی آنها را تبیین و پیش بینی می‌کند. این مقدار معنادار است و لذا همسو با یافته‌های تام و چنگ^۲ (۱۹۹۶)، تیلور و تشکری (۱۹۹۸) و هوی و همکاران (۲۰۰۰) می‌توان گفت وجود جوّ آموزشی مثبت و ادراک افراد در این خصوص با تعهد سازمانی آنها رابطه دارد. اما در عین حال این نکته مهم نیز آشکار است که عوامل دیگری هم بر تعهد سازمانی دانشجویان موثر است که می‌تواند به پژوهش سپرده شود تا به طور دقیق شناسایی و تبیین شود.

در میان ابعاد جوّ آموزشی، بُعد ادراک دانشجویان از اساتید دارای بیشترین قدرت مثبت پیش‌بینی‌کنندگی معنادار برای تعهد سازمانی آنها بود. می‌توان گفت وجود اساتید متخصص و توانمند در دانشکده‌های مختلف، توجه ویژه آنها به رفع مشکلات دانشجویان، داشتن برخوردی منطقی و محترمانه نسبت به دانشجویان، وجود ارتباط صحیح و کافی بین اساتید مشاور با دانشجویان در زمینه‌های مختلف از جمله زمینه‌های علمی، روانی و ... می‌تواند اثر مفید و مؤثری بر ارتقای سطح مطلوبیت جوّ آموزشی دانشگاه و به تبع آن ارتقای سطح تعهد سازمانی دانشجویان داشته باشد. از طرفی ادراک دانشجویان از فضای اجتماعی و نیز ادراک آنان از مطلوبیت یادگیری‌های خود در دانشگاه به ترتیب در مرتبه دوم و سوم از حیث توان مثبت پیش‌بینی‌کنندگی معنادار برای تعهد سازمانی دانشجویان قرار گرفته‌اند. بر این اساس می‌توان گفت دانشگاه می‌تواند با تقویت ابعاد یادشده، امکان ارتقای سطح تعهد سازمانی دانشجویان را افزون سازد. لذا شایسته تأمل و مستلزم طرح و اقدام مناسب می‌باشد.

¹ Taymaz

² Tam & Cheng

علاوه بر موارد فوق، بر اساس یافته‌های دیگر این تحقیق، بیشترین میزان تعهد سازمانی مربوط به دانشجویان کارشناسی دانشکده‌ی علوم تربیتی و روانشناسی، دانشجویان کارشناسی دانشکده‌ی مکانیک و دانشجویان کارشناسی ارشد دانشکده‌ی شیمی نفت و گاز و کمترین آن مربوط به دانشجویان کارشناسی ارشد دانشکده‌ی هنر و معماری، دانشجویان کارشناسی واحد بین‌المللی، دانشجویان کارشناسی دانشکده‌ی هنر و معماری و دانشجویان کارشناسی ارشد دانشکده‌ی علوم انسانی می‌باشد. شاید بتوان علت متعهد بودن دانشجویان در دانشکده‌های مذکور را از طرفی به روشن بودن اهداف آموزشی برای دانشجویان و از طرف دیگر به فراهم بودن زمینه‌ی تحقق اهداف و خواسته‌های آنها در دانشکده نسبت داد. بر این اساس مقایسه‌ی علل این تفاوت و عوامل مؤثر بر سطح تعهد سازمانی دانشجویان در دانشکده‌های یاد شده می‌تواند سرنخ‌های مفیدی برای برنامه‌ریزی و اقدام مسئولین مختلف دانشگاه جهت ارتقای هر چه بیشتر سطح تعهد سازمانی دانشجویان در اختیار قرار دهد.

همچنین در این پژوهش مشاهده شد که پسران، جو آموزشی دانشگاه را مطلوب‌تر از دختران ادراک کرده‌اند. با توجه به اینکه اکثر استادان دانشگاه را مردان تشکیل می‌دهند و از طرفی با عنایت به اینکه باورهای اعتقادی و فرهنگی حاکم بر جامعه بر نگرش، رفتار و چگونگی ارتباط بین افراد با یکدیگر مؤثر خواهد بود، بالطبع در چنین فضایی دانشجویان پسر راحت‌تر از دختران خواهند توانست با استادان کارکنان و دانشجویان و نیز به طور کلی محیط خود رابطه برقرار کنند و در نتیجه در محیط دانشگاه احساس و ادراک آزادی عمل بیشتری داشته باشند. این وضعیت بر نحوه نگرش آنها نسبت به دانشگاه و ادراک فضا و محیط آن مؤثر خواهد بود.

همچنین آشکار شد دانشجویانی که در سال‌های اولیه تحصیل می‌باشند ادراک مثبت‌تری نسبت به جو آموزشی دانشگاه داشته‌اند. در توضیح این یافته می‌توان گفت از آنجا که مفهوم جو آموزشی دارای ساختاری روانی - اجتماعی است، دیدگاه‌ها و تجربه‌های مختلف ادراکات متفاوتی را از جو آموزشی فراهم خواهد آورد (آدلمن و تیپلور، زیرچاپ)؛ چه بسا دانشجویان در سال‌های اول تحصیل خود به این دلیل که هنوز نسبت به دانشگاه، اهداف و فرایندهای آن دید وسیعی پیدا نکرده‌اند و دارای انتظارات خاصی از دانشگاه نمی‌باشند آن

را مثبت ارزیابی کرده‌اند. بر خلاف یافته فوق، دانشجویان در سال‌های آخر تحصیل دارای تعهد سازمانی کمتری نسبت به دانشگاه بوده‌اند. این یافته با یافته‌های ماتيو و زاجاک (۱۹۹۰) که بیان‌کردند سطح تحصیلات و سابقه با میزان تعهد افراد رابطه‌ی معکوسی دارد همسو می‌باشد.

در مجموع می‌توان گفت اگر چه وضعیت جوّ آموزشی و تعهد سازمانی دانشجویان در دانشگاه قلمرو پژوهش مطلوب نبوده است؛ اما مطلوبیت نسبی ادراک دانشجویان نسبت به اساتید (در مقایسه با سایر ابعاد جوّ آموزشی) از یکسو و توان پیش‌بینی‌کنندگی معنادار آن برای تعهد سازمانی آنان از سوی دیگر، این نکته را به ذهن متبادر می‌سازد که اساتید می‌توانند و باید نقش اساسی را در توسعه‌ی جوّ آموزشی مناسب و ارتقای سطح تعهد سازمانی دانشجویان برعهده گیرند. خصوصاً این که بُعد غالب تعهد سازمانی دانشجویان، از نوع عاطفی می‌باشد. البته این نکته، نافی نقش مهم سایر اجزا و عناصر دانشگاه در سطوح و حوزه‌های مختلف سازمانی آن و ضرورت تلاش و پشتیبانی همه جانبه برای بهبود جوّ آموزشی و ارتقای سطح تعهد دانشجویان نیست. در این میان توجه به توسعه کلی جوّ آموزشی دانشگاه در همه ابعاد خود - با توجه به عدم مطلوبیت نسبی آن در دانشگاه - و خصوصاً توجه به ابعادی^۱ که پیش‌بینی‌کننده معناداری برای میزان تعهد سازمانی دانشجویان بوده‌اند، ضرورت دارد. همچنین بررسی بیشتر درباره تعهد سازمانی دانشجویان و شناسایی سایر عوامل موثر بر آن می‌تواند راه‌گشای اقدام نظام‌مند و اثربخش دانشگاه در جهت ارتقای آن و برخورداری از پیامدهای مثبت آن باشد.

^۱ ادراک دانشجویان از اساتید؛ ادراک دانشجویان از محیط اجتماعی و ادراک دانشجویان از یادگیری

فهرست منابع

- حسین چاری، مسعود و خیر، محمد (۱۳۸۱)، «بررسی جو روانی - اجتماعی کلاس به عنوان یکی از مؤلفه‌های فرهنگ مدرسه»، *مجله علوم تربیتی و روانشناسی*، دوره سوم، سال نهم، شماره‌های ۳ و ۴. صص ۲۵ - ۴۰.
- خلخالی، علی (۱۳۷۹)، «ارائه‌ی چارچوب نظری برای تشخیص جو مدرسه»، *فصلنامه تعلیم و تربیت*، سال شانزدهم، شماره ۲، تابستان، شماره مسلسل ۶۲. صص ۷۷ - ۱۰۲.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی (۱۳۸۳)، «شناخت‌های ارزشیابی آموزش عالی»، تهران: دبیرخانه شورای انقلاب فرهنگی.
- طوسی، محمدعلی (۱۳۷۲)، «فرهنگ سازمانی»، تهران: مرکز آموزش مدیریت دولتی.
- علوی، حمیدرضا و جهانداری، رمضان (۱۳۸۱)، «بررسی و مقایسه جو سازمانی دانشگاه شهید باهنر کرمان با جو سازمانی از دیدگاه کارمندان این دانشگاه»، *مجله علوم انسانی دانشگاه سیستان و بلوچستان*، ویژه‌نامه علوم تربیتی و روانشناسی، تیرماه.
- گل‌پرور، محسن و عربضی سامانی، حمیدرضا (۱۳۸۵)، «پیش‌بینی تعهد سازمانی و مؤلفه‌های آن بر اساس متغیرهای هفده‌گانه فردی و سازمانی. دانش و پژوهش در روانشناسی»، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (اصفهان)، شماره بیستم و نهم، پاییز، صص ۴۱ - ۶۸.
- مقیمی، سید محمد (۱۳۸۶)، «سازمان و مدیریت رویکردی پژوهشی»، تهران: انتشارات ترمه. چاپ پنجم.
- مهرام، بهروز؛ ساکتی، پرویز؛ مسعودی، اکبر و مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۵)، «نقش مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی پنهان در هویت علمی دانشجویان»، *فصلنامه مطالعات برنامه درسی*، سال اول، شماره ۳، پاییز. صص ۴ - ۲۹.
- میرهاشمی، مالک؛ پاشاشریفی، حسن و بهاری، سیف‌الله (۱۳۸۶)، «پیش‌بینی تعهد سازمانی اعضای هیأت علمی بر اساس ادراک آنها از محیط‌کار»، *دانش و پژوهش در روانشناسی*، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (اصفهان)، شماره بیستم و یکم، بهار، صص ۱۳۳ - ۱۵۳.

Adelman, H. S. & Taylor, L. (in press). Classroom Climate. In S. W. Lee, P. A. Lowe, & E Robinson (Eds.), *Encyclopedia of School Psychology*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Angel, H. L. & Perry, J. L. (1981), "An Empirical Assessment of Organization Commitment and Organizational Effectiveness", *Administrative Science Quarterly*, Vol. 26, PP. 1 - 13.

- Baron, R. A. & Greenberg, (1990), "*Behavior in Organizations Understanding and Managing the Human Side of Work*", U. S. A.: Allyn & Bacon.
- Beteman, T. & Strasser, S. (1984), "A longitudinal Analysis of the Antecedents of Organizational Commitment", *Academy of Management Journal*, Vol. 21, pp: 95 – 112.
- Blue, G. & Boal, K. (1987), "Using Job Involvement and Organization Commitment Interactively to Predict Turnover", *Journal of Management*, Vol. 15, No. 1, pp: 115 – 127.
- Bolon, D. S. (1997), "Organizational Citizenship Behavior Among Hospital Employees: A Multidimensional Analysis Involving job Satisfaction and Organizational Commitment", *Hospital & Health Services Administration*, Vol. 42, No. 2, PP: 221-241.
- Buchanan, B. (1974), "Building Organizational Commitment: the Socialization of managers in work organizations", *Administrative Science Quarterly*, Vol. 19, pp: 533 – 546.
- Bycio P.; Hackett R. D. & Allen J. S. (1995), "Further Assessments of Bass's (1985) Conceptualization of Transactional and Transformational Leadership", *Journal of Applied Psychology*, Vol. 80, No. 4, PP: 468–478.
- Deal, T. E. (1993), "The Culture of School", In M. Sashkin and H. J. Walberg (Eds). *Educational Leadership and School Culture*. Berkely, California: McCuthan Publishing.
- Dunham, R.; Grube, J. & Castaneda, M. (1994), "Organizational Commitment: The Utility of an Integrative Definition", *Journal of Applied Psychology*, Vol. 79, PP: 370-380.
- Dyne, E., & Ang, F. (1998). Organizational Citizenship Behavior of Contingent Workers in Singapore. *Academy of Management Journal*, Vol. 41, No. 6, pp: 692-703.
- Fields, D. (2002), "*Taking the Measure of Work: A Guide to Validated Scales for Organizational Research and Diagnosis*", Sage Publications, Thousand Oaks, CA.
- Finegan, J.; Shamian, J. & Laschinger, H. K. S. (2001), "The Impact of Workplace Empowerment, Organizational Trust on Staff Nurses' Work Satisfaction and Organizational Commitment", *Health Care Management Revie*, Vol. 26, No. 3, PP: 7–23.
- Fraser, B. J. (1998), "Classroom Environment Instruments: Development, Validity, and Applications", *Learning Environments Research*, Vol. 1, PP: 7-33.
- Freiberg, H. J. (1998), "Measuring School Climate: Let Me Count The Ways", *Educational Leadership*, Vol. 56, No. 1, PP: 22-26.

- Freiberg, H. J. (Ed) (1999), *“School Climate: Measuring, Improving, and Sustaining Healthy Learning Environments”*, London: Falmer Press.
- 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.
- 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. & Miskel, C. (2008), “ Educational Administration.”, U. S. A: Mc Graw Hill.
- 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.
- Hoy, W. K.; Tarter, C. J. & Kottkamp, R. B. (2000), *“Open Schools/ Healthy Schools: Measurement Organizational Climate”*, E-book has been republished by Arlington writers, LTD. <http://www.coe.ohiostate.edu/whoy/online>.
- Imani-Delshad, R. (2006), *“ Relationship between Organizational Culture and Organizational Commitment to Staff [dissertation]”*, Tehran: Shahid Beheshti University. [Persian]
- Kashman, J. W. (1992), “ The Organizational Dynamics of Teacher Workplace Commitment: A Study of Urban Elementary and Middle Schools”, *Educational Administration Quarterly*, Vol. 28, No. 1, PP: 5 – 42.
- Kelly, E. A. & others (1989), “ Improving School Climate”, *The Paractioner*, Vol. 15, No. 4, U. S. Virginia.
- Koch, J. & Steers, R. (1978), “ Job Attachment, Satisfaction and Turnover Public Sector Employees”, *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 12, PP: 119 – 128.
- Langram, C. M. (1997), “ Adolescent Voice – Who's Listening?”, *Journal of Sceondary Gifted Education*, Vol. 8, No. 4, Sum.
- Laschinger, H. K. S.; Finegan, J.; Shamian, J. & Casier, S. (2000), “ Organizational Trust and Empowerment in Restructured Healthcare Settings: Effects on Staff Nurse Commitment”, *Journal of Nursing Administration*, Vol. 30, No. 9, PP: 413–425.
- Levine, D. (1988), “ Brighten your School Climate”, *Educative Educator*, Vol. 10, No. 11.
- Luthan, F; stjkoric, A. & Ibrayera, E. (2000), “Environmental and Psychological Challenges Facing Entrepreneurial Development in Transitional Economies”, *Journal of World Business*, Vol. 32, No. 1, PP: 93 – 110.

- Manion, J. (2004), “ Strengthening Organizational Commitment: Understanding the Concept as a Basis for Creating Effective Workforce Retention Strategies”, *Health Care Manager*. Vol. 23, No. 2, PP: 167–176.
- Manning, M. L. & Saddlemire, R. (1996), “Developing a Sense of Community in Secondary Schools. National Association of Secondary School Principals”, *NASSP Bulletin*, Vol. 80, No. 584, PP: 41-48.
- Marshall, M. L. (2004), “Examining School Climate: Defining Factors and Educational Influences [white paper, election version]”, *Retrieved (month, date, year) from Georgia State University Center for School Safety, School Climate and Classroom Management*. <http://education.gsu.edu/schoolsafety>.
- Mathieu, J. E. & Zajac, D. M. (1990), “A Review and Meta Analysis of the Antecedents, Correlates, and Consequences of Organizational Commitment”, *Psychological Bulletin*, Vol. 108, PP: 171–194.
- McEvoy, A. & Welker, R. (2000), “ Antisocial Behavior, Academic Failure, and School Climate: A Critical Review”, *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, Vol. 8, No. 3, PP: 130- 140.
- McMurray, A. J.; Pace, R. W. & Scott, D. (2004), “ The Relationship between Organizational Commitment and Organizational Climate in Manufacturing”, *Journal of Human Resorce Development Quarterly*, Vol. 15, No. 4, PP: 1-13.
- McRobbie, C. J.; Roth, W. M. & Lucus, K. B. (1997), “Multiple Learning Environments in a Physics Classroom”, *International Journal of Educational Research*, Vol. 27, PP: 333 – 342.
- Mentz, K. & Others (1993), “Organizational Climate in School within Communities in South Africa: A validation of the OCDQRS”, *Research Association*, Atlanta, GA. April.
- Meyer, J. P. & Allen, N. J. (1991), “ A Tree – Component Conceptualization of Organizational Commitment”, *Human resource Management Review*. Vol. 1, pp: 61 – 89.
- Meyer, J. P.; Allen, N. J. & Smith, C. A. (1993), “ Commitment to Organizations Occupations: Extension and Test of a Three - Component Conceptualization”, *Journal of Applied Psychology*, Vol.78, NO. 4, pp: 538 - 552.
- Meyer, J.; stonley, D.; Herscovitch & Topolnytsky, L. (2002), “Affective, Continuance and Normative Commitment to the Organization: A Meta-Analysis of Antecedents, Correlates and Consequences”, *Journal of vocational Behavior*, Vol. 61, PP: 20-52.
- Moghimi, S. M. (2002), “Organization and Management Research Approach. 2nded”, Tehran: Termeh.

- Mowday, R.; Steers, R., & Porter, L. (1979), "The Measurement of Organizational Commitment", *Journal of Vocational Behavior*, Vol. 14, PP: 224-247.
- O'Reilly, C. & Chatman, J. (1986), "Organizational Commitment and Psychological Attachment: The Effects of Compliance, Identification and Internalization on Prosocial Behavior", *Journal of Applied Psychology*, Vol. 71, No. 3, pp: 492 – 499.
- Porter, L. W., Crampon, W. & Smith, F. (1976), " Organizational Commitment and managerial turnover: A longitudinal study", *Organizational Behavior and Human performance*, Vol. 15, pp: 87 – 98.
- Porter, L. W.; Sreers, R. M.; Mowday, T. & Boulion, P. V. (1974), "Organizational Commitment, Job Satisfaction and Turnove among Psychiatric Technicians", *Journal of Applied Psychology*. Vol. 59, No. 5, PP: 603 – 609.
- Reichers, A. (1985), "A Review and Reconceptualization of Organizational Commitment", *The Academy of Management Review*, vol. 10, No. 3, pp: 465 – 476.
- Riquelme, A.; Oporto, M.; Oporto, J.; Mendez, J. I.; Viviani, P.; Salech, F.; Chianale, J.; Moreno, R. & Sanchez, I. (2009), " Measuring Students' Perceptions of the Educational Climate of the New Curriculum at the Pontificia Universidad Catolica de Chile: Performance of the Spanish Translation of the Dundee Ready Education Environment Measure (DREEM) Education for Health" , Vol. 22, issue 1, <http://www.educationforhealth.net/>.
- Roff, S.; Mcaleer, S.; Harden, R. M.; AL-QAHTANI, M.; UDDIN, A. A.; DEZA, H.; GROENEN, G. & PRIMPARYON, P. (1997), "Development and Validation of the Dundee Ready Education Environment Measure (DREEM)", *Medical Teacher*, Vol. 19, No. 4, PP: 295-299.
- Sheldon, M. E. (1971), " Investments and Involvements as Mechanisms Producing Commitment to the Organization", *Administrative Science Quarterly*, Vol.16, No. 2, PP: 143-150.
- Somers, M. (1995), " Organizational Commitment, Turnover and Absenteeism: An Examination of Direct and Indirect Effects", *Journal of Organizational Behavior*. Vol. 16, PP: 49-58.
- Stinglhamber, F.; Bentein, K. & Vandenberghe, C. (2002), „Extension of The Three-Component model of Commitment to Five Foci", *European Journal of Psychological Development*. Vol. 18, No. 2, PP: 123– 138.
- Suliman, A. M. & Isles, P. A. (2000a), " Is Continuance Commitment Beneficial to Organization's Commitment-Performance Relationship: A Newlook?", *Journal of Managerial development*, Vol. 5, pp: 407-426.

- Suliman, A. M. & Isles, P. A. (2000b), “ The Multidimensional Nature of Organizational Commitment in A Non Western Context”, *journal of management Development*, Vol. 1, PP: 71-82.
- Tam, W. M. & cheng, Y. C. (1996), „ A Typology of Primary-School Environments: Synergetic, Commitment: The Principal Must Deliver”, *Planning and changing*. Vol. 20, PP: 129-140.
- Tamaz, H. (2003), “ *Okul Yonitimi. 7. Baski*”, [*School management*]. Ankara: Pegem A Yayınevi Tic. Ltd. St.
- Taylor, D. L. & Tashakori, A. (1998),” Decision Participation and School Climate as Predictors of Job Satisfaction and Teacher’s Sense of Efficacy”, *Journal of Experimental Education*, Vol. 63, No. 3, PP: 217 – 227.
- University-Community Partnership (2004), “ Best Practice Briefs: School Climate and Learning”, *Michigan State University*, tableman@msu.edu.
- Varma, R.; Tiyagi; Gupta, J. K. (2005), “ Determining the Quality of Educational Climate across Multiple Undergraduate Teaching Sites Using DREEM Inventory”, *BMC medical education*, Vol. 5, PP: 8-14.
- Weiner, Y. (1982), “Commitment in Organization: A Normative View”, *Academy of Management Review*, Vol. 7, pp: 418 – 428.
- Williams, C. (1989), “*Preservice Teacher's, Oerceptions of school climate before and after Completion of a Secondary Field – Based Practicum*”, U. S. Missipi.
- 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
- Zangaro, G. A. (2001), “ Organizational commitment: A concept Analysis.*Nursing Forum*”, Vol. 2, pp: 14-23.