

بررسی و مقایسه عاملیت انسانی و مؤلفه‌های آن در میان دانشجویان دانشگاه فرهنگیان و دانشگاه دولتی

■ محمدرضا فتحی^۱ ■ علیرضا کیامنش^۲ ■ فرهاد جمهری^۳

چکیده:

امروزه فرایند رشد افراد سنین ۲۵-۱۸ سال، به دلیل کاهش حمایت نهادی، پروژه‌های فردی شده و نیازمند عاملیت انسانی است. عاملیت برای دانشجویان تربیت‌معلم، به دلیل پیچیدگی‌های معلمی، بیش از سایر دانشجویان اهمیت دارد. هدف این پژوهش، بررسی و مقایسه میزان عاملیت و مؤلفه‌های آن در دانشجویان دانشگاه فرهنگیان و دانشگاه دولتی بود. این پژوهش با روش زمینه‌بازی مقطعی روی نمونه‌ای شامل ۷۰۰ دانشجوی کارشناسی اجرا شد. برای گردآوری داده‌ها از «مقیاس چندوجهی شخصیت عاملیتی کوتاه» (۱۹۹۷) استفاده شد. تحلیل واریانس، الگوی پیچیده‌ای از یافته‌ها در مورد میزان عاملیت دانشجویان به دست داد که در آن، سطح عاملیت تابعی از تعامل بین نوع دانشگاه، جنسیت و سن بود. بین متغیرهای نوع دانشگاه و سن در تعیین میزان مؤلفه‌های منبع کنترل درونی و خودکارآمدی تعامل مشاهده شد. سطح عاملیت دانشجویان - معلمان هر دو جنس در بدو ورود به دانشگاه در سطح بالا، و در پسران بالاتر از دختران بود، اما در ادامه، عاملیت دانشجویان - معلمان هر دو جنس کاهش یافته و به هم نزدیک شد. این وضعیت در دانشگاه دولتی برعکس بود. سطح منبع کنترل درونی و خودکارآمدی دانشجویان - معلمان در ابتدای ورود به دانشگاه بالاتر از دانشجویان دولتی بود، اما در ادامه، سطح هر دو مؤلفه در دانشجویان - معلمان کاهش، و در دانشجویان دولتی افزایش یافت. از مقایسه روند تغییرات سطح عاملیت و مؤلفه‌های آن در دانشجویان بر حسب متغیرهای جمعیت شناختی نتیجه گرفته شد که حضور در دانشگاه تأثیر قابل توجهی بر سطح عاملیت و مؤلفه‌های آن نداشته و سطح عاملیت و برخی از مؤلفه‌های آن در دانشگاه فرهنگیان محدود می‌شود.

عاملیت انسانی، عزت‌نفس، غایت در زندگی، منبع کنترل درونی، خودکارآمدی

کلید واژه‌ها:

□ تاریخ دریافت مقاله: ۹۷/۳/۱۰ □ تاریخ شروع بررسی: ۹۷/۳/۲۰ □ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۷/۸/۲۰

* استادیار گروه روان‌شناسی دانشگاه فرهنگیان mrfathi69@yahoo.com
 ** استاد گروه مشاوره دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه خوارزمی (نویسنده مسئول) drarkia@gmail.com
 *** استادیار گروه روان‌شناسی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی farhadjomehri@yahoo.com

مقدمه

از چرخش‌های تحول‌آفرین نظری مربوط به «زیرنظام تربیت معلم» و تأمین منابع انسانی در تحول بنیادین، می‌توان «چرخش از معلم به‌عنوان مجری تصمیمات برنامه‌درسی»، به «معلم تصمیم‌ساز در فرآیند برنامه‌ریزی درسی»، و چرخش از «معلم به‌عنوان انتقال‌دهنده دانش»، به «معلم به‌عنوان مربی و سازمان‌دهنده فرصت‌های تربیتی متنوع» را برشمرد (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۰a، ص. ۴۱۷). در گزاره‌های ارزشی نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی نیز، بر نقش معلم به‌عنوان هدایت‌کننده فرایند تعلیم و تربیت و مؤثرترین عنصر در تحقق مأموریت‌های نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی تأکید شده است (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۰b؛ وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۸۹b). اسناد بالادستی، برای معلم در تربیت رسمی و عمومی سندیت و اقتدار شایستگی محور قائل شده‌اند. راهکار ۸-۷ سند تحول نیز بر «معلم‌محوری در رابطه معلم و دانش‌آموز در عرصه تعلیم و تربیت» تأکید کرده است (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۰b، ص. ۴۳). تربیت چنین معلمان نقش‌آفرینی زمانی میسر است که برنامه‌های تربیت معلم از آن حمایت کنند.

در این راستا، «برنامه درسی کلان دانشگاه فرهنگیان» بر تربیت «معلم فکور» تأکید کرده است (احمدی، ۱۳۹۴، ص. ۱۵۰)، یعنی «در مقابل نگاه سنتی انتقال دانش به معلم، او را به‌عنوان کارگزار فعال در توسعه حرفه‌ای خود مورد توجه قرار می‌دهد. به گفته دیوبی، معلم باید متفکر باشد، به جای آنکه صرفاً پیرو و مجری یک سلسله اصول و تئوری‌های از پیش تعیین شده باشد. او باید بتواند تئوری‌ها و اصول آموزشی را در موقعیت‌های منحصربه‌فرد کلاس خود خلق کند» (احمدی، ۱۳۹۴، ص. ۱۴۹). معلمی کردن بر اساس «طراحی کلان برنامه درسی تربیت معلم و تمرکز بر تربیت معلم فکور، مساوی با کسب قابلیت‌های لازم برای تصمیم‌گیری صحیح در موقعیت‌های متحول و متنوع تربیتی است؛ معلمی که مانند فقیه تربیتی عمل کند و با ارجاع به اصول، احکام خاص مسئله‌های مطرح در موقعیت‌های گوناگون را استنتاج کند» (احمدی، ۱۳۹۴، ص. ۱۳). آنچه را که تا اینجا در مورد نقش معلم گفتیم می‌توان در اصطلاح عملیات انسانی خلاصه کرد. یعنی برای ایجاد تغییر و حرکت از وضع موجود به وضع مطلوب، به معلمانی نیاز داریم که دارای این ظرفیت روان‌شناختی اساسی باشند.

«ظرفیت اعمال کنترل بر زندگی»، توسط روان‌شناسان و جامعه‌شناسان «عملیات انسانی» نامیده شده و بر پرورش آن تأکید شده است. عملیات انسانی به‌عنوان «طراحی آگاهانه و اجرای ارادی اعمال از سوی فرد به‌منظور تأثیرگذاری بر رویدادهای آینده» تعریف شده است (السون و هرگنهان، ۱۳۸۹/۲۰۰۹، ص. ۴۲۳). از نظر کوتاه و لوینه^۲ واژه عاملیت بر نوعی احساس مسئولیت در برابر مسیر زندگی خود دلالت دارد، این باور که فرد بر تصمیمات زندگی خود کنترل دارد و مسئول پیامدهای آن‌هاست (۲۰۰۲). عاملیت مفهومی بین‌رشته‌ای است و در نقطه تقاطع روان‌شناسی و جامعه‌شناسی

قرار دارد.

● پارادایم شناختی- اجتماعی^۴ و رویکرد روان‌شناختی به عاملیت انسانی

به باور آلبرت بندورا^۵ «جوهر انسانیت^۶، ظرفیت اعمال کنترل بر ماهیت و کیفیت زندگی خود است» (بندورا، ۲۰۰۱، ص. ۱). از نظر بندورا، هم عوامل محیطی، هم رفتار و هم عوامل شناختی در کنترل رفتار مؤثرند. بنابراین بندورا در نظریه‌اش کنترل رفتار را به صورت یک الگوی سه عاملی می‌بیند. بر اساس الگوی تعیین‌گری متقابل^۷، یکی از سه عامل مؤثر بر رفتار، عوامل شخصی (باورها، انتظارات، نگرش‌ها، دانش و راهبردها) است (۱۹۹۷، ۲۰۰۱، و ۲۰۰۲ به نقل سیف، ۱۳۹۳). بندورا معتقد است، فردی دارای عاملیت است که به‌طور ارادی و با اعمال خود از طریق تغییر نظم طبیعی کارها، موجب رخدادهای زندگی شود (۲۰۰۱، ۲۰۰۶).

● پارادایم سیر زندگی^۸ و رویکرد جامعه‌شناختی به عاملیت انسانی

گلن اچ الدر^۹ به وسیله پارادایم سیر زندگی خود، به مفهوم‌سازی نقش عاملیت انسانی در زندگی اجتماعی و تأثیر آن در انتخاب‌ها، گرایش‌ها و اعمال فردی در زندگی پرداخته است. این پارادایم نقش تجربه‌های فردی و عاملیت انسانی را در ساختن دوره زندگی مورد تأکید قرار داده و معتقد است: افراد از طریق دو عامل کلیدی عاملیت و تفرّد^{۱۰}، سیر زندگی خویش را می‌سازند (الدر، ۱۹۹۴؛ الدر، ۱۹۹۸؛ هیتلین^{۱۱} و الدر، ۲۰۰۷؛ مک میلان^{۱۲}، ۲۰۰۷). از نظر الدر، افراد تصمیم‌های هوشمندانه‌ای را برای تغییر مسیر زندگی‌شان به‌منظور بهبود موقعیتشان یا در جهت تحقق بخشیدن به آرزوهایشان اتخاذ می‌کنند (۱۹۸۱).

عاملیت از چهار منبع روان‌شناختی عزت‌نفس^{۱۳}، غایت در زندگی^{۱۴}، منبع کنترل درونی^{۱۵} و خودکارآمدی^{۱۶}، موسوم به مؤلفه‌های عاملیت (کوته، ۱۹۹۷)، تشکیل شده است. اکثر روان‌شناسان عزت‌نفس را مهم‌ترین منبع روان‌شناختی انسان می‌دانند. براندن^{۱۷} عزت‌نفس را «تمایل به تجربه خود به‌عنوان یک فرد شایسته برای مقابله با چالش‌های زندگی و به‌عنوان فردی که سزاوار شادی است» (۱۹۹۲، ص. ۱۸)، تعریف کرده است. از نظر کوپر اسمیت^{۱۸} عزت‌نفس به ارزشیابی‌هایی اشاره دارد که فرد به‌طور معمول در مورد خودش انجام می‌دهد (براندن، ۱۹۹۲). غایت به‌عنوان هدف اصلی «خود سازمانده»^{۱۹} توصیف شده است. اصلی از آن نظر که غایت زمینه غالب هویت یک فرد است. و خود سازمانده، از آن نظر که توسط خود فرد ایجاد می‌شود و چارچوبی برای الگوهای رفتاری نظام‌مند در زندگی روزمره او فراهم می‌کند. غایت فرد را به تخصیص منابع در جهت هدف‌های خاص برمی‌انگیزد (ویلسون و مورل^{۲۰}، ۲۰۰۴ و ونگ و فرای^{۲۱}، ۱۹۹۸ به نقل کاشدان و مک‌نایت^{۲۲}، ۲۰۰۹) و به‌عنوان فرایندی شناختی، هدف‌های زندگی را معین و معنی شخصی فراهم می‌کند (مک‌نایت و کاشدان، ۲۰۰۹). منبع کنترل فرد جایی است که شخص علت اولیه رخدادهای زندگی خود را به آنجا نسبت می‌دهد. منبع کنترل، به‌عنوان یکی از مؤلفه‌های نظریه نسبت دادن واینر^{۲۳}، توضیح می‌دهد که چگونه

تبیین‌ها و توجیه‌های شخص درباره خود و کارهایش بر رفتار او تأثیر می‌گذارد (وولفولک^{۲۴}، ۲۰۰۴). براساس سازه منبع کنترل جولیان راتر^{۲۵}، افراد از نظر منبع کنترل، یا درونی‌اند یا بیرونی (هالپرت و هیل^{۲۶}، ۲۰۱۱). افراد دارای منبع کنترل درونی کسانی هستند که موفقیت‌ها و شکست‌ها را به شخص خود (عموماً به توانایی یا کوشش شخصی) نسبت می‌دهند. آن‌ها معتقدند: رویدادهای مثبت زندگی در نتیجه طرح‌ریزی دقیق و کوشش پیگیر خود آن‌ها به دست می‌آیند (سیف، ۱۳۹۳).

بندورا (۲۰۰۱) به نقل از السون و هرگنهان، ۱۳۸۹/۲۰۰۹) اساس عاملیت انسانی را باورهای کارآمدی انسان می‌داند. خودکارآمدی به احساسی اشاره دارد که فرد از توانایی‌اش در یک زمینه خاص دارد (سیف، ۱۳۹۳). از نظر بندورا (۱۹۷۷)، افراد با خودکارآمدی بالا هنگام درگیری در تکلیفی که در انجام آن با مشکلاتی مواجه می‌شوند، پایداری طولانی‌مدتی نشان می‌دهند و به آن در سطح بالاتری دست می‌یابند. در این پژوهش عاملیت حداقل از دو جنبه مورد توجه قرار گرفته است: اول، اهمیت عاملیت برای دانشجویان به‌طور اعم، به لحاظ مرحله رشدی که در آن قرار دارند، و دوم، ضرورت عاملیت برای دانشجویان - معلمان به‌طور اخص، به‌واسطه نقش فعلی و نقشی که در آینده برای آنان مدنظر است. یعنی در این نوشتار به عاملیت هم به‌عنوان وسیله و هم به‌عنوان هدف نگریسته شده است. ابتدا به عاملیت به‌عنوان وسیله‌ای که رشد را هدایت می‌کند، می‌پردازیم.

پژوهش پیشگام فتحی، کیامنش و جمهری، شواهدی مبنی بر وجود مرحله رشدی جدید بزرگسالی در حال ظهور در جامعه دانشجویان ایرانی ارائه کرده است. مرحله رشدی جداگانه بین نوجوانی و بزرگسالی که جفری آرنت^{۲۷} در قالب نظریه‌ای با همین عنوان پیشنهاد کرده است، سنین ۱۸ تا ۲۵ سالگی را در برمی‌گیرد (۲۰۱۸). عاملیت از آن نظر برای دانشجویان اهمیت دارد که طبیعت بدون ساختار زندگی در سنین ۱۸-۲۵ سال به‌واسطه جدایی از خانواده، و وجود ترکیبی از گزینه‌های بالقوه هویت از یک طرف، و کاهش نیرومندی فشارها و حمایت‌های نهادی هم‌زمان با آن از طرف دیگر، رشد در این مرحله از زندگی را به‌طور فزاینده‌ای به پروژه‌ای فردی تبدیل کرده است. به‌طوری‌که افراد در ایجاد راهشان از یک دوره زندگی به دوره بعدی، باید بیشتر به منابع خودشان متکی شوند (کوته، ۲۰۰۰ و هینز^{۲۸}، ۲۰۰۲ به نقل از آرنت، ۲۰۰۷a). از نظر آرنت، یکی از مهم‌ترین ویژگی‌های این دوره آن است که افراد یاد می‌گیرند: برای خودشان رفتار کنند، که به معنی عمل مستقل است. این کار آن‌ها را برای بزرگسالی آماده می‌کند (۲۰۰۴).

به دلیل تغییرات مختلف، افراد به‌طور فزاینده‌ای به فردی کردن دوره‌های زندگی به‌ویژه در ارتباط با رشد هویت خودشان نیاز دارند (بک^{۲۹}، ۱۹۹۲ و باومن^{۳۰}، ۲۰۰۱ به نقل از شوارتز^{۳۱}، کوته و آرنت، ۲۰۰۵). بر اساس مطالعات متعدد، یکی از مهم‌ترین معیارها برای رسیدن به بزرگسالی، پذیرش مسئولیت توسط خود فرد است (آرنت، ۱۹۹۷، ۱۹۹۸، ۲۰۰۱). تا قبل از ۱۸ سالگی، مسئولیت رشد و تربیت افراد بیشتر متوجه والدین بود، اما بعد از آن چون افراد ساعات‌های بیشتری را بیرون از خانه هستند، کمتر در

معرض تربیت پدر و مادر خود قرار دارند و حتی زمانی که به خانه برمی‌گردند، تمایل بیشتری بر مستقل شدن داشته و والدین هم نسبت بر افزایش قابلیت‌های آن‌ها پاسخ متعادل نشان می‌دهند (آکویلینو^{۳۲}، ۲۰۰۶ به نقل آرت، ۲۰۰۷b)، با خروج فرزندان از خانه و خانواده و ورود به جهان گسترده‌تر، از جمله محیط اجتماعی و دانشگاه، شکل تربیت از اجتماعی شدن توسط دیگران به «خود اجتماعی سازی^{۳۳}» تغییر می‌کند. یعنی افراد دوره زندگی خودشان را می‌سازند و رشد به جای اینکه از طریق نیروهای اجتماعی و نهادی بیرونی تحمیل شود، توسط خود فرد هدایت می‌شود. چراکه افراد نسبت به دوره‌های قبل، آزادی بیشتری برای ساختن مسیر زندگی و انتخاب بسترهای اجتماعی رشد خود دارند و بسیاری از انتخاب‌های آن‌ها دیگر توسط والدین انجام نمی‌شوند (آرت، ۲۰۰۷b).

هم‌زمان با انتقال به دانشگاه، بسیاری از تکالیف مهم رشدی در سال‌های دانشگاه ادامه می‌یابند. از نظر کوتاه، حضور در دانشگاه تأثیرات چشمگیری روی رشد شخصیت، از جمله شکل‌گیری هویت دارد (کوت، ۲۰۰۹). انتقال از یک سطح تحصیلی به سطح دیگر، به خاطر رویدادها و تجربه‌های مهم و گاه دشوار، و شرایط جدید و ناآشنا، چالش‌هایی برای افراد دارد (براندن، ۱۹۶۹). صاحب‌نظران معتقدند: مراحل آموزش رسمی با افزایش قابل توجه تکلیف‌ها و مسئولیت‌های فراگیرندگان و در نتیجه، افزایش عوامل تنش‌زا و سطح استرس آن‌ها همراه است. این دشواری‌ها و چالش‌ها می‌توانند برای دانشجویان به مراتب بیش از دانش‌آموزان باشند (نگوان و باگانا^{۳۴}، ۲۰۱۱). کوکار و گنگوز^{۳۵} در این زمینه گفته‌اند: انتقال از دبیرستان به دانشگاه نمونه‌ای از یک بحران زندگی است (۲۰۰۴ به نقل نگوان و باگانا، ۲۰۱۱). از نظر جیندال-اسنیپ و میلر^{۳۶} (۲۰۰۸)، افراد در این شرایط یک سلسله از رویدادهای مهم را تجربه می‌کنند، خودشان را در موقعیت‌های متفاوت و ناآشنا می‌یابند، و مجبورند با تجربه‌های جدید و گاه دشوار مقابله کنند. به نظر اپشتاین^{۳۷} (۱۹۷۹) به نقل جیندال-اسنیپ و میلر، (۲۰۰۸)، دانشجویان در مرحله گذار زندگی دانشگاهی خود، سه تجربه عمده قرار گرفتن در معرض یک محیط جدید، نیاز به ایجاد پاسخ‌های جدید، و ایجاد یا از دست دادن روابط مهم را تجربه می‌کنند که این می‌تواند به‌طور قابل ملاحظه‌ای بر شخصیت آن‌ها تأثیر بگذارد.

داشتن آزادی عمل بیشتر به‌تنهایی توانایی تأثیرگذاری بر جریان رشد را تضمین نمی‌کند. به نظر رایزمن^{۳۸}، در این دوره به دلیل کاهش حمایت‌های نهادی، بسیاری از افراد در انجام انتقال‌های رشدی، عمدتاً به حال خود رها شده‌اند. از نظر کوتاه در چنین شرایطی، منابع نامحسوس درونی فرد اهمیت پیدا می‌کنند، تا افراد به پشتوانه آن‌ها با تصمیم‌ها و انتخاب‌هایشان در رشد خود ایفای نقش کنند (۱۹۵۰ به نقل کوت، ۱۹۹۷). به نظر شوارتز و دیگران، در این مرحله از زندگی، رشد هویت برای بسیاری امری شخصی شده و گذار به بزرگسالی مستلزم به کاربردن «عاملیت انسانی^{۳۹}» است (۲۰۰۵). به نظر آرت نیز در طول این دوره از رشد که غالباً دشواری‌هایی دارد، کیفیت‌هایی مانند عاملیت باید به‌عنوان یک منبع روان‌شناختی مهم مورد توجه قرار گیرند (۲۰۱۳). بنابراین کارکرد عاملیتی جزء مهم رشد هویت

فردی دانشجویان در این مرحله از زندگی است (کوته و لوبینه، ۲۰۰۲).

پژوهش‌ها نشان داده‌اند، بین عاملیت و رشد رابطه وجود دارد (بندورا، ۱۹۸۲؛ کوته و شوارتز، ۲۰۰۲؛ شوارتز و دیگران، ۲۰۰۵؛ آتک و تستان، ۲۰۱۲). افراد در سنین ۱۸ تا ۲۵ سالگی از ظرفیت‌های عاملیت به درجات متفاوت استفاده می‌کنند که به انسجام هویت آنان کمک می‌کند (آرت، ۲۰۰۳؛ شوارتز و دیگران، ۲۰۰۵). سطح عاملیت افرادی که فکر می‌کردند به بزرگسالی رسیده‌اند، به‌طور معناداری بیشتر از میانگین نمرات افرادی بود که احساس می‌کردند به بزرگسالی نرسیده‌اند (آتک و تستان، ۲۰۱۲). بر اساس مدل «سرمایه هویت^{۴۱}» کوته، شکل‌هایی از عاملیت شخصی با ایجاد هویت به‌عنوان بخشی از انتقال به بزرگسالی مرتبط هستند. افراد دارای سطوح پایین‌تر عاملیت، نوجوانی طولانی‌تر، و در دستیابی به بزرگسالی، مشکل بیشتری داشتند (کوته، میزوکامی، روبرتز، و ناکاما^{۴۲}، ۲۰۱۶). بین میزان عاملیت افراد و تمایل آن‌ها به امتحان کردن گزینه‌های جدید تحصیلی و شغلی رابطه وجود دارد (گروه پژوهشی اکیومن^{۴۳}، ۲۰۰۸، به نقل کوته و دیگران، ۲۰۱۶). حال در اینجا به اهمیت عاملیت به‌عنوان یک هدف تربیتی ارزشمند به‌ویژه در تربیت معلم می‌پردازیم.

به باور شکوهی، «موفقیت معلم تا حد قابل ملاحظه‌ای در گروه استقلال عملی است که از آن برخوردار است» (۱۳۸۵، ص. ۶۱). روشن است که استقلال عمل در موقعیت‌های پیچیده تربیتی، مستلزم وجود ظرفیت عاملیت انسانی در معلمان است. بنابراین در این نوشتار، به عاملیت انسانی به‌عنوان یک هدف تربیتی ارزشمند نیز نگریسته شده است. استقلال عمل معلم (عاملیت) «وقتی موجه و مفید است که مسبق به کسب صلاحیت از سوی داوطلبان باشد. بدین معنا که داوطلب قبل از آنکه مجاز باشد بر اساس استقلال عمل کند، باید با شرکت کردن و بهره‌مند شدن از دوره‌های کارآموزی پرپار، ضمن تماس با افراد باتجربه و به کمک آن‌ها به حد خودکفایی نسبی رسیده باشد؛ به‌طوری‌که بتواند در هر موقعیت تربیتی خاص برآورد وضعیت کند و با رعایت همه جوانب و با روشن بینی کامل، تدابیر مقتضی اتخاذ کند» (شکوهی، ۱۳۸۵، ص. ۶۱).

اسناد تحولی آموزش و پرورش بر اقتدار شخصیتی معلم تأکید کرده‌اند. در مبانی نظری تحول بنیادین آمده است: «این اقتدار ابتدا باید ناشی از فرایند‌گزینش، و سپس تربیت معلم و احراز شایستگی اخلاقی و حرفه‌ای باشد که در گرو فراهم آوردن فرصت‌های عمل آزادانه و خلاقانه برای معلمان در ارائه برنامه‌های تربیتی است» (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۰a، صص. ۲۸۰-۲۷۹). در زیر نظام تربیت معلم و تأمین منابع انسانی مبانی نظری تحول بنیادین، از برنامه‌ریزی به‌منظور «رشد شایستگی‌های متفاوت از جمله شایستگی‌های حرفه‌ای مربیان از طریق تغییر در میل، اراده، عمل و تکرار عمل تا تکوین هویت حرفه‌ای» آنان سخن به میان آمده است (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۰a، ص. ۳۸۶). در گزاره‌های ارزشی نظام تعلیم و تربیت رسمی و عمومی نیز بر تقویت اراده معلمان تأکید شده است (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۰b؛ وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۸۹b). بنابراین عاملیت انسانی برای دانشجو-

معلمان اهمیت خاصی دارد، زیرا علاوه بر اینکه در رشد فردی آن‌ها نقش دارد، تربیت معلم دارای ظرفیت‌های عاملیتی، یکی از هدف‌های دوره‌های تربیت معلم نیز محسوب می‌شود. در الگوی نظری زیر نظام برنامه‌درسی مبانی نظری تحول بنیادین آمده است: «به کسب شایستگی‌ها باید به‌عنوان فرایند دستیابی به معنا نگریست که در آن، مربی عاملیت دارد و مربی راهنماست» (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ص. ۳۸۰). بنا بر آنچه در آغاز مقدمه اشاره شد، معلم فکوری که انتظار می‌رود در موقعیت‌های منحصر به فرد تربیتی تصمیم‌ساز باشد، برای عملی کردن تصمیماتش نیز باید دارای ظرفیت عاملیتی باشد. بدیهی است تربیت چنین معلمانی در گرو توجه ویژه به مفهوم عاملیت انسانی در دوره تربیت معلم است.

شکل‌گیری هویت محصول کنش متقابل دو فرایند «خودگردان»^{۴۴}، یعنی عاملیت، و فرایند شکل گرفته توسط بافت، یعنی ساختار^{۴۵} است. مفهوم عاملیت برای بیان میزان اراده آزاد افراد در کنش‌های اجتماعی‌شان به کار می‌رود. میزان عاملیت و اراده ما تابع میزان فشارهایی است که از سوی ساختارها به ما وارد می‌شود. ساختار به الگوهای تکرارشونده رفتار اجتماعی اشاره دارد که بر انسان‌های دیگر تأثیر می‌گذارد و آن‌ها را مقید و محدود می‌سازد. برای مثال، ما معمولاً رفتارمان را با فشارهایی که از سوی ساختار اجتماعی به ما وارد می‌شود هماهنگ، و در روابط خود از الگوهای رایج پیروی می‌کنیم (کریس^{۴۶}، ۱۹۹۸ به نقل کیانی، ۱۳۹۰). افراد دارای سطح معینی از عاملیت، با تصمیم‌های شخصی گرفته شده «تحت تأثیر فرصت‌ها و محدودیت‌های تاریخ و شرایط اجتماعی» بر رشد خود تأثیر می‌گذارند (الدر، جانسون، و کروسنو^{۴۷}، ۲۰۰۳ به نقل مک میلان^{۴۸}، ۲۰۰۷، ص. ۱۱). به باور الدر، افراد درون محدودیت‌های جهان، خود از بین گزینه‌های مختلفی که دوره زندگی‌شان را می‌سازد، دست به انتخاب می‌زنند. تفاوت‌های فردی با متغیرهای محیطی، به منظور ایجاد برون دادهای رفتاری تعامل می‌کنند و نقش فرد و ساختار در انتخاب‌های موجود در سیر زندگی بیش از پیش برجسته می‌شود (۱۹۹۴، ۱۹۹۸). عاملیت برخی افراد از عاملیت برخی دیگر کمتر است. چراکه برخی شرایط (مثل یک ساختار مستبدانه) به کاهش عاملیت همه افراد منجر می‌شود (کریس، ۱۹۹۸ به نقل کیانی، ۱۳۹۰). به باور برونفن برنر^{۴۹} نیز تغییرات زندگی ضمن ناشی شدن از درون فرد به فرصت‌های محیطی آن‌ها بستگی دارد (برک^{۵۰}، ۲۰۰۷/۱۳۹۱). اِکلس^{۵۱} معتقد است: بررسی رفتار بدون در نظر گرفتن ویژگی‌ها و تفاوت‌های فردی و ساختاری که رفتارها و تصمیم‌ها در آن اتفاق می‌افتند، بی‌معنی است. تقریباً همه افراد می‌توانند تشخیص دهند که چه هدف‌هایی را می‌خواهند و یا چه چیزی را می‌خواهند تغییر دهند، ولی به عمل تبدیل کردن این برنامه‌ها، با توجه به ساختار امکان‌پذیر است (۲۰۰۸).

عاملیت شخصی در شبکه گسترده‌ای از تأثیرات اجتماعی فرهنگی عمل کند. در این تبادلات عاملیتی، افراد هم تولیدکنندگان و هم تولیدات نظام‌های اجتماعی هستند (برونفن برنر، ۲۰۰۰ به نقل برک، ۲۰۰۷/۱۳۹۱؛ بندورا، ۲۰۰۶؛ هیتلین و الدر، ۲۰۰۷). بر اساس الگوی تعیین‌گری متقابل بندورا

نیز، در کنار عوامل شخصی، یکی از سه عامل مؤثر بر رفتار، عوامل محیطی هستند (سیف، ۱۳۹۳). از نظر کوچونسکی و دی مل^{۵۲} یکی از سه عامل مؤثر بر میزانی که عاملیت ایجاد و اعمال می‌شود، به هنجارهای فرهنگی و آنچه توجه به آن‌ها در مورد خودمختاری و استقلال درست یا غلط، و مشروع یا نامشروع است، مربوط می‌شود (۲۰۱۵) به نقل گوردال^{۵۳}، ۲۰۱۵). بنا بر آنچه در این قسمت اشاره شد، عوامل ساختاری در پرورش ظرفیت عاملیتی و نیز احساس عاملیت افراد نقش اساسی دارند و بنابراین باید از تربیت معلم دارای ظرفیت عاملیتی حمایت کنند.

در این راستا، از مهم‌ترین چرخش‌های نظری در تحول بنیادین می‌توان به «چرخش از کنترل بیرونی و ایجاد محدودیت، به خویشتن بانی، ارزش‌مداری عقلانی و مسئولیت‌پذیری» و «چرخش از متربی منفعل در کلاس درس به متربی فعال در محیط‌های تربیتی»، اشاره کرد (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۰a، صص. ۴۱۶-۴۱۵). چنین مفهومی در آموزه‌های مدرسه کیفی ویلیام گلاسر^{۵۴} (۱۳۹۰/۱۹۹۹) نیز مورد توجه قرار گرفته است. به نظر او، «دلیل اصلی اینکه بسیاری از دانش‌آموزان (دانشجویان) به لحاظ تحصیلی عملکرد بدی دارند و حتی دانش‌آموزان خوب هم حداکثر تلاش خود را نمی‌کنند این است که مدارس ما تحت نفوذ هیئت‌مدیره، سیاست‌گذاران، و والدینی اداره می‌شوند که همگی پیرو روان‌شناسی کنترل بیرونی‌اند» (صص. ۴۲۷-۴۲۶).

یکی از چرخش‌های نظری مربوط به زیر نظام راهبری تربیتی و مدیریت، «چرخش از مدیریت اداری و کنترلی به راهبری تربیتی است» (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۰a، صص. ۴۱۶). به باور گلاسر (۱۳۹۰/۱۹۹۹)، «امروزه مدیریت رئیس مآبانه مبتنی بر روان‌شناسی کنترل بیرونی، در محیط کار هنوز متداول است. این مدیران بر معلمان ریاست و لطامت زیادی بر تعلیم و تربیت وارد می‌کنند» (صص. ۵۰۸). مدارس کیفی، «معلمان و مدیرانی دارند که از مدیریت راهبرانه استفاده می‌کنند» (گلاسر، ۱۳۹۰/۱۹۹۹، صص. ۴۵۶). به باور گلاسر (۱۳۹۰/۱۹۹۹)، «دانش‌آموزان دلسرد محصول نظام کنونی مدارس هستند. مشکل کار خودشان نیستند، این نظام مدارس است که باید از آموزش تحمیلی به تعلیم و تربیت تغییر داده شوند» (صص. ۴۵۵).

مسیرهای رشد افراد از محیطی که در آن زندگی می‌کنند، تأثیر می‌پذیرند و توسط آن تعیین می‌شوند (هالووی، هالووی و ویت^{۵۵}، ۲۰۱۰). بر این اساس، هر دانشگاهی می‌تواند از طریق ایجاد محیط متفاوت در روند رشد تغییر ایجاد کند. دانشگاه‌ها طبق مأموریت خود، هدف‌ها، برنامه‌های درسی، و در نتیجه محیط متفاوتی دارند. مسیرهای رشدی بسته به متغیرهای جمعیت شناختی تفاوت می‌کنند (شاناهان^{۵۶}، ۲۰۰۰). بنابراین مطالعه نقش متغیر جنسیت در عاملیت می‌تواند آگاهی‌بخش باشد. همچنین انتظار می‌رود، همراه با افزایش سن، یعنی تداوم حضور در دانشگاه نیز تغییراتی در سطح عاملیت دانشجویان ایجاد شود. دانشگاه فرهنگیان وظیفه تربیت معلم برای وزارت آموزش و پرورش را بر عهده دارد. این دانشگاه تفاوت‌هایی با دانشگاه‌های عادی دارد. دانشگاه فرهنگیان به‌عنوان دانشگاهی مأموریت‌گرا^{۵۷}،

دارای برنامه درسی با تأکید بر توانایی‌های عملی، و پشتیبانی استخدامی از دانشجویان است (دانشگاه فرهنگیان، ۱۳۹۶). نظام این دانشگاه نیز متفاوت و ساختاریافته‌تر از دانشگاه‌های دیگر است. وضعیت شغلی دانشجویان دانشگاه‌های دیگر در طول دوران تحصیل نامشخص و تاحدودی مبهم است. در حالی که وضعیت شغلی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان پس از قبولی و در بدو ورود مشخص می‌شود. این امنیت شغلی ناشی از حمایت استخدامی در کنار سایر تفاوت‌های این دانشگاه با دانشگاه‌های دیگر، می‌تواند بر احساس عاملیت و رشد آن تأثیرگذار باشد. بنابراین، بررسی و مقایسه سطح عاملیت دانشجویان بر اساس متغیرهای نوع دانشگاه، جنسیت و سن آن‌ها می‌تواند نقش این متغیرها در عاملیت را آشکار سازد و بر دانش این حوزه رشدی بیفزاید.

بررسی ادبیات تحقیق نشان داد، تاکنون هیچ پژوهشی به مطالعه نقش نوع دانشگاه در عاملیت دانشجویان نپرداخته است. اما پژوهش‌های متعددی نقش جنسیت در عاملیت و شکل‌های مختلف آن را بررسی کرده‌اند. بر اساس گزارش کوتاه و همکارانش، هیچ تفاوت جنسیتی برای عاملیت مشاهده نشد (۲۰۱۶). اما پژوهش آتک و تشتان نشان داد: بین عاملیت و جنسیت رابطه معناداری وجود دارد (۲۰۱۲). پژوهش شرفی، تقی بیگی و علی بیگی (۱۳۹۴) نشان داد: بین عزت‌نفس دختران و پسران تفاوت وجود دارد. بر اساس یافته پژوهش تونگه، کنراث، فوستر، کمبل و بوשمن^{۵۸} (۲۰۰۸) به نقل برک، (۱۳۹۱/۲۰۰۷)، سطح عزت‌نفس دختران دانشجو نسبت به پسران بالاتر بود. اما بر اساس پژوهش‌های مارش و آیوت^{۵۹} (۲۰۰۳) به نقل برک، (۱۳۹۱/۲۰۰۷) و یانگ و مروچک^{۶۰} (۲۰۰۳) به نقل برک، (۱۳۹۱/۲۰۰۷) عزت‌نفس دختران پایین‌تر از پسران بود.

یافته آوستهی، چاوهان و ورما^{۶۱} (۲۰۱۵)، نشان از تفاوت در میزان «غایت در زندگی» در دختران و پسران داشت. نتیجه پژوهش گارسیا-آلانده، سوکاس، سلز و رزا^{۶۲} (۲۰۱۳) به نقل آوستهی و دیگران، (۲۰۱۵) نشان داد: غایت در زندگی دختران بالاتر است. اما پژوهش موکسنز، اسپنس و لیلفلجل^{۶۳} حاکی از بالابودن «معنی» در زندگی مردان بود (۲۰۱۲) به نقل آوستهی و دیگران، (۲۰۱۵). در حالی که نتیجه پژوهش کرایف و دومیترو^{۶۴} (۲۰۱۵) بر نبود تفاوت بین دختران و پسران در معنای زندگی دلالت داشت. یافته کوتاه و همکارانش (۲۰۱۶) نشان داد: منبع کنترل درونی دانشجویان دختر آمریکایی بالاتر از پسران بود. بر اساس پژوهش آن‌ها، سطح خودکارآمدی پسران ژاپنی نسبت به دختران بالاتر بود. پژوهش روحی و همکارانش (۱۳۹۲) بین خودکارآمدی دانشجویان دختر و پسر تفاوت نشان نداد. پژوهش‌ها در مورد نقش سن نشان داده‌اند، عاملیت به‌عنوان اثر اصلی یا واکنش به رویدادهای رشدی، مانند حضور در دانشگاه و غیره، به سن حساس نیست (کوته، ۱۹۹۷، ۲۰۰۲؛ ریه^{۶۵}، ۲۰۱۱) به نقل کوتاه و دیگران، (۲۰۱۶). در پژوهش آتک و تشتان نیز بین عاملیت و سن رابطه معناداری مشاهده نشد (۲۰۱۲). در حالی که مطالعاتی نشان داده‌اند، عزت‌نفس برای اکثر افراد ۱۸-۲۵ ساله به‌طور پیوسته افزایش می‌یابد (گالامبوس، بارکر و کران^{۶۶}، ۲۰۰۶) به نقل آرنت، (۲۰۱۰؛ شولنبرگ و زارت^{۶۷}، ۲۰۰۶) به

نقل آرت، ۲۰۱۰)، حال آنکه به ادعای کوتاه و همکارانش، ویژگی‌های تشکیل دهنده شخصیت عاملیتی قبل از اواخر نوجوانی ایجاد می‌شوند و بعد از آن پایدار باقی می‌مانند (کوته و دیگران، ۲۰۱۶).

بررسی ادبیات مربوط به حوزه رشد نشان داد، بر لزوم عاملیت برای رشد دانشجویان با توجه به مرحله رشدی که در آن قرار دارند، تأکید شده است. از طرف دیگر، بررسی اسناد تحولی از جمله زیرنظام تربیت معلم آن نشان داد، بر تربیت معلم دارای ظرفیت عاملیتی، یعنی دانشجو-معلمان به طور ویژه، تأکید بسیاری شده است. بررسی نتایج پژوهش‌ها نشان داد: گرچه در مورد بعضی از شکل‌های عاملیت پژوهش‌های زیادی صورت گرفته‌اند، اما در مورد عاملیت به‌عنوان یک سازه مرکب، پژوهش کمتری صورت گرفته است. نیومن و نیومن^{۶۸} مدعی شده‌اند: با وجود برجستگی عاملیت در نظریه‌های پویای رشد، پژوهش‌های تجربی محدودی در مورد آن انجام گرفته است (۲۰۰۹). بنابراین با توجه به بی‌اطلاعی از وضعیت عاملیت دانشجویان، در اینجا ابتدا این سؤال مطرح می‌شود که: میزان عاملیت در دانشجویان چگونه است؟ علاوه بر این، بررسی ادبیات نشان داد: تمرکز پژوهش‌های عاملیت بر دانشجویان عادی است، و پژوهشی درباره عاملیت دانشجو-معلمان انجام نگرفته است. در اینجا این سؤال اساسی مطرح می‌شود که: آنچه به لحاظ نظری در اسناد تحولی در مورد تربیت معلم دارای ظرفیت عاملیتی مورد تأکید قرار گرفته، تا چه میزان در گزینش دانشجو-معلمان و برنامه‌های تربیت معلم به آن جامعه عمل پوشانده شده است؟ بررسی و مقایسه میزان عاملیت دانشجویان عادی و دانشجو-معلمان، در کنار بررسی نقش جنسیت و سن (تداوم حضور در هر دانشگاه)، می‌تواند به چنین سؤال‌هایی پاسخ دهد و اطلاعات ارزشمند و دقیق‌تری در مورد وضعیت عاملیت انسانی و مؤلفه‌های آن در دانشجویان عادی و دانشجو-معلمان به دست دهد و بر دانش این حوزه بیفزاید. بنابراین به‌طور روشن‌تر، این پژوهش به دنبال بررسی آن بود که: آیا حضور در هر یک از این دانشگاه‌ها و به دنبال آن تداوم حضور در آن‌ها موجب افزایش میزان عاملیت و مؤلفه‌های آن در دانشجویان دختر و پسر شده است؟

برای درک بهتر وضعیت، پژوهشی مقایسه‌ای با هدف تعیین روند تغییرات عاملیت انسانی و هر یک از مؤلفه‌های آن در دانشجویان، بر اساس متغیرهای جمعیت-شناختی نوع دانشگاه، جنسیت و سن (تداوم حضور در دانشگاه) انجام گرفت. در این راستا، این پژوهش ابتدا به دنبال پاسخ به این سؤال بود که: سطح عاملیت و مؤلفه‌های آن در دانشجویان برحسب متغیرهای نوع دانشگاه، جنسیت و سن چگونه است؟ همچنین دو فرضیه نیز مورد آزمون قرار گرفتند.

۱. بین میزان عاملیت دانشجویان برحسب متغیرهای نوع دانشگاه، جنسیت و سن تفاوت وجود دارد.

۲. بین میزان هر یک از مؤلفه‌های عاملیت برحسب متغیرهای نوع دانشگاه، جنسیت و سن تفاوت وجود دارد.

روش‌شناسی

روش

طرح پژوهش از نوع «زمینه‌یابی مقطعی»^{۶۹}، با هدف توصیف و تبیین بود.

● جامعه آماری و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری پژوهش شامل دانشجویان دختر و پسر دوره کارشناسی پیوسته شاغل به تحصیل در دانشگاه فرهنگیان و دانشگاه‌های دولتی استان تهران در سال تحصیلی ۹۵-۱۳۹۴ بود که در زمان اجرای پژوهش، ۱۸ تا ۲۵ سال داشتند. جامعه آماری دو زیرجامعه (دانشجویان دانشگاه فرهنگیان و دانشجویان دانشگاه دولتی) داشت. برای نمونه‌گیری از «روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای نسبتی» استفاده شد. ابتدا از میان پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان در استان تهران، یک پردیس دخترانه و یک پردیس پسرانه، و از میان دانشگاه‌های دولتی، دانشگاه علامه طباطبایی به‌عنوان قیدقرعه انتخاب شدند. سپس کلاس‌های رشته‌های علوم تربیتی دو پردیس انتخابی دانشگاه فرهنگیان، و کلاس‌های دانشکده علوم تربیتی دانشگاه علامه به‌عنوان واحد نمونه‌گیری، به روش تصادفی تعیین شدند. در انتخاب و توزیع تعداد کلاس‌ها، متناسب با حجم زیرجامعه‌ها، برحسب نوع دانشگاه و جنسیت، از نمونه‌گیری نسبتی استفاده شد. حجم نمونه با مراجعه به «جدول کرجشی و مورگان»^{۷۰} (۱۹۷۰)، ۷۰۰ نفر برآورد شد. جدول ۱ توزیع نمونه را نشان می‌دهد.

● ابزار

برای اندازه‌گیری عاملیت، از «مقیاس چندوجهی شخصیت عاملیتی»^{۷۱} تهیه‌شده توسط کوته (۱۹۹۷) استفاده شد. این مقیاس دارای ۲۰ ماده شامل ۴ خرده‌مقیاس (هرکدام ۵ ماده) عزت‌نفس (بله-خیر)، غایت در زندگی (۷ درجه‌ای)، منبع کنترل درونی (۶ درجه‌ای) و خودکارآمدی (۵ درجه‌ای) است. ضریب آلفای خرده‌مقیاس‌های ابزار در دامنه ۰/۵۸ تا ۰/۸۶ با میانگین ۰/۷۶ بوده است. در این پژوهش، ضریب پایایی کل مقیاس ۰/۷۸، خرده‌مقیاس عزت‌نفس با روش آلفای کرانباخ^{۷۲} ۰/۴۳، و سه خرده‌مقیاس غایت در زندگی، منبع کنترل درونی و خودکارآمدی با «روش تنای ترتیبی»^{۷۳} به ترتیب ۰/۷۳، ۰/۶۷ و ۰/۷۱ به دست آمد. برای بررسی روایی سازه نیز از تحلیل عاملی «تأییدی مرتبه» دوم استفاده شد. نتایج

$$(\text{chi-square} = 497/88, \text{df} = 164, \text{P-value} = 0/00000, \text{RMSEA} = 0/064 \text{ و } \frac{\chi^2}{\text{df}} = 3/04)$$

نشان داد، مدل به‌خوبی با داده‌ها برازنده بود. بنابراین روایی سازه ابزار نیز تأیید شد. اطلاعات جمعیت شناختی نیز با تکمیل بخش اطلاعات شخصی پرسش‌نامه به دست آمد.

به‌منظور اجرای پژوهش و جمع‌آوری داده‌ها، ابتدا نسبت به تکثیر پرسش‌نامه‌ها و کدگذاری آن‌ها اقدام شد. سپس پژوهشگر و دستیاران وی به پردیس‌های دانشگاه فرهنگیان و دانشکده انتخابی از دانشگاه علامه طباطبایی مراجعه کردند و با هماهنگی واحد کنترل کلاس‌ها، نسبت به شناسایی واحدهای

نمونه‌گیری (کلاس‌ها) اقدام شد. در این مرحله پس از کسب موافقت استادان، به کلاس‌های تعیین شده مراجعه و پس از توجیه شرکت‌کنندگان و ایجاد انگیزه لازم، نسبت به اجرای گروهی پرسشنامه‌ها اقدام شد. پرسش‌نامه‌ها پس از تکمیل جمع‌آوری و برای تجزیه و تحلیل آماده شدند. در تجزیه و تحلیل توصیفی برای پاسخ به سؤال پژوهش، از شاخص‌های میانگین و انحراف معیار، و در بخش استنباطی برای آزمون فرضیه‌ها، از «آزمون‌های تحلیل واریانس تک متغیری سه عاملی» (آنووا^۴) و «آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری سه عاملی» (مانووا^۵) استفاده شد.

جدول ۱. توزیع حجم نمونه به تفکیک نوع دانشگاه

کل	جنسیت		دامنه سنی	دانشگاه
	پسر	دختر		
۱۳۹	۵۱	۸۸	۲۱-۱۸	فرهنگیان
۲۰۴	۳۳	۱۷۱	۲۵-۲۲	
۳۴۳	۸۴	۲۵۹	هر دو	
۲۰۶	۵۳	۱۵۳	۲۱-۱۸	دولتی
۱۵۱	۹۵	۵۶	۲۵-۲۲	
۳۵۷	۱۴۸	۲۰۹	هر دو	
۳۴۵	۱۰۴	۲۴۱	۲۱-۱۸	کل
۳۵۵	۱۲۸	۲۲۷	۲۵-۲۲	
۷۰۰	۲۳۲	۴۶۸	هر دو	

یافته‌ها

در پاسخ به سؤال پژوهش، میانگین و انحراف معیار عاملیت و مؤلفه‌های آن در دانشجویان به تفکیک نوع دانشگاه، جنسیت و سن، در جدول ۲ ارائه شده است. اطلاعات جدول نشان می‌دهد، میانگین عاملیت همه دانشجویان صرف نظر از نوع دانشگاه، جنسیت و سن، بالاتر از متوسط بوده است. برای مثال، میانگین نمره عاملیت کل دانشجویان ۲۸۲/۰۹ (از بیشینه نمره ۴۰۰) بود. میانگین نمره هر چهار مؤلفه عاملیت نیز در همه دانشجویان بالاتر از متوسط بود. میانگین نمره عاملیت برای دانشجویان دانشگاه فرهنگیان ۲۸۴/۱۴ و برای دانشگاه دولتی ۲۸۰/۱۲ بود که در هر دو مورد بالاتر از متوسط بیشینه نمره ممکن بوده است.

بررسی و مقایسه عاملیت انسانی و مؤلفه‌های آن در میان دانشجویان دانشگاه فرهنگیان و دانشگاه دولتی

جدول ۲. میانگین و انحراف معیار عاملیت و مؤلفه‌های آن به تفکیک نوع دانشگاه، جنسیت و سن دانشجویان

دانشگاه	جنسیت	سن	دختر	پسر	کل	
فرهنگیان	سن	۱۸-۲۱	۲۲-۲۵	۱۸-۲۱	۲۲-۲۵	
		هر دو	هر دو	هر دو	هر دو	
	عاملیت	۲۸۲/۶۸	۲۸۱/۹۶	۲۸۲/۲۰	۲۹۴/۶۵	۲۸۴/۱۴
		۳۱/۴۳	۳۴/۰۰	۳۳/۰۹	۳۷/۶۹	۳۴/۹۳
	عزت نفس	۸۷/۰۵	۸۱/۴۰	۸۳/۳۲	۷۹/۲۲	۸۲/۲۷
		۱۷/۹۵	۱۸/۹۸	۱۸/۸۰	۲۱/۵۳	۱۹/۲۴
	غایت در زندگی	۷۰/۶۵	۷۱/۹۳	۷۱/۴۹	۷۱/۶۰	۷۱/۳۹
		۱۲/۵۸	۱۱/۱۵	۱۱/۶۵	۱۲/۹۶	۱۳/۳۶
	منبع کنترل درونی	۷۰/۴۵	۷۰/۰۰	۷۰/۱۵	۷۶/۳۴	۷۱/۲۰
		۱۲/۵۴	۱۲/۵۷	۱۲/۵۴	۱۱/۵۱	۱۲/۷۵
خود کارآمدی	۶۷/۶۸	۶۶/۸۸	۶۷/۱۵	۷۲/۲۴	۶۸/۱۱	
	۱۰/۷۵	۱۳/۱۵	۱۲/۳۷	۱۲/۷۴	۱۲/۵۶	
دولتی	عاملیت	۲۸۰/۰۷	۲۸۶/۶۲	۲۸۱/۸۲	۲۶۲/۱۶	
		۴۱/۸۱	۳۴/۷۳	۴۰/۰۶	۴۲/۹۴	۴۲/۷۷
	عزت نفس	۸۰/۳۹	۷۸/۹۳	۸۰/۰۰	۷۱/۷۰	۷۸/۲۶
		۲۲/۳۰	۲۴/۲۵	۲۲/۷۹	۲۷/۰۱	۲۳/۷۱
	غایت در زندگی	۷۰/۲۵	۷۲/۰۹	۷۰/۷۵	۶۵/۰۷	۶۹/۰۵
		۱۳/۰۴	۱۲/۸۲	۱۲/۹۸	۱۳/۷۹	۱۴/۱۵
	منبع کنترل درونی	۶۹/۷۴	۷۱/۳۱	۷۰/۱۶	۶۴/۵۳	۷۰/۱۱
		۱۳/۴۱	۱۱/۱۷	۱۲/۸۴	۱۶/۴۲	۱۳/۷۰
	خود کارآمدی	۶۷/۹۵	۷۰/۰۰	۶۸/۵۰	۶۶/۱۹	۶۹/۶۶
		۱۳/۹۴	۱۲/۳۷	۱۳/۵۴	۱۳/۹۱	۱۳/۶۸
رک	عاملیت	۲۸۱/۰۲	۲۸۳/۱۱	۲۸۲/۰۳	۲۷۸/۱۰	
		۳۸/۳۰	۳۴/۱۶	۳۶/۳۳	۴۳/۴۴	۳۹/۱۵
	عزت نفس	۸۲/۸۲	۸۰/۷۹	۸۱/۸۴	۷۵/۳۸	۸۰/۲۳
		۲۱/۰۲	۲۰/۳۸	۲۰/۷۲	۲۴/۶۵	۲۱/۷۱
	غایت در زندگی	۷۰/۳۹	۷۱/۹۷	۷۱/۱۶	۶۸/۲۷	۷۰/۲۰
		۱۲/۸۵	۱۱/۵۵	۱۲/۲۵	۱۳/۷۲	۱۳/۳۶
	منبع کنترل درونی	۷۰/۰۰	۷۰/۳۲	۷۰/۱۶	۷۰/۳۲	۷۰/۶۴
		۱۳/۰۷	۱۲/۲۳	۱۲/۶۶	۱۵/۳۵	۱۳/۲۵
	خود کارآمدی	۶۷/۸۵	۶۷/۶۵	۶۷/۷۵	۶۹/۱۵	۶۸/۹۰
		۱۲/۸۴	۱۳/۰۱	۱۲/۹۱	۱۳/۶۳	۱۳/۱۶

نمره‌های برجسته میانگین هستند (بیشینه نمره عاملیت ۴۰۰، و بیشینه هر مؤلفه آن ۱۰۰ بود)

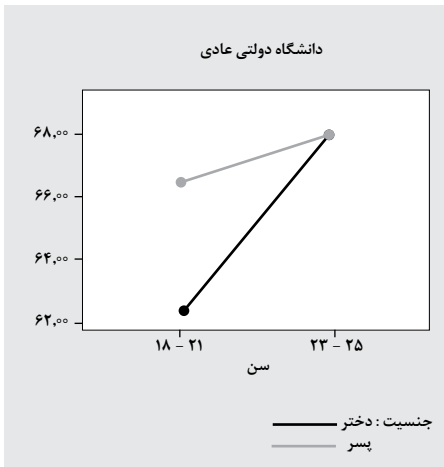
برای آزمون فرضیه اول، وجود تفاوت در میانگین عاملیت (متغیر وابسته) برحسب نوع دانشگاه، جنسیت و سن دانشجویان (متغیرهای مستقل)، از آزمون تحلیل واریانس تک متغیری سه عاملی استفاده شد. ابتدا مفروضه‌های تحلیل واریانس بررسی شدند. نتیجه «آزمون لون^۶» برای بررسی برابری واریانس‌های خطا برای متغیر وابسته، شرط برابری واریانس‌های خطا را تأمین نکرد. با وجود این، با توجه برقراری سایر فرض‌ها از جمله پیوسته بودن متغیر وابسته، استقلال آماری، و وجود تعداد قابل قبول شرکت‌کننده در هر گروه از نمونه‌ها، از آزمون تحلیل واریانس تک متغیری استفاده شد.

جدول ۳. خلاصه اطلاعات تحلیل واریانس تک متغیری سه عاملی بین گروهی عاملیت

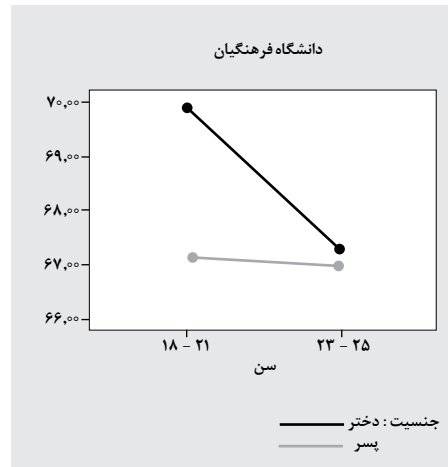
متغیرها	مجموع مجذورات	درجه آزادی	مجدور میانگین	نسبت F	مقدار P	مجدور اتای سهمی
نوع دانشگاه	۳۴۴/۲۰	۱	۳۴۴/۲۰	۴/۰۷	۰/۰۴	۰/۰۱
سن	۱۶۰/۳۱	۱	۱۶۰/۳۱	۱/۸۹	۰/۱۷	۰/۰۰
جنسیت	۱۱/۵۴	۱	۱۱/۵۴	۰/۱۴	۰/۷۱	۰/۰۰
دانشگاه × سن	۸۶۴/۰۹	۱	۸۶۴/۰۹	۱۰/۲۱	۰/۰۰	۰/۰۲
دانشگاه × جنسیت	۴۵۵/۸۶	۱	۴۵۵/۸۶	۵/۳۹	۰/۰۲	۰/۰۱
جنسیت × سن	۲۲/۱۲	۱	۲۲/۱۲	۰/۲۶	۰/۶۱	۰/۰۰
دانشگاه × جنسیت × سن	۳۷۸/۸۸	۱	۳۷۸/۸۸	۴/۴۸	۰/۰۴	۰/۰۱
خطا	۵۸۵۸۱/۳۸	۶۹۲				
کل	۳۲۰۲۴۵۸	۷۰۰				

● اثرهای تعاملی

○ اثر دانشگاه × جنسیت × سن: بر اساس نتایج تحلیل واریانس تک متغیری سه عاملی (جدول ۳)، این اثر تعاملی معنادار بود ($F_{(۱, ۶۹۲)} = ۴/۴۸$ ، $P = ۰/۰۴$ ، $\eta^2 = ۰/۰۱$). یعنی بین متغیرهای نوع دانشگاه، سن و جنسیت در تعیین میزان عاملیت دانشجویان تعامل وجود دارد. نمودار ۱- الف نشان می‌دهد: در دانشگاه فرهنگیان، میزان عاملیت دانشجویان پسر سنین ۲۱-۱۸ سال بالاتر از عاملیت دانشجویان دختر این دامنه سنی است. اما در دامنه سنی ۲۵-۲۲ سال وضعیت تغییر می‌کند، به طوری که عاملیت دختران با اندکی کاهش تقریباً در سطح عاملیت ۲۱-۱۸ ساله‌ها می‌ماند، اما عاملیت دانشجویان پسر دامنه سنی ۲۵-۲۲ نسبت به دانشجویان دامنه سنی ۲۱-۱۸ سال کاهش می‌یابد و به سطح عاملیت دختران نزدیک می‌شود. نمودار ۱- ب نشان می‌دهد که در دانشگاه دولتی میزان عاملیت دانشجویان دختر دامنه سنی ۲۱-۱۸ سال بالاتر از عاملیت پسران این دامنه سنی است، اما در دامنه سنی ۲۵-۲۲ سال وضعیت تغییر می‌کند و میزان عاملیت پسران افزایش می‌یابد و به سطح عاملیت دختران می‌رسد.

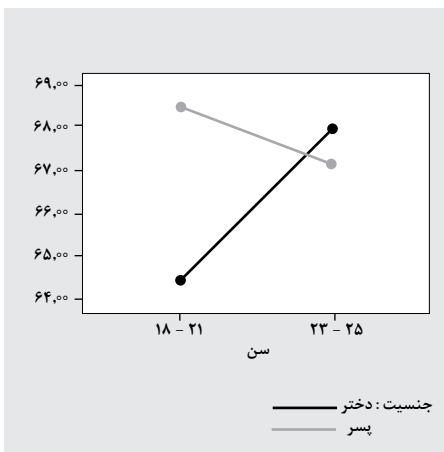


نمودار ۱-ب. اثر تعاملی نوع دانشگاه × سن بر عاملیت

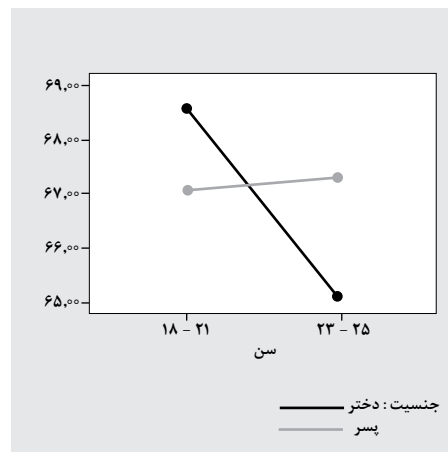


نمودار ۱-الف. اثر تعاملی نوع دانشگاه × جنسیت بر عاملیت

○ اثر نوع دانشگاه × جنسیت: بر اساس نتایج تحلیل واریانس (جدول ۳)، این اثر تعاملی بر عاملیت، معنادار بود ($F_{(1, 692)} = 5/39$, $P = 0/021$, $\eta^2 = 0/01$). یعنی تأثیر نوع دانشگاه بر عاملیت دانشجویان به جنسیت دانشجویان وابسته است (صرف نظر از سن). نمودار ۲ نشان می‌دهد، میزان عاملیت دانشجویان پسر دانشگاه فرهنگیان بالاتر از عاملیت دانشجویان پسر دانشگاه دولتی است. درحالی‌که میزان عاملیت دانشجویان دختر دانشگاه دولتی و دانشگاه فرهنگیان تقریباً در یک سطح است. این نمودار همچنین نشان می‌دهد، میزان عاملیت دانشجویان پسر دانشگاه فرهنگیان بالاتر از دانشجویان دختر این دانشگاه است. اما در دانشگاه دولتی، میزان عاملیت دانشجویان دختر بالاتر از پسران است.



نمودار ۲-ب. اثر تعاملی نوع دانشگاه × سن بر عاملیت



نمودار ۲-الف. اثر تعاملی نوع دانشگاه × جنسیت بر عاملیت

○ **اثر نوع دانشگاه × سن:** بر اساس نتایج جدول ۳، این اثر تعاملی نیز معنادار بود (به عبارت دیگر، میزان تأثیر نوع دانشگاه بر عاملیت دانشجویان به سن آنها بستگی دارد (صرف نظر از جنسیت)). همان‌طور که نمودار ۳ نشان می‌دهد، میزان عاملیت دانشجویان دانشگاه فرهنگیان در دامنه سنی ۱۸-۲۱ سال بالاتر از دانشجویان دولتی است. اما در دامنه سنی ۲۲-۲۵ سال عاملیت دانشجویان دانشگاه فرهنگیان کمتر از دانشجویان دولتی است. این نمودار همچنین نشان می‌دهد که میزان عاملیت دانشجویان ۱۸-۲۱ ساله دانشگاه فرهنگیان بالاتر از میزان عاملیت دانشجویان ۲۲-۲۵ سال این دانشگاه است. برعکس در دانشگاه دولتی، میزان عاملیت دانشجویان سنین ۲۲-۲۵ سال بالاتر از ۱۸-۲۱ ساله‌های این دانشگاه است.

○ **اثر جنسیت × سن:** این اثر معنادار نبود ($F_{(1, 692)} = 0/03$, $P = 0/61$, $\eta^2 = 0/00$).

● **اثرهای اصلی**

○ **اثر نوع دانشگاه:** اثر نوع دانشگاه ($F_{(1, 692)} = 4/07$, $P = 0/04$, $\eta^2 = 0/01$) بر عاملیت معنادار بود (جدول ۳). یعنی بین میزان عاملیت دانشجویان دانشگاه فرهنگیان با دانشجویان دانشگاه دولتی، صرف نظر از جنسیت و سن تفاوت وجود دارد. مقایسه میانگین‌ها نشان می‌دهد (جدول ۲)، میانگین عاملیت دانشجویان دانشگاه فرهنگیان (۲۸۴/۱۴)، بیشتر از میانگین عاملیت دانشجویان دانشگاه دولتی (۲۸۰/۱۲) بود. اثرهای اصلی سن ($F_{(1, 692)} = 1/89$, $P = 0/17$, $\eta^2 = 0/00$) و جنسیت ($F_{(1, 692)} = 0/01$, $P = 0/712$, $\eta^2 = 0/00$) معنادار نبودند. یعنی بین میانگین عاملیت دانشجویان بر حسب جنسیت و سن تفاوت وجود ندارد.

برای آزمون فرضیه دوم، وجود تفاوت بین میانگین‌های هر یک از مؤلفه‌های عاملیت (عزت نفس، غایت در زندگی، منبع کنترل درونی و خودکارآمدی به عنوان متغیرهای وابسته) بر حسب نوع دانشگاه، جنسیت و سن دانشجویان (متغیرهای مستقل) از آزمون تحلیل واریانس چندمتغیری سه عاملی استفاده شد. ابتدا مفروضه‌های تحلیل واریانس چندمتغیری بررسی شدند. بر اساس نتیجه «آزمون ام باکس»^{۷۷} ($P = 0/001$)، فرض برابری ماتریس‌های واریانس متغیرهای وابسته بین سطوح متغیرهای مستقل تأمین نشد. این یافته خیلی غیرمنتظره نبود، چراکه آزمون ام باکس غالباً بین متغیرهای وابسته ترکیبی، نابرابری را نشان می‌دهد (دوترا- تومه^{۷۸}، ۲۰۱۳). همچنین این نتیجه می‌تواند ناشی از بسیار حساس بودن این آزمون نسبت به نمونه‌های نابرابر باشد، چراکه این آزمون در نمونه‌های با حجم برابر بسیار دقیق است. نتایج «آزمون لون» برای بررسی برابری واریانس‌های خطا (آزمونی برای بررسی تخطی از همگنی واریانس‌ها برای هر متغیر مستقل) در مورد متغیرهای وابسته منبع کنترل درونی ($F_{(7, 692)} = 1/61$, $P = 0/13$) و خودکارآمدی ($F_{(7, 692)} = 0/924$, $P = 0/49$) نشان از برابری واریانس‌های خطا، و در مورد سه متغیر وابسته دیگر، نشان از نابرابری داشت. بنابراین برای سنجش اثرهای چندمتغیری از

بررسی و مقایسه عملیات انسانی و مؤلفه‌های آن در میان دانشجویان دانشگاه فرهنگیان و دانشگاه دولتی

«آزمون اثر پیلایی»^{۷۹} که نسبت به سه آزمون دیگر آزمون قوی‌تری است، استفاده شد. نتایج تحلیل واریانس در جدول ۴ ارائه شده است.

● اثرهای تعاملی

○ اثر نوع دانشگاه × سن × جنسیت: اثر تعاملی سه عاملی معنادار نبود (Partial $\eta^2 = 0/01$, $P = 0/12$, $F_{(689, 4)} = 1/82$, Pillai's Trace = $0/01$) بنابراین به بررسی اثرهای تعاملی دو عاملی پرداخته شد.

○ اثر نوع دانشگاه × سن: نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری (جدول ۴) نشان داد، اثر تعاملی نوع دانشگاه × سن بر ترکیب خطی متغیرهای وابسته معنادار است (Partial $\eta^2 = 0/02$, $P = 0/00$, $F_{(689, 4)} = 4/06$, Pillai's Trace = $0/02$).

جدول ۴. خلاصه تحلیل واریانس چندمتغیره سه عاملی بین گروهی مؤلفه‌های عاملیت

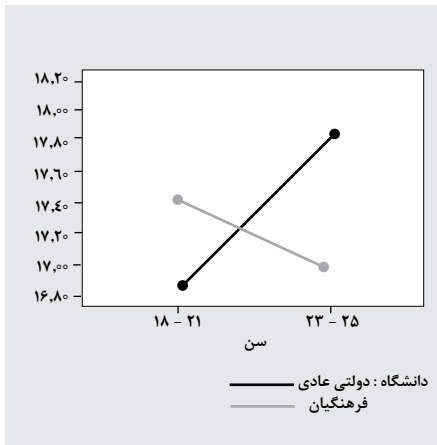
منابع تغییر	اثر پیلایی	درجه آزادی ۱	درجه آزادی ۲	نسبت F	مقدار P	مجذور اتا سهمی
نوع دانشگاه	0/02	4	689	3/55	0/01	0/02
سن	0/00	4	689	0/68	0/61	0/04
جنسیت	0/03	4	689	5/36	0/00	0/03
نوع دانشگاه × سن	0/02	4	689	4/06	0/00	0/02
نوع دانشگاه × جنسیت	0/01	4	689	2/10	0/08	0/01
جنسیت × سن	0/01	4	689	1/22	0/30	0/01
نوع دانشگاه × جنسیت × سن	0/10	4	689	1/82	0/12	0/01

برای تعیین اینکه این اثر تعاملی روی کدام یک از متغیرهای وابسته معنادار بود، آزمون‌های تک متغیری اثرهای بین آزمودنی‌ها اجرا شد. همان‌طور که مشاهده می‌شود (جدول ۵)، اثر تعاملی نوع دانشگاه × سن، روی دو متغیر وابسته منبع کنترل درونی ($F_{(692, 1)} = 11/70$, $P = 0/00$, $\eta^2 = 0/02$) و خودکارآمدی ($F_{(692, 1)} = 9/42$, $P = 0/00$, $\eta^2 = 0/01$)، معنادار است.

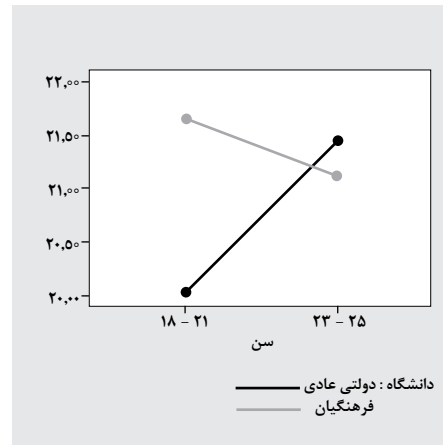
جدول ۵. خلاصه تحلیل واریانس تک‌متغیره آزمون اثرهای بین آزمودنی‌ها برای اثر تعاملی نوع دانشگاه × سن (df: ۱ و ۶۹۲)

متغیر	مجموع مجذورات	مجذور میانگین	نسبت F	مقدار P	مجذور اتا سهمی
عزت نفس	2/51	2/51	2/16	0/14	0/00
غایت در زندگی	19/80	19/80	0/92	0/34	0/00
منبع کنترل درونی	179/89	179/89	11/70	0/00	0/02
خودکارآمدی	99/00	99/00	9/42	0/00	0/01

نمودار ۴ (اثر تعاملی نوع دانشگاه × سن بر منبع کنترل درونی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان در سن ۲۱-۱۸ بالاتر از دانشجویان دانشگاه دولتی است. اما در سن ۲۵-۲۳ سال میزان کنترل درونی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان میزان منبع کنترل درونی دانشجویان دانشگاه دولتی بالاتر است. این نمودار همچنین نشان می‌دهد که در دانشگاه دولتی منبع کنترل درونی دانشجویان دامنه سنی ۲۵-۲۲ سال بالاتر از ۲۱-۱۸ ساله‌هاست. نمودار ۵ اثر تعاملی نوع دانشگاه × سن بر خودکارآمدی دانشجویان را نشان می‌دهد. همان‌طور که می‌بینید، خودکارآمدی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان در دامنه سنی ۲۱-۱۸ سال بالاتر از خودکارآمدی دانشجویان دانشگاه‌های دولتی است. در دامنه سنی ۲۵-۲۲ سال وضعیت برعکس شده و خودکارآمدی دانشجویان دانشگاه دولتی بالاتر از دانشگاه فرهنگیان است. همچنین مشاهده می‌شود خودکارآمدی دانشجویان ۲۱-۱۸ ساله دانشگاه فرهنگیان بالاتر از ۲۵-۲۲ ساله‌های این دانشگاه است. برعکس در دانشگاه دولتی، خودکارآمدی دانشجویان ۲۵-۲۲ ساله بالاتر از ۲۱-۱۸ ساله‌هاست.



نمودار ۵. اثر تعاملی نوع دانشگاه × سن بر خودکارآمدی



نمودار ۴. اثر تعاملی نوع دانشگاه × سن بر منبع کنترل درونی

- اثر نوع دانشگاه × جنسیت: این اثر تعاملی معنادار نبود ($Pillai's Trace = 0/01$, $F_{(4, 689)} = 2/1$, $P = 0/08$, $Partial \eta^2 = 0/01$).
- اثر جنسیت × سن: این اثر تعاملی معنادار نبود ($Pillai's Trace = 0/01$, $F_{(4, 689)} = 1/22$, $P = 0/30$, $Partial \eta^2 = 0/001$).

● اثرهای اصلی

- اثر نوع دانشگاه: بر اساس نتایج تحلیل واریانس چند متغیره (جدول ۵) اثر متغیر نوع دانشگاه بر ترکیب متغیرهای وابسته معنادار بود ($Pillai's Trace = 0/02$, $F_{(4, 689)} = 3/55$, $P = 0/01$).

بررسی و مقایسه عاملیت انسانی و مؤلفه‌های آن در میان دانشجویان دانشگاه فرهنگیان و دانشگاه دولتی

Partial $\eta^2 = 0/02$). برای تعیین اینکه این اثر روی کدام یک از متغیرهای وابسته معنادار است، از آزمون تک متغیری اثرهای بین آزمودنی‌ها استفاده شد. بر اساس نتایج آزمون تک متغیری (جدول ۶)، اثر نوع دانشگاه بر سه مؤلفه عزت نفس ($F_{(692, 1)} = 5/36$ ، $P = 0/02$ ، $\eta^2 = 0/01$)، غایت در زندگی ($F_{(692, 1)} = 4/18$ ، $P = 0/04$ ، $\eta^2 = 0/01$)، و منبع کنترل درونی ($F_{(692, 1)} = 4/38$ ، $P = 0/04$ ، $\eta^2 = 0/01$) معنادار بود. یعنی بین میزان عزت نفس، غایت در زندگی و منبع کنترل درونی دانشجویان دو دانشگاه تفاوت وجود دارد. یافته‌ها (جدول ۲) نشان می‌دهد. میزان عزت نفس، غایت در زندگی و منبع کنترل درونی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان، به ترتیب با میانگین ۸۲/۲۷، ۷۱/۳۹ و ۷۱/۲۰، بالاتر از میزان این سه مؤلفه در دانشجویان دانشگاه دولتی به ترتیب با میانگین‌های ۷۸/۲۶، ۶۹/۵ و ۷۰/۱۱ است. اثر نوع دانشگاه بر مؤلفه خودکارآمدی معنادار نبود ($F_{(692, 1)} = 0/26$ ، $P = 0/61$ ، $\eta^2 < 0/00$). یعنی بین میزان خودکارآمدی دانشجویان دانشگاه فرهنگیان و دانشجویان دانشگاه دولتی تفاوتی وجود ندارد.

جدول ۶. خلاصه تحلیل واریانس تک‌متغیره آزمون اثرهای بین آزمودنی‌ها برای اثر اصلی نوع دانشگاه (۶۹۲ و df):

متغیر	مجموع مجزورات	مجزور میانگین	نسبت F	مقدار P	مجزور اتای سهمی
عزت نفس	۶/۲۱	۶/۲۱	۵/۳۶	۰/۰۲	۰/۰۱
غایت در زندگی	۹۰/۱۳	۹۰/۱۳	۴/۱۸	۰/۰۴	۰/۰۱
منبع کنترل درونی	۶۷/۳۱	۶۷/۳۱	۴/۳۸	۰/۰۴	۰/۰۱
خود کارآمدی	۲/۶۸	۲/۶۸	۰/۲۶	۰/۶۱	۰/۰۰

○ اثر جنسیت: جدول ۵ نشان می‌دهد، اثر متغیر جنسیت بر ترکیب متغیرهای وابسته معنادار است (Partial $\eta^2 = 0/03$ ، $P < 0/00$ ، $F_{(689, 2)} = 5/36$ ، Pillai's Trace = 0/03) برای تعیین اینکه این اثر روی کدام یک از مؤلفه‌های عاملیت معنادار است، از آزمون تک متغیری اثرهای بین آزمودنی‌ها استفاده شد. بر اساس نتایج این آزمون تک متغیری (جدول ۷)، اثر جنسیت بر مؤلفه‌های عزت نفس ($F_{(692, 1)} = 7/11$ ، $P = 0/01$ ، $\eta^2 = 0/01$)، غایت در زندگی ($F_{(692, 1)} = 5/17$ ، $P = 0/02$ ، $\eta^2 = 0/01$) و خودکارآمدی ($F_{(692, 1)} = 4/23$ ، $P = 0/04$ ، $\eta^2 = 0/01$) معنادار بود. یعنی بین میزان عزت نفس، غایت در زندگی و خودکارآمدی دانشجویان دختر و پسر تفاوت وجود دارد. مقایسه میانگین‌ها (جدول ۲) نشان می‌دهد، میزان عزت نفس و غایت در زندگی دانشجویان دختر، به ترتیب با میانگین‌های ۸۱/۸۴ و ۷۱/۱۶ بالاتر از میزان این دو مؤلفه در دانشجویان پسر، به ترتیب با میانگین‌های ۷۶/۹۸ و ۶۸/۲۵ است. اما میانگین خودکارآمدی دانشجویان پسر (۷۱/۲۱) بیشتر از میانگین خودکارآمدی دانشجویان دختر (۶۷/۷۵) است. اثر جنسیت بر منبع کنترل درونی معنادار نبود ($F_{(692, 1)} = 5/09$ ، $P = 0/02$ ، $\eta^2 = 0/01$). یعنی بین میزان منبع کنترل درونی دانشجویان دختر و پسر تفاوتی وجود ندارد.

جدول ۷. خلاصه تحلیل واریانس تک‌متغیره آزمون اثرهای بین آزمودنی‌ها برای اثر اصلی جنسیت (۶۹۲ و df:۱)

متغیر	مجموع مجزورات	مجزور میانگین	نسبت F	مقدار P	مجزور اتای سهمی
عزت نفس	۸/۲۱۲	۸/۲۱۲	۷/۰۸۰	۰/۰۰۸	۰/۰۱۰
غایت در زندگی	۱۱۰/۰۶۶	۱۱۰/۰۶۶	۵/۰۹۱	۰/۰۲۴	۰/۰۰۷
منبع کنترل درونی	۲۹/۱۶۷	۲۹/۱۶۷	۱/۸۷۱	۰/۱۷۲	۰/۰۰۳
خود کارآمدی	۷۱/۰۸۳	۷۱/۰۸۳	۶/۷۰۶	۰/۰۱۰	۰/۰۱۰

○ اثر سن: این متغیر بر ترکیب متغیرهای وابسته اثر معناداری نداشت (Pillai's Trace=۰/۰۰).
 $F_{(۴, ۶۸۹)} = ۰/۶۸$, $P = ۰/۶۱$, $\eta^2(Partial) = ۰/۰۰$.

■ بحث و نتیجه‌گیری

تحلیل اثر تعاملی متغیرهای جمعیت شناختی بر عاملیت نشان داد، بین سه متغیر نوع دانشگاه، سن و جنسیت در تأثیر بر عاملیت دانشجویان تعامل وجود دارد. این بدین معناست که تأثیر این سه متغیر بر عاملیت، مستقل از هم نیست، بلکه با هم بر میزان عاملیت دانشجویان تأثیر می‌گذارند. به بیان دیگر، میزان عاملیت دانشجویان به این بستگی دارد که آن‌ها در دانشگاه فرهنگیان تحصیل می‌کنند یا دانشگاه دولتی، دختر هستند یا پسر، و در چه دامنه سنی قرار دارند. بالابودن سطح عاملیت دانشجویان دانشگاه فرهنگیان در دامنه سنی ۱۸-۲۱ سال نسبت به دانشجویان ۲۲-۲۵ سال همان دانشگاه و نیز در مقایسه با دانشجویان ۱۸-۲۱ سال دانشگاه دولتی را می‌توان به چند صورت تبیین کرد: اول اینکه، دانشگاه فرهنگیان از طریق فرایند مصاحبه تخصصی در انتخاب دانشجویان دارای احساس عاملیت بالا موفق بوده است. چراکه بسیاری از ملاک‌های شخصیت عاملیتی در راهنمای مصاحبه استخدامی معلمان (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۸۹ا) مورد توجه قرار می‌گیرد. تبیین دوم اینکه، چه‌بسا افراد دارای عاملیت بالا، در شرایطی که در جامعه مشکل اشتغال وجود دارد، دست به انتخاب واقع‌بینانه تحصیل در دانشگاه فرهنگیان می‌زنند. چراکه عاملیت به معنای توانایی تأثیرگذاری بر مسیر زندگی خود از طریق تصمیم‌های خود تعریف شده است (بندورا، ۲۰۰۱).

یافته‌ها نشان دادند، اگرچه دانشجو-معلمان در ابتدای ورود احساس عاملیت بالایی دارند، اما در ادامه کار از احساس عاملیت آن‌ها کاسته می‌شود. پایین بودن سطح عاملیت دانشجویان دامنه سنی ۲۲-۲۵ سال دانشگاه فرهنگیان در مقایسه با دانشجویان دامنه سنی ۱۸-۲۱ همان دانشگاه و نیز نسبت به دانشجویان دامنه سنی ۲۲-۲۵ سال دانشگاه دولتی را می‌توان به چگونگی اجرای برنامه‌های درسی و محدودیت‌های ناشی از آن و موانع ساختاری دانشگاه فرهنگیان در مقایسه با دانشگاه دولتی، نسبت داد. یعنی آنچه در اسناد بالادستی

وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۰a) و دیدگاه ویلیام گلاسر (۱۳۹۰/۱۹۹۹) به عنوان سیطره کنترل بیرونی، «با مدیریت اداری و کنترلی»، در برابر «مدیریت راهبرانه»، از آن یاد شد. بدین ترتیب که پایین بودن نقش فعال دانشجوی- معلمان در اجرای برنامه‌های تربیت معلم، در کنار موانع ساختاری مانند جو و شرایط خاص و گاه بسته‌تر دانشگاه فرهنگیان، در احساس عاملیت پایین آن‌ها انعکاس پیدا می‌کند. این در حالی است که شرایط به نسبت بازتر دانشگاه دولتی و استقلال عمل بیشتر دانشجویان آن‌ها نسبت به دانشگاه فرهنگیان، به احساس عاملیت بالا در آن‌ها منجر می‌شود. کریس معتقد است، برخی از شرایط به کاهش عاملیت افراد می‌انجامد، چراکه میزان عاملیت و اراده ما به میزان فشارهایی بستگی دارد که از سوی ساختارهای اجتماعی به ما وارد می‌شود، و ما معمولاً رفتارمان را با این فشارها هماهنگ می‌کنیم (۱۹۹۸ به نقل کیانی، ۱۳۹۰). از جمله تفاوت‌های ساختاری دو دانشگاه می‌توان به مشخص بودن وضعیت اشتغال، تفکیک جنسیتی و فضای اجتماعی- فرهنگی متفاوت ناشی از آن، شبانه‌روزی بودن و محدودیت ورود و خروج به نسبت بیشتر در دانشگاه فرهنگیان در مقایسه با دانشگاه دولتی اشاره کرد که هر یک به سهم خود می‌توانند بر احساس عاملیت دانشجویان تأثیر منفی بگذارند. پایین بودن عاملیت دانشجوی- معلمان دامنه سنی بالاتر نسبت به دامنه سنی پایین‌تر را شاید بتوان به‌طور ویژه به تأثیر منفی تضمین شغلی آن‌ها نیز نسبت داد.

اکس معتقد است: دانشجویان از آن نظر در فعالیت‌های دانشگاه درگیر می‌شوند که، این تلاش‌ها و صرف وقت و انرژی را سرمایه‌گذاری‌هایی می‌دانند که گزینه‌های شغلی آن‌ها را در آینده افزایش می‌دهد (۲۰۰۸). گلاسر (۱۳۹۰/۱۹۹۹) نیز، دلسردی فراگیرندگان و عدم تلاش حداکثری آن‌ها را محصول نظام دانسته است (ص. ۴۵۵). چنین یافته‌ای را علاوه بر موانع ساختاری می‌توان به تفاوت در برنامه درسی دو دانشگاه نیز نسبت داد. تفاوت مهم این است که برنامه درسی دانشگاه فرهنگیان با توجه به «مهارت محور» بودن آن، با انتظار قبلی دانشجویان از برنامه درسی دانشگاه، هم‌خوانی ندارد. به‌طور معمول دانشجویان انتظار دارند، روند افزایش سطح دشواری درس‌های دبیرستان در دانشگاه نیز ادامه یابد. درحالی‌که گاه به نظر آن‌ها سطح دشواری درس‌های این دانشگاه، نسبت به سطح دشواری درس‌های دبیرستان (به‌ویژه فارغ‌التحصیلان ریاضی و تجربی) پایین‌تر است. چنین عاملی نیز می‌تواند در جای خود بر روند احساس عاملیت تأثیر منفی داشته باشد. یافته‌ی مربوط به بالاتر بودن عاملیت دانشجویان دختر دانشگاه دولتی نسبت به دانشجوی- معلمان دختر، با یافته‌های نگرو، مبنی بر مزایای بیشتر ورود به دانشگاه برای دختران (۲۰۱۲)، و نظر زوروتویچ^{۸۰} مبنی بر اینکه ورود به دانشگاه برای افراد استقلال عمل بیشتری به دنبال دارد (۲۰۱۴)، سازگار است. به باور نگرو، دختران در دبیرستان نسبت به پسران محدودتر هستند و ورود به دانشگاه برای دختران خودمختاری بیشتری را به همراه دارد (۲۰۱۲). اما

اینکه چرا چنین چیزی در مورد دانشجو- معلمان دختر مشاهده نشده را می‌توان به تداوم محدودیت‌ها برای دانشجو- معلمان دختر در دانشگاه فرهنگیان، به علت همان تفاوت‌های ساختاری مورد اشاره نسبت داد. پایین بودن نسبی عاملیت دختران دامنه سنی ۲۵-۲۲ سال دانشگاه فرهنگیان نسبت به دختران ۲۱-۱۸ سال این دانشگاه را می‌توان این‌طور تبیین کرد که محیط و شرایط این دانشگاه با گذشت زمان فضا را می‌بندد و احساس عاملیت آن‌ها را کاهش می‌دهد. چراکه تشکیل هویت (از جمله ایجاد شخصیت عاملیتی) فرایندی دائمی و پویاست و انواع عوامل مرتبط با شخصیت و موقعیت بر آن تأثیر می‌گذارند (برک، ۱۳۹۰/۲۰۰۷).

در کل تفاوت در سطح عاملیت برحسب نوع دانشگاه را می‌توان با نظر پاسکارلا و ترنزی^{۸۱} (۲۰۰۵) به نقل ری^{۸۱} (۲۰۱۳)، مبنی بر تأثیر نیرومند و شکل‌دهنده بستر یک دانشگاه، و نظر ری^{۸۱} در مورد نقش پردیس مسکونی در فراهم آوردن مجموعه‌ای از تأثیرات (۲۰۱۳)، تبیین کرد. پایین بودن عاملیت دانشجو- معلمان دختر هر دو دامنه سنی نسبت به دانشجو- معلمان پسر را نیز می‌توان هم به تفاوت‌های جنسیتی و هم به محدودیت بیشتر آن‌ها نسبت داد.

یافته ناشی از تحلیل اثر اصلی جنسیت بر عاملیت، مبنی بر نبود تفاوت بین میانگین عاملیت دانشجویان دختر و پسر (صرف‌نظر از نوع دانشگاه و سن آن‌ها)، با نتیجه کوتاه و همکارانش (۲۰۱۶) سازگار، و با یافته آتک و تستان (۲۰۱۲) مغایر بود. بنابراین، پژوهش حاضر حمایت بیشتری برای برابری سطح عاملیت در دختران و پسران دانشجو فراهم آورد. یافته نبود تفاوت بین میزان عاملیت دانشجویان برحسب سن (صرف‌نظر از نوع دانشگاه و جنسیت آن‌ها) در تحلیل اثر اصلی متغیر سن، با نتایج کوتاه (۱۹۹۷) و ریبه (۲۰۱۱) به نقل کوتاه، (۲۰۱۶)، مبنی بر حساس نبودن عاملیت به سن، سازگار بود.

نکته بسیار حائز اهمیت این است که عاملیت شاید به سن حساس نباشد، اما انتظار می‌رود و باید عاملیت و مؤلفه‌های آن به ارتقای تحصیلی دانشگاهی از پایه‌های پایین‌تر به پایه‌های بالاتر که با افزایش سن همراهی دارد، حساس باشد. به عبارت دیگر، شاید انتظار اینکه صرفاً با افزایش سن عاملیت و مؤلفه‌های آن نیز افزایش پیدا کند، منطقی نباشد، اما این انتظار که همراه با تداوم حضور در دانشگاه و افزایش سطح دانش، آگاهی و کسب مهارت بیشتر، سطح عاملیت آن‌ها نیز افزایش یابد، منطقی می‌نماید. چراکه پرورش عاملیت انسانی و همچنین مؤلفه‌های آن از هدف‌های آموزش عالی (نورشاهی، ۱۳۷۲) به نقل شریف زاده، ۱۳۹۰؛ کاوس و گوردون^{۸۳}، بی‌تا؛ شریف‌زاده، ۱۳۹۰) است. بر اساس نتایج پژوهش آتک و تستان، سطح عاملیت افراد دارای تحصیلات دانشگاهی به‌طور معناداری بیش از عاملیت افراد بدون تحصیلات دانشگاهی بود (۲۰۱۲).

تحلیل اثر تعاملی متغیرهای جمعیت شناختی بر مؤلفه‌های عاملیت نشان داد، بین اثر

متغیرهای نوع دانشگاه و سن بر دو مؤلفه منبع کنترل درونی و خودکارآمدی تعامل وجود دارد. یعنی تأثیر این دو متغیر بر این مؤلفه‌های عاملیت مستقل از هم نیست، بلکه هم‌زمان بر این مؤلفه‌ها تأثیر می‌گذارند. به عبارت دیگر، میزان منبع کنترل درونی و خودکارآمدی دانشجویان تابعی است از سن آن‌ها و دانشگاهی که در آن تحصیل می‌کنند. بالا بودن منبع کنترل درونی و خودکارآمدی دانشجو - معلمان دامنه سنی ۲۱-۱۸ سال نسبت به دانشجویان عادی را می‌توان به دو صورت تبیین کرد:

اول اینکه، ملاک‌های این دو مؤلفه در مصاحبه استفاده‌شده دانشجو - معلمان بیشتر مدنظر بوده‌اند.

دوم اینکه، امروزه قبولی در دانشگاه فرهنگیان نیز بر دلیل واقع‌بینانه بودن انتخاب شغل معلمی بنا به وجود مشکل اشتغال در جامعه (به‌ویژه برای پسران)، نیازمند تلاش بیشتر در کنکور است، و از آنجاکه بین خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی (روحي، آسایش، بطحایی، شعوری، بادل، و رحمانی، ۱۳۹۲؛ جمالی، نوروزی، و طهماسبی، ۱۳۹۲؛ محبی نورالدین وند، شهنی بیلاق، و شریفی، ۱۳۹۳)، و منبع کنترل درونی و پیشرفت تحصیلی رابطه وجود دارد (سلیمان نژاد و شهرآرای، ۱۳۸۰)، بنابراین چه‌بسا در ابتدای کار افرادی در دانشگاه فرهنگیان پذیرفته می‌شوند که از نظر این دو ویژگی بالاتر باشند.

اما اینکه چرا در دامنه سنی ۲۵-۲۲ سال خودکارآمدی و منبع کنترل درونی دانشجویان عادی بالاتر بود را شاید بتوان به همان تأثیرات عوامل ساختاری دانشگاه فرهنگیان و محدودیت بیشتر دانشجو - معلمان نسبت داد.

تحلیل اثر اصلی متغیر نوع دانشگاه بر مؤلفه‌های عاملیت، نشان از بالا بودن میزان عزت‌نفس، غایت در زندگی و منبع کنترل درونی دانشجو - معلمان (صرف نظر از سن) نسبت به دانشجویان عادی داشت. این یافته را شاید بتوان به ویژگی‌های شخصیتی متفاوت دانشجو - معلمان نسبت داد؛ اینکه برای مثال، افرادی شغل معلمی را انتخاب می‌کنند که در زندگی معناگراتر هستند (غایت در زندگی)، و چنین خصوصیتی جزء ملاک‌ها و معیارهای گزینش معلمان نیز هست (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۸۹a). همچنین، از آنجاکه عزت‌نفس به «معنای به ذات خود ارزشمند» بودن است، و به داشته‌های مادی مشروط نیست، بنابراین احتمال می‌رود، این افراد با وجود آگاهی از مشکلات شغل معلمی، از جمله پایین بودن مزایای مادی آن، به‌واسطه عزت‌نفس بالا این شغل را انتخاب کنند. بالا بودن منبع کنترل درونی بالای دانشجو - معلمان را نیز می‌توان به بالا بودن این ویژگی در بدو پذیرش نسبت داد. چراکه بر دارا بودن چنین ویژگی نیز در مصاحبه پذیرش معلمان تأکید می‌شود (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۸۹a). بین میزان خودکارآمدی دانشجویان دو دانشگاه تفاوتی مشاهده نشد. علت چنین یافته‌ای شاید این باشد که به‌هرحال پذیرش هم در دانشگاه دولتی و هم در دانشگاه فرهنگیان نیازمند میزانی خودکارآمدی است.

تحلیل اثر اصلی متغیر جنسیت بر مؤلفه‌های عاملیت نتایج متفاوتی در برداشت. وجود تفاوت در سطح عزت نفس دختران و پسران، با یافته شرفی و همکارانش (۱۳۹۴) همخوان بود. بالابودن سطح عزت نفس دختران دانشجویان نسبت به پسران با یافته تونگه و دیگران (۲۰۰۸) به نقل برک، (۱۳۹۱/۲۰۰۷)، مبنی بر بالابودن عزت نفس در دانشجویان دختر، سازگار بود. این یافته پژوهش حاضر، با یافته‌های مارش و آیوت (۲۰۰۳) به نقل برک، (۱۳۹۱/۲۰۰۷) و یانگ و مروچک (۲۰۰۳) به نقل برک، (۱۳۹۱/۲۰۰۷) مبنی بر پایین بودن عزت نفس دختران نسبت به پسران ناسازگار بود. آن‌ها پایین بودن عزت نفس دختران را تا اندازه‌ای به احساس اطمینان کمتر آن‌ها در مورد ظاهر جسمانی، شایستگی تحصیلی و توانایی‌های ورزشی نسبت داده بودند. برک در تبیین چنین پدیده‌ای گفته است: دختران پیام‌های فرهنگی منفی بیشتری دریافت و آن‌ها را درونی می‌کنند (۱۳۹۱/۲۰۰۷). لازم به یادآوری است که مطالعه آن‌ها در مورد سنین قبل از دانشگاه بوده است. مشاهده تفاوت در میزان غایت در زندگی بر حسب جنسیت و بالابودن آن در دختران دانشجویان در پژوهش حاضر، از جهتی با یافته آوستهی و همکاران (۲۰۱۵)، و نتیجه پژوهش گارسیا-آلانته و همکاران (۲۰۱۳) به نقل آوستهی و دیگران، (۲۰۱۵)، مبنی بر بالابودن غایت در زندگی در زنان سازگار بود. بر اساس این پژوهش‌ها، زنان جست‌وجوی معنای بیشتری در زندگی نشان می‌دهند، هرچند مردان حضور معنای بیشتری را در زندگی احساس می‌کنند. اما با یافته پژوهش موکسنز، اسپنس و لیلفجل (۲۰۱۲) به نقل آوستهی و دیگران، (۲۰۱۵)، مبنی بر بالابودن معنی در زندگی در مردان، و نتیجه پژوهش کرایف و دومیترو (۲۰۱۵)، مبنی بر عدم تفاوت بین دختران و پسران در معنای زندگی، ناسازگار بود. به باور کاشدان و مک‌نایت، یک تعهد رفتاری نسبت به غایت در زندگی، ممکن است جبرانی برای کاهش عناصر دیگر بهزیستی در طول دوره‌های دشواری و سختی باشد (۲۰۰۹). همان‌طور که قبلاً اشاره شد، بر اساس مطالعه «نگرو» دختران از انتقال آموزشی به دانشگاه مزایای بیشتری دریافت می‌کنند (۲۰۱۲). بنابراین بالابودن عزت نفس و غایت در زندگی دختران دانشجویان نسبت به پسران را می‌توان به تجربه‌های جدید و متعدد حاصل از انتقال به دانشگاه نیز نسبت داد.

یافته نبود تفاوت بین سطح منبع کنترل درونی دانشجویان دختر و پسر، با یافته کوتاه و همکارانش (۲۰۱۶)، در نمونه آمریکایی مبنی بر بالابودن منبع کنترل درونی در دانشجویان دختر، مغایر بود. آن‌ها استدلال کرده بودند، به لحاظ وجود موانع مرتبط با تبعیض‌های جنسیتی، داشتن منبع کنترل درونی برای دختران ضرورت بیشتری دارد.

یافته بالابودن سطح خود کارآمدی پسران نسبت به دختران با نتیجه پژوهش کوتاه و همکارانش (۲۰۱۶)، در نمونه ژاپنی سازگار بود. کوتاه و دیگران این تفاوت را به نیاز برای تلاش بیشتر دانشجویان پسر به منظور تضمین ورود به اشتغال بلندمدت به دلیل تغییرات وجود آمده در آموزش برای انتقال به کار، نسبت داده بودند. چراکه امروزه مثل گذشته ورود

به دانشگاه، استخدام پس از فارغ‌التحصیلی را تضمین نمی‌کند (بریتون ۲۰۱۱ به نقل کوته و دیگران، ۲۰۱۶؛ شیرای، ناکامورا، و کاتسوما^۴، ۲۰۱۲ به نقل کوته و دیگران، ۲۰۱۶). همین استدلال در اینجا نیز کاربرد دارد، چراکه سازه خودکارآمدی به لحاظ «عملکرد محور» بودن، بیشتر نسبت به سایر مؤلفه‌های عاملیت (زیمرمن^۵، ۲۰۰۰ به نقل برک، ۲۰۰۷/۱۳۹۰)، و به لحاظ اهمیت بهبود عملکرد برای اشتغال موفق، در ایران نیز می‌تواند برای دانشجویان پسر کاربرد بیشتری داشته باشد. یافته و وجود تفاوت بین خودکارآمدی دانشجویان دختر و پسر، با یافته روحی و دیگران (۱۳۹۲) مغایر بود.

تحلیل اثر اصلی سن بر مؤلفه‌های عاملیت، نشان از نبود تفاوت بین سطح مؤلفه‌های عاملیت، یعنی عزت‌نفس، غایت در زندگی، منبع کنترل درونی و خودکارآمدی دانشجویان برحسب سن داشت. این یافته با نتایج کوته و همکارانش مبنی بر اینکه ویژگی‌های تشکیل دهنده شخصیت عاملیتی قبل از اواخر نوجوانی ایجاد می‌شوند و بعد از آن پایدار باقی می‌مانند، سازگار بود (کوته و دیگران، ۲۰۱۶). اما یافته مربوط به عزت‌نفس با نتیجه پژوهش گالامبوس و همکاران (۲۰۰۶ به نقل آرنت، ۲۰۱۰) و شولنبرگ و زارت (۲۰۰۶) به نقل آرنت، (۲۰۱۰) مبنی بر افزایش پیوسته عزت‌نفس برای اکثر افراد در طول زندگی، مغایر بود. در مجموع می‌توان از یافته‌های این پژوهش نتیجه گرفت که در مورد میزان عاملیت و مؤلفه‌های آن در دانشجویان، الگوی پیچیده‌ای از یافته‌ها برحسب متغیرهای جمعیت شناختی نوع دانشگاه، سن و جنسیت وجود دارد. این ویژگی مطالعات چندمتغیری است که این پیچیدگی‌ها را آشکار می‌کند و بر دقت نتایج می‌افزاید. بررسی و مقایسه روند تغییرات سطح عاملیت دانشجویان برحسب سه متغیر نوع دانشگاه، سن و جنسیت نشان داد که دانشجویان - معلمان دامنه سنی پایین‌تر، احساس عاملیت بیشتری نسبت به دانشجویان - معلمان دامنه سنی بالاتر داشتند. بر اساس چنین مشاهده‌ای می‌توان نتیجه گرفت که دانشگاه فرهنگیان در گزینش دانشجویان دارای ظرفیت‌های عاملیت بالا تاحدی موفق عمل کرده است، اما با گذشت زمان و با تداوم حضور در دانشگاه فرهنگیان، از احساس عاملیت آن‌ها، به ویژه دانشجویان دختر، کاسته شده است. درحالی‌که چنین وضعیتی در دانشگاه دولتی مشاهده نشد.

با توجه به ماهیت پژوهش مقایسه‌ای، می‌توان این تفاوت‌ها را نتیجه تفاوت‌های دو دانشگاه از نظر ساختار و فضای کالبدی، برنامه‌های درسی و چگونگی اجرای آن قلمداد کرد؛ تفاوت‌هایی از جمله: تضمین شغلی دانشجویان - معلمان در ابتدای پذیرش؛ جو و شرایط خاص و متفاوت، از جمله تفکیک جنسیتی؛ و محیط به نسبت شبانه‌روزی و بسته‌تر دانشگاه فرهنگیان؛ تفاوت در ماهیت برنامه درسی و چگونگی اجرای آن، که هر یک به نوبه خود می‌توانند از طریق تغییر جو و فضای آموزشی - تربیتی دانشگاه فرهنگیان به زیان عاملیت و ظرفیت‌های روان‌شناختی تشکیل دهنده آن، سهمی در محدود کردن احساس عاملیت

دانشجو- معلمان داشته باشند. بنابراین، شاید بتوان گفت چه‌بسا خصوصیات ویژه‌ای مانند تضمین شغلی دانشجو- معلمان، از طریق کاهش انگیزه‌ی فعالیت، احساس عاملیت را در آن‌ها تضعیف می‌کند. از مشاهده‌ی عکس این وضعیت در مورد میزان عاملیت دانشجویان دانشگاه دولتی می‌توان نتیجه گرفت که شرایط این دانشگاه، از جمله کمتر بودن نسبی موانع ساختاری و بازتر بودن جو آن، در نتیجه احساس استقلال عمل بیشتر دانشجویان، در مجموع به سود احساس عاملیت دانشجویان این دانشگاه رقم می‌خورد.

با توجه به متوسط به بالا بودن سطح عاملیت و مؤلفه‌های آن در پژوهش حاضر، و افزایش نیافتن قابل توجه آن و یا حتی در مواردی کاهش آن در دانشجویان (استثنای دانشجویان پسر دانشگاه دولتی)، می‌توان نتیجه گرفت: سطح عاملیت و مؤلفه‌های آن، ناشی از تجربه‌ی دانشگاه نیست. چه‌بسا افراد دارای عاملیت متوسط به بالا مسیر دانشگاه را در پیش گرفته‌اند، و دانشگاه صرف‌نظر از نوع آن، در رشد ظرفیت‌های عاملیتی به‌عنوان یک هدف ارزشمند تربیتی که پرورش آن از جمله وظایف آن است، خیلی موفق نبوده است. به‌ویژه در مورد دانشگاه فرهنگیان می‌توان نتیجه گرفت که با وجود تأکیدهای نظری مورد اشاره در اسناد تحولی، این دانشگاه در عمل، در رابطه با تربیت دانشجو- معلمان مستقل دارای ظرفیت‌های عاملیتی چندان موفق نبوده، و چرخش‌های مورد اشاره در اسناد تحولی و برنامه‌های درسی، از جمله چرخش از کنترل بیرونی و مدیریت اداری و کنترلی به مدیریت راهبرانه، و از دانشجوی منفعل به فعال، در عمل تحقق نیافته است. در پایان یادآور می‌شود، پژوهش حاضر در حوزه عاملیت انسانی پژوهشی مقدماتی قلمداد می‌شود و نتیجه‌گیری قطعی در مورد علل مورد بحث در این نوشتار، پژوهش‌های پیگیر و دامنه‌دار بیشتری را در این حوزه می‌طلبد.

در مورد محدودیت‌های این پژوهش می‌توان به حجم نابرابر نمونه‌ها اشاره کرد که به دلیل تفاوت در حجم هر یک از جامعه‌های آماری، استفاده از نمونه‌گیری خوشه‌ای نسبتی اجتناب‌ناپذیر بود. در پایان با توجه به یافته‌های این پژوهش، پیشنهادهای زیر ارائه می‌شود:

۱. آشنا نمودن دانشجویان، استادان، مسئولان و برنامه‌ریزان دانشگاه با اهمیت نقش عاملیت انسانی در رشد و هویت‌یابی دانشجویان؛
۲. اصلاح و بهبود برنامه‌ها و برطرف ساختن موانع مربوط به اجرای برنامه‌ها و محدودیت‌های ساختاری مؤثر بر عاملیت و مؤلفه‌های آن در دانشگاه‌ها، به‌ویژه در دانشگاه فرهنگیان؛
۳. برنامه‌ریزی برای پرورش عاملیت و مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده‌ی آن در دانشجویان دختر و پسر سنین متفاوت، به‌ویژه خودکارآمدی دانشجویان دختر، و غایت در زندگی و عزت‌نفس دانشجویان پسر؛
۴. بررسی و مقایسه‌ی سطح عاملیت و مؤلفه‌های آن در دانشجویان و غیردانشجویان؛
۵. استفاده از طرح‌های آزمایشی در مطالعه‌ی عاملیت انسانی در پژوهش‌های بعدی.

منابع

- احمدی، آمنه. (۱۳۹۴). راهنمای عملی برنامه کارورزی دانشگاه فرهنگیان با رویکرد معلم فکور (جلد ۱). تهران: انتشارات دانشگاه فرهنگیان.
- السون، متیو. اچ و هرگنهان، بی. آر. (۱۳۸۹). مقدمه‌ای بر نظریه‌های یادگیری (ترجمه علی اکبر سیف). تهران: دوران. (اثر اصلی در سال ۲۰۰۹ چاپ شده است).
- برک، لورا. (۱۳۹۰). روان‌شناسی رشد: از نوجوانی تا پایان زندگی (ترجمه یحیی سیدمحمدی). تهران: ارسباران. (اثر اصلی در سال ۲۰۰۷ چاپ شده است).
- برک، لورا. (۱۳۹۱). روان‌شناسی رشد: از لقاح تا کودکی (ترجمه یحیی سیدمحمدی). تهران: ارسباران. (اثر اصلی در سال ۲۰۰۷ چاپ شده است).
- جمالی، مکیده؛ نوروزی، آریتا؛ و طهماسبی، رحیم. (۱۳۹۲). عوامل مؤثر بر خودکارآمدی تحصیلی و ارتباط آن با موفقیت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بوشهر سال ۹۲-۱۳۹۱. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، ۱۳(۸)، ۶۴۱-۶۲۹.
- دانشگاه فرهنگیان، معرفی دانشگاه. (۱۳۹۶). قابل بازیابی از <http://te.cfu.ac.ir/fa> ۱۲۴
- روحی، قنبر؛ آسیاش، حمید؛ بطحایی، احمد؛ شعوری، علیرضا؛ بادله، محمدتقی؛ و رحمانی، حسین. (۱۳۹۲). ارتباط خودکارآمدی و انگیزه تحصیلی در بین گروهی از دانشجویان آموزش و توسعه پزشکی، ۱۸(۱)، ۵۱-۴۵.
- سلیمان‌نژاد، اکبر، و شهرآرای، مهزبان. (۱۳۸۰). ارتباط مکان کنترل و خود تنظیمی با پیشرفت تحصیلی. *روان‌شناسی و علوم تربیتی*، ۳۱(۲)، ۱۹۸-۱۷۵.
- سیف، علی اکبر. (۱۳۹۳). روان‌شناسی پرورشی نوین- روان‌شناسی یادگیری و آموزش. تهران: دوران.
- شرفی، لیلا؛ تقی بیگی، معصومه؛ و علی بیگی، امیرحسین. (۱۳۹۴). تأثیر عزت‌نفس و ویژگی‌های فردی بر پیشرفت تحصیلی دانشجویان کشاورزی دانشگاه رازی. *فصل‌نامه پژوهش مدیریت آموزش کشاورزی*، ۱(۳۲)، ۱۲۲-۱۱۳.
- شریف زاده، فتاح. (۱۳۹۰). ضرورت بازشناسی نظام آموزش عالی و نقش آن در توسعه علمی و اجتماعی کشور. *مجله جامعه‌پژوهی فرهنگی، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی*، ۲(۱)، ۱۱۲-۷۹.
- شکوهی، غلامحسین. (۱۳۸۵). اصول و مبانی آموزش و پرورش. تهران: آستان قدس رضوی.
- کیانی، مسعود. (۱۳۹۰). عاملیت و ساختار در رشد انسان. *حرف‌های تازه در روان‌شناسی تربیتی، وبلاگ تخصصی دانشجویان دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه تهران*. قابل بازیابی از <http://phdtehran.blogfa.com/post.aspx?۳>
- گلاسر، ویلیام. (۱۳۹۰). تئوری انتخاب (ترجمه علی صاحبی). تهران: سایه سخن. (اثر اصلی در سال ۱۹۹۹ چاپ شده است).
- محبی نورالدین‌وند، محمدحسین؛ شهینی بیلاق، منیجه؛ و شریفی، حسن پاشا. (۱۳۹۳). رابطه سرمایه روان‌شناختی (امید، خوش‌بینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی) با هدف‌های پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانشجویان سال اول. *پژوهش در برنامه‌ریزی درسی*، ۱۱(۱۳)، ۷۹-۶۱.
- وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۸۹ا). راهنمای مصاحبه عمومی و تخصصی استخدام (شماره، ۲۲/۲۶۴۲۳/۷۱۰-۴/۲۸-۱۳۸۹).
- وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۸۹ب). سند تحول راهبردی نظام تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران. تهران: انتشارات وزارت آموزش و پرورش.
- وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۹۰ا). مبانی نظری تحول بنیادین در نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی جمهوری اسلامی ایران. تهران: انتشارات وزارت آموزش و پرورش.
- وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۹۰ب). سند تحول بنیادین آموزش و پرورش. تهران: انتشارات وزارت آموزش و پرورش.
- Arnett, J. J. (1997). Young people's conceptions of the transition to adulthood. *Youth & Society*, 29(1), 3-23.
- Arnett, J. J. (1998). Learning to stand alone: The contemporary American transition to adulthood in cultural and historical context. *Human Development*, 41, 295-315.
- Arnett, J. J. (2000). Emerging adulthood: A theory of development from the late teens through the twenties.

American Psychologist, 55, 469-480.

- Arnett, J. J. (2001). Conceptions of the transition to adulthood: Perspectives from adolescence through midlife. *Journal of adult development*, 8(2), 133-143.
- Arnett, J. J. (2003). Conceptions of the transition to adulthood among emerging adults in American ethnic groups. *New directions for child and adolescent development*, 2003(100), 63-76.
- Arnett, J.J. (2004). *Adolescence and emerging adulthood: A cultural approach* (2nd edition). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Arnett, J. J. (2007a). Emerging Adulthood: What Is It, and What Is It Good for? Journal compilation. *Society for Research in Child Development*, 1(2), 68-73.
- Arnett, J. J. (2007b). Socialization in emerging adulthood: From the family to the wider world, from socialization to self-socialization. In J. Grusec & P. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization* (pp. 208-231). New York: Guilford.
- Arnett, J. J. (2010). Oh, Grow Up! Generational Grumbling and the New Life Stage of Emerging Adulthood—Commentary on Trzesniewski & Donnellan. *Perspectives on Psychological Science*, 5(1), 89-92.
- Arnett, J. J. (2013). The Evidence for Generation We and Against Generation Me. *Emerging Adulthood*, 1(1), 5-10.
- Atak, H., & Taştan, T. (2012). Agency in the Emerging Adulthood Period: An Introductory Study in Turkey. *European Journal of Social Sciences*, 32(1), 97-107.
- Awasthi, P., Chauhan, R., & Verma, S. (2015). Meaningfulness in Life Span Perspectives: An Overview. *SMS Varnasi*, 5(2), 98-113.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147.
- Bandura, A. (2001). Social Cognitive Theory: An Agentic Perspective. *Annual review of psychology*, 52(1), 1-26.
- Bandura, A. (2006). Toward a Psychology of Human Agency. *Association for Psychological Science*, 1(3), 164-180.
- Branden, N. (1969). *The Psychology of Self-Esteem a Revolutionary Approach to Self-Understanding That Launched a New Era in Modern Psychology*. San Francisco: Jossey-Bass Inc a Wiley Company.
- Branden, N. (1992). *The Power of Self-Esteem*. Florida: Health Communications, Inc.
- Cauce, A. M., & Gordon, E. W. (N.D). *Toward the Measurement of Human Agency and the Disposition to Express It*. Retrieved 2018 from www.gordoncommission.org/rsc/pdf/cauce_gordon_measurement_human_agency.pdf
- Chraif, M., & Dumitru, D. (2015). Gender differences on Wellbeing and Quality of life at young students at psychology. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 180, 1579 – 1583.
- Côté, J. E. (1997). An empirical test of the identity capital model. *Journal of adolescence*, 20(5), 577-597.
- Côté, J. E. (2002). The role of identity capital in the transition to adulthood: The Individualization thesis examined. *Journal of Youth Studies*, 5(2), 117-13
- Côté, J. E. & Levine, C. G. (2002). *Identity formation, agency, and culture: A social psychological synthesis*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Côté, J. E. & Schwartz, S. J. (2002). Comparing psychological and sociological approaches to identity: Identity status, identity capital, and the individualization process. *Journal of Adolescence*, 25(6), 571-586.
- Côté E, C. (2009). Identity Formation and Self-Development in Adolescence. In R. M. Lerner, & L. Steninger (Eds.), *Handbook of adolescent psychology* (3rd). Wiley Online Library. Retrieved from <https://>

doi.org/10.1002/9780470479193.adlpsy001010

- Côté, J. E., Mizokami, S., Roberts, S. E., & Nakama, R. (2016). An examination of the cross-cultural validity of the Identity Capital Model: American and Japanese students compared. *Journal of Adolescence*, 46, 76-85.
- Dutra-Thomé, L. (2013). *Emerging adulthood in southern Brazilians from differing socioeconomic status: social and subjective markers* (Doctoral dissertation). Federal University of Rio Grande Do Sul.
- Eccles, J. S. (2008). Agency and Structure in Human Development. *Research in Human Development*, 5(4), 231-243.
- Elder, G., H. (1981). History and the life course. In D. Bertaux (Eds.), *Biography and society* (pp. 77-115). Beverly Hills. CA; Sage.
- Elder, G. H. Jr. (1994). Time, Human Agency, and Social Change: Perspectives on the Life Course. *Social Psychology Quarterly*, 57(1), 4-15.
- Elder, G. H. (1998). The life course as developmental theory. *Child Development*, 69, 1 – 12.
- Fathi, M. R., Kiamanesh, A. R., & Jomehri, F. (2018). Emerging Adulthood and Its Characteristics in Iranian University Students. *Iranian journal of educational Sociology*, 1(7), 82-101.
- Gurdal, S. (2015). *Children and parents- attributions, attitudes, and agency* (Doctoral Dissertation). Department of Psychology, University of Gothenburg, Sweden.
- Halpert, H., & Hill, H. (2011). *The Locus of Control Construct's Various Means of Measurement: A researcher's guide to some of the more commonly used Locus of Control scales*. Beach Haven, NJ, USA: Will to power press. Retrieved from http://www.teachinternalcontrol.com/uploads/LOC_Measures__1_.pdf
- Hitlin, S., & Elder, G. H., Jr. (2007). Agency: An empirical model of an abstract concept. In R. MacMillan (Ed.), *Advances in Life Course Research, Constructing Adulthood: Agency and Subjectivity in Adolescence and Adulthood* (Vol. 11, pp. 36-67). New York, NY: Elsevier.
- Jindal-Snape, D., & Miller, D. J. (2008). A challenge of living? Understanding the psycho-social processes of the child during primary-secondary transition through resilience and self-esteem theories. *Educational Psychology Review*, 20(3), 217-236.
- Kashdan, T. B., & McKnight, P. E (2009). Origins of Purpose in Life: Refining our Understanding of a Life Well Lived. *Psychological Topics*, 18(2) 303-316.
- Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (1970). Determining sample size for research activities. *Educational and psychological measurement*, 30(3), 607-610.
- Macmillan, R. (2007). Constructing Adulthood: Agency and Subjectivity in the transition to Adulthood. In R. Macmillan (Ed.), *Advances in Life Course Research, Constructing Adulthood: Agency and Subjectivity in Adolescence and Adulthood* (Vol. 11, pp. 3-29). New York, NY: Elsevier.
- McKnight, P. E., & Kashdan, T. B. (2009). Purpose in Life as a System That Creates and Sustains Health and Well-Being: An Integrative, Testable Theory. *Review of General Psychology (APA)*, 13(3), 242-251.
- Negovan, V., & Bagana, E. (2011). A comparison of relationship between self-esteem and vulnerability to depression among high school and freshmen university students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 30, 1324 – 1330.
- Negru, O. (2012). The time of yourlife: Emerging adulthood characteristics in a sample of Romanian high-school and university students. *Cognition, Brain, Behavior. An Interdisciplinary Journal*, 16(3), 357-367.
- Newman, P. R., & Newman, B. M. (2009). Self-socialization: a case study of a parachute child. *Adolescence*, 44(175), 523-537.
- Rhea, J. R. (2013). *An Exploration of the Relationship of Identity Formation, Agency, and Religiosity with Respect to the Acceptance and Use of Pornography in Christian Undergraduate Emerging Adults* (Doctoral dissertation). Biola University.
- Schwartz, S.J., Cote, J.E., and Arnett, J.J. (2005). Identity and agency in emerging adulthood: Two developmental routes in the individualization process. *Youth & Society*, 37, 201-229.

- Shanahan, M. J. (2000). Pathways to adulthood in changing societies: Variability and Mechanisms in Life Course Perspective. *Annu. Rev. Sociol.*, 26, 667-92.
- Woolfolk, A. E. (2004). *Educational psychology* (9th Ed.). Boston: Allyn and Bakon.
- Zorotovich, J. R. (2014). *Five dimensions of emerging adulthood: A comparison between students, nonstudents, and college graduates* (Doctoral dissertation). University of Tennessee – Knoxville.

پی‌نوشت‌ها

- | | |
|--------------------------------------|--|
| 1. Agency Human | 44.self-directed |
| 2. Olson & Hergenhan | 45. Structure |
| 3. Cote & Levine | 46. Chris |
| 4. Social Cognitive paradigm | 47. Johnson, M. K., & Crosnoe, R |
| 5. Albert Bandura | 48. MacMillan |
| 6. essence of humanness | 49. Bronfenbrenner |
| 7.reciprocal determinism | 50. Berk |
| 8. life course | 51. Eccles |
| 9. Glen, H., Elder | 52. Kuczynski, L., & De Mol, J. |
| 10. individualization | 53. Gurdal |
| 11. Hitlin | 54. William Glasser |
| 12. MacMillan | 55. Holloway, Holloway & Witte |
| 13. self-esteem | 56. Shanahan |
| 14. purpose in life | 57. mission-oriented University |
| 15. internal locus of control | 58. Twenge, J. M., Konrath, S., Foster, J. D., Campbell, W. K., & Bushman, B. J. |
| 16. self-efficacy | 59. Marsh & Aytote |
| 17.Branden | 60. Young & Mroczek |
| 18. Cooper Smith | 61. Awasthi, Chauhan, & Verma |
| 19. self-organizing | 62. García-Alandete, J., Soucase, B., Sellés, P., & Rosa, E |
| 20. Wilson & Murrell | 63. Moksens, Espnes & Lillefjell |
| 21. Wong & Fry | 64. Chraif & Dumitru |
| 22. Kashdan and McKnight | 65. Ribbe |
| 23. Weiner | 66. Galambos·Barker· & Krahn |
| 24. Woolfolk | 67. Schulenberg & Zarrett |
| 25. Julian Rotter | 68. Newman, P.R., & Newman, B.M |
| 26. Halpert & Hill | 69. Cross sectional |
| 27. Jeffrey Amett | 70. Krejcie & Morgan |
| 28. Heinz | 71. Multi-Measure Agentc Personality Scale (MAPS) |
| 29. Beck | 72. Cronbach's alpha |
| 30. Bauman | 73. ordinal theta |
| 31. Schwartz | 74. two-way univariate analysis of variance (ANOVA) |
| 32. Aquilino | 75. two-way multiivariate analysis of variance (MANOVA) |
| 33. self socialization | 76. Levene's Test |
| 34. Negovan & Bagana | 77. Box's M |
| 35. Kockar and Gengoz | 78. Dutra-Thomé, L |
| 36. Jindal-Snape and Miller | 79. pillai's trace test |
| 37. Epstein | 80. Zorotovich, J. R |
| 38. Riesman | 81. Pascarella & Terenzini |
| 39. Human Agency | 82. Rhea |
| 40. Atak & Taştan | 83. Cauce, A. M., & Gordon, E. W |
| 41.Identity Capital Model | 84. Brinton, Shirai, Nakamura, & Katsuma |
| 42. Cote, Mizokami, Roberts & Nakama | 85. Zimmerman |
| 43. Acumen Research Group | |