

بررسی رابطه ارتباطات علمی با خوداثربخشی دانشجویان

دانشجویان

دکتر عبدالرضا باقری بنجار^۱، نرگس مصلحی جنابیان^۲، بانوبیگی ملک‌آبادی^۳
میثم محمدی^۴

تاریخ پذیرش: ۹۴/۱۲/۱۰

تاریخ وصول: ۹۴/۸/۹

چکیده:

امروزه علم و دانش به دلیل ارزش آن و یا به دلیل تأثیراتی که در کلیه عرصه‌های زندگی انسان بر جای گذاشته، اهمیت زیادی یافته است. سؤال اصلی در این پژوهش آن است که آیا رابطه‌ای میان ارتباطات علمی و خوداثربخشی در میان دانشجویان وجود دارد یا خیر؟ جامعه‌ی آماری این پژوهش را کلیه دانشجویان دو دانشگاه دولتی شاهد و دانشگاه تهران، که در سال ۱۳۸۹ برای تحصیلات عالی پذیرفته شده‌اند، تشکیل می‌دهد. حجم نمونه بر اساس فرمول کوکران، معادل ۳۶۰ نفر حاصل شد که از دانشکده‌های مختلف دو دانشگاه شاهد و تهران متناسب با تعداد کلی هر یک از آن‌ها تعیین گردید؛ سپس ابزار پرسشنامه به شکل تصادفی در اختیار پاسخگویان قرار گرفت، که با استفاده از نرم‌افزار SPSS تجزیه و تحلیل شدند. داده‌ها حاکی از میزان نسبتاً پایین ارتباطات علمی و سطح متوسط خوداثربخشی شخصی و دانشگاهی در دو دانشگاه است؛ اگر چه میزان هر دو متغیر در دانشگاه شاهد کمتر از دانشگاه تهران بود. هم‌چنین نتایج حاصل از آزمون پیرسون نشان داد که ارتباطی معنادار میان ارتباطات علمی و میزان خوداثربخشی شخصی و دانشگاهی در میان دانشجویان وجود دارد.

مفاهیم کلیدی: ارتباطات علمی، خوداثربخشی دانشگاهی، هویت دانشگاهی، جامعه‌پذیری

^۱ عضو هیئت علمی گروه علوم اجتماعی دانشگاه شاهد تهران (نویسنده‌ی مسئول)

ab.bagheri@yahoo.com

^۲ دانشجوی دکتری جامعه‌شناسی دانشگاه علوم تحقیقات تهران nargesmoslehi.j@gmail.com

^۳ کارشناس ارشد جامعه‌شناسی دانشگاه شاهد تهران malek-abadi.1365@gmail.com

^۴ کارشناس ارشد پژوهشگری دانشگاه تهران m_m.1366@yahoo.com

مقدمه و بیان مسأله

امروزه علم و دانش در حوزه‌های زیادی از زندگی انسان اهمیت یافته و آن‌ها را تحت تأثیر قرار خود داده است؛ این تأثیرگذاری از روابط بین کشورها در عرصه‌ی جهانی گرفته تا آثار آن بر خود شخص را شامل می‌شود. از این‌رو تلاش برای دستیابی به علم و گسترش آن، همواره مورد توجه‌ی دانشمندان بوده است. با این حال، ارتباطات علمی^۱، امروزه در سطحی گسترده‌تر و با سهولت و دسترسی آسان‌تری نسبت به گذشته انجام می‌شود؛ دانشگاه‌ها، کتابخانه‌ها، فضا‌های مجازی^۲ (اینترنت) و ... از جمله محیط‌هایی هستند که امکان گسترش روابط و تعاملات علمی را در فضایی وسیع و برای گروه‌های بزرگی از مردم به ویژه دانشجویان، فراهم ساخته‌اند: دانشجویان در محیط‌های دانشگاهی، می‌آموزند تا در کنار رقابت با یکدیگر، از طریق همکاری و کمک به یکدیگر، تکالیف درسی خود را به انجام برسانند؛ در واقع ساختار انتظارات درسی در محیط‌های دانشگاهی، به گونه‌ای است که دانشجویان را وادار یا ترغیب به تعامل با دیگر همکلاسی‌ها می‌سازد؛ در نتیجه ارتباطات علمی، یادگیری را در دانشجویان تحت تأثیر قرار می‌دهد؛ در واقع کار کردن با دیگران می‌تواند منجر به عملکرد بهتر و بهره‌وری بیشتر دانشجویان گردد. بنابراین "ارتباطات علمی با ایجاد زمینه‌های تعامل دیدگاه‌ها می‌تواند به گسترش علم کمک کند" (محمدی، ۱۳۸۶: ۷۵-۵۲). ارتباطات علمی همچنین می‌تواند احساس تعهد و مسئولیت را در دانشجویان ارتقاء دهد؛ بنابراین علاوه بر کمک به گسترش علوم، تعاملات علمی می‌تواند گستره‌ی انتظارات را برای دستیابی به نتیجه‌ای کارآمدتر حتی در امور فردی ارتقاء دهد؛ موضوعی که با عنوان "خوداثربخشی"^۳ شناخته می‌شود؛ خوداثربخشی به انتظارات فرد از خود در موفقیت یک کار یا رسیدن به نتیجه‌ای ارزشمند از طریق تلاش‌های فردی اطلاق می‌شود و دربرگیرنده‌ی اهداف، برآورد تلاش و توانایی‌های لازم برای رسیدن به مقصد موردنظر و پیش‌بینی نتیجه‌ی آن است (بندورا^۴، ۱۹۸۶). از دیدگاه محققان، انسان از طریق خوداثربخشی می‌تواند توانایی مدیریت تنیدگی‌های محیطی^۵ را توسعه دهد (بندورا و کاپرا، ۱۹۹۹). به عبارتی خوداثربخشی با مساعد ساختن دیدگاه فاعلی فرد درباره‌ی

¹ scientific communication

² areas cybernetic

³ self- efficacy

⁴ bandura

⁵ environmental stresses

توانایی‌هایش، بر رفتارهای خود تغییر دهنده‌ی تأثیر می‌گذارد و از این رهگذر آمادگی عمل را در وی ایجاد می‌کند. بنابراین محیط‌های علمی از جمله دانشگاه‌ها زمانی می‌توانند موفق باشند که علاوه بر علم‌آموزی، دانشجویان را برای زندگی در آینده آماده سازند. در نتیجه دانشگاه‌ها می‌بایست در ارتباطات علمی خود، خوداثربخشی را در دانشجویان تقویت نمایند.

این پژوهش در پی تلاش برای دستیابی به پاسخ این سؤال است که میزان ارتباطات علمی دانشجویان در دانشگاه‌های شهر تهران به چه میزان است؟ آیا این ارتباطات علمی، بر خوداثربخشی آنان تأثیر می‌گذارد یا خیر؟ به عبارت دیگر، آیا تحصیل در دانشگاه‌های کشور، می‌تواند قدرت دانشجویان را در انجام امور شخصی در درون دانشگاه و همچنین در محیط خارج از آن ارتقاء داده و منجر به تقویت باور آن‌ها در زمینه‌ی حل مسائل فردی یا جمعی جامعه گردد؟

مبانی نظری پژوهش

در جامعه‌شناسی علم، رویکردهای مختلفی وجود دارند که هر یک به نوعی به رابطه‌ی میان علم و جامعه پرداخته‌اند. آنچه در این میان، مقبول‌تر از دیگر دیدگاه‌ها است، همانا تأثیر متقابل هر یک از دو این حوزه به طور کلی، و رابطه‌ی محیط‌های آموزشی و دانش‌آموختگان یا دانشجویان به شکل خاص است. در این رابطه نیز دو دیدگاه کلی وجود دارد: دیدگاه اول تأثیر مستقیم خصوصیات علمی و محیط‌های آموزشی بر عملکرد علمی دانشجویان را مورد توجه قرار می‌دهد؛ از این‌رو در این دیدگاه، اهمیت قابلیت‌های خودارجاعی^۱ در انسان‌ها نادیده انگاشته می‌شود؛ به این معنا که این رویکرد، عوامل مختلفی که ارتباطات میان دانش و عمل را تبیین می‌کنند، کم ارزش می‌داند. رویکرد دوم بر تأثیر غیر مستقیم آموزش بر کارکرد دانشجویان از طریق نگرش‌های خودارزیابانه مانند اثربخشی دانشگاهی، که سرانجام منجر به عملکرد بهتر دانشجویان می‌گردد، تأکید دارد. این دیدگاه چنین استدلال می‌کند که اگر چه دانش تحوّل و مهارت‌های پایه برای اجرای عملکردهای ما لازم‌اند اما کافی نمی‌باشند؛ بنابراین این رویکرد بر این باور است که سازمان‌بندی ساختاری و اجتماعی محیط آموزشی، بر احساس خوداثربخشی دانشگاهی دانشجویان تأثیر می‌گذارد و در مرحله‌ی دوم، این

^۱ capabilities self-referential

احساس خوداثربخشی، تلاش علمی و عملکرد دانشجویان را تحت تأثیر قرار می‌دهد (قاضی طباطبایی و مرجایی، ۱۳۷۸: ۳).

مفهوم خوداثربخشی اولین بار توسط بندورا مطرح شد. او پایه‌ی دیدگاه خود را بر رویکرد شناختی عمل قرار داد. از این رو علم در پایان باید به موفقیت در عمل منجر گردد. از نظر او موفقیت انسان به تعامل رفتارهای فرد، عوامل شخصی و شرایط محیطی وابسته است. بنابراین خوداثربخشی مفهومی چندبعدی است و باید در حوزه‌ی درخواست شده مطالعه شود. در نتیجه خوداثربخشی دانشگاهی باید در درون نهاد علمی مورد مطالعه قرار گیرد (زایمرمن^۱، ۲۰۰۰). خوداثربخشی دانشگاهی، به معنای برآورد دانشجویان از توانایی خود در موفقیت در امور تحصیلی و تکمیل وظایف خاص دانشگاهی است. محور اصلی این اثربخشی، به باوری اشاره دارد که فرد نسبت به توان خود برای تقویت در کارها و حرفه‌ی علمی دارد یا می‌تواند از تقاضاهای یک محیط علمی دریابد. به عبارتی این تقاضاها برای بهبود اثربخشی دانشگاهی دانشجویان زمینه‌سازند. از همین جا می‌توان به اهمیت این جمله پی برد که محیط مطلوب علمی، یک محیط درخواست‌کننده^۲ است؛ چرا که این درخواست‌های محیطی است که باعث رشد و پیشرفت آن مجموعه می‌شود. در واقع این تقاضاهای محیط علمی است که به دانشجویان در رسیدن به این باور که او می‌تواند در زمینه‌های مختلف رشته‌ی تحصیلی‌اش موثر و کارآمد باشد و یا توان‌مندی کسب کند، کمک نماید. تحقیقات نشان می‌دهد که خوداثربخشی دانشگاهی، توانایی دانشجویان برای موفقیت را پیش‌بینی می‌کند. زیرا بر اساس تحقیقات، دانشجویانی که خوداثربخشی دانشگاهی بالاتری دارند، سخت‌کوش‌اند، بیشتر مصرند، پیشرفت اهداف آن‌ها بهتر از دیگر دانشجویان است و استراتژی‌های مدیریت زمان^۳ دارند (همان). حسّ خوداثربخشی، باعث ایجاد روابط اجتماعی مثبت می‌گردد در حالی که نبود خوداثربخشی، فرد را به سوی کناره‌گیری و بیگانگی اجتماعی^۴ می‌کشاند (بندورا و کاپرارا، ۱۹۹۹). چوی^۵ (۲۰۰۵)، دریافت که سطح بالای خوداثربخشی دانشگاهی، همبستگی مثبتی با عملکرد علمی دارد (پاجرز و میلر^۶،

¹ Zimerman

² applicator

³ time management

⁴ social alienation

⁵ Choy

⁶ Pajares & Miller

۱۹۹۴). محققان بر این باورند که آموزش با ایجاد تغییر در عقیده و رفتار انسان‌ها می‌تواند موجبات دگرگونی در سطوح خوداثربخشی را در آن‌ها فراهم آورد. بر این اساس انسان‌ها قادرند تا احساس خود را نسبت به توانایی‌های خود و در نتیجه میزان خوداثربخشی خویش را تغییر دهند (روزولت، ۱۹۹۸). این اثربخشی غالباً از طریق ایجاد هویتی خاص در دانشجویان امکان‌پذیر می‌گردد. به عبارت دیگر آموزش با کیفیت مطلوب در سطوح عالی، معمولاً با ارتقای فرصت‌های یادگیری اثربخش و القای هویت علمی برای دانشجویان تعریف می‌شود.

از نظر بوردیو^۱، مهم‌ترین کارکرد دانشگاه، شکل‌دادن به هویت آکادمیک^۲ شخص محصل است. انسان آکادمیک، کسی است که منش و عادت‌واره‌ی مناسب با کنش آکادمیک در او شکل گرفته باشد (فاضلی، ۱۳۸۲: ۱۰۳). بر اساس بینش بوردیو، چنین انسانی نه تنها برای پیش‌برد علم، تأمین نیازهای شغلی، نیازهای جامعه و سایر موضوعات، دائماً در مسیر یادگیری، تولید و اشاعه‌ی ایده‌های نو تلاش می‌کند، بلکه برای اثبات و حفظ وجود و هویت خود، ناگزیر از این تلاش‌هاست. فاضلی با استناد به دیدگاه بوردیو تأکید می‌کند که یکی از اساسی‌ترین مشکلات دانشگاه‌های ایران، ناتوانی آن در شکل‌بخشیدن به این هویت در دانشجویان و تربیت انسان آکادمیک است (همپل، به نقل از فاضلی: ۱۲۵). هویت آکادمیک، علاوه بر علم‌آموزی، به ارتباطات و تعامل میان دانشجویان با اعضای علمی و غیر علمی دانشگاه منجر می‌شود. بنابراین چنانچه ارتباطاتی در یک محیط دانشگاهی وجود نداشته باشد، احتمال شکل‌گیری هویت آکادمیک در آن کاهش یافته و می‌توان انتظار داشت مشکلات و مسائلی که نظریه‌پردازان این زمینه و به ویژه بوردیو مطرح کرده‌اند، در آینده‌ای نه چندان دور پیش روی دانشجویان قرار گیرد. عدم داشتن هویت دانشگاهی در دانشگاه، باعث می‌شود دانشجویان به محتوای درسی بعنوان موادی خام نگاه کنند و نتوانند از آن در زندگی واقعی و عملی خود بهره‌گیرند. در نتیجه دور از ذهن نیست که دانشجویان حتی در تحصیلات خود نیز تا حدودی با مشکل مواجه شوند؛ از نظر دورکیم برای داشتن ایده‌های نسبتاً دقیق و صریح از یک علم، بایستی آن را در عمل به کار برد و با آن زندگی کرد (دورکیم، ۱۳۶۸)؛ بنابراین علم در چندین قضیه یا قاعده جای نمی‌گیرد و بیش از آن یک نحوه‌ی کاربست و یک سبک زندگی است. از این‌رو انتظار می‌رود که

^۱ bourdieu

^۲ academic identity

ارتباطات علمی به ویژه در سطوح بالاتر تحصیلی که میزان تعاملات بالاتری را طلب می‌کند، خوداثربخشی را در دانشجویان گسترش دهد.

چارچوب نظری پژوهش

امروزه بیش از هر زمان دیگری، ارتباطات علمی گسترش یافته است. از این‌رو دانشمندان برای مطالعه‌ی راه‌های برقراری ارتباطات علمی، شیوه‌های مختلف آن را در نظر می‌گیرند و در پی یافتن مجراهای گوناگون برقراری ارتباط برای به اشتراک گذاشتن آن‌ها هستند. در شرایط حاضر این ارتباطات با گسترش و توسعه‌ی ارتباطات الکترونیک و حذف محدودیت‌های زمانی و مکانی گذشته، چشم‌انداز ویژه‌ای را فراروی محققان قرار داده است. بنابراین امروزه ارتباطات علمی، علاوه بر بهبود و ارتقای سطح علم و دانش در هر جامعه‌ای، می‌توانند در زمینه‌های گسترده‌ی دیگر نیز تأثیرگذار باشند. از همین رو دامنه‌ی توجه به چنین ارتباطاتی، گذشته از محیط‌های علمی مانند دانشگاه‌ها، به سایر حوزه‌های غیر رسمی ارتباطات علمی مانند تعاملات در اینترنت و ... نیز کشیده شده است، که از آن با عنوان ارتباطات علمی مستقیم نیز یاد می‌شود. هابرماس^۱ در نظریه‌ی کنش ارتباطی خود دو لایه‌ی ارتباطی متفاوت "نظام اجتماعی" و "زیست‌جهان" را مورد توجه قرار می‌دهد (هابرماس، ۱۹۸۴).

ارتباطات علمی مستقیم غالباً از طریق مجراهای خاص و پذیرفته‌شده‌ی رسمی شکل می‌گیرند، مانند روابط شفاهی یا کتبی؛ در حالی که ارتباطات غیر رسمی، بیشتر به موارد عاطفی و اخلاقی موجود در روابط علمی میان دانشجویان با خود و دیگران اشاره دارد. از این‌رو در این پژوهش ارتباطات علمی غیر رسمی شامل همکاری (بعنوان مؤلفه‌ای عینی)، ارتباطات علمی و تحصیلی و اخلاقی و عاطفی در نظر گرفته شده‌اند، برعکس، مجاری ارتباطی شفاهی، کتبی و وب‌مبنا مؤلفه‌های ارتباطات علمی رسمی را تشکیل می‌دهند. این روابط در مجموع الگوهایی را برای تأثیرگذاری بر شخص و شکل بخشیدن به هویت در او به وجود می‌آورند. از نظر بوردیو، وظیفه‌ی اصلی دانشگاه، شکل‌دادن به هویت آکادمیک شخص محصل است. منظور از هویت آکادمیک، ایجاد ویژگی‌ها و عادت‌واره‌هایی در فرد محصل است تا او را برای زندگی در آینده و کوشش برای تأمین نیازهای جامعه آماده سازد. بر این اساس از شخص تحصیل‌کرده انتظار

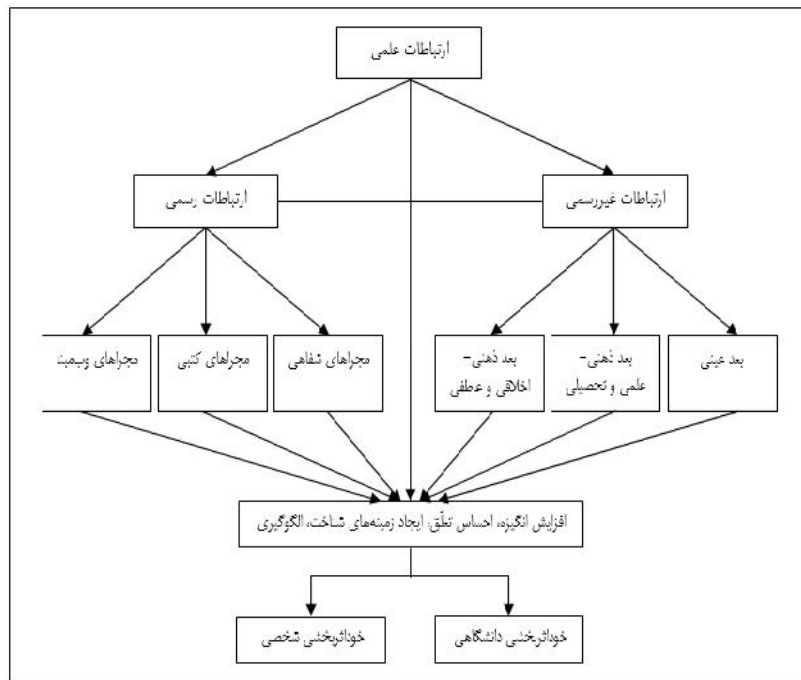
^۱ Habermas

می‌رود که متفاوت با دیگران عمل کرده و از آن‌چه در دوران تحصیل خود آموخته، برای به کار بردن در زندگی استفاده کند؛ دورکیم معتقد است که دانش زمانی از اهمیت برخوردار است که منجر به کنش سودمند در شخص گردد؛ این توانایی به عنوان خوداثربخشی دانشگاهی شناخته می‌شود، که گونه‌ای از اثربخشی اجتماعی است. خوداثربخشی اجتماعی که بعنوان اطمینان فرد از خود در موقعیت‌های اجتماعی تعریف می‌شود، با فراهم آوردن آمادگی ذهنی و روانی، زمینه را برای تصمیم‌گیری شخص در موقعیت‌های اجتماعی هموار می‌کند؛ تحقیقات نشان داده‌اند که افرادی که دارای خوداثربخشی بالایی هستند، توان خود را برای انجام کارها بیشتر خواهند کرد (بندورا، ۱۹۸۶). اثربخشی اجتماعی فراتر از توان‌مندی یا مهارت اجتماعی است و بر جنبه‌های شناختی و باورهای فرد در مورد احساس اثربخش بودن تأکید دارد (بندورا و کاپرارا، ۱۹۹۶). در نتیجه افرادی که دارای خوداثربخشی بالایی هستند، سختی‌ها و مشکلاتی را که در راه اجرای صحیح و درست کارها با آن‌ها مواجه می‌شوند، تهدید در نظر نمی‌گیرند بلکه آنها را چالش‌هایی می‌دانند که می‌توان از عهده‌ی انجام آن‌ها برآمد. بنابراین بین خوداثربخشی و عملکرد رابطه‌ی متقابلی وجود دارد (لوتر، ۲۰۰۲). تحقیقی در این زمینه نشان داده که رابطه‌ی مستقیم و معنادار میان خوداثربخشی و عملکرد وجود دارد (ایوری، ۲۰۰۳). در حقیقت، خوداثربخشی واسطه‌ای میان علم و عمل محسوب می‌شود. این در حالی است که در تحقیقات گوناگون، روابط بین دانش و عمل بسیار مورد کم‌توجهی قرار گرفته‌اند (قاضی طباطبایی و دیگران، ۱۳۸۰: ۳۶). از این‌رو می‌توان تصور کرد که دانشجویانی که دارای سطوح خوداثربخشی بالایی باشند، بیش از سایرین می‌توانند در زندگی آینده‌ی خویش موفقیت کسب نموده و از دانش خود در راستای بهبود امور خود بهره‌گیرند. لان خوداثربخشی را بعنوان یک شاخص مناسب برای پیش‌بینی عملکرد دانشگاهی معرفی می‌کند (لان، ۲۰۰۳)؛ بنابراین دانشگاه باید بتواند خوداثربخشی را در دانشجویان ارتقاء دهد.

این پژوهش به موضوع ارتباطات علمی و نقش آن در خوداثربخشی دانشگاهی دانشجویان می‌پردازد تا نشان دهد که چگونه می‌توان را از این ارتباطات به نفع انجام کنش‌های مؤثر استفاده کرد. به این منظور، از نظریه‌های بندورا، که خوداثربخشی را یکی از مؤثرترین عوامل در عملکرد فرد معرفی می‌کند، دیدگاه دورکیم در زمینه‌ی اهمیت بهره‌گیری از علم در جهت استفاده از آن در عمل و نظریه‌ی هابرماس در کنار رویکرد شخص - محور استفاده شده است. این رویکرد بر این باور است که آموزش،

علاوه بر ارائه‌ی مستقیم محتویات درسی، دارای کارکردهای پنهان و یا آشکار دیگری است که می‌تواند حتی تأثیر بیشتری بر فرد باقی بگذارد. هابرماس عنوان می‌کند که ارتباطات دارای دو جنبه‌ی رسمی و غیر رسمی هستند؛ با این حال او به ارتباطات غیر رسمی اهمیت بیشتری می‌دهد؛ در این مطالعه، این ارتباطات در حوزه‌ی علمی آن مد نظر است.

مدل نظری پژوهش



شکل ۱: مدل نظری پژوهش

فرضیه‌های پژوهش

۱- بین ارتباطات علمی و میزان خودآثر بخشی شخصی دانشجویان رابطه وجود

دارد.

- ۲- بین ارتباطات علمی و میزان خوداثربخشی دانشجویان دانشگاهی دانشجویان رابطه وجود دارد.
- ۳- بین متغیر ارتباطات علمی در دانشجویان دو دانشگاه شاهد و تهران تفاوت وجود دارد.
- ۴- بین متغیر خوداثربخشی دانشجویان دو دانشگاه شاهد و تهران تفاوت وجود دارد.
- ۵- بین متغیر ارتباطات علمی در بین دانشجویان دختر و پسر تفاوت وجود دارد.
- ۶- بین متغیر خوداثربخشی دانشجویان (شخصی/ دانشگاهی) در بین دانشجویان دختر و پسر تفاوت وجود دارد.
- ۷- بین متغیر ارتباطات علمی در بین دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد تفاوت وجود دارد.
- ۸- بین متغیر خوداثربخشی (شخصی/ دانشگاهی) در بین دانشجویان کارشناسی و کارشناسی ارشد تفاوت وجود دارد.

روش‌شناسی پژوهش

شیوه‌ی انجام پژوهش در این تحقیق از نوع پیمایشی است. جامعه‌ی آماری شامل کلیه‌ی دانشجویان دو دانشگاه تهران و شاهد تهران می‌باشند که در سال ۱۳۸۹ آغاز به تحصیل کرده‌اند. بنابراین در زمان انجام پژوهش، این دانشجویان حداقل ۴ ترم تحصیلی خود را گذرانده و بنابراین زمان لازم برای ایجاد ارتباطات علمی مستقیم یا غیر مستقیم را داشته‌اند. این تعداد در دو دانشگاه تقریباً برابر با ۶۳۰۰ بوده‌اند. حجم نمونه بر اساس فرمول کوکران، با در نظر گرفتن خطای سطح خطای ۵ درصد و حداکثر واریانس، معادل ۳۶۰ تعیین شد. شیوه‌ی نمونه‌گیری از نوع طبقه‌بندی متناسب بوده است. این دانشجویان در هر یک از دو دانشگاه شاهد و تهران از ۴ دانشکده‌ی علوم انسانی، علوم پایه، فنی - مهندسی و کشاورزی انتخاب شده‌اند، که تعداد و شیوه‌ی آن در جدول ۱ ارائه شده است. واحد تحلیل و مشاهده را در اینجا فرد تشکیل می‌دهد، که در سال ۱۳۹۱ مورد پژوهش واقع شده‌اند.

جدول ۱: توزیع جمعیت نمونه‌ی پژوهش

تعداد پرسشنامه در دانشگاه تهران	تعداد پرسشنامه در دانشگاه شاهد	نسبت دانشجویان دانشگاه تهران در نمونه	نسبت دانشجویان دانشگاه شاهد در نمونه	تعداد دانشجویان دانشگاه تهران	تعداد دانشجویان دانشگاه شاهد	مقطع	دانشکده
۶۰	۱۲	۱۶/۸	۳/۵۰	۹۲۴	۱۹۳	کارشناسی	فنی - مهندسی
۵۱	۶	۱۴/۳۶	۱/۶۵	۷۹۰	۹۱	کارشناسی ارشد	
۹	۵	۲/۶۰	۱/۴۷	۱۴۳	۸۷	کارشناسی	کشاورزی
۷	۳	۱/۹۰	۰/۰۸	۱۰۵	۴۹	کارشناسی ارشد	
۲۲	۹	۶/۱۲	۲/۶۱	۳۳۷	۱۴۴	کارشناسی	علوم پایه
۱۸	۵	۵/۰۷	۱/۴۷	۲۷۹	۸۱	کارشناسی ارشد	
۴۷	۲۳	۱۳/۳۲	۶/۶۳	۷۲۳	۳۶۵	کارشناسی	علوم انسانی
۶۵	۱۰	۱۸/۲۱	۲/۸۰	۱۰۰۲	۱۵۴	کارشناسی ارشد	
۲۷۹	۷۳	%۱۰۰	%۱۰۰	۴۳۱۴	۱۲۰۰	-	جمع

اعتبار و پایایی

در این تحقیق از گویه‌هایی که در تحقیقات قبلی ساخته شده و به کار رفته، استفاده شده است؛ بنابراین پرسشنامه‌ی کلی پژوهش از اعتبار صوری برخوردار است. همچنین برای محاسبه‌ی پایایی پرسشنامه، از آزمون آلفای کرونباخ استفاده شد که حاکی از درصد مقبول آلفا دارد. اندازه‌ی این آزمون برای متغیرهای اصلی پژوهش به شرح جدول زیر است.

جدول ۲: اندازه‌ی آزمون آلفای کرونباخ

متغیرها	اندازه‌ی آلفا
ارتباطات علمی رسمی	۶۸/۰
ارتباطات علمی غیر رسمی	۶۸/۰
اثربخشی شخصی	۷۵/۰
اثربخشی دانشگاهی	۶۸/۰

تعریف نظری و عملیاتی

ارتباطات علمی در این تحقیق متغیر مستقل را تشکیل می‌دهد؛ ارتباط، پیوند و بستگی معنا شده است (معین، جلد ۱: ۱۹۴). کولی در ۱۹۰۹ ارتباط را مکانیسمی می‌داند که روابط انسانی براساس آن ایجاد شده و کلیه‌ی مظاهر فکری و وسایل انتقال و حفظ آن‌ها در زمان و مکان، به واسطه‌ی آن گسترش می‌یابند؛ از این‌رو، کلمات، نوشته‌ها، تلفن و سایر ابزار و وسایلی که اخیراً در راه غلبه بر مکان و زمان ساخته شده‌اند، به گسترش ارتباطات کمک می‌کنند (معمدنزاد، ۱۳۷۹: ۲۹). در مجموع، ارتباط عبارت از فرایند انتقال پیام از سوی فرستنده برای گیرنده است مشروط بر آن‌که در گیرنده‌ی پیام، هم‌سانی معنا با معنای مورد نظر ارسال‌کننده‌ی پیام حاصل گردد (محسنیان‌راد، ۱۳۶۹: ۵۷). بنابراین ارتباط علمی، به انواع روابط متقابل میان اعضای جامعه‌ی علمی گفته می‌شود که به تبادل دیدگاه‌ها، نظرات و اطلاعات علمی و ایجاد توافق و اجماع پیرامون مسائل مشترک منجر می‌گردد (محمدی، ۱۳۸۶: ۶۲). به عبارت دیگر، ارتباط علمی، عبارت از مبادله و انتقال مستقیم یا غیر مستقیم اطلاعات و نتایج فعالیت‌های علمی میان دانشمندان و نهادهای علمی از طریق کانال‌های ارتباطی است. ارتباطات علمی با دو معیار دسته‌بندی می‌شوند: یکی بر اساس داخلی یا خارجی بودن ارتباطات نسبت به اجتماع علمی، و دیگری بر اساس رسمی (غیر مستقیم) و غیر رسمی (مستقیم) بودن ارتباطات علمی. اینسند ارتباطات علمی را از دو جنبه‌ی محتوایی و اجتماعی مورد توجه قرار می‌دهد. از نظر او، ارتباط علمی، منجر به دانش علمی را انتقال می‌دهد (محتوا) و میان دانشمندان روی می‌دهد (اجتماعی). اگر هر دو شرط یاد شده برقرار باشند، ما شاهد ارتباطات علمی داخلی هستیم؛ در حالی که شرط اول به تنهایی، مربوط به ارتباطات علمی خارجی است. از این‌رو، بعنوان مثال، مقاله‌های رسمی از نوع ارتباطات علمی داخلی به شمار می‌روند و گزارشی از پژوهشی علمی که علاوه بر دانش علمی به تشریح مراودات پژوهشگران آن نیز می‌پردازد، نمونه‌ای از ارتباطات علمی خارجی است. ارتباطات رسمی - غیر رسمی؛ منظور از ارتباطات رسمی، ارتباطی است که غالباً به شکلی برنامه‌ریزی شده، به شکل جمعی و با استفاده از کانال‌های غیر شخصی‌تر برقرار می‌شود؛ در حالی که ارتباطات غیر رسمی، به آن دسته از ارتباطات اشاره دارد که معمولاً از پیش برنامه‌ریزی نشده و به شکل میان‌شخصی و با استفاده از مجراهای خصوصی‌تر برقرار می‌شود. ارتباطات علمی رسمی، ارتباطاتی است که در آن اطلاعات علمی با واسطه مبادله می‌شود و از طریق آن، تازه‌ترین داده‌های علمی پالایش،

تأیید و در میان پژوهشگران، اساتید، دانشجویان و عموم مردم ذخیره یا توزیع می‌گردند. این امر غالباً در قالب کتاب‌ها، مقالات، گزارش کنفرانس‌ها، جلسات منظم انجمن‌های علمی و ... نمود می‌یابد. ارتباطات علمی غیر رسمی ارتباطاتی است که ضمن آن، داده‌ها بدون واسطه و به شکل مستقیم مبادله می‌شوند. این ارتباطات شامل ملاقات‌های شخصی و گپ و گفتگوهای رو در روی شخصی، نامه‌های خصوصی، شرکت در گروه‌های بحث و گفتگو است (علی‌دوستی، ۱۳۸۸: ۳۹). این نوع از ارتباطات از ۳ بعد عینی (مشورت و همکاری)، ذهنی - علمی و تحصیلی (تأثیرگذاری، مولدسازی، تقویت خلاقیت، تسهیل پیشرفت، شوق‌آفرینی و امیدوارسازی) و اخلاقی - عاطفی (سهولت ارتباطی، منش - رفتار، ضابطه‌گرایی، برخورد شخصی، صمیمیت و خاطره‌انگیزی) تشکیل می‌شوند. کانال‌های ارتباط علمی؛ اطلاعات علمی به شیوه‌های مختلف انتقال می‌یابند: ۱- کانال‌های شفاهی: این نوع از ارتباطات از طریق مجراهای شفاهی مانند تماس‌های شخصی با همکاران و استادان، سخنرانی، بحث و گفتگو و امثال آن صورت می‌گیرد. این مجراها از سویی دارای انعطاف‌پذیری بالا و سادگی هستند و از سوی دیگر غالباً با پذیرش و استقبال روبرو می‌گردند (جالبران^۱، ۱۹۹۴؛ به نقل از علی‌دوستی: ۴۰). کنفرانس‌ها، سمینار، سخنران‌ها و مصاحبه‌های فردی؛ ۲- کانال‌های کتبی: گزارش‌ها، مقالات، ژورنال‌ها، کتب و رساله‌ها. کانال‌های دیجیتال: اتاق‌های گفتگوی عمومی یا خصوصی اینترنتی، پست الکترونیک و ...

خوداثربخشی بعنوان متغیر وابسته، فرایندی ذهنی است که شامل شناسایی هدف، برآورد تلاش و توانایی‌های لازم برای رسیدن به آن هدف و پیش‌بینی نتیجه‌ی آن می‌گردد (بندورا، ۱۹۸۶). خوداثربخشی مرکب از انتظارات خود درباره‌ی اثربخشی و نتایج است. انتظارات اثربخشی اشاره به باورهای فرد در مورد توانایی خودش برای انجام موفقیت‌آمیز یک رفتار لازم دارد. انتظارات نتیجه به معنای باورهای یک فرد در مورد نتایج خاصی است که از تکمیل موفقیت‌آمیز ناشی می‌شود. بر اساس دیدگاه بندورا هر دو نوع انتظارات در ایجاد و بقای رفتار مرتبط با وظیفه، مهم تلقی می‌شوند. بنابراین خوداثربخشی دانشگاهی سازه‌ای دوبعدی است که یک بُعد آن خوداثربخشی شخصی (انتخاب موضوع، اولویت‌های پژوهشی، نقد، مطالعه‌ی کتب به زبان اصلی، بحث و گفتگو با دوستان، نگارش مقاله و ...) و دیگری خوداثربخشی دانشگاهی (تأثیر تحصیلات دانشگاهی بر آینده، جایگاه علم در جامعه، درآمد، نقش تحصیلات در حل مسائل

^۱ Fjallbrant

زندگی) است. این متغیر از ۱۴ گویه تشکیل شده در قالب طیفی ۵ گزینه‌ای تشکیل شده است.

یافته‌های پژوهش

۱- یافته‌های توصیفی

در این مطالعه، حدود ۶۸ درصد از پاسخگویان دختر و بقیه پسر بودند. حدود ۹۰ درصد از آنان مجرد و ۱۰ درصد متأهل بودند. میانگین سنی پاسخگویان نیز حدود (۲۳ سال) بوده است. در مجموع حدود ۵۴ درصد از پاسخگویان در این پژوهش در مقطع کارشناسی و بقیه در مقطع کارشناسی ارشد در حال تحصیل بوده‌اند. اکثر دانشجویان در دانشکده‌های علوم انسانی و فنی - مهندسی مشغول به تحصیل بوده و تعداد کمتری از دانشکده‌های علوم پایه و کشاورزی انتخاب شده‌اند. داده‌ها میزان ارتباطات علمی دانشجویان در دانشگاه‌ها را در حد کم تا متوسط ارزیابی کرده‌اند. متغیر خودآثربخشی شخصی و دانشگاهی نیز از سطحی نسبتاً متوسط برخوردار است. میزان آماره‌های مرکزی هر یک از مؤلفه‌های متغیرهای اصلی پژوهش (ارتباطات علمی و خودآثربخشی دانشگاهی) در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳: آماره‌های مؤلفه‌های متغیرهای ارتباطات علمی

مؤلفه (بعد)	تعداد	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار	فراوانی		
						کم	متوسط	زیاد
عینی - غیر رسمی	۳۶۰	۳	۱۷	۷/۰۹	۳/۱۰	٪۷۸	۱۴/۴٪	۷/۵٪
ذهنی - علمی و تحصیلی	۳۶۰	۱۴	۵۱	۳۱/۴۵	۶/۷۷	٪۵۰	۳۵/۳٪	۱۳/۷٪
ذهنی - عاطفی و اخلاقی	۳۶۰	۷	۳۰	۲۰/۴۹	۳/۹	۲۲/۲٪	۴۴/۷٪	۳۲/۲٪
کانال شفاهی - رسمی	۳۶۰	۱۶	۷۰	۳۲/۷	۱۱/۰۸	۷۰/۶٪	۲۱/۴٪	۸/۱٪
کانال کتبی - رسمی	۳۶۰	۵	۲۰	۱۲	۳/۰۹	۳۹/۲٪	۳۴/۲٪	۲۶/۶٪
کانال وبمبنا - رسمی	۳۶۰	۶	۲۸	۱۴/۶	۳/۶	۷۲/۷٪	۲۳/۶٪	۳/۶٪

جدول ۴: آماره‌های مؤلفه‌های متغیر خودآثربخشی

مؤلفه (بعد)	تعداد	حداقل	حداکثر	میانگین	انحراف معیار	فراوانی		
						کم	متوسط	زیاد
خودآثربخشی شخصی	۳۶۰	۳	۱۵	۳۷/۷	۹/۰۶	۳۸/۳٪	۴۵/۰٪	۱۶/۷٪
خودآثربخشی دانشگاهی	۳۶۰	۳	۱۵	۸/۵	۲/۳	۲۹/۷٪	۵۹/۲٪	۲۱/۱٪

داده‌های دو جدول بالا نشان می‌دهند که مؤلفه‌های ارتباطات عینی (غیر رسمی)، و کانال‌های شفاهی و وب‌مینا (رسمی) کمترین میزان فراوانی را در میان سایر مؤلفه‌های ارتباطات علمی دارند. در مقابل، مؤلفه‌های عاطفی و اخلاقی (ذهنی) و کانال کتبی (رسمی) در دانشجویان نسبتاً بیشتری مشاهده می‌گردد.

۲- یافته‌های تحلیلی (استنباطی)

فرضیه‌ی اول به بررسی رابطه‌ی میزان ارتباطات علمی با سطح خوداثربخشی شخصی می‌پردازد. برای سنجش این فرضیه از آزمون پیرسون استفاده شده است. میزان این آزمون در اینجا معادل $0/591$ و سطح معناداری $0/000$ حاصل شد. در نتیجه این فرضیه تأیید می‌گردد. به این معنا که هر چه ارتباطات علمی دانشجویان بیشتر باشد، میزان خوداثربخشی شخصی آنان نیز گسترش می‌یابد.

فرضیه‌ی دوم ادعا می‌کند که میان ارتباطات علمی دانشجویان با میزان خوداثربخشی دانشگاهی آنان رابطه وجود دارد. برای سنجش این فرضیه از آزمون پیرسون استفاده شده است. میزان این آزمون در اینجا معادل $0/154$ و سطح معناداری $0/002$ حاصل شده است. در نتیجه این فرضیه تأیید می‌گردد. به این معنا که هر چه ارتباطات علمی دانشجویان بیشتر باشد، میزان خوداثربخشی دانشگاهی آنان نیز گسترش می‌یابد.

فرضیه‌ی سوم میزان ارتباطات علمی را در دانشجویان دو دانشگاه شاهد و تهران متفاوت می‌پندارد. برای سنجش این فرضیه از آزمون تی دو نمونه‌ی مستقل (T) استفاده شد. سطح معناداری برای این آزمون معادل $0/027$ به دست آمد که حاکی از وجود تفاوت معنادار میان سطح ارتباطات علمی در دو دانشگاه مذکور است؛ به این معنا که میزان ارتباطات علمی دانشجویان دانشگاه تهران، به شکل معناداری بالاتر از میزان ارتباطات علمی دانشجویان دانشگاه شاهد تهران می‌باشد.

فرضیه‌ی چهارم خوداثربخشی دانشگاهی را در دو دانشگاه شاهد و تهران متفاوت می‌داند؛ داده‌های حاصل از آزمون تی با سطح معناداری $0/027$ تفاوت معناداری را در میزان خوداثربخشی دانشگاهی میان دانشجویان دو دانشگاه شاهد و تهران نشان می‌دهد؛ به گونه‌ای که این میزان در میان دانشجویان دانشگاه تهران بالاتر است. فرضیه‌ی پنجم بر این مدعاست که سطح ارتباطات علمی بر حسب جنس متفاوت است؛

داده‌های آزمون تی، تفاوت معناداری را در ارتباطات علمی میان دو جنس نشان نداد؛ بنابراین این فرضیه رد شد.

فرضیه‌ی ششم بیان می‌کند که خوداثربخشی در دانشجویان دختر و پسر متفاوت است؛ آزمون تی این فرضیه را رد کرد.

فرضیه‌ی هفتم سطح ارتباطات علمی را در دانشجویان دو مقطع کارشناسی و کارشناسی ارشد متفاوت می‌داند؛ آزمون تی منجر به رد این فرضیه گردید.

سرانجام فرضیه‌ی هشتم، ادعا می‌کند که میزان خوداثربخشی در میان دانشجویان دو مقطع کارشناسی و ارشد متفاوت است؛ آزمون تی این فرضیه را رد کرد.

داده‌های مربوط به فرضیه‌های سوم تا هشتم در جدول ۵ آورده شده است.

جدول ۵: نتایج حاصل از آزمون تی (T)

متغیر وابسته	متغیر مستقل	تعداد	میانگین	انحراف معیار	اندازه‌ی آزمون	سطح معناداری
ارتباطات علمی	دانشگاه	۷۳	۱/۰۹	۱۷/۰۴	۴/۴۰	۰/۰۲۷
	دانشگاه تهران	۲۸۷	۱/۲۰	۲۱/۹۰		
خوداثربخشی دانشگاهی	دانشگاه شاهد	۷۳	۵/۳۲	۱/۷۴	۹/۳۷	۰/۰۰۶
	دانشگاه تهران	۲۸۷	۵/۵۳	۱/۳۳		
ارتباطات علمی	جنس	۱۵۲	۱۱۸/۳	۲۰/۵۲	۰/۳۶۴	۰/۱۹۹
	دانشجویان پسر	۲۰۸	۱۱۹/۲	۲۲/۳۳		
خوداثربخشی شخصی	جنس	۱۵۲	۳۸/۴۲	۸/۰۷	۱/۲۵۵	۰/۳۲۸
	دانشجویان پسر	۲۰۸	۷۳/۲۰	۹/۷		
خوداثربخشی دانشگاهی	جنس	۱۵۲	۸/۴۶	۲/۲۷	۱/۲۵۶	۰/۳۲۸
	دانشجویان پسر	۲۰۸	۸/۷۵	۲/۷۷		
ارتباطات علمی	مقطع تحصیلی	۱۹۳	۱۱۴/۷	۲۰/۸۰	-۳/۹۵۸	۰/۴۶۹
	کارشناسی	۱۶۷	۱۲۳/۶	۲۱/۵۲		
خوداثربخشی شخصی	مقطع تحصیلی	۱۹۳	۳۵/۳۶	۹/۳۴	-۵/۵۱۵	۰/۲۸۸
	کارشناسی	۱۶۷	۴۰/۴۴	۷/۹۲		

ادامه‌ی جدول ۵

۰/۷۴۲	۱/۹۴۵	۲/۷۱	۸/۸۸	۱۹۳	کارشناسی	مقطع تحصیلی	خوداثربخشی دانشگاهی
		۲/۳۸	۸/۳۵	۱۶۷	کارشناسی ارشد		

جدول ۶: نتایج حاصل از آزمون F

متغیر	واریانس	مجموع مرتبات	درجه‌ی آزادی	میانگین مرتبات	عدد F	سطح معناداری
ارتباطات علمی	بین گروهی	۴۱۱۰/۸۰	۳	۱۳۷۰/۲۷۰	۲/۹۹۶	۰/۰۳۱
	درون گروهی	۱۶۲۸۳۴/۴	۳۵۶	۴۵۷/۴۰۰		
خوداثربخشی شخصی	بین گروهی	۴۷۷/۵۰	۳	۱۵۹/۱۶۵	۱/۹۵۲	۰/۱۲۱
	درون گروهی	۲۹۰۳۵/۱۶۵	۳۵۶	۸۱/۵۵۲۰		
خوداثربخشی دانشگاهی	بین گروهی	۴/۵۵	۳	۱۳/۵۱۵	۲/۰۵۲	۰/۱۰۵
	درون گروهی	۲۳۴۴/۷۷	۳۵۶	۶/۵۸۵		

سرانجام، داده‌های حاصل از آزمون رگرسیون میان دو متغیر میزان ارتباطات علمی و خوداثربخشی دانشگاهی دانشجویان، نشان می‌دهد که میان برخی از مؤلفه‌های متغیر ارتباطات (بعد ذهنی - علمی و تحصیلی، رسمی - کانال شفاهی، و رسمی - کانال وب‌مبنا) با خوداثربخشی دانشگاهی ارتباط معناداری وجود دارد؛ هم‌چنین این داده‌ها نشان می‌دهند که متغیر ارتباطات علمی حدود ۳۵ درصد از متغیر خوداثربخشی دانشگاهی را تبیین می‌کند. از سویی این داده‌ها، بیشترین تأثیر را متعلق به بعد ذهنی - علمی و تحصیلی متغیر ارتباطات می‌دانند.

جدول ۷: نتایج حاصل از آزمون رگرسیون

سطح معناداری	R^2	R	آزمون رگرسیون
۰/۰۰۰	۰/۳۵	۰/۵۹	

بحث و نتیجه‌گیری

مراد اصلی از این تحقیق، شناسایی وجود رابطه‌ی میان ارتباطات علمی در دانشگاه با سطح خوداثربخشی دانشگاهی دانشجویان بود. بدین منظور دانشجویان ۲ دانشگاه شاهد و تهران مورد مطالعه قرار گرفتند تا این رابطه در میان آنان آزمون گردد. دلیل انتخاب این دو دانشگاه، تفاوت‌هایی است که از نظر ارزشی و علمی میان آن‌ها وجود

دارد. در مجموع ۳۶۰ دانشجوی از هر دو دانشگاه با در نظر گرفتن نسبت دانشجو در هر دانشگاه (حدود ۸۰ درصد از دانشگاه تهران و بقیه‌ی درصد از دانشگاه شاهد) به شیوه‌ی تصادفی و از دانشکده‌های مختلف براساس نمونه‌گیری طبقه‌ای انتخاب شده و مورد پرسش قرار گرفتند. حدود ۵۸ درصد از این دانشجویان، دختر و ۴۲ درصد پسر بودند. داده‌ها حاکی از میزان کم تا متوسط بودن ارتباطات علمی در میان دانشجویان است. با این حال، دانشجویان دو دانشگاه شاهد و تهران، از نظر میزان ارتباطات علمی با یکدیگر تفاوت داشتند؛ به این معنا که دانشجویان دانشگاه تهران بطور معناداری دارای ارتباطات علمی بیشتری در مقایسه با دانشجویان دانشگاه شاهد بودند؛ این موضوع علاوه بر تعداد دانشجویان بیشتر، دارا بودن نسبت اساتید بالاتر، تعداد مقالات و کتب علمی منتشر شده‌ی بیشتر دانشگاه تهران و ... مواردی از این قبیل، می‌تواند ناشی از شرایطی باشد که این دانشگاه در راستای گسترش ارتباطات علمی دانشجویان دانشگاه خود فراهم ساخته است. زیرا متغیرهای زمینه‌ای در هر دو دانشگاه، تفاوتی را در نرخ بودن ارتباطات علمی ایجاد نمی‌کنند؛ به این معنا که هر یک از متغیرهای جنس، وضع تأهل و مقطع تحصیلی در هیچ‌یک از دو دانشگاه، در تأثیری در ارتباطات علمی دانشجویان ایفا نکرده‌اند. جالب اینکه ارتباطات علمی، تفاوت‌های معناداری را در سطح دانشکده‌های درونی دانشگاه‌ها نیز نشان دادند. برای بررسی مقایسه‌ای میزان ارتباطات علمی در میان دانشکده‌های مختلف از آزمون F استفاده شد. داده‌ها نشان داد که پایین‌ترین سطح ارتباطات علمی متعلق به دانشکده‌ی علوم انسانی بوده و در مراحل بعد، به ترتیب دانشکده‌های کشاورزی، فنی - مهندسی و سرانجام علوم پایه قرار دارند. مطالعات نشان داده‌اند که ارتباط معناداری میان ارتباط علمی و فعالیت علمی وجود دارد (محمدی، ۱۳۸۶).

از سوی دیگر، داده‌ها میزان خوداثربخشی شخصی و دانشگاهی را در دانشجویان در حد متوسط نشان می‌دهند؛ اگر چه سطح خوداثربخشی دانشگاهی، کمی بالاتر از میزان خوداثربخشی شخصی است که این امر می‌تواند ناشی از تأثیر یا رابطه‌ی بیشتر ارتباطات علمی بر/ با خوداثربخشی دانشگاهی دانشجویان باشد؛ موضوعی که در تفاوت میان خوداثربخشی دانشگاهی در دو دانشگاه شاهد و تهران، خود را به خوبی نشان می‌دهد؛ زیرا میزان خوداثربخشی دانشگاهی به گونه‌ی معناداری در دانشگاه تهران بالاتر از سطح خوداثربخشی در دانشگاه شاهد است. در بخش تحلیلی نیز نتایج حاصل از آزمون پیرسون نشان داد که رابطه‌ی معناداری میان ارتباطات علمی و خوداثربخشی در هر دو

حوزه‌ی شخصی و دانشگاهی وجود دارد؛ به این معنا که هر چه دانشجویان از ارتباطات علمی رسمی و غیر رسمی بیشتری برخوردار باشند، می‌توان انتظار داشت که آن‌ها در زندگی شخصی خود نیز تا حدودی از موفقیت برخوردار باشند؛ بنابراین ارتباطات علمی گسترده‌ی دانشجویان را علاوه بر تأثیراتی که در دانشگاه و در رابطه با نقش‌های علمی برجای می‌گذارد، می‌توان در سایر حوزه‌های زندگی او نیز مؤثر دانست. قاضی طباطبایی و همکاران (۱۳۸۰)، در پژوهش خود نشان دادند که تعاملات اساتید - دانشجو، که تنها یکی از مؤلفه‌های ارتباط علمی در این پژوهش را تشکیل می‌دهد، دارای تأثیراتی مستقیم و غیر مستقیم بر متغیر خوداثربخشی دانشگاهی است. داده‌های حاصل از آزمون F همچنین نشان داد که پایین‌ترین سطح خوداثربخشی شخصی و دانشگاهی در دانشکده‌ی علوم انسانی بوده و بیشترین آن متعلق به دانشکده‌ی علوم پایه است.

داده‌های حاصل از آزمون رگرسیون میان دو متغیر میزان ارتباطات علمی و خوداثربخشی دانشگاهی دانشجویان، نشان می‌دهد که میان برخی از مؤلفه‌های متغیر ارتباطات (بعد ذهنی - علمی و تحصیلی، رسمی - کانال شفاهی، و رسمی - کانال وب‌مبنا) با خوداثربخشی دانشگاهی ارتباط معناداری وجود دارد. همچنین این داده‌ها نشان می‌دهند که متغیر ارتباطات علمی حدود ۳۵ درصد از متغیر خوداثربخشی دانشگاهی را تبیین می‌کند. از سویی این داده‌ها، بیشترین تأثیر را متعلق به بعد ذهنی - علمی و تحصیلی متغیر ارتباطات می‌دانند. این مؤلفه، در بردارنده‌ی میزان تأثیری است که دانشجویان در محیط‌های دانشگاهی از دیگران مهم (اساتید) در ارتباط با خود دریافت می‌کنند. مید بیان می‌کند که خود، یک برساخته‌ی اجتماعی است و در این میان، 'دیگران مهم' نقش زیادی دارند. در میان مؤلفه‌ها، بعد رسمی ارتباطات علمی (از طریق دو کانال شفاهی و وب‌مبنا)، تأثیر بیشتری بر خوداثربخشی دانشجویان دارد.

گذشته از این، عدم معناداری ارتباط میان متغیرهای زمینه‌ای این پژوهش که شامل متغیرهای جنس، تأهل و مقطع تحصیلی است، با خوداثربخشی شخصی یا دانشگاهی، حاکی از دخالت متغیرهای جدی‌تر و اساسی‌تر در تعیین خوداثربخشی در دانشجویان است؛ به عبارت دیگر، این پژوهش مشخص ساخت که جنس، وضع تأهل و یا مقطع تحصیلی پاسخگویان، خوداثربخشی دانشگاهی را در آنان تغییر نمی‌دهد، بلکه خوداثربخشی مرهون عوامل دیگری است که راه‌های رسیدن به حداکثر نتیجه را در هر شرایطی به دانشجو انتقال دهند؛ این امر، مسئله‌ی جامعه‌پذیری دانشگاهی را مطرح می‌کند که سال‌هاست مورد نظر جامعه‌شناسان بوده و امروزه در ایران کمتر به آن

پرداخته می‌شود. بورديو استدلال می‌کند که دستاورد عمده‌ی آموزش در فرد، دانش دقیقی نیست که فرد کسب می‌کند بلکه شیوه‌های کسب دانش، عادات روحی خاص، راه‌های طرح پرسش و در جهت دست‌یابی به موضع‌گیری‌های نظری مهم‌ترین دستاورد یک نظام آموزشی است. جامعه‌پذیری کارآمد زمانی محقق می‌گردد که ارتباطات گسترده‌ای در دانشگاه برقرار باشد؛ روابطی که یک‌طرفه نیست و ابعاد و مجاری گوناگونی دارد.

جدول ۸: نتایج حاصل از آزمون رگرسیون

آماره‌ها	متغیرهای وارد شده در مدل		مؤلفه	
	سطح معناداری	سطح بتا		
۰/۵۹۸	ضریب هم‌بستگی چندگانه	۰/۵۵۰	۰/۹۴۰	بعد عینی
۰/۳۴۷	ضریب تعیین	۰/۰۰۰	۰/۲۱۴	ذهنی - علمی و تحصیلی
۰/۳۴۵	ضریب تعیین تعدیل یافته	۰/۸۲۰	۰/۹۱۰	ذهنی - عاطفی و اخلاقی
۷/۹۰۶	خطای معیار	۰/۰۰۰	۰/۱۷۲	رسمی - کانال شفاهی
۰/۰۰۰	سطح معنی‌داری	۰/۱۰۰	۰/۱۲۶	رسمی - کانال کتبی
		۰/۰۰۰	۰/۲۰۴	رسمی - کانال وب‌مبنا

پیشنهادات پژوهش

۱- این مطالعه نشان داد که سطح ارتباطات علمی در هر دو دانشگاه تهران و شاهد نسبتاً پایین است؛ این در حالی است که دانشگاه تهران، در حال حاضر بعنوان یکی از بهترین و شناخته‌شده‌ترین دانشگاه‌های کشور عنوان می‌شود. بنابراین به نظر می‌رسد پایین بودن ارتباطات علمی، مسئله‌ای است که تنها به شهر یا دانشگاه خاصی اختصاص ندارد. از این رو پیشنهاد می‌گردد که از طریق پژوهش‌هایی، عوامل مؤثر بر میزان پایین ارتباطات علمی در دانشگاه‌های کشور مشخص گردد.

۲- داده‌های پژوهش ما آشکار ساخت که خودآثر بخشی شخصی یا دانشگاهی، به عنوان عاملی که می‌تواند در زمان حال یا آینده، و در زندگی خصوصی یا اجتماعی آنان، آثار زیادی به دنبال داشته باشد، سطح نسبتاً نامطلوبی دارد. از سویی، این مطالعه نشان داد که ارتباطات علمی رسمی یا غیر رسمی می‌توانند نقش زیادی در افزایش این اثربخشی داشته باشند. ارتباطات علمی به معنای تعاملاتی است که میان دانشجویان با

دانشجویان و دیگر بخش‌های دانشگاه، به شکل مستقیم یا غیر مستقیم می‌تواند برقرار باشد؛ این ارتباطات از روابط سطحی تا تأثیری که اساتید در کتب درسی می‌توانند بر دانشجویان بر جای گذارند، تغییر می‌یابد. از این رو پیشنهاد می‌شود که مسئولان دانشگاه‌ها، اهتمام زیادی را در ایجاد امکان ارتباطات علمی در درون هر دانشگاه و یا میان دانشگاه‌ها برقرار سازند؛ به عبارتی، روابط علمی به ویژه از طریق مجراهای غیر رسمی و شفاهی می‌تواند سهم عمده‌ای در جامعه‌پذیری و ایجاد هویت دانشگاهی دانشجویان و هم‌چنین کاهش بیگانگی دانشگاهی آنان ایفا کند. علاوه بر این، ارتباطات علمی مخصوصاً با ازدیاد خوداثربخشی دانشگاهی دانشجویان، می‌تواند باعث جلوگیری از تنزل علمی آنان بوده و هم‌راستا با یافته‌های حاصل از پژوهش‌های گسترده در این زمینه، پیشرفت و رشد علمی را در دانشجویان به همراه داشته باشد.

محدودیت‌های پژوهش

۱- یکی از عمده‌ترین محدودیت‌ها در این پژوهش، عدم وجود نظریه‌های کافی در ارتباط با متغیرهای اصلی پژوهش، به ویژه ارتباطات علمی و خوداثربخشی در ابعاد شخصی و دانشگاهی آن بود؛ خوداثربخشی، واژه‌ای است که بیشتر در علم روان‌شناسی کاربرد دارد، با این حال رابطه‌ی آن با ارتباطات علمی میان دانشجویان با یکدیگر و یا تعاملات دانشجویان با اساتید و دیگر اعضای علمی دانشگاه‌ها، می‌تواند تأثیر این رابطه‌ها را با خوداثربخشی نشان دهد؛ از این رو این مطالعه دارای صبغه‌ای جامعه‌شناختی است؛ با این حال، کمتر مطالعه‌ای دیده شد که بطور مستقیم به بررسی رابطه‌ی ارتباطات علمی و مؤلفه‌های آن با خوداثربخشی دانشگاهی پرداخته باشد. هم‌چنین برای شناسایی گویه‌های معتبر به ویژه در رابطه با متغیر خوداثربخشی، کاستی‌هایی جدی وجود دارد؛ این موضوع در مواردی، منجر به حذف برخی از گویه‌های موجود گردید.

۲- مشکل دیگر، تلاش برای به دست آوردن تعداد دانشجویان در دانشگاه‌ها بود. زیرا آن‌ها به راحتی تعداد جمعیت دانشجویان دانشگاه‌ها و دانشکده‌های مختلف را که در انجام این پژوهش مورد نیاز بود، در اختیار ما قرار نمی‌دادند.

فهرست منابع:

بندورا، آلبرت (۱۳۷۲). نظریه‌ی یادگیری اجتماعی، ترجمه‌ی فرهاد ماهر، تهران: راه‌گشا.
 دورکیم، امیل (۱۳۶۸). تقسیم کار اجتماعی، ترجمه‌ی حسن حبیبی، انتشارات قلم.
 فاضلی، نعمت‌ا... (۱۳۸۲). "بررسی تطبیقی فرهنگ دانشگاهی ایران و بریتانیا"، نامه‌ی انسان‌شناسی، دوره‌ی اول، شماره‌ی سوم.
 قاضی طباطبایی، محمود و مرجایی، سید هادی (۱۳۸۰). "بررسی عوامل مؤثر بر خوداثربخشی دانشگاهی دانشجویان کارشناسی ارشد و دکترای دانشگاه تهران"، فصلنامه‌ی پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، شماره‌ی ۱۹.
 محمدی، اکرم (۱۳۸۶). "تأثیر ارتباطات علمی بر تولید دانش"، مجله‌ی جامعه‌شناسی ایران، دوره‌ی هشتم.

Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action; Englewood cliffs, Nj: prentice- Hall.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). "Multifaceted impact of self- efficacy beliefs on academic functioning", Child development, 67, 1206- 1222.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1999). "Self- efficacy pathways to childhood depression", Journal of personality and social psychology, 76, 258- 269.

Habermas, J. (1984). The theory of communicative action. Vol. 1: reason and rationalization of society. London: Heinemann.

Ivory, L. (2003). "Ethnic identity college academic self- efficacy and academic performance of African- American and Puerto Rican college students under the aegis of a higher- education opportunity program", Columbia University DAI-B 63/04, P. 3459.

Lane, A. (2003). Changes in self- efficacy as function of self- esteem and performance accomplishment among students taking research methods. Wolver Hampton University press.

Lowther, J. (2002). Self- efficacy and psychological skills during the cmputee soccer word.

Pajares, F. (1996). "Self- efficacy beilfes in academic settings", Review of educational research, Vol. 66, No. 4, pp. 543-578.

Pajares, F., & Miller, M. D. (1994). "The role of self-efficacy and self- concept beliefs in mathematical problem- solving: A path analysis", *Journal of educational psychology*, 86, 193-203.

Roosevelt, E. (1998). Peak performance self- esteem and self- efficacy.

Zimmerman, B. (2000). "Self-efficacy: an essential motive to learn", *Contemporary educational psychology*, 25: 82-91.