

بررسی میزان رضایتمندی دانشجویان نخبه دانشگاه اصفهان از مؤلفه‌های آموزشی*

دکتر حسن علی بختیار نصرآبادی**، و رضاعلی نوروزی***،

چکیده

از مسایلی که در دهه گذشته در حوزه گفتمان سیاسی ایران مطرح بوده، پدیده «فرار مغزها» است که نه تنها در مورد کشور ما صدق می‌کند بلکه گریبانگیر اکثر کشورهای در حال توسعه است و زیان‌های جبران ناپذیری را به دنبال داشته است. از طرف دیگر میزان نارضایتی مغزها یا نخبگان دانشگاهی به طور مستقیم بر میزان عملکرد آن‌ها تأثیر دارد به طوری که با توجه به کارآیی مورد انتظار از نخبگان دانشگاهی و نتایج مترتب بر به کارگیری آنان از حساسیت بسیاری برخوردار است که باید به آن توجه شود. به دلیل اهمیت مسئله، پژوهشگران با هدف بررسی میزان رضایتمندی نخبگان از مؤلفه‌های آموزشی به تحقیق پرداختند. روش تحقیق از نوع توصیفی با جامعه آماری ۱۰۳ نفر از نخبگان دانشگاهی دانشگاه اصفهان بود که از بین آنان به صورت نمونه‌گیری تصادفی ساده ۴۸ نفر انتخاب شدند و با پرسشنامه محقق ساخته با ضریب اعتبار ۰/۸۵ و روایی مورد نظر کارشناسان داده‌ها جمع‌آوری گردید. سپس داده‌ها با استفاده از آمارهای توصیفی و آزمون استنباطی نظیر آزمون تحلیل واریانس یک طرفه و آزمون توکی ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چند متغیره مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد که بین رضایتمندی

* این مقاله از طرح تحقیقاتی که به سفارش معاونت آموزشی دانشگاه اصفهان اجرا گردیده استخراج شده است.

** گروه علوم تربیتی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان.

*** دانشجوی دکتری فلسفه تعلیم و تربیت دانشکده علوم انسانی دانشگاه تربیت مدرس.

دانشجویان و مؤلفه‌های چهارگانه «سازمانی»، «فردی»، «محیطی» و «آموزشی»، رابطه وجود دارد. مقایسه مؤلفه‌ها نشان داد که بالاترین رضایتمندی مربوط به مؤلفه «سازمانی» و کم‌ترین آن‌ها از مؤلفه «فردی» بود. هم‌چنین بین جنس سابقه تحصیل و رشته، با رضایتمندی رابطه معنادار مشاهده شد. نتایج نشان داد که بین وضع موجود و مطلوب نیز فاصله وجود دارد که این فاصله در مورد مؤلفه‌ها متفاوت است.

کلید واژه‌ها: رضایتمندی، دانشجوی نخبه، آموزش دانشگاهی، عوامل سازمانی.



● مقدمه

بی‌تردید در همه کشورهای جهان، پیشرفته یا در حال توسعه، شناسایی و آموزش نخبگان و افراد با استعداد و با انگیزه به طرق متفاوتی انجام می‌شود. در برخی کشورها، انگیزه اصلی رشد قوای فکری و دماغی و پرورش استعدادهاى خاص است. اما در برخی دیگر منشأ تلاش‌ها، نگرشی است که به برابری فرصت‌های آموزشی برای همه مبدول می‌شود و در عین حال، پرورش کامل استعدادهاى افراد برای خود شکوفایی و رفع نیازهای جامعه مدنظر قرار می‌گیرد. بنابراین، دو مبحث اساسی «تساوی گرایی» و «گرایش به نخبه پروری»، مواردی هستند که تأمین امکانات آموزشی مناسب و کافی برای نخبگان و افراد با استعداد را تحت تأثیر قرار می‌دهند. در حال حاضر، در بعضی از نظام‌های سیاسی و اقتصادی، تمهیدات و امکاناتی برای نخبگان در نظر گرفته شده است اگر چه ممکن است لفظ‌ها و طرز بیان متفاوت باشد لیکن مهم این است که نظرات و برنامه‌های اجرایی چندان اختلافی با یکدیگر ندارند. به نظر می‌رسد اغلب کشورها در وهله اول به رشد فکری و آموزش دانش آموزان توجه دارند و تنها در مراحل بعدی است که به زمینه‌هایی هم چون گرافیک، هنرهای نمایشی و موسیقی روی می‌آورند و یا از موقعیت خاص برخوردارند، زیرا این موارد به عنوان رشته‌هایی انگاشته می‌شوند که کمتر از رشته‌های آموزشی بحث انگیزند. این امر به این معنا است که از دیدگاه صاحب‌نظران این کشورها، تفکیک دانشجویان در رشته‌های آموزش عمومی، نوعی نخبه پروری به حساب می‌آید، حال آنکه تفکیک و آموزش دانشجویان مستعد در رشته‌های هنری عموماً مقبول‌تر است و برنامه‌های آموزشی آنان را می‌توان با ایجاد کلاس‌های ویژه اجرا نمود. اما این بحث که آیا باید نخبگان را در تمام موارد به طور تمام وقت یا پاره وقت از سایر دانشجویان جدا ساخت، و یا برای آنان در کلاس‌های عادی، برنامه‌های «غنی‌سازی» اجرا کرد، هنوز کارشناسان به نتیجه مطلوب نرسیده‌اند و بعید به نظر می‌رسد که در آینده‌ای نزدیک هم به راه حل مشخصی دست یابند زیرا از یک سو، تشکیل کلاس‌های ویژه در بسیاری از نظام‌های آموزشی جهان تاریخچه‌ای دیرینه و بحث انگیز

داشته است. و از سوی دیگر برنامه‌های «غنی‌سازی» با مشکل روبرو بوده چون انتخاب «دانشجویان تیزهوش» و گروه بندی آنها در کلاسهای ویژه یا «غنی‌سازی» با ترکیب معیارهای متفاوتی چون توانایی میزان پیشرفت تحصیلی، استعداد و معیارهایی از این قبیل صورت گرفته که خود این موارد بحث انگیز است.

بدون تردید انگیزه و نوع تشکیل گروه‌های خاص، رشته‌های درسی خاص و یا مسیر پیشرفت تحصیلی خاص در کشورهای گوناگون متفاوت بوده است. اما به جرئت می‌توان ادعا کرد، که کمتر کشوری دارای دانشکده‌های خاص دانشجویان تیزهوش است. از سوی دیگر سیاست برخی از کشورها بر ممنوعیت تشکیل کلاس‌ها و یا مدارس خاص نخبگان صراحت دارد اما ارائه آموزش‌های ویژه برای نخبگان در کلاس‌های عادی منع نشده است.

در مجموع این نکته اهمیت دارد که در بیشتر کشورها صرف نظر از این که برای نخبگان کلاس‌ها یا دوره‌های خاص ایجاد شده و یا آموزش‌های ویژه در کلاس‌های عادی پیش‌بینی شده است، اعتقاد بر این است که تأمین تدارکات آموزش ویژه برای نخبگان ضرورت تام دارد. بحث درباره استفاده از شیوه‌های «تسریع» و یا به کارگیری روش «غنی‌سازی» نیز تاکنون لاینحل باقی مانده است. در واقع «تسریع» مترادف با کسب سوابق تحصیلی بیشتر در مدتی کوتاه‌تر از حد معمول (مثلاً جهش تحصیلی) می‌باشد. حال آن‌که «غنی‌سازی» متضمن آموزش عمیق موضوعات گسترده و یا آموزش مطالبی بسیار بالاتر از سطح معمول است. با این همه، واقعیت آن است که در بیشتر برنامه‌ها هم «تسریع» و هم «غنی‌سازی» پیش‌بینی شده است. چنین به نظر می‌رسد که بحث اصلی باید عمدتاً بر سر مسایل ساختاری باشد.

در اغلب کشورها، ضرورت تفکیک برنامه‌ها و جدا سازی آموزش‌ها به عنوان محور اصلی تدوین برنامه‌های اجرایی و تأمین تدارکات برای نخبگان و افراد با استعداد شناخته شده است. این گونه تفکیک را می‌توان در زمینه‌های متعددی اعمال نمود که تفکیک برحسب گستردگی عرصه و میزان عمق تحصیلات، تفکیک برحسب سرعت و آهنگ فعالیت‌های آموزشی و تفکیک برحسب ماهیت یا نوع آموزش از آن جمله‌اند. این احتمال نیز می‌رود که هر سه مورد در برنامه‌های اجرایی برخی کشورها مدنظر قرار گیرد. متأسفانه چنین به نظر می‌رسد که در بیشتر کشورها مسائلی چون تفکیک برنامه و جداسازی آموزش به دلیل مقررات و امور اداری کمتر مورد توجه واقع شده‌اند. با این حال جای خوشوقتی وجود دارد که اخیراً برخی کشورها به تدوین «برنامه‌های تحصیلی خاص تیزهوشان» همت گماشته‌اند در حالی که دیگر کشورها هنوز در اول راه هستند.

چنین به نظر می‌رسد که «رشد عاطفی» تیزهوشان در مقایسه با سایر جنبه‌ها، از توجه و عنایت

کمتری برخوردار شده و رشد فکری و پیشرفت تحصیلی براساس اصول سنتی و زمینه‌های تخصصی نیروی انسانی بیشتر مورد تأکید بوده است. انتشار مقاله‌ها و گزارش‌های مربوط به آموزش نخبگان نشان می‌دهد که تنها تعداد اندکی از کشورها به پرورش انگیزه‌ها، رشد طرز فکر و پرورش اخلاقی و عاطفی تیزهوشان و جوانان توجه دارند. در حقیقت این‌گونه به نظر می‌رسد که نه تنها باور عمومی نسبت به لزوم حل مشکلات عاطفی دانشجویان نخبه بسیار ضعیف است بلکه به مسئولیت‌های خاصی که در این زمینه باید وجود داشته باشد. توجه خاصی نیست بی‌تردید در ارتباط با پرورش شایستگیان (از میان نخبگان) گزافه‌گویی به غایت وجود دارد لیکن این امر در قبال شعار معروف «دانشجویان نخبه رهبران آینده ما» چندان مبالغه آمیز نخواهد بود. به عبارت دیگر در بسیاری از کشورها از دانشجوی نخبه انتظار می‌رود با پرورش استعدادهايش دانش و تخصص خود را در راهی ارزشمند به کار انداخته و در نهایت رهبری رشته‌ی خود را به عهده‌گیرد که این مهم در جداسازی دانشجویان تیزهوش، تشکیل کلاسهای ویژه و فعالیت‌های غنی سازی خلاصه نمی‌شود. بلکه باید برای آموزش تیزهوشان جایگاهی ویژه در برنامه‌های عمومی دانشگاه قابل شد تا از این طریق به تشویق شکوفا ساختن استعدادهای فردی پرداخته و به تعالی دست یابند. در این راستا بررسی مؤلفه‌های مؤثر بر رضایتمندی گامی است که می‌تواند راهگشا باشد.

در بررسی کارشناسان ۳۶ کشور جهان در نشست مانیل^۱ این نتیجه حاصل شد که در حال حاضر، اختلاف برداشت نسبت به مفهوم تیزهوشی و نحوه تأمین امکانات برای تیزهوشان هم چنان پابرجاست. این امر، دقیقاً مسئله‌ای است که بردی و لاوریس برای دستیابی به وحدت نظر درباره‌ی معنا و مفهوم استعداد و نبوغ با آن روبرو شده‌اند (بردی و لاوریس، ۱۹۶۱). فراهم آوردن امکانات برای آموزش نخبگان در آمریکا سابقه‌ای بیش از یک قرن دارد. لیکن، تأثیر بی‌چون و چرای تحولات اقتصادی، اجتماعی و سیاسی جامعه بر فعالیت‌ها و سیاست‌های آموزشی سبب شده است تا توجه به آموزش نخبگان نیز در دوره‌های مختلف دچار فراز و نشیب گردد و دستیابی به نظر واحد درباره‌ی آموزش تیزهوشان در ایالات متحده را کاری بس دشوار نماید زیرا، از یک سو، نسبت به مفهوم تیزهوشی و نبوغ تعاریفی متنوع وجود داشته و در زمینه اجرای برنامه‌های آموزشی، تفکیک برنامه‌ها و آموزش‌ها نیز اختلاف نظرهایی وجود دارد.

در ژوئن ۱۹۹۳ تحقیقی از «جانب مرکز ملی مشاوره فنلاند» در دانشگاه جونسو^۲ انجام شد و طی آن نظرات دانشجویان برگزیده ۲۴ رشته تحصیلی نسبت به شیوه آموزشی و مدیریتی آن دانشگاه سنجیده شد و میزان هم‌کاری و رضایت دانشجویان با برنامه‌های آموزشی و مدیریتی

تحلیل شد. این تحقیق در نتایج خود شیوه‌ای را به نام «نظام فراگیری منعطف» پیشنهاد می‌کند که طی آن دانشجویان نخبه، دروس خود را با مدرسینی بگذرانند که ساختار تدریس خود را بر پایه «فرایند یادگیری منعطف» بنا می‌کنند، علاقه به فراگیری را افزایش می‌دهند و دانشجویان را به خود فراگیری تشویق می‌کنند. این نظام، مفاهیم پیچیده‌تر و قابل انعطاف‌تری را در برنامه‌های درسی می‌گنجاند و نسبت به بکارگیری روش‌های رسمی و نظام‌مند برای گرفتن بازخورد از کار خود و به کار بردن نتایج آن بازخورد در ایجاد تغییر در روش تدریس از خود تمایل نشان می‌دهد (هرش، ۱۹۹۴).

در مطالعه‌ای که فریدبرگ^۳ و موسلین^۴ (روی ۳ مؤسسه آموزش عالی که امروزه دانشگاه ادیت کوان^۵ نامیده می‌شود)، در سال ۱۹۸۲ در استرالیای غربی انجام داده‌اند. رضایت دانشجویان نخبه را در پرتو مدیریت کارآمد این دانشگاه‌ها خوشبینانه‌تر از گزارشات ارائه شده توسط همان دانشگاه‌ها برآورد کرده‌اند. فریدبرگ مدیریت رضایت بخش را از نظر نخبگان دانشگاهی این چنین می‌داند: به طور مرتب بازنگری می‌کند، نقاط برجسته و قوت آموزش را مشخص می‌کند، آموزش با روند بازار همانندی دارد و راهبردهای مقبول و مورد قبول ارائه می‌کند (به نقل از کر، ۱۹۸۷). راترفورد و همکارانش در یک مطالعه طولی «روند پژوهشی» رضایت نخبگان دانشگاهی را در رابطه با اوضاع سیاسی در کشورهای آلمان، اتریش، دانمارک، و سوئد سنجیدند و نتیجه گرفته‌اند که هر چه میزان فشارهای مستقیم سیاسی کمتر باشد و به تبع آن خود تصمیم‌گیری نظام‌های آموزشی بالاتر باشد، میزان رضایت دانشجویان بالاتر است. راترفورد و همکاران استقلال رأی دانشگاه را در برخورد با دانشجویان نخبه و در نظر گرفتن برنامه‌های آموزشی جبرانی برای آنها را در بالا بردن میزان رضایت دانشجویان نخبه مؤثر می‌دانند (راترفورد و همکاران، ۱۹۸۵).

وان وات^۶ و کلز^۷ در تحقیقی که در دانشگاه‌های ییل و کلمبیا در ایالات متحده امریکا انجام دادند میزان رضایتمندی بیشتر دانشجویان نخبه را تابعی از ارتقا کیفیت در تشکیلات و امور اداری و نیز اعضای هیئت علمی می‌دانند. آنها همچنین این رابطه را در مقایسه اعضای هیئت علمی سالمندان و جوان نیز سنجیده‌اند و همبستگی معناداری میان میزان رضایت دانشجویان نخبه با جوان بودن اعضای هیئت علمی پیدا کرده‌اند (شوون، ۱۳۶۶).

برتون کلارک، در مطالعه‌ای که در دانشگاه هریوت وات^۸ انجام داده به این نتیجه رسیده که میزان رضایت دانشجویان از آموزش دانشگاهی با تعداد دانشجویان موجود در دانشگاه و به همین ترتیب هزینه سرانه دانشگاهی برای هر دانشجو رابطه مستقیم دارد و این که هر چه تعداد دانشجویان حاضر در دانشگاه بیشتر باشد و هزینه سرانه دانشگاه به نسبت تعداد دانشجویان کمتر باشد رضایت نخبگان کمتر می‌شود (به نقل از هوروویتز، ۱۹۸۷).

مایکل تیلور^{۱۰} و میتبرگ^{۱۱} نیز در مطالعه جداگانه ای به این نتیجه رسیده اند که یکی از عواملی که میزان رضایت دانشجویان برجسته را تحت تأثیر قرار می دهد «امید به اشتغال»^{۱۲} و ارتباط مستقیم دانشگاه با صنعت است. آن‌ها با به کارگیری تست‌های تعدیل شده (HMPC)^{۱۳} میزان امید به اشتغال را سنجیده‌اند و آن را در رابطه با میزان رضایت گذاشته‌اند. از نتایج به دست آمده این تحقیق چنین بر می آید که هر چه قدر امید به اشتغال نزد این دانشجویان بالاتر باشد و نیز میزان ارتباط دانشگاه با پروژه‌های صنعتی بیشتر باشد درگیری دانشجویان نخبه با مسایل فنی - آموزشی بیشتر است و لذا میزان رضایت آنها بالاتر می‌رود.

بررسی رضایتمندی از آموزش مدارس این نتیجه را به دنبال داشته که هر چه رضایتمندی از آموزش بالاتر بوده سلامت روان، تعاملات مثبت و وابستگی سالم بین دانش آموزان بیشتر بوده است (نصرآبادی و نوروزی، ۱۳۸۲). برعکس وقتی دانش آموزان از آموزش مدارس ناخرسند بوده‌اند رفتارهایی مانند کناره گیری و غیبت از مدارس (فارل، ۱۹۸۸)، و رفتار پرخاشگرانه نسبت به جامعه و مدرسه (چن، ۱۹۹۲)، در آنان دیده شده است. این پیامدهای منفی می‌تواند در دانشگاه باشد و دانشجوی نخبه را برای همیشه از دانشگاه و محیط علمی زده کند و از او یک عنصر مخرب بسازد.

به عکس خشنودی دانشجویان از آموزش می‌تواند در عملکرد آموزشی دانشجو و دانشگاه و شغل آینده مؤثر باشد (پتی و مک‌گی، ۱۹۸۴)، و رفتارهای آموزشی را برای دانشجو لذت بخش می‌کند و تعاملات سازنده و وابستگی مثبت نسبت به دانشگاه را در او ایجاد نماید. «خشنودی آموزشی» نگرشی است که چگونگی احساس دانشجو را نسبت به آموزش به طور کلی و یا نسبت به بعضی از حیطه‌ها از قبیل خشنودی از مدرس، هم کلاسی، امکانات آموزشی، شیوه‌های تدریس، کتاب‌ها و محتوی آموزشی و به طور کلی فضای کاری بیان می‌کند (رابینز، ۱۳۷۴). پرکین (۱۹۸۳)، مطالعه‌ای را در مورد بررسی عوامل مختلف روی عملکرد مربیان انجام دادند، آنان به این نتیجه رسیدند که احساس تعهد مدرس نسبت به شغل رابطه معناداری با میزان رضایتمندی فراگیر از کلاس دارد.

هال و همکاران (۱۹۹۱)، دریافتند که اگر در کلاس از شیوه‌های مشارکتی استفاده شود دانشجو را به اوج رضایتمندی آموزشی می‌رساند. لذا تعاملات مثبت، تلاش زیاد و وابستگی مثبت نسبت به دانشگاه در دانشجو به وجود می‌آید منتها در شیوه‌های رقابتی فعلی استعدادها کشته می‌شود و انگیزه‌ها بدل به نفرت از نظام آموزشی می‌شود و اختلال روانی جای سلامت روانی می‌نشیند. نویسندگان مقاله معتقدند که اگر مدیریت کلاس‌ها مطلوب باشد و از شیوه‌های جدید در تدریس استفاده شود. ابزارهای لازم به کار رود به طوری که وقت دانشجو تلف نشود و

حس کنجکاوی او ارضاء شود مهارت‌ها، نگرش‌ها و شناخت‌های لازم در دانشجو رشد کند، علائق و انگیزه‌های او بیدار خواهد کرد و به صورت خود فعال مسیر آموزش را با علاقه طی خواهد کرد.

البته تجارب قبلی فراگیر و برنامه‌های پر تحرک می‌تواند به آموزش سرعت ببخشد (مهر محمدی، ۱۳۶۸)، و میزان رضایت فراگیر را بالا ببرد. ارزش یابی‌های کلاسی به طریق موجود می‌تواند بر آموزش نخبگان اثر منفی بگذارد و برای آنها خطر آفرین باشد طی بررسی‌هایی که عمل آمده است آزمون‌ها قبل از اینکه قدرت درک و استنباط و توانمندی‌های خلاق دانشجو را اندازه بگیرد به محفوظات می‌پردازد و این مسئله ممکن است دانشجو را به نوعی بی‌تفاوتی و مقاومت منفی بکشاند (نصرآبادی و نوروزی، ۱۳۸۲)، و میزان رضایتمندی آن‌ها را کاهش دهد. لازم به ذکر است که در این پژوهش منظور از دانشجوی نخبه همان دانشجوی ممتاز است.

○ هدف کلی تحقیق حاضر بررسی میزان رضایتمندی نخبگان دانشگاه اصفهان از مؤلفه‌های چهارگانه آموزشی یعنی مؤلفه سازمانی، فردی، آموزشی و محیطی می‌باشد که به صورت فرضیات زیر بیان می‌شود:

□ بین مؤلفه‌های چهارگانه مؤثر در افزایش رضایتمندی در دو وضع موجود و مطلوب تفاوت وجود دارد.

□ بین ترکیب خاصی از مؤلفه‌های چهارگانه با توجه به ویژگی‌های جنسی تفاوت وجود دارد.
□ بین مؤلفه‌های چهارگانه سازمانی محیطی فردی و آموزشی مؤثر در افزایش رضایت و سنوات تحصیل رابطه وجود دارد.

□ بین مؤلفه‌های چهارگانه سازمانی فیزیکی کلاسی و فردی و رشته تحصیلی رابطه وجود دارد.
□ میزان تأثیر عوامل سازمانی فیزیکی فردی و کلاسی بر افزایش رضایتمندی نخبگان یکسان نیست.

● روش

○ «روش تحقیق» در این پژوهش توصیفی از نوع همبستگی می‌باشد که با توجه به اینکه هدف این پژوهش بررسی میزان رضایتمندی دانشجویان نخبه از عوامل آموزشی می‌باشد لذا به بررسی رابطه بین عوامل آموزشی نظیر فضا، امکانات، شیوه‌ها و ابزارهای تدریس اساتید بر رضایتمندی می‌پردازد.

○ «جامعه آماری» این پژوهش شامل کلیه دانشجویان نخبه دانشگاه اصفهان در رشته‌های علوم انسانی و علوم در سال تحصیلی ۸۳-۱۳۸۲ می‌باشد که طبق آمار معاونت آموزشی ۷۷ نفر

دختر و ۲۶ نفر پسر می‌باشد و در مجموع کل جامعه آماری ۱۰۳ نفر می‌باشد.

○ «روش نمونه‌گیری» در این پژوهش، بر اساس صفت نخبه بودن بر مبنای معیارهای معاونت آموزشی دانشگاه روش نمونه‌گیری تصادفی ساده می‌باشد، بدین منظور ابتدا لیست دانشجویان نخبه به تعداد ۱۰۳ نفر از معاونت آموزشی دانشگاه دریافت گردید. سپس با استفاده از فرمول برآورد حجم نمونه با توجه به واریانس جامعه بر اساس تحقیقات قبلی با استفاده از متغیر استاندارد شده در سطح اطمینان ۹۵٪ و با در نظر گرفتن میزان دقت لازم ۴۸ نفر محاسبه گردید.

○ «ابزار اندازه‌گیری» در این پژوهش مصاحبه و پرسشنامه محقق ساخته می‌باشد که سؤالات پرسشنامه بر اساس اهداف و فرضیات و ادبیات تحقیق طرح ریزی گردیده و مصاحبه به صورت باز پاسخ و در مورد ارائه پیشنهادها و نوع همکاری و سنجش هوش بوده است. پرسشنامه شامل ۶۲ سؤال بسته پاسخ بر اساس طیف لیکرت می‌باشد که میزان رضایت نخبگان را در خصوص مؤلفه‌های آموزشی در دو وضعیت موجود به عنوان متغیر ملاک و وضعیت مطلوب به عنوان متغیرهای پیش بین در نظر گرفته شده است. در این پژوهش بنا به ضرورت از «روایی محتوا» استفاده شده است. بدین منظور پرسشنامه در اختیار برخی از اساتید و کارشناسان قرار گرفته و روایی سؤالات توسط آنان تأیید گردید. جهت سنجش «اعتبار» ابزار اندازه‌گیری این تحقیق از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است. این ضریب برای سؤالات مربوط به وضعیت موجود ۸۷٪ و برای سؤالات وضع مطلوب ۹۲٪ برآورد گردیده است که حاکی از اعتبار بالایی ابزار اندازه‌گیری می‌باشد.

○ «تجزیه و تحلیل» داده‌های این پژوهش در دو سطح آمار توصیفی و استنباطی صورت گرفته است. در سطح آمار توصیفی از میانگین و انحراف معیار و در سطح آمار استنباطی از آزمون t ، تک متغیره، t مستقل، تحلیل واریانس یک طرفه، آزمون توکی، ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چند متغیره استفاده شده است. از آزمون t تک متغیره به منظور سنجش میزان رضایتمندی نخبگان از مؤلفه‌های چهارگانه استفاده شده است. از آزمون t مستقل به منظور مقایسه نظرات دانشجویان پسر و دختر در خصوص هر یک از عوامل مؤثر بر رضایتمندی در دو وضع موجود و مطلوب استفاده شده است. از آزمون تحلیل واریانس یک طرفه به منظور مقایسه نظرات دانشجویان در خصوص عوامل مؤثر بر رضایتمندی با توجه به سابقه دانشجویی آنان استفاده شده است. از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون چند متغیره به منظور بررسی رابطه هر یک از عوامل بر رضایتمندی و پیش‌بینی سهم هر یک از عوامل بر رضایتمندی استفاده شده است.

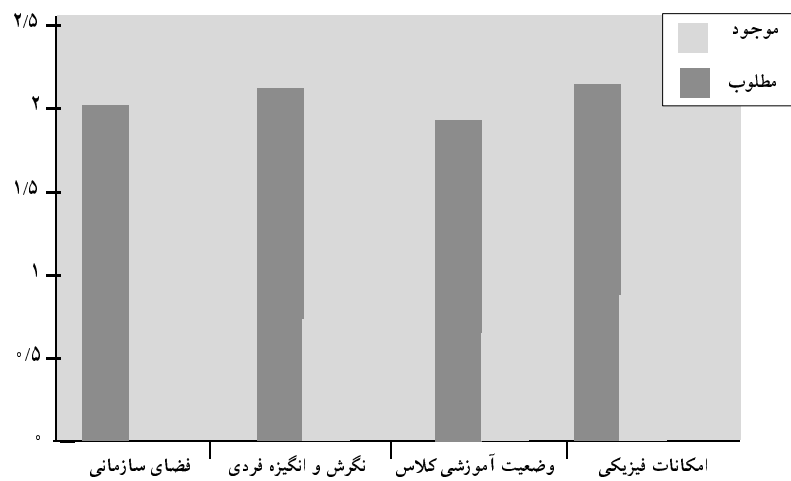
● نتایج

یافته‌ها و نتایج تحقیق به صورت مشروح همراه با جداول و نمودار ارائه می‌گردد و تبیین و توضیح و مقایسه آن با پژوهش‌های انجام شده در قسمت نتیجه‌گیری ارائه خواهد شد.

جدول ۱ - مقایسه میانگین نمره میزان رضایت دانشجویان از عوامل مؤثر بر رضایت در دو وضع موجود و مطلوب

p	t	وضع مطلوب		وضع موجود		شاخص‌ها
		انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	مؤلفه
۰/۰۰۰	۴۱/۳۴	۰/۴۵۳	۴/۲۴۱	۰/۵۳۴	۲/۰۶۱	فضای سازمانی و برنامه‌ها
۰/۰۰۰	۴۲/۳۲۱	۰/۷۴۱	۴/۲۶۳	۰/۷۳۲	۲/۲۲۱	نگرش و انگیزه فردی
۰/۰۰۰	۴۱/۰۲۹	۰/۶۴۴	۴/۳۷۷	۰/۴۸	۱/۹۳۰۶	وضعیت آموزشی کلاس
۰/۰۰۰	۲۷/۱۸۱	۰/۸۵۳	۴/۳۳۵	۰/۶۴	۲/۲۵	امکانات فیزیکی

○ فرضیه اول: بین مؤلفه‌های چهارگانه مؤثر در افزایش رضایتمندی در وضع موجود و میزان تأثیر این عوامل از دیدگاه دانشجویان نخبه در سال تحصیلی ۸۳-۸۲ دانشگاه اصفهان تفاوت وجود دارد.



نمودار ۱ - مقایسه میانگین نمره میزان رضایتمندی از عوامل مؤثر بر رضایت شغلی در دو وضع موجود و مطلوب

با توجه به اینکه t مشاهده شده در خصوص مؤلفه‌های فضای سازمانی، نگرش و انگیزه فردی، وضعیت آموزشی کلاس و امکانات فیزیکی در سطح $p > 0/01$ معنادار بوده است بنابراین بین دو وضعیت موجود و مطلوب تفاوت وجود دارد.

○ فرضیه دوم: بین ترکیب خاصی از مؤلفه‌های چهارگانه با توجه به ویژگیهای جنسی در جهت افزایش رضایتمندی نخبگان جامعه مورد مطالعه تفاوت وجود دارد.

جدول ۲- مقایسه میانگین نمره میزان رضایت دختر و پسر

p	t	پسر		دختر		شاخص‌ها مؤلفه
		انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۰/۰۴۵	۲/۰۲۹	۰/۶۰۵	۲/۱۶۷	۰/۴۶۱	۱/۹۸	فضای سازمانی و برنامه‌ها
۰/۰۰۷	۲/۷۴۱	۰/۶۸۳	۲/۰۳۳	۰/۷۴	۲/۳۶۴	نگرش و انگیزه فردی
۰/۰۱۳	۲/۵۲	۰/۵۳۶	۲/۰۴۸	۰/۴۱۴	۱/۸۴۱	وضعیت آموزشی کلاس
۰/۰۰۰	۳/۹۷۹	۰/۷۲۳	۲/۴۸۲	۰/۵۰۷	۲/۰۷۴	امکانات فیزیکی

بر اساس یافته‌های جدول ۲ t مشاهده شده در خصوص عوامل فردی و امکانات فیزیکی در سطح $p > 0/01$ و عوامل فضای سازمانی و برنامه‌ها و وضعیت آموزشی کلاس در سطح $p > 0/01$ معنادار بوده است بنابراین بین میزان رضایت پسر و دختر تفاوت وجود دارد. به عبارت دیگر میزان رضایت نخبگان دختر از عوامل فردی بیشتر از پسران بوده و در سایر عوامل (امکانات فیزیکی، وضعیت آموزشی کلاس و فضای سازمانی و برنامه‌ها) میزان رضایت پسران بیشتر بوده است.

○ فرضیه سوم: بین مؤلفه‌های چهارگانه مؤثر در افزایش رضایتمندی و سنوات تحصیلی رابطه وجود دارد.

جدول ۳- مقایسه میانگین نمره عوامل مؤثر بر افزایش رضایت دانشجویان با توجه به سابقه آموزشی

p	f	چهارم		سوم		دوم		اول		شاخص‌ها مؤلفه
		انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۰/۴۳۳	۰/۸۹۹	۰/۵۰۶	۴/۲۳۴	۰/۴۵۵	۴/۲۰۷	۰/۲۵	۴/۲۴۸	۰/۴۷۰	۴/۴۱۸	فضای سازمانی و برنامه‌ها
۰/۰۰	۲/۵۰۹	۰/۴۶۲	۴/۴۵۷	۰/۵۸۹	۴/۳۳۱	۱/۰۷۹	۳/۱۸	۰/۴۵۴	۴/۶۴۷	نگرش و انگیزه فردی
۰/۰۰	۸/۷۳۹	۰/۱۸۸	۴/۷۱۱	۰/۶۶۹	۴/۲۷۴	۱/۰۰	۳/۹۰۴	۰/۲۲۰	۴/۵۱۹	وضعیت آموزشی کلاس
۰/۰۲۴	۳/۲۴۶	۰/۴۲۵	۴/۴۹۵	۱/۰۸۴	۴/۱۲۸	۰/۴۹۶	۴/۴۹۷	۰/۴۵۷	۴/۷۲۱	امکانات فیزیکی

بر اساس یافته‌های جدول ۳، f مشاهده شده در خصوص عوامل فردی، وضعیت کلاس در سطح $p > 0/01$ و امکانات فیزیکی در سطح $p > 0/05$ معنا دار بوده است اما f مشاهده شده در

خصوص عوامل فضای سازمانی در سطح $p > 0/05$ معنادار نبوده است.

جدول ۴- مقایسه زوجی میانگین نمره وضعیت آموزشی کلاس با توجه به سابقه خدمت

شاخص‌ها	اختلاف میانگین	سطح معناداری
سابقه		
سال اول الی دوم	۰/۶۱۵	۰/۰۱۹
سال دوم الی چهارم	-۰/۸۰۷	۰/۰۰۰

براساس نتایج آزمون توکی اختلاف بین میانگین نمرات نخبگان دارای سال اول با سال دوم و سال دوم با سال چهارم معنادار می‌باشد. به عبارت دیگر میزان تأثیر وضعیت آموزشی کلاس در افزایش رضایتمندی سال اول بیشتر از سال دوم بوده و سال دوم کمتر از سال چهارم بوده است.

جدول ۵- مقایسه میانگین نمره میزان رضایت نخبگان با توجه به سابقه تحصیل

p	f	چهارم		سوم		دوم		اول		شاخص‌ها
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	
۰/۰۰۹	۳/۹۹۳	۲/۲۲	۰/۲۴۵	۲/۰۸	۰/۶۵۸	۰/۴۳۳	۱/۹۰۵	۰/۳۲۹	۱/۷۱۸	فضای سازمانی و برنامه‌ها
۰/۰۰۰	۱۵/۹۵۳	۲/۷۴۴	۰/۶۰۵	۲/۱۱۷	۰/۷۰	۲/۵۹۵	۱/۵۵۴	۰/۴۱۷	۲/۰۸۵	نگرش و انگیزه فردی
۰/۰۰۰	۱۰/۵۰۷	۲/۰۹۷	۰/۲۷۴	۱/۹۹۷	۰/۵۳۲	۰/۴۲۵	۱/۴۵۲	۰/۲۶۶	۱/۷۰۸	وضعیت آموزشی کلاس
۰/۷۱۶	۰/۴۵۲	۲/۳۱۵	۰/۳۰۲	۲/۲۴۲	۰/۸۴۵	۰/۳۵۸	۲/۲۶۷	۰/۳۵۳	۲/۰۹	امکانات فیزیکی

با توجه به اینکه f مشاهده شده در خصوص عوامل سازمانی فردی و وضعیت کلاسی در سطح $p > 0/01$ معنادار بوده بنابراین در میزان رضایت نخبگان با توجه به سابقه تحصیل آنان تفاوت وجود دارد.

جدول ۶- مقایسه زوجی میانگین نمره وضعیت آموزشی کلاس از نظر دانشجویان با توجه به سابقه

شاخص‌ها	اختلاف میانگین	شغلی
سابقه		
سال اول با چهارم	-۳/۸۸	۰/۰۱۸
سال دوم با سوم	-۰/۵۴۵	۰/۰۰۰
سال دوم با چهارم	-۰/۶۴۵	۰/۰۰۰

براساس نتایج جدول ۶ اختلاف بین میانگین نمرات نخبگان سال اول با سال چهارم و سال دوم با سال سوم و سال دوم با سال چهارم معنا دار بوده است. به عبارت دیگر میزان رضایت دانشجویان سال اول کمتر از سال چهارم و سال دوم کمتر از سال سوم و چهارم بوده است. \circ فرضیه چهارم: بین مؤلفه‌های چهارگانه و رشته تحصیلی رابطه وجود دارد.

جدول ۷- مقایسه میانگین نمره عوامل مؤثر بر افزایش رضایتمندی نخبگان با توجه به رشته تحصیلی

p	f	علوم		علوم انسانی		شاخص‌ها
		انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	مؤلفه
۰/۳۷۹	۰/۹۷۸	۰/۳۴۹	۴/۳۷۷	۰/۴۷۲	۴/۲۲	فضای سازمانی و برنامه‌ها
۰/۰۲۴	۳/۸۱۲	۰/۳۴۶	۴/۶۱۶	۰/۸۰۲	۴/۱۷۲	نگرش و انگیزه فردی
۰/۰۲۹	۳/۶۲۲	۰/۲۴۱	۴/۶۶۷	۰/۷۰۶	۴/۲۹۹	وضعیت آموزشی کلاس
۰/۰۵۶	۲/۹۴۳	۰/۳۹۴	۴/۷۶۵	۰/۹۲۹	۴/۲۸۲	امکانات فیزیکی

براساس یافته‌های جدول ۷، f مشاهده شده در خصوص مؤلفه‌های نگرش‌ها و انگیزه فردی و وضعیت آموزشی کلاس در سطح $p > 0/05$ معنا دار بوده است. بنابراین میزان رضایت نخبگان با توجه به رشته تحصیلی تفاوت وجود دارد. اما f مشاهده شده در خصوص عوامل سازمانی و امکانات فیزیکی در سطح $p > 0/05$ معنا دار نبوده به عبارت دیگر میزان تأثیر عوامل سازمانی و امکانات فیزیکی در کلیه رشته‌ها در افزایش رضایتمندی نخبگان یکسان است.

جدول ۸- مقایسه زوجی میانگین نمره عوامل فردی با توجه به رشته تحصیلی

سطح معناداری	اختلاف میانگین	شاخص‌ها
		رشته تحصیلی
۰/۰۳۷	۰/۴۴۴	علوم انسانی و علوم

براساس نتایج آزمون توکی اختلاف بین میانگین نمرات دانشجویان رشته علوم با علوم انسانی معنا دار بوده است. به عبارت دیگر تأثیر عوامل فردی در افزایش رضایت نخبگان با رشته تحصیلی علوم انسانی کمتر از نخبگان با رشته تحصیلی علوم است.

جدول ۹- مقایسه زوجی میانگین نمره وضعیت آموزشی کلاس با توجه به رشته تحصیلی

سطح معناداری	اختلاف میانگین	شاخص‌ها
		رشته تحصیلی
۰/۰۵	۰/۳۶۸	علوم انسانی و علوم

براساس نتایج آزمون توکی اختلاف بین میانگین نمرات نخبگان رشته تحصیلی علوم انسانی و علوم معنی دار بوده است. به عبارت دیگر تأثیر وضعیت آموزشی کلاس در افزایش رضایتمندی نخبگان با رشته تحصیلی علوم انسانی کمتر از دانشجویان با رشته تحصیلی علوم است.

جدول ۱۰ - مقایسه میانگین نمره میزان رضایت نخبگان با توجه به رشته تحصیلی

p	f	علوم		علوم انسانی		شاخص‌ها مؤلفه
		انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۰/۵۲۱	۰/۶۵۵	۰/۳۶۸	۲/۰۸۱	۰/۵۷۸	۲/۰۷۷	فضای سازمانی و برنامه‌ها
۰/۳۱۵	۱/۱۶۴	۰/۶۵۳	۲/۴۵۸	۰/۷۶۵	۲/۱۸۱	نگرش و انگیزه فردی
۰/۱۲۲	۲/۱۳۳	۰/۴۴۶	۲/۰۴۹	۰/۴۹۲	۱/۸۸۵	وضعیت آموزشی کلاس
۰/۸۵	۰/۱۶۲	۰/۵۰۱	۲/۲۳۹	۰/۶۹	۲/۲۶۳	محیطی

با توجه به این که f مشاهده شده در سطح $p > ۰/۰۵$ معنی دار نبوده بنابراین بین میزان رضایت نخبگان با توجه رشته تحصیلی آنان در عوامل چهارگانه تفاوت وجود ندارد.
 ○ فرضیه پنجم: میزان تأثیر مؤلفه‌های چهارگانه بر افزایش رضایتمندی نخبگان یکسان نیست.

جدول ۱۱ - رگرسیون چند متغیره ارتباط بین عوامل مؤثر بر رضایت و وضعیت آموزشی کلاس

Sig	t	Beta	B	Sig	F	R ²	R	شاخص‌ها مؤلفه
۰/۰۰۰	۸/۰۹	۰/۹۵۴	۰/۶۶۷	۰/۰۰۰	۴۰/۲۹	۰/۳۶۴	۰/۶۰۳	وضعیت آموزشی کلاس
۰/۰۰۰	-۴/۴۳	-۰/۵۲۳	-۰/۴۲۱	۰/۰۰۰				
۰/۰۰۰	۸/۹۰	۱/۰	۰/۷۰۳	۰/۰۰۰	۳۶/۱۱	۰/۴۳۶	۰/۶۶۰	امکانات فیزیکی
۰/۰۰۰	-۶/۳۲	-۰/۲۱۰	-۰/۷۳۳	۰/۰۰۰				
۰/۰۰۰	۴/۲۴	۰/۴۳۹	۰/۲۶۷	۰/۰۰۰				

براساس یافته‌های جدول ۱۱ ارتباط بین عوامل فردی وضعیت آموزشی کلاس و امکانات فیزیکی با رضایتمندی معنادار بوده است. براساس ضریب تعیین عوامل فردی به تنهایی ۲۷ درصد از واریانس نمرات رضایتمندی را تبیین می‌کند. با ورود متغیر وضعیت آموزشی کلاس میزان واریانس تبیین شده به ۳۶ درصد و با ورود متغیر امکانات فیزیکی واریانس تبیین شده به

۴۴ درصد افزایش می‌یابد. براساس ضریب بتا بیشترین تأثیر بر رضایتمندی نخبگان مربوط به عوامل فردی و کمترین تأثیر مربوط به امکانات فیزیکی می‌باشد.

● بحث و نتیجه‌گیری

○ همان‌گونه که ذکر شد هدف پژوهش بررسی میزان رضایتمندی نخبگان دانشگاه اصفهان از مؤلفه‌های چهارگانه آموزشی یعنی مؤلفه «سازمانی»، «فردی»، «آموزشی» و «محیطی» بود نتایج نشان داد که بین وضعیت موجود و مطلوب مؤلفه‌های چهارگانه تفاوت معنادار وجود دارد به عبارت دیگر وضع موجود چندان رضایت بخش نیست. البته فاصله بین وضع موجود مطلوب در هر چهار عامل یکسان نیست به عبارت دیگر در مورد عوامل سازمانی میانگین نمرات وضع موجود نسبت به وضع مطلوب بیش از ۲ نمره پایین تر است. در مورد عوامل فردی نیز میانگین نمرات موجود نسبت به وضع مطلوب در حدود ۲ نمره پایین تر است. در مورد عوامل آموزشی کلاس هم میانگین نمرات در وضع موجود نسبت به وضع مطلوب نزدیک به ۳ نمره پایین تر است و نهایتاً در مورد عوامل محیطی (فیزیکی) میانگین نمرات در وضع موجود نسبت به وضع مطلوب بیش از ۲ نمره پایین تر است.

○ همچنین نتایج نشان داد که تأثیر عوامل فردی و فیزیکی و وضعیت آموزشی کلاس در دانشجویان دختر بیشتر از پسران بوده است ولی تأثیر عوامل سازمانی در افزایش رضایتمندی دانشجویان دختر و پسر یکسان است. البته بین میزان رضایت دختران و پسران تفاوت وجود دارد. به عبارت دیگر میزان رضایت دانشجویان دختر از عوامل فردی بیشتر از پسران بوده و در سایر عوامل (فیزیکی و وضعیت کلاس و سازمانی) میزان رضایت پسران بیشتر بوده است که به دلیل کم بودن تعداد پسران نمی‌تواند از اعتبار بالا برخوردار باشد.

○ همچنین در خصوص تأثیر عوامل فردی کلاسی و فیزیکی در رضایت دانشجویان نخبه با توجه به سابقه تحصیل تفاوت معنادار بوده ولی در خصوص عوامل فضای سازمانی با توجه به سابقه تحصیل معنادار نبوده است. همچنین نتایج نشان داد میزان تأثیر عوامل فیزیکی مؤثر در افزایش رضایتمندی دانشجویان سال اول بیشتر از سال سوم بوده است. و میزان تأثیر عوامل فردی در افزایش رضایتمندی دانشجویان در نخبگان سال اول بیشتر از سال دوم و سال سوم کمتر از سال سوم و چهارم بوده است و میزان تأثیر عوامل کلاسی مؤثر در افزایش رضایتمندی دانشجویان با سنوات نشان داد که با افزایش سنوات میزان رضایت کاهش می‌یابد.

○ در خصوص تأثیر عوامل فضای سازمانی فردی کلاسی بر رضایت دانشجویان رابطه معنادار بود و بنابراین در میزان رضایتمندی دانشجویان با توجه به سابقه تحصیل آنان تفاوت

وجود دارد که این نتایج با تحقیقات بابایی (۱۳۷۷)، زندی (۱۳۷۶)، دانیز، هاپاک در مورد چند بعدی بودن رضایتمندی همخوانی دارد. در خصوص عوامل فردی و کلاسی مؤثر بر افزایش رضایتمندی دانشجویان با توجه به رشته تحصیلی معنادار بوده و در میزان رضایتمندی دانشجویان با توجه به رشته تحصیلی تفاوت وجود دارد. اما در خصوص عوامل فضای سازمانی و عوامل فیزیکی معنادار نبوده است یعنی میزان تأثیر عوامل فضای سازمانی و عوامل فیزیکی در کلیه رشته‌های تحصیلی در افزایش رضایتمندی دانشجویان یکسان است.

○ نتایج نشان داد که تأثیر عوامل فردی در افزایش رضایتمندی دانشجویان با رشته تحصیلی علوم انسانی کمتر از دانشجویان با رشته تحصیلی علوم است. و تأثیر عوامل کلاسی در افزایش رضایتمندی دانشجویان با رشته تحصیلی علوم انسانی کمتر از دانشجویان با رشته تحصیلی علوم است. اما در کل بین میزان رضایتمندی دانشجویان با توجه به رشته تحصیلی آنان تفاوت وجود ندارد. بر اساس نتایج بین تأثیر عوامل فردی کلاسی و فیزیکی بر رضایت تفاوت معنادار بوده است و بر اساس ضریب تعیین عوامل فردی که به تنهایی ۲۷ درصد از واریانس نمرات رضایت را تبیین می‌کند. با ورود متغیر عوامل کلاسی میزان واریانس تبیین شده به ۳۶ درصد و با ورود متغیر عوامل فیزیکی واریانس تبیین شده به ۴۴ درصد افزایش می‌یابد.

○ نتایج به دست آمده با تحقیقات هرش (۱۹۹۴)، در مورد رابطه رضایتمندی و رشته تحصیلی، راترفورد و همکاران (۱۹۸۵)، در رابطه رضایتمندی با جو سازمانی و برنامه آموزشی همخوانی دارد و نشان می‌دهد که با افزایش میزان رضایتمندی می‌توان از به کارکردی نخبگان در جهت رشد و توسعه همه جانبه جامعه نهایت استفاده را برد.

○ ○ ○

یادداشت‌ها

- | | |
|---|------------------------------|
| 1- Manil | 2- Joensu |
| 3- Friedberg | 4- Musselin |
| 5- Edith Cowan | 6- Trend Study |
| 7- Vanvught | 8- Kells |
| 9- Heriut Watt | 10- Taylor |
| 11- Mitenberg | 12- Occupational Expectation |
| 13- Hazardous Materials Pesticide Challenge | |

منابع

- بابایی رحمت اله. (۱۳۷۷). میزان عزت نفس کودکان عقب مانده‌ی ذهنی و تیز هوش». مجله استعداد‌های درخشان،

شماره ۲۵ ص ۴۲-۱۲.

- زندگی زهرا. (۱۳۷۶). بررسی نظر معلمان پیرامون شناسایی دانش آموزان تیزهوش، پایان نامه کارشناسی علوم تربیتی، مرکز ضمن خدمت فرهنگیان.

- شوون، رمی. (۱۳۶۶). سرآمدها، ترجمه محمود میناکاری، تهران: نشر دانشگاهی.

- کالاکر، جیمز. (۱۳۷۲). آموزش کودکان تیزهوش، ترجمه مهدی زاده و رضوانی، مشهد: آستان قدس.

- هالاهان، دانیل و کافمن، جیمز. (۱۳۷۲). کودکان استثنایی، جلد دوم، ترجمه فرهاد اماهی، تهران: رشد.

- سانیا، پیکا سی. سی. (۱۳۷۹). نوآوری در مدیریت دانشگاهی، ترجمه ویدا امیری و عبد الرحیم نوه ابراهیم، تهران: انتشارات مؤسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی.

- مهر محمدی، محمود. (۱۳۶۷). الگوی طراحی برنامه درسی، فصل نامه تعلیم و تربیت، شماره سه و چهار.

- رابنیز، استیفن لی. (۱۳۷۴). مدیریت رفتار سازمانی جلد اول، ترجمه پارسائیان و اعرابی، تهران: انتشارات وزارت امور خارجه.

- نصرآبادی، حسن علی و نوروزی، رضاعلی. (۱۳۸۲). راهبردهای جدید آموزشی در هزاره سوم، قم: سما قلم.

Beredy, G. Z.; & Lauweryes, J. A. (1961). *Concepts excellence in education*, Harcourt.

Chen, P. Y.; & Spector, P. E. (1992). Relationships of work stressors with aggression, *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 65, 177-184.

Clarke, B. (1988). *Gifted student and their physical attribute: A research for exceptionality education*, Canada Norfon.

Farrell, D.; & Stamm, C. I. (1988). Metaanalysis of the correlotes of employee absence, *Human Relation*, 41, 211-227.

Hirsch, E. (1994). *Improving the managerial effctiveness of higher education institutions*, UNAM, IIEP, Paris.

Horowitz, F. D. (1987). A developmental veiw of giftedness, *Gifted Child Quarterly*, 31(4) 165-168.

Hol, T. P.; Chips, B.; & Wallace, B. (1991). *Cooperative learning in secondary school*, NCBE Program, Information Guide Series, (2).

Kerr, C. (1987). A critical age in the university world: *Accumulated heritage versus moedem impratives*, *European Journal of Education*, 22, (2), 183-193.

Petty, M. M.; & McGee, G. W. (1984). A metaanalysis of the relationships between individual job satisfaction and individual performance *Academy of Management Review* 9(4), 712-721.

Perkin, H. (1983). *The teaching profession and the game of life*. In Gordon, P. (Ed.) *Is teaching profession* Bedford Way Papers, No. 15. Institute of Education, University of London.

Rutherford, D. & et al. (1985). Strategies for change in higher education: Three political models. *Journal of Higher Education*, 14(4) 433-445.