

بررسی جوّ سازمانی یک مجتمع دانشگاهی و پی‌آمدهای قصد نشده‌ی ناشی از آن

دکتر محمد حسین علیخانی*

تاریخ دریافت: ۸۸/۰۸/۰۱

تاریخ پذیرش: ۸۸/۰۹/۱۲

چکیده

در این پژوهش پی‌آمدهای قصد نشده‌ی ناشی از جوّ سازمانی یک مجتمع دانشگاهی در دو مرحله مورد بررسی قرار گرفت. در مرحله‌ی اول، ۸۶ نفر از استادان و ۲۸۸ نفر از دانشجویان به روش نمونه‌گیری تصادفی به‌عنوان جمعیت نمونه انتخاب شدند و با استفاده از پرسش‌نامه، جوّ سازمانی مجتمع، به‌روش توصیفی مورد سنجش قرار گرفت. برای تحلیل داده‌ها، از شاخص‌های آمار توصیفی، آزمون t مستقل، تحلیل واریانس تک‌متغیری و چندمتغیری استفاده شد. در مرحله‌ی دوم پی‌آمدهای قصد نشده‌ی ناشی از جوّ سازمانی، به‌روش کیفی و از طریق مصاحبه‌ی نیمه‌سازمان‌یافته و مشاهده، مورد شناسایی قرار گرفت. بدین‌منظور با ۸۰ نفر از دانشجویان دوره‌های مختلف، به‌صورت گزینشی مصاحبه شد و یافته‌های به‌دست آمده، متناسب با روش‌های کیفی، تحلیل گردید. برای اعتباربخشی و تأیید نتایج و راه‌کارها، از نظرات متخصصان استفاده گردید.

نتایج پژوهش نشان داد که: جوّ سازمانی از نظر استادان و دانشجویان، کمی پایین‌تر از متوسط توصیف شده است؛ دانشجویان، جوّ را بسته‌تر از استادان توصیف نموده‌اند؛ تفاوت بین جوّ سازمانی دانشکده‌ها، از لحاظ آماری معنادار نبوده است؛ پی‌آمدهای پنهان اطاعت‌پذیری، پذیرش

اقتدار سازمانی، سازگاری، ظاهرسازی و ایفای نقش برای موفقیت، عدم تمایل به همکاری گروهی و یادگیری‌های سطحی برای دریافت نمره، موجب تقویت وابستگی فکری در دانشجویان می‌شود؛ زمینه و بستر پیشنهاددهی، انتقادگری و تقویت اعتماد به‌نفس برای دانشجویان وجود دارد.

کلیدواژه‌ها: جوّ سازمانی؛ پی‌آمدهای پنهان؛ اطاعت‌پذیری؛ عزت‌نفس.

مقدمه

سازمان‌ها مانند اثر انگشتان آدمی بی‌همتا و یگانه هستند. هر سازمانی دارای جوّ سازمانی منحصر به فرد می‌باشد. جوّ سازمانی قابل دیدن و لمس کردن نیست؛ اما مانند هوای درون اطاق بر روی همه چیزها اثر می‌گذارد و از هر چیزی اثر می‌پذیرد (دیویس، ۱۳۷۰: ۳۴).

منابع تخصصی و یافته‌های تحقیقاتی نشان می‌دهد که جوّ سازمانی مراکز آموزشی - به‌ویژه کیفیت روابط و مناسبات حاکم بر محیط‌های آموزشی - مهم‌ترین عامل شکل‌گیری پی‌آمدهای قصد نشده یا برنامه‌ی درسی پنهان است (گوردون^۱، ۱۹۸۳؛ آیزنر^۲، ۱۹۹۴؛ آسبروک^۳، ۲۰۰۰).

اکثر صاحب‌نظران گسترده‌ی، پایداری و نفوذ برنامه‌ی درسی پنهان را در شکل‌گیری ابعاد گوناگون شخصیت فراگیران و استادان بیشتر از برنامه‌های درسی آشکار می‌دانند. جوّ سازمانی و پی‌آمدهای قصد نشده‌ی ناشی از آن، می‌تواند تجارب، یادگیری‌ها، روحیه، شخصیت و پیشرفت تحصیلی فراگیران و هم‌چنین اثربخشی و تحقق اهداف سازمان را تحت تأثیر قرار دهد (لاننبورگ و اورنستین، ۱۳۸۲). با وجود مبانی نظری قوی و پژوهش‌های فراوانی که در زمینه موضوع پژوهش در کشورهای مختلف صورت گرفته، این موضوع به‌ویژه پی‌آمدهای قصد نشده (برنامه‌ی درسی پنهان) ناشی از جوّ سازمانی در کشور ما از پشتوانه تجربی بسیار ضعیفی برخوردار است.

بنابراین، لازم است جوّ سازمانی مراکز آموزشی به‌عنوان سرمایه ارزشمند سازمان همواره از سوی دست‌اندرکاران به‌ویژه برنامه‌ریزان و مجریان آموزشی مورد شناسایی دقیق قرار گرفته، برای بهبود آن اقدام شود تا از پی‌آمدهای منفی آن بر رفتار و عمل‌کرد فراگیران جلوگیری گردد.

1- Gordon
2- Eisner
3- Ausbrooks

۱. تعاریف مفاهیم اصلی

جو سازمانی: مفهوم جو سازمانی، دلالت بر مجموعه‌ای از ویژگی‌های درونی نسبتاً پایدار یک سازمان دارد که آنرا از سازمان‌های دیگر متمایز ساخته و بر رفتار کارکنان و اثربخشی سازمان تأثیر قابل توجهی دارد. منبع توصیف و تبیین جو، ادراک و احساس مشترک افراد از ویژگی‌های عینی و محسوس سازمان است (هالپین^۱، ۱۹۷۰: ۱۶۷). در متون لاتین، مدیریت جو را با عباراتی هم‌چون محیط اجتماعی^۲، فرهنگ^۳، اتمسفر^۴، احساس^۵ و شخصیت^۶ هم‌خانواده دانسته‌اند.

پی‌آمدهای قصد نشده‌ی جو سازمانی: به آن دسته از تجارب و یادگیری‌های غیر مدوّن، نامشهود، غیر عمدی و پیش‌بینی نشده‌ی اطلاق می‌گردد که فراگیران از طریق جو حاکم بر نظام آموزشی می‌آموزند. این تجارب عمدتاً ارزشی، هنجاری، نگرشی و مهارتی و بعضاً در جهت مخالف اهداف از پیش تعیین شده نظام آموزشی عمل می‌نمایند.

اطاعت پذیری: برای توصیف رفتاری به کار می‌رود که در پاسخ به دستور اشخاص صاحب اقتدار و قوانین و مقررات ایجاد می‌شود یا تغییر می‌یابد. اطاعت پذیری، پیروی کورکورانه، ناخواسته و براساس اجبار، روحیه پرسش‌گری، نقادی، خلاقیت و استقلال فراگیران را تحت تأثیر قرار می‌دهد.

اعتماد به نفس: میزان تصویب، تأیید، پذیرش و ارزشمندی است که شخص نسبت به خود احساس می‌کند (ماسن و همکارانش، ۱۳۷۴). این احساس ممکن است در مقایسه با دیگران و یا مستقل از آنان باشد. وجود شکاف و فاصله بین خود ادراک شده و خود ایده‌آل فرد، مشکلات مربوط به اعتماد به نفس را به وجود می‌آورد. هر چه قدر خود ایده‌آل و خود پنداره فرد نزدیک‌تر باشد، عزت نفس او بیش‌تر و شخصیت وی متعادل‌تر است.

1- Halpin
2- Milieu
3- Culture
4- Atmosphere
5- Feel
6- Personality

۲. مبانی نظری و پژوهشی

۲-۲. جو سازمانی

از سوی صاحب‌نظران، تعاریف و دیدگاه‌های گوناگونی در مورد جو سازمانی ارایه شده است. ویژگی‌های درونی نسبتاً پایدار و احساس و ادراک جمعی افراد از آن ویژگی‌ها، خصوصیتی هستند که موجب شده است که برخی از صاحب‌نظران، جو سازمانی و شخصیت سازمانی را یکی تصور کنند (هوی و میسکل^۱، ۱۳۷۱: ۱۸). از نظر سوجانن^۲ (۱۹۶۶)، شخصیت سازمان، مانند شخصیت انسان، مجموعه‌ای از خصوصیات رفتاری و عادات پایدار است که در طی زمان از سازمان بروز می‌کند و بر رفتار اعضای سازمان تأثیر گذار است.

برخی از صاحب‌نظران فرهنگ، آداب و رسوم و روش‌های عملی انجام کارها را در هر سازمان به‌عنوان جو آن سازمان در نظر گرفته‌اند (دیویس، ۱۳۷۰: ۳۴). دیویس، جو را دربرگیرنده‌ی فرهنگ سازمانی هم می‌داند. برخی از صاحب‌نظران، جو را با فرهنگ سازمانی مترادف دانسته‌اند و بعضی، جو سازمانی را جزئی از فرهنگ سازمانی می‌دانند (زاماتو و کراک اور^۳، ۱۹۹۱).

هرچند جو و فرهنگ سازمانی تا اندازه‌ی زیادی به هم شباهت دارند و هر دو برای توصیف ویژگی‌های درونی و پایدار یک سازمان به کار می‌روند؛ اما هر کدام دلالت بر واقعیاتی متفاوت از دیگری دارند. نکته‌ی حایز اهمیت در ارتباط جو و فرهنگ آن است که جو صرفاً منعکس‌کننده فرهنگ سازمان نیست؛ بلکه بازتاب مجموعه‌ای از ویژگی‌ها و متغیرهای نسبتاً پایدار درون سازمان از جمله فرهنگ است. به‌عبارت دیگر، تعامل عوامل مختلف داخلی سازمان مانند روابط اجتماعی/ انسانی، فرهنگ، محیط فیزیکی، ساختار سازمانی، شیوه‌ی مدیریت و رهبری و... بر ادراک کارکنان از جو و رفتار آنان تأثیر گذار است.

با نگاهی به دیدگاه‌های ساختاری، ادراکی، تعاملی و فرهنگی در مورد جو سازمانی، می‌توان اذعان نمود که کیفیت روابط و مناسبات و تعامل میان افراد و فرهنگ (جنبه‌های اجتماعی و

1- Hoy & Miskell
2- Sujanen
3- Zammuto & Krakower

فرهنگی)، تأثیرگذارترین عوامل بر احساس و ادراک مشترک افراد از جو سازمان است (دیویس، ۱۳۷۰؛ تاج یوری^۱، ۱۹۸۸).

شناخته شده‌ترین مفهوم‌پردازی و شیوه‌های اندازه‌گیری جو سازمانی، مراکز آموزشی را، هالپین و کرافت (۱۹۶۲) انجام داده‌اند. آنان شیوه‌ی تعامل معلمان و روابط متقابل مدیر با معلمان را مبنای سنجش جو قرار دادند (هوی و میسکل، ۱۳۷۱: ۱۸). هوی و سیو، رفتارهای مدیر و معلمان؛ استرن و استینهوف^۲ تعامل پویای میان شخصیت فرد و شخصیت سازمان (آوانز^۳، ۱۹۷۰: ۱۸۷-۱۹۰) و فلاندرز^۴ (۱۹۷۰) براساس تعامل‌های کلاسی معلم دانش‌آموز، جو سازمانی را مورد سنجش قرار دادند.

کویز و دکوتیز^۵ (۱۹۹۱)؛ زاماتو و کراک اور^۶ (۱۹۹۱) و جاکوزمیل^۷ (۲۰۰۵)، براساس ابعاد گوناگون روان‌شناختی و عمدتاً باورها و نگرش‌های افراد نسبت به جنبه‌های مختلف سازمان؛ هریسون^۸، لیتوین و استرینجر^۹ نیز براساس سبک یا شیوه‌های مختلف رهبری، جو سازمانی را مورد مطالعه قرار دادند (دسلر، ۱۳۶۸: ۱۱۴).

سکنی^{۱۰} (۲۰۰۱)، بر اساس فرهنگ پویا و تعامل اجتماعی افراد «جو اجتماعی»^{۱۱} و «جو علمی»^{۱۲} مدارس را مورد مطالعه قرار داد. سایر تحقیقات انجام شده برای شناسایی جو سازمانی مراکز آموزشی، عمدتاً براساس کیفیت پایدار روابط متقابل مدیر، معلمان و دانش‌آموزان و در دانشگاه‌ها روابط متقابل استادان و دانشجویان و فرهنگ حاکم بوده است (مورفی^{۱۳} و همکاران، ۱۹۸۵؛ گودلد^{۱۴}، ۱۹۹۴؛ پیترسون^{۱۵}، ۱۹۹۷؛ آقا حسینی، ۱۳۸۴).

- 1- Tagiury
- 2- George Stern & Carl Steinhoff
- 3- Owens
- 4- Flanders
- 5- Koy & Decotis
- 6- Zammuto & Krakower
- 7- Jacques Mylle
- 8- Harrison
- 9- Litven & Stringer
- 10- Sachney
- 11- Academic Climate
- 12- Social Climate
- 13- Murphy
- 14- Goodlad
- 15- Peterson

۲-۲. پی‌آمدهای قصد نشده

دامنه‌ی مفهومی برنامه‌ی درسی به‌عنوان یک قلمرو علمی دارای سطوح مختلفی است که از طراحی برنامه‌ی درسی و تصمیم‌گیری‌های کلان آموزشی تا اجرای برنامه (آموزش) و تصمیم‌گیری‌های خرد را دربرمی‌گیرد (مهرمحمدی، ۱۳۸۱: ۵۳).

بنابراین، آنچه در جریان آموزش و اجرای برنامه‌ی درسی اتفاق می‌افتد، صرفاً محدود به مجموعه‌ای از تجارب و یادگیری‌های از پیش تعیین‌شده یا برنامه‌ی درسی آشکار نیست؛ بلکه به اعتقاد بسیاری از صاحب‌نظران، بخش اعظم یادگیری‌ها و تجارب فراگیران حاصل تعامل پویای آنان با فرهنگ یا مجموعه‌ی روابط و مناسبات حاکم بر محیط آموزشی است که از سنخ آموخته‌های غیر عمدی، قصد نشده، عمدتاً ارزشی، هنجاری و نگرشی (برنامه‌های درسی پنهان) محسوب می‌شود (مهرمحمدی، ۱۳۸۰: ۲۶۰؛ آیزنر، ۱۹۹۴: ۹۶؛ ماریانی^۱، ۲۰۰۱: ۲). این تجارب، غالباً بدون آگاهی طراحان، مجریان و فراگیران به‌دست می‌آید و جزو اهداف برنامه‌های درسی صریح و از پیش طراحی‌شده نبوده است؛ لیکن آن‌ها یک برنامه‌ی درسی واقعی را می‌دهند؛ زیرا در زمره‌ی مهم‌ترین و مؤثرترین محتوای آموزشی هستند که فراگیران به‌طور طبیعی یاد می‌گیرند (آسبروک، ۲۰۰۰). بنابراین، برنامه‌ریزان و مجریان باید متوجه مسئولیت حساس خود باشند؛ زیرا که به‌طور هم‌زمان هم برنامه‌ی درسی آشکار را طراحی و اجرا می‌کنند و هم زمینه‌ی ایجاد برنامه‌ی درسی پنهان را فراهم می‌کنند (آیزنر، ۱۹۹۴؛ آترتون^۲، ۲۰۰۲).

مطالعات مربوط به پی‌آمدهای قصد نشده یا برنامه‌ی درسی پنهان تا حد زیادی مرهون نظرات پیشرفت‌گرایان خصوصاً دیویی و برخی از پیروان او، هم‌چون کیلپاتریک^۳ می‌باشد که توجه زیادی به آثار و کارکردهای پنهان و کل تجاربی داشتند که در مدرسه به‌دست می‌آید. دیویی، دریافت که دانش‌آموزان در نظام‌های آموزشی تجارب بسیار ارزشمندی را می‌آموزند که اغلب آن‌ها در برنامه‌های درسی آشکار یا طرح‌ریزی شده مشخص نشده است (هلبویتش^۴، ۱۹۹۴: ۳۳۹-۳۴۹).

هرچند توجه به یادگیری‌های پنهان نظام آموزشی در گذشته تحت عناوین مختلف مورد

1- Mariani
2- Atherton
3- Kilpatrick
4- Hlebowitsh

توجه صاحب‌نظران عرصه‌ی تعلیم و تربیت بوده است؛ لیکن آغاز رسمی بحث و نگاه جدید به مفهوم برنامه‌ی درسی پنهان را می‌توان مرهون انتشار کتاب فیلیپ جکسون^۱ تحت عنوان «زندگی در کلاس درس»^۲ (۱۹۶۸) دانست (پورتلی^۳، ۱۹۹۳: ۳۴۶).

از آن زمان، دیدگاه‌ها و نظریه‌های گوناگونی در این زمینه ارائه شده است. پورتلی، معانی مختلف پنهان بودن را طبقه‌بندی و عمق پنهان بودن برنامه‌ی درسی را زمانی می‌داند که این برنامه از سوی معلم و دانش‌آموز کاملاً قصد نشده و ناآگاهانه صورت گیرد (جیرو^۴، ۱۹۸۳). بسیاری از صاحب‌نظران برنامه‌ی درسی، قصد نشده بودن و به‌دست آوردن ناآگاهانه‌ی این برنامه را، از ضروریات تعریف آن دانسته و آن را متفاوت از آموزش‌های غیرمستقیم ارزش‌ها - که با قصد و تعمد از سوی معلم و ناآگاهی دانش‌آموز صورت می‌گیرد - می‌دانند (مارتین^۵، ۱۹۸۳؛ گوردون، ۱۹۸۵؛ آیزنر، ۱۹۹۴؛ مهرمحمدی، ۱۳۸۱). گوردون با تحلیل تحقیقات انجام شده در مورد برنامه‌ی درسی پنهان، تحت عناوین (نتیجه، فرایند، و محیط) یادگیری‌های برنامه‌ی درسی پنهان را عمدتاً نتایج غیرآکادمیک، قصد نشده یا ناآگاهانه و متأثر از محیط مدرسه می‌داند. او با تقسیم محیط مدرسه به محیط شناختی، فیزیکی و اجتماعی، برنامه‌ی درسی پنهان محیط اجتماعی را در مقایسه با برنامه‌ی درسی پنهان محیط شناختی و فیزیکی و برنامه‌ی درسی آشکار، مهم‌تر و مؤثرتر می‌داند (گوردون، ۱۹۸۳).

اسکلتون^۶ نیز به چهار دیدگاه: کارکردگرایی^۷، لیبرال^۸، انتقادی^۹ و پست مدرن^{۱۰} اشاره کرده و در نهایت دیدگاه خود را که تحت تأثیر برخی از ویژگی‌های مثبت دیدگاه‌های لیبرال، انتقادی و پست مدرن می‌باشد، ارائه نمود. او، ضمن ارائه‌ی تعریف جدیدی از برنامه‌ی درسی پنهان، پی‌آمدهای این برنامه را متضاد، متنوع، غیرخطی و قطعه‌قطعه می‌داند که هر یادگیرنده به روش خودش آن‌ها را تجربه می‌نماید. از نظر او، فراگیران نه تحت کنترل و تسلیم محض برنامه‌ی درسی

1- Philip Jackson
2- Life in the Classroom
3- Portelli
4- Girox
5- Martin
6- Skelton
7- The Functionalist Perspective
8- The Liberal Perspective
9- The Critical Perspective
10- The Postmodern Perspective

پنهان محیط آموزشی و نیروهای خارجی هستند و نه می‌توانند به راحتی در مقابل پیام‌های پنهان محیط آموزشی مقاومت کنند. هیچ کدام قاعده‌ی کلی نیست و هر دو ممکن است برای یک دانش‌آموز اتفاق بیفتند.

تحلیل مطالعات نشان می‌دهد که تا اواخر دهه‌ی (۱۹۷۰)، رویکردهای کارکردی، انطباقی یا انتقادی از نوع انطباقی، دانش‌آموزان را افرادی منفعل در برابر برنامه‌ی درسی پنهان در نظر می‌گرفتند و مورد انتقاد فراوان قرار گرفتند. بعد از آن، نظریه‌پردازان جدید، دانش‌آموزان را به عنوان عاملان فعال در نظر گرفتند که قادرند در مقابل برنامه‌ی درسی پنهان مقاومت کنند.

نتایج تحقیقات نشان می‌دهد که عوامل گوناگونی از جمله: محیط‌شناختی و محتوای دروس مختلف، قوانین و مقررات آموزشی، محیط فیزیکی و ظاهری مدرسه و کلاس و محیط اجتماعی (نحوه‌ی برقراری روابط و مناسبات اجتماعی درون مدرسه و کلاس‌های درس)، در شکل‌گیری برنامه‌ی درسی پنهان دخالت دارند (آهولا^۱، ۲۰۰۰؛ اسمیت و مونتگمری^۲، ۱۹۹۷؛ گاتو^۳، ۲۰۰۲؛ آندرسون^۴، ۲۰۰۲؛ فلاندرز، ۱۹۷۰؛ پاردرز^۵، ۱۹۹۳؛ سکنی، ۲۰۰۱؛ رضوانی، ۱۳۸۰ و علیخانی، ۱۳۸۳). ظاهرسازی و بازیگری نقش‌های متعدد برای کسب موفقیت بیش‌تر، پذیرش اقتدار برنامه‌های درسی رسمی و معلمان، پیروی کورکورانه، آسیب‌دیدن تجارب معلمان و شأن اجتماعی دانش‌آموزان، وابستگی فکری به معلم و مدرسه، از خودبیگانگی و نگرش منفی نسبت به خود و مدرسه، تقویت روحیه‌ی رقابت فردی به جای همکاری گروهی، ناسازگاری و انزوای طلبی، الگوگیری رفتاری از سایر دوستان و کادر آموزشی، ارزش‌گذاری متفاوت برای موضوعات مختلف درسی، برخی از مهم‌ترین یافته‌های تحقیقات فوق بوده‌اند.

۳. روش‌شناسی پژوهش

۳-۱. بیان مسأله

با وجود آن که مهم‌ترین و مؤثرترین تجاربی که فراگیران در محیط‌های آموزشی به طور

1- Ahola
2- Smith & Montgomery
3- Gato
4- Anderson
5- Paredes

طبیعی می‌آموزند، از سنخ آموخته‌های غیر مدوّن، نامشهود، غیر تعمّدی و پیش‌بینی نشده است (گوردون، ۱۹۸۳؛ آیزنر، ۱۹۹۴؛ ماریانی، ۲۰۰۱ و سیتون^۱، ۲۰۰۲) و با عنایت به آن که جوّ سازمانی مراکز آموزشی مهم‌ترین عامل در شکل‌گیری پیآمدهای قصد نشده است. لیکن در کشور ما، تلاش قابل توجهی برای مستندسازی این جنبه از برنامه صورت نگرفته است، و این به‌عنوان یکی از مسایل مهم و دارای اولویت برای پژوهش در تمامی مراکز آموزشی - به‌ویژه مراکز آموزشی نظامی - تلقی می‌گردد.

بنابراین مسأله‌ی اصلی این پژوهش، شناسایی برخی از پیآمدهای قصد نشده‌ی ناشی از جوّ سازمانی یک مجتمع دانشگاهی و ارایه‌ی راه‌کارهایی برای کاهش پیآمدهای منفی آن می‌باشد. بدیهی است که کم‌توجهی و غفلت از پیآمدها، می‌تواند مانع تحقق بسیاری از اهداف رسمی و روشن سازمان گردد.

این پژوهش، به‌عنوان نخستین پژوهش پیرامون موضوع مورد نظر در مراکز آموزشی نظامی، برای پاسخ‌گویی به سؤال‌های زیر انجام شده است:

۱. وضعیت جاری جوّ سازمانی مجتمع دانشگاهی حضرت امیرالمؤمنین(ع)، از نظر دانشجویان چه گونه است؟
۲. میزان باز بودن جوّ سازمانی، از نظر دانشجویان دانشکده‌های مختلف تا چه اندازه است؟
۳. میزان باز بودن جوّ سازمانی، از نظر دانشجویان دوره‌های مختلف تا چه اندازه است؟
۴. نظرات استادان و دانشجویان در مورد میزان باز بودن جوّ سازمانی چیست؟
- ۵- پیآمدهای قصد نشده‌ی ناشی از جوّ سازمانی مجتمع دانشگاهی در زمینه‌های «اطاعت و انقیاد»، «همکاری گروهی»، «معنا و مفهوم یادگیری» و «اعتماد به‌نفس» چیست؟
۶. راه‌کارهای اساسی برای مقابله با پیآمدهای قصد نشده‌ی منفی چیست؟

۲-۳. روش

در پژوهش حاضر، با توجه به هدف و ماهیت موضوع، برای شناسایی و توصیف جوّ سازمانی یک مجتمع دانشگاهی از «روش توصیفی» و برای تعیین پیآمدهای قصد نشده‌ی ناشی از جوّ سازمانی و پاسخ به سؤال‌های پژوهش، از «روش کیفی» استفاده شده است. چون ماهیت برنامه‌های

درسی پنهان (یادگیری‌های قصد نشده)، به مقدار زیادی مبهم، غیر ملموس و از طریق روش‌های کمی غیر قابل اندازه‌گیری است، استفاده از روش‌های کیفی مناسب‌تر است.

۳-۳. جامعه و نمونه

جامعه‌ی آماری مورد مطالعه در این پژوهش، استادان و دانشجویان دانشکده‌های مجتمع دانشگاهی در سال تحصیلی ۸۸-۱۳۸۷ بوده است که در مرحله‌ی اول، برای شناسایی جوّ سازمانی ۸۶ نفر از استادان و ۲۸۶ نفر از دانشجویان به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. برای این کار، واریانس ۲۰ پرسش‌نامه‌ی مقدماتی، محاسبه گردید و سپس با استفاده از فرمول کوکران، حجم نمونه مشخص گردید.

پس از توصیف جوّ سازمانی و به‌منظور شناسایی پی‌آمدهای پنهان و پاسخ به سؤال‌های پژوهش، از میان دانشجویان دوره‌های مختلف ۸۰ نفر به صورت گزینشی انتخاب و نظرات آنان در مورد پی‌آمدهای قصد نشده مورد بررسی قرار گرفت.

نکته‌ی قابل توجه این‌که، در تحقیقات کیفی، هدف، تعمیم یافته‌های به‌دست آمده از پژوهش، به جامعه‌ی مورد مطالعه نیست (ماسون^۱، ۱۹۹۶: ۲۸۳). در این پژوهش‌ها، یافته‌ها به نظریه‌ها تعمیم داده می‌شود؛ لذا اصطلاحات نمونه و روش نمونه‌گیری کاربرد کم‌تری دارد.

۳-۴. ابزار جمع‌آوری داده‌ها

در مرحله‌ی اول این پژوهش، برای شناسایی و تعیین جوّ سازمانی مجتمع از دو پرسش‌نامه استفاده شد. در تهیه و تنظیم این پرسش‌نامه‌ها، از سؤال‌های پرسش‌نامه‌های معتبر سنجش جوّ سازمانی هالپین و کرافت، فلاندرز و هوی و تارتر استفاده شد. پس از ارزیابی روایی محتوا^۲ و تأیید آن از سوی متخصصان و صاحب‌نظران تعلیم و تربیت و مدیریت، ضریب اعتبار پرسش‌نامه‌های استادان و دانشجویان، به روش آلفای کرانباخ به ترتیب ۰/۸۲ و ۰/۸۰ به‌دست آمد. در مرحله‌ی دوم، متناسب با ماهیت موضوع و به‌منظور تبیین یادگیری‌های قصد نشده و پاسخ به

1- Mason

2- Content validity

پرسش‌های پژوهش از مصاحبه‌ی نیمه‌سازمان‌یافته و مشاهده استفاده گردید. یکی از محاسن مصاحبه، بالا بودن اعتبار اطلاعات به دلیل حضور مصاحبه‌گر و انعطاف‌پذیری در جریان مصاحبه است. در این مصاحبه، این پژوهش‌گر است که مشخص می‌کند کدام یک از پاسخ‌ها «روا» و مربوط به پی‌آمدهای قصد نشده جو سازمانی است. ضمناً ثبت و درج اظهارنظرهای دانشجویان نیز در گزارش پژوهشی و استفاده از نظرات متخصصان و صاحب‌نظران تعلیم و تربیت، برای تنظیم پرسش‌های مصاحبه، تفسیر و نتیجه‌گیری از یافته‌ها و تأیید راه کارها عامل بسیار مؤثری برای افزایش روایی و اعتبار یافته‌ها می‌باشد. مهم‌ترین ویژگی که به افزایش روایی و اعتبار ابزار و نتایج در این مرحله کمک نمود، هم‌آهنگی و هم‌خوانی مصاحبه‌ها و مشاهدات با داده‌های به‌دست آمده از پرسش‌نامه‌ی توصیف جو سازمانی بود.

۳-۵. تجزیه و تحلیل یافته‌ها

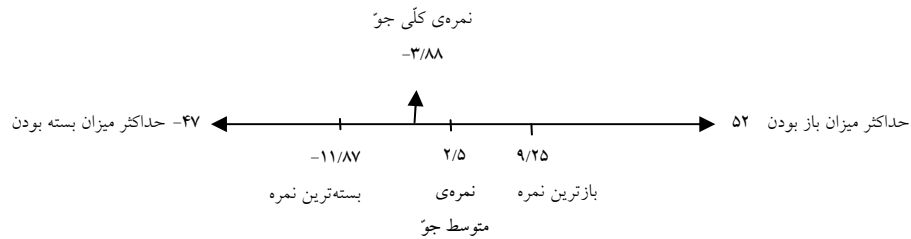
تجزیه و تحلیل یافته‌ها در دو مرحله انجام گرفته است. در مرحله‌ی نخست، داده‌های به‌دست آمده از پرسش‌نامه‌های سنجش جو سازمانی، با بهره‌گیری از نرم‌افزار SPSS و شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار، فراوانی و درصد)، آماره‌ی آزمون t مستقل، تحلیل واریانس تک‌متغیری و چندمتغیری تجزیه و تحلیل شد. در مرحله‌ی دوم، تحلیل یافته‌های کیفی طی فرایند سه مرحله‌ای تلخیص داده‌ها، ارایه داده‌ها، تفسیر و نتیجه‌گیری از یافته‌ها انجام شد. برای اعتباربخشی و تأیید نتایج و راه کارها از نظرات جمعی از متخصصان استفاده شد.

۴. تجزیه و تحلیل یافته‌ها

۴-۱. یافته‌های مرحله‌ی اول: جو سازمانی مجتمع

سؤال اول پژوهش: وضعیت جاری جو سازمانی مجتمع دانشگاهی از نظر دانشجویان چه گونه است؟
با توجه به نمودار (۱)، نمره‌ی کلی جو سازمانی مجتمع (۳/۸۸-) بیان‌گر آن است که

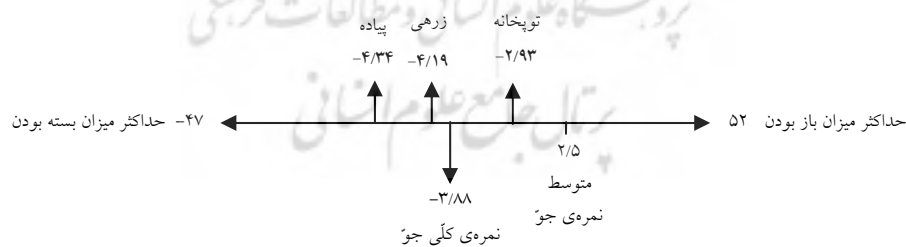
دانشجویان، جوّ حاکم را کمی پایین‌تر از حد متوسط جو (۲/۵) و تا حدودی بسته توصیف نموده‌اند.



نمودار ۱- حداکثر میزان باز و بسته بودن و نمره‌ی کلی جوّ سازمانی مجتمع از نظر دانشجویان

سؤال دوم پژوهش: میزان باز بودن جوّ سازمانی از نظر دانشجویان دانشکده‌های مختلف تا چه اندازه است؟

نتایج نشان می‌دهد که امتیاز جوّ سازمانی از نظر دانشجویان هر سه دانشکده، تا حدودی پایین‌تر از سطح متوسط جوّ یعنی (۲/۵) و متمایل به بسته بوده است. همان‌گونه که در نمودار (۲) نشان داده شده است، میزان بسته بودن جوّ در دانشکده‌ی پیاده بیش‌تر از دانشکده‌ی زرهی و در دانشکده‌ی زرهی بیش‌تر از دانشکده‌ی تویخانه توصیف شده است.



نمودار ۲- نمرات جوّ سازمانی، از نظر دانشجویان دانشکده‌های مختلف

نتایج به دست آمده از تحلیل واریانس تک متغیری، نشان می دهد که اختلاف بین میانگین های ابعاد مختلف جوّ سازمانی در دانشکده های مختلف از لحاظ آماری معنادار نبوده است .
سؤال سوم پژوهش: میزان باز بودن جوّ سازمانی، از نظر دانشجویان دوره های مختلف تا چه اندازه است؟

نتایج نشان می دهد که امتیاز جوّ سازمانی، از نظر دانشجویان دوره های مختلف پایین تر از حد متوسط جوّ (۲/۵) بوده است. با این تفاوت که به ترتیب دانشجویان دوره های تخصصی، کارشناسی، عالی، کاردانی و مقدماتی، جوّ را بازتر توصیف نموده اند.



نمودار ۳- نمرات جوّ سازمانی از نظر دانشجویان دوره های مختلف

نتایج تحلیل واریانس تک متغیری، نشان می دهد که اختلاف بین نظرات و دیدگاه های دانشجویان دوره های مختلف از لحاظ آماری معنادار بوده است (متغیر دوره تحصیلی بر ادراک دانشجویان از جوّ سازمانی تأثیر گذار بوده است).

سؤال چهارم پژوهش: نظرات استادان و دانشجویان، در مورد میزان باز بودن جوّ سازمانی چیست؟

داده های جدول (۱)، بیان گر آن است که ۴۴/۲ درصد از استادان، جوّ را بالاتر از متوسط و متمایل به باز و ۵۴/۷ درصد آنان جوّ را پایین تر از متوسط و متمایل به بسته توصیف کرده اند؛ در

حالی که ۳۷/۱ درصد از دانشجویان جو را بالاتر از متوسط و ۵۹/۸ درصد آنان جو حاکم بر مجتمع را پایین‌تر از متوسط و متمایل به بسته توصیف نموده‌اند. هر چند که در هر دو گروه، بیش از ۵۰٪ افراد جو را تا حدودی متمایل به بسته توصیف کرده‌اند، اما از نظر دانشجویان، جو مجتمع بسته‌تر توصیف شده است.

جدول ۱- توزیع فراوانی سطوح جو (باز و بسته) از نظر استادان و دانشجویان

نوع جو	شاخص‌ها	استادان	دانشجویان
باز	فراوانی	۳۸	۱۰۶
	درصد	۴۴/۲	۳۷/۱
بسته	فراوانی	۴۷	۱۷۱
	درصد	۵۴/۷	۵۹/۸
بدون پاسخ	فراوانی	۱	۹
	درصد	۱/۲	۳/۱
جمع کل	فراوانی	۸۶	۲۸۶
	درصد	۱۰۰	۱۰۰

۲-۴. یافته‌های مرحله دوم: پی‌آمدهای قصد نشده جو سازمانی

سؤال پنجم پژوهش: پی‌آمدهای قصد نشده جو سازمانی مجتمع، در زمینه‌های «اطاعت و انقیاد»، «همکاری گروهی»، «مفهوم یادگیری» و «اعتماد به نفس» چیست؟

- اطاعت‌پذیری و پیروی به میزان زیادی وجود دارد؛ هر چند این ویژگی، تا حدود زیادی تحت تأثیر ضوابط و مقررات یا اقتدار سازمانی و نگرش‌های شخصی افراد و آگاهانه است؛ اما لزوماً آزادانه نیست.

- پذیرش اقتدار سازمانی، ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است.

- سازگاری، انطباق، هم‌نوایی، سکوت و تسلیم در برابر برنامه‌ها و تصمیم‌گیری‌های سازمان بهتر از پیشنهاددهی، انتقاد و تعارض است. اگرچه زمینه و بستر پیشنهاددهی و انتقاد تا حدودی وجود دارد؛ اما توجهی به آن نمی‌شود.

- دانشجویانی که قواعد بازی یادگیری را به‌خوبی شناخته و به مرحله‌ی اجرا درآورند، موفق‌ترند.

- وابستگی فکری شدید به استاد و منابع تخصصی و فقدان استقلال در دانشجویان وجود دارد.

- انجام فعالیت‌های یادگیری، فردی بر فعالیت‌های یادگیری مشارکتی ترجیح دارد.
- معنا و مفهوم یادگیری، حفظ کردن مطالب درسی برای کسب موفقیت در آزمون‌های مختلف و دریافت مدرک است.
- جو سازمانی مجتمع، در مورد اعتماد به نفس دانشجویان نقش خنثی یا تقویت کننده دارد.

۵. بحث و نتیجه‌گیری

سؤال اول: جو سازمانی مجتمع از نظر دانشجویان

با توجه به نظرات دانشجویان، جو حاکم بر مجتمع دانشگاهی، حدود (۶/۵) نمره از نمره‌ی متوسط جو (۲/۵) پایین‌تر و متمایل به جو بسته توصیف شده است. تفاوت بین دو گروه دانشجویان (جو باز و جو بسته)، در ابعاد مختلف از لحاظ آماری معنادار بوده است. بازترین نمره‌ی جو (۹/۲۵) و بسته‌ترین نمره‌ی (۱۱/۸۷-) با اختلاف (۲۲) نمره بوده است. پایین‌ترین میانگین نمره، مربوط به بعد نشاط و بالاترین نمره‌ی میانگین، مربوط به بُعد فاصله‌گیری بوده است. فقدان نظام پاداش و تشویق مناسب، در کاهش نمره‌ی بُعد نشاط و رفتارهای رسمی، قانونی و تا حدودی غیرقابل انعطاف مسؤولان در افزایش میزان فاصله‌گیری مؤثر بوده‌اند.

نتایج تحقیق حاضر، با نتایج تحقیق علیخانی (۱۳۷۲) مطالعات هوی و سیبو (۱۳۷۱) جو وظیفه‌محور هریسون (۱۹۸۹) جو توجه به قوانین و مقررات جاکوزمیل (۱۹۹۹) و نتایج تحقیقات روتر (۱۹۷۹) وین^۱ (۱۹۸۰) و مورفی و همکاران (۱۹۸۵) هم‌خوانی دارد. هم‌چنین جو مجتمع دانشگاهی، در حدود (۱/۵) نمره از جو مدارس دوره‌ی متوسطه‌ی شهر اصفهان (۸۲-۱۳۸۱) بسته‌تر توصیف شده است (علیخانی، ۱۳۸۳). این نتیجه، با توجه به مأموریت و اهدافی که مراکز آموزشی نظامی نسبت به مراکز آموزشی غیرنظامی دارند، تا حدودی طبیعی به نظر می‌رسد.

1- Wynne

سؤال دوم: دیدگاه دانشجویان دانشکده‌های مختلف در مورد جوّ سازمانی

هرچند تجزیه و تحلیل نتایج نشان داد که میزان باز بودن جوّ در دانشکده‌ی توپخانه، بیش‌تر از دانشکده‌های زرهی و پیاده است؛ لیکن اختلاف بین میانگین‌های ابعاد مختلف جوّ در دانشکده‌های مختلف، از لحاظ آماری معنادار نبوده است.

به طور کلی می‌توان عوامل مؤثر در پایین بودن نمره‌ی کلی جوّ دانشکده‌ها عبارتند از:

الف- پایین بودن میزان نشاط و اعتماد، به‌ویژه در دانشکده‌ی زرهی؛

ب- بالا بودن میزان موانع، عدم تعهد، فاصله‌گیری و سرپرستی نزدیک، به‌خصوص در دانشکده‌ی پیاده؛

ج - پایین بودن میزان مراعات، به‌خصوص در دانشکده‌ی توپخانه؛

د- میزان صمیمیت، روابط دوستانه و توأم با احترام در دانشجویان، در حد متوسط توصیف شده است. این میزان در دانشکده‌ی زرهی و پیاده، پایین‌تر از توپخانه بوده است.

سؤال سوم: دیدگاه دانشجویان دوره‌های مختلف در مورد جوّ سازمانی

جوّ سازمانی، از نظر دانشجویان دوره‌های مختلف، پایین‌تر از حد متوسط توصیف شده است. نتایج تحلیل واریانس تک متغیری، بیان‌گر آن است که اختلاف بین دیدگاه‌های دانشجویان دوره‌های مختلف، از لحاظ آماری معنادار بوده است. بنابراین، متغیر دوره‌ی تحصیلی، بر نظرات دانشجویان در مورد جوّ سازمانی، تأثیرگذار بوده است. سابقه‌ی کم‌تر، جوان‌تر بودن، انتظارات پایین‌تر، کوتاه‌تر بودن و فشارهای آموزشی کم‌تر در دوره‌های تخصصی نسبت به سایر دوره‌ها، از عوامل اصلی تأثیرگذار بر ادراک آنان از جوّ حاکم بر مجتمع بوده است.

سؤال چهارم: مقایسه دیدگاه استادان و دانشجویان در مورد جوّ سازمانی

تقریباً ۵۵٪ از استادان و ۶۰٪ از دانشجویان، جوّ را پایین‌تر از متوسط و متمایل به بسته توصیف نموده‌اند. با توجه به این که دانشجویان به صورت شبانه‌روزی در مجتمع حضور دارند و تحت تأثیر الزامات و محدودیت‌های سازمانی بیش‌تر و آموزش‌های مختلف نظامی و غیرنظامی قرار دارند و نسبت به استادان، از آزادی عمل کم‌تری برخوردارند؛ جوّ سازمانی از سوی آنان

بسته‌تر توصیف شده است. این نتیجه، با نتایج تحقیقات هاتلر و تیلور^۱ (۱۹۹۲)، هم‌خوانی دارد. تحقیق بروان (۱۹۶۵)، نشان داد که مدیران و معلمان با دید خوش‌آیندتری به جو مدرسه می‌نگرند. نتایج نشان می‌دهد که ابعاد رفتاری مربوط به کادر آموزشی نسبتاً مطلوب بوده و ابعاد رفتاری مربوط به مدیران در حد متوسط توصیف شده است. افزایش رفتارهای حمایتی و کاهش رفتارهای دستوری، موجب بهبود جو سازمانی مجتمع می‌شود.

براساس نتایج تحقیق آقا حسینی (۱۳۸۴)، الگوی رفتاری مدرسان و مدیران در مراکز تربیت معلم اصفهان، در حد متوسط توصیف شده است. در تحقیق حاضر، الگوی رفتاری مدرسان، بالاتر از متوسط توصیف شده است.

سؤال پنجم: پیآمدهای قصد نشده جو سازمانی

اطاعت و انقیاد

تحلیل داده‌های کمی مرحله‌ی اول و یافته‌های کیفی مرحله‌ی دوم نشان می‌دهد که طیف گسترده‌ای از عوامل گوناگون فردی و سازمانی، به طور تلویحی، رفتار و شخصیت دانشجویان را در جهت تقویت و تثبیت پیآمدهای زیر سوق داده‌اند.

الف- به اعتقاد دانشجویان، برای کسب موفقیت بیش‌تر و پرهیز از مشکلات و ناهم‌آهنگی‌های فردی و سازمانی «اطاعت‌پذیری، هم‌نوایی و سازگاری با شرایط موجود، بهتر از انتقاد و تعارض» است. دیدگاه‌های بسیاری از صاحب‌نظران هم‌چون: جکسون، ۱۹۶۸؛ دری بین^۲، ۱۹۶۸؛ ایلچ^۳، ۱۹۷۸؛ جیرو، ۱۹۸۳؛ گوردون، ۱۹۸۲؛ آیزنر، ۱۹۹۴؛ آسبروک، ۲۰۰۰؛ ماریانی، ۲۰۰۱ و سکنی، ۲۰۰۱؛ مؤید آن است که روابط اجتماعی در مراکز آموزشی، مؤثرترین عامل شکل‌گیری این پی‌آمد قصد نشده است. یافته‌های مربوط به اطاعت و انقیاد، با یافته‌های کمی مرحله‌ی اول این پژوهش، هم‌خوانی دارد.

اگرچه اطاعت و فرمانبری دانشجویان تا حدود زیادی بر اساس شناخت و آگاهی نسبت به وظایف شغلی، سازمانی و نگرش‌های اعتقادی آنان است و لزوماً کورکورانه و ناآگاهانه نیست؛ اما این اطاعت و فرمانبری، کاملاً آزادانه و اختیاری هم نیست؛ زیرا در مراکز آموزشی نظامی،

1- Hattler & Taylor
2- Dreeben
3- Illich

مأموریت‌ها، اهداف، سیاست‌ها، رویه‌ها و روش‌ها، قوانین و مقررات، برنامه‌ها و ساختار از پیش تعیین شده، به تمامی فعالیت‌ها جهت می‌دهد و غیر قابل تغییر است.

ب- «پذیرش اقتدار سازمان، مسؤولان و استادان و عمل کردن متناسب با انتظارات سازمان، ضرورتی اجتناب‌ناپذیر است.»

پذیرش اقتدار سازمان و رعایت احترام بی‌چون و چرا، اگر از نوع اطاعت‌پذیری کورکورانه و ناخواسته باشد، پی‌آمد آن، از بین رفتن روحیه‌ی پرسش‌گری، انتقاد، خلاقیت و ابتکار است و این، موجب می‌شود که دانشجویان در ایفای نقش‌های متعدد نظامی، سیاسی و اجتماعی در آینده «منفعل و پذیرنده» عمل نمایند. جکسون (۱۹۶۸)، اعتقاد دارد که نظام‌های آموزشی، به جای خلاقیت، هم‌نوایی را به دانش‌آموزان آموزش می‌دهند و آموزش هم‌نوایی با اهداف برنامه‌های درسی رسمی مغایر است (اسکلتون، ۱۹۹۷: ۱۷۹).

ج- «سکوت و تسلیم در برابر برنامه‌ها و تصمیمات از پیش طراحی شده، بهتر از ارایه‌ی نظر و پیشنهاددهی و انتقاد است.» اگرچه زمینه و بستر ارایه‌ی نظر و پیشنهاددهی و حتی انتقاد وجود دارد؛ اما دلایل متعددی هم‌چون اهمیت ندادن به پیشنهادها، واکنش‌های منفی و تحقیرآمیز - همراه با برجسب‌های نامناسب - و ترس از عواقب انتقاد باعث از بین رفتن روحیه‌ی پیشنهاددهی یا انتقاد در فراگیران شده است.

«پیشنهاد و انتقاد - به‌ویژه هنگامی که خارج از چارچوب‌های مورد انتظار سازمان و مسؤولان باشد - نشانه‌ای از تمرد، سرکشی، نافرمانی و فقدان روحیه‌ی فرمانبری در دانشجو تلقی می‌شود.» به اعتقاد دانشجویان، سازگاری و انطباق با محدودیت‌ها، مشکلات و حتی انتظارات نامعقول، به‌عنوان یک ویژگی مثبت از سوی سازمان القا می‌گردد. بنابراین، دانشجویان نمی‌توانند به‌راحتی در مقابل پی‌آمدهای پنهان محیط آموزشی مقاومت کنند. این پی‌آمد، با دیدگاه انتقادی اسکلتون (۱۹۹۷) و کار بولز و جنتیس^۱ هم‌خوانی دارد.

د- «رعایت قواعد و مقررات بازی و ایفای نقش مناسب، برای موفقیت ضروری است.» یکی از مهم‌ترین جنبه‌های برنامه‌ی درسی پنهان «یادگیری قواعد بازی دانشگاهی» است. دانشجویان مجبور هستند برای موفقیت بیش‌تر، مقررات بازی آکادمیک را یاد گرفته و به‌خوبی به مرحله‌ی اجرا درآورند. لذا، برخی از دانشجویان، به‌عنوان بازیگران حرفه‌ای، آن‌گونه که کارگردانان اصلی

1- Bowels & Gintis

صحنه (سازمان، مسئولان و استادان) می‌خواستند، ایفای نقش می‌کردند. به عبارت دیگر، «دانشجویان عملاً یا شیوه‌ی انفعالی یا شیوه‌ی فعالی را که با انتظارات سازمان و مسئولان هم‌سو باشد، ترجیح می‌دهند». برخی از دانشجویان، با چشم‌پوشی از خواست‌ها و علایق شخصی، به صورت منفعل، پذیرنده و مطیع و برخی هم در کنش‌های متقابل شخصی (روابط متقابل مناسب با دیگران، ابراز علاقه و مشارکت در فعالیت‌های مذهبی، فرهنگی، سیاسی و نظامی) و هم در مهارت‌های مربوط به یادگیری (حضور به موقع در کلاس‌های درس، اظهار علاقه به درس و نظرات استادان) به صورت فعال نقش‌های خود را ایفا می‌کردند.

نتایج فوق، با نتایج تحقیق (آهولا، ۲۰۰۰؛ رزماری^۱، ۱۹۹۱؛ پین کاس^۲، ۲۰۰۱؛ به نقل از آندرسون^۳، ۲۰۰۲ و علیخانی، ۱۳۸۳) هم‌خوانی دارد و تا حدود زیادی، متأثر از جو سازمانی است.

همکاری گروهی

نتایج پژوهش حاضر در مورد همکاری گروهی، نشان داد که «دانشجویان، رقابت انفرادی و یادگیری‌های فردی را، برای موفقیت خود بهتر از فعالیت‌های یادگیری گروهی یا مشارکتی می‌دانند». این نتیجه، با یافته‌های مربوط به اطاعت و انقیاد و نتایج مرحله‌ی اول این پژوهش هم‌خوانی دارد.

همکاری و مشارکت، یکی از عناصر اصلی مؤثر بر جو سازمانی است. با وجود آن‌که تحقیقات نشان داده اند که همکاری جمعی در رسیدن به هدف دارای بازده بیش تری نسبت به رقابت انفرادی است (سیلور و الکساندر، ۱۳۷۲: ۴۵۲)، در این پژوهش، دانشجویان تمایل و علاقه‌ی زیادی به همکاری گروهی داشتند؛ اما عوامل گوناگونی باعث تقویت فعالیت‌های انفرادی در بیش تر درس شده بود.

برنامه‌های درسی رسمی و از پیش تعیین شده، نوع و حجم محتوا، محدودیت زمانی برای آموزش، تمایل، تسلط و تأکید استادان بر روش‌های تدریس انفرادی و معلم محور؛ فقدان برنامه‌ریزی، سازمان‌دهی، هدایت و نظارت صحیح بر انجام کارهای گروهی؛ فقدان آمادگی دانشجویان برای اجرای فعالیت‌های یادگیری گروهی و ارزش‌یابی نامناسب این فعالیت‌ها؛

1- Rose Mary
2- Pincas
3- Anderson

فعالیت‌های جنبی و انتظارات بیش از حد از دانشجویان؛ کیفیت و نوع آزمون‌ها؛ برخی از عوامل مؤثر در این زمینه بوده‌اند. این یافته‌ها، با نتایج تحقیقات مورفی و همکاران (۱۹۸۵) و مک‌بر (۲۰۰۰) و شوارتز^۱ (۱۹۹۳) هم‌خوانی دارد.

معنا و مفهوم یادگیری

نامناسب و زیاد بودن حجم بسیاری از مطالب درسی، بیش از حد تئوری بودن، غیر کاربردی و سازمان‌دهی نامطلوب آن‌ها، آموزش‌های یک‌طرفه و معلم‌محور، فقدان فرصت برای بحث و اظهار نظر از سوی فراگیران و آزمون‌های بسیار فشرده، پشت سرهم بودن و تأکید بر یادگیری‌های سطحی، ضعف قوانین و مقررات آموزشی از نظر ملاک‌های پذیرش دانشجو و ملاک‌های قبولی، فشارهای شغلی و خانوادگی فراگیران، در مجموع باعث ایجاد و تقویت پی‌آمدهای ذیل شده است.

الف- یادگیری به معنای تفکر عمیق برای حل مسایل و مشکلات واقعی سازمانی و اجتماعی نیست. یادگیری به معنای خوب حفظ کردن برای کسب نمره و مدرک است. این یادگیری‌ها، سطحی، غیر کاربردی و ناپایدار است و پس از مدت کوتاهی فراموش می‌شود.

ب- آنچه برای یادگیری اهمیت دارد و روش‌های اجرای آن از قبل توسط دیگران تعیین شده و غیرقابل تغییر است. علایق و نیازهای دانشجویان در انتخاب فعالیت‌های یادگیری مهم نیست.

ج- برخی از محتواهای خوب، به دلیل سازمان‌دهی، اجرا و ارزش‌یابی نامناسب، اهداف از پیش تعیین شده را محقق نمی‌کنند.

د- تجارب و آموخته‌های فعلی دانشجویان، برای شرکت در نبردهای ناهم‌گون کاربرد کمی دارد.

یافته‌های فوق، با یافته‌های کمی مرحله‌ی اول این پژوهش و هم‌چنین نتایج پژوهش‌های میلگرام^۲، رنزولی^۳، ۱۹۹۰ و علیخانی^۳ ۱۳۸۳ هم‌خوانی دارد.

1- Schwartz
2- Milgram
3- Renzulli

اعتماد به نفس

نتایج این پژوهش نشان داد که جوّ سازمانی منجر به کاهش اعتماد به نفس دانشجویان نشده است حتی در برخی از موارد اعتماد به نفس دانشجویان تقویت شده است. این نتیجه با یافته‌های تحقیقات خلخالی، ۱۳۷۶؛ هاتلر و تیلور، ۱۹۹۲؛ گودلد، ۱۹۹۴؛ لانگرام^۱، ۱۹۹۷ و علیخانی، ۱۳۸۳، که نشان می‌دهد جوّ بسته مدارس میزان اعتماد به نفس دانش‌آموزان را کاهش می‌دهد، هم‌خوانی ندارد.

وجود زمینه و بستر پیشنهاددهی و در مواردی انتقاد؛ پذیرش محدودیت‌ها و الزامات سازمانی، به‌عنوان بخشی از شرایط شغلی از سوی دانشجویان؛ وجود برخی از آموزش‌های نظامی مانند، عبور از موانع، عملیات فرود و اردوهای مختلف و واگذاری برخی از مسؤولیت‌ها به افراد - به‌ویژه در عملیات نظامی شبانه - با هدف تقویت روحیه، شجاعت و اعتماد به نفس دانشجویان؛ هم‌چنین روش تدریس برخی از استادان، مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار در این زمینه بوده است. به اعتقاد بسیاری از دانشجویان، برخوردهای آمرانه، اعمال قدرت و کنترل و برخورد با تخلفات در چارچوب وظایف سازمانی است و منجر به تحقیر و سرکوب اعتماد به نفس افراد نمی‌شود، هرچند پی‌آمد آن، از دست دادن کنترل شخصی و آزادی برای دانشجویان است.

۶. توصیه‌های کاربردی و پژوهشی

برای بهبود جوّ سازمانی و کاهش پی‌آمدهای منفی آن توصیه می‌شود:

۱. مسؤولان مافوق، روابط متقابل توأم با اعتماد، احترام، صمیمیت و سادگی و هم‌چنین رفتارهای حمایتی خود را از استادان و دانشجویان افزایش دهند.
۲. کیفیت روابط و مناسبات حاکم به‌گونه‌ای باشد که فضای ظاهرسازی، بازیگری نقش، موجب تشویق و ترغیب تملق و شعاری عمل نمودن در مجتمع نشود. این پی‌آمدها در زمینه‌های اعتقادی می‌تواند منجر به فاصله گرفتن دانشجویان از رفتارهای اصیل و نگرش منفی آنان نسبت به الگوهای رفتاری دینی گردد.
۳. با برگزاری جلسات مداوم آموزشی، هم‌آهنگی و انسجام بین مسؤولان آموزشی، استادان،

1- Langram

- فرماندهان دانشجویی و سایر دست‌اندرکاران بیش‌تر گردد، تا دانشجویان با الگوهای رفتاری متفاوت و بعضاً متضاد مواجه نشوند.
۴. رویه‌ها و روش‌های جاری انجام امور اداری و آموزشی، مورد بازنگری قرار گیرد. یافته‌ها، بیان‌گر فقدان وحدت رویه در دانشکده‌ها و کندی فرایند انجام کار در زمینه‌های خدماتی، اداری و آموزشی است.
۵. با توجه به فراهم بودن زمینه و بستر پیشنهاد و انتقاد، ضمن اهمیت دادن بیش‌تر به نظرات و پیشنهاد‌های استادان و دانشجویان و به کارگیری آن‌ها در حد امکان، فضای تصمیم‌گیری‌های مشارکتی، خلاقیت و پویایی در سازمان گسترش داده شود تا مانع پی‌آمدهای منفی تسلیم، سازگاری و اطاعت اجباری گردد.
۶. برنامه‌های درسی در حال اجرا، اعم از شرح درس دوره‌ها، محتواها، سازمان‌دهی تجارب و فعالیت‌های یادگیری (انتخاب موضوعات کاربردی و حذف موضوعات غیر ضروری) چگونگی اجرای برنامه و شیوه‌های ارزشیابی مورد بازنگری و اصلاح قرار گیرد.
۷. استادان با به کارگیری روش‌های یاددهی - یادگیری فعال و کاربردی، زمینه را برای انجام فعالیت‌های گروهی، مباحثه، مناظره‌ی کلاسی و استقلال و آزادی عمل بیش‌تر دانشجویان فراهم نمایند تا از وابستگی و اتکای بیش از حد دانشجویان به موضوعات درسی و استادان و یادگیری‌های سطحی و ناپایدار کاسته شود.
۸. پژوهش دیگری به منظور آشکارسازی پی‌آمدهای قصد نشده ناشی از جو اجتماعی، هم‌چنین پی‌آمدهای پنهان محیط آموزشی (موضوعات و محتواهای مختلف آموزشی) و محیط فیزیکی مجتمع، از دیدگاه دانشجویان و استادان برای مقابله با پی‌آمدهای منفی انجام گیرد.
۹. رابطه‌ی میان برنامه‌ی درسی پنهان و برنامه‌ی درسی آشکار مجتمع به تفکیک دوره‌های مختلف آموزشی مشخص گردد.
۱۰. به صورت مورد شیوه‌های رهبری فرماندهان دانشجویی در دانشکده‌های سه‌گانه به منظور ارایه الگوی رفتاری مناسب و بهبود جو سازمانی ارزیابی گردد.

فهرست منابع

۱. آقا حسینی، تقی (۱۳۸۴). **جو سازمانی مراکز تربیت معلم اصفهان**. شورای تحقیقات آموزش و پرورش استان اصفهان، ش ۳۰۸.
۲. دیویس، کیت و جان نیواستورم (۱۳۷۰). **رفتار انسانی در کار (رفتار سازمانی)**. ترجمه‌ی محمدعلی طوسی، تهران: انتشارات مرکز آموزش مدیریت دولتی.
۳. دسلر، گری (۱۳۶۸). **مبانی مدیریت**. ترجمه‌ی داوود مدنی، تهران: چاپ آرین.
۴. سعیدی رضوانی، محمود (۱۳۸۰). **تبیین برنامه‌ی درسی پنهان درس بینش اسلامی دوره‌ی متوسطه و ارزیابی راهبردهایی برای استفاده از این برنامه در آموزش اثربخش دینی**. پایان‌نامه‌ی دکتر، دانشکده‌ی علوم تربیتی دانشگاه تربیت معلم، تهران.
۵. سیلور، جی‌گالن؛ ویلیام ام. الکساندر؛ آرتور لوئیس (۱۳۷۲). **برنامه‌ریزی درسی برای تدریس و یادگیری بهتر**. ترجمه‌ی خوی‌نژاد. مشهد: مؤسسه‌ی چاپ و انتشارات آستان قدس.
۶. علیخانی، محمدحسین (۱۳۸۳). **بررسی پی آمدهای روابط اجتماعی پنهان آموزشگاه‌ها بر رفتار دانش آموزان دوره‌ی متوسطه‌ی شهر اصفهان**. شورای محققان سازمان آموزش و پرورش استان اصفهان.
۷. گودرزی، اکرم و وجیهه گمینان (۱۳۸۰). **اصول، مبانی و نظریه‌های جو و فرهنگ سازمانی**. تهران: انتشارات جهاد دانشگاهی.
۸. لاننبورگ، فرد؛ اورنستین سی؛ لیسی آلان (۱۳۸۲). **مدیریت آموزشی، مفاهیم و عمل**. ترجمه‌ی محمدعلی فرنی، تبریز: نشر مترجم.
۹. مهرمحمدی، محمود (۱۳۸۰). **علوم تربیتی ماهیت و قلمرو آن**. جمعی از نویسندگان، زیر نظر علی محمد کاردان، تهران: انتشارات سمت.
۱۰. _____ (۱۳۸۱). **برنامه‌ی درسی: نظرگاه‌ها، رویکردها و چشم‌اندازها**. انتشارات آستان قدس رضوی.
۱۱. هوی، وین ک. و سیسل ج. میسکل (۱۳۷۱). **تئوری تحقیق و عمل در مدیریت آموزشی**. ترجمه‌ی میرمحمد سیدعباس‌زاده، ارومیه: انتشارات دانشگاه ارومیه.
12. Ahola, Sakari (2000). **Hidden Curriculum in Higher Education: Something to Fear for or Comply to?**. Innovations in Higher Education, Research Unit for the Sociology of Education University of Turku, www.soc.utu.fi/ruse/pdf-tiedostot
13. Anderson, Terry (2002). **Revealing The Hidden Curriculum of E-Learning**, <http://www.terry anderson.com>.

14. Atherton, J. S. (2002). **Learning and Teaching: Tacit Knowledge and Implicit Learning**. <http://www.Atherton.com.au/kam.htm>
15. Ausbrooks, Ruby (2000). **What Is Schools Hidden Curriculum Teaching Your Child?**, <http://www.parentigteens.com/curriculum.shtml>.
16. Brookover, Wilbur B. (1978). Elementary School Social Climate and School Achievement. **American Educational Research Journal**. Vol. 15, No. 3.
17. Eisner, E. W. (1994). **The Educational Imagination: On the Design and Evaluation of School Programs**. 3rd edition, New York: McMillan College Publishing.
18. Flanders, Ned A. (1970). **Analyzing Behavior**. Boston: Addison Wesley.
19. Gatto, John Taylor (2002). **Dumbing us Down: The Hidden Curriculum of Compulsory Schooling**. <http://www.johntaylorgatto.com>
20. Giroux, Henry and David Purpel (1983). **The Hidden Curriculum and Moral Education**. McCutchan Publishing Corporation.
21. Goodlad, J. I. (1994). **What Schools are for**. Bloomington, Phi Delta Kappa Educational Foundation.
22. Gordon, David (1983). Rules and the Effectiveness of the Hidden Curriculum. **Journal of Philosophy of Education**. Vol. 17, No. 2.
23. _____ (1985). **Hidden Curriculum**. In International of Educational. Second Edition.
24. _____ (1982). The Concept of the Hidden Curriculum. **Journal of Philosophy of Education**, Vol. 16, No. 2.
25. Halpin, Andrew (1970). **Organizational Climate**. Adapted From, Organizational Behavior in School, Edited by Robert, G. Owens, Englewood Cliffs. N. J: Prentice-Hall Inc.
26. Hattler, J. A. and B. L. Taylor (1992). **A Study of School Climate in Four Japanese High Schools**. Paper Presented at the Annual Meeting of the Association for Supervision and Curriculum Development, New Orleans.
27. Hlebowitsh, Peters S. (1994). The Forgotten Hidden Curriculum. **Journal of Curriculum and Supervision**. Vol. 9, No. 4.
28. Hoy, Wayen. K. and G. Miskell (1989). **Educational Administration Theory, Research and Practice**. New York: Random House Edition.
29. Jacques Mylle, Drpsy (2005). **Assessing the Organizational Climate in the Belgian Armed Forces**. from the World Wide Web: <http://www.assessing.org/html>.
30. Koys, Deniel J. and Thomas A. Decotiis (1991). Inductive Measures of Psychological Climate. **Human Relations**, Vol. 44, No. 3.
31. Mariani, Luciano (2001). **Documenting the Curriculum: Process and Competence in a Learning Profolio**. Paper Given at the British Council 20th National Conference for Teachers of English. <http://www.learningpaths.org/papers/pepar/competence.htm>
32. Martin, Jane (1983). **What Should We Do With a Hidden Curriculum When We Find One?**. In Henry Giroux & David Purpel. **The Hidden Curriculum and Moral Education**. McCutchan Publishing Corporation.

33. Murphy, J. Weil. M. Hallinger, R. and Mitman, A. (1985). School Effectiveness: A Conceptual Framework. **The Educational Forum**. Vol. 49, No. 3.
34. Owens, Robert G. (1970). **Organizational Behavior in School**. Englewood Cliffs. N. J. Prentice-Hall, Inc.
35. Paredes Vicnte and Linda Frazer (1993). School Climate. In AISD Austin Independent School District Tex. **Office Research and Education**. Vol. 25. No. 6.
36. Peterson, A. M. (1997). Aspect of School Climate: A Reiview of the Literature. **ERS Spectrum**, Vol. 5, No. 1.
37. Portelli, John P. (1993). Exposing The Hidden Curriculum. **Curriculum Studeis**, Vol. 25, No. 4.
38. Sachney, Larry (2001). **Enhancing School Learning Climate: Theory. Research and Practice (Report)**. Department. <http://www.ssta.sk.ca/research/school-improvement/180htm>.
39. Seaton, Andrew (2002). **Reforming the Hidden Curriculum: The Key Abilities Model and Four Curricular Forms**. Curriculum Perspectives. April.www.andrewseaton.com.au/reform.htm.
40. Schwartz, C. L. (1993). Increasing the Retention of American Students in Professional Programs in Higher Education. **Journal of American Indian Education**. www.usak.ca/ed-/postcolonial/biblio.htm.
41. Skelton, Alan (1997). Studying Hidden Curriculum: Oeveloping a Perspective in the Light of Postmodern Insights. **Curriculum Studies**. Vol. 5, No. 2.
42. Smith, Alan and Alison Montgomery (1997). **Values In Education In Northern Ireland**. Chapter Six: Values and the Hidden Curriculum. CAIN Web Service.
43. Tagiuri, R.and G. H. Litwin (1988). **Organizational Climate**. Exploration of a Concept, Boston; Harvard University Press.
44. Zammuto, R. & Jack Krackover (1991). Quantitative and Qualitative Studies in Organizational Culture. **Research in Organizational Change and Development**. Vol. 5.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی