

## رابطه‌ی نوع ساختار و مطلوبیت جوّ کلاسی در دانشگاه<sup>۱</sup> (مطالعه موردی دانشگاه شیراز)

فاطمه زینعلی\*\*

دکتر جعفر ترک‌زاده\*

### چکیده

هدف کلی از انجام این پژوهش، بررسی رابطه‌ی بین نوع ساختار و مطلوبیت جوّ کلاسی از دیدگاه دانشجویان دانشگاه شیراز بود. جامعه‌ی آماری این پژوهش شامل کلیه‌ی دانشجویان دانشگاه شیراز در مقطع کارشناسی بود. با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای، ۲۰۱ نفر انتخاب و ابزارهای پژوهش بین آنان توزیع و در نهایت ۱۸۸ پرسش‌نامه‌ی قابل استفاده عودت داده شد. داده‌ها با استفاده از آزمون‌های تی وابسته، تی تک نمونه‌ای، روش تحلیل مسیر، تحلیل واریانس اندازه‌گیری‌های مکرر و آزمون تعقیبی بونفرونی و تحلیل واریانس چند متغیره تحلیل شدند. نتایج نشان داد: (۱) از نظر دانشجویان، نوع ساختار غالب در دانشگاه قلمرو پژوهش از نوع بازدارنده است؛ (۲) میزان مطلوبیت کلی جوّ کلاسی در سطحی پایین‌تر از متوسط قرار دارد، (۳) ساختار تواناساز پیش‌بینی‌کننده‌ی مثبت و معنادار و ساختار بازدارنده پیش‌بینی‌کننده‌ی منفی و معنادار مطلوبیت جوّ کلاسی هستند؛ (۴) بین میزان مطلوبیت ابعاد جوّ کلاسی در دانشگاه شیراز تفاوت معناداری وجود دارد؛ (۵) بین میزان مطلوبیت ابعاد جوّ کلاسی در گروه‌های مختلف تحصیلی تفاوت معناداری وجود دارد.

**کلید واژه‌ها:** دانشگاه، ساختار، جوّ کلاسی، آموزش عالی.

---

۱. این مقاله برگرفته از پایان‌نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه شیراز است.

\* دانشیار دانشگاه شیراز [djt2891@gmail.com](mailto:djt2891@gmail.com)

\*\* کارشناس ارشد مدیریت آموزشی از دانشگاه شیراز [fzeynali89@gmail.com](mailto:fzeynali89@gmail.com)

### مقدمه

امروزه کشورهای توسعه یافته پیشرفت‌های خود را مدیون مراکز علمی - پژوهشی و به ویژه دانشگاه‌ها هستند. در عین حال، اگر دانشگاه‌ها بخواهند در جهان پویا و متحول کنونی همچنان نقش اساسی خود را ایفا کنند، باید نظام اداری و ساختاری خود را چنان تغییر دهند که بتوانند با کمترین امکانات، بیشترین بازدهی را داشته باشند (هیرش و وبر، ۱۳۸۱)؛ «چراکه اگر ساختار مناسبی برای دانشگاه طراحی نشود، دانشگاه از مسیر اهداف خود منحرف خواهد شد، تنش و تعارض در سازمان شکل می‌گیرد و ابتکار و خلاقیت، که اساسی‌ترین و برجسته‌ترین گُنش یک سازمان علمی (دانشگاه) است، از بین می‌رود.» (بهرنگی و یزدان‌آبادی، ۱۳۸۶: ۲۴). از همین رو است که گفته می‌شود برای اجرای مؤثر و موفقیت‌آمیز وظایف و مسؤولیت‌ها، هر سازمان و به تبع آن دانشگاه باید دارای ساختار مناسبی باشد تا همه بتوانند در سازمان حس روشنی از جایگاه خود داشته باشند؛ مسیری مناسب برای ارتباطات خویش تعیین کنند و در نهایت الگوی تعاملی متناسبی را شکل دهند.

سیرت و مارچ<sup>۱</sup> (۲۰۰۷) معتقدند ساختار، الگو و نقشه‌ی ارتباطات و تعاملات میان بخش‌ها و اجزای یک سیستم است که تعیین کننده‌ی جایگاه‌ها و روابط رسمی و بعضاً غیر رسمی افراد، میزان دسترسی به چارچوب اطلاعات، شرح وظایف، چگونگی تخصیص منابع، قوانین و مقررات، مکانیزم‌های تبعیت، اجرای قوانین و ایجاد هماهنگی بین فعالیت‌ها می‌باشد. «مینتزبرگ<sup>۲</sup> (۱۹۸۹) نیز ساختار را مجموعه راه‌هایی می‌داند که کار را به وظایف مشخص تقسیم می‌کند و هماهنگی میان آن‌ها را فراهم می‌آورد» (فقیهی و وزیرری سابقی، ۱۳۷۳: ۵). بر اساس تعاریف فوق می‌توان گفت، به طور کلی، ساختار به الگوهای روابط درون سازمانی، اختیار و ارتباطات دلالت دارد (فردریکسن<sup>۳</sup>، ۱۹۹۶)، روابط گزارش‌دهی، کانال‌های ارتباط رسمی، تعیین مسؤولیت، تفویض اختیار و تصمیم‌گیری را روشن می‌سازد (هاج و آنتونی<sup>۴</sup>، ۱۹۹۱) و در نهایت از طریق کاهش تأثیر ویژگی‌های شخصی افراد بر سازمان و ایجاد زمینه‌های مناسب جهت اخذ تصمیمات لازم و اعمال قدرت در آن، به تحقق اهداف سازمانی (هال<sup>۵</sup>، ۲۰۰۲) و هماهنگی بین نیروی انسانی و منابع موجود در جهت افزایش کارایی و اثربخشی یاری می‌رساند.

1. Cyert & March  
4. Hodge & Anthony

2. Mintzberg  
5. Hall

3. Fredrickson

نظر به چنین کارکردهای با اهمیتی که ساختار می‌تواند در دانشگاه و کلاس‌های درس داشته باشد - که به اختصار به آن‌ها اشاره گردید، لزوم دقت در توسعه‌ی نوع مناسب و متناسب آن، بیش از پیش آشکار می‌گردد. از آن‌جا که سازمان‌های مختلف، شرایط، راهبردها و اهداف گوناگون و منحصر به فرد خود را دنبال می‌کنند، محققین، انواع گوناگونی از ساختار را ارائه کرده‌اند که هر کدام دارای اصول، اجزا، فرآیندها، پویایی‌ها، قابلیت‌های کارکردی و تبعات عمل‌کردی خاص خود می‌باشند؛ که طبیعتاً کاربرست هر کدام از آن‌ها نتایج و تبعات خاص خود را به دنبال خواهد داشت. در این پژوهش، ساختار بر مبنای نوع شناسی که هوی و میسکل<sup>۱</sup> (۲۰۰۵ و ۲۰۰۸) ارائه کرده‌اند و در زمره‌ی جدیدترین نوع شناسی ساختار نیز می‌باشند، مورد بررسی قرار گرفته است. به اعتقاد این صاحب‌نظران، ساختار ضمن این‌که انتظارات موجود از هر نقش و ارتباطات میان آن‌ها را تبیین می‌نماید، وظایف افراد را تقسیم‌بندی کرده و هماهنگ می‌نماید؛ در نتیجه می‌تواند اثری تواناساز یا بازدارنده بر روی عمل‌کرد مؤسسه‌ی آموزشی و زیرمجموعه‌های سازمانی و فنی آن مانند کلاس‌های درس داشته باشد (هوی و میسکل، ۲۰۰۵ و ۲۰۰۸).

در ساختار تواناساز، رویه‌ها و نقش‌ها در عین مشخص بودن، منعطف هستند و غالباً به مشکلات به عنوان فرصت‌های یادگیری که منجر به رشد، پیشرفت و کسب نتایج ارزنده می‌گردند، نگریسته می‌شوند. این نوع نگریستن به مشکلات موجب می‌گردد تا زمینه‌ی افزایش اعتماد، انگیزه، تعهد، وفاداری و کارآمدی گروهی (هوی و سوئیتلند، ۲۰۰۰ و ۲۰۰۱؛ آدلر و بورایز<sup>۲</sup>، ۱۹۹۶؛ هوی و میسکل، ۲۰۰۸؛ روآدز<sup>۳</sup>، ۲۰۰۹) فراهم گردد. یافته‌های متعددی از این فرضیه حمایت می‌کنند که ساختار تواناساز می‌تواند ترکیبی از قوانین انعطاف‌پذیر توأم با اقتدار را به صورت غیر متمرکز در محیط اداری و آموزشی ایجاد کند که در آن استادان و نیز تشویق می‌شوند (گیست<sup>۴</sup>، ۲۰۰۲). به علاوه می‌توان گفت «وجود ساختار تواناساز در دانشگاه موجب انسجام بیشتر سرمایه اجتماعی، بالا رفتن احساس رضایت از تحصیل در دانشجویان» (ترک زاده و محترم، ۱۳۹۱، زیر چاپ)، افزایش مطلوبیت جو آموزشی و کلاسی (امین، ۱۳۹۱؛ زینعلی، ۱۳۹۱) و ارتقای کیفیت آموزش و دست‌آوردهای تحصیلی دانشجویان (فرودی‌نژاد، ۱۳۹۱) می‌شود که در مجموع می‌توانند تأثیر به‌سزایی در شکوفایی هر چه بهتر و بیشتر پتانسیل انگیزشی تحصیلی دانشجویان داشته باشد. در

1. Hoy & Miskel  
4. Geist

2. Adler & Borys

3. Rhoads

نهایت شفاف بودن اهداف، احترام به تفاوت‌ها، وجود فضایی مملو از اعتماد که خوش‌بینی و تعهد را به بار می‌آورد، یادگیری از اشتباهات و استقبال از موارد غیر منتظره، از دیگر ویژگی‌هایی است که می‌توان برای نوع ساختار برشمرد.

بر خلاف آن‌چه که در خصوص ویژگی‌های ساختار تواناساز گفته شد، در ساختار بازدارنده، نقش‌ها و رویه‌ها اجباری بوده و عمدتاً به مشکلات به دیده‌ی فشار و محدودیت نگریسته می‌شود (هوی و سوئیتلند، ۲۰۰۰ و ۲۰۰۱؛ آرکس<sup>۱</sup>، ۱۹۹۱). همان‌گونه که از نام این ساختار نیز برمی‌آید، هدف از ایجاد آن، کنترل دقیق اعضا است؛ سلسله مراتب اختیار انعطاف ناپذیر بوده و بر اجابت و هم‌نوایی اعضای هیأت علمی دانشگاه تأکید می‌شود (تایلوس<sup>۲</sup>، ۲۰۰۹؛ آدامز و فورسیث<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶؛ گگ<sup>۴</sup>، ۲۰۰۳؛ هوی و سوئیتلند، ۲۰۰۰ و ۲۰۰۱). از بین رفتن نوآوری و خلاقیت، سلب قدرت از استادان در جهت انجام کارهای محوله که منجر به کاهش خودکارآمدی حرفه‌ای استادان (فرخنده-زاده، ۱۳۹۱)، کاهش مطلوبیت جو کلاسی (امین، ۱۳۹۱؛ زینعلی، ۱۳۹۱)، تنزل کیفیت آموزش و دست‌آوردهای تحصیلی (فرودی‌نژاد، ۱۳۹۱) و افت پتانسیل انگیزشی تحصیلی دانشجویان (زینعلی، ۱۳۹۱) و سرانجام رواج فضایی از بی‌اعتمادی و مقاومت استادان و دانشجویان، چیره شدن منابع قدرت نامناسب (معینی شهرکی؛ ترک‌زاده؛ محمدی و خادمی، ۱۳۹۰) می‌گردد، از دیگر پیامدهای کاربست این نوع ساختار در دانشگاه است. نظر به آنچه گفته شد رواج سوء ظن و بدبینی، شکل‌گیری فرهنگ تعارض، بی‌میلی نسبت به انجام کارها، عدم اعتماد به افراد، ناسازگاری، غیبت، عدم پذیرش تفاوت‌ها، احساس بیگانگی و نارضایتی (هوی، ۲۰۰۳؛ هوی و میسکل، ۲۰۰۸؛ گگ، ۲۰۰۳؛ هوی و سوئیتلند، ۲۰۰۰؛ آرچز، ۱۹۹۱) و از بین رفتن سرمایه‌ی اجتماعی (محترم، ۱۳۹۰) بدیهی و قابل پیش‌بینی خواهد بود.

اما با تمام اهمیت غیر قابل انکاری که انتخاب صحیح نوع ساختار در رسیدن به چشم‌اندازهای دانشگاه و زیرسیستم‌های آن دارد، نمی‌تواند به تنهایی یک عامل تعیین کننده باشد و باید آن را در کنار سایر عوامل قرار داد. از این‌رو دانشگاه‌ها برای رسیدن به اثربخشی و خلق و تجلی توانمندی‌های خویش، علاوه بر ایجاد تغییر در ساختار، نیازمند شناسایی و پیدا کردن درک عمیقی از انتظارات و خواسته‌های مخاطبان خود به ویژه دانشجویان هستند؛ تا از این طریق و با فراهم آوردن امکانات و تسهیلات درخور و شایسته، هم رضایت دانشجویان را تأمین نمایند و هم بستر مناسبی

برای بقا، استمرار و دوام خود در محیط فراهم آورند. از جمله مواردی که می‌تواند به این امر کمک شایان توجهی نماید، توجه به فضای حاکم بر کلاس درس (جوّ کلاسی) است.

از نظر کنث و توبین<sup>۱</sup> (۲۰۰۲)، جوّ کلاسی محیط و موقعیتی است که توسط استادان، همکلاسی‌ها و سایر عوامل دانشگاهی خلق می‌شود و زمانی که کلاس به لحاظ فیزیکی، عاطفی، هیجانی، احساسی و تحصیلی به هر دلیل نامطبوع و نامساعد باشد دارای جوّی منفی است و این شرایط بر رشد شناختی، اجتماعی و عاطفی دانشجویان آثار زیان‌باری می‌گذارد. بنا بر اذعان رجایی‌پور، کاظمی و آقا حسینی (۱۳۸۷، ص ۳۳) «جوّ کلاس، ویژگی محسوس است که با ورود به هر کلاس درس مشخص می‌شود، نتیجه‌ی کارکردهای مدیریت کلاس درس است و بر پیشرفت تحصیلی و بازده نهایی کلاس تأثیر می‌گذارد». در تعریفی دیگر، آدلمن و تیلور<sup>۲</sup> (۲۰۰۵) جوّ کلاسی را کیفیت ادراک از یک مجموعه می‌دانند که در این جوّ تا حدی حالت سیالی از تعاملات پیچیده‌ی عوامل محیطی مربوط به کلاس، نظیر عوامل فیزیکی، مادی، عملیاتی، سازمانی و متغیرهای اجتماعی نمایان می‌شود. در نهایت دسی<sup>۳</sup> (۲۰۰۳) جوّ کلاس را مجموعه‌ای از ویژگی‌هایی می‌داند که نشانگر وضعیت و حال و هوای خاص حاکم بر کلاس می‌باشد.

بنابراین، از آن‌جا که شناخت جوّ کلاسی می‌تواند بازخورد با ارزشی برای استادان فراهم کند و آنان را در شناخت نقاط قوت و ضعف نتایج کلاسی یاری دهد، عنصر مهمی است که باید در کنار نوع ساختار سازمانی به آن پرداخته شود.

از دیدگاه محققان گوناگون، جوّ کلاسی نیز مانند ساختار سازمانی از ابعاد گوناگونی تشکیل شده است. بدین ترتیب، در یک تقسیم‌بندی نسبتاً جدید، انجمن غربی مطالعه جوّ مدرسه<sup>۴</sup> (۲۰۰۴)، در مقیاسی تحت عنوان مقیاس ارزیابی تحصیلی کیفیت جوّ کلاسی<sup>۵</sup>، تعاملات کلاسی، قوانین و مقررات کلاسی، یادگیری - ارزیابی و نگرش و فرهنگ را به عنوان شاخص‌ترین ابعاد جوّ کلاسی معرفی کرده است؛ که پژوهش پیش‌رو بر این مبنا اقدام به بررسی جوّ کلاس‌های دانشگاه شیراز از دیدگاه دانشجویان نموده است. به منظور آشنایی بیشتر، مشروح ابعاد نامبرده شده به این قرار می‌باشد:

1. Kenneth & Tobin

2. Adelman & Taylor

3. Deci

4. West Alliance for the Study of School Climate (WASSC)

5. Classroom Climate Quality Analytic Assessment Instrument

**الف) تعاملات کلاسی<sup>۱</sup>:** منظور از تعاملات کلاسی، میزان وابستگی و روابط دانشجویان با یکدیگر به عنوان هم‌کلاسی، با استاد و همچنین با سایر گروه‌های کلاسی می‌باشد. علاوه بر این، میزان و نحوه‌ی وجود اشتراکات و یا ناسازگاری‌های موجود در کلاس درس نیز در کمیت و کیفیت تعاملات کلاسی اثرگذار است. در این راستا لوکاس و مورفی<sup>۲</sup> (۲۰۰۷)، در پژوهش به این نتیجه رسیدند که بحث و ناسازگاری، عمده‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌ی اختلالات رفتاری و نشانگان افسردگی و انسجام و مشارکت بهترین پیش‌بینی‌کننده‌ی بهداشت و سلامت روانی دانش‌آموزان می‌باشد. مطالعات حسنی و احمدی (۱۳۸۴)، نیز نشان داد که هرچه جوّ کلاس درس خالی از استرس و اضطراب باشد و رابطه‌ی قوی انسانی و اجتماعی بین معلم و دانش‌آموزان و همچنین دانش‌آموزان با یکدیگر برقرار باشد، نگرش آنها مطلوب‌تر می‌شود. همچنین میگلی و آردن<sup>۳</sup> (۲۰۰۱) در پژوهش خود دریافتند که درک و تصویر دانش‌آموزان از تعاملات حاکم بر کلاس درس با چگونگی انگیزش تحصیلی آنان ارتباط دارد.

**ب) قوانین و مقررات کلاسی<sup>۴</sup>:** به طور کلی، هدف از ایجاد قوانین و مقررات در کلاس درس، برقراری نظم و انضباط است و هدف از برقراری نظم و انضباط توسط استاد نیز آن است که محیط یادگیری را معنادارتر سازد و تمایلات و غرایز طبیعی و فطری دانشجویان را در جهت‌ی مطلوب، هدایت و راهنمایی کند (شریعتمداری، ۱۳۸۷؛ مولینز<sup>۵</sup>، ۱۹۹۱). «چسون و گال<sup>۶</sup> (۱۳۸۰)، فونتانا (۱۳۸۲)، بت‌ریس و فنی‌مور<sup>۷</sup> (۱۳۸۱)، اورستون (۱۹۸۷) و ویلیامز و استرنبرگ<sup>۸</sup> (۲۰۰۲) تدوین قواعد و مقررات مشخصی را برای کنترل کلاس درس لازم می‌دانند» (رجایی‌پور، کاظمی و آقا حسینی (۱۳۸۷)، ص ۳۵). شایان یاد که وضع قوانین و مقررات می‌تواند یک‌جانبه تنها از سوی استاد باشد و یا به صورت مشارکتی با همراهی دانشجویان تنظیم گردد.

**ج) یادگیری - ارزیابی<sup>۹</sup>:** معروف‌ترین تعریف برای یادگیری را کیمبل<sup>۱۰</sup> (۱۹۸۰) ارائه کرده است. او معتقد است یادگیری فرآیند ایجاد تغییر نسبتاً پایدار در رفتار یا توان رفتاری که حاصل تجربه است و نمی‌توان آن را به حالت‌های موقتی بدن مانند آنچه بر اثر بیماری، خستگی یا دارو

1. classroom Interactions  
4. Discipline environment  
7. Betriss & Pheni more  
10. Kimble

2. Loukas & Murphy  
5. Mullins  
8. Williams & Sternberg

3. Midgley & Urdan  
6. Acheson & Gall  
9. Learning /Assessment

پدید می‌آید، نسبت داد. به اعتقاد گی<sup>۱</sup> (۱۹۹۱، ص ۶) «ارزیابی فرآیند نظام‌داری برای جمع‌آوری، تحلیل و تفسیر اطلاعات است که میزان تحقق اهداف را تعیین می‌کند.» ارزیابی‌های مستمر که بخشی از فرآیند آموزش هستند به استادان کمک می‌کنند تا خطاها، نواقص و مشکلات احتمالی را در حین فعالیت‌های آموزشی بر طرف کنند (رستگار، ۱۳۸۳). در همین راستا، لوبرز<sup>۲</sup> (۲۰۰۶)، در پژوهشی که بر روی کلاس‌های درس مدارس انجام داد به این یافته رسید که اگر نظام ارزشیابی باعث ایجاد جوّ عاطفی با روابط اجتماعی بالا شود، دانش‌آموزان به پیشرفت تحصیلی بهتری می‌رسند. آنچه مهم است توجه به این نکته است که ارزیابی به عنوان حلقه‌ی اتصال کلیه‌ی عوامل یک برنامه‌ی آموزشی، باید در خدمت آموزش و فرآیند یاددهی - یادگیری قرار گیرد تا اثربخشی و کارایی کلاس درس افزایش یابد (سیف، ۱۳۸۴).

**د) نگرش و فرهنگ<sup>۳</sup>:** "نگرش را می‌توان، ارزیابی یا برآوردی دانست که به صورت مطلوب یا نامطلوب درباره‌ی شیء، فرد، یا رویدادی صورت می‌گیرد. در واقع، نگرش بازتابی از شیوه‌ی احساس فرد نسبت به یک چیز یا موضوع است" (رابینز، ۱۳۸۹: ۴۵). فرض محققینی مانند رابینز و جاج (۲۰۰۹) بر این است که "نگرش‌ها از سه عنصر شناختی، عاطفی و رفتاری تشکیل شده‌اند" (رابینز و جاج، ۲۰۰۹: ۸۵). بررسی نگرش‌ها بر اساس سه عنصر سازنده یعنی شناخت، عاطفه و رفتار به استاد کمک می‌کند تا پیچیدگی آن و رابطه‌ی بالقوه‌ای که با رفتار دانشجویان دارد را بهتر درک کند. فرهنگ نیز سیستمی از ارزش‌های مشترک میان اعضا را ایجاد می‌کند و آن را از سایر محیط‌های دیگر متمایز می‌کند. به گفته رابینز و جاج (۲۰۰۹: ۵۶۷) و همچنین رابینز (۱۳۸۹: ۳۷۲)، هفت ویژگی «نوآوری و ریسک، توجه به جزئیات، نتیجه‌گرایی، مردم‌گرایی، تیم‌گرایی، رقابت جویی و پایداری» جوهره‌ی اصلی فرهنگ را شکل می‌دهند. در واقع، از آن‌جا که فرهنگ نوعی احساس هویت را در وجود اعضا تزریق می‌کند و به وجود آورنده‌ی تعهد جمعی است، می‌تواند از طریق ارائه‌ی استانداردهای مناسب (در رابطه با آنچه باید اعضای کلاس بگویند یا انجام دهند) اجزای کلاس را به هم متصل می‌کند و به عنوان یک عامل کنترل موجب به وجود آمدن یا شکل دادن به نگرش‌ها و رفتار اعضای کلاس می‌شود.

نظر به آنچه تاکنون بیان گردید، در یک جمع‌بندی می‌توان گفت دانشگاه به عنوان نهادی که مسؤولیت تربیت سرمایه‌ی انسانی متخصص بخش‌های گوناگون جامعه را بر عهده دارد، در صورتی

قادر است به چشم‌اندازهای مدنظر خویش دست یابد که هم در سطح سازمانی و هم در سطح کلاس درس دارای ساختار و جوّ آموزشی مناسبی باشد تا در آن استادان و دانشجویان بتوانند مأموریت‌های خویش را به گونه‌ای اثربخش به انجام برسانند. در صورتی که دانشگاه در سطح سازمان دارای ساختار مناسبی باشد، می‌تواند در سطح کلاسی موجبات ایجاد جوّ مثبت و سازنده، حمایت‌گرانه، کمتر رقابتی و همراه با رضایت بالا را در بین استادان و دانشجویان فراهم آورد. بر این اساس، علاوه بر لزوم پرداختن به ساختار و انتخاب صحیح آن، توجه به محیط یادگیری، کلاس درس و جوّ حاکم بر آن از این حیث که با عوامل متعددی چون انگیزش فراگیران (اندرسون؛ همیلتون و هاتی<sup>۱</sup>، ۲۰۰۰؛ چارچ؛ الیوت و گابل<sup>۲</sup>، ۲۰۰۱؛ اردان و اسکونفلدر<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶؛ و نزل، ۱۹۹۷)، مهارت‌های اجتماعی و شایستگی (بیکر<sup>۴</sup>، ۲۰۰۶؛ بروفی؛ هرب؛ لی؛ نیوار و استولاک<sup>۵</sup>، ۲۰۰۷)، جهت‌گیری هدف (ایمز<sup>۶</sup>، ۱۹۹۲)، پیشرفت تحصیلی (بیکر، ۲۰۰۶) و خودکارآمدی تحصیلی (کلابرن و الت<sup>۷</sup>، ۲۰۰۵)، ارتباط تنگاتنگی دارد (الن، سنگوون، جین، رندی و آرتور<sup>۸</sup>، ۲۰۱۰: ۵) بسیار حائز اهمیت است. علاوه بر این، از آن‌جا که بیش‌ترین زمان استادان و دانشجویان در کلاس‌های درس می‌گذرد و خروجی فرآیند یاددهی - یادگیری می‌تواند در سطوح فردی، سازمانی و گروهی تأثیرات مثبت و یا منفی بسیاری به دنبال داشته باشد، اهمیت قابل ملاحظه‌ای می‌یابد. بدین ترتیب، پژوهش پیش‌رو به بررسی رابطه‌ی بین نوع ساختار و مطلوبیت جوّ کلاسی از دیدگاه دانشجویان دانشگاه شیراز پرداخته است و در این راستا سؤالات پژوهشی زیر مطرح و پیگیری شده است:

۱. نوع ساختار غالب در دانشگاه شیراز از دیدگاه دانشجویان کدام است؟
۲. مطلوبیت جوّ کلاسی حاکم در دانشگاه شیراز به چه میزان است؟
۳. آیا نوع ساختار پیش‌بینی‌کننده‌ی معنادار جوّ کلاسی می‌باشد؟
۴. آیا تفاوت معناداری بین میزان مطلوبیت ابعاد جوّ کلاسی در دانشگاه شیراز وجود دارد؟
۵. آیا تفاوت معناداری بین میزان مطلوبیت ابعاد جوّ کلاسی در گروه‌های مختلف تحصیلی دانشجویان دانشگاه شیراز وجود دارد؟

1. Anderson, Hamilton, Hattie  
 3. Urdan & schoenfelder  
 5. Brophy, herb, Lee, Nievar & Stollak  
 7. Claiborn & ellett

2. Church, Elliot, Gable  
 4. Baker  
 6. Ames  
 8. Ellen, Sangwon, Jean, Randy and Arthur



### روش شناسی

**روش پژوهش:** همان‌گونه که پیش از این نیز بیان شد، هدف کلی از انجام این پژوهش، بررسی رابطه‌ی بین نوع ساختار و مطلوبیت جوّ کلاسی از دیدگاه دانشجویان دانشگاه شیراز می‌باشد. از این رو، پژوهش پیش‌رو به دنبال بررسی و شناسایی نوع ساختار دانشگاه، جوّ حاکم بر کلاس‌ها و رابطه‌ی نوع ساختار و مطلوبیت جوّ کلاسی می‌باشد. پژوهش حاضر به لحاظ هدف، کاربردی و از جهت روش، جزو پژوهش‌های توصیفی از نوع همبستگی می‌باشد. بدین صورت که ضمن ارزیابی و توصیف وضع موجود متغیرهای پژوهش در قلمرو تحقیق (دانشگاه شیراز)، به بررسی روابط متغیرها و ابعاد مربوطه با یک‌دیگر پرداخته شده است.

**جامعه آماری و روش نمونه‌گیری:** جامعه‌ی آماری این پژوهش شامل کلیه‌ی دانشجویان دانشگاه شیراز در مقطع کارشناسی می‌باشد. در این راستا برای انتخاب نمونه‌ی پژوهش از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای استفاده گردیده است. بدین ترتیب، از هر پنج گروه تحصیلی فنی و مهندسی، علوم پایه، علوم انسانی، هنر و معماری، کشاورزی و دامپزشکی یک بخش و از هر بخش، یک کلاس انتخاب شد. بر این اساس جمعاً پنج کلاس از پنج بخش مهندسی مواد، ریاضی، مبانی آموزش و پرورش، مهندسی شهرسازی و زراعت و اصلاح نباتات به صورت تصادفی انتخاب شدند. مجموع دانشجویان حاضر در این کلاس‌ها ۲۰۱ نفر شامل ۱۱۸ دختر و ۸۳ پسر بوده که از این میان ۱۸۸ پرسش‌نامه تکمیل و عودت داده شد.

**ابزار پژوهش و روایی و پایایی آن:** در این پژوهش به منظور بررسی نوع ساختار دانشگاه شیراز از دیدگاه دانشجویان، از پرسش‌نامه‌ی نوع ساختار سازمانی ترک‌زاده و محترم (۱۳۹۰) استفاده شده است. پرسش‌نامه‌ی یاد شده دارای ۳۵ سؤال بوده و مشتمل بر دو بُعد تواناساز و بازدارنده می‌باشد که به صورت مقیاس لیکرت و با یک طیف پنج‌گزینه‌ای از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم تدوین گردیده است. به منظور سنجش روایی ابعاد نوع ساختار، از روش همبستگی و برای محاسبه پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده گردید. مطابق با نتایج گزارش شده در جدول ۱ می‌توان گفت که هر یک از ابعاد این پرسش‌نامه از روایی و پایایی نسبتاً بالایی برخوردار است. بنابراین، پس از تأیید روایی و پایایی، پرسش‌نامه مذکور توسط پژوهش‌گر در نمونه‌ی مورد پژوهش اجرا گردید.

جدول ۱: روایی و پایایی پرسشنامه نوع ساختار سازمانی

روایی و پایایی	طیف ضرائب همبستگی	سطح معناداری	آلفای کرونباخ
ساختار تواناساز	۰/۳۷ - ۰/۸۱	۰/۰۱ - ۰/۰۰۰۱	۰/۹۳
ساختار بازدارنده	۰/۳۷ - ۰/۶۶	۰/۰۱ - ۰/۰۰۰۱	۰/۷۶

همچنین به منظور بررسی مطلوبیت جوّ کلاسی دانشگاه شیراز از دیدگاه دانشجویان، از پرسش‌نامه‌ی جوّ کلاسی محقق ساخته استفاده شده است. پرسش‌نامه‌ی مذکور دارای ۳۷ سؤال بوده و مشتمل بر چهار بُعد تعاملات کلاسی، قوانین و مقررات کلاسی، یادگیری - ارزیابی و نگرش و فرهنگ می‌باشد که به صورت مقیاس لیکرت و با یک طیف سه گزینه‌ای کم، متوسط و زیاد تدوین گردیده است. به منظور سنجش روایی ابعاد جوّ کلاسی از روش همبستگی و برای محاسبه پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده گردید. مطابق با نتایج گزارش شده در جدول ۲ می‌توان گفت که هر یک از ابعاد این پرسش‌نامه از روایی و پایایی مناسبی برخوردار است. لذا پس از تأیید روایی و پایایی، پرسش‌نامه‌ی مذکور در نمونه‌ی مورد پژوهش توزیع گردید.

جدول ۲: روایی و پایایی پرسش‌نامه جوّ کلاسی

روایی و پایایی	طیف ضرائب همبستگی	سطح معناداری	آلفای کرونباخ
تعاملات کلاسی	۰/۴۱ - ۰/۶۴	۰/۰۱ - ۰/۰۰۰۱	۰/۶۰
قوانین و مقررات کلاسی	۰/۴۱ - ۰/۶۷	۰/۰۲ - ۰/۰۰۰۱	۰/۷۶
یادگیری - ارزیابی	۰/۳۹ - ۰/۷۲	۰/۰۲ - ۰/۰۰۰۱	۰/۷۶
نگرش و فرهنگ	۰/۴۳ - ۰/۷۶	۰/۰۱ - ۰/۰۰۰۱	۰/۸۲

**روش تجزیه و تحلیل اطلاعات:** برای تحلیل اطلاعات و پاسخ‌گویی به سؤالات پژوهش، از روش‌های آماری تی وابسته، تی تک نمونه‌ای، تحلیل مسیر بارون و کنی<sup>۱</sup> (۱۹۸۶)، تحلیل واریانس

1. Barown&kenny

اندازه‌گیری‌های مکرر و آزمون تعقیبی بونفرونی و تحلیل واریانس چند متغیره استفاده گردید.

### یافته های پژوهش

#### (۱) بررسی نوع ساختار غالب در دانشگاه از دیدگاه دانشجویان

همان گونه که در جدول ۳ ملاحظه می‌گردد، نتایج به دست آمده حاکی از آن است که بیشترین میانگین مربوط به نوع ساختار بازدارنده می‌باشد که تفاوت معناداری بین میانگین این دو نوع ساختار وجود دارد. بنابراین می‌توان گفت ساختار سازمانی غالب در دانشگاه شیراز از نظر دانشجویان، ساختار بازدارنده است. به جهت بررسی بیشتر، این دو نوع ساختار با مقدار  $Q_2$  و  $Q_3$  طیف اندازه‌گیری نیز بررسی شدند (جدول شماره ۴). نتایج نشان داد که، میانگین هر دو نوع ساختار سازمانی به طور معناداری از مقدار  $Q_3$  پایین تر و مساوی با مقدار  $Q_2$  می‌باشند. این یافته به این معنا است که هر دو نوع ساختار مذکور در سطح متوسطی شیوع دارند.

جدول ۳: مقایسه انواع ساختار تواناساز و بازدارنده در دانشگاه شیراز از دیدگاه دانشجویان

انواع ساختار سازمانی	میانگین	انحراف استاندارد	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری
ساختار تواناساز	۲/۸۲	۰/۶۰	۱۱/۴۹	۱۸۷	۰/۰۰۰۱
ساختار بازدارنده	۳/۶۴	۰/۵۰			

جدول ۴: مقایسه انواع ساختار تواناساز و بازدارنده بر اساس مقادیر  $Q_2$  و  $Q_3$

انواع ساختار سازمانی	فراوانی	میانگین	انحراف استاندارد	سطح کفایت مطلوب ( $Q_3$ )	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری	حداقل سطح قابل قبول ( $Q_2$ )	مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری
ساختار تواناساز	۱۸۸	۲/۸۲	۰/۶۰	۳/۲۸	۱۰/۲۳	۱۸۷	۰/۰۰۰۱	۲/۸۲	۰/۵۲	۱۸۷	N.S
ساختار بازدارنده	۱۸۸	۳/۶۴	۰/۵۰	۴/۰۵	۱۰/۹۰	۱۸۷	۰/۰۰۰۱	۳/۶۴	۰/۳۸	۱۸۷	N.S

## ۲) میزان مطلوبیت جو کلاسی حاکم در دانشگاه

مطابق با جدول ۵، میانگین کلی جو کلاسی و ابعاد یادگیری - ارزیابی و نگرش و فرهنگ به طور معناداری از حداقل سطح قابل قبول ( $Q_2$ ) پایین تر می‌باشند؛ به عبارتی در سطح پایین تر از متوسط هستند. میانگین ابعاد تعاملات کلاسی و قوانین و مقررات کلاسی نیز به طور معناداری از سطح کفایت مطلوب ( $Q_3$ ) پایین تر و مساوی سطح قابل قبول ( $Q_2$ ) هستند.

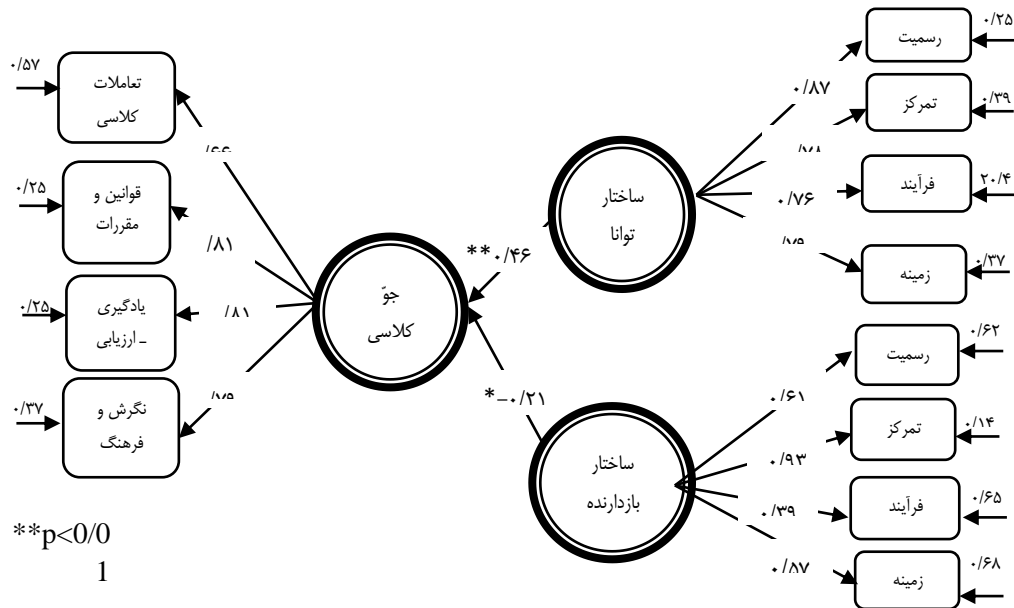
جدول ۵: مقایسه میانگین کل و ابعاد جو کلاسی

سطح معناداری	درجه آزادی	مقدار t	حداقل سطح قابل قبول ( $Q_2$ )	میانگین	درجه آزادی	مقدار t	سطح کفایت مطلوب ( $Q_3$ )	انحراف استاندارد	میانگین	فراوانی	جو کلاسی
۰/۰۰۰۱	۱۸۷	۵/۸۸	۲	۰/۰۰۰۱	۱۸۷	۲۷/۸۶	۲/۵	۰/۳۱	۱/۸۶	۱۸۸	جو کلاسی
N.S	۱۸۷	۱/۲۵	۲	۰/۰۰۰۱	۱۸۷	۱۸/۸۳	۲/۵	۰/۳۴	۲/۰۳	۱۸۸	تعاملات کلاسی
N.S	۱۸۷	۱/۸۹	۲	۰/۰۰۰۱	۱۸۷	۱۸/۳۹	۲/۵	۰/۴۱	۱/۹۴	۱۸۸	قوانین و مقررات کلاسی
۰/۰۰۰۱	۱۸۷	۸/۳۱	۲	۰/۰۰۰۱	۱۸۷	۲۵/۹۱	۲/۵	۰/۳۸	۱/۷۶	۱۸۸	یادگیری - ارزیابی
۰/۰۰۰۱	۱۸۷	۱۰/۲۲	۲	۰/۰۰۰۱	۱۸۷	۲۹/۷۰	۲/۵	۰/۳۵	۱/۷۳	۱۸۸	نگرش و فرهنگ

## ۳) پیش‌بینی جو کلاسی به وسیله‌ی نوع ساختار سازمانی دانشگاه

مطابق با شکل ۱، ساختار تواناساز پیش‌بینی کننده‌ی مثبت و معنادار ( $p < ۰/۰۱$  و  $\beta = ۰/۴۶$ ) و ساختار بازدارنده پیش‌بینی کننده‌ی منفی و معنادار ( $p < ۰/۰۵$  و  $\beta = -۰/۲۱$ ) جو کلاسی می‌باشند. شایان یاد است که مطابق با این شکل، ابعاد رسمیت، زمینه، تمرکز و فرآیند تواناساز با بار عاملی ۰/۸۷، ۰/۷۹، ۰/۷۸ و ۰/۷۶ به ترتیب دارای بیش‌ترین تا کم‌ترین قدرت تبیین کنندگی نوع ساختار

تواناساز می‌باشند. همچنین در ساختار بازدارنده، ابعاد تمرکز، رسمیت، زمینه و فرآیند با بار عاملی ۰/۹۳، ۰/۶۱، ۰/۵۷ و ۰/۳۹ به ترتیب دارای قوی‌ترین تا ضعیف‌ترین قدرت تبیین‌کنندگی در این نوع ساختار می‌باشند. در نهایت در جوّ کلاسی، ابعاد یادگیری - ارزیابی، قوانین و مقررات کلاسی، نگرش و فرهنگ و تعاملات کلاسی با بار عاملی ۰/۸۱، ۰/۸۱، ۰/۷۹ و ۰/۶۶ دارای بیش‌ترین تا کم‌ترین قدرت تبیین‌کنندگی در جوّ کلاسی می‌باشند.



شکل ۱: رابطه بین نوع ساختار با جوّ کلاسی

#### ۴) میزان مطلوبیت ابعاد جوّ کلاسی در دانشگاه

همان‌گونه که نتایج جدول ۶ نشان می‌دهد، بالاترین میانگین ابعاد جوّ کلاسی متعلق به بُعد تعاملات کلاسی و کم‌ترین میانگین مربوط به بُعد نگرش و فرهنگ می‌باشد که تفاوت معناداری بین میانگین‌های ابعاد جوّ کلاسی در دانشگاه شیراز از دیدگاه دانشجویان وجود دارد ( $\lambda = 0/53, F = 54/42, p < 0/001$ ).

جدول ۶: مقایسه مطلوبیت ابعاد جوّ کلاسی

ابعاد جوّ کلاسی	فراوانی	میانگین	انحراف استاندارد	مقدار F	درجه آزادی	سطح معناداری
تعاملات کلاسی		۲/۰۳	۰/۳۴		۳	
قوانین و مقررات کلاسی	۱۸۸	۱/۹۴	۰/۴۱	۶۳/۹۵	و	۰/۰۰۰۱
یادگیری و ارزیابی		۱/۷۶	۰/۳۹		۱۸۷	
نگرش و فرهنگ		۱/۷۳	۰/۳۵			

آزمون تعقیبی بونفرونی نشان داد که:

- بین میانگین تعاملات کلاسی با قوانین و مقررات کلاسی تفاوت معناداری در سطح ۰/۰۰۴ وجود دارد.
- بین میانگین‌های تعاملات کلاسی و قوانین و مقررات کلاسی با میانگین‌های یادگیری و ارزیابی و نگرش و فرهنگ تفاوت معناداری در سطح ۰/۰۰۰۱ وجود دارد.

#### ۵) مقایسه میزان مطلوبیت ابعاد جوّ کلاسی در گروه‌های مختلف تحصیلی دانشجویان دانشگاه

مطابق با جدول ۷، بین میانگین مطلوبیت ابعاد جوّ کلاسی در گروه‌های مختلف تحصیلی از نظر دانشجویان تفاوت معناداری وجود دارد ( $p=0/01$ ,  $df=(4 و 183)$ ,  $\lambda=0/84$ ). بر این اساس در تمامی ابعاد مطلوبیت جوّ کلاسی (تعاملات دانشجویی، قوانین و مقررات کلاسی، یادگیری - ارزیابی و نگرش و فرهنگ)، بیش‌ترین میانگین، مربوط به گروه علوم انسانی (بخش مبانی آموزش و پرورش) و کم‌ترین میانگین، مربوط به گروه فنی و مهندسی (بخش مهندسی مواد) می‌باشد.

جدول ۷: مقایسه مطلوبیت ابعاد جو کلاسی در گروه‌های مختلف تحصیلی

سطح معناداری	میزان F	کشاورزی و دامپزشکی (بخش زراعت و اصلاح نباتات)		هنر (بخش شهرسازی)		علوم انسانی (بخش مبانی آموزش و پرورش)		علوم پایه (بخش ریاضی)		فنی و مهندسی (بخش مواد)		گروه‌ها ابعاد
		انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	
۰/۰۴	۲/۴۵	۰/۳۵	۲/۰۴	۰/۴۹	۲/۰۲	۰/۲۶	۲/۱۷	۰/۲۷	۱/۹۸	۰/۳۰	۱/۹۴	تعاملات کلاسی
۰/۰۱	۳/۳۲	۰/۳۰	۲/۰۲	۰/۵۹	۱/۹۴	۰/۴۴	۲/۰۹	۰/۴۴	۱/۸۵	۰/۲۹	۱/۸۰	قوانین و مقررات کلاسی
۰/۰۳	۲/۶۳	۰/۳۴	۱/۷۶	۰/۴۹	۱/۷۵	۰/۴۲	۱/۹۳	۰/۴۳	۱/۷۱	۰/۲۵	۱/۶۶	یادگیری - ارزیابی
۰/۰۰۵	۳/۸۵	۰/۳۲	۱/۷۵	۰/۴۵	۱/۷۰	۰/۳۵	۱/۸۶	۰/۳۵	۱/۷۹	۰/۲۴	۱/۵۸	نگرش و فرهنگ

بر اساس آزمون تعقیبی شفه می‌توان گفت:

- در بُعد تعاملات کلاسی، بین هیچ یک از گروه‌های تحصیلی تفاوت معناداری وجود ندارد.
- در ابعاد قوانین و مقررات کلاسی و یادگیری - ارزیابی، تنها بین گروه تحصیلی فنی و مهندسی (بخش مواد) و علوم انسانی (بخش مبانی آموزش و پرورش) در سطح ۰/۰۴ و در بعد نگرش و فرهنگ نیز بین دو گروه یاد شده در سطح ۰/۰۱ تفاوت معناداری وجود دارد. در بین سایر گروه‌های تحصیلی تفاوت معناداری بین این ابعاد وجود ندارد.

### نتیجه گیری

یافته‌های به دست آمده حاکی از آن است که از نظر دانشجویان نمونه‌ی پژوهش، نوع ساختار غالب در دانشگاه قلمرو پژوهش، از نوع بازدارنده است. علت عمده‌ی دست‌یابی به چنین نتیجه‌ای در این پژوهش را می‌توان در ویژگی‌های نامطلوب ساختار بازدارنده که با فضای دانشگاهی سازگاری ندارند، دانست. قوانین و مقررات خشک و غیر قابل انعطاف، الزام به اجرای قوانین و مقررات، مقاومت در برابر تغییر، تأکید بر تصمیم‌گیری‌های یک‌طرفه، عدم احترام به دیدگاه‌های

کارشناسانه‌ی افراد، عدم زمینه‌ی مناسب برای پرورش خلاقیت و نوآوری و ... نمونه‌هایی از ویژگی‌های این نوع ساختار می‌باشد که با وجود شواهدی دال بر تأکید بیش از حد بر سلسله مراتب سازمانی، اتلاف وقت زیاد در پیچ و خم‌های اداری، توفیق اندک دانشگاه در برقراری ارتباط با محیط، بروز مکرر رفتارهای منتقدانه دانشجویان به وضع موجود دانشگاه، فراهم نبودن زمینه‌ی مناسب برای بروز خلاقیت و نوآوری، کم توجهی به خواسته‌ها و انتظارات دانشجویان به عنوان یکی از اصلی‌ترین مخاطبان دانشگاهی و ... هم‌خوانی دارند. نتایج پژوهش‌های فرخنده‌زاده (۱۳۹۱)، مشهدی ابوالقاسم (۱۳۹۱)، محترم (۱۳۹۰)، واعظی و سبزیکاران (۱۳۸۹)، اجتهادی و داوودی (۱۳۸۶)، صابونچی؛ هادوی و مظفری (۱۳۸۶)، حج فروش و اعرابی (۱۳۸۴)، آراسته (۱۳۸۳)، شجاعی و آقا بزرگی (۱۳۸۲)، خائف و قلیچ‌لی (۱۳۸۲)، مشبکی و لاری سمنانی (۱۳۸۲)، قاضی-نوری (۱۳۸۱)، الوانی (۱۳۷۹)، داوری اردکانی (۱۳۷۹) و فاضلی (۱۳۷۹) با نتیجه‌ی این پژوهش هم‌راستا و با نتیجه‌ی پژوهش معینی شهرکی (۱۳۹۰) ناهم‌راستا می‌باشد که این ناهم‌راستایی می‌تواند ناشی از تفاوت قلمروهای پژوهشی آن‌ها و تبعات عملیاتی ناشی از آن باشد.

علاوه بر این، نتایج این پژوهش نشان داد که مطلوبیت کلی جوّ کلاسی و ابعاد یادگیری - ارزیابی و نگرش و فرهنگ در دانشگاه قلمرو پژوهش در سطح پایین و ابعاد تعاملات کلاسی و قوانین و مقررات کلاسی در سطح متوسطی قرار گرفته‌اند. در تبیین این یافته می‌توان چنین بیان داشت که تناسب نداشتن سبک تدریس استادان با سبک یادگیری دانشجویان، یک‌نواختی روش تدریس، افزایش ظرفیت کلاس‌های درس که منجر می‌شود اساتید و دانشجویان نتوانند به خوبی به فرآیند یاددهی - یادگیری بپردازند، وجود رقابت ناسالم در بین دانشجویان و حاکم بودن فرهنگ نمره‌گرایی در کلاس‌های درس (عدم وجود ساختار عملکرد محور) که سبب شکل‌گیری نگرش منفی نسبت به کلاس، استادان، محتوای دروس و ... در دانشجویان می‌گردد و در نهایت همراه نبودن ارزیابی‌های کلاسی با بازخورد مناسب و فعال و همچنین انجام ارزشیابی‌های نامناسبی که عمدتاً بر حفظیات تأکید دارند تا بر سطوح بالاتر شناختی، عاطفی و حرکتی، در کاهش مطلوبیت کلی جوّ کلاسی و ابعاد یادگیری - ارزیابی و نگرش و فرهنگ تأثیرات عمده‌ای دارند. همچنین یکی از مهم‌ترین علل متوسط بودن تعاملات کلاسی، افزایش روزافزون ظرفیت کلاس‌های درس و نبود وقت کافی برای انجام اموری مانند مشاوره در زمینه‌ی امور تحصیلی از سوی استادان است. در پایان، در خصوص متوسط بودن سطح قوانین و مقررات کلاسی نیز، با توجه به بازدارنده بودن نوع



ساختار سازمانی دانشگاه می‌توان چنین بیان داشت که تأکید و توجه بیش از حد به قوانین و مقررات سازمانی به کلاس‌های درس نیز تسری پیدا کرده است و باعث شده است تا استادان و دانشجویان خود را ملزم به رعایت قوانین و مقررات کلاسی نمایند. نتیجه‌ی به دست آمده در خصوص میزان مطلوبیت کلی جو کلاسی با نتایج پژوهش‌های صورت گرفته توسط پیم پارویون، مک کالر، پملوا و رف<sup>۱</sup> (۲۰۰۲)، معطری و رضانی (۱۳۸۸)، رجایی‌پور، کاظمی و آقاحسینی (۱۳۸۷) و سلطانی عرب‌شاهی و کوهپایه‌زاده اصفهانی (۱۳۸۶) که معتقدند مطلوبیت جو کلاسی در زمینه‌های مورد پژوهش آنان از مطلوبیت مناسبی برخوردار بوده است، ناهم‌راستا می‌باشد.

در ادامه، نتایج بررسی‌ها نشان داد که بین ساختار تواناساز با جو کلاسی رابطه‌ی مثبت و معنادار و بین ساختار بازدارنده با جو کلاسی رابطه‌ی منفی و معناداری وجود دارد. این یافته حاکی از آن است که هر چه ساختار دانشگاه به سمت تواناسازی حرکت کند در تشکیل جو مطلوب کلاسی تأثیر بیش‌تری دارد و چنانچه ساختار از نوع بازدارنده باشد بر روی کیفیت و مطلوبیت جو کلاسی تأثیر منفی می‌گذارد. به بیانی دیگر ساختار تواناساز به دلیل برخورداری از سازوکارهای مناسبی چون قوانین منعطف، تشریک مساعی، نوآوری و ... به ایجاد بستر مناسب برای مطلوبیت جو کلاسی کمک مؤثری می‌نماید. بدین ترتیب استادان و دانشجویان به جای آن‌که زمان، هزینه و انرژی خود را در فرآیندها، رویه‌ها و قوانین و مقررات خشک و دست و پا گیر به هدر دهند، آن را صرف فرآیند یاددهی - یادگیری می‌کنند، استادان و دانشجویان با طیب خاطر بیش‌تر و با حمایت همه جانبه مدیران و مسؤولان ذی‌ربط به انجام پروژه‌های تحقیقاتی می‌پردازند و از این طریق موجبات رضایت‌مندی، افزایش پیشرفت و انگیزش تحصیلی آنان فراهم می‌آید. مجموع این عوامل منجر به مطلوبیت بیش‌تر جو کلاسی می‌شود. ترک‌زاده و محترم (۱۳۹۱)، میکائیل؛ کرن؛ دابینسکی و جاکیمستالر<sup>۲</sup> (۱۹۸۸) و شورت<sup>۳</sup> (۱۹۹۴) نیز رابطه‌ی مثبت و معنادار بین ساختار تواناساز با رضایت تحصیلی دانشجویان را تأیید نموده‌اند. اما زمانی که ساختار دانشگاهی بازدارنده باشد، عدم پذیرش تفاوت‌ها، تنبیه اشتباهات و نپذیرفتن خطا و اشتباهات نه تنها بی‌اعتمادی، تقویت سوءظن، تعارض و ... را در بین استادان و دانشجویان پدید می‌آورد، بلکه این احساسات منفی به فضای کلاسهای درس تسری می‌یابد و لذا باعث می‌شود که استادان و دانشجویان نتوانند

---

1. Pimparyon, McCaleer, Pemloa & Roff  
2. Michaels, Cron, Dubinsky & Joachimsthaler  
3. Short

به یکدیگر اعتماد کنند، تعاملات به حداقل ضرورت خود برسد، حضور در کلاس تنها برای کسب نمره باشد، دانشجویان نگاهی اعتراض آمیز به وضع دانشگاه داشته باشند، رقابت ناسالم در بین دانشجویان رواج پیدا کند و نسبت به محیط آموزشی نگرش منفی پیدا کنند. در نتیجه بی‌انگیزگی، ترک تحصیل، انصراف از تحصیل، غیبت از کلاس، عدم علاقه به ادامه تحصیل در مقاطع تحصیلات تکمیلی در دانشگاه محل تحصیل و... که در رفتارهای دانشجویان بروز و ظهور یافته است می‌تواند به دلیل بازدارندگی ساختار باشد. بر این اساس مسئولین دانشگاه بایستی برای جلوگیری از گسترش این پدیده در دانشگاه مقدمات حرکت به سمت ساختار تواناساز را فراهم نمایند تا از این طریق کیفیت و مطلوبیت جو کلاسی را ارتقا بخشند و خشنودی و رضایت تحصیلی دانشجویان را جلب نمایند و زمینه‌ی موفقیت و پیشرفت تحصیلی آنان را فراهم سازند. بدیهی است طرف دیگر این قضیه نیز استادان هستند که رضایت و موفقیت آنان در یک زمینه‌ی ساختاری تواناساز و جو کلاسی مطلوب، بیش‌تر خواهد بود.

یافته‌های حاصل از بررسی‌ها در خصوص مقایسه‌ی مطلوبیت ابعاد جو کلاسی، بیانگر آن است که در بین ابعاد جو کلاسی، بالاترین میانگین متعلق به بُعد تعاملات کلاسی و کم‌ترین میانگین مربوط به بُعد نگرش و فرهنگ می‌باشد. در تحلیل این یافته می‌توان گفت تعاملات سازنده و هدفمند بین استاد و دانشجو و همچنین دانشجویان با یکدیگر جوی سرشار از اعتماد را در کلاس پدید می‌آورد. ایجاد چنین جو مطلوبی به دلیل آن که می‌تواند تنش‌های کلاسی را کاهش دهد و زمینه‌ی شرکت کردن دانشجویان در مباحث کلاسی و درسی را فراهم می‌آورد، فرآیند یاددهی - یادگیری را تسهیل می‌کند که در نهایت، انگیزش، پیشرفت و رضایت تحصیلی بیش‌تری را نصیب دانشجویان می‌کند. برخی مطالعات انجام شده نیز مؤید این نکته است که جو حاکم بر کلاس درس بیش از هر چیز تحت تأثیر رفتار استاد و فراگیران و همچنین همکلاسی‌ها با یکدیگر است (حسین‌چاری و خیر، ۱۳۸۲؛ اندرسون، ۱۳۸۰). نتایج پژوهش‌های کیم و ساکس<sup>۱</sup> (۲۰۰۷)، کوت هارن؛ کولینا و گاراهی<sup>۲</sup> (۲۰۰۳)، دیویس (۲۰۰۳)، میگلی و آردن<sup>۳</sup> (۲۰۰۱)، فریراه و بوثورث<sup>۴</sup> (۲۰۰۱)، کوه و هو<sup>۵</sup> (۲۰۰۱)، تامپسون<sup>۶</sup> (۲۰۰۱)، کوت هارن و انیس<sup>۷</sup> (۲۰۰۰)، پومری<sup>۸</sup> (۱۹۹۹)،

1. Kim &amp; Sax

4. Ferreira &amp; Bosworth

7. Cothran &amp; Ennis

2. Cothran, Kulinna &amp; Garrahy

5. Kuh &amp; Hu

8. Pomeroy

3. Midgley &amp; Urdan

6. Thompson

ونتزل<sup>۱</sup> (۱۹۹۷)، آلدرد و مولتون<sup>۲</sup> (۱۹۹۸)، کمپیل و کمپیل<sup>۳</sup> (۱۹۹۷)، کوه<sup>۴</sup> (۱۹۹۵)، استین<sup>۵</sup> (۱۹۸۴)، هاجینسون و بدیلی (۱۹۹۲)، پاسکارلا و ترنزینی<sup>۶</sup> (۱۹۹۱)، ولکوین؛ کینگ و ترنزینی<sup>۷</sup> (۱۹۸۶)، پاسکارلا<sup>۸</sup> (۱۹۸۵)، ایندو و هارپل<sup>۹</sup> (۱۹۸۲) و تینتو<sup>۱۰</sup> (۱۹۷۵) در خصوص غالب بودن بُعد تعاملات کلاسی در جوّ حاکم در کلاس‌های درس، با پژوهش پیش‌رو هم‌راستا هستند. در خصوص پایین بودن بُعد نگرش و فرهنگ نیز می‌توان به قرار گرفتن دانشگاه شیراز در موقعیت جغرافیایی خود چه در استان فارس که دارای تنوع قومی و فرهنگی بسیاری است و چه در ارتباط با سایر استان‌های هم‌جوار که آنان نیز از دامنه‌ی گسترده و متنوعی از فرهنگ‌ها برخوردار هستند، اشاره نمود.

و در نهایت، مقایسه‌ی میزان مطلوبیت ابعاد جوّ کلاسی در پنج گروه تحصیلی فنی و مهندسی (بخش مواد)، علوم پایه (بخش ریاضی)، علوم انسانی (بخش مبانی آموزش و پرورش)، هنر (بخش شهرسازی) و کشاورزی و دامپزشکی (بخش زراعت و اصلاح نباتات) نشان داد که در تمامی ابعاد مطلوبیت جوّ کلاسی، گروه علوم انسانی (بخش مبانی آموزش و پرورش) بیش‌ترین و گروه فنی و مهندسی (بخش مهندسی مواد) کم‌ترین میانگین مطلوبیت را به خود اختصاص داده‌اند. در تحلیل این یافته می‌توان بیان داشت که به طور کلی در گروه علوم انسانی غالباً ابعاد جوّ کلاسی به دلیل ماهیت بحث انگیزتر بودن مباحث و ارتباط ملموس‌تر دروس با واقعیات جامعه و زندگی روزمره، تعاملات بیش‌تری در کلاس صورت می‌گیرد. همچنین از آن‌جا که در گروه‌های علوم انسانی، دختران تشکیل‌دهندگان عمده‌ی کلاس‌های درس هستند، در مقایسه با پسرها، برای آن‌ها داشتن پایگاه دوستی و جایگاه اجتماعی در کلاس از اهمیت بیش‌تری برخوردار است. در مقابل و در گروه فنی و مهندسی غلبه‌ی ویژگی محاسباتی و آزمایشگاهی بودن در بیش‌تر دروس، از جمله علل مهمی است که منجر به ایجاد احساس یک‌نواختی در میان دانشجویان می‌شود. علاوه بر این، محتوا و ماهیت دروس به گونه‌ای است که به رشد قوه‌ی عقلی بیش‌تر از سایر جنبه‌های اجتماعی و عاطفی پرداخته می‌شود و در نهایت، نگرش و فرهنگ دانشجویان تنها در جهت یادگیری برای کسب شغل مناسب جهت می‌یابد. بدین ترتیب مجموع عوامل یاد شده سبب گردیده است که

1. Wentzel

2. Alder & Moulton

3. Campbell & Campbell

4. Kuh

5. Austin

6. Pascarella & Terenzini

7. Volkwein, King & Terenzini

8. Pascarella

9. Endo & Harpel

10. Tinto

میزان مطلوبیت ابعاد جوّ کلاسی گروه فنی و مهندسی (بخش مواد) در بین سایر گروه‌های تحصیلی حائز پایین‌ترین مقدار گردد. این یافته پژوهشی به دلیل آن‌که برای اولین بار مورد بحث و بررسی قرار گرفته است، در جست‌وجوهای کتابخانه‌ای و اینترنتی، شواهد تحقیقاتی مرتبط، هم‌سو و یا ناهم‌سوئی توسط پژوهشگر یافت نشد.

## منابع

### الف. فارسی

۱. اجتهادی، مصطفی و داوودی، رسول (۱۳۸۶). آسیب شناسی ساختار نظام آموزش عالی در اجرای برنامه‌های پنجساله توسعه بخش آموزش عالی به منظور ارائه راهبردهای مناسب. **دانش و پژوهش در علوم تربیتی**، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (اصفهان)، ۱۵: ۱-۲۴.
۲. آراسته، حمید رضا (۱۳۸۳). **ساختار آموزش عالی**. دایره المعارف آموزش عالی، چاپ اول، تهران: بنیاد دانشنامه بزرگ فارسی.
۳. الوانی، سید مهدی (۱۳۷۹). موانع ساختاری اجرای برنامه‌های توسعه در ایران. **فصلنامه مدیریت و توسعه**، شماره ۶.
۴. امین، زهرا (۱۳۹۱). **بررسی رابطه بین نوع ساختار سازمانی و مطلوبیت جو آموزشی در مراکز دانشگاه جامع علمی کاربردی استان فارس**. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، واحد بین‌الملل دانشگاه شیراز.
۵. اندرسون، لورین دبلیو (۱۳۸۰). **افزایش اثربخشی معلمان در فرآیند تدریس**. ترجمه: امینی، محمد، تهران: انتشارات مدرسه.
۶. بهرنگی، محمدرضا و ایزدی یزدان‌آبادی، احمد (۱۳۸۶). بررسی و تحلیل ساختار سازمانی دانشگاه تربیت معلم. **فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی**، ۴۰: ۲۳-۳۸.
۷. ترک‌زاده، جعفر و محترم، معصومه (۱۳۹۱). پیش‌بینی تعهد سازمانی دانشجویان بر اساس ادراک آنها از جوّ آموزشی دانشگاه (مورد: دانشگاه شیراز). **فصلنامه آموزش عالی**، زیر چاپ.
۸. ترک‌زاده، جعفر و محترم، معصومه (۱۳۹۰). پرسشنامه نوع ساختار سازمانی. **فصلنامه علوم**

اجتماعی، زیر چاپ.

۹. حج‌فروش، احمد و اعرابی، سید محمد (۱۳۸۴). طراحی ساختار سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی ایران، الگویی برای طراحی ساختار سازمانهای مشابه. فصلنامه نوآوری‌های آموزشی، ۱۲(۴): ۸۵ - ۵۸۵.
۱۰. حسنی، محمد و احمدی، حسین (۱۳۸۴). ارزشیابی توصیفی: الگویی نو در ارزشیابی تحصیلی. تهران: انتشارات مدرسه.
۱۱. حسینچاری، مسعود و خیر، محمد (۱۳۸۲). بررسی جوّ روانی - اجتماعی کلاس به عنوان یکی از مولفه‌های فرهنگ مدرسه. مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز، ۳ و ۴: ۴۲ - ۲۵.
۱۲. خائف، احمدعلی و قلیچ‌لی، بهروز (۱۳۸۲). تیم‌های میان وظیفه‌ای، یک نظام کاری مؤثر در بهبود سازمانی. فصلنامه فرآیند مدیریت و توسعه، شماره ۱۷.
۱۳. داوری اردکانی، احمد (۱۳۷۹). اصلاح ساختار و دغدغه‌های روسای دانشگاهها و موسسات آموزش عالی و پژوهشی. خبرنامه آموزش عالی، سال اول، شماره ۴.
۱۴. رایبیز، استیفن (۱۳۸۹). مبانی رفتار سازمانی. مترجمان: پارسائیان، علی و اعرابی، سیدمحمد، چاپ بیست و هشتم، تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
۱۵. رایبیز، استیفن و جاج تیموتی (۲۰۰۹). رفتار سازمانی. ترجمه: زارع، مهدی، ویراست سیزدهم، تهران: انتشارات نص.
۱۶. رجایی پور، سعید؛ آقا حسینی، تقی و فرهنگ، ابوالقاسم (۱۳۸۵). بررسی رابطه بین کارکرد ارزشیابی و جو یادگیری. مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه سیستان و بلوچستان، ۳(۵): ۱۴ - ۱.
۱۷. رجایی پور، سعید؛ کاظمی، ایرج و آقا حسینی، تقی (۱۳۸۷). بررسی رابطه بین مولفه‌های مدیریت کلاس درس و جوّ یادگیری در مدارس راهنمایی شهر اصفهان. مجله پژوهش‌های تربیتی و روانشناختی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه اصفهان، ۴(۱)، پیاپی ۹: ۲۳ - ۴۰.
۱۸. رستگار، طاهره (۱۳۸۳). ارزشیابی در خدمت آموزش. تهران: انتشارات مدرسه.

۱۹. زینعلی، فاطمه (۱۳۹۱). بررسی رابطه‌ی بین نوع ساختار سازمانی و پتانسیل انگیزشی تحصیلی دانشجویان با واسطه‌گری جو کلاسی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز.
۲۰. سلطانی عربشاهی، سید کامران و کوهپایه‌زاده اصفهانی، جلیل (۱۳۸۶). بررسی دیدگاه استادان در مورد جو آموزشی بخش‌های بالینی اصلی بیمارستان‌های آموزشی دانشگاه علوم پزشکی ایران بر اساس مدل تغییر یافته DREEM، گام‌های توسعه در آموزش پزشکی. *مجله مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی*، ۶(۱): ۲۹-۳۳.
۲۱. سیف، علی اکبر (۱۳۸۴). اندازه‌گیری، سنجش و ارزشیابی آموزش. ویرایش سوم. تهران: نشر دوران.
۲۲. شجاعی، محمد رضا و آقابزرگی، ملکه (۱۳۸۲). درباره لایحه برنامه چهارم توسعه. بخش آموزش عالی و تحقیقات، دفتر مطالعات فرهنگی مرکز پژوهش‌های مجلس شورای اسلامی، شماره مسلسل ۹۹۰۲.
۲۳. شریعتمداری، علی (۱۳۸۷). *روانشناسی تربیتی*، چاپ بیستم، اصفهان: انتشارات مشعل.
۲۴. صابونچی، رضا؛ هادوی، فریده و مظفری، سید امیر احمد (۱۳۸۸). تبیین ساختار سازمانی سازمان تربیت بدنی کشور. *مجله علوم حرکتی و ورزش*، ۷(۱): ۱۴۴-۱۳۷.
۲۵. فاضلی، عصمت (۱۳۷۹). نظام آموزش عالی متمرکز یا غیر متمرکز. *خبرنامه آموزش عالی*، سال اول، شماره ۴.
۲۶. فرخنده‌زاده، علیرضا (۱۳۹۱). بررسی رابطه‌ی بین نوع ساختار سازمانی، عدالت سازمانی با خودکارآمدی حرفه‌ای اساتید دانشگاه یاسوج. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، واحد بین‌الملل دانشگاه شیراز.
۲۷. فرودی‌نژاد، طاهره (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین نوع ساختار سازمانی دانشگاه و کیفیت آموزش با دستاوردهای دانشجویان از تحصیل در دانشگاه علوم پزشکی شیراز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، واحد بین‌الملل دانشگاه شیراز.
۲۸. قاضی‌نوری، سپهر (۱۳۸۱). سیاست‌گذاری و برنامه‌ریزی علم و فناوری؛ مطالعه موردی نانو تکنولوژی ایران. تهران: انتشارات کمیته مطالعات سیاست نانو تکنولوژی، دفتر

- همکاریهای فناوری ریاست جمهوری به همکاری نشر آتنا.
۲۹. ماهر، فرهاد؛ آقایی، اصغر؛ برجعلی، احمد و روحانی، عباس (۱۳۸۶). ارزشیابی توصیفی با نظام سنتی بر اساس جو کلاس، ویژگی‌های عاطفی و میزان خلاقیت دانش‌آموزان دوره ابتدایی. *مجله دانش و پژوهش در علوم تربیتی*، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خوراسگان (اصفهان)، شماره چهاردهم: ۹۲-۷۱.
۳۰. محترم، معصومه (۱۳۹۰). بررسی رابطه‌ی بین نوع ساختار سازمانی دانشگاه و سرمایه اجتماعی بخش‌ها با رضایت تحصیلی دانشجویان دانشگاه شیراز - مدل معادله ساختاری. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز.
۳۱. مشبکی، اصغر و لاری سمنانی، بهروز (۱۳۸۲). طراحی دوباره‌ی فرایندهای کسب و کار. *فصلنامه مدیریت و توسعه*، شماره ۱۷.
۳۲. مشهدی ابوالقاسم، میترا (۱۳۹۱). بررسی رابطه بین نوع ساختار سازمانی دانشگاه و ادراک دانشجویان از میزان بلوغ جو در دانشگاه‌های شهر بندرعباس. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، واحد بین‌الملل دانشگاه شیراز.
۳۳. معطری، مرضیه و رمضانی، سمیه (۱۳۸۸). دیدگاه دانشجویان پرستاری درباره محیط‌های یادگیری بالینی. *مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی*، سال دوم، شماره ۹: ۱۴۵-۱۳۷.
۳۴. معینی شهرکی، هاجر (۱۳۹۰). بررسی رابطه‌ی بین نوع ساختار سازمانی و منابع قدرت مدیران در واحدهای ستادی دانشگاه شیراز. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شیراز.
۳۵. معینی شهرکی، هاجر؛ ترک‌زاده، جعفر؛ محمدی، مهدی و خادمی، محسن (۱۳۹۰). بررسی رابطه‌ی بین نوع ساختار سازمانی و منابع قدرت مدیران در واحدهای ستادی دانشگاه شیراز. *فصلنامه مطالعات مدیریت بهبود و تحول*، سال ۲۱، شماره ۶۶: ۱۹۳-۱۶۵.
۳۶. مقیمی، محمد (۱۳۸۶). سازمان و مدیریت رویکردی پژوهشی. تهران: انتشارات ترمه.
۳۷. میکائیلی، فرزانه (۱۳۷۵). ادراک دانش‌آموزان از محیط روانشناختی کلاس و رابطه آن با پیشرفت تحصیلی، انگیزش درونی و اضطراب آنان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه تبریز.

۳۸. مینتزرگ، هنری (۱۳۷۳). **سازماندهی: پنج الگوی کارساز**. ترجمه: فقیهی، ابوالحسن و وزیر سابق، حسین، تهران: مرکز آموزش مدیریت دولتی، ص ۵.
۳۹. واعظی، رضا و سبزیکاران، اسماعیل (۱۳۸۹). بررسی رابطه‌ی بین ساختار سازمانی و توانمندسازی کارکنان در شرکت ملی پخش فرآورده های نفتی ایران - منطقه تهران. **پژوهشنامه مدیریت تحول**، سال دوم، شماره ۳: ۱۷۸ - ۱۵۲.
۴۰. هیرش، ورنرز و لوک ای، وبر (۱۳۸۱). **چالش‌های فراروی آموزش عالی در هزاره سوم**. ترجمه گروه مترجمین، چاپ اول، تهران: دانشگاه امام حسین (ع).

#### ب. انگلیسی

1. Adams, C. M., Forsyth, P. B. (2006). Promoting a Culture of Parent Collaboration and Trust: an Empirical Study, **Annual meeting of the American Educational Research Association**, San Francisco: CA.
2. Adelman. H. s, Taylor. L. (2005). Classroom climate. In: s. w. Lee, P. A. lowe, E. Robinson (Eds). *Encyclopedia of School Psychology*, Thousand Oaks ,CA: sage.
3. Adler, P. S. & Borys, B. (1996). Two Types of Bureaucracy: Enabling and Coercive. **Administrative Science Quarterly**, 41, 61-89.
4. Alder, N. I. & Moulton, M. R. (1998). Caring relationships: Perspectives from middle school students. **Research in Middle Level Education Quarterly**, 21 (3):15-32.
5. Arches, j. (1991). Social structure, burnout, and job Satisfaction, **Social Work**, 36 (3), 202 - 206.
6. Austin, A. W. (1984). Student involvement: A developmental theory for higher education. **Journal of College Student Personnel**, 25 (3): 297- 308.
7. Campbell, T. A. & Campbell, D. E. (1997). Faculty/student mentor program: Effects on academic performance and retention. **Research in Higher Education**, 38 (6): 727-742.
8. Cothran, D. J. & Ennis, C. D. (2000). Building bridges to student engagement: Communicating respect and care for students in urban



- high school. **Journal of Research and Development in Education**, 33 (2): 106–117.
9. Cothran, D. J., Kulinna, P. H. & Garrahy, D.A. (2003). This is kind of giving a secret away...: Students' perspectives on effective class management. **Teaching and Teacher Education**, 19: 435–444.
  10. Cyert. R. M and March. J. G, (2007). **A behavioral theory of the firm**, Prentice hall, Upper saddle river, NJ, PP 128-287.
  11. Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of student– teacher relationships on children's social and cognitive development, **Educational Psychologist**, 38 (4), 207–234.
  12. Deci, E. L. (2003). **Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior**. New York: Kluwer.
  13. Ellen W. R., Sangwon, K., Jean, A. B., Randy W. K., and Arthur, M. H. (2010). Student Personal Perception of Classroom Climate: Exploratory and Confirmatory Factor Analyses. **Educational and Psychological Measurement**, 70(5) 858–879.
  14. Endo, J. & Harpel, R. (1982). The Effect of Student-faculty Interaction on Students' Educational Outcomes. **Research in Higher Education**, 16 (2): 115-138.
  15. Ferreira, M. M. & Bosworth, K. (2001). Defining caring teachers: Adolescents' perspective. **Journal of Classroom Interaction**, 36 (1): 24–30.
  16. Fredrickson, James w. (1996). The Strategic Decision process and organizational structure. **Academy of Management Review**. 11 (2).
  17. Gay, L. R. (1991). Educational evaluation and measurement (2<sup>nd</sup> ed.) Maxwell Macmillan, International.
  18. Gage, C. Q. (2003). The Meaning and Measure of School Mindfulness: An Exploratory Analysis, **Dissertation of PHD**, Ohio State University.
  19. Geist, J. R. (2002). Predictors of faculty trust in elementary schools: Enabling bureaucracy, teacher professionalism, and academic press. Unpublished doctoral dissertation, Ohio State University, Columbus.
  20. Hall, R. (2002). **Organizational Structures, Processed and**

**Outcomes.** fourth education, Printice – Hall: Inc.

21. Hodge, B.J. and William p. Anthony. (1991). **Organization Theory.** Forth edition: Allyn and Bacon Inc.
22. Hoy, w. K. (2003). The ohio State University, Columbus, oh ,USA , **Journal of educational administration,** Vol, 41, No 1.
23. Hoy, W. k. & Miskel, C.G. (2005). Educational Administration Theory, **Research, and Practice.** New Yourk: Mc Graw-Hill.
24. Hoy, W .K. & Miskel, C.G. (2008). **Educational Administration Theory, Research, and Practice.** New Yourk: Mc Graw-Hill.
25. Hoy, W. K. & Sweetland, S. R. (2001). Designing better schools; The meaning and measure of enabling school structures. **Educational Administrative Quarterly,** 37, 296-321.
26. Hoy, W. K; Sweetland, S. R (2000). School Bureaucracies That Work: Enabling, Not Coercive. **Journal of School Leadership,** 10, 524-541.
27. Kanter, R. (1999). Measuring motivation. Major applied research 5, working paper No. 1. Bethesda MD: Partnerships for Health Reform, Abt Associates Inc.
28. Kenneth, G. & Tobin, S. (2002). Use of classroom and school climate scales in evaluating high school. **Teaching and Teacher Education,** 114, 135-142.
29. Kim, Y. K. & Sax, L. J. (2007). Different patterns of student-faculty interaction in research universities: An analysis by student gender, race, SES, and first-generation status. **Research and Occasional Paper Series,** CSHE.
30. Kimble, G. A. (1980). **A new formula for behaviorism.** **Psychological Review,** 2, 254 – 258.
31. Kuh, G. D. (1995). The other curriculum: Out-of-class experiences associated with student learning and personal development. **The Journal of Higher Education,** 66 (2): 123-155.
32. Kuh, G. D. & Hu, S. (2001). The effects of student-faculty interaction in the 1990s. **The Review of Higher Education,** 24 (3): 309-332.
33. Lubbers, m. (2006). The impact of peer relations on academic

- progress in junior high. **Journal of school psychology**. 44 (6).
34. Loukas, A. & Murphy, J. L. (2007). Middle school student perceptions of school climate: Examining protective functions on subsequent adjustment problems. **Journal of School Psychology**. 45, 293–309.
  35. Michaels, R. E.; Corn, W. L.; Dubinsky, A. J. & Joachimsthaler, E. A. (1988). Influence of Formalization on the Organizational Commitment and Work Alienation of Salespeople and Industrial Buyers. **Journal of Marketing Research**, 25: 376 – 383.
  36. Midgley, C. & Urdan, T. (2001). Academic Self-handicapping and Achievement goals: a Further Examination. **Contemporary Educational Psychology**, 26, 61-75.
  37. Mintzberg, H. (1989). **Mintzberg on Management**. New Yourk: Free Press.
  38. Mullins, Laurie J, (1991). **Management and Organizational Behavior**, London, Pitman.
  39. Pascarella, E. T. (1985). Students' affective development within the college environment. **The Journal of Higher Education**, 56(6): 640- 663.
  40. Pascarella, E. T. & Terenzini, P. T. (1991). **How college affects students: Findings and insights from twenty years of research**. San Francisco, CA: Jossey - Bass.
  41. Pimparyon P, McCaleer S, Pemloa S, Roff S. (2002). Educational environment, student approaches to learning and academic achievement in a Thai Nursing School. **Med Teach**; 22 (4): 359-64.
  42. Pomeroy, E. (1999). The teacher–student relationship in secondary school: Insights from excluded students, **British Journal of Sociology of Education**, 20 (4): 465–482.
  43. Rhoads, D. H. (2009). Enabling Structure and Collective Efficacy: A Study of Teacher perceptions in Elementary Divisions of American Schools in Mexico, **Dissertation of PHD**, Seton Hall University.
  44. Short, P. (1994). School Empowerment through Self-Managing Teams: **Leader Behavior in Spector**.
  45. Tinto, V. (1975). Dropout from higher education: A theoretical

- synthesis of recent research. **Review of Educational Research**, 45(1): 89-125.
46. Thompson, M. D. (2001). Informal student-faculty interaction: Its relationship to educational gains in Science and Mathematics among community college students. **Community College Review**, 29 (1): 35-57.
47. Tylus, J. D. (2009). The impact of Enabling School Structures on the Degree of Internal School Change as Measured By the Implementation of Professional Learning Communities, **Dissertation of PHD**, Virginia Commonwealth University.
48. Volkwein, J. F., King, M. C. & Terenzini, P. T. (1986). Student-faculty relationships and intellectual growth among transfer students. **The Journal of Higher Education**, 57 (4): 413-430.
49. Watts, D. M. (2009). Enabling School Structure, Mindfulness, and Teacher Empowerment: Test of a Theory, Dissertation of PHD, Department of Educational Leadership, Policy, and Technology Studies, The University of Alabama.
50. Wentzel, K. R. (1997). Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring. **Journal of Educational Psychology**, 89 (3): 411– 419.