

بررسی رابطه فرهنگ سازمانی آموزش و پرورش با رشد اجتماعی پایش موردی دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه شهر تهران

مریم محمدمهدی نوری

دانش آموخته کارشناسی ارشد مدیریت فرهنگی دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران، ایران
(مسئول مکاتبات) m.m.nori92@gmail.com

محسن قدمی

عضو هیئت علمی دانشکده مدیریت و اقتصاد علوم و تحقیقات m.ghadami@sribv.ir

چکیده

مقدمه و هدف پژوهش: هدف نوشتار حاضر شناسایی نقش فرهنگ سازمانی در اثربخشی اخلاق حرفه‌ای در سازمان‌هاست.

روش پژوهش: پژوهش از نظر هدف، کاربردی و بر اساس ماهیت و روش، توصیفی-پیمایشی است. نمونه آماری از بین هشت مرکز پژوهشی دینی استان قم و از پژوهشگران و اعضای هیئت علمی آنها به تعداد ۲۰۰ نفر انتخاب شده است. روایی ابزار تحقیق (پرسشنامه) از طریق روایی محتوایی و پایایی آن از طریق ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۰ محاسبه گردید.

یافته‌ها: ۶۰ درصد، فرهنگ سازمانی را متوسط به بالا و ۵۶ درصد، اخلاق حرفه‌ای را زیاد و خیلی زیاد ارزیابی کرده‌اند. بین فرهنگ سازمانی و کیفیت اخلاق حرفه‌ای همبستگی مثبت و معنی‌داری وجود داشته است. بین پایگاه اجتماعی و کیفیت اخلاق حرفه‌ای همبستگی معنی‌داری وجود ندارد. طبق نتایج رگرسیون، متغیر «فرهنگ سازمانی» به میزان ۴۷٪ بر کیفیت اخلاق حرفه‌ای تأثیر داشته است.

نتیجه‌گیری: فرهنگ سازمانی مبتنی بر خدا ناظری و توکل به خداوند، منجر به تقویت روحیه مقاومت شده، علقه به کار و سازمان را تقویت نموده، روحیه تیمی تقویت شده و در نهایت منجر به پذیرش ارزش‌ها و هنجارها از سوی افراد شده و کیفیت اخلاق حرفه‌ای افزایش می‌یابد.

واژگان کلیدی: فرهنگ، فرهنگ سازمانی، اخلاق حرفه‌ای، سازمان

مقدمه

شبیه روابط مثبت و نزدیک دانش‌آموزان و والدین آنهاست. به این ترتیب پشتیبانی از روابط با کیفیت بالا و ارزشمند دانستن روابط میان معلم و دانش‌آموزان برای رشد اجتماعی آنها لازم است. (بری و ارین ۲۰۱۰)

آنچه از بررسی یافته‌ها و تحقیقات برمی‌آید، بیانگر تأثیر فرهنگ‌سازمانی بر نحوه رفتارهاست؛ به گونه‌ای که امروزه اعضای اغلب سازمان‌هایی که در آنها باورهای کلیدی و ارزش‌ها به‌طور مشتاقانه حفظ و گسترده شده‌اند، متعهدتر به باورهای کلیدی و ارزش‌ها هستند و فرهنگ‌سازمانی در آنها قوی‌تر است. فرهنگ سازمان عاملی مثبت در جهت اثربخشی بیشتر سازمان خواهد بود. (مشبکی ۱۳۷۹، ۳۳)

با توجه به واقعیت‌های فوق، این مقاله با هدف شناخت میزان تأثیر فرهنگ‌سازمانی آموزش و پرورش و ابعاد آن بر رشد اجتماعی دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شهر تهران انجام شده است.

بیان مسئله

اجتماعی شدن افراد به معنای همسانی و همخوانی آنها با قواعد، ارزش‌ها و نگرش‌های گروهی و اجتماعی است. در این فرایند، افراد مهارت‌ها، دانش‌ها و شیوه‌های سازگاری را می‌آموزند و امکان روابط متقابل را در یک فعل و انفعال مستمر به دست می‌آورند. (اخوان تفتی ۱۳۸۶، ۱۳۸)

سازمان آموزش و پرورش به‌عنوان یکی از منابع مهم پرورش نیروی انسانی، نقش بسیار مؤثر و عمده‌ای در تقویت رشد اجتماعی افراد دارد. انتقال فرهنگ و ارزش‌های اسلامی- ملی، گرایش‌ها، هنجارها و رسوم فرهنگی و اجتماعی، به‌منظور اجتماعی کردن (پرورش اجتماعی) نسل‌های جدید از جمله کارکردهای آموزش و پرورش می‌باشد.

امروزه، تقریباً تمام کسانی که به دنبال توسعه و اصلاحات بنیادین هستند از آموزش و پرورش و رویکردهای برآمده از عصر جدید ارتباطات و فناوری‌ها در تعلیم و تربیت از جمله دیدگاه حداکثری مبتنی بر خود یادگیری و چگونگی یادگیری (فراشناخت) و یادگیری فرایند مدار شروع می‌کنند. امروزه علم، تدریس، معلم، شاگرد، محتوای درسی و مدرسه در حال احراز تعاریف جدیدی هستند. جهانی‌شدن موجب شده تا چالش‌های عمده‌ای در نظام آموزش و پرورش کشورها ایجاد شود که به‌منظور برخورد با آنها و انطباق با تغییرات پیش‌آمده، برنامه‌ریزان و مربیان آموزشی بایستی گام‌هایی فوری و متهورانه برای تجدید سازمان آموزشی در تمامی جنبه‌ها و ابعاد بردارند. از مطالعه وضعیت موجود در آموزش و پرورش کشورمان می‌توان دریافت که در طول سالیان گذشته، تلاش موفقیت‌آمیزی برای شناسایی این چالش‌ها و مقابله با آنها به عمل نیامده و اگر هم کاری صورت گرفته جامع و کامل نبوده و نظام آموزشی کشور کماکان به روش سنتی خود اداره می‌شود.

توجه به آموزش و پرورش در هر جامعه‌ای یکی از مناسب‌ترین راه‌های توسعه متوازن می‌باشد و آموزش و پرورش در همین مسیر سعی می‌کند انتقال دانش و معرفت، در سطح گسترده و به‌طور ژرفایی صورت گیرد.

با توجه به پیچیدگی روابط اجتماعی در جوامع امروزی، لزوم پرداختن به خصایص اجتماعی کودکان، نوجوانان و جوانان و عوامل مرتبط با آن بیش از پیش احساس می‌شود. آموزش و پرورش، مدیران و کارکنان مراکز آموزشی به‌ویژه معلمان نقش مهمی در رشد اجتماعی کودکان، نوجوانان و جوانان دارند. ارتباط میان معلم و دانش‌آموز در بسیاری از عملکردها

از سوی دیگر ایفای بهینه این نقش و نتیجه بخش بودن کارکردهای سازمان آموزش و پرورش نیازمند ایجاد، تقویت و استحکام بخشیدن به فرهنگ سازمانی آن است. فرهنگ سازمانی به مدیران، معلمان و کارکنان آموزش و پرورش هویتی سازمانی می بخشد. آنچه که سازمان های موفق را برجسته می سازد و آنها را از دیگران متمایز می کند، توانایی آنها در جذب، پرورش و نگهداری کارکنان با استعداد و خلاق است و کارکنان نیز به نوبه خود وابستگی عمیقی نسبت به سازمان پیدا خواهند کرد. (آتش پور ۱۳۸۰، ۲۵)

دغدغه و سؤال اساسی در این پژوهش این است که فرهنگ سازمانی آموزش و پرورش رسمی ایران چه میزان می تواند رشد اجتماعی دانش آموزان را به عنوان نیروهای انسانی بالقوه آینده کشور پشتیبانی کند؟ برای پاسخ به این دغدغه مهم، «بررسی میزان تأثیر فرهنگ سازمانی آموزش و پرورش بر رشد اجتماعی دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه شهر تهران» به عنوان موضوع تحقیق این رساله در نظر گرفته شده است. به این منظور تنها تأثیر یکی از این کارکردها یعنی اجتماعی کردن (پرورش و رشد اجتماعی) به عنوان متغیر اصلی با مؤلفه های سبک رهبری؛ نظارت و کنترل و سیستم پاداش بر رشد اجتماعی دانش آموزان به عنوان متغیر وابسته با مؤلفه ای یادگیری، سلامت و امنیت مورد بررسی و واکاوی قرار گرفته است.

هدف پژوهش

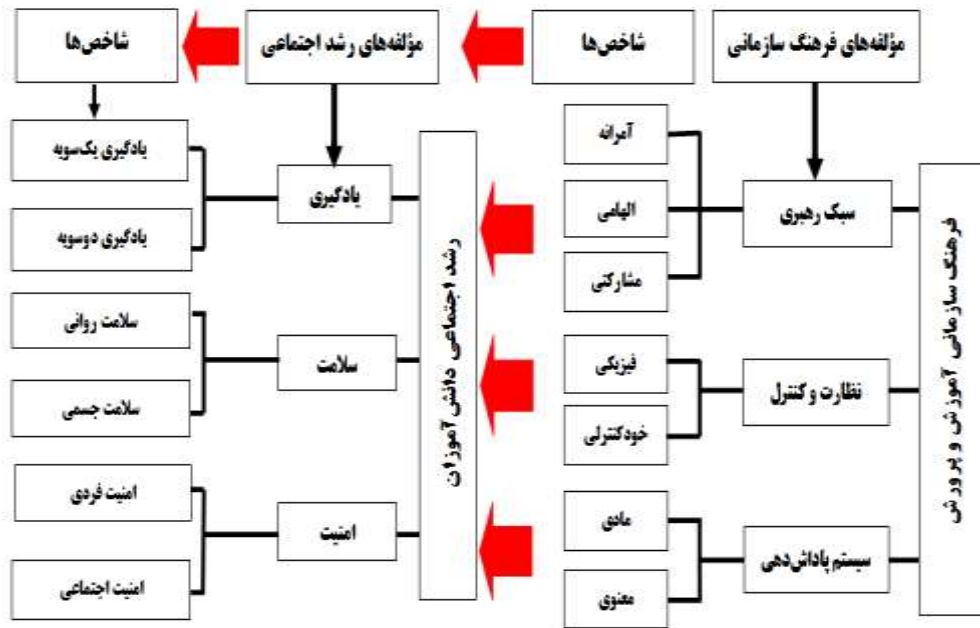
فرایند رشد اجتماعی دانش آموزان نتیجه تعامل و ترکیب عوامل گوناگونی است. از یک سو کارکرد و وظایف تربیتی و آموزشی نهاد خانواده و از سوی دیگر رسالت و مأموریت های تربیتی سازمان آموزش و پرورش و همچنین سایر نهادهای تربیتی و آموزشی دیگر در رشد اجتماعی نیروهای انسانی با کاربرد

خدمت در فرایند توسعه پایدار کشور، تماماً در یک چرخه فراگیر و هماهنگ و مرتبط با یکدیگر انجام این مهم را بر عهده دارند. مدیریت سازمان آموزش و پرورش و فرهنگ سازمانی آن، نقش به سزایی در فراهم آوردن زمینه مناسب جهت نهادینه کردن و ارتقای رشد اجتماعی خواهد داشت. از این منظر، این پژوهش به لحاظ عملی می تواند راهکارهای مفیدی را در اختیار مدیران، برنامه ریزان و تصمیم گیران قرار دهد تا از این طریق فرایند رشد اجتماعی نسل آینده را محقق سازند. بر این اساس، توجه به فواید و اهمیت رشد اجتماعی در توسعه همه جانبه کشور و پیشگیری از ناهنجاری ها و کژ کارکردی نسلی از طریق فرایند رشد اجتماعی، انجام این تحقیق از دو جنبه عملی (کاربردی) و نظری مفید خواهد بود.

این پژوهش با دو هدف اصلی انجام شده است. یکی از اهداف، بررسی اثرگذاری فرهنگ سازمانی بر رشد اجتماعی است که در بخش مبانی نظری تشریح خواهد شد و هدف دیگر، ارزیابی میزان تأثیر فرهنگ سازمانی بر رشد اجتماعی دانش آموزان دختر دوره اول متوسطه شهر تهران است که با بهره گیری از تحلیل های آماری حاصل خواهد شد.

مدل مفهومی پژوهش

مدل زیر برای بررسی تأثیر مؤلفه های فرهنگ سازمانی بر شاخص ها و مؤلفه های رشد اجتماعی طراحی شده است. با توجه به مطالعه تحقیقات پیشین و با توجه به اهداف، سؤالات و فرضیات، سه مؤلفه از مؤلفه هایی که رابینز برای فرهنگ سازمانی معرفی کرده است مورد بررسی و پیمایش قرار گرفت. این مؤلفه ها عبارت اند از: سبک رهبری؛ نظارت و کنترل و سیستم پاداش. مؤلفه های رشد اجتماعی نیز عبارت اند از: مؤلفه یادگیری با شاخص های یادگیری یک سو و یادگیری دوسویه؛



شکل ۱: مدل مفهومی پژوهش

مؤلفه سلامت با شاخص‌های سلامت روانی و سلامت جسمی و مؤلفه امنیت با شاخص‌های امنیت فردی و اجتماعی. نظارت و کنترل بر امنیت دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد.

۷. نظام پاداش‌دهی بر یادگیری دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد.

۸. فرضیه‌های تحقیق
نظام پاداش‌دهی بر سلامت دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد.

۹. فرضیه اصلی: به نظر می‌رسد فرهنگ‌سازمانی بر رشد اجتماعی دانش‌آموزان دختر تأثیر معناداری دارد.

فرضیه‌های فرعی

۱. سبک رهبری بر یادگیری دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد.

۲. سبک رهبری بر سلامت دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد.

۳. سبک رهبری بر امنیت دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد.

۴. نظارت و کنترل بر یادگیری دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد.

۵. نظارت و کنترل بر سلامت دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد.

ادبیات پژوهش

نظریه منتخب فرهنگ‌سازمانی

فرهنگ‌سازمانی عبارت است از ارزش‌ها، اعتقادات، مفروضات، معانی و تجربه‌های مشترک اعضای یک سازمان یا گروه مشخص که بر مبنای آن عمل می‌کنند. فرهنگ‌سازمانی می‌تواند راهنمای حل مشکلات اعضای سازمان به حساب آید. (ویلیام ۱۹۹۱، ۲۵)

به نظر رابینز (۲۰۰۵) «فرهنگ‌سازمانی، شیوه انجام گرفتن امور را در سازمان برای کارکنان مشخص

رشد اجتماعی به شمار می‌روند. (کارتلیج و میلبرن ۱۳۷۲، ۴۲)

گلدشتاین (۱۹۷۳) مهارت‌های مربوط به رشد اجتماعی را شامل مهارت‌های برقراری ارتباط، مهارت‌های مربوط به احساسات و عواطف، مهارت‌های مربوط به پرخاشگری، مهارت‌های مربوط به استرس و مهارت‌های طرح‌ریزی می‌داند. می‌توان مهارت‌های مذکور را شامل مهارت‌های کلامی و غیرکلامی، دادوستد، تعارفات اجتماعی، شناسایی حقوق سایرین، رفتار قاطعانه تعریف و قدردانی از خود و دیگران، تقاضا و رد تقاضای غیرمنطقی، انتقاد و انتقادپذیری، مهارت پرسش، کنترل خشم، کنار آمدن با تحقیر، پرخاشگری و ابراز وجود دانست. (فتحی ۱۳۷۸، ۷۵)

مؤلفه‌ها و شاخص‌های رشد اجتماعی

نظریه یادگیری اجتماعی که توسط آلبرت بندورا ارائه شد، احتمالاً تأثیرگذارترین نظریه یادگیری و رشد بوده است. با وجودی که این نظریه ریشه در بسیاری از مفاهیم نظریه سنتی یادگیری دارد، اما بندورا اعتقاد دارد که آموزش مستقیم، تنها وسیله برای یادگیری نیست. نظریه او، یک عنصر اجتماعی را نیز در نظر می‌گیرد و می‌گوید که مردم می‌توانند اطلاعات و رفتارهای جدید را از طریق مشاهده مردمان دیگر یاد بگیرند. این نوع یادگیری را که به یادگیری (یا مدل‌سازی) مشاهده‌ای معروف است می‌توان برای توضیح انواع گسترده‌ای از رفتارها به کار برد. (آقایوسفی و دیگران ۱۳۸۶، ۲۳۹)

یادگیری یک‌سویه و دوسویه: هرچند گوش کردن یک‌سویه پایه یادگیری محسوب می‌شود، اما آنچه که بعدها برای یادگیری تحصیلی، علمی و مهارت‌های اجتماعی مطرح می‌شود گوش کردن دوسویه است و این همان چیزی است که با عبور از سن خردسالی

می‌کند، ادراکی یکسان از سازمان است که در همه اعضای سازمان مشاهده می‌شود و بیانگر مشخصات مشترک و ثابتی است که یک سازمان را از سازمان‌های دیگر متمایز می‌کند. (رابینز ۲۰۰۵، ۴۵) از این دیدگاه، فرهنگ سازمانی عبارت است از سیستمی از استنباط مشترک که اعضا نسبت به یک سازمان دارند و همین ویژگی موجب تفکیک دو سازمان از یکدیگر می‌شود.

مؤلفه‌ها و شاخص‌های فرهنگ سازمانی

در این پژوهش سه مؤلفه از مجموع مؤلفه‌هایی که رابینز برای فرهنگ سازمانی ارائه نموده، مورد مطالعه قرار گرفته است: (رابینز ۲۰۰۵، ۳۳)

سبک رهبری: منظور این است که تا چه حدی ارتباطات سازمانی به سلسله مراتب رسمی مدیریت سطح بالای سازمان مرتبط می‌شود.

نظارت (کنترل): سازمان تا چه حدی برای سرپرستی و کنترل رفتار کارکنان، به قوانین و مقررات و سرپرستی مستقیم متوسل می‌شود.

سیستم پاداش: یعنی تا چه میزانی پرداخت‌ها نظیر حقوق، ترفیعات و ارتقاء بر اساس معیار عملکرد کارکنان صورت می‌گیرد. به عبارت دیگر، میزان تخصیص پاداش‌ها به جای آنکه بر مبنای ارشدیت و طرفداری بی‌جهت (پارتی‌بازی) و غیره باشد، بر اساس معیار عملکرد کارکنان انجام شود.

نظریه منتخب رشد اجتماعی

رشد اجتماعی به مجموعه متوازی از مهارت‌های اجتماعی و رفتارهای انطباقی فراگرفته شده مربوط است که فرد را قادر می‌سازد، با افراد دیگر روابط متقابل مطلوب داشته باشد، واکنش‌های مثبت بروز بدهد و از رفتارهایی که پیامد منفی دارند، اجتناب ورزد. وجود مهارت‌هایی چون همکاری، مسئولیت‌پذیری، همدلی و خود اتکایی از مؤلفه‌های

یعنی، توانایی کامل برای ایفای نقش‌های روانی، جسمانی و اجتماعی». (فیلی ۱۳۸۵، ۱۸)

امنیت (فردی و اجتماعی)

امنیت فردی: عبارت است از حالتی که جسم و روح فرد در آن فارغ از ترس و آسیب رسیدن به جان و مال و یا آبروی خود یا از دست دادن آنها زندگی کند. علاوه بر جنبه‌های مادی حیات فردی و اجتماعی و بنا به آیه شریفه «الا بذکر الله تطمئن القلوب»، (رعد/۲۸) امنیت فردی را باید در ایمان واقعی و آرامش روحی و طمأنینه نفس را در یاد خداوند جستجو کرد.

می‌توان با رویکرد فلسفی به موضوع امنیت فردی انسان نگریست و به لحاظ مفهومی و نه مصداقی، انسان و جایگاه وی را در نظام هستی مورد بررسی قرارداد. در این رویکرد امنیت داشتن انسان به معنای ثبات هویت شخصی او نسبت به خودش، خدا و جهان، با توجه به پویایی اندیشه اصیل انسانی می‌باشد و بی‌امنیتی انسان شخصیت و جایگاه و هویت او نسبت به خدا، خودش و جهان و در نتیجه بحران هویت او در نظام هستی است. (قربانی ۱۳۷۹، ۱۴۰)

امنیت اجتماعی: به معنی حفظ جان، مال، آبرو و موقعیت‌های اجتماعی شخص از جانب عوامل اجتماعی می‌باشد. یعنی از جانب افراد دیگر، سایر گروه‌ها و حکومت و قانون، جان و مال و آبرو موقعیت اجتماعی فرد مورد تهدید قرار نگیرد. در اندیشه اسلامی، رعایت تقوا و معیارهای الهی و سپس انسانی، اصلی‌ترین شرط تحقق امنیت اجتماعی و رعایت حقوق انسان‌ها و مقابله با متعديان به حقوق عمومی و امنیت جمعی، به شمار می‌رود. (قربانی ۱۳۷۹، ۱۴۲)

مطرح می‌شود و غالباً برای کودکان به‌ویژه در سال‌های اولیه تحصیل ناخوشایند، خسته‌کننده و عذاب‌آور است، زیرا آنان اول اینکه، مجبور هستند از دنیای خوشایند کشف و شهود، گوش دادن یک‌سویه و دوست داشتنی‌های خود جدا شوند، دوم اینکه، مجبورند برای یادگیری روی یک موضوع ناشناخته تمرکز کنند، سوم اینکه، موظفند اطلاعات به دست آمده را تشخیص دهند، درک کنند، در ذهن خود آن را پردازش کنند و در نهایت هر موقع که از آنها خواسته شد، این اطلاعات را دوباره به خاطر بیاورند و یا آن را بازگو کنند و چهارم اینکه، در صورت ناموفق بودن در هر یک از این مراحل باید آمادگی سرزنش، تنبیه و محرومیت را داشته باشند. با توجه به تغییر و تحولات جامعه جهانی و ورود به هزاره سوم، انتقال یک‌سویه و متکلم وحده بودن معلم در فرایند تدریس جوابگوی یادگیری نیست. (پور جوشقانی ۱۳۹۲، ۶)

سلامت (جسمی و روانی): سلامت جسمی یا تندرستی از نظر سازمان بهداشت جهانی، صرفاً نداشتن بیماری و ضعف نیست؛ بلکه منظور از آن سلامتی کامل جسمی، ذهنی، اجتماعی و روحی است. دو هدف عمده تندرستی، به تأخیر انداختن مرگ و بیماری است. (گائینی ۱۳۸۶، ۲۷) روند اجتماعی شدن کودکان در گرو سلامت جسمی و با فعالیت‌های اولیه ورزشی آغاز می‌شود و موجبات رشد و تکامل حرکتی آنها را فراهم می‌کند. (هی وود ۱۳۸۷، ۴۷۴)

سلامت روانی، عبارت است از سازش فرد با جهان اطرافش به بیشترین امکان؛ به‌طوری‌که باعث شادی و برداشت مفید و مؤثر به‌طور کامل شود. (آلن ۱۳۷۵، ۸۴) سازمان بهداشت جهانی نیز، بهداشت روانی را چنین تعریف می‌کند: «بهداشت روانی، در درون مفهوم کلی بهداشت جای می‌گیرد و بهداشت؛

جدول ۱: منابع نظری تأییدکننده متغیرهای مستقل و وابسته و مؤلفه‌ها و شاخص‌های آنها

منابع تأییدکننده	مؤلفه‌ها شاخص‌ها	منابع تأییدکننده	متغیر وابسته	منابع تأییدکننده	مؤلفه‌ها شاخص‌ها	منابع تأییدکننده	متغیر مستقل
بندورا (۱۹۸۶)	یک‌سویه	کارنج و میلیورن (۱۹۸۰) گلدشتاین (۱۹۷۳)	رشد اجتماعی دانش آموزان	فیدلر (۱۹۶۴)	آمرانه	کوبین (۱۹۹۹) هافستد (۱۹۸۰) تریسی و پیر (۱۹۹۳)	فرهنگ سازمانی آموزش و پرورش
	دوسویه				الهامی		
	روانی				مشارکتی		
	جسمی				بلانچارد (۱۹۸۲)		
	فردی				پیتر دراگر		
	اجتماعی				فیزیکی		
بندورا (۱۹۸۶)	یک‌سویه	کارنج و میلیورن (۱۹۸۰) گلدشتاین (۱۹۷۳)	رشد اجتماعی دانش آموزان	فیدلر (۱۹۶۴)	آمرانه	کوبین (۱۹۹۹) هافستد (۱۹۸۰) تریسی و پیر (۱۹۹۳)	فرهنگ سازمانی آموزش و پرورش
	دوسویه				الهامی		
آلن راس (۱۹۸۵)	روانی	کارنج و میلیورن (۱۹۸۰) گلدشتاین (۱۹۷۳)	رشد اجتماعی دانش آموزان	فیدلر (۱۹۶۴)	مشارکتی	کوبین (۱۹۹۹) هافستد (۱۹۸۰) تریسی و پیر (۱۹۹۳)	فرهنگ سازمانی آموزش و پرورش
	جسمی				بلانچارد (۱۹۸۲)		
همی وود (۱۹۲۶)	جسمی	کارنج و میلیورن (۱۹۸۰) گلدشتاین (۱۹۷۳)	رشد اجتماعی دانش آموزان	فیدلر (۱۹۶۴)	پیتر دراگر	کوبین (۱۹۹۹) هافستد (۱۹۸۰) تریسی و پیر (۱۹۹۳)	فرهنگ سازمانی آموزش و پرورش
	فردی				فیزیکی		
بوزان (۱۹۸۳)	فردی	کارنج و میلیورن (۱۹۸۰) گلدشتاین (۱۹۷۳)	رشد اجتماعی دانش آموزان	فیدلر (۱۹۶۴)	پیتر دراگر	کوبین (۱۹۹۹) هافستد (۱۹۸۰) تریسی و پیر (۱۹۹۳)	فرهنگ سازمانی آموزش و پرورش
	اجتماعی				خودکنترلی		
کارل دلبیو دوپچ (۱۹۵۳)	اجتماعی	کارنج و میلیورن (۱۹۸۰) گلدشتاین (۱۹۷۳)	رشد اجتماعی دانش آموزان	فیدلر (۱۹۶۴)	شمرهون	کوبین (۱۹۹۹) هافستد (۱۹۸۰) تریسی و پیر (۱۹۹۳)	فرهنگ سازمانی آموزش و پرورش
	اجتماعی				مادی		
کارل دلبیو دوپچ (۱۹۵۳)	اجتماعی	کارنج و میلیورن (۱۹۸۰) گلدشتاین (۱۹۷۳)	رشد اجتماعی دانش آموزان	فیدلر (۱۹۶۴)	شمرهون	کوبین (۱۹۹۹) هافستد (۱۹۸۰) تریسی و پیر (۱۹۹۳)	فرهنگ سازمانی آموزش و پرورش
	اجتماعی				معنوی		

پیشینه پژوهش

کامرون و کوبین در بررسی نحوه تشخیص و تغییر فرهنگ سازمانی بر اساس ارزش‌های حاکم بر سازمان به این نتیجه رسیده است که فرهنگ سازمانی قوانین نانوشته و رهنمودهای غالباً ناگفته‌ای را به منظور سازش با دیگران در سازمان فراهم می‌کند و ثبات سیستم اجتماعی را افزایش می‌دهد. (کامرون و کوبین ۲۰۰۶)

وانگ در بررسی رابطه بین فرهنگ سازمانی و مدیریت دانش در سازمان، فرهنگ سازمانی را الزامی برای مدیریت موفق دانش می‌داند که معرف اعتقادات، ارزش‌ها، هنجارها و آداب اجتماعی بوده و بر رفتار و کردار افراد در سازمان ناظر است. (وانگ ۲۰۰۵)

بالتازار و کوک در بررسی تأثیر فرهنگ سازمانی بر موفقیت‌های کارکردی مدیریت دانش به این نتیجه رسیده‌اند که وجود یک فرهنگ پشتیبان عامل مهمی است. در واقع فرهنگ سازمانی زیربنای مدیریت دانش است. اگر سازمان نتواند همچنان که دانش خویش را تغییر می‌دهد، انطباقی نوین و مبتکرانه با محیط پیدا

کند، فرهنگ سازمانی آسیبی جدی خواهد دید. (کوک و بالتازار ۲۰۰۴)

چوانگ، رابین و زیچک در بررسی روابط گروه‌های فرهنگی درون سازمانی و تأثیر آن بر فرهنگ سازمانی، این نتیجه را مورد تأیید قرار داده است که فرهنگ سازمانی چارچوبی است که ارزش‌های سازمانی، رفتار افراد و گرایش‌های مختص آن سازمان را تعریف و هویت مشخصی برای سازمان تعیین می‌کند. (چوانگ، رابین و زیچک ۲۰۰۴)

ملکزاده در پایان‌نامه کارشناسی ارشد خود با عنوان بررسی رابطه بین جوّ سازمانی و اثربخشی مدارس در دبیرستان‌های دولتی دخترانه شهر تهران از دیدگاه دبیران، رابطه بین جوّ سازمانی و اثربخشی مدارس و رابطه بین مؤلفه‌های جوّ سازمانی و اثربخشی مدارس را تأیید کرده است. (ملکزاده ۱۳۸۶)

یوسفی در پایان‌نامه کارشناسی ارشد خود با عنوان بررسی رابطه بین فرهنگ سازمانی مدارس و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان به این نتیجه دست یافته است که بین فرهنگ سازمانی موجود در نواحی مختلف شهر

پس از مشخص شدن شاخص‌ها و طراحی سؤالات برای آماده‌سازی پرسشنامه، طیف شش‌گانه لیکرت مورد استفاده قرار گرفت. پرسشنامه به‌گونه‌ای طراحی گردید که مقیاس تمامی سؤالات فاصله‌ای باشد. این تحقیق در بازه زمانی اول تا پانزدهم دی‌ماه ۱۳۹۲ به‌صورت مقطعی صورت گرفت. برای تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار SPSS استفاده گردید.

روایی و پایایی پژوهش

در طراحی پرسشنامه، پس از جمع‌آوری نظرات خبرگان، برای تأیید روایی پرسشنامه، تعدادی از سؤالات با تغییر روبه‌رو گردید. سپس برای نمونه تعداد ۲۰ پرسشنامه به‌صورت آزمایشی با مصاحبه با حجم نمونه آماری جمع‌آوری و پس از تأیید پایایی اولیه به‌وسیله آلفای کرونباخ و نیز با استفاده از مشورت مجدد تعدادی از صاحب‌نظران، پرسشنامه نهایی تهیه گردید. برای افزایش دقت در ثبت داده‌ها، تلاش شد تا سؤالات به‌وسیله پژوهشگر مطرح و پاسخ‌ها ثبت گردد تا از خطاهای ناشی از درک نشدن سؤالات پرسشنامه جلوگیری شود. پرسشنامه شامل ۴۲ سؤال بود که پایایی آن با آلفای کرونباخ ۰٫۹۰ تأیید گردید.

آزمون فرضیه‌های پژوهش

برای به دست آوردن نتیجه آزمون هر فرضیه، میانگین نتایج آزمون سؤالات مربوط به آن فرضیه را محاسبه کردیم. نتیجه آزمون هر سؤال از تحلیل داده‌های جدول نتایج آمار توصیفی آن سؤال به دست آمد. بدین گونه که هرچه پاسخ‌گویان تأثیر شاخص‌های متغیر مستقل را بر شاخص‌های متغیر وابسته در حد زیاد و خیلی زیاد ارزیابی کرده بودند، در تأیید فرضیه‌ها مؤثر واقع شد. بر این اساس، اگر X^2 آزمون هر سؤال بیشتر از X^2 جدول خردی دو و درجه معناداری

شیراز تفاوت معناداری وجود دارد. مناطقی که ضعیف‌ترین پیشرفت تحصیلی را داشته‌اند و دارای ضعیف‌ترین فرهنگ‌سازمانی بوده‌اند. (یوسفی ۱۳۷۶) **رجایی‌پور** در بررسی رابطه فرهنگ‌سازمانی با مؤلفه‌های مدیریت بر اساس ارزش‌های سازمانی، به این نتیجه رسیده است که در سازمان مورد مطالعه بین همه مؤلفه‌های فرهنگ‌سازمانی با مدیریت بر اساس ارزش‌ها رابطه معناداری وجود دارد.

ناظم در بررسی رابطه سبک رهبری عمل‌گرا و تحول‌گرا با مدیریت سرمایه فکری در سازمان آموزش و پرورش، تأیید کرده است که رابطه مثبت و معناداری بین ابعاد سبک رهبری تحول‌گرا و عمل‌گرا و سرمایه فکری برقرار است. (ناظم ۱۳۹۱)

روش پژوهش

این پژوهش از نوع توصیفی، پیمایشی و تحلیلی و با دو هدف اساسی صورت گرفته است. روش جمع‌آوری داده‌ها، پرسشنامه محقق ساخته انتخاب گردید که مورد تأیید شکلی و محتوایی خبرگان قرار گرفته است. مبانی نظری تحقیق به‌وسیله مطالعات کتابخانه‌ای جمع‌آوری شد. در ساخت مدل تحقیق، مؤلفه‌ها و شاخص‌های متغیرهای مستقل و وابسته از مبانی نظری استخراج و مسیر تأثیرگذاری آنها برای آزمون فرضیه‌ها مشخص گردید. قلمرو مکانی تحقیق مناطق نوزده‌گانه آموزش و پرورش شهر تهران می‌باشد. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دبیران، کارشناسان و مدیران مدارس متوسطه دخترانه مناطق آموزش و پرورش شهر تهران در نظر گرفته شد. بر اساس بررسی صورت گرفته، مجموعاً حدود ۷۰۰۰ نفر تعداد مدیر، دبیر و کارشناس مرتبط با مدارس دخترانه متوسطه موجود در مناطق مذکور شناسایی و حجم نمونه آماری از طریق فرمول کوکران با ۹۵٪ اطمینان و ۱۰٪ خطا به تعداد ۹۴ نفر به دست آمد.

جدول ۲: نتایج آزمون فرضیه‌های پژوهش

فرضیه‌های پژوهش	سوالات آزمون	درصد اطمینان	df	Sig.	نتیجه آزمون فرضیه‌ها
۱: به نظر می‌رسد سبک رهبری بر یادگیری دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد.	۶	۰.۹۵	۵	۰/۰۰۰	به میزان ۷۴٪ تأیید
۲: به نظر می‌رسد سبک رهبری بر سلامت دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد.	۶	۰.۹۵	۵	۰/۰۰۰	به میزان ۷۷.۵٪ تأیید
۳: به نظر می‌رسد سبک رهبری بر امنیت دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد.	۶	۰.۹۵	۴	۰/۰۰۰	به میزان ۷۷٪ تأیید
۴: به نظر می‌رسد نظارت و کنترل بر یادگیری دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد.	۴	۰.۹۵	۴	۰/۰۰۰	به میزان ۸۳.۷٪ تأیید
۵: به نظر می‌رسد نظارت و کنترل بر سلامت دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد.	۴	۰.۹۵	۳	۰/۰۰۰	به میزان ۹۳٪ تأیید
۶: به نظر می‌رسد نظارت و کنترل بر امنیت دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد.	۴	۰.۹۵	۳	۰/۰۰۰	به میزان ۹۵٪ تأیید
۷: به نظر می‌رسد نظام پاداش‌دهی بر یادگیری دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد.	۴	۰.۹۵	۴	۰/۰۰۰	به میزان ۷۹.۳٪ تأیید
۸: به نظر می‌رسد نظام پاداش‌دهی بر سلامت دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد.	۴	۰.۹۵	۴	۰/۰۰۰	به میزان ۹۰.۲٪ تأیید
۹: به نظر می‌رسد نظام پاداش‌دهی بر امنیت دانش‌آموزان تأثیر معناداری دارد.	۴	۰.۹۵	۴	۰/۰۰۰	به میزان ۹۲.۳٪ تأیید

«سبک رهبری الهامی» و «سلامت جسمی و روانی دانش‌آموزان دختر» در حد متوسط؛ بین «سبک رهبری آمرانه» و «سلامت روانی دانش‌آموزان دختر» در حد کم؛ و بین «سبک رهبری مشارکتی» و «سلامت جسمی و روانی دانش‌آموزان دختر» در حد زیاد، رابطه معنادار وجود دارد.

نتیجه آزمون فرضیه فرعی سوم: بین «سبک رهبری آمرانه» و «امنیت فردی و اجتماعی دانش‌آموزان دختر» در حد متوسط؛ بین «سبک رهبری الهامی» و «امنیت فردی و اجتماعی دانش‌آموزان دختر» و بین «سبک رهبری مشارکتی» و «امنیت فردی و اجتماعی دانش‌آموزان دختر» در حد زیاد و بین «سبک رهبری مشارکتی» و «امنیت اجتماعی دانش‌آموزان دختر» در حد خیلی زیاد، رابطه معنادار وجود دارد.

نتیجه آزمون فرضیه فرعی چهارم: بین «نظارت و کنترل فیزیکی» و «یادگیری یک‌سویه دانش‌آموزان دختر» در حد متوسط؛ بین «نظارت و کنترل فیزیکی» و «یادگیری دوسویه دانش‌آموزان دختر» و بین «خود نظارتی و خودکنترلی» و «یادگیری یک‌سویه و دوسویه

سؤال (Sig.)، صفر یا نزدیک به صفر و نیز درصد تأثیرگذاری شاخص‌ها (انتخاب گزینه‌های خیلی زیاد، زیاد و متوسط) بیشتر از ۵۰ درصد بود، آنگاه این سؤال فرضیه مورد آزمون را تأیید می‌کرد. نهایتاً برای تأیید یا رد نهایی یک فرضیه، میانگین درصد تأثیرگذاری شاخص‌ها ملاک عمل قرار گرفت و هرچه این میانگین به ۱۰۰ نزدیک‌تر بود بیشتر مورد تأیید و هرگاه از ۵۰ کمتر بود مورد تأیید نبود. (جدول شماره ۲)

تبیین یافته‌های پژوهش

نتیجه آزمون فرضیه فرعی اول بر اساس تجزیه و تحلیل داده‌های پرسشنامه: بین «سبک رهبری آمرانه» و «یادگیری یک‌سویه و دوسویه دانش‌آموزان دختر» در حد متوسط؛ بین «سبک رهبری الهامی» و «یادگیری یک‌سویه و دوسویه دانش‌آموزان دختر» و بین «سبک رهبری مشارکتی» و «یادگیری یک‌سویه و دوسویه دانش‌آموزان دختر» در حد زیاد، رابطه معنادار وجود دارد.

نتیجه آزمون فرضیه فرعی دوم: بین «سبک رهبری آمرانه» و «سلامت جسمی دانش‌آموزان دختر» و بین

دانش‌آموزان دختر» در حد زیاد، رابطه معنادار وجود دارد.

نتیجه آزمون فرضیه فرعی پنجم: بین «نظارت و کنترل فیزیکی» و «سلامت جسمی دانش‌آموزان دختر» در حد متوسط؛ «نظارت و کنترل فیزیکی» و «سلامت روانی دانش‌آموزان دختر» و بین «خود نظارتی و خودکنترلی» و «سلامت جسمی و روانی دانش‌آموزان دختر» در حد زیاد، رابطه معنادار وجود دارد.

نتیجه آزمون فرضیه فرعی ششم: بین «نظارت و کنترل فیزیکی» و «امنیت فردی دانش‌آموزان دختر» در حد زیاد؛ بین «نظارت و کنترل فیزیکی» و «امنیت اجتماعی دانش‌آموزان دختر» در حد متوسط و بین «خود نظارتی و خودکنترلی» و «امنیت فردی و اجتماعی دانش‌آموزان دختر» در حد زیاد، رابطه معنادار وجود دارد.

نتیجه آزمون فرضیه فرعی هفتم: بین «نظام پاداش مادی» و «یادگیری یک‌سویه دانش‌آموزان دختر» و بین «نظام پاداش معنوی» و «یادگیری یک‌سویه دانش‌آموزان دختر» در حد متوسط؛ بین «نظام پاداش مادی» و «یادگیری دوسویه دانش‌آموزان دختر» و بین «نظام پاداش معنوی» و «یادگیری دوسویه دانش‌آموزان دختر» در حد زیاد، رابطه معنادار وجود دارد.

نتیجه آزمون فرضیه فرعی هشتم: بین «نظام پاداش مادی و معنوی» و «سلامت جسمی و روانی دانش‌آموزان دختر» در حد زیاد، رابطه معنادار وجود دارد.

نتیجه آزمون فرضیه فرعی نهم: بین «نظام پاداش مادی» و «امنیت فردی و اجتماعی دانش‌آموزان دختر» و بین «نظام پاداش معنوی» و «امنیت فردی و اجتماعی دانش‌آموزان دختر» در حد زیاد، رابطه معنادار وجود دارد.

بر اساس نتایج آزمون فرضیه‌ها، میزان اثربخشی شاخص‌های مختلف متغیر مستقل بر شاخص‌های متغیر وابسته در طی آزمون فرضیه‌های فرعی به اثبات رسید. همان‌طور که در جداول شماره (۲) ملاحظه می‌شود: فرضیه فرعی اول (تأثیر معنادار سبک رهبری بر یادگیری دانش‌آموزان - به میزان ۷۴٪)، فرضیه فرعی دوم (تأثیر معنادار سبک رهبری بر سلامت دانش‌آموزان - ۷۷،۵٪)، فرضیه فرعی سوم (تأثیر معنادار سبک رهبری بر امنیت دانش‌آموزان - ۷۷٪)، فرضیه فرعی چهارم (تأثیر معنادار نظارت و کنترل بر یادگیری دانش‌آموزان - ۸۳،۷٪)، فرضیه فرعی پنجم (تأثیر معنادار نظارت و کنترل بر سلامت دانش‌آموزان - ۹۳٪)، فرضیه فرعی ششم (تأثیر معنادار نظارت و کنترل بر امنیت دانش‌آموزان - ۹۵٪)، فرضیه فرعی هفتم (تأثیر معنادار نظام پاداش‌دهی بر یادگیری دانش‌آموزان - ۷۹،۳٪)، فرضیه فرعی هشتم (تأثیر معنادار نظام پاداش‌دهی بر سلامت دانش‌آموزان - ۹۰،۲٪) و فرضیه فرعی نهم (تأثیر معنادار نظام پاداش‌دهی بر امنیت دانش‌آموزان - ۹۲،۳٪) تأیید شدند. فرضیه اصلی تحقیق نیز به میزان میانگین مجموع درصد تأیید فرضیه‌های فرعی (۸۴،۶ درصد) مورد تأیید قرار گرفت. همچنین نتایج آزمون فرضیه‌ها نشان می‌دهد که پاسخ‌گویان در مورد تأثیر سبک رهبری آمرانه بر یادگیری، سلامت و امنیت دانش‌آموزان دختر دوره اول متوسطه شهر تهران، بیشتر جنبه منفی آن را مدنظر قرار داده‌اند و تأیید فرضیه اول بیشتر در خصوص سبک رهبری الهامی و مشارکتی بوده است.

بحث و بررسی و نتیجه‌گیری

بری و ارین، پشتیبانی از روابط با کیفیت بالا و ارزشمند دانستن روابط میان معلم و دانش‌آموزان را برای رشد اجتماعی آنها لازم می‌داند. (بری و ارین ۲۰۱۰، ۳) گلدشتاین (۱۹۷۳) نیز مهارت‌های مربوط به

جکسون از سبک رهبری بیان کرد که معتقد است: سبک رهبری اساساً شیوه نگرش مدیر نسبت به نقش خود و کارکنان است. (فریگان و جکسون ۱۳۸۱، ۱۲) همچنین سبک مشارکتی که رهبر یا مدیر مسئولیت رهبری خود را با زیردستانش تقسیم می‌کند و آنها را در برنامه‌ریزی و اجرای آن مشارکت می‌دهد. (رضائیان ۱۳۷۹، ۱۰۲) و نیز سبک رهبری حمایتی یا انگیزشی (الهامی) که به نظر فیدلر و شمرز راهی برای ایجاد موقعیت مناسب رهبری و اثربخش بودن آن است و باعث می‌شود افراد با سرعت بیشتری به حداکثر عملکرد خود برسند. (فیدلر و شمرز ۱۳۷۲، ۵۲) آماویل و گریسکوئیز (۱۹۸۷) نیز بر این عقیده‌اند که سبک رهبری مشارکتی و انگیزشی عامل تسهیل‌کننده و برانگیزنده افراد و افزایش بازده کاری آنان است. با توجه به مطالب فوق نظریه‌پردازان سبک رهبری از سبک رهبری مشارکتی و انگیزشی حمایت کرده و با نتایج مثبتی که آنان به دست می‌دهند می‌توان چنین استنباط کرد که سبک رهبری مشارکتی و انگیزشی (الهامی) به‌نوعی بر مؤلفه‌های فرهنگ سازمانی (یادگیری، سلامت و امنیت) تأثیر مثبت و سبک رهبری آمرانه موجب تضعیف این سه مؤلفه می‌گردد. نتایج یافته‌های میدانی محقق نیز نشان از تأثیر مثبت سبک رهبری مشارکتی و الهامی بر رشد اجتماعی دانش‌آموزان دارد. به‌گونه‌ای که بین «سبک رهبری الهامی و مشارکتی» و «یادگیری یک‌سویه و دوسویه دانش‌آموزان دختر» در حد زیاد و بین «سبک رهبری الهامی» و «سلامت جسمی و روانی دانش‌آموزان دختر» در حد متوسط و بین «سبک رهبری مشارکتی» و «سلامت جسمی و روانی و امنیت فردی و اجتماعی دانش‌آموزان دختر» در حد زیاد رابطه معنادار وجود دارد. این یافته‌ها همچنین نشان از تأثیر ضعیف سبک رهبری آمرانه بر رشد اجتماعی دانش‌آموزان دارد. به‌گونه‌ای که بین «سبک رهبری آمرانه» و «یادگیری

رشد اجتماعی را شامل مهارت‌های کلامی و غیرکلامی، دادوستد، تعارفات اجتماعی، شناسایی حقوق سایرین، رفتار قاطعانه تعریف و قدردانی از خود و دیگران، تقاضا و رد تقاضای غیرمنطقی، انتقاد و انتقادپذیری، مهارت پرسیدن سؤالات خصوصی، کنترل خشم، کنار آمدن با تحقیر، پرخاشگری و ابزار وجود می‌داند. (فتحی ۱۳۷۸، ۷۵) کسب تمام این مهارت‌ها درگرو مؤلفه‌های مختلفی از جمله نظام یادگیری صحیح و یک سویه و دوسویه است که آلبرت بندورا با تأکید بر یادگیری غیرمستقیم بر این اعتقاد است که مردم می‌توانند اطلاعات و رفتارهای جدید را از طریق مشاهده مردمان دیگر یاد بگیرند. (آقایوسفی و دیگران ۱۳۸۶، ۲۳۹) همچنین مؤلفه سلامت جسمی که به نظر می‌رود موجب رشد و تکامل اجتماعی افراد می‌شود. (هی‌وود ۱۳۸۷، ۴۷۴) و سلامت روانی که در نظر آلن موجب سازش فرد با جهان اطرافش به بیشترین امکان و باعث شادی و برداشت مفید و مؤثر می‌شود. (آلن ۱۳۷۵، ۸۴) مؤلفه دیگر رشد اجتماعی امنیت است که به معنای ثبات هویت شخصی افراد نسبت به خودش، خدا و جهان و بی‌امنیتی انسان به معنای فروپاشی شخصیت و جایگاه و در نتیجه بحران هویت او در نظام هستی است.

گروه دیگری از نظریه‌پردازان به مؤلفه‌های گوناگون فرهنگ سازمانی پرداخته‌اند. یکی از این مؤلفه‌ها، سبک رهبری است. با توجه به نظریه‌های سبک رهبری می‌توان چنین استنباط نمود که آنچه نظریه‌پردازان در خصوص سبک رهبری مشارکتی، الهامی و آمرانه گفته‌اند هرکدام به‌نوعی (منفی یا مثبت) بر مؤلفه‌های رشد اجتماعی تأثیرگذار هستند. با دقت در فرضیه‌های اول تا سوم تحقیق: (تأثیر معنادار سبک رهبری بر یادگیری، سلامت و امنیت دانش‌آموزان) می‌توان تأثیرگذاری مؤلفه‌های سبک رهبری بر مؤلفه‌های رشد اجتماعی را ابتدا از تعریف فریگان و

اشتیاق به کار، تحقق اهداف، عملکرد برتر و بینش وسیع تر می شود، لذا خود نظارتی و خود کنترلی با این نتایجی که شمرده شد موجب ایجاد رشد اجتماعی از طریق تقویت یادگیری، سلامت و امنیت می گردد.

نتایج یافته های میدانی محقق نیز نشان می دهد که بین «نظارت و کنترل فیزیکی» و «یادگیری یکسویه و سلامت جسمی و امنیت اجتماعی دانش آموزان دختر» در حد متوسط و بین «نظارت و کنترل فیزیکی» و «یادگیری دوسویه و سلامت روانی و امنیت فردی دانش آموزان دختر» در حد زیاد و بین «خود کنترلی» و «یادگیری یکسویه و دوسویه، سلامت جسمی و روانی و امنیت فردی و اجتماعی دانش آموزان دختر» در حد زیاد رابطه معنادار وجود دارد.

مؤلفه سوم فرهنگ سازمانی که در این پژوهش مورد بررسی و مطالعه قرار گرفت، نظام پاداش دهی است. پژوهشگران به دو نوع پاداش اساسی اشاره کرده اند: پاداش های بیرونی و پاداش های درونی (ذاتی یا معنوی). پاداش های بیرونی عبارت اند از: پاداش هایی که از بیرون داده شده و پیامدهای ارزشمندی که از یک نفر به شخص دیگر معمولاً از یک سرپرست یا یک مدیر سطح بالاتر به زیردست داده می شود. مثال های رایج این نوع پاداش ها در محیط کار: اضافه حقوق، ارتقا، مرخصی تشویقی، مزایا، تمجید شفاهی و... است.

پاداش های درونی یا ذاتی یا معنوی: این نوع پاداش ها خود سازمان یافته هستند و به طور طبیعی هنگامی که فرد کاری را انجام دهد رخ می دهند. لذا این نوع پاداش ها به طور مستقیم درون خود شغل ایجاد می شود. منبع اصلی پاداش های ذاتی یا معنوی احساس شایستگی، توسعه شخصی و... است. لذا به دیگری بستگی ندارد. غنی سازی شغلی، ایجاد تیم های کاری

یکسویه دانش آموزان دختر» در حد متوسط و «یادگیری دوسویه دانش آموزان دختر» در حد متوسط و کم، همچنین بین «سبک رهبری آمرانه» و «سلامت جسمی دانش آموزان دختر» در حد متوسط و «سلامت روانی دانش آموزان دختر» در حد کم و نیز بین «سبک رهبری آمرانه» و «امنیت فردی و اجتماعی دانش آموزان دختر» در حد متوسط رابطه معنادار وجود دارد.

از سوی دیگر، تأثیر نظارت و کنترل به عنوان یکی از مؤلفه های فرهنگ سازمانی بر یادگیری، سلامت و امنیت نیز موضوع فرضیه های چهارم تا ششم تحقیق می باشد. هرچند نظریه پردازان از جمله «پیتر دراگر» نظارت و کنترل فیزیکی (کنترل از بیرون) را رد نکرده اند، اما بیشتر به تأثیرات مثبت خودکنترلی یا خود نظارتی پرداخته اند. «پیتر دراگر»، بزرگترین مزیت مدیریت بر مبنای هدف را کنترل عملکرد زیرمجموعه از طریق خودکنترلی می داند. به تعبیر «دراگر» خودکنترلی به معنی انگیزه قوی تر یا میل و اشتیاق انجام کار به بهترین نحوه، یعنی تحقق اهداف اصلی عملکرد برتر و چشم انداز و بینش وسیع تر می باشد. وی در رابطه با نقش های عمده مدیریت بر مبنای هدف به این نکته اشاره می کند که این نقش ها ما را قادر می سازد تا مدیریت بر مبنای «خودکنترلی» را جایگزین مدیریت بر مبنای «سلطه» و کنترل فیزیکی نماییم. (دراگر ۱۳۸۵، ۱۵۲) «دراگر» با پیوند زدن میان سنجش عملکرد با «خود نظارتی» و «خودکنترلی» می نویسد: «هر مدیری باید اطلاعات لازم برای سنجش عملکرد را داشته باشد و نباید این اطلاعات به صورت یک ابزار کنترلی از بالا، بلکه باید وسیله ای برای تحقق خودکنترلی باشد.» (دراگر ۱۳۸۵، ۱۵۳)

با دقت در فرضیه های چهارم تا ششم تحقیق: تأثیر نظارت و کنترل بر یادگیری، سلامت و امنیت دانش آموزان) می توان چنین استنباط کرد که چون در نظر دراگر، خود کنترلی موجب ایجاد انگیزه قوی و

خودگردان، نمونه‌ای از استراتژی‌هایی است که چنین احساساتی را فراهم می‌کند. (شرمرهورن ۱۹۹۳، ۲۴)

پژوهشگران هرچند با پاداش‌های مادی و بیرونی مخالفتی ننموده‌اند، اما تأکید بیشتری بر پاداش‌های معنوی داشته‌اند. در نظر شرمرهورن پاداش‌های ذاتی یا معنوی موجب ایجاد احساس شایستگی و توسعه شخصی می‌گردد. با نگاهی به فرضیه‌های هفتم تا نهم تحقیق: (تأثیر نظام پاداش‌دهی بر یادگیری، سلامت و امنیت دانش‌آموزان) می‌توان چنین استنباط کرد که پاداش‌ها به‌طور عام و پاداش معنوی به‌طور خاص موجب افزایش رغبت و انگیزش افراد به یادگیری و همچنین موجب ارتقای سطح سلامت روحی و روانی و احساس امنیت افراد می‌گردد.

نتایج یافته‌های میدانی محقق نیز نشان می‌دهد که بین «نظام پاداش مادی» و «سلامت جسمی و روانی دانش‌آموزان دختر» در حد زیاد و «امنیت فردی و اجتماعی دانش‌آموزان دختر» در حد متوسط و نیز بین «نظام پاداش معنوی» و «سلامت جسمی و روانی و امنیت اجتماعی دانش‌آموزان دختر» در حد زیاد و «امنیت فردی دانش‌آموزان دختر» در حد متوسط رابطه معنادار وجود دارد. نتیجه اینکه یافته‌های میدانی چندان تفاوتی میان تأثیر نظام پاداش‌دهی مادی و معنوی بر مؤلفه‌های رشد اجتماعی نشان نمی‌دهد.

پیشنهادها

۱) از آنجا که بر اساس نتایج تحقیق، سبک رهبری الهامی و مشارکتی بیشترین تأثیر و برعکس سبک رهبری آمرانه تأثیر ضعیفی بر توسعه رشد اجتماعی دانش‌آموزان دارد، لذا سازمان‌های ذیربط برنامه‌ریزی برای آموزش و گسترش این نوع از سبک رهبری را در اولویت کاری خویش قرار دهند.

۲) از آنجا که نظارت و کنترل فیزیکی با خود نظارتی و خودکنترلی تقریباً به یک اندازه در رشد اجتماعی دانش‌آموزان تأثیرگذار می‌باشد، لذا سازمان‌های ذیربط برنامه‌ریزی برای آموزش و گسترش نظارت تلفیقی و توأمان فیزیکی و خود نظارتی در محیط‌های آموزشی و تربیتی برنامه‌ریزی نمایند.

۳) از آنجا که نظام پاداش‌دهی معنوی بیشتر از نظام پاداش‌دهی مادی بر توسعه رشد اجتماعی دانش‌آموزان تأثیرگذار می‌باشد، لذا سازمان‌های ذیربط برنامه‌ریزی برای ساماندهی نظام پاداش‌دهی با تأکید بر پاداش معنوی در محیط‌های آموزشی و تربیتی برنامه‌ریزی نمایند.

منابع و مأخذ

- آتش‌پور، حمید. ۱۳۸۰. فرهنگ‌سازمانی به‌عنوان یک ایدئولوژی تأثیرگذار. نشریه فولاد. شماره ۶۲.
- آقایوسفی، علیرضا و دیگران. (۱۳۸۶). روان‌شناسی عمومی. تهران: انتشارات دانشگاه پیام نور.
- آلن، راس. (۱۳۷۵). اختلالات روانی کودکان. ترجمه امیرهوشنگ مهریار. تهران: انتشارات رشد.
- اخوان تفتی، م. ۱۳۸۶. بررسی رابطه رشد اجتماعی و رشد زبانی دختران دانش‌آموز. مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی. سال ۳۷، شماره.
- بحیرایی، عباس. (۱۳۸۸). بررسی رابطه بین فرهنگ‌سازمانی و عملکرد مدیران مدارس متوسطه پسرانه دولتی شهر تهران از دیدگاه دبیران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی.
- بوزان، باری. (۱۳۸۷). مردم، دولت‌ها و هراس. تهران: پژوهشکده مطالعات راهبردی.
- پورجوشقانی، زهرا. (۱۳۹۲). گوش کردن دوسویه، پایه یادگیری. روزنامه ایران. ۱۳۹۲/۹/۲۴.

- دراکر، پیتر. (۱۳۸۵). نظریه‌های نوین سازمان و مدیریت. ترجمه محسن قدمی و مسعود نیازمند. تهران: مؤسسه فرهنگی، هنری پیام فردا.
- رایبیز، استیفن. (۱۳۷۸ و ۱۳۸۵). رفتار سازمانی، مفاهیم، نظریه‌ها و کاربردها. ترجمه علی پارسیان و سید محمد اعرابی. تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
- رجایی پور، سعید. ۱۳۸۹. بررسی رابطه فرهنگ سازمانی با مؤلفه‌های مدیریت بر اساس ارزش‌های سازمانی و ارائه مدلی برای پیش‌بینی مدیریت بر اساس ارزش‌ها (مطالعه موردی: سازمان آموزش و پرورش شهرستان آباد). فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی. شماره ۴.
- فتحی، فاطمه. (۱۳۷۸). بررسی تأثیر دو روش گروهی آموزش مهارت‌های اجتماعی و شناخت درمانی بر افزایش عزت نفس دانش‌آموزان دختر و دوره متوسطه. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه علامه طباطبایی.
- فریگان، نورمند و جکسون، هری. (۱۳۸۱). رهبری سازمانی. ترجمه ایرج والی‌پور. تهران: مرکز آموزش مدیریت دولتی.
- فیدلر، فرد؛ و شمزر، مارتین. (۱۳۷۲). رهبری اثربخش. ترجمه سهراب خلیلی. تهران: دانشگاه آزاد اسلامی.
- فیلی، اکرم. ۱۳۸۵. نقش مدرسه در ارتقای بهداشت روانی. فصلنامه رشد مشاوره مدرسه. سال ۱. شماره ۱.
- کارتلج، جی؛ و میلبرن، جی اف. (۱۳۷۲). آموزش مهارت‌های اجتماعی به کودکان. ترجمه محمد حسین نظری نژاد. مشهد، آستان قدس رضوی.
- مشبکی، اصغر. (۱۳۷۹). مدیریت رفتار سازمانی: تحلیل کاربردی، ارزش از رفتار انسانی. تهران: نشر ترمه.
- ملک‌زاده، شیدا. (۱۳۸۶). بررسی رابطه بین جو سازمانی و اثربخشی مدارس در دبیرستان‌های دولتی دخترانه شهر تهران از دیدگاه دبیران.
- پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه شهید بهشتی.
- ناظم، فتاح. ۱۳۹۱. بررسی رابطه سبک رهبری عمل‌گرا و تحول‌گرا با مدیریت سرمایه فکری در سازمان آموزش و پرورش. فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی. سال ششم، شماره ۱.
- هی وود، کاتلین. ام؛ و گجل، نانسی. (۱۳۸۷). رشد و تکامل حرکتی در طول عمر. ترجمه مهدی نمازی زاد و محمدعلی اصلانخانی. تهران: انتشارات سمت.
- Balthazard, Pieer. A, & Cook, Robert. A. (2004). Organizational Culture and Knowledge Management Success: Assessing the Behavior Performance Continuum. Proceedings of The 37 Hawaii International Conference on System Sciences.
- Bandura, A. (1986). Social Foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs. NJ: Prentice- Hall.
- Berry, B. Erin, O. (2010), Bahavioral risk, Teacher- child relationship and social skill development across middle childhood: A child-by-environment analysis of change. Journal of Applied developmental psychology, 31.
- Cameron, K.S. & Quinn, R.E. (2006). Diagnosing and Changing Organizational Culture: Based on the Competing Values Framework. Addison-Wesley Publishing Company, Inc.
- Chemers, Martin M. (1997). An Integrative Theory of Leadership. Lawrence Erlbaum Associates.
- Chouang You -Ta & Robin, Church. & Julian, Zikic. (2004). Organizational Culture.
- Drucker, Peter F. (1988). The Coming of the New Organization. Harvard Business Review. January- February.
- Hersey, Paul; Blanchard, Kenneth H. (1982). Leadership style: Attitudes and behaviors.
- Quinn. R (1999). "Diagnosing culture and changing organizational culture." New York: Addison Wesley.
- Robbins, Stephen P. (2005), Essential of Organizational Behavior, eighth edition, Prentice. Hall.
- Shermerhorn, John (1993). Management for Productivity New York: John Wiely.
- Siegle, D. McCoach, D.B. (2007). Increasing student mathematics self-efficacy though

teacher training. Journal of advanced academics, 18.

Tracy, L.J. Ronald, J.P. (2005). Potential roles of parental self-efficacy in parent and child adjustment: A review. Clinical psychology Review, 25.

William. P. Anthony and hodyet, (1991), "Organizational theory: A strategic approach", Allyn and Bacon, Inc.

Wong , K.Y. (2005). Critical Success Factor for Implementing Knowledge Management in Small and Medium Enterprises, Industrial Management & Data System, Vol. 105, No.3.

