

تبیین نقش عوامل سازمانی در افت تحصیلی دانشجویان و راهکارهای کنترل و کاهش آن (مطالعه موردی: دانشگاه کاشان)

محسن کوهی نصرآبادی^{*}، میثم نوابی پور^۲، محمد گنجی^۳، سید محسن صفوی^۴

۱. استادیار، گروه علوم اجتماعی، دانشگاه پیام نور، مرکز اصفهان

۲. کارشناس ارشد جامعه‌شناسی، مدیر شرکت تحقیقاتی «تدبیر گستر اقلیم» مستقر در مرکز رشد دانشگاه کاشان

۳. استادیار، گروه علوم اجتماعی، دانشگاه کاشان

۴. کارشناس ارشد مدیریت دولتی گرایش مالی، مدیر برنامه‌ریزی و توسعه دانشگاه کاشان

(تاریخ دریافت: ۹۲/۰۲/۰۵؛ تاریخ پذیرش: ۹۲/۰۶/۳۱)

چکیده

هدف از این مطالعه بررسی عوامل سازمانی مؤثر بر افت تحصیلی دانشجویان، پیامدهای حاصل از افت تحصیلی و بیان راهکارهایی برای کنترل و کاهش این مشکل است. در این تحقیق از روش کیفی (نظریه داده‌بنیاد) استفاده شده است. در روش نظریه داده‌بنیاد با ۱۵ دانشجوی، ده کارمند و پنج عضو هیئت علمی دانشگاه کاشان مصاحبه شد و با کدگذاری باز، محوری و انتخابی تحلیل شد. مدل پارادایمی منتج از تحلیل داده‌ها نشان داد که عوامل سازمانی مؤثر در افت تحصیلی دانشجویان، که ویژگی ساختاری آموزش در دانشگاه در نظر گرفته شده است، شامل عدم سازگاری با محیط جدید، ادراک ناکارآمدی از رشته، انعطاف‌ناپذیری، ویژگی ارزشیابی‌ها و غلبهٔ دروس نظری است. پدیده‌های موردنظر به شش راهبرد کنش و کنش متقابل منتهی می‌شود. سه عامل مداخله‌گر شامل فراغت و دسترسی به امکانات فراغتی، بافت جامعهٔ محلی دانشگاه و نسبت استاد و دانشجو، نیز در این راهبردها تشخیص داده شد. نتایج همچنین، نشان داد فقدان مشارکت در محیط یادگیری، هستهٔ تأثیرگذار بر افت تحصیلی دانشجویان دانشگاه کاشان است.

واژگان کلیدی

افت تحصیلی، دانشجو، دانشگاه، عوامل سازمانی.

مقدمه

عموماً، اصطلاح افت تحصیلی تا مقاطع پیش از دانشگاه مطرح می‌شود و عبارت است از وقوع ترک تحصیل زودرس و تکرار پایه تحصیلی در نظام آموزش و پرورش؛ و دانش‌آموزانی را شامل می‌شود که قصور و واماندگی از تحصیل دارند. از طرفی، مفهوم ماندگاری، مشروطی، انصراف، مدرک معادل و اخراجی را بیشتر می‌توان برای دوره‌های دانشگاهی به‌کاربرد و به دانشجویانی اطلاق می‌شود، که نتوانند واحدهای درسی را در زمان مجاز بگذرانند و طول دوره تحصیلشان بیش از زمان مقرر است. همچنین، سطح معدل نمره‌های امتحاناتشان پایین است؛ بدان حد که ادامه این وضعیت خطر اخراج دانشجو از دانشگاه را در پی دارد. بنابراین، هر دو مفهوم بر کوتاهی و قصور در امر تحصیل دلالت دارد. در هر حال، افت تحصیلی و مشروط‌شدن دانشجویان و ماندگاری، از مشکلات اساسی دانشجوی و جامعه است، و موجب هدر رفتن نیروی انسانی و هزینه‌های صرف‌شده می‌شود. از طرفی، دانش‌آموختگانی که با افت تحصیلی دانشگاه را به اتمام رسانده‌اند، توانمندی علمی و عملی موردنیاز را به نحو مطلوب ندارند.

به هر حال، مطالعه در این باره نیازمند مشارکت کسانی است که تحت تأثیر این مسئله قرار دارند. بنابراین، ما با گروهی از ذی‌نفعان در صورت بهبود یا تشدید این مسئله روبه‌رو خواهیم بود. برخی متون، جلب مشارکت این گروه از ذی‌نفعان را اولین مرحله دانسته‌اند، اما در این مطالعه، مبحث مشارکت مرحله‌ای از مراحل نیست، بلکه بستر کلی اجرای مراحل است. بنابراین، با شناسایی گروه‌ها، نهادها و افرادی (دانشجو، استاد و نهادهای درگیر مسئله) که در ایجاد یا رفع این مسئله بیشترین تأثیر را دارند، و با مشارکت آن‌ها، خواهیم توانست در شناسایی و کاهش ابعاد به وجودآورنده مسئله موردنظر، گام‌های مؤثری برداریم. رویکرد ما در این مطالعه، پایداری در بهبود عرصه‌های مرتبط با مسئله و کاهش تأثیر موانع است. منظور از پایداری، امکان‌پذیری اجرای یک عمل (در اینجا کنترل یا کاهش افت تحصیلی)، در درازمدت است. عرصه‌های پایداری در مبحث افت تحصیلی شامل پایداری در بهبود افت تحصیلی و پیشرفت تحصیلی است. مفهوم توسعه پایدار بر این تصور ساده بنا نهاده شده است که در درازمدت، درآمد یا رفاه را در صورتی می‌توان

حفظ کرد که ذخایر سرمایه‌ای سرمنشأ آن کاهش نیابد (Bruno, 1996). بدین ترتیب، مفهوم سرمایه نیز در توسعه پایدار متحول می‌شود و انسان در آن نقشی حیاتی می‌یابد. در مبحث افت تحصیلی کانونی‌ترین مسئله، اتلاف سرمایه انسانی است که به نظر می‌رسد، هم‌عرض با آن، اتلاف در سایر حوزه‌های سرمایه‌ای نیز ایجاد می‌شود. بنابراین، هدف این پژوهش، بررسی نقش عوامل سازمانی در افت تحصیلی دانشجویان است.

طرح مسئله

مسئله افت تحصیلی، نه تنها یکی از قدیمی‌ترین و شناخته‌شده‌ترین مشکلات آموزشی است، بلکه می‌توان از آن به عنوان آفت و بلای تعلیماتی نام برد و در زمره بااهمیت‌ترین مشکلات آموزشی محسوب کرد، زیرا افت تحصیلی با خط‌مشی‌های اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی، پیوندی ناگسستنی دارد.

دانشگاه محلی است برای استفاده از تمام استعدادها و هدایت توانایی‌های بالقوه دانشجویان برای تحقیق، جستجو، مشاهده، تجربه و آزمایش، تجزیه و تحلیل امور، و قضاوت و داوری درباره پدیده‌ها و یا تعبیر و تفسیر آن‌ها که می‌تواند استعدادهای دانشجویان را پرورش دهد، و افت تحصیلی شاخصی است که نشان می‌دهد دانشگاه در این زمینه دارای ضعف است و نیاز به ترمیم آسیب‌موردنظر دارد. نظام آموزشی مجموعه‌ای پیچیده است که در آن اجزا و زیرنظام‌ها به گونه‌ای سازمان‌یافته در تعامل مداوم، هدف‌های تعیین‌شده را تحقق می‌بخشند (گودرزی، ۱۳۹۲). علل و عوامل داخلی و خارجی مختلفی افت تحصیلی دانشجویان را تبیین می‌کنند. این عوامل را بنا به چارچوب‌های نظری، تحقیقات پیشین، تجربه افراد درگیر در مسئله، یعنی دانشجویان و اساتید، همچنین، تحلیل موانع و مشکلات ساختاری و نهادی، می‌توان در ابعاد مختلفی دسته‌بندی کرد و میزان اثرگذاری هرکدام بر افت تحصیلی را ارزیابی کرد.

این عوامل و ابعاد را می‌توان با توجه به زمینه‌های علی، عوامل مداخله‌گر بر راهبردهای افراد در مواجهه با مسئله، راهبردهای افراد برای کنش و کنش متقابل و زمینه و پیامدهای مسئله در نظر

گرفت تا به دیدگاه جامع‌تری، با توجه به موقعیت خاص دانشگاه کاشان (جامعه آماری تحقیق)، دست یافت. جنبه‌های مذکور را می‌توان بر حسب عوامل اجتماعی، روان‌شناختی، فرهنگی و اقتصادی، به طور جداگانه، در نظر گرفت و برای بهتر شناخته‌شدن این علل و عوامل و جستجوی راه حل مناسب برای هر یک از آنها، به طور مجزا، اقدام کرد. نظام آموزشی نیز، مانند هر نهاد دیگری، می‌تواند به علت کمبودها و کاستی‌ها و یا عوامل دیگری دچار سوء کارکرد شود، به طوری که نتواند بخشی از اهداف خود را به درستی به انجام رساند و سرمایه و مواد را تلف کند و نتیجه مطلوب و موردانتظار را حاصل نکند. در نتیجه، پیامدهایی را ایجاد کند که در مجموع، حوزه‌های دیگر زندگی افراد و جامعه را تهدید می‌کند.

بدیهی است با شناسایی عوامل و پیامدهای افت تحصیلی، بیان راهکارها سهل‌تر و دقیق‌تر خواهد بود. این هدف در صورتی محقق خواهد شد که بتوانیم از روش‌های مختلف کسب اطلاعات استفاده کنیم. در این زمینه، بهتر است متغیرهای کلیدی مسئله با توجه به تحقیقات پیشین، نظرات متخصصان، اسناد و آمارهای موجود، تجربه‌های شخصی دانشجویان، اساتید و مدیران و کارمندان مرتبط، و تعریف‌های آنها از نقش‌ها، موانع و مشکلات و نتایجی که تیم تحقیق به آن می‌رسند در ابعاد مختلف شناسایی شده و نحوه تعامل این عوامل و شکاف‌ها و موانع مسئله‌ساز در آنها بر ایجاد افت تحصیلی، بررسی شود و راهکارهایی کاربردی‌تر بیان شود.

از این رو، جستجو برای شناخت عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی دانشجویان وظیفه مهم مطالعات توسعه است. باید توجه داشت که در رهیافت کیفی پرسش تحقیق معطوف به کنش و پویا است. برای فهم کلیت مسئله، محقق باید پرسش‌های تعاملی مطرح کند. بنابراین، محقق باید روی مشاهدات، مرور نوشته‌های پیشین و مصاحبه‌ها تمرکز کند و به بهترین شکل واکنش‌های مخاطبان را تحلیل کند. کسب داده‌ها در این‌گونه پرسش‌ها از طریق مصاحبه، مرور سیاست‌های مکتوب و اجراشده و چگونگی رعایت آنها در محیط تحقیق انجام می‌گیرد. مهم‌ترین پرسش تحقیق حاضر این است که عوامل سازمانی مؤثر بر افت تحصیلی در دانشگاه کاشان کدام‌اند؟

در کنار این پرسش اصلی، سایر پرسش‌ها عبارت‌اند از:

- اثرگذاری عوامل سازمانی بر افت تحصیلی دانشجویان چگونه است؟
- نقش کدام یک از عوامل درون‌سازمانی بر افت تحصیلی دانشجویان بیشتر است؟
- راهبردهای مناسب برای کاهش و کنترل افت تحصیلی در دانشگاه کاشان چیست؟

متون نظری

مفهوم یادگیری

یادگیری از افراد شروع می‌شود. سازمان یادگیرنده از فرایند یادگیری افراد در سازمان پدید آمده است. درک فرایند یادگیری فردی برای تسهیل درک یادگیری سازمان ضروری است. به هر حال، یادگیری فردی، الزاماً به یادگیری سازمانی منجر نمی‌شود (Ikehara, 1999). وظیفه سازمان یادگیرنده تلفیق یادگیری فردی به منظور یادگیری سازمانی است. مفهوم یادگیری از دیدگاه‌های گوناگون مطرح شده است و توسعه آن در زمینه روان‌شناسی، تاریخی طولانی دارد. به طور وسیع، رویکردهای شناخته‌شده یادگیری فردی، نظریه رفتاری، نظریه شناختی، نظریه شناختی-اجتماعی و نظریه گشتالت است که در محدوده وسیعی از مدل‌های یادگیری مطرح شده است. برای روشن شدن مفهوم یادگیری سازمانی می‌توان چهار کانون را با مرور متون نظری تشخیص داد.

کانون جامع یادگیری فردی

تحقیقات اولیه در زمینه یادگیری بر نقش یادگیری فردی در یادگیری سازمانی تأکید داشت. سیستم یادگیری سازمانی با وابستگی به یادگیری فردی، متفاوت با شیوه تقسیم دانش، برای همه اعضای سازمانی بررسی شده است (Shirvastava, 1983). نکته مهم اینکه یادگیری سازمانی، افراد را نمایندگان سازمان، برای یادگیری، در نظر گرفته است (Argyris & Schon, 1978). یادگیری سازمانی زمانی اتفاق می‌افتد که افراد در یک سازمان، موقعیتی مبهم را تجربه کنند، سپس، آن را در سازمان، بررسی کنند. آن‌ها بین نتایج واقعی و موردانتظار فعالیت و پاسخ، به دلیل عدم تناسب فرایند کلی عدم تطابق را درک می‌کنند، بنابراین، برای اصلاح تصوراتشان از سازمان یا پدیده

سازمانی و بازسازی فعالیت‌هایشان برای آوردن نتایج و انتظارات تلاش می‌کنند. بدین وسیله نظریه سازمانی مورد استفاده تغییر می‌کند (Argyris & Schon, 1978). سازمان یادگیرنده به موجب یادگیری و رفتار افرادش شناخته می‌شود. توانایی نیروی انسانی در سازمان برای آموختن سریع‌تر، نسبت به سازمان‌های دیگر، باعث ایجاد مزایای رقابتی قابل توجه برای سازمان یادگیرنده می‌شود (Degeus, 1998). یادگیری سازمانی زمانی اتفاق می‌افتد که افراد از طریق فرایند آموزش و به موجب تجربه، تعامل هوشیارانه‌ای با یکدیگر دارند. بنابراین، یک سازمان یادگیرنده، در ابتدا، باید بر ارزیابی، مدیریت و افزایش تکامل فردی کارکنان تمرکز کند (Scarborough et al., 1998). یادگیری سازمانی احساس جامع یادگیری فردی در درون سازمان است. یادگیری جامع، در مجموع، فرایند یادگیری در سطح فردی است که حتی اگر، به طور مستقل، در هر فرد اتفاق افتد، ماهیت جمعی دارد (Romme & Dillen, 1997). بنابراین، سازمان یادگیرنده با در نظر گرفتن مجموع تراکم افراد و یادگیری جمعی توصیف و ارزیابی می‌شود (Hyland & Matlay, 1997). این تصور درست است که یادگیری فردی، لزوماً، برای سازمان مثبت یا کمک‌کننده نیست، زیرا ممکن است کارکنان چیزهای منفی در سازمان یادگیرند یا یادگیری را برای بهبود آگاهی شخصی خود به کارگیرند، در حالی که آن را از سازمان دریغ کنند (Field, 1997). بنابراین، بر یادگیری بر مبنای تعامل بین کارکنان و سازمان تأکید می‌شود (Morgan, 1986). ماتلای^۱ (۲۰۰۰) بیان کرد ارتباط بین یادگیری فردی و جمعی، بعد مهمی است که سازمان‌های یادگیرنده را از یکدیگر جدا می‌کند. به هر حال، اگر تفاوت بین سازمان و افراد آشکار نباشد، مدل یادگیری سازمانی، فرایند یادگیری واقعی را با نادیده گرفتن نقش افراد در سازمان و یا با توسعه ساده یادگیری فردی و وجود آرایش سازمانی پیچیده، مبهم خواهد کرد (Kim, 1993).

1. Matlay

کانون فرایند یا سیستم

در وضعیت دیگر، یادگیری سازمانی بر خود سازمان تمرکز می‌کند و سازمان را نظام یادگیری در نظر می‌گیرد (Revans, 1982). یادگیری سازمانی فرایندی است که به موجب آن سازمان‌ها تجربیاتشان را درک و مدیریت می‌کنند (Glynn et al., 1992). دیدگاه‌های مختلفی فرایند یادگیری را شامل رهبری (Popper & Lipshitz, 2000)؛ قابلیت‌های شخصی، مدل‌های ذهنی، دیدگاه مشترک، یادگیری تیمی و تفکر سیستمی (Senge, 1990)؛ و فرایندهای درک مستقیم و تفسیرکردن در سطح فردی، تفسیر و تکمیل کردن در سطح گروهی، و تکمیل کردن و سازماندهی در سطح سازمانی می‌دانند (Crossan et al., 1994).

در دیدگاه سیستمی، یادگیری سازمانی، اساساً از دیدگاه پردازش اطلاعات گرفته شده است (Cyert & March, 1963). سازمان‌ها به فرایندهای پردازش اطلاعات، اکتساب، تفسیر، توزیع و ذخیره اطلاعات در سازمان توجه می‌کنند، بنابراین، چهار بعد برای فرایند یادگیری سازمانی پیشنهاد شده است که عبارت‌اند از اکتساب دانش، توزیع اطلاعات، تفسیر اطلاعات و حافظه سازمانی (Huber, 1991).

دو زیرشاخه در دیدگاه سیستمی وجود دارد، سازمان‌های با سیستمی بسته و با سیستم باز. طبق دیدگاه سیستم‌های بسته، یادگیری سازمانی در خود سازمان محدود شده است، که بازتاب رویکرد کلاسیک به مدیریت سازمانی است (Burnes, 2000). نظریه سیستم باز، به فاکتورهای موقعیتی توجه دارد و یادگیری سازمانی داخلی قسمتی از کل سیستم یادگیری سازمانی است. دانش، به طور وسیعی، در داخل و خارج سازمان حاصل می‌شود. دیدگاه سیستم باز رویکرد جدیدی برای مدیریت سازمانی و شیوه‌های متعددی برای پارادایم‌های سازمانی جدید ایجاد می‌کند. در سازمان یادگیرنده، مرحله مهم، ترکیب سه مرحله یادگیری است که شامل تطبیق با محیط؛ یادگیری از افراد؛ و مشارکت برای یادگیری از اجتماع بزرگ‌تر است (Pedler et al., 1991). به هر حال، بر انعطاف‌پذیری، تعامل، نوآوری و خلاقیت در یک دیدگاه سیستمی کمتر تأکید شده است. در حالی که این فاکتورها، اهمیت زیادی برای بقا و موفقیت سازمان دارد.

کانون فرهنگ یا استعاره

در مباحث یادگیری سازمانی، بر دیدگاه فرهنگی در سازمان یادگیرنده تأکید بسیاری شده است. فرهنگ سازوکار ایجاد احساس است که ارزش‌ها، رفتارها و گرایش‌های کارکنان را جهت داده، آن‌ها را شکل می‌دهد (O'Reilly & chatman, 1996). فرهنگ از طریق ارزش‌ها باعث شکل‌گیری رفتار می‌شود (Simon, 1976). فرهنگ سازمانی «انسجام، دستور و معانی» را تحمیل می‌کند و موقعیت‌های ساختاری را ایجاد می‌کند که احساس مناسب را برای تسهیل تفسیر رویدادهای ناآشنا ایجاد می‌کند (Weick, 1985).

دریو و اسمیت^۱ (۱۹۹۵) تأکید کردند که سازمان یادگیرنده باید شکل برتری از نمونه ساختار مجزا از کارکنانی در نظر گرفته شود که این کارکنان فرایندهای اجتماعی هوشیارانه را برای تولید دائمی، حفظ و تقویت می‌کند و به یادگیری جمعی برای بهبود عملکرد سیستم سازمانی همراه با روش‌هایی برای نظارت و بهبود عملکرد اهمیت می‌دهد. فرهنگ سلسله‌مراتبی سازمانی مخالف یادگیری و آموزش است و توانایی سازمان‌ها را برای انطباق و بقا در رقابت پیشرو در بازارهای جهانی کاهش می‌دهد (Jones, 1996). در اقتصاد جدید، دانش برای افراد در موقعیت‌های حرفه‌ای یا مدیریتی به خدمت گرفته می‌شود. هر کارگری لازم است دانش‌مدار باشد. به هر حال، داشتن سازمانی که اکثر کارکنان آن دانش‌مدارند، برای همکاری موفق بر علیه رقابت قوی کافی نیست، فرهنگ باید برای توانمندکردن و مشارکت کامل افراد سازمان، فرهنگ صحیحی باشد. سازمان‌ها برای جلوگیری از برگزاری آموزش‌های بیهوده، به فرهنگ تیمی و مشارکتی (Jones, 1996)، همچنین به تمرکز بر فرایندهای سازمانی و درگیری افراد در فعالیت‌های سازمان نیاز دارند (Mintzberg, 1994). هر عضوی از سازمان باید به مشارکت مثبت قادر باشد.

به‌طور مشابه، جونز (۱۹۹۶)، تأکید می‌کند در مجموع، برای تشخیص کامل مهارت‌های تکنیکی و دانش کارکنان، رویکرد تیمی برای دستیابی مؤثر به دانش مهارت‌های جدید ضروری

1. Drew and Smith

است. مهارت‌های تیمی، به طور ضروری، با یادگیری مؤثر ارتباط دارد. یادگیری و نوآوری رویکرد تیمی را توانمند می‌کند که انگیزه اصلی کیفیت، نوآوری، خدمت‌رسانی و جزآن را شکل می‌دهد. توربرت^۱ (۱۹۹۱) غلبه بر موانعی محدودکننده یادگیری سازمانی را فرهنگ‌رهایی معرفی می‌کند. محققان پیوند بین فرهنگ و عملکرد سازمانی، به‌طور تجربی، توصیف کرده‌اند (Gordon & Ditomaso, 1992). فرهنگ، متغیری مستقل (Smircich, 1983) و ابزار مهمی برای راهبرد طراحی سازمان‌هاست. فرهنگ، دانش و تجربه سازمانی را افزایش می‌دهد و عامل دسترسی به اهداف مطلوب و یادگیری سازمانی است (Bierly et al., 2000). این نمونه از یادگیری با یادگیری سه منظوره یا یادگیری سه حلقه‌ای باتسون^۲ (۱۹۷۲)؛ بیرمن^۳ (۱۹۸۱) و ام‌سی واینی^۴ (۱۹۹۲)؛ و «ارتباط فعال روح» راتبرگ^۵ (۱۹۹۳) مرتبط است. به هر حال، در متون موجود، هنوز برای پذیرش ارتباط بین اخذ فرهنگ یادگیری و بهبود عملکرد سازمانی محدودیت‌هایی وجود دارد.

کانون مدیریت دانش

یادگیری سازمانی و مدیریت دانش دو مفهوم توسعه‌یافته موازی در اقتصاد جدید است و اغلب، توصیف‌ها و فعالیت‌هایشان به یکدیگر مرتبط است. یادگیری سازمانی به تغییرات در وضعیت‌های دانش توجه می‌کند (Lyles, 1988) و شامل اکتساب دانش، انتشار، پالایش، ایجاد و اجرا می‌باشد (Fiol, 1994)، همین‌طور، توانایی برای توسعه بینش‌ها و دانش و ارتباط بین فعالیت‌های گذشته و آینده است (Fiol & Lyles, 1985). بایرلی و همکاران (۲۰۰۰) معتقدند یادگیری فرایند ارتباط، رشد و بهبود داده‌ها، اطلاعات، دانش و معرفت است. دانش سازمانی تاحدی در افراد به صورت تجربه، مهارت‌ها و توانایی فردی و تاحدی در سازمان به صورت مستندات، آیین‌نامه‌ها و قوانین،

-
1. Turbert
 2. Bateson
 3. Biederman
 4. Mcwhinney
 5. Rothberg

استانداردها و جزآن ذخیره شده است (Weick & Roberts, 1993). سازمان و افراد در تقسیم دانش مکمل یکدیگرند. حافظه سازمانی، دانش بنیادی سازمانی را، یعنی فعالیت‌هایی که پایه و اساس ذخیره و آفرینش دانش است و توانایی سازمانی را منعکس می‌کند، نگهداری می‌کند. بنابراین، برای ایجاد محیط یادگیری بین افراد و سازمان، تسهیل تعامل و تقویت دانش بنیادی از وظایف مهم مدیریت است (Adler et al., 1999).

یادگیری سازمانی وجه ضروری ایجاد دانش است. درک مؤثر یادگیری سازمانی در مدیریت دانش، از مدل ایجاد دانش نوناکا و تاکشی در کتاب *بعد هستی‌شناسی* حاصل شده است. این مدل فرایند انتقال دانش در سطوح فردی، گروهی و سازمانی و درون‌سازمانی را نشان می‌دهد (Nonaka & Takeuchi, 1995).

بهبود مداوم و نوآوری در سازمان یادگیرنده

متون موجود در یادگیری سازمانی به بهبود مداوم تمایل دارد (Scarborough et al, 1998). سازمان‌های یادگیرنده، به طور مداوم تلاش می‌کنند (Hadginson, 2000) و یادگیری بیشتر فرایند است تا محصول و نتیجه (Garrat, 1999). سازمان یادگیرنده مکانی است که «افراد، به طور مداوم، ظرفیت خود را در ایجاد نتایج موردنظر افزایش می‌دهند، و الگوهای جدید و روبه‌توسعه تفکر را پرورش می‌دهند؛ جایی است که اشتیاق جمعی شکل می‌گیرد و افراد، به طور مداوم، یاد می‌گیرند که چگونه باهم یاد بگیرند» (Senge, 1990). پدler و همکاران (۱۹۹۱) به طور مشابه، بیان می‌دارند سازمان یادگیرنده باید، به طور هوشیارانه، به تسهیل یادگیری فردی به منظور تغییر مداوم و یکپارچه سازمان و فضای آن توجه کند (Scarborough et al., 1998). در این میان، اتخاذ اصول مدیریت بر مبنای هدف ۱ گام مهمی به سوی سازمان یادگیرنده است. مدیریت کیفیت جامع (TQM) اصول مسلم مهمی در بهبود مداوم بیان می‌کند. فلسفه و مجموعه تکنیک‌های تجربه‌شده

مدیریت کیفیت فراگیر، سازمان را در تمرکز بر تشخیص نیازهای مشتریان و رضایت آنان از طریق بهبود فرایندها، درک مفهوم مشتری‌محوری، درگیر کردن هر یک از کارکنان، توسعه و آموزش سازمانی و تمرکز بر بهبود ارزش‌ها، کیفیت و رضایت مشتری قادر می‌کند (Flood, 1993). بنابراین، مدیریت کیفیت جامع و سازمان‌یادگیرنده، به طور متقابل، وابسته‌اند (Ford, 1991). یادگیری سازمانی نتیجه‌خواسته‌شده از TQM است. بین فرایند بهبود و یادگیری سازمانی ارتباط وجود دارد (Barrow, 1993). بهبود مداوم، برای دسترسی به نوآوری فزاینده، هدف‌مند شده است. بنابراین، سازمان‌یادگیرنده، از طریق سازوکارهای یادگیری مؤثر، نوآوری فزاینده را ایجاد می‌کند (wang & Ahmed, 2002).

روش تحقیق

روش این پژوهش کیفی است. به عبارت دیگر، در جمع‌آوری اطلاعات تلفیقی روش‌های مشاهده میدانی و مصاحبه با ذی‌نفعان به کار گرفته شده است. در این میان، تحلیل ذی‌نفعان، نقطه ورود به ارزیابی اکت تحصیلی است؛ که نوعی اقدام مشارکتی محسوب می‌شود. مطالعات کیفی طرح حاضر با تکیه بر روش‌های مصاحبه عمیق با افراد، گروه‌ها و نهادها، به بررسی آثار متعدد مسئله می‌پردازد. هدف از مطالعات کیفی در این طرح، درک عمیق‌تر و دقیق‌تر نظرات ذی‌نفعان پروژه است تا دیدگاه‌ها و نگرش‌های دانشجویان و مسئولان، به طور واقع‌بینانه، ارزیابی شود.

جدول ۱. گروه‌بندی و تعداد افراد مطلع کلیدی

ردیف	گروه	تعداد
۱	اعضای هیئت علمی	۵ (+۶)*
۲	کارمندان دانشگاه	۱۰
۳	دانشجویان	۱۵ (+۵)*
	جمع	۴۲

* ارقام داخل پرانتز به اطلاع‌رسان‌هایی اشاره دارد که به منظور اطمینان از اشباع نظری با آنها مصاحبه شد.

نتایج پژوهش

بعد از مصاحبه‌ها، با استفاده از شیوه کدگذاری داده‌ها در قالب کدگذاری‌های باز، محوری و انتخابی، داده‌ها تحلیل شد. از دانشجویان، اساتید، کارمندان و خبرنگاران مصاحبه شد. فراوانی مصاحبه‌ها بر اساس رسیدن به وضعیت اشباع نظری انجام شد. در ابتدا، با بررسی سطر به سطر داده‌ها، مفاهیم جزئی برای رسیدن به مفاهیم کلی‌تر و تفسیر آن‌ها برای رسیدن به مقوله‌های عمیق‌تر، بررسی شد. در نهایت، با مقایسه و در معرض یکدیگر قرار دادن مفاهیم، مقوله کلی‌تر حاصل شد. در این بخش نتایج تحلیل داده‌ها بر اساس مراحل سه‌گانه کدگذاری بیان می‌شود. داده‌ها به روش تحلیل خرد^۱ و سطر به سطر^۲ تحلیل شد. پس از انتزاع مفاهیم از گزاره‌ها، با یکدیگر مقایسه و مفاهیم مرتبط به صورت مفهوم کلی‌تر به نام مقوله، یکپارچه شد. تمامی مفاهیم به دست آمده تحت پوشش مقوله‌ها قرار گرفتند. این مقوله‌ها عبارت‌اند از جهت‌گیری تصاویر ذهنی، یادگیری در فضای تجربی و نظریه، ارزشیابی کمی‌گرا، ارزشیابی غالب، انعطاف‌ناپذیری محیط یادگیری، گزینش فضاها از جمله جاذبه فضای اجتماعی، و ادراک ناکارآمد از رشته.

با یکپارچه کردن و مقایسه این مقوله‌ها، مقوله هسته به نام فقدان مشارکت در محیط یادگیری حاصل شد که مقوله‌ها و مفاهیم جزئی را پوشش می‌دهد. مصاحبه‌ها در قالب تحلیل سطر به سطر، و با انجام کدگذاری باز و محوری و با در نظر داشتن ابعاد و اندازه پدیده‌ها، و نه تمرکز بر فراوانی آن‌ها، توصیف و تفسیر شد. به عبارت دیگر، هر سطر مصاحبه در قالب یک مفهوم توصیف شده است. این مفاهیم بر اساس کدگذاری باز به دست آمده‌اند. کدگذاری باز به گونه‌ای است که یک مفهوم، از میان مفاهیم متعددی که برای یک سطر به دست می‌آید، انتخاب می‌شود. سپس، کدگذاری محوری بر اساس گزاره‌های مختلفی که چند مفهوم را ایجاد می‌کند، به دست می‌آید. در نهایت، با برجسب کلی‌تر، به عنوان کد محوری، مشخص می‌شود.

-
1. Microanalysis
 2. Line by Line

در ادامه، با کنار هم قرار دادن مفاهیم به دست آمده، مقوله‌های اصلی که توصیف جامع‌تری را به دست می‌دهد، پدید می‌آید. در نهایت، همه مقوله‌ها و مفاهیم به دست آمده، بر اساس منطق حاکم بر یافته‌ها و تقدّم و تأخر آن‌ها که از فرایندهای استدلالی حاصل شده است، ما را به مدل پارادایمی خواهد رساند که توضیح‌دهنده فرایند ایجاد افت تحصیلی خواهد بود.

جدول ۲. نتیجه کدگذاری سه‌گانه

مقوله هسته	مقوله‌ها	مفاهیم
ضعف فقدان مشارکت در محیط یادگیری	جهت‌گیری تصاویر ذهنی	۱. محدودیت آموزشی: (ادراک تجربی علم - درگیری عملی با علم دلخواه - ادراک خاصیت اکتشافی علم - کاربرد و حل معما - ادراک تجربی از دانش - تحلیل و تفسیر ناشناخته‌ها - تصویر تجربی از دانشگاه، ادراک آموزش دموکراتیک از دانشگاه) ۲. محدودیت اجتماعی: (دوستی - استقلال طلبی، اوقات فراغت) ۳. منابع تصویرساز: (تصویرسازی معکوس - منزلت آفرینی دانشگاه - دانشگاه منبع تصویر ذهنی - تاریخ منبع تصویر ذهنی - خانواده منبع تصویر ذهنی - رسانه منبع تصویر ذهنی - جامعه منبع تصویر ذهنی).
	یادگیری: فضای تجربه و نظر	غلبه محیط نظری - انگیزه‌زدایی محیط نظری - فضای آزمایشگاهی کم ارزش - ادراک لذت‌بخش از درس عملی - انگیزه‌زدایی فضای محض نظری - فقدان نشانه‌های علمی در محیط - تمایل به درگیر شدن با یادگیری - مطلوبیت آموزش تجربی - یادگیری سطحی حفظی خوانی.
	گزینش فضاها: جاذبه فضای اجتماعی	۱. تجربه‌های نو در فضای اجتماعی (دوستیابی، درگیری عاطفی، اوقات فراغت (ایترنت، مصاحبت با دوستان، شب زنده‌داری، تماشای فیلم، ماهواره و جز آن)، فعالیت‌های اجتماعی - فرهنگی). ۲. فقدان تجربه‌های نو در فضای آموزشی (فقدان دوستی‌های علمی، فقدان مطالعه گروهی، فقدان محیط یادگیری خلاق و ...).
	ارزشیابی: ارزشیابی کمی - گرا ارزشیابی غالب	۱. ارزشیابی جزئی‌نگر: (ارزشیابی فاقد پوشش فهم کامل - تک بعدی سازی ارزشیابی - فقدان یادگیری عمیق - فقدان درک کلی از یادگیری) ۲. ارزشیابی مقطعی: (ارزشیابی پایان‌ترمی - ارزشیابی میان‌ترم و پایان‌ترمی - فقدان پیوند یادگیری و سنجش) ۳. مشکلات ارزشیابی: (ارزشیابی از درس حفظی - فرصت کم برای تعقیب موضوع - ارزشیابی فاقد سنجش یادگیری - آموزش نمره محور - یکنواختی ارزشیابی - قانع شدن به نمره پایین - تلاش حداقلی برای پاس کردن - نمره ارزشیابی غیر شفاف - نمره عامل تنبیه - نمره ابزار عدم پاسخگویی - مطالعه شب امتحانی - یادگیری تست زنی).
انعطاف‌ناپذیری محیط یادگیری	فقدان آموزش دموکراتیک - ادراک سنگینی درس - تمرکز بر انتقال اطلاعات - دریافت صرف اطلاعات - ادراک خستگی‌آور از آموزش - درک‌ناپذیری اطلاعات منتقل شده - عدم پاسخگویی انفعال‌آور - ارتباط بسته اساتید - جو بسته سازمانی - ادراک انعطاف‌ناپذیری سازمان.	

عوامل سازمانی مؤثر بر افت تحصیلی دانشجویان یکی از ویژگی ساختاری آموزش در دانشگاه است. نتایج حاصل از پژوهش نشان داد که این عوامل عبارت‌اند از عدم سازگاری با محیط جدید، ابهام در بازار کار رشته، انعطاف‌ناپذیری، ویژگی ارزشیابی‌ها و غلبهٔ دروس نظری.

الف) عدم آشنایی با محیط دانشگاه: عدم آشنایی با محیط دانشگاه، عمدتاً در سال اول، احتمال افت تحصیلی در دانشجویان را بالا می‌برد. تعداد زیادی از دانشجویان دارای افت تحصیلی، در ترم‌های اول یا دوم مشروط می‌شوند (حدود ۵۰ درصد عدم آشنایی با محیط آموزشی دانشگاه در سال اول را مؤثر در افت تحصیلی خود می‌دانستند). نتایج نشان داد که مهم‌ترین عوامل مؤثر در ناآشنایی با محیط جدید، ناشی از عدم آشنایی با مدیریت زمان، عدم آشنایی با مهارت‌های مطالعه، عدم آشنایی با نحوهٔ ارزشیابی اساتید، عدم آشنایی با شیوهٔ منع‌دهی از طرف اساتید، فقدان مهارت تعامل با اساتید و عدم آشنایی با انتخاب واحد است. در این میان، عدم مدیریت زمان و عدم آشنایی با مهارت مطالعه مهم‌ترینند.

ب) ابهام در بازار کار: ابهام در بازار کار رشته با افت تحصیلی دانشجویان رابطه دارد (حدود ۵۰ درصد از پاسخگویان معتقد بودند که ابهام در بازار کارشان در افت تحصیلی آن‌ها مؤثر بوده است). ابهام در بازار کار منتهی به دو رفتار در دانشجویان می‌شود، اشتغال در حین تحصیل و کاهش انگیزه. اشتغال در حین تحصیل، عمدتاً با افت تحصیلی همراه می‌شود (۶۰ درصد بیان می‌کردند اشتغال در حین تحصیل در افت تحصیلی آن‌ها تأثیرگذار بوده است) و کاهش انگیزه، تلاش برای پیشرفت تحصیلی را کاهش داده و زمینه‌ساز افت تحصیلی است. در مطالعهٔ کیفی مشخص شد که حدود ۸۰ درصد از دانشجویان دارای افت تحصیلی انگیزهٔ پایینی برای پیشرفت تحصیلی دارند و به اخذ نمره‌های حداقلی راضی بودند.

ج) انعطاف‌ناپذیری: انعطاف‌ناپذیری در محیط یادگیری، عمدتاً در کلاس درس، با افت تحصیلی دانشجویان رابطه دارد. انعطاف‌ناپذیری احساس انفعال و ناتوانی در دانشجویان را ایجاد می‌کند. این تجربه در بعضی درس‌ها وجود داشت. بنابراین، افت تحصیلی در این درس‌ها بالاتر بود. (در رشته‌های مهندسی و علوم پایه، به‌ویژه در درس‌های پایه و اصلی این مشکل بیشتر

گزارش شد.) انعطاف‌ناپذیری مانع درگیر شدن دانشجویان با محتوای آموزش‌ها می‌شود. ویژگی کلاس‌های انعطاف‌ناپذیر شامل فقدان مباحثه در آموزش، تمرکز بر انتقال صرف اطلاعات، تعامل پایین استاد و دانشجو و ادراک سنگینی درس (درک‌پذیری آموزش‌ها دشوار است) می‌شود. حدود ۶۰ درصد از پاسخگویان معتقدند که محیط یادگیری آن‌ها انعطاف‌ناپذیر است.

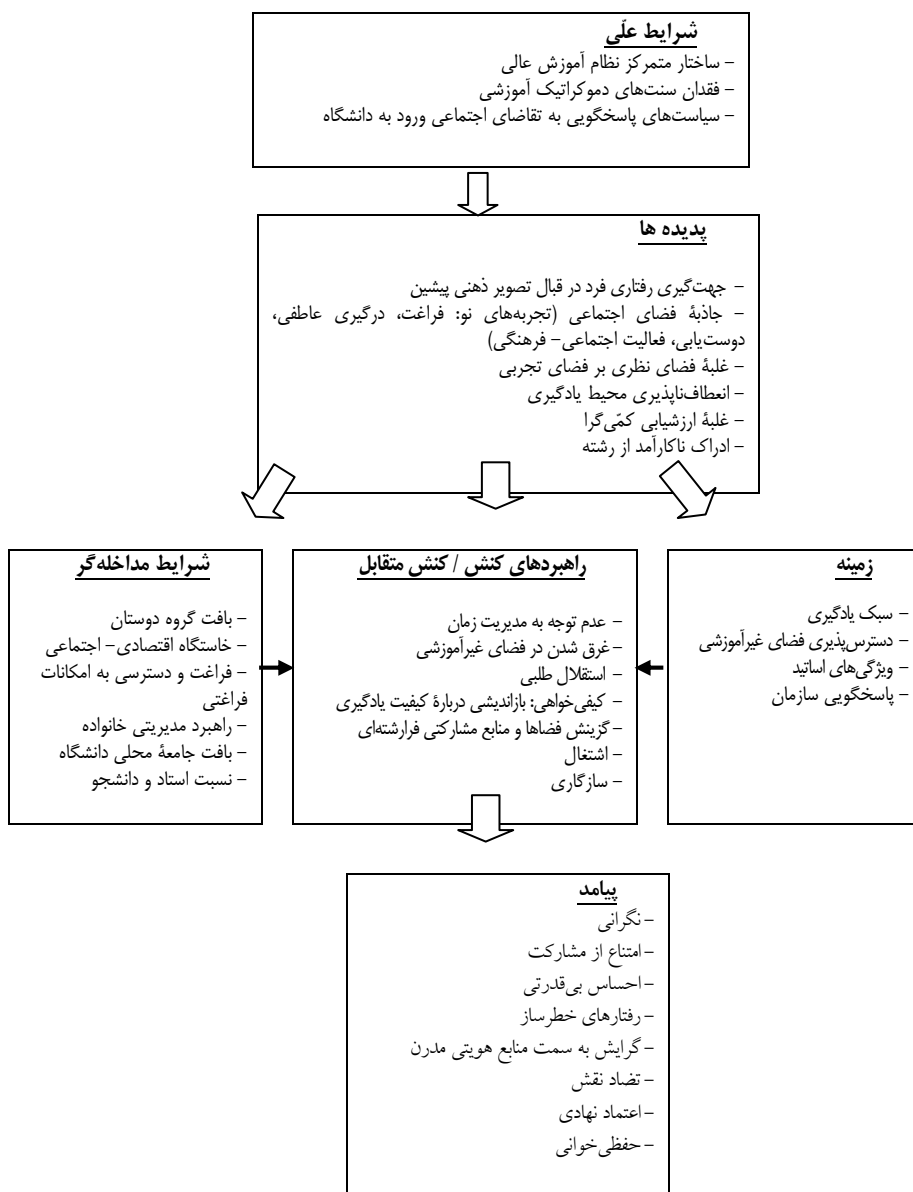
(د) غلبهٔ جو نظری: این عامل به ساختار حاکم بر رشته‌های تحصیلی اشاره دارد. دانشجویان بیان داشتند مطالب بیشتر به طور ذهنی، و نه تجربی، آموزش داده می‌شود (در مطالعهٔ کیفی، دانشجویان بارها این مسئله را مطرح کردند. این عامل از انگیزه و اشتیاق دانشجویان برای مطالعه درسی می‌کاهد و یا آن‌ها را نسبت به کارآمد بودن این آموزش‌ها مردد می‌کند). این عامل، احتمال افت تحصیلی را در دانشجویان بالاتر می‌برد. از دیدگاه مصاحبه‌شوندگان از جمله عواملی که این ذهنیت را تقویت می‌کند، عدم استفاده از فناوری و ابزارهای کمک‌آموزشی است (۴۲/۵ درصد از پاسخگویان بیان داشتند از این ابزارها بسیار کم استفاده می‌شود و تنها ۱۸/۸ درصد گفته‌اند از ابزارهای کمک آموزشی استفاده می‌شود).

(ه) نحوهٔ ارزشیابی‌ها: نحوهٔ ارزشیابی با افت تحصیلی دانشجویان رابطه دارد. ارزشیابی‌ها دارای دو ویژگی عمده بودند: جزئی‌نگری و مقطعی بودن، که احتمال افت تحصیلی را بالا می‌برد. جزئی‌نگری از جمله مهم‌ترین نواقصی است که در این نوع ارزشیابی‌ها مشاهده می‌شود و شامل مواردی می‌شود از جمله کم بودن تعداد سؤال‌ها برای سنجش کامل یادگیری، تستی بودن همهٔ سؤال‌ها که بر جزئیات تأکید دارند و اختصاص زمان محدود به سؤال‌هایی که نیاز به زمان بیشتری برای پاسخگویی دارند. ارزشیابی جزئی‌نگر با افت تحصیلی دانشجویان رابطه دارد. مهم‌ترین معضلی که این نوع ارزشیابی‌ها برای دانشجویان ایجاد می‌کند عدم اطلاع آن‌ها از نقاط ضعف‌شان است. چون بعد از امتحان دربارهٔ نوع اشتباهاتشان دچار ابهام بودند (نزدیک به ۳۵ درصد از دانشجویان دارای افت تحصیلی معتقد بودند که قادر نیستند چیزهایی را که خوانده‌اند در امتحان پیاده کنند و تنها ۱۸ درصد بیان داشتند از پس این کار بر می‌آیند. در مطالعهٔ کیفی مشخص شد این نقیصه تا حد زیادی با ویژگی امتحانات جزئی‌نگر ارتباط دارد).

مقطعی بودن: در این نوع ارزشیابی بیشترین میزان نمره به امتحانات پایان ترم اختصاص دارد. مهم‌ترین معضل ارزشیابی مقطعی، موکول کردن مطالعه به شب امتحان است و این مسئله به افت تحصیلی دانشجویان می‌انجامد. حدود ۶۰ درصد از دانشجویان بیان داشتند که فقط از آن‌ها امتحان پایان ترم و یا میان‌ترم گرفته می‌شود؛ یعنی، ارزشیابی از یادگیری به صورت مستمر صورت مستمر، صورت نمی‌گیرد. ۷۷/۵ درصد از دانشجویان معتقد بودند برگزاری امتحان فقط در پایان ترم بر افت تحصیلی‌شان تأثیرگذار است و نزدیک به ۶۰ درصد دانشجویان معتقد بودند ارزشیابی‌های چندگانه (بحث کلاسی، حل تمرین در منزل، کار عملی، امتحان میان‌ترم و پایان‌ترم) در پیشرفت تحصیلی آن‌ها بسیار مؤثر بوده است.

مدل پارادایمی

یکی از امتیازهای نظریه زمینه‌ای استفاده از ابزاری تحلیلی به نام پارادایم است. پارادایم باعث سازماندهی یافته‌ها و نهایتاً، افزایش قدرت تبیین آن‌ها می‌شود و شامل سه بخش اصلی است که عبارت‌اند از شرایط، کنش / کنش متقابل و پیامدها (Strauss & Corbin, 1998, p.128). شرایط از زمان، مکان، فرهنگ، قواعد، عقاید، اقتصاد، قدرت، اجتماع و سازمان‌ها نشأت می‌گیرد. در ارتباط با کنش / کنش متقابل، شرایط سه حالت دارد، علی، مداخله‌گر و زمینه‌ای (Strauss & Corbin, 1998, p.131). کنش / کنش متقابل به آن دسته از تدبیرهای راهبردی یا معمولی گفته می‌شود که افراد در برخورد با وضعیت‌ها، مسائل و مشکلات به کار می‌برند. این بخش از پارادایم نشان می‌دهد که افراد، سازمان‌ها و جهان اجتماعی چه می‌کنند یا چه می‌گویند (Strauss & Corbin, 1998, p.133). کنش / کنش متقابل، نه فقط آنچه را بین افراد می‌گذرد، بلکه بحث‌های گروهی و صحبت‌هایی را هم که بین افراد جریان دارد، شامل می‌شود. کنش / کنش متقابل، معمولاً، خواسته یا ناخواسته پیامدهایی به همراه دارد. توضیح پیامدها می‌تواند به روشن شدن پدیده مورد مطالعه کمک کنند. پیامدها همانند شرایط، خصیصه‌های درونی دارند، این خصیصه‌ها ممکن است واحد یا چندگانه، مرئی یا نامرئی، با اثر محدود یا گسترده باشند (Strauss & Corbin, 1998, p.134).



نمودار ۱. مدل پارادایمی افت تحصیلی

همان‌طور که در نمودار ۱ مشاهده می‌شود فرایند شکل‌گیری مسئله‌افت تحصیلی در قالب مدل پارادایمی آمده است. تفسیر کلی مدل پارادایمی این گونه است که با یک‌سری شرایط علی مواجهیم که این شرایط پدیده‌هایی را ایجاد می‌کند که در مسئله‌موردنظر (در اینجا افت تحصیلی) تأثیرگذار اصلی است. این پدیده‌ها باعث می‌شود کنش‌گران راهبردهایی را اتخاذ کنند و عوامل زمینه‌ساز مداخله‌گر این راهبردها را تشدید یا تضعیف کنند. در نهایت، راهبردهایی که کنش‌گران در مقابل پدیده عوامل مداخله‌گر و زمینه برمی‌گزینند، پیامدهایی را ایجاد می‌کند که در حقیقت، سیر پیدایش مسئله‌موردنظر را نشان می‌دهد.

تأثیر عوامل درون سازمانی بر افت تحصیلی

در جدول ۳، عوامل تبیین‌کننده افت تحصیلی، به ترتیب اولویت، ذکر شده است. شدت تأثیر این عوامل در هر دانشکده نیز با علامت * مشخص شده است.

جدول ۳. تأثیر عوامل درون سازمانی بر افت تحصیلی در دانشکده‌ها

عوامل	دانشکده مهندسی	دانشکده علوم پایه	دانشکده هنر	دانشکده علوم انسانی
	شدت (۵ ستاره نشانه بیشترین شدت)			
ابهام در بازار کار رشته	****	*****	****	*****
ارزشیابی (جزئی‌نگر و مقطعی)	*****	*****	*****	*****
انعطاف‌ناپذیری	*****	*****	***	***
نظری بودن درس‌ها (بیشتر ذهنی یا تجربی بودن)	*****	*****	***	*****
عدم سازگاری با محیط جدید	*****	*****	***	***

بحث و نتیجه‌گیری

در مجموع، یافته‌های تحقیق بیانگر این موضوع اساسی است که دانشگاه کاشان، با مسائل متنابهی در زمینه آموزش و یادگیری مواجه است؛ که به صورت مستقیم و غیرمستقیم بر عملکرد

دانشجویان و دانشگاه اثرگذار است. از طرفی، تقاضای اجتماعی برای ورود به دانشگاه و ادامه تحصیل بالاست و رغبت و اشتیاق واردشدگان به دانشگاه برای یادگیری و تلاش علمی بسیار پایین و اندک است. این تناقض آشکار، ریشه در عوامل متعددی دارد. از جمله این عوامل، ناتوانی نظام دانشگاه - شامل روش‌های آموزش، کتب و منابع درسی، استادان، محیط یادگیری دانشگاه و انعطاف‌ناپذیری آن، نظری یا تجربی بودن آموزش‌ها، نحوه ارزشیابی، نظام اداری دانشگاه و کاستی‌های نظام مدرسه‌ای - در ایجاد انگیزه و میل دانشجویان برای یادگیری، خلاقیت، تولید فکر و کوشش علمی بیشتر است. نتیجه این وضعیت نامناسب، آمار نزدیک به ۲۰ درصدی مشروطی در مقطع کارشناسی و آمار نزدیک به ۴۳ درصدی معدل پایین ۱۴ در دانشگاه کاشان است (کوهی و نوایی‌پور، ۱۳۹۰). این وضعیت در دیگر دانشگاه‌های کشور نیز کم‌وبیش مشهود است.

پیروردیو (۱۹۹۸)، انسان‌شناس و جامعه‌شناس فرانسوی، معتقد است که دانشگاه‌ها باید قادر به تربیت چیزی که «انسان آکادمیک» عنوان می‌گیرد، باشند (فاضلی، ۱۳۸۲، ص ۶۳). به نظر می‌رسد دانشگاه در تربیت چنین نیرویی موفق نبوده است. این عدم موفقیت نتیجه ایجاد فضای آموزشی غیرمشارکتی است. به عبارت دیگر، دانشجو در این محیط، به عنوان محور یادگیری، از مشارکت در یادگیری غایب است و صرفاً پذیرنده یادگیری است. در همه نظریه‌های رفتاری اعتقاد بر این است که یادگیری فرایندی است که از فعالیت سرچشمه گرفته یا از طریق واکنش به موقعیت شکل می‌گیرد (Hilgard & Bower, 1966). در نتیجه، مشارکت در محیط یادگیری، مهم‌ترین هدف دانشگاه را، که همان ایجاد هویت آکادمیک در فرد است، محقق می‌کند. محیط انعطاف‌ناپذیر آموزشی، انگیزه لازم برای یادگیری و تلاش در محیط را کاهش می‌دهد و فرد را برای یادگیری عمیق بی‌انگیزه می‌کند. مارشال ریو، از رفتارشناسان مشهور، معتقد است که عوامل متعدد درونی و بیرونی در ایجاد انگیزش و یا دلسردی مؤثر است. باید توجه کرد که انگیزش بیرونی از مشوق‌ها و پیامدهای محیطی حاصل می‌شود، بنابراین، محیط، که یکی از عوامل برانگیزاننده است، باید به تفاوت‌های و نیازهای متفاوت افراد پاسخگو باشد. این بدان معناست که در طرح‌ریزی فضای یادگیری باید محیط یادگیری با نیازهای یادگیرنده هماهنگ شود، نه اینکه

یادگیرنده را به هماهنگ ساختن خود با محیط وادار کنیم. التباچ، جانسون‌ها و بندورا از دیگر محققانی‌اند که به این موضوع پرداخته‌اند. این محققان به بررسی تأثیر زندگی و تعاملات دانشجویی بر تصور دانشجویان از خود و از محیط و الگوهای رفتار و شخصیت آن‌ها، جنبش‌های آنان، کم و کیف یادگیری و احساس خوداثربخشی آن‌ها پرداخته‌اند (قانع‌راد، ۱۳۸۳، ص ۸۸-۲۰؛ قاضی طباطبایی و مرجایی، ۱۳۸۰، ص ۵۷-۳۱).

فقدان مشارکت در محیط یادگیری باعث شده که دانشجو در جریان آموزش نقشی انفعالی ایفا کند. لیپمن^۱ (۲۰۰۲) معتقد است که اساسی‌ترین تغییر در نوع تفکر نوین، انتقال از نظام معلم‌محوری به دانشجو‌محوری است. رهیافت مشارکتی در آموزش به رهیافت اجتماعی ویگاتسکی و پیتربرگر از علم نزدیک است که علم را تولیدی اجتماعی برمی‌شمرد که در فرایند تعامل و ارتباط اجتماعی بین افراد خلق می‌شود و اشاعه می‌یابد. بورديو معتقد است که مهم‌ترین کاری که دانشگاه انجام می‌دهد، هویت‌بخشی تازه‌ای در فرد تحصیل‌کرده است که این هویت تازه هویت آکادمیک نام دارد. انسان آکادمیک از دیدگاه بورديو انسانی است که منش و ساختمان ذهنی مناسب «کنش آکادمیک» و زیست دانشگاهی در او شکل گرفته است. انسان آکادمیک نه تنها برای پیشبرد علم، تأمین نیازهای شغلی، نیازهای جامعه و سایر موضوعات، به طور مستمر، در مسیر یادگیری و یاددادن، و تولید و اشاعه فکر و ایده‌های نو تلاش می‌کند، بلکه، برای اثبات و حفظ وجود و هویت خود، ناگزیر از این تلاش است (فاضلی، ۱۳۸۳، ص ۶۲).

انعطاف‌ناپذیری محیط یادگیری از دیگر پدیده‌های مؤثر بر افت تحصیلی دانشجویان دانشگاه کاشان است. کالینز توضیح می‌دهد که مشارکت‌های آیینی در شعائر اجتماع علمی، مبتدیان را به صورت مکرر، سرشار از انرژی عاطفی و نیروهای اخلاقی می‌کند. سبک سخنرانی و آموزش استادان (طرز نگاه به دانشجو و تبسم و رفتارهای ارتباطی صمیمانه) ارزش‌های علمی را به دانشجویان انتقال می‌دهد (قانع‌راد، ۱۳۸۳، ص ۵۴-۵۳). نوع روابط استادان با هم و با دانشجو و

1. Lipman

تعهدات هنجاری در دانشگاه و اجتماع علمی، به رشد عاطفی، رفتاری، شخصیتی و اجتماعی دانشجویان کمک می‌کند و خصوصیتی مانند آزادمشی، عزت نفس اجتماعی، و توسعه تصویر ذهنی از خویش را در دانشجویان پرورش می‌دهد که آن‌ها این ارزش‌ها را فقط از رهگذر زندگی دانشجویی و در فضای فرهنگ دانشگاهی و اخلاق و منش علمی می‌توانند بیاموزند (قانع‌راد، ۱۳۸۳، ص ۸۸-۲۰).

محیط یادگیری در دانشگاه کاشان غیرمشارکتی است و افت تحصیلی، تا اندازه زیادی، تحت تأثیر این پدیده است. به عبارتی، یادگیری دانشجویان بیشتر به صورت فرایندی فردی و کمتر تعاملی است. از این تحقیق نتیجه می‌شود که کارکردهای فرهنگ دانشگاهی و ساختار فوق برنامه‌ها و نیز تعاملات اجتماع علمی در دانشگاه کاشان ضعف‌هایی دارد و نقش زیادی در رشد و ارتقای زندگی دانشجویی ندارد. در پژوهشی با روش کیفی و بر مبنای نظریه مبنایی (نظریه برخاسته از داده‌ها) این نتیجه به دست آمد که اخلاق علمی در ایران (مانند انصاف، پرهیز از جانبداری، امانت‌داری، صداقت، هنجارگرایی علمی، انتقادپذیری و پاسخگویی و جزآن) وضعیت بحث‌انگیزی دارد که خود ناشی از مسئله‌آمیز بودن زمینه‌های موجود فرهنگ دانشگاهی و فرهنگ اجتماع علمی، مانند جرگه‌گرایی، نخبه‌گرایی و مغایرت با هنجارهای علمی - دانشگاهی، در کشور است (فراست‌خواه، ۱۳۸۶، ص ۲۶-۱۳). هر چند بر مبنای این تحقیق، متغیرهای زمینه‌ای، محیطی و ساختاری و تاریخی بیرون از دانشگاه و بیرون از اجتماع علمی (که از جمله آن‌ها بزرگی دولت و سایه آن بر دانشگاه، قیومیت‌گرایی، مزدبگیری دولتی، و سیطره سیاست و ایدئولوژی بر علم است)، به عنوان عوامل مؤثر شناخته شده است، ولی در نهایت، نارسایی فرهنگ دانشگاهی و زندگی دانشجویی در ایران، و مسئله‌آمیز شدن اخلاق علمی در جامعه از عوامل تأثیرگذار است.

فقدان مشارکت در یادگیری در ارزشیابی‌ها نیز قابل لمس است. چنانچه مشارکت‌کنندگان نیز بیان داشتند، ارزشیابی‌ها فاقد سنجش فهم همه‌جانبه است و بیشتر کمی‌گراست. ارزشیابی‌ها در جریان یادگیری صورت نمی‌گیرد و به صورت مقطعی و بیشتر به پایان ترم موقوف می‌شود. این شیوه تحریک‌کننده فرجه‌خوانی و یا شب امتحان‌خوانی است و باعث می‌شود دانشجویان مطالعه و

درگیری با آموخته‌ها را به تأخیر اندازند. نتایج نشان می‌دهد که ارزشیابی‌های رایج به گونه‌ای است که یادگیرندگان قبل از آنکه به تقویت و گسترش تفکر استنباط‌های ذهنی خود بپردازند، در پی آن چیزی هستند که طراح سؤال‌ها انتظار دارد، یعنی همان رویکرد نمره‌گرایی و محصول‌گرایی، که قبل از پرداختن به تحلیل و تفسیر متن مطالعه، از آموخته‌های ذهنی خود استفاده می‌کنند. به عبارتی، یادگیرندگان بیش از آنکه به فرایند اندیشه‌ورزی بپردازند، با رویکرد اندیشه‌آموزی و معطوف به انتظارات دیگران به پاسخ می‌دهند.

جدول ۴. راهبردهای کاهش و کنترل افت تحصیلی در دانشگاه کاشان

عامل	راهکار
مهارت‌های مطالعه	۱. اساتید در تبلیغ و ترویج مهارت‌های مختلف مطالعه می‌توانند نقش بسزایی ایفا کنند. ۲. مرکز مشاوره می‌تواند این مهارت‌ها را، به طور دقیق، تدوین کند و آن را در قالب ابزارهایی مثل بروشور، بولتن و یا نشریه در اختیار اساتید رشته‌های مختلف قرار دهد.
سازگاری با محیط دانشگاه	۱. بهتر است مراسم معارفه دانشجویان در روزهای آغاز سال تحصیلی به تفکیک هر رشته و بیشتر توسط دانشجویان سال بالایی یا باتجربه و دارای روابط عمومی مناسب برگزار شود. در قالب این مراسم می‌توان مهارت‌های مورد نیاز برای زندگی در دانشگاه کاشان (انتخاب رشته، تعامل با اساتید، محتوای درس در طول ترم‌ها و جزآن) را انتقال داد. همچنین، می‌توان امکانات مختلف دانشگاه را به تفکیک برای هر یک از رشته‌ها معرفی کرد. ۲. اساتید می‌توانند در روزهای آغاز کلاس‌ها به معرفی منابع، نحوه ارزشیابی از منابع و نحوه مشارکت در بپردازند. ۳. بهتر است اساتید از ایجاد دورنمای تاریک و مبهم در خصوص بازار کار رشته اجتناب کنند و راه‌های موفقیت در تحصیل را به دانشجویان گوشزد کنند.
ارزشیابی	خلاقیت در پیوند یادگیری و ارزشیابی بسیار مهم است. تجربه تعدادی از اساتید موفق در بعضی از دانشگاه‌ها می‌تواند در کاهش افت تحصیلی بسیار مؤثر باشد. به طور مثال، استفاده از نرم‌افزار مدیریت داده (مثل اکسل)، تقسیم انواع فعالیت‌ها در آن (مشارکت در فعالیت و بحث کلاسی، جدید در انجام تکالیف، طرح ایده خلاقه، حضور و غیاب در کلاس، مشارکت در گروه‌های کلاسی و جزآن). این شیوه ارزشیابی در طول ترم را امکان‌پذیر می‌کند و باعث سنجش ابعاد مختلف یادگیری می‌شود. به‌ویژه، این شیوه می‌تواند در درس اصلی و پایه که امکان افت تحصیلی در آن بالاست، به کار گرفته شود. این شیوه ارزشیابی در شفاف بودن نمرات تأثیر زیادی دارد و از تنش و چانه‌زنی برای اخذ نمره جلوگیری می‌کند. راهکارهای خلاقیت در ارزشیابی‌ها متناسب با رشته‌های مختلف موضوع مطالعاتی بسیار کارآمدی است.

ایهام در بازار کار رشته	<p>۱. تهیه فهرست مشاغل رشته‌ها و اطلاع‌رسانی به دانشجویان، راهکار مؤثری برای کاهش نگرانی دانشجویان از بازار کار و افزایش انگیزه آن‌ها برای فعالیت درسی مؤثر است. مشاغل بین رشته‌ای نیز می‌تواند در گسترده شدن این فهرست کمک کند. ۲. کارگاه‌های خلاقیت و دستیابی به ایده‌های جدید برای آمادگی در بازار کار. معرفی کتاب‌ها و منابع در خصوص دستیابی و تولید ایده‌های خلاقه. در خصوص موارد مذکور می‌توان از پتانسیل مرکز کارآفرینی دانشگاه به نحو بهینه استفاده کرد. حتی فهرست مشاغل رشته‌های تحصیلی را، به صورت پروژه‌ای کاربردی، برای مرکز کارآفرینی می‌توان تهیه کرد.</p>
انعطاف‌ناپذیری	<p>۱. تقسیم کلاس‌ها به گروه‌های درسی و انتخاب سرگروه برای هر کدام برای هماهنگی فعالیت‌های کلاسی و واگذاری مسئولیت پیگیری یادگیری به دانشجویان کلاس در قالب گروه‌ها ۲. آموزش‌ها به صورتی انجام گیرد که ادامه یادگیری کلاسی به خارج کلاس و در قالب گروه‌ها واگذار شود. ۳. امکان بحث‌های درون گروهی برای حل مسائل و تمرین‌ها در داخل کلاس ایجاد شود. ۴. ایجاد رقابت بین گروه‌ها برای فعالیت و پویایی بیشتر. ۵. ادامه فعالیت‌های گروه‌های درسی در فضای اینترنت و کنترل آن از طریق سرگروه‌ها (به وسیله پست الکترونیک) ۵. استاد راهنما و ناظر و مسلط بر محتوای آموزش است و دانشجویان را در خصوص مشکلات راهنمایی و هدایت می‌کند و در کلاس با گروه‌ها تعامل مستمر دارد. ۶. استفاده از شیوه‌های تدریس متنورینگ^۱ در ایجاد جو مشارکتی کلاس‌ها بسیار مؤثر است. اجرای این شیوه در دانشگاه‌های پیشرفته در ایجاد انگیزه و جو پویای کلاسی، همین‌طور پیشرفت تحصیلی دانشجویان بسیار مؤثر گزارش شده است.</p>
خلیه جو نظری	<p>۱. استفاده از ابزارها و فناوری‌های کمک‌آموزشی مناسب با هر رشته و درس ۲. استفاده از فیلم‌های مستند درباره مباحث مرتبط با هر رشته و درس (ایجاد آرشیو فیلم‌های مستند علمی برای هر رشته) و یا معرفی این فیلم‌ها از جانب اساتید به دانشجویان و امکان بحث در مورد آن. ۳. توجه بیشتر به دروس آزمایشگاهی و کارگاهی و استفاده از اساتید با تجربه و مجرب برای این دروس و درگیری عملی بیشتر دانشجویان با ابزارهای فنی. ۴. دعوت از مدیران، کارآفرینان و صاحبان شرکت‌ها و مسئولین سازمان‌های بزرگ مرتبط با محتوای رشته‌ها و سخنرانی آن‌ها در بین دانشجویان و امکان بحث و تبادل نظر با آن‌ها. ۵. توجه بیشتر به اردوهای علمی و بازدید از مراکز و نمایشگاه‌های علم و فناوری در قالب تورهای علمی (این تورها را می‌توان در قالب تورهای ارزان قیمت و با اخذ هزینه از خود دانشجویان برگزار کرد). ۶. امکان بحث و تبادل نظر در خصوص آموزش‌ها.</p>

1. Mentoring

خلیلی (۱۳۷۶) در پژوهشی به این نتیجه رسید که اکثر یاددهندگان سؤال‌هایی را که پاسخ‌های متعدد داشته باشند، طرح نمی‌کنند و ۹۰ درصد آنان نیز به شیوه تفکر یادگیرندگان توجه نمی‌کنند. چنانچه به نتایج تحقیق به دقت توجه شود، ضعف آموزش مشارکتی در همه آن‌ها وجود دارد و حتی در مبحث مسائل نهادی نیز می‌توان ردپای فقدان این فضا را مشاهده کرد. فضای مشارکتی آموزشی هم به ایجاد هویت آکادمیک کمک می‌کند و هم محیطی آموزشی ایجاد می‌کند که نظارت، و حتی مشاوره، را با تسهیل می‌کند.

به هر حال، به نظر می‌رسد برای کنترل و کاهش پیامدهای افت تحصیلی می‌بایست طرحی نو در انداخت، و با تدبیر مناسب به میدان مبارزه با این آفت آموزش عالی، که همواره هزینه‌های فردی و اجتماعی ویرانگری را به جامعه تحمیل می‌کند، وارد شد. در جدول ۴ راهکارهایی برای کاهش و کنترل افت تحصیلی در دانشگاه کاشان بیان شده است.

منابع و مأخذ

۱. فاضلی، محمد (۱۳۸۲). مصرف و سبک زندگی. تهران، نشر صبح صادق.
 ۲. فراست‌خواه، مقصود (۱۳۸۸). دانشگاه و آموزش عالی منظرهای جهانی و مسئله‌های ایرانی. تهران، نشر نی.
 ۳. طباطبایی، قاضی؛ مرجایی، سیدهادی (۱۳۸۰). «بررسی عوامل مؤثر بر خوداثربخشی دانشجویان کارشناسی ارشد و دکتری دانشگاه تهران». فصل‌نامه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی، سال هفتم، شماره اول، صفحات ۵۷-۳۱، تهران، مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
 ۴. قانع‌راد، محمدمین (۱۳۸۳). تعاملات و ارتباطات در جامعه علمی، بررسی موردی در رشته علوم اجتماعی، تهران، دفتر برنامه‌ریزی اجتماعی و مطالعات فرهنگی.
 ۵. کوهی، محسن؛ نوابی‌پور، میثم (۱۳۸۹). بررسی میزان ماندگاری دانشجویان در دانشگاه کاشان. طرح پژوهشی، معاونت طرح و توسعه، مدیریت برنامه‌ریزی دانشگاه کاشان.
 ۶. کوهی، محسن؛ نوابی‌پور، میثم (۱۳۹۰). پژوهشی در خصوص بررسی میزان مشروطی دانشجویان دانشگاه کاشان. معاونت طرح و توسعه، مدیریت برنامه‌ریزی و توسعه دانشگاه کاشان.
 ۷. نوابی‌پور، میثم؛ کوهی، محسن (۱۳۹۱). عوامل مؤثر بر اکت تحصیلی دانشجویان دانشگاه کاشان. طرح پژوهشی، معاونت طرح و توسعه، مدیریت برنامه‌ریزی و توسعه دانشگاه کاشان.
 ۸. گودرزی، محمدعلی (۱۳۹۲). مقدمات برنامه‌ریزی آموزشی و درسی. تهران، انتشارات مادسیج.
1. Adler, P. S.; Goldoftas, B., & Levine, D. I. (1999). "Flexibility versus efficiency? A case study of model changeovers in the Toyota production systems". *Organisation Science*, 10(1), 43-68.
 2. Argyris, C. & Schon, D. (1978). *Organisational learning: a theory of action perspective*. New York, Addison-Wesley.

3. Barrow, J.W. (1993). "Does total quality management equal organisational learning?". *Quality Progress*, July, 39-43.
4. Bateson, G. (1972). *Steps to an ecology of mind*. New York, Ballantine.
5. Biederman, I. (1981). "On the semantics of a glance at a scene". In M. Kubovy, & J. R. Pomerantz (Eds.), *Perceptual Organization*, pp. 213-253, Hillsdale, NJ: Erlbaum.
6. Bierly, P. E. & Kessler, E. H. & Christensen, E. W. (2000). "Organisational learning". *Knowledge and wisdom Journal of Organisational Change Management*, 13(6), 595-618.
7. Bruno, M.; Ravallion, M. & Squire, L. (1996). *Equity and Growth in Developing Countries*. The World Bank.
8. Burns, J. (2000). *Leadership*. New York, Harper & Row.
9. Crossan, M., Lane, H. W., White, R. E., & Rush, J. C. (1994). *Learning within organization*.
10. Cyert, R. & March, J. (1963). *A Behavioral Theory of the Firm*. Englewood Cliffs. NY: Prentice Hall.
11. De Geus, A. (1998). "Planning as learning". *Harvard Business Review*, 66(2), 70-74.
12. Drew, S. A. W. & Smith, P. A. C. (1995). "The learning organisation: change proofing and strategy". *The Learning Organization*, 2(1), 4-14.
13. Evans, J., & Lindsay, W. (1999). *The management and control of quality*, 4th Edition, St Paul, M: West Publishing Company.
14. Field, L. (1997). "Impediments to empowerment and learning within organizations". *The Learning Organization*, 4(4), 149-158.
15. Fiol, M. & Lyles, M. (1985). "Organisational learning". *Academy of Management Review*, 10(4), 803-813.
16. Fiol, M. (1994). "Consensus, diversity, and learning in organizations". *Organisation Science*, 5(3), 403-420.
17. Flood, R. (1993). *Beyond TQM*. London, John Wiley & Sons.
18. Ford, W. (1991) "The learning enterprise: integrating total quality management and workplace reform and renewal Proceedings of the TQM" Conference Sydney, 59-62.
19. Garratt, B. (1999). "The learning organisation 15 years on: some personal reflections". *The Learning Organisation*, 6(5), 202-206.
20. Glynn, M., Milliken, F., & Lant, T. (1992). *Learning about organisational learning theory: an umbrella of organising processes*, Paper presented at The Academy of Management Meetings Las Vegas, Nevada.
21. Gordon, G. G. & DiTomaso, N. (1992). "Predicting corporate performance from organisational culture". *Journal of Management Studies*, 29(6), 783-798.

22. Hilgard, E. R., & Bower, G. H. (1966) *Theories of Learning*. New York, Appleton-Century-Crofts.
23. Hodgkinson, M. (2000). "Managerial perceptions of barriers to becoming a 'learning organization'". *The Learning Organisation*, 7(3), 156-166.
24. Huber, G. P. (1991). "Organisational learning: the contributing processes and the literatures". *Organization Science*, 2(1), 88-115.
25. Hyland, T., & Matlay, H. (1997). "Small businesses, training needs and VET provision". *Journal of Education and Work*, 10(2), 129-139.
26. Ikehara, H.T. (1999). "Implications of Gestalt theory and practice for the learning organization" *The Learning Organisation*, 6(2), 63-69.
27. Jones, S. (1996). *Developing a learning culture – empowering people to deliver quality, innovation and long-term success*. London, McGraw-Hill Book Company).
28. Kim, D. H. (1993). "The Link between Individual and Organizational Learning". www.ip.jku.at/born/mpwfst/03/0312_IVkimbilder.pdf
29. Lipman, M. (2000). "Critical thinking: what can it be?". *Analytic Teaching*, 8, 5-12.
30. Lyles, M. (1988). "Learning among joint venture sophisticated firms". *Management International Review*, 28, 85-98.
31. Matlay, H. (2000), "Organisational learning in small learning organizations". *Education + Training*, 42(4/5), 202-210.
32. McWhinney, W. (1992). *Paths of change: strategic choices for organisations and society*. Newbury Park, NJ: Sage.
33. Mintzberg, H. (1994). "The fall and rise of strategic planning Harvard Business". *Review January- February*, 72, 107-114.
34. Morgon, G. (1986). *Images of organization*. Beverly Hills, CA: Sage.
35. Nelson-Jones, R. (1996). *The theory and practice of counseling*, 2nd Edition, London, Cassell.
36. Nonaka, I. & Takeuchi, K. (1995). *The knowledge-creating company: how Japanese companies create the dynamics of innovation*. Oxford, Oxford University Press,.
37. O'Reilly, C. A. & Chatman, J. A. (1996). "Culture as social control: corporations, cults, and commitment". In: B. M. Staw & L. L. Cummings (Eds), *Research in Organisational Behaviour*, 18, 157-200.
38. Pavlov, I. P. (1927). *Conditioned reflexes: an investigation of the physiological activity of the cerebral cortex*. Oxford, Oxford University Press.
39. Pedler, M., Burgoyne, J. & Boydell, T. (1991). *The learning company*. London, McGraw-Hill.

40. Popper, M. & Lipshitz, R. (2000). "Installing mechanisms and instilling values: the role of leadership in organisational learning". *The Learning Organisation*, 7(3),135-144.
41. Revans, R. (1982). *The origins and growth of action learning*. Bromley, Chartwell Bratt.
42. Romme, G., & Dillen, R. (1997). "Mapping the landscape of organizational". *learning European Management Journal*, 15(1), 68-78.
43. Rothberg, D. (1993) *The crisis of modernity and the emergence of socially engaged spirituality* Revision: A Journal of Consciousness and Transformation 15(3) pp. 105-114.
44. Scarbrough, H., Swan, J., & Preston, J. (1998). *Knowledge management: a literature review*. London, Institute of Personnel and Development.
45. Senge, P. (1990). *The fifth discipline: the art and practice of the learning organization*. New York, Doubleday.
46. Shrivastava P. (1983). "A typology of organisational learning systems". *Journal of Management Studies*, 20(1),. 7-28.
47. Simon, H. A. (1976). *Administrative behavior*. New York, Macmillan.
48. Smircich, L. (1983). "Concepts of Culture and Organizational Analysis". *Administrative Science Quarterly*,(28), 339-358.
49. Strauss, A. & Corbin, J. (1998). *Basics of Qualitative Research*. London, Sage.
50. Torbert, W. (1991). *The power of balance: transforming self, society, and scientific inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage.
51. Wang, C. L. & Ahmed, P. K. (2001). "Creative quality and value innovation: a platform for competitive success". *Proceedings of the 6th International Conference of ISO9000 and TQM Scotland*, April, 323-329.
52. Weick, K. & Roberts, K. (1993). "Collective mind in organisations: heedful interrelating on flight decks". *Administrative Science Quarterly*, 38(3), 357-381.
53. Weick, K. E. (1985). "The significance of corporate culture", In: P. Frost, L. Moore, M. Louis, C. Lundberg & J. Martin (Eds), *Organisational culture*. Beverly Hills, CA: Sage, 381-389.
54. Wolpey, J. (1990). *The Practice of Behavior the Raphy*. (4th Ed), New York, Pregamon Press. Working Paper No. 94-06 (Ontario: The University of Western Ontario Richard Ivey School of Business).