

بررسی رابطه نوع ساختار سازمانی دانشگاه و سرمایه اجتماعی گروه‌های آموزشی با رضایت تحصیلی دانشجویان دانشگاه شیراز

جعفر ترک‌زاده، دانشیار گروه مدیریت و برنامه‌ریزی آموزشی دانشگاه شیراز*

معصومه محترم، دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه شیراز

چکیده

هدف کلی از انجام این پژوهش، بررسی رابطه نوع ساختار سازمانی دانشگاه و سرمایه اجتماعی گروه‌های آموزشی با رضایت تحصیلی دانشجویان بود. جامعه آماری پژوهش، شامل کلیه گروه‌های آموزشی دانشگاه شیراز بود که در قالب یک مطالعه چند موردی، پنج گروه به صورت تصادفی انتخاب شدند؛ به گونه‌ای که اعضای هیأت علمی (۵۰ نفر) و دانشجویان سال چهارم کارشناسی (۱۶۷ نفر) آنها پرسشنامه‌ها را تکمیل نمودند. ابزار تحقیق شامل دو پرسشنامه نوع ساختار سازمانی ترک‌زاده و محترم (۱۳۹۰) و پرسشنامه سرمایه اجتماعی گروه‌های آموزشی (ترک‌زاده و محترم، ۱۳۹۰) و همچنین، مقیاس رضایت تحصیلی ترک‌زاده (۱۳۸۶) بود که پس از محاسبه و تأیید روایی و پایایی، توزیع و گردآوری شد. داده‌های به‌دست آمده با نرم‌افزار لیزرل و با استفاده از روش رگرسیون چند متغیره تحلیل شد. نتایج نشان داد: ۱- رضایت تحصیلی از طریق متغیر نوع ساختار سازمانی دانشگاه پیش‌بینی می‌شود؛ به این ترتیب که بین ساختار سازمانی تواناساز با رضایت تحصیلی دانشجویان رابطه مثبت معنادار و بین ساختار سازمانی بازدارنده با رضایت تحصیلی دانشجویان رابطه منفی معناداری وجود دارد. ۲- رضایت تحصیلی از طریق متغیر سرمایه اجتماعی پیش‌بینی می‌شود؛ به این معنا که بین سرمایه اجتماعی با رضایت تحصیلی رابطه منفی معناداری وجود دارد. ۳- مدل معادله ساختاری نیز نشان داد که رضایت تحصیلی از طریق ورود همزمان متغیر ساختار سازمانی تواناساز؛ بازدارنده و سرمایه اجتماعی پیش‌بینی می‌شود؛ به این ترتیب که بین ساختار سازمانی تواناساز با رضایت تحصیلی رابطه مثبت معنادار و بین ساختار سازمانی بازدارنده با رضایت تحصیلی و همچنین سرمایه اجتماعی گروه‌ها با رضایت تحصیلی رابطه منفی معناداری وجود دارد. **واژه‌های کلیدی:** ساختار سازمانی، سرمایه اجتماعی، رضایت تحصیلی، گروه آموزشی، دانشگاه، دانشجو.

مقدمه

مأموریت دانشگاه‌ها، مؤسسات و مراکز آموزش عالی علاوه بر آموزش، پژوهش و ارائه خدمات علمی به جامعه، کمک به رشد و بهسازی همه جانبه دانشجویان است (آستین^۱، ۱۹۹۳). از جمله اقداماتی که به مراکز دانشگاهی برای انجام احسن این مأموریت یاری می‌رساند، گردآوری اطلاعاتی پیرامون رضایت تحصیلی دانشجویان است که از آن به عنوان یک پیامد (آستین، ۱۹۹۳ب؛ سندرز و چان^۲، ۱۹۹۶) یا ابزار طراحی شده برای بهبود کیفیت تجارب دانشجویان (هاروی، پلیمر، مونوگیل^۳، ۱۹۹۷؛ آلدریج و رولی^۴، ۱۹۹۸) یاد می‌شود.

بر اساس یافته‌های پژوهشی، رضایت تحصیلی دانشجویان، علاوه بر اینکه باعث افزایش میزان تعهد آنها نسبت به یادگیری مستمر و بهبود عملکرد تحصیلی آنها می‌شود (کارا^۵، ۲۰۰۴)، به اثربخشی دانشگاه و مطلوبیت تصویر بیرونی آن نیز کمک خواهد کرد (راکرت^۶، ۱۹۹۲؛ دِشپَند، فارلی و وبستر^۷، ۱۹۹۳؛ دی^۸، ۱۹۹۴؛ دِشپَند و فارلی^۹، ۱۹۹۸؛ تسه و ویلتون^{۱۰}، ۱۹۹۸). از این‌رو، توجه به جلب رضایت تحصیلی دانشجویان از اصلی‌ترین وظایف دانشگاه‌ها به شمار می‌آید که باید مورد توجه ویژه قرار گیرد (جان^{۱۱}، ۱۹۹۸). البته، تأمین رضایت تحصیلی دانشجویان به عنوان مهمترین ذی‌نفعان دانشگاه، منوط به فراهم آوردن بستر مناسب، از جمله وجود شبکه‌هایی گسترده از روابط مثبت و مشارکتی بین ذی‌نفعان آموزشی است که از آن به عنوان سرمایه اجتماعی یاد می‌شود.

سرمایه اجتماعی مجموعه‌ای از هنجارها، شبکه‌ها و اعتماد اجتماعی موجود در یک سیستم دانشگاهی است که همچون یک نیروی ارتباطی قوی کل سیستم و عناصر آن را به هم

مرتبط می‌کند و از طریق تسهیل همیاری بین گروه‌ها و کاهش هزینه‌های مبادله، به تقویت رفتارهای همیارانه، نشر دانش و نوآوری، توسعه مسئولیت‌پذیری و در نهایت، جلب رضایت دانشجویان از جنبه‌های مختلف آموزشی و دانشگاهی منجر می‌گردد (کمسیون بهره‌وری استرالیا، ۲۰۰۳). سرمایه اجتماعی به عنوان یک کالای عمومی و دارایی اجتماعی است که به تمام افراد یک سیستم یا گروه تعلق دارد، لذا چنانچه خدشه‌ای در آن ایجاد شود، نه تنها افراد، بلکه کل گروه یا سیستم آسیب می‌بیند و در صورت تقویت، همه از منافع آن برخوردار خواهند شد (کاظم‌زاده، ۱۳۸۹). بنابراین، سرمایه اجتماعی نقشی مهمتر از سرمایه فیزیکی و انسانی در سازمان‌ها ایفا می‌کند و مانند سایر اشکال موکد، تحقق اهدافی را ممکن می‌سازد که بدون آن نمی‌توان بدان‌ها دست یافت (منوریان، ۱۳۸۷؛ تاجبخش، ۱۳۸۴).

البته، تحقق انتظارات دانشجویان و توسعه سرمایه اجتماعی در سازمان‌ها و به ویژه در دانشگاه‌ها، تحت تأثیر عوامل چندی است که مهمترین آنها نوع ساختار سازمانی تواناساز یا بازدارنده است. بر اساس نظر هوی، بلازوسکی و نیولند^{۱۲} (۱۹۸۳) در ساختار سازمانی بازدارنده به علت تأکید بر کنترل متمرکز امور، اجرای دقیق استانداردها و بی‌توجهی به انتظارات و خواسته‌های فراگیران، نه تنها بستر مناسب برای توسعه سرمایه اجتماعی فراهم نمی‌گردد، بلکه به‌علت مهم بودن اهداف دانشگاه، به تأمین رضایت تحصیلی دانشجویان نیز توجهی نمی‌شود. حال آنکه بر اساس یافته‌های پژوهشی، چنانچه ساختار سازمانی از نوع تواناساز باشد، به‌علت تأکید بر قوانین و فرایندهای پویا و منعطف، هم زمینه ارتقای میزان اعتماد، انگیزش و وفاداری اعضا به سازمان فراهم می‌گردد (هوی و سویتلند^{۱۳}، ۲۰۰۱؛ آدلر و بورایز^{۱۴}، ۱۹۹۶؛ هوی و میسکل^{۱۵}، ۲۰۰۸) و هم بستر مناسب برای افزایش رضایت (میکائیل، کرون،

¹ Astin

² Sanders & Chan

³ Harvey; Plimmer; Moon & Geall

⁴ Aldrige & Rowley

⁵ Kara

⁶ Ruekert

⁷ Deshpande; Farly & Webster

⁸ Day

⁹ Farley

¹⁰ Tse & Willton

¹¹ John

¹² Hoy; Blazovsky & Newland

¹³ Sweetland

¹⁴ Adler & Borys

¹⁵ Hoy & Miskle

با توجه به تأثیر مستقیم و تعاملی هر دو مفهوم در ایجاد بستر مناسب جهت تأمین و جلب رضایت تحصیلی دانشجویان، در این پژوهش تلاش شد، با ارائه چارچوبی مفهومی (شکل ۱) به بررسی رابطه این سه متغیر پرداخته شود. لذا در حالی که سرمایه اجتماعی دارای سه بُعد پنهان شبکه اجتماعی، هنجار اجتماعی و اعتماد اجتماعی و نوع ساختار سازمانی نیز دارای دو بُعد پنهان تواناساز و بازدارنده است، در این پژوهش ضمن بررسی رابطه مستقیم هر یک از این متغیرها با رضایت تحصیلی دانشجویان که دارای شش بُعد^۶ است، به بررسی رابطه تعاملی هر دو متغیر برای پیش‌بینی میزان رضایت تحصیلی دانشجویان نیز پرداخته شد. شایان ذکر است، نتایج حاصل از این پژوهش می‌تواند نوعی چارچوب کلی برای مدیران و مسئولان دانشگاهی به منظور تلاش برای تأمین و تضمین رضایت تحصیلی دانشجویان از طریق بهبود برنامه‌های دانشگاهی، تجدیدنظر در ساختارهای دانشگاهی، تغییر در برخی از سیاست‌های متمرکز و دست و پاگیر و توسعه شبکه‌های ارتباطی در بخش‌ها یا گروه‌های آموزشی برای توسعه سرمایه اجتماعی را فراهم آورد. بر این اساس، هدف کلی این پژوهش، بررسی رابطه نوع ساختار سازمانی دانشگاه و سرمایه اجتماعی گروه‌های آموزشی با رضایت تحصیلی دانشجویان دانشگاه شیراز بود. در این راستا، فرضیاتی به شرح زیر مطرح و پیگیری شد:

- ۱) رابطه معناداری بین نوع ساختار سازمانی دانشگاه با رضایت تحصیلی دانشجویان وجود دارد.
- ۲) رابطه معناداری بین سرمایه اجتماعی گروه‌های آموزشی با رضایت تحصیلی دانشجویان وجود دارد.
- ۳) رابطه معناداری بین نوع ساختار سازمانی دانشگاه و سرمایه اجتماعی گروه‌های آموزشی با رضایت تحصیلی دانشجویان وجود دارد.

رابینسکی و جوجیم استالر^۱، (۱۹۸۸)، افزایش نوآوری (دامنپور^۲، ۱۹۹۱؛ کرایج^۳، ۱۹۹۵)، کاهش تعارض نقش (سناترا^۴، ۱۹۸۰) و کاهش احساس بیگانگی در محیط‌های آموزشی (جکسون و اسکولر^۵، ۱۹۸۵) فراهم می‌شود.

با این وصف، چنانچه ساختار سازمانی از نوع سلسله مراتبی، ایستا و بازدارنده باشد، نه تنها باعث از بین رفتن سرمایه اجتماعی می‌شود، بلکه از طریق الزام افراد به پیروی از قوانین و فرایندهای تعیین شده و تأکید صرف بر نتایج، زمینه بی‌اعتمادی اعضا نسبت به یکدیگر را فراهم می‌آورد. از طرفی، چنانچه افراد در یک سازمان نسبت به یکدیگر بی‌اعتماد باشند، حتی اگر ساختار سازمانی به گونه‌ای باشد که آنها را به مشارکت، همکاری و تبادل اطلاعات تشویق و ترغیب نماید، افراد نه تمایلی به برقراری ارتباط با یکدیگر دارند و نه از تبادل اطلاعات خود با دیگران احساس امنیت و راحتی می‌کنند. بدین ترتیب، تعامل این دو مفهوم با یکدیگر، جوئی را به وجود خواهد آورد که از طریق تأثیرگذاری بر نگرش اعضا و ذی‌ربطان آموزشی هم عملکرد آنها و کیفیت خدمات آموزشی و پژوهشی را تحت تأثیر قرار خواهد داد و هم بر میزان رضایت یا نارضایتی تحصیلی دانشجویان مؤثر خواهد بود.

با وجود این، گاهی مشاهده شده است که نه تنها نوع ساختار سازمانی دانشگاه‌ها از نوع بازدارنده است (محترم، ۱۳۹۰؛ ترک زاده و محترم، ۱۳۹۱؛ مهدی ابوالقاسمی، ۱۳۹۱)، بلکه بنا بر گزارش پژوهشی برخی نیز سرمایه اجتماعی موجود در دانشگاه‌ها دارای کارکرد منفی است (محترم، ۱۳۹۰؛ ترک زاده و محترم، ۱۳۹۱). بر این اساس، با توجه به مفهوم نوع ساختار سازمانی و سرمایه اجتماعی و وجود نوعی هم‌پایانی میان این دو متغیر در توسعه یا جلوگیری از شکل‌گیری جوئی توأم با اعتماد، مشارکت، صمیمیت، مسئولیت‌پذیری و ... و همچنین،

¹ Michaels; Cron; Dubinsky & Joachimsthaler

² Damanpour

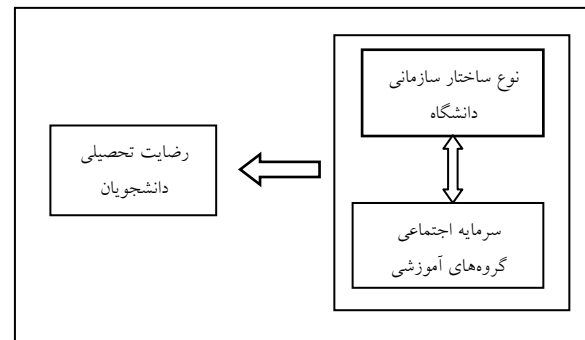
³ Craig

⁴ Senatra

⁵ Jackson & Schuler

^۶ بُعد رضایت از تحصیل؛ رضایت از استاد؛ رضایت از همکلاسی‌ها؛ رضایت از پیشرفت تحصیلی؛ رضایت از شیوه ارزیابی آموزشی و رضایت از محیط تحصیل

و بازدارنده تفکیک کردند، به گونه‌ای که اقدام آنها مبنای الگوی هوی و سوئیتلند (۲۰۰۱) در طراحی چهار نوع ساختار سازمانی تواناساز، بازدارنده، سلسله‌مراتبی و مبتنی بر قانون، قرار گرفت. هوی و میسکل (۲۰۰۸) نیز با جمع‌بندی نظریات صاحب‌نظران قبل از خود و تعیین چهار عنصر اساسی برای ساختار سازمانی؛ یعنی رسمیت، تمرکز، عوامل زمینه‌ای و فرایندها، ساختار سازمانی را به دو نوع تواناساز و بازدارنده تفکیک کردند که ویژگی هر کدام به شرح مندرج در جدول ۱ است.



شکل ۱- مدل مفهومی رابطه بین متغیرهای تحقیق

مبانی نظری

الف) نوع ساختار سازمانی

ساختار سازمانی از جمله عوامل اساسی در شکل‌گیری هر سازمانی محسوب می‌شود که علاوه بر اینکه باعث ایجاد هماهنگی بین کلیه فعالیت‌ها و اهداف سازمان می‌شود، تعیین می‌کند که چه کسی باید در کجا قرار گیرد، با چه کسانی ارتباط برقرار کند و از چه رویه‌ها و روش‌هایی پیروی کند تا سازمان به اهدافی که دارد، دست یابد (هوی و میسکل^۱، ۲۰۰۵؛ هوی و سوئیتلند، ۲۰۰۰). سیرت و مارچ^۲ (۲۰۰۷) ساختار سازمانی را الگو و نقشه ارتباطات و تعاملات میان بخش‌ها و اجزای یک سازمان می‌دانند که تعیین‌کننده روابط رسمی و بعضاً غیررسمی افراد، جایگاه مشاغل و پست‌های سازمانی، میزان دسترسی به چارچوب اطلاعات، شرح وظایف، شرح شغل‌ها، چگونگی تخصیص منابع، قوانین و مقررات، مکانیزم‌های تبعیت، اجرای قوانین و ایجاد هماهنگی بین فعالیت‌هاست (ارگانلی و همکاران^۳، ۲۰۰۷).

صاحب‌نظران انواع و اشکال متعددی از ساختار سازمانی را برشمرده‌اند که از جمله آنها می‌توان به طبقه‌بندی آدلر و بورایز (۱۹۹۶) اشاره نمود که با تعیین رسمیت به عنوان بُعد اساسی سازمان، ساختار را به دو نوع ساختار سازمانی تواناساز

^۱ Greenberg & Baron

^۲ Cyert & March

^۳ Ergenli

جدول ۱- ویژگی‌های ساختار سازمانی تواناساز و بازدارنده

ابعاد	ساختار سازمانی تواناساز	ساختار سازمانی بازدارنده
رسمیت	وجود قوانین و فرایندهای منعطف، نگاه به مشکلات به عنوان فرصت یادگیری، تشویق ارزش‌های متفاوت، ترغیب نوآوری، تقویت اعتماد.	وجود قوانین و فرایندهای سخت و لایتغیر، نگاه به مشکلات به عنوان مانع، تشویق توافق و اجماع نظر، تنبیه اشتباهات، تقویت سوءظن
تمرکز	تسهیل حل مسأله، ارتقای همکاری، تقویت گشادگی و بازبودن، حمایت از اعضا، تشویق نوآوری، تأکید بر همکاری.	الزام به اجرای قوانین (تقاضای اجابت)، تأکید بر کنترل، تقویت بی‌اعتمادی و بسته بودن، مجازات اعضا، سرکوب تغییر، تأکید بر قوانین و بوروکراسی
فرایند	تأکید بر تصمیم‌گیری مشارکتی، حل مسأله.	تأکید بر تصمیم‌گیری یک طرفه، اعمال (قوانین و فرایندها)
زمینه	وجود اعتماد بین افراد، توسعه اعتماد و اعتبار در کارها، جامعیت، (شکل‌گیری) احساس قدرت در اعضا	وجود بی‌اعتمادی بین افراد، پیمان‌شکنی حقیقت و رواج فریبکاری، تعارض، (شکل‌گیری) احساس عدم قدرت در اعضا

منبع: هوی و میسکل (۲۰۰۸: ۱۱۴)

در جدول ۱ ملاحظه می‌شود، در ساختار تواناساز مراکز آموزشی، قوانین و مقررات بیش از آنکه به عنوان عامل فشار در نظر گرفته شوند، راهنمای حل مسائل محسوب می‌شوند و مدیران بیش از اینکه از سلسله مراتب اختیار و مکانیزم‌های موجود برای توسعه قدرت خود استفاده کنند، از آنها برای حمایت و پشتیبانی از معلمان و زیردستان خود بهره می‌گیرند. لذا در چنین ساختاری با اینکه هرکس از جایگاه و وظیفه خود مطلع است، کلیه امور مربوط به سازمان از طریق مشارکت بین آنها انجام می‌گیرد. با وجود این، در ساختار بازدارنده، ضمن اینکه قوانین و مقررات مانع خلاقیت و نوآوری است، مدیران از قدرت خود برای کنترل و نظم‌دهی به زیردستان استفاده می‌کند و خواستار اطاعت کورکورانه آنها از قوانین و الزامات تعیین شده است. لذا در چنین ساختاری علاوه بر اینکه به مسائل به عنوان یک مانع نگریسته می‌شود، بروز هرگونه خطا و اشتباه از سوی افراد نیز تنبیه و مجازات آنها را در پی دارد (هرشهون^۱، ۱۹۹۷؛ هوی و میسکل، ۲۰۰۸).

شایان ذکر است، با وجود اهمیت ساختار سازمانی تواناساز در اثربخشی عملکرد مراکز آموزشی و به خصوص دانشگاه‌ها، این نوع ساختار به طور گسترده در تحقیقات آموزشی استفاده

¹ Hirschhorn

نشده است، بلکه بیشتر از طریق نتایج به دست آمده از تحقیقات پیرامون اثربخشی و بهسازی مدارس و مراکز آموزشی، مورد حمایت و توجه قرار گرفته است (مک‌گیگان^۲، ۲۰۰۵). برای نمونه، در پژوهش انجام شده توسط شورت^۳ (۱۹۹۴ب) و هوی و سوئیتلند (۲۰۰۱) این نتیجه به دست آمد که بین ساختار سازمانی تواناساز، از طریق ایجاد احساس شایستگی و مالکیت بر فرصت‌ها در بین ذی‌نفعان آموزشی و بهبود کیفیت خدمات آموزشی، توسعه و افزایش سطح رضایت تحصیلی فراگیران و نوآوری رابطه معناداری وجود دارد. از دیدگاه برخی از صاحب‌نظران نیز بین ساختار سازمانی تواناساز با هدایت رفتارها، روشن‌سازی مسئولیت‌ها، کاهش فشار و توانمندسازی اشخاص رابطه معناداری وجود دارد (آدلر، ۱۹۹۹؛ آدلر و بورایز، ۱۹۹۶؛ هوی و میسکل، ۲۰۰۸). گست و هوی^۴ (۲۰۰۴) نیز در گزارش پژوهشی خود اظهار داشتند که ساختارهای تواناساز دارای ارتباطی قوی با اعتماد یارنده به مدیران هستند. بر این اساس، آنها بیان کردند که در این مراکز و مؤسسات آموزشی، مدیران به عنوان سمبل (تجسم)^۵ ساختار

² Mc Guigan³ Short⁴ Geist & Hoy⁵ Embodiment

سازمانی محسوب می‌شوند و رفتار آنها تعیین‌کننده اعتبار آنها در بین ذی‌نفعان آموزشی خواهد بود. همچنین، تحقیقات انجام شده پیرامون ساختار سازمانی بازدارنده، نشان می‌دهد که بین ساختار سازمانی بازدارنده و احساس بیگانگی اعضا، غیراثربخش بودن ارتباطات و عدم تمایل اعضا به مشارکت در تصمیم‌گیری‌ها رابطه معناداری وجود دارد (دفت^۱، ۱۹۹۵). نتیجه اکثر تحقیقات نیز نشان داده است که ساختار سازمانی مناسب، نقش مهمی در افزایش بهره‌وری، رضایت شغلی و دستیابی به اهداف سازمانی ایفا می‌کند (هال^۲، ۲۰۰۲). در پژوهش انجام شده توسط کسرایی و علیرحیمی (۱۳۸۸) نیز این نتیجه به دست آمد که بین ساختار سازمانی مکانیکی با عدم مسئولیت‌پذیری و وجود جوی از بی‌اعتمادی در بین افراد رابطه معناداری وجود دارد.

در مجموع و مطابق با شواهد پژوهشی، می‌توان گفت ساختار سازمانی از مفاهیم اساسی در شکل‌گیری هر سازمانی، از جمله دانشگاه‌هاست که با ارائه الگوهایی از روابط اجتماعی و سازمانی بر میزان خلاقیت، نوآوری، توانمندی، تعهد و رضایت‌مندی ذی‌نفعان آموزشی و در نهایت، اثربخشی دانشگاه، بقا و موفقیت آن در محیط کمک خواهد کرد. بر این اساس، توجه به شناسایی نوع ساختار سازمانی موجود در دانشگاه‌ها امر مهمی است که باید از طریق پژوهش بررسی شود.

ب) سرمایه‌ی اجتماعی

در دو دهه اخیر صاحب‌نظران با توجه به مبانی نظری و شرایط عملی متفاوت، تعاریف متنوعی از سرمایه اجتماعی ارائه کردند که ضمن برخورداری از وجوه مشترک، تفاوت‌هایی نیز در آنها مشاهده می‌شود (سامپسون^۳، ۲۰۰۱؛ وارن، تامپسون و سیگارت^۴، ۲۰۰۱؛ گتیل و تامپسون^۵، ۲۰۰۱). از نظر فوکویاما^۶

شایان ذکر است، با وجود تحقیقات متعدد پیرامون سرمایه اجتماعی و ابعاد سازنده آن، این موضوع همچنان به عنوان یک موضوع مورد اختلاف به شمار می‌آید و هر کس از منظری بدان نگرسته است، اما آنچه همه بر آن اتفاق نظر دارند، این است که هنجارها و شبکه‌های اجتماعی عناصر اصلی این سرمایه محسوب می‌شوند و اعتماد هم بخشی از آن یا حداقل یک جانشین نزدیک برای آن است (کمیسون بهره‌وری استرالیا، ۲۰۰۳). با الهام از این تعریف و تحقیقات انجام شده پیرامون سرمایه اجتماعی، ترک‌زاده و محترم (۱۳۹۱) نیز با

¹ Daft

² Hall

³ Sampson

⁴ Warren, Thompson & Saegert

⁵ Gittel & Thompson

⁶ Fukuyama

⁷ Coleman

⁸ Horizontal association

⁹ Grootaert, Narayan, Jones & Woolcock

¹⁰ Ston

می‌سازد. امیرکافی (۱۳۸۰) نیز گزارش کرد میان تعاملات افراد، امنیت، سرمایه اجتماعی، تعهد به یک رابطه، تعهد درونی، مقبولیت اجتماعی، دگرخواهی و اعتماد اجتماعی همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد. اکبری (۱۳۸۳) نیز بیان نمود که افزایش سطح اعتماد اجتماعی با گسترش میزان مشارکت و همیاری افراد در عرصه‌های اجتماعی و کاهش آسیب‌های اجتماعی در رابطه است.

با نظر به آنچه گفته شد، می‌توان گفت، تعاملات سازمانی نیروی حیاتی سازمان به شمار می‌آیند که کیفیت آنها بر چگونگی و اثربخشی دانشگاه مؤثر است. لذا چنانچه الگوی روابط موجود در سازمان بر قوانین و فرایندهای منعطف، مشارکت و نوآوری و ایجاد جوی از اعتماد بین اعضا مبتنی باشد، به بقای سازمان و افزایش میزان کارایی و اثربخشی آن منجر خواهد شد. بر این اساس، انتظار می‌رود مدیران و برنامه‌ریزان دانشگاهی، از طریق شناسایی وضعیت سرمایه اجتماعی در دانشگاه خود، از طریق توسعه شبکه‌های اجتماعی و ایجاد جوی از اعتماد، به بقا و موفقیت خود در محیط کمک کنند.

ج) رضایت تحصیلی

رضایت یکی از ویژگی‌های رفتار فردی محسوب می‌شود که به واسطه فرهنگ سازمانی، موجب شکل‌گیری نگرش‌ها و رفتار سازمانی افراد می‌شود (تسوی و کایفدکار^۳، ۲۰۰۷). از دیدگاه بسیاری از صاحب‌نظران، رضایت تابع عملکرد ذهنی و انتظارات افراد است. به همین دلیل، هر گونه احساس خوشایندی که نتیجه مقایسه عملکرد ذهنی افراد با انتظارات آنان باشد، رضایت نامیده می‌شود (فارسیجانی، ۱۳۸۶). سی‌مور^۴ (۱۹۹۳) نیز با بیان این نکته که هر چه در کلاس اتفاق می‌افتد و هرگونه گزینش علمی که توسط دانشجویان صورت می‌گیرد، منفک از تجارب کلی آنها در زندگی دانشگاهی

ارائه الگویی انگاره‌ای از سرمایه اجتماعی و پیامدهای آن، بیان کردند، سرمایه اجتماعی منظومه‌ای چند بعدی و متشکل از ابعاد و عناصر متعددی است که در تعامل سیستمی با یکدیگر، حالتی از برهم کنش چندلایه را به وجود می‌آورند؛ به گونه‌ای که تغییر در یک جزء باعث تغییر در سایر اجزا و به طور کلی تغییر در کلیت سرمایه اجتماعی می‌شود. البته، از نظر این دو محقق، علاوه بر اینکه کلیت سرمایه اجتماعی بر کیفیت هر یک از ابعاد و عناصر سازنده آن مؤثر است، هم کلیت سرمایه اجتماعی و هم کیفیت ابعاد سرمایه اجتماعی نیز دارای رابطه متقابلی با محیط تعاملی خود هستند.

مطابق با پژوهش‌های انجام شده پیرامون سرمایه اجتماعی، این نتیجه به دست آمد که بین سرمایه اجتماعی و تعهد اعضا، انعطاف‌پذیری سازمان، مدیریت مناسب کنش جمعی و ایجاد سطوح بالایی از سرمایه فکری رابطه مثبت و معناداری وجود دارد (بولینو^۱ و همکاران، ۲۰۰۲). برت^۲ (۲۰۰۰) نیز در پژوهشی گزارش کرد که بین اندازه شبکه (تعداد تعاملات و پیوندها) با نوآوری و خودنوسازی و نقش شبکه در تقویت نوآوری و توسعه ایده‌های جدید رابطه معناداری وجود دارد. علاوه بر این، بنا بر دیگر یافته‌های پژوهشی، افزایش سرمایه اجتماعی در محیط‌های آموزشی از طریق روابط اجتماعی، به افزایش دستاوردهای تحصیلی فراگیران خواهد انجامید، لذا بین سرمایه اجتماعی بالا و استمرار تحصیل و یادگیری رابطه مثبت و معناداری وجود دارد (کلن، ۱۹۹۰؛ ۱۹۹۸).

مطابق با گزارش پژوهشی علوی (۱۳۸۰) نیز این نتیجه به دست آمد که بین توسعه سرمایه اجتماعی در یک سیستم با کاهش هزینه‌های مدیریتی نظیر نظارت و کنترل رسمی، رایزنی‌های مدیریتی، کندی‌های ناشی از سیستم‌های بوروکراتیک رابطه معناداری وجود دارد. کاظم‌زاده (۱۳۸۹) نیز بر اساس یافته پژوهشی خود اظهار داشت، سرمایه اجتماعی از طریق توسعه روابط اجتماعی و همکاری بین افراد، زمینه پیش‌بینی‌پذیری افراد، اعتماد، همکاری و تعاون را نیز میسر

³ Tsui & Kifadkar

⁴ Seymour

¹ Bulino

² Burt

دانشجویان به عنوان مخاطبان اصلی دانشگاه حائز اهمیت است (پنینگتن، وانکویک و ویلسون^۸، ۱۹۸۹).

علاوه بر موارد فوق، ترکزاده (۱۳۸۶) نیز در یک مطالعه منتشر نشده، بر اساس مقیاس سیاهه طراحی شغلی (JDI)، رضایت از تحصیل، رضایت از استاد، رضایت از همکلاسی‌ها؛ رضایت از پیشرفت تحصیلی؛ رضایت از شیوه ارزیابی آموزشی و رضایت از محیط تحصیل را از جمله ابعاد رضایت تحصیلی برشمرده است و بر آن اساس، به تدوین پرسشنامه‌ای پرداخته که در یک اجرای آزمایشی در دانشگاه شیراز روایی و پایایی آن تأیید شده است.

شایان ذکر است که بر اساس مطالعات مختلف انجام شده توسط محققان، آشکار گردیده است که بین رضایت تحصیلی با عناصری مانند تعاملات آنها با همدیگر و اساتیدشان، انواع پشتیبانی‌های مادی و معنوی، آزادی دانشجوی، کیفیت تکنولوژی آموزشی و همچنین، میزان خودکارآمدی دانشجویان رابطه معناداری وجود دارد (آرشینو^۹، ۲۰۰۷؛ بولیگر و مارتین داله^{۱۰}، ۲۰۰۴؛ شاین، ۲۰۰۷؛ رینهارت و چندر^{۱۱}، ۲۰۰۱). بر اساس گزارش هاچر، کریتر، پروس و فیتزجرالد^{۱۲} (۱۹۹۲) نیز بین رضایت تحصیلی با کیفیت اساتید و فرصت‌های موجود برای خلاقیت و بهسازی علمی آنها رابطه معناداری وجود دارد. آستین (۱۹۹۳ الف و ب) نیز در گزارش تحقیقی خود، بیان کرد که رضایت تحصیلی هم متأثر از ویژگی‌های درونی دانشجویان است و هم تحت تأثیر ویژگی‌های محیط دانشگاهی قرار دارد. بنا به گزارش کی‌نیک، مک - ریان، شرشیم و کارسون^{۱۳} (۲۰۰۲) نیز رضایت تحصیلی دانشجویان با عناصری مانند انسجام گروهی، همبستگی گروهی، میزان مشارکت افراد، ساخت و جوّ سازمانی، خودمختاری و میزان صمیمیت و استقلال افراد در رابطه است.

نیست، اظهار می‌دارد که تجارب دانشجویان بر رضایت کلی آنها مؤثر است. از نظر چو^۱ (۲۰۰۴) رضایت یکی از چهار عنصر کلیدی برای ایجاد و توسعه تجارب رقابتی محسوب می‌شود؛ به گونه‌ای که جلب رضایت دانشجویان نه تنها به وفاداری آنها کمک خواهد کرد، بلکه به حفظ و نگهداشت آنها در طولانی مدت نیز منجر خواهد شد (آتناسپولوس و همکاران، ۲۰۰۱).

پیرامون ماهیت ابعاد مورد استفاده در ارزیابی رضایت تحصیلی بین صاحب‌نظران اختلاف نظر وجود دارد (بتز، کلین-اسمیت و مننه^۲، ۱۹۷۰). بر اساس نظر آستین^۳ (۱۹۹۳ ب) و وتزل^۴ و همکاران (۱۹۹۹) متغیرهایی مانند پیشرفت علمی و سلامت روانی (مانند عزت نفس، رتبه علمی و جنسیت)، کیفیت تناسب بین محیط دانشگاه و ویژگی‌های شخصی افراد، اعتبار و شهرت علمی دانشگاه و میزان توانایی دانشگاه برای پیشرفت از طریق برنامه‌های علمی، از جمله عناصر مؤثر بر رضایت تحصیلی دانشجویان محسوب می‌شوند.

از نظر برخی از صاحب‌نظران نیز بین رضایت تحصیلی با تناسب محیط علمی، فیزیکی و اجتماعی دانشگاه رابطه وجود دارد (هچر^۵ و همکاران، ۱۹۹۲). در این راستا، اکن^۶ و همکاران (۱۹۸۶) گزارش کردند که رابطه مثبت و معناداری بین محیط علمی و رضایت تحصیلی وجود دارد. هچر و همکاران (۱۹۹۲) نیز گزارش کردند، در حالی که بین بُعد سرمایه‌گذاری بر روی منابع انسانی (دانشجویان) و رضایت تحصیلی آنان رابطه مثبتی وجود دارد، بین خدمات دانشگاهی مانند هزینه‌های مالی با رضایت تحصیلی دانشجویان ارتباط معکوسی وجود دارد. لذا می‌توان گفت، به علت وجود ارتباطی پویا و منعطف بین محیط دانشگاه و رضایت تحصیلی دانشجویان (جیمز^۷، ۲۰۰۱)، توجه به نیازها و خواسته‌های

⁸ Pennington, Zvonkovic & Wilson

⁹ Artino

¹⁰ Bolliger & Martindale

¹¹ Reinhart & Scheider

¹² Hatcher; Kryter; Prus & Fitzgrald

¹³ Kinicki; McKee-Ryan; Schriesheim & Carson

¹ Chua

² Betz, Klingensmith & Menne

³ Astin

⁴ Wetzel

⁵ Hatcher

⁶ Okun

⁷ James

مهندسی، علوم پایه، علوم انسانی، کشاورزی و دامپزشکی و هنر و معماری، از هر دسته یک گروه آموزشی و جمعاً پنج گروه آموزشی به صورت تصادفی ساده انتخاب شدند و اعضای هیأت علمی (۵۰ نفر) و دانشجویان سال چهارم کارشناسی (۱۶۷ نفر) آنها پرسشنامه‌ها را تکمیل نمودند. داده‌های میدانی نوع ساختار سازمانی با استفاده از پرسشنامه نوع ساختار سازمانی ترک‌زاده و محترم (۱۳۹۰) که بر اساس پرسشنامه ساختار تواناساز مدرسه هوی و سوئتلند (۲۰۰۱) و همچنین، چارچوب مفهومی هوی و میسکل (۲۰۰۸) تهیه شده بود، و داده‌های میدانی مربوط به سرمایه اجتماعی نیز با استفاده از پرسشنامه سرمایه اجتماعی گروه‌های آموزشی ترک‌زاده و محترم (۱۳۹۰) که بر اساس الگوی انگاره‌ای بُعدشناسی سرمایه اجتماعی ترک‌زاده و محترم (۱۳۹۱) تهیه شده بود، گردآوری شد. همچنین، به منظور گردآوری داده‌های میدانی رضایت تحصیلی دانشجویان نیز از مقیاس رضایت تحصیلی دانشجویان (ترک‌زاده، ۱۳۸۶) که بر اساس سیاهه ابعاد شغلی (رابینز، ۱۹۹۴)^۷ تهیه شده است، استفاده شد. پرسشنامه نوع ساختار سازمانی دارای دو بُعد ساختار تواناساز و بازدارنده است که پاسخ افراد را از طریق یک طیف پنج گزینه‌ای دریافت می‌نماید. روایی هر یک از ابعاد این پرسشنامه با استفاده از روش تحلیل گویه (محاسبه همبستگی بین گویه‌ها با نمره کل زیرمقیاس مربوطه) محاسبه شد که طبق جدول ۲ پرسشنامه از روایی بالایی برخوردار بود. همچنین، به منظور سنجش پایایی هر یک از ابعاد این پرسشنامه نیز از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که طبق جدول ۲، از پایایی بالایی برخوردار بودند.

علاوه بر این، گروه دیگری از محققان با تمرکز بر نقش اساتید و گروه‌های آموزشی در تسهیم رضایت تحصیلی، گزارش کردند آن گروه از دانشجویانی که با اساتید خود به منظور انجام امور پژوهشی رابطه برقرار می‌کنند، نسبت به سایر دانشجویان، از رضایت تحصیلی بالاتری برخوردارند (آستین، ۱۹۹۳). پژوهش‌های چندی نیز با بررسی پیامدهای رضایت تحصیلی دانشجویان، گزارش کردند که رضایت تحصیلی دانشجویان بر عواملی، چون: پیشرفت تحصیلی، بهبود یادگیری، بهسازی شخصی و علمی، میزان مشغولیت و کاهش میزان افسردگی دانشجویان مؤثر است (بایلی، بومن و لاتا، ۱۹۹۸؛ بنجامین و هولینز، ۱۹۹۵).

شایان ذکر است بر اساس جستجوی به عمل آمده در این پژوهش، در موتورهای جستجوی یاهو^۳ و گوگل^۴ و همچنین همچنین سایت‌های مختلف^۵، با کلید واژه‌های سرمایه اجتماعی، ساختار سازمانی، نوع ساختار سازمانی دانشگاه، رضایت تحصیلی و ترکیبات مختلف آنها^۶ و ...، پژوهشی مبنی بر رابطه بین نوع ساختار سازمانی، سرمایه اجتماعی و رضایت تحصیلی در پژوهش‌های داخلی و خارجی یافت نشد.

روش‌شناسی

روش پژوهش حاضر توصیفی از نوع رابطه‌ای بود. جامعه آماری تحقیق، شامل کلیه گروه‌های آموزشی دانشگاه شیراز بود که در قالب یک مطالعه چند موردی (بن، ۱۳۸۱) و با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای، پس از دسته‌بندی گروه‌های آموزشی موجود در دانشگاه در پنج دسته فنی و

¹ Bailey; Bauman & Lata

² Benjamin & Hollings

³ Yahoo

⁴ Google

⁵ Proquest, Ebesco, Sid, Magiran

⁶ "social capital" "organizational structure"; "social capital and school structure"; "social apital" "organizational structure Type"; "student satisfaction" & ...

⁷ Job Dimension Inventory (JDI)

جدول ۲- روایی و پایایی پرسشنامه نوع ساختار سازمانی

بازدارنده	تواناساز	
۰/۴۰ - ۰/۸۱	۰/۳۹ - ۰/۹۴	طیف ضرائب همبستگی
۰/۰۳ - ۰/۰۰۰۱	۰/۰۴ - ۰/۰۰۰۱	سطح معناداری
۰/۷۱	۰/۹۲	آلفای کرونباخ

کل هر بُعد سنجیده شد (جدول ۳) که هر یک از ابعاد از روایی بالایی برخوردار بودند. پایایی هر یک از ابعاد این پرسشنامه نیز با استفاده از روش آلفای کرونباخ محاسبه شد که از پایایی بالایی برخوردار بودند.

پرسشنامه سرمایه اجتماعی نیز مشتمل بر سه بُعد اصلی سرمایه اجتماعی؛ یعنی شبکه‌های اجتماعی، هنجار اجتماعی و اعتماد اجتماعی با طیف لیکرتی پنج گزینه‌ای از «بسیار موافقم تا بسیار مخالفم» است. به منظور محاسبه روایی هر یک از ابعاد با استفاده از تحلیل گویه، همبستگی بین گویه‌ها با نمره

جدول ۳- روایی و پایایی پرسشنامه سرمایه اجتماعی

اعتماد اجتماعی	هنجار اجتماعی	شبکه اجتماعی	
۰/۷۴ - ۰/۹۴	۰/۶۲ - ۰/۹۰	۰/۴۱ - ۰/۸۳	طیف ضرائب همبستگی
۰/۰۰۱ - ۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۲ - ۰/۰۰۰۱	۰/۰۲ - ۰/۰۰۰۱	سطح معناداری
۰/۹۷	۰/۹۶	۰/۸۴	آلفای کرونباخ

مطابق با نتایج گزارش شده در جدول ۴، هر یک از ابعاد، از روایی نسبتاً بالایی برخوردار بوده‌اند. همچنین، به منظور سنجش پایایی هر یک از ابعاد این مقیاس نیز از روش آلفای کرونباخ استفاده شده است که مطابق با جدول ۴ به جز یک بُعد، سایر ابعاد از پایایی بسیار بالایی برخوردار بوده‌اند. این مقیاس توسط دانشجویان تکمیل شده است.

مقیاس رضایت تحصیلی نیز دارای شش بُعد رضایت از تحصیل، رضایت از استاد، رضایت از همکلاسی‌ها، رضایت از ارتقا و پیشرفت تحصیلی، رضایت از ارزیابی پیشرفت تحصیلی و رضایت از محیط تحصیل است که به صورت مقیاس گاتمن با طیف پنج گزینه‌ای تهیه شده بود. روایی هر یک از ابعاد این مقیاس در یک اجرای آزمایشی در دانشگاه شیراز با استفاده از روش تحلیل گویه محاسبه شده است که

جدول ۴- روایی و پایایی مقیاس رضایت تحصیلی دانشجویان

رضایت از رضایت از استاتید	رضایت از همکلاسی‌ها	رضایت از ارتقا و پیشرفت تحصیلی	رضایت از ارزیابی پیشرفت تحصیلی	رضایت از محیط تحصیلی	
۰/۷۱ - ۰/۹۰	۰/۷۵ - ۰/۹۲	۰/۶۰ - ۰/۸۷	۰/۸۸ - ۰/۹۲	۰/۷۴ - ۰/۹۶	ضرائب همبستگی
۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	۰/۰۰۰۱	سطح معناداری
۰/۹۸	۰/۹۷	۰/۵۳	۰/۹۸	۰/۹۸	آلفای کرونباخ

۰/۴۳ در تبیین نوع ساختار سازمانی تواناساز هستند. این یافته پژوهشی به این معناست که کیفیت تمرکز و فرایند تواناساز نسبت به دو بُعد دیگر، اثر تعیین‌کننده‌تری بر تحقق ساختار سازمانی تواناساز در قلمرو پژوهش داشته است. بر این اساس می‌توان گفت، اعمال هر گونه تغییر و توسعه در ساختار تواناساز در دانشگاه مستلزم توجه ویژه به توسعه و تغییر کلیه ابعاد به خصوص دو بُعد یادشده است.

همچنین، در شکل ۲، مشاهده می‌شود که دو بُعد رسمیت و تمرکز بازدارنده با بار عاملی ۰/۷۵ و فرایند بازدارنده با بار عاملی ۰/۶۱ به ترتیب دارای بیشترین مقدار در تبیین ساختار سازمانی بازدارنده هستند. این یافته به این معناست که، تغییر در دو بُعد رسمیت و تمرکز بازدارنده دارای بیشترین تأثیر در کیفیت ساختار سازمانی بازدارنده است. به علاوه، در شکل مذکور ملاحظه می‌شود که ابعاد رضایت از تحصیل، رضایت از پیشرفت تحصیلی، رضایت از محیط تحصیلی، رضایت از استاد، رضایت از همکلاسی و رضایت از شیوه ارزیابی آموزشی، به ترتیب دارای بیشترین مقدار در تبیین رضایت تحصیلی دانشجویان هستند.

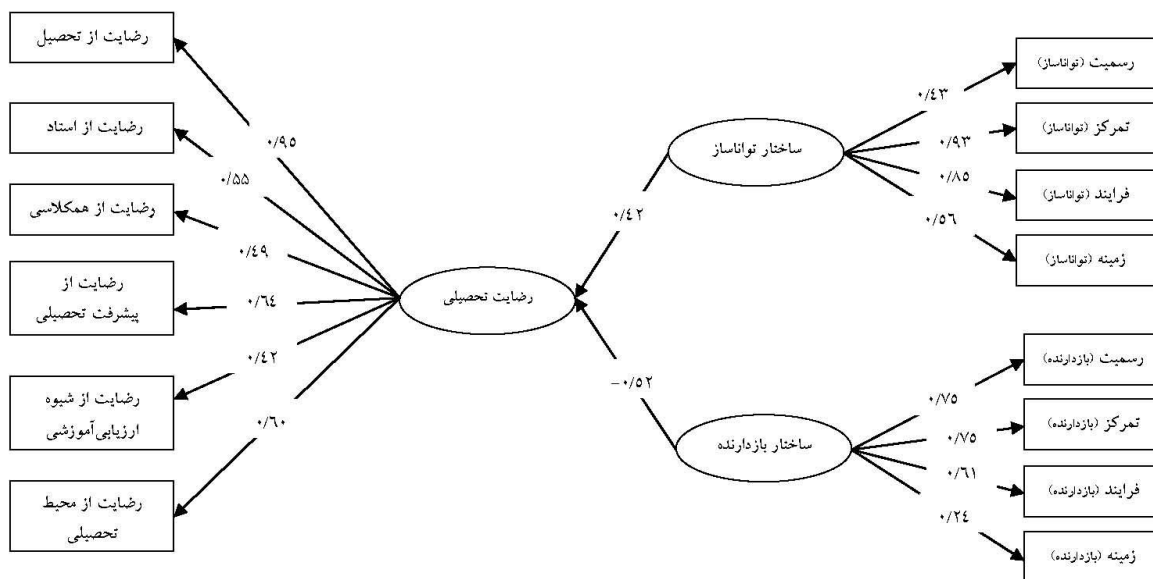
در این پژوهش، به منظور بررسی فرضیه پژوهش با استفاده از نرم افزار لیزرل، از روش رگرسیون چندمتغیره استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

(۱) رابطه معناداری بین نوع ساختار سازمانی دانشگاه با رضایت تحصیلی دانشجویان وجود دارد.

در این قسمت به بررسی رابطه بین نوع ساختار سازمانی و رضایت تحصیلی دانشجویان با استفاده از مدل معادله ساختاری پرداخته شده است. برای این منظور، نوع ساختار سازمانی به عنوان متغیر مستقل و رضایت تحصیلی به عنوان متغیر وابسته در نظر گرفته شده است. مطابق با شکل ۲، رضایت تحصیلی از طریق متغیر نوع ساختار سازمانی پیش‌بینی می‌شود. بین ساختار سازمانی تواناساز با رضایت تحصیلی رابطه مثبت معنادار ($P \leq 0/01$ و $\beta = 0/42$) و بین ساختار سازمانی بازدارنده با رضایت تحصیلی رابطه منفی معناداری ($P \leq 0/01$ و $\beta = -0/52$) وجود دارد.

شایان ذکر است، مطابق با شکل ۲، ابعاد تمرکز تواناساز، فرایند تواناساز، زمینه تواناساز و رسمیت تواناساز، زمینة تواناساز و رسمیت تواناساز به ترتیب دارای توان پیش‌بینی‌کنندگی به مقدار ۰/۹۳، ۰/۸۵، ۰/۵۶ و ۰/۴۳ و زمینة بازدارنده، تمرکز بازدارنده، فرایند بازدارنده و زمینه بازدارنده به ترتیب دارای توان پیش‌بینی‌کنندگی به مقدار ۰/۷۵، ۰/۶۱ و ۰/۲۴ است.

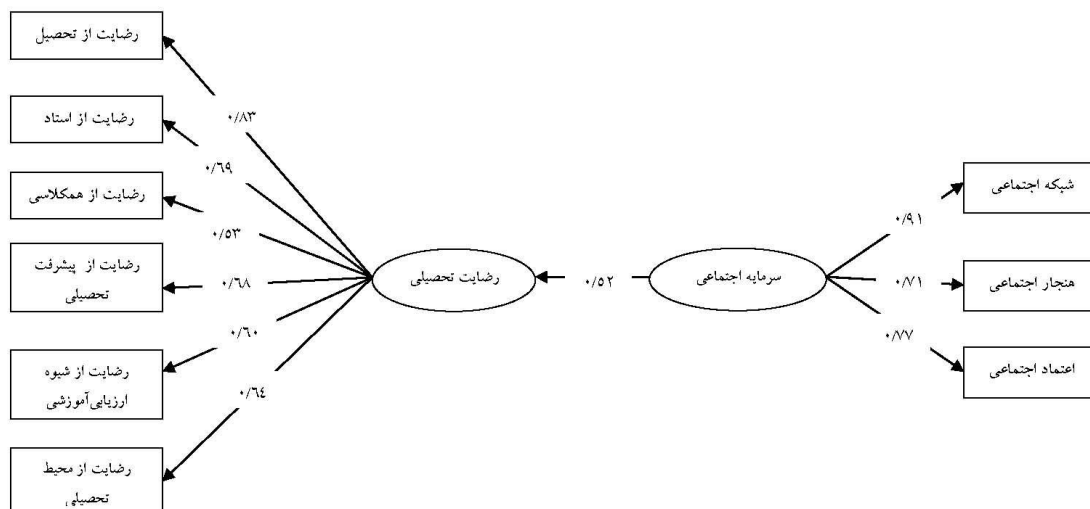


شکل ۲- رابطه بین نوع ساختار سازمانی دانشگاه و رضایت تحصیلی دانشجویان

شایان ذکر است، مطابق با شکل ۳، ابعاد شبکه اجتماعی، اعتماد اجتماعی و هنجار اجتماعی دارای توان پیش‌بینی-کنندگی به مقدار ۰/۹۱، ۰/۷۷ و ۰/۷۱ در تبیین سرمایه اجتماعی گروه‌های آموزشی هستند. این یافته پژوهشی به این معناست که شبکه اجتماعی موجود گروه‌ها با مقدار ۰/۹۱ دارای بیشترین قدرت اثرگذاری بر کیفیت سرمایه اجتماعی موجود در آنهاست. بر این اساس شاید بتوان گفت، توسعه شبکه‌های اجتماعی موجود در این شبکه‌ها و تغییر الگوهای ارتباطی موجود در این شبکه‌ها، بر کیفیت سرمایه اجتماعی گروه‌ها در دانشگاه اثر تعیین‌کننده‌ای خواهد گذاشت.

۲) رابطه معناداری بین سرمایه اجتماعی گروه‌ها با رضایت تحصیلی دانشجویان وجود دارد.

در این قسمت به بررسی رابطه بین سرمایه اجتماعی گروه‌های آموزشی و رضایت تحصیلی دانشجویان با استفاده از مدل معادله ساختاری پرداخته شده است. در این مرحله سرمایه اجتماعی به عنوان متغیر مستقل و رضایت تحصیلی به عنوان متغیر وابسته در نظر گرفته شده است. مطابق با شکل ۳، رضایت تحصیلی از طریق متغیر سرمایه اجتماعی پیش‌بینی می‌شود. بین سرمایه اجتماعی با رضایت تحصیلی رابطه منفی معناداری ($P \leq 0/01$ و $\beta = -0/52$) وجود دارد.



شکل ۳- رابطه بین سرمایه اجتماعی گروه‌های آموزشی و رضایت تحصیلی دانشجویان

اجتماعی با همدیگر بررسی می‌شوند رضایت تحصیلی را پیش‌بینی می‌کنند. لذا بر این اساس می‌توان گفت بین ساختار سازمانی تواناساز با رضایت تحصیلی ($P \leq 0/01$ و $\beta = 0/39$) رابطه مثبت معنادار و بین ساختار سازمانی بازدارنده با رضایت تحصیلی ($P \leq 0/01$ و $\beta = -0/46$) و همچنین سرمایه اجتماعی گروه‌ها با رضایت تحصیلی ($P \leq 0/01$ و $\beta = -0/16$) رابطه منفی معناداری وجود دارد.

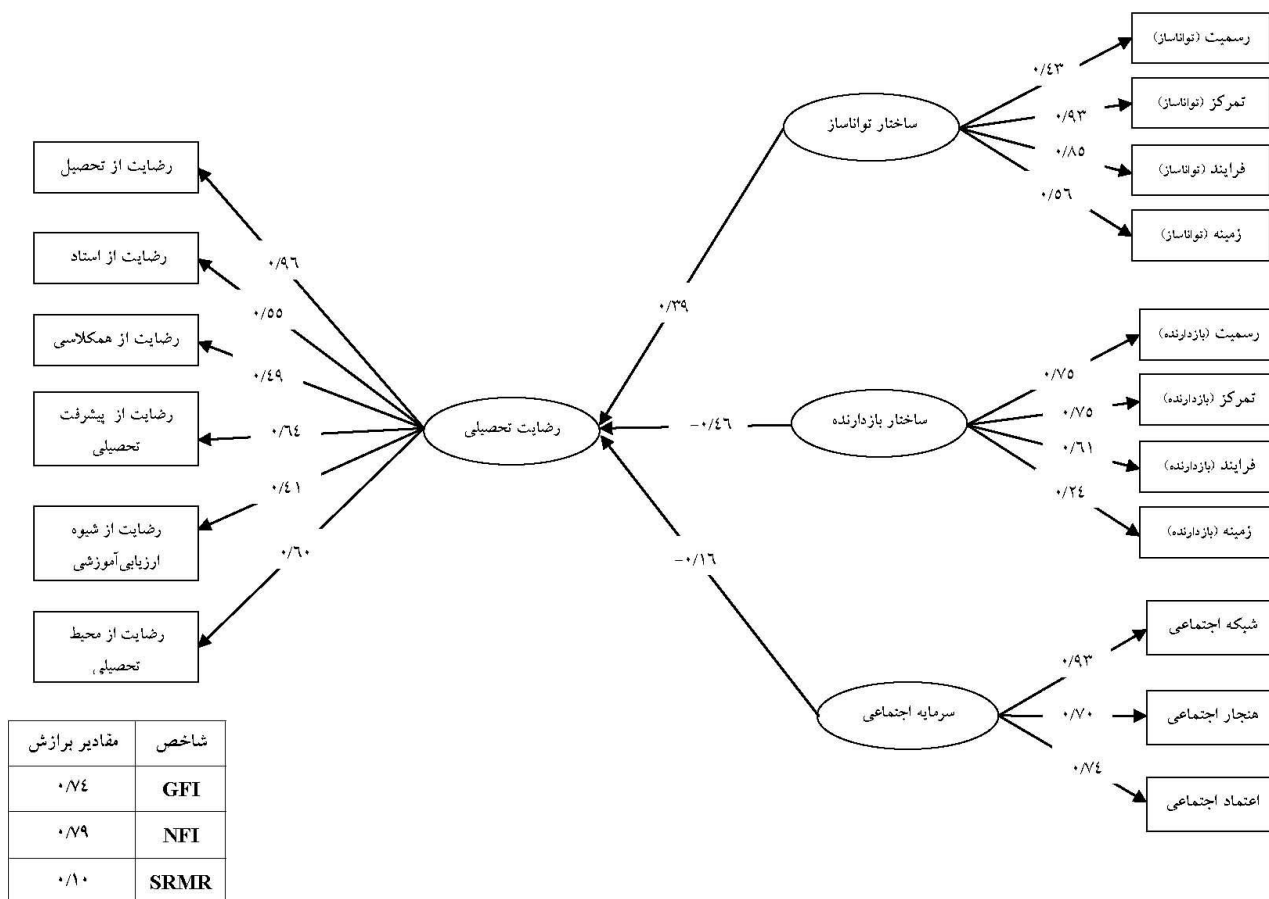
شایان ذکر است، همان‌گونه که در شکل مشاهده می‌شود، توان پیش‌بینی‌کنندگی دو متغیر نوع ساختار سازمانی و سرمایه اجتماعی زمانی که همزمان با همدیگر بررسی

۳) رابطه معناداری بین نوع ساختار سازمانی دانشگاه و سرمایه اجتماعی گروه‌ها با رضایت تحصیلی دانشجویان وجود دارد.

در این قسمت به بررسی رابطه نوع ساختار سازمانی و سرمایه اجتماعی با رضایت تحصیلی دانشجویان با استفاده از مدل معادله ساختاری پرداخته شده است. برای این منظور، نوع ساختار سازمانی دانشگاه و سرمایه اجتماعی گروه‌ها به عنوان متغیر مستقل و رضایت تحصیلی به عنوان متغیر وابسته در نظر گرفته شده است. شکل ۴ نشان می‌دهد زمانی که متغیرهای نوع ساختار سازمانی (تواناساز، بازدارنده) و سرمایه

می‌شوند، در مقایسه با نتیجه دو فرضیه قبل، به گونه قابل توجهی کاهش یافته است. این مقدار کاهش در سرمایه اجتماعی بیشتر بوده است. این یافته به این معناست که دو متغیر ساختار سازمانی تواناساز و سرمایه اجتماعی در تعامل با هم، اثر یکدیگر را خنثی کرده‌اند. البته، این حالت در مورد

سرمایه اجتماعی با شدت بیشتری نمود پیدا کرده و در مقابل، توان پیش‌بینی‌کنندگی ساختار تواناساز مقدار اندکی دچار کاهش یافته است. این وضعیت می‌تواند به معنای غلبه ویژگی‌های ساختار سازمانی تواناساز بر کارکرد منفی سرمایه اجتماعی قلمداد شود.



شکل ۴- رابطه نوع ساختار سازمانی دانشگاه و سرمایه اجتماعی گروه‌های آموزشی با رضای تحصیلی دانشجویان

برخوردار است.

بحث و نتیجه‌گیری

در بررسی رابطه بین نوع ساختار سازمانی دانشگاه با رضایت تحصیلی دانشجویان، این نتیجه حاصل شد که نوع ساختار سازمانی دانشگاه پیش‌بینی‌کننده معناداری برای رضایت تحصیلی دانشجویان است. بر اساس این یافته پژوهشی

به منظور تعیین برازش مدل نیز، با استفاده از نرم افزار لیزرل، مقادیر مختلف برازش محاسبه شد (شکل ۴). بر این اساس، می‌توان دریافت که با توجه به بالا بودن شاخص‌های برازش^۱ NFI و^۲ GFI و پایین بودن شاخص خطای^۳ SRMR، می‌توان دریافت که مدل مذکور از برازش بالایی

^۱ Normed Fit Index

^۲ Goodness of Fit Index

^۳ Standardized RMR

ساختار سازمانی تواناساز با رضایت تحصیلی دارای رابطه مثبت معناداری ($P \leq 0/01$ و $\beta = 0/42$) است. نتیجه این پژوهش با یافته‌های پژوهشی شورت (۱۹۹۴)، کارا (۲۰۰۴)، گایزر و سایمسیک (۲۰۰۵) و میکائیل و همکاران (۱۹۸۸) مبنی بر وجود رابطه مثبت و معنادار بین ساختار سازمانی تواناساز با افزایش سطح رضایت تحصیلی دانشجویان همسوست. در واقع، چنانچه ساختار سازمانی از نوع تواناساز باشد، به علت تأکید بر قوانین و فرایندهای منعطف و پویا، علاوه بر اینکه زمینه ارتقای میزان اعتماد، انگیزش و وفاداری افراد (اساتید) به سیستم (دانشگاه) فراهم می‌آید (هوی و سوئیتلند، ۲۰۰۱، آدلر و بورایز، ۱۹۹۶، هوی و میسکل، ۲۰۰۸)، به ایجاد بستر مناسب برای افزایش سطح رضایت تحصیلی (میکائیل و همکاران، ۱۹۸۸) و کاهش احساس بیگانگی در محیط‌های آموزشی (جکسون و اسکولر، ۱۹۸۵) نیز کمک می‌کند.

علاوه بر این، گایزر و سایمسیک (۲۰۰۵) نیز در این رابطه اظهار داشتند، در ساختار سازمانی تواناساز به علت تأکید بر قوانین منعطف، مشارکت، نوآوری و ایجاد جوئی از اعتماد بین ذی‌نفعان آموزشی، علاوه بر اینکه بقا و دوام سیستم تضمین می‌شود، به علت توجه به خواسته‌های آنها افزایش میزان رضایت‌مندی مخاطبان آموزشی را در پی خواهد داشت.

علاوه بر یافته پژوهشی مذکور، در این مرحله از تحلیل این یافته نیز به دست آمد که ساختار سازمانی بازدارنده با رضایت تحصیلی دارای رابطه منفی معناداری ($P \leq 0/01$ و $\beta = -0/52$) است. این نتیجه با نتیجه تحقیقات هوی و همکاران (۱۹۸۳ و ۱۹۹۶)، هوی و سوئیتلند (۲۰۰۱)، هوی و میسکل (۲۰۰۵ و ۲۰۰۸) و دفت (۱۹۹۵) مبنی بر وجود رابطه منفی بین ساختار سازمانی بازدارنده با رضایت تحصیلی فراگیران همسوست.

از علل احتمالی چنین نتیجه‌ای می‌توان به ویژگی‌های ساختار سازمانی بازدارنده مانند وجود قوانین سخت و لایتغیر، تنبیه اشتباهات، وجود جوئی از بی‌اعتمادی و ... و

تأثیر آن بر ادراک و عملکرد ذی‌نفعان آموزشی، از جمله اساتید و دانشجویان اشاره کرد. به عبارت دیگر، در ساختار سازمانی بازدارنده به علت تأکید بیش از حد بر ارتباطات یک‌طرفه، عدم پذیرش تفاوت‌ها، تأکید بر کنترل متمرکز امور، ضرورت اجرای استانداردها، بی‌توجهی به خواسته‌ها و انتظارات ذی‌نفعان آموزشی، جوئی از بی‌اعتمادی بین ذی‌نفعان آموزشی توسعه می‌یابد که در نهایت باعث کاهش سطح عملکرد اساتید و بالتبع کاهش میزان رضایت‌مندی دانشجویان می‌گردد (هوی و سوئیتلند، ۲۰۰۱؛ هوی و میسکل، ۲۰۰۸). در این خصوص، هوی و همکاران (۱۹۹۶) نیز اذعان نمودند، در ساختار سازمانی بازدارنده به علت تأکید بر کنترل متمرکز امور، اجرای دقیق استانداردها و همچنین بی‌توجهی به انتظارات ذی‌نفعان آموزشی، توجهی به تأمین رضایت تحصیلی آنها نخواهد شد. صابونچی و همکاران (۱۳۸۸) نیز در گزارش پژوهشی خود بیان کردند، در ساختارهای مکانیکی به علت وجود اصولی ثابت، محیطی ایستا، قوانین و مقررات خشک و غیرقابل تغییر، اثرهای منفی بر عملکرد و سطح رضایت ذی‌ربطان اعمال خواهد شد که در نهایت موجب کاهش کارآمدی، انگیزه، از خودبیگانگی و مقاومت افراد در برابر تغییر می‌شود.

در نهایت، با نظر به آنچه گفته شد و با توجه به نتیجه این پژوهش مبنی بر رابطه نوع ساختار سازمانی با رضایت تحصیلی می‌توان گفت، در شرایط متغیر، متحول و پیچیده کنونی، دانشگاه‌ها و به خصوص دانشگاه قلمرو پژوهش به منظور به انجام رساندن وظایف خطیر، پویایی و پیشرفت خود و همچنین، موفقیت در برابر سایر رقبا، باید بستر لازم برای جلب رضایت مخاطبان خود، به خصوص دانشجویان را فراهم آورند. تحقق این امر، مستلزم تغییر و توسعه قوانین و فرایندهای سخت و غیرقابل تغییر و به طور کلی، نوع ساختار سازمانی موجود در دانشگاه است؛ خصوصاً اینکه در این پژوهش این نتیجه حاصل شد که از نظر اساتید نوع ساختار سازمانی غالب در دانشگاه قلمرو پژوهش، از نوع بازدارنده

است.

همچنین، در بررسی رابطه بین سرمایه اجتماعی گروه‌های آموزشی با رضایت تحصیلی دانشجویان نیز این نتیجه به دست آمد که سرمایه اجتماعی گروه‌های آموزشی پیش‌بینی‌کننده منفی معناداری برای رضایت تحصیلی دانشجویان می‌باشد. بین سرمایه اجتماعی گروه‌های آموزشی با رضایت تحصیلی دانشجویان رابطه منفی معناداری ($\beta = -0.052$ و $P \leq 0.01$) وجود دارد. نتیجه این بخش از پژوهش، با نتیجه تحقیق کلمن (۱۹۹۰ب) مبنی بر وجود رابطه مثبت بین افزایش میزان سرمایه اجتماعی در محیط‌های آموزشی با افزایش دستاوردهای تحصیلی فراگیران ناهمراستاست.

شایان ذکر است که دستیابی به این یافته پژوهشی به این معناست که سرمایه اجتماعی موجود در گروه‌های آموزشی دانشگاه قلمرو پژوهش از کارکرد درونی مثبت و کارکرد بیرونی منفی برخوردار است. در این راستا، می‌توان گفت که عضویت اساتید - به عنوان یک گروه همگن - در شبکه اجتماعی گروه و حمایت قوی آنها از یکدیگر، هر چند ممکن است، مزایا و پیامدهای مثبتی برای آنها به دنبال داشته باشد، اما همین حمایت‌ها و پشتیبانی‌های اساتید از همدیگر، باعث بروز پیامدها و هزینه‌های منفی برای افراد خارج از شبکه، از جمله دانشجویان خواهد شد که بیانگر کارکرد بیرونی منفی سرمایه اجتماعی گروه آموزشی خواهد بود. از این حیث، این یافته پژوهشی با دیدگاه برت (۱۹۸۸؛ ۱۹۹۷ و ۱۹۹۲)؛ فافچامپس و مینتن^۱ (۱۹۹۹)؛ ماسی^۲ (۱۹۹۸)؛ ماسی و اسپینوزا (۱۹۹۷)؛ پورتس^۳ (۱۹۹۸؛ ۱۹۹۷ و ۱۹۹۵)؛ پورتس و سنسبرنر^۴ (۱۹۹۳) و پوتنام (۱۹۹۳ و ۲۰۰۰) همسوست. از دیدگاه این محققان، سرمایه اجتماعی همچون شمشیری دو لبه است؛ در حالی که می‌تواند خدمات ارزشمندی برای اعضای شبکه فراهم آورد، ممکن است به بروز هزینه‌ها یا

پیامدهای منفی برای اعضای خارج از شبکه نیز منجر گردد.

بدین ترتیب، بر اساس دیدگاه‌های یاد شده، می‌توان گفت چون اساتید در گروه‌های آموزشی به منظور نیل به اهداف و مزایای شخصی، مانند جمع‌آوری برخی اطلاعات - بعضاً محرمانه - تحلیل و تغییر وضعیت گروه متناسب با خواست خود، اثرگذاری بر طرز تفکر و تلقی دیگران از توانایی‌ها و مهارت‌های علمی و عملی خود، عضو شدن در دیگر شبکه‌ها به واسطه برقراری ارتباط با اعضای شبکه و دوستان آنها و مواردی از این قبیل، عضو شبکه یا شبکه‌های اجتماعی موجود در گروه و یا حتی خارج از آن می‌شوند، ممکن است به بسیاری از خواسته‌ها، نظرها و نیازهای افراد خارج از شبکه (دانشجویان) که بر خلاف هنجارها و استانداردهای تعیین شده در درون شبکه است، پاسخ مناسب و مقتضی ندهند. از این رو، به مرور تلاش اساتید به منظور حفظ عضویت خود در شبکه، از طرفی ممکن است بستر کاهش رضایتمندی دانشجویان - که به عنوان نزدیکترین و اصلی‌ترین مخاطبان آنها محسوب می‌شوند - از تحصیل را توسعه دهد و از طرف دیگر ممکن است به رواج بسیاری از سیاست‌بازی‌ها و جوی از بی‌اعتمادی و عدم امنیت در گروه‌های آموزشی شود. لذا از این حیث توجه به توسعه الگوی روابط شبکه‌های اجتماعی موجود در گروه‌های آموزشی برای نیل به پیامدهای مثبت حائز اهمیت است.

علاوه بر مطالب یادشده، در خصوص این یافته پژوهشی می‌توان به دیدگاه پوتنام (۱۹۹۳ و ۲۰۰۰) نیز اشاره کرد. بر مبنای دیدگاه پوتنام، آن نوع سرمایه اجتماعی که دارای کارکرد درونی مثبت و کارکرد بیرونی منفی است، سرمایه اجتماعی پیوندی نام دارد. سرمایه اجتماعی پیوندی، آن نوع سرمایه‌ای است که مختص گروه خاصی از افراد همگن (اساتید) است و همچون یک نیروی ارتباطی قوی، باعث حمایت‌های شدید روان‌شناختی و اجتماعی اعضای شبکه از یکدیگر می‌شود (کارکرد - درونی - مثبت سرمایه اجتماعی). با وجود این، در این نوع سرمایه اجتماعی، همین حمایت‌ها و

¹ Fafchamps & Minten

² Massey

³ Portes

⁴ Sensenbrenner

الگوهای روابط اجتماعی و سازمانی موجود در دانشگاه و گروه‌های آموزشی و همچنین توسعه جوی از اعتماد، اطمینان، امنیت و وفاداری، شرایط تغییر و توسعه سرمایه اجتماعی پیوندی^۲ با کارکرد بیرونی منفی به سرمایه اجتماعی پل‌زننده^۳ و حتی ارتباطی^۴ را ایجاد نماید؛ چرا که از این طریق (توسعه شبکه‌های اجتماعی) هم به تبدیل سرمایه اجتماعی با کارکرد بیرونی منفی به سرمایه اجتماعی با کارکرد بیرونی مثبت کمک خواهند کرد و هم به توسعه بستر مناسب برای افزایش میزان رضایتمندی دانشجویان توجه خواهد شد.

در بررسی رابطه همزمانی نوع ساختار سازمانی دانشگاه و سرمایه اجتماعی گروه‌های آموزشی با رضایت تحصیلی دانشجویان، این نتیجه حاصل شد که نوع ساختار سازمانی دانشگاه و سرمایه اجتماعی گروه‌های آموزشی زمانی که همزمان با همدیگر بررسی می‌شوند، پیش‌بینی‌کننده معناداری برای رضایت تحصیلی دانشجویان هستند؛ به این ترتیب که بین نوع ساختار سازمانی تواناساز و رضایت تحصیلی دانشجویان رابطه مثبت و بین ساختار سازمانی بازدارنده و سرمایه اجتماعی گروه‌های آموزشی با رضایت تحصیلی دانشجویان رابطه منفی معناداری وجود دارد. در توضیح و تبیین این یافته پژوهشی می‌توان گفت، بر خلاف نتیجه دو فرضیه قبل که هر یک از انواع ساختار سازمانی و سرمایه اجتماعی به تنهایی با مقدار بتای ۰/۴۲، ۰/۵۲- و ۰/۵۲- دارای قدرت پیش‌بینی‌کنندگی معناداری برای رضایت تحصیلی دانشجویان بودند، در این مرحله از پژوهش این نتیجه حاصل شد که زمانی که دو متغیر نوع ساختار سازمانی و سرمایه اجتماعی همزمان با هم بررسی می‌شوند، هر چند همچنان دارای توان پیش‌بینی‌کنندگی معناداری برای رضایت تحصیلی دانشجویان هستند، اما توان هر یک از آنها تحت تأثیر ویژگی و کیفیت متغیر دیگر قرار می‌گیرد. به عبارت

پشتیبانی‌های قوی اعضای درون شبکه، می‌تواند موجب بسیاری از پیامدها و کارکردهای منفی بیرون‌گروهی (برای اعضای خارج از شبکه) شود که از جمله آنها می‌توان به محروم شدن اعضای خارج از شبکه (دانشجویان) از برخی مزایای تحت کنترل اعضای درون شبکه (اساتید) اشاره کرد (پورس، ۱۹۹۸).

با نظر به دیدگاه فوق‌الذکر و با توجه به نتیجه این پژوهش مبنی بر کارکرد بیرونی منفی سرمایه اجتماعی گروه‌های آموزشی قلمرو پژوهش، می‌توان گفت، وجود پیوندهای قوی اجتماعی بین اساتید، آنها را ملزم به بروز رفتارهای خاصی نموده است که دیگر اعضای شبکه از آنها انتظار دارند. از این‌رو، ممکن است به گونه‌ای رفتار کنند که نه تنها فضای خارج از شبکه را به سمت فضای منفی سوق دهند، بلکه ممکن است به بروز هزینه‌ها و پیامدهایی برای افراد خارج از شبکه از جمله کاهش میزان رضایتمندی دانشجویان نیز منجر شوند. در همین راستا، می‌توان به نظر آل‌سن^۱ (۱۹۸۲) نیز اشاره نمود. وی مطرح می‌کند که برخی از گروه‌ها برای دستیابی به اهدافشان حاضرند هزینه‌هایی را به افراد غیر عضو تحمیل کنند که این امر به مرور موجب بروز پیامدهای غیرقابل قبول برای آنها می‌گردد، وضعیتی که هم‌اکنون به نظر می‌رسد در قلمرو این پژوهش پدید آمده است.

در مجموع می‌توان گفت، سرمایه اجتماعی یکی از شاخص‌های مهم برای بقا و دوام هر سیستمی، از جمله گروه‌های آموزشی است. با وجود این، در این پژوهش این یافته حاصل شد که سرمایه اجتماعی گروه‌های آموزشی دارای کارکرد بیرونی منفی است. لذا با توجه به اهمیت نقش همبستگی اجتماعی در رشد، موفقیت و توسعه پایدار سیستم‌های اجتماعی (گروه‌های آموزشی)، مدیران و مسئولان آموزشی باید از طریق اصلاح و تغییر برخی عناصر یا زیرساخت‌های اساسی دانشگاه مانند تسهیل برخی قوانین و فرایندهای سخت و بعضاً دست و پاگیر، اصلاح و تغییر

^۲ بیانگر روابط بین گروه‌های نسبتاً همگن (مانند یک گروه مذهبی، قومی و ...) است.

^۳ مشتمل بر افراد متعددی با خاستگاه‌های متفاوت (گروه‌های ناهمگن) است.

^۴ به روابط افراد و گروه‌ها به صورت افقی و عمودی اشاره دارد.

^۱ Olson

دانشگاه، شایسته است مدیران و دست‌اندرکاران آموزشی تلاش نمایند با توسعه نوع ساختار سازمانی غالب در دانشگاه و بهبود سرمایه اجتماعی گروه‌های آموزشی، شرایط و فضای حاکم بر دانشگاه را به گونه‌ای تغییر دهند که زمینه‌ساز ارتقای رضایت تحصیلی دانشجویان گردد.

منابع

- اکبری، امین. (۱۳۸۳). نقش سرمایه اجتماعی در مشارکت، بررسی تاثیر سرمایه اجتماعی بر مشارکت سیاسی - اجتماعی، دانشکده علوم اجتماعی، دانشگاه تهران.
- امیرکافی، مهدی. (۱۳۸۰). «اعتماد اجتماعی و عوامل مؤثر بر آن»، نمایه پژوهشی، سال پنجم، ش ۱۸، ص ۱۰ - ۴۲.
- تاجبخش، کیان. (۱۳۸۴). «سرمایه اجتماعی و سیاست اجتماعی»، رفاه اجتماعی، سال سوم، ش ۱۰.
- ترکزاده، جعفر؛ محترم، معصومه. (۱۳۹۰). «تدوین و اعتباریابی الگوی یکپارچه از سرمایه اجتماعی و پیامدهای آن»، پژوهش‌های مدیریت انتظامی، سال هفتم، شماره سوم، صص ۴۳۴-۴۴۳.
- شجاعی باغینی، محمد مهدی و همکاران. (۱۳۸۷). مبانی مفهومی سرمایه‌ی اجتماعی، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- صابونچی، رضا، هادوی و فریده، مظفری، سید امیراحمد. (۱۳۸۶). «تبیین ساختار سازمانی سازمان تربیت بدنی کشور»، علوم حرکتی و ورزش، جلد اول، ش ۱۳، بهار و تابستان، صص ۱۳۷ - ۱۴۴.
- علوی، بابک. (۱۳۸۰). «نقش سرمایه اجتماعی در توسعه»، ماهنامه تدبیر، ش ۱۱۶.
- فارسیجانی، حسن. (۱۳۸۶). کلاس جهانی سازمان‌ها و مدیریت کیفیت جامع، تهران: مرکز آموزش و تحقیقات صنعتی ایران.
- قلی‌پور، رحمت‌الله، مدهوشی، مهرداد و جعفریان، وحید.

دیگر، زمانی که دو متغیر ساختار سازمانی و سرمایه اجتماعی همزمان با هم بررسی می‌شوند، اثر و توان پیش‌بینی‌کنندگی آنها برای رضایت تحصیلی کاهش می‌یابد. البته، این تأثیر برای سرمایه اجتماعی هنگامی که در تعامل با انواع ساختار سازمانی به خصوص ساختار سازمانی تواناساز قرار می‌گیرد، بیشتر است. از علل احتمالی چنین نتیجه‌ای می‌توان به غلبه ویژگی‌های ساختار سازمانی تواناساز دانشگاه بر کارکرد منفی سرمایه اجتماعی گروه‌های آموزشی اشاره کرد. متقابلاً مقداری از توان مثبت ساختار تواناساز نیز در پیش‌بینی رضایت-تحصیلی دانشجویان، در نتیجه غلبه بر بخشی از بار منفی سرمایه اجتماعی گروه‌های آموزشی، کاسته می‌شود.

شایان ذکر است نتیجه این بخش از پژوهش با یافته‌های علوی (۱۳۸۰) مبنی بر وجود رابطه معنادار بین سرمایه اجتماعی با کاهش هزینه‌های مدیریتی نظیر کنترل و نظارت رسمی، رایزنی‌های مدیریتی، کندی‌های ناشی از سیستم‌های بوروکراتیک و قلی‌پور و همکاران (۱۳۸۷) مبنی بر وجود رابطه بین کیفیت سرمایه اجتماعی با مؤلفه‌های ساختار سازمانی - ارزش‌ها، نگرش‌ها، تعهدات، مشارکت و اعتماد موجود در سیستم - همسو و با گزارش پژوهشی کلمن (۱۹۹۰) مبنی بر وجود رابطه معنادار بین سرمایه اجتماعی با کیفیت و ساختار الگوی روابط اجتماعی هم‌راستا است.

در نهایت می‌توان گفت، اگر چه در این پژوهش این نتیجه حاصل شد که انواع ساختار سازمانی و همچنین، سرمایه اجتماعی به تنهایی دارای توان پیش‌بینی‌کنندگی معنادار برای رضایت تحصیلی دانشجویان هستند، اما کاهش توان پیش‌بینی‌کنندگی انواع ساختار سازمانی و به خصوص سرمایه اجتماعی هنگامی که همزمان با همدیگر بررسی می‌شوند، دال بر تأثیر آشکار کیفیت نوع ساختار سازمانی، به ویژه ساختار تواناساز بر ماهیت و کیفیت سرمایه اجتماعی گروه‌ها و متقابلاً تأثیر سرمایه اجتماعی بر انواع ساختار سازمانی است. از این‌رو، با نظر به مسؤلیت خطیر دانشگاه‌ها و همچنین، گروه‌های آموزشی در تحقق اهداف آموزشی و پژوهشی

- Satisfaction, Perceived Learning and Choice". *Quarterly Review of Distance Education*, 8, 3, 191-202.
- Astin, A. W. (1993a) *Assessment for Excellence: the Philosophy and Practice of assessment and Evaluation in Higher Education*, Phoenix, AZ: Oryx press.
- Astin, A. W. (1993b). *What Matters in College?* San Francisco: Jossey – Bass.
- Athanassopoulos, A. Gounaris, S. & Stathakopoulos, V. (2001) "Behavioral Responses to Customer Satisfaction: An Empirical Study". *European Journal of Marketing*, 32, 5/ 6, 687 – 707.
- Bailey, B. L. Bauman, C. & Lata, K. A. (1998) "Student Retention and Satisfaction: The Evaluation of a Predictive Model". *Paper Presented at the Annual Forum of the Association for Institutional Research*, Minneapolis, MN.
- Benjamin, M. & Hollings, A. E. (1995) "Toward a Theory of Student Satisfaction: An Exploratory Study of the Quality of Student Life". *Journal of College Student Development*, 36, 547 – 586.
- Betz, E. L. Klingensmith & Menne, J. W. (1970) "The Measurement and Analysis of College Student Satisfaction". *Measurement and Evaluation in Guidance*, Vol. 3, No. 2, PP: 110 – 118.
- Bolino, M. C.; William, H. T. & James, M (2002). Citizenship Behavior and Creation of Social Capital in Organizations. *Academy of Management review*, 27, 4, 505 – 522.
- Bolliger, D. U. & Martindale, T. (2004) "Key Factors for Determining Student Satisfaction in Online Courses". *International Journal on E-Learning*, 3, 1, 61-67.
- Burt, R. S. (1992) *Structural Holes: The Social Structure of Competition*. Ambridge, Mass.: Harvard University Press.
- Burt, R. S. (1997) "The Contingent Value of Social Capital". *Administrative Science Quarterly*, Vol. 42, PP: 339 – 365.
- Burt, R. S. (1998). The Gender of Social Capital. *Rationality and Society*, Vol. 10, No. 1, PP: 5 – 46.
- Burt, R. S. (2002) The Network Structure of Social Capital. *Research in organizational behavior*. Capital and Employment Practices, Academy of Management Review.
- Chua, C. (2004) Perception of Quality in Higher Education. *Paper Presented at the Australian Universities Quality forum*.
- Coleman, J. S. (1990) *Social Capital In Foundations of Social Theory*. Edited by James S. Coleman, Harvard, and M. A.: The Belknap Press of Harvard University Press.
- Coloman, J. S. (1998) *Foundations of Social Theory*. Cambridge, Harvard University press.
- (۱۳۸۷). «تحلیل رابطه و تأثیر سرمایه اجتماعی بر کارآفرینی سازمانی»، فرهنگ مدیریت. سال ششم، شماره هفدهم، بهار و تابستان، صص ۱۱۱ – ۱۲۹.
- کاظم‌زاده، اکبر. (۱۳۸۹). «نظارت همگانی و سرمایه اجتماعی»، نظارت همگانی شهروندی و توسعه سازمانی (مجموعه مقالات)، تهران: فرهنگ صبا، صص ۱۵۳ – ۱۷۰.
- کسرابی، احمدرضا و علیرحیمی، محمدمهدی. (۱۳۸۸). «بررسی رابطه بین ساختار سازمانی و اثربخشی ارتباطات در سازمان بازنشستگی کشوری از منظر کارکنان»، بصیرت، سال شانزدهم، ش ۴۴، صص ۶۵ – ۷۹.
- کمیسیون بهره‌وری استرالیا ۲۰۰۳. (۱۳۸۷). سرمایه اجتماعی و تأثیر آن بر سیاستگذاری عمومی، ترجمه: مرتضی نصیری، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی.
- محترم، معصومه. (۱۳۹۰). بررسی رابطه نوع ساختار سازمانی دانشگاه، سرمایه اجتماعی بخش‌ها با رضایت تحصیلی دانشجویان در دانشگاه شیراز، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شیراز، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی.
- منوریان، عباس. (۱۳۸۷). «سخن سردبیر»، فرایند مدیریت و توسعه، شماره‌های ۶۸ و ۶۹، صص ۴.
- ین، رابرت ک. (۱۳۸۱). تحقیق موردی، ترجمه: دکتر علی پارسائیان و دکتر سید محمد اعرابی، تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
- Adler, P. S. & Borys, B. (1996) "Two Types of Bureaucracy: Enabling and Coercive". *Administrative Science Quarterly*, 41, 61-89.
- Adler, P. S. (1999) "Building Better Bureaucracies". *Academy of Management Executive*, 13, 36-49.
- Aldrige, S. & Rowley, J. (1998) "Measuring Customer Satisfaction in Higher Education". *Quality Assurance in Education*, 6, 4, 197 – 204.
- Artino, A. R. (2007) "Online Military Training: Using a Social Cognitive View of Motivation and Self-regulation to Understand Students'

- Hatcher, L. Kryter, K. Prus, J. S. & Fitzgerald, V. (1992) "Predicting College Student Satisfaction, Commitment and Attrition from Investment Model Constructs". *Journal of Applied Social Psychology*, 22, 1273 – 1296.
- Hall, R. (2002). *Organizational Structures, Processes and Outcomes*. Fourth Edition, Printice-Hall: Inc.
- Harrey, L. Plimmer, L. Moon, S. & Geall, V. (1997) *Student Satisfaction Manual*. Bristol, PA: Society for Research in to Higher Education and Open University Press.
- Hirschhorn, L. (1997). *Reworking Authority: Leading and Following in a Post-Modern Organization*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Hoy, W. & Miskel, C. (2005) *Educational Administratio*. U. S. A: Mc Graw Hill.
- Hoy, W. & Miskel, C. (2008) *Educational Administratio*. U. S. A: Mc Graw Hill.
- Hoy, W. K. & Sweetland, S. R. (2000) "School Bureaucracies That Work: Enabling, Not Coercive". *Journal of School Leadership*, 10, 525-541.
- Hoy, W. & Sweetland, S. (2001) "Designing Better Schools: The Meaning and Measure of Enabling School Structures". *Educational Administration Quarterly*, Vol. 37, No. 3, PP: 296-321.
- Hoy, W. K. Blazovsky, R. & Newland, W. (1983) "Bureaucracy and Alienation: A Comparative Analysis". *Journal of Educational Administration*, 21, 109-121.
- Jackson, S. & Schuler, R. S. (1985) "Ameta-Analysis and Conceptual Critique of Research on Role Ambiguity and Role Conflict in Work Settings". *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, Vol. 36, PP: 17-78.
- James, R. (2001). Students' Changing Expectations of Higher Education and the Consequences of Mismatches with Reality. OECD Programme in Institutional Management in Higher Education (IMHE) Management Responses to Changing Student Expectations, *Queensland*, 24 September.
- Johne, A. A. S. (1998) "New Service Development: A Review of the Literature and Annotated Bibliography". *European Journal of Marketing*, 32, 314, 184 – 251.
- Kara, A. (2004) "Business Student Satisfaction, Intentions and Retention in Higher Education": *An Empirical Investigation*. MEQ, Vol. 3, axk19@psu.edu .
- Kinicki, A. F. McKee-Ryan, C. Schriesheim & Carson, K. P. (2002) "Assessing the Construct Validity of the Job Descriptive Index: A Review and Meta-Analysis". *Journal of Applied Psychology*, 87, 1, 14-32.
- Coleman, J. S. (1990b) "How Worksite Schools and Other Schools Reforms Can Generate Social Capital: An Interview with James Coleman". *American Federation of Teachers*, PP: 35-45.
- Craig, T. (1995) "Achieving Innovation Through Bureaucracy". *California Management Review*, 38, 10, 8-36.
- Cyert. R. M. & March. J. G. (2007) *A Behavioral Theory of the Firm*. Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ, PP: 128 - 287.
- Daft, R. (1995) *Structural Theory and Organizational Design*. Translated into Persian by Ali Parsaian and Seyed Mohammed Arabi. Cultural Research Office Press & Th Edition (in Persain).
- Damanpour, F. (1991) "Organizational Innovation". *Academy of Management Journal*, 34, 555-591.
- Day, G. S. (1994) "The Capabilities of Market Driven Organization". *Journal of Marketing*. 58, 4, 37 – 52.
- Deshpande, R. Farly, J. U. & Webster, F. E. Jr. (1993) "Coporate Culture, Customer Orientation and Innovativeness in Japanese firms: Aquadrad Analysis". *Journal of Marketing*. 57, 1, 23 – 27.
- Deshpande, R. & Farly, J. U. (1998a) "Measuring Market Orientation: Generalization and Synthesis". *Journal of Market – Focused Management*. Vol. 2, No. 3, PP: 213 – 232.
- Ergenli. A. Saglam. G. & Metin, S. (2007) "Psychological Empowerment and its Relationship to Trust in Immediate Managers". *Journal of business research*, Vol. 60, PP: 41 - 49.
- Fafchamps, M. & Minten, B. (1999) Social Capital and the Firm: Evidence from Agricultural Trade. Social Capital Initiative Working Paper 17. Work Bank, Social Development, Washingn, D. C. Processed.
- Fukuyama, F. (1995) *Trust: the social virtues and the creation prosperity*, New York: Free Press, chapter 9.
- Geist, J. & Hoy, W. K. (2004) "Cultivating a Culture of Trust: Enabling School Structure, Teacher Professionalism, and Academic Press". *Leading & Managing*, Vol. 10, PP: 1-17.
- Gittel, R. & Thampson, J.P. (2001) *Making Social Capital Work: Social Capital and Community Econimic Development*. In Saegert, S. Thampson, J. D. Warren, M. R., Eds. Social Capital and Poor Communities. New York: Russell Sage Foundation.
- Gizir, S. & Simsek, H. (2005) Communication in an Academic Context. *Higher Education Journal*, Vol. 50.
- Grootaert, C. Narayan, D. Jones, V. N. & Woolcock, M. (2004) "Measuring Social Capital". *World Banking Working*, 18.

- Perspective". *International Journal of in Marketing*. Vol. 9, No. 3, PP: 225 – 246.
- Sampson, R. J. (2001) *Crime and Public Safety: Insights from Community-Level Perspectives on Social Capital*. In saegert, S.; Thampson, J. P. & Warren, M. R. (des), *Social Capital and Poor Communities*. New York: Russell Sage Foundation.
- Sanders, L. & Chan, S. (1996) "Student Satisfaction Survey: Measurement and Utilization Issues". *AIR Professional File*, 59, 2, 1 – 7.
- Senatra, P. T. (1980) "Role Conflict, Role Ambiguity, and Organizational Climate in a Public Accounting Firm". *Accounting Review*, 55, 594-603.
- Shih, C. C. & Gamon, J. (2001) "Web-Based Learning: Relationships among Student Motivation, Attitudes, Learning Styles, and Achievement". *Journal of Agricultural Education*, Vol. 42, No. 4, PP: 12-20.
- Short, P. (1994b) *School Empowerment through Self-Managing Teams: Leader Behavior in Spector, P. E. (1997). Job Satisfaction, Thous and Oaks. CA: Sage publications, Inc.*
- Stone, W. (2001) *Measuring Social Capital, Toward a Theoretically Informed Measuring Framework for Researching Social Capital in Family and Community Life*. Australian Institute of Family Studies, Research Poper, No. 24.
- Symour, D. T. (1993) *On Q: Causing Quality in Higher Education*. Phoenix, AZ: Oryx press.
- Tse, D. K. & willton, P. C. (1998) "Models of Consumer Satisfaction Formation: An xtension". *Journal of Marketing Research*, 25, 204-212.
- Tsui, A. S. & Kifadkar, S. S. (2007) "Cross-National, Cross - Cultural Organizational Behavior Researc: Advances, Gaps, and Recommendations". *Journal of management*, 33, 3, 426-478.
- Warren, M. R. Thampson, J. P. & Saegert, S. (2001) *The Role of Social Capital in Combating Poverty*. In saegert, S.; Thampson, J. P. & Warren, M. R. (des), *Social Capital and Poor Communities*. New York: Russell Sage Foundation.
- Wetzel, J. N. O'Toole, D. & Peterson, S. (1999) "Factors Affecting Student Retention Probabilities: A Case Study", *Journal of Economics and Finance*, Vol. 23, No. 1, PP: 45-55.
- Massey, D. (1998) "March of Folly: U. S. Immigration Policy after NAFTA". *The American Prospect*, Vol. 37, PP: 22 – 33.
- Massey, D. & Espinosa, K. (1997) "What's Driving Mexico-U. S. Migration? A Theoretical, Empirical and Policy Analysis". *American Journal of Sociology*, Vol. 102, No. 4, PP: 939 – 399.
- Michaels, R. E. Cron, 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.
- Okun, M. A. Kardash, C. A. Stock, W. A.; Sandler, I. N. & Baumann, D. J. (1986) "Measuring Perceptions of the Quality of Academic Life among College Students". *Journal of College Student Personnel*, September, PP: 447 – 451.
- Olson, M. (1982) *The Rise and Decline of Nations: Economic Growth, Stagflation and Social Rigidities*. New Haven: Yale University Press.
- Portes, A. Ed. (1995) *The Economic Sociology of Immigration: Essays on Networks, Ethnicity and Entrepreneurship*. New York: Russell Sage Foundation.
- Portes, A. (1997) "Neoliberalism and the Sociology of Development". *Population and Development Review*, Vol. 23, No. 2, PP: 229 – 259.
- Portes, A. (1998) "Socoal Capital: Its Origins and Applications in Contemporary Sociology". *Annual Review of of Sociology*, Vol. 24, PP: 1 – 24.
- Portes, A. & Sensenbrenner (1993) "Embeddedness and Immigration: Notes on the Social Determinants of Economic Action". *American Journal of Sociology*, Vol. 98, No. 6, PP: 1320 – 1350.
- Putnam, R. D. Leonardi, R. & Nanetti, V. (1993) *Making democracy work: Civic traditions in modern Italy*. Princeton. NJ: Princeton University Press.
- Putnam, R.D. (2000) *Bowling Alone: The Collapse and Revival of American Society*. New York, NY: Simon and Schuster.
- Reinhart, J. & Schneider, P. (2001) "Student Satisfaction, Self-Efficacy, and the Perception of the Two-Way Audio/Video Distance Learning Environment: A Preliminary Examination". *Quarterly Review of Distance Education*, 2, 4, 357-365.
- Ruekert, R. W. (1992) "Developing a Market Orientation: An Organizational Strategy