

## رابطه جزمی اندیشی مدیران مدارس با میزان قانون مداری و درک معلمان از بوروکراسی سازمان مدرسه

\*ناصر شیربگی، دانشیار مدیریت آموزشی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران

رؤیا فاتحی، دانش آموخته کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران

کیوان بلندهمتان، استادیار فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه کردستان، سنندج، ایران

### چکیده

هدف پژوهش حاضر مطالعه رابطه بین جزمی اندیشی<sup>۱</sup> مدیران مدارس، قانون مداری<sup>۲</sup> و درک معلمان از بوروکراسی<sup>۳</sup> سازمان مدرسه بود. روش انجام پژوهش، کمی و از نوع توصیفی-همبستگی است. جامعه مورد مطالعه کلیه مدیران و معلمان مدارس بزرگ سطح شهر سنندج در سال ۱۳۹۴ بود. نمونه‌ای به تعداد ۴۰ مدیر به صورت هدفمند و ۳۱۹ معلم با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی متناسب با حجم جامعه انتخاب شد. داده‌ها با استفاده از سه پرسش‌نامه اقتباس‌شده خارجی که هنجاریابی شده بود گردآوری گردید. برای شناخت نظام اعتقادی مدیران از پرسش‌نامه جزمی اندیشی روکیچ<sup>۴</sup>، برای اندازه‌گیری میزان قانون مداری مدیران از پرسش‌نامه قانون مداری ایزر و استروزر<sup>۵</sup> و برای اندازه‌گیری بوروکراسی سازمانی از پرسش‌نامه سازمانی هال<sup>۶</sup> استفاده شد. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از ضریب همبستگی پیرسون، آزمون t تک نمونه‌ای، آزمون t با دو نمونه مستقل و تحلیل واریانس استفاده شد. نتایج نشان داد که وضعیت جزمی اندیشی و قانون مداری در بین مدیران و ادراک معلمان از بوروکراسی سازمان مدرسه، بالاتر از سطح متوسط است. بین متغیرهای جزمی اندیشی و ادراک معلمان از بوروکراسی سازمان مدرسه به لحاظ متغیرهای جمعیت شناختی مدرک تحصیلی و جنسیت تفاوت معناداری وجود داشت. میزان جزمی اندیشی و قانون مداری در مدیران دارای مدرک کارشناسی بیشتر از مدیران دارای سایر مدارک تحصیلی بود. هم‌چنین، معلمان دارای مدرک دیپلم میزان بوروکراسی بیشتری را گزارش کرده بودند. علاوه بر این، میزان ادراک معلمان زن نسبت به بوروکراسی، بیشتر از معلمان مرد بود. یافته‌ها گویای آن بود که بین متغیرهای جزمی اندیشی و قانون مداری رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

واژگان کلیدی: جزم اندیشی، قانون مداری، بوروکراسی، سازمان مدرسه، دگماتیسم

\*نویسنده مسئول: nshirbagi@uok.ac.ir

دریافت مقاله: ۹۵/۱۰/۲۵ پذیرش مقاله: ۹۶/۱/۳۰

1. Dogmatism
2. Rule-Oriented
3. Bureaucracy
4. Rokeach
5. Esser & Strother
6. Hall

### مقدمه

پیچیدگی مدیریت مدارس به سرعت در حال افزایش است. با مدرن تر شدن جوامع هنگامی که تعداد دانش آموزان افزایش می یابد، تعداد معلمان و مدیران نیز فزونی می گیرد و سازمانی پیچیده تر برای تکمیل اهداف مدیریتی مورد نیاز است. برای کارایی بیشتر، سازمان ها به سمت غیرشخصی تر شدن و تکیه بیشتر بر روی نظام قوانین و مقررات تمایل یافته اند. ویژگی ها و پیامد فرآیندهای سازمانی، در نظریه بوروکراسی وبر<sup>۱</sup> مورد بررسی قرار گرفته است [۳۷].

مدارس ویژگی های بوروکراسی زیادی دارند، مانند ساختاری سلسله مراتبی با مدیری در رأس آن. وظایف معلمان در بر اساس تخصص واگذار می شود. قوانین زیادی برای دانش آموزان و کارمندان که برنامه کاریشان با برنامه ورود و خروج تنظیم می شود، وجود دارد. مدیران در قبال فعالیت های مدرسه در برابر مقامات ارشد مسئول اند. این ویژگی تا حد زیادی به این دلیل است که نظریه های بوروکراسی بر بیشتر مطالب و موضوعات مدیریت آموزشی سایه انداخته است [۵].

هوگز<sup>۲</sup> استنباط می کند که الگو بوروکراسی در آموزش و پرورش نیز کاربرد دارد. مؤسسات آموزشی اگر بزرگ باشند، با میزان قابل توجهی از ویژگی های بوروکراسی سازگارند [۲۰]. اسبورن<sup>۳</sup> بر این باور است که با اینکه ایده بوروکراسی به مفهوم واقعی آن در مدارس کاربرد ندارد اما بینش های پر قدرتی را برای فرآیندهای مدیریتی و ایدئولوژی بخش های عظیمی از خدمات آموزشی فراهم می کند. مدیران مدارس به گونه ای شرطی شده اند که ایدئولوژی و عمل سلسله مراتب و کنترل را تا نقطه ای که در برخی موارد، واژه منفی مدیریت گرایبی را به خود می گیرند، می پذیرند. وضعیتی که در آن نیازهای

1. Weber
2. Hughes
3. Osborn

غیرواقعی مدیران، سازمان‌ها، نظام‌ها و بوروکراسی‌ها بر نیازهای واقعی کودکان ترجیح داده می‌شود [۳۰].

اجرای الگوی بوروکراسی منافع معینی برای آموزش دارد اما مشکل این است که مشتاقانه و داوطلبانه در مدارس و دانشکده‌ها اجرا نمی‌شود چراکه نقش حرفه‌ای معلمان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. بوروکراسی با تأکید بیشتر بر قوانین و مقررات، نقش حرفه‌ای معلمان را کم‌رنگ جلوه می‌دهد. اندازه و پیچیدگی مدارس و مسئولیت‌های گسترده‌ای که مدیران امروزی دارند، مستلزم میزان بالایی از تفویض اختیار یا محول سازی کارهاست [۲۶].

هنگامی که مدیریت دیوان سالارانه اعمال می‌شود، مقررات اداری کاملاً جایگزین سلیقه شخصی افراد می‌شود [۲۵]. شخص عهده‌دار سمت مدیریت به چارچوب قوانین، مقررات و سیاست‌های اشاره خواهد کرد که بسیار دقیق بر عملکرد سازمان حاکم است اما به دلیل فقدان شفافیت این قوانین و مقررات، آن‌ها مورد تفسیر قرار می‌گیرند و به شکلی متفاوت در چارچوب قوانین موجود بکار گرفته می‌شوند. مدیر ممکن است وجدانه به دنبال قانونی باشد که به او در تصمیم‌گیری‌ها کمک کند. اگر در این زمان قانونی برای کمک به او وجود نداشته باشد، ممکن است او برای سرپوش نهادن بر مشکل فوری خود و نیز حل دیگر مشکلات آینده، بسیار زیرکانه قانونی را ایجاد کند. بنابراین، روند تصمیم‌گیری‌های روزانه معمولاً شامل تفسیر و اعمال قوانین و مقررات گوناگونی است که توسط مدیران و مقامات مافوق آن‌ها ایجاد شده است. درکل نظام آموزشی نیز قوانین مختلفی وجود دارند که موجب استفاده کارآمدتر از ساختار می‌شوند اما آن‌ها به شیوه‌ای یکسان مورد تفسیر و کاربرد قرار نمی‌گیرند، بلکه به ویژگی‌های فردی مدیر وابسته هستند. غالباً مدیران در هنگام تصمیم‌گیری به استفاده از قوانین ابلاغی تمایلی ندارند و به همین دلیل روش عملکرد استاندارد را میسر نمی‌سازند. بسیاری از این تصمیمات مستقیماً بر برداشت معلمان مدرسه تأثیر می‌گذارد [۷].

تصمیمات مدیران که بخش مهمی از برداشت معلمان را تشکیل می‌دهد، از برخی ملاحظات تأثیر می‌پذیرند. مبنای این ملاحظات، ارزش‌های شخصی مدیر است که به‌عنوان چارچوب نظام باورهای او عمل می‌کنند. روکیچ<sup>۴</sup> یک نظام باور را به‌عنوان عاملی در درجه باز یا بسته بودن تصور کرد که نمایانگر یک ذهن بسته یا باز است. با در نظر داشتن این فرض، اقدامات مدیر ممکن است به‌وسیله نظام خاصی از اعتقادات او هدایت شود. در این زمینه غالباً اختیار تصمیم‌گیری به‌نظام باور شخص تصمیم‌گیرنده وابسته است [۳۳].

ابوت<sup>۵</sup> بیان کرده است که سازمان مدارس می‌تواند به‌عنوان یک بوروکراسی توسعه‌یافته دقیقاً توضیح داده شود [۱]. الگو بوروکراسی، الگوسازمانی موردپسند بیشتر مدیران مدارس است به این دلیل که توانسته است انواع رفتارها در مدارس پیش‌بینی کند. بجای این فرض که مدارس، بوروکراتیک یا غیر بوروکراتیک هستند می‌توان از بررسی درجه بوروکراتیک بودن آن‌ها برخوردار سودمندتری داشت. چنین رویکردی میان انواع ساختارهای سازمانی تمایز قائل می‌شود و همچنین وسیله‌ای فراهم می‌کند که وسعت همخوانی اجزا نظری الگو به‌صورت تجربی مورد آزمایش قرار گیرد. رویکرد اخیر نشان می‌دهد که بوروکراسی به‌وسیله اعضای سازمان دقیق‌تر درک خواهد شد [۱۹].

برخی مطالعات نظام‌های باور مدیران را مورد کنکاش قرار داده‌اند، اما پژوهش‌هایی که میزان جزمی اندیشی در بین مدیران مدارس را با نظریه ساختار دیوان سالارانه پیوند داده باشد کمتر یافت می‌شود. پژوهش‌هایی هستند که به قوانین و مقررات موجود در بوروکراسی سازمان مدارس پرداخته‌اند و اساساً نه به بحث قانون مداری مدیر مدرسه بلکه به دیگر حوزه‌های آموزش محدود گشته‌اند. مطالعاتی نیز وجود دارد که با سنجش نظام‌های باور و قانون مداری مدیران این فرض را مطرح کرده است که مدیرانی که دارای نظام‌های باور سنتی هستند نسبت به مدیرانی که دارای نظام‌های باور بازتری هستند، بیشتر دارای گرایش‌های قانونی هستند [۱۷]. مطالعه حاضر به بررسی روابط بین

جزمی اندیشی و قانون مداری مدیران نسبت به بوروکراسی موجود در مدرسه(که به وسیله معلمانی که در مدارس این مدیران مشغول به فعالیت هستند به دست خواهد آمد) می‌پردازد. مسئله اصلی تحقیق این است که میزان هنجارهای دیوان سالارانه در مدارس چگونه است و آیا آنها با توجه به جزمی اندیشی و قانون مداری مدیران متفاوت‌اند؟

### مبانی نظری و پیشینه

از آنجاکه پژوهش حاضر با سه متغیر اصلی جزمی اندیشی، قانون مداری و بوروکراسی سازمانی سروکار دارد؛ از این رو، به نظریات و پژوهش‌هایی که این عناصر تحقیق را در بر می‌گیرد، به صورت اختصار اشاره خواهد شد:

جزمی اندیشی: روکیچ اعتقاد دارد که افراد اساساً طرز تفکر خود، دیگران و قدرت را بر اساس تجانس با اعتقاداتشان سازمان می‌دهند. به نظر می‌رسد که بخش عمده‌ای از رفتار فرد با توجه به نظام‌های باور، اشخاصی که به این گونه نظام‌های باور هویت بخشیده‌اند و سرانجام به وسیله این قبیل نظام‌های شناختی تعیین می‌شود [۳۳]. چارچوب نظریه جزمی اندیشی روکیچ به جای محتوای باورها به ساختار باورهای فرد اشاره دارد. جزمی اندیشی ساختار سیستم باور فرد است و بیشتر به چگونگی باور فرد می‌پردازد تا به آنچه او باور دارد. ارزش، باور نسبتاً پایداری است که فرد با تکیه بر آن یک شیوه رفتاری خاص را که شخصی یا اجتماعی است، به یک شیوه رفتاری دیگر که در نقطه مقابل حالت برگزیده قرار دارد، ترجیح می‌دهد [۳۴]. روکیچ بر این باور است، که هر فرد به طور نسبی ارزش‌هایی دارد، که اهمیت ویژه‌ای برایش دارد. ارزش‌ها به انسان‌ها آموزش داده می‌شوند و پس از یادگیری، آنها در درون یک نظام ارزشی سازمان می‌یابند، که هر ارزش در آن نظام بر اساس رابطه‌اش با ارزش‌های دیگر مرتب می‌شود لذا نظام باورهای کلی هر فرد به صورت کارکردی و سلسله مراتبی ساختار بندی شده است.

بنابراین، اگر بخشی از یک سیستم تغییر کند، بخش‌های دیگر آن نیز تغییر می‌کند و به دنبال آن رفتار فرد را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد. هرچقدر بخش تغییر یافته در سیستم باورهای فرد مرکزی‌تر باشد، تأثیرات عمیق‌تر و گسترده‌تر خواهد بود. بروز تغییر در تعریف مفهوم فرد از خود، ممکن است به تغییر ارزش‌های وی نیز بیانجامد. ارزش‌ها می‌توانند برای هر فرد کارکردهای مختلفی داشته باشند. آن‌ها هنجارهای رفتاری را شکل می‌دهند و در تصمیم‌گیری کمک می‌کنند. برای مثال ارزش‌ها در بازنمایی و معرفی ما به دیگران، در مقایسه‌ای که نسبت به اعمال و اهداف مختلف داریم، تلاشی که در جهت اثرگذاری بر روی دیگران انجام می‌دهیم، در فرموله کردن نگرش‌ها، در ارزیابی و نکوهش دیگران به ما کمک می‌کنند.[۳۳].

جزمی اندیشی در واقع مانع تفکر آزاد یا نقادانه انسان می‌شود. چنانکه کمپ<sup>۱</sup> می‌گوید: فرد دگم‌اندیش، در مواجهه با مسائل مختلف پنج نوع واکنش را از خود بروز می‌دهد که حاکی از عدم توانایی فرد در مواجهه انتقادی با مسئله است: ۱- مسئله را به‌درستی حل نمی‌کند؛ ۲- از فنون نامناسب برای حل مسئله استفاده می‌کند؛ ۳- به حل ناقص مسئله رضایت می‌دهد؛ ۴- به‌طور کلی مسئله را تغییر می‌دهد؛ ۵- کاملاً از آن فرار می‌کند. [۲۱].

جزمی اندیشی یک مفهوم کلی از قدرت‌طلبی است که در یک پیوستار از بسته بودن ذهن (قدرت‌طلبی) تا روشن‌فکری (عدم قدرت‌طلبی) مفهوم‌سازی می‌شود. نظریه اساسی شخصیت قدرت‌طلب حاکی از آن است که کنترل قیمی یک ویژگی بارز شخصیت قدرت‌طلب است؛ شخصیت قدرت‌طلب، کانون توجه بسیاری از مطالعات بود، اما هنوز هم برای دانشمندان علوم اجتماعی معاصر یک معما است [۳]. چارچوب جزمی اندیشی مفهوم کلی‌تری از قدرت‌طلبی است که با ایدئولوژی سیاسی ارتباط ندارد. زمینه‌ها و

---

1. Kemp

ریشه‌های بحث جزمیت‌گرایی را باید در بحث بر سر مقوله باورها و معرفت جستجو نمود. بحث بر سر باورها و مرزبندی آن با معرفت از زمان یونان باستان و در نزاع سوفسطاییان و فیلسوفانی چون سقراط وجود داشته است [۳۲].

مطالعات کمپ نشان‌دهنده اهمیت تغییر در نظام ارزشی به‌عنوان امری مرتبط با نظام باور است. در تحقیق افرادی در یک برنامه آموزشی خاص برای احراز مقام‌های مختلفی ثبت‌نام کرده بودند. به آنان پرسشنامه‌ای درباره جهت‌گیری ارزشی داده شد. شش سال بعد مجدداً همان پرسشنامه همراه با مقیاس جزمی اندیشی به افراد ارائه شد. ارتباط بین مقیاس جزمی اندیشی و مقیاس جهت‌گیری ارزشی نشان داد الزاماً تغییر به نظام‌های باور باز مرتبط نیست و متقابلاً عدم تغییر نیز الزاماً به نظام‌های باور بسته مربوط نیست [۲۲]. پژوهش‌های بیشتر نشان داد که کمتر احتمال دارد که بر اساس زمینه‌های نظری بتوان تغییرات دقیقی را در ارزش‌ها پیش‌بینی کرد چراکه، هم افراد روشن‌فکر و هم افراد سنت‌گرا ارزش‌های خود را در بیش از یک دوره زمانی تغییر داده بودند. افراد روشن‌فکر غالباً وارد مشاغل مانند رفاه اجتماعی شده بودند که به آموزش‌های حرفه‌ای بیشتر نیاز داشت و افراد سنت‌گرا غالباً وارد مشاغل نظامی و تجاری که ماهیتی مدیریتی داشت، شدند.

بررسی انجام‌شده به‌وسیله هوی ارتباط نزدیکی با نظام باور معلمان و مدیران دارد که به کنترل دانش‌آموزان مرتبط است و اغلب شامل قوانین و مقررات مدرسه است. در این تحقیق ایدئولوژی کنترل دانش‌آموزان در طول پیوستاری از قیمی تا انسانی قرار می‌گیرد. قیمی‌گرایی از لحاظ دیدگاه‌های سنتی کنترل تعریف می‌شود درحالی‌که انسان‌گرایی دلالت ضمنی بر مفهوم سازمان به‌عنوان یک جامعه انسانی دارد که در آن نیازهای مختلف افراد لحاظ می‌شود. با استفاده از مقیاس ایدئولوژی کنترل و مقیاس جزمی اندیشی ارتباط بین ایدئولوژی کنترل دانش‌آموزان و تعصب فکری کارکنان مدارس سنجیده شد. محققان دریافتند که اشخاصی که نمره‌بالایی در جزمی اندیشی داشتند، در

ایدئولوژی کنترل دانش‌آموزان نسبت به کسانی که نمره پایینی در این مقیاس به دست آوردند، بیشتر قیمی بودند[۱۷].

بوروکراسی: به نظر وبر بوروکراسی منطقی‌ترین ابزار کنترل عملکرد افراد است و تصمیم‌گیری منطقی و کارایی اداری را به حد بیشتر می‌رساند: تجربه عموماً نشان می‌دهد که سازمان اداری کاملاً بوروکراتیک از نقطه نظر صرفاً فنی توانایی رسیدن به بالاترین درجه کارایی را دارد[۳۷]. تقسیم‌کار و تخصص، افراد متخصص به وجود و متخصصان نیز با جهت‌گیری غیرشخصی، از نظر فنی تصمیمات صحیح و منطقی بر اساس واقعیت‌ها را اتخاذ می‌کنند. وقتی که تصمیمات به‌طور منطقی اتخاذ شوند سلسله‌مراتب اختیار، اجابت توأم بانضباط دستورها را تضمین کرده، همراه با قواعد و مقررات موجب برقراری یک سیستم اجرایی هماهنگ شده، هم‌شکلی و پایداری در اداره سازمان می‌شود. بالاخره، جهت‌گیری شغلی، موجب انگیزه وفاداری کارکنان به سازمان و به وجود آمدن تلاش اضافی در کار آن‌ها می‌شود؛ این ویژگی‌ها باعث می‌شود که کارایی اداری به حد بیشتر برسد. زیرا متخصصان متعهد به سازمان تصمیم‌های منطقی اتخاذ می‌کنند که به روشی منظم و هماهنگ شده اجرا می‌گردد[۱۹]. اگرچه تصور وبر از بوروکراسی، یک نوع آرمانی است که در واقعیت ممکن است وجود داشته یا نداشته باشد، اما تمایلات اساسی سازمان‌های واقعی را تأکید و تصریح می‌کند. از این رو، به‌عنوان نوعی تحلیل آرمانی کاملاً سودمند است. گولدنر<sup>۱</sup> توضیح می‌دهد نوع آرمانی می‌تواند به‌عنوان یک راهنما برای در جهت تشخیص میزان بوروکراتیک بودن سازمان به کار رود. بعضی از سازمان‌ها بیش از دیگران دارای ساختار بوروکراتیک هستند یک سازمان می‌تواند در یکی از ابعاد فوق بیش از ابعاد دیگر بوروکراتیک باشد[۱۴].

---

1. Gouldner



هال<sup>۱</sup> در بررسی ده سازمان سعی کرد با توجه به ادراکات کارکنان تعیین کند که آیا بوروکراسی می‌تواند در امتداد یک پیوستار قرار بگیرد. شش بعد دیوان سالارانه در یک پرسشنامه گنجانده و به کارمندان داد شد. نمره‌ای که به هرکدام از ابعاد داده شد در طول یک پیوستار قرار گرفت. در سازمان‌های مورد مطالعه، عددی که هر یک از ابعاد به خود اختصاص دادند، متفاوت بود. به‌طور کلی بوروکراسی به‌صورت موضوعی که قابلیت درجه‌بندی شدن دارد، مورد مطالعه قرار گرفت. همراه هر بعد چندین عوامل دیگر که به درجه بوروکراتیزه شدن کشف شد. اگرچه عامل فعالیت برخی از روابط موجود را مشخص می‌کند اما عناصر سن سازمانی و اندازه به‌عنوان عوامل مهمی در این مطالعه ظاهر نشدند [۱۵].

مطالعات پژوهشی در مورد بوروکراسی سازمان مدرسه محدود است: مولر<sup>۲</sup> به جستجوی احساس قدرت معلمان نسبت به تأثیر سیاست‌های نظام مدرسه‌ای پرداخت. نمره‌هایی که ناظران به نظام‌های مدرسه می‌دادند، به‌عنوان مقیاس عینی بوروکراسی مدنظر قرار گرفت. معلمان مدارس انتخاب‌شده به پرسشنامه‌ای درباره احساس قدرت پاسخ دادند. فرضیه اصلی تحقیق این بود که ساختار بوروکراتیک تمایل به القای حس عدم قدرت به کارکنان سازمانی دارد. نتایج نشان داد در تمامی تحلیل‌ها معلمان حاضر در ساختارهای دیوان سالارانه نسبت به معلمان که در نظام‌های کمتر دیوان سالارانه حضور داشتند به‌طور معناداری نمرات بالایی از احساس قدرت کسب کردند [۲۸]. مولر و چارترز<sup>۳</sup> در مطالعه خود دریافتند که معلمان شاغل در ساختارهای بسیار بوروکراتیک نسبت به معلمان نظام‌های کمتر بوروکراتیک احساس قدرت زیادتری دارند [۲۹].

- 
1. Hall
  2. Moeller
  3. Charters

هولدوی، نیوبری، هیکسون و هرون<sup>۱</sup> شواهدی را ارائه کردند که سازمان‌های آموزشی می‌توانند قویاً بوروکراتیک یا شدیداً حرفه‌ای بوده، هر دو خصلت را داشته و یا هیچ‌کدام را نداشته باشند. این یافته با گونه شناسی که با استفاده از رویکرد هال توسعه داده شده بود، همخوانی دارد [۱۶]. گیت<sup>۲</sup> رابطه مثبتی بین تمرکز و حس بی‌قدرتی معلم و رابطه منفی بین تخصص و بی‌قدرتی را ثابت کرد. عنصر حرفه‌ای تخصص معلم با باز بودن، وفاداری و حس کنترل مطابقت داشت در حالی که بعد بوروکراتیک تمرکز زیاد با بسته بودن، وفاداری کم و حس بی‌قدرتی همراه بود. یافته‌های این تحقیق با تحقیقاتی که در مورد ساختار بوروکراتیک مدارس صورت گرفته بود همخوانی داشت [۱۳].

نتایج پژوهش ستاری، نامور و راست‌گو حاکی از آن بود که در مدارس ایران ویژگی سازمان بوروکراسی در حد متوسط اجرا می‌شود. میزان تمایلات دیوان سالارانه مدیران در حد بالاست اما بین ویژگی‌های شخصی مدیران با تمایلات دیوان سالارانه رابطه معنی‌داری وجود ندارد [۳۶]. نتایج تحقیق علاقه‌بند و جمشید نژاد حاکی از آن بود که تمام ویژگی‌های بوروکراسی در ساختار مدارس دولتی شهر تهران اجرا می‌گردد، ولی تخصص‌گرایی در مقایسه با سایر ویژگی بوروکراسی، نمود بیشتری دارد. [۲]. نتایج پژوهش زبردست، شیربگی و قلاوند نشان می‌دهد که بین بوروکراسی توانمند و مؤلفه‌های اعتماد رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. هم‌چنین نتیجه تحقیق نشان داد که بین سطح بوروکراسی توانمند دبیران زن و مرد از نظر اعتماد به والدین و دانش‌آموزان تفاوتی معنی‌دار وجود دارد و بین دبیران از نظر اعتماد به والدین دانش‌آموزان به لحاظ سطح طبقه اجتماعی مدارس، تفاوت معنی‌داری وجود دارد [۳۹].

1. Holdaway, Newberry, Hickson, & Heron,
2. Guidette

گیلمور<sup>۱</sup> در تحقیق خود ضمن ساخت ابزاری برای اندازه‌گیری بوروکراسی توانمند در مدارس، به این نتیجه رسید زمانی که نوع ساختار در مدارس از نوع توانمند باشد اعتماد اعضای آموزشی زیاد است [۱۲].

**قانون مداری:** وبر بر اهمیت قواعد، قوانین و رویه‌ها در یک ساختار دیوان سالارانه تأکید می‌کرد. مطالعات متعددی با توجه به ارتباط اجزا و مؤلفه‌های سازمانی با رفتار افرادی که در داخل سازمان کار می‌کنند، انجام شده است. در مطالعه‌ای که توسط لزول انجام یافت او به این نکته پی برد که شخصیت افرادی که در یک سازمان متصدی رسیدگی به شکایات بودند به‌طوری ملموس با پاسخ آن‌ها به قانون محوری در مورد نحوه برخورد با مشتریان متفاوت بود. پژوهشگر این یافته را به نقش انگیزه‌های ناخودآگاه و تجارب گذشته که رفتار قانون مداری اشخاص را تعیین می‌کند نسبت داد [۲۳].

ایزر و استروزر<sup>۳</sup> مطالعه‌ای به‌منظور تعیین میزان بوروکراسی حاکم بر یک سازمان به انجام رساندند. در این پژوهش از قانون محوری سرپرستان به‌عنوان وسیله‌ای برای اندازه‌گیری میزان بوروکراسی سازمانی استفاده شد و جهت‌گیری ارزشی به‌عنوان یک متغیر وابسته استفاده کردند هیچ روشی برای کشف میزان بوروکراسی درک شده توسط کارمندان سازمان مورداستفاده قرار نگرفت که به قانون مداری مدیران مرتبط باشد. در پایان به نتیجه رسیدند که قانون محوری سرپرستان مستقل از متغیرهای اصلی مطالعه یعنی اندازه و نوع سازمان بودند. متغیرهای شخصی سن و تعداد سال‌هایی که افراد به‌عنوان سرپرست بودند، دارای حداقل اهمیت بودند. به‌این‌ترتیب که سرپرستانی که

---

1. Gilmore  
2. Laswell  
3. Esser & Strother

دارای سطح تحصیلات متوسطی بودند نسبت به کسانی که دارای تحصیلات کمتر یا بیشتری بودند، قانون‌مدارتر بودند [۷].

نظریه گتزلس و گوبا<sup>۱</sup> بیان می‌دارد در یک نظام اجتماعی ساختار مدیریتی به‌عنوان سلسله‌مراتبی از روابط رئیس- مرئوسی مورد ملاحظه قرار می‌گیرد. این سلسله‌مراتب روابط، به‌واسطه یکپارچه‌سازی نقش‌ها، کارکنان و امکانات برای دستیابی به اهداف نظام اجتماعی، به وجود آمده‌اند. دو بعد از فعالیت در این نظام وجود دارند: (۱) بعد قانون‌مندی هنجاری که متشکل از عناصر قانونی نقش و انتظارات است. (۲) بعد شخصی که در یک سیستم اجتماعی از افراد، شخصیت و وضعیت نیازهای آن‌ها تشکیل شده است. سبک قانونمند رهبر-پیرو، راه‌های دستیابی سریع به هدف را بجای اینکه در برآورده ساختن نیازهای افراد بدانند در ماهیت ساختار مقررات می‌داند. سبک شخصی رهبر-پیرو به‌جای تأکید بر الزامات قانونی، انتظارات و نقش‌ها، بر خواسته‌ها و نیازهای افراد تأکید می‌کند [۱۰].

مورگان<sup>۲</sup> با استفاده از الگو فوق پژوهشی را در مورد انتظاراتی که از مدیران مدارس می‌رود انجام داد. این انتظارات به‌وسیله یک پرسشنامه درباره نقش مدیر ارائه شد که تحلیلی از گروه‌های سازمانی، فردی و یا ترکیبی از هر دو را فراهم می‌ساخت. گرایش به قانون‌مداری معتدل در میان مدیران مشاهده شد. با این حال تفاوت معناداری بین میانگین مدیران ابتدایی و دبیرستان و نیز بین معلمان آن‌ها مشاهده نشد. مدیران به‌عنوان یک گروه ممکن است نسبت به سبک هنجارمند رهبر-پیرو گرایش داشتند و به قوانین و مقررات سازمانی وابسته بودند. مدیران ابتدایی نسبت به مدیران دبیرستانی، قانونمندتر بودند [۳۰].

- 
1. Getzels & Guba
  - 2 . Morgan

مرتون<sup>۱</sup> یک گام فراتر نهاده و اظهار داشته است که ساختارهای بوروکراتیک، با استفاده گسترده و علنی از اختیار و سازوکارهای ماهرانه برای جامعه‌پذیری، دارای قدرت تغییر شخصیت است [۲۷]. بریجز<sup>۲</sup> داده‌هایی برای حمایت از این فرضیه جالب خود که وقتی که مدیران جامعه‌پذیر شوند و در مدرسه کسب تجربه می‌کنند - شخصیت آن‌ها تابع بوروکراسی می‌شود ارائه کرد او در مطالعه بیست‌وهشت مدیر دبستان از یک منطقه آموزشی بزرگ دریافت که مدیران با تفاوت تجربی محدود درباره نقش خود، به طرز متفاوت قابل پیش‌بینی رفتار کردند. ولی در رفتار نقش مدیران باتجربه تفاوت کمی وجود داشت. تجربه زیاد مدیران دبستان‌ها موجب عملکرد هم‌سطح آن‌ها بود ولی جزمی اندیشی بعضی از مدیران تازه‌کار باعث تفاوت رفتار ایشان می‌شد اما وقتی که مدیران جامعه‌پذیر می‌شوند، جزمی اندیشی عملاً تأثیری در رفتار آنان نداشت [۴].

به همین ترتیب، ویگینز<sup>۳</sup> دریافت که مدیران دبستان‌ها شدیداً تحت تأثیر نیروهای جامعه‌پذیری بوروکراتیک هستند. بوروکراسی‌های مدارس، مدیران را در قالب نقش‌هایی که برای حفظ پایداری طرح‌شده‌اند قرار می‌دهد. گرچه شواهد علمی محدودی وجود دارد، اما تجربه تا حدی آن را تأیید می‌کند. این نظر بر این پایه استوار است که قسمتی از بوروکراسی مدارس که در آن نقش بوروکراتیک و عواملی که شخصیت رفتار مدیر را تعیین می‌کنند باتجربه‌ای که فرد در نقش خود دارد تغییر پیدا می‌کند [۳۸].

مطالعات هوی در مطالعات خود دریافت وقتی که معلمان تازه‌کار در نقش بوروکراتیک کسب تجربه می‌کنند در طرز تلقی‌های خود نسبت به دانش‌آموزان خیلی محافظه‌کار می‌شوند. همین‌طور، دانشجویان تربیت‌معلم بعد از اینکه فقط ۹ هفته در نقش معلمی بودند محافظه‌کارتر و بوروکراتیک‌تر شدند. ظاهراً بوروکراسی مدرسه به سرعت

1. Merton
2. Bridges
3. Wiggins

تازه‌واردها را تحت تأثیر قرار می‌دهد و ارزش‌های هم‌نوايي، غيرشخصي بودن، فرمان‌برداري و وفاداري سازمانی را در نقش بوروکراتیک به آنان القا می‌کند [۱۸].

این تحقیق اهدافی چندگانه داشت: نخست میزان جزمی اندیشی مدیران مدارس مورد ارزیابی قرار گیرد. دوم آنکه تعیین کند که در مدارس کدام‌یک از هنجارهای دیوان سالارانه، به‌طوری‌که توسط معلمان درک می‌شود، کمتر یا بیشتر مورد استفاده قرار می‌گیرند و نهایتاً اینکه مشخص شود این امر چه ارتباطی با گرایش مدیر مدرسه نسبت به اجرای قوانین در موقعیت‌های تصمیم‌گیری اختیاری و نظام باور او دارد. با توجه به اهداف پژوهشی فوق پاسخ به پرسش‌های ذیل مدنظر است:

۱. چه تفاوتی در میزان ادراک معلمان از بوروکراسی موجود در مدارس مختلف وجود دارد؟
۲. چه تفاوتی بین مدیران مدارس ابتدایی و متوسطه از لحاظ نظام باور و قانون مداری آن‌ها وجود دارد؟
۳. چه رابطه‌ای بین میزان بوروکراسی درک شده توسط معلمان و نظام باور مدیران وجود دارد؟
۴. چه رابطه‌ای بین میزان بوروکراسی درک شده توسط معلمان و قانون مداری مدیران وجود دارد؟

#### روش‌شناسی تحقیق

مبانی معرفت‌شناسی این تحقیق اثبات‌گرایانه و روش آن از نوع توصیفی - همبستگی است.

جامعه و نمونه‌گیری: یکی از ویژگی‌هایی که غالباً به ساختارهای دیوان سالارانه مربوط است، اندازه آن‌هاست. در نتیجه مدارس بزرگ سطح شهر سنج با هماهنگی با اداره کل آموزش و پرورش برای این تحقیق انتخاب شد. جامعه این مطالعه عملاً شامل

گروه‌های ذیل خواهد بود: الف- مدیرانی که نقطه کانونی کاربرد و تفسیر قوانین هستند و ب- معلمانی که برای درک عملکرد بوروکراسی مدارس در یک موقعیت واقعی و حساس قرار داشته باشند. با توجه به نسبت مدیران و معلمان در هر مدرسه و سازمان آموزش و پرورش، به منظور تعیین حجم نمونه از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده استفاده شد که ۴۰ نفر مدیر و ۳۱۹ نفر معلم به عنوان نمونه انتخاب شدند. ترکیب نمونه بر اساس متغیرهای جمعیت شناختی به شکل ذیل بود: از لحاظ جنسیت: ۵۲/۵ درصد (۲۱ نفر) از مدیران مرد و ۴۷/۵ درصد (۱۹ نفر) زن بودند. ۵۸/۹ درصد (۱۸۸ نفر) از معلمان زن و ۴۱/۱ درصد (۱۳۱ نفر) مرد بودند. به لحاظ محل کار و تدریس: ۴۰ درصد (۱۶ نفر) از مدیران در دوره ابتدایی و ۲۵ درصد (۱۰ نفر) در دوره متوسطه دوم بودند. ۴۰/۵ درصد (۱۲۹ نفر) از معلمان در دوره ابتدایی و ۲۵ درصد (۸۳ نفر) در دوره متوسطه دوم بودند. بر اساس مدرک تحصیلی: ۷۷/۵ درصد (۳۱ نفر) از مدیران دارای مدرک کارشناسی و ۱۷/۵ درصد (۷ نفر) دارای مدرک کارشناسی ارشد بودند. ۶۱/۱ درصد (۱۹۵ نفر) از معلمان نیز دارای مدرک کارشناسی و ۴/۱ درصد (۱۳ نفر) دارای مدرک دیپلم بودند. بر اساس سابقه خدمت: ۸۵ درصد (۳۴ نفر) از مدیران دارای سابقه بالاتر از بیست سال داشتند. ۵۶/۷ درصد (۱۸۱ نفر) از معلمان دارای سابقه بالاتر از بیست سال و با ۰/۷ درصد (۲ نفر) دارای سابقه یک تا پنج سال بودند.

ابزار: برای گردآوری داده‌ها در پژوهش حاضر، از سه پرسش‌نامه به شرح ذیل استفاده شد:

۱. پرسش‌نامه جزمی اندیشی: که توسط روکیچ تهیه شده و به منظور شناخت نظام اعتقادی مدیران از آن بهره گرفته شد. ابزار مورد استفاده شامل ۴۵ سؤال بود. با این حال تنها ۳۴ سؤال شامل پرسش‌نامه جزمی اندیشی می‌شد. از پاسخ‌دهندگان خواسته شد تا میزان مخالفت یا موافقت خود را در یک طیف پنج گزینه‌ای (از کاملاً موافق تا کاملاً مخالف) مشخص کنند. از طریق پرسش‌نامه مذکور هفت بعد

جزمی اندیشی سنجیده شد و از طریق مجموع نمرات به دست آمده، نظام اعتقادی هریک از مدیران مورد بررسی قرار گرفت [۳۳].

۲. پرسش نامه قانون مداری: که توسط ایزر و استروزر تهیه شده و برای اندازه گیری میزان قانون مداری مدیران از آن استفاده شد. پرسش نامه اصلی متشکل از ۱۲ رویداد مختلف بود و از تجارب مدیران شاغل در دوره های مختلف تحصیلی به دست آمده بود. هر رویداد شامل توصیفی کوتاه از وضعیت قوانین و مقررات موجود در مدرسه بود. در هر نمونه مدیری که به یک رویداد مربوط می شد تصمیمات خود را راجع به تفسیر و کاربرد یک قانون به گونه ای متفاوت اتخاذ می کرد. هشت مورد شامل رویدادهایی بود که در آن مدیر تصمیمات خود را دقیق مطابق با قوانین اتخاذ می کرد اما در ۴ مورد مدیران از قوانین پیچیده حمایت نمی کردند. پاسخ دهندگان نظرات خود را در یک مقیاس پنج گزینه ای (از کاملاً موافق تا کاملاً مخالف) علامت گذاری می کردند. پرسش نامه مذکور میزان قانون مداری مدیران را اندازه گیری می کند [۷].

۳. پرسش نامه بوروکراسی سازمانی: که توسط هال تهیه شده و به وسیله آن میزان ادراک معلمان از بوروکراسی سازمان مدرسه اندازه گیری شد. ۵۱ گویه در پرسش نامه اصلی وجود داشت که در تحلیل نهایی این تعداد به ۴۲ مورد رسید. این پرسش نامه شامل اظهارات کوتاهی در مورد سازمان مدرسه بود که شش بعد بوروکراتیک را منعکس می کرد. از پاسخ دهندگان خواسته شد تا نظرات خود را در یک طیف پنج گزینه ای (از کاملاً درست تا کاملاً نادرست) علامت گذاری کنند. از طریق مجموع نمرات پاسخ دهندگان در این شش بعد و تعیین نمره میانگین در هر مدرسه، سازمان هر کدام از مدارس مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت [۱۵].

بالاترین نمره جزمی اندیشی در میان مدیران برابر با ۲/۸۵ و پایین ترین نمره نیز ۲/۱۷ است و بالاترین نمره قانون مداری در میان مدیران برابر با ۳/۱۷ و پایین ترین نمره



نیز ۱/۶۷ است. همچنین بالاترین نمره ادراک از بوروکراسی در میان معلمان برابر با ۳/۶۳ و پایین‌ترین نمره نیز ۳/۲۰ است.

روایی و پایایی: جهت بررسی روایی سازه دو پرسش‌نامه جزمی اندیشی و قانون‌مداری، از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد. به این دلیل از این نوع تحلیل عاملی استفاده شد چون محقق هیچ‌گونه تئوری اولیه‌ای در مورد ساختار زیربنایی و عامل‌های احتمالی این دو پرسش‌نامه در اختیار نداشت و در نتیجه برای شناسایی ساختار این دو پرسش‌نامه و تقلیل آن به تعداد معینی از ابعاد می‌بایست از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده می‌شد. برای بررسی روایی سازه پرسش‌نامه ادراک از بوروکراسی، تحلیل عاملی تأییدی مورد استفاده قرار گرفت. به این دلیل این نوع تحلیل عاملی مورد استفاده قرار گرفت چون محقق در مورد تعداد عامل‌های مدل قبل از انجام تحقیق، پیش‌فرض معینی در اختیار داشت و اکثر پژوهشگران قبلی ساختار بوروکراسی را شناسایی و آن را به شش بعد تقلیل داده بودند. در پژوهش حاضر برای ارزیابی پایایی پرسش‌نامه‌ها از شاخص ضریب آلفای کرون باخ استفاده شد که نتایج آن برای هریک از متغیرها و به تفکیک هر یک از ابعاد در جداول زیر ارائه شده است:

جدول ۱: ضرایب پایایی پرسشنامه‌ها به تفکیک مؤلفه‌ها

ضریب آلفای کرون باخ	تعدادگویه	ابعاد	
۷۰٪	۵	۱. خودرأی بودن	جزمی اندیشی
۸۴٪	۶	۲. منفی نگری	
۶۸٪	۶	۳. تک‌بعدی نگری	
۸۹٪	۸	۴. مطلق‌گرایی	
۶۷٪	۶	۵. دو سو گرایی	
۶۱٪	۴	۶. خودکام‌بینی	
۵۳٪	۳	۷. مقاومت در برابر تغییر	
۷۵٪	۷	۱. سلسله‌مراتب	بوروکراسی
۶۸٪	۵	۲. تقسیم‌کار	
۶۳٪	۹	۳. قوانین	
۸۱٪	۸	۴. رویه‌ها	
۷۳٪	۸	۵. جهت‌گیری غیرشخصی	
۷۱٪	۵	۶. صلاحیت فنی	
۶۳٪	۴	۱. قانون‌مداری با دانش‌آموزان	قانون‌مداری
۷۵٪	۴	۲. قانون‌مداری با معلمان	
۷۰٪	۴	۳. قانون‌مداری با انعطاف‌پذیری	

همان‌طور که نتایج جدول نشان می‌دهد در مجموع برای پرسش‌نامه جزمی اندیشی پایایی ۸۳٪ به دست آمد که ضریب مطلوبی است. برای پرسش‌نامه قانون‌مداری پایایی ۷۲٪ حاصل شده است که پایایی قابل قبولی است. همچنین برای پایایی ۷۴٪ برای پرسش‌نامه بوروکراسی حاصل شده است که ضریب قابل قبولی است.

## یافته‌ها

پس از کسب اطمینان از نرمال بودن توزیع داده‌ها سؤالات پژوهش موردبررسی قرار گرفتند. نخست، جهت ارزیابی وضعیت جزمی اندیشی در میان مدیران، آزمون  $t$  تک نمونه‌ای استفاده شد. میانگین مشاهده‌شده پیرامون وضعیت جزمی اندیشی برابر با ۲/۵۶، مقدار  $t$  برابر با ۲/۶۰ و سطح معناداری حاصل ۰/۰۱۳ بود ( $p < .05$ ). میانگین مشاهده‌شده بزرگ‌تر از میانگین نظری (۲/۵) است، بنابراین می‌توان گفت که وضعیت جزمی اندیشی در میان مدیران، به‌طور معناداری بالاتر از متوسط بود.

بررسی وضعیت ابعاد جزمی اندیشی نیز نشان می‌دهد که مقادیر  $t$  در مورد چهار بعد خودرأی بودن، منفی‌نگری، دو سوگرایی و مقاومت در برابر تغییر، مثبت و در سطح ۰/۰۵ معنادار است ( $p < .05$ ). بنابراین وضعیت این ابعاد نیز به‌طور معناداری بالاتر از متوسط است. همچنین مقادیر  $t$  در مورد دو بعد تک‌بعدی نگری و مطلق‌گرایی، منفی و در سطح ۰/۰۵ معنادار است ( $p < .05$ )، بنابراین مشخص می‌شود که وضعیت دو بعد مزبور، به‌طور معناداری پایین‌تر از سطح متوسط بود. در نهایت مقدار  $t$  در مورد بعد خودکم‌بینی، در سطح ۰/۰۵ معنادار نیست ( $p > .05$ ). بنابراین مشخص می‌شد که میزان خودکم‌بینی در میان مدیران، در سطح متوسط بود.

میزان جزمی اندیشی در میان مدیران مدارس، به تفکیک و برحسب هر یک از متغیرهای مزبور موردبررسی قرارگرفت:

الف) جهت مقایسه میزان جزمی اندیشی مدیران برحسب جنسیت، آزمون  $t$  برای دو گروه مستقل استفاده شد.

میانگین جزمی اندیشی در میان مدیران زن برابر با ۲/۵۷ و میانگین جزمی اندیشی در میان مدیران مرد برابر با ۲/۵۵ است. همچنین مقدار  $t$  برابر با ۰/۴۰۶ و سطح معناداری حاصل ۰/۶۸۷ بود ( $p > .05$ ). بنابراین بین میزان جزمی اندیشی در مدیران زن و مدیران مرد، تفاوت معناداری وجود نداشت.

مدیریت بر آموزش سازمانها

جدول ۲: مقایسه میانگین جزمی اندیشی و قانون مداری مدیران مدارس برحسب

جنسیت

معناداری	df	T	مرد (۲۱ نفر)		زن (۱۹ نفر)		متغیرها	
			SD	M	SD	M		
۰/۵۹۱	۳۸	۰/۵۴۳	۰/۴۸۶	۲/۸۵	۰/۴۳۷	۲/۹۳	خودرأی بودن	جزمی اندیشی
۰/۳۱۳	۳۸	۱/۰۲۲	۰/۲۹۰	۲/۷۲	۰/۴۴۲	۲/۸۴	منفی نگری	
۰/۶۹۰	۳۸	-۰/۴۰۲	۰/۲۹۵	۱/۹۹	۰/۴۰۴	۱/۹۴	تک بعدی نگری	
۰/۳۴۴	۳۸	۰/۹۵۷	۰/۳۱۶	۲/۲۸	۰/۳۱۵	۲/۳۸	مطلق گرایی	
۰/۳۹۴	۳۸	-۰/۸۶۱	۰/۲۹۱	۲/۷۶	۰/۵۹۶	۲/۶۴	دو سو گرایی	
۰/۳۲۴	۳۸	-۰/۹۹۹	۰/۲۵۱	۲/۵۷	۰/۳۶۲	۲/۴۷	خودکم بینی	
۰/۳۸۰	۳۸	۰/۸۸۹	۰/۳۷۲	۲/۶۸	۰/۳۸۸	۲/۷۸	مقاومت در برابر تغییر	
۰/۶۸۷	۳۸	۰/۴۰۶	۰/۱۴۶	۲/۵۵	۰/۱۶۱	۲/۵۷	جزمی اندیشی (کل)	
۰/۰۲۲	۳۸	۲/۳۸	۰/۴۰۷	۲/۲۹	۰/۵۷۷	۲/۶۷	با دانش آموزان	قانون مداری
۰/۴۴۶	۳۸	۰/۷۷۰	۰/۳۷۴	۲/۵۹	۰/۶۵۵	۲/۷۲	با معلمان	
۰/۷۰۴	۳۸	۰/۳۸۲	۰/۳۸۳	۲/۴۸	۰/۴۶۵	۲/۵۳	انعطاف پذیری	
۰/۰۸۸	۳۸	۱/۷۴۹	۰/۲۵۳	۲/۴۶	۰/۴۰۳	۲/۶۴	قانون مداری (کل)	

ج) جهت مقایسه میزان جزمی اندیشی مدیران برحسب مدرک تحصیلی، آزمون تحلیل واریانس یک راهه استفاده شد. مقدار  $F$  برابر با  $۷/۱۷۶$  و سطح معناداری حاصل  $۰/۰۰۲$  بود ( $p < .05$ ). بنابراین بین میزان جزمی اندیشی در مدیران برحسب مدرک تحصیلی، تفاوت معناداری وجود داشت.

جدول ۳: وضعیت جزمی اندیشی در میان مدیران برحسب مدرک تحصیلی

منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	آماره F	سطح معناداری
بین گروهی	۰/۲۵۲	۳	۰/۱۲۶	۷/۱۷۶	۰/۰۰۲
درون گروهی	۰/۶۴۱	۳۷	۰/۰۱۸		
کل	۰/۹۰۱	۳۹			

با توجه به معنادار بودن مقدار  $F$ ، از آزمون تعقیبی توکی استفاده شد تا از طریق مقایسه‌های دویبه‌دو مشخص شود که بین کدام دسته از مدیران از لحاظ میزان جزمی اندیشی، تفاوت معناداری وجود دارد. میزان جزمی اندیشی در میان مدیران دارای مدرک کاردانی به‌طور معناداری کمتر از مدیران دارای مدرک کارشناسی بود. همچنین میزان جزمی اندیشی مدیران مدرک کاردانی به‌طور معناداری کمتر از مدیران دارای مدرک کارشناسی ارشد نیز بود. اما میزان جزمی اندیشی مدیران دارای مدرک کارشناسی بیشتر از مدیران دارای سایر مدارک تحصیلی بود.

سؤال چهارم) آیا میزان قانون‌مداری در میان مدیران مدارس، به لحاظ متغیرهای جمعیت شناختی متفاوت است؟

جهت مقایسه میزان قانون‌مداری مدیران برحسب جنسیت، آزمون  $t$  برای دو گروه مستقل استفاده شد. میانگین قانون‌مداری در میان مدیران زن برابر با  $۲/۶۴$  و میانگین قانون‌مداری در میان مدیران مرد برابر با  $۲/۴۶$  است. همچنین مقدار  $t$  برابر با  $۱/۷۴$  و سطح معناداری حاصل  $۰/۰۸۸$  بود ( $p > .05$ ). بنابراین بین میزان قانون‌مداری در مدیران زن و مدیران مرد، تفاوت معناداری وجود نداشت.

جهت مقایسه میزان قانون‌مداری مدیران برحسب دوره، آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه استفاده شد. بر اساس نتایج جدول، مقدار  $F$  برابر با  $۰/۵۶۵$  و سطح معناداری

### مدیریت بر آموزش سازمانها

حاصل  $0/573$  بود ( $p > 05$ ). بنابراین بین میزان قانون مداری در مدیران برحسب مقاطع مختلف، تفاوت معناداری وجود نداشت.

جدول ۴: مقایسه میزان قانون مداری در میان مدیران برحسب دوره تحصیلی

سطح معناداری	آماره F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	منبع تغییرات
0/573	0/565	0/068	2	0/135	بین گروهی
		0/119	37	4/419	درون گروهی
			39	4/554	کل

مقایسه میزان قانون مداری مدیران برحسب مدرک تحصیلی: جهت مقایسه میزان قانون مداری مدیران برحسب مدرک تحصیلی، آزمون تحلیل واریانس یک راهه استفاده شد. بر اساس نتایج جدول، مقدار F برابر با  $1/722$  و سطح معناداری حاصل  $0/193$  بود ( $p > 05$ ). بنابراین، بین میزان قانون مداری در مدیران برحسب مدرک تحصیلی، تفاوت معناداری وجود نداشت.

جدول ۵: مقایسه میزان قانون مداری در میان مدیران برحسب مدرک تحصیلی

سطح معناداری	آماره F	میانگین مجذورات	درجه آزادی	مجموع مجذورات	منبع تغییرات
0/193	1/722	0/194	2	0/388	بین گروهی
		0/113	37	4/166	درون گروهی
			39	4/554	کل

جهت مقایسه میزان قانون مداری مدیران برحسب سابقه خدمت، آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه استفاده شد. بر اساس نتایج جدول، مقدار  $F$  برابر با  $0/446$  و سطح معناداری حاصل  $0/721$  بود ( $p > .05$ ). بنابراین، بین میزان قانون مداری در مدیران برحسب سابقه خدمت، تفاوت معناداری وجود نداشت.

جدول ۶: مقایسه میزان قانون مداری در میان مدیران برحسب سابقه خدمت

منبع تغییرات	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	آماره $F$	سطح معناداری
بین گروهی	۰/۱۶۳	۳	۰/۰۵۴	۰/۴۴۶	۰/۷۲۱
درون‌گروهی	۴/۳۹۱	۳۶	۰/۱۲۲		
کل	۴/۵۵۴	۳۹			

سؤال پنجم) ادراک معلمان از بوروکراسی در مدارس چگونه است؟ جهت ارزیابی ادراک معلمان از بوروکراسی در مدارس، آزمون  $t$  تک نمونه‌ای استفاده شد. بر اساس نتایج جدول، میانگین مشاهده‌شده پیرامون ادراک از بوروکراسی برابر با  $3/44$ ، مقدار  $t$  برابر با  $32/01$  و سطح معناداری حاصل  $0/000$  بود ( $p < .05$ ). بنابراین از نظر معلمان، وضعیت بوروکراسی در مدارس، به‌طور معناداری بالاتر از متوسط بود.

سؤال ششم) آیا میزان ادراک معلمان از بوروکراسی، به لحاظ متغیرهای جمعیت شناختی متفاوت است؟

با توجه به اهمیت ادراک از بوروکراسی به‌عنوان متغیر وابسته پژوهش، علاوه بر مقایسه این سازه کلی برحسب متغیرهای جمعیت شناختی، ادراک معلمان از هر یک از ابعاد شش‌گانه سلسله‌مراتب، تقسیم‌کار، قوانین، رویه‌ها، جهت‌گیری غیرشخصی و صلاحیت فنی نیز مورد مقایسه قرار گرفته است.

## مدیریت بر آموزش سازمانها

الف) جهت مقایسه میزان ادراک معلمان از بوروکراسی برحسب جنسیت، آزمون  $t$  برای دو گروه مستقل استفاده شد. بر اساس نتایج جدول، میانگین ادراک از بوروکراسی در میان معلمان زن برابر با  $3/49$  و میانگین ادراک از بوروکراسی در میان معلمان مرد برابر با  $3/37$  است. همچنین مقدار  $t$  برابر با  $4/36$  و سطح معناداری حاصل  $0/000$  بود ( $p < .05$ ). بنابراین بین میزان ادراک از بوروکراسی در معلمان زن و معلمان مرد، تفاوت معناداری وجود داشت. به طوری که معلمان زن، در مقایسه با معلمان مرد، میزان بوروکراسی را بالاتر ارزیابی نموده‌اند.

**جدول ۷: مقایسه ادراک معلمان از بوروکراسی برحسب جنسیت**

معناداری	df	t	مرد (۱۳۱ نفر)		زن (۱۸۸ نفر)		متغیرها
			SD	M	SD	M	
0/000	317	4/365	0/541	3/53	0/524	3/79	سلسله مراتب
0/002	317	-3/184	0/528	3/45	0/547	3/36	تقسیم کار
0/000	317	3/825	0/356	3/34	0/387	3/50	قوانین
0/000	317	5/413	0/462	3/42	0/444	3/70	رویه‌ها
0/426	317	-0/798	0/448	3/23	0/461	3/19	جهت گیری غیر شخصی
0/000	317	4/095	0/528	3/26	0/564	3/52	صلاحیت فنی
0/000	317	4/368	0/230	3/37	0/251	3/49	ادراک از بوروکراسی

ب) جهت مقایسه میزان ادراک معلمان از بوروکراسی برحسب دوره، آزمون تحلیل واریانس یک راهه استفاده شد. بر اساس نتایج جدول، مقدار  $F$  برابر با  $0/725$  و سطح معناداری حاصل  $0/485$  بود ( $p > .05$ ). بنابراین بین میزان ادراک معلمان از بوروکراسی برحسب مقاطع مختلف، تفاوت معناداری وجود نداشت.



جدول ۸: مقایسه ادراک معلمان از بوروکراسی برحسب دوره

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	آماره F	سطح معناداری
بین گروهی	۰/۰۹۱	۲	۰/۰۴۵	۰/۷۲۵	۰/۴۸۵
درون گروهی	۱۹/۷۸۳	۳۱۶	۰/۰۶۳		
کل	۱۹/۸۷۴	۳۱۸			

ج) مقایسه میزان ادراک معلمان از بوروکراسی برحسب مدرک تحصیلی: جهت مقایسه میزان ادراک معلمان از بوروکراسی برحسب مدرک تحصیلی، آزمون تحلیل واریانس یکراهه استفاده شد.

بر اساس نتایج جدول مقدار F برابر با ۵/۰۵۸ و سطح معناداری حاصل ۰/۰۰۲ بود (p < 0.05). بنابراین بین میزان ادراک معلمان از بوروکراسی برحسب مدرک تحصیلی، تفاوت معناداری وجود داشت.

جدول ۹: مقایسه ادراک معلمان از بوروکراسی برحسب مدرک تحصیلی

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	آماره F	سطح معناداری
بین گروهی	۰/۹۱۳	۳	۰/۳۰۴	۵/۰۵۸	۰/۰۰۲
درون گروهی	۱۸/۹۶۱	۳۱۵	۰/۰۶۰		
کل	۱۹/۸۷۴	۳۱۸			

با توجه به معنادار بودن مقدار F، در ادامه آزمون تعقیبی توکی استفاده شد تا از طریق مقایسه‌های دوبه‌دو مشخص شود که بین کدام دسته از معلمان از لحاظ ادراک از بوروکراسی، تفاوت معناداری وجود دارد. بر اساس نتایج جدول، معلمان دارای مدرک

## مدیریت بر آموزش سازمانها

دیپلم و کاردانی، میزان بوروکراسی را بالاتر از معلمان دارای مدرک کارشناسی ارشد ارزیابی نموده‌اند. در سایر مقایسه‌ها، تفاوت معناداری مشاهده نشد.

د) جهت مقایسه میزان ادراک معلمان از بوروکراسی برحسب سابقه خدمت، آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه استفاده شد. مقدار  $F$  برابر با  $1/092$  و سطح معناداری حاصل  $0/361$  بود ( $p > 0.05$ ). بنابراین بین میزان ادراک معلمان از بوروکراسی برحسب سابقه خدمت، تفاوت معناداری وجود نداشت.

جدول ۱۰: مقایسه ادراک معلمان از بوروکراسی برحسب سابقه خدمت

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	آماره F	سطح معناداری
بین گروهی	۰/۲۷۳	۴	۰/۰۶۸	۱/۰۹۲	۰/۳۶۱
درون‌گروهی	۱۹/۶۰۲	۳۱۴	۰/۰۶۲		
کل	۱۹/۸۷۴	۳۱۸			

به‌منظور بررسی رابطه بین جزمی اندیشی و قانون مداری آزمون همبستگی پیرسون استفاده شد. بر اساس نتایج جدول، ضریب همبستگی بین جزمی اندیشی و قانون مداری برابر با  $0/332$  بوده و در سطح  $0/05$  معنادار است ( $p < 0.05$ ). بنابراین مشخص می‌شود که رابطه مثبت و معناداری بین جزمی اندیشی و قانون مداری مدیران وجود دارد. نتایج همچنین نشان می‌دهد که رابطه دو بعد مطلق‌گرایی و دو سوگرایی با قانون مداری نیز مثبت و در سطح  $0/05$  معنادار است اما سایر ابعاد جزمی اندیشی، رابطه معناداری با قانون مداری ندارند.

جدول ۱۱: ماتریس همبستگی جزمی اندیشی با قانونمداری و درک از بوروکراسی مدرسه

	جزمی اندیشی															قانونمداری	
	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳	۱۴	۱۵		۱۶
مؤلفه‌های جزمی اندیشی	۱. خودرأی بودن	۰/۰۲۱	۰/۰۲۱	-۰/۱۴۳	۰/۰۷۸	۰/۲۴۶	۰/۰۶۴	۰/۰۱۲	-۰/۰۱۲	-۰/۱۷۴	۰/۱۶۱	۰/۲۶۰	-۰/۱۲۵	-۰/۰۳۲	-۰/۰۹۶	-۰/۰۵۱۲	۰/۱۸۶
	۱. منفی نگری	۰/۰۲۱	۱	-۰/۰۵۱	-۰/۱۸۵	۰/۰۷۳	-۰/۱۲۸	۰/۰۲۶	۰/۱۲۸	-۰/۰۹۶	۰/۰۶۵	۰/۱۹۲	۰/۱۵۱	-۰/۱۸۱	-۰/۱۲۸	۰/۱۰۰	-۰/۲۴۳
	۲. تک‌بعدی نگری	-۰/۱۴۳	-۰/۰۵۱	۱	۰/۱۱۰	۰/۱۵۹	-۰/۱۲۲	-۰/۰۶۱	۰/۱۷۴	۰/۰۷۵	-۰/۰۶۰	-۰/۰۴۸	۰/۰۸۹	۰/۰۹۵	۰/۰۳۱	۰/۰۴۵	-۰/۰۷۱
	۳. مطلق‌گرایی	۰/۰۷۸	۰/۱۸۵	۰/۱۱۰	۱	۰/۱۳۴	۰/۰۴۴	۰/۰۱۶	۰/۲۰۷	-۰/۰۱۴	-۰/۰۰۲	۰/۱۶۰	-۰/۱۱۸	۰/۰۹۷	۰/۴۳۳	۰/۰۴۲	۰/۲۰۴
	۴. دوسوگرایی	۰/۲۴۶	۰/۰۷۳	۰/۱۵۹	۰/۱۳۴	۱	-۰/۱۳۹	۰/۳۰۶	۰/۰۱۳	۰/۰۲۵	۰/۰۵۵	-۰/۰۸۴	۰/۰۰۷	-۰/۳۵۰	۰/۲۸۹	۰/۱۷۶	۰/۲۵۰
	۵. خودکم‌بینی	۰/۰۶۴	-۰/۱۲۸	-۰/۱۲۲	۰/۰۴۴	-۰/۱۳۹	۱	-۰/۳۰۷	-۰/۴۷۱	۰/۰۰۴	-۰/۰۳۳	-۰/۳۲۷	-۰/۱۲۶	-۰/۲۴۳	-۰/۲۵۳	۰/۱۵۳	-۰/۰۱۵
	۶. مقاومت تغییر	۰/۰۱۲	۰/۰۲۶	-۰/۰۶۱	۰/۰۱۶	۰/۳۰۶	-۰/۳۰۷	۱	۰/۳۲۱	-۰/۲۶۹	۰/۱۱۷	-۰/۲۶۹	۰/۱۱۳	۰/۳۶۹	۰/۰۶۲	۰/۰۸۶	۰/۰۶۲
	۷. سلسله مراتب	-۰/۰۱۲	۰/۱۲۸	۰/۱۷۴	۰/۲۰۷	۰/۰۱۳	-۰/۴۷۱	۰/۳۲۱	۱	-۰/۳۰۸	۰/۳۱۱	-۰/۳۰۸	۰/۳۱۱	۰/۰۰۲	۰/۳۶۴	۰/۰۸۸	۰/۰۸۵
	۸. تقسیم‌کار	-۰/۱۷۴	-۰/۰۹۶	۰/۰۷۵	-۰/۰۱۴	۰/۰۲۵	۰/۰۰۴	-۰/۲۶۹	-۰/۳۰۸	۱	-۰/۰۳۱	-۰/۲۹۷	۰/۲۷۸	-۰/۱۲۳	۰/۱۴۴	-۰/۳۹۹	-۰/۰۲۵
	۹. قوانین	۰/۱۶۱	۰/۰۶۵	-۰/۰۶۰	۰/۰۵۵	-۰/۰۰۲	-۰/۰۲۳	۰/۱۱۷	۰/۳۱۱	-۰/۰۳۱	۱	۰/۵۱۲	۰/۱۷۸	۰/۱۴۶	۰/۳۲۶	۰/۱۵۰	۰/۲۵۰
۱۰. رویه‌ها	۰/۲۶۰	۰/۱۹۲	-۰/۰۴۸	۰/۱۴۰	-۰/۰۸۴	-۰/۳۲۷	۰/۱۱۳	۰/۵۰۴	-۰/۲۹۷	-۰/۰۳۱	۰/۵۱۲	۰/۱۰۱	۰/۳۶۲	۰/۲۱۲	۰/۱۷۰	-۰/۰۵۴	
۱۱. جهت‌گیری غ ش	-۰/۱۲۵	۰/۱۵۱	۰/۰۸۹	۰/۰۸۹	-۰/۱۱۸	۰/۰۰۷	-۰/۱۲۶	۰/۰۰۲	۰/۲۷۸	۰/۱۷۸	۰/۱۰۱	۱	-۰/۰۱۲	-۰/۰۶۶	-۰/۲۶۶	-۰/۱۲۷	
۱۲. صلاحیت فنی	-۰/۰۳۲	-۰/۱۸۱	۰/۰۹۵	۰/۰۹۷	۰/۳۵۰	-۰/۲۴۳	۰/۲۵۹	۰/۳۰۶	-۰/۱۲۳	۰/۳۰۶	۰/۱۴۶	-۰/۰۱۲	۱	-۰/۰۴۱	۰/۰۳۱	-۰/۱۰۷	
قانونمداری	۱۳. برخورد با دانش‌آموزان	-۰/۰۹۶	-۰/۱۲۸	۰/۰۳۱	۰/۴۳۳	۰/۲۸۹	-۰/۲۵۳	۰/۰۶۲	۰/۳۶۴	۰/۱۴۴	۰/۳۲۶	۰/۲۱۲	-۰/۰۶۶	-۰/۰۴۱	۱	-۰/۰۳۲	۰/۵۰۴
	۱۴. برخورد با معلمان	-۰/۰۵۱۲	۰/۱۰۰	-۰/۰۴۵	۰/۰۴۲	۰/۱۷۶	۰/۱۵۳	۰/۰۸۶	۰/۰۸۸	-۰/۳۹۹	۰/۱۵۰	۰/۱۷۰	-۰/۲۶۶	۰/۰۳۱	-۰/۰۳۲	۱	۰/۲۷۶
	۱۵. قانونمداری منعطف	۰/۱۸۶	-۰/۲۴۳	-۰/۰۷۱	۰/۲۰۴	۰/۲۵۰	-۰/۰۱۵	۰/۰۶۲	۰/۰۸۵	-۰/۰۲۵	۰/۲۵۰	-۰/۰۵۴	-۰/۱۲۷	-۰/۱۰۷	۰/۵۰۴	۰/۲۷۶	۱

ضریب همبستگی بین جزمی اندیشی مدیران و ادراک معلمان از بوروکراسی برابر با ۰/۰۱۳ بود که در سطح ۰/۰۵ معنادار نیست ( $p > .05$ ). بنابراین مشخص می‌شود که رابطه معناداری بین جزمی اندیشی مدیران و ادراک معلمان از بوروکراسی وجود ندارد. بررسی همبستگی ابعاد جزمی اندیشی با ادراک از بوروکراسی نیز نشان می‌دهد که تنها رابطه بین خودکم‌بینی مدیران و ادراک معلمان از بوروکراسی معنادار است و سایر ابعاد جزمی اندیشی، رابطه معناداری با ادراک از بوروکراسی ندارند.

ضریب همبستگی بین قانون‌مداری مدیران و ادراک معلمان از بوروکراسی برابر با ۰/۰۹۲ بود که در سطح ۰/۰۵ معنادار نیست ( $p > .05$ ). بنابراین مشخص می‌شود که رابطه معناداری بین قانون‌مداری مدیران و ادراک معلمان از بوروکراسی وجود ندارد. بررسی همبستگی ابعاد قانون‌مداری با ادراک از بوروکراسی نیز نشان می‌دهد که تنها رابطه بین مداری در برخورد با دانش‌آموزان و ادراک معلمان از بوروکراسی معنادار است و دو بعد دیگر قانون‌مداری، رابطه معناداری با ادراک از بوروکراسی ندارند.

### بحث و نتیجه‌گیری

نتایج حاصل از پژوهش نشان داد که وضعیت جزمی اندیشی در میان مدیران، به‌طور معناداری بالاتر از حد متوسط بود. جزمی اندیشی ساختار سیستم باور فرد است و بیشتر به چگونگی باور فرد می‌پردازد تا به آنچه او باور دارد. جزمی اندیشی به معنی باور و عقیده غیرقابل انتقاد درباره درستی چیزی است. فرد جزمی اندیش، به عقیده خود که جنبه ذهنی و شخصی دارد، اساس عینی می‌بخشد و بی‌هیچ‌گونه تردیدی، آن را خطاناپذیر می‌شمارد. در واقع فرد جزمی اندیش با انگاره‌های خویش که ذره‌ای تردید در دل آن‌ها راه نمی‌دهد، خود را سرگرم و دل‌خوش می‌دارد و با پرهیز از تردید، تشکیک و چون‌وچرا، بازاندیشی در تفکراتش را بر نمی‌تابد و باورهای درونی خویش را، دانش

عینی، کلی و قطعی می‌خواند. افرادی که جزم اندیشند، در مواجهه با مسائل مختلف پنج نوع عکس‌العمل را از خود بروز می‌دهند که همگی حاکی از عدم توانایی این افراد در مواجهه انتقادی با آن مسئله است. تأثیرات جزمی اندیشی بر فرد و جامعه بسیار زیاد است و بسته به میزان دل‌بستگی شخص به یک عقیده یا باور دارد. نمودهای جزمی اندیشی در سطوح فردی و جمعی به صورت‌های زیر خود را نشان می‌دهد: تفکرات بسته عقلانی، ناتوانی در جذب ایده‌های جدید، محرومیت آزادی فکری نسبت به خود و همکاران، تعصب قومی و خودکامگی. به هر میزان که شخص به ایده‌ها و عقایدی که موجب جزمی اندیشی می‌شود، وابستگی عاطفی بیشتری داشته باشد، این امر در اشکال عدم مدارا، تعصب، ستیزه‌جویی، جنگ‌طلبی و در نتیجه جنگ و درگیری خود را نمایان می‌سازد. از آنجاکه سبک تفکر، مدیران را نسبت به توانایی‌های خود آگاه‌تر می‌کند و به آن‌ها امکان تصمیم‌گیری درست را می‌دهد سبک‌های تفکر عامل مهمی در موفقیت مدیران است. تفکر مدیر به‌طور مستقیم تأثیر خود را در تصمیم‌گیری‌ها، طرح‌ها، رفتارها و نحوه برخورد با مسائل و شرایط گوناگون در سطح سازمان متجلی می‌سازد. به‌طوری‌که می‌توان با استفاده از این نوع نتایج نحوه تدوین و تنظیم تفکر مدیر را ردیابی کرد. با توجه به نتایج پژوهش و توضیحات بالا می‌توان نتیجه گرفت که مدیران جامعه آماری از لحاظ ویژگی‌های خودرأی بودن، منفی‌نگری، تک‌بعدی‌نگری، مطلق‌گرایی، دو سوگرایی، خودکم‌بینی و مقاومت در برابر تغییر بالاتر از میانگین فرضی جامعه آماری برخوردارند.

نتایج حاصل از پژوهش نشان داد که در میان مدیران از لحاظ جنسیت، دوره تدریس و سابقه خدمت از لحاظ وضعیت جزمی اندیشی تفاوت معناداری وجود ندارد؛ اما وضعیت جزمی اندیشی در میان مدیران برحسب مدرک تحصیلی متفاوت بود. میزان جزمی اندیشی در میان مدیران دارای مدرک کارشناسی به‌طور معناداری بیشتر از مدیران دارای مدرک کارشناسی ارشد و کاردانی بود. همچنین میزان جزمی اندیشی در میان

مدیران دارای مدرک کاردانی به‌طور معناداری کمتر از مدیران دارای مدرک کارشناسی ارشد نیز بود.

در توجیه نتیجه فوق می‌توان گفت احتمال می‌رود چون زمینه آموزش و پرورش و رشد و بالندگی آن‌ها مشابه و از نظر ساختاری یکی است بنابراین محصول این سیستم هم مشابه باشد. ولی از نظر مدرک تحصیلی مدیران دارای مدرک تحصیلی کارشناسی جهت حفظ جایگاه خود و حفظ شرایط موجود نسبت به افراد دارای سایر مدارک تحصیلی بیشتر به وضعیت جزئی اندیشی پایبند هستند.

یافته‌ها همچنین نشان داد که وضعیت قانون مداری در میان مدیران، به‌طور معناداری بالاتر از سطح متوسط بود. قانون مداری را می‌توان به معنی حفظ و اجرای قوانین به‌طور عادلانه و رعایت حقوق همه افراد بیان نمود؛ بنابراین منظور از قانون مداری در سازمان‌ها، انجام امور محوله سازمان به بهترین نحو در چارچوب قوانین و مقررات دولتی و سازمانی به‌منظور دستیابی به اهداف سازمان و جلب رضایت مردم است. در درون یک سازمان چه فردی را مهم‌تر و مؤثرتر از مدیران می‌توان یافت که با ایفای نقش‌های مختلف همچون تصمیم‌گیری، سخنگویی، ارتباطی و اطلاعاتی و حتی الگو بودن، بر افراد جامعه در درون و برون سازمان تأثیر می‌گذارند زمانی که قانون مداری بر سازمان حاکم باشد، سازمان‌ها ضمن توجه به محیط داخلی، بر حفظ محیط کاری و اهتمام با الزامات شغلی نیز تأکید دارند. ارزش‌های غالب در این نوع سازمان‌ها شامل: یکپارچگی، ضابطه‌مندی، فرآیندهای منطقی و برخورداری از نظام‌های مدون است. سازمان منسجم و سلسله‌مراتبی، نسبت به برخورداری کارکنان از تعهد بالا، مجموعه‌ای روشن از بایدها و نبایدها، وضوح قوانین و مقررات، استانداردهای مشخص، پرهیز از تعارض، قابل پیش‌بینی بودن امور، حفظ وضع موجود، سازمان‌یافته بودن امور و متحدالشکل بودن افراد تأکید می‌نمایند. با توجه به نتایج به‌دست آمده می‌توان نتیجه گرفت که میزان قانون مداری مدیران در پژوهش حاضر بیشتر از حد متوسط بود.

در توجیه نتیجه فوق می‌توان گفت که سازمان‌های رسمی و بزرگ، تقریباً بدون استثناء دارای نظامی از قواعد و مقررات هستند که رفتار سازمانی را هدایت می‌کنند. قوانین از عمومیت زیادی برخوردارند زیرا به کارکردهای مهمی خدمت می‌کنند یکی از عوامل مؤثر و مشترک در انواع مدیریت‌ها و کلیه رشته‌های مدیریت، وجود قوانین و مقررات و رعایت آن‌ها در هر سازمان است. اجرای عدالت در سازمان‌های گوناگون از جمله سازمان‌های آموزشی و نجات یافتن از روابط و اعمال نفوذ در تصمیم‌گیری‌ها، مستلزم وجود ضوابط و تدوین مقررات لازم است؛ بنابراین مدیرانی می‌توانند به اداره مؤسسات اداری و آموزشی بپردازند که قوانین و مقررات مناسبی در اختیار داشته و آگاهی کامل داشته باشند. یکی از کارکردهای قوانین، سرنگ کردن است، یعنی در حکم حائلی میان مدیران و زیردستان آن‌ها عمل می‌کند. قوانین سازمان معنی تساوی‌گری را به همراه دارند، زیرا آن‌ها می‌توانند در مورد هرکسی به‌طور یکسان به کار روند. با توجه به این مطالب و یافته‌های پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که اجرای قوانین و رعایت اصول و ضوابط در همه امور در کلیه سازمان‌ها برای کارمندان (اعم از مدیر و معلم) و ارباب رجوع لازم‌الاجراست و همه باید از این قوانین پیروی کنند؛ بنابراین اجرا و پیروی از قوانین برای زنان و مردان و افراد با مدرک تحصیلی و سوابق خدمتی متفاوت لازم است و تفاوتی در اجرای قوانین بر اساس ویژگی‌های جمعیت‌شناسی وجود ندارد بلکه تخطی از این امر قانون‌شکنی خواهد بود.

نتایج حاصل از پژوهش نشان داد که ادراک معلمان از بوروکراسی سازمان مدارس، به‌طور معناداری در حد بالاتر از متوسط بود. نظام آموزش و پرورش هر کشور و مؤسسات آموزشی آن به‌عنوان سازمان‌هایی رسمی، دارای بسیاری از ویژگی‌های بوروکراسی هستند. در این سازمان‌ها تصمیم‌گیری در خصوص تخصیص بودجه به مدارس، تهیه، تألیف و چاپ کتب درسی، برنامه‌ریزی درسی، تعیین شرایط موردنیاز دبیران، استخدام و آموزش دبیران، کنترل معلمان و انتخاب مدیران همه به‌وسیله ادارات

مرکزی آموزش و پرورش انجام می‌شود. فعالیت‌های مدارس بر مبنای مقاطع تحصیلی، پایه‌های تحصیلی و موضوعات درسی هر پایه گروه‌بندی شده‌اند و به هر موضوع درسی نیز یک معلم اختصاص داده شده است. در همه مدارس یک روز درسی به ساعات مشخص و عمدتاً مساوی از نظر زمانی، بر مبنای استنادی مشخص تقسیم شده و برنامه درسی همه این مدارس نیز یکسان و از پیش تعیین شده است؛ بنابراین بوروکراسی به جای دوگانگی وجود یا عدم وجود آن برای معلمان، به عنوان موضوعی که داری مقادیر مختلفی است ملاحظه شد؛ اما باین وجود، میزان بوروکراسی در تمام مدارس به یک اندازه نیست و می‌توان مدارس را بر این مبنای دسته‌بندی کرد. ساختار بوروکراتیک مدارس از جمله تدابیری است که نظام آموزشی برای اجرای اثربخش برنامه‌های خود در عملیاتی‌ترین سطح پیش‌بینی کرده است؛ اما برخلاف نظریه وبر، کاربرد ویژگی‌ها و اصول بوروکراسی در سازمان‌ها به‌ویژه در مدارس، نارسایی‌ها و پیامدهای منفی همچون غیرشخصی شدن روابط بین معلمان و دانش‌آموزان، عواقب منفی در پیشرفت تحصیلی و نیز احساس بی‌قدرتی معلمان را به دنبال داشته است. باین وجود، برخلاف قدمت استفاده از مدل بوروکراسی در سازمان‌های آموزش و پرورش، این نظام همواره با چالش بهبود کارآمدی در ابعاد مختلف فعالیت‌های خود روبه‌رو بوده و هرازگاهی به همین منظور، ساختار و برنامه آن دستخوش تغییر و تحول گردیده است. سیر تحول سازمان آموزش و پرورش نیز نشان می‌دهد که در برنامه‌ریزی‌های تغییر، عمدتاً ساختار و تشکیلات در حوزه ستادی و اجرایی مورد توجه قرار داشته و اصلی‌ترین واحد نظام آموزشی، یعنی مدرسه، کمتر در نظر گرفته شده است. در یک نگاه اجمالی سازمان‌های آموزش و پرورش به صورت گسترده‌ای متأثر از بوروکراسی هستند ولی ماهیت کار آموزش و پرورش انعطاف‌پذیری و نرمش خاصی را از نظر سازمانی می‌طلبد و اعمال دقیق اصول بوروکراسی در سازمان‌های آموزش و پرورش نه مصلحت است و نه سازنده و عملی. در واقع سازمان‌های آموزش و پرورش اگر هم در چارچوب کلی واداری مشمول



سازمان‌های بوروکراتیک قرار گیرند، در استقرار روش‌های سازمانی و بهره‌گیری از نیروی سازمانی به‌ویژه در سطح مدارس باید از قابلیت انعطاف خاصی برخوردار باشند. نتایج حاصل از پژوهش نشان داد که در میانگین میزان ادراک معلمان از بوروکراسی از نظر جنسیت و مدرک تحصیلی تفاوت معناداری وجود داشت. معلمان زن، در مقایسه با معلمان مرد، میزان بوروکراسی بالاتری را گزارش نموده‌اند؛ اما از نظر دوره تدریس و سابقه خدمتی تفاوت معناداری وجود ندارد. از آنجایی که بالا رفتن سطح تحصیلات زنان موجب گسترش مشارکت آنان در فعالیت‌های اقتصادی و اجتماعی می‌شود، گسترش و سرمایه‌گذاری برای آموزش زنان از عوامل مؤثر در دستیابی به توسعه است. با توجه به این که مؤثرترین عامل در اشتغال زنان میزان تحصیلاتشان است، زنان تحصیل کرده علاقه‌مندند تا از مهارت‌های خود در بازار کار بهره گیرند؛ بنابراین افزایش تحصیلات عالی زنان احتمال یافتن شغل در بازار کار را برای آنان بالا می‌برد؛ بنابراین، اشتغال برای زنان یک نیاز اجتماعی است و به دست آوردن استقلال اقتصادی یکی از مهم‌ترین عوامل تثبیت و ارتقای جایگاه زنان در عرصه عمومی است. از سوی دیگر افزایش حضور زنان در دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی و تمایل زنان به داشتن تحصیلات عالی و رشد قابل توجه دانش‌آموختگان دختر دانشگاه‌ها در کشور، به‌عنوان چالشی در رابطه با بازار کار و مباحث اشتغال، بیکاری و دستمزد مطرح شده است؛ زیرا ساختار اشتغال برحسب جنسیت به‌گونه‌ای است که بیشترین مشارکت زنان در بخش خدمات، حوزه فعالیت‌های آموزشی و بهداشتی است. یا به‌عبارت‌دیگر به سمت مشاغل زنانه که ادامه وظایف مادری آن‌ها محسوب می‌شود گرایش دارد. لذا علی‌رغم افزایش میزان تحصیلات زنان در سال‌های اخیر و گسترش حضور آنان در عرصه‌های اجتماعی و اقتصادی، هنوز سهم اندکی از بازار کار را در اختیار دارند. همچنان زنان در مقایسه با مردان در سازمان، آزادی عمل و توانایی محدودتری دارند و بیش از مردان کنترل سلسله‌مراتبی ساختار

بوروکراتیک را تجربه می‌کنند؛ زیرا موقعیتشان در ساختار سازمان وابسته و تحت نظارت مردان است که خود ریشه در سلسله‌مراتب جنسیتی رایج در کل سطوح جامعه دارد. نتایج حاصل از پژوهش نشان داد که بین جزمی اندیشی با قانون مداری رابطه مثبت و معناداری وجود دارد؛ به عبارت دیگر نتایج پژوهش نشان داد که هرچه وضعیت جزمی اندیشی بالاتر باشد میزان قانون مداری نیز افزایش می‌یابد. فرد جزمی اندیش نمی‌تواند ذهنیت و عقایدش را عوض کند. عقایدش را از پیش پذیرفته و اگر هزار دلیل در رد عقایدش ارائه شود، بازهم بر عقیده خود اصرار می‌ورزد؛ بنابراین فرد جزمی اندیش، چشم خود را به روی واقعیت‌ها بسته و هر آنچه را که با عقایدش سازگار نباشد انکار می‌کند. او از محیطش بازخورد نمی‌گیرد و به حرف مخاطبانش گوش نمی‌دهد. عدم تحمل و مدارا، از ویژگی‌های بارز این‌گونه افراد است. دگم‌گرا، از خودراضی است و خود را عاری از خطا می‌داند زیرا نه به انتقادهای دیگران گوش می‌دهد و نه دست به خود انتقادی می‌زند. از نظر او، مردم به دودسته تقسیم می‌شوند، کسانی که با او موافق‌اند و کسانی که با او مخالف‌اند. جزمی اندیش در یک توهم شدید به سر می‌برد و نسبت به عقاید نادرستش، باوری کورکورانه دارد و حاضر است به خاطر عقایدش، خود و همکاران را نیست و نابود کند و این کار خود را کاملاً صحیح می‌پندارد. از سوی دیگر قانون ضوابط و اصول کلی معینی است که از طرف یک منبع دارای قدرت و اعتبار اجتماعی، مقرر می‌شود و در آن برای همه کسانی که در قلمرو آن منبع قدرت زندگی می‌کنند، تکالیف، حقوق و مسئولیت‌هایی معین شده که همگان، ملزم به رعایت آن هستند. از این‌رو قانون مداری به معنای ضابطه‌مندی و قاعده‌مند بودن رفتارهای انسانی در قالب هنجارهای تدوین شده و مورد پذیرش بیشتر افراد جامعه و باعث تداوم و قوام جامعه است. با توجه به توضیحات بالا می‌توان نتیجه گرفت که هرچه میزان جزمی اندیشی در بین مدیران بیشتر باشد به همان میزان گرایش به انجام وظیفه محوله و اجرای قوانین و مقررات نیز بیشتر خواهد بود.

نتایج حاصل از پژوهش هیچ رابطه معنی داری بین سطح جزمی اندیشی مدیران با ادراک معلمان از بوروکراسی رابطه معناداری نشان نداد. این نتیجه می تواند از آنجا ناشی شده باشد که معلمان بیشتر متمایل بر این باشند که باوجود میزان جزمی اندیشی بالا در رفتار مدیران، ادراکات خود را از بوروکراسی اعمال شده در مدارس از طریق عملکرد کلی سیستم مدرسه و نه فقط عملکرد مدیران گزارش دهند. نتایج حاصل از پژوهش نشان داد که بین قانون مداری مدیران با ادراک معلمان رابطه معناداری وجود ندارد؛ این نتیجه ممکن است حاوی این مضمون باشد که ممکن است یک مدیر بسیار قانون گرا باشد اما این امر الزاماً بر ادراک معلمان از بوروکراسی موجود در مدرسه تأثیری نداشته باشد.

#### منابع

1. Abbott, M. G. (1965). Hierarchical impediments to innovation in educational organizations, in M.G. Abbott and J. T. Lowell (eds.), *Change Perspectives in Educational Administration*. Auburn University.
2. Alagheband, A. & Jamshid Nejad, R. (2004). Buraeucratic Dimensions of Tehran Public School Organizations. *Quarterly of Futures studies in Management*. 2(57), 75-88. [Persian]
3. Altemeyer, B. (1996). *The Authoritarian Specter*. Harvard University Press.
4. Bridges, E. M. (1965). Bureaucratic role and socialization: The influence of experience on the elementary principal. *Educational Administration Quarterly*, 1(2), 19-28.
5. Bush, T. (1994). *Organizational Structure and Culture*. Harlow Longman.
6. Daneshfard, C. (2008). The Relationship between Bureaucracy Model and Organizational Health Universities. *Quarterly of New Ideas in Education*. 4(2), 41-54. [Persian]

7. Esser, N. J. & Strother, G. B. (1962). Rule Interpretation as an Indicator of Style of Management. *Personnel Psychology*, 15(4), 375-386.
8. Gall, M., Borg, W. & Gall, J. (2005). *Quantitative and Qualitative Research Methods in Educational Sciences and psychology*, Translation: Ahmad Reza Nasr. Tehran: Samt Pub.
9. Gerth, H. H, & Mills, W. C. (1946). *Essays in Sociology*. New York. Oxford University Press.
10. Getzels, J. W, & Guba, E. G. (1957). Social behavior and the administrative process. *The School Review*, 65(4), 423-441.
11. Geist, J. R. (2002). Predictors of faculty trust in elementary schools: Enabling bureaucracy, teacher professionalism, and academic press. Unpublished PhD dissertation, Ohio State University, Columbus.
12. Gilmore, C. A. (2007). *Change Principal Trust and Enabling Structures. An Analysis of Relationships in Southern Alberta Schools*. Unpublished PhD Dissertation, University of Montana.
13. Guidette, M. R. (1982). *The Relationship between Bureaucracy and Staff Sense of Powerlessness in Secondary Schools*. Rutgers University.
14. Gouldner, A. (1950). *Studies in Leadership*, Harper, New York
15. Hall, H. (1961). *An Emperical Study of Bureaucratic Dimensions eaid Their Relation to Other Organizational Characteristics*. University of Ohio.
16. Holdaway, E. A., Newberry, J. F., Hickson, D. J. & Heron, R. P. (1975). Dimissions of organizations in complex societies: The educational sector. *Administrative Science Quarterly*, 20 (1), 37-58.

17. Hoy, W. K. (1965). *Dogmatism and the Pupil Control Ideology of Public School Professional Staff Members*. Unpublished Doctoral Dissertation. University of Pennsylvania.
18. Hoy, W. K. (1968). Pupil Control and Organizational Socialization: The Influence of Experience on the Beginning Teacher, *School Review*, 76, 312-323.
19. Hoy, W. K., Miskel, C. G. & Tarter, C. J. (2013). *Educational Administration: Theory, Research, and Practice*, 9<sup>th</sup> ed, Mc Graw Hill
20. Hughes, M. (1985). Theory and practice in educational management, in M. Hughes, P. Ribbins & H. Thomas (Eds), *Managing Education: The System and the Institution*, London: Holt, Rinehart and Winston.
21. Kemp, G. (1960). *Effect of Dogmatism on Critical Thinking*. University of Michigan.
22. Kemp, G. (1960). *Changes in Values in Relation to Open and Closed Belief Systems*. New York. Basic Books
23. Laswell, H. D. (1949). *The Analysis of Political Behavior*. The Free Press
24. Lipset, S. M. (1952). *Bureaucracy and Social Change*. New York. The Free Press.
25. Mainzer, C. (1964). Honor in Bureaucratic Life. *The Review of Politics*, 26, 70-71.
26. Martimore, P. (1991). Understanding Pedagogy and Its Impact on learning. *Cambridge Journal of Education*, 3, 168-182
27. Merton, R. K. (1957). *Social Theory and Structure*. New York. Free Press
28. Moeller, G. H. (1962). *The Relationship between Bureaucracy in School System Organization and Teachers Sense of Power*, unpublished Doctoral dissertation. Washington University.

29. Moeller, G. H. Charters, W. W. (1966). Relation of Bureaucratization to Sence of Power among Teacher, *Adminstrative Science Qurterly*, 11(1), 444-465.
30. Morgan, R. (1965). *The Public School Principalship Role Expectations by Relevant Groups*. Unpublished PhD Dissertation. The University of Utah.
31. Osborn, A. (1990). *The Nature of Educational Management*. National College for Schoole Leadership
32. Pryor, K. (2004). The Skeptic and the Dogmatist. *Nous*, 34 (4), 517- 549
33. Rokeach, M. (1960). *The Open and Closed Mind*. New York. Basic Books
34. Rokeach, M. (1973). *The Nature of Human Values*. New York. Free Press.
35. Sajadi, M (2012). Dogmatism and Skepticism: A problem of educational systems in Islamic countries. *Journal of Foundations of Education* .1(2), 32-39. [Persian]
36. Sattari, S., Namvar, Y. & Rastgoo, A. (2012). A Survey of the Implementation of Bureaucracy characteristics and Bureaucratic orientation among School principals in Tehran. *Quarterly of A new approach in the Educational Administration*. 4 (8), 153-168. [Persian]
37. Weber, M. (1947). *The Theory of Social and Economic Organization*. New York. Free Press.
38. Wings. T. (1970). *Why Our Urban Schooles Are Leaderless*. New York. Free Press.
39. Zabardast, M. A., Shirbagi, N. & Ghalavand, Z. (2012). Investigating faculty trust and its relationship with enabling bureaucracy in High Schools of Sanandaj, *Journal of Education*, 18(2), 187-206. [Persian]