# نقش مدیران آموزشی در ایجاد جوّ اخلاقی و حمایتهای اجتماعی و رابطه آن با عملکرد سازمانی

**ساناز دهقان مروستی***

## چکیده

*پژوهش حاضر با هدف مطالعهٔ نقش مدیران آموزشی در ایجاد جوّ اخلاقی در مدارس و حمایتهای اجتماعی و رابطه آن با عملکرد سازمانی انجام شده است. طرح کلی پژوهش، همبستگی بوده است. بدین منظور ۱۶۰ معلم به روش نمونه‌گیری تصادفی از میان معلمان متوسطه اول شهر یزد از دو ناحیه ۱ و ۲ آموزش و پرورش انتخاب شدند که از این عده ۱۵۲ نفر به پرسشنامه‌ها به‌طور کامل پاسخ دادند. در این پژوهش از مقیاس حمایت اجتماعی اقتباس شده از پرسشنامه کیفیت زندگی‌کاری واندوردوف و مایز، پرسشنامه عملکرد سازمانی لائو و می و پرسشنامه جوّ اخلاقی ویکتور و کولن استفاده شده است. به‌منظور تحلیل آماری داده‌ها، تحلیل همبستگی پیرسون، رگرسیون چندگانه و تحلیل واریانس چندعاملی به کار رفته است. یافته‌های تحقیق نشان می‌دهند که دیدگاه مدیران آموزشی بر جوّ اخلاقی مدارس اثر می‌گذارد و نوع جوّ اخلاقی ایجاد شده و حمایتهای اجتماعی مدیران آموزشی و همکاران بر عملکرد سازمانی معلمان نقش تعیین کننده‌ای دارد. نتایج نشان می‌دهند که از میان ۵ نوع جوّ اخلاقی دیدگاه کولن، تأکید بر اجرای صرف قوانین و دیدگاه ابزاری از اولویتهای اصلی مدیران آموزشی است و توجه به کارآمدی و رفتار مراقبت‌کننده در اولویتهای بعدی قرار دارند. در جوّی که دیدگاه ابزاری حاکم است، عملکرد مطلوب معلمان کاهش می‌یابد و تنها کارآمدی با عملکرد مطلوب سازمانی معلمان رابطه دارد. اما بهترین پیش‌بینی کننده عملکرد سازمانی مطلوب معلمان، حمایت اجتماعی مدیران آموزشی است و بهترین پیش‌بینی کننده برای عملکرد ضعیف، دیدگاه ابزاری است. در مقایسه میان مدیران مدارس دولتی و غیردولتی هیچ تفاوتی در جوّ اخلاقی و حمایتهای اجتماعی دیده نشده اما هرچه سابقه خدمت معلمان افزایش می‌یابد، ادراک بیشتری از دو بعد اخلاقی تأکید بر قوانین و رفتار مراقبت‌کننده گزارش شده است.*

**کلید واژگان:** مدیران آموزشی، حمایت اجتماعی، عملکرد سازمانی، معلمان متوسطه اول

---

تاریخ دریافت: ۹۴/۵/۱۹ تاریخ پذیرش: ۹۵/۴/۱۹

* دانش آموخته کارشناسی ارشد رشته روانشناسی تربیتی، دانشگاه خوارزمی تهران dehghan.sanaz@gmail.com

[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-24 ]

[ DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.4.2.4 ]

**مقدمه**

محیطهای آموزشی مکانی برای توسعه علم، پیشبرد اهداف آموزشی و انتقال فرهنگی هستند. این محیطها از یک‌سو شامل فضای فیزیکی مدارس و کلاسهای درس هستند و از سوی دیگر بافت و زمینهٔ یادگیری را شکل می‌دهند. زمینهٔ یادگیری، مجموعه ای از فرآیندهای آموزش و تدریس، روابط میان- فردی معلمان، دانش‌آموزان و مدیران آموزشی را دربرمی‌گیرد (فراسر[۱] و والبرگ[۲]، ۱۹۹۱؛ به نقل از فرنزل[۳]، پکرون[۴]، گوئتز[۵]، ۲۰۰۷).

برای رشد و توسعهٔ محیطهای آموزشی و دستیابی به اهداف مورد نظر آموزش و پرورش مطالعه و شناسایی عوامل مؤثر بر بهره‌وری نیروی انسانی ضروری است. عوامل آموزشی، اقتصادی-رفاهی، مدیریتی، فردی، فرهنگی، فیزیکی-محیطی و به روز رسانی اطلاعات معلمان از عوامل مؤثر بر بهره‌وری نیروی انسانی محسوب می‌شوند (میرغفوری و صیادی، ۱۳۸۶). یکی از مهمترین عواملی که ارتباطی نزدیک با جوّ مدارس دارد، عوامل مدیریتی است (علاقه بند، ۱۳۷۴).

مدیران آموزشی در رأس مدیریت مدارس قرار می‌گیرند و این جایگاه وظایف گوناگون بر عهدهٔ آنها می‌گذارد. مدیران آموزشی می‌توانند در وضع قوانین مدرسه با در نظر گرفتن صلاحدید همه معلمان عمل کنند (اسکایک[۶]، ۲۰۰۸؛ گری[۷]، ۲۰۰۵). بنابراین یکی از وظایف مدیران، اجرای قوانین آموزشی است. آنها می‌توانند با ایجاد هماهنگی و یکپارچگی میان معلمان، آنها را به داشتن ارتباط مؤثر با یکدیگر تشویق کنند، زیرا هماهنگی و ارتباط خوب بهره‌وری را افزایش می‌دهد (وان ولیت[۸]، ۲۰۰۹). وجود هدف مشترک میان معلمان و کادر دفتری سبب وحدت جهت می‌شود و کل ساختار آموزشی به سوی هدفی مشترک حرکت می‌کند (مک‌نامارا[۹]، ۲۰۱۱؛ اسکایک، ۲۰۰۸).

هماهنگی میان معلمان و کادر دفتری، رفتارهای همدلانه و مراقبت‌کننده را افزایش می‌دهد و منجر به کارآمدی بهتر تدریس و عملکرد بهتر دانش‌آموزان در یادگیری و ارزشیابی می‌شود (شریعت‌مداری و دارنده،۱۳۹۰).نتایج پژوهش ژیلت[۱۰]، فوکورو[۱۱]، بوناد-آنتیگ‌ناک[۱۲]، موکانکولو[۱۳]

1. Fraser
2. Walberg
3. Frenzel
4. Pekrun
5. Goetz
6. Skaik
7. Grey
8. Van Vliet
9. McNamara
10. Gillet
11. Fouquereau
12. Bonnaud-Antignac
13. Mokounkolo

[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-24 ]

[ DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.4.2.4 ]

و کولومبات[1] (۲۰۱۳) نشان می‌دهد زمانی که کارمندان در روابط میان- فردی خود عادلانه رفتار کنند و امکانات سازمان به صورت عادلانه توزیع شوند، کارمندان بهتر می‌توانند تغییرات محیطی را رهبری کنند و کیفیت زندگی کاری را بهبود بخشند و سبب افزایش تعهد کاری شوند. در پژوهشی دیگر بیان شده است که جوّ اخلاقی نقشی مهم در افزایش بهره‌وری، خلاقیت و افزایش تبادلات میان- فردی دارد (مور[2] و مور، ۲۰۱۴). بنابراین روشهای مدیریت و رهبری در محیطهای کاری در رشد عملکرد سازمانی کارمندان و سازمانها مؤثر است.

توجه به کارآمدی و بازده کاری، هدایت جریان تدریس و یادگیری و تسهیل جریان رشد و پرورش دانش‌آموزان از مهمترین وظایف مدیران است. مدیران آموزشی با بهره‌گیری از شایستگیهای فردی و تخصصی معلمان، اجرای برنامه‌ها با دیدی روشن و طرح ریزی اهداف قابل‌فهم و عملی، می‌توانند به پیشرفت فعالیتهای آموزشی و بررسی و افزایش بازده مدارس کمک کنند. بنابراین هدفهای کلی نظام آموزشی به صورت تبدیل هدفهای کلی به هدفهای جزئی، تبدیل هدفهای شناختی به هدفهای عملی و بهبود روحیه و انگیزه شغلی معلمان تعریف می شود. این سه هدف از کارآمدترین روشها و اقدامات برای بهبود بازده کاری و عملکرد سازمانی معلمان است. علاوه بر این مدیران آموزشی می‌بایست با ارزشیابی مستمر تدریس و فعالیتهای آموزشی مدرسه، میزان اثربخشی و کارآمدی و میزان تحقق اهداف آموزشی را بسنجند و از فرصت مناسب برای تغییر و تجدید نظر در برنامه‌های آموزشی مدرسه استفاده کنند (علاقه‌بند، ۱۳۷۴).

یکی دیگر از وظایف مدیران آموزشی، توجه به علایق و تمایلات معلمان و فراهم کردن شرایط و امکانات مناسب برای افزایش انگیزه و رغبت برای انجام دادن کار سازمانی است. مک کللند (۱۹۵۵) معتقد است می‌توان انگیزش پیشرفت و نیاز به موفقیت را به افراد آموزش داد تا از این طریق عملکرد و بازده سازمانی افزایش یابد (عریضی‌سامانی و صباحی، ۱۳۸۸). یکی از راههای مؤثر ایجاد انگیزه، تنظیم و تعیین اهداف مشخص و قابل دسترس، شناخت نیازهای متفاوت فردی و سازمانی و هماهنگ کردن رفتار معلمان با اهداف مدرسه است. گاهی مدیران و مسئولان آموزشی به جای توجه به علایق و نیازهای دبیران، با رویکرد خود-محوری پیش می‌روند و با در نظر گرفتن علایق شخصی خود، اهداف و برنامه‌های آموزشی را طرح‌ریزی می‌کنند. چنین شرایطی سبب می‌شود جوّ ابزارگرایی بر مدارس حاکم شود که با فقدان توجه به ارزشهای اخلاقی، حداقل احساس پاسخگویی درون- فردی، تأکید بر کارآمدی یا کنترل هزینه، فقدان توجه به رفاه کارکنان و

1. Colombat
2. Moore

[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-24 ]
[ DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.4.2.4 ]

سیستم محرکِ نتیجه- محور همراه است و سود شخصی بالاتر از دوستی و علاقه تیمی و کارآمدی به شمار می آید (کوهن، ۱۹۹۳؛ به نقل از نجفی، کریمی، قهرمانی فرد و رضوانی، ۱۳۸۹).

وظیفهٔ دیگر مدیران توجه به خودمختاری معلمان است. معلمان خودمختار احساس می‌کنند که در انجام دادن وظایف استقلال دارند و می‌توانند در مورد فعالیتهای شغلی خود تصمیم بگیرند و این اختیار را دارند که مدت زمان و سرعت انجام کار را تنظیم کنند. احساس خود مختاری علاوه بر اینکه یک نیاز روانی است، به فرد احساس آزادی عمل و انتخاب کردن می‌دهد.

تنظیم و اجرای قوانین، ایجاد جوّی همدلانه و مراقبت‌کننده، توجه به کارآمدی و بازده کاری، توجه به علایق و خودمختاری کارکنان از وظایف مدیران آموزشی است. با توجه به دیدگاه ویکتور[1] و کولن[2] (۱۹۹۸) رفتار مراقبت‌کننده[3]، قانون و مقررات، کارآمدی[4]، دیدگاه ابزاری[5] و خودمختاری[6] جوّ اخلاقی سازمان را شکل می‌دهد (فِریش[7]، ۲۰۰۰). بنابراین مدیران آموزشی نقشی مهم در شکل دهی جوّ اخلاقی در مدارس ایفا می‌کنند.

رفتار مراقبت‌کننده و کارآمدی، جوّ خیرخواه را می‌سازد. در جوّ خیرخواه افراد به تأثیر عملکرد و تصمیم‌گیریهای خود بر دیگران توجه می‌کنند. این جوّ با ایجاد روابط دوستانه، علاقه تیمی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی به وجود می آید. دیدگاه ابزاری جوّ خود-محور را می‌سازد. این جوّ به نیازها، اولویتهای شخصی و سازمانی توجه دارد. تصمیمات بر اساس آنچه برای فرد بهتر است بدون توجه به تأثیر آن بر دیگران گرفته می‌شود. منظور از بهتر این است که افراد بنا به شرایط حاکم و هنجارها، جوّی را که مناسب با شرایط خودشان باشد، انتخاب می‌کنند. توجه به قوانین و مقررات و خودمختاری، جوّ اخلاقی اصولی را می‌سازد. در این جوّ افراد تحت تأثیر ارزشهای هدایت شده، باورها و اعتقادات، هنجارهای نهادی و سازمانی، نقشها و رویه‌های سازمانی و استانداردهای حرفه‌ای هستند و تصمیم گیریها نوعی قضاوت است نه یک نتیجه یا پیامد (شریل[8]، ۲۰۰۸).

رابرت استارت (۱۹۹۱) معتقد است که از وظایف مدیران آموزشی، ایجاد محیطی است که در آن برنامه‌های آموزشی اخلاقی اجرا شوند و مدارس در اصل افراد را برای پذیرش مسئولیتهای

1. Victor
2. Cullen
3. Caring
4. Efficiency
5. Instrumental
6. Independence
7. Fritzsche
8. Sherrill

[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-24 ]

[ DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.4.2.4 ]

اجتماعی و اخلاقی شدن آماده کنند (اُبرنان، بردشاو و فرلانگ[1]، ۲۰۱۴). بنابراین مدیران آموزشی علاوه بر تعهدات قانونی و سازمانی خود، موظفند ساختار مدارس و برنامه‌های درسی را به گونه‌ای طرح ریزی کنند تا پاسخگوی مسئولیتها و نیازهای جامعه باشد (میرکمالی، ۱۳۸۲).

مبحث دیگری که در روابط میان- فردی کارکنان و مدیران سازمانها مطرح می‌شود، حمایتهای اجتماعی است. حمایت اجتماعی به محتوای کارکردی روابط مربوط می‌شود و شامل حمایتهای عاطفی، مالی، اطلاعاتی و ارزیابی است. حمایتهای عاطفی شامل احساس همدلی، دوست داشتن، اعتماد و توجهی است که از همکاران ادراک می‌شود. حمایتهای مالی، شامل کمکهای مادی و خدماتی است. حمایتهای اطلاعاتی شامل توصیه‌ها، پیشنهادها و مشاوره‌هایی است که از سوی همکاران و مدیر دریافت می‌شود و منظور از حمایت ارزیابی، اطلاعات سودمند برای خود- ارزیابی است (مروتی شریف آباد و روحانی تنکابنی، ۱۳۸۶؛ نریمانی و ارجمند، ۱۳۸۶). نتایج پژوهش مردانی، رئیسی، حیدری و محبوبی (۱۳۸۹) نشان می‌دهد حمایت اجتماعی همکاران بیش از مدیران است و در افزایش کارآمدی کارکنان نقشی مؤثر دارد.

رفتار حمایت کننده و مراقبت‌کننده جوّ اخلاقی خیرخواه می‌سازد. نبود حمایت لازم از سوی مدیران، مشکلات تصمیم‌گیری، احساس عدم توانایی، ناکارآمدی و فقدان کنترل را در پی دارد (کامینز[2]، ۲۰۰۶). نبود حمایتهای اجتماعی در سازمانها، موجب جدایی و دوری گزینی کارکنان از یکدیگر می‌گردد و در نهایت به گسستن پیوند میان آنان می‌انجامد. در چنین شرایطی ناهماهنگی و از هم گسیختگی، سبب می‌شود کارکنان عملکرد خود را بی نتیجه انگارند و به دلیل عدم دریافت بازخوردهای حمایتی در قبال تلاشهای سازمانی، از شغل خود و روابط حاکم در محیط کار ناراضی شوند و در پی آن نوعی ناامیدی در کارکنان ایجاد می‌شود که منجر به تهدید بقا و پایداری سازمان می‌شود (شری،[3] ۲۰۰۴).

اهمیت و ضرورت مطالعهٔ حاضر از این جهت است که ارتقای کیفیت آموزش و عملکرد سازمانی معلمان از اهداف اصلی آموزش و پرورش محسوب می‌شود. بسیاری از پژوهشها به نقش عواملی چون سلامت سازمانی مدارس (بیک زاده، سرمست و خویشی، ۱۳۸۸)، دلبستگی شغلی، رضایت شغلی و تعهد سازمانی (حیدری، ۱۳۹۲)، سبک رهبری توزیعی مدیران (یاسینی، عباسیان و

1. O'Brennan, Bradshaw & Furlong
2. Cummins
3. Shirey

[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-24 ]

[ DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.4.2.4 ]

یاسینی، ۱۳۹۲) و اخلاق سازمانی (جرمیلو[1]، مولکی[2] و سالومون[3]، ۲۰۰۶) در بهبود عملکرد سازمانی معلمان اشاره کرده‌اند. یکی از متغیرهای مهم و مؤثر بر عملکرد سازمانی مشاغل گوناگون حمایتهای اجتماعی است اما به نقش آن در محیطهای آموزشی کمتر پرداخته شده است. زارع بهرام‌آبادی (۱۳۹۳) در پژوهش خود بر نقش حمایتهای اجتماعی همکاران در کاهش تعارض کار ـ خانواده تأکید می‌کند و نبود حمایتهای اجتماعی را سبب فرسودگی شغلی معلمان می‌داند. اما به درستی مشخص نیست که آیا حمایتهای اجتماعی بر عملکرد سازمانی معلمان نیز مؤثر است؟ و مدیران آموزشی در این مورد چه نقشی دارند؟ این سؤالات در این پژوهش مطالعه می‌شود.

امروزه یکی از مباحثی که در محیطهای آموزشی به آن توجه بسیار می‌شود آموزش مسئولیتهای اجتماعی و اخلاقی شدن یادگیرندگان و آمادگی آنها برای پذیرش نقشهای اجتماعی است (ابرنان و همکاران، ۲۰۱۴). در این میان بر نقش مدیران آموزشی در ایجاد جوّی اخلاقی در مدارس تأکید شده است (میرکمالی، ۱۳۸۲). حتی برخی تحقیقات دستورالعملهایی خاص برای ایجاد جوّ اخلاقی از سوی مدیران آموزشی در مدارس ارائه کرده اند که توجه به اقتدار فردی، صدمه نزدن به دیگران، توجه به منافع دیگران از این موارد است (کوکاباس و کاراکوس[4]، ۲۰۰۹). اما تاکنون در مدارس ما با توجه به زمینه‌های فرهنگی و اعتقادی ابعاد جوّ اخلاقی مدارس و نقش مدیران در شکل‌گیری این جوّ در مدارس مطالعه ای انجام نشده است. این پژوهش قصد دارد نقش مدیران آموزشی در ایجاد جوّ اخلاقی را بر اساس نظریه ویکتور و کولن (۱۹۹۸) مطالعه کند.

دلیل انتخاب مقطع متوسطه اول به این سبب بود که این مقطع تحصیلی مرحلهٔ گذار یادگیرندگان از کودکی به نوجوانی است و چون دانش‌آموزان در شروع بحران هویت قرار دارند، این مقطع نقطه آغازی برای یادگیری مسئولیتهای اجتماعی و رشد اخلاقی به شمار می‌آید. جوّ اخلاقی مدارس بر الگوی مدیریت کلاس اثر می‌گذارد و نقشی مؤثر بر نوع ارتباط معلم با دانش‌آموزان دارد (چامندس‌واری[5]، ۲۰۱۳). همچنین امکان مطالعه جوّ اخلاقی هر سه مقطع در یک پژوهش به علت تعدد زیاد مدارس مقدور نبود، بنابراین تنها به این دوره تحصیلی محدود شد.

1. Jaramillo
2. Mulki
3. Solomon
4. Kocabas & Karaköse
5. Chamundeswari

[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-24 ]
[ DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.4.2.4 ]

دلیل انتخاب مدارس دولتی و غیردولتی از این جهت بود که پژوهشهای گذشته نشان داده اند میان جوّ سازمانی مدارس دولتی و غیردولتی تفاوتی معنادار وجود دارد و روحیه دبیران مدارس غیردولتی بالاتر از مدارس دولتی است و با جو سازمانی این مدارس همبستگی دارد (نریمانی و ارجمند، ۱۳۸۶). بنابراین هدف از انتخاب تصادفی معلمان از دو مدرسه دولتی و غیردولتی، مقایسه جوّ اخلاقی این دو مدرسه بوده است.

همچنین دلیل انتخاب معلمان با سنوات خدمت مختلف، تفاوت ادراک معلمان با تجربه و کم تجربه از محیطهای یادگیری است (برکلمنز، وبلز و دنبروک[1]، ۲۰۰۲). پژوهش هزاوه ای و صمدی (۱۳۸۶) نشان می‌دهد، افزایش تجربه در کار حرفه ای سبب آشنایی بیشتر با وظایف، افزایش انگیزه و مهارتهای شغلی و در نهایت رضایت شغلی می‌شود. احتمالاً معلمان با کسب تجربه، ادراک متفاوتی از محیطهای یادگیری و میزان حمایت ادراک شده خواهند داشت، زیرا با گذشت زمان و آشنایی بیشتر با وظایف شغلی احتمال روابط صمیمانه‌تر با همکاران و ادراک بهتر از محیطهای یادگیری افزایش می‌یابد.

با توجه به اهمیت عملکرد سازمانی معلمان در رشد سرمایه‌های ملی و با توجه به چالشهای مطرح شده، این پژوهش قصد دارد نقش مدیران آموزشی در ایجاد جوّ اخلاقی و حمایتهای اجتماعی و رابطه آن با عملکرد سازمانی را از دیدگاه معلمان دوره متوسطه اول با سنوات خدمت مختلف در مدارس دولتی و غیردولتی شهر یزد بررسی کند.

## فرضیه‌های پژوهش

۱. ابعاد جوّ اخلاقی و حمایتهای اجتماعی با عملکرد سازمانی معلمان رابطه دارد.

۲. ابعاد جوّ اخلاقی مدارس و حمایتهای اجتماعی پیش‌بینی کننده عملکرد سازمانی معلمان هستند.

۳. ادراک معلمان از جوّ اخلاقی و حمایتهای اجتماعی در مدارس دولتی و غیردولتی متفاوت است.

۴. ادراک معلمان دارای سنوات خدمت مختلف از جوّ اخلاقی و حمایتهای اجتماعی، متفاوت است.

## روش

روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی است.

1. Brekelmans, Wubbels & Den Brok

[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-24 ]

[ DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.4.2.4 ]

## جامعه آماری، نمونه و روش نمونه گیری

جامعه آماری این پژوهش را تمام معلمان متوسطه اول مدارس دولتی و غیر دولتی دخترانه از نواحی یک و دو شهر یزد تشکیل داده اند که در سال تحصیلی ۹۲ ـ ۹۳ مشغول به تحصیل بوده‌اند. طبق گزارش آموزش و پرورش، در ناحیه یک ۱۸۰ معلم و در ناحیه دو ۳۶۰ معلم در حوزه‌های درسی مختلف مشغول به کار بوده اند. با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه ای، از میان ۴۹ مدرسه متوسطه ناحیه دو و ۲۵ مدرسه متوسطه ناحیه یک، تعداد ۱۱ مدرسه متوسطه اول از ناحیه دو و ۵ مدرسه متوسطه اول از ناحیه یک به طور تصادفی انتخاب شدند. سپس بر اساس فهرست اسامی معلمان شاغل در هر مدرسه، ۱۰۷ معلم از ناحیه دو و ۴۸ معلم از ناحیه یک به روش تصادفی ساده انتخاب شدند. که از این عده ۱۵۲ نفر به طور کامل به پرسشها پاسخ دادند. ضمناً معلمان از حوزه‌های درسی و سنوات خدمت مختلف انتخاب شدند. نحوه تقسیم بندی سنوات خدمت معلمان به این صورت بود: ۱-۵ سال تازه کار، ۵-۱۰ سال کم تجربه، ۱۰-۱۵ سال متوسط تجربه، بالاتر از ۱۵ سال با تجربه.

## ابزار اندازه گیری

**الف) پرسشنامه جوّ اخلاقی**[1]: ویکتور و کولن یک سنخ شناسی نه‌گانه از جوّ اخلاقی با دو بعد ایجاد کردند. این ابعاد "معیار اخلاقی[2]" و "تمرکز بر تحلیل[3]" هستند که هر کدام از ابعاد از سه بخش تشکیل شده است. ابعاد "معیار اخلاقی" شامل خودگرایی[4]، نوع‌دوستی[5] و قانون[6] است که معادل سه بخش پیش قراردادی، قراردادی و پس قراردادی نظریه رشد اخلاقی کلبرگ (۱۹۸۱) است. بعد تمرکز بر تحلیل به منبع استدلال اخلاقی برای ایجاد معیارهای اخلاقی در تصمیمات سازمانی و نحوه ارزیابی این تصمیمات اشاره دارد و در سه سطح فردی، محلی و بین المللی ارزیابی می‌شود. از نظر ویکتور و کولن (۱۹۸۸) سنخهای نه‌گانه جوّ اخلاقی شامل علاقه به خود[7]، منافع سازمانی[8]، کارآمدی، روابط دوستانه[9]، علاقه گروهی[10]، مسئولیت اجتماعی[11]، اخلاق فردی[12]،

1. Ethical Climate Questionnaire (ECQ)
2. Ethical criterion
3. Locus of analysis
4. Egoism
5. Benevolence
6. Principle
7. Self –interest
8. Company profit
9. Friendship
10. Team interest
11. Social responsibility
12. Personal morality

[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-24 ]
[ DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.4.2.4 ]

مقررات و شیوه‌ها[1] و قوانین و مقررات حرفه ای[2] هستند که زیرمجموعهٔ جوّ کاری قرار می‌گیرند و ویکتور و کولن بر اساس این تقسیم بندی پرسشنامه ۳۶ سؤالی جوّ اخلاقی را طراحی کرده اند.

در پژوهشهای بعدی فریچ (۲۰۰۰)، با توجه به دیدگاه ویکتور و کولن، پنج سازه اصلی جوّ اخلاقی معرفی کرده است که عبارت اند از: رفتار مراقبت‌کننده، قانون و مقررات، کارآمدی، دیدگاه ابزاری و خودمختاری. بر اساس این تقسیم بندی پرسشنامه ۲۵ سؤالی طراحی شد که با ۶ درجه‌بندی لیکرتی از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم (۱تا۶) درجه بندی شده است (ویکتور و کولن، ۱۹۸۸، به نقل از ماسچاک[3]، ۲۰۰۵). ضریب آلفای کرونباخ در پژوهشهای گذشته برای هر یک از مقیاسها به ترتیب ۰/۸۳۱، ۰/۸۳۵، ۰/۷۲۷، ۰/۶۳۸ و ۰/۶۵۷است (کریل،[4] ۲۰۰۶). در پژوهشی که قدیری، بشلیده، هاشمی و مشکلاتی (۱۳۹۲) در ایران انجام داده اند، آلفای کرونباخ زیرمقیاسها به ترتیب ۰/۸۴، ۰/۸۴۹، ۰/۸۴۵، ۰/۷۵۱ و ۰/۷۹ بوده و نجفی و همکاران (۱۳۸۹) روایی را برای مقیاسها ۰/۸۹، ۰/۷۴، ۰/۸۵، ۰/۷۰ و ۰/۸۰ بیان کرده اند. در این پژوهش نتایج آلفای کرونباخ برای هر یک از مقیاسها به ترتیب ۰/۹۲، ۰/۴۶۴، ۰/۶۱، ۰/۳۲۱ و ۰/۷۰۳ است.

**ب) مقیاس حمایت اجتماعی**: شامل دو مقیاس حمایت اجتماعی سرپرست[5]، حمایت اجتماعی همکاران[6] و یازده سؤال است که از پرسشنامه کیفیت زندگی کاری[7] واندردوف[8] و مایز[9] (۱۹۹۹) اقتباس شده است. این پرسشنامه بر اساس مدل کنترل- تقاضا (کاراسک[10] و تئورل[11]،۱۹۹۰) و مدل تلاش-پاداش (سرژیست و همکاران، ۲۰۰۴) است. این پرسشنامه ۵۸ سؤال و ۱۲ زیرمقیاس دارد (پوماکی[12] و آنانگنوستوپولو[13]، ۲۰۰۳؛ کریل، ۲۰۰۶). نتایج مطالعات قبلی آلفای کرونباخ برای زیرمقیاسها را ۰/۵۹ و ۰/۸۶گزارش کرده اند (مارخام[14]، ۲۰۱۰). در پژوهش حاضر نتایج پایایی آزمون در نمونه ۳۸ نفره از معلمان متوسطه اول ۰/۸۹۳ و ۰/۸۳۸ و نتایج آلفای کرونباخ برای هر مقیاس در نمونه ۱۵۲ معلم به ترتیب ۰/۷۵۸ و ۰/۷۰۴ محاسبه شده است. شیوهٔ

1. Rules and procedures
2. Laws and professional codes
3. Maesschalck
4. Kriel
5. Social support from supervisor
6. Social support from coworkers
7. Quality of Worklife Questionnaire
8. Van der Doef
9. Maes
10. Karasek
11. Theorell
12. Pomaki
13. Anagnostopoulou
14. Markham

[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-24 ]
[ DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.4.2.4 ]

نمره‌گذاری این دو مقیاس براساس درجه بندی لیکرت است و به صورت کاملاً مخالفم، مخالفم، موافقم و کاملاً موافقم و نمره‌گذاری آن به ترتیب ۱ تا ۴ بوده است.

**ج) پرسشنامه عملکرد سازمانی:** پرسشنامه عملکرد سازمانی را لائو[1] و می[2] (۱۹۹۸) ساخته اند. این پژوهشگران معتقدند عملکرد معلم براساس ادراک از رفتار خود ارزیابی می‌شود و شاخصهای عملکرد شامل عدم تمایل به ترک شغل، احساس مفید بودن، ارتقاء شغلی، دریافت پاداش نقدی متناسب با کار، دریافت پاداش معنوی متناسب با کار و تمایل به تولید دانش است. آلفای کرونباخ این مقیاس ۰/۳۴۷ محاسبه شده است (ایسلام[3] و سینگتای[4]، ۲۰۰۹). این پرسشنامه ۶ سؤالی است و از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم و از نمرات ۱ تا ۵ بر اساس مقیاس لیکرت درجه‌بندی شده است. در پژوهش حاضر نتایج پایایی آزمون ضرایب آلفای کرونباخ در مرحله اعتباریابی آزمون در نمونه ۳۸ نفره از معلمان متوسطه اول، ۰/۵۴ محاسبه شده است و در نمونه ۱۵۲ معلم در این پژوهش آلفای کرونباخ ۰/۵۶ محاسبه شده است.

## روش اجرای پژوهش

نخست پرسشنامه‌ها را سه مترجم آشنا به رشته روانشناسی ترجمه کردند و چون پرسشنامه‌ها پایایی و روایی داخلی نداشتند، شش تن از اساتید رشته روانشناسی آنها را مورد مطالعه و بازنگری قرار دادند تا روایی محتوایی حاصل شد. به منظور به دست آوردن پایایی، آزمون روی نمونه ۳۸ نفره از معلمان متوسطه اول دخترانه اجرا شد. در کل ضرایب آلفای کرونباخ بیانگر این است که این سه پرسشنامه از پایایی خوبی برخوردارند و در ایران قابل اجرا هستند.

برای اجرای پژوهش، معرفی‌نامه به هر دو ناحیهٔ یک و دو آموزش و پرورش ارائه شد. با ارائه معرفی‌نامه آموزش و پرورش به مدیران هر یک از مدارس، هماهنگیهای لازم انجام گرفت. انتخاب معلمان کاملاً به صورت تصادفی و با در نظر گرفتن سنوات خدمت آنان انجام شد. اجرای پرسشنامه‌ها در مدت ۱۵ تا ۲۵ دقیقهٔ فاصله زمانی میان دو ساعت درسی و به مدت سه هفته به طول انجامید. قبل از اجرای پژوهش به معلمان توضیح داده شد که جوّ حاکم بر فضای آموزشی مدرسه و به ویژه رفتار مدیر را ملاک پاسخدهی قرار دهند. همچنین به آنها اطمینان داده شد که پاسخهای آنها کاملاً محرمانه است و هیچ تأثیری بر نمرات ارزشیابی آنها نخواهد گذاشت.

1. Lau
2. May
3. Islam
4. Siengthai

[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-24 ]

[ DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.4.2.4 ]

## تحلیل داده‌ها

ابتدا آمار توصیفی محاسبه شد، سپس همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه با استفاده از روش همزمان[1] انجام گرفت. قبل از آزمون فرضیه‌ها، مفروضه‌های آماری شامل نرمال بودن توزیع داده‌ها و همگنی واریانسها به شیوهٔ منطقی و گرافیکی وارسی شدند و وارسیها هیچگونه ارزش دورافتاده را نشان ندادند. به هنگام ارزیابی معناداری آماری، آلفا در سطح ۰/۰۵ تعیین شد.

**جدول ۱. آماره‌های توصیفی برای مؤلفه‌های جوّ اخلاقی حمایت اجتماعی و عملکرد سازمانی**

| مؤلفه‌ها | میانگین | انحراف استاندارد | کجی | کشیدگی |
|---|---|---|---|---|
| قوانین | ۵/۱۰۴ | ۰/۸۴۴ | -۱/۸۷۱ | ۰/۷۹۱ |
| مراقبت کنندگی | ۳/۹۵۶ | ۰/۷۱۲ | ۰/۱۹۱ | ۰/۱۸۴ |
| خودمختاری | ۳/۷۱۷ | ۰/۹۱۵ | -۰/۰۹۵ | -۰/۰۷ |
| دیدگاه ابزاری | ۴/۱۷۷ | ۰/۷۳۴ | -۰/۳۵۶ | ۰/۱۸۹ |
| کارآمدی | ۴/۹۸ | ۰/۷۱۲ | -۰/۷۸۷ | ۰/۶۱۲ |
| حمایت سرپرست | ۳/۴۲۳ | ۰/۴۴۲۷ | -۰/۳۸۹ | -۰/۶۸۶ |
| حمایت همکار | ۳/۳۷۲ | ۰/۴۰۸۵ | -۰/۳ | -۰/۵۹۵ |
| عملکرد سازمانی | ۳/۳۱۵ | ۰/۵۸۳۴ | -۰/۰۹۳ | ۰/۰۲۵ |

یافته‌های جدول ۲ نشان می‌دهد میان اجرای قانون و مقررات، رفتار مراقبت‌کننده و خودمختاری با عملکرد سازمانی رابطه مثبت غیرمعنادار وجود دارد (r= ۰/۱۱۶، r= ۰/۱۴۹، r= ۰/۱۱۸) و میان دیدگاه ابزاری و کارآمدی با عملکرد سازمانی رابطهٔ معنادار وجود دارد (r= -۰/۲۸۷، r= ۰/۲۷۷). میان حمایت سرپرست (r= ۰/۳۸۹) و حمایت همکار (r= ۰/۲۷) با عملکرد سازمانی رابطه مثبت معناداری وجود دارد.

**جدول ۲. نتایج محاسبات ضریب همبستگی میان مؤلفه‌های جوّ اخلاقی، حمایت اجتماعی و عملکرد سازمانی**

| متغیرمستقل / متغیر وابسته | قوانین و مقررات | رفتار مراقبت‌کننده | خودمختاری | دیدگاه ابزاری | کارآمدی | حمایت سرپرست | حمایت همکار |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| عملکرد سازمانی | ۰/۱۱۶ | ۰/۱۴۹ | ۰/۱۱۸ | -۰/۲۸۷* | ۰/۲۷۷* | ۰/۳۸۹* | ۰/۲۷* |

پیش از تحلیل رگرسیون، مفروضه استقلال خطاها با آزمون دوربین واتسون تائید شد. همچنین مفروضه نرمال بودن خطاها و هم خطی بودن برقرار بود. نتایج تحلیل رگرسیون همزمان (جدول ۳) نشان می‌دهد مؤلفه‌های جوّ اخلاقی مدارس می‌توانند پیش‌بینی کنندهٔ عملکرد سازمانی معلمان باشند و ۳۳/۱٪ واریانس عملکرد سازمانی را پیش‌بینی می‌کنند (R =۰/۳۳۱ =مجذور R تنظیم شده،

1. Enter

[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-24 ]
[ DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.4.2.4 ]

(f6,150= ۱۲/۹۵۴). در این مدل، رفتار مراقبت‌کننده، دیدگاه ابزاری و کارآمدی پیش‌بینی‌کننده‌های معناداری بودند. مؤلفه‌های حمایت اجتماعی می‌توانند عملکرد سازمانی دبیران را پیش بینی کنند و ۳۱/۷٪ واریانس عملکرد سازمانی پیش‌بینی می‌شود (۰/۳۱۷ =مجذور R تنظیم شده، ۱۱/۳۱۲ =f6,150). در این مدل، حمایت سرپرست و حمایت همکاران پیش بینی کننده‌های معناداری بودند.

**جدول ۳. تحلیل رگرسیون مؤلفه‌های عملکرد سازمانی از طریق مؤلفه‌های جوّ اخلاقی و حمایت اجتماعی**

| متغیرملاک | متغیر پیش بین | ضرایب استانداردنشده | | ضرایب استاندارد شده | R | مجذور R | مجذور R تنظیم شده | برآورد خطای استاندارد شده | F |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | ضریب غیراستاندارد | خطای برآورد استاندارد شده | بتا | | | | | |
| عملکرد سازمانی | قانون و مقررات | ۰/۱۳ | ۰/۰۹۶ | ۰/۱۸۸ | ۰/۲۵ | ۰/۱۶۳ | ۰/۳۳۱ | ۰/۵۷۴۴۲ | ۱۲/۹۵۴ |
| | رفتار مراقبت‌کننده | ۰/۰۷۸ | ۰/۰۸۶ | ۰/۳۲۵* | | | | | |
| | خودمختاری | ۰/۰۱۴ | ۰/۰۶ | ۰/۱۲۱ | | | | | |
| | دیدگاه ابزاری | ۰/۱۳۲ | ۰/۰۷۸ | ۰/۳۶۶* | | | | | |
| | کارآمدی | ۰/۱۷ | ۰/۰۹۴ | ۰/۲۵۴* | | | | | |
| عملکرد سازمانی | حمایت سرپرست | ۰/۰۶۵ | ۰/۱۴۵ | ۰/۳۵* | ۰/۲۷۳ | ۰/۱۳ | ۰/۳۱۷ | ۰/۵۷۸۴۲ | ۱۱/۳۱۲ |
| | حمایت همکار | ۰/۲۹ | ۰/۱۵۷ | ۰/۲۸۳* | | | | | |

نتایج تحلیل رگرسیون گام به گام (جدول ۴) نشان می‌دهد حمایت سرپرست، در گام اول، بهترین پیش‌بینی کنندهٔ عملکرد سازمانی است که ۳۱٪ واریانس عملکرد سازمانی را تبیین می‌کند و در گام دوم، دو بعد حمایت سرپرست و دیدگاه ابزاری ۳۴٪ واریانس عملکرد سازمانی را توجیه می‌کنند.

**جدول ۴. تحلیل رگرسیون گام به گام مؤلفه‌های عملکرد سازمانی از طریق مؤلفه‌های جوّ اخلاقی و حمایت اجتماعی**

| مدل | R | مجذور R | مجذور R تنظیم شده | خطای برآورد استاندارد شده | ضرایب استاندارد نشده | | ضرایب استاندارد نشده | | آمار تغییر | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | | B | خطای استاندارد | Beta | مجذور R تغییر | F تغییر | df1 | df2 | معناداری F تغییر |
| ۱ | ۰/۹۱[a] | ۰/۷۲ | ۰/۳۱ | ۰/۳۷۲۶۹ | ۰/۲۷۳ | ۰/۱۶۷ | ۰/۳۸۷ | | ۱۸/۴۳۱ | ۱ | ۱۵۰ | ۰/۰۰۵ |
| ۲ | ۰/۰۰[b] | ۰/۰۰ | ۰/۰۰ | ۰/۳۷۶۰۸ | ۰/۵۳۱ | ۰/۱۲ | | ۰/۸ | ۸/۰۱۸ | ۱ | ۱۴۹ | ۰/۰۵ |
| ۴ | ۰/۱۷[c] | ۰/۲۹ | ۰/۳۴ | ۰/۳۶۹۰۲ | ۰/۳۲<br>۰/۱۱ | ۰/۰۸<br>۰/۰۳ | ۰/۳۲۳<br>۰/۳۲ | ۰/۱۱ | ۱۹/۲۰۲ | ۱ | ۱۴۸ | ۰/۰۰۱ |

*a*. پیش بینی کننده: حمایت سرپرست
*b*. پیش بینی کننده: (ثابت)
*c*. پیش بینی کننده: حمایت سرپرست، دیدگاه ابزاری
*f*. متغیر وابسته: عملکرد سازمانی

[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-24 ]
[ DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.4.2.4 ]

نتایج تحلیل آزمون لوین نشان می‌دهد که مفروضه همگنی واریانسها برقرار است. در تحلیل واریانس چند متغیری به منظور جلوگیری از تورم خطای نوع اول از تعدیل بن فرونی استفاده شده است. همچنین مقدار آماره باکس که قبل از مقایسه دو گروه از لحاظ نمره‌های ابعاد روابط معلم محاسبه شده است، ۱/۸۰۴ بود که معنادار نیست (p= 0/202). از این رو در ماتریسهای واریانس- کوواریانس دو گروه تفاوتی قابل ملاحظه وجود ندارد. یافته‌های پژوهشی در جدول شماره ۴ نشان می‌دهد میان معلمان تازه کار (m= ۳/۸۲) در ادراک از جوّ قانون مدار نسبت به معلمان کم تجربه (m= ۵/۰۸۶)، تجربه متوسط (m= ۳/۳۳) و با تجربه (m= ۵/۱۳۴) تفاوت معنادار وجود دارد که این تفاوت نشان می‌دهد با افزایش سنوات خدمت معلمان ادراک بالاتری از قانون مداری و تأکید بر اجرای صرف قوانین گزارش می‌دهند (۰/115= پارشیال اتا؛ F1, 152= ۶/۴۳۳).

میان معلمانی که در شروع کار (m= ۳) خود هستند، در رفتار مراقبت‌کننده در مقایسه با معلمان کم تجربه (m=۳/۹۷۹)، با تجربه متوسط (m= ۴/۱۵۶) باتجربه (m= ۳/۸۶۱) تفاوت معنادار وجود دارد. این تفاوت نشان می‌دهد که با افزایش سنوات خدمت ادراک معلمان از رفتار مراقبت‌کننده سرپرست افزایش می‌یابد (۰/۱۲۵= پارشیال اتا؛ F1,152= ۷/۰۱۶). در مورد سایر ابعاد اخلاقی و حمایت اجتماعی تفاوت معنادار مشاهده نشد.

**جدول ۵. نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری برای مقایسه ادراک از جوّ اخلاقی و حمایت اجتماعی در میان چهار گروه معلمان**

| منابع واریانس | متغیر وابسته | | تفاوت میانگینها | F | پارشیال اتا | F همگنی واریانس | معناداری همگنی واریانس |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| قانون و مقررات | تازه کار[1] | کم تجربه[2] | -۱/۲۶* | ۶/۴۳۳ | ۰/۱۱۵ | ۱/۳۴ | ۰/۰۰۰ |
| | | تجربه متوسط[3] | -۱/۴* | | | | |
| | | با تجربه[4] | -۱/۳۱* | | | | |
| رفتار مراقبت‌کننده | تازه کار | کم تجربه | -۰/۹۸* | ۷/۰۱۶ | ۰/۱۲۵ | ۲/۱۷ | ۰/۰۰۰ |
| | | تجربه متوسط | -۱/۱۶* | | | | |
| | | با تجربه | -۰/۸۶* | | | | |

۱. سابقه کاری ۱-۵ سال ۲. سابقه کاری ۵-۱۰ سال ۳.سابقه کاری ۱۰-۱۵ سال ۴. سابقه کاری ۱۵ سال به بالا

نتایج تحلیل چندمتغیری نشان می‌دهد که در ادراک از جوّ قانون و مقررات میان معلمان مدارس دولتی (M= ۵/۱۲۴) و غیردولتی (M=۴/۸۹۵) تفاوت معنادار وجود ندارد (۰/015= پارشیال اتا؛ F1, 152= ۱/12۴). این تفاوت در رفتار مراقبت‌کننده مدارس دولتی (M=۴/۰۱۴) و غیردولتی (M=۳/۸) نیز دیده نشد (۰/۰5۳= پارشیال اتا؛ F1, 152= ۱/۰۸۹). در مورد سایر موارد نیز تفاوت معنادار وجود نداشت. همچنین ادراک معلمان از حمایتهای اجتماعی در مدارس دولتی (M=۳/۴۱۱) و غیر دولتی (M=۳/۸۸۳) تفاوت معناداری نشان نداده است.

[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-24 ]
[ DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.4.2.4 ]

## بحث و نتیجه‌گیری

نظام مدیریتی در همه محیطهای آموزشی بر شیوه تدریس و عملکرد معلمان اثر می‌گذارد. ارزیابی معلمان از جوّ اخلاقی مدارس و عملکرد مدیران آموزشی نشان می‌دهد که دیدگاه غالب مدیران آموزشی که بیش از سایر وظایف به آن اهمیت می‌دهند، توجه به قوانین و اجرای آن است. این دیدگاه جوّ اصولی را در مدارس پایه‌ریزی می‌کند. زمانی که مدیران آموزشی بر اجرای قوانین آموزشی تأکید کنند، معلمان و کادر دفتری نیز به تبعیت از مدیر به قوانین آموزشی وفادار خواهند بود. البته تأکید بیش از حد مدیران بر اجرای قانون ممکن است آنها را نسبت به آثار اعمال خود بر دیگران بی‌توجه کند و دبیران را در شرایطی قرار دهد که به خلاف علائق و خواسته‌های خود به اصول و موازین سازمانی بدون چون و چرا احترام بگذارند (شریل، ۲۰۰۸). این شرایط جو استبدادی در مدارس ایجاد می‌کند. مدیر مستبد فقط به کار می اندیشد و رضایت معلمان را در نظر نمی‌گیرد. در چنین سیستمی کارها به طور یکنواخت انجام می‌شوند و مدیر هیچگونه انتقاد یا پیشنهادی را نمی‌پذیرد.

آنچه برای مدیران آموزشی در درجهٔ دوم اهمیت قرار دارد، توجه به کارآمدی است. این دیدگاه جوّ خیرخواه می‌سازد. هدف اصلی مدیران آموزشی دستیابی به اهداف آموزش و پرورش و رسیدن به بالاترین درصد قبولی دانش‌آموزان است. اکثر مدیران برای دستیابی به این هدف، انتظارات خود را به روشنی با معلمان در میان می‌گذارند و در طرح‌ریزی برنامه‌های آموزشی و به کارگیری اقدامات مؤثر، ورای علائق شخصی خود، علائق و مصلحت معلمان را در نظر می‌گیرند. این اقدامات جوّی مشارکتی، همراه با جوّ غالب عاطفی، دوستی، مسئولیت اجتماعی، کارآمدی و علاقه تیمی در مدارس ایجاد می‌کند که سود جمعی بر سود شخصی ارجعیت دارد (الچی[1] و آلپکان[2]، ۲۰۰۹). مهمترین وظیفه مدیر ارشد در مدیریت مشارکتی، ساختن تیم واقعی برای انجام دادن کار درست است. در چنین فضایی تمایل به دوستی و مصالحه، امکان فعالیت گسترده، همراهی و همدلی میان کارکنان و توسعه خلاقیت در سازمان ایجاد می‌شود.

در وهلهٔ سوم، دیدگاه ابزاری میان مدیران وجود دارد. در جوّ ابزارگرایی، مدیران رویکرد خود–محوری دارند و علائق شخصی، رفتار را کنترل می‌کند. آنها در طرح‌ریزی برنامه‌های آموزشی نظرات دیگران را جویا نمی‌شوند و تنها به اهداف و علائق شخصی خود توجه می‌کنند. در چنین محیطی مواردی از ریاکاری و تبعیض دیده می‌شود (شریل، ۲۰۰۸). چنین دیدگاهی جوّ مدارس را

1. Elçi
2. Alpkan

[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-24 ]
[ DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.4.2.4 ]

به سمت مدیریت استبدادی هدایت می‌کند. رفتار مراقبت‌کننده و توجه به خودمختاری و فردیت معلمان در اولویتهای بعدی مدیران آموزشی قرار دارند.

در این پژوهش مدیران بر اجرای قوانین و دیدگاه ابزاری تأکید بیشتر دارند و در مقابل، توجه به کارآمدی، رفتار مراقبت‌کننده و دادن خودمختاری به معلمان در اولویتهای بعدی قرار می‌گیرد. این یافته‌ها را می‌توان اینگونه تبیین کرد که بر اساس مطالعات هافستد[1] (۲۰۱۱، ۲۰۰۵، ۲۰۰۴) تفاوتهای فرهنگی افراد در یک سازمان بر رفتار سازمانی و شیوه‌های پاسخدهی آنها اثر می‌گذارد و موجب می‌شود آنها واکنشهایی متفاوت به شرایط یکسان نشان دهند. هافستد این تفاوتها را به ابعاد فرهنگی فاصله قدرت[2]، اجتناب نامطمئن[3] و فردگرایی- جمع گرایی[4] نسبت می‌دهد. او معتقد است کشورهای آسیایی فاصلهٔ قدرت و اجتناب نامطمئن بالا دارند و جمع گرا هستند. این ویژگیها بر فضاهای آموزشی و رفتار کارکنان اثر می‌گذارند. هافستد (۲۰۱۱) در تعریف ابعاد قدرت معتقد است که فاصلهٔ قدرت بالا به مدیران اجازه می‌دهد که بر اجرای صرف قوانین و برخورد جدی با خاطیان، همچنین بر اعمال نفوذ و انتظار فرمانبرداری بدون چون و چرای معلمان تأکید کنند. رفتارهای سخت گیرانهٔ مدیران، عدم توجه به ایده‌ها و نظرات دیگران، عدم اطمینان معلمان به رویدادهای محیط کاری، استرس‌پذیری و عدم درگیری با مدیر از ویژگیهای محیطهای با اجتناب نامطمئن بالا محسوب می‌شوند. تأکید مدیران بر علائق، ایده‌ها و مصلحت شخصی به جای ایده‌ها و مصلحت گروهی، و ارجحیت وظایف شغلی بر روابط سازمانی، جوّ مدارس را به سمت جمع‌گرایی سوق می‌دهد.

یادآور می‌شود که در دیدگاه هافستد (۲۰۱۱) ذهن فردگرا به منِ هشیار و ذهن جمع گرا به ما می اندیشد. اما با قرار گرفتن در گروه، ذهن فردگرا در همه حال به منافع گروهی که به آن تعلق دارد می‌اندیشد و ذهن جمع گرا، منافع من و وابستگان نزدیکِ من را به منافع گروه ترجیح می‌دهد. به عبارتی، هرچه جوامع به سمت جمع‌گرایی پیش می روند، تساوی و برابری بین افراد از بین رفته و هر فرد انتظار دارد که مراقب خود و خانواده اش باشد. همچنین، در این جوامع روابط بر ضابطه-ها و قوانین برتری دارند و منافع افراد به خاطر وابستگیهای نزدیک، پایمال می‌شوند. جوّ جمع گرا در کشورهای جنوب شرق آسیا و خاورمیانه بیشتر به چشم می‌خورد. بنابراین به نظر می‌رسد،

1. Hofstede
2. Power distance
3. Uncertainty avoidance
4. Individualism / collectivism

[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-24 ]
[ DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.4.2.4 ]

دلیل توجه مدیران آموزشی به اجرای صرف قوانین و وجود دیدگاه ابزاری در مدارس به فاصله قدرت بالا و اجتناب نامطمئن و نبود جوّ فردگرایی در این مدارس مربوط می‌شود.

مدیران با دیدگاه ابزاری، به ارزشهای اخلاقی کمتر توجه دارند و بر کنترل هزینه‌ها، بازده کاری و اهداف شخصی بیش از رفاه کارکنان و نیازهای آنها توجه می‌کنند، از این رو عملکرد سازمانی معلمان کاهش می‌یابد. این یافته با نتایج لینلی[1] (۲۰۰۸) همخوانی دارد. در تبیین یافته‌ها می‌توان گفت عملکرد معلمان به پیامدهای آموزشی و رفاهی وابسته است. زمانی که معلمان در قبال عملکردهایی که به تولید دانش و مقاله منجر می‌شود یا به خاطر رسیدگی و توجه در حرفه خود پاداش دریافت نمی‌کنند، به مرور زمان انگیزهٔ خود را برای عملکرد مطلوب از دست می‌دهند و گاهی محل خدمت خود را ترک می‌کنند.

در مدارسی که مدیران به کارآمدی بیشتر اهمیت می‌دهند، جوّ خیرخواه شکل می‌گیرد؛ متعاقب آن، عملکرد سازمانی معلمان افزایش می‌یابد. این یافته با نتایج پژوهش باهچیچک[2] و ازتورک[3] (۲۰۰۳) و جارمیلو و همکاران (۲۰۰۶) هماهنگ است. عملکرد معلمان به این جهت افزایش می‌یابد که در این مدارس، مدیران به کارآمدی فضاهای آموزشی اهمیت می‌دهند. آنها علاوه بر اجرای قوانین، مشکلات و نیازهای معلمان را نیز در نظر می‌گیرند و در روابط با آنها رفتار صمیمانه، همدلانه و مراقبت‌کننده دارند. این روشهای رفتاری، مدیریت مشارکتی ایجاد می‌کند و مدیر، کادر دفتری و معلمان به صورت یک تیم واحد برای دستیابی به اهداف آموزشی و عملکرد مطلوب عمل می‌کنند. اما بهترین پیش بینی کننده عملکرد سازمانی مطلوب معلمان، حمایت اجتماعی سرپرست است که ۳۱ درصد واریانس عملکرد سازمانی را تبیین می‌کند. حمایتهای اجتماعی جوّی ایجاد می‌کند که معلمان عملکردی مطلوب‌تر از خود نشان می‌دهند. این یافته با نتایج زکی (۱۳۸۵) همخوان است. این یافته مبیّن این نکته است؛ براساس نظریه مبادله اجتماعی[4]، محققان به تحلیل روابط متقابل فرد و رهبران می‌پردازند. زمانی که فرد احساس کند سازمان از کارکنان خود حمایت می‌کند و با آنها همکاری دارد، حمایت سازمانی شکل می‌گیرد (آیزنبرگ و همکاران، ۱۹۸۶؛ به نقل از زکی، ۱۳۸۵). منظور از حمایت سازمانی در درجهٔ اول، همکاری و مساعدت مدیر و کادر دفتری و در درجهٔ دوم، حمایت همکاران است. در این جوّ، معلمان خود را جزئی از مدرسه و مدرسه را معرف خود می‌دانند، منافع سازمان را در نظر می‌گیرند و نسبت به

1. Linely
2. Bahcecik
3. Oztürk
4. Social exchange theory

[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-24 ]

[ DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.4.2.4 ]

وظایف خود احساس مسئولیت می‌کنند. حمایت سازمانی ادراک شده سبب افزایش بهره‌وری و عملکرد سازمانی می‌شود (لاماسترو[1]، ۱۹۹۹).

همچنین وجود دیدگاه ابزاری میان مدیران آموزشی دومین پیش‌بینی کننده عملکرد سازمانی نامطلوب معلمان است و ۳۴ درصد واریانس عملکرد سازمانی را تبیین می‌کند. به نظر می‌رسد حمایت اجتماعی و دیدگاه ابزاری دو سوی یک پیوستار اخلاقی باشد که یکی سبب رشد و بهبود محیط آموزشی و دیگری سبب رکود آن می‌شود. زمانی که مدیران به رفاه معلمان توجه می‌کنند، پی به مشکلات کاری و شخصی آنها می‌برند و با آنها همکاری می‌کنند، معلمان درک بیشتری از حمایت سرپرست گزارش می‌دهند. در صورتی که مدیر تنها به نمرات کلاسی و پیشرفت دانش‌آموزان توجه کند و مسائلی چون حضور به موقع معلمان اهمیت داشته باشد، دیدگاه ابزاری قوت می‌گیرد.

معلمان با سابقه، ادراکی قوی‌تر از رفتارهای مراقبت‌کننده و تأکید بر قانون دارند. این دو بعد به ترتیب جوّ خیرخواه و جوّ اصولی را می‌سازند. به نظر می‌رسد ادراک قوی تر از رفتار مراقبت‌کننده به رشد مهارتهای ارتباطی مربوط می‌شود که با افزایش تجربه و تعامل با همکاران رو به بهبودی می‌رود. با توجه به پژوهشهای گذشته انتظار می‌رفت میان مدارس دولتی و غیردولتی تفاوتی بارز در جوّ اخلاقی دیده شود، اما این تفاوت دیده نشد. به نظر می‌رسد تأکید زیاد آموزش و پرورش بر اجرای قوانین بر تمامی مدارس به صورت یکسان اعمال می‌شود. بنابراین مدیران روند یکسانی را در اجرای سیاستهای آموزش و پرورش پیش می‌گیرند.

مطالعاتی که اخیراً در زمینه محیطهای آموزشی انجام شده است بر دو بعد اخلاقی و اجتماعی این محیطها تأکید دارند. متخصصان تعلیم و تربیت معتقدند در رأس هر بافت آموزشی، این مدیران آموزشی هستند که حرف اول را می‌زنند، سپس معلمان با تبعیت از آنها جوّ کلاس را به سمت اهداف آموزشی هدایت می‌کنند. پژوهش حاضر با توجه به اهمیت این مسئله پنج حیطه از وظایف شغلی مدیران آموزشی که بر اساس نظریه ویکتور و کولن (۱۹۸۸) می‌تواند در شکل‌گیری جوّ اخلاقی در مدارس مؤثر باشد مورد مطالعه قرار داده است. این بدان معنا نیست که مدیران وظایف شغلی دیگری ندارند. پیشنهاد می‌شود سایر حیطه‌های شغلی مدیران که نقشی مؤثر در بهبود عملکرد سازمانی دبیران دارد، شناسایی شوند. همچنین اثرات حمایتهای اجتماعی بر سایر مؤلفه‌های شغلی همچون ابهام نقش و معناداری نقش دبیران مورد ارزیابی قرار گیرد.

1. Lamastro

[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-24 ]

[ DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.4.2.4 ]

با توجه به یافته‌های پژوهشی پیشنهاد می‌شود مدیران به جای اجرای صرف قوانین آموزشی، پرداختن به اهداف آموزش و پرورش، افزایش بازده کاری و درصد قبولی دانش‌آموزان، بر کارآمدی، رفتارهای مراقبت‌کننده و ایجاد جوّ حمایتی در مدارس نیز تأکید کنند. این روش، فضاهای آموزشی را از مدیریت استبدادی به مدیریت مشارکتی سوق می‌دهد. مدیران و مسئولان آموزشی می‌توانند با در نظر گرفتن انگیزه‌ها، اهداف و مشکلات هر معلم و با مشارکت و همفکری آنها فضا و قوانین آموزشی را به گونه ای طراحی کنند تا معلمان نسبت به تدریس و گرفتن نتیجه مطلوب آموزشی علاقه‌مند شوند و حرفهٔ خود را جذاب، خوشایند و دلنشین بیابند.

[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-24 ]

[ DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.4.2.4 ]

## منابع


بیک زاده، جعفر؛ سرمست، بهرام و خویشی، بهروز. (۱۳۸۸). بررسی رابطه سلامت سازمانی مدارس با عملکرد مدیران مدارس مقاطع سه گانه تحصیلی آموزش و پرورش شهرستان مراغه. *فصلنامه تحقیقات مدیریت آموزشی*، ۱ (۲)، ۱۷۵-۱۹۳.

حیدری، داریوش. (۱۳۹۲). *رابطه دلبستگی شغلی، رضایت شغلی و تعهد سازمانی با عملکرد شغلی و میل ماندن در شغل*. قابل بازیابی در سایت http://yzanganeh.persianblog.ir/post/373

زارع بهرام آبادی، مهدی. (۱۳۹۳). رابطه ویژگیهای شخصیتی، حمایت اجتماعی و تعارض متقابل کار- خانواده با تحلیل عاطفی معلمان. *فرهنگ مشاوره و روان درمانی*، ۵ (۱۷)، ۱ـ۲۲.

زکی، محمدعلی. (۱۳۸۵). بررسی و سنجش حمایت سازمانی. *مجله دانشکده علوم اداری و اقتصاد دانشگاه اصفهان*، ۱۸ (۳)، ۱۰۳-۱۲۳.

شریعت مداری، مهدی و دارنده، اشرف. (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین هوش عاطفی مدیران با عملکرد معلمان مدارس شهرستان دامغان در سال تحصیلی ۸۹-۸۸ *فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی*، دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار، ۵ (۴)، ۸۳-۱۰۲.

عریضی سامانی، سید حمیدرضا و صباحی، پرویز. (۱۳۸۸). رابطه طراحی شغل با تعهد و عملکرد سازمانی با توجه به نقش تعدیل انگیزش پیشرفت. *مجله روانشناسی*، ۱۳(۲)، ۲۲۵ـ ۲۳۸.

علاقه بند، علی. (۱۳۷۴). *مقدمات مدیریت آموزشی*. چاپ بیست و سوم. تهران: نشر روان.

قدیری، محبوبه؛ بشلیده، کیومرث؛ هاشمی، سید اسماعیل و مشکلانی، فرشید. (۱۳۹۲). رابطه جوّ اخلاقی با خشنودی شغلی، تعهد سازمانی و قصد ترک شغل در کارکنان یک شرکت دولتی. *فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری*، ۸ (۲)، ۳۲-۴۵.

مردانی حموله، مرجان؛ رئیسی، پوران؛ حیدری؛ هایده و محبوبی، محمد. (۱۳۹۰). بررسی میزان حمایت اجتماعی ادراک شده در میان کارکنان بیمارستان و عوامل مرتبط با آن. *فصلنامه سلامت کار ایران*، ۸ (۲)، ۰-۱۵.

مروتی شریف آباد، محمدعلی و روحانی تنکابنی، نوشین. (۱۳۸۶). حمایت اجتماعی و وضعیت خود مراقبتی در بیماران دیابتی مراجعه کننده به مرکز دیابت یزد. *طبیب شرق*، ۹ (۴)، ۲۷۵-۲۸۴.

میرغفوری، سید حبیب الله و صیادی، حسین. (۱۳۸۶). شناسایی، تجزیه و تحلیل و رتبه بندی عوامل مؤثر بر بهره وری معلمان (مورد مطالعه: معلمان استان یزد). *مجله علوم تربیتی و روانشناسی*، ۳ (۴)، ۱۳۳-۱۵۸.

میرکمالی، سید محمد. (۱۳۸۲). اخلاق و مسئولیت اجتماعی در مدیریت آموزشی. *مجله روانشناسی و علوم تربیتی*، ۳۳ (۱)، ۲۰۱-۲۲۱.

نجفی، محمد؛ کریمی، مهدی؛ قهرمانی‌فرد، علی و رضوانی، سید مرتضی. (۱۳۸۹). بررسی رابطهٔ بین ابعاد جوّ اخلاقی و رضایت شغلی در میان کارکنان اداره‌های آموزش و پرورش شهر اصفهان. *نشریه رویکردهای نوین آموزشی*، ۵ (۲)، ۱-۲۲.


[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-24 ]

[ DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.4.2.4 ]

نریمانی، محمد و ارجمند، جاوید. (۱۳۸۶). بررسی رابطه بین جو سازمانی و روحیه دبیران دبیرستان‌های دولتی و غیرانتفاعی. *فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۳ (۳)، ۸۱ ـ ۹۳.

هزاوه ای، سید محمدمهدی و صمدی، علی. (۱۳۸۶). عوامل مؤثر بر رضایت شغلی کارکنان اجرایی استان همدان. تحقیقات علوم رفتاری، ۵ (۱)، ۴۷-۵۴.

یاسینی، علی؛ عباسیان، عبدالحسین و یاسینی، طاهره. (۱۳۹۲). نقش سبک رهبری توزیعی مدیران بر عملکرد شغلی معلمان مدارس متوسطه شهر مهران: ارائه یک مدل. *فصلنامه علمی پژوهشی رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، ۴ (۱)، ۳۳-۵۰.

Bahcecik, N., & Oztürk, H. (2003). The hospital ethical climate survey in Turkey. *JONAS Health care, Law, Ethics and Regulation, 5*(4), 94-99.

Brekelmans, M., Wubbels, T., & den Brok, P. (2002). Teacher experience and the teacher-student relationship in the classroom environment. In S. C. Goh & M. S. Khine (Eds.), *Studies in educational learning environments: An international perspective* (pp. 73-100). Singapore: World Scientific.

Chamundeswari, S. (2013). Teacher management styles and their influence on performance and leadership development among students at the secondary level. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development, 2*(1), 367-418.

Cummins, R. (2006). Locus of control and social support: Clarifiers of the relationship between job stress and job satisfaction. *Journal of Applied Social Psychology, 19*(9), 772-787.

Elçi, M., & Alpkan, L. (2009). The impact of perceived organizational ethical climate on work satisfaction. *Journal of Business Ethics*, 84, 297-311.

Frenzel, A. C., Pekrun, R., & Goetz, T. (2007). Perceived learning environment and students' emotional experiences: A multilevel analysis of mathematics classrooms. *Journal of Learning and Instruction, 17*, 478-493.

Fritzsche, D.J. (2000). Ethical climates and the ethical dimension of decision making. *Journal of Business Ethics*, 24(2), 125-140.

Gillet, N., Fouquereau, E., Bonnaud-Antignac, A., Mokounkolo, R., & Colombat, PH. (2013). The mediating role of organizational justice in the relationship between transformational leadership and nurses' quality of work life: A cross-sectional questionnaire survey. *International Journal of Nursing Studies*, *50*(10), 1359-1367.

Grey, C. (2005). *A very short, fairly interesting and reasonably cheap book about studying organization.* London: Sage Publication.

Hofstede, G. (2011). Dimensionalizing cultures: The Hofstede Model in context. *Online Readings in Psychology and Culture*, 2(1), http://dx.doi.org/10.9707/2307-0919.1014

Hofstede, G., & Hofstede, G. J. (2004). *Cultures and organizations: Software of the mind: Intercultural cooperation and its importance for survival.* New York: McGraw-Hill.

_____ (2005). *Cultures and Organizations: Software of the Mind* (Rev. 2nd ed.). New York: McGraw-Hill.

[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-24 ]

[ DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.4.2.4 ]

Islam, Z., & Siengthai, S. (2009). *Quality of work life and organizational performance: Empirical evidence from Dhaka export processing zone.* Paper presented at the ILO Conference on 'Regulating for Decent Work', Geneva, July 8-10, 2009.

Jaramillo, F., Mulki, J.P., Solomon, P. (2006). The role of ethical climate on salesperson's role stress, job attitudes, turnover intention, and job performance. *Journal of Personal Selling & Sales Management, 26*(3), 271-282.

Kocabas, I. & Karaköse, T. (2009). Ethics in school administration. *African Journal of Business Management, 3*(4), 126-130.

Kriel, J.P. (2006). *The relationship of morality, ethics and justice to quality of work life.* DBA thesis, Southern Cross University, Lismore, NSW, Australia.

Lamastro, V. (1999). Commitment and perceived organizational support. *National Forum of Applied Educational Research Journal, 12*(3), 1-13.

Linely, E. A. (2008). *Investigating the influence of profession, position and organizational climate on ethical attitudes in private sector.* Doctoral dissertation, University of Idaho.

Maesschalck, J. (2005). *The use of the Ethical Climate Questionnaire in the public sector: An empirical assessment.* Paper presented at the conference "Ethics and Integrity of Governance: The First Transatlantic Dialogue", June, 2-5 2005, Leuven, Belgium.

Markham, L.G. (2010). *Quality of work life as predictor of employees' mental health.* M.A. thesis, University of the Free State, Bloemfontein, South Africa.

McNamara, C. (2011). *Historical and contemporary theories of management*. Minneapolis, MN: Authenticity Consulting, LLC.

Moore, H, L., & Moore, T. W. (2014). The effect of ethical climate on the organizational commitment of faculty members. *Journal of Academic and Business Ethics, 9*, 1-15.

O'Brennan, L. M., Bradshaw, C. P., & Furlong, M. J. (2014). Influence of classroom and school climate on teacher perceptions of student problem behavior. *School Mental Health, 6*(2), 125–136.

Pomaki, G., & Anagnostopoulou, T. (2003). A test and extension of the demand/ control/social support model: Prediction of wellness/health outcomes in Greek teachers. *Psychology and Health*, 18, 537–550.

Sherrill, D.W. (2008). *An exploratory study of ethical climate perceptions of the mortgage banking industry in the Charlotte, North Carolina region*. Doctoral dissertation, Capella University, Minneapolis, Minnesota.

Shirey, M.R. (2004). Social support in the workplace: Nurse leader implications. *Nursing Economics, 22*(6), 313-319.

Skaik, S.H. (2008). *Management theories: History and practice.* Retrieved from http://www.cmguide.org/archives/291

Van Vliet, V. (2009). *14 Principles of management (Fayol)*. Retrieved Sep. 27, 2015 from ToolsHero: http://www.toolshero.com/management/14-principles-of-managemen

Victor, B., & Cullen, J. B. (1988). The organizational bases of ethical work climates. *Administrative Science Quarterly, 33*(1), 101-125.

[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-24 ]

[ DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.4.2.4 ]

[ DOR: 20.1001.1.10174133.1395.32.4.2.4 ]
[ Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-24 ]