

مطالعه کیفی مناسبات بوروکراسی آموزشی با تجربه آموزشی معلمان

فردین محمدی^۱ و کمال خالقیپناه^۲

تاریخ دریافت: ۱۳۹۴/۰۶/۷

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۱۲/۱۶

چکیده

شناخت نقاط ضعف و قوت نظام آموزشی و عوامل مؤثر بر آن یکی از مهم‌ترین ملزومات برنامه‌ریزی آموزشی است. پژوهش حاضر با چنین رویکردی درصدد بررسی این موضوع است که چه مناسباتی بین بوروکراسی آموزشی و تجربه آموزشی معلمان وجود دارد؟ و این مناسبات، اثربخشی آموزشی را به چه جهتی هدایت کرده است؟ بدین منظور چارچوب مفهومی پژوهش بر اساس مفاهیم بوروکراسی، بوروکراسی ابزاری، قفس آهنین بوروکراتیک و سوءکاردهای بوروکراسی تنظیم گردید و جهت پاسخ به مسأله پژوهش از روش اسنادی و تحلیل روایت استفاده گردید. در این پژوهش برای گردآوری داده‌ها از تکنیک مصاحبه و جهت تحلیل داده‌ها از تکنیک‌های تحلیل تماتیک و تحلیل محتوای کیفی استفاده شد. میدان مطالعه نیز شهر سنندج بود و مشارکت‌کنندگان دبیران دبیرستان‌های نواحی دوگانه شهر سنندج بودند که با توجه به معیار اشباع نظری با ۴۱ نفر از معلمان شهر سنندج مصاحبه به عمل آمد. نتایج پژوهش بیانگر آن است که بوروکراسی آموزشی در ایران در تقابل با تجربه آموزشی معلمان قرار دارد. به طوری که بوروکراسی آموزشی از طریق مؤلفه‌های معیارهای قبولی دانش‌آموزان، بی‌انضباطی، هنجارشکنی و بوروکراسی نانوشته شرایطی را پدید آورده است که موجب منفعل نمودن معلمان شده است و این امر موجب کاهش اثربخشی در نظام آموزشی است.

واژه‌های کلیدی: برنامه‌ریزی آموزشی؛ بوروکراسی آموزشی؛ اثربخشی آموزشی؛ تجربه آموزشی.

Fardin.mohammadi@gmail.com

Kkhaleghpanah@yahoo.com.

^۱ دانشجوی دکتری جامعه‌شناسی اقتصادی و توسعه دانشگاه فردوسی مشهد (نویسنده مسئول)

^۲ استادیار گروه جامعه‌شناسی دانشگاه کردستان

مقدمه

در مطالعه سازمان‌ها اهداف سازمان اهمیت بنیادی دارند. به طوری که همه سازمان‌ها با ترکیب منابع انسانی و مادی برای رسیدن به اهداف خود فعالیت می‌کنند. اتریونی^۱ سازمان‌ها را واحدهای اجتماعی تعریف می‌کند که هدف‌های معینی را دنبال می‌کنند و علت وجودی سازمان‌ها را خدمت به این اهداف می‌داند (به نقل از صبوری، ۱۳۷۳، ۱۴۷). بنابراین دستیابی به اهداف برای سازمان‌ها اهمیت فراوانی دارد و از آن به عنوان اثربخشی نام می‌برند، که مقدار دستیابی به اهداف را نشان می‌دهد (بهرنگی و طباطبایی، ۱۳۸۸، ۷۲). سازمان‌ها در راستای دستیابی به اثربخشی از قوانین و آیین‌نامه‌های خاصی پیروی می‌کنند. سازمان آموزش و پرورش به مثابه یکی از سازمان‌های امروزی به دلیل پیچیده‌شدن جوامع امروزی اهداف متعددی را دنبال می‌کند و در این راستا رسالت خطیری را بر عهده دارد و موفقیتش در این زمینه به معنای پیشروی در مسیر توسعه است و زمانی که به اهداف خود در این زمینه‌ها دست یابد، سازمانی اثربخش تلقی می‌گردد. در ایران نظام آموزش و پرورش نوین در زمان امیرکبیر و با تأسیس دارالفنون در سال ۱۲۴۰ ه.ش. به صورت رسمی آغاز گردید^۲ (آقازاده، ۱۳۸۲، ۲۳). سپس، با آغاز حکومت مشروطه، تأسیس مدارس دولتی و تحصیل اجباری در حوزه وظایف دولت قرار گرفت. این روند در زمان سلطنت پهلوی اول و دوم ادامه پیدا کرد تا این که بعد از پیروزی انقلاب اسلامی در زمینه نظام آموزشی کشور و مشکلات آن مطالعات گسترده‌ای آغاز گردید و در باب اهداف ساختار آموزش و پرورش طرح‌های اصلاحی متعددی انجام گرفت که می‌توان به منشور اصلاح نظام آموزش و پرورش، طرح مهندسی اصلاحات آموزشی دهه هشتاد، سند ملی برنامه آموزش برای همه، برنامه پنج ساله توسعه آموزش و پرورش^۳، سند چشم‌انداز جمهوری اسلامی در افق ۱۴۰۴ و سند چشم‌انداز توسعه آموزش و پرورش ایران اشاره نمود. به علاوه، ایجاد تغییرات عمده و اساسی در محتوای کتاب‌های درسی، تغییر در ساختار آموزش و پرورش، تغییر در نحوه آموزش، توسعه کلاس‌های درس به مناطق محروم، افزایش سطح تحصیلات معلمان، تأمین و تجهیز منابع مالی جدید، تربیت نیروی انسانی، تدوین و اصلاح قوانین و مقررات اداری و ده‌ها موارد دیگر از جمله این فعالیت‌ها است.

به رغم این تلاش‌ها، تغییرات و اصلاحات انجام شده به دلایل متعدد (اعم از درون سازمانی و برون سازمانی) به موفقیت مورد نظر دست نیافته است و سازمان آموزش و پرورش از کارایی و اثربخشی مطلوب در صحنه تعلیم و تربیت فردی و اجتماعی برخوردار نیست. حتی در طرح مهندسی اصلاحات آموزشی و کلیات سند ملی آموزش و پرورش به صراحت بیان گردیده است که نظام آموزشی کشور نتوانسته است به اهداف اصلی و بنیادین خود دست یابد و سطح اثربخشی در سازمان

^۱ etzioni

^۲ می‌توان گفت که این نخستین گامی بود که دولت مرکزی ایران مسئولانه در امر تعلیم و تربیت برداشته بود.

^۳ که در سال ۱۳۷۳ به مرحله اجرا درآمد.

آموزش و پرورش (به ویژه در مقطع متوسطه) کاهش یافته است (حاجی، ۱۳۸۰، ۱۰). همچنین سند تحول بنیادین آموزش و پرورش نیز در سال ۱۳۹۰ در همین راستا تدوین شده است (وزارت آموزش و پرورش، ۱۳۹۰، ۸). تجربه زیسته محقق در دهه اخیر نیز بیانگر تداوم کاهش اثربخشی در مقطع متوسطه است. بنابراین بخشی از مسأله اصلی پژوهش حاضر آن است که چه عواملی موجب کاهش اثربخشی آموزشی در سازمان آموزش و پرورش ایران (در مقطع متوسطه) شده‌اند؟

تحلیل اثربخشی آموزشی و عوامل مؤثر بر آن به مثابه یکی از مهم‌ترین ملزومات برنامه‌ریزی آموزشی امری حائز اهمیت است و در این راستا رویکردها و نظریات مختلفی مطرح شده است. اندرسون (۱۹۹۸) معتقد است هر گونه اصلاح و پیشرفتی در کیفیت نظام آموزشی و اثربخشی آموزشی به طور مستقیم به اثربخشی معلمان بستگی دارد و برای بهبودی نظام آموزش بایستی اثربخشی معلمان را افزایش داد (ترجمه امینی، ۱۳۷۷، ۷)، زیرا معلمان می‌توانند با وجود کمبود امکانات و فضای آموزشی بستر لازم را برای یادگیری و رشد فراگیران تسهیل و فراهم کنند و با به کارگیری شیوه‌ها و الگوهای مناسب تدریس و روابط انسانی با فراگیران موجب رشد فکری، اجتماعی، عاطفی، اخلاقی و خلاقیت آنان شوند و فراگیران را برای ایفای نقش و پذیرش مسؤلیت‌ها در جامعه آماده کنند (نقیه، ۱۳۸۹، ۲۱). به همین دلیل است که در سازمان آموزش و پرورش معلمان به عنوان خطّ مقدم و عامل آن نهاد تلقی می‌شوند. در مقابل این رویکرد، رویکرد بوروکراسی آموزشی قرار دارد که بر نقش بوروکراسی آموزشی (قوانین و مقررات، آیین‌نامه‌های آموزشی و اجرایی یا ساختار آموزشی) در تحقق اثربخشی آموزشی تأکید می‌کند. مطابق با این رویکرد، اگرچه معلمان به عنوان کارگزاران آموزشی در اثربخشی آموزشی نقش مهمی بر عهده دارند، ولی این بوروکراسی آموزشی است که مشخص می‌نماید که کارگزاران آموزشی چگونه عمل کنند. به بیان دیگر، سیاست‌ها، خط‌مشی‌ها و قوانین و مقررات هیچ کدام در کنترل معلمان و مدیران نیست (واعظی، حسینی و امیرحسینی، ۱۳۸۸، ۱۸-۱۷). در نتیجه می‌توان گفت که معلمان کارگزاران آموزشی هستند که در چارچوب بوروکراسی آموزشی در راستای اثربخشی آموزشی فعالیت می‌کنند. با این وصف، بخش دیگری از مسأله پژوهش حول این موضوع متمرکز است که چه مناسباتی بین بوروکراسی آموزشی و تجربه آموزشی معلمان مقطع متوسطه وجود دارد؟ و این مناسبات، چه نقشی را در کاهش اثربخشی آموزشی مقطع متوسطه ایفا نموده است؟

تا به امروز چندین نسل از پژوهش‌های تجربی اثربخشی مدارس می‌گذرد. نسل اول شامل پژوهش‌های است که در دهه ۶۰ و ۷۰ میلادی در امریکا و انگلستان شکل گرفت. نسل دوم این پژوهش‌ها، انتقادات پورکی^۱ و اسمیت^۲ بر مطالعات نسل اول را دربرمی‌گیرد (وردیس^۳، ۲۰۰۳، ۱۵۸). نسل سوم نیز شامل پژوهش‌های دهه هشتاد است که در کشورهای مختلف جهان به طور

^۱ Porkey

^۲ Smit

^۳ Verdis

گسترده‌ای انجام گردید. در این راستا می‌توان به پژوهش‌ها تجربی راتر^۱ و بروک اور^۲ به عنوان شاخص‌ترین پژوهش‌های تجربی اشاره کرد (هوی و فرگوسن^۳، ۱۹۸۵، ۱۱۷). در ذیل به چند نمونه از مهم‌ترین پژوهش‌های تجربی که در این زمینه انجام شده‌اند، اشاره می‌شود.

کوالکسی^۴ (۱۹۹۲) در تحقیقی با استفاده از روش پیمایش و پرسشنامه دریافت که بین مهارت‌های فنی، انسانی، شناختی و ادراکی معلمان و مدیران و اثربخشی مدارس رابطه معنادار وجود دارد. اندرسون^۵ (۱۹۹۸) نیز در بررسی عوامل مؤثر اثربخشی آموزشی، معلمان را مهم‌ترین عامل جریان آموزشی در زمینه برنامه‌ریزی کیفی آموزش و پرورش می‌داند و معتقد است که اثربخشی آموزشی تا حد زیادی به اثربخشی معلمان وابسته است، زیرا قبل از تأثیر مواد آموزشی جدید بر دانش‌آموزان، این معلمان هستند که باید ابزارها را تأیید کنند و به کار برند. از نظر وی عوامل ذیل سبب افزایش اثربخشی معلمان می‌شوند: افزایش حقوق، افزایش دانش و مهارت‌های معلمان از طریق دوره‌های کارآموزی قبل از خدمت، کتاب‌های راهنما و دستورالعمل‌ها و دوره‌های کارآموزی ضمن خدمت (ترجمه امینی، ۱۳۷۷).

کولیا^۶ (۲۰۰۲) رابطه اثربخشی سازمانی را با فرهنگ و جوّ سازمانی مورد بررسی قرار داد. وی با هدف ارائه پیشنهادهایی به رؤسای مدارس برای افزایش اثربخشی و بهبودی یادگیری دانش‌آموزان، دو مدرسه مقطع متوسطه در وسترن کلرادو را به مدت پنج سال مورد مطالعه قرار داد. نتایج این پژوهش حاکی از آن بود که عناصر فرهنگ یک مدرسه و جوّ مدرسه با اثربخشی آن رابطه معنادار وجود دارد (به نقل از شیربگی، محمدی و محمدی، ۱۳۹۳، ۱۴۳). اسمیت و لاریمر^۷ (۲۰۰۴) نیز در تحقیق‌شان رابطه بین بوروکراسی مدارس و عملکرد مدارس را مورد بررسی قرار دادند. نتایج تحقیق بیانگر آن بود که بین بوروکراسی مدارس و عملکرد مدارس رابطه منفی وجود دارد. رابرت دلبلیو یو^۸ (۲۰۰۵) در بررسی رابطه بین اثربخشی آموزشی معلمان و اثربخشی مدارس متوسطه در تاپوان و چین با استفاده از روش پیمایشی و پرسشنامه دریافت که رابطه معناداری بین اثربخشی معلمان و اثربخشی سازمانی مدارس وجود دارد. چارلتون^۹ (۲۰۱۰) در مقاله‌ای تحت عنوان «سرطان بوروکراسی» تأثیر بوروکراسی بر علم، پزشکی و آموزش و پرورش را مورد بررسی قرار داد. نتایج پژوهش بیانگر آن است که بوروکراسی بر عملکرد سازمانی تأثیرات منفی دارد.

نتایج پژوهش صافی (۱۳۶۶) در زمینه کاربرد بوروکراسی در تعلیم و تربیت ایران بیانگر آن بود که اگرچه وجود قوانین و مقررات در نظام آموزش و پرورش موجب هماهنگی در فعالیت‌های

¹ Ratter

² Berok ovr

³ Hoy & Ferguson

⁴ Kowalski

⁵ Anderson

⁶ Colia

⁷ Smit & larimer

⁸ Robert.W.U

⁹ Charlton

سازمانی و شکل‌گیری روابط اعضا و حلّ و فصل مسائل سازمانی می‌شود، ولی مقررات آموزشی باید از انعطاف لازم برخوردار باشند. در این راستا وی بر این باور است در سطح مدارس باید به معلمان در ایفای وظایف محوله آزادی عمل بیشتری داده شود، زیرا تأثیر رفتار معلمان بر دانش‌آموزان، برقراری ارتباطی گرم و صمیمانه با آنان، آگاهی معلمان بر ظرائف رفتار دانش‌آموزان، تقویت روحیه ایثارگری و اعمال نوآوری‌های آموزشی نیازمند آزادی عمل است. بنابراین در تدوین قوانین و مقررات آموزشی و اصول بوروکراسی در نظام آموزشی تفویض اختیارات و انعطاف‌پذیری امری ضروری است. واعظی، حسینی و امیرحسینی (۱۳۸۸) نیز در تحقیقی به بررسی رابطه مؤلفه‌های رفتاری مدیران با اثربخشی آموزشی دبیرستان‌های شهر تهران پرداختند. یافته‌های پژوهش بیانگر آن بود که بین متغیرها یا مؤلفه‌های رفتاری موفقیت‌مدار، مؤلفه‌های حمایتی و مؤلفه‌های مشارکت‌جویانه و اثربخشی سازمانی آنان رابطه معنادار وجود دارد. نتایج پژوهش زکی (۱۳۸۸) نیز بیانگر آن بود که میزان اثربخشی سازمانی مدرسه با عوامل یازده‌گانه اثربخشی از جمله رشد حرفه‌ای معلمان و مشارکت معلمان در تصمیم‌گیری‌ها رابطه معنادار وجود دارد. ستاری، نامور و راستگو (۱۳۹۰) در پژوهشی میزان اجرای ویژگی‌های سازمان بوروکراسی و تمایلات دیوان‌سالارانه مدیران مدارس شهر تهران را مورد بررسی قرار دادند. نتایج پژوهش حاکی از آن بود که ویژگی‌های سازمان بوروکراسی در مدارس شهر تهران در حد متوسط اجرا می‌شود. نتایج پژوهش آهنچیان (۱۳۹۲) در زمینه تأثیر بوروکراسی تحمیلی بر عملکرد اعضای هیأت علمی و رشد دانشگاه نیز بیانگر آن بود که بوروکراسی تحمیلی تأثیر منفی بر عملکرد هیأت علمی و رشد دانشگاه دارد.

بررسی پیشینه تجربی پژوهش بیانگر آن است که اکثر پژوهش‌های انجام شده در این حوزه دارای سه ویژگی می‌باشند که عبارتند از: تأکید بر نقش عوامل فردی در دستیابی به اثربخشی آموزشی، استفاده از روش پیمایشی (روش کمی) به شکل غالب و نبود پژوهش انجام شده در زمینه نقش بوروکراسی بر آموزشی اثربخشی آموزشی و تجربه آموزشی معلمان.^۱ این نتایج حاکی از آن است که پژوهش‌های انجام شده در ایران بیشتر از بیرون به این موضوع نگاه کرده‌اند و درصدد تأیید وجود رابطه بین دو متغیر بوده‌اند. در پژوهش حاضر محقق بر این است که با روش کیفی و مصاحبه با معلمان به عنوان کارگزاران اصلی تعلیم و تربیت و عاملان اصلی اثربخشی آموزشی از نگاه درونی و امیک موضوع تجربه آموزشی را در چارچوب بوروکراسی آموزشی بررسی نماید.

در پژوهش حاضر از مفاهیم بوروکراسی، بوروکراسی ابزاری، قفس آهنین بوروکراتیک و سوءکاردهای بوروکراسی به مثابه چارچوب مفهومی پژوهش جهت استخراج سؤال و تحلیل داده‌ها استفاده می‌گردد که ذیلاً به آن‌ها اشاره می‌شود:

بوروکراسی: به نظام سازمانی که برای اجرای وظایف اداری خاص طراحی شده و بر تخصص، آیین‌نامه‌ها و قوانین و مقررات تأکید می‌ورزد، بوروکراسی (دیوانسالاری) گویند (شارع‌پور، ۱۳۸۶،

^۱ تا جایی که پژوهشگر اطلاع دارد.

۱۶۹). واژه بوروکراسی ترکیبی از دو واژه «بورو»^۱ به معنای اداره و میز تحریر و واژه «کراسی»^۲ به معنای حکومت کردن است. بنابراین بوروکراسی به معنای حکومت مقامات اداری است. این واژه نخست فقط در مورد مقامات اداری حکومت به کار برده می شد، اما به تدریج به سازمان‌های بزرگ به طور کلی اطلاق گردید. واژه بوروکراسی را اولین بار دوگورنی^۳ در سال ۱۷۴۵ مطرح نمود و از آن به عنوان بیماری جنون اداره نام برد و بالزاک^۴ نیز از آن به عنوان قدرت غول‌آسایی کوتوله‌ها یاد کرد (گیدنز^۵، ۲۰۰۱، ترجمه صبوری، ۱۳۸۶، ۳۱۵). دوگورنی با طرح این مسأله در واقع اشاره به سیستمی داشت که در عین تقبل مسئولیت سرنوشت زندگی مردم در یک جامعه، کارگزاران آن در پیچ و تاب حاصل از مقررات، عنکبوت‌وار چنان در تارهای خود اسیر بودند که بدون آن که نسبت به احوال خود آگاه باشند، توان پاسخ‌گویی به هیچ مشکلی را نداشتند (پاشا، ۱۳۸۰، ۸۲). این برداشت از بوروکراسی پس از انقلاب فرانسه و در سده نوزدهم و بیستم رواج و اشاعه یافت به طوری که واژه بوروکراسی مترادف با مشکلات سازمان، ناکارایی، کاغذ بازی و اتلاف وقت در نظر گرفته شد و برای مدت‌ها به صورتی نکوهنده به کار می‌رفت. برخلاف دوگورنی و بالزاک گروهی بوروکراسی را مُدَلِّ دَقَّت، نظم و مدیریت در نظر می‌گیرند و آن را کارآمدترین شکل سازمانی می‌دانند که انسان تاکنون ابداع کرده است، زیرا در آن همه وظایف با قواعد و روش‌های دقیق تنظیم شده است و تحقق اهداف مستلزم پیروی از آیین‌نامه‌های آن است. این قوانین و آیین‌نامه‌ها بر اعمال کارکنان و کارمندان در داخل سازمان حاکمند و سازمان را هدایت و امکان عمل خودسرانه را در داخل سازمان را محدود می‌کنند و مانع تغییر در سازمان می‌شوند (شاددل، ۱۳۸۵، ۳۲).

بوروکراسی ابزاری: کارل مارکس^۶ با تفهیم بوروکراسی به منزله عامل طبقه و فرآیند ارتباطی دستگاه سیاسی با جامعه با این باور دست می‌یازد که این نظام مدیریتی به توانایی‌های انسان چنان صورت مسخ‌شده‌ای می‌دهد که آدمی نسبت به هویت و هستی اجتماعی خویش بیگانه می‌شود. موضوع دیگری که مارکس در تحلیل بوروکراسی به آن توجه دارد، تبیین رابطه زیربنا و روبنا است. از نظر وی بوروکراسی به عنوان عامل طبقه بازتاب شیوه خاصی از اقتصاد سرمایه‌داری است. در اقتصاد سرمایه‌داری چون رابطه تولید به بالندگی معناداری دست یافت، طبقه به تبع آن طبیعتی تازه پیدا کرد و ساختارهای روبنایی در اثر چنین تحوُّلی دستخوش دگرگونی گردید و رابطه طبقاتی در متن این نظم نوین به مثابه اهرم اصلی در توزیع قدرت سیاسی قرار گرفت. در این خصوص مدیریت دستگاه سیاسی با توجه به مأموریتی که داشت، بوروکراتیزه شد. یعنی برخوردار از روابط حساب‌شده‌ای که در جهت منافع طبقاتی سامان پیدا کرد. مارکس در این معناست که از

^۱ Bureau

^۲ Cracy

^۳ De Guornie

^۴ Balzac

^۵ Giddens

^۶ marx

بوروکراسی همچون ابزاری برای اعمال قدرت در دست طبقه‌ای یاد می‌کند که قدرت را در قبضه دارد. بنابراین روابط تشکیلاتی بوروکراسی در جهت تأمین منافع طبقه‌ای خاص، خیل عظیمی از انسان‌ها را دستخوش از خودبیگانگی می‌کند، جریانی که در اثر آن آزادی و کرامت انسان مورد تعدی دیگری قرار می‌گیرد. مارکس، سپس با توجه به این نگرانی اخلاقی مشروعیت نظام سرمایه‌داری را زیر سؤال می‌برد و آرزومندانه به جامعه‌ای در گذر تاریخ نظر دارد که در آن معیارهای اخلاقی محترم شمرده شوند و انسان در زندگی اجتماعی خود احساس از خودبیگانگی نکند. مارکس بدین ترتیب و با توجه به این امر که بوروکراسی عنصری ساختاری نیست و مولود تقسیم کار است در نهایت به نفی بوروکراسی می‌پردازد (پاشا، ۱۳۸۰، ۸۸-۸۵).

قفس آهنین بوروکراتیک: از نظر وبر^۱ بوروکراسی بر مجموعه‌ای از قوانین متکی است که قدرت مشروع سازمان را تثبیت و اهداف سازمان را تعریف و مشخص می‌کند. در این نهاد افراد بر اساس شایستگی و تخصص در شغلی خاص به فعالیت می‌پردازند و فعالیت آن‌ها در چارچوب قوانین و مقررات از پیش تعیین شده نهاد یا سازمان است. در دستگاه دیوانسالاری اداری دقت، سرعت، عدم ابهام، آگاهی از پرونده‌ها، بصیرت، وحدت، فرمانبرداری کامل، کاهش برخورد شخصی و هزینه‌های مادی همگی به حد بهینه می‌رسد و این سازمان‌ها از لحاظ فنی و توانایی حصول بیشترین کارایی و اثربخشی را دارا می‌باشند (وبر، ۱۹۷۰، ترجمه تدین، ۱۳۸۹، ۲۴۴). وبر یک نمونه آرمانی از بوروکراسی ارائه می‌دهد که مهم‌ترین ویژگی‌های آن عبارت است از: ۱- سازمانی مستمر از وظایف اداری مقید به قانون ۲- وجود قوانین و مقررات مکتوب و حاکم بر رفتار اعضای سازمان ۳- تأکید بر شایسته‌سالاری و تخصصی شدن کارها ۴- دارای سلسله مراتب اقتدار که حقوق، اختیارات و وظایف هر مقام یا منصب مشخص گردیده است ۵- گستره اجباری برای اجرای وظایفی که به عنوان بخشی از تقسیم نظام‌مند کار تفکیک شده است ۶- وجود اعضای دائمی، رسمی و حقوق‌بگیر (نیومن^۲، ۲۰۰۶، ۲۸؛ کرایب^۳، ۱۹۹۷، ترجمه مسمی‌پرست، ۱۳۸۸، ۲۴۱).

از نظر وبر در سازمان‌های بوروکراسی افراد فاقد قدرت شخصی، آزادی، حس همدردی و اراده فردی می‌باشند و همانند ماشین‌های خودکار در چارچوب قوانین عقلانی فقط به انجام فعالیت می‌پردازند. وی بر این باور بود که دیوانسالاری به سرعت در حال گسترش است و روند عمومی جهان نیز به سمت دیوانسالاری و سرمایه‌داری است که در آن خبری از آزادی فردی، اراده و قدرت شخصی، حس همدلی و ارزش‌های اخلاقی نیست و فقط و فقط کنش معطوف به هدف، سودآوری، منافع شخصی و قوانین عقلانی وجود دارد. بنابراین انسان‌ها در یک قفس آهنین که خود ساخته‌اند گرفتار و اسیر می‌شوند و دیوانسالاری به غولی تبدیل می‌شود که سبب انسانیت‌زدایی می‌گردد (دیلینی^۴، ۲۰۰۰، ترجمه صدیقی و طلوعی، ۱۳۸۷، ۲۰۹).

¹ Max Weber

² Neuman

³ Craib

⁴ Diliny

سوء کارکردهای بوروکراسی: از نظر مرتن^۱ تیپ ایده آل بوروکراسی وبر ممکن است به پیامدهای زبانباری برای خود نظام بوروکراسی منجر شود. وی این پیامدهای زبانبار را «سوء کارکردهای بوروکراسی» می نامد. از نظر وی بوروکراسی به معنای مدیریت بر اساس مجموعه ای از معیارهای عینی است و بوروکرات ها چنان تربیت می شوند که از قواعد و مقررات مکتوب پیروی کنند و در تصمیم گیری ها از قدرت قضاوت خویش و راه حل های ابتکاری استفاده ننمایند. وی نگران این بود که مبادا چنین خشکی و جمودی به «مناسک پرستی بوروکراتیک» منجر شود. یعنی وضعیتی که در آن قواعد به هر قیمتی که شده رعایت می شود، حتی در مواردی که شاید راه حل دیگری برای کل سازمان مطلوب تر باشد. دومین نگرانی مرتن آن است که اطاعت از قواعد بوروکراتیک ممکن است در نهایت بر اهداف اساسی سازمان اولویت بیابد. از آن جا که تأکید زیادی بر رعایت روال صحیح کارها می شود، این احتمال هست که «تصویر بزرگتر» اصلاً دیده نشود (گیدنز، ۲۰۰۱، ترجمه صبوری، ۱۳۸۶، ۵۰۳). با توجه به چارچوب مفهومی، سؤالات تحقیق حاضر عبارتند از:

- چه مناسباتی بین بوروکراسی آموزشی و تجربه آموزشی معلمان وجود دارد؟
- مناسبات بین بوروکراسی آموزشی و تجربه آموزشی معلمان، اثربخشی آموزشی را به چه جهتی هدایت نموده است؟
- سوء کارکردهای بوروکراسی آموزشی شامل چه مواردی است؟
- کدام مؤلفه های بوروکراسی آموزشی موجب سوء کارکردهای آموزشی (با تأکید بر کاهش اثربخشی) شده اند؟

روش شناسی پژوهش

انتخاب روش تحقیق در راستای گردآوری و تحلیل داده ها به مسأله تحقیق و اهداف تحقیق بستگی دارد. در تحقیق حاضر جهت دستیابی به پاسخ مسأله و اهداف تحقیق از روش ترکیبی تحلیل روایت و روش اسنادی استفاده گردید.

ابزار پژوهش: در روش تحلیل روایت جهت گردآوری داده ها از تکنیک مصاحبه عمیق و جهت تحلیل داده ها از تکنیک تحلیل تماتیک استفاده گردید. تحلیل تماتیک عبارت است از تحلیل مبتنی بر استقرای تحلیلی که طی آن محقق از طریق طبقه بندی داده ها و الگویابی درون داده ای و برون داده ای به یک سنخ شناسی تحلیلی دست می یابد. به عبارت دیگر، تحلیل تماتیک عبارت است از عمل گدگذاری و تحلیل داده ها با این هدف که داده ها چه می گویند. این نوع تحلیل به دنبال الگویابی در داده هاست. زمانی که الگویابی از داده ها به دست آمد، باید حمایت موضوعی از آن صورت گیرد. به عبارت دیگر، تمها از داده ها نشأت می گیرند (محمدپور، ۱۳۹۲، ۶۶). در این تکنیک جهت

^۱ Merton

گذاری داده‌ها از گذاری باز استفاده گردید. به طوری که داده‌های به دست آمده از مصاحبه ابتدا مفهوم‌بندی شده و سپس بر اساس وجه تشابه و تفاوت مقوله‌بندی شدند (اشتروس و کوربین، ۱۹۹۰، ترجمه افشار، ۱۳۹۱، ۶۴). برای رسیدن به معیار قابلیت اعتماد نیز از دو تکنیک متعارف و مرسوم استفاده به عمل آمد که عبارتند از:

- اول: کنترل یا اعتباریابی توسط اعضا: در این روش از مشارکت‌کنندگان خواسته شد تا یافته‌های کلی را ارزیابی کرده و در مورد صحت آن‌ها نظر دهند.
- دوم: مقایسه‌های تحلیل: در این روش به داده‌های خام رجوع گردید تا ساخت‌بندی نظریه با داده‌های خام مقایسه و ارزیابی گردد.

با توجه به آن که نتایج به دست آمده به نحوی با آیین‌نامه‌های آموزشی و اجرایی مدارس ارتباط می‌یافت، با استفاده از روش اسنادی و تکنیک تحلیل محتوای کیفی، آیین‌نامه‌های آموزشی و اجرایی مدارس مورد بررسی قرار گرفتند. در نهایت نتایج به دست آمده از روش تحلیل روایت و روش اسنادی با هم دیگر مطابقت داده شدند.

مشارکت‌کنندگان: میدان مطالعه تحقیق حاضر شهر سنندج می‌باشد و مشارکت‌کنندگان این تحقیق را دبیران دبیرستان‌های نواحی دوگانه شهر سنندج (اعم از زن و مرد) در سال ۹۲-۹۳ تشکیل می‌دهند. جهت انتخاب نمونه‌ها نیز از روش نمونه‌گیری هدفمند و جهت تعیین حجم نمونه نیز از معیار اشباع نظری استفاده گردید. اشباع نظری بدان معنی است که در فرآیند گردآوری داده‌ها هیچ داده جدیدی پیدا نشده است که محقق به وسیله آن بتواند ویژگی‌های مقوله را توسعه دهد. با توجه به این معیار، به تدریج محقق مطمئن می‌شود که مقوله‌های او اشباع شده‌اند و از جستجو برای دستیابی به داده جدید و تنوع داده‌ها دست می‌کشد (گلاسر و اشتروس، ۱۹۶۷، ۶۱). در این تحقیق پس از انجام دادن ۴۱ مصاحبه اشباع نظری حاصل گردید، یعنی در فرآیند گردآوری داده‌ها بعد از ۴۱ مصاحبه، هیچ داده جدیدی به دست نیامد که محقق به وسیله آن بتواند ویژگی‌های مقوله را توسعه دهد. مشارکت‌کنندگان این تحقیق به لحاظ جنسیت ۱۵ نفر زن و ۲۶ نفر مرد هستند. به لحاظ مدرک تحصیلی ۱ نفر مدرک تحصیلی دکتری، ۱۵ نفر دارای مدرک کارشناسی ارشد و ۲۵ نفر دارای مدرک کارشناسی هستند و به طور میانگین دارای ۱۱ سال سابقه تدریس می‌باشند.

نتایج

به‌طور کلی در مرحله کدبندی باز ۲۱ مفهوم استخراج شدند که در قالب ۴ مقوله قرار گرفتند. این مقولات عبارتند از: معیارهای قبولی، بی‌انضباطی، هنجارشکنی و بوروکراسی نانوشته. جدول شماره (۱) بیانگر مفاهیم اولیه و مقولات می‌باشد که در خلال تحلیل مصاحبه‌ها استخراج شده‌اند.

جدول ۱: مفاهیم اولیه و مقوله‌ها

مقوله‌ها	مفاهیم	داده
معیارهای قبولی	تبصره آموزشی	دانش آموزای ضعیف به راحتی به کمک تبصره‌ها قبول می‌شن.
	قبولی همراه با ضعف آموزشی	دانش آموزا سواد و درک مطلب ضعیفن ولی قبول می‌شن.
	ضعف آموزشی	اکثر دانش‌آموزان روحانی‌شون ضعیف و غلط املایی دارن.
	ضرورت پیش‌نیاز	دانش‌آموز ادبیات دوم قبول نشده و نفهمیده، چه طوری می‌تونه ادبیات سوم رو یاد بگیره.
	حذف پیش‌نیاز	دانش‌آموز افتاده در یک درس، درسای افتاده‌شون رو در سال بعد می‌گیرن.
بی‌انضباطی	غیبت و عدم یادگیری	دانش‌آموز بوده، پنج جلسه تو کلاس حاضر بوده فقط. پس چه طوری انتظار دارن قبول بشن و درس رو بفهمن
	تأخیر زیاد	تأخیر زیاد بچه‌ها نظم کلاس رو بهم می‌ریزه.
	حمایت مدیریت از تأخیر	هر وقت تأخیر و غیبت دارن، فرقی نداره هر تعداد باشن، مجبوریم راهشون بدیم، مدیر و معاون فوری نامه بهشون میدن
	نبود قوانین حمایتی	بارها بوده که بهمون گفتن تأخیر و غیبت مکرر فقط ثبت و تذکر داره. اینک که کارساز نیس.
	همراه نداشتن ابزار آموزشی	نداشتن کتاب، دفتر و خودکار هم به معضلیه، بعضیا هیچی با خودشون نمی‌آرن.
هنجار شکنی	بی‌ادبی	برخیا بی‌ادب و مدام پارازیت می‌اندازن و متلک می‌گن و زیاد هم هستن و نظم کلاس رو به هم می‌ریزن.
	دعوا در کلاس	باور کنید بارها شده که دانش‌آموزان توی کلاس در حضور من دعوا کردن.
	بی‌احترامی به معلم	دانش‌آموزا راحت جلوی من و سایر معلمان و می‌ایسن و با پُر رویی جواب سر بالا می‌دن.
	عدم کارایی تعهد	دانش‌آموز بخاطر بی‌ادبی زیاد و بی‌درپی از کلاس بیرون کردم، ولی مدیر و معاون می‌فرستنش کلاس و میگن ازش تعهد گرفتیم. ولی هفته بعد روز از نو، روزی از نو. تعهد اصلاً براش مهم نیس.
	نبود قوانین حمایتی در زمینه هنجار شکنی	بارها بوده به مدیر و معاون گفتیم که اینا (دانش‌آموزان) بی‌ادب و تو کلاس نباشن به نفعه کلاس و دانش‌آموزاست، ولی میگن نمیتونیم اخراجشون کنیم، قانونی نیس.
	عدم حق اخراج از کلاس	بهمون میگن دانش‌آموز زیاد از کلاس اخراج نکنید. قانونی نیس.
بوروکراسی نانوشته	قبول کردن دانش‌آموزان	دانش‌آموز، اول مهر به هم رسیده و گفته، شما که آقا قبولم نکردی، ولی قبولم کردن.
	خواسته مسئولان	هر سال تو آخرهای ترم دوم جلسه می‌چینن و بهمون میگن امتحاناتو آسون بگیرید و تو نمره‌ها رعایت حالشونو کنید
	قبولی اجباری	یکی شون می‌گفت، آخرش مجبورن بهمون نمره بدن
	رقابت بین مدیران	مدیران تو زمینه درصد قبولی و رتبه‌ها با هم رقابت می‌کنن
	اهمیت درصد قبولی	توی جلسات آخر سال مدیر بهمون می‌گه آمار قبولی ترم اول خیلی پایین بوده و بهمون گیر دادن، باید این ترم آمار قبولی بالا بره.

مقوله‌های پژوهش

معیارهای قبولی دانش‌آموزان

این مقوله بیانگر آن است که دانش‌آموزان ضعیف و تنبل به راحتی پایه‌های تحصیلی را بدون آن که اثربخشی آموزشی در آن‌ها تحقق یافته باشد، پشت سر بگذارند و عامل اصلی آن نیز قوانین آموزشی است. به طوری که ساختار آموزشی با تهیه و تنظیم قوانین آموزشی (تبصره و تک‌ماده) در زمینه معیارهای قبولی سبب گردیده که از یک سو، دانش‌آموزان ضعیف که سطح یادگیری آن‌ها پایین بوده و از سوی دیگر، دانش‌آموزان تنبل به آسانی با کسب حداقل نمره (نمره ۷)، که این نمره را هم از روش‌های گوناگونی مانند تقلب کسب می‌کنند، پایه‌ها و مقاطع تحصیلی را پشت‌سر بگذارند. این درحالی است که اثربخشی آموزشی (تحقق بخشی اهداف آموزش و پرورش در ابعاد مختلف آن در مقطع متوسطه) در آن‌ها صورت نگرفته است. از سوی دیگر، این گونه قوانین آموزشی سبب می‌گردد که دانش‌آموزان در پایه تحصیلی بعدی (که به کمک ساختار آموزشی در قالب تبصره و تک‌ماده به آن راه یافتند) این روال تنبلی و درس نخواندن خود را ادامه دهند، زیرا مطمئن هستند که به کمک بوروکراسی آموزشی قبول می‌شوند. بنابراین تلاش و کوشش معلمان در راستای یادگیری دانش‌آموزان و تحقق بخشی اهداف یا اثربخشی آموزشی با موانعی مواجه می‌گردد که ساختار آموزشی و بوروکراسی آموزشی آن را ایجاد کرده است.

جدول ۲: مشخصات توصیفی مصاحبه‌شوندگان بر حسب مؤلفه‌های زمینه‌ای

مدرک تحصیلی			جنسیت	
فوق لیسانس به بالا	فوق لیسانس	لیسانس	مرد	زن
۱	۴	۶	۶	۵

نتایج تحلیل محتوای متون بوروکراسی آموزشی بیانگر آن است که این مقوله (که برآمده از یافته‌های مصاحبه با معلمان است) به تبصره شماره ۱ و شماره ۴ ماده ۷۵ آیین‌نامه آموزشی نظام آموزشی مربوط است. مطابق با تبصره شماره ۱ ماده ۷۵ آیین‌نامه آموزشی «چنانچه پس از امتحانات شهریورماه دانش‌آموزی حداکثر در دو ماده درسی نمره ۷ تا ۱۰ کسب کرده باشد به شرط هدایت تحصیلی به یکی از شاخه‌ها یا رشته‌ها، قبول شناخته می‌شود و در صورتی که معدل درس‌های پایه اول وی حداقل نمره ۱۰ باشد و در یکی از مواد درسی مذکور نمره ۷ کسب کرده باشد، نیز با رعایت سایر شرایط، قبول شناخته می‌شود»؛ و مطابق با تبصره شماره ۴ همین ماده «اگر دانش‌آموزی پس از امتحانات شهریورماه با وجود برخورداری از مفاد تبصره‌های شماره ۱ و ۲ همین ماده شرایط قبولی را احراز نکند، چنانچه با احتساب نمرات خرداد ماه وی در دروس مربوطه در شهریورماه، شرایط قبولی را داشته باشد نمرات خرداد ماه وی جایگزین نمرات دروس مربوطه در شهریور ماه شده و اعلام نتیجه خواهد شد (قبول شناخته می‌شود)».

بی‌انضباطی

مقوله بی‌انضباطی به معنای تأخیر و غیبت غیرموجه دانش‌آموزان به طور مکرر و مداوم از کلاس درس می‌باشد. این مقوله بیانگر آن است که دانش‌آموزان تنبیل، بی‌علاقه و کم‌انگیزه که تحت فشار خانواده به تحصیل مشغول هستند، به‌طور دلخواه تأخیر یا غیبت کنند. این در حالی است که معلمان مطابق با آیین‌نامه اجرایی فقط می‌توانند به این گونه دانش‌آموزان تذکر شفاهی یا حداکثر تذکر کتبی دهند و مدیر هم فقط می‌تواند اولیای این دانش‌آموزان را از اعمال فرزندان‌شان با خبر کند و هیچ کدام از آن‌ها (هم معلم و هم مدیر) توانایی اخراج دانش‌آموزان از مدرسه یا جریمه نقدی یا غیرنقدی یا تعیین تکالیف درسی به عنوان تنبیه آن‌ها را ندارند. این نبود اهرم قدرت معلمان و مدیران سبب گردیده که این گروه از دانش‌آموزان این رفتار خود را تکرار نمایند. عدم حضور این گروه از دانش‌آموزان در کلاس درس موجب شده است که اثربخشی آموزشی در آن‌ها تحقق نیابد.

جدول ۳: مشخصات توصیفی مصاحبه‌شوندگان بر حسب مؤلفه‌های زمینه‌ای

مدرک تحصیلی			جنسیت	
فوق لیسانس به بالا	فوق لیسانس	لیسانس	مرد	زن
-	۲	۷	۶	۳

نتایج تحلیل محتوای متون بوروکراسی آموزشی بیانگر آن است که این مقوله به ماده ۶۹، ۷۰ و ۷۶ آیین‌نامه اجرایی مدارس مربوط می‌شود. مطابق با ماده ۶۹ آیین‌نامه اجرایی مدارس «مدیر مؤظف است در مواردی که دانش‌آموز تأخیر مکرر یا غیبت غیرموجه داشته باشد، مراتب را به اطلاع ولی وی برساند» و برابر با ماده ۷۰ نیز «غیبت غیرموجه و تأخیر ورود دانش‌آموز در دفتر انضباطی ثبت و موجب کسر نمره انضباط می‌شود» و برابر با ماده ۷۶ همین آیین‌نامه اجرایی مدارس «دانش‌آموز متخلفی که راهنمایی‌ها و چاره‌جویی‌های تربیتی در آن‌ها مفید و مؤثر نیست، با رعایت تناسب به یکی از روش‌های زیر مورد تنبیه قرار گیرد^۱: ۱- تذکر و اخطار شفاهی به طور خصوصی ۲- تذکر و اخطار شفاهی در حضور دانش‌آموزان کلاس مربوطه ۳- تغییر کلاس ۴- اخطار کتبی و اطلاع به ولی دانش‌آموز ۵- اخراج موقت از مدرسه با اطلاع قبلی ولی دانش‌آموز حداکثر برای مدت سه روز. اعمال تنبیه مندرج در بندهای ۱ و ۲ بر عهده معلم و مربی و بند ۳ بر عهده مدیر و بندهای ۴ و ۵ پیش از موافقت شورای مدرسه بر عهده مدیر است»^۲.

^۱ دانش‌آموز متخلف هم دانش‌آموزانی که دارای تأخیر و غیبت هستند را شامل می‌شود و هم دانش‌آموزانی که نسبت به سایر دانش‌آموزان و معلمان بی‌ادبی می‌کنند.

^۲ البته این ماده دارای بند ۶ نیز مبنی بر انتقال مدرسه می‌باشد که علاوه بر تأیید شورای مدرسه موافقت اداره آموزش و پرورش نیز الزامی است. بنابراین از اختیار معلم و مدیر خارج است.

هنجارشکنی

مقوله هنجارشکنی به معنای عدم رعایت ادب و اخلاق دانش‌آموزان نسبت به معلم، مدیر و سایر دانش‌آموزان و به پا کردن جنجال در کلاس درس است. این مقوله بیانگر آن است که دانش‌آموزان هنجارشکن بدون مانعی در کلاس درس حضور می‌یابند و هنگام تدریس مشکل ایجاد می‌نمایند و مانع تدریس مطلوب معلم و اثربخشی آموزشی می‌شوند. با توجه به این مقوله آنچه که موجب این شرایط شده قوانین نظام آموزشی است، زیرا نظام آموزشی با تهیه و تنظیم آیین‌نامه اجرایی سبب گردیده که معلمان در مقابل این گروه از دانش‌آموزان اهرم و ابزار مناسبی در اختیار نداشته باشند. زیرا مطابق با قوانین نظام آموزشی فقط می‌توانند به این گونه دانش‌آموزان تذکر شفاهی یا تذکر کتبی دهند و توانایی تنبیه بدنی یا اخراج دانش‌آموز هنجارشکن از کلاس درس و مدرسه یا جریمه نقدی یا غیرنقدی یا تعیین تکالیف درسی به عنوان تنبیه آن‌ها را ندارند. لازم به ذکر است که از دیدگاه معلمان تذکر شفاهی یا گرفتن تعهد یا اطلاع دادن به اولیای دانش‌آموز (آن هم در صورت همکاری مدیر) برای دانش‌آموزان امروزی دیگر مؤثر نیست و این امر در ذهن دانش‌آموزان امروزی بیانگر آن است که معلمان در قلمرو یا میدان آموزشی (که قلمرو اصلی آن‌ها است) دارای هیچ‌گونه قدرت و اقتداری نیستند. این برداشت دانش‌آموزان از معلمان (مبنی بر نبود اهرم قدرت) موجب می‌گردد که دانش‌آموزان هنجارشکن به این اعمال خود ادامه دهند و دانش‌آموزان دیگر را نیز در این زمینه ترغیب نمایند و با خود همراه سازند.

جدول ۴: مشخصات توصیفی مصاحبه‌شوندگان بر حسب مؤلفه‌های زمینه‌ای

مدرک تحصیلی			جنسیت	
فوق لیسانس به بالا	فوق لیسانس	لیسانس	مرد	زن
-	۶	۴	۷	۳

نتایج تحلیل محتوای متون بوروکراسی آموزشی بیانگر آن است که این مقوله علاوه بر این که به ماده ۷۶ اشاره دارد به‌طور مستقیم به ماده ۷۷ و ۸۲ آیین‌نامه اجرایی مدارس نیز مربوط می‌شود. همان‌طور که قبلاً اشاره گردید، برابر با ماده ۷۶ همین آیین‌نامه اجرایی مدارس «دانش‌آموز متخلفی که راهنمایی‌ها و چاره‌جویی‌های تربیتی در آن‌ها مفید و مؤثر نیست، با رعایت تناسب به یکی از روش‌های زیر مورد تنبیه قرار گیرد: ۱- تذکر و اخطار شفاهی به طور خصوصی ۲- تذکر و اخطار شفاهی در حضور دانش‌آموزان کلاس مربوط ۳- تغییر کلاس ۴- اخطار کتبی و اطلاع به ولی دانش‌آموز ۵- اخراج موقت از مدرسه با اطلاع قبلی ولی دانش‌آموز حداکثر برای مدت سه روز. اعمال تنبیه مندرج در بندهای ۱ و ۲ بر عهده معلم و مربی و بند ۳ بر عهده مدیر و بندهای ۴ و ۵ پیش از موافقت شورای مدرسه بر عهده مدیر است». مطابق با ماده ۷۷ همین آیین‌نامه «اعمال هر گونه تنبیه بدنی، اهانت و تعیین تکلیف درسی جهت تنبیه ممنوع است» و برابر با ماده ۸۲ نیز «اگر

معلمی به تنبیه بدنی اقدام نماید، مدیر مؤظف است مراتب را جهت اطلاع و اقدام لازم به اداره آموزش و پرورش منطقه یا ناحیه گزارش دهد».

بوروکراسی نانوشته

این مقوله بیانگر آیین‌نامه، قوانین و مقرراتی است که از سوی مسئولین سازمانی به دبیران اعلام می‌شود، ولی به صورت مکتوب در آیین‌نامه‌های آموزشی درج نگردیده است. این مقوله بر این امر تأکید می‌نماید که بین مدیران مدارس نوعی رقابت ناسالم مبنی بر افزایش درصد قبولی دانش‌آموزان وجود دارد که جهت نیل به آن، معلمان را به صورت غیرمستقیم به نمره‌دادن به دانش‌آموزان و یا گرفتن امتحانات سهل و آسان ملزم می‌نمایند. البته به گفته همین معلمان، مدیران نیز از سوی مقامات اداره در راستای افزایش درصد قبولی دانش‌آموزان تحت فشار می‌باشند. در صورتی که چنین بخشنامه یا قانونی در آیین‌نامه‌های اجرایی و آموزشی اصلاً وجود ندارد، اما این قانون نانوشته قدرت، اختیار، آزادی و اراده را از معلمان می‌گیرد. بنابراین از این مورد می‌توان به ساختار یا بوروکراسی نام برد که در آیین‌نامه‌های آموزشی و اجرایی وجود ندارد، اما به اندازه سایر قوانین آموزشی معلمان را ملزم به نمره‌دادن می‌کند و قدرت و اختیار و توانایی معلمان را تضعیف می‌کند. بدین ترتیب دانش‌آموزی که قبلاً متکی به تک‌ماده و تبصره بود به یک قانون دیگر، البته قانون نانوشته مبنی بر نمره‌دادن، دل‌گرم می‌شود. بنابراین دانش‌آموزان ضعیف و تنبل بدون یادگیری مطالب و بدون تلاش و کوششی در جهت یادگیری به کمک این قوانین نانوشته به پایه تحصیلی بالاتر راه می‌یابند و در این راستا تلاش و کوشش معلمان در جهت اثربخشی آموزشی بی‌اثر می‌ماند. از سوی دیگر، این گونه بوروکراسی سبب می‌گردد که دانش‌آموزان در پایه تحصیلی بعدی این روال تنبلی و درس‌نخواندن را ادامه دهند. لازم به ذکر است دانش‌آموزان زرتنگ با دیدن این که دانش‌آموزان ضعیف بدون یادگیری مطالب و با درس‌نخواندن به کمک این قوانین نانوشته به راحتی به پایه‌های بالاتر راه می‌یابند، انگیزه خود را برای بهتر و بیشتر درس خواندن از دست می‌دهند و سطح تلاش و کوشش‌شان را در زمینه یادگیری پایین می‌آورند، لذا سطح اثربخشی آموزشی در آن‌ها نیز کاهش می‌یابد.

جدول ۵: مشخصات توصیفی مصاحبه‌شوندگان بر حسب مؤلفه‌های زمینه‌ای

مدرک تحصیلی			جنسیت	
فوق لیسانس به بالا	فوق لیسانس	لیسانس	مرد	زن
-	۳	۸	۷	۴

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش حاضر حاکی از آن است که بوروکراسی آموزشی در ایران از طریق مؤلفه‌های معیارهای قبولی دانش‌آموزان، بی‌انضباطی، هنجارشکنی و بوروکراسی نانوخته در تقابل با تجربه آموزشی معلمان قرار دارد. این تقابل به گونه‌ای است که آزادی، اراده فردی، اقتدار، خلاقیت و نوآوری را از معلمان سلب کرده و معلمان را ملزم نموده که در چارچوب قوانین و مقررات اجرایی و آموزشی (بوروکراسی آموزشی) بدون آزادی عمل به امر خطیر تعلیم و تربیت بپردازند. به عبارت دیگر، بوروکراسی آموزشی هرگونه کنش آموزشی را از معلمان سلب نمود و معلمان را به ماشین‌های خودکاری تبدیل کرده است که به انجام برنامه‌هایی می‌پردازند که بر آن‌ها تحمیل شده است؛ لذا معلمان در قفس آهنین آموزشی که بوروکراسی آموزشی آن را به وجود آورده، اسیر شده‌اند. بنابراین شرایطی که بوروکراسی آموزشی از طریق مؤلفه‌های معیارهای قبولی دانش‌آموزان، بی‌انضباطی، هنجارشکنی و بوروکراسی نانوخته در نظام آموزشی پدید آورده است موجب منفعل شدن معلمان گردیده است و این ابژه‌گی و انفعال به گونه‌ای است که معلمان هیچ گونه ابزاری (به جز زبان) برای مدیریت کلاس، انجام امر مقدس تدریس و کنترل دانش‌آموزان در اختیار ندارند، حتی با توجه به بوروکراسی نانوخته قدرت و اختیار درج نمره واقعی دانش‌آموزان به ویژه دانش‌آموزان تنبل را ندارند. بوروکراسی آموزشی از طریق مؤلفه‌های «معیارهای قبولی، بی‌انضباطی، هنجارشکنی و بوروکراسی نانوخته» به دو شیوه‌ی مستقیم (تأثیرگذاری بر دانش‌آموزان) و غیر مستقیم (ابژه نمودن معلمان) موجب شده است که اکثر دانش‌آموزان بدون کسب شرایط آموزشی و پرورشی لازم، مقاطع تحصیلی را پشت سر بگذرانند. شکل‌گیری چنین وضعیتی موجب عدم تحقق اهداف آموزشی و پرورشی (یا ناقص اجرا شدن آن) و کاهش اثربخشی آموزشی در نظام آموزشی شده است. بنابراین یکی از سوء کارکردهای بوروکراسی آموزشی در نظام آموزشی، کاهش اثربخشی آموزشی است.

در راستای حل این مشکل باید گفت زمانی اثربخشی آموزشی تحقق می‌یابد که به دو عنصر اصلی در اثربخشی آموزشی یعنی دانش‌آموزان به مثابه دریافت‌کننده آن برنامه‌های آموزشی و معلمان به مثابه کارگزاران برنامه‌ریزی‌های نظام آموزشی به طور هم‌زمان و به اندازه کافی توجه شود. در رابطه با معلمان، اعطای اختیارات خاص به آن‌ها امری ضروری است، زیرا ماهیت کار تعلیم و تربیت انعطاف‌پذیری و نرمش خاصی را از نظر سازمانی می‌طلبد و اعمال دقیق اصول بوروکراسی در نظام آموزشی نه مصلحت است و نه سازنده و عملی. تأثیر عمیق نگاه و رفتار معلمان در دانش‌آموزان و برقراری ارتباطی گرم و صمیمانه با آنان و آگاهی معلمان بر ظرائف رفتار دانش‌آموزان و تقویت روحیه ایثارگری و اعمال نوآوری‌های آموزشی آزادی عمل می‌طلبد. به عبارت دیگر، اگرچه وجود قوانین و مقررات متعدد در نظام آموزشی هماهنگی در فعالیت‌های سازمانی و چگونگی روابط اعضا و حل و فصل مسائل سازمانی را موجب می‌شود، ولی در نظام آموزشی قوانین و مقررات لزوماً بایستی از انعطاف لازم برخوردار باشند، به ویژه در سطح مدارس باید به معلمان در ایفای وظایف

محوه آزادی عمل بیشتری داده شود، زیرا معلمان در کلاس‌های درس دور از نظارت مستقیم مدیران با دانش‌آموزان سروکار دارند و بایستی به تناسب موقعیت و فراخور نیاز هر یک از دانش‌آموزان به ارائه مطالب و اتخاذ روشی مناسب پردازند. بنابراین در تدوین قوانین و مقررات آموزشی و اصول بوروکراسی در سازمان آموزش و پرورش توجه به اختیارات و انعطاف‌پذیری قوانین آموزشی، امری ضروری و حائز اهمیت است.

نتایج این پژوهش از یک سو، مؤید نظریه سوء کارکردهای بوروکراسی مرتن است که معتقد است این امکان وجود دارد که بوروکراسی به پیامدهای زیانباری برای خود سازمان منجر شود و از سوی دیگر، مؤید نظریه ماکس وبر است که بر این باور است در سازمان‌های بوروکراسی افراد فاقد قدرت شخصی، آزادی، خلاقیت و اراده فردی می‌باشند و همانند ماشین‌های خودکار در چارچوب قوانین عقلانی فقط به انجام فعالیت می‌پردازند و در نهایت گرفتار قفس آهنین بوروکراسی می‌شوند. به لحاظ تجربی نیز نتایج تحقیق حاضر مؤید تحقیقات اسمیت و لاریمر (۲۰۰۴)، چارلتون (۲۰۱۰)، صافی (۱۳۶۶) و آهنچیان (۱۳۹۲) است، زیرا نتایج این تحقیقات نیز بیانگر آن است که بوروکراسی تأثیرات منفی بر نظام آموزشی، عملکرد سازمانی و عملکرد کارمندان دارد.

منابع

- آهنچیان، محمدرضا. (۱۳۹۲). بوروکراسی دانشگاهی: مسائل و چالش‌ها. *فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران*، (۴)۵، ۲۲-۳.
- آقازاده، احمد. (۱۳۸۲). *تاریخ آموزش و پرورش ایران*. تهران: ارسباران.
- استراوس، انسلم، و کرین، جولیت. (۱۳۹۰). *مبانی پژوهش کیفی: فنون و مراحل تولید نظریه زمینه‌ای* (ترجمه ابراهیم افشار). تهران: نی. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۱۹۹۰).
- اندرسون، لورمن. (۱۳۷۷). *افزایش اثربخشی معلمان در فرآیند تدریس* (ترجمه محمد امینی). تهران: انتشارات مدرسه. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۱۹۹۸).
- بهرنگی، محمدرضا، و طباطبایی، بهار. (۱۳۸۸). بررسی رابطه کارآفرینی با اثربخشی مدیران دبیرستان‌های دخترانه شهر کرمان. *فصلنامه رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، (۳)۱، ۸۸-۶۷.
- پاشا، ابراهیم. (۱۳۸۰). از سازمان رسمی تا بوروکراسی: مروری نقدمایه بر ادبیات بوروکراسی. *فصلنامه علوم اجتماعی*، (۱۳)۸، ۹۹-۸۱.
- دیلینی، تیم. (۱۳۸۷). *نظریه‌های کلاسیک جامعه‌شناسی* (ترجمه بهرنگ صدیقی و وحید طلوعی). تهران: نی. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۲۰۰۰).
- زکی، محمدعلی. (۱۳۸۸). بررسی جامعه‌شناختی نیروی انسانی در آموزش و پرورش، *فصلنامه پژوهش‌های مدیریت منابع انسانی*، (۲)۱، ۱۷۲-۱۴۷.
- ستاری، صدرالدین؛ نامور، یوسف و راستگو، اعظم. (۱۳۹۰). میزان اجرای ویژگی‌های بوروکراسی و تمایلات دیوانسالارانه مدیران. *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، (۴)۲، ۱۶۸-۱۵۳.
- شاددل، آمنه. (فروردین و اردیبهشت ۱۳۸۵). تأملی بر بوروکراسی در کشورهای جهان سوم. *مجله اقتصادی*، (۵۳)۶، ۴۵-۳۳.
- شارع‌پور، محمود. (۱۳۸۶). *جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*. تهران: سمت.
- شیربگی، ناصر؛ محمدی، فردین و محمدی، جمال. (۱۳۹۳). تبیین رابطه شناخت معلمان از اهداف مقطع متوسطه و اثربخشی آموزشی. *دو فصلنامه مطالعات برنامه‌ریزی آموزشی*، (۳)۲، ۱۷۰-۱۳۹.
- صافی، احمد. (۱۳۶۶). تئوری بوروکراسی و کاربرد آن در سازمان‌های آموزش و پرورش. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، (۴)۳، ۱۷-۷.
- صبوری، منوچهر. (۱۳۷۳). *جامعه‌شناسی سازمان‌ها*. تهران: شب‌تاب.
- کرایب، یان. (۱۳۸۸). *نظریه‌ی اجتماعی کلاسیک* (ترجمه شهناز مسمی‌پرست). تهران: آگه. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۱۹۹۷).
- گیدنز، آنتونی. (۱۳۸۶). *جامعه‌شناسی* (ترجمه منوچهر صبوری). تهران: نی. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۲۰۰۱).
- محمدپور، احمد. (۱۳۹۲). *روش تحقیق کیفی: ضد روش*. جلد دوم. تهران: جامعه‌شناسان.

نقیه، مجید. (۱۳۸۹). *ظرافت‌های معّلمی*. تهران: گاج.

واعظی، مظفرالدین؛ حسینی، رسول و امیرحسینی، امیر. (۱۳۸۸). بررسی ارتباط مؤلفه‌های رفتاری مدیران با اثربخشی دبیرستان‌های شهر تهران. *مجله روانشناسی و علوم تربیتی*، ۳۹(۲)، ۳۰-۱۳.

وبر، ماکس. (۱۳۸۹). *دین، قدرت، جامعه* (ترجمه احمد تدّین). تهران: هرمس. (تاریخ انتشار به زبان اصلی ۱۹۷۰).

وزارت آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). *سند تحول بنیادین آموزش و پرورش*. تهران: دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی.

حاجی، مظفر. (۱۳۸۰). تفصیل اهم برنامه‌های وزارت آموزش و پرورش و شرح نارسایی‌های نظام آموزشی توسط وزیر وقت آموزش و پرورش. احمد آقازاده، *تاریخ آموزش و پرورش ایران* (۱-۱۵). تهران: ارسباران.

Charlton, G. (2010). The cancer of bureaucracy: How it will destroy science, medicine, education; and eventually everything else. *Medical Hypotheses*, 74(6), 961-965.

Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The discovery of Grounded Theory: Strategies for qualitative research*. Chicago: Aldintransaction a Division of transaction publishers.

Hoy, W., & Ferguson, J. (1985). A theoretical framework and exploration of organizational effectiveness of school. *Educational administrative quarterly*, 21(2), 117-134.

Kowalski, T. (1992). Perception of desired skills for effective principal. *Journal of school leader ship*, 2(3), 299- 309.

Neuman, W. L. (2006). *Basic of social Research; Qualitive and Quantitative approach*. London: Allyan & Bacon.

Smit, K. B., & Larmier, C. W. (2004). A mixed relationship: bureaucracy and school performance. *Public administration review*, 64(6), 728-736.

Verdi's, A., Krimakdis, T., & Pashiardis. P. (2003). Historical, Comparative and statistical perspective of school effectiveness research. *The international journal of Educational Management*, 17(4), 155- 169.

Wu, R. T. (2005). *Relationship between teachers teaching effectiveness and school effectiveness in comprehensive high school in Taiwan& republic of china*. Barcelona: Paper presented the international Congress of school effectiveness ad improvement presented at international.