[2-1- مبانی نظری 15](#_Toc248858390)

[2-1-1- ساختار سازمانی 15](#_Toc248858391)

[2-1-1-1- کارکردهای ساختار 16](#_Toc248858392)

[2-1-1-2- ابعاد ساختار سازمانی 17](#_Toc248858393)

[2-1-1-3- انواع ساختار سازمانی 18](#_Toc248858394)

[2-1-1-3-1- ساختار کارکردی 18](#_Toc248858395)

[2-1-1-3-2- ساختار بخشی 18](#_Toc248858397)

[2-1-1-3-3- ساختار ساده 19](#_Toc248858398)

[2-1-1-3-4- ساختار ادهوکراسی 19](#_Toc248858399)

[2-1-1-3-5- ساختار بوروکراسی ماشینی 19](#_Toc248858400)

[2-1-1-3-6- ساختار بوروکراسی حرفه ای 20](#_Toc248858401)

[2-1-1-3-7- ساختار ماتریسی 20](#_Toc248858402)

[2-1-1-3-8- ساختار افقی 20](#_Toc248858403)

[2-1-1-3-9- ساختار شبکه ای 21](#_Toc248858404)

[2-1-1-3-10- ساختار ستاره ای 21](#_Toc248858405)

[2-1-1-3-11- ساختار تارعنکبوتی 21](#_Toc248858406)

[2-1-1-3-12- ساختار پارندی 22](#_Toc248858407)

[2-1-1-3-13- ساختار خوشه ای 22](#_Toc248858408)

[2-1-1-3-14- ساختار مجازی 22](#_Toc248858409)

[2-1-1-3-15- ساختار وظیفه‌ای 23](#_Toc248858410)

[2-1-1-3-16- ساختار ارگانیکی و مکانیکی 23](#_Toc248858411)

[2-1-1-3-17- ساختار تواناساز و بازدارنده 24](#_Toc248858412)

[2-1-1-3-17-1- رسمیت تواناساز 24](#_Toc248858413)

[2-1-1-3-17-2- رسمیت بازدارنده 25](#_Toc248858414)

[2-1-1-3-17-3- تمرکز تواناساز 25](#_Toc248858415)

[2-1-1-3-17-4- تمرکز بازدارنده 25](#_Toc248858416)

[2-1-1-3-17-5- فرایند تواناساز 26](#_Toc248858417)

[2-1-1-3-17-6- فرایند بازدارنده 26](#_Toc248858418)

[2-1-1-3-17-7- زمینه تواناساز 26](#_Toc248858419)

[2-1-1-3-17-8- زمینه بازدارنده 27](#_Toc248858420)

[2-1-1-4- متغیرهای زمینه ای اثرگذار بر ساختار سازمانی 27](#_Toc248858421)

[2-1-1-4-1- استراتژی و هدف 28](#_Toc248858422)

[2-1-1-4-2- محیط 28](#_Toc248858423)

[2-1-1-4-3- اندازه ی سازمان 28](#_Toc248858424)

[2-1-1-4-4- سن سازمان 28](#_Toc248858425)

[2-1-1-4-5- تکنولوژی 28](#_Toc248858426)

[2-1-2- سازگاري 28](#_Toc248858427)

[2-1-2-1-دیدگاه های نظری درباره ی سازگاری 30](#_Toc248858428)

[2-1-2-2- فرایند سازگاری 33](#_Toc248858429)

[2-1-2-3- سازگاری آموزشی در برابر سازگاری اجتماعی 34](#_Toc248858430)

[2-1-2-4- انتقال و سازگاری 35](#_Toc248858431)

[2-1-3- تاریخچه پژوهش 36](#_Toc248858432)

[2-1-3-1-پژوهشهای خارجی 36](#_Toc248858433)

[2-1-3-1-1-ساختار سازمانی 36](#_Toc248858434)

[2-1-4- پژوهشهای داخلی 44](#_Toc248858435)

[2-1-4-1- ساختار سازمانی 44](#_Toc248858436)

[2-1-4-2- سازگاری 46](#_Toc248858437)

[2-1-3- نتیجه گیری از مبانی نظری و تاریخچه پژوهش 48](#_Toc248858438)

**2-1-1- ساختار سازمانی**

از جمله عوامل موثر در شکل گیری هر سازمانی ساختار آن است، که از آن به مثابه ی الگو و نقشه ی ارتباطات و تعاملات میان بخش ها و اجزای سازمان یاد می شود (هال، 2002). ساختار، صحنه عملیات سازمان است (هال، 2002). ساختار سازمانی چهارچوب روابط حاکم بر مشاغل، سیستم ها و فرایندهای عملیاتی و افراد و گروه هایی است که برای نیل به هدف تلاش می کنند (بارنی و ریکلی، 1992). به واسطه ی ساختار سازمانی، عملیات و فعالیت های داخل سازمان آرایش می یابد و خطوط مسئولیت و اختیار مشخص می شود. ساختار سازمانی باید توان تسریع و تسهیل در تصمیم گیری، واکنش مناسب به محیط و حل تعارضات بین واحد ها را داشته باشد. ارتباط بین ارکان اصلی سازمان و هماهنگی بین فعالیت های آن و بیان ارتباطات درون سازمانی، از نظر گزارش دهی و گزارش گیری، از وظایف ساختار سازمانی است (دفت، 1991).

ساختار سازمان مکانیزمی است که بر اساس آن، تعاملات افراد در زمان و مکان تنظیم شده و قاعده مند می گردد. ارتباطات و فعالیت های افراد را در سازمان شکل می بخشد، سازمان را به سمت فرصت های محیطی سوق داده و گاهی هم از آن باز می دارد (هارگریویست، 2001). کسرایی و علیرحیمی (1388) نیز ساختار سازمانی را به مثابه ی چهارچوبی معرفی می کنند که تعیین کننده ی روابط رسمی و بعضا غیر رسمی افراد است. بر این اساس می توان گفت ساختار سازمانی مسیری بسیار منظم و مناسب برای انتقال اطلاعات به شمار می آید، که از طریق کاهش تاثیر ویژگی های شخصی افراد بر سازمان، زمینه ی نیل به اهداف سازمانی را ممکن می سازد (هال، 2002).

ساختار نشان دهنده استراتژی سازمانی است و میزان تناسب نوع ساختار در سازمان و با شرایط آن، به استراتژی آن سازمان بستگی دارد. زیرا استراتژی هر سازمان، منشا ساختار آن سازمان است. ساختار سازمان ضمن اینکه تعیین کننده نحوه کارکرد افراد است، متاثر از آن نیز می باشد (فرودی، 1391). لذا بر اساس این نظر می توان گفت ساختار وسیله یا ابزاری پیچیده برای کنترل است که در فرایند روابط متقابل اعضا به وجود می آید، به صورت دائم تجدید می گردد و در عین حال تعیین کننده روابط متقایل آنها می باشد (محترم، 1390). ساختار در همه زمانها ثابت نمی ماند؛ نه تنها امور سازمان را شکل می دهد بلکه امور سازمان هم شکل ساختار را تغییر می دهد (هال، 2002) و این تغییرات به دلیل پویایی محیطی پیوسته ادامه دارد.

#### 

#### 2-1-1-1- کارکردهای ساختار

صاحبنظران متعددی نظیر رابینز و جاج (2009)، هال (2002)، هچ (1387) و اعرابی (1376)، کارکردهای مختلفی را برای ساختار سازمانی برشمرده اند که از جمله آنها می توان به موارد زیر اشاره نمود:

1- طراحی الگوی تعاملی سازمان

2- شکل دهی و جهت دهی ماهیت کل سازمان

3- انتظام بخشی کل سازمان

4- شکل دهی قابلیت های کارکردی سازمان و تبعات عملکردی منتج از آنها

5- شکل دهی مناطق فعالیت سازمان

6- کنترل رفتار و اعمال اعضای سازمان

7- زمینه سازی جهت اعمال قدرت

8- پیونددهی افراد با سازمان و اثربخشی

ملاحظه می شود که ساختار با کارکردهای متعدد و متکثر خود از طریق نفوذ در و بر رفتار سازمانی افراد (در سطوح مختلف فردی، گروهی و سازمانی)، مناطق فعالیت آنان، تعاملات سازمان با محیط تعاملی خود و کیفیت آن، ماهیت کل سازمان را تحت تاثیر خود قرار می دهد؛ و بدین ترتیب آن را انتظام می بخشد. لازم به ذکر است آنچه که موجب اهمیت ساختار سازمانی می شود ویژگی ها، قدرت جهت دهی و پیش برندگی آن در سازمان، کارکردها و قابلیت های کارکردی ناشی از آن است (معینی،1390).

#### 2-1-1-2- ابعاد ساختار سازمانی

ساختار سازمانی مشتمل بر ابعاد و عناصری است که بیان کننده ی ویژگی های خاص هر سازمان است. با این وجود هر کس از منظری به آن پرداخته است.از جمله آن، می توان به ابعاد افقی و عمودی ساختار اشاره داشت. بعد عمودی نشاندهنده سلسله مراتب سازمانی و حیطه کنترل است. بعد افقی همان نحوه تقسیم کار در سازمان است (رضائیان، 1384). رابینز (1386) استراتژی سازمان، تکنولوژی، اندازه ی سازمان و نامطمئن بودن محیط را از جمله عوامل تشکیل دهنده ی ساختار سازمانی می داند. ابعاد دیگر که در نظریه پردازی های امروزین مدرنیست ها نیز یافت می شود، سه عنصر پیچیدگی، تمرکز و رسمیت است (هچ،1387؛ دفت،1387؛ رابینز، 1378؛ علاقه بند،1384). منظور از پیچیدگی، تعداد کارها یا سیستم‌های فرعی است که در درون یک سازمان انجام می‏شود یا وجود دارد (دفت،1387). رسمیت، به حدی که قوائد، مقررات، خط مشی ها و رویه ها در سازمان اعمال می شود، اشاره دارد و تمرکز، پاسخ به سوال "در چه سطحی در سازمان تصمیم گیریمی شود؟" را نشان می دهد (هچ، 1387، 269). بر اساس تحقیقاتی که در حوزه سازمان های آموزشی گردیده هوی و سویتلند ساختار سازمان را دارای دو بعد رسمیت و تمرکز دانستند (2000، 2001). هوی و میسکل (2005 و 2008) نیز با بسط تحقیقات پیشین دو بعد فرایند و زمینه را هم به آن اضافه نمودند و در نهایت چهار بعد رسمیت، تمرکز، فرایند و زمینه برای ساختار برشمردند. رسمیت، مجموعه قوانین و مقررات و رویه های جاری در سازمان است. تمرکز در بردارنده سلسله مراتب سازمانی و قدرت تصمیم گیری است، فرایند بیانگر نحوه اتخاذ تصمیمات سازمانی و حل مسائل سازمانی است و زمینه معرف ویژگی های زمینه ای نظیر میزان اعتماد، صداقت و اعتبار، تعارض، یکپارچگی و احساس قدرت در افراد است (هوی و سویتلند، 2000 و 2001؛ هوی و سیندن، 2004 ؛ هوی و میسکل، 2005 و 2008؛ گیلمور[[1]](#footnote-1)، 2007، مک گوگان[[2]](#footnote-2)، 2005).

#### 2-1-1-3- انواع ساختار سازمانی

همزمان با ظهور مکاتب مدیریتی، توجه به ابعاد سازمان و ساختار آن مورد توجه قرار گرفت. همانطور که در گذر زمان این مکاتب جهت سازواری با محیط سیر تکاملی خود را می پیمودند، ساختار سازمانها نیز با تاثیر از عوامل محتوایی، ابعادی و محیطی خود جهت بقا، افزایش بهره وری و پاسخگویی به محیط در واکنش نسبت بهتغییرات محیطی تحول پیدا می نمودند (چندلر، 1962).

##### **2-1-1-3-1- ساختار کارکردی[[3]](#footnote-3)**

##### این نوع از ساختار سازگار با محیط های سازمانی با ثبات و مطمئن می باشد. ساختار آن بسیار عمودی می باشد و قوانین و رویه ها دقیق اجرا می گردد. تقسیم کار و رعایت سلسله مراتب سازمانی در آن بسیار بالاست (هچ،1387؛ دفت،1389).

##### **2-1-1-3-2- ساختار بخشی[[4]](#footnote-4)**

در این نوع ساختار، با استفاده از شیوه طراحی پیوندی تعدادی « واحد داخلی نسبتاً مستقل» تحت پوشش سازمان فعالیت می کنند. این بخش ها براساس انواع محصول، مشتری یا ناحیه جغرافیایی شکل می گیرند و به طور نسبتاً مستقل همانند بروکراسی های ماشینی فعالیت می کنند و مدیریت عالی به کمک « ستاد پشتیبانی نسبتاً بزرگ کل سازمان» بخش های مذکور را هماهنگ می کند. استفاده از بروکراسی های بخشی برای شرکتهای بزرگ و گسترده ای که در بازارهای متنوع و محیط های نسبتاً پایدار فعالیت می کنند، بسیار مناسب است و کارکرد بسیار مطلوبی دارد(رضائیان، 1388).

##### **2-1-1-3-3- ساختار ساده[[5]](#footnote-5)**

از يك يا چند مدير عالي و گاهي اوقات تعدادي مدير مياني و افرادي كه درسطحعملياتي انجام وظيفه مي كنند تشكيل مي شود از اين نوع ساختارهاي منعطف معمولأدر سازمانهاي كارآفرين كوچك استفاده مي شود. در اين نوع سازمان ها به دليل سادگي و اندازه ی كوچك سازمان مديران مي توانند ضمن قائل شدن آزادي عمل براي كاركنان به طورمتمركز آنها را كنترل نمايند. ساختارهاي ساده به خوبي مي توانند با شرايط پويا و متحول محيط هايي كه خيلي پيچيده نيستند انطباق پيدا كنند (نجف بیگی، 1387).

##### **2-1-1-3-4- ساختار ادهوکراسی[[6]](#footnote-6)**

در طراحي ادهوكراسي از ساختاري منعطف و پويا استفاده مي شود. در اين سازمان ضوابط ومقررات در حدي بسيار محدود بكار گرفته مي شوند در اين سازمان ها براي انجام وظايفكلي از واحدهاي كوچكي استفاده مي شود كه در جوي مردمي و دوستانه بطور خودگردانفعاليت مي كنند. اين واحدها برحسب ضرورت به صورت گروههاي كاري كوچك تشكيل مي شوند وبراي مأموريت هاي ويژه اعزام مي شوند. از خصوصيات طراحي ويژه موقت آن است كهدر آن همكاري گروهي در حل مسائل و انجام كارها تقويت مي شوند و اختيارات به كسيتفويض مي گردد كه براي انجام يك كار ويژه در شرايط بهتري قرار دارد. در ايناين ويژگي ها برايموفقيت در محيط هايي پيچيده كه متكي به تداوم نوآوريي هستند، مناسب است همچنين در اينگونه سازمان ها بر سلسله مراتب تأكيد نمي شود (نجف بیگی، 1387).

##### **2-1-1-3-5- ساختار بوروکراسی ماشینی[[7]](#footnote-7)**

اعضای این سازمانها کارهای تخصصی ویژه ای را به طور استاندارد، در تأیید راهبردها و استراتژیهای سازمان انجام می دهند و از خطوط روشن سلسله مراتب سازمانی برخوردارند و مجموعه گسترده ای از مدیران میانی را به کار می گیرند. در این بوروکراسی ها معمولاً از ساخت وظیفه ای استفاده می شود و فعالیت نیروهای منفی توسط بخش گسترده ای از نیروهای ستادی حمایت می شود. اختیار تصمیم گیری در رأس هرم سازمانی متمرکز است و از عدم تمرکز اجتناب می شود. بروکراسی ماشینی در محیط های ساده و پایدار بهترین کارکرد را دارد (نجف بیگی، 1387).

##### **2-1-1-3-6- ساختار بوروکراسی حرفه ای[[8]](#footnote-8)**

بوروکراسی حرفه ای معمولاً در سازمانهایی مشاهده می شود که دارای تعداد زیادی از کارکنان   
حرفه ای و کاملاً آموزش دیده اند، مانند بیمارستانها و دانشگاهها، افراد حرفه ای معمولاً به گونه ای تربیت شده اند که استقلال نسبتاً زیادی کار کنند. ساخت بوروکراسی های حرفه ای غیر متمرکز است و تصمیم گیری در زمینه های تخصصی برعهده افراد حرفه ای است. البته تعداد زیادی از کارکنان ستادی نیز برای انجام امور اداری و کمک به افراد حرفه ای استخدام می شوند. این طرح بروکراتیک برای استفاده در محیط های نسبتاً پایدار ولی پیچیده مناسب است (نجف بیگی، 1387).

##### **2-1-1-3-7- ساختار ماتریسی[[9]](#footnote-9)**

این نوع ساختار مناسب جهت محیط های نامطمئن می باشد. در این ساختار، مدیریت هر واحد، افراد تحت سرپرستی خود را از سایر واحدها اقتباس می کند. در واقع در این روش تخصص های افراد، تحت سرپرستی مدیران گروه های مختلف قرار می گیرد (دفت، 1389؛ رابینز، 1378، رضائیان، 1388).

##### **2-1-1-3-8- ساختار افقی[[10]](#footnote-10)**

این ساختار دربردارنده گروه هایی از افراد است که به طور موازی با فعالیت ها و فرایندهای سازمانی در حرکتند (فونشن، 2007).

##### **2-1-1-3-9- ساختار شبکه ای[[11]](#footnote-11)**

سازمان شبکه ای عمدتا ارتباطات جانبی را جایگزین ارتباطات عمودی و روابط کنترلی قرار می دهد. بدین ترتیب همکاری میان چندین واحد، جایگزین روابط رسمی سازمانی می شود. این نوع ساختار سازمانی زمانی شکل می گیرد که سازمان ها با نوعی تغییر شتابان فناوری، چرخه های کوتاه مدت حیات محصول و بازارهای تخصص روبرو است. این ساختار مناسب جهت محیط های بسیار نامطمئن و متغیر است (هچ، 1387).

##### **2-1-1-3-10- ساختار ستاره ای[[12]](#footnote-12)**

این نوع سازمان ها دائما هسته خود را مهندسی مجدد و منسجم می نمایند. این ساختارها متناسب با سازمان هایی هستند که شایستگی ها و قابلیت های محوری بسیار گرانبها و پیچیده ای دارند و دارای محصولات متنوعی هستند (اقتداری، 1384).

##### **2-1-1-3-11- ساختار تارعنکبوتی**

در این نوع از ساختار، بهترین راه حصول اطمینان از جریان یافتن اطلاعات و دانش، استفاده از خدمات دیگران با تامین منابع خارج از سازمان است. سازمان دارای ساختار تار عنکبوتی، دفاتری در تمام نقاط دنیا دارد و چنانچه مشکلی برای مشتریان بوجود آید، سازمان متخصصان مختلف را از نواحی مختلف به محل اعزام می کند. در ضمن کارشناسان مختلف با استفاده از شبکه داخلی مطمئن شرکت می توانند همزمان از نقاط مختلف دوردست به بررسی موضوع بپردازند (رضائیان، 1388).

##### **2-1-1-3-12- ساختار پارندی[[13]](#footnote-13)**

سازمان های پارندی فعالیت های غیر استراتژیک را در زنجیره ارزش مشخص، به واحدهای خارجی محول می کنند. با این شیوه عمل، هزینه های سازمان کاهش یافته و نیروی مدیریت صرف فعالیت های اصلی و اساسی می شود. این نوع از ساختار به مدیریت قدرت می دهد تا نیرو و توان خود را بر زمینه هایی متمرکز کندکه سازمان در آن دارای مزیت های رقابتی است؛ به علاوه اینکه خود را از امور جزئی و کم اهمیت رها سازد (الوانی، 1377).

##### **2-1-1-3-13- ساختار خوشه ای[[14]](#footnote-14)**

سازمان های با ساختار خوشه ای سازمان هایی هستند که در آن گروهی از افراد با هم کار می کنند تا مشکلات کسب و کاری برطرف کرده و یا یک فرایند جدید را تعریف و تدوین نمایند. این افراد پس از آنکه کارشان انجام شد، از هم جدا می شوند. سازمان های خوشه ای مبتنی بر تیم ها و گروه هایی هستند که اعضای این تیم ها ممکن است از مناطق جغرافیایی مختلف باشند. در سازمان های خوشه ای تیم ها برای تسریع جریان اطلاعات، کوتاه نمودن چرخه محصول، نزدیک سازی شرکت ها به مشتریان و افزایش کارایی و اثربخشی طراحی و ایجاد شده اند (رضائیان، 1388).

##### **2-1-1-3-14- ساختار مجازی[[15]](#footnote-15)**

سازمان های با ساختار مجازی شبکه ی وسیعی از شرکت ها و رقبا هستند که در نقاط مختلف دنیا پراکنده بوده و با سرعت با یکدیگر همکاری و ارتباط برقرار نموده تا از فرصت ها استفاده کنند.در یک تلاش جمعی هر یک از شرکا شایستگی هایمحوری خود را ارائه می کند تا عملیات به نحو احسن انجام شود آنچنان که به هیچ وجه یک شرکت به تنهایی از عهده آن برنیاید. علت این نامگذاری آن است که سازمان از منابع بیرونی که به سازمان متعلق نیست، به وجود آمده است (الوانی،1377؛ حسن پور،1382).

##### **2-1-1-3-15- ساختار وظیفه‌ای**

ساختارهای وظیفه‌ای براساس جمع نمودن فعالیت‌های مشابه در یک بخش شکل می‌گیرند. به بیان دیگر گردش کار در سازمان مشخص نیست. در این ساختار هر بخش به صورت مجزا از سایر بخش‌ها هدفگذاری شده و تمرکز هر کدام بر حداکثر نمودن اثربخشی و کارایی واحد خود است. به دلیل مشخص نبودن ارتباط فعالیت‌های روزمره با اهداف استراتژیک سازمان، یکپارچه و همراستا نمودن آنها با یکدیگر نیز بسیار مشکل است. در مورد نیروی انسانی نیز به دلیل تخصص بالای نیروی انسانی و انجام یک کار مشخص، اینگونه سازمان‌ها ازانعطاف پذیری و چالاکی مطلوبی برخوردار نیستند (رضائیان، 1388).

**2-1-1-3-16- ساختار ارگانیکی و مکانیکی[[16]](#footnote-16)**

ساختارهاي ارگانيكي نسبتاً منعطف و انطباق پذير بوده، داشتن تعهد به سازمان، بدون توجه به ميزان تخصص. تأكيد بر ارتباطات موازي بجاي عمودي دارند، ارتباطات بين مقامهاي مختلف بيشتر جنبه مشاوره دارد نه فرماندهي، نفوذ در آنها به جاي اينكه بر مبناي اختيارات ناشي از پست سازماني باشد براساس مهارت و دانش صورت مي گيرد. مسئوليتها بجاي اينكه صرفاً براساس شرح شغل باشد، به صورت انعطاف پذير، تعريف شده و تأكيد به جاي اينكه بر صدور دستورات باشد برروي مبادله اطلاعات است. ساختارهاي مكانيكي با ويژگيهايي نظير پيچيدگي و رسميت زياد و تمركز گرايي شناخته مي شوند، چنين ساختارهايي با وظايف يكنواخت مناسبت داشته و بر رفتارهاي برنامه ريزي شده متكي بوده و در واكنش به رويدادهاي پيش بيني نشده نسبتاً كند عمل مي كنند.

##### **2-1-1-3-17- ساختار تواناساز و بازدارنده[[17]](#footnote-17)**

از مهمترین عناصر سازنده این نوع ساختار، ابعاد رسمیت و تمرکز در سازمان می باشد. جرقه های ظهور این نوع از ساختار ابتدا توسط آدلر و بوریز با مطالعه ای که بر روی بعد رسمیت در سازمان داشتند، پدید آمد (آدلر و بوریز، 1996). پس از آن هوی و سویتلند (200 و 2001) با بسط این مطالعه بر روی ابعاد رسمیت و تمرکز، نظریه ساختار تواناساز و بازدارنده را مطرح نمودند. هوی و میسکل (2005 و 2008) با گسترش ابعاد آن به چهار بعد رسمیت، تمرکز، فرایند و زمینه نسبت به توسعه این نظریه اقدام نمودند.

بر اساس تحقیقات به عمل آمده توسط هوی و سویتلند (2001) و هوی میسکل (2008)،   
شاخصه های زیر از ویژگی های بارز ساختار تواناساز و بازدارنده می باشند:

**2-1-1-3-17-1- رسمیت تواناساز**

- قوانين و رويه ها از انعطاف پذيري مطلوبي برخوردارند.

- مشكلات پديد آمده از اجراي قوانين و رويه ها در سازمان، به عنوان فرصتهايِ يادگيري برای فرد و سازمان ديده مي شود و از راهکارهای مختلف مناسب جهت رفع مشكل و اصلاح رويه استقبال می شود.

- قوانين و رويه ها مشمولِ ابعادِ ارزشيِ گسترده و متفاوتي است و تك بعدي و جزءگرا نيست.

- قوانين و رويه ها افراد را به ابتكار عمل و نوآوري در حيطه كاريشان ترغيب و تشويق مي نمايد.

- قوانين و رويه ها، اعتماد و انسجام را میان کارکنان تقویت می کند.

**2-1-1-3-17-2- رسمیت بازدارنده**

- قوانين و رويه ها در فضاي بوروكراتيكي شديدي اجرا مي شود

- تاكيد بر اجراي قوانين و رويه ها در سازمان، تا حدي است كه در صورت بروز مشكل ناشی از اجراي قوانين، باز هم قوانين و رويه ها بايد اجرا شوند.

- قوانين و رويه هاي سازمان بر اساس ارزشهاي از پيش تعيين شده است كه همه بايد بر طبق آن رفتار نمايند.

- هر گونه عملكردي متفاوت با قوانين و رويه های سازمان مذموم و مورد سرزنش است.

- اجراي قوانين و رويه ها، منجر به سوءظن و بد گماني و عدم اعتماد بين كاركنان مي گردد.

**2-1-1-3-17-3- تمرکز تواناساز**

- جهت تسهيل حل مشكلات در سازمان، اختيار عمل به كاركنان براي حل مشكل داده مي شود.

- سلسله مراتب اداري، روحيه همكاري و تعاون را بين كاركنان در همه سطوح و رده هاي شغلي ترويج مي دهد.

- سازمان از اساتيد خود در جنبه هاي متفاوت كاري و شخصي حمايت مي نمايد.

- سلسله مراتب اداري از هر گونه پيشنهاد و اجراي نوآوري و ابتكار عمل در جنبه هاي مختلف، استقبال و حمايت مي نمايد.

- همكاري مثبتي بين همكاران و كاركنان در جهت تحقق اهداف سازماني مشاهده مي شود.

**2-1-1-3-17-4- تمرکز بازدارنده**

- فعاليتهاي كاركنان در چارچوب رفع نيازها و خواسته هاي سازمان است و به دليل عدم فرصت براي حل مشكلات، مشكلات فائق بر سازمان مي شوند.

- در سلسله مراتب اداري،كنترل شديدي بر رفتار و عملكرد كاركنان غالب است.

- وجود سلسله مراتب سازماني، عامل بوجود آمدن بدگماني و عدم اعتماد بين كاركنان است.

- سازمان به دليل عدم اعتماد كافي به اساتيد، آنها را دائما تحت كنترل دارد و بنابراين از آنها هيچ گونه حمايتي نمي نمايد.

- سازمان تمايل دارد كه بر سيستم جاري خود باقي بماند و از هرگونه تغيير دوري مي نمايد.

- سازمان بر اساس قواعد و قوانين مشخص و مطلقي اداره مي شود.

**2-1-1-3-17-5- فرایند تواناساز**

- فرايندهاي تصميم گيري در سازمان به صورت مشاركتي (مشاركتِ مدیران و كاركنان زيربط)مي باشد.

- مشكلاتي كه از فرايندهاي كاري پديد مي آيد به خوبي حل شده و علل بروز مشكل نيز رفع مي شوند.

- مشكلاتي كه از فرايندهاي كاري پديد مي آيد به خوبي حل شده و علل بروز مشكل نيز رفع مي شوند.

**2-1-1-3-17-6- فرایند بازدارنده**

- فرايند تصميم گيري يك جانبه و از رئيس به مرئوس است.

- مشكلات بزور حل مي شوند.

**2-1-1-3-17-7- زمینه تواناساز**

- در سازمان ، نسبت به تخصص و كارآمدي کارکنان اعتماد كامل وجود دارد.

- كاركنان در كارشان نسبت به يكديگر صادق و راستگو هستند.

- انسجام و يكپارچگي در تمام قسمتهاي سازمان مشاهده مي شود.

- کارکنان داراي اختيار عمل در زمينه تصميم گيري هاي مربوط به حيطه كاريشان هستند.

**2-1-1-3-17-8- زمینه بازدارنده**

- در سازمان، نسبت به تخصص و كارآمدي کارکنان اعتماد كامل وجود ندارد.

- كاركنان هيچ گونه صداقتي نسبت به يكديگر در كارشان ندارند

- در بين كاركنان غالبا برخورد و ناسازگاري وجود دارد و فضاي سازمان مملو از كشمكش است.

- کارکنان داراي اختيار عمل در زمينه تصميم گيري هاي مربوط به حيطه كاريشان نيستند.

در یک جمع بندی کلی می توان گفت که در ساختار تواناساز قوانین در ابعاد رسمیت، تمرکز، فرایند و زمینه دارای خصوصیات انعطاف پذیری و پویایی هستند و رهبری سازمان در جهت ایجاد و گسترش روحیه همکاری بین افراد به اجرای قوانین می پردازد. در این نوع از ساختار فرهنگ همکاری و هم یاری بین تمام عوامل آموزشی (اساتید، دانشجویان، دانشکده ها) رواج می یابد و در سایه آن احساس امنیت و اعتماد نسبت به یکدیگر شکل می گیرد و نوآوری و خلاقیت که اساس و پایه تغییرات مثبت است ظهور می یابد (هوی و میسکل، 2005 و 2008؛ هوی و سویتلند،2000 و 2001). در مقابل در ساختارِ بازدارنده قوانین بسیار خشک و استبدادی گونه اجرا می گردند؛بی اعتمادی و عدم صداقت در کار به وضوح دیده می شود و رهبری سازمان به کنترل شدید در اجرای قوانین می پردازد. جو سازمان بسته و گاهی مسموم خواهد بود؛ کارکنان به دلیل اجرای قوانین خشک کاری دچار خستگی و بی رغبتی در کارند و هیچ زمینه ای برای بالندگی و نمود ابتکارات خود ندارند.

**2-1-1-4- متغیرهای زمینه ای اثرگذار بر ساختار سازمانی**

مشکلی که همواره سازمان ها با آن مواجه اند این است که چه ساختاری برای سازمان آن ها مناسب است؟ پاسخ به این سوال منوط به شناسایی متغیرها و عوامل زمینه ای موجود بر ساختار سازمان است؛ از جمله:

**2-1-1-4-1- استراتژی و هدف**

ساختار سازمان وسیله ای برای نیل به اهداف سازمانی است. این امر از طریق تبعیت ساختار سازمانی از استراتژی موجود در سازمان امکان پذیر است.

**2-1-1-4-2- محیط**

محیط سازمانی تاثیر عمده ای بر ساختار دارد. در حالی که ثبات و قابلیت پیش بینی محیط تاثیر مستقیمی بر توانایی سازمان در انجام وظایف خود دارد. محیط ناآرام قابلیت پیش بینی را کمتر می کند.

**2-1-1-4-3- اندازه ی سازمان**

براساس تحقیقات موجود ساختار سازمان های بزرگ با ساختار سازمان های کوچک فرق دارد.

**2-1-1-4-4- سن سازمان**

هر یک از مراحل زندگی سازمان دارای ویژگی های خاص است که ساختار خاصی را می طلبد.

**2-1-1-4-5- تکنولوژی**

تکنولوژی عبارت است از دانش، ماشین آلات، رویه های کاری و مواد اولیه ای که داده ها را به ستاده تبدیل می کند.

علاوه بر موارد مذکور بر اساس الگوی MIT90 (2005) نیز عواملی مانند تکنولوژی، استراتژی، شخصیت و نقش ها، فرهنگ سازمانی و محیط درونی و بیرونی سازمان ضمن این که از ساختار اثر می پذیرند بر آن نیز اثر می گذارند (معيني،‌1390).

**2-1-2- سازگاري**

کلمه ی سازگاری[[18]](#footnote-18) در فرهنگ لغت آکسفورد به معنای "قرار گرفتن در موقعیت بسته" است و در فرهنگ لغت وبستر به معنای "مرتب قرار گرفتن" است. این واژه، در فرهنگ علوم رفتاری، (شعاری نژاد، 1384) این گونه تعریف شده است: «عمل سازگارانه با اوضاع محیط حاکم بر انسان با مقتضیات خود محیط». سازگاری عبارت است از یک فرایند روانشناختی که بر اساس آن فرد با خواسته ها (تمایلات) و چالش های زندگی روزمره مقابله می کند یا آن ها را در کنترل خود در می آورد (وتین و لوید[[19]](#footnote-19)، 1997). سازگاری به عنوان یک فرایند روانی در افراد انسانی متاثر از عوامل مختلفی است. مجموعه ی محرک ها، امکانات و کنش های محیطی و هم چنین، مجموعه توانایی ها و استعدادهای درونی که در نحوه ی این سازگاری دخالت دارند، مورد تاکید دیدگاه های مختلف روانشناسی قرار گرفته است (میلر، 1983).

سازگاری روانی نشانگر منظومه ای از پدیده ها و فرایندهای روانی در فرد است که همگی حکایت از نوعی رابطه ی متعادل میان فرد با خود و محیط پیرامون او دارد و علت ناسازگاری انسان ها در رویدادهای محیطی نیست، بلکه برداشت ها و تصورات آنان از این رویدادها است (گاز[[20]](#footnote-20)، 1990). براساس این دیدگاه، به کسی سازگار گفته می شود که توانایی و قدرت پردازش صحیح اطلاعات را داراست، این فرایند به او کمک می کند تا به اساس مناسب تری نسبت به زندگی دست یابد (بک[[21]](#footnote-21)، 1996). سازگاری شامل توانمندی های حل مساله، ارزیابی واقعیت، انعطاف و پذیرش است (بار – آن[[22]](#footnote-22)، 2006).

از مجموعه تعاریف فوق می توان استنباط نمود که ساگازی به شکل های زیر صورت می گیرد:

1- برقراری یک رابطه ی روان شناختی رضایت بخش میان خود و محیط؛

2- پذیرش رفتار و کردار مناسب و موافق محیط و تغییرات محیطی؛

3- سازگاری موجود زنده با تغییرات بیرونی و درونی (شعاری نژاد، 1368).

براساس مطالب بالا، سازگاری عبارت است از عمل ارتباط فرد و محیط به نحوی که فرد در خود و محیط تغییراتی به وجود آورد.

**2-1-2-1-دیدگاه های نظری درباره ی سازگاری**

**1- دیدگاه روان پویشی[[23]](#footnote-23):** فروید در نظریه ی خود، شخصیت را دارای سه مولفه می داند که برای ایجاد مجموعه ی وسیعی از رفتارهای انسان باهم تعامل می کنند (نهاد، من، فرا من) (فروم، 1361). در بخث از سازگاری اجتماعی سومین مولفه ی شخصیت یعنی فرا من که همان تجسم ارزش های والدینی و اجتماعی است، تعیین کننده است که چیزی درست و چیزی نادرست و بیشتر در پی تکامل است تا کسب لذت، الگوی دقیق در فرا من از نظام پاداش ها و تنبیه هایی که والدین به کار می برند سرچشمه می گیرد. کودک برای جلب محبت و علاقه ی والدینش می کوشد از آن چه والدینش آن را نادرست می دانند، تبعیت کند به طور کلی پیروان این دیدگاه روان آزردگی را نتیجه ی سازگاری ناکافی و نامناسب غرایز، با واقعیت های اجتماعی می دانند. در هر حال، تشخیص و تفاوت بین شخصیت بهنجار و روان آزرده کاملا متغیر است و در درجه ی اول بستگی به میزان کمبود سازگاری اجتماعی دارد (فروم، 1361).

آدلر یکی از طرفدارای روان پویشی، بر این باور است که زندگی در اجتماع از یک سو مستلزم محدودیت های متقابل و هدف های برتر فوری است و انسان را مجبور به هم یاری و همکاری می نماید. از سوی دیگر، این چنین زندگی تنها شکلی است که «ایمنی» وی را فراهم می سازد. به نظر آدلر این یک پارچگی با گروه در هر فرد سالم، براثر تمایل عمیقی است که ناشی از انگیزه های اجتماعی زیستن است و انسان را به راه دوست داشتن و پذیرفتن دیگری و هم کاری و تعاون می کشاند (ریکمن، 1999).اریکسون، عدم وجو هویت من قوی را یکی از عوامل تعیین کننده ی آسیب روانی و ناسازگاری می داند. اگر افراد احساس روشن و مطمئن از اینکه چه کسانی هستند نداشته باشند. برای آن ها غیرممکن است که بتوانند به طریقی صمیمانه با دیگران ارتباط برقرار کنند (اریکسون، 1975).

**2- دیدگاه رفتاری[[24]](#footnote-24):** از دیدگاه رفتاری آسیب شناسی رفتاری یک بیماری نیست، بلکه پاسخی است که بر اساس همان اصول رفتاری یاد گرفته شده است. یادگیری، نگهداری و تغییر رفتار بهنجار، درست مانند یادگیری عادی است و رفتار عادی را می توان یک سازگاری به حساب آورد که از یک گذشته ی پر از تقویت ناشی شده است. بر اثر نظریه ی پاسخ، هر یادگیری، مستلزم برقراری ارتباط است. این ارتباط، در نتیجه ی تقویتی که بعدا صورت می گیرد محکم می شود (دلارد و میلر[[25]](#footnote-25)، 1963).

**3- دیدگاه رفتاری – شناختی[[26]](#footnote-26):** از نظر بندورا (1977) رفتار، در نتیجه ی واکنش متقابل بین شناخت و عوامل محیطی به وجود می آید یعنی مفهومی که تاثیر متقابل نامیده می شود. شخص می تواند با مشاهده ی دیگران، چه تصادفی، چه آگاهانه یاد بگیرد. انتخاب الگو توسط شخص، تحت تاثیر عوامل متعددی از جمله سن، جنس، موقعیت و جنبه های مشترک با الگو صورت می گیرد. الگو اگر خوب انتخاب شده و بازتاب ارزش ها و هنجارهای سالم باشد، شخص توانایی تطابق با زندی روزمره ی طبیعی و موقعیت های تهدیدآمیز را پیدا می کند.

نظریه ی بندورا و والتز (1963) نشان می دهد که رفتارهای قابل قبول و یادگرفته شده، چگونه از طریق تشویق، تقویت می شوند و چنان چه رفتارهای ناپسندی به صورت ملایم وجود داشته باشند، می توان از آن ها صرف نظر کرد، اما اگر این رفتارهای به صورت دائمی و شدید درآیند، می توان از طریق تنبیه یا خاموشی آن ها را تعدیل نمود و جلوی ناسازگاری را گرفت (سهرابیان، 1380).

**4- دیدگاه پندار شناسی[[27]](#footnote-27):** این دیدگاه، یک نظام فکری است که در آن تمایلات و  
 ارزش های انسان در درجه ی اول اهمیت قرار دارند. این رویکرد تصویری دلنشین و خوش بینانه از ماهیت انسان ارائه می دهد و مار ا به صورت موجوداتی فعال و خلاق که به رشد خودشکوفایی علاقه مند هستند، توصیف می کند. زیربنای نگرش راجرز (1961)، نسبت به شخصیت آدمی آن است که هر فردی سرانجام به تجربه های خود تکیه کند. او معتقد است که افراد توانایی این را دارند که استعدادهایشان را شکوفا سازند و به جای داشتن صفات متداول نامطلوب، صفات ایده آل را جایگزین نمایند (سهرابیان، 1380).وقتی ادراک فرد از تجربه هایش تحریف و انکار شود، نوعی ناهماهنگی بین خود و تجربه اش به وجود می آید و همین ناهمخوانی، به درجات کم و زیاد موجبات ناسازگاری و آسیب پذیری را فراهم می آورد (بنکداری، 1384).

**5- دیدگاه تحولی[[28]](#footnote-28):** از نظر پیاژه (1964)، مساله ی اساسی، تشخیص بین فرد و شخصیت است. فرد خود محور است و بر اثر خودمحوری عقلی یا اخلاقی، راه را بر روابط متقابل که وابسته به هر نوع زندگی اجتماعی مترقی است می بندد و برعکس اگر شخص آزادانه به قبول انضباط تن دردهد یا در پی ریزی آن سهیم شود و به طور ارادی خود را تابع نظام هنجارهای اخلاقی قرار دهد، بدیهی است که در این شرایط، تابع احترام نسبت به دیگران است. به تعبیری شخصیت هم با هرج و مرج و هم با اجبار مخالف است (پیاژه، 1964).

اسکات[[29]](#footnote-29) (1989)، سازگاری را در ابعاد سازگاری تحصیلی، بین فردی، اجتماعی و خانوادگی عنوان می کند. با توجه به تاثیر عوامل مختلفی چون احساس استقلال عاطفی، فردیت، جداشدن و وابستگی ... می توان مطالعه ی مجموعه ی این عوامل بر نحوه ی سازگاری پرداخت. نحوه ی تحول و شکل گیری عزت نفس، خودپنداره، اکتساب هویت و به طور کلی، کیفیت انطباق فرد با اجتماع به عنوان شاخص های سازگاری همگی متاثر از چگونگی تعامل آن ها است (اسکات، 1989).

**2-1-2-2- فرایند سازگاری**

سازگاری دارای فرایندها و مراحل گوناگونی است که می توان آن ها را به شرح زیر بیان کرد:

1- برانگیختگی و احساس نیاز (جسمی، جنسی، روانی، اجتماعی، اخلاقی و معنوی)؛

2- انتخاب هدف و حرکت به سوی هدف، به منظور ارضای نیاز؛

3- برخورد به مانع یا مشکل؛

4- شکست در روش نخستین و انتخاب روش های جدیدتر؛

5- کارآمد شدن یکی از روش های حل مشکل؛

6- رسیدن به هدف؛

7- انگیزه ی اجتناب از برخورد با مانع، مشکل و فرار از ادامه ی راه برای رسیدن به هدف و وقوع ناسازگاری (اسلامی نسب، 1373).

در جایگاه جمع بندی می توان گفت که فرد در فرایند سازگاری، سعی در آزمایش روش های جدید مختلف جهت رسیدن به تعادل و فائق آمدن بر شرایط موجود با ایجاد تغییراتی در خود و محیط می نماید.

عوامل متعددی در زندگی شخصی و اجتماعی افراد نقش دارند که نظریه ها و دیدگاه های مختلف تربیتی، روان شناختی و جامعه شناختی بر آن ها تاکید کرده اند.

ایواتا[[30]](#footnote-30) و همکاران (2000) در مروری جامع عوامل موثر در سازگاری اجتماعی را به شش دسته ی عمده ی تقسیم می کنند که هر یک از آن ها نیز به عوامل جزئی تری تقسیم شده اند، این عوامل عبارتند از: الف)محرومیت های جسمانی ناشی از نقص عضو، تغذیه ی نادرست و بد، محرومیت از خواب و خستگی روانی، فرایندهای عاطفی آسیب زا و آسیب های مغزی؛ ب) عوامل روانی–اجتماعی– محیطی نظیر تغییرات سریع و مهم اجتماعی نظیر بیکاری، جنگ، بلایای طبیعی، از هم پاشیدگی کانون خانواده، فقر و اعتیاد؛ ج) عوامل تربیت نظیر الگوهای نادرست خانوادگی، فقدان رابطه ی والد-کودک، طرد کردن فرزند، حمایت افراطی، محرمیت های عاطفی، خودمختاری بیش از حد کودک، انتظارات و خواته های غیرواقع گرایانه ی والدین و کمبود ارتباط؛ د) ساختار خانوادگی ناسازگار از جمله خانواده های بی کفایت، از هم پاشیده، ضد اجتماعی و آسیب روانی اولیه و عدم ثبات عاطفی و روانی والدین به خصوص مادر؛ ه) فشارهای ناشی از زندگی جدید صنعتی مانند رقابت های ناسالم، تقاضاهای شغلی و تحصیلی و پیچیدگی های زندگی جدید؛ و) عوامل ژنتیکی و ارثی نظیر اختلالات جسمی، روانی و عاطفی ارثی که زمینه را برای رفتارهای بزهکارانه و ناسازگاری اجتماعی فراهم می کنند.

**2-1-2-3- سازگاری آموزشی در برابر سازگاری اجتماعی**

تینتو (1993، 1986، 1975) بیان کرد که یکپارچگی سازگاری آموزشی و اجتماعی، از عوامل مهم اثر گذار بر پایداری دانشجویان در دانشگاه می باشد. هر چه میزان یکپارچگی دانشجویان در سیستم های آموزشی و اجتماعی دانشگاه بهتر باشد، احتمال اتمام تحصیلات دانشگاهی آنان بیشتر است.

برگ (1994) دریافت بیشتر دلایل ذکر شده برای مشکلات سازگاری و ملاحظات کناره گیری، به سازگاری آموزشی از دبیرستان به دانشگاه مربوط می شود. این مشکلات به آمادگی آموزشی، مهارت های مطالعه و خواندن مربوط می شود. سازگاری های فرعی شامل تعداد زیاد دانشجویان برای هر کلاس، تفاوت در برنامه ریزی رشته، تکالیف زیاد خواندن و نوشتن و مقررات افزایش یافته برای تکمیل کار علمی در سطح دانشگاه، می شود. او بعدا اضافه کرد که دانشجو زمانی که از دبیرستان های با حجم کوچک وارد دانشگاه شد، در فرایند انتقال مشکلات زیادی داشتند، به کلاس های بزرگ عادت نداشتند و حجم زیاد مطالعات را مشکل یافتند.

زمانی که برگ ادعا کرد که عوامل آموزشی، بر انتقال دانشجو از دبیرستان به دانشگاه، تاثیر قطعی دارد، بدنه ی در حال رشد تحقیقات پیشنهاد می دهد که سازگاری اجتماعی دانشجویان اگر از عوامل آموزشی مهم تر نباشد، به اندازه ی آن اهمیت دارد (بوث، 1997؛ چایلد و اسپنسر، 2002؛ گردز و مالیکرات، 1994؛ پیل و اوانز، 1998؛ تام، 2002)

**2-1-2-4- انتقال و سازگاری**

دانش آموزانی که مدرسه را ترک می کنند، وارد فرایند انتقال و سازگاری در محیط یادگیری جدیدی می شوند؛ از ترک دبیرستان تا ورود به دانشگاه. در دیکشنری لانگمن انگلیسی معاصر (1988)، انتقال به فرایندی که چیزی از یک حالت به حالت دیگر تغییر می کند، ارجاع داده می شود. انتقال متفاوت از تغییر است. تغییر بیرونی و قابل مشاهده است، در حالیکه انتقال درونی و کمتر قابل مشاهده است. انتقال فرایندی است که فرد هنگام مراجعه با تغییر بزرگ زندگی خود، به صورت ذهنی با آن برخورد می کند. اغلب اوقات فرایند انتقال از دبیرستان به آموزش عالی عادی تلقی می شود؛ در واقع چنین فرایندی اغلب با استرس، اضطراب و تنش همراه است و در بسیاری از موارد می تواند دانشجو را به شکست و کناره گیری از دانشگاه وادار کند. بی شک دانشجویانی هستند که با یافتن راه هایی، این انتقال را سازنده کنند و به آرامی با دانشگاه سازگار شوند، اما افرادی نیز هستند که دست پاچه می شوند و قادر نیستند با اقتضائات نقش جدید خود، موثر رفتار کنند.

سازوار کردن به معنی تغییر است که برای نیاز های جدید و شرایط متفاوت، مناسب باشد و غیره (دیکشنری لانگمن انگلیسی معاصر، 1988). اگر فردی با شرایط جدید سازوار شد یا خودش را با آن سازوار کرد، خودش را تغییر داده است تا با آن به طور موفقیت آمیزی مقابله کند، خصوصا با تغییر و دگرگونی عقیده یا عادت خود. معنای سازگاری و سازواری بسیار شبیه به یکدیگر است. اگر فردی با شرایط جدید سازگار شد یا خودش را با آن سازگار کرد، به آن عادت کرده است، خصوصا با تغییر رفتار یا عقیده ی خود. در مطالعه ی صورت گرفته توسط لو، می، ها و تریسی سازگاری و سازواری دانشجویان به عنوان توانایی شخصی آنان جهت برخورد با اقتضائات تحصیل در دانشگاه، تعریف شده است. این سازواری چند بعدی است و حوزه های پیشرفت آموزشی، ارتباطات و مهارت های اجتماعی، سازگاری های شخصی و عاطفی و نیز دلبستگی به سازمان را شامل می شود.

**2-1-3- تاریخچه پژوهش**

**2-1-3-1-پژوهشهای خارجی**

**2-1-3-1-1-ساختار سازمانی**

شایان ذکر است با اینکه این نظریه خصوصا در نظام های آموزشی بسیار مفید و کاربردی و کاملا منطبق با محیط پویای امروزی است، اما به دلیل نو بودن این نظریه، تحقیقات فراوانی هنوز انجام نیافته است و بیشتر پژوهش های انجام شده توسط نظریه پردازان این مبحث صورت گرفته است.

آناند[[31]](#footnote-31) (2005) در پژوهش خود در خصوص تجزیه و تحلیل ساختار تواناساز و اجباری به این نتیجه رسید که ساختار تواناساز در مقایسه با ساختار اجباری سطح بالایی از اجابت کارمندان و هزینه ی کمتری را به دنبال دارد.

سیندن (2004) با تجزیه و تحلیل ساختار تواناساز به ارتباط تنگاتنگ مدیریت مدارس و ساختار تواناساز اشاره نمود. یافته ها نشان داد که پیش زمینه ساختار تواناساز در مدارس آنقدر آشکار در رفتار مدیران و سبک مدیریت شان وجود دارد که این نشانه ها در مصاحبه های اولیه به طور وضوح مشخص گردید. او در ادامه پیشنهادهای سازنده ای جهت طبقه بندی و دسته بندی این رفتارها جهت سوق دادن ساختار مدارس به سمت تواناساز توصیه می کند.

گِیج[[32]](#footnote-32) (2003) با ارزیابی میزان یادگیرندگی مدارس و تجزیه و تحلیل آن، علاوه بر اثبات رابطه مثبت و معنی دار اما غیرمستقیم بین سه متغیر اعتماد، ساختار تواناساز و جایگاه مدیریت، یک مدل ساختاری نیز ارائه نمود. بر اساس این مدل یادگیرندگی مدارس و اعتماد معلمان به مدیران بواسطه ساختار تواناساز مثبت و معنی دار است. اعتماد معلم به دانش آموز، کارآمدی گروهی و فعالیت های آموزشی بواسطه خوش بینی آموزشی بر یادگیرندگی مدارس تاثیرگذار می باشد. از نتایج به دست آمده دراین مدل، تاثیر یادگیرندگی مدارس بر دستاوردهای دانش آموزان می باشد.

گیلمور(2007) به رابطه بین تغییر، اعتماد مدیران و ساختار تواناساز پرداخت. نتایج نه تنها ارتباط مثبت و معنی داری بین این سه متغیر نشان داد بلکه ثابت کرد که هر کدام از این متغیرها به تنهایی یکی از عوامل بسیار مهم و بنیادی در تغییرات موفقیت آمیز مدارس است.

تریسی[[33]](#footnote-33) (2007) پژوهشی با عنوان آیا یادگیرندگی و ساختار تواناساز پیش بینی کننده اثربخشی مدارس هستند؟ به این نتیجه رسید که نه تنها هر دو متغیر رابطه مثبت و معنی داری با اثربخشی مدارس دارند بلکه ساختار قدرت پیش بینی کنندگی بیشتری نسبت به یادگیرندگی دارد. به علاوه این دو متغیر در تعامل با یکدیگر قدرت پیش بینی کنندگی بسیار قوی تری دارند. او در رابطه بین دو متغیر یادگیرندگی و ساختار تواناساز همانند دیگر محققان ( آدلر و بوریز، 1996؛ رادمونسان[[34]](#footnote-34)، 1996 و 1999؛ هوی و میسکل، 2001؛ سویتلند، 2001؛ هوی، 2002) به این نتیجه رسید که هر دو رابطه مثبت و معنی داری دارند.

گلدان[[35]](#footnote-35) (2004) با بررسی رابطه بین ساختار تواناساز، اعتماد معلمان و کارآمدی جمعی، بر خلاف پژوهش های پیشین هیچ ارتباط مثبت و معنی داری نیافت. البته او معتقد است که اگر در پژوهش خود هیچ ارتباطی بین این سه متغیر وجود ندارد، به معنای نفی این ارتباط نیست؛ بلکه این تحقیق، در راستای تحقیقات انجام یافته پیشین به یک چنین نتیجه دست یافته است.

واتس[[36]](#footnote-36) (2009) در پژوهش خود به رابطه بین ساختار تواناساز، یادگیرندگی و اقتدار معلمان پرداخت. نتایج بدست آمده شامل وجود رابطه مثبت و معنی دار بسیار قوی میان سه متغیر با هم بود. اما میان ساختار تواناساز و اقتدار رابطه مثبت و معنی داری مشاهده نشد. همچنین میان یادگیرندگی و اقتدار معلمان هم رابطه ای مشاهده نگردید. ساختار و اقتدار هم در تعامل با یکدیگر پیش بینی کننده اقتدار معلمان نبودند.

مک گوگان (2005) با بررسی نقش ساختار تواناساز و خوش بینی آموزشی بر دستاوردهای   
دانش آموزان، به یک مدل مفهومی دست یافت. بر اساس یافته ها بین خوش بینی آموزشی و دستاوردهای علمی دانش آموزان رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد اما بین خوش بینی و دستاوردهای غیر علمی هیچ گونه ارتباطی وجود ندارد. همچنین ساختار تواناساز به واسطه خوش بینی آموزشی بر دستاوردهای علمی تاثرگذار است. خوش بینی آموزشی شامل ابعاد کارآمدی جمعی معلمان، فعالیت های آموزشی و اعتماد و صداقت می باشد.

روآدز[[37]](#footnote-37) (2009) در پژوهش خود با بررسی رابطه بین ساختار تواناساز و کارآمدی جمعی معلمان، با ارائه مدل مفهومی به ارتباط مثبت و معنی دار بین آن دو اشاره نمود. بر اساس یافته های پژوهش با توجه به اینکه دستاوردهای دانش آموزان، هدف و رسالت مدارس می باشد، مدیران مدارس با واسطه نوع ساختار و شیوه مدیریت مدارس می توانند جو همکاری و تعامل میان معلمان و دانش آموزان ایجاد نموده و از این طریق بر دستاوردهای آنان اثرگذار باشند. همچنین مدیران می توانند با حمایت از معلمان و همکاری با آنان از طریق امکانات، تسهیلات و اقتدار آموزشی، کارآمدی معلمان را افزایش دهند.

تایلوس[[38]](#footnote-38) (2009) با ارائه یک مدل تعاملی میان ساختار تواناساز، معلمان، جوامع کوچک یادگیری و دستاوردهای دانش آموزان، به بررسی رابطه بین ساختار تواناساز بر میزان تغییرات درونی مدارس پرداخت. یافته ها رابطه مثبت و معنی دار بین این دو را نشان دادند. بر اساس مدل به دست آمده همه متغیرها در تعامل با یکدیگر بر دستاوردهای دانش آموزان اثرگذارند. در این میان نقش و جایگاه ویژه و جامع ساختار تواناساز بر کل سیستم به وضوح قابل مشاهده می باشد.

گِرِی[[39]](#footnote-39) (2011) در پژوهش خود به رابطه مثبت و معنی دار بین گروه های یادگیری حرفه ای، ساختار تواناساز و اعتماد معلمان می پردازد. او در یک مدل مفهومی، ساختار تواناساز را در تعامل با اعتماد معلمان موثر بر یادگیری حرفه ای می داند. به علاوه به رابطه مثبت و معنی دار بین ساختار تواناساز و اعتماد بین مدیران و معلمان اشاره می کند.

دیسموند و اوکوگبا[[40]](#footnote-40) (2011) علاوه بر یافتن ارتباط مثبت و معنی دار بین ساختار تواناساز، اعتماد معلمان و اثربخشی تدریس معلمان، اذعان می دارند که هر سه متغیر موجب گسترش دستاوردهای دانش آموزان می گردند.

**2-1-3-1-2-سازگاری**

زیچووسکی[[41]](#footnote-41) (2007) در تحقیق خود بر روی دانش آموزان دختر و پسر 18-15 سال، به این نتیجه دست یافتند که خودکارآمدی به طور معناداری با سازگاری تحصیلی در ارتباط بوده و مهم ترین پیش بینی کننده ی سازگاری تحصیلی محسوب می شود. هریسون، کلارک و انجرر[[42]](#footnote-42)(2006) در تحقیقی به این نتیجه رسیدند که ارتباط خوب و موفق بین معلم و شاگرد سبب بهبود و افزایش سازگاری تحصیلی در دانش آموزان می گردد. هرمان و بتز[[43]](#footnote-43) (2004) نیز در تحقیقات مشابهی به این نتیجه رسیدند که خود کارآمدی بر حوزه های زیادی از تجارب شخصی فرد، سازگاری اجتماعی و تحصیلی اثر می گذارد. کامینگز و همکاران (2007) در پژوهشی نشان دادند آموزش مهارت های کنترل خشم در افزایش سازگاری فردی و اجتماعی دانش آموزان دختر سال اول متوسطه موثر است.

لورنس و گیلبرت بوتوین[[44]](#footnote-44) (1997) در مدلی متغیرهای موثر در سازگاری فردی و اندازه های وظایف روانی را در نمونه ای از جوانان مورد بررسی قرار داده اند. اندازه گیری وظایف و عملکردهای فردی و روانی شامل، خودکارآمدی، خودتقویتی، تصمیم گیری، مهارت های حل مساله، مهارت های درون شخصی، اضطراب اجتماعی، سبک های رهبری و تعهد بود. همزمان گروه های دختران و پسران در متغیرهای فوق مورد مقایسه قرار گرفتند. از طریق روش های آماری پارامترهایی برای دختران و پسران در مدل تعیین شد. تجزیه و تحلیل داده ها نشان داد که بین ناسازگاری و پریشانی و وظایف و عملکردهای روانی و فردی دختران و پسران جوان شباهتی دیده نشد. نتایج نشان داد که دختران در الگوهای سازگاری نمرات بیشتری کسب کرده اند. هیلاری وبرنت[[45]](#footnote-45) (1994) در پژوهشی نشان دادند، دانش آموزانی که سازگاری تحصلی آن ها در حد پایینی باشد، از مشکلات روانی – عافی در رنج هستند. برخی از آن ها مشکلاتی در خوابیدن، احساس تفاوت رنج آور نسبت به سایرین و تردید و ابهام در مورد ارزش تحصیل و هدف آن دارند.

میشل و سوزان[[46]](#footnote-46) (1994) در مطالعه ای نشان دادند که ایام تحصیلی دانشگاهی در رشد سازگاری فردی، عاطفی و اجتماعی دانشجویان دارای اهمیت است. بر این اساس آن ها 300 دانشجو را در یک مطالعه ی طولی مورد بررسی قرار دادند. نتایح نشان داد دانشجویانی که مدت بیشتری در دانشگاه بودند نسبت به دانشجویان جوان تر تکامل بیشتری در سازگاری نشان دادند. به علاوه نتایج نشان داد که دختران نمرات بالاتری در تکامل روانی و سازگاری فردی نسبت به پسران کسب کرده اند. گراسیون و همکاران (1993) در مطالعه ای عوامل پیش بینی کننده موفقیت خانوادگی، وظایف خانوادگی، تمایز فردی، ساختارهای شناختی و متغیرهای فردی موثر در سازگاری 286 دانشجوی سل اول دانشگاه (182 زن و 104 مرد) را مورد بررسی دادند. یافته ها آشکارا نشان داد که تفاوت های فردی، روابط خانوادگی و متغیرهای شخصی نسبت به شاخص های شناختی و موقعیت های خانوادگی، پیش بینی کننده های بهتری برای سازگاری بودند. همچنین نتایج نشان دهنده ی تمایز جنسی در عملکردها بود. بدین معنی که سازگاری فردی مردان در سطح پایین تری نسبت به سازگاری فردی زنان قرار داشت. چیمرس و همکاران[[47]](#footnote-47) (2001)، در پژوهشی درباره ی سازگاری دانش آموزان به این نتیجه رسیدند که در سازگاری آموزشی بین دختران و پسران تفاوت معنی داری وجود ندارد و جنسیت را نمی توان عامل موثری در سازگاری آموزشی دانش آموزان دختر و پسر محسوب کرد. در مطالعات دیگری زنت و همکاران (2003)، وینتر و بروویزر[[48]](#footnote-48) (2007) به این نتیجه رسیدند که سازگاری اجتماعی و کنترل عاطفی در بین دانشجویان پسر بهتر از دانشجویان دختر بوده است. پارکر و دیگران[[49]](#footnote-49) (2004) انتقال از دبیرستان به دانشگاه را به عنوان زمینه ای برای بررسی ارتباط بین هوش عاطفی و پیشرفت تحصیلی مورد استفاده قرار دادند. در این پژوهش هوش عاطفی 372 دانشجو در روزهای آغازین ورود به دانشگاه اندازه گیری شد و با نمرات پیشرفت تحصیلی آن ها در انتهای سال مورد مقایسه قرار گرفت. نتایج حاکی از وجود همبستگی قوی بین تمام مولفه های هوش عاطفی و پیشرفت تحصیلی بود. این محققین اظهار داشتند شایستگی های اجتماعی و عاطفی در انتقال از دبیرستان به دانشگاه و سازگاری با محیط جدید بسیار با اهمیت است.

انگلبرگ و سجیرگ[[50]](#footnote-50) (2004) در پژوهشی که بر روی 282 آزمودنی انجام دادند دریافتند که ادراک عاطفی با افزایش دقت در ارزیابی خلقیات دیگران مرتبط است. لذا افزایش درک درست عواطف دیگران در سازگاری اجتماعی موفقیت آمیز تاثیر دارد. بنابراین آن ها معتقدند که ادراک عاطفی برای رسیدن به سطوحی از سازگاری اجتماعی ضروری می باشد. لوپز و دیگران[[51]](#footnote-51) (2003)، پژوهشی را بر روی 103 دانشجو به منظور بررسی رابطه ی هوش عاطفی و کیفیت ارتباطات اجتماعی صورت دادند. نتایج حاکی از وجود همبستگی مثبت بین هوش عاطفی و رضایتمندی از روابط اجتماعی بود. افرادی که در زیرمقیاس مدیریت عاطفی نمرات بالاتری گرفته بودند به احتمال بیشتری روابط خود را با دیگران مثبت ارزیابی می کردند، همین افراد حمایت بیشتری از والدین خود دریافت کرده و از تمایلات منفی کمتری با دوستان نزدیک خود برخوردار بودند. این همبستگی بعد از کنترل ویژگی های پنج گانه شخصیت و هوش کلامی نیز به طور معناداری باقی ماند. آوریل[[52]](#footnote-52) (1999) در مطالعه ای به این نتیجه رسید که بین خلاقیت عاطفی سازگاری دانشجویان در رفتارهای روزمره رابطه وجود دارد. در مطالعه ی دیگری آدامز و همکاران[[53]](#footnote-53) (2005) و لیوراس و بوسما[[54]](#footnote-54) (2005) نشان دادند که عملکرد بسنده در حوزه های تحصیلی و سازگاری و مشکلات رفتاری کمتر با سبک هویت اطلاعاتی رابطه دارد. در پژوهشی لویکس و همکاران (2007) به این نتیجه رسیدند که سبک هویت اطلاعاتی و هنجاری در دانشجویان با سازگاری با دانشگاه رابطه ی مثبت دارد. فیلیپس و پیتمن [[55]](#footnote-55)(2007) و لویکس و همکاران (2007) در مطالعاتی به این نتیجه رسیدند که جنسیت عامل موثری در سازگاری بوده و نقش تعیین کننده ای در آن دارد. آن ها به این نتیجه رسیدند دانشجویان دختر از نظر سازگاری با دانشگاه به شکل معنادارای از دانشجویان پسر بالاتر هستند. بوید و همکاران (2003) در پژوهش خود دریافتند که بین سبک هویت و سازگاری رابطه وجود دارد، به ین صورت که سبک های اطلاعاتی و هنجاری با مولفه های مختلف آن رابطه ی مثبت و معنادار داشته و در مقابل سبک سر در گم / اجتنابی با سازگاری و ابعاد مختلف آن رابطه ی منفی داشت. میچل (2002) در پژوهشی نشان داد بین جو عاطفی آزادمنشانه در خانواده با خلاقیت رابطه ی معناداری وجود دارد. لویسا و برسلوا[[56]](#footnote-56) (2006) در پژوهشی نشان دادند فرزندانی که احساس همبستگی بالایی با خانواده به ویژه والدین خود دارند، سازگاری بالایی دارند. همچنین نتایج تحقیقات هارتوس و پاور[[57]](#footnote-57) (2000)، ویکتور و همکاران[[58]](#footnote-58)(2006) و جانسون، لاوی و ماهونی[[59]](#footnote-59) (2001) و نشانگر رابطه ی معکوس همبستگی خانوادگی با احساس افسردگی، اضطراب، رفتار پرخاشگرانه و بزهکاری در نوجوانان است.

لی، اشتون وشین[[60]](#footnote-60) (2005)، مانت و همکاران[[61]](#footnote-61) (2006)، کولین و ساکت[[62]](#footnote-62) (2003)، اونز[[63]](#footnote-63) و همکاران (2003)، سالگادو[[64]](#footnote-64) (2002) در مطالعات خود به این نتیجه رسیدند که برون گرایی با رفتارهای نابارور و ناسازگارانه همبستگی منفی دارد. اکستریمرا[[65]](#footnote-65) و همکاران (2007) طی بررسی خود مطرح نمودند نوجوانانی که در رابطه با شناخت هیجانات خود دچار مشکل هستند و توانایی های لازم را برای تنظیم هیجاناتشان ندارند، در شرایط پراسترس از کنترل خوبی برخوردار نبوده، ماهیت استرس را با شدت بالاتری درک می نمایند و از سازگاری روانشناختی کمتری برخوردارند. در مطالعه ای که باستین[[66]](#footnote-66) و همکاران (2005) انجام دادند، مشخص گردید که هوش هیجانی بالا در نوجوانان با ارتباط بهتر با همسالان، ثبات عاطفی، شبکه های اجتماعی قوی تر، رابطه ی مستقیم و با ناسازگاری هایی هم چون اعتیاد، مصرف الکل وفرار از منزل رابطه ی عکس دارد.

همپل و پیترمان[[67]](#footnote-67) (2006) طی مطالعه ای بیان داشتند که دختران نوجوانی که از سازگاری عاطفی بالاتری برخوردارند، توانایی کنترل خشم و عصبانیت در آن ها بیشتر است و در واقع از مدیریت هیجانی مناسب تری برخوردار می باشند. لوپز و همکاران در مطالعات خود به این نتیجه دست یافتند که مهارت های هیجانی برای سازگاری عاطفی و اجتماعی افراد حایز اهمیت است. همچنین پیتریدز[[68]](#footnote-68) و همکاران (2004) در پژوهشی بین هوش هیجانی و سازگاری عاطفی نیز رابطه ی معناداری گزارش کردند و این بدان معناست که هرچه سطح هوش هیجانی دانش آموزان بیشتر باشد، از سازگاری عاطفی بالاتری هم برخوردار خواهند بود. برخی پژوهش های اخیر به این مساله توجه کرده اند که ادراکات از جنبه های مختلف محیط بر رفتارهای نابارور و ناسازگارانه اثر می گذارد. در این روش ها عواملی مانند احساس ناکامی در رسیدن به هدف (فاکس، اسپکتور و میلز[[69]](#footnote-69)، 2003)، ادراک بی عدالتی (جاج، اسکات و ایلیس[[70]](#footnote-70)، 2006؛ جکس و بیهر[[71]](#footnote-71)، 1991؛ فاکس و همکاران، 2002؛ هنله[[72]](#footnote-72)، 2005؛ بری اونز و ساکت[[73]](#footnote-73)، 2007؛ مهتا[[74]](#footnote-74)، 2004) تجربه ی ناتوانی (آمبروس، سیبرایت و شمینک[[75]](#footnote-75)، 2002)، تعارضات بین فردی (پنی و اسپکتور[[76]](#footnote-76)، 2005؛ بروک – لی و اسپکتور[[77]](#footnote-77)، 2006؛ داگلاس و مارتینکو، 2001؛ هپورت و تاولر، 2004) به عنوان عوامل محیطی موثر بر رفتارهای نبارور و ناسازگارانه شناسایی شده اند. تئو، کارلسون و ماتیئو[[78]](#footnote-78) (2000) در پژوهشی نشان دادند که در سال های ابتدایی و دبستان، متغیرهایی همچون محیط اجتماعی و عاطفی حاکم بر کلاس درس و نیز نبودن تنش در کلاس، در پیشرفت تحصیلی و نیز حفظ بهداشت روانی دانش آموزان بیشتر از عوامل دیگر اثر گذارند. کامینگز و همکاران (2007) در پژوهشی نشان دادند، آموزش مهارت های کنترل خشم (استفاده از نظام های حمایت اجتماعی، مهارت ارتباط و مذاکره، مهارت های حل مساله) در افزایش سازگاری فردی – اجتماعی دانش آموزان دختر سال اول متوسطه موثر است.

**2-1-4- پژوهشهای داخلی**

**2-1-4-1- ساختار سازمانی**

علیمردانی و همکاران (1388) در پژوهش خود در مورد بررسی رابطه ی بین ساختار سازمانی و کارآفرینی سازمانی دانشگاه شهید بهشتی به این نتیجه رسیدند که بین ساختار سازمانی و کارآفرینی رابطه ی معکوس و معنی داری وجود دارد.

در پژوهشی که توسط امیدی و همکاران (1386) پیرامون ارتباط بین ساختار سازمانی و خلاقیت مدیران ستادی سازمانی تربیت بدنی صورت گرفت این نتیجه حاصل شد که بین آن دو متغیر رابطه وجود دارد.

حمیدی و کشتی دار (1382) در پژوهشی در رابطه با بررسی ساختار سازمانی و تعهد سازمانی در دانشکده ی تربیت بدنی دانشگاه های کشور دریافتند که ین ساختار و تعهد کارمندان رابطه وجود دارد.

رضا واعظي و اسماعيل سبزيكاران (1389) در پژوهشي در رابطه با بررسي رابطه ي ساختار سازماني و و توانمند سازي كاركنان در شركت ملي پخش فراورده هاي نفتي ايران – منطقه ي تهران دريافتند كه ﺑﻴﻦﺳﺎﺧﺘﺎرﺳﺎزﻣﺎﻧﻲﻣﻮﺟﻮدﺷﺮﻛﺖوﺗﻮاﻧﻤﻨﺪﺳﺎزيرواﻧﺸﻨﺎﺧﺘﻲﻛﺎرﻛﻨﺎن رابطه ي معناداري وجود دارد. اما بررسي ها حاكي از آن بود كه بين اين دو متغير رابطه ي معكوسي حاكم است. بنابراين ارتباط بين ساختار سازماني موجود كه شكل مكانيكي دارد با توانمند سازي روانشناختي كاركنان شركت در خلاف جهت يكديگر است.

معینی (1390) با بررسی رابطه بین نوع ساختار سازمانی دانشگاه شیراز و منابع قدرت مدیران در واحدهای ستادی دانشگاه شیراز، به چیستی و چگونگی رابطه و پیوند متغیرهای مورد بحث پرداخته است. بر اساس نتایج به­دست ­آمده ساختار سازمانی غالب در واحدهای ستادی دانشگاه شیراز، ساختار تواناساز است. منابع قدرت مورد استفاده مدیران واحدهای ستادی دانشگاه به ترتیب عبارت است از: پاداش، چیرگی محیطی، تخصص، مرجعیت، تنبیه، اخلاق، مشروعیت، فرهنگ و اطلاعات. علاوه بر آن یافته‌های نشان دادند که ساختار تواناساز پیش­بینی کننده مثبت و معنادار منابع قدرت چیرگی محیطی، تخصص، مرجعیت، اخلاق، مشروعیت و اطلاعات است و همچنین پیش­بینی کننده منفی و معنادار منابع قدرت تنبیه، پاداش و فرهنگ می باشد. ساختار بازدارنده نيز پیش­بینی کننده مثبت و معنادار منابع قدرت تنبیه، پاداش و فرهنگ و پیش­بینی کننده منفی و معنادار سایر منابع قدرت است.

محترم (1390) در تحقیق خود به بررسی رابطه بین نوع ساختار سازمانی دانشگاه و سرمایه اجتماعی بخش ها با رضایت تحصیلی دانشجویان دانشگاه شیراز پرداخت. یافته های پژوهش نشان داد که از دیدگاه اساتید، نوع ساختار سازمانی غالب در دانشگاه، بازدارنده است. همچنین نوع ساختار سازمانی و سرمایه اجتماعی \_ به طور مجزا\_ پیش بینی کننده معنادار رضایت تحصیلی دانشجویان می باشد. به این ترتیب که بین ساختار سازمانی تواناساز و رضایت تحصیلی دانشجویان رابطه مثبت و بین ساختار بازدارنده و سرمایه اجتماعی با رضایت تحصیلی رابطه منفی و معنی داری وجود دارد. همچنین مشخص شد زمانی که نوع ساختار سازمانی و سرمایه اجتماعی در تعامل با هم قرار می گیرند، دارای توان پیش بینی کنندگی معنی داری برای رضایت تحصیلی دانشجویان می باشند. به این ترتیب که بین ساختار سازمانی تواناساز با رضایت تحصیلی دانشجویان رابطه مثبت و بین ساختار سازمانی بازدارنده و همچنین سرمایه اجتماعی با رضایت تحصیلی دانشجویان رابطه منفی و معنی داری مشاهده شد.

ابوالقاسمی (1390) با بررسی رابطه بین نوع ساختار سازمانی و ادراک دانشجویان از میزان بلوغ جو در دانشگاه های شهر بندرعباس به این نتیجه دست یافت که ساختار سازمانی غالب در دانشگاه های شهر بندرعباس ساختار بازدارنده است. همچنین نتایج به­ دست ­آمده بیانگر آن است که میزان بلوغ جو پایین تر از حد کفایت مطلوب می باشد؛ علاوه بر آن ساختار تواناساز و تمامی ابعاد آن پیش­بینی کننده مثبت و معنادار میزان بلوغ جو و تمامی ابعاد آن و به تفکیک در دانشگاه آزاد و هرمزگان می باشد. ساختار بازدارنده نيز رابطه معناداری با میزان بلوغ جو در دانشگاه های شهر بندرعباس و دانشگاههای آزاد و هرمزگان ندارد ولی در دانشگاه علوم پزشکی پیش­بینی کننده مثبت و معنادار میزان بلوغ جو است.

فرودی (1391) در پژوهشی به بررسی رابطه بین نوع ساختار سازمانی و کیفیت آموزش بادستاوردهای دانشجویان از تحصیل دردانشگاه علوم پزشکی شیراز پرداخت. یافته های پژوهش حاکی از آن بود که از دیدگاه اساتید نوع ساختار سازمانی غالب در دانشگاه، بازدارنده است و ادراک دانشجویان از کیفیت آموزش از سطح کیفیت مطلوب (Q3) کمتر و برابر با سطح کیفیت قابل قبول (Q2) می باشد. همچنین *دستاوردهای دانشجویان از تحصیل نیز از سطح كفايت مطلوب* (Q3) *به طور معناداري پايين‌تر هستند البته دستاوردهای دانشجویان در ابعاد حرفه ای و عقلانی در سطح قابل قبول ارزيابي شده اما دستاورد فردی و آموزشی از سطح قابل قبول (*Q2*) به طور معناداري پايين‌تر ارزيابي گردیده است. در این پژوهش این نتیجه حاصل گشت که ساختار سازمانی بازدارنده پیش بینی کننده منفی و معنادار دستاوردهای دانشجویان است؛ اما ساختار تواناساز* دستاوردهای دانشجویان را پیش‌بینی نمی‌کند. همچنین متغیر ادراک دانشجویان از کیفیت آموزش پیش بینی کننده مثبت و معنادار دستاوردهای دانشجویان می باشد. به علاوه مشخص شد که کیفیت آموزش در تعامل با ساختار سازمانی، افزایش توان پیش بینی کنندگی معنادار را برای دستاوردهای دانشجویان از تحصیل به دنبال دارد.

**2-1-4-2- سازگاری**

میکائیلی منیع (1388) در مطالعه ای به این نتیجه رسید که سبک های هویتی با سازگاری با دانشگاه رابطه دارد و می تواند آن را پیش بینی و تبیین کند. به این صورت که سبک های اطلاعاتی و هنجاری با سازگاری رابطه ی مثبت و معنادار داشته و به تبیین و پیش بینی قادر است در مقابل سبک سر در گم / اجتنابی با سازگاری و ابعاد مختلف آن رابطه منفی دارد.

در مطلعات دیگری که توسط بردستانی (1383) و زحمتکش (1384) صورت گرفت، نشان داده شد که در سازگاری آموزشی بین دختران و پسران تفاوت معنی داری وجود ندارد و جنسیت را نمی توان عاملی موثر در سازگاری آموزشی دانش آموزان دختر و پسر محسوب کرد. فرقدانی (1383) پژوهشی را بر روی دانشجویان دختر صورت داد، که طی آن این فرضیه که بین هوش عاطفی دانشجویان و سازگاری اجتماعی آن ها رابطه ی مثبت و معناداری وجود دارد را با استفاده از روش همبستگی پیرسون مورد آزمون قرار داد. نتایج نشان داد که بین هوش عاطفی و سازگاری اجتماعی دانشجوین رابطه ی مثبت و معناداری وجود دارد.

زارع (1380) در پژوهشی به منظور مطالعه ی توان پیش بینی هوش عاطفی در موفقیت تحصیلی دانش آموزان به این نتیجه رسیدند که بین هوش عاطفی و موفقیت تحصیلی، همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد. وی اظهار داشت که 48% واریانس کل موفقیت تحصیلی را هوش عاطفی تبیین می کند.

حیدری، پهلویان و دیگران (1378) در پژوهشی که بر روی 368 دانشجوی دانشگاه علوم پزشکی همدان انجام دادند به این نتیجه دست یافتند که اشتغال ذهنی با افکار خودکشی، ناسازگاری فردی و ناامیدی نسبت به آینده در دانشجویان با منبع کنترل بیرونی بیش از دانشجویانی است که منبع کنترل درونی دارند.

لطفی (1373) در پژوهشی که بر روی نمونه ای به حجم 200 نفر (114 دختر – 86 پسر) در رشته های مختلف تحصیلی دبیرستان های تهران انجام داد به این نتیجه رسید بین منبع کنترل درونی و سازگاری اجتماعی رابطه ی مستقیم وجود دارد. در این پژوهش مشخص شد که وجود اختلال هویت جنسی در افرادی که دچار مسایل و مشکلات عاطفی، احساسی و هیجانی بیشتری در خانواده هستند، محتمل تر است (رضایی و همکاران، 1386).

احمدی (1383)، رحیمی نژاد (2001) و نجارپور استادی (1387) در پژوهش های متفاوتی نیز نشان دادند که بین جو عاطفی خانواده و بحران هویت، رابطه وجود دارد. روشندل (1387)، در پژوهشی عوامل موثر بر خلاقیت و موانع آن را بررسی و بیان می کند که خلاقیت کودکان هنگامی که والدین روابط و مناسبات اجتماعی امنی داشته باشند و نگران مسائل اجتماعی و روابط آن ها نیز نباشند، بیشتر شکوفا می شود. سعیدی (1385)، بهرامی (1384) و شیرالی و همکاران (1386) در پژوهش های متفاوتی نشان دادند کودکانی که والدین آن ها پر خاشگری و خشونت زوجی را تجربه کرده اند، در برابر تعارضات حساس تر بوده و سازگاری کمتری دارند. جاویدی (1379) در پژوهشی نشان داد بین جو عاطفی آزادمنشانه در خانواده با خلاقیت رابطه ی معناداری وجود دارد.

**2-1-3- نتیجه گیری از مبانی نظری و تاریخچه پژوهش**

براساس مبانی نظری و تحقیقات عملی انجام شده، مدل مفهومی تحقیق حاضر در شکل شماره‌ی (2-1) نشان داده شده است.

**ساختار توانا ساز**

**1- رسمیت تواناساز**

**2- تمرکز تواناساز**

**3- فرایند تواناساز**

**4- زمینه تواناساز**

سازگاری دانشجویان

1. عاطفی
2. اجتماعی
3. تحصیلی
4. دلبستگی

**ساختار بازدارنده**

1. **رسمیت بازدارنده**
2. **تمرکز بازدارنده**
3. **فرایند بازدارنده**
4. **زمینه تواناساز**

**شکل شماره ی (2-1): مدل مفهومی رابطه ی بین نوع ساختار سازمانی و سازگاری دانشجویان**

در این مدل، متغير هاي پنهان ساختار تواناساز و ساختار بازدارنده به عنوان متغير هاي پيش بين داراي متغير هاي آشكار رسميت تواناساز، تمركز تواناساز،‌ فرايند تواناساز و زمينه ي تواناساز و رسميت بازدارنده، تمركز بازدارنده، فرايند بازدارنده و زمينه ي بازدارنده مي باشد و سازگاری به عنوان متغیر ملاك پنهان دارای متغیرهای آشکار عاطفی، اجتماعی، تحصیلی و دلبستگی می باشد.

**منابع و مآخذ**

**منابع فارسی**

احمدی، صدیقه (1383). بررسی رابطه ی جو اجتماعی خانواده و بحران هویت در نوجوانان کانون اصلاح و تربیت شهر تهران، **پایان نامه ی کارشناسی ارشد**، تهران؛ دانشگاه تربیت معلم.

امیدی، علیرضا؛ خبیری، محمد؛ صفری، شمانه؛ حمیدی، مهرزاد (1386). "ارتباط بین ساختار سازمانی و خلاقیت مدیران ستادی سازمان تربیت بدنی" **حرکت**، شماره 33، 117-105.

بردستانی، عذرا (1383). بررسی تاثیر باورهای مذهبی بر رفتار نوع دستانه و سازگاری تحصیلی در دانش آموزان سال آخر متوسطه. **پایان نامه ی کارشناسی ارشد** در رشته ی روانشناسی تربیتی از دانشکده ی علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شیراز.

ترک زاده، جعفر (1387). رهبری راهبردی در آموزش عالی**. رویکردها و چشم اندازهای نو در آموزش عالی،** ص ص 139- 175.

ترک زاده، جعفر؛ صباغیان، زهرا (1385). توسعه سازمانی در شرایط امروز ، مفهوم، ماهیت و قلمرو. **پیام مدیریت***،* شماره 19 و 20، ص ص 111- 132.

بهرامی، فاطمه (1384) کارایی آموزش مهارت حل مساله در کاهش پرخاشگری دختران دانش آموز. **مجله ی اندیشه و رفتار**. سال یازدهم. شماره 4 . صص 467-469.

جاویدی کلاته آبادی، طاهره (1379). رابطه ی جو اجتماعی خانواده با خلاقیت کودکان. **مجله ی دانشکده ی علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه فردوسی مشهد**.

حمیدی، مهرزاد؛ کشتی دار، محمد (1382). "بررسی ساختار سازمانی و تهد سازمانی در دانشکده های تربیت بدنی دانشگاه های کشور"، **حرکت**، شماره ی 15، 54-43.

حیدری، علی؛ پهلویان، رضا؛ محجوب، رضائیان. (1378). بررسی رابطه ی کنترل با افسردگی و عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی همدان. **فصلنامه ی اندیشه و رفتار**، سال چهارم، شماره ی چهار.

دفت، ریچارد (1389). **مبانی تئوری و طراحی سازمان**، ترجمه پارساییان، علی؛ اعرابی. تهران دفتر پژوهش های فرهنگی، چاپ ششم.

واعظي،‌ رضا؛ سبزيكاران،‌ اسماعيل (1389). بررسي رابطه ي ساختار سازماني و توانمندسازي كاركنان در شركت ملي پخش فراورده هاي نفتي ايران – منطقه ي تهران. **پژوهش نامه ي مديريت تحول**؛ سال دوم، شماره ي 3،‌ نيمه ي اول 1389.

روشندل، سیمین (1378). بررسی تاثیر آموزش نقاشی با روش ابتن بر خلاقیت دانش آموزان مقطع راهنمایی شهرکرد. **پایان نامه ی کارشناسی ارشد**. دانشگاه آزاد اسلامی شهرکرد.

زارع، محسن (1380). مطالعه ی سهم هوش هیجانی در موفقیت تحصیلی. **پایان نامه ی کارشناسی ارشد** انستیتو روانپزشکی ایران.

زينعلي،‌فاطمه (1391). بررسي رابطه ي بين نوع ساختار سازماني و پتانسيل انگيزش تحصيلي. **پايان نامه ي كارشناسي ارشد**. دانشگاه شيراز.

شریعتمداری، علی (1369). **روانشناسی تربیتی**، انتشارات امیرکبیر، تهران.

شعاری نژاد، علی اکبر (1368). **روانشناسی رشد**، چاپ نهم، انتشارات نهم، انتشارات اطلاعات، تهران.

شیرالی، خدیجه (1386). تاثیر آموزش مهارت های ارتباطی بر الگوهای ارتباطی و احساسات مثبت به همسر در زوجین شهر اهواز. **پایان نامه ی کارشناسی ارشد مشاوره خانواده**، دانشگاه شهید چمران اهواز.

صادقي، زينب؛‌ محتشمي،‌رضا (1391). نوع شناسي ساختار سازماني، عاملي موثر در اثربخشي سازماني. **توسعه ي سازماني پليس**. شماره ي 41. صص 41-25.

طاهرپور، فاطمه؛ رجایی پور، سعید؛ شهبازی، زهرا (1388). بررسی ساختار سازمانی مراکز تربیت معلم و دانشگاه های دولتی استان اصفهان. **چشم انداز مدیریت**، ص ص 161-180.

علیمردانی، مهرزاد؛ قهرمان، محمد؛ ابوالقاسمی، محمود (1388). " بررسی رابطه ی میان ساختار سازمانی و کارآفرینی سازمانی (مطالعه ی موردی دانشگاه شهید بهشتی)"، **رهیافتی نو در مدیریت آموزشی**، دانشگاه آزاد اسلامی واحد مرودشت، سال 2، شماره ی 3، 144-131.

فرقدانی، آزاده (1383). بررسی هوش هیجانی و سازگاری اجتماعی دانشجویان دختر دوره ی کارشناسی دانشکده ی علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه علامه طباطبایی. **پایان نامه ی کارشناسی ارشد.**

فرودی نژاد، طاهره (1391). بررسی رابطه ی بین نوع ساختار سازمانی دانشگاه و کیفیت آموزش بر دستاوردهای دانشجویان از تحصیل در دانشگاه علوم پزشکی شیراز. **پایان نامه ی کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز.**

قورچیان، نادرقلی؛ شهرکی پور، حسن (1389).بررسی نظام های ارزیابی آموزش عالی در جهان به منظور ارائه ی مدل مناسب برای آموزش عالی کشور. **مجله ی پژوهش های مدیریت**. شماره ی 85.

لطفی، حمید (1373). بررسی رابطه ی منبع کنترل و حمایت اجتماعی با همرنگی اجتماعی، **پژوهش های روانشناختی**، دوره ی سوم، شماره 1و2.

محسنی، نیکچهره (1378). از روانشناسی بین فرهنگی تا روانشناسی فرهنگی، **مجله ی روانشناسی و علوم تربیتی**، دانشگاه تهران. شماره ی 1.

نجارپور استادی، سعید. (1387). بررسی رابطه ی جو عاطفی خانواده، خودپنداره، عزت نفس و پایگاه اقتصادی – اجتماعی بر شکل گیری هویت جوانان. **اندیشه و رفتار**، دوره ی دوم، شماره ی 9.

الوانی، سیدمهدی (1383). **مدیریت عمومی**، تهران: نشر نی.

محترم، ملیحه (1390). بررسی رابطه نوع ساختار سازمانی دانشگاه و سرمایه اجتماعی بخش ها با رضایت تحصیلی دانشجویان دانشگاه شیراز- مدل معادله ساختاری. **پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه شیراز .**

معینی شهرکی، هاجر؛ ترک زاده، جعفر؛ محمدی، مهدی؛ خادمی، محسن (1390). بررسی نوع ساختار سازمانی دانشگاه شیراز و منابع قدرت مدیران در واحدهای ستادی دانشگاه شیراز. **مطالعات مدیریت، بهبود و تحول،** سال بیست و یکم، شماره 66.

مقیمی. محمد (1386). **سازمان و مدیریت رویکردی پژوهشی**. تهران: نشر ترمه.

مورن، ادگار (1388). **درآمدی بر اندیشه پیچیده.** ترجمه افشین جهاندیده. تهران، نشر نی، چاپ دوم.

نجف بیگی، رضا (1386). **سازمان و مدیریت**. تهران، انتشارات ترمه، چاپ اول.

**منابع انگلیسی**

Anand, A.I . (2005). An Analysis of Enabling Vs. Manatory Governance Structures *Post Sarban es- Oxlery* , Available at SSRN; http://WWW.SSRN.COM.

Adler,P. & Borys,B. (1996). Two types of bureaucracy:Enabling & Coercive.*Administrative Science Quarterly* , Vol.41,pp. 61-89.

Albert, S. & Whetten, D. (1985). Organizational identity. In L. L. Cummings & B. M. Staw (Eds.), *Research in Organizational Behavior* (Vol. 7, pp. 263-295). Greenwich, CT: JAI Press.

Argyris, C., Putnam, R. & Smith, D.M. (1985). *Action science: Concepts, methods, and skills for research and intervention.* San Francisco: Jossey-Bass.

Amerson, M.L., Seabright, M.A., & Scgminke, M, (2002). Sabotage in the workplace: The role of organizational justice. Organizational and coworkers the same? *Juarnal of Occupational Health Psychology, Assessment*, 10, 117 125.

Averill, J.R. (1999). Individual differences in emotional creativity: structure and correlate. In *Journal of personality6*, pp.342-371.

Barney, Jay B. & Rickly W.Griffin (1992). The Management of Organization. Houghton Mifflin company.

Blumer, H. (1969). *Symbolic interactionism: Perspective and method. Englewood Cliffs*, NJ: Prentice Hall.

Brooks, J. H & DuBois, D. L, (1995). Individual and inviromental predictors of adjustment during the first year of collage, *Juarnal of Collage Student Development*, 36, 347-360.

Brunsson, N. (1982). The irrationality of action and action rationality: Decisions, ideologies and organizational actions. *Journal of Management Studies, 19*(1), 29-44.

Berry, C. M., Ones, D. S., & Sackett, P. R (2007). Interprsonal deviance, organizational deviance and their common correlates: Areview and meta – analysis. *Journal of Applied Psychology*, 92 92), 410 424.

Bruk-Lee, V., &Spector, P.E.(2006). *The social stressors*.

Commings ,E.M;Kouros, C.D&P,J. (2007). Material aggression and childrensrsponses to everyday interparental conflect. *European psychologist*. V:12 issue 1 march 2007, pp: 17-2.

Cullen, M. J., & Sachett, P. R. (2003). *Personality and counterproductive behavior workplace behavior*. In M.Barrick, A.M.

Chia, R. (1994). The concept of decision: A deconstructive analysis. *Journal of Management Studies, 31*(6), 781-806.

Daft, Richard, L. (1991). *Organization Theory and Design*. West Publishing Company, Theird Edition.

Douglas, S. C., & Martinko, M. J. (2001).Exploring the role of individual differences in the prediction of workplace aggression. *Journal of Applied Psychology*, 86, 547 559.

Debbie S. Dougherty & Kristina Drumheller, (2006). Sensemaking and Emotions in Organizations: Accounting for Emotions in a Rational(ized) Context. *Communication Studies*Vol. 57, No. 2, pp. 215–238.

Dutton, J. E. & Dukerich, J. M. (1991). Keeping an eye on the mirror: Image and identity in organizational adaptation. *Academy of Management Journal, 34*, 517-554.

Engelberg, E. & Sjoberj, L. (2004). Eotional intelligence. Affect intensity and social adjustment. *Personality and individual differences*, 37(3), 533-542.

Fox, S., Spector, P. E., & Mils, D (2001). Counterproductive work.

Fiske, S. T. (1992). Thinking is for doing: Portraits of social cognition from aguerreotype to laserphoto. *Journal of Personality and Social Psychology, 63*(6), 887-889.

Gage, C. Q. (2003) The meaning and measure of school mindfulness:An exploratory analysis**.***Doctor of Philosophy in the Graduate School**of The Ohio State University.*

Grayson, N; Holbeek; Mary, L&Wandrei. (1993). Individual and relational predictors of adjustment in first-year college students.

Gilmore, C. N. (2006). Change, principal trust and enabling school srtuctures: an analysis of relationships in southern Alberta schools. *Doctor of Educationin Educational Leadership. The University of Montana Missoula, MT.*

Guldan, E. A. (2004). Enabling bureaucracy, faculty trust, and collective efficacy in selected Catholic elementary schools.*A dissertation of doctor of Education. School of Education of ST. John's university, Jamaica, NewYork*.

Hall, R. (2002). *Organizational structure" Processe and Outcomes*,*London:Prentice Hall.Inc.*

Hamilton, S.F;& Hamilton, M.A. (2006). *School work, and emerging America: Coming of age in te 21 st century* (PP.440-473). Washington, DC: American Psycholigical Association.

Hample P,Peterman F. perceived coping and adjustment in adolescents. *J Adolesc Health* 2006, 38(4): 40915.

Hargreaves, A., Earl, L., Moore, S., Manning, S. (2001). *Learning to chenge: Teaching beyond subjects & standards***.** *Jossy-Bass,San Francisco,CA .*

Harrison, L. j., Clarke, L.&. Umgerer , J. A.(2006). Childerns perspective on teacher-child relation quality and school adjustment. Australia Macquarie University. *Early Childhood Recearch Quarterly,* P 55-71.

Hartos, J.L; Power,T.G(2000).Association between mother and adolescent reports for relations between parent-adolescent communication and adolescent adjustment. *Journal of Youth and adolescent*,29.441-451.

Henle,A . c .(2005). Predicting workplace deviance from the interaction between organizational jusice and personality .*journal of Managerial*.

Hermann ,k.s &BetZ,E.N.(2004). Path models of the relationships of instrumentality an expressiveness to social self-efficacy,shyness and deperesive symptoms.*Sex roles*,51,55-67.

Hilary,G&Brent,M.(1994).Emotional ,social,and academic adjustment of college students:A longitudinal study of Relation.*jornal ofcounceling and development*:*JCD*,jan 1994.P.72,3,281-288.

Hirschhorn, L. (1997). Reworking Athority: Leading and Following in a Post-Modern Organization. Cambridge, *MA, MTT Press.*

Hoy, W., Miskel, C. (2008). *Educational Administration:Theory,Research & Practice.* McGraw Hill, New York*.*

Hoy, W., Sweetland, S. (2000). School bureaucracies that work:enabling not coercive**.***Journal of school leadership* , 525-541.

Hoy, W., Sweetland, S. (2001). Designing better Schools:the meaning & measure of enabling school structures*.Educational Administration Quarterly*, 269-321.

Iwata.J.N.; Noboru,K., Higuchi, M., & Hiana, R.J.(2000). response of Japanese and

American students to the Anxiety and social skills question air. *Journal of*

*Personality Assessment,* 74(1), 48-62.

Jex,S.M.&Beehr,T.A(1991)Emerging theoretical and methodological issues in the stude of work related Stress.*Research in Personal and Human Resources Management*., 9,311-365.

James, W. (1907/2003). Pragmatism: A new name for some old ways of thinking. New York: *Barnes & Noble*.

Kahneman, D. (2003). A perspective on judgment and choice. *American Psychologist, 58*(9), 697-720.

Kruglanski, A. W. (1989). The psychology of being “right”: The problem of accuracy in social perception and cognition. *Psychological Bulletin, 106*(3), 395-409.

Lanthier, R. P & Windham, R. C, (2004). Internet use and collage adjustment: The moderating role of gender, *Computers in Human Behavior*, 20(5), p591-606.

McGuigan, L., & Hoy, W. K. (2006). Principal leadership: Creating a culture of academic optimism to improve achievement for all students.*Leadership and Policy in Schools ,Vol. 5,* 1-27.

Mandler, G. (1984). Mind and body: Psychology of emotion and stress. New York: Norton.

Mead, G. H. (1934). Mind, self, and society*.* Chicago: *University of Chicago Press*.

Mintzberg, H. (1973). The nature of managerial work*.* New York: *Harper & Row*.

Pfeffer, J., & Salancik, G. R. (1978). The external control of organizations*.* New York: *Harper & Row.*

Schutz, A. (1967). The phenomenology of the social world*.* Evanston, IL: *Northwestern University Press*

Sinden, J., Hoy W. K., Sweetland, S. R. (2004). An analysis of enabling school structure. *Journal of Educational Administration*, 462-478.

Slomowski, C., & Dunn, J.(1996). Young Children's understanding of other people's feeling and beliefs. *Child Development,* 62, 1352-1336.

Smith, T; & Renk. K. (2007). Predictors of academic- related stress in collage students; An examination of coping, social support, parenting. *And axiety (Electronic version). NASAPA Journal*, 44(3), 405-431.

Snook, S. A. (2000). Friendly fire: The accidental shootdown of U.S. Black Hawks over Northern Iraq. Princeton, NJ: *Princeton University Press*.

Swann, W. B. (1984). Quest for accuracy in person perception: A matter of pragmatics. Psychological Review*, 91,* 457-477

Thayer, L. (1988). Leadership/communication: A critical review and a modest proposal. In G. M. Goldhaber & G. A. Barnett (eds.), *Handbook of organizational communication*(pp. 231-263). Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation.

Tracy, S. J. (2007).Mindful and enabling structure as predictors of school effectiveness. *Adissertation of Doctor of Education in ST. John's University.*

1. Gilmor [↑](#footnote-ref-1)
2. McGuigan [↑](#footnote-ref-2)
3. Functional [↑](#footnote-ref-3)
4. Divisional [↑](#footnote-ref-4)
5. Simpl [↑](#footnote-ref-5)
6. Adhocracy [↑](#footnote-ref-6)
7. Machine Bureaucracy [↑](#footnote-ref-7)
8. Professional Bureaucracy [↑](#footnote-ref-8)
9. Matrix [↑](#footnote-ref-9)
10. Horizontal [↑](#footnote-ref-10)
11. Network [↑](#footnote-ref-11)
12. Stellar [↑](#footnote-ref-12)
13. Odular [↑](#footnote-ref-13)
14. Cluster [↑](#footnote-ref-14)
15. Virtual [↑](#footnote-ref-15)
16. Organic & Mechanic [↑](#footnote-ref-16)
17. Enabling & Hindering [↑](#footnote-ref-17)
18. Adjustment [↑](#footnote-ref-18)
19. Weiten & Loyd [↑](#footnote-ref-19)
20. Gas [↑](#footnote-ref-20)
21. Beck [↑](#footnote-ref-21)
22. Bar - on [↑](#footnote-ref-22)
23. Psychodynamic [↑](#footnote-ref-23)
24. Behavioral [↑](#footnote-ref-24)
25. Dollard & Miller [↑](#footnote-ref-25)
26. Cognitive - Behavioral [↑](#footnote-ref-26)
27. Phenomental [↑](#footnote-ref-27)
28. Developmental [↑](#footnote-ref-28)
29. Schott [↑](#footnote-ref-29)
30. Iwata [↑](#footnote-ref-30)
31. Anand [↑](#footnote-ref-31)
32. Gage [↑](#footnote-ref-32)
33. Tracy [↑](#footnote-ref-33)
34. Radmonsan [↑](#footnote-ref-34)
35. Guldan [↑](#footnote-ref-35)
36. Watss [↑](#footnote-ref-36)
37. Roadz [↑](#footnote-ref-37)
38. Tylus [↑](#footnote-ref-38)
39. Grey [↑](#footnote-ref-39)
40. Dismond & Okugba [↑](#footnote-ref-40)
41. Zychoski [↑](#footnote-ref-41)
42. Harriso, Clark, Ungerer [↑](#footnote-ref-42)
43. Hermman & Betz [↑](#footnote-ref-43)
44. Lawrence & Gilbert [↑](#footnote-ref-44)
45. Hilary & Brent [↑](#footnote-ref-45)
46. Micheal & Susan [↑](#footnote-ref-46)
47. Chimmres [↑](#footnote-ref-47)
48. Winter & Bowers [↑](#footnote-ref-48)
49. Parker [↑](#footnote-ref-49)
50. Engelberg & Sjoberg [↑](#footnote-ref-50)
51. Lopez [↑](#footnote-ref-51)
52. Averill [↑](#footnote-ref-52)
53. Adamz [↑](#footnote-ref-53)
54. Luychx [↑](#footnote-ref-54)
55. Philips & Pitman [↑](#footnote-ref-55)
56. Luscia & Breslau [↑](#footnote-ref-56)
57. Hartos & Power [↑](#footnote-ref-57)
58. Victor [↑](#footnote-ref-58)
59. Johnson & Lavoie & Mahony [↑](#footnote-ref-59)
60. Lee & Ashton & Shin [↑](#footnote-ref-60)
61. Mount & Ilies & Shin [↑](#footnote-ref-61)
62. Cullen & Sackett [↑](#footnote-ref-62)
63. Ones [↑](#footnote-ref-63)
64. Salgado [↑](#footnote-ref-64)
65. Extremera [↑](#footnote-ref-65)
66. Bastian [↑](#footnote-ref-66)
67. Hample & Peterma [↑](#footnote-ref-67)
68. Petrides [↑](#footnote-ref-68)
69. Fox & Spector & Miles [↑](#footnote-ref-69)
70. Judge & Scott & Ilies [↑](#footnote-ref-70)
71. Jex & Beeher [↑](#footnote-ref-71)
72. Henle [↑](#footnote-ref-72)
73. Erry & Ones & Sackett [↑](#footnote-ref-73)
74. Mehta [↑](#footnote-ref-74)
75. Ambrose & Seeabright & Schminke [↑](#footnote-ref-75)
76. Penny & Spector [↑](#footnote-ref-76)
77. Bruk-Lee & Spector [↑](#footnote-ref-77)
78. Teo & Clarson & Matheieu [↑](#footnote-ref-78)