

عوامل مرتبط با توانمندسازی اعضای هیئت علمی دانشگاه: مطالعه موردی دانشگاه تربیت معلم تهران^۱

بیژن عبدالهی^۲

سریه حیدری^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۸۷/۹/۴

تاریخ پذیرش: ۱۳۸۸/۶/۳۰

چکیده

توانمندسازی سرمایه های انسانی در محیط های علمی - آموزشی در دهه های اخیر مورد توجه تعداد زیادی از صاحب نظران، علاقه مندان به تحقیق و کارگزاران مؤسسات آموزش عالی قرار گرفته است. هدف مقاله بررسی میزان توانمندی و عوامل مرتبط با توانمندسازی اعضای هیئت علمی می باشد. آزمودنی ها ۱۷۵ نفر از اعضای هیئت علمی دانشگاه تربیت معلم می باشند که با روش نمونه گیری طبقه ای انتخاب شده اند. برای تحلیل داده ها از روش های عاملی، آزمون فریدمن، همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه استفاده شده است. نتایج حاکی از این است که اعضای هیئت علمی در بعد معنی دار بودن شغل

۱- این مقاله برگرفته از پایان نامه کارشناسی ارشد در رشته مدیریت آموزشی از دانشگاه تربیت معلم است.

۲- استایار دانشگاه تربیت معلم Email: Biabdollahi@yahoo.com

۳- کارشناس ارشد مدیریت آموزشی Email: Sariye_7984@yahoo.com

نسبت به دیگر ابعاد توانمندسازی (خودآثربخشی، خودمختاری، مؤثر بودن و اعتماد) توانمندتر هستند و در بعد اعتماد در پایین تر حد توانمندی قرار دارند. متغیرهای الگوبرداری و پاداش مبتنی بر عملکرد با توانمندسازی اعضای هیأت علمی رابطه‌ای ندارند، اما دو عامل غنی-سازی شغل و مدیریت مشارکتی با توانمندسازی آنان ارتباط دارد. از بین متغیرهای مرتبط، متغیرهای مدیریت مشارکتی و غنی‌سازی شغل، پیش بینی کننده های بهتری برای متغیر ملاک توانمندسازی هستند. به طور کلی، متغیر غنی‌سازی شغل ۵۳۸٪ درصد از سهم واریانس توانمندسازی را تبیین می کند و با اضافه شدن متغیر مدیریت مشارکتی مقدار واریانس تبیین شده ۵۵۲٪ درصد می رسد.

واژه‌های کلیدی: توانمندسازی، اعضای هیئت علمی، دانشگاه تربیت معلم، غنی‌سازی شغل، الگوبرداری، مدیریت مشارکتی و پاداش مبتنی بر عملکرد.

مقدمه و بیان مسئله

از آنجا که نقش آموزش عالی در توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی کشور تعیین کننده است و نیروی انسانی متخصص مورد نیاز بخش های مختلف توسط آموزش عالی تربیت می شوند، تقویت و توسعه این بخش زیربنای توسعه سایر بخش ها را به دنبال دارد. در این میان، اعضای هیئت علمی از عوامل اصلی و مهم نظام آموزشی کشور به شمار می-روند و توانمندی آنها بر عملکرد آموزش عالی تأثیر مستقیم دارد (قارون، ۱۳۷۳). در دانشگاه ها، کیفیت کار علمی اعم از تحقیق و تدریس بیش از هر چیز به پویایی استادان بستگی دارد. تمامی فعالیت های مورد انتظار از دانشگاه از جمله کشف و تولید علم (تحقیق و پیشرفت دانش اصلی و پایه)، ترکیب علم (پیوند دادن اندیشه ها)، کاربرد علم (استفاده از علوم در دنیای واقعی) و آموزش و تدریس توسط اعضای هیأت علمی انجام می گیرد. بنابراین، می توان گفت اثربخشی و کارایی مؤسسات آموزش عالی به کیفیت اعضای هیأت علمی آنان وابسته است. به زعم اترزیونی (۱۹۶۴) دانشگاه ها واجد متخصصانی هستند که دانش را تولید می کنند، به کار می بندند، حفظ می کنند و آن را انتقال می دهند و

مسئولیت تدوین اهداف و استانداردهای عملکردی را برعهده دارند(نقل از بیرن بائوم^۱ ۱۹۸۸ ترجمه آراسته، ۱۳۸۲).

توانمندسازی نیروی انسانی در سازمانهای آموزشی، به لحاظ نقش مهمی که در توسعه و پیشرفت جامعه در ابعاد متعدد دارد، از اهمیت بیشتری برخوردار است. بنابراین لازم است که دانشگاه‌ها با توجه به شرایط و مقتضیات خود، سازوکارهای مناسب را جهت توانمندسازی اعضای هیأت علمی شناسایی و کلیه امکانات خود را برای آن بسیج نمایند. اعضای هیأت علمی بعنوان رکن اساسی و مرکز ثقل دانشگاه‌ها، شالوده پویایی مراکز علمی محسوب می‌شوند.

لایت فوت^۲(۱۹۸۶) توانمندسازی را در موقعیت‌های آموزشی به عنوان فرصت‌های مدرسان برای استقلال، انتخاب، مسئولیت‌پذیری و مشارکت در تصمیمات تعریف می‌کند. فریمر^۳ می‌گوید: هر تلاشی که برای بهبود آموزش صورت گیرد مدرسان در مرکز آن قرار می‌گیرند(شرت، گریر و ملوین^۴، ۱۹۹۴). محیط آموزشی به طور اثربخشی در رضایت مدرسان تأثیر دارد و رضایت مدرسان به طور اثربخشی در رضایت دانشجو تأثیر دارد. در بررسی‌ای که توسط وایت^۵(۱۹۹۲) صورت گرفت، توانمندسازی کادر علمی با مشارکت در تصمیم‌گیری پیوند خورده است. ماروف^۶(۱۹۸۷) پیشنهاد می‌کند که "توانمندسازی مدرسان با سه عامل: بهبود موقعیت، افزایش دانش و دستیابی به تصمیم‌گیری همراه است" (ص ۴۷۵).

ماتز^۷(۱۹۸۶) معتقد است که "خودارزشی، کارایی و توانمندسازی اساس اثربخشی محیط آموزشی است. توانمندسازی کادر آموزشی ممکن است روشی برای تغییر کارایی مدرسان و سپس به طور غیرمستقیم در یادگیری دانشجویان موثر باشد" (ادوارد، گرین و لیون^۸، ۲۰۰۲: ۶۷).

1- Birnbaum

2 - Lightfoot

3 -Fryemier

4 -Short & Greer & Melvin

5 -White

6 - Maeroff

7 - Matthes

8 - Edward & Green & Lyons

بررسی متون نشان می دهد که توانمندسازی کارکنان با رضایت شغلی، افزایش عملکرد و بهره وری شغلی، افزایش انگیزش شغلی، روحیه بالاتر، بهبود کیفیت شغلی، کارایی بالاتر، و در مدارس و دانشگاه ها، با عزت نفس بیشتر مدرسان، افزایش دانش معلمان در مورد موضوع تدریس و روش های تربیتی، بهبود روابط افراد در دانشکده، افزایش پیشرفت علمی در حوزه برنامه های درسی، افزایش انگیزش تحصیلی فراگیران، افزایش یادگیری سازمانی و پیشرفت تحصیلی فراگیران ارتباط دارد (براودر^۱، ۱۹۹۴، دایگل و لک لرک^۲، ۱۹۹۷، اتریدج و هال^۳، ۱۹۹۵، مارکس و لوئیس^۴، ۱۹۹۹، تزو و راموس^۵، ۱۹۹۵، وایت ۱۹۹۲ استار نامان و میلر^۶، ۱۹۹۲). توانمندسازی همچنین یک عامل مهم در نهضت بهبود و بازسازی مؤسسات آموزشی می باشد (سالیوان^۷، ۱۹۹۵)

سرجیوانی و استارات^۸ (۱۹۹۳) به توانمندسازی به چشم فعالیت اخلاقی مدیران و هم چنین اساس اخلاقی برای استقلال و حرفه گرایی معلم می نگرند. علاوه براین، مطالعات تجربی نشان می دهند که مدیران اساساً در مقابل توانمندسازی معلمان مسئولند و مدیرانی که از رفتارها و سبک رهبری تسهیل گری استفاده می کنند به طور معنی داری به احساس توانمندی معلمان کمک می کنند (بلاس و بلاس^۹، ۱۹۹۷، برانداگ^{۱۰}، ۱۹۹۶، رینهرت، شرت و شرت^{۱۱}، ۱۹۹۸، و شرت ۱۹۹۷). توانمندسازی به استاد احساس مالکیت اندیشه هایش را می دهد و با انگیزه بیشتری به پیدا کردن راه حل ها برای مسایل می پردازد (مک آرتور^{۱۲}، ۲۰۰۲).

علی رغم این ادعا که اثربخشی دانشگاه ها و دانشکده ها به میزان توانمندی اعضای هیأت علمی وابسته است و با وجود اهمیت و ضرورت توانمندسازی دانشگاهیان و فواید

-
- 1 - Browder
 - 2 - Daigle & Leclerc
 - 3 - Etheridge & Hall
 - 4 - Marks & Louis
 - 5 - Tseo & Ramos
 - 6 - Starnaman & Miller
 - 7 - Sullivan
 - 8 - Sergiovanni and Starratt
 - 9 - Blase & Blase
 - 10 - Brundage
 - 11 - Rinehart, Short, & Short
 - 12 - McArthur

بالقوه آن، تحقیقات اندکی در این خصوص انجام شده است. هدف اصلی مقاله بررسی میزان توانمندی اعضای هیئت علمی دانشگاه و همچنین ضمن بررسی عوامل زمینه ساز یا تواناساز، سهم هریک از عوامل در توانمندسازی تعیین می شود.

چارچوب نظری توانمندسازی

مفهوم توانمندسازی نخستین بار در دهه ۱۹۸۰ ارائه شده است (بلانچارد^۱ و همکاران ۱۳۷۹، وتن و کمرون^۲ ۱۹۹۸). امادر دهه ۱۹۹۰ علاقه زیادی به این مفهوم در میان پژوهشگران، دانشگاهیان و دست اندرکاران مدیریت و سازمان به وجود آمده است (باون و لاولر^۳ ۱۹۹۵، کانگر و کانانگو^۴ ۱۹۸۸، توماس و ولتهوس^۵ ۱۹۹۰، اسپریتزر^۶ ۱۹۹۵ و ۱۹۹۶، عبدالمهی، ۱۳۸۴ و شلتون^۷ ۲۰۰۲). این مفهوم در ادبیات روان شناسی سازمانی و صنعتی واژه نسبتاً جدیدی است که با مفاهیم استقلال کارکنان و تفویض اختیار به آنان مرتبط است. "توانمندسازی مفهوم جدیدی است که مشکل گشای تمام مسائل سازمانی تلقی می شود و سوخت جدیدی برای رشد محل کار به شمار می رود" (اسکات و ژافه^۷ ترجمه ایران نژاد پاریزی ۱۳۷۹ ص ۱۴). توانمندسازی در محیط های علمی - آموزشی در دهه های گذشته مورد قبول تعداد زیادی از علاقه مندان به تحقیق قرار گرفته است. شرت و همکاران (۱۹۹۴) "توانمندسازی را فرایندی می دانند که بوسیله آن مشارکت کنندگان محیط آموزشی شایستگی های خود را بهبود می بخشند و رشد حرفه ای خود را ارتقاء می دهند و مسایل خود را حل می کنند" (ص ۳۸). بوگلر و سومش^۸ (۲۰۰۴) "معتقدند که توانمندسازی باور فردی است که به وسیله آن مهارتها و دانش های افراد بهبود می یابد و برطبق آن عمل می کنند" (۷۴). در واقع، محیط های آموزشی توانمند شده سازمانهایی هستند که برای پیشرفت و به ظهور رساندن شایستگی ها،

1- Blanchard

2-Whetten & Cameron

3-Bowen & Lawler

4-Conger & Kanungo

5- Thomas & Velthouse

6-Spreitzer

7- Scott & Jaffe

8-Bogler & somech

فرصتهایی برای انتخاب و استقلال و تثبیت شایستگی‌ها اعضای خود فعالیت می‌کنند (شرت و همکاران، ۱۹۹۴).

دونس^۱ (۱۹۹۳) توانمندی را ترکیبی از دو عنصر می‌داند. ۱) ایجاد سازمانهایی که استقلال، انتخاب، کنترل و مسئولیت‌پذیری را در افراد پرورش می‌دهند. ۲) اجازه دادن به افرادی که شایستگی‌های موجود خود را بروز دهند، همچنین تواناییهای جدیدی را یاد بگیرند که بتوانند به وسیله آن عملکردشان را بهبود بخشند و یا تقویت کنند (نقل از مورلی، ۱۹۹۵).

توانمندی بر اساس ادراکات و باورهای شخصی افراد تعریف می‌شود که عبارت است از فرایند افزایش انگیزش درونی^۳ نسبت به ایفای وظایف شغلی (توماس و ولتهوس ۱۹۹۰، وتن و کمرون، ۱۹۹۸ و اسپریتزر ۱۹۹۵ و کانگر و کانگو ۱۹۸۸). بنابر مطالعات محققان و صاحب نظران توانمندی مفهومی چند بعدی است (کانگر و کانگو ۱۹۸۸، رینهرت و شرت ۱۹۹۳، توماس و ولتهوس ۱۹۹۰، عبدالهی ۱۳۸۳، عبدالهی و نوه ابراهیم، ۱۳۸۶، دی و دیومر^۴ ۲۰۰۱، سومش، ۲۰۰۲، ۲۰۰۵، هابس و ماریا^۵ ۲۰۰۴، وتن و کمرون، ۱۹۹۸ و اسپریتزر ۱۹۹۵) که شامل پنج بعد شناختی: احساس خوداثربخشی^۶، احساس خودمختاری^۷، احساس تأثیر گذاری^۸، احساس معنی دار بودن^۹ و احساس اعتماد^{۱۰} می‌گردد و جمعاً منعکس کننده جهت گیری شخصی نسبت به شغل و نقش فرد در سازمان می‌باشند.

احساس خوداثربخشی به این اشاره دارد که افراد قابلیت‌ها و تبحر لازم را برای انجام دادن موفقیت آمیز یک شغل را دارند. به قول باندررا (۲۰۰۰) خودکارآمدی یا شایستگی یک باور شخصی است که فرد احساس می‌کند می‌تواند وظایف خود را به طور موفقیت آمیز

-
- 1-Dunst
 - 2-Morley
 - 3- Intrinsic Motivation
 - 4- Dee & Dumer
 - 5- Hobbs, Mary E
 - 6- Self-effectiveness
 - 7- Self-Determination
 - 8- Impact
 - 9- Meaning
 - 10- Trust in others

انجام دهد (بندورا^۱، ۲۰۰۰).

احساس خودمختاری اشاره به این دارد که "افراد توانمند احساس می‌کنند که در انجام دادن وظایف استقلال دارند، می‌توانند در مورد فعالیتهای شغلی تصمیم بگیرند و اختیارات لازم را برای تعیین چگونگی زمان و سرعت انجام دادن وظایف را دارند" (توماس و ولتهوس ۱۹۹۰، نقل از عبدالهی ۱۳۸۳: ۱۵). در واقع خود مختاری با داشتن حق انتخاب و آزادی عمل پیوستگی مستقیم دارد.

مؤثر بودن یا احساس توان تأثیرگذاری، افراد مؤثر احساس می‌کنند نقش مهمی در تحقق اهداف سازمان دارند، بر نتایج و پیامدهای شغلی کنترل دارند، بر آنچه اتفاق می‌افتد تأثیر می‌گذارند و موانع و محدودیتها را تحت کنترل خود درمی‌آورند. احساس اینکه فرد می‌تواند در استراتژیها، راهبردهای مدیریتی، پیامدها و نتایج شغلی نفوذ کند (موی، هنکین و اگلی^۲، ۲۰۰۵).

معنی دار بودن فرصتی است که افراد احساس کنند اهداف شغلی مهم و با ارزشی را دنبال می‌کنند، بدین معنی است که احساس می‌کنند در جاده‌ای حرکت می‌کنند که وقت و نیروی آنان با ارزش است (اپلبام و هانگر^۳ ۱۹۹۸).

اعتماد، به روابط بین فرادستان و فرودستان اشاره دارد (میشرا و اسپریتزر^۴ ۱۹۹۷). افراد توانمند مطمئن‌اند که با آنان منصفانه و یکسان رفتار خواهد شد. این افراد اطمینان دارند که حتی در مقام زیردست نیز نتیجه نهایی کارهایشان نه آسیب و زیان، که عدالت و صفا خواهد بود. معمولاً معنی این احساس آن است که آنان اطمینان دارند که صاحبان قدرت به آنان آسیب یا زیان نخواهند زد و با آنان بی طرفانه رفتار خواهد شد (وتن و کمرون، ۱۹۹۸).

به زعم نظریه پردازان مدیریت، برای اینکه افراد احساس توانمندی کنند باید شرایط و بسترهای لازم در سازمان فراهم گردد. سازمان، مدیریت و کارکنان باید آمادگی‌های لازم را داشته باشند که تحت عنوان عوامل توانا ساز از آنها یاد می‌شود. فعالیت‌های مدیریتی،

1- Bandura

2-Moye & Henkin & Egley

3- Appelbeum & Hanger

4- Mishra & spreitzer

رهبری و سازمانی متعددی زمینه ساز توانمندسازی اعضای هیأت علمی می شود. سویتلند و هوی^۱ (۲۰۰۰) بیان می کنند که در بررسیهای دقیق انجام شده رابطه بین توانمندسازی کادر هیأت علمی و متغیرهای سازمانی و ویژگیهای شخصیتی رهبری مورد توجه قرار گرفته است. رمزدن (۱۹۹۷) وجود اهداف چالش برانگیز، مشارکت قوی در تصمیمات مربوط به این اهداف، چگونگی دستیابی به اهداف، الگوبرداری فرد از اقدامات مطلوب، قدرشناسی و پاداش دادن به موفقیت را زمینه ساز پرورش تعهد و قدرت هیأت علمی می داند (رمزدن ۱۹۹۷، ترجمه نوه ابراهیم و همکاران، ۱۳۸۰: ۲۱۰). عبدالمهی (۱۳۸۳) از سه دسته عوامل زمینه ساز توانمندسازی: شرایط سازمانی، راهبردهای مدیریتی، منابع خودکارآمدی نام برده است. ایروین^۲ (۱۹۹۰) پیشنهاد کرد که همکاری، حرفه گرایی، تحصیلات، خطرپذیری، نظارت و نبود جدایی و پیوند بعضی از عوامل در افزایش توانمندی مدرسان مشارکت دارد.

به طور کلی، مدیریت مشارکتی^۳ (رمزدن ۱۹۹۷، اسپریتزر ۱۹۹۵ و ۱۹۹۶، کانگر و کانانگو ۱۹۸۸، محمدی ۱۳۸۰) پاداش مبتنی بر عملکرد (رمزدن ۱۹۹۷، اسپریتزر ۱۹۹۵ و ۱۹۹۶، کانگر و کانانگو ۱۹۸۸، محمدی ۱۳۸۰) غنی سازی شغل^۴ (محمدی ۱۳۸۰) و الگوبرداری^۵ از عملکرد مطلوب (بندورا، ۲۰۰۰، رمزدن ۱۹۹۷، کانگر و کانانگو ۱۹۸۸، وتن و کمرون ۱۹۹۸،) با توانمندسازی کارکنان ارتباط دارند که در این مقاله به بررسی آنها در حوزه دانشگاهی پرداخته شده است.

محمدی (۱۳۸۰) در بررسی رابطه پاداش مبتنی بر عملکرد، غنی سازی شغل و مدیریت مشارکتی با توانمندسازی، دریافت که پافل مبتنی بر عملکرد عمدتاً بر احساس افراد از شایستگی خود تأثیر می گذارد، همچنین باعث افزایش اطمینان افراد نسبت به مؤثر بودن شان در حوزه کاری و سازمانی خود می شود. بین غنی سازی شغل و توانمندسازی رابطه وجود دارد و اعتقاد کارکنان به غنی سازی شغل به آنان اطمینان می دهد که می توانند در حوزه کاری و سازمانی خود مؤثر واقع شده (احساس مؤثر بودن) و کارمهمی را برای

1-Sweetland & Hoy

2- Irwin

3-Participative Management

4- Job Enrichment

5- Modeling

سازمان و جامعه شان انجام دهند (معنی دار بودن). بین مدیریت مشارکتی و توانمندسازی کارکنان رابطه وجود دارد. بدین ترتیب، مدیران مشارکتی با القای احساس موثر بودن در کارکنان، تسهیل کننده فرایند توانمندسازی به شمار می آیند. سی گال و گاردنر^۱ (۲۰۰۰) در پژوهشی تحت عنوان عوامل زمینه‌ای توانمندسازی روان شناختی به بررسی ارتباط بین عوامل سازمانی (رابطه با سرپرست، تشکیل گروه و پاداش مبتنی بر عملکرد) و توانمندسازی روان شناختی پرداختند. نتایج نشان می دهد که هر یک از عوامل ذکر شده به طور متفاوتی با ابعاد توانمندسازی روان شناختی ارتباط دارند. بیرن باثوم^۲ (۱۹۸۸) بیان می کند که "مدیریت مشارکتی بر توافق جمعی، قدرت مشارکتی، تعهدات و آرمان های مشترک، و رهبری که بر مشورت و مسئولیت های همگانی تأکید دارد متمرکز است" (ص ۹۱). به زعم دل فاورو^۳ (۲۰۰۳)، در مؤسسات آموزش عالی، اعضای هیئت علمی انتظار دارند که در رهبری آموزشی با مدیران همکاری نمایند. سهیم شدن در مدیریت یا مدیریت مشارکتی به عنوان توازن بین علایق و قدرت برای تحقق اهداف سازمان عمل می کند. مشکلات دو گروه مدیران و اعضای هیئت علمی از نظر مسئولیت ها و جهت گیری ها غالباً با تشریک مساعی و همکاری کاهش می یابند.

اهداف پژوهش

- بررسی میزان توانمندی اعضای هیئت علمی دانشگاه تربیت معلم تهران بر اساس ابعاد توانمندسازی
- بررسی رابطه مدیریت مشارکتی با توانمندسازی اعضای هیئت علمی
- بررسی رابطه پاداش مبتنی بر عملکرد با توانمندسازی اعضای هیئت علمی
- بررسی رابطه الگوبرداری از عملکرد مطلوب با توانمندسازی اعضای هیئت علمی
- بررسی رابطه غنی سازی شغل با توانمندسازی اعضای هیئت علمی
- تعیین میزان رابطه هر یک از متغیرهای (مدیریت مشارکتی، پاداش مبتنی بر عملکرد، الگوبرداری و غنی سازی شغل) در توانمندسازی اعضای هیئت علمی

1- Siegall & Gardner

2- Del Favero

روش شناسی پژوهش

روش تحقیق توصیفی و از نوع همبستگی است. اعضای هیئت علمی دانشگاه تربیت معلم تهران (۳۲۰ نفر) به عنوان جامعه آماری این پژوهش تعریف شده اند، که براساس جدول نمونه‌گیری مورگان، حجم نمونه ۱۷۵ نفر از اعضای هیئت علمی با توجه به مرتبه علمی (استاد، دانشیار، استادیار و مربی) و دانشکده به روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. به طور کلی، نمونه مورد مطالعه ۱۷ نفر (۹،۷ درصد) استاد، ۲۱ نفر (۱۲،۳ درصد) دانشیار، ۷۹ نفر (۴۵ درصد) استادیار و ۵۶ نفر (۳۲ درصد) مربی بودند. علاوه بر این، ۲۲ نفر از افراد نمونه (۱۲،۶ درصد) در رشته‌های علوم تربیتی و روان‌شناسی، ۵۰ نفر (۲۸،۶ درصد) در رشته‌های علوم انسانی، ۲۱ نفر (۱۲ درصد) در رشته‌های شیمی، ۳۳ نفر (۱۸،۸۶ درصد) در رشته‌های علوم پایه، ۱۹ نفر (۱۱ درصد) در رشته‌های ریاضی و آمار، ۴ نفر (۲،۳ درصد) در رشته‌های فنی و مهندسی، ۲۵ نفر (۱۴،۳ درصد) در رشته‌های تربیت بدنی که در مجموع ۳۴/۳ زن و ۶۵/۷ مرد بوده‌اند.

ابزار گردآوری داده‌ها: برای جمع‌آوری داده‌ها از دو پرسشنامه استفاده شده است.

۱) پرسشنامه توانمندسازی اعضای هیئت علمی: این پرسشنامه از آثار وتن و کمرون (۱۹۹۸) و عبدالمهی (۱۳۸۳) اقتباس شده است. این پرسشنامه متشکل از ۱۵ گویه است که براساس طیف پنج درجه‌ای لیکرت درجه بندی گردید. برای تعیین اعتبار سازه^۱ از روش تحلیل عاملی اکتشافی (EFA)^۲ استفاده شد.

با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی (EFA) و روش مؤلفه‌های اصلی (PC)^۳ و چرخش وریماکس^۴ با رعایت پیش فرض‌های: الف) شاخص کفایت نمونه برداری^۵ (KMO) بالاتر از ۶/۵ باشد و ب) نتیجه آزمون کرویت بارتلت^۶ از لحاظ آماری معنی‌دار باشد، پنج عامل تشخیص داده شده است که ارزش ویژه^۷ آنها بزرگتر از یک بود. در مجموع ۶۸/۱۸۵ درصد از کل واریانس را تبیین کرده‌اند. جدول شماره ۱ ماتریس چرخش یافته تحلیل

1- Construct Validity

2 - Confirmatory Factor Analysis

3-Principal Component

4- Varimax

5- Kaiser-meyer-olikin

6 - Bartlett Test of Sphericity

7- Eigenvalue

عاملی و بار گویه ها را نشان می دهد. شایان توضیح است که $KMO = .733$ و $BTS = 957/373$ می باشد که از لحاظ آماری معنی دار است. نتایج نشان می دهد که توانمندسازی شامل پنج بعد است که در ماتریس چرخش یافته عامل اول؛ بعداعتماد، عامل دوم؛ بعد معنی دار بودن، عامل سوم؛ بعد خوداثربخشی، عامل چهارم؛ بعد مؤثر بودن و عامل پنجم، بعد خودمختاری را نشان می دهد.

برای تعیین پایایی^۱ و همسانی درونی گویه های پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. ضریب پایایی بعد اعتماد ($.78$)، بعد معنی دار بودن ($.68$)، بعد خوداثربخشی ($.67$)، بعد مؤثر بودن ($.77$) و بعد خودمختاری ($.73$) و ضریب پایایی کل پرسشنامه توانمندسازی $.84$ تعیین شده که در مجموع ضریب پایایی قابل قبولی است.

جدول شماره ۱ ماتریس چرخش یافته پرسشنامه توانمندسازی

عامل ها و بار های عاملی					گویه ها
۵	۴	۳	۲	۱	
				.۵۵۸	طمینان دارم که اساتید دیگر مدیر گروه کاملاً با من صادق هستند.
				.۸۲۵	طمینان دارم که اساتید دیگر مرا در اطلاعات مهم آموزشی سهیم می کنند.
				.۸۷۸	طمینان دارم که مسئولان دانشگاه به قولها که در مورد حیطه کاری می دهند وفادار هستند.
			.۶۸۹		کاری که انجام می دهم برای من اهمیت و معنایی ویژه دارد.
			.۷۶۲		فعالیت آموزشی یا پژوهشی برای من معنی دار است.
			.۸۴۴		در آنچه در فعالیت آموزشی یا پژوهشی انجام می دهم دقت می نمایم.
		.۷۷۹			فعالیت آموزشی یا پژوهشی در محدوده تبحر و قابلیت‌هایم قرار دارد.
		.۶۶۵			از تسلط و شایستگی بالایی در انجام دادن وظایف شغلی برخوردارم.
		.۶۴۰			بر مهارتهایی که برای انجام دادن کارم مورد نیاز است تسلط دارم.
	.۹۰۹				می توانم در مورد چگونگی انجام وظیفه شغلی خود تصمیم بگیرم.
	.۸۶۹				از استقلال و آزادی عمل بالایی در انجام وظایف برخوردارم.
	.۵۷۸				این فرصت را دارم که در انجام وظیفه شغلی خود، از ابتکار شخصی خود استفاده کنم.
.۸۸۱					بر آنچه در گروه آموزشی اتفاق می افتد تأثیر چشم گیری دارم
.۷۸۴					نظر من در تصمیمات آموزشی دانشکده مورد توجه قرار می گیرد.
.۷۵۵					بر آنچه در گروه آموزشی اتفاق می افتد کنترل زیادی دارم.

۲) پرسشنامه عوامل مرتبط با توانمندسازی که محقق ساخته می باشد. این پرسشنامه از ۱۵ گویه براساس طیف پنج درجه ای لیکرت تشکیل می شود. مقیاس های این پرسشنامه عبارتند از:

پاداش مبتنی بر عملکرد، مدیریت مشارکتی، غنی‌سازی شغل و الگوبرداری از عملکرد مطلوب. روایی پرسشنامه عوامل مرتبط با توانمندسازی از طریق اعتبار محتوا^۱ (با استفاده از نظرات چندتن از متخصصان در حوزه مدیریت و علوم تربیتی) و برای سنجش این موضوع که پرسشنامه مورد مطالعه تا چه حد سازه یا صفت مورد نظر را به خوبی نمایان می‌سازد یا به آن بستگی دارد از اعتبار سازه (تحلیل عاملی اکتشافی) استفاده شده است. بعد از رعایت پیش فرض ها از جمله شاخص کفایت نمونه برداری (KMO) و معنی داری نتیجه آزمون کرویت بارتلت، داده ها با چرخش متعامد یا روش وریماکس تحلیل شده‌اند. ارزش ویژه چهار عامل بزرگتر از یک بود. در مجموع ۸۰ درصد از کل واریانس را تبیین کرده‌اند. جدول شماره ۲ ماتریس چرخش یافته تحلیل عاملی و بارگویه‌ها را نشان می‌دهد. این توضیح لازم است $KMO = .833$ و $BTS = 906/737$ می باشد که از لحاظ آماری معنی دار است.

جدول شماره ۲: ماتریس چرخش یافته پرسشنامه عوامل مرتبط با توانمندسازی

عامل ۴	عامل ۳	عامل ۲	عامل ۱	گویه ها
			.۷۷۱ .۷۸۰ ۶۹۰ ۶۵۲	- پاداش به نوآوری و ابتکار اساتید در دانشگاه - تناسب پاداش با پیشرفت کار - پاداشی به اساتید پیشنهاد شود که نقاط قوت استاد را تقویت و نقاط ضعف ایشان را رفع نماید. - ایجاد انگیزه از طریق پاداش های درونی (اعتبار، شهرت، قدرشناسی....)
		۶۵۰ ۶۴۵ ۷۵۳ ۸۵۰		- تشویق اساتید به بیان نظرات خود در فرایند تصمیم گیریهای آموزشی - استفاده از نظرات اساتید در برنامه‌ریزی ها، تعیین اهداف و روشهای انجام دادن کار - مشارکت و سهیم شدن اساتید در تصمیم گیریها تشویق شود. - مشارکت در فعالیتهای گروههای علمی _ آموزشی که باعث خلاقیت، آزادی عمل بیشتر اساتید شود.
	.۷۲۱ .۷۸۰ ۶۰۸			- پرداختن به فعالیتهای که مستلزم مهارتهای مختلف است - مطلع کردن اساتید از نتیجه فعالیتهای و ارزیابیهای خود - اجازه انجام دادن یک کار به صورت کامل به اساتید
۶۲۲ ۸۵۰ ۷۱۹ ۷۴۳				- تشویق و الگو نمودن اساتید موفق - تشویق و الگو نمودن اساتید موفق - الگوسازی از طریق رفتارهای نمونه - مشاهده تجربیات موفق اساتید دیگر

بدین ترتیب، با استفاده از روش تحلیل مؤلفه های اصلی، ساختار عاملی مقیاس مورد بررسی قرار گرفت. در ماتریس چرخش یافته فوق عامل اول؛ پاداش مبتنی بر عملکرد، عامل دوم؛ مدیریت مشارکتی، عامل سوم؛ غنی سازی شغل و عامل چهارم الگوبرداری از عملکرد مطلوب را نشان می دهد.

با روش آلفای کرونباخ، پایایی و همسانی درونی گویه های پرسشنامه به دست آمد. ضریب پایایی پاداش مبتنی بر عملکرد (۰/۷۲)، مدیریت مشارکتی (۰/۶۹)، غنی سازی شغل (۰/۶۳) و الگوبرداری از عملکرد (۰/۷۲) و ضریب پایایی کل پرسشنامه عوامل مرتبط با توانمندسازی ۰/۷۹. تعیین شده که در مجموع ضریب پایایی قابل قبولی است.

روش های تحلیل داده ها: برای تحلیل داده های جمع آوری شده از آماره های آزمون فریدمن، روش همبستگی گشتاوری پیرسون^۱ و رگرسیون چندگانه^۲ استفاده شده است. برای تحلیل از نرم افزارهای آماری Spss و Lisrel بهره برداری شد.

یافته ها

میزان توانمندی اعضای هیئت علمی دانشگاه تربیت معلم به تفکیک ابعاد توانمندسازی در جدول شماره ۳ نشان داده شده است. پس از تحلیل آزمون فریدمن، میانگین رتبه نمونه آماری در بعد معنی دار بودن بالاتر از بقیه ابعاد قرار دارد، همچنین بعد اعتماد نسبت به ابعاد دیگر توانمندسازی پایین تر است.

جدول شماره ۳: رتبه هریک از ابعاد بر اساس آزمون فریدمن

میانگین رتبه	ابعاد
۴/۴۰	معنی دار بودن
۳/۵۷	خود اثربخشی
۳/۱۱	خود سامانی
۱/۹۹	موثر بودن
۱/۹۳	اعتماد

برای تعیین رابطه بین متغیر های غنی سازی شغل، پاداش مبتنی بر عملکرد، مدیریت

1- Pearson product moment correlation coefficient

2- Multiple regression

مشارکتی و الگوبرداری با توانمندسازی اعضای هیئت علمی، ماتریس همبستگی (جدول شماره ۴) نمایش داده شده است. متغیرهای مدیریت مشارکتی و غنی سازی شغل با توانمندسازی رابطه ی معنی داری دارند و متغیرهای الگوبرداری و پاداش مبتنی بر عملکرد با توانمندسازی رابطه ی معنی داری ندارند.

جدول شماره ۴ : ماتریس همبستگی عوامل مرتبط با توانمندسازی

غنی سازی شغل	الگوبرداری	مدیریت مشارکتی	پاداش مبتنی بر عملکرد	توانمند سازی	
				۱ /۰۰۱	توانمند سازی sig
			۱ /۰۰۱	۰/۰۲۹ ۰/۳۵۲	پاداش مبتنی بر عملکرد sig
		۱ /۰۰۱	۰/۴۸۵ ۰/۰۱	۰/۲۳۸** ۰/۰۱	مدیریت مشارکتی sig
	۱ /۰۰۱	۰/۶۷۷ ۰/۰۱	۰/۷۳۹ ۰/۰۱	۰/۰۹۶ ۰/۱۰۴	الگوبرداری sig
۱ /۰۰۱	۰/۰۵۱ ۰/۲۵۲	۰/۱۶۳ ۰/۰۱۶	-۰/۰۱۵ ۰/۴۱۹	۰/۷۳۳** ۰/۰۱	غنی سازی شغل sig

۰/۰۵ p<* ۰/۰۱ p<**

برای اطلاع از اینکه چه متغیرهایی (مدیریت مشارکتی، پاداش مبتنی بر عملکرد، الگوبرداری و غنی سازی شغل) توانمندسازی را پیش بینی می کنند از رگرسیون چندگانه استفاده شد. پیش فرض های از جمله نرمال بودن متغیرها و هم خطی بودن آنها رعایت گردید.

جداول ۵ و ۶ ضرایب رگرسیون به همراه معنی داری هر کدام متغیرها را نشان می دهد.

جدول شماره ۵: خلاصه رگرسیون برای پیش بینی متغیرهای مرتبط با توانمندسازی

sig	f	R ^۲	ms	df	ss	منابع تغییر	مدل
۰/۰۰	۲۰۱/۰۷۷	۰/۵۳۵	۵۷۰۷/۸۶۳ ۲۸/۳۸۶	۱ ۱۷۳ ۱۷۴	۵۷۰۷/۸۶۳ ۴۹۱۰/۸۵۷ ۱۰۶۱۸/۷۲۰	رگرسیون باقیمانده کل	غنی سازی شغل

مدیریت مشارکتی غنی‌سازی شغل	رگرسیون باقیمانده کل	۵۸۶۳/۵۳۸ ۴۷۵۵/۱۸۲ ۱۰۶۱۸/۷۲۰	۲ ۱۷۳ ۱۷۴	۲۹۳۱/۷۶۹ ۲۷/۶۴۸	۰/۵۴۷	۱۰۶/۰۴۵	۰/۰۰
--------------------------------	----------------------------	-----------------------------------	-----------------	--------------------	-------	---------	------

جدول شماره ۶: بتا و t و سطح معنی داری

مدل	B	Std.Error	Beta	t	Sig
۱ (ثابت)	۲۵/۱۱۲	۱/۹۳۶	-۰/۷۳۳	۱۲/۹۷۳	۰/۰۰
	۲/۶۵۹	.۱۸۸		۱۴/۱۸۰	۰/۰۰
۲ (ثابت)	۲۲/۶۴۷	۲/۱۷۵		۱۰/۴۱۵	۰/۰۰
	۲/۵۸۷	.۱۸۸	-۰/۷۱۳	۱۳/۷۹۵	۰/۰۰
	۰/۳۲۷	.۱۳۸	-۰/۱۲۳	۲/۳۷۳	۰/۰۱

از بین متغیرهای مرتبط، متغیرهای مدیریت مشارکتی و غنی‌سازی شغل وارد مدل شدند. با توجه به آماره t پیش بینی‌ها معنی‌دار هستند و با ملاحظه بتا متغیر غنی‌سازی شغل پیش‌بینی‌کننده بهتری است. متغیرهای وارد شده در مدل دوم در مجموع ۱۰۶۱۸/۷۲۰ به واریانس کل و مقدار ۵۸۶۳/۵۳۸ به واریانس رگرسیون اختصاص دارد. که با توجه به آماره f (۱۰۶/۰۴۵) پیش‌بینی این دو متغیر در متغیر ملاک معنی‌دار هستند. به طور کلی، متغیر غنی‌سازی شغل ۵۳۸٪ درصد از سهم واریانس توانمندسازی را تبیین می‌کند و با اضافه شدن متغیر مدیریت مشارکتی مقدار واریانس تبیین شده ۵۵۲٪ درصد می‌رسد که حاصل است. مجذور آر تعدیل شده این دو متغیر ۰/۵۴۷ می‌باشد.

بحث و نتیجه‌گیری

این مقاله به بررسی میزان توانمندی اعضای هیئت علمی دانشگاه تربیت معلم بر اساس ابعاد پنج‌گانه توانمندسازی (احساس خوداثربخشی، احساس خودمختاری، احساس تأثیر گذاری، احساس معنی‌دار بودن و احساس اعتماد) و همچنین به بررسی و تبیین عوامل مرتبط با توانمندسازی اعضای هیئت علمی از جمله پاداش مبتنی بر عملکرد، مدیریت مشارکتی، غنی‌سازی شغل و الگوبرداری از عملکرد مطلوب پرداخته است.

یافته ها نشان می دهند که اعضای هیأت علمی دانشگاه تربیت معلم در بعد معنی داری شغل نسبت به دیگر ابعاد توانمندسازی توانمندتر هستند و در ابعاد خوداثربخشی و خودمختاری در مرتبه های بعدی قرار گرفته اند، در بعد اعتماد در پایین ترین حد توانمندی قرار دارند. بر این اساس، استادان دانشگاه احساس می کنند که اهداف شغلی مهم و با ارزشی را دنبال می کنند. معنی دار بودن شغل به با ارزش بودن هدف کار به تناسب بین الزامات کاری و باورها، ارزش ها و رفتارها اشاره دارد. آستون و وب^۱ (۱۹۸۹) ادعا می کنند که احساس ارزش مندی مریبان زمانی که آنها احساس کنند که کار با ارزشی را انجام می دهند (معنی داری شغل) و اینکه آنها این رفتار را با مهارت و صلاحیت انجام می دهند (خود اثربخشی) افزایش می یابد (پولا و شرت، ۱۹۹۲). از طرف دیگر، اعضای هیئت علمی به توانایی ها و قابلیت های خود اعتماد دارند و باور دارند که می توانند وظایف و مسئولیت های خود را به طور موفقیت آمیز انجام دهند. در واقع، خود اثربخش و یا به قول بندورا (۲۰۰۰) خود کارآمد^۲ هستند. شاید بتوان چنین تفسیر کرد که اعضای هیئت علمی، برای اهداف شغلی خود ارزش قائلند و در مورد فعالیتی که انجام می دهند، اعم از تحقیق، تدریس و ارائه خدمات مشاوره ای، از نیروی روحی و روانی خود استفاده می کنند و از نوعی احساس اهمیت شخصی برخوردارند و شغل شان در نظام ارزشی شان مهم است و نوعی احساس هدفمندی می کنند و تنها دستیابی به حقوق و مزایا در آنها احساس معنی داری ایجاد نمی کند، بلکه آرمان ها و استانداردهای بنیادی تر، شخصی تر و انسانی تر برای آنها وجود دارد که با فعالیتهای آنان پیوند می یابد و آنان را ترغیب و در مقابل کاستی ها پایدارتر می سازد. در نتیجه، باعث می شود که توانایی تدریس بهتری از خود نشان دهند.

اعضای هیئت علمی احساس می کنند که بین همکاران و بین آنها و فرادستان اعتماد کمی وجود دارد معمولاً معنی این احساس آن است که آنان اطمینان ندارند که مدیران با آنان منصفانه و بی طرفانه رفتار می کنند. پژوهش در مورد اعتماد نشان داده است افرادی که اعتماد می کنند، آمادگی بیشتری دارند تا صداقت و صمیمیت را جانشین تظاهر و بی

1- Aston and Webb

2- Self- efficacy

مایگی سازند. آنان بیشتر مستعد صراحت، صداقت، و سازگاری هستند تا فریبکاری و ظاهربینی. آنان برای روابط متقابل ظرفیت بیشتری دارند و در گروه‌ها در مقایسه با افراد با اعتماد پایین درجه بالاتری از همکاری و خطرپذیری را نشان می‌دهند. افراد دارای اعتماد به دیگران بیشتر علاقه دارند؛ در روابط خود صادق‌ترند. آنان نسبت به افراد با سطوح پایین اعتماد در برابر تغییر کمتر مقاومت می‌کنند و برای انطباق با ضربه‌های روانی غیرمنتظره تواناترند (گیب و گیب^۱، ۱۹۶۹؛ گولم بیوسکی و مک کونکی^۲، ۱۹۷۵؛ میشر^۳ ۱۹۹۲ نقل از وتن و کمرون ۱۹۹۸). موی و همکاران (۲۰۰۵) مدعی هستند که اعتماد باعث موفقیت عملی افراد، پیشرفت علمی آنان، جَو مطلوب، ارتباطات سودمند و مشارکت در تصمیم‌گیری و رابطه مطلوب بین افراد می‌شود.

بین چهار عامل بررسی شده، متغیرهای غنی‌سازی شغل و مدیریت مشارکتی با توانمندسازی اعضای هیئت علمی دانشگاه تربیت معلم رابطه معنی‌داری دارند. ولی الگوبرداری و پاداش مبتنی بر عملکرد با توانمندسازی هیئت علمی رابطه‌ی معنی‌داری ندارند. علاوه بر این، متغیرهای مدیریت مشارکتی و غنی‌سازی شغل پیش‌بینی‌کننده بهتری برای متغیر ملاک توانمندسازی هستند. متغیر غنی‌سازی شغل سهم بیشتری از واریانس توانمندسازی را تبیین می‌کند و متغیر مدیریت مشارکتی سهم کمتری از واریانس توانمندسازی را تبیین می‌کند.

در رابطه غنی‌سازی شغل، می‌توان گفت که محتوای شغل معلمی فی‌نفسه از غنای خاصی برخوردار است. عواملی که موجب پربارسازی یا غنی‌سازی شغل می‌شوند، از جمله: دارا بودن مسئولیت و اختیارات زیاد، داشتن فرصت‌های رشد روانی، جالب بودن، چالش برانگیز بودن و انگیزه‌های درونی در این حرفه بسیار زیاد است. این شغل ذاتاً دارای ویژگی‌های شغلی^۳ (کار جالب) یا ابعاد اصلی شغل (هاکمن و الدهام^۴، ۱۹۸۰، نقل از وتن و کمرون ترجمه ایران نژاد پاریزی، ۱۳۸۰) تنوع مهارت^۵، هویت وظیفه^۶، مهم بودن

1-Gibb and Gibb

2- Golembiewski & McConkie

3- Job Characteristics

4- Hackman and Oilham

5- Skill Variety

6- Task Identity

شغل^۱، استقلال^۲ و بازخورد^۳ می باشد. شغل معلمی در سطح دانشگاه مستلزم انجام دادن وظایف متنوع با مهارت های مختلف (تنوع)، اجرای کامل واحد کار از آغاز تا پایان (هویت)، دارای آزادی عمل و اختیارات کامل (استقلال)، انعکاس فوری از نحوه انجام دادن کار (بازخورد) و تأثیر مستقیم بر دیگران (اهمیت) می باشد.

ویژگی های شغل تعیین کننده این هستند که افراد واکنش های خاص (حالت اساسی روان شناختی) را تجربه کنند. نیاز های روانی درونی یا حالات روان شناختی اشاره به احساس رضایت درونی افراد از ارضاء نیاز (شغل یا نقش خود در سازمان) دارد و به رفتارهایی مربوط می شود که از درون برانگیخته می شوند. واکنش های روانی به نوبه خود نتایج و پیامدهای شغلی و فردی به خصوص انگیزش شغلی درونی و توانمندسازی را به دنبال دارند.

اعضای هیئت علمی از آزادی علمی بسیاری برخوردارند (مک آرتور، ۲۰۰۲). آنان دارای اختیار کامل و استقلال در کار علمی خویش هستند و وظایف خود را با روش علمی خود انجام می دهند. قدرت آنان ناشی از تخصص حرفه ای است که با ساختار و الگوهای اقتدار از بالا به پایین و قدرت و مقام اداری سازمان های سلسله مراتبی، که توسط مدیران ارشد کنترل و اداره می شود، متفاوت است. در ساختارهای سلسله مراتبی، افرادی که در بالاترین رده های سازمانی قرار دارند، بر اختیارات و قدرت مدیریتی ناشی از پست متکی هستند. اما در دانشگاه ها متخصصانی وجود دارند که دارای اقتدار حرفه ای ناشی از مهارت ها و دانش تخصصی شان هستند. این دانشگران فرهیخته دانش را (که در واقع هدف اصلی دانشگاه است) را تولید و حفظ می کنند، انتقال می دهند و به کار می گیرند. بدین معنی که چشم انداز و اهداف دانشگاه را تعیین و سپس استاندارد های عملکرد را مشخص می کنند و در راستای تحقق آنها گام برمی دارند. در واقع متخصصان دانشگاهی بیشتر متأثر از اصول دموکراتیک هستند و در دانشگاه به قدرت تخصصی تکیه دارند. مشارکت بیشتر آنان در تصمیمات و مذاکرات جمعی موجب تمرکززدایی در قدرت و تصمیمات می گردد. "مدیریت مشارکتی بر توافق جمعی، قدرت مشارکتی، تعهدات و آرمان های مشترک، و رهبری که بر مشورت و مسئولیت های

1- Task Significance

2- Autonomy

3- Feedback

همگانی تأکید دارد، متمرکز است" (بیرن بائوم، ۱۹۸۸، ص ۹۱). رمزدن (۱۹۹۷) مشارکت قوی در تصمیمات را زمینه ساز پرورش تعهد و قدرت هیأت علمی می‌داند. معنی دار بودن رابطه مدیریت مشارکتی با توانمندسازی با یافته‌های محمدی (۱۳۸۰)، سلیمانیان (۱۳۸۱)، عبدالمهدی (۱۳۸۳)، رمزدن ۱۹۹۷، اسپریتزر ۱۹۹۵ و ۱۹۹۶، کانگر و کانانگو ۱۹۸۸، و لیچ و فولتون^۱، ۲۰۰۹ همخوانی دارد و با یافته‌های اسکندری (۱۳۸۰) همخوانی ندارد. مهر علی زاده و همکاران (۱۳۸۴) نیز میزان مشارکت اعضای هیأت علمی را در فرایند تصمیم‌گیری امور مدیریتی دانشگاه در حد متوسط ارزیابی کرده است.

مشارکت در تصمیم‌گیری‌ها باعث می‌شود که توانمندسازی نیز افزایش یابد، شرکت در فرایندهای چون تحقیق و تدریس باعث می‌شود کادر علمی به توانمندیهای خود اعتماد کنند و در امور آموزشی و پژوهشی مشارکت داشته باشند و از آنجاکه کادر علمی رابطه مستقیم و نزدیکی با دانشجویان دارند و در واقع در بهترین موقعیت تصمیم‌گیری قرار دارند، بیشتر می‌توانند بستر رشد و پرورش دانشجویان و خودشان را فراهم کنند و مشارکت در تصمیماتی چون برنامه‌ریزی، مسایل مهم آموزشی و... باعث می‌شود که کادر علمی مطمئن شود که تصمیماتشان به طور واقعی در بهبود و توسعه دانشگاه مؤثر است. بنابراین خلاقیت و آزادی عمل را در فعالیت‌هایشان بیشتر بروز می‌دهند و کاهش تعارضات را به دنبال خود دارند. ماروف (۱۹۸۸) نیز مدعی است که مقام استاد، دانش و معرفت او هنگامی که در تصمیم‌گیری‌ها مشارکت داده شود به ظهور می‌رسد و شکوفاتر می‌شود. در این میان، دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی نه تنها باید از مشارکت کادر علمی در فعالیت‌ها و برنامه‌ریزی‌ها استفاده کنند، بلکه باید به آموزش و ترویج فرهنگ مشارکت، همکاری و همیاری به دانشجویان به عنوان مشتریان پردازند و این امر تأکیدی برگرفته‌های رمزدن (۱۹۹۷) می‌باشد که سازمان‌هایی که کارکنان در فعالیتهای چون برنامه‌ریزی، اجرا، ثمره فعالیت‌ها با یکدیگر اشتراک مساعی دارند خلاقیت، قدردانی و آزادی عمل کارکنان ارزشمند می‌شود و طبق گفته‌ی آیت (۱۹۹۲) مشارکت در تصمیم‌گیری‌ها اخلاق مدرسان را بهبود داده، انگیزه فراگیران را افزایش می‌دهد.

پیشنهادات

• توانمندسازی مجموعه ای از باورها و ادراکات شخصی در زمینه شغلی و محیط سازمانی تلقی می شود. مدیران باید به ادراکات یا برداشت استادان از محیط سازمانی و نقش و تصویری که آنان از دانشگاه در ذهن دارد توجه داشته باشند. زیرا قضاوت های متخصصان در مورد شرایط عینی و قابل مشاهده سازمانی تابع برداشت ها و تفسیر شان از محیط های سازمانی است که توانمند سازی را شکل می دهد. بنابراین مایه انگیزش کارکنان دانشگر و فرهیخته کار بامعنی، با جذب و چالش آفرین می باشد.

• توانمندسازی یک مفهوم چند بعدی است. چند بعدی بودن توانمندسازی با مطالعات پژوهشی تأیید شده است. مفهوم توانمندسازی به عنوان یک سازه شامل ابعاد خود اثربخشی، خود مختاری، اعتماد، مؤثر بودن و با معنی بودن شغل می شود، که جمعاً منعکس کننده باور شخصی و جهت گیری فردی به نقش خویش در شغل و سازمان می باشد. مدیر سازمان با اطلاع از احساسات، باورها و طرز فکر کارکنان در مورد نقش شان در سازمان، زمینه ها و شرایط لازم را برای توانمند شدن فراهم نماید. در این خصوص پیشنهاد می شود که به تمام ابعاد توانمندسازی توجه شود.

• با توجه به این که استادان احساس می کنند که در دانشگاه اعتماد ضعیفی وجود دارد، به مدیران توصیه می شود که جَوِّ اعتماد را ایجا کنند. اعتماد پایه و اساس توانمندسازی است. چنانچه در دانشگاه جَوِّ عدم اعتماد حاکم شود، تلاش برای توانمندسازی و دستیابی اهداف سازمان میسر نخواهد بود.

• مهم ترین ویژگی سازمان های بوروکراتیک این است که سلسله مراتب اختیارات مسیر عمودی طی می کند، و تقییداً تمام قدرت در مناصب بالای سازمان متمرکز می باشد. اما در سازمان های آموزشی مانند دانشگاه ها غیر ممکن است که تمام کارهایی که برای تحقق اهداف و مأموریت های سازمان لازم است، مدیر به تنهایی انجام دهد. هیئت علمی داری اقتدار حرفه ای ناشی از تخصص هستند که بر اصول دموکراتیک، استقلال و مدیریت مشارتمی مبتنی است. این امر موجب می شود که مدیران دانشگاهی به اداره استادان نگاه متفاوتی داشته باشند. بنابراین کار و

مسئولیت انجام آن باید به حرفه ای ها واگذار شود. واگذاری اختیارات موجب می شود قدرت سازمانی افزایش یابد و هر یک از اعضای هیئت علمی واجد قدرت بیشتری خواهند بود. واگذاری قدرت و اختیار موجب ایجاد انگیزه در استادان می شود. وقتی به هیئت علمی میدان داده شود، احساس می کنند که می توانند مؤثر واقع شوند و با داشتن قدرت برای انجام وظایف انگیزه بیشتری دارند. به طور کلی، واگذاری اختیار به یادگیری مهارت‌ها، رشد حرفه‌ای و اعتماد کمک می کند.

منابع و ماخذ

۱. اسکات، سینتیا و دنیس ژاف. (۱۳۷۹) *تواناسازی کارکنان* (ترجمه مهدی ایران نژاد پاریزی) تهران: مؤسسه تحقیقات و آموزش مدیریت.
۲. اسکندری، مجتبی (۱۳۸۰). "معرفی توانمندسازی در مدیریت و الگوهای آن". *فصلنامه مدیریت*، صص: ۹۹-۱۱۸.
۳. بلانچارد، کن، جان کارلوس و آلن راندولف (۱۳۷۹) *سه کلید توان افزایشی* (ترجمه فضل اله امینی) تهران: فرا .
۴. بیرن باثوم، رابرت (۱۹۸۸) *دانشگاه ها چگونه کار می کنند* (ترجمه آراسته، ۱۳۸۲). تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی
۵. رمزدن، پال (۱۹۹۷). *یادگیری رهبری در آموزش عالی*، (ترجمه عبدالرحیم نوه‌ابراهیم و همکاران ۱۳۸۰). دامغان: دانشگاه علوم پایه دامغان و مؤسسه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی
۶. عبدالحی، بیژن و عبدالرحیم نوه‌ابراهیم (۱۳۸۶). *توانمند سازی کارکنان: کلید طلایی مدیریت منابع انسانی*. تهران: نشر ویرایش.
۷. عبدالحی، بیژن (۱۳۸۳). *طراحی الگوی توانمندسازی روان شناختی کارشناسان حوزه ستادی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری. رساله دوره دکتری، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تربیت معلم تهران*.
۸. عبدالحی، بیژن (۱۳۸۴). "توانمندسازی روان شناختی کارکنان: ابعاد و اعتبار سنجی براساس مدل معادلات ساختاری". *فصلنامه پژوهش و برنامه ریزی در آموزش عالی*. شماره های ۳۵ و ۳۶ صص ۶۳-۳۷
۹. سلیمانیان معمومعلی (۱۳۸۱). *طراحی و تبیین الگوی مناسب در توانمندسازی منابع انسانی ناجا، رساله دوره دکتری رشته مدیریت دولتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد علوم و تحقیقات تهران*

۱۰. قارون، محمد (۱۳۷۳). "تحلیلی بر تحولات نظام پرداخت حقوق و مزایای اعضای هیأت علمی"، *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*. شماره ۷-۸.
۱۱. محمدی، محمد (۱۳۸۰). ارزیابی توانمندی کارکنان دانشگاه بیرجند. پایان نامه دوره کارشناسی ارشد. دانشگاه تربیت مدرس.
۱۲. مهر علی زاده، یدالله، حسین سپاسی و فرانک امیدیان (۱۳۸۴) "بررسی رابطه ج و سازمانی دانشگاه و مشارکت اعضای هیأت علمی در تصمیم‌گیری‌های دانشگاهی". *فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*. شماره‌های ۳۵ و ۳۶ صص ۱-۳۶
۱۳. وتن، دیوید و کیم اس کمرون (۱۳۸۰). *پرورش مهارت‌های مدیریت: انگیزش کارکنان* (ترجمه مهدی ایران نژاد پاریزی). تهران: مؤسسه تحقیقات و آموزش مدیریت.

14. Appelbaum, Steven H., Hongger, Karen. (1998) "Empowerment: a Contrasting Overview of Organizations in General and Nursing in particular –an Examination of Organizational Factors, Managerial Behaviors, Job Design, and Structural Power". *Journal of Empowerment in Organization*. Vol 6, No 2, pp.29-50.
15. Bandura, Albert. (2000) "Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness". *Hand book of principles of organization behavior*. Oxford UK: Blachwell, pp.120-139.
16. Blase, J., & Blase, J. (1997). "The micro political orientation of facilitative school principals and its effects on teachers' sense of empowerment". *Journal of Educational Administration*. Vol. 35, No.2, pp. 138-164.
17. Bogler, R. & Somech, A (2004). "Influence of teacher empowerment on teacher organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools". *Teaching and Teacher Education*. No. 20, pp. 277-289.
18. Bowen, David. E & Edward. E. Lawler. (1995) "Empowering service Employees". *Sloan management*. Vol 36, pp.81-95.
19. Browder, L. H. (1994). "Exploring the meanings of teacher empowerment". *International Journal of Educational Reform*. Vol. 3, No.2, pp. 137-53.
20. Brundage, S. E. (1996). "What kind of supervision do veteran teachers need? An invitation to expand collegial dialogue and research". *Journal of Curriculum and Supervision*. Vol. 12, No. 1, pp. 90-94.
21. Conger Jay, A. Rabindra, N Kanungo. (1988) "The Empowerment process: Integrating theory and practice". *Academy of management review*. Vol 13, No 3, pp.471-482.

22. Daigle, P. D., & Leclerc, D. C. (1997). "Turning a new leaf Flex time for teachers in a restructured School". *NASSP Bulletin*. Vol. 81.No.588.pp. 38-43.
23. Dee, Jay. R & Lee Duemer.(2001) "Structural and psychological antecedents of teacher Empowerment" *university of Massachusetts*.
24. Del Favero, Marietta(2003). "Faculty-Administrator Relationships as Integral to High-Performing Governance Systems: New Frameworks for Study". *American Behavioral Scientist*. Vol 46 No 7. pp.902-922.
25. Edwards, J. L. & Green, K. E. & Lyons, C.A (2002). "Personal empowerment efficacy and environmental characteristics". *Journal of Educational Administration*. Vol. 40. No. 1. pp.67-86.
26. Etheridge, C. P., & Hall, M. L. (1995). Challenge to change: The Memphis experience with school-based decision making revisited. Interrupted continuity. *Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.* (ERIC Document Reproduction Services No. ED 386 826).
27. Ford, Robert. C & Myron D. Fottler.(1995). "Empowerment: A matter of degree." *Academy of management Executive*. Vol 19, No 3.PP.21-31.
28. Irwin, C. C. (1990, February). What research tells the principal about teacher empowerment. *Paper presented at the annual meeting of the National Association of Secondary School Principals, San Diego, CA.* (ERIC Document Reproduction Services No. ED 322 592).
29. Leach, Don and Fulton, Charles Ray(2008) Faculty perceptions of shared decision making. *Education*.v128.n4.pp.630-644.
30. Lightfoot, S. L (1986). "On Goodness of schools: themes of empowerment". *Journal of Education* .Vol.63, No.3. pp.9-28.
31. Maeroff, G. I (1987). A blueprint for empowerment teachers. *Phi Delta Lappan*. Vol. 69. No. 7. pp.472-477.
32. Marks, H. M., & Louis, K. S. (1999). "Teacher empowerment and the capacity for organizational learning". *Educational Administration Quarterly*. No 35.pp. 707-750.
33. McArthur, C. Ronald,(2002). " Democratic Leadership and Faculty Empowerment at the Community College: A Theoretical Model for the Department Chair". *Community College Review*. Vol 30. No. 3.pp.1-10.
34. Mishra Aneil & Gretchen, M Spreitzer(1997) "survivor Responses to Downsizing: the mitigating Effects of trust and Empowerment" *Southern California studies center*.
35. Morley, L (1995). "Theorizing empowerment in the UK public services". *Empowerment in Organizations*. Vol. 3. No. 3.pp.35-41.
36. Moye, M. J & Henkin, A. B & Egley, R. J (2005). "Teacher-principal relationships exploring linkages between empowerment and interpersonal trust". *Journal of*

Educational Administration. Vol. 3. No. 3. pp.260-277.

37. Rinehart, J. S., Short, P. M., & Short, R. J. (1998). "Teacher empowerment and principal leadership: Understanding the influence process". *Educational Administration Quarterly*. No 34. pp.630-49.
38. Rinehart, J.S & Short, P.M (1993). Job satisfaction and empowerment among teacher leaders, reading recovery teachers and classroom teachers. *Paper presented at the annual meeting of the American education research Association Atlanta GA*.
39. Sergiovanni, T. J., & Starratt, R. J. (1993). *Supervision: A redefinition*. New York: McGraw-Hill.
40. Shelton, Samuel Terrance.(2002) Employee, Supervisors, and Empowerment in The Public Sector: The Role of Employee Trust. *Thesis of The Degree of Doctor*.
41. Short, p. m. & Greer, J. T. & Melvin, W. M (1994). "Creating Empowered Schools: lesson in Change". *Journal of Administration*. Vol. 32. N. 4. pp.38-52.
42. Short, P. M. (1997). *Leadership in empowered schools*. High School Magazine. No 5, pp. 4-5.
43. Siegall Marc & Susan Gardner.(2000) "Contextual factors of Psychological Empowerment". *Personnel Review*. Vol 29.No 6.pp.703-722.
44. Somech ,Anit (2005). "Teachers' Personal and Team Empowerment and Their Relations to Organizational Outcomes: Contradictory or Compatible Constructs?" *Educational Administration Quarterly*. Vol. 41, pp. 237-266.
45. Somech, Anit. (2002). "Explicating the complexity of participative management: An investigation of multiple dimensions". *Educational Administration Quarterly*. No 38, pp. 341-371.
46. Spreitzer, Gretchen .M(1996). "Social structural characteristics of psychological empowerment". *Academy of management Journal* .Vol 39. No 2.pp.483-504.
47. Spreitzer, Gretchen M.(1995) "Psychological empowerment in the workplace: dimensions, Measurement and validation". *The Academy of management Journal*. Vol 38.No 5.pp.1442-1465.
48. Starnaman, S. M., & Miller, K. I. (1992). "A test of a causal model of communication and burnout in the teaching profession". *Communication Education*. No. 42, pp. 40-53.
49. Sullivan, K. (1995). "Stable leadership, time for reflection contributes to momentum". *Journal of Staff Development*. Vol. 16. No.1 pp. 6-8.
50. Thomas, Kenneth. W & Betty A. Velthouse. (1990). "Cognitive elements of empowerment: An Interpretive model of intrinsic task motivation". *Academy of management Journal*. Vol 15. No 4.pp.666-681.

51. Tseo, G. K., & Ramos, E. L. (1995). "Employee empowerment: Solution to a burgeoning crisis?" *Challenge*. Vol. 38. No 5. pp. 25-31.
52. Whetten, David. A & Kim, S. Cameron. (1998). *Developing management skills*. New York: Addison – Wesley, Wheelan.
53. White, P. A. (1992). "Teacher empowerment under "ideal" school-site autonomy". *Educational Evaluation & Policy Analysis*. Vol. 14. No 1. pp. 69-82.

