

دانشگاه فرهنگیان
دوفصلنامه علمی- ترویجی
راهبردهای نوین تربیت معلمان
سال پنجم، شماره هفتم، بهار و تابستان ۱۳۹۸

رابطه ساختاری توانمندسازی با تعهد به تغییر سازمانی معلم

اسد حجازی^۱

شهربانو خشکاب^۲

حمزه فرج‌الهی^۳

تاریخ دریافت: ۱۳۹۸/۰۶/۱۱

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۱۲/۱۲

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه ساختاری بین توانمندسازی معلمان و میزان تعهد آن‌ها به تغییرات سازمانی انجام شده است. به‌منظور گردآوری داده‌ها و دستیابی به اطلاعات و داده‌ها برای بررسی هدف اشاره‌شده از روش توصیفی- پیمایشی و به‌منظور تحلیل داده‌های حاصل از روش تحلیل معادلات ساختاری استفاده شده است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه معلمان زن و مرد مدارس پایه ششم ابتدایی و اول متوسطه (پایه هفتم) استان سمنان شامل (۳۰۹) نفر بودند که از این تعداد با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای نسبی، ۱۸۵ نفر برای نمونه پژوهش انتخاب شدند و «پرسشنامه تعهد به تغییر» هرزکوتیچ و مایر (۲۰۰۲) و پرسشنامه توانمندسازی معلمان رینهارت و شورت (۱۹۹۴) را تکمیل کردند. پایایی پرسشنامه‌ها با استفاده از آزمون ضریب آلفای کرونباخ معادل (۰/۸۹) برآورد و روایی نیز به روش روایی محتوایی بوده است. تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از اجرای روش آماری تحلیل عاملی به کمک نرم‌افزار لیزرل نشان داد: ۱) توانمندسازی معلمان و تعهد به تغییر سازمانی آن‌ها در ابعاد و مؤلفه‌های مختلف از همبستگی سطح بالایی برخوردار است؛ ۳) مؤلفه‌های توانمندسازی معلمان از قدرت تبیین‌کنندگی بالایی برای تعهد به تغییر سازمانی معلمان مطالعه‌شده برخوردارند. توانمندسازی در ابعاد گوناگون و از مسیر اقدامات و راهبردهای سنجیده و برنامه‌ریزی‌شده، مسئولیت‌پذیری، پاسخگویی و انگیزه درونی عملکرد کارآمد و اثربخش را برای معلمان به همراه خواهد داشت.

واژگان کلیدی: توانمندسازی معلمان، تعهد به تغییر.

۱. انتخاب جامعه آماری مزبور با عنایت به تغییرات نظام آموزشی در پایه‌های مزبور و اجرای دوره‌های متعدد توانمندسازی و آموزش‌های ضمن خدمت برای جامعه مدنظر در سال‌های اخیر بوده است که نوعاً بستر مناسبی برای ارزیابی رابطه توانمندسازی و تعهد به تغییر در جامعه را فراهم می‌سازد.

Email:azer1383@yahoo.com

۲. استادیار گروه مدیریت آموزشی دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. (نویسنده مسئول)

۳. دانشجوی دکتری اقتصاد و مدیریت مالی آموزش عالی - دانشگاه تهران - دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی و مدرس دانشگاه فرهنگیان

۴. دانشجوی دکتری مدیریت منابع انسانی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران.

مقدمه

جهان پیوسته در حال تغییر و تحول است و این روند امروزه بیش از هر زمان دیگری در تاریخ زندگی بشریت مشهود است (سنگ^۱، ۲۰۱۴). در بستر دنیای تحولی امروز، سازمان‌ها نیز همواره با تحولات و دگرگونی‌های بسیاری روبه‌رو هستند، تغییرات وسیعی را تجربه می‌کنند و در هر برهه از زمان ویژگی‌های مطابق با شرایط و نیازهای آن زمان را دارا هستند. در چنین شرایط پویا و پرتحولی، سازمان‌ها به عنوان زیرمجموعه‌ای از حیات انسانی باید خود را برای رویارویی با این تغییر و تحولات عظیم آماده کنند؛ در غیر این صورت از گردونه رقابتی خارج می‌شوند.

درواقع، عرصه رقابتی، مستلزم برخورداری از مزیت‌های نسبی است؛ باین‌حال در عصر حاضر تمام ابزارهای مدیریتی به‌آسانی قابل تقلید هستند؛ مگر نیروهای انسانی خلاق و باانگیزه که به‌صورت مستمر دستاوردهای نوین و منحصر به فردی را برای سازمان‌ها به ارمغان می‌آورند و در عرصه رقابت‌های بی‌حد و مرز به عنوان مهم‌ترین پشتیبان و نیروی محرکه دستیابی سازمان‌ها به توفیق و تعالی محسوب می‌شوند. در چنین وضعیتی، مناسب است که سازمان‌ها نقش غیرقابل انکار نیروهای انسانی را به‌گونه‌ای شایسته درک کرده و پاسداری کنند (فوستر و پانجاسری و چنگ، ۲۰۱۰)؛ زیرا این نیروی انسانی است که می‌تواند سازمان را به سوی رشد و پیشرفت یا سقوط و از هم‌پاشیدگی پیش ببرد. از این‌رو داشتن نیروی انسانی توانا و کارآمد، بنیاد ثروت ملی و از مهم‌ترین دارایی‌های هر سازمان به حساب می‌آید. درواقع سازمان‌ها اگر بخواهند در این شرایط رقابتی، پویا و پیچیده با موفقیت ادامه حیات بدهند، نیازمند نیروی انسانی دانا و توانا هستند و از آنجاکه کمتر نیروی انسانی تمام مهارت‌ها، توانایی‌ها و ویژگی‌های ضروری را داراست، بنابراین مدیران سازمان‌ها با درک این واقعیت می‌کوشند با استفاده از راهبردهای مؤثر، تمامی توان بالقوه کارکنان خود را در سطوح فردی، تیمی و سازمانی اداره کرده، توسعه بخشیده و از آن‌ها بهره بگیرند (صرافزاده، ۱۳۹۰).

در این زمینه، باتوجه‌به اینکه در میان سازمان‌ها و نهادهای اجتماعی، نهادهای نظام آموزش و پرورش همواره نقشی حیاتی در استمرار و بقای جوامع بشری داشته‌اند، توانمندسازی منابع انسانی آن‌ها نیز از اهمیت بیشتری نسبت به سایر سازمان‌ها برخوردار بوده است (هوی و میسکل^۲، ۲۰۰۸). پرواضح است تعالی نظام‌ها و نهادهای آموزش و پرورش در گرو ارتقای ظرفیت‌های فردی و سازمانی و شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان در مقام سکائداران کارکردهای آموزشی و تربیتی نظام‌های آموزش و پرورش است؛ در این زمینه، یکی از رویکردهای نوین جامعه

1. Senge

2. Hoy & Miskle

علمی با هدف توسعه حرفه‌ای دانشگران نهادهای آموزش و پرورش و کاهش ناکارآمدی‌های عملکردی آنها، توانمندسازی معلمان است (فرناندز و ملدگازویو، ۲۰۱۱). بنابراین رویکرد توانمندسازی معلمان در بهینه‌سازی تحقق رسالت و مأموریت نظام آموزش و پرورش و متعاقباً توسعه جوامع، برخورداری از سازوکارهای مناسب برای ارتقای ظرفیت ارزش آفرین و اثربخش معلمان در راستای تحقق اهداف نظام‌های آموزشی با توجه به شرایط و مقتضیات جوامع مختلف، از جایگاه و اهمیت ویژه‌ای برای سیاست‌گذاران و مدیران نظام‌های آموزش و پرورش برخوردار است. در واقع چون معلمان باورهایی درباره توانایی‌های خود دارند، انتظار می‌رود هرچه آن‌ها احساس خودکارآمدی و شایستگی بیشتری داشته باشند، بر فرایند مهم‌ترین هسته فنی مدرسه یعنی تدریس و یادگیری بیشتر تأثیر بگذارند؛ زیرا هرچه معلمان از سطح خودکارآمدی بالاتری برخوردار باشند، تلاش بیشتری برای ارائه درست مطالب درسی با توجه به رویکردهای جدید آموزشی دارند و در برابر دانش‌آموزان محل صبر و تحمل بیشتری به خرج می‌دهند (صفری، ۱۳۹۸).

اگرچه جوامع بشری توانمندسازی، به مفهوم رشد، پیشرفت و توسعه دانش، مهارت، توانایی‌ها و انگیزه‌های حرفه‌ای افراد را در دهه ۱۹۸۰ و عمدتاً در ارتباط با سازمان‌های صنعتی تجربه کرده‌اند، با این حال از دهه ۱۹۹۰ توانمندسازی به منزله فرایند بهبود شایستگی‌های فعالان نهادهای آموزشی و ارتقای توانمندی‌های آن‌ها در راستای حل مسائل نظام‌های آموزشی مورد تأکید قرار گرفت (شورت؛ گریر و ملوین^۲، ۱۹۹۴). توانمندسازی معلمان، فرایندی است که آن‌ها را برای ایفای نقش‌های مختلف آموزشی آماده می‌سازد و سبب می‌شود ایشان در راستای مولد بودن و به‌روزر بودن تقویت شوند. مدرسان توانمند، افرادی حرفه‌ای هستند که توانایی زیادی در زمینه تدوین برنامه‌های آموزشی، مدیریت دروس خود و در نتیجه، تدریس اثربخش به فراگیران دارند. مدرسان توانمند به شغل خود احساس مالکیت دارند و در نتیجه، برای شغل‌شان سرمایه‌گذاری می‌کنند. این مدرسان متعهد و محقق، به واسطه خودارزشی، کارایی و توانمندسازی بر موفقیت تحصیلی (یادگیرندگان) نیز تأثیر بسزایی دارند. بنابراین نظام آموزش و پرورش هر جامعه‌ای در راستای دستیابی به اهداف رشد و توسعه، به مدد به‌کارگیری سازوکارهای کارآمد و اثربخش باید زمینه مساعد و مستعدی را برای ارتقا و توسعه احساس شایستگی (خودکارآمدی)، احساس خودمختاری (داشتن حق انتخاب)، احساس مؤثر بودن (اثرگذاری)، احساس معنی‌دار بودن (ارزشمندی) و احساس اعتماد (اطمینان) فراهم سازد؛ اقدامی که بدون تردید می‌تواند نتایج و منافع زیادی برای (نهادهای و مراکز آموزشی) به همراه داشته باشد (رفیعی و علم، ۱۳۹۴: ۱۷).

1. Fernandez & Moldogaziev

2. Short & Greer & Melvin

پیامد افزایش همکاری‌های مشترک، توان حل مسئله و حمایت‌های چندجانبه، افزایش میزان همراهی و تعهد معلمان با تغییرات روزافزون و مستمر نظام‌های آموزشی در سایه وقوع تحولاتی نظیر ظهور فناوری‌های نوین آموزشی و تغییر چشم‌انداز، مأموریت و سیاست‌های نظام آموزشی و متعاقباً راهبردها، رویکردها و روش‌های عملکردی نهادهای آموزشی است. در واقع در عصر غلبه فناوری و اطلاعات، تغییر و چگونگی هدایت موفقیت‌آمیز آن، برای رهبران سازمان‌ها موضوعی حیاتی (اندرسون و اندرسون^۱، ۲۰۱۰) و مدیریت تغییرات برنامه‌ریزی‌شده و تحقق تغییرات با موفقیت (بورنس^۲، ۲۰۰۴)، یکی از مهم‌ترین چالش‌های دشواری است که مدیران در تمام سازمان‌ها با آن مواجه هستند (مک‌گریوی^۳، ۲۰۰۸).

پرواضح است که سازمان‌های آموزشی نیز از این قاعده مبرا نیستند. به عبارتی، در عصر تحولات روزافزون علم و فناوری، وقوع تغییرات در نظام‌های آموزشی اجتناب‌ناپذیر بلکه الزامی است؛ در این میان نکته مهم، چگونگی ایجاد و هدایت تغییرات ضروری و تقویت انگیزه و تعهد معلمان برای پاسخگویی به این تغییرات در سازمان‌های آموزشی است (تاپراک و ساماک^۴، ۲۰۱۱)؛ چراکه به تعبیر مایر و هرسکوپیچ^۵ (۲۰۰۲) به هنگام تغییرات، بسیاری از افراد دچار نگرانی می‌شوند و حتی این امکان وجود دارد که به جهت احساس نداشتن کفایت، امنیت و ارزش سازمان را ترک کنند. قاعدتاً معلمان نیز در جایگاه عنصر محوری نظام‌های آموزشی با مسئولیت‌ها و وظایف پیچیده، دشوار و متعدد از این قاعده مستثنی نیستند. از یک سو عملکرد مدارس به عملکرد معلمان و میزان تعهد آن‌ها به اهداف و مأموریت‌های مدرسه بستگی دارد و از سوی دیگر، تعهد معلمان جریانی حیاتی برای خود معلمان، مدارس و حتی دانش‌آموزان قلمداد می‌شود و مستقیماً با فرایندهای تدریس، یادگیری، موفقیت، رشد، توسعه و رفاه مدارس در ارتباط است (فیرستون^۶، ۱۹۹۶؛ تسویی و همکاران^۷، ۱۹۹۹؛ چان و همکاران^۸، ۲۰۰۸؛ چانگ و دیگران^۹، ۲۰۱۱؛ کایرال و کاکار^۹، ۲۰۱۶؛ تفری^{۱۰}، ۲۰۱۶ و تادس^{۱۱}، ۲۰۱۹). بنابراین توانمندسازی معلمان و پیامدهای مثبت حاصل از آن، در راستای ایجاد و افزایش تعهد آن‌ها نسبت به تغییرات مطرح در فرایندهای مزبور، از اهمیت شایانی برخوردار است (مانگانجایا، ۲۰۱۴).

1. Anderson & Anderson

2. Burnes

3. Mc Greevy

4. Toprak & Summak

5. Firestone Chung

6. Tsui et al

7. Chan

8. Chang et al

9. KIRAL & KACAR

10. Teferi

11. Tadesse

در این راستا، سازمان‌های آموزشی نیز به منظور ماندگاری در شرایط متغیر و رقابتی می‌کوشند از آمادگی لازم برای افزایش ظرفیت‌های نیروهای انسانی و ایجاد اطمینان و تعهد در آن‌ها برای رویارویی با فشارها و تنش‌های متعدد برخوردار باشند و در این مسیر بیش از همه چیز بر توسعه قابلیت‌های معلمان - رهبران آموزشی - تأکید و توجه کرده‌اند (مستجران جرتانی، ۲۰۱۱).

با نظر به مبانی نظری بیان‌شده و با نگاهی پیش‌رو به شواهد تجربی حاصل از مطالعات پژوهشگران طی سالیان متمادی مرتبط با دو متغیر اساسی پژوهش حاضر، توانمندسازی و تعهد به تغییر، می‌توان این‌گونه اذعان داشت که توانمندسازی معلمان به واسطه واگذاری مسئولیت‌ها و اختیارات، ایجاد شرایط اعتماد متقابل بین مدیران و معلمان و مشارکت معلمان در تصمیم‌گیری‌های مدیریتی و اجرایی منجر به درک نیازها، شناسایی و توسعه قابلیت‌ها به ایجاد اعتماد و تعهد سازمانی و در نهایت حداکثرسازی امکان تحقق باکیفیت و اثربخش رسالت، مأموریت و اهداف نظام آموزشی (کانتر^۱، ۱۹۹۳) از مسیر عملکرد کارآمد و اثربخش معلمان در عرصه‌های در حال تغییر فعالیت‌ها و کارکردهای آموزشی و تربیتی زیر منجر شود: بهبود سازماندهی مؤثر محتوای آموزشی، کاربرد الگوها و روش‌های تدریس مؤثر، ارائه خدمات مشاوره‌ای تحصیلی به یادگیرندگان، توسعه مهارت‌های بین‌فردی و توان تشخیص مسائل و ناتوانایی‌های فراگیران، تسهیل فرایند یادگیری و توسعه روابط مؤثر با ایشان، مدیریت اثربخش کلاس، اثربخشی در فرایند تدریس و ایفای مؤثر نقش مربی‌گری^۲ و تسهیلگری^۳، پایش عملکردهای یادگیری و تربیتی فراگیران و توان تحلیل وضعیت و ارائه بازخوردهای سازنده به ایشان، افزایش ظرفیت و سعه صدر در پذیرش دیدگاه‌ها و اصلاح و بهبود عملکرد، فراهم ساختن بستر یادگیری موقعیتی برای گسترش قابلیت‌ها و مهارت‌های به‌کارگیری دانش آموخته در موقعیت‌های عینی و واقعی و در نهایت مدیریت تعارض و ایجاد فضای یاددهی - یادگیری متقابل و مبتنی بر اعتماد برای فراگیران (کلارک^۴، ۲۰۰۰؛ کارلی^۵، ۲۰۰۱؛ وایلز و باندی^۶، ۲۰۰۰؛ دانیلسون^۷، ۱۹۹۷؛ تراورز و دیگران^۸، ۱۹۹۳؛ دیلر و مول^۹، ۲۰۰۵ و فایرستون و پانل^{۱۰}، ۱۹۹۳).

درباره تعهد معلمان به رسالت و اهداف در حال تغییر سازمان مدرسه به عنوان یکی از

1. Kanter
2. Coaching
3. Facilitating
4. Clarke
5. Curly
6. Bondi & Wiles
7. Danielson
8. Travers
9. Diller & Moule
10. Firestone & Panell

مهم‌ترین مفاهیم مطرح در عرصه رفتار و روان‌شناسی سازمانی و نگرش یا حالت روانی تمایل، نیاز و الزام جهت تداوم فعالیت (سوسا و کلو، ۲۰۱۲) و در عین حال نقش آن به عنوان قلب و ذهن سازمان در کسب موفقیت‌های روزافزون در شرایط تحولی (اوزلاپ و کیرل، ۲۰۱۳)، مفاهیم‌پذیرش، ارزش، ماندگاری، هویت، هماهنگی و درونی‌سازی اهداف به صورت داوطلبانه و با تأکید بر ظرفیت و توان بالقوه برای برآوردن اهداف مدرسه در اولویت است.

از سویی از آنجا که تعهد سازمانی مفهومی چندبعدی است، طبعاً نیازمند شاخص‌های چندبعدی برای تفسیر موقعیت است، در این راستا به کارگیری ابعاد تعهد به تغییر مایر و همکاران (۲۰۰۲)^۱ شامل:

۱. **تعهد عاطفی** که احساس و شناخت افراد از سازمان به عنوان عضو سازمان است که در این وضعیت افراد تمایل بسیاری برای ماندگاری در سازمان دارند، ارزش‌های سازمان را می‌پذیرند و در راستای ایفای وظایف سازمانی خود تلاش می‌کنند و از این تلاش احساس رضایت دارند و از بودن در سازمان تحسین شادی دارند. تمایل افراد و شادمانی آن‌ها از حضور و فعالیت در سازمان سبب افزایش کارایی و اثربخشی مدارس می‌شود. تعهد عاطفی شامل جریان‌های اخلاقی، و تعهدات ارزش‌محور است.

۲. **تعهد پیوستگی** که به میزان تمایل معلمان به ماندگاری در مدارس با توجه به منافع مالی، نیازها و ضرورت‌های آن اشاره دارد. دستاوردهایی نظیر (حقوق و مزایا، موقعیت و پرستیژ علمی، حقوق و مزایای بازنشستگی و ...)، گردش مالی، موقعیت اقتصادی، قوانین مدرسه در تقویت این نوع تعهد در معلمان بسیار اثرگذار است. در واقع این نوع تعهد مبتنی بر خودیابی است؛

۳. **تعهد هنجاری** که در این وضعیت معلمان فعالیت خود را یک وظیفه تلقی می‌کنند و برحسب وظیفه باید در مدرسه بمانند و در واقع معلمان براساس اصول اخلاقی و تعهدی به فعالیت خود در مدرسه ادامه می‌دهند و در نتیجه خود را وقف مدرسه کرده و بدون انتقاد به فعالیت خود ادامه می‌دهند. در این نوع تعهد، تأکید بر جریان‌های اخلاقی، ارزشی و جستجوگری است، امکان توجه و تبیین تعهد به تغییر سازمانی را با جزئیات دقیق در ساختار چندبعدی و پیچیده مدرسه و در ارتباط با رفتار معلمان فراهم می‌سازد (کیرال و کاکار، ۲۰۱۶).

از همان اوایل دهه (۱۹۹۰) در ارتباط با اثرات توانمندسازی بر رفتار و عملکرد کارکنان در نهادهای آموزشی و سایر سازمان‌های اجتماعی، مطالعات متعددی انجام شده است؛ از

۱. مایر و همکاران در سال (۲۰۰۲) برای اولین بار مطرح کردند که تعهد به تغییر، ساختاری مشابه تعهد سازمانی آلن و مایر (۱۹۹۰) دارد و حتی زیر مقیاس‌های آنها نیز یکسان است.

جمله مایر و آلن^۱ (۱۹۹۱) رابطه مثبت و معنادار بین توانمندسازی و تعهد سازمانی نیروهای انسانی را تأیید کردند. سپس رینهارت و شورت (۱۹۹۳) ارتباط توانمندسازی معلمان با رضایت شغلی؛ شورت (۱۹۹۴) مشارکت در تصمیم‌گیری، تأثیرگذاری، ارزشمندی، اقتدار، رشد حرفه‌ای و خودکارآمدی را ابعاد توانمندسازی معلمان ارائه داده و رابطه بین این مؤلفه‌ها را تأیید کردند. پس از آن، وو و شورت^۲ (۱۹۹۶) ارتباط توانمندسازی معلمان با تعهد؛ مارکس و لوییس^۳ (۱۹۹۷) ارتباط توانمندسازی معلمان با تمرین‌های آموزشی و دستاوردهای دانش-آموختگان دانشگاهی؛ جانسون و شورت^۴ (۱۹۹۸) ارتباط توانمندسازی معلمان با تعارض، کرایمر و همکاران^۵ (۱۹۹۹) اثر دو بعد توانمندسازی؛ «خود تصمیم‌گیری و تأثیرگذاری» بر تعهد سازمانی؛ شلتون^۶ (۲۰۰۲) اثر توانمندسازی بر تعهد در سازمان‌های اجتماعی؛ بوگلر و سامچ^۷ (۲۰۰۴) رابطه توانمندسازی معلمان با تعهد سازمانی، تعهد حرفه‌ای و رفتار شهروندی؛ سامچ^۸ (۲۰۰۵) اثر توانمندسازی معلمان بر پیامدهای آموزشی؛ کوتیوا و میکز^۹ (۲۰۰۹) رابطه توانمندسازی و رضایت شغلی دستیاران آموزشی؛ هیسمان او گلا و هیسمان اوگلا^۹ (۲۰۱۰)؛ رابطه توانمندسازی و انگیزه معلمان؛ سیتی و همکاران^{۱۰} (۲۰۱۳) رابطه توانمندسازی شناختی و تعهد سازمانی معلمان؛ سیتی فیروز و همکاران^{۱۱} (۲۰۱۳) اثر توانمندسازی بر تعهد به تغییرات سازمانی؛ مانگانجایا^{۱۲} (۲۰۱۴) اثر توانمندسازی بر ارتقای قابلیت‌ها و توانمندی‌ها را مطالعه کرده و روابط و اثرات مزبور را با جهت و شدت آماری متفاوت تأیید کرده‌اند.

باتوجه به مبانی بیان‌شده و مرور تجارب پژوهش‌های پیشین و نقش و اهمیتی که توانمندسازی معلمان بر ایجاد و تقویت تعهد معلمان به تغییرات روزافزون علم و فناوری در دنیای پیچیده و چندبعدی نظام‌های آموزش پرورش دارد، پرواضح است پرداختن به مقولات مزبور باید در اولویت ویژه سیاست‌گذاران، تصمیم‌گیرندگان و مدیران و متولیان نظام‌های آموزش و پرورش باشد. رویکردی که انتظار می‌رود سبب افزایش رضایت‌مندی و احساس مثبت و مؤثر بودن در نظام آموزشی معلمان شود و درنهایت تمایل و رغبت به وفاداری و ماندگاری در شرایط تحولی و پر تلاش را در آنان افزایش دهد. البته اگرچه بررسی و ارزیابی وضعیت ارتباط بین

1 Meyer & Allen

2. Wu&Short

3. Marks & Louis

4. Johnson & Short

5. Kraimer et al

6. Shelton

7. Somech

8. Kostiwa& Meeks

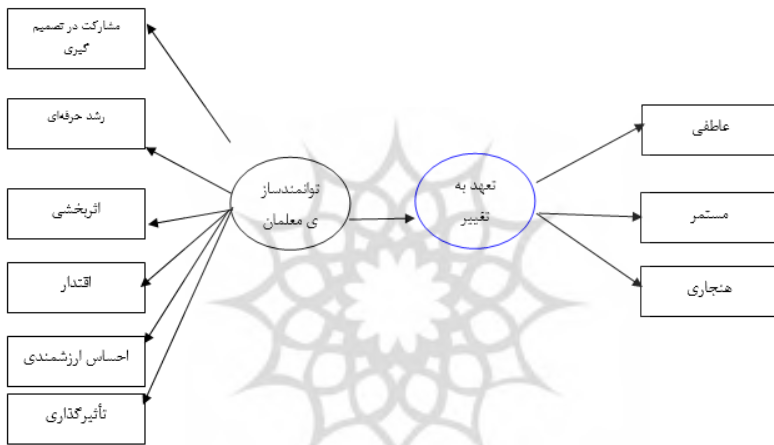
9. Hismanoglu& Hismanoglu

10. Siti et al

11. Fairuz & et al

12. Mangundjaya

توانمندسازی معلمان و تعهد آن‌ها به تغییرات آموزشی، رویکردی اثربخش برای نظام آموزش- و پرورش محسوب می‌شود، با این حال، پرواضح است توسعه در هر زمینه‌ای بیش از هر اقدامی مستلزم، ترسیم چشم‌انداز، سیاست‌گذاری، برنامه‌ریزی و تدوین اهداف و راهبردهای عملیاتی و بسترسازی برای پذیرش و مشارکت چندوجهی ذی‌نفعان و مشارکت‌کنندگان است که باید متولیان امور نظام آموزش و پرورش تدارک بینند. در نتیجه با نظر به مباحث بیان‌شده، الگوی نظری پژوهش حاضر مبتنی بر رابطه بین توانمندسازی معلمان و تعهد به تغییر سازمانی ارائه شده است (شکل ۱).



شکل (۱) الگوی مفهومی رابطه توانمندسازی معلمان و تعهد به تغییر سازمانی آنها

روش پژوهش

باتوجه به اینکه در پژوهش حاضر الگوی ساختاری رابطه بین توانمندسازی معلمان و تعهد به تغییر سازمانی آن‌ها در مدارس پایه ششم ابتدایی و دوره اول متوسطه شهر سمنان در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۷ مورد نظر است، پژوهش از نظر هدف کاربردی، به لحاظ گردآوری داده‌ها توصیفی-پیمایشی و به لحاظ تحلیل داده‌ها از نوع همبستگی است. در پژوهش حاضر جامعه آماری پژوهش تعداد (۳۰۹) نفر از معلمان زن و مرد پایه ششم ابتدایی و دوره اول متوسطه دولتی شهر سمنان در سال تحصیلی ۱۳۹۶-۱۳۹۷ بودند که با استفاده از فرمول کوکران با ضریب خطای (۰/۱) و روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب انتخاب شدند؛ بدین صورت که از هر طبقه (ناحیه آموزش و پرورش) متناسب با تعداد معلمان، نمونه‌هایی

انتخاب شده و برای رعایت سهم طبقات مختلف در نمونه‌ها کوشش شد نواحی دارای معلم بیشتر، تعداد نمونه بیشتر و نواحی دارای معلم کمتر، نمونه کمتری در پژوهش داشته باشند. بر این اساس تعداد ۲۵۰ نفر (۵۴٪ معلمان زن و ۴۶٪ معلمان مرد) برای نمونه پژوهش انتخاب و مطالعه روی آن‌ها انجام شد.

ابزارهای اندازه‌گیری

الف) **مقیاس توانمندسازی:** به منظور سنجش ابعاد و مؤلفه‌های سازه توانمندسازی معلمان نمونه، مقیاس «توانمندسازی کارکنان آموزشی» رینهارت و شورت (۱۹۹۴) است که اصغری و همکاران (۱۳۸۷) استفاده کرده‌اند و مشتمل بر شش مؤلفه مشارکت در تصمیم‌گیری، رشد حرفه‌ای، اثربخشی، اقتدار، ارزشمندی و تأثیرگذاری؛ و ۳۸ گویه در طیف پنج‌گزینه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً موافقم) تا ۵ (کاملاً مخالفم) است.

اصغری و همکاران (۱۳۸۷) پایایی کل مقیاس را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ معادل ۰/۸۹ گزارش کرده بودند. در پژوهش حاضر نیز ابعاد مقیاس توانمندسازی معلمان با ضریب آلفای کرونباخ برای هریک از مؤلفه‌های سازه مورد نظر معادل (مشارکت در تصمیم‌گیری ۰/۸۵؛ رشد حرفه‌ای ۰/۷۰؛ اثربخشی ۰/۷۵؛ اقتدار ۰/۸۶؛ ارزشمندی ۰/۸۶؛ تأثیرگذاری ۰/۸۱) محاسبه شده است.

ب) **مقیاس تعهد به تغییر:** به منظور سنجش تعهد به تغییر نیز، مقیاس هجده ماده‌ای هرزکوئیچ و مایر (۲۰۰۲) ترجمه‌براتی و عریضی (۱۳۹۱) شامل مؤلفه‌های تعهد عاطفی «من معتقد به ارزش این تغییر هستم»، تعهد مستمر «من هیچ انتخابی ندارم اما با این تغییر همراهم» و تعهد هنجاری «برای مخالفت با این تغییر احساس گناه می‌کنم» استفاده شد. مقیاس مورد نظر در طیف لیکرت پنج درجه‌ای از امتیاز ۱ (شدیداً مخالف) تا ۵ (شدیداً موافق) درجه‌بندی شده است. پایایی هریک از زیر مقیاس‌ها را عریضی و براتی (۱۳۹۱) معادل (بعد عاطفی ۰/۷۴)، (بعد مستمر ۰/۸۴) و (بعد هنجاری ۰/۶۸) گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر ضریب آلفای کرونباخ برای ابعاد مزبور به ترتیب معادل (۰/۸۰؛ ۰/۸۳؛ و ۰/۸۲) و پایایی کل معادل (۰/۸۲) برآورد شده است. با هدف تعیین روایی ابزارهای پژوهش از روایی صوری و محتوایی با تأکید بر تأمین ارتباط و تناسب منطقی و متناسب گویه‌های ابزارهای پژوهش با ویژگی‌های پاسخ‌دهندگان مبتنی بر کسب نظرات کارشناسان خبرگان و صاحب‌نظران عرصه مطالعه شده بوده است.

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها

پس از گردآوری اطلاعات با استفاده از ابزارهای پژوهش، از طریق مراجعه حضوری در مدارس و ارائه پرسشنامه‌ها به نمونه‌های تصادفی انتخاب‌شده و گردآوری داده‌ها و اطلاعات به شیوه خودگزارش‌دهی، از روش تحلیل عاملی تأییدی و الگوسازی معادلات ساختاری برای محاسبه روابط بین مؤلفه‌ها و روابط بین متغیرهای توانمندسازی و تعهد به تغییر سازمانی معلمان استفاده شده است.

یافته‌های پژوهش

سؤال اول پژوهش

۱- وضعیت میانگین متغیرهای توانمندسازی معلمان و تعهد به تغییر سازمانی در نمونه مطالعه شده چگونه است؟

با هدف محاسبه میانگین و انحراف معیار مؤلفه‌های سازه‌های توانمندسازی و تعهد به تغییر سازمانی در معلمان از آمار توصیفی و برای تعیین شدت و جهت همبستگی بین متغیرها از آزمون همبستگی استفاده شده است (جدول ۱). با نظر به مقیاس پنج‌درجه‌ای، دستاورد تحلیل داده‌ها حاکی از آن است که معلمان نمونه، مؤلفه‌های توانمندسازی را در سطحی بالاتر از میانگین ارزیابی کرده‌اند. همچنین مؤلفه‌های مشارکت در تصمیم‌گیری و خوداثربخشی به ترتیب با میانگین $(4/02)$ $(3/83)$ در وضعیتی مطلوب‌تر نسبت به سایر مؤلفه‌ها ارزیابی شده است. در همین راستا الگوی مشابهی نیز در ارتباط با مؤلفه‌های سازه تعهد به تغییر سازمانی قابل مشاهده است. در سازه تعهد نیز تعهد هنجاری با میانگین $(3/78)$ در سطح مطلوب‌تری نسبت به سایر مؤلفه‌ها ارزیابی شده است. از سویی نتایج حاصل از محاسبه وضعیت همبستگی بین مؤلفه‌های توانمندسازی معلمان و تعهد به تغییر سازمانی گویای همبستگی معنادار در وضعیت ارزیابی شده است.

جدول ۱. میانگین، انحراف استاندارد و همبستگی درونی متغیرهای پژوهش

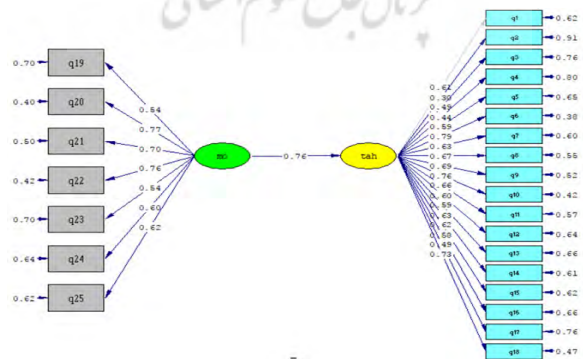
کد	مؤلفه‌ها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
۱	تعهد به تغییر عاطفی	-								
۲	تعهد به تغییر مستمر	۰/۶۶	-							
۳	تعهد به تغییر هنجاری	۰/۴۹	۰/۷۲	-						
۴	مشارکت در تصمیم‌گیری	۰/۵۴	۰/۶۵	۰/۶۰	-					
۵	رشد حرفه‌ای	۰/۶۸	۰/۶۲	۰/۵۸	۰/۵۸	-				
۶	خوداثربخشی	۰/۶۷	۰/۸۹	۰/۶۹	۰/۶۵	۰/۶۱	-			
۷	اقتدار	۰/۶۰	۰/۸۸	۰/۹۰	۰/۷۰	۰/۶۷	۰/۷۸	-		
۸	ارزشمندی	۰/۶۲	۰/۷۵	۰/۷۹	۰/۸۹	۰/۶۱	۰/۷۲	۰/۸۲	-	
۹	تأثیرگذاری	۰/۸۶	۰/۶۴	۰/۵۳	۰/۷۴	۰/۷۵	۰/۶۵	۰/۶۵	۰/۶۹	-
	میانگین	۳/۴۷	۳/۵۰	۳/۷۸	۴/۰۲	۳/۷۷	۳/۸۳	۳/۶۹	۳/۷۱	۳/۶۴
	انحراف استاندارد	۰/۵۶	۰/۶۱	۰/۶۲	۰/۵۷	۰/۴۹	۰/۵۳	۰/۸۲	۰/۸۴	۰/۶۸

$P < 0/01$

سؤال دوم پژوهش

الف) الگوهای اندازه‌گیری متغیرهای برونزا و درونزا و الگوی تحلیل مسیر

فرضیه اول: مشارکت در تصمیم‌گیری‌های مدرسه رابطه معناداری با تعهد به تغییر سازمانی معلمان دارد.



شکل (۲). الگوی نهایی رابطه مشارکت در تصمیم‌گیری با تعهد به تغییر سازمانی معلمان در حالت تخمین استاندارد

جدول ۲. نتایج تحلیل و ارزیابی الگو در بررسی فرضیه اول

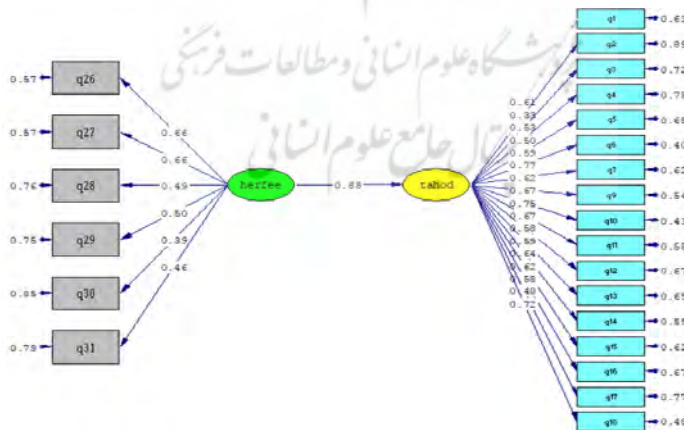
P-Value	ضریب مسیر	آماره
۷/۵۶	۰/۷۶	مشارکت در تصمیم‌گیری ----- تعهد به تغییر سازمانی

نتایج حاصل از اجرای الگوی معادلات ساختاری در شکل شماره (۲) مشخص می‌کند مشارکت در تصمیم‌گیری‌های آموزشی و تربیتی با تعهد معلمان به تغییرات مربوطه در سازمان مدرسه، مبتنی بر اطلاعات حاصل، مقدار ضریب مسیر معادل (۰/۷۶) و مقدار معناداری معادل (۷/۵۶) از ارتباط مثبت و معناداری برخوردار است. همچنین، گویه ۲۰ یعنی «در اکثر تصمیمات مهم آموزشی و مدیریتی به عنوان عضو اصلی شورا حضور دارم» با بار عاملی (۰/۷۷) از قدرت تبیین‌کنندگی بیشتری نسبت به سایر گویه‌های مؤلفه مشارکت در تصمیم‌گیری برخوردار است. ارزیابی شاخص‌های برازش الگو نیز (جدول شماره ۳) نشان از برازش مطلوب الگوی حاصل دارد.

جدول ۳. شاخص‌های برازندگی الگوی نهایی رابطه مشارکت در تصمیم‌گیری با تعهد به تغییر سازمانی معلمان

AGFI	GFI	IFI	CFI	NFI	RMSEA	X ² /df	شاخص برازش
>۰/۸۰	>۰/۸۰	>۰/۹۰	>۰/۹۰	>۰/۹۰	<۰/۰۸	<۳	مقدار مطلوب
۰/۸۱	۰/۸۶	۰/۹۸	۰/۹۸	۰/۹۵	۰/۰۵	۱/۹۱	نتیجه

فرضیه دوم: رشد حرفه‌ای معلمان رابطه‌ای معنادار با تعهد به تغییر سازمانی آن‌ها دارد.



شکل ۳. الگوی نهایی رابطه رشد حرفه‌ای با تعهد به تغییر سازمانی در حالت تخمین استاندارد

جدول ۴. نتایج تحلیل و ارزیابی الگو در بررسی فرضیه دوم

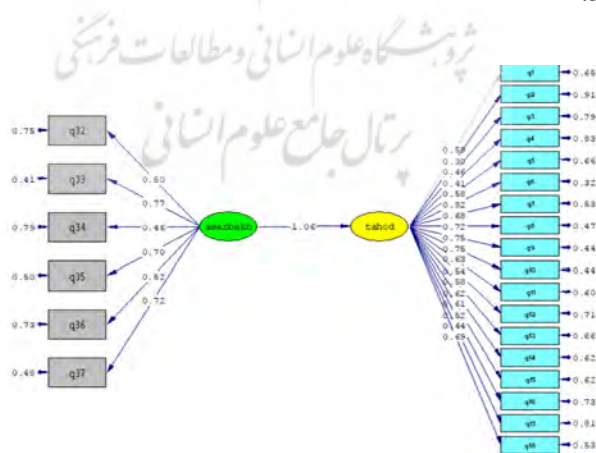
P-Value	ضریب مسیر	آماره
۷/۹۵	۰/۸۸	رشد حرفه‌ای ----- تعهد به تغییر سازمانی

الگوی معادلات ساختاری در شکل شماره (۳) در پاسخ به فرضیه دوم پژوهش مشخص می‌کند رشد حرفه‌ای معلمان از ابعاد سازه توانمندسازی با تعهد آن‌ها به تغییرات سازمانی مدرسه، براساس یافته‌های حاصل، مقدار ضریب مسیر معادل (۰/۸۸) و معناداری معادل (۷/۹۵) ارتباط معناداری دارد. همچنین براساس الگوی حاصل، گویه ۲۶ و ۲۷ یعنی «در حوزه تخصصی حرفه خود، بر اغلب مباحث دانشی و مهارتی تسلط کامل دارم»، با بار عاملی (۰/۶۶) از قدرت تبیین‌کنندگی مطلوب‌تری نسبت به سایر گویه‌ها در ارتباط با مؤلفه رشد حرفه‌ای برخوردارند. ارزیابی شاخص‌های برازش الگو نیز (جدول ۴) نشان از برازش مطلوب الگوی حاضر دارد.

جدول ۴. شاخص‌های برازندگی الگوی نهایی رابطه رشد حرفه‌ای با تعهد به تغییر سازمانی معلمان

AGFI	GFI	IFI	CFI	NFI	RMSEA	X ² /df	شاخص برازش
>۰/۸۰	>۰/۸۰	>۰/۹۰	>۰/۹۰	>۰/۹۰	<۰/۰۷	<۳/۰۲	مقدار مطلوب
۰/۸۰	۰/۸۲	۰/۹۱	۰/۹۱	۰/۹۱	۰/۰۷۲	۲/۵۷	نتیجه

فرضیه سوم: اثربخشی معلمان در عملکرد سازمانی و تعاملات رابطه‌ای معنادار با تعهد به تغییر سازمانی آن‌ها دارد.



شکل ۴. الگوی نهایی رابطه اثربخشی با تعهد به تغییر سازمانی در حالت تخمین استاندارد

جدول ۵. نتایج تحلیل و ارزیابی الگو در بررسی فرضیه سوم

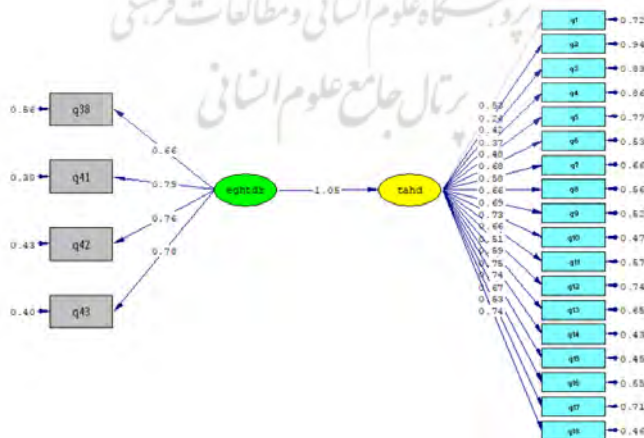
P-Value	ضریب مسیر	آماره
۸/۸۵	۱/۰۶	اثربخشی تعهد به تغییر سازمانی

در پاسخ به فرضیه سوم پژوهش، نتایج حاصل از اجرای الگوی معادلات ساختاری در شکل شماره (۴) نشان می‌دهد که اثربخشی از ابعاد سازه توانمندسازی با تعهد آن‌ها به تغییرات سازمان مدرسه، مبتنی بر اطلاعات حاصل، مقدار ضریب مسیر معادل (۱/۰۶) و معناداری معادل (۸/۸۵) از ارتباط معناداری برخوردار است. همچنین براساس الگوی حاصل، گویه ۳۳ یعنی «عمدتاً مدیریت و همکاران برای مقابله با موقعیت‌های ویژه روی مشورت و کمک من حساب می‌کنند»، با بار عاملی (۰/۷۷) از قدرت تبیین‌کنندگی مطلوب‌تری نسبت به سایر گویه‌ها در ارتباط با مؤلفه اثربخشی برخوردار است. ارزیابی شاخص‌های برازش الگو نیز (جدول شماره ۶) نشان از برازش مطلوب الگوی حاضر دارد.

جدول ۶. شاخص‌های برازندگی الگوی نهایی رابطه اثربخشی با تعهد به تغییر سازمانی معلمان

AGFI	GFI	IFI	CFI	NFI	RMSEA	X ² /df	شاخص برازش
>۰/۸۰	>۰/۸۰	>۰/۹۰	>۰/۹۰	>۰/۹۰	<۰/۰۷	<۳/۰۲	مقدار مطلوب
۰/۸۴	۰/۸۵	۰/۹۶	۰/۹۶	۰/۹۱	۰/۰۴۹۱	۲/۴۵	نتیجه

فرضیه چهارم: اقتدار معلمان در عملکرد سازمانی رابطه‌ای معنادار با تعهد به تغییر سازمانی آن‌ها دارد.



شکل ۵. الگوی نهایی رابطه اقتدار با تعهد به تغییر سازمانی در حالت تخمین استاندارد

جدول ۷. نتایج تحلیل و ارزیابی الگو در بررسی فرضیه چهارم

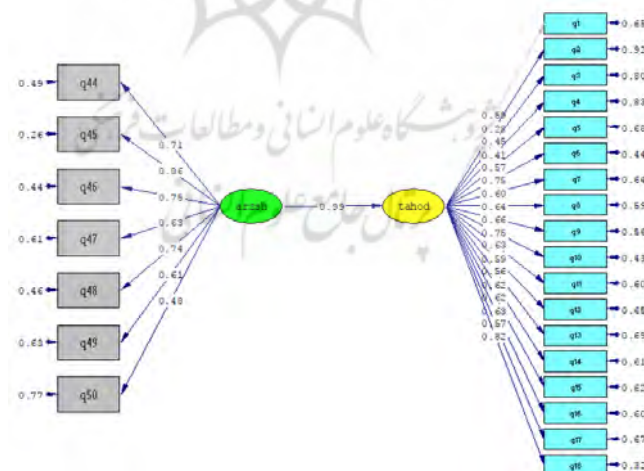
P-Value	ضریب مسیر	آماره
۷/۸۰	۱/۰۵	اقتدار ----- تعهد به تغییر سازمانی

در پاسخ به فرضیه چهارم پژوهش پس از اصلاح الگوی اولیه و ارائه الگوی معادلات ساختاری در شکل شماره (۵)، مشخص شد مؤلفه اقتدار معلمان از ابعاد سازه توانمندسازی با تعهد آن‌ها به تغییرات سازمانی، براساس اطلاعات حاصل، شامل مقدار ضریب مسیر معادل (۱۰/۰۶) و معناداری معادل (۷/۸۰) ارتباط معناداری دارد. همچنین براساس الگوی حاصل، گویه ۴۱ (تصمیم‌گیرنده نهایی اداره امور آموزشی و اجرایی کلاس خودم هستم)، با بار عاملی (۰/۷۹) از قدرت تبیین‌کنندگی مطلوب‌تری نسبت به سایر گویه‌ها در ارتباط با مؤلفه اقتدار برخوردار است. ارزیابی شاخص‌های برازش الگو نیز (جدول ۸) نشان از برازش مطلوب الگوی حاضر دارد.

جدول ۸. شاخص‌های برازندگی الگوی نهایی رابطه اقتدار با تعهد به تغییر سازمانی معلمان

AGFI	GFI	IFI	CFI	NFI	RMSEA	X2/df	شاخص برازش
>۰/۸۰	>۰/۸۰	>۰/۹۰	>۰/۹۰	>۰/۹۰	<۰/۰۷	<۳/۰۲	مقدار مطلوب
۰/۸۱	۰/۸۳	۰/۹۵	۰/۹۵	۰/۹۳	۰/۰۳۹	۲/۳۹	نتیجه

فرضیه پنجم: احساس ارزشمندی رابطه‌ای معنادار با تعهد به تغییر سازمانی آن‌ها دارد.



شکل (۶). الگوی نهایی رابطه احساس ارزشمندی با تعهد به تغییر سازمانی در حالت تخمین استاندارد

جدول ۹. نتایج تحلیل و ارزیابی الگو در بررسی فرضیه پنجم

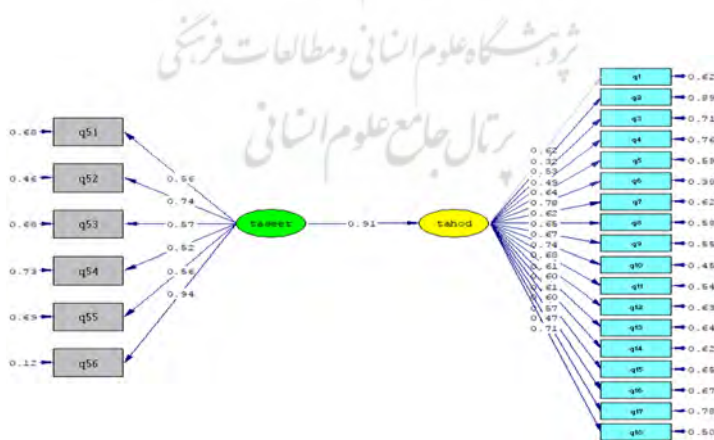
P-Value	ضریب مسیر	آماره
۸/۵۱	۰/۹۹	احساس ارزشمندی ----- تعهد به تغییر سازمانی

در پاسخ به فرضیه پنجم پژوهش نیز نتایج حاصل از اجرای الگوی معادلات ساختاری در شکل شماره (۹) نشان می‌دهد که احساس ارزشمندی معلمان از ابعاد سازه توانمندسازی با تعهد آن‌ها به تغییرات سازمانی، مبتنی بر اطلاعات حاصل، مقدار ضریب مسیر معادل (۰/۹۹) و معناداری معادل (۸/۵۱) ارتباط معناداری دارد. همچنین براساس الگوی حاصل، گویه ۴۵ (از حضور در محیط مدرسه و ارائه خدمت احساس خرسندی و ارزش دارم)، با بار عاملی (۰/۸۶) از قدرت تبیین‌کنندگی مطلوب‌تری نسبت به سایر گویه‌ها در ارتباط با مؤلفه احساس ارزشمندی برخوردارند. ارزیابی شاخص‌های برازش الگو نیز (جدول شماره ۱۰) نشان از برازش مطلوب الگوی مدنظر دارد.

جدول ۱۰. شاخص‌های برازندگی الگوی نهایی رابطه احساس ارزشمندی با تعهد به تغییر سازمانی معلمان

AGFI	GFI	IFI	CFI	NFI	RMSEA	X ² /df	شاخص برازش
>۰/۸۰	>۰/۸۰	>۰/۹۰	>۰/۹۰	>۰/۹۰	<۰/۰۷	<۳/۰۲	مقدار مطلوب
۰/۸۴	۰/۸۷	۰/۹۱	۰/۹۱	۰/۹۷	۰/۰۶۵۸	۲/۵۹	نتیجه

فرضیه ششم: توان تأثیرگذاری رابطه‌ای معنادار با تعهد به تغییر سازمانی در معلمان دارد.



شکل (۷). الگوی نهایی رابطه تأثیرگذاری با تعهد به تغییر سازمانی در حالت تخمین استاندارد

جدول ۱۱. نتایج تحلیل و ارزیابی الگو در بررسی فرضیه ششم

آماره	ضریب مسیر	P-Value
تأثیرگذاری ----- تعهد به تغییر سازمانی	۰/۹۱	۸/۵۸

در نهایت نتایج حاصل از اجرای الگوی معادلات ساختاری در شکل شماره (۷) در پاسخ به فرضیه ششم پژوهش نشان می‌دهد که تأثیرگذار بودن از ابعاد سازط توانمندسازی با تعهد آن‌ها به تغییرات سازمانی، براساس یافته‌های حاصل، مقدار ضریب مسیر معادل (۰/۹۱) و معناداری معادل (۸/۵۸) ارتباط معناداری دارد. همچنین براساس الگوی حاصل، گویه ۵۶ یعنی «مدیریت و همکاران عمدتاً اذعان می‌دارند حضور من در محیط آموزشی کمک بزرگی به ایشان است»، با بار عاملی (۰/۹۴) از قدرت تبیین‌کنندگی قوی‌تری نسبت به سایر گویه‌ها در ارتباط با مؤلفه تأثیرگذاری برخوردار است. ارزیابی شاخص‌های برازش الگو نیز (جدول شماره ۱۲) نشان از برازش مطلوب الگوی حاضر دارد.

جدول ۱۲. شاخص‌های برازندگی الگوی نهایی رابطه تأثیرگذاری با تعهد به تغییر سازمانی معلمان

شاخص برازش	X ² /df	RMSEA	NFI	CFI	IFI	GFI	AGFI
مقدار مطلوب	<۳/۰۲	<۰/۰۷	>۰/۹۰	>۰/۹۰	>۰/۹۰	>۰/۸۰	>۰/۸۰
نتیجه	۲/۳۳	۰/۰۴۲	۰/۹۴	۰/۹۶	۰/۹۶	۰/۸۴	۰/۸۰

با هدف تحلیل ارتباط بین دو متغیر توانمندسازی معلمان و تعهد به تغییر سازمانی در معلمان نمونه مطالعه‌شده، با استفاده از دستاورد اجرای روش الگوی مشخص شد با توجه به مقدار t () حاصل‌شده؛ توانمندسازی معلمان اثر ساختاری معناداری () بر تعهد به تغییر سازمانی دارد و توانمندسازی معلمان () از واریانس تعهد به تغییر را تبیین می‌کند. همچنین بررسی شاخص‌های برازش الگو حاکی از آن است که الگوی نهایی، برازش نسبتاً مناسبی با داده‌های حاصل داشته است (جدول شماره ۱۳)

جدول ۱۳. شاخص‌های برازندگی مدل نهایی اصلاحی

شاخص	دامنه پذیرش	مقدار	نتیجه
X ²	۰۵/P > ۰	۵۸۹/۸۱	تأیید
DF	-	۲۲۹	
X ² / DF	۵-۳	۲/۹۱	تأیید
RMSEA	۰۸/RMSEA < ۰	۰۹/۰	رد
GFI	۹۰/GFI > ۰	۹۰/۰	تأیید
AGFI	۹۰/AGFI > ۰	۸۹/۰	رد
NFI	۹۰/NFI > ۰	۹۰/۰	تأیید
CFI	۹۰/CFI > ۰	۹۰/۰	تأیید
IFI	۹۰/IFI > ۰	۹۰/۰	تأیید

بحث و نتیجه‌گیری

هر سازمانی باید بتواند با کمک و به‌واسطه افراد به اهداف خود برسد. موفقیت و دستیابی به اهداف سازمانی رابطه مستقیمی با توانایی مدیران در برانگیختن افراد و توانمندسازی آنان دارد. از سویی مدیریت سازمان‌ها در دنیای پیچیده کنونی برای پویایی و ادامه حیات خود الزاماً نیازمند استفاده از توانایی بالقوه کارکنان خود هستند. همان‌طور که سازمان‌ها به مقابله با چالش‌های کاری می‌روند و بهینه‌سازی مستمر را در اولویت امور خود قرار می‌دهند، به حمایت، تعهد و مشارکت همگانی نیروهای انسانی نیز نیازمند هستند. در واقع سازمان‌ها نیازمند سرمایه‌های انسانی پرانرژی، خلاق، توانمند و البته متعهد برای دستیابی به توسعه و تعالی هستند. در همین راستا آموزش و پرورش که سازمان گسترده دولتی و محیطی فرهنگی و اجتماعی است یکی از عوامل حیاتی توسعه و پیشرفت جوامع محسوب می‌شود. بنابراین ضروری است نهادهای آموزش و پرورش (مدارس) به نیروهای انسانی متعهد و توانمند مجهز باشند؛ نیروهایی که در دنیای پرتلاطم و تحول‌یابنده سازمان‌های آموزشی از انعطاف‌پذیری لازم برای سازگاری و انطباق آگاهانه با هر موقعیت علمی جدید برخوردار باشند و در نتیجه بهره‌وری و اثربخشی مدارس به عنوان سازمان‌های آموزشی را ارتقا و توسعه دهند.

پژوهش حاضر رابطه توانمندسازی با تعهد به تغییر سازمانی را در معلمان مدارس پایه ششم ابتدایی و دوره اول متوسطه نظری شهر سمنان را - که در سال‌های اخیر با تحولات متنوع و گسترده‌ای در عرصه آموزش و تربیت مواجه بوده‌اند - بررسی کرده است. دستاورد تجربی مطالعه حاضر در گام اول حاکی از آن است که معلمان نمونه مطالعه شده وضعیت توانمندسازی و تعهد به تغییر سازمانی را مطلوب ارزیابی کرده‌اند. در این میان وضعیت تعهد هنجاری، بیان‌کننده این واقعیت است که معلمان بیش از هر چیز خود را مسئول و مدیون وظیفه و مسئولیت خطیر آموزگاری می‌دانند و انجام کارآمد و اثربخش عملکردهای آموزشی و تربیتی خود را در درجه اول نه بر انگیزه‌های عاطفی و احساسی و نه بر پیامدهای مبادله‌ای و هزینه‌ای، بلکه بر احساس مسئولیت و حساسیت رسالت و مأموریت خطیر خود در نظام آموزش و پرورش استوار و متکی ساخته‌اند.

درواقع معلمان برخوردار از تعهد هنجاری، سطح بالایی از کنترل درونی و قابلیت درونی‌سازی و همانندسازی دارند؛ بنابراین مدیران مدارس می‌توانند با این استدلال که حمایت معلمان از تغییر، راهکار ارزنده‌ای برای عملکرد ارزشی مدارس است، میزان تعهد آن‌ها به شرایط تحولی را افزایش دهند (مایر و آلن، ۱۹۹۷). از سویی مدارس باید این معلمان را در جریان تغییر زیر چتر حمایت خود قرار دهند؛ زیرا افرادی که دارای کانون کنترل درونی هستند، به

حمایت‌های ارائه‌شده از سازمان حساسیت و دقت بیشتری دارند و هنگامی که می‌بینند سازمان برای بهبود زندگی حرفه‌ای آن‌ها تلاش می‌کند، تلاش بیشتری برای قدردانی از سازمان خواهند کرد (چیو و همکاران، ۲۰۰۵). از سوی دیگر، دستاورد حاصل گویای مثبت‌اندیشی و نگاه رو به جلو و امیدوارانهٔ معلمان نمونهٔ مورد مطالعه به زندگی حرفه‌ای آنهاست؛ اصل اساسی و مهمی که پیش‌فرض اساسی بسیار از تلاش‌ها، برنامه‌ها و راهبردهای تعالی‌بخش نظام‌های آموزش و پرورش است.

بنابراین بر سیاست‌گذاران و متولیان و مدیران نظام‌های آموزشی است که در مسیر تقویت پیش‌ازپیش این اندیشه و نگاه ارزنده، از تمامی امکانات مادی و معنوی در دسترس به‌گونه‌ای کارآمد و اثربخش بهره‌گیرند. همچنین ارزیابی معلمان نمونه از وضعیت توانمندیشان در زمینهٔ مؤلفه‌های مشارکت و خوداثربخشی، خود گویای آن است که خوشبختانه نظام آموزش و پرورش، متولیان و مدیران مدارس اثربخش‌ترین مؤلفه‌های رویکرد مدرسه‌محوری و ساختار انگیزه‌محور را اساس تأکید و اولویت قرار داده‌اند؛ رویدادی که زمینهٔ مشارکت، همراهی و همدلی معلمان با رویکردهای نوین آموزشی را به عنوان یک ضرورت انکارناپذیر به همراه خواهد داشت. همچنین شواهد تجربی گویای آن است که بین مؤلفه‌های توانمندسازی و تعهد به تغییر سازمانی در معلمان نمونهٔ مطالعه‌شده، همبستگی درونی مثبت و معناداری برقرار است. دستاوردی که گویای روایی و اشتراک نظر معلمان نمونه در خصوص وضعیت تعاملی رویکرد توانمندسازی و تعهد به تغییر سازمانی است. دستاورد حاصل را یافته‌های مطالعات نصیری و دیگران (۱۳۹۴) و جعفری و طالع‌پسند (۱۳۹۴) نیز تأیید کرده است.

دستاورد حاصل از بررسی و ارزیابی فرضیات اصلی پژوهش نیز نشانگر قابلیت پیش‌بینی‌کنندگی معنادار مؤلفه‌های توانمندسازی معلمان و تعهد به تغییر سازمانی در معلمان مطالعه‌شده است. شواهد تجربی حاصل از اجرای الگوی معادلات ساختاری در خصوص مؤلفهٔ مشارکت در تصمیمات سازمانی، با ضریب مسیر (۰/۷۶) گویای آن است که توانمندسازی به پذیرش مسئولیت‌های بیشتری از طرف معلمان منجر می‌شود و در نتیجه تمایل آن‌ها به پذیرش و تعهد نسبت به اهداف، ارزش‌ها، رسالت و مأموریت‌های مدرسه نیز افزایش می‌یابد. دیگر دستاورد تجربی مطالعهٔ حاضر، گویای قدرت پیش‌بینی‌کنندگی مطلوب مؤلفه‌های رشد حرفه‌ای و اثربخش بودن با ضریب مسیر معادل (۰/۸۸ و ۱/۰۶) دو مؤلفهٔ مکمل بر عملکرد کارآمد و اثربخش در میان معلمان نمونه بوده است.

در فرایند توانمندسازی معلمان، یک اصل اساسی، تفویض اختیار و قدرت انجام امور است که سبب اعطای آزادی عمل و احساس اقتدار در میان معلمان می‌شود. پرواضح است اعطای

آزادی عمل و اختیار معقول به نیروهای انسانی، به بهبود نگرش آن‌ها به سازمان و وظایف و مسئولیت‌هایشان منجر می‌شود؛ به گونه‌ای که آن‌ها سازمان و امورات آن را جزئی از خود قلمداد می‌کنند و تعهدشان نسبت به موقعیت‌های گوناگون افزایش می‌یابد، پدیده‌ای که پیامد آن را به وضوح می‌توان در رفتار و عملکرد شغلی آن‌ها مشاهده کرد.

دستاورد تجربی حاصل از اجرای الگوی معادلات ساختاری، همچنین گویای قدرت تبیین-کنندگی مؤلفه‌های ارزشمندی و تأثیرگذاری بر تعهد به تغییرات سازمانی معلمان مطالعه‌شده با ضرایب مسیر معادل (۰/۹۹ و ۰/۹۱) است. احساس ارزشمندی در معلمان گویای درک آن‌ها از حمایت سازمانی و احترام و پذیرش از سوی همکاران است. در واقع هنگامی که ارزش‌های شخصی کارکنان با اهداف، مقاصد و استانداردهای مربوط به کار، به یکدیگر نزدیک باشند، اهمیت کار برای فرد افزایش می‌یابد (بولات، ۲۰۰۳).

به عبارتی احساس ارزشمندی و خودکارآمدی با تأکید بر اطمینان معلمان از صلاحیت خود برای ارتقای یادگیری دانش‌آموزان، توانایی ساخت و تداوم برنامه‌های آموزشی کارآمد و معنادار ضمن بهبود فرایند یادگیری دانش‌آموزان، تعهد آن‌ها به رویکردهای آموزشی و تربیتی را افزایش می‌دهد (شورت، ۱۹۹۴) و موفقیت آن‌ها را در تعیین اهداف عالی و پیشرفت مستمر فعالیت‌های آموزشی خودشان را نیز تضمین می‌کند (شوارزر و هالوم، ۲۰۰۸). همچنین قابلیت معلمان در تأثیرگذاری آن‌ها بر یادگیری دانش‌آموزان از طریق رویکردهای خلاقیت، ارتباطات و ارتقای کیفیت مطلوب آموزش این اعتماد را در آن‌ها ایجاد می‌کند که از ظرفیت و توانمندی لازم برای نفوذ در پیامدهای راهبردی و عملیاتی آموزشی و تربیتی مدارس برخوردارند (کاسیا، ۲۰۰۸). دستاوردهای حاصل از نتایج مطالعات (میرکمالی و همکاران، ۱۳۸۸؛ تورمن و همکاران، ۲۰۱۱ و مانگانجایا، ۲۰۱۴) تأیید کرده‌اند. پژوهش حاضر نیز همچون اکثر تحقیقات پیمایشی با محدودیت‌هایی مواجه بوده است؛

اولین محدودیت مربوط به طرح پژوهش است که در آن رابطه ساختاری بین توانمندسازی معلمان با تعهد سازمانی آنان، نوعاً روابط علی نیست، بلکه نوعی رابطه همزمانی محسوب می‌شود.

محدودیت دوم مربوط به قابلیت تعمیم‌پذیری یافته پژوهش ناشی از نمونه پژوهش است. دستاورد حاصل از این پژوهش حاضر، به جامعه معلمان شهر سمنان محدود و به این جامعه قابل تعمیم است.

درنهایت در مطالعه حاضر، ابزار گردآوری داده‌های پژوهش ابزار پرسشنامه، یک ابزار خودسنجی است.

در ادامه براساس دستاوردهای پژوهش، پیشنهاد می‌شود؛

از برنامه‌های توانمندسازی انگیزه‌محور در قالب نظام پرداخت و دستمزد و ارتقا و پاداش برای آشناسازی معلمان با رویکردهای نوین تدریس و یادگیری با عنایت به تغییرات ساختاری و محتوایی دوره‌های بررسی استفاده شود.

همچنین پیشنهاد می‌شود سیاست‌گذاران، تصمیم‌گیرندگان و مدیران نظام آموزش و پرورش از طریق برقراری ارتباط و همکاری با مراکز و نهادهای علمی- تحقیقاتی و ایجاد شبکه‌های و انجمن‌های علمی معتبر و شبکه‌های اطلاعات و ارتباطات برخط، فرصت دانش‌افزایی خودراهر را برای معلمان فراهم کنند و از طریق ایجاد عزت نفس، انگیزه تلاشگری و تعهد را در آنان ارتقا دهند.

پیشنهاد می‌شود در چارچوب نظام جذب و استخدام معلمان پیش از انتصاب آنان به حرفه معلمی، شرح وظایف و مسئولیت‌ها در چارچوب ساختار سازمانی نظام آموزش عالی، مدارس و کلاس درس شفاف‌سازی شده و دقت بیشتری برای گزینش افراد مستعد و علاقه‌مند به حرفه معلمی مبذول شود.

منابع

- راتی، هاجر و عربی، حمیدرضا (۱۳۹۱). پیش‌بینی تعهد به تغییر هویت، ادغام، مبادله و مرکز کنترل هنجاری، مجله بهبود مدیریت.
- رفیعی، صالح؛ علم، زهرا و علم، شهرام (۱۳۹۶). ارتباط عدالت سازمانی و توانمندسازی با رفتار شهروندی اعضای هیئت علمی تربیت بدنی دانشگاه آزاد اسلامی. پژوهش در ورزش دانشگاهی. ۳۰-۹:۱۵.
- جعفری، سکینه؛ طالع پسند، سیاوش (۱۳۹۴). تعیین رابطه توانمندسازی معلمان با کیفیت عملکرد. مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی. ۱۰(۲): ۱۰۷-۱۲۲.
- نصیری، فخرالسادات؛ قلاتاش، عباس و سرچهانی، زهرا (۱۳۹۴) رابطه توانمندسازی کارکنان با عملکرد شغلی و بهره‌وری نیروی انسانی سازمان آموزش و پرورش استان فارس. مدیریت بر آموزش سازمان‌ها. ۴(۲): ۶۳-۹۰.
- میرکمالی، سیدمحمد؛ حیات، علی اصغر و نوروزی، علی (۱۳۸۸). بررسی رابطه توانمندسازی روان‌شناختی با رضایت شغلی و تعهد سازمانی در میان کارکنان دانشگاه تهران. دوماهنامه دانشگاه شاهد. ۱۵(۳۹): ۱۶-۳۰.

Anderson, D. & Anderson, Ackerman, L. (2010). Beyond Change Management: How to Achieve Breakthrough Results through Conscious Leadership. Pfeiffer; an Imperint of Wily, San Francisco, CA.

- Burnes, B. (2004). Kurt Lewin the planned approach to change: A re appraisal. *Journal of Management Studies*, 41. PP. 977- 1002.
- Chan, W. Y.; Lau, S. & Lim, S. Hogan (2008). Organizational and personal predictors of teacher commitment: The mediating role of teacher efficacy and identification with school. *American Educational Research Journal*, 45(3), 597-630.
- Chang, L. C. et al (2009). The mediating role of psychological empowerment on job Satisfaction and organizational commitment for school health nurses :A cross- sectional questionnaire survey. *Int. J. Nurs. Stud.* (2009), doi:10. 1016/j.ijnurstu.2009.09.007.
- Chen H. & Chen Y. C. (2008). The impact of work redesign and psychological empowerment on organizational commitment in a changing environment: An example from Taiwan's state-owned enterprises. *Public Personnel Management*. 37 (3): 279-302.
- Clarke, S. (2000). Getting it right-distance marking as accessible and effective feedback in the primary classroom in s. askew (ed.), feedback for learning, *London: Rutledge flamer*, 32-45.
- Curly, M. (2001). The life coaching handbook: everything you need to be an effective life coach, (crown house publishing limited 2001, reprinted in various years up to 2007) sib 978 1899836710. Paperback, 204 + vii.
- Danielson, C. (1997). Enhancing professional practice: a framework for teaching. *Alexandria, Virginia: association for supervision and curriculum development*.
- Diller, J. V. & Moule, J. (2005). *Cultural competence: a primer foreducators. Belmont, can: Thomas was worth*.
- Kiral, Erkan & KACAR, Omer (2016). The Relationship between Teachers' School Commitment and School Culture. *International Education Studies*, 9(12):90-108.
- Fernandez, S. & Moldogaziev, T. (2013). Employee empowerment, employee attitudes, and performance: testing a causal model. *Public Administration Review*, 73(3), 490-506.
- Firestone, W. A. & Pennell, J. R. (1993). Teacher commitment, working conditions and differential incentive policies. *Review of Educational Research*, 63: 489-525.
- Herscovitch, L. and Meyer, J.P. (2002). Commitment to organizational change:

- Extension of a three-component model. *Journal of Applied Psychology*, 87: 474-487
- Hismanoglu, M. & Hismanoglu, S. (2010). English language teachers' perceptions of educational supervision in relation to their professional development: a case study of northern Cyprus. *No vitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*. 4(1), 16-34.
- Hoy, W. K. & Miskle, C. G. (2008). Educational administration. *New York Graw Hill Companies. Seventh Edition*.
- Johnson, P. E. & Short, P. M. (1998). Principal's leader power, teacher empowerment, teacher compliance and conflict. *Educational Management and Administration*, 26 (2): 147-159.
- Kanter, R. M. (1993). Men and Women of the Corporation New York. *Harvard Business Review*, 574. PP. 65-75.
- Kostiwa, I.; M. & Meeks, S. (2009). The relation between psychological empowerment, service quality, and job satisfaction among certified nursing assistants. *Clinical Gerontologist*, 3: 276- 292.
- Kramer, M. L.; Seibert, S. E. & Liden, R. C. (1999). Psychological empowerment as a multidimensional construct: A test of construct validity. *Educational and Psychological Measurement*, 59 (1): 127-142.
- Mangundjaya, Wustari L. (2014). Psychological empowerment and organizational task environment in commitment to change International. *Journal of Business and Management*, 2. 2014.
- Meyer, J. & Allen N. (1997). Commitment in the Workplace: Theory, Research and Application. London: Sage.
- Meyer, J. P. & Herscovitch, L. (2002). Commitment in the workplace: Toward a general model. *Human Resource Management Review*, 11: 299-326.
- Senge, P. M. (2014). The dance of change: The challenges to sustaining momentum in a learning organization: *Crown Business*.
- Shelton, Samuel Terrance (2002) Employee ,Supervisors and Empowerment in the Public Sector: The Role of Employee Trust. *Thesis of The Degree of doctor*.
- Short, P. M. (1994). Exploring the Links among Teacher Empowerment, Leader Power, and Conflict. *Education*, 114(4): 581-584
- Short, P. M. & Greer, J. T. & Melvin ,W. M. (1994).” Creating Empowered Schools: lesson in Change”. *Journal of Administration*, 32(4): 38-52.

- Siti Fairuz, Hamida; Norshidah, Nordina; Afni, Anida Adnanb & Norsiah, Sirunc (2013). A Study on Primary School Teachers' Organizational Commitment and Psychological Empowerment in the District of Klang. *Social and Behavioral Sciences*, 90: 782 – 787.
- Somech, Anit (2005). Teachers' Personal and Team Empowerment and Their Relations to Organizational Outcomes. Contradictory or Compatible Constructs? *Educational Administration Quarterly*. 14:237-266.
- Tadesse, Endale Fantahun (2019). Commitment at Secondary School in Addis Ababa, Ethiopia. *International Journal of Education and Research*. 7(4): 53-78.
- Teferi G.; Bekalu F. & Abebe H. (2016). Teacher's Job Satisfaction and Its Relationship with Organizational Commitment in Ethiopian Primary Schools: Focus on Primary Schools of Bonga Town. *European Scientific Journal edition* .12(13): 1857 – 7881
- Toprak, M. & Summak, M. (2014). Involvement in Change and Commitment to Change: A Study at Public Schools. *International J. Soc. Sci. & Education*, 4 (4). 953-954.
- Toremeh Fatih, Karakus Mehmet, Savas Ahmet Cezmi. (2011). The effect of empowerment on teachers' organizational commitment. *Energy Education Science and Technology Part B: Social and Educational Studies*, 3 (4): 545-554.
- Travers, J. F.; Elliott, S. N. & Kratochwill, T. R. (1993). *Educational psychology: Effective teaching, effective learning*. USA: Wm. C. Brown Communications
- Tsui, K.; Leung, T.; Cheung, Y.; Mok, H. & Ho, W. (1994): The organizational health and personal characteristics in primary schools. *CUHK Journal of Primary Education*, 4 (2): 27-41
- Wiles, J. & Bondi, J. (2000). *Supervision: a guide to practice*, (5th Ed.). Uppersaddle river, N.J.: Merrill.
- Wu, V. & Short, P. M. (1996). The relationship of empowerment to teacher job commitment and job satisfaction. *Journal of Instructional Psychology*, 25: 85-89.