

اندیشه‌های نوین تربیتی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی

دانشگاه الزهراء

تاریخ دریافت: ۸۹/۱۰/۲۱

تاریخ بررسی: ۹۰/۱/۲۵

دوره ۸، شماره ۲

تابستان ۱۳۹۱

صص ۱۱۴-۹۱

تاریخ پذیرش: ۹۱/۶/۱۳

## بررسی رابطه شرایط سازمانی و راهبردهای مدیریتی با توانمندسازی مدیران مدارس

سین عبدالمی\* و سکینه اشرفی نژی\*\*

### چکیده

هدف این پژوهش بررسی رابطه شرایط سازمانی و راهبردهای مدیریتی با توانمندسازی مدیران مدارس بود. جامعه آماری مدیران مدارس شهر همدان بودند که از این تعداد ۲۲۰ نفر به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای انتخاب شدند. از پرسشنامه محقق ساخته برای سنجش شرایط سازمانی و راهبردهای مدیریتی و از مقیاس توانمندسازی مشارکت کنندگان مدرسه (SPES) برای تعیین میزان توانمندی مدیران استفاده شد. برای تحلیل داده‌ها از آزمون t، روش همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه بهره برداری شد. نتایج نشان داد که میزان توانمندی مدیران مدارس در مجموع بیشتر از حد متوسط و در ابعاد توانمندی مقام منزلت، خودکار آمدی، تأثیرگذاری، نسبتاً قوی، در بعد رشد حرفه‌ای در حد متوسط و در ابعاد استقلال و مشارکت در تصمیم‌گیری ضعیف است. بین راهبردهای مدیریتی (دسترسی به اطلاعات و سبک رهبری تحولی) و توانمندسازی و ابعاد آن رابطه معناداری وجود دارد. رهبری تحولی پیش‌بینی کننده بهتری از توانمندسازی مدیران است. بین شرایط سازمانی و توانمندسازی و ابعاد آن رابطه مثبت و معنادار وجود دارد، اما بین ساختار سازمانی بوروکراتیک و توانمندسازی و ابعاد خودکارآمدی، مقام و منزلت و تأثیرگذاری رابطه ضعیف منفی و معنادار وجود دارد، ولی ساختار سازمانی بوروکراتیک با ابعاد تصمیم‌گیری مشارکتی، استقلال و رشد حرفه‌ای رابطه معناداری ندارد. از بین متغیرهای شرایط سازمانی، دسترسی به منابع و وجود اهداف روشن پیش‌بینی کننده‌های بهتری از توانمندسازی مدیران هستند.

### کلیدواژه‌ها

توانمندسازی؛ مدیران مدارس؛ تصمیم‌گیری مشارکتی؛ ابعاد توانمندسازی؛ مدیریت مبتنی بر مدرسه

\*استادیار گروه مدیریت آموزشی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه خوارزمی

\*\* نویسنده مسئول: دستیار علمی دانشگاه پیام نور مرکز نورآباد دلفان [sohilaashrafe@yahoo.com](mailto:sohilaashrafe@yahoo.com)

## مقدمه

نظام‌های آموزشی طی دهه‌های پایانی قرن بیستم، بیشتر به الگوهای مشارکتی و غیر متمرکز گرایش داشته‌اند (پرداختچی ۱۳۸۱، ساکی ۱۳۸۲). «ساختار انعطاف پذیرتر آموزش و پرورش نویدبخش مشارکت بیشتر طبقات متفاوت جامعه، والدین، مدیران، معلمان، کارکنان اداری و دانش‌آموزان در فرایند تصمیم‌گیری بوده و اثربخشی و کارآمدی نظام را به ارمغان می‌آورد. از سوی دیگر از آنجا که این تغییرات بیش از هر چیز بر واگذاری اختیارات بیشتر به مدارس یا تفویض اختیار تصمیم‌گیری درباره مسائل مربوط به مدارس به خود مدارس و همچنین بر جلب مشارکت افراد و گروه‌های ذی‌نفع در هر مدرسه مبتنی بوده، سرانجام می‌تواند استقلال و پاسخ‌گویی بیشتر مدارس در برابر اهداف مدرسه و جامعه را در پی داشته باشد» (جعفری مقدم، ۱۳۸۲: ص ۹۸). بالغ بر دو دهه است که بسیاری از کشورهای صنعتی و در حال توسعه به‌ویژه کشورهای عضو OECD<sup>۱</sup> به بازسازی مدارس<sup>۲</sup>، یعنی رویکرد تغییر قدرت تصمیم‌گیری آموزشی به رده‌های پایین اداری و اجرایی نظام آموزشی توجه خاصی کرده‌اند. این جنبش جهانی، تمرکززدایی<sup>۳</sup> آموزشی نامیده شده است. تمرکززدایی در آموزش و پرورش، مدرسه را محور اصلاحات آموزشی قرار داده است که به آن مدیریت مدرسه محوری<sup>۴</sup> اطلاق می‌شود. منطق نهضت بازسازی مدارس، بر مشارکت تمامی افراد ذی‌نفع در فعالیت‌های مدرسه تمرکز دارد (دارلینگ-هاموند<sup>۵</sup>، ۱۹۹۳؛ نقل از زجدا و گاماج<sup>۶</sup>، ۲۰۰۹، کالدول<sup>۷</sup>، ۲۰۰۸، گاماج و هنسون<sup>۸</sup>، ۲۰۰۸). مشارکت در فرایند تصمیم‌گیری آموزشی<sup>۹</sup> بر این اندیشه مبتنی است که افرادی که به اهداف عملیاتی مدارس نزدیک‌تر هستند، بهتر می‌توانند مسائل آموزشی را درک و حل کنند. اگر قرار باشد این تصمیمات به نتایج مطلوب منجر شود،

1. Organization for Economic Co-operation and Development
2. Restructuring schools
3. Decentralization
4. School Based Management
5. Darling-Hammond
6. Zegda & Gamage
7. Caldwell
8. Gamage & Hansson
9. participation in decision making (PDM)



توانمندسازی<sup>۱</sup> همه کارکنان به‌ویژه مدیران مدارس را می‌طلبد.

بهسازی نظام آموزشی از دیر باز موضوعی چالش‌برانگیز برای صاحب‌نظران مدیریت آموزشی و مدیران اجرایی به شمار آمده است. تجربه نشان می‌دهد که اصلاحات از بالا به پایین که از طبقات مختلف اداری می‌گذرد و به کندی به سطح پایین منتقل می‌شود، هیچ‌گاه نمی‌تواند تغییراتی اساسی ایجاد کند (عبداللهی، ۱۳۸۲). به‌طور سنتی کارکنان آموزشی از دخالت در تصمیمات اساسی مدرسه... محروم بوده‌اند و این فعالیت‌ها اغلب توسط افراد فراتر از سطح مدرسه انجام شده است (سرجیوانی<sup>۲</sup>، ۱۹۹۵ نقل از زجدا و گاماج، ۲۰۰۹). اما در حال حاضر «عدم تمرکز و میل به خودگردانی یکی از مشخصه‌های اصلی کارآمدی مدارس به شمار می‌آید» (ساکی، ۱۳۸۲: ص ۴۳). به‌طوری که میزان استقلال و اختیارات مدارس در برخی از حوزه‌ها از جمله برنامه‌ریزی، هدایت شوراها، بودجه و هزینه‌کرد، فراهم‌سازی تجهیزات و مقررات مدرسه زیاد شده است که نشان‌دهنده تمرکززدایی آموزشی است (عبداللهی و کبیری، در دست چاپ). به نظر مورفی<sup>۳</sup> و بک (۱۳۸۲) «یک مؤلفه اساسی در بازساختاری مدارس، مشارکت کارکنان در تصمیم‌گیری است. در این رابطه ویز و کامبون<sup>۴</sup> (۱۹۹۴) می‌گویند که مشارکت در تصمیم‌گیری نقش‌های متفاوتی را برای مربیان ایجاد می‌کند و اغلب به‌عنوان توانمندسازی مدیران به آن اشاره می‌شود.» (نقل از رینهرت و همکاران، ۱۹۹۸ ص ۶۳).

تمرکززدایی و تفویض اختیار در مباحث مدیریت آموزشی همواره، همراه و ملازم با بحث توانمندسازی کارکنان بوده است. کندی و فینش<sup>۵</sup> (۱۹۹۴) مدیر را به‌عنوان یک تواناساز<sup>۶</sup> معرفی می‌کنند. تمرکز بر توانمندسازی راهی برای تغییر مفاهیم رهبری در سازمان‌های آموزشی است (شورت و گریسر<sup>۷</sup>، ۱۹۹۷؛ مارکس و لویز<sup>۸</sup>، ۱۹۹۹ و اسکریبنر و

1. Empowerment
2. Sergiovanni
3. Murphy
4. Weiss & Cambon
5. Kenedy & finsh
6. Empowering
7. Short & greer
8. Marks & louis



ترول،<sup>۱</sup> (۲۰۰۰). توانمندسازی و اعطای اختیار به کارکنان یکی از راهبردهای اساسی افزایش عملکرد و تأمین بقاء در سازمان‌های امروزی است. دسته‌ای از صاحب‌نظران مدیریت مبتنی بر مدرسه را نوعی تواناسازی معلمان و مدیران تلقی می‌کنند و تواناسازی را نوعی انقلاب معلمان برای غلبه بر نظم اداری موجود و کسب کنترل در حرفه خود می‌دانند (مورفی و بک، ۱۹۹۴). لیت وود<sup>۲</sup> (۱۹۹۳) عقیده دارد که مدیران و معلمان باید توانمندسازی را تجربه کنند. تلاش‌های زیادی برای تعریف توانمندسازی انجام شده است. نظریه‌پردازان سازمانی و مدیریتی تا دهه ۱۹۹۰ توانمندسازی را فرایند تفویض اختیار و مشارکت کارکنان در تصمیم‌گیری‌های سازمانی می‌دانستند (لایت فوت<sup>۳</sup>، ۱۹۸۶؛ باون و لاولر، ۱۹۹۲ و بلانچارد و همکاران، ۱۳۷۹). اما از دهه ۱۹۹۰ به بعد صاحب‌نظران روان‌شناسی سازمانی، توانمندسازی را مفهومی چند بعدی می‌دانند که بر اساس ادراکات و باورهای شخصی افراد تعریف می‌شود و عبارت است از فرایند افزایش انگیزش درونی<sup>۴</sup> کارکنان در انجام‌دادن وظایف شغلی (توماس و ولتهوس<sup>۵</sup>، ۱۹۹۰؛ وتن و کمرون، ۱۹۹۸؛ اسپریتزر<sup>۶</sup>، ۱۹۹۵؛ کانگر و کانگو<sup>۷</sup>، ۱۹۸۸؛ رینه‌رت و شرت<sup>۸</sup>، ۱۹۹۲؛ عبدالهی<sup>۹</sup>، ۱۳۸۳؛ دی و دیومر<sup>۱۰</sup>، ۲۰۰۱؛ سومش<sup>۱۱</sup>، ۲۰۰۲، ۲۰۰۵ و بورلی و لودمن<sup>۱۲</sup>، ۱۹۹۶). شرت و رینه‌رت (۱۹۹۲) شش بعد توانمندسازی کارکنان آموزشی را مطرح و اعتباریابی کردند. این ابعاد عبارت هستند از مشارکت در تصمیم‌گیری، رشد حرفه‌ای<sup>۱۳</sup>، مقام و منزلت کاری<sup>۱۴</sup>، تأثیرگذاری<sup>۱۵</sup>، استقلال<sup>۱۶</sup> و خود کارآمدی<sup>۱۷</sup>.

پژوهش‌گران عوامل متعددی را زمینه‌ساز توانمندسازی کارکنان در سازمان می‌دانند.

1. Scribner and Truell
2. Leithwood
3. Lightfoot
4. Intrinsic Motivation
5. Rinehart and Short
6. Dee & Dumer
7. Somech
8. Beverly and loadman
9. Professional growth
10. Status
11. Impact
12. Autonomy
13. Self efficacy

ساختار سازمانی (بلانچارد و همکاران، ۱۳۷۹) و تصمیم‌گیری مشارکتی و دسترسی به منابع (مارکس و لویز، ۱۹۹۹) موجب توانمندی می‌شوند (نقل از پیتز،<sup>۱</sup> ۲۰۰۵). کانگر و کانانگر (۱۹۸۸) در الگوی توانمندسازی از عوامل سازمانی (نظام پاداش‌دهی و ماهیت شغل و ساختار سازمانی) و راهبردهای مدیریتی (مدیریت مشارکتی، هدف‌گذاری، غنی‌سازی شغل) نام می‌برند که موجب خود کارآمدی یا قدرت شخصی می‌شود. به‌طور کلی این عوامل عبارت هستند از: شرایط سازمانی مانند دسترسی به منابع، وجود اهداف روشن، ساختار سازمان، فرهنگ سازمانی و راهبردهای مدیریتی مانند دسترسی به اطلاعات و رهبری تحولی<sup>۲</sup> (اسپریتزر، ۱۹۹۵ و ۱۹۹۶؛ ابطحی و عباسی، ۱۳۸۶؛ عبدالهی، ۱۳۸۳؛ خالوندی، ۱۳۸۵).

«آموزش و پرورش ایران با تمرکز بر قدرت و اختیار در سطوح بالای مدیریت، ساختار اداری وسیع، برنامه‌های شدیداً متمرکز، قوانین دست و پاگیر و دیوان‌سالارانه موجب ناکارآمدی، فقدان پویایی و انعطاف‌ناپذیری برنامه‌ها و اداره مدارس و کلاس‌ها شده است. در حرکت آموزش و پرورش به سوی تمرکززدایی این کنترل و نظارت به واحدهای کوچک‌تر در سطح مدرسه واگذار می‌شود» (سلیمی ۱۳۸۲ ص ۷۶). بی‌ثباتی پست‌های مدیریتی آموزشی، حجم زیاد بخشنامه‌ها و وجود مطالب متضاد در آن‌ها، اختیار محدود در مقابل مسئولیت زیاد، وجود مقررات دست و پاگیر، تمرکز اداری، و عدم مشارکت معلمان و دانش‌آموزان در اداره امور مدرسه از جمله مشکلاتی است که مدیران مدارس با بیش از ده سال سابقه مدیریت ذکر کرده‌اند (عبدالهی و طباطبایی، ۱۳۷۴).

به نظر می‌رسد رویکردهای اخیر اصلاحات آموزشی بیشتر بر بازسازی ساختاری مدارس و تغییرات اداری، تخصیص منابع مالی و مادی و چگونگی تأمین آن‌ها تأکید دارند. کانون اصلی انتقال قدرت و حق تصمیم‌گیری در سطح مدارس فراتر از اقدامات ذکر شده است که مهم‌ترین آن تواناسازی یا قدرت سپاری به مدیران و معلمان در فرایند یاددهی و یادگیری به‌عنوان برنامه‌ریزان و مجریان مدرسه است. تواناسازی مدیران یعنی توجه به حرفه‌گرایی، خودمختاری و داشتن آزادی عمل مدیران در طراحی و تدوین برنامه‌های درسی، درگیری

1. Pitts

2. Transformational leadership



ذهنی، عاطفی و تعهد مدیران نسبت به آموزش و تدریس و به‌طور کلی نسبت به وظیفه خویش، توازن بین کنترل و آزادی عمل، خودکنترلی، خودمدیریتی، مسئولیت‌پذیری، انعطاف‌پذیری.

بررسی‌ها نشان می‌دهد که در کشور ما پژوهش‌های کمی پیرامون توانمندسازی مدیران و عوامل زمینه‌ساز آن در مدارس انجام شده است. هدف اصلی مقاله بررسی میزان توانمندی مدیران مدارس و تعیین سهم هریک از متغیرهای راهبردهای مدیریتی و شرایط سازمانی با توانمندی مدیران است. بدین ترتیب، این مطالعه درصدد پاسخ دادن به سؤال‌های زیر بود:

۱. میزان توانمندی مدیران مدارس بر اساس ابعاد شش‌گانه توانمندسازی در چه حدی است؟

۲. هریک از متغیرهای راهبردهای مدیریتی در پیش‌بینی توانمندسازی مدیران چه سهمی دارند؟

۳. کدام‌یک از متغیرهای شرایط سازمانی پیش‌بینی‌کننده بهتری از توانمندسازی مدیران است؟

پژوهش‌ها درباره توانمندسازی کارکنان مدارس در ادبیات مدیریت در دهه ۱۹۸۰ شروع به ظهور کرده (ادواردز<sup>۱</sup> و همکاران، ۲۰۰۲) و در دهه ۱۹۹۰ به‌عنوان یک جنبش اصلاحات در آموزش و پرورش مطرح شد (بگلر و سومش<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴). پژوهشگران آموزشی در اواخر قرن بیستم به نقش رهبری مدیران در مدرسه و توانمندسازی آن‌ها تأکید کرده‌اند (ادواردز و همکاران ۲۰۰۲). توانمندسازی فرایند توسعه شایستگی‌های مدیران برای حل مسائل مدرسه تعریف شده است. توانمندسازی مدیران و نقش رهبری آن‌ها در افزایش عزت نفس، ارتقاء سطح دانش و مهارت‌ها، همکاری با یکدیگر، بهبود برنامه‌های درسی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مؤثر است (فولان<sup>۳</sup> ۱۹۹۲، سرجیوانی ۱۹۹۵؛ نقل از زجدا و گاماج، ۲۰۰۹). سومش (۲۰۰۵) معتقد است که مریبان توانمند عملکرد آموزشی و تعهد شغلی بالاتر، روابط بین فردی

- 
1. Edwards, Green & Lyons
  2. Bogler and Somech
  3. Fullan

خوب و تعهد سازمانی بالاتری دارند. بر اساس نظر مائروف<sup>۱</sup> (۱۹۸۸) توانمندسازی مربیان موقعیت و جایگاه شغلی آن‌ها را بهبود می‌بخشد، دانش حرفه‌ای آن‌ها را افزایش می‌دهد و دسترسی مدیران را به فرایند تصمیم‌گیری آسان می‌کند. بر طبق پژوهش‌های انجام شده توانمندسازی با رضایت شغلی (رینهرت و شرت<sup>۲</sup>، ۱۹۹۲)، مشارکت در تصمیم‌گیری (وایت<sup>۳</sup>، ۱۹۹۲)، تعهد شغلی (وا و شرت<sup>۴</sup>، ۱۹۹۶) ارتباط مثبت دارد.

به نظر شرت و همکاران (۱۹۹۴) «توانمندسازی فرایندی است که به وسیله آن کارگزاران مدرسه صلاحیت‌ها و شایستگی‌ها را برای به عهده گرفتن مسئولیت رشد خود و حل مشکلات کاری توسعه دهند» (ص، ۳۸). سیاست مدرسه‌محوری و تمرکززدایی نشان‌دهنده این است که اختیارات بیشتری به سطوح عملیاتی واگذار شود و مدیران و معلمان مدارس در تصمیم‌گیری‌ها و برنامه‌ریزی‌ها مشارکت فعال داشته باشند. توانمندسازی نیروی انسانی در آموزش و پرورش به تبع بخش صنعت و تجارت یک موضوع مهم و جدید در ادبیات رهبری آموزشی است. مدیران توانمند با افزایش انگیزش شغلی، احساس ارزشمند بودن، داشتن احساس کنترل بر فرایندها و نتایج و داشتن تعهد قوی سازمانی پایه‌های قوی برای مؤفقیت و اثربخشی مدارس هستند (مائروف، ۱۹۸۸؛ کروس و ریتزاگ<sup>۴</sup>، ۱۹۹۵ و ۱۹۹۶ نقل از دی دیومر، ۲۰۰۱).

پژوهشگران توانمندسازی را بر اساس باورهای شخصی افراد تعریف کرده‌اند، روی هم رفته مطابق این دیدگاه افراد توانا دارای ویژگی‌های مشترکی هستند که تحت عنوان ابعاد توانمندسازی ذکر شده‌اند (کانگر و کانگو، ۱۹۸۸؛ شرت و رینهرت، ۱۹۹۲؛ توماس و ولتهوس، ۱۹۹۰؛ عبدالهی، ۱۳۸۳؛ عبدالهی و نوه ابراهیم، ۱۳۸۶؛ دی و دیومر، ۲۰۰۱؛ سومش، ۲۰۰۲، ۲۰۰۵؛ وتن و کمرون، ۱۹۹۸ و اسپریتزر<sup>۵</sup>، ۱۹۹۵). این ابعاد، اقدامات خاص مدیریتی نیستند، بلکه منعکس‌کننده تجربیات یا باورهای کارکنان درباره نقش خود در سازمان است. بنابراین، توانمندسازی چیزی نیست که مدیران برای کارکنان انجام دهند، بلکه باور کارکنان درباره نقش

1. Maeroff
2. White
3. Wu & Short
4. Cross & Reitzug



خود در سازمان است. آن‌ها باید خودشان احساس کنند که دارای آزادی عمل و قدرت تصمیم‌گیری هستند. آن‌ها باید شخصاً احساس تعلق به سازمان کنند، درباره توانایی‌های خود احساس شایستگی و تبحر کنند و شایسته تأثیرگذاری بر سیستمی باشند که در آن کار می‌کنند (کوین و اسپریتزر<sup>۱</sup> ۱۹۹۷). کوین و اسپریتزر (۱۹۹۷) این دیدگاه را رویکرد ارگانیکی<sup>۲</sup> نامیده‌اند.

برای اعتبارسنجی و سنجش میزان توانمندی مدیران براساس ابعاد چندگانه، مطالعات تجربی زیادی در سازمان‌های غیرآموزشی انجام شده است، اما در سازمان‌های آموزشی، مطالعات خیلی کمتری انجام شده است. براساس ادبیات و متون مدیریت و رهبری آموزشی، برای اولین بار شرت و رینهرت (۱۹۹۲) به صورت میدانی به مطالعه سنجش میزان توانمندی و اعتباریابی ابعاد توانمندی در جامعه مدیران و کارکنان مدارس اقدام کرده‌اند. ابعاد توانمندسازی کارکنان مدرسه را شناسایی و اعتباریابی کردند و مقیاس توانمندسازی مشارکت کنندگان مدرسه<sup>۳</sup> (SPES) را طراحی کرده‌اند که مبنای پژوهش‌های زیادی در سازمان‌های آموزشی در سال‌های بعد از جمله وال و رینهرت (۱۹۹۸)؛ بوگلر و سومش (۲۰۰۴)؛ اسکرینر و همکاران (۲۰۰۰)؛ بوری و لودمن (۱۹۹۶)؛ زجدا و گاماج (۲۰۰۹)؛ شرت (۱۹۹۴) و کلکر و لورمن (۱۹۹۸)، شده است و این مقیاس و چندگانه بودن ابعاد توانمندسازی توسط این مطالعات تأیید شده است. بنابراین، از آنجایی که مطالعات و بررسی‌های این پژوهشگران ویژه توانمندسازی مدیران و کارکنان مدارس بوده است و اولین مقیاس را در این زمینه طراحی و تدوین کرده‌اند، از این نظریه و مقیاس در این پژوهش استفاده شده است. از طرف دیگر چنین مطالعه‌ای در ایران تا کنون انجام نشده است.

از نظر شرت و رینهرت (۱۹۹۲) ابعاد توانمندسازی مدیران مدارس عبارت هستند از: تصمیم‌گیری مشارکتی، رشد و توسعه حرفه‌ای، مقام و منزلت کاری، تأثیرگذاری، استقلال و خودکارآمدی. از نظر شرت (۱۹۹۴) تصمیم‌گیری مشارکتی، به ادراکات مدیران درباره مشارکت خود در تصمیم‌گیری‌های اساسی بر می‌گردد که به‌طور مستقیم بر کار آن‌ها اثر دارد. در

1. Quinn & Spreitzer
2. Organic Approach
3. School participant empowerment scale



بسیاری از موارد تصمیم‌گیری‌ها به معنی شرکت در تصمیماتی شامل بودجه‌ریزی، انتخاب معلم، برنامه‌ریزی درسی و تدوین جدول زمانی می‌شود. رشد حرفه‌ای، به ادراکات مدیران از فراهم بودن فرصت‌های برای رشد مستمر حرفه‌ای، یادگیری مداوم، و ارتقاء سطح مهارت‌ها در مدرسه بر می‌گردد. مقام و منزلت شغلی، به درک مدیر از این که او از احترام و حمایت همکاران و جامعه به دلیل بهره‌مندی از تخصص و دانش لازم مربوط می‌شود. خود کارآمدی، به ادراک مدیر اشاره می‌کند؛ اینکه مهارت و توانایی‌های لازم برای انجام دادن کارها به‌طور مؤفقیّت‌آمیز و کمک به یادگیری دانش‌آموزان را دارند. استقلال، به احساس مدیر از داشتن آزادی عمل و اختیار در اتخاذ تصمیمات مهم کاری بر می‌گردد و تأثیرگذاری، به احساس مدیر به تأثیرگذاری در زندگی شغلی بر می‌گردد و احساس ارزشمندی کاری که انجام می‌دهد. عوامل متعددی می‌تواند زمینه‌ساز توانمندسازی افراد قرار گیرند. پژوهشگران عواملی مانند: رهبری دموکراتیک (مک آرتور، ۲۰۰۲) سهیم شدن در اطلاعات، آگاهی از اهداف و نقش خود در مدرسه، داشتن اختیار و قدرت بیشتر، انجام دادن کارها به صورت گروهی، فرصت بیشتر برای رشد حرفه‌ای، ساختار سازمانی، فرهنگ سازمانی (فولان، ۱۹۹۸، ویلسون<sup>۱</sup>، ۱۹۹۷ نقل از زجدا و گاماج، ۲۰۰۹) در توانمندسازی کارکنان مدرسه مؤثر دانسته‌اند. عبدالمهی (۱۳۸۳) براساس پژوهش انجام شده در زمینه توانمندسازی کارکنان، عوامل زمینه‌ساز توانمندسازی را به سه دسته تقسیم می‌کند، که عبارت هستند از: شرایط سازمانی، راهبردهای مدیریتی و منابع خودکارآمدی که هرکدام شامل چندین متغیر دیگر می‌شود. کرنیس<sup>۲</sup> (۱۹۹۷) دو دسته عوامل شرایط سازمانی و فرایندهای مدیریتی را با توانمندسازی مرتبط می‌داند که شامل فرهنگ قوی کاری، دسترسی به منابع و اطلاعات استراتژیک، نقش‌های روشن و معنادار، حمایت‌های عاطفی و هیجانی، رهبری مشارکتی می‌شود. عوامل بسیاری وجود دارد که بر توانمندسازی تأثیر دارد. پژوهشگرانی چون اسپریتز (۱۹۹۵)؛ کرنیس (۱۹۹۷)؛ اسکریبنر و تراول (۲۰۰۰)؛ عبدالمهی (۱۳۸۳) و ابطحی و عباسی (۱۳۸۶) تعدادی از این عوامل را، از جمله اهداف روشن، ساختار سازمانی، ارزیابی عملکرد، فرهنگ سازمانی، دسترسی به منابع را جزء شرایط سازمانی

1. Wilson
2. Cherniss

و سهم شدن در اطلاعات و رهبری تحولی را جزء راهبردهای مدیریتی قلمداد کرده‌اند.

## روش

کلیه مدیران مدارس شهر همدان (در سال تحصیلی ۱۳۸۷-۱۳۸۸) در دو منطقه آموزشی به تعداد ۵۷۰ نفر در هر سه دوره تحصیلی (۱۸۹ مدیر ابتدایی، ۱۴۸ مدیر راهنمایی و ۲۳۳ مدیر متوسطه) و هر دو جنس (۲۸۴ زن و ۲۸۶ مرد)، از مدارس دولتی (۴۹۵ نفر) و مدارس غیر دولتی (۷۵ نفر) جامعه آماری را تشکیل داده‌اند. با استفاده از جدول مورگان حجم نمونه ۲۲۰ نفر مدیر مدرسه تعیین شد. با توجه به اینکه جامعه از نظر صفت‌های جنس، دوره تحصیلی و نوع مدرسه گروه‌بندی شده بودند، برای انتخاب نمونه معرف جامعه، از هر طبقه به نسبت با روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تعدادی نمونه به شرح جدول ۱ انتخاب شد.

جدول ۱: نمونه آماری بر اساس جنسیت، دوره تحصیلی و نوع مدرسه

مدیران	دوره تحصیلی	جنس		نوع مدرسه		جمع
		زن	مرد	دولتی	غیردولتی	
منطقه ۱	ابتدایی	۱۷	۱۸	۳۱	۴	۳۵
	راهنمایی	۱۳	۱۴	۲۵	۲	۲۷
	متوسطه	۲۲	۲۲	۳۷	۷	۴۴
منطقه ۲	ابتدایی	۱۸	۲۰	۳۱	۷	۳۸
	راهنمایی	۱۵	۱۵	۲۷	۳	۳۰
	متوسطه	۲۵	۲۱	۴۰	۶	۴۶
جمع		۱۱۰	۱۱۰	۱۹۱	۲۹	۲۲۰

با توجه به جدول فوق نمونه مورد مطالعه متشکل از ۱۱۰ نفر مرد (۵۰ درصد) و ۱۱۰ زن (۵۰ درصد) ۱۹۱ مدیر مدرسه دولتی (۸۷ درصد) و ۲۹ مدیر مدرسه غیردولتی (۱۳ درصد)، ۹۰ مدیر مدرسه متوسطه (۴۱ درصد)، ۵۷ مدیر راهنمایی (۲۶ درصد) و ۷۳ مدیر ابتدایی (۳۳ درصد) است. در مجموع ۲۰۱ پرسشنامه عودت داده شده که ۸/۵ درصد افت داشته است. برای جمع‌آوری داده‌ها از دو پرسشنامه استفاده شد:

### الف) مقیاس توانمندسازی مشارکت کنندگان مدرسه (SPES)

این پرسشنامه را شرت و رینهرت (۱۹۹۲) برای ارزیابی سطح توانمندی کارکنان در مدارس طراحی کردند که شامل شش بعد تصمیم‌گیری، رشد حرفه‌ای، مقام و منزلت کاری، تأثیرگذاری، استقلال و خود کارآمدی می‌شود. براساس درجه‌بندی لیکرت دارای ۵ گزینه (همیشه، اکثر اوقات، گاهی اوقات، بندرت، هرگز) تنظیم شده است که پاسخ دهنده میزان موافقت خود با هریک از گویه‌ها را در یک مقیاس پنج تا یک نشان داد. برای بررسی روایی<sup>۱</sup> پرسشنامه، پس از ترجمه از نظرات متخصصان و مدیران مدارس استفاده شد. بنابراین، روایی صوری آن تأیید شد. برای برآورد پایایی<sup>۲</sup> ابتدا پرسشنامه به صورت مقدماتی در یک گروه ۳۰ نفری از مدیران مدارس اجرا شد. ضریب آلفای کرونباخ هر یک از ابعاد توانمندسازی تصمیم‌گیری، استقلال، تأثیر، رشد حرفه‌ای، مقام و موقعیت و خودکارآمدی به ترتیب ۰/۷۵، ۰/۶۱، ۰/۷، ۰/۷، ۰/۶۷، ۰/۶۹، پایایی کل ۰/۹۴ برآورد شد که مقادیر مقبولی هستند. این ابعاد در مطالعات بورلی و لودمن (۱۹۹۶)، زجدا و گاماج (۲۰۰۹) تأیید شده است.

### ب) پرسشنامه راهبردهای مدیریتی و شرایط سازمانی

برای طراحی این ابزار، براساس منابع پیشینه، مباحث نظری و آزمون‌های استفاده شده در پژوهش‌های مشابه، موارد و مصادیقی از شرایط سازمانی و راهبردهای مدیریتی مشخص، دسته‌بندی و پالایش شد. در نهایت ۳۴ گویه انتخاب شد. هر یک از گویه‌ها براساس طیف پنج درجه‌ای (همیشه، اکثر اوقات، گاهی اوقات، بندرت، هرگز) حداکثر پنج و حداقل یک درجه‌بندی شدند. برای تعیین روایی در مرحله مطالعه مقدماتی پرسشنامه در اختیار متخصصان و مدیران مدارس قرار گرفت، روایی صوری آن تأیید شد. برای برآورد پایایی همانند پرسشنامه قبلی عمل شد که ضریب آلفای کرونباخ مقیاس‌های شرایط سازمانی: وجود اهداف روشن (۰/۶۱)، دسترسی به منابع (۰/۷۱)، ساختار سازمانی (۰/۶)، ارزیابی عملکرد (۰/۷۹) و فرهنگ سازمانی (۰/۷۶) و مقیاس‌های راهبردهای مدیریتی: دسترسی به اطلاعات (۰/۷۱) و رهبری تحولی (۰/۷۲) برآورد شد. بنابراین، پرسشنامه پایایی بالایی دارد.

1. Validity
2. Reliability

## یافته‌ها

سؤال اول: میزان توانمندی مدیران مدارس براساس ابعاد توانمندسازی در چه حدی است؟

جدول ۲ سطح توانمندی مدیران مدارس براساس ابعاد توانمندسازی را به تفکیک نشان می‌دهد. میانگین‌های به دست آمده از هر یک از ابعاد با استفاده از آزمون تک‌نمونه‌ای t تجزیه و تحلیل شده است.

جدول ۲: میزان توانمندی مدیران مدارس براساس ابعاد توانمندسازی

T	درجه آزادی	خطای استاندارد میانگین	میانگین	حوزه‌های فعالیت
۵۶/۴۷۹***	۲۰۰	۰/۰۲۶	۳/۹۹	توانمندسازی
۲۲/۳۳۹***	۲۰۰	۰/۰۲۱	۴/۰۴	خودکارآمدی
۳۶/۹۱۵***	۲۰۰	۰/۰۳۶	۳/۸۳	تأثیرگذاری
۳۷/۰۰۹***	۲۰۰	۰/۰۳۸	۳/۹۱	رشد حرفه‌ای
۴۹/۷۰۴***	۲۰۰	۰/۰۳۴	۴/۲۱	مقام و منزلت
۳۲/۷۹۳***	۲۰۰	۰/۰۳۸	۳/۷۴	استقلال
۲۸/۸۵۵***		۰/۰۴۴	۳/۷۵	مشارکت در تصمیم‌گیری

\*\*\*P&lt;۰/۰۰۱

\*\*P&lt;۰/۰۱

\*P&lt;۰/۰۵

با توجه به اطلاعات جدول می‌توان نتیجه گرفت که میزان توانمندی مدیران مدارس در ابعاد مقام و منزلت، خودکارآمدی، تأثیرگذاری، در حد بالا، در بعد رشد حرفه‌ای در حد متوسط و در ابعاد استقلال و مشارکت در تصمیم‌گیری در حد پایینی قرار دارند.

سؤال دوم: هریک از متغیرهای راهبردهای مدیریتی در پیش‌بینی توانمندسازی مدیران چه سهمی دارند؟

برای پاسخگویی به این سؤال، ابتدا ماتریس همبستگی عوامل مرتبط با توانمندسازی (جدول ۳) ترسیم شد. این ماتریس نشان‌دهنده این است که بین راهبردهای مدیریتی به‌عنوان یک سازه کل و حیطه‌های مختلف آن (رهبری تحولی و دسترسی به اطلاعات) با توانمندسازی و ابعاد مختلف آن (تصمیم‌گیری، استقلال، خودکارآمدی، مقام و منزلت، رشد حرفه‌ای و تأثیرگذاری) رابطه مثبت و معناداری در سطح ۰/۰۱ وجود دارد.



برای تعیین سهم هر یک از متغیرهای راهبردهای مدیریتی در پیش‌بینی متغیر توانمندسازی (ملاک) از رگرسیون چندگانه استفاده شد. پیش فرض مربوطه از جمله نرمال بودن متغیرها و هم خطی بودن آن‌ها رعایت شد. جداول ۴ و ۵ ضرایب رگرسیون هر کدام از متغیرها را نشان می‌دهد.

جدول ۴. خلاصه رگرسیون پیش‌بینی متغیرهای مرتبط با توانمندسازی

مدل	منابع تغییر	Ss	df	Ms	R <sup>2</sup>	F	sig
رهبری تحولی	رگرسیون	۲۶۰۱/۵۰۴	۱	۲۶۰۱/۵۰۴	۰/۱۴۸	۳۴/۴۷۵	۰/۰۰۱
	باقیمانده	۱۵۰۱۶/۵۰۶	۱۹۹	۷۵/۴۶۰			
	کل	۱۷۶۱۸/۰۱۰	۲۰۰				

جدول ۵: بتا ( $\beta$ )، t و سطح معناداری متغیرهای پیش‌بینی کننده توانمندسازی

مدل	B	Std. Error	$\beta$	t	Sig
(ثابت)	۶۹/۴۶۷	۳/۷۰۱	۰/۳۸۴	۱۸/۷۶۸	۰/۰۰۱
	۱/۷۹۱	۰/۳۰۵		۵/۸۷۲	۰/۰۰۱

از بین متغیرهای پیش‌بینی کننده، رهبری تحولی وارد مدل شد و دسترسی به اطلاعات از معادله رگرسیون حذف شد. با توجه به آماره‌های t و f پیش‌بینی‌ها معنادار هستند با ملاحظه بتا، متغیر رهبری تحولی، پیش‌بینی کننده توانمندسازی مدیران است. به‌طور کلی متغیر رهبری تحولی ۱۲ درصد از سهم واریانس را تبیین می‌کند.

سؤال سوم: کدامیک از متغیرهای شرایط سازمانی پیش‌بینی کننده بهتری از توانمندسازی

مدیران است؟

برای پاسخگویی به این سؤال ابتدا رابطه بین شرایط سازمانی و توانمندسازی مدیران مدارس به‌دست آمد. ماتریس همبستگی شرایط سازمانی با توانمندسازی (جدول ۳) نشان‌دهنده این است که بین شرایط سازمانی به‌عنوان یک سازه کل و حیطه‌های آن (فرهنگ سازمانی، منابع سازمانی، وجود اهداف روشن و ارزیابی عملکرد) با توانمندسازی و ابعاد آن همبستگی مثبت و معنادار در سطح ۰/۰۱ وجود دارد. اما بین ساختار سازمانی بوروکراتیک و توانمندسازی و ابعاد خود کارآمدی و مقام و منزلت و تأثیرگذاری رابطه ضعیف منفی

معناداری وجود دارد، ولی با ابعاد تصمیم‌گیری مشارکتی و استقلال و رشد حرفه‌ای رابطه معناداری وجود ندارد.

برای تعیین سهم هر یک از متغیرهای شرایط سازمانی (متغیر پیش‌بین) در پیش‌بینی توانمندسازی مدیران (متغیر ملاک) از رگرسیون چندگانه استفاده شد.

جدول ۶: خلاصه رگرسیون پیش‌بینی متغیرهای شرایط سازمانی با توانمندسازی

مدل	منابع تغییر	Ss	Df	Ms	R <sup>2</sup>	F	sig
منابع	رگرسیون	۳۱۲۶/۹۶۴	۱	۳۱۲۶/۹۶۴	۰/۱۷۷	۴۲/۹۴۱	۰/۰۰۱
	باقیمانده	۱۴۴۹۱/۰۴۶	۱۹۹	۷۲/۸۱۹			
	کل	۱۷۶۱۸/۰۱۰	۲۰۰				
اهداف	رگرسیون	۳۹۸۲/۰۴۸	۱	۱۹۹۱/۰۲۴	۰/۲۲۶	۲۸/۹۱۱	۰/۰۰۱
	باقیمانده	۱۳۶۳۵/۹۶۲	۱۹۹	۶۸/۸۶۸			
	کل	۱۷۶۱۸/۰۱۰	۲۰۰				

جدول ۷: بتا ( $\beta$ )، t و سطح معناداری متغیرهای پیش‌بینی کننده (شرایط سازمانی) توانمندسازی

مدل	B	Std. Error	$\beta$	t	Sig
۱ (ثابت)	۴۲/۶۳۵	۴/۶۶۷	۰/۴۲۱	۱۲/۹۸۱	۰/۰۰۱
	۰/۵۹۹	۰/۲۹۰		۶/۵۵۳	۰/۰۰۱
۲ (ثابت)	۴۴/۰۷۶	۵/۵۹۴	۰/۳۱۰	۸/۷۶۹	۰/۰۰۱
	۰/۴۶۱	۰/۳۱۶	۰/۲۴۷	۴/۴۳۶	۰/۰۰۱
	۰/۸۰۸	۰/۳۳۴		۳/۵۲۴	۰/۰۰۱

از بین متغیرهای پیش‌بینی کننده، متغیرهای دسترسی به منابع و وجود اهداف روشن وارد مدل شدند و ساختار سازمانی، فرهنگ سازمانی و ارزیابی عملکرد از معادله رگرسیون حذف شدند با توجه به آماره‌های t پیش‌بینی‌ها معنادار هستند با ملاحظه بتا متغیر دسترسی به منابع، پیش‌بینی کننده بهتری است. با توجه به f پیش‌بینی این دو متغیر در متغیر ملاک معنادار هستند. به طور کلی متغیر دسترسی به منابع ۱۸ درصد از سهم واریانس را تبیین می‌کند و با اضافه شدن متغیر وجود اهداف روشن واریانس تبیین شده به ۲۳ درصد می‌رسد.

## بحث و نتیجه‌گیری

این مقاله به تعیین میزان توانمندی مدیران و همچنین بررسی رابطه شرایط سازمانی و راهبردهای مدیریتی با توانمندسازی مدیران مدارس اقدام کرده است. پاسخها نشان‌دهنده آن است که میزان توانمندی مدیران بر اساس ابعاد توانمندسازی به‌طور مجزا متفاوت است. میزان توانمندی مدیران، به‌عنوان یک سازه بیشتر از حد متوسط، در ابعاد مقام و منزلت، خود کارآمدی، تأثیرگذاری، بالاترین میانگین، در بعد رشد حرفه‌ای، در حد متوسط و در ابعاد استقلال، و مشارکت در تصمیم‌گیری، پایین‌تر از میانگین است. بدین ترتیب، مدیران مدارس احساس می‌کنند که مورد احترام هستند (مقام و منزلت)، وظایف خود را به‌طور شایسته انجام می‌دهند (خودکارآمدی)، در شغل خود مؤثر هستند (تأثیرگذاری). اما آن‌ها احساس می‌کنند که از فرصت رشد و پیشرفت حرفه‌ای نسبتاً متوسطی برخوردارند و برای انجام دادن فعالیت‌های مدرسه آزادی عمل و اختیار کم دارند (استقلال)، همچنین احساس می‌کنند که در فرایند تصمیم‌گیری مشارکت کم دارند (تصمیم‌گیری). این یافته‌ها با نتایج مطالعات بوگلر و سومش (۲۰۰۴)؛ وال و رینهرت (۱۹۹۸)؛ اسکریبنر و همکاران (۲۰۰۰) و بوری و لودمن (۱۹۹۶) همسو و هماهنگ است. زیرا آن‌ها دریافتند که کارکنان مدرسه احساس می‌کنند از مقام و منزلت شغلی، خودکارآمدی و تأثیرگذاری بالایی بهره‌مند هستند، اما میزان استقلال و مشارکت آن‌ها در تصمیم‌گیری پایین است. نتایج پژوهش عبدالهی و کبیری (در دست چاپ) نیز نشان داد که مدیران مدارس در فعالیت‌های آموزش ضمن خدمت معلمان، درآمدزایی و کسب درآمد برای مدرسه و تعیین و تنظیم محتوای درسی استقلال کمی دارند. این امر می‌تواند دلایل مختلفی از جمله ضعف در فرایندهای اجرایی، مقاومت ذی‌نفعان مدرسه، نبود حمایت و محیط‌های آموزشی محدود کننده (مورفی و بک، ۱۳۸۲) و نبود یک برنامه راهبردی داشته باشد که نیازمند مطالعه بیشتری در این زمینه است.

بین راهبردهای مدیریتی (دسترسی به اطلاعات و سبک رهبری تحولی) و توانمندسازی و ابعاد مختلف آن رابطه معناداری وجود دارد و رهبری تحولی پیش‌بینی کننده بهتری برای توانمندسازی مدیران است. این نتایج با یافته‌های پژوهشگرانی همچون ون<sup>۱</sup> (۲۰۰۵)؛ مارکس

1. Wan



و پریتی (۲۰۰۳)؛ سومش (۲۰۰۵)؛ لیت وود و همکاران (۱۹۹۶)؛ لیت وود و ژانتزی (۱۳۸۹)؛ کربی و کلبرت<sup>۱</sup> (۱۹۹۲) مطابقت دارد. در رابطه با دسترسی به اطلاعات، لیتل<sup>۲</sup> (۱۹۹۳) تأکید می‌کند که مدیران برای اجرای اصلاحات و داشتن نقش فعال در بهبود آموزش باید به اطلاعات مجهز شوند (نقل از مارکس و پریتی، ۲۰۰۳). روال<sup>۳</sup> (۱۹۹۹) نیز بر این عقیده است که هر قدر اطلاعات بیشتری در اختیار کارکنان قرارگیرد به همان نسبت بر میزان توانمندسازی آن‌ها افزوده می‌شود (به نقل از ابطحی و عباسی، ۱۳۸۶). پژوهش‌ها نشان می‌دهند زمانی که رهبری تحولی توسط مدیران اجرا شده، نتایج سازمانی و فردی زیادی از جمله تسهیل یاددهی و یادگیری (مارکس و پریتی، ۲۰۰۳)، مشارکت دانش‌آموزان در مدرسه (لیت وود و همکاران، ۱۹۹۶)، بهبود یادگیری دانش‌آموزان و یادگیری سازمانی در مدارس (سیلینس<sup>۴</sup> و همکاران، ۲۰۰۰) و میزان تلاش و تعهد معلمان (گیج سل<sup>۵</sup> و همکاران، ۲۰۰۳؛ نقل از دیویس، ۱۳۸۹) داشته است. از جنبه‌های اصلی، رهبری تحولی کمک کردن به کارمندان به‌منظور ایجاد درک مشترک دربارهٔ مدرسه و فعالیت‌های آن و همچنین اهدافی است که از بینش و چشم‌انداز مشتق شده‌اند. افراد از طریق اهدافی که شخصاً تعیین کرده‌اند خود را مجبور به تحقق آن می‌کنند و انگیزش می‌یابند. رهبران تحولی شرایطی در مدرسه می‌آفرینند که از عملکرد معلمان، مدیران و همچنین دانش‌آموزان حمایت می‌کنند.

بین شرایط سازمانی (فرهنگ سازمانی، منابع سازمانی، وجود اهداف روشن و ارزیابی عملکرد) و توانمندسازی و ابعاد آن همبستگی مثبت و معنادار وجود دارد. اما بین ساختار سازمانی بوروکراتیک و توانمندسازی و ابعاد خودکارآمدی، مقام و منزلت و تأثیرگذاری رابطهٔ ضعیف منفی معناداری وجود دارد، ولی ساختار سازمانی با ابعاد تصمیم‌گیری مشارکتی، استقلال و رشد حرفه‌ای رابطهٔ معناداری ندارد. از بین متغیرهای شرایط سازمانی، دسترسی به منابع و وجود اهداف، پیش‌بینی‌کننده‌های بهتری از توانمندسازی مدیران هستند. این یافته با

- 
1. Kirby & Colbert
  2. Little
  3. Raval
  4. Silins
  5. Geijsel

نتایج پژوهش‌های اسپریتزر، ۱۹۹۵؛ مائورف، ۱۹۸۸؛ کرنیس، ۱۹۹۷؛ داتنو و کاستلانو<sup>۱</sup>، ۲۰۰۱؛ رینه‌رت و شرت، ۱۹۹۲؛ بروک آو همکاران، ۲۰۰۷؛ حرآبادی فراهانی، ۱۳۸۴ همسو است. اگر قرار باشد قدرت به مدرسه واگذار شود اعضای مدرسه باید منابعی را برای اعمال آن، در اختیار داشته باشد. «اقتدار بدون بودجه لازم برای خرید وقت و خدمات افراد در مدارس، صرفاً شوخی است» (مورفی و بک، ۱۹۹۴: ص ۱۱۵). واتسون (۱۹۹۶) تشریح می‌کند که یک نظام توانمند، نظامی است که در آن افراد اختیارات مناسب برای تخصیص بودجه‌های مصوب را داشته باشند. برای آن‌ها حمایت‌های لازم اداری و فنی، فضا و تجهیزات فراهم شود و به آن‌ها اجازه هزینه کردن و تخصیص منابع برای اقداماتی داده شود که به نظر آن‌ها مهم هستند (عبدالهی و نوه ابراهیم، ۱۳۸۶).

توانمندسازی نیازمند آن است که کارکنان با یک هدف روشن هدایت شوند، بدانند سازمان کجا می‌رود و آن‌ها به‌عنوان اعضای آن سازمان چگونه می‌توانند در آن سهم باشند. هدف‌ها، پیامدهای مطلوب و همچنین پاسخ‌گویی‌ها را روشن می‌کند (وتن و کمرون، ۱۹۹۷). مکانیزم ارزشیابی کارکنان باید بر مبنای افزایش انگیزش کارکنان، اصلاح و بهبود فرایند آموزش و پرورش استوار شود. از این رو طراحی یک نظام مناسب پاداش‌دهی از وظایف مدیران است. در توانمندسازی باید نخست پاداش‌هایی ایجاد شوند که قدردانی از عملکرد توانمند را منعکس کند. همچنین پاداش‌هایی باید برقرار شوند که از افراد و تیم‌ها برای کارآفرین بودن، ریسک‌پذیر بودن، دست یازیدن به ابتکار عمل در برابر چالش‌گری عقاید موجود و فرایندها و یافتن شیوه‌های خلاق برای گسترش توانمندسازی خود و دیگران قدردانی کنند (ابطحی و عباسی، ۱۳۸۶). فولان (۱۹۹۸) می‌گوید در توانمندسازی مدیران چنانکه قرار است تغییرات پایدار و معناداری در مدارس اتفاق بیافتد باید به جای تجدید ساختار مدرسه به تجدید فرهنگ یا فرهنگ‌سازی تازه مبادرت شود (نقل از نیکنمایی، ۱۳۸۲). در این رابطه ویلسون (۱۹۹۷: ۱) بیان می‌دارد که: «تغییر سازمانی دارای دو جنبه مهم است؛ تغییر در مأموریت و راهبرد و تغییر در فرهنگ و رفتار». و بر این عقیده است که تغییر مأموریت و راهبرد بدون تغییر در فرهنگ و رفتار غیر ممکن است. (دیویس، ۱۳۸۹). فرهنگ

1. Datnow & Castellano
2. Bruce

توانمندسازی، فضایی برای ادراک معلمان از استقلال حرفه‌ای و شخصی ایجاد می‌کند (داتنو و کاستلانو، ۲۰۰۱). پژوهش‌های هوی و میسکل (۱۳۸۲) نشان داده‌اند که در ساختارهای آمرانه و استبدادی، احساس ناتوانی و بی‌قدرتی در معلمان و دانش‌آموزان بسیار زیاد است. نظام‌های دیوانسالارانه و بسیار متمرکز اصولاً درگیر کارهای عادی و روزمره بوده و ناکارآمدی و کم‌حرکتی، بدبینی و سوء ظن کارکنان را به دنبال داشته و زمینه‌ای ایجاد می‌کند که قبول نوآوری و اصلاحات را مانع می‌شود (سلیمی، ۱۳۸۲).

بر اساس نتایج به‌دست آمده به مدیران ارشد، مدیران میانی و مدیریت‌های مناطق نظام آموزش و پرورش پیشنهاد می‌شود که:

- سعی کنند که مدیران مدارس را بیشتر به تحمل خطر و ریسک‌پذیری تشویق کنند، لذا در این راستا توصیه می‌شود، در تدوین برنامه‌ها بیشتر از نظرات مدیران استفاده شود و فرصت تجارب جدید و ارائه راه‌حل‌های تازه را برای آن‌ها فراهم کنند.
- چنانچه نظام آموزشی تمایل به تمرکززدایی دارد، باید آزادی عمل به مدیران مدارس داده شود. آن‌ها در فرایندهای تصمیم‌گیری مشارکت داده شوند زیرا از جنبه‌های تمرکززدایی آموزشی دادن استقلال بیشتر و ایجاد فرصت بیشتر برای مشارکت در تصمیم‌گیری آموزشی است.
- در جهت شفافیت و وضوح اهداف سازمانی تلاش کنند در این راستا توصیه می‌شود (الف) اهداف مدرسه و شرح وظایف مدیران برای آن‌ها مشخص شود؛ (ب) ملاک‌ها و معیارهای ارزیابی از کار مدیران بر اساس ضوابط باشد و نتایج ارزشیابی از کار خود را دریافت کنند.
- در انجام امورات مدرسه و فعالیت‌های آموزشی به مدیران آزادی تصمیم‌گیری بدهند و از کنترل و نظارت مستقیم و دستور دادن به آن‌ها تا حد امکان دوری کنند.
- سعی کنند جو مناسبی را برای تبادل نظرها و طرح بحث‌های انتقادی فراهم کنند و تحمل پذیرش نظرات مخالف را داشته باشند.
- در جهت احترام گذاردن به ارزش‌ها، عقاید و نظرهای آن‌ها تلاش کنند.

## منابع

- ابطحی، س. ح. و عباسی، س. (۱۳۸۶). *توانمندسازی کارکنان*. کرج: مؤسسه تحقیقات و آموزش مدیریت.
- بلانچارد، ک؛ جان کارلوس و آلن ر. (۱۹۹۹). *سه کلید توان افزایی*، ترجمه فضل اله امینی، ۱۳۷۹ تهران: فرا.
- پرداختچی، م. ح. (۱۳۸۱). *مدرسه محوری و تواناسازی و پاسخ گویی لازمه هرگونه اصلاحات آموزش و پرورش*. فصلنامه مدیریت در آموزش و پرورش، شماره ۳۰-۲۹ صص ۲۰-۳.
- جعفری مقدم، س. (۱۳۸۲). *مفاهیم و تعاریف مدیریت مدرسه محور و نقش تئوری سازمان و مدیریت در ظهور این دیدگاه‌ها در: گروه پژوهشی سازمان، مدیریت و نیروی انسانی*. (ویراستار). *مجموعه مقالات مبانی، چالش‌ها و الزامات مدیریت مبتنی بر مدرسه در آموزش و پرورش ایران*. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- حرآبادی فراهانی، م. (۱۳۸۴). *بررسی رابطه ساختار سازمانی و توانمندسازی کارکنان*. پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تهران.
- خالوندی، ف. (۱۳۸۵). *بررسی رابطه بین ویژگی‌های شغل با توانمندسازی روان‌شناختی کارکنان شعب بانک کشاورزی*، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- دیویس، ک. (۱۳۸۹). *مبانی و اصول رهبری مدرسه*. ترجمه بیژن عبدالهی و رضا ساکی. تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش
- ساکی، ر. (۱۳۸۲). *رویکرد مدرسه محوری از شعار تا عمل*. در: گروه پژوهشی سازمان، مدیریت و نیروی انسانی. (ویراستار). *مجموعه مقالات مبانی، چالش‌ها و الزامات مدیریت مبتنی بر مدرسه در آموزش و پرورش ایران*. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.
- سلیمی، ق. ع. (۱۳۸۲). *مدیریت مدرسه محور*. در: گروه پژوهشی سازمان، مدیریت و نیروی انسانی. (ویراستار). *مجموعه مقالات مبانی، چالش‌ها و الزامات مدیریت مبتنی بر مدرسه در آموزش و پرورش ایران*. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت. صص ۷۵-۹۱

عبدالهی، ب. و طباطبایی، س. ا. (۱۳۷۴). بررسی مشکلات مدیران مدارس از دیدگاه آنان. تهران: معاونت آموزشی وزارت آموزش و پرورش.

عبدالهی، ب. (۱۳۸۳). طراحی الگوی توانمندسازی روانشناختی کارشناسان حوزه ستادی وزارت علوم، تحقیقات و فن آوری. پایان نامه دوره دکتری دانشگاه تربیت معلم تهران

عبدالهی، ب. و کبیری م. (در دست چاپ). بررسی میزان تمرکززدایی آموزشی به‌عنوان رویکرد اصلاحی در مدارس. فصلنامه تعلیم و تربیت ویژه نامه تحول در مدیریت آموزشی.

عبدالهی، ب. و نوه ابراهیم، ع. (۱۳۸۶). توانمندسازی کارکنان کلیدطلایی مدیریت منابع انسانی، تهران: ویرایش.

عبدالهی، ح. (۱۳۸۲). مدیریت مدرسه محور: مفهوم فواید و الزامات آن. در: مجموعه مقالات گروه پژوهشی سازمان، مدیریت و نیروی انسانی. (ویراستار). مبانی، چالش‌ها و الزامات مدیریت مبتنی بر مدرسه در آموزش و پرورش ایران. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.

لیت وود، ک. و ژانتزی، جان. (۱۳۸۹). رهبری تحولی. در دیویس، کیت (۲۰۰۹). مبانی و اصول رهبری مدرسه. ترجمه بیژن عبدالهی و رضا ساکی، تهران: پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش.

مورفی، جی و لین بک. (۱۳۸۲). مدیریت مبتنی بر مدرسه، به منزله اصلاح مدرسه. ترجمه فرهاد کریمی. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت.

نیکنامی، م. (۱۳۸۲). مدیریت مدرسه محور - مفاهیم، نظریه‌ها، راهبردها و چالش‌ها. در: گروه پژوهشی سازمان، مدیریت و نیروی انسانی. (ویراستار). مجموعه مقالات مبانی، چالش‌ها و الزامات مدیریت مبتنی بر مدرسه در آموزش و پرورش ایران. تهران: پژوهشکده تعلیم و تربیت. صص ۴۲-۳.

هوی، وین ک. و میسکل سیسیل ج. (۱۳۸۲). مدیریت آموزشی: تئوری، پژوهش و عمل. ترجمه سید عباس زاده. ارومیه: دانشگاه ارومیه.

Beverly .K. & loadman, W. (1996). An Analysis of the School Participant Empowerment Scale Short and Rinehart, 1992 Based on Data from 4091 Teachers in 183 Restructuring Schools. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association. New York, NY, April 8-12.

- Bogler R. & Somech A. (2004). Influence of teacher empowerment on teacher's organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching Teacher Education*. 20(3):277-289.
- Bowen, D. E & Lawler, E. E. (1992). "The empowerment of service workers: what, why, how, and when", *Sloan Management Review*, No. Spring, pp. 31-40.
- Bruce J, Joseph J. S. & Keith Z. (2007). Teachers' Perceptions of School Climate A Validity Study of Scores From the Revised School Level Environment Questionnaire. *Educational and Psychological Measurement*, V. 67, No. 5, 833-844.
- Caldwell, j. B. (2008). Reconceptualizing the Self-managing School. *Educational Management Administration & Leadership*. 36 (2), 235-252.
- Cherniss. C. (1997). Teacher Empowerment, Consultation, and the Creation of New Programs in Schools. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, V 8 No2. pp. 135 - 152.
- Conger J. A & Kanungo, R. N. (1988). The Empowerment process: interacting theory and practice. *Academy of management review*. V13,n3 pp471-482.
- Datnow, A & Castellano, M. (2001). Managing and guidin school reform: Leadership in Success for All schools. *Educational Administration Quarterly*, 37(2), pp 219-249.
- Dee, J. R & Lee D. (2001). Structural and psychological antecedents of teacher Empowerment. *university of Massachusetts*.
- 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.
- Gamage D & Hansson. P. (2008). A study of professional development of Swedish school leaders and their view on how it needs to be navigated. *World Studies Education* 9(1):55-72.
- Kirby, P. C & Colbert, R. (1992). Principals who empower. *Journal of School Leadership*, v4 n1. pp39-51.
- Klecker ,B M & William E. L. (1998). Another Look at the Dimensionality of the School Participant Empowerment Scale. *Educational and Psychological Measurement*. V 58. NO 6: 944-954.
- Leithwood, K. (1993). Leadership for school restructuring. *Educational Administration Quarterly*, 30(4), pp 498-518.
- Lightfoot, S. L. (1986). On Goodness of schools: themes of empowerment. *Journal of Education*. V. 63, No. 3, pp. 9-28.
- Maeroff, G. I. (1988). Teacher empowerment: A step toward professionalization. *NASSP Bulletin*, 72 (51), pp 52-60.
- Marks. H. M. & , Printy. S. M. (2003). Principal Leadership and School Performance: An Integration of Transformational and Instructional Leadership. *Educational Administration Quarterly*. V. 39, No. 3. pp 370-397.
- Marks, H. M. & Louis, K. S. (1999). Teacher empowerment and the capacity for organizational learning. *Educational Administration Quarterly*, 35, pp 707-750.
- McArthur, C. R.(2002). Democratic Leadership and Faculty Empowerment at the Community College: A Theoretical Model for the Department Chair. *Community College Review*. V 30, No. 3. pp. 1-10.

- Pitts, D. (2005). Leadership, Empowerment, and Public Organizations. *Review of Public Personnel Administration*, Vol. 25, No. 1, pp 5-28.
- Quinn, R. E & Spreitzer, G. (1997). The Road to Empowerment: seven Questions every leader should consider. *Organizational Dynamics*, v26n2, pp37-51.
- Rinehart J. S & Short, P. M. (1992). Viewing reading recovery as a restructuring phenomenon. *Journal of School Leadership*. 14, pp. 379-399.
- Rinehart, J. S; Short, P. M. & Short, R. J. (1998). Teacher empowerment and principal leadership: Understanding the influence process. *Educational Administration Quarterly*, 34, pp 630-49.
- Scribner, J. P ; Truell, D & Hager, R. (2000). An exploratory study of career and technical educational teacher empowerment: implications for school leaders. *Educational administration quarterly* , pp 46-54.
- Short P. M; Green JT & Melvin M. C. (1994). Creating empowered schools lessons in change. *Journal of Educational Research*. 32:38-52.
- Short, P. M. (1994a). Defining teacher empowerment. *Education*, 114(4), 488-492.
- Short, P. M. & Greer, J. T. (1997). *Leadership in empowered schools: Themes from innovative efforts*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Short, P. M. & Rinehart, J. S. (1992). School participant empowerment scale: assessment of level of empowerment within the school environment. *Educational and Psychological Measurement*. , 52(4), pp 951-960.
- Somech ,A. (2005). Teachers' Personal and Team Empowerment and Their Relations to Organizational Outcomes: Contradictory or Compatible Constructs? *Educational Administration Quarterly*. Vol. 41, pp. 237-266.
- Somech, A. (2002). Explicating the complexity of participative management: An investigation of multiple dimensions. *Educational Administration Quarterly*, N 38, pp. 341-371.
- Spreitzer, G. (1995). Psychological empowerment in the workplace: dimensions, measurement and validation. *Academy of Management Journal*, Vol. 38 No. 5, pp. 1442-65.
- Spreitzer, G. (1996). Social structural characteristics of psychological empowerment. *Academy of management Journal*. V 39. N 2. pp. 483-504.
- Thomas, K. W & Betty A. V. (1990). Cognitive elements of empowerment: An Interpretive model of intrinsic task motivation. *Academy of management Journal*. Vol 15, No 4. pp. 666-681.
- Wall, R. & Rinehart, J. S. (1998). School-based decision making and the empowerment of secondary school teachers. *Journal of School Leadership*, 8, 49-64.
- wan, Er. (2005). *Teacher Empowerment as Perceived by Teachers in Hong Kong*. Online Submission. <http://www.eric.com>.
- Whetten, D. A & kim s. C. (1998). *Developing management skills*. New York: Addison – Wesley, Wheelan
- White, P. A. (1992). Teacher empowerment under "ideal" school-site autonomy. *Educational Evaluation & Policy Analysis*, Vol, 14. No 1, pp. 69-82.
- Wu V. & Short P. M. (1996). The relationship of empowerment to teacher job commitment and job satisfaction. *Journal Instructional Psychology*. 25(1):85-89.
- Zajda, J. & David t. G. (2009). *Decentralization, School-Based Management, and Quality*. Springer.



پروہشگاہ علوم انسانی و مطالعات فرہنگی  
پرتال جامع علوم انسانی