

بررسی پدیدارشناسانه توانمندسازی مالی از دیدگاه مدیران مدارس

رقیه فاضل^۱، سمیه ابراهیمی کوشک مهدی^{۲*} و محمدرضا آهنگیان^۳

Received: 09/01/2018

صفحات: ۲۸۵-۳۰۴

دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۱۰/۱۹

Accepted: 06/08/2018

پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۰۵/۱۵

چکیده

مطالعه‌ی حاضر با استفاده از مصاحبه عمیق با روش پدیدارشناسی انجام شد. مشارکت‌کنندگان در این پژوهش ده نفر از مدیران مدارس نواحی مختلف شهر مشهد بودند که به صورت هدفمند با توجه به سابقه کار مدیریتی از انواع مدارس و نواحی، در مصاحبه شرکت کردند. تحلیل یافته‌ها به صورت تحلیل تفسیری و با کدگذاری به روش اشتراک و کوربین انجام شد. یافته‌های حاصل از این مطالعه در سه دسته مفهوم توانمندسازی مالی از نظر مدیران، احساس مدیران نسبت به مدیریت مالی در مدرسه و محرک‌های توانمندسازی مالی از نظر مدیران بیان شده است. همچنین محرک‌های توانمندسازی مالی در سه دسته توانمندسازی ناظر به ویژگی‌های فردی، توانمندسازی ناظر به حمایت‌های سازمانی و توانمندسازی ناظر به روابط کلان نهادی- اجتماعی جای گرفتند. در نتیجه این مطالعه به‌طور خلاصه می‌توان گفت دغدغه توانمندسازی مالی مدیران مدارس، دغدغه‌ای درون سازمانی و خرد نبوده و برای سامان دادن به این مسئله مهم، عزمی گسترده‌تر در سطح سیاستگذاری‌ها باید ایجاد شود.

کلید واژگان: توانمندسازی، توانمندسازی مدیران، مدیریت مالی مدرسه

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

^۱ دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.

^۲ دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.

(نویسنده مسئول)

^۳ دانشیار دانشگاه فردوسی مشهد، مشهد، ایران.

مقدمه

مدیران مدارس به عنوان یکی از نیروهای انسانی موثر در مدرسه همیشه مورد توجه پژوهش-گران و صاحب نظران بوده‌اند. نقش تعیین کننده مدیران در موفقیت سازمان مدرسه در ادبیات پژوهش همواره مورد توجه بوده است. مدیریت آموزشی اساساً یک پدیده قرن بیستمی است. گذار مدارس از مکتب‌خانه‌ها به مدارس چند کلاسی، مهارت‌های لازم برای سرپرستان مدارس را گسترده‌تر کرد. چنان‌که وجود مدیر تمام وقت حرفه‌ای که مسئول امور مالی، آموزشی و رهبری منابع انسانی و فیزیکی باشد، از الزامات اساسی برای اداره مدرسه تلقی شد. این تغییرات هم-چنان به پیش می‌روند و هر تغییر در وضعیت مدرسه، تعریفی جدید از مدیر مدرسه و به تبع آن تعریفی جدید از صلاحیت‌های مدیران مدرسه ارائه می‌دهند. اکنون چهار مسئله کلی درباره چگونگی اداره مدارس را به شرح ذیل بیان کردند: صلاحیت مورد نیاز برای رهبران مدرسه و چگونگی توسعه این صلاحیت‌ها، ضرورت یافتن روش‌های مناسب اداره منابع در مدارس به وسیله رهبران، ضرورت مرتفع کردن مشکلات برقراری رابطه با دستگاه‌های اجرایی و دولتی بیرون از مدرسه، لزوم توجه مدیریت آموزشی به رابطه‌های فراتر از سطح مدرسه، از این جمله مسائل هستند (Experts Group of OECD, 2009). (Aqagheband, 2013) نیز وظایف مدیران آموزشی را در شش دسته امور کارکنان، امور دانش‌آموزان، امور مالی، برنامه درسی و تدریس و برقراری رابطه با جامعه خلاصه می‌کند.

با این وصف، مدیریت اثربخش منابع مدرسه، که منابع مالی را نیز در بر می‌گیرد، یکی از اجزای اصلی وظایف مدیران مدارس است. چنان‌که می‌دانیم، با افزایش رقابت بر سر منابع محدود درآمدهای عمومی، مدارس و مراجع آموزشی در جستجوی منابع جایگزین برای جلب حمایت‌های مالی هستند. اعتبارات مربوط به پروژه‌های ویژه دولتی، هدایای نوع دوستی و امکان استفاده از شراکت‌های تجاری، رهبران مدرسه را به کسب مهارت‌های جدید برای جلب جایزه‌ها و تدوین جامع پیشنهادها بر می‌انگیزد (Experts Group of OECD, 2013) و مشاهده می‌شود که با پیچیده‌تر شدن شرایط اقتصادی، رهبری مدرسه روز به روز با فهم اقتصادی و مالی بیشتر گره می‌خورد. در این میان اقتصاد مدیریت که کاربرد نظریه‌های اقتصاد و ابزارهای تحلیل آن در تصمیم‌گیری مدیریت است، روز به روز باید بیشتر مورد توجه قرار گیرد. (Khorshidi & Soltani, 2013) هدف نهایی اقتصاد مدیریت را بررسی چگونگی دستیابی به اهداف به صورت کارآمد می‌دانند. به نظر می‌آید آنگاه که اقتصاد درون مرزهای سازمان باقی نمانده و هم‌زمان محیط‌های پیچیده درونی و بیرونی مدرسه را تحت تاثیر قرار

می‌دهد، داشتن فهم اقتصاد مدیریت، نه تنها کارآمدی که اثربخشی عملکرد مدیر مدرسه را نیز تحت تاثیر قرار می‌دهد. (Gregory, 2000) معتقد است وظایف مالی مدیران مدارس، جدا از دیگر وظایف او نیستند و مدیران مدارس چه بخواهند و چه نخواهند باید مهارت‌های لازم در عرصه مالی را داشته باشند. چرا که مدیریت خوب مالی می‌تواند بر عملکرد آموزشی مدرسه تاثیر بگذارد. (Quoted from Gregory, 1992) اصولاً مدیریت در آموزش را به عنوان «فرایند ارتباط بین منابع با اهداف مورد نیاز در سازمان‌ها که به‌طور مشخص برای ارائه آموزش وجود دارد» تعریف کرده است. (Gregory, 2012) مدیریت مالی در مدرسه را اینچنین توضیح می‌دهد که «در نظر بگیرید که مدرسه سرمایه‌هایی را برای تامین اهدافش در اختیار دارد و چنین سرمایه‌هایی به‌منظور مقاصدی که معنی‌دار هستند، استفاده می‌شوند. مدیریت مالی مدرسه حوزه تهیه و تدارک بودجه‌ها، اختصاص بودجه‌ها و نظارت بر استفاده از بودجه و تهیه گزارش مالی برای ذینفعان مرتبط را پوشش می‌دهد.» (Gregory, 2000) معتقد است وظایف مالی مدیران مدارس، جدا از دیگر وظایف او نیستند و مدیران مدارس چه بخواهند و چه نخواهند باید مهارت‌های لازم در عرصه مالی را داشته باشند. چرا که مدیریت خوب مالی می‌تواند بر عملکرد آموزشی مدرسه تاثیر بگذارد.

توجه به مهارت‌های مالی و اقتصادی مدیران مدارس و توسعه آنها، خصوصاً هنگامی که شرایط بیرونی مدرسه، فشارهایی اقتصادی بر مدرسه را تحمیل می‌کنند، اهمیت مضاعف پیدا می‌کند. به خاطر وجود مجموعه پیچیده‌ای از صلاحیت‌های ضروری برای سازگاری با نقش‌های چندگانه، آموزش‌های ضمن خدمت و پیش از خدمت رهبران مدرسه، از اهمیت چشم‌گیر برخوردار هستند. در این آموزش‌ها توجه به محتوا، نحوه ارائه زمان‌بندی و سطح دربردارندگی اهمیت دارد. محتوای برنامه‌های آموزشی به چگونگی درک نقش رهبر مدرسه بستگی دارد. در یک سطح، همه کسانی که آموزش معلمی دیده‌اند، به کسب آمادگی کافی برای برعهده گرفتن مسئولیت‌های اجرایی متنوع نیاز دارند. مثلاً اگر آنها مسئول مدیریت منابع باشند، به برخی مهارت‌های اساسی در امور بازرگانی و اقتصاد نیاز خواهند داشت. اما آماده‌سازی رهبران آموزشی برای تبدیل شدن به مدیرانی تحول‌آفرین در سازمان‌های یادگیر رویکردهای پر مخاطره‌تری را طلب می‌کند (Experts Group of OECD, 2009).

روش‌های بسیار متنوعی برای توسعه رهبری وجود دارد - این روش‌ها از گذراندن دروس دانشگاهی تا تمرین‌های گروهی در محیط مدرسه به همراه امکان استفاده از روش‌های آموزش از راه دور را در بر می‌گیرد. برنامه‌های توسعه رهبری از روش‌های دیگر نیز هم‌چون دروس عملی، نظام استاد و شاگردی، پروژه‌های فردی و گروهی نیز می‌تواند به اجرا دربیاید (Experts

(Group of OECD, 2009). در این مطالعه، با توجه به اهمیت توسعه صلاحیت‌های حرفه‌ای رهبران مدارس و مغفول ماندن صلاحیت‌های مالی مدیران در مدیریت مدرسه در عین اهمیت بالای ذاتی و اقتضایی آن، به بررسی پدیدارشناسانه توانمندسازی مالی مدیران مدارس پرداخته- ایم. از آنجا که هر تغییر، حرکت از وضع موجود به مطلوب است، ادراک افراد از میزان شکاف این دو وضعیت و خصوصاً وضع موجود خود، بیشترین اثر را بر انگیزه‌های درونی افراد در همراهی با تغییر دارد. سیاست بهبود نیروی انسانی در آموزش و پرورش که توانمندسازی مالی مدیران یکی از ابعاد آن می‌باشد، از این قاعده مستثنا نیست. لذا آگاهی از برداشتی که مدیران از میزان توانمندی‌های خود دارند (توانمندسازی روان‌شناختی)، در طراحی و اجرای سیاست- های بهبود نیروی انسانی آموزش و پرورش نقشی موثر خواهد داشت.

مروری بر پیشینه نظری توانمندسازی فهم بهتری از پژوهش به دست خواهد داد:

مجهز بودن یک سازمان به نیروی انسانی توانمند، یک اصل حیاتی است. بی‌شک یکی از نشانه‌های بهره‌وری هر سازمان، برای رویارویی با تغییرات سریع و شتابان ناشی از تحولات و نگرش‌های عمومی، تغییر در ساختار سازمانی و توانمندسازی نیروی انسانی است (Underwood, 2002). تاریخچه تعریف اصطلاح توانمندسازی به سال ۱۷۸۸ میلادی برمی- گردد که در آن توانمندسازی را تفویض اختیار در نقش سازمانی فرد می‌دانستند. این اختیار باید به فرد اعطا گردد یا در نقش سازمانی او دیده شود (Niyazazari & Taghvaeiyazdi, 2014). اولین کار بر روی توانمندسازی مبتنی بر دو چارچوب انگیزشی طرح شد: مدل خصوصیات شغلی (Hackman & Oldham, 1980) و (Bandura, 1982, 1977) بر روی خودکارآمدی. این دو بنیاد نظری متفاوت، به دو مفهوم‌پردازی مشخص از توانمندسازی انجامید: ساختاری و روان‌شناختی (Spreitzer, 1995؛ Menon, 2003). توانمندسازی ساختاری بر پایه پژوهش‌های طراحی شغل و ویژگی‌های شغل ساخته شد (Campion, Medsker & Higgs, 1993; Hackman & Oldham, 1980, 1976) و در کانون آن تاکید بر انتقال اختیار و مسئولیت از رده‌های بالای مدیریتی به کارکنان بود. مطابق با این نگاه، توانمندسازی ساختاری، اساساً با شرایط سازمانی (مثل جوانب کاری، طراحی تیم‌ها یا ترتیبات سازمانی که شرایط را القا می‌کند، خط مشی‌ها و رویه‌ها) که به موجب آن‌ها اختیار، تصمیم‌گیری و کنترل رسمی بر منابع به اشتراک گذاشته می‌شود، سر و کار دارد (Maynard, Gilson & Mathieu, 2012).

در مقابل، توانمندسازی روان‌شناختی بر درک افراد و تیم‌ها از کنترلی که بر کارشان دارند،

تمرکز دارد. این توانمندسازی که با اثر بندورا در رابطه با خودکارآمدی ارتباط دارد، دغدغه

کمتری برای انتقال قدرت و مسئولیت را دارد بلکه در عوض بر ادراکات کارکنان و حالت‌های شناختی آنان در رابطه با توانمندسازی تمرکز دارد. در اینجا عنصر اصلی افراد (یا تیم‌ها) هستند که لازم است باور کنند که می‌توانند کارشان را خودشان شکل دهند. (Thomas & Velthouse, 1990) بیان کردند که توانمندسازی دارای چهار بعد است: معناداری، شایستگی، خودتنظیمی و انتخاب. این تعریف بیان کرد که توانمندسازی روان‌شناختی یک مداخله سازمانی یا صفت غیر موقعیتی نیست، بلکه حالتی شناختی است که هنگامی که افراد درک می‌کنند که توانمند شده‌اند، حاصل می‌شود. (Spreitzer, 1995) این چارچوب را ویرایش کرد و بر اساس یک ادبیات گسترده، یک ابزار چند بعدی را به شکل زیر طراحی کرد:

0 معناداری: اشاره به تناسب بین اهداف کاری و عقاید و ارزش‌های شخص دارد، به عبارت دیگر میزانی که فرد وظیفه‌اش را به عهده می‌گیرد.

0 شایستگی: (مستقیماً با بیان خودکارآمدی بندورا ارتباط دارد) اعتقادی که فرد راجع به توانایی و مهارت خودش برای عمل به فعالیت‌های کاری‌اش دارد.

خود مختاری: (شبیه به بعد انتخاب توماس) به احساس قدرت یا کنترل فرد بر رفتارهای فوری کار، فرایندها و بازتاب انتخاب در آغاز و تنظیم عمل اشاره دارد. تاثیر: میزانی که افراد رفتارشان را به عنوان ایجاد کننده تفاوت یا تاثیر گذاری بر پیامدهای عمل بررسی می‌کنند.

اعتماد نیز بعد پنجمی بود که توسط وتن و کمرون^۱ بعدها به آن اضافه شد (Abtahi & Abesi, 2007). همان‌گونه که توضیح داده شد، توانمندسازی می‌تواند در دو حوزه روان-شناختی که بر ادراک کارکنان تاکید دارد و ساختاری مطرح شود. در این مطالعه، تاکید بر حیطه روان‌شناختی مدیران مدارس از توانمندسازی مالی بوده است. البته نتایج پژوهش نشان می‌دهد توانمندسازی روان‌شناختی مدیران، نمی‌تواند جدا از توانمندسازی ساختاری بیان شود. چنان‌که (Maynard, Gilson, 2012) نیز توانمندسازی ساختاری را به عنوان پیش‌آیندی برای توانمندسازی روان‌شناختی می‌شناسند.

¹Whetten&Cameron

روش

مطالعه با هدف درک تجربه زیسته مدیران مدارس از توانمندسازی مالی می‌باشد که با رویکردی کیفی انجام گرفت. به نظر آری، یاکوبز و رضویه^۱ مطالعات کیفی در جستجوی ادراکی جامع از پدیده‌های کیفی است که از طریق غوطه‌وری محقق در موقعیت حاصل می‌شود. این پژوهش در راستای کسب تصویر و ادراکی عمیق از موقعیت است (Razavieh & Ary, Jacobs, 1996).

روش تحقیق کیفی که در این پژوهش از آن استفاده می‌شود پدیدارشناسی است. اصطلاح پدیدارشناسی - یا نمودشناسی - را معادل تعبیر فنومنولوژی نهاده‌اند. فنومن در لغت به معنای نمودیا آنچه از یک شیء پدیدار است، به کار می‌رود. در اصطلاح معرفت‌شناسی و فلسفه، مقصود از واژه پدیدارشناسی یا فنومنولوژی، مکتب و روشی است که توسط ادmond هوسرل پایه‌گذاری شده است. این مکتب به دنبال پژوهش و آگاهی مستقیم نسبت به تجربیات و مشاهدات، یا به عبارت بهتر نسبت به پدیدارهایی است که بی‌واسطه در تجربه ما ظاهر می‌شوند. از این رو پدیدارشناس می‌کوشد تا ساختارهای ماهوی یا ذاتی این پدیدارها را توصیف کند و می‌کوشد تا خود را از پیش‌فرض‌ها و تبیین‌ها آزاد کرده و روشی برای توصیف پدیدارها و شیوه‌ای برای شهود معانی ذاتی تدارک ببیند (Bayat, 2006).

از این رو، پدیدارشناسی پژوهشی درباره‌ی جهان است، آن‌گونه که بر افراد جلوه‌گر می‌شود، هنگامی که آنان خود را در حالتی از آگاهی قرار می‌دهند که گویای تلاشی برای آزاد شدن از سوگیری‌ها، تعصبات و عقاید روزمره باشد. در انجام پژوهش پدیدارشناسی، پژوهشگر با پدیده‌های مورد پژوهش، ارتباط نزدیک دارد و می‌خواهد خود را در جریان تجربه‌ی این پدیده‌ها بشناسد (Gall, 2004). به عبارت دیگر، پدیدارشناسی به جهان، آن‌چنان که به وسیله یک فرد زیسته می‌شود، نه جهان یا واقعیتی که چیزی جدای از انسان باشد، توجه دارد (Chenari, 2009). جهان زندگی همان تجربه‌ای است که بدون تفکر ارادی و بدون متوسل شدن به طبقه‌بندی کردن یا مفهوم‌سازی، حاصل می‌شود و معمولاً شامل آن چیزهایی است که مسلم دانسته می‌شوند یا آن چیزهایی که متداول هستند. هدف مطالعه جهان زندگی یا تجربه زیسته، بازبینی این تجارب بدیهی پنداشته شده و آشکار ساختن معانی جدید و یا مغفول مانده است (همان). پیشنهاد پدیدارشناسی این است در شناخت به طور کلی و در شناخت انسان نیز همان‌طور باید از مفاهیم کلی صرف نظر نماییم، تا او را در خود او بشناسیم (Navaly, 2001).

¹Ary, Jacobs & Razavieh

آنچه درباره مزایای روش تحقیق پدیدارشناسی مطرح است، این است که: می‌توان آن را برای تحقیق درباره گستره‌ی وسیعی از پدیده‌های تربیتی مورد استفاده قرار داد، مانند این که چگونه دانش‌آموزان، فرایند مطالعه و امتحان دادن را تجربه می‌کنند؟ و به دلیل استفاده از مصاحبه، می‌توان جنبه‌های فراوان تجربه را کشف کرد که ممکن است در پژوهش‌های بعدی به صورت متغیر مورد استفاده قرار گیرند. همچنین، شیوه‌های تحقیق پدیدارشناسی نسبتاً ساده و قابل فهم است (Gall, 2004). با توجه به مزایای ذکر شده، استفاده از روش پدیدارشناسی از آن رو است که در این پژوهش به دنبال فهم چگونگی تجربه مدیران مدارس از توانمندسازی مالی هستیم که این تجربیات ادراکات آن‌ها را شکل داده و معنابخشی به توانمندسازی مالی را فراهم آورده است. با توجه به ماهیت مسئله و هدف پژوهش و مزایایی که این روش برای شناسایی عمیق پدیده دارد این روش برای مطالعه انتخاب شد.

روش جمع‌آوری اطلاعات و تحلیل آن‌ها

در مصاحبه‌های صورت گرفته در این پژوهش، پژوهشگر پس از معرفی خود و بیان هدف پژوهش و جلب اطمینان و اعتماد از شرکت‌کنندگان در محرمانه بودن مصاحبه و رعایت مسائل اخلاقی، مصاحبه را در محیط آرام و به صورت سؤالات باز انجام داد. برای جمع‌آوری داده‌ها از مصاحبه عمیق و غیرساختاریافته استفاده شد. این نوع مصاحبه‌ها به دلیل انعطاف‌پذیری و عمیق بودن، مناسب پژوهش‌های کیفی می‌باشند (Carpenter&Streubert, 2003)) در این مطالعه کیفی با روش نمونه‌گیری هدفمند، تعدادی از مدیران انتخاب شدند. کلیه مصاحبه‌ها ثبت (البته با کسب اجازه و رضایت آگاهانه از مصاحبه شونده‌ها که از اصول اخلاقی در تحقیق کیفی به شمار می‌رود) و سپس با استفاده از روش تحلیل مقایسه‌ای مداوم، مطابق روش Strauss, (Corbin & 2008)، تحلیل شدند.

محققان به طور هم‌زمان به جمع‌آوری داده‌ها و تحلیل آن‌ها پرداختند چرا که در تحقیق کیفی این دو عمل هم‌زمان و توأمان انجام می‌گیرد. تحلیل مقایسه‌ای مداوم به روش اشتراوس و کوربین این‌گونه انجام شد که کدگذاری داده‌ها طی سه مرحله کدگذاری باز، محوری و انتخابی صورت گرفت. در کدگذاری باز، هر متن مصاحبه چندین بار خوانده می‌شود و کدها از کلمات شرکت‌کنندگان و یا کلمات ایجاد شده توسط پژوهشگر شکل می‌گیرند. در کدگذاری محوری، کدهایی که از نظر مفهوم مشابه باشند، در یک طبقه قرار داده می‌شوند. بعد از تحلیل مصاحبه اول، مصاحبه بعدی تحلیل و کدهای هر مصاحبه با مصاحبه بعدی مقایسه و سپس کدها و طبقات به زیر طبقات مربوطه ارتباط داده می‌شوند.

جامعه، نمونه‌گیری و حجم نمونه

جامعه این پژوهش را مدیران مدارس شهر مشهد در نواحی ۷ گانه تشکیل می‌دهد. با توجه به معیارهای نمونه‌گیری در پژوهش‌های کیفی، که بر انتخاب افرادی با اطلاعات غنی و تجربه‌های دست اول تاکید دارد، نمونه‌گیری مصاحبه شونده‌گان با توجه به سابقه کاری و ناحیه و نوع مدرسه هدفمند بود (جدول ۱). مدیران با سابقه کاری بالای ۵ سال و حداقل سابقه یک سال مدیریت از چهار ناحیه ۱، ۲، ۳ و ۷ و از انواع مدارس دولتی، غیر دولتی و استثنایی انتخاب شدند. علت انتخاب نواحی مختلف جامع بودن نمونه از نظر سطح اقتصادی-اجتماعی مدارس که مدیران در آن‌ها مشغول به کار بودند، است. همچنین نمونه‌گیری بر اساس قوانین تحقیقات کیفی تا دستیابی به اشباع داده‌ها که معیار آن تکراری شدن اطلاعات دریافتی است؛ ادامه یافت.

جدول (۱). اطلاعات جمعیت شناختی مدیران مصاحبه شونده

کد	مدرک تحصیلی	نوع مدرسه و ناحیه	سابقه کار (سال)	سابقه مدیریت مدرسه (سال)
۱	دانشجوی ارشد مدیریت آموزشی	دولتی - ۷	۱۵	۱
۲	کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی	دولتی - ۲	۳۰	۱۳
۳	فوق دیپلم انسانی	غیر دولتی - ۳	۴۰	۳۳
۴	کارشناسی الهیات	دولتی - ۱	۲۹	۲۳
۵	کارشناسی فلسفه اسلامی	دولتی - ۱	۱۶	۴
۶	کارشناسی تاریخ	دولتی - ۳	۱۴	۴
۷	کارشناسی شیمی	مجموعه غیر دولتی - ۳	۹	۱
۸	فوق ریاضی و لیسانس مدیریت و برنامه ریزی آموزشی	دولتی - ۳	۲۹	۱۹
۹	لیسانس تاریخ	دولتی - ۱	۳۰	۹
۱۰	لیسانس علوم (تربیت معلم)	دولتی - ۷	۳۰	۶

ابزار

برای این که توصیف شرکت‌کنندگان از پدیده مورد نظر عمیق باشد، از مصاحبه عمیق و باز استفاده شد (Sternberg, 2005). در این مصاحبه مشارکت‌کنندگان دیدگاه‌ها و روایت‌های خود را آزادانه بیان می‌کنند. هر یک از مصاحبه‌ها بین ۴۵ تا ۹۰ دقیقه به طول انجامید.

اعتبار و روایی

برای بررسی اعتبار فرایند کدگذاری، از شیوه کدگذاری مجدد برای حداقل بیست در صد از مصاحبه‌ها استفاده شد. همچنین برای بررسی روایی و اطمینان از کفایت طبقه‌های شکل داده شده برای کدگذاری از روایی به شیوه داوری تخصصی^۱ بهره‌گیری گردید. در مسیر اعتباربخشی به یافته‌ها در مرحله دوم، محققان با در اختیار قرار دادن متن مصاحبه‌ها در اختیار مصاحبه شونده‌گان، سعی کردند تا دریابند آیا شرکت‌کنندگان با تمام برداشت‌های محققان از مصاحبه موافق هستند یا خیر. این اقدام در قالب واریسی مجدد مشارکت‌کننده‌ها^۲ انجام شد.

روش تحلیل اطلاعات

اطلاعات ثبت شده‌ی مصاحبه‌ها بر مبنای روش سه مرحله‌ای کدگذاری شد (Mohammadpoor, 2009). در کدگذاری اولیه (باز) ۴۶۰ کد اولیه از مصاحبه‌ها استخراج شد. سپس این مفاهیم بر اساس محتوا، به صورت مفهومی و انتزاعی در قالب مقولات عمده دسته‌بندی شد (کدگذاری محوری). مرحله آخر (کدگذاری گزینشی) بود. این مرحله، از طریق مقایسه هر مقوله محوری با دیگر مقوله‌ها انجام شد. تلاش شد با هدف پاسخ به این سوال که «این مقوله به چه مواردی اشاره دارد؟» و «با کدام مجموعه از مقوله‌های دیگر می‌تواند در یک مقوله منتخب یا گزاره دسته‌بندی شود»، چارچوب مطالعه در سه دسته کلی مفهوم توانمندسازی مالی از نظر مدیران، احساس کلی مدیران نسبت به مدیریت مالی مدرسه و محرک‌های توانمندسازی مالی از نظر مدیران ایجاد شود (Corbin & Strauss, 2008).

یافته‌ها

یافته‌های حاصل از این مطالعه را می‌توان در سه دسته مفهوم توانمندسازی مالی از نظر مدیران، احساس مدیران نسبت به مدیریت مالی در مدرسه و محرک‌های توانمندسازی مالی از نظر مدیران بیان کرد. همچنین محرک‌های توانمندسازی مالی در سه دسته توانمندسازی ناظر به ویژگی‌های فردی، توانمندسازی ناظر به حمایت‌های سازمانی و توانمندسازی ناظر به روابط کلان نهادی-اجتماعی جای می‌گیرند.

^۱Professional Judgment

^۲Member Check

۱- مفهوم توانمندسازی مالی از نظر مدیران

در ادبیات پژوهش، تعاریف و برداشت‌های گوناگونی از مفهوم توانمندسازی به‌طور کلی وجود دارد و همچون دیگر مفاهیم موجود در علوم اجتماعی، توافقی بر سر تعریف این مفهوم در بین صاحب‌نظران نیست. به‌علاوه این‌که در ادبیات پژوهش، تعریفی از مفهوم توانمندسازی مالی به‌طور خاص موجود نیست. اگر چه مفهوم عام توانمندسازی، می‌تواند در زمینه مالی مورد استفاده قرار گیرد.

یافته‌ها در این بخش نشان می‌دهد که مفهوم توانمندسازی مالی از نگاه مدیران مدارس را می‌توان در دو دسته کلی قرار داد.

توانمندسازی مالی به معنای ساده‌سازی، چارچوب‌مند بودن و شفافیت قوانین، اعطای بودجه‌های کلان و به‌موقع و استانداردسازی رویه‌ها و قوانین مالی، در دسته اول می‌گنجد که برداشتی بسیار ساده و محدود از توانمندسازی مالی است (کد ۴، ۶ و ۹).

در دسته دوم توانمندسازی، با مفاهیمی چون تفویض اختیار، افزایش مسئولیت‌ها، تسهیل‌گری در کاربردی کردن ایده‌های خلاقانه مدیران، برداشتن موانع دست و پا گیر قانونی مواجه هستیم (کد ۱، ۳، ۵، ۷ و ۱۰).

۲- احساس کلی مدیران نسبت به مدیریت مالی مدرسه

یکی از یافته‌های جالب توجه در این مطالعه، تاثیر چشم‌گیر احساس مدیر از مدیریت مالی در مدرسه بر ادراک مدیر نسبت به توانمندی‌ها و فرآیند توانمندسازی مالی بود.

مدیرانی که مدیریت مالی مدرسه را به‌عنوان یکی از وظایف اصلی مدیر مدرسه محسوب می‌کردند، از توانمندسازی مالی رضایت داشتند و احساس توانمندی خوبی در امور مالی مدرسه می‌کردند (کد ۱، ۳، ۵، ۷ و ۱۰). در مقابل، مدیرانی که این کار را به‌عنوان یک وظیفه اضافه و تحمیل شده بر مدیر می‌دانستند، احساس نارضایتی و ناتوانی از توانمندسازی مالی داشتند (کد ۴، ۶ و ۹).

به‌عنوان مثال یکی از مدیران دسته اول، اشاره کرد که «از زیرساخت‌های مدیریت مالی مدرسه راضی هستم و خودم حسابداری مدرسه را انجام می‌دهم» (کد ۹).

در دسته دوم نیز عباراتی چون «مدیریت مالی از نظر من بی‌اندازه وقت‌گیر است و فکرم را مشغول می‌کند» (کد ۶)، «اصل کار مدیر، آموزش و پرورش است، باید با تک‌تک بچه‌ها در ارتباط باشم، باید سر کلاس معلم‌ها بروم، ولی مسایل مالی و اداری وقت ما را می‌گیرد» (کد ۱۰)، «مدیر باید مدیر آموزشی باشد، معاون مالی باید برای هر چند تا مدرسه تعریف شود، مدیر

نباید دغدغه مالی داشته باشد. انرژی که صرف امور مالی بشود، پتانسیل‌های دیگر من از دست می‌رود» (کد ۱)، و یکی دیگر از مدیران که در مدرسه‌ای غیرانتفاعی مشغول به خدمت بودند، گفتند: «دغدغه اصلی غیرانتفاعی مسئله مالی است» (کد ۷) را در بیان مدیران ملاحظه می‌کنیم.

۳- محرک‌های توانمندسازی مالی از نظر مدیران

چنانچه (Conger & Kanungo, 1998) توانمندسازی را فرایند افزایش احساس خودکارآمدی در میان افراد سازمان از طریق شناسایی و حذف شرایطی که موجب ناتوانی آنان می‌شود، می‌داند، توانمندسازی، احساسات و ادراکات کارکنان و حالت‌های عاطفی-شناختی آنان در رابطه با توانمند بودن است که می‌توان گفت این احساس و ادراک نشأت گرفته از برخی محرک‌ها است. با توجه به یافته‌های این مطالعه، محرک‌های توانمندسازی مالی را می‌توان در سه دسته جداگانه به شرح زیر توضیح داد.

۳-۱- توانمندسازی مالی ناظر به ویژگی‌های فردی

برخی از محرک‌های اثرگذار بر احساس توانمندی مدیران، ناشی از ویژگی‌های فردی است. ویژگی‌هایی چون سن، جنسیت، سابقه، میزان وقت‌گذاری مدیر، تعهد مدیر، عمل به تکالیف دینی، علاقه شخصی مدیر به کار، میزان انگیزه مدیر، توانایی در برقراری روابط اثربخش با دیگران و تیم‌سازی و سبک‌های مدیریتی مدیران، بخشی از یافته‌های این مطالعه است که در این دسته می‌گنجد.

«افکار مدیر مدرسه را می‌چرخاند و هیچ کس افکار شخص را نمی‌تواند پیش‌بینی کند» (کد ۱۰) و «شخصیت مدیر در کنار آمدن با سرانه یا پیگیر بودن برای جذب منابع بیشتر اهمیت دارد» (کد ۱) عباراتی هستند که در خصوص اثرگذاری شخصیت مدیر بر توانمندسازی مالی او تاکید دارند.

به‌عنوان مثال در مورد ویژگی‌های اثرگذاری چون سن، سابقه و جنسیت، عبارتی همچون «مدیران جوان خلاقانه‌تر و بهتر می‌توانند عمل کنند» (کد ۱۰)، «قبلا با بازنشسته‌ها کار می‌کردم، ولی الان از جوان‌ها استفاده می‌کنم چون خلاق‌تر هستند»، «مدیران مرد، خیرین‌تری هم جذب می‌کنند» (کد ۳) و «همکاری در شورای مالی، بستگی به فعالیت اعضای آن دارد و خانم‌ها بیشتر از آقایان بهانه‌گیر هستند» (کد ۹) را می‌توان در مصاحبه‌ها مشاهده کرد.

میزان وقت‌گذاری مدیر یکی دیگر از ویژگی‌های فردی مدیران بود که بر این احساس مدیران اثرگذار بود که اظهارات یکی از مدیران مبنی بر «مدیر باید از خانه و زندگی خودش فارغ باشد» (کد ۶) شاهدی بر این مدعا است.

«انگیزه و علاقه به کار باعث تحمل من در شرایط سخت و بحرانی هم شده است» (کد ۴)، «ویژگی شخصی مدیر در شوق یادگیری و یاددهی» (کد ۲)، «نگاه معنوی داریم برای رضای خدا. می‌خواهم وجدانم آرام باشد نیاز نیست کسی ببیند» (کد ۱۰)، «آموختن حسابداری برای مدرسه، به علاقه و انگیزه مدیر بستگی دارد، علاقه و انگیزه‌ام برای خدمت بالا است» (کد ۹)، «مدیر باید صبور و ریسک‌پذیر باشد» (کد ۱۰) و «ارزش‌های معنوی باعث ثبات من در شرایط بحرانی شده است» (کد ۴) نمونه‌هایی از بیان مدیران در خصوص اثرگذاری انگیزه و علاقه شخصی و تعهدات دینی و شغلی مدیران در توانمندسازی مالی آنان است.

توانایی در برقراری روابط اثربخش با دیگران و تیم‌سازی و سبک‌های مدیریتی مدیران از دیگر عواملی است که بر احساس مدیران از توانمندی مالی‌شان اثرگذار است و در این پژوهش مدیران با عباراتی چون «تعامل خوب با والدین داشتن خصوصا هنگام ثبت‌نام اثربخش است» (کد ۶)، «حمایت از مدیران و همکاران دیگر را با آموزش و تشویق و اعتماد به نفس دادن به آنها داشته‌ام» (کد ۸)، «تیم بودن خوب است به شرط درک متقابل، انتقاد و نظر مخالف داشتن اگر در بنیان‌ها نباشد قابل تحمل است، مثلا همه بر حق داشتن آزمایشگاه تاکید داریم اما در روش‌ها اختلاف داریم، اگر در بنیادها اختلاف باشد، نمی‌توانم کار کنم، غیر از اعضای شورای مالی از دیگران هم کمک می‌گیرم» (کد ۱) و «مدیریت مالی مدرسه، یک تیم است، که از مدیر تا آبدارچی و سرایدار را در بر می‌گیرد» (کد ۲)، «اعتمادی که اولیا به مدیر دارند در جلب منابع مالی مهم است. هر سه ماه بیلان کاری مدرسه را روی سایت می‌گذارم، شفاف‌سازی کارها برای اولیا بهترین راه کار است برای کمک گرفتن» (کد ۸) آن را ابراز می‌کردند.

۲-۳- توانمندسازی مالی ناظر به حمایت‌های سازمانی

حمایت سازمانی به پیش‌برنده‌هایی که دورتر از عملکردهای روز به روز کارکنان است توجه دارد و شامل متغیرهایی چون جو و فرهنگ و سطح رسمیت و عدم تمرکز است (Maynard, Gilson, ۲۰۱۲). همچنین Spreitzer (۱۹۹۶) نشان داد که وقتی تیم‌ها به منابعی از تیم‌های دیگر و یا گروه‌های درون سازمان یا خارج از سازمان دسترسی دارند، توانمندسازی روانی تیم افزایش می‌یابد. سیستم‌های پاداش و ارزشگذاری‌های درون سازمان و حمایت‌گری فرهنگ سازمانی از دیگر عواملی است که (Silver, Randolph, Seibert, 2006) تحت عنوان حمایت سازمانی مطرح می‌کنند.

حمایت‌های سازمانی در توانمندسازی مالی مدیران، با توجه به یافته‌های این مطالعه در چهار دسته قوانین و مقررات سوق دهنده یا بازدارنده، آموزش‌های سازمانی، تأمین مالی و تجهیزات و پشتیبانی‌های عاطفی- روانی مدیران بالادستی از مدیران مدارس می‌گنجند.

۱-۲-۳- قوانین و مقررات سوق دهنده یا بازدارنده حمایت‌های سازمانی در دسته قوانین و مقررات اغلب حول محور استقلال در تصمیم‌گیری‌های مالی با عباراتی همچون «در تخصیص بودجه، استقلال هست، قبلاً طبق سرفصل بود، ولی الان که پولی نیست، حرفی هم نمی‌زنند» (کد ۱۰)، «بودجه دقیقاً مطابق با سرفصل است، در حسابداری سرفصل‌های تعمیرات، تجهیزات و ... دارد اما استقلال در هزینه کرد است» (کد ۸)، «قانون هم دست مدیر را بسته با گذاشتن قانون آموزش رایگان، بهترین زمان برای گرفتن کمک اول سال است البته مدیر نباید اجبار در گرفتن کمک داشته باشد. حمایت سازمان برای جو سازی بهتر باید از سطح بالاتر شروع شود» (کد ۹)، «قانون باید اجازه بده که فروشنده را مدیر تعیین کند حالا مثلاً با تایید اعضای انجمن یا دبیران باشد، در قانون فروشگاه مدارس، اصلاً استقلال برای مدیر ندیده‌اند، حتی بخشنامه کرده‌اند که باید حتماً برای فروشگاه از پایگاه تغذیه سالم خرید کنید. باید دست مدیر را باز بگذارند تا بتواند برای مدرسه خودش درآمدزایی داشته باشد. هم در تعیین فروشنده و هم تأمین مواد فروشگاه اصلاً دست و پای ما بسته شده و یک جنگ اعصاب خرد کن با اداره داریم برای این قید و بندها» (کد ۵) و «استقلال ندارم برای تصمیم‌گیری در مورد کارکرد تابستان مدرسه، پر و بال مدیر را نباید ببندند. من به خاطر کارهایم یکسره به ارزیابی و حراست اداره فراخوانده می‌شوم. اگر همین قانون‌ها را راحت‌تر بگیرند و فروشگاه و کلاس‌ها را بسپردند دست خودمان، به سرانه هم احتیاج ندارم» (کد ۵). در این خصوص یکی از مدیران مدارس غیردولتی که سابقه قبلی مدیریت در مدارس دولتی را نیز داشتند، در یک مقایسه‌ای که بین مدارس دولتی و غیردولتی داشت بیان کرد «این‌جا من استقلال مالی کامل دارم ولی در مدارس دولتی چون بیت المال است، خیلی احساس دست بسته بودن می‌کنم و استقلال نیست، چون پول من نیست که به راحتی در موردش تصمیم بگیرم.» (کد ۳).

۲-۲-۳- آموزش‌های سازمانی در این مطالعه عباراتی چون «حمایت سازمان، با آموزش ضمن خدمت مسائل مالی و حسابداری است» (کد ۹)، «سازمان یک سری کتاب‌های راهبردهای مدیریتی در اختیار مدیران قرار داده است» (کد ۶)، «کلاس ضمن خدمت مفید نیست چون کلاس‌های ضمن خدمت مشاوره‌ای است و مدرس یکی مثل خود ما است» (کد ۱۰)، «سال ۶۰

دوره‌های ضمن خدمت برنامه‌ریزی و مدیریت داشتیم» (کد ۳) و «هیچ آموزش ضمن خدمت و کتاب و ... از طرف اداره وجود نداشته» (کد ۴) بیانگر این گونه حمایت‌ها یا عدم حمایت‌های سازمانی در بخش آموزش‌های سازمانی بوده است. البته تفاوت‌هایی در اظهارات مدیران نسبت به برگزاری آموزش‌ها از سوی سازمان وجود دارد که می‌تواند ناشی از تفاوت سابقه کاری مدیران یا حضور در نواحی آموزشی متفاوت با برنامه‌های ضمن خدمت مختلف باشد. نوع دیگری از آموزش‌ها که می‌تواند با استفاده از تجارب خود مدیران و تشکیل میزگردهای تخصصی باشد نیز در سازمان مورد غفلت بوده است. در این خصوص یکی از مدیران اظهار داشت که «در جلسات اداره، خود مدیران با هم صحبت می‌کنند و تجربه‌هایشان را می‌گویند. اداره برای این میزگردها تدبیری نداشته است. همکاران مدیر فقط در صورتی که دوست صمیمی باشند مشورت می‌دهند، فضای رقابتی بین مدیران باعث می‌شود که تجارب بین همکاران مشترک نشود». در یکی از مدارس غیردولتی نیز مدیر مدرسه اظهار داشت که با برخی مدارس که از لحاظ رویکردی همسو هستیم، ارتباطات خوبی داریم و برخی مشورت‌های مالی از آنها دریافت می‌کنیم «از مشاوران بیرونی کمک می‌گیریم، به عنوان مثال یکی از مدیران مدرسه غیردولتی دیگر هست که در بحث‌های مالی مدرسه و مجتمع، مشورت‌های خوبی می‌دهند».

۳-۲-۳- پشتیبانی‌های عاطفی - روانی مدیران بالادستی از مدیران مدارس

یافته‌هایی که نشان دهنده وجود یا عدم وجود پشتیبانی‌های عاطفی - روانی مدیران می‌باشد شامل عباراتی چون «اداره تا جایی که به حیثیت خودش بر نخورد از والدین حمایت می‌کنند» (کد ۹)، «تشویق فقط لفظی است و نهایتاً تقدیرنامه، اداره هیچ کمکی نمی‌کند، اگر سنگ نیاندازد» (کد ۶)، «هیچ تشویقی در کار نیست» (کد ۸). در مورد تشویق سازمانی از مدیران و انتخاب مدیر نمونه برخی بیان کردند که «آیتم‌های مدیر نمونه بسیار مسخره است. آیتم مالی اصلاً نیست. ملاک‌ها هم برای همه مناطق یکی است، در حالی که خیرین و والدین کمک‌کننده در مناطق با هم متفاوت است» (کد ۹)، «اصلاً کار مدیر در سازمان دیده نمی‌شود، اصلاً تشویقی برای مدیر نیست. مدیر فقط با وجدان خودش کار می‌کند» (کد ۱۰)، «سازمان فقط حمایت زبانی دارد از مدیر، وقتی والدین شکایت دارند سازمان از مدیر حمایت می‌کند» (کد ۶) است. با توجه به جدول (۱)، مدارس، انواع مختلفی داشتند که قوانین و رویه‌های متفاوتی نیز در این مدارس مشاهده می‌شود. به عنوان مثال مدیر یکی از مدارس که به صورت مجتمع اداره می‌شوند در خصوص پشتیبانی‌های عاطفی - روانی بیان کردند که «حمایت‌های روانی و عاطفی

موسس به شکل رابطه مادر و فرزنددی وجود دارد و به طور کلی مجتمع حمایت‌هایی دارد» (کد ۷).

۴-۲-۳- تأمین مالی و تجهیزات

تامین مالی و تجهیزات دسته دیگری از یافته‌های مربوط به حمایت سازمانی بود که با عبارات زیر توسط مدیران بیان شد: «اداره حمایت مالی مستقیم ندارد، اما اجرائی کمک می‌کند و مشکل را حل می‌کند» (کد ۱)، «اداره در امور مالی از مدرسه حمایت‌های خوبی کرده» (کد ۸)، «سازمان برای تعمیر مدرسه کمک مالی کرده است» (کد ۹)، «سازمان باید همکار باشد نه سد راه» (کد ۴) و «سازمان اصلاً حمایت نمی‌کند و تازه از مدرسه توقع دارد که جلسات سازمان در مدرسه باشد تا خرج جلساتش را به دوش مدرسه بیاندازد. حتی در برخی موارد که امکان سود هست اداره محدودمان کرده مثلاً در مانتوهای فرم مدرسه که هر کدام هزار تومان سود داشت اداره از ما گرفت. البته برای تعمیرات اساسی مدرسه، اداره گاهی وام می‌دهد» (کد ۱۰). اما یکی از مدیران مدارس غیردولتی در این خصوص بیان کرد که «اداره اصلاً با ما ارتباطی ندارد، فقط به هر مدرسه یک نیرو می‌دهد که حقوقش با اداره است، قبلاً برای هر کلاس یک نیرو بود» (کد ۳).

۳-۳- توانمندسازی مالی ناظر به روابط کلان نهادی - اجتماعی

همان‌گونه که سازمان با حمایت‌های ساختاری و سازمانی می‌تواند بستر توانمندسازی مدیر مدرسه را فراهم نماید، در سطحی بالاتر سازمان‌ها، نهادها و روابط میان این سیستم‌ها می‌توانند تسهیل‌گر و بسترساز مناسبی در مدیریت مالی مدرسه باشند و موجب توانمندسازی مالی مدرسه شوند.

یافته‌های دسته‌ی آخر این مطالعه نیز نشان دهنده تاثیر روابط کلان نهادی - اجتماعی در احساس توانمندسازی مالی مدیران می‌باشد. به‌عنوان مثال تاثیر نهادهایی مثل خانواده، صدا و سیما، شهرداری و ... در توانمندسازی مالی می‌توان مطرح کرد. در این خصوص برخی از عبارات مطرح شده در زیر آورده شده است.

«صدا و سیما نباید اعلام کند برای عدم اخذ وجه موقع ثبت‌نام، با این کار برخی خیرین جزء را منصرف می‌کنند. والدین پول دارند و صرف چیزهای مختلف برای بچه‌ها می‌کنند، اما کمک به مدرسه نه» (کد ۵).

«قانون سرویس‌ها، بیمه و مالیاتی که می‌گیرند، اصلاً خوب نیست و این‌ها باید در قوانین کلان اصلاح بشود» (کد ۲). در این خصوص در یکی از مدارس استثنایی مدیر بیان کرد که «با تغییر برخی مدیران بالادستی در سازمان، نگاه به استثنایی تغییر کرد، البته مسائل اقتصادی هم

تاثیر گذاشت و گفتند بیمه را ما نباید تقبل کنیم، سرویس را شهرداری باید تامین کند، این کارها وظیفه استثنایی نیست و قانون تغییر کرد. الان اگر استانی خودش اقدام به برقراری تفاهم کند، می‌تواند مثل تهران که سرویس مدارس استثنایی را شورای شهر تهران می‌دهد، اقدام نماید» (همان). مدیر دیگری از یک ناحیه ضعیف اقتصادی - اجتماعی بیان کرد که: «بافت اقتصادی - اجتماعی هم خیلی اثر دارد. منطقه محروم است و والدین پول ندارند، انجمن اولیا اصلاً امسال همکاری نمی‌کند، تعامل خیرها با اداره است نه با مدارس، در محل خدمت قبلی‌ام خانواده‌ها با این که حاشیه شهر بودند خیلی بهتر بود و بیشتر کمک می‌کردند. ولی این‌جا هیچ کمکی نداشتیم. حاشیه شهر اکثراً ساکن هستند و اصیل هستند، به آموزش اهمیت می‌دهند، بهتر کمک می‌کنند» (کد ۴)، «در برخی مناطق با این که تمکن مالی خوبی دارند توان مالی دارند فرهنگ کمک به مدرسه را ندارند» (کد ۴)، «رسانه‌ها در مشکلات ما مقصرند که تبلیغ می‌کنند به مدرسه پول ندهند، ولی وقتی والدین با رضایت خودشان پول دهند چه اشکالی دارد» (کد ۶).

بحث و نتیجه‌گیری

این مطالعه با هدف بررسی پدیدارشناسانه تجربه زیسته مدیران مدارس از توانمندسازی مالی با استفاده از مصاحبه عمیق با روش پدیدارشناسی انجام شد. مشارکت‌کنندگان در این پژوهش ده نفر از مدیران مدارس نواحی مختلف شهر مشهد بودند که به صورت هدفمند از مدیران با سابقه از انواع مدارس و نواحی، در مصاحبه شرکت کردند.

تحلیل یافته‌ها به صورت تحلیل تفسیری و با کدگذاری به روش اشتراک و کوربین انجام شد. یافته‌های پژوهش نشان داد که توانمندسازی مالی از دیدگاه مدیران در دو دسته برداشت-های سطحی و عمیق از توانمندسازی شکل گرفته است. توانمندسازی با نگاهی سطحی، اعطای امکانات و تجهیزات، بودجه بیشتر، کمک‌های بیشتر والدین است. اما توانمندسازی با نگاه عمیق‌تر، ناظر به توانمندسازی‌های ساختاری و حمایت‌های سازمانی است که بر محور استقلال و اعطای اختیارات جهت اجرای ایده‌های خلاقانه است. باید گفت در هر دو برداشت از توانمندسازی مالی، مدیران از وضع موجود توانمندسازی ناراضی و معترض بودند. این مسئله خود گواهی است بر غفلت از مسئله‌ای مهم در مدیریت آموزشی به نام مدیریت مالی مدارس و توانمندسازی مالی مدیران مدارس. البته این غفلت در شرایط اقتصادی و اجتماعی موجود هشداری جدی برای مسئولین امر خواهد بود.

نکته دیگر، برداشت‌هایی است که مدیران از توانمندی‌های خود در زمینه مالی داشتند. برخی از این مدیران، خود را توانمند ارزیابی می‌کنند و برخی دیگر همراه با شکایت از سختی‌های مدیریت مالی در مدرسه، و ناتوانی در سامان دادن به اوضاع مالی مدرسه، این ناتوانی‌ها را به اوضاع و شرایط بیرونی سازمان اسناد می‌دادند. اسناد بیرونی در شکست‌های مالی و موفقیت در مدیریت مالی را در گرو افزایش بودجه دانستن، از مهم‌ترین برداشت‌های اغلب مدیران بود. تناظر این نگاه با تئوری‌های توسعه درون‌زا و برون‌زا، ما را به این نتیجه می‌رساند که تغییر دیدگاه‌های مدیران در مدیریت مالی و فهم اقتصاد مدیریت آموزشی، یکی از اولویت‌های اصلی در توانمندسازی مدیران مدارس است.

چنان‌که در طول تاریخ مدیریت سازمان‌ها، فهم سرمایه از سرمایه‌های مادی و مالی شروع شده و به سرمایه‌های انسانی، سرمایه‌های فکری و دانشی و سرمایه‌های اجتماعی رسید، مدیریت مدارس نیز در عرصه مالی باید رشد کرده و تنها به سرمایه‌های مالی و مادی خود محدود نمانده و بتواند از ایده‌ها، ابتکارات و انگیزه‌های انسان‌ها در مدرسه استفاده کند و شبکه‌های اجتماعی و نهادهای محیط بیرون مدرسه را به‌عنوان فرصت‌هایی در مدیریت مالی ببیند.

با این نگاه، مدیریت مالی یکی از اجزای به‌هم پیوسته در مدیریت مدرسه خواهد بود که نمی‌تواند از دیگر وظایف مدیران هم‌چون امور کارکنان و دانش‌آموزان و مدرسه جدا باشد. هم‌چنین در این مطالعه که به دنبال بررسی پدیدارشناسانه توانمندسازی مالی از دیدگاه مدیران مدارس بود، به این نتیجه دست یافتیم که توانمندسازی روان‌شناختی مدیران از لحاظ مالی که به‌طور هم‌زمان یک سازه انگیزشی و ساختاری است، ریشه در برخی محرک‌ها دارد. این محرک‌ها گاه می‌توانند کاملاً فردی باشند و نشأت گرفته از شخصیت، علاقه‌مندی، سبک مدیریت و دیگر ویژگی‌های فردی مدیر در مدیریت مالی باشد و گاه می‌تواند ناشی از بسترهایی باشد که سازمان آن را فراهم آورده است. سازمان می‌تواند با قوانین و مقرراتی که به مدیر در انجام برخی اقدامات، استقلال بدهد یا معناداری کار مدیر را ارتقا داده و از مجری بودجه به سیاستگذار بودجه در مدرسه برساند، مدیر را حمایت کرده و توانمند کند. هم‌چنین آموزش‌های سازمان چه به‌صورت حضوری و چه به‌صورت غیرحضوری و حتی ضمنی می‌تواند توانمندساز مدیران مدارس باشند. سیستم‌های حقوق و دستمزد و پاداش و تنبیه نیز محرک‌های خوبی برای توانمندسازی مالی مدیران مدارس در سطح سازمانی هستند که در سیستم آموزشی کنونی از آنها استفاده نمی‌شود. البته باید گفت استفاده از سیستم پاداش و تنبیه برای حمایت سازمانی از مدیران، در سیستم آموزشی و غیرانتفاعی مدرسه، مطمئناً بسیار ظریف بوده و نمی‌توان مانند دیگر سازمان‌های درآمدزا از اهرم‌هایی چون کارانه استفاده کرد.

باید گفت که در برداشت مدیران از توانمندی‌های مالی‌شان در مدیریت مدرسه، که توانمندسازی روان‌شناختی نامیده می‌شود، رابطه تنگاتنگی با مفهوم ساختاری توانمندسازی دیده می‌شود. چنان‌که (Maynard, Gilson, Mathieu, 2012) نیز توانمندسازی ساختاری را پیش‌آیند توانمندسازی روان‌شناختی می‌دانند.

در این میان، مطالعات اقتصاد خرد آموزش و پرورش باید به کمک مدیریت آموزشی آمده و با مطالعاتی میان رشته‌ای، به بازتعریف اقتصاد آموزش، بدون الگوبرداری صرف از اقتصاد دیگر نهادها بپردازد تا بتواند مدیریت مالی مدرسه را ارتقا داده و ایده‌هایی نو برای توانمندسازی مالی مدیران مدارس تولید کند. تسهیل‌گری یا بازدارندگی قوانین جهت توانمندسازی مالی، باید مبتنی بر این مطالعات چند رشته‌ای انجام گیرد. البته باید گفت آنجا که بحث از توانمندسازی-های ساختاری و حمایت‌های سازمانی در میان می‌آید، تفاوت ساختار مدارس باید حتما مد نظر قرار گیرد. مقطع آموزشی، دخترانه یا پسرانه بودن مدرسه، مجتمع بودن مدرسه، دولتی یا غیردولتی بودن مدرسه و نوع مدرسه از لحاظ مدارس روستایی و شهری هر یک از عواملی هستند که در توانمندسازی مدیران مدارس در مدیریت مالی می‌توانند اثرگذار باشند.

همان‌گونه که سازمان با حمایت‌های ساختاری و سازمانی می‌تواند بستر توانمندسازی مدیر مدرسه را فراهم نماید، در سطحی بالاتر سازمان‌ها، نهادها و روابط میان این سیستم‌ها می‌توانند تسهیل‌گر و بسترساز مناسبی در مدیریت مالی مدرسه باشند و موجب توانمندسازی مالی مدرسه شوند. هماهنگی‌ها و تفاهم‌های خرد بین‌دستگاهی، بهره‌گیری از روابط با سازمان‌های مردم‌نهاد و توجه به قانونگذاری‌ها و سیاست‌های کلان کشوری که هماهنگ‌کننده میان دستگاه‌ها است از جمله بسترهایی است که می‌تواند مدیر را در انجام وظایف مالی مدرسه توانمند کند. با این وصف باید گفت دغدغه توانمندسازی مالی مدیران مدارس، دغدغه‌ای درون سازمانی و خرد نبوده و برای سامان دادن به این مسئله مهم، عزمی گسترده‌تر در سطح سیاستگذاری‌ها باید ایجاد شود.

منابع

- Abtahi, S., & H, Abesi, S. (2007). Human resource training and development. Tehran: *Institute for Educational Studies and Planning* (In Persian).
- Alagheband, A. (2013). *Introduction in educational management*, Tehran: Ravan publishing (In Persian).

- Ary, D. Jacobs., & L. Razavieh, A. (1996). *Introduction to research in education*. (Fifth Ed).Florida: Rinehart& Winston.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84: 191-215.
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37: 122-147.
- Bayat, A. (2006). Phenomenology, *knowledge quarterly*, No. 44 (in Persian)
- Campion, M. A., Medsker, G. J., & Higgs, A. C. (1993). Relations between work group characteristics and effectiveness: Implications for designing effective work groups. *Personnel Psychology*, 46: 823-850.
- Chenary, M. (2007). Comparison of Husserl, Heidegger and Gadamer with Methodological Bench, *Philosophical-Theological Research Quarterly*, No. 34. (In Persian)
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. *Academy of Management Review*, 13: 471-482.
- Corbin, J. M., Strauss, A. (2008). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*, translated by: Buik Mohammadi, Tehran: Institute for Humanities and Cultural Studies (In Persian).
- Experts Group of OECD. (2009). New approaches to educational management, translated by: Ahanchian and zohur parvande, Tehran: Roshd (In Persian).
- Gall, M. D. (2004). *Educational research: an introduction*, Translated by: Nasr, Tehran: SAMT (In Persian).
- Gregory, Errol. (2000). *FINANCIAL MANAGEMENT IN SCHOOLS*. Commonwealth of Learning and the Southern African Development Community. Available in: http://peoplelearn.homestead.com/MedHOME/MANAGEMENT/FINANCIAL_MANAGEMENT_IN_SCHOOLS.pdf
- Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1980). *Work redesign*. Reading, MA: Addison-Wesley.
- Khorshidi, Gh. Soltani, M. (2013). *Management Economics*, Tehran: Kind book publishing institute (In Persian).
- Leach, D. J., Wall, T. D., & Jackson, P. R. (2003). The effect of empowerment on job knowledge: An empirical testinvolving operators of complex technology. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 76:27-52.

- Maynard, M. T., Gilson, L. L., & Mathieu, J. E. (2012). Empowerment—fad or fab? A multilevel review of the past two decades of research. *Journal of Management*, 38(4), 1231-1281.
- Menon, S. T. (2001). Employee empowerment: An integrative psychological approach. *Applied Psychology: An International Review*, 50: 153-180.
- Mohammadpoor, A. (2009). *Method in the method*. Tehran: Sociologists (In Persian).
- Navaly, M. (2001). Phenomenology as further recognition of knowledge, *Allameh Journal*, Volume 1, Number 1. (In Persian).
- Niyazazari, K., Taghvaeiyazdi, M. (2010). A Model of Empowering Managers in Islamic Azad Universities of Mazandaran, *New Approach in Educational Management*, 5 (2), 159- 180 (In Persian).
- Silver, S., Randolph, W. A., & Seibert, S. (2006). Implementing and sustaining empowerment: Lessons learned from comparison of a for-profit and a nonprofit organization. *Journal of Management Inquiry*, 15: 47-58. Doi: 10.1177/1056492605285801
- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*, 38: 1442-1465.
- Spreitzer, G. M. (1996). Social structural characteristics of psychological empowerment. *Academy of Management Journal*, 39: 483-504.
- Sternberg, Ch. (2005). *Qualitative methods in social research*, translated by: Mohammadpoor and shamaie, Yazd: Yazd university (In Persian).
- Streubert, H.J, Carpenter D.R. (2003). *Qualitative Research in Nursing: Advancing the Humanistic Perspective*. 3rd ed. Philadelphia, Lippincott Co, 25,107-112.
- Thomas, K. W., & Velthouse, B. A. (1990). *Cognitive elements of empowerment: An “interpretive” model of intrinsic task motivation*. *Academy of Management Review*, 15: 666-681.
- Underwood, J. (2002). Changes in higher education: Preparing for the future. *The Journal of Academic Leadership*, 2, 10-35.