

مطالعات مدیریت راهبردی

شماره ۳۴ - تابستان ۱۳۹۷

صص ۸۵-۱۰۸

تبیین روحیه فرهنگی تواناسازی و ادراک توانمندی مدیران آموزشی

روح الله شریفی*، اعظم وحیدی نژاد**

چکیده

هدف مقاله تبیین روحیه تواناسازی با ادراک توانمندی مدیران آموزشی دانشگاه‌ها است. لذا برای بررسی متغیر روحیه‌ی تواناسازی هشت مؤلفه‌ی روشنی اهداف، روحیه، رفتار عادلانه، مشارکت، کار تیمی، شناخت و قدردانی، ارتباطات، محیط کار سالم و برای بررسی متغیر ادراک توانمندی پنج مؤلفه‌ی خوداثربخشی، خودسامانی، معناداری، تأثیر و اعتماد مورد توجه قرار گرفت. روش تحقیق، توصیفی و از نوع پس‌رویدادی و همبستگی است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه مدیران آموزشی دانشگاه شهید بهشتی در سال ۱۳۹۲-۱۳۹۱ می‌باشند که تعداد آنها برابر ۱۶۰ نفر و از این تعداد ۱۱۳ حجم نمونه تحقیق به روش طبقه‌بندی تصادفی تشکیل می‌دهند. در راستای آزمون فرضیات تحقیق به جمع‌آوری داده‌ها به صورت کتابخانه‌ای و میدانی اقدام شد. در جمع‌آوری داده‌های میدانی از ابزار اندازه‌گیری پرسشنامه استفاده شده است. تحقیق دارای دو پرسشنامه تواناسازی با ۵۳ گویه با طیف لیکرت است. نتایج این پژوهش نشان داد که روحیه‌ی تواناسازی بر ادراک توانمندی مدیران آموزشی دانشگاه شهید بهشتی تأثیر مستقیم دارد. همچنین هر یک از مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده‌ی روحیه‌ی تواناسازی از جمله روشنی اهداف، کار تیمی، مشارکت و محیط کار سالم نیز بر ادراک توانمندی تأثیر دارد.

کلیدواژه‌ها: روحیه‌ی تواناسازی؛ ادراک توانمندی؛ مدیران آموزشی.

تاریخ دریافت مقاله: ۱۳۹۶/۰۳/۰۲، تاریخ پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۰۲/۳۱.

* عضو هیئت علمی گروه مدیریت، دانشگاه پیام نور (نویسنده مسئول).

Email: sharifpirjel@yahoo.com

** دانش‌آموخته، دانشگاه شهید بهشتی.

۱. مقدمه

سازمان‌ها امروزه ناگزیر از بهترین و وسیع‌ترین تصمیم‌گیری‌ها در مواردی همچون پاسخگو بودن به تقاضاهای مشتریان، نشان دادن واکنش بیشتر به فعالیت‌های رقابتی، آمادگی بیشتر در استفاده از فناوری‌های جدید، اثربخشی بالا در توزیع خدمات و کالاها و حفظ سطوح کیفیت در تمامی زمینه‌های کار می‌باشند. دستیابی به این اهداف حاصل نمی‌شود مگر این‌که تمامی تصمیم‌گیری‌های مرتبط در سطوح بالای مدیریتی اتخاذ شود. در صورتی که سازمان‌های امروزی نیازمند و در پی اتخاذ تصمیم‌هایی سریع‌تر می‌باشند و این مستلزم مشارکت تمامی سطوح در این فرایند است و این مشارکت کاملاً عملی نمی‌شود مگر در سایه تواناسازی کارکنان [۱۸].

تواناسازی مفهومی نسبتاً جدید در مبانی نظری مدیریت و سازمان است و شاید یکی از بحث‌برانگیزترین مباحث بوده باشد. نظرات صاحب‌نظران درباره آن متفاوت و گاه متناقض است. بعضی‌ها تواناسازی را به سبب تأثیری که بر افراد و عملکرد سازمان دارد، به‌عنوان راه‌حل جدیدی برای مواجهه با شرایط کنونی که سازمان‌ها در آن قرار گرفته‌اند می‌دانند و از آن به‌عنوان یک امر مقدس^۱ یاد می‌کنند. در مقابل کسانی معتقدند که این‌همه تبلیغ پیرامون تواناسازی چیزی بیش از یک هیاهو نیست و حتی گاه در ماهیت آن به‌عنوان یک مفهوم جدید دچار تردید می‌شوند و آن را مترادف با اشکال قدیمی‌تر تفویض اختیار، مدیریت مشارکتی، TQM و ... می‌دانند و از آن به‌عنوان لغتی جدید که برای توصیف واقعیتهای قدیمی استفاده می‌شود نام می‌برند. حتی صاحب‌نظر مشهوری چون کریس آرگریس^۲ نیز معتقد است که غالب صحبت‌ها درباره تواناسازی شعار است. از نظر او علی‌رغم تعریف و تمجید فراوان از تواناسازی، هیچ نشانه‌ای از آن در محیط‌های کار مشاهده نمی‌شود. «بنابراین علی‌رغم همه کوشش‌هایی که برای پرورش تواناسازی صورت می‌گیرد، آن به میزان زیادی شبیه لباس جدید پادشاه^۳ است. همه ما در جمع آن را ستایش می‌کنیم و در خلوت از خود می‌پرسیم چرا آن را نمی‌بینیم» [۲].

نهایتاً وی بیان می‌دارد که تواناسازی چیزی بیش از یک وعده دروغ نیست. فراتر از این افراط و تفریط‌ها باید گفته شود که تواناسازی به‌مانند سایر رویکردهای مدیریت چنانچه به صورت مقتضی و به‌موقع به کار گرفته شود می‌تواند منافع زیادی را برای سازمان داشته باشد. در غیر این صورت ممکن است اثرات زیان‌بار آن بیشتر باشد. البته باید ذکر کرد که ریشه این ابهامات می‌تواند در این باشد که

1. Sacred
2. Chris Argyris
3. The Emperor's New Clothes

تواناسازی در اصل مفهومی غیر مدیریتی بوده است و سال‌ها پس از آن، با کارکرد و مفهومی متفاوت وارد مبانی نظری مدیریت شده است. یکی انگاشتن تواناسازی در این حوزه‌ها با آنچه در سایر حوزه‌ها مطرح است می‌تواند منشأ بسیاری از این ابهامات باشد [۱۹]. عامل دیگر بدبینی‌ها می‌تواند ماهیت ذهنی تواناسازی باشد. از زمان ورود این مفهوم به حوزه مدیریت، تاکنون تعداد معدودی مثل کانگر و کانگو^۱ [۷]، توماس و ولتهوس^۲ [۴۳]، اسپریتزر^۳ [۴۱] موفق شده‌اند تعریفی عملیاتی از تواناسازی ارائه کنند. بیشتر تعاریف ارائه‌شده در قالب عباراتی کلی نظیر واگذاری قدرت و اختیار به کارکنان، افزایش انگیزش، توزیع مجدد قدرت، اداره سرنوشت فرد به دست خودش و ... بیان شده‌اند؛ که فاقد ویژگی عملیاتی‌اند و قابلیت سنجش و اندازه‌گیری را ندارند. تک‌بعدی نگری و درک ناقص مفهوم تواناسازی نیز یکی از مشکلات مطرح در دانشگاه است. تحقیقی که توسط اسپریتزر و کیزیلاس^۴ [۴۲] انجام شده است نشان می‌دهد که تقریباً نیمی از مدیران معتقد بودند که تواناسازی به معنای تفویض اختیار و مسئولیت‌پذیری است. درحالی‌که چنین برداشتی جنبه محدودی از تواناسازی را باز می‌تاباند.

به‌هرحال، ضرورت تواناسازی بر تأثیرگذار بودن آن بر اثربخشی، بهبود عملکرد، رضایت شغلی، تعهد و مشارکت بیشتر کارکنان صحنه می‌گذارند. فرایند تواناسازی ضمن افزایش قابلیت‌های توانمندی کارکنان و مدیران، پیامدهای فردی و سازمانی زیادی به دست خواهد داد. در این مقاله سعی شده است ضمن بررسی مفهوم تواناسازی در دو سطح فردی و سازمانی، تعریفی عملیاتی از آن در قالب یک مفهوم چند سطحی ارائه شود. نیز در پی آن است که رابطه بین تواناسازی (سطح سازمانی) و ادراک توانمندی (سطح فردی) را مورد ارزیابی قرار دهد.

۲. مبانی نظری و پیشینه پژوهش

تواناسازی. گستردگی و کاربرد زیاد واژه تواناسازی در حوزه‌های مختلف علمی نظیر جامعه‌شناسی، سیاست، آموزش و پرورش، مطالعات مربوط به انسان‌ها و مدیریت، باعث گستردگی و پراکندگی مفهوم تواناسازی شده است. هرکدام از این حوزه‌های علمی بنا بر اقتضائات خاص خود، تعریفی خاص از تواناسازی ارائه کرده‌اند. هرچند که نقطه مشترک تمامی این تعاریف کنترل بیشتر بر سرنوشت فرد

-
1. Conger & Kanungo
 2. Thomas & Velthouse
 3. Spreitzer
 4. Kizilos

توسط خود اوست، با این حال ارائه تعریفی واحد که در همه این زمینه قابل کاربرد باشد غیرممکن است. از آنجاکه مفهوم تواناسازی در مدیریت نسبت به سایر حوزه‌ها، دیرتر مطرح شد، بسیاری از پژوهشگران مدیریتی مفهوم تواناسازی در مدیریت را به‌مانند آنچه در سایر حوزه‌ها مطرح بود قلمداد کردند. برای مثال در حوزه سیاست، تواناسازی به معنای دادن نفوذ بیشتر به افراد است. عامل اصلی روی آوردن به تواناسازی در این حوزه‌ها فشار از پائین است؛ اما تواناسازی در مدیریت، علی‌رغم آنچه بعضی از نویسندگان بیان کرده‌اند، تنها پاسخی به درخواست‌های نیروی کار نبوده است. چراکه درخواست‌ها در دوره خود منجر به وضع قوانین کار، تشکل‌های کارگری، قانون کار زنان و کودکان شدند نه این‌که منجر به تواناسازی شده باشد. هدف از تواناسازی در سازمان «تأمین موفقیت جاری سازمان‌ها و بهبود مستمر آنها است. اولین هدف تواناسازی در سازمان‌ها یقیناً دادن حق رأی نیست، بلکه هدف اصلی تقویت کردن عملکرد سازمان از طریق استفاده کامل از دانش، مهارت، تجربه و خود کارکنان است» [۱۹].

از آنجاکه یکی از مشکلات اساسی فقدان تعریف جامع و عملیاتی از تواناسازی است، کارهای کانگر و کانگو (۱۹۸۸) نقطه عطفی در ارائه تعریفی عملیاتی از مفهوم تواناسازی است. این دو نویسنده بیان کردند که برای تحلیل تواناسازی در فعالیتهای مدیریت، مطالعه مفاهیم ریشه‌ای قدرت و کنترل که تواناسازی از آنها مشتق شده است، ضروری است. اساساً قدرت و کنترل در پیشینه این حوزه به دو سیاق متفاوت مورد استفاده قرار گرفته‌اند، در نتیجه تواناسازی می‌تواند به دو روش متفاوت مورد توجه قرار گیرد [۷].

تواناسازی به‌مثابه مفهوم ارتباطی^۱. تواناسازی در مفهوم ارتباطی عبارت است از فرایندی که در آن مدیر یا رهبر قدرتش را با زیردستان تقسیم می‌کند. قدرت در اینجا به‌عنوان مالکیت با اختیار رسمی بر منابع سازمانی تفسیر می‌شود. تأکید تواناسازی در اینجا بر تقسیم اختیار^۲ است. تعریف بورک^۳ نیز شاهد بر این مدعا است: «منظور از تواناسازی اعطا قدرت و تفویض اختیار است».

1. Empowerment as a Relational Construct

2. Sharing Authority

3. Burke

یک سری از تعاریف تواناسازی در این چارچوب قرار می‌گیرند. برای مثال بلانچارد، کارلوس و راندولف^۱ [۵] و راندولف [۳۱] با تعریف تواناسازی به‌عنوان «آزادسازی قدرت درونی افراد برای دستیابی به نتایج شگفت‌انگیز»، سه گام اساسی را برای فرایند تواناسازی لازم می‌شمارند:

الف) تقسیم اطلاعات با کارکنان: به‌نحوی که کارکنان بدانند که آنها و سازمان چگونه باید کار کنند و چگونه رفتار آنها می‌تواند عامل ایجاد تغییر باشد.

ب) ایجاد ساختارهای جدید: هدف از ایجاد ساختارها، مطلع کردن کارکنان و اعضای گروه از حیطه و حوزه‌ای است که می‌توانند در قلمرو آن خودگردان عمل کنند.

ج) تشکیل و توسعه گروه‌ها: که این گروه‌ها جایگزین نظام سلسله‌مراتبی می‌شوند.

باون و لاولر^۲ نیز در تحقیقاتشان درباره تواناسازی چنین برداشتی را ارائه می‌دهند. آنها علاوه بر اینکه بر تقسیم اطلاعات و توسعه گروه‌هایی که قدرت تصمیم‌گیری دارند، همچنین بر اهمیت آموزش^۳ و پاداش^۴ نیز تأکید می‌کنند [۴۲].

تواناسازی در نقش مفهوم انگیزشی^۵. در مباحث روان‌شناسی، قدرت و کنترل به‌عنوان مفاهیمی انگیزشی که درونی فرد هستند، مورد توجه قرار می‌گیرند. در این دیدگاه فرض می‌شود که افراد ذاتاً به قدرت نیاز دارند به‌عبارت‌دیگر یک میل درونی برای تأثیرگذاری، نفوذ و کنترل سایر افراد. از منظر تواناسازی، قدرت اشاره دارد به یک نیاز درونی و ذاتی به احساس خودسامانی^۶ [۳۴]، احساس صلاحیت^۷ یا خوداثربخشی^۸ [۳ و ۷]، احساس تأثیرگذاری^۹، احساس معناداری^{۱۰} [۴۳] و احساس اعتماد^{۱۱} [۲۵].

بر این اساس منابع قدرت، در درون فرد قرار دارند و هر فن یا استراتژی مدیریتی که بتواند این احساس را تقویت کند، افراد را قدرتمندتر و به تبع آن تواناتر می‌سازد. از این منظر، تواناسازی فعالیتی

-
1. Blanchard, Karlos & Randolph
 2. Bowen & Lawler
 3. Training
 4. Rewaeds
 5. Empowerment As a Motivational Construct
 6. Self-determination
 7. Competence
 8. Self-efficacy
 9. Impact
 10. meaningfulness
 11. Trust

ویژه مدیریت نیست، بلکه ویژگی‌هایی هستند که تجربیات یا عقاید فرد را در رابطه با نقشی که در سازمان به عهده دارد، نشان می‌دهد.

مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده روحیه‌ی تواناسازی

روشنی اهداف. نقش اهداف در فرایند تواناسازی بسیار مهم است. اسپریتزر و کیزیلاس در تحقیق خود بر اهمیت اهداف و آرمان‌های مدیریت عالی تأکید کردند. همچنین راندولف نیز یکی از سه عنصر کلیدی تواناسازی را مشارکت در یک آرمان مشترک می‌داند [۳۹]. یک هدف مشخص و رویه‌ها و نقش‌ها و اهداف به خوبی تعریف‌شده، بعد «خودگردانی در چارچوب مرزها»^۱ ی روحیه‌ی تواناسازی را تعریف می‌کند؛ بنابراین اهداف روشن و رویه‌ها، نقش‌ها و اهداف به خوبی تعریف‌شده باید با ادراکات گسترده‌تر خودسامانی و تأثیر رابطه داشته باشد [۳۷]. در نتیجه تعیین اهداف مشخص و قابل وصول نقش تعیین‌کننده‌ای بر ادراک توانمندی افرا دارد.

لاک و لاتهام^۲ ویژگی‌های مؤثرترین هدف‌ها را شناسایی کرده‌اند و با سرواژه "SMART goals"^۳ این ویژگی را به بهترین صورت توضیح می‌دهند [۴۴]:

هدف‌های ویژه (روشن): هدف‌هایی که قابل تشخیص، رفتاری و قابل مشاهده‌اند.

- هدف‌های قابل اندازه‌گیری: هدف‌هایی که معیارهای ارزیابی خود را به همراه دارند، می‌توانند به صورت عینی ارزشیابی شوند، درجه موفقیت پیشرفت کار را می‌توان با آنها تعیین کرد، شخص می‌تواند تحقق هدف‌های قابل اندازه‌گیری را ارزشیابی کند.

- هدف‌های همسو: هدف‌هایی که با مقاصد کلی و فکر اصلی سازمان تجانس دارند، تحقق آنها به منافع گسترده سازمان کمک می‌کند.

- هدف‌های قابل وصول (هدف‌هایی واقع‌گرایانه): هدف‌هایی که آن قدر فراتر از ظرفیت افراد نیستند که در بهترین حالت ناامیدکننده باشند و در بدترین وضعیت بی‌معنی به نظر آیند.

- هدف‌های محدود به زمان: یعنی زمانی برای تحقق اهداف معین شود. هدف‌هایی که نقطه پایان ندارند، اثربخش نیستند. تعیین مهلت و ضرب‌الاجل برای رسیدن به اهداف امری بدیهی است.

1. Authonomy Through Boundaries

2. Lock & Latham

3. SMART; Specific Measurable, Aligned, Reachable, Time

روحیه. روحیه بازتاب عاطفی افراد نسبت به یک چیز خاص است. روحیه شغلی هم بازتاب عاطفی و ذهنی است که شخص در باب حرفه‌اش دارد. روحیه کیفیتی نامحسوس است و شامل مجموعه‌ای از طرز فکرها و احساسات و عواطف انسان برای انجام کار بهتر است. به دیگر سخن طرز تلقی افراد و گروه‌ها از محیط کارشان و گرایش آنها نسبت به تشریک مساعی و همکاری قلبی در راه تحقق اهداف سازمانی را روحیه شغلی می‌گویند. بین روحیه و رضایت شغلی تفاوت جزئی وجود دارد و آن این است که روحیه به تمایل کارمند برای انجام کار به نحو مطلوب دلالت دارد، درحالی‌که رضایت شغلی به احساس رضایت از انجام کار اشاره می‌کند [۴]. به‌علاوه به نظر می‌رسد که رضایت شغلی یکی از پیامدهای روحیه شغلی باشد و در شکل‌گیری روحیه شغلی مؤثر واقع شوند. این عوامل را می‌توان به صورت زیر فهرست کرد [۳۸]:

الف) لیاقت و شایستگی سرپرستی بلافصل و مستقیم کارمند؛

ب) رضایت از نفس کار؛

ج) سازگاری با کارمندان همکار؛

د) هدف سازمانی رضایت‌بخش و سودمند بودن دستگاه؛

ه) رضایت کافی از پاداش‌های اقتصادی؛

و) سلامت عمومی جسمانی و روانی.

رفتار عادلانه. کارکنان در خلأ کار نمی‌کنند و همواره خود را با دیگران مقایسه می‌کنند. موارد بسیار زیادی وجود دارد که کارکنان و اعضای سازمان می‌توانند مقدار نیرویی که مصرف می‌کنند را با نوع کار و تلاش همکاران مقایسه کنند که در این میان مسئله عدالت یا مساوات مطرح می‌شود. در مقایسه‌ای که صورت می‌گیرد، مرجع مقایسه ممکن است خود فرد، همکاران فرد در همان بخش یا سایر بخش‌ها یا کارکنانی مشابه در سایر سازمان‌ها باشند. چنانچه در هر کدام از این موارد کارکنان به این نتیجه برسند که عدالت رعایت نمی‌شود ممکن است دست به اقدام زیر بزنند [۳۲]:

۱- کاهش میزان فعالیت خود؛

۲- تشویق دیگران به کم‌کاری؛

۳- تغییر مرجع یا آنچه را که شخص خود را با آن مقایسه می‌کند؛

۴- ترک سازمان.

رفتار عادلانه تنها منحصر به پرداخت‌های مادی نیست، بلکه فرصت‌های پیشرفت و یادگیری، میزان دسترسی به منابع و اطلاعات و تفویض اختیارات و مسئولیت‌ها نیز باید به صورت مساوی در اختیار همه کارکنان باشد.

شناخت و قدردانی. پاداش‌ها نقش مهمی در فرایند تواناسازی کارکنان ایفا می‌کنند، به‌ویژه آن‌هایی که با تحسین و قدردانی از جانب مدیران عالی همراه هستند، به افراد احساس شخصیت داده و آن‌ها را برمی‌انگیزد تا از توانمندی‌های بالقوه خود برای ارائه عملکرد بهتر استفاده کنند. مطالعات دسی^۱ نیز نشان داده است که پاداش مبتنی بر عملکرد با تحت تأثیر قرار دادن ادراک افراد از حق انتخاب و خوداثربخشی، بر انگیزش درونی آن‌ها مؤثر واقع می‌شود [۴۳].

کارکنان می‌خواهند که سیاست‌های ارتقای مقام و سیستم پرداخت به گونه‌ای باشد که از نظر آنان عادلانه تلقی شود؛ یعنی دارای هیچ ابهام و گزارش‌های رمزی نباشد و پرداخت حقوق با نوع انتظارات آنان متناسب باشد. هنگامی که کارکنان سیستم پاداش و پرداخت حقوق را عادلانه بدانند و معتقد باشند که با توجه به سطح مهارت، حقوق پرداخت می‌شود، رضایت شغلی افزایش می‌یابد [۳۲]. در نظام‌های قدیمی‌تر مدیریت بهترین روش برای افزایش انگیزش کارکنان استفاده از سه عامل سنتی امنیت شغلی، پاداش‌های مالی و پیشرفت شغلی بود. این پاداش‌ها بیشتر جنبه بیرونی دارند؛ اما در سازمان‌های توانمند عوامل انگیزشی بیشتر جنبه درونی دارند و بر تعهد، تعلق و احساس مالکیت کارکنان نسبت به سازمان مبتنی است. از نظر اسکات و ژاف^۲ [۳۶] اعتبار بخشیدن به کارکنان، ارائه اطلاعات و مشارکت از جمله انگیزاننده‌های اساسی سازمان‌های توانمند هستند.

مشارکت و کار تیمی. یکی دیگر از مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده روحیه‌ی تواناسازی کار تیمی است. گروه کاری متشکل از گروهی از افراد است که به صورت وابستگی متقابل برای حل مشکلات یا انجام کارها، باهم کار می‌کنند [۲۰]. گفتنی است که تفاوت ظریفی بین گروه کاری^۳ و گروه کاری^۴ وجود دارد لذا گروه همانند گروه نیست. گروه کاری، گروهی از افراد هستند که اصولاً به سبب وجود رابطه متقابل اعضاء، اطلاعات را مبادله کرده و به یکدیگر کمک می‌کنند تا تصمیمی گرفته شود و در

1. Deci
2. Scott & Jaffe
3. Work Group
4. Work Team

حوزه مسئولیت خود، یکدیگر را یاری می‌دهند. عملکرد افراد در مجموع به صورت کار گروه درمی‌آید و هر یک از افراد در انجام این کار نقش و سهم مشخصی دارند. در اینجا پدیده هم‌افزایی مثبت مطرح نیست و الزامی ندارد که کار گروه از مجموع تلاش افراد بیشتر شود؛ اما در یک گروه کاری پدیده هم‌افزایی^۱ مشاهده می‌شود. تلاش افراد موجب عملکردی می‌گردد که از مجموع عملکرد اعضاء بیشتر است [۳۲].

ارتباطات. به عبارت ساده، ارتباطات را می‌توان تبادل اطلاعات و انتقال معنی دانست و به عبارتی گسترده‌تر، ارتباطات عبارت است از انتقال اطلاعات از فرستنده به گیرنده، به طوری که اطلاعات برای فرستنده و گیرنده قابل درک باشد. هماهنگی، برنامه‌ریزی، کنترل و سایر وظایف مدیریت بدون وجود سیستم ارتباطی مؤثر در سازمان قابل تحقق نبوده و در غیاب چنین سامانه‌ای امکان اداره سازمان وجود نخواهد داشت. شاید ارتباطات ضعیف از جمله منابع عمده‌ای باشد که بین افراد تضاد و تعارض ایجاد می‌کند. از آنجاکه ما حدود ۷۰ درصد ساعت‌های بیداری خود را صرف ارتباطات (نوشتن، خواندن، صحبت کردن و گوش دادن) می‌کنیم، شاید معقول باشد چنین نتیجه بگیریم که نداشتن ارتباطات اثربخش، راه موفقیت‌های گروه از نظر عملکرد را سد می‌کند [۳۲].

در سازمان‌های توانمند، از ساختارهای رسمی و عمودی ارتباطات که بین کارکنان و مدیران فاصله می‌اندازد، خبری نیست. مرزهای بین دو دایره کم‌رنگ شده یا از بین می‌رود. برای اینکه اجرای این امر میسر شود شکل الگوهای ارتباطی سازمان‌های توانمند به صورت دوجانبه بین تمامی کارکنان و مدیران در جریان است. همچنین در مدل‌های شبکه‌ای، کنترل و هماهنگی از طریق تصمیم‌گیری‌های متعدد و ارتباطات مستمر انجام می‌گیرد [۳۶].

محیط کار سالم. به طور کلی هر محیط کاری متشکل از سه دسته عوامل زیر است که در تعیین مطلوب یا غیر مطلوب بودن آن دخالت دارند:

الف) عوامل فیزیکی و فیزیولوژیکی محیط؛ که اشاره دارد به بعد مادی و کالبدی محیط کار و نیز وضعیت جسمی کارمندان. در بحث از عوامل فیزیکی، سالم بودن محیط به معنای سازگاری ابزارهای کار با فیزیولوژی بدن کارمندان یا ارگونومی است.

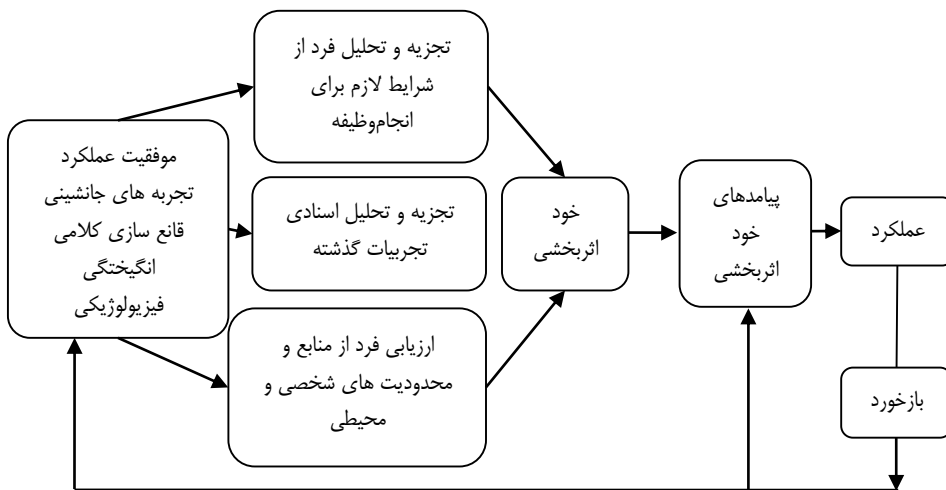
1. Synergy

ب) عوامل روانی محیط کار. به‌طورکلی شامل عناصر معنوی موجود در محیط کار می‌شود. به همان مقدار که خستگی‌های جسمی ممکن است کارایی و اثربخشی کار را کاهش دهد، خستگی‌های ذهنی نیز می‌تواند همین نقش را ایفا کند.

ج) عوامل تولیدی. این عوامل اشاره به برداشت کارمند از رابطه بین ستاده و داده دارند. در واقع، عوامل تبیین‌گر رابطه بین زمان، هزینه و فعالیت است که کارمندی صرف یک فعالیت خاص می‌کند و میزان پیامدهایی که از آن کار برای کارمند (یا سازمان) حاصل می‌شود. در اینجا سالم بودن محیط مترادف است با رضایت کارمند از میزان پیامدهای حاصل از فعالیت‌های انجام‌شده. کارمندان همواره به راحتی فردی و تسهیلات یا تمهیدات موجود در محیط کار توجه می‌کنند. آنان ترجیح می‌دهند که محیط کار آنها سالم، بی‌خطر، آرام، تمیز و بدون هیچ خدشه‌ای باشد [۳۲].

ابعاد ادراک توانمندی

خود اثربخشی. کارایی شخصی، قابلیت یا خوداثربخشی به ادراک فرد از توانایی‌هایش برای انجام موفقیت‌آمیز وظیفه اشاره دارد [۴۱-۴۵].



شکل ۱. فرایند خوداثربخشی

در مبانی نظری روان‌شناسی نخستین بار این مفهوم به وسیله باندورا^۱ (۱۹۸۶) تحت همین عنوان یا تسلط شخصی^۲ مورد مطالعه قرار گرفته است. در نظریه یادگیری اجتماعی^۳ باندورا، خوداثربخشی، عاملی کلیدی محسوب می‌شود و به عقیده فرد در رابطه با توانایی‌هایش برای انجام یک وظیفه معین اشاره دارد [۱۳].

همچنین وود^۴ و باندورا (۱۹۹۶) بیان می‌دارند که خوداثربخش اشاره دارد به عقاید فرد درباره توانایی‌هایش برای بسیج کردن انگیزش منابع شناختی و روش‌های انجام کار که برای تحقق تقاضاهای معین محیطی موردنیاز است [۱۳]. گیست و میشل^۵ (۱۹۹۲) تأثیر خوداثربخشی بر عملکرد را تأیید می‌کنند و آن را به صورت شکل ۱ نشان می‌دهند.

جدول ۱. پیوستار خودسامانی [۳۴]

خودسامانی ←		→ عدم خودسامانی		رفتار
انگیزش	تنظیم درونی	انگیزش بیرونی		انگیزش
		تنظیم هماهنگ	تنظیم همسان‌ساز	تنظیم خودتنظیمی
		تنظیم ناخودآگاه	تنظیم بیرونی	فقدان خودتنظیمی
درونی	درونی	تا اندازه‌ای درونی	تا اندازه‌ای بیرونی	غیرشخصی
علاقه، لذت، رضایت دنیوی	سازگاری، هوشیاری، تلفیق یا خود	اهمیت فردی، ارزش‌گذاری آگاهانه	خودکنترلی، خود درگیری، پاداشها و تنبیهات درونی	اجابت، پاداشها و تنبیهات بیرونی
				غیرعمومی، بی‌ارزش، فاقد توانایی و کنترل
				کانون علیت در گذشته
				فرایندهای نظارتی مرتبط

1. Bandura
2. Personal Mastery
3. Social Learning Theory
4. Wood
5. Gist & Mitchell

خودسامانی. خودسامانی به معنای داشتن حق انتخاب است و مترادف با انتخاب و استقلال به کار برده می‌شود. با این که بعضی از پژوهشگران در تحقیق خود از واژه‌های استقلال [۵] و انتخاب [۴۱ و ۴۴] به معنای اشاره به خودسامانی و داشتن حق انتخاب در محیط کار و سازمان استفاده کرده‌اند به جهت کاربرد گسترده واژه خودسامانی، ما از این واژه استفاده می‌کنیم؛ هرچند که برخی واژه خودسامانی را لغتی انتزاعی‌تر و فلسفی‌تر از انتخاب می‌دانند [۴۳]. رایان و دسی^۱ (۲۰۰۰)، پیوستار خودسامانی را به صورت جدول ۱ طرح می‌کنند. در این پیوستار انواع انگیزش همراه با سبک‌های تنظیمی‌شان، کانون‌های علیت و فرایندهای متناسب با آن نشان داده شده است.

در سمت راست پیوستار خودسامانی، ضعف انگیزش است. در حالت فقدان علاقه برای انجام کار زمانی که افراد فاقد انگیزش، بدون علاقه‌ای فعالیت می‌کنند، تنها به جهت هدایت می‌شوند که حرکت می‌کنند. در منتهی‌الیه سمت چپ پیوستار، حالت کلاسیک انگیزش درونی است یعنی انجام یک فعالیت تنها به خاطر رضایت درونی از انجام آن کار. در این وضعیت، استقلال در سطح بالاست و نشانه شواهدی از خودسامانی است. در مقابل، میانه پیوستار بین انگیزش درونی و عدم انگیزش رفتارهایی را نشان می‌دهد که از بیرون برانگیخته می‌شوند. این رفتارها از نظر میزان انگیزش و برخورداری از استقلال متغیرند. رفتارهایی که حداقل استقلال را دارا می‌باشند، تحت عنوان تنظیم خارجی^۲ مشخص شده‌اند. این رفتارها بدین دلیل به وجود می‌آیند که یکی از تقاضاهای بیرونی یا اقتضای پاداش را برآورده سازند.

دومین نوع از انگیزش درونی، تنظیم ناخودآگاه نامیده می‌شود. پذیرش ناخودآگاه مستلزم پذیرش قوانین و مقررات است اما نه پذیرش کامل آن، بدان گونه که عقیده خود فرد باشد. این یک شکل کنترل شده تنظیم است که در آن رفتارها برای جلوگیری از اشتباه یا شکست یا حفظ و بهبود خودپنداره فرد، شکل داده می‌شوند. استقلال بیشتر یا خودسامانی بیشتر، صورتی از انگیزش بیرونی است که تنظیم از طریق همسان‌سازی نامیده می‌شود. تشخیص اشاره دارد به یک ارزش‌گذاری آگاهانه یک قانون یا هدف رفتاری، به نحوی که این عمل، اهمیت شخصی پذیرفته و تصدیق می‌شود. نهایتاً مستقل‌ترین صورت انگیزش بیرونی، تنظیم هماهنگ است. هماهنگی زمانی رخ می‌دهد که تنظیم‌های همسان‌سازی کاملاً درونی فرد شوند. بدین معنا که آنها مورد ارزیابی قرار می‌گیرند و سازگار با ارزش‌ها و نیازهای دیگر فرد ارائه می‌شوند.

1. Ryan & Deci
2. External Regulation

معناداری. یکی از ویژگی‌های افراد توانمند احساس معناداری در محیط کار است؛ لذا برای مقاصد، اهداف و ارزش‌های سازمان اهمیت زیادی قائل هستند. آرمان‌ها و استانداردهایشان با آنچه در حال انجام دادن آن هستند، متجانس است. فعالیت در نظام ارزشی‌شان مهم تلقی می‌شود. آنان از درگیری و اشتغال خویش، از نوعی احساس اهمیت فردی برخوردارند [۴۴]. معناداری به ارزش هدف و آرمان‌های فعالیتی مربوط می‌شود که در ارتباط با استانداردها و ایده‌های شخصی مورد قضاوت قرار می‌گیرد. به عبارت دیگر، مستلزم توجهات درونی فرد دربارهٔ یک وظیفهٔ معین است [۴۳].

تأثیر. یکی از ابعاد دیگر ادراک توانمندی، بعد تأثیر است. تأثیر به ادراک فرد از این‌که چه قدر می‌تواند تحقق اهداف سازمان را تحت تأثیر قرار دهد و ایجاد تغییر در محیط کاری مورد فعالیت خود اشاره دارد. در واقع، تأثیر «به درجه‌ای اشاره می‌کند که رفتار فرد به‌عنوان عامل تغییر در تحقق اهداف کاری مدنظر قرار می‌گیرد، یعنی ایجاد تأثیرات مطلوب در محیط فرد» [۴۳]. تنها وتن و کمرون^۱ (۱۳۸۳) از عبارت پذیرفتن نتیجه شخصی به‌جای کلمه تأثیر استفاده کرده‌اند، اما سایر نویسندگان از کلمه تأثیر بهره برده‌اند. به این دلیل ما نیز در این تحقیق از واژه «تأثیر» به‌جای عبارت «پذیرفتن نتیجهٔ شخصی» استفاده می‌کنیم.

اعتماد. آخرین بعد تواناسازی، بعد اعتماد است. به ساده‌ترین عبارت اعتماد اشاره دارد به ادراک کارکنان از این‌که در محیط کار با آنان منصفانه و یکسان رفتار خواهد شد. «معمولاً معنی این احساس آن است که کارمندان اطمینان دارند که متصدیان مراکز قدرت یا صاحبان قدرت به آنان آسیب یا زیان نخواهند رساند و اینکه با آنان بی‌طرفانه رفتار خواهد شد. با وجود این حتی در شرایطی که افراد قدرتمند درستی و انعطاف نشان نمی‌دهند، افراد توانمند باز هم گونه‌ای احساس اعتماد شخصی را حفظ می‌کنند. به بیان دیگر اعتماد به معنی داشتن احساس امنیت شخصی است» [۴۴].

از نظر میشرآ^۲ و اسپریتزر (۱۹۹۷) اعتماد، تمایل فرد در جهت حساس بودن نسبت به دیگران بر اساس این عقیده است که دیگران صادق، قابل اعتماد، صاحب صلاحیت‌اند و نگران علایق شخصی فرد هستند.

1. Whetten & Cameron

2. Mishra

۳. روش‌شناسی پژوهش

این تحقیق از نوع پژوهش توصیفی پس‌رویدادی و همبستگی است. به تحقیق پس‌رویدادی تحقیق علی-مقایسه‌ای نیز می‌گویند. در این تحقیق پس‌رویدادی پژوهشگران علت احتمالی متغیر وابسته را در تعامل با متغیرهای مستقل مورد بررسی قرار می‌دهند. از آنجا که متغیرهای مستقل و وابسته در گذشته رخ داده‌اند لذا این نوع تحقیق غیرآزمایشی تحقیق پس‌رویدادی شناخته می‌شود. هدف این پژوهش تبیین رفتار متغیر روحیه تواناسازی بر ادراک توانمندی مدیران آموزشی است؛ بنابراین روش تحلیل و ارزیابی داده‌های این پژوهش، توصیفی همبستگی است لذا این پژوهش یک پژوهش توصیفی از نوع پس‌رویدادی و همبستگی است. جامعه آماری تحقیق مشتمل بر مدیران آموزشی دانشگاه شهید بهشتی است که در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ اشتغال دارند. با توجه به وجود ۱۵ دانشکده و ۵ پژوهشکده در این دانشگاه، شامل ۹۱ گروه آموزشی، ۱۵ رئیس دانشکده، ۵ مدیر پژوهشکده، ۵ معاون پژوهشکده، ۱۵ معاون آموزشی، ۱۵ معاون پژوهشی و ۱۵ معاون اجرایی، تعداد مدیران آموزشی در مجموع ۱۶۰ نفر است. از آنجا که تعداد مدیران آموزشی پژوهشکده‌ها کم است و نمونه‌گیری از آنها با مشکل مواجه می‌شود لذا پژوهشکده مرتبط به دانشکده مربوط اضافه شد و نمونه‌گیری به عمل آمد.

تحلیل و توصیف یافته‌ها. مدل تحقیق دارای دو متغیر روحیه تواناسازی و ادراک توانمندی است. **تحلیل روحیه تواناسازی و مؤلفه‌های آن.** جدول ۲ اندازه‌های آماری روحیه‌ی تواناسازی و مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده آن را نشان می‌دهد.

جدول ۲. میانگین، انحراف استاندارد و واریانس مؤلفه‌های روحیه‌ی تواناسازی

متغیر	میانگین	انحراف معیار	واریانس	ضریب تغییرات %
روحیه‌ی تواناسازی	۲/۷۸	۰/۸۷	۰/۷۶	۳۱
روشنی اهداف	۲/۷۱	۰/۷۲	۰/۵۲	۲۳
روحیه	۳/۱۳	۰/۷۵	۰/۵۷	۲۴
رفتار عادلانه	۲/۷۵	۰/۶۶	۰/۴۳	۲۴
شناخت و قدردانی	۲/۹۵	۰/۷۲	۰/۵۱	۲۴
کار تیمی	۲/۹۴	۰/۷۵	۰/۵۶	۲۶
مشارکت	۲/۹۱	۰/۷۱	۰/۵۱	۲۴
ارتباطات	۳/۰۵	۰/۶۵	۰/۴۳	۲۱
محیط کار سالم	۲/۷۸	۰/۸۷	۰/۷۶	۳۱

جدول ۲ نشان می‌دهد که میانگین روحیه‌ی تواناسازی برابر ۲/۷۸ است. در بین مؤلفه‌های روحیه‌ی تواناسازی روحیه از بالاترین میانگین برخوردار است و روشنی اهداف دارای کمترین میانگین است.

تحلیل ادراک توانمندی و مؤلفه‌های آن. جدول ۳ اندازه‌های آماری ادراک توانمندی و مؤلفه‌های آن را نشان می‌دهد. همان‌طور که مشاهده می‌شود میانگین ادراک توانمندی برابر با ۲/۶۶ است. در بین مؤلفه‌های ادراک توانمندی مؤلفه اعتماد دارای بالاترین میانگین و مؤلفه تأثیر دارای کمترین میانگین است.

جدول ۳. میانگین، واریانس و انحراف استاندارد مؤلفه‌های ادراک توانمندی

متغیر	میانگین	انحراف معیار	واریانس	ضریب تغییرات %
ادراک توانمندی	۲/۶۶	۰/۸۲	۰/۶۸	۳۱
خودآرزشی	۳/۰۰	۰/۶۷	۰/۴۴	۲۲
خودسامانی	۳/۰۴	۰/۷۴	۰/۴۴	۲۴
معناداری	۲/۹۹	۰/۶۶	۰/۴۳	۲۲
تأثیر	۲/۷۰	۰/۶۸	۰/۴۶	۲۵
اعتماد	۳/۰۹	۰/۵۳	۰/۲۹	۱۷

۴. تحلیل داده‌ها و یافته‌ها

فرضیه اول فرعی پژوهش این است که مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده روحیه‌ی تواناسازی بر ادراک توانمندی مدیران آموزشی تأثیر مستقیم دارد. یافته‌های ارائه‌شده نشان داد که مؤلفه‌های روشنی اهداف، کار تیمی، مشارکت، محیط کار سالم و روحیه‌ی تواناسازی بر ادراک توانمندی تأثیر می‌گذارند. پژوهشگران معتقدند نقش اهداف در فرایند تواناسازی بسیار مهم است. کیزیلاس و اسپریتزر (۱۹۹۷) در تحقیق خود بر اهمیت اهداف و آرمان‌های مدیریت عالی تأکید کردند. همچنین راندولف نیز یکی از سه عنصر کلیدی تواناسازی را مشارکت در یک آرمان مشترک می‌داند [۳۹]. یک هدف مشخص و رویه‌ها و نقش‌ها و اهداف به خوبی تعریف‌شده، بعد «خودگردانی در چارچوب مرزها» روحیه‌ی تواناسازی را تعریف می‌کند.

یکی دیگر از مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده روحیه تواناسازی که بر ادراک توانمندی مدیران تأثیرگذار است، کار تیمی است. یک گروه کاری عبارت است از گروهی از افراد که به صورت وابستگی متقابل برای حل مشکلات یا انجام کارها، باهم کار می‌کنند [۲۰]. تحقیقات انجام‌شده درباره کار تیمی و گروه‌های کاری بر رابطه آنها با عملکرد رضایت و تواناسازی کارکنان دلالت دارند. نقش مشارکت در تواناسازی برای تصمیم‌گیری آن‌چنان مهم است که بسیاری از پژوهشگران، تواناسازی را مترادف با مشارکت کارکنان در تصمیم‌گیری و اجرای آن می‌دانند؛ اما باید توجه داشت که تواناسازی به جهت توجه به جنبه‌های روانی زیردستان، مفهومی گسترده‌تر از مشارکت صرفاً در دانشگاه است [۱۵].

علاوه بر تأثیر روشنی اهداف و کار تیمی بر ادراک توانمندی، یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که محیط کار سالم نیز به ایجاد ادراک توانمندی منجر می‌شود. به اعتقاد مگ گراو^۱ (۲۰۰۱) بین نیازهای فیزیولوژیک فرد و یک محیط کار سالم و بهداشتی بیشترین تناسب وجود دارد. محیط کار افراد بر توانمندی آنها مؤثر واقع می‌شود. کارکنان در خلأ انجام‌وظیفه نمی‌کنند. آنها نیاز به محیطی دارند که توانمندسازی را تشویق کند. آنها به توانمندی دست نخواهند یافت مگر اینکه نیازهای اساسی‌شان در محیط کار ارضاء شود. شیلز و زورن^۲ (۱۹۹۵) دریافتند که یک فضای خشک و «بی‌روح»^۳، ارتباطات منفی با مدیر یا از جانب او و فقدان اطلاعات مرتبط باعث کاهش توانمندی کارکنان می‌شود [۳۹]. آزمون فرضیه دوم فرعی پژوهش حاضر نشان داد که تفاوت معناداری بین روحیه تواناسازی مدیران آموزشی برحسب سن (۲۶-۳۰، ۳۱-۳۵، ۳۶-۴۰، ۴۱-۴۵، ۴۶-۵۰، ۵۱-۵۵، ۵۱-۶۰، ۶۱-۶۵، ۶۶-۷۰، ۷۱-۷۵ سال)، سابقه خدمت (۱-۵، ۶-۱۰، ۱۱-۱۵، ۱۶-۲۰، ۲۱-۲۵، ۲۶-۳۰ سال) و جنسیت (زن و مرد) مدیران آموزشی وجود دارد. یافته‌ها مبین این امر بود که بین روحیه تواناسازی مدیران آموزشی برحسب سن از نظر آماری تفاوت معنادار و قابل توجه وجود دارد و گروه سنی ۵۶ تا ۶۵ سال دارای بیشترین نمره روحیه تواناسازی مدیران و گروه سنی ۲۶ تا ۳۵ سال دارای کمترین نمره روحیه تواناسازی مدیران می‌باشند. همچنین بررسی آماره‌های توصیفی نشان داد گروه با سابقه خدمت ۲۱ تا ۲۵ سال در متغیر روحیه تواناسازی مدیران آموزشی دارای بیشترین نمره روحیه تواناسازی مدیران و گروه با سابقه خدمت ۶ تا ۱۰ سال دارای کمترین نمره روحیه تواناسازی مدیران می‌باشند.

1. MacGraw
2. Chiles & Zorn
3. Stuffy

با توجه به یافته‌های این پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که ایجاد روحیه‌ی تواناسازی در دانشگاه از تجربه کاری و سن افراد آن دانشگاه تأثیر می‌پذیرد و هر چه سن افراد بالاتر رود این توانایی در افراد بیشتر خواهد شد. همچنین پژوهشگران معتقدند افزایش سن و سابقه خدمت باعث افزایش حس اعتماد و روحیه در مدیران می‌شود و روحیه و حس اعتماد از متغیرهایی است که بر ادراک توانمندی مدیران تأثیر می‌گذارد. اعتماد و روحیه باعث کاهش فشار حجم کار و کاهش عدم امنیت شغلی می‌شوند [۲۵].

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد بین مدیران آموزشی زن و مرد از لحاظ میانگین روحیه‌ی تواناسازی تفاوت معناداری وجود دارد. مقایسه میانگین دو گروه نشان می‌دهد که مردان دارای میانگین بیشتری در روحیه‌ی تواناسازی نسبت به زنان دانشگاه هستند. یکی از دلایل به دست آمده در پژوهش حاضر بالاتر بودن توانایی‌های مردان در مؤلفه روشنی اهداف، مشارکت تیمی و اعتماد به نفس و احساس خوداثربندی بالاتر در مردان است که باعث می‌شود نمره بالاتری در روحیه‌ی تواناسازی نسبت به زنان به دست آورند. احتمالاً حساس تر بودن روحیه زنان و عاطفی بودن آنها باعث می‌شود مدیران زن کمتر ترجیح دهند که در کارهای گروهی و تیمی مشارکت داشته باشند. همچنین احتمالاً دلیل دیگر در وجود توانایی بیشتر مردان نسبت به زنان در ایجاد روحیه‌ی تواناسازی می‌تواند موقعیت و بسترهای گسترده‌تری باشد که جامعه برای مردان فراهم می‌کند.

مطابق یافته‌های پژوهشگران مردان نسبت به زنان در انجام کارهای مدیریتی بیشتر احساس معناداری می‌کنند و این احساس از متغیرهایی است که باعث ایجاد روحیه‌ی تواناسازی در محیط کار دانشگاه می‌شود [۴۳]. یکی از ویژگی‌های افراد توانمند این است که در محیط کار احساس معناداری می‌کنند. بدین معنی که آنها برای مقاصد، اهداف و ارزش‌های سازمان اهمیت زیادی قائل‌اند. آرمان‌ها و استانداردهایشان با آنچه در حال انجام دادن آن هستند، متجانس است. فعالیت در نظام ارزشی‌شان مهم تلقی می‌شود. آنان از درگیری و اشتغال خویش، از نوعی احساس اهمیت فردی برخوردارند [۴۴]. به عبارت دیگر معناداری مترادف است با ارزشمند بودن اهداف، رسالت و کارکردهای سازمان در نظام ارزشی فرد، فعالیت‌هایی که دارای چاشنی معناداری هستند، نوعی احساس هدفمند، هیجان یا مأموریت برای فرد ایجاد می‌کنند. احساس معناداری در محیط کار به عوامل متعددی بستگی دارد. این عوامل هم می‌تواند جنبه فیزیکی و عینی کار باشند و هم مسائل روان‌شناختی، ارتباطی و ذهنی؛ بنابراین صرف کسب سود شخصی نمی‌تواند معناداری را تضمین کند. معناداری به‌عنوان «موتور»^۱

¹ Engine

تواناسازی عمل می‌کند (سازوکاری که از طریق آن افراد از کار خود نیرو کسب می‌کنند). اگر قلب کارکنان در محیط کار نباشد اگر فعالیت‌های کاری با سیستم ارزشی کارکنان در تعارض باشد آنها احساس توانمندی نمی‌کنند [۴۲].

آزمون فرضیه سوم فرعی پژوهش نشان داد که تفاوت معناداری بین ادراک توانمندی مدیران آموزشی دانشگاه برحسب سن (۲۶-۳۰، ۳۱-۳۵، ۳۶-۴۰، ۴۱-۴۵، ۴۶-۵۰، ۵۱-۵۵، ۵۶-۶۰، ۶۱-۶۵، ۶۶-۷۰، ۷۱-۷۵ سال)، سابقه خدمت (۱-۵، ۶-۱۰، ۱۱-۱۵، ۱۶-۲۰، ۲۱-۲۵، ۲۶-۳۰ سال) و جنسیت (زن و مرد) مدیران آموزشی وجود دارد. به‌هرحال، در دانشگاه بین ادراک توانمندی مدیران آموزشی برحسب سن از نظر آماری تفاوت معنادار و قابل توجه وجود دارد و گروه سنی ۲۶-۳۵ سال دارای پایین‌ترین نمره ادراک توانمندی مدیران و گروه سنی ۴۶-۵۵ سال دارای بالاترین نمره ادراک توانمندی مدیران می‌باشند. همچنین گروه با سابقه خدمت ۲۱-۲۵ سال دارای بیشترین نمره ادراک توانمندی مدیران و گروه با سابقه خدمت ۶-۱۰ سال دارای کمترین نمره ادراک توانمندی مدیران می‌باشند.

پژوهشگران اظهار می‌دارند سابقه کار و سن بالاتر در افراد باعث افزایش توانایی خودسامان‌دهی و خودکنترلی در افراد می‌شود و افزایش توانایی خودسامان‌دهی و خودکنترلی باعث پیشرفت در توانایی ادراک توانمندی می‌شود. پژوهش‌های زیادی در زمینه پیامدهای خودسامانی در محیط کار به‌عمل آمده است و همه این پژوهش‌ها متفقاً احساس خودسامانی را یکی از ویژگی‌های افراد توانمند می‌دانند که با افزایش سابقه خدمت به دست می‌آید. برای مثال، آکینو^۱ و همکاران [۱] مشاهده کردند که افرادی که سطوح بالاتر خودسامانی را تجربه می‌کنند به احتمال زیاد کنترل بیشتری بر محیط پیرامونی خود اعمال می‌کنند؛ زیرا آنها به خودشان از جهت دارا بودن یک کانون علیت درونی اعتقاد دارند.

اسپریتر و همکاران (۱۹۹۷) نیز معتقدند که هم از نظر انگیزشی و هم از نظر شناختی خودسامانی باعث افزایش اثربخشی و به تبع آن افزایش ادراک توانمندی می‌شود. از دیدگاه شناختی، مدیرانی که عموماً دانش و اطلاعات کامل‌تری درباره کارشان دارند نسبت به مدیران دیگر در موقعیت بهتری برای طراحی و زمان‌بندی کارشان هستند و نیز برای شناخت و از میان برداشتن موانع برای دستیابی به عملکرد شغلی بهینه نیز از موقعیت بهتری برخوردارند؛ بنابراین زمانی که مدیران در مورد چگونگی انجام کارشان استقلال دارند، عملکرد شغلی و ادراک توانمندی در آنها می‌تواند افزایش یابد [۴۳].

1. Aquino

افرادی که استقلال بیشتری در انجام کارشان دارند به احتمال بسیار، پاداش‌های درونی بیشتری از کارشان دریافت می‌دارند [۴۳]. بنابراین، ادراک توانمندی باعث افزایش رضایت شغلی می‌شود. همچنین این افراد کمتر دچار ازخودبیگانگی یا درون‌گرایی می‌شوند. البته ادراک توانمندی یک نیاز روانی است. بر طبق نظر طرفداران این نظریه، تحقق نیاز ادراک توانمندی منجر به رضایت کاری می‌شود [۷]. بنابراین، افزایش سن و سابقه خدمت باعث ایجاد احساس ادراک توانمندی بالاتر می‌شود و ادراک توانمندی بالاتر باعث ازخودبیگانگی کمتر، رضایت کاری بیشتر، سطوح بالاتر عملکرد، فعالیت‌های نوآورانه توأم با خلاقیت و کاهش فرسودگی شغلی می‌شود.

یافته‌های پژوهش حاضر نشان می‌دهند که بین مدیران آموزشی زن و مرد از لحاظ میانگین ادراک توانمندی در تصمیم‌گیری تفاوت معناداری وجود دارد. مقایسه میانگین دو گروه نشان می‌دهد که مردان دارای میانگین بیشتری در ادراک توانمندی نسبت به زنان هستند. یکی از دلایل به‌دست‌آمده در پژوهش حاضر بالاتر بودن توانایی‌های مردان در مؤلفه روشنی اهداف و مشارکت تیمی است. شاید دلیل پایین‌تر بودن نمره ادراک توانمندسازی زنان نسبت به مردان، خودآزمایی و اعتمادبه‌نفس پایین‌تر زنان نسبت به مردان در پست‌های آموزشی و مدیریتی است. افرادی که خودآزمایی پایینی دارند احساس می‌کنند که در اعمال کنترل بر رویدادهای زندگی در مانده و ناتوان‌اند. آنها معتقدند که هر تلاشی بیهوده است. آنها حتی تلاش نمی‌کنند بر مشکلات غلبه کنند، زیرا آنها متقاعد شده‌اند که هر کاری که انجام می‌دهند بیهوده است و تغییری در اوضاع ایجاد نمی‌کند [۳].

باندورا^۱ مشاهده کرد افرادی که از خودآزمایی پایینی برخوردارند، از مواجهه با موقعیت‌هایی که به مهارت‌های مرتبط نیاز دارند پرهیز می‌کنند. این رفتار پیشگیرانه به‌نوبه خود باعث عدم شکل‌گیری قابلیت‌ها و بهبود صلاحیت‌های فردی می‌شود [۴۳]. همچنین این افراد، عزت‌نفس پایینی دارند [۴۳]. در مقابل، افرادی که از خودآزمایی بالایی برخوردارند معتقدند که می‌توانند به‌طور مؤثر با رویدادها و شرایط پیش روی خود مواجهه شوند. از آنجا که این افراد در غلبه بر مشکلات انتظار موفقیت دارند، در تکالیف استقامت نموده و اغلب در سطح بالایی عمل می‌کنند. چون این اشخاص به توانایی‌های خود اطمینان دارند، در نتیجه از اعتمادبه‌نفس بالایی در تصمیم‌گیری‌های خود بهره‌مند می‌شوند [۱۶]. همچنین خودآزمایی بالا منجر به رفتارهای نوآورانه، کوشش بیشتر و پافشاری در برابر موانع می‌شود [۳]. به‌علاوه ادراک توانمندی و خودآزمایی رابطه مستقیم با فرسودگی و خستگی دارد

1. Bandura

[۴۲]. افرادی که نسبت به صلاحیت خود برای انجام کار بیشتر اعتماد دارند به احتمال خیلی کمتری احساس فرسودگی یا خستگی زیاد در محیط کار می‌کنند و مردان به دلیل دارا بودن احساس خودآزمایی و کارآمدی بالاتر در اجرای پست‌های آموزشی کمتر احساس فرسودگی و خستگی می‌کنند و به دنبال آن دارای نمره بالاتری در ادراک توانمندی نسبت به زنان می‌باشند.

۵. نتیجه‌گیری و پیشنهاد

دانشگاه‌های امروز تحت تأثیر عواملی از قبیل افزایش رقابت جهانی، دگرگونی‌های ناگهانی، نیاز به کیفیت و خدمات پس از فروش و وجود منابع محدود زیر فشارهای زیادی قرار دارند. پس از سال‌ها تجربه، می‌توان اظهار داشت اگر دانشگاهی بخواهد در اقتصاد و امور کاری خود پیشتاز باشد و در عرصه رقابت عقب نماند باید از نیروی انسانی متخصص، خلاق و با انگیزه‌ی بالا برخوردار باشد. منابع انسانی اساس ثروت واقعی یک سازمان را تشکیل می‌دهند. بین سرمایه انسانی و بهره‌وری در سازمان‌ها رابطه‌ای مستقیم وجود دارد. از دغدغه‌های مهم دانشگاه‌های موفق جهان، گردآوری سرمایه انسانی فرهیخته و خردورزی است که قادر به ایجاد تحول در دانشگاهی که به آن متعلق هستند باشند. یک دانشگاه موفق مجموعه‌ای است مرکب از انسان‌هایی با فرهنگ سازمانی، اندیشه و اهداف مشترک که با کار گروهی در نظام انعطاف‌پذیر دانشگاه، تجارب و دانش خود را با عشق به پیشرفت روزافزون سازمان در اختیار مدیریت خود قرار می‌دهند؛ بنابراین، هر فرد نسبت به دانشگاه و وظیفه‌ای که انجام می‌دهد، احساس مالکیت خواهد کرد. استفاده از توانایی‌های بالقوه منابع انسانی برای هر دانشگاهی مزیتی بزرگ به شمار می‌رود. در بهره‌وری فردی، سازمان از مجموعه استعدادها و توانایی‌های بالقوه فرد به‌منظور پیشرفت دانشگاه استفاده می‌کند و از طریق به فعلیت درآوردن نیروهای بالقوه و استعدادهای شگرف در جهت سازندگی موجب پیشرفت فرد و همسویی با دانشگاه خواهد شد بنابراین لازمه دستیابی به هدف‌های دانشگاه، مدیریت مؤثر این منابع با ارزش است. در این راستا رشد، پیشرفت، شکوفایی و ارتقای توانمندی‌های مدیران و کارکنان در سالیان اخیر دانشگاه تحت عنوان توانمندسازی مورد توجه صاحب‌نظران و کارشناسان مدیریت منابع انسانی واقع شده است. همان‌گونه که دانشگاه‌ها به مقابله با چالش‌های دانشگاهی برمی‌خیزند و بهبود مستمر را در اولویت قرار داده‌اند، نیاز بیشتری به حمایت و تعهد مدیران و درگیر کردن آنها در کار احساس می‌شود. توانمندسازی تاکتیکی نوین و مؤثر در جهت ارتقای بهره‌وری دانشگاه به وسیله بهره‌گیری از توان مدیران است. مدیران به واسطه دانش، تجربه و انگیزه خود صاحب قدرت نهفته هستند؛ در واقع، توانمندسازی آزاد کردن این قدرت است. این راهکار، ظرفیت‌های بالقوه‌ای که برای بهره‌برداری از

سرچشمه توانایی انسانی که از آن استفاده کامل نمی‌شود، در اختیار می‌گذارد و در یک محیط سالم سازمانی روشی متعادل را در بین اعمال کنترل کامل از سوی مدیریت و آزادی عمل کامل کارکنان پیشنهاد می‌کند.

هدف از توانمندسازی ایجاد دانشگاهی است مرکب از کارکنانی متعهد و مشتاق به کار که وظایف شغلی‌شان را بدین علت که هم عقیده دارند و هم از آن لذت می‌برند انجام می‌دهند. همچنین هدف از توانمندسازی نیروی انسانی، استفاده از ظرفیت‌های بالقوه انسان‌ها به منظور توسعه ارزش افزوده دانشگاهی، تقویت احساس اعتماد به نفس و چیرگی بر ناتوانی‌ها و درماندگی‌های فردی است. به عبارت دیگر هدف از توانمندسازی ارائه بهترین منابع فکری مربوط به هر زمینه‌ای از عملکرد دانشگاه است. گالبریت و لاور عقیده دارند هدف بلندمدت توانمندسازی، اطمینان دادن به کارکنان است که در چارچوب رسالت، چشم‌انداز و استراتژی سازمان به موفقیت می‌رسند.

توانمندسازی راهی است که به کمک واگذاری عوامل انضباطی به مدیران و کارکنان آنها را به سمت پاسخگویی و بنابراین برانگیختگی و خودنظمی سوق می‌دهد و بدین وسیله سطح کمال آنان را افزایش می‌دهد. افراد در توانمندسازی باید مسئولیت بهبود شغل و وظایف روزانه خود را بپذیرند. این به عهده خود فرد است که شغل خویش را بهتر، غنی‌تر و رضایت‌بخش‌تر سازد. وقتی فرد این کار را انجام می‌دهد، بهتر می‌تواند تصمیم بگیرد و مسئولیت‌پذیرتر شود و به فردی تبدیل شود که بهتر می‌تواند مشارکت نماید.

از آنجاکه مهم‌ترین عنصر سازمان‌های آموزشی، مدیران آن سازمان‌ها هستند، با ایجاد توانمندسازی می‌توان معیارهای ارزشمندی همچون خودباوری، اعتماد به نفس و تعهد کاری را در آنها ایجاد کرد. مدیران با انگیزش و اعتماد به نفس بالا می‌توانند نگرش مثبتی به سازمان و محیط کار خود داشته باشند و از سوی دیگر با مسئولیت‌پذیری و تعهد کاری بیشتر به انجام کار بپردازند. با توجه به نتایج سؤالات تحقیق می‌توان اظهار داشت عواملی مانند تقویت نگرش مثبت نسبت به محیط کاری، تقویت اعتماد به نفس، خودکنترلی، تعهد شغلی، انگیزش و آزادی عمل [۱۶] بر توانمندسازی مدیران تأثیر بسزایی دارند. البته این تأثیر در زمینه‌های مختلف متفاوت است، لیکن در مجموع تأثیرات مطلوبی را به همراه خواهد داشت. بر این مبنا مسئولان و مدیران عالی دانشگاه باید تمهیدات لازم را برای توانمندسازی مدیران فراهم آورند و با توجه به تأثیر عوامل مذکور آنها را در این حیطه یاری نمایند.

منابع

1. Aquino, Karl; Grover, Steven L; Bradfield Murray & Allen, David G. (1999) The Effects of negative Effectiveness, Hierarchical Status, and Self-determination on Workplace Victimization. *Academy of management Journal*, 42(3), 260-172.
2. Argyris, Chris (1998) Empowerment: The Emperor's New Clothes. *Harvard Business Review*, 76(3), 98-105.
3. Bandura, A. (1986). The social learning perspective: Mechanisms of aggression. In H. Toch (Ed.), *Psychology of crime and criminal justice* (pp. 198-236). Prospect Heights, IL: Waveland Press.
4. Barghi, Esmaeil. (2000). Job morale and the need to pay attention to it. *Taavon*, 14, 60-70 (In Persian).
5. Blanchard, k., Randolph, A., & Karlos, J. (2001). Empowerment Takes More Than a Minute (F. Amini, Trans.). Tehran: Fara Press. (Original work published 2001) (In Persian).
6. Bogler, Ronit & Somech, Anit (2004). Influence of Teacher Empowremnt on Teachers Organizational Commitment, Professional Commitment, and Organizational Citizenship Behavior in Schools. *Teaching and Teacher Education*, 20, 277-289.
7. Conger, Jay A. & Kanungo, Rabindra N. (1998). The Empowerment Process: Integration Theory and Practice. *Academy of Management Review*, 13(3), 471-482.
8. Dolan, Sh., & Schuler, R. (2005). Human Resource Management (M. Sabaei, & M. Tosi, Trans.). Tehran: Institute of Management and Planning Education and Research (Original work published 1994) (In Persian).
9. Drucker, Peter F. (1998). The Coming of the new Organization. *Harvard Business Review*, 66, 45-53.
10. Farhangi, A., Eskandari, M. (2003). Introducing empowerment in management and its patterns. *Management Studies*, 39&40, 99-122 (In Persian).
11. Ford, Robert C. & Fottler Myron D. (1995) Empowerment A Matter of Degree. *Academy of Management Executive*, 9(3), 21-29.
12. Gist, Marilyn E, (1987). Sels-efficacy: Implications for Organizational Behavior and HRM. *Academy of Management Review*, 12(3), 472-485.
13. Gist, Marilyn E. & Mitchell, Terence R. (1992) Self-efficacy: A theoretical Analysis of Its Determinants and Malleability. *Academy of management Review*, 17(3), 183-211.
14. Griffin, R., & Gregory, M. (2013). Organizational Behavior (M. Alvani, & Gh. Memarzadeh, Trans.). Tehran: Morvarid Press. (Original work published 2013) (In Persian).
15. Hamidizadeh, M. R. (2014). Heuristic and creative decision making. Tehran, Termeh publishing.
16. Hamidizadeh, M. R. (2017). *Modern decision making*. Tehran, SNDU Publishing.
17. Holt, Gray D. Love, Peter E.D. & Nesan, L.Jawahar (2000) Employee Empowerment in Construction: An Implementation Model for Process Improvement. *Team Performance Management: An International Journal*, 6(314), 47-51.

18. Johnson, Ron & Redmond, David (1998). *The Art of Empowerment*, Great Britain, Financial Time Management.
19. Kinela, D. (2008). *Human Resources Empowerment* (M. Irannejad Parizi, & M. Salimian, Trans.). Tehran: Modiran Press. (Original work published 2007) (In Persian).
20. Kirkman, Bradley L. & Rosen, Benson (1999). Beyond self-management: Antecedents and Consequences of Team Empowerment. *Academy of Management Journal*, 42(1), 58-74.
21. Kirkman, Bradley L. & Rosen, Benson, Tesluk, Paul E. & Gibson, Cristian B. (2004) The Impact of Team Empowerment on Virtual Team Performance: The Moderating of Face-to-Face Interaction. *Academy Management Journal*, 47(2), 175-192.
22. Lee, Mushin & koh, Joon (2001) Is Empowerment Really a New Concept?, *The International Journal of HRM*, 12(4), 684-695.
23. Mirkamali, M. (2012). *Human relations in the school*. Tehran: Yastoroun Press (In Persian).
24. Mirsaeid Ghazi, A. (2013). *Theory and practice in public relations and communication*. Tehran: Mobtakeran Press (In Persian).
25. Mishra, Aneil K. & Sprietzer, Gretchen M. (1998). Explaining how Survivors Respond to Downizing: The Role of Trust, Empowerment, Justice and Work Redesign. *Academy of Management Reviw*, 23(3), 567-588.
26. Mok, Eshter & Au-Yeung, Betty (2002) Relationship between Organizational Climate and Empowerment of Nurses in Hong Kong. *Journal of Nursing Management*, 10, 129-137.
27. Pigg, Kenneth E. (2000) Three Faces of Empowerment: Expanding the Theory of Empowerment in Community Development. *Journal of The Community Development Society*, 33(1), 40-56.
28. Prasad, Pushkala & Eylon, Dafna (2001) Narrating Past Traditions of Partisipation on Inclusion. *The Journal of Appleid Behavioral Science*, 37(1), 5-14.
29. Quinn, Robert E. & Sprietzer, Gretchen M. (1997) The Road of Empowerment: Seven Question Every Leader Should Consider. *Organizational Dynamics*, autumn, 37-49.
30. Ramsden, P. (2003). *Learning to Lead in Higher Education* (A. Nave Ebrahim, & etc, Trans.). Tehran: Damghan University, Institute of Research and Planning in Higher Education. (Original work published 1998) (In Persian).
31. Randolph, W.Alan (2000) Re-thinking About Empowerment: Why Is It So Hard to Achieve?, *Organizational Dynamics*, 29(2), 94-107.
32. Robbins, s., & Judge, T. (2010). *Organizational Behavior* (M. Aarabi, & M. Taghizadeh Motlagh, Trans.). Tehran: Office of Cultural Research Press. (Original work published 2006) (In Persian).
33. Robbins, T.L., Crino, M.D. & Fredendall, L.D. (2002) An Inegrate Model of the Empowerment Process. *Human Recource Management Review*, 12, 419-443.
34. Ryan, Richard M. & Deci, Edward L. (2000) Self-determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, social Development, and Well-being. *American Psychologist*, 55(1), 67-78.

35. Schermerhorn, J., Osborn, R. & James, H. (2007). *Managing Organizational Behavior* (M. Irannejad Parizi, & Etc, Trans.). Tehran: Institute for Research and Management Training. (Original work published 1991) (In Persian).
36. Scott, C., & Jaffe, D. (2005). *Empowerment* (M. Irannejad Parizi, Trans.). Karaj: Institute for Research and Management Training. (Original work published 2004) (In Persian).
37. Seibert, Scott E., Silver, Seth R, & Randolph, Alan (2004). Taking Empowerment to the Next Level: A Multi-level Model of Empowerment, Performance, and Satisfaction. *Academy of Management Journal*, 7(3), 332-349.
38. Shahrokni, H. (2002). What Is Morale? *Management Development*, 40, 27-29 (In Persian).
39. Siegall, Marc & Gardner, Susan (2002). Contextual Factors of Psychological Empowerment. *Personnel Review*, 29(6), 703-722.
40. Sigler, Tracy H. & Pearson, Christine M. (2002). Creating an Empowering Culture: Examining the Relationship between Organizational Culture and Perception of Empowerment. *Journal of Quality Management*, 5, 27-52.
41. Spreitzer, Gretchen M. (1995). Psychological Empowerment in the Workplace: Dimensions, Measurement, and Validation. *Academy of Management Journal*, 38(5), 1442-1465.
42. Spreitzer, Gretchen M., Kizilos, Mark A.& Nason, Stephen W. (1997) A Dimensional Analysis of the relationship Between psychological Empowerment and Effectiveness, Satisfaction, and Strain. *Journal of Management*, 23(5), 679-704.
43. Thomas, Kenneth W. & Velthouse, Betty A. (1990). Cognitive Elements of Empowerment: An Interpretive Model of Intrinsic Task Motivation. *Academy of Management Review*, 15(4), 666-681.
44. Whetten, D., Cameron, K. (2014). *Effective Empowerment and Delegation* (B. Oraei Yazdani, & Etc, Trans.). Karaj: Institute for Research and Management Training. (Original work published 1996) (In Persian).
46. Wilkinson, Adrian (1998) *Empowerment: Theory and Practice*. *Personnel Review*, 27(1), 40-56.