

بررسی رابطه بین نوع ساختار سازمانی و منابع قدرت مدیران در واحدهای ستادی دانشگاه شیراز

هاجر معینی شهرکی *

جعفر ترک زاده **

مهدی محمدی ***

محسن خادمی ****

چکیده

هدف این مقاله، بررسی رابطه بین نوع ساختار سازمانی و منابع قدرت مدیران در واحدهای ستادی دانشگاه شیراز است. ابزار تحقیق، پرسشنامه نوع ساختار سازمانی و پرسشنامه شناسایی منابع قدرت بود که روایی و پایایی آنها محاسبه و توسط ۲۴۳ نفر از کارمندان واحدهای ستادی دانشگاه تکمیل و عودت داده شد. نتایج نشان داد که: (۱) ساختار سازمانی غالب در واحدهای ستادی دانشگاه شیراز، ساختار تواناساز است.

* کارشناس ارشد مدیریت آموزشی

** عضو هیأت علمی دانشگاه شیراز

*** عضو هیأت علمی دانشگاه شیراز

**** عضو هیأت علمی دانشگاه شیراز

تاریخ دریافت: ۹۰/۷/۹

تاریخ پذیرش: ۹۱/۳/۳۱

۲) از دیدگاه کارمندان، بالاترین میانگین مربوط به منبع قدرت پاداش و کمترین میانگین مربوط به منبع قدرت اطلاعات می‌باشد. تفاوت بین میانگین‌ها معنی‌دار است. ۳) منابع قدرت مورد استفاده مدیران واحدهای ستادی دانشگاه به ترتیب عبارت است از: پاداش، چیرگی محیطی، تخصص، مرجعیت، تنبیه، اخلاق، مشروعیت، فرهنگ و اطلاعات. ۴) ساختار تواناساز پیش‌بینی کننده مثبت و معنادار منابع قدرت چیرگی محیطی، تخصص، مرجعیت، اخلاق، مشروعیت و اطلاعات و پیش‌بینی کننده منفی و معنادار منابع قدرت تنبیه، پاداش و فرهنگ می‌باشد. ساختار بازدارنده نیز پیش‌بینی کننده مثبت و معنادار منابع قدرت تنبیه، پاداش و فرهنگ و پیش‌بینی کننده منفی و معنادار سایر منابع قدرت می‌باشد.

واژگان کلیدی: ساختار سازمانی، منابع قدرت، ساختار تواناساز، ساختار بازدارنده.

مقدمه

جامعه امروز، جامعه‌ای سازمانی است (هال^۱، ۲۰۰۲) و سازمان‌ها نقش بسیار عمده‌ای را در زندگی افراد بر عهده دارند. از طرفی محیط امروز، "محیطی راهبردی"^۲ است؛ زیرا سرشار از تغییر، پویایی، ابهام و عدم اطمینان می‌باشد که پاسخ‌های راهبردی را ایجاب می‌نماید. سازمان‌ها جهت ایجاد، حفظ و استمرار بقای معنادار خود در چنین محیط پیچیده‌ای ناچار به "سازواری"^۳ و پاسخ‌گویی پویا به اقتضات درونی و بیرونی خود می‌باشند (ترک زاده، ۱۳۸۸ ب). سازمان‌ها در راستای ایجاد سازواری (تغییر خود، دیگران و محیط)، پیش از انتظام بخشیدن به جامعه و محیط تعاملی خود ابتدا می‌بایست به انتظام درونی خود و مدیریت رفتار سازمانی خویش مبادرت ورزند. به بیانی دیگر هر سازمانی جهت ایجاد تغییر و تأثیر بر محیط خود ابتدا می‌بایست خود و درون خود را تغییر دهند و آن را نظمی پویا بخشند. مقدمه این مهم، برقراری ارتباطات اثربخش و سازنده می‌باشد که از طریق طراحی ساختار^۴ مناسب (فراهم‌سازی بستر لازم جهت اقدامات و عملیات سازمانی) و

1- Hall
2- Strategic environment
3- Adopting
4-Structure

استفاده به جا و به هنگام از منابع قدرت^۱ میسر می گردد.

ساختار سازمانی از طریق طراحی الگوهای تعاملی، زمینه کنترل اعمال افراد را فراهم می نماید (رابینز و جاج^۲، ۲۰۰۹؛ اعرابی، ۱۳۷۶)؛ و از آنجا که قدرت منبع پیش‌بینی و کنترل رفتارهای دیگران می باشد (راب و روبرت^۳، ۲۰۱۰؛ شرمرهورن و همکاران، ۱۳۸۶؛ هرسی^۴ و همکاران، ۲۰۰۲)، می توان گفت ساختار بر قدرت تأثیر دارد. از طرفی قدرت و منابع آن نیز می تواند بر ساختار تأثیر داشته باشد. لذا منابع قدرت مورد استفاده مدیران می تواند افراد، گروه‌ها و به طور کلی سازمان را در راستای تحقق و پیشبرد اهداف سازمانی توانا سازد و یا باز دارد. ساختار و قدرت در تعامل با یکدیگر از هم تأثیر می پذیرند و در عین حال بر هم تأثیر می گذارند. جریان تعاملی حاکم بین آن دو دارای اثرات واگشتی مستقیم و غیر مستقیم (با واسطه متغیرهای دیگر) نیز می باشد. بدین معنا که نفوذ و کنترل حاصل از ساختار سازمانی و قدرت، تحت تأثیر اثرات ناشی از تعاملات آن دو با همدیگر و با سایر عوامل و متغیرهای سیستمی (سازمانی) نیز می باشد. اهمیت این تعاملات از آن است که در شکل دهی و جهت دهی "مناطق فعالیت"^۵ در سازمان و در نتیجه، شکل گیری روند کلی فعالیت و اثربخشی سازمان دارای نقش به سزایی می باشند (ترک زاده، ۱۳۸۸ ب). از طرفی قدرت منجر به تحقق اهداف و رسالت‌های سازمانی (رابینز^۶، ۲۰۰۱) و نهایتاً بقای سازمان (مک کللند و برنهام^۷، ۲۰۰۳) می گردد. از این رو ساختار سازمانی و منابع قدرت به سبب نقش معنادار خود در سازمان، جایگاهی کلیدی می یابند.

با توجه به آنچه گفته شد بررسی رابطه ساختار سازمانی و منابع قدرت مدیران اهمیت می یابد. لذا در این پژوهش به این مهم پرداخته شده است. نتیجه حاصل از پژوهش حاضر، آگاهی از نوع ساختار سازمانی موجود در واحدهای ستادی دانشگاه، شناخت الگوی توزیع و به کارگیری منابع قدرت توسط مدیران و به طور

1- Power resources
2- Robbins & Judge
3- Raub & Robert
4- Hersey
5- Activity zone
6- Robbins
7- Mccelelland & Burnham

کلی چگونگی اعمال آن در سیستم می‌باشد. هم چنین یافته‌های این پژوهش، می‌تواند تبیین گر چستی و چگونگی رابطه بین نوع ساختار و منابع قدرت مدیران دانشگاهی باشد. این تحقیق اطلاعات مهمی را به مدیران ارشد دانشگاهی ارائه می‌کند و می‌تواند مبنای شکل‌گیری "نقشه‌های شناختی"^۱ کارآمد درباره موضوع و قلمرو سیستمی آن در مدیریت دانشگاه و مدیران گردد (ترک‌زاده، ۱۳۸۸ب).

مبانی نظری

ساختار منجر به کنترل اعمال اعضای سازمان می‌گردد (رابینز و جاج، ۲۰۰۹؛ اعرابی، ۱۳۷۶)؛ و میدانی است برای کنش‌های سازمانی در سطوح مختلف (هال، ۲۰۰۲). با چنین تعریفی، ساختار عملاً قلمرو وسیعی می‌یابد که دارای ابعاد، عناصر و ویژگی‌های خاص خود می‌باشد. بر همین اساس، ساختار سازمانی، بسته به ترکیب ابعاد، عناصر و ویژگی‌های خود، در انواع مختلفی متجلی خواهد شد. بدیهی است که هر نوعی نیز به نوبه خود، کارکرد و بالطبع اثرات ویژه خود را خواهد داشت. لذا ملاحظه می‌شود که ساختار سازمانی می‌تواند نقش و اثر تعیین‌کننده‌ای در کیفیت عملکرد و اثربخشی سازمان در سطوح و رده‌های مختلف داشته باشد؛ و از این طریق سازمان را در راستای تحقق "سلامت سازمانی"^۲ توانا سازد یا باز دارد (هو، ۲۰۰۰). بر همین اساس، در یک دسته‌بندی نسبتاً جدید، ساختار به دو نوع تواناساز^۳ و بازدارنده^۴ دسته‌بندی شده است (هوی و سوئیتلند، ۲۰۰۰ و ۲۰۰۱؛ هوی و میسکل^۵، ۲۰۰۵ و ۲۰۰۸). ساختارهای تواناساز و بازدارنده ابتدا توسط هوی و سوئیتلند (۲۰۰۰ و ۲۰۰۱) مطرح شد و سپس توسط هوی و میسکل (۲۰۰۵ و ۲۰۰۸) توسعه یافت و مشتمل بر چهار بعد رسمیت^۶، تمرکز^۷، فرایند^۸ و زمینه^۹، مفهوم‌سازی

1-Cognitive Maps

۲- منظور از سلامت سازمانی (Organizational Health)، برخورداری از ویژگی‌های انسجام درونی، اثربخشی و پاسخگویی به محیط می‌باشد (هو، ۲۰۰۰؛ ترک‌زاده، ۱۳۸۸الف).

3- Ho

4- Enabling

5- Hindering

6- Hoy & Sweetland

7- Hoy & Miskel

8- Formalization

9- Centralization

10- Process

سازی گردید.^۲ این گونه ساختارها هر یک دارای ویژگی‌ها، استراتژی‌های توسعه‌ای و تبعات کارکردی متفاوتی می‌باشند. به‌طور کلی، ساختار تواناساز دارای ماهیتی کارکردی است و ساختار بازدارنده منجر به کژکارکردها می‌شود (هوی و میسکل، ۲۰۰۵ و ۲۰۰۸).

ساختار تواناساز

آنچه که موجب اهمیت ساختار تواناساز می‌شود عناصر و ویژگی‌های سازنده آن، قدرت جهت‌دهی و پیش‌برندگی آن در سازمان و قابلیت‌های کارکردی ناشی از آن است. ساختار تواناساز دربردارنده قواعد و مقرراتی است که راهنمای حل مشکلات می‌باشد و بدین ترتیب فرایند حل مساله را بهبود می‌بخشد (هوی و سوئیتلند، ۲۰۰۱). این ساختار به قواعد و مقرراتی حمایتگر اشاره می‌کند که رهبران سازمانی به مدد آنها از اختیارات خود برای مدیریت تغییرات سازمانی استفاده می‌کنند (مک‌گویگان^۳، ۲۰۰۵). از این‌رو زمینه لازم برای فرایند رهبری سازمانی در موقعیت‌های پیچیده درونی و محیطی را فراهم می‌آورد (تایلوس^۴، ۲۰۰۹). سازمان جهت پویایی اثربخش خویش در این راستا، می‌بایست مجهز به سرمایه انسانی توانمند باشد. ساختار تواناساز منجر به تواناسازی اعضای سازمان برای پاسخ‌گویی به شرایط و سیستم‌های متفاوت به شیوه‌ای پویا و منعطف می‌شود (انگلرت و تارانت^۵، ۱۹۹۵؛ هوی^۶، ۲۰۰۳؛ مک‌گویگان، ۲۰۰۵؛ کلارک^۷، ۲۰۰۸؛ برد^۸ و همکاران، ۲۰۰۹؛ واتس^۹، ۲۰۰۹)؛ و پیامدهای مثبت سازمانی را ارتقا می‌بخشد (هوی، ۲۰۰۳). بدین ترتیب می‌توان گفت ساختار تواناساز، سازمان را در راستای تحقق سلامت سازمانی، توانا می‌سازد. ساختار تواناساز، دارای چهار بعد رسمیت،

1- Context

۲- البته پژوهشگران دیگری نیز در زمینه ساختار تواناساز و بازدارنده کار کرده‌اند که ضمن این مقاله به نام آنها اشاره شده است.

3- McGuigan

4- Tylus

5- Englert & Tarrant

6- Hoy

7- Clark

8- Beard

9- Watts

تمرکز، فرایند و زمینه می‌باشد. این ابعاد در جدول شماره (۱) ارائه شده است.

ساختار بازدارنده

ساختار سازمانی بازدارنده با سلسله مراتبی انعطاف‌ناپذیر و سیستمی از قواعد و مقررات تنبیهی، بر اجابت و هم‌نوایی اعضای سازمان متمرکز است (تایلوس، ۲۰۰۹). مبنای عینی سلسله مراتب، اجابت اجباری کارمندان است؛ از این‌رو رفتار آنان از نزدیک و به‌طور دقیق مدیریت و کنترل می‌گردد (هوی و میسکل، ۲۰۰۵ و ۲۰۰۸). در واقع ساختار مذکور منجر به اعمال نوعی نظارت پایشی و تبعات بازدارنده آن از قبیل کاهش تعهد حرفه‌ای و سازمانی، عدم انگیزش در سازمان می‌شود. ساختار بازدارنده، شرایط لازم جهت تبدیل افراد به کارمندان نالایق، بی‌میل به کار و بی‌مسئولیت نسبت به خواسته‌های مدیریت را فراهم می‌آورد و هر نوع خلاقیت و نوآوری را سرکوب می‌نماید. از طرفی این ساختار منجر به تقویت قدرت مدیران جهت اعمال کنترل بر کارکنان می‌شود (هوی و میسکل، ۲۰۰۸) و البته از طرفی دیگر احساس بی‌قدرتی (عدم نفوذ) در کارکنان را موجب می‌گردد (هوی و سوئیتلند، ۲۰۰۰؛ هوی و همکاران، ۲۰۰۲؛ هوی، ۲۰۰۳؛ سیندن ۱ و همکاران، ۲۰۰۳). پرواضح است که ساختار بازدارنده از طریق نفوذ بر رفتار سازمانی افراد در سطوح فردی، گروهی و سازمانی، سازمان را از حرکت در راستای تحقق سلامت سازمانی باز می‌دارد. ساختار بازدارنده، نیز دارای چهار بعد رسمیت، تمرکز، فرایند و زمینه است. این ابعاد در ادامه (جدول شماره ۱) آمده است.

جدول ۱. ابعاد چهارگانه انواع ساختارهای تواناساز و بازدارنده

زمینه	فرایند	تمرکز	رسمیت	ابعاد انواع ساختار
<ul style="list-style-type: none"> بی‌اعتمادی کارمندان فریب و نیرنگ تعارض ایجاد احساس بی‌قدرتی و بی-نفوذی در افراد 	<ul style="list-style-type: none"> تصمیم‌گیری یک‌جانبه اعمال فشار برای انجام کار مورد نظر 	<ul style="list-style-type: none"> خواستار اجابت کنترل تنبیه کارمندان عدم تشویق به تغییر قوانین مستبدانه 	<ul style="list-style-type: none"> قواعد و رویه‌های سخت و انعطاف-ناپذیر تلفی مشکلات به عنوان محدودیت و گرفتاری خواستار همنوایی و توافق تنبیه اشتباهات ترویج بدگمانی 	بازدارنده
<ul style="list-style-type: none"> اعتماد صداقت و اعتبار یکپارچگی ایجاد احساس قدرت و نفوذ در افراد 	<ul style="list-style-type: none"> تصمیم‌گیری مشارکتی حل مسأله 	<ul style="list-style-type: none"> تسهیل فرایند حل مسأله ارتقای همکاری ترغیب گشودگی حمایت از کارمندان مشارکت‌جویی تشویق ابتکارات و نوآوری‌ها 	<ul style="list-style-type: none"> ارتقای قواعد و رویه‌های منعطف تلفی مشکلات به عنوان فرصت‌های یادگیری پذیرش تفاوت در ارزش‌ها تشویق ابتکارات و نوآوری‌ها پرورش اعتماد 	تواناساز

منبع: هوی و سوئیتلند (۲۰۰۰ و ۲۰۰۱) و هوی و میسکل (۲۰۰۵؛ ۲۰۰۸).

قدرت

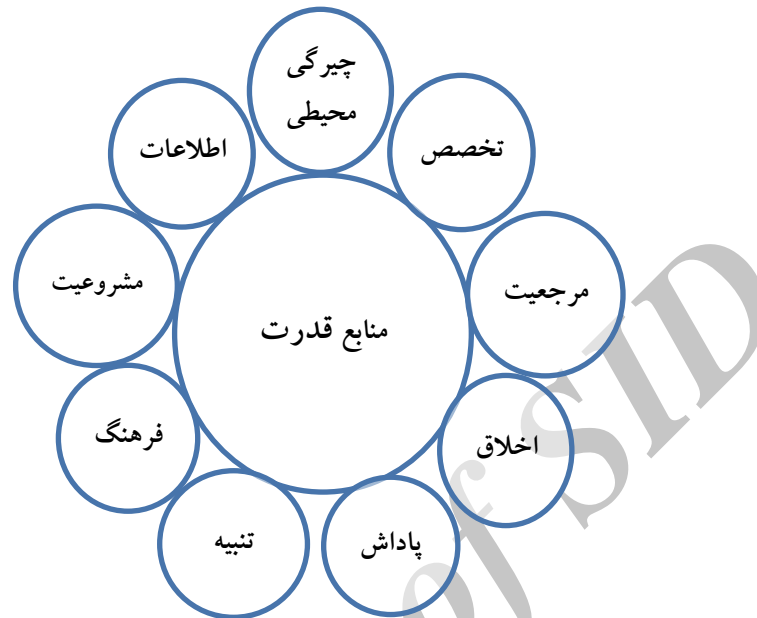
قدرت، حقیقت زندگی دانشگاهی است (هال، ۲۰۰۲) و عنصری مهم در همه سازمان‌ها تلقی می‌شود (کیم^۱، ۲۰۰۴؛ کریتنر و کنیکی، ۱۳۸۶). کسب قدرت و اعمال مؤثر آن برای بقای سیستم در محیط امروز، ضروری است (مک کلند و برنهام، ۲۰۰۳). زیرا سازمان جهت پوشش اثربخش و تحقق کارکردهای شایسته و بایسته خود در اجتماع نیازمند عملکردی کارآمد است؛ و پویایی و کارآمدی عملکرد می‌تواند از طریق جهت‌دهی رفتار سازمانی در سطوح فردی، گروهی و سازمانی میسر گردد. قدرت و کاربست آن به عنوان یک مؤلفه و ابزار اساسی در این میان (جهت‌دهی رفتار سازمانی) مطرح است و از این طریق نقشی اساسی در تحقق اثربخشی سازمان ایفا می‌کند. گستره نقش و اهمیت قدرت در سازمانها تا حدی است که صاحب‌نظرانی چون هال (۲۰۰۲) و تولبرت و هال^۲ (۲۰۰۹)، قدرت و سازمان را به نوعی همزاد و مترادف هم تلقی می‌کنند.

قدرت پدیده‌ای رابطه‌ای است و تا زمانی که به کار گرفته نشود، معنا و مفهومی نمی‌یابد (هال، ۲۰۰۲). در واقع قدرت ظرفیتی بالقوه است (رابینز، ۲۰۰۱). قدرت توانایی نفوذ بر رفتار دیگران و راه‌یابی در آنان است (هرسی و همکاران، ۲۰۰۲) و از این طریق ظرفیت و توانایی بالقوه تأثیر و تغییر دیگران را به وجود می‌آورد (افج‌ای، ۱۳۸۰؛ ریون، ۱۹۹۳). از این رو قدرت به مثابه استعداد نفوذ و نظام کنترل تعریف می‌شود (شرمرهورن و همکاران، ۱۳۸۶؛ اسکات، ۱۳۸۷؛ هرسی و همکاران، ۲۰۰۲). از طرفی قدرت توانایی دست‌یابی به نتایج است (کریتنر، ۱۳۸۷) زیرا منجر به هدایت منابع انسانی و اطلاعاتی در راستای انجام کارهای تعیین شده می‌شود (کریتنر و کنیکی، ۱۳۸۶). به‌طور کلی می‌توان گفت قدرت، توانایی و کنش نفوذ در فرایند تصمیمات سازمانی، عملکرد و نتایج ناشی از آن است (هال، ۲۰۰۲؛ سارا کوگلو^۴، ۲۰۰۹).

1- Kim
2- Tolbert & Hall
3- Raven
4- Saracoglu

قدرت دارای ماهیتی ترکیبی و برآیندی پیوندی از "چندپارگی‌های" متعدد است (هیچ، ۱۳۸۷). به بیانی دیگر، قدرت برآیندی از منابع مختلفی (مرجعیت^۲، تخصص^۳، مشروعیت^۴، پاداش^۵، تنبیه و اجبار^۶، اطلاعات^۷، اخلاق^۸، فرهنگ^۹ و چیرگی محیطی^{۱۰}) است که در اختیار صاحب آن می‌باشد (شکل ۱). تفاوت در قدرت به کار گرفته شده و پتانسیل قدرت، ناشی از تفاوت منابع در دسترس جهت اعمال نفوذ بر دیگران و کاربرد این منابع است (شوارزوالد^{۱۱} و همکاران، ۲۰۰۱). منابع قدرت، همانا منابع به کار گرفته شده جهت نفوذ است (پیرو و ملیا^{۱۲}، ۲۰۰۳). قدرت می‌تواند در سطوح متفاوتی از سازمان به کار رود (کایوشال^{۱۳}، ۲۰۱۰). از این رو منابع مختلف در موقعیت‌های مختلف با ترکیبات متفاوت، تبعات کارکردی گوناگونی را به بار می‌آورند. در واقع هر یک از منابع قدرت و ترکیبات موقعیتی مختلف آنها، الگوهای مفهومی و رفتاری متفاوتی را شکل می‌دهند و مبتنی بر آن، ساختارسازی‌های تعاملی متعدد و گوناگونی ایجاد می‌شود. بدین معنا که کلیه منابع قدرت از طریق طراحی الگوهای مفهومی خاص خود، الگوهای تعاملی و شبکه‌های ارتباطی مختلفی را به وجود می‌آورند. البته منابع قدرت می‌تواند تغییر کند (ارچل^{۱۴}، ریون و هیچارد، ۲۰۰۱؛ ارچل^{۱۵}، ریون و ری، ۲۰۰۱؛ شوارزوالد و همکاران، ۲۰۰۱). بر این اساس قدرت ماهیتی پویا و سیستمی می‌یابد (هال، ۲۰۰۲؛ مینتزبرگ^{۱۶}، ۱۹۸۳؛ هوی و میسکل، ۲۰۰۵ و ۲۰۰۸).

- 1- Fragmentation
- 2- Referent
- 3- Expert
- 4- Legitimate
- 5- Reward
- 6- Coercive
- 7- Information
- 8- Ethic
- 9- Culture
- 10- Environmental Dominance
- 11- Schwarzwald
- 12- Peiro & Melia
- 13- Kaushal
- 14- Erchul, Raven & Whichard
- 15- Erchul, Raven & Ray
- 16- Mintzberg



شکل ۱. انواع منابع قدرت

منبع: ترک‌زاده و معینی (زیر چاپ)؛ ترک‌زاده و همکاران (زیر چاپ)

پیشینه پژوهشی

پیشینه تحقیقات گردآوری شده در این مقاله در خصوص انواع ساختار تواناساز و بازدارنده، حاکی از نو بودن این مفهوم و رواج آن در سال‌های اخیر است. در همین راستا در خارج از کشور نیز پژوهش‌های زیادی در این زمینه انجام نشده است. تا زمان نگارش این مقاله نیز هیچ گزارش داخلی منتشر شده در آن حوزه یافت نشد. به‌علاوه هیچ سابقه پژوهشی در خصوص این نوع‌شناسی در حوزه آموزش عالی، چه در داخل و چه در خارج از کشور به دست نیامد. لازم به ذکر است که در رابطه با پیشینه پژوهشی مشترک ساختار سازمانی و منابع قدرت و هم‌چنین رابطه ساختار تواناساز و بازدارنده با انواع منابع قدرت نیز تا آنجا که محققان جستجو کرده‌اند، هیچ گزارش

پژوهشی منتشر شده داخلی و خارجی یافت نشد. در این مقاله به منظور رعایت ایجاز، پیشینه‌های پژوهشی مطالعه شده در قالب جدول زیر (۲) ارائه می‌شود.

جدول ۲. مروری بر پیشینه‌های پژوهشی پژوهش

محقق	نتیجه	موضوع پژوهش
هوی و سوئیتلند (۲۰۰۰ و ۲۰۰۱)	ساختار تواناساز، ماهیتی یاری دهنده دارد.	مفهوم و سنجش ساختار تواناساز مدرسه
آناند (۲۰۰۵)	ساختار تواناساز در مقایسه با ساختار بازدارنده دارای پیامدهای مثبتی است.	تجزیه و تحلیل ساختار تواناساز و بازدارنده
مک‌گویگان (۲۰۰۵)	ساختار تواناساز، ماهیتی حمایت‌گر دارد. بین ساختار تواناساز و خوش‌بینی علمی، رابطه وجود دارد.	نقش بروکراسی تواناساز و خوش‌بینی علمی در رشد علمی
آدامز و فورسیت (۲۰۰۶)۱	ساختار تواناساز بیش‌بینی‌کننده صداقت و همکاری بین-فردی است.	ارتقای فرهنگ صداقت و همکاری والدین
گیلمور (۲۰۰۷)۲	بین تغییر، صداقت مدیر و ساختار تواناساز رابطه معنی-داری وجود دارد.	تغییر، صداقت مدیر مدرسه و ساختار تواناساز
واتس (۲۰۰۹)	بین ساختار تواناساز و میزان آگاهی معلمان رابطه معنی-دار بود.	رابطه ساختار تواناساز، آگاهی و تواناسازی معلمان
تایلوس (۲۰۰۹)	بین ساختار تواناساز و سطح بالایی از رشد حرفه‌ای معلمان، رابطه معنی‌داری وجود دارد.	تاثیر ساختار تواناساز بر تغییر درونی مدارس راهنمایی و دبیرستان
روادز (۲۰۰۹)۳	بین ساختار تواناساز و کارآمدی جمعی معلمان، رابطه معنی‌داری وجود دارد.	ساختار تواناساز و کارآمدی جمعی معلمان مدارس ابتدایی
باخمن و همکاران (۱۹۶۶)۴	قدرت مشروع و تخصص در درجه اول و دوم اهمیت و به دنبال آن قدرت مرجعیت، پاداش و تنبیه قرار داشتند.	کنترل، عملکرد و رضایت: تحلیل تاثیرات فردی و سازمانی
استیودنت (۱۹۶۸)۵	نخست قدرت مشروع و توزیع دیگر منابع به ترتیب تخصص، پاداش، مرجعیت، تنبیه و اجبار می‌باشد.	نفوذ ناظر و عملکرد گروه
بیوریک و ویلکاکس (۱۹۷۱)	قدرت تخصص به عنوان مهم‌ترین منبع و بقیه به ترتیب مشروع، تنبیه، مرجع و پاداش شناخته شدند.	مبانی قدرت ناظر و رضایت زیردستان

- 1- Adams & Forsyth
- 2- Gilmore
- 3- Rhoads
- 4- Bachman
- 5- Student
- 6- Burke, Wilcox

محقق	نتیجه	موضوع پژوهش
مکروسکی و ریچمنون ^۱ (۱۹۸۲:۱۹۸۳:۱۹۸۴)	ابتدا از منابع قدرت پاداش، تخصص و مرجعیت جهت کنترل رفتار دیگران استفاده می‌شود و قدرت اجبار نسبت به سایر منابع کمتر به کار می‌رود.	قدرت در کلاس درس
ترکزاده	توزیع منابع قدرت مورد استفاده اساتید از دید دانشجویان به ترتیب منابع قدرت چیرگی محیطی، تخصص، مرجعیت، اخلاق، فرهنگ، پاداش، مشروعیت و اجبار و توزیع منابع قدرت مورد استفاده اساتید از دید آنان به ترتیب منابع قدرت چیرگی محیطی، فرهنگ، اخلاق، مرجعیت، پاداش، تخصص، مشروعیت و اجبار گزارش شد.	بررسی مقایسه‌ای منابع قدرت اساتید از دید آنان و دانشجویان
ترکزاده، محمدی، معینی و کوچکی (زیر چاپ)	اولویت منابع قدرت موثر بر جو کلاسی عبارت از تخصص، فرهنگ، اخلاق، اجبار، مرجع، چیرگی محیطی، پاداش، اطلاعات و مشروعیت است.	بررسی تأثیر منابع قدرت مورد استفاده اساتید بر جو کلاسی از دیدگاه دانشجویان
ابی‌زاده (۱۳۷۷)	از نظر اساتید ترتیب استفاده از منابع قدرت توسط مسئولین عبارت از پاداش، تنبیه، مرجع، اطلاعات، تخصص، قانون و ترتیب منابع از دید مسئولین عبارت از تخصص، پاداش، مرجعیت، اطلاعات، مشروع و تنبیه می‌باشد.	بررسی قدرت مسئولین از دید مسئولین و هیات علمی
امجدی (۱۳۷۹)	میزان بهره‌گیری مدیران از منابع مرجع، تخصص، تنبیه و مشروعیت در حد زیاد و استفاده از قدرت پاداش در حد متوسط بود.	بررسی میزان بهره‌گیری مدیران از منابع قدرت از دید پرسنل
کاپوشال (۲۰۱۰)	قدرت، فرهنگ و تعارض با هم رابطه دارند.	ادراک تعاملات محیط کار: سنجش قدرت سازمانی و رابطه آن با فرهنگ و مدیریت تعارض

با توجه به نقش مؤثر ساختار سازمانی و منابع قدرت در شکل‌دهی و جهت‌دهی "مناطق فعالیت" (ترکزاده، ۱۳۸۸ب) سازمان و تبعات مرتبط با آن، این پژوهش در پی پاسخ به این سؤال اساسی است که آیا نوع ساختار سازمانی با انواع منابع قدرت مورد استفاده مدیران در واحدهای ستادی دانشگاه دارای رابطه معناداری می‌باشند؟ به عبارتی نوع ساختار سازمانی به چه میزان انواع منابع قدرت مورد استفاده مدیران را پیش‌بینی می‌نماید؟ انتظار می‌رود پژوهش حاضر با شناسایی

1- McCroskey & Richmond

نقش و تأثیر نوع ساختار سازمانی و انواع منابع قدرت، زمینه شناختی لازم جهت اقدامات نظام‌مند مدیریتی در زمینه‌های توسعه و بهسازی ساختار سازمانی و فرایندهای قدرت در واحدهای مختلف دانشگاه را فراهم آورد.

سوالات پژوهش

- در راستای پاسخ گویی به مسأله پژوهش، سوالات جزئی زیر مطرح و پیگیری شده‌اند:
۱. نوع ساختار سازمانی غالب در واحدهای ستادی دانشگاه کدام است؟
 ۲. اولویت‌بندی منابع قدرت مدیران در واحدهای ستادی دانشگاه چگونه است؟
 ۳. آیا بین نوع ساختار سازمانی و منابع قدرت مدیران در واحدهای ستادی دانشگاه رابطه معنی‌داری وجود دارد؟

روش شناسی

روش این پژوهش، توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری، کلیه کارمندان واحدهای ستادی دانشگاه شیراز در سال ۱۳۹۰ (۱۰۴۴ نفر) بود. با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای، تعداد ۲۷۸ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. جهت ارزیابی نوع ساختار سازمانی، از پرسشنامه نوع ساختار سازمانی (ترک‌زاده و محترم، ۱۳۹۰) که مبتنی بر الگوی مفهومی ساختارهای تواناساز و بازدارنده (هوی و سوئیتلند ۲۰۰۰ و ۲۰۰۱؛ هوی و میسکل، ۲۰۰۵ و ۲۰۰۸) طراحی شده است استفاده شد. این مقیاس متضمن دو بعد تواناسازی و بازدارندگی ساختاری و چهار زیرمقیاس (رسمیت، تمرکز، فرایند و زمینه) با طیف پنج‌گزینه‌ای لیکرت است. روایی این پرسشنامه با استفاده از روش تحلیل گویه (۰/۷۱ - ۰/۴۵) و پایایی آن نیز با استفاده از روش آلفای کراباخ (۷۵/۵) محاسبه گردید. برای ارزیابی منابع قدرت مورد استفاده مدیران نیز از پرسشنامه شناسایی منابع قدرت (ترک‌زاده و معینی، ۱۳۸۹) که شامل نه زیرمقیاس پاداش، اجبار و تنبیه، مشروعیت، مرجعیت، تخصص، اطلاعات، اخلاق، فرهنگ و چیرگی محیطی و متشکل از ۴۲ گویه با طیف پنج‌گزینه‌ای لیکرت می‌باشد، استفاده شد. روایی و پایایی این ابزار با استفاده از روش‌های تحلیل گویه و آلفای-

کرونباخ به ترتیب ۰/۷۸-۰/۶۲ و ۰/۷۷ بدست آمده است. برای گردآوری اطلاعات از نمونه‌های پژوهش، از روش میدانی و با کمک «پرسشنامه بسته پاسخ» در ارتباط با نوع ساختار سازمانی و منابع قدرت استفاده شد. محقق پس از انتخاب نمونه‌ها و کسب مجوز از حراست دانشگاه شیراز با مراجعه‌ی حضوری به واحدهای ستادی دانشگاه شیراز، پرسشنامه‌ها را در اختیار کارمندان قرار داده و پس از ارائه‌ی توضیحات لازم درباره‌ی پژوهش، اهداف و کاربرد آن، پرسشنامه‌های مربوطه را معرفی و راهنمایی‌های لازم را جهت پاسخ‌گویی، به آنها ارائه کرد. با توجه به اجرای پژوهش در محیط واقعی اداری، امکان هیچ‌گونه دستکاری متغیرها وجود نداشت و پژوهش حاضر در محیطی کاملاً طبیعی انجام شده است. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های آزمون T وابسته (سوال یک)، تحلیل واریانس اندازه‌گیری‌های مکرر و آزمون تعقیبی بونفرونی (سوال دو) و رگرسیون چندمتغیره (سوال سه) با استفاده از نرم‌افزارهای spss و lisrel استفاده شد.

یافته‌ها

۱. شناسایی نوع ساختار سازمانی غالب در واحدهای ستادی دانشگاه در جدول شماره ۳ ملاحظه می‌شود که میانگین‌های ساختار تواناساز ۵۳/۹ و ساختار بازدارنده ۳۵/۳۵ به دست آمده است. تفاوت بین میانگین‌ها در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است. لذا می‌توان گفت از نظر کارمندان، ساختار سازمانی غالب در واحدهای ستادی دانشگاه، ساختار تواناساز بوده است.

جدول ۳. نوع ساختار سازمانی غالب در واحدهای ستادی دانشگاه شیراز

انواع ساختار	میانگین	انحراف استاندارد	f	d.f	سطح معناداری
ساختار تواناساز	۵۳/۹	۲۲/۰۳	۳۳۴/۴۷	۱	۰/۰۰۱
ساختار بازدارنده	۳۵/۳۵	۱۶/۳۸			

۲. شناسایی و اولویت‌بندی منابع قدرت مدیران در واحدهای ستادی دانشگاه بر اساس جدول شماره ۴، از دید کارمندان بیشترین میانگین مربوط به منبع قدرت پاداش (۱۵/۲) و کمترین میانگین مربوط به منبع قدرت اطلاعات (۱۱/۰۸) می‌باشد.

تفاوت بین میانگین‌ها در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است. منابع قدرت مورد استفاده مدیران به ترتیب اولویت عبارتند از: پاداش، چیرگی محیطی، تخصص، مرجعیت، تنبیه، اخلاق، مشروعیت، فرهنگ و اطلاعات. آزمون تعقیبی بونفرونی نشان داد که تفاوت بین میانگین‌های منابع قدرت معنی‌دار می‌باشد (جدول شماره ۵).

جدول ۴. مقایسه منابع قدرت مورد استفاده مدیران از دید کارمندان

منابع قدرت	میانگین	انحراف استاندارد	f	d.f	سطح معناداری
پاداش	۱۵/۲	۴/۵	۵۱/۷۵	۸ و ۱۷۷۶	۰/۰۰۱
چیرگی محیطی	۱۴/۶۳	۴/۱			
تخصص	۱۴/۲۱	۴/۷۱			
مرجعیت	۱۳/۹۹	۴/۹			
تنبیه	۱۲/۵۰	۴/۰۲			
اخلاق	۱۲/۲۹	۵/۰۴			
مشروعیت	۱۱/۳۹	۳/۴۷			
فرهنگ	۱۱/۲۶	۳/۳۵			
اطلاعات	۱۱/۰۸	۴/۴۴			

جدول ۵. آزمون تعقیبی بونفرونی برای تعیین تفاوت بین میانگین‌های منابع قدرت مدیران از دید کارمندان

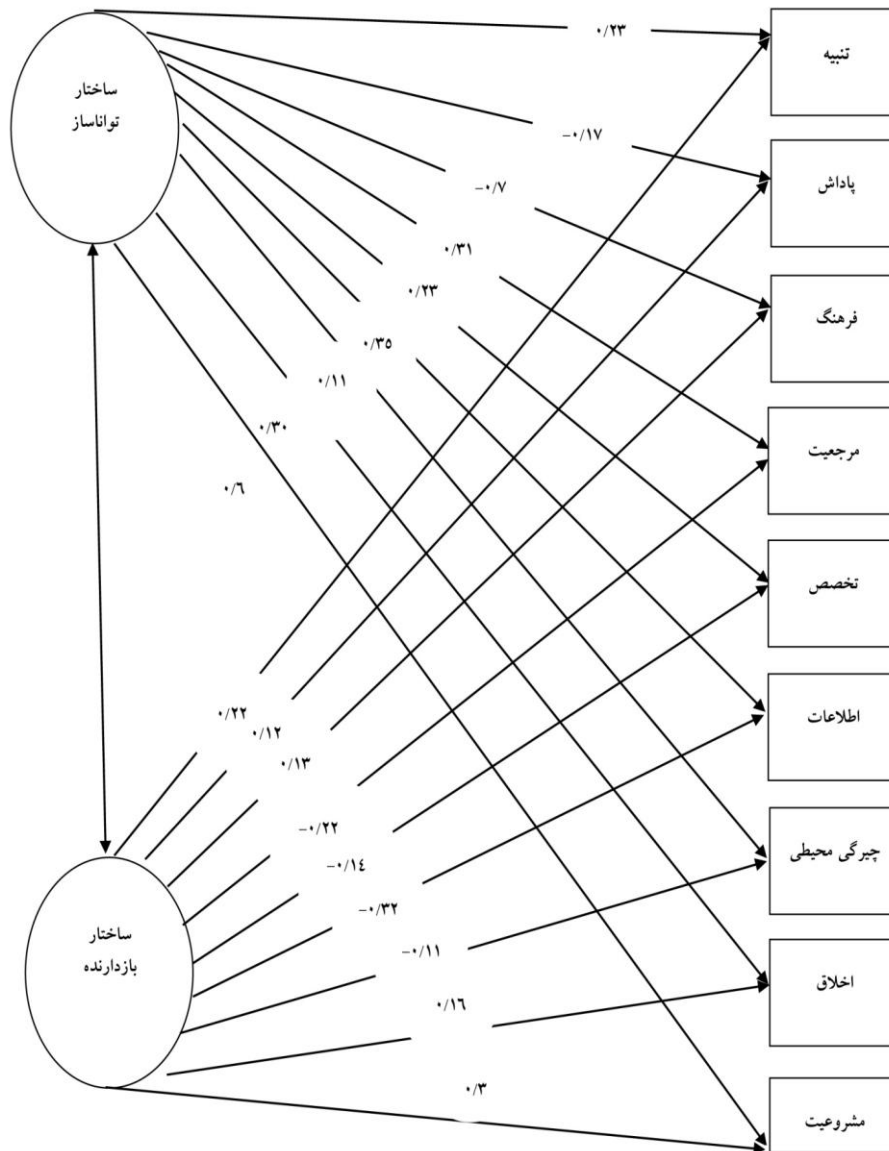
منابع قدرت	پاداش	چیرگی محیطی	تخصص	مرجعیت	تنبیه	اخلاق	مشروعیت	فرهنگ	اطلاعات
پاداش	*								
چیرگی محیطی	NS	*							
تخصص	NS	NS	*						
مرجعیت	۰/۰۳	NS	NS	*					
تنبیه	۰/۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۱	*				
اخلاق	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	NS	*			
مشروعیت	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	NS	*		
فرهنگ	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	NS	NS	*	
اطلاعات	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	NS	NS	*

بررسی رابطه نوع ساختار با انواع منابع قدرت مورد استفاده مدیران در واحدهای ستادی دانشگاه

هم چنان که شکل شماره (۲) نشان می‌دهد، ساختار تواناساز، پیش‌بینی کننده مثبت و معنادار منابع قدرت چیرگی محیطی، تخصص، مرجعیت، اخلاق، مشروعیت و اطلاعات و پیش‌بینی کننده منفی و معنادار منابع قدرت تنبیه، پاداش و فرهنگ می‌باشد. متقابلاً ساختار بازدارنده نیز پیش‌بینی کننده مثبت و معنادار منابع قدرت تنبیه، پاداش و فرهنگ و پیش‌بینی کننده منفی و معنادار سایر منابع قدرت است.

Archive of SID

شکل ۲. بررسی رابطه نوع ساختار با انواع منابع قدرت مورد استفاده مدیران در واحدهای ستادی دانشگاه شیراز



نتیجه‌گیری و بحث

یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که ساختار سازمانی غالب در واحدهای ستادی دانشگاه شیراز از نظر کارکنان، ساختار تواناساز است. این نتیجه می‌تواند ناشی از این باشد که مبتنی بر برخی شواهد موجود، فضای تعاملی کنونی در واحدهای ستادی دانشگاه شیراز، فضایی توسعه‌ای^۱ است که در آن میزان تنش در روابط افراد زیاد نیست و نبود تنش، موجب ارتقای کمی و کیفی مشارکت و همکاری افراد می‌شود (بورتون، اریکسن، هکنسن، کایودسن و اسنو،^۲ ۲۰۰۸؛ بورتون، دنسکتیس و ابل^۳، ۲۰۰۶؛ بورتون و ابل^۴، ۲۰۰۴). هم‌چنین با اندکی احتیاط می‌توان گفت که مقاومت چندانی بخصوص در برابر تغییرات سازنده‌ای که متضمن منافع کارکنان باشد نیز وجود ندارد. به‌علاوه دارای ویژگی‌هایی از قبیل تشویق ابتکارات، پرورش اعتماد، صداقت، تسهیل فرایند حل مساله، ارتقای همکاری، ایجاد احساس قدرت در افراد، ترغیب گشودگی و حمایت از کارمندان نیز می‌باشد (هوی و سوئتلند، ۲۰۰۰ و ۲۰۰۱؛ هوی و میسکل، ۲۰۰۵ و ۲۰۰۸). ویژگی‌های مذکور بستر و زمینه لازم برای ساختار تواناساز را فراهم می‌آورد. بر همین اساس، خصوصیات ساختار سازمانی حاکم در واحدهای ستادی دانشگاه شیراز با ویژگی‌های ساختار تواناساز هم‌خوانی دارد؛ و می‌تواند دارای پیامدهای سازنده و مثبتی نظیر رشد حرفه‌ای، کارآمدی جمعی، آگاهی، اعتماد و همکاری بین فردی کارمندان باشد. این یافته با یافته‌های هوی و سوئتلند (۲۰۰۱)، آناند (۲۰۰۵)، مک-گویگان (۲۰۰۵)، آدامز و فورسیث (۲۰۰۶)، گیلومر (۲۰۰۶)، واتس (۲۰۰۹)، تیلوس (۲۰۰۹)، روآدز (۲۰۰۹) هم‌راستا می‌باشد.

البته این یافته که ساختار سازمانی حاکم در واحدهای ستادی دانشگاه شیراز، ساختار تواناساز است، در کل دانشگاه صادق نیست و تنها در فضای اداری دانشگاه مشاهده شده است. نتایج هم‌زمان پژوهش دیگری که در دانشگاه شیراز به انجام

1- Developmental Atmosphere
 2- Burton, Eriksen, Hakonsson, Knudsen, Snow
 3- Burton, DeSanctis, Obel
 4- Burton & OBel

رسیده است، حاکی از بازدارنده بودن نوع ساختار سازمانی، در فضای آموزشی پژوهشی می‌باشد (محترم، ۱۳۹۰). این تفاوت بدان معناست که ویژگی‌های زمینه‌ای موجود در دانشگاه (میزان اعتماد، صداقت و اعتبار، تعارض، یکپارچگی و احساس قدرت در افراد)، نحوه اتخاذ تصمیمات دانشگاهی و حل مسائل سازمانی، سلسله مراتب و قواعد و مقررات سازمانی به گونه‌ای است که منجر به تواناسازی کارمندان می‌گردد اما برای اساتید بازدارنده است. این تفاوت می‌تواند ناشی از تفاوت در شیوه عمل مدیران دانشگاه در قلمروهای اداری (کارمندان)، آموزشی و پژوهشی (اساتید) باشد. هم چنین می‌تواند ناشی از تفاوت در ادراک گروه‌های یاد شده و معیارهای ارزیابی آنان از پدیده‌های موجود در دانشگاه در حوزه‌های رسمیت، تمرکز، فرایند و زمینه باشد.

رتبه‌بندی منابع قدرت مورد استفاده مدیران از دید کارمندان واحدهای ستادی دانشگاه به ترتیب عبارت است از: منابع قدرت پاداش، چیرگی محیطی، تخصص، مرجعیت، تنبیه، اخلاق، مشروعیت، فرهنگ و اطلاعات. این ترتیب حاکی از غلبه منابع قدرت کارکردی^۱ در محیط (پاداش، چیرگی محیطی، تخصص و مرجعیت) بر منابع قدرت سنتی^۲ (تنبیه، اخلاق، مشروعیت و فرهنگ) می‌باشد. این یافته با یافته‌های ترک‌زاده و همکاران (زیر چاپ)، ترک‌زاده و معینی (زیر چاپ)، ابی‌زاده (۱۳۷۷)، ریچموند و مکروسکی (۱۹۸۳ و ۱۹۸۴)، استیودنت (۱۹۶۸) و باخ‌من و همکاران (۱۹۶۶) هم‌راستا بوده و با نتایج تحقیقات بیوریک و ویلکاکس (۱۹۷۱)، هم‌راستا نیست. لازم به ذکر است که عدم هم‌راستایی موجود در بین یافته‌ها با توجه به تفاوت قلمرو پژوهش‌های ذکر شده، ناشی از موقعیتی بودن ماهیت قدرت و منابع آن است. زیرا قدرت امری موقعیتی است و اثربخشی آن به موقعیت و تناسب آن با موقعیت بستگی دارد (اسکات، ۱۳۸۷؛ رولینسون و برودفیلد، ۲۰۰۲).

در این پژوهش، پاداش به عنوان نخستین منبع قدرت مدیران قلمرو تحقیق شناسایی شده است. در تبیین این نتیجه شاید بتوان گفت با توجه به آن که کارمندان همواره در پی جلب نظر مساعد رئیس خویش و تصویر سازی مثبت از خود نزد او

1- Functional
2- Traditional

می‌باشند، در تعامل با مدیران، عمدتاً به منظور کسب پاداش (توجه، احترام، تمجید، دوستی، پذیرش، کسب اعتبار، واکنش خوشایند، ارزیابی مثبت، کمک در پیشرفت، حفظ موقعیت شغلی، ترفیع، ارتقا، اضافه حقوق، غنی‌سازی شغلی، بازخوردهای مثبت و ...) از آنان اجابت می‌نمایند. در واقع آن چه که بیش از هر چیز موجب اجابت کارمندان و نفوذ مدیران در آنان می‌شود، کسب پاداش‌های مستقیم و غیرمستقیم درونی و بیرونی است.

در تعاملات حاکم بین مدیران و کارمندان، کسب پاداش، مفهومی ارزش مند محسوب می‌شود و همواره مورد توجه کارمندان می‌باشد. زیرا از دید کارمندان، پاداش‌ها می‌بایست ارزش مند تلقی گردند تا برای آنان مهم جلوه کند (رابینز، ۲۰۰۱). از طرفی قدرت مرجعیت مدیران می‌تواند از طریق اعمال قدرت پاداش، توسعه یافته و تسهیل گردد (هوی و میسکل، ۲۰۰۵ و ۲۰۰۸). پس می‌توان گفت مدیران دانشگاه شیراز جهت بهبود قدرت مرجعیت خود، به استفاده از قدرت پاداش بیشتر از سایر منابع قدرت مبادرت می‌ورزند. زیرا قدرت پاداش دارای اثرات مثبتی است (کرینتر و کنیکی، ۱۳۸۶). بدین ترتیب آنان می‌توانند از طریق پاداش‌دهی، رفتارهای کارمندان خویش را کنترل نموده و بر آنها نفوذ یابند. از طرفی دیگر منبع قدرت پاداش زمانی کاربرد مؤثری دارد که سطح آمادگی کارمندان در حد متوسط باشد (هرسی و همکاران، ۲۰۰۲). بنابراین، می‌توان گفت که سطح آمادگی کارمندان واحدهای ستادی دانشگاه شیراز در حد متوسط می‌باشد؛ و همین امر منجر به به کارگیری قدرت پاداش از سوی مدیران دانشگاه شده است. البته نکته قابل ذکر آن است که قدرت پاداش منجر به اجابت ساده کارمندان می‌شود و نه تعهد آنان (هوی و میسکل، ۲۰۰۵ و ۲۰۰۸). از این رو می‌توان عنوان نمود که مدیران دانشگاه شیراز با به کارگیری قدرت پاداش، تنها زمینه اجابت ساده زیردستان خود را فراهم می‌آورند و نه تعهد (پذیرش مشتاقانه و عملکرد وفادارانه) آنان را.

دومین منبع قدرت مؤثر مدیران بر رفتارهای کارمندان دانشگاه شیراز، چیرگی محیطی می‌باشد. این بدان معنا است که کارمندان دانشگاه شیراز، تحت تأثیر دسترسی مدیران به منابع و تسهیلات مختلف، شبکه‌های ارتباطی گسترده، نفوذ در

قلمرو محیطی، اتخاذ تصمیمات سرنوشت‌ساز و شهرت اجتماعی آنان قرار می‌گیرند؛ و بدین ترتیب زمینه لازم جهت نفوذ مدیران در رفتارهای آنها و ادراکات آنان فراهم می‌آید. این نتیجه می‌تواند ناشی از آن باشد که دانشگاه به عنوان یک سیستم اجتماعی باز (هوی و میسکل، ۲۰۰۵ و ۲۰۰۸)، به ناچار در تعامل با محیط و پویایی‌های ناشی از آن قرار دارد و محیط به سبب نقش معناداری که می‌تواند در تأمین و تضمین بقای هر سیستمی ایفا نماید در اینجا نیز جایگاهی اساسی می‌یابد. منبع قدرت چیرگی محیطی، پتانسیل و قابلیت لازم برای برقراری ارتباطات اثربخش و سازنده با محیط تعاملی دانشگاه را فراهم می‌سازد. چیرگی محیطی به واسطه و مدد ابعاد پنج‌گانه خود (دسترسی به منابع و تسهیلات مختلف، شبکه‌های ارتباطی گسترده، نفوذ در قلمرو محیطی، اتخاذ تصمیمات سرنوشت‌ساز و شهرت اجتماعی (ترک‌زاده و معینی، زیر چاپ)، بستر لازم جهت "مدیریت محیط تعاملی" دانشگاه را فراهم می‌آورد (ترک‌زاده، ۱۳۸۸ ب). مدیریت محیط تعاملی دانشگاه نیز به نوبه خود منجر به ارتقای کیفی و استمرار بقای معنادار دانشگاه در کلیت خود، می‌گردد. به این ترتیب کارمندان قلمرو تحقیق به درستی با درک اهمیت این منبع مهم قدرت، چیرگی محیطی مدیران را به عنوان دومین منبع قدرت نافذ و تاثیرگذار بر رفتارهای خود ارزیابی نموده‌اند.

هم‌چنین در این پژوهش سومین و چهارمین منبع قدرت نافذ بر رفتار سازمانی کارمندان، قدرت تخصص و مرجعیت مدیران معرفی شده است. این بدان معناست که هم‌چنان که شواهد موجود نشان می‌دهد، در محیط عمدتاً تجربی اداری حوزه‌های ستادی دانشگاه شیراز، تخصص و تبحر در کار، ویژگی ارزش‌مندی است که می‌تواند منجر به اجابت دیگران شود. به‌علاوه مدیران دارای آن دسته از ویژگی‌های شخصیتی و رفتاری می‌باشند که از دید کارمندان پسندیده تلقی می‌شود (هوی و میسکل، ۲۰۰۵ و ۲۰۰۸). بدین ترتیب مدیران واحدهای ستادی دانشگاه شیراز به مدد تخصص و تبحر کاری و هم‌چنین ویژگی‌های رفتاری پسندیده خویش (که متأثر از غلبه فضای توسعه‌ای ذکر شده است) می‌توانند به طور نسبی بر کارمندان خود نفوذ و تأثیر یابند. با ابتنا به یافته‌ها مشاهده می‌شود که میزان نفوذ

منابع قدرت تخصص و مرجعیت مدیران واحدهای ستادی دانشگاه شیراز بر رفتار سازمانی کارمندان (در سطوح مختلف فردی، گروهی و سازمانی) در حد متوسط بوده و دارای اولویت بالایی نیست. برای تبیین این یافته می‌توان گفت گستره نفوذ منابع قدرت تخصص و مرجعیت در رفتار افراد، زمانی دارای اولویت برتر و بیشترین تأثیر می‌باشند که آمادگی افراد تحت رهبری، در سطحی بالاتر از متوسط باشد (هرسی و همکاران، ۲۰۰۲). با فرض پذیرش این نظریه و با توجه به یافته‌های این تحقیق، به نظر می‌رسد آمادگی کارمندان واحدهای ستادی دانشگاه شیراز در سطح متوسط است؛ بنابراین منابع قدرت تخصص و مرجعیت مدیران در مقایسه با منبع قدرت پاداش یا چیرگی محیطی دارای نفوذ کمتری بر رفتار کارمندان ارزیابی شده است.

در این پژوهش، منبع قدرت اطلاعات مدیران به عنوان کم‌اهمیت‌ترین منبع قدرت تلقی شده و دارای آخرین رتبه اولویت می‌باشد. در تبیین این نتیجه می‌توان بیان نمود که قدرت اطلاعات هنگامی یک منبع قدرت نافذ و تأثیرگذار محسوب می‌شود که میزان آمادگی کارمندان بیشتر از سطح متوسط باشد (هرسی و همکاران، ۲۰۰۲). با توجه به آنکه به نظر می‌رسد سطح آمادگی کارمندان در حد متوسط می‌باشد، این امر منجر به نفوذ بسیار ناچیز منبع قدرت اطلاعات در کارکنان شده است.

ترتیب قرار گرفتن منابع قدرت تنبیه، اخلاق، مشروعیت و فرهنگ به عنوان پنجمین تا هشتمین منبع نفوذ نیز نشانگر آن است که از دید کارمندان، منابع مذکور نفوذ و تأثیر قابل توجهی در رفتار سازمانی آنان در دانشگاه ندارد؛ و عمده اجابت آنان از مدیران خویش به سبب سایر منابع قدرت مورد بحث است. بر این اساس می‌توان گفت که از دید کارمندان، منابع قدرت تنبیه، اخلاق، مشروعیت و فرهنگ که با توجه به ماهیت و محتوای خود به اصطلاح جزء منابع قدرت سنتی تلقی می‌شوند در مقایسه با منابع قدرت به اصطلاح کارکردی (پاداش، چیرگی محیطی، تخصص و مرجعیت) از کارآمدی و ارزشمندی کمتری برخوردار بوده است. در اینجا اشاره به این نکته نیز می‌تواند مفید باشد که قدرت می‌بایست به قدر کافی

ارزش مند متصور گردد تا بتواند در افراد راه و نفوذ یابد (شوارتز^۱، ۱۹۹۲).

آخرین و مهم‌ترین یافته این پژوهش این است که ساختار تواناساز، پیش‌بینی‌کننده منفی و معنادار منابع قدرت تنبیه، پاداش و فرهنگ بوده و پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنی‌دار سایر منابع قدرت (چیرگی محیطی، تخصص، مرجعیت، اخلاق، مشروعیت و اطلاعات) بوده است. در تبیین این نتیجه شاید بتوان گفت که ساختار تواناساز عملاً در پی تنبیه یا پاداش‌دهی کارمندان از طریق کنترل از نزدیک آنان و مشکلات و مسائل پیش آمده نیست. بلکه در این نوع ساختار، مشکلات سازمانی عملاً به عنوان فرصت یادگیری و در نتیجه تواناسازی در نظر گرفته می‌شوند و نه به عنوان منبعی برای تصمیم‌گیری درخصوص تنبیه و پاداش‌دهی کارمندان (هوی و سوئیتلند، ۲۰۰۰ و ۲۰۰۱). هم‌چنین ساختار تواناساز با به کارگیری قواعد و رویه‌های منعطف و پذیرش تفاوت در ارزش‌ها، خواستار فرهنگ سنتی اجابت صرف از قوانین سازمانی نیست و تنوع و تکثر فرهنگی را می‌پذیرد. از طرفی فرهنگ سنت-مدار و قبیله‌ای دانشگاه شیراز (دادگر، ۱۳۹۰) فرهنگی تواناساز نبوده و در مغایرت با ساختار تواناساز است. بدین ترتیب، ساختار تواناساز پیش‌بینی‌کننده منفی و معنادار منابع قدرت تنبیه، پاداش و فرهنگ است.

در مقابل، ساختار بازدارنده پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنادار منابع قدرت تنبیه، پاداش و فرهنگ و پیش‌بینی‌کننده منفی و معنادار سایر منابع قدرت (چیرگی محیطی، تخصص، مرجعیت، اخلاق، مشروعیت و اطلاعات) می‌باشد. این نتیجه می‌تواند ناشی از آن باشد که ساختار بازدارنده دارای قواعد و مقررات تنبیهی است (تایلوس، ۲۰۰۹؛ آدامز و فورسیث، ۲۰۰۶؛ گگک^۲، ۲۰۰۳؛ هوی و سوئیتلند، ۲۰۰۰ و ۲۰۰۱). در این نوع ساختار، افراد به دلیل ارتکاب اشتباهات خود تنبیه می‌شوند. هم‌چنین با توجه به آن که این نوع ساختار خواستار اجابت و هم‌نوایی کارمندان است (آدامز و فورسیث، ۲۰۰۶؛ هوی و سوئیتلند، ۲۰۰۰ و ۲۰۰۱)، می‌توان گفت هرگونه اجابت و هم‌نوایی بالا را پاداش داده و در عوض هرگونه اشتباه یا اقدام خلاف مقررات سازمانی یا قواعد عرفی سازمان را تنبیه می‌کند (سیندن و همکاران، ۲۰۰۴).

1- Schwartz

2- Gage

تنبیه و پاداش‌دهی افراد نیز از طریق کنترل نزدیک رفتارهای سازمانی کارمندان انجام می‌پذیرد (هوی و میسکل، ۲۰۰۵ و ۲۰۰۸). از طرفی در ساختار بازدارنده، قواعد و رویه‌های سخت و اجابت از آنها (هوی و سوئیتلند، ۲۰۰۰ و ۲۰۰۱) نوعی هنجار تلقی می‌شود که می‌بایست مورد توجه قرار گیرد. هنجارهای سازمانی بازدارنده، تدریجاً از طریق تبدیل به ارزش‌ها و باورهای سازمانی افراد، زمینه ظهور فرهنگ بازدارنده را فراهم می‌آورد. بدین ترتیب هرگونه سرپیچی از قواعد و مقررات سازمانی، مطرود تلقی می‌گردد و همنوایی با کلیه قواعد و مقررات موجود در سازمان، جزئی از فرهنگ سازمانی حاکم در ساختار بازدارنده محسوب می‌شود. بنابراین قابل پذیرش است که ساختار بازدارنده پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنادار منابع قدرت تنبیه، پاداش و فرهنگ باشد.

پیشنهادها

در پایان با توجه به یافته‌های تحقیق، جهت به سازی هرچه بیشتر ساختار سازمانی و توسعه قدرت و نفوذ مدیران دانشگاه به منظور هدایت اثربخش کارمندان واحدهای ستادی و ارتقای کمیت و کیفیت عملکرد آنان، موارد زیر پیشنهاد می‌شود:

۱) توسعه یک نظام رفتاری معنادار مبتنی بر ابعاد مفهومی^۱، ساختاری^۲ و عملکردی^۳ (ترک‌زاده و همکاران، ۱۳۸۷) در جهت توسعه و تسری ساختار تواناساز. زیرا ساختار تواناساز منجر به تواناسازی کارمندان می‌شود (هوی، ۲۰۰۳؛ مک-گویگان، ۲۰۰۵؛ کلارک، ۲۰۰۸؛ برد و همکاران، ۲۰۰۹؛ واتس، ۲۰۰۹) و دارای تبعات کارکردی و عملکردی سازنده‌ای است (مک‌گویگان، ۲۰۰۵). از این رو درک، استقرار و گسترش آن برای مدیریت سازمان یک نیاز می‌باشد (گیلمور، ۲۰۰۷).

1- Conceptual
2- Structural
3- Functional

- (۲) تلاش مدیران برای شناسایی، کشف و به‌کارگیری منابع مختلف قدرت در موقعیت‌های مختلف. زیرا هر یک از منابع قدرت دارای تبعات کارکردی ویژه‌ای می‌باشد که اثربخشی آن‌ها به موقعیت بستگی دارد (رولینسون و برودفیلد، ۲۰۰۲؛ اسکات، ۱۳۸۷).
- (۳) اتکا نکردن بیش از حد مدیران بر استفاده از منبع قدرت پاداش؛ زیرا این منبع به اجابت ساده کارمندان می‌انجامد و نه تعهد (پذیرش مشتاقانه و عملکرد وفادارانه) آنان (هوی و میسکل، ۲۰۰۵ و ۲۰۰۸).
- (۴) تقویت منابع قدرت تخصص و مرجعیت مدیران و توسعه کاربست آنها. زیرا منابع قدرت مذکور به ترتیب از طریق فراهم آوردن زمینه لازم برای اعمال سبک‌های رهبری تفویضی و مشارکتی، منجر به ارتقای کیفی سطح آمادگی کارمندان می‌شوند (هرسی و همکاران، ۲۰۰۲). هم چنین می‌توانند منجر به ارتقای سطح کمی و کیفی تعهد و انگیزه کارمندان شوند (هوی و میسکل، ۲۰۰۵ و ۲۰۰۸).
- (۵) به‌کارگیری گسترده و توجه ویژه به منبع قدرت چیرگی محیطی به منظور استفاده راهبردی و معنادار از آن. زیرا منبع قدرت چیرگی محیطی به مدد ابعاد پنج‌گانه و تبعات کارکردی و عملکردی پویای خود، از قابلیت لازم برای مدیریت محیط تعاملی دانشگاه برخوردار می‌باشد. به بیان دیگر آنچه که موجب اهمیت یافتن این منبع می‌شود آن است که، استفاده از منبع یاد شده منجر به پیوند منعطف دانشگاه و محیط تعاملی آن و توسعه قلمرو (گستره و میزان) چیرگی محیطی دانشگاه در محیط تعاملی و زمینه‌ای خود می‌گردد.

منابع و مأخذ

۱. ابی‌زاده، فرهاد (۱۳۷۷). بررسی منابع قدرت مورد استفاده مسئولان دانشکده‌های غیر پزشکی دانشگاه‌های دولتی شهر تهران از دیدگاه مسئولان و اعضای هیات علمی دانشکده ها، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه شهید بهشتی: دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
۲. اسکات، ریچارد (۱۳۸۷). سازمانها: سیستم‌های عقلایی، طبیعی و باز؛ ترجمه و اقتباس حسن میرزائی اهرنجانی، تهران: انتشارات سمت.
۳. اعرابی، محمد (۱۳۷۶). طراحی ساختار سازمانی؛ تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
۴. افجه‌ای، سید علی اکبر (۱۳۸۰). مبانی فلسفی و تئوری‌های رهبری و رفتار سازمانی، تهران: انتشارات سمت.
۵. امجدی، زهرا (۱۳۷۹). بررسی میزان بهره‌گیری مدیران از منابع پنج‌گانه قدرت در ادارات شهر رفسنجان از دیدگاه کارمندان، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه آزاد اسلامی واحد کرمان: دانشکده ادبیات و علوم انسانی.
۶. ترک‌زاده، جعفر (۱۳۸۸ الف). بررسی تحلیلی تجارب موفق توسعه سازمانی برخی دانشگاه‌های خارج از کشور، مجله آموزش عالی ایران، ۲ (۳)، ۱۱۳-۸۹.
۷. ترک‌زاده، جعفر (۱۳۸۸ ب). رهبری راهبردی در آموزش عالی، رویکردها و چشم اندازهای نو در آموزش عالی (به اهتمام محمد یمینی دوزی سرخابی)، تهران: پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری، ۱۷۶-۱۳۹.
۸. ترک‌زاده، جعفر؛ صباغیان، زهرا؛ یمینی دوزی سرخابی، محمد؛ دلاور، علی (۱۳۸۷). ارزیابی وضعیت توسعه سازمانی دانشگاه‌های وزارت علوم، تحقیقات و فناوری در تهران، مجله آموزش عالی ایران، ۱ (۲)، ۵۰-۳۱.
۹. ترک‌زاده، جعفر؛ محمدی، مهدی؛ معینی، هاجر؛ کوچکی، سمیه (زیر چاپ). بررسی تأثیر منابع قدرت مورد استفاده اساتید بر جو کلاسی از دیدگاه دانشجویان، فصلنامه علوم انسانی دانشگاه سیستان و بلوچستان.
۱۰. ترک‌زاده، جعفر؛ معینی، هاجر (زیر چاپ). بررسی مقایسه‌ای منابع قدرت اساتید از دید آنان و دانشجویان، فصلنامه مدیریت در دانشگاه اسلامی.
۱۱. دادگر، همایون (۱۳۹۰). بررسی مقایسه‌ای ادراک اساتید، کارمندان و دانشجویان از فرهنگ سازمانی دانشگاه شیراز، پایان نامه کارشناسی ارشد، واحد بین الملل دانشگاه شیراز: دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی.
۱۲. شرمه‌ورن، جان آر؛ هانت، جیمز جی؛ ازبورن، ریچارد ان (۱۳۸۶). مدیریت رفتار سازمانی؛ ترجمه مهدی ایران نژاد پاریزی، محمد علی بابایی زکلیکی و محمد علی سبحان

- الهی، موسسه تحقیقات و آموزش مدیریت وابسته به وزارت نیرو.
۱۳. کریتنر، رابرت (۱۳۸۷). اصول مدیریت (عملیات برتر)؛ ترجمه داور ونوس، بهمن جمشیدی و مهرداد پرچ، تهران: مهربان نشر.
۱۴. کریتنر، رابرت؛ کنیکی، آنجلو (۱۳۸۶). مدیریت رفتار سازمانی؛ ترجمه علی اکبر فرهنگ‌ی و حسین صفرزاده، انتشارات پویش.
۱۵. هچ، ماری جو (۱۳۸۷). تئوری سازمان: مدرن، نمادین - تفسیری و پست مدرن؛ ترجمه حسن دانایی فرد، تهران: نشرافکار.
16. Adams, C M., Forsyth, P B. (2006). Promoting a Culture of Parent Collaboration and Trust: An Empirical Study, annual meeting of the American Educational Research Association, San Francisco, CA.
17. Anand, A I. (2005). An Analysis Of Enabling Vs. Mandatory Corporate Governance Structures Post Sarbanes -Oxley, Available at SSRN: <http://www.ssrn.com>.
18. Beard, K S, Hoy, W, K., Hoy, A W. (2009). Academic Optimism of Individual Teachers: Confirming a New Construct, The Ohio State University.
19. Burton, R., DeSanctis, G., Obel, B. (2006). Organizational Design: A Step by Step Approach. Cambridge University Press.
20. Burton, R M., Eriksen, B H., Håkonsson, D D, Knudsen, T, Snow, C C. (2008). Designing Organizations: 21st Century Approaches, New York: Springer Science+Business Media, LLC.
21. Burton, R., Obel, B. (2004). Strategic Organizational Diagnosis and Design: The Dynamics of Fit. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
22. Clark, k E,. (2008). The Pastoral Academic Divide: Impacts And Implications For Pastoral Care, Dissertation MS, Murdoch University.
23. Englert, C. S., Tarrant, K. L. (1995). Creating collaborative cultures for educational change. Remedial and Special Education, 16(6), 325-336, 353.
24. Erchul, W. P., Raven, B. H., Ray, A. G. (2001). School psychologists' perceptions of social power bases in teacher consultation, Journal of Educational and Psychological Consultation, 12, 1-23.
25. Erchul, W. P., Raven, B. H., Whichard, S. M. (2001). School psychologist and teacher, perceptions of social power in consultation, Journal of School Psychology, 39, 483-497.
26. Gilmore, C A. (2007). Change, Principal Trust And Enabling School Structures: An Analysis Of Relationships In Southern Alberta Schools, Dissertation Of PHD , The University of Montana Missoula, MT.
27. Hall, R. H. (2002). Organizations- Structure, Processes and Outcomes, 8th Ed, New Delhi: Prentice Hall of India.
28. Hersey, P.; Blanchard, K. H.; Johnson, D. W. (2002). Management of Organizational Behavior, 8th Ed, New Delhi: Prentice Hall of India.
29. Ho, J. I. S. (2000). Managing Health and Performance In Junior Colleges. International Journal Of Educational Management, 4(2), 62-73.

30. Hoy, W. K. (2003). An Analysis Of Enabling and Mindful School Structures: Some Theoretical, research, and practical Considerations. *Journal Of Educational Administration*, 41, 87- 108.
31. Hoy, W. K., Miskel. C. G. (2005). *Educational Administration, theory, research, and practice*, 7Th Ed, New York: McGraw Hill.
32. Hoy, W. K., Miskel. C. G. (2008). *Educational Administration, theory, research, and practice*, 8Th Ed, New York: McGraw Hill.
33. Hoy, W.K., Sweetland, S. R. (2000). Bureaucracies that work: enabling not coercive. *Journa Of School Leadership*, 10, 525-541.
34. Hoy, W.K., Sweetland, S. R. (2001). Designing better schools: The meaning and nature of enabling school structure. *Educational Administration Quarterly*, 37(3), 296-321.
35. Hoy, W. K., Sweetland, S. R., Smith, P. A. (2002). Toward an organizational model of achievement in high schools: The significance of collective efficacy. *Educational Administration Quarterly*, 38(1), 77-93.
36. Kaushal, R. (2010). Understanding workplace interactions: An assessment of organizational power and its relation to social culture and conflict management, *Dissertation Of PHD*, University of Windsor.
37. Kim, H. (2004). The Influence Of Organizational Politics And Power On Training Transfer, *Midwest Research to Practice Conference in Adult, Continuing, and Community Education*, Indiana University, Indianapolis.
38. Mccellelland .D. C., Burnham D. H. (2003). The Effective Use of Power, in *Management for Science and Engineering*, fall, 2003, Revited at: http://python.rice.edu/~arb/courses/750_03_chapt8.pdf, Apr. 2010.
39. Mccroskey, J. C., Richmond, V. P. (1983). Power in the classroom I: Teacher and student perceptions. *CommunicationEducation*, 32, pp. 175-184. Rivited at: www.Jamescmccroskey.com, Oct. 2010.
40. McCroskey, J. C., Richmond, V. P. (1984). Power in the classroom II: Power and learning. *Communication Education*, 33, pp. 125-136. Rivited at: www.Jamescmccroskey.com, Oct. 2010.
41. McGuigan, L. (2005). The role of enabling bureaucracy and academic optimism in academic achievement growth, *Dissertation Of PHD* , Ohio State University.
42. Peiro, J. M., Melia, J. L. (2003). Formal and informal interpersonal power in organizations: Testing a bifactorial model of power in role-sets, *Applied Psychology: An International Review*, 52, 14-35.
43. Raub, S, Robert, C. (2010). Differential effects of empowering leadership on in-role and extra- role employee behaviors: Exploring the role of psychological empowerment and power values, *human relations*, 63(11), 1743–1770.
44. Raven, B. H. (1993). The bases of social power: Origins and recent developments, *Journal of Social Issues*, 49, Til-251.
45. Rhoads, D H. (2009). Enabling Structure And Collective Efficacy: A Study Of Teacher Perceptions In Elementary Divisions Of American Schools In Mexico, *Dissertation Of PHD* , Seton Hall University.
46. Robbins .S p, . (2001). *Organizational Behavior*, 9th ed. New dehli: prentice Hall of India.

47. Robbins. S. P., Judge, T. (2009). *Organizational Behavior*, 13th Ed. New dehli: Prentice Hall of India.
48. Rollinson, D., Broadfield, A. (2002). *Organizational Behavior and Analysis An integrated Approach*, 2th Ed, Tarrytown (NY): Pergamon Press, Inc.
49. Saracoglu, N. (2009). *Changing Power In Matrix Organizations*, Dissertation Of PHD, University Of Technology, Sydney.
50. Schwartz, SH. (1992). Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries, In: Zanna MP (ed.) *Advances in Experimental Social Psychology*, San Diego, CA: SAGE, 1-65.
51. Schwarzwald, J., Koslowsky, M., Agassi, V. (2001). Captain's leadership type and police officers' compliance to power bases, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 10, 273-290.
52. Sinden, J. E. , Hoy, W. K., Sweetland, S. R. (2004). A Analysis Of Enabling School Structure: Theoretical, Empirical, and Research Considerations, *Journal of Educational Administration*, 42(4), 462 – 478.
53. Tolbert S, P, Hall H, R. (2009). *Organizations structures, processes and outcomes*, 10th ed. Upper Saddle River, New jersey: Pearson Prentice Hall.
54. Tylus, J D. (2009). *The Impact Of Enabling School Structures On The Degree Of Internal School Change As Measured By The Implementation Of Professional Learning Communities* ,Dissertation Of PHD, Virginia Commonwealth University.
55. Watts, D M. (2009). *ENABLING SCHOOL STRUCTURE, MINDFULNESS, AND TEACHER EMPOWERMENT: TEST OF A THEORY*, Dissertation Of PHD , Department of Educational Leadership, Policy, and Technology Studies, The University of Alabama.