

بررسی سطح توانمندی شغلی مربیان پرورشی دوره ابتدایی و راهکارهای توسعه آن

نویسندگان: یحیی معروفی^{۱*}، محمدرضا یوسفزاده^۲، محترم قبادی^۳ و
عبداله افشار^۴

۱. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه بوعلی سینا

۲. دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه بوعلی سینا

۳. کارشناس ارشد جمعیت‌شناسی دانشگاه علامه طباطبایی

۴. کارشناس ارشد علوم تربیتی دانشگاه شاهد

y.marooft2007@gmail.com

* نویسنده مسئول: یحیی معروفی

چکیده

هدف پژوهش حاضر، بررسی سطح توانمندی شغلی مربیان پرورشی دوره ابتدایی شهر تهران و راهکارهای توسعه آن است. روش تحقیق توصیفی از نوع پیمایشی و جامعه آماری پژوهش را مدیران و مربیان پرورشی، مدارس ابتدایی مناطق نوزده‌گانه آموزش و پرورش شهر تهران تشکیل دادند. از میان مناطق بالا، پنج منطقه به روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب و سپس ۳۱۱ مدیر مدرسه و ۳۱۰ مربی پرورشی، انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری داده را دو پرسش‌نامه «سنجش توانمندی شغلی مربیان و راهکارهای ارتقای آن و نیز پرسش‌نامه انطباق عملکرد مربیان با شرح وظایف شغلی آنان» تشکیل داد که اولین ابزار را مربیان پرورشی و دومین را نیز مدیران مدارس، پاسخ داده‌اند. روایی ابزارها با کمک روایی محتوایی براساس دیدگاه متخصصان و پایایی آنها نیز با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۹۶ و ۰/۹۳ برآورد شد. داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی و آزمون‌های F ، t و تحلیل عاملی تأییدی، تحلیل شدند. یافته‌ها حاکی از آن است که میانگین توانمندی شغلی مربیان ۴/۰۱ از ۵ و در سطح بالا قرار دارد. اگرچه، میانگین توانمندی شغلی مربیان زن، بیشتر از مربیان مرد است، تفاوت مشاهده شده از لحاظ آماری، معنی‌دار نیست. با وجود این، تفاوت مشاهده شده بین میانگین توانمندی شغلی مربیان دارای تحصیلات و سوابق خدمتی مختلف، معنی‌دار است. از میان راهکارهای مورد بررسی، اعتماد شغلی، افزایش حرمت اجتماعی و امنیت شغلی، تأثیرگذاری شغلی، تعیین دقیق اهداف، مسئولیت و اختیارات شغلی و شایستگی شغلی، با کسب میانگین ۴/۳۵، ۴/۳۱، ۴/۲۲، ۴/۲۲ و ۴/۲۰ از ۵ به عنوان مهم‌ترین راهکارهای توسعه توانمندی شغلی مربیان، ارزیابی شده‌اند؛ همچنین یافته‌ها نشان دادند که راهکارهای توسعه توانمندی شغلی مربیان را می‌توان در قالب دو راهکار عمده روان‌شناختی و سازمانی، دسته‌بندی کرد؛ به علاوه از دید مدیران مدارس، عملکرد مربیان پرورشی تا حد زیادی با شرح وظایف شغلی آنها انطباق دارد.

کلید واژه‌ها: توانمندی شغلی، مربیان پرورشی، دوره ابتدایی، راهکارهای توانمندسازی.

پژوهش‌های آموزش و یادگیری

(دانشور و نشر)

• دریافت مقاله: ۸۹/۰۹/۲۷

• پذیرش مقاله: ۹۰/۰۴/۰۱

Scientific-Research
Journal of Shahed
University

Twentieth Year, No.3
Autumn & Winter
2013-14

Training & Learning
Researches

دوفصلنامه علمی - پژوهشی
دانشگاه شاهد

سال بیستم - دوره جدید
شماره ۳

پائیز و زمستان ۱۳۹۲

مقدمه

هر سازمانی برای ارضای نیازهای خاصی از جامعه به وجود می‌آید و تا زمان وجود آن نیاز می‌تواند به حیات خود ادامه دهد. نیروی انسانی یکی از ارکان اساسی و درون‌دادهای مهم سازمان‌ها محسوب شده، نقشی مهم در موفقیت و دستیابی سازمان به اهداف از پیش تعیین شده خود دارد. در گذشته به دلیل سادگی ساختار، کارکردها و نیازهای جوامع، تربیت نیروی انسانی، کاری چندان دشوار نبود و اغلب از طریق استاد-شاگردی برای مشاغل مختلف صورت می‌گرفت، ولی با تخصصی شدن امور و پیچیده شدن نیازهای اجتماعی از یک سو و تغییرهای سریع دانش و فناوری از سوی دیگر، توسعه مهارت‌های افراد شاغل در سازمان‌ها و روزآمد کردن مهارت‌های مورد نیاز آنها، دیگر به سادگی گذشته میسر نیست.

امروز گزینش، تربیت و نگهداری کارکنان، یکی از دل‌مشغولی‌های مدیران تلقی می‌شود. جهانی شدن، افزایش انتظارات مشتریان و رشد و فناوری بسیار پیشرفته از جمله عواملی است که باعث شده سازمان‌های سده بیست و یکم، شکلی متفاوت از سازمان‌های سنتی پیدا کنند. در سازمان‌های سنتی به‌طور صرف، انرژی کارکنان مدیریت می‌شد در حالی که در سازمان‌های سده بیست و یکم به آن نیاز خواهد بود که نیروی فکری و خلاقیت کارکنان هم مدیریت شود؛ تحت این شرایط نه تنها روش‌های سلسله‌مراتب دستوری-کنترلی مناسب نخواهند بود، بلکه کارکنان باید ابتکار عمل نشان داده، برای حل مشکلات به سرعت اقدام کرده، در گروه‌هایی که به‌طور کامل، خودگردان هستند، نقش ایفا کنند؛ بنابراین لزوم پرورش کارکنانی که دارای توانایی خودمدیریتی باشند، باعث شده توانمندسازی نیروی انسانی به‌عنوان پارادایمی جدید، توجه بسیاری از صاحب‌نظران را به خود جلب کند [۱].

توانمندی، عملکردی نزدیک به کامل در یک فعالیت تلقی شده و توانمندی شغلی به‌عنوان قدرت، آزادی، دانش و مهارت کارکنان برای تصمیم‌گیری در انجام

امور به شیوه مؤثر تعریف شده است [۲]. بلانچارد و همکاران^۱، توانمندی را به معنای احساس اعتماد به نفس، توانایی چیره‌شدن بر ناتوانی‌ها، بهره‌مندی از شور و شوق لازم برای فعالیت و ایجاد انگیزه‌های درونی به منظور انجام وظایف شغلی تعریف کرده‌اند؛ بر این اساس، توانمندسازی، فرایند افزایش کفایت نفس افراد سازمان از راه شناسایی و معرفی شرایطی است که باعث [ایجاد] احساس بهره‌مندی از قدرت در کارکنان می‌شود؛ در این فرایند از ابزارهای مؤثر برای افزایش بهره‌وری و استفاده بهینه از ظرفیت‌ها و توانایی‌ها در راستای اهداف سازمانی استفاده می‌شود [۳]. توانمندسازی، فرایندی است که در آن، تبادل اطلاعات و دیدگاه‌ها به آسانی صورت می‌گیرد، اهداف، مشخص و تعریف شده هستند، مرزهای تصمیم‌گیری روشن است، تقسیم کار صورت می‌گیرد، شایستگی‌ها در قالب کسب تجربه و آموزش‌ها شکوفا می‌شوند، منابع کافی انجام کار در اختیار کارکنان قرار گرفته، برای پذیرش خطر و مخاطره، ترغیب و تشویق می‌شوند [۴].

از جمله عوامل مؤثر بر توانمندسازی کارکنان، مشخص بودن اهداف، مسئولیت‌ها و اختیارها در سازمان، غنی‌سازی مشاغل و ارتقای شغلی کارکنان، روحیات و تعلق سازمانی، اعتماد، صمیمیت و صداقت، قدردانی، مشارکت و کار گروهی، ارتباطات، محیط‌کاری، اطلاعات، دانش و مهارت شغلی، بهینه‌سازی فرایند و روش‌های کاری را می‌توان نام برد [۵]. رویکردهای توانمندی به دو دسته مکانیکی و ارگانیکی تقسیم می‌شوند و باید میان ویژگی‌های موقعیتی و ادراک کارکنان، تفاوت قائل شد و اقدام‌های مدیریتی مانند سهیم شدن کارکنان در اطلاعات، دانش و پاداش، فقط مجموعه اقدام‌هایی هستند که ممکن است برای توانمندی کارکنان لازم باشد، اما کافی نیستند و باید باورها و احساسات کارکنان هم مورد توجه قرار گیرند [۶].

در خلال دهه گذشته، توانمندی شغلی معلمان، توجه پژوهشگران زیادی را که علاقه‌مند به مطالعه پیامدهای

1. Blanchard, Carlos & Randoioph

گوناگون سازمانی توانمندی هستند، به خود جلب کرده‌است. به‌رغم انجام مطالعات متعدد درباره مؤلفه‌های توانمندی شغلی معلمان و رابطه آنها با ویژگی‌های شخصیتی و سازمانی آنان، توافق چندانی بر سر نتایج این پژوهش‌ها وجود ندارد [۷].

پژوهش درخصوص توانمندی معلمان به سال‌های اواخر دهه ۱۹۸۰ برمی‌گردد [۸]. برخی صاحب‌نظران توانمندی را به‌عنوان فرایندی که در آن عوامل مدرسه، شایستگی خود را برای تصدی رشد حرفه‌ای و حل مسائل شغلی خود نشان می‌دهند، تعریف کرده‌اند [۹]. افراد توانمند بر این باورند که مهارت‌ها و دانش لازم را برای بهبود موقعیتی که در آن کار می‌کنند، دارند. شش بعد توانمندی معلمان شامل «تصمیم‌گیری، رشد حرفه‌ای، موقعیت، خودکارآمدی، خودمختاری (آزادی عمل) و تأثیرگذاری» است [۱۰].

تصمیم‌گیری به مشارکت معلمان در [اخذ] تصمیم‌های ضروری که به‌طور مستقیم با شغل آنان مربوط است، اشاره دارد. اثربخشی معلمان، در گرو مشارکت آنان در تصمیم‌گیری‌های اساسی است و معلمان باید مطمئن شوند که تصمیم‌های آنها در عمل در اداره امور آموزشی تأثیر دارد. رشد حرفه‌ای به ادراک معلمان از فرصت‌هایی که مدرسه برای رشد و توسعه حرفه‌ای، یادگیری مداوم و گسترش مهارت‌های آنها در طول خدمت فراهم کرده‌است، اشاره می‌کند. موقعیت به احترام حرفه‌ای و تحسینی که معلمان از هم‌قطاران خود دریافت می‌کنند، مربوط می‌شود. خودکارآمدی به ادراک معلمان از میزان تسلط خود به مهارت‌ها، صلاحیت تهیه برنامه درسی برای دانش‌آموزان و کمک به یادگیری آنها اشاره دارد. خودمختاری، نشان‌دهنده احساس معلمان درباره توانایی خود برای کنترل جنبه‌های مختلف زندگی شغلی‌شان (شامل تعیین اهداف یادگیری، برنامه‌ریزی درسی و انتخاب کتاب درسی) است. تأثیرگذاری به احساس معلم در زمینه میزان تأثیر او بر زندگی مدرسه اطلاق می‌شود [۹].

مطالعه درخصوص بررسی توانمندی معلمان راهنما

نشان داد آنها در مقایسه با معلمان عادی، توانمندی بیشتری دارند و این معلمان برای تصمیم‌گیری، رشد حرفه‌ای و کنترل برنامه درسی روزانه، بیشتر فرصت دارند و احساس می‌کنند در تدریس، دارای سطحی بالا از شایستگی هستند [۱۰]. در پژوهش‌های مختلف، ارتباط توانمندی معلم با رضایت شغلی [۱۰]، مشارکت در تصمیم‌گیری [۱۱ و ۱۲]، تعهد سازمانی [۱۳ و ۱۴]، تعارض [۱۵]، فعالیت‌های آموزشی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز [۱۶ و ۱۷]، سبک رهبری مدیران آموزشی [۱۵، ۱۸، ۱۹ و ۲۰]، تأثیر توانمندی معلمان بر تسهیل جو سازمانی دموکراتیک و مشارکت در تصمیم‌گیری [۲۱] و توانمندی معلمان و کاربرد انواع اقتدار توسط مدیران [۲۲] مورد بررسی قرار گرفته‌اند. مطالعه برخی پژوهش‌ها نشان داد توانمندسازی معلم، زمانی مؤثرتر است که محور آن، افزایش حرفه‌ای او باشد و توانمندی، دست‌کم دارای دو بعد سازمانی و کلاسی است و اینکه توانمندی معلم را می‌توان به‌عنوان عامل کلیدی تأثیرگذار بر اثربخشی مدرسه دانست [۸]. یافته‌های پژوهشی درخصوص تأثیر توانمندی معلم بر مدرسه از آن حکایت دارند که توانمندی، شرط لازم برای ایجاد تغییرهای واقعی در روش‌های تدریس و فعالیت‌های آموزشی است و کیفیت فعالیت‌های تربیتی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان به‌طور غیرمستقیم، متأثر از سازماندهی مدرسه و آموزش است [۱۶]. مطالعه‌ای تجربی نشان داد که توانمندی معلمان، موجب افزایش انگیزه شغلی، تقویت احساس معنی‌داری و تعهد سازمانی قوی در آنان می‌شود و میان توانمندی معلمان و سطوح بالای تعهد سازمان آنان، همبستگی وجود دارد. ابعاد معنی‌داری، خودمختاری و تأثیرگذاری و مقدار توانمندی کلی، تأثیری مثبت بر سطح تعهد معلمان به مدرسه دارد؛ لذا به‌منظور مشارکت آنها در اصلاح‌های آموزشی باید امکان کنترل آنها بر کارهایشان را ممکن ساخت [۲۲].

توانمندسازی، یکی از راهبردهای اساسی مدیران و سیاست‌گذاران آموزشی است؛ با وجود این، نظام

کارکنان در سازمان‌ها، تبیین‌کننده چارچوب فعالیت‌ها و عملکردهای شغلی آنان در سازمان است و انتظار می‌رود هریک از کارکنان در مسیر تحقق اهداف سازمانی، منطبق با ضوابط و چارچوب‌های تعیین‌شده در شرح وظایف مدون خود عمل کنند.

به‌رغم اینکه تشکیلات و ساختار نهاد امور تربیتی، تاکنون بارها به فراز و نشیب، دچار شده و از حذف معاونت پرورشی از ساختار وزارت براساس مصوبه شورای عالی انقلاب فرهنگی در سال ۱۳۷۹ تا احیای دوباره آن، از طرف مجلس شورای اسلامی در سال ۱۳۸۶ نوسان داشته‌است، باوجوداین، حساسیت و اهمیت وظایف مربیان پرورشی، کمتر محل مناقشه بوده‌است؛ بر این اساس می‌توان گفت که مربیان پرورشی، یکی از حساس‌ترین وظایف تربیتی را که همانا آموزش و پاسداری از ارزش‌های انقلاب اسلامی است، برعهده‌دارند؛ افرادی که چنین مأموریتی را عهده‌دار می‌شوند، باید از دانش، مهارت و توانمندی‌های خاصی بهره‌مند باشند و به‌خوبی برای انجام چنین وظیفه‌ای آماده شده باشند، درغیراین‌صورت نسل نو جامعه، خساراتی غیرقابل جبران متحمل خواهد شد؛ لذا هر اقدامی که بتواند به تقویت دانش، مهارت و ... مربیان پرورشی بینجامد و آنان را در راستای اهداف شغلی‌شان کمک کند، اهمیتی شایان خواهد داشت.

گذشت بیش از سی سال از آغاز فعالیت نهاد امور تربیتی، فرصت‌هایی مناسب را برای مسئولان آموزش و پرورش فراهم ساخته تا با ارزیابی عملکرد گذشته مربیان، میزان توانمندی‌های آنها را در تحقق اهداف سازمانی بررسی کنند. پژوهش‌های گذشته از وجود کاستی‌هایی در فرایند تربیت و به‌کارگیری و نگهداری مربیان تربیتی خبری دهند؛ این پژوهش‌ها را می‌توان به سه دسته تقسیم کرد: دسته اول به بررسی علل گرایش مربیان پرورشی به تغییر رسته و تبدیل آن به رسته آموزشی پرداخته‌اند [۲۶، ۲۷، ۲۸ و ۲۹]؛ دسته دوم، عوامل مؤثر در افزایش انگیزه مربیان پرورشی را بررسی کرده‌اند [۲۸، ۳۰ و ۳۱] و دسته سوم به ارزیابی

آموزش و پرورش از کارایی و بهره‌وری پایین رنج می‌برد برنامه‌های توانمندسازی مداوم و نظام‌مند کمتر به‌چشم می‌خورد و متعاقب آن، فرصت بروز خلاقیت و نوآوری کمی وجود دارد؛ درحالی‌که به‌نظر می‌رسد توانمندسازی، راهکاری مهم برای توسعه و تطابق با روند تغییرهای محیط داخلی و خارجی سازمان آموزش و پرورش محسوب می‌شود [۲۳].

نهاد امور تربیتی به‌عنوان مولود انقلاب اسلامی، پس از پیروزی انقلاب در هشتم اسفند ۱۳۵۸ با حمایت‌های شهیدان رجایی و باهنر با هدف تقویت روح ایمان، مبانی فکری و عقیدتی، رشد آگاهی‌های سیاسی- اجتماعی و مکتبی و تقویت و نهادینه‌کردن باورها و ارزش‌های انقلاب اسلامی در نسل نوجوان و جوان کشور به‌وجود آمد [۲۴]؛ این رسالت جدید، انتظاراتی فراوان را نسبت به مربیان پرورشی، در میان مدیران، دانش‌آموزان و اولیای آنان ایجاد کرد که برآورده‌ساختن آنها، به تربیت افرادی نیاز داشت که بتوانند از عهده این مأموریت حساس برآیند؛ البته اداره کل امور تربیتی، پیش از انقلاب اسلامی نیز با همین عنوان در وزارت آموزش و پرورش وجود داشت و همگام با سازمان‌هایی مانند پیشاهنگی، کاخ جوانان شیر و خورشید، «فعالیت‌های تربیتی دانش‌آموزان» را سازماندهی می‌کرد و به‌طور عمده، متکفل فعالیت‌های فوق برنامه از قبیل سرودها، برنامه‌های تفریحی و سایر فعالیت‌های غیررسمی آموزش و پرورش بود؛ اما چون با اهداف و برنامه‌های انقلاب هماهنگی نداشت، منحل شد و زمینه برای ایجاد تشکیلات جدید امور تربیتی به‌وجود آمد و سرانجام در سال ۱۳۶۴، ساختار جدید امور تربیتی به سطح معاونت وزیر در آموزش و پرورش ارتقایافت [۲۵]. در ساختار جدید، مربیان پرورشی به‌عنوان یکی از عوامل اجرایی اصلی مدارس با شرح وظایف مشخص که در ۲۴ بند در بهمن ۱۳۷۰ به تصویب سازمان مدیریت و برنامه‌ریزی رسیده‌است، تصدی برنامه‌ریزی، هدایت و اجرای فعالیت‌های تربیتی مدارس را زیر نظر مدیران مدارس برعهده گرفتند. شرح وظایف شغلی

ابتدایی و راهکارهای توسعه آن» در قالب پرسش‌های پژوهشی زیر ارائه شده است.

پرسش‌های پژوهش

۱. میزان توانمندی مربیان پرورشی براساس ویژگی‌های جمعیت‌شناختی (جنسیت، تحصیلات و سابقه خدمت) در چه سطحی است؟
۲. آیا میان توانمندی شغلی مربیان پرورشی برحسب ویژگی‌های جمعیت‌شناختی، تفاوت وجود دارد؟
۳. با چه راهکارهایی می‌توان توانمندی شغلی مربیان پرورشی را توسعه بخشید؟
۴. آیا عملکرد مربیان پرورشی مدارس با شرح وظایف سازمانی آنها انطباق دارد؟

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر، توصیفی از نوع پیمایشی است. جامعه آماری پژوهش را مدیران مدارس (۱۳۰۹ نفر (۵۶۳ زن و ۷۴۶ مرد)) و مربیان پرورشی مدارس ابتدایی (۱۵۷۵ نفر (۱۲۶۴ زن و ۳۱۱ مرد)) مناطق نوزده‌گانه آموزش و پرورش شهر تهران تشکیل می‌دهند. در این پژوهش ابتدا با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای، شهر تهران به پنج خوشه (شمال، جنوب، شرق، غرب و مرکز) تقسیم و از هر خوشه یک منطقه و در مجموع پنج منطقه، شامل مناطق ۳، ۹، ۱۱، ۱۴ و ۱۶ به صورت تصادفی انتخاب شدند؛ سپس از میان جامعه مدیران مدارس و مربیان پرورشی مناطق منتخب با در نظر گرفتن نسبت‌های هر طبقه و جنسیت، براساس جدول برآورد حجم یا اندازه نمونه کرجسی و مورگان، به ترتیب ۳۱۰ نفر و ۳۱۱ انتخاب شدند. برای جمع‌آوری اطلاعات از دو نوع پرسش‌نامه سنجش توانمندی شغلی مربیان پرورشی و عوامل ارتقای آن و پرسش‌نامه انطباق عملکرد مربیان با شرح وظایف آنان استفاده شد؛ پرسش‌نامه اول دراصل از پرسش‌نامه استاندارد سنجش توانمندی شغلی کارکنان [۱، ۳۷ و ۳۸] اقتباس شد و پس از اعمال تغییرهایی متناسب با اهداف پژوهش، مورد

عملکرد مربیان از دیدگاه مدیران و دانش‌آموزان پرداخته‌اند [۳۲، ۳۳، ۳۴ و ۳۵]؛ همه این پژوهش‌ها از وجود نارسایی‌ها و کاستی‌های مختلف در زمینه موفقیت مربیان تربیتی حکایت دارند.

چارچوب نظری پژوهش حاضر، مبتنی بر نظریه شناختی- اجتماعی در سنجش توانمندی مربیان است؛ این نظریه، چارچوبی مفید برای تجزیه و تحلیل احساس افراد از میزان توانمندی خود فراهم می‌آورد، بر ادراک و پنداشت افراد از محیط کاری‌شان تأکید دارد [۳۶] و توانمندی شغلی براساس ادراک‌های شخصی افراد که مبتنی بر فرایند انگیزش درونی نسبت به ایفای وظایف شغلی است، تعریف می‌شود [۱، ۳۷، ۳۸ و ۳۹]. افراد به جای آنکه مستقل یا تحت تسلط محیط‌شان باشند، فعالانه رویدادهای محیطی را تفسیر می‌کنند و به جای برخی واقعیت‌های عینی، تحت تأثیر ادراکشان از محیط قرار دارند.

قضاوت‌های افراد در خصوص سازمان برپایه تفسیر آنها از محیط شکل می‌گیرد. برای آنکه افراد احساس کنند توانمندند، باید به این ادراک برسند که شرایط برای توانمندسازی‌شان فراهم است. نظریه پردازان این رویکرد، معتقدند توانمندی شغلی، موضوعی چندوجهی است که شامل ابعاد تأثیرگذاری، شایستگی، معنی‌داری، خودمختاری و اعتماد است و جهت‌گیری فرد را نسبت به شغل و نقشش در سازمان منعکس می‌کند [۳۷، ۳۹، ۴۰ و ۴۱]؛ این نظریه می‌تواند مبنایی مناسب برای بررسی راهکارهای پرورش توانمندی شغلی باشد که براساس آن برای اینکه افراد احساس کنند توانمندند، باید شرایط و بسترهای لازم در سازمان برای آنها فراهم شود و سازمان، مدیریت و کارکنان آمادگی لازم را داشته باشند؛ بر این اساس، فعالیت‌های مدیریتی، سازمانی و حرفه‌ای می‌توانند زمینه‌ساز توانمندی معلمان باشد [۶، ۷، ۳۸ و ۴۲].

با عنایت به مباحث بالا و از آنجاکه تاکنون پژوهشی با عنوان پژوهش حاضر برای آموزش و پرورش شهر تهران انجام نشده، مسئله اساسی پژوهش حاضر با عنوان «بررسی سطح توانمندی شغلی مربیان پرورشی دوره

و ۲۳۶ پرسش‌نامه مدیران (۷۶ درصد) تحلیل شدند. داده‌ها با استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی، مانند فراوانی، میانگین، انحراف معیار و آزمون‌های آماری مانند t در گروه‌های مستقل و F برای آزمون تفاوت میانگین توانمندی شغلی برحسب متغیرهای جمعیت‌شناختی، تحلیل عاملی تأییدی با رعایت پیش‌فرض‌های شاخص کفایت نمونه‌برداری (KMO) و معنی‌داری آزمون کرویت بارتلست و روش چرخش واریماکس برای تعیین توانایی عامل‌ها در تبیین سازه مورد نظر و آزمون t تک‌گروهی برای آزمون تفاوت میانگین نمونه با جامعه استفاده شده‌است. در این پژوهش، معیار تفسیر و قضاوت درخصوص سطح توانمندی در مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت، مطابق جدول ۱ بوده‌است [۴۴].

استفاده قرارگرفت؛ این پرسش‌نامه در سه بخش شامل «اطلاعات جمعیت‌شناختی، سنجش توانمندی و راهکارهای ارتقای توانمندی» تنظیم و توسط مربیان پرورشی مدارس تکمیل شده‌است؛ پرسش‌نامه دوم به ارزیابی میزان انطباق عملکرد مربیان با شرح وظایف آنها اختصاص دارد که دارای ۳۳ گویه بسته‌پاسخ در مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت و یک پرسش بازپاسخ است و مدیران مدارس، آن را تکمیل کرده‌اند. روایی ابزارها با کمک روایی محتوایی با استفاده از دیدگاه متخصصان و پایایی ابزارها براساس ضریب آلفای کرونباخ، محاسبه شده‌است که ضرایب پایایی حاصل به ترتیب ۰/۹۶ و ۰/۹۳ تعیین شدند. از میان پرسش‌نامه‌های جمع‌آوری شده پس از حذف موارد ناقص و خدشه‌دار، سرانجام ۲۲۸ پرسش‌نامه مربیان (۷۴ درصد)

جدول ۱. معیار تفسیر و قضاوت درخصوص سطح توانمندی در مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت

تفسیر داده‌ها	خیلی بالا (خیلی زیاد)	بالا (زیاد)	متوسط	پایین (کم)	خیلی پایین (خیلی کم)
شاخص	۴/۲۱ تا ۵	۳/۴۱ تا ۴/۲۰	۲/۶۱ تا ۳/۴۰	۱/۸۱ تا ۲/۶۰	۰ تا ۱/۸۰

یافته‌ها

• پرسش پژوهشی اول: میزان توانمندی مربیان پرورشی بر اساس ویژگی‌های جمعیت‌شناختی (جنسیت، تحصیلات و سابقه خدمت) در چه سطحی است؟
اطلاعات جمع‌آوری شده از آن حکایت‌دارند که میانگین توانمندی مربیان مورد بررسی صرف‌نظر از جنسیت آنها ۴/۰۱ از ۵ و در حدی بالا قرار دارد؛ میانگین توانمندی مربیان زن معادل ۴/۰۴ و مربیان مرد برابر ۳/۸۶ و در سطح بالا قرار دارد. خلاصه اطلاعات میزان توانمندی مربیان پرورشی برحسب جنسیت در جدول ۲ توصیف شده‌است؛ همچنین اطلاعات جمع‌آوری شده از آن حکایت‌دارند که میانگین توانمندی مربیان مورد بررسی، به ترتیب برای تحصیلات دیپلم، فوق دیپلم، لیسانس و بالاتر، معادل ۴/۳۲، ۳/۹۸ و ۳/۹۵ از حداکثر ۵ و به ترتیب در حد خیلی بالا و بالا قرار دارد. میانگین توانمندی شغلی مربیان پرورشی مورد

بررسی برای سوابق خدمتی ۱ تا ۱۰ سال، ۱۱ تا ۲۰ سال و ۲۱ سال و بالاتر به ترتیب ۴/۱۸، ۳/۸۹ و ۴/۱۴ سال است. «بالاترین میانگین توانمندی شغلی» به مربیان دارای سابقه خدمت ۱ تا ۱۰ سال با مقدار ۴/۱۸ و در حد خیلی بالا و «کمترین میانگین توانمندی شغلی» به مربیان دارای سابقه خدمت ۱۱ تا ۲۰ سال با مقدار ۳/۸۹ و در حد بالا تعلق دارند. در جدول‌های ۳ و ۴ وضعیت توانمندی مربیان پرورشی برحسب مدرک و سوابق خدمت توصیف شده‌اند.

جدول ۲. توصیف وضعیت توانمندی مربیان پرورشی

برحسب جنسیت

جنسیت	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد
زن	۱۸۱	۴/۰۴	۰/۵۵
مرد	۳۷	۳/۸۶	۰/۶۸
کل	۲۲۸	۴/۰۱	۰/۵۸

اطمینان، می‌توان گفت که میان میانگین توانمندی شغلی مربیان با تحصیلات مختلف، تفاوت وجود دارد. به منظور تعیین تفاوت‌های معنی‌دار در سطح ($\alpha = 0/05$) از آزمون تعقیبی توکی استفاده شد؛ نتایج این آزمون نشان دادند که میان میانگین توانمندی مربیان دارای دیپلم با فوق دیپلم و لیسانس، تفاوتی معنی‌دار وجود دارد و توانمندی شغلی مربیان با تحصیلات دیپلم از مربیان با تحصیلات فوق دیپلم، لیسانس و بالاتر، بیشتر است. تفاوت مشاهده شده میان سایر گروه‌ها معنی‌دار نیست. خلاصه نتایج آزمون در جدول‌های ۶ تا ۸ ارائه شده است. نتایج آزمون F تحلیل واریانس یک‌طرفه از آن حکایت دارند که تفاوت‌های مشاهده شده میان میانگین توانمندی شغلی مربیان پرورشی دارای سوابق خدمتی مختلف در سطح [$(\alpha = 0/05)$ ، $(df=2,221)$ ، $(f=5/058)$] معنی‌دار است؛ بنابراین می‌توان با ۹۵ درصد اطمینان، فرض تحقیق مبنی بر وجود تفاوت معنی‌دار میان میانگین توانمندی شغلی مربیان با سوابق خدمت مختلف را پذیرفت. به منظور تعیین تفاوت‌های معنی‌دار در سطح ($\alpha = 0/05$) از آزمون تعقیبی توکی استفاده شد و نتایج این آزمون نشان دادند که تفاوت‌های مشاهده شده میان میانگین توانمندی مربیان دارای سابقه خدمت ۱ تا ۱۰ سال و ۱۱ تا ۲۰ سال خدمت و ۲۱ سال و بالاتر، معنی‌داری است و مربیان کم‌سابقه توانمندی شغلی بیشتری احساس می‌کنند. نتایج این آزمون در جدول‌های ۹ و ۱۰ ارائه شده است.

جدول ۵. نتایج آزمون t در گروه‌های مستقل برای مقایسه توانمندی شغلی مربیان زن و مرد

جنسیت	تعداد	میانگین	انحراف معیار	مقدار T	درجه آزادی	سطح معنی‌داری
زن	۱۸۱	۴/۰۵	۰/۵۵۳	۵/۳۰۸	۲۱۶	۰/۰۷۱
مرد	۳۷	۳/۸۶	۰/۶۸۲			

جدول ۶. توصیف توانمندی مربیان بر حسب تحصیلات

تحصیلات	تعداد	میانگین	انحراف معیار
دیپلم	۲۶	۴/۳۲	۰/۴۵
فوق دیپلم	۱۱۷	۳/۹۸	۰/۵۸
لیسانس و بالاتر	۸۱	۳/۹۵	۰/۶۱

جدول ۳. میزان توانمندی مربیان پرورشی بر حسب مدرک تحصیلی

سطح تحصیلات	فراوانی	میانگین	انحراف معیار
دیپلم	۲۶	۴/۳۲	۰/۴۵
فوق دیپلم	۱۱۷	۳/۹۸	۰/۵۸
لیسانس و بالاتر	۸۴	۳/۹۵	۰/۶۱

جدول ۴. میزان توانمندی مربیان پرورشی بر حسب سابقه خدمت

سابقه خدمت	تعداد	میانگین	انحراف معیار
۱ تا ۱۰ سال	۲۳	۴/۱۸	۰/۵۹
۱۱ تا ۲۰ سال	۱۱۲	۳/۸۹	۰/۶۲
۲۱ سال و بالاتر	۸۷	۴/۱۴	۰/۴۹
کل	۲۲۲	۴/۰۱	۰/۵۸

• پرسش پژوهشی دوم: آیا میان توانمندی شغلی مربیان پرورشی بر حسب ویژگی‌های جمعیت‌شناختی، تفاوت وجود دارد؟ نتایج آزمون t در گروه‌های مستقل از آن حکایت دارند که تفاوت‌های مشاهده شده میان میانگین توانمندی شغلی مربیان پرورشی زن و مرد در سطح [$(\alpha = 0/05)$ ، $(df=216)$ ، $(t=5/038)$] معنی‌دار نیست. خلاصه نتایج آزمون در جدول ۵ ارائه شده است. نتایج آزمون F تحلیل واریانس یک‌طرفه از آن حکایت دارد که تفاوت‌های مشاهده شده میان میانگین توانمندی شغلی مربیان پرورشی دارای تحصیلات مختلف در سطح [$(\alpha = 0/05)$ ، $(df=2,221)$ ، $(f=5/058)$] معنی‌دار است؛ بنابراین، با ۹۵ درصد

جدول ۷. نتایج آزمون تحلیل واریانس برای مقایسه توانمندی شغلی مربیان برحسب مدرک تحصیلی

منبع تغییرها	مجموع مجذورها	درجه آزادی	میانگین مجذورها	مقدار F	سطح معنی‌داری
بین گروه‌ها	۲/۷۹۴	۲	۱/۳۹۷	۴/۱۵۳	۰/۰۱۷
درون گروه‌ها	۷۴/۳۳۹	۲۲۱	۰/۳۳۶	-	-
کل	۷۷/۱۳۳	۲۲۳	-	-	-

جدول ۸. آزمون توکی برای تعیین تفاوت‌های معنی‌دار در سطح $(\alpha = 0/05)$

تحصیلات	دیپلم	فوق دیپلم	لیسانس و بالاتر
دیپلم	----	۰/۰۰۸*	۰/۰۰۶*
فوق دیپلم	۰/۰۰۸*	----	۰/۷۶۱
لیسانس و بالاتر	۰/۰۰۶*	۰/۷۶۱	---

جدول ۹. نتایج آزمون تحلیل واریانس برای مقایسه توانمندی شغلی مربیان برحسب سابقه خدمت

منبع تغییرها	مجموع مجذورها	درجه آزادی	میانگین مجذورها	مقدار F	سطح معنی‌داری
بین گروه‌ها	۳/۶۵	۲	۱/۸۲۴	۵/۵۸	۰/۰۰۴
درون گروه‌ها	۷۱/۵۶۱	۲۱۹	۰/۳۲۷	-	-
کل	۷۵/۲۱	۲۲۱	-	-	-

جدول ۱۰. آزمون توکی برای تعیین تفاوت‌های معنی‌دار در سطح $(\alpha = 0/05)$

سابقه خدمت	۱ تا ۱۰ سال	۱۱ تا ۲۰ سال	۲۱ سال و بالاتر
۱ تا ۱۰ سال	----	۰/۰۲۷*	۰/۷۳۶
۱۱ تا ۲۰ سال	۰/۰۲۷*	----	۰/۰۰۳*
۲۱ سال و بالاتر	۰/۷۳۶	۰/۰۰۳*	---

برای حل و فصل مشکلات، اتخاذ تصمیم‌های سازمانی و هم‌افزایی در دستیابی به رویه‌های کاری مطلوب به ترتیب با کسب میانگین ۳/۸۹ و ۳/۶۳ از ۵ به‌عنوان کم‌اهمیت‌ترین راهکارها ارزیابی شده‌اند. به‌منظور اطمینان از مناسب بودن راهکارهای پیشنهادی و تعیین امکان تبدیل راهکارهای ارائه‌شده به عوامل اصلی از تحلیل عاملی تأییدی «با» روش تحلیل عناصر اصلی استفاده شد. داده‌ها به‌وسیله تحلیل عناصر اصلی، با چرخش واریماکس، تحلیل شدند. شاخص توانایی عاملی شدن، خوب بودند، باقی‌مانده‌ها نیز تأییدی‌کنند که راه‌حل، راه‌حلی مناسب بوده‌است. دو عنصر با مقدار ویژه بزرگ‌تر از یک یافت شدند؛ نمودار سنگ‌ریزه نیز

• پرسش پژوهشی سوم: با چه راهکارهایی می‌توان توانمندی شغلی مربیان پرورشی را توسعه بخشید؟ یافته‌های پژوهش از آن حکایت‌دارند که از میان راهکار پیشنهادی، راهکارهای اعتماد شغلی، افزایش حرمت اجتماعی و امنیت شغلی مربیان پرورشی؛ تأثیرگذاری شغلی، تعیین دقیق اهداف، مسئولیت‌ها و اختیارات شغلی معاونان و مربیان پرورشی و شایستگی شغلی، به ترتیب با کسب میانگین ۴/۳۵، ۴/۳۱، ۴/۲۲، ۴/۲۲ و ۴/۲۰ از ۵ به‌عنوان مهم‌ترین راهکارهای توسعه توانمندی شغلی مربیان ارزیابی شده‌اند. راهکارهای استفاده از نظام ارزشیابی مبتنی بر عملکرد در ارزشیابی عملکرد آنها و جایگزینی گروه‌ها به‌جای سلسله‌مراتب

و بارتلیت برای کفایت نمونه و توان عاملی در جدول ۱۳، عناصر و متغیرهایی که روی آنها بارشده است و در جدول ۱۴، ماتریس بارهای عاملی پس از چرخش و نمودار سنگریزه که از برون داده‌های تحلیل عاملی تأییدی هستند، ارائه شده‌اند.

دو عنصر را تأیید کرد؛ عنصر اول را می‌توان راهکارهایی سازمانی و عنصر دوم را راهکارهای روان‌شناختی نامید که در مجموع، ۶۷/۷ درصد از واریانس توانمندی شغلی را تبیین می‌کنند. در جدول ۱۱ شاخص‌های توصیفی راهکارهای پیشنهادی، در جدول ۱۲، نتایج آزمون کومو

جدول ۱۱. توصیف راهکاری توسعه توانمندی شغلی مربیان پرورشی

ردیف	راهکارهای توسعه توانمندی مربیان پرورشی دوره ابتدایی	تعداد	میانگین	انحراف معیار
۱	تفویض اختیار و قدرت تصمیم‌گیری در امور مرتبط به شغل	۲۲۸	۴/۱۲	۰/۸۰
۲	معنی‌داری شغل (ارتقای آگاهی نسبت به اهمیت، جایگاه و ضرورت شغل)	۲۲۸	۴/۱۷	۰/۷۷
۳	شایستگی شغلی (ارتقای خودباوری نسبت به قابلیت‌های فرد در انجام وظایف شغلی)	۲۲۸	۴/۲۰	۰/۶۹
۴	تأثیرگذاری شغلی (ایجاد اطمینان نسبت به مؤثر بودن فرد در حوزه کاری و سازمانی)	۲۲۸	۴/۲۲	۰/۷۳
۵	اعتماد شغلی (ایجاد اعتماد نسبت به همکاران، فرادستان و زیردستان)	۲۲۸	۴/۳۵	۰/۷۵
۶	استفاده از نظام ارزشیابی مبتنی بر عملکرد در ارزشیابی عملکرد آنها	۲۲۸	۳/۸۹	۱/۰۰
۷	ارزشیابی عملکرد براساس اهداف و معیارهای از پیش تعیین شده	۲۲۸	۴/۰۰	۰/۸۲
۸	جایگزینی گروه‌ها به جای سلسله‌مراتب برای حل و فصل مشکلات، اتخاذ تصمیم‌های سازمانی و هم‌افزایی در دستیابی به رویه‌های کاری مطلوب	۲۲۸	۳/۹۳	۰/۸۸
۹	دسترسی به منابع لازم برای انجام وظایف شغلی و حمایت از طرح‌های نو	۲۲۸	۴/۱۱	۰/۸۹
۱۰	مدیریت مشارکتی از طریق نظام پیشنهادها، مشارکت در هدف‌گذاری و گروه‌های کاری	۲۲۸	۴/۰۹	۰/۸۵
۱۱	تعیین دقیق اهداف، مسئولیت‌ها و اختیارات شغلی معاونان و مربیان پرورشی	۲۲۸	۴/۲۲	۰/۸۹
۱۲	غنی‌سازی شغل برای ارضای نیاز به پیشرفت، مسئولیت‌پذیری و کمال	۲۲۸	۴/۱۸	۰/۸۹
۱۳	فراهم کردن آموزش‌های ضروری پیش و ضمن خدمت در داخل و خارج سازمان	۲۲۸	۴/۰۸	۰/۹۸
۱۴	ایجاد شرایط مطلوب و مناسب کار برای مربیان پرورشی	۲۲۸	۴/۲۰	۰/۹۶
۱۵	افزایش حرمت اجتماعی و امنیت شغلی مربیان پرورشی	۲۲۸	۴/۳۱	۰/۹۷

جدول ۱۲. آزمون کومو و بارتلیت برای کفایت نمونه و توان عاملی

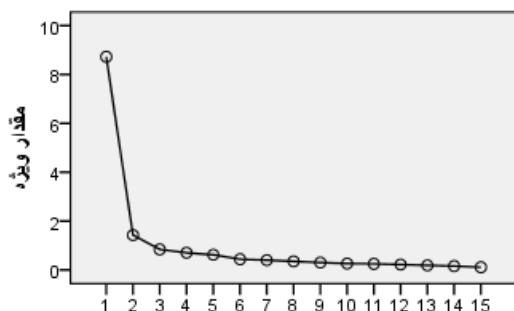
مقدار	آزمون
۰/۹۳۲	شاخص کفایت نمونه‌گیری کی-سر - می بر اولکین
۲۷۴۳/۵۸	آزمون بارتلت برای تعیین توان عاملی شدن داده‌ها مجذور خی
۱۰۵	درجه آزادی
۰/۰۰۰	سطح معنی‌داری

جدول ۱۳. مقادیر ویژه و بارهای عاملی عناصر اصلی و میزان واریانس تبیین شده توسط هر عامل

عناصر	مقادیر ویژه اولیه			بارهای عاملی استخراج شده			بارهای عاملی بعد از چرخش		
	کل	% واریانس	% تراکمی	کل	% واریانس	% تراکمی	کل	% واریانس	% تراکمی
۱	۸/۷۲۶	۵۸/۱۸	۵۸/۱۸	۸/۷۲۶	۵۸/۱۸	۵۸/۱۸	۵/۱۱	۳۴/۰۶	۳۴/۰۶
۲	۱/۴۲	۹/۵۰	۶۷/۶۷	۱/۴۲	۹/۴۶	۶۷/۶۷	۵/۰۴	۳۱/۶۱	۶۷/۶۷
۳	۰/۸۳۹	۵/۵۹	۷۳/۲۷						
۴	۰/۷۰۵	۴/۷۰	۷۷/۹۶						
۵	۰/۶۲۱	۴/۱۴	۸۲/۱۱						
۶	۰/۴۳۸	۲/۹۲	۸۷/۶۸						
۷	۰/۳۹۹	۲/۶۶	۸۷/۶۸						
۸	۰/۳۵۳	۲/۳۵	۹۰/۰۴						
۹	۰/۳۰۲	۲/۰۱	۹۲/۰۵						
۱۰	۰/۲۶۳	۱/۷۵	۹۳/۸۱						
۱۱	۰/۲۴۳	۱/۶۶	۹۵/۴۷						
۱۲	۰/۲۳۳	۱/۴۹	۹۶/۹۵						
۱۳	۰/۱۸۷	۱/۲۷	۹۸/۲۰						
۱۴	۰/۱۵۸	۱/۰۵	۹۹/۲۵						
۱۵	۰/۱۱۱	۰/۷۴۲	۱۰۰						

● پرسش پژوهشی چهارم: آیا عملکرد مربیان پرورشی مدارس با شرح وظایف سازمانی آنها انطباق دارد؟

نمودار سنگریزه



تعداد عناصر

شکل ۱. نمودار سنگریزه

روش استخراج: تحلیل عناصر اصلی

روش چرخش: واریماکس همراه با استانداردسازی کی سر

تعداد چرخش‌ها: سه بار

اطلاعات جمع‌آوری شده از آن حکایت‌دارند که میانگین عملکرد مربیان پرورشی ۴/۱۷ از ۵ است و این نشانی‌دهد که از دیدگاه مدیران مدارس، عملکرد

جدول ۱۴. ماتریس بارهای عاملی پس از چرخش

متغیرها	عناصر اصلی	
	اول	دوم
۱۴	۰/۸۸۴	۰/۲۲۰
۱۳	۰/۸۷۹	۰/۲۲۲
۱۵	۰/۸۵۴	۰/۲۵۶
۱۲	۰/۷۷۵	۰/۳۸۶
۱۱	۰/۷۳۵	۰/۴۴۸
۹	۰/۶۴۴	۰/۵۱۰
۷	۰/۱۰۲	۰/۸۲۹
۸	۰/۳۲۲	۰/۷۳۴
۶	۰/۱۵۳	۰/۷۲۳
۴	۰/۳۹۳	۰/۷۱۸
۳	۰/۴۲۴	۰/۷۱۲
۱۰	۰/۴۵۲	۰/۶۹۴
۲	۰/۵۴۷	۰/۶۱۸
۵	۰/۳۱۳	۰/۶۰۳
۱	۰/۴۴۴	۰/۵۲۰

به عبارت دیگر با اطمینان بیش از ۹۵ درصد می توان گفت میان میانگین مشاهده شده و میانگین نظری جامعه در سطح معنی داری $[t(29/733), (df=235), (\alpha=0/05)]$ تفاوت معنی داری وجود دارد.

مربیان پرورشی در حدی بالا با شرح وظایف سازمانی آنها انطباق دارد. نتایج آزمون t تک گروهی هم از آن حاکی است که میانگین مشاهده شده در نمونه مورد بررسی، بیش از میانگین نظری جامعه است؛

جدول ۱۵. نتایج آزمون t تک گروهی انطباق عملکرد مربیان با شرح وظایف

مقدار میانگین نظری ۳				متغیر
سطح معنی داری	درجه آزادی	مقدار t	میانگین مشاهده شده	
۰/۰۰۰۱	۲۳۵	۲۹/۷۳۳	۴/۱۶۷	انطباق عملکرد

که میزان توانمندی شغلی مربیان تا این حد بالا می بود، انتظار می رفت مدارس با هیچ نوع مشکل تربیتی مواجه نمی شدند! در این ارتباط باید گفت: ۱. عملکرد و رفتارهای تربیتی دانش آموزان، فقط تحت تأثیر عملکرد مربیان پرورشی به تنهایی نیست و عوامل و متغیرهایی دیگر مانند خانواده، معلمان، رسانه های گروهی و ... که به طور عمده، خارج از کنترل مربیان پرورشی هستند، در وضعیت تربیتی آنها تأثیر دارند؛ ۲. پژوهش حاضر در دوره ابتدایی اجرا شده و شواهد مختلف از آن حکایت دارند که مشکلات تربیتی در مدارس ابتدایی، کمتر از سایر دوره های تحصیلی است و ۳. مربیان احساس خود را از میزان توانمندی خویش بیان کرده اند و شاید همیشه احساس افراد با واقعیت های بیرونی مطابقت نداشته باشد؛ همچنین نتایج مطالعه حاضر نشان داده است، میان میانگین توانمندی مربیان دارای دیپلم با فوق دیپلم و لیسانس تفاوت معنی داری وجود دارد؛ این یافته با نتایج مطالعه سیدعامری [۴۵] که دریافته است «با افزایش سابقه کار و سطح تحصیلات، شاخص کل توانمندی شغلی و شاخص های هویت بخشی و قدردانی و سلامت محیط کار، کاهش می یابد» همسویی دارد؛ با وجود این، [یافته حاضر] برخلاف انتظار و نتایج برخی از پژوهش هایی است که افزایش سطح آموزش و تحصیلات را عاملی در افزایش توانمندی شغلی کارکنان دانسته اند [۴۸، ۴۹ و ۵۰].

توانمندی شغلی مربیان با تحصیلات دیپلم از مربیان با تحصیلات فوق دیپلم و لیسانس بیشتر بوده، با افزایش

بحث و نتیجه گیری

یافته های پژوهش از آن حکایت دارند که میانگین توانمندی شغلی مربیان پرورشی، بالاتر از میانگین نظری جامعه و در حدی بالا قرار دارد. اگرچه میانگین توانمندی شغلی مربیان پرورشی زن، بالاتر از میانگین مربیان پرورشی مرد قرار دارد، این تفاوت، معنی دار نیست. یافته های بالا با یافته های سیدعامری [۴۵]، زارع [۳۵]، محسنی [۴۶]، عبداللهی [۶]، گروبر و ترایکت [۱۱]، وایت [۱۲] و ادی ریچ [۲۱] همخوانی دارند؛ اما با نتایج مطالعات سلیمانی و مطهری [۲۳] و خاطری [۴۷] ناهمخوان است. مربیان پرورشی، یکی از عوامل اصلی در مدرسه محسوب می شوند که عضو اغلب شوراهای تصمیم گیری مدارس و دبیر ستاد تربیتی مدرسه هستند. ماهیت نقش آنها به گونه ای است که در تصمیم گیری، برنامه ریزی و اجرای بسیاری از فعالیت های مدرسه و به ویژه امور تربیتی و پرورشی مدارس، نقش اصلی را بر عهده دارند؛ بر این اساس، همخوانی نتایج به ویژه با مطالعاتی که رابطه میان مشارکت در تصمیم گیری، احساس معنی داری و افزایش انگیزه شغلی و تعهد سازمانی را مورد تأکید قرار دادند، به احتمال، دور از انتظار نیست؛ اما عدم همخوانی با نتایج برخی از مطالعات، شاید ناشی از تفاوت در ویژگی ها و متغیرهای جامعه مورد بررسی باشد. بالابودن سطح توانمندی شغلی مربیان، ممکن است، این پرسش را به ذهن متبادر سازد، بالا بودن سطح توانمندی شغلی مربیان ممکن است این پیام را به ذهن متبادر کند در صورتی

دارای انگیزه و رضایت شغلی بالایی هستند و سعی می‌کنند تا توانایی‌ها و ابتکارهای خود را جلوه‌گر سازند [۵۱]؛ بنابراین، شاید بتوان گفت، مریبان پرورشی در دهه اول خدمت، انگیزه و رضایت شغلی بالایی دارند به گونه‌ای که سعی می‌کنند تمام توانمندی خود را از طریق عملکرد خویش در محیط کار به نمایش بگذارند؛ اما در دهه دوم به دلیل تثبیت شغلی و به احتمال، یکنواختی شغل، انگیزه شغلی و احساس توانمندی شغلی در آنان به تدریج نسبت به دهه اول کاهش می‌یابد؛ در دهه سوم، افزایش تجربه و انباشت توانمندی‌های حاصل از مواجهه با موقعیت‌های مختلف، به احتمال، سبب می‌شود که میزان احساس خودتوانمندی مریبان، دوباره افزایشی نسبی پیدا کند.

یافته‌های پژوهش نشان دادند، از میان راهکارهای پیشنهادی، اعتماد شغلی، افزایش حرمت اجتماعی و امنیت شغلی، تأثیرگذاری شغلی، تعیین دقیق اهداف، مسئولیت‌ها و اختیارهای شغلی و شایستگی شغلی به ترتیب به عنوان مهم‌ترین راهکارهای توسعه توانمندی شغلی مریبان ارزیابی شده‌اند؛ راهکارهای ایجاد شرایط مطلوب کار، غنی‌سازی شغل، معنی‌داری شغل، تفویض اختیار، دسترسی به منابع، مدیریت مشارکتی، آموزش، استفاده از نظام ارزشیابی مبتنی بر عملکرد در ارزشیابی عملکرد، جایگزینی گروه‌ها به جای سلسله‌مراتب در جایگاه‌های بعدی قرار دارند؛ این راهکارها در قالب عناصر اصلی، شامل راهکارهای سازمانی و روان‌شناختی، در مجموع ۶۷/۷ درصد از واریانس توانمندی شغلی مریبان را تبیین کرده‌اند. یافته‌های این مطالعه با یافته‌های ادی و ریچ [۲۱]، باگلو و سامچ [۵۲]، مارکس و لوئیس [۱۶]، شورت و رینهارت [۱۰]، زاهدی [۱۴]، عجم [۵۳]، حسینی‌پور [۵۴] و عبداللهی [۶] که بر ابعاد روان‌شناختی و سازمانی توانمندی شغلی کارکنان تأکید دارند، همخوانی دارد.

شرح وظایف شغلی کارکنان به عنوان اساسی‌ترین وسیله برای مقایسه عملکرد با وظایف محسوب می‌شود. یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر نشان می‌دهند که از

سطح تحصیلات، احساس توانمندی کاهش یافته است. اگرچه پیش‌بینی می‌شد، با افزایش سطح تحصیلات، توانمندی مریبان نیز افزایش یابد، می‌توان گفت کاهش احساس توانمندی شغلی مریبان بر اثر افزایش سطح تحصیلات (دانش و مهارت) نیست، بلکه عواملی دیگر مانند عدم برآورده شدن انتظارات فرد از شغل و نارضایتی شغلی، اثر افزایش تحصیلات را خنثی کرده‌اند. پژوهش‌های گذشته در خصوص مریبان پرورشی نشان داده‌اند که با افزایش سطح تحصیلات، گرایش به تغییر مقطع و رسته از پرورشی به آموزشی، بیشتر شده است [۲۸ و ۲۹] و از نقطه نظر منطقی و قانونی نیز مریبان دارای تحصیلات دیپلم نمی‌توانند تقاضای تغییر رسته و مقطع داشته باشند؛ بنابراین، در وضعیت فعلی به احتمال، چون امکان تغییر مقطع یا رسته آموزشی یا تدریس در طول سه روز هفته برای مریبان دارای تحصیلات دیپلم در مقایسه با مریبان دارای فوق دیپلم و لیسانس، فراهم نیست، بنابراین، احساس توانمندی بیشتر آنها در مقایسه با سایر مریبان می‌تواند از این منظر قابل توجیه باشد؛ به عبارت دیگر، احتمال تغییر رسته و مقطع با افزایش سطح تحصیلات انتظارات بیشتری از شغل و در نتیجه کاهش رضایت از آن را زمینه‌سازی کرده است.

یکی دیگر از یافته‌های این پژوهش از آن حکایت دارد که میزان توانمندی شغلی مریبان پرورشی در دهه اول خدمت در حد بالا، در دهه دوم خدمت کاهش یافته، در دهه سوم خدمت دوباره رو به افزایش نهاده است؛ اما هیچ‌گاه به سطح دهه اول نرسیده است. اگرچه در ادبیات مورد بررسی، به استثنای پژوهش سیدعامری [۴۵] که دریافته است «با افزایش سابقه کار، سطح توانمندی شغلی مریبان کاهش می‌یابد»، پژوهشی دیگر که به طور انحصاری به تأثیر سابقه خدمت در توانمندی مریبان پیردازد، یافت نشد، با وجود این، برخی یافته‌های پژوهشی در خصوص عملکرد معلمان نشان داده‌اند که معلمان در دهه اول خدمت خود که به دهه «ورود به شغل و تثبیت شغلی»، معروف است،

«اثربخشی بیشتری» در توسعه توانمندی مربیان داشته‌اند و پیشنهاد می‌شود به‌منظور توسعه بیشتر توانمندی شغلی مربیان، این راهکارها بیشتر مدنظر قرار گیرند.

مطابق یافته‌های این مطالعه، راهکارهای توسعه توانمندی شغلی مربیان را می‌توان در دو گروه اقدام‌های روان‌شناختی و اقدام‌های مدیریتی طبقه‌بندی کرد؛ لذا پیشنهاد می‌شود هر دو راهکار به‌طور هم‌زمان در توسعه توانمندی شغلی مربیان مورد توجه قرار گیرند؛ به‌علاوه چون از میان مؤلفه‌های روان‌شناختی مرتبط با توانمندی شغلی عواملی، مانند تأثیرگذاری شغلی و اعتماد شغلی و از میان مؤلفه‌های سازمانی مرتبط با توانمندی شغلی، عواملی نظیر صراحت اهداف و خط‌مشی‌های سازمانی و دسترسی کارکنان به منابع، دارای بیشترین همبستگی با توانمندی شغلی مربیان هستند، پیشنهاد می‌شود که این عوامل در توسعه توانمندی مربیان پرورشی، بیشتر مورد توجه قرار گیرند. به‌منظور حفظ انگیزه شغلی و توانمندی بالای مربیان پرورشی به‌ویژه در سطح مربیان دارای تحصیلات بالاتر پیشنهاد می‌شود، شرح وظایف سازمانی آنها به‌طور مجدد مورد تجدید نظر قرار گرفته، علاوه‌بر در نظر گرفتن انتظارات جدید از نقش مربیان پرورشی، چارچوب دقیق آن به‌منظور پرهیز از هر گونه اعمال سلیقه شخصی یا دخالت‌های خارج از وظیفه یا تحمیل امور خارج از چارچوب وظایف، مشخص شود.

منابع

1. Thomas .Kenneh .W & Betty, Velthouse (1990). Cognitive Elements of Empowerment: An Interpretive Model of Intrinsic Task Motivation, Academy of Mangement Review, Vol.15, No.4, P.667.
2. Daft Richard and Noe Raymond (2001). Organizational behavior, Newyork: Harcourt Inc.
3. بلانچارد، کنت و همکاران (۱۳۸۱)؛ مدیریت تواناسازی کارکنان؛ ترجمه مهدی ایران‌نژاد پاریزی؛ ج ۲، تهران: نشر مدیران.
4. آقاییار، سیروس (۱۳۸۲)؛ «توانمندسازی روشی نوین در محیط رقابتی»، ماهنامه تدبیر؛ ش ۱۳۵، ص ۲۸.

نظر مدیران مدارس ابتدایی، عملکرد مربیان با «شرح وظایف سازمانی و انتظاراتی که از نقش آنها در مدارس وجود دارد»، در حد زیادی انطباق دارد. یافته‌های این پژوهش با نتایج مطالعه زارع [۳۵]، فلاح‌زاده [۳۱] و محمودنیا [۵۵]، همسو است. به‌رغم اعتقاد مدیران به انطباق بالای عملکرد با شرح وظایف سازمانی، به‌باور تعدادی از مدیران براساس یافته‌های حاصل از پرسش بازپاسخ مطالعه، مربیان پرورشی علاوه‌بر وظایف مندرج در شرح وظایف خود، فعالیت‌هایی بسیار را انجام می‌دهند، مانند نظارت بر سرویس‌های رفت‌وبرگشت دانش‌آموزان، جذب مشارکت‌های مردمی، تشکیل کلاس‌های مشاوره و عقیدتی ویژه اولیا و ... یا در اموری دخالت می‌کنند که در شرح وظایف آنها پیش‌بینی نشده‌است. لازم است یادآوری کنیم که انطباق عملکرد شغلی مربیان پرورشی با شرح وظایف سازمانی آنها در این پژوهش، به‌الزام به معنی عملکرد موفقیت‌آمیز آنان نیست، زیرا از یک‌سو ممکن است انتظارات و وظایف موجود به‌درستی تعریف نشده باشند و از سوی دیگر، [احتمال دارد] در شرح وظایف سازمانی مربیان که سال‌ها پیش تصویب شده‌است، علاوه‌براینکه به تفاوت شرایط استان‌ها و مناطق در شرح وظایف مربیان توجه نشده‌است و همچنین احتمال دارد که این شرح وظایف با انتظاراتی جدید که از نقش مربیان پرورشی در جامعه وجود دارند، همخوانی نداشته باشد.

یافته‌های پژوهش از آن حکایت دارند که میزان توانمندی مربیان فوق دیپلم و لیسانس، کمتر از میزان توانمندی مربیان با تحصیلات دیپلم است؛ شناسایی علل و عوامل مؤثر در این امر می‌تواند به شناسایی سایر عوامل مؤثر در توسعه توانمندی مربیان منجر شود؛ به‌علاوه اگرچه تمامی پانزده راهکار مورد بررسی از نظر مربیان پرورشی در توسعه توانمندی شغلی آنها مؤثر، واقع شده‌اند، برخی از این راهکارها مانند اعتماد شغلی، افزایش منزلت اجتماعی و امنیت شغلی، تأثیرگذاری شغلی، تعیین دقیق اهداف، مسئولیت‌ها و اختیارهای شغلی معاونان و مربیان پرورشی و شایستگی شغلی،

- tion and Policy analysis. Vol19. N.3. 245-275.
17. Smylie, M. A (1994). Redesigning teachers' work: connections to the classroom. In L. Darling-Hammond (Ed), Review of educational research, Vol. 20, pp: 129-177).
18. Blaze, J & Blaze, J (1996). Facilitative school leadership and teacher empowerment: Teachers' perspectives. *Social Psychology of Education*, 1, 117-145.
19. Kirby, P. C., & Colbert, R (1994). Principals who empower teachers. *Journal of School Leadership*, 4(1), 39-51.
20. Rinehart, J. S., Short, P. M., Short, R. J & Eckley, M (1998). Teacher empowerment and principal leadership: Understanding the influence process. *Educational Administration Quarterly*, 34, 630-649.
21. Addi-Raccah, A (2009) between teacher's empowerment & supervision: A comparison of school leaders in the 1990s and the 2000s. *Management in Education* 23, 4, 161-167.
22. Daniel, Lintner, Jackie (2008). The relationship between perceived teacher empowerment and principal use of power. Unpublished Ed.D. dissertation, Auburn University.
۲۳. سلیمانی، نادر و اشرف‌السادات مطهری (۱۳۸۸): «رابطه توانمندسازی و تعهد شغلی مدیران در مدارس متوسطه استان سمنان»، دانش و پژوهش در علوم تربیتی-برنامه‌ریزی درسی؛ شماره ۲۳، صص ۱۲۲-۱۰۱.
۲۴. جوام، محمدحسین (۱۳۶۸): مدیریت آموزشی و شناخت سازمان و تشکیلات وزارت آموزش و پرورش؛ تهران: وزارت آموزش و پرورش.
۲۵. کریمی، عبدالعظیم (۱۳۸۱): آموزش به‌مثابه پرورش؛ تهران: وزارت آموزش و پرورش.
۲۶. باغبانی‌پور، رقیه (۱۳۷۰): علل گرایش مربیان تربیتی به آموزشی‌شدن، طرح پژوهشی آموزش و پرورش، منطقه ۱۵ شهر تهران.
۲۷. نظری، حسین (۱۳۷۱): علل تمایل مربیان تربیتی برای تبدیل وضعیت به کادر آموزشی، طرح پژوهشی شورای تحقیقات آموزش و پرورش استان لرستان.
۲۸. احمدی، سید احمد (۱۳۷۱): بررسی میزان رغبت مربیان پرورشی و دانش‌آموزان نسبت به فعالیت‌های پرورشی، طرح پژوهشی شورای تحقیقات
۵. ساجدی، فضل‌الله و اعظم امیدواری (۱۳۸۶): «کارکنان توانمند و سازمان‌های امروز»، ماهنامه تدبیر؛ ش ۱۸۱، ص ۶۵.
۶. عبدالمهی، بیژن (۱۳۸۴): «توانمندسازی روان‌شناختی کارکنان: ابعاد و اعتباربخشی براساس مدل معادلات ساختاری»، فصلنامه پژوهش در آموزش عالی؛ ش ۳۵ و ۳۶، صص ۳۷ تا ۶۳.
7. Sweetland, S. R., & Hoy, W. K (2000). School characteristics and educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 703-729.
8. Edwards, J. L., Green, K. E & Lyons, C. A (2002). Personal empowerment, efficacy, and environmental characteristics. *Journal of Educational Administration*, 40(1), 67-86.
9. Short, P. M (1994a). Defining teacher empowerment. *Education*, 114 (4), 488-492.
10. Short, P. M & Rinehart, J. S (1992). School participant empowerment scale: Assessment of level of empowerment within the school environment. *Educational and Psychological Measurement*, 52(6), 951-960.
11. Gruber, J., & Trickett, E. J (1987). Can we empower others? The paradox of empowerment in an alternative public high school. *American Journal of Community Psychology*, 15, 353-372.
12. White, P. A (1992). Teacher empowerment under ideal school-site autonomy. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 14(1), 69-82.
13. Wu, V & Short, P. M (1996). The relationship of empowerment to teacher job commitment and job satisfaction. *Journal of Instructional Psychology*, 25, 85-89.
۱۴. زاهدی، شمس‌السادات (۱۳۸۹): «تحلیل رابطه توانمندسازی روان‌شناختی و تعهد سازمانی کارکنان بانک ملت»، رشد فناوری؛ ش ۶، صص ۵۹ تا ۶۹.
15. Johnson, P. E & Short, P. M (1998). Principal's leader power, teacher empowerment, teacher compliance and conflict. *Educational Management and Administration*, 26 (2), 147-159.
16. Marks .H.M & Louis.k.s (1997). Does Teacher Empowerment Affect the Classroom? The Implications of Teacher Empowerment for Instructional Practice and Student Academic Performance *Educational Evaluation and Policy analysis*. Vol19. N.3.

- آموزش و پرورش استان اصفهان.
۲۹. حاکم‌زاده، محمدرضا (۱۳۷۹): بررسی علل درخواست تغییر شغل مربیان از پرورشی به آموزشی، طرح پژوهشی شورای تحقیقات آموزش و پرورش استان یزد.
۳۰. منظری توکلی، حمدالله (۱۳۷۱): عوامل مؤثر در افزایش انگیزه شغلی مربیان پرورشی کرمان، پایان‌نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی؛ دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان.
۳۱. فلاح‌زاده، مسلم (۱۳۷۹): بررسی انگیزش شغلی مربیان پرورشی استان یزد، پایان‌نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی؛ دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تربیت معلم تهران.
۳۲. نشان، حمیدرضا (۱۳۶۸): کندوکاوی پیرامون وظایف مربیان تربیتی، طرح پژوهشی سازمان آموزش و پرورش استان یزد.
۳۳. قاضی، رضا (۱۳۷۰): «ارزیابی مربیان تربیتی»، مجله تربیت؛ ش ۸، وزارت آموزش و پرورش.
۳۴. گودرزی، ناصر (۱۳۸۲): ارزیابی عملکرد کارکنان؛ تهران: انتشارات آن.
۳۵. زارع، محمد (۱۳۸۸): بررسی میزان انطباق عملکرد مربیان پرورشی با شرح وظایف مصوب سازمانی آنها از دیدگاه مدیران راهنمایی و متوسطه شهر یزد، پایان‌نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی؛ همدان: دانشگاه بوعلی سینا.
36. Koberg, C.S & et al (1999). Antecedents and outcomes of empowerment: Empirical evidence from the health care industry. *Group and Organization Management*, 34(1): 71-91.
37. Whetten, D & Camerom, K (1998). *Developing Management Skills*; New York: Addison-Wesley. Wheelan.
38. Spreitzer, Gretchen.M (1995). psychological Empowerment in the workplace: Dimensions, Measurement and validation, *Academy of Management journal*, Vol.38. No.5.
39. Conger, Jay.A & Kanungo Rabintra N (1988). The Empowerment process: integrating theory and practice *Academy of management Review* vol.13 No.3. p.471-482.
40. Spreitzer, G. (2002). Psychological empowerment in the workplace: dimensions, measurement and validation, *Academy of Management Journal*, Vol. 38 No.5, pp.1442-65.
۴۱. عبدالهی، بیژن و عبدالرحیم نوه ابراهیم (۱۳۸۵): توانمندسازی کارکنان کلید طلایی مدیریت منابع انسانی؛ ج ۱، تهران: نشر ویرایش.
۴۲. محمدی، محمد (۱۳۸۰): راه‌های توانمندسازی کارکنان دانشگاه بیرجند، پایان‌نامه کارشناسی ارشد مدیریت دولتی؛ دانشکده علوم انسانی دانشگاه تربیت مدرس.
43. Kerjcie, R.V & Morgan, D.W (1970). Determining Sample size for research activities, *Educational and psychological measurement*, 30, 607-610.
۴۴. کیامنش، علیرضا (۱۳۸۸): جزوه کارگاه و روش‌های تحقیق در علوم انسانی؛ همدان: کارگاه آموزشی اعضای هیئت علمی دانشگاه بوعلی سینا.
۴۵. سیدعامری، میرحسن و همکاران (۱۳۸۸): «وضعیت شاخص‌های توانمندسازی و ارتباط آن با عوامل فردی در بین مربیان اداره کل تربیت بدنی شهر ارومیه»، مدیریت ورزشی؛ ش ۲، صص ۲۱ تا ۳۴.
۴۶. محسنی، معصومه (۱۳۸۶): رابطه توانمندسازی و تعهد سازمانی دبیران آموزش و پرورش تهران با عملکرد آنها، پایان‌نامه کارشناسی ارشد تحقیقات آموزشی؛ دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه آزاد اسلامی رودهن.
۴۷. خاطری، نسرين (۱۳۸۵): بررسی دیدگاه مدیران و کارکنان دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی نسبت به میزان برخورداری کارکنان از مؤلفه‌های توانمندسازی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی؛ دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه شهید بهشتی.
48. Chadiha Letha .A & et al (2004). Empowering African American Women Informal Caregivers: A Literature synthesis and practice strategies. *Social work* .New York, vol 155, 1, pp: 49-97.
۴۹. نادری بنی، ناهید (۱۳۸۶): بررسی دیدگاه‌های کارکنان، مدیران و سرپرستان شرکت پالایش نفت اصفهان در مورد افزایش توانمندی‌های شغلی آنان از طریق آموزش‌های ضمن خدمت، پایان‌نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی؛ دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه اصفهان.
۵۰. حسینیان، سیمین و شهناز طباطبایی (۱۳۸۸):

۵۳. عجم، قاسم (۱۳۸۶)؛ بررسی رابطه بین عوامل روان‌شناختی توانمندسازی و کارآفرینی سازمانی کارکنان اداره کل تربیت بدنی خراسان رضوی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد تربیت بدنی؛ تهران: دانشگاه پیام‌نور مرکز.

۵۴. حسینی‌پور، جعفر (۱۳۸۵)؛ عوامل درون سازمانی مؤثر بر توانمندسازی کارکنان دانشگاه پیام‌نور مرکز مشهد، پایان‌نامه کارشناسی ارشد مدیریت منابع انسانی؛ دانشکده مدیریت دانشگاه آزاد اسلامی (تهران مرکزی).

۵۵. محمودنیا، علیرضا (۱۳۶۵)؛ ارزیابی عملکرد مربیان تربیتی، پایان‌نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی؛ دانشکده علوم انسانی دانشگاه تربیت مدرس.

«اثر بخشی آموزش‌های ضمن خدمت دبیران و مربیان فنی- حرفه‌ای مدارس استثنایی شهر تهران بر خشنودی شغلی و توانمندی حرفه‌ای آنها»، فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی؛ دوره ۵، شماره ۱، صص ۱۱۵ تا ۱۴۵.

۵۱. گلائون، آلن (۱۳۸۲)؛ نظارت و راهنمایی آموزشی: تدریس کیفی از طریق توسعه حرفه‌ای؛ ترجمه نعمت‌الله عزیزی؛ انتشارات دانشگاه کردستان.

52. Bogler, R. & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in school, *Journal of Teaching and Teacher Education*, V. 20, 277-289.