

در جستجوی درک روابط معنادار میان کارکردها و توانمندسازی روان‌شناختی سازمان مدرسه

فیروز افشارفر^۱

عباس عباس پور^۲

الهه حجازی^۳

تاریخ پذیرش: ۹۰/۸/۱۷

تاریخ وصول: ۹۰/۲/۱۲

چکیده

این پژوهش بر اساس نظریه اسپریتزر (۱۹۹۵، ۱۹۹۶) و با هدف بررسی رابطه عوامل مرتبط با کارکردهای روان‌شناختی سازمان مدرسه و توانمندسازی روان‌شناختی انجام شد. تعداد ۲۵۰ نفر از مدیران مدارس متوسطه دخترانه و پسرانه شهر تهران به طور تصادفی انتخاب شدند. ابزار سنجش عبارت بود از دو پرسشنامه: پرسشنامه اول ناظر بر سنجش توانمندسازی روان‌شناختی (اسپریتزر، ۱۹۹۵) و پرسشنامه دوم مربوط به سنجش کارکردهای روان‌شناختی مدرسه. یافته‌های این پژوهش با استفاده از تحلیل معادلات ساختاری به دست آمد. نتایج حاصل از این پژوهش نشان داد که:

۱- کارشناس ارشد مدیریت آموزشی

۲- استادیار دانشگاه علامه طباطبائی

۳- استادیار دانشگاه تهران

الگوی پیشنهادی از برازش لازم برخوردار است تا جایی که شاخص‌های نیکویی برازش حاکی از برازش نسبتاً خوب الگو با داده‌های قابل مشاهده بود. یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد به‌رغم این که وجود متغیر میانجی شرایط بهتری را برای مدل فراهم می‌سازد، توانمندسازی به عنوان یک متغیر مستقل با کارکردهای روان‌شناختی رابطه مستقیم دارد. براین پایه، توانمندسازی روان‌شناختی نقش مؤثری در تبیین واریانس کارکردهای روان‌شناختی دارد. شناسایی کارکردهای روان‌شناختی به عنوان یک سازه با نشانگرهای چهارگانه (جومشارکتی، تغییر و نوآوری، کار تیمی و تعهد) یکی از یافته‌های مهم دیگر پژوهش حاضر بود و می‌توان گفت کارکردهای روان‌شناختی یک مفهوم چند بعدی است.

واژگان کلیدی: توانمندسازی، توانمندسازی روان‌شناختی، کارکردهای روان‌شناختی، سازمان مدرسه.

مقدمه

در طی دهه اخیر سازمان‌های آموزشی توجه روزافزونی به مدیریت منابع انسانی داشته‌اند. موضوع توانمندسازی به عنوان یکی از موضوعات مهم در مطالعات مربوط به مدیریت رفتار سازمانی از جمله مواردی است که با اقبال ویژه‌ای، در آموزش و پرورش نیز همراه شده است. نظریه پردازان بر نقش توانمندسازی افراد در تعیین میزان برخورداری از مهارت‌های چندگانه تأکید دارند و یکی از عمده‌ترین دلایل این توجه را نقش بارز توانمندسازی سازمانی در دستیابی به هدف‌های متعالی سازمان می‌دانند. توانمندسازی^۱ یکی از مفاهیم کاربردی در ادبیات نوین مدیریت به شمار می‌رود که طی دهه گذشته در حیطه مدیریت سازمان‌ها با اقبال عمومی روبرو شده و تاکنون در سنت پژوهشی مربوط برداشت‌های متفاوتی با خود به همراه داشته است. بررسی‌ها نشان می‌دهد که مدیران و کارکنان آموزشی توانمند به طور مستقیم در فرایندهای یادگیری^۲ و یاددهی نه تنها مشارکت دارند بلکه تصمیمات اساسی سازمان را نیز

1. Empowerment
2. Learning Processes

تحت تأثیر قرار می دهند. امروزه تلاش می شود از این مفهوم به مثابه تکنیکی برتر در جهت رفع مسائل سازمانی و مشکلات عملکرد آن هم در راستای نیل به بهره‌وری^۱ سازمانی استفاده شود. از این رو، حامیان دیدگاه تلاش نموده‌اند تا با اشتیاق تفاوت و برتری آن را نسبت به دیگر روش‌ها مورد تأکید قرار دهند.

تحقیقات نشان می دهد که سبک‌های مدیریتی مربوط به توانمندسازی بیش از ۵۰ سال است که در اشکال مختلف مورد بررسی قرار گرفته که از لحاظ تاریخی چارچوب مفهومی آن از قرن هیجده در سازمان‌ها کاربرد داشته است (اپلبام و همکاران، ۱۹۹۹؛ لاولر، ۱۹۹۲، نی هاف، ۲۰۰۰). تاکنون رشد مبانی نظری و تجربی مطالعات توانمندسازی مرهون دیدگاه‌های نظریه پردازان مدیریت و روان‌شناسی بوده است. امروزه انتظار می‌رود با بهره‌گیری از دیدگاه‌های یاد شده بتوان قرابت بیشتری بین تئوری و عمل توانمندسازی از طریق شناخت دقیق‌تر عوامل فردی و سازمانی به دست آورد و با شناسایی تأثیرات هر کدام به طور همزمان زمینه بهبود اثربخشی سازمانی را فراهم ساخت و از این طریق گرایش به سمت توانمندسازی روان شناختی را در محدوده سازمان مدرسه توسعه داد. منطق نیاز به توانمندسازی سازمان‌های آموزشی در دنیای کنونی را می‌توان غالباً از طریق تغییراتی که در فضای رقابت جهانی، روندها و جهت‌گیری‌های اقتصادی، پیشرفت‌های محیطی و ساختاردهی‌های مجدد سازمان‌ها و نیز تغییراتی که در نگرش‌های کارکنان و مدیران نسبت به مبانی اختیار به وجود آمده و نیز تأثیراتی که هر کدام از عوامل یاد شده بر عملکرد سازمان‌های آموزشی داشته‌اند، جستجو نمود.

هر چند در مطالعه یک سیستم زیستی می‌توانیم بین ساختار و فرایند سیستم تمایز ایجاد کنیم، لکن، هنگام مطالعه یک سیستم اجتماعی همچون سازمان آموزشی ایجاد چنین تمایزاتی بسیار دشوار است. به عنوان مثال، در یک سیستم زیستی، مطالعه آناتومی موجود زنده، جدای از فرایندهای آن انجام می‌شود و اساساً مطالعه ساختار موجود زنده صورت می‌پذیرد. ولی مطالعه فیزیولوژی مربوط به مطالعه کارکردهای موجود زنده است. از این رو، نباید این اصل مهم را

فراموش کرد که در سیستم‌های اجتماعی ساختار سازمان نمی‌تواند کاملاً جدا از کارکردهایش مورد بررسی قرار گیرد، هر چند این‌ها دو پدیده جدای از یکدیگرند. این موضوع دلالت بر درک خصیصه‌های ایستا و پویای سازمان دارد. بر این اساس، جهت‌گیری به سمت کارکردهای سازمان آموزشی رویکردی فرایند محور دارد و ناظر بر جنبه پویای سازمان است که می‌تواند فراسوی رویکرد ایستا به موضوع ساختار، مورد توجه قرار گیرد. بر این پایه، تلاش اصلی، معطوف به این موضوع بود که با رویکرد روان‌شناختی به کارکردهای سازمان آموزشی، مدیران و کارکنان به عنوان گنجینه‌ای از منابع ناشناخته در نظر گرفته شوند. منابعی که دارای ظرفیت‌های بالقوه‌ای از خود گردانی و کار تیمی می‌باشند و موفقیت سازمان به میزان قابل توجهی تابع رشد و به کارگیری کامل این ظرفیت‌هاست. کارکردهای روان‌شناختی در سازمان‌ها به عنوان یک رویکرد فرایند محور سازمانی از مدیران می‌خواهد که استعداد‌های خاص هر فرد را تشخیص و رشد دهند، محیطی باز و قابل اعتماد برای آنان فراهم سازند، موانع جو مشارکتی و اظهار نظرهای فردی را برطرف نمایند، مسئولیت را به رده‌های پائین تر تفویض کنند و کار تیمی را تشویق نمایند. محور اصلی این رویکرد این است که مدیران با ایجاد فرصت‌هایی برای کارکنان با هدف تأمین رضایت درونی آنها، می‌توانند سطوح بالاتری از تغییر و نوآوری فردی و تعهد جمعی را محقق سازند.

چارچوب نظری پژوهش

دگرگونی دانش بشری سازمان‌ها را با چالش‌های دشواری روبرو ساخته است. سرمایه انسانی^۱ به عنوان مهمترین عامل در فرایند توانمندسازی منابع انسانی برای مواجهه با این چالش‌ها از اهمیت به‌سزایی برخوردار است. با بررسی عوامل مؤثر بر توانمندسازی می‌توان از سرمایه انسانی و نقش آن به عنوان مؤثرترین ابزار جهت مقابله با چالش‌های آموزش و پرورش^۲ یاد

1. human capital
2. education

کرد. سازمان مدرسه با بهره‌گیری از رهیافت توانمندسازی روان‌شناختی^۱ انتظار می‌رود که شرایط مناسبی برای طراحی و استقرار سیستم‌های مطلوب و نوین آموزشی به عرف فرهنگی^۲ جامعه ایجاد نماید. در دهه‌های اخیر در ادبیات سازمان و مدیریت و خاصه مدیریت منابع انسانی به طور روزافزونی از پرورش سرمایه انسانی صحبت به میان آمده و حتی برای آن بعد راهبردی نیز قائل شده‌اند. توانمندسازی با پرورش کارکنانی با انگیزه و توانا به مدیران امکان می‌دهد تا در برابر پویایی‌های محیط رقابتی به سرعت و به طور مناسب عمل نموده، موجبات برتری رقابتی سازمان خود را فراهم آورند.

آرمسترانگ^۳ (۲۰۰۰) به مدیریت منابع انسانی از سه رویکرد متمایز اشاره دارد. رویکرد نخست، رویکرد راهبردی است.^۴ در این رویکرد راهبردهای منابع انسانی از راهبردهای شغلی نشأت می‌گیرد و کلیه فرصت‌ها و محدودیت‌های منابع انسانی بر راهبردهای سازمان و مسائل فراروی آن تأثیرگذار است. دیگری رویکرد توانمندسازی^۵ است. در این رویکرد با تأکید بر جذب بهترین افراد، توانمند کردن افراد و گروه‌ها برای ارتقای سطح مهارت‌ها و اعتماد به نفس کارکنان به منظور ایجاد جو سازمانی مناسب برای نوآوری، رشد و کیفیت مورد توجه قرار می‌گیرد و اساساً کارکنان به تعهد در عملکرد مطلوب و مؤثر ترغیب می‌شوند. در نهایت، رویکرد منسجم^۶ است. در این رویکرد فعالیت‌های منابع انسانی با تلفیق فعالیت‌های کسب و کار درون سازمان و با تمرکز بر راهبردهای سازمان، ابزارهای مؤثری برای طراحی شغل، توسعه مدیریت، پرورش منابع انسانی و توسعه مناسبات کاری قلمداد می‌شود، به طوری که نوآوری، خلاقیت و شیوه‌های عملکرد مطلوب از طریق تلفیق کارآمد فعالیت‌های منابع انسانی و فعالیت‌های کسب و کار فراهم می‌شود و زمینه‌هایی برای هدایت و رهبری سازمان، پرورش

1. psychological empowerment

2. cultural propriety

3. Armstrong

4. strategic approach

5. empowerment approach

6. integrated approach

افراد توانمند و خلاق که از بیشترین انگیزه برخوردارند، فراهم شود و امکان توسعه و تعمیق عملکرد مؤثر در سازمان مهیا شود.

هر چند، دیدگاه‌های سنتی به سختی می‌توانند با رویکرد توانمندسازی روان‌شناختی^۱ همراه شوند. اما در رویکرد نوین، مدیران توانمند، تلاش می‌کنند شیوه معمول کار را تغییر داده و به اعضاء قدرت لازم را برای ابتکار عمل آنان در یک جو مشارکتی گسترده‌تری فراهم سازند. به همین دلیل سازمان‌هایی که رویکرد توانمندسازی را به عنوان راهبرد منابع انسانی^۲ خود در نظر می‌گیرند، به رهبری بیش از مدیریت نیازمندند. برای حرکت به سوی این نوع شیوه مدیریت به ویژه در سازمان‌هایی که هنوز بر پایه مفروضات عصر روشنگری^۳ مهندسی مجدد^۴ ساختار مدیریت مدرسه، ارتقاء توانمندی مدیران مدارس و آشنایی با فنون کار تیمی، جو مشارکت امری ضروری است. نظریه‌های مدیریت در سازمان‌های معاصر دچار تغییرات گسترده‌ای شده که پیامد رشد روزافزون آن، تبدیل سازمان‌ها به سازمان‌های متعالی است که با تعداد قابل ملاحظه‌ای از کارکنان، مشتریان سر و کار دارد، وظایف متنوعی که امروزه اعضاء سازمان‌ها آنها را به انجام می‌رسانند، و خلاصه، اثربخشی فعالیت‌های چنین سازمان‌هایی بدون شک مستلزم داشتن رهبران و مدیران شایسته‌ای است که از اندیشه جامع، عمیق و قابل انعطاف برخوردارند. به اعتقاد ما، پدیده توانمندسازی روان‌شناختی بازتابی از وضعیت فعلی در اداره مدارس، برای مقابله با چالش‌هایی است که به تبع تغییرات اجتماعی^۵ وجود دارد.

اسپریتزر (۱۹۹۵) عوامل سازمانی و فردی مرتبط با توانمندسازی در سطح مدیران میانی را مورد بررسی قرار داد. وی ادراکات فردی کارکنان را در مورد ابعاد توانمندسازی که باورها و جهت‌گیری‌های شخصی به نقش کاری است، به عنوان مفهوم انگیزش تعریف کرده است. از تحلیل داده‌های مطالعه صورت گرفته نتایج زیر حاصل شده است:

1. Psychological empowerment approach
2. human resources
3. enlightenment
4. reengineerring
5. social changes

- توانمندسازی روان شناختی شامل چهار بعد مجزا از هم می باشد.

- هر بعد در ساختار کلی توانمندسازی روان شناختی مهم است.

- دسترسی کارکنان به اطلاعات، عزت نفس و نظام پاداش دهی به توانمندسازی روان شناختی رابطه دارند.

- کانون کنترل با توانمندسازی روان شناختی رابطه معنی داری ندارد (همان منبع، ص ۳۹).

وی همچنین در سال ۱۹۹۶ طی مطالعه ای رابطه عوامل دیگری را با توانمندسازی روان شناختی مورد سنجش قرار داد. این عوامل عبارتند از: دسترسی به منابع، ابهام نقش و حیطه نظارت، جو مشارکتی، حمایت های اجتماعی و روانی. یافته های این مطالعه نشان داد که جو مشارکتی، حیطه نظارت و حمایت های اجتماعی و روانی با توانمندسازی روان شناختی مرتبط اند. کارکنان تحصیل کرده از توانمندسازی بیشتری نسبت به سایرین برخوردارند.

کانگر و کانگو (۱۹۹۸) در مقاله ای کاملاً اختصاصی با تلفیق روش های گوناگون و تحلیل توانمند سازی در سازمان ها به رفع بسیاری از ابهامات مربوط به این مفهوم کوشیده اند. لی و که و همکاران (۲۰۰۱) مفهوم توانمند سازی را در قالب دو سازه بیان کرده اند: توانمندسازی رابطه ای و توانمندسازی انگیزشی. اکثر نوشته هایی که توانمند سازی را در سازمان ها مورد بررسی قرار داده اند، می توانند طبق این دو سازه، طبقه بندی شوند. علاوه بر این، مطالعات بی شماری یافته های این زمینه را اثبات نموده و یا آن را ارتقاء داده اند. بنابر اعتقاد اپلیام (۱۹۹۱) و تابوردا (۲۰۰۰) سازه توانمند سازی انگیزشی می تواند توانمندسازی را به عنوان تکنیکی در نظر گرفته و از طریق آن فرهنگ سازمانی شان را بهبود بخشند. همچنین نشان دادند، رهبران می توانند توانمند سازی را به وسیله ابزار اعتماد به توانایی های افراد مجموعه خود با داشتن انتظارات بالا از عملکرد آنها؛ مدلسازی رفتارهای مطلوب، گفتار ترغیب کننده و تشویق خلاقیت و ابتکار، اعتماد، همکاری، پاسخگویی، ریزنی و یادگیری مداوم، تسهیل نمایند. افراد همچنین باید نسبت به محیط خود شناخت حاصل کنند تا بتوانند آزادانه و به صوت محدود عمل کنند و به آنها آزادی ارتکاب اشتباه داده شود حتی اشتباهات بزرگ (اپلیام و همکاران،

۱۹۹۹؛ اپلیام و هانگر، ۱۹۹۸؛ بریچ، ۱۹۹۸؛ بریهام، ۱۹۹۱؛ کانگر و کانگو، ۱۹۹۸؛ گروهی و همکاران، ۱۹۹۸؛ کوین و اسپریتزر، ۱۹۹۷، ۱۹۹۸؛ تابوردا، ۲۰۰۰). اپلیام و همکاران (۱۹۹۹) بر این نظرند که فرایند توانمندسازی به طور گسترده اجرا نشده و مورد حمایت قرار نگرفته است. اپلیام و هانگر (۱۹۹۸) به طوری که اظهار کردند «تلاش‌ها جهت توانمند شدن به کارکنان از موفقیت‌های خودجوش گرفته تا عدم موفقیت‌های نامطلوب، گسترده بوده و توانمندسازی به صورتی تخیلی تر از واقعیت و در جایی بین این دو یافت شده است. محققان به این نتیجه رسیده‌اند که عوامل رفتاری و نگرشی رهبری به طور چشمگیری در استنباط افراد مجموعه از توانمندسازی تأثیر داشته و از این رو به طور چشمگیری به عدم موفقیت یا عدم موفقیت ابتکارات توانمندسازی ارتباط می‌یابد. جونچ و سوسیک (۲۰۰۲) دریافتند که رهبری انعطاف پذیر به طور مثبتی به توانمندسازی، انسجام گروهی، کارایی گروهی و کارآمدی گروهی مرتبط است. همچنین طبق نظر کوبرگ و همکارانش (۱۹۹۹)، احساسات توانمندسازی «به احتمال بیشتر در یک گروه کاری با یک رهبر خونگرم که ارزش‌های گروه را تشویق کرده و کارآیی گروه را تسهیل می‌کند، وجود دارد (ص ۸۵).

کارکرد از جمله مفاهیمی است که معانی متفاوتی را در حوزه‌های مختلف علوم در بر می‌گیرد. در تعیین کارکرد به نقش یا اثری که هر پدیده در زنجیره پدیده‌هایی که به آنها مرتبط است باقی می‌گذارد توجه می‌شود. عباس پور (۱۳۷۵) در بحث از کارکرد می‌گوید: در مورد این که نهاد آموزش و پرورش چه کارکردهایی را در حال حاضر برای جامعه، فرد و یا هر دو انجام می‌دهد و یا باید انجام دهد و چه رابطه‌ای با سایر نهادهای اجتماعی دارد اتفاق نظر واحدی وجود ندارد. گرچه نهاد مدرسه برای مدت‌های مدیدی به عنوان نهاد زیربنایی در جامعه مطرح بوده، ولی با این حال به حکایت تاریخ، همواره نهادی از جامعه بوده، نه نهادی در جامعه. در جامعه‌شناسی بیش از همه بر سه معنی کار، وظیفه و نقش تأکید می‌شود. و در نهایت در نظام اداری و مدیریت کارکرد خدمت، وظیفه و کاری است که هر یک از اعضای سازمان در نظام بر عهده می‌گیرند. بنا به گفته عباس پور (۱۳۷۵) با توجه به این معانی، مفهوم کارکرد

سازمان مدرسه عبارت است از: مجموعه وظایف و نقش‌هایی که هر یک از مدارس به عنوان یک ساختار سازمانی در تحقق هدف‌های مدیران بر عهده دارند (ص ۱۰). منظور از کارکردهای سازمانی مؤلفه‌هایی هستند که در سطوح مدیریت سازمان مدنظر قرار می‌گیرد. سازمان مدرسه به دلیل ویژگی‌های منحصر به خود از رویکردهای متفاوتی جهت رسیدن به اهداف (آموزشی- تربیتی) برخوردار است. رویکرد نوین به کارکردهای مدرسه شرایطی را فراهم ساخته که برای تقویت ابعادی از نیازهای سازمان مدرسه این کارکردها از ابعاد جو مشارکتی^۱، کار تیمی^۲، تغییر و نوآوری^۳ و تعهد^۴ مورد توجه قرار گیرند و نقش و رابطه هر کدام از این مؤلفه‌ها در عملکرد نیروی انسانی در راستای افزایش کارایی و اثربخشی سازمان صورت‌های جدیدی از عملکرد رفتاری در زمینه سازمان مدرسه را نمایان سازد. بنابراین مدیران مدرسه باید به دست نیروهای توانمند و فعال اداره گردد. رویکرد نوین در کارکردها را می‌توان راهبردی در مدیریت مدارس امروز از بعد روان‌شناختی به حساب آورد که می‌تواند اهداف آموزش و پرورش را تسهیل نماید. گرچه تاکنون الگویی برای آن در سازمان مدرسه به وسیله متخصصان مدیریت آموزشی ارائه نشده، اما جامعیت آن در هر سازمانی ما را بر آن می‌دارد که بتوانیم مفاهیم، عناصر و ابعاد آن را در جهت اثربخشی آموزش و پرورش مورد توجه قرار دهیم. در این رویکرد نوین که حاصل تعامل دو رویکرد مدیریتی و روان‌شناختی است سعی بر آن است تا اصول و یک چارچوب کلی برای فهم کارکردهای مدرسه ارائه شود. همان‌طور که علاقه‌بند (۱۳۸۵) اشاره می‌کند کارکرد فعالیت اساسی و مهمی است که در نیل به هدف سازمان ضرورت تام دارد.

نکته حائز اهمیت این است که ارائه تعریف مشخص و دقیق از کارکردها مشکل است. چرا که اولاً تفاوت در رویکردها سبب می‌شود تا از دیدگاه‌های مختلف به این موضوع توجه

-
1. participant climate
 2. change and Lunnovation
 3. change and Lunovation
 4. commitment

شود و هر حوزه‌ای از زاویه نگرشی خود تعریفی از کارکرد را ارائه دهد. ثانیاً به دلیل شتاب تغییرات مفهوم کارکردها از زوایای مختلف دچار تغییر شده است. از این رو قبل از تبیین مفاهیم مورد بحث، ضروری است تعریفی از کارکرد ارائه شود. با این بیان که کارکرد عبارت از وظیفه اصلی از رفتار یک ساختار است مشخصات زیر را برای کارکرد مورد تأکید قرار می‌دهد:

- کارکرد وظیفه اصلی یا جنبه‌ای از رفتار است که برای حفظ تداوم و پیوستگی ساختار حیاتی و اجتناب ناپذیر است به طوری که اگر آن را حذف نمایم ساختار پیوستگی و حیات خود را از دست می‌دهد.

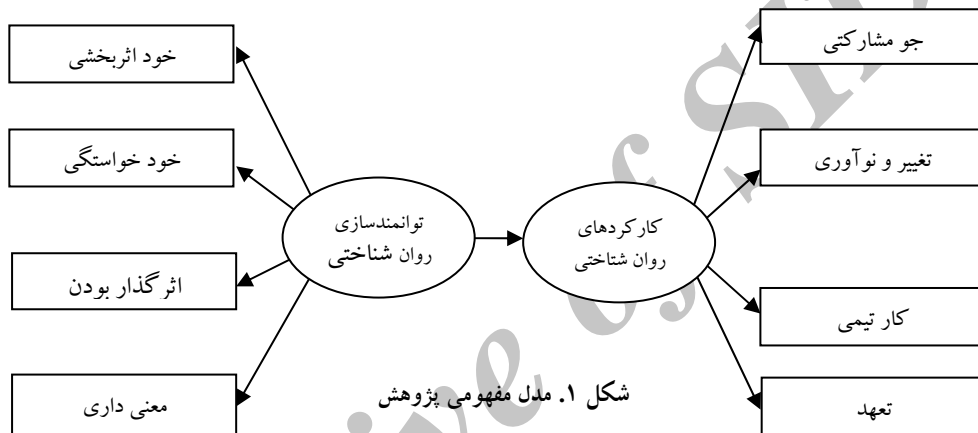
- آثار و نتایج کارکرد از درون ساختار تجاوز کرده و به صورت یک خروجی به خارج ساختار نیز سرایت می‌کند.

- قابل تحویل به یکسری عملیات است. یعنی می‌توان آن را به تعداد مؤلفه‌های اصلی که هر مؤلفه دارای عملیات مشخصی است تفکیک نمود.

مروری بر مطالب و مطالعات انجام شده در زمینه توانمندسازی و کارکردهای روان‌شناختی سازمان مدرسه نشان می‌دهد که این مفاهیم چتر مفهومی مناسبی برای توصیف عناصر و اجزای رشد و توسعه حرفه‌ای مدیران مدارس هستند. به همین دلیل این مفاهیم به طور روز افزون مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته، اگرچه در حیطه کارکردهای روان‌شناختی نیاز به مطالعات گسترده‌ای است اما چارچوب تعریف شده در تبیین این رویکرد قابل تأمل است. علاوه بر این، مطالعات انجام یافته در زمینه کارکردهای روان‌شناختی سازمان مدرسه به صورت کمی انجام شده و کمتر به تجارب کیفی با دیدگاه روان‌شناختی انجام شده است. به همین دلیل همچنان ضرورت توجه به این مسأله و لزوم پژوهش در این زمینه احساس می‌شود. انجام این پژوهش می‌تواند به دستیابی به تعریفی کاربردی از کارکردهای روان‌شناختی که نشأت گرفته از دیدگاه‌های مدیریتی و روان‌شناختی است کمک شایانی نماید.

مدل مفهومی

بر پایه نکات یادشده، مسأله اصلی این پژوهش عبارت است از: بررسی رابطه عوامل توانمندسازی با کارکردهای روان شناختی سازمان مدرسه با توجه به مدل اسپریتزر در قالب یک مدل ساختاری. کاربرد مدل توانمندسازی روان شناختی در شرایط موجود می تواند منجر به استقرار بیشترین میزان توانمندی در مدیران مدرسه شود.



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

این پژوهش بر آن است به موضوع توانمندسازی و کارکردهای روان شناختی سازمان مدرسه بر بنیان چارچوب مفهومی نوینی توجه کند. لکن، نباید انتظار داشت که در آغاز راه امکان فائق آمدن بر همه زوایای پنهان و ناشناخته موضوع با توجه به بدیع بودن و پیچیده بودن ابعاد آن فراهم شده باشد. جهت گیری متدولوژیک این پژوهش با بهره گیری از قابلیت نرم افزاری برای تبیین پیشینه و روش شناسی موضوع برای انجام مدل سازی یکی از قوت های این پژوهش به شمار می رود. ما تلاش نمودیم تا با بهره گیری از رویکرد نوین روش شناختی مربوط به موضوع توانمندسازی و کارکردها به برخی از مسائل و چالش های خاص مدارس امروز توجه کنیم.

روش‌شناسی

این پژوهش از لحاظ هدف از نوع پژوهش بنیادی و کاربردی است. و از لحاظ نحوه گردآوری داده‌ها از روش همبستگی و مدل معادلات ساختاری به عنوان زیر مجموعه روش توصیفی استفاده گردیده است. جامعه آماری تعداد ۲۵۰ نفر از مدیران دبیرستان‌های (دخترانه ۱۲۵ و پسرانه ۱۲۵) شهر تهران بود که در سال تحصیلی ۸۶-۱۳۸۵ مشغول خدمت بوده‌اند، با روش نمونه‌گیری چند مرحله‌ای انتخاب شدند. در نمونه‌گیری چند مرحله‌ای افراد جامعه با توجه به سلسله‌مراتبی (از واحدهای بزرگتر به واحدهای کوچکتر) از انواع جامعه انتخاب می‌شود و با به کار بردن نمونه‌گیری چند مرحله‌ای می‌توان یک نمونه معرف جامعه انتخاب کرد و دقت بر آورد مورد نظر را افزایش داد.

ابزارهای اندازه‌گیری

از دو پرسشنامه برای گردآوری داده‌ها و سنجش متغیرها در این پژوهش استفاده شده است:
الف: پرسشنامه توانمندسازی روان‌شناختی (اسپریترز، ۱۹۹۵): پرسشنامه توانمندسازی روان‌شناختی برای بررسی میزان توانمندسازی روان‌شناختی با ابعاد چهارگانه (خوداثربخشی، خودخواستگی، اثرگذار بودن و معنی دار بودن) با ۱۶ گویه با مقیاس لیکرت چهار درجه‌ای با آلفای کرونباخ ۰/۷۴. به وسیله اسپریترز (۱۹۹۵) ساخته شده است. در پژوهش حاضر برای بررسی ضریب قابلیت اعتماد، از روش همسانی درونی استفاده شد و برای هر یک از ابعاد آلفای کرونباخ جداگانه‌ای به دست آمد، به منظور بررسی اعتبار این سازه از روش تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. الگوی مورد نظر برای هر دو سازه از روش مدل معادلات ساختاری و نرم‌افزارهای LISREL و SPSS مورد تجزیه و تحلیل و برازش قرار گرفته است. مقیاس اندازه‌گیری توانمندسازی چند بعدی، ۱۶ گزینه‌ای اسپریترز (۱۹۹۵) یک مقیاس گزارش فردی است که توانمندسازی را مطابق چهار بعد ارزیابی می‌کند: معنی دار بودن، خوداثربخشی، خودخواستگی و اثرگذار بودن. این ادراکات یک سازه کلی توانمندسازی روان‌شناختی را

شکل می‌دهند که بدین شرح است: «فقدان هر یک از این ابعاد به تنهایی میزان کلی توانمندسازی احساس شده را با اینکه به طور کامل حذف نمی‌کند، با اشکال مواجه می‌سازد» (اسپریتر، ۱۹۹۵، ص ۱۴۴).

ویژگی‌های فنی ابزارها

ضریب قابلیت اعتماد

در پژوهش حاضر برای بررسی ضریب قابلیت اعتماد آزمونها، از روش همسانی درونی استفاده شد. ضرایب آلفای کرونباخ برای عامل‌ها و نشانگرهای مورد نظر در جدول ۱ نشان داده شده است. بنابراین پرسشنامه از ضریب قابلیت اعتماد بالایی برخوردار بود.

جدول ۱. ضریب آلفای کرونباخ نشانگرهای پرسشنامه

ضریب آلفای کرونباخ	نشانگرها	پرسشنامه
۰/۸۴	خود اثربخشی	توانمندسازی روان شناختی
۰/۶۳	خود خواستگی	
۰/۵۷	اثرگذار بودن	
۰/۸۲	معنی دار بودن	
۰/۸۷	کل	

اعتبار سازه

بر اساس جدول ۲ می‌توان گفت که در هر دو نمونه شاخص‌های نکویی برازش‌ها خوب بوده است. در پژوهش حاضر به منظور بررسی اعتبار سازه از روش تحلیل عاملی استفاده شده است. نتایج حاصل نشان داد که آزمون‌های مورد استفاده از حد مناسبی از ضرایب قابلیت اعتماد و اعتبار برخوردارند. برای اطمینان از کفایت نمونه برداری و صفر نبودن ماتریس همبستگی نمونه برداری و آزمون کرویت بارتلت محاسبه شده است. از آنجا که $Kmo = 0.85$ ارزش نسبی را نشان داد و آزمون کرویت بارتلت نیز با درجه آزادی ۱۱ در سطح $P > 0.01$ برای سازه توانمندسازی روان شناختی معنادار بود. جدول ۲ ضریب کفایت نمونه برداری (Kmo) و آزمون بارتلت برای پرسشنامه را نشان می‌دهد.

جدول ۲. اندازه‌های KMO و نتایج آزمون بارتلت پرسشنامه توانمندسازی روان‌شناختی اسپرینتز

شاخص‌ها	KMO	شاخص آزمون کرویت بارتلت	احتمال
توانمندسازی روان‌شناختی	۰/۸۵۱	۹۴۱/۱۸۰	۰/۰۰

پس از انجام تحلیل عاملی اکتشافی، تحلیل عاملی تأییدی انجام شد و وجود چهار عامل تأیید گردید. آزمون نیکویی برازش ساختار نظری عنوان شده با داده‌های مشاهده شده نیز حاکی از برازش خوب مدل با داده‌های مشاهده شده است. معیارهای $CFI = ۰/۹۳$ و $AGFI = ۰/۸۳$ تقریباً نزدیک به یک، حاکی از برازش بسیار زیاد مدل، و معیار $RMS = ۰/۸$ حاکی از میزان باقیمانده‌ها در مدل است. از طرف دیگر کمیت X^2 با $۲۹/۵$ با درجه آزادی ۱ و سطح معنا دار بودن $P = ۰/۰۰۱$ نتیجه نسبتاً خوبی بوده و با نتایج حاصل اسپرینتز (۱۹۹۵) همخوان بود و ابعاد مستقل از یکدیگر یک سازه را اندازه‌گیری می‌کنند.

ب: کارکردهای روان‌شناختی سازمان مدرسه: برای ارزیابی کارکردهای روان‌شناختی مدرسه از یک پرسشنامه محقق ساخته متشکل از ۲۴ گویه استفاده شده است. این پرسشنامه به صورت لیکرت ۴ درجه‌ای تنظیم شده است. برای ساخت این پرسشنامه ابتداء مطالعات نظری و بررسی‌هایی در خصوص چگونگی شناسایی عوامل و نشانگرها و مراحل اجرایی این فرایند انجام شد. در این قسمت چارچوب به کاربرده شده برای شناسایی و تدوین عوامل و نشانگرها در پژوهش‌های قبلی مطالعه‌ای صورت گرفت. چارچوب کلی شناسایی و تدوین متغیر و نشانگرهای مورد نیاز در کارکردهای روان‌شناختی با اقتباس از اصول پژوهش‌های موجود، استفاده از الگویی با عوامل و نشانگرهای جدید در چهار بعد تدوین شد.

از رویکرد روان‌شناختی در شناسایی عامل و نشانگرهایی شامل جو مشارکتی، تغییر و نوآوری، کار تیمی و تعهد کارکردهای روان‌شناختی مورد استفاده قرار گرفت. سپس بازخورد صاحب نظران آموزشی نسبت به ایده پردازی در تدوین و طراحی این عامل و نشانگرها بدست آمد. بنابراین پرسشنامه کارکردهای روان‌شناختی سازمان مدرسه بر اساس

ابعاد آن به طور مجزا و بر اساس کارکردهای روان شناختی به عنوان یک سازه تدوین و طراحی شده است.

ویژگی های فنی ابزارها

ضریب قابلیت اعتماد

معرفی متغیر درونزا و مؤلفه های مورد تأکید آن در پژوهش حاضر جو مشارکتی، تغییر و نوآوری، کار تیمی و تعهد می باشد. برای بررسی ضریب قابلیت اعتماد آزمون ها آلفای کرونباخ به دست آمده برای عامل و نشانگرهای مورد نظر در جدول ۴ نشان داده شده است.

جدول ۴. ضریب آلفای کرونباخ نشانگرهای پرسشنامه

ضریب آلفای کرونباخ	نشانگرها	پرسشنامه
۰/۸۷	جو مشارکتی	کارکردهای روان شناختی
۰/۸۲	تغییر و نوآوری	
۰/۷۹	کار تیمی	
۰/۸۶	تعهد	
۰/۸۴	کل	

اعتبار سازه

اعتبار پرسشنامه کارکردهای روان شناختی محقق ساخته از روش تحلیل عاملی اکتشافی با استفاده از چرخش واریماکس با ابعاد چهارگانه اعتباریابی شد. نتایج حاصل نشان داد که سؤالات آزمون مورد استفاده از حد مناسبی از ضرایب قابلیت اعتماد و اعتبار برخوردارند. برای اطمینان از کفایت نمونه برداری و صفر نبودن ماتریس همبستگی نمونه برداری و آزمون کروییت بارتلت محاسبه شد. همان گونه که در جدول ۵ مشاهده می شود برای این سازه $Kmo=0/81$ می باشد که $0/65$ در صد ملاک مناسب بودن بالاست و آزمون بارتلت نیز معنادار می شود چون معنادار بودن مقدار بارتلت نشان دهنده وجود شرایط لازم در داده ها برای محاسبات تحلیل عاملی است، بنابراین جهت مطالعه عوامل آزمون تحلیل اکتشافی به روش

واریانس استفاده شد، که بعد از چرخش واریانس چهار نشانگر به دست آمد. آخرین درصد تراکمی (۶۱/۶۹۵) نشان دهنده آن است که حدود ۶۵٪ توسط ۲۴ گویه استخراجی فرض اولیه با درجه آزادی ۱۲ در سطح $P > 0/001$ تبیین می‌گردد و ۴۰ درصد عوامل در نظر گرفته نشده است. جدول ۵ ضریب کفایت نمونه برداری و آزمون بار تلت را نشان می‌دهد.

جدول ۵. اندازه‌های KMO و نتایج آزمون بار تلت پرسشنامه کارکردهای روان‌شناختی

شاخص‌ها	KMO	شاخص آزمون کروییت بار تلت	احتمال
کارکردهای روان‌شناختی	۰/۸۱۲	۴۱۵۱/۶	۰/۰۰۱

بر اساس ادبیات پژوهش، کارکردهای روان‌شناختی با ابعاد چهارگانه آن برای تشخیص و قابل فهم ساختن نشانگرها، پرسشنامه ای با ۲۴ گویه طراحی شد و با استفاده از روش تحلیل اکتشافی سنجش و شاخص‌های برازش آن طبق جدول ۵ آورده شده حاکی از نیکویی برازش خوب سازه مربوطه است. نتایج تحلیل اکتشافی با روش چرخش واریانس نشان داد گویه‌ها هماهنگ با نسخه تدوین شده و به طور معنادار تحت چهار عامل بار می‌شوند. قدرت هریک از مؤلفه‌ها در تبیین واریانس سازه جومشارکتی ۲۷/۲ درصد، تغییر و نوآوری ۱۰/۱ درصد، کار تیمی ۹/۸ درصد و تعهد ۸/۱ درصد و در مجموع ۴۷/۵ درصد به دست آمد. با رعایت پیش‌فرض‌ها در معادلات ساختاری گویه‌هایی که بار عاملی کمتر از ۰/۵ داشتند و یا گویه‌هایی که حیثاً موجب همپوشی می‌شدند حذف شدند. پس از تحلیل عاملی ارزش ویژه چهار بعد بزرگتر از یک بود که کارکردهای روان‌شناختی شامل چهار نشانگر که مستقل از یکدیگرند شناسایی شد. تحلیل‌های ساختار چهارگانه مدل اسپریتزر در پژوهش حاضر تأیید شد. همانطور که پیش‌بینی شده، ابعاد چهارگانه توانمندسازی روان‌شناختی برای ۹۱/۲ درصد از واریانس‌های کلی در نمرات مربوط به توانمندسازی قابل بحث است. سطح واریانس تشریح شده به واسطه مؤلفه‌های موجود در گویه‌ها چنان بسط داده شده است که مؤلفه‌های توانمندسازی روان‌شناختی با مقیاس مورد نظر نشان می‌دهد. مقدار واریانس، ضرایب قابلیت

اعتماد و میانگین توانمندسازی روان شناختی از درجات مناسبی برخوردار بود. و برای ابعاد کارکردهای سازمان مدرسه نیز از سطح هماهنگی خوبی برخوردار بود.

یافته‌ها

با توجه به اهمیت هر یک از سازه‌ها، سعی شد توصیف آماری مقیاس (میانگین، انحراف معیار)، بر اساس نشانگرها و ماتریس همبستگی سازه‌های مشاهده شده در جدول ۶ ارائه شده است.

جدول ۶. شاخص‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد عاملهای سازه‌ها

عامل و نشانگر	حجم نمونه	طیف سؤال	میانگین	انحراف معیار
توانمندسازی روان شناختی				
خوداثربخشی	۲۱۰	۴ ارزشی	۰/۵۱	۰/۵۰
خودخواستگی	۲۱۰	۴ ارزشی	۰/۳۰	۰/۴۶
اثرگذار بودن	۲۱۰	۴ ارزشی	۲/۲۷	۱/۵۲
معنی داری	۲۱۰	۴ ارزشی	۲/۸۲	۱/۷۸
کارکردهای سازمان مدرسه				
جو مشارکتی	۲۱۰	۶ ارزشی	۱/۲۹	۰/۶۲
تغییر و نوآوری	۲۱۰	۶ ارزشی	۱/۵۸	۰/۷۹
کار تیمی	۲۱۰	۶ ارزشی	۱/۳۲	۰/۶۶
تعهد	۲۱۰	۶ ارزشی	۱/۱۳	۰/۴۴

جدول فوق با توجه به طیف پاسخ سؤالات و میانگین‌های به دست آمده از نظرات مدیران مدارس متوسطه، گویای نکات قابل توجهی است. بالا بودن میانگین پاسخ به نشانگر (با توجه به طیف سؤال)، نشان دهنده میزان توانمندسازی مدیران و اثرات آن بر کارکردهای سازمان مدرسه می‌باشد. با توجه به جدول ۶ میانگین پاسخ به نشانگرهای هر متغیر به صورت قابل توجهی حاکی از برازش نمونه مورد بررسی به میزان هر کدام از این ابعاد که به صورت قابل توجهی بالاست که حاکی از گرایش نمونه مورد بررسی به استفاده از این نشانگرها است.

ماتریس همبستگی نشانگرها

اساس تحلیل در برنامه لیزرل، بر مبنای همبستگی بین متغیرهای نهفته و آشکار می باشد. جدول ۷ ماتریس کوواریانس و همبستگی بین متغیرهای نهفته می باشد.

جدول ۷. ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

نشانگرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱. خودآثر بخشی	-							
۲. خود خواستگی	** ۰/۴۱	-						
۳. اثر گذاری	** ۰/۲۷	-۰/۰۷	-					
۴. معنی داری	** ۰/۴۱	** ۰/۴۲	** ۰/۴۱	-				
۵. جو مشارکتی	** ۰/۱۱	۰/۰۶	-۰/۰۲	-۰/۰۶	-			
۶. تغییر و نوآوری	۰/۱۰	۰/۰۷	** ۰/۱۳	۰/۰۷	** ۰/۴۹	-		
۷. کار تیمی	** ۰/۱۷	۰/۱۲	** ۰/۱۲	۰/۰۵	۰/۰۶	۰/۰۳	-	
۸. تعهد	** ۰/۱۴	۰/۱۱	** ۰/۱۴	۰/۰۹	** ۰/۰۸	۰/۰۸	-۰/۰۲	-

** $P < ۰/۰۵$ ** $P < ۰/۰۱$

ملاحظه این ماتریس در هدایت به درک ارتباطات در جدول ۷ کمک بسیاری خواهد کرد. بنابراین در مواقعی که پژوهشگر از همبستگی مجموعه‌ای از متغیرها در صدد این باشد که تغییرات متغیرها را در عامل‌های محدودتر بیان کند یا خصیصه‌های زیربنایی یک مجموعه از داده‌ها را تحلیل نماید از روش تحلیل عامل استفاده می‌کند. در صورتی که پژوهشگر بخواهد مدل خاصی را از لحاظ روابط متغیرهای تحت بررسی مورد آزمون قرار دهد، از روش مدل معادلات ساختاری استفاده می‌کند. برای انجام تحلیل عاملی تاییدی، همبستگی بین مقیاس‌ها (توانمندسازی و کارکردها) و خرده مقیاس‌های هر کدام محاسبه گردید. ضرایب همبستگی به همراه میانگین‌ها و انحراف استانداردها برای هر یک از خرده مقیاس‌ها در جدول خلاصه شده است. در این پژوهش مدل اسپریتزر آزمون شد. مدل ساختار ابزار را در سطح سؤالات نشان می‌دهد. این مدل شامل چهار خرده مقیاس است که به صورت سازه‌های مکنون صورت بندی

شده‌اند و هر سازه مکنون دارای پنج نشانگر است. رابطه بین خرده مقیاس‌ها به صورت همبستگی نمایش داده شده است که البته در مدل معادلات ساختاری ترکیب آنها به درون یک عامل سطح بالاتر منفرد متعارف تر است. مدل مفروض نشان داده شده به منظور اجتناب از تکرار- شامل برآوردهای استاندارد شده مسیر و خطاهای حاصل از آزمون مدل است. نیکویی برازش مدل های مفروض با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی بررسی شد.

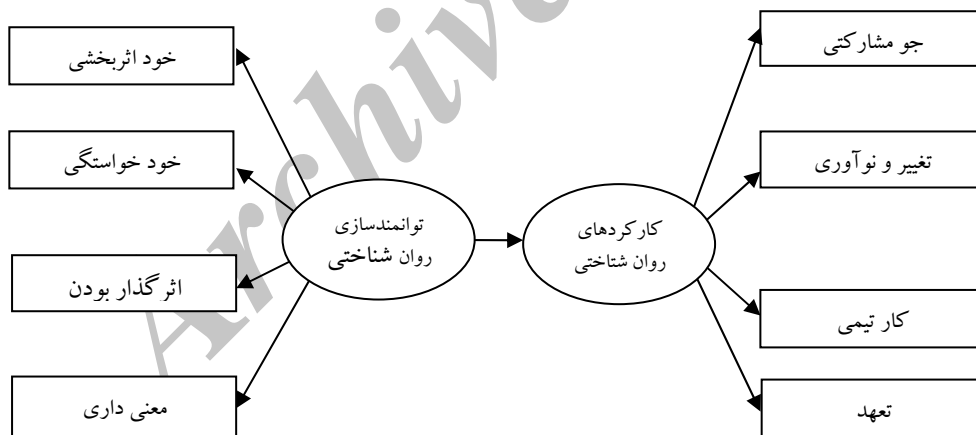
مدل های مفروض

نتایج مسیرهای استاندارد شده برای مدل در شکل نشان داده شده است. برای مدل $CFI = 0/94$ و $RMSEA = 0/3$ نشان می‌دهد که مدل با داده‌ها برازش قابل قبولی دارد. سؤالات، در سطح $0/05$ معنادار بودند. ضرایب استاندارد شده مسیر از $0/39$ تا $0/68$ بدست آمد که نشان می‌دهد سؤالات نشانگرهای خوبی برای سازه‌های چهارگانه هستند. همان طور که انتظار می‌رفت سازه‌های مکنون رابطه مثبتی نشان دادند. نتایج نشان می‌دهد، مقادیر شاخص‌های $CFI = 0/94$ و $RMSEA = 0/3$ نشان می‌دهد که مدل با داده‌ها برازش قابل قبولی دارد. معناداری آماری تمام مسیرها از سازه‌های مکنون به نشانگرها مشاهده شد. همان طور که انتظار می‌رفت دو سازه مرتبه بالاتر یعنی سازه توانمندسازی با کارکردها به طور منفی با یکدیگر رابطه نشان دادند.

جدول ۸. آماره های مربوط به نیکویی برازش مدل

ارزش	آماره برازش
۵۲۱/۹۹	مجذور کای X^2
۱۹	درجه آزادی df
۰/۰۵	سطح معناداری
۰/۰۳	ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب RMSEA
۰/۳۹	ریشه استاندارد میانگین مجذور باقی مانده ها SRMP
۰/۹۴	شاخص نیکویی برازش GFI
۰/۸۹	شاخص تعدیل شده نیکویی برازش AGFI

شاخص‌های نیکویی برازش مدل در لیزرل در جدول ۸ نشان می‌دهد که شاخص مجذور (X^2) برابر با $(N-1)$ با ارزش خوب معادله مدل برابر می‌باشد. مقادیر بزرگتر X^2 حاکی از برازش بدو مقادیر کوچک X^2 حاکی از برازش خوب مدل می‌باشد. برای سنجش کوچکی یا بزرگی X^2 از درجه آزادی استفاده می‌شود. مجذور X^2 در این مدل معنی دار است بدین معنی که داده‌ها با الگوی فرضی تفاوت معنی داری دارند. شاخص نیکویی برازش (GFI): این شاخص از صفر تا یک معتبر می‌باشد. و هر چه به عدد یک نزدیک باشد، نیکویی برازش مدل بیشتر است. در این مدل $GFI = .94$ می‌باشد. شاخص تعدیل شده نیکویی برازش (AGFI): مقدار این شاخص بین صفر و یک می‌باشد و هر چقدر مقدار آن به یک نزدیک تر باشد گویای بهتر بودن برازش مدل می‌باشد. در این مدل $AGFI = .89$ می‌باشد. شاخص ریشه استاندارد شده میانگین مجذور باقی مانده‌ها (SRMR): شاخص برای اندازه گیری متوسط باقی مانده و در ارتباط با اندازه واریانس‌ها و کوواریانس‌های مشاهده شده قابل تفسیر است. هر چه قدر کوچک باشد نشانگر برازش بهتر است در این مدل $SRMR = .39$ می‌باشد.



شکل ۲. مدل برازش شده پژوهش

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف مطالعه ضریب قابلیت اعتماد و اعتبار سازه‌ها پرسشنامه توانمندسازی روان شناختی اسپریتزر و پرسشنامه محقق ساخته کارکردها با استفاده از تحلیل عامل تأییدی و ضرایب آلفای کرونباخ انجام شد. نتایج پژوهش نشان داد که تعداد زیادی از مدیران مدارس احساس خوداثربخشی و اثرگذار بودن می‌کنند. یکی از عوامل تأثیرگذار بر کارکردهای روان شناختی نقش‌های متعدد مدیران است. نتایج پژوهش حاضر از این حیث همسو با یافته‌های کانگرو و کانگو (۱۹۸۸) بود که توانمندسازی روان شناختی در پویایی مدیریت برای نیل به نوآوری در سازمان‌ها نقش اساسی دارد. هرچند، تلاش‌های مربوط به تغییر و نوآوری علی‌رغم یک سری موانع و مشکلات سازمانی و محیطی به ثمر نرسیده، لکن در اغلب مطالعات انجام شده، مشاهده می‌شود که توانمندسازی و تغییر و نوآوری کاملاً به یکدیگر مرتبط می‌باشند و هر یک از ابعاد توانمندسازی روان شناختی در تسهیل نوآوری در سازمان‌ها نقش مؤثری دارند. پژوهش‌های ریموند و همکاران (۱۹۹۳) نشان می‌دهد که مدیران توانمند با انگیزه بالا نوآورتر از کسانی هستند که فاقد این مهارت‌ها هستند. علاوه بر آن، داشتن خود خواستگی به منظور تصمیم‌گیری در رابطه با مسائل سازمانی منجر به افزایش قابلیت و توانایی برای عملکردهای خلاقانه می‌شود همچنین، شواهد ضمنی در این پژوهش وجود دارد که ابعاد چهارگانه توانمندسازی روان شناختی با ابعاد کارکردهای روان شناختی به منظور افزایش جو مشارکتی، عملکردهای خلاقانه، کار تیمی و تعهد بالا رابطه معنا داری دارند.

مدیران گرایش دارند، توانمند باشند و توانمندی آنها با کارکردهای روان شناختی مدرسه نیز مرتبط است. مدیران توانمند تعهد بیشتری نسبت به سازمان خود دارند. مدیران توانمند احتمالاً مدیران با تعهد بالایی هستند که اعتماد متقابل بین اعضاء دارد. و به میزان بالاتری از جو مشارکتی، کار تیمی، تغییر و نوآوری تمایل دارند. هر چه میزان توانمندسازی مدیران افزایش می‌یابد، سطح برخورداری سازمان مدرسه از جو مشارکتی بالاتر است. همچنین توانمندسازی با نشانگرهای مربوط رابطه معنی داری را نشان داد. به طور خلاصه می‌توان نتیجه گرفت مطالعه

میزان توانمندسازی مدیران نه فقط به خودی خود از لحاظ فهم میزان مؤلفه‌های آن اهمیت دارد بلکه خود به عنوان سازه ای تأثیرگذار بر هر یک از نشانگرهای برون‌زا نیز تأثیرگذار است. یکی دیگر از یافته‌های این مطالعه تأیید نقش میانجی در الگوی مورد نظر است. این یافته با همه الگوهای تحلیل مسیر یا الگوهای ساختاری که در سوابق پژوهش‌های قبلی یافته شده، هماهنگی دارد، اما تفاوت الگوها در سهم متغیر میانجی به عنوان متغیر تعدیل کننده و میزان واریانس تبیین شده متغیر وابسته است.

بسیاری از سازمان‌ها و حتی افراد برداشت‌های متفاوتی از نحوه اجرای توانمندسازی و از همه مهمتر با رویکرد روان‌شناختی آن دارند. در واقع آنچه استنباط می‌شود آن است که هیچ کس در حقیقت نمی‌تواند شخص دیگری را توانمند کند. اسپریتزر و کوئین (۲۰۰۱) بر این باورند که از یک سو، وادار کردن افراد به انسجام کار و از سوی دیگر توصیه آنان به توانمندسازی فقط نشان از بی‌قدرتی آنها دارد. و عنصر اختیار آنها تحت تسلط است. این زیاد در مورد توانمندسازی مدیران مدرسه نیست بلکه در مقابل برای ایجاد محیطی جهت شکوفایی سرمایه انسانی در سازمان‌ها و بالاخص اجتماع انسانی است که بتوانند گام‌های مؤثری جهت احساس خود اثربخشی، خودخواستگی، اثرگذاری و معنی‌دار بودن و فعالیت‌ها در جومشارکتی همراه با کار تیمی و تعهد بیشتر به خود و به افراد پیرامون خود دارند. از رابطه توانمندسازی و کارکرد روان‌شناختی سازمان مدرسه، مدیران می‌خواهند افراد را به سوی ایده‌های توانمندسازی از طریق ایجاد جومشارکتی از قدرت ایده‌ها، خلاقیت و نوآوری موجود در هر انسانی استفاده مطلوبی به عمل آید. واضح است که توانمندسازی کار سهل و سریعی نیست بلکه بطی و در طول زمان دست‌یافتنی است. در مطالعه اصلی، قدرت عوامل مذکور در سنجش متغیر وابسته و پردازش کامل الگو با داده‌های مشاهده شده را نشان می‌دهد که حاکی از تناسب نسبتاً خوبی با دیدگاه اسپریتزر (۱۹۹۵) و یافته‌های ایشان (۲۰۰۱) دارد.

آنگونه که اسپریتزر و نلسون (۱۹۹۷) و لیدن و همکاران (۲۰۰۰) نیز نشان دادند توانمندسازی هم برای کارکنان و هم برای سازمان‌ها از اهمیت به‌سزایی برخوردار است، زیرا،

هنگامی که کارکنان احساس توانمندی کنند، دیدگاه‌های مثبت‌تری از لحاظ رضایت شغلی، تعهد سازمانی و کار تیمی خواهند داشت. این موضوع با یافته‌های اسپارو (۱۹۹۴) نیز سازگار است تا جایی که نشان می‌دهد هنگامی که کارکنان نسبت به شغل خود احساس معنا داری کنند حس تعهد در آنان افزایش یافته و تمایل به ترک سازمان دارند. به طور مشابه، کوربرگ و همکاران (۱۹۹۹) بیان می‌دارند ادراکات توانمندسازی موجب افزایش جو مشارکتی و تعهد سازمانی شده و گرایش به ترک سازمان را کاهش می‌دهد. اسپریتزر و همکاران (۱۹۹۷) بر این اعتقادند کارکنان توانمند تحت فشار کمتری قرار دارند. اما توانمندسازی فقط بر دیدگاه‌ها تأثیر نمی‌گذارد بلکه بر عملکرد و به طور ویژه بر اثر بخشی مدیریتی و رفتار ابتکاری (اسپریتزر ۱۹۹۵)، اثر بخشی کارکنان (اسپریتزر و همکاران، ۱۹۹۷)، بهره‌وری کارکنان (کوربرگ و همکاران، ۱۹۹۹) و عملکرد واحد کاری تأثیر می‌گذارند (سیرت، سیلور و راندولف، ۲۰۰۴). اسپریتزر، دجاناس و کوین (۱۹۹۹) اظهار می‌دارند مدیرانی که سطوح بالاتری از توانمندسازی را گزارش کردند کارکنان تحت سرپرستی، آنها را به عنوان خلاقان سازمان تلقی می‌کنند. در مجموع یافته‌ها مقدار زیاد پتانسیل برای توانمندسازی روان شناختی در یک موقعیت کاری را نشان می‌دهند. اما در مورد توانمندسازی روان شناختی، هنوز این موضوع باقی است که قدرت در توانمندسازی کجاست. نتایج تحقیقات در حال انجام حاکی از آن است که مدیران مدارس شیوه‌های نوین اجرای توانمندسازی روان شناختی را برای افزایش کارآمدی کارکنان به کار گرفته‌اند. شاخص‌های نیکویی برآزش به دست آمده از تحلیل عاملی در مطالعه اسپریتزر (۱۹۹۵) تناسب کامل الگو با داده‌های مشاهده شده در پژوهش حاضر را تأیید می‌کند.

منابع فارسی

- اسکندری، مجتبی. فرهنگی، علی اکبر. (۱۳۸۲). معرفی توانمندسازی در مدیریت و الگوهای آن، فصلنامه مطالعات مدیریت. شماره ۳۹ و ۴۰. پائیز و زمستان.
- بازرگان، عباس، حجازی، الهه، سرمد، زهره. (۱۳۸۲). روش‌های تحقیق در علوم رفتاری (چاپ هفتم) تهران: انتشارات آگاه.
- بازرگان، عباس. (۱۳۷۴). نگاهی به روش‌های نمونه‌گیری و تعیین حجم نمونه در پژوهش‌های تربیتی. فصلنامه پژوهش در مسائل تربیتی. شماره ۴، صص؟.
- جوادین، سید رضا و امیر کبیری، علیرضا. (۱۳۸۰). مروری جامع بر نظریه‌های مدیریت و سازمان، (چاپ چهارم). تهران: نشر نگاه دانش.
- جیمز، م. لی فام، جیمز، ا. هوونه. (۱۳۶۷). مدیریت مدارس، مبانی و تئوری‌ها (چاپ سوم)، ترجمه محمدعلی نائلی. اهواز: دانشگاه شهید چمران.
- دراکر، پیتر. (۱۳۸۰). چالش‌های مدیریت در سده ۲۱، ترجمه عبدالرضا رضایی نژاد. تهران: نشر فرا.
- دراکر، پیتر. (۱۳۷۸). سازمان فردا، ترجمه فضل‌اله امینی. تهران: نشر فرا.
- رابینز، پی استیفن. (۱۳۷۴). رفتار سازمانی (چاپ سوم)، ترجمه علی پارسائیان و سید محمد اعرابی. تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
- سرایبی، ح. (۱۳۸۳). مقدمه‌ای بر نمونه‌گیری در تحقیق. تهران: انتشارات سمت.
- عباس پور، عباس. (۱۳۸۴). مدیریت منابع انسانی پیشرفته (رویکردها، فرآیندها و کارکردها). (چاپ دوم). تهران: انتشارات سمت.
- عباس پور، عباس. (۱۳۷۵). بررسی و مقایسه ادراکات مدیران و کارکنان آموزش مدارس (دولتی، نمونه مردمی و غیرانتفاعی) از فرهنگ سازمانی و تاثیر آن بر کارکرد مدرسه؛ پایان‌نامه دوره کارشناسی ارشد. دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی.
- علاقه بند، علی. (۱۳۸۵). مقدمات مدیریت آموزشی. (چاپ سی ام) تهران: نشر روان.
- علاقه بند، علی. (۱۳۸۵). مبانی نظری و اصول مدیریت آموزشی. (چاپ هشتم). تهران: نشر روان.

- کن بلانچارد، کارلوس چان پی، راندولف آلن. (۱۳۸۴). سه کلید توان افزایشی (چاپ دوم)، ترجمه فضل اله امینی. تهران: نشر فرا.
- کاردان، علی محمد. (۱۳۸۱). نوسازی و نوآوری در آموزش و پرورش، امکانات و شرایط آن. فصلنامه نوآوری های آموزشی. سال اول، شماره ۱، صص ۱۱-۲۰.
- مارک هنس. (۱۳۷۰). مدیریت آموزشی و رفتار سازمان (چاپ دوم)، ترجمه محمدعلی نائلی. اهواز: دانشگاه شهید چمران.
- وین ک. هوی و سیسل ج. (۱۳۸۰). میسکل مدیریت آموزشی (چاپ سوم)، ترجمه میر محمد سید عباس زاده، انتشارات دانشگاه ارومیه.
- قاضی طباطبایی، سید محمود. (۱۳۷۷). روش های لیزرل و ساختار آن. نشریه دانشکده علوم انسانی اجتماعی دانشگاه تبریز و. شماره ۱۶۹، صص ۴۳-۷۶.
- قاضی طباطبایی، سید محمود. (۱۳۷۴). مدل های ساختار کواریانس یا مدل های لیزرل در علوم اجتماعی. نشریه دانشکده علوم انسانی و اجتماعی دانشگاه تبریز. شماره ۲، صص ۹۸-۱۱۷.
- هرسی، پال و بلانچارد، کنت. (۱۳۷۹). مدیریت رفتار سازمانی. کاربرد منابع انسانی. ترجمه، علی علاقه بندن تهران: انتشارات امیرکبیر.
- هومن، حیدرعلی. (۱۳۸۴). مدل یابی معادلات ساختاری یا کاربرد نرم افزار لیزرل، تهران: انتشارات سمت.

منابع انگلیسی

- Akey, T.M., Marquis, J.G., & Ross, M.E. Validation of scores on the Psychological Empowerment scale: A measure of empowerment for parents of children a disability. Educational and psychological mensaurent, 60(3) 419-438. (2001).
- Bandura, A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review, 84-191-215. (1977).
- Chen, Gilad. A Multilevel study of leadership, Empowerment, and performance in Team. Journal of Applied Psychology, vol. 92, Issue, pp.33-346. (2007).
- Conger, J., & Kanungo, R.N. The empowerment process: Integrating theory and practice. Academy of management Review, 13(3), 471-482. (1998).
- Conger, J.A. Leadership: The art of empowering others. Academy of management Executive, 17-24. (1989).

- Conger, J. and Kanungo, R. The empowerment process: integrating theory and practice", *Academy of Management Review*, vol.13 No.1, pp.371-482. (1988).
- Dee, J. R., Henkin, A. B., & Duemer, L. structural antecedents and psychological correlates of teacher empowerment. *Journal of Educational Administration*, 41(3), 257-277. (2003).
- Edward P. Clinical supervision and psychological functions: A new direction for theory and practice, *Journal of Curriculum and Supervision* Spring, vol.17.No.3, 189-205 (2002)
- Gawaher Nesan, L. & Gary D. H. Assessment of organizational involvement in implementing empowerment. *Integrated manufacturing systems*, 13(4) 201-211. (2002).
- Kraimer, M. L., Seibert, S. E., & Liden, R. C. psychological empowerment as a multidimensional construct: A test of construct validity. *Educational and Psychological Measurement*, 59(1), 127-142. (1999).
- Kanter, R., *The Change Masters*, Simon & Schuster, New York, NY. (1984).
- Greasley, K. and Bryman, A. and King, N. Employee perceptions of empowerment, *Employee Relations* vol.27 No.4, pp.354-368. (2005).
- Lee, M. & Koh, J. Is empowerment really a concept? *International Journal of Human Resources Management*, 12(4):662-675. (2001).
- Perkins, D. D., & Zimmerman, M. A. Empowerment theory, research, and application. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 569-579. (1995).
- Spritzer, G. M., DeJanasz, S. C., & Quinn, R. E. Empowered to lead: the role of psychological empowerment in leadership. *Journal of Organizational Behavior*, 20(4) 511-527. (1999).
- Spritzer, G. M., Kizilos, M. A., & Nason, S. W. A dimensional analysis of the relationship between psychological empowerment and effectiveness, satisfaction, and strain. *Journal of Management*, 23(5), 679-704. (1997).
- Spritzer, G. M. Social structural characteristics of psychological empowerment. *Academy of Management Journal*, 39(2), 483-504. (1996).
- Spritzer, G. and Doneson, D. Musings on the past and future of Employee Empowerment. (2007).
- Zimmerman, M. A. Taking aim on empowerment research: on the distinction between individual and psychological conceptions. *American Journal of Community Psychology*, 18(1), 169-177. (1990).