۴۹-۷۰

رویکردی ترکیبی به عوامل توانمندساز معاونان و مربیان پرورشی*

دکتر زینب طولابی[۱] مهسا جوانمردی[۲]

چکیده: پژوهش حاضر با هدف ارائه الگو و شناسایی ابعاد و مؤلفه‌های توانمندسازی معاونان و مربیان پرورشی مدارس متوسطه اول و دوم طراحی و اجرا شده است. روش پژوهش، آمیخته اکتشافی است که در بخش کیفی، از راهبرد نظریه برخاسته از داده‌ها و در بخش کمی از روش توصیفی ـ پیمایشی استفاده شده است. جامعه آماری تحقیق در مرحله اول ـ بخش کیفی ـ خبرگان و متخصصان حوزه تعلیم و تربیت بودند که برای دستیابی به مدل اولیه تعداد ۵۰ نفر به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب و پس از انجام مصاحبه‌های لازم با ده نفر از آنان، اشباع اطلاعاتی حاصل شد. در مرحله دوم ـ بخش کمی ـ کارکنان و مربیان آموزش پرورش به‌صورت نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای از میان کارکنان آموزش و پرورش استان ایلام انتخاب شدند (N=۱۶۹). ابزار پژوهش برای بخش کیفی، مصاحبه نیمه‌ساختاریافته و در بخش کمی پرسشنامه محقق‌ساخته (برگرفته از متن مصاحبه‌ها) بوده است. در مرحله اول، پژوهشگر موضوع اتکاپذیری پژوهش را رعایت کرده و برای پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است (α=۰/۹۶). روایی پرسشنامه با بهره‌گیری از نظرات اساتید و خبرگان مورد تائید قرار گرفت. برای تحلیل داده‌ها ابتدا ضریب بارتلت و ضریب KMO برای همبستگی درونی به‌کار گرفته شدند و کفایت حجم نمونه ۰/۹۲ به‌دست آمد. سپس از طریق مدل‌یابی معادلات ساختاری، الگوی مفهومی استخراج‌شده از بخش کیفی مورد آزمون و تأیید قرار گرفت. براساس یافته‌های تحقیق، عوامل محیطی، شرایط زمینه‌ای، شرایط مداخله‌گر، عوامل راهبردی و پیامدها بر توانمندسازی مربیان و معاونان پرورشی مؤثر شناخته شدند.

کلید واژگان: توانمندسازی، توانمندسازها، مربیان پرورشی

☑ تاریخ دریافت: ۹۷/۱۰/۲۷ ☑ تاریخ پذیرش: ۹۸/۹/۲۲

* *این مقاله برگرفته از طرح تحقیقاتی اداره کل آموزش و پرورش استان ایلام است.*

۱. **نویسنده مسئول:** دانشیار گروه مدیریت، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ایلام. z.toulabi@ilam.ac.ir

۲. دانش‌آموخته کارشناسی ارشد، گروه مدیریت، دانشکده ادبیات و علوم انسانی، دانشگاه ایلام. Mahsa_javanmardi@yahoo.com

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.3.7]

مقدمه

کارکنان، مهم‌ترین ظرفیتهای سازمانی‌اند که توانمندسازی آنان، مزیتی رقابتی در محیط پویا و پیچیدهٔ کنونی برای سازمان ایجاد می‌کند. توانمندسازی اعضای یک سازمان، یکی از مباحث مهم سازمانی است به‌طوری‌که از دههٔ ۱۹۵۰ تا ۱۹۸۰، توانمندسازی در قالب روابط انسانی، آموزش حساسیت، درگیرکردن کارکنان در امور سازمان و تشکیل حلقه‌های کیفیت مورد توجه قرار گرفته است. (احمدی، صفری‌کهره و نعمتی، ۱۳۹۶). عوامل تأثیرگذار بر توانمندسازی کارکنان، براساس فرهنگ حاکم بر سازمانها، طیف متنوعی را در برمی‌گیرد. ظرفیت بالقوهٔ کارکنان، مزیتی است که به فعل درآوردن آن، منتج به افزایش قدرت رقابتی سازمانها در میدان رقابتی امروزی است. توانمندسازی کارکنان، فرصتی برای شکوفاسازی قابلیتهای کارکنان سازمان است که دستیابی به بیشترین نتایج ممکن را با صرف کمترین منابع برای سازمان فراهم می‌آورد. توانمندسازی کارکنان از یک‌سو احساس مالکیت، تأثیرگذاری و خودیابی را در کارکنان، ایجاد می‌کند و از سوی دیگر، شرایط را برای تأمین منافع سازمان فراهم می‌سازد. کارکنان توانمند، زندگی کاری خود را به‌گونه‌ای هدفمند درمی‌یابند و احساس توانایی و کنترل آنها، منجر به بهسازی مستمر در روشها و فرایندهای انجام کار می‌شود. سازمانهایی که کارکنان توانمند دارند، با هیجان و افتخار، معناداری و تأثیرگذاری را احساس می‌کنند و این کارکنان هستند که با درک کردن مسئولیت خویش، برای تحقق‌پذیری اهداف خود و سازمان تلاش می‌کنند.

نهاد آموزش و پرورش یکی از سازمانهای تأثیرگذار بر جامعه است. مدارس و مجموعه کارکنان آن ایفای نقشی تأثیرگذار را به‌عهده دارند. توانمندسازی معلمان در مدارس، ابزاری حیاتی برای دستیابی به مأموریت و چشم‌انداز آموزشی و تربیتی است که به موجب آن معلمان و مربیان قدرتمند می‌توانند درجهت پیشرفت، علاوه بر کاهش محدودیتهای موجود، با ایجاد نوآوری در برنامه‌های تربیتی معیارهای لازم را برای زیست مناسب دانش‌آموزان در جامعه فراهم کنند (لازارو[1]، ۲۰۱۱؛ پرسو[2]، ۲۰۱۲ و گرایر و گوویا[3]، ۲۰۱۷). دانش، مهارت و تواناییهای فکری کارکنان، ثروتی برای سازمانها به‌شمار می‌رود که منشأ برتری رقابتی برای آنان است. ابتکار عمل، خلاقیت، تعهد و توانمندسازی نیروی کار، قدرت سازمان را به‌هنگام رویارویی با چالشهای آینده به‌منظور دستیابی به نرخ بالای بهره‌وری افزایش می‌دهد.

توانمندسازی اصطلاحی است که در دههٔ ۱۹۸۰ به مجموعه مفاهیم مدیریت وارد شده است. دونست، تریوت، گوردون و استارنز[4] (۱۹۹۳) این مفهوم را ترکیبی از دو عنصر دانسته که عبارت‌انداز: ایجاد سازمانهایی که استقلال، انتخاب، کنترل و مسئولیت‌پذیری را در افراد پرورش می‌دهند و نیز اجازه دادن به افراد برای اینکه شایستگیهای موجود خود را بروز دهند، تواناییهای جدید را یاد بگیرند و بتوانند

1. Lazaro
2. Perso
3. Greier & Gouvea
4. Dunst, Trivette, Gordon & Starnes

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.3.7]

از طریق آن، عملکردشان را بهبود بخشند (مورلی[1]، ۱۹۹۵؛ به نقل از عبدالهی و حیدری، ۱۳۸۸).

توانمندســـازی یکی از ابزارهای ســـودمند ارتقای کیفی کارکنان و افزایش اثربخشی سازمانی تلقی می‌شود. سازمانها به‌منظور کسب موفقیت در محیط در حال تغییر کسب و کار امروزی به دانش، نظرات، انرژی و خلاقیت کلیهٔ کارکنان، از کارکنان خط مقدم گرفته تا مدیران سطح بالا نیازمندند. سازمانها برای تحقق بخشیدن به این امر، از طریق توانمندسازی کارکنان مربوطه، به‌منظور تشویق آنان به ابتکار عمل بدون اعمال فشار، ارج نهادن به منافع جمعی سازمان با کمترین نظارت و انجام وظیفه، به‌عنوان مالکان سازمان، اقدام می‌کنند (هاشم‌نیا، بهمن‌زیاری، آمشاری و پیله‌ور، ۱۳۹۳).

صاحب‌نظران برای توانمندســـازی کارکنان، ابعاد متفاوتی را مطرح کرده‌اند که رایج‌ترین آنها مؤثر بـــودن، کفایت‌نفس (شایســـتگی)، معناداری، خودتعینی یا حق انتخاب اســـت. اگرچه تقســـیم قدرت در میان زیردستان (بالدوین، راولینگز، مارشال، کانگر و آبوت[2]، ۱۹۹۹)، اعطای اختیارات بیشتر (ییلدریم و کارابی[3]، ۲۰۱۶)، آزادی عمل (کوروکاندا[4]،۱۹۹۲)، به منزلهٔ ابعاد دیگر توانمندســـازی، مورد توجه قرار گرفته است.

آموزش و پرورش یکی از سازمانهایی است که موفقیت و تحقق‌پذیری رسالت آن در گرو توانمندسازی کارکنان آن اســـت و در میان همه کارکنان این مجموعه مربیان و معاونان پرورشـــی بیشترین سهم را در تحقق اهداف تربیتی دارند. نقش حســـاس و حیاتی مربیان و معاونان پرورشـــی در نظام آموزش و پرورش ســـبب شده است که سهمی بسزا در زمینهٔ هدایت و ادارهٔ جریان تکاملی و ارتقای دانش‌آموزان داشته باشند و در ساختن فرهنگ، شخصیت و پرورش استعدادها و اخلاقیات نسل آینده و توالی فرهنگ جامعه، پیوسته در تلاش باشند (قائمی،۱۳۶۲). حساسیت آموزش و پرورش دانش‌آموزان اقتضا می‌کند که به توانمندسازی افراد شاغل در این مجموعه اهمیت خاصی داده شود.

موضوع توانمندســـازی مربیان پرورشی، دغدغهٔ مســـئولان آموزش و پرورش بوده و در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش نیز به آن پرداخته شده است. براساس سند تحول، توسعه مستمر شایستگیها و توانمندیهای اعتقادی، تربیتی، علمی و حرفه‌ای فرهنگیان، ایجاد ساز و کار قانونی برای افزایش انگیزه معلمان و مربیان با ســـاماندهی مناسب خدمات و امکانات رفاهی و رفع مشکلات مادی و معیشتی آنان (ســـند تحول بنیادین، راهکار ۱۲-۳، ۵-۲۱) اهمیت بسیار دارد. اگرچه در پی احیای معاونت پرورشی انتظـــار می‌رود که تحولاتی عمیق‌تر در عرصهٔ فعالیتهای پرورشـــی - به لحاظ تأمین امکانات و تمهید شـــرایط مانند تخصیص اعتبارات مناســـب و پستهای سازمانی، به تناســـب نوع فعالیتها صورت پذیرد، اما مهم این اســـت که تأمین، پرورش و بهسازی نیروی انسانی به‌منزلهٔ مهم‌ترین محور توسعه و تعمیق

1. Morely
2. Baldwin, Rawlings, Marshall, Conger & Abbott
3. Yildirim & Karabey
4. Korukonda

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.3.7]

فعالیتهای پرورشی امری اجتناب‌ناپذیر بوده و در این عرصه، پرداختن به دو موضوع زیر از ضرورت بسیار برخوردار است:

۱. بازسازی انگیزۀ شغلی مربیان پرورشی مدارس (ایجاد انگیزۀ شغلی).

۲. توانمندسازی شغلی مربیان پرورشی مدارس (بالابردن مهارتهای شغلی).

موضوع بازسازی انگیزه و توانمندسازی شغلی مربیان پرورشی مدارس که مهم‌ترین مسئله درپیشبرد فعالیتهای پرورشی محسوب می‌شود، در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش مورد تأکید و توجه قرارگرفته است: «وزارت آموزش و پرورش موظف است با تربیت، به‌کارگیری و سازماندهی نیروهای توانمند و واجد شرایط، تأمین و بسیج امکانات و منابع و تدوین برنامه‌های اجرایی کوتاه‌مدت و میان‌مدت در سطح ملی و استانی، اصلاح قوانین و مقررات و جلب مشارکت و همکاری سایر دستگاهها و نهادها اقدامات لازم را برای تحقق مفاد سند را معمول دارد» (سند تحول، راهکار ۲-۳). با توجه به‌پیچیدگی موضوع از نظر تغییرات سریع الگوهای رفتاری دانش‌آموزان و مواجه شدن مربیان پرورشی مدارس با مسائل نوپدید تربیتی، همکاری همۀ مسئولان و دست‌اندرکاران تربیتی در این زمینه، از وظایف شغلی متعهدانه به‌شمار می‌آید.

به‌طور خلاصه، بازنگری پیشینه نشان می‌دهد که عوامل بسیار مانند عوامل مادی، ارتباطات، آموزش مدیران، شیوۀ انتصاب مدیران، ضمن‌خدمت، امنیت شغلی، اختیار متناسب با مسئولیت، عوامل آموزشگاهی، مشارکت و ... در ایجاد انگیزه و جذب نیروهای کارآمد و توانمند در پست مربیگری و معاونت مدارس مؤثر است. از سویی هم پژوهشهای گذشته از وجود کاستیهایی در تربیت و نگهداری مربیان پرورشی خبر می‌دهد (معروفی، یوسف‌زاده، قبادی و افشار، ۱۳۹۲). از این‌رو، پژوهش حاضر در صدد بررسی عوامل مؤثر بر توانمندسازی مربیان و معاونان پرورشی استان ایلام است و به‌همین‌منظور در پی یافتن پاسخ به این پرسش است که عوامل مؤثر بر توانمندسازی مربیان و معاونان پرورشی کدام‌اند؟ و به‌طورکلی الگوی فرایندی توانمندسازی مربیان و معاونان پرورشی چگونه است؟

مبانی نظری

توانمندسازی، اگر چه به‌عنوان اصطلاحی نو در ادبیات مدیریتی مورد توجه قرار گرفته است، اما ابتدا در بحث غنی‌سازی شغلی «هرتزبرگ»[1] (۱۹۶۸)، افزایش کنترل و تصمیم‌گیری «سیمن»[2] (۱۹۵۹) و مشارکت در قدرت و کنترل «کانتر» و «تانن‌باوم»[3] مطرح شده است (احمدی و همکاران، ۱۳۹۶).

نخستین تعریف رسمی از توانمندسازی، برمی‌گردد به سال ۱۷۸۸ که با توجه به آن، توانمندسازی

1. Herzberg
2. Seeman
3. Kanter & Tannenbaum

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.3.7]

معادل تفویض اختیار در نظر گرفته شـــده اســـت و براســـاس اختیار به افراد، باید در نقش آنان تحول دیده شـــود (همان). گرو[1] به تعاریف رایج فرهنگ لغت از توانمندسازی اشاره می‌کند که شامل تفویض قدرت قانونی، تفویض اختیار کردن، مأموریت دادن و قدرت‌بخشـــی اســـت و در ســـال ۱۹۹۰، گاندز[2] توانمندســـازی را با واگذاری قدرت اتخاذ تصمیم به کارکنان مفهوم‌ســـازی کرده است (یو. کی. اسیز[3]، ۲۰۱۸). ادبیات توانمندســـازی تاکنون دگرگونیهای بســـیار یافته است تا اینکه لی، کیم، کو و سگاس[4] (۲۰۱۱) توانمندســـازی را زمینه‌ای برای افزایش گفت‌وگوها، تفکر انتقادی و فعالیت در گردهماییهای کوچک دانســـته و اشـــاره کرده‌اند که اجازه دادن به فعالیتها برای حرکت به فراسوی تسهیم، تقسیم و پالایش تجربیات، تفکر، دیدن و گفتگوها، از اجزای اصلی توانمندسازی‌اند. در زمینهٔ سیر تاریخی توسعه نظریات توانمندســـازی ریچارد کوتر[5] دو نوع توانمندسازی را مطرح کرده است: اولین نوع توانمندسازی روان سیاسی است که سبب افزایش عزت‌نفس و احترام به خود می‌شود و نتایج آن در رفتار با دیگران جلوه پیدا می‌کند. به عبارت دیگر توانمندسازی مستلزم اعتماد به توقعات و مهم‌تر از آن توقع کارکنان در مورد یک تغییر واقعی در رفتار است. نوع دوم توانمندسازی روان نمادین است که افزون بر افزایش عزت‌نفس در کارکنان ســـبب تغییر در مجموعه‌ای از پدیده‌های غیرقابل تغییر می‌شود. در دهه ۹۰ توانمندسازی کارکنان جایگزین واژه دخالت یا درگیر کردن کارکنان در کار شـــده اســـت (قنبری و رجبی، ۱۳۸۹).

توانمندسازی القای حس قدرت به افراد است، زیرا هر روش مدیریتی که بتواند حس استقلال افراد را تقویت کند، به احساس قدرت در آنها می‌انجامد. تواناسازی نیروی انسانی به‌معنای ایجاد ظرفیتهای لازم در کارکنان برای قادرســـاختن آنها به ایجاد ارزش افزوده در سازمان است (چیانگ و شه[6]، ۲۰۱۲). توانمندســـازی را می‌توان توسعه و گسترش قابلیت و شایســـتگی افراد برای دستیابی به بهبود مستمر در عملکرد سازمان دانست (ویلگاس[7]، ۲۰۱۵).

براســـاس نظر هانســـر و جورج[8] (۲۰۰۳)، ریشهٔ توانمندســـازی در تئوری ارائه شدهٔ داگلاس موری مک‌گرگور[9] در زمینهٔ رفتار ســـازمانی است. براساس این دیدگاه، انگیزش، بهره‌وری و مشارکت کارکنان از طریق ارائهٔ اختیارات بیشـــتر به کارکنان و انعطاف‌پذیری مشـــاغل، افزایش می‌یابد (زلگات، الجابر و وصفی[10]، ۲۰۱۴).

در زمینهٔ مفهوم توانمندسازی، شماری از نویسندگان و صاحب‌نظران، تعاریفی را ارائه داده و مطرح

1. Grove
2. Gandz
3. UK Essays
4. Lee, Kim, Ko & Sagas
5. Richard Kotter
6. Chiang & Hsieh
7. Villegas
8. Hancer & George
9. Douglas Murray McGregor
10. Zelgat, Aljaber & Wasfi

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.3.7]

کرده‌اند، مانند پاردو دلوال و لوید[1] (۲۰۰۳) که توانمندسازی کارکنان را به‌مثابه درگیری آنها در فرایندهای تصمیم‌گیری تعریف کرده‌اند (پاردو دلوال و لوید، ۲۰۰۳؛ به نقل از زلگات و همکاران،۲۰۱۴). براساس تعاریف متعدد از توانمندسازی استنباط می‌شود که شکل‌گیری این فرایند نیازمند شرایط، عوامل زمینه‌ساز و راهبردهایی است که تا تحقق توانمندسازی تحت‌تأثیر عوامل مداخله‌گر و عوامل زمینه‌ای در محیط قرار می‌گیرند. در یک تعریف جامع، توانمندسازی یک فرایند اجتماعی چندبعدی معرفی شده است که عوامل علی، بسترساز و نیز پیامدهای توانمندسازی را نیز دربر دارد (رومن[2]، ۲۰۰۱؛ کالوس[3]، ۲۰۰۹؛ کیموای، چیروره و اوموندی[4]، ۲۰۱۴). در این تعریف اشاره شده که توانمندسازی فرایندی است که در ارتباط با دیگران شکل می‌گیرد و از طریق آن فرد خود و جامعه را کنترل می‌کند و این توانایی را کسب می‌کند که از طریق توسعه فردی بتواند اعمال، شرایط و برنامه‌های خود را تحت کنترل داشته باشد. همچنین چنانچه افراد اختیار لازم را برای انجام دادن کارها و فعالیتهای خود داشته باشند، می‌توانند دانش خود را به‌کار گیرند و آن را به محیط کار انتقال دهند. پس توانمندسازی فرایندی تحول‌گراست که به تعاملات فرهنگی- اجتماعی نیازمند است، لذا حمایت محیط، اولیا و مدیران مدارس شرایط علی تأثیرگذار بر تحقق‌پذیری توانمندسازی مربیان پرورشی را فراهم می‌کند. از این تعریف همچنین استنباط می‌شود که توانمندسازی پیامدهایی مانند انتقادپذیری، کشف تواناییها، محدودیتها و افزایش قدرت ذهنی را نیز در پی دارد.

علی[5] و همکاران (۲۰۱۰) و احمد و اورانیه[6] (۲۰۱۰) توانمندسازی را چنین تعریف کرده‌اند: توانمندسازی فرایندی است که موجب افزایش احساس خوداثربخشی در میان کارکنان سازمان می‌شود و تأکید بر شناسایی شرایطی دارد که سبب ناتوانی کارکنان از طریق اقدامات رسمی در سازمان و تکنیکهای غیررسمی می‌شود. همچنین با توجه به دیدگاههای سنتی، توانمندسازی پیروان معادل قوت دادن یا انرژی دادن از طریق رهبری، افزایش خوداثربخشی با استفاده از کاهش بی‌قدرتی و افزایش انگیزش درونی است (همان).

زیمرمن[7] (۲۰۰۰) معتقد است که توانمندسازی، ارزش‌گرایی است برای کار در جوامع و یک مدل نظری برای اینکه فرایندها و پیامدهایی را که تلاش می‌کنند میزان کنترل و تأثیر بر اغلب تصمیم‌گیریهایی که زندگی کارکنان، عملکردهای سازمانی و کیفیت زندگی اجتماعی را افزایش دهند، درک کنند. به‌عبارت دیگر، توانمندسازی، درک و توجه به اقداماتی است که در سازمان انجام می‌شود با این رویکرد که تا

1. Pardo del Val & Lloyd
2. Roman
3. Calvès
4. Kimwarey, Chirure & Omondi
5. Ali
6. Ahmad & Oranye
7. Zimmerman

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.3.7]

چه اندازه بر زندگی کاری کارکنان، پیامدهای سازمان و نهایتاً بر کیفیت زندگی در جامعه می‌تواند تأثیرگذار باشد. توانمندسازی نیاز به اقدامات ضروری مدیریتی دارد که از یک‌سو، شرایط ناتوان‌کننده در سازمان را درک و حذف کند و از سوی دیگر، با ارزش دادن به اقدامات توانمندساز در جهت گسترش و اشاعهٔ این فرایندها اقدام کند.

ملم[1] (۲۰۰۴) بر این باور است که در ادبیات توانمندسازی، تعاریف و مفاهیم متنوعی وجود دارد، هرچند که اغلب تعاریف، نشان‌دهندهٔ این موضوع هستند که توانمندسازی، به‌معنای دادن اختیارات بیشتر به کارکنان و تصمیم‌گیری در زمینهٔ انجام دادن وظایف کاری و نیز دادن اختیار برای حل همهٔ موضوعاتی است که مرتبط با کار آنها است، اما به‌طور خلاصه و با توجه به تنوع در تعاریف توانمندسازی، معنای آن، دادن قدرت و توان به زیردستان در پایین‌ترین سطوح سازمانی برای این است که آنها بتوانند به هنگام ارائهٔ خدمت در تصمیم‌گیریهای خود، توانمند باشند (زلگات و همکاران،۲۰۱۴). بنابراین، تنوع در تعاریف توانمندسازی منتج به تعریفی نسبتاً جامع می‌شود که به شیوه‌های متفاوت سازمانی، قدرت و توانایی در کارکنان در همهٔ سطوح به‌ویژه کارکنان رده پایین ایجاد شود، به‌شکلی که آنها این قدرت را احساس کنند و در جهت حل مشکلات و مسائل پیش‌بینی نشده و احتمالاً تصمیم‌گیریهای مهم مربوط به کار خود، اقدام مناسب را انجام دهند. لیترل[2] (۲۰۰۷) معتقد است که توانمندسازی فرایندی ارزشی است که از مدیریت عالی سازمان تا پایین‌ترین رده ادامه می‌یابد و اشخاص توانمند، در مورد فعالیتهای خویش، احساس مسئولیت و نیز احساس مالکیت می‌کنند.

با بررسی ادبیات مرتبط با توانمندسازی، نویسندگان به اشکال متفاوت مفهوم توانمندسازی را دسته‌بندی کرده‌اند. مثلاً سان، ژانگ، کی و چن[3] (۲۰۱۲)، کوکانن و لینوکیلپی[4] (۲۰۰۰) و منون[5] (۲۰۰۱)، توانمندسازی را براساس رویکردهایی مانند توانمندسازی رهبری، توانمندسازی ساختاری و توانمندسازی روان‌شناختی یا در قالب توانمندسازی موقعیتی (ساختاری)، توانمندسازی انگیزشی (روان‌شناختی) و توانمندسازی رهبری دسته‌بندی کرده‌اند. باوجود این توانمندسازی، بیشتر، با استفاده از دو رویکرد اصلی توانمندسازی انگیزشی (روان‌شناختی) و توانمندسازی ساختاری (ارتباطی) مورد مطالعه قرار گرفته است. اما در توانمندسازی مجموعه کارکنان سازمانهای علمی و آموزشی به‌طورکلی به دو بعد اساسی توجه شده است: توانمندسازی فردی و توانمندسازی سازمانی. توانمندسازی فردی از سه مؤلفه تشکیل شده است: دانش، ارزش و عمل و توانمندسازی سازمانی شامل هشت مؤلفه است که عبارت‌اند از: وضوح هدف، نگرش، رفتار، شناخت، انصاف، ارتباطات، مشارکت و مدیریت در محل کار (رومن، ۲۰۰۱؛ کالوس، ۲۰۰۹؛ کیمواری و همکاران، ۲۰۱۴).

1. Melhem
2. Littrell
3. Sun, Zhang, Qi & Chen
4. Kuokkanen & Leino-Kilpi
5. Menon

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.3.7]

در سازمانهای توانمند و توانمندساز، دیدگاه و طرز تلقی کارکنان دستخوش تغییرات اساسی می‌شود. برخی از این تغییرات در جدول شماره ۱ خلاصه شده است

جدول ۱. تغییر دیدگاه کارکنان در سازمانهای توانمند

تغییرات	
از	**به**
➢ ناتوانی	➢ توانمندی
➢ انتظار دستور برای اقدام کردن	➢ اقدام کردن
➢ انجام دادن کارها به شکل درست	➢ انجام دادن کارهای درست
➢ انفعال	➢ خلاقیت و ابتکار عمل
➢ محتوا	➢ محتوا و فرایند
➢ کمیت	➢ کمیت و کیفیت
➢ رئیس مسئول است	➢ همه مسئول‌اند
➢ تقصیر را به گردن دیگری انداختن	➢ مشکل را حل کردن

منبع: رشیدی‌راد، ۱۳۹۱

نتایج پژوهش باروت‌کوب و مروتی‌شـــریف‌آبادی(۱۳۹۳) نشان داده اســـت که میان توانمندسازی روان‌شـــناختی و ابعاد آن (احساس شایســـتگی، معنادار بودن، مؤثر بودن) با بهره‌وری فردی کارکنان، همبستگی مثبـت و ناقصی وجود دارد و میان احساس اعتماد با بهره‌وری، همبستگی معکوس و ناقصی وجود دارد.

نتایج پژوهش پاکدل، شـــهرکی‌پور و فرزانجو (۱۳۹۶) با عنوان «رفع چالشـــهای آموزش و پرورش، توانمندسازی و ارتقای بهره‌وری معلمان (مطالعه موردی: مدارس ابتدایی شهرستان زاهدان)» حاکی از آن است که ارتباطی مثبت و معنادار میان این مؤلفه‌ها وجود دارد. در واقع با رفع چالشـــهای آموزش و پرورش، بهره‌وری و توانمندی معلمان ارتقا می‌یابـــد و با توانمندسازی معلمان بهره‌وری آنها نیز افزایش می‌یابد.

ایزدی و محسنی (۱۳۹۴) در پژوهشی تحت عنوان «بررسی راههای توانمندسازی کارکنان ستادی ادارات آموزش و پرورش مازندران و ارائه الگوی مناسب» بیان کرده‌اند که دسترسی به اطلاعات، آموزش، سیســـتم پاداش، غنی‌سازی شغل، مشارکت و ســـبک رهبری رابطه‌ای مثبت و معنادار با توانمندسازی

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.3.7]

روان‌شـــناختی دارند. نتایج حاصل از آزمون فریدمن بیانگر آن اســـت که متغیرهای رهبری، دسترسی به اطلاعات، مشارکت، آموزش، غنی‌سازی شغل و پاداش به ترتیب در رتبه اول تا ششم قرار دارند. بررسی وضعیت این متغیرها نشان‌دهنده آن است که گذشته از دو متغیر خودتعینی و مؤثر بودن همهٔ متغیرها وضعیتی نســـبتاً مطلوب در میان کارکنان ستادی آموزش و پرورش اســـتان مازندران دارند. در نهایت براساس یافته‌های پژوهش، مدلی جهت ارتقای سطح توانمندی کارکنان ارائه شده است.

رحیمی و قناتی (۱۳۹۴) در پژوهشـــی با عنوان «توانمندسازی نیروی انسانی (موردکاوی کارکنان وزارت آموزش و پرورش)» بیان کرده‌اند که جایگاه ســـازمانی آموزش و پرورش از لحاظ شـــیوه رهبری، مشـــارکت و غنی‌سازی شغلی کارکنان از حد انتظار پایین بوده درحالی که ازنظر بعد آموزشی بالاست. از این‌رو آسیب‌شناســـی جدی و تقویت ابعاد شیوه رهبری، مشارکت و غنی‌سازی شغلی نیروی انسانی در آموزش و پرورش ضرورت می‌یابد. همچنین به منابع انسانی باید با دید سرمایه انسانی در بلندمدت توجه کرد. در این میان توانمندســـازی کارکنان ســـبب افزایش قدرت مادی و معنوی سازمان و اتخاذ شیوه رهبری واقع‌بینانه می‌شود. به‌عبارت دیگر طی مسیر رشد تکاملی سازمان و فرایند قدرت گرفتن و مشارکت همه‌جانبه در گرو توانمندسازی کارکنان است، از این‌رو باید به آن توجه ویژه شود.

روش‌شناسی

ایـــن تحقیق، از نظر هدف کاربردی و از نظر شـــیوهٔ گردآوری داده‌ها، ترکیبـــی (آمیخته) و از نوع اکتشافی است که به‌صورت طرح پژوهش ترکیبی، اول به صورت کیفی (نظریهٔ داده بنیاد) و دوم به‌صورت کمی انجام شده است. ابتدا همهٔ مراحل و فرایندهای روش پژوهش کیفی انجام شده، سپس نتایج حاصل از تحلیلهای داده‌های کیفی وارد مرحلهٔ پژوهش کمی شده است. در ادامه، داده‌ها در قالب روش پژوهش کمـــی، مورد تحلیل قرار گرفته‌اند. جامعه آماری تحقیق در بخـــش کیفی خبرگان و متخصصان حوزه تعلیم و تربیت و در بخش کمی عبارت بود از همهٔ مربیان و معاونان پرورشـــی اســـتان ایلام که براساس آمار ارائه‌شده از معاونت پرورشی ادارهٔ کل آموزش و پرورش استان ایلام، تعداد نیروهای مربی پرورشی تا تاریخ ۱۳۹۷/۱/۲۹، ۱۷۰ نفر و تعداد معاونان پرورشی، ۱۷۶ نفر بوده است.

انتخـــاب نمونه در بخش روش تحقیق کیفی، از طریق روشـــهای نمونه‌گیری هدفمند بوده اســـت. به‌منظور اجرای نمونه‌گیری هدفمند، پس از برگزاری یک جلســـهٔ هماهنگی و چندین جلســـه مشاورهٔ تلفنی با کارشناســـان معاونت پرورشی استان ایلام، اسامی ۵۰ نفر از مربیان و معاونان خبره و برجسته دریافـــت شـــد. پس از انجـــام دادن مصاحبه‌های لازم با ده نفر از آنان، اشـــباع اطلاعاتی حاصل شـــد. در این پژوهش، روند تجزیه و تحلیل، همزمان با گردآوری داده‌ها و انجام دادن مصاحبه انجام شده است. به این صورت که پس از هر مصاحبه، به صورت همزمان، کدهای مفهومی اصلی از هر مصاحبه استخراج، سپس بر حسب نتایج ذهنی حاصل از کدهای مفهومی به‌دست آمده از مصاحبه‌ها، در انتخاب و شناسایی

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.3.7]

و برگزیدن افراد دیگر در مصاحبه‌های آینده بازبینی انجام شده است. در این مرحله، پژوهشگر در صدد دستیابی به افرادی است که با نگاه از زاویهٔ دید آنها به موضوع پژوهش بتواند، به مرحله‌ای برسد که هیچ خلأ احتمالی در کدهای پژوهش وجود نداشته باشد که این امر، نشان‌دهندهٔ رعایت چندجانبه‌نگری تئوریکی است (صدوقی،۱۳۸۷). تحلیل داده‌های کیفی، دارای سه مرحلهٔ کدگذاری باز، کدگذاری محوری و کدگذاری انتخابی است (استراس و کوربین، ۱۳۸۵).

در مرحله اول پژوهشگر پس از تحلیل متن مصاحبه‌ها، موفق به شناسایی مقوله‌های کلیدی شد. پس از تحلیل مصاحبه‌ها و بررسی دامنه آنها، در مرحله دوم مصاحبه‌ها به‌منظور توسعه مفاهیم و مقوله‌ها و رسیدن به اشباع نظری در دستور کار قرار گرفتند و پس از اشباع نظری و توقف روند مصاحبه‌ها، پالایش و مقایسه نهایی انجام گرفت. پس از انجام گرفتن مصاحبه‌ها و دستیابی به اشباع نظری و همچنین کدگذاری، همهٔ مصاحبه‌ها مورد مطالعه قرار گرفتند. به‌طورکلی ۳۶۹ نکته کلیدی منشأ کدگذاری باز بودند و از این تعداد ۲۷ زیرمقوله اصلی استخراج شدند.

به‌طورکلی مطابق نظر استراوس و کوربین (۱۳۸۵) مرحله مطالعه متن مصاحبه‌ها و ابتدای کدگذاری مطابق اصول نظریه برخاسته از داده‌ها شکلی از تحلیل محتواست که در پی یافتن مفهومی از میان انبوه اطلاعات به‌دست آمده است و دغدغهٔ اصلی برای به‌دست آوردن واژه یا اصطلاحی است که مصاحبه‌شونده مورد تأکید قرار داده است. در این مرحله پژوهشگر میان برخی از عبارتهایی را که پی‌درپی روی آنها تأکید شده، تفکیک به‌عمل آورده است. بدین ترتیب مرحله آغازین کدگذاری شروع شده است. مرحله کدگذاری باز نیازمند ذهنی قوی پردازشگر است و پژوهشگر لازم است بدون توسل به ایده‌های پیشین خود و تنها بر مبنای پردازش ذهن و تحلیل اندیشه فکری کدگذاری را انجام دهد که پژوهشگر این رویکرد را به‌صورت جدی مدنظر قرار داده است.

پس از استخراج متن مصاحبه‌ها و مطالعه دقیق آنها، نکات کلیدی هر متن مشخص و کدگذاری شد و براساس این نکات کلیدی کدگذاری باز استخراج شد. روند خردکردن، مقایسه کردن، مفهوم‌پردازی کردن و مقوله‌پردازی کردن داده‌ها را کدگذاری باز می گویند (استراس و کوربین، ۱۳۸۵). در این‌مرحله، براساس روش مرسوم در نظریه داده بنیاد به هریک ازاجزا، عنوان و برچسبی داده می‌شود (مایلز و هابرمن[1]، ۱۹۸۴). پس از مشخص شدن نکات کلیدی، کدهای به‌دست آمده تحلیل شدند و با استناد به‌نظر تیم پژوهش، کدهایی که موضوع مشترک داشتند گروه‌بندی شدند و مطابق این فرایند، محور مشترک نمایان شد. این محور مشترک تحت عنوان مفهوم، خود را متجلی ساخت. اجزای پارادایم کدگذاری محوری شامل پدیده اصلی، شرایط علی، راهبردها، زمینه، شرایط مداخله‌گر و پیامدها به تفکیک و براساس مقوله‌های زیرمجموعه خود طرح شد و در نهایت طبق کدگذاری انتخابی به‌هم پیوند داده شده و چگونگی طراحی الگوی توانمندسازی به‌صورت یک مدل مفهومی، ترسیم شده است.

1. Miles & Huberman

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.3.7]

برای محاسبه پایایی شیوه‌های گوناگون به‌کار می‌رود از آن جمله می‌توان به ضریب آلفای کرونباخ اشـــاره کرد. به‌منظور اندازه‌گیری قابلیت اعتماد (پایایی)، با روش آلفای کرونباخ یک نمونه اولیه شامل ۳۰ پرسشنامه پیش‌آزمون شد، سپس با استفاده از داده‌های به‌دست آمده از این پرسشنامه‌ها و به کمک نرم‌افزار آماری **SPSS** میزان ضریب اعتماد با روش ضریب آلفای کرونباخ برای این ابزار محاســـبه شـــد. در جدول شمارهٔ ۲، ضریب آلفای کرونباخ هر یک از شاخصها و همهٔ سؤالات پرسشنامه نشان داده شده است.

جدول ۲. بخش پایایی از طریق آلفای کرونباخ

مؤلفه پرسشنامه	تعداد سؤال	ضریب آلفای کرونباخ محاسبه‌شده
پدیده محوری	۱۵	۰/۷۹
عوامل علی	۶	۰/۷۷
شرایط زمینه‌ای	۶	۰/۷۹
شرایط مداخله‌گر	۵	۰/۸۱
عوامل راهبردی	۵	۰/۷۹
پیامدها	۵	۰/۸۸
کل	**۴۲**	**۰/۹۱**

روایی پرسشـــنامه نیز با نرم‌افزار SPSS از طریق روش KMO و بارتلت مقدار ۰/۹۲ به‌دســـت آمد. از آنجا که این مقـدار از ۰/۵ بیـشتر اسـت لذا کفـایت نمونـه تأیید شد و سؤالات از همبستگی خوبی برخـوردارند. در جدول شماره ۳، آزمـون بارتلت و KMO برای همبستگی وکفـایت داده‌ها آورده شده است.

جدول ۳. بخش ضریب بارتلت و KMO

ضریب KMO	معناداری بارتلت	کای اسکوئر	درجه آزادی
۰/۹۲۷	۰/۰۰۰	۷۵۷۷/۳۸۰	۱۲۷۵

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.3.7]

یافته‌های پژوهش

یافته‌های این پژوهش شامل یافته‌های کیفی و کمی است. یافته‌های کیفی مبتنی بر تحلیل داده‌های گردآوری شـــده از مصاحبه و یافته‌های کمی حاصل تحلیل داده‌های به‌دســـت آمده از پرسشنامه است. مؤلفه‌های شناسایی‌شـــده پژوهش شامل ۳۶۹ نکته کلیدی بودند که منشأ کدگذاری باز قرار گرفتند و از این تعداد ۲۷ زیرمقوله اصلی اســـتخراج شدند. در جدول شماره ۴ انتزاع مفاهیم از کدها و طبقه‌های فرعی از مفاهیم نشان داده شده است.

جدول ۴. نتایج کدگذاری و تناظر مقوله‌های کلی و مقوله‌های فرعی

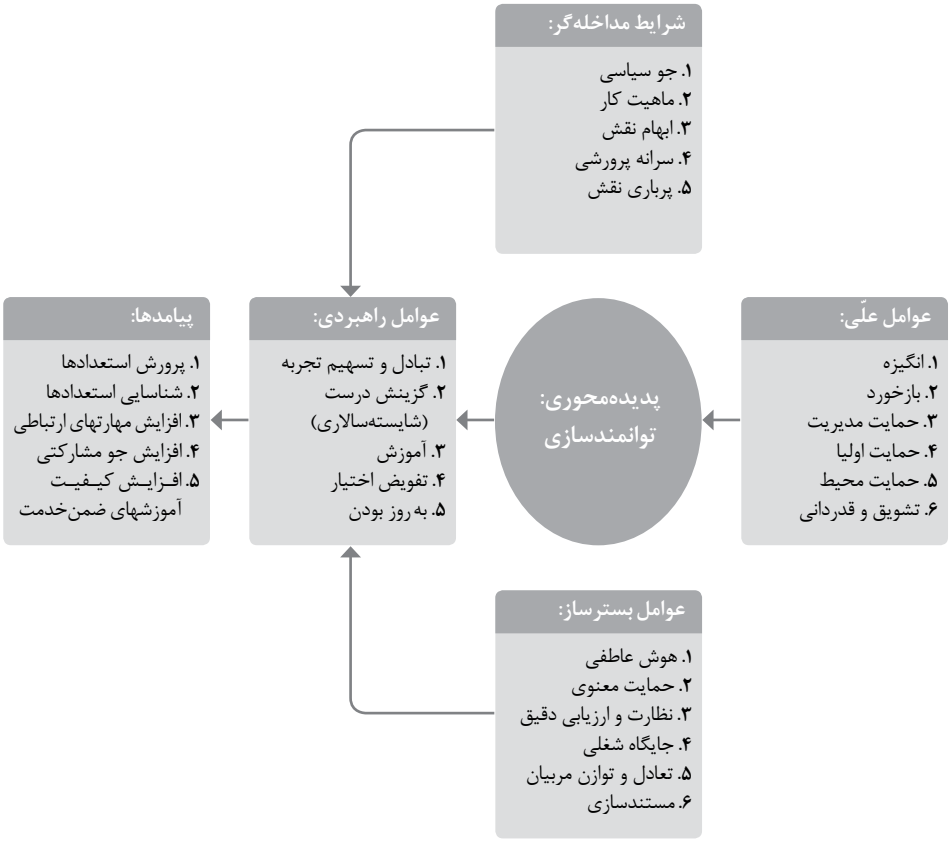
مقوله کلی	مقوله فرعی
شرایط علّی	۱. انگیزه ۲. بازخورد ۳. حمایت مدیریت ۴. حمایت اولیا ۵. حمایت محیط ۶. تشویق و قدردانی
شرایط زمینه‌ای	۱. هـوش عـاطفی ۲. حمـایت معنوی ۳. نظارت و ارزیـابی دقیق ۴. جـایگاه شغلی ۵. تعـادل و تـوازن مربیان ۶. مستندسازی
شرایط مداخله‌گر	۱. جو سیاسی ۲. ماهیت کار ۳. ابهام نقش ۴. سرانه پرورشی ۵. پرباری نقش
راهبردها	۱. تبادل و تسهیم تجربه ۲. گزینش درست (شایسته‌سالاری) ۳. آموزش ۴. تفویض اختیار ۵. به‌روز بودن
پیامدها	۱. پرورش استعدادهـا ۲. شناسایی استعدادهـا ۳. افزایـش مهارتهـای ارتبـاطی ۴. افـزایش جـو مشـارکتی ۵. افزایش کیفیت آموزشهای ضمن‌خدمت

الگوی مفهومی

در آخرین مرحله از کدگذاری، پژوهشـــگر با توجه به مراحل پیشـــین، به استحکام بیشتر مفاهیم و مؤلفه‌ها می‌پردازد. در این مرحله در یک دسته‌بندی کلی‌تر، داده‌های سازماندهی شده در قالب مؤلفه‌های گوناگون و در ابعادی محدودتر دســـته‌بندی می‌شـــوند (آلن[1]، ۲۰۰۳). فرایند کدگذاری باز و محوری، به‌پیدایـــش مجموعه‌ای از مقولات می‌انجامد که الگـــوی ارتباط خاص میان هر مقوله و زیرمقوله‌هایش مشخص شده است. حال نوبت آن است که مقولات را به هم مرتبط سازیم و نظام نظری خاصی را ارائه کنیم. پیوند دادن مقولات به یکدیگر را کدگذاری انتخابی می‌گویند (استراس و کوربین، ۱۳۸۵). نتیجه این مرحله و مدل نهایی در شکل شماره ۱ ارائه شده است.

1. Allan

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.3.7]



شکل ۱. الگوی پارادایمی

در این پژوهش در پی دستیابی به فرضیهای بودیم که الگوی توانمندسازی مربیان پرورشی را تبیین کند. برآیند پژوهش این بود که ویژگیهای «الگوی توانمندسازی مربیان پرورشی» با بررسی مصاحبه‌های صورت گرفته به مقوله محوری و در نهایت به این مفهوم اصلی منتهی می‌شوند.

به‌منزلهٔ یک گام پیشین برای الگوســـازی معادلات ساختاری (SEM)، تحلیل عاملی تأییدی برای ایجاد اعتبار سازه عوامل، اعتبار همگرا و اعتبار ممیز، انجام شده است. در این بخش از پژوهش یافته‌های تحلیل عاملی تأییدی، براساس مقوله‌های کلی به‌دست آمده از مرحله کیفی و مقوله‌های فرعی مربوط به آنها در قالب جدول شاخصهای برازش و بروندادهای آن ارائه شده‌اند. به‌منظور تائید اینکه آیا پرسشهای انتخاب‌شده برای سنجش مدل (توانمندسازی) برازش مناسب دارند یا نه، از تحلیل عاملی استفاده شده اســـت. نتیجه تحلیل عاملی در حالت ضرایب استانداردی و تخمین استاندارد مؤلفه‌های مدل در جدول شماره ۵ نشان داده شده است.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.3.7]

جدول ۵. ضرایب استانداردی و تخمین استاندارد مؤلفه‌ها

عوامل اصلی	مؤلفه ها	ضریب استاندارد	ضریب معناداری
عوامل علی	انگیزه	۰/۵۰	۴/۷۹
	بازخورد	۰/۵۴	۶/۶۴
	حمایت مدیریت	۰/۵۶	۷/۰۲
	حمایت اولیا	۰/۶۲	۷/۲۹
	حمایت محیط	۰/۷۸	۹/۹۱
	تشویق و قدردانی	۰/۷۷	۹/۵
عوامل بسترساز	هوش عاطفی	۰/۹۶	۸/۶۰
	حمایت معنوی	۰/۵۲	۴/۵۶
	نظارت و ارزیابی دقیق	۰/۵۱	۴/۹۱
	جایگاه شغلی	۰/۵۲	۶/۰۲
	تعادل و توازن مربیان	۰/۵۲	۵/۹۶
	مستندسازی	۰/۵۱	۳/۸۳
عوامل مداخله‌گر	جو سیاسی	۰/۶۳	۸/۵۳
	ماهیت کار	۰/۷۳	۱۱/۳۱
	ابهام نقش	۰/۸۶	۱۲/۸۷
	سرانه پرورشی	۰/۷۰	۹/۶۳
	پرباری نقش	۰/۵۵	۵/۷۳
راهبردها	تبادل و تسهیم تجربه	۰/۸۱	۱۲/۲۵
	گزینش درست (شایسته‌سالاری)	۰/۶۳	۸/۶۳
	آموزش	۰/۷۴	۱۰/۶۷
	تفویض اختیار	۰/۸۶	۱۳/۳۷
	به‌روز بودن	۰/۷۸	۱۱/۴۷

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.3.7]

عوامل اصلی	مؤلفه ها	ضریب استاندارد	ضریب معناداری
پیامدها	پرورش استعدادها	۰/۵۴	۷/۲۶
	شناسایی استعدادها	۰/۷۶	۱۰/۹۹
	افزایش مهارتهای ارتباطی	۰/۶۷	۹/۴۸
	افزایش جو مشارکتی	۰/۸۹	۱۴/۰۷
	افزایش کیفیت آموزشهای ضمن‌خدمت	۰/۸۲	۱۲/۴۹

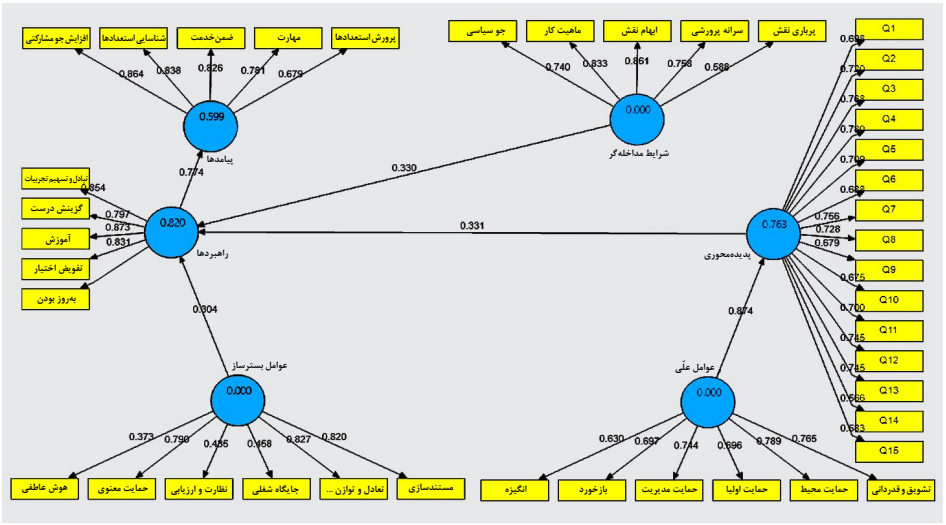
شـــاخصهای برازش مربوط به تحلیل عاملی مدل در جدول شـــماره ۶ ارائه شده است. اعداد و ارقام جدول نشان‌دهنده برازش کاملاً مطلوب داده‌ها با مدل است، لذا شاخصهای گزارش‌شده در تحلیل عاملی نشان‌دهندۀ برازش کاملاً مطلوب داده‌ها با مدل است.

جدول ۶. شاخصهای برازش

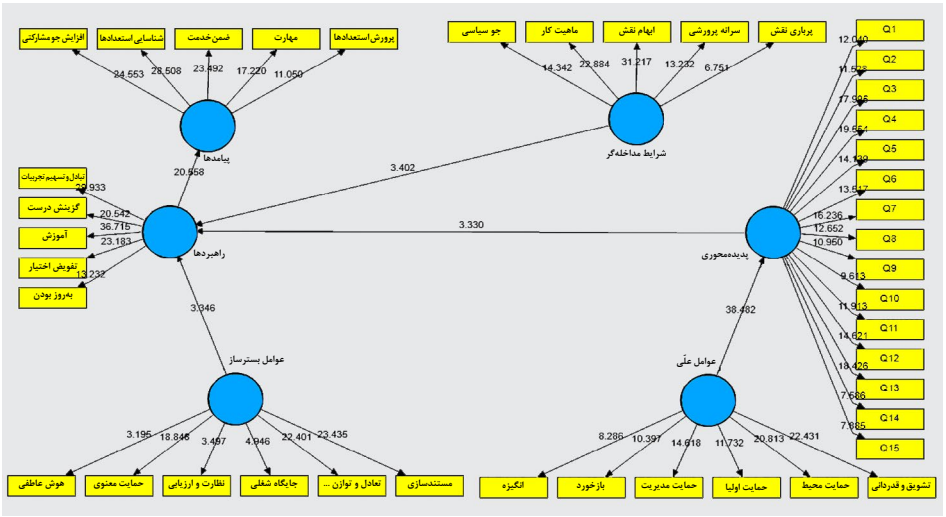
نام شاخص	معناداری	علی	زمینه ای	مداخله گر	راهبردها	پیامدها
chi- squared / df	کمتر از ۳	۲/۸۰ /۵	۵/۵۲ /۷	۴/۵۸ /۵	۲/۲۹ /۵	۱۱/۴۹ /۵
RMSEA	کمتر از ۰/۱	۰/۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	۰/۰۸۸
NFI	بیشتر از ۰/۹	۰/۹۹	۰/۹۸	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۹۸
CFI	بیشتر از ۰/۹	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۹۹
GFI	بیشتر از ۰/۹	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۹۷

فرضیه‌های بازتولیدشـــده در پایان تحلیل یافته‌های مرحله نخست پژوهش، مرحله کیفی، مبنایی برای ترســـیم مدل فرضی و آزمون روابط میان متغیرها در قالب فرضیه‌های ارائه‌شـــده، در مرحله کمی پژوهش بود. بنابراین در شـــکل شـــماره ۲ و ۳ یافته‌های مدل معادلات ساختاری براساس فرضیه‌های پژوهش ارائه شده‌اند.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.3.7]



شکل ۲. مدل کلی توانمندسازی در حالت ضریب استاندارد



شکل ۳. مدل کلی توانمندسازی در حالت ضریب معناداری

تشریح یافته‌های مدل توانمندسازی مطابق شکلهای شماره ۲ و ۳، در دو حالت ضرایب استانداردی و ضرایب معناداری است. مدل ارائه‌شده در این پژوهش بازگشتی است، به این معنا که همهٔ مسیرها یک‌طرفه‌اند. نتایج جدول شـــماره ۶ حاکی از آن است که همهٔ شاخصها، در حد مطلوب گزارش‌شده‌اند و مدل با داده‌ها برازش خوبی دارد و بیانگر این اســـت که رابطه خطی میان متغیرها وجود دارد. براســـاس شکل شماره ۲،

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.3.7]

همهٔ رابطه‌ها با ضرایب معناداری بیشـــتر از ۰/۳ تأیید شـــده‌اند و در شکل شـــماره ۳ همه بارهای عاملی (T value) از ۱/۹۶ بیشـــترند، لذا مدل برازش‌شده مطلوب و همه رابطه‌ها به‌صورت مثبت و معنادار بر هم اثر دارند.

برای تأیید روایی و پایایی مطلوب مدل ارائه‌شده روایی پرسشها بیشتر از ۰/۵ و پایایی پرسشها بیشتر از ۰/۸ برآورد شده است که در جدول شماره ۷ مشاهده می‌شود. مقدار آلفا و پایایی ترکیبی همه مقوله‌ها بیشتر از ۰/۷ و همین‌طور مقدار روایی (AVE) مقوله‌ها بیشتر از ۰/۵ برآورد شده است.

جدول ۷. مقدار آلفا، پایایی ترکیبی و روایی مدل

ردیف	مقوله ها	روایی همگرا	پایایی	آلفای کرونباخ
۱	عوامل علی	۰/۵۲	۰/۸۶	۰/۸۱
۲	عوامل زمینه‌ای	۰/۶۱	۰/۸۰	۰/۷۱
۳	پدیده‌محوری	۰/۷۵	۰/۹۳	۰/۹۲
۴	عوامل مداخله‌گر	۰/۵۸	۰/۸۷	۰/۸۱
۵	عوامل راهبردی	۰/۶۶	۰/۹۰	۰/۸۷
۶	پیامدها	۰/۶۶	۰/۸۹	۰/۸۵

■ بحث و نتیجه‌گیری ■

مربیان پرورشـــی یکی از مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار در فرایند تعلیم و تربیت در محیط مدرسه‌اند. در بســـیاری از فعالیتهای مدرسه مربی پرورشی در سیاســـتگذاری، برنامه‌ریزی و اجرا نقشی مهم ایفا می‌کند. براســـاس یافته‌های حاصل از ســـنجش کیفی و کمی این پژوهش و متناســـب با نقش مهم و تأثیرگذار مربیان پرورشی در مدرسه عوامل شناسایی‌شده بر توانمندسازی آنان مؤثر بوده است و با نقش و وظایف مربیان پرورشی منطبق بوده و همخوانی دارند.

عوامل شناسایی‌شـــده مؤثر بر توانمندســـازی مربیان پرورشی به‌طور کلی در قالب عوامل محیطی، شـــرایط زمینه‌ای، شـــرایط مداخله‌گر، عوامل راهبردی و پیامدها دسته‌بندی شده است. به‌منظور درک بهتر عوامل مؤثر بر توانمندسازی مربیان و معاونان پرورشی و ارائه تصویری مناسب از کیفیت روابط میان عوامل شناسایی‌شـــده، روابط میان این عوامل در قالب یک مدل پارادایمی ارائه شده است. در این مدل پدیده‌محوری توانمندسازی است. پدیده‌محوری مقوله‌ای محوری است که شکل‌گیری آن متأثر از چند دسته از عواملی است که مصاحبه‌شوندگان شناسایی کرده، سپس از فرایندهای تحلیل کیفی در قالب عوامل تأثیرگذار شکل گرفته‌اند. برای شکل‌گیری فرایند توانمندسازی در هر کدام از نیروها و کارکنان

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.3.7]

سازمانها وجود عوامل دروندادی (علی) مهم‌ترین شرط اصلی برای تحقق‌پذیری پدیده‌محوری است.

عدم وجود عوامل علی احتمال شکل‌گیری و تأثیرگذاری سایر عوامل مانند راهبردها و عوامل بسترساز را غیرممکن و نامفهوم می‌کند. مثلاً نبود علاقه به کار پرورشی به‌مثابه یک عامل علی اصلی و مهم در فرایند توانمندسازی است. بدون وجود این عامل مهم آموزش یا تفویض اختیار به‌مثابه یک عامل راهبردی چندان تأثیری بر توانمندســـازی مربیان و معاونان پرورشی نخواهد داشت. براساس مدل پارادایمی استخراج شده در این پژوهش عوامل علی و راهبردی منتج به توانمندسازی مربیان و معاونان پرورشی خواهند شد البته با در نظر گرفتن عوامل مداخله‌گر و بسترساز که پیامدهایی را نیز در پی خواهند داشت.

براساس یافته‌های حاصل از این پژوهش اغلب مربیان پرورشی به این موضوع باور و تأکید دارند که آموزش، به‌ویژه کیفیت اجرای آموزش حتی مکان آن می‌تواند در تربیت مربیانی کارآزموده و توانمند بسیار مؤثر باشـــد. علاوه بر آموزش، تفویض اختیار، مشارکت در تصمیم‌گیری و حمایت مدیر مدرسه به‌منزلهٔ مهم‌ترین نکاتی بودند که مربیان و معاونان پرورشی بر آنها تأکید داشتند. نتایج حاصل از پژوهش حاضر با یافته‌های پژوهشگران دیگر مانند آدی‌راکا[1] (۲۰۰۹)، باگلر و سامک[2] (۲۰۰۴)، مارکس و لوئی[3] (۱۹۹۷)، شـــورت و راینهارت[4] (۱۹۹۲)، زاهدی، بودلایی، ستاری‌نســـب و کوشـــکی‌جهرمی (۱۳۸۹) و عبدالهی و نوه‌ابراهیم (۱۳۸۵) همخوانی دارد. براســـاس نتایج به‌دست آمده از مصاحبه‌های کیفی، مربیان پرورشی بر این نکته توافق داشتند که اعتقاد مدیریت مدرسه به فعالیتهای پرورشی و حمایت همه‌جانبه (مادی و عاطفی) از مربیان پرورشی می‌تواند شرایط مناسب را برای توسعه و تقویت آنان و در نهایت توانمندی آنها فراهم کند. توجه مدیر مدرسه و سایر مسئولان و دست‌اندرکاران تعلیم و تربیت در قالب قدرشناسی، تقدیر و تشکر از مربیان پرورشی زمینه‌ساز فرایندی است که منتج به توانمندسازی آنها می‌شود. مدیر مدرسه علاوه بر حمایت و تقدیر و تشویق، با فراهم کردن جو مشارکت‌جویانه در مدرسه، جلب حمایت و مشارکت اولیا، انتقال بازخوردهای دانش‌آموزان، نظارت و ارزیابی دقیق، ممانعت از تأثیر جو سیاسی بر فعالیتهای پرورشی می‌تواند در فرایند توانمندسازی مربیان پرورشی سهمی بسیار تأثیرگذار داشته باشد.

توانمندســـازی مربیان پرورشی یک پدیده چندعاملی است که زمینه اصلی آن در وجود خود مربی پرورشـــی است. مســـئولان ادارات آموزش و پرورش باید در فرایند استخدام و گزینش مربیان پرورشی انگیزه لازم را برای انجام دادن فعالیتهای پرورشی در آنان مورد توجه قرار دهند، بنابراین شایسته‌گزینی و شایســـته‌پروری برآمده از یافته‌های این پژوهش اســـت که زمینه لازم را برای توانمندســـازی مربیان و معاونان پرورشـــی فراهم می‌کند. در فرایند استخدام مربی پرورشـــی با توجه به کیفیت کار مربیان، بهره‌مندی از مهارتهای اجتماعی، هوش عاطفی، روزآمد بودن و توانایی برقراری ارتباط متقابل و معنادار

1. Addi-Raccah
2. Bogler & Somech
3. Marks & Louis
4. Short & Rinehart

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.3.7]

از جمله شرایطی است که وجود آنها توانمندسازی را تسهیل می‌کند.

با توجـــه به اهمیت و تأثیر مؤلفه‌های حمایت، اعتماد و انگیـــزش به‌عنوان عوامل علی و تأثیرگذار بر توانمندســـازی مربیان و معاونان پرورشی پیشنهاد می‌شود که مجموعه مدیران و مسئولان آموزش و پرورش نسبت به شناسایی عوامل تقویت‌کننده و برانگیزاننده در آنان اقدام کنند. با توجه به اینکه اکنون آنان به‌علت عدم بهره‌مندی از حمایتهای لازم (عاطفی، مالی و ابزاری) از انگیزه کافی بهره‌مند نیستند، در زمینهٔ فراهم کردن تسهیلات مناسب برای توانمندسازی مربیان و معاونان پرورشی پیشنهاد می‌شود که از طریق ایجاد نظارت و ارزیابی دقیق و واقع‌بینانه و نه صرفاً متکی بر مســـتندات و قلم‌فرسایی، کار آنان را مورد مداقه قرار دهند. همچنین در جهت تحکیم و تقویت هویت شغلی آنان در مدرسه و جامعه از طریق شناســـایی وظایف و فعالیتهای آنان و تأکید بر اهمیت کار آنان در سرنوشت دانش‌آموزان اقدام کنند. مثلاً نمونه‌هایی از استعدادهای کشف شده در دانش‌آموزان از طریق کانالهای خبری یا تراکتهای اطلاع‌رسانی به خانواده‌ها ارائه شوند.

به‌منظور کاهش شـــرایط مداخله‌گر یا بازدارنده در مســـیر توانمندسازی مربیان و معاونان پرورشی پیشـــنهاد می‌شود که از فراگیری جو سیاســـی در فضای کاری آنان اجتناب و به‌طور شفاف و مشخص دامنه فعالیتها و وظایف شـــغلی آنان را تعیین کنند تا از ابهام نقش و به‌موجب آن پرباری نقش به‌سبب عدم شفافیت در وظایف محوله جلوگیری شود. پرباری نقش مربیان به دلیل عدم شفافیت وظایف آنان، موجب می‌شود که گاهی مدیران وظایفی اضافه به آنان محول کنند.

پس از فرایندهای اســـتخدامی کیفیت بهبود و بهسازی نیروهای انســـانی از یک‌سو به فرایندهای پیش از خدمت و ضمن‌خدمت نیز مرتبط می‌شود. مصاحبه‌شوندگان در این پژوهش بر این نکته تأکید داشـــتند که مربیانی که از مراکز تربیت معلم فارغ‌التحصیل شده‌اند نسبت به سایر مربیان از توانمندی بیشتری برخوردارند. بنابراین آموزشـــهای تخصصی پیش از خدمت و ضمن‌خدمت به‌عنوان یک عامل مؤثر و مهم در فرایند توانمندســـازی مربیان مورد تأکید بوده است. گذشته از تنظیم و ارائه آموزشهای تخصصی، توجه به شرح وظایف مربیان پرورشی نکته مهمی است که از یافته‌های این پژوهش است.

در میان همه موارد، اشـــارهٔ مربیان و معاونان پرورشی به عامل سرانه پرورشی مکفی بود که از نظر آنها می‌تواند پاسخگوی نیازهای آنان در حیطه تشویق و تقدیر از دانش‌آموزان باشد که از یک‌سو انگیزه مربیان را برای کار بیشتر فراهم می‌کند و از سوی دیگر تسهیلات لازم را برای توانمندسازی مهیا می‌کند.

به‌طورکلی به‌منظور تنظیم راهبردهای لازم برای توانمندسازی مربیان و معاونان پرورشی شایسته است که مســـئولان و سیاستگذاران در فرایندهای انتخاب و گزینش مربیان و معاونان پرورشی با انتخاب کردن افراد علاقه‌مند و با انگیزه در این زمینه تجدیدنظر کنند. همچنین در راهبردهای تدوین‌شده برای زندگی کاری مربیان و معاونان پرورشـــی به تعریف کانالهای ارتباطی مشخص و فراگیر به‌منظور تبادل و تسهیم تجربیات، افزایش جو مشارکتی، افزایش دامنه اختیارات و روزآمد بودن دانش و اطلاعات آنان بپردازند.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.3.7]

منابع

REFERENCES

احمدی، پرویز؛ صفری‌کهره، محمد و نعمتی، سمیه. (۱۳۹۶). *مدیریت توانمندسازی کارکنان (رویکردها، الگوها، راهبردها، برنامه‌ها و ارزیابی)*. تهران: دفتر پژوهشهای فرهنگی.

استراس، آنسلم و کوربین، جولیت ام. (۱۹۹۰). *اصول روش تحقیق کیفی: نظریه مبنایی، رویه‌ها و شیوه‌ها*، ترجمه بیوک محمدی (۱۳۸۵). پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی.

ایزدی، صمد و محسنی، عباس. (۱۳۹۴). بررسی راه‌های توانمندسازی کارکنان ستادی ادارات آموزش و پرورش مازندران و ارائه الگوی مناسب. *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۶* (۳)، ۲۳-۴۱.

باروت‌کوب، مهناز و مروتی‌شریف‌آبادی، علی. (۱۳۹۳). نقش توانمندسازی کارکنان در افزایش بهره‌وری (مطالعه موردی: کارکنان دانشگاه یزد). *فصلنامه علمی‌ترویجی توسعه مدیریت منابع انسانی و پشتیبانی*، ۳ (۳۳)، ۷۷-۹۸.

پاکدل، فاطمه؛ شهرکی‌پور، حسن و فرزانجو، محمد. (۱۳۹۶). رفع چالش‌های آموزش و پرورش، توانمندسازی و ارتقای بهره‌وری معلمان (مطالعه موردی: مدارس ابتدایی شهرستان زاهدان). *مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی*، ۳ (۲)، ۱۱-۱۸.

دبیرخانه شورای عالی آموزش و پرورش. (۱۳۹۰). *سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، (سند مشهد مقدس)*. تهران: وزارت آموزش و پرورش با همکاری شورای عالی انقلاب فرهنگی.

رشیدی‌راد، حسین. (۱۳۹۱). تعیین الزامات سازمانی برای توانمندسازی فرماندهان و مدیران ناجا. *فصلنامه منابع انسانی ناجا، ۷* (۲۸)، ۲-۲۹.

زاهدی، شمس‌السادات؛ بودلایی، حسن؛ ستاری‌نسب، رضا و کوشکی‌جهرمی، علیرضا. (۱۳۸۹). تحلیل رابطه توانمندسازی روانشناختی و تعهد سازمانی. *رشد فناوری، ۶* (۲۴)، ۵۹-۶۹.

صدوقی، مجید. (۱۳۸۷). بازبینی و متناسب‌سازی معیارهای ارزیابی پژوهش کمّی برای مطالعهٔ کیفی. *فصلنامهٔ حوزه و دانشگاه*، ۱۴ (۵۵)، ۹-۳۱.

رحیمی، عبدالرحیم و قناتی، نادر. (۱۳۹۴). توانمندسازی نیروی انسانی (موردکاوی کارکنان وزارت آموزش و پرورش). *مدیریت فرهنگی*، ۹ (۱)، ۱-۱۴.

عبدالهی، بیژن و حیدری، سریه. (۱۳۸۸). عوامل مرتبط با توانمندسازی اعضای هیئت علمی دانشگاه: مطالعه موردی دانشگاه تربیت معلم تهران. *فصلنامه انجمن آموزش عالی ایران*، ۲ (۱)، ۱۱۱- ۱۳۵.

عبدالهی، بیژن و نوه‌ابراهیم، عبدالرحیم. (۱۳۸۵). *توانمندسازی کارکنان: کلید طلایی مدیریت منابع انسانی*. تهران: ویرایش.

قائمی، علی. (۱۳۶۲). *زمینه تربیت*. تهران: انتشارات امیری.

قنبری، سیروس و رجبی، عباس. (۱۳۸۹). میزان آشنایی مدیران با مهارت‌های سه‌گانهٔ مدیریتی و رابطهٔ آن با عملکرد آنان. *پژوهش علوم انسانی*، ۱۱ (۲۸)، ۴۷-۶۴.

معروفی، یحیی؛ یوسف‌زاده، محمدرضا؛ قبادی، محترم و افشار، عبداله. (۱۳۹۲). بررسی سطح توانمندی شغلی مربیان پرورشی دوره ابتدایی و راهکارهای توسعه آن. *پژوهش‌های آموزش و یادگیری*، ۲۰ (۳)، ۱۶۳- ۱۷۸.

هاشم‌نیا، شهرام؛ بهمن‌زیاری، احسان؛ آمشاری، آرمین و پیله‌ور، شیرین. (۱۳۹۳). رابطه ادراک توانمندی و بروز خلاقیت در کارکنان هنرستان‌های فنی و حرفه‌ای ناحیه یک استان البرز. *مهندسی مدیریت نوین*، ۳ (۳ و ۴)، ۳۶-۴۶.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.3.7]

Addi-Raccah, A. (2009). Between teachers' empowerment and supervision: A comparison of school leaders in the 1990s and the 2000s. *Management in Education*, *23*(4), 161-167.

Ahmad, N., & Oranye, N. O. (2010). Empowerment, job satisfaction and organizational commitment: A comparative analysis of nurses working in Malaysia and England. *Journal of Nursing Management*, *18*(5), 582-591.

Ali, A., Ahmad-Ur-Rehman, M., Ul Haq, I., Jam, F. A., Ghafoor, M. B., & Azeem, M. U. (2010). Perceived organizational support and psychological empowerment. *European Journal of Social Sciences*, *17*(2), 186-192.

Allan, G. (2003). A critique of using grounded theory as a research method. *Electronic Journal of Business Research Methods, 2*(1), 1-10.

Baldwin, J. H., Rawlings, A., Marshall, E. S., Conger, C. O., & Abbott, K. A. (1999). Mom empowerment, too! (ME2): A program for young mothers involved in substance abuse. *Public Health Nursing*, *16*(6), 376-383.

Bogler, R., & Somech, A. (2004). Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools. *Teaching and Teacher Education*, *20*(3), 277-289.

Calvès, A. E. (2009). Empowerment: The history of a key concept in contemporary development discourse. *Revue Tiers Monde, 200*(4), 735-749.

Chiang, C.-F., & Hsieh, T. S. (2012). The impacts of perceived organizational support and psychological empowerment on job performance: The mediating effects of organizational citizenship behavior. *International Journal of Hospitality Management, 31*(1),180-190.

Dunst, C. J., Trivette, C. M., Gordon, N. J., & Starnes, A. L. (1993). Family-centered case management practices: Characteristics and consequences. In G. H. S. Singer, & L. L. Powers (Eds.), *Families, disability, and empowerment: Active coping skills and strategies for family interventions* (pp. 89-118). Baltimore, MD: Paul H. Brookes.

Greier, P., & Gouvea, T. (Eds). (2017). *The future of education is now.* USA [United States of America]: EduShifts. Available online also at: https://www.edushifts.world/assets/ebooks/EDUshifts Now_Eng.pdf [accessed in Manila, the Philippines: November 17, 2018].

Kimwarey, M. C., Chirure, H. N., & Omondi, M. (2014). Teacher empowerment in education practice: Strategies, constraints, and suggestions. *IOSR Journal of Research & Method in Education (IOSR-JRME), 4*(2), 51-56.

Korukonda, A. R. (1992). Managerial action skills in business education: Missing link or misplaced emphasis?. *SAM Advanced Management Journal*, *57*(3), 27.

Kuokkanen, L., & Leino-Kilpi, H. (2000). Power and empowerment in nursing: Three theoretical approaches. *Journal of Advanced Nursing*, *31*(1), 235-241.

Lazaro, G. J. (2011). Correlation of performance and leadership practices towards a teacher leadership enhancement program. *SISC KAIZEN,* pp. 1-56. Available online also at: https: //www.southville edu.ph/opencms/export/sites/default/Southville/v2/Downloads/Researches/ Relationship_bet_Leadership_Practices_and_Teacher_Performance.pdf [accessed in Manila, the Philippines: November 17, 2018]

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]
[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.3.7]

Lee, J. H., Kim, H. D., Ko, Y. J., & Sagas, M. (2011). The influence of service quality on satisfaction and intention: A gender segmentation strategy. *Sport Management Review, 14*(1), 54-63.

Littrell, R. F. (2007). Influence on employee preferences for empowerment practices by the «ideal manager» in china. *International Journal of Intercultural Relations, 31*(1), 87-110.

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*, *19*(3), 245-275.

Melhem, Y. (2004). The antecedents of customer-contact employees' empowerment. *Employee Relations*, *26*(1), 72-93.

Menon, S. T. (2001). Employee empowerment: An integrative psychological approach. *Applied Psychology*, *50*(1), 153-180.

Miles, M. B., & Huberman, A. (1984). *Qualitative data analysis: A sourcebook of new methods*. Sage.

Pardo del Val, M., & Lloyd, B. (2003). Measuring empowerment. *Leadership & Organization Development Journal*, *24*(1/2), 102-108.

Perso, T. F. (2012). *Cultural responsiveness and school education with particular focus on Australia's first peoples: A review & synthesis of the literature.* Darwin Northern Territory, Australia: Menzies School of Health Research, Centre for Child Development and Education. Available online also at: http://ccde.menzies.edu.au/sites/default/files/Literature%20review [accessed in Manila, the Philippines: November 10, 2018].

Roman, Jr., G. (2001). *Empowerment in the academe: Its concept and related factors*. (Unpublished doctoral dissertation). Manila: Philippine Normal University.

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*(4), 951-960.

Sun, L. Y., Zhang, Z., Qi, J., & Chen, Z. X. (2012). Empowerment and creativity: A cross-level investigation. *The Leadership Quarterly*, *23*(1), 55-65.

UKEssays. (November 2018). *Definition of employee empowerment management essay.* Retrieved from https://www.ukessays.com/essays/management/definition-of-employee-empowerment-management-essay.php?vref=1

Villegas, B. S. (2015). Factors influencing administrators' empowerment and financial management effectiveness. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 176*, 460-475.

Yildirim, F., & Karabey, C. N. (2016). Effects of empowerment on innovation in organizations. In *Proceedings of International Conference on Business and Economics Studies*, 61-68.

Zelgat, D., Aljaber, A. S., & Wasfi, A. (2014). Understating the impact of employee empowerment on customer-oriented behavior. *Journal of Business Studies Quarterly, 6*(1), 55-67.

Zimmerman, M. A. (2000). Empowerment theory: Psychological, organizational and community levels of analyses. In J. Rappaport, & E. Seidman (Eds.), *Handbook of community psychology* (pp. 43-63). New York: Plenum Publishers.

[Downloaded from qjoe.ir on 2026-11-17]

[DOR: 20.1001.1.10174133.1401.38.4.3.7]