

Designing an empowerment model with the professional development approach of primary school teachers in Zabol city

Abstract

Today, empowerment with the approach of professional growth and development of teachers is an important issue that should be paid attention to. The purpose of the current research is to design an empowerment model with the approach of professional development of teachers of primary schools in Zabol city. The research method is qualitative and quantitative. To design the model from a qualitative approach and using Delphi research method and expert panel, the most important dimensions and components of teacher empowerment and professional development were selected. In the quantitative part, the questionnaire on the effect of teacher empowerment with the professional development approach was used. The statistical sample of the research in this research is ۲۱۳ teachers of Zabol city. The reliability of the research tool has been confirmed using Cronbach's alpha. Criterion validity was used to determine the validity of the test to measure the impact of teachers' professional development and empowerment methods. In this research, the researcher seeks to answer these questions, what are the dimensions of the empowerment model of Zabol elementary school teachers with the professional development approach? What are the components of the model of empowering teachers of primary schools in Zabol with professional development approach? What are the priorities of each of the dimensions of the model of empowering teachers of primary schools in Zabol with the professional development approach? What are the priorities of each of the components of the model of empowering teachers of primary schools in Zabol city with a professional development approach? What is the role of each of the dimensions of empowerment of primary school teachers of Zabol city with professional development approach? The results of the research showed that job training, job enrichment, participatory management style, delegation of authority, individual motivations, and job attitude are the first to sixth priority.

Keywords: empowerment, teachers' professional development, training, delegation, job enrichment, attitudes, motivation.

طراحی مدل توانمندسازی با رویکرد توسعه حرفه ای معلمان مدارس ابتدایی شهر زابل

حبیب خمیری^۱الهام فریریزی^۲نازیا سادات ناصری^۳

تاریخ دریافت: ۱۴۰۰/۱۱/۱۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۵/۶

چکیده

امروزه توانمندسازی با رویکرد رشد و توسعه حرفه ای معلمان مساله مهمی است که باید به آن توجه گردد. هدف از پژوهش حاضر طراحی مدل توانمندسازی با رویکرد توسعه حرفه ای معلمان مدارس ابتدایی شهر زابل است. روش پژوهش به صورت کیفی و کمی است. برای طراحی مدل از رویکرد کیفی و با استفاده از روش تحقیق دلفی و پانل خبرگان مهمترین ابعاد و مؤلفه‌های قابلیت توانمندسازی و توسعه حرفه ای معلمان انتخاب شدند. در بخش کمی از پرسشنامه تأثیر توانمندسازی معلمان با رویکرد توسعه حرفه ای استفاده شد. نمونه آماری پژوهش در این تحقیق ۲۱۳ نفر از معلمان شهرستان زابل انتخاب شده اند. پایایی ابزار تحقیق با استفاده از آلفای کرونباخ تایید شده است. برای تعیین روایی آزمون سنجش تأثیر روش‌های توانمندسازی و توسعه حرفه ای معلمان از روایی ملاک استفاده شد. محقق در این پژوهش در پی پاسخگویی به این پرسشهاست که ابعاد مدل توانمندسازی معلمان مدارس ابتدایی شهر زابل با رویکرد توسعه حرفه ای کدام است؟ مولفه های مدل توانمندسازی معلمان مدارس ابتدایی شهر زابل با رویکرد توسعه حرفه ای کدام است؟ اولویت های هر یک از ابعاد مدل توانمندسازی معلمان مدارس ابتدایی شهر زابل با رویکرد توسعه حرفه ای کدام است؟ اولویت های هر یک از مولفه های مدل توانمندسازی معلمان مدارس ابتدایی شهر زابل با رویکرد توسعه حرفه ای کدام است؟ هر یک از ابعاد توانمندسازی معلمان مدارس ابتدایی شهرستان زابل با رویکرد توسعه حرفه ای چه نقشی دارد؟ نتایج پژوهش نشان داد که آموزش شغلی، غنی سازی شغل، سبک مدیریت مشارکتی، تفویض اختیار، انگیزه‌های فردی، نگرش شغلی به ترتیب اولویت اول تا ششم می باشند.

کلیدواژه ها: توانمندسازی، توسعه حرفه ای معلمان، آموزش، تفویض اختیار، غنی سازی شغلی، نگرشها، ایجاد انگیزه.

^۱ دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، واحد مشهد، دانشگاه آزاد اسلامی، مشهد، ایران^۲ گروه علوم تربیتی و مدیریت آموزشی، واحد مشهد، دانشگاه آزاد اسلامی، مشهد، ایران* (نویسنده مسئول)^۳ گروه علوم تربیتی و مدیریت آموزشی، واحد مشهد، دانشگاه آزاد اسلامی، مشهد، ایران

در جهان امروز تعاریف مختلفی از توانمندسازی ارائه شده است، این مفهوم به عنوان یک فرایند در نظر گرفته شده اند. «از آنجا که توانمندسازی دلالت بر حرکت از وضعیت بدون قدرت به داشتن قدرت دارد، بیشتر تعاریف بر فرایندی بودن آن تغییر در طول زمان دلالت دارد. فرایند آن غیرقابل پیش بینی و قابل تغییر در زمان و مکان است. توانمندسازی یا قدرت یابی فرآیندی است که طی آن زنان توانایی تشکیل و سازماندهی خود را پیدا می کنند تا بتوانند از این طریق، اعتماد به نفس خود را افزایش دهند، حق انتخاب آزادانه و مستقل را برای خود طلب نمایند و بتوانند منابعی که به مبارزه با فرودستی ایشان و از بین بردن این فرودستی کمک می کنند را تحت کنترل خود قرار دهند. به بیان دیگر توانمندسازی از نظر استراتژی، به عنوان مدیریتی برای تسهیم قدرت تصمیم گیری تعریف می شود. توانمندسازی فرایندی است که در آن از طریق توسعه و گسترش نفوذ و قابلیت افراد و تیم‌ها به بهبود و بهسازی مستمر عملکرد کمک می شود. به عبارت دیگر توانمندسازی یک راهبرد توسعه و شکوفایی سازمانی است. شاید بتوان بدون اغراق ادعا کرد که موفقیت هر سازمانی در مرحله اول در گرو انتخاب صحیح کارکنان و آموزش آنان و در مرحله دوم منوط به کارکرد اعضای آن است. آموزش و بهسازی باعث ایجاد بینش و بصیرت عمیق تر، دانش و معرفتی بالاتر و توانش و مهارتی بیشتر در انسانهای شاغل در سازمان برای اجرای وظایف محول و در نتیجه کارایی و اثر بخشی بهتر و بیشتر می شود (سینجر: ۱۳۸۷ ص ۱۲).

همین دغدغه‌ها و نگرانی‌ها از یکسوی و الزام و ناچاری برای ارتقاء جایگاه مدیریت مدارس از سوی دیگر باعث تکاپو و تلاش هدفمند و عالمانه‌ی بسیاری از کشورها در این وادی شده است تا برای توانمند ساختن مدیران و رهبران آموزشی، ابتکارات و خلاقیت‌های زیادی را اجرا نموده و یا در دست مطالعه و برنامه‌ریزی قرار دهند (بوش، ۲۰۱۲). نقطه اشتراک و برجسته‌ی اکثر مطالعات و تلاش‌های علمی صورت گرفته در زمینه‌ی مدیریت و رهبری آموزشی مدارس، این است که آماده‌سازی، رشد و توانمندسازی مدیران مدارس از اهمیت فوق‌العاده‌ای برخوردار است. این امر توجه نظری و عملی به مفهوم توانمندسازی را به بخش جدایی‌ناپذیری از سیاست‌های سازمان‌های آموزشی تبدیل نموده است (دانپد: ۲۰۰۴: ۱۳۲). توانمندسازی مدیران یکی از ضروری‌ترین اقدامات مناسب و عامل نجات‌بخش در شرایط امروزی تلقی شده که می‌تواند موفقیت سازمان‌ها را تضمین نماید. توانمندسازی مدیران و کارکنان باعث افزایش عملکرد، کاهش هزینه‌ها، حل اثربخش مشکلات و هماهنگی بیشتر در انجام کارها می‌شود (اسپریتزر، ۲۰۰۸: ۵۱).

توسعه حرفه‌ای در واقع سفری دائمی است؛ سفری مادام‌العمر برای یادگیری. سفری که در طول زندگی حرفه‌ای یک معلم، به‌طور پیوسته جریان دارد و موجب افزایش مهارت‌ها، دانش‌ها و نگرش‌های او می‌شود. این یادگیری مداوم، کم‌کم عملکرد معلم را در کلاس بهبود می‌بخشد و موجب می‌گردد که او در مواجهه با مسائل و مشکلات کلاسش و برای رفع و حل آن‌ها تصمیم‌گیری‌های درست و اخلاقی داشته باشد. ارسطو این توانایی را خرد عملی می‌نامد. خرد عملی در واقع نوعی توانایی است که موجب می‌شود معلم خردمند، درست‌ترین و اخلاقی‌ترین تصمیم‌ها را برای لحظه‌لحظه کلاسش و آنچه در آنجا اتفاق می‌افتد، بگیرد. بنابراین، توسعه حرفه‌ای در واقع همان توسعه خرد عملی است که معلمان را به تصمیم‌گیرندگانی با تصمیم‌های درست و اخلاقی تبدیل می‌کند، اما خرد عملی چگونه توسعه می‌یابد و چگونه می‌توان معلمی خردمند بود؟ برنامه‌های توسعه حرفه‌ای که خود معلمان آن‌ها را شروع می‌کنند، می‌توانند به معلم‌ها قدرت دهند که تغییراتی در کلاسشان ایجاد کنند و خود نیز توسعه‌ای داوطلبانه و ماندگار داشته باشند. آموزش‌هایی که از بیرون به معلمان داده می‌شود، الزاماً تغییر، رشد، پیشرفت و توسعه در پی ندارد اما وقتی فرایند توسعه به‌صورت داوطلبانه از سوی معلم و با مسئولیت و تلاش خود او شروع می‌شود، بی‌شک موجب تکامل و تعالی حرفه‌ای وی می‌گردد. هدف از این

پژوهش طراحی مدل توانمندسازی با رویکرد توسعه حرفه ای معلمان مدارس ابتدایی شهر زابل ، شناسایی ابعاد مدل توانمندسازی معلمان مدارس ابتدایی شهر زابل با رویکرد توسعه حرفه ای ، شناسایی مولفه های مدل توانمندسازی معلمان مدارس ابتدایی شهر زابل با رویکرد توسعه حرفه ای ، شناسایی اولویت های هر یک از ابعاد مدل توانمندسازی معلمان مدارس ابتدایی شهر زابل با رویکرد توسعه حرفه ای است. در همین راستا، این پژوهش با نگاه علمی و فنی سعی در طراحی مدل توانمندسازی با رویکرد توسعه حرفه ای معلمان مدارس ابتدایی شهر زابل تا بتواند در شرایط سخت و پیچیده‌ی فرا روی مدیریت آموزشی کشور، به سهم خود کمکی به حرکت مطلوب در این سمت ایفا نماید.

۲- پیشینه پژوهش

۱-۲ پیشینه خارجی

ساگور (۲۰۲۲) در پژوهش خود در مورد توسعه حرفه ای معلمان اشاره می کند که معلمان نسبت به بسیاری از متخصصان در زمینه‌های خارج از آموزش و پرورش، منزوی تر هستند و از تعامل و همکاری با یکدیگر در سراسر روز لذت کمتری می‌برند. از این رو، یکی از روش‌هایی که به توسعه حرفه‌ای معلمان و خارج شدن آن‌ها از این انزوا کمک می‌کند، درس پژوهی است. تعامل بین معلمان، استفاده از تجارب معلمان با تجربه و همکاری و مشارکت فعال، کلید اصلی موفقیت در درس پژوهی است. نتایج پژوهش آدیمو، سهول و کوئنو^۲ (۲۰۲۱) درباره تأثیر غنی سازی شغلی بر عملکرد شغلی: (گزارش موردی معلمان فیلیپین) نشان داد که غنی سازی شغلی رابطه مثبت و معناداری با عملکرد شغلی معلمان دارد. نتایج پژوهش ناتل^۳ (۲۰۲۱) درباره اثر شغلی غنی سازی در انگیزش شغلی کارکنان در دانشگاه های خصوصی انتخاب شده در جنوب غرب نیجریه نشان داد که غنی سازی شغلی تأثیر معناداری بر انگیزش شغلی کارکنان دارد. نتایج پژوهش ویچی و ایندرادوی^۴ (۲۰۲۰) درباره بررسی رابطه غنی سازی شغل با عملکرد فردی کارکنان در میان دانشکده های یک دانشگاه خصوصی در هند نشان داد که غنی سازی شغلی رابطه مثبت و معناداری با عملکرد فردی کارکنان دارد و غنی سازی سازی شغلی پیش‌بینی کننده معنادار عملکرد فردی کارکنان می‌باشد. ویو و شرت^۵ (۲۰۱۹) در تحقیق خود به وجود رابطه بین توانمندی روان شناختی معلمان و تعهد شغلی پی بردند و بین کردند بین مؤلفه های توانمندسازی روان شناختی و رشد حرفه‌ای رابطه وجود دارد. دارلینگ هاموند^۶ و همکاران (۲۰۱۹) دریافته‌اند که در برنامه‌های مؤثر توسعه حرفه‌ای، تجارب یادگیری معطوف به محتوایی خاص و روش تدریس، مرتبط با آموزش آن محتوا است؛ این برنامه‌ها حاوی تجارب یادگیری فعال برای معلمان هستند؛ آن‌ها با فعالیت مشارکتی معلمان در گروه‌های یادگیری مرتبط هستند؛ تجربه یادگیری اولیه با آماده‌سازی مداوم، الگوسازی و بازخورد تأملی پشتیبانی می‌شود.

۲-۲ پیشینه داخلی

نتایج پژوهش شامس (۱۴۰۰) درباره بررسی تأثیر عوامل استرس‌زای نقش، فرسودگی شغلی و غنای شغلی بر بهبود عملکرد کارکنان (مطالعه موردی: شعب بانک صادرات شیراز) نشان داد که بین عوامل استرس‌زای نقش، فرسودگی شغلی

^۱ Sagour

^۲ Adimi & sehol & kounto

^۳ Natell

^۴ Vigg & eindravv

^۵ View & shert

^۶ Hamond

و غنای شغلی با بهبود عملکرد کارکنان رابطه معناداری وجود دارد. نتایج پژوهش عدل اچچه کند و حاتمی (۱۴۰۰) درباره بررسی رابطه بین توسعه و غنی سازی شغلی کارکنان با عملکرد آنان در بانک ملت نشان داد که بین توسعه و غنی سازی شغلی کارکنان و عملکرد آنان در شعب بانک ملت شهر تهران رابطه معنی داری وجود دارد. نتایج پژوهش قربانی (۱۴۰۰) درباره ارتباط بین غنی سازی شغلی با تعهد سازمانی و رضایت شغلی در سازمان تامین اجتماعی (شهرستان ساری) نشان داد که بین غنی سازی شغلی با تعهد سازمانی و بین غنی سازی شغلی رضایت شغلی کارکنان تأمین اجتماعی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد و غنی سازی شغلی پیش‌بینی کننده معنادار تعهد سازمانی و رضایت شغلی می‌باشد. کرمی نژاد و همکاران (۱۳۹۹) هدف اصلی پژوهش خود را، ارائه مدل توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت‌علمی مبتنی بر مؤلفه‌های مهارت‌های نرم در دانشگاه‌ها بیان کردند. جعفری و همکاران (۱۳۹۸) بیان کرده اند که تحقیق آنها با هدف طراحی الگوی توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی مدارس استثنایی گروه کم توان ذهنی "انجام شد. محمدی و حسینی (۱۳۹۸) در مقاله بررسی تاثیر فرایند درس پژوهشی بر توسعه حرفه ای معلمان بیان کرده اند که تحقیق آنها با هدف بررسی اثر درس پژوهی بر توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی شهرستان سقز در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ انجام گرفت.

۳- مبانی نظری

۳-۱ توانمندسازی

اولین تعریف اصطلاح توانمندسازی به سال ۱۷۸۸ بر می‌گردد که در آن توانمندسازی را به عنوان تفویض اختیار در نقش سازمانی خود می‌دانستند که این اختیار بایستی به فرد اعطا یا در نقش سازمانی او دیده شود. گرو^۷ (۱۹۷۱) به تعاریف رایج فرهنگ لغت از توانمندسازی اشاره می‌کند که شامل تفویض قدرت قانونی، تفویض اختیار کردن، مأموریت دادن و قدرت بخشی است. در سال ۱۹۹۰ (گاندهز^۸) توانمندسازی را با واگذاری اتخاذ تصمیم به کارکنان مفهوم سازی کرد، ادبیات توانمندسازی تا کنون دگرگونی‌های زیادی به خود دیده است تا اینکه بالاخره لی^۹ (۲۰۰۱) توانمندسازی را زمینه برای افزایش دیالوگ‌ها، تفکر انتقادی، فعالیت در گرد همایی کوچک می‌داند و اشاره می‌کند که اجازه دادن به فعالیت‌هایی که جهت حرکت به فراسوی تسهیم، تقسیم و پالایش تجربیات، تفکر، دیدن و گفتگوها، از اجزای اصلی توانمندسازی هستند. توانمندسازی از سال ۱۹۹۰ رواج یافت. در رابطه با سیر تاریخی توسعه نظریات توانمندسازی ریچارد کوتر از دو نوع توانمندسازی به شرح زیر نام می‌برد. اولین نوع توانمندسازی روان سیاسی است که باعث افزایش عزت نفس و احترام به خود شده 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 علاوه بر افزایش عزت نفس در کارکنان باعث تغییر در مجموعه‌ای از پدیده‌های غیر قابل تغییر می‌شود. در دهه ۹۰ توانمندسازی کارکنان جایگزین واژه دخالت یا درگیر کردن کارکنان در کار شد (قاسمی، ۱۳۸۷: ۲۳).

در دنیای کسب و کار امروزه هر سازمانی که نتواند سریعتر، ارزانتر، با کیفیت بالاتر از رقبای جهانی خود تولید کند از صحنه بازار حذف خواهد شد در این میدان پر رقابت، سازمان‌هایی می‌توانند موفق عمل کنند که از تمامی ظرفیت‌های

^۷ Groo

^۸ Gandez

^۹ Lee

خود بهره بگیرند. سازمان‌هایی که همچنان بر استفاده از الگوهای سنتی مدیریت که مبتنی بر سیستم‌های سلسله‌مراتبی و دستوری است اصرار می‌ورزند راه به جایی نخواهند برد (قنبری، ۱۳۸۶، ص ۷). به واسطه تغییر محیط کسب. کار، مدیریت منابع انسانی^{۱۰}، نیز لزوماً باید تغییر کند. نظر به ضرورت پاسخگویی به تغییرات، پیش‌بینی محیط، تغییرات و اتخاذ تصمیمات اثرگذار در خصوص آینده، مدیریت منابع انسانی باید تغییر کند. آینده غیرقابل پیش‌بینی است و مشکل است تعیین کنیم که چه پیش خواهد آمد. از اینرو انعطاف‌پذیری و کسب دانش کافی در جهت پاسخگویی به این عدم قطعیت‌ها مهم است (خیراندیش، ۱۳۸۳، ص ۳۳). شاید در میان صاحب‌نظران، کارشناسان و دست‌اندرکاران صنعت کمی پیدا نشود که معتقد باشد انسان‌ها شالوده و بنیاد ثروت ملی هستند. سرمایه انسانی به معنای دانش، مهارت‌ها، انگیزش‌ها در سازمان می‌باشند. بر خلاف تصویری که سال‌ها پیش وجود داشت، تأسیسات گسترده، ماشین‌آلات زیاد و نوین، هیچ یک بدون داشتن نیروی انسانی کارآمد و توانا، سود چندانی برای شرکت‌ها و بنگاه‌های اقتصادی نخواهد داشت و مدیران اینگونه واحدها به زعم هزینه بسیار، سودی اندک خواهد داشت. سودی که پس از گذشت مدتی تبدیل به زیان می‌شود (بابایی، ۱۳۸۱، ص ۸۶).

امروزه وظیفه مدیریت این است که گروهی توانا بسازد. برای تحقق این کار بعضی عناصر مهم باید توسعه یابند. مدیران و کارکنان، در توسعه این عناصر سهیم هستند. عناصر مزبور، شالوده فرآیند تصمیم‌گیری مبتنی بر توانمندسازی را شکل می‌دهند. احترام، اطلاعات، کنترل، تصمیم‌گیری، مسئولیت‌ها، مهارت‌ها. توان افزایشی به مدیران (مدیرانی که مشتاق تحول اساسی باشند) امکان می‌دهد تا از دانایی، مهارت، تجربه و انگیزه همه افراد سازمان بهره‌برداری کنند. مدیرانی که توان افراد را تقویت می‌کنند در واقع بار مسئولیت آن‌ها را افزایش می‌دهند تا نتیجه‌ای بهتر حاصل شود (جعفری، ۱۳۸۰، ص ۳۶). می‌توان گفت که شدت علاقه به توانمندسازی کارکنان در میان مدیران سازمان‌ها و محققان بدون دلیل نیست (کانگرو کانگو، ۱۹۸۸: ۲۴۱).

۲-۳ توسعه حرفه ای معلمان

توسعه حرفه ای فرایندی مداوم از آموزش های گروهی و فردی است که معلمان را به صورت انفرادی، گروهی و حتی در قالب انجمن های حرفه ای توانمند می سازد تا بتوانند تصمیمات پیچیده بگیرند، مشکلات را شناسایی و حل کرده و بین نظریه و عمل در زمینه خروجی های دانش آموزان ارتباط برقرار کنند. منظور از توسعه حرفه ای معلمان فرایندی مداوم برای آموزش و تربیت معلم است که طی آن دانش، بینش و مهارت معلمان افزایش یابد؛ به طوری که آنها بتوانند به عنوان معلم حرفه ای در حیطه آموزش فعالیت کنند (حجازی و دیگران، ۱۳۸۸: ۶۷).

لازمه موفقیت تلاش‌های انجام شده در زمینه‌ی بهسازی آموزش و پرورش، توسعه‌ی حرفه‌ای و افزایش دانش و مهارت معلمان است. از این‌رو در دهه گذشته، کانون بحث و گفت‌وگو پیرامون کیفیت مدارس اثربخش، هرچه بیشتر متوجه توسعه‌ی حرفه‌ای معلمان، بوده است (بومرت و دیگران^{۱۱}، ۲۰۱۱: ۹۸). دنیای متغیر امروز مستلزم آن است که معلمان در زمینه حرفه‌ای به‌صورت مداوم اطلاعات خود را به‌روز کنند. اهمیت کیفیت توسعه‌ی حرفه‌ای به دلیل تشدید چالش‌های پیش‌روی معلمان در حرفه‌ی معلمی و افزایش انتظارات مردم از کیفیت آموزش است (گنسر^{۱۲}، ۲۰۰۲: ۱۴۵). معلم از آن‌جهت مورد تأکید است که کارگزار اصلی تعلیم و تربیت به‌شمار می‌رود و اهداف متعالی نظام‌های تعلیم و تربیت در ابعاد مختلف در نهایت باید به‌واسطه‌ی او محقق شود. تعامل مستمر و چهره به چهره‌ی معلم با دانش‌آموزان، وی را در موقعیت ممتاز و منحصر به فردی قرار می‌دهد که هیچ عنصر انسانی دیگری در این سازمان از آن برخوردار نیست (مهرمحمدی، ۲۰۱۲: ۷۱).

^{۱۰} HRM

^{۱۱} Richter, Kunter, Klusmann, Lüdtke and Baumert

^{۱۲} Ganser

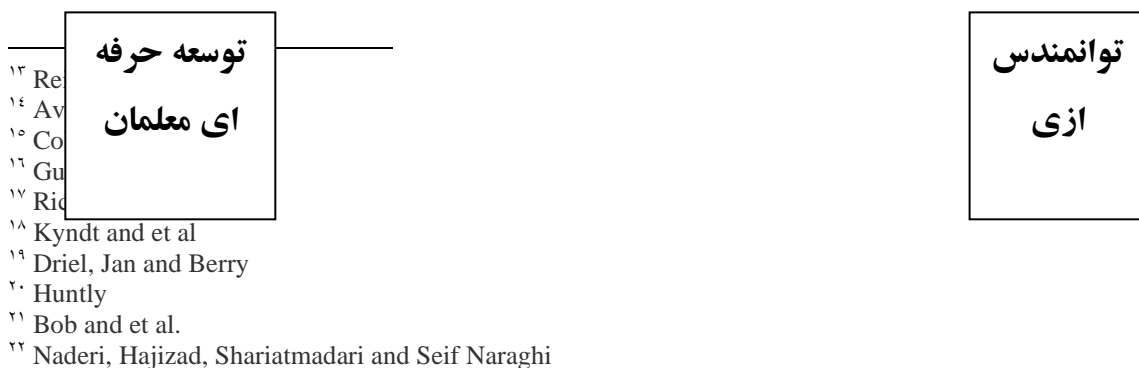
معلمان، نه تنها یکی از متغیرهای نیازمند تغییر به منظور بهبود سیستم‌های آموزشی هستند بلکه مهم‌ترین عامل ایجادکننده تغییر نیز محسوب می‌شوند. این وضعیت دوگانه‌ی معلمان، اصلاحات آموزشی، به‌عنوان یکی از عناصر اصلی و مجری تغییرات، توسعه حرفه‌ای معلمان را به حوزه‌ای در حال رشد و چالش‌برانگیز تبدیل نموده است (ریمر^{۱۳}، ۲۰۰۳: ۸۴). اما آنچه در کانون این تلاش‌ها، به‌منظور شناخت توسعه‌ی حرفه‌ای مشترک است یادگیری معلمان، یادگیری چگونه یادگرفتن و انتقال دانش به عمل برای کمک به پیشرفت دانش‌آموزان است (اوولاس^{۱۴}، ۲۰۱۰: ۵۹).

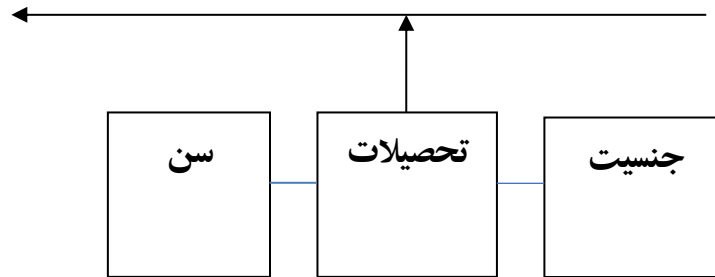
از دیدگاه (کوبیتسکی^{۱۵}، ۲۰۱۶) «توسعه حرفه‌ای معلمان اغلب به‌عنوان سنگ زیربنای همه تلاش‌های اصلاح‌گرانه آموزشی شناخته می‌شود. برای ایجاد تغییرات سازمان‌یافته‌ای که در نهایت منجر به افزایش سطح کارایی دانش‌آموزان شود باید تمام معلمان در خلال عمر کاری خود به‌عنوان یک مسئولیت شغلی، به رشد حرفه‌ای مؤثر، مستمر و مناسب بپردازند». توجه به این امر باعث می‌شود که معلمان پا به پای تغییرات اجتماعی پیش بروند و خود را با مقتضیات زمان تطبیق دهند. از نظر فاضلی (۲۰۱۲) «توسعه حرفه‌ای مؤثر، نگرش‌ها و مهارت‌های شغلی معلمان را ارتقا می‌دهد تا آن‌ها به‌طور منظم یادگیری دانش‌آموزان را بهبود بخشند و در نهایت تغییر مؤثری در کلاس درس ایجاد شود». توسعه حرفه‌ای با کیفیت بالا، عنصری اصلی در هر طرح نوین برای ارتقای سطح تعلیم و تربیت است (گوسکی^{۱۶}، ۲۰۰۹: ۳۳). توسعه حرفه‌ای معلمان عبارت است از «فرایندها و فعالیت‌های طرح‌ریزی شده به‌منظور افزایش دانش، مهارت‌ها و نگرش‌های حرفه‌ای معلمان تا اینکه بتوانند موجب بهبود یادگیری دانش‌آموزان شوند» (گوسکی، ۲۰۰۰: ۱۶). این تعریف دامنه وسیعی برای توسعه حرفه‌ای معلمان قائل است، با این حال رویکردهای جدید نسبت به توسعه حرفه‌ای، طرفدار یادگیری مادام‌العمر بوده و یادگیری حرفه‌ای را مداخله‌ای کوتاه‌مدت نمی‌دانند، بلکه توسعه حرفه‌ای معلمان را فعالیتی بلندمدت می‌دانند که دامنه آن از آموزش معلمان در دانشگاه تا دوره‌های ضمن خدمت فردی معلمان را در برمی‌گیرد (ریچر و دیگران، ۲۰۱۱: ۳۲)^{۱۷}.

صاحب‌نظران و پژوهشگران مختلفی برای تعریف و تعیین شاخص‌های رشد حرفه‌ای کوشیده‌اند (کیندت^{۱۸} و همکاران، ۲۰۱۶). یادگیری حرفه‌ای، مشارکت برای یادگیری و مهارت در فهم جمعی دانش‌آموزان را به‌عنوان مؤلفه‌های رشد حرفه‌ای معلم دانسته‌اند (دنیل، جان و بری، ۲۰۱۲: ۸۱)^{۱۹}.

دانش موضوعی، دانش تربیتی و دانش تربیتی موضوعی را سه عنصر اثرگذار در رشد و توسعه حرفه‌ای تعیین کرده‌اند. در این بین، وزن دانش تربیتی موضوعی بیش از دو عنصر دیگر است (هانتلی، ۲۰۰۸: ۲۱)^{۲۰}. سه مشخصه دانش، عمل و تعهد حرفه‌ای (باب و دیگران، ۲۰۰۵: ۱۲)^{۲۱}؛ پنج عامل دانش تخصصی، ارتباطات، سازمان‌دهی، پداگوژی و صلاحیت رفتاری (نادری و دیگران، ۲۰۱۰: ۹۶)^{۲۲}؛ مؤلفه‌های روش‌های تدریس و ارزشیابی، مؤلفه‌های روش‌های جلید تدریس، تکنولوژی آموزشی و ارزشیابی را برمی‌شمارند.

۴- مدل پژوهش





۵- روش تحقیق

این تحقیق از نوع کاربردی و توسعه‌ای می‌باشد. براساس نوع داده، کمی و کیفی (ترکیبی) و بر اساس نقش محقق، مستقل از فرآیند تحقیق است روش‌های گردآوری اطلاعات کتابخانه‌ای و میدانی می‌باشد. با توجه به اینکه هدف این تحقیق طراحی مدل توانمندسازی با رویکرد رشد و توسعه حرفه‌ای معلمان در مدیران مدارس ابتدایی شهرستان زابل است، می‌بایست:

بخش کیفی

برای طراحی مدل مفهومی پژوهش ضمن مطالعه ابعاد و مؤلفه‌های توانمندسازی و توسعه حرفه‌ای معلمان را شناخت، سپس با استفاده از رویکرد کیفی و استفاده از روش تحقیق دلفی و پانل خبرگان مهمترین ابعاد و مؤلفه‌های قابلیت توانمندسازی و توسعه حرفه‌ای معلمان انتخاب می‌شوند. در این پژوهش، دو روش کیفی و کمی در کنار یکدیگر مورد استفاده قرار گرفتند و در نهایت داده‌های کمی و کیفی با یکدیگر مقایسه می‌شوند.

بخش کمی

جهت گردآوری داده‌ها از دو روش کتابخانه‌ای (اسنادی) که در طی آن از منابع کتابخانه‌ای و اسناد برای شناسایی ابعاد مختلف موضوع تحقیق استفاده شده است و روش میدانی که براساس آن اطلاعاتی درباره یک خصوصیت در جامعه جمع آوری می‌کنیم که شامل افراد مختلف است. ابزار گردآوری داده‌ها در این تحقیق پرسشنامه تأثیر توانمندسازی معلمان با رویکرد توسعه حرفه‌ای است، پرسشنامه در قالب ۳۳ سؤال با مقیاس رتبه‌ای تنظیم شده که در مقیاس لیکرت طیف ۱ تا ۴ را در بر می‌گیرد. کمترین مقدار عددی ۱ و بیشترین مقدار عدد ۴ در نظر گرفته شد. مؤلفه‌های این پرسشنامه عبارتند از: آموزش شغلی، غنی سازی شغلی، تفویض اختیار، انگیزه‌های فردی، سبک مدیریت مشارکتی و نگرش شغلی است. از کارکنان خواسته شده پس از مطالعه هر سؤال نظرشان را در مورد آن مشخص نمایند.

جدول روش‌های مورد استفاده

ترتیب	روش	نتایج
۱	کیفی	شناسایی مؤلفه‌های اثرگذار بر توانمندسازی و توسعه حرفه‌ای معلمان و ویژگیهای آنها، استخراج مدل مفهومی اولیه
۲	کیفی دلفی	اخذ تأیید نظری از خبرگان در خصوص مؤلفه‌ها و ویژگیهای آنها، استخراج مدل تحقیق
۳	کمی استنباطی	شناسایی روابط متقابل مؤلفه‌ها و تحلیل مسیر و تبیین میزان تأثیر آنها بر توانمندسازی و توسعه حرفه‌ای

جامعه آماری در این بخش از پژوهش، متخصص دانشگاه‌ها و مدیران و کارشناسان ارشد و خبره برگزیده از مدارس که از سوابق اجرایی در سطوح تصمیم‌گیری برخوردار بوده و به اصطلاح نخبگان آگاه نام دارند. این گروه برای انجام بخش کیفی پژوهش انتخاب شده و در فرایند تحقیق شرکت می‌کنند. جامعه آماری در بخش کیفی ۵۰ نفر از متخصص دانشگاه‌ها و مدیران و کارشناسان ارشد و خبره برگزیده از مدارس می‌باشند. جامعه آماری در این پژوهش تمامی معلمان مدارس ابتدایی شهر زابل شامل می‌شود که تعداد کل اعضاء جامعه ۴۸۲ نفر می‌باشند که برای بررسی متغیرهای پژوهش جامعه مناسبی می‌باشند. برای تعیین حجم نمونه از جدول برآورد حجم نمونه جرسی مورگان (خلعتبری، جواد، ۱۳۸۵ ص ۱۲۹) استفاده می‌گردد که طبق اطلاعات موجود در جدول می‌بایست ۲۱۳ نفر از جامعه کل انتخاب شود.

روش نمونه‌گیری در بخش کیفی به روش هدفمند و در بخش کمی از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده استفاده خواهد شد. روش «دلفی» یکی از روش‌های نظرخواهی است. در این روش با استفاده از دستورالعمل‌های ساختاریافته، پیش‌بینی‌های دقیق‌تری صورت می‌گیرد. یکی از روش‌های کسب دانش گروهی مورد استفاده، تکنیک دلفی است که فرایندی دارای ساختار برای پیش‌بینی و کمک به تصمیم‌گیری در طی راندهای پیمایشی، جمع‌آوری اطلاعات و در نهایت، اجماع گروهی است.

۶- تحلیل داده‌ها

اگر یک مطالعه با روش علمی و مبتنی بر روش تحقیق صحیح صورت گیرد صحت و دقت داده‌های برآورد شده بسیار بیشتر خواهد شد. پژوهش علمی یک کوشش نظامند جهت پاسخ دادن به پرسش‌های مطرح شده است. بدین ترتیب پس از غربال زیرمعیارهای تحقیق با استفاده از تکنیک دلفی؛ به منظور وزن دهی و اولویت بندی ابعاد و مولفه‌های تحقیق از آزمون فریدمن استفاده شده است.

۶-۱ تکنیک دلفی

طبق تکنیک دلفی، نخست در میان اعضای گروه شامل ۱۰ نفر از خبرگان، پرسشنامه غربالگری پخش شد. سپس از تکنیک دلفی جهت غربال اولیه استفاده شد. امتیازات تخصیص داده شده بین ۱ تا ۵ می‌باشد و شاخص‌های با امتیاز زیر ۴ حذف شدند. تکنیک دلفی در ۲ راند انجام شده است. راند دوم با توجه به تایید و توافق نهایی پرسشنامه توسط کارشناسان و آزمون کندال، تکنیک دلفی در راند دوم متوقف شده است.

❖ آزمون کندال مرحله ۱ و ۲ در تکنیک دلفی:

برای بررسی همبستگی دلفی در راند ۱ و ۲ از آزمون کندال بهره بردیم. نتایج در جدول ۱ آورده شده است.

جدول ۱ آزمون کندال

دلفی	دلفی	SIG	ضریب کندال
	مرحله سوم	۰.۰	۰.۸۷

با توجه به محاسبه انجام شده SIG کمتر از ۰.۰۵ به دست آمده و نشان از معنی دار بودن رابطه می باشد. مرحله دوم و مرحله سوم از همبستگی ۸۷ در صد برخوردار است. جدول ۲ معیار های نهایی از تکنیک دلفی آورده شده است.

جدول ۲ ابعاد و مولفه های نهایی از تکنیک دلفی

نما د	معیار اصلی	نماد	زیر معیار
C۱	آموزش شغلی	S۱ ۱	برگزاری دوره های آموزشی ضمن خدمت موجب افزایش توانمندی می شود
		S۱ ۲	برگزاری دوره های آموزشی ضمن خدمت موجب مرتفع شدن نیازهای آموزش شغلی می شود
		S۱ ۳	برگزاری دوره های آموزشی ضمن خدمت موجب افزایش خلاقیت می شود
		S۱ ۴	برگزاری دوره های آموزشی ضمن خدمت موجب افزایش رضایت معلم از توانمندی می شود
C۲	غنی سازی شغل	S۲ ۱	شغلان نیازمند کسب مهارت های مختلف برای افزایش توانمندی است
		S۲ ۲	شغل و وظایف کاریتان برای شما قابل فهم و موجب افزایش توانمندی می شود

۱۴۰۱: پایان نامه کارشناسی ارشد، رشته مدیریت آموزشی، دانشگاه تبریز

نما د	معيار اصلي	نماد	زير معيار
C۳	تفويض اختيار	S۲	در انجام وظايف كاري خود آزادي عمل داريد كه موجب افزايش توانمندی شود
		S۲	وظايف كاري شما بر مشاغل ديگر محل كارتان در افزايش توانمندی تأثير گذار است
		S۲	شغلستان براي شما اطلاعات مستقيم در مورد توانمندی تان ارائه مي دهد
		S۳	تفويض اختيار موجب افزايش توانمندی مي شود
		S۳	مدیر سازمان بخشی از وظايف خود را به شما واگذار کرده است
C۴	انگيزه های فردی	S۳	تفويض اختيار در راستای وظايف شغلستان بوده و موجب افزايش توانمندی مي شود
		S۳	تفويض اختيار موجب ايجاد انگيزش كارکنان و افزايش توانمندی مي شود
		S۳	تفويض اختيار موجب انتقال دانش و افزايش توانمندی مي شود
		S۴	شما به شغلستان علاقه مند هستيد
C۴	انگيزه های فردی	S۴	شغلستان نیازهای مادی شما را برآورده می کند
		S۴	شغلستان متناسب نوع تیپ شخصیتی شماست
		S۴	امکان ارتقای شغلی برای شما فراهم می باشد
		S۴	

نما د	معيار اصلي	نماد	زير معيار
		56 6	در سازمان افراد با نگرش منفي کار می کنند
		56 7	برای کار در سازمان نگرش افراد تاثیر دارد
		56 8	در سازمان جلب اعتماد کارکنان به منظور انجام کارهای درست صورت گرفته است
		56 9	در سازمان کارکنان به طور مستمر برای دست یابی به سطح بالاتر از بهره وری با هم کار می کنند

۲-۶ آمار توصیفی

توصیف ویژگی های جمعیت شناختی

➤ جنسیت

بررسی انجام شده در زمینه جنسیت پاسخگویان منتخب در نمونه نشان می دهد ۴۰/۰۸ درصد پاسخگویان (۸۷ نفر) پاسخگویان مرد و ۵۹/۲ درصد پاسخگویان (۱۲۶ نفر) پاسخگویان زن هستند؛ بنابراین پاسخگویان زن فراوانی بیشتری در این پژوهش دارند. جدول و نمودار ۳ نشان دهنده وضعیت متغیر دو وجهی جنسیت در نمونه آماری مورد مطالعه است.

جدول ۳ جدول توزیع فراوانی پاسخگویان بر اساس جنسیت

جنسیت	تعداد	درصد فراوانی
مرد	۸۷	۴۰.۸
زن	۱۲۶	۵۹.۲
مجموع	۲۱۳	۱۰۰.۰

➤ سن پاسخ دهندگان

با توجه به جدول بازه سنی ۴۰ تا ۵۰ با درصد فراوانی ۳۴.۳ بیشترین فراوانی را به خود اختصاص داده است.

جدول ۴ جدول توزیع فراوانی پاسخگویان بر اساس سن

سن	تعداد	درصد فراوانی
۲۸-۱۸	۵۳	۲۴.۹
۳۹-۲۹	۶۰	۲۸.۲
۵۰-۴۰	۷۳	۳۴.۳
۶۱-۵۱	۲۷	۱۲.۷
مجموع	۲۱۳	۱۰۰.۰

➤ تحصیلات پاسخ دهندگان

با توجه به جدول تحصیلات کارشناسی با درصد فراوانی ۳۷.۶ بیشترین فراوانی را به خود اختصاص داده است.

جدول ۵ جدول توزیع فراوانی پاسخگویان بر اساس تحصیلات

تحصیلات	تعداد	درصد فراوانی
کارشناسی ارشد	۴۹	۲۳.۰
کارشناسی	۸۰	۳۷.۶
دیپلم و فوق دیپلم	۶۸	۳۱.۹
دکتری	۱۶	۷.۵

تحصیلات	تعداد	درصد فراوانی
مجموع	۲۱۳	۱۰۰.۰

۳-۶ تعیین اولویت ابعاد پژوهش

جدول ۶ اولویت ابعاد پژوهش

ابعاد	میانگین	اولویت
آموزش شغلی	۳.۹۱۵	۱
غنی سازی شغل	۳.۶۵۵	۲
سبک مدیریت مشارکتی	۳.۴۲۷	۳
تفویض اختیار	۳.۴۰۸	۴
انگیزه‌های فردی	۳.۳۹۰	۵
نگرش شغلی	۳.۲۰۴	۶

مقدار مجذور کای به دست آمده برابر با ۲۰.۲۰ است که در سطح خطای کمتر از ۰.۰۵ / قرار دارد بنابراین آزمون فریدمن معنی دار می باشد.

۴-۶ تعیین اولویت مولفه های آموزش شغلی

به منظور اولویت بندی مولفه های آموزش شغلی از آزمون فریدمن بهره برده ایم. نتایج در جدول ۷ آورده شده است.

جدول ۷ اولویت مولفه های آموزش شغلی

اولویت	میانگین	
۱	۲.۵۸۲	برگزاری دوره‌های آموزشی ضمن خدمت موجب افزایش توانمندی می‌شود
۲	۲.۵۱۲	برگزاری دوره‌های آموزشی ضمن خدمت موجب مرتفع شدن نیازهای آموزش شغلی می‌شود
۳	۲.۴۸۴	برگزاری دوره‌های آموزشی ضمن خدمت موجب افزایش رضایت معلم از توانمندی می‌شود
۴	۲.۴۲۳	برگزاری دوره‌های آموزشی ضمن خدمت موجب افزایش خلاقیت می‌شود

مقدار مجذور کای به دست آمده برابر با ۴.۰۲ است که در سطح خطای کمتر از ۰.۰۵ قرار دارد بنابراین از مومن فریدمن معنی دار می‌باشد.

۵-۶ تعیین اولویت مولفه های غنی سازی شغل

به منظور اولویت بندی مولفه های غنی سازی شغل از مومن فریدمن بهره برده ایم. نتایج در جدول ۸ آورده شده است.

جدول ۸ اولویت بندی مولفه های غنی سازی شغل

میانگی اولوی		غنی سازی شغل
ت	ن	
۱	۳.۴۰۸	شغل و وظایف کاریتان برای شما قابل فهم و موجب افزایش توانمندی می‌شود
۲	۳.۳۸۰	شغلان نیازمند کسب مهارتهای مختلف برای افزایش توانمندی است
۳	۳.۳۵۲	وظایف کاری شما بر مشاغل دیگر محل کارتان در افزایش توانمندی تاثیر گذار است
۴	۳.۳۳۸	در انجام وظایف کاری خود آزادی عمل دارید که موجب افزایش توانمندی شود

میانگی اولوی	غنی سازی شغل
ن	ت

۵	۳.۳۰۰	شغلستان برای شما اطلاعات مستقیم در مورد توانمندی تان ارائه می دهد
---	-------	---

مقدار مجذور کای به دست آمده برابر با ۴.۴۵ است که در سطح خطای کمتر از ۰.۰۵ / قرار دارد بنابراین آزمون فریدمن معنی دار می باشد.

۶-۶ تعیین اولویت مولفه های تفویض اختیار

به منظور اولویت بندی مولفه های تفویض اختیار از آزمون فریدمن بهره برده ایم. نتایج در جدول ۹ آورده شده است.

جدول ۹ اولویت بندی مولفه های تفویض اختیار

اولویت	میانگین	مولفه
۱	۳.۱۶۲	تفویض اختیار موجب انتقال دانش و افزایش توانمندی می شود
۲	۳.۱۲۰	تفویض اختیار موجب افزایش توانمندی می شود
۳	۳.۰۸۹	تفویض اختیار موجب ایجاد انگیزش کارکنان و افزایش توانمندی می شود
۴	۲.۹۰۶	تفویض اختیار در راستای وظایف شغلستان بوده و موجب افزایش توانمندی می شود
۵	۲.۷۲۳	مدیر سازمان بخشی از وظایف خود را به شما واگذار کرده است

مقدار مجذور کای به دست آمده برابر با ۲۰.۵۴ است که در سطح خطای کمتر از ۰.۰۵ / قرار دارد بنابراین آزمون فریدمن معنی دار می باشد.

۷-۶ تعیین اولویت مولفه های انگیزه های فردی

به منظور اولویت بندی مولفه های انگیزه های فردی از آزمون فریدمن بهره برده ایم. نتایج در جدول ۱۰ آورده شده است.

جدول ۱۰ اولویت بندی مولفه های انگیزه های فردی

اولویت	میانگین	مولفه انگیزه های فردی
۱	۳.۶۸۱	شغلتان در جامعه مورد عزت و احترام واقع می شود
۲	۳.۶۷۶	شما به شغلتان علاقه مند هستید
۳	۳.۵۹۲	شرایط محیطی برای انجام کارتان مطلوب است
۴	۳.۴۹۵	شغلتان متناسب نوع تیپ شخصیتی شماست
۵	۳.۳۹۴	امکان ارتقای شغلی برای شما فراهم می باشد
۶	۳.۱۶۲	شغلتان نیازهای مادی شما را برآورده می کند

مقدار مجذور کای به دست آمده برابر با ۲۰.۲۰ است که در سطح خطای کمتر از ۰.۰۵ قرار دارد بنابراین آزمون فریدمن معنی دار می باشد.

۶-۸ تعیین اولویت مولفه های سبک مدیریت مشارکتی

به منظور اولویت بندی مولفه های سبک مدیریت مشارکتی از آزمون فریدمن بهره برده ایم. نتایج در جدول ۱۱ آورده شده است.

جدول ۱۱ اولویت بندی مولفه های سبک مدیریت مشارکتی

اولویت	میانگین	مولفه سبک مدیریت مشارکتی
۱	۲.۶۴۳	آیا مدیر نظرش را با کارکنان در میان گذاشته و از واکنش آنها مطلع می شود
۲	۲.۴۶۵	آیا مدیر به بعضی از کارکنان تفویض اختیار می کند

میانگین اولویت	مؤلفه سبک مدیریت مشارکتی
----------------	--------------------------

۳	۲.۴۶۲	آیا مدیر در بعضی از کارها از قضاوت کارکنان استفاده می کند
۴	۲.۴۳۰	آیا مدیر راساً در مورد نوع کار و نحوه انجام آن تصمیم می گیرد

مقدار مجذور کای به دست آمده برابر با ۷.۵۶ است که در سطح خطای کمتر از ۰.۰۵ قرار دارد بنابراین آزمون فریدمن معنی دار می باشد.

۹-۶ تعیین اولویت مؤلفه های نگرش شغلی

به منظور اولویت بندی مؤلفه های نگرش شغلی از آزمون فریدمن بهره برده ایم. نتایج در جدول ۱۲ آورده شده است.

جدول ۱۲ اولویت بندی مؤلفه های نگرش شغلی

میانگی اولوی	مؤلفه نگرش شغلی	
ن	ت	
۱	۵.۳۸۷	در سازمان افزایش احساس مالکیت نسبت به کار سازمان ایجاد شده است
۲	۵.۲۷۰	در سازمان کارکنان به طور مستمر برای دست یابی به سطح بالاتر از بهره وری با هم کار می کنند
۳	۵.۱۱۰	برای کار در سازمان نگرش افراد تاثیر دارد
۴	۵.۰۹۴	اعتقاد در سازمان واگذاری حل مشکل به افرادی که با آن نزدیکتر هستند صورت گرفته است
۵	۵.۰۶۱	ساختار سازمان به گونه ای طرح ریزی شده که کارکنان در می یابند می توانند با نگرش فردی به نتایج مورد نظرشان و آنچه انجام دادنش لازم است کار کنند

۷- نتیجه گیری

با توجه به محاسبات انجام شده و اولویت ابعاد که به ترتیب آموزش شغلی، غنی سازی شغل، سبک مدیریت مشارکتی، تفویض اختیار، انگیزه‌های فردی، نگرش شغلی، به دست آمده است با تحقیقات پیشین نیز همسو می باشد. در تحقیق شامس (۱۴۰۰) درباره بررسی تأثیر عوامل استرس‌ساز نقش، فرسودگی شغلی و غنای شغلی بر بهبود عملکرد کارکنان (مطالعه موردی: شعب بانک صادرات شیراز) نشان داد که بین عوامل استرس‌ساز نقش، فرسودگی شغلی و غنای شغلی با بهبود عملکرد کارکنان رابطه معناداری وجود دارد. همچنین نتایج رگرسیون نشان داد که غنای شغلی نسبت به عوامل استرس‌ساز نقش و فرسودگی شغلی پیشینی کننده معنادارتری برای عملکرد شغلی می باشد. بنابراین در تحقیق شامس غناسازی شغل در توامد سازی حرفه ای معلمان موثر می باشد.

این تحقیق با تحقیقات عدل افچه کند و حاتمی (۱۴۰۰) و قربانی (۱۴۰۰) نیز همسو است. در تحقیق حاتمی بررسی رابطه بین توسعه و غنی سازی شغلی کارکنان با عملکرد آنان در بانک ملت نشان داد که بین توسعه و غنی سازی شغلی کارکنان و عملکرد آنان در شعب بانک ملت شهر تهران رابطه معنی داری وجود دارد. در تحقیق قربانی درباره ارتباط بین غنی سازی شغلی با تعهد سازمانی و رضایت شغلی در سازمان تامین اجتماعی (شهرستان ساری) نشان داد که بین غنی سازی شغلی با تعهد سازمانی و بین غنی سازی شغلی رضایت شغلی کارکنان تأمین اجتماعی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد و غنی سازی شغلی پیشینی کننده معنادار تعهد سازمانی و رضایت شغلی می باشد. در تحقیق قربانی و حاتمی غنی سازی شغلی در مدل تحقیق موثر واقع شده است.

نتایج تحقیق حاضر با تحقیق کرمی نژاد نیز همسو می باشد. کرمی نژاد و همکاران (۱۳۹۹) هدف اصلی پژوهش خود را، ارائه مدل توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت‌علمی مبتنی بر مؤلفه‌های مهارت‌های نرم در دانشگاه‌ها بیان کردند. روش پژوهش آنها از نوع کیفی است که با استفاده از روش تحلیل مضمون و به شیوه استقرائی، مؤلفه‌های توسعه حرفه‌ای مبتنی بر مهارت‌های نرم، شناسایی و استخراج شدند. جامعه آماری پژوهش، کلیه اعضای هیئت‌علمی دانشگاه‌های فرهنگیان، خلیج فارس، پیام نور و دانشگاه آزاد اسلامی واحد بوشهر بود که بر اساس نمونه‌گیری هدفمند ۳۰ نفر انتخاب شدند. ابزار پژوهش، مصاحبه نیمه ساختاریافته بود که تا مرز اشباع ادامه یافت. در نهایت شبکه مضامین با استفاده از روش آتریاد-استرلینگ کدگذاری، تحلیل و ترسیم شد. روایی پژوهش با استفاده از تکنیک ممیزی کردن از سوی داور مورد تأیید قرار گرفت. برای محاسبه پایایی، کدگذاری با مطالعه سطر به سطر مصاحبه‌ها به صورت دستی در دو مرحله انجام گرفت و بعد از اتمام کدگذاری، نتایج این دو کدگذاری با یکدیگر با استفاده از روش هولستی مقایسه شد. پس از کدگذاری و تحلیل داده‌های مصاحبه، تعداد ۱۰۷ مضمون پایه استخراج شد. از این مضامین پایه تعداد ۱۵ مضمون سازمان‌دهنده و در نهایت ۵ مضمون فراگیر شامل؛ «مهارت‌های رهبری و مدیریتی»، «مهارت‌های توسعه فردی و حرفه‌ای»، «مهارت‌های خلاقیت و نوآوری»، «مهارت‌های اخلاق حرفه‌ای» و «مهارت‌های ارتباطی و تشریک‌مساعی» که شکل‌دهنده مدل توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت‌علمی مبتنی بر مهارت‌های نرم بودند شناسایی و استخراج شدند.

تحقیق حاضر با تحقیق رجایی پور و همکاران (۱۳۸۹) همسو است. در بررسی عوامل مؤثر بر توانمندسازی مدیران مدارس شهرستان ایذه بیان کرده اند که توانمندسازی مدیران به منظور شکوفایی سازمان‌های آموزشی و همسو کردن هدف‌های فردی و سازمانی است. که تعهد شغلی و توانایی فردی از شاخص‌های تاثیر گذار می باشد.

۸- پیشنهادات

۱- در تبیین یافته‌های تحقیق پیشنهاد می شود با توجه به این که معلمان احساس می کنند که در مدارس اعتماد ضعیفی وجود دارد بنابراین به مدیران پیشنهاد می شود جو اعتماد را برای معلمان فراهم کنند و در صورت جو اعتماد حاکم، بستر توانمند سازی معلمان مهیا می گردد. در سازمان‌های بوروکراتیک اختیارات به صورت سلسله مراتب ایجاد وجود دارد اما در سازمان‌های آموزشی این امر به تنهایی از طریق مدیران محقق نمی شود معلمان دارای اقتدار و با تخصص جایگاه ویژه ای در مدیریت مشارکتی دارند.

۲- در گروه‌های آموزشی مهمترین فعالیت معلمان طراحی، اجرا و ارزشیابی تدریس است. بنابراین پیشنهاد می شود برای رسیدن به پویایی گری و نوآوری و آموزشگری ایجاد سازوکار کارگاه‌های توانمندی معلمان در زمینه آموزشی و تدریس و ارزشیابی مهیا گردد. با توجه به اهمیت غنی سازی شغل مسیولان به ارائه راهبردهایی برای غنی سازی مشاغل آموزشی و معلمان در چشم انداز وزارت آموزش و پرورش قرار بگیرد.

۳- وجود اعتماد و گشودگی و اطمینان بالا بین معلمان و دانش‌آموزان باعث برقراری ارتباطات مناسبی بین آنان خواهد گردید. معلمان با داشتن احساس مؤثر بودن به این باور می‌رسند که نقش مهمی را در جهت تحقق اهداف آموزشی ایفا می‌نمایند.

۴- تقویت اخلاق حرفه‌ای و بصیرت‌افزایی دینی برای آینده حرفه‌ای معلمان، اهمیت استراتژیک دارد. مصونیت بخشی معلمان و متعلمان در آموزش‌های اخلاقی، همراه با تخصص‌های مرتبط حرفه‌ای، توفیق در توسعه آینده تعلیم و تربیت را افزایش خواهد داد. به مسئولان پیشنهاد می شود آزادی علمی معلمان، استقلال و سهم‌العمل داشتن معلمان در ساختار و سیاست‌های کشور گنجانده شود.

منابع فارسی

۱. اسلامی، فاطمه (۱۳۸۸)، *فصلنامه تخصصی در حوزه مدیریت بازار*.
۲. امیری، مقصود، الفت، لعیا، فیضی، کامران، صالحی ابرقویی، محمدعلی. (۱۳۹۷). "طراحی مدلی برای تاب‌آوری سازمانی". *مدیریت بهره‌وری*، ۱۲ (۱): (۴۴): ۳۵-۶۵.
۳. ایزدی، حسین. (۱۳۹۶). "شناسایی مولفه‌های موثر در کاهش تاب‌آوری سازمان‌ها در شرایط بحرانی با استفاده از مدل AHP (مطالعه موردی سازمان آتش‌نشانی شهرستان آمل)". *دانش‌پیشگیری و مدیریت بحران*. ۷ (۴): ۳۰۷-۳۱۹.
۴. بابایی، علی اکبر، خلیلی، مریم (۱۳۸۱) - "تواناسازی کارکنان سرمایه‌بی جایگزین" - *تدبیر*، شماره ۱۲۹.
۵. جعفری، حسن؛ ابوالقاسمی، محمود؛ قهرمانی، محمد و خراسانی، اباصلت (۱۳۹۸). "الگوی توسعه حرفه‌ای معلمان ابتدایی مدارس استثنایی گروه کم‌توان ذهنی"، *فصلنامه دانشگاه شهید بهشتی*، دوره ۳۲، شماره ۱۲.
۶. جواهری، فاطمه (۱۳۹۳) "بررسی وضعیت قابلیت نوآوری سازمانی در شرکت ملی پخش فرآورده‌های نفتی ایران" *دومین کنفرانس ملی پویایی مدیریت، توسعه اقتصادی و مدیریت مالی*، شیراز، شرکت پندار اندیش.
۷. حسن بیگی، ابراهیم؛ دلاور، علی و انجم شجاع، رضا (۱۳۹۶). "طراحی مدل توانمندسازی مدیران سطوح عالی وزارت نیرو"، *فصلنامه مدیریت راهبردی دانشگاه عالی دفاع ملی*، دوره ۲، شماره ۱۲.
۸. خروشی، پوران (۱۳۹۴). "راهکارهای توسعه حرفه‌ای معلمان در کشورهای توسعه‌یافته با تأکید بر ضرورت توجه به آن در دانشگاه فرهنگیان"، *راهبردهای نوین تربیت معلمان*، دوره ۱، شماره ۱، صص ۵۳-۶۶.
۹. خطیبی، محمد؛ داریوش بنگر و مهدی کاویانپور (۱۳۹۶) "شناسایی و تبیین رابطه جمع‌آوری دانش با قابلیت نوآوری سازمانی مورد مطالعه: مدیران و دبیران مقطع متوسطه آموزش و پرورش شهرستان نور"، *دومین کنفرانس ملی رویکردهای نوین در آموزش و پژوهش*، محمود آباد، آموزش و پرورش شهرستان محمودآباد-دانشکده فنی و حرفه‌ای محمودآباد.
۱۰. خلیل، طارق. (۱۳۹۲). *مدیریت تکنولوژی*. ترجمه سید محمد اعرابی و داوود ایزدی. تهران: انتشارات دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
۱۱. سینجر. هارک ج (۱۳۸۷) *مدیریت منابع انسانی* - ترجمه آل‌آقا، فریده - مرکز آموزش مدیریت دولتی.
۱۲. طاهری، مرتضی؛ عارفی، محبوبه؛ پرداخت چی، محسن قهرمانی، محمد (۱۳۹۲). "کاوش فرایند توسعه حرفه‌ای معلمان در مراکز تربیت معلم"، *نوآوری‌های آموزشی*، دوره ۱۲، شماره ۴۵.
۱۳. قاسمی، جعفر (۱۳۸۸) *توانمندسازی*، سایت aftab.ir.

۱۴. کارگر، فرزانه (۱۳۹۵). *ارائه الگویی جهت توانمند سازی مدیران مدارس ابتدایی شهر خرم آباد*، پایان نامه کارشناسی ارشد علوم تربیتی، دانشگاه لرستان.
۱۵. کارل هافمن، مارک و رنوی، جودیت ورنوی (۱۳۷۹)، *روانشناسی عمومی*، - مترجمان: بحیرایی، هادی - پژوهان، مهرداد - انتشارات ارسباران.
۱۶. کرمی نژاد و همکاران (۱۳۹۹) "ارائه مدل توسعه حرفه‌ای اعضای هیئت علمی مبتنی بر مؤلفه‌های مهارت‌های نرم"، *فصلنامه دانشگاه آزاد واحد کازرون*، شماره ۱۴.
۱۷. محمدی غلامعلی، علی؛ جباری، نگین و ایاز آذری، کیومرث (۱۳۹۸) "بررسی توانمندسازی حرفه‌ای معلمان در چشم انداز آینده و ارائه مدل"، *فصلنامه نوآوری آموزشی*، شماره ۶۹، سال ۱۸.
۱۸. محمدی، زرگار و حسنی، آرمان (۱۳۹۸). "بررسی تاثیر فرایند درس پژوهشی بر توسعه حرفه‌ای معلمان"، *فصلنامه دانشگاه کردستان*، دوره ۷، شماره ۱.
۱۹. نوع پسند اصیل، سید محمد، رمضان پور، اسماعیل، عطاری اصل، پیمان (۱۳۹۵) "تاثیر قابلیت بازیابی، نوآوری و یادگیری بر عملکرد سازمان، مطالعه موردی: پتروشیمی تبریز" *مدیریت بهره‌وری* ۹(۳۶) صص ۹۵-۱۲۴

منابع انگلیسی

۱. Accra Jaja S and Amah E. (۲۰۱۴). « Mentoring and Organizational Resilience. A Study of Manufacturing Companies in Rivers State». *IOSR Journal of Business and Management (IOSR-JBM)*. Vol. ۱۶. No (۱۰), PP ۱-۹
۲. Andrew John, Zaili Yang, Ramin Riahi, Jin Wang. (۲۰۱۶), "A risk assessment approach to improve the resilience of a seaport system using Bayesian networks", *Ocean Engineering* ۱۱۱, ۱۳۶-۱۴۷.
۳. Avalos, B. (۲۰۱۱). Teacher professional development in teaching and teacher education over ten years. *Teaching and Teacher Education*, ۲۷(۱), ۱۰-۲۰.
۴. Annarelli, A., & Nonino, F. (۲۰۱۶). Strategic and operational management of organizational resilience: Current state of research and future directions. *Omega*, ۶۲(۳), ۱-۱۸.
۵. Arnold, J.A., Arad, S., Rhoades, J.A., Drasgow, F. (۲۰۰۰). The empowering leadership questionnaire: The construction and validation of a new scale for measuring leader behaviors. *Journal of Organizational Behavior*.
۶. Bob, K., Brekelmans, M., Korthagen, F., and Wubbels, T. (۲۰۰۵). Quality requirements for teacher educators. *Teaching and Teacher Education*, ۲ (۲), ۱۵۷-۱۷۶.
۷. Buczynski, S., and Hansen, C. B. (۲۰۱۰). Impact of professional development on teacher practice: Uncovering connections. *Teaching and Teacher Education*, ۲۶(۳), ۵۹۹-۶۰۷.
۸. Barber, M. Whelan, F., Clark, M. (۲۰۱۰). *Capturing the Leadership Premium: How the World's Top School Systems are Building Leadership Capacity for the Future*. New York: McKinsey & Company
۹. Balkar, B. (۲۰۱۵). Defining an empowering school culture (ESC): Teacher perceptions. *Issues in Educational Research*, 25(۳), ۲۰۵-۲۲۵.

۱۰. Bush, T. (۲۰۱۲). International perspectives on leadership development: making a difference. *Professional Development in Education*, (۳۸) ۴, (۶۶۳).
۱۱. Bush, T. and Oduro, G. K. T. (۲۰۰۶). New principals in Africa: preparation, induction and practice. *Journal of Educational Administration*, ۳۵۹ (۴).
۱۲. Danida. (۲۰۰۴). Farmer empowerment: Experiences, lessons learned and ways forward. *Danish Institute of International Studies*
۱۳. DAY, C. (۲۰۰۵). Sustaining Success in Challenging Contexts: Leadership in English Schools. *Journal of Educational Administration*
۱۴. Driel, V., Jan, H., and Berry, A. (۲۰۱۲). Teacher professional development focusing on pedagogical content knowledge. *Educational Researcher*, (۱) ۴, ۲۶-۲۸.
۱۵. Fazli, R. (۲۰۱۲). Teaching Opportunities Teaching Lesson, *Elementary Education Growth Monthly*. ۱۶ (۹), ۶-۳. (In Persian)
۱۶. Ganser, T. (۲۰۰۰). An ambitious vision of professional development for teachers. *Nassp Bulletin*, ۸۴(۶۱۸), ۶-۱۲.
۱۷. Guskey, T. R. (۲۰۰۰). *Evaluating professional development: Thousand Oaks, CA: Corwin Press.*
۱۸. Guskey, T., (۲۰۰۹). Closing the knowledge gap on effective professional development. *Educational Horizons*, ۸۷ (۴), ۲۲۴-۲۳۳.
۱۹. Naderi, E., Hajizad, M., Shariatmadari, A., and Seif Naraghi, M. (۲۰۱۰). Study and comparison of professional skills of teachers of basic science courses and humanities in the guidance period of Behshahr city to provide methods for improving these skills. *Scientific-Research Journal of Educational Management Research*, ۲ (۲), ۹۶-۷۵. (In Persian)
۲۰. Rajapathirana, R.P. Jayani Hui, Yan. ۲۰۱۸. Relationship between innovation capability, innovation type, and firm performance, *Journal of Innovation & Knowledge*, ۳ (۱): ۴۴-۵۵.
۲۱. Richter, D., Kunter, M., Klusmann, U., Lüdtke, O., and Baumert, J. (۲۰۱۱). Professional development across the teaching career: Teachers' uptake of formal and informal learning opportunities. *Teaching and Teacher Education*, ۲۷(۱), ۱۱۶-۱۲۶.
۲۲. Smith, V. (۲۰۱۰). Empowering Teachers: empowering children? How can researchers initiate and research empowerment? *Journal of Research in Reading*, ۴۲ (۲۳). ۳۴.
۲۳. Spreitzer, G. (۲۰۰۸). Toward the integration of two perspectives: A review of social-structural and psychological empowerment at work. *Ann Arbor*, ۱۰۰۱, ۴۸۱۰۹-۱۲۳۴.
۲۴. Villegas-Reimers, E. (۲۰۰۳). *Teacher professional development: an international review of the literature.* Paris: UNESCO International Institute for Educational Planning.