

نقش رهبری تحول‌آفرین مدیران دانشگاهی در توانمندی اعضای هیأت علمی دانشگاه‌ها (مورد: دانشگاه تهران)

جواد پورکریمی^۱

سید محمد میرکمالی^۲

چکیده

پژوهش حاضر، با هدف بررسی نقش رهبری تحول‌آفرین مدیران و توانمندی اعضای هیأت علمی دانشگاه تهران صورت گرفته است. روش پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر شیوه گردآوری داده‌ها توصیفی از نوع پژوهش‌های رگرسیونی است. جامعه آماری شامل کلیه اعضای هیأت علمی پردیس علوم اجتماعی و رفتاری دانشگاه تهران می‌باشد، که تعداد آن‌ها برابر با ۳۱۵ نفر می‌باشد و از این تعداد ۱۵۲ نفر از طریق نمونه‌گیری طبقه‌ای به صورت تصادفی انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه بود که پرسشنامه توانمندی روان‌شناختی (اسپریتزر و میشر، ۱۹۹۷) و پرسشنامه رهبری تحول‌آفرین (باس و اولیو، ۱۹۹۷) برای این منظور استفاده شد. روایی ابزارها از نوع روایی محتوایی و پایایی آن از طریق ضریب آلفای کرونباخ (برای هر پرسشنامه به ترتیب؛ ۰/۷۷ و ۰/۷۹) بدست آمد. نتایج نشان داد رهبری تحول‌آفرین مدیران و توانمندی روان‌شناختی اعضای هیأت علمی بالاتر از متوسط بوده و از نظر آماری نیز معنی‌دار است. همچنین همبستگی مثبت و معنی‌داری بین رهبری تحول‌آفرین و توانمندی اعضای هیأت دانشگاه تهران وجود دارد. نتایج رگرسیون چندگانه نیز نشان داد که مؤلفه‌های رهبری تحول‌آفرین شامل؛ ویژگی‌های آرمانی، رفتار آرمانی، انگیزش الهام بخش، ترغیب ذهنی و ملاحظات فردی قابلیت پیش‌بینی توانمندی اعضای هیأت علمی دانشگاه تهران را دارا می‌باشند.

واژگان کلیدی: رهبری تحول‌آفرین، توانمندی روان‌شناختی، اعضای هیأت علمی، دانشگاه تهران.

تاریخ دریافت مقاله: ۹۴/۳/۲۵ تاریخ پذیرش مقاله: ۹۴/۱۰/۹

jpkarimi@ut.ac.ir

۱. نویسنده مسئول استادیار دانشگاه تهران،

۲. استاد دانشگاه تهران

مقدمه

در دنیای متحول امروزی، پذیرفتن تغییر و توانایی حل مسائل جدید و پیچیده یک نیاز اساسی و ضروری برای سازمان‌ها و رهبران است. سازمان‌ها برای ادامه حیات و ارتقاء باید خود را با تغییرات محیطی انطباق داده، تغییر و تحولات لازم را در سازمان خود ایجاد نمایند. مسلماً در ایجاد و تثبیت این تغییر و تحولات سازمانی، رهبر نقش تعیین کننده‌ای دارد. در چنین محیطی سبک رهبری باید، با استفاده بهینه از منابع و دارایی‌های مادی و معنوی، اهداف سازمان را تحقق بخشد و با توسعه ظرفیت‌ها به درستی از آن‌ها استفاده نماید. باس^۱ در سال ۱۹۹۰ بیان کرد رهبران با استفاده از ویژگی‌های رفتاری رهبری تحول‌آفرین می‌توانند پیروان خود را به سوی عملکرد بیش از انتظار رهنمون کنند (هامفریز و انشتین^۲، ۲۰۰۳). از طرف دیگر توانمندی منابع انسانی، یکی از ابزارهای مؤثر برای افزایش بهره‌وری و استفاده بهینه از ظرفیت‌ها و توانایی‌های فردی و گروهی افراد به منظور تحقق اهداف سازمانی است و اگر سازمانی بخواهد در امور خود پیشتاز بوده و در عرصه رقابت عقب نماند، باید از منابع انسانی متخصص، خلاق و با انگیزه برخوردار باشد. از آنجاکه منابع انسانی، اساس ثروت واقعی یک سازمان را تشکیل می‌دهند، بدیهی است برای رویارویی با چنین چالش‌هایی، کارکنان این سازمان‌ها توانمند شده و در تمام جهات رشد نمایند (ساجدی و امیدواری، ۲۰۰۷).

آموزش عالی به عنوان یک سازمان، برای این‌که بتواند با شرایط کنونی همراه و همگام باشد و از عدم تحرک و پویایی حاکم بر نظام آموزشی رهایی یابد، باید با انتخاب سبک رهبری توسط مدیران خویش و پذیرش شیوه‌های جدید، ضمن حل مشکلات، زمینه تحولات عظیمی را در جهت ایجاد تحرک و پویایی نظام آموزش عالی فراهم آورد. از آنجا که نقش آموزش عالی در توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی کشور تعیین‌کننده است و منابع انسانی متخصص مورد نیاز بخش‌های مختلف کشور توسط آموزش عالی تربیت می‌شوند، تقویت و توسعه این بخش، زیربنای توسعه سایر بخش‌ها می‌باشد. در این میان،

1. Bass
2. Humphreys & Einstein

اعضای هیأت علمی از عوامل اصلی و مهم نظام آموزشی کشور به شمار می‌روند (پورکریمی، ۱۳۹۳) و توانمندی آن‌ها بر عملکرد آموزش عالی تأثیر مستقیم دارد (قارون، ۱۳۷۳). در دانشگاه‌ها، کیفیت کار علمی اعم از تحقیق، تدریس و ارائه خدمات بیش از هر چیز به پویایی اعضای هیأت علمی بستگی دارد. تمامی فعالیت‌های مورد انتظار از دانشگاه از جمله کشف و تولید علم، ترکیب علم، کاربرد علم و آموزش و تدریس توسط آنان انجام می‌شود. بنابراین می‌توان گفت اثربخشی و کارایی مؤسسات آموزش عالی به کیفیت اعضای هیأت علمی آنان وابسته است (بائوم، ۱۹۸۸، ترجمه آراسته ۱۳۸۲) لذا ضروری است که مدیران دانشگاه‌ها با توجه به شرایط و مقتضیات خود، ساز و کارهای مناسب را جهت توانمندی اعضای هیئت علمی در نظر گرفته و کلیه امکانات خود از جمله به کارگیری سبک رهبری مناسب را در نظر گیرند.

باید در نظر داشت که رهبری همواره با انسان عجین بوده و قدمتی معادل خلقت انسان داشته (کیپن برگر^۱، ۲۰۰۲: ۳) و جزء جدایی ناپذیر مدیریت است. اگر فقط یک عامل وجود داشته باشد که وجوه افتراق بین سازمان‌های موفق و ناموفق را معلوم کند، بدون شک آن عامل رهبری پویا و مؤثر است. دراکر معتقد است، مدیران و رهبران منبع اصلی و نادر سازمان به شمار می‌روند. تمامی وظایفی که مدیر انجام می‌دهد به این منظور است که منابع مادی و انسانی را برای رسیدن به اهداف سازمانی تلفیق نماید (ایران نژاد پاریزی و ساسان گهر، ۱۳۸۰: ۴۱۹).

اصطلاح رهبری تحول آفرین برای نخستین بار توسط دانتون (۱۹۷۳) به کار رفت، البته این اصطلاح تا زمانی که کلاسیک‌ها به وسیله برنز آن را به کار نبردند، مشهور نشد (تقوی، ۱۳۸۸). این اصطلاح توسط برنز (۱۹۷۸) به طور وسیع به کار برده شد و به عنوان یکی از غالب‌ترین تئوری‌های رفتار سازمانی مطرح شد. پس از آن، باس و اولیو^۲ (۱۹۹۷) ایده‌های برنز را بسط داده و مفهوم رهبری تحول آفرین را تثبیت کردند. تحقیقات آن‌ها نه تنها بر مبنای مشارکت برنز، بلکه بر مبنای کار بنیس و نانوس^۳ (۱۹۸۵)، تیچی و دوانا^۴ (۱۹۸۶) و

1. Kippenberger
2. Bass & Avolio
3. Bennis & Nanus
4. Tichy & Devanna

دیگران بنا شد. این تئوری به منظور تمایز بین آن دسته از رهبران که روابط قوی و انگیزشی با زیردستان و پیروان برقرار می‌کنند و آن دسته که به طور گسترده‌ای متمرکز بر مبادله یا تعامل برای ایجاد نتیجه‌ها هستند، شکل گرفت (داکت^۱، ۲۰۰۳). از نظر برنز، رهبر تحول-آفرین، به ایجاد تحول می‌پردازد، ارزش‌های غایی نظیر آزادی، عدالت و برابری را دنبال می‌کند و پیروان خود را به سطوح بالاتری از اخلاق و روحیه ارتقاء می‌دهند و به طور کلی این سبک رهبری افراد را به سوی بهتر شدن خود هدایت می‌کند (نورشاهی، ۱۳۸۸).

برنز توجه خود را به ماهیت روابط متعامل رهبران و پیروان جلب نمود. او مطالعه رهبری را به سمت پویایی‌های تعارض و قدرت، اهداف جمعی، تغییر واقعی عمدی و اهمیت مبنای اخلاقی رهبری و پیروی، کشاند و سپس دو نوع مدل رهبری را مطرح نمود که عبارتند از رهبری تبادلی و رهبری تحول‌آفرین (ماگلیکا و کریستاکیس^۲، ۲۰۰۱). باس و اولیو چهار مؤلفه اصلی رهبری تحول‌آفرین را شامل؛ نفوذ آرمانی، انگیزش الهام بخش، ترغیب ذهنی و ملاحظه‌گرایی فردی معرفی کرد. نفوذ آرمانی عبارت است از؛ سرافرازی، فرهمندی، احترام و وفاداری پیروان از رهبری که حس آرمانی را انتقال می‌دهد. نفوذ مطلوب باعث می‌شود که رهبران به عنوان مدل‌هایی از نقش و الگوی رفتار برای پیروان باشند. انگیزش الهام بخش عبارت است از: برانگیختن و بالا بردن انگیزش در پیروان که با توسل به احساسات آن‌ها صورت می‌پذیرد. تأکید انگیزش الهام بخش بر احساسات و انگیزه‌های درونی است نه بر تبادلات روزانه بین رهبر و پیروان. ترغیب عقلانی عبارت است از: برانگیختن پیروان به وسیله رهبری به منظور کشف راه‌حل‌های جدید و تفکر مجدد در مورد حل مشکلات سازمانی. در واقع رفتار رهبر، چالشی را برای پیروان ایجاد می‌کند که دوباره در مورد کاری که انجام می‌دهند، کوشش و تلاش و در مورد چیزی که می‌تواند انجام یابد دوباره تفکر کنند و ملاحظه‌گرایی فردی عبارت از؛ توجه به تفاوت‌های فردی پیروان و ارتباط با تک تک آن‌ها و تحریک آن‌ها از طریق واگذاری مسئولیت‌ها برای یادگیری و تجربه آن‌ها، است. افراد به وسیله رهبران حمایت می‌شوند و رهبران در رابطه با توجه به احساسات و نیازهای شخصی آن‌ها نگران هستند. به طور کلی، رهبری تحول‌آفرین

1. Duckett
2. Magliocca & Christakis

بر پیروان خود اثر بسیار قوی می‌گذارد. رهبر تحول‌گرا چشم‌اندازی را به شیوه‌ای جذاب و روشن شکل می‌دهد و چگونگی رسیدن به آن چشم‌انداز را بیان می‌کند و با اعتماد به نفس و خوش‌بینی عمل می‌کند. این اطمینان را به زیردستان انتقال می‌دهد، ارزش‌ها را با اقدامات نمادین تأکید می‌کند، با الگو بودن هدایت می‌کند و کارکنان را برای رسیدن به چشم‌انداز توانمند می‌سازد (کایولا^۱، ۲۰۰۷).

باید اذعان داشت منابع انسانی مهمترین عامل بقا و حیات سازمان است. منابع انسانی توانمند، سازمان توانمند را بوجود می‌آورد. از نظر دراکر رشد اقتصادی مرهون توانمند کردن کارکنان فرهیخته است. سازمان توانمند محیطی است که کارکنان در گروه‌های مختلف در انجام فعالیت‌ها با یکدیگر همکاری می‌کنند. توانمندسازی کارکنان محوری‌ترین تلاش مدیران در نوآفرینی، تمرکززدایی و حذف دیوان‌سالاری در سازمان‌ها می‌باشد. توانمندکردن افراد موجب می‌شود تا مدیران و سازمان‌ها سریع‌تر و بدون اتلاف منابع، به اهداف خود نائل شوند. توانمندسازی موجب می‌شود که کارکنان، سازمان و شغل را از آن خود بدانند و از کار کردن در آن به خود ببالند، بدون توانمندسازی، نه مدیر و نه سازمان‌ها نمی‌توانند در بلندمدت کامیاب باشند و در این میان مدیران سازمان‌ها مهمترین عامل در تواناسازی کارکنان قلمداد می‌شود، زیرا مدیر به طور مستقیم و غیرمستقیم، تمام عوامل محیط سازمان را تحت تأثیر قرار می‌دهد. مدیر با تفویض اختیار و قدرت بیشتر به کارکنان، دادن استقلال و آزادی عمل به آنان، فراهم نمودن جو مشارکتی، ایجاد فرهنگ کار گروهی و با حذف شرایطی که موجب ناتوانی کارکنان شوند بستر لازم را برای توانمندی افراد فراهم می‌کند (عبداللهی، ۱۳۸۵). توسعه‌های اخیر در نظریات رهبری نیز از نظریه‌های رهبری کاریزماتیک که رهبر را موجودی غیرمتعارف فرض می‌کرد و کارکنان را وابسته به رهبری می‌دانست، به سمت نظریه‌های نئوکاریزماتیک و رهبری تحول‌آفرین که به توسعه و توانمندسازی کارکنان به سمت عملکرد مستقل توجه می‌کنند، انتقال یافته است (کارک^۲، ۲۰۰۳).

1. Kaivola
2. Kark

مفهوم توانمندی نخستین بار در دهه ۱۹۸۰ ارائه شده است (بلانچارد و راندلوف، ترجمه امینی، ۱۳۷۹). این مفهوم در ادبیات روان‌شناسی سازمانی و صنعتی واژه نسبتاً جدیدی است که با مفاهیم استقلال کارکنان و تفویض اختیار به آنان مرتبط است و می‌توان گفت مشکل‌گشای مسائل سازمانی تلقی می‌شود (اسکات و ژافه^۱، ترجمه ایران نژاد پاریزی، ۱۳۷۹). میرک و همکاران^۲ (۱۹۹۴) توانمندی را عاملی که به وسیله آن مشارکت‌کنندگان شایستگی‌های خود را بهبود می‌بخشند و رشد حرفه‌ای خود را ارتقا می‌دهند و مسایل خود را حل می‌کنند می‌دانند. بوگler و سومش^۳ (۲۰۰۴) معتقدند که توانمندی، باور فردی است که به وسیله آن مهارت‌ها و دانش افراد بهبود می‌یابد و بر طبق آن عمل می‌کنند. در واقع سازمان‌های توانمند شده سازمان‌هایی هستند که برای پیشرفت و به ظهور رساندن شایستگی‌ها، فرصت‌هایی برای انتخاب و استقلال و تثبیت شایستگی‌های اعضای خود فراهم می‌کنند.

توانمندی روانشناختی، افزایش احساس شایستگی در کارکنان از طریق شناسایی و حذف شرایطی است که موجب ناتوانی آنان شده است (کانگر و کانگو^۴، ۱۹۸۸). توانمندی بر اساس ادراکات و باورهای شخصی افراد تعریف می‌شود که عبارت است از فرایند افزایش انگیزش درونی نسبت به ایفای وظایف شغلی و توانمندسازی روان‌شناختی نیز بر اساس افزایش انگیزش درونی نسبت به انجام وظایف محوله در چهار بعد شناختی؛ مؤثر بودن، شایستگی، معنی‌دار بودن و داشتن حق انتخاب تعریف می‌شود (توماس و ولتهوس^۵، ۱۹۹۰). توانمندسازی روان‌شناختی یک مفهوم انگیزشی است که شامل چهار بعد؛ احساس شایستگی (اثربخش بودن)، احساس آزادی عمل (استقلال)، احساس معنی‌دار بودن و احساس مؤثر بودن می‌باشد که این ابعاد انعکاس دهنده ادراکات فرد نسبت به نقش خویش در شغل و سازمان می‌باشد (اسپریتزر، ۱۹۹۵ و ۱۹۹۶). احساس خود اثربخشی به این اشاره دارد که افراد قابلیت‌ها و تبحر لازم را برای انجام دادن موفقیت آمیز یک شغل را

-
1. Scott & Jaff
 2. Myrick
 3. Bogler & Somech
 4. Conger & Kanungo
 - 5 Thomas & Velthouse

دارند. به قول باندورا^۱ (۲۰۰۰) خودکارآمدی یا شایستگی یک باور شخصی است که فرد احساس می‌کند می‌تواند وظایف خود را به طور موفقیت آمیز انجام دهد. احساس خودمختاری اشاره به این دارد که افراد توانمند احساس می‌کنند که در انجام دادن وظایف استقلال دارند، می‌توانند در مورد فعالیت‌های شغلی تصمیم بگیرند و اختیارات لازم را برای تعیین چگونگی زمان و سرعت انجام دادن وظایف را دارند (عبدلهی، ۱۳۸۳). در واقع خودمختاری با داشتن حق انتخاب و آزادی عمل پیوستگی مستقیم دارد. مؤثر بودن یا احساس توان تأثیرگذاری، احساسی که فرد مؤثر فکر می‌کند نقش مهمی در تحقق اهداف سازمان دارند، بر نتایج و پیامدهای شغلی کنترل دارند، بر آنچه اتفاق می‌افتد تأثیر می‌گذارند و موانع و محدودیت‌ها را تحت کنترل خود درمی‌آورد. احساس این که فرد می‌تواند در استراتژی‌ها، راهبردهای مدیریتی، پیامدها و نتایج شغلی نفوذ کند (موی، هنکین و اگلی^۲، ۲۰۰۵). معنی دار بودن فرصتی است که افراد احساس کنند اهداف شغلی مهم و با ارزشی را دنبال می‌کنند، بدین معنی است که احساس کنند در جاده‌ای حرکت می‌کنند که وقت و نیروی آنان با ارزش است (اپلبام و هانگر^۳، ۱۹۹۸). بعد پنجمی که به این ابعاد اضافه شد حس اعتماد است. حس اعتماد، به روابط بین فرادستان و فرودستان اشاره دارد (میشرا و اسپریتزر^۴، ۱۹۹۷). افراد توانمند مطمئن هستند که با آنان منصفانه و یکسان رفتار خواهد شد. معمولاً معنی این احساس آن است که آنان اطمینان دارند که صاحبان قدرت به آنان آسیب یا زیان نخواهند زد و با آنان بی‌طرفانه و عادلانه رفتار خواهد شد (وتن و کمرون^۵، ۲۰۱۱).

برخی از صاحب‌نظران معتقدند مفهوم توانمندی به معنی آماده‌سازی افراد با درجه بالایی از انعطاف‌پذیری و آزادی در تصمیم‌گیری‌های سازمانی است، چرا که معنی اصلی توانمندی به تفویض قدرت برمی‌گردد (گرسلی^۶، ۲۰۰۸ به نقل از جراحی، ۱۳۸۸). بلانچارد و

-
1. Bandura
 2. Moye & Henkin & Egley
 3. Apelbaum & Hongger
 4. Mishra & Spreitzer
 5. Whetten & Cameron
 6. Greasley

همکاران (۲۰۰۱) معتقدند بسیاری از مدیران به توانمندی از این دیدگاه می‌نگرند که به فرد قدرت تصمیم‌گیری می‌دهد. بسیاری از کارکنان نیز منظور از توانمندی را کسب آزادی بی‌قید و شرط برای اجرای هر کار می‌دانند. همچنین توانمندی آزاد کردن نیروهای درونی افراد برای کسب دستاوردهای شگفت‌انگیز است. توانمندی به معنای قدرت بخشیدن است و این یعنی به افراد کمک کنیم تا احساس اعتماد به نفس خود را بهبود بخشند، بر ناتوانی یا درماندگی خود چیره شوند، و در افراد شور و شوق فعالیت و ایجاد انگیزه‌ی درونی کرده و آنان را برای انجام دادن وظیفه بسیج کنیم (ابطحی و عابسی، ۱۳۸۶).

از نظر کینلا^۱ توانمندی نیل به بهبود مستمر در عملکرد در سازمان، از طریق توسعه و گسترش نفوذ مبتنی بر صلاحیت افراد و تیم‌ها بر روی حوزه‌ها و وظایفی است که در عملکرد آنها و عملکرد کلی سازمان اثر می‌گذارد (کینلا، ترجمه ایران نژاد و سلیمان، ۱۳۸۳). محققین و نظریه پردازان معتقدند که توانمندی کارکنان دارای ابعاد گوناگون است. دیدگاه‌های قبل از دهه ۱۹۹۰ توانمندی را تنها فرآیند تفویض اختیار و قدرت تصمیم‌گیری از سوی مدیران به کارکنان رده پایین می‌دانست. اما رویکردهای بعد از دهه ۱۹۹۰ اعتقاد به چند بعدی بودن توانمندی دارد. دو رویکرد متفاوت مرتبط با توانمندی از سوی محققین شناسایی و توسعه داده شده است؛ براساس یافته‌های کوین^۲ و اسپریتزر (۱۹۹۷) دو رویکرد مکانیکی و ارگانیکی در تعریف و مفهوم توانمندی وجود دارد. اکثر دست‌اندرکاران مدیریت نسبت به توانمندی دیدگاه مکانیکی دارند که بر اساس این دیدگاه توانمندی به معنای تفویض اختیار و قدرت به زیردستان می‌باشد. توانمندی فرایندی است که طی آن مدیریت ارشد یک بینش روشن را تدوین کرده و برنامه‌ها و وظایف معین برای نیل به آن را در سازمان ترسیم می‌نماید (عبداللهی، ۱۳۸۵).

دیدگاه‌های مختلفی نسبت به توانمندسازی وجود دارد که به برخی از آن‌ها اشاره می‌شود. در دیدگاه توانمندی به عنوان یک سازه ارتباطی، توانمندی، شاخصی است که از طریق آن یک رهبر سعی در تقسیم قدرت خود در بین زیردستانش دارد (کانگر و کانانگو،

1. Kinlaw
2. Quinn

۱۹۸۸). در همین راستا، هاراری^۱ بیان کرد که توانمندی ابزاری است برای بازگذاشتن دست کارکنان به گونه‌ای که آنان بتوانند برای انجام آنچه که فکر می‌کنند بهترین است بدون ترس از وتو شدن آن توسط رؤسایشان، از آزادی عمل برخوردار گردند (کوراکوندا^۲، ۱۹۹۹). به عنوان مثال، باردوییک، بلاک و پیترز^۳ توانمندی را حاصل تقسیم قدرت در بین افراد سازمان تعریف کردند (هورنکول^۴، ۱۹۹۹). اسپریتزر این نگاه به توانمندی را رویکرد ارتباطی می‌نامد (ماتیوس^۵، ۲۰۰۳). در دیدگاه ارگانیکی، توانمندی منابع انسانی را مفهوم پیچیده و چند بعدی می‌دانند و بین ویژگی‌های موقعیتی (اقدامات مدیریت) و ادراک کارکنان نسبت به این ویژگی‌ها تفاوت قائل شده‌اند. کانگر و کانانگو مطرح کرده‌اند که اقدامات مدیریت فقط مجموعه‌ای از شرایط هستند که می‌توانند کارکنان را توانمند کنند اما الزاماً این طور نخواهد بود. براساس رویکرد ارگانیکی توانمندی کاری نیست که باید مدیران برای کارکنان انجام دهند، بلکه طرز تلقی و ادراک کارکنان درباره نقش خویش در شغل و سازمان است. درعین حال، مدیران می‌توانند بستر و فرصت‌های لازم را برای توانمندتر شدن کارکنان فراهم کنند (عبدالهی، ۱۳۸۳).

در میان سازمان‌ها، سازمان‌های آموزشی و منجمله دانشگاه‌ها به جهت رسالت خطیر تربیت نیروی انسانی متخصصی که بر عهده دارند از جایگاه رفیعی برخوردارند. از نظر فریمر^۶ هر تلاشی که برای بهبود آموزش صورت گیرد مدرسان در مرکز آن قرار می‌گیرند (شرت، گریر و ملوین^۷، ۱۹۹۴). لایت فوت^۸ توانمندی را در موقعیت‌های آموزشی به عنوان فرصت‌های مدرسان برای استقلال، انتخاب، مسئولیت‌پذیری و مشارکت در تصمیمات تعریف می‌کند. محیط آموزشی به طور اثربخشی در رضایت مدرسان تأثیر دارد و رضایت مدرسان به طور اثربخشی در رضایت دانشجو تأثیر دارد. در یک بررسی که توسط وایت^۹

1. Harari
2. Korakonda
3. Bardwick & Block & Peters
4. Horrenkol
5. Matthews
6. Fryemier
7. Short & Greer & Melvin
8. Lightfoot
9. White

صورت گرفت، توانمندی اعضای علمی با مشارکت در تصمیم‌گیری پیوند خورده است. ماتز^۱ معتقد است که خودارزشی، کارایی و توانمندی اساس اثربخشی محیط آموزشی است. توانمندی کادر آموزشی ممکن است روشی برای تغییر کارایی مدرسان و سپس به طور غیرمستقیم در یادگیری دانشجویان مؤثر باشد (ادوارد، گرین و لیون^۲، ۲۰۰۲: ۶۷).

بررسی‌ها نشان می‌دهد که توانمندی با رضایت شغلی، افزایش عملکرد و بهره‌وری شغلی، افزایش انگیزش شغلی، روحیه بالاتر، بهبود کیفیت شغلی، کارایی بالاتر و در مدارس و دانشگاه‌ها، با عزت نفس بیشتر مدرسان، افزایش دانش معلمان در مورد موضوع تدریس و روش‌های تربیتی، بهبود روابط افراد در دانشکده، افزایش پیشرفت علمی در حوزه برنامه‌های درسی، افزایش انگیزش تحصیلی فراگیران، افزایش یادگیری سازمانی و پیشرفت تحصیلی فراگیران ارتباط دارد و افزایش توانمندی همچنین یک عامل مهم در نهضت بهبود و بازسازی مؤسسات آموزشی می‌باشد (سالیوان^۳، ۱۹۹۵). سرجیوانی و استارات^۴ به توانمندی به چشم فعالیت اخلاقی مدیران و همچنین اساس اخلاقی برای استقلال و حرفه‌گرایی معلم می‌نگرند. علاوه بر این، مطالعات تجربی نشان می‌دهند که مدیران اساساً در مقابل توانمندی معلمان مسئولند و مدیرانی که از رفتارها و سبک رهبری تسهیل‌گری استفاده می‌کنند به طور معنی‌داری به احساس توانمندی معلمان کمک می‌کنند (رینه‌رت، شرت و شرت^۵، ۱۹۹۸، و شرت ۱۹۹۷).

به زعم نظریه پردازان مدیریت، برای اینکه افراد احساس توانمندی کنند باید شرایط و بسترهای لازم در سازمان فراهم گردد. سازمان، مدیریت و کارکنان باید آمادگی‌های لازم را داشته باشند که تحت عنوان عوامل تواناساز از آنها یاد می‌شود. فعالیت‌های مدیریتی، رهبری و سازمانی متعددی زمینه‌ساز افزایش توانمندی اعضای هیأت علمی می‌شود. سویتلند و هوی^۶ (۲۰۰۰) بیان می‌کنند که در بررسی‌های انجام شده رابطه بین توانمندی اعضای هیأت

-
1. Matthes
 2. Edward & Green & Lyons
 3. Sullivan
 4. Sergiojanni and Starratt
 5. Rinehart, Short, & Short
 6. Sweetland & Hoy

علمی و متغیرهای سازمانی و ویژگی‌های شخصیتی رهبری مورد توجه قرار گرفته است. رمزدن (۱۹۹۷) وجود اهداف چالش برانگیز، مشارکت قوی در تصمیمات مربوط به این اهداف، چگونگی دستیابی به اهداف، الگوبرداری فرد از اقدامات مطلوب، قدرشناسی و پاداش به موفقیت را زمینه‌ساز پرورش تعهد و قدرت هیأت علمی می‌داند (رمزدن، ۱۹۹۷ ترجمه نوه ابراهیم و همکاران، ۱۳۸۰: ۲۱۰).

تحقیقات متعددی در خصوص رابطه توانمندی و سبک رهبری انجام شده که به برخی از آنها اشاره می‌شود. صمدی و همکاران (۱۳۹۲) به بررسی رابطه میان رهبری تحول آفرین و توانمندسازی روانشناختی کارکنان آموزش و پرورش پرداخته اند. یافته‌ها نشان می‌دهد که میان رهبری تحول آفرین و ابعاد آن با توانمندسازی روانشناختی ارتباط مثبت و معنی‌داری وجود دارد، از میان مؤلفه‌های رهبری تحول آفرین، ملاحظات فردی بهترین پیشگوی توانمندسازی روانشناختی بوده، ولی ترغیب ذهنی بر توانمندسازی روانشناختی تأثیر معنی‌داری نداشته است. شیربیگی و حاجی‌زاده (۱۳۹۱) به بررسی نقش رهبری تحول آفرین در توانمندسازی کارکنان پرداختند و نشان دادند که میان ابعاد توانمندسازی کارکنان و ابعاد رهبری تحول آفرین ارتباط معنی‌داری وجود دارد. نیستانی (۱۳۹۱) به بررسی رابطه بین رهبری تحول آفرین و توانمندسازی کارکنان شرکت کویر تیر پرداخته و نتایج نشان داد که میان رهبری تحول آفرین و توانمندسازی کارکنان ارتباط معناداری وجود دارد. علامه^۱ و همکاران (۲۰۱۲) به بررسی رابطه بین سبک رهبری تحول آفرین و توانمندی روانشناختی معلمان پرداخته و نتایج تحقیق نشان داد بین سبک رهبری تحول آفرین و توانمندی روانشناختی رابطه معنادار وجود دارد. همچنین ترغیب ذهنی بیشترین تأثیر را در افزایش توانمندی معلمان دارد. گودرزی (۱۳۸۸) در مدلی برای توانمندسازی مدیران مراکز دانشگاه جامع علمی کاربردی به عوامل فردی، سازمانی و مدیریتی اشاره می‌نماید و عبدالمهدی (۱۳۸۳) در تحقیق خود از سه دسته عوامل زمینه‌ساز توانمندی کارکنان وزارت علوم، تحقیقات و فناوری با عناوین شرایط سازمانی، راهبردهای مدیریتی، منابع خودکارآمدی نام برده است. اسماعیل و همکاران (۲۰۱۱) در مطالعه ای با عنوان مطالعه تجربی رابطه میان رهبری

تحول‌آفرین، توانمندسازی و تعهد سازمانی کارکنان، دریافت که میان ابعاد توانمندسازی کارکنان و ابعاد رهبری تحول‌آفرین ارتباط معنی‌داری وجود دارد. اسماعیل^۱ (۲۰۰۹) به بررسی اثرات واسطه‌ای توانمندسازی بر رابطه میان رهبری تحول‌آفرین و کیفیت خدمات پرداخته است. و دریافت که میان رهبری تحول‌آفرین و توانمندسازی ارتباط مثبت و معنی‌داری وجود دارد.

هرمن و وارن^۲ (۲۰۱۴) به بررسی رابطه بین سبک رهبری تحول‌آفرین و عملکرد شغلی پرداخته اند، نتایج تحقیق نشان می‌دهد در بخش‌هایی از آن سازمان که رهبری تحول‌آفرین اجرا شده است در مقایسه با سایر بخش‌ها عملکرد شغلی افراد متفاوت بوده است. وانگ و جان^۳ (۲۰۱۲) به بررسی رابطه بین رهبری تحول‌آفرین، هویت و پیامدهای پیروان پرداخته است. این مطالعه با استفاده از نمونه‌گیری در یک شرکت بزرگ انجام شده است. نتایج در سطح فردی حاکی از وجود رابطه بین رهبری تحول‌آفرین و افزایش توانمندی پیروان در سازمان می‌باشد. گارسیا مورالز^۴ (۲۰۱۲) تأثیر رهبری تحول‌آفرین را بر روی نوآوری و عملکرد سازمانی بررسی کردند که بستگی به سطح یادگیری سازمانی در شرکت‌های صنعتی دارد. یافته‌ها نشان می‌دهد که رابطه‌ای مثبت بین رهبری تحول‌آفرین و نوآوری سازمانی، بین رهبری تحول‌آفرین و عملکرد سازمانی و بین نوآوری سازمانی و عملکرد سازمانی وجود دارد. روز^۵ (۲۰۱۰) در مطالعه خود دریافت که میان ابعاد توانمندسازی کارکنان و ابعاد رهبری تحول‌آفرین ارتباط معنی‌داری وجود دارد.

سؤالاتی که در این میان مطرح می‌شود این است که:

- آیا بین مؤلفه‌های مختلف رهبری تحول‌آفرین و توانمندی روان‌شناختی اعضای هیأت

علمی رابطه‌ای وجود دارد؟

- کدام یک از مؤلفه‌های رهبری تحول‌آفرین مدیران دانشگاهی قابلیت پیش‌بینی

توانمندی اعضای هیأت علمی را دارا می‌باشد؟

-
1. Ismail
 2. Herman & Warren
 3. Wong & John
 4. García Morales
 5. Rose

روش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر نحوه گردآوری داده‌ها توصیفی و از نوع همبستگی است. جامعه‌ی آماری شامل کلیه اعضای هیأت علمی پردیس علوم اجتماعی و رفتاری دانشگاه تهران می‌باشند که تعداد آن‌ها ۳۱۵ نفر می‌باشد. که تعداد ۱۵۲ نفر به صورت نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی (دانشکده به عنوان طبقه) متناسب با حجم طبقه انتخاب شدند. ابزار پژوهش پرسشنامه‌های توانمندی روانشناختی اسپریتزر و میشر (۱۹۹۷) و رهبری تحول آفرین (۱۹۹۷) می‌باشد. توانمندی روانشناختی شامل مؤلفه‌های؛ احساس معنی‌داری در شغل، احساس شایستگی در شغل، احساس داشتن حق انتخاب، احساس مؤثر بودن و احساس اعتماد و پرسشنامه رهبری تحول آفرین شامل مؤلفه‌های؛ ویژگی‌های آرمانی، رفتار آرمانی، ترغیب ذهنی، انگیزش الهام بخش و ملاحظات فردی می‌باشد. روایی ابزار از نوع محتوایی و پایایی آن از طریق ضریب آلفای کرونباخ سنجیده شد که نتایج نشان از قابلیت اعتماد بالای ابزار می‌باشد به نحوی که مؤلفه‌های توانمندی شامل: معنی‌داری در شغل ($\alpha=0,78$)، شایستگی در شغل ($\alpha=0,78$)، داشتن حق انتخاب ($\alpha=0,74$)، مؤثر بودن ($\alpha=0,75$)، اعتماد ($\alpha=0,79$) و کل توانمندی ($\alpha=0,77$)، همچنین مؤلفه‌های رهبری تحولی شامل؛ ویژگی‌های آرمانی ($\alpha=0,82$)، رفتار آرمانی ($\alpha=0,76$)، انگیزش الهام بخش ($\alpha=0,81$)، ترغیب ذهنی ($\alpha=0,75$)، ملاحظات فردی ($\alpha=0,79$) و کل رهبری تحولی ($\alpha=0,79$) بدست آمده است. برای تعیین نرمال بودن توزیع متغیرها و مؤلفه‌های مربوطه از آزمون کولموگوروف اسمینوف^۱ استفاده شد، نتایج این آزمون نشان داد که متغیرها و مؤلفه‌های تشکیل دهنده آن‌ها از توزیع نرمال برخوردار می‌باشند. همچنین برای تعیین رابطه بین مؤلفه‌های مختلف متغیرهای پژوهش از ضریب همبستگی پیرسون و برای تعیین نقش و یا سهم مؤلفه‌های رهبری تحول آفرین در پیش‌بینی توانمندی روانشناختی اعضای هیأت علمی از روش رگرسیون چندگانه^۲ استفاده شد.

-
1. Kolmogorov Smirnov (KS)
 2. Multiple Regression

یافته‌ها

یافته‌ها نشان داد ۷۳ درصد اعضای هیأت علمی مرد و ۲۷ درصد نیز زن بوده‌اند. همچنین ۳/۸ درصد افراد در گروه سنی کمتر از ۳۸ سال، ۱۵/۱ درصد در گروه سنی ۳۸ تا ۴۰ سال، ۲۵/۷ درصد در گروه سنی ۴۰ تا ۴۵ سال، ۱۵/۸ درصد در گروه سنی ۴۵ تا ۵۰ سال، ۱۳/۸ درصد در گروه سنی ۵۰ تا ۵۵ سال، ۷/۹ درصد در گروه سنی ۵۵ تا ۶۰ سال و ۷/۹ درصد نیز بیش از ۶۰ سال سن داشته‌اند و میانگین سن افراد نمونه نیز ۴۶ سال شود. ۱۳/۸ درصد افراد نمونه دارای مرتبه علمی مربی، ۲۹/۶ درصد استادیار، ۳۷/۵ درصد دانشیار و ۱۹/۱ درصد نیز استاد بودند. ۱۳/۸ درصد اعضای هیأت علمی دارای سابقه عضویت هیأت علمی برای یک تا پنج سال را داشته‌اند، ۲۸/۳ درصد ۶ تا ۱۰ سال، ۲۸/۳ درصد ۱۱ تا ۱۵ سال، ۲۰/۴ درصد ۱۶ تا ۲۰ سال و ۹/۲ درصد نیز سابقه عضویت هیأت علمی برای بیش از ۲۱ سال را داشتند. همچنین ۱۰/۵ درصد اعضای هیأت علمی در دانشکده اقتصاد، ۱۱/۲ درصد در دانشکده تربیت بدنی، ۱۳/۸ درصد در دانشکده جغرافیا، ۱۵/۸ درصد در دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، ۱۹/۷ درصد در دانشکده علوم اجتماعی، ۹/۹ درصد در دانشکده کارآفرینی و ۱۹/۱ درصد در دانشکده مدیریت مشغول به فعالیت بودند.

جدول ۱. وضعیت رهبری تحولی مدیران و توانمندی اعضای هیأت علمی

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	خطای معیار	وضعیت
توانمندی روان شناختی	۴,۵۵	۰,۰۴۷	۰,۵۸	مطلوب
	۴,۴۸	۰,۰۴۲	۰,۵۲	مطلوب
	۴,۲۹	۰,۰۴۸	۰,۵۹	مطلوب
	۴,۰۲	۰,۰۴۷	۰,۵۹	مطلوب
	۳,۶۵	۰,۰۴۸	۰,۵۹	نسبتاً مطلوب
	۴,۱	۰,۰۵	۰,۶۵	مطلوب
	۴,۰۴	۰,۰۵۷	۰,۷۱	مطلوب
	۴,۳۳	۰,۰۵۱	۰,۶۳	مطلوب
	۴,۵	۰,۰۵۰	۰,۶۱	مطلوب
	۴,۷	۰,۰۳۷	۰,۴۶	مطلوب
رهبری تحولی	۳,۸	۰,۰۴۳	۰,۵۴	مطلوب
	۴,۲۹	۰,۰۴۳	۰,۵۳	مطلوب

همان‌گونه که مشاهده می‌شود وضعیت هر دو متغیر سبک رهبری تحولی و توانمندی و مؤلفه‌های مربوط به اعضای هیأت علمی ارائه شده است. همان‌گونه که مشخص است میانگین‌های تمام مؤلفه‌های متغیرهای مورد بررسی بالاتر از متوسط است. جهت گزارش مطلوبیت مؤلفه‌ها از طیف پیشنهادی بازرگان (۱۳۸۱) استفاده شده است. بر اساس این طیف استاندارد، نمرات ۱ تا ۲,۳۳ مبین وضعیت نامطلوب، نمرات ۲,۳۴ تا ۳,۶۷ وضعیت نسبتاً مطلوب و نمرات ۳,۶۸ تا ۵ وضعیت مطلوب می‌باشد. همان‌گونه که مشاهده می‌شود تمام مؤلفه‌های توانمندی روان‌شناختی در وضعیت مطلوب و مؤلفه اعتماد در وضعیت نسبتاً مطلوب قرار دارد. سایر مؤلفه‌های رهبری تحول آفرین نیز در وضعیت مطلوب قرار دارند.

جدول ۲. ماتریس همبستگی متغیرهای توانمندی و رهبری تحول آفرین

رهبری توانمندی	ویژگی‌های آرمانی	رفتار آرمانی	انگیزش الهام بخش	ترغیب ذهنی	ملاحظات فردی	رهبری تحولی
معنی‌داری در شغل	.۷۷۶*	.۸۳۱*	.۹۸۵*	.۸۰۸*	.۷۳۳*	.۹۲۰*
شایستگی در شغل	.۷۱۷*	.۸۴۶*	.۸۹۱*	.۶۳۵*	.۶۶۹*	.۸۴۳*
داشتن حق انتخاب	.۸۳۱*	.۹۴۰*	.۷۸۰*	.۶۴۴*	.۶۴۵*	.۸۶۷*
احساس مؤثر بودن	.۹۳۳*	.۷۲۱*	.۶۷۸*	.۷۴۷*	.۷۸۷*	.۸۶۵*
احساس اعتماد	.۷۶۳*	.۷۵۵*	.۸۸۱*	.۷۳۹*	.۸۵۷*	.۸۸۹*
کل توانمندی	.۸۹۱*	.۹۰۴*	.۹۳۱*	.۷۹۱*	.۸۱۸*	.۹۶۹*

*(p<0.01)

همان‌گونه که مشاهده می‌شود بین دو متغیر سبک رهبری تحولی و توانمندی اعضای هیأت علمی و تمام مؤلفه‌های مربوطه رابطه مثبت و معنی‌داری در سطح ۰,۰۱ وجود دارد. توانمندی روان‌شناختی با رهبری تحولی از ضریب همبستگی بالاتری از بقیه مؤلفه‌ها برخوردار می‌باشد.

جدول ۳. خلاصه مدل رگرسیونی جهت پیش‌بینی توانمندی بر اساس مؤلفه‌های رهبری تحولی

R	R ²	R ² تعدیل شده	خطای استاندارد
.۹۸۵ ^a	.۹۷۰	.۹۶۹	۲,۲۹۸۴۷

جدول ۴. تحلیل واریانس رگرسیونی جهت پیش‌بینی توانمندی بر اساس مؤلفه‌های رهبری تحولی

منبع تغییرات	SS	df	MS	F	sig
رگرسیون	۲۵۰۲۸,۰۳۳	۵	۵۰۰۵,۶۰۷		
باقیمانده	۷۷۱,۳۱۰	۱۴۶	۵,۲۸۳	۹۴۷,۵۰۴	.۰۰۰
کل	۲۵۷۹۹,۳۴۲	۱۵۱			

جدول ۵. ضرایب رگرسیونی بین متغیرهای وارد شده به معادله رگرسیونی

متغیرها	ضرایب غیر استاندارد		ضرایب استاندارد		sig
	B	خطای استاندارد	β	t	
عرض از مبدا	۹,۲۷۶	۲,۲۳۹		۴,۱۴۴	.۰۰۰
ویژگی‌های آرمانی	۴,۶۲۸	.۶۱۵	.۲۵۲	۷,۵۲۹	.۰۰۰
رفتار آرمانی	۴,۷۰۷	.۶۷۲	.۲۳۰	۷,۰۰۶	.۰۰۰
انگیزش الهام بخش	۹,۷۰۸	.۶۹۳	.۴۶۰	۱۴,۰۱۸	.۰۰۰
ترغیب ذهنی	۳,۶۷۵	.۸۲۱	.۱۳۰	۴,۴۷۴	.۰۰۰
ملاحظات فردی	۶,۲۷۵	.۵۸۵	.۲۶۰	۱۰,۷۲۵	.۰۰۰

نتایج رگرسیون مؤلفه‌های سبک رهبری بر توانمندی اعضای هیأت علمی دانشگاه تهران نشان می‌دهد که کلیه مؤلفه‌های سبک رهبری تحول‌آفرین قابلیت پیش‌بینی توانمندی اعضای هیأت علمی را دارا می‌باشند. در میان این مؤلفه‌ها، مؤلفه انگیزش الهام‌بخش دارای بالاترین ضریب بتا ($\beta=0,46$)، سپس مؤلفه‌های ملاحظات فردی ($\beta=0,26$)، ویژگی‌های آرمانی ($\beta=0,252$)، رفتار آرمانی ($\beta=0,23$) و در نهایت ترغیب ذهنی ($\beta=0,13$) قرار دارد. به عبارت دیگر برای پیش‌بینی توانمندی روان‌شناختی اعضای هیأت علمی می‌توان از مؤلفه‌های رهبری تحول‌آفرین به عنوان پیش‌بینی‌کننده استفاده نمود.

بحث و نتیجه‌گیری

همان‌گونه که ذکر شد میانگین رهبری تحولی مدیران دانشگاهی و توانمندی اعضای هیأت علمی در سطح مطلوب (بالاتر از میانگین نظری) قرار دارد. میزان تمامی مؤلفه‌های رهبری تحولی و توانمندی (به جز مؤلفه اعتماد) در سطح مطلوب قرار دارند. وضعیت موجود مؤلفه احساس اعتماد نسبتاً مطلوب می‌باشد که در مقایسه با سایر مؤلفه‌ها، کمترین میزان را

به خود اختصاص داده است. شاید بتوان در مورد این یافته گفت که به دلیل احساس شفاف نبودن مدیران، عدم ارتباطات مناسب بین همکاران و به ویژه صحبت کردن در مورد مسائل کاری، احساس عدم صداقت مدیران و همکاران و احساس عدم وجود فضای باز در دانشگاه این احساس را در افراد بوجود آورده است. برای تعیین رابطه و نقش یا سهم هر یک از مؤلفه‌های رهبری تحولی بر توانمندی اعضای هیأت علمی نیز نتایج نشان داد بین متغیرهای مورد بررسی و تمام مؤلفه‌های تشکیل دهنده آن‌ها همبستگی مثبت و معنی‌داری وجود دارد. رابطه توانمندی با ویژگی‌های آرمانی ($F=0,89$) با نظر باس و اولیو (۱۹۹۷) در زمینه تأثیرگذاری ویژگی‌های رهبران بر توانمندی پیروان، مطابقت دارد. همچنین این یافته با پژوهش‌های صمدی (۱۳۹۲)، علامه (۲۰۱۲)، شیربیگی و حاجی زاده (۱۳۹۱) مطابقت دارد. همچنین رابطه توانمندی با رفتار آرمانی ($F=0,9$) با پژوهش‌های حسن زاده (۱۳۹۱) و اسماعیل و همکاران (۲۰۱۱) مطابقت دارد. این تحقیقات نشان می‌دهد که چگونه مشاهده رفتارهای رهبر در سازمان و الگو قرار دادن او می‌تواند باعث افزایش توانمندی پیروان گردد.

رابطه توانمندی با انگیزش الهام بخش ($F=0,93$) با پژوهش‌های صمدی (۱۳۹۲)، اسماعیل (۲۰۱۱)، اکاترینی (۲۰۱۰) و حسن پور (۱۳۸۸) در سایر سازمان‌ها مطابقت دارد چرا که رهبران بر اساس دیدگاه‌های مهیج، رو به آینده حرکت می‌کنند و در هدفگذاری‌ها، ارزش‌ها و ایده‌آل‌های فردی و سازمانی را در نظر می‌گیرند. در انگیزش الهام بخش، رهبر تحول‌آفرین با کمک عواطف، کارکنان خود را برمی‌انگیزاند و توجه آن بیشتر بر نیروها و انگیزش‌های درونی است و نه روابط و تبادلات میان رهبر و پیرو. رابطه توانمندی با ترغیب ذهنی ($F=0,79$) با پژوهش‌های اسماعیل (۲۰۱۱)، روز (۲۰۱۰) و علامه (۲۰۱۲) مطابقت داشته است. می‌توان گفت رهبران تحول‌آفرین پیروان را ترغیب می‌کنند که مشکلات را از زوایای مختلف مورد بررسی قرار دهند و فنون حل مسئله نوآورانه را پیاده کنند و لذا هرچه این ترغیب بیشتر باشد به افزایش توانمندی افراد کمک می‌کند. رابطه توانمندی با ملاحظات فردی ($F=0,81$) با پژوهش‌های اکاترینی (۲۰۱۱)، اسماعیل (۲۰۱۱) و روز (۲۰۱۰) مطابقت دارد.

در تبیین این نتیجه می‌توان اذعان داشت رهبران دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی نیازهای موجود در اعضای هیأت علمی خود را می‌بایست شناسایی و خود نیز با آن همراه می‌شوند، همچنین سطوح شایستگی پیروان خود را برای به دست آوردن سطح بالاتری از مسئولیت تقویت کنند. این رهبران می‌بایست خواسته‌ها و نیازهای اعضای خود را تشخیص و در زمینه افزایش توانمندی‌های آنان به درستی تصمیم و برنامه‌ریزی لازم را در این زمینه اتخاذ نمایند. همچنین نتایج رگرسیون نشان داد که از مؤلفه‌های رهبری تحول‌آفرین، بعد انگیزش الهام بخش بیشترین سهم (نقش) را در پیش‌بینی توانمندی روان‌شناختی اعضای هیأت علمی ($\beta=0,46$) و ترغیب ذهنی کمترین سهم را در پیش‌بینی توانمندی روان‌شناختی اعضای هیأت علمی ($\beta=0,13$) دارد.

بر اساس نتایج حاصله از رگرسیون چندگانه می‌توان پیشنهاد داد مدیران دانشگاهی بر جنبه‌های انگیزشی در مدیریت خود توجه بیشتری نمایند (چرا که انگیزش الهام‌بخش دارای بالاترین سهم و نقش در توانمندی اعضای هیأت علمی می‌باشد). این موضوع را می‌توان با ترسیم چشم انداز و مشارکت اعضای هیأت علمی در ترسیم این چشم انداز محقق نمود. یقیناً نتایج حاصله بر اساس داده‌های گردآوری شده در این پژوهش ارائه شده است و هر پژوهشی نیز دارای محدودیت‌هایی می‌باشد. در پژوهش حاضر نیز عدم دسترسی به تمام افراد مشخص شده به عنوان نمونه، عدم همکاری برخی از افراد جهت تکمیل ابزار پژوهش، تکمیل ناقص و مخدوش برخی پرسشنامه‌ها، عدم استفاده از روش‌های کمی و کیفی به طور توأمان می‌تواند شرایطی به وجود آورد که می‌بایست نتایج را با احتیاط تفسیر کرده و تعمیم داد.

منابع

- ابطحی، سید حسین و عابسی، سعید. (۱۳۸۶). *توانمندسازی کارکنان*. کرج: مؤسسه تحقیقات و آموزش مدیریت.
- اسکات، سینتیا و ژاف دنیس. (۱۳۷۹). *تواناسازی کارکنان*، ترجمه مهدی ایران نژاد پاریزی، تهران: مؤسسه تحقیقات و آموزش مدیریت.
- بازرگان، عباس. (۱۳۸۱). *ارزشیابی آموزشی*. تهران: سمت.
- بلانچارد، کن؛ کارلوس؛ جان و راندلوف، آلن. (۲۰۰۱). *سه کلید توان افزایشی*. ترجمه فضل الله امینی (۱۳۷۹). تهران: نشر افرا.
- بلانچارد، کن؛ کارلوس، جان و راندلف، آلن. *مدیریت توانا سازی کارکنان*. ترجمه مهدی ایران نژاد پاریزی (۱۳۷۸). تهران: انتشارات مدیران.
- بیرن باثوم، رابرت. (۱۹۸۸). *دانشگاه‌ها چگونه کار می‌کنند*. ترجمه علیرضا آراسته (۱۳۸۲). تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- پورکریمی، جواد؛ صداقت، مریم. (۱۳۹۳). تبیین رابطه شایستگی و سبک رهبری مدیران سازمان‌های پژوهشی. *فصلنامه پژوهش‌های مدیریت منابع انسانی*. سال ۶، شماره ۱۵. ۲۰۱-۲۲۲.
- تقوی قره‌بلاغ، حسین (۱۳۸۸). *بررسی رابطه بین شخصیت و رهبری تحول‌آفرین در بین مدیران مناطق نوزده گانه آموزش و پرورش شهر تهران*، پایان‌نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.
- جراحی، نازنین. (۱۳۸۹). *بررسی رابطه توانمندسازی و بهره‌وری نیروی انسانی شرکت سازه گستر سایپا*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران.
- رمزدن، پال. (۱۹۹۷). *یادگیری و رهبری در آموزش عالی*. ترجمه عبدالرحیم نوه ابراهیم و همکاران (۱۳۸۰). تهران: مؤسسه پژوهش و برنامه‌ریزی آموزش عالی.
- ساجدی، امیدوار (۱۳۸۶). *توانمندی کارکنان و سازمان‌های امروز*. مجله تدبیر، شماره ۱۶، ۱۸۱-۱۶۲.
- سی کینلا، دنیس. *توانمندسازی منابع انسانی*. ترجمه مهدی ایران‌نژاد پاریزی و معصومعلی سلیمیان (۱۳۸۳). تهران: نشر مدیران.
- شیربیگی، ناصر؛ حاجی زاده، سارا. (۱۳۹۱). *بررسی رابطه ویژگی‌های سبک رهبری خدمت‌گذار مدیران مدارس متوسطه با توانمندسازی دبیران*. *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، شماره ۲۲، ۱۰۰-۸۱.
- صمدی میارکلایی حسین، حسنعلی آقاجانی، حمزه صمدی میارکلایی. (۱۳۹۲). *بررسی رابطه میان رهبری تحول‌آفرین و توانمندسازی روانشناختی کارکنان (مطالعه موردی: اداره آموزش و پرورش شهرستان بابلسر)*. *فصلنامه رهبری و مدیریت آموزشی*، سال هفتم، شماره ۱، صص ۱۱۷-۱۳۸.

- عبداللهی، بیژن و نوه ابراهیم، عبدالرحیم. (۱۳۸۵). *توانمندسازی کارکنان: کلید طلایی مدیریت منابع انسانی*. تهران: ویرایش.
- عبداللهی، بیژن. (۱۳۸۳). *طراحی الگوی توانمندسازی روان شناختی کارشناسان حوزه ستادی وزارت علوم تحقیقات و فناوری*، رساله دکتری رشته مدیریت آموزشی دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تربیت معلم تهران.
- عبداللهی، بیژن. (۱۳۸۴). *توانمندسازی روان‌شناختی کارکنان: ابعاد و اعتبارسنجی براساس مدل معادلات ساختاری*. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی. دوره ۱۱، شماره ۱. ۶۳-۳۷.
- قارون، معصومه. (۱۳۷۳). *تحلیلی بر تحولات نظام پرداخت حقوق و مزایای اعضای هیأت علمی*. فصلنامه پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی، ۷-۸. ۱۴۴-۱۰۵.
- نورشاهی، نسرين. (۱۳۸۸). *بررسی رابطه پیامدهای رهبری و ابعاد سبک رهبری تحول‌گرا در میان رؤسای دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی شهر تهران*. *مطالعات تربیتی و روان‌شناسی*. سال ۱۰، شماره ۳. ۷۶-۶۳.
- نیستانی، محمدرضا؛ چوپانی، حیدر. (۱۳۹۱). *رابطه بین رهبری تحول‌آفرین و توانمندسازی کارکنان کارخانه کویر تایر بیرجند*. *مدیریت صنعتی*. دوره ۷، شماره ۲۰. ۴۹-۶۴.
- وتن دیوید، ای و کمرون، کیم. اس. (۱۹۸۸). *تواناسازی و تفویض اختیار*. ترجمه بدرالدین اورعی یزدی (۱۳۸۱). تهران: انتشارات مؤسسه تحقیقات و آموزش مدیریت.
- Allameh, S. M., Heydari, M., & Davoodi, S. M. R. (2012). Studying the relationship between transformational leadership and psychological empowerment of teachers in Abade Township. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 31, 224-230.
- Appelbaum, Steven H., Hongger, Karen. (1998). "Empowerment: a Contrasting Overview of Organizations in General and Nursing in particular -an Examination Organizational Factors, Managerial Behaviours, Job Design and Structural of Power". *Journal of Empowerment in Organization*. 6(2).pp.29-50.
- Bandura, A. (2000). *Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness*. Handbook of principles of organization behavior.
- Bennis, W. G., & Nanus, B. (1985). *Leaders: The strategies for taking charge*. New York: Harper Business essential.
- Blanchard, K., Carlos, J. P., & Randolph, A. (2001). *Empowerment takes more than a minute*. Berrett-Koehler Publishers.
- 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.
- Conger, J. A. (1989). Leadership: The art of empowering others. *The Academy of Management Executive*, 3(1), 17-24.
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. *Academy of management review*, 13(3), 471-482.
- Duckett, H., & Macfarlane, E. (2003). Emotional intelligence and transformational leadership in retailing. *Leadership & Organization Development Journal*, 24(6), 309-317.

- Edwards, J. L., Green, K. E., & Lyons, C. A. (2002). Personal empowerment, efficacy, and environmental characteristics. *Journal of Educational Administration*, 40(1), 67-86.
- García-Morales, V. J., Jiménez-Barrionuevo, M. M., & Gutiérrez-Gutiérrez, L. (2012). Transformational leadership influence on organizational performance through organizational learning and innovation. *Journal of Business Research*, 65(7), 1040-1050.
- Greasley, K., Bryman, A., Dainty, A., Price, A., Naismith, N., & Soetanto, R. (2008). Understanding empowerment from an employee perspective: what does it mean and do they want it?. *Team Performance Management: An International Journal*, 14(1/2), 39-55.
- Herman, H. M., & Chiu, W. C. (2014). Transformational leadership and job performance: A social identity perspective. *Journal of Business Research*, 67(1), 2827-2835.
- Horrenkol Boy, C., Thomas, J. G., & Heffner Judith, A. (1999). Defining and Measuring Employee Empowerment. *Journal of Applied Behavioral Science*, 35(3). 369-378
- Humphreys, J. H., & Einstein, W. O. (2003). Nothing new under the sun: Transformational leadership from a historical perspective. *Management Decision*, 41(1), 85-95.
- Ismail, A., Mohamed, H., Sulaiman, A. Z., Mohamad, M. H., & Yusuf, M. (2011). An empirical study of the relationship between transformational leadership, empowerment and organizational commitment. *Business and Economics Research Journal*, 2(1), 89-107.
- Kaivola, T., & Rohweder, L. (2007). Towards sustainable development in higher education—reflections. *Publications of the Ministry of Education*, 6. Retrieved form internet: <http://www.minedu.fi/OPM/>.
- Kark, R., Shamir, B., & Chen, G. (2003). The two faces of transformational leadership: empowerment and dependency. *Journal of applied psychology*, 88(2), 246.
- Kippenberger, T. (2002). *Leadership Styles: Leading*. John Wiley & Sons.
- Korukonda, A. R., Watson, J. G., & Rajkumar, T. M. (1999). Beyond teams and empowerment: A counterpoint to two common precepts in TQM. *SAM Advanced Management Journal*, 64(1). 33-39.
- Magliocca, L. A., & Christakis, A. N. (2001). Creating transforming leadership for organizational change: The Cogniscope System approach. *Systems Research and Behavioral Science*, 18(3), 259-277.
- Matthews, R. A., Michelle Diaz, W., & Cole, S. G. (2003). The organizational empowerment scale. *Personnel Review*, 32(3), 297-318.
- Moye, M. J., Henkin, A. B., & Egley, R. J. (2005). Teacher-principal relationships: Exploring linkages between empowerment and interpersonal trust. *Journal of Educational Administration*, 43(3), 260-277.
- Myrick Short, P., Greer, J. T., & Melvin, W. M. (1994). Creating empowered schools: Lessons in change. *Journal of Educational Administration*, 32(4), 38-52.
- Quinn, R. E., & Spreitzer, G. M. (1997). The road to empowerment: Seven questions every leader should consider. *Organizational Dynamics*, 26(2), 37-49.
- Rinehart, J. S., & Short, P. M. (1993). Job Satisfaction and Empowerment among Teacher Leaders, Reading Recovery Teachers, and Regular Classroom Teachers., *Teachers. Education*, 114(4).570-580.

- Rose, P. (2010). Transformational Leadership and its Relationship to Adult 4-H Volunteers' Sense of Empowerment in Youth Development Settings. 9(2). 58.
- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of management Journal*, 38(5), 1442-1465.
- Spreitzer, G. M., & Mishra, A. K. (1999). Giving up control without losing control trust and its substitutes' effects on managers' involving employees in decision making. *Group & Organization Management*, 24(2), 155-187.
- Sweetland, S. R., & Hoy, W. K. (2000). School characteristics and educational outcomes: Toward an organizational model of student achievement in middle schools. *Educational Administration Quarterly*, 36(5), 703-729.
- Thomas, K. W., & Velthouse, B. A. (1990). Cognitive elements of empowerment: An "interpretive" model of intrinsic task motivation. *Academy of management review*, 15(4), 666-681.
- Tichy, N. M., & Devanna, M. A. (1986). The transformational leader. *Training & Development Journal*. 40(7), 27-32.
- Wang, X. H. F., & Howell, J. M. (2012). A multilevel study of transformational leadership, identification, and follower outcomes. *The Leadership Quarterly*, 23(5), 775-790.
- Whetten, D. A & Cameron, K.S.(2011).*Developing management skills*. New York: Prentice Hall.