

# تدوین برنامه توانمندسازی روانشناختی مبتنی بر مدل چند محوری شغلی شفیع آبادی و مقایسه اثربخشی آن با مدل شناختی توماس و ولتهوس بین مشاوران دبیرستانهای شهر رشت

علی صیادی<sup>۱</sup>

دکتر عبدالله شفیع آبادی<sup>۲</sup>

دکتر ابوالفضل کرمی<sup>۳</sup>

## چکیده

در این پژوهش، اثربخشی دو برنامه آموزشی مبتنی بر مدل چندمحوری شغلی شفیع آبادی و شناختی توماس و ولتهوس بر میزان توانمندسازی روانشناختی مشاوران بررسی و مقایسه شد. روش پژوهش، نیمه آزمایشی از نوع پیش آزمون- پس آزمون با گروه گواه بود. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه مشاوران زن و مرد بود که در دو قطب آموزش و پرورش شهر رشت مشغول به خدمت بودند. ۶۰ نفر از کسانی که در پرسشنامه توانمندی روانشناختی محقق ساخته، پایین ترین نمره را کسب و برای شرکت در جلسات آموزشی اعلام آمادگی کرده بودند، به عنوان گروه نمونه انتخاب و با رعایت تناسب در سه گروه ۲۰ نفری (دو گروه آزمایش و یک گروه گواه) جایگزین شدند. برای جمع آوری داده‌ها از پرسشنامه محقق ساخته توانمندی روانشناختی استفاده شد. با روش تحلیل عاملی، مشخص شد که پرسشنامه از یک عامل اشباع است که این عامل تحت عنوان توانمندی روانشناختی نام‌گذاری شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از کوواریانس تک متغیری و

---

۱- دانشجوی دوره دکتری مشاوره، دانشگاه علامه طباطبایی

۲- استاد دانشگاه علامه طباطبایی

۳- استادیار دانشگاه علامه طباطبایی

آزمون تعقیبی بُن فرونی استفاده شد. نتایج نشان داد، برنامه آموزشی مبتنی بر دو مدل بر افزایش توانمندی روانشناختی شرکت کنندگان دوره آموزشی تأثیر مثبت و معناداری دارد ( $p < ۰/۰۰۱$ )؛ اما بین میزان تأثیرگذاری آموزشهای دو مدل بر توانمندی روانشناختی شرکت کنندگان، تفاوت معناداری مشاهده نشد.

**واژگان کلیدی:** توانمندسازی روانشناختی، مدل چندمحوری شغلی شفیع آبادی و مدل شناختی توماس و ولتهوس.

### مقدمه

پویاییهای انگیزشی و انتظارات متقابل محیط کار و کارکنان بطور چشمگیری تغییر کرده است. امروزه از کارکنان خواسته می شود بطور معنی داری خودگردان باشند و از هوش و تجربیاتشان برای هدایت فعالیتهای کاری در جهت تحقق اهداف مهم سازمان استفاده کنند (توماس<sup>۱</sup>، ۲۰۰۹). لزوم تربیت کارکنانی که دارای توانایی خودمدیریتی هستند، باعث شده است که توانمندسازی نیروی انسانی بعنوان پارادایم جدید<sup>۲</sup> توجه بسیاری از صاحب نظران مدیریت را به خود جلب کند (توماس و ولتهوس، ۱۹۹۰) آنها معتقدند هم کارکنان و هم سازمانها از مزایای توانمندسازی، منتفع خواهند شد.

دو دیدگاه عمده برای مطالعه مفهوم توانمندسازی وجود دارد: دیدگاه ساختاری در نظریه‌های قدرت، اصول دموکراسی و جامعه‌شناسی ریشه دارد و بر انتقال قدرت، تفویض اختیار، ساختارها و خط مشیهای سازمانی تأکید می کند ولی به ماهیت تجربه کارکنان از توانمندسازی توجه ندارد. این محدودیت ضرورت توجه به دیدگاه روانشناختی درباره توانمندسازی را برانگیخت (اسپریتزر و دانسون، ۲۰۰۵). دیدگاه روانشناختی به توانمندسازی به مجموعه‌ای از حالات روانشناختی اشاره می کند که برای فرد ضروری هستند تا احساس کند سرنوشتش در دست خودش است. کانگر و کانانگو<sup>۳</sup> (۱۹۸۸) اولین کسانی بودند (اسپریتزر و دانسون<sup>۴</sup>، ۲۰۰۵؛ توماس و ولتهوس، ۱۹۹۰) که توانمندسازی را از دیدگاه

- 
1. Thomas, K.W
  2. New Paradim
  3. Conger, J.A & kanungo, R.N
  4. Spreitzer, G.M & Doneson, D

روانشناختی تعریف کردند: «توانمندسازی، فرایند افزایش احساس خودکارآمدی در بین اعضاء سازمان است از طریق شناسایی و حذف شرایطی که باعث ناتوانی شده‌اند» (ص، ۴۸۴). توماس و ولتهوس (۱۹۹۰) نظر کانگر و کاناانگو (۱۹۸۸) را که تنها بر خود کارآمدی تأکید می‌کردند توسعه دادند و توانمندسازی را بعنوان انگیزش درونی انجام وظایف بیان کردند که شامل مجموعه‌ای از شناختها و حالت‌های روانشناختی است که از محیط کار تأثیر می‌پذیرند و به فرد کمک می‌کنند تا جهت‌گیری فعال و درون‌کنش<sup>۱</sup> نسبت به شغل خود داشته باشد. از این نوع انگیزش در ادبیات علمی رفتار سازمانی با عنوان «توانمندسازی روانشناختی» یاد می‌شود (اسپریتزر، ۱۹۹۵a). سازه توانمندسازی روانشناختی در مفهوم سازی مدل شفیع آبادی (۱۳۸۸، ۱۳۸۶) با خویشتن‌پنداری شغلی همسویی دارد. بنابراین، براساس این مدل می‌توان گفت، توانمندسازی یعنی، رشد خویشتن‌پنداری حرفه‌ای.

پژوهشگران و کاربران با تمرکز خاص بر بخش دولتی بر توانمندسازی تأکید کرده‌اند زیرا توانمندسازی یک بنیان کاربردی و نظری برای جنبش بازآفرینی حکومت<sup>۲</sup> فراهم می‌کند، به عبارت دیگر، توانمندسازی بعنوان یک بازسازی اجرایی به منظور افزایش دادن کارآمدی، اثربخشی و بهره‌وری در سازمانهای بخش دولتی طراحی شده است؛ همچنین، توانمندسازی بعنوان یک استراتژی اجرایی برای اصلاح و دگرگونی بورکراسی سازمانهای دولتی که ناکارآمد و غیر اثربخش هستند (ماینها<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶) به سازمانهای دولتی نتیجه محور، عملکرد محور و بهره‌ورتر مورد بررسی قرار گرفته است (پیتس<sup>۴</sup>، ۲۰۰۵). علاوه براین، تحت روندهای اخیر در سراسر جهان درباره بازآفرینی حکومت، توانمندسازی بعنوان یک بازسازی عمده برای افزایش عملکرد سازمانهای دولتی، قدرت و مسئولیت را در فرایندهای مدیریتی به کارکنان واگذار می‌کند (تای-جون<sup>۵</sup>، ۲۰۰۸).

- 
1. Proactive
  2. The reinventing government movement
  3. Moynihan, D.P
  4. Pitts, D.W
  5. Tae, Jun, C

بیشتر پژوهشگران که سازمانهای بخش خصوصی را مطالعه کرده‌اند بر انگیزش فردی تأکید می‌کنند یعنی توانمندسازی روانشناختی (توماس و تایمون<sup>۱</sup>، ۱۹۹۴؛ اسپریتزر، ۱۹۹۵b، ۱۹۹۶؛ تایمون، ۱۹۸۸؛ کرایمر، سبیرت و لیدن<sup>۲</sup>، ۱۹۹۹). درحالیکه، پژوهشگران در بخش دولتی بر ساختارها و اقدامات دموکراسی تمرکز می‌کنند، یعنی توانمندسازی ساختاری (اسپریتزر، ۱۹۹۷، ۲۰۰۷). ادبیات توانمندسازی در بخش دولتی، نقش مهم رویکرد انگیزشی (روانشناختی) به توانمندسازی را نادیده گرفته است (تای-جون، ۲۰۰۸). این روند در مطالعات توانمندسازی در بخش دولتی با بحث رایت<sup>۳</sup> (۲۰۰۱) همسو است که پژوهشگران و کاربران در مدیریت دولتی، در واقع هیچ توجهی به نقش بافتهای انگیزشی ندارند و در بعضی موارد، پیشنهاد شده است که [حالات روانشناختی] نقش مهمی در بهبود پیامدهای مبتنی بر کار ایفا نمی‌کنند. این عدم توجه به بعد انگیزشی و روانشناختی در بخش دولتی ممکن است توانایی ما را برای توسعه توانمندسازی محدود کند.

اصطلاح توانمندسازی متکی بر اصولی است که افراد می‌توانند بر زندگیشان کنترل داشته باشند، اتکایشان را به متخصصان کاهش دهند و به نفع سلامت خودشان عمل کنند (دیکرسون<sup>۴</sup>، ۱۹۹۸). کوری (۲۰۰۰) معتقد است، غیرممکن است به دیگران چیزی را ارائه دهید که خود آن را ندارند، بنابراین، چون متخصصان سلامت روان تلاش می‌کنند تا دیگران را توانمند سازند، برایشان مهم است که در مرحله نخست خودشان را توانمند کنند. پار و همکاران<sup>۵</sup> (۱۹۹۶) توانمندی را بعنوان بعد مهمی از رضایت شغلی مشاوران مطرح ساخته و پیشنهاد کرده‌اند که جستجوی شیوه‌هایی جهت ارتقاء توانمندی در محیط کار، بسیار ارزشمند است. اشمید (۲۰۰۷) کار آمدی نظریه توانمندی را بعنوان ساختاری برای برنامه‌ها و خدمات مشاوره در مدرسه می‌داند. به نظر شفیع آبادی (۱۳۸۸) توانمندسازی مشاوران در زمینه‌های کمک به مراجعان برای خود شناسی، ارضای درست نیازها، تصمیم‌گیری مناسب و به موقع در موفقیت و رضایت شغلی آنان اهمیت بسزایی دارد. شفیع آبادی

1. Thomas, K.W & Tymon, W.G
2. Kraimer, M.L; Seibert, S.E & Liden, R.C
3. Wright, B.E
4. Dickerson, F.B
5. Parr, G.D et al

و رضایی (۱۳۷۷) در پژوهشی نشان دادند، بین خویشن پنداری شغلی و رضایت شغلی، همبستگی مثبت معنی داری وجود دارد.

تای-جون (۲۰۰۸) دریافت که توانمندسازی ساختاری از طریق توانمندسازی روانشناختی بطور معنی داری بر عملکرد فرد اثر می‌گذارد. نتایج پژوهش بولگر و سامچ<sup>۱</sup> (۲۰۰۴) نشان داد که ادراک معلمان از سطوح توانمندیشان با احساسات تعهد به سازمان، تعهد حرفه‌ای و رفتار شهروندی سازمان به طور معناداری رابطه دارد. همچنین، ویویان و شورت<sup>۲</sup> (۱۹۹۶) در بررسی رابطه بین توانمندسازی معلمان با تعهد شغلی و رضایت شغلی بر این باورند که شش بعد مقیاس توانمندی کارکنان مدرسه، با رضایت و تعهد شغلی رابطه معنادار مثبتی وجود دارد. کاویانی و همکاران (۱۳۸۱) در پژوهشی با بررسی انگاره‌های ذهنی مشاوران در بحثهای گروهی به نقد و بررسی جایگاه مشاوران مدارس و موانع مشاوره روانشناختی پرداختند. نتایج بدست آمده، این فرضیه را «عدم شکل‌گیری ساختارهای ذهنی مناسب، باعث عملکرد معیوب مشاوره روانشناختی شده است»، تأیید کرد. همچنین، مجموعه‌ای از یافته‌های پژوهشی، توانمندسازی را پدیده‌ای ذهنی در نظر گرفته‌اند (اسپریتزر، ۱۹۹۵a، ۱۹۹۶؛ منون، ۲۰۰۱؛ روبینز و همکاران، ۲۰۰۲؛ عبدالهی، ۱۳۸۳ و رسولی، ۱۳۸۴) که آموزش یکی از مهمترین راهکارهای افزایش آن است (لاشلی، ۲۰۰۰؛ بابامحمدی و همکاران، ۱۳۸۴؛ جزینی، ۱۳۸۵؛ شکوهنده، ۱۳۸۷؛ جعفری و همکاران، ۱۳۸۷ و نادری و همکاران، ۱۳۸۷). پژوهشهای هاگمن و اولدهام (۱۳۷۶)؛ عباسپور و خالوندی (۱۳۸۸) نیز بیانگر این است که ویژگیهای شغل از طریق نقش میانجیگر حالت‌های روانشناختی، انگیزه درونی را بهبود می‌بخشد.

پژوهش اعلایی (۱۳۸۴) نشان داد که میانگین ارائه خدمات راهنمایی و مشاوره (تحصیلی، شغلی و سازشی) در استان گیلان از حد متوسط پایین تر است فقط در زمینه ارائه خدمات تحصیلی در حد متوسط بود. او در پژوهش دیگری (۱۳۸۶) به بررسی عملکرد مشاوران مدارس استان گیلان پرداخت، مجدداً نتایج نشان داد، مشاوران در ارائه

1. Bogler, R & Somech, A  
2. Vivian, W & Short, P.M

خدمات راهنمایی و مشاوره فردی و گروهی عملکرد موفقی ندارند. به نظر کاویانی و همکاران (۱۳۸۱) نگرش مسئولان، دانش آموزان و نگرش خود مشاوران به حرفه خود باعث پدیده‌ای شده است که از آن تحت عنوان «ناتوانی روانشناختی» نام می‌برند. از این رو، نگرش مخدوش مشاوران به حرفه خود، مانع مهمی بر سر راه رشد و توانمندی روانشناختی مشاوران محسوب می‌شود.

شغل قبلی تعدادی از مشاوران، رشته تحصیلی غیرمرتبط، ساختار نامناسب آموزش و پرورش و ... از جمله موانع شکل‌گیری هویت شغلی حرفه مشاوره در مشاوران مدارس است، که به باورهای ناکارآمد توانمندی روانشناختی در مشاوران مدارس منجر می‌شود. چنانچه بر این موانع، نگرش مخدوش جامعه، مسئولان و چالشهای ساختاری آموزش و پرورش را به نقش مشاور اضافه کنیم، تصویر روشنتری از ناتوانی روانشناختی مشاوران خواهیم داشت.

مختصر اینکه، در شرایط موجود، مشاوران بر این باور نیستند که وظایف مهم و ارزشمندی را در مدارس انجام می‌دهند؛ با توجه به ابهام نقش و نگرش حاکی از بی‌توجهی به جایگاه مشاوران و وظایف تعریف شده، آنها نقش فعالی در انتخاب فعالیتها و ارائه خدمات راهنمایی و مشاوره ایفا نمی‌کنند؛ احساس می‌کنند که نمی‌توانند بطور موفقیت آمیزی از مهارتهای حرفه‌ای خود استفاده نمایند؛ همچنین، معتقدند، نمی‌توانند بر پیامدها و تحقق اهداف سازمانی اثرگذار باشند.

با توجه به جایگاه مشاوران در آموزش و پرورش، این پژوهش با تأکید بر ادراک مشاوران نسبت به نقش شغلیشان و اهمیت توانمندسازی روانشناختی بعنوان یک عنصر کلیدی در رشد حرفه‌ای مشاوران به بررسی و مقایسه اثربخشی دو برنامه آموزشی مبتنی بر مدل چند محوری شغلی شفیع آبادی و شناختی توماس و ولتهوس بر میزان توانمندسازی روانشناختی مشاوران پرداخته است. لذا، با عنایت به هدف ذکر شده این پژوهش در صدد است به فرضیه‌ها و سؤال زیر پاسخ دهد:

۱- برنامه آموزشی مبتنی بر مدل چندمحوری شغلی شفیع آبادی بر میزان توانمندسازی روانشناختی کسانی که در جلسات آموزشی شرکت کرده‌اند، مؤثر است.

۲- برنامه آموزشی مبتنی بر مدل شناختی توماس و ولتهوس بر میزان توانمندسازی روانشناختی کسانی که در جلسات آموزشی شرکت کرده اند، مؤثر است.

۳- برنامه آموزشی کدام مدل - چند محوری شغلی شفیع آبادی و شناختی توماس و ولتهوس - تأثیر بیشتری بر توانمندسازی روانشناختی شرکت کنندگان در جلسات آموزشی دارد؟

### مدل چند محوری شفیع آبادی

شفیع آبادی مفاهیم بنیادی روانشناسی فردی را برای اولین بار (۱۳۵۹) در انتخاب شغل به کار برده است. او معتقد است، فرهنگ، اعتقادات و نحوه زندگی مردم، پیدایش و کاربرد نظریه‌های رشد شغلی را تحت تأثیر قرار می‌دهد و میزان کارآیی و سودمندی آنها را مشخص می‌سازد. نظریه‌های رشد شغلی و مشاوره شغلی زمانی کاربرد خواهند داشت که با فرهنگ، امکانات و شرایط جامعه سازگار و هماهنگ باشند (۱۳۸۵، ۱۳۸۶). بر این اساس به طراحی مدل تحولی درباره انتخاب شغل پرداخته است که با تأکید بر سه محور اصلی معتقد است، انتخاب شغل فعالیتی است پویا و هدفمند که با توجه به خویشتن پنداری، ارضای نیازها و توان تصمیم‌گیری در درون شیوه زندگی فرد اتفاق می‌افتد (شفیع آبادی، ۱۳۸۶ و ۱۳۸۸). آگاهی از شیوه زندگی، تصویر جامع‌ای برای سبک شغلی فرد فراهم می‌کند (وایت<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵).

پویایی در انتخاب شغل، مبین تحرک، تغییرپذیری، خلاقیت و شادابی است. هدفمندی انتخاب شغل به معنای آن است که انسان از طریق اشتغال در صدد است از احساس حقارت و وابستگی به دیگران رها شود و احساس برتری و استقلال کند و به ایجاد و توسعه روابط اجتماعی مطلوب با اطرافیان پردازد. هدفهای انسان در زمینه اشتغال به صورت تخیلی، تسلسلی و رشدی هستند. برای تحقق هدفهای تخیلی شغلی و جامه عمل پوشاندن به آنها به خط مشی معینی نیاز است که از شیوه زندگی انسان نشأت می‌گیرد. ایفای نقش هر فردی در حیطه‌های گوناگون از شیوه زندگی او نشأت می‌گیرد و بدان

1. White, L.W

وسیله نوع و چگونگی حرکت او در انجام امور زندگی و نحوه پاسخهایش در برابر موانع و مشکلات زندگی معین می‌شود (شفیع آبادی، ۱۳۸۸).

خویشتن‌پنداری، قضاوتی مثبت یا منفی است که فرد در زمینه‌های موفقیت، ارزشها، تواناییها، اهمیت و اعتبار درباره خود انجام می‌دهد. قضاوت فرد در مورد خود نه تنها در انتخاب شغل بلکه در تعیین رفتار و مسیر زندگی شغلی نیز مؤثر است (شفیع آبادی، ۱۳۸۶). خویشتن‌پنداری شغلی مثبت هنگامی رشد خواهد کرد که با ارضای نیازهای جسمانی، روانی و اجتماعی فرد همراه می‌باشد (شفیع آبادی، ۱۳۸۸) در غیر این صورت مشکلات متعددی بیار خواهد آمد و مانع رشد خویشتن‌پنداری شغلی و تقویت آن خواهد شد.

همچنین یکی از عوامل و دلایل انتخاب شغل، ارضای نیازهای گوناگون فرد است؛ به نظر شفیع آبادی (۱۳۸۶) نیازها به سه دسته کلی تقسیم می‌شوند: نیازهای جسمانی، نیازهای روانی و نیازهای اجتماعی. این سه گروه از نیازها وابستگی نزدیک با یکدیگر دارند و با توجه به شیوه زندگی، تقدم و تأخر پیدا می‌کنند. لذا فرد با توجه به جدول تسلسلی نیازها که برای خود تشکیل می‌دهد شغلی را انتخاب می‌کند که او را در رسیدن به هدفهایش یاری دهد.

در نهایت برای تحقق انتخاب شغل به وجود نیرویی خلاق و تصمیم ساز در فرد نیاز است تا او را همسو با خویشتن‌پنداری برای تصمیم‌گیری و اقدام به موقع در جهت رسیدن به هدفهایش یاری دهد. چنانچه فرد فرایند تصمیم‌گیری را نیاموخته باشد و نتواند با توجه به عوامل اجتماعی، اقتصادی، شخصی و سیاسی تصمیم بگیرد، زندگی نابسامانی خواهد داشت. عواملی نظیر نظام ارزشها، خطرپذیری، داشتن اطلاعات، خلاقیت و بلوغ در تصمیم‌گیری مؤثرند (شفیع آبادی، ۱۳۸۸).

او مبانی فلسفی و علمی این مدل را زمان تحصیل در دوره دکتری با نظرخواهی از دیوید تیدمن<sup>۱</sup> طراحی نموده و با بهره‌گیری از نظریه روانشناسی فردی، اولین بار در مقاله‌ای در سال ۱۹۹۲ به چاپ رساند و در سال ۱۳۵۹ در کتاب فارسی منتشر ساخت. مدل شفیع آبادی (۱۳۸۶، ۱۳۸۸) بعنوان یک مدل بومی، نگرش تحولی و تکاملی به انتخاب

1. Tiedeman, D.V



شغل دارد. این مطالعه اولین پژوهش نظامداری است که اثربخشی این مدل را با مدل شناختی توماس و ولتهوس مورد بررسی و مقایسه قرار می دهد.

### مدل شناختی توماس و ولتهوس

مدل شناختی توماس و ولتهوس (۱۹۹۰) به زنجیره یادگیری اجتماعی درباره محرک، ارگانیسم، رفتار و پیامد<sup>۱</sup> (SOBC) شباهت دارد و بر فرایندهای شناختی درون فردی که فرد را توانمند می کنند، تمرکز می کند. هسته اصلی مدل، چرخه‌ای جاری از تعامل بین رویدادهای محیطی، فرایندهای شناختی و رفتار است. اطلاعات مربوط به محیط، ارزیابی فرد از وظایف یا ارزیابی موقعیتی را شکل می دهند. این ارزیابی از وظایف به فرد انرژی می دهند و رفتار او را تقویت می کنند (توماس و ولتهوس، ۱۹۹۰، ۲۰۰۹a)؛ به عبارت دیگر، ارزیابیهای موقعیتی، بعنوان رفتارهای انرژی دهنده یا ابقا کننده‌ای دیده می شوند که بر رویدادهای محیط تأثیر می گذارند و رویدادهای محیطی مجدداً بر ارزیابیهای فرد؛ بنابراین، یک فرایند دوری و جاری اتفاق می افتد (تایمون، ۱۹۸۸).

ارزیابی از وظایف یا ارزیابیهای موقعیتی همان فرایندهای شناختی هستند که بعنوان تفسیرها و سازه هایی از واقعیت دیده می شوند نه ضبط صرف واقعیت‌های عینی. به عقیده توماس و ولتهوس (۱۹۹۰) توانمندسازی روانشناختی، فرایند افزایش انگیزه درونی انجام وظایف واگذار شده است، که شامل مجموعه‌ای از شناختها و ادراکات نسبت به نقش شغلی است و در مجموعه‌ای از ویژگیهای شناختی تجلی می یابد: معناداری، حق انتخاب یا خود-تصمیم گیری، شایستگی و مؤثر بودن. این عناصر انگیزه درونی که تحت عنوان توانمندسازی روانشناختی (اسپریتزر، ۱۹۹۵a) معرفی می شوند از طریق تأثیرشان بر رفتار و پیامدهای بعدی به عنوان آغازکننده چرخه های خود تقویت کننده<sup>۲</sup> دیده می شوند؛ بنابر این، تأثیری همانند کیفیت پیش گویی های خود-کام بخش<sup>۳</sup> دارند (تایمون، ۱۹۸۸).

- 
1. Stimulus, Organism, Behavior & Consequences
  2. Self- Reinforcing Cycles
  3. Self- Fulfilling Prophecies

انگیزش درونی انجام وظایف و رفتارهای متعاقب نه تنها از رویدادهای بیرونی بلکه از شیوه‌ای که آن رویدادها تفسیر می‌شوند نیز تأثیر می‌پذیرد. به همین شکل دو عنصر درون فردی دیگر نیز به مدل اضافه شده‌اند تا بهتر دگرگونی و نوسانات ارزیابی وظایف را توضیح دهند که عبارتند از: ارزیابی عمومی<sup>۱</sup> و سبکهای تفسیری<sup>۲</sup>. این دو عامل به عنوان میانجیگر و تعدیل کننده اثرات مداخلات بر ابعاد توانمندسازی روانشناختی دیده می‌شوند (توماس و ولتهوس، ۱۹۹۰؛ تایمون، ۱۹۸۸). ارزیابی عمومی، باورهای تعمیم یافته فرد درباره معنی دار بودن وظایف، انتخاب و خود-تصمیم گیری، شایستگی انجام وظایف و مؤثر بودن هستند که بطور استقرایی از ارزیابی وظایف خاص در گذشته شکل گرفته‌اند و در زمان حال بر توانمندسازی روانشناختی فرد تأثیر می‌گذارند. اما ارزیابی موقعیتی به طور قیاسی تا اندازه‌ای از ارزیابیهای عمومی شکل می‌گیرند.

سبکهای تفسیری (شناختی)، تمایلاتی هستند درباره پردازش تفسیری فرد از رویدادها که در سه گروه عمده طبقه بندی می‌شوند: الف) سبک ارزیابی<sup>۳</sup>: به تفسیر فرد از اینکه کارها چگونه پیش می‌روند، اشاره می‌کند؛ ب) سبک اسنادی<sup>۴</sup>: به تفسیر فرد از اینکه چه چیزی باعث رویدادهای گذشته شده است، اشاره می‌کند؛ ج) سبک تصویری<sup>۵</sup>: به تفسیر فرد از اینکه در آینده چه اتفاقی خواهد افتاد، اشاره می‌کند. در واقع، سبکهای تفسیری به عنوان تعدیل کننده‌هایی مطرح شده‌اند که بر ارزیابیهای موقعیتی تأثیر می‌گذارند. به علت نقش کلیدی سبکهای تفسیری در چرخه انگیزشی، فرد ممکن است بطور روانشناختی خودش را توانمند یا ناتوان درک کند و باعث چرخه‌های خود ارتقا دهنده<sup>۶</sup> یا خود ناتوان کننده<sup>۷</sup> شود (توماس و ولتهوس، ۱۹۹۰).

- 
1. Global Assessments
  2. Interpretive Styles
  3. Evaluating
  4. Attributing
  5. Envisioning
  6. Self- Enhancing Cycles
  7. Self- Debilitating Cycles

## روش

روش پژوهش مورد استفاده در این مطالعه، نیمه آزمایشی از نوع پیش آزمون- پس آزمون با گروه گواه است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه مشاوران زن و مرد اعم از رسمی، قراردادی و شرکتی است که در دو قطب<sup>۱</sup> آموزش و پرورش شهر رشت در دبیرستانهای دخترانه و پسرانه در سال تحصیلی ۸۹-۱۳۸۸ مشغول به خدمت بودند. پرسشنامه تحقیق بین ۱۷۶ نفر جامعه مورد مطالعه که در جلسه ماهانه قطب محل خدمت خود شرکت داشتند، اجرا شد و ۶۰ نفر از کسانی که پایین‌ترین نمره را کسب و برای شرکت در جلسات آموزشی اعلام آمادگی کرده بودند، به عنوان گروه نمونه انتخاب و بطور تصادفی ساده با رعایت تناسب در سه گروه ۲۰ نفری (دو گروه آزمایش و یک گروه گواه) جایگزین شدند. پس از انتخاب نمونه، دوره آموزشی- پژوهشی در قالب طرح توانمندسازی عوامل نیروی انسانی مشاور<sup>۲</sup> به مدت ۱۰ جلسه آموزشی (با فراوانی یک جلسه ۲-۱.۵ ساعت در هفته) و یک جلسه پیگیری ۴۵ روز پس از آخرین جلسه آموزشی از ابتدای بهمن ماه ۱۳۸۸ تا پایان اردیبهشت ماه ۱۳۸۹ اجرا گردید. در این مدت، ۱۰ جلسه آموزشی و سه ارزیابی انجام شد: الف) انجام پیش آزمون قبل از شروع آموزش رسمی؛ ب) انجام پس آزمون، بلافاصله پس از پایان یافتن دوره آموزشی؛ ج) انجام آزمون پیگیری، ۴۵ روز پس از آخرین جلسه آموزشی. در این مدت، آموزشها برای دو گروه تجربی اجرا، ولی گروه گواه در لیست انتظار قرار گرفت ولی در سه ارزیابی شرکت کرد. برای جمع آوری داده‌ها از پرسشنامه محقق ساخته دربارهٔ توانمندسازی روانشناختی استفاده شد:

در جامعه علمی ایران تنها پرسشنامه موجود دربارهٔ توانمندسازی روانشناختی که مبتنی بر مدل شناختی توماس و ولتهوس (۱۹۹۰) باشد، پرسشنامه ۱۲ سؤالی اسپریتزر (۱۹۹۵a) است که هر مؤلفه (معنی دار بودن، انتخاب، شایستگی و مؤثر بودن) شامل سه گویه یا سؤال

۱- گروه آموزشی مشاوره سازمان آموزش و پرورش استان گیلان به منظور استفاده بهینه از منابع موجود، مشاوران بخشهای نزدیک به هم که تعدادشان بسیار کم بود با مرکزیت آموزش و پرورش ناحیه ۱ و ۲ رشت آنها را در قطبهای طبقه بندی کرده است.

۲- بخشنامه شماره ۵۴۰/۲۷۸۴/۴۸۳ تاریخ ۱۳۸۸/۹/۴ دفتر مشاوره امور تربیتی و تحصیلی وزارت متبوع

می‌باشد. با توجه به اینکه پرسشنامه فوق برای سنجش توانمندسازی روانشناختی مناسب نبود، بر اساس اصول آزمون‌سازی، با توجه به مبانی نظری مشترک دو مدل پرسشنامه‌ای تهیه گردید:

شفیع آبادی (۱۳۸۸، ۱۳۸۶)، خویش‌پنداری را بر اساس قضاوت مثبت یا منفی فرد در زمینه‌های موفقیت، ارزشها، تواناییها، اهمیت و اعتبار درباره خود تعریف می‌کند. توماس و ولتهوس (۱۹۹۰)، توانمندسازی روانشناختی را بر اساس چهار شناخت: معنی‌دار بودن، انتخاب، شایستگی و مؤثر بودن تعریف می‌کنند. مقایسه نظری دو مدل بیانگر آن است که مفهوم معنی‌دار بودن با مفاهیم ارزشها، اهمیت و اعتبار؛ شایستگی با احساس موفقیت و شناخت تواناییها و مفهوم انتخاب با فرایند تصمیم‌گیری آگاهانه در مدل شفیع آبادی قابل مقایسه است. همچنین، هر دو مدل در مفهوم هدف‌گزینی و حرکت در جهت اهداف انتخاب شده مشترک هستند.

پرسشنامه اولیه شامل ۸۴ سؤال بود و بر اساس مطالعات توماس و ولتهوس (۱۹۸۶)، (۱۹۹۰)؛ تایمون، (۱۹۸۸) و اسپریتزر (۱۹۹۵a) توانمندسازی روانشناختی شامل چهار مؤلفه شناختی (معنی‌دار بودن، انتخاب یا خود-تصمیم‌گیری، شایستگی و مؤثر بودن) در نظر گرفته شد. تعداد سؤالات اولیه که برای ارزیابی هر خرده‌مقیاس تهیه شدند، عبارت بودند از: مقیاس معنی‌دار بودن شامل ۲۴ سؤال؛ مقیاس انتخاب شامل ۲۰ سؤال؛ مقیاس شایستگی شامل ۱۷ سؤال؛ مقیاس مؤثر بودن شامل ۲۳ سؤال. آزمودنیها بر اساس یک مقیاس ۷ درجه‌ای لیکرت میزان باور، احساس یا توانمندی خود را از کاملاً مخالفم = ۱ تا کاملاً موافقم = ۷ مشخص و به هر سؤال پاسخ می‌دهند.

روایی محتوایی پرسشنامه توسط متخصصان تأیید گردید. برای تعیین پایایی آن، پرسشنامه ساخته شده روی ۴۸ نفر از مشاوران شهرستان شیروان بطور انفرادی اجرا شد. همسانی درونی (آلفای کرونباخ) حاصل از اجرای اول ۰/۹۷ بود. با فاصله زمانی سه هفته، بازآزمایی روی همان گروه اجرا گردید که ۰/۳۹ پرسشنامه در مرحله بازآزمایی جمع‌آوری گردید. همبستگی بین اجرای اول و دوم (بازآزمایی) ۰/۷۲ بود. در مرحله مقدماتی ۲۰ سؤال که همبستگی آنها کمتر از ۰/۲۵ بود حذف گردید.

پرسشنامه اصلاح شده (۶۴ سؤالی) روی ۲۹۰ نفر از مشاوران شهرهای مشهد، قوچان، سنج و رشت اجرا شد. مجدداً پایایی آن (همسانی درونی - آلفای کرونبا ۰/۹۳) محاسبه و ۹ سؤال که همبستگی آنها کمتر از ۰/۳ بود، حذف گردید. پس از تحلیل عاملی، مشخص شد که توانمندی روانشناختی تک عاملی بوده و پرسشنامه نهایی شامل ۵۵ سؤال تهیه گردید. شیوه نمره گذاری براساس مقیاس ۷ درجه‌ای لیکرت است که حاصل جمع نمره فرد در تمام سؤالات بیانگر نمره نهایی او خواهد بود. لذا، هر مقدار نمره فرد بیشتر باشد بیانگر توانمندسازی روانشناختی بالاتر است. در این پرسشنامه، پایینترین نمره = ۵۵ و بالاترین نمره = ۳۸۵ خواهد بود

### برنامه آموزشی

الف) مدل چند محوری شغلی شفیع آبادی: جلسه اول: آشنایی شرکت کنندگان با همدیگر، بیان مقررات، تشریح چگونگی انجام کار و اهداف مرتبط، پاسخ به سؤالات شرکت کنندگان، گرفتن بازخورد از اعضا در مورد مباحث مطرح شده. جلسه دوم: ارائه چارچوب ذهنی مناسب درباره لزوم توانمندسازی روانشناختی، تحولات سریع محیط کار، نقش منابع انسانی در توسعه، تکلیف: تهیه لیستی از مشکلات شغلی. جلسه سوم: معرفی مدل چند محوری شغلی شفیع آبادی، آموزش تکنیک پیوستار عمر؛ تکلیف: بررسی اهداف و رویدادهای زندگی روی پیوستار عمر. جلسه چهارم: تبیین شیوه زندگی، تکالیف زندگی و اشتباهات اساسی؛ تکلیف: شناسایی اشتباهات اساسی و اولویتهای شخصیتی. جلسه پنجم: نقش خود-پنداره حرفه‌ای و عوامل مؤثر بر آن؛ تکلیف: ارزیابی شخصی و نخستین برداشتها. جلسه ششم: قضاوت فرد درباره موفقیت، تواناییها، ارزشها و اهمیت و اعتبار؛ تکلیف: تصویری که از خود بعنوان مشاور دارید، رسم کنید، تهیه لیستی از آرزوهای تحقق نیافته، آیا فرد موفق در زندگی هستیم؟ جلسه هفتم: افزایش خود آگاهی و فراهم کردن چارچوبی برای مشاهده رفتار و نگرشهای شغلی؛ تکلیف: تمرین رها کردن نقشها، خواسته‌های خود را از زندگی شغلی فهرست کرده، برای تحقق آنها چه اقدامی انجام داده‌اید؟ جلسه هشتم: نقش نیازها، انواع نیازها و عوامل مؤثر در ارضاء آنها؛ تکلیف:

تهیه لیستی از نیازها و تواناییها در پیوستار زندگی، شناسایی ارزشها. جلسه نهم: نقش تصمیم‌گیری و عوامل مؤثر بر تصمیمها؛ تکلیف: تهیه لیستی از عوامل اجتماعی، آموزشی، سیاسی و اقتصادی و شخصی مؤثر بر تصمیم‌گیری، مرور تصمیمهای نیرو دهنده، زیان آور، برگشت ناپذیر، محدود کننده و مشروط. جلسه دهم: جمع بندی نهایی: بررسی موانع احتمالی استفاده کاربردی از مفاهیم آموزشی، تأکید بر کاربردی کردن مفاهیم، در طی جلسات گذشته، چه مفاهیمی را آموختید؟ مباحث آموزشی تا چه اندازه ای در غنای شغلی شما تأثیر گذار بودند؟ چگونه؟ اجرای پس آزمون. پیگیری: بررسی کارایی مفاهیم آموزشی و موانع کاربردی کردن مفاهیم: چه عواملی تسهیل کننده کاربرد مفاهیم بودند؟ در کاربرد مفاهیم در زندگی شغلی با چه موانع و محدودیت‌هایی مواجه شدید؟ اجرای آزمون پیگیری.

ب) مدل شناختی توماس و ولتهوس: جلسه اول: آشنایی شرکت کنندگان با همدیگر، تشریح چگونگی انجام کار و اهداف مرتبط. جلسه دوم: ارائه چارچوب ذهنی مناسب درباره لزوم توانمندسازی روانشناختی، تحولات سریع محیط کار، نقش منابع انسانی در توسعه، کافی نبودن پاداشهای بیرونی و نقش پاداشهای درونی؛ تکلیف: تهیه لیست پاداشهای درونی و بیرونی که از محیط کاری خود دریافت کرده‌اند، تهیه لیست عاداتهای کاری و ارتباط آن با پاداشهای درونی و بیرونی. جلسه سوم: معرفی مدل شناختی توماس و ولتهوس، آموزش مدل (REBT) الیس؛ تکلیف: شناخت افکار غلط و ارائه پاسخهای جایگزین، بررسی شواهد. جلسه چهارم: تشریح تحریفهای شناختی، آموزش فرایند خود-مدیریتی؛ تکلیف: شناخت تحریفهای شناختی و طبقه بندی کردن آنها، تعریف واژه‌ها. جلسه پنجم: پاداشهای فرایند خود-مدیریتی، عملکرد پاداشهای درونی و فرایند خود-مدیریتی؛ تکلیف: بررسی اهداف و تعهد به آنها، شناسایی باورهای مشروط، درخواست چیزهایی که برای من مهم است. جلسه ششم: ایجاد حس معنی دار بودن، ترمیم بلوکهای معنی دار بودن: فضای عاری از بدبینی، اشتیاقهای مشخص شده، ساختن تصویری هیجان انگیز، اهداف شغلی مرتبط، مالکیت وظایف؛ تکلیف: بررسی هیجانات هنگام کار، باز بینی افکار مربوط به محیط کار، تجسم خلاق و بررسی اهداف شغلی مرتبط، تمرین پذیرش و

شناسایی پیش بینی‌های منفی. جلسه هفتم: ایجاد حس خود-تصمیم‌گیری، ترمیم بلوکهای حس انتخاب: تفویض اختیار، اعتماد، امنیت، هدف روشن، اطلاعات؛ تکلیف: غرقه سازی در بلا تکلیفی، تجویز نگرانی، بررسی افکار مربوط به اعتماد و امنیت. جلسه هشتم: ایجاد حس شایستگی، ترمیم بلوکهای حس شایستگی: دانش، بازخورد مثبت، تشخیص مهارتها، چالش، استانداردهای غیرمقایسه‌ای بالا؛ تکلیف: مرز بین پیشرفت گرایی و کمال گرایی، خود بازبینی و تشخیص مهارتها و استانداردهای شخصی، از اعتبار انداختن مقایسه‌ها. جلسه نهم: ایجاد حس مؤثر بودن، ترمیم بلوکهای مؤثر بودن: جو همکاری کننده، رویدادهای مهم، جشنها، دسترسی به دیگران، ارزیابی پیشرفت؛ تکلیف: شناسایی افکار مربوط به جو سازمانی، محیط و فضایی که در آن مشکلات شغلی رخ می‌دهند، ارزیابی مفروضه‌ها، قواعد و معیارها، جستجوی نوسانها و مقایسه با نقطه صفر. جلسه دهم: جمع بندی نهایی و اجرای پس آزمون. جلسه پیگیری: بررسی کارایی مفاهیم آموزشی و موانع کاربردی کردن مفاهیم، اجرای آزمون پیگیری.

### یافته‌های پژوهش

به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها و آزمون فرضیه‌های پژوهش از تحلیل کواریانس تک متغیری و آزمون تعقیبی بُن فرونی استفاده شد. نتایج بررسی فرضیه‌های پژوهش در جداول (۲ و ۳) آمده است.

جدول ۱. میانگین و انحراف استاندارد نمره توانمندسازی روانشناختی سه گروه به تفکیک پیش

#### آزمون، پس آزمون و پیگیری

گروه	پیش آزمون		پس آزمون		پیگیری	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
مدل چند محوری	۲۵۴/۵۵	۴۵/۵۰	۳۱۷/۲۰	۲۱/۲۹	۳۱۳/۷۵	۱۸/۴۳
مدل شناختی	۲۶۴/۱۲	۴۲/۶۳	۳۲۱/۱۰	۱۸/۷۱	۳۱۲/۹۵	۲۰/۷۶
گواه	۲۴۷/۸۰	۴۱/۴۱	۲۵۸/۳۵	۳۶/۶۹	۲۶۱/۶۵	۴۷/۴۵

همان طور که جدول (۱) نشان می‌دهد میانگین نمرات و انحراف معیار گروه‌های آزمایش و گواه در پیش‌آزمون تقریباً یکسان هستند و نشان دهنده این است که گروه‌های آزمایش و گواه تقریباً وضعیت یکسانی را دارا هستند. همچنین میانگین و انحراف معیار گروه‌های آزمایش و گواه در پس‌آزمون با هم تفاوت پیدا کرده‌اند و این تفاوت‌ها در آزمون پیگیری نیز پایدار بوده است.

جدول ۲. نتایج تحلیل کواریانس گروه‌های مورد مطالعه در آزمون توانمندسازی روانشناختی

منابع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F	سطح معناداری
پیش‌آزمون	۱۱۸/۰۹۹	۱	۱۱۸/۰۹۹	۰/۱۶۲	۰/۶۸۹
گروه	۴۹۲۰۹/۳۴	۲	۲۴۶۰۴/۶۷	۳۳/۸۲۱	۰/۰۰۰
واریانس خطا	۴۰۷۳۹/۴۵۱	۵۶	۷۲۷/۴۹		
مجموع	۹۰۲۹۸/۱۸۳	۵۹			

در جدول (۲) مشاهده می‌شود تاثیر پیش‌آزمون بر نمرات پس‌آزمون توانمندسازی روانشناختی معنی‌دار نیست. اما اثر گروه بر نمرات پس‌آزمون توانمندسازی روانشناختی معنی‌دار است [ $P < ۰/۰۰۱$ ،  $F(۲, ۵۶) = ۳۳/۸۲۱$ ]. با توجه به این تحلیل، میانگین نمرات پس‌آزمون گروه آزمایش پس از برداشتن اثرات پیش‌آزمون به طور معنی‌داری بیشتر از گروه گواه است. چون مقدار F محاسبه شده ( $F = ۳۳/۸۲۱$ ) با درجه آزادی ( $df = ۲, ۵۶$ ) بیشتر از مقدار F جدول ( $F = ۵/۰۱$ ) است، لذا با ۹۹ درصد اطمینان نتیجه می‌گیریم بین میانگین‌های نمره توانمندسازی روانشناختی سه گروه تفاوت معنی‌داری وجود دارد. به منظور مقایسه تفاوت دو به دو بین گروه‌ها از آزمون تعقیبی بُن‌فرونی استفاده شد. خلاصه نتایج این مقایسه در جدول (۳) ارائه شده است.



جدول ۳. خلاصه اطلاعات مقایسه‌های پس آزمون آزمون بن فرونی

گروه	تفاوت میانگینهای تعدیل شده	انحراف استاندارد	سطح معناداری
مدل چند محوری	مدل شناختی	۴/۲۱۹-	۱/۰۰۰
	گواه	۵۹/۰۷۵*	۰/۰۰۰
مدل شناختی	مدل چند محوری	۴/۲۱۹	۱/۰۰۰
	گواه	۶۳/۲۹۳*	۰/۰۰۰
گواه	مدل چند محوری	۵۹/۰۷۵*	۰/۰۰۰
	مدل شناختی	۶۳/۲۹۳*	۰/۰۰۰

براساس اطلاعات جدول (۳) نتایج نشان می‌دهد، بین میانگین نمره توانمندسازی روانشناختی گروه آزمایش «مدل چندمحوری شغلی» و گروه «گواه» در مرحله پس آزمون، تفاوت معنی داری وجود دارد. همچنین، بین میانگین نمره توانمندسازی روانشناختی گروه آزمایش «مدل شناختی» و گروه «گواه» در مرحله پس آزمون، تفاوت معنی داری وجود دارد. اما، بین میانگین نمره توانمندسازی روانشناختی دو گروه آزمایش «مدل چند محوری شغلی» و «مدل شناختی» در مرحله پس آزمون، تفاوت معنی داری وجود ندارد. به عبارت دیگر، براساس یافته‌های جدول (۳) می‌توان نتیجه گرفت:

- ۱- برنامه آموزشی مبتنی بر مدل چندمحوری شغلی شفیع آبادی بر میزان توانمندسازی روانشناختی مشاورانی که در جلسات آموزشی شرکت کرده بودند، مؤثر است.
- ۲- برنامه آموزشی مبتنی بر مدل شناختی توماس و ولتهوس بر میزان توانمندسازی روانشناختی مشاورانی که در جلسات آموزشی شرکت کرده بودند، مؤثر است.
- ۳- بین تأثیر آموزشهای مبتنی بر دو مدل -چند محوری شغلی شفیع آبادی و شناختی توماس و ولتهوس- بر میزان توانمندسازی روانشناختی مشاورانی که در جلسات آموزشی شرکت کرده بودند، تفاوت معناداری وجود ندارد. به عبارت دیگر، اینکه آموزش کدام مدل بیشترین تأثیر را بر افزایش توانمندسازی روانشناختی شرکت کنندگان در دوره‌های آموزشی دارد، تفاوت معنی داری مشاهده نشد.

جهت بررسی میزان پایداری نتایج به دست آمده، از تحلیل کواریانس تک متغیری استفاده گردید. نتایج بررسی میزان پایداری نتایج در مرحله پیگیری بعد از ۴۵ روز در جداول (۵ و ۴) آمده است.

جدول ۴. نتایج تحلیل کواریانس گروههای مورد مطالعه در آزمون پیگیری توانمندسازی

#### روانشناختی

منابع تغییر	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	نسبت F	سطح معنی داری
پیش آزمون	۱۵/۶۷۴	۱	۱۵/۶۷۴	۰/۰۱۵	۰/۹۰۲
گروه	۳۴۸۹۱/۱۵۳	۲	۱۷۴۴۵/۵۷۶	۱۷/۰۱۲	۰/۰۰۰
واریانس خطا	۵۷۴۲۵/۵۷۶	۵۶	۱۰۲۵/۴۵۷		
مجموع	۹۳۰۸۶/۱۸۳	۵۹			

چنانچه از جدول (۴) مشاهده می‌شود تاثیر پیش آزمون بر نمرات آزمون پیگیری توانمندسازی روانشناختی معنی دار نیست. اما اثر گروه بر نمرات آزمون پیگیری توانمندسازی روانشناختی معنی دار است [F(۲، ۵۶) = ۱۷/۰۱۲، P < ۰/۰۰۱]. با توجه به این تحلیل، میانگین نمرات آزمون پیگیری گروه آزمایش پس از برداشتن اثرات پیش آزمون به طور معنی داری بیشتر از گروه گواه است. چون مقدار F محاسبه شده (F = ۱۷/۰۱۲) با درجه آزادی (df = ۲، ۵۶) بیشتر از مقدار F جدول (F = ۵/۰۱) است، لذا با ۹۹ درصد اطمینان نتیجه می‌گیریم بین میانگینهای نمره توانمندسازی روانشناختی سه گروه در مرحله پیگیری تفاوت معنی داری وجود دارد.

به منظور مقایسه تفاوت دو به دو بین گروه‌ها از آزمون تعقیبی بُن فرونی استفاده شد.

خلاصه نتایج این مقایسه در جدول (۵) ارائه شده است.

جدول ۵. خلاصه اطلاعات مقایسه‌های مرحله پیگیری آزمون بن فرونی

گروه		تفاوت میانگینهای تعدیل شده	انحراف استاندارد	سطح معناداری
مدل چند محوری	مدل شناختی	۰/۹۱۶	۱۰/۱۷	۱/۰۰۰
	گواه	۵۲/۰۱۸*	۱۰/۱۴۸	۰/۰۰۰
مدل شناختی	مدل چند محوری	-۰/۹۱۶	۱۰/۱۷	۱/۰۰۰
	گواه	۵۱/۱۰۲*	۱۰/۲۵۲	۰/۰۰۰
گواه	مدل چند محوری	-۵۲/۰۱۸*	۱۰/۱۴۸	۰/۰۰۰
	مدل شناختی	-۵۱/۱۰۲*	۱۰/۲۵۲	۰/۰۰۰

بر اساس اطلاعات جدول (۵) نتایج نشان می‌دهد، بین میانگین نمره توانمندسازی روانشناختی گروه آزمایش «مدل چندمحوری شغلی» و گروه «گواه» در مرحله آزمون پیگیری، تفاوت معنی داری وجود دارد. همچنین، بین میانگین نمره توانمندسازی روانشناختی گروه آزمایش «مدل شناختی» و گروه «گواه» در مرحله آزمون پیگیری، تفاوت معنی داری وجود دارد. اما، بین میانگین نمره توانمندسازی روانشناختی دو گروه آزمایش «مدل چند محوری شغلی و مدل شناختی» در مرحله پیگیری، تفاوت معنی داری وجود ندارد. لذا، با ۹۹ درصد اطمینان نتیجه می‌گیریم بین میانگین نمره پس آزمون و پیگیری توانمندسازی روانشناختی تفاوت معناداری وجود ندارد. به عبارت دیگر، تأثیر مداخلات پس از ۴۵ روز پایدار بوده است.

### بحث و نتیجه‌گیری

فرضیه اول: «برنامه آموزشی مبتنی بر مدل چندمحوری شغلی شفیع‌آبادی بر میزان توانمندسازی روانشناختی مشاورانی که در جلسات آموزشی شرکت کرده‌اند، مؤثر است» تحلیل داده‌ها بر اساس جدول شماره (۳) نشان داد، میزان توانمندسازی روانشناختی کسانی که در دوره آموزشی مبتنی بر مدل چند محوری شغلی شفیع‌آبادی شرکت نمودند در مقایسه با گروه گواه بطور معناداری افزایش یافته است. به عبارت دیگر، آموزشهای مبتنی بر مدل چندمحوری شغلی شفیع‌آبادی باعث افزایش توانمندی روانشناختی در گروه آزمایش شده است ( $p < 0/001$ ). همچنین، نتایج آزمون پیگیری بر اساس جدول شماره (۵)

نشان می‌دهد که پس از ۴۵ روز، هنوز تغییرات ایجاد شده بوسیله متغیر مستقل (آموزشهای مبتنی بر مدل چند محوری شغلی شفیع آبادی) پایدار مانده است ( $p < 0/001$ ). مدل چند محوری شغلی شفیع آبادی بدلیل آنکه عمدتاً از مفروضه‌های روانشناسی فردی نشأت گرفته است، لذا بر بنیانهای محکمی استوار است. شفیع آبادی (۱۳۸۶، ۱۳۸۸) براساس اصول روانشناسی فردی معتقد است شیوه زندگی نتیجه تعامل بین خویشتن پنداره، ارضاء نیازها و تصمیم‌گیری است و فرد براساس شیوه زندگی منحصر به فرد خویش تلاش می‌کند تا به اهدافش در جهت حداکثر بهره‌گیری از توانمندیهایش دست یابد. شفیع آبادی و رضایی (۱۳۷۷) در پژوهشی نشان دادند، بین خویشتن پنداری شغلی و رضایت شغلی، همبستگی مثبت معنی‌داری وجود دارد. این یافته در راهنمایی و مشاوره شغلی بیانگر آن است که اگر با بهره‌گیری از روشهای مؤثر راهنمایی و مشاوره شغلی به تقویت خویشتن پنداری شغلی مثبت اقدام شود می‌توان انتظار داشت که رضایت شغلی شاغلان افزایش یابد.

دریکورس (۱۹۹۸) اشاره کرده است، در بین نوع بشر، اصلی وجود دارد که آنها درصدد اصلاح «خطاهای ادراک شده»<sup>۱</sup> برمی‌آیند. حتی در موقعیتهایی که قدرت به شدت متمایز است، افراد با انتخاب رهبری شخصی<sup>۲</sup>، نفوذشان را توسعه می‌دهند. کووی مطرح می‌کند که ابتکار عمل و پیشقدمی در انتخاب کردن - در هر موقعیتی که فرد باشد - شکلی از خود-توانمندی است (کارلسون و همکاران، ۲۰۰۷).

از جمله ویژگیهای شخصیتی افراد توانمند، بردباری، امیدواری، مصمم بودن، پافشاری بر ارزشها، شادی و شوخ طبعی، کفایت عقلانی و هدفمندی زندگی است. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که یکی از مهمترین مشخصه‌های ارتقاء دهنده توانمندسازی روانشناختی، داشتن معنای وجودی و هدفمندی زندگی است. از نظر شفیع آبادی، شیوه زندگی، خط و مشی است که مسیر رسیدن به اهداف زندگی را مشخص می‌کند. آگاهی

1. Perceived Wrongs  
2. Making Personal Leadership a Choice

از شیوه زندگی، تصویر جامع از ارزشها و ادراکهای کارکنان نسبت به دنیا، خود، دیگران و حتی در حالت گسترده نسبت به شغل و محیط کار برای ما فراهم می‌کند (وایت، ۲۰۰۵). منون (۲۰۰۱) پیشنهادی می‌دهد، اهدافی مانند غایتهای ارزشمند یا ایده‌آلها، ماهیتشان انرژی را هستند و از مفهوم قدرت بعنوان انرژی<sup>۱</sup> یاد می‌کند؛ بنابراین فرد می‌تواند توسط عقایدش توانمند شود. او حالت توانمند شده روانشناختی را به عنوان وضعیت شناختی تعریف می‌کند که با ویژگیهای کنترل، شایستگی و درونی کردن هدفها مشخص می‌شود. این توصیف منون آن چیزی است که می‌تواند تا حدی گویای مفهومی باشد که شفیع آبادی (۱۳۸۶، ۱۳۸۸) در مدل چند محوری بیان کرده است. هر دو بر ماهیت برانگیزاننده اهداف تأکید می‌کنند.

سازه توانمندسازی روانشناختی در مفهوم سازی مدل شفیع آبادی با خویشتن پنداری شغلی همسویی دارد. بنابراین براساس مدل شفیع آبادی می‌توان گفت توانمندسازی یعنی رشد خویشتن پنداری حرفه‌ای. خویشتن پنداری حرفه‌ای و کشف معنی، مفهوم و هدف زندگی، مسیر تکاملی و توانمندیهای فرد را تحت تأثیر قرار می‌دهد. بخشی از رشد خویشتن پنداری شغلی تحت تأثیر آگاهی از نیازها، مشاهدات و تجارب محیط کار، آگاهی از تفاوت‌های بین خود و دیگران، آگاهی از دنیای گسترده کار و تصمیم‌گیری خلاقانه قرار می‌گیرد. خویشتن پنداری شغلی بعنوان بخشی از خویشتن پنداری کلی، نیروی محرکی است برای افزایش توانمندسازی روانشناختی که از طریق آن می‌تواند موجب رشد و تکامل فردی فراهم گردد. در مراحل آموزش مدل شفیع آبادی، هدف ترغیب خودشناسی و ایجاد بینش نسبت به خویشتن پنداری شغلی بود تا از این طریق توانمندیهای ذاتی خود را در فرایند تغییر باور کنند و توانمندی فرایندهای درونی خود را در محیط شغلی بکار گیرند.

آگاهاندن فرد از نیازها باعث می‌گردد که فرد جدول تسلسلی نیازهایش را بهتر و مناسبتر تنظیم نماید (شفیع آبادی، ۱۳۸۶) و برای ارضاء آنها از توانمندی فرایندهای درونی خود کمک بگیرد. انسان ذاتاً متمایل است نیرو و توانایی خود را گسترش دهد و انرژی

---

1. Energy

خود را در راه تأمین و ارضاء نیازهایش صرف نماید. همچنین، درجه و میزان انگیزش فرد در رسیدن به هدفهای شغلی نتیجه تعامل بین شدت و سازمان خاص نیازها می‌باشد. شدت نیازها که از عوامل محیطی متأثر می‌شود و افزایش انگیزش را موجب می‌گردد، احتمالاً باعث بالا رفتن سطح شغلی و توانمندسازی روانشناختی خواهد شد.

در نهایت برای تحقق توانمندسازی روانشناختی به وجود نیرویی خلاق و تصمیم ساز در فرد نیاز است تا او را همسو با خویشتن پنداری برای تصمیم گیری و اقدام به موقع در جهت رسیدن به هدفهایش یاری دهد. شفیع آبادی (۱۳۸۶) انگیزش شغلی، سازش شغلی، موفقیت شغلی و رضایت شغلی را به عنوان عوامل اشتغال موفقیت آمیز نام می‌برد. بررسی ادبیات توانمندسازی روانشناختی، نظر او را درباره عوامل اشتغال موفقیت آمیز تأیید می‌کند.

فرضیه دوم: «برنامه آموزشی مبتنی بر مدل شناختی توماس و ولتهوس بر میزان توانمندسازی روانشناختی مشاورانی که در جلسات آموزشی شرکت کرده اند، مؤثر است» تحلیل داده‌ها بر اساس جدول شماره (۳) نشان داد، میزان توانمندسازی روانشناختی کسانی که در دوره آموزشی مبتنی بر مدل شناختی توماس و ولتهوس شرکت نمودند در مقایسه با گروه گواه بطور معناداری افزایش یافته است. به عبارت دیگر، آموزشهای مبتنی بر مدل شناختی توماس و ولتهوس باعث افزایش توانمندسازی روانشناختی در گروه آزمایش شده است ( $p < 0/001$ ). همچنین، نتایج آزمون پیگیری براساس جدول شماره (۵) نشان می‌دهد که پس از ۴۵ روز هنوز تغییرات ایجاد شده بوسیله متغیر مستقل (آموزشهای مبتنی بر مدل شناختی) پایدار بوده است ( $p < 0/001$ ).

دابسون (۲۰۰۱) معتقد است انواع مختلفی از شیوه‌های بازسازی شناختی وجود دارد که وجه اشتراک همه آنها کمک به فرد است تا از خودگوییها، انتظارات یا باورهایی که منعکس کننده شیوه‌های تفکر ناکارآمد درباره خود، دیگران و آینده است، آگاه شوند. سپس آنها را راهنمایی می‌کند تا ارتباط بین افکار و باورهای منفی و تجارب هیجانی خود را دریاوند و با استفاده از روشهای مؤثر به مواجهه با باورهای غیرمنطقی پردازند. بنابراین می‌توان گفت، افزایش توانمندی روانشناختی گروه آزمایش ناشی از تغییر معنادار در افکار

ناکارآمد بوده است. به عبارت دیگر، آموزشهای مبتنی بر مدل شناختی توماس و ولتهوس بر افکار ناکارآمد مؤثر بوده است؛ نتایج تحلیل داده‌ها نیز این گفته را تأیید می‌کند. لذا، می‌توان نتیجه گرفت که تغییر در سبکهای شناختی (باورهای ناکارآمد) بعنوان متغیر میانجی باعث افزایش توانمندی روانشناختی شرکت کنندگان شده است. یافته‌های پژوهش تان (۲۰۰۸) از نتایج بدست آمده حمایت می‌کند. او معتقد است که توانمندی روانشناختی از نگرشهای شغلی و زمینه اولیه فرد ناشی می‌شود و بطور کامل بر اثرات توانمندسازی ساختاری بر عملکرد فرد در سازمانهای بخش دولتی میانجیگری می‌کند. به عبارت دیگر، توانمندسازی ساختاری فقط از طریق توانمندسازی روانشناختی منجر به افزایش عملکرد فرد می‌شود.

یافته‌های این پژوهش را می‌توان به مبنای نظری مدل شناختی توماس و ولتهوس نسبت داد که توانمندسازی روانشناختی همسو با مجموعه‌ای از شناختها، عاملی است که بر پیامدهای کاری فرد تأثیر می‌گذارد. براساس مدل شناختی، در این مطالعه فرد توانمند شده کسی است که شیوه تفکرش (سبکهای شناختی)، انگیزه درونی و توانمندی روانی را در شرایط کاری ارتقاء دهد، مخصوصاً شرایطی که نیازمند تعهد، خود-جهت دهی و استقلال باشد. براساس مبنای نظری مدل شناختی توماس و ولتهوس، سبکهای شناختی بطور معناداری بر ارزیابیهای موقعیتی (توانمندی روانشناختی / اسپریتزر، ۱۹۹۵a) اثر می‌گذارند و آن هم به نوبه خود پیامدهای رفتاری (فعالیت، تمرکز، آغازگری، تاب آوری و انعطاف پذیری) را تحت تأثیر قرار می‌دهد. تایمون (۱۹۸۸) در پژوهشی، کلیت مدل را مورد بررسی قرار داد. نتایج، حمایت عمومی برای پذیرش مدل فراهم کرد. همچنین یافته‌ها از نقش میانجیگر ارزیابیهای موقعیتی [توانمندسازی روانشناختی] در رابطه بین سبکهای شناختی، رضایت شغلی و استرس شغلی حمایت می‌کنند. یافته‌های پژوهش او نشان داد که سبک اسنادی و سبک تصویری بر تجربه شایستگی تأثیر مستقیم و مثبت دارند و از بین ابعاد توانمندسازی روانشناختی، شایستگی بیشترین تأثیر را بر پیامدهای کاری دارد. اسپریتزر (۱۹۹۵a) معتقد است که توانمندسازی ماهیتاً روانشناختی است و بعنوان یک پدیده ذهنی دیده می‌شود. در واقع می‌توان گفت، حس خودکارآمدی بعنوان حالت

درونی فرد از قادر بودن روانشناختی و انگیزش درونی انجام وظایف با مجموعه‌ای از شناختها مرتبط است (روبینز و همکاران، ۲۰۰۲؛ اسپریتزر، ۱۹۹۵a، ۱۹۹۵b، ۱۹۹۶ و منون، ۲۰۰۱). عبدلهی (۱۳۸۳) با ارائه مدل مفهومی درباره توانمندسازی معتقد است که بسیاری از رفتارهای انسان با سازوکارهای نفوذ بر خود، برانگیخته و کنترل می‌شوند. در میان مکانیسم‌های نفوذ بر خود، هیچ کدام مهمتر و فراگیرتر از باور به خودکارآمدی شخصی نیست. اگر فردی باور داشته باشد که نمی‌تواند نتایج مورد انتظار را به دست آورد، و یا به این باور برسد که نمی‌تواند مانع رفتارهای غیرقابل قبول شود، انگیزه او برای انجام کار کم خواهد شد. اگرچه عوامل دیگری وجود دارند که به عنوان برانگیزاننده‌های رفتار انسان عمل می‌کنند، اما همه آنها تابع باور فرد هستند.

یافته‌های پژوهش شکوهنده (۱۳۸۷) نیز نشان داد که آموزش توانمندسازی روانشناختی بر سازگاری کاری، سرزندگی، توانمندسازی روانشناختی، و ابعاد آن شامل شایستگی، معنا، انتخاب، تاثیر و اعتماد، مؤثر بوده است. هاگمن و اولدهام (۱۹۷۶)، عباس پور و خالوندی (۱۳۸۸) بر این باورند که ویژگیهای اصلی شغل (تنوع مهارتها، هویت وظایف، اهمیت وظایف و ...) از طریق نقش میانجیگر حالت‌های روانشناختی (معنی داری تجربه شده، مسئولیت پذیرفته شده و آگاهی از نتایج واقعی) انگیزش درونی را بهبود می‌بخشد. روبینز و همکاران (۲۰۰۲) معتقدند، تفاوت‌های فردی که کارکنان با خود به سر کار می‌آورند هم تأثیرات بافت سازمانی و هم تأثیرات محیط کار را تعدیل خواهند کرد و مستقیماً بر نگرشها و ادراکات مداخله‌کننده و همچنین تجربه توانمندسازی روانشناختی تأثیر خواهند گذاشت. توماس (۲۰۰۹c، ۲۰۰۹b) گزارش می‌دهد که یافته‌های پژوهشی تا امروز فواید گسترده‌ای از پاداشهای درونی توانمندسازی روانشناختی هم برای سازمان و هم برای کارکنان نشان داده‌اند. از دیدگاه سازمانی، داده‌ها، اثر پاداشهای درونی توانمندسازی روانشناختی را بر خود-مدیریتی کارکنان نشان داده‌اند، اما این فواید فراتر از خود‌مدیریتی هستند. برای مثال افراد با سطح بالایی از پاداشهای درونی توانمندسازی روانشناختی، تمرکز بیشتری بر کار دارند و از جانب مدیران بعنوان افرادی اثربخش رتبه



بندی شده‌اند. پاداشهای درونی توانمندسازی روانشناختی، پیش‌بینی‌کننده‌های قوی برای نگهداری کارکنان در سازمان و منبع نسبتاً سالم و با دوامی برای انگیزه کارکنان هستند. کارکنان با این شکل از انگیزش، فرصت کمتری برای ابتلاء به فرسودگی شغلی دارند. کارکنان با سطح پاداشهای درونی بالا، احساسات مثبت بیشتر و احساسات منفی کمتری نسبت به شغلشان تجربه می‌کنند؛ رضایت شغلیشان بالا است؛ علائم استرس کمتری گزارش می‌دهند و احتمال بیشتری وجود دارد تا احساس کنند به لحاظ حرفه‌ای در حال پیشرفت هستند.

سؤال: «برنامه آموزشی کدام مدل - چند محوری شغلی شفیع آبادی و شناختی توماس و ولتهوس - تأثیر بیشتری بر توانمندسازی روانشناختی شرکت‌کنندگان در دوره آموزشی دارد؟» تحلیل داده‌ها براساس جدول شماره (۳) نشان داد، بین میانگین نمره توانمندسازی روانشناختی دو گروه آزمایش «مدل چندمحور شغلی و مدل شناختی» در مرحله پس‌آزمون، تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت، بین تأثیر آموزشهای مبتنی بر مدل‌های چندمحوری شغلی شفیع آبادی و شناختی توماس و ولتهوس بر میزان توانمندسازی روانشناختی مشاوران دبیرستان تفاوت معناداری وجود ندارد. به عبارت دیگر، اینکه آموزش کدام مدل بیشترین تأثیر را بر افزایش توانمندسازی روانشناختی شرکت‌کنندگان دوره آموزشی دارد، تفاوت معنی‌داری مشاهده نشد.

در تبیین این یافته می‌توان گفت، آغازگر فرایند تغییر، باور فرد به توانمندی ذاتی خود است. اثربخشی دوره‌های آموزشی را می‌توان به بنیانهای نظری دو مدل نسبت داد. در هر دو مدل مبنای تغییر بر توانایی درونی فرد مبتنی است. لاشلی (۲۰۰۰) معتقد است، افراد بدون تغییر در ساختار شغل یا سازمان، از طریق آموزش می‌توانند اثربخش واقع شوند. زیرا توانمندسازی پدیده‌ای نیست که مدیران به افراد بدهند، بلکه با توسعه رفتارها و نگرشهای افراد بوجود می‌آید (رسولی، ۱۳۸۴). آموزش حضوری کارکنان علاوه بر سبکهای رهبری، بیشترین تأثیر را بر توانمندسازی کارکنان دارد (جزینی، ۱۳۸۵)؛ مجموعه‌ای از یافته‌های پژوهشی (نادری و همکاران، ۱۳۸۷؛ جعفری و همکاران، ۱۳۸۷؛ بابا محمدی و همکاران، ۱۳۸۴) برنامه‌های آموزشی را یکی از راهکارهای مهم برای

توانمندسازی کارکنان می‌دانند. بعلاوه، شرکت در جلسات آموزشی که تعاملات بین فردی را تحریک می‌کند، فرصت مناسبی برای چالش، مقایسه و تعامل در فرایند آموزش ایجاد نموده و شرکت کنندگان با دریافت بازخورد از همدیگر به نقاط قوت و ضعف خود پی خواهند برد.

پژوهشهای خود- توانمندی راهکارهای کلیدی درباره آموزش و پیشگیری فراهم آورده‌اند چون اعتقاد بر این است که اکثر افراد، سازنده رشدشان هستند، و همه انسانها توان تغییر را دارند. تأثیر بالقوه حس توانمندسازی کارکنان از طریق تغییر در سبکهای شناختی و ارزیابیهای موقعیتی باعث برانگیخته شدن کاربردهای عملی برای رهبران سازمان، تکامل مدیریت و آموزش کارکنان شده است. در حال حاضر، اکثر برنامه‌های آموزشی برای کارکنان به صورت کنفرانس، سمینار و کلاسهای آموزشی کوتاه مدت که مدرس صرفاً مفاهیم نظری را ارائه می‌دهد و ارتباط آموزشی یک طرفه است، برگزار می‌شود و در اکثر موارد آموزشها اثربخشی لازم را ندارد. زیرا فقط از جنبه تغییر دانش سعی در اصلاح و اثربخشی دارند. تأثیرگذار بودن این برنامه‌های آموزشی می‌تواند راهنمای عملی برای برگزاری دوره‌های آموزشی فراهم کند. عقیده بر این است که تغییر در نگرش و رفتار نیازمند صرف زمان و انرژی بیشتری است لذا برگزاری جلسات آموزشی با فاصله زمانی یکبار در هفته و برای حداقل ۱۰ جلسه می‌تواند، فرصت لازم را فراهم کند که دانش آموخته شده به مرحله مهارت و کاربرد آن در شرایط زندگی روزمره تبدیل شود. لذا، بر اساس یافته‌های این پژوهش، به نظر می‌رسد آموزشهای مبتنی بر مدل چند محوری شغلی شفیع آبادی با تأکید بر خودپنداره حرفه‌ای، توجه به نیازها و آگاهی از فرایند تصمیم‌گیری می‌تواند مبنای مناسبی برای آموزشهای حرفه‌ای باشد. همچنین، مدل شناختی توماس و ولتهوس ریشه در روانشناسی شناختی دارد، لذا اتخاذ رویکرد شناختی برای آموزشهای ضمن خدمت نیز توصیه می‌گردد.

## منابع

- اعلایی، غلامحسین. (۱۳۸۴). بررسی تأثیر خدمات راهنمایی و مشاوره‌ای مدارس بر سلامت روانی دانش‌آموزان. سازمان آموزش و پرورش استان گیلان.
- اعلایی، غلامحسین. (۱۳۸۶). بررسی عملکرد مشاوران مدارس آموزش متوسطه استان گیلان. سازمان آموزش و پرورش استان گیلان.
- بابا محمدی، حسن؛ عسکری مجدآبادی، حسام‌الدین و کاهویی، مهدی (۱۳۸۴). تأثیر آموزش بر مبنای الگوی ارتقای بهداشتی بر توانمندسازی رابطین بهداشتی مراکز بهداشتی درمانی در زمینه پیشگیری از پوکی استخوان. دانشور پزشکی. سال ۱۳، شماره ۵۹، صص: ۱۱-۱۸.
- جزینی، علیرضا (۱۳۸۵). عوامل مؤثر بر توانمندسازی افسران ناجا. فصلنامه دانش انتظامی. سال چهارم، شماره: ۴، صص: ۹-۲۵.
- جعفری، امیرقلی؛ محمدپور، فریده؛ عالم تبریز، اصغر و خدیوی، رضا (۱۳۸۷). راهکارهای مؤثر در توانمندسازی کارشناسان حوزه معاونت بهداشتی دانشگاه علوم پزشکی شهرکرد. مجله دانشگاه علوم پزشکی شهرکرد. دوره ۱۰، شماره ۲، صص: ۷۲-۸۰.
- رسولی، رضا (۱۳۸۴). بررسی رابطه بین توانمندسازی کارکنان با خشنودی شغلی، استرس شغلی و تعهد سازمانی. پیام مدیریت. شماره، ۱۵ و ۱۶ صص: ۱۹۴-۱۶۵.
- شفیع آبادی، عبدالله (۱۳۵۹، ۱۳۸۶). راهنمایی و مشاوره شغلی و حرفه‌ای: نظریه‌های انتخاب شغل. تهران. رشد.
- شفیع آبادی، عبدالله (۱۳۸۵). کاربرد نظریه‌های رشد شغلی در مشاوره شغلی. فصلنامه روانشناسی و علوم تربیتی. دانشگاه علامه طباطبایی. شماره ۳، صص: ۵۰-۴۱.
- شفیع آبادی، عبدالله (۱۳۸۸). نظریه پردازی انتخاب شغل براساس مکتب روانشناسی فردی. مجموعه مقالات هشتمین سمینار انجمن مشاوره ایران: مشاوره شغلی و سازمانی. تهران. بعثت.
- شفیع آبادی، عبدالله و رضایی بایندر، محمد رضا (۱۳۷۷). بررسی رابطه خویشتن‌پنداری، خویشتن‌پنداری شغلی و رضایت شغلی کارکنان صدا و سیما. تازه‌ها و پژوهشهای مشاوره. جلد ۱، شماره ۱. صص: ۳۹-۴۹.
- شکوهنده، لیلیا (۱۳۸۷). تأثیر آموزش توانمندسازی روانشناختی بر سازگاری کاری و سرزندگی کارکنان دانشگاه اصفهان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه اصفهان.

- عباس پور، عباس و خالوندی، فاطمه (۱۳۸۸). ویژگیهای شغل و توانمندسازی روانشناختی کارکنان. *فصلنامه روانشناسی تربیتی*. صص: ۴۴-۲۹.
- عبدالهی، بیژن (۱۳۸۳). *طراحی الگوی توانمندسازی روانشناختی کارشناسان حوزه ستادی وزارت علوم، تحقیقات و فناوری*. پایان نامه دوره دکتری. دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تربیت معلم تهران.
- کاویانی، حسین؛ نوری زاده، مریم؛ پورناصح، مهرانگیز و میرحیدری، سیمین قدس (۱۳۸۱). جایگاه مشاوران مدارس و موانع مشاوره: نقد کیفی. *تازه های علوم شناختی*. سال ۴، شماره ۱، صص: ۷۴-۶۷.
- نادری، ناهید؛ سلیمی، قربانعلی و جمشیدیان، عبدالرسول (۱۳۸۷). *توانمندسازی سازمانی کارکنان از طریق آموزشهای ضمن خدمت*. *مجله دانشکده علوم اداری و اقتصادی دانشگاه اصفهان*. سال ۲۰، شماره ۲، صص: ۱۸-۱.
- 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, 277-289.
- Carlson, C; Clemmer, F; Jennings, Thompson, ch. D & Page. L. (2007). Organization development 101: Lesson from star wars. *The Journal of Individual psychology*, 63(4), 424- 439.
- Conger, J.A; Kanungo, R. N. (1988). The empowerment process: integrating theory and practice. *Academy of Management Review*, 13, 471- 482.
- Corey, G. (2000). *Theory and practice of group therapy* (5ed). Belmont, CA: Wadsworth/ Thomson Learning.
- Dickerson, F, B. (1998). Strategies that foster empowerment. *Cognitive and Behavioral Practice*, 5(2), 255-275.
- Dobson, K. S. (2001). *Handbook of cognitive behavioral therapy*. New York. Guilford Press.
- Dreikurs, R. (1998). *Social equality: The challenge of today*. Chicago: Adler School of Professional Psychology.
- Hochman, J. R & Oldham, G. R. (1976). Motivation through the design of work: Test of a theory. *Organizational Behavior and Human Performance*, 16, 250-279.
- Kraimer, M. L; Seibert, S. E & Liden, R. C (1999). Psychological empowerment as a multidimensional construct: A test of construct validity. *Education and Psychological Measurement*, 59(1), 127-142.
- Lashley, C. (2000). Empowerment through involvement: A case study of TGI Friday restaurants. *Personal Review*, 29(6): 791-815.
- Menon, S. T. (2001). Employee empowerment: an integrative psychological approach. *Applied Psychology: A International Review*, 50(1), 153- 180.

- Moynihan, D. P (2006). Managing for results in state government: Evaluating a decade of reform. *Pubic Administration Review*, 66(1), 77- 89.
- Parr, G. D; Bradley, L. J; Lan, W. Y; Gould, L. J. (1996). The career satisfaction of the Association for Counseling Education and Supervision members. *Journal of Employment Counseling*, 33(1), 20-28.
- Pitts, D. W. (2005). Leadership, empowerment and public organization. *Review of Public Personnel Administration*, 25(1), 5-28.
- Robbins, T. L; Crino, M.D & Fredendall, L. D (2002). An integrative model of the empowerment process. *Human Resource Management Review*, 12, 419- 443.
- Schmidt, J. J. (2007). What really matters is school counselor empowerment: A response to Hipolito- Delgado and Lee. *Professional school counseling*, 10(4), 344- 351.
- Shafiabadi, A. (1992). A case for Individual psychology in vocational Development, *The Journal of Humanities*.
- Spreitzer G. M. (1995a). Psychological empowerment in the workplace: Dimension, Measurement & validation. *Academic of Management Journal*, 38(5), 1442-1465.
- Spreitzer G. M. (1995b). An empirical test of comprehensive model of intrapersonal empowerment in the workplace. *American Journal of Community Psychology*, 23(5), 601- 629.
- Spreitzer G. M. (1996). Social Structural characteristics of Psychological empowerment. *Academy of Management Journal*, 39(2), 438- 504.
- Spreitzer, G. M & Doneson, D. (2005). *Musings on the past and future of employee empowerment*. In the Handbook of Organizational Development. Edited by Tom Cummings. Thousand Oaks: Sage.
- Spreitzer, G. M. (1997). *toward common ground in defining empowerment*. In R.W. Woodman and W.A. Pasmore (eds.) Research in Organizational Change and Development. Greenwich. CT: JAI Press.
- Spreitzer, G. M. (2007). *A review of more than twenty years of research on empowerment at work*. In The Handbook of Organizational Behavior. Edited by Cary Cooper and Julian Barling. Sage Publications.
- Tae, J. C. (2008). *An integrative model of Empowerment and individual performance under conditions of organizational individualism and collectivism in public sector organizations*. Unpublished doctoral dissertation. State University of New York.
- Thomas, K. W & Tymon, W. G. (1994). Does empowerment always work: Understanding the role of intrinsic motivation and personal interpretation. *Journal of Management Systems*, 6(1), 39- 54.
- 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.
- Thomas, K. W. (2009a). *Intrinsic motivation at work: What really drives employee engagement*. San Francisco. Berrett- Koehler Publishers, Inc.
- Thomas, K. W. (2009b). *Technical brief for the work engagement profile: Content, Reliability and Validity*. CPP, Inc.
- Thomas, K. W. (2009c). The four intrinsic rewards that drive employee engagement. *Ivey Business Journal*. Feature Article.

- Tymon, W. G. (1988). *An empirical investigation of a cognitive model of empowerment*. Unpublished doctoral dissertation. Philadelphia, PA: Temple University.
- Vivian, W & Short, P. M. (2005). The relationship of empowerment to teacher job commitment and job satisfaction. *Journal of Instructional Psychology*, 23(1), 501-525.
- White, L. W. (2005). Workstyle and Lifestyle. *The journal of individual psychology*, 61(1), 92-99.
- Wright, B. E. (2001). *Work motivation: A study of the motivational context in public sector organization*. Unpublished doctoral dissertation. Albany, NY: State University of New York.