

بررسی تجربی تأثیر آموزش مهارت حل مسئله اجتماعی بر توانمندسازی روان‌شناختی معلمان دوره متوسطه و پایداری آن در طول زمان

فرهاد کریمی^۱

چکیده

هدف از اجرای این پژوهش بررسی تجربی تأثیر آموزش مهارت حل مسئله اجتماعی بر توانمندسازی روان‌شناختی معلمان دوره متوسطه و بررسی پایداری آن در طول زمان بود. روش تحقیق مورد استفاده برای اجرای این پژوهش روش تجربی بود که در آن از طرح نیمه‌آزمایشی پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه و مرحله پیگیری استفاده شد. نمونه مورد نیاز برای اجرای این پژوهش، از بین جامعه معلمان زن و مرد مدارس متوسطه اول و دوم منطقه ۱۹ شهر تهران انتخاب شد. انتخاب نمونه، براساس فرمول کوکران و با استفاده از روش نمونه‌گیری غیراحتمالی هدفمند صورت گرفت که در این چارچوب، تعداد ۴۲ نفر انتخاب شدند. به منظور جمع‌آوری داده‌ها در مورد متغیر توانمندسازی روان‌شناختی از پرسش‌نامه اسپریتزر و دانسون استفاده شد. اعضای گروه آزمایش، در معرض آموزش مهارت‌های حل مسئله اجتماعی براساس الگوی دزورویلا و نزو قرار گرفتند که این آموزش‌ها به شیوه گروهی طی ۷ جلسه و هر جلسه به مدت ۹۰ دقیقه در طول دو ماه ارائه شد. به اعضای گروه گواه، هیچ نوع آموزشی ارائه نشد. برای تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل کوواریانس و آزمون هم‌بسته استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد سطح توانمندی روان‌شناختی معلمانی که آموزش مهارت‌های حل مسئله اجتماعی را دریافت کرده‌اند، به طور معنی‌دار بالاتر از توانمندی روان‌شناختی معلمانی است که این آموزش را دریافت نکرده‌اند و برنامه آموزش مهارت‌های حل مسئله اجتماعی، در افزایش توانمندی روان‌شناختی معلمان در ابعاد شایستگی، حق انتخاب، مؤثر بودن، ارزشمند بودن و اعتماد تأثیرگذار بوده و در طول زمان از پایداری مناسبی برخوردار است. بنابراین با توجه به تأثیر برنامه آموزش مهارت حل مسئله اجتماعی و پایدار بودن اثر این مداخله آموزشی، می‌توان آن را به عنوان روش مفید برای توانمندسازی روان‌شناختی معلمان توصیه کرد.

واژه‌های کلیدی: مهارت حل مسئله اجتماعی، توانمندسازی روان‌شناختی، معلمان دوره متوسطه.

۱. استادیار روان‌شناسی تربیتی، پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش (سازمان پژوهش و برنامه‌ریزی آموزشی)، تهران، ایران Drkarimifarhad@gmail.com

Analyze the effects of social problem solving skill training on the psychological empowerment of high school teachers and its stability during periods of time

Farhad Karimi¹

Abstract

The aim of this research is experimental investigation about the effects of Social Problem Solving Skill Training on the psychological empowerment of high school teachers and its stability during periods of time . The research methodology was the experimental one in which the semi-experimental design of Pretest-posttest with control group and follow-up were used. Men and women high school teachers of Tehran District 19 were selected as the research sample. Sample selection was based on Cochran Formula using purposeful non-probability sampling in which 42 teachers were selected. Spritzer and Donson questionnaire were used for data collection on psychological empowerment component. The test group was under training of social problem solving skill based on D'zurilla and Nezu pattern. The training was provided in seven 90-minute sessions during two months. The control group were not provided with any training. Data were analyzed by ANCOVA and correlated t-test. The results showed a higher meaningful level of psychological empowerment training among teachers who were provided with social problem solving skills training than those without any training. The program of social problem solving skill training was effective to improve psychological empowerment of teachers in view of merit, choice right, effectiveness, being valuable, and effective confidence; the empowerment was in a suitable stability during periods of time. The training interference seemed as a useful way for teachers psychological empowerment, according to its effect on social problem solving skills and its stability.

Keywords: psychological empowerment; Social Problem Solving Skills Training; high school teachers;

1. Assistant Professor, Education Psychology, Research Institute of Education Studies (Educational Research & Planning Organization), Tehran, Iran, (Drkarimifarhad@gmail.com)

مقدمه

فضای به شدت متغیر و محیط رقابتی از ویژگی‌های بارزی است که بر سازمان‌های عصر امروز سایه افکنده و آن‌ها را با چالش‌های جدی مواجه کرده است، به طوری که نه تنها رشد سازمان‌ها بلکه ادامه بقای آن‌ها نیز در گرو حل این چالش‌هاست. سازمان‌های سده بیست و یکم، شکلی متفاوت از سازمان‌های سنتی پیدا کرده‌اند. اتکا به توان سرمایه انسانی فرهیخته و خردورز، که قادر به ایجاد تغییر و تحولات مثبت در سازمان‌های خود باشند، یکی از دغدغه‌های اصلی مؤسسات و سازمان‌های عصر امروز است. بر این اساس ایجاد آمادگی‌های لازم در نیروی انسانی به منظور درک شایسته و مواجهه با تحولات پیرامونی و زمینه‌سازی تغییرات مثبت در سازمان‌ها اهمیت بسیار زیادی دارد. در سازمان‌های امروزی، علاوه بر انرژی، نیروی فکر و خلاقیت کارکنان نیز مدیریت می‌شود. تحت این شرایط نه تنها روش‌های سلسله‌مراتب دستوری و کنترلی، مناسب نخواهد بود، بلکه کارکنان باید از خودشان ابتکار عمل نشان دهند و برای حل مشکلات خود و سازمان به سرعت اقدام کنند و در گروه‌های خودگردان ایفای نقش کنند. همین امر، نگاهی نو را به منابع انسانی سازمان و اختیارات آن طلب می‌کند.

لزوم پرورش کارکنانی که دارای توانایی خودمدیریتی باشند، باعث شده است که توانمندسازی^۱ نیروی انسانی توجه صاحب‌نظران مدیریت و سازمان را به سوی خود جلب کند. بسیاری از دانشمندان علوم انسانی معتقدند که راه حل اصلی آماده‌سازی منابع انسانی برای رویارویی مؤثر و مثبت با تحولات سازمانی و پیشرفت سازمان، توانمندسازی نیروی انسانی است. توانمندسازی نیروی انسانی، فرایند قدرت دادن به منابع انسانی سازمان است تا حس اعتماد به نفس خود را تقویت کنند، بر احساس ناتوانی و درماندگی خود غلبه کنند و نسبت به بسیج انگیزه‌های درونی خود اقدام کنند (وتن و کمرون^۲، ۲۰۰۰). توانمندسازی، گسترش و توسعه قابلیت‌ها و شایستگی‌های افراد برای نیل به بهبود مستمر عملکرد در سازمان است.

بوون و لاولر^۳ (۱۹۹۲) توانمندسازی کارکنان را سازه‌ای رابطه‌ای می‌دانند که توصیف می‌کند چگونه افراد قدرتمند سازمان، اقتدار خود را با سایر اعضای سازمان که

1. empowerment
2. Wetten & Cameron
3. Bowen & Lawler

فاقد قدرت هستند تقسیم می‌کنند. مورل و مردیت^۱ (۲۰۰۰) توانمندسازی را به منزله نفوذ دوجانبه، خلق قدرت و توزیع مسئولیت که عنصر حیاتی و نیروزای سازمان فراگیر، مردم‌سالارانه و دیرپاست تعریف کرده‌اند. راندولف و شاسکین^۲ (۲۰۰۲) توانمندسازی را به رسمیت شناختن حق افراد برای آزادی و کنترل می‌دانند که از رهگذر آن فرد به اداره مستقل، تجربه، دانش و انگیزش درونی دست می‌یابد.

توانمندسازی از طریق پرورش کارکنانی با انگیزه و توانا در حل مسئله به مدیران امکان می‌دهد در برابر پویایی‌های محیط رقابتی به سرعت و به‌طور مناسب عمل کنند و موجبات برتری رقابتی سازمان را فراهم آورند (کوکیلا^۳، ۲۰۱۶). سازمان‌های توانمند، سازمان‌هایی هستند که در آن گروه‌هایی از انسان‌ها با هم کار می‌کنند و در انجام کارها با یکدیگر مشارکت دارند. سازمان توانمند با سازمان رقابتی، که کارمندان آن در انجام دادن کارها با یکدیگر به رقابت می‌پردازند، تفاوت دارد. در سازمان‌های توانمند، کار گروهی از جایگاه ویژه‌ای برخوردار است و کارکنان ضمن کمک به یکدیگر، در حل مشکلات پیچیده تشویک مساعی دارند، نسبت به همکاران خود محبت می‌ورزند و منافع جمعی را بر منافع شخصی ترجیح می‌دهند و کارکنان با احساس هیجان، مالکیت و افتخار، بهترین ابداعات و افکار را پیاده می‌سازند (شاه رکنی، ۱۳۸۱). در سازمان توانمند، محیطی حکم فرماست که در آن کارکنان نیروی محرکه اصلی هستند. مدل مدیریت سنتی که در آن مدیر کنترل همه امور سازمان را در دست دارد و کارکنان تحت کنترل هستند کارآمد نیست. به‌منظور ایجاد محیط کار توانمند، نقش مدیر در سازمان از فرماندهی و کنترل، به فراهم‌کننده محیط حمایتی و مبتنی بر حس مسئولیت تبدیل شود که در آن تمام کارکنان فرصت همکاری و مشارکت در امور سازمان را دارند. در توانمندسازی، فرصت تصمیم‌گیری به وسیله گسترده شدن حیطه اختیارات کارکنان فراهم می‌شود و این امر سبب شکسته شدن سلسله‌مراتب سنتی ساختارهای سازمان می‌شود، زیرا کارکنان صنف به مسائل و مشکلات نزدیک‌ترند و باید به آن‌ها اختیار لازم برای حل مسئله واگذار شود.

توانمندسازی کارکنان به‌عنوان امری مدیریتی به دو نوع مستقیم و غیرمستقیم تقسیم می‌شود. شکل مستقیم توانمندسازی شامل مواردی از این قبیل است: واگذاری مسئولیت بیشتر به اشخاص برای مدیریت کردن وظایف آن‌ها، مشارکت در تصمیم‌گیری، غنی‌سازی

1. Murrell & Meredith
2. Randolph & Shaskin
3. Kokila

شغلی، تشکیل گروه‌های کاری خودمدیریتی، کنترل کیفیت جامع یا بهبود مستمر. اشکال غیرمستقیم نیز شامل حضور در گستره گروه، از واحدهای کیفیت‌بخشی سازمان گرفته تا هیئت‌های مدیره، است.

کوئین و اسپریتزر^۱ (۱۹۹۷) معتقدند که توانمندسازی به دو دیدگاه ایستا و پویا تقسیم می‌شود. در دیدگاه ایستا، توانمندسازی، تفویض تصمیم‌گیری در چارچوب روشن است، مسئولیت به دیگران تفویض می‌شود و کارکنان در برابر نتایج مسئول‌اند. اما در نگرش پویا، توانمندسازی با پذیرش خطر، رشد، تغییرات، درک نیازهای کارکنان، مدل‌سازی رفتارهای توانمندسازی، ترغیب همکاری و اعتماد به دیگران در اجرای کار همراه است.

در مورد توانمندسازی دو رویکرد غالب مطرح است. در رویکرد ارتباطی، توانمندسازی به‌عنوان نتیجه یک فرایند مورد مطالعه است و بیشتر به این موضوع توجه می‌شود که مدیران چه ابزار و وسایلی را فراهم می‌آورند تا با آن یا از طریق ایجاد زمینه لازم در محیط فیزیکی کار، کارکنان را توانمند سازند (اسپریتزر و دانسون^۲، ۲۰۰۵). در رویکرد انگیزشی، هدف توانمندسازی و راهبرد آن، تقویت کفایت نفس است. توانمندسازی به‌عنوان سازه انگیزشی، با افزایش کفایت نفس افراد، آن‌ها را ترغیب می‌کند که انگیزه، منابع شناختی و مجموعه اقدامات لازم برای اعمال کنترل در رویدادها را بسیج کنند (پرز^۳، ۲۰۰۲).

تا دهه ۱۹۹۰، توانمندسازی نیروی انسانی به‌منزله اقدامات و راهبردهای مدیریتی نظیر تفویض اختیار و قدرت تصمیم‌گیری به رده‌های پایین‌تر سازمان، تلقی می‌شد. کانگر و کانانگو^۴ (۱۹۸۸) نخستین کسانی بودند که توانمندسازی را از دیدگاه روان‌شناختی مورد بررسی قرار دادند و آن را به‌عنوان توانایی افزایش کارآمدی فرد در انجام وظایف شغلی خود تعریف کردند. از دهه ۱۹۹۰ به این سو، نظریه‌پردازان روان‌شناسی سازمانی، مفهوم تازه‌ای از توانمندسازی با عنوان توانمندسازی روان‌شناختی را ارائه کردند که در راستای آن، توانمندسازی، ظرفیت بالقوه‌ای را برای بهره‌برداری از سرچشمه توانایی‌های مغفول انسان در اختیار می‌گذارد (موحد و عبداللهی، ۱۳۹۸) و فرایندی است که از طریق

1. Quinn & Spreitzer
2. Spreitzer & Doneson
3. Perez
4. Conger & Kanango

گسترش قابلیت افراد و گروه‌های کاری، به بهبود و بازسازی مستمر عملکرد سازمان کمک می‌شود. رویکرد توانمندسازی روان‌شناختی موجب تغییر فرایندهای سنتی مدیریت شده و بر مشاهدات، تجربیات کارکنان، باورها و برداشتهای کارکنان از قدرت، توانایی، کنترل و کارایی شخصی آنها توجه شده است.

توانمندسازی روان‌شناختی به این معناست که به افراد سازمان کمک کنیم احساس اعتماد به نفس خود را بهبود ببخشند، بر ناتوانی و درماندگی خود چیره شوند و در افراد شور و شوق برای فعالیت ایجاد شود و انگیزهای درونی آنان برای انجام وظیفه بسیج شود. توماس و ولتهوس^۱ (۱۹۹۶) معتقدند که کارکنان توانمند در انجام وظایف خود انعطاف‌پذیری بیشتری دارند و در پاسخ به مسائل و فرصت‌ها، وظایف جدیدی را شروع می‌کنند و موانع را برطرف می‌سازند و لذا در مواجهه با مشکلات، انگیزه آنها تقویت می‌شود. توانمندسازی فقط به معنی دادن اختیار به کارکنان و شانه خالی کردن مدیر از وظایف خود نیست، بلکه باید سبب شود کارکنان با ارتقای دانش، مهارت و انگیزه، عملکرد خود را بهبود دهند.

توانمندسازی از دیدگاه روان‌شناسی با عنوان توانمندسازی روان‌شناختی مورد بحث واقع شده و به عنوان انگیزش درونی شغلی، مفهومی است که به حالات، احساسات و باور افراد در مورد شغل و سازمان مربوط می‌شود و به عنوان فرایند عامل افزایش انگیزش درونی (عبداللهی و نوه ابراهیم، ۱۳۸۵) و به معنی آزاد کردن نیروها و انرژی درونی افراد و نیز فراهم‌سازی بسترها و به وجود آوردن فرصت‌هایی برای شکوفایی توانایی‌ها و شایستگی‌های کارکنان است که شامل ادراکات فرد نسبت به نقش خود در سازمان و شغل است (عبداللهی، ۱۳۸۲). توانمندسازی روان‌شناختی ابعادی از قبیل احساس شایستگی (خودکارآمدی)، احساس خودمختاری (داشتن حق انتخاب)، احساس مؤثر بودن (اثرگذاری)، احساس معنی‌دار بودن (ارزشمندی) و احساس اعتماد (امنیت) را دربر می‌گیرد (وتن و کمرون، ۱۳۷۸).

توانمندسازی روان‌شناختی یکی از ابزارهای سودمند ارتقای کیفی کارکنان و اثربخشی سازمان به‌شمار می‌رود. سازمان‌ها به‌منظور کسب موفقیت در محیط در حال تغییر، به دانش، انرژی و خلاقیت همه کارکنان اعم از خط مقدم تا مدیران سطح بالا نیازمندند (گادن و بیشنو^۲، ۲۰۰۹). سازمان‌ها برای آزادسازی انرژی منابع انسانی خود، از

1. Thomas & Velthouse
2. Gadenne & Bishnu

توانمندسازی روان‌شناختی کارکنان استفاده می‌کنند و آنان را به ابتکار عمل بدون اعمال فشار، ارج نهادن به منافع جمعی سازمان با کم‌ترین نظارت و انجام وظیفه به‌عنوان مالکان سازمان، تشویق می‌کنند. توانمندسازی باعث شکسته شدن سلسله‌مراتب سنتی ساختارهای سازمان می‌شود، زیرا کارکنان به مسائل و مشکلات نزدیک‌ترند و باید به آن‌ها اختیار لازم جهت حل مسائل واگذار شود (بلانچارد^۱ و همکاران، ۲۰۰۳).

رقابت جهانی و تغییر، نیازمند منابع انسانی خلاق و مبتکر است. رقابت برای کاهش هزینه‌ها، عملکرد بالا و انعطاف بیشتر باعث شده سازمان‌ها از طریق توانمندسازی روان‌شناختی منابع انسانی خود، عملکرد خود را افزایش دهند (اسپریتزر و دانسون^۲، چالش‌های محیطی عصر حاضر از نظر پیشرفت سریع فناوری، افزایش انتظارات مشتریان و ضرورت انعطاف‌پذیری، سازمان‌ها را به جست‌وجوی راه‌هایی برای تداوم بقای خود وادار کرده است، در نتیجه بسیاری از سازمان‌ها، ضرورت اجرای برنامه‌های توانمندسازی روان‌شناختی را تشخیص داده و تلاش کرده‌اند با اجرای این برنامه، زمینه لازم برای پرورش کارکنان توانمند را به‌وجود آورند. از این‌رو توانمندسازی روان‌شناختی به‌عنوان عامل نجات‌بخش سازمان ظهور کرده و به یکی از مهم‌ترین مباحث مدیریت سازمان‌ها که می‌تواند موفقیت سازمان‌ها را تضمین کند تبدیل شده است (گراسمن^۳، ۲۰۱۹).

توانمندسازی روان‌شناختی تسهیل‌کننده پاسخ‌گویی مناسب به تغییرات محیطی در زمان مناسب است. «نتایج سودمند» حاصل از توانمندسازی روان‌شناختی کارکنان، دلیل دیگری برای علاقه به مفهوم توانمندسازی روان‌شناختی است. شواهد حاکی از آن است که در محیط پویای کسب و کار جهانی، سازمان‌ها و بنگاه‌های خدماتی در تلاش هستند تا از طریق توانمندسازی روان‌شناختی کارکنان خود، به ارائه خدمات کیفی‌تر به مشتریان پرداخته و در دستیابی به مزیت رقابتی از دیگر رقبای خود پیشی گیرند. گکورزیس و پتریدو^۴ (۲۰۱۲) تأکید می‌کنند نیروی کار توانمند در بخش‌هایی که با مشتریان در تعامل مستقیم هستند، از اهمیت بیشتری برخوردار است.

توانمندسازی فرایند ارزش‌دهی است که از بالاترین مقام سازمان تا پایین‌ترین رده تداوم می‌یابد و از لحاظ روان‌شناختی، به‌عنوان حسی که شایستگی را دربر می‌گیرد تعریف

1. Blanchard
2. Spreitzer & Doneson
3. Grossman
4. Gkorezis & Petridou

شده است (ارتورک^۱، ۲۰۱۰). توماس و ولتهوس (۱۹۹۶) نیز توانمندسازی را به‌عنوان فرایند افزایش انگیزش درونی وظایف محوله به منابع انسانی سازمان تعریف کردند. ایشان بر این باورند که از نظر منابع انسانی سازمان، وظایفی دارای انگیزش درونی است که مؤثر، شایسته و معنی‌دار باشد و در آن‌ها حق انتخاب توسط کارکنان تعریف شده باشد.

میرالز^۲ (۲۰۰۷) اظهار کرد که توانمندسازی مستلزم مفهوم انگیزشی از کارایی شخصی (خودکارآمدی) است. وی توانمندسازی را انگیزه‌کار درونی فزاینده تعریف کرده است. از نظر اسپریتزر و دانسون (۲۰۰۵) توانمندسازی روان‌شناختی به‌مثابه حالت انگیزشی درونی مرتبط با شغل است. اسپریتزر (۲۰۰۷) توانمندسازی روان‌شناختی را به چهار بعد زیر تقسیم کرده است: معنی‌داری، شایستگی، خودمختاری و مؤثر بودن. البته پرز (۲۰۰۲) و میشرا (۱۹۹۲) در مطالعات خود بعد اعتماد را به این مؤلفه‌ها افزودند. منظور از معنی‌داری، میزان ارزش اهداف شغلی یا کاری است که در رابطه با معیارها یا آرمان‌های فردی مورد قضاوت قرار می‌گیرد (ماهاما و چنگک، ۲۰۱۳). حس معنی‌دار بودن سبب می‌شود کار نزد فرد با ارزش جلوه کند و لذا سبب افزایش انگیزش شغلی او خواهد شد، زیرا با معنی بودن کار سبب ایجاد حس تمایز در فرد می‌شود و او را به این باور رهنمود می‌سازد که جایگاه والایی در سازمان دارد که زمینه‌ساز پیشرفت و بالندگی سازمانی خواهد بود. شایستگی، به معنای مهارت‌ها و توانایی‌های لازم شخص برای انجام درست شغل است. حس شایستگی در فرد سبب می‌شود مشکلات کاری، کم‌تر بر وضعیت شغلی او اثرگذار باشد و باور فرد نسبت به توانایی و قابلیت‌های خود سبب ساز بالندگی سازمانی خواهد بود (رحیمی و آقابابایی، ۱۳۹۸). خودمختاری (یا خودتعیین‌گری)، مربوط به احساس داشتن انتخاب و کنترل روی کار است که سبب ارتقای خلاقیت و نوآوری در تصمیم‌گیری و انجام وظایف شغلی خواهد شد و فرد مسیر ارتقای شغلی را سریع‌تر طی خواهد کرد. مؤثر بودن، به میزان تأثیر فرد بر نتایج کارش گفته می‌شود (فک^۳ و همکاران، ۲۰۱۱) و سبب افزایش سطح تأثیرگذاری رفتار فرد بر محیط پیرامون خواهد شد و فرد را به عضو تأثیرگذار سازمان مبدل و به بالندگی سازمانی کمک خواهد کرد.

توانمندسازی با پرورش احساس کفایت نفس و با به‌وجود آوردن آزادی عمل برای کارکنان، این فرصت را به‌وجود می‌آورد تا توانایی‌ها و مهارت‌های کارکنان بهبود یابد و

1. Erturk
2. Miralles
3. Fock

موجبات اثربخشی سازمان فراهم شود. از سوی دیگر توانمندسازی با پرورش کارکنانی با انگیزه و توانا به مدیران امکان می‌دهد در برابر پویایی محیط رقابتی از خود عکس‌العمل سریع‌تر و مناسب‌تر نشان دهند (سو تانتو^۱، ۲۰۰۸).

توانمندسازی روان‌شناختی کارکنان را قادر می‌سازد تا در مواجهه با مشکلات و تهدیدها، از مقاومت و انعطاف‌پذیری بیشتری برخوردار باشند. از این رو، می‌تواند به‌عنوان منبعی که از آسیب‌پذیری کارکنان جلوگیری می‌کند و بذریع امید را در شرایط بحرانی از جمله انهدام سرمایه‌های مالی و از بین رفتن زندگی انسانی، در دل آنان بکاربرد، مفید واقع شود.

نتایج پژوهش گریسلی^۲ و نیکولا (۲۰۰۵) حاکی از آن است که توانمندسازی روان‌شناختی به‌عنوان نگرش جهانی شناخته شده است. از این نظر افراد توانمند هدف را در عملکرد کارشان مشخص می‌کنند؛ در انجام عملکردهایشان توانایی دارند و قابلیت‌های خود را درک می‌کنند؛ با توجه به اهداف خاص برای رسیدن به نتایج موردانتظار، احساس استقلال دارند و باور دارند که می‌توانند بر نتایج سازمانی اثری جدی داشته باشند.

تحقیقات مختلف بر توانمندسازی روان‌شناختی، به‌عنوان معیار اصلی تشخیص اینکه آیا کارکنان در شغل خود توانمند شده‌اند یا نه؟ تأکید کرده‌اند (گارلس^۳، ۲۰۰۴). از نظر اونگری و شوندا^۴ (۲۰۰۸) هسته اصلی توانمندسازی روان‌شناختی، دادن آزادی و اختیار به کارکنان در انجام وظایفشان است. از این رو کاربرد توانمندسازی در سازمان‌ها بزرگ‌ترین چالشی است که سازمان‌ها با آن روبه‌رو هستند، زیرا مستلزم تغییر در فرهنگ سازمان است (رحمان^۵، ۲۰۰۶). در این فرایند مدیران نقش مهمی به‌عهده دارند از جمله اینکه باید از بعضی اختیارات سنتی خود چشم‌پوشی کنند و به کارکنان اجازه دهند که در تصمیم‌گیری و به‌عهده گرفتن مسئولیت‌های بیشتر، آزادی عمل داشته باشند (کلیداس^۶ و همکاران، ۲۰۰۷).

ارتقای توانمندسازی روان‌شناختی منابع انسانی سازمان به دلایل زیر از اهمیت و ضرورت برخوردار است:

1. Soetanto
2. Greasley & Nicola
3. Garless
4. Ongori & Shunda
5. Rehman
6. Klidas

۱. مطالعات وادهوا و ورگزر^۱ (۲۰۱۵) مؤید آن است که توانمندسازی روان‌شناختی کارکنان باعث افزایش سود، کاهش هزینه‌ها، رضایت بیشتر کارکنان و کاهش شکایات آن‌ها، افزایش تعهد به سازمان، افزایش اثربخشی، حل اثربخش مشکلات و هماهنگی بیشتر در انجام کارها و وظایف شده است. ابعاد توانمندسازی روان‌شناختی نظیر احساس استقلال و خودمختاری، مؤثر بودن و اعتماد رابطه مثبت و معنی‌داری با یادگیری سازمانی دارد و بین توانمندسازی با مدیریت دانش (رستاد مهر و همکاران، ۱۳۹۳) و نیز بین توانمندسازی روان‌شناختی با فرهنگ سازمانی (کاوه و همکاران، ۱۳۹۸) رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد.

۲. توانمندسازی روان‌شناختی رابطه بین توانمندسازی ساختاری و خلاقیت منابع انسانی را به‌طور کامل میانجی‌گری می‌کند و از این طریق بر ارتقای کیفیت سازمان تأثیر می‌گذارد (سان^۲ و همکاران، ۲۰۱۲). بارتون و بارتون^۳ (۲۰۱۱) تبیین کردند که از طریق تقویت توانمندسازی روان‌شناختی می‌توان به اثربخشی سازمانی دست یافت و از اعتماد به‌عنوان پیشاینده توانمندسازی روان‌شناختی نام بردند. اوماری^۴ (۲۰۱۱) تأثیر توانمندسازی در تعهد سازمانی مدیران دانشگاهی را بررسی کرد و نشان داد بین ابعاد توانمندسازی (نظیر آزادی، انتخاب، خودکارآمدی و معنی‌داری شغل) و تعهد حرفه‌ای رابطه وجود دارد. شوشا^۵ (۲۰۱۱) نشان داد رابطه مثبتی بین توانمندسازی روان‌شناختی و نگرش کارکنان به نوآوری وجود دارد. نگرش نوآورانه در تحقق مزیت‌های رقابتی سازمان‌ها و توسعه استعداد سازمان برای بقا و سازگاری حیاتی است. مرادی و همکاران (۱۳۹۲) نشان دادند توانمندسازی روان‌شناختی کارکنان را قادر می‌کند در مواجهه با مشکلات و تهدیدها، مقاومت و انعطاف بیشتری به خرج دهند.

۳. توانمندسازی روان‌شناختی دارای نقش پیش‌بینی‌کننده در بروز رفتارهای فرانقش و شور و اشتیاق در کارکنان است (گینزبرگ^۶ و همکاران، ۲۰۱۶). رفتار فرانقش نوعی رفتار شهروندی سازمانی و داوطلبانه است که فراتر از نقش رسمی فرد، در جهت کمک به فرد دیگر یا نشان دادن وجدان و پشتیبانی از سازمان است (دش و پرادهان^۷، ۲۰۱۴).

-
1. Wadhwa & Verghese
 2. San
 3. Barton & Barton
 4. Omari
 5. Shousha
 6. Ginsburg
 7. Dash & Pradhan

مادولی^۱ (۲۰۱۷) بر نقش توانمندسازی روان‌شناختی در چابکی^۲ سازمانی که به تبع به کارگیری ابعاد خود تعیین‌گری، معنی‌داری شغل و توانش بروز می‌کند، تأکید دارد.

۴. کارکنان دارای توانمندی روان‌شناختی با احتمال بیشتر در رفتارهای مخاطره‌آمیز که به‌طور مثبت از هنجارهای سازمان گذر می‌کنند و برای سازمان مفید خواهد بود شرکت می‌کنند (اپل باوم^۳ و همکاران، ۲۰۰۷). اسپریتزر و دانسون (۲۰۰۵) این شاخصه را با عنوان انحراف مثبت یاد کرده و معتقدند توانمندسازی روان‌شناختی عامل کلیدی برای تحقق انحراف مثبت است

۵. توانمندسازی روان‌شناختی، بر اخلاقی و معنوی عمل کردن کارکنان سازمان تأثیر دارد و نیز بین رهبری اخلاقی و توانمندسازی روان‌شناختی رابطه مثبت وجود دارد (سوسیک^۴ و همکاران، ۲۰۱۴). هویت اخلاقی با مؤلفه‌های توانمندسازی روان‌شناختی (مؤثر بودن و شجاعت) که در مقابله با چالش‌ها و معماهای اخلاقی مفید است ارتباط دارد (اکینو و رید^۵، ۲۰۰۲). زو^۶ (۲۰۰۸) نیز نشان داد توانمندسازی روان‌شناختی به‌عنوان متغیر واسطه‌ای، رابطه بین رهبری اخلاقی و هویت اخلاقی را توضیح می‌دهد. توانمندسازی روان‌شناختی با رفتارهای مثبت کارکنان (گودرزوند چگیتی و همکاران، ۱۳۹۷) و خاتمه دادن زود هنگام رویه‌ها و کم‌گزارش‌دهی زمان کار حسابرسی، رابطه معنی‌داری دارد (مرادی و همکاران، ۱۳۹۸). از سوی دیگر سبب ارتقای سطح عملکرد و کارایی کارکنان و افزایش کارایی فردی می‌شود و به‌بالندگی و تعالی سازمانی منجر خواهد شد (کاراکایا و ایلماز^۷، ۲۰۱۳؛ ویتک^۸، ۲۰۱۴؛ وو و چو^۹، ۲۰۱۵) و استادان دارای توانمندی روان‌شناختی انگیزش بیشتری برای رشد دارند و کار خود را معنی‌دارتر می‌دانند (سوتو و آلدردت^{۱۰}، ۲۰۱۲). کریمی و کیل و همکاران (۱۳۹۶) نشان دادند برنامه آموزش توانمندسازی روان‌شناختی سبب کاهش درماندگی آموخته‌شده زنان سرپرست خانوار می‌شود. موحد و عباسی (۱۳۹۸) نیز نشان دادند بین توانمندسازی روان‌شناختی کارکنان و

1. Muduli
2. agility
3. Applebaum
4. Susic
5. Akinno & Reed
6. Zhu
7. Karakaya & yilmaz
8. Witek
9. Wu & Chu
10. Sotto & Alderete

بهبودی روانی آنان، رابطه مثبت وجود دارد.

سازمان‌های آموزشی و مدارس نقش بسیار مهمی در توسعه و پیشرفت جامعه در ابعاد متعدد برعهده دارند. لذا توانمندسازی روان‌شناختی نیروی انسانی مدرسه از اهمیت بیشتری برخوردار است. لازم است مدارس و ادارات آموزش و پرورش، با توجه به شرایط و مقتضیات خود، سازوکارهای مناسبی برای توانمندسازی معلمان و مدیران مدارس شناسایی کنند و تمام امکانات خود را برای آن بسیج کنند. معلمان از عناصر اصلی نظام آموزش و پرورش هستند، لذا توانمندسازی آن‌ها انگیزه بیشتری برای حل مسائل کاری آن‌ها ایجاد می‌کند (رحیمی و آقابابائی، ۱۳۹۸). مطالعات انجام‌شده در زمینه توانمندسازی روان‌شناختی معلمان حاکی از آن است که بین توانمندی‌های معلمان در حوزه‌های آموزش، از جمله دانش حرفه‌ای معلمان با درگیر کردن دانش‌آموزان در فرایند آموزش، رابطه مثبتی وجود دارد. معلمانی که از دانش حرفه‌ای بالاتری برخوردارند، از توانایی بالاتری در جلب مشارکت دانش‌آموزان در فرایند یادگیری، لذت بخش نمودن و معنی دار نمودن آموزش برخوردارند. در مورد توانمندسازی روان‌شناختی معلمان و رابطه آن با متغیرهای دیگر، تحقیقات متعددی انجام‌شده که به‌اختصار برخی از آن‌ها را در این بخش مرور کنیم:

شاپیرا و تسماچ^۱ (۲۰۱۴) نشان دادند توانمندسازی روان‌شناختی و مؤلفه‌های آن دارای نقش واسطه‌ای بین رهبری اصیل و رفتار شهروندی سازمانی معلمان است و می‌تواند بین این دو متغیر رابطه برقرار کند. بوگلر و سومچ^۲ (۲۰۰۴) نشان دادند توانمندسازی رابطه مثبت و معناداری با تعهد سازمانی، حرفه‌ای و رفتار شهروندی معلمان دارد و بهترین پیش‌بینی‌کننده این سه متغیر است. رضایی جندانی و همکاران (۱۳۹۴) رابطه بین سرمایه روان‌شناختی و توانمندسازی روان‌شناختی معلمان مدارس ابتدایی را بررسی کردند و نشان دادند که بین این دو متغیر، رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد و سرمایه روان‌شناختی قادر به پیش‌بینی توانمندسازی روان‌شناختی معلمان است، ولی از بین ابعاد سرمایه روان‌شناختی (شامل خودکارآمدی، امیدواری، انعطاف‌پذیری و خوش‌بینی)، بُعد امیدواری ۲۲ درصد و انعطاف‌پذیری ۳/۶ درصد از توانمندسازی معلمان را پیش‌بینی می‌کند. قلی‌پور و همکاران (۱۳۹۴) نشان دادند توانمندسازی روان‌شناختی به‌طور معنی‌دار رفتار معلمان در اشتراک

1. Shapira & Tsemach
2. Bogler & Somech

دانش را پیش‌بینی می‌کند و بر آن مؤثر است. اصغری و همکاران (۱۳۸۷) نشان دادند بین توانمندسازی، رضایت شغلی و خودکارآمدی معلمان رابطه مستقیم و معناداری وجود دارد و افزایش توانمندسازی معلمان به ارتقای رضایت شغلی و خودکارآمدی آن‌ها منجر خواهد شد.

یکی از روش‌های ارتقای توانمندی روان‌شناختی کارکنان، آموزش است، زیرا آموزش، سازندگی، بهبود و تعالی منابع انسانی را به همراه می‌آورد (کریمی و کیل و همکاران، ۱۳۹۶). آموزش فرایند تفکر و استدلال از جمله اساسی‌ترین نیازهای آموزشی معلمان و مربیان محسوب می‌شود. از سوی دیگر، آموزش مهارت‌های حل مسئله که به نوعی آموزش تفکر منطقی و روش استدلال کاربردی محسوب می‌شود، به منزله یکی از مهم‌ترین روش‌های سازگاری و مقابله مؤثر با محیط پیرامون و موقعیت‌های چالش‌انگیز و ارتقای سطح توانمندی روان‌شناختی توصیه شده است (عادلیان راسی و مولا، ۲۰۱۵).

بسیاری از روان‌شناسان بر این باورند که کل فرایند زندگی، حل مسئله مؤثر است (کامپتون و گالوی^۱، ۱۹۹۹) و حرکت مؤثر فرد یا نظام اجتماعی برای تغییر وضعیت، به توانایی فرد یا نظام اجتماعی برای درگیر شدن در فرایند حل مسئله بستگی دارد (همان، ص ۵۹۲). حل مسئله اجتماعی نوعی یادگیری اجتماعی است و به فرایندی شناختی، عاطفی و رفتاری گفته می‌شود که فرد یا گروه می‌کوشد از رهگذر آن، ابزارهای مؤثر یا انطباقی برای مقابله با مسائل روزمره خود را بشناسند، کشف یا ابداع کند (درزیلا^۲، ۱۹۸۸). حل مسئله، فرایندی صرفاً شناختی نیست، بلکه از کارکرد انطباقی نیز برخوردار است. در محیط‌های بالینی و درمانی و به‌منظور بهبود پاسخ‌های عاطفی مددجویان و نیز تغییر رفتار، از مهارت‌های مربوط به حل مسئله استفاده می‌شود که نوعی روش کنترل خود و راهبرد عمومی برای سازگاری با موقعیت‌های چالش‌آمیز است (کریمی، ۱۳۹۸). اهمیت ارتباط حل مسئله با موقعیت درمانی و پیشگیری از آسیب روانی از آنجا آشکار می‌شود که فرد می‌تواند در پرتو به‌کارگیری مهارت‌های حل مسئله، به‌طور مستقل با استفاده اندک از کمک‌های دیگران به مسائل خود بیندیشد و آن‌ها را حل کند (همان، ص ۱۷).

از نظر درزیلا و نزو^۴ (۲۰۰۷)، حل مسئله در محیط طبیعی و دنیای واقعی، اتفاق

1. Adellian Rasi & Moula
2. Compton & Galaway
3. D,Zurilla
4. D,zurilla & Nezu

می‌افتد. آن‌ها حل مسئله را به عنوان فرایندی رفتاری و شناختی که یا آشکار است یا شناختی، تعریف کرده‌اند که فرد از طریق آن سعی می‌کند به درک درستی از مسئله زندگی روزمره‌اش رسیده و روش‌ها و راه‌حل‌های مؤثری برای مقابله با آن‌ها بیابد (سیو و شک^۱، ۲۰۰۵؛ دزوریلا و نزو، ۲۰۰۷). حل مسئله اجتماعی مشابه با مراحل عمومی حل مسئله است که توسط دیویی^۲ (۱۹۱۰) مطرح شده بود، ولی بیشتر در زمینه روابط میان فردی و اجتماعی کاربرد دارد. از دیدگاه دزوریلا و نزو (۲۰۰۷)، حل مسئله انواعی از پاسخ‌های متناوب و بالقوه سودمند را جهت مقابله با موقعیت‌های دشوار، در دسترس قرار می‌دهد و احتمال انتخاب مؤثرترین پاسخ را از بین شقوق مختلف افزایش می‌دهد.

تفکر منطقی اساس فرایند حل مسئله است که باید پرتو آن بر عمل و اندیشه فرد از مرحله شناسایی مسئله تا یافتن و اجرای راه حل مناسب، افکنده شود. از سوی دیگر حل مسئله‌های اجتماعی که معمولاً پیچیده و مبهم هستند، مستلزم خلاقیت و تفکر واگراست. مهارت در حل مسئله‌های اجتماعی به دلیل ساختار اجتماعی آن، مستلزم درک دیدگاه و نیاز سایر افراد دخیل در مسئله است تا با پذیرش مسئولیت اجتماعی و درک همه افراد، مناسب‌ترین راهکار در هر شرایط اتخاذ شود.

مهارت حل مسئله سبب تقویت خط‌مشی هدفمند می‌شود که افراد در چارچوب آن، مسئله را تعریف کرده، راه‌حل‌های مختلف را تولید و تصمیم‌گیری می‌کنند و یک راه‌حل را انتخاب می‌کنند. حل مسئله بر این فرض استوار است که انسان برای حل مسئله غالباً بر یک هدف یا راه حل تثبیت می‌شود و از تفکر در مورد هدف‌های دیگر یا راه‌حل‌های دیگر صرف‌نظر می‌کند، لذا ممکن است شکست بخورد و این الگوی ساختاری سبب ناامیدی، ناکامی، کناره‌گیری، پرخاشگری و افسردگی می‌شود.

نزو (۲۰۰۷) مهارت حل مسئله را به عنوان سازه‌ای شناختی - رفتاری تعریف می‌کند که افراد به واسطه آن راهبردهای مؤثر برای مقابله با موقعیت‌های مسئله‌زا در زندگی روزمره را شناسایی و کشف می‌کنند. از نظر نزو، حل مسئله فرایند مقابله‌ای آگاهانه، منطقی، پرتلاش و هدفمند است که می‌تواند توانایی فرد را برای مقابله سودمند با انواع وسیعی از موقعیت‌های استرس‌زا افزایش دهد.

نزو برای حل مسئله، فرایندی پنج مرحله‌ای را به شرح زیر پیشنهاد می‌دهد:

1. Siu & Shek
2. Dewey

الف) جهت‌گیری مسئله: دانستن اینکه مسئله‌ای وجود دارد؛
ب) تعریف و تدوین مسئله: ارزیابی حوزه مسئله و تدوین اهداف واقعی؛
ج) تولید راه‌حل‌های متنوع و بدیع؛
د) تصمیم‌گیری: انتخاب راه‌حلی که اجرا شود؛
و) اجرای راه‌حل و بازبینی: انجام راه‌حل انتخاب شده، نظارت و ارزیابی موفقیت آن و تقویت خود برای موفقیت‌های آینده.

مسئله از نظر دزوریلا (۱۹۸۸)، یک موقعیت زندگی است که اجرای مؤثر وظایف را تهدید می‌کند و فرد یا گروه، پاسخ مؤثری برای مقابله با آن ندارد. مسئله را نباید صرفاً به‌عنوان ویژگی محیطی یا ویژگی فردی نگریست، بلکه حاصل مواجهه و تبادل - تعامل فرد با محیط است. راه‌حل نیز نوعی پاسخ انطباقی یا الگوی پاسخ است که در تغییر یا اصلاح موقعیت مسئله‌آفرین یا واکنش‌های فرد در قبال آن مؤثر است، به‌طوری‌که دیگر به‌عنوان مسئله نگریسته نمی‌شود. از سوی دیگر این الگوی پاسخ سایر پیامدهای مثبت (سود) را به حداکثر میزان خود می‌رساند و پیامدهای منفی (هزینه‌ها) به حداقل کاهش می‌دهد (دزوریلا، ۱۹۸۸، به نقل از کریمی، ۱۳۹۸).

الگوی ارائه‌شده به‌وسیلهٔ بک^۱ و همکاران (۲۰۱۶) و فوسارو و اسمیت^۲ (۲۰۱۸) در مورد حل مسئله به‌مثابهٔ یکی از بسترهای مهم مطالعات روان‌شناسی تلقی می‌شود. الگوی حل مسئلهٔ اجتماعی دزوریلا^۳ و همکاران (۲۰۰۲) که به‌وسیلهٔ دزوریلا و نزو (۲۰۰۷) تجدیدنظر شد، نیز از جامع‌ترین الگوهای حل مسئلهٔ اجتماعی است و پنج بعد را ارزیابی می‌کند (سیو و شک^۴، ۲۰۰۵؛ اروزکان^۵، ۲۰۱۴). از این دیدگاه حل مسئلهٔ اجتماعی، فرایندی چندبعدی و تعاملی است که از دو مؤلفهٔ اصلی نسبتاً مستقل تشکیل شده است که عبارت‌اند از: جهت‌گیری نسبت به مسئله (گرایش نسبت به مسئله) و مهارت‌های حل مسئله (سبک حل مسئله). دو عامل جهت‌گیری مثبت و منفی نسبت به مسئله، بخشی از مدل ۵ عاملی حل مسئلهٔ اجتماعی دزوریلا و نزو محسوب می‌شوند. سه عامل دیگر به سبک‌های حل مسئله اشاره دارند.

1. Beck
2. Fusaro & Smith
3. Maydeu - Olivares
4. Siu & shek
5. Erozkhan

گرایش به مسئله (جهت‌گیری مسئله) فرایندی فراشناختی است که به‌مثابه کارکرد انگیزشی حل مسئله عمل می‌کند و شامل فعالیت مجموعه نسبتاً پایداری از طرح‌واره‌های شناختی - رفتاری است که عقاید کلی فرد و احساساتش را نسبت به مسائل زندگی مانند توانایی حل مسئله وی منعکس می‌کند. جهت‌گیری نسبت به مسئله شامل دو بُعد جهت‌گیری مثبت و منفی است. از سوی دیگر، سبک حل مسئله به سه سبک منطقی، تکانشی و اجتنابی تقسیم می‌شود. سبک حل مسئله، کاربرد مجموعه‌ای از فعالیت‌های شناختی - رفتاری در طول فرایند حل مسئله است که هدف آن یافتن راه‌حل‌های مؤثر برای مسئله موردنظر است (سیلویا^۱، ۲۰۱۵).

جهت‌گیری مثبت به مسئله عبارت است از ارزیابی مسئله به‌عنوان یک چالش، باور به قابل حل بودن مسئله و باور به اینکه حل موفقیت‌آمیز مسئله به زمان و تلاش نیاز دارد. در جهت‌گیری منفی نیز ارزیابی مسئله از طریق مجموعه‌ای شناختی - رفتاری و بازدارنده صورت می‌گیرد که در آن، مسئله به‌عنوان تهدیدی مهم تلقی می‌شود و فرد، به توانایی خود در حل موفقیت‌آمیز مسئله تردید می‌کند. از سوی دیگر، سبک منطقی، روش سازنده حل مسئله است که می‌توان آن را بهره‌گیری آگاهانه و منطقی از مهارت‌های حل مسئله مؤثر توصیف کرد. سبک تکانشی نیز الگوی ناکارآمد حل مسئله است که فرد فقط راه‌های محدودی را در نظر می‌گیرد و اغلب اولین راهی را که به ذهنش می‌رسد عملیاتی می‌سازد. در نهایت در سبک اجتنابی، که الگوی ناکارآمد حل مسئله به‌شمار می‌رود، مقابله با مسائل اغلب با تعلل، عدم فعالیت، انفعال و وابستگی همراه است (فوسارو و اسمیت، ۲۰۱۸).

حل مسئله کارآمد به جهت‌گیری مثبت نسبت به حل مسئله و استفاده مؤثر از مهارت‌های حل مسئله و حل منطقی مسئله، وابسته است. الگوی حل مسئله ناکارآمد از طریق جهت‌گیری منفی نسبت به مسئله، تکانش‌گری یا تعلل و اجتناب شدید مشخص می‌شود (کاکابرابی و مرادی، ۱۳۹۶). با توجه به مفهوم کیفیت زندگی، حل مسئله به‌مثابه شاخصی از توانش فردی، بیانگر کیفیت زندگی تلقی می‌شود و سازش‌یافتگی اجتماعی، تحت تأثیر تفکر مبتنی بر حل مسئله اجتماعی است. غنی‌سازی محیط اجتماعی از نظر مهارت‌های حل مسئله اجتماعی می‌تواند سبب شکل‌گیری سازگاری اجتماعی شود (پارک^۲ و همکاران، ۱۹۹۷؛ ماژ^۳ و همکاران، ۱۹۹۸).

1. Sylvia
2. Park
3. Majo

تحقیقات نشان می‌دهد افرادی که دارای مهارت‌های حل مسئله هستند در مقایسه با کسانی که چنین مهارتی ندارند کم‌تر دچار افسردگی می‌شوند، عزت نفس بالاتری دارند (هامارتا، ۲۰۰۹) و اختلالات روان‌شناختی کم‌تری نشان می‌دهند (شکوهی یکتا و همکاران، ۲۰۱۱). واکر^۱ و همکاران (۲۰۱۳) نشان دادند افرادی که از مهارت‌های حل مسئله پایینی برخوردارند به محض رویارویی با موانع، ممکن است با بروز رفتارهای برانگیخته نسبت به آن واکنش نشان دهند و احساس ناکامی کنند یا برای پرهیز از موقعیت مشکل‌ساز، گوشه‌گیر شوند؛ فرایندی که می‌تواند بروز رفتارهای سازش‌نیافته را برای فرد در پی داشته باشد. بارکر^۲ (۲۰۰۲) نشان داد توانایی حل مسئله تأثیر مستقیمی بر سازگاری دارد. دریر^۳ و همکاران (۲۰۰۵) نشان دادند مهارت‌های حل مسئله پیش‌بینی‌کننده سازگاری مؤثر و کارآمد است. ماتاجی و همکاران (۲۰۱۵) نشان دادند آموزش حل مسئله بر خودکارآمدی رفتاری زنان چاق تأثیر داشته است. کشاورز و کاکاوند (۱۳۹۶) نشان دادند آموزش الگوی حل مسئله اجتماعی، سبب کاهش اختلالات سلوکی (پرخاشگری، خرابکاری، روابط بین‌فردی ضعیف) و افزایش مسئولیت‌پذیری در دانش‌آموزان دختر بی‌سرپرست شده است. شهبازی و حیدری (۱۳۹۱) نشان دادند آموزش مهارت‌های حل مسئله اجتماعی طبق الگوی دزوریلا و گلدفراید سبب ارتقای معنی‌دار مهارت حل مسئله دانشجویان شده است.

شیخ‌الاسلامی و همکاران (۱۳۹۷) تأثیر آموزش مهارت‌های حل مسئله اجتماعی در ارتقای معنی‌دار سازگاری و خودکارآمدی دانش‌آموزان زورگیر را نشان دادند. ابوالقاسمی و همکاران (۱۳۹۵) شواهدی ارائه کردند که نشان می‌دهد آموزش حل مسئله اجتماعی به دانش‌آموزان دارای استعداد اعتیاد، سبب افزایش خودکنترلی، خودکارآمدی و کاهش تکانش‌وری آن‌ها می‌شود. جین و لاجانس^۴ (۲۰۱۵) نشان دادند که استفاده از روش آموزش حل مسئله اجتماعی می‌تواند مدیریت نیازهای بحرانی، مهارت‌های بیان و حل تعارضات، افزایش مهارت‌های اجتماعی و ارتباطی و افزایش خودکارآمدی، خودمدیریتی و تکانش‌گری را موجب شود و سبب تسهیل مدیریت رفتاری افرادی که در خودکنترلی مشکل دارند خواهد شد. کول‌هاس^۵ و همکاران (۲۰۱۵) نشان دادند که

1. Walker
 2. Barker
 3. Dreer
 4. Jean & Lachance
 5. Koolhas

آموزش حل مسئله اجتماعی سبب افزایش خودکارآمدی و نگرش مثبت کارگران می‌شود. لازاکیدو و ریتالیس^۱ (۲۰۱۰) نشان دادند که آموزش مهارت حل مسئله سبب افزایش مسئولیت‌پذیری، قدرت تصمیم‌گیری و خودگردانی در شرکت‌کنندگان می‌شود. ارشاد سهرابی و همکاران (۱۳۹۶) نشان دادند توانایی حل مسئله با سازش‌یافتگی، شایستگی رفتاری و عملکرد روان‌شناختی به هنجار، رابطه مثبت دارد.

حاجی بابایی و اشرفی‌زاده (۱۳۹۸) در مرور و جمع‌بندی پژوهش‌های انجام‌شده در مورد آموزش مهارت‌های حل مسئله، نشان دادند که آموزش مهارت‌های حل مسئله سبب افزایش خودپنداره شرکت‌کنندگان می‌شود و نیز بهبود دیدگاه دانشجویان از موقعیت را در پی دارد. از سوی دیگر سبب ارتقای سطح خودکارآمدی شرکت‌کنندگان و ارتقای سطح مهارت‌های حل مسئله دانشجویان (شناسایی بهتر مسئله‌ها، تحلیل دقیق‌تر مسئله، ارائه راه‌حل‌های مناسب‌تر و ارزیابی بهتر سود و زیان هر یک از راه‌حل‌ها) شده بود. علاوه بر این نشان داده شد که آموزش مهارت‌های حل مسئله سبب ارتقای هوش هیجانی شرکت‌کنندگان، افزایش مهارت قاطعیت، بهبود جامعیت، تعمق، انعطاف‌پذیری، ذهنیت فلسفی و نیز سبک تصمیم‌گیری منطقی و افزایش میانگین میزان تحمل استرس می‌شود. ایشان همچنین به شواهدی اشاره می‌کنند که نشان می‌دهد آموزش حل مسئله سبب ارتقای سطح شناختی یادگیری دانشجویان (تحلیل، ترکیب و ارزشیابی) شده است.

علی‌رغم اهمیت آموزش حل مسئله‌های اجتماعی و تأثیر توانمندی حل مسئله بر توانش عملکردی معلمان و نیز توانمندی‌های روان‌شناختی آنان، مرور پیشینه تحقیقاتی نشان می‌دهد که پژوهش‌های معدودی درباره آموزش حل مسئله‌های اجتماعی و تأثیر آن بر توانمندسازی روان‌شناختی انجام شده است. به جز پژوهش عادلان راسی و مولا (۲۰۱۵) پژوهش دیگری که در این زمینه انجام شده، توسط لاسود^۲ و همکاران (۲۰۲۰) صورت گرفته است که نشان دادند بین توانمندسازی مدیریتی کارکنان دانشگاه و مهارت‌های حل مسئله و تصمیم‌گیری آنان رابطه وجود دارد.

عادلان راسی و مولا (۲۰۱۵) از الگوی حل مسئله رهیاب که براساس فلسفه و روان‌شناسی پراگماتیستی، روان‌درمانی مراجع‌محور و مددکاری اجتماعی مبتنی بر توانمندسازی تدوین شده، برای توانمندسازی شرکت‌کنندگان خود استفاده کردند. در مدل

1. lazakido & Ritalis
2. Lassoued

رہیاب، مددکار اجتماعی در نوعی گفت‌وگوی حمایت‌کننده با مددجو درگیر می‌شود و به تدریج به او کمک می‌کند تا این مدل حل مسئله را به‌طور مستقل به کار گیرد. در این مدل مراحل زیر طی می‌شود: تعریف موقعیت مسئله (فرموله کردن مسئله)؛ تعیین موقعیت مطلوب مددجو، نقاط قوت مددجو و آنچه سبب شده مسئله به‌وجود آید؛ تبیین اقدامات محتمل برای بررسی و حل مسئله (تصور و تصویرسازی اقدامات بدیل احتمالی)؛ انتخاب بهترین راه حل یا اقدام (برنامه‌ریزی برای تحقق هدف)؛ ارزشیابی پیامدهای هر اقدام و یادگیری در آن برای ارائه اقدامات بعدی. نتایج نشان داد استفاده از این الگو، به توانمندسازی شناختی - اجتماعی زنان مورد مطالعه در حوزه تفکر، احساس و عمل در حین اجرای مداخله و پس از آن منجر شد. داده‌های این مطالعه نشان می‌دهد که تحولاتی در ظرفیت ذهنی شرکت‌کنندگان مورد مطالعه در چارچوب توانمندسازی شناختی اجتماعی در چهار حوزه زیر روی داده است: حل مسئله و تصمیم‌گیری قصدمند و سنجیده، دستیابی به آگاهی اجتماعی از طریق فضاهای یادگیری، خودادراکی و معطوف شدن به سوی هدف، مثبت‌اندیشی و فرصت برای زندگی توأم با امیدواری.

باتوجه به اهمیت متغیر توانمندسازی روان‌شناختی برای سازمان‌های آموزشی و نیز تأثیر قطعی الگوی آموزش حل مسئله‌های اجتماعی بر ارتقای سطح تفکر منطقی و توانایی تحلیل موقعیت و مسئله و ارتقای سطح مهارت‌های سازگاری و کنار آمدن فرد که در چارچوب نظری پژوهش و درمورد مفاهیم توانمندسازی و آموزش مهارت‌های حل مسئله اجتماعی، مورد بحث واقع شده است، اجرای پژوهشی با هدف ارتقای توانمندسازی روان‌شناختی معلمان دوره متوسطه از طریق آموزش مهارت‌های حل مسئله‌های اجتماعی در دستور کار قرار گرفت. بنابراین، این پژوهش درصدد پاسخ به این سؤال است: آیا آموزش مهارت‌های حل مسئله اجتماعی سبب ارتقای توانمندسازی روان‌شناختی معلمان و مولفه‌های آن (ابعاد شایستگی، حق انتخاب؛ مؤثر بودن، ارزشمند بودن و اعتماد به دیگران) خواهد شد؟ و آیا تأثیر آموزش حل مسئله اجتماعی بر توانمندسازی روان‌شناختی، در طول زمان از ثبات و پایداری برخوردار است؟

روش

طرح تحقیق مورد استفاده در این پژوهش، طرح نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل و مرحله پیگیری به شرح نمودار شماره ۱ است:

نمودار ۱ طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل و مرحله پیگیری

گروه	مرحله پیش‌آزمون	متغیر مستقل (آموزش مهارت حل مسئله)	مرحله پس‌آزمون	مرحله پیگیری
گروه آزمایش	T _b	X	T _a	T _{a1}
گروه کنترل	T _b	--	T _a	--

روند اجرا: متغیر مستقل و وابسته در این پژوهش، به ترتیب آموزش مهارت‌های حل مسئله اجتماعی و توانمندسازی روان‌شناختی بودند. روند اجرای پژوهش به این ترتیب بود که ابتدا معلمان منتخب به دو گروه مساوی، تقسیم شدند، سپس به حکم قرعه یک گروه به عنوان گروه آزمایش و گروه دیگر به عنوان گروه گواه مشخص شدند. در مرحله پیش‌آزمون، پرسش‌نامه توانمندسازی روان‌شناختی (متغیر وابسته) روی هر دو گروه (آزمایش و گواه) اجرا شد. سپس متغیر مستقل (آموزش مهارت‌های حل مسئله اجتماعی) طی ۷ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای درمورد اعضای گروه آزمایش اجرا شد. در مرحله پس‌آزمون، پرسش‌نامه توانمندسازی روان‌شناختی روی هر دو گروه (آزمایش و گواه) اجرا شد. در مرحله پیگیری (یک ماه بعد) پرسش‌نامه توانمندسازی روان‌شناختی (متغیر وابسته) مجدداً روی گروه آزمایش اجرا شد.

جامعه مورد مطالعه: جامعه مورد مطالعه در این پژوهش، معلمان دوره اول و دوم متوسطه شهر تهران در سال تحصیلی ۱۳۹۸-۱۳۹۹ بودند. ملاک‌های انتخاب گروه نمونه عبارت بودند از: دارا بودن مدرک تحصیلی کارشناسی و بالاتر و حداقل سه سال سابقه تدریس. ملاک خروج از پژوهش نیز عدم تمایل به مشارکت در پژوهش بود. حجم نمونه: چون مقیاس اندازه‌گیری داده‌ها پیوسته و فرضیه پژوهش دو دامنه است، حجم نمونه طبق فرمول کوکران

$$n = \frac{\sigma^2 \cdot Z_{1-\alpha/2}^2}{d^2} \quad \text{در سطح اطمینان ۹۵ درصد به شرح زیر محاسبه شد:}$$

$$96 \cong 40/39 = \frac{0.57 \times 1.96^2}{0.05} = n = \frac{\sigma^2 \cdot Z_{1-\alpha/2}^2}{d^2}$$

= n حجم نمونه

σ^2 = واریانس جامعه براساس تحقیقات انجام شده برابر با ۰/۵۲ (جعفرپور و

همکاران، ۱۳۹۹)

d^2 = خطای قابل قبول = ۰,۰۵

جهت تعمیم پذیری بیشتر و جلوگیری از اُفت، تعداد اعضای گروه نمونه به ۴۲ نفر افزایش یافت.

شیوه نمونه برداری: در این پژوهش از روش نمونه برداری غیر احتمالی از نوع هدفمند، طبق ملاک‌های ورود و خروج در پژوهش به شرح زیر استفاده شد: ابتدا از بین مناطق آموزشی شهر تهران، منطقه ۱۹ آموزش و پرورش شهر تهران به عنوان منطقه منتخب، برگزیده شد. از منطقه منتخب، یک دبیرستان دوره اول و یک دبیرستان دوره دوم متوسطه انتخاب شد و از هر دبیرستان در هر پایه تحصیلی (مجموعاً ۶ پایه)، ۷ معلم طبق ملاک ورود به پژوهش انتخاب شدند (جمعاً ۴۲ نفر). سپس اعضای گروه نمونه، پس از هم‌تاسازی به دو گروه مساوی تقسیم شده و به حکم قرعه، یک گروه به عنوان گروه آزمایش و گروه دیگر به عنوان گروه گواه تعیین شدند.

ابزار جمع آوری داده‌ها: جهت جمع آوری داده‌ها و اندازه‌گیری متغیر وابسته این پژوهش از پرسش‌نامه توانمندسازی روان‌شناختی اسپریتزر و دانسون (۲۰۰۵) که دارای ۲۰ گویه و ۵ بُعد احساس شایستگی، احساس داشتن حق انتخاب؛ احساس مؤثر بودن؛ احساس ارزشمند بودن و احساس اعتماد به دیگران بود، استفاده شد. این پرسش‌نامه با استفاده از مقیاس پنج گزینه‌ای لیکرت تدوین شده است. پایایی این پرسش‌نامه بر اساس ضریب آلفای کرونباخ بین ۰/۸۱ تا ۰/۸۹ به دست آمد که نشان می‌دهد پرسش‌نامه از ضریب پایایی و همسانی درونی بالا و مناسبی برخوردار است.

برنامه مداخله (آموزش مهارت‌های حل مسئله اجتماعی): پس از اخذ مجوزهای لازم و کسب رضایت شرکت کنندگان برای مشارکت در پژوهش، ابتدا پرسش‌نامه توانمندسازی روان‌شناختی در قالب پیش‌آزمون به صورت گروهی اجرا شد. پس از گمارش تصادفی معلمان در گروه‌های آزمایش و گواه، گروه آزمایش مورد آموزش و مداخله قرار گرفت. آموزش مهارت‌های حل مسئله اجتماعی بر اساس الگوی دزوریلا و نزو (۲۰۰۷) به شیوه گروهی و بارش افکار طی ۷ جلسه ۹۰ دقیقه‌ای در طول دو ماه به شرح مفاد جدول ۱ به اعضای گروه آزمایش ارائه شد. بعد از اتمام جلسات آموزشی، متغیر وابسته پژوهش (توانمندسازی روان‌شناختی) مجدداً مورد سنجش قرار گرفت (پس آزمون).

جدول ۱ پروتکل آموزش مهارت‌های حل مسئله اجتماعی براساس الگوی دزوریلا و نزو (۲۰۰۷)

جلسه	هدف‌ها	شرح جلسات آموزش مهارت‌های حل مسئله
جلسه اول	آشنایی با اهداف گروه، ایجاد ارتباط و همدلی، ارائه رهنمودهایی برای مشارکت اعضا	معرفی اعضای گروه، بیان اصول گفت‌وگوی گروهی و تأکید بر لزوم مشارکت فعال همه اعضا در مباحث، بیان انواع راهبردهای مقابله به‌علاوه تمرین‌های مربوط به آن
جلسه دوم	آشنایی با مهارت حل مسئله، مراحل آن و اهمیت آن	تعریف حل مسئله و شناسایی اجزای فرایند حل مسئله، بحث گروهی درباره فواید برنامه‌ریزی برای حل مسئله، بحث درباره شناخت‌های ناکارآمد اصلی در حل مسئله و یافتن آن‌ها
جلسه سوم	تعریف و تدوین مسئله (مسئله چیست؟ و چه ویژگی‌هایی دارد؟)	یافتن دقیق مسئله و تبدیل آن به اجزای ساده‌تر و بدون ابهام به همراه توصیف عملیاتی از مسئله، آشنایی با روش‌های تعریف و تدوین صورت مسئله، آموزش روش سیال‌سازی و بارش فکری - تمرین عملی.
جلسه چهارم	تولید و خلق راه‌حل‌های متعدد برای مسائل فرضی یا واقعی	استفاده از روش بارش ذهنی برای بررسی مسائل واقعی اعضای گروه، آشنایی با نحوه تدوین راه‌حل‌های غیرقضاوتی
جلسه پنجم	ارزیابی سود و زیان (هزینه، فایده) هر کدام از راه‌حل‌ها و انتخاب از بین راه‌حل‌ها	ارزیابی راه‌حل‌ها و اولویت‌بندی آن‌ها، شناخت راه‌حل‌های قابل اجرا و تمییز آن‌ها از غیرقابل اجرا تشویق اعضا به ارزیابی راه‌حل‌های پیشنهادی خود در مورد مسئله‌ها در قالب جدول دوستونی و تصمیم‌گیری در مورد هر راه‌حل.

ادامهٔ جدول ۱		
جلسه	هدفها	شرح جلسات آموزش مهارت‌های حل مسئله
جلسه ششم	ارزیابی آثار و پیامدهای هر راه حل و تعیین اثربخشی راه‌حل‌های انتخاب‌شده	تمرین مهارت‌های انتخاب راه حل از طریق ارتقای نقش، بررسی و ارزیابی آثار هر راهبرد اجراشده و اقدام عملی در مورد هر راه حل و تصحیح هر راه‌حل
جلسه هفتم	تمرین مراحل حل مسئله	گزارش فرایند و نتیجهٔ کاربرد مهارت حل مسئله در حل مشکلات شخصی توسط اعضای گروه بررسی سودمندی این روش در حل مسئله‌های خود، دریافت بازخورد از اعضای گروه در مورد جلسات در مورد مفید بودن و اثر جلسات در تغییر افکار و احساسات آن‌ها [تمرین عملی در مورد مراحل حل مسئله (تعریف مسئله، تعریف حالت مطلوب، ارائهٔ راه‌حل، بررسی سود و زیان، انتخاب بهترین راه حل، اجرای راه حل، ارائهٔ بازخورد و اصلاح راه حل) برای هر کدام از اعضای گروه]

در پایان هر جلسه، تکلیف مربوط به همان جلسه به معلمان ارائه شد تا در فاصلهٔ بین جلسات به بررسی و حل آن‌ها پردازند و در پایان جلسهٔ بعد به بررسی و گفت‌وگو دربارهٔ آن‌ها پرداخته شد.

تجزیه و تحلیل داده‌ها: برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون تحلیل کوواریانس و آزمون t هم‌بسته استفاده شد.

یافته‌ها

برای تحلیل داده‌ها و آزمون فرضیه‌های پژوهش از آزمون تحلیل کوواریانس میان‌گروهی و آزمون t هم‌بسته استفاده شد. به این منظور ابتدا نتایج همگنی واریانس در آزمون لوین و همگنی شیب‌ها بررسی شد (جدول ۲).

جدول ۲ نتایج آزمون لوین و همگنی شیب‌ها در مورد پیش فرض برابری واریانس نمره‌های شرکت کنندگان مورد مطالعه

نوع آزمون	متغیر	ضریب F	ضریب P
تست لوین	توانمندسازی روان‌شناختی	۰/۴۱۱	۰/۲۴۵
همگنی شیب‌ها	توانمندسازی روان‌شناختی	۰/۵۷۸	۰/۲۴۳

نتایج جدول ۲ نشان داد مقدار آزمون F در سطح ۰/۰۵ معنادار نیست ($P > ۰/۰۵$)، بنابراین مفروضه یکسان بودن واریانس‌ها و برابر بودن شیب‌ها، ارتباطی میان پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه کنترل و آزمایش تأیید می‌شود و بنابراین در تحلیل داده‌ها می‌توان از آزمون تحلیل کوواریانس میان‌گروهی استفاده کرد.

بررسی فرضیه اول پژوهش

آموزش مهارت‌های حل مسئله اجتماعی بر توانمندسازی روان‌شناختی معلمان و ابعاد آن (احساس شایستگی؛ احساس حق انتخاب؛ احساس مؤثر بودن؛ احساس ارزشمند بودن و احساس اعتماد به دیگران) مؤثر است.

برای بررسی معناداری میزان تغییرات به دست آمده و تعیین اندازه اثرات آموزش مهارت‌های حل مسئله اجتماعی بر توانمندسازی روان‌شناختی معلمان، ابتدا نمره‌های پیش‌آزمون تعدیل شد و سپس برای تحلیل تغییرات میانگین‌های حاصله، بعد از آموزش (مداخله) از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده شد تا اندازه اثرات آموزش مطابق با ملاک‌های کوهن گزارش شود. نتایج حاصل از بررسی و تحلیل فرضیه تحقیق برای ابعاد توانمندسازی روان‌شناختی به ترتیب در جدول ۳ نشان داده شده است.

جدول ۳ آزمون تحلیل کوواریانس اثرات آموزش مهارت‌های حل مسئله اجتماعی بر توانمندسازی روان‌شناختی معلمان

منابع تغییر	SS	DF	MS	F	P-VALUE	اندازه اثر
پیش‌آزمون	۲۹۹/۸۶۱	۱	۲۹۹/۸۶۱	۶۶/۰۰۶۶	۰/۰۰۰	۰/۶۴۱
احساس شایستگی	۱۵۶/۰۲۵	۱	۱۵۶/۰۲۵	۳۴/۳۴۴	۰/۰۰۰	۰/۴۸۱
خطا	۱۶۸/۰۸۹	۳۷	۴/۵۴۳			
کل	۹۰۶۳/۰۰۰	۴۰				

ادامه جدول ۳

اندازه اثر	P-VALUE سطح معناداری	F	MS	DF	SS	منابع تغییر
۰/۷۶۴	۰/۰۰۰	۱۱۹/۹۳۴	۴۰۴/۰۴۹	۱	۴۰۴/۰۴۹	پیش آزمون
۰/۴۶۴	۰/۰۰۰	۳۲/۰۶۲	۱۰۸/۰۱۴	۱	۱۰۸/۰۱۴	احساس حق انتخاب
			۳/۳۶۹	۳۷	۱۲۴/۶۵۱	خطا
				۴۰	۹۲۵۸/۰۰۰	کل
۰/۳۰۳	۰/۰۰۰	۱۶/۰۸۰	۱۱۳/۱۴۸	۱	۱۱۳/۱۴۸	پیش آزمون
۰/۱۴۵	۰/۰۱۷	۶/۲۶۷	۴۴/۱۰۰	۱	۴۴/۱۰۰	احساس مؤثر بودن
			۷/۰۳۷	۳۷	۲۶۰/۳۵۲	خطا
				۴۰	۴۹۱۲/۰۰۰	کل
۰/۳۶۴	۰/۰۰۰	۲۱/۱۴۶	۱۷۳/۸۸۷	۱	۱۷۳/۸۸۷	پیش آزمون
۰/۲۵۱	۰/۰۰۱	۱۲/۳۹۵	۱۰۱/۹۳۱	۱	۱۰۱/۹۳۱	احساس ارزشمند بودن
			۸/۲۲۳	۳۷	۳۰۴/۲۶۳	خطا
				۴۰	۴۸۶۵/۰۰۰	کل
۰/۵۹۹	۰/۰۰۰	۶۵/۰۹۱	۲۹۵/۸۲۰	۱	۲۹۵/۸۲۰	پیش آزمون
۰/۴۱۷	۰/۰۰۰	۳۳/۲۶۵	۱۵۳/۰۲۱	۱	۱۵۳/۰۲۱	احساس اعتماد به دیگران
	۰/۰۰۰		۴/۱۶۱	۳۷	۱۶۲/۰۷۵۱	خطا
				۴۰	۹۰۵۰/۰۰۰	کل

بر اساس اطلاعات جدول بالا می توان نتیجه گرفت که تأثیر آموزش مهارت های حل مسئله اجتماعی بر احساس شایستگی برابر است با ۰/۴۸۱. از سوی دیگر تأثیر آموزش مهارت های حل مسئله های اجتماعی بر احساس حق انتخاب، احساس مؤثر بودن، احساس ارزشمند بودن و اعتماد به دیگران به ترتیب برابر است با ۰/۴۶۴؛ ۰/۱۴۵، ۰/۲۵۱ و ۰/۴۱۷، این نتایج مؤید آن است که آموزش مهارت های حل مسئله اجتماعی بر توانمندسازی روان شناختی معلمان تأثیر دارد که از نظر آماری معنی دار است ($p < ۰/۰۵$).

بررسی فرضیه دوم پژوهش

تأثیر آموزش مهارت‌های حل مسئله بر توانمندسازی روان‌شناختی معلمان (احساس شایستگی؛ احساس حق انتخاب؛ احساس مؤثر بودن؛ احساس ارزشمند بودن و احساس اعتماد به دیگران)، در طول زمان از پایداری مناسبی برخوردار است.

برای بررسی تغییرات حاصله در ابعاد توانمندسازی روان‌شناختی معلمان گروه آزمایش، نمرات ابعاد در مرحله پیگیری نسبت به مرحله پس‌آزمون این افراد، مقایسه شد و برای تحلیل تفاوت‌ها از آزمون *t* هم‌بسته استفاده شد تا وضعیت پایداری نتایج در طول زمان موردسنجش قرار گیرد (جدول ۴).

جدول ۴ آزمون *t* هم‌بسته برای مقایسه میانگین ابعاد توانمندسازی روان‌شناختی گروه آزمایش در مرحله بعد از آموزش - پس‌آزمون - و مرحله پیگیری

آماره‌های آزمون		گروه آزمایش					ابعاد	
<i>t</i> هم‌بسته		مرحله پیگیری گروه آزمایش		مرحله پس‌آزمون گروه آزمایش				
سطح معناداری <i>p</i>	درجه آزادی	نسبت <i>t</i>	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	میانگین	↓	
۰/۲۶۷	۱۹	۱/۱۴۳	۴/۱۵	۱۶/۵۰	۳/۸۰	۱۶/۸۰		۱ احساس شایستگی
۰/۷۵۵	۱۹	۰/۳۱۷	۳/۷۲	۱۶/۶۵	۴/۲۴	۱۶/۵۵		۲ احساس حق انتخاب
۰/۸۸۶	۱۹	۰/۱۴۵	۲/۹۸	۱۱/۶۰	۳/۳۸	۱۱/۶۵		۳ احساس مؤثر بودن
۰/۴۹۸	۱۹	۰/۶۹۱	۳/۶۵	۱۱/۵۵	۳/۸۱	۱۱/۸۰		۴ احساس ارزشمند بودن
۰/۲۵	۱۹	۱/۱۰۰	۴/۱	۱۵/۹۹	۳/۲	۱۶/۵		۵ احساس اعتماد به دیگران

ارقام مندرج در جدول ۴ بیانگر آن است که تفاوت میانگین نمرات ابعاد توانمندسازی روان‌شناختی در بین معلمان عضو گروه آزمایش در مرحله پس‌آزمون در مقایسه با مرحله پیگیری، با اطمینان ۹۵ درصد معنی‌دار نیست ($P < 0/05$)، بنابراین نتیجه می‌شود آموزش مهارت‌های حل مسئله اجتماعی بر توانمندسازی روان‌شناختی معلمان و ابعاد آن شامل شایستگی؛ حق انتخاب؛ مؤثر بودن؛ ارزشمند بودن و اعتماد به دیگران در طول زمان از پایداری مناسبی برخوردار است.

بحث و نتیجه‌گیری

توانمندسازی روان‌شناختی کارکنان مبتنی بر ارتقای دانش و مهارت‌های آنان و توأم با افزایش انگیزه آنان برای تلاش جهت انجام هرچه بهتر وظایف محوله‌شان است تا سازمان‌ها قادر به حل مسائل فراروی خود شوند. توانمندسازی روان‌شناختی فرایندی است که با آزادسازی توان بالقوه کارکنان در قالب تحصیلات و تجربه، توان لازم برای انجام وظایف را فراهم کرده و بهره‌وری پایین در محیط‌های کاری را که عمدتاً ناشی از اعمال کنترل‌های شدید است برطرف می‌کند (برد و اوزان^۱، ۲۰۱۲). توانمندسازی یک ابزار مدیریتی برای سازمان‌هاست تا با کاهش اعمال کنترل، موجبات صرفه‌جویی در هزینه‌ها را فراهم کنند. جورج و زکریا^۲ (۲۰۱۸) اظهار می‌دارند که امروزه بیش از ۷۰ درصد سازمان‌ها به نوعی راهبرد توانمندسازی روان‌شناختی کارکنان را حداقل در مورد بخشی از منابع انسانی خود پیاده می‌کنند.

معلمان مهم‌ترین عامل موفقیت نظام آموزش و پرورش هستند و از سازمان آموزش و پرورش انتظار می‌رود از طریق ارتقای توانمندی‌های روان‌شناختی معلمان، مسیر تأثیرگذاری معلمان بر بروندهای آموزشی و تربیتی دانش‌آموزان را بیش از پیش فراهم کند. مدرسی که معلمان آن از شایستگی‌های مناسب و توانمندی‌های حرفه‌ای و روان‌شناختی برخوردار باشند، تدریس و آموزش در آن مدارس به صورت مؤثرتر و با کیفیت‌تر انجام می‌شود و دانش‌آموزان بهتر تربیت می‌شوند.

نتایج این پژوهش نشان داد توانمندی روان‌شناختی معلمان که آموزش مهارت حل مسئله‌های اجتماعی را دریافت کرده بودند به طور معنی‌دار بالاتر از توانمندی روان‌شناختی معلمان است که این نوع آموزش را دریافت نکرده‌اند. این آموزش در افزایش توانمندسازی روان‌شناختی در ابعاد شایستگی، حق انتخاب، مؤثر بودن، ارزشمند بودن و اعتماد به دیگران تأثیرگذار بوده و در طول زمان از پایداری مناسبی برخوردار است. با توجه به تأثیر و مفید بودن مداخله حاضر و پایدار بودن اثر آموزش حل مسئله‌های اجتماعی، می‌توان آن را به‌عنوان روی آوردی مفید برای توانمندسازی روان‌شناختی معلمان توصیه کرد.

نتایج این پژوهش با مبانی نظری پژوهش و نتایج پژوهش‌های پیشین در مورد

1. Bird & Ozan
2. George & Zakkariya

توانمندسازی روان‌شناختی و آموزش مهارت‌های حل مسئله اجتماعی هماهنگ است: اسپریتزر (۱۹۹۵) بر این باور بود که توانمندسازی روان‌شناختی کارکنان با مؤلفه‌هایی نظیر دسترسی به اطلاعات درباره اهداف سازمان و استفاده از این اطلاعات برای تنظیم عملکرد خود، رفتارهای نوآورانه و خلاق و اعتماد به نفس، رابطه مثبت دارد. ناگفته پیداست که مؤلفه‌های مذکور در فرایند حل مسئله‌های اجتماعی از نقش مهمی برخوردار هستند. توماس و ولتهوس (۱۹۹۶) معتقدند که کارکنان توانمند، دارای سطوح بالاتری از تمرکز، ابتکار و انعطاف‌پذیری هستند. این سه مؤلفه، نقش مهمی در فرایند حل مسئله‌های اجتماعی دارد و لذا توانمندسازی کارکنان سبب تسهیل حل مسئله‌های اجتماعی و سازمانی به‌وسیله آنان خواهد شد.

جعفرزاده و همکاران (۱۳۹۸) نشان دادند توانمندسازی روان‌شناختی و شناسایی مؤلفه‌های آن از جمله معناداری، شایستگی، اعمال کنترل و نظارت و تأثیر و نفوذ اهمیت زیادی برای سازمان دارد. نتایج پژوهش فوق با یافته‌های تحقیق حاضر هم‌راستاست. مروری در ادبیات پژوهش نیز مؤید آن است که در صورت پیاده‌سازی رویکرد توانمندسازی روان‌شناختی، ارتقای سطح احساس معناداری و همچنین تقویت احساس کارکنان در مورد میزان اهمیت وظایف شغلی و ارزشمندی خدمات آنان، از اولین پیامدهای اجرای برنامه بوده و این باور را تقویت می‌کند که سازمان برای منابع انسانی خود اهمیت ویژه‌ای قائل است. از طرف دیگر، رویکرد توانمندسازی روان‌شناختی، امکان برنامه‌ریزی‌های آموزشی دقیق‌تر را به‌منظور ارتقای سطح مهارت‌های حرفه‌ای کارکنان فراهم می‌کند که موجبات بهبود شایستگی‌های حرفه‌ای کارکنان را فراهم می‌سازد. علاوه بر این، کارکنان طی فرایند توانمندسازی روان‌شناختی، قادر به خودارزیابی مستمر خواهند شد و خودشان اعمال کنترل دقیق بر وظایف محوله را عهده‌دار می‌شوند.

تأثیرگذاری نیز از دیگر مؤلفه‌های شناسایی شده برای توانمندسازی روان‌شناختی است. کارکنانی که تحت فرایند توانمندسازی روان‌شناختی قرار می‌گیرند، اعتماد به نفس بالایی پیدا می‌کنند و این خود باعث افزایش میزان تأثیرگذاری کارکنان در روندهای کاری می‌شود. برخی پژوهش‌ها با یافته‌های پژوهش حاضر در این زمینه همسو هستند: راد و همکاران (۱۳۹۶) که به متغیرهای توانمندسازی روان‌شناختی پرداخته‌اند و ایران‌زاده (۱۳۹۵) به شناسایی و سطح‌بندی روابط ابعاد توانمندسازی همت‌گمارده است. ژانگ^۱ و

همکاران (۲۰۱۸) و رازک^۱ و همکاران (۲۰۱۸) نیز علاوه بر مؤلفه‌های اصلی توانمندسازی روان‌شناختی، به بُعد تأثیرگذار مانند مدیریت دانش اشاره کرده‌اند.

مهارت‌های حل مسئله، در بالاترین سطح شناختی انسان قرار دارد و از ارزشمندترین اهداف تربیتی - آموزشی به حساب می‌آید. روش آموزش مهارت‌های حل مسئله منعکس‌کننده رویکردهایی در پیشگیری از ناتوانی روانی و عاطفی به‌شمار می‌آید. یافته‌های این پژوهش نشان‌دهنده تأثیر مثبت برنامه آموزش مهارت حل مسئله‌های اجتماعی بر ارتقای توانمندسازی روان‌شناختی معلمان بود. در مورد تأثیر مستقیم آموزش حل مسئله اجتماعی بر توانمندسازی روان‌شناختی، به جز پژوهش عادلین راسی و مولا (۲۰۱۵) که در زمینه مددکاری اجتماعی صورت گرفته بود، پژوهش دیگری به دست نیامد. عادلین راسی و مولا (۲۰۱۵) نشان دادند که توانمندسازی شناختی - اجتماعی مددجویان، سبب ارتقای مهارت‌های آنان در حل مسئله، تصمیم‌گیری، خودادراکی، مثبت‌اندیشی و فرصت برای زندگی توأم با امیدواری شده است. در این زمینه، چنین اظهارنظر شده است که گروه به اعضای خود کمک می‌کند بخش‌های ناشناخته خود را شناسایی کنند و الگوهای صحیح ارتباط را در درون گروه برقرار کنند، به خارج گروه تعمیم دهند و از این الگوها برای حل مسئله استفاده کنند. نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش عادلین راسی و مولا (۲۰۱۵) هماهنگ است: مشاهدات پژوهشگر و بازتاب نظرات اعضای گروه آزمایش در پژوهش حاضر نشان داد که معلمان با بهره‌جستن از آموزش مهارت‌های حل مسئله و مراحل آن، از طریق تعمق و تأمل پیرامون مسئله، تعریف مشکل، بازشناسی مشکل، نکات مهم مربوط به نحوه برخورد با مشکل، در نظر گرفتن راه‌حل‌های مختلف و متعدد و انتخاب بهترین راه‌حل را آموخته‌اند. در این رابطه، این اعتقاد وجود دارد که حل موفقیت‌آمیز مسئله، سبب توانمندسازی روان‌شناختی مثبت در فرد می‌شود و مهارت‌های حل مسئله به‌عنوان یک سپر در مقابل وقایع منفی و مشکلات عمل می‌کند.

با توجه به مطالب فوق، می‌توان گفت کاربرد برنامه آموزش مهارت‌های حل مسئله اجتماعی به شیوه کار گروهی، در بلوغ شناختی، عاطفی و مهارتی معلمان نقش بسیار مهمی دارد. نظر به حساسیت شغل معلمان و اهمیت قدرت تصمیم‌گیری و توانایی حل مسئله آن‌ها می‌توان امیدوار بود که با تقویت هر دو موضوع مورد مطالعه در این پژوهش

(حل مسئله اجتماعی و توانمندسازی روان‌شناختی) بتوان در جهت ارتقای شغلی و علمی گام برداشت و موقعیت معلمان را به جایگاه شایسته‌تری ارتقا بخشید. با توجه به مفید بودن مداخله حاضر می‌توان آن را به عنوان روشی مفید برای اقدامات بالینی و مدیریتی به متخصصان و مدیران آموزشی به‌خصوص بخش آموزش متوسطه وزارت آموزش و پرورش جهت توانمندسازی روان‌شناختی معلمان پیشنهاد کرد.

علاوه بر قوت‌های پژوهش حاضر و نتایج نویدبخش آن به‌عنوان یک مداخله مؤثر، این پژوهش در بردارنده محدودیت‌هایی نیز بوده است، از جمله اینکه انتخاب گروه نمونه مورد مطالعه در این پژوهش به‌صورت هدفمند انجام گرفته است که این امر ممکن است تعمیم‌پذیری یافته‌ها را محدود کند. پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آینده از روش نمونه برداری تصادفی برای تعیین اعضای گروه نمونه استفاده شود و نیز توانایی‌های آموزشی و پرورشی معلمان و مدیران دارای توانمندی روان‌شناختی و معلمان فاقد توانمندی روان‌شناختی مقایسه شود.

پیشنهاد‌های کاربردی مبتنی بر یافته‌های پژوهش

الف) بهره‌مندی معلمان از توانمندی روان‌شناختی، یکی از عوامل اساسی تأثیرگذار بر پیامدهای سازمانی در سازمان آموزشی و مدرسه است. این پیامدها عبارت‌اند از تعهد سازمانی، خشنودی شغلی، رفتار شهروندی و عدم تمایل به ترک کار. معلمان برخوردار از توانمندی روان‌شناختی، برخورد و مواجهه مناسب‌تری با همکاران خود، مدیران مافوق، دانش‌آموزان و والدین خواهند داشت و به کار خود تعهد عمیق‌تری دارند و مسئولیت‌پذیری بیشتری ابراز می‌کنند، لذا توانمندسازی روان‌شناختی معلمان سبب افزایش انگیزش شغلی و حرفه‌ای و ارتقای کیفیت عملکرد سازمانی و فردی آنان می‌شود. ارتقای توانمندی روان‌شناختی معلمان سبب توسعه اعتماد بین معلمان، افزایش حس خودتعیین‌گری و استقلال معلمان در انجام وظایف حرفه‌ای، افزایش احساس شایستگی و خودکارآمدی معلمان و افزایش حس مؤثر بودن آنان در تصمیم‌گیری‌های مهم سازمانی و توسعه مدرسه‌محوری و تسهیلگر تفویض اختیارات به مدارس و تمرکززدایی خواهد بود.

براساس یافته‌های پژوهش حاضر، به مسئولان آموزش و پرورش پیشنهاد می‌شود:

۱. احساس خوش‌بینی معلمان را از طریق یادآوری جنبه‌های مثبت شغل معلمی و

ترسیم آینده بهتر تقویت کنند؛

۲. اعتماد به نفس و خودکارآمدی معلمان را از طریق توجه به نظرات و تجارب آنان افزایش دهند؛

۳. احساس امیدواری در معلمان را با تقدیر از دستاوردهای آنها تقویت کنند؛

۴. معلمان را به انعطاف‌پذیری در روش‌ها دعوت کنند و از آنها بخواهند از سایر روش‌ها در کار خود استفاده کنند و نیز از نظرات سایر همکاران در مورد کار خود بهره بگیرند.

ب) با توجه به نقش و اهمیت متغیر توانمندسازی روان‌شناختی در ایفای وظایف سازمانی، و نیز با توجه به اینکه نشان داده شد آموزش مهارت‌های حل مسئله‌های اجتماعی، سبب ارتقای سطح توانمندسازی روان‌شناختی معلمان می‌شود، توصیه می‌شود:

۱. در دوره‌های آموزش ضمن خدمت معلمان، مباحث مربوط به توانمندسازی روان‌شناختی و مهارت‌های حل مسئله‌های اجتماعی گنجانده شود و از این آموزش‌ها در ارتقای سطح توانمندی روان‌شناختی معلمان استفاده شود.

۲. مرور تحقیقات (نک: رحیمی و آقابابائی، ۱۳۹۸، ص ۴۱) نشان داده است در صورتی که کارکنان درک کنند که مدیریت سازمان در راستای توانمندسازی آنها می‌کوشد و رفتار مدیر سازمان، زمینه‌توانمند شدن آنها را فراهم می‌کند، دارای انگیزش درونی بیشتری برای بروز عملکرد مؤثرتر خواهند بود و این امر به ارتقای کیفیت فرایندهای سازمانی منجر می‌شود. لذا پیشنهاد می‌شود عزم و همت مدیران آموزش و پرورش و مدیران مدارس معطوف به ارتقای توانمندی‌های روان‌شناختی معلمان شود و برنامه‌های ویژه به این امر اختصاص یابد.

منابع

- ابوالقاسمی، ع.، دادفر، ص.، و نبی‌دوست، ع.ر. (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش حل مسئله اجتماعی بر خودکنترلی، خودکارآمدی و تکانشوری دانش‌آموزان دارای استعداد اعتیاد. / *اعتیادپژوهی*، ۳۹، ۳۱-۴۴.
- ارشاد سرابی، ر.، هاشمی رزینی، ه.، و عبداللهی، م.ح. (۱۳۹۶). مقایسه تنیدگی والدگری، سبک‌های والدگری و حل مسئله اجتماعی مادران کودکان مبتلا به اختلال طیف اتیسم، نارسایی توجه / *فزون‌کنشی و بهنجار. سلامت روان کودکان*، ۴، ۱۶۵-۱۷۹.
- ایرانزاده، س. (۱۳۹۵). شناسایی و سطح‌بندی روابط مؤلفه‌های توانمندسازی کارکنان با استفاده از رویکرد ISM (مطالعه موردی: شرکت پالایش نفت تبریز). *مدیریت منابع انسانی در صنعت نفت*، ۳، ۲۵-۲۷.
- حاجی بابایی، ف.، و اشرفی‌زاده، ح. (۱۳۹۷). مرور جامع بر یادگیری مبتنی بر حل مسئله در آموزش

- پرستاری ایران. پرستاری ایران، ۱۱۸، ۱۴-۳۱.
- خلیلی، ش.، غلام علی لواسانی، م.، و آزاد فارسانی، ی. (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش گروهی مهارت حل مسئله بر کنترل خشم دانش‌آموزان مقطع متوسطه. *پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*، ۱، ۱-۱۰.
- جعفرزاده، ر.، قدسی، ا.، و احمدی، ا. (۱۳۹۸). طراحی الگوی مدیریت به‌کارگیری توانمندسازی کارکنان با محوریت سواد اطلاعاتی با هدف بهبود آموزش آنان. *مدیریت بر آموزش سازمان‌ها*، ۸ (۲)، ۱۸۷-۲۱۱.
- راد، ر.، حسام، س.، و جدیدی، ر. (۱۳۹۶). شناسایی عوامل مؤثر بر توانمندسازی منابع انسانی ستاد مرکزی دانشگاه علوم پزشکی اردبیل. *سلامت و بهداشت*، ۸ (۵)، ۵۹۶-۶۰۶.
- رحیمی، ح.، و آقابابایی، ر. (۱۳۹۸). ارتباط توانمندسازی روان‌شناختی با تمایل اعضای هیئت علمی به برنامه‌های بالندگی با نقش میانجی‌گری انگیزش درونی. *مطالعات منابع انسانی*، ۹ (۲)، ۲۵-۴۶.
- رستاد مهر، ب.، اشرف گنجویی، ف.، و سجادی هزاوه، س.ح. (۱۳۹۳). اثرات توانمندسازی بر مدیریت دانش در کارکنان فدراسیون‌های ورزشی. *مطالعات مدیریت ورزشی*، ۲۵، ۱۸۵-۲۰۶.
- رضایی جندانی، م.، هویدا، ر.، و سماواتیان، ح. (۱۳۹۴). مفهوم توانمندسازی روان‌شناختی و رابطه آن با سرمایه روان‌شناختی معلمان. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱، ۶۷-۸۲.
- شاه رکنی، س.ح. (۱۳۸۱). مدیریت توانمندسازی کارکنان. *توسعه مدیریت*، ۳۹، ۴۴-۴۸.
- شکوهی یکتا، م.، دوابی، م.، زمانی، ن.، پورکریمی، ج.، و شریفی، ع. (۱۳۹۲). تأثیر آموزش برنامه «من می‌توانم مشکل را حل کنم» بر بهبود مهارت حل مسئله و مهارت‌های اجتماعی دانش‌آموزان پیش‌دبستانی و پایه اول. *تازه‌های علوم شناختی*، ۱۵ (۳)، ۷۳-۸۲.
- شیخ‌الاسلامی، ع.، سلیمانی، ا.، و محرم‌زاده، ه. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش حل مسئله اجتماعی بر سازگاری و خودکارآمدی دانش‌آموزان زورگو. *روان‌شناسی تربیتی*، ۴۷، ۴۹-۷۳.
- شهبازی، س.، و حیدری، م. (۱۳۹۱). تأثیر آموزش الگوی حل مسئله اجتماعی دزوریلا و گلدفراید بر مهارت حل مسئله دانشجویان پرستاری. *نشریه پرستاری ایران*، ۱۶، ۱-۹.
- صیادی، ع.، و شفیع‌آبادی، ع. (۱۳۸۹). تدوین برنامه توانمندسازی روان‌شناختی مبتنی بر مدل چندمحوری شغلی و مقایسه اثربخشی آن با مدل شناختی توماس و ولتهوس بین مشاوران دبیرستان‌های شهر رشت. *فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*، ۱ (۱)، ۱۹-۴۸.
- عبداللهی، ب.، و نوه ابراهیم، ع. (۱۳۸۵). *توانمندسازی کارکنان، کلید طلایی مدیریت منابع انسانی*. تهران: ویرایش.
- قربانی‌زاده، و.، و آقاوردی، ب. (۱۳۹۲). نقش توانمندسازی روان‌شناختی کارکنان در تعالی سازمانی. *پژوهش‌های مدیریت منابع انسانی*، ۱۵ (۱)، ۸۷-۱۰۶.
- کاکابرابی، ک.، و مرادی، ع.ر. (۱۳۹۶). تأثیر آموزش برنامه حل مسئله محور بر مشکلات رفتاری دانش‌آموزان، <https://civilica.com/doc/721839>
- کامپتون، ب.ر.، و گالوی، ب. (۱۹۹۹). *فرایندهای مددکاری اجتماعی (جلد دوم)*. ترجمه س.ج. صدرالسادات و ف. کریمی (۱۳۹۲). تهران: سمت.
- کاوه، د.، سلاجقه، س.، و شیخی، ا. (۱۳۹۸). طراحی مدل فرهنگ سازمانی و بررسی رابطه آن با

- توانمندسازی روان‌شناختی کارکنان. رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، ۳۹، ۲۹۳-۳۱۴.
- کریمی، ف. (۱۳۹۸). درس‌نامه درمان رفتاری شناختی مبتنی بر حل مسئله اجتماعی. جزوه منتشر نشده.
- کشاورز، س.، و کاکاوند، ع.ر. (۱۳۹۶). تأثیر آموزش الگوی حل مسئله اجتماعی بر کاهش مشکلات سلوکی دانش‌آموزان دختر بی‌سرپرست. *روان‌شناسی مدرسه*، ۳، ۸۵-۱۰۰.
- کریمی وکیل، ع.ر.، شفیع‌آبادی، ع.، فرح‌بخش، ک.، و یونسی، ج. (۱۳۹۶). اثربخشی برنامه آموزشی توانمندسازی روان‌شناختی بر مبنای نظریه روان‌شناسی فردی آدلر بر درماندگی آموخته‌شده زنان سرپرست خانوار. *فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*، ۳۱، ۲۳-۵۱.
- گودرزوند چگینی، م.، عبدالله‌زاده لاله دشتی، م.، و رضایی کلیدپری، ح.ر. (۱۳۹۷). رابطه رهبری اصیل، توانمندسازی روان‌شناختی و رفتارهای مثبت شغلی در کارهای بخش اورژانس. *دانشگاه علوم پزشکی گیلان*، ۱۰۷، ۶۱-۶۷.
- مرادی، م.، باقرپور والاشانی، م.ع.، زمانی، ر.، و شفیع، م. (۱۳۹۸). تأثیر توانمندسازی روان‌شناختی بر خاتمه دادن زود هنگام رویه‌ها و کم‌گزارش دهی زمان کار حسابرسی. *حسابداری ارزشی و رفتاری*، ۷، ۲۲-۱.
- موحد، ا.، و عباسی، ز. (۱۳۹۸). نقش ابعاد توانمندسازی روان‌شناختی در پیش‌بینی بهزیستی روان‌شناختی کارکنان شبکه بهداشت و درمان. *مدیریت بهداشت و درمان*، ۱۰ (۱)، ۵۳-۶۴.
- وتن، د.، و کمرون، ک. (۱۳۷۸). *تواناسازی و تفویض اختیار*. ترجمه ب. اورعی یزدانی. تهران: انتشارات مؤسسه تحقیقات و آموزش مدیریت وابسته به وزارت نیرو.
- Addelyan Rasi, H., & Moula, A. (2015). Toward a conceptual framework for Socio cognitive empowerment: Lessons from Intervention research with women in Iran. *clinical Social work Journal*, 43, 375-387.
- Applebaum, S.H., Iaconi, G.D., & Matousek, A. (2007). Positive and negative deviant work place behaviors: Causes, Impacts and Solutions. *Corporate Governance: the International Journal of business In Society*, 7(5), 586-598.
- Baker, S.R. (2003). A Prospective Longitudinal Investigation of Social problem solving appraisals on adjustment to university, stress, health, and academic motivation and Performanc. *Personality and Individual Differences*, 935(3), 569-591
- Barton, H., & Barton, L.C. (2011). Trust and Psychological Empowerment in the Russian work context. *Human Resource management Review*, 21(3), 201-208.
- Beck, S. R., Williams, C., Cutting, N., Apperly, I.A., & Chappell, J. (2016). Individual differences in children's innovative problem-solving are not predicted by divergent thinking or executive functions, *philosophical transactions. Phil. Trans. R. Soc. B* 371: 20150190. pp 1-11.
- Bird, J., & Ozan, M. (2013). Workplace Information Literacy: A Neglected Priority for Community College Libraries. *Journal of Business & Finance Librarianship*, January 2012.
- Blanchard, K.H., Carlos, J.P., & Randolph, A. (2003). Empowerment take more than one minute. *Barrett-Koehler Sanfransisco*, p.39.
- Bowen, D.E., & Lawler, E.E. (1992). The Em powerment of service workers: What, why ..How and When? *Sloan Management Review*, Spring, 31-40.

- Conger, J.A., & Kanungo R.N. (1988). The Empowerment process: Integration theory and practice. *Academy of management Review*, 13(3), 402-471.
- Dahlgaard, P., & Dahlgaard, J. J. (2007). Excellence – 25 Years Evolution. *Journal of Management History*, 4, 371-393.
- Dash, S., & Pradhan, R.K. (2014). Determinants and Consequences of organizational citizenship behavior: A theoretical frame work for Indian manufacturing organizations. *International Journal of Business and management Intervention*, 3(1), 17-27.
- Dreer, L. E. , Elliott , T.R., Fletcher, D.C., & Swanson, M. (2005). Social Problem Solving Ability and Psychological Adjustment of persons in Low Vision Rehabilitations. *Rehabilitation Psychology*, 50(3), 232.
- D'Zurilla, T.J., & Nezu, A. M. (2007). *Problem-solving therapy: positive approach to clinical intervention*. (3rd ed). New York: springer.
- Dzurilla, T.J., Nezu, A.M., & Mayden- Olliraves, A. (2002). *Social Problem Solving Inventory revised (SPSI-R)*. Multi-Health Systems.
- Erozkan, A. (2014). Analysis of Social problem Solving and social self- efficacy in Prospective teachers. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 16(2), 447-455
- Erturk, A. (2010). Exploring predictors of organizational Identification moderating role of trust on the association between empowerment, organizational support and Identifications. *European journal of work and Organizational Psychology*, 19(4), 409-441.
- Fusaro, M., & Smith, M. (2018). Preschoolers' inquisitiveness and science- relevant problem solving. *Early Childhood Research Quarterly*, 42, 119-127.
- Gadenne, D., & Bishnu, Sh.(2009). An investigation of the hard and soft quality management factors of Australian SMEs and their SMEs association with firm performance . *International Journal of Quality & Reliability Management*, 9, 865-880.
- Ginsburg, L., Berta, W., Baumbusch, J., RohitDass, A., Laporte, A, Reid, R.C,...& Taylor, D. (2016). Measuring Work Engagement, Psychological empowerment and organizational citizenship behavior among health care aides. *the Gerontologist*, 56(2), e1-e11
- Fock, H. Chiang, F. y. Au, K.K. and Hui., M. (2011). The moderating effect of collectivistic orientation In Psychological empowerment and satisfaction relation ship. *International journal of Hospitality Management*, 30, 319-328.
- Karakaya, A. and Yilmaz, K. (2013). Problem Solving approach at organizational development activities : A Research at Karabuk University, 9th International strategic management conferenc. Available online at www. Sciencedirect.com
- Koolhaas, W., Groothoff, J.W., Boer, M.R., Klink, J.L., & Brouwer, S. (2015). Effectiveness of a Problem Solving based Intervention to Prolong the working life of ageing workers. *BMC public Health* (open access), 15:76. DoI., 10,1186/s12889-015-1410-5.
- Garless, S. (2004). Does Psychological Empowerment Mediate the Relationship Between Psychological Climate and Job Satisfaction?. *Journal of Business and Psychology*, 4, 405-425.
- George, E., & Zakkariya, K. A. (2018). Psychological Empowerment and Job Satisfaction in the Banking Sector. Springer.
- Gkorezis, P., & Petridou, E. (2012). The Effect of Extrinsic Rewards on Public and Private Sector Employees' Psychological Empowerment: A Comparative Approach. *The International Journal of Human Resource Management*, 23(17), 3596-3612.
- Greasley, K., & King, N. (2005). Employee Perception of Empowerment. *Employee Relations*, 4, 354-368
- Grossman, D. (2019). The Unintended Effects of Place Based Programs: Fertility and Health

- Effects of Urban Empowerment Zones. *Journal of Health Economics*, 63, 114-127.
- Hamarta, E. (2009). A Prediction of Self-esteem and life Satisfaction by social Problem Solving. *Social Behavior and Personality: An International Journal*, 37(1), 73-82.
- Klidas, A., Berg, P., & Wilderom, C. (2007). Managing employee empowerment in luxury hotels in Europe. *International Journal of Service Industry Management*, 18(1), 70-88.
- Koberge Christine, S., Boss, R., Wayne, Senjem Janson, C., & Goodman Erich, A. (1999). Antecedents and Outcomes Empowerment: Empirical Evidence from the health care Industry. *Group & Organization Management*, 24, 71-91.
- Kokila, P. (2016). Impact of Employee Empowerment on Job Satisfaction in Banking Sector with Reference to Chennai City. Thesis of Doctor of Philosophy. Maduravoyal University, Chennai.
- Lassoued, K., Awad, A., & Ben Guirat, R. (2020). The Impact of management empowerment on Problem Solving and decision making Skills: the Case of Abu Dhabi University. *Management Science Letters*, 10, 769-780.
- Mahama, H., & Cheng, M.M. (2013). The effect of Managers enabling Perceptions on Costing System use, Psychological empowerment and task performance. *Behavioral Research In Accounting*, 25(1), 89-111.
- Miralles, J. D. (2007). Comparison of Quality Management Model: EFQM/ISO/JCAHO (Comparative de 3 Models de Gestion de Calidad: EFQM/ISO/JCAHO). *FMC Formacion Medica Continuadean Atencion Primaria*, 6, 328-332
- Mishra, P. (1992). Job Processing in relational Databases. *Access Computing Surveys (CSUR)*. 24(1), 63-113.
- Mataji Amirruod, M., Taghdisi, M.H., Shidfar, F., & Gohari, M.R. (2013). The effect of Problem Solving education on food behavior, self-efficacy In overweight or obese women. *Journal of Research and Health*, 3(3), 422-428.
- Major, B., Richards, C., Cooper, M.L., Cozzarelli, C., & Zubek, Y. (1998). Personal resilience, cognitive appraisals and coping: an Integrative model of adjustment to abortion. *Journal of personality and social Psychology*, 74(3), 735
- Murrell, K. L., and Meredith, M. (2000). *Empowering Employee*, New York: McGraw- Hill.
- Omari, M.S. (2011). Carrer Empowerment and organizational commitment and organizational commitment to the academic Leaders at king Saud University. *King Saud University Journal –Sciences, Riyadh*, AD23, 60-97
- Ongori, H., & Shunda, J.P.W. (2008). Managing behind the scenes: *Employee empowerment*. The International J .
- Park, C.L., Moore, P.J., Turner, R.A., & Adler, N.E. (1997). The roles of constructive thinking and optimism in Psychological and behavioral adjustment during Pregnancy. *Journal of Personality And Social Psychology*, 73(3), 584-592.
- Perez, I. (2002). The Effect of Empowerment on Organizational Effectiveness Moderated by Leadership Style: An Applied Assessment. A Dissertation Presented in Partial Fulfillment of the Requirement for the Degree Doctor of Philosophy, Alliant International University.
- Quin, R.E., & Spreitzer, G.M. (1997). The Road to Empowerment. Seven Questions every Leader should. *Organizational Dynamic*, 26(2), 37-51.
- Razak, N. A., Aziz, R. A., Rahman, Z. A., & Ali, S. (2018). Empowering Knowledge Sharing in Business. Proceeding of the 2nd Advances in Business Research International Conference (253-260). Springer, Singapore.
- Rehman, S.U. (2006). Employee empowerment through Training: A Literature review. *Gomal University Journal Research*, 22, 33-48.

- Shokoohi yekta, M., Parand, A., & Ahmadi, A. (2011). Effects of teaching Problem solving Strategies to Parents of Pre-teens: a Study of Family relationship. *Procedia Social and Behavioral Science*, 15, 957-960.
- Siu, A.M., & Shek, D.T. (2005). The Chinese version of the social problem solving Inventory: Some initial results on reliability and validity. *Journal of Clinical Psychology*, 61(3), 347-360.
- Soetanto, R. (2008). Understanding empowerment from an employee perspective what does it mean and do they want it? *Team Performance Management*, 14(1/2), 39-55.
- Spreitzer, G.M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement and validation. *Academy of Management Journal*, 38, 1442-1465.
- Sosik, J.J., Chun, J.U., & Zhu, W. (2014). Hang on to your ego: the moderating role of Leader narcissism on relationships between Leader charisma and follower Psychological empowerment and moral Identity. *Journal of Business Ethics*, 120(1), 65-80.
- Spreitzer, G. M., & Doneson, D. (2005). Musings on the Past and Future of Employee Empowerment. *Handbook of Organizational Development*. Thousand Oaks. Sage, 311-324.
- Sun, L.Y., Zhang, Z., Qi, J., & Chen, Z. (2012). Empowerment and Creativity: A Cross-Level Investigation. *The Leadership Quarterly*, 23, 55-65.
- Sylvia, Y.C.L., kwok, S., Yeung, J., Low, A., Lo, M., & Tam, C. (2015). The roles of emotional Competence and Social Problem Solving in the relationship between Physical abuse and adolescent suicidal Ideation in China. *Child Abuse and Neglect*, 44, 117-129.
- Thomas, K.W., & Velthouse, B.A. (1996). Cognitive Elements of Empowerment: An Interpretive model of Intrinsic task motivation. *Academy of management Journal*, 4, 666-681.
- Randolph, W. A., & Sashkin, M. (2002). Can Organizational Empowerment Work in multinational Settings? *Academy of management Executive*, 16(1), 102-115.
- Wadhwa, D. S., & Verghese, M. (2015). Impact of Employee Empowerment on Job Satisfaction and Organizational Commitment: An Empirical Investigation with Special Reference to Selected Cement Industry in Chhattisgarh. *International Journal in Management and Social Science*, 3(3), 280-286.
- Walker, O. L., Degnan, K. A., Fox, N. A., & Henderson, H. A. (2013). Social problem solving in early childhood: Development change and influence of shyness. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 34(4), 185-193.
- Wu, Ya-Ke., & Chu, N. - F. (2015). Introduction of the transtheoretical model and organizational development theory in weight management: A narrative review, obesity Research and clinical practice, in press. corrected proof. Available online at www.sciencedirect.com.
- Witek, C.A. (201N). Business growth versus organizational development reflected in strategic management of polish small, medium and large enterprise. 10th International strategic management conference. www.Avaibleonlineatwww.Sciencedirect.com
- Whetten, D.A., & Cameron, K.S. (2000). *Developing management Skills*. Pearson Education.
- Zhang, S., Ke, X., Frank Wang, X. H., & Liu, J. (2018). Empowering Leadership and Employee Creativity: A Dual-mechanism Perspective. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*. 91;(4)896-917.
- Zhu, W. (2008). The effect of ethical Leadership on follower moral Identity: the mediating role of Psychological empowerment. *Leadership Review*, 8(3), 62-73