مجـــلهی توســـعهی آمـــوزش در علـــوم پزشـــکی

دورهی ۴، شماره ۷ ، پاییز و زمستان ۹۰، صفحات ۱ تا ۹

تحلیل استراتژی‌های خود رهبری و ارتباط آن با توانمندسازی روانشناختی اعضای هیات علمی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان

دکتر سعید رجایی پور[۱] ، دکتر حمید رحیمی [۲]، راضیه آقابابایی[۳]

نویسندهی مسئول: اصفهان- دانشگاه اصفهان- دانشکده ی علوم تربیتی و روان شناسی hamraz1389@yahoo.com

چکیده

زمینه و هدف : *هدف اصلی این پژوهش تحلیل استراتژی‌های خود رهبری و ارتباط آن با توانمندسازی روانشناختی اعضای هیات علمی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان نوع پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از نظر اجرا ، توصیفی همبستگی است. جامعهی آماری پژوهش کلیهی اعضای هیات علمی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان در سال تحصیلی۹۰-۱۳۸۹بالغ بر۶۴۳ نفر بوده که با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی طبقه ای متناسب با حجم ۱۰۶ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند.*

روش بررسی: *ابزار جمع آوری دادهها دو پرسشنامهی استاندارد خود رهبری با ۳۱ سوال و ضریب پایایی ۸۱ درصد وپرسشنامهی محقق ساختهی توانمندسازی روانشناختی با ۲۰ سوال و ضریب پایایی۸۹ درصد بود. تجزیه و تحلیل دادهها در سطح استنباطی(ضریب همبستگی پیرسون، ضریب رگرسیون، تحلیل واریانس چندگانه) صورت گرفت.*

نتیجه‌گیری: *یافته های پژوهش نشان داد که بین استراتژی‌های خود رهبری و توانمندسازی روانشناختی اعضای هیات علمی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان رابطهی مثبت وجود دارد و نیز از بین استراتژی های خودرهبری، استراتژی‌های رفتارمحور دارای اهمیت بیشتری در پیش بینی توانمندسازی روانشناختی اعضای هیات علمی است.*

واژگان کلیدی: استراتژی‌های خود رهبری، توانمندسازی روانشناختی، اعضای هیات علمی

مقدمه

آموزش عالی محور توسعه و موتور محرکهی ایجاد تحول در جامعه و کانون اصلی تربیت منابع انسانی متخصص و آموزش دیده است که می‌تواند با برخورداری از ایده‌ها و اندیشه‌های نو، حرکت رو به رشد جامعه را تسریع نماید. آموزش عالی رسالت مهمی در تولید دانش و آماده نمودن فارغ‌التحصیلان برای تصدی رهبری و مسوولیت در دنیای رقابتی، پیچیده و مرتباً در حال تغییر بر عهده دارد. مسلماً دانشگاه به عنوان یک نظام اجتماعی حساس و مهم، از جایگاه خاصی برخوردار است و در صورتی می‌تواند وظیفهی خطیر خود را به نحو احسن انجام دهد که سازمانی سالم و پویا داشته باشد.دانشگاه یکی از مهم‌ترین ارکان بنیادین جهت هر گونه تغییر و تحول و نوآوری است و تحقق اهداف عالیه، استقلال، پیشرفت اجتماعی و اقتصادی از طریق فراگرد آموزش عالی میسر می‌باشد(۱). دراین میان نقش گردانندگان این فرایند رشد و توسعه بسی حایز

۱- دکتری مدیریت آموزشی و استادیار دانشگاه اصفهان

۲- دکتری مدیریت آموزشی و استادیار دانشگاه کاشان

۳- دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه اصفهان

[Downloaded from edujournal.zums.ac.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.22519521.1390.4.7.6.0]

اهمیت است وباید به دنبال ابزارهایی جهت ارتقای رشد آن‌ها بود. درهمین راستا، توسعه‌ی مهارت‌های بین فردی یا خودرهبری به عنوان سبک جدید رهبری و ایجاد محیط های سازمانی که از نوآوری و توانمندسازی حمایت می‌کنند، گام‌های استراتژیک تحقق و برآورده‌سازی نیازهای سازمان‌های متغیر قرن ۲۱ می‌باشد. با تاکید بر تبدیل شدن به فردی موثرتر به نظر می‌رسد خود رهبری می‌تواند پاسخ‌گوی چالش‌هایی باشد که سازمان‌های خواستار رونق و ترقی در قرن ۲۱ از آن جمله سازمان‌های آموزشی با آن‌ها مواجهند. روشن است که بسیاری از مؤسسات آموزش عالی فاقد یک چارچوب سیستماتیک هستند که به آن‌ها اجازه بدهد تا به طور مؤثری تغییرات را مدیریت و رشد کارکنان خود را تشویق کنند و به نتایج مثبت و رو به افزایش حاصل از تلاش‌های خود دست یابند.دستیابی به چنین چارچوبی مستلزم مطالعه،توصیف وتبیین وضعیت موجود دانشگاه‌ها ونوع رهبری آن‌ها و شناسایی روابطی است که می تواند در بهبود آن‌ها تاثیرگذار باشد. شمار رو به فزونی از تئوری‌های رهبری، سبک رهبری سنت‌گرا را به چالش می‌کشند که از آن جمله می‌توان به رهبری تحولی(۲) و رهبری توزیعی (۳) اشاره نمود.علی رغم شمار قابل توجه تئوری‌های رهبری سازگار با شرایط سازمان‌های امروز، اکثر محققان با این امر موافقند که رهبری موثر با اثربخش بودن فرد آغاز می‌شود. رهبران اثربخش به‌طور مداوم از طریق شناخت و تفکر در خود، در جستجوی راه‌هایی برای بهبود خود و سازمان‌شان هستند(٤). خودآگاهی، خودمدیریتی،آگاهی اجتماعی و مدیریت ارتباطی به عنوان پایه و اساس هوش عاطفی است که آن نیز بر عملکرد کارکنان تاثیر گذاشته است(٦)، باعث افزایش همکاری شده ، تفکر منعطف را بهبود می‌بخشد، مهارت‌های تصمیم‌گیری و توانمندی روانشناختی را ارتقا می‌بخشد. در ادبیات مدیریت و رهبری معاصر، توانمندسازی در محیط کار به وضوح اهمیت زیادی یافته است. به دلیل اهمیت توانمندسازی در محیط کار، دهه‌ی ۱۹۹۰ به عنوان نقطه‌ی عطفی در توانمندسازی به شمار می رود(٦).کانگر وکانونگو(۱۹۸۸) اولین کسانی بودند که توانمندسازی را از دیدگاه روانشناختی بررسی کردند و آن را افزایش کارآمدی فردی می‌دانستند(۷).توانمندسازی و آن هم توانمندسازی که خود فرد آن را احساس کند، به عنوان فن مدیریتی تلقی شده است که می‌تواند در بین تمام سازمان‌ها به عنوان ابزار برخورد با نیازهای مشاغل نوین جهانی کاربرد داشته باشد(۸). خود رهبری به عنوان مکانیزمی به منظور تسهیل توانمندسازی روانشناختی معرفی شده است(۹). خود رهبری فرایندی است که طی آن افراد در راستای نیل به خود هدایتی و خودانگیختگی لازم برای عمل، بر خود تاثیر می‌گذارند (۱۰). برخی صاحب نظران فرآیند خود رهبری را مشتمل بر سه استراتژی اصلی می‌دانند استراتژی‌های رفتار محور که شامل توانایی مشاهده‌ی رفتار، شناسایی و ارزیابی رفتارهای موثر و غیرموثر به منظور بهبود عملکرد می‌باشد، استراتژی‌های پاداش طبیعی که توانایی فرد در دریافت جنبه‌های مثبت وظیفه و تمرکز بر پاداش‌های درونی آن است و استراتژی‌های تفکر سازنده سازمان‌ها که در آن تفکر فرد بر رفتار او تأثیر می‌گذارد، برای سازمان‌ها سودبخش است تا تفکر پیشرفت‌گرا، مثبت و سازنده را تشویق کنند(۱۱).استراتژی‌های خود رهبری تسهیل کننده‌ی توانمندسازی روانشناختی از طریق ارتقای تصورات معناداری،هدف مداری ،خودمختاری ، شایستگی و خودکارآمدی می باشد(۱۲). به عنوان مثال، استراتژی‌های پاداش طبیعی،تسریع کننده‌ی احساس شایستگی،خودکنترلی وهدف مداری است(۱۳). درحالی که استراتژی‌های رفتار محور خودرهبری،احساس خود مختاری وشایستگی را ایجاد می‌کنند، در کل اولین هدف تمامی استراتژی‌های خودرهبری، افزایش تصورات خودکارآمدی است(١٤).با توجه به نقش و اهمیت دانشگاه که به عنوان مرکزی به منظور کشف حقایق جدید در راستای راه‌گشایی مسایل انسان‌ها و جوامع بشری به حساب

[Downloaded from edujournal.zums.ac.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.22519521.1390.4.7.6.0]

مـی آیـد، انتظـار مـی‌رود کـه بـا درنظرگـرفتن نیازهـای محیطی،فردی وسازمانی به تدوین اهداف و خط‌مشی‌های ویـژه خـود بپـردازد. دراین راسـتا و از آنجـایی کـه اسـتراتژی‌هـای خودرهبری بیشتر از راهبرد دیگری تسهیل‌کننده‌ی توانمندسازی روانشناختی می باشد(۱۵)، این پژوهش به تحلیل استراتژی‌های خودرهبری و ارتبـاط آن بـا میـزان توانمندسـازی روانشـناختی اعضای هیات علمی دانشگاه علوم پزشکی اصـفهان مـی‌پـردازد. امید است از طریق نتایجی کـه بـه‌دسـت مـی‌آیـد، پیشـنهادات کاربردی به مسوولان آموزش عالی در راستای ارتقـای عملکـرد اعضای هیات علمی به منظور نمود هرچه بیشـتر توانمندسـازی روانشناختی آنان ارایه شود.

روش بررسی

دربررسی هایی که در زمینه‌ی سابقه‌ی تحقیقـی موضـوع ایـن پژوهش درمیان منـابع موجـود و دردسـترس بـه عمـل آمده،بـه تحقیقاتی که درارتباط بامولفه‌های این موضوع در داخل وخارج کشورانجام شده ، برخی ازنتایج آن‌ها دراین بخش اشاره می‌شود شیپر ومانز(۱۹۹۲)نشان دادند که تکنیک‌هـای خـود مـدیریتی و خود رهبـری تشـکیل دهنـده‌ی بخـش اصـلی توانمنـد سـازی روانشناختی است(۱۶). نک ومانز(۱۹۹۶) در تحقیق خود به این نتیجـه رسـیدند کـه افـراد تحـت آمـوزش اسـتراتژی‌هـای خـــود رهبری،ســـطوح بـــالاتری از خودکارآمـــدی را دارا مـی باشـند(۱٤). پروسـیا و همکـاران(۱۹۹۸)رابطـه‌ی مسـتقیم ومعناداری را میان استراتژی‌های خود رهبری و تصـورات خـود کارآمدی نشان دادند وعنـوان کردنـد ایـن حـس خودکارامـدی ارتقادهنده‌ی عملکرد است(۹). نک و مانز(۲۰۰۰) تحقیقی را در محیط سازمانی که با ورشکستگی روبه رو شده بود، انجام دادند. آن‌ها در این تحقیق تاثیر آموزش استراتژی‌هـای تفکـر سـازنده خودرهبری را بر عملکرد، رضایت شغلی وخودکارآمدی بررسی کردند. نتایج گویای این امر بود که آموزش استراتژی‌ها ،عملکرد کارکنان را بهبود مـی‌بخشـد، شـرایط کـار را ارتقـا مـی‌دهـد و کارکنانی که تحت آموزش قرار گرفته‌اند، ادراکات خودکارآمدی بالاتری نسبت به بقیه‌ی کارکنان نشان دادند(۱٤). رابطـه‌ی میـان خودرهبری و ساختارکار و چگونگی ارتبـاط آن‌هـا بـا رضـایت شغلی توسط روبرت و فاتی مورد آزمون قرار گرفـت. رضـایت شغلی در دو گروه کارکنان بالاتر بـود آنهـایی کـه خـودرهبری بالایی داشتند و جایی کار می‌کردند کـه سـاختار کـاری پـایینی داشت، آنهایی که خـودرهبری پـایینی داشـتند و در جـایی کـار می‌کردند که ساختار کاری بالایی داشت. هنگـامی کـه افـراد بـا خودرهبری بالا، تحت ساختار کاری بـالایی باشـند، از رضـایت شغلی آنان به میزان قابل توجهی کاسته می‌شـود. تحقیـق اظهـار می‌دارد که زمانی سازمان‌ها به اهداف خود نایـل مـی‌شـوند کـه اهـداف سـازمانی و اهـداف فـردی هـر دو درجهـت رشـد و سودبخشی باشد(۱۰). تحقیقـی تحـت عنـوان "اسـتراتژی‌هـای رفتارمحور خودرهبری و عملکرد تیمی با واسطه‌گـری رضـایت شغلی" توسط پولیتیس(۲۰۰۵) انجام گردید. سه نتیجه‌ی مهم از این تحقیق به دست آمد. رابطه‌ی بین استراتژی‌های رفتـارمحور خودرهبری با رضایت شغلی، رابطه‌ای مثبت و معنادار بود، بـین رضایت شغلی و عملکرد تیمی، رابطه‌ای مثبت و معنادار وجـود داشت و نتایج آشکارا گویای این امر بـود کـه رضـایت شـغلی نقش میانجی را بین اسـتراتژی‌هـای رفتـارمحور خـودرهبری و عملکرد تیمی ایفا می‌کند(۱۷). هافتون(۲۰۰۸) در تحقیـق خـود نشان داد که رابطه‌ی مثبتی بین استراتژی‌هـای تفکـر سـازنده و رضایت شـغلی وجـود دارد. نتـایج حـاکی از آن بـود کـه یـک برنامه‌ی آموزشی می‌تواند به عنوان یک مداخله‌گر سازمانی مؤثر به منظورافزایش رضایت شغلی به وسـیله‌ی کـاهش فراینـدهای مختل و به هم‌ریخته‌ی تفکر، محسوب شود(۱۸). تحقیقی تحت عنـوان "بررسـی رابطـه‌ی رفتارهـای خـودرهبری و تغییرهـای سـازمانی در جـوگروه‌هـای کـار خودمـدیریتی" توسـط الوی(۲۰۰۸) انجام شد. نتایج نشـان داد کـه خـودرهبری باعـث ارتقای عملکرد خلاق، حس اعتمـاد بیشـتر، ارتباطـات بهتـر در

[Downloaded from edujournal.zums.ac.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.22519521.1390.4.7.6.0]

گروه، تصمیم‌گیری‌های گروهی صحیح‌تر و جنب و جوش بیشتر در توسعه‌ی گروه‌های کار خود- مدیریتی است(۱۹). شکوهنده(۱۳۸۷) در تحقیقی با عنوان "آموزش توانمندسازی روانشناختی برسازگاری کاری و سر زندگی کارکنان دانشگاه اصفهان"نشان داد که آموزش توانمندسازی روانشناختی بر سازگاری کاری، سرزندگی و ابعاد توانمندسازی روانشناختی تاثیرگذار بوده است(۲۰). چانگ ولیو(۲۰۰۸)در مطالعه‌ای با عنوان "توانمند سازی کارکنان، رفتار مبتکرانه و بهره‌وری شغلی پرستاران سلامت عمومی" به این نتیجه رسیدند که توانمندسازی روانشناختی، بهره وری را افزایش می دهد(۲۱). دیکسون و لورنز(۲۰۰۹) در پژوهش خود تحت عنوان "توانمندسازی روانشناختی ورضایت شغلی کارکنان غیرماهر پاره وقت و نیمه وقت" نشان دادند که مولفه‌های توانمندسازی روانشناختی به طور مثبت با رضایت شغلی ارتباط دارند(۲۲).

با توجه به اینکه در این پژوهش، پژوهش‌گر درصدد تحلیل استراتژی‌های خود رهبری و ارتباط آن با توانمندسازی روانشناختی اعضای هیات علمی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان بوده، بنابراین نوع پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر اجرا توصیفی همبستگی می‌باشد. جامعه‌ی پژوهش شامل کلیه‌ی اعضای هیات علمی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان ایران در سال تحصیلی ۹۰-۱۳۸۹ شامل٦٤٣ نفرمی‌باشد.از آنجایی که در تحقیق حاضر، واریانس جامعه‌ی آماری نامعلوم بود، انجام یک مطالعه‌ی مقدماتی بر روی گروهی از افراد جامعه به منظور تعیین واریانس جامعه ضرورت داشت. به همین منظور، یک گروه ۳۰ نفری از جامعه‌ی آماری به صورت تصادف انتخاب گردید و پرسشنامه در بین آن‌ها توزیع و پس از استخراج داده‌های مربوط به پاسخ‌های گروه نمونه‌ی مذکور، برآورد حجم جامعه، توان آزمون و برآورد واریانس جامعه، حجم نمونه با استفاده از فرمول ۱۰٦ نفر به‌دست آمد. با توجه به اینکه تعداد اعضای هیات علمی هر یک از دانشکده‌ها متفاوت بوده به منظور اعمال نظرات مساوی همه‌ی آن‌ها، از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب با جامعه‌ی آماری استفاده شد.

ابزاراندازه‌گیری در این پژوهش، پرسشنامه‌ی تجدید نظر شده خودرهبری (۱۱) و پرسشنامه‌ی محقق ساخته‌ی توانمندسازی روانشناختی بر اساس نظریه‌ی اسپریتزر(۲۳) بود. پرسشنامه‌ی خودرهبری دارای سه استراتژی رفتارمحور، پاداش طبیعی و تفکر سازنده می‌باشد با ۳۱ سوال بسته پاسخ و پرسشنامه‌ی توانمندسازی روانشناختی شامل ۲۰ سوال در طیف پنج درجه‌ای لیکرت بودند. برای سنجش پایایی پرسشنامه پس از انجام یک مطالعه‌ی مقدماتی و تعیین واریانس سوالات، از طریق ضریب آلفای کرونباخ مورد محاسبه قرار گرفت که ضریب ۰/۸۱ برای پرسشنامه خودرهبری و ۸۹ درصد برای پرسشنامه توانمند سازی روانشناختی به دست آمد.

یافته‌ها

جدول ۱نشان می‌دهد که میزان استراتژی‌های خودرهبری (استراتژی‌های رفتار محور، استراتژی‌های تفکر سازنده و استراتژی پاداش طبیعی) و توانمندسازی اعضای هیات علمی بالاتر از حدمتوسط است.

جدول(۱) مقایسه‌ی میانگین خودرهبری و توانمندسازی اعضای هیات علمی

	متغیر	درجه‌ی آزادی	t	سطح معناداری	تفاوت میانگین
استراتژی های خود رهبری	استراتژی های رفتار محور	۱۰۵	۴۴/۲۴	۰/۰۴	۸۲/۳۲
	استراتژی های تفکر سازنده	۱۰۵	۲۹/۳۱	۰/۰۰۱۴	۴۲/۴
	استراتژی پاداش طبیعی	۱۰۵	۱۷/۱۱	۰/۰۰۷	۱۴/۱
توانمندسازی روانشناختی		۱۰۵	۸۷/۲۵	۰/۰۲۳	۱۵۵/۴۴۵

طبق جدول ۲ ، r مشاهده شده در سطح $\alpha \leq$ ۰/۰۵ همبستگی مثبت و معناداری را بین استراتژی‌های رفتارمحور

[Downloaded from edujournal.zums.ac.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.22519521.1390.4.7.6.0]

خودرهبری و توانمندسازی روانشناختی اعضای هیات علمی نشان می‌دهد. به عبارت دیگر با افزایش توانمندسازی روانشناختی اعضای هیات علمی بر میزان استفاده از استراتژی‌های رفتارمحور آن ها نیز افزوده‌تر خواهد شد.

جدول ۲ : ضریب همبستگی بین استراتژی‌های رفتارمحور خودرهبری و توانمندسازی روانشناختی اعضای هیأت علمی

منبع	فراوانی	r	سطح معناداری
استراتژی‌های رفتارمحور خودرهبری و توانمندسازی روانشناختی	۱۰۶	۰/۲۸	۰/۰۰۶

جدول ۳ : نتایج ضریب رگرسیون توانمندسازی روانشناختی بر استراتژی‌های رفتار محور خودرهبری

منبع نمرات	خطای معیار	ضریب رگرسیون	ارزش	ضریب تعیین	سطح معناداری
خودهدف‌گذاری	۰/۳۰	۰/۲۷	۲/۹۳	۰/۱۵	۰/۰۳۱
خودتشویقی	۰/۵۲	۰/۳۳	۳/۰۶	۰/۱۵	۰/۰۰۴
خود توبیخی	۰/۲۴	۰/۰۴	۰/۱۷	۰/۰۲	۰/۸۷
خود نگری	۰/۳۳	۰/۰۰۹	۰/۰۸	۰/۰۲	۰/۹۳
خوداقتدایی	۰/۳۴	۰/۱۶	۱/۵۸	۰/۰۲	۰/۱۴

نتایج حاصل از جدول۳ نشان می‌دهد که از بین پنج متغیرخودهدف گذاری، خودتشویقی، خودتوبیخی، خودنگری وخوداقتدایی، متغیرهای خودهدف گذاری وخودتشویقی درپیش بینی متغیرملاک (توانمندسازی روانشناختی) دارای سهم معنادارمی باشند.بیشترین مقدارβ متعلق به متغیرخود تشویقی با بتای، ۳۳ درصد می‌باشد. این بدان معناست که این متغیر بیشترین سهم رادرتبیین واریانس متغیرملاک دارد. میزان ضریب تعیین هم نشان می‌دهدکه ۱۵درصد ازتغییرات متغیرملاک توسط این دومتغیرتبیین می‌گردد.

جدول ۴ : نتایج ضریب همبستگی بین استراتژی‌های پاداش طبیعی خودرهبری و توانمندسازی روانشناختی

منبع	فراوانی	r	سطح معناداری
استراتژی‌های پاداش طبیعی خودرهبری و توانمندسازی روانشناختی	۱۰۶	۰/۵۵	۰/۰۰۱

بنابر نتایج حاصله از جدول٤ ، r مشاهده شده در سطح $\alpha \leq$ ۰/۰۵ همبستگی مثبت و معناداری را در استراتژی‌های پاداش طبیعی خودرهبری و توانمندسازی روانشناختی اعضای هیات علمی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان نشان می‌دهد. به عبارت دیگر، با افزایش توانمندسازی روانشناختی اعضای هیات علمی بر میزان استفاده از استراتژی‌های پاداش طبیعی نیز افزوده‌تر خواهد شد.

جدول ۵ : ضریب همبستگی رابطه‌ی بین توانمندسازی روانشناختی و تفکر سازنده

منبع	فراوانی	r	سطح معناداری
توانمندسازی روانشناختی و تفکر سازنده	۱۰۶	۰/۶۹	۰/۰۰۱

طبق نتایج حاصل از جدول ۵، r مشاهده شده در سطح α=۰/۰۰۱ همبستگی مثبت و معناداری را بین توانمندسازی روانشناختی و تفکر سازنده نشان می‌دهد.

جدول ۶ : نتایج ضریب رگرسیون منبع توانمندسازی روانشناختی بر استراتژی‌های تفکر سازنده‌ی خودرهبری

منبع	خطای معیار	ضریب رگرسیون	ارزش	ضریب تعیین	سطح معناداری
ترسیم عملکرد موفق	۰/۴۴	۰/۲۴	۲/۵۳	۰/۶۰	۰/۰۱
خود مصاحبتی	/۷۷	۰/۲۷	۲/۹۸	۰/۶۰	۰/۰۰۴
ارزیابی اعتقادات	۰/۱۸	۱/۰۹	۱۲/۱۸	۰/۶۰	۰/۰۰۱

بنابر نتایج حاصل از جدول ٦، هر سه مولفه‌ی ترسیم عملکرد موفق، خود مصاحبتی و ارزیابی اعتقادات دارای سهم معنی‌دار در پیش‌بینی توانمندسازی روانشناختی هستند. ضریب تعیین نشان می‌دهد که ٦۰درصد از تغییرات متغیر ملاک توسط این سه متغیر تبیین می‌گردد.

[Downloaded from edujournal.zums.ac.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.22519521.1390.4.7.6.0]

جدول ۷ : نتایج ضریب رگرسیون توانمندسازی روانشناختی اعضای هیات علمی بر سه استراتژی خودرهبری

منبع	خطای معیار	ضریب رگرسیون	ارزش	ضریب تعیین	سطح معناداری
رفتار محور	*۰/۱۸*	*۰/۱۰*	*۱/۵۲*	*۰/۰۵*	*٪۰۰۱*
پاداش طبیعی	*۰/۰۹*	*۰/۰۲۱*	*۰/۳۳*	*۰/۰۵*	*۰/۷۴*
تفکر سازنده	*۰/۱۹*	*۰/۱۷*	*۱۱/۹۶*	*۰/۵۷*	*٪۱۵*

بنابر نتایج حاصل از جدول۷، از بین استراتژی‌های خودرهبری، استراتژی رفتار محور دارای سهم معنادار در پیش‌بینی توانمندسازی روانشناختی و ضریب تعیین نشان می‌دهد که ۵۷درصد از تغییرات توانمندسازی روانشناختی توسط این متغیر تبیین می‌گردد.

r مشاهده شده در سطح α=۰/۰۰۱ تفاوت معناداری را بین میزان استفاده از استراتژی‌های رفتار محور در بین اعضای هیات علمی بر اساس سابقه‌ی خدمت نشان می‌دهد در حالی که در خصوص میزان استفاده از استراتژی‌های پاداش طبیعی و استراتژی‌های تفکر سازنده با توجه به سابقه‌ی خدمت اعضای هیات علمی تفاوت معناداری وجود ندارد.

r مشاهده شده سطح تفاوت معناداری را بین میزان استفاده از سه استراتژی‌های خودرهبری در بین اعضای هیات علمی بر اساس مرتبه‌ی علمی آن‌ها نشان نمی‌دهد. r مشاهده شده تفاوت معناداری را بین میزان استفاده از دو استراتژی‌های خودرهبری رفتارمحور و پاداش طبیعی در بین اعضای هیات علمی بر اساس دانشکده محل خدمت آن‌ها نشان نمی‌دهد. در حالی که در خصوص استراتژی‌های تفکر سازنده اعضای هیات علمی دانشکده‌های مختلف دانشگاه علوم پزشکی اصفهان تفاوت معناداری قابل مشاهده است.

r مشاهده شده تفاوت معناداری را بین میانگین میزان توانمندسازی روانشناختی اعضای هیات علمی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان بر اساس سابقه‌ی خدمت نشان می‌دهد. اما این تفاوت معناداری را بر اساس مرتبه‌ی علمی و دانشکده محل خدمت نشان نمی‌دهد.میانگین‌ها نشان می دهد، بیشترین میزان توانمندسازی روانشناختی در بین اعضای هیات علمی دانشکده کمترین آن در بین اعضای هیات علمی دانشکده قابل مشاهده می‌باشد.

بحث

یافته‌ها در خصوص ارتباط استراتژی‌های رفتارمحور خودرهبری و توانمندسازی روانشناختی گویای این امر هستند که رابطه‌ی مثبت ومعناداری بین این دو وجود دارد. یافته‌های فرضیه‌ی حاضر با یافته‌های پژوهش الوی(۱۹)، رابرت و فاتی(۲٤) پروشیا و همکاران (۱۸)، لی چون(۲۱) و نک و مانز(۲۵و۱٤) همسو می‌باشد. در پژوهش‌های مذکور نشان داده شد که افزایش خود رهبری و استراتژی‌های آن باعث افزایش حس معناداری،خودمختاری، شایستگی و خودکارآمدی است، به بیان دیگر افزایش سطح استراتژی‌های رفتارمحور خودرهبری در اعضا هیات علمی افزایش سطح توانمندسازی روانشناختی را به دنبال خواهد داشت. یافته‌های حاصله در مورد فرضیه‌ی دوم پژوهش نشان داد ، همبستگی مثبت و معناداری بین استراتژی‌های پاداش طبیعی خودرهبری با توانمندسازی روانشناختی اعضای هیات علمی دانشگاه وجود داشت. یافته‌های حاصل از این فرضیه با یافته های پژوهش مانز ونک(۱۳)، لی چون(۲۱)، پروشیا وهمکاران(۹) همسو می‌باشد به عبارت دیگر، در صورتی که اعضای هیات علمی دانشگاه از سطح بالاتری از استراتژی‌های پاداش طبیعی برخوردار باشند، احساس شایستگی، خوکنترلی و هدف مداری در آن‌ها ایجاد می‌شود. درضمن وجود علاقه نسبت به کار، باعث افزایش سطح انگیزه فرد خواهد شد.

الوی (۱۹) نیز وجود علاقه نسبت به کار را یک عامل مهم در برانگیختن انگیزه‌های کاری معرفی می‌کند و معتقد است علایق و میل نسبت به شغل موجب ارایه‌ی بهترین عملکرد از سوی

[Downloaded from edujournal.zums.ac.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.22519521.1390.4.7.6.0]

افراد خواهد بود. یافتـه در خصـوص فرضـیه‌ی سـوم پـژوهش همبستگی مثبت و معناداری بین اسـتراتژی‌هـای تفکـر سـازنده خودرهبری و توانمندسازی روانشناختی اعضـای هیـات علمـی دانشگاه را نشان داد. یافته‌های فرضیه‌ی سوم با یافته‌های نـک و مانز(۱٤) و هافتون(۱۵) همسو می‌باشد. در حقیقت، بـا افـزایش سطح استراتژی‌های تفکـر سـازنده دراعضـای هیـات علمـی و آموزش این استراتژی‌ها، می‌توان ادراکـات خودکارآمـدی را در آن‌ها افزایش داد واز این طریق فرایندهای مختل و به هم ریخته ی تفکر را درآن‌ها کاهش داد. یافته‌هـا در خصـوص چهـارمین زمینه که یک فرضـیه‌ی کلـی مـی‌باشـد، بـا اسـتفاده از ضـریب رگرسیون مورد تحلیل قرار گرفت که نتایج نشان داد از بین سـه استراتژی رفتارمحور، پاداش طبیعی وتفکرسـازنده خـودرهبری، استراتژی رفتارمحور در پـیش‌بینـی توانمندسـازی روانشـناختی دارای سـهم معنـادار اسـت. بنـابراین، در صـورتی کـه سـطح استراتژی‌های رفتار محور خودرهبری اعضای هیات علمی بـالا باشد، دانشگاه بهتر می‌تواند مشکلات و مسایل خود را حل کند و در مسیر ارتقـای علمـی پـیش رود، زیـرا رفتارهـای بـارز در دانشگاه رفتارهای آگاهانه‌تر،منطقی‌تروهـدف مـدارتر وناشـی از حس شایستگی اعضای هیات علمی خواهد بود.

نتیجه‌گیری

که مدیران دانشگاه‌ها محیط و فضای کاری فـراهم نماینـد کـه تسهیل کننده‌ی فرایند خودرهبری باشد، بـه مسـوولین دانشـگاه پیشنهاد می‌شود که با برگزاری کارگاه‌های آموزشـی و آمـوزش ایـن اسـتراتژی‌هـا زمینـه‌سـاز افـزایش میـزان توانمندسـازی روانشناختی اعضای هیات علمی باشند. کارگاه‌های آموزشی حل مساله در سطح دانشگاه برای دانشجویان نیـز برگـزار گـردد تـا بدینوسیله علاوه بر افزایش رفتارهای مستقلانه و استقلال‌طلبـی دانشجویان، زمینه‌های خودسازی نیز در آن‌ها به وجـود آیـد. بـا برگزاری کارگـاه‌هـای آموزشـی بـرای دانشـجویان، سـردرگمی موجود در زندگی آن‌ها را کاهش دهند و زنـدگی هدفمنـدی را برای آنها ترسیم کننـد. جهـت افـزایش سـطح رضـایت شـغلی اعضای هیات علمی، بسترهای لازم جهـت بـروز توانمندسـازی اعضای هیات علمی را فراهم کنند، در کنار پاداش‌های بیرونـی، به پاداش‌های درونی هم توجه شود و بـا توجـه بـه یافتـه‌هـای حاصل از پژوهش در سازمان به کارکنـان، اختیـار و مسـوولیت بیشـتری دهنـد تـا آنـان در انجـام وظـایف خـود از ادراکـات معناداری، هدف مداری ، خودکارآمدی وشایستگی خود اسـتفاده کنند و بدینسان روش‌های جدیـدی را در سـازمان ارایـه دهنـد

منابع

1- Ransom A. Improving higher education in developing countries. The Word Bank.1993.

2- Bass B M, Avolio B J. Improving organizational effectiveness through transformational leadership. Thousand Oaks, CA: Sage publication, Inc;1994.

3- Pearce C L. The future of leadership: combining vertical and shared leadership to transform knowledge work. *Academy of Management Executive*.2004; 12: 485-52.

4- Kouzes J M, Posner, B Z. The leadership challenge, (2nd Ed,), New York NY: Jessey – Bass; 1995

5-Goleman, D., Boyatzis, R. E., McKee, A. (2002). Primal leadership. Boston, MA: Harvard business school press.

6-Hardy CS, Leiba Sullivan S The power behind empowerment: implications for research and practice. *Human Relate*. 1998;51(4). 451-83.

[Downloaded from edujournal.zums.ac.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.22519521.1390.4.7.6.0]

7-Conger J, Kanungo, R. The empowerment process: integrating theory and practice" *The Academy Management Review*.1988; 13: 639-52.

8-Demitriades S Z. Employee empowerment in the Greek context. *Int. Manpower*. 2005; 26: 80-92.

9- Prussia G E, Arderson J S, Manz C. Self- Leadership and Performance outcomes: the mediating influence of self- efficacy. *Journal of Organizational Behavior*. 1992;19: 523-38.

10- Houghton J D. Two decades of self-leadership theory and research. Past developments, present trends, and future possibilities. *Journal of Managerial Psychology*.2006; 21:270-95.

11- Houghton J D, Neck C P. The revised self-leadership questionnaire: testing a hierarchical factor structure for self-leadership. *Journal of Managerial Psychology*.2002; 17:672-91.

12-Lee M, Koho J.Is empowering really a new concept? *International Journal of Human Resource Management*. 2001;12: 684-95.

13-Manz C C, Neck C P. Mastering Self- leadership: Empowering Yourself for Personal Excellence, 2nd ed, Prentice- Hall, Upper Saddle River, NJ;2004.

14- Manz, C. C., & Neck, C. P. Inner leadership: creating productive thought patterns and performance: a study of perceptual patterns of performance hindrances for higher and lower performing managers. Human relation, 2000, 41, 447-465.

15-Houghton J, Yoho S. Toward a contingency model of self-leadership and psychological empowerment. *Journal of Leadership and Organizational studies*.2005;11: 4.

16- Shipper F, Manz C C. Employee self-management without formally designed teams: An alternative road to empowerment. *Organizational Dynamics*.1992; 20: 48-61.

17-Polities John. Dispersed leadership predictor of the work environment for psychological empowerment and productivity. *the Journal of Innovation Management*. 2005;8:182-204.

18- Houghton J D. Self-leadership and super leadership: the heart and art of facilitating shared leadership. New York NY: Jessey – Bass;2008.

19-Elloy David. The relationship between self leadership behaviors and organization variables in a self management work team environment. *Journal Management research news*.2008; 11: 801-10.

20-Shokuhande R. The effect of training psychological empowerment on laboral consistency and liveliness of human resource at University of Isfahan.[Dissertation]. University of Isfahan;2000.

21-Chang,L c Lin.C . Employee empowerment innovative behavioral job productivity of public health nurses. *International Journal Studies*.2001; 45: 1442-18.

22-Dickson K E ,Lorenz A. Psychological Empowerment and job satisfaction of temporary and part-time non standard worker: A preliminary investigation, Institute of Behavioral and applied Management.2009.

[Downloaded from edujournal.zums.ac.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.22519521.1390.4.7.6.0]

23-Hasanzade A. The study of relationship between role clarity and psychological empowerment among human resource at Gas Company of Golestan province. [Dissertation]. University of Isfahan .2009.

24- Roberts H E, Foti R J. Evaluating the interaction between self-leadership and work structure in predicting job satisfaction. *Journal of Business and Psychology*.2002; 12:257-67.

25-Manz C C, Neck C P. Inner leadership: creating productive thought patterns and performance: a study of perceptual patterns of performance hindrances for higher and lower performing managers. *Human Relation*.1991; 41: 447-65.

[Downloaded from edujournal.zums.ac.ir on 2026-11-07]

[DOR: 20.1001.1.22519521.1390.4.7.6.0]