



The Effectiveness of Psychological Empowerment Educational Intervention on Personal Flourishing and Flow at Work of School Administrators and Teachers

Afzal Akbari Balootbangan¹, Parisa Masoudian², Maryam Farhadinia³

¹ Assistant Professor, Department of Psychology and Counseling, Farhangian University, Tehran, Iran. Corresponding Author, Email: akbariafzal@cfu.ac.

² Assistant Professor, Department of Educational Management, Be.C., Islamic Azad University, Behbahan, Iran. Email: pmasouian@iau.ac.ir

³ M.A., Department of Educational Management, Be.C., Islamic Azad University, Behbahan, Iran. Email: mar.farhad337@gmail.com

Abstract

Purpose: Positive psychology, particularly over the past 25 years, has emphasized personal flourishing among school administrators and teachers. Personal flourishing involves nurturing social relationships, enjoying interactions, reducing daily restrictions, and participating actively in social activities. Researchers highlight the significance of "flow at work," defined as engaging fully with one's tasks, as a key element of flourishing. Flow predicts and enhances organizational outcomes such as productivity, commitment, achievement, and long-term growth. Psychological empowerment—unleashing inner strengths and creating environments to develop talents—is crucial for fostering flow and flourishing. This empowerment helps educators work with their full potential and connect deeply with their activities. The present study explores whether psychological empowerment training can effectively enhance flow at work and personal flourishing for school administrators and teachers, focusing on their professional growth and contributions to organizational success. These insights aim to promote well-being and effectiveness in educational settings.

Design/Methodology/Approach: The present study was applied in terms of the research objective. The design was a quasi-experimental pre-test, post-test, and one-month follow-up with a control group. The statistical population of the study involved administrators and teachers of elementary schools in Dehdasht, Iran, in 2025. Since the exact number of teachers and administrators of elementary schools in Dehdasht was not available, 30 teachers and administrators who met the inclusion (being a teacher or principal of an elementary school, having informed consent to participate in the research, not having a mental illness, being able to answer the questions in the questionnaires, participating in training sessions) and exclusion criteria (absence from 2 consecutive sessions or 3 alternating sessions, failure to complete assigned tasks, occurrence of unexpected events in individuals' lives, simultaneous participation in other counseling and psychotherapy sessions, and failure to meet inclusion criteria) were selected using convenience sampling and randomly assigned to two experimental (15 individuals) and control (15 individuals) groups. The implementation method in this study was as follows: first, informed consent was obtained from the sample individuals. Then, Soleimani's et al. (2015) development and validation of the flourishing questionnaire and Baker's flow at work questionnaire (2008) were distributed and implemented in the pre-test stage. After that, the mental empowerment training package by Asadzadeh et al. (2014) was implemented in 8 60-minute sessions. At the end of the sessions, both groups were given a post-test and followed up after one month. Ethical considerations were fully taken into account

in conducting this study. Finally, the data were analyzed using descriptive statistics such as mean, standard deviation, frequency, and percentage and inferential statistics using repeated measures ANOVA analyses based on SPSS version 19 software.

Findings: The results show that, according to the F value and significance level, the between-group effect of group ($p=0.002$, $F(2 \text{ and } 27) = 7.752$ and Pillai effect=0.365) and within-group effect of time ($p=0.002$, $F(4 \text{ and } 25) = 5.945$ and Pillai effect=0.488) and the interaction of time and group ($p=0.006$, $F(4 \text{ and } 25) = 4.704$ and Pillai effect=0.429) are significant. Therefore, in the pre-test stages, no significant difference was observed between the groups in both variables of flow at work and personal flourishing; however, in the post-test and follow-up stages, the experimental group had changes in both variables compared to the control group. These changes indicate the effectiveness of psychological empowerment training on flow at work and personal flourishing of school administrators and teachers.

Discussion and Conclusion: The results showed that psychological empowerment intervention has an effect on the flow at work and personal fulfillment of school administrators and teachers, and therefore, psychological empowerment increases flow at work and personal flourishing in school administrators and teachers. Since engagement in any job, including teaching and school administration, is effective in demonstrating an individual's latent talents and desire to work and provides the ground for increasing effort and motivation and pursuing job-related activities, it can, therefore, be considered an effective stimulus in creating a sense of empowerment and increasing the intellectual and psychological strength and power of teachers and school administrators in the workplace. Therefore, it can be considered an effective factor in the process of improving the organization's situation. Moreover, it can be argued that psychological empowerment increases the quality of work performance and leads to effectiveness. Psychological empowerment gives individuals a sense of freedom to choose activities that are appropriate to their job duties, makes job career objectives valuable to individuals, creates a sense of interest and openness to experience in managers and teachers, and gives them a sense of usefulness and competence, leading to the development of personal flourishing in these individuals.

Keywords: Psychological Empowering, Personal Flourishing, Flow at Work, School Administrators and Teachers.

Citation: Akbari Balootbangan, A., Masoudian, P., & Farhadinia, M. (2025). The Effectiveness of Psychological Empowerment Educational Intervention on Personal Flourishing and Flow at Work of School Administrators and Teachers. *Psychological Researches in Management*, 11(1), 91-114. (In Persian)

Received: January 17, 2025

Revised: March 04, 2025

Accepted: March 18, 2025

Published Online: April 9, 2025

P- ISSN: 2476-4833

E- ISSN: 2588-7084

<https://doi.org/10.22034/jom.2025.2050909.1315>

Article Type: Research Paper



Authors retain the copyright and full publishing rights.

Published by [Hazrat-e Masoumeh University](#). This article is an open access article licensed under the [Creative Commons Attribution 4.0 International \(CC BY 4.0\)](#)



تأثیر مداخله آموزشی توانمندسازی روان‌شناختی بر شکوفایی

شخصی و شیفگی شغلی مدیران و معلمان مدارس*

افضل اکبری بلوط‌بنگان^۱، پریسا مسعودیان^۲، مریم فرهادی‌نیا^۳

^۱ استادیار، گروه آموزشی روان‌شناسی و مشاوره، دانشگاه فرهنگیان، تهران، ایران. رایانامه نویسنده مسئول:

akbariafzal@cfu.ac.ir

^۲ استادیار، گروه مدیریت آموزشی، واحد بهبهان، دانشگاه آزاد اسلامی، بهبهان، ایران. رایانامه: pmasouian@iau.ac.ir

^۳ کارشناسی ارشد، گروه مدیریت آموزشی، واحد بهبهان، دانشگاه آزاد اسلامی، بهبهان، ایران. رایانامه:

mar.farhad337@gmail.com

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، بررسی تأثیر مداخله آموزشی توانمندسازی روان‌شناختی بر شکوفایی شخصی و شیفگی شغلی مدیران و معلمان مدارس است. پژوهش از نظر هدف، کاربردی به روش نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون و پیگیری یک‌ماهه با گروه کنترل است. کلیه مدیران و معلمان مدارس ابتدایی شهرستان دهدشت در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ جامعه پژوهش حاضر را تشکیل می‌دهند. از بین این جامعه، ۳۰ نفر به روش نمونه‌گیری در دسترس با کمک نرم‌افزار تعیین حجم نمونه G Power 3 انتخاب شدند. اعضای نمونه پرسشنامه‌های شیفگی شغلی باکر (۲۰۰۸) و شکوفایی شخصی سلیمانی و همکاران (۲۰۱۵) را تکمیل کردند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی و استنباطی شامل تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر به کمک نرم‌افزار SPSSv19 استفاده شد. نتایج نشان داد مداخله توانمندسازی روان‌شناختی باعث ارتقای شکوفایی شخصی ($P < 0/01$) و شیفگی شغلی ($P < 0/05$) در مدیران و معلمان مدارس شد؛ به این معنا که گروه آزمایش پس از دریافت مداخله توانمندسازی روان‌شناختی، نمرات بالاتری در شیفگی شغلی و شکوفایی شخصی در هر دو مرحله پس‌آزمون و پیگیری اخذ کردند؛ از این رو، بر اساس نتایج این مطالعه، می‌توان گفت برنامه آموزشی توانمندسازی روان‌شناختی در شیفگی شغلی و شکوفایی شخصی مدیران و معلمان مدارس مؤثر است. متخصصان حوزه‌های علوم تربیتی، روان‌شناسی، مشاوره شغلی و سایر متخصصان حوزه تعلیم و تربیت می‌توانند از نتایج این پژوهش بهره ببرند.

کلیدواژگان: توانمندسازی روان‌شناختی، شکوفایی شخصی، شیفگی شغلی، مدیران و معلمان مدارس.

استناد: اکبری بلوط‌بنگان، افضل، مسعودیان، پریسا، و فرهادی‌نیا، مریم (۱۴۰۴). تأثیر مداخله آموزشی توانمندسازی روان‌شناختی بر شکوفایی شخصی و شیفگی شغلی مدیران و معلمان مدارس. پژوهش‌های روانشناختی در مدیریت، ۱۱(۱)، ۹۱-۱۱۴.

مقدمه

در جهان امروزی، سازمان‌های مختلف وظیفه فعالیت‌های مورد نیاز و حیاتی جامعه را انجام می‌دهند و تداوم، پیشرفت و بقای جامعه بسته به عملکرد مؤثر این سازمان‌هاست و بر همین اساس، جوامع امروزی را جوامع سازمانی یا وابسته به سازمان‌ها می‌نامند (بنیادی و همکاران، ۱۴۰۰). با توجه به وظیفه مهمی که سازمان‌های آموزشی دارند، این گروه سازمان‌ها از اولویت ویژه برخوردار هستند و دو گروهی که بر سازمان‌های آموزشی اثر دارند و به نوعی نقش حیاتی در تحقق اهداف سازمان‌های آموزشی به عهده دارند، معلمان و مدیران مدارس هستند (قنبری و همکاران، ۱۴۰۳). معلمان و مدیران مستقیماً برای رسیدن به اهداف و موفقیت سازمان آموزشی مدرسه تلاش می‌کنند. این گروه ارتباطات میان دانش‌آموزان را هماهنگ می‌کنند تا بتوانند زمینه‌ای مساعد را برای دستیابی به اهداف تعلیم و تربیت فراهم کنند. اینکه مدارس تا چه اندازه به اهداف خود دست یافتند یا در رسیدن به اهداف خود شکست خوردند از رفتارهای مدیران و معلمان مدارس استنباط می‌شود (سپهوند و همکاران، ۱۴۰۳). این معلمان و مدیران هستند که نیروهای انسانی مورد نیاز سطوح مختلف جامعه را تربیت می‌کنند تا بتوانند اهداف اصلی جامعه، یعنی توسعه‌یافتگی را محقق کنند. آن‌ها با استفاده صحیح از منابع مالی و انسانی، افرادی که خام اما مستعد هستند را تحویل می‌گیرند و به افرادی با خلاقیت زیاد و رشدیافته تبدیل می‌کنند (معروفی و همکاران، ۱۴۰۲).

طی دهه‌های اخیر، سازمان‌ها توجه زیادی به نیازها و وضعیت مدیران و معلمان داشته‌اند. همچنین، روان‌شناسی با تمام گستردگی‌اش در تلاش بوده است تا به سوی بهتر شدن اوضاع برای این گروه از افراد حرکت کند. یکی از حوزه‌های روان‌شناسی که در طی ۲۵ سال گذشته ایجاد شده و توجه ویژه به معلمان و مدیران داشته است، روان‌شناسی مثبت^۱ بود (Bradshaw et al., 2023). یکی از سازه‌های اصلی روان‌شناسی مثبت شکوفایی شخصی^۲ است. به عقیده پژوهشگران، افرادی که به شکوفایی شخصی دست یافتند، دوست دارند به طور مداوم روابط اجتماعی خود را توسعه دهند و از روابط اجتماعی لذت می‌برند و برای فعالیت‌های روزانه خود محدودیت کمتری لحاظ می‌کنند و به طور مداوم تمایل به شرکت در فعالیت‌های اجتماعی دارند (Huppert & So, 2013). افراد شکوفا هم هیجان‌های مثبت (امید و خوش‌بینی) و هم هیجان‌های منفی (عصبانیت، ترس و رنج) را تجربه می‌کنند و از مهارت‌های مقابله‌ای انطباقی بیشتر بهره می‌گیرند و می‌توان گفت شکوفایی با کنترل محیطی بیشتر، برقراری ارتباطات مثبت با دیگران، داشتن هدف در زندگی و رشد شخصی نیز ارتباط دارد (Ayse, 2018). شکوفایی شخصی به معنای زندگی کردن با سلامت فیزیکی زیاد، خلاقیت بیشتر در کار، آرامش بیشتر و کامیابی است که بر مبنای پنج مؤلفه مستقل شامل هیجان‌های مثبت، مجذوبیت، روابط، معنا و پیشرفت (PERMA)^۳ ایجاد می‌شود این مؤلفه‌ها مستقل و به منزله جهت

¹ Positive psychology

² Personal Flourishing

³ positive emotions, engagement, relationships, meaning, achievement

و مسیر رسیدن به به‌زیستی محسوب می‌شوند که هر یک از آن‌ها در شکوفایی سهمی دارند (Seligman, 2018). به عقیده برخی از پژوهشگران، افراد دارای سطح بالایی از شکوفایی عملکرد خوبی در زندگی شخصی و اجتماعی خود دارند و از لحاظ هیجانی در سطح بالایی قرار دارند و بیماری روانی کمتری نسبت به سایر افراد دارند. همچنین، این افراد تمایل به رشد کردن، بهتر شدن و گسترش دادن توانایی‌های خود دارند و این توانایی را دارند که با دیگران روابط صمیمی و قابل اطمینان برقرار کنند (Diener & Seligman, 2018). بر اساس آنچه در بالا مطرح شد، می‌توان گفت بسیاری از معلمان و مدیران مدارس از استعدادهای خاصی برخوردار هستند که به شکوفایی شخصی آن‌ها نیاز دارند. از طرفی، برخی از پژوهشگران عقیده دارند برای رسیدن به شکوفایی شخصی، شیفتهگی شغلی^۱ عاملی کلیدی و مهمی است (Seligman, 2018).

اولین بار سیکزنت‌میهای^۲ (۱۹۹۳) مفهوم شیفتهگی را مطرح کرد و او بیان کرده است شیفتهگی به حالتی اشاره دارد که در آن فرد با تمام توان و ظرفیت خود در یک فعالیت خاصی کار کرده و ارتباط زیادی با آن موضوع پیدا کرده است. شیفتهگی شغلی یک عامل کلیدی در پیش‌بینی و افزایش پیامدهای سازمانی مانند بهره‌وری، حضور در کار، تعهد سازمان، موفقیت سازمانی و عملکرد شغلی، موفقیت و رشد بلندمدت محسوب می‌شود (Pandita & Ray, 2018). مفهوم شیفتهگی شغلی را اولین بار باکر^۳ (۲۰۰۸) برای سازمان‌ها و علوم سازمانی مطرح کرد. این سازه از سه حیطه الف: انگیزش کاری درونی^۴ که به تمایل فرد برای درگیر شدن در یک کار یا شغل بر اساس لذت و رضایت درونی نهفته در آن شغل، اشاره دارد (Bakker & Van Woerkom, 2017). ب: جذب به شغل^۵ به تمرکز کامل و غرق شدن بر روی یک کار یا فعالیت اشاره دارد و پ: عجزین شدن با کار^۶ که به تفکرات و احساسات خوب و مثبت مربوط به موقعیت کاری یک فرد توصیف می‌شود (Veenhoven, 2013). شیفتهگی شغلی می‌تواند تحت تأثیر توانمندسازی دستخوش تغییر و تحول شود (Pandita & Ray, 2018)، به عبارتی، برخی از متخصصان معتقد هستند توانمندسازی روان‌شناختی عامل مهمی است که می‌تواند موجب شیفتهگی شغلی (Christian et al., 2011) و شکوفایی شخصی (Zhang et al., 2018) در معلمان و مدیران شود.

آن‌ها توانمندسازی^۷ و توانمند کردن نیروی انسانی را به عنوان مهم‌ترین عامل برای مواجهه با پیشرفت‌ها و تحولات سازمانی، به ویژه سازمان‌های آموزشی برای آماده‌سازی و ارتقای نیروی انسانی قلمداد کردند تا از این طریق، زمینه لازم برای پرورش معلمان و مدیران توانمند مهیا شود (Ani et al., 2018). توانمندسازی فرایندی است که در آن به

¹ Flow at Work

² Csikszentmihalyi

³ Bakker

⁴ intrinsic work motivation

⁵ Absorption

⁶ work enjoyment

⁷ Empowerment

افراد این قدرت داده می‌شود تا بتوانند بر ناتوانی‌ها و درماندگی‌های خود مسلط شوند و حس اعتمادبه‌نفس در آن‌ها تقویت شود که همین امر موجب فعال شدن انگیزه‌های درونی در آن‌ها می‌شود (Balyer et al., 2017). همچنین، می‌توان گفت توانمندسازی به توسعه و گسترش قابلیت‌ها و شایستگی‌های افراد برای رسیدن به بهترین عملکرد در سازمان اشاره دارد (Gholami et al., 2019). توانمندسازی از دیدگاه‌های مختلف مورد توجه قرار گرفته است. از مهم‌ترین این دیدگاه‌ها توانمندسازی روان‌شناختی^۱ است. توانمندسازی روان‌شناختی شامل چهار بُعد معناداری، تأثیرگذاری، شایستگی (اعتمادبه‌نفس) و حق انتخاب است. توانمندسازی روان‌شناختی کارکنان به معنای رها کردن نیروها و قدرت درونی افراد و همچنین، ایجاد شرایط مطلوب و مساعد برای شکوفا کردن استعدادها و توانایی‌های افراد شاغل است. در واقع، در این حیطه فرد به شایستگی‌های خود در شغل خود پی برده و به درکی کامل از نقش خودش در آن شغل رسیده است (Monje-Amor et al., 2021).

یکی از مهم‌ترین مسائل در زمینه توانمندسازی که مورد توجه بسیاری از صاحب‌نظران واقع شده است، این است که توانمندسازی روان‌شناختی تا چه اندازه می‌تواند بر متغیرهای مختلف روان‌شناختی اثر داشته باشد. همچنین، این مسئله مطرح است که توانمندسازی برای چه مدیران و معلمانی با چه خصوصیات شخصیتی مناسب است تا بتوانند به شکوفایی دست یابند و پتانسیل‌های خود را به منصه ظهور برسانند. شناخت این ویژگی‌ها از چند نظر حائز اهمیت است: یکی اینکه دیگران نیز می‌توانند این ویژگی‌ها را در خود پرورش دهند و دیگر آنکه به مسئولان جامعه و نظام آموزشی کمک می‌کند تا شرایط لازم برای توانمندسازی نیروی انسانی را فراهم آورند. به دلیل وجود مشکلات و سختی کار زیاد معلمان و مدیران در مدارس و فشار روانی سنگینی که بر این قشر از کارکنان آموزش و پرورش وارد می‌شود این گروه از کارکنان به عنوان جامعه مورد مطالعه این پژوهش انتخاب شده‌اند؛ از این رو، پژوهش حاضر به دنبال این پرسش است که آیا آموزش توانمندسازی روان‌شناختی بر شایستگی شغلی و شکوفایی شخصی مدیران و معلمان مدارس مؤثر است.

مبانی نظری

معلمان و مدیران یکی از مهم‌ترین مجریان برنامه درسی هستند. کنش‌های منطقی، راهبردی یا روان‌شناسانه و اخلاقی آن‌ها سه عنصر اصلی مدرسه را تشکیل می‌دهند. کنش‌های منطقی شامل فعالیت‌هایی مانند تعریف کردن، نمایش دادن، توضیح دادن، تصحیح کردن و تفسیر کردن و ارزشیابی است. کنش‌های راهبردی یا روان‌شناسانه شامل کارهایی مانند انگیزه دادن، ترغیب کردن، جایزه دادن، تنبیه کردن و برنامه‌ریزی کردن است و کنش‌های اخلاقی مواردی مانند صداقت، شجاعت، بردباری، همدردی، احترام و انصاف را در بر می‌گیرد (Isenström, 2020).

¹ Psychological Empowerment

شکوفایی شخصی

شکوفایی انسان موضوعی قدیمی است که تا سالیان متمادی ذهن بسیاری از دانشمندان را مشغول خود کرده، اما امروزه شاخه‌ای از روان‌شناسی به نام روان‌شناسی مثبت‌گرا آن را به صورت کامل پوشش داده است. روان‌شناسی مثبت‌گرا به این امر اشاره دارد که چگونه می‌توان عملکرد افراد را به یک حد بهینه رساند و به چه نحوی می‌توان به افراد، خانواده‌ها و حتی جوامع می‌توان کمک کرد تا شکوفا شوند. در واقع، صحبت از شادکامی^۱ و شکوفایی انسان^۲ از مهم‌ترین حوزه‌های علم روان‌شناسی مثبت‌گرا است (Compton & Hoffman, 2019). دیدگاه‌های سلامت روان ادعا می‌کنند شکوفایی حالتی از سلامت روان مطلوب است که با نبود بیماری روانی متفاوت است. در رابطه با سازه شکوفایی، تعریف‌هایی مختلف وجود دارند که از دیدگاه‌های تجربی و نظری گوناگونی به دست آمده‌اند؛ اما هیچ توافقی درباره آنچه باید در پژوهش‌ها استفاده یا به سیاست‌گزاران آگاهی داده شود حاصل نشده است. همان‌گونه که سال‌های زیادی طول کشید تا متخصصان بالینی درباره تشخیص اختلالات روانی به توافق برسند، چند سالی نیز زمان برد تا درباره تعریف و اندازه‌گیری شکوفایی توافق حاصل شد (Gokcen et al., 2012)؛ با این حال، بیان شده است که شکوفایی شخصی ترکیبی از احساس خوب و کارکرد مؤثر است و به این موضوع اشاره دارد که تجربه زندگی خوب پیش می‌رود. شکوفایی با سطح بالای به‌زیستی روانی مترادف است و به طور کلی سلامت روان را نشان می‌دهد (Huppert & So, 2013).

شایستگی شغلی

در سال‌های اخیر، مطالعه و پژوهش در حوزه روان‌شناسی مثبت یک رویکرد تازه را برای بیشتر روان‌شناسان اجتماعی به وجود آورده است. این دیدگاه روی مطالعه علمی تجربه‌های مثبت، منابع انسانی مثبت، شادی و به‌زیستی روان‌شناختی، به جای تأکید روی نشانه‌های غم و اندوه و مفاهیم منفی، توجه و تمرکز دارد (Bakker & Van Woerkom, 2017). شایستگی شغلی مفهومی تقریباً جدید و گسترده در حوزه روان‌شناسی و مدیریت منابع انسانی است. شایستگی شغلی که با عنوان رفتار مثبت سازمانی شناخته می‌شود، حالتی روان‌شناختی و نقطه مقابل فرسودگی شغلی است. شایستگی شغلی به حالت نافذ، پایدار و مثبت ذهنی مرتبط با کار اشاره دارد که با احساس قدرت، تعهد و جذب شناخته می‌شود (Schaufeli, 2012). قدرت با سطوح بالای انرژی و حالت ارتجاعی ذهنی داشتن در زمان کار کردن، تمایل به تلاش در کار و ثبات در رویارویی با سختی‌ها و مشکلات شناخته می‌شود. تعهد به درگیری کامل در کار و تجربه یک احساس قدرتمند معنادار بودن، اشتیاق، الهام، چالش و غرور اشاره می‌کند. جذب به

¹ Happiness

² Human flourishing

مجذوب بودن در کار با تمرکز کامل اشاره دارد؛ به گونه‌ای که فرد متوجه گذر زمان نمی‌شود (Christian et al., 2011).

توانمندسازی روان‌شناختی

توماس و ولتهوس^۱ (۱۹۹۰) تعریفی کامل از توانمندسازی ارائه کرده‌اند و اصطلاح روان‌شناختی را به آن افزوده‌اند. از نظر آنان، توانمندسازی روان‌شناختی مجموعه‌ای از حوزه‌های شناختی - انگیزشی است که علاوه بر خودکارآمدی، سه حوزه دیگر شناختی را شامل می‌شود. این سه حوزه عبارت‌اند از: معنادار بودن، حق انتخاب، تأثیرگذاری (Malik et al., 2021). توانمندسازی روان‌شناختی ترکیبی از حالات روان‌شناختی افراد زیردست است که از سوی افراد مافوق سر می‌زند و تحت تأثیر چگونگی توانمندسازی مافوق قرار دارد. فرآیند افزایش احساس شایستگی در کارکنان از طریق شناسایی و حذف شرایطی که موجب ناتوانی آنان شده است شروع می‌شود. توانمندسازی روان‌شناختی یک مفهوم انگیزشی است که ۴ مؤلفه اصلی احساس آزادی در عمل، حس شایسته بودن، حس مؤثر بودن و احساس معناداری را شامل می‌شود که همه این مؤلفه‌ها حاصل و نشان‌دهنده درک فرد در شغل و نقش او در آن شغل هستند (Miguel et al., 2015).

توانمندسازی روان‌شناختی و شکوفایی شخصی

بالاترین سطح سلامت روان به عنوان سطح شکوفایی در نظر گرفته شده است و هدف اصلی روان‌شناسی مثبت‌گرا افزایش شکوفایی در زندگی خود و دیگران است (Vik & Carlquist, 2018). سطوح بالای شکوفایی می‌توانند سطوح بالایی از بهزیستی اجتماعی و روانی، شادی (سرزندگی)، رشد شخصی، هدف در زندگی و همچنین، روابط نزدیک و معنادار را ایجاد کنند (Krueger & Stone, 2014)؛ بنابراین، می‌توان استدلال کرد فردی که دارای شکوفایی ذهنی است، می‌تواند از سلامت اجتماعی بهره‌مند شود؛ اگرچه کیفیت و کمیت این رابطه نیاز به بررسی بیشتر دارد. اگر چنین رابطه‌ای به اندازه کافی قوی باشد، می‌توان از مهارت‌های مؤثر بر سلامت اجتماعی و به دنبال آن توانمندسازی روان‌شناختی بهره برد و شکوفایی شخصی را در افراد ایجاد کرد یا افزایش داد (Kern et al., 2014). تأثیر توانمندسازی روان‌شناختی بر شکوفایی شخصی زمانی تحقق پیدا می‌کند که افراد بتوانند نیروها و پتانسیل‌های درونی خود را آزاد و فرصتی را فراهم کنند تا شایستگی‌ها، استعدادها و توانایی‌های خود را شکوفا کنند (Zhang et al., 2018). در واقع، در رابطه با شکوفایی انسان معیارهایی مختلف شامل معنا، هدف، خودمختاری، خودپذیری، خوش‌بینی، روابط مثبت، تسلط، خودمختاری، انعطاف‌پذیری، رشد شخصی، سرزندگی، مشارکت و خودارزیابی‌های مختلف را می‌توان نام برد.

¹ Thomas and Velthouse

شکوفایی ممکن است به عنوان حالتی درک شود که در آن همه جنبه‌های زندگی یک فرد خوب است؛ با این حال، استدلال می‌شود، صرف‌نظر از جزئیات، بیشتر متخصصان عقیده دارند تأثیر توانمندسازی روان‌شناختی بر شکوفایی شخصی، هر قدر تصور شود، دست‌کم مستلزم انجام یا خوب بودن در پنج حوزه زندگی انسانی است. این حوزه‌ها عبارت‌اند از: (۱) شادی و رضایت از زندگی، (۲) سلامتی، روانی و جسمی، (۳) معنا و هدف، (۴) شخصیت و فضیلت و (۵) روابط اجتماعی نزدیک. این پنج حوزه بسیار مهم و حساس هستند و در این میان، ممکن است عوامل دیگری نیز در راستای تحقق توانمندسازی روان‌شناختی بر شکوفایی شخصی کمک کنند؛ اما آنچه مسلم است این است که این پنج حوزه برای ارتقای شکوفایی شخصی از طریق توانمندسازی روان‌شناختی مهم هستند (VanderWeele, 2017)؛ بنابراین، می‌توان استدلال کرد توانمند کردن مدیران و معلمان مدارس می‌تواند در همه حوزه‌های شکوفایی مؤثر واقع شود و این امر خود باعث شکوفایی شخصی بر اساس توانمندسازی روان‌شناختی در معلمان و مدیران مدارس شود. بر این اساس، فرضیه اول پژوهش به شرح زیر است:

فرضیه اول: مداخله آموزشی توانمندسازی روان‌شناختی بر شکوفایی شخصی معلمان و مدیران مدارس تأثیر دارد.

توانمندسازی روان‌شناختی و شایستگی شغلی

توانمندسازی یک فرایند است که در آن حس خودکارآمدی افراد ارتقا پیدا می‌کند. به عبارتی، در توانمندسازی، اعضای یک سازمان با حس خودکارآمدی، خود را بهتر می‌شناسند و همین امر موجب اقتدار بیشتر سازمان و در نتیجه، از بین رفتن ضعف در سازمان می‌شود (Malik et al., 2021). در واقع، توانمندسازی را مدیران برای کارکنان ایجاد نمی‌کنند، بلکه توانمندسازی برداشت و طرز فکر افراد سازمان در رابطه با نقششان در شغل و سازمان است؛ این در حالی است که مدیران بستر لازم برای توانمندسازی کارکنان را فراهم می‌کنند و می‌توان گفت وظایف یک شغل به‌خودی‌خود دارای انگیزش درونی است و افراد توانمند در یک سازمان معمولاً به کار خود علاقه دارند و به نوعی شیفته شغل خود هستند (Bakker & Van Woerkom, 2017)؛ از این رو، مدیران سازمانی می‌توانند با توانمند کردن کارکنان و ایجاد توانمندسازی، کارکنان را تشویق کنند تا امور را تجربه کنند و شایستگی شغلی را در آن‌ها افزایش دهند. در واقع، رهبران سازمانی با توانمندسازی و توانمند کردن افراد، حس خودارزشمندی و تمایل به پیشرفت درونی و موفقیت و شایستگی شغلی را در کارکنان ایجاد می‌کنند (Christian et al., 2011). از سویی، می‌توان اذعان کرد شرایط شغلی باعث به چالش کشیدن کارکنان برای استفاده از مهارت‌های فردی آن‌ها می‌شود که این وظایف شغلی چالش‌برانگیز، سطحی عمیق از تمرکز را می‌طلبد که همین امر با شایستگی شغلی مرتبط است (Schaufeli, 2012)؛ از این رو، بر اساس این شواهد و نتایج برخی از مطالعات پیشین، می‌توان تبیین کرد توانمندسازی مدیران و معلمان مدارس می‌تواند آن‌ها را نسبت به شغل خود علاقه‌مند کند؛ به گونه‌ای که احساس لذت از شغل داشته باشند،

انگیزه کاری در آن‌ها افزایش یابد و حس درگیر شدن و غرق‌شدگی در شغل داشته باشند و به نوعی باعث افزایش و ارتقای شیفتگی شغلی در آن‌ها می‌شود. با توجه به توضیحات بالا، فرضیه دوم پژوهش به شرح زیر شکل می‌گیرد:

فرضیه دوم: مداخله آموزشی توانمندسازی روان‌شناختی بر شیفتگی شغلی معلمان و مدیران مدارس تأثیر دارد.

پیشینه پژوهش

پس از بررسی مقدمه و مبانی نظری، در جدول زیر پیشینه پژوهشی مربوط به متغیرهای پژوهش ارائه شده است.

جدول (۱) پیشینه پژوهشی مربوط به متغیرهای پژوهش

ردیف	نویسنده/سال	عنوان	خلاصه یافته‌ها
۱	احمدی و همکاران (۱۴۰۲)	همبستگی شیفتگی شغلی و عملکرد شغلی معلمان با نقش واسطه‌ای مهارت‌های ارتباطی آنان در مدارس شهرستان فراه‌شهر	نتایج نشان داد معلمان گروه نمونه عملکرد شغلی پایینی دارند. همچنین، بیان شد بین اشتیاق شغلی با عملکرد شغلی و مهارت‌های ارتباطی معلمان رابطه‌ای معنادار وجود دارد. به علاوه، بین اشتیاق شغلی و عملکرد شغلی معلمان با نقش واسطه‌ای مهارت‌های ارتباطی رابطه معنادار آماری وجود دارد.
۲	بشکار و ملازهی (۱۴۰۲)	اثربخشی آموزش مهارت‌های مثبت‌نگری بر کیفیت زندگی و شکوفایی روان‌شناختی معلمان	نتایج نشان داد اختلافی معنادار در متغیرهای کیفیت زندگی و شکوفایی روان‌شناختی معلمان در پیش‌آزمون و پس‌آزمون در گروه آزمایش وجود دارد. به عبارت دیگر، ۴۱ درصد از تفاوت‌ها در نمرات پس‌آزمون کیفیت زندگی و ۵۱ درصد از تفاوت‌ها در نمرات پس‌آزمون شکوفایی روان‌شناختی معلمان مربوط به تأثیر آموزش مثبت‌نگری بوده است.
۳	زوار و همکاران (۱۴۰۰)	پیش‌بینی عملکرد شغلی معلمان بر اساس توانمندسازی روان‌شناختی و سبک رهبری مدیران	نتایج نشان داد توانمندسازی روان‌شناختی با عملکرد شغلی رابطه‌ای مثبت و معنادار دارد و توانسته است پیش‌بینی‌کننده مثبت و معنادار آن باشد.
۴	رحیمی کلور و کاظم‌زاده، (۱۳۹۷)	رابطه اشتیاق شغلی و بهزیستی روان‌شناختی با فرسودگی شغلی معلمان (مورد مطالعه معلمان شهر اردبیل)	نتایج نشان داد بین شوق کار، وقف در کار و نمره کل اشتیاق شغلی با فرسودگی شغلی رابطه منفی معناداری وجود دارد.
	میرزاخانی و همکاران (۱۳۹۶)	اثربخشی آموزش شکوفایی بر هیجانات مثبت، روابط، احساس معنی، پیشرفت و مجذوبیت پژوهشگران جوان و نخبگان	نتایج حاکی از آن بوده است که آموزش شکوفایی بر روی گروه آزمایش مؤثر است و گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل در همه مؤلفه‌های شکوفایی (هیجان مثبت، مجذوبیت، روابط، معنا و پیشرفت) پس از دریافت مداخله ارتقا یافتند.
	رضائی جندانی و همکاران (۱۳۹۴)	توانمندسازی روان‌شناختی و رابطه آن با سرمایه روان‌شناختی معلمان	نتایج نشان داد بین توانمندسازی روان‌شناختی و همه مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی معلمان رابطه‌ای مثبت و معنادار وجود دارد و با افزایش

ردیف	نویسنده/سال	عنوان	خلاصه یافته‌ها
			توانمندسازی روان‌شناختی در معلمان، میزان سرمایه روان‌شناختی در آن‌ها ارتقا می‌یابد.
	زیتو ^۱ و همکاران (۲۰۱۹)	نقش منابع و شایستگی شغلی بر به‌زیستی	نتایج این مطالعه نشان داد کارکنانی که نسبت به شغلشان شایستگی احساس می‌کنند و در فعالیت‌های شغلی با استمرار بیشتری حرکت می‌کنند حس به‌زیستی بیشتری دارند و عمدتاً در شغل خود خلاقیت بیشتری به خرج می‌دهند.
	باکر و وان‌ورکوم ^۲ (۲۰۱۷)	شایستگی شغلی: یک دیدگاه خودتعیین‌گری	شایستگی شغلی در حدود ۲۳ درصد از شاغلان به چشم می‌خورد و در بین ۷۵ درصدی که شایستگی شغلی به چشم نمی‌خورد، عمدتاً نشانی از به‌زیستی شغلی و متعاقباً به‌زیستی شغلی دیده نمی‌شد. همچنین، خلاقیت و خودشکوفایی در این گروه بسیار محدود بود. بر اساس نتایج این مطالعه می‌توان استنباط کرد افرادی که شایستگی شغلی بیشتری نسبت به کارشان دارند خلاق‌تر هستند و به‌زیستی شغلی بیشتری را تجربه می‌کنند.
	کاسا و حسن ^۳ (۲۰۱۷)	رابطه فرسودگی شغلی با رتار سازمانی: نقش واسطه‌ای شایستگی شغلی و شکوفایی	بر اساس نتایج به‌دست‌آمده از این مطالعه می‌توان استنباط کلی از خودشکوفایی شغلی داشت. به عبارت دیگر، خودشکوفایی شغلی تحت تأثیر ویژگی‌های روان‌شناختی و به‌زیستی شغلی قرار دارد.

همان‌طور که در مطالعات بالا مشاهده می‌شود، یکی از مهم‌ترین تفاوت‌های این مطالعه با مطالعات پیشین این است که مطالعات پیشین هر کدام نقش یکی از متغیرهای مطالعه حاضر را با سایر سازه‌های روان‌شناختی بررسی کرده است و مطالعه‌ای که این متغیرها را در کنار یکدیگر قرار دهد و نتیجه آن را گزارش کند، یافت نشد. از سویی، عمده مطالعات بالا روابط بین متغیرها و هر کدام از متغیرهای پژوهش حاضر را در کنار متغیرهای دیگر بررسی کرده‌اند؛ این در حالی بود که مطالعه حاضر یک گام فزاینده و در قالب یک مداخله سعی کرده است تأثیر توانمندسازی روان‌شناختی بر سازه‌های مثبت در معلمان و مدیران مدارس را بررسی کند. از سوی دیگر، امروزه در آموزش و پرورش بحث توانمندسازی کارکنان و چابکی سازمانی مطرح است و همان‌طور که در مطالعات بالا مشاهده می‌شود، توانمندسازی روان‌شناختی چندان که باید و شاید بررسی نشده است.

¹ Zito² Van Woerkom³ Kasa & Hassan

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی بود. طرح پژوهش نیمه‌آزمایشی از نوع پیش‌آزمون، پس‌آزمون - پیگیری یک‌ماهه با گروه کنترل بود. جامعه آماری پژوهش شامل همه مدیران و معلمان مدارس ابتدایی شهر دهشت در سال ۱۴۰۳ بود. با توجه به اینکه تعداد دقیق معلمان و مدیران مدارس ابتدایی شهر دهشت در دسترس نبود، تعداد ۳۰ نفر از معلمان و مدیران که ملاک‌های ورود (معلم یا مدیر مقطع ابتدایی، دارا بودن رضایت آگاهانه از مشارکت در پژوهش، نداشتن بیماری روانی، توانایی پاسخ‌گویی به پرسش‌های پرسشنامه‌ها، شرکت در جلسات آموزشی) و خروج (غیبت ۲ جلسه متوالی و ۳ جلسه متناوب، انجام ندادن تکالیف محول‌شده، وقوع حوادث غیرمترقبه در زندگی افراد، شرکت هم‌زمان در جلسات مشاوره و روان‌درمانی دیگر و دارا نبودن ملاک‌های ورود) به پژوهش را داشتند به شیوه نمونه‌گیری در دسترس انتخاب و به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش (۱۵ نفر) و کنترل (۱۵ نفر) گمارده شدند. گفتنی است، تا حد امکان تلاش شد تا تعداد هر دو گروه بر اساس سن، جنسیت (۸ آقا و ۷ خانم در گروه آزمایش و ۸ آقا و ۷ خانم در گروه کنترل)، تحصیلات (۸ نفر تحصیلات کارشناسی و پایین‌تر و ۷ نفر تحصیلات بالاتر در گروه آزمایش و ۸ نفر تحصیلات کارشناسی و پایین‌تر و ۷ نفر تحصیلات بالاتر در گروه کنترل) و سمت (مدیر ۵ نفر در گروه آزمایش و ۵ نفر در گروه کنترل) یا معلم (۱۰ معلم در گروه آزمایش و ۱۰ معلم در گروه کنترل) بودن) هم‌تاسازی شوند. شیوه اجرا در این پژوهش به این صورت بود که ابتدا رضایت آگاهانه از افراد نمونه کسب شد. سپس، پرسشنامه‌ها به وسیله پژوهشگران برای مرحله پیش‌آزمون توزیع و اجرا شدند. در ادامه، پروتکل آموزشی توانمندسازی روان‌شناختی در ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای اجرا شد. اجرای پروتکل آموزشی از یک آموزش‌دهنده و کمک آموزش‌دهنده تشکیل شد. آموزش‌دهنده مسائل لازم را به شرکت‌کنندگان درباره چگونگی راهبردهای حل مشکل آموزش می‌داد. در طول جلسات، فرد دستیار آموزش‌دهنده با مرور تکنیک آموزش داده‌شده در جلسات آموزشی، به فرد آموزش‌دهنده کمک می‌کرد. در پایان جلسات، از هر دو گروه پس‌آزمون گرفته شد و پس از گذشت یک ماه پیگیری به عمل آمد. برای انجام این پژوهش، نکات اخلاقی به صورت کامل بررسی شدند. برخی از ملاحظات اخلاقی مانند محرمانگی در اطلاعات، اخذ رضایت آگاهانه برای شرکت در پژوهش، تضمین به عدم افشای اطلاعات و ایجاد یک جو صمیمانه و دوستانه همراه با اعتماد، از جمله ملاحظات بودند که پژوهشگران مدنظر قرار دادند. همچنین، این پژوهش مورد تأیید کمیته اخلاق در پژوهش دانشگاه آزاد اسلامی واحد بهبهان با کد IR.IAU.BEHBAHAN.REC.1403.110 قرار گرفت. در نهایت، داده‌ها با استفاده از روش‌های آمار توصیفی مانند میانگین، انحراف معیار، فراوانی و درصد و آمار استنباطی به روش تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر تجزیه و تحلیل شد. برای تحلیل داده‌ها از نرم‌افزار SPSS نسخه ۱۹ استفاده شد. در این مطالعه از پروتکل و پرسشنامه‌های زیر استفاده شده است.

۱. مداخله آموزشی توانمندسازی روان‌شناختی: این مداخله توسط اسدزاده و همکاران (۱۳۹۳) بر اساس نظریه توماس و ولتهوس (۱۹۹۰) در ۸ جلسه ۶۰ دقیقه‌ای طراحی و در پژوهش‌های بسیاری در داخل کشور بررسی شد و اثربخشی آن بر روی متغیرهای مختلف مطلوب گزارش شده است. خلاصه جلسات مداخله توانمندسازی روان‌شناختی در ادامه ارائه شده است.

جدول (۲) پروتکل آموزش توانمندسازی روان‌شناختی بر اساس مدل شناختی توماس و ولتهوس (۱۹۹۰)

جلسات	عنوان جلسه	دستور جلسه	زمان
جلسه اول	معارفه	آشنایی و معرفی اعضا، بیان مقررات و شیوه انجام کار و بیان اهمیت و لزوم توانمندسازی روان‌شناختی	۶۰ دقیقه
جلسه دوم	بررسی تفاوت‌های قدرت و توانمندی	بیان تفاوت‌های قدرت و توانمندی، آشنایی با ویژگی‌های افراد توانمند، کمک به اعضا برای شناسایی و روشن کردن دقیق اهداف خود	۶۰ دقیقه
جلسه سوم	آموزش فرایندهای خودمدیریتی	بررسی فرایندهای خودمدیریتی، بیان لزوم و اهمیت خودمدیریتی، آموزش راهبردهای مقابله‌ای برای کنترل استرس	۶۰ دقیقه
جلسه چهارم	ایجاد حس معناداری	ایجاد تصویری هیجان‌انگیز از فعالیت‌ها، تشویق اعضا به ارتباط با افراد حمایت‌کننده و دوری از افراد بدبین، آموزش مدیریت زمان و اولویت‌بندی فعالیت‌های روزانه	۶۰ دقیقه
جلسه پنجم	ایجاد حس انتخاب	بیان اهمیت آزادی عمل و استقلال در فعالیت‌ها، آموزش شیوه‌های صحیح مذاکره و کسب اختیارات لازم در انجام فعالیت‌ها، تقویت حس مسئولیت‌پذیری	۶۰ دقیقه
جلسه ششم	ایجاد حس شایستگی	تقویت احساس خودکارآمدی از طریق بررسی تجربیات موفقیت‌آمیز گذشته، توجه بیشتر اعضا به مهارت‌ها و توانایی‌های خود	۶۰ دقیقه
جلسه هفتم	ایجاد حس مؤثر بودن	بیان اهمیت انعطاف‌پذیر دانستن محیط، توجه به رویدادهای مهم و درگیر کردن ذهن فراگیران به میزان مؤثر بودنشان	۶۰ دقیقه
جلسه هشتم	جمع‌بندی	جمع‌بندی مباحث آموزشی در گروه‌های ۴ نفره، جمع‌بندی نهایی توسط مدرس، اجرای پس‌آزمون، تشکر و قدردانی از همکاری اعضا	۶۰ دقیقه

۲. پرسشنامه شکوفایی شخصی: این پرسشنامه توسط سلیمانی^۱ و همکاران (۲۰۱۵) بر اساس نظریه سلینگمن^۲ طراحی شد. پرسشنامه دارای ۲۸ گویه است که ۴ مؤلفه هیجان‌های مثبت، روابط، معنایابی و پیشرفت را در بر می‌گیرد. پرسشنامه بر روی یک طیف لیکرت ۶ گزینه‌ای از کاملاً مخالفم = ۱ تا کاملاً موافقم = ۶ قرار دارد. تدوین‌کنندگان اعتبار همگرایی پرسشنامه شکوفایی (FQ)^۳ را با اجرای هم‌زمان با پرسشنامه‌های خودشکوفایی اهواز ($r = 0/82$) و

¹ Soleimani

² Seligman

³ Flourishing Questionnaire

شکوفایی داینر^۱ ($r = ۰/۹۰$) و اعتبار واگرای آن از طریق پرسشنامه افسردگی بک^۲ ($r = -۰/۶۶$) گزارش کردند. همچنین، برای بررسی پایایی ابزار از روش آلفای کرونباخ استفاده کردند که میزان آن برای عوامل هیجان‌های مثبت، روابط، معنایابی، پیشرفت و کل پرسشنامه به ترتیب ۰/۹۱، ۰/۸۳، ۰/۸۸، ۰/۸۷ و ۰/۹۵ است که مطلوب و رضایت‌بخش است.

۳. پرسشنامه شیفتگی شغلی: شیفتگی شغلی با استفاده از مقیاس شیفتگی شغلی (WOLF)^۳ که به وسیله باکر (۲۰۰۸) ساخته شده است، ارزیابی شد. پرسشنامه شیفتگی شغلی دارای ۱۳ گویه است که ۳ مؤلفه لذت شغلی، جذب‌شدگی و انگیزش کاری درونی را اندازه‌گیری می‌کند. این مقیاس بر روی یک طیف لیکرت ۷ گزینیه‌ای از هرگز = ۱ تا همیشه = ۷ قرار دارد. باکر در سال ۲۰۰۸ روایی پرسشنامه را به روش تحلیل عاملی مطلوب گزارش کرد و ساختار ۳ عاملی استخراج شد. همچنین، میزان پایایی آن را به روش آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های جذب به شغل، انگیزش کاری درونی و لذت از شغل به ترتیب ۰/۶۵، ۰/۷۴ و ۰/۶۵ گزارش کرد (Bakker, 2008). قمرانی و همکاران (۱۳۹۵) این پرسشنامه را در ایران استفاده کردند و ضمن تأیید ساختار ۳ عاملی، میزان پایایی آن را به روش آلفای کرونباخ ۰/۸۸ گزارش کردند.

یافته‌ها

هدف از پژوهش حاضر بررسی تأثیر مداخله آموزشی توانمندسازی روان‌شناختی بر شکوفایی شخصی و شیفتگی شغلی مدیران و معلمان مدارس بود که در ادامه، یافته‌های مربوط به آماره‌های توصیفی ارائه شده است.

جدول (۳) شاخص‌های توصیفی برای متغیرهای پژوهش در مداخله توانمندسازی روان‌شناختی

متغیرها	گروه	پیش‌آزمون (انحراف معیار $\pm$ میانگین)	پس‌آزمون (انحراف معیار $\pm$ میانگین)	پیگیری (انحراف معیار $\pm$ میانگین)
شیفتگی شغلی	آزمایش	۴۸/۸۰ $\pm$ ۴/۵۲	۶۱ $\pm$ ۷/۸۵	۶۰/۲۷ $\pm$ ۹/۴۷
	کنترل	۴۹ $\pm$ ۵/۲۴	۵۰/۱۳ $\pm$ ۱۲/۰۵	۴۹/۴۷ $\pm$ ۹/۰۶
	کل	۴۸/۹۰ $\pm$ ۴/۸۱	۵۵/۵۷ $\pm$ ۱۱/۴۲	۵۴/۸۷ $\pm$ ۱۰/۶۴
شکوفایی شخصی	آزمایش	۱۰۶/۸۰ $\pm$ ۹/۶۸	۱۱۸/۲۷ $\pm$ ۹/۱۸	۱۱۷/۰۷ $\pm$ ۹/۴۶
	کنترل	۱۰۷/۶۰ $\pm$ ۸/۶۷	۱۰۸/۲۷ $\pm$ ۶/۹۴	۱۰۷/۸۷ $\pm$ ۶/۳۸
	کل	۱۰۷/۲۰ $\pm$ ۹/۰۴	۱۱۱/۷۳ $\pm$ ۸/۴۹	۱۱۱/۳۳ $\pm$ ۱۲/۲۰

^۱ Diener

^۲ Beck

^۳ Work-related flow inventory

شواهد جدول بالا نشان‌دهنده میانگین و انحراف معیار همه متغیرهای پژوهش در مداخله توانمندسازی روان‌شناختی به تفکیک سه مرحله آزمایش است. در ادامه، نتایج تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر ارائه شده است؛ از این رو، قبل از انجام تحلیل، مفروضات آزمون بررسی شدند. به منظور بررسی یکسانی ماتریس‌های کواریانس از آزمون ام‌باکس استفاده شد. نتایج حاکی از برقراری این مفروضه بود ($M=25/634$ باکس، $P=0/545$ و $F=0/935$). برای بررسی مفروضه کرویت از آزمون موچلی استفاده شد که نتایج آن نشان داد این مفروضه برای متغیر شایستگی شغلی ($p=0/337$ و $W=0/923$ موچلی) برقرار بود ولی برای متغیر شکوفایی شخصی ($p=0/001$ و $W=0/436$ موچلی) برقرار نبود؛ با این حال، می‌توان مفروضه کرویت را پذیرفت و برای مقایسه‌ها از اندازه اثر پیلایی و مقادیر تصحیح‌شده هوین‌فلت استفاده کرد (Tabachnick & Fidell, 2001). افزون بر آن، به منظور بررسی واریانس‌های خطای متغیر زمان در مراحل مختلف ارزیابی از آزمون لون استفاده شد. نتایج آزمون لون برای متغیر شایستگی شغلی در هر سه مرحله پیش‌آزمون ($p=0/533$ و $F_{(28, 1)}=0/399$)، پس‌آزمون ($p=0/128$ و $F_{(28, 1)}=2/466$) و پیگیری ($p=0/884$ و $F_{(28, 1)}=0/022$) و برای متغیر شکوفایی شخصی در هر سه مرحله پیش‌آزمون ($p=0/849$ و $F_{(28, 1)}=0/037$)، پس‌آزمون ($p=0/393$ و $F_{(28, 1)}=0/752$) و پیگیری ($p=0/353$ و $F_{(28, 1)}=0/893$) برقرار بود؛ از این رو، با توجه به برقراری مفروضات تحلیل واریانس اندازه‌گیری مکرر، در ادامه نتایج حاصل از این آزمون ارائه شده است.

جدول ۴) نتایج تحلیل واریانس چندمتغیری برای شایستگی شغلی و شکوفایی شخصی

آزمون	منبع	اثر پیلایی	F	درجه آزادی فرضیه	درجه آزادی خطا	معناداری	مجذور اتا
بین‌آزمودنی	گروه	۰/۳۶۵	۷/۷۵۲	۲	۲۷	۰/۰۰۲	۰/۳۶۵
درون‌آزمودنی	زمان	۰/۴۸۸	۵/۹۴۵	۴	۲۵	۰/۰۰۲	۰/۴۸۸
	زمان*گروه	۰/۴۲۹	۴/۷۰۴	۴	۲۵	۰/۰۰۶	۰/۴۲۹

نتایج ارائه‌شده در جدول بالا نشان می‌دهد با توجه به میزان F و سطح معناداری، اثر بین‌گروهی گروه ($p=0/002$ ، $F_{(27, 2)}=7/752$ و $\eta^2=0/365$ اثر پیلایی) و درون‌گروهی زمان ($p=0/002$ ، $F_{(25, 4)}=5/945$ و $\eta^2=0/488$ اثر پیلایی) و تعامل زمان و گروه ($p=0/006$ ، $F_{(25, 4)}=4/704$ و $\eta^2=0/429$ اثر پیلایی) معنادار است که حاکی از تفاوت معنادار در متغیرهای شایستگی شغلی و شکوفایی شخصی در اثر زمان و گروه است. پس از بررسی نتایج بالا، اثر تعامل نیز با آزمون‌های پیگیری تک‌متغیری بررسی شد که نتایج آن در جدول زیر گزارش شده است.

جدول ۵) نتایج آزمون تک‌متغیری در رابطه با اثر زمان و اثر تعاملی زمان و گروه برای متغیرهای پژوهش

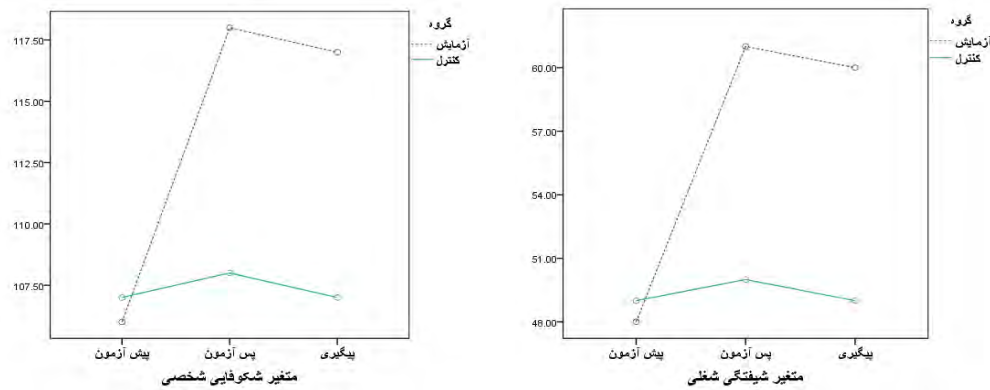
متغیر	منبع	آزمون	مجموع مجزورات	Df	میانگین مجزورات	F	معناداری	مجزور اتا
شیفتگی شغلی	زمان	گرین‌هاوس‌گیسر	۸۰۵/۳۵۶	۱/۸۵۶	۴۳۳/۸۵۵	۷/۱۷۹	۰/۰۰۲	۰/۲۰۴
	زمان*گروه		۶۰۸/۶۸۹	۱/۸۵۶	۳۲۷/۹۰۸	۵/۴۲۶	۰/۰۰۹	۰/۱۶۲
شکوفایی شخصی	زمان	هون‌فلت	۶۵۱/۸۲۲	۱/۳۶۱	۴۷۹/۰۰۵	۸/۰۱۵	۰/۰۰۴	۰/۲۲۳
	زمان*گروه		۵۴۳/۲۰۰	۱/۳۶۱	۳۹۹/۱۸۱	۶/۶۸۰	۰/۰۰۸	۰/۱۹۳

همان‌طور که در جدول بالا مشاهده می‌شود، نتایج آزمون‌ها تک‌متغیر گرین‌هاوس‌گیسر و هون‌فلت ارائه شده است. بر اساس یافته‌ها، برای هر دو متغیر شیفتگی شغلی و شکوفایی شخصی معلمان و مدیران مدارس، میزان اثر زمان و اثر تعاملی بین زمان و گروه معنادار است که نشان از اثربخشی آموزش توانمندسازی روان‌شناختی بر این متغیرها دارد. بر این اساس، نتایج مقایسه‌های زوجی بین متغیرهای پژوهش در اثرهای تعاملی بین زمان و گروه در جدول زیر گزارش شده است.

جدول ۶) نتایج مقایسه زوجی اثر تعاملی زمان و گروه برای شیفتگی شغلی و شکوفایی شخصی

متغیر	آزمون	گروه	تفاوت میانگین‌ها	خطای استاندارد	معناداری
شیفتگی شغلی	پیش‌آزمون	آزمایش	۰/۲۰	۱/۷۹	۰/۹۱۲
	پس‌آزمون	آزمایش	۱۰/۸۷	۳/۷۱	۰/۰۰۷
	پیگیری	آزمایش	۱۰/۸۰	۳/۳۸	۰/۰۰۳
شکوفایی شخصی	پیش‌آزمون	آزمایش	۰/۸۰	۳/۳۵	۰/۸۱۳
	پس‌آزمون	آزمایش	۱۰	۲/۹۷	۰/۰۰۲
	پیگیری	آزمایش	۹/۲۰	۲/۹۵	۰/۰۰۴

نتایج جدول بالا نشان می‌دهد در مراحل پیش‌آزمون هر دو متغیر شیفتگی شغلی و شکوفایی شخصی، تفاوت معناداری بین گروه‌ها مشاهده نشد؛ اما این نتایج نشان می‌دهد در مرحله پس‌آزمون و پیگیری، گروه آزمایش به نسبت گروه کنترل در هر دو متغیر تغییراتی داشته است که این تغییرات نشان از اثربخشی آموزش توانمندسازی روان‌شناختی بر شیفتگی شغلی و شکوفایی شخصی مدیران و معلمان مدارس دارد. نمودارهای زیر میانگین دو گروه را در سه مرحله ارزیابی شیفتگی شغلی و شکوفایی شخصی مدیران و معلمان مدارس نمایش می‌دهند.



شکل ۱) میانگین‌های شیفتگی شغلی و شکوفایی شخصی در سه مرحله ارزیابی برای دو گروه

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بررسی تأثیر مداخله آموزشی توانمندسازی روان‌شناختی بر شکوفایی شخصی و شغلی مدیران و معلمان مدارس انجام شد. نتایج نشان داد مداخله توانمندسازی روان‌شناختی بر شیفتگی شغلی مدیران و معلمان مدارس تأثیر دارد و از این رو، توانمندسازی روان‌شناختی باعث افزایش شیفتگی شغلی در مدیران و معلمان می‌شود. پژوهشی که عیناً متغیرهای پژوهش را در قالب یک پژوهش مطالعه کرده باشد یافت نشد؛ اما می‌توان گفت این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین (احمدی و همکاران، ۱۴۰۲؛ رحیمی کلور و کاظم‌زاده، ۱۳۹۷؛ Wang & Shaheryar, 2020؛ Zito et al., 2019؛ Bakker & Van Woerkom, 2017؛ Kasa & Hassan, 2017) به صورت ضد و نقیض تناسب دارد؛ به این معنا که نتایج مطالعه حاضر برخی از مطالعات پیشین را به چالش می‌کشد و با آن‌ها مغایرت دارد و با برخی از مطالعات هم‌خوانی نسبی دارد. برای مثال، همسو با نتایج این مطالعه، احمدی و همکاران (۱۴۰۲) نشان دادند بین اشتیاق شغلی و عملکرد شغلی معلمان رابطه معنادار آماری وجود دارد. همچنین، بین اشتیاق شغلی و مهارت‌های ارتباطی معلمان رابطه معنادار آماری وجود دارد. از سوی دیگر، نتایج این پژوهش نشان داد بین اشتیاق شغلی و عملکرد شغلی معلمان با نقش واسطه‌ای مهارت‌های ارتباطی رابطه معنادار آماری وجود دارد. افزون بر آن، رحیمی کلور و کاظم‌زاده (۱۳۹۷) در پژوهش خود به این نتایج رسید که بین شوق کار، وقف شدن در کار و نمره کل اشتیاق شغلی با فرسودگی شغلی در معلمان رابطه منفی معناداری وجود دارد. اشتیاق و شیفتگی شغلی مقدار شیفتگی و علاقه‌ای است که معلمان و مدیران به سازمان و کار خود دارند (احمدی و همکاران، ۱۴۰۲). همچنین، بیان شده است توانمندسازی روان‌شناختی یک حالت چندبعدی انگیزه شغلی است که ناشی از احساس کنترل و درگیری فعال در نقش‌های کاری شخص است؛ از این رو، می‌توان گفت درک فرد از شغل خود نقش مهمی در برانگیختن او برای کار کردن دارد و توانمندسازی روان‌شناختی زیاد معلمان و مدیران مدارس با القای این حس که شغل معلمی شغلی مهم در جامعه است و رسالت بزرگی بر دوش آنان است و همچنین، استقلال و مهارت‌های لازم

را برای اجرای این وظیفه خطیر به عهده دارند و قادر هستند بر رشد همه‌جانبه دانش‌آموزان تأثیر بگذارند، باعث برانگیختن و تلاش بیشتر و مجذوب شدن و شیفتگی و غرق شدن وی در کار می‌شود (Wang & Shaheryar, 2020). از سویی، می‌توان گفت شیفتگی شغلی معلمان و مدیران یک رابطه احساسی است که معلم و مدیر با شغل، سازمان و سایر همکاران خواهند داشت و بر روی تلاش‌های مضاعف آن‌ها در کارشان تأثیرگذار است؛ از این رو، با توانمندسازی معلمان و مدیران و ایجاد علاقه و اشتیاق به کار می‌تواند باعث شکوفایی و شیفتگی آن‌ها در محل کار شود (Bakker & Van Woerkom, 2017). همان‌طور که ادبیات شیفتگی شغلی نیز این موضوع را نشان می‌دهد، در شیفتگی شغلی نوعی سلامت شغلی مثبت و خشنودکننده قرار دارد که برای افراد برانگیزاننده است و از این رو، معلمان و مدیرانی که از این شیفتگی برخوردار باشند، با اشتیاق و انگیزه بیشتر درگیر شغل خود می‌شوند. این گروه از انرژی زیادی در شغل خود برخوردار هستند و به نوعی با شغل خود عجین می‌شوند که همین امر باعث ارتقا و افزایش عملکرد شغلی آن‌ها می‌شود. افرادی که از توانمندی بیشتری در شغل خود برخوردار باشند و مهارت‌های توانمندسازی روان‌شناختی بیشتری داشته باشند، اشتیاق شغلی زیادی دارند و بیشتر غرق شغل خود می‌شوند و سرشار از احساساتی مانند شوق، غرور و افتخار هستند و همه این عوامل باعث می‌شوند مدیر و معلم شیفته شغل خود شود و اشتیاق خود را در عملکردش نشان دهد (Zito et al., 2019). در تبیین این نتایج، می‌توان بیان کرد از آنجا که داشتن شیفتگی و اشتیاق برای هر فعالیتی از جمله معلمی و مدیریت مدرسه می‌تواند عاملی مؤثر در نشان دادن استعدادهای نهفته شخص و در کل تمایل به انجام کار باشد و زمینه را برای افزایش تلاش و انگیزه و دنبال کردن فعالیت‌های مرتبط با شغل فراهم می‌آورد، این عامل محرک احتمالاً می‌تواند به عنوان نیرویی مؤثر در ایجاد احساس توانمندی و افزایش قدرت و توان فکری و روان‌شناختی معلمان و مدیران مدارس در محیط کار تلقی شود و در روند بهبود وضع سازمان، عاملی بسیار مؤثر و کارا شمرده شود؛ از این رو، می‌توان با ترغیب و ایجاد شیفتگی و اشتیاق در معلمان و مدیران توانمندی آنان را در زمینه شغلی بهبود بخشید.

یافته دیگر این مطالعه نشان داد مداخله توانمندسازی روان‌شناختی بر شکوفایی شخصی مدیران و معلمان مدارس تأثیر دارد و از این رو، توانمندسازی روان‌شناختی باعث ارتقای شکوفایی شخصی در مدیران و معلمان مدارس می‌شود. پژوهشی که عیناً متغیرهای پژوهش را در قالب یک پژوهش منسجم مطالعه کرده باشد یافت نشد؛ اما می‌توان گفت این یافته با نتایج پژوهش‌های پیشین (بشکار و ملازهی، ۱۴۰۲؛ زوار و همکاران، ۱۴۰۰؛ میرزاخانی و همکاران، ۱۳۹۶؛ رضائی جندانی و همکاران، ۱۳۹۴؛ Scotto di Luzio et al., 2020؛ Martela & Pessi, 2018) به صورت ضد و نقیض تناسب دارد؛ به این معنا که نتایج مطالعه حاضر برخی از مطالعات پیشین را به چالش می‌کشد و با آن‌ها مغایرت دارد و با برخی از مطالعات هم‌خوانی نسبی دارد. هم‌راستا با نتایج این مطالعه، بشکار و ملازهی (۱۴۰۲) در پژوهش خود نشان دادند آموزش مثبت‌نگری باعث افزایش شکوفایی شخصی در معلمان مدارس می‌شود. همچنین،

زوار و همکاران (۱۴۰۰) در پژوهش خود نشان دادند توانمندسازی روان‌شناختی موجب افزایش عملکرد شغلی مدیران و معلمان مدارس می‌شود که این یافته‌ها با نتایج مطالعه حاضر هم‌خوان بود. در تبیین این یافته، می‌توان گفت توانمندسازی از موضوع‌های بسیار پرطرفدار، مطلوب و خواستنی در هر سازمان و نهادی است؛ به طوری که هر فردی به عنوان عضوی از یک سازمان به شرط مساعد بودن شرایط و امکانات به دنبال افزایش توانمندی‌های خویش است. همچنین، مدیران، معلمان و مسئولان آموزش و پرورش نیز به دنبال فراهم کردن شرایط لازم برای توانمندسازی معلمان هستند و در صورت تحقق آن بسیار خرسند می‌شوند؛ به این دلیل که رشد سازمان آموزش و پرورش و شکوفایی مدیران، معلمان و دانش‌آموزان را در پی خواهد داشت. همچنین، سازمان آموزش و پرورش به شرط داشتن معلمان توانمند، عملکرد بهتری خواهد داشت و بهتر خواهد توانست خود را با تغییرات وفق دهد و از گردونه رقابتی جا نماند. بدیهی است، توجه به ویژگی‌ها و عواملی مانند شکوفایی که می‌تواند به توانمندسازی معلمان و مدیران منجر شوند، همواره مورد توجه بوده است (Dust et al., 2018). همچنین، توماس و ولتهوس (۱۹۹۰) در پژوهش‌هایی که انجام دادند به این نتایج اشاره کردند که مدیران و معلمان که توانمند هستند، ابتکار و خلاقیت در آن‌ها موج می‌زند و شکوفایی، رشد و پیشرفت را سرلوحه کار خود قرار می‌دهند که بر این اساس، این عوامل موجبات توانمندسازی را در آن‌ها فراهم می‌کنند و با رسیدن به شکوفایی می‌توانند به توانمندسازی نائل آیند (رضائی جندانی و همکاران، ۱۳۹۴)؛ از این رو، بهره‌گیری مدیران و معلمان از توانمندسازی روان‌شناختی یک عامل اساسی تأثیرگذار بر پیامدهای کاری مهم همچون شکوفایی شخصی، تعهد سازمانی و تمایل به ترک شغل است؛ از این رو، معلمان و مدیران به کمک توانمندسازی روان‌شناختی می‌توانند برخوردی مناسب‌تر با همکاران خود و دانش‌آموزان داشته باشند. این روابط با کیفیت بالاتر، حسی از تعهد و مسئولیت‌پذیری را ایجاد می‌کند؛ بنابراین، عملکرد را ارتقا می‌دهد که همین افزایش عملکرد باعث شکوفایی شخصی و رشد معلمان و مدیران می‌شود (Martela & Pessi, 2018). از سویی، برخی از پژوهشگران معتقد هستند هر چقدر افراد توانمندتر باشند، درک بالاتری از محیط کار خود کسب می‌کنند. همین امر موجب می‌شود فرد به رشد شخصی دست یابد و خود را در محیط کارش به بهترین نحو شکوفا کند. در واقع، در توانمندسازی با تفویض اختیار و ارائه قدرت به معلمان و مدیران، می‌توان شرایطی را فراهم کرد تا آزادانه بتوانند تفکرات خود را اجرا و نگرش‌های خود را بیان کنند که همین امر باعث می‌شود آن‌ها شغل خود را از حالت سخت به حالت لذت همراه با انعطاف تبدیل کنند و جذب آن شوند. همچنین، آن‌ها با این کار به این امر پی می‌برند که شغل جزئی از خودشان است و نسبت به آن احساس تعهد می‌کنند که همین امر باعث ارتقای عملکرد شغلی در آن‌ها می‌شود (Scotto di Luzio et al., 2020)؛ بنابراین، یادگیری مهارت استقلال و خودمختاری توسط معلمان و مدیران مدارس به عنوان یکی از مؤلفه‌های اساسی توانمندسازی روان‌شناختی موجب می‌شود تا افراد در انجام فعالیت‌های کاری خود و خودسامانی احساس توانمندی کنند و خود را در تصمیم‌های سازمانی اثربخش ببینند و در

پیامدها مشارکت داشته باشند. همین امر باعث احساس شکوفایی در آن‌ها می‌شود که رشد شخصی را به همراه خواهد داشت. معلمان و مدیران توانمند با استفاده از ابعاد توانمندسازی روان‌شناختی (معناداری، خودکارآمدی، تأثیر، خودتعیین‌گری و اعتماد) می‌توانند سایه بحران‌ها را از سازمان خود دفع کنند و یک فرصت طلایی در کسب‌وکار ایجاد کنند که این فرصت به رشد و شکوفایی منجر می‌شود (میرزاخان‌ی و همکاران، ۱۳۹۶). در تبیین این یافته، می‌توان استدلال کرد با توانمندسازی روان‌شناختی، می‌توان کیفیت انجام کارها را افزایش داد و به اثربخشی دست یافت. توانمندسازی روان‌شناختی احساس آزادی عمل را به افراد برای انتخاب فعالیت‌های متناسب با وظایف شغلی می‌دهد، اهداف شغلی را برای افراد ارزشمند قلمداد می‌کند، حس علاقه‌مندی و باز بودن به تجربه در مدیران و معلمان ایجاد می‌شود و حس مفید بودن و اثربخش بودن به آن‌ها دست خواهد داد که همه این عوامل باعث شکوفایی شخصی در این گروه‌ها می‌شود. از سوی دیگر، شکوفایی شخصی دارای چهار مؤلفه اساسی (هیجان‌های مثبت، روابط، معنایابی، پیشرفت) است که با انجام تکنیک‌هایی توانمندسازی روان‌شناختی در فرایند آموزش می‌توان به شکوفایی شخصی معلمان و مدیران مدارس کمک کرد.

این مطالعه دارای محدودیت‌هایی بود. از محدودیت‌های این مطالعه می‌توان به این موضوع اشاره کنیم که نتایج به‌دست‌آمده حاصل خودگزارشی افراد در پاسخ به پرسشنامه‌های پژوهش بود؛ از این رو، هنوز مشخص نیست که تا چه اندازه مطالبی که افراد در پرسشنامه خودگزارشی مطرح کردند با زندگی واقعی آن‌ها هم‌خوان است. محدودیت دیگری که این مطالعه داشت این بود که این مطالعه و پژوهش بر روی مدیران و معلمان شهر دهشت در سال ۱۴۰۳ انجام شد و نمی‌توانیم نتایج را به سایر گروه‌ها یا افراد در شهرهای دیگر تعمیم دهیم. در صورتی که قصد تعمیم وجود داشته باشد، باید تمامی جوانب احتیاط در نظر گرفته شوند. محدودیت دیگر این پژوهش مربوط به مشکل دسترسی به مدیران و معلمان نمونه بود. به دلیل پایان سال تحصیلی (خرداد ۱۴۰۳) و همچنین وضعیت تعطیلی مدارس، پژوهشگران در زمان اجرا مشکلات زیادی برای دسترسی به مدیران و معلمان داشتند تا در جلسات مداخله شرکت کنند. محدودیت دیگر این پژوهش مربوط به روش پژوهشی است. در این مطالعه، روابط علی و همچنین همبستگی بین متغیرها بررسی نشد و پژوهش به صورت مداخله‌ای بود و از این رو، به دست آوردن این یافته‌ها با استفاده از سایر روش‌های پژوهش می‌تواند مدنظر قرار گیرد. در دسترس بودن روش نمونه‌گیری از جمله محدودیت‌های دیگر این مطالعه بود.

اجرای این متغیرها بر روی معلمان و مدیران و سایر اقشار در سایر نقاط کشور و مناطق می‌تواند یکی از پیشنهاد‌های این مطالعه باشد. همچنین، مقایسه نتایج مطالعات مشابه با نتایج این مطالعه می‌تواند محور دیگر پژوهش‌های روان‌شناختی قرار گیرد. همان‌طور که روش مطالعه مشخص است، این مطالعه به صورت مداخله روان‌شناختی اجرا شد که برای دسترسی به اطلاعات بیشتر درباره این متغیرها، می‌توان از روش‌های همبستگی و

مدل‌یابی معادلات ساختاری نیز استفاده کرد تا نتایجی دقیق‌تر و جامع‌تر از این متغیرها حاصل شود. همچنین، اجرای این متغیرها در کنار متغیرهای دیگر می‌تواند مؤثر واقع شود و دانشی جامع را درباره متغیرهای این مطالعه و سایر متغیرهای دیگر ارائه کند. از آنجا که در این مطالعه توانمندسازی روان‌شناختی موجب ارتقای شایستگی شغلی و شکوفایی شخصی مدیران و معلمان مدارس شد، برنامه‌ریزی در رابطه با سخنرانی، برگزاری کارگاه‌ها و سمینارهای آموزشی درباره توانمندسازی روان‌شناختی و مؤلفه‌های آن در مدیران و معلمان مدارس و سایر افراد می‌تواند کمک‌کننده باشد. پیشنهاد می‌شود نمرات شایستگی شغلی و شکوفایی شخصی با اندازه‌های رفتار واقعی در زندگی روزمره همبسته شوند تا شواهدی از بسط نمرات حاصل از تشخیص این ابزار در موقعیت‌های واقعی زندگی فراهم شود؛ به این معنا که هنوز مشخص نیست آیا نمرات بالا در این پرسشنامه‌ها توان پیش‌بینی رفتارهای عملی را دارند یا خیر؟ علاوه بر آن، با توجه به اهمیت توانمندسازی روان‌شناختی در مدیران و معلمان مدارس، پیشنهاد می‌شود اثرات توانمندسازی روان‌شناختی در پیشرفت و تعالی فردی و اجتماعی بررسی شود و در رسانه‌های آموزشی، اجتماعی و ارتباطی، متغیرهای شایستگی شغلی و شکوفایی شخصی بررسی شوند و به عنوان یک حرکت ملی به آن نگریسته شود تا عموم مردم به ویژه مدیران و معلمان تغییرات لازم را در خود به وجود آورند.

سپاسگزاری

از کلیه معلمان، مدیران و افرادی که در این مطالعه مشارکت و همکاری داشتند، کمال تشکر و قدردانی را داریم.

تعارض منافع

هیچ‌گونه تعارض منافع در انتشار این مقاله وجود ندارد.

پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی

منابع

۱. احمدی، سمانه، عزت‌نیا، فاطمه، احمدی، زهرا، و اسفندیاری، محمدرضا (۱۴۰۲). همبستگی اشتیاق شغلی و عملکرد شغلی معلمان با نقش واسطه‌ای مهارت‌های ارتباطی آنان در مدارس شهرستان فراه‌شهر. *مجله انگاره‌های نو در تحقیقات آموزشی*، ۱۲(۱)، ۸۷-۶۸. https://www.jopre.ir/article_170270.html
۲. اسدزاده، حسن، سعدی‌پور، اسماعیل، و قنبری، فرزانه (۱۳۹۳). اثر آموزش توانمندسازی روان‌شناختی بر خلاقیت هیجانی و خلاقیت شناختی در دانش‌آموزان دختر پایه سوم دوره اول دبیرستان شهر ایوان در سال تحصیلی ۹۳-۹۲. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته روان‌شناسی، دانشگاه علامه طباطبائی. <https://elmnet.ir/doc/10821503-71451>
۳. بشکار، مسلم، و ملازهی، اسماء (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش مهارت‌های مثبت‌نگری بر کیفیت زندگی و شکوفایی روان‌شناختی معلمان. *آموزش پرستاری*، ۱۲(۲)، ۱۳۳-۱۲۳. <http://jne.ir/article-1-1489-fa.html>
۴. بنیادی، پروین، ساکی، رضا، و فضل‌اللهی قمشی، سیف‌الله (۱۴۰۰). شناسایی عوامل مؤثر بر تعالی منابع انسانی در آموزش و پرورش (معلمان مقطع ابتدایی). *مجله جامعه‌شناسی آموزش و پرورش*، ۷(۱)، ۳۴۱-۳۳۲. <https://doi.org/10.22034/ijes.2021.533906.1112>
۵. رحیمی کلور، حسین، و کاظم‌زاده، رضا (۱۳۹۷). بررسی رابطه اشتیاق شغلی و بهزیستی روان‌شناختی با فرسودگی شغلی معلمان (مورد مطالعه معلمان شهر اردبیل). *مجله روان‌شناسی مدرسه*، ۷(۴)، ۸۰-۶۹. <https://doi.org/10.22098/jsp.2019.748>
۶. رضائی جندانی، محبوبه، هویدا، رضا، و سماواتیان، حسین (۱۳۹۴). توانمندسازی روان‌شناختی و رابطه آن با سرمایه روان‌شناختی معلمان. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۱۰(۱)، ۸۲-۶۷. https://nea.ui.ac.ir/article_19127.html?lang=en
۷. زوار، تقی، شبان‌بسیم، فرناز، و مهدی‌زاده، جعفر (۱۴۰۰). پیش‌بینی عملکرد شغلی معلمان بر اساس توانمندسازی روان‌شناختی و سبک رهبری مدیران. *فصلنامه اندیشه‌های نوین تربیتی*، ۱۷(۱)، ۱۷۳-۱۵۳. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2021.18898.2099>
۸. سپهوند، مهدیه، امیدیان، مرتضی، شهنی ییلاق، منیژه، و مکتبی، غلامحسین (۱۴۰۳). تأثیر رهبری اخلاقی مدیران مدارس و فرهنگ مدرسه بر رفتارهای کاری نوآورانه معلمان با میانجی‌گری امنیت روان‌شناختی. *پژوهش‌های روان‌شناختی در مدیریت*، ۱۰(۲)، ۱۴۹-۱۲۱. <https://doi.org/10.22034/jom.2024.2024581.1188>
۹. قمرانی، امیر، صالحی، هاجر، گلکاری، طاهره، و عرب‌بافرانی، حمیدرضا (۱۳۹۵). ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه شیفتگی مرتبط با کار. *فصلنامه پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی*، ۷(۲)، ۴۸-۳۳. https://japr.ut.ac.ir/article_57782.html
۱۰. قنبری، سیروس، نوراللهی، سعید، و جباری زهد، فاطمه (۱۴۰۳). اثر عدالت سازمانی بر بهزیستی شغلی معلمان با میانجی‌گری استقلال شغلی در معلمان ابتدایی. *پژوهش‌های روان‌شناختی در مدیریت*، ۱۰(۳)، ۱۶۰-۱۳۵. <https://doi.org/10.22034/jom.2024.2032007.1220>
۱۱. معروفی، یحیی، محمدپور، ابراهیم، و حیدری، شهریار (۱۴۰۲). مقایسه سیاست‌های جذب، تأمین و تربیت معلم از دیدگاه مدیران مدارس. *فصلنامه توسعه حرفه‌ای معلم*، ۸(۳)، ۶۴-۳۹. <https://doi.org/10.48310/tpd.2024.15142.1527>
۱۲. میرزاخانی، پرویز، رضایی، علی‌محمد، امین‌بیدختی، علی‌اکبر، نجفی، محمود، و رحیمیان‌بوگر، اسحاق (۱۳۹۶). اثربخشی آموزش شکوفایی بر هیجان‌های مثبت، روابط، احساس معنی، پیشرفت و مجذوبیت پژوهشگران جوان و نخبگان. *مجله پژوهش در نظام‌های آموزشی*، ۳۶، ۲۳۰-۲۰۹. <https://doi.org/10.22034/jiera.2017.51091>

References

1. Ahmadi, S., Ezatneya, F., Ahmadi, Z., & Esfandiyari, M (2023). Correlation of Teachers' job enthusiastic and job performance with the mediating role of their communication skills in Farashband Schools in Iran. *New Paradigms in Educational Research*, 2(1), 68-87. https://www.jopre.ir/article_170270.html?lang=en (In Persian)
2. Ani, F., Ramlan, N., Suhaimy, K.A.M., Jaes, L., Damin, Z.A., Halim, H., ..., & Ahmad, S. (2018). Applying empowerment approach in community development. In *Proceedings of The International Conference on Social Sciences (ICSS)*. <https://jurnal.umj.ac.id/index.php/icoss/article/view/2359>
3. Asadzadeh, H., Sadipour, E., & Ghanbari, F (2014). *The effect of psychological empowerment training on emotional creativity and cognitive creativity of third-grade female students in the first year of high school in Ivan city* [Master's thesis in Educational Psychology, Allameh Tabatabaee University]. <https://elmnet.ir/doc/10821503-71451> (In Persian)
4. Ayse, E.B. (2018). Adaptation of the PERMA Well-Being Scale into Turkish: Validity and Reliability Studies. *Educational Research and Reviews*, 13(4), 129-135. <https://academicjournals.org/journal/ERR/article-full-text-pdf/15C001356095.pdf>
5. Bakker, A.B. (2008). The work-related flow inventory: Construction and initial validation of the WOLF. *Journal of Vocational Behavior*, 72(3), 400-414. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2007.11.007>
6. Bakker, A.B., & Van Woerkom, M. (2017). Flow at work: A self-determination perspective. *Occupational Health Science*, 1, 47-65. <https://doi.org/10.1007/s41542-017-0003-3>
7. Balyer, A., Ozcan, K., & Yıldız, A. (2017). Teacher empowerment: School administrators' roles. *Eurasian Journal of Educational Research*, 17(70), 1-18. <https://dergipark.org.tr/en/pub/ejer/issue/42480/511698>
8. Beshkar, M., & Mollazehi, A. (2023). The Effectiveness of Positivity Skills Training on Quality of Life and Psychological Flourishing of Teachers. *Journal of Nursing Education*, 12(2), 123-133. <http://jne.ir/article-1-1489-fa.html> (In Persian)
9. Bonyadi, P., Saki, R., & Fazlolahi Ghomshi, S. (2021). Identifying the Effective Factors on Human Resources Excellence in Education (Elementary School Teachers). *Sociology of Education*, 7(1), 332-341. <https://doi.org/10.22034/ijes.2021.533906.1112> (In Persian)
10. Bradshaw, E.L., DeHaan, C.R., Parker, P.D., Curren, R., Duineveld, J.J., Di Domenico, S.I., & Ryan, R.M. (2023). The perceived conditions for living well: Positive perceptions of primary goods linked with basic psychological needs and wellness. *The Journal of Positive Psychology*, 18(1), 44-60. <https://doi.org/10.31234/osf.io/c8sj4>
11. Christian, M., & Garza, A., & Salughter, J. (2011). Work engagement: A quantitative review and test of its relations with task and contextual performance. *Personnel Psychology Magazine*, 64, 89-136. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.2010.01203.x>
12. Compton, W.C., & Hoffman, E. (2019). *Positive psychology: The science of happiness and flourishing*. Sage Publications. <https://doi.org/10.9781544322926>

13. Csikszentmihalyi, M. (1993). Activity and happiness: Towards a science of occupation. *Journal of Occupational Science*, 1(1), 38-42. <https://doi.org/10.1080/14427591.1993.9686377>
14. Diener, E., & Seligman, M.E. (2018). Beyond money: Progress on an economy of well-being. *Perspectives on Psychological Science*, 13(2), 171-175. <https://doi.org/10.1177/1745691616689467>
15. Dust, S.B., Resick, C.J., Margolis, J.A., Mawritz, M.B., & Greenbaum, R.L. (2018). Ethical leadership and employee success: Examining the roles of psychological empowerment and emotional exhaustion. *The Leadership Quarterly*, 29(5), 570-583. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2018.02.002>
16. Ghamrani, A., Salehi, H., Golkari, T., & Arab, B.H.R. (2016). Investigate the psychometric features of work related flow inventory. *Applied Psychological Research Quarterly*, 7(2), 33-48. https://japr.ut.ac.ir/article_57782.html?lang=en (In Persian)
17. Ghanbari, S., Norollahee, S., & Jabbari Zohd, F. (2024). The Effect of Organizational Justice on Job Well-being of Teachers Mediated by Job Autonomy among Elementary Teachers of Hamedan City. *Psychological Researches in Management*, 10(3), 135-160. <https://doi.org/10.22034/jom.2024.2032007.1220> (In Persian)
18. Gholami, M., Saki, M., & Hossein Pour, A.H. (2019). Nurses' perception of empowerment and its relationship with organizational commitment and trust in teaching hospitals in Iran. *Journal of Nursing Management*, 27(5), 1020-1029. <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/30848036/>
19. Gokcen, N., Hefferon, K., & Attree, E. (2012). University Students' Constructions of 'Flourishing' in British Higher Education: An Inductive Content Analysis. *International Journal of Wellbeing*, 2(1), 11-20. <https://doi.org/10.5502/ijw.v2i1.1>
20. Huppert, F.A., & So, T.T. (2013). Flourishing across Europe: Application of a new conceptual framework for defining well-being. *Social Indicators Research*, 110, 837-861. <https://doi.org/10.1007/s11205-011-9966-7>
21. Isenström, L. (2020). Children as Growing Rights Subjects—The Significance of Teachers' Actions. *The International Journal of Children's Rights*, 28(2), 258-287. <https://doi.org/10.1163/15718182-02802012>
22. Kasa, M., & Hassan, Z. (2017). The relationship of burnout dimensions with organizational citizenship behavior (OCB) among bank employees in Sarawak: Mediating role of flow experience. *International Journal of Business and Society*, 18(S4), 685-691. <https://www.researchgate.net/publication/322569246>
23. Kern, M.L., Della Porta, S.S., & Friedman, H.S. (2014). Lifelong pathways to longevity: Personality, relationships, flourishing, and health. *Journal of Personality*, 82(6), 472-484. <https://doi.org/10.1111/jopy.12062>
24. Krueger, A.B., & Stone, A.A. (2014). Progress in measuring subjective well-being. *Science*, 346(6205), 42-43. <https://www.jstor.org/stable/24917731>
25. Malik, M., Sarwar, S., & Orr, S. (2021). Agile practices and performance: Examining the role of psychological empowerment. *International Journal of Project Management*, 39(1), 10-20.

- <https://doi.org/10.1016/j.ijproman.2020.09.002>
26. Maroofi, Y., Mohammadpour, E., & Haidari, S. (2023). Comparison of Teacher Recruitment, Retention, and Training Policies from School Principals' Perspective. *Teacher Professional Development*, 8(3), 39-64. <https://doi.org/10.48310/tpd.2024.15142.1527> (In Persian)
 27. Martela, F., & Pessi, A.B. (2018). Significant work is about self-realization and broader purpose: Defining the key dimensions of meaningful work. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00363>
 28. Miguel, M.C., Ornelas, J.H., & Maroco, J.P. (2015). Defining psychological empowerment construct: Analysis of three empowerment scales. *Journal of Community Psychology*, 43(7), 900-919. <https://doi.org/10.1002/jcop.21721>
 29. Mirzakhani, P., Rezaei, A.M., Aminbeidokhti, A.A., Najafi, M., & Rahimian Bougar, I. (2017). Examining the effectiveness of educating flourishing on positive emotions, relationships, sense of meaning, achievement and engagements among young researchers and elites. *Journal of Research in Educational Systems*, 11(36), 209-230. <https://doi.org/10.22034/jiera.2017.51091> (In Persian)
 30. Monje-Amor, A., Xanthopoulou, D., Calvo, N., & Vázquez, J.P. A. (2021). Structural empowerment, psychological empowerment, and work engagement: A cross-country study. *European Management Journal*, 39(6), 779-789. <https://doi.org/10.1016/j.emj.2021.01.005>
 31. Pandita, D., & Ray, S. (2018). Talent management and employee engagement—a meta-analysis of their impact on talent retention. *Industrial and Commercial Training*, 50(4), 185-199. <https://doi.org/10.1108/ICT-09-2017-0073>
 32. Rahimi Klor, H., & Kazemzadeh, R. (2019). Investigating the relationship between work engagement and psychological well-being and job burnout: A case study of teachers in Ardabil. *Journal of School Psychology*, 7(4), 71-82. <https://doi.org/10.22098/jsp.2019.748> (In Persian)
 33. Rezaei, M., Hoveida, R., & Samavatian, H. (2015). Concept of psychological empowerment and its relationship with psychological capital among teachers. *New Educational Approaches*, 10(1), 67-82. https://nea.ui.ac.ir/article_19127.html?lang=en (In Persian)
 34. Schaufeli, W. (2012). Work engagement: What do we know and where do we go?. *Romanian Journal of Applied Psychology*, 14(1), 3-10. <https://www.scirp.org/reference/referencespapers?referenceid=3468411>
 35. Scotto di Luzio, S., Martinent, G., Guillet-Descas, E., & Daigle, M.P. (2020). Exploring the role of sport sense of community in perceived athlete burnout, sport motivation, and engagement. *Journal of Applied Sport Psychology*, 32(5), 513-528. <https://doi.org/10.1080/10413200.2019.1575298>
 36. Seligman, M. (2018). PERMA and the building blocks of well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 13(4), 333-335. <https://doi.org/10.1080/17439760.2018.1437466>
 37. Sepahvand, M., Omidian, M., Shehni Yailagh, M., & Maktabi, G. (2024). The effect of school principals' ethical leadership and school culture on teachers' innovative work behaviors with the mediation of psychological safety. *Psychological Researches in Management*, 10(2), 121-149. <https://doi.org/10.22034/jom.2024.2024581.1188> (In Persian)

38. Soleimani, S., Rezaei, A.M., Kianersi, F., Hojabrian, H., & Khalili Paji, K. (2015). Development and validation of flourishing questionnaire based on seligman's model among Iranian university students. *Journal of Research and Health*, 5(1), 3-12. <http://jrh.gmu.ac.ir/article-1-792-en.html>
39. Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2001). *SAS for Windows workbook for Tabachnick and Fidell: using multivariate statistics*. Allyn and Bacon 4th ed. <https://cir.nii.ac.jp/crid/1130282271473640960>
40. Thomas, K.W., & Velthouse, B.A. (1990). Cognitive elements of empowerment: An “interpretive” model of intrinsic task motivation. *Academy of Management Review*, 15(4), 666-681. <https://doi.org/10.2307/258687>
41. VanderWeele, T.J. (2017). On the promotion of human flourishing. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 114(31), 8148-8156. <https://doi.org/10.1073/pnas.1702996114>
42. Veenhoven, R. (2013). *Data-Book of Happiness: A Complementary Reference Work to 'Conditions of Happiness' by the Same Author*. Springer Science & Business Media. <https://doi.org/10.1007/978-94-015-3726-1>
43. Vik, M.H., & Carlquist, E. (2018). Measuring subjective well-being for policy purposes: The example of well-being indicators in the WHO “Health 2020” framework. *Scandinavian Journal of Public Health*, 46(2), 279-286. <https://doi.org/10.1177/1403494817724952>
44. Wang, X., & Shaheryar, S. (2020). Work-related flow: the development of a theoretical framework based on the high involvement HRM practices with mediating role of affective commitment and moderating effect of emotional intelligence. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.564444>
45. Zavvar, T., Saban Basim, F., & Mehdizadeh, J. (2021). Predicting job performance of teachers based on psychological empowerment and leadership style of headmasters. *The Journal of New Thoughts on Education*, 17(1), 153-173. <https://doi.org/10.22051/jontoe.2021.18898.2099> (In Persian)
46. Zhang, X., Ye, H., & Li, Y. (2018). Correlates of structural empowerment, psychological empowerment and emotional exhaustion among registered nurses: A meta-analysis. *Applied Nursing Research*, 42, 9-16. <https://doi.org/10.1016/j.apnr.2018.04.006>
47. Zito, M., Cortese, C.G., & Colombo, L. (2019). The role of resources and flow at work in well-being. *Sage Open*, 9(2). <https://doi.org/10.1177/2158244019849732>