

ارتقای توانمندسازی روان‌شناختی در پرتو تسهیم دانش

رحمت‌الله قلی‌پور^{۱*}، حمزه صمدی میارکلائی^۲، حسین صمدی میارکلائی^۳

۱. دانشیار، دانشکده مدیریت، دانشگاه تهران، ایران

۲. دانشجوی دکتری مدیریت دولتی، باشگاه پژوهشگران جوان و نخبگان، قائمشهر، ایران

۳. کارشناس ارشد مدیریت دولتی، باشگاه پژوهشگران جوان و نخبگان، قائمشهر، ایران

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۳/۰۹/۱۰؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۴/۰۲/۱۵)

چکیده

توانمندسازی در سازمان قابلیت است که فرصت تصمیم‌گیری را از طریق گسترده کردن حیطه اختیارات فراهم می‌کند و باعث شکسته شدن سلسله‌مراتب سنتی ساختارهای سازمان می‌شود. طی سال‌های گذشته، محققان همراه با ابعاد مختلف توانمندسازی، به بُعد روان‌شناختی آن نیز توجه کرده‌اند. یکی از عوامل مؤثر بر توانمندسازی روان‌شناختی، تسهیم دانش است. هدف پژوهش حاضر، بررسی رابطه توانمندسازی روان‌شناختی و تسهیم دانش کارکنان است. این پژوهش از نظر نحوه گردآوری داده‌ها، توصیفی-پیمایشی، و از نظر مقاصد پژوهش، کاربردی است. جامعه آماری این تحقیق، ۳۸۷ نفر از کارکنان آموزش و پرورش استان مازندران می‌باشند، که ۱۷۲ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها، پرسشنامه‌های استاندارد به کار گرفته شد، و تجزیه و تحلیل داده‌ها با نرم‌افزارهای SPSS و LISREL انجام گرفت. یافته‌ها نشان می‌دهد بین توانمندسازی روان‌شناختی و همه ابعاد تسهیم دانش ارتباط مثبت و معنادار وجود دارد. با توجه به نتایج مشاهده‌شده، تسهیم دانش عاملی بسیار قوی است، که به توانمندسازی روانی کارکنان منجر می‌شود.

کلیدواژگان

تسهیم دانش، توانمندسازی روان‌شناختی، سازمان، مدیریت دانش.

* نویسنده مسئول، رایانامه: rgholipor@ut.ac.ir

مقدمه

توانمندسازی یکی از مهم‌ترین چالش‌های مدیران در قرن حاضر است. زیرا تغییرات سریع، نگرش‌های جدید به نیروی انسانی را موجب شده است، و کارکنان سرمایه‌های سازمان تلقی می‌شوند، نه ابزار موفقیت مدیر؛ و به گردانندگان اصلی جریان کار و شرکای سازمان تبدیل شده‌اند (Roy & Sheena, 2005, p.43). کارکنان توانمند می‌توانند سازمان‌ها را در بحران‌های احتمالی نجات دهند و موقعیت‌هایی طلایی برای سازمان ایجاد کنند (Conger & Kanungo, 1988, p.484; Conger, 1989, p.20). در اینکه توانمندسازی کارکنان منبعی از مزیت رقابتی برای سازمان‌های معاصر هستند، توافق عمومی فزاینده‌ای وجود دارد. در نتیجه افزایش در مهارت‌های فنی و جهانی، و ارتقای انتظارات مشتریان، سازمان‌ها به کارکنانی نیازمندند که فراتر از گذشته، باشند (Quinn & Spreitzer, 1997; 2001). دانش نیز عاملی اثرگذار بر قابلیت سازمان‌ها جهت دستیابی به مزیت رقابتی پایدار است (Von Krogh et al., 2000, p.15). مدیریت دانش در سازمان‌ها دارایی‌های دانشی را به فرصت‌هایی برای مزیت‌های رقابتی پایدار تغییر می‌دهد (Lee et al., 2005, p.472). به طوری که منابع ناملموس به عنوان دارایی‌های حیاتی سازمان، به مزیت رقابتی پایدار و موفقیت بلندمدت سازمان منجر خواهند شد.

در واقع، از عواملی که نقش اساسی در توانمندسازی و برتری کارکنان و سازمان‌ها دارد، دانش و تسهیم آن در سازمان است، که طی سالیان اخیر توجه تعداد زیادی از بزرگان مدیریت را جلب کرده است. لاولر (۱۹۹۲)، توانمندسازی را تسهیم کردن کارکنان خط مقدم سازمان در چهار عنصر اطلاعات، دانش، پاداش و قدرت می‌داند. با توجه به این تعریف، مشاهده می‌شود که تسهیم دانش عاملی است که به توانمندسازی کارکنان منجر می‌شود (قربانی‌زاده و خالقی‌نیا، ۱۳۸۸، ص ۸۷). بنابراین، با جمع‌آوری دانش، تسهیم و مدیریت آن می‌توان افراد را توانمند کرد. علاوه بر این، دانش ضمنی به طور تدریجی ایجاد می‌شود، بنابراین، سپری شدن زمان نیاز است و باید از هدر رفتن آن جلوگیری کرد. باید این دانش را به دانش آشکار تبدیل، و به کارکنان دیگر منتقل کرد و برای توانمند کردن آنان به کار گرفت.

برخلاف اهمیت موضوع تسهیم دانش و توانمندسازی روان‌شناختی در پاسخ‌گویی به محیط متغیر امروزی، مطالعه در این موضوع به حد اغنا نرسیده است و به مطالعات بیشتر برای روشن‌تر شدن موضوع نیاز است. هدف از انجام‌دادن این تحقیق، یافتن دلایلی که بر وجود رابطه بین تسهیم دانش و توانمندسازی روان‌شناختی دلالت می‌کند، است. به عبارت دیگر، این پژوهش به دنبال پاسخ‌دادن به این پرسش است که آیا میان تسهیم دانش و توانمندسازی روان‌شناختی در جامعه مورد مطالعه رابطه معناداری وجود دارد یا خیر؟

مبانی نظری پژوهش

توانمندسازی روان‌شناختی

یکی از موضوع‌های اساسی که مدیران در روند تحول سازمانی با آن مواجه‌اند، توانمندسازی کارکنان است. توانمندسازی راهبردی سازمانی است که مسئولیتی بیشتر جهت تصمیم‌گیری به کارکنان اعطا می‌کند و مشارکت آنان را در کنترل فرایندهای سازمان افزایش می‌دهد. در تعریف توانمندسازی، عواملی مانند انگیزش درونی، ادراک و تعهد، ساختار شغل، انتقال قدرت یا اختیار و تسهیم منابع و اطلاعات به کار گرفته شده است. توانمندسازی رویکردی است که در آن رهبر، کارکنان اجرایی را به عنوان جزء اصلی اثربخشی سازمانی توانمند می‌کند (عابدسعیدی و همکاران، ۱۳۸۹، ص ۴۵). لی و کوح^۱ (۲۰۰۱) توانمندسازی را طبیعت موجود در افکار سرپرستان و زیردستان در نظر می‌گیرند و بیان می‌کنند توانمندسازی ترکیبی از حالات روان‌شناختی زیردست است، که زیردست تحت تأثیر رفتارهای توانمندکننده سرپرستان قرار گرفته است (Greasley et al., 2005, p.353).

مفهوم توانمندسازی دو رهیافت متفاوت را دربرمی‌گیرد که توسط نویسندگان و محققان متعدد اشاره شده است. اصطلاحات که نویسندگان به کار گرفته‌اند، ممکن است تا اندازه‌ای متفاوت باشد،

1. Lee & Koh

هر چند مفاهیم و بحث‌های اصلی سازگاری معناداری را بین دیدگاه‌های مختلف نشان می‌دهد، تعدادی از نظریه‌پردازان بر افزایش مشارکت کارکنان در وضع هدف، تصمیم‌گیری، فنون انگیزش و به‌طور کلی، توانا کردن کارکنان برای کار در محیط‌های مشارکتی اشاره می‌کنند (Spreitzer, 1996)، و توافق دیگر میان نویسندگان این است که کارکنان توانمند دارایی‌های باارزشی برای سازمانند (Quinn & Spreitzer, 1997).

توانمندسازی روان‌شناختی نشان‌دهنده چهار وظیفه است که افراد هنگام انجام دادن فعالیت کاریشان انجام می‌دهند، این چهار بعد توانمندسازی شامل معنادار بودن، اثرگذاری، شایستگی و حق انتخاب است. کانگر و کانگو بیان می‌کنند هرگونه راهبرد یا فن مدیریتی که به افزایش حق تعیین سرنوشت و کفایت نفس کارکنان منجر شود، توانمندسازی آن‌ها را در پی خواهد داشت و برعکس، هر راهبردی که برخوردار از حق تعیین سرنوشت، یا کفایت نفس کارکنان را تضعیف کند، باعث تقویت احساس «نداشتن قدرت» در آن‌ها می‌شود و عدم توانمندی را در پی خواهد داشت (Conger & Kanungo, 1988, p.473).

توماس و ولتهوس^۱ (۱۹۹۰)، توانمندی روان‌شناختی را عامل انگیزش درونی می‌دانند که منعکس‌کننده نقش فعال کارکنان در سازمان است و بین راهبردهای مدیریتی و عوامل سازمانی و ادراک کارکنان درباره توانمندی تفاوت قائل شده‌اند.

اسپریتزر (۱۹۹۵)، با به‌کارگیری الگوی روان‌شناختی توماس و ولتهوس (۱۹۹۰)، به عنوان اولین مطالعه پژوهشی و تجربی، توانمندسازی روان‌شناختی را اندازه‌گیری و اعتباریابی کرده است. وی مطالعه خود را که در شرکت‌های برتر آمریکا انجام گرفت در دو نمونه صنعتی بیمه انجام داد و به شناخت، اندازه‌گیری و اعتباریابی ابعاد توانمندسازی روان‌شناختی پرداخت. این ابعاد عبارت‌اند از شایستگی، خودسامانی (خودمختاری)، مؤثر بودن و معنادار بودن شغل. همچنین، او عوامل سازمانی و فردی مرتبط با توانمندسازی در سطح مدیران میانی را بررسی کرد.

1. Thomas & Velthouse

مطابق با نظر نظریه‌پردازانی که توانمندسازی را از دیدگاه کارکنان می‌نگرند، توانمندسازی وضعیت روان‌شناختی کارکنان را انعکاس می‌دهد. اگر کارکنان رفتاری را بروز دهند که انتظار است پس از انتقال قدرت انجام دهند، یا از این حقیقت که قدرت به آن‌ها انتقال یافته، آگاه نیستند، یا احساس فقدان قدرت می‌کنند. توانمندسازی روان‌شناختی از دو نظریه سازمانی مدیریت مشارکتی و مشارکت کارکنان، نشأت گرفته است. محققانی مانند اسپریتزر^۱ (۱۹۹۶) و اسپریتزر و همکاران (۱۹۹۷)، نیز بر اساس رویکرد شناختی و کار توماس و ولتهوس نوعی خاص از توانمندسازی را تعریف می‌کنند که به زعم آن‌ها در پاسخ به علل شکست برنامه‌های توانمندسازی است. از نظر آن‌ها سازمان‌ها درباره توانمندسازی رویکردی جهان‌شمول را اتخاذ کرده است و آن را برای هر موقعیتی مناسب می‌دانند، در صورتی که قبل از هر اقدامی در این زمینه باید کارکنان خود را به لحاظ روانی توانمند کنند. آن‌ها تعریف کانگر و کانگو درباره توانمندسازی را می‌پذیرد. از نظر آن‌ها توانمندسازی مفهومی چندوجهی است و نمی‌توان آن را یک مفهوم ساده تعریف کرد. آن‌ها توانمندسازی را به‌طور وسیع‌تر، به عنوان یک حالت انگیزش درونی در ارتباط با شغل تعریف می‌کنند که شامل چهار تصور درونی است و بیان‌کننده تمایل افراد به نقش‌های کاری خود است. این چهار تصور درونی عبارت‌اند از ۱. معنادار بودن؛ ۲. شایستگی؛ ۳. خودتعیینی (خودسامانی)؛ ۴. تأثیرگذاری. در این پژوهش این ابعاد برای توانمندسازی روان‌شناختی مد نظر قرار گرفته است.

مدیریت دانش

والش و همکاران (۲۰۰۹)، معتقدند دانش چندوجهی است و تعریف‌های متعددی دارد (Walsh et al., 2009, p.264). توربان و همکاران (۲۰۰۶)، دانش را به این شرح تعریف کرده‌اند: دانش اطلاعاتی است که مفهومی، مرتبط و قابل اجرا است. دانش ویژگی‌های دارد که آن را از

1. Spreitzer

دارایی‌های دیگر سازمان متمایز می‌کند: قدرت خارق‌العاده و بازدهی فزاینده؛ پراکندگی، تراوش و لزوم به‌روزی بودن؛ ارزش نامعلوم؛ ارزش نامعلوم به اشتراک‌گذاری، و وابستگی به زمان. دانش بیان‌کننده درک و تجربه‌ای غیرمستقیم است که می‌تواند بین استفاده و سوءاستفاده از آن، تمایز قائل شود. در طول زمان، اطلاعات روی هم انباشته شده و از بین می‌روند، در حالی که دانش تکامل می‌یابد. با این حال، به دلیل اینکه دانش ماهیتاً پویاست، اگر شخص یا سازمانی، دانش را با تغییر شرایط محیطی به‌روز نکند، دانش امروز می‌تواند جهل فردا باشد. سرمایه فکری (یا دارایی فکری)، یکی از عنوان‌هایی است که اغلب برای دانش به‌کار گرفته می‌شود و بیان‌کننده آن است که دانش، ارزش مالی دارد. با در نظر گرفتن انواع و کاربردهای دانش، تعریف ساده و بی‌نظیری از دانش را می‌پذیریم و آن عبارت است از دانش، اطلاعات کاربردی است (Turban et al., 2006). دانشمندان عرصه مدیریت دانش، دو تقسیم‌بندی دانش ضمنی و دانش صریح برای دانش را پذیرفته‌اند. دانش صریح که عینی و آشکار است و می‌تواند از طریق زبان بیان شود، و دانش ضمنی که به‌شدت شخصی است و بیان و گفتن آن بسیار سخت است (Polanyi, 1966; Nonaka & Takeuchi, 1995; et al., 1992). مدیریت دانش، به معنی تبدیل دانش تلویحی به دانش صریح، شاخصی راهبردی و اثرگذار بر اثربخشی و رقابت‌پذیری سازمانی است. دانش صریح عینی است و قابلیت ذخیره‌سازی به منظور به‌کارگیری در مراحل بعدی را دارد (Mohamed et al., 2006). در حالی که دانش تلویحی، ذهنی است و به واسطه فرایندهای اجتماعی‌سازی مانند اشتراک‌گذاری، استعاره‌ها و مقایسات در خلال تعاملات اجتماعی، به دانش صریح تبدیل می‌شود (Nonaka & Takeuchi, 1995). دانش صریح، قابل کدگذاری و بیان بوده، و امکان تبادل عقاید را امکان‌پذیر می‌کند (Gopalakrishnan & Bierly, 2001)، در حالی که دانش تلویحی از اطلاعات ناشی از تجربه‌ها و ارتباطات ذخیره‌شده در سازمان حاصل می‌شود.

مدیریت دانش، همه رویکردهای نظام‌مند جهت یافتن، درک و کاربرد دانش برای ایجاد ارزش را شامل می‌شود، ضمن اینکه در مطالعات اخیر، به مدیریت دانش اثربخش از طریق فعالیت‌های منابع انسانی توجه خاص شده است (Nonaka & Toyama, 2003). مدیریت دانش فرایندی است

که ورودی آن دانش شخصی یک فرد، خروجی آن دانش سازمانی، و فرایندهای تبدیل ورودی به خروجی می‌تواند شامل خلق، انتقال و یکپارچه‌سازی دانش در تیم‌های کاری سازمان باشد. خلق دانش توسط فرایندهایی شکل می‌گیرد که پنهان، ناملموس و نامشهودند.

تسهیم دانش

وانگ و نوئه (۲۰۱۰)، تسهیم دانش را متفاوت از انتقال دانش و تبادل دانش می‌دانند. آن‌ها معتقدند انتقال دانش هم مستلزم تسهیم دانش به وسیله منبع دانش است و هم مستلزم فراگیری، اکتساب و کاربرد دانش به وسیله دریافت‌کننده است. «انتقال دانش» نوعاً برای تشریح حرکت و جریان دانش میان واحدها، بخش‌ها، یا سازمان‌های مختلف بر خلاف حرکت در میان افراد به‌کار گرفته می‌شود. اگر چه «تبادل دانش» به‌طور تبادلی و معاوضه‌ای نسبت به «تسهیم» دانش به‌کار گرفته می‌شود، تبادل دانش شامل تسهیم دانش (یا ارائه دانش از سوی کارکنان برای سایرین)، و جست‌وجو و مطالبه دانش (یا مطالبه کارکنان از دیگران برای کسب دانش) می‌شود (Wang & Noe, 2010, p.117).

علوی و لیدنر (۲۰۰۱) تسهیم دانش را به انتقال دانش تشبیه کردند و آن را به عنوان فرایند توزیع دانش در سراسر سازمان تعریف کردند. توزیع دانش می‌تواند میان افراد، گروه‌ها یا سازمان‌ها با به‌کارگیری هر نوع یا هر تعداد از کانال‌های ارتباطاتی روی دهد (Alavi & Leidner, 2001, p.110).

تسهیم دانش عبارت از مجموعه رفتارهایی شامل تبادل دانش و اطلاعات و کمک‌کردن به دیگران در این زمینه است. تسهیم دانش، شبیه رفتارهای شهروندی سازمانی است که به‌طور اختیاری و داوطلبانه در سازمان‌ها انجام می‌گیرد. یکی از شیوه‌های اندازه‌گیری مدیریت دانش، میزان تسهیم دانش (شامل دانش آشکار و ضمنی) است که در سازمان‌ها انجام می‌گیرد. یاهیا و گوه (۲۰۰۲)، پی بردند که تسهیم و توزیع دانش به‌طور مثبت با مدیریت دانش همبستگی دارد. تسهیم غیررسمی دانش در سازمان‌ها می‌تواند بسیار مؤثر باشد. به‌طور مثال، کارکنان شرکت تری‌ام دانش را از طریق گفتن داستان، تسهیم می‌کنند. کارکنان شرکت بریتیش پترولیوم نیز دانش را

به‌طور چهره‌به‌چهره با افراد کارخانه‌های دیگر این شرکت تسهیم می‌کنند. تسهیم دانش هنگامی رخ می‌دهد که یک فرد به کمک و یادگیری از دیگران در توسعه شایستگی‌های جدید تمایل دارد. سنگه (۱۹۹۸) می‌گوید یادگیری به معنی درک و جذب است. هدف نهایی از تسهیم دانش کارکنان، تلاش برای انتقال و تبدیل تجربه‌ها و دانش همه افراد به دارایی‌ها و منابع سازمانی، به منظور افزایش و پیشبرد اثربخشی سازمانی است. به نظر سالپوک (۲۰۰۰): اگر خواهان این هستیم که افراد در سازمان آنچه را که یاد می‌گیرند، تسهیم کنند، باید شرایطی در سازمان فراهم و ایجاد شود که در آن تسهیم شرایط نتیجه‌مزیت فردی باشد. برنامه‌های انگیزشی، شامل پاداش‌های درونی، بیرونی و اجتماعی است که باید ایجاد و توسعه داده شوند. این برنامه‌ها و پاداش‌ها موجب افزایش خلق دانش، تسهیم، انتقال و به‌کارگیری دانش می‌شوند. کارکنان هم‌زمان باید این واقعیت را آموزش ببینند که پاداش‌ها فقط برای تسهیم دانش نمی‌باشد. کارکنان نه‌تنها باید دانش خود را پس از تسهیم حفظ کنند، باید درون‌دادی مرتبط با دانش تسهیم‌شده را از گروه یا طرف‌های دیگر دریافت کنند (یوسفی و همکاران، ۱۳۸۹، ص ۲۶).

تسهیم دانش توسط مک‌درمت (۱۹۹۹)، به این شرح بیان شده است که وقتی می‌گوییم فردی دانش خود را تسهیم می‌کند، یعنی فردی دیگر را با به‌کارگیری دانش، بینش و افکار خود راهنمایی می‌کند، تا او را کمک کند، موقعیت خود را بهتر ببیند. به علاوه، فردی که دانش خود را تسهیم می‌کند، مطلوب است از هدف دانش تسهیم‌شده و کاربرد آن، و همچنین از نیازها و شکاف‌های اطلاعاتی فرد گیرنده دانش اطلاع داشته باشد (دانایی‌فرد و همکاران، ۱۳۹۰، ص ۶۷).

ارتباط میان توانمندسازی روان‌شناختی و تسهیم دانش

مدیریت و تسهیم دانش را می‌توان فرایندی چالشی دانست، زیرا شناخت آن ممکن است بسیار دشوار باشد، و به‌کارگیری مطلوب آن به‌طوری که برای سازمان مزیت رقابتی ایجاد کند، دشوار است. مدیران تلاش بسیار می‌کنند تا از مدیریت دانش، دانش انباشته در ذهن اعضای سازمان را استخراج کنند و آن را میان همه افراد تسهیم کنند. در این حالت دانش ذخیره‌شده در سیستم، به منبع قابل اعتماد دائمی تبدیل می‌شود و از طریق توانمندسازی کارکنان، مزیت رقابتی پایداری را

برای سازمان فراهم می‌کند (قربانی‌زاده و خالقی‌نیا، ۱۳۸۸؛ Huysman & Wulf, 2006). تسهیم دانش نیز از عوامل مؤثر بر توانمندسازی روان‌شناختی کارکنان است، در واقع، کلید درک موفقیت و شکست نیروی انسانی در سازمان‌ها، شناخت و ایجاد شرایط و بستر مناسب برای بهبود توانمندسازی روان‌شناختی کارکنان است.

باون و لاولر (۱۹۹۲)، در تحقیقات خود اشاره کردند که دسترسی به اطلاعات، نقشی مهم در تصمیم‌گیری‌های کارکنان ایفا می‌کند. آن‌ها معتقدند که وقتی توانمندسازی در کارکنان وجود دارد که سازمان‌ها قدرت، اطلاعات، دانش و پاداش‌ها را در سازمان توزیع کند (Bowen & Lawler, 1992). رهبرانی که در سازمان‌ها تمایل به سهیم کردن کارکنان در اطلاعات ندارند، هرگز سازمان و کارکنانی توانمند نخواهند داشت. در واقع، تسهیم دانش نه تنها برای توانمندسازی کارکنان ضروری است، بلکه موجب ایجاد جو اعتماد، صمیمیت و مسئولیت‌پذیری می‌شود (گرجی و متکا، ۱۳۹۱). بنابراین، تسهیم دانش یکی از اقدامات اساسی مدیریت دانش است که بر توان، ظرفیت و نوآوری کارکنان سازمان تأثیر زیادی دارد. نقش تسهیم دانش در رفتارها و عملکردهای سازمانی کارکنان بسیار تعیین‌کننده و غیرقابل جایگزین است. از این رو، افزایش و بهبود تسهیم دانش سازمانی می‌تواند قابلیت آن‌ها را برای توانمندسازی به‌طور قابل توجه ارتقا دهد. پس می‌توان دریافت که افزایش تسهیم دانش در سازمان می‌تواند احساس شایستگی، معنادار بودن شغل، داشتن اختیار انتخاب و تصمیم‌گیری و همچنین احساس تأثیرگذار بودن در کار بین افراد در سازمان را ارتقا دهد.

لذا با توجه به نکته‌های یادشده می‌توان فرضیه‌های اصلی و فرعی تحقیق را به شرح زیر تدوین نکرد:

- فرضیه اصلی تحقیق: تسهیم دانش با توانمندسازی روان‌شناختی ارتباط مثبت و معنادار دارد.
- فرضیه فرعی اول: گردآوری دانش با توانمندسازی روان‌شناختی ارتباط مثبت و معنادار دارد.
- فرضیه فرعی دوم: خودسودمندی با توانمندسازی روان‌شناختی ارتباط مثبت و معنادار دارد.
- فرضیه فرعی سوم: اهدای دانش با توانمندسازی روان‌شناختی ارتباط مثبت و معنادار دارد.

فرضیه فرعی چهارم: جو سازمان با توانمندسازی روان‌شناختی ارتباط مثبت و معنادار دارد.
فرضیه فرعی پنجم: کنترل رفتاری با توانمندسازی روان‌شناختی ارتباط مثبت و معنادار دارد.

پیشینه پژوهش

لیائو و همکاران (۲۰۰۴)، رابطه تسهیم دانش با روابط کارکنان در اداره امور مالیاتی و شرکت‌های حاضر در بورس اوراق بهادار تایوان را بررسی کردند و دریافتند میان متغیرهای تحقیق ارتباط مثبت و معنادار وجود دارد، همچنین، آن‌ها نتیجه‌گیری کردند موفقیت تسهیم دانش در سازمان، تنها وابسته به وجود فناوری‌ها نیست، بلکه به عوامل رفتاری نیز مرتبط است. صادقی و حسنی (۲۰۱۳)، رابطه میان مدیریت دانش و توانمندسازی کارکنان در اداره ورزش و جوانان جمهوری اسلامی ایران را بررسی کردند، طرح این تحقیق بر مبنای مدل ماسا و تستا (۲۰۰۹)، چن و هونگ (۲۰۰۷)، و مالهوترا و ماج‌چورزاک (۲۰۰۴) برای مدیریت دانش، و مدل اسپریتزر (۱۹۹۲)، برای توانمندسازی کارکنان بوده است، نتایج تحقیق آن‌ها نشان داد، میان مدیریت دانش و تمام ابعاد وابسته به آن، به‌ویژه تسهیم دانش با توانمندسازی کارکنان ارتباط مثبت و معنادار وجود دارد. سراواستاوا و همکاران (۲۰۰۶)، در تحقیقی ارتباط میان توانمندسازی رهبری در مدیریت تیم‌ها و تسهیم دانش، سودمندی و ثمربخشی، و عملکرد تیم‌ها را بررسی کردند. یافته‌های تحقیق آنان نشان داد توانمندسازی رهبری به‌طور مثبت با تسهیم دانش، سودمندی و ثمربخشی تیم در ارتباط است، که در برگشت، این متغیرها به‌طور مثبت با عملکرد مرتبط‌اند. اوزبیک و کیلی کارسلان‌توپلو (۲۰۱۱)، تحقیقی را با عنوان «رفتار تسهیم دانش کارکنان توانمند» انجام دادند. نتایج تجزیه و تحلیل همبستگی داده‌ها نشان داد همبستگی میان توانمندسازی و رفتار تسهیم دانش معنادار است و نشان می‌دهد توانمندسازی به‌طور مثبت با رفتار تسهیم دانش ارتباط دارد.

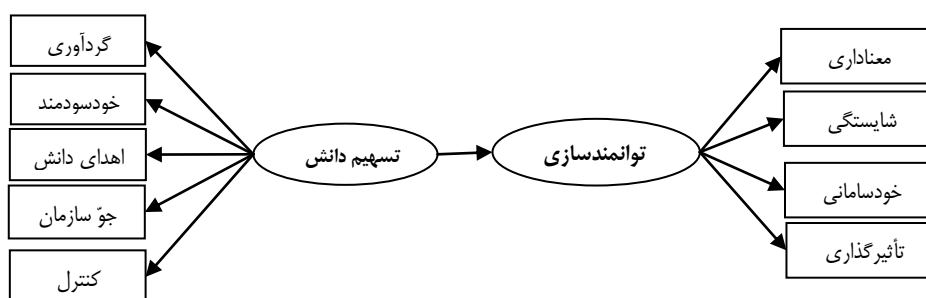
دامغانیان و همکاران (۱۳۹۲)، در مطالعه‌ای تأثیر فناوری اطلاعات را بر مدیریت دانش با میانجی‌گری نقش توانمندسازی در شرکت ملی حفاری ایران بررسی کردند و دریافتند که فناوری اطلاعات بر مدیریت دانش به‌طور مستقیم و غیرمستقیم اثرگذار است، همچنین، میان توانمندسازی روان‌شناختی کارکنان و مدیریت دانش نیز ارتباطی مستقیم به‌دست آمد. قربانی‌زاده و خالقی‌نیا

(۱۳۸۸)، در تحقیقی با عنوان «نقش انتقال دانش ضمنی در توانمندسازی کارکنان»، بین ۱۷۳ نفر از کارکنان دانشگاه پیام نور استان مازندران، دریافتند میان انتقال دانش ضمنی و توانمندسازی کارکنان و ابعاد آن ارتباط مثبت و معنادار وجود دارد. هادیزاده مقدم و همکاران (۱۳۹۱)، رابطه میان تسهیم دانش و نوآوری در سازمان‌های خدمات مالی را بررسی کردند. نتایج آن‌ها نشان داد رابطه معناداری میان تسهیم دانش و نوآوری وجود دارد. علاوه بر آن، نتایج مشابه میان متغیرهای تسهیم دانش آشکار، تسهیم دانش پنهان، تسهیم دانش راهبردی، تسهیم دانش کارشناسی با نوآوری مشاهده شد. رهنورد و صدر (۱۳۸۶)، تحقیقی با عنوان «رابطه ادراک فرهنگ تسهیم دانش کارکنان با عوامل سازمانی در دستگاه‌های دولتی» انجام دادند، بر اساس یافته‌های این پژوهش تعهد مدیریت به تسهیم دانش، وجود فناوری مناسب برای تسهیم دانش، اعتماد، اندازه سازمان، فضای تعامل اجتماعی، ساختار پاداش و تفاوت در موقعیت ارتباط، رابطه معناداری با ادراک فرهنگ تسهیم دانش در دستگاه‌های دولتی دارای بودجه جاری استانی دارند.

همان‌طور که مشاهده می‌شود، به موضوع «تأثیر تسهیم دانش به عنوان یک متغیر مستقل بر توانمندسازی روان‌شناختی»، در تحقیقات کمتر توجه شده است. در این راستا، سعی شده است تا در این تحقیق از این منظر به مقوله تسهیم دانش در سازمان نگریسته شود، و از طرفی، این موضوع حاکی از نبودن، تازگی موضوع و در نهایت، جذابیت آن است.

مدل مفهومی پژوهش

متغیر اصلی مورد نظر در این پژوهش، توانمندسازی روان‌شناختی است. تلاش محققان بر آن است تا تغییرات در توانمندسازی روان‌شناختی را از طریق متغیر مستقل تبیین کنند. تسهیم دانش متغیر مستقل این تحقیق است. هدف این است با افزایش تسهیم دانش، توانمندسازی روان‌شناختی کارکنان بهبود یابد و کارکنان توانمندتر شوند. شکل ۱ مدل مفهومی تحقیق را نشان می‌دهد.



شکل ۱. مدل مفهومی تحقیق

روش پژوهش

پژوهش حاضر به لحاظ هدف از نوع کاربردی، و از لحاظ ماهیت و روش توصیفی-همبستگی است. جامعه آماری این تحقیق را کارکنان اداره آموزش و پرورش استان مازندران و اداره آموزش و پرورش شهر بهنمیر به عنوان شاهدی تجربی شامل می‌شوند که در زمان تحقیق ۳۸۷ نفر بوده‌اند. بر اساس فرمول نمونه‌گیری کوکران، نمونه آماری تحقیق حاضر برابر با ۱۹۳ نفر از کارکنان بوده است که با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند و پرسشنامه‌ها در میان آن‌ها توزیع شد. در نهایت، ۱۷۲ پرسشنامه مناسب تجزیه و تحلیل آماری جمع‌آوری شد.

داده‌ها و مقیاس اندازه‌گیری

داده‌ها با ابزار پرسشنامه‌های استاندارد تکمیل و جمع‌آوری شده است. پرسشنامه یادشده از سه بخش مجزا تشکیل شده است، سؤال‌های مربوط به ویژگی‌های جمعیت‌شناختی، تسهیم دانش و توانمندسازی روان‌شناختی. در بخش اول این پرسشنامه چهار سؤال جمعیت‌شناختی درج شده است. برای تسهیم دانش پرسشنامه (Jacobs & Roodt, 2007)، با ۱۷ سؤال به گرفته شد، در مقیاس لیکرت با بازه (۱-۵)، با فن تحلیل عاملی (KMO= ۰.۸۳۶)، از ۱۷ سؤال، یک سؤال به دلیل بار عاملی کم حذف شد و بقیه در پنج بعد، سازماندهی، و ابعاد آن با توجه به ماهیت سؤال‌ها

نام‌گذاری شد. برای بررسی توانمندسازی روان‌شناختی نیز ۱۲ سؤال تنظیم شده است که در مقیاس لیکرت با بازه (۱-۵)، پرسشنامه (Spreitzer, 1995)، برای چهار مؤلفه احساس مؤثر بودن، احساس خودسامانی، احساس شایستگی و معنادار بودن، که برای هر یک سه گویه در نظر گرفته شده، به کار گرفته شد.

برای تعیین روایی، ابتدا پرسشنامه در اختیار چند نفر از استادان و خبرگان قرار گرفت. آنگاه پس از اخذ نظرهای اصلاحی و تعدیل موادی از آن‌ها، در اختیار ۴۰ نفر از اعضای جامعه آماری به عنوان نمونه مقدماتی قرار گرفت و نظرهای اصلاحی آن‌ها نیز اخذ و از مرتبط بودن سؤال‌ها با توجه به جامعه آماری مورد مطالعه اطمینان حاصل شد. آنگاه پرسشنامه نهایی برای جمع‌آوری داده‌ها به کار گرفته شد. علاوه بر این، شاخص GFI که یکی از معیارهای سنجش روایی است (Hair et al., 1998)، بیشتر از ۰/۹۰ به دست آمده است، که قابل قبول است.

همچنین، برای تعیین قابلیت اعتماد (پایایی) ابزار اندازه‌گیری روش سنجش سازگاری درونی به کار گرفته شد. سازگاری درونی ابزار اندازه‌گیری با محاسبه ضریب آلفای کرونباخ بررسی می‌شود (Cronbach, 1951, p.332; Churchill, 1979). این روش در اغلب تحقیقات به کار گرفته می‌شود (Peterson, 1994, p.388). اگر چه حداقل مقدار قابل قبول برای این ضریب باید ۰/۷ است، مقدار ۰/۶ و حتی ۰/۵۵ نیز قابل قبول و پذیرش است. به اعتقاد نان‌نالی (۱۹۷۸)، پایایی‌های مقیاس سنجش که کمتر از ۰/۶ است، ضعیف تلقی می‌شوند، آلفاهایی در حدود ۰/۷، قابل پذیرش است، حال آنکه آلفاهایی که بالاتر از ۰/۸ است، عالی در نظر گرفته می‌شود. یافته‌ها نشان می‌دهد پایایی مقیاس سنجش متغیرهای این پژوهش بیش از عدد ۰/۸۰ است.

یافته‌های پژوهش

آمار توصیفی

با توجه به آمار مشاهده‌شده از جدول‌های توصیفی باید گفت در نمونه مورد مطالعه از نظر سن، ۱۷ درصد ۲۵ تا ۳۲ سال، ۳۱ درصد ۳۳ تا ۴۰ سال، ۴۳ درصد ۴۱ تا ۴۸ سال، و ۹ درصد ۴۹ تا

۵۵ سال، از نظر جنسیت، ۳۹ درصد زن و ۶۱ درصد مرد، از این میان، ۷ درصد مجرد و ۹۳ درصد متأهل، از نظر تحصیلات ۸ درصد دیپلم، ۴ درصد کاردانی و ۶۷ درصد لیسانس، و ۲۱ درصد کارشناسی ارشد بوده‌اند.

آمار استنباطی

آزمون همبستگی میان متغیرها

برای سنجش همبستگی و ارتباط میان متغیرها، ابتدا از جدول معناداری و ضریب همبستگی که در آن مقادیر بحرانی ضریب همبستگی در درجه آزادی ۰/۰۵ و ۰/۰۱ لحاظ شده است، به کار گرفته شد. نتایج تجزیه و تحلیل اطلاعات نشان داد سطح معناداری برای متغیرهای اصلی تحقیق حاضر ۰/۰۰۱ به دست آمد، که از ۰/۰۵ کمتر است. بنابراین، فرض وجود رابطه میان تسهیم دانش و ابعاد آن با توانمندسازی روان‌شناختی تأیید می‌شود (جدول ۱). با توجه به ضریب همبستگی به دست آمده، این رابطه مثبت و مستقیم بوده و نسبتاً قوی است. همچنین، میان توانمندسازی روان‌شناختی و ابعاد آن و بیشتر ابعاد تسهیم دانش نیز ارتباط مثبت و معناداری مشاهده می‌شود.

جدول ۱. ماتریس همبستگی برای متغیرهای پژوهش

ردیف	متغیر	۱	۲	۳	۴	۵
۱	معناداری					
۲	خودسامانی	۰/۶۳۰**				
۳	شایستگی	۰/۴۸۵**	۰/۴۹۶**			
۴	مؤثر بودن	۰/۴۰۶**	۰/۵۷۵**	۱		
۵	توانمندسازی	۰/۷۸۵**	۰/۸۳۰**	۰/۵۴۳**	۱	
۶	گردآوری	۰/۱۸۶*	۰/۴۰۰**	۰/۳۱۹**	۰/۴۱۶**	۰/۴۵۵**
۷	خودسودمندی	۰/۰۹۷	۰/۲۷۰**	۰/۱۲۰	۰/۲۰۱**	۰/۲۱۵**
۸	اهدای دانش	۰/۱۲۴	۰/۴۳۳**	۰/۴۹۵**	۰/۵۷۴**	۰/۶۷۱**
۹	جو سازمان	۰/۲۳۲**	۰/۴۴۹**	۰/۳۳۶**	۰/۶۱۱**	۰/۵۳۶**
۱۰	کنترل رفتاری	۰/۱۷۵*	۰/۲۲۹**	۰/۳۲۷**	۰/۲۸۰**	۰/۲۶۶**
۱۱	تسهیم دانش	۰/۱۸۷*	۰/۴۹۴**	۰/۳۶۳**	۰/۶۰۵**	۰/۵۸۶**

**معناداری در سطح اطمینان ۹۹ درصد

*معناداری در سطح اطمینان ۹۵ درصد

مدل‌سازی معادلات ساختاری

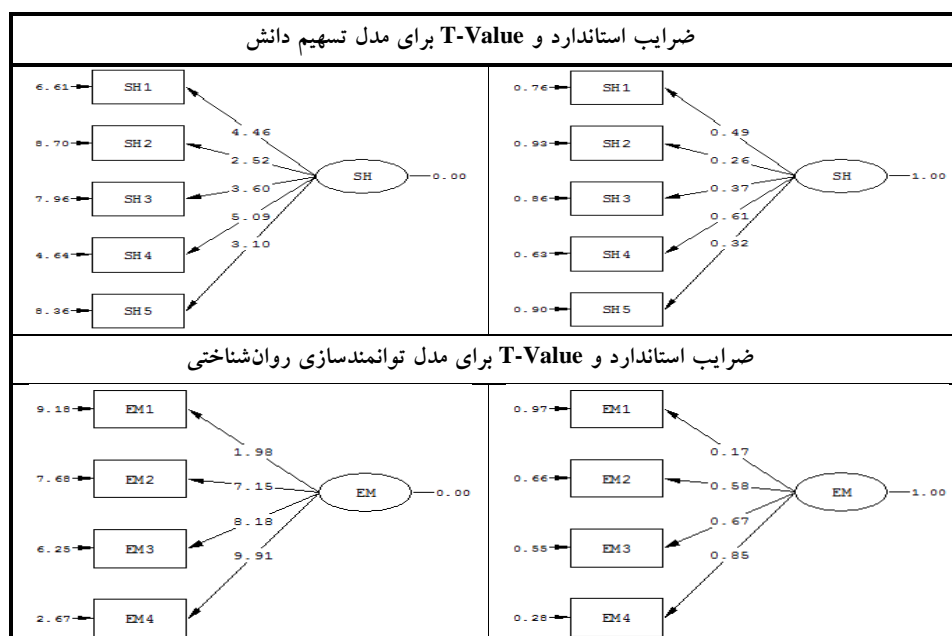
مدل‌سازی معادلات ساختاری تحلیلی چندمتغیری بسیار قوی از خانواده رگرسیون چندمتغیری است که ضمن بیان دقیق‌تر بسط مدل خطی کلی (GLM) به محقق امکان می‌دهد مجموعه‌ای از معادلات رگرسیون را به‌طور همزمان آزمون کند. تحلیل مدل معادلات ساختاری را می‌توان توسط تحلیل ساختاری کوواریانس یا روابط خطی ساختاری لیزرل انجام داد. فن لیزرل آمیزه‌ای از دو تحلیل به نام‌های تحلیل عاملی تأییدی (مدل اندازه‌گیری) و تحلیل مسیر (مدل ساختاری) تشکیل می‌شود. برای برآورد مدل اندازه‌گیری بهتر است بر تحلیل عاملی تأییدی که بخشی از الگوهای اندازه‌گیری است، تمرکز کرد. این الگو درباره نحوه سنجش متغیرهای پنهان توسط متغیرهای مشاهده‌شده بحث می‌کند. در این پژوهش بعد از اطمینان از صحت مدل‌های اندازه‌گیری، فرضیه اصلی تحقیق آزمون شد.

مدل‌های اندازه‌گیری

در این مرحله برای ارزیابی نقش پنج سازه خرد (گردآوری دانش، خودسودمندی، اهدای دانش، جو سازمان و کنترل رفتاری) در شکل‌گیری و تشکیل تسهیم دانش، و نقش چهار سازه خرد (احساس مؤثر بودن، احساس خودسامانی، احساس شایستگی و معنادار بودن) در شکل‌گیری و تشکیل توانمندسازی روان‌شناختی سازمان یادشده روش تحلیل عاملی به‌کار گرفته شد. دلیل به‌کارگیری تحلیل عاملی به نوع آثار علی در مدل انتزاعی تحقیق مربوط است که در ذیل مدل‌های استاندارد و معناداری قابل ملاحظه است.

در مدل طراحی‌شده می‌توان مشاهده کرد که ساختارهای عاملی پنج‌گانه و چهارگانه تحقیق، یک ساختار عاملی را در سطحی دیگر تشکیل می‌دهند. بر اساس مدل تحقیق، این مدل در نرم‌افزار LISREL پیاده‌سازی شد و مدل تحلیل عاملی به‌طور قابل قبول اجرا شد. بر اساس نتایج، در جدول ۲، مقادیر تی به‌دست‌آمده برای همه متغیرهای مورد مطالعه، از ۱/۹۶ بزرگتر است. در نتیجه، روابط این متغیرها با عامل‌های مربوطه معنادار است. به عبارت دیگر، یافته‌های این بخش نشان می‌دهد همه شاخص‌های انتخابی برای سنجش سازه تسهیم دانش و توانمندسازی

روان‌شناختی در اداره آموزش و پرورش استان مازندران دقت لازم و کافی را دارند، از این رو، می‌توان بیان کرد شاخص‌های به‌کارگرفته شده با زیربنای نظری تحقیق تطابقی قابل قبول را نشان می‌دهند.



شکل ۲. مدل‌های اندازه‌گیری در حالت استاندارد و معناداری

جدول ۲. ضرایب استاندارد و معناداری مرتبط با مدل‌های اندازه‌گیری

مسیر ارتباط	عنوان در مدل	ضریب استاندارد	اعداد معناداری	ارتباط
گردآوری ← تسهیم دانش	Sh1	۰٫۴۹	۴٫۴۶	تأیید
خودسودمندی ← تسهیم دانش	Sh2	۰٫۲۶	۲٫۵۲	تأیید
اهدای دانش ← تسهیم دانش	Sh3	۰٫۳۷	۳٫۶۰	تأیید
جو سازمانی ← تسهیم دانش	Sh4	۰٫۶۱	۵٫۰۹	تأیید
کنترل رفتار ← تسهیم دانش	Sh5	۰٫۳۲	۳٫۱۰	تأیید
معناداری ← توانمندسازی	E1	۰٫۱۷	۱٫۹۸	تأیید
شایستگی ← توانمندسازی	E2	۰٫۵۸	۷٫۱۵	تأیید
خودسامانی ← توانمندسازی	E3	۰٫۶۷	۸٫۱۸	تأیید
مؤثر بودن ← توانمندسازی	E4	۰٫۸۵	۹٫۹۱	تأیید

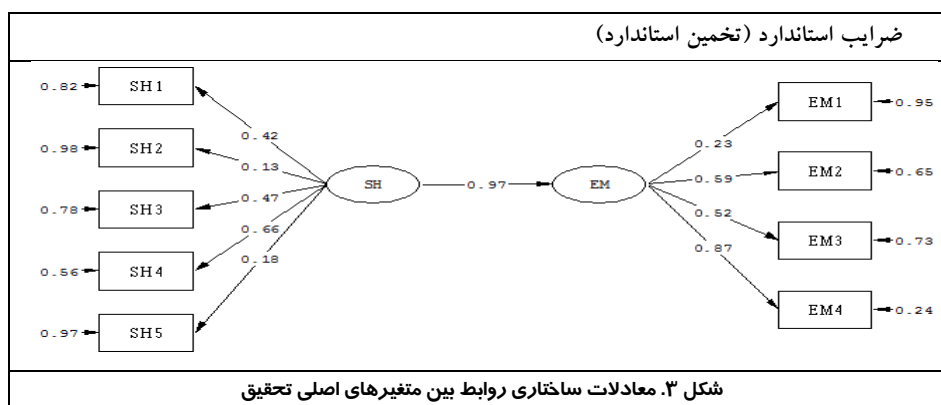
همچنین، با توجه به شاخص‌های برازندگی که در جدول ۳ نشان داده شده است، می‌توان بیان کرد مدل اندازه‌گیری تسهیم دانش و توانمندسازی روان‌شناختی در اداره آموزش و پرورش استان مازندران که در شکل ۲ نشان داده شده است، جهت برازش روابط بین سازه‌ها و شاخص‌های مربوط به آن‌ها معتبر و قابل قبول است.

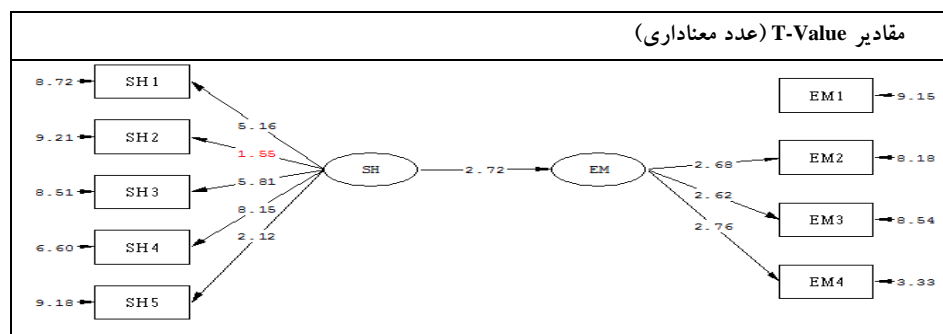
جدول ۳. شاخص‌های برازندگی مدل‌های اندازه‌گیری

RMSEA	AGFI	GFI	CFI	NNFI	NFI	χ^2/df	شاخص‌های برازش
≤ 0.10	$0.90 \leq$	$0.90 \leq$	$0.90 \leq$	$0.90 \leq$	$0.90 \leq$	≤ 3	مقدار قابل قبول
0.074	0.93	0.98	0.95	0.92	0.89	1.93	گزارش شده برای تسهیم دانش
0.059	0.95	0.99	0.99	0.97	0.98	1.09	گزارش شده برای توانمندسازی

مدل ساختاری پژوهش

در این قسمت بر اساس مدل‌های اندازه‌گیری یا تحلیل عاملی تأییدی که در بخش قبل برای هر یک از سازه‌ها به‌طور جداگانه ترسیم شد، فرضیه‌های اصلی تحقیق در رابطه با تأثیر تسهیم دانش بر توانمندسازی روان‌شناختی در آموزش و پرورش استان مازندران آزمون شد. در ذیل مدل در حالت تخمین استاندارد (ضرایب استاندارد) و ضرایب معناداری (عدد معناداری) نشان داده شده است.





ادامه شکل ۳. معادلات ساختاری روابط بین متغیرهای اصلی تحقیق

برازش مدل

بر مبنای پیشنهادهایی که می‌توان از مطالعات و تحقیقات پیشین به دست آورد، شاخص‌های برازندگی زیرین برای این تجزیه و تحلیل انتخاب شدند (Baumgartner & Homburg, 1996; Ping, 2004). چهار شاخص شاخص‌های برازندگی اند که برازش کلی الگو به داده‌ها را برای الگوهای ساختاری و سنجشی با یکدیگر ارزیابی می‌کنند (Joreskog & Sorbom, 1993; Bollen, 1989; Hair et al., 1998). آزمون نیکویی برازش آماره مجذور کای دو (χ^2)، نسبت مجذور کای دو به درجه‌های آزادی (χ^2/df)، که هرچه کوچک‌تر از ۳ باشد، مدل برازش (تناسب) بهتری دارد، ریشه میانگین مجذور خطای تقریبی (RMSEA)، شاخص نیکویی برازش (GFI)، و شاخص نیکویی برازش تعدیل شده (AGFI)؛ در حقیقت، دو شاخص باقیمانده شاخص‌های برازندگی تدریجی‌اند و به این معنی است که آن‌ها الگوی هدف و مورد نظر را با برازندگی یک الگوی خط صفر یا خط مبدأ مقایسه می‌کنند (Baumgartner & Homburg, 1996): شاخص برازندگی مقایسه‌ای (CFI)، و شاخص برازش غیرنرمال (NNFI).

مقادیر کوچک شاخص RMSEA نشان‌دهنده برازش خوب مدل است. به طوری که این شاخص برای مدل‌های عالی برابر یا کمتر از ۰/۰۵ است (از ۰/۰۵ تا ۱/۰۰ نیز نسبتاً خوب محسوب می‌شود). اصلاح مدل نیز سعی در بهبود و بهینه‌کردن مدل دارد. شایان ذکر است هیچ آزمونی توانایی تشخیص متغیرهای اصلی فراموش شده پژوهش را ندارد، زیرا این کار به طور نظری انجام

می‌گیرد (Joreskog & Sorbom, 1993). جدول ۴ شرحی از این شاخص‌ها، حدود پیشنهادی و مقادیر به دست آمده را بیان می‌کند.

جدول ۴. شاخص‌های برازندگی مدل‌های اندازه‌گیری

شاخص‌ها	χ^2/df	NFI	NNFI	CFI	GFI	AGFI	RMSEA
پیشنهاد شده	≤ 3	≥ 0.90	≥ 0.90	≥ 0.90	≥ 0.90	≥ 0.90	≤ 0.10
گزارش شده	۱٫۶۸	۰٫۸۸	۰٫۹۳	۰٫۹۵	۰٫۹۵	۰٫۹۱	۰٫۰۶۳

در تحقیق حاضر برای مدل تسهیم دانش و توانمندسازی روان‌شناختی $RMSEA = 0.063$ ، $GFI = 0.95$ ، $AGF = 0.91$ ، $NFI = 0.88$ و $NNFI = 0.93$ بوده است، لذا مدل تحقیق برازندگی لازم را دارد و کلیت آن تأیید می‌شود. زیرا $RMSEA$ کمتر از 0.10 و GFI نیز بیشتر از 0.90 است. مقادیر به دست آمده نشان می‌دهد، مدل مفهومی تحقیق برازشی خوب دارد. با توجه به اینکه میانگین مجذور خطاهای مدل 0.063 کوچک‌تر از 0.10 است و همچنین، χ^2/df (معادل 1.68) نیز کوچک‌تر از 3 است، مدل برازش و تناسب خوبی دارد.

نتایج تحلیل مسیر در قالب مدل معادلات ساختاری در شکل ۳ نمایش داده شده است. ضرایب مسیر استاندارد شده نشان داده شده نشان دهنده قوت روابط بین متغیر مستقل و وابسته در مدل است. بر اساس نتایج تحقیق، مقدار ضریب مسیر برای دو متغیر مکنون تسهیم دانش و توانمندسازی کارکنان مقدار بالایی را نشان می‌دهد، همچنین، مقدار تی بالاتر از 1.96 ، (معادل 2.72) بوده است. از این رو، می‌توان بیان کرد تسهیم دانش بر توانمندسازی کارکنان اثر معنادار دارد. همچنین، از آنجا که مقدار این ضریب مثبت است، تأثیر تسهیم دانش طوری است که سبب تقویت و توسعه توانمندسازی روان‌شناختی کارکنان می‌شود.

جدول ۵. ضرایب استاندارد و معناداری مرتبط با مدل نهایی پژوهش

مسیر ارتباط میان متغیرها	عنوان در مدل	ضریب استاندارد	عدد معناداری	تأیید/ رد ارتباط
تسهیم دانش ← توانمندسازی	SH-EM	۰٫۹۷	۲٫۷۲	تأیید

آزمون تی تک نمونه

به منظور بررسی اینکه هر یک از متغیرهای مورد مطالعه در این تحقیق، از نظر پاسخ‌گویان در

سطح مناسب یا مطلوب قرار دارند، یا خیر، از آزمون تی تک‌نمونه اجرا شد. در آزمون تی تک‌نمونه با توجه به مقیاس پنج‌گزینه‌ای (۱ الی ۵) پرسشنامه تحقیق، مقدار آزمون برابر با ۳، در نظر گرفته شده است.

$H_0: \mu \geq 3$ میانگین متغیر مورد بررسی حداقل برابر ۳ است.

$H_1: \mu < 3$ میانگین متغیر مورد بررسی حداقل برابر ۳ نیست.

از آنجا که سطح معناداری به دست آمده برای همه ابعاد توانمندسازی روان‌شناختی و کل توانمندسازی روان‌شناختی کوچک‌تر از سطح خطای ۰/۰۵ است (ضریب معناداری برابر با صفر)، در سطح اطمینان ۹۵ درصد، فرض یک رد شده است و فرض مقابل آن مبنی بر این‌که میانگین متغیرهای مورد بررسی حداقل برابر ۳ است، برای تمام ابعاد توانمندسازی روان‌شناختی و کل توانمندسازی روان‌شناختی پذیرفته می‌شود. همچنین، با توجه به اینکه حد اختلاف میانگین پنج متغیر مثبت است و از آنجا که حد بالا و پایین برای همه آزمون‌ها مثبت است، در سطح اطمینان ۹۵ درصد می‌توان گفت که از نظر پاسخ‌گویان توانمندسازی روان‌شناختی با همه ابعاد آن در جامعه مورد نظر وضعیتی مطلوب دارند.

جدول ۶. نتایج آزمون تی تک‌نمونه‌ای برای توانمندسازی روان‌شناختی و ابعاد آن

مقدار آزمون = ۳						
متغیرها	آماره تی	درجه آزادی	سطح معناداری	اختلاف میانگین	فاصله اطمینان ۹۵ درصد	
					حد بالا	حد پایین
معنی‌داری	۲۰،۵۰	۱۷۱	۰،۰۰	۱،۰۱	۱،۱۱	۰،۹۱
شایستگی	۱۹،۱۷	۱۷۱	۰،۰۰	۱،۰۹	۱،۲۰	۰،۹۷
خودسامانی	۱۹،۰۴	۱۷۱	۰،۰۰	۰،۹۳	۱،۰۳	۰،۸۴
مؤثر بودن	۱۴،۴۸	۱۷۱	۰،۰۰	۰،۷۷	۰،۸۷	۰،۶۸
توانمندسازی	۲۶،۱۹	۱۷۱	۰،۰۰	۰،۹۵	۱،۰۱	۰،۸۷

بحث و نتیجه‌گیری

هدف اصلی تحقیق حاضر بررسی رابطه توانمندسازی روان‌شناختی و تسهیم دانش کارکنان

آموزش و پرورش استان مازندران بوده است. نتایج آزمون فرضیه‌های تحقیق طبق تحلیل مسیر، نشان داد تسهیم دانش بر توانمندسازی روان‌شناختی کارکنان اثر مثبت و معنادار دارد. همچنین، همه ابعاد تسهیم دانش نیز ارتباط مثبت و معنادار با توانمندسازی روان‌شناختی دارند. نتایج به شرح زیر است.

فرضیه اصلی تحقیق مبنی بر وجود رابطه مثبت و معنادار بین تسهیم دانش و توانمندسازی روان‌شناختی در میان کارکنان اداره آموزش و پرورش استان مازندران تأیید شد. به‌طور کلی، می‌توان نتیجه گرفت کارکنان اداره آموزش و پرورش استان مازندران بهبود تسهیم دانش را بر توانمندسازی روان‌شناختی خود مؤثر می‌دانند (رابطه علی). این یافته را می‌توان با یافته‌های تحقیق محققانی مانند قربانی‌زاده و خالقی‌نیا (۱۳۸۸)، سرایواستاوا و همکاران (۲۰۰۶)، اوزبیک و کیلی کارسلان-توپلو (۲۰۱۱)، و رهنورد و صدر (۱۳۸۶)، مطابقت داد، آن‌ها نیز در تحقیقات خود بیان کردند میان این دو متغیر ارزشمند سازمانی ارتباط مثبت و معنادار وجود دارد.

با توجه به آزمون انجام‌گرفته برای فرضیه‌های فرعی تحقیق، وجود ابعاد تسهیم دانش، یعنی گردآوری دانش، خودسودمندی، اهدای دانش، جو سازمان و کنترل رفتاری، موجب بروز توانمندسازی روان‌شناختی کارکنان می‌شود. در واقع، می‌توان دریافت اگر ابعاد تسهیم دانش بهبود یابد، توانمندسازی روان‌شناختی کارکنان اداره آموزش و پرورش استان مازندران نیز به‌طور متوسط بهبود خواهد یافت. این نتایج با برخی یافته‌های تحقیقات لیائو و همکاران (۲۰۰۴)، سرایواستاوا و همکاران (۲۰۰۶)، صادقی و حسنی (۲۰۱۳)، قربانی‌زاده و خالقی‌نیا (۱۳۸۸)، و اوزبیک و کیلی-کارسلان‌توپلو (۲۰۱۱) همخوانی دارد.

در بررسی مطلوبیت فرایند توانمندسازی روان‌شناختی و ابعاد آن، از نظر پاسخ‌گویان توانمندسازی روان‌شناختی و ابعاد آن در جامعه مورد نظر وضعیتی مطلوب دارند. این یافته‌ها با یافته‌های: عبداللهی (۱۳۸۳)، موغلی و همکاران (۱۳۸۸)، سیدعامری و همکاران (۱۳۸۹)، عابدسعیدی و همکاران (۱۳۸۹)، محسنی (۱۳۸۵)، و فاکس (۱۹۹۸) مطابقت دارد.

پیشنهادها

به منظور دستیابی به مزیت رقابتی پایدار، سازمان‌ها در اقتصاد دانش‌بنیان امروز دنیا تلاش می‌کنند فرایندهای گردآوری، ذخیره و توزیع دانش را تسهیل کنند. به دلیل اینکه اکنون، جدیدترین دارایی ضروری سازمان‌ها و شرکت‌ها در میان ذهن‌های کارکنانشان جای دارد و سازمان‌ها باید کارکنانشان را متقاعد کنند، یا اینکه آن‌ها را برانگیزانند تا دانش را ایجاد و خلق کنند و آن را در سازمان‌هایشان با همکاران دیگرشان تسهیم کنند. زیرا مدیریت، انتقال و تسهیم دانش از سازوکارهایی است که موجب ارتقای سطح توانمندسازی کارکنان می‌شود، در خاتمه نیز پیشنهادهایی به شرح زیر بیان می‌شود:

۱. به منظور ارتقای سطح توانمندی کارکنان و رفتار تسهیم دانش آنان، باید اطلاعات و دانش مورد نیاز برای تصمیم‌گیری درباره وظایف کاری تفویض شده را در اختیار کارکنان قرار داد؛ ۲. از طریق انتقال دانش میان کارکنان، باید آن‌ها را به پذیرش مسئولیت برای اجرای تصمیم‌ها ترغیب کرد؛ ۳. سیستم پاداش باید طوری طراحی شود که رفتارهای تسهیم دانش را در میان کارکنان تشویق کند و به افرادی که رفتارهای تسهیم دانش بیشتری را بروز می‌دهند، در مراسمی خاص، پاداشی درخور و جالب توجه داده شود؛ ۴. به منظور ارتقای سطح تسهیم دانش و میزان توانمندسازی کارکنان باید جو و فرهنگ سازمانی مشارکتی، حامی و پشتیبان تسهیم اطلاعات، دانش، نظرها و الگوهای ذهنی را ایجاد کرد که کارکنان را به تسهیم دانش با دیگران ترغیب می‌کند؛ ۵. مدیران اداره آموزش و پرورش نه تنها باید کارکنان را در جریان امور قرار دهند، باید شرایطی را فراهم کنند تا کارکنان بتوانند به اطلاعاتی وسیع‌تر دسترسی داشته باشند، با اهداف سازمان آشنا شوند و برایشان مسلم شود که کارشان نقشی مهم در تحقیق هدف‌های سازمان دارد؛ ۶. برقراری ارتباطات دوسویه و انعطاف‌پذیر بین مدیران و کارکنان از طریق کانال‌های غیررسمی موجب افزایش توانایی ارتباطی کارکنان خواهد شد (سبک مشارکتی و مشورتی رهبری)؛ ۷. مدیران باید از نظرها و پیشنهادها کارکنان در تصمیم‌گیری‌ها و حل مشکلات استفاده کنند (نظام پیشنهادهای گروه‌ها را در شرکت نهادینه کند)؛ ۸. باید شرایطی را به وجود آورد تا کارکنان

احساس کنند مدیران به خلاقیت آنان نیاز دارند، نظرهایشان مورد توجه و بررسی قرار می‌گیرند و به آن اهمیت داده می‌شود (تجربه‌های موفق کارکنان)؛ ۹. برگزاری جلسات هفتگی، بررسی مسائل و مشکلات به‌طور جمعی، به‌کارگیری نظرهای کارکنان دیگر. تشویق در جهت مطرح کردن نظراتشان موجب افزایش توانمندی رفتاری کارکنان خواهد شد (سبک مشارکتی رهبری کارکنان)؛ ۱۰. سازمان‌ها سازوکارهای متفاوتی برای توانمندسازی کارکنان در اختیار دارند. از طرفی برای انجام بررسی‌های آینده، شناسایی سازوکارهای متعدد توانمندسازی، و بررسی مواردی که موجب بهبود رفتار تسهیم دانش در کارکنان می‌شود، با مناسب هستند.

منابع و مأخذ

۱. دانائی فرد، حسن، خائف‌الهی، احمد؛ حسینی، سیدمجتبی (۱۳۹۰). «تأملی بر ارتقای سطح تسهیم دانش در پرتو رفتار شهروندی سازمانی (مطالعه موردی: وزارتخانه مسکن و شهرسازی و وزارتخانه راه و ترابری)». *پژوهش‌های مدیریت عمومی*، سال چهارم، شماره ۱۴، صفحات ۶۳-۸۴.
۲. رهنورد، فرج‌اله؛ صدر، فاطمه (۱۳۸۸). «رابطه ادراک فرهنگ تسهیم دانش کارکنان با عوامل سازمانی در دستگاه‌های دولتی». *مجله فراسوی مدیریت*، سال دوم، شماره ۸، صفحات ۷۴-۵۱.
۳. سیدعامری، میرحسن؛ محرم‌زاده، مهرداد؛ محمدقلی‌زاده، لیدا (۱۳۸۸). «وضعیت شاخص‌های توانمندسازی و ارتباط آن با عوامل فردی در بین مریبان اداره کل تربیت بدنی شهر ارومیه». *مدیریت ورزشی*، صفحات ۲۱-۳۴.
۴. عابد سعیدی، ژیلا؛ مظفری، مصیب؛ بازارگادی، مهنوش؛ علوی مجد، حمید (۱۳۸۹). «بررسی جو توانمندسازی کارکنان در مراکز مدیریت حوادث و فوریت‌های پزشکی ایران». *مجله علمی دانشگاه علوم پزشکی ایلام*، سال دوم، شماره ۱۸، صفحات ۵۴-۴۴.
۵. عبدالهی، بیژن (۱۳۸۳). *طراحی الگوی توانمندسازی روان‌شناختی کارشناسان حوزه ستادی وزارت علوم و تحقیقات و فناوری*. پایان‌نامه دکتری، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تربیت معلم تهران.
۶. قربانی‌زاده، وجه‌اله؛ خالقی‌نیا، شیرین (۱۳۸۸). «نقش انتقال دانش ضمنی در توانمندسازی کارکنان». *پژوهش‌های مدیریت منابع انسانی*، سال اول، شماره دوم، صفحات ۸۵-۱۰۵.
۷. گرجی، مرضیه؛ متکا، مریم (۱۳۹۱). «مطالعه تئوریک تجربی تبیین فاکتورهای مؤثر بر توانمندسازی منابع انسانی با استفاده از رویکرد مکانیکی و ارگانیکی». *کنفرانس ملی کارآفرینی و مدیریت کسب‌وکارهای دانش‌بنیان، بابلسر- ایران*.
۸. محسنی، عباس (۱۳۸۵). *تعییم و اندازه‌گیری عوامل مؤثر بر توانمندسازی منابع انسانی شرکت*

- توزیع برق شمال غرب تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران، دانشکده مدیریت.
۹. موغلی، علیرضا؛ حسن‌پور، اکبر؛ حسن‌پور، محمد (۱۳۸۸). «بررسی ارتباط بین توانمندسازی و تعهد سازمانی کارکنان در مناطق نوزده‌گانه سازمان آموزش و پرورش شهر تهران». نشریه مدیریت دولتی، دوره ۱، شماره ۲، صفحات ۱۳۲-۱۱۹.
۱۰. میری، عبدالرضا؛ سبزی‌کار، اسماعیل؛ رضایی، حسین (۱۳۹۱). «رابطه رفتار شهروندی سازمانی و توانمندسازی کارکنان شرکت تأمین قطعات ایران خودرو». مدیریت بهبود و تحول، صفحات ۱۷۷-۱۵۵.
۱۱. هادی‌زاده مقدم، اکرم؛ قلیچ‌لی، بهروز؛ محبی، پروین (۱۳۹۱). «بررسی رابطه بین تسهیم دانش و نوآوری در سازمان‌های خدمات مالی: بانک رفاه کارگران». پژوهش‌های مدیریت در ایران، دوره ۱۷، شماره ۱، صفحات ۲۰۷-۱۸۷.
۱۲. یوسفی، سجاده؛ مرادی، مرتضی؛ تیشه‌ورز دایم، محمدکاظم (۱۳۸۹). «نقش تعهد سازمانی کارکنان در تسهیم دانش». دوماهنامه توسعه انسانی پلیس، سال ۷، شماره ۳۰، صفحات ۳۶-۲۳.
13. Alavi, M.; Leidner, D. E. (2001). "Review: Knowledge Management and Knowledge Management Systems: Conceptual Foundations and Research Issues". *Management Information System Quarterly*, 25(1), 107-136.
14. Baumgartner, H.; Homburg, C. (1996). "Applications of structural equation modeling in marketing and consumer research: a review". *Research Market*, 13, 139-161.
15. Bollen, K. A. (1989). *Structural equations with latent variables*. New York, Wiley.
16. Bowen, D. E.; Lawler, E. E. (1992). "The Empowerment of Service Workers: What, Why, How, and When". *Sloan Manage Review*. Spring, 33(3), 31-39.
17. Churchill, G. A. Jr. (1979). "A paradigm for developing better measures of marketing constructs". *Journal of marketing research*, 16, 64-73.
18. Conger, J. A. (1989). "Leadership: The art of empowering others". *The Academy of management Executive*, 3(1), 17-24.
19. Conger, J. A.; Kanungo, R. N. (1988). "The Empowerment Process: integrating theory and practice". *Academy of Management*, 13(3), 471-482.
20. Cronbach, L. J. (1951). "Coefficient alpha and the internal structure of test". *Psychometrical*, 16, 297-334.
21. Fox, J. (1998). *Employee Empowering People at Work*. Gower Alders hot, Great Britian.
22. Gopalakrishnan, S.; Bierly, P. (2001). "Analyzing innovation adoption using a knowledge-based approach". *J. Eng. Technol. Manage*, 18, 107-130.

23. Greasley, K.; Bryman, A.; Dainty, A.; Price, A.; Soetanto, R.; King, N. (2005). "Employee perceptions of empowerment". *Employee relations*, 27(4), 354–368.
24. Hair, J.; Anderson, R.; Tatham, R.; Black, W. (1998). *Multivariate Data Analysis*. 5th edn. Prentice Hall International, London.
25. Huysman, M.; Wulf, V. (2006). "IT to support knowledge sharing in communities, towards a social capital analysis". *Journal of Information Technology*, 21(1), 40–51
26. Jacobs, E.; Roodt, G. (2007). "The Development of Knowledge Sharing Construct to Predict Turnover Intentions". *Aslib Proceedings: New Information Perspectives*, 59(3), 229–248.
27. Jöreskog, K.; Sörbom, D. (1993). *LISREL 8: Structural Equation Modelling with the SIMPLIS Command Language*. Scientific Software International, Lincolnwood.
28. Lee, K. C.; Lee, S. Kang, I. W. (2005). "KMPI: measuring knowledge management performance". *Information & Management*, 42(3), 469–482.
29. Liao, S-h.; Chang, J-c. Cheng, S-c. Kuo, C-m. (2004). "Employee relationship and knowledge sharing: a case study of a Taiwanese finance and securities firm". *Knowledge Management Research & Practice*, 2, 24–34.
30. Mohamed, M.; Stankosky, M.; Murray, A. (2006). "Knowledge management and information technology: can they work in perfect harmony?". *Journal of Knowledge Management*, 10(3), 103–116.
31. Nonaka I.; Takeuchi, H. (1995). *The knowledge creating company, How Japanese companies create the Dynamics of Innovation*. Oxford university press.
32. Nonaka, I.; Amikura, H.; Kanai, T.; Kavamura, T. (1992). "Organizational Knowledge Creation and the Role of Middle Management". *Paper presented at 1992 Annual Conference of Academy of Management*.
33. Nonaka, I.; Toyama, R. (2003). "The knowledge-creating theory revisited: knowledge creation as a synthesizing process". *Knowledge Management Research & Practice*, 1, 2–10.
34. Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory*. McGraw-Hill, New York.
35. Özbebek, A.; Kilicarlan Toplu, E. (2011). "Empowered Employees' Knowledge Sharing Behavior". *International Journal of Business and Management Studies*, 3(2), 69–76.
36. Peterson, R. A. (1994). "A meta-analysis of chronbach's coefficient alpha". *Journal of Consumer Research*, 21, 381-391.
37. Ping, R. A. Jr. (2004). "On assuring valid measures for theoretical models using survey data". *Journal of Business Research*, 57, 125–141.
38. Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. Routledge & Kegan Paul, London.
39. Quinn, R. E.; Spreitzer, G. M. (1997). "The road to empowerment: seven questions every leader should consider". *Organizational Dynamics*, 26(2), 37–49.
40. Quinn, R. E.; Spreitzer, G. M. (2001). "The psychometrics of the competing values culture instrument and an analysis of the impact of corporate culture on quality of life". In R. W. Woodman & W. A. Pasmore (Eds.), *Research in organizational change and development*, 5, 115–142.
41. Roy, Y. J. C.; Sheena, S. (2005). "Empowerment through choice? a critical analysis of

- the effects of choice in organizations". *Research in Organizational Behaviors*, 27, 41–79.
42. Sadeghi, S.; Hasani, K. (2013). "Relationship between Knowledge Management and Employee Empowerment in the Sport and Youth Organization of Iran". *International Journal of Research in Organizational Behavior and Human Resource Management*, 1(4), 195–209.
 43. Spreitzer, G. M. (1995). "Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation". *Academy of Management Journal*, 38, 1442–1465.
 44. Spreitzer, G. M. (1996). "Social structural characteristics of psychological empowerment". *Academy of Management Journal*, 483–504.
 45. Spreitzer, G. M.; Kizilos, M. A.; Nason, S. W. (1997). "A Dimensional Analysis of the Relationship between Psychological Empowerment and Effectiveness Satisfaction". *Journal of Management*, 2, 679–704.
 46. Spreitzer, G. M.; Mishra, A. (1997). *Survivor Responses to Downsizing: the mitigating effects to trust and empowerment*. Southern California studies center.
 47. Srivastava, A.; Bartol, K. M.; Locke, A. (2006). "Empowering Leadership in Management Teams: Effects on Knowledge Sharing, Efficacy, and Performance". *Academy of Management Journal*, 9(6), 1239–1251.
 48. Thomas, K.; Velthouse, B. (1990). "Cognitive Elements of Empowerment: An interpretive Model of Intrinsic task Motivation". *Academy of Management Review*, 15, 673–674.
 49. Turban, E.; Leidner, D.; Mclean, E.; Wetherbe, J. (2006). *Information Technology for Management, Transforming Organizations in the Digital Economy*. 5th Edition, John Wiley & Sons Inc.
 50. Von Krogh, G., and Grand, S. (2000). "Justification in knowledge creation: dominant logic in management discourses". In von Krogh, G., Nonaka, I. and Nishiguchi, T. (Eds), *Knowledge Creation: A Source of Value*. Hound mills/New York: Palgrave, 13–35.
 51. Walsh, L. J.; Bhatt, M.; Martunek, J. M. (2009). "Organizational knowledge creation in the Chinese context". *Management and Organization Review*, 5(2), 261–278.
 52. Wang, S.; Noe, R. A. (2010). "Knowledge sharing: A review and directions for future research". *Human Resource Management Review*, 20, 115–131.