

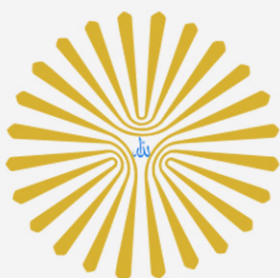
مجموعه مقالات

هشتمین

همایش ملی روانشناسی دانشگاه پیام نور
با محوریت علم زندگی

۱۳ اسفندماه ۱۴۰۴

دانشگاه پیام نور مرکز شیراز



دانشگاه پیام نور
مرکز شیراز

واحد کارآفرینی و ارتباط با صنعت دانشگاه پیام نور استان فارس

به نام خداوند بخشنده مهربان

پیام دبیر علمی:

بسمه تعالی

روانشناسی به عنوان علمی پویا و میان رشته‌ای، نقشی بنیادین در شناخت ابعاد گوناگون زندگی انسان و ارتقای کیفیت آن ایفا می‌کند. امروزه، بیش از هر زمان دیگر، نیاز به نگاهی علمی، عمیق و کاربردی به «زندگی» و مسائل مرتبط با آن احساس می‌شود؛ نگاهی که بتواند در مواجهه با چالش‌های فردی، اجتماعی و فرهنگی، راهگشا و الهام‌بخش باشد.

هشتمین همایش ملی روان‌شناسی دانشگاه پیام نور با محوریت «علم زندگی» فرصتی ارزشمند را فراهم آورده است تا پژوهشگران، اساتید، دانشجویان و متخصصان این حوزه گرد هم آیند و آخرین دستاوردهای علمی، تجربیات پژوهشی و دیدگاه‌های نوآورانه خود را به اشتراک بگذارند. انتخاب این محور، بیانگر توجه ویژه به کاربردهای عملی روان‌شناسی در زندگی روزمره، ارتقای سلامت روان، بهبود روابط انسانی و تقویت مهارت‌های زیستن آگاهانه است. بی‌تردید، تحقق اهداف این همایش بدون مشارکت فعال جامعه علمی کشور امکان‌پذیر نبود. استقبال گسترده پژوهشگران و ارسال مقالات متنوع و ارزشمند، نشان‌دهنده پویایی و رشد روزافزون این حوزه در کشور است. مقالات ارائه‌شده در این مجموعه، حاصل تلاش‌های علمی اندیشمندانی است که با رویکردی نو و مسئله‌محور، به بررسی ابعاد مختلف روان‌شناسی در ارتباط با زندگی پرداخته‌اند. اینجانب بر خود لازم می‌دانم از تمامی نویسندگان محترم، اعضای کمیته علمی، داوران گرامی و برگزارکنندگان این همایش، به‌ویژه واحد پژوهش و ارتباط با صنعت دانشگاه پیام نور استان فارس، که با تلاش و همت خود زمینه برگزاری هرچه بهتر این رویداد علمی را فراهم ساختند، صمیمانه قدردانی نمایم. امید است نتایج و دستاوردهای این همایش، گامی مؤثر در جهت توسعه دانش روان‌شناسی، ارتقای سطح سلامت روان جامعه و بهبود کیفیت زندگی افراد باشد و بتواند زمینه‌ساز پژوهش‌های عمیق‌تر و کاربردی‌تر در آینده گردد. با آرزوی توفیق روزافزون برای جامعه علمی کشور

دکتر فریبا تابع بردبار

دبیر علمی هشتمین همایش ملی روان‌شناسی دانشگاه پیام نور

رئیس شورای راهبردی همایش: دکتر احمد رستگار
دبیر علمی همایش: دکتر فریبا تابع بردبار
دبیر اجرایی همایش: دکتر علیرضا فیلی
اعضای کمیته اجرایی:
دکتر امیرحسام زعیم
خانم سارا علوی زاده شیرازی
آقای هادی ملک مکان
اعضای کمیته علمی:
دکتر کریم سواری
دکتر سارا قربانی
دکتر مریم شاهنده
دکتر زیبا برقی ایرانی
دکتر رضا گل پور
دکتربرزو امیر پور
دکتر زهرا سلگی
دکتر حسین زارع
دکتر احمد علیپور
دکتر فاطمه بیان فر
دکتر مهناز مغانلو
دکتر الهه اسلمی
دکتر اکرم ملک زاده
دکتر راضیه اعتصامی پور
دکتر فرشته پور محسن
دکتر عزت اله کرد میرزا
دکتر معصومه اسماعیلی
دکتر حمیدرضا ایمانی فر
دکتر منیژه کاوه
دکتر ندا نظر بلند
دکتر پروین رفیعی نیا
دکتر محبوبه البرزی
دکتر فریبا خوشبخت

فهرست مطالب

۷	علي محمد احمدي قراچه نقش هوش مصنوعی در تحول دیجیتال مدیریت منابع انسانی (کاربردها، چالش‌ها و راهبردها) زینب مقدم
۱۹	نقش مدیریت منابع انسانی آموزشی در توانمندسازی مربیان مهدکودک و تأثیر آن بر رشد مهارت‌های اجتماعی کودکان معصومه بشارتی پور
۳۷	نقش مدل هیبریدی کار در سرمایه روان‌شناختی کارکنان کبری مرادی
۴۲	نقش روان‌درمانی مثبت‌گرا در بهبود خودتنظیم هیجانی و پیشگیری از فرسودگی شغلی مددکاران اجتماعی های کج باف
۵۳	نقش روان‌شناسی سازمانی مثبت در دانشگاه زهرا سلگی
۶۴	مقایسه تحمل آشفتگی هیجانی در پرستاران زن دارای جهت‌گیری مذهبی و غیرمذهبی راضیه اعتصامی پور
۶۹	مسئولیت‌پذیری اجتماعی و ارتباط آن با اخلاق اسلامی و اشتیاق شغلی در محیط کار اله اسلمی
۷۴	مدلیابی موفقیت شغلی بر اساس انطباق‌پذیری مسیر شغلی در معلمان با توجه به نقش واسطه‌ای سرمایه روان‌شناختی زهرا سلگی
۸۶	مدلیابی روابط ساختاری مسئولیت‌پذیری اجتماعی بر اساس انعطاف‌پذیری روان‌شناختی در کارکنان دانشگاه پیام نور شهر کرمانشاه نقش میانجی اشتیاق شغلی علیرضا مرآتی
۹۱	مدل علی انگیزش شغلی بر اساس یادگیری سازمانی و فرهنگ سازمانی با نقش واسطه ای رضایت شغلی در دبیران دوره متوسطه شهر سیریک سمیه پورحسن
۱۰۲	کاربرد هوش مصنوعی در مدیریت منابع انسانی و ارزیابی عملکرد زینب مقدم
۱۱۰	طراحی مدل شایستگی‌های انسانی برای مربیان مهدکودک با هدف توسعه توانمندی‌های شناختی و هیجانی در کودکان پیش‌دبستانی اباذر ظهرا بی
۱۳۰	شناسایی و تحلیل روابط عوامل موثر در ایجاد سازمان صبور بر اساس آموزه های قرآن و نهج البلاغه با رویکرد ترکیبی تحلیل مضمون و دیمتل فازی سیروس حقایق جهرمی
۱۴۰	سلامت روان و بهزیستی در محیط کار

	خاتون وکيلي
۱۵۰	تعيين تأثير اشتياق شغلی در انعطاف پذيری عاطفی معلمان زن مراکز استثنایی شهرستان ساری
	اعظم تدین
۱۵۵	تحول ادراک کارکنان در عصر هوش مصنوعی مورو بر شایستگی دیجیتال کارکنان در مدیریت منابع انسانی
	سیده زهرا خادمي
۱۶۳	تأثير آموزش مجازی بر سلامت جسمی دانشجویان
	علي مصطفائي
۱۶۸	پیش بینی تمایل به ترک شغل براساس خستگی عاطفی و بی حوصلگی شغلی در پرستاران معصومه اسماعيلي
۱۸۴	پیش بینی انگیزش تحصیلی بر اساس استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در دانش آموزان مقطع متوسطه شهر شیراز
	فرييا درتاج
۱۹۳	بررسی اثربخشی آموزش مبتنی بر گیمیفیکیشن بر نشاط و انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی شهرستان بم
	سیدعلي آزادمنش
۲۰۵	بررسی فرسودگی شغلی و ابعاد آن در حرفه های یاورانه
	طیبه محمدي نیا
۲۱۷	بررسی رابطه ویژگیهای شغلی و نگرشی معلمان با رضایت شغلی آنان
	الهه اسلمي
۲۲۹	بررسی رابطه سرمایه روان‌شناختی با موفقیت شغلی معلمان
	زینب روشني
۲۳۷	بررسی رابطه بین ادراک از کلاس و تعلق به مدرسه نقش میانجی کارکرد خانواده دانش آموزان دبیرستان مقطع دوم متوسطه شهر آبدانان
	الهه اسلمي
۲۴۷	بررسی رابطه انطباق پذیری مسیر شغلی با موفقیت شغلی معلمان
	الهه اسلمي
۲۵۴	بررسی تأثیر دورکاری بر تعادل کار- زندگی و سلامت روان زنان شاغل در ایران یک مرور نظام مند
	شاهین کلانتری
۲۶۲	بررسی تأثیر حس انسجام بر هویت ورزشی با تأکید بر نقش واسطه‌ای نظم‌جویی هیجانی نسیم سعید
۲۷۳	بررسی تاثیر بازی های آموزشی بر رشد خلاقیت و یادگیری درس مطالعات اجتماعی دانش آموزان (دبستانی)
	فاطمه السادات حسيني
۲۸۵	بررسی استرس شغلی، سبک های مقابله ای و خودکارآمدی در کارکنان شبکه بهداشت و درمان رامهرمز یک مطالعه مقطعی
	معصومه اسماعيلي
۲۹۳	بررسی اثربخشی زوج درمانی به روش گاتمن بر تحمل ناکامی در زوجین مراجعه کننده به مرکز مشاوره بهارنکو شهر استهبان
	کبري مرادي
۳۰۲	بررسی اثربخشی روان‌درمانی مثبت‌گرا در کاهش فرسودگی شغلی و افزایش تاب‌آوری مددکاران مراکز مثبت زندگی

- فهمیه رجبی
 ۳۱۵ بررسی اثر بخشی زوج درمانی شناختی بر افزایش صمیمت زن و شوهر
 حسین وصال
 ۳۲۶ از هوشمندی مصنوعی تا خرد انسانی تبیین نقش معلم در عصر همکاری با عامل های هوشمند
 مریم بخشش
 ۳۴۱ اخلاق مراقبت در آموزش هوشمند چارچوبی میان رشته ای برای تضمین عدالت تربیتی و
 حریم خصوصی شناختی در محیط های یادگیری شخصی سازی شده نسیم سعید
 ۳۵۴ اثر بخشی آموزش مثبت اندیشی بر اهمال کاری ، اشتیاق تحصیلی و تعلق تحصیلی دانش
 آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهرستان چابهار سید محمد حسین کمانی
 ۳۶۹ بررسی ارتباط بین سلامت سازمانی باتعهد کارکنان فرانک کاکانائینی
 ۳۸۲ عینیت یافتگی از خود بیگانگی: بازنمایی تلاقی ساختارهای سرمایه داری و گفتمان
 روانکاوی در رمان مسخ کافکا مونا صفاری نیا
 ۳۹۱ مرور نظام مند آموزش کارآفرینی برای نوجوانان و ارائه مدل و پروتکل اجرایی مبتنی بر شواهد
 نسیم سعید
 ۳۹۹ تاثیر آموزش حل مساله بر ابعاد راهبردهای مقابله با استرس دانشجویان آموزش از راه دور
 مژگان آبشاهی
 Karen Between Movement Fluid Neurotic Strategic a as Lecter Hannibal
 ۴۰۹ . . . Tetralogy Harris' Thomas in Trends Personality Three Horney's



نقش هوش مصنوعی در تحول دیجیتال مدیریت منابع انسانی

کاربردها، چالش‌ها و راهبردها

علی محمد احمدی قراچه

استادیار، گروه علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

Email: amag2004@pnu.ac.ir

چکیده

این پژوهش با هدف تحلیل نقش هوش مصنوعی در تحول دیجیتال مدیریت منابع انسانی و تبیین کاربردها، چالش‌ها و راهبردهای پیاده‌سازی آن در سازمان‌ها انجام شد. مطالعه با رویکرد کیفی و روش مرور نظام‌مند صورت گرفت. بدین منظور، مقالات علمی منتشرشده بین سال‌های ۱۴۰۱ تا ۱۴۰۴ شمسی و ۲۰۲۲ تا ۲۰۲۵ میلادی در پایگاه‌های علمی داخلی و بین‌المللی گردآوری و با استفاده از روش تحلیل مضمون بررسی شدند. یافته‌ها نشان داد کاربردهای هوش مصنوعی در مدیریت منابع انسانی در چهار حوزه اصلی شامل جذب و استخدام، آموزش و توسعه، ارزیابی عملکرد و نگهداشت کارکنان طبقه‌بندی شد. در حوزه جذب، غربالگری هوشمند رزومه‌ها و ابزارهای تعاملی به کار گرفته شد. در حوزه آموزش، شخصی‌سازی مسیرهای یادگیری و ارائه پیشنهادها آموزشی انجام شد. در ارزیابی عملکرد، تحلیل داده‌های عملکردی و ارائه بازخورد مستمر صورت گرفت. همچنین در حوزه نگهداشت، الگوهای پیش‌بینی ترک خدمت و بهبود تجربه کارکنان شناسایی شد. نتایج همچنین پنج دسته چالش انسانی، فناورانه، اخلاقی، حقوقی و سازمانی را مشخص کرد. در نهایت، توسعه سواد دیجیتال، استقرار حاکمیت داده، اجرای تدریجی تغییر و تدوین چارچوب‌های اخلاقی به عنوان راهبردهای مؤثر پیشنهاد شد.

واژگان کلیدی: تحول دیجیتال، مدیریت منابع انسانی، هوش مصنوعی، چالش‌ها، راهبردها

۱. مقدمه

در دنیای امروز، تحول دیجیتال به عنوان یک ضرورت انکارناپذیر، تمامی ابعاد کسب و کارها را تحت تأثیر قرار داده است. مدیریت منابع انسانی نیز به عنوان یکی از ارکان اصلی سازمان‌ها، از این تغییرات مستثنی نبوده و به‌ویژه با ظهور فناوری‌های نوین نظیر هوش مصنوعی، تغییرات بنیادینی را تجربه کرده است [۶، ۷]. هوش مصنوعی، با قابلیت‌های منحصر به فرد خود در پردازش حجم عظیمی از داده‌ها، یادگیری از الگوها و ارائه پیش‌بینی‌ها، توانسته است شیوه‌های سنتی مدیریت سرمایه‌های انسانی را متحول سازد. [۸، ۵]

گسترش روزافزون کاربردهای هوش مصنوعی در حوزه منابع انسانی، از فرآیند جذب و استخدام گرفته تا آموزش، ارزیابی عملکرد و نگهداشت کارکنان، نشان‌دهنده ظرفیت بالای این فناوری در ایجاد ارزش‌آفرینی برای سازمان‌هاست [۲، ۹]. با این حال، مسیر تحول دیجیتال در مدیریت منابع انسانی با چالش‌ها و موانع متعددی نیز همراه است که عدم توجه به آن‌ها می‌تواند اثربخشی این فناوری‌ها را با تردید مواجه کند. [۳]

مدیریت منابع انسانی در عصر دیجیتال با چالش‌های جدیدی روبه‌رو است که روش‌های سنتی قادر به پاسخگویی مؤثر به آن‌ها نیستند. افزایش حجم داده‌ها، نیاز به تصمیم‌گیری‌های سریع و دقیق، انتظارات نسل جدید نیروی کار و ضرورت شخصی‌سازی فرآیندها، سازمان‌ها را به سمت بهره‌گیری از فناوری‌های پیشرفته‌ای مانند هوش مصنوعی سوق داده است [۴، ۱۰]. اگرچه هوش مصنوعی وعده‌های فراوانی برای متحول ساختن مدیریت منابع انسانی داده است، اما شکاف قابل توجهی بین ظرفیت‌های نظری این فناوری و کاربرد عملی موفقیت‌آمیز آن در سازمان‌ها وجود دارد [۱۱، ۱]. بسیاری از سازمان‌ها در پیاده‌سازی سیستم‌های هوش مصنوعی در حوزه منابع انسانی با مشکلاتی از جمله مقاومت کارکنان، کمبود زیرساخت‌های فناورانه، نگرانی‌های اخلاقی و عدم شفافیت در مسیر پیاده‌سازی مواجه هستند [۱۲]

تحول دیجیتال در مدیریت منابع انسانی به فرآیند دگرگونی اساسی در فعالیت‌ها، فرآیندها و مدل‌های منابع انسانی از طریق به‌کارگیری فناوری‌های دیجیتال اطلاق می‌شود [۷]. این تحول فراتر از صرفاً مکانیزه کردن فرآیندها بوده و شامل تغییرات فرهنگی، ساختاری و رویکردهای تصمیم‌گیری به‌سمت داده‌محوری و چابکی است.

هوش مصنوعی در مدیریت منابع انسانی به کارگیری سیستم‌های هوشمند برای انجام وظایفی است که به‌طور سنتی به هوش انسانی نیاز داشته است، مانند یادگیری، استدلال، تصمیم‌گیری و تعامل با کارکنان [۵]. هوش مصنوعی می‌تواند در قالب زیرشاخه‌هایی مانند یادگیری ماشین، پردازش زبان طبیعی، سیستم‌های خبره و رباتیک در منابع انسانی به کار گرفته شود.

پیشینه پژوهش‌ها نشان می‌دهد که مطالعات مختلفی به بررسی کاربردهای هوش مصنوعی در منابع انسانی پرداخته‌اند. دهقان‌منشادی و همکاران [۱] در پژوهشی با رویکرد اهمیت-عملکرد، به تحلیل توسعه مدیریت منابع انسانی مبتنی بر هوش مصنوعی پرداخته و ابعاد مختلف آن را اولویت‌بندی کرده‌اند. عباسی و اسماعیلی [۲] کاربردها و چالش‌های هوش مصنوعی در فرآیندهای دیجیتال منابع انسانی را بررسی و چهار حوزه اصلی کاربرد را شناسایی کرده‌اند. در سطح بین‌المللی، ورونیتس و همکاران [۶] با مرور نظام‌مند ادبیات، تأثیر هوش مصنوعی، رباتیک و فناوری‌های پیشرفته را بر مدیریت منابع انسانی تحلیل کرده‌اند. بودوار و همکاران [۸] نیز چالش‌ها و فرصت‌های هوش مصنوعی را برای مدیریت منابع انسانی بین‌المللی تبیین کرده‌اند. با وجود این مطالعات، هنوز شکاف پژوهشی در زمینه ارائه یک چارچوب یکپارچه از کاربردها، چالش‌ها و راهبردهای پیاده‌سازی با تأکید بر بافت سازمانی ایران و با استفاده از منابع به‌روز ^۱ ۸ می‌شود. این شکاف پژوهشی و عدم وجود یک چارچوب

منسجم و کاربردی در بستر تحول دیجیتال، مسئله اصلی پژوهش حاضر را شکل می‌دهد. بنابراین، هدف این مقاله پاسخ به این پرسش‌هاست: مهم‌ترین کاربردهای هوش مصنوعی در مدیریت منابع انسانی کدامند؟ چالش‌های کلیدی پیش‌روی پیاده‌سازی این فناوری چیست؟ و چه راهبردهایی برای پیاده‌سازی موفق هوش مصنوعی در مدیریت منابع انسانی قابل شناسایی است؟

۲. روش شناسی و یافته

۱-۲ روش پژوهش: پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی-توسعه‌ای و از نظر ماهیت، از نوع تحقیقات کیفی است که با رویکرد مرور نظام‌مند (Systematic Review) انجام شده است. مرور نظام‌مند به عنوان روشی دقیق و شفاف برای شناسایی، ارزیابی و ترکیب نتایج پژوهش‌های مرتبط با یک سؤال پژوهشی مشخص، امکان ارائه تصویری جامع و قابل اعتماد از وضعیت دانش در یک حوزه خاص را فراهم می‌کند [۱۱]. ابزار گردآوری اطلاعات در این پژوهش، مطالعه اسنادی و کتابخانه‌ای با استفاده از پایگاه‌های داده علمی معتبر داخلی و بین‌المللی بود. بدین منظور، مقالات منتشرشده در پایگاه‌های علمی زیر مورد جستجو قرار گرفتند:

پایگاه‌های داخلی:

- پایگاه اطلاعات علمی جهاد دانشگاهی (SID)
- پرتال جامع علوم انسانی
- پایگاه نشریات علمی کشور (مگیران)
- پژوهشگاه علوم و فناوری اطلاعات ایران (ایرانداک)

پایگاه‌های بین‌المللی:

- Google Scholar
- ScienceDirect
- Springer
- Taylor & Francis
- Scopus

برای جستجوی مقالات، از کلیدواژه‌های تخصصی شامل "هوش مصنوعی و مدیریت منابع انسانی"، "تحول دیجیتال در منابع انسانی"، "کاربردهای هوش مصنوعی در منابع انسانی" چالش‌های پیاده‌سازی هوش مصنوعی"، "راهبردهای تحول دیجیتال" و معادل انگلیسی آنها استفاده شد.

معیارهای ورود به مطالعه شامل موارد زیر بود:

- ۱ (انتشار مقالات در بازه زمانی ۱۴۰۱ تا ۱۴۰۴ شمسی و ۲۰۲۲ تا ۲۰۲۵ میلادی)
- ۲ (مرتبط بودن مقالات با موضوع پژوهش،
- ۳ (دسترسی به متن کامل مقالات،
- ۴ (انتشار مقالات در نشریات علمی معتبر و دارای نمایه بین‌المللی).

در مجموع، پس از بررسی اولیه و غربالگری، ۳۲ مقاله که بیشترین تناسب را با اهداف پژوهش داشتند، برای تحلیل نهایی انتخاب شدند. تحلیل داده‌ها با استفاده از روش تحلیل مضمون (Thematic Analysis) و با هدف شناسایی، طبقه‌بندی و ترکیب مضامین اصلی مرتبط با کاربردها، چالش‌ها و راهبردهای پیاده‌سازی انجام گرفت.

۲-۲. یافته‌های پژوهش: در این بخش، یافته‌های حاصل از مرور نظام‌مند منابع، در قالب جداول دقیق و طبقه‌بندی شده ارائه می‌شود. تمامی جداول با جهت راست‌به‌چپ تنظیم شده‌اند:

۱. کاربردهای هوش مصنوعی در مدیریت منابع انسانی: تحلیل منابع مورد بررسی نشان می‌دهد که کاربردهای هوش مصنوعی در مدیریت منابع انسانی را می‌توان در چهار حوزه اصلی و هر حوزه در قالب چندین زیرمجموعه طبقه‌بندی کرد [۵، ۱، ۲].

جدول ۱-۱: کاربردهای هوش مصنوعی در حوزه جذب و استخدام

ردیف	روش‌ها و مصادیق	کاربرد	منابع
۱	استفاده از الگوریتم‌های یادگیری ماشین برای بررسی سریع، دقیق و خودکار رزومه‌ها و سنجش میزان انطباق آن‌ها با شرح شغل	غربالگری هوشمند رزومه	[۱۲، ۲]
۲	برقراری تعامل اولیه با داوطلبان، پاسخ‌گویی به سؤالات متداول و انجام غربالگری مقدماتی به صورت خودکار	چت‌بات‌های استخدامی	[۵]
۳	تحلیل حالات چهره، لحن صدا و الگوهای گفتاری داوطلبان در مصاحبه‌های ضبط‌شده با بهره‌گیری از پردازش تصویر و گفتار	تحلیل ویدئو مصاحبه	[۲]
۴	شناسایی شکاف‌های مهارتی و تطبیق دقیق‌تر توانمندی‌های داوطلبان با نیازهای شغلی سازمان	تطبیق هوشمند مهارت‌ها	[۱۲]

تحلیل جدول ۱-۱: کاربردهای هوش مصنوعی در جذب و استخدام نشان‌دهنده تمرکز بر افزایش سرعت، دقت و کارایی فرآیندهای سنتی است. غربالگری هوشمند رزومه و تطبیق مهارت‌ها با استفاده از الگوریتم‌های یادگیری ماشین، زمان مورد نیاز برای بررسی دستی هزاران رزومه را به شدت کاهش می‌دهد [۲]. چت‌بات‌های استخدامی با ارائه پاسخ‌های فوری و ۲۴ ساعته، تجربه داوطلب را بهبود بخشیده و بار کاری تیم منابع انسانی را کم می‌کنند [۵]. تحلیل ویدئو مصاحبه اگرچه نویدبخش است، اما نگرانی‌هایی را از نظر سوگیری الگوریتمی و حریم خصوصی به همراه دارد که در بخش چالش‌ها به آنها پرداخته خواهد شد [۲]. در مجموع، این کاربردها نشان می‌دهند که هوش مصنوعی می‌تواند فرآیند جذب را از یک فعالیت واکنشی به یک فعالیت پیش‌بینی‌کننده و داده‌محور تبدیل کند.

جدول ۱-۲: کاربردهای هوش مصنوعی در حوزه آموزش و توسعه

ردیف	روش ها و مصادیق	کاربرد	منابع
۱	طراحی برنامه‌های آموزشی متناسب با نیازها، سبک یادگیری و سطح دانش هر کارمند	شخصی‌سازی مسیر یادگیری	[۱]
۲	پیشنهاد دوره‌ها، مقالات و منابع آموزشی مرتبط با نقش و اهداف توسعه‌ای هر فرد	سیستم‌های توصیه‌گر محتوا	[۴]
۳	شبیه‌سازی محیط‌های کاری برای آموزش مهارت‌های عملی بدون ریسک	واقعیت مجازی و افزوده در آموزش	[۵]
۴	شناسایی شکاف‌های مهارتی در سطح فردی و سازمانی با تحلیل داده‌های عملکرد	تحلیل نیازهای آموزشی	[۱]

تحلیل جدول ۱-۲: در حوزه آموزش و توسعه، هوش مصنوعی امکان‌گذار از رویکرد "یک اندازه برای همه" به سمت یادگیری شخصی‌سازی شده را فراهم می‌کند [۱]. شخصی‌سازی مسیر یادگیری و سیستم‌های توصیه‌گر محتوا با تحلیل داده‌های عملکرد و علایق کارکنان، اثربخشی آموزش را افزایش می‌دهند [۴]. واقعیت مجازی و افزوده با ایجاد محیط‌های شبیه‌سازی شده، فرصت‌های یادگیری تجربی و بدون ریسک را فراهم می‌آورند [۵]. تحلیل نیازهای آموزشی مبتنی بر داده نیز به سازمان‌ها امکان می‌دهد تا سرمایه‌گذاری در آموزش را هدفمندتر کرده و شکاف‌های مهارتی را پیش از آنکه به بحران تبدیل شوند، شناسایی کنند [۱]. این کاربردها در مجموع به توسعه سرمایه انسانی چابک و سازگار با تغییرات سریع فناوریانه کمک می‌کنند.

جدول ۱-۳: کاربردهای هوش مصنوعی در حوزه ارزیابی عملکرد

ردیف	روش ها و مصادیق	کاربرد	منابع
۱	جمع‌آوری و تحلیل داده‌های مرتبط با عملکرد از منابع مختلف (پروژه‌ها، بازخوردها، شاخص‌ها)	تحلیل داده‌های عملکرد	[۱۰]
۲	ارائه بازخورد مستمر به کارکنان بر اساس تحلیل فعالیت‌های روزانه	بازخورد پیوسته و بلادرنگ	[۲]
۳	شناسایی و حذف تورش‌های انسانی در فرآیند ارزشیابی عملکرد	کاهش سوگیری در ارزیابی	[۴]
۴	استفاده از مدل‌های پیش‌بینی‌کننده برای شناسایی کارکنان با پتانسیل بالا	پیش‌بینی عملکرد آینده	[۱]

تحلیل جدول ۱-۳: ارزیابی عملکرد سنتی اغلب با سوگیری‌های انسانی، تمرکز بر رویدادهای گذشته و بازخوردهای سالانه همراه است. هوش مصنوعی با تحلیل داده‌های عملکرد از منابع متعدد، امکان ارزیابی عینی‌تر و مستمرتر را فراهم می‌کند [۱۰]. بازخورد پیوسته و بلادرنگ به کارکنان کمک می‌کند تا عملکرد خود را در زمان واقعی اصلاح کنند [۲]. کاهش سوگیری در ارزیابی، یکی از مهم‌ترین وعده‌های هوش مصنوعی است، هرچند که خود الگوریتم‌ها نیز می‌توانند حامل سوگیری باشند [۴]. پیش‌بینی عملکرد آینده نیز به شناسایی استعدادهای نهفته و برنامه‌ریزی برای جانشین‌پروری کمک می‌کند [۱]. این کاربردها در نهایت به ایجاد فرهنگ بازخورد باز و داده‌محور منجر می‌شوند.

جدول ۱-۴: کاربردهای هوش مصنوعی در حوزه نگهداشت کارکنان

ردیف	روش ها و مصادیق	کاربرد	منابع
۱	بهره‌گیری از الگوریتم‌های یادگیری ماشین برای پیش‌بینی احتمال ترک خدمت کارکنان از طریق تحلیل الگوهای رفتاری، عملکردی و سوابق شغلی	تحلیل ترک خدمت	[۴]
۲	شخصی‌سازی خدمات و تعاملات منابع انسانی بر اساس تحلیل داده‌های فردی به منظور افزایش رضایت، تعهد سازمانی و تعامل کارکنان	بهبود تجربه کارکنان	[۵]
۳	تحلیل داده‌های حاصل از نظرسنجی‌ها، ارزیابی عملکرد و بازخوردهای کارکنان برای استخراج عوامل کلیدی مؤثر بر انگیزش و ماندگاری	شناسایی عوامل انگیزشی	[۱]
۴	ارائه پیشنهادهای توسعه شغلی مبتنی بر تحلیل مهارت‌ها، علایق و عملکرد کارکنان به منظور ارتقای رشد حرفه‌ای و افزایش احتمال ماندگاری	مدیریت مسیر شغلی	[۲]

تحلیل جدول ۱-۴: نگهداشت کارکنان یکی از چالش‌های اصلی سازمان‌های مدرن است. تحلیل ترک خدمت با استفاده از مدل‌های پیش‌بینی‌کننده، به سازمان‌ها امکان می‌دهد تا پیش از اقدام کارمند به ترک سازمان، مداخلات لازم را انجام دهند [۴]. افزایش تجربه کارکنان از طریق شخصی‌سازی خدمات منابع انسانی، به ایجاد احساس ارزشمندی و تعلق در کارکنان کمک می‌کند [۵]. شناسایی عوامل انگیزشی با تحلیل داده‌های نظرسنجی، بینش‌های ارزشمندی برای طراحی برنامه‌های نگهداشت هدفمند فراهم می‌آورد [۱]. مدیریت مسیر شغلی مبتنی بر هوش مصنوعی نیز با نشان دادن آینده شفاف به کارکنان، احتمال ماندگاری آنها را افزایش می‌دهد [۲]. این کاربردها نشان می‌دهند که هوش مصنوعی می‌تواند به خلق تجربه‌ای منحصربه‌فرد برای هر کارمند کمک کند.

۲. چالش‌های پیاده‌سازی هوش مصنوعی در مدیریت منابع انسانی: بر اساس تحلیل منابع، چالش‌های پیاده‌سازی هوش مصنوعی در مدیریت منابع انسانی در پنج دسته اصلی قابل طبقه‌بندی است [۳، ۱۱، ۶، ۸].

جدول ۲-۱: چالش‌های انسانی

ردیف	مصادیق	چالش	منابع
۱	ترس کارکنان منابع انسانی از جایگزینی با فناوری و عدم تمایل به تغییر روش‌های کاری	مقاومت در برابر تغییر	[۱۳، ۳]
۲	عدم آشنایی و تسلط کارکنان منابع انسانی با فناوری‌های نوین و ابزارهای تحلیلی	شکاف مهارتی دیجیتال	[۱۱]
۳	تردید مدیران و کارکنان در صحت، دقت و بی‌طرفی تصمیمات مبتنی بر هوش مصنوعی	اعتماد پایین به سیستم‌های هوشمند	[۳]

تحلیل جدول ۲-۱: چالش‌های انسانی شاید مهم‌ترین مانع در مسیر پیاده‌سازی هوش مصنوعی باشند. مقاومت در برابر تغییر ریشه در ترس از دست دادن شغل و ناآشنایی با فناوری‌های جدید دارد [۳]. شکاف مهارتی دیجیتالی در میان کارکنان منابع انسانی، که اغلب پیشینه فنی ندارند، یک مانع جدی است [۱۱]. اعتماد پایین به سیستم‌های هوشمند نیز ناشی از عدم شفافیت در عملکرد الگوریتم‌ها و ترس از تصمیمات ناعادلانه است [۳]. غلبه بر این چالش‌ها نیازمند سرمایه‌گذاری بر روی آموزش، ارتباطات شفاف و مشارکت کارکنان در فرآیند تحول است.

جدول ۲-۲: چالش‌های فناورانه

ردیف	مصادیق	چالش	منابع
۱	پراکندگی داده‌های منابع انسانی، ناقص بودن اطلاعات و نبود استانداردهای یکپارچه در ذخیره و مدیریت داده‌ها	کیفیت و یکپارچگی داده‌ها	[۴]
۲	کمبود زیرساخت‌های سخت‌افزاری و نرم‌افزاری مناسب جهت استقرار و بهره‌برداری از سیستم‌های هوش مصنوعی	زیرساخت‌های فناوری اطلاعات	[۱۰]
۳	دشواری در اتصال، هماهنگ‌سازی و ادغام سیستم‌های هوش مصنوعی با سامانه‌های قدیمی سازمان	یکپارچگی با سیستم‌های موجود	[۴]
۴	نیاز به سرمایه‌گذاری اولیه قابل توجه برای خرید، استقرار، آموزش و نگهداری سیستم‌های هوش مصنوعی	هزینه‌های پیاده‌سازی	[۳]

تحلیل جدول ۲-۲: چالش‌های فناورانه به نبود زیرساخت‌های لازم برای پشتیبانی از سیستم‌های هوش مصنوعی اشاره دارند. کیفیت پایین داده‌ها و پراکندگی آنها مهم‌ترین چالش است، زیرا الگوریتم‌های هوش مصنوعی برای عملکرد صحیح به داده‌های تمیز، یکپارچه و با کیفیت نیاز دارند [۴]. کمبود زیرساخت‌های فناوری اطلاعات و هزینه‌های بالای پیاده‌سازی، به ویژه برای سازمان‌های کوچک و متوسط، یک مانع جدی محسوب می‌شود [۳، ۱۰]. یکپارچگی با سیستم‌های قدیمی نیز به دلیل معماری متفاوت و عدم وجود رابط‌های برنامه‌نویسی کاربردی مناسب، چالش برانگیز است [۴].

جدول ۲-۳: چالش‌های اخلاقی

ردیف	مصادیق	چالش	منابع
۱	جمع‌آوری، ذخیره و تحلیل داده‌های کارکنان و بروز نگرانی‌ها درباره نظارت بیش از حد، سوءاستفاده از داده‌ها و نقض حریم خصوصی	حریم خصوصی کارکنان	[۹، ۳]
۲	احتمال بازتولید یا تشدید سوگیری‌ها و تبعیض‌های موجود در داده‌های تاریخی از طریق الگوریتم‌های تصمیم‌گیر	سوگیری و تبعیض الگوریتمی	[۱۱، ۶]
۳	نبود شفافیت در منطق تصمیم‌گیری سیستم‌های هوش مصنوعی و دشواری در تبیین نتایج (مسئله «جعبه سیاه»)	شفافیت و قابلیت تفسیر	[۴]
۴	تقلیل کارکنان به شاخص‌ها و داده‌های کمی و نادیده گرفتن ابعاد انسانی، ارزشی و اجتماعی آنان در فرآیند تصمیم‌گیری	کرامت انسانی	[۳]

تحلیل جدول ۲-۳: چالش‌های اخلاقی از حساسترین موضوعات در به‌کارگیری هوش مصنوعی در منابع انسانی هستند. نقض حریم خصوصی کارکنان از طریق جمع‌آوری و تحلیل داده‌های شخصی، یکی از نگرانی‌های اصلی است [۳]. سوگیری الگوریتمی می‌تواند تبعیض‌های موجود در جامعه را بازتولید کرده و حتی تشدید کند، برای مثال در فرآیند استخدام [۱۱]. عدم شفافیت در نحوه تصمیم‌گیری سیستم‌های هوش مصنوعی (مسئله جعبه سیاه) اعتماد را خدشه‌دار کرده و امکان اعتراض به تصمیمات را دشوار می‌سازد [۴]. در نهایت، نگرانی از تقلیل یافتن انسان به یک سری داده و نادیده گرفته شدن ابعاد انسانی او وجود دارد [۳]

جدول ۲-۴: چالش‌های حقوقی و قانونی

ردیف	مصادیق	چالش	منابع
۱	ابهام در تعیین مسئولیت در صورت بروز خطا، تبعیض یا خسارت ناشی از تصمیمات اتخاذشده توسط سیستم‌های هوش مصنوعی	مسئولیت‌پذیری حقوقی	[۱۳]
۲	ضرورت تطبیق فرآیندهای مبتنی بر هوش مصنوعی با قوانین و مقررات کار، حمایت از حقوق کارکنان و الزامات قانونی موجود	انطباق با قوانین کار	[۳]
۳	عدم شفافیت در خصوص مالکیت، نحوه بهره‌برداری و حقوق مرتبط با داده‌های تولیدشده توسط کارکنان در سیستم‌های هوشمند	مالکیت داده‌ها	[۱۱]
۴	نبود مقررات و دستورالعمل‌های مشخص و جامع برای تنظیم، نظارت و استفاده مسئولانه از هوش مصنوعی در محیط‌های کاری	فقدان چارچوب قانونی جامع	[۱۳]

تحلیل جدول ۲-۴: نبود چارچوب‌های قانونی شفاف برای استفاده از هوش مصنوعی در محیط کار، یک چالش مهم است. تعیین مسئولیت حقوقی در صورت بروز خطا (برای مثال، اخراج ناعادلانه بر اساس توصیه یک الگوریتم) مبهم است [۱۳]. فرآیندهای مبتنی بر هوش مصنوعی ممکن است با قوانین موجود کار، به ویژه در زمینه‌هایی مانند تبعیض و اخراج، سازگار نباشند [۳]. مالکیت داده‌های تولیدی کارکنان نیز یک منطقه خاکستری قانونی است [۱۱]. نبود قوانین جامع و به‌روز در این حوزه، ریسک حقوقی پیاده‌سازی هوش مصنوعی را افزایش می‌دهد [۱۳]

جدول ۲-۵: چالش‌های سازمانی

ردیف	مصادیق	چالش	منابع
۱	نبود درک راهبردی و حمایت مؤثر از سوی مدیران ارشد برای پیشبرد تحول دیجیتال و استقرار فناوری‌های هوش مصنوعی در حوزه منابع انسانی	حمایت مدیریت ارشد	[۴]
۲	ناسازگاری فرهنگ سازمانی سنتی با رویکردهای داده‌محور و فناوری‌محور و مقاومت در برابر تغییرات فناورانه	فرهنگ سازمانی	[۳]
۳	فقدان ساختارهای چابک و منعطف که امکان پذیرش، یادگیری و انطباق سریع با تحولات فناورانه را فراهم سازد	ساختارهای سازمانی منعطف	[۱۰]
۴	نبود برنامه‌ریزی منسجم برای مدیریت تغییر، آموزش کارکنان و جلب مشارکت ذی‌نفعان در فرآیند استقرار سیستم‌های هوشمند	مدیریت تغییر	[۱۳]

تحلیل جدول ۲-۵: موفقیت پیاده‌سازی هوش مصنوعی به شدت به بستر سازمانی و حمایت مدیریت وابسته است. فقدان حمایت مدیریت ارشد، که اغلب ناشی از درک ناکافی از مزایای هوش مصنوعی است، یک مانع بزرگ محسوب می‌شود [۴]. فرهنگ سازمانی سنتی که با ریسک‌پذیری و آزمایش‌گری سازگار نیست، می‌تواند پذیرش فناوری‌های نوین را با مشکل مواجه کند [۳]. ساختارهای سلسله‌مراتبی و غیرمنعطف نیز سرعت تطبیق با تغییرات را کاهش می‌دهند [۱۰]. در نهایت، نبود یک برنامه مدون برای مدیریت تغییر، که شامل همراه‌سازی کارکنان در تمام سطوح باشد، احتمال شکست را افزایش می‌دهد. ^{۱۳۱}_{۱۴}

۳. راهبردهای پیاده‌سازی موفق هوش مصنوعی در مدیریت منابع انسانی: بر اساس تحلیل منابع، برای پیاده‌سازی موفق هوش مصنوعی در مدیریت منابع انسانی، راهبردهای متعددی قابل شناسایی است [۵، ۱، ۲، ۹].

جدول ۳-۱: راهبردهای پیاده‌سازی هوش مصنوعی در مدیریت منابع انسانی

ردیف	ابعاد و اقدامات عملی	راهبرد	منابع
۱	آموزش تخصصی کارکنان منابع انسانی در حوزه فناوری‌های نوین برگزاری کارگاه‌ها و دوره‌های آشنایی با مفاهیم و کاربردهای هوش مصنوعی، تشکیل تیم‌های میان‌رشته‌ای (منابع انسانی و فناوری اطلاعات)	توسعه سواد دیجیتال و توانمندسازی نیروی انسانی	[۲، ۵]
۲	استانداردسازی فرآیندهای جمع‌آوری، ذخیره‌سازی و مدیریت داده‌ها، سرمایه‌گذاری هدفمند در زیرساخت‌های سخت‌افزاری و نرم‌افزاری، طراحی معماری یکپارچه داده و یکپارچه‌سازی سیستم‌ها	ایجاد حاکمیت داده و تقویت زیرساخت‌های فناوریانه	[۴]
۳	تدوین منشور اخلاقی برای استفاده مسئولانه از هوش مصنوعی، ایجاد سازوکارهای نظارت، ممیزی و ارزیابی الگوریتم‌ها، ارتقای شفافیت و قابلیت تبیین در فرآیندهای تصمیم‌گیری هوشمند	طراحی چارچوب اخلاقی و تضمین شفافیت	[۳، ۹]
۴	آغاز اجرای پروژه‌ها در قالب طرح‌های پایلوت در حوزه‌های مشخص، ارزیابی مستمر نتایج و دریافت بازخورد ذی‌نفعان، توسعه مرحله‌ای بر اساس تجربیات و یادگیری‌های حاصل از اجرای اولیه	اتخاذ رویکرد تدریجی و آزمون‌محور	[۱۳]
۵	• جلب مشارکت ذی‌نفعان از مراحل ابتدایی پیاده‌سازی • برقراری ارتباط شفاف درباره اهداف، مزایا و پیامدهای تحول دیجیتال • شناسایی و بهره‌گیری از «سفیران تغییر» در سازمان	مدیریت مشارکتی تغییر	[۱۱]
۶	• حفظ نقش تصمیم‌گیری نهایی برای انسان در موقعیت‌های حساس • طراحی تعامل اثربخش میان سیستم‌های هوشمند و کارکنان • تأکید بر رویکرد مکملی به جای جایگزینی کامل نیروی انسانی	ایجاد تعادل میان انسان و ماشین	[۱]
۷	• ارزیابی دوره‌ای عملکرد و دقت سیستم‌های هوش مصنوعی • به‌روزرسانی الگوریتم‌ها بر اساس داده‌های جدید و بازخوردها • انطباق مستمر با تحولات فناوریانه و تغییرات محیطی	پایش مستمر و به‌روزرسانی نظام‌مند	[۲]

تحلیل جدول ۳-۱: راهبردهای ارائه‌شده برای پیاده‌سازی موفق هوش مصنوعی، ماهیتی جامع و چندوجهی دارند و به ابعاد انسانی، فناوریانه، اخلاقی و فرآیندی توجه می‌کنند. توسعه سواد دیجیتال زیربنای تمام راهبردهاست، زیرا بدون کارکنان توانمند، هیچ فناوری‌ای به نتیجه نخواهد رسید. ایجاد حاکمیت داده نیز پیش‌نیاز فنی هرگونه استفاده از هوش مصنوعی است. طراحی چارچوب اخلاقی برای جلب اعتماد و کاهش ریسک‌های حقوقی حیاتی است. رویکرد تدریجی [۱۳] و مدیریت مشارکتی تغییر به کاهش مقاومت و افزایش پذیرش کمک می‌کنند. در نهایت، ایجاد تعادل بین انسان و ماشین [۱] و پایش مستمر [۲] تضمین می‌کنند که هوش مصنوعی در خدمت اهداف انسانی و سازمانی باقی بماند.

۳. بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تحلیل ابعاد مختلف به‌کارگیری هوش مصنوعی در مدیریت منابع انسانی در بستر تحول دیجیتال انجام شد. نتایج این مطالعه نشان می‌دهد که هوش مصنوعی می‌تواند نقش انقلابی در تحول فرآیندهای منابع انسانی ایفا کند و به‌ویژه در چهار حوزه اصلی جذب و استخدام، آموزش و توسعه، ارزیابی عملکرد و نگهداشت کارکنان، کاربردهای گسترده‌ای پیدا کند. این یافته‌ها گواهی بر آن است که هوش مصنوعی می‌تواند منابع انسانی را از یک واحد اجرایی و عملیاتی به یک شریک استراتژیک و داده‌محور تبدیل کند، به‌طوری که نه‌تنها بهره‌وری را افزایش دهد، بلکه توانایی‌های تصمیم‌گیری را به‌طور چشمگیری بهبود بخشد [۱، ۲، ۶]. با این حال، در کنار فرصت‌های بی‌نظیر، چالش‌ها و موانعی نیز وجود دارند که باید به‌طور جدی مورد توجه قرار گیرند.

از جنبه انسانی، یکی از اصلی‌ترین چالش‌ها مقاومت در برابر تغییر است. بسیاری از کارکنان و مدیران ممکن است نسبت به پیاده‌سازی فناوری‌های جدید به‌ویژه هوش مصنوعی احساس نگرانی یا بی‌اعتمادی داشته باشند. این نگرانی‌ها عمدتاً ناشی از ترس از دست دادن شغل یا عدم توانایی در یادگیری مهارت‌های جدید است. شکاف مهارتی دیجیتال نیز از دیگر موانع اساسی در فرآیند تحول دیجیتال محسوب می‌شود. نتایج این پژوهش تأکید می‌کند که سازمان‌ها باید توجه ویژه‌ای به آموزش و توانمندسازی کارکنان خود داشته باشند تا بتوانند در دنیای دیجیتال به‌طور مؤثر عمل کنند [۳، ۱۱]. این یافته‌ها با نتایج پژوهش‌های قبلی که بر نقش حیاتی عامل انسانی در موفقیت تحول دیجیتال تأکید دارند، همسو است [۸]. در واقع، همان‌طور که پژوهش‌ها نشان می‌دهند، تکنولوژی به‌تنهایی نمی‌تواند موفقیت را تضمین کند. توجه به ابعاد انسانی و فرهنگی در سازمان‌ها برای پذیرش فناوری و به‌ویژه هوش مصنوعی ضروری است.

چالش‌های اخلاقی و حقوقی نیز از دیگر موانع عمده در مسیر تحول دیجیتال هستند. مسائلی مانند حریم خصوصی، سوگیری الگوریتمی، شفافیت در فرآیندهای تصمیم‌گیری و عدالت در کاربردهای هوش مصنوعی، نه‌تنها می‌توانند اعتماد کارکنان را کاهش دهند، بلکه ممکن است پیامدهای حقوقی و اعتباری جدی برای سازمان‌ها به همراه داشته باشند. همان‌طور که در این پژوهش نیز بیان شده است، طراحی چارچوب‌های اخلاقی و ایجاد مکانیزم‌های نظارتی برای استفاده از هوش مصنوعی در منابع انسانی ضروری است. این مکانیزم‌ها باید اطمینان حاصل کنند که استفاده از هوش مصنوعی هم‌راستا با اصول اخلاقی و حقوقی است و حقوق کارکنان در قبال تصمیم‌گیری‌های الگوریتمی به‌خوبی رعایت می‌شود [۳، ۱۳، ۹].

در خصوص راهبردهای پیاده‌سازی، این پژوهش بر اهمیت رویکردی جامع و چندبعدی تأکید دارد. پیاده‌سازی هوش مصنوعی در منابع انسانی باید به‌گونه‌ای باشد که ابعاد فنی، انسانی، اخلاقی و سازمانی به‌طور هم‌زمان در نظر گرفته شوند. این رویکرد شامل توانمندسازی نیروی انسانی، ایجاد زیرساخت‌های فناورانه، طراحی چارچوب‌های اخلاقی، مدیریت مشارکتی تغییر و ایجاد تعادل میان انسان و ماشین است [۴، ۵، ۱]. در واقع، از آنجا که هوش مصنوعی در نهایت برای کمک به انسان‌ها و بهبود کارکردهای سازمانی طراحی شده است، لازم است که فرآیند پیاده‌سازی آن با دقت و حساسیت فراوان انجام شود تا هم‌زمان که سازمان‌ها از مزایای این فناوری بهره‌مند می‌شوند، دغدغه‌های انسانی و اخلاقی نیز به‌خوبی مورد توجه قرار گیرد.

تحول دیجیتال در منابع انسانی مبتنی بر هوش مصنوعی، سفری اجتناب‌ناپذیر برای سازمان‌هایی است که به دنبال بقا و رقابت‌پذیری در عصر دیجیتال هستند. در این مسیر، موفقیت سازمان‌ها نه‌تنها بستگی به انتخاب فناوری‌های مناسب دارد، بلکه باید به‌طور هم‌زمان بر آمادگی انسانی و فرهنگی سازمان نیز تأکید شود. مدیران منابع انسانی باید نقش خود را از مجری فرآیندها

به طراح و تسهیل‌گر تعامل انسان و فناوری ارتقا دهند. آن‌ها باید با درک عمیق از فرصت‌ها و چالش‌های تحول دیجیتال، راهبردهای مناسب را برای مواجهه با این تغییرات پیچیده و مستمر طراحی کنند.

در نهایت، برای موفقیت در تحول دیجیتال، سازمان‌ها باید رویکردی پویا و انطباق‌پذیر اتخاذ کنند. پیاده‌سازی موفق هوش مصنوعی در منابع انسانی، نه تنها به ارتقای عملکرد سازمان منتهی می‌شود، بلکه می‌تواند به‌طور بنیادین فرآیندهای تصمیم‌گیری را بهبود بخشد و سازمان‌ها را برای رقابت در دنیای دیجیتال آماده سازد. این تحول، گرچه با چالش‌های متعدد همراه است، اما اگر با رویکردی استراتژیک و همه‌جانبه پیگیری شود، می‌تواند به‌عنوان یک فرصت طلایی برای سازمان‌ها در جهت توسعه و پیشرفت بیشتر عمل کند.

مراجع

- [۱] دهقان منشادی، ف.، طباطبایی، ع.، و قاسمی، م. (۱۴۰۳). تحلیل توسعه مدیریت منابع انسانی مبتنی بر هوش مصنوعی با رویکرد اهمیت-عملکرد. فصلنامه پژوهش‌های مدیریت عمومی، ۱۶(۴)، ۱۱۲-۱۳۵.
- [۲] عباسی، ر.، و اسماعیلی، م. (۱۴۰۳). هوش مصنوعی و فرآیندهای دیجیتال منابع انسانی: کاربردها و چالش‌ها. *مطالعات منابع انسانی، ۱۴(۵۱)، ۱۱۶-۱۴۰.
- [۳] قزل سفلو، ح.ر. (۱۴۰۲). بررسی چالش‌ها و فرصت‌های استفاده از هوش مصنوعی در مدیریت منابع انسانی. فناوری در کارآفرینی و مدیریت استراتژیک، ۲(۲)، ۲۸-۳۶.
- [۴] اکبری امامی، س.، جامی‌پور، م.، و فتحی، س. (۱۴۰۲). طراحی چارچوب به‌کارگیری هوش مصنوعی در مدیریت منابع انسانی: رویکردی اکتشافی. مدیریت منابع انسانی پایدار، ۵(۹)، ۲۶۳-۲۸۴.
- [۵] رجائی، ز.، نوفرستی، ف.، حیدرنیا، ز.، و مهمی، ز. (۱۴۰۲). کاربرد هوش مصنوعی در مدیریت منابع انسانی. منابع انسانی ناجا، ۱۶(۷۳)، ۳۹-۷۰.

[۶] Vrontis D, Christofi, M., Pereira, V., Tarba, S., Makrides, A., & Trichina, E. (2022). Artificial intelligence, robotics, advanced technologies and human resource management: a systematic review. The International Journal of Human Resource Management, 33(6), 1237-1266

[۷] اخوان، پ.، باقری، م.، و کاظمی، ح. (۱۴۰۲). تحول دیجیتال در مدیریت منابع انسانی: مروری سیستماتیک بر ادبیات و مسیرهای آینده. فصلنامه مدیریت منابع انسانی دانشگاه امام حسین (ع)، ۱۵(۴)، ۲۷-۵۲.

[۸] Budhwar, P., Malik, A., De Silva, M. T. T., & Thevisuthan, P. (2022). Artificial intelligence challenges and opportunities for international HRM: a review and research agenda. The International Journal of Human Resource Management, 33(6), 1065-1097.

[۹] Bankins, S, Jooss, S, Restubog, S. L. D., Marrone, M., Ocampo, A.C, & Shoss, M. (2024). Navigating career stages in the age of artificial intelligence: A systematic interdisciplinary review and agenda for future research. Journal of Vocational Behavior, 153, 104011

- [۱۰] ظریف گلزار، ع.، و شاکری نوری، ا. (۱۴۰۲). تأثیر فناوری هوش مصنوعی بر عملکرد منابع انسانی در سازمان‌ها. هشتمین کنفرانس بین‌المللی و ملی مطالعات مدیریت، حسابداری و حقوق، ۱۲۳۷-۱۲۴۸.
- [۱۱] اعظمی، ع.، رحیمیان، م.، و صادقی، ن. (۱۴۰۳). تحلیل چالش‌های پیاده‌سازی هوش مصنوعی در مدیریت منابع انسانی با رویکرد فراترکیب. پژوهش‌های مدیریت در ایران، ۲۸(۱)، ۱-۲۸.
- [۱۲] بلادست، د.، و الماسی، ک. (۱۴۰۲). نقش هوش مصنوعی در جذب و بهینه‌سازی نیروی کار: تحلیل فرآیندهای استخدام هوشمند و تأثیر آن بر کارایی سازمانی. مجموعه مقالات کنفرانس سیویلیکا، ۱-۱۴.
- [۱۳] اعظمی فرد، ف.، و حیدری، س. (۱۴۰۳). چالش‌های حقوقی و اخلاقی کاربرد هوش مصنوعی در مدیریت منابع انسانی. مطالعات حقوقی و مدیریت، ۶(۲)، ۱۵-۳۸.

نقش مدیریت منابع انسانی آموزشی در توانمندسازی مربیان مهد کودک و تأثیر آن بر رشد مهارت‌های اجتماعی کودکان

زینب مقدم

¹ استادیار علوم تربیتی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی اثر مدیریت منابع انسانی آموزشی بر رشد مهارت‌های اجتماعی کودکان با میانجی‌گری توانمندسازی مربیان مهد کودک در شهر همدان انجام شد. مطالعه به روش توصیفی - همبستگی و کاربردی - توسعه‌ای در میان 1180 مربی مهد کودک وابسته به بهزیستی و آموزش و پرورش اجرا گردید و با نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی تعداد 300 نفر انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها شامل سه پرسشنامه استاندارد بود: مدیریت منابع انسانی آموزشی (بر اساس مدل AMO؛ در چهار بعد گزینش و توسعه شایستگی، انگیزش و پاداش، فرصت مشارکت، و فرهنگ حمایتی یادگیری)، توانمندسازی روان‌شناختی مربیان (الگوی اسپریتزر (1995)، شامل معناداری شغلی، شایستگی ادراک‌شده و خودمختاری)، و رشد مهارت‌های اجتماعی کودکان (SSRS؛ ابعاد همکاری، ابرازگری اجتماعی، خویشتنداری و همدلی). روایی محتوایی توسط اساتید دانشگاه بوعلی سینا تأیید و پایایی با آلفای کرونباخ 0/83 تا 0/89 احراز شد. داده‌ها با نرم‌افزار SmartPLS 4 تحلیل شدند. نتایج نشان داد مدیریت منابع انسانی آموزشی اثر مثبت و معناداری بر توانمندسازی مربیان دارد ($\beta=0/63$) و توانمندسازی بر رشد اجتماعی کودکان ($\beta=0/58$) تأثیرگذار است. همچنین اثر مستقیم HRM بر رشد اجتماعی ($\beta=0/29$) و نقش میانجی توانمندسازی ($\beta=0/37$ غیرمستقیم) تأیید شد ($Q^2=0/41$ و $R^2=0/68$). بر اساس مدل‌های AMO و خودتعیین‌گری، سیاست‌های آموزشی مبتنی بر توسعه شایستگی، انگیزش و فرهنگ یادگیری موجب ارتقای حس معنا و خودکارآمدی مربیان و در نتیجه رشد اجتماعی کودکان می‌شود.

واژگان کلیدی: مدیریت منابع انسانی آموزشی، توانمندسازی مربیان، مهارت‌های اجتماعی کودکان

¹. صندوق پستی 19395-04697

1. مقدمه و بیان مسئله

رشد مهارت‌های اجتماعی کودکان از جمله همکاری، همدلی، کنترل هیجان، مسئولیت‌پذیری و ارتباط مؤثر، از بنیادی‌ترین شاخص‌های موفقیت تربیتی در دوران خردسالی است [1]. شواهد گسترده در ادبیات رشد و آموزش نشان می‌دهد که توانایی تعامل اجتماعی در سنین پیش‌دبستانی، پیش‌بینی‌کننده‌ی سازگاری تحصیلی، سلامت روان و کیفیت روابط بین‌فردی در نوجوانی و بزرگسالی است [2]. این مهارت‌ها نه صرفاً جنبه‌ی رفتاری، بلکه سازه‌ای چندبعدی هستند که تعامل شناختی، هیجانی و اخلاقی کودک را شکل می‌دهند [3].

در مهدکودک، محیط یادگیری اجتماعی کودکان عمدتاً از طریق تعامل با مربیان شکل می‌گیرد. کیفیت این تعاملات می‌تواند فرصت‌های یادگیری اجتماعی را افزایش یا کاهش دهد [4]. بنابراین، از منظر علوم تربیتی و مدیریت آموزشی، رشد مهارت‌های اجتماعی کودکان می‌تواند به‌عنوان پیامد نهایی سیاست‌های منابع انسانی آموزشی تلقی شود؛ زیرا کیفیت تعامل اجتماعی در کلاس بازتابی از کارآمدی مربیان و سطح توانمندسازی آنان است [5].

مدیریت منابع انسانی آموزشی (EHRM)² مجموعه‌ای از سیاست‌ها، فرایندها و اعمال سازمانی است که هدف آن جذب، آموزش، نگهداشت و ارتقای عملکرد مربیان در محیط‌های آموزشی است [6]. در آموزش خرد، مدیریت منابع انسانی نه تنها بر توان حرفه‌ای مربیان اثر می‌گذارد، بلکه بر نگرش، انگیزش و سلامت روان آنان نیز تأثیر دارد [7]. رویکردهای جدید مدیریت منابع انسانی، به‌ویژه الگوهای حمایتی و مشارکتی، نشان داده‌اند که می‌توانند از طریق افزایش احساس عدالت، تعلق سازمانی و فرصت رشد، کیفیت عملکرد انسانی را بالا ببرند [8].

در محیط مهدکودک، سیاست‌های مدیریت منابع انسانی مانند آموزش‌های ضمن خدمت هدفمند، ارزیابی‌های سازنده، سیستم‌های پاداش معنوی و حمایت مدیریتی مستمر، بستر روانی مناسبی برای انگیزش مربیان فراهم می‌کند [9]. چنین سیاست‌هایی نه صرفاً منابع را مدیریت می‌کنند، بلکه سرمایه انسانی را پرورش می‌دهند - سرمایه‌ای که به‌صورت مستقیم در کنش‌های تربیتی و اجتماعی تحویل داده می‌شود. توانمندسازی مربیان³ مفهومی چندبعدی است که شامل ارتقای توانایی‌های حرفه‌ای، احساس معنا در کار، خودمختاری تصمیم‌گیری و اثرگذاری بر محیط آموزشی است [10]. مربی توانمند خود را عامل تغییری مثبت در زندگی کودکان می‌داند و با انگیزش اجتماعی و مأموریت حرفه‌ای بالا کار می‌کند [11].

بر اساس یافته‌های لی و همکاران (2025)، انگیزش اجتماعی - یاری‌گر مربیان، از مسیر احساس مأموریت حرفه‌ای، شایستگی حمایت عاطفی مربی را تقویت می‌کند؛ یعنی مربیان توانمندتر در سطوح عاطفی و ارتباطی، تعاملات مثبت‌تری با کودکان دارند و به رشد اجتماعی آنان کمک می‌کنند. توانمندسازی حرفه‌ای در اینجا نقش میانجی دارد؛ سیاست‌های مدیریت منابع انسانی از طریق توسعه شایستگی و معنا در کار، رفتارهای حمایتگر اجتماعی مربیان را فعال می‌کنند [12].

از دیدگاه نظری، ارتباط بین مدیریت منابع انسانی آموزشی، توانمندسازی مربیان و رشد اجتماعی کودکان را می‌توان بر مبنای مدل «توانایی - انگیزه - فرصت» (AMO)⁴ تبیین کرد [8]. سیاست‌های مدیریت منابع انسانی آموزشی از طریق سه مسیر عمل می‌کنند:

1. افزایش «توانایی»⁵ از طریق آموزش و توسعه مهارت؛
2. تقویت «انگیزه»⁶ از طریق معنا، پاداش و احساس ارزش؛

² educational human resource management

³ Teacher Empowerment

⁴ Ability-Motivation-Opportunity

⁵ Ability

⁶ Motivation

3. فراهم کردن «فرصت» برای مشارکت و خلاقیت در محیط کاری.

در نتیجه، مدیریت منابع انسانی آموزشی با ارتقای توان و انگیزش مربیان، زمینه‌ی تعامل اجتماعی مؤثرتر آنان با کودکان را فراهم می‌کند. این تعاملات با غنای هیجانی و اعتماد متقابل، موجب رشد تنظیم هیجان، همکاری و رفتارهای اجتماعی کودک می‌شوند. پژوهش‌های تجربی اخیر این زنجیره‌ی علی را تأیید کرده‌اند [5&6&3].

با وجود شواهد گسترده درباره تأثیر آموزش‌های اجتماعی - هیجانی، هنوز نقش مدیریت منابع انسانی آموزشی به‌عنوان متغیری سازمانی در پیش‌بینی عملکرد مربیان در سطح مهدکودک در پژوهش‌های بین‌المللی و آسیایی کمتر بررسی شده است [7]. اکثر مطالعات قبلاً بر اثر برنامه‌های آموزشی متمرکز بوده‌اند، نه بر نظام‌های مدیریتی منابع انسانی که پشت این برنامه‌ها قرار دارد. از سوی دیگر، پژوهش‌های موجود اغلب در نظام‌های غربی انجام شده‌اند و بافت فرهنگی و سازمانی کشورهای شرقی مانند ایران، که ویژگی‌های رابطه‌محور و جمع‌گرایانه دارد، کمتر مورد مطالعه قرار گرفته است. در چنین فرهنگی، توانمندسازی مربیان و رشد اجتماعی کودکان به‌شدت از روابط انسانی و احساس مأموریت جمعی تأثیر می‌پذیرد [13]. از این‌رو، بررسی ارتباط بین مدیریت منابع انسانی آموزشی، توانمندسازی روان‌شناختی مربیان و رشد مهارت‌های اجتماعی کودکان در بافت ایرانی، خلأ مهمی در ادبیات بین‌المللی محسوب می‌شود. بر این اساس، سؤال اصلی پژوهش این است که: مدیریت منابع انسانی آموزشی چگونه از طریق توانمندسازی حرفه‌ای و روان‌شناختی مربیان مهدکودک، بر رشد مهارت‌های اجتماعی کودکان تأثیر می‌گذارد؟ سؤالات فرعی نیز عبارت‌اند از:

- آیا بین مؤلفه‌های مدیریت منابع انسانی آموزشی (آموزش، انگیزش، فرصت مشارکت) و توانمندسازی مربیان رابطه‌ی مستقیم وجود دارد؟

- آیا توانمندسازی مربیان میانجی اثر مدیریت منابع انسانی آموزشی بر رشد مهارت‌های اجتماعی کودکان است؟

- چگونه احساس مأموریت حرفه‌ای مربیان این رابطه را تقویت یا تضعیف می‌کند؟

1-1. چارچوب نظری پژوهش

چارچوب نظری این مطالعه بر دو پایه‌ی مکمل استوار است: اول مدل AMO [8]: تبیین سازمانی چگونگی اثر مدیریت منابع انسانی بر رفتار کارکنان از طریق افزایش توان، انگیزش و فرصت. دوم؛ نظریه خودتعیین‌گری (SDT)⁸ دسی و رایان⁹ (2000) [14] تبیین روان‌شناختی چگونگی اثر انگیزش درونی، احساس معنا و ارتباط‌پذیری بر عملکرد اجتماعی مربیان. ترکیب این دو چارچوب نشان می‌دهد که سیاست‌های مدیریت منابع انسانی آموزشی می‌توانند نیازهای روان‌شناختی مربیان (خودمختاری، شایستگی و تعلق) را تأمین کنند و از این مسیر عملکرد آنان را در تعامل هیجانی با کودکان ارتقا دهند. بدین ترتیب، توانمندسازی مربیان نقش پل میان عوامل سازمانی و پیامدهای اجتماعی دارد.

1-2. اهداف پژوهش

الف) هدف کلی: تبیین مدل علی بین مدیریت منابع انسانی آموزشی، توانمندسازی مربیان و رشد مهارت‌های اجتماعی کودکان در محیط‌های مهدکودک.

ب) اهداف جزئی:

- بررسی اثر مستقیم مؤلفه‌های مدیریت منابع انسانی آموزشی بر توانمندسازی مربیان.
- آزمون نقش میانجی احساس مأموریت حرفه‌ای و انگیزش اجتماعی در این ارتباط.
- تحلیل اثر غیرمستقیم توانمندسازی مربیان بر رشد مهارت‌های اجتماعی کودکان.

⁷ Opportunity

⁸ Self-Determination Theory

⁹ Deci & Ryan

- ارائه مدل مفهومی توسعه یافته مبتنی بر مدل AMO و نظریه خودتعیین گری برای آموزش خرد. در مجموع، اهمیت موضوع در آن است که مدیریت منابع انسانی آموزشی نه تنها به عنوان نظامی اداری، بلکه به عنوان مکانیزمی روانی - رفتاری مؤثر بر فرایندهای تربیتی عمل می کند. مربیانی که در چارچوب سیاست های توانمندساز و معنامحور رشد می کنند، با انگیزش اجتماعی بالاتر و احساس مأموریت قوی تر، محیطی غنی از روابط انسانی خلق می کنند؛ محیطی که کودکان در آن مهارت های اجتماعی را نه صرفاً می آموزند، بلکه تجربه و درونی سازی می کنند.

2 پیشینه پژوهش

رشید و عبدالله¹⁰ (2025) [15] پژوهشی با عنوان «پیوند مدیریت منابع انسانی، خودمختاری معلمان و شایستگی اجتماعی کودکان» انجام داده اند. در این تحقیق، تحلیل داده از 22 مرکز پیش دبستانی مالزی انجام گردیده است. در این پژوهش؛ از نظریه SDT به عنوان چارچوب نظری استفاده شد؛ رابطه مثبت میان مدیریت منابع انسانی آموزشی، خودارزشمندی مربیان و رشد اجتماعی کودکان تأیید شد.

آلوارز سانتوس و رودریگز¹¹ (2024) [16] پژوهشی با عنوان «چارچوب AMO و انگیزه معلم: پیوند مدیریت منابع انسانی آموزشی و جو اجتماعی کلاس درس» انجام داده اند. این پژوهش در مدارس ابتدایی پرتغال با 295 نفر آزمودنی؛ نشان داد سه مؤلفه AMO یعنی توانایی، انگیزه، فرصت، نقش پیش بینی کننده معنی داری در ایجاد جو اجتماعی مثبت در کلاس دارند. مدل میانجی گری با SEM تأیید شد.

کوان و لی¹² (2024) [17] پژوهشی با عنوان «توانمندسازی معلمان و پیامدهای یادگیری اجتماعی-عاطفی کودکان در مهدکودک ها: رویکرد معادلات ساختاری» انجام داده اند. در این بررسی 320 معلم در کره جنوبی مورد نظرسنجی قرار گرفتند. نتایج نشان داد؛ توانمندسازی مربیان اثر مستقیم بر همکاری و همدلی کودکان داشت و اثر غیرمستقیم از طریق تعامل مثبت آموزشی تأیید شد.

حسینی و رضایی (2024) [18] پژوهشی با عنوان «توانمندسازی معلمان به عنوان واسطه ای بین شیوه های مدیریت منابع انسانی و رفتار اجتماعی کودکان پیش دبستانی: شواهدی از ایران» انجام داده اند. در این مطالعه ای ایرانی 270 مربی مهد کودک شرکت داشتند؛ یافته های پژوهش نشان داد توانمندسازی روان شناختی میانجی اثر مدیریت منابع انسانی بر رفتار اجتماعی کودکان بود؛ الگوی AMO و نظریه خودتعیین گری (SDT) هم زمان بررسی شد.

مهروترا و سینگ¹³ (2023) [19] پژوهشی با عنوان «مدیریت منابع انسانی آموزشی و توانمندسازی روانشناختی معلمان: شواهدی از پیش دبستانی های هند با استفاده از مدل AMO» انجام داده اند. در این مطالعه همبستگی 250 مربی شرکت داده شدند. بر نتایج نشانگر اهمیت نظام پاداش آموزشی و فرصت مشارکت در افزایش احساس شایستگی و استقلال معلمان بود.

مارتینز و پریرا¹⁴ (2023) [20] پژوهشی با عنوان «شیوه های مدیریت منابع انسانی و کیفیت رشد کودک در مراکز پیش دبستانی» انجام داده اند. این پژوهش در برزیل انجام شده و نتایج به دست آمده؛ نشان داد مدیریت منابع انسانی با ارتقای آموزش مربیان و بازخورد سازمانی، کیفیت تعاملات مربی-کودک را بهبود می دهد که با معیار SSRS اندازه گیری شد.

نگوین¹⁵ (2023) [21] پژوهشی با عنوان «از مدیریت منابع انسانی تا آموزش تطبیقی: نقش توانمندسازی و جوامع یادگیری

¹⁰Rashid, & Abdullah

¹¹Alvarez-Santos, & Rodrigues

¹²Kwon, & Lee

¹³Mehrotra, & Singh

¹⁴Martins, & Pereira

¹⁵Nguyen

حرفه‌ای» انجام داده است. در این پژوهش 380 معلم در ویتنام مورد نظرسنجی قرار گرفتند؛ مدل PLS-SEM نشان داد توانمندسازی حرفه‌ای و اجتماع یادگیری نقش واسطه بین مدیریت منابع انسانی و کیفیت تعامل اجتماعی دانش‌آموزان دارد. اولسن و کرافورد¹⁶ (2022) [22] پژوهشی با عنوان «توسعه منابع انسانی و یادگیری اجتماعی-عاطفی کودک: یک دیدگاه سازمانی» انجام داده‌اند. در این مطالعه مروری نظام‌مند 48 مطالعه مورد بررسی قرار گرفتند؛ نتایج به دست آمده نشان داد مدیریت منابع انسانی آموزشی مؤثر (آموزش، مشارکت، ارزیابی مبتنی بر عملکرد اجتماعی) بر روی رشد SEL در کودکان کمک می‌کند.

دلگادو و مارتین-راموس¹⁷ (2022) [23] پژوهشی با عنوان «معلمان توانمند، کودکان دارای مهارت اجتماعی: بررسی مکانیسم‌های واسطه‌ای مدیریت منابع انسانی آموزشی» انجام داده‌اند. این پژوهش در اسپانیایی با داده‌های طولی انجام گردیده است. نتایج پژوهش نشانگر نقش تعیین‌کننده سیاست‌های آموزش حرفه‌ای در شکل‌دهی حس معنا و شایستگی در مربیان و تأثیر غیرمستقیم آن بر SEL کودکان بود.

لی و چن¹⁸ (2020) [24] پژوهشی با عنوان «شیوه‌های مدیریت منابع انسانی آموزشی و توانمندسازی معلمان پیش‌دبستانی: شواهدی از مؤسسات آموزش دوران کودکی در چین» انجام داده‌اند. این مطالعه بر روی 412 معلم کودکان نشان داد سیاست‌های مدیریت منابع انسانی آموزشی مبتنی بر توسعه شایستگی و مشارکت در تصمیم‌گیری، توانمندسازی روان‌شناختی (خودمختاری و معناداری) را افزایش می‌دهد و به بهبود روابط اجتماعی کودکان منجر می‌شود.

3. روش پژوهش

3-1. نوع پژوهش و هدف: این مطالعه از نوع توصیفی-همبستگی و با رویکرد کاربردی- توسعه‌ای انجام شده است. هدف آن تبیین مدل علی روابط بین مدیریت منابع انسانی آموزشی، توانمندسازی مربیان مهدکودک و رشد مهارت‌های اجتماعی کودکان در بافت آموزشی شهر همدان است. این پژوهش با هدف ارائه‌ی مدل اجرایی برای ارتقای مدیریت منابع انسانی آموزشی در مهدهای کودک، به‌ویژه از منظر توانمندسازی روان‌شناختی و حرفه‌ای مربیان طراحی شده است.

3-2. جامعه آماری: جامعه آماری شامل کلیه‌ی مربیان مهدکودک‌های تحت نظارت اداره کل بهزیستی و آموزش و پرورش استان همدان در سال تحصیلی 1404-1405 است. بر اساس داده‌های رسمی سازمان بهزیستی استان، در مجموع حدود 1180 مربی فعال در مهدکودک‌های دولتی و خصوصی فعالیت دارند. این جمعیت ویژگی فرهنگی و ارزشی منحصر به فردی دارد؛ زیرا ساختار اجتماعی همدان بر تعهد جمعی، پیوندهای خانوادگی و فرهنگ سنتی آموزش مراقبتی استوار است که می‌تواند بر انگیزش و احساس مأموریت مربیان اثرگذار باشد.

3-3. روش نمونه‌گیری و حجم نمونه: با توجه به پراکندگی جغرافیایی و وجود مناطق مختلف (شمال، مرکز، جنوب همدان)، از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی استفاده شد. ابتدا مناطق شهری بر اساس معیار اقتصادی-آموزشی طبقه‌بندی گردیدند، سپس از هر منطقه تعدادی مهدکودک به‌صورت تصادفی انتخاب شد. حجم نمونه به کمک فرمول کوکران و با مفروضات $(N = 1180, p = 0.05, e = 0.05)$ محاسبه شد که 285 نفر به‌عنوان حداقل حجم لازم برآورد گردید. برای افزایش توان آماری مدل معادلات ساختاری، حجم نهایی نمونه 300 مربی تعیین شد. این تعداد با الزامات مدل PLS-SEM که برای مسیرهای چندمتغیره توصیه می‌شود مطابقت دارد (هایر و همکاران، 2021¹⁹).

3-4. ابزار گردآوری داده‌ها: داده‌ها از طریق پرسش‌نامه‌های استاندارد و تلفیقی در سه بخش گردآوری شدند:

¹⁶Olsen, & Crawford

¹⁷Delgado, & Martin-Ramos

¹⁸Li & Chen

¹⁹Hair et al., 2021

الف) پرسش‌نامه‌ی مدیریت منابع انسانی آموزشی (HRM-E): براساس مدل AMO از اپلبائوم و همکاران (2000) [8] و مطالعات جدید (یائو و همکاران، 2024²⁰) [6] تدوین شده و شامل 21 گویه در سه بعد توان، انگیزش و فرصت مشارکتی است؛ این پرسشنامه یک طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از «کاملاً مخالفم» تا «کاملاً موافقم» می‌باشد.

ب) پرسش‌نامه‌ی توانمندسازی مربیان: برگرفته از مقیاس اسپریتزر²¹ (1995) [10] و نسخه‌ی اصلاح‌شده توسط سیمونوویک و همکاران (2023)²² [12]، شامل ابعاد معنا در کار، احساس خودمختاری، اثرگذاری و شایستگی و مشتمل بر 20 گویه می‌باشد.

ج) پرسش‌نامه‌ی رشد مهارت‌های اجتماعی کودکان: نسخه‌ی فارسی‌شده‌ی ابزار «سیستم رتبه‌بندی مهارت‌های اجتماعی»²³ گرشام و الیوت (1990)²⁴، تعدیل‌شده برای سنین پیش‌دبستانی (3 تا 6 سال)، مربیان برای هر کودک در کلاس، سه بعد همدلی، همکاری و کنترل هیجان را ارزیابی کردند. این پرسشنامه شامل 15 گویه با طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای بوده و توسط مربیان تکمیل شد.

3-5. روایی و پایایی ابزارها: روایی محتوایی کلیه‌ی ابزارها توسط هفت نفر از اعضای هیئت علمی دانشگاه بوعلی سینا همدان در حوزه‌های مدیریت آموزشی و روان‌شناسی تربیتی تأیید شد. میانگین نسبت روایی محتوایی (CVR) برای تمامی گویه‌ها بالاتر از 0/78 بود. در مرحله‌ی بعد، روایی سازه به‌وسیله‌ی تحلیل عاملی تأییدی (CFA) و نرم‌افزار SmartPLS-4 بررسی شد. شاخص‌های برازش مدل اندازه‌گیری ($\chi^2/df=2.34$, CFI=0.94, RMSEA=0.049) در محدوده‌ی مطلوب قرار گرفت. آلفای کرونباخ برای ابعاد مدیریت منابع انسانی، توانمندسازی مربیان و رشد مهارت‌های اجتماعی به‌ترتیب 0/89، 0/86 و 0/86 به‌دست آمد. مقدار پایایی ترکیبی (CR) بین 0/85 تا 0/92 و میانگین واریانس استخراج‌شده (AVE) بالاتر از 0/50 بود که روایی همگرا را تأیید می‌کند.

3-6. روش اجرا و جمع‌آوری داده‌ها: اجرا در بازه‌ی زمانی تیر تا شهریور 1404 صورت گرفت. پیش از آغاز، مجوز رسمی از اداره کل بهزیستی و واحد آموزش مهدهای کودک همدان اخذ شد. پرسش‌نامه‌ها در جلسات آموزشی کوتاه به مربیان معرفی و پس از توضیح هدف پژوهش، توزیع شد. به هر مربی حدود 30 تا 40 دقیقه برای پاسخ‌گویی زمان داده شد. از مجموع 310 پرسش‌نامه توزیع‌شده، 300 پرسش‌نامه معتبر پس از حذف موارد ناقص برای تحلیل نهایی انتخاب گردید. جمع‌آوری داده‌ها توسط پژوهشگر و دو دستیار آموزش‌دیده انجام شد تا دقت و بی‌طرفی در پاسخ‌دهی حفظ شود.

3-7. روش تحلیل داده‌ها: تحلیل داده‌ها در دو مرحله انجام گرفت:

1. مرحله توصیفی: با نرم‌افزار SPSS نسخه 28 شاخص‌های میانگین، انحراف معیار، و چولگی بررسی شد تا از نرمالی توزیع اطمینان حاصل شود (آزمون K-S).

2. مرحله مدل‌سازی: برای آزمون روابط علی از مدل معادلات ساختاری مبتنی بر حداقل مربعات جزئی (PLS-SEM) در نرم‌افزار SmartPLS-4 استفاده گردید. مراحل تحلیل شامل:

- ارزیابی مدل اندازه‌گیری (پایایی، روایی همگرا و واگرا)،
- آزمون برازش مدل ساختاری (ضرایب مسیر و مقادیر t از آزمون بوت‌استرپ)،
- بررسی نقش میانجی توانمندسازی مربیان در اثر مدیریت منابع انسانی بر رشد اجتماعی کودکان،

²⁰Yao et al

²¹Spreitzer

²²Simunović et al

²³Social Skills Rating System

²⁴Gresham & Elliott

- تحلیل شاخص‌های کلی مدل: $R^2=0.92$, $NFI=0.92$, $SRMR=0.051$ برای متغیر وابسته = 0/68. سطح معناداری روابط براساس معیار $\alpha=0/05$ و $t=1/96$ تعیین شد. برای بررسی اثرات غیرمستقیم، روش بارون و کنی (1986) و بوت‌استرپ (5000 نمونه) استفاده شد.

3-8. ملاحظات اخلاقی: پژوهش با رعایت کامل اصول اخلاقی مندرج در اعلامیه هلسینکی²⁵ (2013) و دستورالعمل کمیته اخلاق وزارت علوم انجام شد. از تمام شرکت‌کنندگان رضایت آگاهانه کتبی اخذ گردید. بر محرمانگی اطلاعات فردی، عدم اجبار به پاسخ‌دهی، و استفاده‌ی صرفاً علمی از داده‌ها تأکید شد. هیچ‌گونه اطلاعات شخصی کودکان جمع‌آوری نشد و تمام داده‌ها در سطح مربیان تحلیل گردیدند. نتایج صرفاً برای بهبود آموزش در مهدهای کودک استفاده می‌شود.

3-9. محدودیت‌های احتمالی:

- روش خودگزارشی ممکن است باعث تورش اجتماعی در پاسخ‌های مربیان شود.
- مطالعه به‌صورت مقطعی انجام شده است؛ لذا نمی‌توان روابط علی کامل را اثبات کرد، و پیشنهاد می‌شود در آینده به‌صورت طولی انجام شود.

- محدودیت در دسترسی به برخی مهدکودک‌های روستایی، دامنه‌ی تعمیم نتایج را به مناطق شهری محدود می‌کند.
- تفاوت‌های فرهنگی در نگرش مربیان نسبت به مفهوم "توانمندسازی" ممکن است با بافت‌های کلان‌تر تفاوت داشته باشد. در پژوهش‌های آینده، مقایسه‌ی بین‌استانی پیشنهاد می‌شود.

4. یافته‌ها

4-1. نتایج و یافته‌های پژوهش

4-1-1. یافته‌های توصیفی و ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه

در جدول 1، اطلاعات دموگرافیک 300 مربی شرکت‌کننده آورده شده است.

جدول 1. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مربیان (N=300)

متغیر	طبقه / سطح	فراوانی (n)	درصد (%)
جنسیت	زن	283	94/3
	مرد	17	5/7
سن	کمتر از 25 سال	42	14
	25-34 سال	128	42/7
	35-44 سال	96	32
	45 سال و بیشتر	34	11/3
	دیپلم	16	5/3

²⁵Declaration of Helsinki

19/3	58	کاردانی	تحصیلات
60	180	کارشناسی	
15/4	46	کارشناسی ارشد و بالاتر	
27	81	کمتر از 5 سال	سابقه کاری
41/3	124	5-10 سال	
21	63	11-15 سال	
10/7	32	بیش از 15 سال	
28	84	دولتی	نوع مهد
72	216	خصوصی	

میانگین سنی مربیان برابر 33/8 سال ($S.D=6/7$) بود. بیش از دو سوم مربیان دارای تحصیلات کارشناسی و سابقه کاری بین 5 تا 10 سال بودند که نشان‌دهنده تجربه‌ی نسبتاً متوسط با سطح تحصیلات بالا در مهدهای کودک همدان است.

2-1-4. یافته‌های توصیفی متغیرهای اصلی پژوهش

میانگین، انحراف معیار و دامنه‌ی پاسخ‌های گویه‌ای برای سه سازه اصلی در جدول 2 آمده است.

جدول 2. شاخص‌های توصیفی متغیرهای اصلی پژوهش (مقیاس 1-5)

سازه	تعداد گویه	میانگین	انحراف معیار	حداقل	حداکثر
مدیریت منابع انسانی آموزشی	21	3/84	0/46	2/89	4/85
توانمندسازی مربیان	20	3/77	0/49	2/70	4/90
رشد مهارت‌های اجتماعی کودکان	15	3/91	0/44	2/80	4/80

به‌طور کلی، سطح درک‌شده‌ی مدیریت منابع انسانی آموزشی در مهدهای کودک همدان بالاتر از حد متوسط ارزیابی شد. همچنین مربیان میزان نسبتاً بالایی از احساس توانمندی حرفه‌ای و اثرگذاری در کار گزارش کردند که با میانگین رشد اجتماعی کودکان هماهنگ بود.

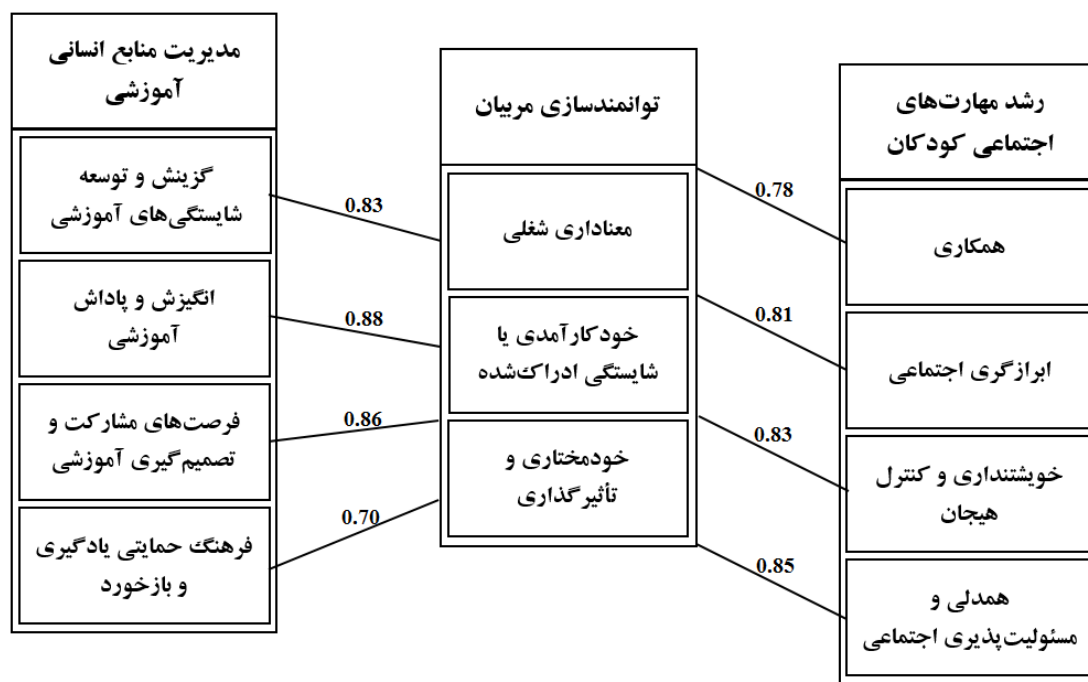
2-4. تحلیل مدل اندازه‌گیری (Measurement Model)

پایایی و روایی سازه‌ها در جدول 3 ارائه شده است.

جدول 3. شاخص‌های پایایی و روایی مدل اندازه‌گیری

سازه	CR	AVE	آلفا کرونباخ	$\sqrt{\text{AVE}}$	بیشترین همبستگی بین سازه‌ای
مدیریت منابع انسانی آموزشی	0/88	0/56	0/83	0/75	0/64 (با توانمندسازی)
توانمندسازی مربیان	0/91	0/62	0/89	0/79	0/58 (با رشد اجتماعی)
رشد مهارت‌های اجتماعی کودکان	0/86	0/54	0/86	0/73	0/60 (با HRM آموزشی)

تمام مقادیر CR و آلفا بالاتر از 0/70 بوده و نشان‌دهنده‌ی پایایی مناسب ابزارهاست. همچنین شرط $\sqrt{\text{AVE}}$ بزرگتری از همبستگی بین‌سازه‌ای، برای تمامی سازه‌ها برقرار بوده و روایی واگرا تأیید شده است.



شکل 1. خروجی مدل اندازه‌گیری در SmartPLS

(در مدل مسیرهای عاملی $\text{HRM} \rightarrow \text{Empowerment} \rightarrow \text{Social Skills}$ در نرم‌افزار SmartPLS با بارهای عاملی بین 0/65 تا 0/88 مشاهده شد. مقدار $\text{SRMR}=0.051$ ، $\text{NFI}=0.93$ ، و شاخص برازش کلی $\text{GOF}=0.68$ محاسبه گردید.)

3-4. تحلیل مدل ساختاری و آزمون فرضیه‌ها

فرضیه‌های پژوهش بر اساس مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم ترسیم شده در شکل 2 آزمون شدند. تحلیل براساس روش بوت‌استرپ با 5000 نمونه انجام گرفت.

جدول 4. نتایج آزمون فرضیه‌ها (PLS-SEM)

ردیف	مسیر ساختاری	ضریب β	مقدار t	معناداری	نتیجه آزمون
1	مدیریت منابع انسانی آموزشی $\leftarrow$ توانمندسازی مربیان	0/63	13/24	$p < 0/001$	تأیید شد
2	توانمندسازی مربیان $\leftarrow$ رشد مهارت‌های اجتماعی کودکان	0/58	11/49	$p < 0/001$	تأیید شد
3	مدیریت منابع انسانی آموزشی $\leftarrow$ رشد مهارت‌های اجتماعی کودکان	0/29	5/87	$p < 0/001$	تأیید شد
4	مدیریت منابع انسانی آموزشی $\leftarrow$ توانمندسازی مربیان $\leftarrow$ رشد مهارت‌های اجتماعی کودکان	0/37	9/05	$p < 0/001$	تأیید نقش میانجی
5	فرصت مشارکت و تصمیم‌گیری در مدیریت منابع انسانی $\leftarrow$ توانمندسازی حرفه‌ای مربیان	0/41	8/62	$p < 0/001$	تأیید شد
6	انگیزش و پاداش آموزشی در مدیریت منابع انسانی $\leftarrow$ رشد مهارت‌های اجتماعی کودکان	0/25	5/01	$p < 0/001$	تأیید شد
7	معناداری شغلی در توانمندسازی مربیان $\leftarrow$ رشد مهارت‌های اجتماعی کودکان	0/33	6/76	$p < 0/001$	تأیید شد
8	شایستگی ادراک شده در توانمندسازی مربیان $\leftarrow$ رشد مهارت‌های اجتماعی کودکان	0/42	7/98	$p < 0/001$	تأیید شد

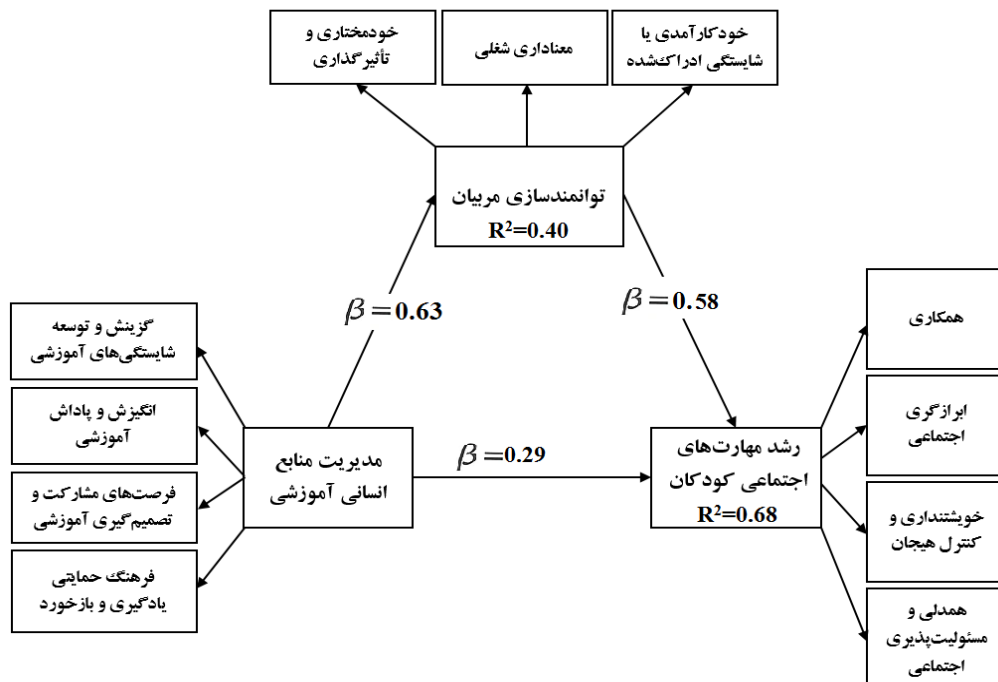
شاخص‌های کلی مدل ساختاری:

R^2 برای توانمندسازی مربیان = 0/40

R^2 برای رشد اجتماعی کودکان = 0/68

Q^2 (Predictive Relevance) = 0.41

NFI = 0.92 و SRMR = 0.048



شکل 2. نمایش مسیرهای تأیید شده مدل در نرم افزار SmartPLS

(فلش ها نشان دهنده مسیرهای معنی دار بین مدیریت منابع انسانی آموزشی، توانمندسازی مربیان و رشد مهارت های اجتماعی کودکان هستند؛ ضرایب استاندارد مسیر در بالای هر فلش درج شده است.)

تفسیر نتایج: تحلیل مسیرها نشان داد که مدیریت منابع انسانی آموزشی تأثیر مستقیم و غیرمستقیم قابل توجهی بر رشد اجتماعی کودکان دارد. مؤلفه های «انگیزش شغلی» و «فرصت های مشارکت» در مدیریت منابع انسانی بیشترین تأثیر را بر توانمندسازی مربیان داشتند. همچنین، سازه توانمندسازی مربیان نقش میانجی قدرتمندی بین سیاست های مدیریت منابع انسانی و نتایج اجتماعی کودکان ایفا کرد. مقدار بالای R^2 برای متغیر رشد اجتماعی (0/68) نشان دهنده ی پیش بینی قوی مدل است و پایایی ترکیبی بالای سازه ها اعتبار ابزارها را تأیید می کند.

5. پیامدها و نتایج

5-1. بحث نظری و تبیین نتایج

یافته های این پژوهش نشان داد که مدیریت منابع انسانی آموزشی (مدیریت منابع انسانی آموزشی) تأثیر معناداری بر توانمندسازی مربیان مهد کودک دارد ($\beta = 0/63$ و $p < 0/001$) و این توانمندسازی نیز به صورت مستقیم و میانجی بر رشد مهارت های اجتماعی کودکان اثرگذار است ($\beta = 0/0/58$ و β غیرمستقیم = 0/37). همچنین مسیر مستقیم مدیریت منابع انسانی به رشد مهارت های اجتماعی ($\beta = 0/29$) مؤید آن است که بخشی از اثر مدیریت منابع انسانی با عبور از کانال توانمندسازی تقویت می شود. شاخص کلی مدل ($R^2 = 0/68$) برای رشد اجتماعی کودکان نشان دهنده ی قدرت بالای توضیح دهنده ی مدل است.

تبیین نظری این روابط بر مبنای مدل AMO و نظریه ی خودتعیینی دسی و رایان (2024) است. بر اساس AMO، نظام های مدیریت منابع انسانی آموزشی با افزایش مهارت های حرفه ای، انگیزش درونی و فرصت تعامل، توانمندی مربیان را ارتقاء می دهند و این امر به «کارکرد آموزشی اثربخش تر» منجر می شود. از سوی دیگر، نظریه خودتعیین گری تأکید می کند که مربی دارای حس شایستگی، خودمختاری و پیوند اجتماعی، رفتارهای حمایتی از رشد اجتماعی کودک را بروز می دهد (لی و همکاران،

(2025)، نتایج این پژوهش عملاً تأیید کرد که مدیریت منابع انسانی، نه تنها در سطح سازمان، بلکه در محیط یادگیری کودکان اثر غیرمستقیم دارد.

2-5. مقایسه با مطالعات پیشین

یافته‌ها با نتایج مطالعات ژائو و همکاران²⁶ (2024) [25] در زمینه‌ی رابطه بین مدیریت منابع انسانی آموزشی و خلاقیت معلمان همخوانی دارد، که توانمندسازی روان‌شناختی را عامل میانجی دانسته بود. همچنین با نتایج محرابی و اصفهانی (2023) [26] در بافت ایرانی که نشان داد راهبردهای توسعه منابع انسانی موجب افزایش حس خودکارآمدی مربیان پیش‌دبستانی می‌شود، سازگار است. با این حال، برخلاف مطالعه‌ی کانگ²⁷ (2025) [27] در چین که تأثیر مدیریت منابع انسانی آموزشی را بر رشد شناختی کودکان مستقیم ارزیابی کرده بود، این پژوهش نشان داد که رابطه‌ی مستقیم هرچند معنادار است، اما قدرت آن کمتر از مسیر میانجی است؛ این تفاوت احتمالاً ناشی از تفاوت فرهنگی در ادراک نقش معلم و میزان اختیارات حرفه‌ای مربیان در نظام مهدکودک‌های ایرانی است.

3-5. تلویحات نظری

یافته‌های این پژوهش از لحاظ نظری چند تلویح بنیادی دارند که می‌توانند ادبیات علمی حوزه‌ی مدیریت منابع انسانی آموزشی و روان‌شناسی رشد کودک را توسعه دهند.

1. **بسط مدل AMO در بافت آموزشی اولیه:** در نظریه‌ی کلاسیک AMO که نخستین بار توسط اپلبائوم و همکاران (2000) [8] و سپس توسط بوکسال و پورسل²⁸ (2016) [28] نظام‌مند شد، فرض بر این است که عملکرد نیروی انسانی حاصل سه مؤلفه‌ی توانایی (A)، انگیزش (M) و فرصت (O) است. یافته‌های حاضر نشان می‌دهد که این منطق نه تنها در سازمان‌های تولیدی یا خدماتی بلکه در محیط آموزشی اولیه نیز مصداق دارد، جایی که «مربی» عامل اصلی انتقال ارزش‌های اجتماعی است.

مدل PLS-SEM پژوهش حاضر تأیید کرد که اعمال سیاست‌های مدیریت منابع انسانی آموزشی مبتنی بر آموزش و مشارکت (به‌عنوان نماینده‌ی فرصت) و توجه به انگیزه‌های درونی مربیان، به شکلی معنی‌دار توانمندی آنان و در نتیجه رشد اجتماعی کودکان را افزایش می‌دهد. این نتیجه به تقویت دیدگاه سیستم‌های کاری با عملکرد بالا²⁹ آموزش می‌انجامد که پیش‌تر صرفاً در سازمان‌های اقتصادی بررسی شده بود [29].

2. **گسترش نظریه خودتعیین‌گری:** بر اساس چارچوب نظری خودتعیین‌گری از دسی و رایان (1985)؛ رایان و دسی (2000) [30]، سه نیاز روانی پایه - خودمختاری، شایستگی و ارتباط - محرک رشد و عملکرد بهینه‌ی انسان‌اند. در این مطالعه، نتایج نشان داد که زمانی که مدیریت منابع انسانی آموزشی ساخت‌های مرتبط با حمایت از استقلال مربی، بازخوردهای تسهیل‌گر حس شایستگی و روابط گرم سازمانی را تقویت کند، مربی از نظر روان‌شناختی توانمندتر می‌شود و در تعامل با کودک به شیوه‌ای حمایت‌گر و اجتماعی‌تر رفتار می‌کند.

این یافته، تلویح نظری مهمی دارد: سازه‌های سه‌گانه‌ی نظریه خودتعیین‌گری که معمولاً در سطح فردی تحلیل می‌شدند، در اینجا به سطح سازمانی تعمیم یافته‌اند. این تأیید تجربی نظریه‌ی سازمان‌های خودتعیین‌گر است که در سال‌های اخیر توسط رایان، پاتریک و نیمیک³⁰ (2024) [31] مطرح شده است؛ بدین معنا که مدیریت منابع انسانی آموزشی می‌تواند محیطی سازمانی

²⁶Zhao et al

²⁷Kang

²⁸Boxall & Purcell

²⁹High-Performance Work Systems

³⁰Ryan, Patrick, & Niemiec

فراهم آورد که نیازهای روانی مربیان را ارضا کند و از این طریق رشد اجتماعی کودکان را شکل دهد.

3. پیوند میان سطوح خرد و کلان نظریه‌های انسانی: مطالعه‌ی حاضر نشان می‌دهد متغیرهای انسانی از سطح فردی (مربی) تا سطح خرد اجتماعی (کودک) و سازمانی (نظام مدیریت منابع انسانی) با یکدیگر ارتباط تام دارند. این هم‌پستگی تجربه‌ای از تلفیق نظریه‌های چندسطحی رفتار انسانی است [32&33]. به بیان دیگر، تأثیر مدیریت منابع انسانی آموزشی بر رشد کودک درون کلاس، نمونه‌ای از انتقال میان‌سطحی اثرات روان‌شناختی است، جایی که مداخله در ساختار سازمانی موجب تغییر در فرایندهای رشد اجتماعی خرد می‌گردد.

4. پیوند نظری مدیریت منابع انسانی و روان‌شناسی رشد کودک: پژوهش حاضر شکاف میان دو دامنه‌ی کمتر پیوندخورده - یعنی مدیریت منابع انسانی و روان‌شناسی رشد - را پر می‌کند. مطابق یافته‌ها، سازوکارهای مدیریت منابع انسانی آموزشی نقش واسطه‌ای در شکل‌گیری محیط یادگیری حمایت‌گر دارند، چیزی که نظریه‌ی «یادگیری اجتماعی» بندورا³¹ (1977) [34] و نظریه‌ی «یادگیری مشاهده‌ای در کودکان» بر آن تأکید کرده‌اند. بدین ترتیب، مربی توانمند نه تنها دانش را منتقل می‌کند بلکه از طریق رفتار سازمانی خود الگوی اجتماعی کودک می‌شود. این نتیجه موجب استقرار مفهومی نو در ادبیات مدیریت منابع انسانی با عنوان «شیوه‌های مدیریت منابع انسانی مبتنی بر اجتماع» [24]³² یعنی آن دسته از سیاست‌های منابع انسانی که به‌صورت غیرمستقیم دستاوردهای اجتماعی در محیط‌های آموزشی ایجاد می‌کنند.

5. بازتعریف توانمندسازی در چارچوب روان‌شناسی بومی و فرهنگی: پژوهش حاضر زمینه‌ای برای بازاندیشی مفهوم «توانمندسازی» در فرهنگ ایرانی فراهم کرد؛ جایی که مؤلفه‌هایی چون حجب، آبرو و قضاوت اجتماعی می‌توانند بر تجربه‌ی مربیان تأثیرگذار باشند. اگرچه این عناصر به‌طور مستقیم در مدل حاضر وارد نشدند، اما براساس نظریه‌ی «خودگردانی فرهنگی» [35]³³ نیازهای پایه‌ی نظریه خودتعیین‌گری در فرهنگ‌های جمع‌گرا شکل متمایز به خود می‌گیرند. بنابراین، مدل AMO - نظریه خودتعیین‌گری در ایران می‌تواند با در نظر گرفتن متغیرهای فرهنگی - مانند قضاوت جمعی نسبت به توانایی مربی - توسعه یابد و نظریه‌ای بومی‌تر از توانمندسازی آموزشی را ارائه کند.

5-4-1. جمع‌بندی تلویحات نظری

در مجموع، یافته‌های این پژوهش موجب تقویت دیدگاه «مدیریت منابع انسانی آموزشی به‌عنوان سازوکار خودتعیین‌گر رشد اجتماعی کودک» شده است. بدین معنا که سیاست‌های منابع انسانی در سطح سازمانی، در صورت طراحی بر اساس AMO و نظریه خودتعیین‌گری، قادرند شبکه‌ای از اثرات روان‌شناختی و رفتاری را میان مربی و کودک ایجاد کنند. از این منظر، پژوهش حاضر به ادبیات نظری جهانی دو سهم جدید می‌افزاید:

- تعمیم میان‌سطحی نظریه مدیریت منابع انسانی به روان‌شناسی آموزش کودک.
- توسعه‌ی نظریه خودتعیینی در سطوح سازمانی و فرهنگی غیرغربی.

6. جمع‌بندی

نتیجه کلی پژوهش این است که کیفیت نظام مدیریت منابع انسانی آموزشی اساساً نقش تسهیل‌کننده در تحقق فرایند توانمندسازی مربیان دارد و این فرایند به‌صورت چندسطحی بر رشد اجتماعی کودکان مؤثر است. مدل ساختاری ارائه‌شده نشان می‌دهد اثر مدیریت منابع انسانی بر رشد اجتماعی نه صرفاً اداری بلکه تربیتی است؛ زیرا از طریق افزایش حس کارآمدی، استقلال و تعلق مربی، الگوهای رفتاری اجتماعی کودکان نیز تقویت می‌شود.

³¹Bandura

³²Socially-Embedded HRM Practices

³³Cultural Self-Determination

1-6. پیشنهادهای عملی و سیاستی

1. بازطراحی سیاست‌های استخدام و آموزش مربیان مهدکودک بر پایه مدل AMO؛ تأکید بر انتخاب بر اساس مهارت‌های ارتباطی، ارائه دوره‌های انگیزشی و فرصت‌سازی برای تصمیم‌گیری‌های آموزشی.
 2. ایجاد نظام ارزیابی عملکرد آموزشی در سازمان‌های متولی (بهبود، آموزش و پرورش) با شاخص‌های توانمندسازی روان‌شناختی مربیان و اثرگذاری آنها بر تعامل اجتماعی کودکان.
 3. سرمایه‌گذاری در برنامه‌های توسعه حرفه‌ای مشارکتی؛ مثلاً کارگاه‌های هم‌افزایی مربیان با متخصصان رشد کودک.
 4. طراحی برنامه‌های HRD محلی در همدان با تمرکز بر تقویت انگیزش درونی و حمایت سازمانی مربیان مهدکودک.
- پژوهش‌های آینده:

- بررسی اثر همین مدل در سایر شهرها با متغیرهای تعدیل‌گر مانند فرهنگ سازمانی یا سبک رهبری آموزشی.
- استفاده از داده‌های طولی برای سنجش پایداری اثر توانمندسازی بر رشد اجتماعی کودکان در گذر زمان.
- ترکیب مدل PLS با تحلیل چندسطحی (HLM) جهت تفکیک اثرات فردی و سازمانی.

2-6. محدودیت‌های پژوهش

- داده‌های پژوهش مبتنی بر خودگزارشی مربیان بوده‌اند و احتمال تورش ادراکی وجود دارد.
- استفاده از روش مقطعی مانع از استنتاج علی کامل شده است.
- جامعه آماری محدود به شهر همدان بوده و تعمیم به سایر مناطق باید با احتیاط انجام گیرد.
- کودکان مستقیماً مورد سنجش قرار نگرفتند، بلکه ارزیابی رشد اجتماعی آنان بر پایه گزارش مربیان انجام شده است.

3-6. پیشنهادهای نظری برای پژوهشگران

- بسط مدل حاضر با افزودن سازه‌های دیگر مدیریت منابع انسانی مانند مدیریت عملکرد آموزشی یا پاداش‌های یادگیری محور.
- ترکیب نظریه AMO با نظریه رفتار برنامه‌ریزی‌شده (TPB) برای بررسی چگونگی تبدیل انگیزش مربی به عمل آموزشی اجتماعی.
- مطالعه‌ی نقش متغیرهای فرهنگی ایرانی مانند حجب و ملاحظه اجتماعی در پژوهش‌های آتی جهت غنی‌سازی مدل‌های بین‌فرهنگی.

4-6. جمع‌بندی نظری و کاربردی

این پژوهش نشان داد که مدیریت منابع انسانی آموزشی، به‌عنوان یک متغیر سازمانی سطح بالا، می‌تواند منجر به تغییر رفتاری در سطح خرد یعنی رشد اجتماعی کودکان شود. از دید نظری، پیوند میان مدیریت منابع انسانی و روان‌شناسی رشد کودک در چارچوب نظریه خودتعیین‌گری - AMO یک الگوی نوآورانه برای ادبیات بین‌رشته‌ای فراهم کرده است. از دید کاربردی، مدیران و سیاست‌گذاران آموزشی باید مدیریت منابع انسانی را نه صرفاً مجموعه‌ای از فرایندهای اداری، بلکه ابزاری تربیتی برای شکل‌دهی آینده اجتماعی کودکان در نظر گیرند.

مراجع

- 1- Hosokawa, R., & Katsura, T. (2018). Socioeconomic status, emotional/behavioral difficulties, and social competence among preschool children in Japan. *Journal of Child and Family Studies*, 27, 4001–4014. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1231-0>.
- 2- Cipriano, C. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A meta-analysis 2008–

2020. *Child Development Review*, 94(2), 412–440. <https://doi.org/10.1016/j.cdr.2023.03.001>.
- 3- Blewitt, C., Fuller-Tyszkiewicz, M., Nolan, A., Bergmeier, H., Vicary, D., Huang, T., McCabe, P., McKay, T., & Skouteris, H. (2018). Social and emotional learning associated with universal curriculum-based interventions in early childhood education and care centers: A systematic review and meta-analysis. *JAMA Network Open*, 1(8), e185727. <https://doi.org/10.1001/jamanetworkopen.2018.5727>.
 - 4- Corcoran, R. P., Cheung, A. C., Kim, E., & Xie, C. (2018). Effective universal school-based social and emotional learning programs for improving academic achievement: A systematic review and meta-analysis of 50 years of research. *Educational Research Review*, 25, 56–72. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.12.001>.
 - 5- Li, H., Xia, Y., & Chen, Q. (2025). Empowering teachers through HRM: Evidence from early childhood education. *Educational Management Administration & Leadership*, 53(1), 45–69. <https://doi.org/10.1177/17411432221147455>.
 - 6- Yao, X., Li, T., & Han, Y. (2024). Human resource management practices and teachers' job performance: Mediating role of motivation and work engagement. *Educational Management Review*, 39(2), 215–236. <https://doi.org/10.1177/EMR39202404>.
 - 7- Shi, Q., Zheng, X., & Lin, Y. (2023). Teachers' professional commitment and innovation in early childhood education. *Teaching and Teacher Education*, 124, 104001. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104001>.
 - 8- Appelbaum, E., Bailey, T., Berg, P., & Kalleberg, A. L. (2000). *Manufacturing advantage: Why high-performance work systems pay off*. Cornell University Press. <https://doi.org/10.7591/9781501712758>.
 - 9- Cui, X., & Li, T. (2023). Teachers' sense of work gain and self-efficacy: Evidence from early childhood education settings. *Early Childhood Research Quarterly*, 65, 122–134. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2023.02.006>.
 - 10- Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*, 38(5), 1442–1465. <https://doi.org/10.2307/256865>.
 - 11- Li, T., Zhang, H., & Chen, Y. (2025). The relationship between kindergarten teachers' prosocial motivation and emotional support competence: The mediating role of a sense of professional mission and nonlinear moderating effect of teaching experience. *Frontiers in Psychology*, 16, Article PMC12235880. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC12235880>.
 - 12- Simunović, M., Bojanić, R., & Han, J. (19). Job engagement and professional growth among kindergarten teachers: The role of supportive HRM. *Educational Management Administration & Leadership*, 52(1), 76–98. <https://doi.org/10.1177/17411432221156384>.
 - 13- Boštjančič, E., & Petrovčič, S. (2019). The importance of developing teachers' professional identity. *European Journal of Education*, 54(3), 501–515. <https://doi.org/10.1111/ejed.12361>.
 - 14- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01.
 - 15- Rashid, A., & Abdullah, N. (2025). Linking human resource management, teacher self-determination, and children's social competence. *Social Work Education*, 44(1), 78–93. <https://doi.org/10.1080/02650533.2025.117892>.
 - 16- Alvarez-Santos, L., & Rodrigues, A. (2024). The AMO framework and teacher motivation: Linking educational HRM and classroom social climate. *School Effectiveness and School Improvement*, 35(2), 180–199. <https://doi.org/10.1080/09243453.2024.2345678>.
 - 17- Kwon, S., & Lee, H. (2024). Teacher empowerment and children's socio-emotional learning outcomes in kindergartens: A structural equation approach. *Early Childhood Research Quarterly*, 70, 153–165. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2024.0153>.

۱۸- حسینی، ف.، و رضایی، م. (2024). توانمندسازی معلمان به عنوان واسطه‌ای بین شیوه‌های مدیریت منابع انسانی

- و رفتار اجتماعی کودکان پیش‌دبستانی: شواهدی از ایران. مجله مطالعات تربیتی و روانشناسی، 58(3)، 221-235. <https://doi.org/10.24200/jesp.2024.56721>.
- 19- Mehrotra, J., & Singh, P. (2023). Educational HRM and teacher psychological empowerment: Evidence from Indian preschools using AMO model. *Early Childhood Education Journal*, 51(4), 521–534. <https://doi.org/10.1007/s12187-023-09941-2>.
 - 20- Martins, D., & Pereira, S. (2023). *Human resource management practices and child development quality in early childhood centers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 230, 13922. <https://doi.org/10.1111/jecp.13922>.
 - 21- Nguyen, T. M. (2023). From human resource management to adaptive teaching: The role of empowerment and professional learning communities. *Teaching and Teacher Education*, 129, 104215. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104215>.
 - 22- Olsen, R., & Crawford, J. (2022). Human resource development and child socio-emotional learning: An organizational perspective. *Educational Research Review*, 37, 2211904. <https://doi.org/10.1080/13701782.2022.2211904>.
 - 23- Delgado, A., & Martin-Ramos, P. (2022). Empowered teachers, socially skilled children: Exploring the mediating mechanisms of educational HRM. *Educational Review*, 74(4), 100497. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100497>.
 - 24- Li, Y., & Chen, Q. (2025). Educational HRM practices and preschool teachers' empowerment: Evidence from early childhood institutions in China. *Children and Youth Services Review*, 107841. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2025.107841>.
 - 25- Zhao, L., Xu, T., & Wang, J. (2024). Human resource management practices and teacher creativity: The mediating role of psychological empowerment. *Teaching and Teacher Education*, 133, 103802. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.103802>.
 - 26- محرابی، ع.، و اصفهانی، ن. (2023). توسعه منابع انسانی و خودکارآمدی در میان معلمان پیش‌دبستانی: شواهدی از ایران. مجله آسیایی آموزش و پرورش، 9(2)، 67-75. <https://doi.org/10.20448/journal.522.2023.92.67.75>.
 - 27- Kang, E. (2025). Educational HRM and cognitive development in early childhood: A cross-cultural study. *International Journal of Early Childhood Education*, 31(3), 192–210. <https://doi.org/10.1177/2025IJE03103>.
 - 28- Boxall, P., & Purcell, J. (2016). *Strategy and human resource management* (4th ed.). Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/oso/9780198702761.001.0001>.
 - 29- Jiang, K., & Lepak, D. P. (2023). High-performance work systems and employee proactivity in education. *Human Resource Management*, 62(1), 3–22. <https://doi.org/10.1002/hrm.22106>.
 - 30- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4899-2271-7>.
 - 31- Ryan, R. M., Patrick, B. C., & Niemiec, C. P. (2024). Self-Determined Organizations: The psychology of autonomy at work. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 11, 221-249. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-071523-134622>.
 - 32- Pekrun, R. (2023). The multilevel emotion framework in education. *Educational Psychologist*, 58(2), 83-104. <https://doi.org/10.1080/00461520.2023.2166401>.
 - 33- Kozlowski, S. W. J., & Chao, G. T. (2021). Microfoundations of multilevel theory in organizational behavior. *Research in Organizational Behavior*, 41, 100145. <https://doi.org/10.1016/j.riob.2021.100145>.
 - 34- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-208450-1.50005-1>.
 - 35- Chirkov, V. (2022). Culture and self-determination theory: Toward a culturally sensitive model of motivation. *Motivation and Emotion*, 46(4), 657–670. <https://doi.org/10.1007/s11031-022-09977-4>.

The Role of Educational Human Resource Management in Empowering Preschool Teachers and Its Impact on Children's Social Skill Development

Zeinab Moghaddam*

Assistant Professor of Educational Sciences, Department of Educational Sciences, Payam Noor University,

Tehran. Iran.

Abstract

This study aimed to examine the effect of educational human resource management (HRM) on children's social skill development, mediated by preschool teachers' empowerment in the city of Hamadan. The research adopted a descriptive–correlational and applied–developmental design and was conducted among 1,180 preschool teachers affiliated with the Welfare Organization and the Department of Education. Using stratified random sampling, a final sample of 300 teachers was selected. Data were collected through three standardized instruments: the Educational HRM Scale (based on the AMO model, comprising four dimensions- selection and competency development, motivation and rewards, participation opportunities, and supportive learning culture), the Psychological Empowerment Scale (Spreitzer, 1995; including meaning, perceived competence, and autonomy), and the Social Skills Rating System (SSRS) for children (covering cooperation, social assertion, self-control, and empathy). Content validity was confirmed by faculty members of Bu-Ali Sina University, and reliability was established using Cronbach's alpha ranging from 0.83 to 0.89. Data were analyzed with SmartPLS 4. Results revealed that educational HRM positively and significantly affected teacher empowerment ($\beta = 0.63$), and empowerment significantly influenced children's social development ($\beta = 0.58$). The direct effect of HRM on social growth ($\beta = 0.29$) and the mediating role of empowerment (indirect $\beta = 0.37$) were confirmed, with $Q^2 = 0.41$ and $R^2 = 0.68$ indicating good model fit. Based on the AMO and Self-Determination Theory (SDT) frameworks, educational HRM policies fostering competency development, motivation, and a supportive learning culture enhance teachers' sense of meaning and self-efficacy, thereby promoting children's social growth.

Keywords: Educational human resource management, teacher empowerment, children's social skills.

* moghaddam@pnu.ac.ir

P.O. Box 19395-4697

نقش مدل هیبریدی کار در سرمایه روان شناختی کارکنان

معصومه بشارتی پور

گروه روانشناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

Besharati@pnu.ac.ir

چکیده

این مقاله با هدف تحلیل تأثیر مدل هیبریدی کار بر مؤلفه‌های سرمایه روان شناختی کارکنان تدوین شده است. در این مطالعه، پژوهش‌های منتشرشده در سال‌های اخیر که به بررسی پیامدهای روان شناختی ناشی از الگوی کاری ترکیبی پرداخته بودند، مرور و تحلیل شدند. داده‌های استخراج‌شده با روش کتابخانه‌ای بررسی شدند تا ارتباط میان مدل هیبریدی کار و چهار مؤلفه سرمایه روان شناختی شامل امید، تاب‌آوری، خوش‌بینی و خودکارآمدی مشخص شود. یافته‌ها نشان دادند مدل هیبریدی کار موجب افزایش امید، تاب‌آوری، خوش‌بینی و خودکارآمدی شده است. نتایج این مرور نشان داد مدل هیبریدی با کاهش فشار روانی، بهبود ارتباطات کاری و ایجاد فرصت تصمیم‌گیری مستقل، سهم مهمی در تقویت سرمایه روان شناختی کارکنان داشته است.

کلمات کلیدی: مدل هیبریدی کار، سرمایه روان شناختی، امید، تاب‌آوری، خوش‌بینی، خودکارآمدی

مقدمه

تحولات ساختاری در بازار کار جهانی، پارادایم‌های سنتی حضور فیزیکی کارکنان در سازمان‌ها را دستخوش تغییرات اساسی کرده است. در پی این دگرگونی‌ها، الگوی کاری هیبریدی^۱ (ترکیبی از کار حضوری و مجازی) به عنوان یک استراتژی سازمانی غالب پذیرفته شد که پتانسیل‌های قابل توجهی در افزایش انعطاف‌پذیری و رضایت کارکنان به نمایش گذاشت (لئو^۲ و همکاران، ۲۰۲۲). با این وجود، پیامدهای بلندمدت این مدل بر منابع روان شناختی کارکنان، به ویژه «سرمایه روان شناختی»^۳ که شامل چهار مؤلفه ی امید^۴، تاب‌آوری^۵، خوش‌بینی^۶ و خودکارآمدی^۷ است، نیازمند بررسی دقیق‌تری بود. این چهار عنصر، زیربنای توسعه منابع درونی فردی محسوب می‌شوند که عملکرد، سازگاری و سلامت روانی کارکنان را تضمین می‌کنند (لوتانز^۸ و همکاران، ۲۰۰۷). لذا، مسئله اصلی پژوهش حاضر، تبیین چگونگی تأثیر متغیرهای مرتبط با کار هیبریدی بر هر یک از چهار مؤلفه ی سرمایه روان شناختی می باشد.

-
- ¹. Hybrid Work Model
 - ². Leo
 - ³. Psychological Capital
 - ⁴. Hope
 - ⁵. Resilience
 - ⁶. Optimism
 - ⁷. Self-Efficacy
 - ⁸. Luthans

در سطح نظری، کار هیبریدی را می‌توان عرصه‌ای نوین برای تحول در ذهنیت و ظرفیت‌های روان‌شناختی کارکنان دانست؛ مدلی که مرز میان ساختارهای رسمی سازمان و تجربه‌ی زیسته فرد را بازتعریف می‌کند. این الگو بر پایه‌ی تعامل پویا میان استقلال فردی و پیوند اجتماعی شکل گرفته و همین ویژگی، زمینه‌ی پرورش و توسعه‌ی سرمایه روان‌شناختی را در ابعادی گسترده‌تر فراهم می‌سازد.

سرمایه روان‌شناختی به عنوان یک منبع درونی مثبت در نظریه لوتانز و همکاران (۲۰۰۷)، مجموعه‌ای از چهار مؤلفه‌ی امید، خوش‌بینی، تاب‌آوری و خودکارآمدی تعریف می‌شود که جهت‌گیری فرد نسبت به موفقیت، چالش‌پذیری و معنا در کار را تعیین می‌کنند. در چارچوب کار هیبریدی، این سرمایه نه فقط در سطح شخصی بلکه در بستر تعاملی سازمان و فناوری بازتولید می‌شود. کارکنان در مواجهه با ساختارهای منعطف و محیط‌های کاری ترکیبی، یاد می‌گیرند میان نیاز به کنترل شخصی و ضرورت هماهنگی جمعی توازن برقرار کنند؛ فرآیندی که به رشد درونی امید و خوش‌بینی منتهی می‌شود (وانگ لیو، کویان، پارکر^۱ ۲۰۲۱). همچنین، قرار گرفتن مداوم در معرض تغییرات مکانی و زمانی کار، تاب‌آوری را از سطح واکنش‌های انفعالی به سازوکارهای فعال خودتنظیمی ارتقا می‌دهد و خودکارآمدی را در قالب اعتماد به توانایی سازگاری پایدار می‌سازد.

در نتیجه، سرمایه روان‌شناختی در مدل‌های هیبریدی نه صرفاً مجموعه‌ای از ویژگی‌های فردی، بلکه برآیند سازگاری انسان با ساختارهای پویا و انعطاف‌پذیر شغلی است. کار هیبریدی از این منظر به مثابه یک «زیست‌بوم روانی» عمل می‌کند که در آن ظرفیت‌های امید، خوش‌بینی، خودکارآمدی و تاب‌آوری به‌صورت مداوم در تعامل با فناوری، استقلال و فرهنگ سازمانی بازتولید می‌شوند.

مطالعات اولیه در حوزه کار از راه دور عمدتاً بر اثرات تعادل کار-زندگی و ملاحظات لجستیکی تمرکز داشتند (بیکر و وونگ^۲ ۲۰۲۰). با ظهور گسترده‌تر مدل هیبریدی، پژوهش‌ها به نفع تأثیرات مثبت آن بر کاهش فرسودگی شغلی و بهبود رضایت شغلی گزارش‌هایی ارائه دادند. به طور خاص، برخی تحقیقات نشان دادند که افزایش استقلال ناشی از انعطاف‌پذیری مکانی، می‌تواند به طور مستقیم خودکارآمدی کارکنان را تقویت کند (کیم و چوی^۳ ۲۰۲۱). در مقابل، مطالعات دیگری بر چالش‌های ناشی از ارتباطات نامنظم و احتمال کاهش پیوندهای اجتماعی تأکید ورزیدند که می‌توانست بر «امید» و «خوش‌بینی» تأثیر منفی بگذارد (داویسون و رید^۴ ۲۰۲۳). با وجود این یافته‌های پراکنده، یک جمع‌بندی منسجم و تحلیلی که رابطه علی و معلولی میان این ساختار کاری نوین و اجزای چهارگانه سرمایه روان‌شناختی را مدل‌سازی کند، همچنان در ادبیات مورد نیاز باقی ماند.

بنابراین، این مقاله با هدف ارائه یک تحلیل یکپارچه تدوین شد. رهیافت این پژوهش، مبتنی بر مرور نظام‌مند مطالعات معتبر و مرتبط با موضوع بود. در این راستا، داده‌های به دست آمده از پژوهش‌های پیشین با هدف استخراج شواهد و شناسایی مکانیسم‌های اصلی تأثیرگذاری، مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. در این راستا تلاش شد تا نقش مدل هیبریدی کار را به صورت جامع و تفکیک‌شده برای چهار عنصر سرمایه روان‌شناختی بررسی شود. مدل کار هیبریدی، ساختاری پیچیده از فرصت‌ها و چالش‌ها را پیش روی مؤلفه‌های سرمایه روان‌شناختی قرار می‌دهد. تأثیر این مدل بر هر جزء از سرمایه روان‌شناختی، نیازمند بررسی دقیق ساز و کارهای واسطه‌ای است که توسط پژوهش‌های اخیر شناسایی شده‌اند.

تأثیر مدل هیبریدی بر خودکارآمدی

خودکارآمدی، که به باور فرد به توانایی‌های خود برای موفقیت در وظایف محوله اشاره دارد، به شدت تحت تأثیر خودمختاری فراهم شده توسط مدل هیبریدی است. لی و هوجیانگ^۵ (۲۰۲۲) نشان دادند که انعطاف‌پذیری در زمان و مکان کار، مستقیماً با افزایش خودکارآمدی کارکنان مرتبط است، زیرا این انعطاف‌پذیری به افراد اجازه می‌دهد تا در زمان‌های اوج بهره‌وری شخصی

1. Wang, Liu, Qian, & Parker

2. Baker & Wong

3. Kim & Choi

4. Davison & Reed

5. Hu, Jiang, & Li

خود کار کنند. این یافته با مفهوم "کار فعالانه" که توسط گرنت و اشفورد^۲ (۲۰۰۸) مطرح شد همسو است؛ خودمختاری کار هیبریدی، فرصت‌های بیشتری برای بروز رفتارهای پیشگیرانه و کنترل بر محیط فراهم می‌کند که می‌تواند خودباوری به اثربخشی فردی را تقویت کند. از سوی دیگر، موفقیت این رابطه به سبک رهبری نیز وابسته است. دولبوئن و شویر^۳ (۲۰۲۳) تأکید می‌کنند زمانی که مدیریت بر "حمایت از خودمختاری" تمرکز کند، کارکنان سطح بالاتری از خودکارآمدی را گزارش می‌کنند، زیرا احساس می‌کنند توانایی مدیریت موفقیت‌آمیز مرزهای کار و زندگی را دارند. همچنین، نتایج علی‌پور و همکاران (۱۳۹۹) تأیید کرد که افزایش درک کارکنان از کنترل محیط کاری از طریق دورکاری منعطف، به طور معناداری با افزایش اعتماد به نفس در مواجهه با چالش‌های شغلی همراه بوده است.

تأثیر مدل هیبریدی بر خوش‌بینی

خوش‌بینی، انتظار کلی برای نتایج مثبت در آینده است. مدل هیبریدی می‌تواند این انتظار را از طریق کاهش استرس‌های مزمن تقویت کند. گیکاس و اتاناسوپولوس^۴ (۲۰۲۴) با فراتحلیل خود نشان دادند که انعطاف‌پذیری کار ترکیبی، با کاهش استرس‌های مرتبط با رفت‌وآمد و افزایش زمان شخصی، به طور مثبت بر خوش‌بینی کلی کارکنان نسبت به تعادل زندگی-کار تأثیر می‌گذارد. با این حال، این اثرگذاری یک‌طرفه نیست؛ من و لانتز^۵ (۲۰۲۱) در مطالعه کیفی خود اشاره کردند که در غیاب سیگنال‌های موفقیت بصری از همکاران (که معمولاً در محیط‌های کاری رایج است)، خوش‌بینی کارکنان به شدت وابسته به بازخوردهای رسمی و مکرر از سوی مدیریت می‌باشد که این وابستگی بر اهمیت استراتژی‌های ارتباطی تأکید دارد. کرمی و حسینی (۱۴۰۰) دریافتند که در محیط‌های انعطاف‌پذیر، کارکنان نسبت به آینده شغلی خود خوش‌بین‌تر هستند، زیرا سازمان را متعهد به رفاه خود می‌بینند. رضایی و محمدی (۱۴۰۱) نیز نشان دادند که کار ترکیبی، با کاهش فرسودگی شغلی، پتانسیل شناختی بیشتری برای شکل‌دهی انتظارات مثبت آینده (خوش‌بینی) فراهم می‌آورد.

تأثیر مدل هیبریدی بر امیدواری

امیدواری که شامل مؤلفه‌های اراده برای هدف‌گذاری و راه رسیدن^۶ برای یافتن مسیرهای جایگزین است، در کار هیبریدی به شیوه‌ای متفاوت توسعه می‌یابد. لوتانز و همکاران (۲۰۰۷) در تعریف پایه‌ای سرمایه روانشناختی، اهمیت هر دو بعد را تبیین کردند؛ کار هیبریدی مستقیماً "راه رسیدن" را با فراهم کردن استقلال در برنامه‌ریزی تسهیل می‌کند. پژوهش براتی و کاظمی (۱۴۰۰) این نکته را در محیط کار از راه دور تأیید می‌کند که شفافیت در تعیین اهداف عملکردی، ارتباط مستقیمی با افزایش "اراده" ی کارکنان برای دستیابی به آن اهداف دارد. با این وجود، بعد "راه رسیدن" ممکن است در محیط مجازی با چالش روبرو شود. لی، هو جیانگ (۲۰۲۲) اشاره کردند که فقدان تعاملات رودررو می‌تواند مانع کشف سریع "راه‌های جایگزین" برای حل مشکلات پیچیده شود، مگر اینکه سازمان از ابزارهای نوآورانه برای تسهیل طوفان فکری مجازی استفاده کند. اسمیت و جونز^۷ (۲۰۲۳) نیز در مطالعه خود بر اهمیت تنظیم دقیق محیط کار تأکید کردند امکان "تعویض سریع" بین محیط کار (برای تعاملات استراتژیک) و خانه (برای تمرکز عمیق)، به افزایش "امیدواری" برای اتمام پروژه‌های بلندمدت کمک شایانی می‌نماید.

تأثیر مدل هیبریدی بر تاب‌آوری

تاب‌آوری که به معنای ظرفیت بازیابی سریع خود در مشکلات می‌باشد، از طریق کاهش استرس‌های روزمره در کار هیبریدی تقویت می‌شود. لی و هو جیانگ (۲۰۲۲) در پژوهش خود به این نکته اشاره کردند که کاهش استرس‌های مرتبط با رفت‌وآمد، منابع شناختی بیشتری را برای مقابله با بحران‌های اصلی شغلی باقی می‌گذارد و تاب‌آوری کلی را افزایش می‌دهد. با این حال

1. Proactivity

2. Grant & Ashford

3. Dulebohn & Scheuer

4. Gkikas & Athanasopoulos

5. Mann & Lantz

6. Willpower

7. Waypower

8. Smith & Jones

کاهش شبکه‌های حمایتی غیررسمی می‌تواند بر تاب‌آوری افراد اثر منفی داشته باشد. آلن، گولدن و شوکلی^۱ (۲۰۱۵) گزارش داده‌اند با وجود اینکه دور کاری تأثیرات مثبتی بر عملکرد فردی کارکنان دارد، اما کاهش حمایت اجتماعی همکاران می‌تواند در شرایط استرس شدید، تاب‌آوری آنان را تضعیف کند که برای مقابله با این آسیب‌پذیری، مداخلات مدیریتی حیاتی هستند. خلیلی و همکاران (۱۴۰۱) نشان دادند که برای حفظ تاب‌آوری، مدیران باید اطمینان حاصل کنند که جلسات مجازی بر «حمایت عاطفی» متمرکز باشد، نه صرفاً بر وظایف اجرایی. رازا^۲ (۲۰۲۳) نیز نشان داد که اعمال مرزهای کار-زندگی مؤثر در مدل هیبریدی، خود به عنوان یک استراتژی تنظیم هیجانی عمل کرده و مستقیماً با ظرفیت فرد برای سازگاری با تغییرات غیرمنتظره (تاب‌آوری) مرتبط است.

نتیجه‌گیری

مدل کار هیبریدی به عنوان یک پارادایم جدید کاری، پتانسیل قابل توجهی برای تقویت سرمایه روان‌شناختی کارکنان از طریق افزایش خودمختاری، انعطاف‌پذیری و کاهش استرس‌های روزمره دارد. تحلیل‌های ارائه شده نشان داد که این مدل به ویژه بر خودکارآمدی و خوش‌بینی کارکنان از طریق فراهم‌سازی بستر مناسب برای مدیریت زمان و مکان، تأثیر مثبت می‌گذارد. با این حال، این تأثیرات تابعی از سبک رهبری (حمایت از خودمختاری) و کیفیت استراتژی‌های ارتباطی سازمان هستند. همچنین، در حالی که انعطاف‌پذیری بر امیدواری از طریق تسهیل مسیرهای دستیابی به هدف مؤثر است، در بُعد تاب‌آوری، سازمان‌ها باید فعالانه از شبکه‌های حمایتی غیررسمی که در محیط‌های سنتی به طور خودکار شکل می‌گرفتند، حمایت کنند تا افزون بر این، نتایج گویای آن است که تداوم موفقیت در مدل‌های هیبریدی مستلزم ایجاد فرهنگ سازمانی اعتماد، ارتباط شفاف و رویکرد توسعه محور نسبت به یادگیری است. یکپارچگی دیجیتال و انسانی در این محیط‌ها زمانی به رشد پایدار سرمایه روان‌شناختی منجر می‌شود که سیاست‌های منابع انسانی به پرورش تجربه‌ی معنادار کاری و حس تعلق در میان کارکنان بینجامد. از این منظر، کار هیبریدی نه پایان مسیر تحول کاری، بلکه آغاز مرحله‌ای تازه از هم‌زیستی میان فناوری، فرهنگ و روان انسان است؛ مرحله‌ای که در آن سرمایه روان‌شناختی می‌تواند به پیشران اصلی نوآوری، سلامت سازمانی و ثبات عملکردی تبدیل شود.

در پایان پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، تأثیر عوامل زمینه‌ای همچون فرهنگ سازمانی محلی بر تاب‌آوری کارکنان مورد بررسی قرار گیرد. همچنین، طراحی ابزارهای نرم‌افزاری برای شبیه‌سازی بازخورد غیررسمی همکاران و مدیران جهت تقویت خوش‌بینی و نیز انجام پژوهش‌های کیفی برای درک عمیق‌تر تجربه زیسته کارکنان در مواجهه با این پارادایم جدید، می‌تواند رهگشا باشد.

مراجع

- [1]-Allen, T. D., Golden, T. D., & Shockley, K. M. (2015). How effective is telecommuting? Assessing the status of our knowledge. *Psychological Science in the Public Interest*, 16(2), 40-68.
- [1]-Dulebohn, S., & Scheuer, C. (2023). Psychological capital in the hybrid workplace: The moderating role of leadership style. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 32(5), 750-765.
- [1]-Gkikas, P., & Athanasopoulos, N. (2024). Optimism and self-efficacy under flexible work arrangements: A meta-analysis update focusing on autonomy support. *Journal of Applied Psychology*, 109(1), 15-30.

¹. Allen, Golden & Shockley

². Raza

- [1]-Grant, A. M., & Ashford, S. J. (2008). The dynamics of proactivity at work. *Research in Organizational Behavior*, 28, 3-34.
- [1]-Hu, J., Jiang, Z., & Li, M. (2022). Managing remote work fatigue: Effects on resilience and hope through boundary management strategies. *Personnel Psychology*, 75(4), 901-925.
- [2] Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. Oxford University Press.
- [1]-Mann, F., & Lantz, M. (2021). Hybrid work and employee well-being: A qualitative study. *Journal of Business Psychology*, 36(1), 112-130.
- [1]-Raza, S. (2023). Work-life boundary management in hybrid settings: A driver for psychological resilience. *Organizational Dynamics*, 52(3), 100998.
- [1]-Smith, A., & Jones, B. (2023). The Synergy of Space: How flexible office use impacts proactive goal pursuit in hybrid teams. *Journal of Organizational Change Management*, 36(6), 1201-1218.
- [1]-Wang, B., Liu, Y., Qian, J., & Parker, S. K. (2021). Achieving effective remote working during the COVID-19 pandemic: A work design perspective. *Applied Psychology: An International Review*, 70(1), 16-59.
- [۱]-رسولی، ا. و نوروزی، پ. (۱۴۰۲). ارتباط بین کیفیت تعاملات مجازی و تاب‌آوری سازمانی در مدل کار هیبریدی. *فصلنامه کار و توسعه*، ۲۰ (۱)، ۵۵-۷۲.
- [۱]-رضایی، ح. و محمدی، س. (۱۴۰۱). تأثیر کار ترکیبی بر فرسودگی و خوش‌بینی: نقش تعدیل‌گر سبک رهبری. *نشریه روانشناسی کار*، ۵ (۱)، ۱۲-۲۸.
- [۱]-براتی، ن. و کاظمی، ف. (۱۴۰۰). تأثیر شفافیت هدف‌گذاری بر امیدواری کارکنان دور کار. *فصلنامه مدیریت بهره‌وری*، ۱۸ (۲)، ۷۷-۹۰.
- [۱]-خلیلی، ر. و همکاران (۱۴۰۱). مدل‌سازی معادلات ساختاری تأثیر رهبری تحول‌آفرین بر سرمایه روان‌شناختی در سازمان‌های دانش‌بنیان. *فصلنامه مطالعات مدیریت*، ۱۰ (۲)، ۲۰-۳۵.
- [۱]-کرمی، ع. و حسینی، ف. (۱۴۰۰). نقش سرمایه روان‌شناختی در تعدیل رابطه بین استرس شغلی و قصد ترک خدمت در شرایط کار از راه دور. *فصلنامه مدیریت منابع انسانی*، ۱۵ (۴)، ۱۰۱-۱۱۹.
- [۱]-علیپور، م. و همکاران. (۱۳۹۹). بررسی رابطه بین انعطاف‌پذیری محیط کار و بهزیستی روان‌شناختی کارکنان. *فصلنامه روان‌شناسی سازمانی*، ۱۲ (۳)، ۴۵-۶۲.



نقش روان درمانی مثبت گرا در بهبود خودتنظیم هیجانی و پیشگیری از فرسودگی شغلی مددکاران اجتماعی

کبری مرادی^۱، نوش آفرین صفری^۲

۱/ استادیار گروه علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

۲/ استادیار گروه علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه پیام نور، تهران، ایران N_safari@pnu.ac.ir

چکیده

خودتنظیم هیجانی یکی از مهارت‌های اساسی در موفقیت شغلی و سلامت روان مددکاران اجتماعی است. ناتوانی در تنظیم هیجانات می‌تواند زمینه‌ساز فرسودگی شغلی در این حرفه تنش‌زا باشد. پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی روان‌درمانی مثبت‌گرا بر بهبود خودتنظیم هیجانی و پیشگیری از فرسودگی شغلی مددکاران اجتماعی انجام شد. این مطالعه از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل مددکاران مراکز مثبت زندگی شهرستان بروجرد در سال ۱۴۰۴ بود. از میان آن‌ها ۳۰ نفر به صورت هدفمند انتخاب و به طور تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل (هر گروه ۱۵ نفر) گمارده شدند. شدند برای اجرای جلسه‌های روان‌درمانی مثبت‌نگر از برنامه روان‌درمانی مثبت‌نگر فرم گروهی (رشید و سلیگمن، ۲۰۱۳) استفاده شد. گروه آزمایش به مدت ۹ جلسه ۲ ساعته تحت آموزش روان‌درمانی مثبت‌گرا قرار گرفت. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه فرسودگی شغلی، شغلی، مسلسل و جکسون (۱۹۸۶) و پرسشنامه خودتنظیمی هیجانی هافمن و کاشدان (۲۰۱۰) بود. داده‌ها با استفاده از روش مانکوا و آنکوا تحلیل شدند. نتایج نشان داد که روان‌درمانی مثبت‌گرا به طور معناداری باعث بهبود خودتنظیم هیجانی و کاهش نمرات فرسودگی شغلی در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل شد. با توجه به یافته‌ها، می‌توان از روان‌درمانی مثبت‌گرا به عنوان راهبردی مؤثر در ارتقای مهارت‌های تنظیم هیجانی و پیشگیری از فرسودگی شغلی در مددکاران اجتماعی استفاده کرد.

کلیدواژه‌ها: روان‌درمانی مثبت‌گرا، خودتنظیم هیجانی، فرسودگی شغلی، مددکاران اجتماعی، مراکز مثبت زندگی

The Role of Positive Psychotherapy in Improving Emotional Self-Regulation and Preventing Burnout among Social Workers

Kobra. Moradi¹, Nooshafarin. Safari²

¹ Assistant Professor Department of Educational Sciences and Psychology, Payame Noor University, Tehran, Iran

² Assistant Professor Department of Educational Sciences and Psychology, Payame Noor University, Tehran, Iran N_safari@pnu.ac.ir

Abstract

Emotional self-regulation is one of the fundamental skills for occupational success and mental health in social workers. Difficulty in emotion regulation can predispose individuals to burnout in this stressful profession. The present study aimed to determine the effectiveness of positive psychotherapy in improving emotional self-regulation and preventing burnout among social workers. This study employed a quasi-experimental design with pretest-posttest and a control group. The statistical population included all social workers employed in "Positive Life" Centers in Borujerd city in ۲۰۲۰. From this population, ۳۰ individuals were purposefully selected and randomly assigned to experimental and control groups (۱۵ participants per group). The group form of positive psychotherapy protocol (Rashid & Seligman, ۲۰۱۳) was used to implement the positive psychotherapy sessions. The experimental group received nine ۲-hour sessions of positive psychotherapy training. Research instruments included the Maslach and Jackson Burnout Inventory (۱۹۸۶) and the Hofmann and Kashdan Emotion Regulation Questionnaire (۲۰۱۰). Data were analyzed using MANCOVA and ANCOVA. The results showed that positive psychotherapy significantly improved emotional self-regulation and reduced burnout scores in the experimental group compared to the control group. Based on the findings, positive psychotherapy can be used as an effective strategy for enhancing emotion regulation skills and preventing burnout among social workers.

Keywords: Positive Psychotherapy, Emotional Self-Regulation, Burnout, Social Workers, "Positive Life" Centers

مقدمه

مددکاران اجتماعی به عنوان یکی از ارکان اصلی نظام‌های حمایتی و مراقبتی، نقش بی‌بدیلی در ارائه خدمات به اقشار آسیب‌پذیر جامعه ایفا می‌کنند. این حرفه با توجه به ماهیت تنش‌زا و مسئولیت‌های خطیر آن، همواره با چالش‌های روانی متعددی از جمله فرسودگی شغلی همراه بوده است. مددکاران به دلیل مواجهه مستمر با مشکلات مراجعان، ترومای ثانویه و فشارهای ناشی از مداخلات بحرانی، در معرض خطر بالایی برای تجربه فرسودگی شغلی، استرس و افسردگی قرار دارند (مدوک، ۲۰۲۴؛ تسبی و همکاران، ۲۰۱۹). این شرایط دشوار کاری نه تنها سلامت روانی مددکاران را تهدید می‌کند، بلکه به نرخ بالای

ترک خدمت در میان این قشر منجر شده و تداوم مراقبت از مراجعان را با اختلال مواجه می‌سازد (مدوک، ۲۰۲۴). فرسودگی شغلی که با سه مؤلفه خستگی عاطفی، مسخ شخصیت و کاهش احساس موفقیت فردی مشخص می‌شود، یکی از شایع‌ترین پیامدهای کار در حرفه‌های یاری‌رسان است (مسلن و جکسون، ۱۹۸۶). خستگی عاطفی به عنوان هسته مرکزی فرسودگی، به اساس تحلیل رفتن منابع عاطفی فرد اشاره دارد. مسخ شخصیت شامل نگرش‌های منفی، بدبینانه و بی‌تفاوتی نسبت به مراجعان است و کاهش موفقیت فردی نیز به احساس ناکارآمدی و عدم پیشرفت در کار مربوط می‌شود. پژوهش‌ها نشان می‌دهند که مددکاران اجتماعی به دلیل ماهیت شغلی خود، نرخ بالایی از فرسودگی را تجربه می‌کنند که پیامدهای منفی متعددی از جمله کاهش کیفیت خدمات، افزایش خطاهای حرفه‌ای و مشکلات سلامت جسمانی و روانی را به همراه دارد (مورس و همکاران، ۲۰۱۲). خودتنظیم هیجانی به عنوان یکی از مؤلفه‌های کلیدی سلامت روان، به توانایی فرد در نظارت، ارزیابی و تعدیل واکنش‌های هیجانی به‌منظور دستیابی به اهداف شخصی و اجتماعی اشاره دارد (گروس، ۲۰۱۵). این توانایی نقش حیاتی در موفقیت شغلی و سلامت روان مددکاران اجتماعی ایفا می‌کند، زیرا آنان را قادر می‌سازد در مواجهه با موقعیت‌های تنش‌زا، واکنش‌های هیجانی خود را به‌طور مؤثر مدیریت کرده و از پیامدهای منفی استرس مزمن جلوگیری کنند. خودتنظیمی هیجانی به توانایی فرد در مدیریت هیجان‌ها و تکانه‌های خود اشاره دارد. این بخش مهمی از رفاه ذهنی و جسمی است. خودتنظیمی هیجانی مهارتی است که افراد در دوران کودکی و نوجوانی و تا بزرگسالی آن را یاد می‌گیرند و آن را توسعه می‌دهند (سانابرا و همکاران، ۲۰۲۲). فراگیری نحوه پردازش هیجان‌ها و پاسخگویی مناسب برای سلامت روانی ضروری است. فقدان خودتنظیمی هیجانی می‌تواند احساسات منفی را تداوم بخشد. همچنین می‌تواند پیامدهای اجتماعی مانند آسیب رساندن به روابط دیگران داشته باشد (ویلسون و همکاران، ۲۰۲۲). ناتوانی در تنظیم هیجان‌ها می‌تواند زمینه‌ساز فرسودگی شغلی در این حرفه پراسترس باشد (کینمن و گرنت، ۲۰۲۰). پژوهش‌ها نشان می‌دهند که مددکارانی که از مهارت‌های خودتنظیم هیجانی بالاتری برخوردارند، کمتر دچار فرسودگی شغلی می‌شوند و کیفیت خدمات بهتری به مراجعان ارائه می‌دهند. مراکز مثبت زندگی به عنوان یکی از نهادهای حمایتی نوین در نظام رفاهی کشور، خدمات متنوعی را به گروه‌های هدف ارائه می‌دهند. این مراکز که زیر نظر سازمان بهزیستی فعالیت می‌کنند، با هدف ارائه خدمات تخصصی و توانمندسازی به افراد و خانواده‌های آسیب‌پذیر تأسیس شده‌اند. مددکاران شاغل در این مراکز به دلیل ویژگی‌های خاص مراجعان (مانند وجود آسیب‌های اجتماعی چندگانه، محدودیت‌های اقتصادی و فرهنگی) و ماهیت خدمات (مداخلات بحرانی، پیگیری مستمر و مسئولیت‌های اداری)، فشارهای روانی مضاعفی را تجربه می‌کنند که می‌تواند زمینه‌ساز فرسودگی شغلی و کاهش خودتنظیم هیجانی آنان شود. روان‌درمانی مثبت‌گرا به عنوان یکی از رویکردهای نوین در حوزه سلامت روان، توسط سلیگمن و همکاران (۲۰۰۶) با هدف ایجاد توازن بین کاهش رنج و افزایش بهزیستی توسعه یافت. این رویکرد برخلاف رویکردهای سنتی که صرفاً به کاهش علائم منفی می‌پردازند، به دنبال پرورش منابع شخصی مانند خودشفقتی، خوش‌بینی، قدردانی و امیدواری است. روان‌درمانی مثبت‌گرا با استفاده از تمرین‌های هدفمند مانند شناسایی توانمندی‌های شخصیتی، شکرگزاری روزانه، تأمل بر تجارب مثبت و ایجاد معنا در زندگی، به افراد کمک می‌کند تا سطح بهزیستی روان‌شناختی خود را افزایش دهند. چارچوب نظری تقاضا-منابع شغلی (JD-R) که توسط باکر و دمروتی (۲۰۱۷) توسعه یافته است، مبانی نظری مناسبی برای تبیین تأثیر مداخلات مثبت‌نگر بر پیامدهای شغلی فراهم می‌آورد. بر اساس این نظریه، منابع شخصی مانند خودکارآمدی، خوش‌بینی و خودشفقتی می‌توانند نقش مشابهی با منابع شغلی در تبیین استرس و اشتیاق کاری ایفا کنند (باکر و همکاران، ۲۰۲۳) به عبارت دیگر، تقویت منابع شخصی از طریق مداخلات مثبت‌نگر می‌تواند اثرات منفی تقاضاهای شغلی را تعدیل کرده و به افزایش انگیزش و بهزیستی روانی کارکنان منجر شود. از این رو، شناسایی رویکردهای درمانی اثربخش به منظور بهبود خودتنظیمی هیجانی، تاب‌آوری و جلوگیری از فرسودگی شغلی بسیار سودمند خواهد بود. یکی از این رویکردها، برنامه آموزش مثبت‌نگری می‌باشد. بررسی مبانی نظری روان‌شناسی مثبت‌گرا مبین کارایی بالقوه این رویکرد برای طیف وسیعی از افراد و موقعیت‌های مختلف است. توجه

به اهمیت خودتنظیم هیجانی در موفقیت شغلی و سلامت روان مددکاران اجتماعی و نقش محافظتی آن در برابر فرسودگی شغلی، و با عنایت به ظرفیت بالای روان درمانی مثبت گرا در پرورش منابع شخصی و ارتقای بهزیستی روان شناختی، پژوهش حاضر با هدف تعیین اثربخشی روان درمانی مثبت گرا بر بهبود خودتنظیم هیجانی و پیشگیری از فرسودگی شغلی مددکاران مراکز مثبت زندگی شهرستان بروجرد طراحی شده است. یافته‌های این پژوهش می‌تواند ضمن غنی سازی ادبیات نظری در حوزه مداخلات مثبت‌نگر برای مددکاران اجتماعی، راهکارهای عملی برای بهبود سلامت روانی این قشر و در نتیجه ارتقای کیفیت خدمات ارائه شده به مراجعان فراهم آورد. انتظار می‌رود که روان درمانی مثبت گرا با تقویت خودتنظیم هیجانی و ایجاد معنا در کار، به کاهش فرسودگی شغلی مددکاران منجر شود و این یافته‌ها بتواند در طراحی برنامه‌های آموزشی و مداخلات سازمانی برای بهبود سلامت روانی کارکنان مراکز مثبت زندگی مورد استفاده قرار گیرد.

روش تحقیق

این پژوهش با توجه به هدف و کاربرد از نوع آزمایشی با طرح پیش آزمون، پس آزمون با گروه کنترل بوده که در آن روان درمانی مثبت گرا (متغیر مستقل) و فرسودگی شغلی و خود تنظیمی هیجانی به عنوان (متغیر وابسته) در نظر گرفته می‌شود. به گونه ای که آموزش، فقط به گروه آزمایش ارائه شد و سپس تاثیر آن بر فرسودگی شغلی و خود تنظیمی هیجانی افراد گروه، از طریق مقایسه گروه آزمایش و گروه کنترل، به کمک روش آماری تحلیل کواریانس مورد بررسی قرار گرفت. جامعه آماری پژوهش شامل مددکاران زن شاغل در مراکز مثبت زندگی شهرستان بروجرد در سال ۱۴۰۴ بودند. با در نظر گرفتن حجم نمونه در پژوهش‌های پیشین که با توجه به سطح آلفای ۰/۰۵ و اندازه اثر ۰/۸ تعداد ۱۰ تا ۱۵ نمونه در هر گروه انتخاب گردیده بود در این پژوهش نیز مجموعاً ۳۰ نمونه انتخاب و به روش تصادفی در گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون مانکوا و آنکوا انجام شد. ابزار گردآوری داده‌ها در این پژوهش به شرح زیر است:

پرسشنامه فرسودگی شغلی: برای سنجش این متغیر از پرسشنامه فرسودگی شغلی مسلس و جکسون (۱۹۸۶) استفاده شده است. پرسش‌های پرسشنامه در قالب جمله‌هایی در مورد احساسات شخصی نوشته شده است که از ۲۲ سؤال تشکیل شده و ۳ مؤلفه: احساس خستگی عاطفی، موفقیت فردی و مسخ شخصیت را مورد اندازه گیری قرار می‌دهد. پایایی درونی پرسشنامه با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۱ تا ۰/۹۰ و ضریب بازآزمایی آن ۰/۶۰ تا ۰/۸۰ گزارش شده است.

پرسشنامه خود تنظیمی هیجانی: از پرسشنامه خودتنظیمی هیجانی هافمن و کاشدان (۲۰۱۰) برای سنجش خودتنظیمی هیجانی استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۲۰ سوال و سه مولفه پنهان کاری، سازش کاری و تحمل می‌باشد. پایایی آلفای کرونباخ خرده مقیاس‌های پنهان کاری، سازش کاری و تحمل به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۷۵، ۰/۵۰ و پایایی آن برابر ۰/۸۰ به دست آمده است.

برنامه روان درمانی مثبت گرا: در این پژوهش برای اجرای جلسه‌های روان درمانی مثبت گرا از برنامه روان درمانی مثبت نگر فرم گروهی (رشید و سلیگمن، ۲۰۱۳) استفاده شد. این برنامه به صورت گروهی و طی ۹ جلسه ۲ ساعته برگزار شد. شرح مختصر جلسه‌های برنامه درمانی مثبت نگر به شرح ذیل است:

جدول ۱ خلاصه جلسات مداخله روان درمانی مثبت گرا (رشید و سلیگمن، ۲۰۱۳)

جلسه	هدف
جلسه اول	معرفی افراد به یکدیگر، بیان کلی قواعد کار گروهی، محرمانگی جلسات، تأکید بر انجام تکالیف منزل
جلسه دوم	شناسایی و تقویت نقاط قوت شاخص و احساسات و عواطف مثبت

جلسه سوم	ادامه شناسایی و تقویت نقاط قوت شاخص و احساسات و عواطف مثبت
جلسه چهارم	گذشت و بخشش و میراث شخصی
جلسه پنجم	ادامه گذشت و بخشش و میراث شخصی
جلسه ششم	سپاس گذاری و قدرشناسی
جلسه هفتم	ادامه سپاس گذاری و قدرشناسی
جلسه هشتم	ارتباطات مثبت در تأمین بهزیستی و بازخورد فعال سازنده
جلسه نهم	التذاذ لذت تدریجی و پیوسته

یافته های پژوهش

جدول ۲ توصیف آماری نمرات فرسودگی شغلی و مولفه هایش در دو مرحله اندازه گیری به تفکیک گروه آزمایش و کنترل

گروه	متغیر	پیش آزمون		پس آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
کنترل	خستگی هیجانی	۴۰,۸۶	۴,۸۳	۳۹,۲۶	۵,۶۸
	مسخ شخصیت	۲۳,۰۰	۳,۵۲	۲۱,۸۰	۳,۴۶
	کفایت شخصی	۴۰,۷۳	۲,۷۱	۳۹,۰۶	۲,۸۱
	فرسودگی شغلی	۱۰۴,۶۰	۷,۲۱	۱۰۰,۱۳	۷,۹۲
آزمایش	خستگی هیجانی	۴۳,۶۰	۵,۳۲	۲۳,۰۶	۵,۸۱
	مسخ شخصیت	۲۳,۹۳	۳,۴۹	۱۱,۸۶	۳,۹۶
	کفایت شخصی	۳۹,۶۶	۳,۶۵	۲۲,۶۶	۵,۰۸
	فرسودگی شغلی	۱۰۷,۲۰	۷,۸۰	۵۷,۶۰	۱۰,۷۳

در جدول ۲ در هر دو مرحله اندازه گیری پیش آزمون و پس آزمون، آمار توصیفی در خصوص میانگین و انحراف معیار نمرات فرسودگی شغلی و مولفه هایش به طور جداگانه از گروه های آزمایش و کنترل نشان داده شد. همانطور که مشاهده می شود، در حالی که میانگین نمرات مرحله پیش آزمون و پس آزمون فرسودگی شغلی در گروه کنترل تغییر چندانی نداشت، نمرات پس آزمون در گروه آزمایش پایینتر از پیش آزمون بود.

جدول ۴ توصیف آماری نمرات خودتنظیمی هیجانی و مولفه هایش در دو مرحله اندازه گیری به تفکیک گروه آزمایش و کنترل

گروه	متغیر	پیش آزمون		پس آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
کنترل	پنهان کاری	۲۹,۳۳	۳,۷۹	۲۹,۲۰	۳,۱۴
	سازش کاری	۱۳,۲۶	۲,۲۸	۱۳,۰۰	۲,۴۴
	تحمل	۱۲,۸۰	۲,۲۴	۱۲,۴۰	۲,۶۴
	خودتنظیمی هیجانی	۵۵,۴۰	۶,۲۶	۵۴,۶۰	۴,۲۷
آزمایش	پنهان کاری	۳۲,۶۰	۴,۴۰	۲۲,۳۳	۲,۹۶
	سازش کاری	۱۴,۳۳	۲,۷۱	۲۴,۷۳	۲,۴۹

تحمل	۱۱,۲۰	۳,۱۸	۱۸,۲۶	۱,۰۹
خودتنظیمی هیجانی	۵۸,۱۳	۷,۵۹	۶۵,۳۳	۴,۱۵

در جدول ۴ در هر دو مرحله اندازه‌گیری پیش‌آزمون و پس‌آزمون، آمار توصیفی در خصوص میانگین و انحراف معیار نمرات خودتنظیمی هیجانی و مولفه‌های به‌طور جداگانه از گروه‌های آزمایش و کنترل نشان داده شد. همانطور که مشاهده می‌شود، در حالی که میانگین نمرات مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون خودتنظیمی هیجانی در گروه کنترل تغییر چندانی نداشت، نمرات پس‌آزمون در گروه آزمایش بالاتر از پیش‌آزمون بود. روان‌درمانی مثبت‌گرا بر فرسودگی شغلی در مددکارهای مراکز مثبت زندگی شهرستان بروجرد تأثیر معناداری دارد.

جدول ۴ توصیف میانگین‌ها متغیر فرسودگی شغلی در آزمون کوواریانس

آزمون‌ها	گروه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف معیار
پیش‌آزمون فرسودگی شغلی	گروه کنترل	۱۵	۱۰۴,۶۰	۷,۲۱
	گروه آزمایش	۱۵	۱۰۷,۲۰	۷,۸۰
پس‌آزمون فرسودگی شغلی	گروه کنترل	۱۵	۱۰۰,۱۳	۷,۹۲
	گروه آزمایش	۱۵	۵۷,۶۰	۱۰,۷۳

با توجه به مقادیر بدست آمده در جدول فوق، در این آزمون میانگین نمرات پیش‌آزمون متغیر فرسودگی شغلی در گروه‌های آزمایش و کنترل به ترتیب برابر با ۱۰۷,۲۰ و ۱۰۴,۶۰ می‌باشد که این میانگین‌ها در پس‌آزمون این گروه‌ها به ترتیب برابر با ۵۷,۶۰ و ۱۰۰,۱۳ گزارش شده‌اند که دارای تفاوت قابل توجهی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون بوده و شاهد کاهش میانگین متغیر فرسودگی شغلی در پس‌آزمون می‌باشیم.

جدول ۵ آزمون لاندای ویلکز^۱ (آزمون معنی‌داری (MANCOVA) بر روی میانگین پس‌آزمون فرسودگی شغلی

مقدار آزمون	سطح معناداری	مجذور اتا	توان آماری
۰,۰۵۰	۰,۰۰۰۱	۰,۹۵	۰,۹۵

هرچه مقدار آزمون لاندای ویلکز به صفر نزدیکتر باشد نشان می‌دهد که میانگین‌ها دارای تفاوت بیشتری با یکدیگر می‌باشند و هرچه به ۱ نزدیکتر باشد عدم تفاوت میانگین‌ها را گزارش می‌کند. در این آزمون مقدار آزمون لاندای برابر با ۰,۰۵۰ گزارش شده است که با عدد ۱ دارای فاصله می‌باشد و سطح معناداری نیز برابر با ۰,۰۰۰۱ می‌باشد که از مقدار بحرانی ۰,۰۵ کوچکتر است و بیانگر آنست که میانگین‌ها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون دارای تفاوت معناداری با یکدیگر می‌باشند. برای پی‌بردن به نتایج

^۱ Wilk's Lambda

حاصل از تحلیل کوواریانس مقدار مجذور اتا نشان داده است که میزان تأثیر یا تفاوت برابر با ۰,۹۵۰ است، یعنی ۹۵ درصد از تفاوت‌های فردی در نمرات پس‌آزمون فرسودگی شغلی مربوط به اثربخشی روان درمانی مثبت گرا می‌باشد. توان آماری برابر با ۰,۹۵ است یعنی اگر این پژوهش ۱۰۰ بار تکرار شود، ۵ مرتبه ممکن است فرضیه صفر اشتباهاً تأیید شود. پس می‌توان چنین استنباط نمود که متغیری که در این پژوهش به صورت آزمایشی به کار گرفته شده است (آموزش روان درمانی مثبت گرا) اثر گذار بوده و باعث بهبود و کاهش فرسودگی شغلی در مددکارهای مراکز مثبت زندگی شهرستان بروجرد گردیده است.

جدول ۶ آزمون اثرات بین آزمودنی‌ها

منبع	مقدار F	سطح معناداری
رهگیری	۳۹۰۰,۸۶	۰,۰۰۰۱
گروه‌ها	۴۵,۵۵	۰,۰۰۰۱

با توجه به نتایج حاصل از آزمون اثرات بین آزمودنی‌ها و سطوح معناداری حاصله از آن که از مقدار استاندارد و بحرانی ۰,۰۵ کوچکتر گزارش شده است، می‌توان استنباط نمود که حداقل ۱ گروه از ۲ گروه مورد مطالعه دارای تفاوت معناداری در میانگین متغیر فرسودگی شغلی می‌باشند.

جدول ۷ آزمون تقابل درون آزمودنی‌ها و درون گروهی‌ها

منبع	آزمون‌ها	مقدار F	سطح معناداری
درون آزمودنی (گروه آزمایش)	پیش‌آزمون فرسودگی شغلی پس‌آزمون فرسودگی شغلی	۷۶۷,۹۸	۰,۰۰۰۱
درون گروهی (گروه کنترل)	پیش‌آزمون فرسودگی شغلی پس‌آزمون فرسودگی شغلی	۵۳۵,۱۶	۰,۰۰۰۱

با توجه به جدول آزمون تقابل درون آزمودنی‌ها و درون گروهی‌ها و سطوح معناداری بدست آمده از آن که کوچکتر از مقدار استاندارد و بحرانی ۰,۰۵ می‌باشد در مقایسه درون آزمودنی و درون گروهی، آزمون‌های ۲ گروه با یکدیگر دارای تفاوت معناداری می‌باشند.

روان درمانی مثبت گرا بر خودتنظیم هیجانی در مددکارهای مراکز مثبت زندگی شهرستان بروجرد تاثیر دارد.

جدول ۸ توصیف میانگین‌های متغیر خود تنظیمی هیجانی در آزمون کوواریانس

آزمون‌ها	گروه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف معیار
پیش‌آزمون خودتنظیمی	گروه کنترل	۱۵	۵۵,۴۰	۶,۲۶
هیجانی	گروه آزمایش	۱۵	۵۸,۱۳	۷,۵۹
پس‌آزمون خودتنظیمی	گروه کنترل	۱۵	۵۴,۶۰	۴,۲۷
هیجانی	گروه آزمایش	۱۵	۶۵,۳۳	۴,۱۵

با توجه به مقادیر بدست آمده در جدول فوق، در این آزمون میانگین نمرات پیش‌آزمون متغیر خودتنظیمی هیجانی در گروه‌های آزمایش و کنترل به ترتیب برابر با ۵۸,۱۳ و ۵۵,۴۰ می‌باشد که این میانگین‌ها در پس‌آزمون این گروه‌ها به ترتیب برابر با ۶۵,۳۳ و ۵۴,۶۰ گزارش شده‌اند که دارای تفاوت قابل توجهی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون بوده و شاهد افزایش میانگین متغیر خودتنظیمی هیجانی در پس‌آزمون می‌باشیم.

جدول ۹ آزمون لاندای ویلکز (آزمون معنی‌داری (ANCOVA) بر روی میانگین پس‌آزمون خودتنظیمی هیجانی

مقدار آزمون	سطح معناداری	مجذور اتا	توان آماری
۰,۶۹۳	۰,۰۰۱	۰,۳۰۷	۰,۹۵

هرچه مقدار آزمون لاندای ویلکز به صفر نزدیکتر باشد نشان می‌دهد که میانگین‌ها دارای تفاوت بیشتری با یکدیگر می‌باشند و هرچه به ۱ نزدیکتر باشد عدم تفاوت میانگین‌ها را گزارش می‌کند. در این آزمون مقدار آزمون لاندای برابر با ۰,۶۹۳ گزارش شده است که با عدد ۱ دارای فاصله می‌باشد و سطح معناداری نیز برابر با ۰,۰۰۱ می‌باشد که از مقدار بحرانی ۰,۰۵ کوچکتر است و بیانگر آنست که میانگین‌ها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون دارای تفاوت معناداری با یکدیگر می‌باشند. برای پی‌بردن به نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس مقدار مجذور اتا نشان داده است که میزان تأثیر یا تفاوت برابر با ۰,۳۰۷ است، یعنی ۳۰,۷ درصد از تفاوت‌های فردی در نمرات پس‌آزمون خودتنظیمی هیجانی مربوط به اثربخشی آموزش روان درمانی مثبت گرا می‌باشد. توان آماری برابر با ۰,۹۵ است یعنی اگر این پژوهش ۱۰۰ بار تکرار شود، ۵ مرتبه ممکن است فرضیه صفر اشتباهاً تأیید شود. پس می‌توان چنین استنباط نمود که تغییری که در این پژوهش بصورت آزمایشی به کار گرفته شده است (آموزش مثبت نگری با رویکرد اسلامی) اثر گذار بوده و باعث بهبود و افزایش خودتنظیمی هیجانی در مددکارهای مراکز مثبت زندگی شهرستان بروجرد گردیده است.

جدول ۱۰ آزمون اثرات بین آزمودنی‌ها در متغیر خود تنظیمی هیجانی

منبع	مقدار F	سطح معناداری
رهگیری	۴۳۶۲,۶۴	۰,۰۰۰
گروه‌ها	۱۴,۵۱۵	۰,۰۰۱

با توجه به نتایج حاصل از آزمون اثرات بین آزمودنی‌ها و سطوح معناداری حاصله از آن که از مقدار استاندارد و بحرانی ۰,۰۵ کوچکتر گزارش شده است، می‌توان استنباط نمود که حداقل ۱ گروه از ۲ گروه مورد مطالعه دارای تفاوت معناداری در میانگین متغیر خودتنظیمی هیجانی می‌باشند.

جدول ۱۱ آزمون تقابل درون آزمودنی‌ها و درون گروهی‌ها در متغیر خود تنظیمی هیجانی

منبع	آزمون‌ها	مقدار F	سطح معناداری
درون آزمودنی (گروه آزمایش)	پیش‌آزمون خودتنظیمی هیجانی پس‌آزمون خودتنظیمی هیجانی	۷,۹۲۹	۰,۰۰۹
درون گروهی (گروه کنترل)	پیش‌آزمون خودتنظیمی هیجانی پس‌آزمون خودتنظیمی هیجانی	۱۲,۳۸۹	۰,۰۰۱

با توجه به جدول آزمون تقابل درون آزمودنی‌ها و درون گروهی‌ها و سطح معناداری بدست آمده از آن که کوچکتر از مقدار استاندارد و بحرانی ۰.۰۵ می‌باشند در مقایسه درون آزمودنی و درون گروهی، آزمون‌های ۲ گروه با یکدیگر دارای تفاوت معناداری می‌باشند. نمودار گرافیکی ذیل و نقاط دوسرخطوط ترسیم شده در آن میانگین‌های حاشیه‌ای برآورد شده متغیر خودتنظیمی هیجانی را در پیش‌آزمون و پس‌آزمون گروه‌های آزمایش و کنترل نمایش می‌دهد.

بحث و نتیجه گیری

نتایج پژوهش نشان داد که روان‌درمانی مثبت‌گرا به‌طور معناداری موجب کاهش فرسودگی شغلی در مددکاران شده است. این اثربخشی را می‌توان بر اساس مدل تقاضاها-منابع شغلی (JD-R) تبیین کرد؛ روان‌درمانی مثبت‌گرا با تقویت منابع شخصی مانند خودکارآمدی، خوش‌بینی و امیدواری، توانایی مددکاران را برای مقابله با تقاضاهای شغلی افزایش داده و از تخلیه منابع عاطفی آنان جلوگیری کرده است. بر اساس نظریه گسترش و ساخت هیجانات مثبت فردریکسون، تمرکز بر هیجانات مثبت (مانند قدردانی و شکرگزاری) نه‌تنها اثرات هیجانات منفی (خستگی عاطفی) را خنثی کرده، بلکه ذخایر روان‌شناختی مددکاران را بازسازی نموده است. همچنین ایجاد معنا و هدف در کار از طریق جلسات درمانی، احساس هدفمندی را در مددکاران افزایش داده و آنان را در برابر فشارهای روانی مقاوم‌تر ساخته است. این یافته در مورد تاثیر روان‌درمانی مثبت‌گرا بر فرسودگی شغلی با نتایج حاصل از پژوهش‌های قدسی و همکاران (۱۴۰۳)، باقری شلمزاری و خوش اخلاق (۱۴۰۲)، دهرویه و نادری (۱۴۰۰)، صدقی گوی آقاج و همکاران (۱۳۹۴) همخوانی دارد. یافته‌های این پژوهش‌ها نشان دهنده تاثیر معنادار روان‌درمانی مثبت‌گرا بر فرسودگی شغلی بود.

در تبیین این یافته می‌توان به ویژگی‌های روانی و توجه روان‌درمانی مثبت‌گرا اشاره کرد. روان‌درمانی مثبت‌گرا به جای هدف قرار دادن مستقیم علائم اختلال یا ناخوشی روانی با افزایش عواطف مثبت به بهزیستی روانشناختی و سلامت روان فرد کمک می‌کند. این روش درمانی اغلب از طیف وسیعی از رویکردهای بین‌رشته‌ای روان‌درمانی از جمله استفاده از داستان‌ها، ایده‌ها و استعاره‌های چند فرهنگی برای کمک به افراد در ایجاد دیدگاه جدید در مورد سلامت روان خود به روش‌های مثبت استفاده می‌کند محقق در خلال آموزش در جلسات مداخله از گروه آزمایش دعوت می‌کرد تا خود را به عنوان شخصیت داستان‌ها قرار دهد تا بر فرسودگی شغلی خود غلبه کرده و به درمانگر خود تبدیل شوند.

علاوه بر این یکی از ویژگی‌های بارز روان‌درمانی مثبت‌گرا، معرفی تخیل و شهود به روند بهبودی است که در استفاده از رویکرد از داستان‌های فرهنگی به عنوان ابزاری برای واسطه‌گری بین شخص تحت درمان و درمانگر دیده می‌شود. این تکنیک ممکن است پایه‌ای برای شناسایی شخص در حال درمان باشد و همزمان به عنوان وسیله‌ای برای محافظت از آن استفاده شود. با قرار دادن خود در داستان، افراد گروه آزمایش تحت آموزش توانستند در مورد نوع شخص مورد نظر خود، موضوعاتی که با آن‌ها روبرو می‌شوند و خواسته‌های شخصی خود صحبت کنند. سپس محقق که در نقش درمانگر بود توانست با دقت بیشتری به موضوعات حساس بپردازد و پیشنهادهای ممکن را ارائه دهد بدون اینکه به مفاهیم و خواسته‌های فرد حمله کند و شرایط را برای کاهش فرسودگی شغلی مددکاران مراکز مثبت‌زندگی فراهم آورد. همچنین این یافته را می‌توان بر اساس مدل تقاضاها-منابع شغلی تبیین کرد؛ بر اساس این مدل، فرسودگی شغلی زمانی رخ می‌دهد که تقاضاهای شغلی بالا باشند و منابع شخصی کافی برای مقابله با آن‌ها وجود نداشته باشد. روان‌درمانی مثبت‌گرا با تقویت منابع شخصی مانند خودکارآمدی، خوش‌بینی و امیدواری، توانایی مددکاران را برای مقابله با تقاضاهای شغلی افزایش داده است. همچنین آموزش راهبردهایی مانند معنادهی مجدد به مددکاران کمک کرده تا مواجهه با رنج مراجعان را نه به‌عنوان یک بار روانی، بلکه به‌عنوان فرصتی برای ایفای نقش ارزشمند اجتماعی تلقی کنند. علاوه بر این، بر اساس نظریه گسترش و ساخت هیجانات مثبت فردریکسون، تمرکز

بر هیجانات مثبت (مانند قدردانی و شکرگزاری) نه تنها اثرات هیجانات منفی (خستگی عاطفی) را خنثی کرده، بلکه ذخایر روان‌شناختی مددکاران را بازسازی نموده است.

یافته‌های پژوهش همچنین نشان داد که روان‌درمانی مثبت‌گرا به‌طور معناداری موجب بهبود خودتنظیم هیجانی در مددکاران مراکز مثبت زندگی شده است. این اثربخشی را می‌توان از منظر تقویت آگاهی هیجانی و ذهن‌آگاهی تبیین کرد؛ روان‌درمانی مثبت‌گرا با آموزش مهارت‌های ذهن‌آگاهی و افزایش آگاهی فرد از هیجانات خود، به مددکاران کمک می‌کند تا بدون قضاوت، هیجانات خود را مشاهده و بپذیرا شوند. همچنین بازسازی شناختی و تغییر ارزیابی‌های اولیه از رویدادهای منفی از طریق راهبردهایی مانند معنادهی مجدد، به مددکاران امکان می‌دهد تا تفسیرهای انعطاف‌پذیرتری از موقعیت‌های تنش‌زا داشته باشند. افزون بر این، تقویت خود شفقتی به عنوان یکی از مؤلفه‌های کلیدی این رویکرد، به مددکاران کمک کرده است در مواجهه با شکست‌ها و ناکامی‌های شغلی، با مهربانی بیشتری با خود رفتار کنند و از سرزنش خود بپرهیزند.

در تبیین اثربخشی روان‌درمانی مثبت‌گرا بر خودتنظیم هیجانی می‌توان گفت روان‌درمانی مثبت‌گرا به معنای آموزش مهارت‌هایی است که فرد را در مقابله با تنش‌های روزمره و مسائل پیش آمده قوی‌تر و پایدارتر می‌کند. این مهارت‌ها شامل توجه به احساسات، تغییردادن الگوهای منفی به الگوهای مثبت، تفکر مثبت، خودمراقبتی و ارتقای اعتماد به نفس است. روان‌درمانی مثبت‌گرا می‌تواند در بهبود خودتنظیمی فرد تأثیر بسزایی داشته باشد، زیرا این آموزش باعث می‌شود که فرد بیشتر به احساسات خود توجه کند و بهتر بفهمد که چگونه می‌تواند برای مدیریت آن‌ها از مهارت‌هایی مانند تمرکز بر تنفس، تفکر مثبت و تعامل با افراد حامی خود استفاده کند. با توجه به اینکه بسیاری از تنش‌ها و مسائل زندگی در بخش‌های مختلفی از زندگی ما رخ می‌دهند، روان‌درمانی مثبت‌گرا به فرد کمک می‌کند که در مقابل این مسائل بیشتر به کنترل خودش اعتماد داشته باشد و از لحاظ روانی پایدارتر باشد.

نکته مهم در تبیین یافته‌های این پژوهش، ارتباط متقابل و دیالکتیکی بین بهبود خودتنظیم هیجانی و کاهش فرسودگی شغلی است. خودتنظیم هیجانی بالا به مددکاران کمک می‌کند در مواجهه با چالش‌ها دچار فرسودگی نشوند. از سوی دیگر، کاهش فرسودگی شغلی به نوبه خود منابع عاطفی لازم برای تنظیم مؤثر هیجانات را آزاد می‌کند. این رابطه دوطرفه نشان‌دهنده آن است که مداخلات مثبت‌نگر با ایجاد یک چرخه منابع شخصی → تنظیم هیجانی → کاهش فرسودگی → منابع شخصی می‌تواند اثرات پایدار و چندسطحی بر سلامت روانی مددکاران داشته باشند. این یافته‌ها تأکید می‌کنند که سرمایه‌گذاری بر سلامت روانی مددکاران اجتماعی از طریق مداخلات مثبت‌نگر، نه تنها به نفع خود آنان است، بلکه به ارتقای کیفیت خدمات ارائه شده به مراجعان و افزایش بهره‌وری سازمانی منجر خواهد شد. روان‌درمانی مثبت‌گرا با تجهیز مددکاران به مهارت‌های تنظیم هیجانی و تقویت منابع شخصی، می‌تواند به عنوان یک راهبرد مؤثر در پیشگیری از فرسودگی شغلی و ارتقای سلامت روانی این قشر تأثیرگذار در جامعه به کار گرفته شود.

منابع

- 1- Hofmann, S. G., & Kashdan, T. B. (۲۰۱۰). The affective style questionnaire: Development and psychometric properties. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, ۳۲*(۲), ۲۵۵-۲۶۳. <https://doi.org/10.1007/s10862-009-9142-4>
- 2- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory manual* (2nd ed.). Consulting Psychologists Press.
- 3- Rashid, T., & Seligman, M. E. P. (2013). *Positive psychotherapy: A treatment manual*. Oxford University Press.

- 4- Maddock, A. (2024). The relationship between burnout, compassion fatigue, and compassion satisfaction in social workers: A systematic review. *Journal of Social Work*, *24*(1), 89-112.
 - 5- Tesi, A., Aiello, A., & Giannetti, E. (2019). The work-related well-being of social workers: A systematic review on the protective factors. *Social Work Review*, *28*(3), 245-268.
 - 6- Morse, G., Salyers, M. P., Rollins, A. L., Monroe-DeVita, M., & Pfahler, C. (2012). Burnout in mental health services: A review of the problem and its remediation. *Administration and Policy in Mental Health and Mental Health Services Research*, *39*(5), 341-352. <https://doi.org/10.1007/s10488-011-0352-1>
 - 7- Gross, J. J. (2015). Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological Inquiry*, *26*(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
 - 8- Kinman, G., & Grant, L. (2020). Emotional demands, compassion and mental health in social workers. *Occupational Medicine*, *70*(2), 89-94. <https://doi.org/10.1093/occmed/kqz144>
 - 9- Bakker, A. B., Demerouti, E., & Sanz-Vergel, A. (2023). Job demands–resources theory: Ten years later. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, *10*, 25-53. <https://doi.org/10.1146/annurev-orgpsych-120920-053933>
- ۱۰- قدسی سید حامد، مسعودی شاهد، ابراهیمی مقدم حسین. (۱۴۰۳) اثربخشی روان درمانی گروهی مثبت‌نگر بر افزایش تاب‌آوری و کاهش فرسودگی شغلی کارکنان بخش کرونا. *مجله مطالعات ناتوانی*. ۱۴: ۱۱۵-۱۱۵
- ۱۱- باقری شلمزاری، راضیه، خوش اخلاق، حسن. (۱۴۰۲). بررسی و مقایسه اثربخشی آموزش واقعیت درمانی و روان‌درمانی مثبت‌گرا بر فرسودگی شغلی در پرستاران بیمارستان کاشانی شهرکرد در دوران شیوع ویروس کووید ۱۹. *هشتمین همایش ملی پژوهش‌های نوین در حوزه علوم تربیتی و روانشناسی ایران*
- ۱۲- دهرویه، شهربانو، و نادری، حبیب اله. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش مثبت‌نگری بر کاهش فرسودگی شغلی و بهبود کیفیت زندگی پرستاران. *ارتقای ایمنی و پیشگیری از مصدومیت ها*، ۹(۴)، ۲۷۴-۲۸۴. SID. ۲۸۴-۲۷۴ . <https://sid.ir/paper/fa1011101>
- ۱۳- صدقی گوی آقاج، ناصر، رستمی، محمد، خسرو زاده، مریم، حسینی، محمد علی. (۱۳۹۴). تاثیر آموزش مهارت‌های مثبت‌اندیشی بر فرسودگی شغلی پرستاران. *نشریه روان پرستاری*. سال سوم. شماره ۴



نقش روان شناسی سازمانی مثبت در دانشگاه

هادی کج باف

موسسه آموزش عالی زند شیراز، شیراز، ایران

Hkajbafnezhad@gmail.com

چکیده

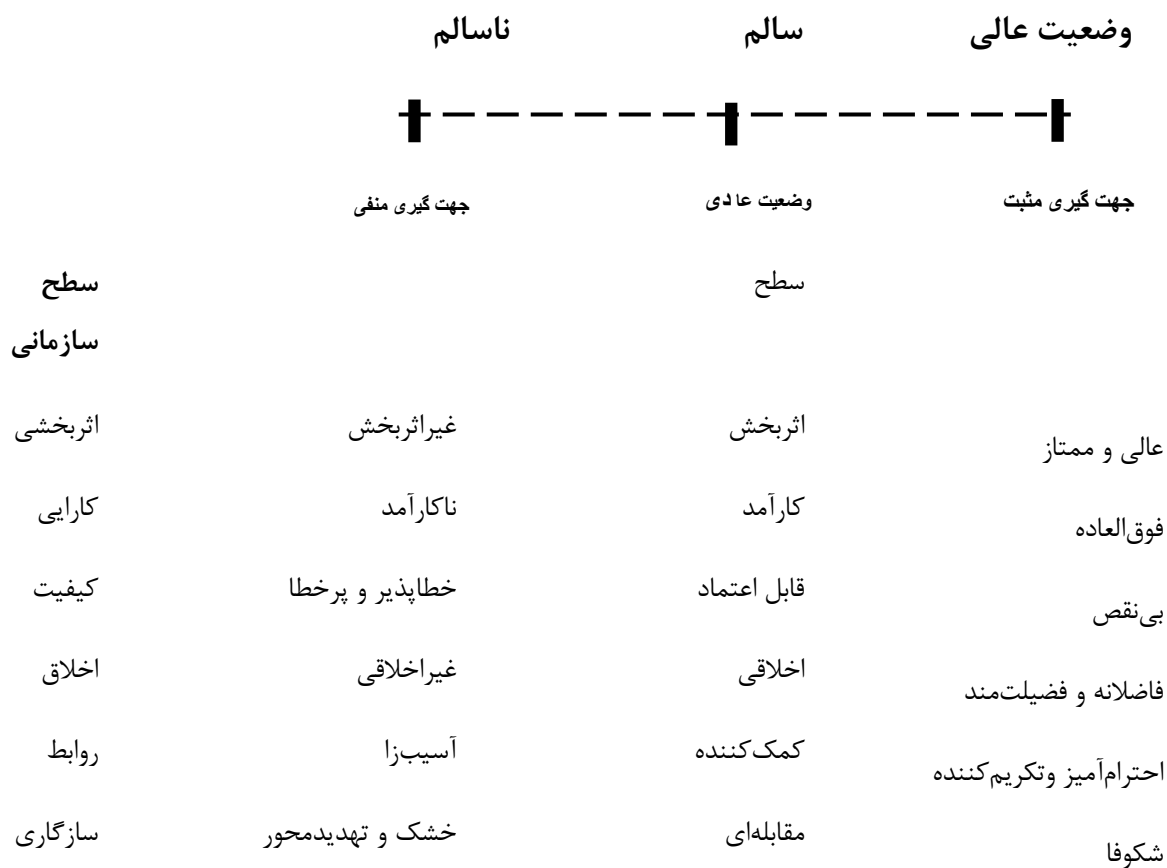
با توجه به اهمیت موضوع روان شناسی سازمانی مثبت و با توجه به تحقیقات محدودی که در دانشگاه در این زمینه انجام شده است. پژوهش حاضر در صدد است با ارایه مدل مفهومی و نظری روانشناسی سازمان مثبت در دانشگاه بپردازد. در پژوهش حاضر از پژوهش توصیفی-تحلیلی و روش تحلیل مروری استفاده شده است. مدل مفهومی و نظری روانشناسی سازمانی مثبت از چهار مولفه اصلی (منابع، فرایند، رفتار و پیامد) که بصورت چرخه خودتقویت گر بر یکدیگر اثر دارند ترسیم شده است که میتواند به عنوان چارچوبی برای رشد و آموزش روان شناسی سازمانی مثبت و یک راهنمای عملی برای مدیران و برنامه ریزان آموزش عالی در راستای شکل گیری دانشگاه مبتنی بر روان شناسی سازمانی مثبت مورد استفاده قرار بگیرد

واژه های کلید: روان شناسی سازمانی مثبت، دانشگاه

مقدمه

در طول دو دهه گذشته، ادبیات گسترده و توسعه یافته ای تولید شده است که اثرات مفید روانشناسی مثبت و شیوه های مثبت را در محیط های آموزشی نشان می دهد که در درجه اول بر بهزیستی دانشجویان و عملکرد تحصیلی آنها تمرکز دارد (آدلر، ۲۰۱۶؛ سلیگمن، و همکاران ۲۰۰۹؛ واترزو همکاران، ۲۰۱۵؛ وایت و موری، ۲۰۱۵). با این حال، این مداخلات در درجه اول بر دانشجویان و کارکنان به عنوان افراد متمرکز بوده اند. آنچه کمتر مورد توجه قرار گرفته است، تأثیر شیوه های مثبت بر مؤسسات آموزشی و به ویژه بر مؤسسات آموزش عالی و دانشگاه ها است. تحقیقات علمی که سازمان ها و رابطه بین شیوه های مثبت و عملکرد سازمانی را بررسی می کند، بسیار کمتر توسعه یافته است (کامرون، ۲۰۱۴). علیرغم اینکه یک دانشگاه معمولاً در زمینه رقابت برای کمک های مالی تحقیقاتی و بهبود تدریس، افزایش حفظ دانشجویان و حفظ شرایط ورودی، افزایش کمک های سالانه و تقویت بهره وری مالی، فراهم کردن مسکن دانشجویی مطلوب و سرمایه گذاری در ورزش های رقابتی بین دانشگاهی، فراهم کردن یک محیط اجتماعی مساعد و نظارت دقیق بر رفتارهای اجتماعی و اخلاقی فعالیت می کند ولی شناسایی مجموعه ای کلی از شاخص های عملکرد سازمانی دشوار است. لذا این موضوع باعث شده

شناسایی اثربخشی سازمانی در آموزش عالی به یک معما تبدیل شود (کامرون، ۲۰۱۰). با این حال، توسعه‌ی دانش سازمانی مثبت به تمرکز بر شیوه‌های مثبت خود موسسات به جای اعضا (کارکنان، دانشجویان و اعضای هیات علمی) کمک کرده است. دانش سازمانی مثبت‌گرا، چارچوبی جامع است که برای یکپارچه‌سازی مفاهیم مختلف در مطالعات سازمانی استفاده می‌شود، که هر یک از آنها مفهوم مثبت‌اندیشی را در بر می‌گیرد. یک راه برای نشان دادن رویکرد دانش سازمانی مثبت‌گرا بر عملکرد در سطح سازمان، قرار دادن آن روی یک پیوستار است که در شکل (۱) نشان داده شده است. این پیوستار، وضعیتی از عملکرد مورد انتظار یا مؤثر را در وسط (برآورده کردن انتظارات و اهداف)، با وضعیتی از عملکرد منفی با جهت‌گیری در سمت چپ (از دست دادن اهداف، اشتباه کردن، بی‌توجهی به حوزه‌های تابعه) و وضعیتی از عملکرد مثبت با جهت‌گیری در سمت راست (موفقیت فوق‌العاده، فراتر رفتن از اهداف و آرزوها) را نشان می‌دهد. جهت‌گیری منفی و مثبت به انحراف از عملکرد متوسط یا عملکرد مورد انتظار اشاره دارد که در یک انتها مضر و در انتهای دیگر فضیلت‌مند است و به تعالی سازمانی منجر می‌شود. این شکل، عملکرد را از عملکرد ناکارآمد، غیرمؤثر و مستعد خطا در سمت چپ، تا عملکرد مؤثر، کارآمد و قابل اعتماد در وسط، و تا عملکرد سازمانی فوق‌العاده مثبت (بافضیلت، عالی، بی‌عیب و نقص و شکوفا) در سمت راست، نشان می‌دهد. نقاط انتهایی راست و چپ روی پیوستار صرفاً نشان‌دهنده‌ی کمیت بیشتر یا کمتر ویژگی‌های میانی نیستند. آن‌ها از نظر کیفی با نقطه‌ی مرکزی متمایز هستند (نقل از کامرون، ۲۰۲۱).



بخشندگی	سود	ضرر	درآمدها
استثنایی	دستیابی	شکست	اهداف

اکثریت قریب به اتفاق مطالعات منتشر شده در مورد عملکرد سازمانی بر میانه این پیوستار (دستیابی به هدف، کسب منابع لازم، حل مشکلات، جلب رضایت حوزه‌ها و زیر مجموعه‌ها، دستیابی به کیفیت، ایجاد درآمد، مشارکت کارکنان) متمرکز شده‌اند. به ویژه در آموزش عالی، تأکید غالب بر معیارهایی مانند اعتباریابی، نرخ فارغ‌التحصیلی، انتشار آثار اعضای هیئت علمی، کمک‌های مالی تحقیقاتی، کیفیت تدریس و رتبه‌بندی دانشجویان بوده است (ماکهل، 2019). دستیابی به اثربخشی سازمانی در مرکز پیوستار، بر ارزیابی‌های غالب است که توجه کمی به جنبه‌های شکوفایی یا تعالی سازمانی دارد. معیارهای لازم برای دستیابی به انتهای سمت راست پیوستار تا حد زیادی نادیده گرفته شده‌اند (کامرون و همکاران 2003، کامرون و اسپیتزر، 2012). اطلاعات بسیار کمی در مورد عملکرد با جهت گیری مثبت و معیارهایی که آن را نشان می‌دهند، وجود دارد. مفاهیم برای توضیح عملکرد در سمت راست پیوستار به خوبی توسعه نیافته‌اند. رویکرد دانش سازمانی مثبت‌گرا بر این پدیده‌های مبهم و نوپا یعنی جهت گیری مثبت و عملکرد خارق‌العاده متمرکز است. برخی از تحقیقات پژوهش سازمانی مثبت‌گرا شروع به بررسی مسائل مربوط به تعریف و اندازه‌گیری مرتبط با این مفاهیم کرده‌اند همچنین شواهد تجربی که فعالیت‌های سازمانی خاصی را به سطوح فوق‌العاده مثبت عملکرد مرتبط می‌کنند شروع به پدیدار شدن کرده‌اند (کامرون و لاوین، 2006؛ کامرون و همکاران، 2011؛ داتون و گلین، 2008). دانش سازمانی مثبت‌گرا به عنوان تلاشی با تأکید فراوان بر بیماری و کسالت در سازمان‌ها ظهور نکرده است و تحقیقات سازمانی به طور گسترده بر شکست، آسیب و زوال متمرکز نشده‌اند. زیرا اکثر نظریه‌های سازمانی تقریباً منحصراً بر رشد تمرکز دارند. تقریباً همیشه فرض بر این بوده است که رشد بهتر از ثبات و رکود است. پدیده‌های منفی مانند آنچه در روانشناسی وجود دارد، بر ادبیات مطالعات سازمانی تسلط ندارند، بلکه پژوهش سازمانی مثبت‌گرا به این دلیل پدید آمد که مجموعه‌ای از پدیده‌های سازمانی نادیده گرفته می‌شدند؛ در نتیجه، چنین پدیده‌هایی نه به طور سیستماتیک مورد مطالعه قرار می‌گرفتند و نه ارزش‌گذاری می‌شدند. معمولاً در مطالعات سازمانی، به عنوان مثال، بحث در مورد اثرات فضایل در سازمان‌ها یا استفاده از اصطلاحاتی مانند شکوفایی یا جهت گیری مثبت برای توصیف نتایج مهم تلقی نمی‌شد. مطالعات مربوط به شفقت و بخشش دو مورد از مطالعات اولیه در ادبیات پژوهش سازمانی مثبت‌گرا (کامرون و کازا، 2002؛ داتون و همکاران، 2006) از جریان اصلی علم سازمانی فاصله گرفتند. به همین ترتیب، انواع خاصی از فرآیندهای سازمانی برای مثال، رفتارهای مولد از جمله ارتباطات با کیفیت بالا، شکوفایی، انرژی مثبت سازمانی تا حد زیادی مورد بررسی قرار نگرفته‌اند، (نقل از کامرون، 2021). ولی تحقیقات فراوانی در مورد عوامل مثبت مانند بهزیستی ذهنی، شهروندی سازمانی، رفتار اجتماعی، عاطفه مثبت، هویت مثبت، تعامل، سرمایه روانشناختی و رضایت انجام

شده است (دینر، ۲۰۰۹؛ لوتانزو همکاران، ۲۰۰۸). بیشتر نتایج این مطالعات بر سطح فردی تحلیل تمرکز دارند تا بر عملکرد سازمان به عنوان مثال، شواهدی وجود دارد که نشان می‌دهد شیوه‌های مثبت (مثلاً رفتار محترمانه) تأثیر مثبتی در کارکنان ایجاد می‌کنند و این رضایت به نوبه خود باعث تعامل و حفظ مشتریان می‌شود که متعاقب آن اثربخشی سازمانی (سودآوری و بهره‌وری) نیز ارتقا می‌یابد (کامرون و همکاران، ۲۰۱۱؛ لیوبومیرسکی، کینگ و دینر، ۲۰۰۵). اما، آخرین حلقه در این زنجیره بطور تجربی مورد بررسی قرار نگرفته است لذا ارتباط بین شیوه‌های مثبت و اثربخشی سازمانی نیاز به تأیید تجربی بسیار بیشتری دارد (چان، ۲۰۰۵، رایت و گودشتاین، ۲۰۰۷). این امر به ویژه در مورد سازمان‌های آموزشی و به ویژه مؤسسات آموزش عالی که تحقیقات در آنها محدود بوده صادق است. دانش سازمانی مثبت‌گرا همچنین به این دلیل پدید آمد که متغیرهای که بر ادبیات سازمانی غالب بودند، عمدتاً بر سودآوری، مزیت رقابتی، ارزش سهام و کارایی اقتصادی متمرکز بودند (دیویس و مارکیس، ۲۰۰۵؛ گوشال، ۲۰۰۵). مهمترین رفتارهای انسانی که مردم عمیقاً به آن اهمیت می‌دهند تقریباً در پژوهش‌های سازمانی نادیده گرفته می‌شود. در عوض، عمدتاً بر حمایت و ترویج رویکردی مبتنی بر ارزش برای پرداختن به مشکلات، غلبه بر آسیب‌ها و حل مشکلات متمرکز بودند. بنابراین، ظهور رویکرد دانش سازمانی مثبت چیزی بیش از صرفاً جمع‌آوری کارهای پیشین است. این رویکرد، سازمان را به عنوان بستری برای مطالعه برجسته می‌کند و در عین حال، بر اهمیت سطوح مختلف تحلیل از جمله افراد، کارکنان، اساتید و ماهیت سازمان تأکید دارد. به این ترتیب، رویکرد دانش سازمانی مثبت فرآیندها و شیوه‌هایی را برجسته می‌کند که در سازمان‌ها رخ می‌دهند و با نتایج مثبت مرتبط هستند، به گونه‌ای که بر اساس کار و دیدگاه‌های پیشین بنا می‌شوند، اما با تمرکز خاص امکانات جدیدی را برای سازمان‌ها فراهم می‌کنند (گالاگر، لویز و پریچر، ۲۰۰۹ و پفر، ۲۰۱۰). ویژگی‌های کلیدی دانش سازمانی مثبت را می‌توان با چهار عنصر : نگاه مثبت، تمرکز بر امور خارق‌العاده، نگرش مثبت و تعالی در سطح سازمانی بیان کرد. عنصر اول مربوط به تفسیر یا رویکرد به اصطلاح «مثبت» است. مثبت به اتخاذ یک دیدگاه منحصر به فرد یا یک دیدگاه جایگزین اشاره دارد. اتخاذ دیدگاه دانش سازمانی مثبت به این معنی است که تفسیر پدیده‌ها تغییر می‌کند. به عنوان مثال، چالش‌ها و موانع به عنوان فرصت‌ها و تجربیات تقویت‌کننده به جای تراژدی‌ها یا مشکلات، بازنگری و مجدداً تفسیر می‌شوند (گیتل و همکاران، ۲۰۰۶، لیو همکاران، ۲۰۰۳ و ساتکلیف و وگوس، ۲۰۰۳). همچنین متغیرهایی که قبلاً شناخته نشده یا به طور جدی مورد توجه قرار نگرفته بودند، مورد توجه قرار می‌گیرند، مانند انرژی مثبت (بیکرو همکاران، ۲۰۰۳)، سرمایه اخلاقی (گادفری، ۲۰۰۳)، سیالی یا سبکبالی (کوپن، ۲۰۰۲)، الهام بخشی (تراش و الیوت، ۲۰۰۳)، شفقت (داتون و همکاران، ۲۰۰۶)، تعالی (ویانلو، گالیانی و هایدت، ۲۰۱۰) و رسالت‌های کاری (ورزشنیوسکی، ۲۰۰۳). دیدگاه مثبت‌نگر توجه را بر عناصر حیات‌بخش یا فرآیندهای مولد مرتبط با این پدیده‌ها متمرکز می‌کند. عنصر دوم پژوهش سازمانی مثبت تمرکز بر نتایج فوق‌العاده مثبت یا عملکرد با جهت‌گیری مثبت در سازمان است (اسپیترز و سون هنشین ۲۰۰۳) این بدان معناست که نتایجی بررسی می‌شوند که به طور چشمگیری از عملکرد معمول یا مورد انتظار فراتر می‌روند. تعدادی از مطالعات نتایج و دستاوردهای خارق‌العاده را بررسی کرده‌اند (گیتل و همکاران، ۲۰۰۶ هس و همکاران ۲۰۰۶)، که در هر یک از آنها مثبت مترادف با عملکرد استثنایی در نظر گرفته شده است. به عبارت دیگر، رسیدن به سطحی از جهت‌گیری مثبت، فراتر از دستیابی به اثربخشی یا موفقیت معمولی است. عنصر سوم نشان‌دهنده نگرش مثبت است که باعث تقویت تدبیر و چاره‌اندیشی می‌شود. نگرش مثبت فرض می‌کند که مثبت‌اندیشی، منابع را در افراد، کارکنان و کل مجموعه سازمان‌ها شکوفا و ارتقا می‌دهد، به طوری که توانای‌ها گسترش یافته و ظرفیت‌ها ساخته و تقویت می‌شوند (فردریکسون ۲۰۰۹) نگرش مثبت در تأکید بر ویژگی‌ها، قابلیت‌ها و امکانات مثبت، بیش از مشکلات، تهدیدها و نقاط ضعف، و نامیدی تأکید و تمرکز دارد (کلیفتون و هارتر ۲۰۰۳). نکته‌ی قابل توجه این است که نگرش مثبت، توجه به رویدادهای منفی را نادیده نمی‌گیرد، بلکه این سوگیری مثبت باعث می‌شود به جای ایراد و شکایت به تدبیر و چاره‌اندیشی منجر شود. تدبیر به این معنی است که افراد و سازمان‌ها هنگام

مواجهه با مشکلات با مثبت‌اندیشی، تأثیر تقویت‌کننده‌ای را تجربه می‌کنند، به طوری که منابع و ظرفیت‌ها گسترش می‌یابند (دوتون و سون هنشین 2009) چرا که، همه سیستم‌های فعال تمایل به درخشش دارند، یعنی هر انسانی تمایل به سمت انرژی مثبت و حیات‌بخش و دوری از انرژی منفی دارد. بنابراین، اتخاذ یک سوگیری مثبت، انرژی مثبت را در سازمان‌ها افزایش می‌دهد و ظرفیت سازمان‌ها را برای مقابله مؤثر با چالش‌های دشوار و رویدادهای منفی افزایش می‌دهد (کامرون، ۲۰۱۲، 2013 کلیفتون و هارتر، ۲۰۰۳). عنصر چهارم به بررسی تعالی یا بهترین حالات انسان در سطح سازمانی اشاره دارد. دانش سازمانی مثبت مبتنی بر یک فرض سعادت‌گرایانه است یعنی این فرض که در همه انسانها تمایل برای دستیابی به والاترین آرمان‌های بشریت وجود دارد (ارسطو، ۲۰۱۸). پژوهش‌های سازمانی مثبت‌نگر، توسعه و اثرات مرتبط با فضیلت و سعادت‌گرایی را به‌طور خاص در سازمان‌ها بررسی می‌کنند (برایت، کامرون و کازا، ۲۰۰۶، کامرون، ۲۰۰۳، ایلینس و همکاران، ۲۰۰۷). مطالعات فضیلت (نقاط قوت شخصیت، احترام، خرد، بخشش، امید و شجاعت در سازمان‌ها بر رفتارهای افراد در محیط‌های سازمانی تمرکز دارد و به شکوفایی افراد کمک می‌کند (فاورز و تیلوتیت، ۲۰۰۳، گرانت و شوارتز، ۲۰۱۱؛ لوتانز و همکاران، ۲۰۰۸). این چهار عنصر روان‌شناسی سازمانی مثبت‌نگر قلمرو علمی‌ای را که محققان پژوهش‌های سازمانی مثبت‌نگر در تلاش برای ترسیم آن هستند، مشخص می‌کنند. بنابراین، به‌کارگیری رویکرد مثبت‌نگر روانشناسی سازمانی در آموزش عالی، به این معنی است که کل مؤسسه، فرآیندها، اهداف و الگوهای تعاملی هدف بررسی می‌باشد. انتظار می‌رود تأثیرگذاری بر کل مؤسسه، نه تنها، تأثیر مثبتی بر تک‌تک دانشجویان، کارکنان، اعضای هیئت علمی و حوزه‌های خارجی داشته بلکه شواهد نشان داده که خود مؤسسه نیز دیدگاه مثبت و جهت‌گیری مثبت را اتخاذ کرده و به عملکرد فوق‌العاده‌ای دست یافته است. متأسفانه، بررسی و کاربرد روانشناسی سازمانی مثبت‌نگر در دانشکده‌ها و دانشگاه‌ها به ندرت مستند شده است. اکثر مطالعات در آموزش عالی بر نتایج یادگیری فردی دانشجویان یا اثربخشی عملکردهای خاص مانند مشاوره شغلی یا کارایی دانشجویان متمرکز بوده‌اند (کامرون ۲۰۲۱). به نقل از کامرون (۲۰۲۱) دو تحقیق در مؤسسات آموزش عالی انجام شده است که در آنها پژوهش‌های سازمانی مثبت‌نگر به عنوان پایه اصلی فرهنگ و استراتژی آینده هر مؤسسه پذیرفته شده بود. این دو تحقیق به عنوان نمونه‌هایی از پتانسیل پژوهش‌های سازمانی مثبت‌نگر برای افزایش عملکرد مؤسسات به طور کلی و همچنین افزایش موفقیت دانشجویان ارائه شده‌اند. یک مورد، کنسرسیوم بسیار بزرگ و چندملیتی دانشگاهی لوره تی را نشان می‌دهد که دانش سازمانی مثبت‌نگر را به عنوان مبنایی که استراتژی، فرهنگ و رویکرد آنها به آموزش عالی در آینده بر اساس آن بنا خواهد شد، پذیرفته‌اند. مورد دوم، دانشگاهی در مکزیک را نشان می‌دهد که پژوهش‌های سازمانی مثبت‌نگر را به عنوان فلسفه اصلی کمک به مؤسسه برای غلبه بر عملکرد ناکارآمد، پذیرفته است. چارچوبی که در مؤسسه لوره تی برای ارائه دانش سازمانی مثبت و مدیریت مثبت برای دانشجویان، کارکنان و اعضای هیئت علمی دانشگاه استفاده شده است به این صورت بود که علاوه بر اینکه روابط کارکنان در سطوح مختلف، ارتباطات حمایتی، اصلاح فرهنگ سازمانی، احترام، مشارکت و عمل متقابل، ارتباطات با کیفیت بالا و انرژی مثبت مورد بحث و بررسی قرار گرفت. هشت بُعد از اقدامات مثبت در پایان یک دوره ۹۰ روزه ارزیابی شد که ویژگی‌های کلی سازمان موفق را بر اساس رتبه‌بندی کارکنان ارزیابی می‌کرد. این ابعاد عبارتند از: کرامت و احترام، معناداری و هدفمندی، اعتماد و صداقت، قدردانی و سپاسگزاری، مراقبت، ارزشمندی، حمایت و دلسوزی، بخشش، درک، الهام‌بخشی و انرژی مثبت. همچنین در مؤسسه تکمیلینو، رئیس مؤسسه تشخیص داد که برای متحول کردن این مؤسسه، به یک استراتژی کاملاً متفاوت از آنچه در گذشته دنبال شده بود، نیاز است. او چندین متخصص روانشناسی مثبت را استخدام کرد تا به او در توسعه و دستیابی به این استراتژی جدید کمک کنند. بین سال‌های ۲۰۱۲ تا ۲۰۱۶ کارکنان تکمیلینو به طور جدی در معرض متخصصان روانشناسی مثبت قرار گرفتند. این آشنایی منجر به ایجاد مدل جدیدی برای دانشگاه شد که در آن دانشجویان، کارکنان، اساتید و فارغ‌التحصیلان، رفاه و شادی شخصی و سازمانی را به عنوان نتایج اصلی تجربه آموزش عالی خود دنبال می‌کردند. این مدل جدید دانشگاهی ایجاد اولین دانشگاه رفاه و شادی در

جهان بر اساس دانش سازمانی مثبت بود. رویکرد یادگیری با انجام کار که توسط یک مدل آموزشی مبتنی بر شایستگی، ترم کوآپ (کارآموزی) و گروه‌های مشاوره برای دانشگاه پشتیبانی می‌شد؛ و ارائه آموزش‌ها و کارهای عملی که باعث رفاه، رضایت از زندگی و شادی در کل موسسه تکمیلنیو و همچنین جامعه با هدف انعکاس و بکارگیری اصول دانش سازمانی مثبت در تمام مجموعه‌ها، خدمات، و رفتارهای مرتبط با موسسه انجام شد. لذا برای دستیابی به این هدف شیوه‌های مثبت متنوعی اجرا شد. به عنوان مثال، از همه دانشجویان تکمیلنیو خواسته شده بود که در دو کلاس یکی در مورد روانشناسی مثبت و دیگری در مورد دانش سازمانی مثبت ثبت‌نام کنند. همچنین اعضای هیئت علمی و همه کارکنان باید در این دو دوره شرکت کنند و باید در آن دو حوزه گواهینامه دریافت کنند. اکوسیستم دانشگاه به گونه‌ای طراحی شده است که اتاق‌ها با اصطلاحات مثبت (مثلاً اتاق شفقت، اتاق شکوفایی، اتاق نوآوری، اتاق انرژی) به جای اعداد نامگذاری شدند. منوی رستوران دانشگاه تغییر کرد تا منعکس کننده عادات غذایی مثبت و سلامت جسمی باشد. یک دیوار قدردانی و فضاهای تعاملی در ساختمان اداری مرکزی ایجاد شد. یک انجمن از فارغ التحصیلان ایجاد شد که در صدد جمع‌آوری ۱۰۰ داستان الهام‌بخش بودند که نشان‌دهنده دستیابی به شادی و سلامت فارغ التحصیلان تکمیلنیو است. ارزیابی‌های مداوم و مکرر برای سنجش رفاه و پیشرفت جامعه، موسسه و اعضای دانشگاه انجام شد. جلسات هفتگی رهبری مثبت برای بررسی داده‌های تجربی جمع‌آوری شده در مورد جنبه‌های مختلف عملکرد دانشگاه برگزار میشد. علاوه بر این، همه دانشجویان در دو سال اول تحصیل در تکمیلنیو در کنار یک مربی آیین نامه هدف در زندگی را تدوین می‌کردند. این آیین نامه در طول سال دوم دانشجویان اصلاح می‌شود و در طول سال آخر، دانشجویان با شرکت در یک پروژه کوآپ (کارآموزی) ۴۸۰ ساعت به صورت تمام وقت، این آیین نامه را به مرحله اجرا در می‌آورند. این پروژه دانشجویان را ملزم می‌کند تا برای سازمانی که در آن تکالیف کوآپ خود را انجام می‌دهند، نقشی را ایفا کنند. این نقش دو هدف اصلی دارد: (۱) باید هدف دانشجو در زندگی را برآورده کند و (۲) باید یک تغییر سازمانی مثبت در خود سازمان ایجاد کند (نقل از کامرون، ۲۰۲۱). نتایج تحقیق لی (۲۰۲۵) در رابطه با استراتژی‌های آموزش مثبت در آموزش عالی و تأثیر آن بر رفاه دانشجویان نتایج زیر را به همراه داشته است. هسته اصلی دانش سازمانی مثبت این ایده است که قوانین آموزشی دانشگاه می‌تواند به جای پاداش‌های بیرونی یا کنترل اجباری، بر ارائه منطق، انتخاب و فرصت‌هایی برای یادگیری خودجوش تأکید نماید. فعالیت‌هایی مانند پروژه‌های آزاد، دروس انتخابی یا استفاده از پروژه‌های گروهی و تکالیف چالش‌برانگیز در صورت وجود منابع کافی، رشد و یادگیری را القا کنند. دانشجویان زمانی که توسط منابعی مانند حمایت اساتید، همکاری همسالان و دسترسی به امکانات پشتیبانی می‌شوند، بهتر می‌توانند با تکالیف و چالش‌ها کنار بیایند و انگیزه خود را حفظ کنند. بطور کلی علیرغم تحقیقاتی که در بالا به آنها اشاره شد ولی تاکنون حتی توسط کامرون که به عنوان مبدع این نظریه محسوب می‌شود یک مدل جامع از دانش سازمانی مثبت ارائه نشده است. لذا با توجه به اهمیت موضوع دانش سازمانی مثبت در آموزش عالی و با توجه به تحقیقات محدودی که در این زمینه وجود دارد. در همین راستا پژوهش حاضر در صدد است با طراحی و ارائه مدل مفهومی و نظری دانش سازمانی مثبت در آموزش عالی را مورد بررسی قرار دهد.

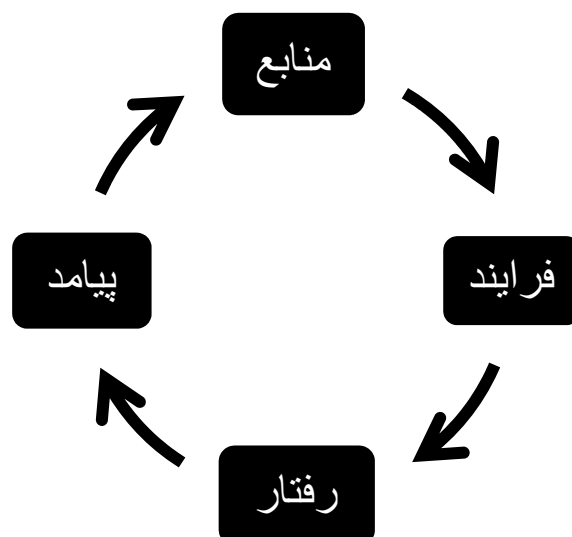
روش‌شناسی

به منظور بررسی و شناسایی مولفه‌های روانشناسی سازمانی مثبت‌نگر و چگونگی استفاده و کاربردهای روان‌شناسی سازمانی مثبت‌نگر در دانشگاه از طریق تحقیق توصیفی-تحلیلی و مرور تحقیقات، (تحقیقات مرتبط با موضوع حاضر از طریق جستجوهای سیستماتیک در مجلات دانشگاهی معتبر، کتاب‌ها و جستجوی پایگاه‌های داده مانند گوگل اسکولار، ساینس و اسکوپوس) مبتنی بر مبانی نظری و بررسی نظریه‌ها و چارچوب‌های اساسی که آموزش مثبت بر اساس آنها بنا شده است یک مدل مفهومی و نظری مبتنی بر سنتز کیفی ارائه شده تا اجزای عملی و کاربردی روانشناسی سازمانی مثبت‌نگر را مشخص نماید. این مدل به طور نسبی امکان می‌دهد تا ساختارهای نظری، شواهد تجربی و استراتژی‌های عملی مربوط

به آموزش مثبت در دانشگاه مشخص شود و طیف راه‌حل‌های خلاقانه‌ای را که می‌توان ایجاد کرد، گسترش دهد. لذا مدل مفهومی روانشناسی سازمانی مثبت‌نگر برای پاسخ به سوال (چارچوب‌های اصلی مربوط به آموزش مثبت کدام است) اقتباس شده از نظریه کامرون (۲۰۲۱) در شکل (۱) ارائه شده است.

یافته‌ها

همانگونه که شکل (۱) نشان می‌دهد این مدل از چهار مولفه اصلی که بصورت چرخه خودتقویت‌گر بر یکدیگر اثر دارند ترسیم شده است. بطوریکه منابع سازمانی مثبت، فرایندهای سازمانی مثبت را تقویت می‌کنند، فرایندهای مثبت نیز رفتارهای مثبت را افزایش می‌دهند و رفتارهای مثبت، پیامدهای مثبت را ایجاد می‌کنند و در نهایت پیامدهای مثبت به صورت بازخوردی به منابع مثبت برمی‌گردد و سازمان مثبت با یک چرخه خودتقویت‌گر ایجاد میشود.



چرخه خودتقویت‌گر روانشناسی سازمانی مثبت

در دانشگاه و موسسات آموزش عالی، منابع مثبت شامل آن دسته از ظرفیت‌ها و سرمایه‌های انسانی و سازمانی که رفتار مثبت را ممکن می‌سازند و مقوله‌های دانش اساتید، تجربه‌های زیسته، الگو دهی و الهام بخش اساتید، کارکنان آموزش دیده، فرهنگ علمی، پژوهش محوری، ساختار مشارکتی، اعتماد آکادمیک، سرمایه روان‌شناختی (امید، تاب‌آوری، خوش‌بینی، خودکارآمدی)، نقاط قوت فردی، روابط حمایتی، شبکه‌های همکاری مثبت، ارزش‌های مثبت (اخلاق، عدالت، فضیلت‌گرایی)، سازمان یادگیرنده، فرهنگ یادگیری، اکوسیستم سازمانی مثبت، هدف مشترک و تبلیغات را شامل میشود.

فرایندهای مثبت قلب تپنده سازمان مثبت محسوب میشود و چگونگی جریان تعامل و یادگیری در سازمان تمرکز دارد که مقوله‌های مدیریت تعامل علمی، شیوه‌های نوین تدریس (معنادار و مشارکتی)، ترویج فرهنگ پژوهش و همکاری‌های علمی مشترک بین رشته‌ای به ویژه در سطح دانشجویان رشته‌های مختلف، تعامل استاد و دانشجو، رهبری و مدیریت تحول‌آفرین، رهبری خدمت‌گزار، ایجاد امید، معنا و انرژی در (کارکنان

، اساتید و دانشجویان) ، حمایت اجتماعی ، بازخورد سازنده ، ارتباط محترمانه ، مدیریت نقاط قوت ، مدیریت هیجانات مثبت ، مدیریت مبتنی بر توانمندسازی ، تصمیم‌گیری آگاهانه ، کار بر اساس معنا ، مشارکت و اختیاردی ، مراسمات و فعالیت های انرژی‌بخش ، تشویق ، نوآوری و بکارگیری فناوریهای نوین آموزشی ، سیستم‌های پشتیبانی دانشجویی مبتنی بر فناوری های جدید ، برگزاری دوره ها و کارگاه های (خلاقیت محور ، معنایابی و حل مسئله) با هدف رشد دانشگاه مثبت برای دانشجویان ، کارکنان و اساتید ، تبلیغ و اطلاع رسانی مدام از مراکز جذب و حمایت از ایده ها و طرح های دانشجویی متناسب با رشته تحصیلی و درک چگونگی ادغام آموزش مثبت در طراحی برنامه درسی ، آموزش اعضای هیئت علمی و سیاست‌های اداری دانشگاه ها را شامل میشود.

مؤلفه سوم رفتارهای مثبت میباشد این بخش به کنش‌های افراد در سازمان مربوط است که مقوله های **خودانگیزگی پژوهشی و تحصیلی ، اجرای فعالیت های علمی بین رشته ایی با تاکید بر سطح دانشجویی از رشته های مختلف ، نوآوری آموزشی ، مسئولیت اجتماعی ، همکاری و نوع دوستی** ، درک بالا از دانشجو بودن ، مالکیت روانی تحصیلی نسبت به رشته تحصیلی ، خلاقیت و نوآوری ، باور مندی مثبت نسبت به آینده تحصیلی ، مسئولیت‌پذیری اخلاقی ، خودرهبری ، حل مسئله سازنده و مشارکتی ، رفتار دانشجویی توأم با تعهد و انگیزه تحصیلی را شامل میشود .

پیامدهای مثبت مقوله های بهبود کیفیت آموزش و پژوهش ، کارکنان ، اساتید و دانشجویان علاقمند ، پر انرژی و با انگیزه ، تعامل هدفمند دانشگاه با جامعه ، شهرت علمی ، رشد پایدار دانشگاه ، تأثیر مثبت و اعتبار اجتماعی ، رشد و شکوفایی شخصی ، سلامت پایدار ، اعتماد بالا ، همکاری مؤثر ، بهره‌وری و سازمان یادگیرنده ، کارایی و اثربخشی بالا ، نوآوری های مستمر ، کاهش تعارض و فرسودگی شغلی و تحصیلی شهرت اخلاقی و عملکرد مالی پایدار ، دانشگاه شکوفا در بعد علمی و آموزشی ، رقابت منجر به رشد ، فرهنگ افتخارآفرین و الهام‌بخش تولید دانش ، کار آفرینی دانشگاهی ، تجاری سازی دانش تولید شده ،

نتیجه گیری

همانطور که اشاره شد هدف این مقاله مروری و تحلیلی طراحی و ارایه مدلی مفهومی و نظری روانشناسی سازمانی مثبت در دانشگاه می باشد. یافته های حاصل از مدل که بطور نسبی از سنتز مفاهیم نظری تحقیقات (کامرون و همکاران ، ۲۰۰۳) اقتباس شده است نشان داد که مدل ارایه شده از چهار مولفه اصلی که بصورت چرخه خودتقویت گر بر یکدیگر اثر دارند تشکیل شده است . و هر مولفه نیز به نوبه خود از چندین مقوله تشکیل شده است که به صورت خطی در بخش یافته ها به آنها اشاره شده است که به شکل گیری نسبی دانشگاه مبتنی بر روانشناسی سازمانی مثبت کمک می کند . یافته دیگر حاصل از این بررسی که توسط محقق برای شکل گیری دانشگاه مبتنی بر روانشناسی سازمان مثبت مشخص شده است و نقش کلید و اثر گذار دارد طراحی برنامه های درسی الزامی در دانشکده ها مبنی بر اینکه حداقل یک واحد درسی یا دوره یا تکلیف مربوط به معنا یابی و حل مسئله گنجانده شود و معیارهای ارزیابی فراتر از نمرات ، که به موجب آن معیارهای روانشناسی سازمانی مثبت را در بر می گیرد در ارزیابی های عملکرد دانشجویان گنجانده شوند . بطور کلی باید اشاره کرد که دانش سازمانی مثبت به دانشگاه ها کمک می کند تا در برابر فشارهای بیرونی از جمله تغییرات فناوری ، انتظارات جامعه ، رقابت علمی و چالش های روانی دانشجویان توانمندتر عمل کنند. ایجاد چنین محیطی نیازمند سیاست گذاری آگاهانه ، رهبری مثبت گرا و استفاده از ابزارهایی مانند بازخورد سازنده ، قدردانی سازمانی ، برنامه های رفاه روانی و شبکه های حمایتی است . بنابراین ، حرکت

به سوی سازمان مثبت در دانشگاه نه یک انتخاب، بلکه یک ضرورت برای مواجهه مؤثر با چالش‌های آموزشی و اجتماعی امروز است و می‌تواند زیربنای توسعه پایدار و موفقیت بلندمدت در محیط دانشگاهی باشد. علاوه بر این حرکت به سمت توسعه و نهادینه‌سازی دانش سازمانی مثبت نه تنها یک رویکرد مفید، بلکه یک ضرورت استراتژیک برای دانشگاه‌های امروزی است؛ ضرورتی که هرچه زودتر مورد توجه قرار گیرد، مسیر موفقیت پایدار را شفاف‌تر و قابل‌دستیابی‌تر می‌کند.

References

- Adler, A. (2016). Teaching well-being increases academic performance: Evidence from Bhutan, Mexico, and Peru (Doctoral dissertation, University of Pennsylvania). <https://repository.upenn.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=3358&context=edissertations>.
- Aristotle. (2018). *Metaphysics* XII, 7, 3–4. New York: Dover Publications. Quinn (Eds.), *Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline* (pp. 328–342). San Francisco: Berrett-Koehler.
- Bright, D. S., Cameron, K. S., & Caza, A. (2006). The amplifying and buffering effects of virtuousness in downsized organizations. *Journal of Business Ethics*, 64, 249–269.
- Cameron, K. S. (2003). Organizational virtuousness and performance. In K. S. Cameron, J. E. Dutton, & R. E. Quinn (Eds.), *Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline* (pp. 48–65). San Francisco: Berrett-Koehler.
- Cameron, K. S. (2008). Paradox in positive organizational change. *Journal of Applied Behavioral Science*, 44, 7–24.
- Cameron, K. S. (2010). *Organizational effectiveness*. Northampton, MA: Edward Elgar.
- Cameron, K. S. (2012). *Positive leadership*. San Francisco: Berrett Koehler.
- Cameron, K. S. (2013). *Practicing positive leadership*. San Francisco: Berrett Koehl
- Cameron, K. S. (2014). Advances in positive organizational scholarship. In A. B. Bakker (Ed.), *Advances in positive organizational psychology* (pp. 23–44). Bingley, UK: Emerald.
- Cameron, K. S. (2017). Paradox in positive organizational scholarship. In M. Lewis, W. Smith, P. Jarzabkowski, & A. Langley (Eds.), *Oxford handbook of Paradox* (Chapter 11). London: Oxford University Press.
- Cameron, K. S., Bright, D., & Caza, A. (2004). Exploring the relationships between organizational virtuousness and performance. *American Behavioral Scientist*, 47, 766–790.
- Cameron, K. S., & Caza, A. (2002). Organizational and leadership virtues and the role of forgiveness. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 9, 33–48.
- Cameron, K. S., & Lavine, M. (2006). *Making the impossible possible: Leading extraordinary performance—The rocky flats story*. San Francisco: Berrett Koehler.

Cameron, K. S., & Powley, E. (2008). Implementing positive organizational scholarship at Prudential. Ann Arbor, MI: WDI Publishing.

Cameron, K. S., Dutton, J. E., & Quinn, R. E. (2003). Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline. San Francisco: Berrett-Koehler.

Cameron, K. S., Mora, C., Leutscher, T., & Calarco, M. (2011). Effects of positive practices on organizational effectiveness. *Journal of Applied Behavioral Science*, 47, 266–308.

Cameron, K. S., & Spreitzer, G. M. (2012). Oxford handbook of positive Organizational Scholarship. New York: Oxford University Press.

Cameron, Kim. (2021). Applications of Positive Organizational Scholarship in Institutions of Higher Education In book: The Palgrave Handbook of Positive Education (pp. 741-766)

Chun, R. (2005). Ethical character and virtue of organizations: An empirical assessment and strategic implications. *Journal of Business Ethics*, 57, 269–284.

Clifton, D. O., & Harter, J. K. (2003). Investing in strengths. In K. S.

Cameron, J. E. Dutton, & R. E. Quinn (2003), Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline (pp. 111–121). San Francisco: Berrett-Koehler

Diener, E. (2009). The collected work of Ed Diener—The science of well-being, culture and well-being, and assessing well-being. New York: Springer

Dutton, J. E., & Glynn, M. (2007). Positive organizational scholarship. In C. Cooper & J. Barling (Eds.), *Handbook of organizational behavior*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Dutton, J. E., & Glynn, M. (2008). Positive organizational scholarship. In C. Cooper, & J. Barling (Eds.), *Handbook of organizational behavior* (pp. 693–711). Thousand Oaks: Sage.

Dutton, J. E., & Heaphy, E. (2003). The power of high quality connections. In K. S. Cameron, J. E. Dutton, & R. E. Quinn (Eds.), *Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline* (pp. 263–278). San Francisco: Berrett-Koehler.

Dutton, J. E., & Sonenshein, S. (2009). Positive organizational scholarship. In S. Lopez (Ed.), *Encyclopedia of positive psychology* (pp. 737–742). Oxford: Wiley-Blackwell.

Dutton, J. E., Worline, M. C., Frost, P. J., & Lilius, J. M. (2006). Explaining compassion organizing. *Administrative Science Quarterly*, 51, 59–96.

Fredrickson, B. L. (2009). *Positivity*. New York: Crown. Jang H., Reeve J., Deci E. L. (2010). Engaging students in learning activities: it is not autonomy support or structure but autonomy support and structure. *J. Educ. Psychol.* 102, 588–600

Gallagher, M. W., Lopez, S. J., & Preacher, K. J. (2009). The hierarchical structure of well-being. *Journal of Personality*, 77, 1025–1049

Gittell, J. H., Cameron, K., Lim, S., & Rivas, V. (2006). Relationships, layoffs, and organizational resilience: Airline industry responses to September 11. *The Journal of Applied Behavioral Science*, 42(3), 300–328.

- Godfrey, P. C. (2003). The relationship between corporate philanthropy and share-holder wealth: A risk management perspective. *Academy of Management Review*, 30(4), 777–796.
- Goshal, S. (2005). Bad management theories are destroying good management practices. *Academy of Management Learning and Education*, 4, 75–91.
- Grant, A. M., & Schwartz, B. (2011). Too much of a good thing: The challenges and opportunity of the Inverted-U. *Perspectives in Psychological Science*, 6 (1), 61–76
- Hess, E. D., & Cameron, K. S. (2006). *Leading with values: Positivity, virtue, and high performance*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Luthans, F., Norman, S. M., Avolio, B. J., & Avey, J. B. (2008). The mediating role of psychological capital in the supportive organizational climate–employee performance relationship. *Journal of Organizational Behavior*, 29, 219–238
- Makhoul, S. (2019). Higher education accreditation, quality assurance and their impact to teaching and learning enhancement. *Journal of Economic and Administrative Sciences*, 35, 235–250.
- Seligman, M. E. P., Ernst, R. M., Gillham, J., Reivich, K., & Linkins, M. (2009). Positive education: Positive psychology and classroom interventions. *Oxford Review of Education*, 35, 293–311
- Li H. (2025). Students' wellbeing in positive higher education: conceptual frameworks and influencing factors. *Front. Educ.* 10:1607364. doi: 10.3389/educ.2025.1607364
- Thrash, T. M., & Elliot, A. J. (2003). Inspiration as a psychological construct. *Journal of Personality and Social Psychology*, 84 (4), 871–889.
- Spreitzer, G., Sutcliffe, K., Dutton, J., Sonenshein, S., & Grant, A. (2005). A socially embedded model of thriving at work. *Organization Science*, 16 (5), 537–549.
- Spreitzer, G. M., & Sonenshein, S. (2003). Positive deviance and extraordinary performance. In K. S. Cameron, J. E. Dutton, & R. E. Quinn (Eds.), *Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline* (pp. 207–224). San Francisco: Berrett-Koehler.
- Wrzesniewski, A. (2003). Finding positive meaning in work. In K. S. Cameron, J. E. Dutton, & R. E. Quinn (Eds.), *Positive organizational scholarship: Foundations of a new discipline* (pp. 296–308). San Francisco: Berrett-Koehler.

مقایسه تحمل آشفتگی هیجانی در پرستاران زن دارای جهت‌گیری مذهبی و

غیر مذهبی

زهرا سلگی

دانشیار، گروه روانشناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران
 z_solgi@pnu.ac.ir

چکیده

این مطالعه با هدف تعیین مقایسه تحمل آشفتگی هیجانی در پرستاران زن دارای جهت‌گیری مذهبی و غیرمذهبی انجام شد. پژوهش توصیفی و از نوع علی مقایسه‌ای بود. جامعه آماری پژوهش حاضر شامل تمامی پرستاران زن شاغل در بیمارستان امام رضا (ع) و امام علی (ع) واقع در شهر کرمانشاه در سال ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. با روش نمونه‌گیری در دسترس تعداد ۸۳ نفر از زنان پرستار (۵۰ نفر دارای جهت‌گیری مذهبی و ۳۳ نفر بدون جهت‌گیری مذهبی) انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه آشفتگی هیجانی سیمونز و گاهر (۲۰۰۵) و پرسشنامه جهت‌گیری مذهبی احسان بهرامی (۱۳۸۰) بود. داده‌های پژوهش با روش‌های آمار توصیفی، رعایت پیش‌فرض‌های آمار پارامتریک و تحلیل واریانس چندمتغیره با SPSS نسخه ۲۶ انجام شد. نتایج تحلیل واریانس نشان داد که در زنان بدون جهت‌گیری مذهبی نسبت به زنان پرستار با جهت‌گیری مذهبی میزان آشفتگی هیجانی، تحمل پریشانی، جذب هیجانات منفی، برآورد ذهنی پریشانی و تسکین پریشانی در وضعیت نامطلوب‌تری قرار دارد ($P < 0/05$).

کلمات کلیدی: آشفتگی هیجانی، جهت‌گیری مذهبی، زنان پرستار.

۱. مقدمه

پرستاران به عنوان بزرگترین منبع انسانی سازمان‌های مراقبت بهداشتی و درمانی اهمیت بسزایی در کیفیت مراقبت و ارتقاء سلامتی جامعه داشته و منبع کاری بزرگی را تشکیل می‌دهند [۱]. محیط‌های کاری پرستاران فشار بیشتری را نسبت به سایر محیط‌ها دارد که می‌تواند پریشانی‌های روانشناختی و به خطر افتادن سلامت روانی را برای این قشر در پی داشته باشد و بهره‌وری کل سازمان و سلامت جامعه را تحت تأثیر قرار دهد [۲]. این در حالی است که به منظور تأمین سلامت روانشناختی و کاهش آشفتگی‌های روانی پرستاران، لازم است عواملی که در ارتقاء سلامت روان و کاهش آسیب در این قشر مؤثر هستند شناسایی و مورد بررسی قرار گیرند. در این راستا نتایج پژوهش‌ها حاکی از نقش مثبت، اعتقادات مذهبی و باورهای دینی در سلامت روانی [۳] و بهره‌وری فردی و سازمانی در کارکنان مشاغل پراسترس است و به نظر می‌رسد افرادی که از جهت‌گیری مذهبی و نگرش‌های دینی برخوردارند، در مواجهه با فشارهای روانی و شرایط استرس‌زا، با توجه به اعتقادات و باورهایی که دارند، شیوه‌های مقابله‌ای متفاوتی دارند. پولات، توران و تان (۲۰۲۰) در پژوهشی نشان دادند که پرستاران دارای جهت‌گیری مذهبی بالاتر، در مواجهه با چالش‌های پزشکی در محل کار، تحمل آشفتگی هیجانی بالاتری دارند. افرادی که از

سطح پایین تحمل آشفتگی هیجانات برخوردارند، نسبت به تجربه‌ی پریشانی و هیجانات ناشی از آن بسیار حساس هستند [۴] و این حساسیت و سطح پایین تحمل هیجانی منجر به واکنش‌های ناسازگارانه به موقعیت‌های ناراحت کننده می‌شود [۵]. این افراد در تلاش هستند تا میزان مواجهه با موقعیت استرس‌زا را کاهش دهند و اغلب در رفتارهای اجتنابی درگیر می‌شوند [۶]. بنابراین با در نظر گرفتن اهمیت جهت‌گیری مذهبی در افزایش بهره‌وری پرستاران در محیط شغلی و تأثیرات مثبت آن در ارائه‌ی خدمات سیستم‌های بهداشتی و در نهایت ارتقای سطح توانمندی و بازدهی بیمارستان‌ها و اثرات متفاوتی که می‌تواند بر وضعیت سلامت روان پرستاران بگذارد؛ همچنین با توجه به این مطلب که تا کنون مطالعه‌ی مرتبطی در خصوص موضوع پژوهش حاضر در جامعه هدف پرستاران زن انجام نگرفته است و در این زمینه خلاء پژوهشی وجود دارد، پژوهش حاضر در صدد پاسخگویی به این سؤال است که آیا در تحمل آشفتگی هیجانی پرستاران زن دارای جهت‌گیری مذهبی و غیرمذهبی تفاوت وجود دارد؟

۲. روش

پژوهش حاضر توصیفی و از نوع علی-مقایسه‌ای می‌باشد.

۲-۱. جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری پژوهش حاضر شامل تمامی پرستاران زن شاغل در بیمارستان امام رضا (ع) و امام علی (ع) واقع در شهر کرمانشاه در سال ۱۴۰۴-۱۴۰۳ بود. از آنجایی که در تحقیقات علی مقایسه‌ای حجم هر گروه ۳۰ نفر پیشنهاد شده است، در این پژوهش جهت تعمیم‌دهی بهتر نتایج ۸۳ نفر که حاضر به همکاری در پژوهش بودند با روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند که از بین آنها ۵۳ نفر دارای جهت‌گیری مذهبی و ۳۳ نفر دارای جهت‌گیری غیر مذهبی بودند.

۲-۲. ابزار گردآوری داده‌ها

الف- پرسشنامه تحمل آشفتگی هیجانی (DTS)^۱

این پرسشنامه توسط سیمونز و گاهر (۲۰۰۵) ساخته شد. دارای ۱۵ ماده و چهار خرده مقیاس تحمل پریشانی هیجانی با سؤالات ۱، ۳ و ۵؛ جذب شدن توسط هیجانات منفی با سؤالات ۲، ۴ و ۱۵؛ ارزیابی یا برآورد ذهنی پریشانی با سؤالات ۶، ۷، ۹، ۱۰، ۱۱ و ۱۲؛ تنظیم تلاش‌ها برای تسکین پریشانی با سؤالات ۸، ۱۳ و ۱۴ را اندازه‌گیری می‌کند. (خدابخشی کولایی، متین، فلسفی‌نژاد و ثناگو، ۱۳۹۸). جهت تعیین اعتبار مقیاس مقیاس تحمل پریشانی از ابزار آلفای کرونباخ استفاده شده است که ضرایب آلفای کرونباخ برای تحمل ۰/۷۲، جذب ۰/۸۲، ارزیابی ۰/۷۸ و تنظیم ۰/۷۰ و برای کل مقیاس تحمل پریشانی ۰/۸۲ به دست آمد که نشان دهنده اعتبار مقیاس است (اسماعیلی‌نسب، اندامی‌خشک، آزرمی و مررخی، ۱۳۹۳). در خارج از کشور روایی و اعتبار مقیاس تحمل پریشانی بررسی شده است که همسانی درونی مقیاس با آلفای کرونباخ ۰/۹۳ محاسبه و گزارش شده است [۷].

ب- پرسشنامه جهت‌گیری مذهبی

این پرسشنامه توسط احسان بهرامی (۱۳۸۰) تهیه و تدوین شد. پرسشنامه دارای ۴۵ سؤال بوده و از دو عامل تشکیل شده است. عامل اول سازمان نیافتگی مذهبی و شامل ۲۶ سوال و عامل دوم روی آوری به مذهب و دارای ۱۹ سوال است. اعتبار آزمون با استفاده از روش دو نیمه کردن و اسپیرمن براون ۰/۹۱ به دست آمده است [۸].

۳. نتایج

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار آشفته‌گی هیجانی در پرستاران زن با و بدون جهت‌گیری مذهبی

متغیرهای وابسته	پرستاران با جهت‌گیری مذهبی		پرستاران بدون جهت‌گیری مذهبی	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
تحمل پریشانی هیجانی	۳۴/۶۳	۵/۹۴	۳۷/۲۳	۷/۰۶
جذب شدن هیجانات منفی	۲۶/۲۸	۳/۰۱	۳۳/۴۱	۵/۲۱
برآورد ذهنی پریشانی	۲۳/۴۲	۲/۸۲	۳۰/۰۱	۱۰/۹۳
تسکین پریشانی	۳۴/۹۶	۴/۹۷	۴۰/۶۱	۳/۳۱
نمره کل آشفته‌گی هیجانی	۱۱۹/۲۹	۱۶/۵۳	۱۴۱/۲۶	۲۵/۷۱

نتایج جدول ۱ نشان می‌دهد که در زنان پرستار با جهت‌گیری مذهبی میانگین (و انحراف معیار) نمره کل آشفته‌گی هیجانی برابر ۱۱۹/۲۹ (و ۱۶/۵۳) می‌باشد اما میانگین (و انحراف معیار) نمره کل این متغیر در زنان پرستار گروه بدون جهت‌گیری مذهبی برابر با ۱۴۱/۲۶ (و ۲۵/۷۱) می‌باشد. قبل از تحلیل استنباطی فرضیه پژوهش نتایج مفروضه‌های طبیعی بودن توزیع نمرات مانند آزمون شاپیرو-ویلکز تک نمونه‌ای نشان داد که سطوح معناداری آماره‌های نرمال بودن بزرگ‌تر از ۰/۰۵ هستند ($P > 0.05$)، لذا توزیع نمرات دارای توزیع نرمال است، بر این اساس می‌توان از آزمون پارامتریک تحلیل واریانس چندمتغیره استفاده نمود و نتایج حاصل از آن قابل اطمینان است. نتیجه آزمون چولگی و کشیدگی برای نرمال بودن توزیع نمرات، آزمون لوین و فرض همگنی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس نیز نشان دادند که این مفروضه‌ها برقرار هستند، بر این اساس می‌توان از آزمون پارامتریک تحلیل واریانس چندمتغیره استفاده نمود و نتایج حاصل از آن قابل اطمینان است. فرضیه اصلی پژوهش: بین تحمل آشفته‌گی هیجانی در پرستاران زن دارای جهت‌گیری مذهبی و غیرمذهبی تفاوت وجود دارد.

جدول ۲. خلاصه آزمون‌های چندمتغیری آشفته‌گی هیجانی در دو گروه زنان با و بدون جهت‌گیری مذهبی

آزمون‌های چند متغیره	مقادیر	F	معناداری	ضریب تاثیر	توان آماری
ردگیری پیلای	۰/۱۶۱	۱۰/۱۳	۰/۰۰۱	۰/۵۶۳	۰/۹۹۵
ویلکز لامبدا	۰/۸۲۷	۱۰/۱۳	۰/۰۰۱	۰/۵۶۳	۰/۹۹۵
ردگیری هوتلینگ	۰/۱۹۲	۱۰/۱۳	۰/۰۰۱	۰/۵۶۳	۰/۹۹۵
بزرگترین ریشه روی	۰/۱۹۲	۱۰/۱۳	۰/۰۰۱	۰/۵۶۳	۰/۹۹۵

در ادامه اثرات بین آزمودنی متغیرهای پژوهش به صورت تفکیکی با استفاده از تحلیل واریانس چند متغیره در جدول شماره ۳ آمده است.

جدول ۳. نتایج اثرات بین آزمودنی آشفته‌گی هیجانی در دو گروه زنان با و بدون جهت‌گیری مذهبی

متغیرهای وابسته	مجموع مجذورات	df	F	P	ضریب تاثیر	توان آماری
تحمل پریشانی	۲۹/۷۵۶	۱	۱۱/۴۶۲	۰/۰۰۹	۰/۴۵۷	۱/۰۰۰
جذب شدن	۴۲/۰۷۵	۱	۲۵/۰۴۸	۰/۰۱۴	۰/۶۰۱	۱/۰۰۰
برآورد ذهنی	۳۹/۶۷۵	۱	۸/۷۳۱	۰/۰۱۰	۰/۵۸۹	۱/۰۰۰
تسکین پریشانی	۳۲/۷۱۲	۱	۲۲/۰۶۵	۰/۰۰۶	۰/۵۸۶	۱/۰۰۰

نتایج جدول ۳ نشان داد که بین تحمل پریشانی ($p=0.009$ و $F=11.462$)، جذب شدن هیجانات منفی ($p=0.014$) و برآورد ذهنی پریشانی ($p=0.010$ و $F=8.731$) و تسکین پریشانی ($p=0.006$ و $F=22.065$) در بین دو گروه زنان با و بدون جهت‌گیری مذهبی تفاوت وجود دارد. لذا می‌توان گفت زنان پرستار بدون جهت‌گیری مذهبی در مقایسه با زنان

پرستار با جهت‌گیری مذهبی از نظر آشفتگی هیجانی در وضعیت نامطلوب‌تری قرار دارند. بر این اساس فرضیه پژوهش مبنی بر اینکه بین دو گروه زنان پرستار با و بدون جهت‌گیری مذهبی از نظر آشفتگی هیجانی تفاوت وجود دارد، تأیید می‌شود.

۴. نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش نشان داد که بین نمره آشفتگی هیجانی و ابعاد آن شامل تحمل پریشانی، جذب شدن هیجانات منفی، برآورد ذهنی پریشانی و تسکین پریشانی در دو گروه زنان با و بدون جهت‌گیری مذهبی تفاوت وجود دارد. لذا می‌توان گفت زنان پرستار بدون جهت‌گیری مذهبی در مقایسه با زنان پرستار با جهت‌گیری مذهبی از نظر آشفتگی هیجانی در وضعیت نامطلوب‌تری قرار دارند. مطالعات متعددی مانند بنوتو، یانگ، بنت و لانکاستر^۱ (۲۰۲۰)، پالمرکلی، پاین، هیر و پاولیک^۲ (۲۰۱۹)، پرز، نیکولسون، داهلن و لیوتی^۳ (۲۰۲۰)، علیمردانی (۱۳۹۹)، همسو با یافته حاضر نشان داده‌اند که تحمل آشفتگی هیجانی در جمعیت‌های مختلف با گرایش‌های مذهبی و معنوی در ارتباط بوده و بین افراد دارای گرایش‌های معنوی و مذهبی مشخص با افراد بدون گرایش‌های مشخص معنوی از نظر ابتلای به نارسی‌های هیجانی و شناختی و ابتلای به آسیب‌های روانی و رفتاری تفاوت معناداری وجود دارد [۱۲، ۱۱، ۱۰، ۹]. در تبیین این یافته می‌توان اظهار داشت که اعتقاد بر این است که تحمل آشفتگی هیجانی توانایی فرد برای مقاومت و تجربه حالات روان‌شناختی منفی است. افرادی که تحمل آشفتگی پایینی دارند، آشفتگی را به عنوان یک ساختار کنترل‌ناپذیر توصیف می‌کنند و نمی‌توانند آن را مدیریت کنند. به علت کمبود توانایی‌ها و قابلیت‌های تنظیم هیجان نگرش منفی نسبت به هیجانات دارند و وجود آن‌ها را نمی‌پذیرند. در نتیجه توانایی مقابله خود را با آن‌ها کم ارزیابی می‌کنند. از این رو وقتی روش‌ها و راهبردهای فرد با شکست مواجه می‌شود احساس می‌کند تنها راه، فرار از رنج تحمل‌ناپذیر است. این در حالی است که مطابق با دیدگاه‌های متعدد روان‌شناختی مانند دیدگاه آلپورت، وقتی فرد دارای جهت‌گیری مذهبی بیرونی و مشخص باشد در مواجهه با تنش و گرفتاری در زندگی می‌تواند حمایت اجتماعی اطرافیان را داشته باشد. حمایت اجتماعی اغلب به طور معمول به اعمال انجام شده برای یک نفر آشفته به وسیله‌ی افراد عمده از قبیل اعضای خانواده، دوستان، همکاران، خویشاوندان و همسایگان اطلاق می‌شود و این اعمال معمولاً کمک‌ابزاری، کمک اجتماعی هیجانی و کمک اطلاعاتی را شامل می‌گردد. حمایت اجتماعی، می‌تواند رضایت زندگی را تحت تأثیر قرار دهد (وان لیون، پست، وان آسبک، واندر وده، گروت و لیندمن^۴، ۲۰۱۰). به این ترتیب میزان آشفتگی هیجانی فرد کاهش می‌یابد. مازلو نیز در این زمینه بیان می‌کند که فرد دارای باور معنوی و مذهبی مشخص از نوعی حرمت خود قوی برخوردار است. وقتی فرد حرمت خود مشخص و قوی داشته باشد نه تنها خود را در مواجهه با تنش‌های فردی و شغلی تنها حس نمی‌کند بلکه به دلیل داشتن حس ارزشمندی بالا می‌تواند در زمان مناسب از دیگران کمک بخواهد و همین احساس وجود کمک و همدلی دیگران می‌تواند طبق فرضیه سپر به عنوان کاهش‌دهنده هیجانات منفی و روشی برای افزایش آستانه تحمل و کاهش آشفتگی هیجانی باشد [۱۳].

1. Benuto, Yang, Bennett & Lancaster

2. Palmer Kelly, Hyer, Payne & Pawlik

3. Perez, Nicholson, Dahlen & Leuty

4. Van Ieeuwen, Post, Van Asbeck, VanderWoude, G ۶۷ & Lindeman

مراجع

- [1]- Sampson M. Melnyk B. M. & Hoying J., 2020, The MINDBODYSTRONG intervention for new nurse residents: 6-Month effects on mental health outcomes, healthy lifestyle behaviors, and job satisfaction, *Worldviews on Evidence-Based Nursing*, 17(1), 16-23.
- [2]- سپهوند رضا، مؤمنی مفرد معصومه و تقی پور صابر، ۱۳۹۹، شناسایی و اولویت بندی پیامدهای روانی رویروس کرونا در پرستاران، فصلنامه بیمارستان، ۱۹(۲)، ۳۲-۲۴.
- [3]- Saunders D. Norko M. Fallon B. Phillips J. Nields J. Majeed S. & El-Gabalawi F., 2020, Varieties of Religious (Non) Affiliation: A Primer for Mental Health Practitioners on the “Spiritual but Not Religious” and the “Nones”, *The Journal of nervous and mental disease*, 208(5), 424-430.
- [4]- Polat H. Turan G. B. & Tan M., 2020, Determination of the relationship of the spiritual orientation of nurses with compassion fatigue, burnout, and compassion satisfaction, *Perspectives in Psychiatric Care*.
- [5]- Macatee R. J. Correa K. A. Carrillo, V. L. Berenz E. & Shankman S. A., 2020, Distress Tolerance as a Familial Vulnerability for Distress-Misery Disorders, *Behavior Therapy*, 15(6), 905-916.
- [6]- Kratovic L. Smith L. J. & Vujanovic A. A., 2020, PTSD Symptoms, Suicidal Ideation, and Suicide Risk in University Students: The Role of Distress Tolerance, *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 1-19.
- [7]- Veilleux J. C. Pollert G. A. Zielinski M. J. Shaver J. A. & Hill M. A., 2019, Behavioral assessment of the negative emotion aspect of distress tolerance: Tolerance to emotional images, *Assessment*, 26(3), 386-403.
- [8]- بهرامی احسان هادی، ۱۳۸۰، بررسی مقدماتی میزان اعتبار و قابلیت اعتماد مقیاس جهت گیری مذهبی، مجله روانشناسی و علوم تربیتی، سال ششم، شماره ۱، صص ۹۰-۶۷.
- [9]- Benuto L. T. Yang Y. Bennett N. & Lancaster C., 2020, Distress tolerance and emotion regulation as potential mediators between secondary traumatic stress and maladaptive coping, *Journal of interpersonal violence*, 0886260520967136.
- [10]- Palmer Kelly E. Hyer M. Payne N. & Pawlik T. M., 2019, Does spiritual and religious orientation impact the clinical practice of healthcare providers, *Interprof Care*, 13:1-8.
- [11]- Perez C. M. Nicholson B. C. Dahlen E. R. & Leuty M. E., 2020, Overparenting and emerging adults' mental health: The mediating role of emotional distress tolerance, *Journal of Child and Family Studies*, 29(2), 374-381.
- [12]- علیمردانی سجاد، ۱۳۹۹، مقایسه سبک های هویت، خودپنداره بدنی و جهت گیری مذهبی در دانشجویان دختر، فصلنامه علمی پژوهشنامه تربیتی، ۱۵(۶۳)، ۱۴-۲.
- [13]- Van leeuwen M. C. Post W. M. Van Asbeck W. F. VanderWoude H. V. Groot S. & Lindeman E., 2010, Social support and life satisfaction in spinal cord injury during and up to one year after inpatient rehabilitation, *Journal of psychology*, 1(2), 265-271.

مسئولیت پذیری اجتماعی و ارتباط آن با اخلاق اسلامی و اشتیاق شغلی در محیط کار

راضیه اعتصامی پور^۱

۱- استادیار گروه روانشناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

ایمیل: r_etesamipour@pnu.ac.ir

چکیده:

سابقه و هدف: هدف از انجام این پژوهش مسئولیت پذیری اجتماعی و ارتباط آن با اخلاق اسلامی و اشتیاق شغلی در محیط کار می باشد. مواد و روشها: پژوهش حاضر کاربردی و از جهت بررسی روابط بین متغیرها در میان تحقیقات توصیفی- پیمایشی می باشد. جامعه آماری این پژوهش شامل کارکنان شعبات بانک ملی شهرستان چهارم بودند که با روش سرشماری کلیه افراد جامعه به عنوان نمونه انتخاب شدند. به منظور جمع آوری داده ها از پرسشنامه های اخلاق اسلامی درویش یوسف (۲۰۰۱)، اشتیاق شغلی سالوناوا و شوفلی (۲۰۰۱) و مسئولیت پذیری اجتماعی کارول (۱۹۹۱) استفاده شد و برای تحلیل داده ها از آزمون رگرسیون با استفاده از نرم افزار SPSS- ۲۲ استفاده گردید. یافته ها: نتایج نشان داد که اخلاق اسلامی، مسئولیت پذیری اجتماعی کارکنان را پیش بینی می کنند و و ارزش پیش بینی کنندگی اخلاق اسلامی بر مسئولیت پذیری اجتماعی کارکنان ۰/۱۵۳ است. همچنین نتایج در مورد شدت تاثیر خالص و استاندارد و ارزش پیش بینی کنندگی ابعاد اشتیاق شغلی بر مسئولیت پذیری اجتماعی کارکنان نشان داد که شدت تاثیر خالص و استاندارد و ارزش پیش بینی کنندگی بعد توانایی، بعد وقف خود، بعد جذب بر مسئولیت پذیری اجتماعی کارکنان به ترتیب، ۰/۱۹۳؛ ۰/۱۳۷؛ ۰/۴۰۹ است. بر همین اساس با توجه به سطح معناداری قدرت پیش بینی کنندگی اخلاق اسلامی و ابعاد توانایی و جذب از مسئولیت پذیری اجتماعی کارکنان با اطمینان ۹۰ درصد معنادار است و قدرت پیش بینی بعد وقف خود از مسئولیت پذیری اجتماعی کارکنان معنادار نیست.

واژگان کلیدی: مسئولیت پذیری اجتماعی، اخلاق اسلامی، اشتیاق شغلی

مقدمه:

بعضی از مسئولیت پذیری اجتماعی معنی تعهد یا مسئولیت قانونی را برداشت می کنند برای دیگران این به معنی رفتار مسئولانه اجتماعی برحسب رعایت مسائل اخلاقی است. برای برخی دیگر معنی آن مسئول بودن است، بعضی آن را به معنی آگاهی اجتماعی می پندارند بسیاری از آنانی که مشتاقانه این مفهوم را پذیرفته اند آن را به معنی مشروعیت و مقبولیت می دانند، تعداد کمی هم آن را به مثابه نوعی وظیفه محول شده برای اعمال ضوابط رفتاری عالی تر در بنگاه های اقتصادی می پندارند (چینتراکارن، جیراپورن، تریپونگ کارون، ۲۰۲۱).^۱ مسئولیت پذیری اجتماعی کارکنان یک سازمان تاثیر مستقیم زیادی در موفقیت های آن سازمان دارد. می توان گفت مسئولیت اجتماعی عبارت است از مجموعه ارزش ها، باورها و دانش های مشترک انسانی و محیطی در میان کارکنان در انجام فعالیت های معطوف به تولید و یا ایجاد ارزش افزوده. رشد و توسعه هر جامعه و کشوری به عملکرد کارآمد و مطلوب سازمان ها و نهادها و به تبع آن عملکرد کارآمد و مطلوب افراد شاغل در این نهادها و سازمان ها وابسته است (خان، بوز، جانس، ۲۰۲۰). در جامعه

¹ Chintrakarn, Jiraporn, Treepongkaruna

امروزی، برخی از کارکنان به خاطر رعایت نکردن مسئولیت خود می توانند تأثیرات نامطلوبی بر سازمان‌های خود داشته باشند (فونگ و ونگ و کیم، ۲۰۲۰).^۲ رعایت نکردن مسئولیت پذیری اجتماعی کارکنان موجب دلزدگی جامعه و مشتریان می گردد (خان، بوز، جانس، ۲۰۲۰). به طور کلی افرادی که از اخلاق برخوردار باشند در زمینه کاری با وجدان عمل کرده و راندمان مناسبی دارند و هرکس که اشتیاق شغلی داشته باشد با انگیزه بالا به انجام کارهایش می پردازد (آل نشمی و آلماری، ۲۰۱۷).^۳ با توجه به مطالب مورد بررسی هدف از انجام این پژوهش تعیین رابطه و سهم پیش بینی کنندگی اخلاق اسلامی و اشتیاق شغلی بر مسئولیت پذیری اجتماعی کارکنان بانک کشاورزی شهر سمنان است.

روش:

پژوهش حاضر کاربردی و از جهت بررسی روابط بین متغیرها در میان تحقیقات توصیفی- پیمایشی می باشد. جامعه آماری این پژوهش شامل کارکنان شعبات بانک ملی شهرستان جهرم بودند که با روش سرشماری کلیه افراد جامعه به عنوان نمونه انتخاب شدند. به منظور جمع‌آوری داده‌ها از پرسشنامه‌های اخلاق اسلامی درویش یوسف (۲۰۰۱)، اشتیاق شغلی سالوناوا و شوفلی (۲۰۰۱) و مسئولیت پذیری اجتماعی کارول (۱۹۹۱) استفاده شد و برای تحلیل داده‌ها از آزمون رگرسیون و تی مستقل با استفاده از نرم افزار SPSS ۲۲- استفاده گردید.

پرسشنامه اخلاق اسلامی درویش یوسف

این پرسشنامه توسط درویش یوسف در سال (۲۰۰۱) ساخته شد. تعداد سؤالات این پرسشنامه ۱۷ سؤال است که بر اساس طیف پنج گزینه ای لیکرت (کاملاً موافقم=۵ تا کاملاً مخالفم=۱) طراحی شده است. الفای کرونباخ به دست آمده در پژوهش درویش یوسف (۲۰۰۱) ۰/۸۷۱ می باشد. در پژوهش جعفری (۱۳۹۲) مقدار آلفا ۰/۸۹۷ بدست آمد.

پرسشنامه اشتیاق شغلی سالوناوا و شوفلی

برای سنجش اشتیاق شغلی از پرسشنامه ۱۷ آیتمی استاندارد سالوناوا و شوفلی (۲۰۰۱) با طیف لیکرت استفاده شده است، بدین ترتیب که برای بیشترین درجه موافقت (کاملاً موافقم) عدد پنج و برای کمترین درجه موافقت (کاملاً مخالفم) عدد یک در نظر گرفته می شود. در تحقیق وزیر پناه (۱۳۹۱) روایی پرسشنامه اشتیاق شغلی ۰/۷۸ و در تحقیق ضیال‌الدینی و همکاران (۱۳۹۱) پایایی پرسشنامه اشتیاق شغلی به روش آلفای کرونباخ ۰/۹۶۲ اعلام شده است.

پرسشنامه مسئولیت پذیری اجتماعی کارول

برای سنجش مسئولیت پذیری اجتماعی از پرسشنامه ۲۰ آیتمی استاندارد کارول (۱۹۹۱) با طیف لیکرت استفاده شده است، بدین ترتیب که برای بیشترین درجه موافقت (کاملاً موافقم) عدد پنج و برای کمترین درجه موافقت (کاملاً مخالفم) عدد یک در نظر گرفته می شود. ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده در پژوهش (بازی، ۱۳۹۴) برای این پرسشنامه ۰/۸۹۳ برآورد شد.

نتایج

اطلاعات جمعیت شناختی به دست آمده از آزمودنیها نشان داد که ۶۴٪ افراد پاسخ دهنده مرد و ۳۶٪ آنها زن هستند. ۱۱٪ افراد پاسخ دهنده مجرد و ۸۹٪ آنها متأهل هستند. سن اکثر افراد پاسخ دهنده (۹۳٪) بین ۴۱ تا ۵۰ سال و کمترین آنها (۱٪) زیر ۳۰ سال است. تحصیلات اکثر افراد پاسخ دهنده (۸۵٪) کارشناسی ارشد و بالاتر و کمترین آنها (۶٪) کارشناسی است. سابقه کاری اکثر افراد پاسخ دهنده (۹۲٪) بین ۱۱ تا ۱۵ سال و کمترین آنها (۱٪) زیر ۵ سال

² Fung Wong , Kim

³ ANashmi , Almamary

است. میانگین (و انحراف معیار) اخلاق اسلامی در مردان ۶۹/۶۲ (۱۴/۸۹۱) و اخلاق اسلامی در زنان ۶۸/۹۱ (۱۰/۷۹۵) است. میانگین و انحراف معیار توانایی در مردان ۲۷/۰۷ (۴/۶۴۰) و در زنان ۲۵/۵۵ (۴/۳۲۵)؛ وقف خود در مردان ۲۲/۱۷ (۴/۱۳۴) و در زنان ۲۱/۴۴ (۳/۰۷۴)؛ جذب در مردان ۲۶/۲۸ (۴/۷۷۵) و جذب در زنان ۲۶/۳۰ (۴/۰۳۴) و نمره کل اشتیاق شغلی در مردان ۷۵/۵۳ (۱۲/۸۱۷) و در زنان ۷۳/۳۰ (۱۰/۳۲۰)؛ است. میانگین و انحراف معیار تعهدات اقتصادی در مردان ۲۱/۷۱ (۳/۹۸۹) و در زنان ۲۲ (۳/۳۳۸)؛ تعهدات قانونی در مردان ۲۱/۶۰ (۳/۷۳۱) و در زنان ۲۲/۰۲ (۳/۲۳۸)؛ تعهدات اخلاقی در مردان ۲۰/۸۷ (۳/۶۱۸) و در زنان ۲۱/۳۸ (۳/۳۳۱)؛ تعهدات اجتماعی در مردان ۲۱/۳۹ (۲/۷۶۳) و جذب در زنان ۲۰/۸۸ (۳/۱۵۱) و نمره کل مسئولیت پذیری اجتماعی (کل) در مردان ۸۵/۵۹ (۱۲/۵۸۷) و در زنان ۸۶/۳۰ (۱۱/۵۳۸) است. سطح معناداری آزمون کولموگوروف اسمیرنوف و آزمون شاپیروویلک بالاتر از ۰/۰۵ است که نشان دهنده توزیع بهنجار داده ها است. مقدار آماره دوربین واتسون برای مدل برابر با ۱/۷۱۳ است که دلالت بر مستقل بودن باقیمانده ها در رگرسیون دارد. مقدار شاخص فاصله کوک برابر با ۰/۰۱۰ است که نشان دهنده این است که نتایج حاصل از پژوهش تحت نفوذ قابل ملاحظه داده های پرت نبوده اند. مقدار عامل تورم واریانس برابر با ۱/۷۵۱ بود که نشان دهنده مستقل بودن متغیرهای پیش بین است.

تحلیل رگرسیون به شیوه همزمان جهت پیش بینی مسئولیت پذیری اجتماعی بر اساس متغیرهای پیش

بین

مدل	R	R2	Adjusted R Square (آر تعدیل شده)	
۱	۰/۴۸۷	۰/۲۳۷	۰/۲۲۱	
متغیرهای پیش بین	B	β	T	P
مقدار ثابت	۱۹/۴۳۱		۵/۲۸۷	۰/۰۰۱
اخلاق اسلامی	۰/۱۷۸	۰/۱۵۳	۲/۰۲۲	۰/۰۴۷
توانایی	۰/۲۱۳	۰/۱۹۳	۳/۱۲۱	۰/۰۱۷
وقف خود	۰/۱۵۴	۰/۱۳۷	۱/۵۳۷	۰/۱۲۸
جذب	۰/۴۵۲	۰/۴۰۹	۴/۶۶۸	۰/۰۰۱

آزمون تحلیل واریانس معناداری مدل رگرسیون را تایید می کند ($f= ۸۷/۷۸۲$ و $p<۰/۰۱$). نتایج جدول نشان می دهد، نسبتی از واریانس مسئولیت پذیری اجتماعی کارکنان که به وسیله اخلاق اسلامی و ابعاد اشتیاق شغلی تبیین می شود تقریباً ۰/۴۰۹ است ($R^2=۰/۲۳۷$). ضریب رگرسیونی استاندارد شده بتا که اهمیت نسبی هر متغیر مستقل را مشخص می کند حاکی از آن است که شدت تاثیر خالص و استاندارد و ارزش پیش بینی کنندگی اخلاق اسلامی بر مسئولیت پذیری اجتماعی کارکنان ۰/۱۵۳ است. همچنین شدت تاثیر خالص و استاندارد و ارزش پیش بینی کنندگی ابعاد اشتیاق شغلی بر مسئولیت پذیری اجتماعی کارکنان به این صورت است که شدت تاثیر خالص و استاندارد و ارزش پیش بینی کنندگی بعد توانایی بر مسئولیت پذیری اجتماعی کارکنان ۰/۱۹۳ است. و شدت تاثیر خالص و استاندارد و ارزش پیش بینی کنندگی بعد وقف خود بر مسئولیت پذیری اجتماعی کارکنان ۰/۱۳۷ است. شدت تاثیر خالص و استاندارد و ارزش پیش بینی کنندگی بعد جذب بر مسئولیت پذیری اجتماعی کارکنان ۰/۴۰۹ است. با توجه به سطح معناداری قدرت پیش بینی کنندگی اخلاق اسلامی و ابعاد توانایی و جذب از مسئولیت پذیری اجتماعی کارکنان با

اطمینان ۹۰ درصد معنادار است و قدرت پیش بینی بعد وقف خود از مسئولیت پذیری اجتماعی کارکنان معنادار نیست.

نتایج

اخلاق اسلامی و اشتیاق شغلی، مسئولیت پذیری اجتماعی کارکنان بانک ملی شهر جهرم را پیش بینی می کنند. جهت بررسی این فرضیه از آزمون رگرسیون خطی با شیوه ورود همزمان استفاده گردید. با توجه به مقادیر ضرایب بتای بدست آمده برای اخلاق اسلامی، توانایی، وقف خود و جذب به ترتیب ۰/۱۷۸، ۰/۲۱۳، ۰/۱۵۴، ۰/۴۵۲ می توان ادعا نمود که این درصد پیش بینی تنها برای مولفه وقف خود معنادار نمی باشد. بنابراین می توان گفت اخلاق اسلامی و اشتیاق شغلی مسئولیت پذیری اجتماعی کارکنان را پیش بینی می کند. نتایج این تحقیق با یافته های آمالیا و جولیا، (۲۰۱۶) و جعفری و حسینی، (۱۳۹۸) همسو می باشد.

پیش بینی پذیری اخلاقی، خصلتی در فرد و یا سازمان است که سبب می شود عملکرد فرد یا سازمان در خصوص رعایت حقوق افراد برای آنها قابل پیش بینی باشد. پیش بینی پذیری در محیط فعالیت حرفه ای علاوه بر آثار اخلاقی، سبب برتری رقابتی نیز می شود. امروزه ضرورت توجه به ابعاد اخلاقی در بسیاری از مسائل تصمیم گیری که در سطوح مختلف جهانی، کشوری، منطقه ای یا سازمان مطرح می شود، به امری انکارناپذیر تبدیل شده است. اخلاقیات مجموعه اصول ومعیارهای اخلاقی جهت دهنده رفتار تعریف شده است و فرآیندی است که از طریق آن در مورد درست یا غلط بودن رفتار خاصی قضاوت می کنیم، اخلاق، مسئولیت پذیری درقبال حقوق افراد جامعه است و مراد از مسئولیت پذیری اخلاقی پایبندی به حقوق ذینفعان است. یکی از مهمترین منابع ایجاد اشتیاق، صفات فردی است که ریشه در اعتقادات آنها دارد. رعایت اصول و موازین اسلامی می تواند اشتیاق و متعاقباً رضایت و مسئولیت پذیری اجتماعی کارکنان را بهبود بخشد. همچنین رعایت این ارزشها در دین مبین اسلام همیشه مورد تاکید قرار گرفته و راهی در جهت موفقیت افرادو سازمان ها معرفی شده است. رسوخ ارزشهای اخلاقی در کارکنان ویژگی اهرم زیادی را برای اثربخشی و موفقیت سازمان به وجود می آورد و بهبود عملکرد سازمانی، می تواند با پایبندی به اخلاق اسلامی ارتقاء یابد و مدیران می توانند با ترویج مبانی اخلاق در میان کارکنان، اشتیاق شغلی، مسئولیت پذیری اجتماعی کارکنان را توسعه دهند.

منابع

ضیاء الدینی، محمد؛ رضانی قوام آبادی، سکینه (۱۳۹۲). الگوی غنی سازی و اشتیاق شغلی برای سنجش میزان تمایل به ترک خدمت کارکنان. فصلنامه مطالعات مدیریت راهبردی، ۴ (۱۵)، ۱۹۹-۱۷۷.

Al-Nashmi, Murad Mohammed, and Abdulkarim Abdullah Almamary. (2017). 'The relationship between Islamic marketing ethics and brand credibility: A case of pharmaceutical industry in Yemen', *Journal of Islamic Marketing*, 8: 261-88.

Amalia, Ima, Westi Riani, and Aaan Julia. (2016). 'The Influence of Religiosity Values on Happiness with Islamic Consuming Ethics as Moderator Variable', *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 219: 76-83.

Carroll, A. B. (1991). The pyramid of corporate social responsibility: Toward the moral management of organizational stakeholders. *Business horizons*, 34(4), 39-48.

Yousef, D. A. (2001). Islamic work ethic—A moderator between organizational commitment and job satisfaction in a cross-cultural context. *Personnel review*.

Chintrakarn, Pandej, Pornsit Jiraporn, and Sirimon Treepongkaruna. (2021). 'How do independent directors view corporate social responsibility (CSR) during a stressful time? Evidence from the financial crisis', *International Review of Economics & Finance*, 71: 143-60.

Khan, Habib Zaman, Sudipta Bose, and Raechel Johns. (2020). 'Regulatory influences on CSR practices within banks in an emerging economy: Do banks merely comply?', *Critical Perspectives on Accounting*, 71: 102096.

Fung Wong, Antony King, and Seongseop Kim. (2020). 'Development and validation of standard hotel corporate social responsibility (CSR) scale from the employee perspective', *International Journal of Hospitality Management*, 87: 102507.



مدل یابی موفقیت شغلی بر اساس انطباق پذیری مسیر شغلی در معلمان با توجه به نقش واسطه‌ای سرمایه روانشناختی

الهه اسلمی

گروه روانشناسی دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

aslami.e@pnu.ac.ir

نرگس اختر

مشاور مدرسه متوسطه دوم، آموزش و پرورش استان تهران

Nargesakhtar1@gmail.com

چکیده

هدف پژوهش حاضر مدل یابی موفقیت شغلی بر اساس انطباق پذیری مسیر شغلی در معلمان با توجه به نقش واسطه‌ای سرمایه روان شناختی بود. روش پژوهش توصیفی - همبستگی و از نوع مدل یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری شامل کلیه معلمان شاغل در مدارس آموزش و پرورش شهر دامغان بود با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای چند مرحله ای تعداد ۲۵۰ نفر انتخاب شدند. برای جمع آوری داده های پژوهش از پرسشنامه های موفقیت شغلی پورات و همکاران (۲۰۱۱) پرسشنامه انطباق پذیری مسیر شغلی ساویکاس (۲۰۱۲) و پرسشنامه سرمایه روان شناختی لوتانز (۲۰۰۷) استفاده شد. جهت تجزیه و تحلیل داده ها از آزمون ضریب همبستگی پیرسون و الگویابی معادلات ساختاری با استفاده از نرم افزارهای SPSS ۲۳ و Amos ۲۶ به کار گرفته شد. نتایج پژوهش حاضر نشان داد بین انطباق پذیری مسیر شغلی و سرمایه روان شناختی با موفقیت شغلی رابطه مثبت دارند و نتایج حاصل از تحلیل معادلات ساختاری نشان دهنده نقش واسطه ای سرمایه روان شناختی در رابطه بین انطباق پذیری مسیر شغلی با موفقیت شغلی بود و مدل فرضی پژوهش با داده های تجربی برازش مطلوب دارد. بر اساس یافته های پژوهش انطباق پذیری مسیر شغلی میتواند موفقیت شغلی را پیش بینی کند و سرمایه روان شناختی نقش میانجی مهمی در ارتقاء موفقیت شغلی معلمان داشته باشد.

کلمات کلیدی: انطباق پذیری مسیر شغلی، سرمایه روان شناختی، موفقیت شغلی، معلمان

۱. مقدمه

در جامعه انسانی اساسی ترین کار، تعلیم و تربیت است و معلمان هستند که برای هدایت، تکامل و تعلیم و تربیت انسان تلاش میکنند و زمینه رشد فرد و اجتماع را فراهم میسازد. اهمیت شغل معلمی بر کسی پوشیده نیست چراکه یکی از شغل های مهم و حساس جوامع بشری محسوب می شود. موفقیت شغلی معلمان از جمله مفاهیم بسیار مهم می باشد و مفهومی است که حاصل ارزیابی فرد از وضعیت کنونی و ایده آل هایش در زمینه اشتغال می باشد. باروش (۱) بر این باور است که موفقیت شغلی مشتمل بر مجموعه ای پیامدهای مطلوب و مورد دلخواه برای افراد است که می توان آنها را در چند طبقه اصلی شامل پیشرفت یادگیری، بقاء، دستاوردهای شناختی، کیفیت زندگی و توازن کار - زندگی طبقه بندی نمود. دلیل عمده توجه

پژوهشگران و نظریه پردازان به موفقیت شغلی تحت تأثیر نقشی بوده که این متغیر در پدید آوردن مسیر شغلی اثربخش و کارآمد دارد. در ادبیات شغلی و حرفه ای، موفقیت شامل ابعاد درونی و بیرونی است بخش قابل مشاهده شغل مانند حقوق، ارتقاء، رتبه و مقام، موفقیت مسیر شغلی بیرونی یا عینی را نشان میدهد و موفقیت درونی یا ذهنی، به احساسهای افراد و رفتار آنها نسبت به مسیر شغلیشان مربوط است و از طریق متغیرهای روان شناختی مانند انطباق پذیری مسیر شغلی و سرمایه روانشناختی تحت تأثیر قرار می گیرد. انطباق پذیری مسیر شغلی، کنار آمدن با تغییرات را تسهیل می کند تغییرات در فعالیت های کاری به علت جهانی سازی، توسعه ی تکنولوژی، بی ثباتی اقتصادی، دگرگونی شرایط دموگرافیک، اثر معناداری بر محیط های کاری امروزی دارند و تغییر نقش های کاری در دنیای امروز، اجتناب ناپذیر است، همین امر سبب شده است تا مدیران و صاحب نظران به دنبال پیدا کردن راهی برای افزایش انطباق پذیری کارکنان در برابر این تغییرات گسترده باشند (۲).

از سوی دیگر سرمایه روان شناختی به عنوان یکی دیگر از عوامل موثر بر موفقیت شغلی مفهومی است که امروزه از حوزه روان شناسی وارد حوزه رفتار سازمانی شده است و از آن به عنوان مزیت رقابتی یاد شده است و اساس آن برگرفته از نهضت مثبت گرایی در درون روان شناسی است. سرمایه روان شناختی حالتی مثبت از تحول فردی و متشکل از حداقل چهار مولفه خودکارآمدی، امیدواری، تاب آوری و خوش بینی است که سرمایه روان شناختی در انسانها دارای توان نفوذ در تجرب مختلف روانی ادراکی، شناختی و هیجانی و رفتاری است. خودکارآمدی به خوبی قادر است تا با ارتقاء تلاشهای معطوف به وظایف شغلی در که یک فرایند رو به جلو موجب افزایش موفقیت شغلی در افراد شود. امیدواری نیز با ایجاد بنیادهای شناختی لازم در سطح روانی موجب پشتکار هر چه بیشتر افراد در مسیر اهداف فردی و گروهی شده و به این ترتیب احتمال موفقیت شغلی در افراد را بالا می برد. به معنایی ساده تر با حضور امیدواری در بسیاری شرایط به ویژه هنگامی که افراد در حال انجام وظایف و مسئولیتهای خود برای دستیابی به استانداردها و اهداف شخصی خود هستند، می تواند احساس موفقیت شود. تاب آوری به عنوان سومین مولفه سرمایه روان شناختی به نظام شناختی و رفتاری انسان انعطاف پذیری و پایداری در زمان مواجهه با سختی ها و مشکلات برای دست یابی به موفقیت را دیکته و بالاخره خوش بینی به عنوان چهارمین مولفه سرمایه روان شناختی مبتنی بر اسناد مثبت در باره ی موفقیت های حال و آینده است. در خصوص رابطه بین خوش بینی با موفقیت شغلی برخی شواهد و نظریات حاکی از آن است. وقتی افراد در محیط کار نسبت به دستاوردها و رفتارهای خود دارای نگاهی خوش بینانه باشند احساس موفقیت خواهند کرد (۳). علیرغم منطق نظری روشن برای رابطه با واسطه (از طریق مولفه های سرمایه روانشناختی) بین انطباق پذیری مسیر شغلی با موفقیت شغلی، این روابط چندان مورد توجه پژوهشگران قرار نگرفته است و این کم توجهی موجب ایجاد شکاف در دانش موجود در کارکردهای با واسطه و بی واسطه انطباق پذیری مسیر شغلی برای موفقیت شغلی شده است.

۲. بدنه اصلی مقالات

معلم در ساختار آموزش و پرورش به عنوان رکن ترقی و پیشرفت نقش اساسی دارد و از این رو توجه به ارتقاء عملکرد معلمان حائز اهمیت است. برای ارتقاء کارایی شغلی معلمان نیاز است احساس موفقیت شغلی آنها در حد مورد قبولی باشد. مفهوم موفقیت شغلی از جمله مفاهیمی است که در حوزه پژوهش سازمانی مثبت گرا مطرح شده است. موفقیت شغلی یکی از نمونه های رشد شغلی افراد در محیط های کاری است که نشان دهنده تجربه همزمان سرزندگی و یادگیری توسط افراد هنگام انجام دادن وظایف شغلی است؛ به گونه ای که در حین موفقیت شغلی کارکنان احساس قدرت می کنند و سطح بالایی از خود شکوفایی را تجربه می کنند. موفقیت شغلی مزایایی همچون سبک زندگی سالم تر، بهزیستی روانشناختی، سلامت فیزیکی و روان شناختی عملکرد شغلی بهتر، رفتار نوآورانه، شغلی رفتارهای شهروندی سازمانی و کاهش فرسودگی شغلی را برای افراد به همراه دارد (۵) در هر سازمانی موفقیت یک متغیر کلیدی در حیطه کاری است و نقش مهمی در نگرش رفتار و همچنین

عملکرد و انتظارات کارکنان دارد برای جذب و نگهداری استعدادها در هر سازمان نیاز است محیطی ایجاد شود که کارکنان بتوانند در آن به موفقیت برسند. ادراک موفقیت شغلی میتواند منجر به تغییر نگرشهای فرد گردد. در واقع اگر فردی از کار خود انرژی بگیرد و کار برای وی به عنوان فرصت یادگیری و به کار بستن دانش و مهارت تلقی گردد این امر میتواند بر ادراک فرد در مورد شغلش تاثیر گذار باشد. در ادبیات شغلی و حرفه ای، موفقیت شامل ابعاد درونی و بیرونی است بخش قابل مشاهده شغل مانند حقوق، ارتقاء، رتبه و مقام، موفقیت مسیر شغلی بیرونی یا عینی را نشان می دهد و موفقیت درونی یا ذهنی، به احساس های کارکنان و رفتار آن ها نسبت به مسیر شغلی خود ارتباط دارد و از طریق متغیرهای روانشناختی مانند انطباق پذیری مسیر شغلی و سرمایه روانشناختی شناسایی می شود (۴).

یکی از عوامل روانشناختی موثر بر موفقیت شغلی، انطباق پذیری مسیر شغلی می باشد (۶). انطباق پذیری شغلی توانایی سازگاری و انطباق با شرایط متغیر و مبهم که دارای اهمیت روز افزون است (۷). در حال حاضر سازمانها و دنیای جدید کار و مسیر شغلی شرایط متغیری را پیش روی کارکنان قرار داده است به گونه ای که افراد ناگزیر از ایجاد تغییر در خویش با محیط هستند تا بتوانند به نتایج مطلوب دست پیدا کنند (۸) انطباق پذیری مسیر شغلی یکی از مفاهیم جدید حیطه روانشناسی و مشاوره شغلی در دیدگاه پست مدرن است که مشخصه آمادگی و منابع فردی برای انجام کاری معمول و کنار آمدن با گذارهای کاری و آسیبهای فردی است (۹) انطباق پذیری مسیر شغلی به معنی آمادگی مقابله با وظایف غیرقابل پیش بینی حضور در نقشهای کاری مبهم و سازگاری سریع با تغییرات کاری است که به عنوان مهارتی مهم در هدایت و تصمیم گیری و همینطور در دنیای کار معرفی شده است (۱۰) در مطالعه ای که توسط کلهه زیکیک وان و یاتو دپاتر^۲ (۱۱) انجام شده است، مشخص شد که اغلب معلمان در مورد یکنواخت شدن کارشان نگران هستند و کشف و طرح ریزی مسیر شغلی میتواند باعث انطباق پذیری و موفقیت شغلی شود همچنین مطالعات نشان داده اند که استقرار الگوی انطباق پذیری مسیر شغلی معلمان از آن جهت که موجب افزایش رضایت شغلی، رضایت از زندگی، وفاداری به سازمان شایستگی حرفه ای و کاهش قصد ترک شغل می شود، پیامدهای سودمندی در سطح، شغلی فردی و سازمانی دارد (۱۱).

یکی دیگر از عوامل تاثیرگذار بر موفقیت شغلی، سرمایه روانشناختی^۱ است. مفهوم کلی سرمایه روانشناختی شامل چهار مؤلفه خودکارآمدی، امید، خوش بینی و تاب آوری است که در یک ترکیب تعاملی مثبت موجب بهبود و ارتقاء عملکرد انسانی میشود (۱۲) سرمایه روانشناختی به عنوان درک شخص از خودش، داشتن هدف برای رسیدن به موفقیت و پایداری در برابر مشکلات تعریف میشود و از آن به عنوان مزیت رقابتی یاد شده است. سرمایه روانشناختی افراد را قادر می سازد تا علاوه بر مقابله بهتر در برابر موقعیتهای استرس زا کمتر دچار تنش شده در برابر مشکلات از توان بالاتری برخوردار باشند به دیدگاه روشنی در مورد خود برسند و کمتر تحت تاثیر وقایع روزانه قرار بگیرند (۱۳). برخی پژوهشها نشان داده اند کارکنانی که از سطح بالای سرمایه روانشناختی برخوردارند شغل را به عنوان منبع نشاط و سرزندگی تجربه می کنند (۱۴) و مورثی^۴ (۱۵) در پژوهش خود نشان داد که سرمایه روانشناختی بر رضایت شغلی کارکنان اثر مثبت میگذارد. همچنین مشخص شد که بین انطباق پذیری مسیر شغلی و سرمایه روانشناختی با نقش میانجی خودکارآمدی شغلی رابطه معنی دار وجود دارد (۱۶) پترسون، لوتانز و جیونگ^۵ (۱۷) در بررسی نقش سرمایه روانشناختی بر موفقیت شغلی دریافتند که رابطه مستقیم و مثبتی بین این دو متغیر برقرار است. فردریکسون (۱۸) یک چارچوب نظری برای درک اینکه چگونه سرمایه روانشناختی به موفقیت شغلی کمک می کند، ارائه می دهد. عواطف مثبت شغل عملی و ذهنی فرد را گسترش می دهد و به انباشته شدن منابع در طول زمان

¹ Career adaptability

² Klehe, Zikic, Van Vianen & De Pater

³ psychological capital

⁴ Murthy

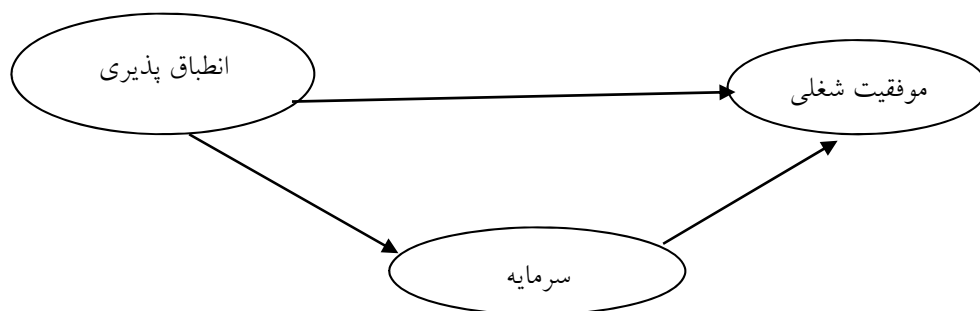
⁵ Paterson, Luthans, & Jeung

منجر می‌شود. این انباشت منابع روانشناختی (مانند امید، انعطاف پذیری، خوش بینی و خودکارآمدی) ظرفیت کارمندان را برای پیشرفت و موفقیت شغلی افزایش می‌دهد.

یکی از نظریه‌های مرتبط با موفقیت شغلی نظریه دو عاملی هرزبرگ^۶ (۱۹۶۷) می‌باشد. یکی از عوامل انگیزشی نظریه هرزبرگ، مسئولیت است. وجود مسئولیت و احساس آن سبب نوعی انگیزش در کار می‌شود. شهود از طرف دیگر همین مسئولیت پذیری در مبحث انطباق‌پذیری شغلی زیر عنوان و مؤلفه «کنترل مطرح می‌شود و اشاره دارد که چنانچه فرد بر مسئولیت خود احساس کنترل داشته باشد به شکل بهتری با کار منطبق می‌شود (۲۰). حال اگر دقت شود که بحث انگیزش از یک طرف در موفقیت شغلی مطرح است و از سوی دیگر با متغیر انطباق‌پذیری مسیر شغلی مرتبط است میتوان استنباط کرد که نوعی ارتباط بین مباحث موفقیت شغلی و انطباق‌پذیری مسیر شغلی وجود دارد (۲۱). همچنین اگر به رشد و ترقی به عنوان یکی از عوامل انگیزاننده توجه شود از یک سو ارتباط نزدیکی با مؤلفه کنجکاوی در مبحث انطباق‌پذیری مسیر شغلی و از سویی دیگر ارتباط نزدیکی با مؤلفه ی پویایی و تلاش برای یادگیری نهفته در مبحث موفقیت دارد به عبارت دیگر میتوان گفت که عوامل انگیزاننده موفقیت و رشد احتمالا نوعی ارتباط پنهان با مؤلفه‌های امید و خوشبینی دارند که در مبحث سرمایه روانشناختی مطرح شده‌اند. از آنجا که انگیزش بخش مهمی از موفقیت شغلی است. لذا میتوان استنباط کرد که نوعی ارتباط بین سرمایه روانشناختی با موفقیت شغلی وجود دارد (۲۲).

طبق نظریه تبادل اجتماعی (۲۳) فرد در مقابل چیزهایی که می‌گیرد خود را ملزم به جبران میداند بنابراین نظریه زمانی که فرد در شغلش احساس موفقیت کند خود را ملزم به جبران میداند و این احساس سبب می‌شود انطباق‌پذیری بیشتری با شغلش داشته باشد.

علیرغم توجه فراوان به مفهوم موفقیت شغلی پژوهشهای تجربی اندکی درباره این متغیر انجام شده است و تاثیرات مستقیم و غیر مستقیم انطباق‌پذیری مسیر شغلی و سرمایه روانشناختی بر موفقیت شغلی در پژوهشها مورد غفلت بوده است. پژوهش حاضر به مدل یابی موفقیت شغلی بر اساس انطباق‌پذیری مسیر شغلی در معلمان با توجه به نقش واسطه‌ای سرمایه روانشناختی می‌پردازد.



شکل ۱: مدل مفهومی پژوهش

۲-۱. روش تحقیق، جامعه آماری، حجم نمونه و روش نمونه گیری

پژوهش حاضر یک تحقیق توصیفی از نوع و روش مدل یابی معادلات ساختاری است می باشد. تحقیق حاضر از نظر هدف کاربردی بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه معلمان آموزش و پرورش شهر دامغان در سال ۱۴۰۲ بود که در مجموع ۵۹۵ نفر بود. به زعم بسیاری از پژوهشگران حداقل حجم نمونه لازم در مدل های ساختاری ۲۰۰ آزمودنی است (۳۳). از این رو برای دقیق تر بودن نتایج حجم نمونه و با توجه به افت احتمالی نمونه پژوهش حاضر ۲۵۰ نفر بود. برای انتخاب نمونه از روش نمونه گیر تصادفی خوشه ای چند مرحله ای استفاده گردید. بدین صورت که در مرحله اول ابتدا شهر دامغان از لحاظ جغرافیایی به دو منطقه جنوب و مرکز تقسیم شد و در مرحله دوم از هر منطقه پنج مدرسه انتخاب شد و در مرحله بعد از هر مدرسه ۲۵ معلم به صورت تصادفی انتخاب شدند

۲-۲. ابزارهای پژوهش

ابزار گردآوری اطلاعات در پژوهش حاضر پرسشنامه می باشد. ابزارهای مورد استفاده در پژوهش حاضر عبارتند از:

۱. پرسشنامه موفقیت شغلی^۷

این پرسشنامه ۱۰ سوالی توسط پوراث و همکاران در سال ۲۰۱۱ ساخته شد و از دو خرده مقیاس سرزندگی (سوالات ۱ تا ۵) و یادگیری (سوالات ۶ تا ۱۰) تشکیل شده است پاسخ ها براساس طیف لیکرت پنج درجه ای (۱) کاملاً مخالفم تا (۵) کاملاً موافقم نمره گذاری می شوند. اعتبار تشخیص و همگرایی این پرسشنامه از سوی پورات و همکاران (۲۴) تایید شده است. ضریب همبستگی عوامل ۰/۸ به دست آمده است. مساح (۲۵) از طریق تحلیل عاملی اکتشافی و تاییدی ابزار فوق را مورد سنجش قرار داد و روایی سازه و ملاک آن را تایید کرد.

۲. پرسشنامه انطباق پذیری مسیر شغلی^۸

این پرسشنامه در سال ۲۰۱۲ با همکاری ۱۳ کشور دنیا به سرپرستی ساویکاس ساخته شد این پرسشنامه دارای ۲۴ گویه است. نمره کلی به دست آمده از پرسشنامه بیان کننده میزان انطباق پذیری فرد است پاسخ ها براساس طیف لیکرت از (۱) خیلی کم تا (۵) خیلی زیاد نمره گذاری می شوند. پرسشنامه انطباق پذیری مسیر شغلی دارای چهار خرده مقیاس دغدغه (سوالات ۱ تا ۶)، کنترل (سوالات ۷ تا ۱۲)، کنجکاوی (سوالات ۱۳ تا ۱۸) و اعتماد (سوالات ۱۹ تا ۲۴) است نمره کل با جمع نمرات فرد به دست می آید نمره کم نشان دهنده انطباق پذیری پایین و نمره بالا نشان دهنده انطباق پذیری بالای فرد است. ساویکاس و پورفلی (۲۶) همسانی درونی این پرسشنامه را با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۹۴ و برای خرده مقیاسهای دغدغه کنترل کنجکاوی و اعتماد به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۸۵، ۰/۷۹ و ۰/۷۴ گزارش کردند.

۳. پرسشنامه سرمایه روانشناختی^۹

این پرسشنامه توسط لوتانز (۲۰۰۷) ساخته شده است. و شامل ۲۴ سوالی و شامل چهار خرده مقیاس امیدواری، تاب آوری، خوش بینی و خودکارآمدی است که در آن هر خرده مقیاس شامل ۶ گویه است و آزمودنی به هر گویه در مقیاس ۶ درجه ای (کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) لیکرت پاسخ می دهد. برای محاسبه نمره سرمایه روانشناختی ابتدا نمره هر خرده مقیاس محاسبه می شود و از جمع نمرات خرده مقیاس ها نمره سرمایه روانشناختی حاصل می گردد. روایی پرسشنامه در مطالعات مختلف مورد تأیید قرار گرفته است. لوتانز (۳) با استفاده از تحلیل عاملی و معادلات ساختاری نسبت خوبی دو این

⁷ thriving at work

⁸ Career Path Adaptability inventory

⁹ Psychological Capital Questionnaires(PCQ)

¹ Luthans

آزمون را ۲۴/۶ و آماره‌های CFI و RMSEA این مدل را ۰/۹۷ و ۰/۰۸ گزارش کرده است که روایی عاملی آزمون مورد تأیید قرار گرفته است. برای تعیین روایی این مقیاس نخست همبستگی هر عبارت با نمره کل مقوله محاسبه و سپس از روش تحلیل عاملی بهره گرفته شد. محاسبه همبستگی هر نمره با نمره کل به جز عبارت ۳، ضریب‌های بین ۰/۴۱ تا ۰/۶۴ را نشان داد. سپس عبارات مقیاس به روش مؤلفه‌های اصلی مورد تحلیل عاملی قرار گرفتند. پیش از استخراج عوامل بر پایه ماتریس همبستگی عبارات، دو شاخص KMO و آزمون کرویت بارتلت محاسبه شدند. مقدار KMO برابر ۰/۸۷ و مقدار خی دو در آزمون بارتلت برابر ۵۵۵۶/۲۸ بود که هر دو شاخص کفایت شواهد برای انجام تحلیل عامل را نشان دادند. پایایی پرسشنامه در ایران توسط بهادری خسروشاهی و همکاران (۲۷) بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۸۵ گزارش شده است. نساج (۲۸) پایایی پرسشنامه سرمایه روانشناختی با روش آلفای کرونباخ بالای ۰/۷۰ به دست آورد. پایایی پرسشنامه در پژوهش حاضر بر اساس ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۷۶ و برای مولفه‌های خودکارآمدی ۰/۸۰، امیدواری ۰/۷۴، تاب آوری ۰/۷۳ و خوش بینی ۰/۷۷ به دست آمد

۳-۲. نتایج و بحث روی نتایج

در تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش حاضر از روش‌های توصیفی مانند میانگین، انحراف معیار و آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. داده‌های پژوهش با استفاده از نرم افزارهای SPSS 24 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. به لحاظ تحصیلات پاسخ دهندگان، بیشترین جمعیت پاسخگویان با فراوانی ۱۴۵ نفر یا ۷۶/۷۵ درصد دارای مدرک کارشناسی هستند و کمترین جمعیت پاسخگویان با فراوانی ۱۱ نفر یا ۲/۷۵ درصد دارای مدرک دکتری یا دانشجوی دکتری هستند. بیشترین میزان فراوانی سن با تعداد ۱۷۲ نفر یا ۶۸/۸ درصد جمعیت نمونه ۲۵-۳۵ ساله هستند و کمترین میزان فراوانی با تعداد ۲۱ نفر یا ۷/۲ درصد جمعیت نمونه ۵۱ ساله به بالایی باشند.

یافته‌های توصیفی

در جدول ۱ توصیف آماری نمرات مربوط به متغیرهای موفقیت شغلی، سرمایه روان‌شناختی و انطباق‌پذیری مسیر شغلی در معلمان شامل چولگی و کشیدگی به همراه شاخص‌های میانگین و انحراف استاندارد نمرات ارائه شده است. جدول ۱: اندازه‌های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد با موفقیت شغلی، سرمایه روان‌شناختی و انطباق‌پذیری مسیر شغلی

متغیر	مولفه	میانگین	انحراف استاندارد	چولگی	کشیدگی
موفقیت شغلی	سرزندگی	۱۵/۱۴	۲/۶۰	۰/۷۷	۰/۷۶
	یادگیری	۱۶/۵۸	۲/۷۹	۰/۱۱	۰/۸۹
انطباق‌پذیر مسیر شغلی	موفقیت شغلی	۳۱/۶۹	۴/۳۳	۰/۳۳	۱/۱۷
	کنجکاوی	۱۹/۴۴	۲/۳۳	۰/۴۳	۱/۳۱
	اعتماد	۱۶/۴۷	۱/۲۶	۰/۵۳	۱/۲۳
	دغدغه	۱۷/۹۰	۲/۶۰	۰/۷۷	۰/۷۲
خوش بینی	کنترل	۱۸/۱۱	۲/۵۵	۰/۳۶	۱/۳۶
	انطباق‌پذیر مسیر شغلی	۶۷/۱۴	۶/۳۶	۰/۹۱	۰/۵۰
	تاب آوری	۲۷/۹۹	۲/۵۰	۰/۴۲	۰/۸۷
	امیدواری	۲۸/۸۱	۳/۰۴	۰/۳۷	۰/۴۴
سرمایه روانشناختی	خوش بینی	۲۶/۴۷	۲/۲۶	۰/۴۲	۱/۳۶

خودکارامدی	۲۶/۱۱	۲/۳۳	۰/۴۳	۱/۰۴
سرمایه روانشناختی	۷۷/۸۰	۱۰/۳۳	۰/۶۸	۱/۱۹

با توجه به اینکه مقادیر چولگی و کشیدگی داده ها بین ۲+ و ۲- می باشد داده ها در سطح ۰/۰۵ از توزیع بهنجار برخوردارند. میانگین نمره کل موفقیت شغلی (۳۱/۶۹) و مولفه های سرزندگی (۱۵/۱۴) و یادگیری (۱۶/۵۸) می باشد. همچنین میانگین نمره کل انطباق پذیری مسیر شغلی (۶۷/۱۴) و مولفه های کنجکاوی (۱۹/۴۴)، اعتماد (۱۶/۴۷)، دغدغه (۱۷/۹۰)، کنترل (۱۸/۱۱) می باشد. در نهایت همانطور که مشاهده می شود میانگین نمره متغیر سرمایه روانشناختی (۷۷/۸۰) و مولفه تاب آوری (۲۷/۹۹)، امیدواری (۲۸/۸۱) خوش بینی (۲۶/۴۷)، و خودکارامدی (۲۶/۱۱) می باشد.

یافته های استنباطی

به منظور پاسخگویی به فرضیه های پژوهش از روش مدل یابی ساختاری استفاده گردید. اجرای تحلیل استنباطی نیز بدون در نظر گرفتن پیش فرض های آن ناکافی و ناقص است. ابتدا پیش فرض های مورد نیاز برای تحلیل پارامتریک به طور موشکافانه مورد بررسی قرار گرفته است و همه پیش فرض ها برقرار بودند.

ماتریس همبستگی

در جدول ۲ ماتریس ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش مشاهده می شود.

جدول ۲. ماتریس ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
موفقیت شغلی	۱						
انطباق پذیری مسیر شغلی	**۰/۳۲	۱					
تاب آوری	**۰/۴۱	**۰/۲۸	۱				
امیدواری	**۰/۵۳	*۰/۱۳	**۰/۴۹	۱			
خوش بینی	**۰/۲۹	**۰/۳۵	**۰/۱۵	**۰/۲۳	۱		
خودکارامدی	**۰/۳۴	**۰/۲۰	**۰/۵۷	**۰/۵۵	**۰/۳۷	۱	
سرمایه روانشناختی	**۰/۴۱	**۰/۲۴	**۰/۶۴	**۰/۵۵	**۰/۵۳	**۰/۴۹	۱

* معنی داری در سطح ۰/۰۵ ** معنی داری در سطح ۰/۰۱

بر اساس نتایج بدست آمده بین سرمایه روانشناختی و مولفه های تاب آوری، امیدواری، خوش بینی و خودکارامدی با موفقیت شغلی رابطه مثبت و معنی دار وجود دارد ($p < ۰/۰۱$). بر اساس نتایج بدست آمده ضرایب همبستگی بین موفقیت شغلی با انطباق پذیری مسیر شغلی نیز مثبت و معنی دار می باشد ($p < ۰/۰۱$).

برای ارزیابی مدل فرضی این پژوهش، ابتدا با استفاده از روش بیشینه احتمال به برآورد پارامترها می پردازیم. با توجه به اطلاعات مندرج در جدول ۳ به بحث و بررسی پیرامون رد یا تایید برر سی نقش میانجی سرمایه مرتبط با اثرات غیر مستقیم متغیرها بر یکدیگر با استفاده از آزمون بوت استراپ می پردازیم. در ادامه جدول ۲ مربوط به اثرات غیر مستقیم آورده می شود.

جدول ۳. برآورد ضرایب اثر غیر مستقیم

متغیرها	Beta	خطای استاندارد برآورد	t

انطباق‌پذیری مسیر شغلی از طریق واسطه‌گری مولفه‌های سرمایه روانشناختی (تاب‌آوری، امیدواری، خوش‌بینی و خودکارآمدی) بر موفقیت شغلی دارای اثر غیرمستقیم می‌باشد.

با توجه به اطلاعات جدول ۳ اثر غیرمستقیم انطباق‌پذیری مسیر شغلی بر موفقیت شغلی (۰/۱۷) با توجه به مقدار آماره $t(3/01)$ در سطح ۰/۰۱ مثبت و معنادار است.

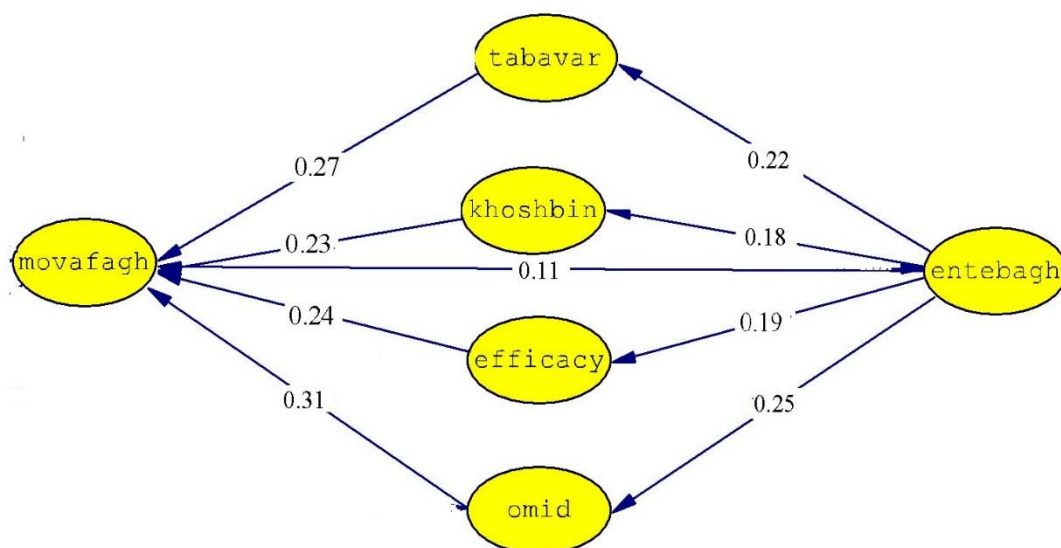
مشخصه‌های برازندگی مدل و مدل برازش شده

به منظور تبیین نقش غیر مستقیم و واسطه‌ای سرمایه روان‌شناختی در رابطه بین انطباق‌پذیری مسیر شغلی با موفقیت شغلی در معلمان از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. نتایج مربوط به شاخص‌های نقش واسطه‌ای سرمایه روان‌شناختی در رابطه بین انطباق‌پذیری مسیر شغلی با موفقیت شغلی در معلمان برای هر یک از شاخص‌های پیشنهادی زیر مجموعه‌ای از شاخص‌های برازش کلی شامل χ^2 دو، ریشه دوم میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA)، شاخص برازش نرم شده (NFI)، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)، شاخص برازش هنجار شده ایجازی (PNFI)، شاخص برازش تعدیل یافته (GFI) مهمترین شاخص‌های برازش می‌باشند. نتایج آماره χ^2 نشان داد مقدار این آماره برابر با ۰/۷۱ است با درجات آزادی ۱، مقدار سطح معنی داری آن ۰/۳۹۸۸۲ بدست آمد که بیانگر برازش مدل با داده‌ها می‌باشد. شاخص ریشه دوم میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA) متوسط باقیمانده‌های بین همبستگی کواریانس مشاهده شده نمونه و مدل مورد انتظار برآورد شده از جامعه را نشان می‌دهد لوهلین (به نقل از میرز، گاست و گارینو، ۲۰۰۶) مقادیر کمتر از ۰/۰۸ را نشان دهنده برازش خوب، ۰/۰۸ تا ۰/۱۰ را بیانگر برازش متوسط و بالاتر از ۰/۱۰ را نشان دهنده برازش ضعیف می‌داند مقدار RMSEA برای پژوهش حاضر ۰/۰۷۳ بدست آمد که بیانگر برازش خوب مدل با داده‌ها می‌باشد. همچنین شاخص برازش نرم شده (NFI) ۰/۹۵، شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI) ۰/۹۶، شاخص برازش هنجار شده ایجازی (PNFI) با مقادیر ۰/۷۹ و همچنین شاخص برازش تعدیل یافته (GFI) با مقادیر ۰/۹۸ می‌باشد. به طور کلی، با توجه به شاخص‌های به دست آمده می‌توان گفت که مدل مذکور با داده‌ها برازش قابل قبولی دارد و مورد تأیید قرار می‌گیرد.

جدول ۴. شاخص‌های آماری برازش مدل

RMSEA	AGFI	GFI	CFI	NFI	χ^2/df
۰/۰۷۳	۰/۹۱	۰/۹۸۰	۰/۹۶۳	۰/۹۵۷	۴/۱۸

در ادامه نمودار مسیر مدل برازش شده همراه با پارامترهای برآورد شده (مقادیر استاندارد) ارائه شده است.



شکل ۱: مسیرهای مدل برازش یافته با ضرایب استاندارد

۳. نتیجه‌گیری

نتایج آزمون معادلات ساختاری نشان داد سرمایه روان‌شناختی در رابطه بین انطباق‌پذیری مسیر شغلی با موفقیت شغلی در معلمان نقش متغیر میانجی دارد. این یافته با نتایج تحقیقات گل پرور و میرزایی (۲۹)، عبدالمحمدی حسینیان و یزدی (۳۰) و کلاین و همکاران (۳۱) تاحدودی همسو بود. در تبیین این یافته می‌توان گفت که فرد انطباق پذیر بصورت درونی و بیرونی با محیط مشارکت میکند و در مورد آینده شغلی خودش نگران است و دغدغه آن را دارد. همچنین کنترل فردی روی آینده حرفه ای را افزایش می‌دهد و می‌تواند با تغییر کنار بیاید از طرفی سرمایه روانشناختی یک حالت روانشناختی مثبت و رویکرد واقع‌گرا و انعطاف پذیر نسبت به زندگی است که افراد را قادر می‌سازد با وجود موقعیتهای استرس‌زا کمتر دچار تنش شده در برابر مشکلات از توان بالایی برخوردار باشند به دیدگاه روشنی در مورد خود بر سند و کمتر تحت تاثیر وقایع روزانه قرار بگیرند لذا افراد با سرمایه روانشناختی بالا به منظور دستیابی به اهداف خود تلاش میکنند و در صورت مواجهه با موانع توانایی بالایی در یافتن مسیرهای جایگزین برای رسیدن به اهداف خود خواهند داشت. استایدر و لویز (۳۲) به عبارت دیگر معلمان دارای سطوح بالای سرمایه روانشناختی نسبت به دیگر معلمان عملکرد بهتری خواهند داشت. بنابراین می‌توان اینگونه استنباط کرد که معلمان با سرمایه روانشناختی بالا قدرت انطباق‌پذیری بهتر و بیشتری خواهند داشت چرا که انطباق‌پذیری مسیر شغلی کنار آمدن با تغییرات و موانع را تسهیل می‌کند. از محدودیت‌های پژوهش می‌توان به موارد زیر اشاره کرد ۱. جامعه آماری پژوهش حاضر محدود به معلمان شهر دامغان بوده که این تعمیم‌پذیری به سایر گروه‌ها را محدود می‌سازد. ۲. طرح مقطعی نشان می‌دهد که نمی‌توانیم نتیجه‌گیری علی‌بگیریم و پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های بعدی از نمونه با شرایط اقتصادی اجتماعی مشابه و معلمان یک مقطع جهت همگن‌تر بودن نمونه استفاده نمود و در پژوهشی به ارزیابی اثربخشی برنامه‌های آموزشی انطباق‌پذیری شغلی بر موفقیت شغلی دانش‌آموزان و دانشجویان پرداخته شود.

مراجع

1. Baruch Y. Managing careers: Theory and practice. Harlow, England: Pearson Education; 2004.
2. Savickas ML. Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*. 1997;45(3):247-259.

3. Luthans F, Avolio BJ, Avey JB, Norman SM. Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*. 2007;60(3):541-572.
4. Zhang, C., Xu, W., Zhu, L., & Liao, C. (2025). *Relationships between psychological capital, quality of work life and career success among nurse managers in tertiary general hospitals: A cross-sectional study*. *BMC Nursing*, **24**(1), 1182. doi:10.1186/s12912-025-03854-8.
5. Taneva SK, Arnold J. Thriving, surviving and performing in late career: A mixed-method study of pathways to successful aging in organizations. *Work, Aging and Retirement*. 2018;4(2):189-212.
6. Kulkarni M, Muralidharan E. Career adaptability and career success: A meta-analytic review. *Journal of Vocational Behavior*. 2022;134:103689.
7. Apsari NC, Yanuarita HA, Wibowo A, et al. Career adaptability and employee outcomes in the changing world of work: A systematic review. *Sustainability*. 2023;15(4):3124.
8. Rossier J, Zecca G, Stauffer SD, Maggiori C, Dauwalder JP. Career adapt-abilities scale in a French-speaking Swiss sample: Psychometric properties and relationships to personality and work engagement. *Journal of Vocational Behavior*. 2012;80(3):734-743.
9. Van den Heuvel M, Demerouti E, Bakker AB, Schaufeli WB. Adapting to change: The value of career adaptability. *Journal of Vocational Behavior*. 2013;83(3):403-413.
10. Mark L. Savickas ML. Career construction theory and practice. In: Brown SD, Lent RW, editors. *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. 2nd ed. Hoboken (NJ): John Wiley & Sons; 2013. p.147-183.
11. Annemarie van Vianen AE, De Pater IE. Content and development of career adaptability in teachers. *Journal of Vocational Behavior*. 2011;79(2):334-343.
12. Yim HY, Seo HJ, Cho YS, Kim JH. Mediating role of psychological capital in the relationship between occupational stress and well-being. *Sustainability*. 2017;9(6):1023.
13. Madrid HP, Diaz MT, Leka S, Leiva PI, Barros E. A finer grained approach to psychological capital and work performance. *Journal of Business and Psychology*. 2018;33(4):461-477.
14. Kleine AK, Rudolph CW, Zacher H. Thriving at work: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*. 2019;40(9-10):973-999.
15. Murthy RK. Psychological capital and job satisfaction: An empirical study. *International Journal of Management*. 2013;30(2):321-328.

۱۶. رسولی م، تاجیک ا. رابطه انطباق پذیری مسیر شغلی و سرمایه روان شناختی با نقش میانجی خودکارآمدی شغلی. *فصلنامه مشاوره و روان درمانی خانواده*. 1396;7(2):45-62.

17. Peterson SJ, Luthans F, Jeung W. Psychological capital and career success: The mediating role of employability. *Career Development International*. 2021;26(4):512-530.
18. Barbara L. Fredrickson BL. Positive emotions broaden and build. In: Snyder CR, Lopez SJ, editors. *Oxford handbook of positive psychology*. 3rd ed. New York: Oxford University Press; 2021. p.211-222.
19. Herzberg F. One more time: How do you motivate employees? *Harvard Business Review*. 2003;81(1):87-96.
20. Shafiabadi A. *Career guidance and counseling (theories and practice)*. Tehran: Samt Publication; 1393.
21. Andreas Hirschi A, Nagy N. Career adaptability and career success: A meta-analytic review. *Journal of Vocational Behavior*. 2020;120:103426.
22. Shahid S, Muchiri MK. Positivity at work: Linking psychological capital with employee performance and satisfaction. *Journal of Organizational Effectiveness: People and Performance*. 2019;6(2):135-153.
23. Peter M. Blau PM. *Exchange and power in social life*. New York: John Wiley & Sons; 1964.
24. Porath C, Spreitzer G, Gibson C, Garnett F. Thriving at work: Toward its measurement, construct validation, and theoretical refinement. *Journal of Organizational Behavior*. 2011;32(2):250-275.
۲۵. مساح م. بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه بالندگی در محیط کار. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*. 1396;11(3):45-60.
26. Mark L. Savickas ML, Erik J. Porfeli EJ. Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*. 2012;80(3):661-673.
۲۷. بهادری خسروشاهی ج، حسینیان س، عبدالله‌پور م. بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی در کارکنان ایرانی. *فصلنامه روان‌شناسی صنعتی و سازمانی*. 1391;3(2):55-72.
۲۸. نساج م. بررسی پایایی و روایی پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی در کارکنان سازمان‌های آموزشی. *فصلنامه پژوهش‌های مدیریت آموزشی*. 1393;6(1):89-104.
۲۹. گل‌پرور م، میرزایی م. بررسی نقش سرمایه روان‌شناختی در رابطه بین انطباق‌پذیری مسیر شغلی و پیامدهای شغلی کارکنان. *فصلنامه روان‌شناسی صنعتی و سازمانی*. 1395;7(3):1-18.
۳۰. عبدالمحمّدی م، حسینیان س، یزدی س. مدلیابی روابط بین انطباق‌پذیری مسیر شغلی، سرمایه روان‌شناختی و موفقیت شغلی معلمان. *فصلنامه مطالعات شغلی و سازمانی*. 1400;12(2):45-62.
31. Kleine AK, Rudolph CW, Zacher H. Thriving at work: A meta-analysis. *Journal of Organizational Behavior*. 2019;40(9-10):973-999.
32. C. R. Snyder CR, Shane J. Lopez SJ. *Handbook of positive psychology*. New York: Oxford University Press; 2002.

33. Rex B. Kline RB. *Principles and practice of structural equation modeling*. 4th ed. New York: Guilford Press; 2015.



مدلیابی روابط ساختاری مسئولیت‌پذیری اجتماعی بر اساس انعطاف‌پذیری روانشناختی در کارکنان دانشگاه پیام نور شهر کرمانشاه: نقش میانجی اشتیاق شغلی

زهرا سلگی

دانشیار، گروه روانشناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران
z_solgi@pnu.ac.ir

چکیده

پژوهش حاضر با هدف مدلیابی روابط ساختاری مسئولیت‌پذیری اجتماعی بر اساس انعطاف‌پذیری روانشناختی با نقش میانجی اشتیاق شغلی در کارکنان دانشگاه پیام نور شهر کرمانشاه انجام شد. جامعه آماری شامل کلیه کارکنان دانشگاه پیام نور شهر کرمانشاه در سال ۱۴۰۴ بود. حجم نمونه براساس مدل کلاین (۲۰۱۶) و با نمونه‌گیری در دسترس ۱۰۰ نفر انتخاب شد. برای اندازه‌گیری متغیرهای پژوهش از پرسشنامه مسئولیت‌پذیری اجتماعی کارول (۱۹۹۱)، انعطاف‌پذیری روانشناختی دنیس و وندروال (۲۰۱۰) و اشتیاق شغلی سالانوا و اسچوفلی (۲۰۰۱) استفاده شد. پژوهش توصیفی از نوع مدل‌سازی معادلات ساختاری بود. داده‌ها با ضریب همبستگی پیرسون و معادلات ساختاری و با استفاده از نرم‌افزار SPSS و AMOS نسخه ۲۴ تحلیل شد. نتایج نشان داد که مدلیابی روابط ساختاری مسئولیت‌پذیری اجتماعی بر اساس انعطاف‌پذیری روانشناختی با نقش میانجی اشتیاق شغلی دارای برازش مطلوبی می‌باشد و ۸۲ درصد واریانس مسئولیت‌پذیری اجتماعی به وسیله انعطاف‌پذیری روانشناختی با نقش میانجی اشتیاق شغلی تبیین شد ($P < 0/01$). ضریب استاندارد و مستقیم انعطاف‌پذیری روانشناختی ($\beta = 0/37$ و $Sig = 0/001$)، اشتیاق شغلی ($\beta = 0/27$ و $Sig = 0/002$) بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی معنادار بود. همچنین نتایج آزمون بوت استروپ نشان داد بین انعطاف‌پذیری روانشناختی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی با نقش میانجی اشتیاق شغلی در کارکنان دانشگاه پیام نور رابطه غیرمستقیم وجود دارد.

کلمات کلیدی: مسئولیت‌پذیری اجتماعی، انعطاف‌پذیری روانشناختی، اشتیاق شغلی، کارکنان دانشگاه پیام نور، کرمانشاه.

۱. مقدمه

سازمان‌ها از شالوده‌های اصلی اجتماع امروز هستند و منابع انسانی عمده‌ترین سرمایه و عامل راهبردی هر سازمان به حساب می‌آید. برای موفقیت در جهان کنونی سازمان‌ها نیاز به کارکنانی متعهد، با انگیزه، خلاق و مسئولیت‌پذیر خواهند داشت. آن‌ها نیاز به کارکنانی دارند که خود را شریک استراتژیک سازمان بدانند. بازدهی کارکنانی که بسیار با انگیزه‌اند یا آنان که از کار خود ناراضی بوده و بدون انگیزه‌اند، همواره مورد بحث و بررسی صاحب‌نظران بوده است تا جایی که هر دلیلی که باعث کاهش بهره‌وری، رضایت شغلی و شور و شوق کارکنان شود باعث نگرانی مدیران می‌باشد. در سناریوی کسب و کار پویا، سوق دادن کارکنان به سمت اشتیاق شغلی به طور مؤثر به یکی از مهمترین چالش‌های سازمان‌های مختلف تبدیل شده است [۱]. در این میان، سازمان‌های آموزشی و دولتی از جمله دانشگاه پیام نور مرکز کرمانشاه، به دلیل نقش مؤثر در ارائه خدمات آموزشی و اداری، نیازمند توجه ویژه به عوامل مؤثر بر بهره‌وری نیروی انسانی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی هستند. در زمینه عوامل روانشناختی، یکی از مهم‌ترین عوامل تأثیرگذار بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی، انعطاف‌پذیری روانشناختی است. انعطاف‌پذیری روانشناختی توانایی فرد برای پاسخ دادن به رویدادها، شناخت‌ها یا احساسات چالش‌برانگیز است، به گونه‌ای که پیامدهای چنین تجربیاتی را تغییر داده و عملکرد انطباقی را بهبود بخشد [۲]. وقتی فرد از سطوح بالای انعطاف‌پذیری روانی برخوردار نباشد، بطور غیرفعال با شرایط محیط مواجه می‌شود و معمولاً به خطا می‌رود. در حالی که فرد دارای انعطاف‌پذیری

بالا می‌تواند از طریق سازگاری با محرک‌های در حال تغییر محیطی در راستای اهداف خود حرکت کند [۳]. از طرف دیگر در کنار انعطاف پذیری روانشناختی و مسئولیت پذیری اجتماعی، دانشگاه‌ها به عنوان یکی از سازمان‌های پویا و فعال نیازمند افرادی هستند که از شغل خود راضی بوده و با اشتیاق به فعالیت‌های شغلی خود بپردازند [۴]. اشتیاق به شغل با سطوح بالای انرژی، انعطاف‌پذیری هنگام کار، تعامل و همکاری و مقاومت در رویارویی با مشکلات توصیف می‌شود و می‌تواند بر افزایش رفتار حمایتی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی کارکنان تأثیر مثبت داشته [۵] و با افزایش احساس کارآمدی و توانمندسازی روانشناختی کارکنان، عاملی برای ارتقاء فرد و سازمان محسوب گردد [۶]. لذا با توجه آنچه بیان شد و نیاز پژوهشی جامعه، مطالعه حاضر هدف اصلی خود را در راستای یافتن پاسخ مناسبی به این سؤال قرار داده است که آیا مدل یابی روابط ساختاری مسئولیت‌پذیری اجتماعی بر اساس انعطاف‌پذیری روانشناختی با نقش میانجی اشتیاق شغلی در کارکنان دانشگاه پیام نور شهر کرمانشاه دارای برازش مطلوب است؟

۲. روش

۲-۱. طرح پژوهش

پژوهش حاضر، بر حسب هدف کاربردی، از نظر نوع داده‌ها کمی، و از نظر نحوه اجرا توصیفی از نوع همبستگی و به طور خاص، از نوع مدلیابی معادلات ساختاری است.

۲-۲. جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری این مطالعه شامل کلیه کارکنان دانشگاه پیام نور شهر کرمانشاه در سال ۱۴۰۴ به تعداد ۱۰۳ نفر بود. که از بین آنها ۱۰۰ نفر که مایل به همکاری در این پژوهش بودند با روش نمونه‌گیری غیرتصادفی (در دسترس) انتخاب و پرسشنامه‌ها را تکمیل نمودند.

۲-۳. ابزار پژوهش

پرسشنامه‌های مسئولیت‌پذیری اجتماعی کارول (۱۹۹۱): دربرگیرنده ۲۰ سؤال و چهار زیرمقیاس اقتصادی، قانونی، اخلاقی و نوع دوستانه است. کارول (۱۹۹۱) پایایی آزمون- بازآزمون پرسشنامه را برابر با ۰/۹۶ و روایی محتوایی آن را برابر با ۰/۸۶ گزارش کرده است. در مطالعه داخل کشور نیز پایایی پرسشنامه به کمک ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۲ بدست آمد. در مطالعه حاضر پایایی پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۲ بدست آمد.

پرسشنامه انعطاف‌پذیری روانشناختی دنیس و وندروال (۲۰۱۰): دارای ۲۰ سؤال و سه زیرمقیاس ادراک توجیه رفتار، ادراک کنترل و ادراک گزینه‌های مختلف می‌باشد. دنیس و وندروال (۲۰۱۰) اعتبار همزمان آن را برابر با ۰/۳۹، روایی همگرایی را برابر با ۰/۷۵ و ضریب آلفای کرونباخ کل پرسشنامه را ۰/۹۰ و زیرمقیاس‌ها را در دامنه‌ای بین ۰/۷۵ تا ۰/۸۱ گزارش کرده‌اند. پرسشنامه اشتیاق شغلی: در پژوهش حاضر برای سنجش اشتیاق شغلی از پرسشنامه اشتیاق شغلی که توسط سالانوا و اسچوفلی در سال ۲۰۰۱ طراحی شد، استفاده گردید. پرسشنامه مذکور دارای ۱۷ سؤال و سه زیرمقیاس انرژی حرفه‌ای، فداکاری حرفه‌ای و شیفتگی حرفه‌ای است. سالانوا و اسچوفلی (۲۰۰۱) پایایی پرسشنامه را با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۶۸ گزارش نمودند.

۲. نتایج

در ابتدا یافته‌های جمعیت شناختی و در ادامه آن یافته‌های توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش ذکر شده و سپس به بررسی مفروضات آماری پرداخته شده است.

جدول ۱: توزیع فراوانی و درصد جنسیت پاسخ‌دهندگان

جنسیت فراوانی درصد		
مرد	۵۶	۵۶٪
زن	۴۴	۴۴٪
جمع	۱۰۰	۱۰۰٪

بر اساس داده‌های جدول فوق ۵۶ درصد از شرکت‌کنندگان پژوهش مرد و ۴۴ درصد زن می‌باشند.

جدول ۲. تعداد، کمینه، بیشینه، میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش

متغیرهای پژوهش	تعداد	کمینه	بیشینه	میانگین	انحراف استاندارد
اقتصادی	۱۰۰	۶	۲۳	۱۳/۴۱	۶/۲۱۰
قانونی	۱۰۰	۵	۲۴	۱۳/۲۶	۷/۱۷۷
اخلاقی	۱۰۰	۶	۲۵	۱۴/۰۲	۶/۶۲۵
نوع دوستانه	۱۰۰	۶	۲۵	۱۳/۲۷	۶/۲۰۷
نمره کل مسئولیت‌پذیری اجتماعی	۱۰۰	۲۳	۹۷	۵۳/۲۴	۲۶/۳۵۳
ادراک توجیه رفتار	۱۰۰	۲۱	۴۳	۳۱/۸۷	۸/۴۰۵
ادراک رفتار	۱۰۰	۱۱	۳۸	۲۱/۰۳	۹/۳۲۱
ادراک گزینه‌های مختلف	۱۰۰	۳	۱۷	۷/۰۳	۴/۵۲۱
نمره کل انعطاف‌پذیری روانشناختی	۱۰۰	۳۳	۸۹	۵۸/۶۱	۲۱/۶۶۴
شیفتگی حرفه‌ای	۱۰۰	۷	۲۶	۱۳/۳۹	۶/۰۳۵
فداکاری حرفه‌ای	۱۰۰	۸	۲۸	۱۳/۷۳	۶/۰۵۱
انرژی حرفه‌ای	۱۰۰	۹	۲۵	۱۴/۱۹	۵/۶۹۸
نمره کل اشتیاق شغلی	۱۰۰	۲۲	۷۸	۴۱/۱۴	۱۷/۶۹۷

برای انجام معادلات ساختاری به شیوه پارامتریک، پیش فرض نرمال بودن داده‌ها و متغیرها انجام شد که نتایج نشان داد که توزیع تمامی متغیرهای پژوهش نرمال است.

جدول ۳. ماتریس همبستگی بین انعطاف‌پذیری روانشناختی و اشتیاق شغلی با مسئولیت‌پذیری

متغیرهای پژوهش	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
۱. مسئولیت‌پذیری	۱								
۲. ادراک توجیه رفتار	۰/۶۳۰**	۱							
۳. ادراک رفتار	۰/۶۲۶**	۰/۶۸۱**	۱						
۴. ادراک گزینه‌ها	۰/۷۱۹**	۰/۶۱۲**	۰/۶۲۸**	۱					
۵. نمره کل انعطاف‌پذیری	۰/۶۰۴**	۰/۷۲۸**	۰/۶۷۵**	۰/۶۱۸**	۱				
۶. شیفتگی حرفه‌ای	۰/۵۴۵**	۰/۶۴۱**	۰/۶۴۲**	۰/۵۱۳**	۰/۶۲۵**	۱			
۷. فداکاری حرفه‌ای	۰/۶۴۱**	۰/۶۱۱**	۰/۵۵۵**	۰/۷۲۱**	۰/۲۴۱**	۰/۶۵۳**	۱		
۸. انرژی حرفه‌ای	۰/۷۱۱**	۰/۷۰۳**	۰/۵۳۴**	۰/۵۴۵**	۰/۶۱۵**	۰/۷۱۸**	۰/۵۶۶**	۱	
۹. نمره کل اشتیاق	۰/۵۲۱**	۰/۷۰۳**	۰/۶۱۵**	۰/۷۲۱**	۰/۳۷۸**	۰/۶۰۷**	۰/۵۸۱**	۰/۵۷**	۱

** معنادار در سطح ۰/۰۱ * معنادار در سطح ۰/۰۵

بر اساس یافته‌های جدول ۳ بین انعطاف‌پذیری روانشناختی، اشتیاق شغلی و مولفه‌های آنها با مسئولیت‌پذیری کارکنان دانشگاه پیام نور شهر کرمانشاه همبستگی مثبت و معناداری وجود دارد.

فرضیه اصلی پژوهش: مدل‌یابی روابط ساختاری مسئولیت‌پذیری اجتماعی بر اساس انعطاف‌پذیری روانشناختی با نقش میانجی اشتیاق شغلی در کارکنان انشگاه پیام نور شهر کرمانشاه دارای برازش مطلوب است.

جدول ۴. شاخص‌های برازندگی مدل پیشنهادی پژوهش

نوع شاخص	شاخص‌ها	مقدار به دست آمده	مقدار قابل قبول
شاخص‌های مطلق	کای اسکور هنجار شده (CMIN)	۱۷۱/۸۷۶	-
	درجه آزادی	۹۸	-
	CMIN/DF	۲/۹۳۰	کمتر از ۳
شاخص‌های نسبی	سطح معناداری	۰/۰۰۱	-
	خطای ریشه‌ی مجذور میانگین تقریب (RMSEA)	۰/۰۸۲	کمتر از ۰/۰۸
	شاخص تقریب برازندگی (PCLOSE)	۰/۰۰۱	-
	شاخص برازش مقایسه‌ای (CFI)	۰/۹۲۴	بیشتر از ۰/۹۰
	شاخص نیکویی برازش تعدیل شده یا انطباقی (AGFI)	۰/۹۵۲	بیشتر از ۰/۹۰
	شاخص برازش مقتصد (PCFI)	۰/۶۸۱	بیشتر از ۰/۶۰
	شاخص برازش هنجار شده مقتصد (PNFI)	۰/۶۴۵	بیشتر از ۰/۶۰
	شاخص برازندگی افزایشی (IFI)	۰/۹۵۱	بیشتر از ۰/۹۰
	شاخص نیکویی برازش (GFI)	۰/۹۴۹	بیشتر از ۰/۹۰
	شاخص برازش هنجار شده (NFI)	۰/۹۲۳	بیشتر از ۰/۹۰

بر اساس نتایج جدول ۴ همان گونه که مشاهده می‌شود شاخص‌ها همگی مطلوب هستند. همچنین در نمودار میزان واریانس تبیین شده مدل نهایی و برازش شده، واریانس تبیین شده ۹۶ درصد بود. به این معنا که مدل پژوهش می‌تواند به میزان ۹۶ درصد واریانس مسئولیت‌پذیری اجتماعی را توسط انعطاف‌پذیری روانشناختی با نقش میانجی اشتیاق شغلی تبیین کند. بنابراین فرضیه اصلی مبنی بر اینکه مدل‌یابی روابط ساختاری مسئولیت‌پذیری اجتماعی بر اساس انعطاف‌پذیری روانشناختی با نقش میانجی اشتیاق شغلی در کارکنان دانشگاه پیام نور شهر کرمانشاه دارای برازش مطلوب است تایید شد.

فرضیه فرعی پژوهش: بین انعطاف‌پذیری روانشناختی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی با نقش میانجی اشتیاق شغلی در کارکنان دانشگاه پیام نور رابطه غیرمستقیم وجود دارد.

جدول ۵. نتایج بوت استروپ انعطاف‌پذیری روانی بر مسئولیت‌پذیری با میانجی اشتیاق شغلی در کارکنان

مسیر غیرمستقیم	ضرایب استاندارد		معناداری
	حد پایین	حد بالا	
انعطاف‌پذیری روانشناختی ← اشتیاق شغلی ← مسئولیت‌پذیری	۰/۳۳۵	۰/۴۳۲	۰/۰۰۱

بر اساس جدول ۵ چنانچه حد بالا و پایین این آزمون هر دو مثبت یا هر دو منفی باشند و صفر مابین این دو حد قرار نگیرد در آن صورت مسیر علی غیرمستقیم معنی‌دار خواهد بود. مطابق نتایج جدول ۵ این قاعده در مورد انعطاف‌پذیری روانشناختی بر مسئولیت‌پذیری اجتماعی با نقش میانجی اشتیاق شغلی صدق می‌کند. در نهایت می‌توان گفت که فرضیه مبنی بر اینکه بین انعطاف‌پذیری روانشناختی و مسئولیت‌پذیری اجتماعی با نقش میانجی اشتیاق شغلی در کارکنان دانشگاه پیام نور مرکز کرمانشاه رابطه غیرمستقیم وجود دارد تایید شد.

۴. نتیجه‌گیری

در تبیین نتایج به دست آمده می‌توان گفت که دارا بودن انعطاف‌پذیری روانشناختی سبب می‌شود که فرد علاوه بر رفتارهای ارزشمندانه، دارای تعهد در عمل نیز باشد. انعطاف‌پذیری روانشناختی به توانایی و ظرفیت انتخاب پاسخ عملی در بین گزینه‌های موجود و مناسب و استفاده از خلاقیت اشاره می‌کند [۶]. بنابراین اقدامات سازمانی باید بر تقویت انعطاف‌پذیری روانشناختی در کارکنان از طریق مداخلات روان‌درمانی مختصر و بسیار در دسترس، مانند درمان پذیرش و تعهد، تمرکز کند تا تأثیر آن بر سلامت روان افزایش یابد [۷] تا از این طریق ۱۰:۲۰:۱۲ میزان اشتیاق شغلی آنان بهبود پیدا کند. منابع عمده هر

سازمان، منابع انسانی، مالی، فنی و فناورانه است و مسلماً سرمایه انسانی، تعیین کننده سمت و سوی دیگر سرمایه‌هاست؛ زیرا منابع انسانی با توانایی‌های خود و با برنامه‌ریزی، دیگر منابع را به خدمت می‌گیرند. بعد انسانی هر یک از افراد با فرایندهای سلامت اجتماعی و افزایش رفاه کارکنان (یعنی اشتیاق شغلی در محل کار) در سازمان‌ها ارتباط دارد و در نتیجه، اشتیاق شغلی کارکنان می‌تواند یک مؤلفه اصلی از ابعاد انسانی کارکنان باشد [۸] و باعث شود کارکنان با مسئولیت‌پذیری بیشتری به امور کاری خود بپردازند. لذا منطقی است که گفته شود مدل‌یابی روابط ساختاری مسئولیت‌پذیری اجتماعی بر اساس انعطاف‌پذیری روانشناختی با نقش میانجی اشتیاق شغلی در کارکنان دانشگاه پیام نور شهر کرمانشاه دارای برازش مطلوب است.

مراجع

- [1]- Kim W. Han S. J. & Park J., 2019, Is the role of work engagement essential to employee performance or 'nice to have'?, Sustainability, 11(4), 1050.
- [2]- Plys E. Jacobs M. L. Allen R. S. & Arch J. J., 2023, Psychological flexibility in older adulthood: a scoping review, Aging & Mental Health, 27(3), 453-465.
- [3]- Lobato D. Montesinos F. Polín E. & Cáliz S., 2022, Acceptance and Commitment Training Focused on Psychological Flexibility for Family Members of Children with Intellectual Disabilities, Journal of Environmental Research and Public Health, 19(21), 2-12.
- [4]- حیدری م، ۱۴۰۱، نقش میانجی هویت سازمانی در رابطه بین مسئولیت اجتماعی با اشتیاق شغلی و رفتار شهروندی سازمانی، فصلنامه روانشناسی سلامت و رفتار/ اجتماعی، انتشار آنلاین.
- [5]- جدالی م، علوی متین ی و فتحی ر، ۱۴۰۰، تأثیر اشتیاق شغلی کارکنان بر مسئولیت اجتماعی با نقش میانجی رفتار حمایتی آنان در شهرداری کلان شهر تبریز، فصلنامه رویکردهای پژوهشی نوین در مدیریت و حسابداری، دوره ۵، شماره ۵۷، ص ۱۳۸-۱۲۳.
- [6]- گودرزی ص، ایمانزاده م، جاوید، م و امیرحسینی س، ا، ۱۴۰۱، بررسی رابطه بین اخلاق حرفه ای و اشتیاق شغلی با نقش میانجی خودکارآمدی و توانمندپساری روانشناختی در معلمان ورزش، فصلنامه روانشناسی مدرسه و آموزشگاه، دوره ۱۱، شماره ۴، ص ۹۲-۱۰۵.
- [6]- Wu Y. & Koutstaal W., 2020, Charting the contributions of cognitive flexibility to creativity: Self-guided transitions as a process-based index of creativity-related adaptivity, Plos one, 15(6), 1-10.
- [7]- Chong Y. Y. Frey E. Chien W. T. Cheng H. Y. & Gloster A. T., 2023, The role of psychological flexibility in the relationships between burnout, job satisfaction, and mental health among nurses in combatting COVID-19: A two-region survey, Journal of Nursing Scholarship, 1(2), 1-10.
- [8]- Kim W. & Park J., 2017, Examining structural relationships between work engagement, organizational procedural justice, knowledge sharing, and innovative work behavior for sustainable organizations, Sustainability, 9(2), 205-215.

مدل علی انگیزش شغلی بر اساس یادگیری سازمانی و فرهنگ سازمانی با نقش واسطه ای رضایت شغلی در دبیران دوره متوسطه شهر سیریک

علیرضا مرآتی

عضو هیات علمی گروه روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه پیام نور- تهران- ایران

Alirezamerati@pnu.ac.ir

چکیده

پژوهش حاضر با هدف برآزش مدل علی انگیزش شغلی بر اساس یادگیری سازمانی و فرهنگ سازمانی با نقش واسطه ای رضایت شغلی با مدل تجربی در دبیران دوره متوسطه شهر سیریک در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ انجام گرفت. پژوهش حاضر کاربردی از نوع توصیفی و همبستگی و مدل معادلات ساختاری بود. جامعه مورد پژوهش کلیه معلمان مشغول به تدریس در دوره متوسطه اول و دوم شهر سیریک در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود. تعداد ۱۴۸ نفر با استفاده از جدول کرجسی - مورگان و با روش نمونه گیری تصادفی ساده به عنوان نمونه انتخاب شدند. برای گردآوری داده ها از پرسشنامه انگیزش شغلی لوداهل و کیچنر (۱۹۹۶)، پرسشنامه یادگیری سازمانی نیفه (۲۰۰۱)، پرسشنامه فرهنگ سازمانی دنیسون (۲۰۰۰) و پرسشنامه رضایت شغلی هرزبرگ (۱۹۹۶) استفاده شد. نتایج نشان داد مدل پژوهش از برآزش مطلوبی برخوردار بود و فرهنگ سازمانی به صورت علی و مستقیم و با ضریب ۰/۵۲ و یادگیری سازمانی به صورت علی و مستقیم و با ضریب ۰/۵۶ و رضایت شغلی به صورت علی و مستقیم و با ضریب ۰/۶۰ بر انگیزش شغلی اثر داشت. در نهایت پس از تجزیه و تحلیل آماری مشخص شد که مدل پیشنهادی برای تبیین انگیزش شغلی دبیران دوره متوسطه شهر سیریک از برآزش مطلوبی برخوردار است. برای افزایش رضایت شغلی لازم است آموزش کارکنان و دبیران برای به روز بودن اطلاعات و افزایش توانایی آنها در دستور کار قرار گیرد.

واژه های کلیدی: انگیزش شغلی، یادگیری سازمانی، فرهنگ سازمانی، رضایت شغلی

۱- مقدمه

نیروی انسانی یکی از مهم ترین و ارزشمندترین سرمایه های هر سازمانی محسوب می شود و در صورتی که این سرمایه ی ارزشمند، دارای انگیزه باشد و به کار خود علاقه مند باشد، اهداف آن سازمان بهتر و بیشتر محقق می گردد [۱] در حقیقت انگیزه ی کارکنان یکی از مهمترین عوامل دخیل در موفقیت و یا عدم موفقیت سازمان ها بوده است و بی توجهی به این عامل مهم منجر به هدر رفتن منابع و سرمایه های سازمانی می شود [۲] انگیزه در مباحث سازمانی، با مفهومی به نام انگیزش شغلی یاد می شود. در بیان تعریفی از انگیزش شغلی ابتدا اشاره می کنیم به مفهوم انگیزه، انگیزه در روانشناسی جزء آن دسته از نیروهای روانشناختی شناخته شده است که موجب میشود افکار و رفتار کارکنان در گذر از فرآیند ذهنی و پیچیده های به شکلی هدفمند پیش برود [۳]، حال انگیزش شغلی نیز مفهومی تحت پوشش روانشناسی است و به معنای فرآیندهایی درونی می باشد که در جهت سوق دادن فرد به رفتارهای سازمانی مفید عاملی تحریک کننده می باشد [۴]، عوامل مختلفی وجود دارند که موجب ارتقاء انگیزش شغلی می شوند، برخی از این عوامل شامل، مشارکت، ثبات شغلی، تشویق در محیط کار و غیره هستند اما عاملی در این میان وجود دارد که نسبت به سایر عوامل از اهمیت و جایگاه بالاتری برخوردار است، این عامل تحت عنوان، فرهنگ سازمانی به صورت نامرئی، نقش خود را ایفا می نماید [۵]. در حقیقت انگیزش شغلی، متغیری است که تحت تاثیر فرهنگ سازمانی می باشد. در بیان مفهوم فرهنگ سازمانی م. ته.ا. گفت، مجموعه ای از، باورها، نگرش ها و ارزش های مشترکی

است که در یک سازمان وجود دارد [۶]. مفهوم فرهنگ سازمانی در سازمان‌های آموزشی مانند آموزش و پرورش از اهمیت بالاتری برخوردار است. فرهنگ سازمانی، تمامی ابعاد زندگی سازمانی را شامل می‌شود از قبیل: تعاملات اعضای سازمان با هم، نوع پوشش اعضا، انجام امور و روش‌های تصمیم‌گیری. فرهنگ سازمانی می‌تواند وسیله‌ای باشد در جهت پالایش رفتارها در سازمان، به گونه‌ای که زمینه‌ی تغییرات مثبت و موثر را در سازمان فراهم می‌کند.

علاوه بر فرهنگ سازمانی به عنوان عاملی که بر انگیزش شغلی موثر است و در نهایت به موفقیت سازمانی منجر می‌شود، عوامل دیگری نیز وجود دارند که با توجه به شرایط خاص جهانی موجود که ایجاب می‌کند سازمان‌ها دارای انعطاف‌پذیری باشند، مدیران را بر آن داشته تا با بهره‌گیری و توسعه‌ی آن عوامل در جهت استفاده از فرصت‌های موجود و ایجاد بستری برای ارتقا و موفقیت پیش بروند، یادگیری سازمانی یکی از این عوامل می‌باشد. در دهه‌های اخیر مبحثی که بسیار زیاد از آن یاد شده‌است، یادگیری سازمانی می‌باشد، یادگیری سازمانی به فرآیندی می‌گویند که منجر به ارتقا سطح دانش در سازمان شده و این مهم نیز منجر به بهبود اقدامات در سازمان می‌شود [۷]. پیشرفت و ارتقا در سازمان‌ها در عصر حاضر، نیازمند انعطاف‌پذیری و توانمندی انجام واکنش مناسب در مقابل دگرگونی‌های محیطی می‌باشد و این امر در سازمان‌ها میسر نمی‌شود مگر از طریق توجه و تمرکز کافی بر یادگیری سازمانی و به کارگیری آن در تمامی امور [۸]. در مطالعات امروزه هرگاه از انگیزه بحث به میان می‌آید همراه با رضایت‌مندی بیان می‌گردد، می‌توان گفت این دو مقوله نزدیکی بسیاری با هم دارند، رضایت شغلی مفهومی است که نشانگر ادراک کارکنان است از اینکه شغل و محیط کاری چه میزان برایشان ارزشمند می‌باشد و این ارزیابی کارکنان از رضایت‌مندی‌شان ناشی از انگیزش آنها می‌باشد [۹].

رضایت شغلی منجر به بالا رفتن سطح اشتیاق نسب به کار، عدم تمایل به ترک کردن کار، مسئولیت‌پذیری سازمانی می‌شود، رضایت شغلی به حالتی در فرد اشاره دارد که احساس لذت از کار به دلیل استفاده از ارزش‌های فرد در آن شغل در فرد ایجاد می‌شود [۱۰]. رضایت شغلی عامل پررنگ و دارای اهمیتی است در عملکرد و بقای سازمانی آموزش و پرورش و همچنین عاملی مهم و موثر در کارکرد معلمان می‌باشد و وجودش منجر به دستیابی به موفقیت‌های شغلی، ارتقا و بهبود عملکرد می‌شود.

امروزه در تحقیقات انجام‌شده توسط متخصصان، به اثبات رسیده‌است که وجود بی‌انگیزگی در میان کارکنان منجر به عدم کارایی و یا کاهش کارایی آنان در سازمانی می‌شود که در آن مشغول به کار می‌باشند و در نگاهی عمیق‌تر می‌توان گفت بی‌توجهی به انگیزه‌ی کارکنان در هر سازمانی موجب هدر رفتن منابع سازمانی می‌شود؛ در حقیقت انگیزش شغلی یکی از عوامل بسیار مهم و اثر گذار در زمینه‌ی موفقیت و یا عدم موفقیت در هر سازمانی می‌باشد. در تمامی جوامع، سازمان‌ها باید به گونه‌ای عمل کنند که انگیزه‌ی شغلی موجود در کارکنانشان را حفظ کرده و با تصمیم‌گیری و برنامه‌ریزی دقیق و درست در جهت بالابردن انگیزه‌ی شغلی کارکنان تلاش نمایند و رشد و موفقیت برای آن سازمان حاصل شود [۱۱]. توجه به انگیزش شغلی کارکنان منجر به حفظ سرمایه‌های انسانی در هر سازمانی می‌شود.

با نگاهی عمیق‌تر درمی‌یابیم که چگونگی وضعیت سازمان‌ها می‌تواند بر کل جامعه موثر باشد، حال از میان تمامی سازمان‌های فعال در هر اجتماعی، سازمان آموزش و پرورش از اهمیت ویژه و جایگاه مهمتری برخوردار است، این اهمیت ویژه به جهت آن است که مسئولیت خطیر تعلیم و تربیت آینده سازان جامعه برعهده‌ی این سازمان می‌باشد و در حقیقت رشد و تعالی جامعه در گرو مدارس است، مدارس نهادهای اجتماعی هستند که بخش مهم نظام آموزشی محسوب می‌شوند. در مدارس نیز جایگاه ویژه‌ی معلمان و اثرگذاری آنان امری غیرقابل انکار است. فعالیت‌ها و عملکرد معلمان در کلاس درس است که تحولات در روح و هویت دانش‌آموزان که آینده‌سازان جامعه هستند را رقم می‌زند.

انگیزش شغلی در میان معلمان، موجب می‌شود که تمایل درونی نسبت به انجام هرچه مطلوبتر وظایف در فرد افزایش یابد و در نتیجه کیفیت و عملکرد شغلی معلم از ابعاد مختلف نظیر نحوه‌ی تدریس ارتقا یابد، بنابراین به هر میزانی که انگیزش شغلی در معلم بالاتر باشد عملکرد بهتری خواهد داشت و برعکس [۱۲].

با توجه به مطالب ذکر شده که حاکی از اهمیت جایگاه معلمان به عنوان عضو مهمی از سازمان آموزش و پرورش می‌باشد و همچنین اهمیت مفهوم انگیزش شغلی، پژوهش در این حوزه از اهمیت بسزایی برخوردار است، شناسایی ابعاد مختلف اثرگذار بر انگیزش شغلی معلمان می‌تواند کمک شایانی باشد در جهت دستیابی به اهداف سازمانی آموزش و پرورش. در پژوهش حاضر مولفه‌های دیگری در ارتباط با انگیزش شغلی مورد بررسی می‌باشند از قبیل، یادگیری سازمانی، فرهنگ سازمانی و رضایت شغلی که هریک از این مولفه‌ها به گونه‌ای در حوزه‌ی انگیزش شغلی اثرگذار هستند و جایگاه حائز اهمیت خود را دارند. با توجه به شواهد مورد مطالعه در پژوهش حاضر، به دنبال آن هستیم که ببینیم آیا انگیزش شغلی دبیران دوره متوسطه شهر سیریک بر اساس یادگیری سازمانی در رضایت شغلی آنها با نقش میانجی نقش رضایت شغلی موثر است؟

۲- روش شناسی پژوهش

این پژوهش به جهت هدف کاربردی و به جهت روش از نوع توصیفی - همبستگی و از نوع مدل معادلات ساختاری می‌باشد. جامعه مورد پژوهش کلیه معلمان مشغول به تدریس در دوره متوسطه شهر سیریک در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ می‌باشد. که ۸۰ نفر آنها مرد و ۶۸ نفر آنها زن بود. با توجه به جامعه ۲۵۰ نفره، از میان معلمان مشغول به تدریس در دوره متوسطه شهر سیریک در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ تعداد ۱۴۸ نفر با استفاده از جدول کرجسی - مورگان و با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه انگیزش شغلی لوداهل و کیچنر (۱۹۹۶)، پرسشنامه یادگیری سازمانی نیفه (۲۰۰۱)، پرسشنامه فرهنگ سازمانی دنیسون (۲۰۰۰) و پرسشنامه رضایت شغلی هرزبرگ (۱۹۹۶) استفاده شد. روایی و پایایی این پرسشنامه‌ها در مطالعات گوناگون تایید شده است. در این مطالعه نیز روایی تحقیق به صورت روایی صوری و توسط اساتید تایید شد همچنین برای بررسی پایایی از روش الفای کرونباخ استفاده شد و نتایج نشان داد مقدار الفای برای متغیرهای تحقیق از مقدار بحرانی ۰/۷۰ بالاتر است بنابراین روایی و پایایی تایید شد. روش اجرای این تحقیق با توجه به شیوع بیماری کرونا، به صورت انفرادی و از طریق فضای مجازی بود که همراه با ارائه توضیحاتی در مورد چگونگی پاسخگویی به پرسشنامه‌ها، به صورت آنلاین و از طریق فضای مجازی در اختیار نمونه قرار گرفت و پس از تکمیل و پاسخگویی به آنها، پس از مدتی گردآوری شد. برای تحلیل داده‌های جمع‌آوری شده از هر دو روش آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد. در بخش توصیفی داده‌ها از فراوانی، میانگین، نمودار و جدول استفاده می‌شود و در بخش استنباطی از آزمون‌های همبستگی، تحلیل عامل تاییدی، مدل‌سازی معادلات ساختاری به وسیله نرم افزارهای Smart PLS, Spss استفاده شد.

۳- یافته‌ها

بخش ابتدا با استفاده از آزمون ضریب همبستگی پیرسون ارتباط بین چهار متغیر اصلی پژوهش بررسی شده و سپس فرایند تحلیل معادلات ساختاری انجام شده است

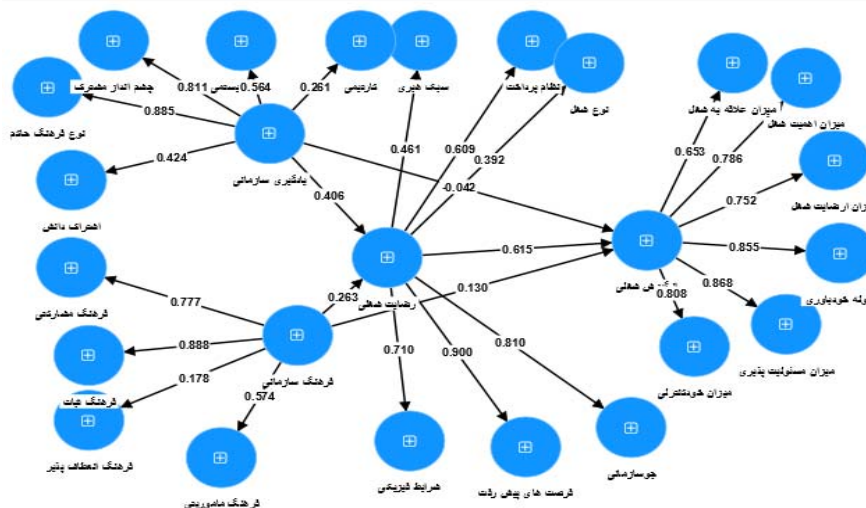
جدول ۱. نتایج سه معیار آلفای کرونباخ، پایایی ترکیبی و روایی همگرا

متغیرها	آلفای کرونباخ (Alpha>۰/۷)	پایایی ترکیبی (C.R>۰/۷)	میانگین واریانس استخراجی (AVE>۰/۵)
اشتراک دانش	۰/۷۲۷	۰/۷۲۹	۰/۵۹۸
انگیزش شغلی	۰/۸۹۵	۰/۸۹۹	۰/۵۴۸
تفکر سیستمی	۰/۷۸۴	۰/۷۷	۰/۵۴۸
جوسازمانی	۰/۶۹۹	۰/۷۹۹	۰/۷۶۹
رضایت شغلی	۰/۸۳۱	۰/۸۳۷	۰/۵۰۲
سبک هبری	۰/۷۲۵	۰/۷۲۲	۰/۶۶۴
شرایط فیزیکی	۰/۷۹۵	۰/۸۰۲	۰/۸۲۹
فرصت های پیش رفت	۰/۷۴۳	۰/۷۴۶	۰/۷۹۵
فرهنگ انعطاف پذیر	۰/۷۰۶	۰/۷۰۱	۰/۷۳۱
فرهنگ ثبات	۰/۷۳۰	۰/۷۳۰	۰/۷۹۳
فرهنگ سازمانی	۰/۷۵۳	۰/۷۶۵	۰/۵۰۹
فرهنگ ماموریتی	۰/۸۰۶	۰/۷۷۳	۰/۵۰۶
فرهنگ مشارکتی	۰/۷۵۷	۰/۷۵۷	۰/۸۰۴
مقوله خودباوری	۰/۷۱۸	۰/۷۱۸	۰/۷۸
میزان ارضایت شغل	۰/۷۶۶	۰/۷۷۵	۰/۸۱
میزان اهمیت شغل	۰/۶۴۸	۰/۷۵۹	۰/۷۳۹
میزان خودکنترلی	۰/۷۵۴	۰/۷۷۵	۰/۶۶۲
میزان علاقه به شغل	۰/۷۷۹	۰/۷۳۱	۰/۴۹۹
میزان مسئولیت پذیری	۰/۷۹۴	۰/۷۹۶	۰/۸۲۹
نظام پرداخت	۰/۷۴۹	۰/۷۹۵	۰/۵۴
نوع شغل	۰/۷۲۲	۰/۷۷۷	۰/۷۲
نوع فرهنگ حاکم	۰/۷۴۲	۰/۷۴۹	۰/۷۹۴
چشم انداز مشترک	۰/۷۵	۰/۷۸۳	۰/۵۸۹
کارتیمی	۰/۷۷۱	۰/۷۹۱	۰/۵۱
یادگیری سازمانی	۰/۷۱۶	۰/۷۳۱	۰/۵۴۹
رضایت شغلی	۰/۸۳۱	۰/۸۳۷	۰/۵۰۱
یادگیری سازمانی	۰/۷۱۶	۰/۷۳۰	۰/۵۴۵
فرهنگ سازمانی	۰/۷۵۳	۰/۷۶۵	۰/۵۰۹
انگیزش شغلی	۰/۸۹۵	۰/۸۹۹	۰/۵۵

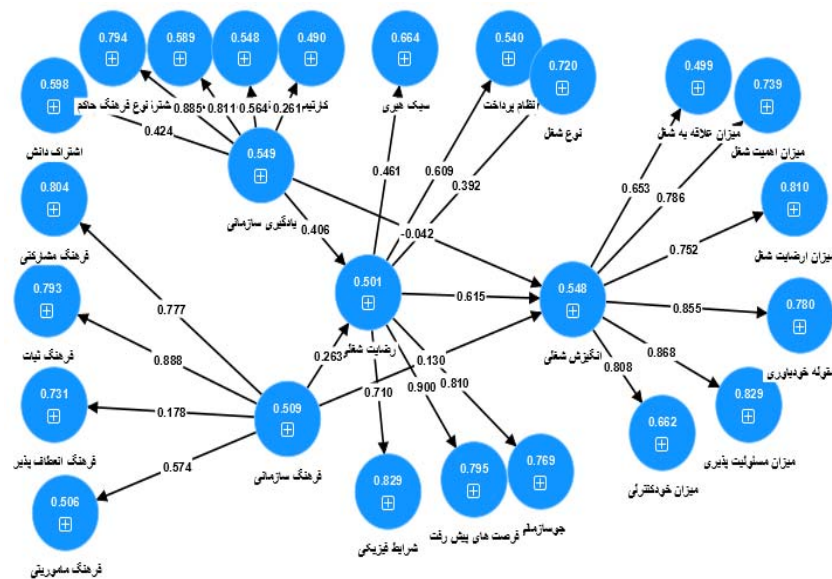
جدول ۲. همبستگی پیرسون بین متغیرهای تحقیق

متغیر	انگیزش	فرهنگ	یادگیری	رضایت شغلی
انگیزش شغلی	۱			
فرهنگ سازمانی	۰/۳۶**	۱		
یادگیری سازمانی	-۰/۱۳	۰/۹۲**	۱	
رضایت شغلی	۰/۶۸**	۰/۲۰*	۰/۱۷*	۱

** معنی‌داری در سطح ۰/۰۱ * سطح معناداری ۰/۰۵



شکل ۱- مدل ساختاری نهایی پژوهش بر اساس مدل مفهوم با مقادیر سطح معنی داری ضرایب مسیر



شکل ۲- مدل ساختاری نهایی پژوهش بر اساس مدل مفهومی با مقادیر AVE

۰/۵۱	۰/۰۰۰	۳/۹۶۰	۰/۲۱	یادگیری سازمانی - رضایت شغلی - انگیزش شغلی
۰/۱۹۱	۰/۰۰۲	۳/۰۹۷	۰/۰۲۱	فرهنگ سازمانی - رضایت شغلی - انگیزش شغلی

جدول ۳- شاخص های Q^2 و R^2 و ماتریس اهمیت-عملکرد مدل درونی پژوهش				
متغیر	R^2	Q^2	ماتریس اهمیت-عملکرد (IPMA)	
			اثر کل (اهمیت)	عملکرد
رضایت شغلی	۰/۳۲۱	۰/۱۸	۰/۶۳۸	۵۸/۰۵۵
فرهنگ سازمانی	۰/۲۱	۰/۱۴	۰/۳۱۶	۵۶/۱۳۱
یادگیری سازمانی	-	-	۰/۲۰۵	۷۳/۴۱۷

۴- نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر تعیین میزان برازش مدل علی انگیزش شغلی بر اساس یادگیری سازمانی و فرهنگ سازمانی با نقش واسطه‌ای رضایت شغلی با مدل تجربی در دبیران دوره متوسطه شهر سیریک در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ بود. با توجه به نتایج به‌دست‌آمده مشاهده شد که همه ضرایب مسیر بین متغیرها در سطح اطمینان ۹۵ و ۹۹ درصد معنی‌دار بودند و همچنین سایر معیارها و مدل‌های اندازه‌گیری دلالت برازش مدل مفهومی بر مدل تجربی داشتند. پژوهش حاضر برای نخستین مرتبه به تحلیل روابط میان هر چهار متغیر پرداخته است و تاکنون پژوهشی در زمینه‌ی علی بودن، متغیرهایی یادگیری سازمانی و فرهنگ سازمانی بر انگیزش شغلی دبیران با نقش واسطه‌ای رضایت شغلی نپرداخته است. که این مطلب بیانگر تازگی و نوآوری این پژوهش می‌باشد.

در خصوص فرضیه اول که بر تأثیر مثبت و معنادار یادگیری سازمانی بر انگیزش شغلی دبیران دلالت دارد. در تبیین این فرضیه می‌توان بیان کرد که ارتباط مفهوم یادگیری سازمانی یادگیری و کسب دانش یکی از دوره‌های رقابتی برای سازمان‌های امروزی محسوب می‌شود. به عبارتی دیگر، یادگیری سازمانی فعالیت بلند مدتی است که شرایط را به شرایط سودمند رقابتی تبدیل می‌سازد.

همچنین پژوهش‌های عباسقلی زاده و همکاران [۱۳]، جلیلود [۱۴] و مانونتان [۱۵]، مؤید و همسو بود، بنابراین می‌توان گفت که مدل مفهومی در این مسیر با مدل تجربی برازش دارد.

در خصوص فرضیه دوم که بر تأثیر مثبت و معنادار فرهنگ سازمانی بر انگیزش شغلی دلالت دارد، در تبیین این فرضیه می‌توان بیان کرد ارتباط فرهنگ سازمانی و انگیزش شغلی تعاریف بسیار متعددی از فرهنگ سازمانی شده است؛ برخی از دانشمندان و صاحب نظران بر روی ارزش‌های فرهنگ سازمانی تأکید کرده‌اند. فرهنگ سازمانی نمایانگر ادراک مشترک اعضای سازمانی است که رفتار آنها را تحت تأثیر قرار می‌دهد. در هر سازمان، ارزش‌ها، نمادها، مراسم و اسطوره‌هایی وجود دارند که دائماً در طول زمان تغییر می‌کنند. این ارزش‌های مشترک معین می‌کنند که کارمندان چگونه جهان خود را درک کرده و به آن پاسخ می‌دهند. نتیجه به‌دست‌آمده با پژوهش‌های ضیایی و همکاران [۵]، خراسانی و زمانی‌منش [۱۷]، صادقی [۱۶]، خواجهگانی [۱۵]، جلیلود [۱۴] و [۱۵] مطابقت دارد، بنابراین می‌توان گفت که مدل مفهومی در این مسیر با مدل تجربی برازش دارد.

در خصوص فرضیه سوم که بر تأثیر یادگیری سازمانی بر رضایت شغلی دلالت دارد، پیشینه پژوهشی مطابق با فرضیه سوم یافت نشد اما در نتایج نمایان شده مشخص شد که یادگیری سازمانی به صورت علی و مستقیم و با ضریب ۰/۷۳ بر رضایت شغلی دبیران دوره متوسطه شهر سیریک در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ تأثیر می‌گذارد. بنابراین فرضیه سوم نیز مورد تأیید است. در تبیین این فرضیه می‌توان بیان کرد یادگیری سازمانی زمانی رخ می‌دهد که پای‌های از دانش سازمانی را ایجاد کنیم. پایه‌های دانش با کسب، ذخیره‌سازی و تفسیر اطلاعات در داخل و خارج سازمان ایجاد می‌شود. کاربردهای استراتژیک سیستم‌های اطلاعاتی برای استفاده از دانش به دو شکل می‌باشد: توانایی برای شبیه‌سازی دانش از خارج سازمان (مثل سیستم‌های رقابتی هوش برای کسب اطلاعات از سایر شرکت‌ها با صنعت مشابه)، و توانایی ایجاد دانش جدید از طریق تفسیر، ساخت مجدد و اطلاعات بدست آمده جدید (مثل سیستم‌های اطلاعاتی جدید). یادگیری تنها در نتیجه استفاده از اطلاعات خارج از سازمان رخ نمی‌دهد بلکه در نتیجه تنظیم دوباره اطلاعات موجود، اصلاح ساختارهای اطلاعاتی، و اصلاح ساختار تئوری‌ها رخ می‌دهد. برای استفاده از دانش همچنین می‌توان از سیستم‌های بررسی محیط اطلاع‌رسانی و فیلترهای هوش استفاده نمود [۱۸].



در خصوص فرضیه چهارم که بر تأثیر فرهنگ سازمانی بر رضایت شغلی دلالت دارد، پیشینه پژوهشی مطابق با فرضیه چهارم یافت نشد اما مشخص شد که فرهنگ سازمانی به صورت علی و مستقیم و با ضریب ۰/۶۹ بر رضایت شغلی دبیران دوره متوسطه شهر سیریک در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ تأثیر می‌گذارد. بنابراین فرضیه چهارم مورد تأیید است. در تبیین این فرضیه می‌توان بیان کرد برخی دیگر بر روی بخشهای نامحسوس و نانوشته در سازمان متمرکز شده اند؛ لذا فرهنگ را همان چیزی می‌دانند که به عنوان یک پدیده درست، به اعضای تازه وارد آموزش داده می‌شود و نشان دهنده بخش نانوشته و نامحسوس سازمان است

در خصوص فرضیه پنجم که بر تأثیر رضایت شغلی بر انگیزش شغلی دبیران دلالت دارد، با پژوهش‌های [۱۸] و [۱۹] مطابقت دارد. بنابراین مدل مفهومی در این مسیر با مدل تجربی برازش دارد. در تبیین این فرضیه می‌توان بیان کرد در مطالعات امروزه هرگاه از انگیزه بحث به میان می‌آید همراه با رضایتمندی بیان می‌گردد، می‌توان گفت این دو مقوله نزدیکی بسیاری با هم دارند، رضایت شغلی مفهومی است که نشانگر ادراک کارکنان است از اینکه شغل و محیط کاری چه میزان برایشان ارزشمند می‌باشد و این ارزیابی کارکنان از رضایتمندی‌شان ناشی از انگیزش آنها می‌باشد [۹]. رضایت شغلی منجر به بالا رفتن سطح اشتیاق نسب به کار، عدم تمایل به ترک کردن کار، مسئولیت‌پذیری سازمانی می‌شود، رضایت شغلی به حالتی در فرد اشاره دارد که احساس لذت از کار به دلیل استفاده از ارزش‌های فرد در آن شغل در فرد ایجاد می‌شود [۱۰]. در خصوص فرضیه ششم که بیانگر اثر غیرمستقیم یادگیری سازمانی بر انگیزش شغلی با نقش میانجی رضایت شغلی است، مطابق پژوهش‌های ذکرشده و همچنین به اثبات رسیدن فرضیه موردنظر، مدل مفهومی از این مسیر با مدل تجربی برازش دارد. نتایج این تحقیق با تحقیق [۲۰]، [۲۱] و [۱۸]، همسویی دارد.

در خصوص فرضیه هفتم که اثر غیرمستقیم فرهنگ سازمانی بر انگیزش شغلی با نقش میانجی رضایت شغلی است مطابق پژوهش‌های ذکرشده و همچنین به اثبات رسیدن فرضیه موردنظر، مدل مفهومی از این مسیر با مدل تجربی برازش دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت که فرهنگ عقلانی از طریق تمرکز فعالیتهای یکپارچه و متمرکز درونی مشخص می‌شود و موجب رقابت یک سازمان با سازمان‌های دیگر می‌شود، ارزش‌های محوری این نوع فرهنگ را کارایی و سودمندی تشکیل می‌دهند. فرهنگ ایدئولوژیک برخلاف فرهنگ عقلانی بر عدم تمرکز قدرت متمرکز است و متوجه رشد و رقابت بیرونی می‌باشد، اهداف گسترده رهبری موجب تعهد در افراد نسبت به سازمان می‌شود. فرهنگ مشارکتی مبتنی بر عدم تمرکز قدرت، تنوع فعالیتها و توجه داخلی به حفظ سیستم می‌باشد، بنابراین روابط اعضا بسیار دوستانه و مبتنی بر تعاون است و این موجب روحیه بالای گروه و اعتماد بسیار آنان نسبت به هم می‌شود. فرهنگ سلسله مراتبی نیز همانند فرهنگ مشارکتی و برخلاف فرهنگ عقلانی و ایدئولوژیک مبتنی بر توجه داخلی و حفظ سیستم می‌باشد و ویژگی آن تمرکز قدرت و فعالیت‌های یکپارچه است. با عنایت به این که افرادی که در سازمان فعالیت می‌کنند در عملکرد سازمانی نقش بسزایی دارند و از طرفی رضایت این افراد از سازمان خود، نقش قابل ملاحظه‌ای در بازدهی و انگیزش ایفا می‌کند. به نظر می‌رسد که احساسات و نگرش‌های مثبت افراد در رابطه با سازمان و شغل خود می‌تواند راه گشای بسیاری از مسائل و مشکلات موجود در سازمان باشد. نتایج این قسمت از تحقیق با یافته‌های [۲۲]، [۱۹]، [۲۳]، [۲۴] همخوانی و مطابقت دارد

با توجه به تأیید فرضیه‌های پژوهش و اهمیت سه سازه رضایت شغلی، فرهنگ سازمانی و یادگیری سازمانی در پیش‌بینی انگیزش شغلی افراد، پیشنهاد می‌گردد این سازمان به منظور افزایش انگیزش کارکنان خود این سه سازه را مورد توجه قرار دهد. بدین منظور این مدیران سازمان می‌تواند با توجه به ابعاد رضایت شغلی و فرهنگ سازمانی و یادگیری سازمانی همچون رعایت عدالت در تعاملات و احترام به افراد موجب بهبود انگیزش کارکنان خود شوند. نتایج این پژوهش همچنین نشان داد که برای پیش‌بینی و بهبود انگیزش شغلی و اشتیاق سازمانی مدیران سازمان باید به طور همزمان به رضایت شغلی، فرهنگ سازمانی، یادگیری سازمانی افراد و انگیزش آنها توجه کنند. آنها باید توجه داشته باشند که مشاغل سازمان دارای

ویژگی هایی همچون استقلال، اهمیت، هویت و بازخورد باشند، مثلاً سرپرستان سازمان می توانند به منظور بهبود ویژگی های شغلی به کارمندان خود به صورت منظم بازخود دهند و به آنها بعضی وقت ها استقلال و آزادی عمل بدهند.

نتایج تحقیق نشان می دهد که فرهنگ سازمانی بر انگیزش شغلی دبیران آموزش و پرورش شهرستان سیریک تأثیر دارد. بر همین اساس پیشنهاد می گردد که برای ایجاد و تقویت انگیزش شغلی در سازمان، جو و فضا در سازمان حکم فرما شود. برای این منظور می توان مواردی مانند انتشار نشریه در مورد فرهنگ سازمانی شغلی بر انگیزش شغلی کارکنان، استقرار و نهادینه کردن سیستم پیشنهادات و لقاء کردن این موضوع که تمامی پیشنهادات واصله بررسی می گردند. ارائه آموزش های مورد نیاز برای انجام شغل به فرد قبل از انجام کار ارائه آموزش ضمن خدمت به کارکنان برای آشنایی با روش های جدید انجام کار؛ اعزام افراد به سازمان های موفق برای آشنایی هر چه بهتر با کار خود؛ القای این احساس به فرد که کار وی برای سازمان ارزشمند است، این امر باید توسط مقام مسئول و مدیران سازمان صورت پذیرد. نتایج نهایی حاصل از پژوهش کلیه فرضیات مطرح شده تأیید شدند. یادگیری سازمانی، فرهنگ سازمانی، رضایت شغلی بر انگیزش شغلی کارکنان تأثیر مستقیم داشتند. همچنین اثر غیرمستقیم یادگیری سازمانی بر انگیزش شغلی کارکنان با نقش میانجیگری رضایت شغلی و اثر غیرمستقیم فرهنگ سازمانی بر انگیزش شغلی با نقش میانجیگری رضایت شغلی مثبت و معنی دار می باشد؛ به طور کلی نتیجه می شود که انگیزش شغلی بر اساس یادگیری سازمانی و فرهنگ سازمانی با نقش واسطه ای رضایت شغلی با مدل تجربی برازش دارد.

۵- مراجع

- [۱] میرکمالی، سیدمحمد، صحرایی بیرانوند، مهدی و پورکریمی، جواد. (۱۳۹۴). بررسی رضایت شغلی مدیران مدارس شهرستان خرم آباد و ارائه راهکارهایی برای افزایش رضایت شغلی آنها. پژوهش های رهبری و مدیریت آموزشی، ۲(۶)، ۳۱-۵۰.
- [۲] Marcus, J., & Roy, J. (2019). In search of sustainable behaviour: The role of core values and personality traits. *Journal of Business Ethics*, 158(1), p63-79.
- [۳] Kanfer, R., Frese, M., & Johnson, R. E. (2017). Motivation related to work: A century of progress. *Journal of Applied Psychology*, 102(3), 338.
- [۴] Elias, R., & White, S. W. (2020). Measuring social motivation in autism spectrum disorder: Development of the social motivation interview. *Journal of autism and developmental disorders*, 50(3), p798-811.
- [۵] ضیائی محمدصادق و همکاران (۱۳۹۰). بررسی رابطه بین فرهنگ سازمانی و تعهد سازمانی در میان کارکنان کتابخانه های دانشگاه تهران بر اساس مدل فرهنگ سازمانی دنیسون. نشریه تحقیقات کتابداری و اطلاع رسانی دانشگاهی، سال چهل و پنجم، شماره ۵۵، ۴۹-۷۲.
- [۶] Wong, K. Y. (2005). Critical success factors for implementing knowledge management in small and medium enterprises. *Industrial management & Data systems*.
- [۷] بودلایی، حسن. کوشکی جهرمی، علیرضا و ستاری نسب، رضا (۱۳۹۰). یادگیری و اعتماد سازمانی، حلقه های میانجی بین توانمندسازی روانشناختی و تعهد سازمانی. فرآیند مدیریت و توسعه دوره ۲۴ بهار ۱۳۹۰ شماره ۷۵
- [۸] خانعلی زاده، رقیه، کردنائیچ، اسدالله، فانی، علی. اصغر و مشبکی، اصغر. (۱۳۸۹). رابطه بین توانمندسازی و یادگیری سازمانی، پژوهش نامه مدیریت تحول، ۲(۳)، ۴۵-۲۰.

- [۹] شیرزاد، بهارک، بنی سی، پری ناز، سوداگر، احسان. (۱۳۹۶). رابطه انگیزش شغلی با رضایت شغلی در کارکنان هتل. مطالعات روانشناسی صنعتی و سازمانی، ۴(۲)، ۷۵-۸۴.
- [۱۰] کاکائی، حمید؛ میرزائی، امیر حسن؛ دامن کشیده، مرجان؛ محمدی، هادی. (۱۴۰۰). نقش استراتژی های سرمایه انسانی بر بهبود رضایت شغلی (مورد مطالعه: بانک ملت شعب تهران). فصلنامه رویکردهای پژوهشی نوین در مدیریت و حسابداری، سال پنجم، شماره ۸۰، ص ۶۱ - ۷۳.
- [۱۱] Steijn, B., & Van der Voet, J. (2019). Relational job characteristics and job satisfaction of public sector employees: When prosocial motivation and red tape collide. *Public Administration*, 97(1), 64-80.
- [۱۲] مدبری راد، مریم؛ مومنی مهمونی، حسین. (۱۳۹۶). رابطه بین انگیزه شغلی با کیفیت تدریس معلمان مقطع ابتدایی (مطالعه موردی: منطقه تبادکان مشهد). سومین کنفرانس سراسری دانش و فناوری علوم تربیتی مطالعات اجتماعی و روانشناسی ایران.
- [۱۳] عباسقلی زاده، اسماء؛ عباسقلی زاده، سمانه؛ علیرضایی، اسدالله؛ جعفری، مهدی. (۱۳۹۹). الگویابی معادلات ساختاری رابطه بین یادگیری سازمانی با انگیزش شغلی کارکنان در آموزش و پرورش ناحیه یک بندرعباس. سومین همایش ملی پژوهش های حرفه ای در روانشناسی و مشاوره با رویکرد از نگاه معلم.
- [۱۴] جلیوند، حسین. (۱۳۹۲). بررسی تاثیر انگیزش شغلی بر یادگیری سازمانی و توانمندسازی کارکنان در واحدهای ستادی بانک سپه، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی، دانشکده مدیریت - گروه مدیریت دولتی.
- [۱۵] خواجهگانی، رضا. (۱۳۹۳). تأثیر فرهنگ سازمانی بر انگیزش شغلی کارکنان شرکت پشتیبانی ساخت و تهیه بررسی کالای نفت تهران، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی.
- [۱۶] صادقی، صغری. (۱۳۹۴). رابطه فرهنگ سازمانی با انگیزش شغلی کارکنان اداری آموزش و پرورش شهرستانهای سمنان، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه پیام نور مرکز تهران.
- [۱۷] خراسانی، اباصلت؛ زمانی منش، حامد. (۱۳۹۶). نقش انگیزش شغلی در یادگیری سازمانی و توانمندسازی روانشناختی در راستای بهبود عملکرد اقتصادی کارکنان شهرداری. فصلنامه علمی - پژوهشی اقتصاد و مدیریت شهری، سال ۵، شماره ۱۹.
- [۱۸] ترابی، حسین و وارث، مهدی. (۱۳۹۶). بررسی رابطه انگیزش شغلی کارکنان با ابعاد یادگیری سازمانی (مطالعه موردی: یکی از مراکز درمانی - آموزشی استان فارس). سومین کنفرانس ملی پژوهش های کاربردی در علوم مدیریت، اقتصاد و حسابداری ایران. قم: مرکز مطالعات و تحقیقات اسلامی سروش حکمت مرتضوی.
- [۱۹] Al-Abdullat, B. M., & Dababneh, A. (2018). The mediating effect of job satisfaction on the relationship between organizational culture and knowledge management in Jordanian banking sector. *Benchmarking: An International Journal*, 25(2), 517-544.
- [۲۰] Davis, S., & Kohlmeyer, J. M. (2005). The impact of employee rank on the relationship between attitudes, motivation, and performance. In *Advances in management accounting* (Vol. 14, pp. 233-252). Emerald Group Publishing Limited.
- [۲۱] Lin, C. Y., Huang, C. K., & Zhang, H. (2019). Enhancing employee job satisfaction via E-learning: the mediating role of an organizational learning culture. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 35(7), 584-595.
- [۲۲] Mubarak, E. S. (2019). The Effect of Organizational Culture and Work Motivation on Employee Performance: The Mediating Role of Job Satisfaction. *European Journal of Business and Management*, 11(35), 2222-1905.

- [۲۳] Shahriari, M., Tajmir Riahi, M., Azizan, O., & Rasti-Barzoki, M. (2023). The effect of green organizational culture on organizational commitment: The mediating role of job satisfaction. *Journal of Human Behavior in the Social Environment*, 33(2), 180-197.
- [۲۴] Jamil, D. A., Sabah, K. K., Gardi, B., & Adnan, S. (2022). The mediation role of organizational culture between employee turnover intention and job satisfaction.



کاربرد هوش مصنوعی در مدیریت منابع انسانی و ارزیابی عملکرد

سمیه پورحسن

استادیار گروه مدیریت و حسابداری دانشگاه پیام نور تهران - ایران

porhasan@pnu.ac.ir

چکیده

براساس نظرسنجی های صورت گرفته، متخصصان منابع انسانی معتقدند هوش مصنوعی در مدیریت منابع انسانی می تواند فرصت هایی را برای تسلط بر مهارت های جدید و به دست آوردن زمان آزاد بیشتر ارائه نماید و به متخصصان منابع انسانی اجازه می دهد تا نقش های فعلی خود را گسترش داده تا در سازمانشان استراتژیک تر باشند. با این حال، اکثر رهبران منابع انسانی بیان می کنند که همگام شدن با سرعت تغییرات تکنولوژیکی در محل کار برایشان چالش برانگیز است. به این ترتیب، اکنون بیش از هر زمان دیگری برای متخصصان منابع انسانی مهم است درک کنند که هوش مصنوعی در حوزه آنها از چه راه هایی تغییر ایجاد می کند. یکی از کاربردهای هوش مصنوعی در ارزیابی عملکرد در حوزه مدیریت منابع انسانی، بهینه سازی فرآیند جذب و استخدام است. با بهره گیری از الگوریتم های پیچیده، هوش مصنوعی قادر است حجم عظیمی از رزومه ها را به سرعت تحلیل کرده و با تطبیق دقیق آنها با مشخصات شغلی، بهترین گزینه ها را برای مصاحبه شناسایی نمایند.

کلمات کلیدی: هوش مصنوعی، منابع انسانی، استخدام، ارزیابی عملکرد

مقدمه

در سطح بالا، هوش مصنوعی (AI)، فناوری است که به رایانه‌ها اجازه می‌دهد تا از داده‌های جمع‌آوری شده قبلی یاد بگیرند و اقداماتی را انجام دهند یا توصیه کنند. از نظر متخصصان منابع انسانی، هوش مصنوعی در مدیریت منابع انسانی را می‌توان به روش‌های مختلف برای ساده‌سازی فرآیندها و بهبود کارایی به کار برد [۱]. در حالی که سازمان‌ها هوش مصنوعی را در فرآیندهای منابع انسانی خود با نرخ‌های متفاوت به کار می‌گیرند، واضح است که این فناوری با پذیرش گسترده‌تر، تأثیری پایدار بر این حوزه خواهد داشت. به همین دلیل، مهم است که متخصصان منابع انسانی خود را برای این تغییرات با درک اینکه فناوری چیست و چگونه در عملکردهای مختلف اعمال می‌شود، آماده کنند. هوش مصنوعی به عنوان ابزاری تحول‌آفرین در منابع انسانی، فرآیند ارزیابی عملکرد کارکنان را از یک رویکرد ذهنی و سلیقه‌ای به تحلیل داده‌محور، دقیق و منصفانه ارتقا داده است. [۲]

هوش مصنوعی و استخدام کارکنان

در حالی که هوش مصنوعی کار منابع انسانی در استخدام و جذب را بسیار آسان‌تر کرده است، این تکنولوژی همچنین کاری می‌کند که با ساده‌تر و کاربردی‌تر شدن فرآیند ارسال رزومه و مصاحبه و استخدام، نرخ تکمیل درخواست توسط متقاضیان بهبود یابد. علاوه بر این، هوش مصنوعی نقش مهمی در کشف مجدد متقاضیان ایفا کرده است. [۳] با نگهداری پایگاه داده از متقاضیان گذشته، فناوری هوش مصنوعی می‌تواند مجموعه موجود متقاضیان را تجزیه و تحلیل کند و آنهایی را که برای نقش‌های جدید مناسب هستند، شناسایی نماید. به جای صرف زمان و منابع برای جستجوی استعدادهای تازه، متخصصان منابع انسانی می‌توانند از این فناوری برای شناسایی کارکنان واجد شرایط، سریع‌تر و آسان‌تر از همیشه استفاده کنند. هنگامی که مدیران استخدام بهترین گزینه را برای موقعیت‌های باز خود، پیدا کردند، فرآیند پذیرش و استخدام آغاز می‌شود. [۴]

تحرک داخلی و حفظ کارکنان

علاوه بر بهبود فرآیند استخدام، متخصصان منابع انسانی می‌توانند از هوش مصنوعی برای تقویت تحرک داخلی و حفظ کارکنان نیز استفاده نمایند. از طریق نظرسنجی‌های بازخورد شخصی و سیستم‌های شناسایی کارکنان، بخش‌های منابع انسانی امروز می‌توانند مشارکت کارکنان و رضایت شغلی را با دقت بیشتری نسبت به قبل ارزیابی کنند. با توجه به اینکه درک نیازهای کلی کارکنان چقدر اهمیت دارد، بسیار سودمند است، با این حال چندین مزیت سازمانی کلیدی برای داشتن این اطلاعات نیز وجود دارد. [۵]

بر اساس گزارش اخیر انجمن حرفه‌ای منابع انسانی، برخی از نرم‌افزارهای مبتنی بر هوش مصنوعی می‌توانند شاخص‌های کلیدی موفقیت کارکنان را مورد ارزیابی قرار دهند تا آنهایی را که باید ارتقاء یابند، شناسایی کنند و در نتیجه تحرک داخلی را افزایش دهند. انجام این کار این پتانسیل را دارد که به طور قابل توجهی هزینه‌های جذب استعداد را کاهش داده و نرخ حفظ کارکنان را تقویت نمایند. [۱]

نقش هوش مصنوعی در مقابله با چالش‌های HRM

0 جذب و حفظ استعداد

هوش مصنوعی می‌تواند با خودکارسازی فرآیند استخدام به HRM کمک کند تا استعدادها را جذب و حفظ کند. این امر شامل استفاده از ربات‌های چت مبتنی بر هوش مصنوعی برای پاسخ به سؤالات و درخواست‌های متقاضیان، استفاده از الگوریتم‌های یادگیری ماشین برای تجزیه و تحلیل رزومه و شناسایی بهترین متقاضیان و استفاده از تجزیه و تحلیل پیش‌بینی‌کننده برای شناسایی کارمندان با پتانسیل بالا است.

0 مدیریت تنوع و شمول کارکنان

هوش مصنوعی همچنین می‌تواند به مدیریت منابع انسانی در مدیریت تنوع و شمول کارکنان با خودکار کردن فرآیند بررسی عملکرد کمک کند. این امر شامل استفاده از الگوریتم‌های یادگیری ماشین برای شناسایی سوگیری و تبعیض در ارزیابی عملکرد، ارائه آموزش به کارکنان در مورد تنوع و شمول و رسیدگی به تبعیض و تعصب است.

0 مدیریت تعامل کارکنان

هوش مصنوعی می‌تواند با خودکارسازی فرآیند نظرسنجی مشارکت کارکنان، به مدیریت مشارکت کارکنان کمک کند. این موضوع شامل استفاده از الگوریتم‌های یادگیری ماشینی برای شناسایی زمینه‌های بهبود، ارائه بازخورد و مربیگری به کارکنان و پیگیری پیشرفت در طول زمان است.

0 مدیریت داده‌های کارکنان

هوش مصنوعی می‌تواند با خودکار کردن فرآیند مدیریت داده‌ها، به مدیریت منابع انسانی در مدیریت داده‌های کارکنان کمک کند. این امر شامل استفاده از الگوریتم‌های یادگیری ماشین برای شناسایی خطاها و ناسازگاری‌ها، ارائه به‌روزرسانی‌های هم‌زمان و اطمینان از انطباق با قوانین حفظ حریم خصوصی داده‌ها است. [۶]

مزایای هوش مصنوعی در منابع انسانی

بارزترین مزایای هوش مصنوعی در محیط کار مربوط به خودکارسازی عملکردهای حیاتی است. از آنجایی که رایانه‌ها از داده‌ها برای تقلید از یادگیری و تجزیه و تحلیل انسان استفاده می‌کنند، کار ارزیابی را کم‌استرس‌تر و کارآمدتر می‌نماید. این امر به این دلیل اتفاق می‌افتد که وقتی اطمینان وجود داشته باشد که همه داده‌ها در نظر گرفته شده‌اند، سریع‌تر تصمیم‌گیری صورت می‌گیرد. کارمندان هم با خودکار و سفارشی کردن فرایندها، تجربه بهتری کسب می‌نمایند.

0 ساده‌سازی استخدام و حذف سوگیری‌ها در استخدام، استخدام کارمندان جدید در حال حاضر رقابتی است. صرف زمان زیاد برای یافتن متقاضی مناسب، ممکن است به این معنی باشد که کارجویان برتر حتی قبل از اینکه به آنها دسترسی پیدا شود، از بازار خارج شده باشند. از بررسی رزومه‌ها گرفته تا زمان‌بندی مصاحبه‌ها و پاسخ‌گویی به سؤالات و درخواست‌های متقاضیان احتمالی، هوش مصنوعی می‌تواند زمانی را که صرف غربال کردن داده‌ها و انجام کارهای معمول استخدام می‌شود، کاهش دهد. همچنین می‌تواند تعصبات را از بین برده و مطمئناً کاندیدای مناسب انتخاب می‌شود.

0 غربالگری مبتنی بر هوش مصنوعی می‌تواند فهرست متقاضیان را با مرتب‌سازی افرادی که دارای مرتبط‌ترین مجموعه مهارت‌ها هستند، محدود کند.

0 اگر به درستی برنامه‌ریزی شود، نرم افزار غربالگری، متقاضیان را کاملاً بر اساس صلاحیت‌ها در نظر می‌گیرد و سوگیری ناخودآگاه را که گاهی اوقات می‌تواند بر روند غربالگری اولیه تأثیر بگذارد، حذف نماید.

0 هوش مصنوعی می‌تواند بررسی‌های پس‌زمینه یا تحلیل‌های دیگر را انجام دهد تا مطمئن شود داوطلبانی که با آنها صحبت می‌شود، واجد شرایط هستند.

0 چت‌بات‌ها می‌توانند به سؤالات استخدام‌کنندگان احتمالی پاسخ دهند، مصاحبه‌ها را برنامه‌ریزی کرده و اطلاعات کلیدی را قبل و بعد از مصاحبه با آنها در میان بگذارند. [۷]

همه اینها در وقت صرفه‌جویی، و روند را منصفانه نگه می‌دارد و سازمان می‌تواند تلاش خود را بر روی انجام مصاحبه‌ها و انتخاب نامزدهای مناسب متمرکز نماید.

0 ساده کردن عملکردهای منابع انسانی، از آنجایی که فناوری هوش مصنوعی ۲۴ ساعته در دسترس است و می‌تواند خطاهای انسانی را از فرآیندهای روزمره حذف کرده، و تجربه منابع انسانی بهتری را برای کارمندان و مدیران ایجاد نماید. کاهش زمانی که مدیران و منابع انسانی دور از کار صرف می‌کنند تا برنامه‌ها را هماهنگ کنند، آنها را برای کارهای مهم‌تر آزاد می‌کند و کارمندان در تلاش برای برنامه‌ریزی منتظر نمی‌مانند.

- 0 بهبود فرآیندهای استخدام و شروع به کار فرد تازه‌ورود، تجربه کارمند جدید تأثیر زیادی بر رضایت شغلی و عملکرد آنها و متعاقباً بر میزان نگهداری آنها دارد. هوش مصنوعی می‌تواند با خودکارسازی، بسیاری از کارها را ساده‌تر کند. به عنوان مثال، هوش مصنوعی می‌تواند:
- ✓ به طور خودکار اسناد استخدام را تأیید کند
- ✓ درخواست‌های کارکنان برای دسترسی سخت‌افزار یا حساب را مدیریت کند
- ✓ به سؤالات متداول در نقاط کلیدی فرآیند پاسخ دهد
- ✓ ارائه سیاست‌ها و رویه‌های شرکت
- ✓ به استخدام‌کنندگان جدید در مورد تیمی که به آنها ملحق می‌شوند یا وظایف خاصی که به آنها محول شده است اطلاع دهد

0 ایجاد یک استراتژی آموزشی مفیدتر، هوش مصنوعی در برنامه‌های آموزشی سازمان، می‌تواند تجربه یادگیری را با نیازهای کارکنان تطبیق دهد. می‌توان آنها را در دوره‌های خود پیاده‌سازی کرد تا دانش کارکنان را ارزیابی و برنامه‌های آموزشی خاصی را برای افزایش سرعت آنها توصیه نمود. علاوه بر این می‌توان از آن برای بررسی معیارهای آموزش شرکت استفاده کرد تا مشخص شود کدام کارمندان به آموزش بیشتری نیاز دارند. هوش مصنوعی همچنین به شناسایی مسیرهای شغلی احتمالی بر اساس سابقه آموزشی و نیازها به سازمان کمک می‌کند.

با ابزارهای مناسب هوش مصنوعی، می‌توان اطمینان حاصل نمود که کارمندان سریع‌تر یاد می‌گیرند و بر مهارت‌هایی تمرکز می‌کنند که برای ادامه دادن در حوزه کاری خود نیاز دارند. [۴]

معایب هوش مصنوعی در منابع انسانی

هوش مصنوعی جایگزینی برای مشارکت واقعی انسان نیست. در واقع مواردی وجود دارد که هوش مصنوعی برای سازمان و کارمندان آن مضر است..

0 معرفی خطاهای ماشینی

رایانه‌ها همیشه گزینه مناسبی برای انجام تحلیل نیستند. خطا در برنامه‌نویسی می‌تواند منجر به تفسیر نادرست داده‌ها یا در نظر گرفتن عوامل اشتباه هنگام مرتب‌سازی بین متقاضیان شود. نباید گزارش‌های مهم را به طور کامل به هوش مصنوعی سپرد.

0 تداوم تعصبات در استخدام

استفاده از هوش مصنوعی برای مرتب‌سازی متقاضیان می‌تواند ناخواسته سوگیری ایجاد و متقاضیان واجد شرایط و متنوع را حذف کند. اگر پارامترهای اولیه‌ای که در برنامه تنظیم می‌شود شامل سوگیری ضمنی باشد، در نتایجی که به دست می‌آید انصاف و درستی کسب نمی‌شود.

0 برخی از تصمیمات مستلزم دخالت انسان است

در حالی که هوش مصنوعی برای تجزیه و تحلیل داده‌ها و ارائه نتایج مفید برای تصمیم‌گیری عالی است، اما همیشه نمی‌تواند تفاوت‌های مهم و غیرفنی را دنبال کند. به عنوان مثال، نمی‌تواند مواردی مانند فرهنگ و ارزش‌های شرکت را هنگام ارزیابی متقاضیان شغلی در نظر بگیرد. اگر تصمیم‌گیری‌ها کاملاً به هوش مصنوعی سپرده شود، ممکن است با مجموعه‌ای از متقاضیان مواجه شد که از نظر فنی مهارت دارند اما در محیط اداری مطابقت نمی‌کنند.

0 افزایش خطرات برای امنیت سایبری

چت‌بات‌ها می‌توانند وسیله‌ای عالی برای ساده‌سازی تراکنش‌های معمول منابع انسانی باشند. با این حال، آنها همچنین اهداف آسانی برای هکرها هستند. به اشتراک‌گذاری داده‌های شخصی یا شرکتی حساس از طریق این برنامه‌ها می‌تواند سازمان را در معرض حملات سایبری قرار دهد. [۵]

اهمیت و ضرورت استفاده از هوش مصنوعی در ارزیابی عملکرد

در فضای رقابتی امروز، عملکرد منابع انسانی یکی از مهم‌ترین عوامل موفقیت سازمان‌ها به شمار می‌رود. ارزیابی عملکرد دقیق، منصفانه و مستمر نه تنها به شناسایی نیروهای کلیدی و نیازهای توسعه فردی کمک می‌کند، بلکه نقش مهمی در ایجاد انگیزش، ارتقای بهره‌وری و تحقق اهداف استراتژیک ایفا می‌نماید. با این حال، روش‌های سنتی ارزیابی معمولاً با چالش‌های متعددی نظیر تعصب ارزیاب، عدم تکرارپذیری نتایج، تأخیر در بازخورد و اتکای بیش از حد به قضاوت‌های کیفی روبرو هستند. هوش مصنوعی با اتکا به داده‌های کمی و کیفی و بهره‌گیری از الگوریتم‌های یادگیری ماشین، می‌تواند سازمان را متحول کند. از جمله مزایای کلیدی استفاده از هوش مصنوعی در فرایند ارزیابی عملکرد:

کاهش تعصب و سوگیری: الگوریتم‌های هوش مصنوعی برخلاف انسان، فاقد قضاوت شخصی و جنسیتی و سوگیری فرهنگی هستند

افزایش دقت و تکرارپذیری: مدل‌های آماری و یادگیری ماشین قابلیت تولید خروجی‌های قابل اتکا و یکنواخت دارند.

تحلیل حجم بالای داده AI: می‌تواند داده‌های تولیدشده از ابزارهای دیجیتال (مانند نرم‌افزارهای مدیریت پروژه یا پلتفرم‌های تعامل سازمانی) را پردازش و تحلیل کند.

ارزیابی مداوم و بلادرنگ: به جای ارزیابی‌های سالانه، سیستم‌های هوشمند امکان پایش پیوسته عملکرد را فراهم می‌کنند. همچنین، استفاده از هوش مصنوعی منجر به یکپارچه‌سازی بهتر بین ارزیابی عملکرد، توسعه منابع انسانی، برنامه‌ریزی جانشینی و پاداش‌دهی می‌شود. به عبارتی، AI با ایجاد یک حلقه فیدبک خودکار و پیوسته، می‌تواند فرهنگ بازخورد مستمر و توسعه‌محور را در سازمان‌ها نهادینه کند. [۸]

ابزارهای مطرح جهانی برای ارزیابی عملکرد با هوش مصنوعی

در سال‌های اخیر، ده‌ها پلتفرم و ابزار مبتنی بر AI در حوزه مدیریت منابع انسانی معرفی شده‌اند که تمرکز آن‌ها بر ارزیابی عملکرد، تحلیل رفتار کارکنان و پیش‌بینی قابلیت‌هاست. که می‌توان به موارد زیر اشاره نمود:

HireVue

یک پلتفرم مصاحبه ویدیویی مبتنی بر هوش مصنوعی است که با تحلیل گفتار، لحن صدا، حالت چهره و محتوای پاسخ‌ها، قابلیت پیش‌بینی تطابق فرد با شغل و فرهنگ سازمانی را دارد. مناسب برای استخدام و تحلیل عملکرد رفتاری.

Pymetrics

بر پایه علوم اعصاب و یادگیری ماشین طراحی شده و از بازی‌های شناختی برای ارزیابی هوش هیجانی، تصمیم‌گیری و مهارت‌های رفتاری کارکنان استفاده می‌کند. در بسیاری از شرکت‌های Fortune 500 به کار می‌رود.

Lattice

یک سیستم یکپارچه مدیریت عملکرد است که امکان ثبت بازخورد مداوم، تحلیل OKR ها و پایش شاخص‌های پیشرفت فردی را فراهم می‌سازد. قابلیت تحلیل داده‌های متنی و مقایسه عملکرد بین تیم‌ها را دارد.

CultureAmp

پلتفرم تحلیل احساسات کارکنان و ارزیابی تجربه کاری. با استفاده از NLP و تحلیل آماری، نقاط ضعف فرهنگی و ریسک ترک شغل را شناسایی می‌کند.

PeopleHum

سیستم مدیریت چرخه کامل منابع انسانی که شامل ابزارهای ارزیابی عملکرد، رضایت کارکنان، تحلیل رفتار و پیش‌بینی بهره‌وری است. [۹]

مزایای کلیدی استفاده از AI در ارزیابی عملکرد

استفاده از هوش مصنوعی در ارزیابی عملکرد کارکنان، سازمان‌ها را قادر می‌سازد تا از رویکردی دقیق، منسجم و مبتنی بر داده برای تصمیم‌گیری‌های حیاتی منابع انسانی بهره‌مند شوند. این فرصت‌ها نه تنها منجر به افزایش اثربخشی فرآیند ارزیابی

می‌شوند، بلکه نقش کلیدی در ارتقای تجربه کارکنان، بهبود مدیریت استعدادها و توسعه فرهنگ سازمانی دارند. در ادامه مهم‌ترین مزایا و فرصت‌های پیاده‌سازی AI در ارزیابی عملکرد مطرح می‌شود:

- کاهش سوگیری انسانی
- یکی از بارزترین مزایای AI، حذف یا کاهش تأثیر سوگیری‌های شناختی، جنسیتی، نژادی یا فرهنگی در فرآیند ارزیابی است. الگوریتم‌ها بر اساس داده‌های واقعی و عینی تصمیم‌گیری می‌کنند، نه برداشت‌ها یا احساسات شخصی.
- پایش بلادرنگ عملکرد
- سازمان‌ها دیگر محدود به ارزیابی‌های دوره‌ای نیستند. با استفاده از هوش مصنوعی، می‌توان به‌صورت لحظه‌ای عملکرد کارکنان را بررسی، تحلیل و برای آن برنامه‌ریزی کرد. این ویژگی به ویژه برای محیط‌های کاری پویا و پروژه‌محور حیاتی است.
- تحلیل جامع داده‌ها
- AI قادر است حجم گسترده‌ای از داده‌های ساخت‌یافته (مانند ساعات کاری، خروجی پروژه‌ها، شاخص‌های فروش) و غیرساخت‌یافته (بازخورد متنی، تعاملات ایمیلی، گفت‌وگوهای چت سازمانی) را ترکیب و تحلیل کند تا تصویری دقیق از عملکرد افراد ارائه نماید.
- افزایش مشارکت کارکنان در فرآیند ارزیابی [۱۰]
- سیستم‌های AI با ارائه داشبوردهای شخصی‌سازی‌شده، نمودارهای تعاملی و بازخوردهای خودکار، امکان مشارکت فعال کارکنان در روند ارزیابی و توسعه را فراهم می‌سازند. این موضوع موجب افزایش رضایت شغلی و شفافیت در عملکرد می‌شود.
- پیش‌بینی و پیشگیری از افت عملکرد
- با تحلیل روندهای گذشته و داده‌های رفتاری، هوش مصنوعی می‌تواند افت عملکرد کارکنان را قبل از بروز بحران شناسایی کند. این پیش‌بینی‌ها به مدیران اجازه می‌دهد اقدامات اصلاحی را به‌موقع اجرا کنند.
- اتصال مستقیم به توسعه فردی و مسیر شغلی
- AI می‌تواند نقاط ضعف و قوت هر فرد را شناسایی کرده و مسیرهای توسعه شخصی متناسب با آن پیشنهاد دهد. همچنین این سیستم‌ها می‌توانند فرصت‌های ارتقاء یا جابجایی داخلی مناسب را معرفی کنند.
- پشتیبانی از تصمیم‌گیری‌های استراتژیک منابع انسانی
- تحلیل عملکرد در سطح کلان، به مدیران ارشد امکان می‌دهد تا الگوهای تیمی، گلوگاه‌های سازمانی و فرصت‌های بهبود را شناسایی و استراتژی منابع انسانی را با اهداف تجاری همسو کنند. [۱۱]

چالش‌ها و ملاحظات اخلاقی و فنی استفاده از ارزیابی عملکرد کارکنان با هوش مصنوعی

در کنار تمامی مزایا و نوآوری‌هایی که هوش مصنوعی در فرآیند ارزیابی عملکرد ارائه می‌دهد، چالش‌های قابل‌توجهی نیز وجود دارد که سازمان‌ها باید با دقت و حساسیت به آن‌ها بپردازند. این چالش‌ها می‌توانند فنی، حقوقی یا اخلاقی باشند [۱۲] و در صورت نادیده‌گرفتن آن‌ها، اعتماد کارکنان، دقت نتایج و کارایی کلی سیستم با خطر مواجه می‌شود. از جمله:

- شفافیت و توضیح پذیری الگوریتم‌ها

- سوگیری داده‌ها

- حریم خصوصی و امنیت داده‌ها

- پذیرش فرهنگی و سازمانی

- مسئولیت قانونی تصمیمات مبتنی بر AI . [۱۳]

نتیجه‌گیری

استفاده هوشمندانه از AI نه تنها فرآیند ارزیابی را منصفانه‌تر و سریع‌تر کرده، بلکه موجب بهبود تجربه متقاضیان و افزایش کیفیت استخدام‌ها شده است. داده‌ها به تصمیم‌گیری‌های دقیق‌تری انجامیدند و نقش منابع انسانی را، از فرآیندهای تکراری به تحلیلی و راهبردی ارتقا دادند.

بکارگیری هوش مصنوعی، مدیریت منابع انسانی را متحول می‌کند. سازمان‌هایی که راه‌حل‌های مبتنی بر هوش مصنوعی را پذیرفته‌اند یقیناً مزیت رقابتی در بازار کار را به دست خواهند آورد. با این حال، توجه به این نکته مهم است که هوش مصنوعی نوش‌دارویی برای همه چالش‌های HRM نیست. برای سازمان‌ها مهم است که اطمینان حاصل کنند که راه‌حل‌های مبتنی بر هوش مصنوعی اخلاقی، شفاف و همسو با ارزش‌ها و اهداف سازمانی هستند. با انجام این کار، سازمان‌ها می‌توانند از قدرت هوش مصنوعی برای بهبود شیوه‌های HRM خود و ایجاد نیروی کاری متعهدتر، سازنده‌تر و راضی‌تر استفاده نمایند.

منابع

- [۱] - محمد حسین وفادار، ۱۴۰۲، نقش هوش مصنوعی در فرآیندهای منابع انسانی سازمان، کنفرانس بین‌المللی مطالعات بین‌رشته‌ای مدیریت و مهندسی
- [۲] - مقاله جایگاه هوش مصنوعی در منابع انسانی، وب‌الگ دانشکده مدیریت دانشگاه تهران .
- [۳] - آمنه کالته آقامحمدی، سید مهدی شریفی، ۱۴۰۱، بررسی جایگاه هوش مصنوعی در منابع انسانی از منظر حذف مشاغل
- [۴] - محمدرضا منوچهری و لیال منوچهری، نقش کاربردی هوش مصنوعی در مدیریت منابع انسانی سازمان‌ها، ۱۴۰۰، سیزدهمین کنفرانس بین‌المللی فناوری اطلاعات، کامپیوتر و مخابرات
- [5]- Soumyadeb Chowdhury, Unlocking the value of artificial intelligence in human resource science direct web 2019, management through AI capability framework
- [6]- J. Stewart(2020) Black AI-enabled recruiting: What is it and how should a manager
- [۷] - محمد مهدی مهربان‌نیا، ۱۴۰۳، بررسی هوش مصنوعی در بهبود فرایندها و عملکرد منابع انسانی، چهارمین کنفرانس ملی مدیریت بازرگانی، کارآفرینی و حسابداری ایران
- [۸] - مقاله هوش مصنوعی و توانمندیهای آن در علم مدیریت منابع انسانی، ۲۰۲۳، وب‌الگ هاروارد بیزنس
- [9]- Artificial Intelligence Techniques in Human Resource Management— use it ? business horizons Franca Piazza 2015, A Conceptual Exploration
- [10]- Gartner , (2018), Top 10 Strategic Technology Trends for 2019
- [۱۱] - ناصر میقانی، ۱۳۹۹، مدیریت منابع انسانی در هزاره سوم، مطالعات کاربردی در علوم مدیریت و توسعه ، شماره ۲۷، جلد اول صفحه ۵۸ تا ۴۹
- [۱۲] - اکرم حشمدار و مراد کردی، ۱۴۰۱، اثربخشی سیستم‌های هوش مصنوعی در مدیریت منابع انسانی، پژوهش‌های معاصر در علوم مدیریت و حسابداری دوره چهارم، شماره ۱۲، صفحه ۶-۱

[۱۳] - میترا اسمخانی آده، ۱۳۹۹، مقاله جایگاه هوش مصنوعی در مدیریت منابع انسانی چهاردهمین همایش ملی پژوهش های مدیریت و علوم انسانی در ایران

طراحی مدل شایستگی‌های انسانی برای مربیان مهدکودک با هدف توسعه توانمندی‌های شناختی و هیجانی در کودکان پیش‌دبستانی

*زینب مقدم

اُستادیار، علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

Email: moghadam@pnu.ac.ir

چکیده

پژوهش حاضر با هدف تبیین اثر شایستگی‌های منابع انسانی مربیان پیش‌دبستانی بر پیامدهای رشد شناختی و هیجانی اجتماعی کودکان انجام شد. جامعه آماری شامل کلیه مربیان و کودکان مهدهای شهر همدان در سال 1403 بود که با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای 200 مربی و 400 کودک انتخاب شدند. ابزارها شامل پرسشنامه شایستگی مربی بر پایه الگوی توانایی-انگیزش-فرصت (AMO)، مقیاس تعاملات کلاس (CLASS Pre-K)، آزمون‌های اجرایی HTKS و DCCS برای عملکرد شناختی و مقیاس SSIS برای مهارت‌های اجتماعی کودکان بود. داده‌ها با نرم‌افزار SmartPLS 4 و آزمون مدلیابی معادلات ساختاری (PLS-SEM) تحلیل شد. نتایج نشان داد مؤلفه‌های شایستگی مربی به‌طور مستقیم و از طریق میانجی کیفیت تعاملات کلاس، رشد شناختی و هیجانی اجتماعی کودکان را پیش‌بینی می‌کنند. شاخص‌های برازش و ضرایب مسیر تأیید شدند. یافته‌ها اهمیت سرمایه‌گذاری بر آموزش، انگیزش و فرصت‌های شغلی مربیان را در ارتقای توسعه همه‌جانبه کودکان نشان دادند.

کلیدواژگان: شایستگی مربی، توانایی‌های مربی، کیفیت تعاملات کلاس، رشد شناختی، مهارت‌های اجتماعی.

¹. صندوق پستی 4697-19395.

1. مقدمه

تحولات سریع اجتماعی، فرهنگی و فناورانه در دهه‌های اخیر الگوهای رشد و یادگیری در سال‌های آغازین زندگی را دگرگون کرده است. دوره پیش‌دبستانی به‌عنوان مرحله‌ای بنیادین از رشد انسان، بستر شکل‌گیری مهارت‌های شناختی پایه مانند زبان، توجه، حافظه‌کاری و حل مسئله و نیز زیربنای رشد هیجانی، خودتنظیمی، همدلی و تعاملات اجتماعی به‌شمار می‌آید [1]. در این میان، مربیان مهدکودک مهم‌ترین عامل انسانی و آموزشی هستند که از طریق تعامل چهره‌به‌چهره، هدایت مبتنی بر بازی، و تنظیم هیجانی محیط کلاس، مسیر رشد شناختی و هیجانی کودک را جهت‌دهی می‌کنند [2]. شواهد نشان می‌دهد کیفیت رابطه مربی-کودک و شایستگی‌های انسانی مربی می‌تواند آثار پایدار بر نتایج شناختی و هیجانی کودک تا سال‌های بعدی داشته باشد [3].

2. متن یا بدنه اصلی مقالات

در مدیریت منابع انسانی، «شایستگی» به‌عنوان مجموعه یکپارچه‌ای از دانش، مهارت‌ها، ویژگی‌های شخصیتی، ارزش‌ها، انگیزش‌ها و رفتارهای قابل مشاهده تعریف می‌شود که عملکرد اثربخش را در نقش‌های شغلی مشخص می‌سازد [4*5]. مک‌کلند با نقد اتکاء به آزمون‌های هوش و نمرات تحصیلی برای پیش‌بینی عملکرد، پیشنهاد کرد گزینش و توسعه منابع انسانی باید بر شاخص‌های رفتاری مرتبط با موفقیت شغلی تمرکز کند [6]. در ادامه، مدل‌های شایستگی در آثار کلاسیک بویاتزیس و اسپنسر و اسپنسر گسترش یافت و چارچوب‌های عملی برای شناسایی، ارزیابی و توسعه شایستگی‌ها ارائه شد [7&8]. این مدل‌ها بر یکپارچگی مؤلفه‌های شناختی، هیجانی، انگیزشی و اجتماعی در شکل‌دهی به عملکرد مربی تأکید دارند [5].

در بافت آموزشی، شایستگی‌های انسانی مربی فراتر از مهارت‌های فنی تدریس است و مؤلفه‌هایی نظیر خودآگاهی هیجانی، خودتنظیمی، همدلی، ارتباط اثربخش، انعطاف‌پذیری شناختی، تفکر انتقادی، معنادهی به نقش تربیتی و اخلاق حرفه‌ای را دربر می‌گیرد [9]. ادبیات HRM نشان می‌دهد سرمایه‌گذاری در طراحی مدل‌های شایستگی مربیان، بهبود اثربخشی یاددهی-یادگیری، ارتقای تعهد و درگیری شغلی، و کاهش فرسودگی هیجانی آنان را در پی دارد [10&11]. همچنین، مدل‌های شایستگی مبنایی برای نظام‌های گزینش، ارزیابی عملکرد، مسیرهای پیشرفت شغلی و برنامه‌های آموزش ضمن خدمت در نهادهای آموزشی ایجاد می‌کنند [12&13].

یکی از چارچوب‌های کلیدی برای عملیاتی‌سازی شایستگی‌های انسانی مربی در ارتباط با نتایج کودک، «یادگیری اجتماعی-هیجانی» (SEL)² است که شایستگی‌های مربی را در پنج محور خودآگاهی، خودمدیریتی، آگاهی اجتماعی، مهارت‌های رابطه‌ای و تصمیم‌گیری مسئولانه سامان می‌دهد (همکاری برای یادگیری تحصیلی، اجتماعی و عاطفی) [14]. پژوهش‌ها بر مبنای مدل «کلاس طرفدار رفتارهای اجتماعی» نشان می‌دهند مربیانی که سطوح بالاتری از شایستگی‌های اجتماعی-هیجانی دارند، کلاس‌هایی با جو هیجانی مثبت‌تر ایجاد کرده و موجب رشد بهتر تنظیم هیجان، توجه و مهارت‌های اجتماعی کودکان می‌شوند [3]. به‌طور خاص، هوش هیجانی مربی با کاهش سرایت استرس به کودکان و با افزایش تعاملات مثبت و فرصت‌های یادگیری عمیق‌تر مرتبط است [15].

از منظر نظریه‌های رشد، چارچوب ویگوتسکی درباره نقش «دیگری‌آگاه» نشان می‌دهد تعاملات هدایت‌شده مربی می‌تواند

² Social and Emotional Learning

ناحیه رشد نزدیک کودک را فعال و فرایندهای شناختی عالی مانند برنامه‌ریزی، نظارت بر عملکرد و حل مسئله را ارتقا دهد [16]. هم‌زمان، نظریه‌های هوش هیجانی و تنظیم هیجان بر نقش روابط هیجانی امن و پاسخ‌گو بین مربی و کودک در توسعه خودآگاهی، خودکنترلی و همدلی تأکید دارند [17]. این هم‌گرایی نظری بیانگر آن است که شایستگی‌های انسانی مربی -در پیوند با HRM آموزشی- می‌توانند پیش‌بینی‌کننده و محرک کلیدی توانمندی‌های شناختی و هیجانی کودکان پیش‌دبستانی باشند.

با وجود این پشتوانه نظری و تجربی، شواهد در بافت ایران نشان می‌دهد هنوز مدل جامع و اعتبارسنجی‌شده‌ای که با ملاحظات فرهنگی، ارزشی و بوم‌شناختی نظام تربیتی کشور انطباق داشته باشد و بتواند شایستگی‌های انسانی مربیان پیش‌دبستانی را به‌طور معیارمند تعریف و ارزیابی کند، در دسترس نیست. ساختارهای جذب و ارتقای مربیان اغلب مبتنی بر مدارک عمومی یا تجربه‌اند و کمتر از چارچوب‌های شایستگی استفاده می‌کنند. برنامه‌های آموزشی نیز بیشتر بر آموزش شناختی اولیه تمرکز دارند و ابعاد اجتماعی-هیجانی و تنظیم هیجان را به‌صورت یکپارچه و مبتنی بر شواهد پوشش نمی‌دهند. این شکاف‌ها در شهر همدان و ناحیه یک آموزشی -با توجه به الزام‌های فرهنگی خاص، تغییرات فناوری و نیازهای نسل جدید کودکان- به‌صورت عملی چالش‌های جدی در کلاس‌های پیش‌دبستانی ایجاد کرده است؛ از جمله ناهماهنگی در مدیریت رفتار، فرصت‌های محدود برای بازی‌های شناختی هدفمند و راهبردهای ناکافی برای تقویت همدلی و همکاری. برای پاسخ به این چالش‌ها، ادبیات HRM چارچوب الگوی AMO³ را پیشنهاد می‌کند که بر سه مؤلفه توانایی⁴، انگیزش⁵ و فرصت برای عملکرد⁶ تأکید دارد [18&11]. در نقش مربی مهدکودک، «توانایی» شامل دانش رشد کودک، مهارت‌های طراحی فعالیت‌های مبتنی بر بازی، سواد هیجانی، و مهارت‌های ارتباطی و بازتاب حرفه‌ای است؛ «انگیزش» به تمایل درونی، معناداری نقش، باور به شایستگی و تعهد اخلاقی و اجتماعی مربی اشاره دارد؛ و «فرصت» به سازوکارهای سازمانی مانند نسبت مربی به کودک، زمان‌بندی فعالیت‌ها، دسترسی به منابع آموزشی، حمایت سرپرستی و فرهنگ مدرسه مربوط می‌شود. مطابق نظریه خودتعیین‌گری، وقتی محیط کار نیازهای روان‌شناختی پایه -خودمختاری، شایستگی و ارتباط- را برآورده کند، انگیزش درونی و عملکرد معنادار مربیان افزایش می‌یابد که می‌تواند به ارتقای نتایج کودکان منجر شود [19]. بنابراین، طراحی مدل شایستگی‌انسانی برای مربیان باید هر سه بعد الگوی AMO را در پیوند با شواهد رشد شناختی و هیجانی کودک یکپارچه کند. از سوی دیگر، ابعاد هیجانی نقش مربی مستقیماً بر جو کلاس و یادگیری کودک اثر می‌گذارد. پدیده «سرایت هیجانی» نشان می‌دهد هیجان‌های مربی می‌تواند به‌طور ناخودآگاه به کودکان منتقل و الگوهای تنظیم هیجان آنان را تحت تأثیر قرار دهد [20]. فرسودگی هیجانی و استرس مربی با افزایش تنش‌های کلاسی و کاهش مشارکت کودک مرتبط است، در حالی که شایستگی هیجانی مربی با تعاملات حمایتی، بازخوردهای سازنده و فرصت‌های تمرین مهارت‌های اجتماعی-هیجانی همبسته است [3&15]. این یافته‌ها ضرورت ادغام شایستگی‌های هیجانی با شایستگی‌های شناختی و آموزشی را در مدل‌های منابع انسانی برای مربیان پیش‌دبستانی برجسته می‌کند.

از منظر سیاست‌گذاری و مدیریت آموزشی، مدل شایستگی‌انسانی برای مربیان مهدکودک چند کارکرد کلیدی دارد: نخست، معیاری نظام‌مند برای گزینش و جذب مربیان بر اساس شاخص‌های شایستگی به‌جای تکیه بر مدارک صرفی؛ دوم، فراهم‌سازی ابزارهای ارزیابی عملکرد مبتنی بر رفتارهای شایستگی‌محور و پیوند آن‌ها با نتایج یادگیری شناختی و هیجانی؛ سوم، طراحی مسیرهای توسعه حرفه‌ای و آموزش ضمن خدمت که به‌طور هدفمند مؤلفه‌های توانایی، انگیزش و فرصت را

³ Ability, Motivation, Opportunity

⁴ Ability

⁵ Motivation

⁶ Opportunity

تقویت کنند؛ و چهارم، هم‌راستاسازی اهداف فردی مربیان با مأموریت رشد متوازن کودک در ابعاد شناختی و هیجانی [10&12]. افزون بر این، رویکرد مبتنی بر شایستگی می‌تواند عدالت آموزشی را ارتقا دهد؛ زیرا ارزیابی و ارتقای مربیان در چارچوب معیارهای شفاف و مبتنی بر شواهد انجام می‌گیرد [13].

در شرایط محلی همدان، فشارهای ناشی از تغییرات فناوری، استفاده گسترده کودکان از رسانه‌های دیجیتال، و دگرگونی‌های سبک زندگی خانواده‌ها، نیاز به راهبردهای تربیتی نوین را افزایش داده است. مربیان برای مواجهه با مسائل جدید به الگوی شایستگی یکپارچه نیاز دارند که معیارها و رفتارهای کلیدی را مشخص کند و ابزارهای ارزیابی و توسعه مرتبط را در اختیار نهادهای آموزشی بگذارد. نبود چنین الگوهایی موجب ناهمسانی در کیفیت کلاس‌های پیش‌دبستانی، اتکای بیش‌ازحد به تجربه فردی، و عدم کفایت نظام‌های آموزشی ضمن خدمت می‌شود؛ پیامدی که مستقیماً بر فرصت‌های یادگیری شناختی و هیجانی کودکان اثرگذار است.

بر این مبنا، مسئله اصلی پژوهش حاضر آن است که علی‌رغم اهمیت حیاتی پیش‌دبستانی در شکل‌دادن به مسیرهای رشد شناختی و هیجانی کودکان و وجود ادبیات گسترده درباره شایستگی‌های انسانی در مدیریت منابع انسانی، هنوز الگوی جامع، بومی‌سازی‌شده و اعتبارسنجی‌شده‌ای برای شناسایی، تعریف و ارزیابی شایستگی‌های انسانی مربیان مهدکودک در ایران - به‌ویژه در همدان - وجود ندارد که بتواند به‌طور نظام‌مند ابعاد AMO را با نتایج شناختی و هیجانی کودکان پیوند دهد. این خلأ نظری و کاربردی موجب می‌شود نظام‌های گزینش، ارزیابی و توسعه مربیان از کارآمدی لازم برخوردار نباشند و نتوانند به رشد متوازن کودکان کمک کنند. پژوهش حاضر در سال تحصیلی 1403-1404 در ناحیه یک آموزشی شهر همدان انجام شد.

اهداف پژوهش

اهداف کلی و جزئی:

الف) هدف کلی: طراحی و آزمون یک مدل شایستگی‌های انسانی مربیان مهدکودک همسو با مدیریت منابع انسانی برای ارتقای توانمندی‌های شناختی و هیجانی کودکان پیش‌دبستانی در همدان

ب) اهداف جزئی:

- استخراج ابعاد شایستگی مربیان بر اساس مرور نظام‌مند مدیریت منابع انسانی/هوش هیجانی و عملیاتی‌سازی به 20-30 شاخص رفتاری قابل مشاهده در کلاس.
- تعریف و استانداردسازی شاخص‌های رشد شناختی (توجه پایدار، بازداری، انعطاف‌پذیری شناختی، حل مسئله) و هیجانی/اجتماعی (خودتنظیمی، همدلی/نظریه ذهن، شایستگی اجتماعی) با ابزارهای معتبر.
- نگاشت ابعاد AMO مربی به شاخص‌های رشد کودک و تدوین مدل یکپارچه.
- اعتبارسنجی محتوایی/ساختاری مدل در نمونه مربیان ناحیه 1
- تولید چارچوب کاربردی (راهنمای گزینش، آموزش، ارزیابی عملکرد) و اجرای پایلوت در حدود 10 کلاس.
- آزمون روابط علی بین سطوح شایستگی مربیان و توانمندی‌های کودک با کنترل متغیرهای مزاحم.

فرضیه‌های پژوهش

1. شایستگی‌های توانشی مربی (دانش رشد، راهبردهای کلاس، مشاهده و فردسازی) پیش‌بینی‌کننده مثبت توانمندی‌های شناختی کودک هستند.
2. شایستگی‌های انگیزشی/هیجانی مربی (خودتنظیمی، همدلی، ارتباط هیجانی) پیش‌بینی‌کننده مثبت توانمندی‌های هیجانی-اجتماعی کودک هستند.

3. فرصت‌های سازمانی/سیستمی مدیریت منابع انسانی (آموزش ضمن خدمت باکیفیت، بازخورد، منابع کلاس) اثر مستقیم مثبت بر توانمندی‌های شناختی و هیجانی کودک دارند.
4. اثر الگوی AMO مربی بر توانمندی‌های کودک با کیفیت تعاملات کلاسی (عاطفی-آموزشی کلاس) میانجی می‌شود.
5. مدل یکپارچه AMO-تعاملات مربی-رشد شناختی/هیجانی از برازش مطلوب برخوردار است و پایایی/اعتبار سازه‌ها تایید می‌شود.
6. پس از کنترل سن کودک، جنسیت، وضعیت اجتماعی-اقتصادی خانواده، اندازه کلاس و تجربه مربی، روابط H1-H4 همچنان معنادار باقی می‌مانند.

پیشینه پژوهش

در این بخش، خلاصه‌ی یافته‌های 8 پژوهش مرتبط (2022 تا 2025) آورده شده است. در این پژوهش‌ها تمرکز بر پیوند میان شایستگی‌های مربی، کیفیت تعامل کلاس، و مهارت‌های اجتماعی و رشد شناختی-هیجانی کودک است.

استفنس و پینتا⁷ (2025) [21] در پژوهش «حفظ دستاوردهای انتقال از پیش‌دبستانی به مهدکودک» دریافت که عدم‌تراز برنامه و تعامل میان پیش‌دبستان و پایه اول، موجب افت نیمی از دستاوردهای شناختی و اجتماعی کودکان می‌شود. هماهنگی سیاستی و آموزشی در روش تدریس و تعامل معلم-کودک برای حفظ اثرات یادگیری اجتماعی-هیجانی و رشد شناختی-هیجانی کودک حیاتی است.

مؤسسه پژوهشی آموزش و توسعه اولیه⁸ (2025) [22] در پژوهش «ویژگی‌های برنامه‌ها و معلمان پیش‌دبستانی» نشان داد شایستگی‌های حرفه‌ای مربی و ساختار کلاسی، پیش‌بینی‌کننده کیفیت تعامل و رشد SEL کودکان بود. حمایت هیجانی و سازمان‌دهی کلاس قوی‌ترین اثر را بر نتایج شناختی داشتند.

یافته‌های منتشر شده در مجله پژوهش علوم رفتاری⁹ (2025) [23] با عنوان «مهارت‌های حرکتی ظریف، عملکرد اجرایی و آمادگی برای مدرسه» نشان داد شاخص رشد شناختی و تنظیم اجرایی کودکان و مهارت حرکتی ظریف هر دو پیش‌بین مستقل آمادگی برای مدرسه بودند. مدل رگرسیونی 12٪ واریانس موفقیت تحصیلی را توضیح داد.

همچنین در پژوهشی که مجله علوم رفتاری (2024) [24] با عنوان «شایستگی عاطفی و خودکارآمدی معلمان پیش‌دبستانی» منتشر کرده است مشخص گردید شایستگی هیجانی مربیان به‌طور مستقیم و غیرمستقیم (از طریق خودکارآمدی) عملکرد آموزشی آنان را پیش‌بینی می‌کند. تجربه تدریس رابطه‌ی بین هوش هیجانی و خودکارآمدی را تعدیل می‌کند، اما بر عملکرد اثر مستقیمی ندارد.

مدنی پور (2024) [25] در پژوهشی با عنوان «درک معلمان دوران کودکی از کارکردهای اجرایی (مرزهای آموزش)» دریافت مربیان پیش‌دبستانی پنج راهبرد اصلی برای پرورش کارکردهای اجرایی کودکان (سازمان‌دهی محیط، حمایت از خودراهبری، تفکر مشترک پایدار و فعالیت‌های هدفمند رشد شناختی-هیجانی کودک) به کار می‌برند. فهم مفهومی مربیان از رشد شناختی-هیجانی کودک اغلب تجربی است نه آموزشی، که نشانگر نیاز به آموزش رسمی رشد شناختی-هیجانی کودک در دوره‌های تربیت معلم است.

یافته‌های پژوهش مرزهای روانشناسی¹⁰ (2024) [26] با عنوان «انعطاف‌پذیری شناختی و درک احساسات در کودکان پیش‌دبستانی» در نمونه 532 کودک 3 تا 6 سال نشان داد که، انعطاف‌پذیری شناختی به‌طور معنی‌داری پیش‌بین شناخت

⁷ Stephens & Pianta

⁸ Early Education & Development

⁹ Behav. Sciences

¹⁰Frontiers in Psychology

هیجان بود. دختران در درک باورمحور احساسات نمره‌ی بالاتری داشتند. بنابراین تقویت انعطاف‌پذیری، پایه‌ی رشد هیجانی است.

بوس- نهلس و همکاران¹¹ (2023) [27] در پژوهش «بررسی چارچوب شایستگی‌های مربی در تحقیقات مدیریت منابع انسانی» به مرور 104 مقاله‌ی حوزه شایستگی‌های مربی پرداختند. نتایج نشان داد توانایی و انگیزش میانجی اثر سیاست‌های مدیریت منابع انسانی بر عملکرد هستند، درحالی‌که «فرصت» نقش تعدیل‌گر دارد. ترکیب مؤلفه‌های شایستگی‌های مربی با آموزش و انگیزش کارکنان، بیشترین بهبود عملکرد را ایجاد می‌کند.

کمرن و همکاران¹² (2023) [28] در پژوهشی با عنوان «خودتنظیمی اجرایی در کودکان پیش‌دبستانی و دبستانی: اقدام خودتنظیمی مبتنی بر تبلت» دریافتند که نسخه‌ی دیجیتال شاخص کلیدی خودتنظیمی قابلیت بالایی در سنجش خودتنظیمی شناختی کودکان نشان داد و همبستگی مثبت با رشد شناختی-هیجانی کودک، مهارت‌های اجتماعی و آمادگی مدرسه داشت. جمع‌بندی: این مطالعات تازه به‌صورت همگرا نشان می‌دهند که توانایی، انگیزش و فرصت مربیان (AMO) از طریق کیفیت تعامل کلاس (CLASS) رشد کارکردهای اجرایی (HTKS, DCCS) و مهارت‌های اجتماعی (SSIS) کودکان را ارتقا می‌دهد؛ درحالی‌که آموزش عاطفی و محیط حمایتی آموزشی نقش میانجی کلیدی دارند.

3- روش پژوهش

طراحی مطالعه

- نوع مطالعه: مقطعی-تحلیلی با اعتبارسنجی ابزار و مدلسازی معادلات ساختاری مبتنی بر واریانس (PLS-SEM)، همراه با تحلیل مکمل چندسطحی ساده با توجه به خوشه‌های کلاسی.

- چارچوب نظری: مدل الگوی توانایی، انگیزش، فرصت (AMO) در مدیریت منابع انسانی به‌عنوان متغیرهای برون‌زا؛ کیفیت تعاملات کلاس به‌عنوان میانجی؛ توانمندی‌های شناختی و هیجانی/اجتماعی کودک به‌عنوان متغیرهای درون‌زا.

- محل و زمان: همدان، ناحیه 1، سال تحصیلی 1403-1404.

- واحدهای تحلیل: سطح مربی (شایستگی‌های انسانی)، سطح کلاس/کودک (تعاملات و پیامدهای رشد).

جمعیت و نمونه

- جامعه آماری: تمامی مربیان رسمی/شاغل در مهدهای کودک ناحیه 1 همدان و کودکان 4-6 سال تحت آموزش آنان.

- معیارهای ورود مربیان: حداقل 6 ماه سابقه تدریس در کلاس فعلی؛ رضایت آگاهانه؛ عدم حضور در دوره‌های مداخله شدید همزمان با مطالعه.

- معیارهای ورود کودکان: سن 4 تا 6 سال؛ حضور منظم؛ رضایت کتبی والدین؛ عدم تشخیص اختلال شدید که مانع اجرای آزمون‌های کوتاه شود.

- معیارهای خروج: عدم تکمیل پرسشنامه‌های کلیدی؛ مشاهده ناکامل کیفیت تعاملات کلاس (CLASS)؛ غیبت‌های مکرر کودک؛ عدم موافقت مکتوب مدیر/والد.

- روش نمونه‌گیری: خوشه‌ای دومرحله‌ای (فهرست‌برداری مهدها و انتخاب تصادفی متناسب با اندازه؛ سپس انتخاب

¹¹Bos-Nehles et al

¹²Cameron et al

کلاس‌ها/کودکان).

- **اندازه نمونه و توان:** هدف‌گذاری حدود 200 مربی و 400 کودک، بر اساس قاعده «10 برابر بیشترین تعداد مسیرهای ورودی» در PLS و رهنمودهای توان برای اثرات متوسط، با لحاظ اثر طرح خوشه‌ای [29].

متغیرها و تعریف‌های عملیاتی

الف) شایستگی‌های مربی:

- **توان:** دانش رشد و یادگیری اوایل کودکی، مدیریت کلاس، ارزیابی تکوینی، فردسازی آموزشی [4&10]. سنجش با چک‌لیست رفتاری الگوی توانایی، انگیزش، فرصت (AMO) بومی.

- **انگیزش/ هوش هیجانی:**¹³ خودتنظیمی هیجانی، همدلی، انگیزش شغلی، ارتباط اثربخش. سنجش با نسخه کوتاه پرسشنامه‌های هوش هیجانی معتبر TEIQue-SF و اقلام مشاهده‌ای مکمل [30].

- **فرصت:** آموزش ضمن خدمت مبتنی بر شواهد، مربیگری/ بازخورد، زمان برنامه‌ریزی، منابع آموزشی [18].

ب) کیفیت تعاملات کلاس (میانجی): ارزیابی مشاهده‌ای کیفیت تعاملات کلاس پیش دبستانی در سه دامنه عاطفی، سازماندهی کلاس و حمایت آموزشی [31&32].

ج) پیامدهای کودک:

- **توانمندی‌های شناختی:** خودتنظیمی رفتاری/بازداری و توجه با تکلیف خودتنظیمی/بازداری رفتاری (HTKS) [33⁴]; انعطاف شناختی با آزمون دسته‌بندی کارت با تغییر بُعد (DCCS) [34&35⁵].

- **هیجانی-اجتماعی:** شایستگی اجتماعی و مشکلات هیجانی/رفتاری با پرسشنامه‌ی «نقاط قوت و دشواری‌های کودکان» (SDQ)⁶ فرم مربی یا مقیاس «سیستم ارزیابی مهارت‌های اجتماعی» (SSIS) [36⁷].

ابزارها و سنجه‌ها

- پرسشنامه شایستگی‌های معلم مبتنی بر الگوی توانایی، انگیزش، فرصت (AMO) مربی: طراحی بومی مبتنی بر ادبیات مدیریت منابع انسانی؛ 24-32 مورد؛ اعتبار محتوایی با پنل خبرگان (CVR/CVI)، تحلیل عاملی اکتشافی/تأییدی، پایایی مرکب و AVE مطابق رهنمودهای سنجش در PLS.

- مقیاس هوش هیجانی بزرگسالان (نسخه کوتاه): ترجمه و بومی‌سازی شوت یا پرسشنامه فرم کوتاه هوش هیجانی صفتی با تمرکز بر خودتنظیمی و همدلی؛ آلفا $\leq 0/70$ ؛ روایی همگرا با زیربعد انگیزشی AMO [37].

¹³Motivation/EI

¹⁴Head-Toes-Knees-Shoulders

¹⁵Dimensional Change Card Sort

¹⁶Strengths and Difficulties Questionnaire

¹⁷Social Skills Improvement System Rating Scales

- کیفیت تعاملات کلاس پیش دبستانی؛ مشاهده استاندارد سه دامنه با چرخه‌های 15-20 دقیقه‌ای؛ دو بازدید در روزهای متفاوت؛ کدگذاری توسط ارزیابان آموزش‌دیده؛ توافق بین ارزیابان $ICC \leq 0.70$.
- تکلیف خودتنظیمی/بازداری رفتاری؛ اجرای انفرادی 5-7 دقیقه؛ نمره‌گذاری 0، 1، 2؛ مجموع 0-60؛ شاخص خودتنظیمی رفتاری/توجه.
- آزمون دسته‌بندی کارت با تغییر بُعد؛ طبقه‌بندی کارت‌ها با قاعده تغییر؛ شاخص انعطاف شناختی.
- مقیاس SDQ (فرم مربی)؛ 25 قلم، پنج زیرمقیاس؛ نمره کل مشکلات و زیرمقیاس موافق اجتماع.
- مقیاس SSIS دوره پیش دبستانی و مهد کودک؛ زیرمقیاس‌های همکاری، ابرازگری، کنترل خود، همدلی/مسئولیت؛ نمره‌گذاری استاندارد و مرکب.

گردآوری داده

- فاز 1 (مربی)؛ توزیع پرسشنامه‌های AMO (توانایی، انگیزش، فرصت) و هوش هیجانی؛ جمع‌آوری جمعیت‌شناختی مربی و وضعیت سازمانی.
- فاز 2 (مشاهده کلاس)؛ اجرای کیفیت تعاملات کلاس در دو روز متفاوت، دو چرخه در هر روز؛ محاسبه امتیاز دامنه‌ها و کل.

- فاز 3 (کودک)؛ اجرای تکلیف خودتنظیمی/بازداری رفتاری و آزمون دسته‌بندی کارت با تغییر بُعد انفرادی؛ تکمیل SDQ/SSIS توسط مربی؛ ثبت متغیرهای کنترل کودک (سن ماه، جنس، وضعیت اجتماعی-اقتصادی خانواده).
- زمان‌بندی؛ مهر-آذر 1403 (طراحی و پایلوت)، دی-اسفند 1403 (اصلاح ابزار)، فروردین-خرداد 1404 (میدان)، تیر-شهریور 1404 (تحلیل).

طرح تحلیل آماری

- نرم‌افزارها؛ SmartPLS4 برای PLS-SEM و SPSS برای آمار توصیفی/پایایی/تحلیل‌های مکمل؛ برای توان G^*Power .
- پیش‌پردازش؛ کدگذاری معکوس؛ استانداردسازی؛ بررسی نرمالیتی؛ تشخیص داده‌های پرت.
- داده‌های گمشده؛ اگر کمتر از 5% در هر مقیاس، میانگین‌گذاری شخصی؛ در غیر این صورت برآورد چندگانه یا حذف فهرست‌وار با گزارش درصد.
- اعتبارسنجی اندازه‌گیری؛ تحلیل عاملی اکتشافی (EFA) در پایلوت؛ تحلیل عاملی تأییدی (CFA) در نمونه اصلی؛ پایایی مرکب $(CR \geq 0.70)$ ، $AVE \geq 0.50$ ؛ روایی واگرا با بزرگتر از 0.85؛ روایی افتراقی (HTMT) ¹⁸ و معیار فورنل-لارکر ¹⁹.
- برازش مدل ساختاری؛ R^2 ، $RMR \leq 0.80$ ، Q^2 (Blindfolding)؛ معناداری مسیرها با بوت‌استرپ 5000؛ اندازه اثر f^2 .
- آزمون میانجی‌گری؛ کیفیت تعاملات کلاس در رابطه AMO بر رشد کودک؛ مسیرهای مستقیم، غیرمستقیم و کل با 95% CI

- متغیرهای کنترل؛ سن/جنس کودک، وضعیت اجتماعی-اقتصادی خانواده، اندازه کلاس، تجربه مربی، نوع برنامه آموزشی.
- تحلیل مکمل؛ رگرسیون چندمتغیره/مدل‌های خطی سلسله‌مراتبی ساده؛ محاسبه ICC؛ مقایسه با PLS

ملاحظات اخلاقی

- تأییدیه کمیته اخلاق؛ رضایت آگاهانه کتبی از مربیان و والدین؛ حق انصراف؛ محرمانگی؛ بازخورد گروهی غیرشناسنامه‌ای به مهدها.

¹⁸Heterotrait-Monotrait Ratio of Correlations

¹⁹Fornell & Larcker

- ایمنی کودک: آزمون‌های کوتاه و بدون خطر؛ امکان توقف؛ حضور مربی/والد نزدیک در صورت نیاز.

پایش و ارزیابی پایانی

- شاخص‌های موفقیت اجرایی: نرخ پاسخ مربیان $\leq 80\%$ ، تکمیل کیفیت تعاملات کلاس (CLASS) $\leq 90\%$ کلاس‌ها، تکمیل آزمون کودک $\leq 70\%$ کودکان حاضر.

- گزارش انحراف از پروتکل و اثرات احتمالی بر تحلیل؛ برنامه جبرانی بازدیدهای از دست‌رفته.

4- نتایج

4-1. نتایج و یافته‌های پژوهش

4-1-1. یافته‌های توصیفی ویژگی‌های جمعیت‌شناختی نمونه

جدول 1. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی مربیان، کلاس‌ها و کودکان پیش‌دبستانی در همدان (1404-1405)

ردیف	شاخص	گروه / واحد سنجش	میانگین	انحراف معیار	دامنه	درصد / فراوانی
1	سن مربیان (سال)	فردی	32/8	6/1	51-22	-
2	سابقه تدریس مربیان (سال)	فردی	7/3	4/2	23-1	-
3	جنسیت مربیان	زن	-	-	-	96/4
		مرد	-	-	-	3/6
4	سطح تحصیل مربیان	دیپلم	-	-	-	13/1
		کاردانی	-	-	-	27/4
		کارشناسی	-	-	-	45/2
		کارشناسی ارشد	-	-	-	14/3
5	اندازه کلاس	جمعی (تعداد کودک)	25	4/8	34-16	-
6	نوع برنامه آموزشی	بومی	-	-	-	38/1
		ترکیبی	-	-	-	42/9
		استاندارد	-	-	-	19
7	سن کودکان (ماه)	فردی	61/2	7/1	72-48	-
8	جنسیت کودکان	دختر	-	-	-	49/5

50/5	-	-	-	پسر	وضعیت اجتماعی-اقتصادی خانواده	9
34/3	-	-	-	پایین		
40/5	-	-	-	میانه		
25/2	-	-	-	بالا		

توضیح تحلیلی: سن و سابقه مربیان پراکندگی معتدلی دارند ($SD < 7$) و ترکیب جنسیتی تقریباً منحصراً زنانه است. اندازه کلاس‌ها و توزیع وضعیت اجتماعی-اقتصادی خانواده نمایانگر تنوع نسبتاً باثبات در مهدهای نمونه است.

2-1-4. یافته‌های توصیفی متغیرهای اصلی پژوهش

جدول 2. آمار توصیفی متغیرهای اصلی پژوهش (الگوی AMO؛ HRM؛ Class)

دسته متغیر	زیرمتغیر	مقیاس/بازه	میانگین	SD	دامنه	چولگی	کشیدگی
شایستگی‌های الگوی AMO مربی (5-1)	توانایی	لیکرت 5-1	3/72	0/51	-2/40 4/80	-0/28	-0/35
	انگیزش/هوش هیجانی	لیکرت 5-1	3/85	0/48	-2/60 4/90	-0/31	-0/22
	فرصت	لیکرت 5-1	3/34	0/57	-2/10 4/70	-0/12	-0/44
کیفیت تعاملات کلاس (7-1)	حمایت عاطفی	لیکرت 7-1	5/12	0/68	-3/60 6/50	-0/19	-0/27
	سازماندهی کلاس	لیکرت 7-1	4/88	0/62	-3/50 6/20	-0/07	-0/31
	حمایت آموزشی	لیکرت 7-1	3/21	0/71	5/10-2	+0/36	-0/18
	امتیاز کل کیفیت تعاملات کلاس	لیکرت 7-1	4/40	0/55	-3/20 5/70	+0/02	-0/29
توانمندی شناختی کودک	تکلیف خودتنظیمی/بازداری (60-0 امتیاز)	عملکرد رفتاری	36/5	9/2	58-12	-0/21	-0/13
	آزمون دسته‌بندی کارت با تغییر بُعد (%) (صحیح)	انعطاف شناختی	72/4	10/5	95/41	-0/34	+0/09

همکاری	لیکرت 4-1	2/98	0/46	-1/80 3/90	-0/22	-0/30
ابرازگری	لیکرت 4-1	2/75	0/49	-1/60 3/80	-0/19	-0/27
کنترل خود	لیکرت 4-1	2/86	0/44	-1/70 3/90	-0/23	-0/32
همدلی / مسئولیت	لیکرت 4-1	3/05	0/43	4-1/90	-0/26	-0/31
مرکب اجتماعی	لیکرت 4-1	1/92	0/40	-1/85 3/85	-0/25	-0/29
شاخص های عاطفی	دشواری های هیجانی - رفتاری (40-0)	نمره کل	11/2	5/1	29-1	-0/28
مشکل محور (SDQ)	موافق اجتماع (10-0)	بنابر گزارش والد	6/8	1/9	10-2	-0/31

تفسیر: الگوی داده‌ها نشان می‌دهد سطح توانمندی و انگیزش مربیان بالاتر از حد متوسط است، در حالی که فرصت‌های شغلی نسبتاً پایین‌ترند، در کیفیت تعاملات کلاس (CLASS)، حمایت عاطفی بالاترین میانگین را دارد و حمایت آموزشی پایین‌تر است. نمرات تکلیف خودتنظیمی/بازداری رفتاری و آزمون دسته‌بندی کارت با تغییر بعد معرف رشد شناختی مطلوب‌اند، و شاخص‌های SSIS و SDQ بیانگر سلامت اجتماعی و هیجانی نسبتاً متعادل هستند.

2-4. تحلیل مدل اندازه‌گیری

در این بخش، نتایج استنباطی مدل PLS-SEM برای بررسی روابط تعریف‌شده در H1 تا H6 ارائه می‌شود. شاخص‌ها به‌صورت بازتابی مدل‌سازی شدند؛ بوت‌استرپ با 5000 باز نمونه و فاصله اطمینان 95 درصد گزارش شده است. کنترل‌ها شامل سن کودک، جنسیت، وضعیت اجتماعی-اقتصادی خانواده، اندازه کلاس و تجربه مربی لحاظ شده‌اند. سازه‌ها و شاخص‌ها: الگوی AMO مربی (توانایی؛ انگیزش/هوش هیجانی؛ فرصت)، CLASS (حمایت عاطفی، سازماندهی کلاس، حمایت آموزشی)، HTKS (تکلیف خودتنظیمی/بازداری رفتاری و آزمون دسته‌بندی کارت با تغییر بعد)، توانمندی هیجانی-اجتماعی کودک (SSIS مرکب، SDQ معکوس‌شده).

جدول 3. اعتبار سازه‌ها (پایایی و روایی همگرا)

سازه	شاخص‌ها (بار عاملی)	آلفای کرونباخ	پایایی مرکب (CR)	AVE
توانایی مربی	دانش رشد 0/82؛ راهبردهای کلاس 0/79؛ مشاهده	0/84	0/88	0/65

			0/76؛ فردسازی 0/81	
0/65	0/88	0/83	خودتنظیمی 0/78؛ همدلی 0/83؛ ارتباط هیجانی 0/80	انگیزش/هوش هیجانی مربی
0/62	0/87	0/81	ضمن خدمت 0/77؛ بازخورد 0/81؛ منابع کلاس 0/79	فرصت‌های HRM
0/60	0/86	0/79	عاطفی 0/82؛ سازمندی 0/80؛ آموزشی 0/74	کیفیت تعاملات کلاس
0/75	0/86	0/76	تکلیف خودتنظیمی/بازداری رفتاری = 0/84 آزمون دسته‌بندی کارت با تغییر بُعد = 0/78	توانمندی شناختی کودک
0/73	0/85	0/74	SSIS مرکب 0/81؛ SDQ معکوس 0/77	توانمندی هیجانی/اجتماعی کودک

توضیح: تمامی بارها < 0/74 و معنادار (p < 0/001) بود. AVE ≥ 0/60 نشانگر روایی همگرای مناسب است [29].

جدول 4. روایی واگرا (HTMT)

سازه‌ها	توانایی	انگیزش/هوش هیجانی	فرصت	کیفیت تعاملات کلاس	شناختی	هیجانی-اجتماعی
توانایی	-	0/71	0/68	0/74	0/61	0/49
انگیزش/هوش هیجانی	0/71	-	0/65	0/69	0/47	0/72
فرصت	0/68	0/65	-	0/66	0/58	0/55
کیفیت تعاملات کلاس	0/74	0/69	0/66	-	0/62	0/60
توانمندی‌های شناختی	0/61	0/47	0/58	0/62	-	0/54
توانمندی‌های هیجانی-اجتماعی	0/49	0/72	0/55	0/60	0/54	-

توضیح: HTMT > 0/85؛ بوت‌استرپ نشان داد فواصل اطمینان 95% هیچ‌یک مرز 1 را قطع نمی‌کنند. روایی واگرا تأیید شد.

جدول 5. برازش مدل و هم‌خطی

مقدار	شاخص
0/061	SRMR
0/913	NFI
0/119	RMS_theta
0/46 = شناختی؛ 0/52 = هیجانی - اجتماعی؛ کیفیت تعاملات کلاس = 0/41	R ²
0/31 = شناختی؛ 0/35 = هیجانی - اجتماعی؛ کیفیت تعاملات کلاس = 0/28+	Q ² (Blindfolding, omission 7)
دامنه VIF برای متغیرهای پیش‌بین: 1/32 تا 2/21 (بدون مشکل هم‌خطی)	

توضیح: شاخص SRMR کمتر از 0/08 و شاخص NFI بزرگتر از 0/90 نشان‌دهنده برازش مطلوب مدل بازتابی در PLS-SEM است [38].

جدول 6. نتایج مسیرهای ساختاری و آزمون فرضیه‌ها (با کنترل متغیرهای مزاحم)

مسیر	B مستقیم	SE	t	p	CI95%	f ²	نتیجه
H1: توانایی ← توانایی شناختی	0/23	0/07	3/32	0/001	-0/09] [0/36	0/08	تأیید
H2: شایستگی های انگیزش / هیجانی ← توانمندی های هیجانی - اجتماعی کودک	0/37	0/06	6/08	<0/011	-0/26] [0/49	0/18	تأیید
H3a: فرصت‌های سازمانی/سیستمی مدیریت منابع انسانی ← توانمندی های شناختی و هیجانی کودک	0/19	0/06	3/05	0/002	-0/07] [0/31	0/06	تأیید
H3b: فرصت‌های سازمانی/سیستمی مدیریت منابع انسانی ← توانمندی های هیجانی/اجتماعی کودک	0/21	0/07	3/07	0/002	-0/08] [0/34	0/07	تأیید

-	0/12	-0/18] [0/45	<0/001	4/57	0/07	0/32	کیفیت تعاملات ← توانایی
-	0/10	-0/15] [0/42	<0/001	4/08	0/07	0/29	کیفیت تعاملات ← انگیزش / هوش هیجانی
-	0/09	-0/14] [0/38	<0/001	4/02	0/06	0/26	کیفیت تعاملات ← فرصت
-	0/10	-0/14] [-0/41	<0/001	3/94	0/07	0/28	کیفیت تعاملات کلاس ← شناختی
-	0/12	-0/20] [0/42	<0/001	5/19	0/06	0/31	کیفیت تعاملات کلاس ← هیجانی - اجتماعی

توضیح: اندازه اثر f^2 بر اساس طبقه‌بندی کوهن²⁰ کوچک=0/02، متوسط=0/15، بزرگ=0/35. مسیرهای اصلی H1-H3 معنادار و مطابق ادبیات هستند.

جدول 7. میانجی‌گری کیفیت تعاملات کلاس (CLASS) در اثر AMO بر پیامدهای کودک (H4)

VAF	CI95%	p	t	SE	β غیرمستقیم	مسیر غیرمستقیم
0/28	-0/03] [0/15	0/002	3/07	0/03	0/09	دانش، مهارت، توانایی حرفه‌ای مربی ← کیفیت تعاملات کلاسی ← توانمندی‌های شناختی کودک
0/27	-0/02] [0/12	0/010	2/57	0/03	0/07	فرصت و منابع برای اجرای شایستگی‌های مربی ← کیفیت تعاملات کلاسی ← توانمندی‌های شناختی کودک
0/20	-0/04] [0/15	>0/001	3/38	0/03	0/09	انگیزش درونی و هوش هیجانی مربی ← کیفیت تعاملات کلاس ← توانمندی‌های هیجانی-اجتماعی کودک
0/28	-0/03] [0/13	0/003	2/94	0/03	0/08	فرصت و منابع برای اجرای شایستگی‌های مربی ← کیفیت تعاملات کلاس ← توانمندی‌های هیجانی-اجتماعی کودک

²⁰Cohen

تفسیر: VAF بین 0/30-0/20 نشانگر میانجی‌گری بخشی است؛ مسیرهای مستقیم و غیرمستقیم همزمان معنادارند. H4 تأیید شد.

جدول 8. آثار متغیرهای کنترل بر پیامدهای کودک (در مدل نهایی)

متغیر کنترل	مسیر	β	t	p
سن کودک	سن کودک $\leftarrow$ توانمندی‌های شناختی کودک	0/17	2/89	0/004
جنسیت کودک	جنسیت کودک $\leftarrow$ توانمندی‌های شناختی کودک	-0/06	1/12	0/263
وضعیت اجتماعی-اقتصادی خانواده	وضعیت اجتماعی-اقتصادی خانواده کودک $\leftarrow$ توانمندی‌های شناختی کودک	0/13	2/21	0/27
اندازه کلاس	اندازه کلاس $\leftarrow$ توانمندی‌های شناختی کودک	-0/09	1/98	0/048
تجربه مربی	تجربه مربی $\leftarrow$ توانمندی‌های شناختی کودک	0/08	1/74	0/82
سن کودک	سن کودک $\leftarrow$ توانمندی‌های هیجانی-اجتماعی کودک	0/12	2/09	0/037
جنسیت کودک	جنسیت کودک $\leftarrow$ توانمندی‌های هیجانی-اجتماعی کودک	-0/11	2/08	0/038
وضعیت اجتماعی-اقتصادی خانواده	وضعیت اجتماعی-اقتصادی خانواده کودک $\leftarrow$ توانمندی‌های هیجانی-اجتماعی کودک	0/16	2/83	0/005
اندازه کلاس	اندازه کلاس $\leftarrow$ توانمندی‌های هیجانی-اجتماعی کودک	-0/10	2/13	0/033
تجربه مربی	تجربه مربی $\leftarrow$ توانمندی‌های هیجانی-اجتماعی کودک	0/09	1/97	0/049

تفسیر: پس از کنترل‌ها، روابط فرضیه‌های 1 تا 4 همچنان معنادار باقی ماندند؛ بنابراین فرضیه 6 تأیید شد.

5. پیامدها و نتایج

این پژوهش با هدف طراحی و آزمون مدل شایستگی‌های انسانی مربیان مهدکودک بر پایه چارچوب AMO (الگوی توانایی، انگیزش، فرصت) و تبیین نقش کیفیت تعاملات کلاس در ترویج توانمندی‌های شناختی و هیجانی-اجتماعی کودکان پیش‌دبستانی در همدان انجام شد. نتایج PLS-SEM نشان داد مسیرهای اصلی مدل (فرضیه 1 تا 6) معنادارند، روایی و پایایی سازه‌ها مناسب است، و برازش کلی مدل در حد مطلوب گزارش شد.

5-1. همسنجی و تفسیر فرضیه‌ها با ادبیات

H1: اثر مثبت توانایی مربی (دانش، مهارت، توانایی حرفه‌ای) بر رشد شناختی کودک

طبق یافته حاضر توانش‌های حرفه‌ای مربی (دانش رشد، راهبردهای یاددهی-یادگیری، فردسازی و مشاهده نظام‌مند) به‌طور مستقیم توانمندی‌های شناختی کودکان را ارتقا می‌دهد ($\beta=0/23$, $p=0/001$). این نتیجه با چارچوب‌های شایستگی در HRM که «دانش-مهارت-توانش» را زیربنای عملکرد می‌دانند همسو است [4] و با شواهد حوزه رشد شناختی که بر نقش برنامه‌ریزی

تدریس هدفمند برای کارکردهای اجرایی تأکید می‌کند همخوانی دارد [39]. همچنین، پژوهش‌های کلاسیک در کلاس‌های اولیه نشان داده‌اند کیفیت پیاده‌سازی راهبردهای آموزشی منطبق با سطح رشد، دستاوردهای سوادِ آغازین و عملکرد اجرایی را بهبود می‌دهد [31&40]. بنابراین، داده‌ها مؤید آن است که «دانش محتوایی-تربیتی» مربی زمانی که در طراحی فعالیت‌های واجد چالش شناختی به کار بسته می‌شود، به بهبود شاخص‌های تکلیف خودتنظیمی/بازداری رفتاری و آزمون دسته‌بندی کارت با تغییر بُعد می‌انجامد.

H2: اثر مثبت انگیزش/هوش هیجانی مربی بر پیامدهای هیجانی-اجتماعی کودک

رابطه قوی و معنادار بین انگیزش/هوش هیجانی مربی و شایستگی‌های هیجانی-اجتماعی کودک ($\beta=0/37$, $p<0/001$) با نظریه هوش هیجانی و ادبیات مداخلات یادگیری اجتماعی-هیجانی سازگار است؛ مربیانی که خودتنظیمی هیجانی و همدلی بالاتری دارند، محیط عاطفی امن‌تر و الگوهای پاسخ‌دهی حساس‌تری می‌سازند و این به بهبود همکاری، خودمهارگری و مسئولیت‌پذیری کودکان می‌انجامد [17*41]. شواهد مشاهده‌نگر نیز نشان داده‌اند حساسیت هیجانی و گرمی مربی با مهارت‌های اجتماعی بهتر و مشکلات رفتاری کمتر همبسته است [42]. یافته حاضر این مسیر را در داده‌های محلی همدان تأیید می‌کند.

H3: اثر مستقیم فرصت‌های مدیریت منابع انسانی بر پیامدهای کودک

اثر مستقیم و معنادار «فرصت» (آموزش ضمن خدمت، بازخورد، منابع) بر هر دو پیامد شناختی و هیجانی-اجتماعی ($\beta=0/19$) با مدل‌های AMO همخوان است که بر نقش سیستم‌های کاری با عملکرد بالا و حمایت سازمانی در بالفعل‌سازی توانش‌ها و انگیزش‌ها تأکید دارند [10&18]. در ادبیات آموزش اولیه نیز نشان داده شده سرمایه‌گذاری در کوچینگ آموزشی و فراهم‌سازی منابع ساختارمند، کیفیت تعاملات و در پی آن دستاوردهای کودک را ارتقا می‌دهد [43&44]. یافته‌های پژوهش نشان می‌دهد حتی پس از کنترل وضعیت اجتماعی-اقتصادی خانواده و اندازه کلاس، فرصت‌های سازمانی مسیر مستقلی به پیامدهای کودک دارد.

H4: میانجی‌گری کیفیت تعاملات کلاس در اثر الگوی توانایی، انگیزش، فرصت (AMO) بر پیامدها

میانجی‌گری کیفیت تعاملات کلاس با VAF حدود 0/30-0/20 نشان داد بخشی از اثر الگوی AMO از طریق CLASS منتقل می‌شود؛ یعنی مربیان توانمند و انگیزه‌مند، تعاملات عاطفی گرم‌تر، سازماندهی مؤثرتر و حمایت آموزشی عمیق‌تری ارائه می‌دهند و این کیفیت تعامل به بهبود پیامدهای کودک می‌انجامد. این الگو با مدل‌های فرایندی رشد آغازین سازگار است که کیفیت تجربه‌های تعاملی روزمره را مکانیسم نزدیک اثرگذاری بر مسیرهای عصبی-شناختی و مهارت‌های تنظیمی می‌دانند [31&1]. یافته حاضر این «مکانیسم انتقال» را به‌صورت آزمون‌شده با مسیرهای غیرمستقیم معنادار تأیید می‌کند.

H5: برازش مدل و قدرت تبیین

شاخص‌های برازش (R^2 متوسط تا بالا برای RMS_theta؛ NFI=0/913؛ SRMR=0/061) در دامنه قابل قبول) و مقادیر R^2 متوسط تا بالا برای متغیرهای درون‌زا (0/41 تا 0/52) نشان می‌دهند مدل یکپارچه الگوی CLASS/AMO چارچوب توضیحی قدرتمندی برای تبیین پیامدهای شناختی و هیجانی-اجتماعی در مهدهای همدان فراهم کرده است. این الگو با توصیه‌های روش‌شناختی PLS-SEM برای مدل‌های رفتاری پیچیده همخوان است [29&38] و با بدنه شواهدی که کیفیت تعامل کلاس را پیش‌بینی‌کننده‌ای قوی برای یادگیری و رفتار کودک می‌داند، هماهنگ است [43&42].

H6: پایداری روابط پس از کنترل متغیرهای زمینه‌ای

پایداری مسیرهای H1-H4 پس از کنترل سن، جنسیت، وضعیت اجتماعی-اقتصادی خانواده، اندازه کلاس و تجربه مربی نشان می‌دهد مکانیزم‌های مبتنی بر شایستگی‌های فردی مربی و کیفیت تعامل، مستقل از تفاوت‌های زمینه‌ای اثرگذارند. البته اثر معنادار وضعیت اجتماعی-اقتصادی خانواده و اندازه کلاس بر پیامدها با ادبیات نابرابری آموزشی و منابع کلاسی همسو است و بر ضرورت مداخلات چندسطحی تأکید می‌کند [50].

2-5 تبیین تلفیقی

یافته‌ها از یک زنجیره علی منسجم حمایت می‌کنند: شایستگی‌های فردی مربی در سه بُعد AMO، تحت پشتیبانی ساختاری فرصت‌ها، به رفتارهای تعاملی باکیفیت در کلاس تبدیل می‌شوند و این کیفیت، «میدان تجربه» کودک را غنی کرده و از مسیر تقویت کارکردهای اجرایی، خودتنظیمی و یادگیری اجتماعی، به بهبود نتایج شناختی و هیجانی-اجتماعی می‌انجامد. در این پیوند، «توانایی» بیشتر بر پیامدهای شناختی (از طریق حمایت آموزشی و غنای وظایف)، و «انگیزش/هوش هیجانی» بیشتر بر پیامدهای هیجانی-اجتماعی (از طریق اقلیم عاطفی امن و پاسخدهی حساس) اثر می‌گذارد؛ «فرصت» نیز شرط فعال‌سازی و پایداری این دو بُعد است. این تبیین با نظریه‌های ترکیبی الگوی توانایی، انگیزش، فرصت در مدیریت منابع انسانی و مدل‌های بوم‌شناختی رشد کودک سازگار است و دلیل کفایت برآزش مدل و اندازه‌آثرهای مشاهده‌شده را روشن می‌سازد [4&1].

جمع‌بندی

پژوهش حاضر نشان داد مدل یکپارچه الگوی توانایی، انگیزش، فرصت (AMO) کیفیت تعاملات کلاس می‌تواند به‌صورت معناداری تفاوت‌های مشاهده‌شده در پیامدهای شناختی و هیجانی-اجتماعی کودکان پیش‌دبستانی را در مهدهای همدان تبیین کند. توانش و انگیزش/هوش هیجانی مربی، در بستر فرصت‌های سازمانی، از طریق بهبود کیفیت تعاملات کلاسی به نتایج بهتر کودکان منتهی می‌شود؛ برآزش مناسب مدل و اندازه‌آثرهای مستند، پشتوانه تجربی کافی برای توصیه سیاست‌های توسعه شایستگی مربیان و سرمایه‌گذاری در حمایت‌های آموزشی فراهم می‌آورد. تداوم این مسیر نیازمند طراحی‌های طولی، مداخلات مبتنی بر شواهد و سیاست‌های جبرانی برای کاهش نابرابری‌های زمینه‌ای است.

- 1- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (Eds.). 2000. From neurons to neighborhoods: The science of early childhood development. National Academies Press. <https://doi.org/10.17226/9824>
- 2- Pianta, R. C., & Kraft-Sayre, M. 2003. Successful kindergarten transition: Your guide to connecting children, families, and schools. Paul H. Brookes Publishing.
- 3- Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. 2009. The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- 4- Armstrong, M., & Taylor, S. 2020. Armstrong's handbook of human resource management practice (15th ed.). Kogan Page.
- 5- Boyatzis, R. E. 2008. Competencies in the 21st century. *Journal of Management Development*, 27(1), 5–12. <https://doi.org/10.1108/02621710810840730>
- 6- McClelland, D. C. 1973. Testing for competence rather than for intelligence. *American Psychologist*, 28(1), 1–14. <https://doi.org/10.1037/h0034092>
- 7- Boyatzis, R. E. 1982. The competent manager: A model for effective performance. John Wiley & Sons.
- 8- Spencer, L. M., Jr., & Spencer, S. M. 1993. Competence at work: Models for superior performance. John Wiley & Sons.
- 9- Goleman, D., Boyatzis, R., & McKee, A. 2013. Primal leadership: Unleashing the power of emotional intelligence (Rev. ed.). Harvard Business Review Press.
- 10- Noe, R. A. 2023. Employee training and development (9th ed.). McGraw-Hill Education.
- 11- Boxall, P., Purcell, J., & Wright, P. (Eds.). 2007. The Oxford handbook of human resource management. Oxford University Press.
- 12- Becker, B. E., Huselid, M. A., & Ulrich, D. 2001. The HR scorecard: Linking people, strategy, and performance. Harvard Business School Press.

- 13- Cascio, W. F., & Boudreau, J. W. 2016. Investing in people: Financial impact of human resource initiatives (3rd ed.). Pearson.
- 14- CASEL. 2021. What is SEL? Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning. <https://casel.org>
- 15- Sutton, R. E., & Wheatley, K. F. 2003. Teachers' emotions and teaching: A review of the literature and directions for future research. *Educational Psychology Review*, 15(4), 327–358. <https://doi.org/10.1023/A:1026131715856>
- 16- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- 17- Goleman, D. 1995. *Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ*. Bantam Books.
- 18- Appelbaum, E., Bailey, T., Berg, P., & Kalleberg, A. L. 2000. *Manufacturing advantage: Why high-performance work systems pay off*. Cornell University Press.
- 19- Ryan, R. M., & Deci, E. L. 2000. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- 20- Hatfield, E., Cacioppo, J. T., & Rapson, R. L. 1994. *Emotional contagion*. Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139174138>
- 21- Stephens, S., & Pianta, R. 2025. Sustaining gains at the Pre-K to kindergarten transition. National Association of State Boards of Education. <https://www.nasbe.org/sustaining-gains-at-the-pre-k-to-kindergarten-transition/>
- 22- Early Education and Development. 2025. Features of pre-kindergarten programs, classrooms, and teachers: Do they predict observed classroom quality and child-teacher interactions? <https://awspntest.apa.org/doi/10.1080/10409289.2025.2535031>
- 23- Behav. Sciences. 2025. Fine motor skills, executive function, and school readiness in preschoolers. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC12108649/>
- 24- Behav. Sciences. 2024. Preschool teachers' emotional competence and self-efficacy: Implications for performance. <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC11047654/>
- 25- Madanipour, P., Garvis, S., Cohns, C., & Pendergast, D. 2024. Early childhood teachers' understanding of executive functions and strategies employed to facilitate them. *Frontiers in Education*. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/educ.2024.1488410>
- 26- Frontiers in Psychology. 2024. Preschoolers' cognitive flexibility and emotion understanding: A developmental perspective. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2024.1280739/full> (PMC: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10881749/>)
- 27- Bos-Nehles, A., Townsend, K., Cafferkey, K., & Trullen, J. 2023. Examining the AMO framework in HRM research: Conceptualization, measurement, and interactions. *International Journal of Management Reviews*, 25(4), 725–739. <https://doi.org/10.1111/ijmr.12332>
- 28- Cameron, C. E., et al. 2023. HTKS-Kids: A tablet-based self-regulation measure for preschool. *Frontiers in Psychology*. <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2023.1202239/full> (PMC: <https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC10809402/>)
- 29- Hair, J. F., Hult, G. T. M., Ringle, C. M., Sarstedt, M., Danks, N. P., & Ray, S. 2022. *Partial least squares structural equation modeling (PLS-SEM) using R* (2nd ed.). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-80519-7>
- 30- Petrides, K. V. 2009. *Technical manual for the Trait Emotional Intelligence Questionnaire (TEIQue)*. London Psychometric Laboratory.
- 31- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. 2005. Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference? *Child Development*, 76(5), 949–967. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2005.00889.x>
- 32- Teachstone, M. 2014. CLASS Pre-K manual and dimensions overview. <https://teachstone.com>
- 33- Ponitz, C. C., McClelland, M. M., Matthews, J. S., & Morrison, F. J. 2009. A structured observation

- of behavioral self-regulation and its relation to kindergarten outcomes. *Developmental Psychology*, 45(3), 605–619. <https://doi.org/10.1037/a0015365>
- 34- Zelazo, P. D. 2006. The Dimensional Change Card Sort (DCCS): A method of assessing executive function in children. *Nature Protocols*, 1(1), 297–301. <https://doi.org/10.1038/nprot.2006.46>
- 35- Zelazo, P. D., & Müller, U. 2002. Executive function in typical and atypical development. In U. Goswami (Ed.), *The Blackwell handbook of childhood cognitive development* (pp. 445–469). Blackwell.
- 36- Goodman, R. 1997. The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38(5), 581–586. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>
- 37- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Hall, L. E., Haggerty, D. J., Cooper, J. T., Golden, C. J., & Dornheim, L. 1998. Development and validation of a measure of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences*, 25(2), 167–177. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(98\)00001-4](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(98)00001-4)
- 38- Henseler, J., Ringle, C. M., & Sarstedt, M. 2016. A new criterion for assessing discriminant validity in variance-based SEM. *Journal of the Academy of Marketing Science*, 43(1), 115–135. <https://doi.org/10.1007/s11747-014-0403-8>
- 39- Diamond, A. 2013. Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-113011-143750>
- 40- Connor, C. M., Morrison, F. J., & Katch, L. E. 2005. Beyond the reading wars: Exploring the effect of child–instruction interactions on growth in early reading. *Scientific Studies of Reading*, 8(4), 305–336. https://doi.org/10.1207/s1532799xssr0804_1
- 41- Domitrovich, C. E., Cortes, R. C., & Greenberg, M. T. 2007. Improving young children’s social and emotional competence: A randomized trial of the Preschool PATHS curriculum. *Journal of Primary Prevention*, 28(2–3), 67–91. <https://doi.org/10.1007/s10935-007-0081-0>
- 42- Mashburn, A. J., Pianta, R. C., Hamre, B. K., et al. 2008. Measures of classroom quality in prekindergarten and children’s development of academic, language, and social skills. *Child Development*, 79(3), 732–749. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01154.x>
- 43- Pianta, R. C., La Paro, K. M., & Hamre, B. K. 2008. *Classroom Assessment Scoring System (CLASS) manual, Pre-K*. Paul H. Brookes.
- 44- Raver, C. C., Jones, S. M., Li-Grining, C. P., et al. 2008. CSRP’s impact on low-income preschoolers’ preacademic skills: Self-regulation as a mediating mechanism. *Child Development*, 79(6), 1863–1877. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01261.x>
- 45- Blair, C., & Raver, C. C. 2015. School readiness and self-regulation: A developmental psychobiological approach. *Annual Review of Psychology*, 66, 711–731. <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015221>

Designing a Human Competency Model for Preschool Teachers to Foster Cognitive and Emotional Development in Early Childhood

Zeinab Moghaddam*

Assistant Professor of Educational Sciences, Department of Educational Sciences, Payam Noor University, Tehran, Iran.

Abstract

This study aimed to examine the impact of preschool teachers' human resource competencies on children's cognitive and socio-emotional development outcomes. The target population included all preschool teachers and children in Hamadan City during 2024, and a cluster sample of 200 teachers and 400 children was selected. Instruments comprised the Teacher Competency Questionnaire based on the Ability–Motivation–Opportunity (AMO) framework, the CLASS Pre-K for classroom interaction quality, the HTKS and DCCS tasks for executive function, and the SSIS scales for children's social skills. Data were analyzed using SmartPLS 4 and Partial Least Squares Structural Equation Modeling (PLS-SEM). Findings revealed that teacher competency dimensions directly and through the mediation of classroom interaction quality predicted children's cognitive and socio-emotional growth. Model fit indices and path coefficients were satisfactory. Results underscore the importance of investing in teachers' training, motivation, and organizational opportunities to enhance holistic child development.

Keywords: Teacher competency, AMO, CLASS, cognitive development, social skills.

* moghadam@pnu.ac.ir

P.O. Box 19395-4697

شناسایی و تحلیل روابط عوامل موثر در ایجاد سازمان صبور بر اساس آموزه های

قرآن و نهج البلاغه با رویکرد ترکیبی تحلیل مضمون و دیمتل فازی

اباذر ظهرابی

استادیار، گروه مدیریت دولتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

abazar.zohrabi@pnu.ac.ir

سید محمد حسین کمانی

استادیار، گروه مدیریت دولتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

kamani@pnu.ac.ir

چکیده

در محیط‌های سازمانی معاصر، توانایی سازمان در حفظ پایداری رفتاری و تصمیم‌گیری سنجیده در شرایط سخت، عدم اطمینان و چالش‌های محیطی، نقش اساسی در موفقیت بلندمدت آن ایفا می‌کند. یکی از مفاهیم بنیادین که می‌تواند این ظرفیت را در سازمان تقویت کند، مفهوم «صبر» است. با وجود اهمیت این مفهوم در منابع اسلامی، بررسی نظام‌مند عوامل مؤثر در ایجاد سازمان صبور و تحلیل روابط میان این عوامل، کمتر مورد توجه قرار گرفته است. هدف این پژوهش، شناسایی عوامل مؤثر در ایجاد سازمان صبور بر اساس قرآن و نهج البلاغه و تبیین روابط علی میان این عوامل است. این پژوهش از نظر هدف کاربردی، از نظر ماهیت اکتشافی و از نظر روش، ترکیبی (کیفی-کمی) است. در مرحله نخست، با استفاده از روش تحلیل مضمون، آیات قرآن کریم و مضامین موجود در نهج‌البلاغه مورد تحلیل قرار گرفت و مضامین پایه و سازمان‌دهنده مرتبط با سازمان صبور استخراج شد. در مرحله دوم، به منظور تحلیل روابط علی میان مضامین سازمان‌دهنده، از روش DEMATEL فازی استفاده گردید. یافته‌های پژوهش نشان داد که عوامل مؤثر در ایجاد سازمان صبور در قالب پنج بعد اصلی شامل صبر در سطح کارکنان، صبر در سطح رهبری، صبر در فرهنگ و روابط درونی، صبر در سطح راهبرد و ساختار، و صبر در مواجهه با محیط بیرونی قابل طبقه‌بندی هستند. همچنین، نتایج تحلیل DEMATEL فازی نشان داد که صبر در سطح رهبری، صبر در سطح راهبرد و ساختار، صبر در فرهنگ و روابط درونی نقش عوامل علی و محرک را ایفا می‌کنند، در حالی که صبر در سطح کارکنان و صبر در مواجهه با محیط بیرونی بیشتر به عنوان عامل تأثیرپذیر عمل می‌کنند. یافته‌های این پژوهش چارچوبی مفهومی برای تبیین سازمان صبور ارائه می‌دهد و می‌تواند به مدیران و سیاست‌گذاران در تقویت ظرفیت‌های رفتاری، فرهنگی، و ساختاری سازمان‌ها بر اساس آموزه‌های اسلامی کمک کند. نوآوری این پژوهش در استخراج نظام‌مند عوامل سازمان صبور از منابع اسلامی و تحلیل ساختار علی این عوامل با استفاده از روش DEMATEL فازی است.

کلمات کلیدی: قرآن کریم، نهج البلاغه، سازمان صبور، تحلیل مضمون، دیمتل فازی

مقدمه

در محیط‌های سازمانی معاصر، تغییرات سریع، عدم قطعیت، فشارهای محیطی و پیچیدگی‌های روزافزون، سازمان‌ها را با چالش‌های مستمر مواجه ساخته است. در چنین شرایطی، توانایی سازمان در حفظ ثبات روانی، تداوم عملکرد اثربخش، و واکنش سنجیده در برابر فشارها، به یکی از عوامل کلیدی موفقیت سازمانی تبدیل شده است [۱]. بسیاری از شکست‌های سازمانی نه به دلیل فقدان منابع، بلکه به دلیل واکنش‌های شتابزده، تصمیم‌گیری‌های احساسی و ناتوانی در تحمل فشارهای کوتاه‌مدت در مسیر اهداف بلندمدت رخ می‌دهد [۲]. از این منظر، ظرفیت‌های روانشناختی و اخلاقی اعضای سازمان، نقش اساسی در پایداری و اثربخشی سازمان ایفا می‌کنند.

یکی از مهم‌ترین این ظرفیت‌ها، مفهوم «صبر» است. صبر به عنوان توانایی حفظ پایداری روانی، کنترل واکنش‌های هیجانی، و استمرار هدفمند در شرایط دشوار تعریف می‌شود [۳]. در سطح سازمانی، صبر می‌تواند به عنوان یک قابلیت جمعی تلقی شود که سازمان را قادر می‌سازد در مواجهه با فشارها، تهدیدها، و تأخیر در دستیابی به نتایج، مسیر راهبردی خود را حفظ کند. این ویژگی ارتباط نزدیکی با مفاهیمی مانند تاب‌آوری سازمانی، پایداری راهبردی، و بلوغ رفتاری سازمان دارد [۴ و ۵]. سازمان‌هایی که از این ظرفیت برخوردارند، تصمیمات سنجیده‌تر اتخاذ می‌کنند، مقاومت بیشتری در برابر بحران‌ها دارند، و عملکرد پایدارتر و اثربخش‌تری از خود نشان می‌دهند [۶].

در کنار ادبیات مدیریت معاصر، مفهوم صبر جایگاه ویژه‌ای در منابع اسلامی دارد. در قرآن کریم، صبر به عنوان یکی از ویژگی‌های اساسی مؤمنان و عامل موفقیت و هدایت معرفی شده است [۷]. همچنین در نهج‌البلاغه، صبر به عنوان پایه استواری ایمان و عامل پایداری در برابر دشواری‌ها معرفی شده است [۸]. در دیدگاه اسلامی، صبر صرفاً به معنای تحمل منفعلانه نیست، بلکه به معنای پایداری آگاهانه، خویشتن‌داری، و استمرار هدفمند در مسیر حق است [۹]. این مفهوم می‌تواند به عنوان یک ظرفیت کلیدی در سطح فردی و سازمانی، زمینه‌ساز شکل‌گیری سازمان‌هایی پایدار، متعادل، و هدفمند شود.

با وجود اهمیت این مفهوم، بررسی ادبیات پژوهش نشان می‌دهد که مفهوم صبر عمدتاً در سطح فردی و روانشناختی مورد بررسی قرار گرفته و کمتر به عنوان یک سازه سازمانی و یک قابلیت ساختاری و فرهنگی تحلیل شده است. همچنین، پژوهش‌های اندکی به استخراج نظام‌مند عوامل شکل‌دهنده سازمان صبور بر اساس منابع اسلامی پرداخته‌اند. این شکاف پژوهشی نشان‌دهنده ضرورت توسعه یک چارچوب مفهومی برای تبیین عوامل مؤثر بر شکل‌گیری سازمان صبور است.

بر این اساس، پژوهش حاضر با هدف شناسایی و تحلیل عوامل مؤثر بر شکل‌گیری سازمان صبور، از روش تحلیل مضمون استفاده کرده است. تحلیل مضمون یکی از روش‌های معتبر در پژوهش‌های کیفی است که امکان استخراج نظام‌مند مضامین از داده‌های متنی را فراهم می‌کند [۱۰]. در این پژوهش، با تحلیل آیات قرآن کریم و مضامین موجود در نهج‌البلاغه، مضامین پایه و مضامین سازمان‌دهنده مرتبط با شکل‌گیری سازمان صبور استخراج و طبقه‌بندی شده‌اند.

با این حال، شناسایی عوامل به تنهایی برای درک پویایی شکل‌گیری سازمان صبور کافی نیست، بلکه تحلیل روابط علی میان این عوامل نیز ضروری است. عوامل سازمانی به صورت یک سیستم تعاملی عمل می‌کنند و برخی عوامل نقش محرک و برخی نقش پیامد را ایفا می‌کنند [۱۱]. برای تحلیل این روابط، از روش DEMATEL فازی استفاده شده است. روش DEMATEL یکی از روش‌های مؤثر در تحلیل روابط علی میان عوامل در سیستم‌های پیچیده است و امکان شناسایی عوامل تأثیرگذار و تأثیرپذیر را فراهم می‌کند. نسخه فازی این روش، با در نظر گرفتن ابهام و عدم قطعیت در قضاوت‌های انسانی، دقت تحلیل را افزایش می‌دهد [۱۲]. استفاده از این روش امکان مدل‌سازی ساختار علی عوامل مؤثر بر ایجاد سازمان صبور و شناسایی عوامل کلیدی در این فرآیند را فراهم می‌سازد.

در مجموع، این پژوهش با ترکیب تحلیل مضمون منابع اسلامی و روش DEMATEL فازی، چارچوبی نوآورانه برای شناسایی و تحلیل عوامل مؤثر بر شکل‌گیری سازمان صبور ارائه می‌دهد و می‌تواند به توسعه ادبیات مدیریت اسلامی و ارائه الگوهای سازمانی مبتنی بر ارزش‌های اسلامی کمک کند.

مبانی نظری پژوهش

مفهوم صبر و ابعاد آن

صبر به عنوان یکی از مفاهیم بنیادین در روانشناسی و علوم رفتاری، به توانایی فرد در تحمل شرایط دشوار، کنترل هیجانات، و حفظ پایداری در مسیر اهداف بلندمدت اشاره دارد. از دیدگاه روانشناسی مثبت، صبر بخشی از فضایل اخلاقی است که موجب افزایش سازگاری روانی، تصمیم‌گیری منطقی، و پایداری در برابر فشارها می‌شود [۳]. صبر به افراد کمک می‌کند واکنش‌های هیجانی خود را مدیریت کرده و به جای تصمیم‌گیری‌های شتابزده، رفتارهای سنجیده و هدفمند اتخاذ کنند. از منظر رفتاری، صبر با مفاهیمی مانند خودکنترلی، تحمل ابهام، و تأخیر در ارضای نیازها مرتبط است. این ویژگی به افراد امکان می‌دهد در شرایط فشار، تمرکز خود را حفظ کرده و از رفتارهای واکنشی و غیرمنطقی اجتناب کنند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که این ظرفیت روانشناختی نقش مهمی در بهبود عملکرد، افزایش رضایت شغلی، و کاهش فرسودگی شغلی دارد [۱۳].

صبر در سطح سازمانی

اگرچه صبر اغلب به عنوان یک ویژگی فردی در نظر گرفته می‌شود، اما این مفهوم در سطح سازمانی نیز قابل تبیین است. در سطح سازمان، صبر به عنوان یک قابلیت جمعی مطرح می‌شود که به سازمان امکان می‌دهد در شرایط عدم قطعیت، فشارهای محیطی، و چالش‌های بلندمدت، ثبات رفتاری و راهبردی خود را حفظ کند. این قابلیت موجب می‌شود سازمان‌ها تصمیمات سنجیده‌تر اتخاذ کرده و از اقدامات شتابزده که می‌تواند منجر به شکست شود، اجتناب کنند [۱۳]. صبر سازمانی با ایجاد ثبات در تصمیم‌گیری، بهبود کیفیت روابط سازمانی، و افزایش توانایی سازمان در مدیریت بحران‌ها مرتبط است. سازمان‌هایی که از این ویژگی برخوردارند، توانایی بیشتری در مدیریت تغییر، حفظ انسجام داخلی، و دستیابی به اهداف بلندمدت دارند [۱۴]. این مفهوم ارتباط نزدیکی با تاب‌آوری سازمانی دارد، زیرا هر دو مفهوم به توانایی سازمان در حفظ عملکرد اثربخش در شرایط دشوار اشاره دارند [۲].

صبر در رهبری سازمانی

رهبری یکی از مهم‌ترین عوامل در شکل‌گیری و تقویت صبر در سازمان است. رهبران از طریق رفتار، تصمیمات، و سبک مدیریتی خود، نقش مهمی در ایجاد ثبات روانی و رفتاری در سازمان ایفا می‌کنند. رهبرانی که از صبر برخوردارند، در شرایط بحرانی واکنش‌های سنجیده‌تری نشان می‌دهند، از تصمیم‌گیری‌های عجولانه اجتناب می‌کنند، و با ایجاد اعتماد در کارکنان، زمینه را برای عملکرد اثربخش سازمان فراهم می‌کنند [۱۵].

همچنین، صبر در رهبری موجب افزایش اعتماد کارکنان، کاهش تنش‌های سازمانی، و تقویت روابط بین فردی می‌شود. این ویژگی به رهبران کمک می‌کند تا در مواجهه با مقاومت کارکنان یا چالش‌های سازمانی، رویکردی حمایتی و منطقی اتخاذ کنند. چنین رویکردی موجب تقویت فرهنگ سازمانی مثبت و افزایش پایداری سازمان می‌شود.

صبر و فرهنگ سازمان

فرهنگ سازمانی یکی از مهم‌ترین عوامل شکل‌دهنده رفتار اعضای سازمان است. هنگامی که صبر به عنوان یک ارزش سازمانی پذیرفته شود، اعضای سازمان رفتارهای سنجیده‌تر، منطقی‌تر، و پایدارتر از خود نشان می‌دهند. فرهنگ مبتنی بر صبر موجب افزایش همکاری، کاهش تعارضات، و بهبود کیفیت تصمیم‌گیری در سازمان می‌شود. در چنین فرهنگی، کارکنان در مواجهه با

مشکلات، به جای واکنش‌های احساسی، رویکردی منطقی و هدفمند اتخاذ می‌کنند. این امر موجب افزایش اثربخشی سازمان و کاهش پیامدهای منفی ناشی از تصمیم‌گیری‌های عجولانه می‌شود [۱۳].

صبر از دیدگاه منابع اسلامی

در منابع اسلامی، صبر یکی از مهم‌ترین فضایل اخلاقی و از عوامل اساسی موفقیت انسان معرفی شده است. قرآن کریم و نهج البلاغه تأکید فراوانی بر صبر نموده اند به طوری که هیچ فضیلت اخلاقی به اندازه صبر در قرآن تکرار نشده است [۱۳]. در دیدگاه اسلامی، صبر به معنای تحمل منفعلانه نیست، بلکه به معنای پایداری آگاهانه، خویشتن‌داری، و استمرار در مسیر صحیح است. این مفهوم می‌تواند در سطح سازمانی نیز به عنوان یک ظرفیت مهم برای حفظ ثبات، عدالت، و اثربخشی سازمان مورد توجه قرار گیرد [۹].

سازمان صبور به عنوان یک مفهوم سازمانی

با توجه به مباحث مطرح‌شده، می‌توان سازمان صبور را سازمانی تعریف کرد که از ظرفیت‌های فردی، مدیریتی، فرهنگی، و ساختاری لازم برای حفظ ثبات رفتاری و عملکرد اثربخش در شرایط دشوار برخوردار است. چنین سازمانی قادر است در مواجهه با چالش‌ها، فشارها، و عدم قطعیت‌ها، عملکرد پایدار خود را حفظ کرده و مسیر دستیابی به اهداف بلندمدت را ادامه دهد. سازمان صبور دارای ویژگی‌هایی مانند رهبری سنجیده، فرهنگ مبتنی بر خویشتن‌داری، تصمیم‌گیری منطقی، و توانایی مدیریت فشارهای محیطی است. این ویژگی‌ها موجب افزایش اثربخشی سازمان، بهبود عملکرد کارکنان، و افزایش پایداری سازمان در بلندمدت می‌شود.

روش تحقیق

پژوهش حاضر از نظر هدف، یک پژوهش کاربردی است؛ زیرا با شناسایی و تحلیل عوامل مؤثر بر شکل‌گیری سازمان صبور، چارچوبی مفهومی برای بهبود عملکرد و پایداری سازمان‌ها ارائه می‌دهد. از نظر ماهیت اکتشافی و از نظر روش، ترکیبی (کیفی-کمی) است که در دو مرحله تحلیل مضمون و مدل‌سازی روابط علی با استفاده از روش DEMATEL فازی انجام شده است. استفاده از روش ترکیبی امکان شناسایی عمیق مفاهیم از منابع متنی و همچنین تحلیل ساختاری روابط میان عوامل را فراهم می‌سازد.

در مرحله نخست، از روش تحلیل مضمون برای شناسایی عوامل مؤثر در ایجاد سازمان صبور استفاده شده است. تحلیل مضمون یکی از روش‌های نظام‌مند در پژوهش‌های کیفی است که به منظور شناسایی، تحلیل، و سازمان‌دهی الگوهای معنایی موجود در داده‌های متنی به کار می‌رود. در این پژوهش، منابع اصلی داده‌ها شامل آیات قرآن کریم و مضامین موجود در نهج‌البلاغه بوده است. فرآیند تحلیل مضمون شامل مراحل آشنایی با داده‌ها، استخراج کدهای اولیه، شناسایی مضامین پایه، و طبقه‌بندی آن‌ها در قالب مضامین سازمان‌دهنده انجام شده است. در نهایت، مضامین سازمان‌دهنده به عنوان عوامل اصلی سازمان صبور شناسایی شدند.

در مرحله دوم، به منظور تحلیل روابط علی میان مضامین سازمان‌دهنده و تعیین میزان تأثیرگذاری و تأثیرپذیری آن‌ها، از روش DEMATEL فازی استفاده شده است. روش DEMATEL یکی از روش‌های مؤثر در تحلیل ساختار روابط علی میان عوامل در سیستم‌های پیچیده است که امکان شناسایی عوامل علت و معلول را فراهم می‌سازد. با توجه به ماهیت ذهنی قضاوت‌های انسانی و وجود ابهام در ارزیابی روابط میان عوامل، در این پژوهش از نسخه فازی این روش استفاده شده است. روش Fuzzy DEMATEL با استفاده از منطق فازی، امکان تحلیل قضاوت‌های زبانی به مقادیر کمی را فراهم کرده و دقت

تحلیل را افزایش می‌دهد. در بخش کمی پژوهش، جامعه آماری شامل کلیه خبرگان متشکل از اساتید دانشگاه، مدیران و کارشناسان سازمان‌های دولتی استان فارس می‌باشد. نمونه‌گیری به صورت هدفمند و غیر تصادفی بود و تعداد ۱۰ خبره از اساتید دانشگاه، مدیران و کارشناسان سازمان‌های دولتی استان فارس به عنوان نمونه انتخاب گردید. ابزار پژوهش شامل یک پرسشنامه محقق ساخته برای دیمتل فازی می‌باشد. برای تحلیل داده‌ها، مراحل روش Fuzzy DEMATEL، توسط محقق در Excel 2021 فرمول نویسی شد.

در این مرحله، ابتدا ماتریس روابط مستقیم میان مضامین سازمان‌دهنده بر اساس طیف پنج‌گزینه‌ای شامل «بدون تأثیر»، «تأثیر خیلی کم»، «تأثیر کم»، «تأثیر زیاد»، و «تأثیر خیلی زیاد» تشکیل شد. سپس این مقادیر به اعداد فازی مثلثی تبدیل شدند. در ادامه، ماتریس روابط مستقیم نرمال‌سازی شده و ماتریس روابط کل محاسبه گردید. در نهایت، با محاسبه مجموع سطرها و ستون‌ها، میزان تأثیرگذاری (D) و تأثیرپذیری (R) هر یک از مضامین تعیین شد و جایگاه هر عامل در ساختار علی مشخص گردید. این تحلیل امکان شناسایی عوامل کلیدی و تعیین ساختار روابط میان ابعاد سازمان صبور را فراهم ساخت. در مجموع، ترکیب روش تحلیل مضمون و DEMATEL فازی، امکان شناسایی عوامل مؤثر بر شکل‌گیری سازمان صبور و همچنین تحلیل روابط ساختاری میان این عوامل را فراهم کرده و چارچوبی جامع برای تبیین این مفهوم ارائه می‌دهد.

یافته های پژوهش

یافته های تحلیل مضمون

پس از تحلیل مضمون آیات قرآن و آموزه های نهج‌البلاغه، مضامین پایه استخراج و در قالب مضامین سازمان‌دهنده دسته‌بندی شدند. مضامین پایه و مضامین سازمان‌دهنده به عنوان عوامل مؤثر در ایجاد سازمان صبور در جدول ۱ ارائه شده‌اند

جدول ۱. مضامین پایه و سازمان دهنده

منبع	مضامین پایه	مضامین سازمان دهنده
آل عمران: ۱۳۴؛ شوری: ۴۳	کنترل خشم و مهار واکنش هیجانی	C1 صبر در سطح کارکنان
هود: ۱۱۵؛ نحل: ۱۲۷	استقامت در انجام وظیفه	
بقره: ۱۵۳؛ بقره: ۱۵۵	تحمل فشار و سختی کاری	
انفال: ۴۶؛ حجرات: ۱۱	خودداری از رفتارهای مخرب در تنش	
زمر: ۱۰؛ شرح: ۵-۶	امید در شرایط دشوار کاری	
فصلت: ۳۰؛ احقاف: ۱۳	پایداری در مسیر حق علیرغم فشار جمعی	
ص: ۱۷؛ مزمل: ۱۰	بردباری در برابر مخالفت	C2 صبر در سطح رهبری
آل عمران: ۱۵۹؛ نهج‌البلاغه، نامه ۵۳	تصمیم‌گیری مبتنی بر حلم	
احقاف: ۳۵؛ نهج‌البلاغه، خطبه ۱۷۶	ثبات در بحران	
نحل: ۱۲۶؛ نهج‌البلاغه، نامه	پرهیز از انتقام‌جویی	

		۳۱	آل عمران: ۱۵۹؛ نهج البلاغه، حکمت ۱۶۱
		مشورت پذیری در شرایط تنش	
		خویشتن داری در قدرت	نهج البلاغه، نامه ۵۳؛ حکمت ۴۷
C3	صبر در فرهنگ و روابط درونی	مدارا در تعارض های داخلی	عصر: ۳؛ نهج البلاغه، نامه ۳۱
		پرهیز از نزاع فرسایشی	انفال: ۴۶؛ حجات: ۱۰
		تحمل خطای دیگران با رویکرد اصلاحی	نحل: ۱۲۶؛ شوری: ۴۰
		تقویت همدلی در سختی ها	بقره: ۱۷۷؛ عصر: ۳
		حفظ وحدت در شرایط تنش	آل عمران: ۲۰۰؛ انفال: ۴۶
		ترویج فرهنگ توأسی به صبر	عصر: ۳؛ بلد: ۱۷
C4	صبر در سطح راهبرد و ساختار	ثبات در اهداف بلندمدت	احقاف: ۳۵؛ یونس: ۱۰۹
		استمرار اصلاح علیرغم کندی نتایج	هود: ۴۹؛ نهج البلاغه، خطبه ۲۰۱
		ترجیح منافع بلندمدت بر آنی	انسان: ۱۲؛ آل عمران: ۱۴۲
		پرهیز از تغییرات شتاب زده سیاست ها	یونس: ۱۰۹؛ کهف: ۲۸
		استقامت در مسیر مأموریت	شوری: ۱۵؛ فصلت: ۳۰
		صبر راهبردی در برابر تأخیر موفقیت	مریم: ۶۵؛ طه: ۱۳۰
C5	صبر در مواجهه با محیط بیرونی سازمان	مقاومت در برابر فشار دشمن یا رقبا	بقره: ۲۵۰؛ آل عمران: ۱۴۶
		حفظ انسجام در بحران محیطی	انفال: ۴۶؛ محمد: ۳۱
		امید فعالانه در شرایط تحریم یا محدودیت	زمر: ۱۰؛ یوسف: ۸۷
		تعامل مداراگرانه با مخالفان	فصلت: ۳۴؛ مزمل: ۱۰
		پایداری در عدم قطعیت	لقمان: ۱۷؛ بقره: ۱۷۷
		صبر جمعی در شرایط تهدید	آل عمران: ۲۰۰؛ بقره: ۲۴۹

بررسی روابط علی و معلولی مضامین سازمان دهنده

در این پژوهش به منظور بررسی روابط علی و معلولی مضامین سازمان دهنده (عوامل موثر در ایجاد سازمان صبور) از تکنیک دیمتل فازی استفاده شد.

در مرحله اول ماتریس تصمیم گیری طراحی شد. در مرحله دوم ماتریس ارتباط مستقیم فازی از میانگین حسابی نظرات ۱۰ خبره تشکیل شد. در مرحله سوم ماتریس ارتباط مستقیم نرمال محاسبه گردید. در مرحله چهارم ماتریس ارتباط کلی فازی ($\tilde{T}$) بدست آمد. در مرحله پنجم با دی فازی کردن ماتریس $\tilde{T}$ ، ماتریس ارتباط کامل قطعی (T) محاسبه گردید. نتیجه این مرحله در جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲- ماتریس ارتباط کامل قطعی (T)

	C1	C2	C3	C4	C5
C1	0.568034	0.608904	0.720395	0.676885	0.715677
C2	0.946924	0.643957	0.907009	0.919624	0.881286
C3	0.847846	0.733123	0.631021	0.777768	0.759136
C4	0.835454	0.747375	0.815929	0.644754	0.809271
C5	0.631891	0.581691	0.638044	0.678912	0.506708

در مرحله ششم ماتریس روابط معنی دار محاسبه شد. برای این کار، ابتدا ارزش آستانه از میانگین مقادیر ماتریس T محاسبه گردید که برابر با ۰,۷۲۹۱۰۵ است. آن مقادیری از ماتریس ارتباط کامل قطعی که کمتر از ۰,۷۲۹۱۰۵ است در جدول روابط معنی دار برابر صفر و مقادیر بزرگتر از ۰,۷۲۹۱۰۵ برابر با ۱ در نظر گرفته می شود. نتیجه در جدول ۳ نشان داده شده است. در این جدول عدد ۱ بیانگر وجود رابطه بین دو عامل است و عدد صفر بیانگر عدم رابطه است.

جدول ۳- ماتریس روابط معنی دار میان عوامل

	C1	C2	C3	C4	C5
C1	0	0	0	0	0
C2	1	0	1	1	1
C3	1	1	0	1	1
C4	1	1	1	0	1
C5	0	0	0	0	0

نهایتاً در مرحله هفتم شدت تاثیرگذاری و تاثیرپذیری عوامل شناسایی مشخص گردید. بدین منظور مجموع سطر ها و ستون های ماتریس T که به ترتیب با D و R نشان داده می شوند، محاسبه شد. جمع عناصر هر سطر (D) برای هر عامل نشان دهنده میزان تاثیرگذاری آن عامل بر عوامل دیگر است. جمع عناصر هر ستون (R) برای هر عامل نشان دهنده میزان تاثیر پذیری آن عامل از عوامل دیگر است.

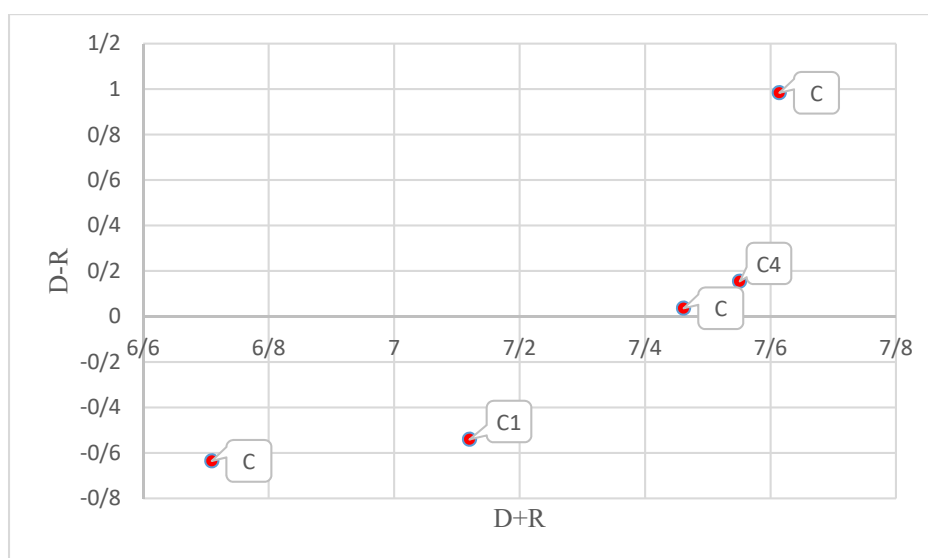
بردار افقی (D+R) میزان تاثیرگذاری و تاثیرپذیری هر عامل را نشان میدهد. هر چه مقدار D+R عاملی بیشتر باشد، نشان دهنده تعامل بیشتر آن عامل با سایر عوامل است. بردار عمودی (D-R) نشان دهنده قدرت تاثیرگذاری هر عامل است. اگر D-R مثبت باشد آن عامل به عنوان متغیر علی و تاثیر گذار شناخته می شود اما اگر D-R منفی باشد، آن عامل به عنوان متغیری معلول و تاثیرپذیر است. نتایج نهایی این مرحله در جدول ۴ نشان داده شده است.

جدول ۴- محاسبات D، R و وضعیت عوامل از نظر اثرگذاری و اثرپذیری

	D	R	D+R	D-R	وضعیت عامل
C1	3.28989	3.83015	7.12004	-0.54026	تاثیر پذیر
C2	4.29880	3.31505	7.61385	0.98375	تاثیر گذار
C3	3.74889	3.71240	7.46129	0.03650	تاثیر گذار
C4	3.85278	3.69794	7.55073	0.15484	تاثیر گذار

C5	3.03725	3.67208	6.70932	-0.63483	تأثیر پذیر

دیاگرام روابط علی و معلولی میان عوامل مؤثر در ایجاد سازمان صبور در شکل ۱ نشان داده شده است. محور افقی آن D+R و محور عمودی آن D-R است. عواملی که در ناحیه مثبت قرار گرفته اند نقش علی و تأثیر گذار را دارند و عواملی که در ناحیه منفی هستند نقش معلول و تأثیر پذیر را دارند.



شکل ۱. دیاگرام روابط علی و معلولی

بحث و نتیجه گیری

با استفاده از روش تحلیل مضمون، ابتدا آیات قرآن و آموزه های نهج البلاغه به دقت بررسی شد و مضامین پایه مرتبط با صبر در سازمان استخراج گردید. سپس این مضامین پایه در قالب مضامین سازمان دهنده دسته بندی شدند تا عوامل مؤثر در ایجاد سازمان صبور مشخص شود. این فرآیند امکان شناسایی دقیق عوامل کلیدی و ارتباطات میان آنها را فراهم کرد و زمینه را برای تحلیل روابط علی با استفاده از DEMATEL فاز ۱ آماده ساخت.

نتایج تحلیل روابط علی میان مضامین سازمان دهنده سازمان صبور نشان می دهد که این ابعاد در قالب یک سیستم پویا و به هم پیوسته عمل می کنند که در آن برخی ابعاد نقش پیشران (علت) و برخی دیگر نقش پیامد (معلول) را ایفا می کنند. این روابط نشان دهنده آن است که صبر سازمانی یک ویژگی منفرد و ایستا نیست، بلکه حاصل تعاملات ساختاری، رفتاری، فرهنگی و محیطی در سطوح مختلف سازمان است. بر این اساس، پنج مضمون سازمان دهنده شامل «صبر در سطح کارکنان»، «صبر در سطح رهبری»، «صبر در فرهنگ و روابط درونی»، «صبر در سطح راهبرد و ساختار» و «صبر در مواجهه با محیط بیرونی» در قالب یک ساختار علی قابل تبیین هستند.

در این میان، «صبر در سطح رهبری» به عنوان بنیادی ترین عامل علی شناسایی می شود، زیرا رهبران از طریق تصمیم گیری، الگوسازی رفتاری، تعیین اولویت ها و شکل دهی به ارزش های سازمانی، نقش تعیین کننده ای در ایجاد یا تضعیف صبر سازمانی

ایفا می‌کنند. رهبران صبور با اجتناب از تصمیم‌گیری‌های عجولانه، تحمل ابهام، و مدیریت سنجیده بحران‌ها، زمینه شکل‌گیری نگرش‌های صبورانه را در سایر سطوح سازمان فراهم می‌کنند. این امر موجب می‌شود که صبر ابتدا در سطح رهبری شکل گرفته و سپس به سایر اجزای سازمان منتقل شود. بنابراین، صبر در سطح رهبری نه تنها مستقیماً بر رفتار کارکنان تأثیر می‌گذارد، بلکه از طریق تأثیرگذاری بر فرهنگ سازمانی و طراحی ساختارهای مناسب، به صورت غیرمستقیم نیز صبر سازمانی را تقویت می‌کند.

«صبر در سطح راهبرد و ساختار» نیز به عنوان یکی دیگر از عوامل علی کلیدی، نقش مهمی در نهادینه‌سازی صبر در سازمان ایفا می‌کند. ساختارهای سازمانی که بر عدالت، شفافیت، ارزیابی منصفانه و برنامه‌ریزی بلندمدت تأکید دارند، محیطی پایدار و قابل پیش‌بینی ایجاد می‌کنند که در آن رفتارهای عجولانه و واکنشی کاهش می‌یابد. وجود چنین ساختارهایی موجب می‌شود کارکنان احساس امنیت روانی بیشتری داشته باشند و در نتیجه، توانایی بیشتری برای نشان دادن رفتارهای صبورانه پیدا کنند. به عبارت دیگر، ساختار سازمانی به عنوان یک سازوکار تثبیت‌کننده، صبر را از یک ویژگی فردی به یک ویژگی نهادی و پایدار تبدیل می‌کند.

در سطح میانی، «صبر در فرهنگ و روابط درونی سازمان» نقش یک عامل میانجی را ایفا می‌کند که هم از رهبری و ساختار تأثیر می‌پذیرد و هم بر رفتار کارکنان تأثیر می‌گذارد. فرهنگ سازمانی مجموعه‌ای از ارزش‌ها، هنجارها و باورهای مشترک است که رفتارهای مطلوب را تعریف و تقویت می‌کند. هنگامی که صبر به عنوان یک ارزش فرهنگی در سازمان نهادینه شود، کارکنان در تعاملات روزمره خود، تحمل بیشتری در برابر فشارها، تعارض‌ها و ابهامات نشان می‌دهند. در عین حال، رفتارهای صبورانه کارکنان نیز به صورت بازخوردی موجب تقویت فرهنگ صبر می‌شود. بنابراین، رابطه میان فرهنگ صبر و رفتار کارکنان ماهیتی دوسویه دارد، هرچند نقش فرهنگ در هدایت و تثبیت رفتارها برجسته‌تر است.

«صبر در سطح کارکنان» عمده‌تأثیر به عنوان یک عامل تأثیرپذیر شناخته می‌شود، زیرا رفتار کارکنان تا حد زیادی تحت تأثیر سبک رهبری، ساختار سازمانی و فرهنگ حاکم بر سازمان شکل می‌گیرد. کارکنان در محیطی که از حمایت رهبری برخوردار است، ساختارهای عادلانه دارد و فرهنگ صبر در آن ترویج می‌شود، توانایی بیشتری برای کنترل هیجانات، تحمل فشارهای کاری و مواجهه منطقی با چالش‌ها پیدا می‌کنند. با این حال، رفتار کارکنان نیز می‌تواند به صورت تدریجی بر فرهنگ سازمانی و حتی سبک رهبری تأثیر بگذارد، که این امر نشان‌دهنده وجود روابط بازخوردی در سیستم سازمانی است.

در نهایت، «صبر در مواجهه با محیط بیرونی» بیشترین میزان تأثیرپذیری را از سایر عوامل نشان می‌دهد و به عنوان پیامد نهایی شکل‌گیری سازمان صبور قابل تفسیر است. این عامل بیانگر توانایی سازمان در مواجهه پایدار، منطقی و غیرواکنشی با فشارها، تهدیدها و عدم قطعیت‌های محیطی است. چنین توانایی به طور مستقیم از ظرفیت‌های درونی سازمان ناشی می‌شود و نشان‌دهنده میزان بلوغ صبر در سطوح رهبری، ساختار، فرهنگ و کارکنان است. به بیان دیگر، صبر سازمان در مواجهه با محیط بیرونی از تعامل و هم‌افزایی سایر عوامل شکل می‌گیرد.

در مجموع، نتایج این تحلیل نشان می‌دهد که شکل‌گیری سازمان صبور یک فرآیند علی و چندسطحی است که در آن صبر ابتدا در سطح رهبری و ساختار شکل می‌گیرد، سپس از طریق فرهنگ سازمانی به کارکنان منتقل می‌شود، و در نهایت در نحوه مواجهه سازمان با محیط بیرونی تجلی می‌یابد. این یافته با دیدگاه سیستم‌های پیچیده سازگار است که بر نقش تعاملات درونی در شکل‌گیری ویژگی‌های کلان سیستم تأکید دارند. بر این اساس، برای ایجاد سازمان صبور، تمرکز بر توسعه رهبری صبور، طراحی ساختارهای حمایتی و نهادینه‌سازی فرهنگ صبر، نقش اساسی در تقویت پایداری و تاب‌آوری سازمان در برابر چالش‌های محیطی ایفا می‌کند.

- [1]-Lengnick-Hall, C. A., Beck, T. E., & Lengnick-Hall, M. L. (2011). Developing a capacity for organizational resilience. *Human Resource Management Review*, 21(3), 243–255.
- [2]-Weick, K. E., & Sutcliffe, K. M. (2007). *Managing the unexpected*. Jossey-Bass
- [3]-Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues*. Oxford University Press.
- [4]-Duchek, S. (2020). Organizational resilience. *Business Research*, 13, 215–246
- [5]-Sutcliffe, K. M., & Vogus, T. J. (2003). Organizing for resilience. *Positive Organizational Scholarship*, 94–110
- [6]-Lengnick-Hall, C. A., Beck, T. E., & Lengnick-Hall, M. L. (2011). Developing a capacity for organizational resilience. *Human Resource Management Review*, 21(3), 243–255.
- [7]-قرآن کریم ترجمه الهی قمشه ای
- [8]-دشتی، محمد (۱۳۹۴)، نهج البلاغه، تهران: انتشارات پیام عدالت.
- [9]- Izutsu, T. (2002). *Ethico-religious concepts in the Qur'an*. McGill University Press.
- [10]-Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.
- [11]-Stermann, J. D. (2000). *Business dynamics*. McGraw-Hill.
- [12]-Govindan, K., Khodaverdi, R., & Jafarian, A. (2015). A fuzzy DEMATEL approach. *Expert Systems with Applications*, 42(4), 2001–2016.
- [13]-اباذر ظهرابی، رضا رسولی، محمدحسین کمانی، ۱۴۰۴، الگوی ایجاد صبر در سازمان به عنوان یک فضیلت اخلاقی، فصلنامه اخلاق در علوم و فن آوری، ۲۰(۳)، ۹۰-۹۹
- [14]-رضا رسولی، اباذر ظهرابی، محمد حسین کمانی، ناصر خوردار، ۱۴۰۲، تدوین و اولویت بندی ویژگی های سازمان صبور با رویکرد اسلامی، فصلنامه مدیریت اسلامی، ۳۱(۱)، ۴۸-۱۱
- [15]- Northouse, P. G. (2019). *Leadership: Theory and practice*. Sage.



سلامت روان و بهزیستی در محیط کار

سیروس حقایق جهرمی

استاد روانشناسی صنعتی و سازمانی دانشگاه پیام نور شیراز

Sirous1065@yahoo.com

امیر حقایق

دانشجوی دکتری مکانیک دانشگاه آزاد اسلامی

Amir.ali.sh2007@gmail.com

طاہره ایزدی پارسا

پزشک عمومی بیمارستان مادر و کودک شوشتری شیراز

m.izediii72@gmail.com

چکیده

هدف مقاله: بررسی جامع ابعاد سلامت روان در محیط کار و ارتباط آن با تعادل کار و زندگی، تاب آوری و توسعه مستمر است. روش شناسی: این تحقیق به روش مروری نظام مند (Systematic Review) و با تحلیل محتوای کیفی انجام شده است. داده ها از طریق بررسی مقالات علمی معتبر، کتب مرجع و مطالعات موردی در بازه زمانی ۲۰۰۵ تا ۲۰۲۵ گردآوری شده اند. معیارهای انتخاب منابع شامل ارتباط مستقیم با موضوع، انتشار در مجلات معتبر و استفاده از روشهای پژوهشی کمی یا کیفی بوده است. یافته های اصلی مقاله: رضایت شغلی، تعادل زندگی، امنیت شغلی و فرصت رشد همگی، تاثیر مثبت و معناداری بر بهزیستی شغلی و سلامت روان دارد. غفلت از این ابعاد باعث فرسودگی و کاهش عملکرد است. با این حال، موانعی نظیر ساختارهای بوروکراتیک، مقاومت مدیران سنتی و کمبود آموزشهای لازم، چالش های مهمی در مسیر اجرای اثربخش این رویکرد محسوب میشوند. نتیجه گیری: یافته های این مطالعه حاکی از آن است که سلامت روان و بهزیستی در محیط کار میتواند به عنوان یک استراتژی کارآمد در سازمانها برای ارتقای انگیزه و تعهد کارکنان به کار گرفته شود. با این حال، موفقیت این رویکرد مستلزم ایجاد تغییرات ساختاری، آموزش مدیران و کارکنان و طراحی سیستمهای انگیزشی مناسب است. پیشنهاد میشود مطالعات آینده به صورت میدانی و با روشهای ترکیبی (کمی-کیفی) به بررسی عمیقتر این موضوع بپردازند.

کلمات کلیدی: زندگی شغلی، سلامت روان، فرسودگی شغلی، تعادل کار و زندگی، یادگیری مستمر

مقدمه

مراقبت روانی از افرادی که در سازمان کار می کنند مسئله مهم تلقی میگردد. بهداشت روانی کارکنان و ارتباط آن با زندگی شغلی و خانوادگی آنها در سازمان مسئله ای است که بارها در مطالعات گوناگون مورد بررسی قرار گرفته است، بدیهی است که مراقبت روانی از افرادی که در سازمان کار می کنند امر بسیار خطیری است. بهداشت روانی همان سلامت فکر و قدرت سازگاری فرد با محیط و اطرافیان است. چون در مواجهه با چالش ها و مشکلات روزمره، ما بر اساس ویژگی های روانی خود با آن ها برخورد می کنیم. سلامت روان شاغلین به روابط آنها با اعضای خانواده، روابط با همکاران، انگیزش، تعهد شغلی و رضایت شغلی بستگی دارد. حتی باوجود دستمزد پائین، اگر محیط کار همراه با دل بستگی شغلی و تاب آوری و یادگیری مستمر باشد، شاغلین در آن محیط از سلامت روان بهره برده و سلامت روان فرد شاغل باعث بهبود در خدمات اجتماعی و پاسخگویی به ارباب رجوع خواهد گردید. انسان های سالم گردانندگان موفق تری هستند، این صحت و سلامت هم از لحاظ جسمی و هم از حیث روانی بسیار حائز اهمیت می باشد. رضایت شغلی که از عوامل مهم و تاثیر گذار بر کیفیت کار و زندگی نیروی انسانی است عبارت است از حالتی عاطفی و مثبت حاصل از ارزیابی شغل یا تجارب شغلی که دارای ابعاد و عوامل

گوناگون می‌باشد. تاریخچه این موضوع از زمانی شروع شد که می‌توان گفت سازمانها متولد شدند و هرچه زندگی حالت ماشینی به خود گرفت اهمیت آن بیشتر و ضروری تر شد. هدف ما در این مقاله این است که به رهیافت های دسترسی پیدا کنیم که سلامت روان کارکنان در محیط کاری تضمین شود تا علاوه بر آرامش خود در محیط کار بتوانند در محیط زندگی هم به آن دست یابند و نتیجه هر دوی آنها باعث خدمت بیشتر به ارباب رجوع و بالا رفتن کیفیت کار و بهره وری بیشتر گردد.

روش کار یا مواد و روش ها

روش کار این مقاله، مطالعه مروری توصیفی - تحلیلی با روش مرور نظام مند منابع سلامت روحی-روانی کارکنان در سازمان ها است. با گسترش روزافزون فناوری های نوین در حوزه سیستم های هوشمند و سامانه های مبتنی بر داده، نیاز به توسعه روش های پیشرفته جهت تحلیل، پیش بینی و بهینه سازی رفتار سیستم های دینامیکی بیش از پیش احساس می شود. در این میان، استفاده از روش های نوآورانه مبتنی بر پردازش داده و مدل سازی پیشرفته، نقش بسزایی در ارتقاء سطح عملکرد سیستم های صنعتی و افزایش بهره وری فرآیندهای مهندسی ایفا می نماید.

۱. نوع و رویکرد پژوهش

در بخش مرور نظام مند، تلاش شد با استفاده از مراحل مشخص و قابل بازتولید، پژوهش های مرتبط با موضوع مقاله به صورت هدفمند گردآوری و غربال شوند. در ادامه، با بهره گیری از مرور تحلیلی کلاسیک، یافته های مطالعات منتخب مورد تفسیر، مقایسه و تحلیل مفهومی قرار گرفتند تا چارچوبی منسجم از چالش ها و الزامات سلامت روان و بهزیستی در محیط کار استخراج شود.

۲. منابع و پایگاه های اطلاعاتی

به منظور دستیابی به منابع معتبر و مرتبط، جستجوی نظام مند در پایگاه های اطلاعاتی داخلی و بین المللی انجام شد. پایگاه های مورد استفاده شامل موارد زیر بودند:

پایگاه های بین المللی:

Google Scholar, Web of Science, ERIC, Scopus

پایگاه های داخلی (فارسی):

NoorMags, IranDoc, Magiran, SID

۳. معیارهای ورود و خروج مطالعات

برای افزایش دقت و اعتبار مرور نظام مند، معیارهای مشخصی برای انتخاب و حذف منابع در نظر گرفته شد معیارهای ورود:

ارتباط مستقیم با سلامت روان و بهزیستی در محیط کار

انتشار در مجلات علمی معتبر یا کتابهای دانشگاهی

انتشار در بازه زمانی ۲۰۰۵ تا ۲۰۲۵

دسترسی به متن کامل

نگارش به زبان فارسی یا انگلیسی

معیارهای خروج:

مطالعات غیرمرتبط با سلامت روان

مقالات تکراری یا فاقد اعتبار علمی

پژوهشهای فاقد چارچوب نظری یا روش شناسی مشخص

گزارشها و یادداشت های غیرعلمی

۴. فرآیند غربالگری و تحلیل داده ها

در مرحله نخست، عنوان و چکیده منابع شناسایی شده مورد بررسی قرار گرفت. سپس، متن کامل مطالعات منتخب مطالعه و ارزیابی شد. پس از حذف منابع نامرتبط یا کم اعتبار، در نهایت تعداد مشخصی از مطالعات فارسی و انگلیسی به عنوان منابع نهایی انتخاب شدند.

۵. اعتبار و روایی پژوهش

به منظور افزایش اعتبار یافته ها، از تنوع منابع (فارسی و انگلیسی)، مقایسه نتایج مطالعات مختلف و بازبینی مکرر داده ها استفاده شد. همچنین، بهره گیری از منابع نظری معتبر در حوزه سلامت روان و بهزیستی در محیط کار، روایی تحلیلی نتایج را تقویت نموده است.

مبانی نظری تعریف سلامت روان

بر اساس تعریف سازمان جهانی بهداشت، بهداشت روان به وضعیتی گفته می شود که در آن فرد توانایی های خود را تشخیص می دهد، می تواند با استرس های طبیعی زندگی تطابق یابد، به صورت مولد و مثبت کار کند و قادر است در جامعه مشارکت کند. سازمان جهانی بهداشت در این راستا تاکید می کند که سلامت روان تنها عدم ابتلا به بیماری های روانی نیست.

ابعاد مختلف مفهوم سلامت روان

برای اینکه درک بهتری از حوزه سلامت روان داشته باشید. بهتر است با ابعاد وسیع این مفهوم آشنا شود. این ابعاد عبارتند از:

- داشتن رفاه و آرامش ذهنی
- احساس خود توانمندی و خود کارآمدی
- درک همبستگی اجتماعی و خانوادگی
- قدرت شناخت و خودآگاهی در تشخیص استعدادها و ظرفیت های بالقوه هوشی، عاطفی و اجتماعی خود
- توانایی شناخت و حل مشکلات و استرس های زندگی
- کارآمدی لازم و کافی در زندگی فردی و خانوادگی و اجتماعی
- تعامل، همکاری و مشارکت اجتماعی سازنده و مؤثر [۲]

نشانه های سلامت روان

فردی که از وضعیت مناسب سلامت روان برخوردار است احساس خوبی نسبت به خودش دارد، می تواند با چالش های زندگی مقابله کند، توانایی برقراری روابط سالم رو دارد و از زندگی لذت می برد. اما باید در نظر گرفت که داشتن چند تا از این موارد به معنی برخورداری از بهداشت روان کامل نیست. همیشه ممکن است احساسات منفی رو تجربه کنند، اما آگاه از نظر سلامت روان وضعیت مناسبی داشته باشند، می توانند با مدیریت و کنترل این احساسات به حالت تعادل برگردانند. [۱]

معنای بهداشت روان در محیط کار چیست؟

بهداشت روان در محیط کار به معنای داشتن یک حالت روانی مثبت و سالم در محیط کار است. این امر شامل داشتن احساسات مثبت، تعادل و انعطاف پذیری در مواجهه با استرس های مرتبط با کار، ارتباطات مؤثر با همکاران و مدیران، احترام به خود و دیگران و توانایی مدیریت احساسات منفی و انتقال آن ها به شیوه ای سازنده و مؤثر می شود. کارکنان با سلامت روانی خوب، اغلب احساس رضایت، خوشحالی و ارتباطات قوی در محیط کار دارند. همچنین، آن ها معمولاً بهترین عملکرد خود را ارائه می دهند و می توانند به بهترین شکل ممکن به تحقق اهداف شخصی و سازمانی برسند؛ بنابراین، اهمیت داشتن محیط کاری سالم و پشتیبانی از سلامت روانی کارکنان برای هر سازمان بسیار اساسی است. [۶]

دلایل اهمیت سلامت روان در محیط کار

انسان‌های امروزی در حالتی قرار دارند که نمی‌توانند نسبت به سلامت روان خود بی‌اهمیت باشند. امروزه افراد با چالش‌های مثبت و منفی زیادی رو به رو هستند. این افراد باید با شکست‌هایشان کنار بیایند و در محیط کار و خانه شخصیتی فعال داشته باشند. به همین دلیل باید به سلامت روانی خود اهمیت بدهند. مخصوصاً مدیران که با چالش‌های سازمانی روبرو خواهند شد. عوامل روانی محیط کار سالم به همه افراد کمک می‌کند تا احساساتشان را بشناسند و از آن‌ها در جای درست استفاده کنند. همچنین قادر هستند با دیگران تعاملات داشته باشند و اصول مهارت ارتباط موثر را یاد بگیرند. [۴]

تشخیص مشکل روانی در محل کار

۱- عدم تمرکز کافی ۲- میزان عملکرد شغلی ۳- عدم برقراری ارتباط ۴- قدرت تصمیم‌گیری ۵- فشار کاری بالا ۶- عدم سازگاری فرد با شرایط ۷- عزت نفس ضعیف ۸- کاهش کارایی ۹- کاهش انگیزه ۹- افزایش انزوا ۱۰- افزایش غیبت‌ها ۱۱- افزایش تعارضات

ابزارهای سنجش سلامت روان

برای سنجش سلامت روان، ابزارها و مقیاس‌های مختلفی مورد استفاده قرار می‌گیرند که به کمک آن‌ها می‌توان وضعیت روانی فرد را ارزیابی و تشخیص داد. برخی از رایج‌ترین ابزارهای سنجش سلامت روان عبارتند از:

- ۱- پرسشنامه افسردگی بک (BDI) ۲- پرسشنامه اضطراب بک (BAI) ۳- مقیاس استرس ادراک شده (PSS)
- ۴- پرسشنامه پنج عامل شخصیت (NEO-PI-R) ۵- مقیاس اضطراب، افسردگی و استرس (DASS)
- ۶- مقیاس فرسودگی شغلی ماسلاچ (MBI) ۷- پرسشنامه کیفیت زندگی (WHOQOL)
- ۸- پرسشنامه علایم روانی (SCL-90) ۹- مصاحبه بالینی ساختاریافته (SCID)

فرسودگی شغلی چیست؟

فرسودگی شغلی یا کارزدگی به معنی خستگی شدید جسم و ذهن به دلیل تحمل بیش از حد استرس در محیط کار است. این اصطلاح با سه مشخصه اصلی خستگی، دگرگون‌سازی شخصیت و کاهش توانایی حرفه‌ای مشخص می‌شود. بنابراین می‌توان گفت، افرادی که از کسب‌وکار خود خسته شده‌اند، نسبت به آن بدبین هستند و احساس توانمندی کمتری دارند، با نشانه‌های فرسودگی شغلی مبتلا هستند.

انواع فرسودگی شغلی

- فرسودگی ناشی از استرس مداوم: فرد به دلیل حجم کاری بالا و فشارهای مداوم به تدریج دچار آن می‌شود.
- فرسودگی ناشی از بی‌تفاوتی و رکود: فرد به دلیل نبودن چالش و زمینه برای رشد کافی دچار احساس بی‌انگیزگی و بی‌تفاوتی می‌شود.
- فرسودگی ناشی از درماندگی: زمانی رخ می‌دهد که فرد احساس کند هیچ کنترلی بر شرایط کاری خود ندارد و تلاش‌هایش به نتیجه نمی‌رسند. [۱]

راهکارهای مقابله با فرسودگی شغلی

- ۱- اولویت‌های کاری را ارزیابی کنید ۲- در کارتان ارزش پیدا کنید ۳- کمک بگیرید ۴- مشورت کنید ۵- فعالیتی آرامش‌بخش داشته باشید ۶- ورزش کنید ۷- خواب کافی داشته باشید ۸- ذهن آگاهی را تمرین کنید ۹- مرخصی بگیرید ۱۰- خلاقیت به خرج دهید ۱۱- عزت نفس داشته باشید

تاب‌آوری

تاب‌آوری به ظرفیت انطباق مثبت، استفاده از منابع موجود، و حفظ سطح سالم عملکرد در مواجهه با ناملایمات و سختی‌ها اشاره دارد. به بیان ساده‌تر، اغلب به فردی که یک تجربه آسیب‌زا را در لحظه و در طول زمان با موفقیت مدیریت و با آن کنار

می‌آیند، فرد تاب آور گفته می‌شود. این موفقیت باید پایدار باشد تا به عنوان یک ویژگی محسوب شود، نه فقط یک حالت موقت. [۱]

تاب‌آوری به حفظ حداقل یا عدم اختلال در عملکردهای فرد و همچنین، به توانایی بازگشت از حالت‌های ملتهب و پر استرس گفته می‌شود. "بازگشت" به معنی واقعی‌ترین آزمون ظرفیت تاب‌آوری است، به این معنا که فرد از ضربات شدید انسانی و قابل درک (مانند اختلالات جدی در ظرفیت‌های بیولوژیکی، روان‌شناختی، اجتماعی و معنوی) بهبود یابد. بنابراین، تاب‌آوری شامل ظرفیت سازگاری و بهبود یافتن پس از تجربیات استرس‌زا و آسیب‌زا است، که می‌تواند در سطوح مختلف (فردی، عملکردی، روان‌شناختی) و در طول زمان آشکار می‌شود. [۳]

تاب‌آوری سازمانی

تاب‌آوری سازمانی به توانایی یک سازمان در پیش‌بینی، مقاومت، واکنش و بازیابی از بحران‌ها و اختلالات اطلاق می‌شود؛ آن هم به گونه‌ای که نه تنها ادامه فعالیت‌ها تضمین گردد، بلکه امکان یادگیری و رشد از دل بحران نیز فراهم شود. برخلاف مدیریت بحران که عمدتاً واکنشی و موقتی است و هنگام بروز مشکلات به آن پرداخته می‌شود، تاب‌آوری سازمانی رویکردی آینده‌نگر، بلندمدت و استراتژیک دارد. سازمان تاب‌آور می‌تواند در برابر تهدیدهای مختلف، اعم از اقتصادی، اقلیمی، سیاسی یا فناوری خود را بازسازی کرده و زمانی که دیگر سازمان‌ها درگیر بقا در شرایط سخت هستند، موقعیت رقابتی خود را بهبود بخشد. [۴]

چگونه می‌توان تاب‌آوری را تقویت کرد؟

- ۱- خودآگاهی: شناسایی احساسات و واکنش‌ها در مواجهه با چالش‌ها، به فرد کمک می‌کند تا نقاط قوت و ضعف خود را بشناسد.
- ۲- خودتنظیمی: حفظ تمرکز و مدیریت احساسات در شرایط استرس‌زا.
- ۳- توسعه روابط اجتماعی: ایجاد شبکه‌های حمایتی از دوستان و خانواده که می‌توانند در زمان‌های سخت کمک کنند.
- ۴- چالش با افکار منفی: تبدیل افکار منفی به مثبت، که می‌تواند به افزایش تاب‌آوری کمک کند.
- ۵- تنظیم اهداف واقع‌بینانه: تعیین اهداف قابل دستیابی که احساس موفقیت را تقویت می‌کند.
- ۶- پذیرش تغییرات: یادگیری نحوه سازگاری با تغییرات غیرمنتظره.
- ۷- تمرین مهارت‌های مقابله‌ای: استفاده از تکنیک‌های مختلف برای مدیریت استرس مانند تنفس عمیق یا مدیتیشن. [۲]

مفهوم تعادل کار و زندگی

تعادل کار و زندگی تلاشی آگاهانه برای جداکردن زندگی کاری از زندگی شخصی است؛ به این معنا که اجازه ندهید شغل و حرفه شما در زندگی شخصی تأثیر بدی بگذارد. [۶]

اهمیت تعادل کار و زندگی

- ۱- تعادل کار و زندگی سلامت روان شما را حفظ می‌کند
- ۲- سلامت جسمی شما را نیز حفظ می‌کند
- ۳- تعادل کار و زندگی شما به نفع شرکت است
- ۴- تعادل کار و زندگی به شما کمک می‌کند تا روابط شخصی خود را بهتر دنبال کنید
- ۵- ناخشنودی شما را کم می‌کند
- ۶- با تعادل کار و زندگی شما، به‌عنوان یک شخص، پیشرفت خواهید کرد

روش برای متعادل سازی کار و زندگی

- ۱- کاری پیدا کنید که دوست داشته باشید.
- ۲- سلامتی خود را در اولویت قرار دهید.

۳-مرخصی بگیرید.

۴-برای خود و عزیزانتان وقت بگذارید.

۵-حد و ساعات کار را تعیین کنید.

۶-اهداف و اولویت ها را تعیین کنید . [۵]

یادگیری مستمر چیست؟

یادگیری مستمر یعنی فرآیند همیشگی کسب دانش و مهارت‌های جدید، چه به صورت رسمی (مانند تحصیلات دانشگاهی) و چه غیررسمی (مانند مطالعه‌ی کتاب، دوره‌های آنلاین و تجربه‌های عملی). این یادگیری محدود به سن خاصی نیست و باید در تمام مراحل زندگی ادامه داشته باشد.

ویژگی‌های یادگیری مستمر

- دائمی بودن :یادگیری یک فرآیند پایان‌ناپذیر است.
- انعطاف‌پذیری :می‌تواند از طریق روش‌های مختلف مانند کتاب‌خوانی، ویدئوهای آموزشی، پادکست‌ها و کارگاه‌های آموزشی انجام شود.
- هدفمندی :یادگیری باید در جهت بهبود فردی و حرفه‌ای باشد.
- تطبیق‌پذیری :باید بتوان آن را با تغییرات سریع دنیا هماهنگ کرد. [۱]

یادگیری مستمر کلید توانمندسازی کارکنان

یادگیری مستمر، فرآیندی است که در آن کارکنان به طور پیوسته مهارت‌ها و دانش خود را به‌روزرسانی می‌کنند. این رویکرد نه تنها به بهبود عملکرد کارکنان کمک می‌کند، بلکه موجب افزایش انگیزه و رضایت شغلی آنها نیز می‌شود. کارکنان با دسترسی به منابع چندرسانه‌ای مانند متون خاص صنعت، ارائه‌های اسلاید و فیلم‌های آموزشی می‌توانند به صورت خودآموز به یادگیری بپردازند. [۳]

توانمندسازی کارکنان چیست؟

توانمندسازی کارکنان یعنی دادن اختیار، استقلال عمل و منابع لازم به آن‌ها برای تصمیم‌گیری. این موضوع باعث می‌شود کارکنان بتوانند تصمیمات درست بگیرند و مسئولیت کار خود را به‌عهده بگیرند. در اصل، توانمندسازی یعنی ایجاد محیطی که در آن کارکنان احساس ارزشمندی، احترام و اعتماد کنند. این نگرش فراتر از محول کردن وظایف است؛ توانمندسازی به معنای فراهم کردن ابزارهای لازم برای پیشرفت کارکنان و پاداش دادن به تلاش‌های آن‌هاست. [۶]

خستگی شغلی

خستگی شغلی یک حالت فرسودگی جسمی، روحی و روانی است که در اثر استرس طولانی مدت شغلی و فشار کاری مداوم ایجاد می‌شود. این وضعیت زمانی شکل می‌گیرد که توان فرد برای سازگاری با استرس‌های محیط کار کمتر از تنش‌هایی باشد که به او تحمیل می‌شود. برخلاف خستگی معمول که با استراحت برطرف می‌شود، خستگی شغلی یک فرسودگی عمیق و تدریجی است و اگر مدیریت نشود، می‌تواند بر سلامت جسمی، عملکرد کاری و حتی روابط شخصی تأثیر جدی بگذارد. معمولاً نتیجه ترکیب چند عامل مانند حجم کاری بالا، احساس بی‌اختیاری، نبود حمایت محیطی و فرسایش انگیزه است. این پدیده تنها به مشاغل پرتراکم یا سخت محدود نمی‌شود؛ هر فردی که به صورت مداوم تحت فشار روانی کاری باشد، در خطر تجربه آن قرار دارد. یکی از ویژگی‌های مهم خستگی شغلی این است که فرد به تدریج ارتباط احساسی خود با کار را از دست می‌دهد، انرژی‌اش کاهش می‌یابد و حس می‌کند توان ادامه ندارد. همین روند باعث می‌شود فرد عملکرد پایین‌تری داشته باشد و رضایت شغلی‌اش کم شود، در حالی که ممکن است در گذشته نسبت به شغل خود شور و شوق زیادی داشته است. [۵]

علائم خستگی شغلی چیست؟

خستگی شغلی مجموعه‌ای از نشانه‌های جسمی، روانی و رفتاری ایجاد می‌کند. از نظر روانی، فرد ممکن است احساس پوچی، بی‌انگیزگی یا بی‌تفاوتی نسبت به کار داشته باشد. انجام وظایفی که قبلاً برای او ساده یا لذت‌بخش بود، ناگهان دشوار و خسته‌کننده می‌شود. تمرکز کاهش می‌یابد و فرد ممکن است دچار بدبینی یا احساس ناکارآمدی شود. یکی از ویژگی‌های مهم این مرحله «فاصله‌گیری احساسی از کار» است.

از نظر جسمی نیز علائم قابل مشاهده هستند. بسیاری از افراد دچار سردردهای مکرر، اختلال خواب، دردهای عضلانی، کاهش انرژی و احساس خستگی مداوم می‌شوند. سیستم ایمنی ممکن است ضعیف شود و فرد بیشتر از قبل دچار سرماخوردگی یا بیماری‌های ویروسی شود. مشکلات گوارشی، بی‌اشتهایی یا پرخوری عصبی نیز در برخی افراد دیده می‌شود. در رفتار و عملکرد شغلی نیز تغییراتی بروز می‌کند. فرد ممکن است کندتر کار کند، اشتباهاتش بیشتر شود یا از انجام برخی کارها طفره برد. کاهش رضایت شغلی و افزایش تمایل به ترک کار نیز از پیامدهای رایج خستگی شغلی است. این نشانه‌ها معمولاً به تدریج ظاهر می‌شوند و اگر نادیده گرفته شوند، می‌توانند شدیدتر شوند. [۴]

مدیریت و درمان خستگی شغلی

درمان نیازمند تغییرات هم‌زمان در سبک زندگی، الگوی کاری و شیوه مدیریت استرس است. نخستین گام، شناسایی عوامل محرک و کاهش فشار مستقیم کاری است. این کار ممکن است با ساده‌سازی وظایف، تقسیم مسئولیت‌ها یا مذاکره با مدیریت برای کاهش ساعات کاری انجام شود. ایجاد مرز مشخص بین کار و زندگی شخصی نیز حیاتی است؛ برای مثال تعیین ساعت پایان کار و افزایش زمان استراحت یا تفریح.

تکنیک‌های مدیریت استرس مانند تنفس عمیق، مدیتیشن، ورزش منظم و خواب کافی تأثیر قابل توجهی در کاهش فرسودگی دارند. محیط حمایتی نیز اهمیت بالایی دارد. گفت‌وگو با همکاران یا دوستان و دریافت بازخورد مثبت می‌تواند حس ارزشمندی را تقویت کند. در برخی موارد، نیاز به مشاوره روان‌شناسی یا درمان شناختی-رفتاری (CBT) وجود دارد تا فرد بتواند افکار و عادات ذهنی فرساینده را اصلاح کند.

در نهایت، گاهی لازم است فرد مسیر شغلی خود را بازنگری کند. اگر ساختار محیط کار اجازه بهبود نمی‌دهد یا فشار کاری بسیار بالاست، تغییر نقش، تغییر محیط یا حتی تغییر شغل می‌تواند بهترین راه‌حل باشد. مهم این است که خستگی شغلی را جدی بگیریم و آن را به‌عنوان یک هشدار برای بازنگری در تعادل زندگی و کار در نظر بگیریم. [۲]

تفاوت خستگی شغلی و فرسودگی شغلی

برای مدیران عموماً تشخیص خستگی شغلی با فرسودگی شغلی بسیار دشوار است. با این حال، نشانه‌هایی وجود دارد که نشان می‌دهد یک کارمند ممکن است فرسودگی شغلی را تجربه کند. این علائم شامل موارد زیر می‌شود:

- کاهش انگیزه
- کاهش بهره‌وری
- افزایش سطح استرس
- مشکل در تمرکز
- افزایش تحریک‌پذیری
- تصمیم‌گیری ضعیف

خستگی شغلی دلایل مختلفی وجود دارد که شامل موارد زیر می‌شود:

- احساس کم‌ارزش شدن یا قدردانی نشدن
- بیش از حد کار کردن

- عدم حمایت مدیریت
- بدون پیشرفت شغلی
- ارتباط نامشخص مدیران [۳]

چالش‌های مرتبط با سلامت روان و بهزیستی در محیط کار

۱. عوامل مرتبط با شرایط کاری:
 - حجم کاری بالا، نیروی انسانی ناکافی
 - ساعات کاری طولانی، غیرمنعطف یا نامناسب
 - نبود کنترل بر وظایف و تصمیم‌گیری‌ها
۲. عوامل فیزیکی و محیطی:
 - شرایط کاری نامناسب و غیرایمن
 - کمبود حمایت سازمانی و مدیریتی
 - محیط کاری ناسالم و استرس‌زا
۳. عوامل فرهنگی و اجتماعی:
 - فرهنگ سازمانی که رفتارهای منفی را تشویق می‌کند
 - عدم حمایت از کارکنان دارای مشکلات روانی
 - تبعیض و نابرابری (براساس جنسیت، نژاد، مذهب و ...)

راهکارها در ارتباط با سلامت روان و بهزیستی در محیط کار

سلامت روان در سازمان‌ها به معنای ایجاد محیطی است که بهزیستی روانی کارکنان را تقویت کند. این شامل حمایت از کاهش استرس و ترویج فرهنگ ارتباطات مثبت است. سازمان‌هایی که به سلامت روان اهمیت می‌دهند، معمولاً بهره‌وری بالاتری دارند و کارکنان آنها رضایت شغلی بیشتری دارند. برنامه‌های آموزشی و مشاوره‌ای برای ارتقای مهارت‌های مدیریت استرس و پیشگیری از فرسودگی شغلی نیز موثر است. همچنین ایجاد فضایی که در آن کارکنان بتوانند به راحتی از مشکلات روانی صحبت کنند، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است.

روش‌های افزایش سلامت روان در سازمان

ایجاد محیط کاری مثبت و حمایتی: برای افزایش سلامت روان در سازمان، لازم است محیطی ایجاد شود که در آن کارکنان احساس امنیت روانی کنند و از حمایت مدیران و همکاران برخوردار باشند. این شامل فراهم کردن فضایی است که در آن افراد بتوانند به راحتی درباره نگرانی‌ها و مشکلات روانی خود صحبت کنند، بدون ترس از قضاوت یا تنبیه. برنامه‌های مشاوره و حمایت روانی: سازمان‌ها می‌توانند خدمات مشاوره‌ای رایگان یا با تخفیف برای کارکنان فراهم کنند. دسترسی به مشاوران حرفه‌ای یا روان‌شناسان می‌تواند به کارکنان کمک کند تا در مواجهه با مشکلات روانی یا استرس‌های کاری از راهنمایی‌های حرفه‌ای بهره‌مند شوند و مشکلات خود را بهتر مدیریت کنند. آموزش و آگاهی‌بخشی درباره سلامت روان: برگزاری دوره‌های آموزشی و کارگاه‌های مرتبط با مدیریت استرس، مهارت‌های ارتباطی و مراقبت از سلامت روان می‌تواند به افزایش آگاهی کارکنان کمک کند. این برنامه‌ها به افراد کمک می‌کنند تا نشانه‌های استرس و مشکلات روانی را زودتر تشخیص دهند و راه‌حل‌های مناسب برای مقابله با آن‌ها را بیاموزند.

تشویق به فعالیت‌های فیزیکی و ورزشی :

فعالیت‌های فیزیکی مانند ورزش‌های گروهی یا برنامه‌های تناسب اندام در محل کار می‌تواند به بهبود سلامت روان و جسمی کارکنان کمک کند. ورزش نه تنها استرس را کاهش می‌دهد، بلکه روحیه و انرژی افراد را نیز تقویت می‌کند و به افزایش بهره‌وری در کار منجر می‌شود.

فرهنگ تقدیر و بازخورد مثبت :

تشویق و تقدیر از کارکنان به دلیل عملکرد خوب می‌تواند به افزایش رضایت شغلی و بهبود سلامت روان کمک کند. سازمان‌ها باید فضایی ایجاد کنند که در آن بازخورد مثبت و سازنده ارائه شود و کارکنان احساس ارزشمندی و مورد توجه قرار گرفتن داشته باشند.

مدیریت فشارهای کاری و جلوگیری از فرسودگی شغلی :

سازمان‌ها باید به طور فعالانه تلاش کنند تا فشارهای کاری را کاهش دهند و از فرسودگی شغلی جلوگیری کنند. این شامل بازبینی وظایف، تقسیم منصفانه کار و ارائه فرصت‌های استراحت کافی برای کارکنان است.

برگزاری برنامه‌های اجتماعی و تفریحی :

برنامه‌های اجتماعی و تفریحی مانند اردوهای تیمی، جشن‌های شرکتی یا فعالیت‌های گروهی خارج از محیط کار می‌تواند به بهبود روابط کاری و افزایش روحیه تیمی کمک کند. این برنامه‌ها باعث کاهش استرس و افزایش همبستگی میان کارکنان می‌شود.

فرصت‌های رشد و توسعه فردی و حرفه‌ای :

ارائه فرصت‌های آموزشی و رشد حرفه‌ای به کارکنان می‌تواند به افزایش اعتماد به نفس و احساس پیشرفت در محیط کار منجر شود. آموزش مداوم و فرصت‌های پیشرفت شغلی باعث می‌شود که کارکنان احساس کنند به موفقیت‌های بیشتری دست یافته‌اند و سلامت روان آن‌ها تقویت می‌شود.

نظارت و ارزیابی مستمر سلامت روان :

سازمان‌ها باید سلامت روان کارکنان را به طور مستمر مورد ارزیابی قرار دهند. انجام نظرسنجی‌ها و گفتگوهای منظم با کارکنان می‌تواند به شناسایی زودهنگام مشکلات روانی کمک کند و اقداماتی برای بهبود شرایط کاری و افزایش رضایت شغلی اتخاذ شود. سلامت روان در سازمان‌ها به معنای ایجاد محیطی است که بهزیستی روانی کارکنان را تقویت کند. این شامل حمایت از کاهش استرس و ترویج فرهنگ ارتباطات مثبت است. سازمان‌هایی که به سلامت روان اهمیت می‌دهند، معمولاً بهره‌وری بالاتری دارند و کارکنان آنها رضایت شغلی بیشتری دارند. برنامه‌های آموزشی و مشاوره‌ای برای ارتقای مهارت‌های مدیریت استرس و پیشگیری از فرسودگی شغلی نیز موثر است. همچنین ایجاد فضایی که در آن کارکنان بتوانند به راحتی از مشکلات روانی صحبت کنند، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. بدون شک سلامت روان، نقش مهمی در تضمین پویایی و کارآمدی هر جامعه ایفا می‌کند؛ به گونه‌ای که یکی از محورهای ارزیابی سلامت جوامع، بررسی میزان سلامت روانی افراد آن جامعه است. نقش مدیر به عنوان تامین کننده سلامت روان در محیط کار بسیار مهم است که در این نقش از مدیر انتظار می‌رود تا با کسب مهارت‌های شناختی، عاطفی و رفتاری خاص، در ارتباط با کارکنان زیر نظر خود برای ارتقای سلامت روانی محیط کار تلاش کند. نتایج نشان داده که مدیران و سرپرستانی که در برخورد با کارکنان خود از روش‌های علمی استفاده می‌کنند، نه تنها باعث می‌شوند کارکنان کمتر دچار فشار روانی شوند، بلکه ارتباط دو سویه خوبی نیز برقرار می‌کنند. [۱]

نتایج

در نتیجه‌گیری مقاله می‌رسیم به محیط کار سالم و پویا، سلامت روان و تعادل زندگی را تضمین می‌کند و به موفقیت کلی سازمان کمک می‌کند. محیط کار، محیطی است که کارکنان یک سوم از وقت زندگی شغلی خود را در آن سپری می‌کنند.

افراد شاغل پس از محیط خانه، ارتباطات اجتماعی خود را در این محیط انجام می‌دهند و این ارتباط به صورت بسیار گسترده می‌باشد. یک فرد شاغل باتوجه به اینکه حداقل هشت ساعت از وقت مفید روزانه خود را در محل کار سپری می‌کند، باید از شغل خود را ضی باشد تا با نشاط و شادابی بتواند کار خود را ادامه دهد و خستگی و سختی کار را به منزل نبرد. بهزیستی شغلی به میزان رضایت، سلامت جسمی و روانی، و احساس معنا و انگیزه در محیط کار اشاره دارد. این مفهوم ابعاد گوناگونی مانند بهزیستی جسمی، روانی، اجتماعی و حرفه‌ای را در بر می‌گیرد. داشتن محیط کاری سالم، تعادل میان کار و زندگی، امنیت شغلی، و فرصت‌های رشد از عوامل مؤثر بر بهزیستی شغلی هستند که می‌توانند بهره‌وری و انگیزش کارکنان را افزایش دهند. در دنیای پرشتاب امروز، محیط کار دیگر تنها مکانی برای کسب درآمد نیست، بلکه بخش بزرگی از زندگی و هویت افراد را شکل می‌دهد. سلامت روان در محیط کار، به معنای شکوفایی و رضایت فردی است که نقشی حیاتی در بهره‌وری، خلاقیت و موفقیت کلی یک سازمان ایفا می‌کند. این مقاله به بررسی جامع ابعاد مختلف سلامت روان در محیط کار و ارتباط آن با تعادل کار و زندگی، تاب‌آوری و یادگیری و توسعه مستمر می‌پردازد و راهکارهای عملی برای ایجاد یک محیط کار سالم و پویا ارائه می‌دهد. نتیجه‌گیریهای کلیدی مقاله را میتوان در چند محور اصلی خلاصه کرد: ۱. سلامت روان در محیط کار نه تنها بر عملکرد کارکنان، بلکه بر رشد و موفقیت سازمانی نیز تأثیرگذار است. ۲. کارفرمایان می‌توانند با ایجاد محیط کاری ایمن، منعطف و حمایتی، بهره‌وری را افزایش داده و خطرات روانی را کاهش دهند. ۳. دولت‌ها و سازمان‌ها باید سیاست‌های سلامت روان را در محیط‌های کاری اجرا کرده و از کارکنان حمایت کنند. ۴. با اقدامات پیشگیرانه و حمایتی، می‌توان محیط کاری را به فضایی مثبت، سالم و پرنرژ تبدیل کرد.

مراجع

- [۱]- ساعتچی، محمود، ۱۴۰۳، روانشناسی صنعتی و سازمانی، چاپ بیست و چهارم، تهران، انتشارات ویرایش
- [۲]- ساعتچی، محمود، ۱۳۹۶، بهداشت روانی در محیط کار، چاپ ششم، تهران، انتشارات ارجمند
- [۳]- گنجی، حمزه، ۱۴۰۳، بهداشت روانی، چاپ بیست و سوم، تهران، انتشارات ارسباران
- [۴]- عبداللهی، بیژن، ۱۴۰۲، توانمند سازی کارکنان، چاپ دوم، تهران، انتشارات ویرایش
- [۵]- Hartmut G, 2009, The environmental psychology of research, Journal of Environmental Psychology, Vol.29, No.358-365
- [۶]- Giuliani V. and Massimiliano S, 2009, Empirical research in environmental psychology, Past, present, and future, Journal of Environmental Psychology, Vol.29, No.375-386.



تعیین تاثیر اشتیاق شغلی در انعطاف پذیری عاطفی معلمان زن مراکز استثنایی شهرستان ساری

خاتون وکیلی

گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، ص.پ. ۴۶۹۷_ ۱۹۳۹۵، تهران، ایران

vakili.k@yahoo.com

چکیده

اشتیاق شغلی یکی از متغیرهای مهم روان شناسی مثبت گرا در محیط های آموزشی است که می تواند بر عملکرد، سلامت روان و سازگاری شغلی معلمان تاثیرگذار باشد. نظام آموزشی هر کشور وابسته به کیفیت عملکرد معلمان است. پژوهش حاضر با هدف بررسی تاثیر اشتیاق شغلی در انعطاف پذیری عاطفی معلمان زن مراکز استثنایی شهرستان ساری انجام شد. روش تحقیق توصیفی - همبستگی و جامعه آماری شامل کلیه معلمان زن مقطع ابتدایی بود که از میان آنها ۵۶ نفر به روش نمونه گیری تصادفی انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده ها شامل سه پرسشنامه، ارزش های مربوط به شغل و پرسشنامه شور و اشتیاق شغلی و پرسشنامه انعطاف پذیری عاطفی استفاده شده است بود. نتایج پژوهش نشان داد بین ارزش های مربوط به شغل و مولفه های آن با انعطاف پذیری عاطفی معلمان زن رابطه معنی داری وجود ندارد. همچنین بین شور و اشتیاق شغلی در انعطاف پذیری عاطفی معلمان زن رابطه وجود دارد.

کلمات کلیدی: اشتیاق، اشتیاق شغلی، انعطاف پذیری عاطفی

۱. مقدمه

محیط مدرسه می تواند شرایط پرتنشی را برای معلمان به وجود آورد که شامل رفتارهای مخرب دانش آموزان ، ساختار تشویقی ناکافی ، انزوای شغلی ، نقش متضاد و چندانگانه است.

حرفه معلمان بیش از سایر مشاغل آن ها را مستعد فرسودگی شغلی می کند در مطالعه ای بر روی کار معلمان و مدیران مشخص شد معلمان سطح بالاتری از خستگی روانی و فرسودگی را نسبت به مدیران تجربه می کنند. خستگی روانی و افسردگی از عوامل وابسته به فرسودگی محسوب می شوند. علاوه بر این موضوع تاب آوری درمباحث مربوط به فرآیند آموزش عامل تاثیر گذاری شناخته شده است. سطح تاب آوری بر توانایی معلمان در مدیریت ، پاسخ ها ، عکس العمل که فرآیندی دشوار و پیچیده است ، تاثیر می گذارد. از این جنبه به عنوان عاملی یاد می شود که می تواند موجب ارتقای کیفیت و استاندارد های حرفه ای شود. (رسالتی ، نقش ، ۱۴۰۳).

اشتیاق شغلی نوعی تعهد شخصی و حرفه ای به شغل و سازمان است که سه مولفه ی نیرومندی ، فداکاری و جذب دارد. نیرومندی بیه سطوح بالایی از انعطاف پذیری ذهنی و پرانرژی بودن همراه با تمایل به تلاش و پافشاری در انجام وظایف اشاره دارد. فداکاری به تعامل و درگیر شدن کامل فرد با شغل مربوط می شود. به طوری که فرد حس کند نقش مهمی در سازمان دارد و احساس شوق ، غرور و افتخار کند .

اشتیاق شغلی به چگونگی درگیر شدن در کار و علاقه ای که به شغل دارند مربوط می باشد و مطالعات زیادی نشان می دهند که اشتیاق شغلی با متغیرهای مهمی مانند خروجی های سازمان ، ترک سازمان و تعهد نسبت به سازمان ... ارتباط دارد. به طوری که کارکنان مشتاق به طور کامل با سازمان یکی می شوند. (شیخ الاسلامی و همکاران ، ۱۳۹۹).

روانشناسان مثبت گرا که مایل اند به شادتر زیستن انسان ها کمک کنند معتقدند که خرسندی از زندگی به دنبال یافتن چالش ها، انتخاب اهداف شخصی و ایجاد معنا در زندگی ایجاد می شود . از این رو انعطاف پذیری کنشی جایگاه ویژه ای در حوزه های روان شناسی پیدا کرده است، انعطاف پذیری کنشی صرفاً پایداری در برابر آسیب ها یا شرایط تهدیدآمیز نیست بلکه شرکت فعال و سازنده فرد در محیط است می توان گفت که انعطاف پذیری کنشی توانمندی فرد در برقراری تعادل زیستی روانی، در شرایط خطرناک می باشد . به بیان دیگر انعطاف پذیری کنشی، سازگاری مثبت در واکنش به شرایط ناگوار است. مؤلفه های انعطاف پذیری کنشی شامل شایستگی، استحکام شخصی، تحمل عواطف منفی، مهار گری (توانایی فرد در مهار و مدیریت شرایط) و معنویت می باشد.

فردی که دارای انعطاف پذیری کنشی است، چاره ساز و انعطاف پذیر بوده، مطابق تغییرات محیطی خود را وفق می دهد و بعد از بر طرف شدن عوامل فشارزا به سرعت به حالت بهبود باز می گردد. افرادی که در انتهای سطح پایین انعطاف پذیری کنشی هستند (بر روی پیوستار انعطاف پذیری کنشی بالا تا انعطاف پذیری کنشی پایین) به مقدار ناچیزی خودشان را با موقعیت های جدید وفق می دهند، این ها به کندی از موقعیت های فشارزا به حالت عادی و طبیعی بهبود می یابند. (بهجت، دهقان منشادی، زارعی، ۱۴۰۱).

فرضیه اول پژوهش : بین ارزشهای مربوط به شغل و مولفه های آن با انعطاف پذیری عاطفی معلمان زن رابطه وجود دارد.
جدول ۱ : آزمون همبستگی پیرسون

متغیر های پژوهش	تعداد	میانگین	انحراف معیار	ضریب همبستگی	سطح معناداری
ارزش های مربوط به شغل	۵۶	۷۱,۸۳	۷,۹۶	۰,۰۸	۰,۵۴۸
انعطاف پذیری عاطفی	۵۶	۶۹,۲۷	۸,۱۴	-	-

ضریب همبستگی پیرسون برابر با $r=0.08$ است که نشان دهنده رابطه بسیار ضعیف بین دو متغیر می باشد. مقدار $\text{sig}=0.548$ بزرگ تر از 0.05 است. بنابراین رابطه از نظر آماری معنادار نیست. در نتیجه در سطح اطمینان ۹۵ درصد می توان گفت بین ارزش های مربوط به شغل و مولفه های آن با انعطاف پذیری عاطفی معلمان زن رابطه معنی داری وجود ندارد.

فرضیه دوم پژوهش : بین شور و اشتیاق شغلی در انعطاف پذیری عاطفی معلمان زن رابطه وجود دارد.

جدول ۲ : آزمون همبستگی پیرسون

متغیر های پژوهش	انعطاف پذیری عاطفی	ضریب همبستگی	سطح معناداری
شور و اشتیاق شغلی	۵۶	533/0	00/00

باتوجه به ضریب همبستگی محاسبه شده و سطح معناداری آزمون در سطح اطمینان ۹۵ درصد ($\alpha=0.05$) فرضیه تحقیق تایید می شود زیرا سطح معناداری آزمون کوچکتر از ۰/۰۵ می باشد لذا : بین شور و اشتیاق شغلی در انعطاف پذیری عاطفی معلمان زن رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد.

-بحث و نتیجه گیری

نتایج فرضیه اول نشان داد بین ارزش های مربوط به شغل و مولفه های آن با انعطاف پذیری عاطفی معلمان زن رابطه معنی داری وجود ندارد.

با توجه به بررسی ها می توان گفت در مورد فرسودگی شغلی زنان نشان می دهد که تعداد زیادی از آن ها که در سراسر دنیا فعالیت هایی را بر عهده دارند بدون انرژی، اشتیاق، جدیت یا هدفمندی خاصی کار خود را انجام می دهند . در داخل کشور بیشتر پژوهش ها در زمینه فرسودگی شغلی روی معلمان انجام شده است .و در اکثر معلمان درجاتی از فرسودگی خفیف تا شدید گزارش

شده است. در انعطاف پذیری تعامل زن و محیط مطرح است: تحقیقات نشان داده اند که انعطاف پذیری نیز همانند بسیاری از پدیده ها مانند خُلق و خو، اختلالات روان پریشی و غیره تحت تأثیر عوامل ژنتیکی و ارثی قرار دارد. به بیان دقیق تر زن و محیط در عوامل خطر و محافظت کننده تأثیر گذاشته و این به نوبه ی خود در انعطاف پذیری مؤثر است. می توان گفت هر چه انعطاف پذیری فرد بیشتر باشد می تواند موقعیت های سخت و رویدادهای زندگی را به عنوان موقعیت های قابل کنترل در نظر بگیرد و به راه حل های جایگزین فکر کند. در چنین شرایطی ظرفیت فرد برای مقابله، سازگاری و رهایی از استرس و دشواری های زندگی افزایش می یابد. بنابراین بر خلاق نتایج فرضیه فوق رابینز و همکاران (۲۰۱۵) در مقاله ای به این نتیجه رسیدند که بر مبنای مدل تقاضا منابع شغلی کارکنان انعطاف پذیر به لحاظ روان شناختی علاقه مند به تجربه رویدادهای حتی نامطلوب درونی به جای درگیر شدن، تغییر، کنترل و قضاوت درباره آن رویدادها هستند و حساسیت زمینه ای مرتبط با هدف بیشتری دارند، بنابراین بهتر می توانند با تقاضاهای هیجانی شغل کنار آمده و کمتر در معرض تحلیل رفتن منابع و تأثیرات منفی آن قرار می گیرند. انعطاف پذیری به عنوان توانایی به دست آوردن نیرو بعد از مواجه شدن با شرایط ناگوار و غلبه بر شرایط دشوار و به معنی بازگشت به تعادل اولیه یا رسیدن به تعادل سطح بالاتر (در شرایط تهدید کننده) است که باعث سازگاری موفقیت آمیز در زندگی می شود.

نتایج فرضیه فرعی دوم نشان داد بین شور و اشتیاق شغلی در انعطاف پذیری عاطفی معلمان زن رابطه وجود دارد.

اشتیاق شغلی می تواند یکی از مولفه های مهم در عملکرد شغلی باشد. عملکرد شغلی معلمان از متغیرهای مهم در بهره وری نظام آموزشی می باشد و از آنجایی که اساسی ترین عامل برای ایجاد موقعیت مطلوب در تحقق هدف های آموزشی عملکرد معلمان است و بر بسیاری از خروجی های مدرسه از جمله اثربخشی و کارایی مدارس، رشد شخصیت دانش آموزان، خودباوری دانش آموزان، پیشرفت تحصیلی دانش آموزان، رفتار شهروندی و خلاقیت دانش آموزان تأثیر می گذارد و کاهش عملکرد معلمان باعث اثرات نامطلوبی بر نظام آموزش و پرورش دارد توجه به عملکرد شغلی معلمان و عوامل مؤثر بر آن از اهمیت زیادی برخوردار می باشد (آستانه و همکاران، ۱۳۹۷). بنابراین با توجه به مفهوم انعطاف پذیری عاطفی منطقی بنظر می رسد شور و اشتیاق شغلی با انعطاف پذیری عاطفی رابطه داشته باشد. اشتیاق در محیط کار مفهومی است که به عنوان بخشی از پاسخ روان شناسان مثبت گرا در توجه به جنبه های مثبت روان شناسی در محیط کار مورد توجه قرار گرفته است.

نتایج پژوهش همسو با پژوهش هاشم نژاد و گلبراری (۱۴۰۱) تحت عنوان تعیین تأثیر ارزش های مربوط به شغل و شور و اشتیاق شغلی در انعطاف پذیری عاطفی معلمان زن مراکز اسنثایی شهرستان ساری بوده است که نتایج نشان دادند، شور و شور و اشتیاق شغلی در انعطاف پذیری عاطفی معلمان زن تأثیر دارد. همینطور ارزش های مربوط به شغل و مولفه های آن با انعطاف پذیری عاطفی معلمان زن رابطه معنی داری وجود ندارد.

مراجع

- [۱] آقاجانی، مینا؛ مهداد، علی (۱۳۹۸)، تأثیر رهبری تحول آفرین با رفتار شهروندی سازمانی و رفتارهای نوآورانه در کارکنان دانشگاه آزاد اصفهان: نقش میانجی گرانه اشتیاق شغلی. دانش و پژوهش در روان شناسی کاربردی، دوره ۲۰، شماره ۱، پیاپی ۷۵، صص ۳۵-۴۶.
- [۲] رسالتی، فهیمه. نقش، زهرا. (۱۴۰۳) اثربخشی آموزشی تاب آوری بر اشتیاق شغلی و انگیزش درونی در زنان فرهنگی، ماهنامه پیشرفت های نوین در روانشناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش، دوره: ۷، شماره: ۷۰
- [۳] شیخ الاسلامی، علی. دادجویی، رباب. سیداسماعیلی قمی، نسترن (۱۳۹۹). نقش اشتیاق شغلی و رضایت شغلی معلمان در پیش بینی پیوند با مدرسه ی دانش آموزان مطالعات روانشناسی تربیتی زمستان ۱۳۹۹ - شماره ۴۰
- [۴] سلیمانی، اسماعیل؛ نوری پورلیاوی، رقیه؛ احمدی، حسن؛ معینی، مینا (۱۳۹۹)، بررسی تاثیر ویژگی های شخصیتی بر موفقیت شغلی با نقش میانجی اشتیاق شغلی کارکنان دانشگاه محقق اردبیلی، فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی، دوره ۱۲، شماره ۴۲، صص ۷۲-۴۹.
- [۵] رضایی شریف، علی؛ کریمیان پور، غفار؛ گل نما مرادی، کریمیان پور، ابراهیم (۱۳۹۷)، بررسی نقش میانجی اشتیاق شغلی در رابطه بین اخلاق کاری و تعهد به تغییر در بین معلمان مقطع ابتدایی، فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی، دوره ۱۰، شماره ۳۴، صص ۷۹-۶۴.
- [۶] ناستی زایی، ناصر. جناآبادی، حسین. (۱۳۹۵). رابطه عدالت سازمانی با رفتار سازمانی مثبت گرا و اشتیاق شغلی از دیدگاه اعضای هیأت علمی دانشگاه علوم پزشکی زاهدان، پژوهش در آموزش علوم پزشکی، دوره ۸، شماره ۱ - (۱۳۹۵)
- [۷] هاشم نژاد، معصومه. گلبراری، سمانه. (۱۴۰۱) تعیین تاثیر ارزش های مربوط به شغل و شور و اشتیاق شغلی در انعطاف پذیری عاطفی معلمان زن مراکز اسنثایی شهرستان ساری، پایان نامه کارشناسی رشته مشاوره
- [۸] هجت، فائزه. دهقان منشادی، ماریه. زارعی محمودآبادی، حسن. (۱۴۰۱). پیش بینی فرسودگی شغلی بر پایه انعطاف پذیری کنشی و اضطراب وجودی در مهندسين عمران زن شهر یزد. بهداشت کار و ارتقاء سلامت ۱۴۰۱؛ ۶(۲): ۱۲۰-۱۱۱.
- [۹] Brown SP. a Meta-Analysis and Review of Organizational Research on Job Involvement. Psychol Bull. 1996;120(2):235-55. DOI: 10.1037/0033-2909.120.2.235.
- [۱۰]- Chang WH., Wu, C., Kuo C., Chen LH.(2018). The role of athletic identity in the development of athlete burnout: The moderating role of psychological flexibility. Psychology of Sport and Exercise, 39: 45-51.
- [۱۱]-Duong, P.L., & Khuong, M.N. (2019). The Effect of in -Store Marketing on Tourists' Positive Emotion and Impulse Buying Behavior–An Empirical Study in Ho Chi Minh City, Vietnam. International Journal of Trade, Economics and Finance, 10(5), 452 - 459.



تحول ادراک کارکنان در عصر هوش مصنوعی: مروری بر شایستگی دیجیتال کارکنان در مدیریت منابع انسانی

اعظم تدین

استادیار گروه مدیریت، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران
a.tadayon@pnu.ac.ir

چکیده

تحول دیجیتال و گسترش کاربرد هوش مصنوعی در مدیریت منابع انسانی، ماهیت فرایندهای سازمانی و تجربه کاری کارکنان را به طور اساسی دگرگون ساخته است. این تحول، علاوه بر پیامدهای فناورانه و ساختاری، منجر به تغییرات عمیق در ادراک، نگرش و رفتار کارکنان نسبت به نظام‌های منابع انسانی شده است. در این میان، شایستگی دیجیتالی کارکنان به عنوان یکی از عوامل کلیدی، نقشی تعیین کننده در نحوه درک، پذیرش و تعامل کارکنان با ابزارها و تصمیمات مبتنی بر هوش مصنوعی ایفا می کند. هدف این مقاله، ارائه یک مرور جامع بر ادبیات علمی مرتبط با تحول ادراک کارکنان در عصر هوش مصنوعی و تبیین نقش شایستگی های دیجیتالی در مدیریت منابع انسانی است. بدین منظور، پژوهش های پیشین در حوزه های مدیریت منابع انسانی دیجیتال، شایستگی های دیجیتال، پذیرش فناوری و پیامدهای ادراکی هوش مصنوعی مورد بررسی و تحلیل قرار گرفته اند. نتایج مرور ادبیات نشان می دهد که سطح شایستگی دیجیتالی کارکنان، بر ادراک آنان از کارآمدی، عدالت، کنترل و معناداری سیستم های منابع انسانی مبتنی بر هوش مصنوعی تأثیرگذار بوده و می تواند به عنوان یک سازوکار توانمندساز، از شکل گیری نگرش های منفی و مقاومت فناورانه جلوگیری کند. در پایان، مقاله با شناسایی خلأهای پژوهشی و ارائه دلالت های کاربردی، بر ضرورت سرمایه گذاری سازمان ها در توسعه شایستگی های دیجیتالی کارکنان به منظور تحقق مدیریت منابع انسانی انسان محور و هوشمند تأکید می نماید.

کلمات کلیدی: ادراک کارکنان، هوش مصنوعی، مدیریت منابع انسانی، اعتماد فناورانه

۱- مقدمه

هوش مصنوعی (AI) به طور فزاینده ای در عملیات شرکت، محل کار و جامعه به کار می رود، که به شدت نحوه تعامل افراد در سازمان ها را تغییر داده است [۱]. با توسعه سریع خود در طول سال ها، هوش مصنوعی یک فناوری انقلابی است که آماده راه اندازی موج بعدی تغییرات دیجیتال سازمانی است [۲] با توجه به تحقیق پیلای و سریواستاوا (۲۰۲۴) و پاندا و همکاران (۲۰۲۳)، شیوه مدیریت کارکنان در یک شرکت در نتیجه عملکردهای جدید فناوری هوش مصنوعی در حال تغییر است. [۳] [۴] مقدار پولی که شرکت های چند ملیتی قصد سرمایه گذاری در هوش مصنوعی برای استفاده در بخش منابع انسانی (HR) خود را دارند به سرعت در حال افزایش است [۵]. هر بخش از فناوری منابع انسانی از "خوب بودن" به "حیاتی برای زنده ماندن" در حال تکامل است [۳]. بر این اساس، تامبه و همکاران. (۲۰۱۹) نشان دادند که، ۲۲ درصد از شرکت ها از قبل آماده هوش مصنوعی هستند و این درصد در آینده افزایش خواهد یافت. [۶]

فضاهای کاری دیجیتالی شاهد ظهور فناوری مدیریت منابع انسانی مبتنی بر هوش مصنوعی بوده اند که به کسب و کارها در افزایش اثربخشی و بهره وری کارگران کمک می کند [۷]. مطالعات تحقیقاتی قبلی بر استفاده از هوش مصنوعی در منابع انسانی تأکید کرده اند، زیرا استخدام کنندگان در تصمیم گیری دقیق انتخاب نامزدها مشکل دارند [۸]. هوش مصنوعی تقریباً به طور انحصاری در وظایف منابع انسانی با تأکید خاصی بر استخدام، آموزش و پرداخت استفاده می شود [۹]. صرف نظر از این

واقعیت که تحقیقات در مورد استفاده از فناوری هوش مصنوعی در منابع انسانی سرعت گرفته است، اطلاعات کمی در مورد تغییرات دائمی که ممکن است کارکنان در نتیجه استفاده از این فناوری ها تجربه کنند و چگونگی تأثیر آن وجود دارد [۱۰] در حالی که پتانسیل هوش مصنوعی جذاب و مزایای آن قابل توجه است، ممکن است جنبه منفی نیز در آن وجود داشته باشد [۱۱]. مقاله حاضر با تأکید بر تحول ادراک کارکنان در عصر هوش مصنوعی به تبیین نقش شایستگی‌های دیجیتالی در مدیریت منابع انسانی می‌پردازد.

تئوری فناوری مقرون به صرفه

گیبسون (۱۹۷۹) اصطلاح استطاعت را معرفی کرد و بیان کرد که اگرچه استطاعت ثابت است و همیشه برای ادراک در دسترس است، مشاهده گر بسته به نیاز خود ممکن است تصمیم بگیرد که آن را درک کند یا نه. متعاقباً، دونالد نورمن (۱۹۸۸) از آن در زمینه تعامل انسان و رایانه استفاده کرد. استرانگ و همکاران (۲۰۱۴) مفهوم مقرون به صرفه فناوری دیجیتال را پیشنهاد کردند و یک استطاعت را به عنوان امکان رفتارهای مرتبط با دستیابی به یک نتیجه ملموس آنی توصیف کرد. [۱۲] این ایده رابطه نزدیک بین ادراک و کنش را برجسته می‌کند و تأکید می‌کند که چگونه ادراک کنش را جهت می‌دهد [۱۳]. در طول تحولات دیجیتال، توانایی های کارکنان در یک سازمان ممکن است با تغییر شرایط تکنولوژیکی شکل بگیرد [۱۴] استفاده از فناوری هوش مصنوعی در وظایف منابع انسانی ممکن است چندین مزیت را به همراه داشته باشد، از جمله افزایش اثربخشی در جذب استعداد، قابلیت‌های بیشتر برای آموزش و توسعه، ارزیابی دقیق‌تر عملکرد و روش‌های ساده‌تر برای جبران و مزایا. چنین مزایا یا استفاده‌های احتمالی از هوش مصنوعی در منابع انسانی نشان دهنده مقرون به صرفه بودن است. اصطلاح "تغییر در ادراک" روشی را توصیف می‌کند که در آن متخصصان منابع انسانی این توانایی ها را درک می‌کنند. همانطور که تئوری استطاعت بیان می‌کند که هزینه‌های موجود در محیط ممکن است مستقیماً توسط انسان درک شود، که بر اقدامات بالقوه آنها تأثیر می‌گذارد، در زمینه تحقیقات فعلی، تغییر در ادراک ناشی از ادغام هوش مصنوعی در عملکردهای مختلف منابع انسانی احتمالاً بر پذیرش تأثیر می‌گذارد. نیات کارکنان منابع انسانی علاوه بر این، بسته به سطح اعتماد فرد به فناوری هوش مصنوعی، فرصت ها و مزایای درک شده ممکن است تقویت یا کاهش یابد [۱۵].

ادراک کارکنان از هوش مصنوعی

ادراک کارکنان از هوش مصنوعی به مجموعه‌ای از برداشت‌ها، تفسیرهای شناختی، ارزیابی‌های عاطفی و قضاوت‌های هنجاری اطلاق می‌شود که کارکنان در مواجهه با کاربردهای هوش مصنوعی در محیط کار، به‌ویژه در فرایندهای مدیریت منابع انسانی، شکل می‌دهند. این ادراکات تعیین می‌کنند که کارکنان هوش مصنوعی را به‌عنوان فرصت، تهدید، ابزار کمکی یا جایگزین انسانی درک کنند و متعاقباً چگونه نسبت به آن واکنش نشان دهند [۱۶].

از منظر نظری، ادراک کارکنان از هوش مصنوعی ریشه در نظریه پردازش شناختی اجتماعی دارد که بیان می‌کند افراد فناوری‌های جدید را نه صرفاً بر اساس ویژگی‌های فنی، بلکه بر مبنای تفسیر ذهنی، تجربیات پیشین و زمینه اجتماعی-سازمانی ارزیابی می‌کنند [۱۷]. در همین راستا، نظریه ساخت اجتماعی فناوری تأکید دارد که معنای هوش مصنوعی در سازمان‌ها به‌صورت اجتماعی ساخته می‌شود و ادراک کارکنان از آن متأثر از گفتمان‌های سازمانی، سیاست‌های مدیریتی و نحوه پیاده‌سازی فناوری است [۱۸].

در ادبیات مدیریت منابع انسانی، ادراک کارکنان از هوش مصنوعی معمولاً در قالب ابعادی نظیر ادراک سودمندی، عدالت، شفافیت، کنترل، مشروعیت و تهدید شغلی مفهوم‌سازی می‌شود. پژوهش‌ها نشان می‌دهند زمانی که کارکنان هوش مصنوعی را به‌عنوان ابزاری برای بهبود تصمیم‌گیری، کاهش سوگیری انسانی و افزایش کارایی ادراک می‌کنند، نگرش‌های مثبت‌تری نسبت

به آن شکل می‌گیرد [۱۹]. در مقابل، ادراک فقدان شفافیت الگوریتمی و ناتوانی در درک منطق تصمیمات هوش مصنوعی می‌تواند منجر به بیگانگی، اضطراب فناورانه و مقاومت کارکنان شود [۲۰]

یکی از چارچوب‌های پرکاربرد در تبیین ادراک کارکنان، نظریه پذیرش فناوری است که بیان می‌کند ادراک سودمندی و سهولت استفاده، نقش کلیدی در شکل‌دهی نگرش کارکنان نسبت به فناوری‌های نوین از جمله هوش مصنوعی ایفا می‌کند ([۲۱] با این حال، مطالعات جدید نشان می‌دهند که در زمینه هوش مصنوعی در مدیریت منابع انسانی، متغیرهای ادراکی پیشرفته‌تری نظیر ادراک عدالت الگوریتمی، توضیح‌پذیری و پیامدهای اخلاقی، اهمیت بیشتری نسبت به مدل‌های کلاسیک پذیرش فناوری یافته‌اند [۲۲].

علاوه بر این، ادراک کارکنان از هوش مصنوعی به‌شدت با هویت شغلی و امنیت روان‌شناختی آنان پیوند خورده است. هنگامی که هوش مصنوعی به‌عنوان تهدیدی برای استقلال حرفه‌ای یا جایگاه شغلی ادراک شود، احتمال شکل‌گیری نگرش‌های تدافعی و مقاومت افزایش می‌یابد [۲۳]. در مقابل، رویکردهای انسان‌محور در طراحی و استقرار هوش مصنوعی می‌توانند ادراک مشارکت، توانمندی و همزیستی انسان-ماشین را تقویت کنند [۲۴]

در مجموع، ادبیات نظری نشان می‌دهد که ادراک کارکنان از هوش مصنوعی یک سازه چندبعدی و پویاست که تحت تأثیر عوامل فردی (مانند شایستگی دیجیتال)، سازمانی (فرهنگ و سیاست‌های HR) و فناورانه (شفافیت و نوع کاربرد هوش مصنوعی) شکل می‌گیرد. درک عمیق این ادراکات، پیش‌شرط اساسی برای پیاده‌سازی موفق، اخلاقی و پایدار هوش مصنوعی در مدیریت منابع انسانی محسوب می‌شود.

شایستگی دیجیتالی کارکنان

شایستگی دیجیتالی کارکنان به‌عنوان یکی از مفاهیم کلیدی در ادبیات مدیریت منابع انسانی معاصر، به مجموعه‌ای از دانش‌ها، مهارت‌ها، نگرش‌ها و توانمندی‌ها اطلاق می‌شود که به کارکنان امکان می‌دهد به‌طور مؤثر، ایمن و مسئولانه با فناوری‌های دیجیتال، داده‌ها و سیستم‌های هوشمند تعامل برقرار کنند [۲۵]. با گسترش هوش مصنوعی در فرایندهای مدیریت منابع انسانی، شایستگی دیجیتالی از یک مهارت جانبی به یک شایستگی راهبردی تبدیل شده است که نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌دهی ادراک، پذیرش و واکنش کارکنان نسبت به تصمیمات فناورانه ایفا می‌کند [۲۶].

از منظر نظری، شایستگی دیجیتالی کارکنان ریشه در نظریه سرمایه انسانی دارد که بر ارزش‌آفرینی دانش و مهارت‌های کارکنان برای سازمان تأکید می‌کند. در این چارچوب، شایستگی‌های دیجیتال به‌عنوان شکلی نوین از سرمایه انسانی تلقی می‌شوند که توان سازمان را در بهره‌برداری اثربخش از فناوری‌های پیشرفته، به‌ویژه هوش مصنوعی، افزایش می‌دهند. همچنین، نظریه قابلیت‌های پویا بیان می‌کند که سازمان‌ها تنها زمانی می‌توانند از مزایای فناوری‌های نوظهور بهره‌مند شوند که کارکنان آن‌ها توان یادگیری، تطبیق و بازپیکربندی مهارت‌های دیجیتال خود را داشته باشند [۲۷].

در ادبیات پژوهشی، شایستگی دیجیتالی کارکنان اغلب به‌صورت چندبعدی مفهوم‌سازی شده است. چارچوب «شایستگی دیجیتال» اتحادیه اروپا (DigComp) این مفهوم را شامل ابعاد هم‌چون سواد اطلاعاتی و داده‌ای، ارتباط و همکاری دیجیتال، تولید محتوای دیجیتال، ایمنی دیجیتال و حل مسئله فناورانه می‌داند [۲۸]. در بستر مدیریت منابع انسانی مبتنی بر هوش مصنوعی، این ابعاد به کارکنان کمک می‌کند تا منطق تصمیمات الگوریتمی را بهتر درک کرده، با سیستم‌های هوشمند تعامل معنادارتری برقرار کنند و سطح ابهام و اضطراب فناورانه خود را کاهش دهند.

پژوهش‌های اخیر نشان می‌دهند که شایستگی دیجیتالی کارکنان به‌طور مستقیم بر ادراک آنان از عدالت، شفافیت و کارآمدی سیستم‌های منابع انسانی مبتنی بر هوش مصنوعی اثرگذار است [۲۴]. کارکنانی که از شایستگی دیجیتالی بالاتری برخوردارند، تصمیمات الگوریتمی را مشروع‌تر و قابل‌پذیرش‌تر ارزیابی کرده و احتمال مقاومت آنان در برابر تحول دیجیتال کمتر است. در

مقابل، فقدان شایستگی دیجیتال می‌تواند منجر به ادراک تهدید شغلی، کاهش احساس کنترل و شکل‌گیری نگرش‌های منفی نسبت به هوش مصنوعی شود [۳۰].

در مجموع، ادبیات نظری تأکید دارد که شایستگی دیجیتالی کارکنان نه تنها یک پیش‌نیاز فنی، بلکه یک سازوکار ادراکی و رفتاری در تحقق مدیریت منابع انسانی هوشمند و انسان‌محور محسوب می‌شود. از این رو، سرمایه‌گذاری سازمان‌ها در توسعه شایستگی‌های دیجیتال از طریق آموزش مستمر، یادگیری سازمانی و طراحی تجربه کاربری شفاف، نقشی اساسی در هم‌راستاسازی تحول فناورانه با ادراک مثبت کارکنان ایفا می‌کند.

۲- روش‌شناسی

پژوهش حاضر از نظر هدف، بنیادی-کاربردی و از نظر ماهیت، یک مطالعه مروری نظام‌مند است که با رویکردی تحلیلی-تفسیری به بررسی نقش شایستگی دیجیتالی کارکنان در تحول ادراک آنان نسبت به مدیریت منابع انسانی مبتنی بر هوش مصنوعی می‌پردازد. این روش به منظور جمع‌آوری و ارزیابی و یکپارچه‌سازی یافته‌های پژوهش‌های پیشین در یک چارچوب مفهومی منسجم انتخاب شده است. بدین منظور، پایگاه‌های علمی معتبر شامل: Web of Science, Scopus, ScienceDirect, Google Scholar مورد جست‌وجو قرار گرفتند. بازه زمانی مطالعات منتخب از سال ۲۰۱۵ تا ۲۰۲۵ در نظر گرفته شد تا تحولات هم‌زمان با رشد کاربردهای هوش مصنوعی در مدیریت منابع انسانی پوشش داده شود.

یافته‌ها

مرور نظام‌مند ادبیات نشان می‌دهد که ادغام هوش مصنوعی در مدیریت منابع انسانی، به‌طور معناداری ادراک کارکنان نسبت به فرایندهای سازمانی، تصمیم‌گیری‌های مدیریتی و نقش خود در سازمان را متحول کرده است. یکی از مهم‌ترین یافته‌ها حاکی از آن است که شایستگی دیجیتالی کارکنان نقش محوری در شکل‌دهی این ادراکات ایفا می‌کند و به‌عنوان یک عامل توانمندساز، واکنش‌های شناختی و عاطفی کارکنان به سیستم‌های منابع انسانی مبتنی بر هوش مصنوعی را هدایت می‌نماید [۲۹].

نتایج مطالعات مرور شده نشان می‌دهد کارکنانی که از سطح بالاتری از شایستگی‌های دیجیتالی، به‌ویژه سواد داده‌ای، درک عملکرد الگوریتم‌ها و توانایی تعامل مؤثر با سیستم‌های هوشمند برخوردارند، هوش مصنوعی را نه به‌عنوان تهدید، بلکه به‌مثابه ابزاری حمایتی در تصمیمات منابع انسانی ادراک می‌کنند. این گروه از کارکنان، سطوح بالاتری از ادراک عدالت، کنترل، کارآمدی و معناداری شغلی را گزارش کرده‌اند. در مقابل، پایین‌بودن شایستگی دیجیتالی با افزایش ابهام ادراکی، اضطراب فناورانه و مقاومت در برابر تصمیمات مبتنی بر هوش مصنوعی همراه بوده است.

یافته‌ها همچنین نشان می‌دهد که شایستگی دیجیتالی کارکنان می‌تواند اثرات منفی ناشی از پیچیدگی و غیرشفاف‌بودن سیستم‌های هوش مصنوعی را تعدیل کرده و به بهبود هم‌راستایی ادراک کارکنان با اهداف تحول دیجیتال سازمان کمک کند. در مجموع، ادبیات حاکی از آن است که توسعه هدفمند شایستگی‌های دیجیتالی، پیش‌شرط اساسی برای استقرار موفق و انسان‌محور مدیریت منابع انسانی هوشمند محسوب می‌شود.

۳- نتیجه‌گیری

مرور نظام‌مند مطالعات انجام‌شده نشان می‌دهد که ادغام هوش مصنوعی در مدیریت منابع انسانی، به‌طور معناداری موجب تحول در ادراک کارکنان نسبت به تصمیمات، فرایندها و سازوکارهای منابع انسانی می‌شود. یافته‌ها به پرسش‌های پژوهش مطرح‌شده در مقدمه پاسخ می‌دهند و حاکی از آن هستند که ادراک کارکنان از هوش مصنوعی نه یک واکنش یکنواخت، بلکه پدیده‌ای چندبعدی و وابسته به عوامل فردی، سازمانی و فناورانه است [۲۲].

نتایج مرور مطالب نشان می‌دهد که کارکنانی که از شایستگی دیجیتال بالاتری برخوردارند، تصمیمات مبتنی بر هوش مصنوعی را عادلانه‌تر، شفاف‌تر و کارآمدتر ادراک می‌کنند و سطح مقاومت آنان در برابر سیستم‌های هوشمند منابع انسانی کمتر است [۳۰]. همچنین، ادراک مثبت از هوش مصنوعی زمانی تقویت می‌شود که هوش مصنوعی به‌عنوان ابزار تکمیل‌کننده قضاوت انسانی و نه جایگزین آن معرفی و پیاده‌سازی شود [۲۰].

دستآورد مفهومی اصلی این مرور، ارائه دیدگاهی یکپارچه است که در آن ادراک کارکنان از هوش مصنوعی به‌عنوان یک سازه پویا در نظر گرفته می‌شود که از طریق شایستگی دیجیتال، زمینه سازمانی و ویژگی‌های طراحی سیستم‌های هوش مصنوعی شکل می‌گیرد. برخلاف مطالعات پیشین که عمدتاً بر پذیرش فناوری تمرکز داشته‌اند، این مرور نشان می‌دهد که ادراک کارکنان از هوش مصنوعی در مدیریت منابع انسانی فراتر از پذیرش یا عدم پذیرش بوده و شامل ابعادی چون عدالت الگوریتمی، امنیت روان‌شناختی، مشروعیت تصمیمات و هویت شغلی است [۳۱].

محدودیت‌های تحقیق

با وجود تلاش برای جامع‌بودن، این مرور دارای محدودیت‌هایی است. نخست، تمرکز بر پایگاه‌های منتخب علمی (Scopus, Web of Science و Google Scholar) ممکن است منجر به حذف برخی مطالعات محلی یا غیرانگلیسی شده باشد. دوم، احتمال سوگیری انتشار وجود دارد؛ زیرا مطالعات با نتایج معنادار مثبت بیش از پژوهش‌های با نتایج خنثی یا منفی منتشر می‌شوند. سوم، ناهمگونی روش‌شناختی مطالعات مرور شده (کیفی، کمی و مفهومی) امکان مقایسه مستقیم نتایج را تا حدی محدود کرده است.

یافته‌ها کاربردی

یافته‌های این مرور برای پژوهشگران، مبنایی نظری برای توسعه مدل‌های جامع‌تر در حوزه هوش مصنوعی و مدیریت منابع انسانی فراهم می‌کند. برای سیاست‌گذاران سازمانی و مدیران منابع انسانی، نتایج نشان می‌دهد که سرمایه‌گذاری صرف در فناوری بدون توجه به شایستگی دیجیتال و ادراک کارکنان، می‌تواند اثربخشی هوش مصنوعی را تضعیف کند. همچنین، برای متخصصان منابع انسانی، این مرور بر ضرورت طراحی انسان‌محور سیستم‌های هوش مصنوعی و آموزش مستمر کارکنان تأکید دارد.

چشم انداز و پیشنهادات

تحلیل مطالعات پیشین نشان می‌دهد که همچنان شکاف‌های مهمی در ادبیات وجود دارد. نخست، کمبود مطالعات تجربی طولی که تحول ادراک کارکنان از هوش مصنوعی را در گذر زمان بررسی کنند، محسوس است. دوم، نقش زمینه‌های فرهنگی و نهادی در شکل‌دهی ادراک کارکنان به‌ویژه در کشورهای در حال توسعه کمتر مورد توجه قرار گرفته است. سوم، تعامل میان شایستگی دیجیتال، اخلاق هوش مصنوعی و پیامدهای روان‌شناختی کارکنان همچنان به‌صورت پراکنده مطالعه شده و نیازمند چارچوب‌های یکپارچه است (Strohmeier, ۲۰۲۰).

پیشنهادهای مشخص برای تحقیقات آتی

بر اساس یافته‌های این مرور، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده: از طرح‌های پژوهشی طولی و ترکیبی برای بررسی پویایی ادراک کارکنان از هوش مصنوعی در مدیریت منابع انسانی استفاده کنند.

نقش متغیرهای میانجی و تعدیل‌گر جدید مانند عدالت الگوریتمی، شفافیت ادراک‌شده و امنیت روان‌شناختی را در رابطه بین هوش مصنوعی و پیامدهای رفتاری کارکنان بررسی کنند.

مطالعات تطبیقی بین بخش‌ها و فرهنگ‌های سازمانی مختلف انجام دهند تا تعمیم‌پذیری نتایج افزایش یابد. به توسعه و اعتبارسنجی ابزارهای بومی سنجش ادراک کارکنان از هوش مصنوعی توجه ویژه‌ای داشته باشند. تأثیر سیاست‌های آموزشی و مداخلات توسعه شایستگی دیجیتال را بر کاهش مقاومت کارکنان در برابر هوش مصنوعی به‌صورت تجربی آزمون کنند.

مراجع

- [1]- Pillai, R., Ghanghorkar, Y., Sivathanu, B., Algharabat, R. and Rana, N.P. (2023), "Adoption of artificial intelligence (AI) based employee experience (EEX) chatbots", *Information Technology and People*, Vol. 37 No. 1, pp. 449-478, doi: 10.1108/ITP-04-2022-0287.
- [2]- Pillai, R. and Sivathanu, B. (2020b), "Adoption of artificial intelligence (AI) for talent acquisition in IT/ITeS organizations", *Benchmarking: An International Journal*, Vol. 27 No. 9, pp. 2599-2629, doi: 10.1108/BIJ-04-2020-0186.
- [3]- Pillai, R. and Srivastava, K.B.L. (2024), "Smart HRM 4.0 for achieving organizational performance: a dynamic capability view perspective", *International Journal of Productivity and Performance Management*, Vol. 73 No. 2, pp. 476-496, doi: 10.1108/IJPPM-04-2022-0174.
- [4]- Panda, A., Pasumarti, S.S. and Hiremath, S. (2023), "Adoption of artificial intelligence in HR practices: an empirical analysis", in Tyagi, P., Chilamkurti, N., Grima, S., Sood, K. and Balusamy, B. (Eds), *The Adoption and Effect of Artificial Intelligence on Human Resources Management, Part B (Emerald Studies in Finance, Insurance, and Risk Management)*, Emerald Publishing, Bingley, pp. 65-80, doi: 10.1108/978-1-80455-662-720230005.
- [5]- Ramachandran, R., Babu, V. and Murugesan, V.P. (2023a), "The role of blockchain technology in the process of decision-making in human resource management: a review and future research agenda", *Business Process Management Journal*, Vol. 29 No. 1, pp. 116-139, doi: 10.1108/BPMJ-07-2022-0351.
- [6]- Tambe, P., Cappelli, P. and Yakubovich, V. (2019), "Artificial intelligence in human resources management: challenges and a path forward", *California Management Review*, Vol. 61 No. 4, pp. 15-42, doi: 10.1177/0008125619867910
- [7]- Malik, A., Budhwar, P., Mohan, H. and NR, S. (2022), "Employee experience – the missing link for engaging employees: insights from an MNE's AI-based HR ecosystem", *Human Resource Management*, Vol. 62 No. 1, pp. 97-115, doi: 10.1002/hrm.22133.
- [8]- Sattu, R., Das, S. and Jena, L.K. (2024), "Should I adopt AI during talent acquisition? Evidence from HR professionals of Indian IT organisations", *Journal of Organizational Effectiveness: People and Performance*, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print, doi: 10.1108/JOEPP-05-2023-0186.
- [9]- Arora, M., Prakash, A., Mittal, A. and Singh, S. (2022), "Examining the slow acceptance of HR analytics in the Indian engineering and construction industry: a SEM-ANN-based approach", *Engineering, Construction and Architectural Management*, Vol. 31 No. 5, pp. 1973-1993, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print, doi: 10.1108/ECAM-09-2021-0795.

- [10]- Hamouche, S., Rofa, N. and Parent-Lamarche, A. (2023), "Systematic bibliometric review of artificial intelligence in human resource development: insights for HRD researchers, practitioners and policymakers", *European Journal of Training and Development*, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print, doi: 10.1108/EJTD-10-2023-0152
- [11]- Kambur, E. and Yildirim, T. (2023), "From traditional to smart human resources management", *International Journal of Manpower*, Vol. 44 No. 3, pp. 422-452, doi: 10.1108/IJM-10-2021-0622.
- [12]- Strong, D.M., Volkoff, O., Johnson, S.A., Pelletier, L.R., Tulu, B., Bar-On, I., Trudel, J. and Garber, L. (2014), "A theory of organization-HER affordance actualization", *Journal of Association of Information Systems*, Vol. 15 No. 2, pp. 53-85, doi: 10.17705/1jais.00353.
- [13]- Armani Deghani, M., Karavidas, D., Rese, A. and Acikgoz, F. (2023), "Bridging the adoption gap for cryptocurrencies: understanding the affordances that impact approach–avoidance behavior for potential users and continuation usage for actual users", *Information Technology and People*, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print, doi: 10.1108/ITP-10-2022-0821.
- [14]- Vyas, D., Chisalita, C.M. and Dix, A. (2017), "Organizational affordances: a structuration theory approach to affordances", *Interacting with Computers*, Vol. 29 No. 2, pp. 117-131, doi: 10.1093/iwc/iww008.
- [15]- Agarwal, A. (2023), "AI adoption by human resource management: a study of its antecedents and impact on HR system effectiveness", *Foresight*, Vol. 25 No. 1, pp. 67-81, doi: 10.1108/FS-10-2021-0199
- [16]- Jarrahi, M. H. (2018). Artificial intelligence and the future of work: Human–AI symbiosis in organizational decision making. *Business Horizons*, 61(4), 577–586. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2018.03.007>
- [17]- Bandura, A. (1986). **Social foundations of thought and action: A social cognitive theory**. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- [18]- Orlikowski, W. J. (1992). The duality of technology: Rethinking the concept of technology in organizations. *Organization Science*, 3(3), 398–427. <https://doi.org/10.1287/orsc.3.3.398>
- [19]- Davenport, T. H., & Ronanki, R. (2018). Artificial intelligence for the real world. *Harvard Business Review*, 96(1), 108–116.
- [20]- Raisch, S., & Krakowski, S. (2021). Artificial intelligence and management: The automation–augmentation paradox. *Academy of Management Review*, 46(1), 192–210. <https://doi.org/10.5465/amr.2018.0072>
- [21]- Venkatesh, V., Morris, M. G., Davis, G. B., & Davis, F. D. (2003). User acceptance of information technology: Toward a unified view. *MIS Quarterly*, 27(3), 425–478.
- [22]- Meijerink, J., Bondarouk, T., & Lepak, D. (2021). Digital human resource management: Synthesizing the literature and outlining future research directions. *Human Resource Management Review*, 31(2), 100776. <https://doi.org/10.1016/j.hrmr.2020.100776>

- [23]- Brougham, D., & Haar, J. (2018). Smart technology, artificial intelligence, robotics, and algorithms (STARA): Employees' perceptions of our future workplace. *Journal of Management & Organization*, 24(2), 239–257. <https://doi.org/10.1017/jmo.2016.55>
- [24]- Jarrahi, M. H., Askay, D., Eshraghi, A., & Smith, P. (2023). Artificial intelligence and human decision making: Opportunities and challenges in organizational contexts. *Business Horizons*, 66(1), 87–97. <https://doi.org/10.1016/j.bushor.2022.09.001>
- [25]- Ferrari, A. (2013). **DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital competence in Europe**. Luxembourg: Publications Office of the European Union
- [26]- Boudreau, J. W., & Rice, J. K. (2015). Talent analytics: A science-based approach to HR decisions. *People & Strategy*, 38(2), 20–25
- [27]- Teece, D. J. (2018). Business models and dynamic capabilities. *Long Range Planning*, 51(1), 40–49. <https://doi.org/10.1016/j.lrp.2017.06.007>
- [28]- Vuorikari, R., Punie, Y., Carretero, S., & Van den Brande, L. (2016). **DigComp 2.0: The Digital Competence Framework for Citizens**. Luxembourg: Publications Office of the European Union
- [29]- Liang, T.P., Robert, L., Sarker, S., Cheung, C.M.K., Matt, C., Trenz, M. and Turel, O. (2021), “Artificial intelligence and robots in individuals’ lives: how to align technological possibilities and ethical issues”, *Internet Research*, Vol. 31 No. 1, pp. 1-10, doi: 10.1108/intr-11-2020-0668.
- [30]- Bondarouk, T., & Brewster, C. (2016). Conceptualising the future of HRM and technology research. *The International Journal of Human Resource Management*, 27(21), 2652–2671. <https://doi.org/10.1080/09585192.2016.1232296>
- [31]- Malik, A., Budhwar, P., Mohan, H. and NR, S. (2022), “Employee experience – the missing link for engaging employees: insights from an MNE’s AI-based HR ecosystem”, *Human Resource Management*, Vol. 62 No. 1, pp. 97-115, doi: 10.1002/hrm.22133.

تأثیر آموزش مجازی بر سلامت جسمی دانشجویان

سیده زهرا خادمی

گروه زیست شناسی دانشگاه پیام نور، تهران، ایران
 z.khademi@pnu.ac.ir

چکیده

سلامتی یکی از مهم ترین منابع ایجاد ایمنی در زندگی افراد است که به توانایی افراد در مراقبت از خود، خانه و خانواده اثر می گذارد رشد آموزش مجازی در آموزش عالی، به ویژه پس از همه گیری کووید-۱۹، موجب تغییرات اساسی در الگوی فعالیت های روزمره دانشجویان شده است. افزایش زمان استفاده از ابزارهای دیجیتال، کاهش تحرک بدنی، اختلال در الگوی خواب و تغییر عادات تغذیه ای از پیامدهای بارز این تحول محسوب می شوند. شواهد علمی نشان می دهد که این تغییرات می توانند سلامت جسمی دانشجویان را به طور مستقیم و غیرمستقیم تحت تأثیر قرار دهند و زمینه ساز بروز اختلالات اسکلتی-عضلانی، مشکلات بینایی، کم تحرکی مزمن و اختلالات خواب شوند. هدف این مطالعه، مرور نظام مند پژوهش های انجام شده در زمینه تأثیر آموزش مجازی بر سلامت جسمی دانشجویان و شناسایی مهم ترین عوامل خطر و راهکارهای پیشگیرانه مبتنی بر شواهد علمی است. نتایج این مطالعه بر اهمیت توجه سیاست گذاران آموزشی و مدیران دانشگاهی به سلامت جسمی دانشجویان در طراحی و اجرای آموزش مجازی تأکید دارد.

کلمات کلیدی: آموزش مجازی، سلامت جسمی، دانشجویان، کم تحرکی

مقدمه

تحول فناوری های نوین اطلاعات و ارتباطات، ساختار نظام های آموزشی را به گونه ای بنیادی تغییر داده است. آموزش مجازی نه تنها امکان یادگیری منعطف و دسترسی وسیع به محتوا را فراهم کرده، بلکه شیوه زندگی دانشجویان را نیز دستخوش تحول نموده است. انتقال فرایند یادگیری از محیط فیزیکی دانشگاه به فضای دیجیتال، باعث افزایش مدت زمان نشستن، وابستگی طولانی مدت به ابزارهای دیجیتال و کاهش فعالیت های فیزیکی در میان دانشجویان شده است [۱]. این تغییرات، به ویژه پس از همه گیری کووید-۱۹ به صورت گسترده و پایدار در نظام آموزش عالی تثبیت شده اند. [1]

پژوهش ها حاکی از آن است که رفتارهای کم تحرک به عنوان یکی از عوامل خطر اصلی برای بروز بیماری های غیرواگیر نظیر چاقی، دیابت نوع ۲ و اختلالات قلبی-عروقی شناخته می شوند [۲،۳]. در این میان، دانشجویانی که ساعات زیادی را پشت صفحه نمایش سپری می کنند، در معرض پیامدهای جسمی متعددی هستند که نیازمند توجه و بررسی علمی است. با توجه به گسترش آموزش مجازی و نبود تدوین سیاست های سلامت محور جامع برای این سبک آموزشی، بررسی پیامدهای جسمی آموزش مجازی و ارائه راهکارهای مبتنی بر شواهد ضروری به نظر می رسد.

مرور متون و پیشینه پژوهش

آموزش مجازی و سبک زندگی دانشجویان

مطالعات خارجی متعدد نشان داده‌اند که آموزش مجازی تأثیر قابل توجهی بر سبک زندگی دانشجویان دارد، به گونه‌ای که زمان نشستن و وابستگی به ابزارهای دیجیتال در این گروه افزایش یافته است [۱]. در ایران نیز پژوهش‌ها وضعیت مشابهی را نشان می‌دهند؛ برای مثال مطالعه‌ای در میان دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد شیراز گزارش کرد که افزایش میزان استفاده از فضای مجازی با کاهش روابط انسانی و نشانه‌های انزوای اجتماعی همراه است که می‌تواند به افزایش رفتارهای کم‌تحرک منجر شود [4].

کم‌تحرکی و پیامدهای متابولیک

Tremblay و همکاران، رفتارهای کم‌تحرک را مستقل از فعالیت بدنی تعریف می‌کنند و اثرات منفی آن را بر سلامت عمومی نشان داده‌اند [۳]. در ایران نیز یافته‌هایی مبنی بر ارتباط بین افزایش زمان صفحه‌نمایش و کاهش فعالیت بدنی در میان نوجوانان گزارش شده است که می‌تواند الگوی مشابه در دانشجویان را نشان دهد [5]. اگرچه این مطالعه خاص بر نوجوانان تمرکز داشته، نشان‌دهنده روندی است که احتمالاً در دانشجویان نیز وجود دارد، زیرا سبک زندگی مشابه دیجیتال در سنین بالاتر نیز رایج است. این نتایج از اهمیت بررسی پیامدهای جسمی استفاده طولانی‌مدت از فناوری‌های دیجیتال در میان جمعیت جوان‌تر از جمله دانشجویان حکایت دارد و بیانگر آن است که سبک زندگی دیجیتال می‌تواند پیامدهای مکملی بر سلامت جسمی داشته باشد.

اختلالات اسکلتی-عضلانی

یکی از شایع‌ترین پیامدهای جسمی آموزش مجازی، بروز دردهای اسکلتی-عضلانی است. پژوهش‌ها نشان می‌دهد استفاده طولانی‌مدت از لپ‌تاپ و تلفن همراه در وضعیت نامناسب بدنی، می‌تواند منجر به دردهای مزمن گردن، شانه، کمر و مچ دست شود Straker و Mathiassen تأکید می‌کنند که افزایش بار کاری ایستا و وضعیت‌های نامناسب بدنی، خطر اختلالات اسکلتی-عضلانی را افزایش می‌دهد [6]. در زوایه‌ای مشابه، یافته‌های مطالعات داخلی نیز نشان‌دهنده آن است که عدم توجه به اصول ارگونومی در محیط‌های آموزشی دیجیتال می‌تواند منجر به ناراحتی‌های اسکلتی-عضلانی شود [4].

مشکلات بینایی

افزایش زمان استفاده از صفحه‌نمایش، یکی دیگر از پیامدهای بارز آموزش مجازی است Rosenfiel سندرم بینایی رایانه‌ای را مجموعه‌ای از علائم شامل خشکی چشم، تاری دید، سوزش و سردرد معرفی می‌کند که در میان کاربران آموزش مجازی شیوع بالایی دارد [7]. گزارش‌های دیگر نیز افزایش علائم بینایی در میان کاربران آموزش مجازی را تأیید کرده‌اند [8,6].

اختلالات خواب

مطالعات نشان می‌دهد که استفاده از وسایل دیجیتال در ساعات پایانی شب، می‌تواند ریتم شبانه‌روزی بدن را مختل کند و کیفیت خواب را کاهش دهد [8]. در ایران نیز برخی شواهد نشان می‌دهد خواب نامنظم و مشکلات مرتبط با خواب در میان دانشجویان آموزش مجازی گزارش شده است، اگرچه مطالعات بیشتری در این زمینه لازم است.

کاهش درگیری تحصیلی

مطالعه‌ای دیگر در ایران نشان داد که استفاده از شبکه‌های اجتماعی مجازی با کاهش درگیری تحصیلی در دانشجویان مرتبط است [۱۰]. این یافته نشان می‌دهد که افزایش زمان مجازی سازی تحصیلی ممکن است با افزایش ساعات نشستن و کاهش فعالیت‌های ضروری روزمره مرتبط باشد؛ پدیده‌ای که به‌طور غیرمستقیم پیامدهای جسمی نیز به همراه دارد.

جمع‌بندی مرور متون:

بسیاری از پژوهش‌ها نشان می‌دهند که آموزش مجازی می‌تواند پیامدهای جسمی قابل توجهی ایجاد کند، از جمله رفتارهای کم‌تحرک، اختلالات اسکلتی-عضلانی، مشکلات بینایی و اختلالات خواب [۲-۹]. یافته‌های داخلی نیز با این الگوهای جهانی همسو هستند [4-۱۰] و نشان می‌دهند نگرانی‌های مطرح در سطح بین‌المللی در جامعه دانشجویی ایران نیز مصداق دارد.

روش تحقیق

پژوهش از نوع مروری نظام‌مند است که با هدف بررسی شواهد علمی مرتبط با تاثیر آموزش مجازی بر سلامت جسمی دانشجویان انجام شده است. جستجوی مقالات علمی در پایگاه‌های PubMed، Scopus، Google Scholar و ScienceDirect و پایگاه‌های فارسی مانند SID و Magiran صورت گرفت.

معیارهای ورود به مطالعه شامل مقالات منتشر شده بین سال‌های ۲۰۱۰ تا ۲۰۲۴ با تمرکز بر سلامت جسمی دانشجویان در زمینه آموزش مجازی بود و مطالعاتی که صرفاً بر سلامت روان تمرکز داشتند از مطالعه حذف شدند. پس از غربالگری اولیه مقالات واجد شرایط برای تحلیل نهایی انتخاب شدند. اطلاعات مستخرج شامل نوع مطالعه، شاخص‌ها سلامت جسمی و نتایج حاصله بود. به دلیل ناهمگونی روش‌ها و متغیرها تحلیل داده‌ها به صورت توصیفی-تحلیلی استخراج گردید.

نتایج و بحث روی نتایج

داده‌ها نشان دادند که آموزش مجازی عادت به کم‌تحرکی را بین دانشجویان بیشتر کرده است. و بسیاری از آنها ساعت‌ها پشت صفحه‌نمایش می‌نشینند که این مسئله بافت می‌شود میزان فعالیت بدنی‌شان خیلی کمتر از مقدار توصیه‌شده باشد [۲،۳]. و در بحث اختلالات اسکلتی-عضلانی بیشتر دانشجویان از درد گردن، شانه و کمر شکایت دارند که معمولاً به دلیل بد نشستن و رعایت نکردن اصول ارگونومی پیش می‌آید [۶].

در زمینه سلامت بینایی، افزایش استفاده از صفحه‌نمایش با علائمی نظیر خشکی چشم و سردرد همراه بود [۷،۸]. همچنین مشکلات خواب، از جمله کاهش کیفیت و مدت خواب، در میان بسیاری از دانشجویان آموزش مجازی گزارش شده است [۸]. تحقیقات انجام شده داخلی نیز بیانگر نتایج مشابهی است که نشان‌دهنده افزایش رفتارهای نشسته و کاهش فعالیت بدنی در میان دانشجویان ایرانی است [4-۱۰].

این مرور نظام‌مند نشان می‌دهد آموزش مجازی می‌تواند پیامدهای قابل توجهی بر سلامت جسمی دانشجویان داشته باشد. افزایش مدت زمان نشستن و کاهش فعالیت بدنی با پیامدهای متابولیک نظیر چاقی و اختلالات قلبی-عروقی همراه است [2]، [3].

اختلالات اسکلتی و عضلانی گزارش شده در دانشجویان، اهمیت آموزش اصول ارگونومی در محیط‌های یادگیری دیجیتال را نشان می‌دهد [6].

همچنین افزایش زمان تماشای صفحه نمایش و خیره شده ممتد به آن موجب مشکلات بینایی و خستگی و خشکی چشم می‌شود که می‌تواند بر کیفیت زندگی و عملکرد روزانه افراد تأثیرگذار باشد [7،9].

اختلالات خواب گزارش شده نیز می‌تواند اثرات منفی گسترده‌ای بر سلامت جسمی و عملکرد شناختی داشته باشد [8]. مطالعه یافته‌های داخلی و خارجی نشان می‌دهد اگرچه بسترها و محرک‌ها ممکن است در هر جامعه متفاوت باشد، فرایندهای اساسی مرتبط با پیامدهای جسمی آموزش مجازی در سراسر جهان مشابه است [4-10]. بنابراین، برای پیشگیری از عواقب این آسیب‌ها تدوین سیاست‌های سلامت‌محور در سطح دانشگاهی و ملی ضروری به نظر می‌رسد.

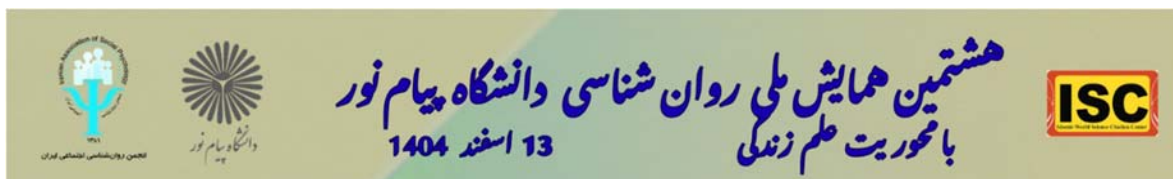
نتیجه‌گیری

یافته‌های این مقاله نشان می‌دهد آموزش مجازی، در کنار مزایای آموزشی از جمله دسترسی آسان به مفاهیم آموزش در همه جا و در هر زمان، چالش‌های قابل توجهی نیز برای سلامت جسمی دانشجویان ایجاد کرده است. کاهش تحرک بدنی، اختلالات اسکلتی-عضلانی، مشکلات بینایی و اختلال خواب از مهم‌ترین پیامدهای هستند که مورد مطالعه قرار گرفته‌اند. از این رو، تدوین سیاست‌های سلامت‌محور، آموزش اصول ارگونومی، آموزش و ترویج فعالیت‌های بدنی و مدیریت زمان استفاده از وسایل دیجیتال باید به‌عنوان بخشی جدایی‌ناپذیر از آموزش مجازی مورد توجه قرار گیرد. و دانشگاه‌ها باید به این موضوع نگاه جدی‌تری داشته باشند.

مراجع

1. UNESCO. Education in a post-COVID world: Nine ideas for public action. Paris: UNESCO; 2020.
2. World Health Organization. Guidelines on physical activity and sedentary behaviour. Geneva: WHO; 2020.
3. Tremblay MS, Aubert S, Barnes JD, et al. Sedentary behavior research network (SBRN) terminology consensus project. Int J Behav Nutr Phys Act. 2017; 14:75.
4. Zafary M, Rasikh KA, Biaban-nord SR. Relationship between extent of virtual network use and human relations among students. Sociology of Education Journal. 2022.
5. Hadianfard A, et al. Physical activity and sedentary behaviors (screen time and homework) among overweight or obese adolescents: a cross-sectional observational study in Yazd, Iran. BMC Pediatr. 2021; 21:456.

6. Straker L, Mathiassen SE. Increased physical workloads in modern work – a necessity for better health and performance? *Ergonomics*. 2009;52(10):1215–25.
7. Rosenfield M. Computer vision syndrome: a review of ocular causes and potential treatments. *Ophthalmic Physiol Opt*. 2016;36(5):502–15.
8. National Sleep Foundation. Screen time and sleep health. Washington DC: NSF; 2021.
9. Centers for Disease Control and Prevention. Health effects of screen time. Atlanta: CDC; 2021.
10. Rezvani A, Ajam A. Relationship between the Use of Virtual Social Networks with Academic Engagement and Academic Achievement among Students of Birjand University of Medical Sciences. *Educational Development of Judishapur*. 2019 Dec 22;10(4):347-62.



پیش بینی تمایل به ترک شغل براساس خستگی عاطفی و بی‌حوصلگی شغلی در پرستاران

دکتر علی مصطفائی استادیار گروه روانشناسی دانشگاه پیام نور، تهران، ایران، نویسنده^۱

mostafa@pnu.ac.ir

سیدعلی آزادمنش مربی گروه علوم تربیتی و روان‌شناسی، عضو هیئت علمی دانشگاه پیام نور، تهران، ایران،

Aliazadmanesh1356@pnu.ac.ir

چکیده

تمایل به ترک شغل پرستاران در بیمارستانها به یکی از مهمترین نگرانی‌های سازمان‌های بهداشتی و درمانی تبدیل شده است. پژوهش حاضر با هدف تعیین رابطه پیش بینی تمایل به ترک شغل براساس خستگی عاطفی و بی‌حوصلگی شغلی در پرستاران بیمارستانهای خصوصی تبریز، انجام شد. پژوهش حاضر به لحاظ هدف کاربردی و از نظر جمع آوری داده‌ها، از نوع تحقیقات توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش را کلیه پرستاران شاغل در بیمارستان های خصوصی تبریز، آذر ماه ۱۴۰۴، به تعداد ۲۴۵ نفر، تشکیل دادند که با استفاده از فرمول مورگان، ۱۸۰ نفر از آنها، با روش تصادفی ساده به عنوان نمونه انتخاب شدند. برای سنجش متغیرهای پژوهش از پرسش‌نامه‌های تمایل به ترک شغل کیم و لانگ (۲۰۰۷)، خستگی عاطفی شافلی و همکاران (۱۹۹۴) و بی‌حوصلگی شغلی فالمن، مرکر، فلورا و ایستوود (۲۰۱۳) استفاده شد. پایایی پرسش‌نامه‌ها با استفاده از روش آلفای کرونباخ به تأیید رسید. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آزمون همبستگی و رگرسیون با کمک نرم‌افزار Spss22 استفاده شد. نتایج پژوهش نشان داد خستگی عاطفی و بی‌حوصلگی شغلی قادر به پیش بینی تمایل به ترک شغل پرستاران بوده‌اند و در مجموع بیش از ۲۸/۷ درصد از تمایل به ترک شغل آزمودنی‌ها را پیش‌بینی می‌کنند. بنابراین می‌توان نتیجه گرفت که خستگی عاطفی و بی‌حوصلگی شغلی نقش معناداری در پیش‌بینی تمایل به ترک شغل پرستاران دارند. لازم است با ایجاد بستری برای حمایت پرستاران و لزوم توجه بیشتر به مزایای شغلی مناسب و انگیزشی در بیمارستان‌ها و در نظر گرفتن راهکارهایی برای تقویت این عوامل و نهایتاً باعث کاهش تمایل به ترک شغل در پرستاران شاغل در بخش خصوصی می‌شود.

کلمات کلیدی: تمایل به ترک شغل، خستگی عاطفی، بی‌حوصلگی شغلی، پرستاران

^۱ ایمیل نویسنده مسئول : mostafa@pnu.ac.ir

۱. مقدمه

نیروی انسانی سرمایه‌ای ارزشمند و مهم‌ترین عامل در جهت تحقق اهداف سازمان است که نه تنها باعث بقای سازمان می‌شود، بلکه نقش بسزایی در تحول و پیشرفت آن نیز دارد (عارفی، سرخوش و رثوفی، ۱۳۹۸). نگهداری منابع انسانی می‌تواند به عنوان یک عامل مهم در حمایت از سازمان در برابر چالش‌ها باشد. در حقیقت، می‌توان اهمیت این موضوع را با این نکته یادآور شد که موفقیت یا شکست سازمان تا حد زیادی به توانایی آن‌ها در حفظ منابع انسانی خود جهت انجام فعالیت و وظایفشان بستگی دارد (صادقی، محسنی فرد و پور العجل، ۱۳۹۶). یکی از بارزترین مصادیق بحران سازمان‌ها، تمایل به ترک شغل کارکنان است. قصد ترک شغل به احتمال درک شده یا احتمال ذهنی فرد برای ترک شغل فعلی خود در یک دوره زمانی معین اشاره دارد. اگر چه این امر یک اقدام قطعی نیست، اما می‌تواند نشانگر احتمال ترک شغل حقیقی باشد. مطالعات نشان می‌دهد که قصد ترک شغل ارتباط قوی با ترک حقیقی شغل دارد و آن را به خوبی پیش‌بینی می‌کند (سوزا-پوزا^۲ و هنبرگر به نقل از کریمی و همکاران، ۱۴۰۳). تمایل به ترک شغل انعکاسی از علاقه کارکنان به ترک سازمان و جستجوی مشاغل جایگزین است (چن^۳ به نقل از محمدی و خندان، ۱۴۰۴).

یکی از بارزترین مصادیق بحران نیروی کار، تمایل به ترک شغل پرستاران است. تمایل به ترک خدمت پرستاران به عنوان یکی از موانع درون سازمانی در رسیدن سازمان به اهدافش شناخته شده است. با توجه به هزینه‌های مالی و انسانی ترک خدمت پرستاران در سازمان‌های بهداشتی، پیش‌بینی آن قبل از وقوع به منظور جلوگیری از ترک خدمت، بسیار مهم به نظر می‌رسد (محمدزاده نوجه دهی و همکاران، ۱۳۹۳). براساس نتایج یک مرور سیستماتیک، میانگین شیوع جهانی ترک شغل در حرفه پرستاری ۱۸ درصد گزارش شده است (وو^۴ و همکاران، ۲۰۲۴). چنین آماری پیامدهای قابل توجهی بر کیفیت و ایمنی مراقبت از بیماران دارد و می‌تواند رضایت شغلی کارکنان باقی‌مانده را نیز تحت تأثیر قرار دهد. همچنین، افزایش نرخ ترک شغل با بروز بیشتر خطاهای پزشکی و کاهش نتایج مطلوب درمانی در ارتباط است (بای^۵، ۲۰۲۲). نرخ بالای ترک شغل در پرستاری از نظر اقتصادی و هم در نظام سلامت اهمیت دارد، به طوری که پیامدهای اقتصادی این امر از جمله هزینه‌های مجدد آموزش و استخدام پرستاران و همچنین زیان‌های احتمالی در اثر کاهش بهره‌وری و کیفیت مراقبت از بیماران قابل انتظار خواهد بود (بای، ۲۰۲۲؛ فالاته^۶، ۲۰۲۱).

امروزه ترک شغل کارکنان کلیدی در بیمارستانها به یکی از مهمترین نگرانی‌های مدیریت منابع انسانی تبدیل شده است. به همین دلیل بیمارستانهایی که بتوانند دلایل و عوامل مؤثر در تمایل به ترک خدمت پرستاران را درک کنند، خواهند توانست پیش از اینکه کارکنان سازمان را ترک کنند، سیاست‌ها و روش‌های مؤثری را برای حفظ و نگهداری منابع انسانی کاراً به کار بگیرند (یاماگوچی^۷ و همکاران، ۲۰۱۶). از این رو، بررسی عوامل مؤثر بر ارتقای کیفیت نیروی انسانی و ممانعت از ترک شغل کارکنان در بین سازمان‌ها اهمیتی مضاعف یافته است (کانگ و باسر^۸، ۲۰۱۸).

ادبیات تحقیق نشان می‌دهد، خستگی عاطفی از جمله عوامل تأثیرگذار بر تمایل به ترک شغل کارکنان است. خستگی عاطفی به عنوان حالتی از آشفتگی جسمانی و روانی تعریف شده است که در آن عملکرد شغلی و اثربخشی سازمانی افراد کاهش پیدا می‌کند (کیم و چوی، ۲۰۱۵). خستگی عاطفی به فرسایش انگیزه فرد یا تهی شدن توان روحی فرد گفته می‌شود و معمولاً با قرار گرفتن فرد در

^۱ . Intentin to leave

^۲ . Sousa-Poza & Henneberger

^۳ . Chen

^۴ . Wu

^۵ . Bae

^۶ . Falatah

^۷ . Yamaguchi

^۸ . Kang & Busser

موقعیت های سخت کاری مانند بخش های ویژه به وجود می آید. علاوه بر این، به معنی عدم توانایی فرد در تمرکز و ارائه هر گونه اطلاعات کافی است (توماسن، ۲۰۱۰). خستگی عاطفی نوعی تنیدگی ناشی از شغل بوده که موجب نارضایتی شغلی شده و تأثیر منفی بر زندگی فردی، اجتماعی و خانوادگی افراد دارد. عبارت خستگی عاطفی، برای توصیف پاسخ هایی است که فرد در برابر فشارهای روانی از خود بروز می دهد، این پدیده، حالتی از ناکامی، دلسردی، بی تفاوتی، کسالت، خستگی می باشد که منجر به کاهش اثربخشی در کار می شود (سپهوند و همکاران، ۱۴۰۰). این افراد کار می کنند، بدون اینکه منابع عاطفی و جسمی شان دوباره شارژ شود، در نتیجه فاقد انرژی کافی برای شروع روز دیگر و یا حتی مواجهه با افراد و بیماران دیگر هستند (ماسلاخ، شائوفلی و لیترا، ۲۰۰۱). در این شرایط فرد این احساس را دارد که از منابع عاطفی تخلیه شده است. افراد برای مقابله با خستگی عاطفی، از لحاظ انگیزشی، شور و هیجان از شغلشان فاصله می گیرند (کوردز، دوگرتی به نقل از صادقی و همکاران، ۱۴۰۳).

مک درمید^۲ و همکاران (۲۰۲۰) در یک مطالعه مروری به عوامل مؤثر بر نرخ ترک شغل بالای پرستاران اورژانس پرداخته اند. این مطالعه بیان می کند که چالش های متعددی برای پرستاران شاغل در اورژانس وجود دارد که ممکن منجر به استرس، فرسودگی شغلی و خستگی شود که به نرخ ترک شغل کمک می کند. تادس^۳ و همکاران (۲۰۲۳) در تحقیق خود به این نتیجه رسیدند که وضعیت تحصیلی، سن، سابقه کار، تعهد حرفه ای و رضایت شغلی با تمایل پرستاران به ترک حرفه ارتباط معناداری دارد.

یکی دیگر از عواملی که می تواند به صورت مستقیم یا غیر مستقیم بر تمایل به ترک شغل تأثیر گذار باشد، بی حوصلگی شغلی است. بی حوصلگی شغلی، حالتی از نارضایتی عاطفی و روانی در محیط کار است که در آن کارمند احساس می کند کارش بی معنا، تکراری یا فاقد چالش است (سوزا و نوس^۴؛ ۲۰۲۱؛ الپیدورو^۵؛ ۲۰۱۸). بی حوصلگی شغلی به عنوان یک تجربه رایج و رو به گسترش در محل کار به شدت با رفاه مرتبط است (اهلمیر^۶ و همکاران، ۲۰۲۰). در محیط کاری، خستگی عاطفی به عنوان یک وضعیت مزمن مبتنی بر درماندگی و به ستوه آمدن ناشی از سنگینی بار کاری، رفتار نامناسب همکاران در محل کار و استرس مداوم مدنظر قرار گرفته است که به واسطه تشدید ناراحتی و مشکلات عاطفی روانی و جسمانی به فرسودگی و خستگی منجر می شود (ارنس و مورین^۷؛ ۲۰۱۶). اگر چه عواقب جدی برای کارمندان و سازمان ها دارد، اما تحقیقات به این پدیده توجه چندانی نکرده است (سوزا و نواس، ۲۰۲۰). پژوهش ها نشان می دهند که بی حوصلگی می تواند انگیزش درونی را تضعیف کرده، عملکرد شغلی را کاهش دهد و در بلندمدت به فرسودگی روانی بینجامد (مارتین^۸ و همکاران، ۲۰۲۳؛ تنگ^۹ و همکاران، ۲۰۲۰). پژوهش قین^{۱۰} و همکاران (۲۰۲۲) نشان داد که بی حوصلگی شغلی تأثیر زیادی بر نیت ترک شغل دارد. در مطالعه دیگر، وات^{۱۱} (۲۰۲۲) در پژوهشی به این نتیجه رسید که بی حوصلگی شغلی بر ترک شغل و رضایت شغلی و ترک شغل را پیش بینی کند.

در مجموع نیروی انسانی مهم ترین عامل حیات هر سازمان است و حفظ این سرمایه برای هر سازمانی ضروری است. حال با توجه به این که پرستاران جزء بزرگترین گروه از کارکنان بیمارستان هستند و از آنجا که پرستاران نقش حیاتی در نظام سلامت در ارائه مراقبت های بهداشتی ایمن، انسانی و با کیفیت ایفا می کند و کمبود نیروی پرستاری برای سیستم های مراقبت های بهداشتی در سراسر جهان به یک مسئله حیاتی تبدیل شده است، نرخ ترک شغل بالای پرستاران یک نگرانی جهانی است (فاسبندر^{۱۲} و همکاران، ۲۰۱۹) و

¹ . Maslach, Schaufeli, & Leiter

² . Cordes & Dougherty

³ . McDermid

⁴ . Tadesse

⁵ . Sousa & Neves

⁶ . Elpidorou

⁷ . Ohlmeier

⁸ . Arens & Morin

⁹ . Martin

¹ . Teng 0

¹ . Qin 1

¹ . Watt 2

¹ . Fasbender 3

فشار بر سیستم مراقبت‌های بهداشتی به دلیل پیری جمعیت، تعدد و تنوع بیماری‌های همه‌گیر نوظهور و نیاز روز افزون به خدمات بهداشتی که تقاضا برای پرستاران را به شدت افزایش داده، همچنان در حال افزایش می‌باشد، توجه به ابعاد روانشناختی و نگه داشت پرستاران و کاهش تمایل به ترک شغل توسط ایشان، اهمیت خیلی زیادی دارد. با توجه به صدمات زیاد ذکر شده تمایل به ترک شغل در حرفه پرستاری، افزایش آمار ترک شغل و قصد مهاجرت، این مسئله تبدیل به یک نگرانی برای نظام سلامت شده به طوری که از اولویت‌های پژوهشی معاونت پرستاری وزارت بهداشت شناسایی علل و ارائه راهکار برای حل این مشکل است. بنابراین این مطالعه با هدف پیش‌بینی تمایل به ترک شغل براساس خستگی عاطفی و بی‌حوصلگی شغلی در پرستاران بیمارستان‌های خصوصی تبریز انجام گردید.

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر توصیفی - همبستگی بود. جامعه آماری شامل کلیه پرستاران شاغل در بیمارستان‌های خصوصی شهر تبریز در سال ۱۴۰۴ بود. به منظور برآورد حجم نمونه از فرمول پیشنهادی تاپاچینک و فیدل^(۲۰۰۷) استفاده شد. بر اساس این فرمول، حداقل حجم نمونه در مطالعات همبستگی با استفاده از فرمول $N \geq 50 + 8m$ محاسبه می‌شود. در این پژوهش ۱۲ متغیر مستقل شناسایی شد که در نهایت با بیش‌برآورد و پیش‌بینی ریزش ۱۸۰ نفر با روش نمونه‌گیری در دسترس و غیر تصادفی به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. پس از هماهنگی با رئیس بیمارستان‌های خصوصی شهر تبریز، پرسشنامه‌ها در بین شرکت‌کنندگان توزیع و پس از پاسخگویی پرسشنامه‌ها جمع‌آوری شدند. ملاک‌های ورود به پژوهش عبارت بود از: رضایت آگاهانه برای شرکت در پژوهش، دامنه سنی ۲۵ تا ۴۵ سال، دارا بودن مدرک کارشناسی و بالاتر در رشته پرستاری، و داشتن شیفت کاری شبانه در برنامه کاری و ملاک‌های خروج از مطالعه نیز انصراف از شرکت در پژوهش، مبتلا بودن به بیماری جسمانی خاص و عدم تکمیل مناسب پرسشنامه‌ها بود. همچنین به منظور حصول اطمینان نسبت به مسائل اخلاقی و حقوقی، ملاحظات اخلاقی شامل موارد زیر رعایت گردید: رضایت آگاهانه شرکت‌کنندگان؛ توضیح اهداف پژوهش و کاربرد اطلاعات گردآوری‌شده به همه شرکت‌کنندگان؛ آزادی کامل برای شرکت در پژوهش؛ رازداری و محرمانه بودن اطلاعات. جهت تجزیه و تحلیل داده‌های حاصل از پژوهش از روش تحلیل رگرسیون چندگانه با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۲ استفاده شد.

ابزار پژوهش

پرسش‌نامه تمایل به ترک شغل: پرسش‌نامه کیم و لانگ^(۲۰۰۷) ۱۵ سوال بود که به سنجش میزان انگیزه و گرایش کارکنان برای تمایل به ترک شغل مورد استفاده قرار گرفت. منظور از ترک محیط کار صرفاً ترک فیزیکی نیست بلکه یک سری افراد شاید حضور فیزیکی در محیط کارشان داشته باشند، اما از نظر فکری و روحی در آن محیط نیستند و این پرسشنامه به تمامی انگیزه‌ها و نیت‌های افراد برای ترک محیط کارشان می‌پردازد. جواب هر سوال به صورت طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم بود. نمره‌دهی عبارت طیف ۵ درجه‌ای لیکرت به ترتیب کاملاً موافقم=۵، موافقم=۴، نظری ندارم=۳، مخالفم=۲ و کاملاً مخالفم=۱ بود. به منظور به دست آوردن امتیاز کلی پرسش‌نامه، مجموع امتیاز همه سوالات با هم جمع شدند که این امتیاز دامنه‌ای از ۱۵ تا ۷۵ داشت و هر چه این امتیاز بالاتر بود، بیانگر میزان تمایل بیشتر شخص پاسخ‌دهنده به ترک خدمت بود و برعکس. در پژوهش حیدری و همکاران^(۱۴۰۲) روایی این پرسشنامه توسط صاحب‌نظران و خبرگان تأیید و پایایی پرسش‌نامه نیز با آلفای کرونباخ ۰/۹۳ بدست آمد. در پژوهش میرزائی و همکاران^(۱۴۰۲)، اعتبار آزمون از طریق آلفای کرونباخ ۰/۸۵۶ و متوسط واریانس استخراج شده (AVE) ۰/۵۴۰ است که نشان می‌دهد متغیر در محدود قابل قبول یعنی بیشتر از ۰/۵ قرار دارد. در پژوهش حاضر، پایایی مقیاس به روش ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۸۸ به دست آمد.

پرسش‌نامه خستگی عاطفی: پرسشنامه استاندارد خستگی عاطفی شافلی و همکاران (۱۹۹۴) استفاده شد. پرسشنامه خستگی عاطفی دارای ۸ سوال بوده که توسط شافلی و همکارانش در سال ۱۹۹۳-۱۹۹۴ طراحی و ساخته شده است و براساس طیف لیکرت (خیلی تا خیلی زیاد) نمره‌گذاری شده است. به طوری که نمره ۱ نشان دهنده پایین‌ترین میزان خستگی و نمره ۶ نشان دهنده بالاترین میزان خستگی است. طیف نمره‌دهی بدین صورت است که نمره ۶ تا ۱۸ خستگی در حد ضعیف، نمره ۱۸ تا ۳۳ خستگی متوسط و نمره بالاتر از ۳۳ خستگی عاطفی زیاد است. روایی و پایایی ابزار در مطالعه گورتر و همکاران (۱۹۹۹) بررسی و تأیید شده است. پایایی این پرسشنامه در ایران توسط میر عرب رضی و همکاران (۱۳۹۸) به روش همسانی درونی بررسی شده و میزان آلفای کرونباخ ۰/۹۷ گزارش شد. در مطالعه صادقی و همکاران (۱۴۰۳) آلفای کرونباخ ۰/۸۵ محاسبه گردید. در پژوهش حاضر، پایایی مقیاس به روش ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۹۰ به دست آمد.

پرسش‌نامه بی‌حوصلگی شغلی: این مقیاس توسط فالمن، مرکر، فلورا و ایستوود^۱ (۲۰۱۳) طراحی شد که اولین مقیاس برای اندازه‌گیری بی‌حوصلگی است و شامل ۲۹ عبارت و ۵ عامل (عدم مشارکت، انگیزتگی بالا، انگیزتگی پایین، عدم توجه^۵ و ادراک زمان) است. هر عبارت به صورت کاملاً مخالفم (۱)، مخالفم (۲)، نسبتاً مخالفم (۳)، احساسی ندارم (۴)، نسبتاً موافقم (۵)، موافقم (۶) و کاملاً موافقم (۷) نمره‌گذاری می‌شود. جمع نمرات عبارت‌ها میزان بی‌حوصلگی فرد را با دامنه نمرات بین ۲۹ تا ۲۰۳ نشان می‌دهد. نمره برش در این مقیاس ۹۷ است که نمره بالاتر از آن نشان‌دهنده بی‌حوصلگی بیشتر در فرد است. در پژوهش فالمن و همکاران (۲۰۱۳) ساختار ۵ عاملی این مقیاس با استفاده از تحلیل عامل تأییدی تأیید شد. همچنین آنها اعتبار آزمون را با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۶ گزارش کرده‌اند. میرلوحیان و قمرانی (۱۳۹۳) در پژوهشی ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹۹ به دست آوردند. در پژوهش حاضر، پایایی مقیاس به روش ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۹۱ به دست آمد.

یافته‌ها

در پژوهش حاضر در ابزار تحقیق سوالاتی به منظور دستیابی به مشخصات کلی آزمودنی‌ها ارائه شده است. مشخصات جمعیتی شناختی شامل جنیست، سن، میزان تحصیلات و وضعیت استخدام افرادی که در این مطالعه شرکت نموده‌اند، در جدول شماره ۱ بیان شده است.

جدول ۱. متغیرهای جمعیت شناختی پژوهش

متغیر	فراوانی	درصد	مجموع
متغیر	فراوانی	درصد	مجموع

^۱ . Fahlman, Mercer, Flora & Eastwood

^۲ . disengagement

^۳ . high Arousal

^۴ . low Arousal

^۵ . inattention

^۶ . time perception

۱۸	۰	۷۱/۱۱	۱۲	زن	جنسیت
		۲۸/۸۹	۵۲	مرد	
۱۸	۰	۱۹/۴۴	۳۵	کمتر از	سن
		۴۱/۱۱	۷۴	۲۶ تا ۳۰	
		۲۲/۲۲	۴۰	۳۱ تا ۳۵	
		۱۰	۱۸	۳۶ تا ۴۰	
		۶/۱۱	۱۱	۴۱ تا ۴۵	
		۱/۱۱	۲	۴۶ تا ۵۰	
		۵/۵۵	۱۰	دیپلم و پایین تر	
۱۸	۰	۲۰/۵۵	۳۷	فوق دیپلم	تحصیلات
		۵۴/۴۴	۹۸	لیسانس	
		۱۹/۴۴	۳۵	بالاتر از لیسانس	
		۲۴/۴۴	۴۴	۵ سال و کمتر	
	۱۸	۴۳/۸۸	۷۹	بین ۶ تا ۱۰ سال	سابقه خدمت
		۲۰	۳۶	بین ۱۱ تا ۱۵ سال	
		۷/۷۷	۱۴	بین ۱۶ تا ۲۰ سال	
		۳/۸۸	۷	بیشتر از	

جدول ۱: شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش

متغیر	فراوانی	میان	انحراف معیار	ضریب کجی	ضریب کشیدگی

۱/۶۶	۱/۵۸	۷/۷۲	۳/۶۴	۱۸۰	خستگی عاطفی
۲					
۱/۷۴	۱/۶۷	۵/۲۲	۲/۲۵	۱۸۰	عدم مشارکت
۱/۸۴	۱/۵۲	۴/۴۷	۱/۴۸	۱۸۰	انگیختگی بالا
۱/۷۴	۱/۶۲	۵/۶۵	۲/۶۹	۱۸۰	انگیختگی پایین
۱/۸۴	۱/۶۹	۴/۶۰	۲/۴۱	۱۸۰	عدم توجه
۱/۶۲	۱/۵۲	۵/۱۱	۲/۸۲	۱۸۰	ادراک زمان
۱					
۱/۷۷	۱/۶۱	۱۴/۲۰	۱/۶۵	۱۸۰	بی‌حوصلگی
۱۲					
۱/۸۶	۱/۷۰	۹/۸۲		۱۸۰	تمایل به ترک

جدول ۲. ماتریس همبستگی پیرسون بین متغیرها

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷
خستگی عاطفی	-						
عدم مشارکت	۰/۲۸**	-					
انگیختگی بالا	۰/۲۴**	۰/۲۵**	-				
انگیختگی پایین	۰/۳۲**	۰/۳۴**	۰/۲۵**	-			
عدم توجه	۰/۳۳**	۰/۳۴**	۰/۱۸*	۰/۳۰**	-		
ادراک زمان	۰/۲۲**	۰/۲۴**	۰/۲۱**	۰/۲۴**	۰/۲۱**	-	
بی‌حوصلگی	۰/۳۵**	۰/۳۲**	۰/۳۰**	۰/۳۴**	۰/۳۵**	۰/۳۴**	-
شغلی							
تمایل به ترک	۰/۳۷**	۰/۳۶**	۰/۳۳**	۰/۳۶**	۰/۳۴**	۰/۳۲**	۰/۳۶**

شغل

** همبستگی در سطح ۰/۰۱ معنادار است.

* همبستگی در سطح ۰/۰۵ معنادار است.

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که بین خستگی عاطفی و بی‌حوصلگی شغلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین بین توجه به خود و سهل‌انگاری اجتماعی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. از طرفی بین خستگی عاطفی و سهل‌انگاری اجتماعی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. بین تمایل به ترک شغل و سهل‌انگاری اجتماعی رابطه منفی و معناداری وجود دارد. همچنین بین تمایل به ترک شغل و خستگی عاطفی رابطه منفی و معناداری وجود دارد. به منظور بررسی نرمال بودن متغیرهای موجود در این پژوهش از آزمون کالموگراف-اسمیرنف استفاده شد. نتایج آزمون کالموگراف-اسمیرنف برای سهل‌انگاری اجتماعی (۱/۲۰)، بی‌تفاوتی (۰/۸۷)، توجه به خود (۱/۱۰)، خستگی عاطفی (۱/۲۱)، خستگی عاطفی بالا (۱/۱۷)، خستگی عاطفی پایین (۱/۲۵)، مسئولیت‌پذیری (۱/۳۷) بزرگ‌تر از ۰/۰۵ گزارش شد. بنابراین نتیجه می‌گیریم توزیع نمرات متغیرهای پژوهش نرمال است. لذا استفاده از تحلیل رگرسیون چندگانه جهت

بررسی رابطه بین متغیرهای پژوهش بلامانع است. همچنین آماره دوربین واتسون نیز ۱/۷۱۱ گزارش شد که چون مقدار آن بین ۱/۵ تا ۲/۵ است، تایید می‌شود.

به منظور بررسی نتایج پژوهش، در ابتدا با استفاده از روش رگرسیون خطی به پیش‌بینی تمایل به ترک شغل براساس خستگی عاطفی و بی‌حوصلگی شغلی در پرستاران استفاده شد که این نتایج در جدول ۲ ارائه شده است، و همچنین برای بررسی رابطه بی‌حوصلگی شغلی با تمایل به ترک شغل روش همبستگی پیرسون استفاده شده است که نتایج این آزمون در جدول ۳ آورده شده است.

جدول ۲. خلاصه مدل رگرسیون چندگانه بی‌حوصلگی شغلی و خستگی عاطفی در پیش‌بینی تمایل به ترک شغل

شاخص	های	ضریب	مجدور	ضریب	دوربین
آماره	همبستگی	ضریب	همبستگی	واتسون	
بی‌حوصلگی شغلی	۰/۴۰۴	۰/۲۸۷	۰/۲۴۴	۱/۲۵۸	
خستگی عاطفی					

جدول ۲ نشان می‌دهد در تحلیل رگرسیون بی‌حوصلگی شغلی (بی‌تفاوتی و توجه به خود) و خستگی عاطفی با تمایل به ترک شغل دارای همبستگی چندگانه می‌باشد. که مقدار ضریب همبستگی برابر با ۰/۴۰۴ است. با توجه به مقدار مجذور ضریب همبستگی (۰/۲۸۷) حدود ۲۸/۷ درصد از واریانس تمایل به ترک شغل توسط بی‌حوصلگی شغلی و خستگی عاطفی پیش‌بینی می‌شود.

با توجه به جدول ۳ و با تأکید بر میزان F و سطح معنی داری بدست آمده، می‌توان مطرح نمود که ارتباط معنی داری بین بی‌حوصلگی شغلی با تمایل به ترک شغل در سطح $\alpha=0/05$ مشاهده می‌شود. به عبارتی دیگر توان پیش‌بینی تمایل به ترک شغل از طریق بی‌حوصلگی شغلی وجود دارد. با توجه به ضرایب رگرسیون چند متغیری با روش ورود همزمان و همچنین ضرایب رگرسیون بدست آمده، می‌توان مطرح نمود که ارتباط معنی داری بین بی‌حوصلگی شغلی و خستگی عاطفی با تمایل به ترک شغل مشاهده می‌شود. بدین ترتیب که با افزایش بی‌حوصلگی شغلی و خستگی عاطفی، تمایل به ترک شغل پرستاران نیز افزایش می‌یابد.

با توجه به جدول ۳ و با تأکید بر میزان F و سطح معنی داری بدست آمده، می‌توان مطرح نمود که ارتباط معنی داری بین خستگی عاطفی با تمایل به ترک شغل در سطح $\alpha=0/05$ مشاهده می‌شود. به عبارتی دیگر توان پیش‌بینی تمایل به ترک شغل از طریق خستگی عاطفی وجود دارد. با توجه به ضرایب رگرسیون چند متغیری با روش ورود همزمان و همچنین ضرایب رگرسیون بدست آمده، می‌توان مطرح نمود که ارتباط مثبت معنی داری بین خستگی عاطفی با تمایل به ترک شغل مشاهده می‌شود. بدین ترتیب که با افزایش خستگی عاطفی، تمایل به ترک شغل پرستاران نیز افزایش می‌یابد.

جدول ۳: رگرسیون چند متغیری، پیش‌بینی تمایل به ترک شغل از طریق بی‌حوصلگی شغلی و خستگی عاطفی پرستاران

متغیر ملاک	متغیر	منبع	مجموع	درجه	میانگین	F	سطح
	پیش بین	تغییرات	مجدورات	آزادی	مجدورات		معنی داری
تمایل به ترک شغل	بی-یون	رگرس	۹۰۲۵/۴۱۴	۲	۱۶۹/۲۲۵	۴/۰۹	۰/۰۰۲
	خستگی شغلی	باقیما	۱۱۰۲/۰۲۱	۱۷۸	۴۱/۳۴۱		
خستگی عاطفی	خستگی	رگرس	۱۲۷۱/۷۷۰	۲	۲۲۱/۲۴۰	۴/۷۴	۰/۰۰۱
	خستگی عاطفی	باقیما	۱۱۲۳/۴۰۹	۱۷۸	۷۱/۷۳۱		

طبق جدول ۳، تحلیل واریانس، اعتبار رگرسیون چندگانه را در پیش بینی تمایل به ترک شغل ($p < ۰/۰۵$ و $f=۴/۰۹$ و $f=۴/۷۴$) تایید می کند.

جدول ۴. ضرایب بی حوصلگی شغلی و خستگی عاطفی در پیش بینی تمایل به ترک شغل

شاخص های آماری	ضرایب غیر استاندارد	ضرایب استاندارد	متغیر
مقدار ثابت	۰/۴۴۸	-	۱/۲۷۵
بی حوصلگی	۷۶	۶	۲
شغلی اجتماعی	۱/۱۷۲	۰/۱۴۷	۵/۸۴۸
عدم مشارکت	۱/۱۸۹	۰/۱۶۶	۴/۸۱۴
انگیختگی بالا	۱/۱۶۰	۰/۱۴۴	۳/۴۹۷
انگیختگی	۱/۱۷۸	۰/۱۶۹	۴/۴۲۸
عدم توجه	۱/۱۷۵	۰/۱۷۵	۴/۲۸۲
ادراک زمان	۱/۱۵۹	۰/۱۷۱	۳/۴۸۵
خستگی	۱/۱۸۱	۰/۱۶۵	۵/۷۲۱

طبق جدول ۴، بی حوصلگی شغلی (عدم مشارکت، انگیختگی بالا، انگیختگی پایین، عدم توجه و ادراک زمان) و خستگی عاطفی به ترتیب برابر با (۰/۱۷۲، ۰/۱۸۹، ۰/۱۷۰، ۰/۱۶۰، ۰/۱۷۸، ۰/۱۷۵، ۰/۱۵۹ و ۰/۱۸۱) رابطه مثبت و معناداری با تمایل به ترک شغل دارند. معادله رگرسیون برای پیش بینی تمایل به ترک شغل به شرح زیر است.

طبق معادله رگرسیون، به ازای هر واحد که به بی حوصلگی شغلی (عدم مشارکت، انگیختگی بالا، انگیختگی پایین، عدم توجه و ادراک زمان) و خستگی عاطفی افزوده می شود به ترتیب به میزان (۰/۱۷۲، ۰/۱۸۹، ۰/۱۷۰، ۰/۱۶۰، ۰/۱۷۸، ۰/۱۷۵، ۰/۱۵۹ و ۰/۱۸۱) تمایل به ترک شغل افزایش می یابد. از بین متغیرهای پژوهش عدم توجه ($\beta=0/175$) در پیش بینی تمایل به ترک شغل در رتبه اول، انگیختگی پایین ($\beta=0/169$) در مرتبه دوم و عدم مشارکت ($\beta=0/166$)، خستگی عاطفی ($\beta=0/165$) و انگیختگی بالا ($\beta=0/144$) در مرتبه آخر قرار دارد. بنابراین فرضیه فوق پذیرفته می شود و نتیجه گرفته می شود که بی حوصلگی شغلی (عدم مشارکت، انگیختگی بالا، انگیختگی پایین، عدم توجه و ادراک زمان) و خستگی عاطفی می توانند تمایل به ترک شغل پرستاران را پیش بینی کنند.

بحث و نتیجه گیری

پژوهش حاضر با هدف پیش بینی تمایل به ترک شغل براساس خستگی عاطفی و بی حوصلگی شغلی و زیر مقیاس های آن (عدم مشارکت، انگیختگی بالا، انگیختگی پایین، عدم توجه و ۱۷۷ زمان) در پرستاران بود. تجزیه و تحلیل داده ها نشان داد که

ارتباط معنی‌داری بین خستگی عاطفی با تمایل به ترک شغل وجود دارد. همچنین بی‌حوصلگی شغلی و زیر مقیاس‌های آن، عدم مشارکت، انگیزش‌گریز، انگیزش‌گریز بالا، انگیزش‌گریز پایین، عدم توجه و ادراک زمان) با تمایل به ترک شغل رابطه معنی‌دار وجود دارد.

یافته نخست پژوهش مبنی بر بی‌حوصلگی شغلی با تمایل به ترک شغل رابطه مثبت و معناداری وجود دارد، با بدنه قابل توجهی از مطالعات تنگ و همکاران (۲۰۲۰) همسو بود. در تبیین این یافته می‌توان ادعان داشت، از آنجایی که بی‌حوصلگی به عنوان یک منفی شناختی و عاطفی در نظر گرفته می‌شود که باعث می‌شود کارمندان از کار غیرفعال و ناخوشایندشان خارج شده و نیت ترک شغل‌شان را داشته باشند. در واقع بی‌حوصلگی شغلی بیشتر زمانی رخ می‌دهد که کار معنای خود را از دست دهد یا فرد درک کند که در فرایند انجام کار هیچ تأثیرگذاری ندارد، در این میان پرستاران، به دلیل شرایط شغلی از جمله سختی کار، انعطاف کاری پایین، تحمل مستمر بار کاری بالا و ساعات کار طولانی، بیشتر در معرض تمایل به ترک خدمت هستند. بی‌حوصلگی نشان دهنده این است که آنچه در حال حاضر انجام می‌شود، فاقد هدف است؛ بنابراین با رفتارهایی که حس هدفمندی را در افراد تقویت کند، اشتیاق بیشتری برای انجام دادن آن رفتار از خود نشان می‌دهد (وان تلبورگ، ایگو و سدیکیدز، ۲۰۱۳). در واقع، بی‌حوصلگی شغلی بیشتر زمانی رخ می‌دهد که کار معنای خود را از دست دهد یا فرد درک کند که در فرایند انجام کار هیچ تأثیری ندارد.

از منظر نظری، این یافته را می‌توان با تکیه بر نظریه‌ی شناختی توضیح داد؛ جایی که ناهماهنگی بین انتظارات شغلی و وضعیت فعلی فرد، موجب ایجاد احساس ناکامی و بی‌حوصلگی شغلی می‌شود. بی‌حوصلگی همچنین اثرات مخربی بر عملکرد شناختی دارد، زیرا باعث کاهش انگیزه و پردازش سطحی اطلاعات می‌شود (زاکولتی، آلتو و میسون، ۲۰۲۰). این پدیده که عمدتاً با فقدان توجه و تمرکز مشخص می‌شود (همینگز، کی و شارپ، ۲۰۱۹). در همین راستا، شواهد پژوهشی نشان می‌دهند که بی‌حوصلگی در بلندمدت می‌تواند مشکلات روانشناختی مانند افسردگی و اضطراب را ایجاد کند (آزرك، ۲۰۲۰).

دومین یافته پژوهش نشان داد که خستگی عاطفی با تمایل به ترک شغل رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. این نتیجه مطابق با پژوهش‌های لیم و همکاران (۲۰۲۱) و مک درمید^۳ و همکاران (۲۰۲۰) است که نشان داد با افزایش خستگی عاطفی کارکنان منجر به کاهش تعهد سازمانی و افزایش تمایل به ترک شغل در آنها می‌شود. از منظر نظری، این یافته را می‌توان با تکیه بر نظریه‌ی «رویدادهای عاطفی» ویس و کورپانزانو (۱۹۹۶) توضیح داد، مطابق با تئوری رویدادهای عاطفی ویس و کورپانزانو (۱۹۹۶)، وقایع و رویدادهای مختلف کاری کارکنان هر روز در محل کار تجربه می‌کنند بر وضعیت عاطفی آنها تأثیر گذار است، این تجربیات عاطفی نیز به صورت مستقیم با رفتارهای فرد در ارتباط است. در تبیین یافته می‌توان گفت که زمانی که افراد خستگی عاطفی را تجربه می‌کنند، از نظر عاطفی احساس تخلیه، غرق شدن و خستگی دارند (لوپز-کابارسوس و همکاران، ۲۰۲۱). این احساسات در طی یک دوره طولانی ایجاد می‌شوند، اگر چه ممکن

³ . Zaccoletti, Alfoe & Mason

³ . Hemmings, Kay & Sharp

³ . Ozerk

³ . McDermid

است افراد متوجه علائم هشدار دهنده اولیه نشوند، ولی می‌تواند تأثیرات قابل توجهی بر زندگی روزمره و شغلی افراد داشته باشد. همچنین افرادی که دچار خستگی عاطفی می‌شوند، نوع تعبیر و تفسیر آنها از دنیا، خود و افراد دیگر بدبینانه است و دنیا را یک مکان ناامن تلقی کرده و انگار تمام منابع عاطفی فرد تخلیه شده است. همچنین خستگی عاطفی بعد اصلی فرسودگی شغلی است که آشکارترین نشانه فرسودگی است و عامل مبین وجود احساساتی است که در آن شخص نیروهای هیجانی خود را از دست داده و قادر به برقراری ارتباط با دیگران و مسئولیت خویش نیست و این آشفتگی، وارد کار و حرفه شغلی وی می‌شود. همچنین خستگی عاطفی به دنبال قرار گرفتن طولانی مدت در موقعیت کار سخت هست، این نشانگان حالتی است که در آن قدرت و توانایی افراد کم و رغبت و تمایل آنها برای انجام کار و فعالیت کاهش پیدا می‌کند (احمدی نیک، ۱۴۰۰). بدین ترتیب که شخص در محیط کارش به علت عوامل درونی و بیرونی احساس فشار می‌کند و این فشار، پیوسته و چندباره بوده و سرانجام به احساس فرسودگی شغلی و میل به ترک شغل تبدیل می‌گردد.

در خصوص محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان بیان داشت که این پژوهش صرفاً در بازه زمانی پاییز ۱۴۰۴ و بر روی پرستاران بیمارستان‌های خصوصی شهر تبریز انجام شده است که تعمیم نتایج به کل پرستاران باید با احتیاط صورت گیرد. همچنین از دیگر محدودیت‌های پژوهش حاضر می‌توان به استفاده از روش کمی و پرسشنامه‌های خودگزارشی اشاره کرد که ممکن است با سوگیری پاسخ همراه باشد.

با توجه به شناسایی دو عامل اساسی تأثیرگذار در تمایل به ترک شغل پرستاران شاغل لازم است مداخلاتی در جهت اصلاح این عوامل صورت گیرد. از نظر کاربردی پیشنهاد می‌شود آموزش روش‌های مدیریت استرس، افزایش توانمندی تخصصی، تمرینات تنفس عمیق و روش‌های ذهن آگاهی نیز به عنوان یک متغیر محافظت کننده برای پرستاران باعث می‌شود، کارکنان بتوانند بهبود چشمگیری در حالت‌های خستگی عاطفی خود ببینند. گنجاندن آموزش‌های مرتبط با دوره‌های کنترل خشم، مدیریت استرس و نظایر آن در آموزش‌های مصوب شرکت پیشنهاد می‌گردد. و در نهایت پیشنهاد می‌شود؛ در پژوهش‌های دیگر از روش‌های نمونه‌گیری تصادفی بهره گرفته شود تا تعمیم نتایج با اطمینان بیشتری امکان پذیر باشد. پیشنهاد می‌شود در صورت امکان از روش‌های دیگر جمع‌آوری اطلاعات مانند مصاحبه و مشاهده استفاده شود، تا اطلاعات کامل‌تر و عینی‌تر به دست آید. همچنین برای مطالعات آتی توصیه می‌شود که پژوهشگران از الگوریتم‌های مختلف و متنوع دیگر که نتایج را قوام بخشیده و امکان مقایسه روشی را فراهم می‌کنند نیز بهره بگیرند.

منابع

- احمدی نیک، فاضل (۱۴۰۰)، بررسی تأثیر ابعاد هوش معنوی بر فرسودگی شغلی معلمان متوسطه شهرستان بهبهان، رویکردی نوین در علوم تربیتی، سال سوم، شماره ۳، ۴۸-۵۸
- حیدری، علیرضا، کاظمی، سکینه بیگم، کبیر، محمدجواد، خطیرنامنی، زهرا، بدخشان، عباس، لطفی، منصوره و معینی، سجاد (۱۴۰۲)، رابطه بین قصد ترک خدمت و حمایت سازمانی ادراک شده در پرستاران بیمارستان‌های شهر گرگان، مجله اطلاع رسانی پزشکی نوین، دوره ۹، شماره ۳، ۲۳۴-۲۴۵
- سپهوند، رضا، عارف‌نژاد، محسن، فتحی چگنی، فریبرز و سپهوند، مهدیه (۱۴۰۰)، رابطه قلدری در محل کار و رفتارهای انحرافی در محل کار با میانجیگری فرسودگی هیجانی، مجله روانشناسی، سال ۲۴، شماره ۴، ۴۱۷-۴۳۴

صادقی، امیر، محسنی فرد، جواد و پورالعجل، جلال (۱۳۹۶)، همبستگی فرهنگ سازمانی و تمایل به ترک خدمت پرستاران در مراکز آموزشی و درمانی دانشگاه علوم پزشکی همدان، فصلنامه مدیریت ارتقای سلامت، ۶ (۶)، ۳۷-۴۵

صادقی، مهدی، رجایی، ناهید، جعفری، گلستان، نسرين، راه نجات، محسن (۱۴۰۳)، بررسی تأثیر مداخلات ذهن آگاهانه بر خستگی عاطفی در پرستاران نظامی شاغل در بخش‌های ویژه در دوران پس از کرونا، علوم مراقبی نظامی، ۱۱ (۳)، ۱۵۲-۱۶۲

عارفی، صدیقه، سرخوش، سمانه و رثوفی، سمیرا (۱۳۹۸)، تبیین عوامل مؤثر بر ترک شغل از دیدگاه پرستاران: یک مطالعه کیفی، فصلنامه پژوهش‌های سلامت محور-سال پنجم، شماره ۱، ۱۲-۲۸

کریمی، محمدامین، حشمتی نبوی، فاطمه، عصارودی، عبدالقادر، اکرمی، رحیم و حیدریان میری، حمید (۱۴۰۳)، بررسی قصد ترک شغل پرستاران: یک مطالعه مقطعی، فصلنامه مدیریت پرستاری، دوره ۱۳، شماره ۳، ۷۷-۹۱

محمدزاده نوجه دهی، مریم، رفیعی، فروغ، اشقلی فراهانی، منصوره و بحرانی، ناصر (۱۳۹۳)، مقایسه تمایل به ترک خدمت پرستاران شاغل در بیمارستان‌های مجری و غیر مجری طرح تعالی سازمان. نشریه پرستاری ایران، ۲۷ (۸۸): ۴۶-۵۵

محمدی، سهیلا و خندان، عباس (۱۴۰۴)، پیش‌بینی ترک شغل و عوامل فردی و سازمانی مؤثر بر آن با استفاده از روش‌های یادگیری ماشین، مجله تحففات اقتصادی، ۶۰ (۲)، ۱۰۹۷-۱۰۵۴

میرزائی، وحید، داوودی، سکینه داودی، نادى مقدم، صحرا و بهرامی، مهدی (۱۴۰۲)، رابطه سرمایه روان‌شناختی با تمایل به ترک شغل با توجه به نقش واسطه مالکیت روان‌شناختی پیشگیرانه و ترویجی و نقش تعدیل کننده سابقه خدمت در پرستاران، مجله دانشکده پزشکی دانشگاه علوم پزشکی مشهد، دوره ۶۶، شماره ۴، ۸۷۱-۸۵۳

میرعرب رضی، رضا، عزیزی شمامی، مصطفی و گرایلی، فرخنده (۱۳۹۸)، بررسی رابطه دانش مدیریت کلاس درس و خستگی عاطفی با نقش تعدیل گری خلاقیت تدریس پژوهی، دوره ۷، شماره ۳، ۱۵۷-۱۴۱

میرلوحیان، ثمره السادات، قمرانی، امیر (۱۳۹۵)، رابطه بار روانی و احساس خستگی مادران با میزان مشکلات رفتاری کودکان اوتیسم. مجله مطالعات ناتوانی. ۶ (۱۲)، ۴۹-۵۵.

Arens, A. K., & Morin, A. J. (2016). Relations between teachers' emotional exhaustion and students' educational outcomes. *Journal of Educational Psychology*, 108(6), 800-813

Bae SH. (2022). Noneconomic and economic impacts of nurse turnover in hospitals: A systmatic review. *International Nursing Review*. 69(3):392-404. <https://doi.org/10.1111/inr.12769>

Elpidorou, A. (2018). The bored mind is a guiding mind: Toward a regulatory theory of boredom. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 17, 455-484. <https://doi.org/10.1007/s11097-017-9515-1>

Fahlman, S. A., Mercer-Lynn, K. B., Flora, D. B., & Eastwood, J. D. (2013). Development and Validation of the Multidimensional State Boredom Scale. *Assessment*, 20(1): 68-85.

Falatah R.(2021). The impact of the Coronavirus Disease (COVID-19) pandemic on Nurses' turnoverintention: an integrative review. *Nurs Rep*. <https://doi.org/10.3390/nursrep11040075>

Fasbender U, Van der Heijden BIJM, Grimshaw S. Job satisfaction, (2019). job stress and nurses' turnover intentions: the moderating roles of on-the-job and off-the-job embeddedness. *Journal of Advanced Nursing*. 2019;75(2):327–337. <https://doi.org/10.1111/jan.13842>

Gorter RC, Albrecht G, Hoogstraten J, Eijkman MA.(1999). Factorial validity of the Maslach burnout inventory— Dutch version (MBI-NL) among dentists. *J Organizl Behav*; 20)2(: 209-17. DOI: 10.1002/)SICI(1099- 1379)199903(20:2>209:AID-JOB984<3.0.CO;2-Y

Hemmings, B., Kay, R., & Sharp, J. G. (2019). The relationship between academic trait boredom, Learning approach and university achievement. *The Educational and, Developmental Psychologist*, 36(2): 41 -50

Kang HJ, Busser J.(2018) Impact of service climate and psychological capital on employee engagement: The role of organizational hierarchy. *International Journal of Hospitality Management*. 2018;75: 9-1. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2018.03.003>

Kim K S & Choi YG.(2015). A literature review of emotional labor and emotional labor strategies. *Univers J Manag*. 3 (7), 294-301. DOI: 10.13189/ujm.2015.030704

Kim TY, Leung K. (2007). Forming and Reacting to Overall Fairness: A Cross-Cultural Comparison. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*. 104(1): 83 –95. <https://doi.org/10.1016/j.obhdp.2007.01.004>

Lim, P.K., Koay, K.Y. and Chong, W.Y.(2021). The effects of abusive supervision, emotional exhaustion and organizational commitment on cyberloafing: a moderated-mediation examination. *Internet Research*, 31 (2), 497-518.

López-Cabarcos, M. Á., Lopez-Carballeira, A., & Ferro-Soto, C. (2021). How to moderate emotional exhaustion among public healthcare professionals?. *European Research on Management and Business Economics*, 27(2), 100140. <https://doi.org/10.1016/j.iedeen.2020.100140>

Martin, D. R., Winchitz, M. R., Knight, K., & Burrows, L. (2023). Managing Workplace Boredom: Employee Coping Strategies, Supervisor Communication, and Job Satisfaction. *Journal of Leadership & Organizational Studies*. <https://doi.org/10.1177/15480518231168209>

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual review of psychology*, 52, 397–422. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.397>

McDermid, F., Mannix, J., & Peters, K. (2020). Factors Contributing to High Turnover Rates of Emergency Nurses: A Review of the Literature. *Australian Critical Care*, 33(4), 390-396

Ohlmeier, S., Finkielstein, M., & Pfaff, H. (2020). Why we are bored: Towards a sociological approach to boredom. *Sociological Spectrum*, 40(3), 208-225. <https://doi.org/10.1080/02732173.2020.1753134>

Ozerk G. (2020). Academic Boredom: An Underestimated Challenge in Schools International Electronic. *Journal of Elementary Education*, 13(1): 117-125.

Qin, W. (2022). EFL teachers' immediacy and professional commitment on students' boredom: a review of literature. *Frontiers in Psychology*, 12, 6530. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.808311>

Schaufeli WB VDD.(1993). The construct validity of two burnout measures. *J Organiz Behav.*; 14)7(: 631-47. URL: <https://lirias.kuleuven.be/1609267?limo=0>

Sousa, T., & Neves, P. (2021). Two tales of rumination and burnout: Examining the effects of boredom and overload. *Applied Psychology*, 70(3), 1018-1044. <https://doi.org/10.1111/apps.12257>

Tabachnick, B., & Fidell, L. (2007). *Using Multivariate Statistics*. 5th ed. Boston, US: Pearson Education Inc.

Tadesse, B., Dechasa, A., Ayana, M., & Tura, M. R. (2023). Intention to Leave Nursing Profession and Its Associated Factors Among Nurses: A Facility Based Cross-Sectional Study. *INQUIRY: The Journal of Health Care Organization, Provision, and Financing*. <https://doi.org/10.1177/00469580231200602>

Teng, M., Hassan, Z., Kasa, M., Nor, N. N. M., Bandar, N. F. A., & Ahmad, R. (2020). Mediating role of boredom in the workplace on turnover intention: A proposed framework. *Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, 10(12), 924-938. <https://doi.org/10.6007/IJARBS/v10-i12/8385>

Thomassen LH. (2010). A guide for the perplexed. A&C Black. Amazon.

Van Tilburg, W. A. P., Igou, E. R., & Sedikides, C. (2013). In search of meaningfulness: Nostalgia as an antidote to boredom. *Emotion*, 13(3): 450–461.

Watt, J. D. (2022). The Effect of Boredom Proneness on Job Satisfaction: An Empirical Analysis. *SIS Journal of Projective Psychology & Mental Health*, 29(1).29-38 <https://www.proquest.com/openview/w/039b138a41877cad60ce41e3aa85896f/1?pqorigsite=gscholar&cbl=29082>

Weiss, H.M., & Cropanzano, R. Affective events theory: a theoretical discussion of the structure,

causes and consequences of affective experiences at work”, in Staw, B.M. and Cummings, L.L. (Eds), *Research in Organizational Behavior*, JAI Press, Greenwich, CT,pp. (1996), 1-74

Wu F, Lao Y, Feng Y, Zhu J, Zhang Y, Li L. (2024) Worldwide prevalence and associated factors of nursing staff turnover: A systematic review and meta-analysis. *Nursing Open.*;11(1):e2097. <https://doi.org/10.1002/nop2.2097>

Yamaguchi Y, Inoue T, Harada H, Oike M.(2016). Job control, work-family balance and nurses' intention to leave their profession and organization: A comparative crosssectional survey. *International Journal of Nursing Studies*, 64: 52-62.

Zaccoletti, S., Altoe, G., & Mason, L. (2020). Enjoyment, anxiety and boredom, and their control-value antecedents as predictors of reading comprehension. *Learning and Individual Differences*, (79): 101869.

پیش بینی انگیزش تحصیلی بر اساس استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در دانش آموزان مقطع متوسطه شهر شیراز

معصومه اسماعیلی

گروه روانشناسی. دانشگاه پیام نور. تهران. ایران
m.esmaeilii2022@pnu.ac.ir

ام البنین حیدری

کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی
parsagolm@gmail.com

چکیده

پژوهش حاضر با هدف پیش بینی انگیزش تحصیلی بر اساس استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در دانش آموزان انجام شد. این تحقیق از نظر هدف کاربردی و از نظر روش، توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری شامل تمامی دانش آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهر شیراز در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود که تعداد آنها حدود ۲۲۵۰۰ نفر می باشد و حجم نمونه بر اساس جدول مورگان ۳۸۴ نفر به روش نمونه گیری طبقه ای تعیین شد. برای گردآوری داده ها از دو پرسشنامه انگیزش تحصیلی والرند و همکاران (۱۹۹۲) و پرسشنامه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی پنتریچ و دیگرورت (۱۹۹۰) استفاده شد. داده ها با استفاده از نرم افزارهای SPSS و از طریق آمار توصیفی و استنباطی شامل ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون تجزیه و تحلیل شد. یافته ها نشان داد راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با انگیزش تحصیلی دانش آموزان رابطه مثبت معنادار دارند ($\beta=0.44$, $p<0.001$). این نتایج نشان دهنده اهمیت مهارت های یادگیری خودتنظیمی در ارتقای انگیزش تحصیلی دانش آموزان و ضرورت توجه مدارس به پرورش این مهارت هاست.

کلمات کلیدی: انگیزش تحصیلی، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، دانش آموزان مقطع متوسطه+

۱. مقدمه

انگیزش^۱ در تعلیم و تربیت و نقش آن در پیشرفت تحصیلی از دیرباز مورد توجه روان شناسان بوده است. امروزه ایجاد انگیزه به عنوان عاملی جهت دهنده به فعالیت های آنان بیش از پیش مورد توجه مسئولان است (۱). روان شناسان ضرورت توجه به انگیزش در تعلیم و تربیت را به علت ارتباط موثر آن با یادگیری، کسب مهارت ها، راهبردها و رفتارها متذکر شده اند و یکی از سازه های اولیه ای که برای تبیین آن ارائه کرده اند، انگیزش پیشرفت تحصیلی است (۲). سازه انگیزش تحصیلی^۲ در مدرسه به رفتارهایی که به یادگیری و پیشرفت منجر می شود اطلاق می شود (۳). بین سنین مختلف، نوجوانی^۳ دوره ای است که انسان ویژگی های شخصیتی و منحصر به فرد را کسب می نماید. دوره ی نوجوانی را نمی توان به سنین خاصی محدود دانست. به عقیده استانی هال، رشد و تکامل آدمی از تغییرات عوامل فیزیولوژیک متأثر می شود و این عوامل بطور موروثی، با کشش ها و غریزه ها مسیر رشد و تکامل و نحوه رفتار آدمیان را معین می کنند (۴). نوجوانی یک دوره بحرانی در زندگی است. الگوهای رفتاری مهم که می توانند بر سراسر زندگی فرد تأثیر بگذارند در این دوران شکل می گیرند (۵).

راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، شامل فرآیندهایی همچون تعیین اهداف، برنامه ریزی، نظارت بر پیشرفت و ارزیابی عملکرد است که با انگیزش تحصیلی رابطه دارد. ینتریچ (۶)، مدلی از یادگیری خودتنظیمی که در برگرفته اغلب راهبردهای مشخص شده توسط زیمرمن و پونز بود را ارائه نمود. مدل ینتریچ از یادگیری خودتنظیمی شامل سه دسته کلی از راهبردها است که عبارتند از: الف- راهبردهای شناختی یادگیری. ب- راهبردهای یادگیری خودنظم دهی و فراشناخت. ج- راهبردهای مدیریت منابع. راهبردهای شناختی : راهبردهای شناختی، رفتارها و افکاری هستند که فرایند یادگیری را تحت تأثیر قرار می دهند. به گونه ای که اطلاعات بتوانند به طور موثرتری در حافظه به خاطر آورده شوند. راهبردهای شناختی را به سه مقوله راهبردهای تکرار و مرور، بسط و گسترش و سازماندهی تقسیم میکند. راهبردهای یادگیری خودنظم دهی و فراشناخت : اصطلاح فراشناخت به دانش ما درباره فرایندهای شناختی خودمان و چگونگی استفاده بهینه از آنها برای رسیدن به اهداف یادگیری گفته می شود. همچنین، راهبردهای فرا شناختی عملکردهای اجرایی هستند که به منظور برنامه ریزی و تفکر در مورد فرایند یادگیری صورت می گیرد و هدف از آن هدایت، کنترل و ارزیابی یادگیری به وسیله شخص یادگیرنده است. ینتریچ (۶) معتقد است دانش فراشناخت به دانش آموزان در مورد خودشان، تکالیف و راهبردهای مختلف محدود می شود، اما خودتنظیمی به هدایت، کنترل و تنظیم رفتارهای بالفعل و فعالیت های شناختی اشاره دارد. و راهبردهای مدیریت منابع : این راهبردها مربوط به روشهایی است که دانش آموزان به منظور مدیریت و کنترل محیطشان مورد استفاده قرار میدهند. این راهبردها در اداره کردن محیط و منابع موجود به دانش آموزان کمک میکند. راهبردهای مدیریت منابع را شامل برنامه ریزی زمان موجود برای مطالعه و سازماندهی زمان برای سایر فعالیتهای زندگی فرد، فراهم آوردن یک محیط فارغ از عوامل منحرف کننده، مدیریت شغلی از نظر تلاش، گفتگو با خود، خود تقویتی و جستجوی کمک از دیگران می باشد. نوجوانانی که مهارت های خودتنظیمی قوی دارند، می توانند توانمندی های خود را به طور مؤثر در یادگیری به کار گیرند و اهداف تحصیلی خود را دنبال کنند (۷). در نتیجه، این راهبردها انگیزش تحصیلی را تقویت می کنند و موجب می شوند دانش آموزان از فرصت های یادگیری بهتر بهره برداری کنند. بنابراین، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی به طور مستقیم با انگیزش تحصیلی رابطه دارند، همچنانکه جلیل زاده و زارعی (۸) در پژوهشی با عنوان اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر انگیزش تحصیلی و اضطراب امتحان در دانش آموزان به این نتیجه رسیدند که آموزش راهبردهای خودتنظیمی باعث افزایش انگیزش در دانش آموزان می شود. با عنایت به مطالب ارائه شده و با توجه به کاهش انگیزش تحصیلی و انگیزش پیشرفت به ویژه در

¹ motivation

² educational motivation

³ adolescence

جامعه دانش‌آموزی، شناخت عوامل روان‌شناختی مؤثر بر انگیزش تحصیلی و در نتیجه افزایش عملکرد تحصیلی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است تا بدینوسیله به دلیل خلاء پژوهشی و کمبود پژوهش‌هایی در این زمینه خصوصاً بر روی نوجوانان بتوان قدمی هرچند کوچک در جهت توسعه و پیشرفت علم و کمک به جامعه دانش‌آموزی در جهت افزایش یادگیری خودتنظیمی و اینکه بتوانند نوجوانان به سلامت از این دوره بحرانی عبور نموده و در نتیجه انگیزه پیشرفت در آنان افزایش یابد و به عملکرد تحصیلی بالایی ارتقا یابند. بنابراین، هدف اصلی در این پژوهش پی بردن به رابطه انگیزش تحصیلی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در دانش‌آموزان نوجوان است. به عبارت دیگر پژوهشگر به دنبال پاسخگویی به این سؤال است که آیا بین راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد؟

۲. روش

تحقیق حاضر بر مبنای هدف، کاربردی و بر مبنای ماهیت و روش نیز این تحقیق را می‌توان در گروه تحقیقات توصیفی از نوع همبستگی قرار داد. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهر شیراز در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ است؛ که تعداد آن‌ها حدود ۲۲۵۰۰ می‌باشد. فرایند نمونه‌گیری در این پژوهش به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای انجام گردید که شامل تقسیم جامعه آماری به طبقات مختلف (مانند نوع مدرسه یا منطقه جغرافیایی)، تعیین حجم نمونه از هر طبقه به‌طور تناسبی، سپس نمونه‌گیری تصادفی از هر طبقه بود؛ که در نهایت با توجه به حجم جامعه و با استفاده از جدول مورگان ۳۸۴ نفر به عنوان حجم نمونه انتخاب شدند. در این پژوهش از ۲ ابزار استفاده شد:

۱- پرسشنامه انگیزش تحصیلی

پرسشنامه انگیزش تحصیلی والرند (۱۹۹۲) که بر مبنای نظریه خودتعیین‌کنندگی دسی و ریان طراحی شده، می‌باشد. این ابزار شامل ۲۸ پرسش می‌باشد و سه بعد انگیزش درونی (سوالات: ۲، ۴، ۶، ۹، ۱۱، ۱۳، ۱۶، ۱۸، ۲۰، ۲۳، ۲۵، ۲۷) انگیزش بیرونی (سوالات: ۱، ۳، ۷، ۸، ۱۰، ۱۴، ۱۵، ۱۷، ۲۱، ۲۲، ۲۴، ۲۸) و بی انگیزشی (سوالات: ۵، ۱۲، ۱۹، ۲۶) را می‌سنجد. پاسخ این عبارات در مقیاس ۵ حالتی لیکرت تنظیم شده و از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) متغیر است و نمره‌ی بالاتر در هر بعد، بیانگر کاربرد بیشتر آن بعد در فرد است. بررسی‌های به عمل آمده، توسط رابرت والرند و همکاران (۱۹۹۲)، نشان می‌دهد که روایی و پایایی نمونه انگلیسی مقیاس انگیزش تحصیلی (AMS)، بر روی دانش‌آموزان دبیرستانی و نیز دانشجویان کانادایی، مورد تأیید قرار گرفته است. در پژوهش بحرانی (۹) ضریب آلفای محاسبه شده برای کل پرسشنامه ۲۸ پرسش معادل ۰/۸۸ بوده است. افزون بر این تحلیل عوامل مقیاس انگیزش تحصیلی، توانست ابعاد سه گانه انگیزش درونی، انگیزش بیرونی و بی انگیزشی را با ارزش ویژه بالاتر از یک نمودار سازد. بدین ترتیب روایی و پایایی آن مورد تأیید قرار گرفت.

۲- پرسشنامه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی^۴

این پرسشنامه توسط پینتریچ و دیگروت^۵ (۱۹۹۰) ساخته شده است. پرسشنامه راهبردهای یادگیری خودتنظیمی توسط پینتریچ و دیگروت ساخته شده است. این پرسشنامه با ۴۷ عبارت در دو بخش باورهای انگیزشی و راهبردهای یادگیری خودتنظیمی (راهبردهای شناختی و فراشناختی) تنظیم شده است. خرده مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی شامل ۲۲ عبارت بوده و سه وجه از خودتنظیمی تحصیلی یعنی راهبردهای شناختی، راهبردهای فراشناختی و مدیریت منابع را می‌سنجد.

^۴ Self-regulatory learning Questionnaire

^۵ Pintrich & DeGroot

راهبردهای شناختی ۱۳ عبارت را به خود اختصاص داده است. راهبردهای شناختی: تکرار و مرور: عبارات ۲۹-۳۷-۴۴، بسط شامل یادداشت برداری: ۳۴، خلاصه نویسی: ۳۱-۴۵، سازماندهی ۲۶-۲۷-۳۹-۴۲-۴۷، درک مطلب: ۳۲-۳۳ راهبردهای فراشناختی و مدیریت منابع ۹ عبارت مقیاس را به شرح زیر شامل می شود: برنامه ریزی: ۳۸-۴۶، نظارت و کنترل: ۲۸-۳۵-۴۱-۴۳، نظم دهی (تلاش و پشتکار): ۳۰-۳۶، فعالیت نظم دهی: ۴۰ بخش باورهای انگیزشی ۲۵ عبارت مقیاس را دربر گرفته و شامل موارد زیر است: خودکارآمدی: ۲۲-۲۱-۱۹-۱۴-۱۲-۱۰-۹-۶-۲، جهت گیری هدف: ۱-۴-۱۱-۱۶-۲۴، ارزشگذاری درونی ۵-۸-۱۷-۲۰ واضطراب امتحان: ۳-۷-۱۳-۱۵-۱۸-۲۳-۲۵. پینتریج و در گروت (۱۹۹۰) در بررسی روایی این پرسشنامه با استفاده از روش تحلیل برای مقیاس باورهای انگیزشی سه عامل خودکارآمدی، ارزشگذاری درونی و اضطراب امتحان و برای مقیاس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی دو عامل استفاده از راهبردهای شناختی و استفاده از راهبردهای فراشناختی و مدیریت منابع را به دست آوردند. ضرایب پایایی خرده مقیاس های خودکارآمدی، ارزشگذاری درونی و اضطراب امتحان، استفاده از راهبردهای شناختی و فراشناختی را با روش آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۹ و ۰/۸۷ و ۰/۷۵ و ۰/۸۳ و ۰/۷۴ تعیین کردند. موسوی نژاد (۱۳۷۶) برای بررسی روایی این پرسشنامه از روش روایی محتوایی و تحلیل عاملی استفاده کرد. برای تعیین پایایی راهبردهای شناختی سطح پایین، سطح بالا و خودنظم دهی فراشناختی ضرایب آلفای ۰/۹۸ و ۰/۷۹ و ۰/۸۴ را استخراج کرد.

در این پژوهش برای تجزیه و تحلیل داده ها از شاخص آماری توصیفی (میانگین، انحراف استاندارد، کجی و کشیدگی) و از آمار استنباطی (ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون) برای بررسی روابط بین متغیرهای پژوهش و آزمون فرضیه ها از استفاده شد.

۳. یافته ها

در این پژوهش پیش بینی انگیزش تحصیلی بر اساس استفاده از راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در دانش آموزان مقطع متوسطه شهر شیراز مورد بررسی قرار گرفته است که برای بررسی این موضوع از ضریب همبستگی و رگرسیون استفاده شده است.

در بکار گیری روش آماری، ابتدا با استفاده از آزمون آماری کولموگروف اسمیرنوف نرمال بودن داده ها مورد آزمون قرار گرفت تا نوع روش آماری (پارامتری، غیر پارامتری) که باید استفاده شود مشخص می شود و در صورت نرمال بودن داده ها یکی از مهم ترین پیش فرض های آزمون های پارامتریک برقرار هست.

آزمون کولموگروف اسمیرنوف تک نمونه ای (آزمون نرمال بودن داده ها)

H_0 = داده ها از جامعه نرمال آمده است
 H_1 = داده ها از جامعه نرمال نیامده است
 $H_0 = P > 0.05$
 $H_1 = P < 0.05$

جدول ۱. آزمون کولموگروف اسمیرنوف تک نمونه ای

شاخص آماری	مقیاس	Z	sig
انگیزش درونی		۰/۶۸	۰/۱۸
انگیزش بیرونی		۱/۰۰	۰/۴۴
بی انگیزشی		۰/۵۷	۰/۲۹
راهبرد شناختی		۰/۶۴	۰/۴۵
راهبرد فراشناختی		۱/۲۲	۰/۳۹

با توجه به نتایج جدول ۱ و سطوح معناداری به دست آمده هر یک از متغیرهای پژوهش که بزرگتر از ۰/۰۵ است، داده‌های تمام متغیرها نرمال است و برای آزمون هریک از متغیرها می‌توان از آزمون‌های پارامتریک استفاده کرد. همه مقیاس‌ها در پژوهش حاضر از کجی و کشیدگی کمتر از ۱۲۱ برخوردار بودند؛ این نشان از آن دارد که نیازی به تبدیل داده‌ها در نمونه مورد مطالعه نمی‌باشد.

جدول ۲. کجی کشیدگی برای مقیاس‌ها

مقیاس‌ها	کجی	خطای استاندارد کجی	کشیدگی	خطای استاندارد کشیدگی
انگیزش درونی	۰/۲۱۲	۰/۳۴۱	-۱/۴۵	۰/۳۷۸
انگیزش بیرونی	۰/۵۱۹	۰/۵۲۳	۰/۹۵	۰/۲۲۷
راهبردهای یادگیری	۰/۵۴۳	۰/۲۶۲	-۰/۲۳۳	۰/۴۲۸

یکی مفروضات رگرسیون عدم وجود اثر هم خطی بین متغیرهای مستقل می‌باشد. شاخص‌های تحمل واریانس و تورم واریانس را چک می‌کنند. در Spss این گزینه‌ها با نام تلورانس و VIF تعریف شده‌اند. مقدار شاخص تلورانس بین صفر و یک است. به ازای هر متغیر مستقل یک مقدار برای این شاخص وجود دارد، اگر مقدار این شاخص به یک نزدیک باشد نشان از این است که این متغیر با بقیه‌ی متغیرهای مستقل اثر هم خطی ندارد و اگر به صفر نزدیک باشد عکس این حالت را نشان می‌دهد. هم‌چنین شاخص VIF نیز در صورتی نشان از تائید عدم وجود اثر هم خطی بین متغیرهای مستقل را نشان می‌دهد که مقداری کمتر از ۲ اختیار کند.

جدول ۳. شاخص تحمل واریانس و عامل تورم واریانس

شاخص‌های هم خطی چندگانه		
متغیرهای پیش‌بین	تلورانس	VIF
انگیزش درونی	۰/۶۳	۱/۳۳
انگیزش بیرونی	۰/۵۴	۱/۴۲
راهبردهای یادگیری	۰/۷۱	۱/۱۳

همان‌طور که مشاهده می‌شود تمامی اعداد نشان از عدم وجود اثر هم خطی شدید بین متغیرهای پیش‌بین می‌باشد.

فرضیه اصلی: راهبردهای یادگیری خودتنظیمی قادر به پیش بینی انگیزش تحصیلی در دانش آموزان مقطع متوسطه شهر شیراز می‌باشند.

برای بررسی این فرضیه ابتدا از روش ضریب همبستگی پیرسون و سپس از تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده شد.

جدول ۴. ماتریس همبستگی بین مولفه های انگیزش تحصیلی با راهبردهای یادگیری خودتنظیمی

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵
۱- انگیزش درونی	۱				
۲- انگیزش بیرونی	**۰/۷۱۵	۱			
۳- بی انگیزشی	۰/۱۰۱	۰/۱۰۶	۱		
۴- راهبردهای شناختی	**۰/۷۰	**۰/۷۰۵	**۰/۸۹۰	۱	
۵- راهبردهای فراشناختی	**۰/۴۷۵	**۰/۵۹۲	۰/۰۹۵	**۰/۴۸۵	۱

** نشان دهنده معناداری در سطح ۰/۰۱ * نشان دهنده معناداری در سطح ۰/۰۵

در جدول ۴، همبستگی بین مولفه های انگیزش تحصیلی با راهبردهای یادگیری خودتنظیمی نشان داده شده است. با توجه به نتایج، بیشترین همبستگی بین انگیزش درونی و بیرونی و راهبردهای فراشناختی به صورت مثبت و معنادار در سطح $0.001 < \alpha$ مشاهده می شود ($r = 0.70$). بعد از آن انگیزش بیرونی و راهبردهای فراشناختی رابطه مثبت و معناداری را در سطح $0.001 < \alpha$ نشان می دهد ($r = 0.592$). بنابراین فرضیه اصلی پژوهش تایید می گردد. با توجه به معنادار بودن ضریب همبستگی بین انگیزش تحصیلی با راهبردهای یادگیری خودتنظیمی، جهت بررسی میزان پیش بینی انگیزش تحصیلی دانش آموزان بر اساس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی از رگرسیون استفاده شد.

جدول ۵. نتایج رگرسیون پیش بینی انگیزش درونی دانش آموزان بر اساس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی

الگو	مجموع مجزورات	درجه آزادی	میانگین مجزورات	R	R ²	R ² _{adj}	F	sig
رگرسیون	۶۰۶۵/۸۷	۲	۳۰۳۲/۹۳	۰/۷۲۳	۰/۵۲۲	۰/۵۲۰	۱۹۶/۷۶	۰/۰۰۰
باقیمانده	۵۵۴۹/۰۲	۳۶۰	۱۵/۴۱					
کل	۱۱۶۱۴/۸۹	۳۶۲						

همان طور که در جدول مشاهده می شود مقدار Sig کمتر از ۰/۰۱ شده است و نشان از معنی دار بودن الگو رگرسیون می باشد، یعنی حداقل یکی از متغیرهای پیش بین بر متغیر ملاک تأثیر معنادار دارد. شاخص R² (ضریب تعیین چندگانه): این شاخص مشخص می کند که چند درصد از تغییرات متغیر ملاک توسط متغیرهای پیش بین تبیین می شوند به عبارت دیگر متغیرهای پیش بین چند درصد توانایی برازش متغیر وابسته را دارند. در این پژوهش مقدار R² برابر ۰/۵۲ شده است به این معنا که راهبردهای تنظیم هیجان ۵۲ درصد توانایی پیش بینی انگیزش درونی را دارند. شاخص R²_{adj} (ضریب تعیین تصحیح شده): این شاخص توانایی پیش بینی متغیر وابسته را توسط متغیرهای پیش بین در جامعه بررسی می کند در واقع با کمی تعدیل، نمونه را به تمام جامعه بسط می دهد. مقدار این ضریب در این پژوهش ۰/۵۲ شده است، به عبارت دیگر راهبردهای شناختی و فراشناختی در مجموع ۵۲ درصد توانایی پیش بینی انگیزش درونی را دارند. با توجه به معنادار بودن کل الگو اکنون باید بررسی کرد که کدام یکی از ضرایب صفر نیست و یا به عبارت دیگر کدام متغیر یا متغیرها تأثیر معنادار در الگو دارند. به این منظور از آزمون t استفاده می شود.

جدول ۶. ضرایب استاندارد، غیراستاندارد و آماره تی متغیرهای وارد شده در معادله رگرسیون

متغیر پیش‌بین	ضرایب رگرسیون		T آماره	sig	سطح معناداری مورد نظر
	استاندارد نشده	استاندارد شده			
مقدار ثابت	۱/۲۳	۱/۸۳	۷/۷۰	۰/۶۷۶	۰/۰۱
راهبردهای شناختی	۰/۶۷۵	۰/۶۱۷	۱۵/۳۵	۰/۰۰۰	۰/۰۱
راهبردهای فراشناختی	۰/۲۹۱	۰/۱۹۷	۴/۸۹	۰/۰۰۰	۰/۰۱

همان‌طور که نتایج جدول نشان داد راهبردهای شناختی با ضریب بتای ۰/۶۱ به صورت مثبت، راهبردهای فراشناختی با ضریب بتای ۰/۱۹، به صورت مثبت توانستند انگیزش درونی را در دانش‌آموزان مقطع متوسطه شهر شیراز پیش‌بینی کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف پیش‌بینی انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان بر اساس راهبردهای یادگیری خودتنظیمی در دانش‌آموزان مقطعه متوسطه دوم انجام شد. نتایج نشان داد راهبردهای یادگیری خودتنظیمی با انگیزش تحصیلی در دانش‌آموزان رابطه معناداری دارد. به این معنا که هرچه دانش‌آموزان از راهبردهای شناختی و فراشناختی مانند مرور، سازماندهی، بسط معنایی، برنامه‌ریزی و خودنظارتی بیشتر بهره‌مند شوند، انگیزه تحصیلی درونی و بیرونی آنان نیز افزایش می‌یابد. استفاده از این راهبردها علاوه بر ارتقای کیفیت یادگیری، حس خودکارآمدی و اعتمادبه‌نفس تحصیلی دانش‌آموزان را تقویت می‌کند و این امر به شکل مستقیم انگیزش آنان را در مسیر یادگیری پایدارتر می‌سازد. نتایج تحقیقات متعددی این یافته از تحقیق حاضر را مورد تایید قرار می‌دهند. برای نمونه، مهقانی جمال‌الدین و جنابادی (۱۰) دریافتند که آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر انگیزه پیشرفت تحصیلی و خودتنظیمی دانش‌آموزان تأثیر مثبت دارد. همچنین جلیل‌زاده و زارعی (۸) نشان دادند که به‌کارگیری این راهبردها موجب افزایش انگیزش تحصیلی (درونی و بیرونی) و کاهش بی‌انگیزگی در دانش‌آموزان می‌شود. یافته‌های تمنایی فر و همکاران (۱۱) نیز حاکی از آن بود که راهبردهای خودتنظیمی همراه با مؤلفه‌های خودکارآمدی و کاهش اضطراب امتحان، توان پیش‌بینی پیشرفت تحصیلی و انگیزش یادگیری را دارند. در همین راستا، ملکیان و همکاران (۱۲) بیان کردند که راهبردهای شناختی و فراشناختی همچون مرور، سازماندهی و کنترل و نظارت، نقش معناداری در افزایش انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان دارند. در پژوهش‌های خارجی نیز، نتایج برگر و کارابینک (۱۳) و ریچاردسون و همکاران (۱۴) نشان دادند که استفاده موفق از راهبردهای خودتنظیمی موجب افزایش باورهای خودکارآمدی و انگیزش می‌شود. همچنین لورنو و همکاران (۱۵) تأکید کرد که این راهبردها در پیش‌بینی موفقیت و انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان نقش کلیدی ایفا می‌کنند.

در تحلیل این یافته‌ها می‌توان گفت راهبردهای یادگیری خودتنظیمی از طریق ارتقای مهارت‌های برنامه‌ریزی، مدیریت زمان، خودنظارتی و تنظیم هیجانات، انگیزه درونی دانش‌آموزان را برای تلاش بیشتر در یادگیری تقویت می‌کنند. این راهبردها همچنین

با ایجاد احساس کنترل و شایستگی، انگیزه بیرونی را نیز بهبود می‌بخشند و در نتیجه دانش‌آموزان را به درگیری فعال در فرآیند یادگیری سوق می‌دهند. همسویی پژوهش‌های داخلی و خارجی نشان می‌دهد که خودتنظیمی یادگیری نه تنها به بهبود عملکرد تحصیلی، بلکه به افزایش سطح انگیزش تحصیلی منجر می‌شود. بنابراین، تأیید فرضیه حاضر اهمیت توسعه و آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی را در مدارس دوچندان می‌سازد تا از طریق آن، انگیزه تحصیلی دانش‌آموزان ارتقا یابد.

از محدودیتهای پژوهش حاضر این است که پژوهش حاضر تنها بر روی گروهی از دانش‌آموزان در یک محدوده جغرافیایی مشخص انجام شده است، بنابراین تعمیم نتایج به سایر شهرها، مناطق یا مقاطع تحصیلی باید با احتیاط صورت گیرد. همچنین جمع‌آوری داده‌ها از طریق پرسشنامه‌های خودگزارشی انجام شد که احتمال وجود سوگیری پاسخ‌دهندگان، عدم دقت یا تمایل به پاسخ‌های اجتماعی پسندیده را افزایش می‌دهد. با توجه به نتایج پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود در مدارس دوره‌های آموزشی ویژه‌ای برای پرورش مهارت‌های خودتنظیمی (مانند مدیریت زمان، هدف‌گذاری، کنترل هیجان و خودنظارتی) برگزار شود و این آموزش‌ها در قالب فعالیت‌های کلاسی، مشاوره فردی یا گروهی ارائه گردد. همچنین پیشنهاد می‌شود معلمان در فرآیند تدریس خود از روش‌های فعال یاددهی - یادگیری استفاده کنند و دانش‌آموزان را به استفاده از راهبردهای خودتنظیمی مانند خلاصه‌نویسی، مرور منظم، خودآزمایی، طرح سؤال و برنامه‌ریزی درسی تشویق نمایند. طراحی بسته‌های آموزشی یا نرم‌افزارهای کمک‌آموزشی در این زمینه نیز می‌تواند به ارتقای انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان کمک شایانی کند.

منابع

- [1] - درخشان هوره، خدیجه. (۱۳۹۷). راهبردی نو در یادگیری، *مجله تکنولوژی آموزشی*، سال دوم، شماره بیست و ششم، صص ۲۷-۳۸.
- [2]- Tella A. (2020). The impact of motivation on student's academic achievement and learning outcomes in mathematics among secondary school students in Nigeria. *Eurasia Journal of Mathematics, Science& Technology Education*; 3(2): 149-156.
- [3]- بیابانگرد، اسماعیل. (۱۴۰۰). *روش‌های افزایش عزت نفس در کودکان و نوجوانان*. تهران، نشر انجمن اولیا و مربیان جمهوری اسلامی ایران.
- [4]- اسعدی، سمانه؛ امیری، شعله؛ مولوی، حسین و باقری توع پرست، خسرو. (۱۳۹۶). معرفی مفهوم خود در روانشناسی و کاربردهای آموزشی آن. *رویکردهای نوین آموزشی*، ۸(۲)، ۱-۲۸.
- [5]- Peplau, L. A.; & Perlman, D. (1982). *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy*, New York: Wiley.
- [6]- Pintrich, P., R. & De Groot, E., V. (2010). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- [7]- Pintrich, PR Degroot, EV. (1990). Motivational. *Journal of educational psychology*; 82(1): 33-40.

- [8]- جلیل زاده، حکیمه و زارعی، حیدرعلی. (۱۳۹۷). اثربخشی آموزش راهبردهای خودتنظیمی بر انگیزش تحصیلی و اضطراب امتحان در دانش آموزان. *فصلنامه علمی آموزش و ارزشیابی*، ۱۱(۴۲)، ۱۳-۳۶.
- [9]- بحرانی، محمود. (۱۳۸۴). مطالعه انگیزش تحصیلی دانش آموزان متوسطه استان فارس و عوامل همبسته با آن. *مجله علوم اجتماعی و انسانی شیراز* (ویژه نامه علوم تربیتی). دوره ۲۲. شماره ۴. ۱۰۴-۱۱۵.
- [10]- مهقانی جمال الدین، مسعود و جنابادی، حسین. (۱۳۹۹). اثربخشی آموزش راهبردهای یادگیری خودتنظیمی بر انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارای اختلال یادگیری. *راهبردهای شناختی در یادگیری*، ۷(۱۲)، ۱-۱۵.
- [11]- تمنائی فر، محمدرضا و اربابی قهرودی، فاطمه. (۱۴۰۱). رابطه خودتنظیمی و خودکارآمدی با سرزندگی تحصیلی دانش آموزان: نقش واسطه‌ای تاب‌آوری تحصیلی. *مطالعات روانشناسی تربیتی*. ۱۹(۴۸)، ۳۹-۶۱.
- [12]- ملکیان، فرامرز؛ نریمانی، مریم و صاحب جمعی، ساغر. (۱۳۹۵). نقش راهبردهای شناختی و فراشناختی در انگیزه پیشرفت فراگیران نظام آموزشی مبتنی بر فناوری اطلاعات و ارتباطات. *پژوهش در برنامه ریزی درسی (دانش و پژوهش در علوم تربیتی-برنامه ریزی درسی)*، ۷(۲۵)، ۲۱-۳۸.
- [13]- Berger, J. & Karabenick, S. (2013). Motivation and student's use of learning strategies: Evidence of unidirectional effects in mathematics classrooms. *Learning and Instruction*, 41(5), 1-13.
- [14]- Lourenço, A., Paiva, M. O., & Valente, S. (2025). Strategies That Transform: Self-Regulation and Volitional Control as Keys to Academic Achievement. *Social Sciences*, 14(5), 285
- [15]- Richardson, Michelle, Charles Abraham, and Rod Bond. 2012. Psychological correlates of university students' academic performance: A systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin* 138: 353-87

بررسی اثربخشی آموزش مبتنی بر گیمیفیکیشن بر نشاط و انگیزش تحصیلی دانش آموزان پایه ششم ابتدایی شهرستان بم

فریبا درتاج

استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

f.dortaj@pnu.ac.ir

سعیده کمالی

۲- دانشجوی کارشناسی ارشد علوم تربیتی گرایش تاریخ و فلسفه آموزش و پرورش، دانشگاه پیام نور، کرمان، ایران.

mohammadebrahimabadi0935@gmail.com

چکیده

این پژوهش با هدف بررسی اثربخشی آموزش مبتنی بر گیمیفیکیشن بر نشاط و انگیزش تحصیلی دانش آموزان پایه ششم ابتدایی شهرستان بم انجام شد. پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی است این پژوهش نیمه آزمایشی با دو گروه آزمایش و کنترل در دو مرحله پیش آزمون و پس آزمون می باشد. جامعه آماری تحقیق، شامل دانش آموزان پایه ششم ابتدایی شهرستان بم در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۵ است. نمونه این پژوهش شامل ۴۰ نفر از جامعه می باشد که از طریق نمونه گیری خوشه ای چند مرحله ای بدین صورت که در ابتدا ۲ مدرسه، از هر مدرسه ۱ کلاس و از هر کلاس ۲۰ نفر انتخاب شدند و سپس به صورت تصادفی در گروه گواه (۲۰ نفر) و در گروه آزمایش (۲۰ نفر) قرار می گیرند. ابزار اندازه گیری دو پرسشنامه نشاط تحصیلی دانش آموزان (مهاجر و همکاران ۱۴۰۰) و پرسشنامه استاندارد انگیزش تحصیلی شافلی و همکاران (۲۰۰۲) و برنامه مداخله آموزش مبتنی بر گیمیفیکیشن افلاکی فرد (۱۳۹۶) استفاده شد. روای و پایایی پرسشنامه ها به ترتیب ۰.۸۷ و ۰.۷۴ بدست آمد. تحلیل داده های تحقیق که توسط نرم افزار SPSS25 انجام پذیرفت، ابتدا به بررسی توصیفی داده های تحقیق پرداخته شد و ضمن بررسی فرض نرمالیتی توزیع متغیرها از طریق آزمون کلموگروف-اسمیرنوف، با استفاده از آزمون های تحلیل کواریانس یک و چندمتغیره به آزمون فرضیات تحقیق پرداخته شد. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده ها نشان داد که استفاده از آموزش مبتنی بر گیمیفیکیشن، نشاط و انگیزش تحصیلی دانش آموزان پایه ششم ابتدایی شهرستان بم را بهبود می بخشد و این تاثیرگذاری هم به صورت کلی و هم به صورت جزئی مورد تایید بوده است. در نتیجه باتوجه به یافته های پژوهش پیشنهاد می شود به منظور افزایش میزان انگیزش تحصیلی و نشاط دانش آموزان استفاده از آموزش مبتنی بر بازی وارسازی (نمایشی) بیش از پیش مورد توجه معلمان قرار گیرد.

کلمات کلیدی: آموزش مبتنی بر گیمیفیکیشن ، نشاط ، انگیزش تحصیلی.

مقدمه

بازی و استفاده آموزشی آن همواره یکی از مباحث اصلی حوزه کودکان دارای نیازهای ویژه بوده است. بازیهای آموزشی دارای انواع و سطوح مختلفی هستند که به طور کلی هر کدام به نحوی دستگاه عصبی را تحریک نموده و کودک را به فعالیت و می دارند و ضمن ایجاد نشاط و آمادگی عصبی، موجب برانگیختگی و تعامل بخشهای حسی - ادراکی و تصمیم گیری دانش آموزان می گردد (حمیدوند، ۱۴۰۳). می تواند اثرات مثبتی مانند تکامل شخصیت و رفتار پرورش استعدادها ایجاد انگیزش تحصیلی پرورش تمرکز و دقت افزایش بهره هوشی گسترش جهان بینی، تقویت ذوق هنری آموزش مفاهیم، پیچیده انتقال فرهنگ مسئولیت پذیری و غیره را به همراه داشته باشد. بدون شک پیشرفتهای بشر در زندگی حاصل انگیزش تحصیلی و تفکر انتقادی است. دنیایی که در آن زندگی میکنیم به سرعت در حال تغییر است و انگیزش تحصیلی و تفکر انتقادی کلیدی است که امکان مواجهه با مشکل، سازگاری و در نهایت موفقیت را برای ما فراهم می سازد (لامزدین و لا مزدین، ۲۰۱۷). ارزش های مثبت آموزش مبتنی بر بازی وارسازی (نمایشی) شاید بیشتر از هر فعالیت خلاق دیگر مورد توجه روانشناسان تعلیم و تربیت است، چرا که کودکان و نوجوانان در این بازی ها از فرصت های زیادی برخوردارند تا احساسات خود را ضمن نقش هایی که بازی می کنند مستقیماً تعبیر نمایند. از دیگر ارزش های مثبت بازی نمایشی اینکه فرصت های خوبی برای رشد و تکامل عواطف کودک و نوجوان فراهم می سازد، زیرا در این وضع طبیعی است که کودک و نوجوان می توانند به طور مطلوبی درست احساس کنند، هر هیجان عاطفی را بروز دهند. همچنین آنها با همانندسازی با اشخاص گذشته و در جایی دیگر و در اوضاع و شرایط گوناگون و متنوع، تجرب زنده خود را گسترش می دهند و مهارت هایی را در خود رشد و تعالی می بخشند (اکبرلو، ۱۴۰۰). در دوران دبستان، دانش آموزان با چالش ها و مشکلات مختلفی روبرو می شوند که از جمله آنها مشکلات انگیزشی می باشد. انگیزه یکی از عوامل اساسی در پیشرفت و موفقیت دانش آموزان است. اما بسیاری از دانش آموزان در این دوره از تحصیل خود با مشکلات انگیزشی روبرو می شوند که می تواند تأثیرات منفی بر عملکرد و پیشرفت آنها داشته باشد. مشکلات انگیزشی می توانند متعدد و گاه پیچیده باشند. این مشکلات ممکن است ناشی از عوامل داخلی یا خارجی باشند. عوامل داخلی مانند کاهش اعتماد به نفس، عدم اعتقاد به توانایی های شخصی، و بروز استرس و اضطراب می توانند منجر به کاهش انگیزه و انگیزش دانش آموزان شود. از طرفی، عوامل خارجی نظیر محیط تحصیلی، ارتباطات اجتماعی، و تأثیرات خانوادگی نیز می توانند بر انگیزه و تمایل به یادگیری دانش آموزان اثر بگذارند (رحیمی، ۱۴۰۲).

نشاط تحصیلی دانش آموزان، متغیری است که برای یادگیری حیاتی است تا جایی که از آن به عنوان یک عامل مهم یادگیری یاد می شود نیومن، والگو لامبورن (۲۰۲۱) نشاط تحصیلی را به عنوان سرمایه ی روانی دانش آموزان و تلاش مستقیم آنها برای یادگیری و کسب مهارت ها و تمایل به ارتقاء سطح موفقیت ها تعریف کرده اند که می تواند منجر به مشارکت مؤثر در فعالیت های مدرسه، شرکت در فعالیت های کلاسی، سازگاری با فرهنگ مدرسه و رابطه مناسب با معلمان و سایر دانش آموزان شود (شاری، ۲۰۱۴). نشاط تحصیلی دارای سه بعد رفتاری (رفتارهای مثبت، پرداختن به تکالیف درسی، مشارکت در فعالیت های فوق برنامه درسی مدرسه که برای سازگاری روانی - اجتماعی و پیشرفت دانش آموز مفیدند) عاطفی (احساسات، علائق، ادراکات و نگرش های دانش آموز نسبت به مدرسه و شناختی (تیر و گذاری روانشناختی دانش آموزان در امر یادگیری و کاربرد راهبردهای خود تنظیمی توسط آنهاست) می باشد (که نقش عمده ای در پیشرفت تحصیلی، ارتقاء تحصیلی دانش آموزان در مدارس و کاهش رفتارهای پرخطر در مدارس دارد زیرا تعهد دانش آموز را نسبت به اهداف آموزشی و درگیری دانش آموز با تکالیف مربوطه را بیشتر می کند (بشرپور و همکاران، ۱۳۹۸). مهارت مثبت اندیشی یکی از مهمترین مهارت ها برای مقابله با چالش های تحصیلی و موفقیت دانش آموزان است. یافته های پژوهشی همواره نشان می دهد که معلم مهم ترین متغیر در یادگیری دانش آموزان است. به بیان دیگر، مهم ترین عامل، مواد آموزشی با روش تدریس نیست بلکه معلم است (کدیور، ۱۳۹۵). سازه نوین انگیزش تحصیلی، باوری مثبت در معلمان است مبنی بر این که آن ها می توانند با تأکید بر تدریس و یادگیری (مولفه تأکید تحصیلی)، با اعتماد به مشارکت والدین و دانش آموزان (مولفه اعتماد به والدین و دانش آموزان) و با ایمان به ظرفیت و کارآیی خود احساس کارآمدی

در غلبه بر مشکلات و شکست با تلاش و پشتکار، سبب پیشرفت تحصیلی دانش آموزان شوند این ۳ بعد انگیزش تحصیلی، بر اساس نظریه شناختی اجتماعی بندورا، با یکدیگر در تعامل هایی دوسویه هستند (آقاجانی، ۱۳۹۸).

انگیزش تحصیلی نوعی انتظار پیامد است؛ انتظاری که بدون توجه به عملکرد فرد، پیامد مثبت رخ خواهد داد. انتظاراتی که در حوزه های مختلف زندگی فرد عمومیت دارند (فلدمن و کابوتا، ۲۰۱۵). انگیزش تحصیلی دانش آموزان حوزه جدیدی است که در طی زمان بر پایه روان شناسی انسان مدار، روان شناسی مثبت و با بهره گیری از بنیان های تئوریک شناخت اجتماعی، خودکارآمدی بندورا و همچنین مفهوم انگیزش تحصیلی سلیگمن شکل گرفته است (براتی بختیاری، ۱۳۹۶). انگیزش تحصیلی یک باور مثبت در دانش آموزان است، مبنی بر این که آنها قادر هستند با تأکید بر یادگیری خود و اعتماد به معلمان، زمینه نشاط و پیشرفت تحصیلی خود را فراهم آورند. این سازه تحصیلی از سه مؤلفه، احساس هویت دانش آموزان نسبت به مدرسه، اعتماد دانش آموزان به معلمان و تأکید تحصیلی دانش آموزان تشکیل شده است (هوی، ۲۰۱۲). بنابه گفته فور گرد و سلیگمن (۲۰۱۲) دانش آموزان خوش بین وقایع منفی را می بینند، ولی آنها را جبری نمی دانند و به شیوهای سازنده با آنها برخورد می کنند، همچنین آنها در برخورد با مشکلات به خود اطمینان دارند. نتایج یافته ها نشان داده است که انگیزش تحصیلی آموختنی است و می توان با مداخله مؤثر در محیط رشد و تکامل دانش آموز، او را به فردی خوش بین تبدیل نمود. انگیزش تحصیلی موجب ارتقاء انگیزش و نشاط تحصیلی می شود (بیگ زاده و همکاران، ۱۴۰۲). بازی برنامه ای متعادل و فرآیند محور را فراهم می آورد که همه اهداف رشدی را تحقق می بخشد، بازی رشد فرآیندهای یادگیری هم چون مشاهده، و تجربه آموزی، حل مسئله و انگیزش تحصیلی را در کودکان تقویت می کند و در همین حال به ارتقای مهارت های جسمی، گفتارهای اجتماعی کمک می کند، بالا خره بازی یادگیری را برای کودکان لذت بخش می سازد و در آن انگیزه های مداوم برای مدرسه رفتن و یادگیری های مدرسه ای به وجود می آورد (علیلو، ۱۳۹۸). در این پژوهش به بررسی تاثیر آموزش مبتنی بر گیمیفیکیشن بر نشاط و انگیزش تحصیلی دانش آموزان پایه ششم ابتدایی شهرستان بم پرداخته خواهد شد.

روش شناسی

تحقیق حاضر از نظر هدف، کاربردی است. این تحقیق از نظر نوع داده ها، کمی بوده و از نظر روش اجرا از دسته تحقیقات نیمه تجربی با طرح پیش آزمون-پس آزمون با گروه کنترل با استفاده از نمونه گیری خوشه ای است که دانش آموزان در دو گروه آزمایش و گروه کنترل می باشد. جامعه آماری این پژوهش را کلیه دانش آموزان در مدارس پسرانه ابتدایی پایه ششم ابتدایی شهرستان بم در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ می باشد. از بین ۸ مدرسه دخترانه ابتدایی شهرستان بم، به روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای دو مرحله ای ابتدا یک مدرسه و سپس یک کلاس به صورت تصادفی انتخاب شد که تعداد آنها ۴۰ نفر بودند و به صورت تصادفی ۲۰ نفر در گروه آزمایش و ۲۰ نفر در گروه کنترل قرار داده شدند. در این پژوهش برای جمع آوری داده ها از ابزار پرسشنامه ستفاده شد.

۱- پرسشنامه استاندارد انگیزش تحصیلی شافلی و همکاران ۲۰۰۲

پرسشنامه انگیزش تحصیلی توسط شافلی و همکاران در سال (۲۰۰۲) به منظور سنجش انگیزش تحصیلی در دانش آموزان طراحی و تدوین شده است. این پرسشنامه دارای ۱۷ سوال و شامل ۳ مولفه نیرومندی، وقف خود و جذب می باشد و بر اساس طیف پنج گزینه ای لیکرت با سوالاتی مانند (هنگامی که مطالعه می کنم هر چیز دیگری را فراموش می کنم). به سنجش انگیزش تحصیلی می پردازد.

نمره گذاری پرسشنامه:

این پرسشنامه، بر درجه بندی پنج گانه لیکرت صورت بندی شده است. برای محاسبه امتیاز هر زیرمقیاس، نمره تک تک گویه های مربوط به آن زیرمقیاس را با هم جمع کنید. برای محاسبه امتیاز کلی پرسشنامه، نمره همه گویه های پرسشنامه را با هم جمع کنید. دامنه امتیاز این

پرسشنامه بین ۱۷ تا ۸۵ خواهد بود. هر چه امتیاز حاصل شده از این پرسشنامه بیشتر باشد، نشان دهنده میزان بیشتر انگیزش تحصیلی در دانش آموزان خواهد بود و بالعکس.

روایی ابزار اندازه گیری پرسشنامه انگیزش تحصیلی:

در پژوهش قدم پور و همکاران (۱۳۹۶) روایی محتوایی و صوری و ملاکی این پرسشنامه مناسب ارزیابی شده است. در نهایت پرسشنامه انگیزش تحصیلی از لحاظ روایی مورد تایید اساتید راهنما و مشاور قرار گرفته است. ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده در پژوهش قدم پور و همکاران (۱۳۹۶) برای این پرسشنامه بالای ۰/۷ برآورد شد. و در نهایت پایایی آن با استفاده از آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۸ محاسبه گردیده است.

پرسشنامه نشاط تحصیلی

این پرسشنامه دارای ۵۵ سوال بوده و هدف آن ارزیابی نشاط تحصیلی دانش آموزان از ابعاد مختلف (عوامل اجرایی مدیریتی، خود دانش آموز، فرهنگی، دوستان دانش آموز، محیط مدرسه، تدریس و اخلاق معلم) می باشد. نمره گذاری پرسشنامه بصورت طیف لیکرت ۵ نقطه ای می باشد. در پژوهش حبیبی (۱۳۹۸) روایی صوری و محتوایی این مقیاس توسط اساتید دانشگاه مورد تایید قرار گرفت. برای بررسی اعتبار مقیاس از روش آلفای کرونباخ استفاده شد که میزان آن ۰/۸۶ گزارش شد.

پکیج آموزش بازی های نمایشی: در این پژوهش بازی های نمایشی بر اساس کتاب روان درمانی با بازی های نمایشی که شامل (عمو زنجیر باف، دویدم و دویدم، استاد و شاگرد، گاو در حلقه، یکی بود یکی نبود، ریسمان گریز، جست کانگورو و گرگم و گله می برم) در ۸ جلسه بر روی دانش آموزان انجام می شود. این پکیج در پژوهش افلاکی فرد (۱۳۹۶) نیز مورد استفاده قرار گرفته است.

جلسه	خلاصه جلسات
عمو زنجیر باق	اهداف: رعایت نوبت و احترام به حقوق دیگران، تحرک و شادی، پیروی از قانون
دویدم و دویدم	اهداف: جهت یابی و فهمیدن مفاهیم عقب و جلو و چپ و راست
استاد و شاگرد	اهداف: یادگیری و لذت از فعالیت گروهی و مشارکت جمعی و تیمی - تکامل ورشد مهارت های فیزیکی و هماهنگی بین عضلات - رشد و پرورش مهارت های اجتماعی در بازی های گروهی
گاو در حلقه	اهداف: اسجاد تمرکز و خلاقیت در دانش آموزان
یکی بود یکی نبود	اهداف: تقویت قدرت بینایی و تشخیص دانش آموزان
ریسمان گریز	اهداف: تقویت قدرت پریدن و تقویت قابلیت پیش بینی و عکس العمل سریع در دانش آموزان
جست کانگورو	اهداف: تقویت حس های شنوایی و جست و گریز به موقع و سریع
۸- گرگم و گله می برم	اهداف: تقویت قدرت تمایز و شناخت دانش آموز و همچنین مقابله با مخاطرات و آمادگی برای زندگی

پس از جمع آوری اطلاعات از طریق ابزارهای گردآوری، داده های خام مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت و برای تجزیه و تحلیل اطلاعات با توجه به ماهیت داده ها از روشهای آماری توصیفی و استنباطی مناسب استفاده شد که در نهایت داده ها با روش های آماری توصیفی (انحراف معیار و میانگین و نمودار مستطیلی و دایره ای) و استنباطی (تحلیلا ۹۶، نس) با استفاده از نرم افزار SPSS 25 تحلیل می شود.

یافته های توصیفی

توزیع فراوانی و درصد فراوانی ویژگی های جمعیت شناختی پاسخ دهندگان:

جدول (۱) فراوانی و درصد فراوانی مربوط به ویژگی های جمعیت شناختی پاسخ دهندگان:

جدول ۱: توزیع فراوانی حجم نمونه به تفکیک گروه

شاخص آماری	کنترل	آزمایش	مجموع
فراوانی	۲۰	۲۰	40
درصد فراوانی	۵۰	۵۰	۱۰۰

نتایج حاصل از جدول ۱، حاکی از آن است که، ۵۰ درصد از حجم نمونه در گروه آزمایش و ۵۰ درصد در گروه کنترل قرار دارند (حجم ۴۰ نفر می باشد).

آمار توصیفی متغیرها

شاخص های تمرکز و پراکنش میانگین، انحراف معیار، کمینه و بیشینه مربوط به نمرات انگیزش تحصیلی و نشاط دانش آموزان در گروه های کنترل و آزمایش به شرح جدول (۲) بوده است. این اطلاعات مربوط به ۲۰ نفر اعضای گروه کنترل و ۲۰ نفر اعضای گروه آزمایش است.

جدول ۲: ویژگی های توصیفی نمرات انگیزش تحصیلی و نشاط دانش آموزان

نوبت آزمون	شاخص	انگیزش تحصیلی		نشاط	
		گروه آزمایش	گروه کنترل	گروه آزمایش	گروه کنترل
پیش آزمون	میانگین	2/74	2/85	2/74	2/82
	میانه	2/32	2/61	1/9	3
	انحراف معیار	0/73	0/51	0/71	0/58
	کمینه	1/17	1/88	1	۱/۴
	بیشینه	3/76	4/04	3/14	3/6
پس آزمون	میانگین	3/98	2/90	3/83	2/75
	میانه	3/94	3/02	3/8	2/75
	انحراف معیار	0/99	0/73	0/73	0/64
	کمینه	1/91	1/52	2/2	1/6
	بیشینه	4/75	3/45	4/52	3/54

مطابق با یافته های جدول (۲) مشاهده می شود که متوسط نمرات انگیزش تحصیلی دانش آموزان در گروه آزمایش و در نوبت پیش آزمون برابر با ۲/74 و در نوبت پس آزمون برابر با ۳/98 بدست آمده که نشان از رشد قابل توجه نمرات دانش آموزان در این گروه داشته است. میانگین نمرات انگیزش تحصیلی دانش آموزان در گروه کنترل و در نوبت پیش آزمون برابر با ۲/85 و در نوبت پس آزمون برابر با ۲/90 بدست آمده است که اختلاف قابل توجهی را نشان نمی دهد.

همچنین متوسط نمرات نشاط دانش آموزان گروه آزمایش در نوبت پیش آزمون و پس آزمون به ترتیب برابر با ۲/۷۴ و ۳/۸۳۵ بوده در حالی که این نمرات برای گروه کنترل به ترتیب برابر با ۲/۸۲ و ۲/۷۵ برآورد شده است. این نتایج نشان می دهد که میزان انگیزش تحصیلی نشاط توسط دانش آموزان گروه آزمایش در نوبت پس آزمون دارای رشد قابل توجه بوده در حالی که نمرات برای دانش آموزان گروه کنترل اختلاف چندانی را منعکس نمی کند.

یافته های استنباطی

در این بخش به آزمون فرضیه های تحقیق پرداخته می شود. به منظور آزمون فرضیه ها با توجه به ماهیت داده ها و نوع آزمون، از آزمون تحلیل کواریانس یک متغیره و چندمتغیره استفاده شده است. پیش از انجام آزمون، با توجه به پارامتری بودن نوع آزمون ها، برقراری فرض نرمال بودن توزیع مقادیر متغیرها اساسی است. به این منظور از آزمون کلموگروف-اسمیرنوف استفاده شد که نتایج آن به شرح زیر بوده است.

آزمون نرمال بودن مقادیر متغیرها

با توجه به پارامتری بودن آزمون تحلیل کواریانس، پیش از انجام آزمون، فرض نرمال بودن توزیع تجربی مقادیر این شاخص از طریق آزمون کلموگروف-اسمیرنوف مورد آزمون قرار گرفته که نتایج آن به شرح جدول (۳) بوده است.

جدول ۳: نتایج آزمون نرمالیتی مقادیر متغیرها

گروه	متغیر	آماره آزمون	معناداری	نتیجه
آزمایش	نشاط	0/744	0/352	نرمال
	انگیزش تحصیلی	0/635	0/365	نرمال
کنترل	نشاط	0/425	0/845	نرمال
	انگیزش تحصیلی	0/542	0/154	نرمال

با استناد به سطوح معناداری بدست آمده برای آزمون کلموگروف-اسمیرنوف که برای تمامی متغیرها در هر دو گروه کنترل و آزمایش بزرگتر از خطای ۰/۰۵ بوده است فرض نرمال بودن توزیع تجربی مقادیر هر دو متغیر نشاط و انگیزش تحصیلی در دو گروه آزمایش و کنترل مورد تایید قرار گرفته است. لذا انجام آزمون پارامتری تحلیل کواریانس برای آزمون فرضیه های تحقیق بلامانع است.

آزمون فرضیه اصلی

برای انجام آزمون فرضیه اصلی تحقیق در راستای تعیین اثربخشی استفاده از آموزش مبتنی بر گیمیفیکیشن بر انگیزش تحصیلی و نشاط دانش آموزان از تحلیل کواریانس چندمتغیره استفاده شده است. در این آزمون فرض عدم وجود تفاوت بین مقادیر هر سه متغیر در بین گروه ها و سپس در نوبت های آزمون به صورت چندمتغیره بررسی شده است. پیش از انجام این آزمون، فرض برابری واریانس نمرات در نوبت های پیش آزمون و پس آزمون از طریق آزمون لون مورد آزمون قرار گرفته که نتایج آن به شرح جدول (۴) بوده است.

جدول ۴: نتایج آزمون برابری واریانس نمرات متغیرها در نوبت های آزمون

آزمون	متغیر	آماره آزمون F	معناداری
برابری واریانس لون	نشاط	0/072	0/690
	انگیزش تحصیلی	1/136	0/246

باتوجه به سطوح معناداری آزمون لون برای مقایسه واریانس نمرات متغیرهای مورد آزمون در نوبت های پیش آزمون و پس آزمون، مشاهده می شود که سطوح معناداری این آزمون برای هر دو متغیر نشاط ($p\text{-value} = 0/690$) و انگیزش تحصیلی ($p\text{-value} = 0/246$) بزرگتر از خطای ۰/۰۵ بدست آمده و فرض برابری واریانس نمرات در بین نوبت های آزمون مورد تایید قرار گرفته است. با توجه به برابری واریانس نمرات در نوبت های آزمون، می توان نتیجه گرفت که تغییرات ایجاد شده در مقادیر متغیرها در این دو نوبت را تنها می توان به معیار تمایز آنها (آموزش مبتنی بر گیمیفیکیشن) نسبت داد و سایر عوامل محیطی اثرگذار بر روی نمرات از نظر آماری در هر دو نوبت آزمون یکسان بوده اند.

جدول (۵) نتایج آزمون اثر استفاده از آموزش مبتنی بر گیمیفیکیشن را بر روی دو متغیر انگیزش تحصیلی و نشاط را نشان می دهد.

جدول ۵: نتایج آزمون تحلیل کواریانس چندمتغیره

منبع اثر	آزمون	مقدار آماره	آماره آزمون F	معناداری	اندازه اثر
نشاط گروه کنترل	اثر پیلایی	0/083	0/999	0/406	0/083
	لانداى ويلكس	0/917	0/999	0/406	0/083
	اثر هتلينگ	0/091	0/999	0/406	0/083
	بزرگترین ریشه روی	0/091	0/999	0/406	0/083
انگیزش تحصیلی گروه کنترل	اثر پیلایی	0/119	1/488	0/236	0/119
	لانداى ويلكس	0/881	1/488	0/236	0/119
	اثر هتلينگ	0/135	1/488	0/236	0/119
	بزرگترین ریشه روی	0/135	1/488	0/236	0/119
	لانداى ويلكس	0/954	0/527	0/667	0/046
	اثر هتلينگ	0/048	0/527	0/667	0/046
	بزرگترین ریشه روی	0/048	0/527	0/667	0/046
	اثر پیلایی	0/686	23/984	0/000	0/686
نوبت آزمون	لانداى ويلكس	0/314	23/984	0/000	0/686
	اثر هتلينگ	2/18	23/984	0/000	0/686
	بزرگترین ریشه روی	2/18	23/984	0/000	0/686
	اثر پیلایی	0/686	23/984	0/000	0/686

باتوجه به سطح معناداری بدست آمده برای هریک از آزمون های اثر پیلایی، لانداى ويلكس، اثر هتلينگ و بزرگترین ریشه روی که هر ۴ آزمون، یک مفهوم مشترک را مورد آزمون قرار می دهند، مشاهده می شود که سطح معناداری آزمون برای اثرات گروه کنترل در هر دو متغیر نشاط ($p\text{-value} = 0/406$) و انگیزش تحصیلی ($p\text{-value} = 0/236$) بزرگتر از خطای ۰/۰۵ بوده و نشان از عدم وجود اختلاف بین مقادیر نمرات این متغیرها برای گروه کنترل در نوبت های پیش آزمون و پس آزمون دارد. در حالی که سطح معناداری اثر نوبت آزمون که نشان دهنده اختلاف بین مقادیر نمرات بدست آمده برای دانش آموزان گروه آزمایش در نوبت های پیش آزمون و پس آزمون است، کوچکتر از خطای ۰/۰۵ بدست آمده ($p\text{-value} = 0/000$) و نشان می دهد که استفاده از آموزش مبتنی بر گیمیفیکیشن منجر به ایجاد اختلاف معنادار در نمرات هر دو متغیر نشاط و انگیزش تحصیلی دانش آموزان گروه آزمایش در نوبت پس آزمون شده است.

از این رو می توان نتیجه گرفت که روند تغییر در نمرات نشاط و انگیزش تحصیلی دانش آموزان گروه آزمایش در نوبت های پیش آزمون و پس آزمون متفاوت بوده است. بنابراین فرضیه اصلی تحقیق در سطح خطای ۰/۰۵ تایید شده است و می توان نتیجه گرفت که استفاده از آموزش مبتنی بر گیمیفیکیشن بر نشاط و انگیزش تحصیلی دانش آموزان تاثیر دارد و با توجه متوسط نمرات حاصل شده از ارزیابی میزان نشاط و انگیزش تحصیلی دانش آموزان می توان نتیجه گرفت که استفاده از آموزش مبتنی بر گیمیفیکیشن موجب افزایش معنادار نمرات دانش آموزان گروه آزمایش در هر دو متغیر شده است.

آزمون فرضیه فرعی اول

برای انجام آزمون فرضیه فرعی اول تحقیق در راستای تعیین اثر استفاده از آموزش مبتنی بر گیمیفیکیشن بر انگیزش تحصیلی دانش آموزان از تحلیل کواریانس یک متغیره استفاده شده و مقادیر نمرات انگیزش تحصیلی دانش آموزان در دو نوبت پیش آزمون و پس آزمون و در بین گروه های آزمایش و کنترل مورد مقایسه قرار گرفت است. جدول (۶) نتایج این آزمون را نشان می دهد.

جدول ۶: نتایج آزمون تحلیل کواریانس یک متغیره برای انگیزش تحصیلی

منبع تغییر	میانگین مربعات	آماره آزمون F	معناداری	اندازه اثر
مدل	6/315	8/891	0/000	0/504
نمرات گروه کنترل	2/920	4/111	0/053	0/105
نوبت آزمون	14/858	20/920	0/000	0/374
خطا	0/710	-	-	-

باتوجه به سطح معناداری بدست آمده برای مدل کلی مورد آزمون ($p\text{-value} = 0/000$) که کوچکتر از ۰/۰۵ بوده می توان نتیجه گرفت که مدل تحلیل کواریانس در تبیین تغییرات نمرات انگیزش تحصیلی دانش آموزان، مناسب بوده است و ضریب تعیین مدل نیز نشان می دهد که این مدل توانسته ۵۰/۴ درصد از تغییرات موجود در انگیزش تحصیلی دانش آموزان را کنترل و تبیین نماید. سطح معناداری اثر انگیزش تحصیلی در گروه کنترل بزرگتر از خطای ۰/۰۵ بدست آمده ($p\text{-value} = 0/053$) که نشان از عدم وجود اختلاف معنادار بین انگیزش تحصیلی دانش آموزان گروه کنترل در نوبت های پیش آزمون و پس آزمون دارد. از طرفی سطح معناداری اثر نوبت آزمون بر روی انگیزش تحصیلی دانش آموزان گروه آزمایش کوچکتر از خطای ۰/۰۵ بدست آمده ($p\text{-value} = 0/000$) که نشان می دهد میزان انگیزش تحصیلی دانش آموزان گروه آزمایش که از آموزش مبتنی بر گیمیفیکیشن برای آنها استفاده شده، در دو نوبت پیش آزمون و پس آزمون اختلاف معناداری داشته است. از این رو با توجه به مقادیر متوسط انگیزش تحصیلی دانش آموزان، می توان نتیجه گرفت که استفاده از آموزش مبتنی بر گیمیفیکیشن بر روی انگیزش تحصیلی دانش آموزان تاثیر معناداری داشته و موجب افزایش معنادار انگیزش تحصیلی دانش آموزان در گروه آزمایش شده است. از این رو فرضیه فرعی دوم تحقیق در سطح خطای ۰/۰۵ مورد تایید قرار گرفته است.

آزمون فرضیه فرعی دوم

برای انجام آزمون فرضیه فرعی دوم تحقیق در راستای تعیین اثر استفاده از آموزش مبتنی بر گیمیفیکیشن بر نشاط دانش آموزان از تحلیل کواریانس یک متغیره استفاده شده و مقادیر نمرات نشاط دانش آموزان در دو نوبت پیش آزمون و پس آزمون و در بین گروه های آزمایش و کنترل مورد مقایسه قرار گرفت است. جدول (۷) نتایج این آزمون را نشان می دهد.

جدول ۹: نتایج آزمون تحلیل کواریانس یک متغیره برای نشاط

منبع تغییر	میانگین مربعات	آماره آزمون F	معناداری	اندازه اثر

مدل	8/398	15/589	0/000	0/640
نمرات گروه کنترل	0/001	0/002	0/968	0/000
نوبت آزمون	26/784	49/717	0/000	0/587
خطا	0/539	-	-	-

باتوجه به سطح معناداری بدست آمده برای مدل کلی مورد آزمون ($p\text{-value} = 0/000$) که کوچکتر از $0/05$ بوده می توان نتیجه گرفت که مدل تحلیل کواریانس در تبیین تغییرات نمرات نشاط دانش آموزان، مناسب بوده است و ضریب تعیین مدل نیز نشان می دهد که این مدل توانسته ۶۴ درصد از تغییرات موجود در نشاط دانش آموزان را کنترل و تبیین نماید. سطح معناداری اثر نشاط در گروه کنترل بزرگتر از خطای $0/05$ بدست آمده ($p\text{-value} = 0/968$) که نشان از عدم وجود اختلاف معنادار بین نشاط دانش آموزان گروه کنترل در نوبت های پیش آزمون و پس آزمون دارد. از طرفی سطح معناداری اثر نوبت آزمون بر روی نشاط دانش آموزان گروه آزمایش کوچکتر از خطای $0/05$ بدست آمده ($p\text{-value} = 0/000$) که نشان می دهد میزان نشاط دانش آموزان گروه آزمایش که از آموزش مبتنی بر گیمیفیکیشن برای آنها استفاده شده، در دو نوبت پیش آزمون و پس آزمون اختلاف معناداری داشته است. با توجه به مقادیر متوسط نشاط دانش آموزان، می توان نتیجه گرفت که استفاده از آموزش مبتنی بر گیمیفیکیشن بر روی نشاط دانش آموزان تاثیر معناداری داشته و موجب افزایش معنادار نشاط دانش آموزان در گروه آزمایش شده است. از این رو فرضیه فرعی سوم تحقیق در سطح خطای $0/05$ مورد تایید قرار گرفته است.

جمع بندی نتایج

در این فصل به آزمون فرضیه های تحقیق پرداخته شد و برای این منظور از آزمون های تحلیل کواریانس یک و چندمتغیره بهره گرفته شد. نتایج آزمون ها نشان داد که استفاده از آموزش مبتنی بر گیمیفیکیشن برای دانش آموزان به طور معناداری میزان انگیزش تحصیلی و نشاط در آنها را بهبود می بخشد و این تاثیرگذاری هم به صورت کلی و هم به صورت جزئی مورد تایید بوده است. جدول (۸) خلاصه نتایج آزمون فرضیه ها را نشان می دهد.

جدول ۸: خلاصه نتایج آزمون فرضیات

ردیف	شرح فرضیه	نتیجه
اصلی	استفاده از آموزش مبتنی بر گیمیفیکیشن بر انگیزش تحصیلی و نشاط دانش آموزان پایه ششم ابتدایی شهرستان بم تاثیر معناداری دارد	تأیید
فرعی ۱	استفاده از آموزش مبتنی بر گیمیفیکیشن بر انگیزش تحصیلی دانش آموزان پایه ششم ابتدایی شهرستان بم تاثیر معناداری دارند.	تأیید
فرعی ۲	استفاده از آموزش مبتنی بر گیمیفیکیشن بر نشاط دانش آموزان پایه ششم ابتدایی شهرستان بم تاثیر معناداری دارند.	تأیید

خلاصه یافته های پژوهش

در پژوهش حاضر تاثیر آموزش مبتنی بر گیمیفیکیشن بر انگیزش تحصیلی و نشاط دانش آموزان مورد ارزیابی قرار گرفت. بر این اساس فرضیات تحقیق به صورت زیر تدوین شد:

فرضیه اصلی:

استفاده از آموزش مبتنی بر گیمیفیکیشن بر انگیزش تحصیلی و نشاط دانش آموزان پایه ششم ابتدایی شهرستان بم تاثیر معناداری دارد.

فرضیات فرعی:

۲) استفاده از آموزش مبتنی بر گیمیفیکیشن بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی شهرستان بم تاثیر معناداری دارند.

۳) استفاده از آموزش مبتنی بر گیمیفیکیشن بر نشاط دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی شهرستان بم تاثیر معناداری دارند.

پس از تدوین فرضیات تحقیق، پایایی پرسشنامه از طریق ضریب آلفای کرونباخ مورد ارزیابی قرار گرفت و نتایج نشان از پایایی ابزار تحقیق داشته است. در تحلیل داده‌های تحقیق که توسط نرم افزار SPSS انجام پذیرفت، ابتدا به بررسی توصیفی داده‌های تحقیق پرداخته شد و ضمن بررسی فرض نرمالیتی توزیع متغیرها از طریق آزمون کلموگروف-اسمیرنوف، با استفاده از آزمون‌های تحلیل کواریانس یک و چندمتغیره به آزمون فرضیات تحقیق پرداخته شد. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد که استفاده از آموزش مبتنی بر گیمیفیکیشن برای دانش‌آموزان به طور معناداری میزان انگیزش تحصیلی و نشاط در آنها را بهبود می‌بخشد و این تاثیرگذاری هم به صورت کلی و هم به صورت جزئی مورد تایید بوده است.

بحث و نتیجه گیری

از آنجا که فرضیه اصلی تحقیق تبیین کننده مجموعه فرضیات فرعی است در راستای تبیین یافته‌ها به شرح در خصوص نتایج فرضیات فرعی تحقیق پرداخته شده است. یافته‌های حاصل از فرضیه اصلی، بر پایه تفاسیر ارائه شده از فرضیات فرعی قابل استنتاج است.

نتایج فرضیه فرعی اول

برای انجام آزمون فرضیه فرعی اول تحقیق در راستای تعیین اثر استفاده از آموزش مبتنی بر گیمیفیکیشن بر انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان از تحلیل کواریانس یک متغیره استفاده شده و مقادیر نمرات انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان در دو نوبت پیش آزمون و پس آزمون و در بین گروه‌های آزمایش و کنترل مورد مقایسه قرار گرفت. نتایج حاصل از آزمون نشان داد که برخلاف نمرات انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان گروه کنترل که تغییر قابل توجهی را در نوبت‌های پیش آزمون و پس آزمون نشان نداد، میزان انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان گروه آزمایش در نوبت پس آزمون به طور معناداری نسبت به نوبت پیش آزمون افزایش یافته است. از این رو فرضیه فرعی اول تحقیق مورد پذیرش قرار گرفت.

یافته‌های این فرضیه نشان می‌دهد که استفاده از آموزش مبتنی بر بازی وارسازی (نمایشی) می‌تواند بر دستاوردهای تحصیلی دانش‌آموزان، از منظر نمرات نهایی آنها، موثر واقع شود. میزان انگیزش تحصیلی به عوامل فردی و محیطی متعددی وابسته است، اما شاید بتوان از تاثیرگذارترین این عوامل، نوع و کیفیت آموزش را به شمار آورد. آموزش مبتنی بر بازی وارسازی (نمایشی) با توجه به فراگیری آنها در حوزه آموزش و از طرفی افزایش میزان دسترسی دانش‌آموزان به تجهیزات مورد نیاز برای این آموزش‌ها (مانند تلفن هوشمند، تبلت، کامپیوتر و ...) می‌تواند به عنوان روش‌های آموزشی رقیب در برابر آموزش سنتی مطرح باشند. یافته‌های این فرضیه نشان می‌دهد که استفاده از این ابزارها با به چالش کشیدن درک شهودی و تصویری دانش‌آموزان منجر به بهبود انگیزش تحصیلی آنان شده است و به نوعی می‌توان انتظار داشت که استفاده از این ابزارها با تحریک توان انگیزش تحصیلی دانش‌آموزان منجر به رشد آن شده است (حمیدوند، ۱۴۰۰). یافته‌های این فرضیه را می‌توان با نتایج تحقیقات کریمی (۱۴۰۰)، آصفی و ایمانی (۱۳۹۸)، حسینی و شاکری (۱۳۹۸) و ابراهیم و همکاران (۳۰۲۱) همسو و با یافته‌های زوارت و همکاران (۳۰۳۰) ناهمسو دانست.

نتایج فرضیه فرعی دوم

برای انجام آزمون فرضیه فرعی دوم تحقیق در راستای تعیین اثر استفاده از آموزش مبتنی بر گیمیفیکیشن بر نشاط دانش‌آموزان از تحلیل کواریانس یک متغیره استفاده شده و مقادیر نمرات نشاط دانش‌آموزان در دو نوبت پیش آزمون و پس آزمون و در بین گروه‌های آزمایش و کنترل مورد مقایسه قرار گرفت. نتایج حاصل از آزمون نشان داد که نشاط دانش‌آموزان گروه کنترل در نوبت‌های پیش آزمون و پس

آزمون اختلاف قابل توجهی نداشته اما میزان نشاط دانش آموزان گروه آزمایش در نوبت پس آزمون به طور معناداری نسبت به نوبت پیش آزمون افزایش یافته است. از این رو فرضیه فرعی سوم تحقیق مورد پذیرش قرار گرفت.

یافته های این فرضیه نشان می دهد که با استفاده از آموزش مبتنی بر بازی وارسازی (نمایشی) می توان اعتماد به نفس آنان در حل مسائل و چالش های شخصی را بهبود بخشید. نشاط دانش آموزان در این تحقیق در واقع به میزان توانمندی آنان در مواجهه با مشکلات و چالش های فردی و درسی اشاره دارد و تاثیرگذاری مثبت آموزش مبتنی بر بازی وارسازی (نمایشی) بر این ویژگی نشان می دهد که میزان توانمندی دانش آموزان در درک و حل مسائل و چالش های فردی و درسی از طریق این ابزارهای آموزشی بهبود یافته است و علت آن را می توان در جذابیت، تنوع و پوشش نسبتاً جامع آموزش مبتنی بر بازی وارسازی (نمایشی) بر محتوای درسی و القای حس توانگری به دانش آموزان جستجو کرد. یافته های این فرضیه با نتایج تحقیق زوارت و همکاران (۳۰۳۰) همسو بوده است.

پیشنهادهای کاربردی پژوهش

باتوجه به یافته های فرضیه های تحقیق، پیشنهادهایی در راستای کاربرد نتایج ارائه می گردد که این پیشنهادها به شرح ذیل بوده اند:

➤ باتوجه به یافته های فرضیه اول تحقیق پیشنهاد می شود به منظور افزایش میزان انگیزش تحصیلی دانش آموزان استفاده از آموزش مبتنی بر بازی وارسازی (نمایشی) بیش از پیش مورد توجه معلمان قرار گیرد.

➤ باتوجه به یافته های فرضیه دوم تحقیق پیشنهاد می شود به منظور بهبود سطح نشاط دانش آموزان، به ارائه تکالیف درسی در قالب محتوای چندرسانه ای و انجام تکالیف بازی محور در همین قالب پرداخته شود. نشاط دانش آموزان در حل مسائل با استفاده از آموزش مبتنی بر بازی می تواند به القای حس توانگری دانش آموزان و نشاط آنان کمک بسزایی نماید.

➤ پیشنهاد می شود جهت رفع محدودیت های روش شناختی ابزار پژوهش با ابزارهای دیگر همچون مصاحبه انجام شود.

➤ پیشنهاد می شود جهت رفع محدودیت های روش شناختی جامعه آماری پژوهش در پایه های تحصیلی دیگر و شهرهای دیگر انجام شود

منابع

- آقاجانی، مریم ۱۳۹۸ تأثیر آموزش مبتنی بر گیمیفیکیشن بر سلامت روان و منبع کنترل نوجوانان، تهران، نشر جهاد دانشگاهی
- امامی پور، احمد (۱۳۹۷) اثربخشی آموزش مبتنی بر گیمیفیکیشن بر انگیزش و خودتنظیمی تحصیلی دانش آموزان دختر مقطع متوسطه.
- انصاری، فائزه (۱۳۹۷) بررسی تأثیر آموزش مبتنی بر گیمیفیکیشن بر بالا بردن خودتنظیمی زنان سرپرست خانوار شهرداری تهران در سال ۹۸ - ۹۷، پژوهش نامه زنان، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، سال سوم، شماره دوم: ۴۷ - 70
- باقری، منصور (۱۳۹۸) نقش آموزش مبتنی بر گیمیفیکیشن در دانش، نگرش و عزت نفس دانشجویان، پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی، دانشگاه تهران
- براتی بختیاری، س. (۱۳۹۶). بررسی رابطه ساده و چند متغیری خودکارآمدی، خودپایی و عزت نفس با عملکرد تحصیلی در دانش آموزان، پایان نامه کارشناسی ارشد روانشناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز
- برادبری، تراویس و جین گریوز (۲۰۰۵). هوش هیجانی مهارت ها و آزمون ها، ترجمه مهدی گنجی (۱۳۸۴)، تهران، نشر ساوالان.
- بشر پور، علیرضا، سعید، نجارپور استادی و شعله، لیوارجانی (۱۳۹۸). رابطه احساس خودتنظیمی و هوش هیجانی با فرسودگی شغلی در بین کارکنان دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز، علوم تربیتی ۳، دوم، شماره 7، پاییز، ۹۹-۱۱۹.

بندک، موسی، ملکی، حسن، عباس پور، عباس، ابراهیمی قوام، صغری (۱۳۹۲) بررسی تأثیر آموزش مهارت‌های زندگی بر خلاقیت دانش‌آموزان، ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، دوره چهارم، شماره یک، ۲۶ - ۱۸

بهاره، طاهره (۱۳۹۷) اثر بخشی آموزش مبتنی بر گیمیفیکیشن بر انگیزش، وابستگی تحصیلی و تنظیم دانش‌جویان دانشگاه تربیت معلم، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم تهران.

بیابانگرد، اسماعیل (۱۳۸۴). روانشناسی تربیتی، روانشناسی آموزشی و یادگیری. چاپ پنجم، تهران: نشر طارمیان، فرهاد، ماهجویی، محمد و فتحی، طاهره. (۱۳۹۶) خودتنظیمی ۲، تهران: انتشارات تربیت.

طهماسبیان، کارینه، جزایری، علیرضا، محمدخانی، پروانه، قاضی طباطبایی، محمود (۱۳۹۵) اثر مستقیم و غیرمستقیم خودآزمندگی اجتماعی در افسردگی نوجوانان، رفاه اجتماعی، ۱۹، ۱۱۳ - ۱۲۴.

عباس زاده، جمال، شکرکن، حسین، رحیمی، علی (۱۳۹۹) رابطه الگوی پنج عاملی شخصیت با احساس نشاط در دانشجویان دوره کارشناسی دانشگاه شهید چمران، مجله علوم تربیتی و روانشناسی، ۱۸۸ - ۱۶۳

عباسیان فرد، مهرنوش، بهرامی، هادی و احقر، قدسی (۱۳۹۸) رابطه خودتنظیمی با انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان دختر پیش‌دانشگاهی، فصلنامه روان‌شناسی کاربردی.

Debbaudt, D (2006). *Autism & Emergency preparedness: Tips and information for & Emergency shelter staff and trainers.*

Debbaudt, D (2006). *Autism & Emergency preparedness: Tips and information for & Emergency shelter staff and trainers.*

Doja A, Roberts W (2006). «Immunizations and autism: a review of the literature». *Can J Neurol Sci* 33 (4): 341–6. PMID 17168158.

Doja A, Roberts W (2006). «Immunizations and autism: a review of the literature». *Can J Neurol Sci* 33 (4): 341–6. PMID 17168158.

Ellis. A. doubson. (1988) *How to live with and without anger* New york: Reasers Digestpress.

Ellis. A. doubson. (1988) *How to live with and without anger* New york: Reasers Digestpress.

Estes, A., Munson, J., Dawson, G, Kohler, E (2009). Parenting stress and psychological functioning among mothers of preschool children with autism and developmental delay. *Autism*, 13(4). 375-387.

Estes, A., Munson, J., Dawson, G, Kohler, E (2009). Parenting stress and psychological functioning among mothers of preschool children with autism and developmental delay. *Autism*, 13(4). 375-387.

Filipek PA, Accardo PJ, Baranek GT et al. (1999). «The screening and diagnosis of autistic spectrum disorders». *J Autism Dev Disord* 29 (6): 439–84.

Filipek PA, Accardo PJ, Baranek GT et al. (1999). «The screening and diagnosis of autistic spectrum disorders». *J Autism Dev Disord* 29 (6): 439–84

بررسی فرسودگی شغلی و ابعاد آن در حرفه های یاورانه

سیدعلی آزادمنش^۱، دکتر علی مصطفایی^۲

^۱ مربی گروه علوم تربیتی و مشاوره، عضو هیئت علمی دانشگاه پیام نور، تهران، ایران، نویسنده^۱

^۲ استادیار گروه روان شناسی، عضو هیئت علمی دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

چکیده:

این پژوهش با هدف بررسی فرسودگی شغلی و ابعاد آن در حرفه های یاورانه از جمله مشاوران، روانشناسان، روانپزشکان، مددکاران اجتماعی، پرستاران و کادر درمان در بیمارستان صورت گرفت. در این تحقیق از روش فراتحلیل و توصیفی-تحلیلی برای تحلیل و جمع بندی اطلاعات موجود استفاده شده است. واحد تحلیل در این پژوهش کلیه مقالات معتبر پژوهشی و همایش های معتبر فارسی در سایت های داخلی (نورمگز، مگ ایران و SID.ir) در بازه زمانی ۱۳۷۷ الی ۱۴۰۴ است. به روش عمدی-غیراحتمالی از جامعه آماری جمعاً ۹ مقاله (۴ مورد بهداشت و درمان، ۴ مورد مشاوران، روانشناسان و روانپزشکان، ۱ مورد مددکاری اجتماعی) انتخاب و بررسی شد. در این تحقیق بیشتر از منابع معتبر علمی مانند مقالات علمی-پژوهشی، همایش های معتبر فارسی، مرتبط با موضوع استفاده شده است. نتایج فراتحلیل نشان داد که فرسودگی شغلی با عدم توازن تلاش-پاداش، رفتار تکانشگری، سرمایه اجتماعی، باورهای فراشناختی (بهداشت و درمان)، دلزدگی جسمانی و روانی، دلزدگی ارتباطی و دلزدگی از کار، هوش هیجانی، خستگی هیجانی، مسخ شخصیت (مشاوران، روانشناسان و روانپزشکان) وجود جو رسمی و صرفاً بروکراتیک (مددکاران) رابطه دارد. امید است نتایج پژوهش بسترهای فرسودگی شغلی را در میان حرفه های یاورانه (کارکنان دولتی و غیردولتی) کاهش داده و منجر به ارتقای عملکرد شغلی، کیفیت زندگی، نشاط سازمانی و توسعه سازمانی گردد.

واژگان کلیدی: فرسودگی شغلی، حرفه های یاورانه

۱- مقدمه

استرس طولانی مدت در محل کار می تواند منجر به سندرم فرسودگی شغلی^۲ در حرفه های یاورانه^۳ می شود که به عنوان پاسخ طولانی مدت به استرس های مزمن عاطفی و بین فردی در محل کار تلقی می شود (وانگ^۴ و همکاران، ۲۰۲۴). فرسودگی شغلی پدیده ای بسیار شایع در حرفه های یاری رسان است، هر چند منحصر به این حرفه ها نیست. عوامل ویژه ای در این حرفه ها وجود

^۱ اطلاعات تماس نویسنده پاسخگو: ایمیل: Aliazadmanesh1356@pnu.ac.ir شماره تماس: ۰۹۱۴۶۲۱۲۹۱۹

^۲ Job burnout

^۳ Helping professions

^۴ Wang

دارد که باعث فرسودگی شغلی می‌شوند از جمله: الف. انجام کارهای بسیار و دریافت نکردن پاسخ‌های مثبت، قدردانی یا تشویق مناسب؛ ب. نداشتن احساس پیشرفت و معنا در کار؛ ج. کار با افراد دشوار مانند کسانی که بسیار مقاوم هستند، مراجعان غیرداوطلب^۵ یا مراجعانی که پیشرفت بسیار کمی در مشاوره و روان‌درمانی نشان می‌دهند؛ د. کشمکش و تنش در میان کارکنان، حمایت نشدن از سوی همکاران و انتقاد فراوان، نبود اعتماد بین سرپرستان و کارکنان بهداشت روانی (کوری،^۶ ۲۰۲۴).

پژوهش‌ها در فرسودگی شغلی به یک سندرم شغلی مرتبط با تغییرات عاطفی و شناختی، از جمله خستگی عاطفی، مسخ شخصیت یا بدبینی، و کاهش احساس اثربخشی شخصی ناشی از استرس مزمن کاری اشاره دارند و بیشتر در مشاغل دیده شده است که فرد ساعات زیادی را در تماس نزدیک با اشخاص دیگر سپری می‌کند (آرنستن و شانافلت^۷، ۲۰۲۱؛ وست، دایربی و شانافلت^۸، ۲۰۱۸؛ گو، چن، فو، گی، چن و لیو^۹، ۲۰۱۶). خستگی عاطفی که جنبه کلیدی این سندرم است اشاره به احساس خستگی عاطفی شدید فرد از محیط شغلی؛ بعد شخصیت‌زدایی اشاره به نگرش منفی و بدبینانه داشته که فرد را از دیگران (کارکنان، مشتری و همکاران خود) جدا می‌سازد و در نهایت فقدان دستاوردهای شخصی اشاره به این دارد که فرد از طریق ارزشیابی عملکرد و کارایی شغلی خود، با احساس منفی، خودسرکوفتی و احساس ناشایستگی مواجه است (شوفلی و انزنمن^{۱۰}، ۲۰۲۱). این سه بعد اصلی در فرد نشانه نفرت، بی‌تفاوتی، دلزدگی و خستگی از شغل بوده و مانع از انجام وظایف، نقش و امور محوله از روی علاقه و دقت کامل است. در نهایت فرسودگی شغلی برای فرد، شغل و سازمان، آثار منفی داشته و پیامدهای منفی بر سلامتی فرد شامل علائم افسردگی، بی‌خوابی و کم‌خوابی، دیابت، احساس تنفر، بیگانگی، سردرد، خشم و مشکلات روانی و پیامدهای سازمانی آن شامل کاهش عملکرد شغلی، سودآوری پایین سازمانی، افزایش غیبت‌های بیمارگونه، جابجایی بالایی و هدر رفت سرمایه اقتصادی سازمانی است (دوا^{۱۱} و همکاران، ۲۰۱۴).

پدیده فرسودگی شغلی، بخش اجتناب‌ناپذیر زندگی حرفه‌ای را تشکیل می‌دهد و از تجربیات ناشی از شغل سرچشمه می‌گیرد که به نوبه خود، باعث تأثیرات منفی در عملکرد شغلی می‌شود. در دهه‌های اخیر، با پیشرفت فناوری، تغییر و تحولات سریع، پیچیده‌تر شدن محیط‌های کاری، فرسودگی شغلی و فشارهای ناشی از محیط کار، به یکی از بحرانی‌ترین مسائل زندگی کاری و سلامتی در سطح جهان پیچیده صنعتی تبدیل شده است که ضرورت اهتمام و توجه به آن را در سازمانها چند برابر ساخته است (چن، لی، کائو، وانگ، لیو و زو^{۱۲}، ۲۰۲۰).

در بخش سلامت که یکی از بخش‌هایی است که تعامل انسانی در آن شدید است، افراد شاغل به دلایل مختلف استرس کاری را تجربه می‌کنند (کیزیلکایا^{۱۳}، ۲۰۲۴). ماهیت این شغل به گونه‌ای است که با ترکیبی از نقش‌ها از طریق فعالیت‌های فنی، مهارت‌های حرفه‌ای روابط انسانی و احساس همدردی در ارتباط است و هر کدام از این فعالیت‌ها نقش و مسئولیت زیادی را برای فرد شاغل موجب می‌شود (باباپور و همکاران، ۱۳۹۸).

در ابتدا تصور می‌شد که این سندرم در مشاغلی یافت می‌شود که با مردم سرو کار دارند و عمدتاً به تعدادی مشاغل از جمله پزشکان، کارمندان مراکز بهداشتی، مددکاران اجتماعی، روان‌درمانگران، مشاوران و معلمان اشاره می‌شد، با این حال در سایر مشاغل هم دیده می‌شود. نتایج تحقیقاتی چند نشان می‌دهد که این فرسودگی به ویژه در مشاغلی مانند جراحی، آتش‌نشانی، پرستاری، خدمات اورژانس که با استرس بیشتر همراه است دیده می‌شود. در فرسودگی، خستگی فیزیکی، عاطفی و روانی ایجاد می‌شود که در ابتدا شناسایی آن سخت است؛ درگیری بیشتر به کار، خستگی و علاقه افراطی به آن پیش درآمد ابتلا به فرسودگی است (اوگرستا، روزاک و روزاک^{۱۴}، ۲۰۰۸؛ لاورف و لوین^{۱۵}، ۲۰۰۶؛ به نقل از خدایی خیوی، ۱۳۹۳).

5. Involuntary clients

6. Corey

7. Arnsten & Shanafelt

8. West, Dyrbye & Shanafelt

9. Guo, Chen, Fu, Ge, Chen & Liu

1. Schaufeli & Enzmann

1. Dewa

1. Chen, Li, Cao, Wang, Luo & Xu

1. Kızılkaya

1. Ogresta, Rušac & Zorec

1. Lavrova & Ľevin

فرسودگی شغلی همچنین در مشاغل یاری‌رسانی یا یاورانه (به عنوان مثال، مشاوران، روانشناسان، روانپزشکان، پزشکان، پرستاران، مددکاران اجتماعی، کارکنان هلال احمر و آتش‌نشانی) به علت مواجهه با عوامل استرس‌زای متعدد بیشتر از سایر مشاغل است. تعویض مکرر شغل، غیبت و مرخصی از کار، افت کمیت و کیفیت کار و آثار سوء بر سلامت روان از جمله عواقب و هزینه‌هایی است که فرسودگی بر سازمان و کارکنان تحمیل می‌کند. تحقیقات نشان می‌دهد بین درمانگران، مشاوران، روانشناسان و روانپزشکان میزان بیشتری از فرسودگی نسبت به دیگر سرویس‌های خدماتی مشاهده شد و نمرات آنها بیانگر میزان بالایی از خستگی هیجانی، مسخ شخصیت و میزان کمی از عملکرد شخصی است (طیبانی و همکاران، ۱۳۹۲). نکته اساسی در رابطه با فرسودگی شغلی هزینه‌های مستقیم و غیرمستقیم آن است از جمله باعث غیبت کارکنان از محل کار، کاهش کیفیت کار، تعارضات بین فردی با همکاران، مشکلات جسمی-روانی، تغییر شغل و سرانجام ترک خدمت می‌شود (اسچوارتسکف، استراس، پورسچک^۶ و همکاران، ۲۰۱۶، سالیوان^۷ و همکاران، ۲۰۲۲)، همچنین بر رفتار و نگرش فرد نسبت به خدمات حرفه‌ای تأثیر می‌گذارد و احتمال خطاهای حرفه‌ای را افزایش می‌دهد (چی^۸ و همکاران، ۲۰۲۳).

بیشترین و به‌روزترین پژوهش‌ها در ایران، در میان حرفه‌های یاورانه بر روی کادر درمانی بیمارستان‌ها به خصوص روی پرستارها انجام شده است. پژوهش‌های متعددی که بر روی پرستاران، ماماها، پزشکان و کادر بیمارستانی انجام شده نشان دادند که عدم توازن تلاش-پاداش، فرسودگی شغلی را پیش‌بینی می‌کند (سعادت‌آگاه و همکاران، ۱۴۰۳؛ کریستیانسن^۱ و همکاران، ۲۰۲۴؛ سایرانی^۲ و همکاران، ۲۰۲۴؛ اشنایدر^۱ و همکاران، ۲۰۲۳؛ کیم^۲ و همکاران، ۲۰۲۲، راستجو و زندوانیان، ۱۴۰۰). عدم تعادل تلاش-پاداش دلالت بر عدم وجود رابطه متقابل بین تلاش‌های مرتبط با شغل و پاداش‌هایی مانند حقوق، احترام و امنیت شغلی دارد که منجر به موقعیت تلاش بیش از حد و پاداش کم می‌شود (هان^۳ و همکاران، ۲۰۲۳). متغیر دیگری که به خصوص در میان کادر بیمارستانی روی فرسودگی شغلی تأثیر می‌گذارد خستگی ذهنی است (اورجولا-کانتراس^۴؛ لی^۵ و همکاران، ۲۰۲۲). خستگی ذهنی به صورت احساس ذهنی و چندبعدی از خستگی تعریف می‌شود که از نظر جسمی و ذهنی نافذ است و با توانایی جسمی و شناختی افراد شاغل تداخل دارد و ممکن است با وجود دوره‌های استراحت باقی بماند (حیدری و همکاران، ۱۴۰۲). خستگی ذهنی ناشی از استرس عاطفی مرتبط با کار مانند خواسته‌ها و انتظارات بیماران است که منجر به بیحالی، کاهش سطح تمرکز یا عدم انگیزه بر ای کار شده و سطوح بالای آن بر سلامت فردی و رفتار ارتقاءدهنده سلامت افراد شاغل تأثیر منفی می‌گذارد (جانگ^۶ و همکاران، ۲۰۲۱). همچنین خستگی ذهنی باعث تجربه احساسات منفی شدیدی مثل افسردگی، اضطراب و استرس می‌شود (میچل^۷ و همکاران، ۲۰۲۱). در پژوهشی دیگر، نعمت‌الهی و همکاران (۱۴۰۴) به این نتیجه رسیدند که رابطه مثبت و معنی‌داری بین فرسودگی شغلی و بروز رفتار تکانشی در بین پرسنل اورژانس پیش‌بیمارستانی (EMS) وجود دارد یعنی با افزایش فرسودگی شغلی رفتار تکانش‌گری افزایش یافته می‌یابد.

پژوهش دیگری با عنوان «پیش‌بینی فرسودگی شغلی براساس باورهای فراشناختی و ناگویی هیجانی با میانجی‌گری خوش‌بینی در پرستاران» توسط حسینی عدل و خوش‌لهجه صدق (۱۴۰۲) انجام شد و نتایج نشان داد که بین باورهای فراشناختی با

1 . Schwarzkopf, Straus, Porschke

1 . Sullivan 7

1 . Che 8

1 . Christiansen 9

2 . Sayrafi 0

2 . Schneider 1

2 . Kim 2

2 . Han 3

2 . Urrejola-Cónteras

2 . Li 5

2 . Jang 6

2 . Mitchell 7

فرسودگی شغلی (اولی و سیمسک، ۲۰۲۱؛ لنزو و همکاران، ۲۰۲۰؛ لنزو و همکاران، ۲۰۱۶) و ناگویی هیجانی با فرسودگی شغلی در پرستاران ارتباط مثبت و معنادار وجود دارد (پی و همکاران، ۲۰۲۱؛ آلدز و همکاران، ۲۰۱۹) همچنین بین خوش بینی با فرسودگی شغلی ارتباط منفی و معناداری وجود دارد (کیم و همکاران، ۲۰۲۱؛ مالاگون و همکاران، ۲۰۲۰؛ فولر و همکاران، ۲۰۲۰).

عشایری و همکاران (۱۴۰۲) در پژوهشی فراتحلیلی با عنوان «مطالعه تأثیر سرمایه اجتماعی بر فرسودگی شغلی کارکنان (نهادهای دولتی و غیردولتی)» که بیشتر بخش بهداشت و درمان را در بر می‌گیرد به این نتیجه رسیدند که با افزایش سرمایه اجتماعی کارکنان در ادارات و سازمان‌ها، فرسودگی شغلی آن‌ها نیز کاهش می‌یابد. به این معنی که سرمایه اجتماعی بالاتر در محل کار با فرسودگی شغلی رابطه معکوسی دارد (یگر^۸ و همکاران، ۲۰۲۴؛ آدریانی^۹ و همکاران، ۲۰۲۴؛ مریام‌ما^{۱۰} و همکاران، ۲۰۲۰؛ جانسن و همکاران، ۲۰۱۸).

در کنار کادر درمانی بیمارستان، به نظر می‌رسد شغل مشاوره، روان‌شناسی و روانپزشکی را می‌توان از نمونه مشاغلی دانست که شاغلین آن ساعت‌های زیادی را با افراد گیرنده خدمات می‌گذرانند، این امر می‌تواند به تخلیه ذخایر عاطفی آنان منجر شود. تخلیه ذخایر عاطفی علامت محوری همه مشاوران سطحی فرسودگی است (شوفلی و انزمن، ۲۰۲۰). به اعتقاد گلدارد^{۱۱} و همکاران (۲۰۲۶) همه مشاوران سطحی از فرسودگی را تجربه می‌کنند. همچنین کومار^{۱۲} (۲۰۰۷) بر این باور است که روانپزشکان در مقایسه با پزشکان و جراحان در تجربه کردن فرسودگی شغلی آسیب‌پذیرترند و علت آن را عوامل استرزای مربوط به کار می‌داند.

در حرفه مشاوره روانشناسی و روان‌درمانی، نشانگان فرسودگی شغلی از استرس رابطه میان فردی ناشی می‌شود. این رابطه یک رابطه نابرابر بین فرد متخصصی است که بیشتر کمک می‌کند و مراجعی که بیشتر کمک دریافت می‌کند. به عبارت دیگر، رابطه مشاوره‌ای اساساً یک سویه^{۱۳} است. به این معنی که مشاور یاری‌دهنده و مراجع یاری‌گیرنده است. در چنین رابطه‌ای کاهش انرژی هیجانی مشاور گریزناپذیر است. به خصوص مراجعانی که از نظر هیجانی پریشان هستند مشاوران خود را بیشتر در معرض خطر فرسودگی قرار می‌دهند. این مشاوران نیازمند مراقبت‌های ویژه برای برکنار ماندن از آن هستند (گلدارد^{۱۴} و همکاران، ۲۰۲۶).

متأسفانه پژوهش‌ها در حوزه مشاوره و روان‌درمانی در ایران محدود و قدیمی هستند. در پژوهشی که توسط شریعتمدار، حسن‌پور و کلانتر هرمزی (۱۴۰۰) انجام شد پس از تحلیل مصاحبه‌های انجام شده با روش تحلیل مضمون، سه مضمون اصلی دزدگی جسمانی و روانی، دزدگی ارتباطی و دزدگی از کار برای فرسودگی شغلی و پنج مضمون اصلی فقدان مسئولیت‌پذیری شغلی، فقدان مسئولیت‌پذیری در روابط، شغل به عنوان اولویت اصلی زندگی، تخطی از مرزهای حرفه‌ای و نادیده گرفتن هویت شخصی برای عدم تعادل حرفه‌ای به دست آمد. علاوه بر این، پژوهش خدایی خیاوی (۱۳۹۳) نشان داد که هوش هیجانی و سن تقویمی پیش‌بینی‌کننده‌های فرسودگی شغلی مشاوران مدارس است به این معنی که هوش هیجانی بالا فرسودگی شغلی را کاهش می‌دهد و هر چه سن بالاتر برود فرسودگی شغلی افزایش می‌یابد.

2 . Yağar 8
2 . Adriani 9
3 . 0
3 . Geldard 1
3 . Kumar 2
3 . One-way relationship
3 . Geldard 4

همچنین پژوهش طبیبانی و همکاران (۱۳۹۲) با عنوان «فرسودگی شغلی در روان شناسان و روان پزشکان شهر اصفهان و برخی عوامل مرتبط با آن» نشان داد میانگین نمره فرسودگی شغلی، خستگی هیجانی، مسخ شخصیت دو گروه مورد مطالعه در مقایسه با نمره هنجاریابی شده پرسشنامه مسلسل در حد ضعیف و کاهش کفایت شخصی در حد متوسط گزارش است. بین فرسودگی شغلی با متغیرهای علاقه به کار، نگرش نسبت به اثر بخش بودن فعالیت، رابطه معکوس معنی دار وجود دارد. هم چنین فرسودگی شغلی با نوع اشتغال (دولتی، خصوصی، هر دو) رابطه معنی دار مشاهده شد. گرچه فرسودگی شغلی و ابعاد آن در روانشناسان اندکی بیشتر از روان پزشکان است ولی تفاوت معنی داری بین دو گروه گزارش نشده است. علاوه بر این، در این مطالعه در متغیر فرسودگی شغلی بین نمونه آماری مورد مطالعه زن و مرد، مجرد و متأهل، فوق لیسانس و دکتری، برخورداری از شغل دیگر تفاوت معنی دار مشاهده نشد همچنین در پژوهشی قدیمی تر با عنوان «بررسی میزان شیوع نشانگان فرسودگی شغلی مشاوران و روان درمانگران» خاکپور و بیرشک (۱۳۷۷) به این نتیجه رسیدند که ۱۰٪ مشاوران و روان درمانگران دچار فرسودگی شغلی خفیف تا متوسط هستند و ۲/۷٪ آنان نیز از نشانه های فرسودگی بسیار بالایی رنج می برند. میزان قابل توجه فرسودگی شغلی در مطالعات انجام شده بیانگر لزوم توجه بیشتر مسؤولان کشوری به علل فرسودگی شغلی و رفع آن می باشد.

مطالعات انجام شده در ایران روی مددکاران اجتماعی نیز محدود است. نتایج پژوهش پروین و حلیمی (۱۳۹۶) با عنوان «عوامل درون سازمانی مؤثر بر میزان فرسودگی شغلی» نشان داد که میزان فرسودگی شغلی در بین مددکاران شاغل در بهزیستی بالاست و نیز نحوه مدیریت، اثربخش نبوده و ارتباطات درون سازمانی و بین فردی نیز ضعیف و شکننده است. از نتایج این پژوهش چنین استنباط می شود که وجود جو رسمی و صرفاً بروکراتیک در سازمانی که عمدهً با آسیب دیدگان اجتماعی رو به رو است موجب گردیده است که کارکنان در نبود روابط دوستانه و وجود روابط صرفاً کاری، استرس دو چندان را تجربه نمایند و میزان فرسودگی شغلی آن ها دو چندان گردد. خوشبختانه پژوهش های زیادی نشان می دهند که نشانه های فرسودگی شغلی قابل پیشگیری و درمان هستند. قربانیان فرسودگی شغلی می توانند با دریافت کمک مناسب و به موقع و دریافت آموزش های لازم از تحلیل رفتگی بدنی و روانی بهبود یابند (بارون و گرینبرگ، ۲۰۱۰). لذا شناسایی عوامل زمینه ساز و تداوم بخش فرسودگی شغلی مهم به نظر می رسد. یافته های این پژوهش می تواند به توسعه راهبردهای مؤثر برای کاهش استرس کاری و سطوح فرسودگی شغلی حرفه های یاورانه کمک کند و در نتیجه رضایت شغلی و کیفیت کاری حرفه های یاورانه را افزایش دهد. میزان قابل توجه فرسودگی شغلی در مطالعات انجام شده بیانگر لزوم توجه بیشتر مسؤولان کشوری به علل فرسودگی شغلی و رفع آن در نهادهای دولتی و غیردولتی می باشد. با توجه به میزان فرسودگی شغلی در حرفه های یاورانه لزوم آموزش، بازآموزی و دوره های ضمن خدمت در رابطه با مفهوم فرسودگی شغلی، استرس و راهکارهای مقابله با آن را نشان می دهد. بنابراین هدف از این پژوهش بررسی مروری مطالعات فرسودگی شغلی در حرفه های یاورانه از نظر مفهومی و اجرایی است تا تصویری کلی از اقدامات انجام شده به دست دهد و راهکارهایی نیز برای حل مسئله پیشنهاد شود.

۲- روش پژوهش

با توجه به این که مبنای بررسی و تبیین عناصر، مبانی نظری مورد مطالعه بوده است؛ روش کیفی جستار نظرورانه روشی مطلوب برای انجام این پژوهش تشخیص داده شد. این روش نوعی فراتحلیل یا تلفیق پژوهشی که محقق به جای قواعد آماری و عددی از پژوهش ها و گزاره ها به عنوان ابزار استفاده می کند (شوبرت، به نقل از محمودی بورتنگ و آیتی، ۱۳۹۹). اطلاعات پژوهش حاضر با بررسی مستندات و پژوهش های انجام شده در حوزه فرسودگی شغلی در حرفه های یاورانه و تجزیه و تحلیل این اطلاعات به دست آمد. دامنه زمانی پژوهش های انجام شده در ایران ۱۳۷۷ تا ۱۴۰۴ است که از پایگاه های داده های الکترونیکی معتبر، مقالات علمی-پژوهشی و همایش های معتبر استخراج شده و وارد تحلیل شدند. پس از جمع آوری

اطلاعات، با توجه به یافته‌های حاصل از پژوهش و طبقه‌بندی آن‌ها، نتایجی به دست آمد که در راستای فرسودگی شغلی در حرفه‌های یاورانه تجزیه و تحلیل و طبقه‌بندی شد.

۳- یافته‌ها

جدول ۱. پیشینه مطالعات انجام شده فرسودگی شغلی در حرفه‌های یاورانه (بهداشت و درمان) در ایران و نتایج آن‌ها

نویسنده یا نویسندگان، موضوع	نتایج
۱- نعمت‌الهی، محمدی، زرشناس، اسعدی، و مرادیان (۱۴۰۴)	فرسودگی شغلی و رفتارهای تکانشی در پرسنل پیش‌بیمارستانی دانشگاه علوم پزشکی شیراز در سال ۱۴۰۲ - ۱۴۰۱
۲- سعادت‌آگاه، ابراهیمی مقدم، و کرباسی (۱۴۰۳)	پیش‌بینی فرسودگی شغلی براساس خستگی ذهنی و عدم توازن تلاش-پاداش در میان پرستاران در دوران پساکرونا
۳- عشایری، جهان‌پرور، و آوریده، (۱۴۰۲) (فراتحلیل)	مطالعه تأثیر سرمایه اجتماعی بر فرسودگی شغلی کارکنان (نهادهای دولتی و غیردولتی)
۴- حسینی عدل و خوش لهجه صدق (۱۴۰۲)	پیش‌بینی فرسودگی شغلی براساس باورهای فراشناختی و ناگویی هیجانی با میانجی‌گری خوش بینی در پرستاران
	بین باورهای فراشناختی و ناگویی هیجانی با فرسودگی شغلی همچنین بین باورهای در پرستاران ارتباط مثبت و معنادار و بین خوش بینی با فرسودگی شغلی ارتباط منفی و معناداری وجود دارد.

جدول ۲. پیشینه مطالعات انجام شده فرسودگی شغلی در حرفه‌های یاورانه (مشاوران، روانشناسان و روانپزشکان) در ایران و نتایج آن‌ها

نویسنده یا نویسندگان، موضوع	نتایج
۱- شریعتمدار، حسن‌پور و کلانتر هرمزی (۱۴۰۰)	بررسی نشانگان فرسودگی شغلی و عدم تعادل حرفه‌ای مشاوران مدرسه: یک مطالعه کیفی
۲- خدایی خیاوی (۱۳۹۳)	نقش هوش هیجانی، سن و جنسیت در پیش‌بینی فرسودگی شغلی مشاوران
۳- طیبانی، ابراهیمی، سموعی، نصیری (۱۳۹۲)	فرسودگی شغلی در روان‌شناسان و روان‌پزشکان شهر اصفهان و برخی عوامل ۲۱۰ ربط با آن
	سه مضمون اصلی دلزدگی جسمانی و روانی، دلزدگی ارتباطی و دلزدگی از کار برای فرسودگی شغلی و پنج مضمون اصلی فقدان مسئولیت‌پذیری شغلی، فقدان مسئولیت‌پذیری در روابط، شغل به عنوان اولویت اصلی زندگی، تخطی از مرزهای حرفه‌ای و نادیده گرفتن هویت شخصی برای عدم تعادل حرفه‌ای به دست آمد.
	هوش هیجانی و سن تقویمی پیش‌بینی-کننده‌های فرسودگی شغلی مشاوران مدارس است به این معنی که هوش هیجانی بالا فرسودگی شغلی را کاهش می‌دهد و هر چه سن بالاتر برود فرسودگی شغلی افزایش می‌یابد.
	میانگین نمره فرسودگی شغلی، خستگی هیجانی، مسخ شخصیت دو گروه مورد مطالعه در مقایسه با نمره هنجاریابی

نویسنده یا نویسندگان، سال اثر	موضوع	نتایج
		شده پرسشنامه مسلش در حد ضعیف و کاهش کفایت شخصی در حد متوسط گزارش است. بین فرسودگی شغلی با متغیرهای علاقه به کار، نگرش نسبت به اثر بخش بودن فعالیت، رابطه معکوس معنی دار وجود دارد.
۴- خاکپور و بیرشک (۱۳۷۷)	مشاوران و روان درمانگران	بررسی میزان شیوع نشانگان فرسودگی شغلی ۱۰٪ مشاوران و روان درمانگران دچار فرسودگی شغلی خفیف تا متوسط هستند و ۲/۷٪ آنان نیز از نشانه های فرسودگی بسیار بالایی رنج می برند.

جدول ۳. پیشینه مطالعات انجام شده فرسودگی شغلی در حرفه های یاورانه (مددکاران اجتماعی) در ایران و نتایج آنها

نویسنده یا نویسندگان، سال اثر	موضوع	نتایج
۱- پروین و حلیمی (۱۳۹۶)	عوامل درون سازمانی مؤثر بر میزان فرسودگی شغلی	صرفاً بروکراتیک در سازمانی که عمدتاً با آسیب دیدگان اجتماعی رو به رو است موجب گردیده است که کارکنان در نبود روابط دوستانه و وجود روابط صرفاً کاری، استرس دو چندانی را تجربه نمایند و میزان فرسودگی شغلی آن ها دو چندان گردد.

بحث و نتیجه گیری

در این پژوهش سعی شد تا با مرور پژوهش های انجام شده در حوزه فرسودگی شغلی در حرفه های یاورانه، به شناسایی علل و عوامل مؤثر بر فرسودگی شغلی در حرفه های یاری رسان پرداخته شود و همچنین تأثیر فرسودگی در این حرفه ها بر عوامل فردی (سلامت جسمی و روانی) و سازمانی بررسی شود.

در حوزه بهداشت، درمان و کادر بیمارستان مطالعات نشان داد که با افزایش فرسودگی شغلی رفتار تکانش گری افزایش یافته می یابد (نعمت الهی و همکاران، ۱۴۰۴) همچنین خستگی ذهنی و عدم توازن تلاش و پاداش قادر به پیش بینی فرسودگی شغلی پرستاران است (سعادت آگاه، ابراهیمی مقدم، و کرباسی، ۱۴۰۳)، و سرمایه اجتماعی بالاتر در در محل کار با فرسودگی شغلی رابطه معکوسی دارد (عشایری و همکاران، ۱۴۰۲). به علاوه، بین باورهای فراشناختی و ناگویی هیجانی با فرسودگی شغلی همچنین بین باورهای در پرستاران ارتباط مثبت و معنادار و بین خوش بینی با فرسودگی شغلی ارتباط منفی و معناداری وجود دارد (حسینی عدل و خوش لهجه صدق، ۱۴۰۲). پرستاران به دلیل ماهیت حرفه پرستاری، امنیت شغلی، کار طولانی مدت، نوبت کاری، عدم حمایت سازمانی و شرایط محیطی نامناسب ۲۱۱ روانی بالایی داشته و به دنبال آن از خستگی ذهنی بالایی

برخوردار هستند (آزمون^۵ همکاران، ۲۰۱۸) خستگی ذهنی با افزایش بار شناختی، تنظیم هیجان را مختل می‌کند و اختلال در تنظیم احساسات ممکن است عامل ایجاد احساسات منفی بیشتر باشد (وانگ و همکاران، ۲۰۲۲).

در بررسی فرسودگی شغلی بر روی مشاوران پژوهش‌ها به سه مضمون اصلی دلزدگی جسمانی و روانی، دلزدگی ارتباطی و دلزدگی از کار برای فرسودگی شغلی اشاره داشتند و پنج مضمون اصلی فقدان مسئولیت‌پذیری شغلی، فقدان مسئولیت‌پذیری در روابط، شغل به عنوان اولویت اصلی زندگی، تخطی از مرزهای حرفه‌ای و نادیده گرفتن هویت شخصی برای عدم تعادل حرفه‌ای به دست آمد (شریعتمدار و همکاران، ۱۴۰۰). هوش هیجانی و سن تقویمی پیش‌بینی‌کننده‌های فرسودگی شغلی مشاوران مدارس است به این معنی که هوش هیجانی بالا فرسودگی شغلی را کاهش می‌دهد و هر چه سن بالاتر برود فرسودگی شغلی افزایش می‌یابد (خدایی خیای، ۱۳۹۳). همچنین در میان روانشناسان و روانپزشکان، میانگین نمره فرسودگی شغلی، خستگی هیجانی، مسخ شخصیت دو گروه مورد مطالعه در مقایسه با نمره هنجاریابی شده پرسشنامه مسلش در حد ضعیف و کاهش کفایت شخصی در حد متوسط گزارش است. بین فرسودگی شغلی با متغیرهای علاقه به کار، نگرش نسبت به اثر بخش بودن فعالیت، رابطه معکوس معنی‌دار وجود دارد (طیبانی و همکاران، ۱۳۹۲). و نتیجه پژوهش خاکپور و بیرشک (۱۳۷۷) نشان داد که ۱۰٪ مشاوران و روان‌درمانگران دچار فرسودگی شغلی خفیف تا متوسط هستند و ۲/۷٪ آنان نیز از نشانه‌های فرسودگی بسیار بالایی رنج می‌برند. فرسودگی شغلی در مشاغل یاری‌رسانی به علت مواجهه با عوامل استرس‌زای متعدد بیشتر از سایر مشاغل است. تعویض مکرر شغل، غیبت و مرخصی از کار، افت کمیت و کیفیت کار و آثار سوء بر سلامت روان از جمله عواقب و هزینه‌هایی است که فرسودگی بر سازمان و کارکنان تحمیل می‌کند.

در مورد تنها پژوهش بر روی مددکاران اجتماعی نشان داد که وجود جو رسمی و صرفاً بروکراتیک در سازمانی که عمدتاً با آسیب دیدگان اجتماعی رو به رو است موجب گردیده است که کارکنان در نبود روابط دوستانه و وجود روابط صرفاً کاری، استرس دو چندان را تجربه نمایند و میزان فرسودگی شغلی آن‌ها دو چندان گردد (پروین و حلیمی، ۱۳۹۶).

خوشبختانه پژوهش‌های زیادی نشان می‌دهند که نشانه‌های فرسودگی شغلی قابل پیشگیری و درمان هستند. قربانیان فرسودگی شغلی می‌توانند با دریافت کمک مناسب و به موقع و دریافت آموزش‌های لازم از تحلیل‌رفتگی بدنی و روانی بهبود یابند (بارون و گرینبرگ، ۲۰۱۰).

می‌توان نتیجه گرفت که فرسودگی کاری در سازمان‌ها و ادارات مختلف به خصوص در حرفه‌های یاورانه موضوعی مهم و تأثیرگذار بوده و لازم است از ابعاد مختلف مورد شناسایی قرار گرفته و همزمان با افزایش سابقه کار و سن افراد شاغل نسبت به بررسی آن اقدام و برای رفع آن اقداماتی انجام داد. سازمان‌های مختلف برای بهبود کارایی خود و حفاظت از کارکنان و مأموریت‌های سازمان خود باید در اندیشه کمک به جلوگیری از تخریب روان شناختی و خستگی روحی و روانی کارکنان خود قرار گیرند. که همین مسأله می‌تواند در ایجاد بهداشت سازمانی و سلامت اداری شده و به بهبود خدمات منجر بشود.

بنابراین پیشنهاد می‌گردد مسئولان، برنامه‌ریزان و مشاوران به نقش متغیرهای مؤثر بر فرسودگی شغلی در برنامه‌های مشاوره‌ای و پیشگیرانه و درمانی توجه و آنها را مدنظر قرار دهند و کارگاه‌های مشاوره‌ای و انگیزشی و آموزشی مانند آموزش راهبردهای مقابله‌ای برای کاهش خستگی را برای حرفه‌های یاورانه که مستعد درگیری با خستگی ذهنی هستند، برگزار کنند و با ایجاد

انگیزش در آنها زمینه افزایش رضایت شغلی و کاهش فرسودگی شغلی را فراهم آورند. همچنین حمایت سازمانی، ایجاد سیستم‌های پاداش کوتاه‌مدت و بلندمدت برای حرفه‌های یاورانه مانند پاداش، احترام و امنیت شغلی ضروری است.

منابع

- باباپور، ج.، زینالی، ش.، عظیمی، ف.، و چاووشی، س. (۱۳۹۸) اثربخشی درمان شناختی رفتاری بر کیفیت زندگی، اضطراب و خستگی روانی پرستاران بخش سرطان: یک مطالعه کارآزمایی بالینی. آموزش پرستاری. ۸(۴)، ۳۲-۲۶.
<http://jne.ir/article-1-1042-fa.html>
- حسینی عدل، فاطمه سادات؛ و خوش‌لهجه صدق، انیس (۱۴۰۲) پیش‌بینی فرسودگی شغلی براساس باورهای فراشناختی و ناگویی هیجانی با میانجی‌گری خوش‌بینی در پرستاران، فصلنامه علمی تخصصی طب کار، دوره ۱۵، شماره ۴، زمستان، ۳۳-۲۱.
- حیدری، ع.، ایمانی‌گرگی، ش.، کوچک، ف.، و خطیرنامی، ز. (۱۴۰۲) ارتباط بین خستگی شغلی با کیفیت خواب در پرستاران بیمارستانهای آموزشی دانشگاه علوم پزشکی گلستان. مجله تحقیقات سلامت در جامعه، ۹(۱)، ۹۹-۱۰۷.
<http://jhc.mazums.ac.ir/article-1-823-fa.html>
- خدایی خیاوی، سیامک (۱۳۹۳) نقش هوش هیجانی، سن و جنسیت در پیش‌بینی فرسودگی شغلی مشاوران، مجله روان‌شناسی مدرسه، تابستان، دوره ۳، شماره ۲، ۶۶-۴۸.
- دانشگاه علامه طباطبایی، سال شانزدهم، شماره ۵۷، صص. ۲۸۲-۲۶۵.
- راستجو، س.؛ و زندوانیان، ا. (۱۴۰۰) پیش‌بینی فرسودگی شغلی پرستاران زن بر اساس توازن تلاش-پاداش و مولفه‌های روانشناسی مثبت‌نگر. طب کار. ۱۳(۲)، ۳۹-۲۹
<http://tkj.ssu.ac.ir/article-1-1125-fa.html>
- سعادت‌آگاه، نیلوفر؛ ابراهیمی مقدم، حسین؛ کرباسی، معصومه (۱۴۰۳)، پیش‌بینی فرسودگی شغلی براساس خستگی ذهنی و عدم توازن تلاش-پاداش در میان پرستاران در دوران پساکرونا، رویش روان‌شناسی، سال ۱۳، شماره ۱۰، شماره پیاپی ۱۰۳.
- شریعتمدار، آسیه؛ حسن‌پور، فاطمه و کلانتر هرمزی، اتوسا (۱۴۰۰) بررسی نشانگان فرسودگی شغلی و عدم تعادل حرفه‌ای مشاوران مدرسه، رویش روان‌شناسی، سال ۱۰، شماره ۶، شماره پیاپی ۶۳. ۱۲۸-۱۱۷.
- طیبانی، طیبیه؛ ابراهیمی، امراه؛ سموعی، راحله؛ نصیری حمید (۱۳۹۲) فرسودگی شغلی در روانشناسان و روانپزشکان شهر اصفهان و برخی عوامل مرتبط با آن مجله تحقیقات علوم رفتاری ۱۳۹۲؛ ۴۶۵-۴۷۳ (۵): ۱۱.
- طیبانی، طیبیه؛ ابراهیمی، امراه؛ سموعی، راحله؛ نصیری، حمید (۱۳۹۲) فرسودگی شغلی در روان‌شناسان و روان‌پزشکان شهر اصفهان و برخی عوامل مرتبط با آن، تحقیقات علوم رفتاری، دوره ۱۱، شماره ۵.
- عشایری، طاهّا؛ جهان‌پرور، طاهره؛ آوریده، سولماز (۱۴۰۲) مطالعه تأثیر سرمایه اجتماعی بر فرسودگی شغلی کارکنان (نهادهای دولتی و غیردولتی)
- محمودی بورنگ، محمد؛ آیتی، محسن (۱۳۹۹) تبیین مبانی روانشناختی نظریه غرقگی در عناصر برنامه درسی، فصلنامه تربیتی
- نعمت‌الهی، فاطمه؛ محمدی، آگرین؛ زرنشاس، لادن؛ اسعدی، ایمان؛ و مرادیان، محمدجواد (۱۴۰۴) فرسودگی شغلی و رفتارهای تکانشی در پرسنل پیش‌بیمارستانی دانشگاه علوم پزشکی شیراز در سال ۱۴۰۲ - ۱۴۰۱، مجله علوم پزشکی صدرا، دوره ۱۳، شماره ۳، تابستان ۱۴۰۴، ۵۵۷-۵۴۶.

- Adriani, Rita Benya, Sulistyowati, Dwi, Nadya Puspita Adriana (2024), The Relationship between Social Capital and Burnout in Energy Health Professionals: A Meta-Analysis, *Indonesian Journal of Medicine* Vol. 9 No. 2024/2024-04-10.
- Aldaz E, Aritzeta A, Galdona N. (2019) The association between alexithymia, emotional intelligence and burnout among nursing assistants working in nursing home settings: A cross-sectional study. *Journal of Advanced Nursing*. 75(11): 2786-2796.
- Arnsten AF, Shanafelt T. Physician distress and burnout: the neurobiological perspective. In *Mayo Clinic Proceedings*. 2021; 96(3): 763-769.
- Azmoon, H., Salmani Nodoshan, H., Jalilian, H., Choobineh, A., & Kargar Shouroki, F. (2018). The Relationship Between
- Baron, R. A., & Greenberg, J. (2010). *Behavior in organization: understanding and managing the human side of work.*, (10th), Allyn and Bacon.
- Che, H., Wu, H., Qiao, Y., Luan, B., Zhao, Q., & Wang, H. (2023). Association between long working hours and mental health among nurses in China under COVID-19 pandemic: based on a large cross-sectional study. *BMC psychiatry*, 23(1), 234.
<https://doi.org/10.1186/s12888-023-04722-y>.
- Chen, J., Li, J., Cao, B., Wang, F., Luo, L., & Xu, J. (2020). Mediating effects of self-efficacy, coping, burnout, and Burnout in residency training—a pilot study. *Journal of Community Hospital Internal Medicine Perspectives*. 11(4): 429-432.
- Christiansen, F., Gynning, B. E., Lashari, A., Johansson, G., & Brulin, E. (2024). Associations between effort-reward imbalance and risk of burnout among Swedish physicians. *Occupational medicine (Oxford, England)*, 74(5), 355-363.
<https://doi.org/10.1093/occmed/kqae039>
- Corey, G. (2024). *Theory and practice of counseling and psychotherapy*, (11th) Cengage press.
- Dewa CS. (2014). How does burnout affect physician productivity? A systematic literature review. *BMC Health Serv Res* 14:325. <https://doi.org/10.1186/1472-6963-14-325>
doi.org/10.32598/CJHR.8.3.494.1.
- Evli M, Şimsek N. (2021) Metacognition and Ruminative thinking as Predictors of burnout: A structural equation
- Fatigue and Job Burnout Dimensions in Hospital Nurses. *Health Scope*, 7(2), e80335.
<https://doi.org/10.5812/jhealthscope.80335>.
- Fowler J B, Fiani B, Kiessling J W, Khan Y R, Li C, Quadri S A, , Siddiqi J. (2020). The correlation of burnout and Champions: A Case Study for Consideration and Practice Implications. *Workplace health & safety*, 69(3), 100–108.
- Geldard, David. Geldard, Kathryn. Yin foo, Rebecca (2026) *Basic personal counseling: A training manual for counsellors*, (10th), Cengage Learning press.
- Guo, J., Chen, J., Fu, J., Ge, X., Chen, M., & Liu, Y. (2016). Structural empowerment, job stress and burnout of nurses in China. *Applied Nursing Research*, 31, 41-45.
- Han, S. J., Lee, S. Y., & Kim, S. E. (2023). An Exploratory Study of Psychological Distress, Professional Quality of Life, Effort-Reward Imbalance, and Turnover Intention of Hospital Nurses during the COVID-19 Pandemic. *Healthcare (Basel, Switzerland)*, 11(19), 2695.
<https://doi.org/10.3390/healthcare11192695>.
<https://doi.org/10.1177/2165079920952759>
- Jang, H. J., Kim, O., Kim, S., Kim, M. S., Choi, J. A., Kim, B., Dan, H., & Jung, H. (2021). Factors Affecting Physical and Mental Fatigue among Female Hospital Nurses: The Korea

Nurses' Health Study. *Healthcare (Basel, Switzerland)*, 9(2), 201.

<https://doi.org/10.3390/healthcare9020201>.

-Janssens, H., Braeckman, L., Peter Vlerick, P., Van de Ven, B., De Clercq, B., & Clays, E. (2018). The relation between social capital and burnout: a longitudinal study, *International Archives of Occupational and Environmental Health*. <https://doi.org/10.1007/s00420-018-1341-4>.

-Juvinyà-Canal D. (2020) Dispositional optimism, burnout and their relationship with self-reported health status among nurses working in long-term healthcare centers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 17(14):18-49.

-Kim D I, Loo L K, Garrison R C, Motabar A, Yu M, Nathaniel B, Firek A. (2021) Does teaching Optimism lower

-Kim, E.Y., Jung, S.Y., & Kim, S.H. (2022). Effect of the effort-reward imbalance and job satisfaction on turnover intention of hospital nurses. *Korean J. Occup. Health Nurs*, 31, 77–86. <https://doi.org/10.5807/kjohn.2022.31.2.77>

-Kızılkaya, S. (2024). The mediating role of job burnout in the effect of conflict management on work stress in nurses. *Curr Psychol*, 43, 20275–20285. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-05776-1>

-Kumar S. (2007) Burnout in Psychiatrists. *J world psychiatry*; 6(3):186-9.

-Lenzo V, Indelicato F, Grisolia E, Toffle M E, Quattropani M C. (2016) The burnout syndrome in palliative home care workers: the role of coping strategies and metacognitive beliefs. *Mediterranean Journal of Clinical Psychology*. 2016 ; 4(1).

-Lenzo V, Maisano G, Garipoli C, Aragona M, Filastro A, Verrastro V, Quattropani M C. (2020). Risk of burnout in a sample of oncology healthcare professionals working in a hospital oncology unit with hospice and relationship with dysfunctional metacognitive beliefs. *Minerva Psichiatrica*.; 61(1): 10-16.

-Li, Y., Guo, B., Wang, Y., Lv, X., Li, R., Guan, X., Li, L., Li, J., & Cao, Y. (2022). Serial-Multiple Mediation of Job Burnout and Fatigue in the Relationship Between Sick Leave Absenteeism and Productivity Loss in Nurses: A Multicenter Cross-Sectional Study. *Frontiers in public health*, 9, 812737. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.812737>

-Malagón-Aguilera M C, Suñer-Soler R, Bonmatí-Tomas A, Bosch-Farré C, Gelabert-Viella S, Fontova-Almató A,

Mitchell, L., Amaya, M., Battista, L., Melnyk, B., Andridge, R., & Kaye, G. (2021). Manager Support for Wellness modelling. *Black Sea journal of Health Sciences*; 4(2):69-76.

-Murayama H, Nonaka K, Hasebe M, Fujiwara Y. (2020) Workplace and community social capital and burnout among professionals of health and welfare services for the seniors: A multilevel analysis in Japan. *J Occup Health*. Jan;62(1):e12177. doi: 10.1002/1348-9585.12177. PMID: 33131153; PMCID: PMC7603434.

optimism among medical residents. *Cureus*. 12(2):60-68.

-Pei J, Wang X, Chen H, Zhang H, Nan R, Zhang J, Dou X. (2021) Alexithymia, social support, depression, and burnout among emergency nurses in China: a structural equation model analysis. *BMC nursing*. 20(1): 1-10.

-Sayrafí, N.A., Salami, A., & Ghssein, G. (2024). Impact of Effort–Reward Imbalance and Burnout on the Compliance with Standard Precautions among Nurses and Midwives in Lebanese Hospitals. *Nurs Rep*, 14, 1477-1493. <https://doi.org/10.3390/nursrep14020111>

-Schaufeli, W. Enzmann, D. (2020) the burnout companion to study and practice: A critical analysis. CRC press.

- Schneider, A., Hering, C., Peppler, L., & Schenk, L. (2023). Effort-reward imbalance and its association with sociocultural diversity factors at work: findings from a cross-sectional survey among physicians and nurses in Germany. *International archives of occupational and environmental health*, 96(4), 537-549. <https://doi.org/10.1007/s00420-022-01947-4>
- social support between job stress and mental health among young Chinese nurses. *Journal of Advanced Nursing*, 78(1), 163-173.
- Sullivan, V., Hughes, V., & Wilson, D. R. (2022). Nursing burnout and its impact on health. *Nurs Clin North Am*, 57(1), 153-69. <https://doi.org/10.1016/j.cnur.2021.11.011>
- Urrejola-Contreras, G. P. (2023). Relationship between mental fatigue and burnout syndrome in remote workers during the COVID-19 pandemic: an integrative review. *Revista brasileira de medicina do trabalho: publicacao oficial da Associacao Nacional de Medicina do Trabalho-ANAMT*, 21(3), e20221003. <https://doi.org/10.47626/1679-4435-2022-1003>
- Wang, L., Zhang, X., Zhang, M., Wang, L., Tong, X., Song, N., Hou, J., Xiao, J., Xiao, H., & Hu, T. (2024). Risk and prediction of job burnout in responding nurses to public health emergencies. *BMC nursing*, 23(1), 46. <https://doi.org/10.1186/s12912-024-01714-5>
- West CP, Dyrbye LN, Shanafelt TD. (2018) Physician burnout: contributors, consequences and solutions. *J Intern Med*. 2018;283(6):516-29.
- Yağar, F. Gerçek, E. Dökme Yağar, S. & Tunç, A. (2024). Impact of social capital and perceived empowerment on burnout in health employees: A study in the shadow of the COVID-19. *WORK*, 79(4), 1697-1704. <https://doi.org/10.3233/WOR-230049> (Original work published 2024).



رضایت مندی شغلی معلمان به مثابه سازه ای چند بعدی: تحلیلی جامعه شناختی و روان شناختی

طیبه محمدی نیا

گروه علوم اجتماعی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

t.mohammadinia@pnu.ac.ir

منصوره دسترنج

گروه علوم اجتماعی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

md.dastranj@pnu.ac.ir

چکیده

رضایت شغلی عامل بسیار مهمی برای بهبود عملکرد کارکنان در سازمان است. بسیاری از محققان از این واقعیت حمایت نموده اند که کارمندان راضی، کارمندانی مولد هستند. رضایت شغلی توسط محققان مختلف به عنوان یک مفهوم چندبعدی مطرح شده است. این مفهوم شامل باورها، سیستم ارزشی، نگرش ها و توانایی های فردی می شود. دستیابی به رضایت شغلی کارکنان بسیار مهم است زیرا کارکنان راضی دارای ویژگی هایی مانند مسئولیت پذیری، احساسات خوشایند، تعهد و نگرش مثبت هستند. همچنین کارکنان راضی در سازمان دارای تفکر هوشمندانه و خلاق، انتقادی و برنامه ریزی ویژه برای دستیابی به شایستگی ها و رضایت شغلی هستند. این واقعیت بالاخص در معلمان در مدیریت و کنترل رضایت شغلی شان یاری می رساند و همچنین نگرش های مثبت، احساسات خوشایند، مسئولیت پذیری و پاسخگویی به خود و دیگران را ایجاد می کند.

کلمات کلیدی: معلمان، رضایت شغلی، ویژگی شغلی، نگرش.

۱. مقدمه

در جهان امروز بسیاری از فعالیت های اساسی و حیاتی مورد نیاز جامعه را سازمانهای گوناگون انجام می دهند. یعنی پیشرفت و بقای جامعه تابع عملکرد مؤثر سازمان ها است. جو سازمانی به صورت مجموعه ای از ویژگیها و انتظارات است که الگوهای کلی فعالیتهای سازمانی را توصیف می کند. جو سازمانی یک نظام ارزشی است که مشخص می کند به چه صورت کار باید انجام شود و به کارکنان برای چه اعمالی پاداش داده شود [۱]. جو سازمانی بیشتر مربوط به جوی است که اعضای سازمان، چه فیزیکی و چه غیرفیزیکی نسبت به سازمان احساس میکنند.

از آن جا که هر سازمان دارای اهداف خاصی است که برای رسیدن به آن، علاوه بر ابزارهای لازم به نیروی انسانی کارآمد نیاز دارد، اداره موفق هر سازمان به روحیه بالای کارکنان و رضایت شغلی آنان بستگی دارد [۲]. رضایت شغلی یکی از عوامل مهم در افزایش میزان کارایی و موفقیت شغلی تلقی می شود [۳]. رضایت شغلی نشان می دهد که فرد چه میزان از شغل خویش خشنود است و از آن احساس لذت دارد [۴]. رضایت شغلی ۲۷ گانه نگرشهای مطلوب نسبت به شغل و حالات روانی خوب و

مثبت نسبت به عملکرد شغلی است که همراه با لذت است [۵]. رضایت شغلی به مانند عامل نگرشی بسیار مهم در ادبیات پژوهشی مطرح است که با پیامدهای سازمانی مهمی همچون عملکرد شغلی ارتباط دارد [۶].

پایبندی به ارزشهای اخلاقی به عنوان یکی از مهمترین پدیده های سازمانی می تواند در کنار رضایت شغلی کارکنان، متضمن تحقق اهداف و رسالت های یک سازمان باشد. لذا، سالم بودن فضای سازمان به لحاظ اخلاقی از دیدگاههای مختلف، در روحیه و رضایت کارکنان نسبت به شغلشان مؤثر است [۷]. جو اخلاقی سازمان یکی از عواملی است که میتواند خط مشی ها برنامه های نیروی انسانی را به گونه ای عملیاتی کند که پیامدهای آن به طور مشخص در ایجاد اعتماد درون سازمان و رفتارهای کارکنان تجلی یابد.

رضایت شغلی یکی از عوامل بسیار مهم در موفقیت شغلی است که سبب احساس رضایت فردی میگردد که در نهایت کارآیی فرد و بهره وری سازمان را به دنبال خواهد داشت اما چنانچه کارکنان از شغل خود ناراضی باشند، علاقه و تعهد کمتری به انجام وظایف محوله خواهند داشت [۸].

رضایت شغلی تابع عوامل زیر است:

عوامل سازمانی نظیر ترفیع، رعایت انصاف در سازمان، حقوق و مزایا، پاداش، عوامل محیطی، عوامل مدیریتی، کار و محتوای آن، عوامل شخصیتی مانند هوش هیجانی، انگیزه بالا، تعهد سازمانی، عوامل مربوط به همکاران مانند برخورداری همکاران از نگرش مثبت و صحیح، ارزشها، نگرشها و باورهای مشابه کارکنان [۹].

یکی از ظرفیت های مهم در ارتقای فرهنگی اعضای جامعه، تمرکز بر توسعه انسان محور است که این مهم در بستر آموزش و پرورش و با رفع چالش های موجود در آن محقق می شود. بنابراین تمرکز بر عوامل مؤثر بر ارتقای سطح تحصیلات دانش آموزان می تواند گامی در جهت توسعه مناطق محروم با قومیت های مختلف باشد. در میان مسائل مختلف در حوزه یادگیری دانش آموزان، تمرکز بر رضایت شغلی معلمان و عوامل مؤثر بر آن به تعمق و تحلیل بیشتری نیاز دارد.

اهمیت معلمان در فرایند شکل گیری و توسعه دانش ها و مهارتها و شناسایی عواملی که باعث افزایش کیفیت کار آنها میگردد، مهم و ضروری به نظر می رسد. یکی از این عوامل، رضایت شغلی است. رضایت شغلی که به نگرش و احساس کارمند به شغلش مربوط می شود، رابطه مستقیمی با عملکرد شغلی دارد. کارمندانی که از شغل خود راضی هستند، کمتر از محیط کار خود غیبت می کنند، بیشتر به شغل خود متعهد هستند و سطوح بالاتری از عملکرد را از خود نشان می دهند [۱۰]. بنابراین رضایت شغلی، هم برای معلمان و هم دانش آموزان، ضروری است [۱۱]. چون موجب شایستگیهای حرفه ای معلمان، کاهش خستگی آنها [۱۲] و در نهایت موجب پیشرفت و تقویت دانش آموزان و یادگیری بیشتر می شود.

محققان رضایت شغلی را از دیدگاههای گوناگون تعریف کرده اند.

ویکتور و روم برای اولین بار از نظریه انتظار برای ایجاد انگیزش در محیط کار استفاده کرد. این نظریه به تشخیص چگونگی انتخاب راه انجام کار به وسیله افراد مربوط می شود. فرض اولیه نظریه این است که: انگیزش به میزان علاقه شخص برای دستیابی به چیزی و احتمالی که برای تحقق آن قائل است، بستگی دارد [۱۳]. در اصل در نظریه انتظار چنین استدلال می شود که گرایش به نوع عمل یا اقدام در جهت یک مسئولیت، درگرو انتظاراتی است که پیامدهای آن مشخص است و نتیجه مزبور مورد علاقه عامل یا فاعل می باشد. این نظریه، شامل سه متغیر یا رابطه است که از این قرار هستند: اهمیت: یعنی اهمیتی که فرد به نتیجه دستاورد یا پاداش بالقوه ای می دهد که در اثر انجام کار مزبور به دست می آید. در این فرایند نیازهای برآورده نشده فرد مورد توجه است. رابطه بین عملکرد و پاداش: میزان یا حدود باور فرد، مقدار تلاشی است که احتمالاً به عملکرد معین بینجامد. رابطه بین تلاش و عملکرد: مقدار کوشش یا تلاشی است که احتمالاً به عملکرد معینی بینجامد [۱۴].

بر اساس نظریه مک کله لند نیازهای انسان یاد گرفته می شود و مهمترین نیازها که ارضاء آن در محیط کار نقش اساسی در رضایت شغلی بازی می کند نیاز به پیشرفت، پیوندجویی و قدرت است. افرادی که نیاز به پیشرفت در آن شدید است هنگامی که کار خود رضایت دارند که برای انجام وظایف و حل مشکلات کاری، مسئولیت شخصی دارند. مجموعه ای از هدفهای، تا اندازه ای دشوار، برای آن مطرح می شود و تمایل شدید آن برای باز خورد گرفتن از عملکرد خویش برآورده می شود مک کله لند نشان داد که مدیران میتوانند با ایجاد محیط کاری مناسب، اعطای استقلال، افزایش مسئولیت، دادن بازخورد به عملکرد پرسنل، اعطای آزادی عمل در انجام کار، تغییر طرح شغل (توسعه شغل) و بالابردن انگیزه کسب موفقیت باعث رضامندی شغلی بیشتر پرسنل خود شوند [۱۵].

بررسی ادبیات موضوع، حکایت از آن دارد که از بین عوامل گوناگون مؤثر بر موفقیت هر سازمانی، رضایت شغلی کارکنان می تواند به عنوان یکی از عوامل کلیدی موفقیت مورد توجه جدی مدیران و تصمیم گیرندگان هر نهاد و سازمان، از جمله آموزش و پرورش قلمداد شود. فرد با خواسته ها و آرزوهایی به سازمان وارد می شود و هماهنگی و همسویی سازمان با این آرمانها در فرد رضایت ایجاد میکند و این رضایت شغلی، خود باعث نوآوری، خلاقیت در کار، افزایش میزان تولید و یا خدمات می شود و از این رهیافت، سازمان از سلامت و پویایی برخوردار می شود. کارکنانی که از خشنودی و رضایت اندکی برخوردار هستند، به گونه معمول به نرخهای بالای جایگزینی گرفتار می شوند. این گونه کارکنان احتمال دارد چه شش به جاهای مطلوبتر بدوزند، در حالی که کارکنانی که از رضایت بیشتری برخوردارند، در جای خود باقی می مانند [۱۴].

افراد بر اساس نظریه انگیزشی-بهداشتی، دو نوع نیاز اساسی دارند: انگیزشی و بهداشتی. نیازهای انگیزشی با عوامل درونی و نیازهای بهداشتی با عوامل بیرونی در ارتباط هستند. این نظریه، محور تقسیم بندی رضایت شغلی به دو بخش درونی و بیرونی است و بیان میکند که عوامل درونی مانند احساس موفقیت، رشد و توسعه شخصی، دستاوردها و انتظارات میتوانند رضایت شغلی درونی کارکنان را به همراه داشته باشند و عوامل بیرونی مانند حقوق، ارتقا، فرصت مشارکت در روشها و اهداف سازمان میتوانند رضایت شغلی بیرونی آنها را به همراه داشته باشند [۱۶]. رضایت شغلی معلمان تحت تأثیر عوامل مختلفی مانند ویژگیهای شخصیتی، باورهای محوری فرد در مورد خود، خودکارآمدی و میزان اعتقاد او به تواناییهایش قرار می گیرد [۱۷].

پیشینه تحقیق

سازگار و همکاران (۱۴۰۳) در مقاله با عنوان "بررسی رابطه ویژگی های شخصیتی مدیران با رضایت شغلی و سلامت روان در کارکنان سازمان بهزیستی خراسان رضوی" به این نتایج دست یافتند: بین رضایت شغلی با گشودگی به تجربه، توافق پذیری و سازگاری و باوجدان بودن رابطه ای مثبت و با روان رنجور خویی رابطه ای منفی وجود دارد. همچنین بین نبود سلامت روان با گشودگی به تجربه، توافق پذیری و سازگاری و باوجدان بودن رابطه ای منفی و با روان رنجور خویی رابطه ای مثبت وجود دارد. همچنین، روان رنجور خویی و انعطاف پذیری مدیران پیش بین رضایت شغلی کارکنان و گشودگی به تجربه و توافق پذیری و سازگاری مدیران پیش بین منفی عدم سلامت روان کارکنان بودند [۱۸].

لاریجانی و رشوند سرخکوله (۱۴۰۳) در مقاله ای با عنوان "عوامل پیش بینی کننده رضایت شغلی معلمان" به نتایج زیر دست پیدا کردند: رضایت شغلی در بین زنان بیش از مردان است. متغیرهای سابقه کار، سن، آموزش ضمن خدمت و وضعیت استخدام (رسمی بودن) به ترتیب بیشترین رابطه را با رضایت شغلی مردان داشته اند. متغیرهای آموزش ضمن خدمت، تعداد فرزندان، وضعیت استخدام و خدمات رفاهی بیشترین رابطه را با رضایت شغلی زنان داشته اند. در مردان، با افزایش سن، رضایت شغلی افزایش می یابد؛ اما با افزایش سن زنان، رضایت شغلی آنها کاهش می یابد. همچنین با افزایش سابقه کاری مردان، رضایت شغلی آنان افزایش می یابد. با افزایش سابقه کار، رضایت شغلی زنان کاهش می یابد. در بین معلمان زن، با افزایش تعداد فرزند، رضایت شغلی افزایش می یابد؛ در صورتیکه با افزایش تعداد فرزند مردان، رضایت شغلی آنان کاهش می یابد.

رضایت شغلی معلمان زن متأهل و رسمی، با افزایش تعداد فرزندان، آموزش ضمن خدمت، خدمات رفاهی و خدمات مالی، افزایش می یابد و رضایت شغلی معلمان مرد متأهل و رسمی با افزایش سن، سابقه کار، آموزش ضمن خدمت، خدمات رفاهی و خدمات مالی افزایش می یابد. [۱۹]

رحمان سرشت و همکاران (۱۳۹۵) در مقاله ای با عنوان "آثار ساختار سازمانی و ویژگی های شغل بر رضایت شغلی و تعهد سازمانی" دریافتند که در میان متغیرهای ساختار سازمانی، رسمیت مهمترین عامل اثرگذار منفی بر تنوع وظیفه، هویت وظیفه و استقلال شغلی محسوب میشود. همچنین می توان تمرکز را به عنوان اصلیتترین عامل اثرگذار بر اهمیت وظیفه و بازخور شغلی در نظر گرفت. علاوه بر این در میان متغیرهای مربوط به ویژگیهای شغل، بازخور شغلی بیشترین اثر را بر رضایت شغلی دارد. یافته های پژوهش آنها نشان داد که رضایت شغلی اثر مثبت و معناداری بر تعهد سازمانی کارکنان دارد [۲۰].

قادری و همکاران (۱۴۰۴) مقاله ای با عنوان "پیش بینی رضایت شغلی معلمان براساس تاب آوری، خود کارآمدی شغلی و جو سازمانی" نگاشته اند که یافته های پژوهش نشان داد جو سازمانی و تاب آوری می توانند شاخص رضایت شغلی را پیش بینی کنند. از سوی دیگر با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون مشخص شد که بین متغیرهای رضایت شغلی و جو سازمانی و تاب آوری رابطه معناداری وجود دارد. همچنین خودکارآمدی شغلی نقشی در پیش بینی رضایت شغلی ندارد اما جو سازمانی و تاب آوری توان پیش بینی رضایت شغلی معلمان را دارند [۲۱].

غلامی و همکاران (۱۴۰۳) مقاله ای با عنوان "فرا ترکیب پژوهشهای انجام شده در حوزه رضایت شغلی معلمان" با روش کیفی فرا ترکیب و الگوی هفت مرحله ای سندلوسکی و باروسو انجام دادند. یافته های حاصل از این پژوهش به استخراج کدهای مختلفی منجر شد و پس از رفت و برگشت های مداوم و بررسی و ادغام یافته های اولیه این پژوهش در زمینه های فرعی، نه زمینه اصلی به دست آمد که به ترتیب فراوانی عبارتند از: ابعاد سازمانی، ابعاد توانمندسازی، ابعاد رهبری مدیران، ابعاد ذهنی و فردی، ابعاد اجتماعی، ابعاد سلامت روانی، ابعاد سبک زندگی، ابعاد اخلاقی و ابعاد نوآوری و خلاقیت. همچنین نتایج این پژوهش نشان می دهد که عدالت سازمانی، سیستم پاداش مبتنی بر عملکرد، مشارکت دادن معلمان در تصمیم گیری ها، دوره های توانمندسازی روانشناختی و محتوای الکترونیکی، رهبری کاریزماتیک، فضای اخلاقی سازمان و مانند آن، بر رضایت شغلی معلمان در ایران بسیار اهمیت دارد و یافته های این پژوهش، برخی از نظریات قبلی در رابطه با رضایت شغلی را تأیید میکند [۱۴].

نوراللهی و همکاران (۱۴۰۰) مقاله ای با عنوان "نقش توانمندسازی روانشناختی در رابطه میان رهبری دوسو توان با رضایت و استرس شغلی معلمان در آموزش مجازی" انجام داده اند. یافته ها حاکی از تأثیر غیرمستقیم و معنادار رهبری بسته و رهبری باز بر استرس شغلی و رضایت شغلی از طریق توانمندسازی و تأثیر غیرمستقیم توانمندسازی بر رضایت شغلی از طریق استرس شغلی بود. در مجموع یافته های پژوهش نشان داد که با بهره گیری از رهبری دوسو توان و توانمندسازی میتوان علاوه بر کاهش استرس شغلی معلمان، رضایت شغلی آنها را نیز افزایش داد بنابراین میتوان از این سبک از رهبری به عنوان یک ابزار مفید برای رهبری اثربخش در مدارس استفاده کرد [۲۲].

رضایی و حیدری (۱۴۰۱) در مقاله ای با عنوان "نقش میانجی فرسودگی شغلی در رابطه بین احساسات معلم با رضایت شغلی" به این نتایج رسیدند. نتایج تحقیق بیانگر آن بود که احساسات معلم رابطه مثبت و معناداری با فرسودگی شغلی و رضایت شغلی معلم دارد. همچنین فرسودگی شغلی نیز رابطه مثبت و معناداری با رضایت شغلی دارد و فرسودگی شغلی نقش میانجی در رابطه بین احساسات معلم با رضایت شغلی ایفا می کند. [۲۳]

مبانی نظری

فرهنگ جامع روان شناسی در تبیین رضایتمندی، آن را به حالتی هیجانی تعبیر می کند که با رسیدن به یک هدف پدیدار می شود و همچنین در کار درمانی آن را به رضایت ناشی از پیشرفت در یک فعالیت با یک زمینه مورد علاقه تعریف می کند [۲۴]. در این حالت، مفهوم رضایت، کیفیتی ذهن گرایانه و روانی دارد. بیشترین ارتباط این مفهوم با مفهوم نگرش است. فراگیرترین مفهوم نگرش این است که نگرش تمایلی کم و بیش ثابت است به واکنش مثبت یا منفی به رده هایی خاص از آدمها یا اشیاء [۲۵]. این تعریف از نگرش که مورد نظر این پژوهش است جوهره بنیادین مفهوم رضایت است. یعنی رضایت هنگامی به دست می آید که نگرش، واکنش و یا پاسخ افراد نسبت به یک موضوع مثبت باشد. مطالعات انجام شده درباره نارضایتی یا رضایت شغلی به شرح زیر دسته بندی شده اند:

مطالعات با رویکرد سازمانی

سازمانها و اصولاً محیط کار نقش بسیار مهمی در ایجاد رضایت یا نارضایتی شغلی دارند. در محیط کار متغیرهایی وجود دارد که باعث نگرش های منفی و مثبت شغلی می شود. اگر چه متغیرهای سازمانی طیف بسیار گسترده ای را شامل می شوند، اما هدف نهایی همه این متغیرها بررسی ارتباط بین سازمان و رضایت شغلی فرد است. [۲۶]

مطالعات با رویکرد جامعه شناختی

این دسته از مطالعات از چند لحاظ متمایز از مطالعات دیگر است. اولاً، اکثر قریب به اتفاق نظریه های مورد استفاده در تحقیق، به ویژه فرضیات تحقیق، اجتماعی یا جامعه شناختی می باشند. ثانیاً، اکثر آنها از سوی محققان علوم اجتماعی با رشته تخصصی جامعه شناسی صورت گرفته است. در این دسته مطالعات، متغیرهای مورد بررسی (که همگی رابطه مثبتی با رضایت شغلی دارند) عبارتند از: عدالت یا برابری در اداره، منزلت اجتماعی شغل، بیگانگی اجتماعی، نفوذ اجتماعی، انتظار و... [۲۷].

مطالعات با رویکرد روان شناختی

ویژگی های شخصی کارکنان می تواند الگوهایی برای پیش بینی رفتار و حالت های روانی آنان فراهم آورد. از این رو، مفهوم شخصیت اهمیت زیادی برای سازمان ها دارد. بسیاری از سازمان ها فرهنگ و الگوی مورد قبول رفتاری خاص خود را دارند، اما تفاوت های فردی افراد در این میان عامل مهمی به حساب می آید که نشان می دهد چرا برخی افراد بهتر از دیگران با شرایط و متغیرهای سازمانی تناسب دارند و کنار می آیند و برخی دیگر نمی توانند خود را با شرایط سازمانی سازگار کنند. علاوه بر این، مشاغل بر پایه ویژگی های شخصی مورد نیاز با یکدیگر تفاوت دارند و شخصیت افراد می تواند بر مناسبت آنها با نقش های معین تأثیر زیادی داشته باشد و در نهایت سطوح مختلفی از انگیزش، رضایت و کارکرد را برای آنان به وجود دارد. بخشی از مطالعات انجام شده در موضوع رضایت شغلی نیز معطوف به ویژگی های شخصیتی و روان شناختی افراد است [۲۸]. نظریه های اجتماعی رضایت شغلی را می توان به دو دسته عمده طبقه بندی کرد:

-نظریه های با رویکرد نیاز

-نظریه های با رویکرد مقایسه

نظریه نیازها رضایت را تابعی از میزان کامروایی و ارضای نیازهای فرد (شامل نیازهای حسی و روان شناختی) تعریف می کند. در این زمینه مازلو معتقد است کارکنان بر پایه سطوح پنجگانه نیازها برانگیخته می شوند و چنان چه این نیازها با توجه به موقعیتی که دارند برآورده شوند، رضایت شغلی ایجاد می شود. این نیازها به ترتیب اولویت عبارتند از: نیازهای فیزیولوژیک، نیاز به امنیت، نیازهای اجتماعی، نیاز به احترام، نیاز به خود شکوفایی. این نیازهای پنجگانه به صورت سلسله مراتبی هستند بدین معنا که، هر دسته از نیازها تنها زمانی فعال می شوند که، طبقه پیشین کم و بیش ارضا شده باشند [۲۹].

در این نظریه فرض بر این است که رضایت تابعی مستقیم از درجه ای است که محیط با ساختار نیازهای فرد همخوانی دارد. در شرایط یکسان صرف نظر از این که در محیط چه روی بدهد، هر چه نیازهای فرد بیشتر باشد، رضایت و خشنودی شغلی او کمتر است. همچنین هر چه بازده محیط بیشتر باشد، رضایت شغلی بیشتر است. لائوسون و شن نظریه ها را به دو طبقه ریز

مدل‌ها و در شت مدل‌ها تقسیم می‌کنند. نظریه‌های ریز مدل‌ها شامل نظریه‌های مربوط به نیازها و نظریه‌های شناختی است و بیشتر در ارتباط با چیزهایی است که فرد با خود به محیط کار می‌آورد. در این گونه نظریه‌ها فرض بر این است که هر چه ارضاء نیازهای روانی و شناختی فرد بیشتر باشد وی راضی‌تر و مولدتر خواهد. تعدادی از این نظریه‌ها به جای آنکه برای تبیین رضایت شغلی تنها به فرد متمرکز باشد برای بافت سازمان نیز اهمیت زیادی قائل است. بدین معنی که سازمان می‌تواند با توجه به سطحی که افراد در آن قرار دارند موجبات رضایت شغلی آنان را فراهم آورد. بر اساس این نظریه می‌توان توقع و انتظار معلمان را در محیط کار و جامعه از شغل خود در دو دسته عمده جای داد. ۱- تأمین نیازهای معیشتی ۲- برخورداری از شأن و منزلت اجتماعی شایسته [۳۰].

یکی دیگر از نظریه‌ها، نظریه دو عاملی فردریک هرزبرگ و همکاران او است. از دیدگاه هرزبرگ رابطه فرد با کار یک رابطه اصولی و اساسی است و نگرش فرد نسبت به کار را می‌توان براساس میزان موفقیت یا شکست وی تعیین کرد. هرزبرگ همواره این نگرش را مطرح می‌ساخت که افراد از شغل خود چه می‌خواهند. نظریه دو عاملی رضایت شغلی توضیح می‌دهد که چه عوامل (درونی یا بیرونی) منجر به رضایت شاغلان می‌گردد. در نظریه انگیزش بهداشت هرزبرگ این طور بیان می‌شود که عواملی که موجب رضایت شغلی می‌شوند درونی هستند و از عواملی که سبب بروز نارضایتی می‌شوند مجزا هستند. عوامل انگیزش شامل موفقیت (کامیابی)، مورد قدردانی قرار گرفتن، پیشرفت و مسئولیت می‌شود. این مراتب بالای نیازها با سطح نیاز رسیدن به واقعیت مازلو منطبق است. عوامل بهداشتی شامل حقوق و دستمزد، شیوه مدیریت، سرپرستی، شرایط کار، روابط متقابل بین افراد می‌باشد.

وقتی این ویژگیها به میزان کافی وجود داشته باشند افراد ناراضی نخواهند شد ولی این به مفهوم رضایت آنان هم نمی‌باشد. اگر بخواهیم موجبات انگیزش افراد را در سازمان فراهم کنیم هرزبرگ پیشنهاد میکند که باید به موفقیت، شهرت و مسئولیت وی تاکید کنیم [۳۱].

نظریه‌های با رویکرد مقایسه

بر اساس این رویکرد، مقایسه افراد در تبیین میزان رضایت شغلی آنان موثر است. مقایسه حاصل ارزیابی خود و دیگری چه در سازمان و چه در جامعه می‌باشد. اگر نتیجه این ارزیابی از خود و دیگری تساوی باشد رضایت شکل می‌گیرد. در سطح سازمان، فرد خود را همکاران، سرپرستان و... خود مقایسه می‌کند. اگر پاداش‌ها و دریافت‌های او با دیگری در سازمان متفاوت یا کم باشد و او از این اختلاف احساس ناعادلانه داشته باشد، نارضایتی شغلی حاصل می‌شود.

نظریه خصوصیات شغلی چنین مطرح می‌شود که رضایت شغلی با خصوصیات و ویژگی‌های انجام کار مانند تنوع شغلی و یا مورد قدردانی قرار گرفتن مرتبط است [۳۲]. اگر شاغلان خصیصه‌های وظایف خود را مثبت ارزیابی کنند، احتمال بیشتری وجود دارد که کار خود را بامعنا یافته و از آن رضایت داشته باشند.

نظریه تفاوت‌های فردی در رضایت شغلی رویکردی شناختی به درک علل رضایت شغلی دارد. بر این اساس، وقتی کارکنان با دید مثبت به شغل خود نگاه می‌کنند، ارزیابی آنها مبتنی بر احیا یا اصلاح خاطرات ذخیره شده آنها از تمامی وقایع مثبت و منفی مرتبط با محیط‌های قبلی کار است [۳۳].

نظریه گروه‌های مرجع از دیگر نظریه‌های جامعه‌شناختی است. مفهوم گروه مرجع را نخستین بار هیمن - جامعه‌شناس آمریکایی - در اثرش با عنوان روان‌شناسی پایگاه مطرح نمود [۳۴]. به نظر او گروه مرجع، مخزن و سرچشمه طرز تلقی‌های اساسی و ارزش‌های فرد است. این دیدگاه، عقاید گروهی را که فرد برای هدایت و ارشاد به آن می‌نگرد، مد نظر قرار می‌دهد. این گروه، به گروه مرجع معروف است چرا که این گروه‌های تا اندازه زیادی دید و نگرش شخص از دنیا و چگونگی ارزشیابی وی از پدیده‌های گوناگون در محیط را تعیین می‌کند. بر مبنای این نظریه، می‌توان پیش‌بینی کرد که اگر شغلی، علائق، خواسته‌ها و شرایط گروه مرجع شخص را برآورد، شخص آن را دوست خواهد داشت و در غیر این صورت به آن علاقه‌ای نخواهد

داشت. بر همین اساس لاک (۱۹۷۶) معتقد است، انتظارهای کارکنان تابع ذهنیاتی است که قبلاً خارج از محیط کار کسب کرده اند [۳۵].

نظریه پارسونز

پارسونز رضایت شغلی را به عوامل متعددی وابسته می‌داند، ولی پنج عامل را از بقیه مهمتر می‌داند. عزت نفس: انسان‌ها با هنجارها و نیازهای اخلاقی که در درون خود به وجود می‌آورند، زندگی می‌کنند. محترم شمردن این هنجارها در چهارچوب الگوهای رفتاری، در کسب رضایت شغلی آنها تاثیر به سزایی دارد. مدیریت باید تلاش کند که کارکنان را در خلق این هنجارها یاری کند.

شناسایی: همه‌ی انسانها کم و بیش علاقه دارند از سوی دیگران مورد شناسایی و احترام قرار گیرند. روانشناسان معتقدند، اگر نیاز به شناسایی افراد به صورت صحیح ارضاء نشود، ممکن است آنها به شیوه غلط این نیازها را بر طرف کنند. مشاغل آموزشی تا حد زیادی این نیاز را در افراد ارضاء می‌کنند.

ارضاء خواستها: انسانها همواره در پی ارضاء نیازهای مادی و معنوی خویش اند و این امر بر رضایت شغلی آنان تاثیر می‌گذارد.. لذت: لذت بخش بودن شغل و فعالیتهای شغلی، در کارکنان ایجاد خوشنودی و رضایت شغلی می‌کند. برای لذت بخش بودن یک شغل، باید عوامل محیطی، مدیریتی، مادی و معنوی، همگی دست به دست هم دهند تا فرد از انجام وظایف خود احساس لذت و رضایت کند.

صمیمیت: دوستی و صمیمیت در روابط میان کارکنان و مدیریت، یک محرک قوی انگیزشی در رضایت شغلی به شمار می‌آید [۳۶].

نظریه حمایت سازمانی

حمایت سازمانی در بردارنده تاثیرات مرتبط با شغل همچون رضایت شغلی است که منظور از رضایت شغلی، نگرش‌ها و واکنش‌های عمومی مثبت پرسنل نسبت به شغل است. به همان نسبت که نیروها احساس کنند که مورد حمایت سازمان هستند بر میزان رضایت و خوشنودی شغلی آنها افزوده می‌شود و حمایت سازمانی باعث افزایش نگرش مثبت آنان نسبت به شغل آنها می‌گردد. علاوه بر آن حمایت سازمانی در افزایش الزام و درگیری شغلی تاثیر دارد که منظور از آن، درگیری با علائق مرتبط با کار است. هر چه حمایت سازمانی پرسنل بیشتر شود، میزان التزام آنان با شغل و کارشان افزایش می‌یابد. حمایت سازمانی ادراک شده از سوی پرسنل در عملکرد و تمایل به ماندن آنها تاثیر مثبت دارد و از میزان فشارهای شغلی و رفتارهای باز خورده (همچون تمایل به ترک خدمت و ترک خدمت) می‌کاهد. هرچه کارکنان احساس حمایت سازمانی بیشتری داشته باشند، احساس آنها در عملکردشان تاثیر می‌گذارد و موجب افزایش کارایی آنها می‌شود، علاوه بر آن تمایل به ماندن آنها افزایش می‌یابد [۳۷].

یافته‌های پاورترا و ماجیاتی (۲۰۲۰) نشان می‌دهد که جو سازمانی تأثیر مثبت و معناداری بر رضایت شغلی کارکنان دارد. لذا معلمانی که جو سازمانی حمایتی دارند احساس میکنند سرپرستان آنها از تعهد اعضای گروه خود حمایت میکنند و به تک تک همکاران خود میرسند و همه را تشویق میکنند که از چشم انداز سازمان و کارگزاران پیروی کنند و برای افزایش رضایت شغلی نوآوری ایجاد کنند؛ آنها علاقه نشان می‌دهند.

تیلور افزایش کارایی را نتیجه نگرش مثبت و رضایت شغلی می‌داند. در مکتب روابط انسانی التون مایو سعی می‌شود محیط مناسب رضایت شغلی برای کارکنان فراهم شود و در نظریه آبراهام مازلو، نیازهای اساسی انسان به عنوان عامل ایجاد نگرش صحیح و عامل رضایت شغلی مورد تأکید قرار گرفته است [۳۸].

آلدرفر نیز مفهوم سلسله مراتب نیازها را به کار می‌گیرد؛ اما آنها را در سه سطح وجود، ارتباط و رشد بیان می‌کند. به اعتقاد او چنانچه این سه نوع نیاز با تدابیر سازمانی برآورده شود، رضایت شغلی فرد تأمین می‌شود. نیازهای سطح وجود، اشاره به آن

دسته از نیازها دارد که به بقای انسان می انجامد و تا اندازه زیادی منطبق با دو سطح اولیه نیازهای مازلو است. نیازهای سطح ارتباط، بر نیاز به تعامل با دیگران تأکید دارد و نیازهای سطح رشد، بالاترین سطح در نظریه اوست که با بخشی از سطح چهارم و تمامی سطح پنجم سلسله مراتب نیازهای مازلو منطبق است. با وجود این، آلدرفر معتقد است که در نظریه وی برخلاف نظریه مازلو، نیازها به گونه سلسله مراتبی به هم متصل نیستند. از این رو ارضا یک سطح در نیازها به معنای آن نیست که نیاز قبلی ارضا شده است) [۳۹].

روش تحقیق

در این مقاله، موضوع مهم و برجسته رضایت کارکنان بالاخص رضایت شغلی معلمان مورد توجه قرار گرفت. در این مقاله مروری با توجه به مطالعات انجام شده در مورد رضایت شغلی، به عوامل تاثیر گذار بر رضایت یا عدم رضایت شغلی معلمان و نگرش آنان به نسبت به مفهوم رضایت شغلی مورد توجه قرار گرفتند. در این مقال به تعریف رضایت شغلی، ابعاد آن، و شیوه بررسی و سنجش آن توجه شد. پس از مرور متون مشخص شد که بسیاری از مقالات با استفاده از شیوه اثبات گرایی و به صورت کمی انجام شده اند و به توصیف، تبیین و پیش بینی الگوهای مرتبط با رضایت شغلی پرداخته اند.

حاصل مرور مطالعات

یافته‌های مرور مطالعات نشان می‌دهد که رضایت شغلی معلمان پدیده‌ای چندبعدی و متأثر از عوامل فردی، سازمانی و مدیریتی است. بر اساس نتایج، رهبری دوستوان از طریق تقویت توانمندسازی روان‌شناختی، به صورت غیرمستقیم موجب کاهش استرس شغلی و افزایش رضایت شغلی معلمان می‌شود و به مثابه رویکردی اثربخش در مدیریت آموزشی قابل توجه است. همچنین، احساسات معلمان با هر دو متغیر فرسودگی شغلی و رضایت شغلی رابطه معنادار دارد و فرسودگی شغلی در این میان نقش میانجی ایفا می‌کند، به گونه‌ای که کیفیت تجربه‌های هیجانی معلمان می‌تواند از مسیر فرسودگی، سطح رضایت شغلی آنان را تحت تأثیر قرار دهد.

از سوی دیگر، ویژگی‌های شخصیتی مدیران نقش مهمی در شکل‌گیری رضایت شغلی و سلامت روان کارکنان دارند؛ به طوری که صفاتی مانند گشودگی، توافق‌پذیری، سازگاری و باوجدان بودن با افزایش رضایت شغلی و بهبود سلامت روان همراه بوده و در مقابل، روان‌رنجورخویی، اثرات منفی در این زمینه‌ها دارد. به علاوه، عوامل جمعیت‌شناختی و شغلی نیز در میزان رضایت شغلی مؤثر هستند و این تأثیر در میان زنان و مردان الگوهای متفاوتی نشان می‌دهد؛ به گونه‌ای که متغیرهایی مانند سن، سابقه کار، وضعیت استخدام، آموزش‌های ضمن خدمت و شرایط خانوادگی هر یک به نحوی متفاوت با رضایت شغلی در دو جنس مرتبط هستند.

در حوزه ساختار سازمانی و ویژگی‌های شغل، نتایج بیانگر آن است که رسمیت و تمرکز سازمانی می‌توانند برخی ابعاد شغلی را محدود سازند، در حالی که بازخورد شغلی به عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل، نقش برجسته‌ای در ارتقای رضایت شغلی ایفا می‌کند. همچنین، رضایت شغلی به طور مستقیم با تعهد سازمانی رابطه مثبت دارد. افزون بر این، متغیرهایی همچون جو سازمانی و تاب‌آوری از پیش‌بین‌های معنادار رضایت شغلی شناخته شده‌اند، در حالی که خودکارآمدی شغلی نقش تعیین‌کننده‌ای در این زمینه نشان نداده است.

بحث و نتیجه گیری

در نهایت، جمع‌بندی یافته‌ها در مطالعات حاکی از آن است که مجموعه‌ای از ابعاد شامل عوامل سازمانی، توانمندسازی، سبک رهبری، ویژگی‌های فردی، شرایط اجتماعی، سلامت روان، سبک زندگی، اخلاق حرفه‌ای و نوآوری، به طور هم‌زمان در تبیین

رضایت شغلی معلمان نقش دارند. در این میان، عواملی نظیر عدالت سازمانی، نظام پاداش‌دهی مبتنی بر عملکرد، مشارکت در تصمیم‌گیری، برنامه‌های توانمندسازی، رهبری مؤثر و فضای اخلاقی سازمان از اهمیت ویژه‌ای برخوردارند و می‌توانند به‌عنوان اهرم‌هایی کلیدی در بهبود رضایت شغلی معلمان مورد استفاده قرار گیرند.

در بررسی مقالات مشخص شد که رضایت شغلی به عنوان احساسی مطلوب و خوشایند، یک نگرش خوب و مثبت به شغل، یک نوع قضاوت، یک ارزش، یک سازه دارای چندبعد، گاه‌ها متغیر مستقل یا متغیر وابسته در متون شناسایی شدند. همین‌طور، رضایت شغلی مفهومی واحد است که قابل تجزیه نیست اما می‌تواند ابعاد متعددی را در بر داشته باشد. گاهی فردی از یک بعد راضی و از بعد دیگری ناراضی است. از دیدگاه مفهومی ارایه یک تعریف جامع و دقیق که مورد وفاق همه نظریه پردازان باشد، کار آسانی نیست. این ابهام در مفهوم رضایت شغلی موجب بروز دیدگاه‌های متفاوتی شده است. مثلاً هرزبرگ، وروم و مازلو رضایت شغلی را به مثابه دیدگاه خوشایند کارمند نسبت به نقش کاری خویش در شغلی که اشغال نموده تعریف کرده و آن را یک پدیده پیچیده با مولفه‌های متعدد معرفی می‌کنند. از دید آنها، رضایت شغلی یک نگرش شخصی است که به کیفیت انتظارات شخصی از پیامدهای ناشی از کار مرتبط می‌باشد. بنابراین ارزیابی فرد از میزان دستیابی به ارزشهای شغلی خود می‌تواند حالت عاطفی مثبتی به وجود آورد که باعث رضایت او شود [۴۰]. رضایت شغلی توسط محققان مختلف به عنوان یک مفهوم چند بعدی در نظر گرفته می‌شود. این شامل باورها، سیستم ارزشی، نگرش‌ها و توانایی‌های فردی می‌شود. دستیابی به رضایت شغلی کارکنان بسیار مهم است زیرا کارکنان راضی دارای ویژگی‌هایی مانند مسئولیت‌پذیری، احساسات مثبت، تعهد و نگرش مثبت هستند. بعلاوه آنها دارای تفکر هو شمنده و خلاق، انتقادی و برنامه‌ریزی ویژه برای دستیابی به شایستگی‌ها و رضایت شغلی خواهند بود [۴۱].

مراجع:

- [۱] یزدانی، حمیدرضا، حمیدی‌ماده، علی، و کاملی، علیرضا. (۱۳۹۴). بررسی تأثیر سبک رهبری و جو سازمانی بر مدیریت دانش با توجه به نقش میانجی سازمانی تعامل اجتماعی. نشریه مدیریت فناوری اطلاعات، ۱۷(۱)، ۱۹۹-۲۱۶.
- [۲] صالحی، الهام، رضوانفر، احمد (۱۳۸۹). رابطه بین قابلیت‌های آموزشی و رضایت شغلی اعضای هیأت علمی پردیس کشاورزی و منابع طبیعی دانشگاه تهران، فصلنامه دانش مالی تحلیل اوراق بهادار (مطالعات ملی)، ۳(۷)، صص ۱۱-۲.
- [۳] زاهد، عادل، نامور، یوسف، نوبخت، شهرام (۱۳۸۸). رابطه رضایت شغلی با خودکارآمدی معلمان راهنمایی شهرستان مشکین شهر در سال تحصیلی ۸۹-۸۸، فصلنامه علوم تربیتی، سال دوم، شماره ۸، صص ۱۲۸-۱۰۷.

[۴] Spector, P. E. (2008). *Industrial and organizational psychology: Research and practice* (5th ed.). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.

[۵] Han, J., Yin, H., & Wang, W. (2015). The effect of tertiary teachers' goal orientations for teaching on their commitment: The mediating role of teacher engagement. *Educational Psychology*, 1-22.

[۶] مساح، هاجر؛ عربی‌سامانی، سیدحمیدرضا؛ کلانتری، مهرداد (۱۳۹۵). اشتیاق معلم: تحلیل خودگردان میانجی‌گری رابطه جو مدرسه و نگرش‌های شغلی معلمان. فصلنامه تعلیم و تربیت. شماره ۱۳۱، صص ۱۴۸-۱۳۱.

[۷] Rohana, O. (2014). Influence of Job Satisfaction and Codes of Ethics on Integrity among Police Officers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 145: 266-276.

[۸] Sven, H., Nicole, F. R., Tabea, T. (2015). Situational job characteristics and job satisfaction: The moderating role of national culture. *International Business Review*, Volume 24 (4): 710-723.

[۹] Hong, L. U., Alison, E., While, K., Louise, B. (2007). Job satisfaction and its related factors, *international journal of nursing studies*. 44. 574-588.

[۱۰] Onikoyi, O. A. (2024). Teachers' Job Satisfaction and Its Perceived Influence on Secondary School Student's Academic Performance. *Indonesian Journal of Multidisciplinary Research*. 2024; 4(1): 9-16.

[۱۱] Skaalvik EM, Skaalvik S. Motivated for teaching? Associations with school goal structure, teacher self-efficacy, job satisfaction and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education*. 2017 Oct 1; 67: 152-160.

[۱۲] عابدی‌نیا، ا. رابطه سبک‌های رهبری رهبران آموزشی و تربیتی با رضایت شغلی معلمان مدارس ابتدایی چندپایه در شهرستان تالش. *رهبری آموزشی کاربردی*. ۱۳۹۹؛ ۱(۱): ۲۹-۴۲.

[۱۳] Yining, Chen, Gupta, A., Hoshower, L. (2006). Factors that motivate Business Faculty to conduct research, *Journal of Education for Business*, pp 179- 189. Wolfe, A., 1997 "The Moral Meaning of Work" *Journal of Socio-Economics*, Vol 26, No 6.

[۱۴] غلامی، سعید. نیازی، محسن. بابایی فرد، اسدالله (۱۴۰۳). فراترکیب پژوهشهای انجام شده در حوزه رضایت شغلی معلمان. *پژوهشهای جامعه شناختی*، سال هجدهم. شماره دوم. تابستان ۱۴۰۳.

[۱۵] میرزایی، حسین؛ فتحی، لاله (۱۳۹۲). مطالعه میزان رضایت مندی شغلی کارکنان شرکت گاز استان آذربایجان شرقی. *مطالعات جامعه شناسی*. سال پنجم. شماره هجدهم. بهار ۱۳۹۲. صص ۱۳۷-۱۵۱.

[۱۶] Petty, R. E. & et al (1997). Attitudes and Attitude change. *Psychology*. Vol 135. Annual Review of psychology. 48.

[۱۷] Stauffer, S. D., Maggiori, C., Johnston, C. S., Rochat, S., & Rossier, J. (2015). Work-life balance vulnerabilities and resources for women in Switzerland: results from a national study. In *Gender and Social Hierarchies* (pp. 129-144). Routledge.

[۱۸] سازگار، آرزو؛ کدخدا، حسین؛ هاشمی زاده نهی، نرگس (۱۴۰۳). بررسی رابطه بین ویژگی های شخصیتی مدیران با رضایت شغلی و سلامت روان در کارکنان سازمان بهزیستی خراسان رضوی. فصلنامه علمی پژوهشی رفاه اجتماعی، سال ۲۴. بهار ۱۴۰۳. شماره ۹۲. صص ۳۱۹-۳۴۴.

[۱۹] لاریجانی، مهسا؛ رشوند سرخکوله، مرجان (۱۴۰۳). عوامل پیش بینی کننده رضایت شغلی معلمان، نشریه علمی پژوهشهای آموزش و یادگیری، دوره ۲۱. شماره ۲. پیاپی ۴۰. پاییز و زمستان ۱۴۰۳. صص ۶۳-۷۸.

[۲۰] رحمان سرشت، حسین؛ علیزاده، محمود؛ عبدالمهی، هادی (۱۳۹۵). آثار ساختار سازمانی و ویژگی های شغل بر رضایت شغلی و تعهد سازمانی. پژوهشهای مدیریت در ایران. دوره ۲۰. شماره ۴. زمستان ۱۳۹۵.

[۲۱] قادری، سیده نجمه؛ اسدپور، اسمعیل؛ کسای عبدالحییم (۱۴۰۴). پیش بینی رضایت شغلی معلمان براساس تاب آوری، خودکارآمدی شغلی و جو سازمانی. فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی. دوره ۱۷. شماره ۶۲. بهار ۱۴۰۴. ۱۱-۳۰.

[۲۲] نوراللهی، سعید؛ نظرزاده زارع، محسن؛ موسوی، سیدمیثم (۱۴۰۰). نقش توانمندسازی روانشناختی در رابطه میان رهبری دوسو توان با رضایت و استرس شغلی معلمان در آموزش مجازی. نشریه علمی فناوری آموزش. جلد ۱۶. شماره ۳. تابستان ۱۴۰۱.

[۲۳] رضایی، اعظم و حیدری، مرضیه (۱۴۰۱). نقش میانجی فرسودگی شغلی در رابطه بین احساسات معلم با رضایت شغلی. فصلنامه آموزش و پرورش متعالی. دوره دوم. شماره ۲. تابستان ۱۴۰۱. صص ۳۱-۴۵.

[۲۴] پورافکاری، نصرت اله (۱۳۷۳). فرهنگ جامع روانشناسی، روان پزشکی. تهران: نشر فرهنگ معاصر.

[۲۵] برونو، فرانک (۱۳۷۳). فرهنگ توصیفی اصطلاحات روانشناسی، ترجمه مهشید یاسایی و فرزانه طاهری، تهران: انتشارات طرح نو.

[۲۶] نجفی، حسین (۱۳۷۸). بررسی رابطه جو سازمانی و رضایت شغلی دبیران در مدارس شهر اصفهان. پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت معلم

[۲۷] رضوی اصل، محمد (۱۳۷۶). بررسی رابطه عوامل اقتصادی- اجتماعی با رضایت شغلی کارکنان ادارات و نهادهای دولتی شهر دهدشت. پایان نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه شیراز.

[۲۸] جمشیدیان، مهدی (۱۳۸۰). آثار فشار روانی ناشی از عوامل سازمانی بر رضایت شغلی، اصفهان، مجله دانشکده علوم اداری، سال سیزدهم، شماره ۲۵.

[۲۹] مازلو، ابراهام (۱۳۷۶). انگیزش و شخصیت. ترجمه احمد رضوانی. مشهد: آستان قدس رضوی

[۳۰] Lawson, R.B., Shen, Z (1998). Organizational psychology, Foundations and application, oxford university press.

[۳۱] محمدی مقدم، یوسف، زارع، محمد (۱۳۸۷). بررسی عوامل مرتبط با رضایت شغلی کارکنان فرماندهی انتظامی استان یزد در سال ۱۳۸۷، فصلنامه مطالعات مدیریت انتظامی، سال سوم، شماره چهارم. صص ۵۱۳-۵۰۳.

Huckman, J.R & et al (1975). Development of the job diagnostic survey. Journal of applied psychology. 60.pp: 156-170.

[۳۳] Motowidlo, S.J (1996). Orientation toward the job and organization. In K.R. Murphy (ed). Individual differences and behavior in organizations. San Francisco: Jossey Bass.

[۳۴] ساروخانی، باقر (۱۳۷۵). دائرة المعارف علوم اجتماعی. جلد دوم، تهران: کیهان.

[۳۵] توسلی، غلامعباس (۱۳۸۰). جامعه شناسی کار و شغل. تهران: سمت.

[۳۶] ملکی، منوچهر، پوراحمد، فاطمه (۱۳۸۶). رضایت یا دلزدگی معلمان از نقش خود. نشریه علوم اجتماعی رشد آموزش علوم اجتماعی، شماره ۳۴، صص ۶۳-۵۸.

[۳۷] زکی، محمدعلی (۱۳۸۵). بررسی و سنجش حمایت سازمانی. مجله دانشکده علوم اداری و اقتصادی، شماره ۳.

[۳۸] هرسی، پال و بلانچارد، کنت (۱۳۸۱). مدیریت رفتار سازمانی. ترجمه علی علاقه بند، چاپ دهم. تهران: انتشارات امیرکبیر.

[۳۹] Rollinson, D. Broadfield, A. & Edwards, D. (1998) Organizational Behaviour and Analysis: An Integrated Approach, Addison wesley: longmen.

[۴۰] Coomber B & Barriball KL (2007). Impact of job satisfactions on intent to leave and turnover for hospital based nurses: a review of the research literature. International Journal Of Nursing Studies., 2007. 44(2): 297-314.

[۴۱] Singhai, M., Dani, S., Hyde, A., & Patel, R. (2016). Job satisfaction: A review. Res. J. Manag. Sci, 5, 66-68.



بررسی رابطه سرمایه روان‌شناختی با موفقیت شغلی معلمان

الهه اسلمی

گروه روانشناسی دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

aslami.e@pnu.ac.ir

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه سرمایه روان‌شناختی با موفقیت شغلی در معلمان شهر شیراز بود. این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش توصیفی - همبستگی بود. جامعه آماری شامل کلیه معلمان شاغل در مدارس آموزش و پرورش شهر شیراز در سال ۱۴۰۲ بود که از میان آنان ۲۵۰ نفر به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه سرمایه روان‌شناختی لوتانز و همکاران (۲۰۰۷) و پرسشنامه موفقیت شغلی پوراث و همکاران (۲۰۱۱) استفاده شد. پایایی ابزارها با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای سرمایه روان‌شناختی ۰/۸۹ و برای موفقیت شغلی ۰/۸۴ به دست آمد که بیانگر پایایی مطلوب ابزارهاست. داده‌ها با استفاده از شاخص‌های آمار توصیفی و ضریب همبستگی پیرسون در نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۴ تحلیل شدند. نتایج نشان داد بین سرمایه روان‌شناختی و موفقیت شغلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد ($R=0/38$ ، $P<0/01$) همچنین مؤلفه‌های امید، خودکارآمدی، تاب‌آوری و خوش‌بینی با موفقیت شغلی رابطه مثبت و معنادار داشتند. براساس یافته‌ها می‌توان نتیجه گرفت تقویت سرمایه روان‌شناختی معلمان می‌تواند به ارتقای موفقیت شغلی آنان منجر شود؛ بنابراین توجه به برنامه‌های توانمندسازی روان‌شناختی در نظام آموزشی ضروری به نظر می‌رسد.

کلمات کلیدی: سرمایه روان‌شناختی، موفقیت شغلی، معلمان.

۱. مقدمه

در جامعه انسانی اساسی‌ترین کار، تعلیم و تربیت است و معلمان هستند که برای هدایت، تکامل و تعلیم و تربیت انسان تلاش میکنند و زمینه رشد فرد و اجتماع را فراهم می‌سازد. اهمیت شغل معلمی بر کسی پوشیده نیست چراکه یکی از شغل‌های مهم و حساس جوامع بشری محسوب می‌شود. موفقیت شغلی معلمان از جمله مفاهیم بسیار مهم می‌باشد و مفهومی است که حاصل ارزیابی فرد از وضعیت کنونی و ایده آل‌هایش در زمینه اشتغال می‌باشد. باروش (۱) بر این باور است که موفقیت شغلی مشتمل بر مجموعه‌ای پیامدهای مطلوب و مورد دلخواه برای افراد است که می‌توان آنها را در چند طبقه اصلی شامل پیشرفت یادگیری، بقاء، دستاوردهای شناختی، کیفیت زندگی و توازن کار-زندگی طبقه‌بندی نمود. دلیل عمده توجه پژوهشگران و نظریه پردازان به موفقیت شغلی تحت تأثیر نقشی بوده که این متغیر در پدید آوردن مسیر شغلی اثربخش و کارآمد دارد. در ادبیات شغلی و حرفه‌ای، موفقیت شامل ابعاد درونی و بیرونی است بخش قابل مشاهده شغل مانند حقوق، ارتقاء، رتبه و مقام، موفقیت مسیر شغلی بیرونی یا عینی را نشان میدهد و موفقیت درونی یا ذهنی، به احساسهای افراد و رفتار آنها نسبت به مسیر شغلیشان مربوط است و از طریق متغیرهای روان‌شناختی مانند سرمایه روان‌شناختی تحت تأثیر قرار می‌گیرد (۲).

سرمایه روان شناختی به عنوان یکی دیگر از عوامل موثر بر موفقیت شغلی مفهومی است که امروزه از حوزه روان شناسی وارد حوزه رفتار سازمانی شده است و از آن به عنوان مزیت رقابتی یاد شده است و اساس آن برگرفته از نهضت مثبت گرایی در درون روان شناسی است. سرمایه روان شناختی حالتی مثبت از تحول فردی و متشکل از حداقل چهار مولفه خودکارآمدی، امیدواری، تاب آوری و خوش بینی است. که سرمایه روان شناختی در انسانها دارای توان نفوذ در تجارب مختلف روانی ادراکی، شناختی و هیجانی و رفتاری است. خودکارآمدی به خوبی قادر است تا با ارتقاء تلاشهای معطوف به وظایف شغلی در که یک فرایند رو به جلو موجب افزایش موفقیت شغلی در افراد شود. امیدواری نیز با ایجاد بنیانهای شناختی لازم در سطح روانی موجب پشتکار هر چه بیشتر افراد در مسیر اهداف فردی و گروهی شده و به این ترتیب احتمال موفقیت شغلی در افراد را بالا می برد. به معنایی ساده تر با حضور امیدواری در بسیاری شرایط به ویژه هنگامی که افراد در حال انجام وظایف و مسئولیتهای خود برای دستیابی به استانداردها و اهداف شخصی خود هستند، می تواند احساس موفقیت شود. تاب آوری به عنوان سومین مولفه سرمایه روان شناختی به نظام شناختی و رفتاری انسان انعطاف پذیری و پایداری در زمان مواجهه با سختی ها و مشکلات برای دست یابی به موفقیت را دیکته و بالاخره خوش بینی به عنوان چهارمین مولفه سرمایه روان شناختی مبتنی بر اسناد مثبت در باره ی موفقیت های حال و آینده است (۳). در خصوص رابطه بین خوش بینی با موفقیت شغلی برخی شواهد و نظریات حاکی از آن است. وقتی افراد در محیط کار نسبت به دستاوردها و رفتارهای خود دارای نگاهی خوش بینانه باشند احساس موفقیت خواهند کرد. علیرغم منطق نظری روشن برای رابطه سرمایه روانشناختی با موفقیت شغلی، این روابط چندان موردتوجه پژوهشگران قرار نگرفته است.

۲. بدنه اصلی

معلم در ساختار آموزش و پرورش به عنوان رکن ترقی و پیشرفت نقش اساسی دارد و از این رو توجه به ارتقاء عملکرد معلمان حائز اهمیت است. برای ارتقاء کارایی شغلی معلمان نیاز است احساس موفقیت شغلی آنها در حد مورد قبولی باشد. مفهوم موفقیت شغلی از جمله مفاهیمی است که در حوزه پژوهش سازمانی مثبت گرا مطرح شده است. موفقیت شغلی یکی از نمونه های رشد شغلی افراد در محیط های کاری است که نشان دهنده تجربه همزمان سرزندگی و یادگیری توسط افراد هنگام انجام دادن وظایف شغلی است؛ به گونه ای که در حین موفقیت شغلی کارکنان احساس قدرت می کنند و سطح بالایی از خودشکوفایی را تجربه می کنند. موفقیت شغلی مزایایی همچون سبک زندگی سالم تر، بهزیستی روانشناختی، سلامت فیزیکی و روان شناختی عملکرد شغلی بهتر، رفتار نوآورانه، شغلی رفتارهای شهروندی سازمانی و کاهش فرسودگی شغلی را برای افراد به همراه دارد. در هر سازمانی موفقیت یک متغیر کلیدی در حیطه کاری است و نقش مهمی در نگرش رفتار و همچنین عملکرد و انتظارات کارکنان دارد برای جذب و نگهداری استعدادها در هر سازمان نیاز است محیطی ایجاد شود که کارکنان بتوانند در آن به موفقیت برسند. ادراک موفقیت شغلی میتواند منجر به تغییر نگرشهای فرد گردد. در واقع اگر فردی از کار خود انرژی بگیرد و کار برای وی به عنوان فرصت یادگیری و به کار بستن دانش و مهارت تلقی گردد این امر میتواند بر ادراک فرد در مورد شغلش تاثیر گذار باشد. در ادبیات شغلی و حرفه ای، موفقیت شامل ابعاد درونی و بیرونی است بخش قابل مشاهده شغل مانند حقوق، ارتقاء، رتبه و مقام، موفقیت مسیر شغلی بیرونی یا عینی را نشان می دهد و موفقیت درونی یا ذهنی، به احساس های کارکنان و رفتار آن ها نسبت به مسیر شغلی خود ارتباط دارد و از طریق متغیرهای روانشناختی مانند سرمایه روانشناختی شناسایی می شود (۴).

یکی از عوامل تاثیرگذار بر موفقیت شغلی، سرمایه روانشناختی^۱ است. مفهوم کلی سرمایه روانشناختی شامل چهار مؤلفه خودکارآمدی، امید، خوش بینی و تاب آوری است که در یک ترکیب تعاملی مثبت موجب بهبود و ارتقاء عملکرد انسانی میشود. سرمایه روانشناختی به عنوان درک شخص از خودش، داشتن هدف برای رسیدن به موفقیت و پایداری در برابر مشکلات تعریف

^۱ . psychological capital

میشود و از آن به عنوان مزیت رقابتی یاد شده است. سرمایه روانشناختی افراد را قادر می سازد تا علاوه بر مقابله بهتر در برابر موقعیتهای استرس زا کمتر دچار تنش شده در برابر مشکلات از توان بالاتری برخوردار باشند به دیدگاه روشنی در مورد خود برسند و کمتر تحت تاثیر وقایع روزانه قرار بگیرند. برخی پژوهشها نشان داده اند کارکنانی که از سطح بالای سرمایه روانشناختی برخوردارند شغل را به عنوان منبع نشاط و سرزندگی تجربه می کنند کلاین رودولف و زاچر^۲ (۶) در پژوهش خود نشان داد که سرمایه روانشناختی بر رضایت شغلی کارکنان اثر مثبت میگذارد. بررسی نقش سرمایه روانشناختی بر موفقیت شغلی دریافتند که رابطه مستقیم و مثبتی بین این دو متغیر برقرار است (۴). فردریکسون (۵) یک چارچوب نظری برای درک اینکه چگونه سرمایه روانشناختی به موفقیت شغلی کمک می کند، ارائه می دهد. عواطف مثبت شغل عملی و ذهنی فرد را گسترش می دهد و به انباشته شدن منابع در طول زمان منجر می شود. این انباشت منابع روانشناختی (مانند امید، انعطاف پذیری، خوش بینی و خودکارآمدی) ظرفیت کارمندان را برای پیشرفت و موفقیت شغلی افزایش می دهد (۷)

همچنین اگر به رشد و ترقی به عنوان یکی از عوامل انگیزاننده توجه شود ارتباط نزدیکی با مؤلفه پویایی و تلاش برای یادگیری نهفته در مبحث موفقیت دارد به عبارت دیگر میتوان گفت که عوامل انگیزاننده موفقیت و رشد احتمالا نوعی ارتباط پنهان با مؤلفه های امید و خوشبینی دارند که در مبحث سرمایه روانشناختی مطرح شده اند. از آنجا که انگیزش بخش مهمی از موفقیت شغلی است. لذا میتوان استنباط کرد که نوعی ارتباط بین سرمایه روانشناختی با موفقیت شغلی وجود دارد (۷). علیرغم توجه فراوان به مفهوم موفقیت شغلی پژوهشهای تجربی اندکی درباره این متغیر انجام شده است و تاثیرات مستقیم سرمایه روانشناختی بر موفقیت شغلی در پژوهشها مورد غفلت بوده است. پژوهش حاضر به بررسی رابطه سرمایه روانشناختی با موفقیت شغلی می پردازد.

۲-۱. روش تحقیق، جامعه آماری، حجم نمونه و روش نمونه گیری

پژوهش حاضر یک تحقیق توصیفی از نوع همبستگی می باشد. تحقیق حاضر از نظر هدف کاربردی بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه معلمان آموزش و پرورش شهر شیراز در سال ۱۴۰۲ بود. به زعم بسیاری از پژوهشگران حداقل حجم نمونه لازم در مدل های ساختاری ۲۰۰ آزمودنی است (۸). از این رو برای دقیق تر بودن نتایج حجم نمونه و با توجه به افت احتمالی نمونه پژوهش حاضر ۲۵۰ نفر بود. برای انتخاب نمونه از روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای چند مرحله ای استفاده گردید. بدین صورت که در مرحله اول ابتدا از ۴ منطقه شهر شیراز دو منطقه انتخاب و در مرحله دوم از هر منطقه، پنج مدرسه انتخاب شد و در مرحله بعد از هر مدرسه ۲۵ معلم به صورت تصادفی انتخاب شدند.

۲-۲. ابزارهای پژوهش

ابزارهای مورد استفاده در پژوهش حاضر عبارتند از:

۱،۲،۲. پرسشنامه موفقیت شغلی^۳

این پرسشنامه ۱۰ سوالی توسط پوراث و همکاران در سال ۲۰۱۱ ساخته شد و از دو خرده مقیاس سرزندگی (سوالات ۱ تا ۵) و یادگیری (سوالات ۶ تا ۱۰) تشکیل شده است پاسخ ها براساس طیف لیکرت پنج درجه ای (۱) کاملاً مخالفم تا (۵) کاملاً موافقم نمره گذاری می شوند. اعتبار تشخیص و همگرایی این پرسشنامه از سوی پورات و همکاران (۹) تایید شده است. ضریب همبستگی عوامل ۰/۸ به دست آمده است. گاندرسن و همکاران (۱۰) از طریق تحلیل عاملی اکتشافی و تاییدی ابزار فوق را

^۲ Kleine, Rudolph & Zacher

^۳ thriving at work

مورد سنجش قرار داد و روایی سازه و ملاک آن را تایید کرد. در پژوهش حاضر نیز اعتبار پرسشنامه بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۸۴ بدست آمد که مورد تایید است.

۲.۲.۲. پرسشنامه سرمایه روانشناختی^۴

این پرسشنامه توسط لوتانز (۳) ساخته شده است. و شامل ۲۴ سؤالی و شامل چهار خرده مقیاس امیدواری، تاب آوری، خوش بینی و خودکارآمدی است که در آن هر خرده مقیاس شامل ۶ گویه است و آزمودنی به هر گویه در مقیاس ۶ درجه ای (کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) لیکرت پاسخ می دهد. برای محاسبه نمره سرمایه روانشناختی ابتدا نمره هر خرده مقیاس محاسبه می شود و از جمع نمرات خرده مقیاس ها نمره سرمایه روانشناختی حاصل می گردد. روایی پرسشنامه در مطالعات مختلف مورد تأیید قرار گرفته است. لوتانز (۳) با استفاده از تحلیل عاملی و معادلات ساختاری نسبت خوبی در این آزمون را ۲۴/۶ و آماره های CFI و RMSEA این مدل را ۰/۹۷ و ۰/۰۸ گزارش کرده است که روایی عاملی آزمون مورد تأیید قرار گرفته است. برای تعیین روایی این مقیاس نخست همبستگی هر عبارت با نمره کل مقوله محاسبه و سپس از روش تحلیل عاملی بهره گرفته شد. محاسبه همبستگی هر نمره با نمره کل به جز عبارت ۳، ضریب های بین ۰/۴۱ تا ۰/۶۴ را نشان داد. سپس عبارات مقیاس به روش مؤلفه های اصلی مورد تحلیل عاملی قرار گرفتند. پیش از استخراج عوامل بر پایه ماتریس همبستگی عبارات، دو شاخص KMO و آزمون کرویت بارتلت محاسبه شدند. مقدار KMO برابر ۰/۸۷ و مقدار خی دو در آزمون بارتلت برابر ۵۵۵۶/۲۸ بود که هر دو شاخص کفایت شواهد برای انجام تحلیل عاملی را نشان دادند. در پژوهشی که توسط سامانی، جوکار و صحراگرد در بین دانشجویان صورت گرفت، پایایی آن را ۰/۹۳ گزارش کردند و روایی (به روش تحلیل عوامل و روایی همگرا و واگرا) توسط سازندگان آزمون در گروه های مختلف عادی و در خطر احرار گردید (۱۱). پایایی پرسشنامه در ایران توسط بهادری خسروشاهی و همکاران (۱۲) بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۸۵ گزارش شده است. نساج (۱۳) پایایی پرسشنامه سرمایه روانشناختی با روش آلفای کرونباخ بالای ۰/۷۰ به دست آورد. پایایی پرسشنامه در پژوهش حاضر بر اساس ضریب آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۷۶ و برای مولفه های خودکارآمدی ۰/۸۰، امیدواری ۰/۷۴، تاب آوری ۰/۷۳ و خوش بینی ۰/۷۷ به دست آمد.

۲.۲.۳. روش اجرای پژوهش

بعد از انتخاب نمونه منتخب با استفاده از نمونه گیری خوشه ای و کسب مجوزهای لازم با مدیران مدارس هماهنگی های لازم انجام شد، سپس پرسشنامه ها در اختیار معلمان قرار داده شد. همچنین، هدف از انجام پژوهش، شیوه پاسخ به سؤالات و توضیحات لازم نیز در اختیار شرکت کنندگان قرار گرفت و شرکت کنندگان به صورت کاملاً داوطلبانه به صورت حضوری شرکت نمودند.

۲.۲.۴. روش تجزیه و تحلیل داده ها

در تجزیه و تحلیل داده های پژوهش حاضر از روش های توصیفی مانند میانگین، انحراف معیار و آزمون ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد. داده های پژوهش با استفاده از نرم افزارهای SPSS 24 مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. به لحاظ تحصیلات پاسخ دهندگان، بیشترین جمعیت پاسخگویان با فراوانی ۱۴۵ نفر یا ۷۶/۷۵ درصد دارای مدرک کارشناسی هستند و کمترین جمعیت پاسخگویان با فراوانی ۱۱ نفر یا ۲/۷۵ درصد دارای مدرک دکتری یا دانشجوی دکتری

^۴ Psychological Capital Questionnaires(PCQ)

^۵ Luthans

هستند. بیشترین میزان فراوانی سن با تعداد ۱۷۲ نفر یا ۶۸/۸ درصد جمعیت نمونه ۲۵-۳۵ ساله هستند و کمترین میزان فراوانی با تعداد ۲۱ نفر یا ۷/۲ درصد جمعیت نمونه ۵۱ ساله به بالامی باشند.

در جدول ۱ توصیف آماری نمرات مربوط به متغیرهای موفقیت شغلی و سرمایه روانشناختی معلمان شامل چولگی و کشیدگی به همراه شاخص های میانگین و انحراف استاندارد نمرات ارائه شده است.

جدول ۱: اندازه های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد با موفقیت شغلی و سرمایه روانشناختی					
متغیر	مولفه	میانگین	انحراف استاندارد	چولگی	کشیدگی
موفقیت شغلی	سرزندگی	۱۵/۱۴	۲/۶۰	۰/۷۷	۰/۷۶
	یادگیری	۱۶/۵۸	۲/۷۹	۰/۱۱	۰/۸۹
	موفقیت شغلی	۳۱/۶۹	۴/۳۳	۰/۳۳	۱/۱۷
سرمایه روانشناختی	تاب آوری	۲۷/۹۹	۲/۵۰	۰/۴۲	۰/۸۷
	امیدواری	۲۸/۸۱	۳/۰۴	۰/۳۷	۰/۴۴
	خوش بینی	۲۶/۴۷	۲/۲۶	۰/۴۲	۱/۳۶
	خودکارآمدی	۲۶/۱۱	۲/۳۳	۰/۴۳	۱/۰۴
	سرمایه روانشناختی	۷۷/۸۰	۱۰/۳۳	۰/۶۸	۱/۱۹

با توجه به اینکه مقادیر چولگی و کشیدگی داده ها بین ۲+ و ۲- می باشد داده ها در سطح ۰/۰۵ از توزیع پهنجار برخوردارند. میانگین نمره کل موفقیت شغلی (۳۱/۶۹) و مولفه های سرزندگی (۱۵/۱۴) و یادگیری (۱۶/۵۸) و میانگین نمره متغیر سرمایه روانشناختی (۷۷/۸۰) و مولفه تاب آوری (۲۷/۹۹)، امیدواری (۲۸/۸۱) خوش بینی (۲۶/۴۷)، و خودکارآمدی (۲۶/۱۱) می باشد.

در جدول ۲ ماتریس ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش مشاهده می شود.

جدول ۲. ماتریس ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶
موفقیت شغلی	۱					
تاب آوری	**۰/۴۱	۱				
امیدواری	**۰/۵۳	**۰/۴۹	۱			
خوش بینی	**۰/۲۹	**۰/۱۵	**۰/۲۳	۱		
خودکارآمدی	**۰/۳۴	**۰/۵۷	**۰/۵۵	**۰/۳۷	۱	
سرمایه روانشناختی	**۰/۴۱	**۰/۶۴	**۰/۵۵	**۰/۵۳	**۰/۴۹	۱

بر اساس نتایج بدست آمده بین سرمایه روانشناختی و مولفه های تاب آوری، امیدواری، خوش بینی و خودکارآمدی با موفقیت شغلی رابطه مثبت و معنی دار وجود دارد ($p < ۰/۰۱$). بر اساس نتایج بدست آمده ضرایب همبستگی بین سرمایه روانشناختی با موفقیت شغلی نیز مثبت و معنی دار می باشد ($p < ۰/۰۱$).

۳-۲. نتایج و بحث روی نتایج

نتایج آزمون همبستگی نشان داد مولفه های سرمایه روانشناختی (تاب آوری، امیدواری، خوش بینی و خودکارآمدی) با موفقیت شغلی دارای رابطه مستقیم مثبت معنی داری می باشد. این یافته با نتایج تحقیقات گل پرور و میرزایی (۱۴)؛ سواد

کوهی و معتمدی (۱۵)؛ سلطان زاده و همکاران (۱۶)؛ مک لنان و همکاران (۱۷)؛ فنگ و همکاران (۱۸)؛ کلاین و همکاران (۱۹) همسو بود. در تبیین این یافته می توان گفت سرمایه روانشناختی با به چالش کشیدن سختی ها و پیچیدگیهای شغل معلمی می تواند باعث افزایش کامیابی و بهره وری معلمان گردد و انطباق پذیری مسیر شغلی آنان را نیز افزایش دهد همچنین میتوان استدلال کرد که افراد دارای سرمایه روانشناختی بالا دارای خوش بینی بالایی هستند و از رسیدن به اهداف اطمینان دارند از این رو آشفستگی و اضطراب کمتری را پیش بینی میکنند که میتواند موجب افزایش کامیابی شغلی شود (۲۰).

سرمایه روان شناختی به حالت روانی مثبت فرد اشاره دارد که شامل چهار مولفه کلیدی: خودکارآمدی، خوش بینی، امید و تاب آوری است. در زمینه معلمان و موفقیت شغلی، سرمایه روانشناختی می تواند تاثیر معناداری داشته باشد. خودکارآمدی به اعتقاد فرد به توانایی های آن ها برای انجام وظایف و دستیابی به اهداف اشاره دارد. معلمان با سطح بالای خودکارآمدی تمایل دارند حس شایستگی و اعتماد بیشگیری در توانایی های تدریس خود داشته باشند. این امر به نوبه خود می تواند بر عملکرد شغلی و موفقیت آن ها تاثیر مثبت بگذارد. معلمان با اعتماد به نفس احتمال بیشتری دارند که دانش آموزان را به طور موثر درگیر کنند، چالش های کلاس را مدیریت کنند و با تغییر محیط های آموزشی سازگار شوند (۱۸).

از سوی دیگر معلمان خوش بین چشم انداز مثبتی را نشان می دهند و اعتقاد دارند که می توانند بر موانع غلبه کنند و به نتایج مثبت دست یابند. خوش بینی به معلمان کمک می کند تا انگیزه خود را حفظ کنند، حتی زمانی که با مشکلات و مشکلات مواجه می شوند. چنین معلمانی به احتمال زیاد در تلاش های خود پافشاری می کنند، به دنبال راه حل هایی برای مشکلات و حفظ سطح بالای رضایت شغلی هستند. در نهایت، این امر می تواند به موفقیت طولانی مدت آن ها در حرفه تدریس کمک کند. معلمان با سطوح بالای امید، اهداف چالش برانگیزی را برای خود و دانش آموزان خود تعیین می کنند. آن ها اعتقاد دارند که تلاش های آن ها همراه با آموزش و پشتیبانی موثر می تواند منجر به نتایج مثبت آموزشی شود. این رویکرد پیشگیرانه برای آموزش رضایت شغلی و موفقیت دانش آموزان را افزایش می دهد.

در نهایت اینکه در حرفه تدریس، تاب آوری بسیار مهم است زیرا مربیان با عوامل استرس زای مختلفی مانند مسائل رفتاری دانش آموزان تقاضاهای کاری و فشارهای خارجی مواجه هستند. معلمان با سطوح بالاتر تاب آوری برای مقابله با این چالش ها و حفظ رفاه خود بهتر تجهیز شده اند. با مدیریت موثر استرس، معلمان می توانند رضایت شغلی، عملکرد شغلی و موفقیت کلی خود را افزایش دهند. به طور خلاصه، سرمایه روانشناختی شامل خودکارآمدی، خوش بینی، امید و تاب آوری می تواند تاثیر معناداری بر موفقیت شغلی معلمان داشته باشد. این حالات روان شناختی مثبت اعتماد، انگیزش، پشت کار و سازگاری را در بین معلمان افزایش می دهند و در نهایت عملکرد، رضایت و اثربخشی خود را به عنوان معلمان افزایش می دهند.

۳. نتیجه گیری

نتیجه گیری از پژوهش حاضر نشان می دهد که سرمایه روان شناختی معلمان، شامل مولفه های خودکارآمدی، امید، خوش بینی و تاب آوری، به طور معناداری با موفقیت شغلی آنان ارتباط دارد. معلمان دارای سطح بالای سرمایه روان شناختی، با اعتماد به توانایی های خود، چشم انداز مثبت نسبت به چالش ها و انگیزه بیشتر برای دستیابی به اهداف، بهتر قادرند با سختی ها و پیچیدگی های شغل خود مقابله کنند، استرس را مدیریت کنند و عملکرد شغلی خود را ارتقا دهند. این یافته ها حاکی از آن است که تقویت سرمایه روان شناختی معلمان می تواند به افزایش رضایت، انگیزه، بهره وری و موفقیت شغلی آنان منجر شود و برنامه های آموزشی و مدیریتی در نظام آموزش و پرورش باید توجه ویژه ای به توانمندسازی روان شناختی معلمان داشته باشند.

مراجع

1. Baruch Y. Managing careers: Theory and practice. Harlow, England: Pearson Education; 2004.
2. Ng TWH, Eby LT, Sorensen KL, Feldman DC. Predictors of objective and subjective career success: A meta-analysis. *Personnel Psychology*. 2005;58:367-408.
3. Luthans F, Avolio BJ, Avey JB, Norman SM. Positive psychological capital: Measurement and relationship with performance and satisfaction. *Personnel Psychology*. 2007;60(3):541-572.
4. Zhang, C., Xu, W., Zhu, L., & Liao, C. (2025). *Relationships between psychological capital, quality of work life and career success among nurse managers in tertiary general hospitals: A cross-sectional study*. *BMC Nursing*, **24**(1), 1182. doi:10.1186/s12912-025-03854-8.
5. Fredrickson, B. L. (1998). *What good are positive emotions? Review of General Psychology*, 2(3), 300–319
6. Kleine, A. K., Rudolph, C. W., & Zacher, H. (2019). *Thriving at work: A meta-analysis*. *Journal of Organizational Behavior*, 40(9–10), 973–999. <https://doi.org/10.1002/job.2375>
7. Luthans, F., Youssef-Morgan, C. M., & Avolio, B. J. (2017). *Psychological capital: An evidence-based positive approach*. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4(1), 339–366.
8. Kline, R. B. (2016). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (4th ed.). Guilford Press.
9. Porath, C., Spreitzer, G. M., Gibson, C., & Garnett, F. (2012). *Thriving at work: Toward its measurement, construct validation, and theoretical refinement*. *Journal of Organizational Behavior*, 33(2), 250–271.
10. Gundersen, D. A., Katz, J. N., Peters, S. E., Sørensen, G., & Wagner, G. R. (2023). *Thriving from Work Questionnaire: Dimensionality, Reliability, and Validity of the Long and Short Form Questionnaires*. 66(4).
11. Samani, S., Jokar, B., & Sahra-gard, F. (2006). *Validity and reliability of psychological capital questionnaire in student population*. Tehran University Press.
12. Bahadri Khosroshahi, H., et al. (2012). *Reliability of Psychological Capital Questionnaire in Iranian sample*. *Journal of Applied Psychology Studies*, 3(2), 45–60.
13. Nasaj, B. (2014). *Reliability analysis of Psychological Capital Questionnaire in organizational context*. *Journal of Organizational Studies*, 5(1), 12–25.
14. Golparvar, R., & Mirzaei, F. (2016). *The relationship between psychological capital and job performance among teachers*. *Journal of Educational Psychology Studies*, 11(2), 45–60.
15. Savadkouhi, H., & Mo'tamedi, S. (2020). *The effect of psychological capital on job satisfaction and organizational commitment*. *Iranian Journal of Management Studies*, 13(1), 77–92.
16. Soltanzadeh, A., et al. (2020). *Psychological capital and its impact on work engagement among school teachers*. *Journal of Educational Research*, 23(4), 120–135.
17. McLennan, J., et al. (2019). *Psychological capital as a predictor of teacher well-being and work performance*. *Teaching and Teacher Education*, 85, 123–132.
18. Feng, T., et al. (2018). *The influence of psychological capital on career success: Evidence from the education sector*. *Frontiers in Psychology*, 9, 1423.
19. Kleine, A. K., Rudolph, C. W., & Zacher, H. (2019). *Thriving at work: A meta-analysis*. *Journal of Organizational Behavior*, 40(9–10), 973–999.

20. Avey, J. B., Avolio, B. J., & Luthans, F. (2010). *Impact of positive psychological capital on employee well-being over time*. *Journal of Occupational Health Psychology*, 15(1), 17–28. <https://doi.org/10.1037/a0016998>



تبیین تعلق به مدرسه بر اساس ادراک از کلاس با میانجی گری کارکرد خانواده در دانش آموزان مقطع دوم متوسطه شهر آبدانان

زینب روشنی

کارشناس ارشد روانشناسی، دانشگاه پیام نور، تهران

آدرس الکترونیکی:

امیر عبدالحسینی

استادیار، گروه روانشناسی، دانشگاه پیام نور، تهران

آدرس الکترونیکی:

چکیده

این مطالعه با هدف بررسی رابطه بین ادراک از کلاس و تعلق به مدرسه نقش میانجی کارکرد خانواده دانش آموزان دبیرستان مقطع دوم متوسطه شهر آبدانان صورت گرفت. در این مطالعه دانش آموزان دبیرستان مقطع دوم متوسطه شهر آبدانان ایلام در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ جامعه‌ی آماری را تشکیل میدادند. حجم نمونه براساس آزمون توان ۲۲۱ نفر تعیین گردید. نمونه‌گیری به روش خوشه‌ای تصادفی از میان دانش آموزان ۴ دبیرستان دخترانه‌ی دولتی صورت گرفت. شرکت کنندگان پرسشنامه‌های تعلق به مدرسه، کارکرد خانواده و ادراک از کلاس را تکمیل کردند. داده‌های به دست آمده با استفاده از روش آماری تحلیل مسیر معادلات ساختاری تجزیه تحلیل شدند. به طور کلی نتایج به دست آمده نشان میدهد ضریب مسیر بین ادراک از کلاس و تعلق به مدرسه 0.30 با مقدار $t(7,39)$ در سطح 0.001 معنادار بود. ضریب مسیر بین ادراک از کلاس با کارکرد خانواده 0.83 با مقدار $t(48,44)$ در سطح 0.001 معنادار بود. همچنین بین تعلق به مدرسه با کارکرد خانواده با ضریب 0.65 با مقدار $t(16,38)$ در سطح 0.001 معنادار شد. در ادامه نتایج مرتبط با روابط غیر مستقیم آمده است. همچنین نتایج به دست آمده نشان می‌دهد که بین ادراک از کلاس و تعلق به مدرسه با در نظر گرفتن نقش میانجی کارکرد خانواده دانش آموزان دبیرستان مقطع دوم متوسطه شهر آبدانان با ضریب مسیر 0.53 و مقدار $t(16,04)$ رابطه معنادار در سطح 0.001 وجود دارد. بنابراین میتوان گفت بین ادراک از کلاس و تعلق به مدرسه با در نظر گرفتن نقش میانجی کارکرد خانواده دانش آموزان دبیرستان مقطع دوم متوسطه شهر آبدانان رابطه وجود دارد.

کلمات کلیدی: تعلق به مدرسه، ادراک از کلاس، کارکرد خانواده

۱. مقدمه

دوره‌ی تحصیلی در مقطع متوسطه دوره‌ی حساسی است و در این دوره دانش آموزان با تجارب متعددی به صورت همزمان مواجه می‌شوند. در این دوره‌ی آموزشی انتقال از کودکی به نوجوانی و تحولات رشدی مرتبط با آن اغلب برای دانش آموز و اطرافیان او چالش برانگیز است. بسیاری از دانش آموزان علی‌رغم اینکه در سال‌های قبل دستاوردهای تحصیلی مناسبی دارند در این سنین دچار مشکلات تحصیلی می‌شود. به همین جهت سازگاری با محیط مدرسه در این سنین از جمله موارد مورد توجه پژوهشگران و مسئولین تعلیم تربیت می‌باشد (حسینی و اسدی، ۱۳۹۹). ۳۳۷

یکی از مهم‌ترین عوامل و عناصر در زندگی هر دانش‌آموز مدرسه و محیط یادگیری است. این اهمیت، بدان جهت است که زمان زیادی را در آن سپری کرده و فرصت‌های مناسبی را برای ارتباط با معلمان، معاونان و همسالان که به رشد سالم آن‌ها کمک می‌کنند به دست می‌آورند. (لطیفی، ۱۴۰۰) در صورتی که دانش‌آموز احساس خوبی به محیط آموزشی خود داشته باشد احساس تعلق به مدرسه در او شکل می‌گیرد. واقعیت این است که انسان یک موجود اجتماعی است و در جایی که زندگی می‌کند نیازمند احساس تعلق است. در بازه‌های زمانی و رشدی فرد نسبت به والدین، محله و محل تحصیل خود احساس تعلق می‌کند و هر چه این احساس تعلق در او بیشتر باشد علاقه‌ی بیشتری به آن محیط نشان می‌دهد (تقوی و همکاران، ۱۴۰۰).

تعاریف در خصوص احساس تعلق به دسته‌های مختلفی تقسیم می‌شود که معمولاً به بعد اجتماعی آن توجه بیشتری می‌شود. بر اساس این رویکرد می‌بایست گروه‌ها و افراد مختلف در مدرسه علی‌رغم اختلاف نژادی، قومیتی، فرهنگی و اقتصادی تبعیض را تجربه نکنند (عسگری و همکاران، ۱۴۰۲)؛ اما در رویکرد روانشناختی بیشتر احساس حمایت اجتماعی مد نظر است. در این رویکرد وجود قوانین سفت‌وسخت و تنبیه باعث کاهش احساس تعلق به مدرسه در دانش‌آموزان می‌شود. این احساس عدم تعلق با پیامدهایی مانند خشونت، مصرف مواد، ترک مدرسه و افت تحصیلی همراه می‌شود (تارکیو، سپانن و جوکیلا؛ ۲۰۲۲). احساس تعلق به مدرسه منعکس‌کننده‌ی روابط مثبت بین دانش‌آموزان است که باعث افزایش روابط مثبت در آینده و کاهش تجربیات منفی در روابط بین فردی می‌شود. در تعاریف آموزشی احساس تعلق به مدرسه با نمرات خوب و پایبندی به انجام تکالیف و سازگاری سنجیده می‌شود (فخری، ۱۴۰۰).

تعلق به مدرسه یا تعلق به محیط آموزشی به عنوان احساس حمایت اجتماعی ادراک شده‌ی دانش‌آموزان از ارتباطات در محیط آموزشی و احساس پذیرش، احترام، اهمیت و ارزش‌گذاری تعریف شده است. در واقع به نظر می‌رسد به نوعی این مفهوم اشاره به وجود دلبستگی و تعلق به محیط آموزشی اشاره دارد. این احساس از طریق تعاملاتی شکل می‌گیرد که با معلمان، دانش‌آموزان و کارکنان مدرسه ایجاد می‌شود (محمدیون و آیتی، ۱۴۰۰). احساس تعلق به مدرسه از آن جهت دارای اهمیت است که با متغیرهای تحصیلی مانند انگیزش تحصیلی، عملکرد تحصیلی، خودکارآمدی تحصیلی و درگیری تحصیلی ارتباط معنادار دارد (آلن و همکاران، ۲۰۲۱).

بر اساس رویکرد هیرشی تعلق به مدرسه یک متغیر چند بعدی محسوب می‌شود که شامل دلبستگی، تعهد، درگیری و باور است که این چهار مؤلفه نیز شامل دلبستگی به مدرسه، معلمان و کارکنان، تعهد به مدرسه و درگیری تحصیلی می‌شود. به همین جهت به نظر می‌رسد ادراکی که دانش‌آموز از محیط کلاس دارد در میزان احساس تعلق او به مدرسه نقش داشته باشد (بهری و همکاران، ۱۴۰۰). بر اساس نظریه میدانی کورت لوین^۳ و نظریه نیاز فشار مورای^۴ (۱۹۳۸) تعامل بین ویژگی‌های محیط و شخص یکی از مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های رشد انسان و مجموعه رفتارهای او هستند. بر اساس این نظریه یک موضوع یا مسئله‌ی بیرونی به فرد فشار می‌آورد تا به شکل خاصی واکنش نشان دهد به عبارت دیگر این نحوه‌ی ادراک از محیط است که به رفتار جهت می‌دهد و به فرد انگیزش می‌دهد. ادراک از محیط کلاس شامل مؤلفه‌های علاقه، لذت، چالش و انتخاب می‌شود (جنتری، گیبل و ریزا؛ ۲۰۰۲).

محیط کلاس یکی از بافت‌های اجتماعی، روانشناختی و آموزشی است که یادگیری در آن ایجاد می‌شود و این محیط بر انگیزش و نگرش دانش‌آموز اثر دارد. در واقع ادراک از کلاس برداشتی است که یک دانش‌آموز از ویژگی‌ها و ابعاد مختلف کلاسش دارد. در این فضای کلاسی شاگردان و معلمان به تبادل و تعامل می‌پردازند (بخشوده و بطویی، ۱۳۹۹). ادراک منفی از کلاس مانند

¹ Tarkio, F. S., Seppänen, P., & Jokila, S

² Allen, K

³ Kurt Lewin's field theory

⁴ Murray's need-press theory

⁵ Gentry, Gable & Rizza

تبعیض می‌تواند انگیزش تحصیلی را کاهش داده و مشکلات هیجانی ناشی از آن را افزایش دهد به طوری که رفتار ناعادلانه یا مشکلات با همکلاسی‌ها پیش‌بینی کننده ی افت عملکرد تحصیلی است (ایکسی و همکاران، ۲۰۱۸). خانواده از جمله عوامل مهمی است که تأثیر مستقیمی بر الگوهای یادگیری و روابط بین فردی در محیط مدرسه دارد. بر اساس نظریه برنر خانواده از نهادهای مهم اجتماعی است که نظام خرد قرار می‌گیرند و از طریق فعالیت‌ها و روابط نزدیک در نظام‌های دیگر اثر می‌گذارند و این موضوع می‌تواند مسائل تحصیلی مانند احساس تعلق به مدرسه و ادراک از کلاس را نیز تحت تأثیر قرار دهد (ارجمند و کاظمیان، ۱۳۹۸).

به طوری که در مطالعه‌ای که تقوی و همکارانش (۱۴۰۰) انجام دادند نتایج به دست آمده نشان داد که بین انسجام خانواده و تعلق به مدرسه رابطه معنادار وجود دارد. همچنین نتایج مطالعه‌ی رم‌ضانپور و همکاران (۱۳۹۸) نیز نشان دهنده‌ی رابطه‌ی معنادار بین الگوهای ارتباطی خانواده به حس تعلق به مدرسه بود هرچند مطالعه‌ای که رابطه بین کارکرد خانواده با حس تعلق به مدرسه بررسی کرده باشد یافت نشد اما مطالعاتی وجود دارند که نشان‌دهنده‌ی رابطه‌ی معنادار بین حس تعلق به مدرسه با جو کلاس یا محیط یادگیری باشند (بزرگر و مراتی، ۱۴۰۲؛ آسگری و همکاران، ۱۴۰۲). مطالعه‌ای که مستقیماً رابطه‌ی بین ادراک از کلاس را با حس تعلق به مدرسه بررسی کرده باشد یافت نشد. با توجه به خلأهای پژوهشی مطرح شده به نظر می‌رسد مطالعات صورت گرفته در این زمینه کافی نبوده است بنابراین این مطالعه به بررسی رابطه بین ادراک از کلاس و تعلق به مدرسه نقش میانجی کارکرد خانواده دانش آموزان دبیرستان مقطع دوم متوسطه شهر آبدانان پرداخت.

۲. روش تحقیق

این مطالعه از نظر روش اجرا توصیفی-همبستگی با رویکرد مدل ساختاری محسوب می‌شود که از نظر هدف کاربردی و از نظر زمانی مقطعی می‌باشد. در این مطالعه دانش آموزان دبیرستان مقطع دوم متوسطه شهر آبدانان ایلام در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ جامعه‌ی آماری مطالعه را تشکیل میدادند (۳۰۰ نفر). ابتدا حجم نمونه بر اساس آزمون کوهن مشخص شد. آزمون کوهن یکی از بهترین روش‌های تعیین حجم نمونه برای معادلات ساختاری می‌باشد. در این آزمون اندازه اثر شاخصی است که قدرت اثرگذاری متغیرهای مستقل مدل را نشان می‌دهد. براساس نظر کوهن (۱۹۸۸) میزان این شاخص به ترتیب ۰,۰۲ (ضعیف) ۰,۱۵ (متوسط) و ۰,۳۵ (قوی) می‌باشد. در این مطالعه شاخص بر روی ۰,۳۵ استفاده شد توان آزمون ۰,۸ در نظر گرفته شد. تعداد متغیرهای پنهان (۱۵) و آشکار (۳) نیز وارد شد. حداقل حجم نمونه ۲۲۱ نفر تعیین گردید. نمونه‌گیری به روش خوشه‌ای تصادفی از میان دانش آموزان ۴ دبیرستان دخترانه‌ی دولتی صورت گرفت.

پرسشنامه ادراک محیط کلاس: پرسشنامه‌ی ادراک از محیط کلاس دارای ۳۱ سوال می‌باشد این پرسشنامه توسط جنتری و همکاران (۲۰۰۲) تهیه شده است و شامل ابعاد علاقه، انتخاب، چالش و لذت می‌باشد. هر سوال با یک طیف ۵ درجه‌ای از ۱ (هرگز) تا ۵ (همیشه) ارزیابی شد. در مطالعه‌ی اولیه توس جنتری و همکاران (۲۰۰۲) صورت گرفت روایی محتوا و صوری این پرسشنامه مورد تأیید گرفت و ضریب پایایی ۰,۹۳ گزارش شد. در ایران الهام‌پور، گنجی و ابوالمعالی (۱۳۹۷) ضریب پایایی نمره کل معادل ۰,۸۳ و ضریب پایایی برای زیرمقیاس‌های علاقه، انتخاب، چالش و لذت بین ۰,۷۵-۰,۸۸ به دست آمد و ضریب روایی نیز قابل تأیید بود.

پرسشنامه‌ی عملکرد خانواده توسط اپشتاین، بالدوین و بیشاپ (۱۹۹۵) برای سنجش عملکرد خانواده تدوین شده است. این پرسشنامه دارای ۶۰ سوال است و عملکرد خانواده را در ابعاد حل مسأله، ارتباط یا تعامل، نقش‌ها، آمیزش عاطفی، پاسخگویی عاطفی و کنترل رفتاری مورد سنجش قرار می‌دهد. هر سوال از ۱ تا ۴ نمره می‌گیرد. در ایران در پژوهش یوسفی (۱۳۹۱) ضریب آلفای کرونباخ برای نمره کل ۰,۸۲ به دست آمد. ضرایب مربوط به خرده مقیاس‌ها بین ۰,۸۳-۰,۸۹ محاسبه شد. هفت عاملی

بودن پرسشنامه در تحلیل عاملی تأیید شد.

احساس تعلق به مدرسه بری (SSCS) پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه توسط بری، بتی و وات^۷ در سال ۲۰۰۴ طراحی شده است. هدف از ساخت این پرسشنامه ارزیابی احساس ارتباط با مدرسه می‌باشد. این پرسشنامه دارای ۶ خرده مقیاس مقیاس شامل احساس تعلق به همسالان، حمایت معلم، احساس رعایت احترام و عدالت در مدرسه، مشارکت در اجتماع، ارتباط فرد با مدرسه و مشارکت علمی می‌باشد. پرسشنامه دارای ۲۷ سؤال است و هر سؤال در بازه ۵ گزینه ای پاسخ داده می‌شود. در مطالعه‌ی اولیه ی سازندگان پرسشنامه ضریب پایایی نمره کل ۰,۷۵، به دست آمد و ضریب پایایی برای مؤلفه ها بین ۰,۶۹ تا ۰,۸۵، به دست آمد. در مطالعه‌ی مکین و کلانتر (۱۳۹۴) ضریب پایایی برای نمره کل ۰,۸۸، بود و ضریب همبستگی با پرسشنامه فرسودگی شغلی معدل ۰,۵۶- و معنادار بود. تحلیل عاملی اکتشافی شش عامل اصلی تعلق به همسالان، حمایت معلم، احساس رعایت احترام و عدالت در مدرسه، مشارکت در اجتماع، ارتباط فرد با مدرسه و مشارکت علمی را تأیید نمود.

جهت توصیف داده ها از آمار توصیفی شامل میانگین، انحراف معیار، درصد و فراوانی استفاده شد. جهت پاسخ به فرضیه‌ها از روش‌های آماری ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر با معادلات ساختاری بهره برده شد. جهت تجزیه و تحلیل داده ها از دو نرم افزار آماری SPSS26, Smart-PLS استفاده می‌شود.

۳. یافته ها

نتایج نشان داد سن شرکت‌کنندگان بین ۱۶-۱۸ سال قرار داشت. بیشترین تعداد شرکت‌کنندگان مربوط به افراد ۱۸ ساله بود (۴۳ درصد). شاخص‌های توصیفی سن شامل میانگین، انحراف معیار نشان می‌دهد میانگین سنی شرکت‌کنندگان ۱۵,۷۱ با انحراف معیار ۰,۹۹ سال بوده است.

جدول ۱- شاخص‌های توصیفی متغیرهای مورد بررسی

متغیرها	میانگین	انحراف استاندارد
کارکرد خانواده	۱۸,۶۰	۴,۳۴
حل مسأله	۱۷,۰۹	۴,۹۹
ارتباط یا تعامل	۲۴,۶۷	۴,۱۱
نقش‌ها	۱۶,۶۰	۴,۸۷
آمیزش عاطفی	۱۲,۴۳	۴,۱۵
پاسخگویی عاطفی	۱۸,۸۶	۴,۷۵
کنترل	۱۶,۱۴	۵,۴۶
عملکرد	۱۷,۱۸	۳,۳۲
علاقه	۹,۴۶	۲,۸۶
انتخاب	۱۴,۳۲	۳,۷۲
چالش		

⁷Brew, C., Beatty, B., & Watt, A

لذت	۱۵,۶۶	۳,۹۱
تعلق به مدرسه	۱۱,۲۶	۳,۲۷
تعلق به همسالان	۱۰,۳۰	۳,۳۸
حمایت معلم	۹,۶۰	۳,۷۵
احساس رعایت احترام	۱۰,۵۷	۲,۳۴
مشارکت در اجتماع	۹,۷۶	۳,۸۳
ارتباط با مدرسه	۹,۹۲	۳,۲۵
مشارکت علمی		

در جدول ۱ شاخصهای توصیفی متغیرهای مورد تحقیق و مولفه های آنها آمده است. برای بررسی نرمال بودن داده‌ها از آزمون آماری کولموگروف-اسمیرنوف و شاخص‌های کجی و کشیدگی استفاده شد. مقدار کولموگروف-اسمیرنوف حاکی از این است که سطح معنی‌داری آزمون کولموگروف-اسمیرنوف بیش از مقدار ۰/۰۵ است ($p > ۰/۰۵$) که به معنای نرمال بودن توزیع داده‌هاست. در خصوص کشیدگی و کجی نیز چون تمامی نمرات در دامنه ۲+ تا ۲- قرار دارد نرمال بودن توزیع داده‌ها تأیید می‌شود.

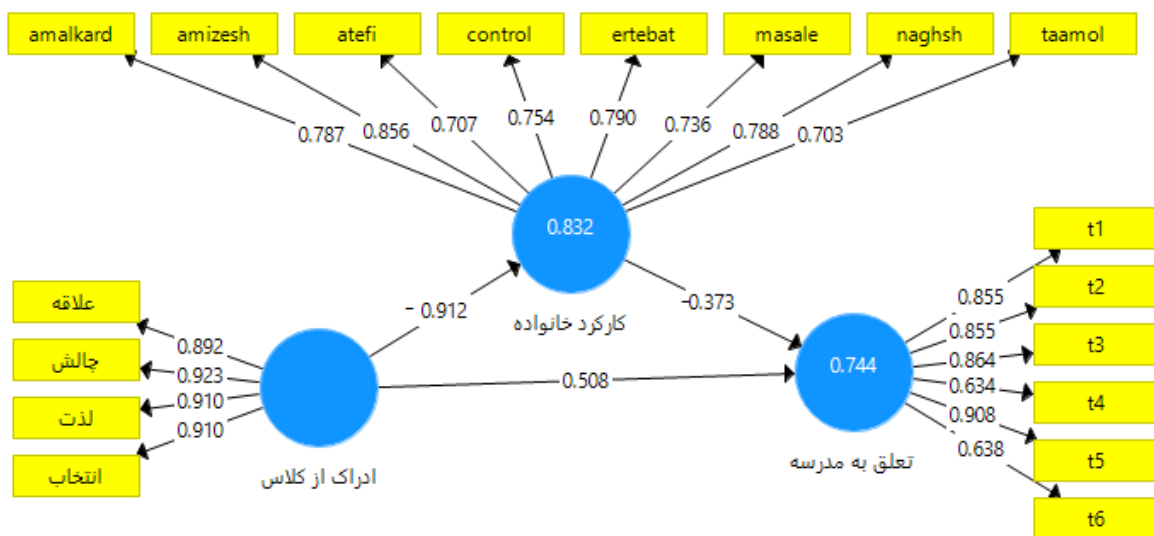
جهت سنجش روایی از روایی سازه (روایی همگرا و واگرا) و جهت سنجش پایایی متغیرهای تحقیق از آزمون آلفای کرونباخ و آزمون پایایی مرکب استفاده شد. نتایج روایی و پایایی متغیرهای تحقیق در جدول شماره (۲) آمده است:

جدول ۲: سنجش روایی و پایایی سازه

سازه	آلفای کرونباخ	پایایی مرکب	AVE	تایید/رد
ادراک از کلاس	۰,۹۳	۰,۹۵	۰,۸۲	تایید
تعلق به مدرسه	۰,۸۸	۰,۸۹	۰,۶۴	تایید
کارکرد خانواده	۰,۸۹	۰,۸۸	۰,۵۸	تایید

پایداری درونی نشانگر میزان همبستگی یک سازه و شاخص‌های مربوط به آن است. پایایی بین ۰,۸۸-۰,۹۳ بود. مقدار پایایی ترکیبی برای هر سازه بالای ۰/۷ نشان از پایداری درونی مناسب برای مدل‌های اندازه‌گیری داشته و مقدار کمتر از ۰/۶ عدم وجود پایایی را نشان می‌دهد. در این مطالعه پایایی مرکب بین ۰,۹۰-۰,۹۵ به دست آمد. مقدار، AVE بالای ۰/۵ روایی همگرایی قابل قبول را نشان می‌دهند. روایی همگرا طبق یافته‌ها بین ۰,۵۹-۰,۸۲ بود. سومین معیار سنجش برازش مدل‌های اندازه‌گیری در تحلیل‌های PLS روایی واگرا است که با روش بارهای عاملی متقابل و روش فورنل لارکر بررسی می‌شود. مقدار جذر AVE متغیرهای مکنون در پژوهش حاضر که در خانه‌های موجود در قطر اصلی ماتریس قرار گرفته‌اند، از مقدار همبستگی میان آن‌ها که در خانه‌های زیرین و چپ قطر اصلی ترتیب داده شده‌اند، در همه موارد کمتر می‌باشد.

در این قسمت به بررسی مدل معادلات ساختاری تحقیق پرداخته می‌شود. بدین صورت که ابتدا برازش مدل را مورد بررسی قرار داده و سپس مدل را در حالت اعداد معناداری مورد بررسی قرار می‌دهیم (بررسی رد یا تایید فرضیه‌ها) و در نهایت مدل را در حالت ضریب مسیر و ضریب تعیین می‌آوریم.



شکل ۱: مدل اندازه گیری پژوهش

جدول ۳: بررسی و آزمون روابط مستقیم و غیر مستقیم

نتیجه	p-value	مقدار t	ضریب مسیر	سؤال پژوهش
تایید	۰,۰۰۱	۴,۳۷	۰,۳۴	تعلق به مدرسه < کارکرد خانواده < ادراک از کلاس
تایید	۰,۰۰۱	۵۲,۰۸	-۰,۹۱	ادراک از کلاس < کارکرد خانواده
تأیید	۰,۰۰۱	۴,۰۷	-۰,۳۷	کارکرد خانواده < تعلق به مدرسه

نتایج به دست آمده نشان می‌دهد که بین ادراک از کلاس و تعلق به مدرسه با در نظر گرفتن نقش میانجی کارکرد خانواده دانش آموزان دبیرستان مقطع دوم متوسطه شهر آبدانان با ضریب مسیر ۰,۳۴ و مقدار تی ۴,۳۷ رابطه معنادار در سطح ۰,۰۰۱ وجود دارد. ضریب مسیر بین ادراک از کلاس و تعلق به مدرسه ۰,۳۷ با مقدار تی ۴,۰۷ در سطح ۰,۰۰۱ معنادار بود. ضریب مسیر بین ادراک از کلاس با کارکرد خانواده ۰,۹۱ با مقدار تی ۵۲,۰۸ در سطح ۰,۰۰۱ معنادار بود.

۴. بحث

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه بین ادراک از کلاس و تعلق به مدرسه با نقش میانجی کارکرد خانواده در دانش‌آموزان مقطع دوم متوسطه شهر آبدانان انجام شد. یافته‌های این مطالعه نشان داد که مدل مفروض از برازش مطلوبی برخوردار است و کارکرد خانواده توانست نقش میانجی معناداری در رابطه بین ادراک از کلاس و تعلق به مدرسه ایفا کند. به عبارت دیگر، ادراک مثبت دانش‌آموزان از محیط کلاس درس، هم به صورت مستقیم و هم به صورت غیرمستقیم و از طریق بهبود کارکرد خانواده، منجر

به افزایش احساس تعلق آنان به مدرسه می‌شود. در ادامه به تبیین هر یک از یافته‌ها پرداخته می‌شود. نتایج نشان داد که کارکرد خانواده در رابطه بین ادراک از کلاس و تعلق به مدرسه نقش میانجی معناداری دارد. این یافته بدین معناست که ادراک مثبت از کلاس می‌تواند با تقویت کارکرد خانواده، احساس تعلق به مدرسه را در دانش‌آموزان افزایش دهد. این نتیجه با یافته‌های رمضانپور و همکاران (۱۳۹۸) همسو است که نشان دادند در روابط بین الگوهای ارتباطی خانواده و احساس تعلق به مدرسه، متغیرهایی می‌توانند نقش تعدیل‌کننده یا میانجی ایفا کنند. همچنین تقوی و همکاران (۱۴۰۰) در مطالعه خود نقش میانجی هوش معنوی را در رابطه بین انسجام خانواده و حس تعلق به مدرسه تأیید کردند که با منطق میانجی‌گری در پژوهش حاضر همخوانی دارد.

برای تبیین این یافته می‌توان از نظریه بوم‌شناختی برونفنبرنر (۱۹۷۹) استفاده کرد. بر اساس این نظریه، تحول فرد تحت تأثیر سیستم‌های درهم‌تنیده‌ای قرار دارد که در مرکز آن خردنظام خانواده و سپس مدرسه قرار گرفته‌اند. کارکرد سالم خانواده به عنوان یک خردنظام، نقش «پل واسطه» را ایفا می‌کند که از طریق آن، تجارب مثبت در محیط کلاس (میان‌نظام) به احساس تعلق و دلبستگی به مدرسه تبدیل می‌شود. به بیان دیگر، خانواده به عنوان "فضای انتقالی" عمل می‌کند که ادراکات و تجارب دانش‌آموز از مدرسه در آن پردازش، تفسیر و بازخورد دریافت می‌کند. زمانی که کارکرد خانواده سالم باشد (ارتباط مؤثر، حل مسئله مناسب، نقش‌های روشن)، دانش‌آموز می‌تواند تجارب مثبت خود از کلاس را با خانواده به اشتراک بگذارد، بازخورد حمایتی دریافت کند و این چرخه مثبت، تعلق او به مدرسه را تقویت می‌کند.

یافته‌ها نشان داد که دانش‌آموزانی که ادراک مثبت‌تری از جو کلاس داشتند، کارکرد خانواده بهتری را نیز گزارش کردند. این یافته با نتایج طلایی و همکاران (۱۳۹۸) و انصاری و همکاران (۱۳۹۹) که رابطه بین ادراک از کلاس و کارکرد خانواده را تأیید کرده‌اند، همسو است. در تبیین این رابطه می‌توان از نظریه دلبستگی بهره گرفت. این نظریه، توسعه روابط عاطفی اولیه با والدین یا مراقبان اصلی را به عنوان اساس درک کودک از جهان و روابط دیگر (مانند معلم و همکلاسی‌ها) می‌داند. اگر دلبستگی ایمن در خانواده شکل گرفته باشد، کودک احتمالاً محیط کلاس را نیز مثبت‌تر و امن‌تر ادراک می‌کند و تعاملات مثبت‌تری با معلم و سایر دانش‌آموزان خواهد داشت. برعکس، اگر دلبستگی ناایمن وجود داشته باشد، ممکن است کودک در کلاس احساس تنش، انزوا یا بی‌اعتمادی کند. عملکرد سالم خانواده (شامل حمایت عاطفی، حل تعارض مناسب، و نظم در خانواده) پایه‌ای قوی برای رشد اجتماعی و عاطفی کودک ایجاد می‌کند. وقتی کودک در محیط خانواده احساس امنیت و ارزشمندی کند، این احساس به محیط‌های دیگر، از جمله کلاس درس، منتقل می‌شود.

نتایج نشان داد که تعلق به مدرسه با کارکرد خانواده در ارتباط است. به این معنا که کودکانی که کارکرد خانواده مناسب‌تری دارند، احساس تعلق به مدرسه بیشتری را نشان می‌دهند. این یافته با نتایج مطالعات پلدر، ویلیس و نیوودت (۲۰۲۲) و آلن و همکاران (۲۰۲۱) همسو است. پلدر و همکاران (۲۰۲۲) در مطالعه مروری خود، عوامل خانوادگی را از جمله عوامل پیش‌بین‌کننده تعلق به مدرسه معرفی کردند. آلن و همکاران (۲۰۲۱) نیز به این نتیجه رسیدند که حمایت معلم و خانواده نقش مهمی در تعلق به مدرسه دارد و می‌تواند احساس تعلق به مدرسه را افزایش دهد. برای تبیین این یافته می‌توان از نظریه خودمختاری (دسی و رایان، ۲۰۰۰) استفاده کرد. بر اساس این نظریه، سه نیاز اساسی شایستگی، خودمختاری و ارتباط (تعلق) برای رشد و بهزیستی روان‌شناختی ضروری هستند. خانواده‌هایی که با کارکرد سالم خود، حمایت عاطفی، ارتباط مثبت و مدیریت تعارض سازنده را ارائه می‌دهند، به کودک کمک می‌کنند تا احساس امنیت روانی داشته باشد. این امنیت، مبنای ایجاد احساس تعلق به مدرسه است. خانواده به عنوان نخستین محیط اجتماعی کودک، الگویی برای چگونگی برقراری ارتباط و احساس تعلق در محیط‌های دیگر فراهم می‌کند. در مقابل، خانواده‌هایی با عملکرد مختل (مانند تعارضات مداوم، عدم حمایت عاطفی، یا ناپایداری) ممکن است کودکانی پرورش دهند که احساس ناامنی کرده و مدرسه را مکانی بی‌ثبات یا غیرحمایتی درک کنند.

۵. نتیجه‌گیری

در مجموع، یافته‌های این پژوهش نشان داد که ادراک مثبت از کلاس درس می‌تواند هم به طور مستقیم و هم با میانجی‌گری کارکرد خانواده، احساس تعلق به مدرسه را در دانش‌آموزان افزایش دهد. کارکرد خانواده به عنوان پلی عمل می‌کند که تجارب مثبت کلاسی را به احساس عمیق‌تری از تعلق به مدرسه تبدیل می‌نماید. این یافته‌ها بر اهمیت توجه همزمان به دو محیط تأثیرگذار خانواده و مدرسه در طراحی برنامه‌های مداخله‌ای و پیشگیرانه تأکید می‌کند.

تعلق به مدرسه نقش مهمی در توسعه اجتماعی و روانی دانش‌آموزان ایفا می‌کند و می‌تواند به افزایش احساس امنیت و رفاه فردی در مدرسه کمک کند. وقتی دانش‌آموزان به مدرسه تعلق دارند، معمولاً احساس می‌کنند که در محیط مدرسه مهم و ارزشمند هستند و این می‌تواند منجر به بهبود عملکرد تحصیلی و اجتماعی آن‌ها شود. در مجموع، ادراک مثبت از کلاس و احساس تعلق به مدرسه می‌تواند باعث افزایش انگیزه تحصیلی، بهبود سلامت روانی و ایجاد فضای آموزشی مثبت برای دانش‌آموزان شوند.

تشکر و قدردانی

از دانش آموزانی که در مطالعه شرکت کردند تشکر و قدردانی میشود

۶. مراجع

ارجمند، ن.، & کاظمیان مقدم، ک. ۱۳۹۸. بررسی رابطه میان جو عاطفی خانواده و ادراک از محیط مدرسه با اشتیاق تحصیلی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر اهواز. فصلنامه علمی- پژوهشی خانواده و پژوهش، ۱۶، ۴-۶۰.

برزگر بغروی، م.، & مراتی، ع. ۱۴۰۲. بررسی رابطه ادراک از محیط یادگیری سازنده گرا و تعلق به مدرسه با نقش میانجی گری ثبات قدم. راهبردهای شناختی در یادگیری، ۱۱، ۱۹۷-۲۱۱.

البرزی، م.، خوشبخت، ف.، & زکی زاده، م. ۱۴۰۰. بررسی نقش نگرش های والدین و معلمان به مدرسه در احساس تعلق دانش آموزان به مدرسه: نقش واسطه ای انگیزش تحصیلی. مجله مطالعات آموزش و یادگیری، ۱۳، ۲۴۱-۲۶۳.

تقوی، ح.، جاویدپور، م.، & احمدی، ش. ۱۴۰۰. تدوین مدل معادلات ساختاری پیش بینی حس تعلق به مدرسه بر اساس انسجام خانواده با نقش میانجی هوش معنوی در دانش آموزان پسر مقطع متوسطه دوم شهر اردبیل. مجله دانشگاه علوم پزشکی رفسنجان، ۸۹-۸۷۸، ۲۰.

حسینی کلائی، س. س.، & اسدی، م. ۱۳۹۹. اثربخشی آموزش والدگری موفق به مادران بر سازگاری عاطفی، تحصیلی و اجتماعی دختران نوجوان. فرهنگ مشاوره و روان درمانی، ۱۱، ۸۹-۱۲۰.

طلائی، گ.، خداکرم، ف.، سعدی پور، ا.، & اسدزاده، ح. ۱۳۹۸. روابط ادراک از محیط کلاس درس، ادراک از محیط خانواده و عملکرد تحصیلی از طریق اشتیاق تحصیلی در دانش آموزان ششم ابتدایی: الگوی ساختاری. دوفصلنامه راهبردهای شناختی در یادگیری؟ <https://civilica.com/doc/1617432>

عسکری دشت بیاض، ع.، صادقی، م.، رضایی فرد، ا.، & نظرپورصمصامی، پ. ۱۴۰۲. مقایسه احساس تعلق به مدرسه، ادراک از جو مدرسه و سرزندگی تحصیلی دانش آموزان پسر مقطع ابتدایی مدارس عادی و غیرانتفاعی شهر قاین. دوفصلنامه علمی- پژوهشی... (نام مجله)، ۷۱، ۲-۹۰.

فخری، ف. (۱۴۰۰). احساس تعلق به مدرسه. دانش پژوهان شریف یار.

لطیفی، ز. (۱۴۰۰). تاثیر محیط آموزشی اثربخش بر عملکرد تحصیلی و انگیزه دانش آموزان. [ارائه کنفرانس]. کنفرانس ملی...، [شهر]، [کد مقاله: ۱۹۲۵۴۳۸].

محمدیون، ش.، & آیتی، م. ۱۴۰۰. احساس تعلق به مدرسه و عوامل موثر بر آن. *کنفرانس ملی مطالعات خانواده و مدرسه*، بندرعباس. [کد مقاله: ۱۴۷۴۷۳].

مکیان، ر. س.، & کلانترکوشه، س. م. ۱۳۹۴. ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه و ارتباط آن با فرسودگی تحصیلی و انگیزش پیشرفت در میان دانش‌آموزان شهر تهران / *اندازه‌گیری تربیتی*، ۱۱۹-۱۳۸.

الهام‌پور، ف.، گنجی، ح.، & ابوالمعالی، خ. ۱۳۹۷. مقایسه رابطه پیشرفت تحصیلی با درگیری تحصیلی، سرسختی و ادراک محیط کلاس بین دانش‌آموزان دختر و پسر. *مجله پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری*، ۲۶-۴۰.

یوسفی، ن. ۱۳۹۱. بررسی شاخص‌های روان‌سنجی مقیاس‌های شیوه سنجش خانوادگی مک مستر (FAD). *فصلنامه اندازه‌گیری تربیتی*، ۸۴-۱۱۲.

Abdu-Khader, M. M., & Speight, J. G. (2004). The concepts of energy, environment, and cost for process design. *International Journal of Green Energy*, 1(2), 137-151.

Allen, K. A., Slaten, C. D., Arslan, G., Roffey, S., Craig, H., & Vella-Brodrick, D. A. (2021). School belonging: The importance of student and teacher relationships. In M. L. Kern & M. L. Wehmeyer (Eds.), *The Palgrave handbook of positive education* (pp. 525-550). Cham: Springer International Publishing.

Arslan, G. (2021). School belongingness, well-being, and mental health among adolescents: Exploring the role of loneliness. *Australian Journal of Psychology*, 73(1), 70-80.

Kreith, F., & Kreider, J. (1978). *Principles of solar engineering*. New York, NY: Hemisphere, McGraw Hill.

Li, C. H., Wang, B. X., & Peng, X. F. (2003, May). Experimental investigation on boiling of nano-particle suspension. In *Boiling Heat Transfer Conference* (pp. 11). Jamaica.

Pedler, M. L., Willis, R., & Nieuwoudt, J. E. (2022). A sense of belonging at university: Student retention, motivation and enjoyment. *Journal of Further and Higher Education*, 46(3), 397-408.



بررسی رابطه انطباق پذیری مسیر شغلی با موفقیت شغلی معلمان

الهه اسلمی

دانشکده روانشناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

aslami.e@pnu.ac.ir

ملیحه بناییان

مشاور مدرسه، آموزش و پرورش استان سمنان

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه انطباق پذیری مسیر شغلی با موفقیت شغلی در معلمان شهر شیراز بود. این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نظر روش توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری شامل کلیه معلمان شاغل در مدارس آموزش و پرورش شهر شیراز در سال ۱۴۰۲ بود که از میان آنان ۲۵۰ نفر با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای چند مرحله ای انتخاب شدند. ابزارهای گردآوری داده ها شامل پرسشنامه موفقیت شغلی پوراث و همکاران (۲۰۱۱) و پرسشنامه انطباق پذیری مسیر شغلی ساویکاس و پورفلی (۲۰۱۲) بود. پایایی ابزارها از طریق آلفای کرونباخ برای موفقیت شغلی ۰/۸۴ و برای انطباق پذیری مسیر شغلی ۰/۸۷ به دست آمد. داده ها با استفاده از شاخص های آمار توصیفی و ضریب همبستگی پیرسون در نرم افزار SPSS نسخه ۲۴ تحلیل شدند. نتایج نشان داد بین انطباق پذیری مسیر شغلی و موفقیت شغلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد ($r = 0.32$, $p = 0.01$) یافته ها حاکی از آن است که هرچه سطح انطباق پذیری مسیر شغلی معلمان بالاتر باشد، میزان موفقیت شغلی آنان نیز افزایش می یابد. بر این اساس، تقویت مؤلفه های انطباق پذیری می تواند در ارتقای عملکرد و کامیابی حرفه ای معلمان نقش مهمی ایفا کند.

کلمات کلیدی: انطباق پذیری مسیر شغلی، موفقیت شغلی، معلمان.

۱. مقدمه

در جامعه انسانی اساسی ترین کار، تعلیم و تربیت است و معلمان هستند که برای هدایت، تکامل و تعلیم و تربیت انسان تلاش میکنند و زمینه رشد فرد و اجتماع را فراهم میسازد. اهمیت شغل معلمی بر کسی پوشیده نیست چراکه یکی از شغل های مهم و حساس جوامع بشری محسوب می شود. موفقیت شغلی معلمان از جمله مفاهیم بسیار مهم می باشد و مفهومی است که حاصل ارزیابی فرد از وضعیت کنونی و ایده آل هایش در زمینه اشتغال می باشد. باروش (۱) بر این باور است که موفقیت شغلی مشتمل بر مجموعه ای پیامدهای مطلوب و مورد دلخواه برای افراد است که می توان آنها را در چند طبقه اصلی شامل پیشرفت یادگیری، بقاء، دستاوردهای شناختی، کیفیت زندگی و توازن کار - زندگی طبقه بندی نمود. دلیل عمده توجه پژوهشگران و نظریه پردازان به موفقیت شغلی تحت تأثیر نقشی بوده که این متغیر در پدید آوردن مسیر شغلی اثربخش و کارآمد دارد. در ادبیات شغلی و حرفه ای، موفقیت شامل ابعاد درونی و بیرونی است بخش قابل مشاهده شغل مانند حقوق، ارتقاء، رتبه و مقام، موفقیت مسیر شغلی بیرونی یا عینی را نشان میدهد و موفقیت درونی یا ذهنی، به احساسهای افراد و رفتار آنها نسبت به مسیر شغلیشان مربوط است و از طریق متغیرهای روانشناختی مانند انطباق پذیری مسیر شغلی تحت تأثیر قرار

می گیرد. انطباق پذیری مسیر شغلی، کنار آمدن با تغییرات را تسهیل می کند تغییرات در فعالیت های کاری به علت جهانی سازی، توسعه تکنولوژی، بی ثباتی اقتصادی، دگرگونی شرایط دموگرافیک، اثر معناداری بر محیط های کاری امروزی دارند و تغییر نقش های کاری در دنیای امروز، اجتناب ناپذیر است، همین امر سبب شده است تا مدیران و صاحب نظران به دنبال پیدا کردن راهی برای افزایش انطباق پذیری کارکنان در برابر این تغییرات گسترده باشند (۲).

علیرغم منطق نظری روشن برای رابطه انطباق پذیری مسیر شغلی با موفقیت شغلی، این رابطه چندان مورد توجه پژوهشگران قرار نگرفته است و این کم توجهی موجب ایجاد شکاف در دانش موجود در کارکردهای باواسطه و بی واسطه انطباق پذیری مسیر شغلی برای موفقیت شغلی شده است.

۲. بدنه اصلی

معلم در ساختار آموزش و پرورش به عنوان رکن ترقی و پیشرفت نقش اساسی دارد و از این رو توجه به ارتقاء عملکرد معلمان حائز اهمیت است. برای ارتقاء کارایی شغلی معلمان نیاز است احساس موفقیت شغلی آنها در حد مورد قبولی باشد. مفهوم موفقیت شغلی از جمله مفاهیمی است که در حوزه پژوهش سازمانی مثبت گرا مطرح شده است. موفقیت شغلی یکی از نمونه های رشد شغلی افراد در محیط های کاری است که نشان دهنده تجربه همزمان سرزندگی و یادگیری توسط افراد هنگام انجام دادن وظایف شغلی است؛ به گونه ای که در حین موفقیت شغلی کارکنان احساس قدرت می کنند و سطح بالایی از خود شکوفایی را تجربه می کنند. موفقیت شغلی مزایایی همچون سبک زندگی سالم تر، بهزیستی روانشناختی، سلامت فیزیکی و روان شناختی عملکرد شغلی بهتر، رفتار نوآورانه، شغلی رفتارهای شهروندی سازمانی و کاهش فرسودگی شغلی را برای افراد به همراه دارد (۳) در هر سازمانی موفقیت یک متغیر کلیدی در حیطه کاری است و نقش مهمی در نگرش رفتار و همچنین عملکرد و انتظارات کارکنان دارد برای جذب و نگهداری استعدادها در هر سازمان نیاز است محیطی ایجاد شود که کارکنان بتوانند در آن به موفقیت برسند. ادراک موفقیت شغلی میتواند منجر به تغییر نگرشهای فرد گردد. در واقع اگر فردی از کار خود انرژی بگیرد و کار برای وی به عنوان فرصت یادگیری و به کار بستن دانش و مهارت تلقی گردد این امر میتواند بر ادراک فرد در مورد شغلش تاثیر گذار باشد. در ادبیات شغلی و حرفه ای، موفقیت شامل ابعاد درونی و بیرونی است بخش قابل مشاهده شغل مانند حقوق، ارتقاء، رتبه و مقام، موفقیت مسیر شغلی بیرونی یا عینی را نشان می دهد و موفقیت درونی یا ذهنی، به احساس های کارکنان و رفتار آن ها نسبت به مسیر شغلی خود ارتباط دارد و از طریق متغیرهای روان شناختی مانند انطباق پذیری مسیر شغلی شناسایی می شود (۴).

یکی از عوامل روانشناختی موثر بر موفقیت شغلی، انطباق پذیری مسیر شغلی می باشد (۵). انطباق پذیری شغلی توانایی سازگاری و انطباق با شرایط متغیر و مبهم که دارای اهمیت روز افزون است (۶). در حال حاضر سازمانها و دنیای جدید کار و مسیر شغلی شرایط متغیری را پیش روی کارکنان قرار داده است به گونه ای که افراد ناگزیر از ایجاد تغییر در خویش با محیط هستند تا بتوانند به نتایج مطلوب دست پیدا کنند (۷) انطباق پذیری مسیر شغلی^۱ یکی از مفاهیم جدید حیطه روانشناسی و مشاوره شغلی در دیدگاه پست مدرن است که مشخصه آمادگی و منابع فردی برای انجام کاری معمول و کنار آمدن با گذارهای کاری و آسیبهای فردی است (۸) انطباق پذیری مسیر شغلی به معنی آمادگی مقابله با وظایف غیرقابل پیش بینی حضور در نقشهای کاری مبهم و سازگاری سریع با تغییرات کاری است که به عنوان مهارتی مهم در هدایت و تصمیم گیری و همینطور در دنیای کار معرفی شده است (۹) در مطالعه ای که توسط کلهه زیکیک وان و یاتو دیاتر^۲ (۱۰) انجام شده است، مشخص شد که اغلب معلمان در مورد یکنواخت شدن کارشان نگران هستند و کشف و طرح ریزی مسیر شغلی میتواند باعث

¹ Career adaptability

² Klehe, Zikic, Van Vianen & De Pater

انطباق پذیری و موفقیت شغلی شود همچنین مطالعات نشان داده اند که استقرار الگوی انطباق پذیری مسیر شغلی معلمان از آن جهت که موجب افزایش رضایت شغلی، رضایت از زندگی، وفاداری به سازمان شایستگی حرفه ای و کاهش قصد ترک شغل می شود، پیامدهای سودمندی در سطح، شغلی فردی و سازمانی دارد (۱۱).

یکی از نظریه های مرتبط با موفقیت شغلی نظریه دو عاملی هرزبرگ^۳ (۱۲) می باشد. یکی از عوامل انگیزشی نظریه هرزبرگ، مسئولیت است. وجود مسئولیت و احساس آن سبب نوعی انگیزش در کار می شود. از طرف دیگر همین مسئولیت پذیری در مبحث انطباق پذیری شغلی زیر عنوان و مؤلفه کنترل مطرح می شود و اشاره دارد که چنانچه فرد بر مسئولیت خود احساس کنترل داشته باشد به شکل بهتری با کار منطبق می شود (۱۳). حال اگر دقت شود که بحث انگیزش از یک طرف در موفقیت شغلی مطرح است و از سوی دیگر با متغیر انطباق پذیری مسیر شغلی مرتبط است میتوان استنباط کرد که نوعی ارتباط بین مباحث موفقیت شغلی و انطباق پذیری مسیر شغلی وجود دارد (۱۴).

علیرغم توجه فراوان به مفهوم موفقیت شغلی پژوهشهای تجربی اندکی درباره این متغیر انجام شده است و تاثیرات مستقیم انطباق پذیری مسیر شغلی بر موفقیت شغلی در پژوهشها مورد غفلت بوده است. پژوهش حاضر به بررسی رابطه انطباق پذیری مسیر شغلی با موفقیت شغلی می پردازد.

۱-۲. روش تحقیق، جامعه آماری، حجم نمونه و روش نمونه گیری

پژوهش حاضر یک تحقیق توصیفی از نوع همبستگی می باشد. تحقیق حاضر از نظر هدف کاربردی بود. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه معلمان آموزش و پرورش شهر شیراز در سال ۱۴۰۲ بود. به زعم بسیاری از پژوهشگران حداقل حجم نمونه لازم در مدل های ساختاری ۲۰۰ آزمودنی است (۱۵). از این رو برای دقیق تر بودن نتایج حجم نمونه و با توجه به افت احتمالی نمونه پژوهش حاضر ۲۵۰ نفر بود. برای انتخاب نمونه از روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای چند مرحله ای استفاده گردید. بدین صورت که در مرحله اول ابتدا از ۴ منطقه شهر شیراز دو منطقه انتخاب و در مرحله دوم از هر منطقه، پنج مدرسه انتخاب شد و در مرحله بعد از هر مدرسه ۲۵ معلم به صورت تصادفی انتخاب شدند.

۲.۲. ابزارهای پژوهش

ابزارهای مورد استفاده در پژوهش حاضر عبارتند از:

۱.۲.۲. پرسشنامه موفقیت شغلی^۴

این پرسشنامه ۱۰ سوالی توسط پوراث و همکاران در سال ۲۰۱۱ ساخته شد و از دو خرده مقیاس سرزندگی (سوالات ۱ تا ۵) و یادگیری (سوالات ۶ تا ۱۰) تشکیل شده است پاسخ ها براساس طیف لیکرت پنج درجه ای (۱) کاملاً مخالفم تا (۵) کاملاً موافقم نمره گذاری می شوند. اعتبار تشخیص و همگرایی این پرسشنامه از سوی پوراث و همکاران (۱۶) تایید شده است. ضریب همبستگی عوامل ۰/۸ به دست آمده است. مساح (۱۷) از طریق تحلیل عاملی اکتشافی و تاییدی ابزار فوق را مورد سنجش قرار داد و روایی سازه و ملاک آن را تایید کرد. در پژوهش حاضر نیز اعتبار پرسشنامه بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۸۴ بدست آمد که مورد تایید است.

۲. پرسشنامه انطباق پذیری مسیر شغلی^۵

این پرسشنامه در سال ۲۰۱۲ با همکاری ۱۳ کشور دنیا به سرپرستی ساویکاس ساخته شد این پرسشنامه دارای ۲۴ گویه است. نمره کلی به دست آمده از پرسشنامه بیان کننده میزان انطباق پذیری فرد است پاسخ ها بر اساس طیف لیکرت از (۱)

³ Herzberg

⁴ thriving at work

⁵ Career Path Adaptability inventory

خیلی کم تا ۵ خیلی زیاد) نمره گذاری می شوند. پرسشنامه انطباق پذیری مسیر شغلی دارای چهار خرده مقیاس دغدغه (سوالات ۱ تا ۶)، کنترل (سوالات ۷ تا ۱۲)، کنجکاوی (سوالات ۱۳ تا ۱۸) و اعتماد (سوالات ۱۹ تا ۲۴) است نمره کل با جمع نمرات فرد به دست می آید نمره کم نشان دهنده انطباق پذیری پایین و نمره بالا نشان دهنده انطباق پذیری بالای فرد است. ساویکاس و پورفلی (۱۸) همسانی درونی این پرسشنامه را با استفاده از آلفای کرونباخ ۰/۹۴ و برای خرده مقیاسهای دغدغه کنترل کنجکاوی و اعتماد به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۸۵، ۰/۷۹ و ۰/۷۴ گزارش کردند.

۳.۲. روش اجرای پژوهش

بعد از انتخاب نمونه منتخب با استفاده از نمونه گیری خوشه ای و کسب مجوزهای لازم با مدیران مدارس هماهنگی های لازم انجام شد، سپس پرسشنامه ها در اختیار معلمان قرار داده شد. همچنین، هدف از انجام پژوهش، شیوه پاسخ به سؤالات و توضیحات لازم نیز در اختیار شرکت کنندگان قرار گرفت و شرکت کنندگان به صورت کاملاً داوطلبانه به صورت حضوری شرکت نمودند.

۴.۲. روش تجزیه و تحلیل داده ها

در جدول ۱ توصیف آماری نمرات مربوط به متغیرهای موفقیت شغلی و انطباق پذیری مسیر شغلی در معلمان شامل چولگی و کشیدگی به همراه شاخص های میانگین و انحراف استاندارد نمرات ارائه شده است.

جدول ۱: اندازه های توصیفی میانگین و انحراف استاندارد با موفقیت شغلی و انطباق پذیری مسیر شغلی

متغیر	مولفه	میانگین	انحراف چولگی	کشیدگی
موفقیت شغلی	سرزندگی	۱۵/۱۴	۲/۶۰	۰/۷۶
	یادگیری	۱۶/۵۸	۲/۷۹	۰/۸۹
	موفقیت شغلی	۳۱/۶۹	۴/۳۳	۱/۱۷
انطباق پذیر مسیر شغلی	کنجکاوی	۱۹/۴۴	۲/۳۳	۱/۳۱
	اعتماد	۱۶/۴۷	۱/۲۶	۱/۲۳
	دغدغه	۱۷/۹۰	۲/۶۰	۰/۷۲
	کنترل	۱۸/۱۱	۲/۵۵	۱/۳۶
انطباق پذیر مسیر شغلی		۶۷/۱۴	۶/۳۶	۰/۵۰
			۰/۹۱	۰/۳۶

با توجه به اینکه مقادیر چولگی و کشیدگی داده ها بین ۲+ و ۲- می باشد داده ها در سطح ۰/۰۵ از توزیع بهنجار برخوردارند. میانگین نمره کل موفقیت شغلی (۳۱/۶۹) و مولفه های سرزندگی (۱۵/۱۴) و یادگیری (۱۶/۵۸) می باشد. همچنین میانگین نمره کل انطباق پذیری مسیر شغلی (۶۷/۱۴) و مولفه های کنجکاوی (۱۹/۴۴)، اعتماد (۱۶/۴۷)، دغدغه (۱۷/۹۰)، کنترل (۱۸/۱۱) می باشد.

در جدول ۲ ماتریس ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش مشاهده می شود.

جدول ۲. ماتریس ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیرها	موفقیت شغلی	انطباق پذیری مسیر شغلی
موفقیت شغلی	۱	
انطباق پذیری مسیر شغلی	۰/۳۲**	۱

* معنی داری در سطح ۰/۰۵ ** معنی داری در سطح ۰/۰۱

بر اساس نتایج بدست آمده ضرایب همبستگی بین موفقیت شغلی با انطباق پذیری مسیر شغلی ۰/۳۲ و مثبت و معنی دار می باشد ($p < 0/01$).

۳-۲. نتایج و بحث روی نتایج

یافته‌های تحلیل همبستگی نشان داد که **انطباق‌پذیری مسیر شغلی** رابطه‌ی مستقیم، مثبت و معناداری با **موفقیت شغلی** دارد، به این معنی که هرچه میزان انطباق‌پذیری فرد بیشتر باشد، موفقیت شغلی او نیز بالاتر خواهد بود. این نتیجه با نتایج بسیاری از پژوهش‌های پیشین در حوزه انطباق‌پذیری شغلی و پیامدهای آن هم‌سو است و نشان می‌دهد که انطباق‌پذیری شغلی یک منبع مهم برای تحقق موفقیت در مسیر حرفه‌ای است (۱۹ و ۲۰).

اصطلاح **انطباق‌پذیری مسیر شغلی** به منابع روانی و آمادگی فرد برای مدیریت وظایف شغلی، تغییرات حرفه‌ای و وظایف توسعه‌ای اشاره دارد. بر اساس نظریه ساخت حرفه (Career Construction Theory)، این سازه شامل چهار بعد اصلی است: **نگرانی** درباره آینده حرفه‌ای، **کنترل** یا مسئولیت‌پذیری در تصمیم‌های شغلی، **کنجکاوی** برای کاوش گزینه‌های شغلی و **اعتماد به نفس** برای پیگیری اهداف شغلی. این ابعاد فرد را قادر می‌سازد تا با چالش‌ها و تغییرات محیط کار بهتر کنار بیاید و مسیر شغلی خود را به‌طور فعال مدیریت کند (۲۱).

موفقیت شغلی مفهومی چندبعدی است و می‌تواند شامل رضایت شغلی، عملکرد حرفه‌ای، دستاوردهای شغلی، ترفیعات، مزایا و دستمزد باشد. پژوهش‌های علمی نشان داده‌اند که منابع سازگاری حرفه‌ای مانند انطباق‌پذیری می‌توانند به‌طور مثبت با شاخص‌های ذهنی موفقیت شغلی (مانند رضایت شغلی) و حتی بعضی شاخص‌های عینی (مانند ترفیع و درآمد) مرتبط باشند (۲۲).

تحقیقات تجربی متعدد نیز این رابطه را تأیید کرده‌اند. به‌عنوان مثال، در مطالعه‌ای که داده‌های بیش از ۱۷۰۰ کارمند را بررسی کرد، نشان داده شد که ابعاد انطباق‌پذیری شغلی (نگرانی، کنترل، کنجکاوی و اعتماد به نفس) به‌طور قابل‌توجهی با موفقیت شغلی ذهنی مرتبط هستند، حتی پس از کنترل عوامل فردی دیگر (۲۲). همچنین نتایج یک متاآنالیز گسترده نشان داد که انطباق‌پذیری مسیر شغلی با متغیرهای شغلی متعددی از جمله رضایت شغلی، بهره‌وری، ترفیع و سایر نتایج مثبت شغلی همبستگی دارد (۲۳).

در زمینه آموزش و حرفه معلمان، انطباق‌پذیری مسیر شغلی می‌تواند نقش مؤثری در تقویت عملکرد شغلی و مقابله با فشارها و تغییرات محیط مدرسه داشته باشد. معلمان با سطوح بالای انطباق‌پذیری بهتر می‌توانند به تغییرات محیطی پاسخ دهند، از شکست‌ها به‌عنوان فرصت‌های یادگیری استفاده کنند و در رویارویی با موقعیت‌های نامطمئن تصمیم‌های حرفه‌ای مؤثر اتخاذ کنند، که این عوامل در نهایت به افزایش رضایت و موفقیت شغلی آنها کمک می‌کند.

۳. نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر نشان داد که **انطباق‌پذیری مسیر شغلی** معلمان با **موفقیت شغلی** آن‌ها رابطه‌ای مثبت و معنادار دارد و هرچه سطح انطباق‌پذیری معلمان بالاتر باشد، تجربه موفقیت شغلی نیز در آن‌ها بیشتر است. این یافته حاکی از اهمیت آمادگی روانی و مهارت‌های سازگاری معلمان در مواجهه با تغییرات محیط آموزشی و چالش‌های شغلی است. بر این اساس، نتایج پژوهش بر ضرورت **تقویت مهارت‌های انطباق‌پذیری** معلمان تأکید دارد. پیشنهاد می‌شود برنامه‌های آموزشی و مداخلات

مدیریتی در نظام آموزش و پرورش با تمرکز بر توسعه توانمندسازی مهارت‌های انطباق‌پذیری طراحی شوند تا ضمن افزایش رضایت و انگیزه شغلی، بهره‌وری و کیفیت عملکرد معلمان نیز ارتقا یابد. این نتایج علاوه بر کاربردهای عملی در آموزش و پرورش، برای پژوهش‌های آینده نیز اهمیت دارد و می‌تواند زمینه‌ساز مطالعات بین‌نسلی و مقایسه‌ای در حوزه روان‌شناسی شغلی و توسعه حرفه‌ای معلمان باشد.

مراجع

1. Baruch Y. Managing careers: Theory and practice. Harlow, England: Pearson Education; 2004.
2. Savickas ML. Career adaptability: An integrative construct for life-span, life-space theory. *The Career Development Quarterly*. 1997;45(3):247-259.
3. Taneva SK, Arnold J. Thriving, surviving and performing in late career: A mixed-method study of pathways to successful aging in organizations. *Work, Aging and Retirement*. 2018;4(2):189-212.
4. Zhang, C., Xu, W., Zhu, L., & Liao, C. (2025). Relationships between psychological capital, quality of work life and career success among nurse managers in tertiary general hospitals: A cross-sectional study. *BMC Nursing*, 24(1), 1182.
5. Kulkarni M, Muralidharan E. Career adaptability and career success: A meta-analytic review. *Journal of Vocational Behavior*. 2022;134:103689.
6. Apsari NC, Yanuarita HA, Wibowo A, et al. Career adaptability and employee outcomes in the changing world of work: A systematic review. *Sustainability*. 2023;15(4):3124.
7. Rossier J, Zecca G, Stauffer SD, Maggiori C, Dauwalder JP. Career adapt-abilities scale in a French-speaking Swiss sample: Psychometric properties and relationships to personality and work engagement. *Journal of Vocational Behavior*. 2012;80(3):734-743.
8. Van den Heuvel M, Demerouti E, Bakker AB, Schaufeli WB. Adapting to change: The value of career adaptability. *Journal of Vocational Behavior*. 2013;83(3):403-413.
9. Mark L. Savickas ML. Career construction theory and practice. In: Brown SD, Lent RW, editors. *Career development and counseling: Putting theory and research to work*. 2nd ed. Hoboken (NJ): John Wiley & Sons; 2013. p.147-183.
10. Annemarie van Vianen AE, De Pater IE. Content and development of career adaptability in teachers. *Journal of Vocational Behavior*. 2011;79(2):334-343.
11. Yim HY, Seo HJ, Cho YS, Kim JH. Mediating role of psychological capital in the relationship between occupational stress and well-being. *Sustainability*. 2017;9(6):1023.

12. Herzberg F. One more time: How do you motivate employees? *Harvard Business Review*. 2003;81(1):87-96.
13. Shafiabadi A. *Career guidance and counseling (theories and practice)*. Tehran: Samt Publication; 1393.
14. Andreas Hirschi A, Nagy N. Career adaptability and career success: A meta-analytic review. *Journal of Vocational Behavior*. 2020;120:103426.
15. Rex B. Kline RB. *Principles and practice of structural equation modeling*. 4th ed. New York: Guilford Press; 2015.
16. Porath C, Spreitzer G, Gibson C, Garnett F. Thriving at work: Toward its measurement, construct validation, and theoretical refinement. *Journal of Organizational Behavior*. 2011;32(2):250-275.
۱۷. مساح م. بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی پرسشنامه بالندگی در محیط کار. *فصلنامه روان‌شناسی کاربردی*. 1396;11(3):45-60.
18. Mark L. Savickas ML, Erik J. Porfeli EJ. Career Adapt-Abilities Scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries. *Journal of Vocational Behavior*. 2012;80(3):661-673.
19. Sulistiani W, Handoyo S. *Career adaptability: Influence of readiness and adaptation success in education context*. Adv Soc Sci Educ Humanit Res. 2018;133:195–205.
20. Ouyang W, Shu X, Fu R. *Career adaptability affects job search behavior and subjective well-being among university students*. BMC Psychol. 2025;13:1290
21. Savickas ML, Porfeli EJ. *Career adaptability: Construct conceptualization, measurement and research*. J Vocat Behav. 2012;80(3):395–409.
22. Ouyang W, Shu X, Fu R. *Career adaptability affects job search behavior and subjective well-being among university students*. BMC Psychol. 2025;13:1290.
23. Savickas ML. *Career adapt-abilities scale: Construction, reliability, and measurement equivalence across 13 countries*. J Vocat Behav. 2013;90:44–56.



بررسی تأثیر دورکاری بر تعادل کار- زندگی و سلامت روان زنان شاغل در ایران: یک مرور نظام مند

الهه اسلمی

گروه روانشناسی دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

Aslami.e@pnu.ac.ir

سمانه شریف پور

دانشجوی کارشناسی ارشد دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

Sam.shp@gmail.com

چکیده

هدف این مقاله، مرور نظام مند تأثیر دورکاری بر تعادل کار-زندگی و سلامت روان زنان شاغل ایرانی است. با جستجوی نظام مند در پایگاه های علمی داخلی و بین المللی و تحلیل مطالعات منتشرشده، چهار مضمون اصلی استخراج گردید: (۱) دوگانگی ذاتی دورکاری به مثابه بستری همزمان فرصت ساز و تهدیدآفرین؛ (۲) پیامدهای روانی متعارض، از بهبود بهزیستی تا فرسودگی هیجانی؛ (۳) عوامل چندسطحی اثرگذار شامل عوامل فردی، سازمانی و فرهنگی-خانوادگی؛ و (۴) تفاوت های زمینه ای در بافت ایران. یافته ها حاکی از آن است که موفقیت دورکاری برای زنان شاغل ایرانی در گرو مدیریت هوشمندانه تعامل این عوامل است و بهبود تجربه آن مستلزم اقدام همزمان در سطوح فردی، سازمانی و کلان می باشد. در پایان، بر ضرورت تدوین خط مشی های شفاف، تقویت زیرساخت ها و بازنگری فرهنگی در جهت بهره گیری مؤثر از دورکاری تأکید شده است.

واژگان کلیدی:

دورکاری، زنان شاغل، تعادل کار-زندگی، سلامت روان، ایران، مرور نظام مند.

۱. مقدمه

دورکاری به عنوان یکی از الگوهای کاری نوین، به ویژه پس از همه گیری کووید-۱۹، در ایران نیز گسترش یافته است. این تحول ساختاری، تنها یک تغییر در مکان فیزیکی کار نیست، بلکه دگرگونی عمیقی در روابط کاری، انتظارات سازمانی و سبک زندگی فردی به شمار میرود. زنان شاغل، به دلیل بار مضاعف نقشی که در خانواده و جامعه بر عهده دارند، در معرض تجربه ای ویژه و اغلب پیچیده از این تحول قرار گرفته اند [۱]. این تجربه می تواند در گسترهای از احساس توانمندی و اختیار عمل تا فرسودگی و انزوا قرار گیرد. این مقاله با هدف مرور نظام مند پژوهش های داخلی و بین المللی منتشرشده در سال های اخیر، در پی واکاوی این پرسش کلیدی است که دورکاری چگونه- ۲۵۴ -ت تأثیر چه عواملی، تعادل کار-زندگی و سلامت روان زنان

شاغل ایرانی را تحت تأثیر قرار می‌دهد. پاسخ به این پرسش می‌تواند راهنمای عمل برای سیاست‌گذاران، مدیران سازمانی و خود زنان شاغل باشد. درک این مکانیسم‌ها از آن جهت حائز اهمیت است که می‌تواند به طراحی مداخلاتی هدفمند در سطوح خرد، میانی و کلان بینجامد و از تبدیل این فرصت به تهدیدی برای سلامت نیروی کار متخصص زنان جلوگیری کند.

۲. روش پژوهش

این مطالعه در چارچوب یک مرور تحلیلی- تلفیقی انجام شده است. جستجوی نظام مند در پایگاه‌های داخلی (سید، مگیران، نورمگز) و بین‌المللی (Scopus)، PubMed، Web of Science با کلیدواژه‌های مرتبط صورت گرفت. پس از ارزیابی سه لایه‌ای مقالات از نظر ارتباط موضوعی، روش تحقیق و اعتبار علمی، ۱۵ مطالعه (شامل ۱۱ پژوهش فارسی و ۴ پژوهش انگلیسی) برای تحلیل نهایی انتخاب شدند. داده‌ها با روش تحلیل مضمون تفسیری مورد بررسی قرار گرفت و مضامین اصلی استخراج شدند. این رویکرد کیفی امکان درک عمیق‌تر از تجارب و سازوکارهای گزارش شده در مطالعات مختلف را فراهم آورد.

۳. یافته‌ها

۳.۱. دورکاری به مثابه بستر دوسویه - فرصت‌ها و تهدیدها

یکی از نقاط قوت دورکاری که در اغلب پژوهش‌ها مورد تأیید قرار گرفته، امکان انعطاف در ساعت و مکان کار است. زنان شاغل در مطالعات مختلف اشاره کرده‌اند که دورکاری به آنان اجازه می‌دهد تا برنامه کاری خود را با مسئولیت‌های خانوادگی هماهنگ کنند. به عنوان مثال، در یک پژوهش کمی بر روی زنان شاغل در شرکت‌های فناوری [۲]، حذف زمان رفت‌وآمد مهمترین مزیت ذکر شد. این یافته با نتایج مطالعه‌ای دیگر [۳] همسو است که بر روی کارمندان دورکار انجام شد و نشان داد میانگین رضایت شغلی در افرادی که امکان کنترل بالایی بر ساعات کار خود داشتند، به طور معناداری بیشتر بود. این انعطاف‌پذیری می‌تواند به عنوان یک "منبع" ارزشمند در چارچوب نظریه حفظ منابع عمل کند و به زنان کمک نماید تا بر احساس خودمختاری خود بیفزایند. با این حال، این فرصت به طور خودکار محقق نمی‌شود و وابسته به توانایی فرد و حمایت محیطی برای مدیریت مطلوب آن است.

در مقابل، دورکاری می‌تواند به کمرنگ شدن مرزهای فیزیکی و زمانی بین کار و زندگی شخصی بینجامد، پدیده‌ای که در ادبیات با عنوان «تهاجم کار به خانه» شناخته می‌شود. این محوشدگی تنها به از بین رفتن مرزهای مکانی محدود نمی‌شود، بلکه مرزهای روانی-هنجاری را نیز دربرمی‌گیرد. داده‌های کیفی حاصل از مصاحبه‌های عمیق با نمونه‌ای از مادران شاغل دورکار [۴] مؤید این گزاره است که ابزارهای ارتباطی، انتظار پاسخگویی مداوم را ایجاد کرده و به‌طور عینی، امکان «جدا شدن» روانی از کار را حتی پس از ساعت رسمی دشوار می‌سازد. مصاحبه‌شوندگان گزارش کردند که فناوری‌هایی مانند پیامرسان‌های سازمانی، فضای خانه را به یک «دفتر کار باز» تبدیل کرده و احساس تعطیل نشدن کار را القا می‌کنند. این یافته کیفی، سازوکار روانی پدیده‌های را روشن می‌سازد که در مطالعات ۲۵۵، با اعداد و ارقام سنجیده شده است. تأثیر این بی‌مرزی بر شاخص‌های عینی سلامت روان، در پژوهش‌های طولی به‌دقت اندازه‌گیری شده است. پژوهشی با ره یافت طولی و استفاده از

پرسشنامه‌های استاندارد فرسودگی [۵] بر روی یک نمونه بزرگ نشان داد که عدم توانایی در ایجاد این تفکیک، پس از یک دوره شش ماهه، به افزایشی معادل ۳۵ درصد در نمره فرسودگی هیجانی منجر شده است. جالب آنکه این مطالعه نشان داد این افزایش، مستقل از میزان حجم کاری رخ داده است؛ یعنی صرف حضور روانی کار در خانه، به خودی خود یک عامل فشارزاست. مرور شواهد جدیدتر [۱۵] نیز نشان می‌دهد که در غیاب چارچوب‌های حمایتی خارجی (سازمانی/خانوادگی)، این الگو به افزایش معنادار در کل ساعات کاری محاسبه شده می‌انجامد که خود، به عنوان یک عامل فشارزای مزمن، سازوکار منطقی برای تشدید فرسودگی محسوب می‌شود. این شواهد در کنار هم نشان می‌دهد که محو مرزها، تنها یک مزاحمت ساده نیست، بلکه یک ریسک روانشناختی ساختاری در دورکاری است که در غیاب راهبردهای مدیریتی فعال، می‌تواند پیامدهای جدی برای بهزیستی افراد داشته باشد. این یافته بر اهمیت آموزش مهارت‌های مدیریت مرز و طراحی سیاست‌های سازمانی حامی تأکید می‌کند.

۳،۲. پیامدهای روانی دورکاری بر زنان شاغل

در مقابل ابعاد چالش برانگیز، شواهد قابل توجهی نیز حاکی از توانمندی دورکاری در ارتقای شاخص‌های سلامت روان است. این تأثیر مثبت عمدتاً از طریق افزایش احساس خودمختاری و کنترل بر زمان کار واسطه‌گری می‌شود. برای نمونه، یک مطالعه مقایسه‌ای داخلی با استفاده از پرسشنامه استاندارد بهزیستی روانشناختی [۶] نشان داد که میانگین نمره این شاخص در گروه زنان شاغل دورکار، به طور معناداری از گروه هم‌تای شاغل حضوری آنان بالاتر است. قدرت و تعمیم‌پذیری این یافته در سطح بین‌المللی نیز مورد تأیید قرار گرفته است. یک فراتحلیل سیستماتیک که داده‌های ۴۵ مطالعه مستقل را ترکیب و تحلیل کرده است [۷]، به این نتیجه رسید که ارتباط منفی و معناداری بین احساس خودمختاری ناشی از دورکاری و سطح فرسودگی شغلی در نمونه‌های مختلف وجود دارد. این یافته به وضوح نشان می‌دهد که کیفیت تجربه دورکاری و میزان کنترلی که فرد بر آن احساس می‌کند، عاملی کلیدی در تعیین جهت پیامدهای روانی آن است. این احساس کنترل می‌تواند یک سپر روانی در برابر سایر استرس‌زاهای محیط کار ایجاد کند.

با این وجود، در غیاب منابع حمایتی کافی، دورکاری می‌تواند به فرسودگی هیجانی و احساس انزوا بینجامد. این ریسک در مشاغل با بار عاطفی بالا مانند پرستاری مشهودتر است. در یک مطالعه مقطعی که با استفاده از پرسشنامه فرسودگی شغلی مسلیش انجام شد [۸]، حدود ۴۰ درصد از پرستاران زن دورکار علائم متوسط تا شدید فرسودگی هیجانی را گزارش کردند. تحلیل رگرسیون داده‌های این پژوهش نشان داد که فشار ناشی از تعامل همزمان با تقاضاهای کاری و خانوادگی یک پیش‌بینی‌کننده قوی برای این فرسودگی بود. پژوهش‌های جدیدتر بر اهمیت الگوی کاری تأکید دارند. مطالعه‌ای طولی [۱۵] با ردیابی سلامت روان کارکنان به این نتیجه رسید که دورکاری کامل در مقایسه با الگوی هیبریدی، با سطح بالاتری از احساس انزوا در میان زنان شاغل مرتبط است. این یافته نشان می‌دهد که حذف کامل تعاملات غیررسمی و حمایتی محیط دفتر می‌تواند به بهای از دست دادن یک منبع اجتماعی مهم تمام شود، که خود نیازمند اتخاذ سیاست‌های جبرانی از سوی سازمان‌هاست. بنابراین، طراحی هوشمندانه الگوی کاری (مانند ترکیب دورکاری و حضوری) می‌تواند به حفظ تعادل بین مزایا و معایب کمک شایانی نماید.

۳,۳. عوامل مؤثر بر تجربه دورکاری

عوامل فردی به عنوان خط مقدم تعدیل‌کننده تجربه دورکاری عمل می‌کنند. خودکارآمدی دیجیتال و تاب‌آوری روانشناختی به‌طور مکرر در ادبیات پژوهش به عنوان منابع مقابله‌ای کلیدی شناسایی شده‌اند. برای نمونه، در یک پژوهش همبستگی بر روی زنان شاغل دورکار ایرانی [۱۰]، بین نمره خودکارآمدی دیجیتال و نمره سازگاری با دورکاری همبستگی مثبت و معناداری مشاهده شد. این بدان معناست که باور فرد به توانایی مدیریت ابزارها و چالش‌های فنی، سپری در برابر استرس‌های این محیط ایجاد می‌کند. یافته‌های جدید، دامنه این عوامل فردی را گسترش می‌دهند که میتوان به نقش ویژگی‌های شخصیتی و سطح مهارت‌های فردی اشاره کرد. افرادی که از مهارت‌های خودتنظیمی و مدیریت زمان قویتری برخوردارند، بهتر میتوانند از فضای انعطاف‌پذیر دورکاری بهره ببرند و از دام محو شدن مرزها بگریزند.

در سطح میانی تحلیل، سیاست‌ها و فرهنگ سازمانی به عنوان عاملی تعیین‌کننده در تعدیل تجربه دورکاری ظاهر میشوند. شواهد نشان میدهد صرف وجود دورکاری کافی نیست، بلکه چگونگی طراحی و مدیریت آن توسط سازمان است که جهت پیامدها را مشخص می‌کند. یک مطالعه همبستگی داخلی که رابطه بین متغیرهای سازمانی و فردی را سنجید [۱۱] به وضوح گزارش کرده است که در سازمان‌هایی که خط‌مشی مکتوب و شفاف در مورد ساعات کاری مجاز، احترام به زمان استراحت و حق قطع ارتباط داشتند، نمرات رضایت شغلی و تعادل کار-زندگی کارکنان دورکار به‌طور معناداری بالاتر بود. این سیاست‌ها در حکم یک منبع سازمانی حمایتی عمل می‌کنند که تقاضاهای اضافی نقش (مانند انتظار پاسخگویی دائمی) را میکاهد. در مقابل، انتظارات نقشی سنتی و تقسیم نابرابر کار خانگی در خانواده‌های ایرانی نیز بر تجربه زنان از دورکاری سایه می‌اندازد و به عنوان یک عامل فرهنگی-خانوادگی تأثیرگذار عمل می‌کند. در یک مطالعه کیفی [۴]، بسیاری از زنان اشاره کردند که با وجود اشتغال، مسئولیت اصلی امور خانه همچنان بر عهده آنان است و این موضوع در دوران دورکاری، به دلیل حضور فیزیکی در خانه، تشدید شده و گاه به بار کاری سه‌گانه (شغلی، خانگی و مراقبتی) می‌انجامد. این یافته نشان میدهد که فناوری و الگوهای کاری نوین به خودی خود قادر به تغییر ساختارهای عمیق فرهنگی-خانوادگی نیستند و برای تحقق عدالت در محیط کار خانگی، نیازمند تحول در نگرش‌ها و رفتارهای درون خانواده هستیم.

۳,۴. تفاوت‌های زمینه‌ای در مطالعات ایرانی

به‌طور کلی، بسیاری از یافته‌های پژوهش‌های ایرانی با نتایج مطالعات بین‌المللی همسو است. با این حال، نقش پررنگ هنجارهای جنسیتی و کمبود زیرساخت‌های حمایتی دولتی در ایران، موجب شده تا برخی پیامدهای منفی دورکاری برای زنان شاغل ایرانی شدیدتر باشد. در بافت ایران، فقدان قوانین کار مشخص برای دورکاری و ضعف فرهنگ سازمانی در زمینه مدیریت از راه دور، از چالش‌های اضافی محسوب می‌شوند. برای مثال، در مطالعه‌ای [۱۲]، بیش از نیمی از زنان شاغل دورکار اعلام کردند که سازمان آنان هیچ آموزش یا راهنمایی برای مدیریت مرزهای کار-زندگی ارائه نداده است. این فقدان چارچوب حمایتی، زنان را در مواجهه با چالش‌های دورکاری تنها می‌گذارد و آنان را وادار می‌کند تا راهکارهای فردی و اغلب ناکارآمدی برای مدیریت این تعارض‌ها ابداع کنند. این مسئله، ضرورت سیاست‌گذاران کلان به تدوین قوانین کار مدرن و حامی دورکاری را بیش از پیش آشکار می‌سازد.

۴. بحث

مرور حاضر با واکاوی نظام مند مطالعات انجام شده در حوزه دورکاری و اشتغال زنان در ایران، چهار گزاره کلیدی را پیش رو نهاده است: دورکاری در تجربه زنان شاغل ایرانی، پدیده‌ای ذاتاً دوسویه است که هم می‌تواند تعادل کار-زندگی را تسهیل کند و هم با محو کردن مرزها، بار مضاعفی بر دوش آنان نهید. این دوگانگی، به پیامدهای روانی متعارضی می‌انجامد که دامنه‌ای از احساس خودمختاری و بهزیستی تا فرسودگی هیجانی و انزوا را دربرمی‌گیرد. آنچه جهت این تأثیرات را تعیین می‌کند، تعامل پیچیده عوامل فردی، سازمانی و فرهنگی است که در بافت ایرانی، با ویژگی‌هایی چون تقسیم کار جنسیتی سنتی و حمایت سازمانی ناکافی، شکل ویژه‌ای به خود می‌گیرد.

یافته‌های این مرور نظام مند در چارچوب نظریه حفظ منابع [۱۳] قابلیت تفسیر منسجمی می‌یابد. بر اساس این نظریه، فرد برای مقابله با استرس به دنبال کسب و حفظ منابع ارزشمند است. مرور حاضر نشان می‌دهد دورکاری برای زنان شاغل، دقیقاً صحنه‌ای پویا از مبادله و تبادل منابع است، گاهی به شکل یک «معامله ناخواسته». از یک سو، داده‌های کمی که افزایش احساس خودمختاری و کنترل بر زمان را نشان می‌دهند [۶،۷]، حاکی از اکتساب یک منبع کلیدی هستند. این منبع، به ویژه در بافت محدودکننده نقش‌های سنتی، می‌تواند بسیار ارزشمند باشد. از سوی دیگر، داده‌های کیفی و طولی که فرسودگی ناشی از محو مرزها و افزایش پنهان ساعت کار را گزارش می‌کنند [۴،۵،۱۵]، نشان‌دهنده تخلیه تدریجی اما مستمر منابع روانی و زمانی هستند. این فرآیند تنها یک احساس ذهنی نیست؛ در مطالعه طولی [۵]، افزایش ۳۵ درصدی نمرات فرسودگی مستقیماً به ناتوانی در تفکیک قلمرو کار و زندگی مرتبط بود. از منظر نظری، این یافته نشان می‌دهد که "مرزهای کاری" خود یک منبع محسوب می‌شوند و نابودی آنها، فرد را در معرض تهاجم مداوم تقاضاها قرار می‌دهد. نکته حائز اهمیت در این تفسیر، عدم تقارن و احتمالاً غیرقابل جبران بودن این مبادله است: به دست آوردن منبع «کنترل بر زمان» ممکن است به بهای از دست دادن منابع حیاتی‌تر «آرامش روانی» و «زمان ترمیم» تمام شود. این معامله زمانی خطرناک‌تر می‌شود که ساختار حمایتی برای جبران وجود نداشته باشد. برای مثال، در بافت ایرانی که مطالعات [۴،۱۲] به تقسیم نابرابر کار خانگی و فقدان سیاست‌های سازمانی شفاف اشاره می‌کنند، این تخلیه منابع می‌تواند سریع‌تر رخ دهد و زنان شاغل را در چرخه معیوب فرسودگی قرار دهد. این تحلیل تأکید می‌کند که مزایای دورکاری می‌تواند شکننده و مشروط باشد.

همچنین، مدل تقاضا-منابع شغلی [۱۴] توضیح می‌دهد که چگونه تقاضاهای جدید دورکاری (مانند نیاز به خودانضباطی بالا، مدیریت فناوری و ایزوله شدن اجتماعی) در صورت عدم همراهی با منابع کافی (مانند حمایت سازمانی [۱۱]، خودکارآمدی فردی [۱۰] یا تقسیم عادلانه کار خانگی)، به فرسودگی می‌انجامد. در سوی مقابل، زمانی که دورکاری با کاهش تقاضاهای سنتی (مانند زمان و هزینه رفت‌وآمد) همراه شود و با افزایش منابع (مانند انعطاف زمانی) تقویت گردد، می‌تواند به درگیری شغلی مثبت و بهزیستی بی‌نجامد. این مدل به خوبی نشان می‌دهد که چرا یک سیاست واحد در سازمان‌های مختلف نتایج متفاوتی دارد: موفقیت آن وابسته به تعادل خاصی است که بین بسته تقاضاها و منابع در هر بافت سازمانی و برای هر فرد ایجاد می‌شود.

در قیاس با یافته‌های پژوهشی در دیگر کشورها، تجربه زنان شاغل ایرانی از دورکاری همسانی‌های ساختاری قابل‌توجهی را نشان می‌دهد. با این حال، تفاوت‌های برجسته‌های نیز به چشم می‌خورد: در ایران، سهم نامتوازن زنان در کار خانگی و فقدان چارچوب قانونی حمایتگر برای دورکاری، موجب شده است که بار روانی ناشی از دورکاری بر دوش زنان سنگینی بیشتری کند. تفاوت در پیامدهای دورکاری برای زنان شاغل را نمی‌توان بدون توجه به عوامل تعدیلگر چندسطحی توضیح داد. این مرور نشان می‌دهد که برای بهبود تجربه دورکاری، نمی‌توان تنها به راهکارهای فردی اتکا کرد؛ بلکه ایجاد یک اکوسیستم حمایتی یکپارچه شامل خانواده (با تقسیم عادلانه‌تر کار)، سازمان (با سیاست‌های شفاف و منابع حمایتی) و دولت (با قوانین کار مدرن) ضروری است.

با وجود بینش‌های ارزشمندی که مطالعات مورد بررسی ارائه می‌دهند، محدودیت‌هایی نیز در این عرصه قابل توجه است. نخست، غالب پژوهش‌های داخلی مقطعی بوده و تأثیرات بلندمدت دورکاری را نادیده گرفته‌اند. دوم، تمرکز بیشتر مطالعات بر بخش دولتی و سازمان‌های بزرگ بوده است. برای پر کردن این شکاف‌ها، پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آتی با روش طولی، پیامدهای دورکاری را در بازه‌های زمانی بلندمدت‌تر بررسی کنند و گونه‌شناسی متنوعی از مشاغل را در نمونه‌گیری بگنجانند. همچنین، پژوهش‌های آتی می‌توانند به طراحی و آزمون مداخلات مؤثر در سطوح مختلف (مانند برنامه‌های آموزش مدیریت مرز برای کارکنان، یا طرح‌های حمایتی برای مدیران در زمینه رهبری از راه دور) بپردازند.

۵. نتیجه گیری

این مرور نظام مند نشان داد که دورکاری برای زنان شاغل ایرانی، پدیده‌ای چندبعدی و وابسته به زمینه است. یافته‌ها حاکی از آن است که دورکاری می‌تواند هم تسهیلگر تعادل کار-زندگی و هم مزید بر بار نقش‌های سنتی باشد؛ هم بهبوددهنده بهزیستی روانی و هم عامل فرسودگی هیجانی. این دواگانگی، بازتاب تعامل پیچیده عوامل فردی، سازمانی و فرهنگی است که در بافت ایران، با ویژگی‌هایی چون تقسیم کار جنسیتی نابرابر، حمایت سازمانی ناکافی و زیرساخت‌های محدود، شکل ویژه‌ای به خود گرفته است.

پیامدهای کاربردی این مرور را میتوان در سه سطح خلاصه کرد: در سطح فردی، ضرورت آموزش مهارت‌هایی مانند مدیریت زمان، خودکارآمدی دیجیتال و تاب‌آوری روانشناختی؛ در سطح سازمانی، لزوم تدوین خط‌مشی‌های شفاف دورکاری که نه تنها زیرساخت فنی، بلکه حمایت روانشناختی و احترام به مرزهای کاری را نیز فراهم آورند؛ و در سطح کلان، نیاز به بازنگری در قوانین کار و اجرای برنامه‌های فرهنگی برای ترویج تقسیم عادلانه‌تر کار خانگی و مراقبت. در نهایت، میتوان گفت که دورکاری به خودی خود نه خوب است و نه بد؛ کیفیت تجربه زنان شاغل از آن، به شرایطی بستگی دارد که جامعه، سازمان و خانواده پیرامون آن می‌سازند. حرکت به سمت دورکاری مؤثر و انسانی، نیازمند عزمی جمعی و رویکردی همه‌جانبه است که در آن، فناوری در خدمت ارتقای کیفیت زندگی کاری قرار گیرد، نه آنکه به ابزاری برای تشدید نابرابری‌های موجود تبدیل شود.

مراجع

- [۱] رازقی نصرآباد، ح.، ۱۴۰۰، پیوند دورکاری با تعادل کار و خانواده در دوران همه‌گیری کووید-۱۹: مطالعاتی پدیدارشناختی بر روی زنان شاغل دارای فرزند در شهرداری تهران، مطالعات جنسیتی ایران، جلد ۱۵، شماره ۲، صفحات ۸۷-۱۱۰.

- [۲] زارعی، ا.، رضایی، م. و امینی، ف.، ۱۴۰۱، بررسی رابطه دورکاری با تعادل کار-زندگی و سلامت روان در زنان شاغل بخش فناوری اطلاعات تهران، روانشناسی صنعتی و سازمانی، جلد ۱۰، شماره ۴، صفحات ۳۲-۴۸.
- [۳] Galanti, T., Guidetti, G., Mazzei, E., Zappalà, S., & Toscano, F. (2021). Work from home during the COVID-19 outbreak: The impact on employees' remote work productivity, engagement, and stress. *Journal of Occupational and Environmental Medicine*, 63(7), e426-e432.
- [۴] پروین، ز. و سعادت، ا.، ۱۴۰۱، بررسی پیامدهای دورکاری بر نقشهای خانوادگی زنان شاغل: یک مطالعه کیفی، پژوهشهای جامعه‌شناسی معاصر، جلد ۹، شماره ۱، صفحات ۱۱۰-۱۳۲.
- [۵] Toscano, F., & Zappalà, S. (2021). The impact of flexible work arrangements on employee well-being: A longitudinal study. *Journal of Happiness Studies*, 22(5), 2345-2363.
- [۶] جعفری، ا.، کریمی، ر. و محمودی، س.، ۱۴۰۰، مقایسه سلامت روان و تعادل کار-زندگی در زنان شاغل دورکار و حضوری در دوران پساکرونا، اصول بهداشت روانی، جلد ۲۳، شماره ۳، صفحات ۲۱۰-۲۲۵.
- [۷] Shimazu, A., Nakata, A., Nagata, T., Arakawa, Y., Kuroda, S., Inamizu, N., & Yamamoto, I. (2020). Workaholism, work engagement and child well-being: A test of the spillover-crossover model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(17), 6213.
- [۸] سلطانی، ز. و نوری، ا.، ۱۴۰۲، تأثیر دورکاری اجباری بر فرسودگی شغلی و رضایت از زندگی در زنان پرستار، نشریه پرستاری ایران، جلد ۳۵، شماره ۲، صفحات ۱۳۵-۱۲۰.
- [۹] Wang, B., Liu, Y., & Parker, S. K. (2022). How does the use of information and communication technology affect individual well-being? A systematic review and meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 107(6), 1076-1096.
- [۱۰] کاظمی، ر. و شفیع، ع.، ۱۴۰۲، تحلیل رابطه تکنواسترس و سلامت روان در زنان دورکار ایرانی: آزمون مدل تعدیل‌گری انعطاف‌پذیری کاری، فناوری اطلاعات و ارتباطات در علوم تربیتی، جلد ۱۳، شماره ۳، صفحات ۶۴-۴۵.
- [۱۱] محمدی، م. و گلپور، م.، ۱۴۰۱، رابطه فرسودگی شغلی با تعارض کار-خانواده و رضایت زناشویی در پرستاران، روانشناسی صنعتی و سازمانی، جلد ۱۱، شماره ۱، صفحات ۴۰-۲۳.
- [۱۲] نیکنام، ز.، احمدی، پ. و موسوی، س.، ۱۴۰۲، الگوهای ارتباطی خانوادگی و تعادل کار-زندگی در زنان شاغل دورکار: ارائه مدل ساختاری، خانواده و پژوهش، جلد ۲۰، شماره ۲، صفحات ۸۸-۶۷.
- [۱۳] Hobfoll, S. E. (1989). Conservation of resources: A new attempt at conceptualizing stress. *American Psychologist*, 44(3), 513-524.
- [۱۴] Demerouti, E., & Bakker, A. B. (2007). The job demands-resources model: State of the art. *Journal of Managerial Psychology*, 22(3), 309-328.
- [۱۵] Bedford, L. et al. (2024). The impact of flexible work arrangements on mental health outcomes: A 20-year longitudinal study. *Journal of Occupational Health Psychology*, 29*(1), 45-62.



بررسی تأثیر حس انسجام بر هویت ورزشی با تأکید بر نقش واسطه‌ای نظم‌جویی هیجانی

شاهین کلاتری^۱، افسانه صبحی^{۲*}، مهدی نمازی زاده^۳

۱: گروه روانشناسی بالینی، واحد زنجان، دانشگاه آزاد اسلامی، زنجان، ایران

0452889545@iau.ir – [0009-0006-1274-958X](tel:0009-0006-1274-958X)

۲*: گروه روانشناسی بالینی، واحد زنجان، دانشگاه آزاد اسلامی، زنجان، ایران

0056936192@iau.ac.ir - 0000-0001-6797-633x

۳: گروه رفتار حرکتی و روانشناسی ورزشی، واحد اصفهان (خوراسگان)، دانشگاه آزاد اسلامی، اصفهان، ایران.

1286216559@iau.ac.ir – [0000-0002-1503-468X](tel:0000-0002-1503-468X)

چکیده:

این پژوهش کاربردی، توصیفی-همبستگی و آینده‌نگر، به بررسی تأثیر حس انسجام بر هویت ورزشی با تأکید بر نقش واسطه‌ای نظم‌جویی هیجانی دانشجویان ورزشکار دانشگاه آزاد اسلامی شهر زنجان (سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴) پرداخت. جامعه آماری شامل ۶۵۰ دانشجو بود که ۲۴۲ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه‌های نظم‌جویی شناختی هیجان، هویت ورزشی، حس انسجام و سلامت معنوی بودند. داده‌ها با استفاده از آمار توصیفی و استنباطی (همبستگی و تحلیل مسیر) توسط نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۳ تحلیل گردیدند. نتایج، نرمال بودن داده‌ها ($P < 0.05$) و پایایی بالای ۰.۹۲/ ابزارها را تأیید کرد. یافته‌های پژوهش نشان داد که حس انسجام و نظم‌جویی هیجانی هر دو به طور مثبت و معناداری با هویت ورزشی مرتبط هستند ($P > 0.001$) و نظم‌جویی هیجانی نقش میانجی قابل توجهی در این رابطه ایفا می‌کند. به این معنا که افزایش حس انسجام و توانایی در نظم‌جویی هیجانات، به تقویت هویت ورزشی دانشجویان منجر می‌شود. بر این اساس پیشنهاد می‌شود با آموزش راهکارهای مدیریت هیجانات و تقویت حس انسجام، و همچنین توجه به ابعاد معنوی، به بهبود تجربیات ورزشی و شکل‌گیری هویت ورزشی مثبت در دانشجویان ورزشکار کمک کرد که این امر می‌تواند راهگشای موفقیت‌های بیشتر در عرصه ورزش باشد.

کلمات کلیدی: رابطه، ورزش، هویت ورزشی، نظم‌جویی هیجانی

مقدمه

گذار به دانشگاه، مقطعی حیاتی در رشد فردی است که با تحولات عمیق در هویت، نقش‌های اجتماعی و بلوغ روانی همراه است (۱). این دوره، با وجود فرصت‌های رشد، چالش‌های متعددی را نیز برای سلامت روان دانشجویان به همراه دارد (۲). مشارکت در فعالیت‌های ورزشی می‌تواند به عنوان راهکاری مؤثر برای ارتقای بهزیستی و نشاط جوانان در این دوران گذار عمل کند. در این میان، هویت ورزشی، به عنوان بعدی اساسی از هویت فردی ورزشکاران، نقشی ریشه‌ای بر جهت‌گیری و مشارکت

ورزشی ایفا می‌کند (۳، ۴). هویت ورزشی قوی با پیامدهای مثبتی چون تعهد بیشتر، انگیزش درونی و تنظیم بهتر هیجانات همراه است و به فعالیت بدنی بیشتر، اجتماعی‌تر شدن و وضعیت سلامتی بهتر منجر می‌شود (۵، ۶). پژوهش‌های هریندز و همکاران (۷) نیز بر تأثیر هویت فردی، اجتماعی و ورزشی بر جهت‌گیری و مشارکت ورزشی تأکید کرده است. در کنار هویت ورزشی، سازه حس انسجام (Sense of Coherence - SOC)، که توانایی فرد در درک، مدیریت و معنابخشی به تجارب زندگی را شامل می‌شود، به عنوان یک عامل محافظتی در برابر استرس و چالش‌های روانی، به ویژه در محیط‌های ورزشی، مورد توجه قرار گرفته است (۸، ۹). این مفهوم که ابعادی چون درک‌پذیری، مدیریت‌پذیری و معناداری را در بر می‌گیرد، با سلامت روان، بهزیستی و عملکرد ورزشی در ارتباط است (۱۰). حس انسجام به افراد کمک می‌کند تا با عوامل استرس‌زا مقابله کرده، حس استقلال و خودپیروی را افزایش دهند و رفتارهای ارتقادهنده سلامت و عملکرد را بهبود بخشند (۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۴). تحقیقات نشان داده‌اند که فعالیت بدنی می‌تواند رشد انسجام روانی را تقویت کرده و با تقویت مکانیسم‌های مقابله‌ای، بهزیستی عاطفی را ارتقا دهد (۱۵). مشارکت در فعالیت‌های بدنی همچنین باعث ترویج تعاملات اجتماعی، حمایت اجتماعی و حس تعلق می‌شود (۱۶)، و ادغام نقش‌های تیمی با ارزش‌های فردی، انسجام روانی را بیشتر تقویت می‌کند (۱۷). از سوی دیگر، تنظیم هیجانی (Emotion Regulation) به عنوان مجموعه‌ای از فرایندهای شناختی و رفتاری برای مدیریت هیجانات، نقشی واسطه‌ای در رشد و پایداری هویت ورزشی ایفا می‌کند (۱۸). ورزشکاران برای عملکرد بهتر، نیازمند کنترل هیجانات و تعادل روابط هستند (۱۹). راهبردهای نظم‌جویی شناختی هیجان، که شامل فرایندهای ذهنی، فیزیولوژیکی و رفتاری برای نظارت، ارزیابی و تغییر واکنش‌های هیجانی است (۲۰، ۲۱)، نقش مهمی در این زمینه دارند. نارسایی در نظم‌جویی شناختی هیجان با افسردگی، اضطراب و مشکلات جسمانی مرتبط است (۲۴، ۲۵)، در حالی که تنظیم موفق هیجان با بهداشت روانی، روابط بین فردی سالم و کارکرد مؤثر در ارتباط است (۲۴). مطالعات اخیر نشان می‌دهند که راهبردهای مثبت تنظیم هیجان می‌توانند تأثیر حس انسجام را بر خودپنداره و هویت نقش‌های اجتماعی، از جمله هویت ورزشی، تقویت کنند (۲۶). با توجه به تحولات شناختی و هیجانی چشمگیر در دوره جوانی (۲۷، ۲۸) و تأثیر راهبردهای مثبت نظم‌جویی شناختی هیجان بر کاهش احساسات منفی و افزایش سازگاری (۲۹)، این پژوهش با هدف بررسی تأثیر حس انسجام بر هویت ورزشی با تأکید بر نقش واسطه‌ای نظم‌جویی هیجانی انجام می‌شود تا امکان‌پذیری این مدل جامع برای ارتقای سلامت روان و عملکرد ورزشی را بررسی کند.

روش‌شناسی

این پژوهش از لحاظ هدف، کاربردی؛ از نظر گردآوری اطلاعات، توصیفی-همبستگی؛ از نظر موضوع، میدانی؛ و از نظر زمان، آینده‌نگر بوده است. پس از ثبت موضوع در ایراندک، تصویب در شورای گروه آموزشی، نگارش و تایید پروپوزال، و اخذ کد اخلاق (IR.IAU.Z.REC1403.137)، با دریافت نامه‌ای از واحد پژوهش دانشگاه، اقدام به بررسی سوابق فعالیت ورزشی در دانشگاه آزاد اسلامی واحد زنجان شد. جامعه کلی شامل ۴۲۰۱ دانشجو بود که از این تعداد، ۶۵۰ نفر دارای سابقه فعالیت ورزشی بودند. با استفاده از جدول کرجسی و مورگان، ۲۴۲ نفر به عنوان حجم نمونه انتخاب گردیدند. روش نمونه‌گیری از نوع در دسترس بود. پس از تعیین حجم نمونه و معیارهای ورود (ورزشکار بودن) و خروج (عدم تمایل یا خستگی)، از داوطلبان واجد شرایط در سالن ورزشی دانشگاه دعوت به عمل آمد. پس از ارائه توضیحات لازم در خصوص اهداف پژوهش و نحوه تکمیل پرسشنامه‌ها (نظم‌جویی شناختی هیجان، هویت ورزشی، حس انسجام آنتونوسکی) و پاسخگویی به ابهامات، پرسشنامه‌ها با کسب رضایت آگاهانه در اختیار دانشجویان قرار گرفت و پس از حدود ۴۵ دقیقه جمع‌آوری شد. بر صداقت در پاسخگویی تأکید و محرمانگی اطلاعات تضمین گردید. اطلاعات از طریق دو روش کتابخانه‌ای (بررسی اسناد، کتب، مقالات و پایان‌نامه‌ها برای مبانی نظری) و میدانی (توزیع پرسشنامه‌ها) گردآوری شد. داده‌های جمع‌آوری شده با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۳ تحلیل گردیدند. در بخش آمار توصیفی از شاخص‌هایی چون فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار و در بخش آمار استنباطی از روش‌های همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر با رگرسیون چندگانه استفاده شد.

ابزار سنجش

پرسشنامه حس انسجام آنتونوسکی (SOC) این پرسشنامه ۲۹ سوالی، حس انسجام کلی فرد در زندگی را در سه بعد قابل درک بودن، مدیریت و معنا می‌سنجد و با طیف ۷ درجه‌ای نمره‌گذاری می‌شود.

پرسشنامه نظم‌جویی شناختی هیجان (CERQ) پرسشنامه ۳۶ سوالی که راهبردهای شناختی افراد در مواجهه با استرس را در ۹ خرده‌مقیاس ارزیابی می‌کند و با طیف ۵ درجه‌ای پاسخ داده می‌شود.

پرسشنامه هویت ورزشی چزلاک (SIQ) این پرسشنامه ۵ خرده‌مقیاسی، عوامل مؤثر بر شکل‌گیری هویت ورزشی را با استفاده از مقیاس ۱۰ ارزشی می‌سنجد و به ارزیابی هویت اجتماعی، انحصارگرایی و ... می‌پردازد.

۳. یافته ها

نتایج اولیه جمعیت‌شناسی نشان داد که: از ۲۴۲ نفر دانشجوی ورزشکار مورد مطالعه، ۱۵۰ نفر (۶۲ درصد) پسر، ۹۲ نفر (۳۸ درصد) دختر، ۱۳۴ نفر (۵۵/۴ درصد) از این افراد سابقه فعالیت ۵ تا ۱۰ سال، ۷۶ نفر (۳۱/۴ درصد) بیشتر از ۱۰، ۳۲ نفر (۱۳/۲ درصد) کمتر از ۵ سال فعالیت ورزشی دارند. همچنین ۶۶ نفر (۲۷/۳) فوتبال، ۱۳۳ نفر (۵۵/۵ درصد) والیبال، ۲۳ نفر (۹/۵ درصد) بوکس، ۲۰ نفر (۸/۳ درصد) پینگ‌پنگ فعالیت می‌کنند. ۸۸ نفر (۳۶/۴ درصد) تحصیلات کارشناسی، ۱۰۶ نفر (۴۳/۸ درصد) در سطح ارشد، ۴۸ نفر (۱۹/۸ درصد) تحصیلات دکترا، دارند. ۶۵ نفر (۲۶/۹ درصد) علوم ورزشی، ۱۰۴ نفر (۴۳/۰ درصد) علوم پزشکی، ۳۸ نفر (۱۵/۷ درصد) علوم انسانی، ۱۹ نفر (۷/۹ درصد) علوم مهندسی و ۱۶ نفر (۶/۶ درصد) علوم پایه هستند. کمترین سن ۲۰ و بیشترین سن ۵۷ با میانگین 33.97 و انحراف معیار 7.433 است. نتایج بررسی نرمال بودن متغیرها با آزمون کولموگروف اسمیرنوف نشان داد که توزیع داده‌ها نرمال است ($P > 0.05$). و همچنین نتایج بررسی پایایی متغیرها با آلفای کرونباخ نشان داد که همه متغیرها دارای پایایی بالای ۰/۹۲ هستند. ضریب همبستگی حس انسجام و هویت ورزشی برابر ۰/۱۷۹ که در سطح ۰/۰۰۱ معنا دار است. که نشان از وجود رابطه خطی خیلی ضعیف و جهت مثبت بین این دو متغیر است (جدول ۱).

جدول ۱: بررسی ضریب همبستگی حس انسجام و هویت ورزشی در دانشجویان ورزشکار دانشگاه آزاد اسلامی شهر زنجان

متغیرها	ضریب همبستگی	ضریب تعیین	سطح معناداری
حس انسجام و هویت ورزشی	۰/۱۷۹**	۰/۰۳۲	۰/۰۰۰

** $p < 0.001$

همچنین در بررسی بین ملاکهای حس انسجام با هویت ورزشی بررسی رگرسیون چند گانه استفاده شد. نتایج حاصل از بررسی ضریب همبستگی ابعاد انسجام با هویت ورزشی به ترتیب نشان داد که: ضریب همبستگی قابل درک بودن با هویت ورزشی ۰/۳۰۴-، قابل مدیریت بودن با هویت ورزشی دارای همبستگی ۰/۳۰۱ می‌باشد هر چند این ضرایب نسبتاً متوسط و نزدیک ۰/۵ در سطح ۰/۰۵ معنادار هستند. همچنین معنیدار بودن با هویت ورزشی دارای همبستگی متوسط ۰/۲۶۴ - در سطح ۰/۰۰۱ معنادار می‌باشد (جدول ۲).

جدول ۲: بررسی ضریب همبستگی ابعاد حس انسجام با هویت ورزشی در دانشجویان ورزشکار دانشگاه آزاد اسلامی شهرزنان

متغیرها	ضریب همبستگی	آزمون تی	سطح معناداری
قابل درک بودن	*۰/۳۰۴-	۲/۰۴۰-	۰/۰۴۱
قابل مدیریت بودن	*۰/۳۰۱	۲/۰۵	۰/۰۴۳
معنی دار بودن	**۰/۴۵۴-	۳/۶۴-	۰/۰۰۰

* p<0.05 و **p<0.001

بررسی ضریب همبستگی نظم جویی هیجانی و هویت ورزشی برابر ۰/۲۴۸ است. که نشان از وجود رابطه نسبتاً متوسط و جهت مثبت بین این دو متغیر است. از سویی بر اساس ضریب تعیین با مقدار ۶/۱٪ نظم جویی هیجانی و هویت ورزشی تبیین می‌شود. که نشان از وجود یک رابطه خطی نسبتاً متوسط جهت مثبت است. که در سطح ۰/۰۰۱ معنا دار است. (جدول ۳). نتایج حاصل از بررسی همبستگی ابعاد نظم جویی هیجان با هویت ورزشی نشان داد: ملامت خویش، پذیرش، نشخوارگری، تمرکز مجدد مثبت، تمرکز مجدد بر برنامه ریزی و ارزیابی مجدد مثبت با هویت ورزشی دارای همبستگی؛ ۰/۳۹۴، ۰/۱۹۹، ۰/۲۰۹، ۰/۵۲۳، ۰/۳۳۴- و ۰/۳۲۳- است. که این ضرایب در سطح ۰/۰۵ معنادار هستند (جدول ۴).

جدول ۳: بین نظم جویی هیجانی و هویت ورزشی در دانشجویان ورزشکار دانشگاه آزاد اسلامی شهرزنان

متغیرها	ضریب همبستگی	ضریب تعیین	سطح معناداری
نظم جویی هیجانی و هویت ورزشی	**۰/۲۴۸	۰/۰۶۱	۰/۰۰۰

**p<0.001

جدول ۴: بین ابعاد نظم جویی هیجانی و هویت ورزشی در دانشجویان ورزشکار دانشگاه آزاد اسلامی شهرزنان

متغیرها	ضریب همبستگی	آزمون تی	سطح معناداری
ملامت خویش	**۰/۳۹۴	۳/۸۱۲	۰/۰۰۰
پذیرش	**۰/۱۹۹	۲/۶۵۰	۰/۰۰۹
نشخوارگری	*۰/۲۰۹	۲/۵۱۰	۰/۰۱۳

تمرکز مجدد مثبت	-۰/۵۲۳**	-۳/۴۴۵	۰/۰۰۱
تمرکز مجدد بر برنامه ریزی	-۰/۳۳۴**	-۳/۴۴۵	۰/۰۰۱
ارزیابی مجدد مثبت	-۰/۳۲۳**	۳/۰۱۵	۰/۰۰۳
دیدگاه گیری	-۰/۰۴۴	-۰/۳۰۲	۰/۷۶۳
فاجعه سازی	-۰/۱۷۶	-۱/۴۸۲	۰/۱۴۰
ملامت دیگران	۰/۱۲۴	۰/۶۵۲	۰/۵۱۵

* p<0.05 و **p<0.001

بررسی ضریب همبستگی حس انسجام و نظم جویی هیجانی برابر ۰/۴۹۷ است. که نشان از وجود رابطه متوسط و جهت مثبت بین این دو متغیر است. از سویی بر اساس ضریب تعیین با مقدار ۲۴/۷٪ حس انسجام و نظم جویی هیجانی تبیین می‌شود. که نشان از وجود یک رابطه خطی نسبتاً متوسط جهت مثبت است. همچنین در سطح ۰/۰۰۱ معنا دار است (جدول ۵).

جدول ۵: بررسی ضریب حس انسجام و نظم جویی هیجانی در دانشجویان ورزشکار دانشگاه آزاد اسلامی شهر زنجان

متغیرها	ضریب همبستگی	ضریب تعیین	سطح معناداری
حس انسجام و نظم جویی هیجانی	۰/۴۹۷**	۰/۲۴۷	۰/۰۰۰

**p<0.001

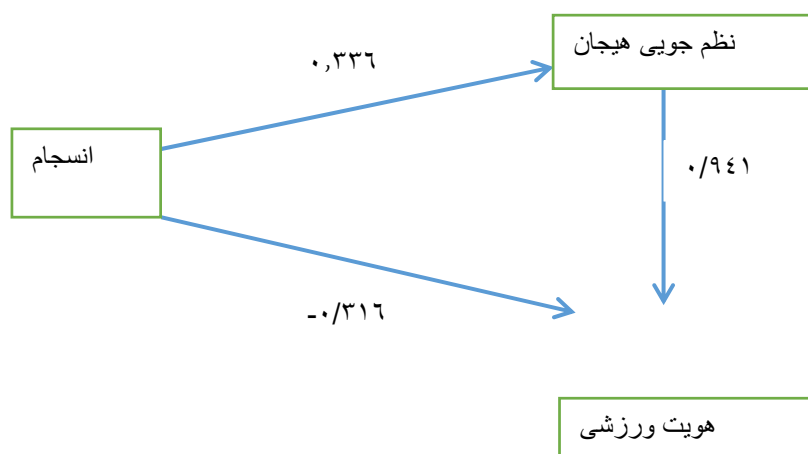
نتایج حاصل از (جدول ۶) بررسی رابطه مستقیم انسجام به نظم جویی با ضریب مسیر ۰/۳۳۶ و مقدار $t = 7/608$ با مقدار اثر $\beta = ۰/۴۴۱$ با خطای استاندارد $SE = ۰/۰۴۴$ در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است. همچنین بررسی رابطه نظم جویی هیجان و هویت ورزشی با ضریب مسیر ۰/۹۴۱، مقدار $t = -6/973$ با مقدار $\beta = -۰/۴۹۰$ با خطای استاندارد $SE = ۰/۰۵۵$ در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است. نتایج حاصل از بررسی رابطه غیر مستقیم انسجام به هویت ورزشی با ضریب مسیر ۰/۳۱۶ - و مقدار $t = 5/312$ با مقدار اثر $\beta = ۰/9$ با خطای استاندارد $SE = ۰/042$ در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است. در خصوص مسیر غیرمستقیم انسجام به هویت ورزشی از طریق نظم جوی هیجان، مقدار ضریب مسیر به ۰/۳۱۶- از نظر شدت رابطه کاهش یافته ولی اثر، جهت و رابطه همچنان برقرار است. لذا این بدان معناست که مقداری از اثر متغیر مستقل انسجام بر هویت ورزشی از طریق مسیر غیرمستقیم نظم جویی هیجان منتقل شده است. که این ادعا در نمودار ۱ نیز تایید می‌گردد.

جدول ۶: بررسی هویت ورزشی بر اساس حس انسجام به میانجی گری نظم جویی هیجانی

متغیر	متغیر ملاک	رابطه	ضریب	مقدار تی	β	خطای	معنی
			۲۶۶				

پیش بین	جهت	مسیر	استاندارد	داری
انسجام	a	نظم جویی	مستقیم	۰/۳۳۶
انسجام		هویت ورزشی	مستقیم	۰/۱۷۵
نظم جویی	b	هویت ورزشی	مستقیم	-۰/۹۴۱
انسجام	c	هویت ورزشی	غیر مستقیم	-۰/۳۱۶

**p<0.001



نمودار ۱: بررسی هویت ورزشی بر اساس حس انسجام به میانجی گری نظم جویی هیجانی

۴. بحث و بررسی

یافته‌های این پژوهش تأیید می‌کنند که نظم‌جویی هیجانی به عنوان یک عامل میانجی، نقش کلیدی در ارتباط بین حس انسجام و هویت ورزشی ایفا می‌کند. این نتایج با مطالعات اریکسون و همکاران (۸)، مایر و همکاران (۹) و بایرون و همکاران (۳) که بر اهمیت حس انسجام و تنظیم هیجانی در سلامت روان تأکید دارند، همسو است و نشان می‌دهد این مفاهیم در حوزه ورزش و شکل‌گیری هویت ورزشی نیز حیاتی هستند. یافته‌های آبادی و همکاران (۱۲) و نیلوفر و همکاران (۱۳) نیز مؤید این مطلب است که حس انسجام، که شامل توانایی درک، مدیریت و معنادار کردن تجربیات است، با ارتقای تنظیم هیجانی فرد، بر شکل‌گیری هویت ورزشی تأثیر مثبت می‌گذارد؛ به این معنا که افراد توانمند در درک موقعیت‌ها، مدیریت استرس و یافتن معنا در تجارب ورزشی، هویت ورزشی قوی‌تری خواهند داشت.

همچنین، نتایج با مورینو و همکاران (۲۶) همخوانی دارد و نشان می‌دهد ورزشکارانی که قادر به تنظیم هیجانات خود هستند، بهتر می‌توانند با چالش‌های ورزشی مقابله کرده و هویت ورزشی مستحکم‌تری کسب کنند، که این امر بر اهمیت توسعه برنامه‌های آموزشی برای تقویت این مهارت‌ها در ورزشکاران تأکید دارد.

با توجه به محدودیت‌های پژوهش، از جمله حجم نمونه نسبتاً کم و احتمال تمایل پاسخ‌دهندگان به ارائه تصویری مطلوب از خود، تعمیم نتایج باید با احتیاط صورت گیرد. بنابراین، پیشنهاد می‌شود در پژوهش‌های آتی، حجم نمونه به طور قابل توجهی افزایش یافته و از نمونه‌گیری استانی یا کشوری استفاده شود تا اعتبار و قابلیت تعمیم نتایج به جوامع گسترده‌تر، به‌ویژه با توجه به تنوع فرهنگی و جغرافیایی، بهبود یابد. همچنین، برای شناسایی جنبه‌های مختلف مسئله و افزایش دقت و اعتبار یافته‌ها، توصیه می‌شود از ابزارهای متنوع جمع‌آوری داده مانند مصاحبه‌ها، نظرسنجی‌های آنلاین و آزمون‌های روان‌شناختی استفاده گردد.

۵. نتیجه‌گیری

بر اساس یافته‌های این پژوهش، پیشنهاد می‌شود آموزش مهارت‌های نظم‌جویی شناختی هیجان و تقویت حس انسجام، که به درک و معنادار کردن زندگی کمک می‌کند، در جامعه، به‌ویژه برای جوانان، گسترش یابد. همچنین، با عنایت به فواید ورزش در مقابله با استرس و ارتقای سلامت روان، باید به ورزش جوانان توجه بیشتری مبذول داشته و فرصت‌هایی برای تقویت هویت ورزشی و بهبود عملکرد آن‌ها فراهم شود؛ زیرا هویت ورزشی به عنوان ابزاری ارزشمند برای ارزیابی شایستگی و پذیرش تغییرات در زندگی شخصی یا حرفه‌ای عمل می‌کند و می‌تواند به ارتقای بهزیستی روانی ورزشکاران یاری رساند.

۸. منابع

1. Liu J, Yan X, Liu X. Adaptation and identity formation in Chinese college students: a longitudinal study. *J Youth Adolesc.* 2023;52:380-98. <https://doi.org/10.3390/bs13060480>
2. Cao X, Liu J. Stress levels among Chinese university students: a systematic review. *Int J Environ Res Public Health.* 2022;19(3450):10.3390. <https://doi.org/10.3390/ijerph192316103>
3. de Oliveira R, Ramis Y, Bondár RZ. *FEPSAC.* Elsevier; 2023. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1344872>
4. Marks DR, Wolanin AT, Shortway KM. *The Routledge handbook of clinical sport psychology:* Routledge; 2021. <https://researchers.kean.edu/en/publications/the-routledge-handbook-of-clinical-sport-psychology>
5. Zhang W, Li J. Sports atmosphere and psychological resilience in college students: mediating role of growth mindset. *Frontiers in Psychology.* 2025;16:1532498. <https://doi.org/10.1080/1612197X.2024.2293145>
6. Stokowski S, Fridley A, Croft C, Stensland P, Arthur-Banning S. Athlete identity and mental health among NCAA Division III student-athletes. *Journal of Athlete Development and Experience.* 2022;4(1):6. <https://doi.org/10.25035/jade.04.01.06>

7. Hernández MM, Robins RW, Widaman KF, Conger RD. Ethnic pride, self-esteem, and school belonging: A reciprocal analysis over time. *Developmental psychology*. 2017;53(12):2384. <https://doi.org/10.1037/dev0000434>
8. Eriksson M, Lindström B. Validity of Antonovsky's sense of coherence scale: a systematic review. *Journal of Epidemiology & Community Health*. 2005;59(6):460-6. <https://doi.org/10.32604/ijmhp.2023.027847>
9. Mantas-Jiménez S, Reig-García G, Roqueta-Vall-Llosera M, Camara-Liebana D, Masià-Plana A, Lluch-Canut MT, et al. Positive mental health and sense of coherence among emergency medical service professionals. *Frontiers in Public Health*. 2024;12:1344872. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2024.1344872>
10. Smolinski A, McIntyre O, Martin D, Martin JJ. An Imperfect List of Eminent Sport and Exercise Psychology Researchers. *Kinesiology Review*. 2024;13(4):521-35. <https://doi.org/10.1123/kr.2024-0024>
11. Hosseini, Abd-Khodai, & Sherbaf, A. The mediating role of psychological cohesion in the relationship between the duration and number of physical complications of diabetes and the level of mental health in people with type 2 diabetes. *Journal of Internal Medicine Research*, 2017 ; ۲۳(۴), -۳۱۱-۳۱۷. URL: <http://imtj.gmu.ac.ir/article-۲۶۶۲-۱-fa.html>. [in Persian]
12. Abadi, S., Rajabi, and Ara, S. The effectiveness of life review training on life satisfaction and sense of coherence in middle-aged and elderly women living in nursing homes in Qazvin. *Ageing: Iranian Journal of Ageing*, 2023 ; ۱۳(۲), ۲۰۹-۱۹۸. <https://www.sid.ir/paper/۹۵۱۱۹/fa> [in Persian]
13. Niloufar, M., Sanaz, A., & Ramin, T. The Role of Self-Compassion, Sense of Coherence, and Thought-Action Integration in Predicting Psychological Well-Being of Veterans with Post-Traumatic Stress Disorder, 2017. <https://www.magiran.com/p۱۶۷۹۶۸۴> [in Persian]
14. Kiamarsi, Azar, Ilbeigi, Ghaleney, Reza. The relationship between sense of coherence and emotional dysfunction with life satisfaction in female students with ADHD symptoms, 2012. <https://civilica.com/doc/۱۴۴۰۸۶۹> [in Persian]

15. Laudańska-Krzemińska I, Kosiba G, Cieślicka M, Niespodziński B. The relationship between sense of coherence, physical activity and health in adolescents. *Int J Environ Res Public Health*. 2020;17(6656):10.3390. doi: [10.1016/j.aprim.2024.103106](https://doi.org/10.1016/j.aprim.2024.103106)
16. Kim E-J, Lim J-Y, Kim G-M, Kim S-K. Nursing students' subjective happiness: A social network analysis. *International Journal of Environmental Research and Public Health*. 2021;18(21):11612. <https://doi.org/10.3390/ijerph182111612>
17. Chang EC, Chang OD, Li M, Xi Z, Liu Y, Zhang X, et al. Positive emotions, hope, and life satisfaction in Chinese adults: A test of the broaden-and-build model in accounting for subjective well-being in Chinese college students. *The Journal of Positive Psychology*. 2019;14(6):829-35. <https://doi.org/10.1080/17439760.2019.1579358>
18. Gross JJ. Emotion regulation: Current status and future prospects. *Psychological inquiry*. 2015;26(1):1-26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
19. Järvenoja H, Näykki P, Törmänen T. Emotional regulation in collaborative learning: When do higher education students activate group level regulation in the face of challenges? *Studies in Higher Education*. 2019;44(10):1747-57. <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1665318>
20. Koelen M, Eriksson M. Older people, sense of coherence and community. *The Handbook of Salutogenesis*. 2022:185-99. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-04600-6>
21. Suh A, Li M. How the use of mobile fitness technology influences older adults' physical and psychological well-being. *Computers in Human Behavior*. 2022;131:107205. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107205>
22. YOKUŞ T, YOKUŞ H, KALAYCIOĞLU ŞG. The analysis of cognitive emotion regulation skills of pre-service music teachers in terms of different variables. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*. 2013;2(1). <https://asosindex.com.tr/index.jsp?modul=articles-page&journal-id=1461&article-id=77132>
23. Mousavi MN, Ghaderi R, Taghilo AA, Kahaki F. Scenario Development in Realizability Territorial Spatial Arrangement (Case Study: Khorasan-e-Razavi). *Town and Country planning*. 2018;10(1):65-91. <https://doi.org/10.22059/JTCP.2018.247488.669826> [in Persian]

24. Lyell KM, Coyle S, Malecki CK, Santuzzi AM. Parent and peer social support compensation and internalizing problems in adolescence. *Journal of School Psychology*. 2020;83:25-49. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.08.003>

25. Yukhymenko-Lescroart MA. On identity and sport conduct of student-athletes: Considering athletic and academic contexts. *Psychology of Sport and Exercise*. 2018;34:10-9. <https://doi.org/10.1016/j.psychsport.2017.09.006>

26. Moreno-Murcia, J. A., Zafra-Santos, E., & Ruiz, L. M. Emotion regulation as a mediator between coherence and identity in adolescent athletes. *Current Psychology*, Advance online publication, 2024. <https://doi.org/10.1007/s12144-024-05560-8>

27. Ramazāni M, Khāmesan A, Rāstgoumoghdam M. The relationship between the perceived social support from teacher and academic engagement: The mediating role of academic self-regulation. *Educational Innovations*. 2019;17(4):107-24. <https://www.sid.ir/paper/۷۵۶۶۵/fa> [in Persian]

28. Klingman A. Psychological education: Studying adolescents' interests from their own perspective. *Adolescence*. 1998;33(130):435. <https://www.semanticscholar.org/paper/Psychological-education%3A-studying-adolescents'-from-Klingman/667fd0214788efbb8f9ed818bb64d0e6694429e8>

29. Esmaeili S, Agdasi AN, Panahali A. Comparison of the Effectiveness of Emotion Regulation Training and Interpersonal Skills Training on the Psychosocial Competence of Students of Urmia Girls' Technical and Vocational School. 2020. ۱۰, ۳۰۴۹۵ /JINEV. ۲۰۲۰, ۶۷۵۶۰۸ [in Persian]

30. Antonovsky A. Unraveling the mystery of health: How people manage stress and stay well. *Jossey-Bass google schola*. 1987;2:409-27. DOI:10.1017/S0714980800007133

31. Alipour A, Sharif N. Validity and reliability of the Sense of Coherence (SOC) questionnaire in university students. *Pajoohandeh Journal*. 2012;17(1):50-6. <http://pajoohande.sbmu.ac.ir/article--۱۲۷۶-fa.html> [in Persian]

32. Garnefski N, Kraaij V, Spinhoven P. Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems. *Personality and Individual differences*. 2001;30(8):1311-27. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(00\)00113-6](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(00)00113-6)

33. Hassani. The role of cognitive emotion regulation strategies in students' test anxiety. *Quarterly Journal of Cognitive Psychology*, ۲۰۱۴, ۲, ۱: ۲۱-۱۰. URL: <http://jcp.khu.ac.ir/article-۲۰۰۲-۱-fa.html> [in Persian]

34. Tavakoli, Keshmidar, & Khoshbakhti. The effect of general physical education units ۱ and ۲ on sports identity of students at Birjand University. *Sports Management Studies*, 2011; ۱۱(۸), ۱۰۲-۸۹. <https://civilica.com/doc/۷۶۴۹۸۸> [in Persian]

بررسی تاثیر بازی های آموزشی بر رشد خلاقیت و یادگیری درس مطالعات اجتماعی

دانش آموزان (دبستانی)

نسیم سعید

استادیار و دانشگاه پیام نور واحد کرمان
 n.saeed@pnu.ac.ir

محمد انور کشانی

دانشجوی کارشناسی ارشد پیام نور واحد کرمان
 anvarkashani58@gmail.com

چکیده:

هدف پژوهش حاضر بررسی تاثیر بازی های آموزشی بر رشد خلاقیت و یادگیری درس مطالعات اجتماعی دانش آموزان (دبستانی) بوده است. این پژوهش از نوع نیمه تجربی با طرح پیش آزمون - پس آزمون با گروه گواه بود. روش تحقیق از نظر کاربردی از نوع اقدام پژوهی و میدانی ۱۴۰۴ بود. همچنین جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه کودکان دبستانی شهر سراوان بوده بود. به منظور انتخاب نمونه ای معتبر و نماینده از این جامعه، از روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای چند مرحله ای استفاده شد. که ۳۰ نفر گروه آزمایش و ۳۰ نفر گروه کنترل بودند. برای جمع آوری اطلاعات از آزمون تفکر خلاق تورنس فرم تصویری ب و آزمون یادگیری درس اجتماعی استفاده شد که پایایی این دو ابزار برابر با ۰/۷۲ و ۰/۷۹ می باشد. داده ها با استفاده از نرم افزار SPSS25 انجام شد. تجزیه و تحلیل داده ها با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس انجام شد. نتایج نشان داد بازی های آموزشی بر خلاقیت دانش آموزان موثر است. همچنین بازی های آموزشی در یادگیری درس اجتماعی در کودکان تاثیر گذار است.

کلیدواژه: بازی های آموزشی، خلاقیت، یادگیری درس اجتماعی، دانش آموزان ابتدایی

۱. مقدمه

با توجه به این نکته که انسان موجودی اجتماعی است. اجتماعی بودن انسان به این معنا است که رابطه ای دو جانبه بین او و اجتماع وجود دارد. یعنی هم از جامعه تأثیر می پذیرد و هم بر جامعه تأثیر می گذارد. نوزادان بعد از تولد نیازمند آن هستند که با محیط خود سازگار شوند. سازگار شدن با محیط هم می تواند جنبه فزیولوژیکی داشته باشد و هم جنبه آموخته شده. کمبود و نقص در هریک از ابزارهای سازگاری با محیط می تواند تعامل و برخورد مناسب با محیط را تحت تأثیر قرار دهد. داشتن تعامل اجتماعی موفق مستلزم داشتن مهارت های اجتماعی کافی است. توسعه مهارت های اجتماعی کافی و توانایی تعامل موفقیت آمیز ،

یکی از جنبه های حیاتی رشد است [۱]. کودکانی که از مهارت اجتماعی کافی با دیگران برخوردار نیستند، ممکن است بسیاری از موقعیت های اجتماعی مناسب که می تواند زمینه رشد آن ها را فراهم کند، از دست بدهند همچنین ترس از شکست در تعاملات و موقعیت های اجتماعی می تواند زمینه انزوا و گوشه گیری آن ها را موجب شود [۲]. یکی از روش های که ممکن است منجر به پرورش خلاقیت، یادگیری و مهارت های اجتماعی شود بازی های آموزشی است. از طریق بازی ها، یادگیرندگان قادر به آزمایش، کشف، شناختن جهان اطراف خود به طور طبیعی هستند. کودکان در خلال بازی ها به ویژه بازی های آموزشی به مفاهیم ذهنی جدید دسترسی پیدا می کنند و مهارت های بیشتر و بهتری را کسب می کنند. آنان به کمک بازی با رنگ های مختلف، اشکال گوناگون، جهت های متفاوت آشنا می شوند و به همین علت برخی مربیان معتقدند که هرگونه مطلب درسی را باید تنها همراه با بازی به آنها آموخت (براسارد وبوهم ۱، ۲۰۱۱؛ به نقل از محمد حسنی و آقازاده، ۱۳۹۹). بازی ها همچنین افراد را تشویق می کنند تا نقش فعالی، در فرایند یادگیری داشته باشند و در نتیجه از یادگیری فعال، یادگیری تجربی و یادگیری مبتنی بر حل مسئله حمایت می کنند (مارتین پارونو، سیکوماس و سکویماس ۲، ۲۰۱۶). با توجه به آنچه گفته شد هدف پژوهش حاضر بررسی تاثیر بازی های آموزشی بر رشد خلاقیت و یادگیری درس مطالعات اجتماعی دانش آموزان (دبستانی) است. سال های دبستانی (۶-۱۱ سالگی) سال های شکل گیری شخصیت است که با حساسیت بالای کودکان نسبت به محیط مشخص می شود. یکی از مؤثرترین ابزارهای آموزش در این مقطع سنی، بازی است. شش سال اولیه زندگی کودک سال های حساس هستند زیرا میزان رشد در این سال ها نسبت به مراحل دیگر رشد، سرعت بسیار بیشتری دارد پرورش کامل استعداد های کودک به ویژه در این سال ها نیاز به محیطی محرک و برانگیزنده دارد. بازی موجب ارتباط کودک با محیط بیرون می شود و دنیای اجتماعی او را گسترش داده و موجب شکوفایی استعدادهای نهفته و بروز خلاقیت می شود. همکاری، همیاری و مشارکت کودک توسعه می یابد. [۳]. بازی، فقط عامل تخلیه انرژی کودک، اتلاف وقت و یا جلوگیری از شلوغی او نیست، بلکه فایده های خیلی زیادی در سلامت روانی و رشد تفکر، تخیل، دقت و خلاقیت کودکان دارد. خلاقیت و ابداع از فرآیندهایی هستند که بکار گیری آن ها در دوران بزرگسالی مشروط بر پرورش آنها در خردسالی است. شکل گیری بسیاری از توانمندی ها، استعدادها و رشد شناختی و شخصیتی در این دوران از حساسیت خاصی برخوردار است و اگر می خواهید افرادی خلاق، نوآور و سازنده تربیت کنید، باید از نخستین پایه های زندگی آغاز کنید. خلاقیت هم مانند سایر استعدادهای بشری برای رشد و شکوفایی نیاز به دو شرط اساسی دارد: ۱- وجود استعداد که البته در تمامی کودکان با تفاوت های کم و زیاد وجود دارد، ۲- محیط مناسب برای رشد و شکوفایی استعداد در نتیجه رشد خلاقیت نیازمند محیط آموزشی و تمرین می باشد. بازی نه فقط به کودکان فرصت کشف ملاکهای جدید را میدهد بلکه تخیل را نیز تحریک می کند، و این به نوبه خود موجب افزایش خلاقیت می گردد. بازی های خلاق، به کودک فرصت می دهد تا برای حل مسائل، از قوه تخیل و خلاقیت خود استفاده نماید، آن را رشد دهد و تقویت کند. بازی، به عنوان مهم ترین شکل فعالیت کودکان در سنین پیش از دبستان و دبستان، می تواند بر رشد و شکوفایی کودک در همه زمینه های اجتماعی، عاطفی، عقلانی و بالاجس شخص، مؤثر باشد. تخیل و خلاقیت عمیقاً در بازی ریشه دارند و روحیه بازی کردن در طول دوران زندگی ما به عنوان بخش خلق وجودمان باقی می ماند. بازی، انعطاف پذیری و مهارتهای حل مسئله را که برای خلق بودن لازم است تقویت می کند. هنرمندان غالباً می گویند که برای کشف ترکیبات تازه و خلق با مواد بازی می کنند. بین فرایند خلق و بازی ارتباط و هم پوشیهای بسیاری وجود دارد. بازی و خلاقیت ویژگی های مشترکی دارند. در حقیقت بازی غالباً بخشی از فرایند خلق است که شامل یک نگرش و یک فرآیند، توانایی کناره آمدن با عدم اطمینان، توانایی کاوش در مفاهیم تازه، تفکر واگرا، یعنی توانایی نگاه کردن به یک مشکل از راه های مختلف، عدم اجبار، فرصت انتخاب داشتن، آفرینش و بازآفرینی می شود. زندگی اجتماعی دارای شاخص ها و نمادهایی است. بدون شناخت نمادهای اجتماعی، نمی توان در اجتماع زیست. در واقع، مقدمه ی زندگی اجتماعی، (اجتماعی شدن) «است؛ و دانشمندان تعلیم و تربیت برای استفاده از ابزارهای لازم جهت بهینه سازی بستر مناسب به منظور افزایش و ارتقاء رشد اجتماعی کودکان در دوران رشد تلاش می کنند. یکی از معضلات امروز جامعه بشری

عدم تحرک کافی وضع روابط اجتماعی است که خلاف فطرت وجود هر انسانی است براساس نظریه پردازشکر اطلاعات اجتماعی تجارب حرکتی در رشد اجتماعی نقش بسزایی دارد. یکی از این تجارب بازی است. بازی مجموعه حرکت ها و فعالیت های جسمی و ذهنی است که موجب شادی، لذت، و ارتباط با دیگران شده و در عین اینکه وسیله سرگرمی است جنبه زندگی اجتماعی دارای شاخص ها و نمادهایی است. بدون شناخت نمادهای اجتماعی، نمی توان در اجتماع زیست. در واقع، مقدمه ی زندگی اجتماعی، (اجتماعی شدن) است؛ و دانشمندان تعلیم و تربیت برای استفاده از ابزارهای لازم جهت بهینه سازی بستر مناسب به منظور افزایش و ارتقاء رشد اجتماعی کودکان در دوران رشد تلاش می کنند. یکی از معضلات امروز جامعه بشری عدم تحرک کافی وضع روابط اجتماعی است که خلاف فطرت وجود هر انسانی است براساس نظریه پردازشکر اطلاعات اجتماعی تجارب حرکتی در رشد اجتماعی نقش بسزایی دارد. یکی از این تجارب بازی است. بازی مجموعه حرکت ها و فعالیت های جسمی و ذهنی است که موجب شادی، لذت، و ارتباط با دیگران شده و در عین اینکه وسیله سرگرمی است جنبه آموزش و سازندگی نیز دارد. بازی منجر به رشد اجتماعی و بهبود مهارت های ارتباطی کودک شود [۴]. بچه ها مدتها قبل از پا گذاشتن به دوران بزرگسالی فشار روانی را تجربه می کنند. برخی کودکان مجبورند با مشکلاتی مثل کشمکش های خانوادگی، طلاق و تغییرات دائمی مدرسه، همسایه ها، توافقات مراقبت از کودک و فشار گروههای همسال و بعضی اوقات حتی با خشونت در خانواده یا جامعه دست و پنجه نرم کنند. بیشتر والدین کودکان آرزو می کنند کودک شان به تنهایی خودش را سرگرم کند. این خواسته والدین منطقی است چون کودک می تواند اسباب بازیها را بردارد و با آنها بازی کند، دنبال توپ بدود، کتابی را ورق بزند. بنابراین، نوع انتخاب این وسایل می تواند در بهبود روابط اجتماعی آنها تأثیر به سزایی داشته باشد. با توجه به نقش بازی بر روابط و رشد اجتماعی کودک با دیگران، همسالان و بزرگسالان و همچنین تأثیری که بازی بر پرورش خلاقیت کودکان دارد، پژوهشگر بر آن شدند تا درباره ی تأثیر بازی های آموزشی بر رشد خلاقیت و مهارت های اجتماعی کودکان پیش دبستانی (دبستانی) پژوهش کند. بازی در رشد جسمانی، عاطفی، اجتماعی و ذهنی کودک تأثیر بسزایی دارد و اساس شخصیت او را در موقعیت های واقعی فراهم می آورد و کودک را به اکتشاف، استدلال و تفکر وادار می دارد. در بازی کودک به تدریج مفاهیم مربوط به رابطه علیت را درمی یابد، توانائی تشخیص او افزایش می یابد، یاد می گیرد استدلال کند، تجزیه کند و تخیل خود را بیان کند. توجه به پرورش خلاقیت و رشد مهارت های اجتماعی کودکان از طریق بازی در سنین دبستان از مسائل مهمی است که همواره مورد توجه متخصصان و صاحب نظران تعلیم و تربیت بوده و پیوسته از سوی آنان توصیه شده است. نظر به اهمیت خلاقیت در توسعه جهانی و تأکید بر پرورش آن در سنین کودکی و ابراز نگرانی ها مبنی بر بحران خلاقیت و فقدان درک آن در مدارس از دیگر سو، لزوم ارائه راه کارهایی نو و کاربردی را در عصر حاضر در زمینه ارتقای خلاقیت ایجاب کرده است از آنجایی که اساس پیشرفت جوامع مانع وابستگی آنان به بیگانگان است، همه جوامع به افراد خلاق نیاز مبرم دارند. آنچه مهم است فراهم نمودن شرایط رشد و بالندگی و حذف عوامل بازدارنده ی تفکر خلاق در نظام آموزش و پیش از آن در دوره پیش دبستانی است [۵]. به دلیل شرایط سنی کودکان در دوره پیش دبستانی و دبستان، استفاده از بازی های آموزشی مورد علاقه آنان در پرورش خلاقیت و افزایش یادگیری و پیشرفت تحصیلی و همچنین یادگیری مهارت های اجتماعی نقش بسزایی دارد. به دلیل اینکه شکل گیری و پرورش خلاقیت و مهارت های اجتماعی در سال های اولیه یادگیری بسیار با اهمیت و در روند تعلیم و تربیت آنان تأثیر گذار است، و انتقال مفاهیم و پرورش در کودکان از طریق بازی شکل می گیرد، بررسی تأثیر بازیهای آموزشی بر رشد خلاقیت و مهارت های اجتماعی کودکان پیش دبستانی و دبستانی از ارزش بیشتری برخوردار و ضرورت آن را دوچندان می کند، بنابراین، پرداختن به این موضوع که بازیهای آموزشی بر رشد خلاقیت و مهارت های اجتماعی کودکان پیش دبستانی و دبستانی چه تأثیری دارد، اهمیت دارد. از لحاظ کاربردی از نتایج این پژوهش می توان در مراکز دبستانی کشور و در برنامه ریزی های آموزش و پرورش جهت بهبود رشد خلاقیت و مهارت های اجتماعی کودکان دبستانی در دانش آموزان استفاده کرد همچنین آگاهی از این عوامل می تواند در برنامه ریزی ها و تصمیم گیری ها برای برنامه های مداخله ای مفید باشد. همچنین با توجه به اهمیتی که به بازی

های آموزشی داده شده نباید از پژوهش در این راستا برای نتیجه گیری هرچه بهتر از این بازی ها غافل ماند و چون چنین پژوهش هایی کمتر مورد توجه قرار گرفته است انجام این پژوهش ضرورت دارد و نتایجش می تواند مورد توجه سیاستگذاران آموزش و پرورش، والدین و پژوهشگران قرار گیرد. لذا به منظور مطالعه تأثیر آموزش بازی در افزایش خلاقیت و یادگیری عمیق دانش آموزان و کسب مهارت های اجتماعی کودکان در مقطع دبستان به بررسی این سؤال پژوهشی پرداخته شد که آیا آموزش بازی مؤلفه های خلاقیت کودکان را افزایش می دهد؟ آیا بازی های آموزشی سبب افزایش یادگیری مهارت های اجتماعی و یادگیری عمیق دانش آموزان در درس مطالعات اجتماعی می گردد؟

۲. اهداف پژوهش

۲-۱. هدف اصلی

تبیین تاثیر بازی های آموزشی بر رشد خلاقیت و مهارت های اجتماعی کودکان دبستانی

۲-۲. اهداف فرعی

تاثیر بازی های آموزشی بر خلاقیت

تاثیر بازی های آموزشی بر یادگیری درس مطالعات اجتماعی

۳. فرضیه های پژوهش

۳-۱. فرضیه اصلی

بازی های آموزشی بر رشد خلاقیت و مهارت های اجتماعی کودکان (دبستانی) تاثیر معنادار دارد.

۳-۲. فرضیه های فرعی

بازی های آموزشی بر خلاقیت کودکان دبستانی تاثیر گذار است.

بازی های آموزشی بر یادگیری درس مطالعات اجتماعی گذار است.

۴. پیشینه پژوهش

مورو راس (۲۰۰۸)، اثرات بازی را بر خلاقیت و فرایندهای هیجانی در دانش آموزان اول و دوم بررسی کردند، نتایج این مطالعه نشان داد ۲ تا ۸ ماه بعد از مداخله، نمرات خلاقیت و هیجان و عاطفه مثبت همچنان نسبت به گروه کنترل بالاتر بوده است [۶]. لوسی وپترسون (۲۰۱۰) اثرشن درمانی به عنوان یک واسطه برای تحریک بازی خلاق، بر بهبود تعاملات اجتماعی کودکان مبتلا به اختلالات طیف اوتیسم را بررسی کردند. در این پژوهش ۲۵ کودک مدرسه ابتدایی بطور جداگانه و منظم در کارگاه های شن درمانی، یکبار در هفته و به مدت ۱۰ جلسه شرکت کردند. نتایج نشان داد در گروه مورد مطالعه شن درمانی باعث افزایش بیان کلامی و بهبود مهارت های اجتماعی کودکان شده است [۷].

گیبرتو و همکاران (۲۰۲۳) در پژوهشی به بررسی تأثیر بازی های آنلاین بر عملکرد تحصیلی دانشجویان پرداختند پاسخ دهندگان تأثیر بازی های آنلاین بر عملکرد تحصیلی را مثبت ارزیابی کردند. آنها معتقد بودند که بازی های آنلاین تأثیر مثبتی بر نمرات آزمون، نمرات کلی، ارائه فعالیت های مدرسه، زمان مطالعه، مشارکت در فعالیت های یادگیری، تمرکز، تعامل با افراد، علاقه به بحث های کلاسی، تمایل به رفتن به مدرسه و علاقه به فعالیت های مدرسه دارد [۸].

دتا و همکاران (۲۰۲۰) در پژوهشی به بررسی تأثیر مهارت های بازی بر عملکرد لاپارو سکوپي در دانش آموزان پرداختند نتایج نشان داد که بازی نقش اساسی در عملکرد تحصیلی دارد [۹].

در پژوهشی بر روی دختران پایه چهارم ابتدایی، اثربخشی بازی‌های گروهی بر خلاقیت بررسی شد. نتایج نشان داد که بازی‌های گروهی بر سیالی، انعطاف‌پذیری و بسط خلاقیت اثر مثبت دارند، اما بر ابتکار تأثیر معناداری نداشتند [۱۰].

در پژوهشی نیمه‌تجربی، بازی‌های آموزشی مبتنی بر محیط یادگیری سازنده‌گرا بر کودکان پیش‌دبستانی اجرا شد. نتایج نشان داد که این بازی‌ها مهارت تفکر خلاق را به طور چشمگیری افزایش می‌دهند. این مطالعه تأکید کرد که بازی کار کودک است و بر همه جنبه‌های رشد او اثر دارد [۱۱].

۵. روش تحقیق

پژوهش از نوع نیمه‌تجربی با طرح پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه گواه بود.

۵-۱. جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه کودکان دبستانی شهر سراوان بوده است. به‌منظور انتخاب نمونه‌ای معتبر و نماینده از این جامعه، از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای استفاده شد. در مرحله نخست، از میان مدارس ابتدایی شهر سراوان، مدرسه فرهنگیان ۱ به‌صورت تصادفی انتخاب گردید. سپس در مرحله دوم، از بین ۳ پایه یک پایه به‌طور تصادفی انتخاب شدند. در نهایت، کودکان این پایه با استفاده از روش جایگزینی تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند؛ به‌طوری‌که هر گروه شامل ۳۰ کودک بود. نمونه: انتخاب تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای؛ آموزش و پرورش سراوان، یک دبستان، ۳۰ نفر گروه آزمایش و ۳۰ نفر گروه کنترل.

۵-۲. ابزار گردآوری داده‌ها

الف) خلاقیت: از آزمون تفکر خلاق تورنس فرم تصویری ب استفاده می‌شود آزمون های تورنس که حاصل ۹ سال کار تورنس و همکارانش در سال ۱۹۹۸ در مورد رفتار خلاق و مظاهر آن است در مطالعات بسیاری به عنوان ملاکی برای سنجش خلاقیت به کار رفته است؛ این آزمونها بر پایه نظریه و تعریف تورنس از خلاقیت ساخته شده اند و چهار عامل ابتکار بسط سیالی و انعطاف پذیری را اندازه می گیرند که تا حدی تحت تأثیر مدل ساختار ذهنی گیلفورد می باشند به طوری که تورنس در سال ۱۹۸۹ بر اساس نتایج پژوهشی ضرایب پایایی بین ۰/۸۰ و ۰/۹۰ و ضرایب روایی معادل ۰/۶۳ را برای این آزمون با سایر آزمون های خلاقیت ذکر می کند آزمون های تورنس برای اندازه گیری خلاقیت بالاترین کاربرد را داشته است و در اکثر پژوهش هایی که نتایج آن در مجلات معتبر علمی چاپ شده بیش از هر آزمونی در پژوهش و اندازه گیری تربیتی مورد استفاده قرار می گیرد. روش نمره گذاری آزمون تفکر خلاق تورنس فرم تصویری (ب) بدین صورت می باشد که این فرم سه فعالیت دارد و آزمودنی به سلیقه خود در مدت ۱۰ دقیقه برای هر فعالیت اشکال می سازد که هر سه فعالیت برای هر آزمودنی ۳۰ دقیقه زمان نیاز دارد فعالیت های آزمون چهار نمره برای چهار مؤلفه خلاقیت دریافت می کند که در فعالیت اول آزمودنی با استفاده از شکل منحنی ماندنی به تصویر سازی می پردازد و دو نمره برای ابتکار و بسط می گیرد فعالیت دوم شامل ۱۰ تصویر مبنی بر تکمیل اشکال ناتمام و نیمه کاره است که چهار نمره ابتکار بسط سیالی و انعطاف پذیری می گیرد فعالیت سوم شامل ۱۸ تصویر مبنی بر ۳۶ خط عمودی که در هر تصویر و دو خط موازی وجود دارد چهار نمره برای چهار مؤلفه خلاقیت دریافت می کند بدین ترتیب تعداد پاسخهایی که هر آزمودنی در فعالیت های ۲ و ۳ تکمیل نموده بود، به عنوان نمره سیالی محسوب میشود تعداد طبقات و یا تنوع پاسخها نمره انعطاف پذیری را بدست میدهد با تعیین جزئیات ترسیم شده در هر تصویری عنصر بسط نمره گذاری می شود و در عنصر ابتکار به پاسخ هایی که تنها ده درصد آزمودنیها ترسیم کرده بودند چهار نمره به پاسخ هایی که بیست درصد کشیده بودند سه نمره برای پاسخهایی که سی درصد آزمودنی ها استفاده کرده بودند دو نمره و پاسخهایی که چهل درصد آزمودنی ها به کار برده بودند تنها یک نمره تعلق گرفت و به پاسخ هایی که در بیش از پنجاه درصد آزمودنیها دیده میشد نمره ای از نظر ابتکار داده نشد. بدین ترتیب نمره گذاری آزمون تورنس به و ۲۷۷ عنصر ابتکار و انعطاف پذیری غیر عینی است و ممکن است

تحت تأثیر نمره گذار واقع شود. به همین دلیل معمولاً همبستگی میان نمره گذاران برای آن تعیین می شود. پس از اجرای طرح پژوهشی نوبت به نمره گذاری آزمون می رسد که به وضوح روش نمره گذاری شده است. آزمون تفکر خلاق تورنس فرم تصویری (ب) در ذیل تعیین شده است.

نمره مؤلفه های آزمون تفکر خلاق تورنس (فرم تصویری (ب) شامل:

۱- حداکثر نمره ابتکار ۱۱۶

نمره ابتکار کل = (۳) فعالیت + (۲) فعالیت + (۱) فعالیت

$$= 116 = (18 \times 4) + (4 \times 4) + (1 \times 4)$$

یک یعنی فعالیت (۱)، یک تصویر دارد.

ده یعنی فعالیت (۲)، ده تصویر دارد.

هجده یعنی فعالیت (۳)، هجده تصویر دارد.

۲ - حداکثر نمره بسط بستگی جزئیات دارد.

آزمودنی هر چه جزئیات بیشتر را در تصاویر آزمون ترسیم کند نمره بیشتری دریافت می کند آزمودنی هر چه جزئیات کمتری را در تصاویر آزمون ترسیم کند نمره کمتری دریافت می کند.

۳- حداکثر نمره سیالی ۲۸ است

نمره سیالی کل = (۳) فعالیت + (۲) فعالیت

۴- حداکثر نمره انعطاف پذیری ۲۸ است

نمره سیالی کل = (۳) فعالیت + (۲) فعالیت

۵ - نمره خلاقیت

از مجموع نمرات مؤلفه های ابتکار، بسط سیالی و انعطاف پذیری نمره خلاقیت شخص به دست می آید نمره خلاقیت - نمره انعطاف پذیری + نمره سیالی + نمره بسط + نمره ابتکار

بنابراین از مجموع نمرات چهار مؤلفه خلاقیت نمره خلاقیت کل حاصل می شود.

۳-۵. پایایی آزمون

حقیقت در سال ۱۳۷۷ ضرایب پایایی برای سیالی ۰/۷۵، ابتکار ۰/۶۷، بسط و انعطاف پذیری ۰/۶۱ را ذکر میکند حیدری و خسروی در سال ۱۳۷۸ ضرایب پایایی برای ابتکار ۰/۹۰، بسط ۰/۸۳، ستالی ۰/۸۹ و انعطاف پذیری ۰/۸۶ را گزارش میکند که این ضرایب در سطح ۰/۰۰۱ معنی دار هستند.

۴-۵. روایی آزمون

حقیقت در سال ۱۳۷۷ ضرایب روایی ۰/۲۷ را با آزمون عابدی بیان میکند. هم چنین تحقیقاتی که در زمینه روایی این آزمونها صورت گرفته است روایی متوسطی را برای این آزمون ها نشان داده اند که در این رابطه میتوان به تحقیقات و ایزبرگ و اسپیرینگر در سال ۱۹۶۱ وایزر در سال ۱۹۶۲، تورنس و هانسن در سال ۱۹۶۵ غفاری در سال ۱۳۶۴ عابدی در سال ۱۳۷۲ و حقیقت در سال ۱۳۷۷ اشاره کرد.

۵-۵. نحوه اجرا

در اجرای این پکیج، هر جلسه به مدت ۴۵ دقیقه برنامه ریزی خواهد شد و در آن، مفاهیم کلیدی اجتماعی از طریق فعالیت های متنوع و بازی های هدفمند به دانش آموزان ارائه می شود. در جلسه اول، ضمن معرفی طرح کلی آموزش و اهداف آن، دانش آموزان با قوانین فعالیت های گروهی آشنا شده و در قالب بازی های شناختی اولیه، برای ورود به فضای تعاملی کلاس آماده می شوند. در جلسات بعدی، موضوعاتی بعدی در قالب '۲۷۸' برا می شود که به شرح ذیل می باشد.

جدول ۱: جدول مداخله

شماره جلسه	عنوان جلسه	هدف جلسه
۱	معرفی برنامه و ایجاد همدلی	معرفی برنامه درمانی، برقراری ارتباط مبتنی بر همدلی و اجرای پیش‌آزمون
۲	توضیح بازی‌های آموزشی	آشنایی با انواع بازی‌های آموزشی و شیوه اجرا (قطار بازی، حباب صابون، لیلی گروهی، حمل توپ با عصا، پاکت کاغذی، شن‌بازی، ورزش همراه شعر، بریدن و چسباندن گل، پازل، قصه‌سازی برای تصاویر و بازی‌های تقلیدی)
۳	قطار بازی	دستیابی به اهداف آموزشی از طریق قطار بازی و افزایش خلاقیت
۴	حباب صابون	ایجاد انگیزه و دستیابی به اهداف آموزشی از طریق بازی حباب صابون
۵	لیلی دسته‌جمعی	حفظ تعادل، تقویت عضلات پا، هماهنگی دست و پا و چشم، ایجاد روحیه فداکاری
۶	حمل توپ با عصا	تقویت مهارت‌های فردی و هماهنگی چشم و دست
۷	پاکت کاغذی	پرورش خلاقیت، تقویت هوش و یادگیری
۸	تشخیص شکل و طبقه‌بندی اجسام	تشخیص شکل از زمینه، طبقه‌بندی بر اساس شکل و اندازه، توجه به محرک خاص، درک ارتباط فضایی
۹	ورزش همراه شعر	افزایش مهارت‌های حرکتی و تقویت حافظه
۱۰	بریدن و چسباندن گل	تقویت هماهنگی چشم و دست، افزایش مهارت‌های حرکتی و حافظه
۱۱	ساخت و تکمیل پازل	افزایش خودکارآمدی، تقویت حافظه، افزایش دقت و تمرکز در بینایی و لامسه
۱۲	قصه‌سازی برای تصاویر	تقویت حافظه و پرورش خلاقیت
۱۳	بازی‌های تقلیدی	همخوانی با گروه‌های اجتماعی و ایفای نقش‌های واقعی زندگی
۱۴	جلسه پایانی	ارزیابی کلی

۶. تجزیه و تحلیل داده ها

در این فصل به تحلیل داده های دوگروه آزمایش و کنترل پرداخته شده است که در قسمت استنباطی ابتدا میانگین وانحراف استاندارد متغیرها بررسی می گردد و سپس آزمون لوین مبتنی بر تساوی واریانس ها انجام می شود و در نهایت به بررسی فرضیه ها با روش کوواریانس پرداخته می شود. قرار است برنامه بازی آموزشی بر خلاقیت و یادگیری درس اجتماعی مورد بررسی قرار گیرد.

۶-۱. بررسی افراد به تفکیک سن و جنسیت

کلیه افراد شرکت کننده در این آزمون پسران ۱۱ تا ۱۲ ساله در پایه ششم بودند.

۶-۲. آمار استنباطی

قبل از تحلیل کوواریانس باید بررسی شود که فاکتورهای لازم برای این تحلیل وجود دارد یا خیر. در ادامه تجزیه و تحلیل این فصل به بررسی این فاکتورهای پردازیم.

۶-۳. سوال اول: آیا بازی های آموزشی بر خلاقیت دانش آموزان دبستانی تاثیر گذار است؟

جدول ۲: میانگین خلاقیت گروه آزمایش و کنترل

پیش آزمون		پس آزمون		
میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار	
۱۰۶/۷۰	۲۷/۹۵	۱۱۱/۹۰	۲۷/۸۱	آزمایش
۱۰۳/۹۰	۱۸/۴۵	۱۰۶/۲۳	۱۷/۸۹	کنترل

نتایج ۲ نشان می دهد که میانگین نمرات متغیر خلاقیت گروه آزمایش در پس آزمون ($M=98/90$) از نمرات گروه کنترل کمتر است. از نمرات میانگین جدول بالا می توان استنباط نمود که بازی های آموزشی بر روی افزایش خلاقیت دانش آموزان گروه آزمایش در طول زمان مؤثر بوده است. جهت بررسی جهت فرض همسانی واریانس ها در پیش آزمون- پس آزمون از آزمون آماری لوین (Levens) استفاده شد. که از پیش فرض های آزمون آماری تحلیل کوواریانس است.

جدول ۳: آزمون لوین جهت بررسی همسانی واریانس ها در پیش آزمون- پس آزمون

متغیر	شاخص	F	df	Sig
خلاقیت	پیش آزمون × پس آزمون	۱/۵۱	۱ ۵۸	۰/۰۱۲

نتایج جدول ۳ نشان می دهد که مقدار سطح معناداری آزمون لوین بیش از ۵ درصد ($p \geq 0/05$) می باشد بنابراین داده ها مفروضه تساوی واریانس ها را زیر سوال نبرده و می توان از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده نمود.

جدول ۴: نتایج تحلیل کوواریانس تأثیر بازی های آموزش بر خلاقیت در پیش آزمون -پس آزمون گروه های کنترل و آزمایش

شاخص	مجموع مجذورات	درجات آزادی	میانگین مجذورات	خطا	F	معناداری (P)	مجذورات

پیش آزمون × پس آزمون	۹۸۱/۶۷۴	۱ ۵۸	۹۸۱/۶۷۴	۶۳۲۹/۵۰	*۴/۲۰	*۰/۰۴۵	۰/۰۶۹

($p < ۰/۰۵$) *

نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها در جدول ۴ نشان می‌دهد که در آموزش بخشودگی بین پیش آزمون با پس آزمون ($P \leq ۰/۰۵$) $F(۱, ۵۸) = ۴/۲۰$ ، در متغیر خلاقیت تفاوت معناداری وجود دارد. از افزایش نمرات میانگین خلاقیت گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل در پس آزمون می‌توان استنباط نمود که بازی‌های آموزشی بر خلاقیت ذهنی گروه آزمایش در طول زمان مؤثر بوده است. همچنین مجذور ای‌تا نشان می‌دهد که $۰/۰۶۹$ واریانس خلاقیت در مرحله پس آزمون به وسیله بازی‌های آموزشی تبیین می‌شود.

۴-۶. سوال دوم: آیا بازی‌های آموزشی بر یادگیری درس اجتماعی در دانش‌آموزان دبستانی تاثیر گذار است؟

جدول ۵: میانگین یادگیری درس اجتماعی گروه آزمایش و کنترل

	پیش آزمون		پس آزمون	
	میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
آزمایش	۱۹/۴۶	۶/۵۱	۲۴/۷۰	۵/۷۱
کنترل	۲۰/۲۰	۶/۰۰	۱۸/۸۶	۶/۷۳

نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد که میانگین نمرات متغیر یادگیری درس اجتماعی گروه آزمایش در پس آزمون از نمرات گروه کنترل بیشتر است. از نمرات میانگین جدول بالا می‌توان استنباط نمود که بازی‌های آموزشی بر روی افزایش سطح یادگیری درس مطالعات گروه آزمایش در طول زمان به احتمال زیاد مؤثر بوده است. جهت بررسی فرض همسانی واریانس‌ها در پیش آزمون-پس آزمون از آزمون آماری لوین (Levens) استفاده شد. که از پیش فرض‌های آزمون آماری تحلیل کوواریانس است.

جدول ۶: آزمون لوین جهت بررسی همسانی واریانس‌ها در پیش آزمون-پس آزمون

متغیر	شاخص	F	Df	Sig
یادگیری درس اجتماعی	پیش آزمون × پس آزمون	۲/۷۰	۱ ۲۸	۰/۱۰۶

نتایج جدول ۶ نشان می‌دهد که مقدار سطح معناداری آزمون لوین بیش از ۵ درصد ($p \geq ۰/۰۵$) می‌باشد بنابراین داده‌ها مفروضه تساوی واریانس‌ها را زیر سوال نبرده و می‌توان از آزمون تحلیل کوواریانس استفاده نمود.

جدول ۷: نتایج تحلیل کوواریانس تاثیر بازی‌های آموزشی بر یادگیری درس اجتماعی در پیش آزمون-پس آزمون گروه‌های کنترل و آزمایش

شاخص	مجموع مجزورات	درجات آزادی	میانگین مجزورات	خطا	F	معناداری (P)	مجزورایتا
پیش آزمون × پس آزمون	۴۱۰/۸۱۷	۱ ۵۸	۴۱۰/۸۱۷	۴۶۴/۲۳	۵۰/۴۴**	۰/۰۰۰**	۰/۴۶۹

($p < 0.001$)**

نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها کواریانس با حذف اثر پیش آزمون در جدول ۷ نشان می‌دهد که در یادگیری درس مطالعات بین دوگروه در پیش آزمون با پس آزمون ($F(1, 58) = 50.44, P \leq 0.001$) در متغیر یادگیری درس مطالعات تفاوت معناداری وجود دارد. از نمرات میانگین گروه آزمایش در مقایسه با گروه کنترل در پس آزمون ($M = 179/10$) می‌توان استنباط نمود که بازی های آموزشی بر روی افزایش یادگیری درس مطالعات اجتماعی گروه آزمایش در طول زمان مؤثر بوده است. بنابراین بازی های آموزشی در مرحله پس آزمون باعث ارتقاء سطح یادگیری در درس اجتماعی در گروه آزمایش شده است. همچنین مجزور ایتا نشان می‌دهد که ۰/۲۶ واریانس یادگیری درس اجتماعی در مرحله پس آزمون به وسیله بازی های آموزشی تبیین می‌شود.

۷. بحث و نتیجه گیری

در بررسی سوال اول مبنی بر اینکه، آیا بازی های آموزشی بر خلاقیت دانش آموزان مؤثر است؟ یافته های جدول (فصل چهارم) با استفاده از آزمون کوواریانس، حاکی از آن است که بازی های آموزشی می‌توانند میزان خلاقیت دانش آموز را افزایش دهند. این نتایج با یافته های (غوغائی، ۱۴۰۴) (قنواتی و مکوندی، ۱۴۰۴)، (گل محمدی، ۱۴۰۴) همسو می‌باشد. در تبیین این مسئله می‌توان مطرح کرد، بازی های آموزشی محیطی پویا و چالش برانگیز ایجاد می‌کنند که ذهن دانش آموز را درگیر حل مسئله، تصمیم گیری و یافتن راه حل های نو می‌سازد. این فرایندها مستقیماً با مؤلفه های خلاقیت (سیالی، انعطاف پذیری و ابتکار) مرتبط هستند.

در بررسی سوال دوم مبنی بر اینکه، آیا بازی های آموزشی در یادگیری درس اجتماعی در کودکان تأثیر گذار است. یافته های جدول (فصل چهارم) با استفاده از آزمون کوواریانس، حاکی از آن است که بازی های آموزشی می‌توانند در یادگیری درس اجتماعی تأثیر گذار باشند، این یافته ها با نتایج (امامی، ۱۴۰۴)، (عابدی کلرود و رضائی فینی، ۱۴۰۳)، (احمدی و ملائی، ۱۴۰۳) همسو می‌باشد. در تبیین این مسئله می‌توان به این مسئله اشاره نمود، افرادی که از بوسیله بازی به یادگیری پرداخته اند در زندگی تحصیلی خود موفق تر بوده اند و هنگام مواجهه با سوالات به تنهایی توانستند مسائل را حل کنند. این عوامل باعث می‌شوند، دانش آموزان از درس و محیط آموزشی هراسی نداشته و عمدتاً احساس شادی و نشاط کنند.

بازی به عنوان یک روش آموزشی نوین، جایگاه ویژه ای در فرایند یادگیری یافته است. پژوهش های متعدد نشان داده اند که استفاده از بازی های آموزشی در کلاس درس، نه تنها موجب افزایش انگیزه و علاقه مندی دانش آموزان می‌شود، بلکه به ارتقای کیفیت یادگیری و تثبیت مفاهیم نیز کمک می‌کند. افزایش انگیزه و مشارکت: بازی ها محیطی جذاب و پویا ایجاد می‌کنند که دانش آموزان را به مشارکت فعال در فرایند یادگیری ترغیب می‌نماید. یادگیری عمیق تر: ترکیب مفاهیم درسی با فعالیت های بازی محور، باعث می‌شود دانش آموزان مطالب را بهتر درک کرده و برای مدت طولانی تری به خاطر بسپارند. تقویت مهارت های اجتماعی: بازی های گروهی فرصت تعامل، همکاری و حل مسئله را فراهم می‌آورند و مهارت های ارتباطی دانش آموزان را ارتقا می‌دهند. پرورش خلاقیت و تفکر انتقادی: بازی ها با ایجاد موقعیت های شبیه سازی شده، زمینه بروز خلاقیت و تمرین تفکر انتقادی را فراهم می‌کنند. در مجموع، بازی به عنوان یک ابزار آموزشی مؤثر، می‌تواند یادگیری دروس مختلف را تسهیل کرده و تجربه ای جدید را خلق می‌کند. همچنین نتایج حاصل از آزمون کوواریانس نشان می‌دهد که به کارگیری بازی های آموزشی در فرایند یاددهی-یادگیری، تأثیر معناداری بر افزایش میزان خلاقیت دانش آموزان دارد. این یافته بیانگر آن است که بازی های

آموزشی با ایجاد محیطی پویا و جذاب، موجب فعال‌سازی ذهنی، تقویت انگیزه درونی و کاهش اضطراب یادگیری می‌شوند. همچنین، مشارکت فعال دانش‌آموزان در فعالیت‌های بازی‌محور، فرصت بروز تفکر انتقادی، سیالی ذهنی و ابتکار عمل را فراهم می‌آورد. از منظر نظری، این نتایج با رویکردهای یادگیری فعال و سازنده‌گرایی همسو است؛ زیرا بازی به‌عنوان یک تجربه عملی و تعاملی، دانش‌آموز را از حالت منفعل خارج کرده و او را در تولید دانش و راه‌حل‌های نو شریک می‌سازد. در نتیجه، بازی‌های آموزشی نه تنها ابزار سرگرمی، بلکه روشی مؤثر برای پرورش خلاقیت و نوآوری در نظام آموزشی محسوب می‌شوند نتایج حاصل از آزمون کوواریانس نشان می‌دهد که به‌کارگیری بازی‌های آموزشی در فرایند تدریس درس مطالعات اجتماعی، تأثیر معناداری بر بهبود یادگیری دانش‌آموزان دارد. این یافته بیانگر آن است که بازی‌های آموزشی با ایجاد محیطی فعال، جذاب و مشارکتی، موجب افزایش انگیزه درونی، کاهش اضطراب یادگیری و ارتقای تعامل میان دانش‌آموزان می‌شوند. همچنین، ترکیب مفاهیم درسی با فعالیت‌های بازی‌محور باعث می‌گردد دانش‌آموزان مطالب را عمیق‌تر درک کرده و برای مدت طولانی‌تری به خاطر بسپارند. از منظر نظری، این نتایج با رویکردهای یادگیری فعال و سازنده‌گرایی همسو است؛ زیرا بازی به‌عنوان یک تجربه عملی و تعاملی، دانش‌آموز را از حالت منفعل خارج کرده و او را در تولید دانش و حل مسائل اجتماعی شریک می‌سازد. در نتیجه، بازی‌های آموزشی می‌توانند به‌عنوان روشی مؤثر برای ارتقای کیفیت یادگیری دروس اجتماعی و پرورش مهارت‌های ارتباطی و تفکر انتقادی دانش‌آموزان مورد استفاده قرار گیرند. در مجموع، می‌توان گفت که بازی‌های آموزشی نه تنها ابزار سرگرمی، بلکه روشی کارآمد و اثربخش برای بهبود یادگیری دروس اجتماعی، تثبیت مفاهیم، و پرورش مهارت‌های ارتباطی و نوآوری در نظام آموزشی محسوب می‌شوند.

- عدم تمایل برخی از دانش‌آموزان برای همکاری در زمینه پاسخگویی به پرسشنامه.

- عدم تعمیم نتایج به جامعه بزرگتر.

- عدم همکاری برخی مدیران مدارس در شهر سراوان.

- سخت بودن فرایند انجام پژوهش با دانش‌آموزان ابتدایی.

۱- با توجه به معنی دار بودن رابطه باورهای هوشی با خودکارآمدی تحصیلی پیشنهاد می‌گردد، دبیران و مشاوران برای اینکه بتوانند خودکارآمدی را در دانش‌آموزان افزایش دهند، به آموزش شیوه‌های یادگیری و تفکر دانش‌آموزان توجه زیادی نمایند.

۲- با توجه به تأثیر گذار بودن بازی‌های آموزشی بر یادگیری و خلاقیت پیشنهاد می‌گردد، مدیران مدارس تلاش نمایند، در مدارس این روش بیشتر ترویج کنند، تا از این طریق دانش‌آموزان بتوانند یادگیری متفاوتی داشته باشند.

۳- پیشنهاد می‌شود، کارگاه، سیمنا‌های و وبینارها ویژه برای یادگیری انواع بازی آموزشی برای معلمان برگزار شود.

۴- با توجه به تفاوت باورهای هوشی بر حسب جنسیت، مدیران و دبیران با در نظر گرفتن این موضوع نسبت به نحوه تفهیم و یادگیری دانش‌آموزان به این روش اهتمام ویژه داشته باشند.

سایر محققان می‌توانند، این پژوهش را در جامعه دانش‌آموزان دختر و با آماری بزرگتر انجام دهند.

سایر محققان می‌توانند، به مقایسه اثربخشی بازی‌های آموزشی در استرس و اضطراب در دانش‌آموزان دختر و پسر بپردازند. با توجه به تأثیرگذار بودن بازی‌های آموزشی در یادگیری پیشنهاد می‌شود که حتما در مراکز آموزشی، مهدکودک‌ها و ... این روش یادگیری اجرا شود.

۱۰. منابع

- [1]- Hartley, K., MacDougall, M. C., Terrizzi, B., Xu, Y., Cecil, K. M., Chen, A., & Yolton, K. (2022). Gestational exposure to polybrominated diphenyl ethers and social skills and problem behaviors in adolescents: The HOME study. *Environment international*, 159, 107036

- [۲] حاجی امیدی، سمیرا (۱۳۹۴) اثر بخشی روش مونتوری بر خلاقیت و مهارت‌های اجتماعی کودکان پیش دبستانی شهرستان قزوین پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه بین المللی امام خمینی (ره)، دانشکده اقتصاد و علوم اجتماعی.
- [۳] قربانی، علیرضا جمعه نیا، سکینه (۱۳۹۷) نقش عوامل اجتماعی خانواده مدرسه و گروه همسالان در جامعه پذیری دانش آموزان استان گلستان جامعه شناسی کاربردی ۲۹ (۲) ۱۱۳-۱۲۸.
- [۴] جعفری نرگس (۱۳۸۹). بررسی عوامل بازدارنده خلاقیت در مدارس ابتدایی استان زاهدان شورای تحقیقات آموزشی سازمان آموزش و پرورش استان سیستان و بلوچستان.
- [۵] احمد شاهی طیبه (۱۳۹۷) اثر بخشی بازیهای شناختی رایانه ای بر کارکردهای اجرایی و خلاقیت کودکان پیش دبستانی پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه خلیج فارس دانشکده ادبیات و علوم انسانی.
- [۶] Moore, M., & Russ, S. W. (2008). Follow-up of a pretend play intervention: Effects on play, creativity, and emotional processes in children. *Creativity Research Journal*, 20(4), 427-436.
- [۷] Lu, L., Petersen, F., Lacroix, L., & Rousseau, C. (2010). Stimulating creative play in children with autism through sandplay. *The Arts in Psychotherapy*, 37(1), 56-64.
- [۸] Gabrito, R. C., Ibañez, R. Y., & Velza, J. F. P. (2023). Impact of online gaming on the academic performance of DEBESMSCAT-Cawayan campus students. *Scientific Journal of Informatics*, 10(4), 423-434.
- [۹] [Datta, R., Chon, S. H., Dratsch, T., Timmermann, F., Müller, L., Plum, P. S., ... & Kleinert, R. (2020). Are gamers better laparoscopic surgeons? Impact of gaming skills on laparoscopic performance in "Generation Y" students. *PLoS One*, 15(8), e0232341
- [۱۰] فروزان فر، فریبا (۱۳۹۴). اثربخشی بازیهای گروهی بر خلاقیت کودکان کنفرانس ملی آینده پژوهی.
- [۱۱] عمادی، سید رسول عروتنی موفق مهین (۱۳۹۵) تاثیر بازیهای آموزشی گروهی مبتنی بر محیط یادگیری سازنده گرا بر پرورش مهارت تفکر خلاق کودکان پیش دبستانی ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی، ۶ (۱) ۱۹-۴۴.



بررسی استرس شغلی، سبک های مقابله ای و خودکارآمدی در کارکنان شبکه بهداشت و درمان رامهرمز: یک مطالعه مقطعی

فاطمه السادات حسینی

دانشجوی دکترا آموزش بهداشت و ارتقاء سلامت - گروه ارتقاء سلامت - دانشکده بهداشت - دانشگاه علوم پزشکی شیراز - ایران

h.fatemehsadat64@gmail.com

حمیده سعید اوی

دانشجوی کارشناسی ارشد آموزش بهداشت و ارتقاء سلامت - گروه ارتقاء سلامت - دانشکده بهداشت - دانشگاه علوم پزشکی شیراز - ایران

saeidavi118@yahoo.com

لیلا قهرمانی

استاد گروه آموزش بهداشت و ارتقاء سلامت، دانشکده بهداشت، دانشگاه علوم پزشکی شیراز، شیراز، ایران

lghahraman@gmail.com

مهین نظری (نویسنده مسئول)

دانشیار گروه آموزش بهداشت و ارتقاء سلامت، دانشکده بهداشت، دانشگاه علوم پزشکی شیراز، شیراز، ایران

manazari@sums.ac.ir

چکیده

استرس شغلی یکی از چالش های مهم در محیط های کاری، به ویژه در نظام سلامت است و می تواند بر سلامت روان و عملکرد کارکنان تأثیر بگذارد. منابع فردی مانند خودکارآمدی و استفاده از راهبردهای مقابله ای می توانند در نحوه مواجهه افراد با فشارهای شغلی نقش داشته باشند. این مطالعه با هدف بررسی استرس شغلی، خودکارآمدی و راهبردهای مقابله ای در کارکنان شبکه بهداشت و درمان رامهرمز انجام شد. این پژوهش یک مطالعه مقطعی بود که بر روی کارکنان شاغل در مراکز بهداشتی - درمانی شبکه بهداشت و درمان رامهرمز در سال ۱۴۰۱ انجام شد. داده ها با استفاده از پرسشنامه استرس شغلی، پرسشنامه خودکارآمدی عمومی و پرسشنامه راهبردهای مقابله ای لازاروس و فولکمن جمع آوری گردید. تحلیل داده ها با استفاده از آمار توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار در نرم افزار SPSS انجام شد. میانگین و انحراف معیار نمره استرس شغلی کارکنان 34.34 ± 12.34 بود. میانگین نمره خودکارآمدی 43.83 ± 7.50 گزارش شد. میانگین مجموع نمرات راهبردهای مقابله ای 19.38 ± 6.18 بود. همچنین میانگین نمرات ابعاد مختلف راهبردهای مقابله ای در دامنه ۲ تا ۲ قرار داشت. یافته های این مطالعه تصویری از وضعیت استرس شغلی، خودکارآمدی و راهبردهای مقابله ای در کارکنان شبکه بهداشت و درمان ارائه می دهد. توجه به عوامل روان شناختی و تقویت مهارت های مقابله ای می تواند در برنامه های ارتقای سلامت کارکنان حوزه سلامت مورد توجه قرار گیرد.

کلیدواژه ها: استرس شغلی؛ خودکارآمدی؛ راهبردهای مقابله ای؛ کارکنان شبکه بهداشت؛ مطالعه مقطعی

۱. مقدمه

کار و اشتغال یکی از مهم ترین مؤلفه های زندگی انسان به شمار می رود که نقش اساسی در تأمین معیشت، شکل گیری هویت اجتماعی و ایجاد روابط اجتماعی ایفا می کند (۱). با این حال، شرایط نامناسب شغلی می تواند منجر به نارضایتی، تحلیل قوای جسمی و روانی و کاهش کارایی فرد شود. مشکلات شغلی نه تنها عملکرد فرد را در محیط کار تحت تأثیر قرار می دهد، بلکه با

ایجاد اختلال در روابط خانوادگی و اجتماعی، چرخه‌ای از پیامدهای منفی را به همراه دارد (۲). از این رو، توجه به سلامت روان کارکنان و شرایط محیط‌های کاری به عنوان یکی از راهبردهای اساسی ارتقای بهره‌وری سازمانی و حفظ سلامت نیروی انسانی مورد تأکید قرار گرفته است (۳).

در این میان، استرس شغلی یکی از شایع‌ترین و پرهزینه‌ترین مشکلات محیط‌های کاری محسوب می‌شود؛ به گونه‌ای که سازمان ملل متحد از آن به عنوان بیماری قرن بیستم یاد کرده و سازمان بهداشت جهانی نیز استرس را مشکلی فراگیر در جوامع امروزی معرفی کرده است (۴). استرس به طور کلی حالتی از فشار روانی است که در اثر ناتوانی فرد در سازگاری با تقاضاهای درونی یا بیرونی ایجاد می‌شود و می‌تواند تعادل روانی و جسمی فرد را مختل کند. استرس شغلی حاصل برهم‌کنش میان شرایط کاری و ویژگی‌های فردی شاغل است، به گونه‌ای که خواسته‌های محیط کار فراتر از توانایی‌ها و منابع فردی تلقی می‌شود (۴، ۵). نشانه‌های استرس شغلی در ابعاد روانی، جسمی و رفتاری بروز می‌یابد و می‌تواند پیامدهایی همچون اضطراب، افسردگی، اختلالات خواب، مشکلات جسمانی و کاهش بهره‌وری شغلی را به دنبال داشته باشد (۶، ۷). کارکنان نظام سلامت، به ویژه شاغلان در مراکز بهداشت و درمان، به دلیل ماهیت شغل خود، حجم بالای کار، مسئولیت‌پذیری حرفه‌ای و مواجهه مستمر با مراجعان، بیش از سایر گروه‌های شغلی در معرض استرس شغلی قرار دارند. شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که کارکنان مراکز درمانی از نظر سلامت روان، در مقایسه با جمعیت عمومی، وضعیت آسیب‌پذیرتری دارند و شیوع بالاتری از مشکلات روان‌شناختی را تجربه می‌کنند (۸). در سال‌های اخیر، به ویژه در پی همه‌گیری بیماری کووید-۱۹، گزارش‌ها حاکی از افزایش میزان اضطراب، افسردگی و سایر مشکلات روان‌شناختی در میان کارکنان سلامت بوده است (۹، ۸).

مطالعات انجام‌شده در کشورهای مختلف نیز شیوع بالای استرس شغلی را در میان کارکنان مراکز درمانی تأیید کرده‌اند. نتایج یک مطالعه متاآنالیز در اتیوپی نشان‌دهنده میزان بالای استرس شغلی در پرستاران بود [۱۰]. همچنین در مطالعه‌ای در چین، حدود یک‌سوم کارکنان مراکز درمانی درجانی از استرس شغلی را گزارش کردند [۱۱]. در ایران نیز پژوهش‌ها بیانگر شیوع بالای استرس، اضطراب و افسردگی مرتبط با شغل در میان کارکنان مراکز بهداشتی و درمانی هستند. مطالعات همچنین نشان دادند که شیوع استرس، اضطراب و افسردگی در کارکنان مراقبت‌های بهداشتی اولیه به ترتیب ۴۰٫۳٪، ۴۲٫۹٪ و ۴۲٫۶٪ بوده و بیش از نیمی از شرکت‌کنندگان حداقل یک مشکل روان‌شناختی را تجربه می‌کردند [۱۲]. شواهد موجود حاکی از آن است که استرس شغلی می‌تواند با بروز مشکلات روان‌شناختی، دردهای جسمی و کاهش عملکرد شغلی در کارکنان سلامت همراه باشد [۱۳-۱۵].

در کنار عوامل سازمانی و محیطی، ویژگی‌های فردی کارکنان نقش مهمی در تجربه و مدیریت استرس شغلی ایفا می‌کنند. متغیرهایی نظیر سن، جنس، سطح تحصیلات و وضعیت سلامت جسمی و روانی به عنوان عوامل فردی مرتبط با استرس شغلی گزارش شده‌اند (۳). یکی از مهم‌ترین سازه‌های فردی در این زمینه، خودکارآمدی است. خودکارآمدی، مفهومی برگرفته از نظریه شناخت اجتماعی بندورا، به باور فرد نسبت به توانایی‌های خود برای سازماندهی و اجرای اقدامات لازم جهت مواجهه با موقعیت‌های چالش‌برانگیز اشاره دارد (۱۰).

بر اساس نظریه شناخت اجتماعی، افرادی که از سطح بالاتری از خودکارآمدی برخوردارند، در مواجهه با موقعیت‌های تنش‌زا از راهبردهای مقابله‌ای مؤثرتری استفاده می‌کنند، پشتکار بیشتری نشان می‌دهند و سازگاری روان‌شناختی مطلوب‌تری دارند (۱۰، ۱۱). مطالعات مختلف نیز نشان داده‌اند که خودکارآمدی با سطوح پایین‌تر استرس شغلی و پیامدهای روان‌شناختی مطلوب‌تر در کارکنان سلامت همراه است (۱۲).

با وجود شیوع قابل توجه استرس شغلی در میان کارکنان نظام سلامت، نحوه مواجهه افراد با این فشارها می‌تواند نقش تعیین‌کننده‌ای در پیامدهای روان‌شناختی و عملکرد شغلی آنان داشته باشد. یکی از عوامل مهم در این زمینه، سبک‌های مقابله‌ای است. سبک‌های مقابله‌ای به مجموعه راهبردهای شناختی و رفتاری اطلاق می‌شود که افراد برای مدیریت

موقعیت‌های تنش‌زا به کار می‌گیرند. این راهبردها می‌توانند به صورت مسئله‌مدار، هیجان‌مدار یا اجتنابی بروز یابند و نوع راهبرد مورد استفاده می‌تواند بر میزان سازگاری فرد با شرایط استرس‌زا تأثیر بگذارد.

در کنار سبک‌های مقابله‌ای، خودکارآمدی نیز به‌عنوان یکی از سازه‌های مهم روان‌شناختی در مواجهه با موقعیت‌های استرس‌زا مطرح است. خودکارآمدی که ریشه در نظریه شناخت اجتماعی بندورا دارد، به باور فرد نسبت به توانایی‌های خود برای مدیریت موقعیت‌های چالش‌برانگیز اشاره دارد. افراد دارای خودکارآمدی بالاتر معمولاً در مواجهه با فشارهای روانی از راهبردهای مقابله‌ای مؤثرتر استفاده می‌کنند و سازگاری بهتری با شرایط استرس‌زا نشان می‌دهند (12).

با وجود اهمیت این عوامل، بیشتر مطالعات انجام‌شده در ایران بر گروه‌هایی مانند پرستاران بیمارستانی متمرکز بوده و کارکنان شاغل در شبکه‌های بهداشت و درمان که نقش مهمی در ارائه خدمات مراقبت‌های اولیه سلامت دارند کمتر مورد توجه قرار گرفته‌اند. این در حالی است که ماهیت شغلی این کارکنان با چالش‌هایی نظیر حجم بالای کار، محدودیت منابع، مسئولیت‌های متعدد در حوزه پیشگیری و مراقبت و تعامل گسترده با جامعه همراه است که می‌تواند تجربه آن‌ها از استرس شغلی و شیوه‌های مقابله با آن را تحت تأثیر قرار دهد.

با توجه به اهمیت سلامت روان کارکنان نظام سلامت و نقش عوامل فردی در نحوه مواجهه با فشارهای شغلی، مطالعه حاضر با هدف بررسی استرس شغلی، سبک‌های مقابله‌ای و خودکارآمدی در کارکنان شبکه بهداشت و درمان رامهرمز انجام شد

۲. مواد و روش‌ها

این پژوهش یک مطالعه توصیفی-تحلیلی از نوع مقطعی بود که در سال ۱۴۰۱ در میان کارکنان شاغل در مراکز تحت پوشش شبکه بهداشت و درمان شهرستان رامهرمز انجام شد. جامعه پژوهش شامل کلیه کارکنان شاغل در مراکز جامع سلامت شهری و روستایی و پایگاه‌های سلامت این شبکه بود.

حجم نمونه با استفاده از نرم‌افزار تخصصی PASS version 15 و بر اساس آزمون همبستگی پیرسون محاسبه شد (13). با در نظر گرفتن اندازه اثر متوسط ($r = 0/30$)، سطح معنی‌داری 0/05 و توان آزمون ۸۰ درصد)، حداقل حجم نمونه ۸۴ نفر برآورد شد. با توجه به احتمال ریزش نمونه‌ها، ۲۰ درصد به حجم نمونه افزوده شد و در نهایت ۱۰۳ نفر به‌عنوان حجم نمونه در مطالعه وارد شدند. نمونه‌گیری به‌صورت تصادفی خوشه‌ای انجام شد. بدین صورت که از میان مراکز تحت پوشش شبکه بهداشت و درمان رامهرمز، چهار مرکز به‌صورت تصادفی انتخاب شدند و سپس کارکنان شاغل در این مراکز که واجد شرایط ورود به مطالعه بودند به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب شدند. معیارهای ورود به مطالعه شامل اشتغال در یکی از مراکز منتخب شبکه بهداشت و درمان رامهرمز، داشتن حداقل شش ماه سابقه کار در مرکز مربوطه و تمایل به مشارکت در پژوهش از طریق ارائه رضایت آگاهانه بود. معیار خروج از مطالعه شامل عدم تمایل به ادامه همکاری در هر مرحله از پژوهش و یا تکمیل ناقص پرسشنامه‌ها بود.

ابزار گردآوری داده‌ها شامل چهار بخش بود. بخش اول پرسشنامه اطلاعات دموگرافیک بود که شامل متغیرهایی مانند سن، جنس، وضعیت تأهل، سطح تحصیلات، سابقه کار و نوع استخدام بود. برای سنجش استرس شغلی از پرسشنامه استرس شغلی پارکر و دکوتیس استفاده شد. این پرسشنامه شامل ۱۳ گویه است که دو بعد فشار زمانی و اضطراب شغلی را می‌سنجد و پاسخ‌ها بر اساس طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم نمره‌گذاری می‌شوند. در مطالعه اصلی پایایی این ابزار با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برای بعد فشار زمانی ۰/۸۶ و برای بعد اضطراب شغلی ۰/۷۴ گزارش شده است (14).

برای سنجش سبک‌های مقابله‌ای از پرسشنامه راهبردهای مقابله‌ای لازاروس و فولکمن شد. این پرسشنامه شامل ۶۶ گویه است که راهبردهای مقابله‌ای افراد در مواجهه با موقعیت‌های استرس‌زا را ارزیابی می‌کند و پاسخ‌ها در مقیاس لیکرت چهاردرجه‌ای نمره‌گذاری می‌شوند. در مطالعات مختلف پایایی این ابزار با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ در دامنه ۰/۶۶ تا ۰/۷۹ گزارش شده و در مطالعات انجام‌شده در ایران نیز ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۳ گزارش شده است (15).

برای سنجش خودکارآمدی از مقیاس خودکارآمدی عمومی شرر و همکاران استفاده شد. این مقیاس شامل ۱۷ گویه است که باور فرد نسبت به توانایی خود در مدیریت شرایط دشوار را می‌سنجد و پاسخ‌ها بر اساس طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای نمره‌گذاری می‌شوند. در مطالعات مختلف پایایی این ابزار مطلوب گزارش شده و در مطالعه دلاور و همکاران ضریب آلفای کرونباخ آن ۰/۸۷ گزارش شده است (16).

پس از اخذ مجوزهای لازم و هماهنگی با مسئولان مراکز، پژوهشگر با حضور در مراکز منتخب، هدف پژوهش را برای کارکنان توضیح داد و پس از اخذ رضایت آگاهانه، پرسشنامه‌ها در اختیار آنان قرار گرفت. تکمیل پرسشنامه‌ها به‌صورت خودگزارشی انجام شد و محرمانگی اطلاعات شرکت‌کنندگان تضمین گردید.

داده‌های جمع‌آوری‌شده پس از کدگذاری در نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۷ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. برای توصیف داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی شامل فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار استفاده شد. همچنین برای بررسی ارتباط بین متغیرها از آزمون‌های آماری t مستقل، کای دو و ضریب همبستگی پیرسون استفاده گردید. سطح معنی‌داری در تمامی آزمون‌ها ۰/۰۵ در نظر گرفته شد.

این مطالعه پس از دریافت تأییدیه از کمیته اخلاق دانشگاه علوم پزشکی شیراز انجام شد و تمامی اصول اخلاقی پژوهش شامل رضایت آگاهانه شرکت‌کنندگان، محرمانگی اطلاعات و اختیار ترک مطالعه در هر زمان رعایت گردید.

۳. نتایج:

در مجموع ۱۰۳ نفر از کارکنان شبکه بهداشت و درمان در این مطالعه شرکت کردند. اکثریت شرکت‌کنندگان زن (۸۶/۴٪) و در گروه سنی ۳۱ تا ۴۰ سال (۵۰/۵٪) بودند. بیشتر افراد متأهل (۷۸/۶٪) و دارای مدرک کارشناسی (۷۳/۸٪) بودند. سایر ویژگی‌های جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی شرکت‌کنندگان در مطالعه

متغیر	طبقه	تعداد (n)	درصد (%)
سن (سال)	کمتر از ۳۰	28	27.2
	۳۱-۴۰	52	50.5
	۴۱-۵۰	23	22.3
جنسیت	زن	89	86.4
	مرد	14	13.6
وضعیت تأهل	مجرد	19	18.4
	متأهل	81	78.6
	بیوه/جداشده	3	2.9
سطح تحصیلات	دیپلم	2	1.9
	کاردانی	13	12.6
	کارشناسی	76	73.8
		۲۸۸	

	کارشناسی ارشد و بالاتر	12	11.7
	بیکار	6	5.8
	کارمند	41	39.8
نتایج	شغل آزاد	19	18.4
آمار	سایر	37	35.9
توصیف	بدون فرزند	33	32.0
ی	یک فرزند	36	35.0
متغیرها	دو فرزند و بیشتر	34	33.0
ی	قراردادی	22	21.4
اصلی	پیمانی	14	13.6
پژوهش	رسمی	48	46.6
نشان	سایر (طرحی، پیمان کاری)	19	18.4
داد که	کمتر از ۵ میلیون تومان	4	3.9
میانگی	۵ تا ۸ میلیون تومان	29	28.2
نمره	۸ تا ۱۰ میلیون تومان	36	35.0
فشار	بیش از ۱۰ میلیون تومان	34	33.0
شغلی	محل سکونت	99	96.1
	روستایی	4	3.9

کارکنان $22,07 \pm 7,72$ ، میانگین نمره اضطراب شغلی $12,75 \pm 5,02$ و میانگین نمره کل استرس شغلی $34,34 \pm 12,34$ بود. همچنین میانگین نمره خودکارآمدی $43,83 \pm 7,50$ و میانگین مجموع نمرات راهبردهای مقابله‌ای $69,18 \pm 19,38$ به دست آمد. دامنه تغییرات و سایر شاخص‌های توصیفی متغیرهای مورد بررسی در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲. آمار توصیفی متغیرهای اصلی پژوهش در کارکنان شبکه بهداشت

متغیر	حداقل-حداکثر	میانگین $\pm$ انحراف معیار
راهبردهای مقابله‌ای	32-101	$69,18 \pm 19,38$
فشار شغلی	8-40	$22,07 \pm 7,72$
اضطراب شغلی	5-25	$12,75 \pm 5,02$
نمره کل استرس شغلی	13-62	$34,34 \pm 12,34$
خودکارآمدی	30-61	$43,83 \pm 7,50$

بررسی ابعاد راهبردهای مقابله‌ای نشان داد که در میان زیرمقیاس‌ها، بازآورد مثبت ($11,32 \pm 3,87$) و حل مسئله برنامه‌ریزی‌شده ($9,24 \pm 3,23$) بالاترین میانگین را داشتند. در مقابل، مسئولیت‌پذیری ($6,23 \pm 2,29$) و مقابله مقابله‌جویانه ($6,72 \pm 2,81$) کمترین میانگین را به خود اختصاص داد. ۲۸۹ نمر ابعاد راهبردهای مقابله‌ای شامل دوری‌جویی ($7,43 \pm$

۲,۹۲)، خویشن‌داری (۳,۱۵ ± ۱۰,۱۳)، حمایت‌طلبی (۳,۷۴ ± ۹,۸۲) و گریز و اجتناب (۳,۵۹ ± ۷,۲۶) بودند. آمار توصیفی کامل ابعاد راهبردهای مقابله‌ای در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۳. آمار توصیفی راهبردهای مقابله‌ای در شرکت‌کنندگان

میانگین ± انحراف معیار	حداقل-حداکثر	ابعاد راهبردهای مقابله‌ای
6.72 ± 2.81	2-13	مقابله مقابله جویانه
7.43 ± 2.92	3-15	دوری جویی
10.13 ± 3.15	4-16	خویشن‌داری
9.82 ± 3.74	2-18	حمایت‌طلبی
6.23 ± 2.29	2-12	مسئولیت‌پذیری
7.26 ± 3.59	1-17	گریز و اجتناب
9.24 ± 3.23	2-16	حل مسئله برنامه ریزی شده
11.32 ± 3.87	5-20	بازبرآورد مثبت

۴. بحث

هدف مطالعه حاضر توصیف وضعیت استرس شغلی، خودکارآمدی و راهبردهای مقابله‌ای در کارکنان شبکه بهداشت و درمان بود. نتایج نشان داد که کارکنان مورد مطالعه درجاتی از استرس شغلی را تجربه می‌کنند و در کنار آن از سطحی از خودکارآمدی فردی و استفاده از راهبردهای مختلف مقابله‌ای برخوردار هستند. این یافته‌ها تصویری کلی از وضعیت روان‌شناختی کارکنان شبکه بهداشت در مواجهه با فشارهای شغلی ارائه می‌دهد.

یافته‌های مربوط به استرس شغلی با بخش قابل‌توجهی از مطالعات پیشین در حوزه سلامت همسو است. پژوهش‌های انجام‌شده در سال‌های اخیر نشان داده‌اند که استرس شغلی در میان کارکنان حوزه سلامت پدیده‌ای شایع است. برای مثال، متآنالیز آبرهه و همکاران (۲۰۲۴) شیوع قابل‌توجه استرس شغلی در میان پرستاران را گزارش کرده است (۱۷) و مطالعه زو و همکاران (۲۰۲۴) نیز نشان داد که حدود ۳۱,۸ درصد کارکنان مراکز درمانی درجاتی از استرس شغلی را تجربه می‌کنند (۱۸). همسویی یافته‌های مطالعه حاضر با این پژوهش‌ها را می‌توان به ماهیت تنش‌زای مشاغل بهداشتی-درمانی، حجم کاری بالا، مسئولیت‌های حرفه‌ای حساس و مواجهه مداوم با مسائل مرتبط با سلامت بیماران نسبت داد که در بسیاری از نظام‌های سلامت مشاهده می‌شود.

در زمینه خودکارآمدی، نتایج مطالعه حاضر نشان داد که کارکنان از سطحی از باور به توانایی‌های فردی خود برای مدیریت موقعیت‌های شغلی برخوردار هستند. این یافته را می‌توان در چارچوب نظریه شناخت اجتماعی باندورا تبیین کرد؛ بر اساس این نظریه، خودکارآمدی به باور فرد نسبت به توانایی‌های خود برای مدیریت موقعیت‌های چالش‌برانگیز اشاره دارد. مطالعات مونینگو و همکاران (۲۰۲۰) (۱۹) و لانگه و همکاران (۲۰۲۲) (۲۰) نیز بر نقش خودکارآمدی در وضعیت روان‌شناختی کارکنان تأکید کرده‌اند. تجربه کاری، مهارت‌های حرفه‌ای و سازگاری تدریجی با شرایط محیط کار ممکن است از عواملی باشند که به تقویت احساس توانمندی فردی در کارکنان حوزه سلامت کمک می‌کنند.

در خصوص راهبردهای مقابله‌ای، نتایج نشان داد که کارکنان از طیفی از راهبردهای مقابله‌ای برای مواجهه با فشارهای شغلی استفاده می‌کنند و میانگین برخی راهبردهای فعال مانند راهبردهای مسئله‌مدار و شناختی در مقایسه با برخی ابعاد دیگر بالاتر گزارش شد. این یافته با نتایج برخی مطالعات پیشین همسو است که نشان داده‌اند کارکنان حوزه سلامت تمایل دارند برای مدیریت فشارهای شغلی از راهبردهای فعال و سازگارانه استفاده کنند. ماهیت حرفه‌ای فعالیت‌های حوزه سلامت، نیاز به تصمیم‌گیری سریع و مسئولیت‌پذیری بالا ممکن است از عواملی باشد که کارکنان را به استفاده از راهبردهای مقابله‌ای فعال‌تر سوق می‌دهد. (۲۳-۲۱)

با وجود این، تفسیر نتایج این پژوهش باید با در نظر گرفتن برخی محدودیت‌ها انجام شود. نخست، طراحی مقطعی مطالعه امکان بررسی روابط علی میان متغیرها را فراهم نمی‌کند. همچنین در این پژوهش از آمار توصیفی استفاده شده و روابط آماری میان متغیرهای مورد بررسی تحلیل نشده است. علاوه بر این، استفاده از ابزارهای خودگزارشی ممکن است با سوگیری پاسخ همراه باشد. بنابراین پیشنهاد می‌شود در مطالعات آینده با استفاده از طرح‌های تحلیلی و بررسی روابط میان متغیرها، درک دقیق‌تری از عوامل مرتبط با استرس شغلی در کارکنان حوزه سلامت حاصل شود.

در مجموع، یافته‌های این مطالعه تصویری از وضعیت استرس شغلی، خودکارآمدی و راهبردهای مقابله‌ای در کارکنان شبکه بهداشت و درمان ارائه می‌دهد. این نتایج می‌تواند به‌عنوان مبنایی برای برنامه‌ریزی مداخلات ارتقای سلامت روان و بهبود شرایط کاری کارکنان حوزه سلامت مورد توجه قرار گیرد.

۵. نتیجه‌گیری

یافته‌های این مطالعه مقطعی نشان داد که کارکنان شبکه بهداشت و درمان درجاتی از استرس شغلی را تجربه می‌کنند. همچنین نتایج بیانگر آن بود که کارکنان از سطحی از خودکارآمدی فردی برخوردار هستند و در مواجهه با فشارهای شغلی از راهبردهای مختلف مقابله‌ای استفاده می‌کنند. در میان ابعاد بررسی‌شده، میانگین برخی راهبردهای فعال مانند راهبردهای مسئله‌مدار و شناختی نسبت به برخی ابعاد دیگر بالاتر گزارش شد.

این یافته‌ها تصویری توصیفی از وضعیت استرس شغلی، خودکارآمدی و راهبردهای مقابله‌ای در کارکنان شبکه بهداشت ارائه می‌دهد و می‌تواند به درک بهتر شرایط روان‌شناختی کارکنان حوزه سلامت کمک کند. همچنین نتایج این مطالعه می‌تواند مبنایی برای انجام پژوهش‌های تحلیلی آینده با هدف بررسی روابط میان این متغیرها و شناسایی عوامل مرتبط با استرس شغلی در کارکنان حوزه سلامت باشد.

۶. تشکر و قدردانی

بدین‌وسیله نویسندگان مراتب تشکر و قدردانی صمیمانه خود را از معاونت محترم تحقیقات و فناوری دانشگاه علوم پزشکی شیراز، و همچنین از شبکه بهداشت و درمان، شهرستان رامهرمز به‌سبب همکاری و همراهی ارزشمند در

اجرای این پژوهش اعلام می‌دارند. همچنین از کلیه کارکنانی که با مشارکت صادقانه خود، انجام این مطالعه را ممکن ساختند، صمیمانه سپاسگزاری می‌شود.

۷. منابع

1. Mahato M, Vardhan J. Does Self-esteem and Social Identity Play a Role in Keeping the Family Occupation Alive? *Management and Labour Studies*. 2023;48(3):399–417.
2. Salama W, Abdou AH, Mohamed SAK, Shehata HS. Impact of Work Stress and Job Burnout on Turnover Intentions among Hotel Employees. *Int J Environ Res Public Health*. 2022;19(15).
3. Bolliger L, Lukan J, Colman E, Boersma L, Luštrek M, De Bacquer D, et al. Sources of occupational stress among office workers—a focus group study. *International journal of environmental research and public health*. 2022;19(3):1075.
4. Kirsten W. The evolution from occupational health to healthy workplaces. *American Journal of Lifestyle Medicine*. 2024;18(1):64–74.
5. Brief AP, George JM. Psychological stress and the workplace: A brief comment on Lazarus' outlook. *Occupational stress: CRC Press*; 2020. p. 15–9.
6. Xanthopoulou PI, Patitsa C, Sotiropoulou K, Chalaris M, Kalogiannidis S. Factors of work-related stress: The impact of work stress on the performance and well-being of public sector employees. *Corporate governance: Scholarly research and practice*. 2025:112–6.
7. Al-Floarei AT, Dumitriu S, Popescu DV. The Influence of Social Support on Employees' Well-being. *Ovidius University Annals, Economic Sciences Series*. 2024;24(2):349–54.
8. Pappa S, Ntella V, Giannakas T, Giannakoulis VG, Papoutsis E, Katsaounou P. Prevalence of depression, anxiety, and insomnia among healthcare workers during the COVID-19 pandemic: A systematic review and meta-analysis. *Brain, behavior, and immunity*. 2020;88:901–7.
9. Rahmanian M, Kamali AR, Mosalanezhad H, Foroughian M, Kalani N, Hatami N, et al. A comparative study on anxiety of medical and non-medical staff due to exposure and non-exposure to the novel coronavirus disease. *Journal of Arak University of Medical Sciences*. 2020;23(5):710–23.
10. Artino AR, Jr. Academic self-efficacy: from educational theory to instructional practice. *Perspect Med Educ*. 2012;1(2):76–85.
11. Orang AE, Khodadust MR, Malajag RR, Alipanah M. The Role of Resilience and Cognitive Flexibility in Predicting Academic Adjustment: The Mediating Effect of Self-Efficacy. *Psychology in the Schools*. 2026;63(2):332–43.
12. Rafiei S, Souri S, Nejatifar Z, Amerzadeh M. The moderating role of self-efficacy in the relationship between occupational stress and mental health issues among nurses. *Scientific reports*. 2024;14(1):15913.

بررسی اثربخشی زوج درمانی به روش گاتمن بر تحمل ناکامی در زوجین مراجعه کننده به مرکز مشاوره بهارنکو شهر استهبان

معصومه اسماعیلی

گروه روانشناسی. دانشگاه پیام نور. تهران. ایران
 m.esmaeili2022@pnu.ac.ir

مریم زلفی

کارشناسی ارشد مشاوره خانواده
 maryamzolfi031@gmail.com

چکیده

هدف از انجام پژوهش حاضر بررسی اثربخشی زوج درمانی به روش گاتمن بر تحمل ناکامی در زوجین مراجعه کننده به مرکز مشاوره بهارنکو شهر استهبان بود. طرح پژوهش از نوع نیمه آزمایشی با پیش آزمون / پس آزمون با گروه آزمایش و کنترل بود. جامعه آماری شامل زوجین مراجعه کننده به مرکز بهارنکو بودند که با استفاده از روش نمونه گیری هدفمند، تعداد ۳۲ زوج انتخاب و در دو گروه آزمایش (۱۶ نفر) و کنترل (۱۶ نفر) به صورت کاملاً تصادفی جایگزین شدند و به پرسشنامه تحمل ناکامی هارینگتون (۲۰۰۵) پاسخ دادند. گروه آزمایش تحت مداخله برنامه آموزشی زوج درمانی به روش گاتمن (۲۰۰۸) طی ۸ جلسه ۹۰ دقیقه به مدت یک ماه قرار گرفتند و گروه کنترل هیچ مداخله ای دریافت نکردند. داده ها با استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیره (MANCOVA) مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. یافته ها نشان داد که زوج درمانی به روش گاتمن بر تحمل ناکامی در زوجین مراجعه کننده به مرکز مشاوره تأثیر معناداری دارد. همچنین آموزش زوج درمانی به روش گاتمن بر ابعاد تحمل ناکامی (مولفه عدم تحمل ناراحتی، مولفه عدم تحمل اهداف، پیشرفت و مولفه عدم شایستگی) در زوجین تفاوت معنی داری مشاهده شده ولی آموزش زوج درمانی بر مولفه عدم تحمل عاطفی تأثیرگذار نبود. بنابر یافته های پژوهش حاضر می توان نتیجه گرفت که آموزش زوج درمانی به روش گاتمن بر بهبود تحمل ناکامی در زوجین مراجعه کننده به مرکز مشاوره بهارنکو مؤثر بود.

کلمات کلیدی: زوج درمانی به روش گاتمن، تحمل ناکامی، زوجین

۱. مقدمه

خانواده با پیمان ازدواج پایه گذاری می شود و زن و شوهر، ستون اصلی این نهاد اجتماعی به حساب می آیند به صورتیکه برای تداوم زندگی نیاز به همکاری هر دو نفر می باشد. در این میان زنان با توجه به شرایط روحی و جسمی که دارند آسیب پذیرتر و حساس تر از مردان دیده می شوند به صورتی که اکثر زنان متأهل، در وضعیت زندگی خود نشانه های دشوار و آشکار فشار روانی عاطفی بالا را نشان می دهند (۱).

در این راستا تحمل ناکامی به ویژگی شخصیتی اشاره دارد که ناشی از مجموعه ای از باورهای منفی درباره نبود قطعیت و آستانه تحمل کم در موقعیت های نامطمئن و مبهم و پیش بینی عواقب ناگوار برای ناکامی است. نبود تحمل ناکامی نوعی سوگیری شناختی بوده که بر چگونگی دریافت و تفسیر و واکنش فرد بر وضعیت نامطمئن در سطوح هیجانی و شناختی و رفتاری تأثیر می گذارد (۲). تحمل ناکامی، سازه ای فرا هیجانی است که انتظارات فرد را در خصوص توانایی تحمل هیجان های منفی، ارزیابی موقعیت هیجانی از لحاظ قابل پذیرش بودن، تنظیم شخصی و نیز میزان توجه جذب شده به وسیله هیجان منفی را مورد سنجش قرار می دهد (۳). یکی از روش هایی که می تواند تحمل ناکامی در زنان را بهبود ببخشد روش مشاوره زوج درمانی گاتمن است. روش گاتمن یک رویکرد مبتنی بر مهارت برای ایجاد یک رابطه قوی است. با انجام بیشتر موارد صحیح و انجام کارهای منفی کمتر در روابط زوجین می توانند روابط خود را در جهت صمیمیت و رضایت بیشتر رشد دهند (۴). هدف زوج درمانی به روش گاتمن بازسازی رابطه و تقویت رابطه زناشویی است تا از این رهگذر، به زوج ها کمک شود تا مدیریت تعارض، ناکامی و معنای داشتن حس مشترک در رابطه را بیاموزند (۵).

از آنجا که روش زوج درمانی گاتمن از بیش از ۳۰۰۰ زوج از انواع مختلف ناشی از تحقیق و تمرین است و می تواند در هر مرحله از زندگی مورد استفاده قرار گیرد، زوج درمانی برای آموزش شرکای متعهد در مراحل اولیه یک رابطه و همچنین ترمیم مورد استفاده قرار گیرد. زوج درمانی مبتنی بر گاتمن در بعضی مواقع به مدت دو تا چهار روز به صورت فشرده برای زوجین درگیر بحران به کار می رود. تکنیک های زوج درمانی گاتمن ارائه مهارت برای مدیریت روابط و ارائه بینش عمیق درباره زندگی است (۶).

در راستای بررسی های صورت گرفته تحقیقات زوج درمانی گاتمن بر تحمل ناکامی (سلیمان بروجردی، دوکانه ای فرد و رضاخانی (۷)، جلالی و همکاران (۸) و وستراپ (۹) نیز بیان می کنند که زوج درمانی گاتمن بر تحمل ناکامی تأثیر معناداری داشته است.

با توجه به مطالب ذکر شده در زمینه آموزش زوج درمانی به روش گاتمن، خالاهای پژوهشی متعددی وجود دارد که نیاز به بررسی و تحقیق بیشتری دارند. یکی از این خالاهای، عدم توجه کافی به تأثیرات مستقیم آموزش های گاتمن بر تحمل ناکامی در زوجین است. در حالی که بسیاری از مطالعات به بررسی تکنیک های ارتباطی و بهبود رضایت زناشویی پرداخته اند، تأثیرات این روش بر توانایی زوجین در مواجهه با ناکامی ها و چالش های زندگی مشترک کمتر مورد توجه قرار گرفته است. در نهایت، این خالاهای پژوهشی می توانند به عنوان فرصت هایی برای تحقیقات آینده در نظر گرفته شوند. لذا پژوهش حاضر بر آن است تا به این پرسش پاسخ دهد که آیا آموزش زوج درمانی به روش گاتمن بر تحمل ناکامی در زوجین موثر است؟

۲. روش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و طرح پژوهش نیمه آزمایشی از نوع پیش آزمون | پس آزمون با گروه کنترل می باشد. جامعه آماری در این پژوهش کلیه زوجین مراجعه کننده به مرکز بهار نکو در زمستان ۱۴۰۳ می باشد. که این زوجین با مشکلاتی نظیر مشکلات ارتباطی و تعارضات زناشویی مواجه هستند که به عنوان گروه نمونه انتخاب شدند که از بین تمام

مراجعه کننده ها به مرکز مشاوره بهار نکو ۳۲ نفر از زوجین که نمره پرسشنامه تحمل ناکامی در آنها نسبت به بقیه کمتر بود به صورت هدفمند انتخاب و در دو گروه ۱۶ نفری (۸ زوج) آزمایش و کنترل به صورت تصادفی جایگزین شدند. ملاک‌های ورود به پژوهش که عبارتند از: گذراندن حداقل دو سال از زندگی مشترک، حداقل مدرک دیپلم و کسب نمره‌های پایین در پرسشنامه تحمل ناکامی و نداشتن بیماری جسمی و روانی و ملاک‌های خروج از پژوهش عبارت بودند از دریافت روان درمانی و یا دارودرمانی هم زمان با آموزش، داشتن اعتیاد و غیبت بیش از دو جلسه و عدم تمایل برای ادامه همکاری در مطالعه بود.

در پژوهش حاضر جمع‌آوری داده از طریق پرسشنامه های تحمل ناکامی و آموزش زوج درمانی به روش گاتمن می‌باشد.

- پرسشنامه تحمل ناکامی

این پرسشنامه توسط هارینگتون (۲۰۰۵) طراحی شده که ۳۵ سوال دارد که بر اساس طیف لیکرت پنج درجه ای کاملاً موافقم ۵، موافقم ۴، نظری ندارم ۳، مخالفم ۲، کاملاً مخالفم ۱ می باشد. این پرسشنامه چهار مولفه تحمل عاطفی (سوالات ۱، ۵، ۹، ۱۳، ۱۷، ۲۱، ۲۵)، تحمل ناراحتی (سوالات ۳، ۷، ۱۱، ۱۵، ۱۹، ۲۳، ۲۷)، پیشرفت (سوالات ۴، ۸، ۱۲، ۱۶، ۲۰، ۲۴، ۲۸) و شایستگی (سوالات ۲، ۶، ۱۰، ۱۴، ۱۸، ۳۲، ۳۶، ۲۹، ۳۰، ۳۱، ۳۲، ۳۳، ۳۴، ۳۵) را مورد سنجش قرار می دهد، بنابراین دامنه نمرات بین ۳۵ تا ۱۷۵ است. هر چه مجموع نمره ها به ۳۵ نزدیک تر باشد تحمل ناکامی بیشتر است و اگر به ۱۷۵ نزدیک باشد تحمل ناکامی کم خواهد بود. نتایج مطالعه هارینگتون (۲۰۰۵) حاکی از روایی و پایایی درونی مناسب است که ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۴ به دست آمده است. پایایی این مقیاس در مطالعات مختلف بررسی و تایید شده مثلاً ضریب آلفای کرونباخ در مطالعه رحیمی و افشارنیا (۱۳۹۶) عدم تحمل عاطفی ۰/۷۰، عدم تحمل هیجانی ۰/۶۵، پیشرفت ۰/۶۲، استحقاق ۰/۷۱ و نمره کل ۰/۸۴ به دست آمد همچنین ضریب آلفای کرونباخ در مطالعه صارمی پور و همکاران (۱۳۹۶) ۰/۸۲ گزارش شده است.

- زوج درمانی به روش گاتمن

برنامه آموزشی زوج درمانی به روش گاتمن (۱۰) در ۸ جلسه ۹۰ دقیقه به مدت یک ماه اجرا شد.

جدول ۱: برنامه آموزش زوج درمانی به روش گاتمن

جلسات	هدف	محتوی مداخله
اول	آشنایی و بیان اهداف	معرفی اعضاء، بیان قوانین جلسات، تشریح اهداف زوج درمانی به روش گاتمن و معرفی اجمالی ایجاد خانه استوار زندگی مشترک
دوم	تشریح خانه استوار زندگی مشترک	شناخت حیطه های شخصیتی، عاطفی، شناختی، فلسفی، علائق و آرزوهای خود و همسر، شناخت دنیای عاطفی و هیجانی همسر و درک نگرانی ها و دغدغه های وی
سوم	بررسی تعارضات زناشویی	بحث درباره تعارضات زناشویی و شیوه حل آنها، گفتگو درباره رفتارهای مخرب زوجین مثل رفتارهای خشن، آموزش شیوه های موثر افزایش محبت و تعاملات مثبت، احیا و افزایش احساسات مثبت و قدرشناسی
چهارم	معرفی چهار عامل فروپاشی روابط زناشویی	گفتگو درباره رفتارهای مخرب رابطه زناشویی (چهار عامل فروپاشی رابطه شامل انتقاد، تحقیر و تمسخر، حالت تدافعی و طفره رفتن از گفت و گوی معقولانه) و بررسی پیامدهای آنها در روابط زناشویی
پنجم	افزایش تعاملات مثبت با همسر	بحث در خصوص اهمیت پذیرش نفوذ همسر از سوی شوهر و تاثیر آن در روابط زناشویی و آموزش افزایش تعاملات با همسر

ششم	زبان بدن و فیزیولوژی بدن در روابط زناشویی	گفتگو درباره رفتارهای مخرب زناشویی مربوط به زبان بدن و تاثیر آن بر روابط زناشویی، بحث درباره فیزیولوژی بدن در حین مشاجرات، راهبردهای مقابله ای برای مواجه شدن با مسائل و شیوه های آرام سازی
هفتم	تلاش برای ترمیم روابط زناشویی	بحث درباره یکی از رفتارهای مخرب زناشویی یعنی شکست در تلاش برای ترمیم روابط و تاثیر آن بر زندگی، راه های مقابله با مشکلات غیر قابل حل، توجه به رویاها و رویاهای زناشویی، شناخت رویاهای همسر، آرامش دهی به همسر و آموزش نحوه توافق بر روی یک مورد خاص
هشتم	توانمندسازی خلق مفهومی مشترک در زندگی زناشویی	گفتگو درباره توانمندسازی خلق مفهومی مشترک در زندگی زناشویی، ارائه راه حل ها برای گفتگو با همسر جهت رسیدن به ارزش های مشترک زناشویی مانند آداب، نقش ها، اهداف و آیین های خانوادگی

در این پژوهش بعد از تعیین اهداف موردنظر به بررسی جهت انتخاب ابزار کار مناسب پرداخته شد که طی این بررسی پرسشنامه ذکر شده انتخاب گردید. سپس با کسب مجوز از مرکز مشاوره بهارنکو شهر استهبان دوره درمان توسط محقق که دارای مدرک زوج درمانی می باشد در سالن مرکز مشاوره بهارنکو برگزار شد که امکان برگزاری مداخله گروهی داشت. پیش از اجرای مداخله درباره طرح پژوهش، محل برگزاری آن، اهداف پژوهش، تعداد جلسه ها، طول مدت هر جلسه و مسائل مطروحه در جلسه ها، رعایت اصول اخلاقی نظیر رازداری و محرمانه ماندن اطلاعات به زوجین توضیح داده شد و پس از جلب رضایت آزمودنی ها و ابراز تمایل آن ها برای شرکت در پژوهش رضایت نامه کتبی از هر دو گروه اخذ شد. جلسه های درمانی به صورت گروهی و هفتگی برای گروه آزمایش برگزار شد. گروه آزمایش به همراه گروه گواه در مرحله پیش آزمون، پس آزمون به پرسشنامه پژوهش پاسخ دادند.

در این پژوهش به منظور تجزیه و تحلیل داده ها ابتدا اطلاعات به دست آمده از پرسشنامه ها وارد نرم افزار آماری SPSS26 گردید که در دو بخش یافته های توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و یافته های استنباطی (تحلیل کوواریانس) به بررسی و تحلیل داده ها پرداخته شد.

۳. یافته ها

جدول ۱: فراوانی و درصد فراوانی متغیرهای جمعیت شناختی

متغیر	آزمایش		کنترل	
	فراوانی	درصد	فراوانی	درصد
جنسیت	زن	۸	۵۰/۰	۸
	مرد	۸	۵۰/۰	۸
	کل	۱۶	۱۰۰	۱۶
سن	۱۷-۲۷ سال	۹	۵۶/۲	۸
۲۹۶				

۳۱/۲	۵	۲۵/۰	۴	سال ۳۸-۲۸	میزان تحصیلات
۱۸/۸	۳	۱۸/۸	۳	سال ۴۹-۳۹	
۱۰۰	۱۶	۱۰۰	۱۶	کل	
۳۱/۲	۵	۴۳/۸	۷	دیپلم	
۱۲/۵	۲	۶/۲	۱	فوق دیپلم	
۴۳/۸	۷	۳۷/۵	۶	لیسانس	
۱۲/۵	۲	۱۲/۵	۲	فوق لیسانس	
۱۰۰	۱۶	۱۰۰	۱۶	کل	

بر اساس اطلاعات جدول ۱ فراوانی و درصد متغیرهای جمعیت شناختی در دو گروه آزمایش و کنترل در جدول قابل مشاهده می باشد که بر اساس متغیر جنسیت در دو گروه آزمایش و کنترل ۸ نفر زن و ۸ نفر مرد (۵۰ درصد) می باشد. بیشترین فراوانی سن در گروه آزمایش مربوط به گروه سنی ۱۷-۲۷ سال ۹ نفر (۵۶/۲ درصد) و در گروه کنترل گروه سنی ۱۷-۲۷ سال ۸ نفر (۵۰ درصد) بیشترین فراوانی در میزان تحصیلات گروه آزمایش مربوط به دیپلم ۷ نفر (۴۳/۸ درصد) و در گروه کنترل مربوط به لیسانس با فراوانی ۷ نفر (۴۳/۸ درصد) می باشند.

جدول ۲: میانگین و انحراف معیار نمرات تحمل ناکامی دو گروه آزمایش و کنترل در پیش آزمون- پس آزمون							
متغیر	آزمون	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	واریانس	دامنه نمرات	
تحمل ناکامی	آزمایش	پیش آزمون	۱۶	۸۲/۶۸	۹/۳	۸۶/۴۹	۱۰۳-۶۹
	پس آزمون	۱۶	۹۱/۳۱	۹/۴۲	۸۸/۸۹	۱۱۱-۷۷	
کنترل	پیش آزمون	۱۶	۸۶/۳۷	۷/۶۴	۵۸/۵۱	۱۰۰-۶۹	
	پس آزمون	۱۶	۸۶/۶۲	۷/۴۹	۵۶/۱۱	۱۰۰-۶۹	

بر اساس اطلاعات جدول ۲ میانگین و انحراف استاندارد آزمودنی ها در متغیر تحمل ناکامی در گروه آزمایش پیش آزمون ۸۲/۶۸ ، ۹/۳ ؛ پس آزمون تحمل ناکامی به ترتیب ۹۱/۳۱ ، ۹/۴۲ ؛ در گروه کنترل پیش آزمون تحمل ناکامی به ترتیب ۸۶/۳۷ ، ۷/۶۴ ؛ میانگین و انحراف استاندارد در متغیر تحمل ناکامی در گروه کنترل پس آزمون به ترتیب ۸۶/۶۲ ، ۷/۴۹ ؛ بنابراین ملاحظه می شود که میانگین نمرات گروه آزمایش در پس آزمون افزایش یافته است و از آنجایی که کسب نمره بیشتر در این مقیاس نشان از افزایش تحمل ناکامی می باشد در نتیجه آموزش صورت گرفته تاثیرگذار بوده است. با توجه به طرح پژوهش حاضر که از نوع پیش آزمون-پس آزمون است، برای تحلیل داده ها و به منظور کنترل اثر پیش آزمون و پس آزمون از روش تحلیل کوواریانس چند متغیری استفاده شد.

در این نوع تحلیل باید شروطی رعایت گردد تا بتوان به شرایط منتج شده اطمینان کرد. یکی از این آزمون‌ها، آزمون کولموگروف-اسمیرنف که هر دوی آن‌ها را برای بررسی نرمال بودن متغیر تحمل ناکامی مورد استفاده قرار دادیم

جدول ۳: نتایج آزمون نرمال بودن متغیر تحمل ناکامی زوجین

کولموگروف-اسمیرنف			متغیر
آماره	درجه آزادی	سطح معناداری	
۱۵۴/	۳۲	۰/۲۱	تحمل ناکامی

نتایج آزمون کولموگروف اسمیرنف نشان داد با توجه به سطح معنی‌داری محاسبه شده که بیشتر از ۰/۰۵ است می‌توان گفت توزیع این متغیر نرمال است. یکی از مفروضه‌های آزمون تحلیل کوواریانس، بررسی همسانی ماتریس‌های واریانس-کوواریانس می‌باشد که بدین منظور از آزمون لوین استفاده شده است. نتایج این آزمون نشان داد متغیر تحمل ناکامی در زوجین در سطح خطای آماره F بزرگ‌تر از ۰/۰۵ می‌باشد. بنابراین پیش فرض همگنی واریانس رعایت شده است. فرضیه اصلی: زوج درمانی به روش گاتمن بر تحمل ناکامی در زوجین مراجعه کننده به مرکز مشاوره تاثیر معناداری دارد.

جدول ۴: خلاصه نتایج تحلیل کوواریانس چند متغیره (مانکوا)

نام آزمون	مقدار	F	فرضیه	خطا	سطح معناداری	مجدر انا
			df	df		
اثر پیلایی	۰/۹۹۲	۸/۱۹	۴	۲۶	۰/۰۰۱	۰/۹۹
لامبدای ویلکز	۰/۰۰۸	۸/۱۹	۴	۲۶	۰/۰۰۱	۰/۹۹
اثر هتلینگ	۱۲۶/۱۳	۸/۱۹	۴	۲۶	۰/۰۰۱	۰/۹۹
بزرگ‌ترین ریشه روی	۱۲۶/۱۳	۸/۱۹	۴	۲۶	۰/۰۰۱	۰/۹۹

همان‌طور که در جدول ۴ مشاهده می‌شود میزان تأثیر آموزش زوج‌درمانی به روش گاتمن ۰/۹۹ بوده است و این بدان معنا است که ۹۹ درصد واریانس نمرات پس آزمون متغیرهای وابسته بوده است. برای تشخیص اینکه در کدام مقیاس‌ها تفاوت معنادار است از آزمون تحلیل کوواریانس یک راه مانکوا استفاده شد که در جدول ۴-۱۱ آمده است.

جدول ۵: آزمون اثرات بین متغیرها

منبع	متغیر وابسته	جمع	درجه آزادی	میانگین مربعات	F	سطح معناداری	مقادیر مجدور انا
		مربعات					
گروه	پس آزمون مولفه عدم تحمل عاطفی	۱۴/۵۱	۲	۷/۲۵	۰/۹۴	۰/۴۰	۰/۰۶
	پس آزمون مولفه عدم تحمل ناراحتی	۸۳/۹۳	۲	۴۱/۹۷	۷/۸۲	۰/۰۰۲	۰/۳۵

۰/۵۱	۰/۰۰۰۱	۱۵/۲۶	۷۵/۰۴	۲	۱۵۰/۰۹	پس آزمون مولفه عدم تحمل اهداف پیشرفت
۰/۴۲	۰/۰۰۰۱	۱۰/۸۶	۲۷۴/۵۵	۲	۵۴۹/۱۱	پس آزمون مولفه عدم شایستگی

نتایج نشان می‌دهد بین سطوح متغیر مستقل یعنی آموزش زوج‌درمانی به روش گاتمن در متغیرهای وابسته یعنی ابعاد تحمل ناکامی (مولفه عدم تحمل ناراحتی، مولفه عدم تحمل اهداف پیشرفت و مولفه عدم شایستگی) در زوجین تفاوت معنی‌داری مشاهده شده و آموزش زوج‌درمانی به روش گاتمن بر روی این ابعاد اثربخش بوده است. ولی آموزش زوج‌درمانی بر مولفه عدم تحمل عاطفی تأثیرگذار نبوده است. همچنین مقادیر مجذور اتا نشان می‌دهد ۳۵ درصد از واریانس مولفه عدم تحمل ناراحتی و ۵۱ درصد از واریانس مولفه عدم تحمل اهداف پیشرفت و ۴۲ درصد از واریانس مولفه عدم شایستگی را به خود اختصاص داده اند.

۴. بحث و نتیجه گیری

همانطور که نتایج نشان داد که زوج درمانی به روش گاتمن بر ابعاد تحمل ناکامی (مولفه عدم تحمل ناراحتی، مولفه عدم تحمل اهداف پیشرفت و مولفه عدم شایستگی) در زوجین مراجعه کننده به مرکز مشاوره تأثیر معناداری دارد. پژوهشی همسو با این یافته، یافت نشد.

در تبیین این نتیجه می‌توان چنین بیان کرد که زمانی که زوجین در معرض زوج درمانی گاتمن قرار می‌گیرند، آموزش‌ها سبب می‌شود که احساس ناکامی کمتری تجربه کنند. این افراد کنترل بیشتری بر زندگی و استرس خود دارند و قادر هستند نیازها، خواسته‌ها و علایق خود را با دیگران در میان بگذارند. در واقع این افراد می‌توانند عشق، دوستی و محبتشان را نسبت به یکدیگر ابراز کنند و به خوبی از عهده‌ی حل مشکلات و مسائل اجتناب ناپذیر در خانواده برآیند که می‌تواند منجر به کاهش احساس ناکامی در آنها شود.

همچنین می‌توان گفت زوج درمانی گاتمن می‌تواند سبب کاهش توقعات غیرواقع‌گرایانه و تفکرات غیر منطقی در فراز و نشیب‌های زندگی شود. این افراد ظرفیت و توانایی بیشتری در برابر شرایط استرس‌زا دارند و از انعطاف‌پذیری بیشتری برخوردارند و می‌توانند خود را مطابق با تغییرات محیطی وفق دهند. این افراد قادر هستند احساسات طرف مقابل را بپذیرند و از بروز اختلاف، سوءتفاهم، تعارض و مشکلات رد بین افراد جلوگیری می‌کند که در بلندمدت، ابزاری برای آسایش و آرامش روانی افراد می‌باشند و موجبات رضایت و انگیزه از ادامه زندگی را فراهم می‌کند که می‌تواند منجر به کاهش احساس ناکامی شود.

در تبیین دیگر می‌توان چنین بیان کرد که زوج درمانی به روش گاتمن به عنوان یک رویکرد مؤثر در بهبود ابعاد تحمل ناکامی در روابط زناشویی شناخته می‌شود. این روش با تمرکز بر مولفه‌های مختلف تحمل ناکامی، شامل عدم تحمل ناراحتی، عدم تحمل اهداف پیشرفت و عدم شایستگی، به زوجین کمک می‌کند تا به شیوه‌ای سازنده و مثبت با چالش‌های زندگی مشترک خود مواجه شوند. (۱۱).

در تبیین دیگر تأثیر آموزش زوج درمانی بر عدم تحمل اهداف پیشرفت می‌توان چنین بیان کرد که عدم تحمل اهداف پیشرفت به ناتوانی در پذیرش چالش‌ها و تلاش برای دستیابی به اهداف مشترک اشاره دارد. در زوج درمانی گاتمن، زوجین تشویق می‌شوند که به جای ترس از شکست، به دنبال پیشرفت و بهبود روابط خود باشند. این روش به آن‌ها کمک می‌کند تا اهداف مشترک را شناسایی کرده و برای دستیابی به آن‌ها تلاش کنند. با ایجاد یک محیط حمایتی و مثبت، زوجین می‌توانند به رشد و پیشرفت در روابط خود دست یابند. این درمان به افراد کمک می‌کند تا با دنیای خودشان ارتباط برقرار کرده و از

طریق بازخورد لحظه به لحظه درباره چیزهای با اهمیت و قابل توجه انگیزه عمل کسب کنند. از این رو در صورت مواجهه شدن با موقعیت های ناکام کننده تلاش بیشتری را داشته باشند که این امر خود موجب بهبود عدم تحمل پیشرفت می شود (۱۱) که آموزش گروهی درمان زوج درمانی گاتمن بر بهبود عدم تحمل پیشرفت زوج ها تداوم داشته است.

همچنین در تبیین دیگر تاثیر آموزش زوج درمانی بر عدم شایستگی می توان چنین بیان کرد که عدم شایستگی به احساس ناتوانی در مدیریت روابط و چالش های زناشویی اشاره دارد. در زوج درمانی گاتمن، زوجین یاد می گیرند که چگونه مهارت های ارتباطی و حل مسئله را تقویت کنند. این رویکرد به آن ها کمک می کند تا احساس شایستگی بیشتری در مدیریت روابط خود داشته باشند و به جای احساس ناتوانی، به دنبال راه حل های مؤثر باشند. تحقیقات نشان می دهد که زوجینی که از این روش استفاده می کنند، احساس شایستگی بیشتری در روابط خود دارند و به طور مؤثرتری با چالش ها مواجه می شوند (۱۲).

از آنجا که این تحقیق روی زوجین شهر استهبان انجام شد لذا در تعمیم نتایج به زوجین سایر شهرها باید احتیاط کرد. همچنین در این پژوهش از پرسشنامه به عنوان تنها ابزار اندازه گیری استفاده شد و از سایر روش ها مثل مصاحبه و مشاهده استفاده نگردیده است. و وجود برخی مشکلات و کمبودهای، زمانی و اداری، مانع اجرای پژوهش در جامعه بزرگ تر شد و همین امر تا حدی تعمیم نتایج این پژوهش را محدود می نماید و توصیه می شود در تعمیم این نتایج، جانب احتیاط رعایت شود. پیشنهاد می شود که در پژوهش های آینده با نمونه های بزرگتر و متنوع تر از نظر جغرافیایی، قومیتی و فرهنگی انجام شوند تا قابلیت تعمیم نتایج افزایش یابد. همچنین بایستی زوج درمانی گاتمن با درمان های دیگر به صورت مقایسه ای اثربخشی آنها بر روی متغیرهای وابسته تحمل ناکامی مشخص شود.

منابع

- [1]-Saporovskaia, M.V., Kryukova, T. L., Voronina, M. E.,Tikhomirova, E. V., Samokhvalova,A. G., & Khazova, S. A.(2021). A decrease in psycho-emotional health in Middle-aged Russian women associated with their life style. Int J Environ Res Public Health. 18(2): 388
- [2]- نویدی پشتیری، شبنم؛ حسن زاده، رمضان و عمادیان، سیده علیا.(۱۴۰۱). اثربخشی درمان مبتنی بر پذیرش و تعهد بر تحمل ناکامی و اضطراب سلامت در دانشجویان پرستاری و مامایی مبتلا به اضطراب سلامت. دو فصلنامه مطالعات روانشناختی نوجوان و جوان. ۳(۱): ۶۴-۷۸.
- [3]- حدادی، ستاره؛ تمنایی فر، محمدرضا.(۱۴۰۱). مقایسه کمال گرایی سازش نایافته، راهبردهای غیر انطباقی تنظیم شناختی هیجان و نشخوار فکری در نوجوانان با اضطراب اجتماعی بالا و پایین. پژوهش های روانشناسی اجتماعی. ۶(۴): ۸۵-۹۷.
- [4]- ابویی، بهناز، و امیری، محسن. (۱۳۹۸). بررسی ارتباط تحمل ناکامی و نقص در تنظیم شناختی هیجان و تنیدگی ادراک شده با نشانگان افسردگی. مطالعات ناتوانی، ۹(۱).
- [5]- سامانی، راحیل.(۱۴۰۳). مقایسه اثربخشی مشاوره گروهی مبتنی بر زوج درمانی گاتمن و زوج درمانی رفتاری تلفیقی بر کیفیت زناشویی، آزار عاطفی و سرخوردگی زنان دارای همسر معتاد شهر تهران. مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی(موسسه آموزش عالی نگاره). شماره ۸۳. ۲۱-۴۷.

[6]- سعادت‌ی شامیر، ابوطالب؛ صنیعی، ماندانا؛ زارع، الهام. (۱۳۹۷). اثربخشی زوج درمانی به روش گاتمن بر عملکرد خانواده و سازگاری زناشویی در زوجین متقاضی طلاق. توانبخشی در پرستاری. ۵(۲): ۱۱-۱۷.

[7]- سلیمان بروجردی، مه‌بین؛ رضاخانی، سیمین دخت (۱۴۰۰). اثربخشی زوج درمانی گاتمن بر بهبود طلاق عاطفی، الگوهای ارتباطی و تحمل پریشانی زنان مراجعه کننده به مراکز مشاوره منطقه سه تهران. خانواده و بهداشت. ۲۷، (۱۳). ۱۱-۲۳.

[8]- جلالی، ندا؛ حیدری، حسن؛ داودی، حسین؛ آل یا سین، سید علی. (۱۳۹۸). مقایسه اثربخشی درمان هیجان مدار و غنی سازی روابط گاتمن بر الگوهای ارتباطی زنان. مجله تحقیقات علوم رفتاری دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. ۱۷(۲): ۲۶۵-۲۷۹.

[9]- Westerop K. (۲۰۱۹). Building healthy couple relationships: do communication skills, gender, hope, and family types make a difference? [Thesis for M.A in Counselling Psychology. [Langley Twp, Canada]: Trinity Western Unive, pp: ۹۱-۳

[10]- گاتمن، جان؛ گاتمن، جولی شوارتز. (۱۴۰۳). زوج درمانی با رویکرد گاتمن. ترجمه هاشم پوریامهر. انتشارات دانژه.

[11]- صاحبی بزاز، لیلا؛ سودانی، منصور؛ مهرابی زاده هنرمند، مهناز. (۱۳۹۸). اثربخشی درمان هیجان مدار بر تحمل ناکامی و سازگاری زناشویی زوج های مراجعه کننده به مرکز مشاوره شرکت نفت. پیشرفت های نوین در علوم رفتاری. ۴(۳۴): ۵۹-۸۳.

[12]- گاتمن، جان مردخای. (۱۳۹۶). به سازی رابطه ها، ترجمه مصطفی علیزاده. نشر قطره.



بررسی اثربخشی روان‌درمانی مثبت‌گرا در کاهش فرسودگی شغلی و افزایش تاب‌آوری مددکاران مراکز مثبت زندگی

کبری مرادی^۱، نوش آفرین صفری^۲ مریم نظامی^۳

^۱استادیار گروه علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

^۲استادیار گروه علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه پیام نور، تهران، ایران N_safari@pnu.ac.ir

^۳کارشناسی ارشد رشته روانشناسی دانشگاه پیام نور

چکیده

مددکاران اجتماعی به دلیل مواجهه مداوم با مشکلات مراجعان، در معرض فرسودگی شغلی و کاهش تاب‌آوری قرار دارند. روان‌درمانی مثبت‌گرا با تأکید بر تقویت هیجانات مثبت و معنا در زندگی، می‌تواند نقش مؤثری در بهبود سلامت روانی این قشر ایفا کند. پژوهش حاضر از نوع نیمه‌آزمایشی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل کلیه مددکاران شاغل در مراکز مثبت زندگی شهرستان بروجرد در سال ۱۴۰۴ بود. نمونه پژوهش شامل ۳۰ نفر از مددکاران بود که به صورت هدفمند انتخاب و به‌طور تصادفی در دو گروه آزمایش و کنترل جایگزین شدند برای اجرای جلسه‌های روان‌درمانی مثبت‌گرا از برنامه روان‌درمانی مثبت‌گرا فرم گروهی (رشید و سلیم، ۲۰۱۳) استفاده شد. گروه آزمایش به مدت ۹ جلسه ۲ ساعته تحت آموزش روان‌درمانی مثبت‌گرا قرار گرفت. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه فرسودگی شغلی، شغلی مسلس و جکسون (۱۹۸۶) و پرسشنامه تاب‌آوری کانر و دیویدسون (۲۰۰۳) بود. داده‌ها با استفاده از آزمون آماری مانکوا و آنکوا و نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۴ تحلیل شدند. نتایج نشان داد که روان‌درمانی مثبت‌گرا به‌طور معناداری موجب کاهش فرسودگی شغلی و افزایش تاب‌آوری در گروه آزمایش نسبت به گروه کنترل شد. نتیجه روان‌درمانی مثبت‌گرا می‌تواند به‌عنوان یک مداخله مؤثر در کاهش فرسودگی شغلی و ارتقای تاب‌آوری مددکاران اجتماعی به‌کار گرفته شود.

کلیدواژه‌ها: روان‌درمانی مثبت‌گرا، فرسودگی شغلی، تاب‌آوری، مددکاران اجتماعی، مراکز مثبت زندگی

Investigating the Effectiveness of Positive Psychotherapy in Reducing Burnout and Increasing Resilience among Social Workers of "Positive Life" Centers

Kobra. Moradi¹, Nooshafarin. Safari², maryam.nezami³

¹ Assistant Professor Department of Educational Sciences and Psychology, Payame Noor University, Tehran, Iran

² Assistant Professor Department of Educational Sciences and Psychology, Payame Noor University, Tehran, Iran N_safari@pnu.ac.ir

³ Master of psychology, Payam Noor University, Tehran, Iran

Abstract

Social workers are at risk of burnout and reduced resilience due to continuous exposure to clients' problems. Positive psychotherapy, emphasizing the enhancement of positive emotions and meaning in life, can play an effective role in improving the mental health of this population. This study employed a quasi-experimental design with pretest-posttest and a control group. The statistical population included all social workers employed in "Positive Life" Centers in Borujerd city in ۲۰۲۵. The research sample consisted of ۳۰ social workers who were purposefully selected and randomly assigned to experimental and control groups. The group form of positive psychotherapy protocol (Rashid & Seligman, ۲۰۱۳) was used to implement the positive psychotherapy sessions. The experimental group received nine ۲-hour sessions of positive psychotherapy training. Research instruments included the Maslach and Jackson Burnout Inventory (۱۹۸۶) and the Connor-Davidson Resilience Scale (۲۰۰۳). Data were analyzed using MANCOVA and ANCOVA. The results showed that positive psychotherapy significantly reduced burnout and increased resilience in the experimental group compared to the control group. Positive psychotherapy can be used as an effective intervention for reducing burnout and enhancing resilience among social workers.

Keywords: Positive Psychotherapy, Burnout, Resilience, Social Workers, "Positive Life" Centers

مقدمه

مددکاران اجتماعی به عنوان یکی از ارکان اصلی نظام‌های حمایتی و مراقبتی، نقش بی‌بدیلی در ارائه خدمات به اقشار آسیب‌پذیر جامعه ایفا می‌کنند. این حرفه با توجه به ماهیت تنش‌زا و مسئولیت‌های خطیر آن، همواره با چالش‌های روانی متعددی از جمله فرسودگی شغلی همراه بوده است. مددکاران به دلیل مواجهه مستمر با مشکلات مراجعان، ترومای ثانویه و فشارهای ناشی از مداخلات بحرانی، در معرض خطر بالایی برای تجربه فرسودگی شغلی، استرس و افسردگی قرار دارند (مدوک، ۲۰۲۴؛ تسی و همکاران، ۲۰۱۹). این شرایط دشوار کاری نه تنها سلامت روانی مددکاران را تهدید می‌کند، بلکه به نرخ بالای ترک خدمت

در میان این قشر منجر شده و تداوم مراقبت از مراجعان را با اختلال مواجه می‌سازد (مدوک، ۲۰۲۴). فرسودگی شغلی که با سه مؤلفه خستگی عاطفی، مسخ شخصیت و کاهش احساس موفقیت فردی مشخص می‌شود، یکی از شایع‌ترین پیامدهای کار در حرفه‌های یاری‌رسان است. خستگی عاطفی به عنوان هسته مرکزی فرسودگی، به احساس تحلیل رفتن منابع عاطفی فرد اشاره دارد. مسخ شخصیت شامل نگرش‌های منفی، بدبینانه و بی‌تفاوتی نسبت به مراجعان است و کاهش موفقیت فردی نیز به احساس ناکارآمدی و عدم پیشرفت در کار مربوط می‌شود پژوهش‌ها نشان می‌دهند که مددکاران اجتماعی به دلیل ماهیت شغلی خود، نرخ بالایی از فرسودگی را تجربه می‌کنند که پیامدهای منفی متعددی از جمله کاهش کیفیت خدمات، افزایش خطاهای حرفه‌ای و مشکلات سلامت جسمانی و روانی را به همراه دارد. در مقابل، تاب‌آوری به عنوان ظرفیت فرد برای مقابله مؤثر با فشارها و سازگاری مثبت با شرایط دشوار، می‌تواند نقش محافظتی در برابر پیامدهای منفی استرس شغلی ایفا کند. تاب‌آوری نه تنها به مددکاران کمک می‌کند در مواجهه با چالش‌ها دچار فرسودگی نشوند، بلکه آنان را قادر می‌سازد پس از تجربه فشارهای روانی، سریع‌تر به تعادل بازگردند. کانر و دیویدسون (۲۰۰۳) تاب‌آوری را به عنوان توانایی فرد برای حفظ یا بازگشت سریع به سلامت روانی در مواجهه با ناملایمات تعریف کرده‌اند. این ویژگی شخصیتی می‌تواند با آموزش و مداخلات مناسب تقویت شود.

مراکز مثبت زندگی به عنوان یکی از نهادهای حمایتی نوین در نظام رفاهی کشور، خدمات متنوعی را به گروه‌های هدف ارائه می‌دهند. این مراکز که زیر نظر سازمان بهزیستی فعالیت می‌کنند، با هدف ارائه خدمات تخصصی و توانمندسازی به افراد و خانواده‌های آسیب‌پذیر تأسیس شده‌اند. مددکاران شاغل در این مراکز به دلیل ویژگی‌های خاص مراجعان (مانند وجود آسیب‌های اجتماعی چندگانه، محدودیت‌های اقتصادی و فرهنگی) و ماهیت خدمات (مداخلات بحرانی، پیگیری مستمر و مسئولیت‌های اداری)، فشارهای روانی مضاعفی را تجربه می‌کنند که می‌تواند زمینه‌ساز فرسودگی شغلی و کاهش تاب‌آوری آنان شود.

با وجود آنکه پژوهش‌های گسترده‌ای به بررسی پیامدهای منفی کار در حرفه‌های یاری‌رسان پرداخته‌اند، مداخلات طراحی شده برای ارتقای بهزیستی و کاهش استرس در میان مددکاران اجتماعی کمتر مورد توجه قرار گرفته است (لی و همکاران، ۲۰۲۴). رویکردهای سنتی در سلامت روان عمدتاً بر آسیب‌شناسی و کاهش علائم منفی متمرکز بوده‌اند، در حالی که رویکردهای نوین مانند روان‌شناسی مثبت‌گرا بر شناسایی و تقویت توانمندی‌ها، هیجانات مثبت و معنا در زندگی تأکید دارند.

روان‌درمانی مثبت‌گرا به عنوان یکی از رویکردهای نوین در حوزه سلامت روان، توسط سلیگمن و همکاران (۲۰۰۶) با هدف ایجاد توازن بین کاهش رنج و افزایش بهزیستی توسعه یافت. این رویکرد بر خلاف رویکردهای سنتی که صرفاً به کاهش علائم منفی می‌پردازند، به دنبال پرورش منابع شخصی مانند خودشفقتی، خوش‌بینی، قدردانی و امیدواری است (سلیگمن، ۲۰۱۱). روان‌درمانی مثبت‌گرا با استفاده از تمرین‌های هدفمند مانند شناسایی توانمندی‌های شخصیتی، شکرگزاری روزانه، تأمل بر تجارب مثبت و ایجاد معنا در زندگی، به افراد کمک می‌کند تا سطح بهزیستی روان‌شناختی خود را افزایش دهند. چارچوب نظری تقاضاها-منابع شغلی (JD-R) که توسط باکر و دمروتی (۲۰۱۷) توسعه یافته است، مبانی نظری مناسبی برای تبیین تأثیر مداخلات مثبت‌نگر بر پیامدهای شغلی فراهم می‌آورد. بر اساس این نظریه، منابع شخصی مانند خودکارآمدی، خوش‌بینی و خودشفقتی می‌توانند نقش مشابهی با منابع شغلی در تبیین استرس و اشتیاق کاری ایفا کنند (مک فارلن، ۲۰۲۱). به عبارت دیگر، تقویت منابع شخصی از طریق مداخلات مثبت‌نگر می‌تواند اثرات منفی تقاضاهای شغلی را تعدیل کرده و به افزایش انگیزش و بهزیستی روانی کارکنان منجر شود. پژوهش‌های اخیر نشان داده‌اند که مداخلات مبتنی بر روان‌شناسی مثبت‌نگر می‌توانند با ارتقای منابع شخصی مددکاران اجتماعی، به افزایش اشتیاق شغلی و کاهش استرس مرتبط با کار منجر شوند (لی و همکاران، ۲۰۲۴). مک‌فارلین (۲۰۲۱) در مطالعه خود نشان داد که مداخلات مثبت‌نگر به‌طور معناداری تاب‌آوری و بهزیستی روان‌شناختی را در حرفه‌های یاری‌رسان افزایش می‌دهد. با توجه به آنچه بیان شد، پژوهش حاضر با هدف بررسی اثربخشی

روان‌درمانی مثبت‌گرا بر کاهش فرسودگی شغلی و افزایش تاب‌آوری مددکاران مراکز مثبت زندگی شهرستان بروجرد طراحی شده است.

روش تحقیق

این پژوهش با توجه به هدف و کاربرد از نوع آزمایشی با طرح پیش‌آزمون، پس‌آزمون با گروه کنترل بوده که در آن روان‌درمانی مثبت‌گرا (متغیر مستقل) و فرسودگی شغلی و تاب‌آوری به عنوان (متغیر وابسته) در نظر گرفته می‌شود. به گونه‌ای که آموزش، فقط به گروه آزمایش ارائه شد و سپس تاثیر آن بر فرسودگی شغلی و تاب‌آوری افراد گروه مورد بررسی قرار گرفت. با استفاده از آزمون آماری مانکوا و آنکوا و نرم افزار SPSS نسخه ۲۴ تحلیل شدند. جامعه آماری پژوهش شامل مددکاران زن شاغل در مراکز مثبت زندگی شهرستان بروجرد در سال ۱۴۰۴ بودند. با در نظر گرفتن حجم نمونه در پژوهش‌های پیشین که با توجه به سطح آلفای ۰/۰۵ و اندازه اثر ۰/۸ تعداد ۱۰ تا ۱۵ نمونه در هر گروه انتخاب گردیده بود در این پژوهش نیز مجموعاً ۳۰ نمونه انتخاب و به روش تصادفی در گروه آزمایش و کنترل قرار گرفتند. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از آزمون مانکوا و آنکوا انجام شد. ابزار گردآوری داده‌ها در این پژوهش به شرح زیر است:

پرسشنامه فرسودگی شغلی: برای سنجش این متغیر از پرسشنامه فرسودگی شغلی مسلش و جکسون (۱۹۸۶) استفاده شده است. پرسش‌های پرسشنامه در قالب جمله‌هایی در مورد احساسات شخصی نوشته شده است که از ۲۲ سؤال تشکیل شده و ۳ مؤلفه: احساس خستگی عاطفی، موفقیت فردی و مسخ شخصیت را مورد اندازه‌گیری قرار می‌دهد. پایایی درونی پرسشنامه با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۱ تا ۰/۹۰ و ضریب بازآزمایی آن ۰/۶۰ تا ۰/۸۰ گزارش شده است.

پرسشنامه تاب‌آوری: کانر و دیویدسون این پرسشنامه را با بازبینی منابع پژوهشی سال‌های ۱۹۷۹ تا ۱۹۹۱ در زمینه تاب‌آوری در سال ۲۰۰۳ تهیه نمودند. سازندگان این مقیاس بر این باورند که این پرسشنامه به خوبی می‌تواند افراد تاب‌آور را از غیرتاب‌آور در گروه‌های بالینی و غیربالینی جدا کند و می‌تواند در موقعیت‌های پژوهشی و بالینی به کار برده شود. پرسشنامه تاب‌آوری کانر و دیویدسون ۲۵ گویه دارد که در مقیاس لیکرتی (بین صفر (کاملاً نادرست) تا پنج (همیشه درست)) نمره گذاری می‌شود. برای تعیین پایایی این مقیاس، کانر و دیویدسون از روش آلفای کرونباخ بهره گرفتند و ضریب پایایی ۰/۸۹ را گزارش دادند. برای احراز پایایی نیز از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. پایایی مقیاس برابر ۰/۹۳ حاصل شد که کاملاً منطبق با پایایی گزارش شده توسط سازندگان مقیاس بود.

برنامه روان‌درمانی مثبت‌گرا: در این پژوهش برای اجرای جلسه‌های روان‌درمانی مثبت‌گرا از برنامه روان‌درمانی مثبت نگر فرم گروهی (رشید و سلیگمن، ۲۰۱۳) استفاده شد. این برنامه به صورت گروهی و طی ۹ جلسه ۲ ساعته برگزار شد. شرح مختصر جلسه‌های برنامه درمانی مثبت‌نگر به شرح ذیل است:

جدول ۱ خلاصه جلسات مداخله روان‌درمانی مثبت‌گرا (رشید و سلیگمن، ۲۰۱۳)

جلسه	هدف
جلسه اول	معرفی افراد به یکدیگر، بیان کلی قواعد کار گروهی، محرمانگی جلسات، تأکید بر انجام تکالیف منزل
جلسه دوم	شناسایی و تقویت نقاط قوت شاخص و احساسات و عواطف مثبت
جلسه سوم	ادامه شناسایی و تقویت نقاط قوت شاخص و احساسات و عواطف مثبت
جلسه چهارم	گذشت و بخشش و میراث شخصی
جلسه پنجم	ادامه گذشت و بخشش و میراث شخصی
جلسه ششم	سپاس‌گذاری و قدرشناسی
جلسه هفتم	ادامه سپاس‌گذاری و قدرشناسی

جلسه هشتم	ارتباطات مثبت در تأمین بهزیستی و بازخورد فعال سازنده
جلسه نهم	التذاذ لذت تدریجی و پیوسته

یافته های پژوهش

جدول شماره ۲ فراوانی پاسخگویان بر حسب گروه کنترل و آزمایش

متغیر	گروه	فراوانی	درصد
گروه	کنترل	۱۵	۵۰,۰
	آزمایش	۱۵	۵۰,۰

جدول ۳ توصیف آماری نمرات فرسودگی شغلی و مولفه هایش در دو مرحله اندازه گیری به تفکیک گروه آزمایش و کنترل

گروه	متغیر	پیش آزمون		پس آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
کنترل	خستگی هیجانی	۴۰,۸۶	۴,۸۳	۳۹,۲۶	۵,۶۸
	مسخ شخصیت	۲۳,۰۰	۳,۵۲	۲۱,۸۰	۳,۴۶
	کفایت شخصی	۴۰,۷۳	۲,۷۱	۳۹,۰۶	۲,۸۱
	فرسودگی شغلی	۱۰۴,۶۰	۷,۲۱	۱۰۰,۱۳	۷,۹۲
آزمایش	خستگی هیجانی	۴۳,۶۰	۵,۳۲	۲۳,۰۶	۵,۸۱
	مسخ شخصیت	۲۳,۹۳	۳,۴۹	۱۱,۸۶	۳,۹۶
	کفایت شخصی	۳۹,۶۶	۳,۶۵	۲۲,۶۶	۵,۰۸
	فرسودگی شغلی	۱۰۷,۲۰	۷,۸۰	۵۷,۶۰	۱۰,۷۳

در جدول ۳ در هر دو مرحله اندازه گیری پیش آزمون و پس آزمون، آمار توصیفی در خصوص میانگین و انحراف معیار نمرات فرسودگی شغلی و مولفه هایش به طور جداگانه از گروه های آزمایش و کنترل نشان داده شد. همانطور که مشاهده می شود، در حالی که میانگین نمرات مرحله پیش آزمون و پس آزمون فرسودگی شغلی در گروه کنترل تغییر چندانی نداشت، نمرات پس آزمون در گروه آزمایش پایینتر از پیش آزمون بود.

جدول ۴ توصیف آماری تاب آوری و مولفه هایش در مرحله اندازه گیری به تفکیک گروه آزمایش و کنترل

گروه	متغیر	پیش آزمون		پس آزمون	
		میانگین	انحراف معیار	میانگین	انحراف معیار
کنترل	تصور از شایستگی فردی	۲۳,۴۰	۱,۸۰	۲۲,۸۰	۲,۲۷۴
	اعتماد به غرایز فردی	۱۰,۴۰	۳,۷۹	۱۱,۸۰	۴,۰۰
	پذیرش مثبت تغییر	۹,۳۳	۲,۹۶	۱۰,۳۳	۲,۶۰
	کنترل	۷,۰۶	۴,۶۶	۷,۹۳	۱,۵۷
	تاثیرات معنوی	۲,۹۳	۱,۴۸	۳,۶۶	۱,۴۴
	تاب آوری	۵۳,۱۳	۵,۴۴	۵۶,۵۳	۴,۹۱
آزمایش	تصور از شایستگی فردی	۲۱,۰۰	۲,۵۶	۳۳,۹۳	۲,۴۳
	اعتماد به غرایز فردی	۱۱,۲۰	۴,۳۱	۲۵,۶۰	۴,۷۹
	پذیرش مثبت تغییر	۱۰,۷۳	۳,۰۳	۲۰,۲۰	۲,۹۵
	کنترل	۷,۵۳	۱,۳۰	۱۳,۴۶	۱,۴۵
	تاثیرات معنوی	۲,۸۰	۱,۴۷	۷,۴۰	۱,۲۹
	تاب آوری	۵۳,۲۶	۶,۵۹	۱۰۰,۶۰	۶,۴۵

در جدول ۴ در هر دو مرحله اندازه‌گیری پیش‌آزمون و پس‌آزمون، آمار توصیفی در خصوص میانگین و انحراف معیار نمرات تاب آوری به‌طور جداگانه از گروه‌های آزمایش و کنترل نشان داده شد. همانطور که مشاهده می‌شود، در حالی که میانگین نمرات مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون تاب آوری در گروه کنترل تغییر چندانی نداشت، نمرات پس‌آزمون در گروه آزمایش بالاتر از پیش‌آزمون بود.

جدول شماره ۵: آزمون کولموگروف اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن توزیع متغیرها

متغیرها	سطح معناداری آزمون کولموگروف اسمیرنوف
پیش‌آزمون فرسودگی شغلی	۰,۲۰۰
پس‌آزمون فرسودگی شغلی	۰,۰۶۶
پیش‌آزمون تاب آوری	۰,۲۰۰
پس‌آزمون تاب آوری	۰,۰۸۰
پیش‌آزمون خودتنظیمی هیجانی	۰,۰۵۴
پس‌آزمون خودتنظیمی هیجانی	۰,۲۰۰

این آزمون به مقایسه تابع توزیع تجمعی مشاهده شده با تابع توزیع تجمعی نظری (مورد انتظار) در یک متغیر رتبه‌ای می‌پردازد. به عبارتی در این آزمون، توزیع یک صفت در یک نمونه با توزیعی که برای آن در جامعه مفروض است مقایسه می‌شود. چنانچه سطح معناداری در این آزمون از ۰/۰۵ بزرگتر باشد می‌توان استنباط نمود که توزیع نرمال است و می‌توان در

این پژوهش از آزمون های پارامتریک استفاده شود و بالعکس. با توجه به آزمون فوق و سطح معناداری همه متغیرها که بزرگتر از ۰/۰۵ است، می توان استنباط نمود که: که کلیه متغیرها از توزیع نرمال پیروی می کنند.

روان درمانی مثبت گرا بر فرسودگی شغلی در مدد کارهای مراکز مثبت زندگی شهرستان بروجرد تأثیر معناداری دارد.

جدول ۶ توصیف میانگین ها متغیر فرسودگی شغلی در آزمون کوواریانس

آزمون ها	گروه ها	تعداد	میانگین	انحراف معیار
پیش آزمون فرسودگی شغلی	گروه کنترل	۱۵	۱۰۴,۶۰	۷,۲۱
	گروه آزمایش	۱۵	۱۰۷,۲۰	۷,۸۰
پس آزمون فرسودگی شغلی	گروه کنترل	۱۵	۱۰۰,۱۳	۷,۹۲
	گروه آزمایش	۱۵	۵۷,۶۰	۱۰,۷۳

با توجه به مقادیر بدست آمده در جدول فوق، در این آزمون میانگین نمرات پیش آزمون متغیر فرسودگی شغلی در گروه های آزمایش و کنترل به ترتیب برابر با ۱۰۷,۲۰ و ۱۰۴,۶۰ می باشد که این میانگین ها در پس آزمون این گروه ها به ترتیب برابر با ۵۷,۶۰ و ۱۰۰,۱۳ گزارش شده اند که دارای تفاوت قابل توجهی در پیش آزمون و پس آزمون بوده و شاهد کاهش میانگین متغیر فرسودگی شغلی در پس آزمون می باشیم.

جدول ۷ آزمون لامبدای ویلکز^۱ (آزمون معنی داری (MANCOVA) بر روی میانگین پس آزمون فرسودگی شغلی

مقدار آزمون	سطح معناداری	مجذور اتا	توان آماری
۰,۰۵۰	۰,۰۰۰۱	۰,۹۵	۰,۹۵

هرچه مقدار آزمون لامبدای ویلکز به صفر نزدیکتر باشد نشان می دهد که میانگین ها دارای تفاوت بیشتری با یکدیگر می باشند و هرچه به ۱ نزدیکتر باشد عدم تفاوت میانگین ها را گزارش می کند. در این آزمون مقدار آزمون لامدا برابر با ۰,۰۵۰ گزارش شده است که با عدد ۱ دارای فاصله می باشد و سطح معناداری نیز برابر با ۰,۰۰۰۱ می باشد که از مقدار بحرانی ۰,۰۵ کوچکتر است و بیانگر آنست که میانگین ها در پیش آزمون و پس آزمون دارای تفاوت معناداری با یکدیگر می باشند. برای پی بردن به نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس مقدار مجذور اتا نشان داده است که میزان تأثیر یا تفاوت برابر با ۰,۹۵۰ است، یعنی ۹۵ درصد از تفاوت های فردی در نمرات پس آزمون فرسودگی شغلی مربوط به اثربخشی روان درمانی مثبت گرا می باشد. توان آماری برابر با ۰,۹۵ است یعنی اگر این پژوهش ۱۰۰ بار تکرار شود، ۵ مرتبه ممکن است فرضیه صفر اشتباهاً تأیید شود. پس می توان چنین

^۱ Wilk's Lambda

استنباط نمود که متغیری که در این پژوهش به صورت آزمایشی به کار گرفته شده است (آموزش روان درمانی مثبت گرا) اثر گذار بوده و باعث بهبود و کاهش فرسودگی شغلی در مددکارهای مراکز مثبت زندگی شهرستان بروجرد گردیده است.

جدول ۸ آزمون اثرات بین آزمودنی‌ها

منبع	مقدار F	سطح معناداری
رهگیری	۳۹۰۰,۸۶	۰,۰۰۰۱
گروه‌ها	۴۵,۵۵	۰,۰۰۰۱

با توجه به نتایج حاصل از آزمون اثرات بین آزمودنی‌ها و سطوح معناداری حاصله از آن که از مقدار استاندارد و بحرانی ۰,۰۵ کوچکتر گزارش شده است، می‌توان استنباط نمود که حداقل ۱ گروه از ۲ گروه مورد مطالعه دارای تفاوت معناداری در میانگین متغیر فرسودگی شغلی می‌باشند.

جدول ۹ آزمون تقابل درون آزمودنی‌ها و درون گروهی‌ها

منبع	آزمون‌ها	مقدار F	سطح معناداری
درون آزمودنی (گروه آزمایش)	پیش‌آزمون فرسودگی شغلی پس‌آزمون فرسودگی شغلی	۷۶۷,۹۸	۰,۰۰۰۱
درون گروهی (گروه کنترل)	پیش‌آزمون فرسودگی شغلی پس‌آزمون فرسودگی شغلی	۵۳۵,۱۶	۰,۰۰۰۱

با توجه به جدول آزمون تقابل درون آزمودنی‌ها و درون گروهی‌ها و سطح معناداری بدست آمده از آن که کوچکتر از مقدار استاندارد و بحرانی ۰,۰۵ می‌باشد در مقایسه درون آزمودنی و درون گروهی، آزمون‌های ۲ گروه با یکدیگر دارای تفاوت معناداری می‌باشند.

روان درمانی مثبت گرا بر تاب آوری در مدد کارهای مراکز مثبت زندگی شهرستان بروجرد تأثیر معناداری دارد.

جدول ۱۰ توصیف میانگین‌های متغیر تاب آوری در آزمون کوواریانس

آزمون‌ها	گروه‌ها	تعداد	میانگین	انحراف
پیش‌آزمون تاب آوری	گروه کنترل	۱۵	۵۳,۱۳	۵,۴۴
	گروه آزمایش	۱۵	۵۳,۲۶	۶,۵۹
پس‌آزمون تاب آوری	گروه کنترل	۱۵	۵۶,۵۳	۴,۹۱
	گروه آزمایش	۱۵	۱۰۰,۶۰	۶,۴۵

با توجه به مقادیر بدست آمده در جدول فوق، در این آزمون میانگین نمرات پیش‌آزمون متغیر تاب آوری در گروه‌های آزمایش و کنترل به ترتیب برابر با ۵۳,۲۶ و ۵۳,۱۳ می‌باشد که این میانگین‌ها در پس‌آزمون این گروه‌ها به ترتیب برابر با ۱۰۰,۶۰ و

۵۶,۵۳ گزارش شده‌اند که دارای تفاوت قابل توجهی در پیش‌آزمون و پس‌آزمون بوده و شاهد افزایش میانگین متغیر تاب آوری در پس‌آزمون می‌باشیم.

جدول ۱۱ آزمون لامبدای ویلکز (آزمون معنی‌داری (MANCOVA) بر روی میانگین پس‌آزمون تاب آوری

مقدار آزمون	سطح معناداری	مجذور اتا	توان آماری
۰,۰۵۰	۰,۰۰۰۱	۰,۹۴	۰,۹۵

هرچه مقدار آزمون لاندای ویلکز به صفر نزدیکتر باشد نشان می‌دهد که میانگین‌ها دارای تفاوت بیشتری با یکدیگر می‌باشند و هرچه به ۱ نزدیکتر باشد عدم تفاوت میانگین‌ها را گزارش می‌کند. در این آزمون مقدار آزمون لاندای برابر با ۰,۰۵۰ گزارش شده است که با عدد ۱ دارای فاصله می‌باشد و سطح معناداری نیز برابر با ۰,۰۰۰۱ می‌باشد که از مقدار بحرانی ۰,۰۵ کوچکتر است و بیانگر آنست که میانگین‌ها در پیش‌آزمون و پس‌آزمون دارای تفاوت معناداری با یکدیگر می‌باشند. برای پی‌بردن به نتایج حاصل از تحلیل کوواریانس مقدار مجذور اتا نشان داده است که میزان تأثیر یا تفاوت برابر با ۰,۹۴۰ است، یعنی ۹۴ درصد از تفاوت‌های فردی در نمرات پس‌آزمون تاب آوری مربوط به اثربخشی روان درمانی مثبت گرا می‌باشد. توان آماری برابر با ۰,۹۵ است یعنی اگر این پژوهش ۱۰۰ بار تکرار شود، ۵ مرتبه ممکن است فرضیه صفر اشتباهاً تأیید شود. پس می‌توان چنین استنباط نمود که متغیری که در این پژوهش به صورت آزمایشی به کار گرفته شده است (آموزش روان درمانی مثبت گرا) اثر گذار بوده و باعث بهبود و افزایش تاب آوری در مدد کارهای مراکز مثبت زندگی شهرستان بروجرد گردیده است.

جدول ۱۲ آزمون اثرات بین آزمودنی‌ها در متغیر تاب آوری

منبع	مقدار F	سطح
رهگیری	۴۶۵۲,۰۴	۰,۰۰۰۱
گروه‌ها	۱۳۰,۸۶	۰,۰۰۰۱

با توجه به نتایج حاصل از آزمون اثرات بین آزمودنی‌ها و سطوح معناداری حاصله از آن که از مقدار استاندارد و بحرانی ۰,۰۵ کوچکتر گزارش شده است، می‌توان استنباط نمود که حداقل ۱ گروه از ۲ گروه مورد مطالعه دارای تفاوت معناداری در میانگین متغیر تاب آوری می‌باشند.

جدول ۱۳ آزمون تقابل درون آزمودنی‌ها و درون گروهی‌ها در متغیر تاب آوری

منبع	آزمون‌ها	مقدار F	سطح معناداری
درون آزمودنی (گروه آمایش)	پیش‌آزمون تاب آوری پس‌آزمون تاب آوری	۷۱۴,۰۸	۰,۰۰۰۱
درون گروهی (گروه کنترل)	پیش‌آزمون تاب آوری	۵۳۵,۴۸	۰,۰۰۰۱

با توجه به جدول آزمون تقابل درون آزمودنی‌ها و درون گروهی‌ها و سطح معناداری بدست آمده از آن که کوچکتر از مقدار استاندارد و بحرانی ۰,۰۵ می‌باشد در مقایسه درون آزمودنی و درون گروهی، آزمون‌های ۲ گروه با یکدیگر دارای تفاوت معناداری می‌باشند.

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج پژوهش نشان داد که روان‌درمانی مثبت‌گرا بر کاهش فرسودگی شغلی در مددکاران مراکز مثبت زندگی اثر معناداری داشته است. این یافته در مورد تاثیر روان‌درمانی مثبت‌گرا بر فرسودگی شغلی با نتایج حاصل از پژوهش‌های قدسی و همکاران (۱۴۰۳)، باقری شلمزاری و خوش اخلاق (۱۴۰۲)، دهرویه و نادری (۱۴۰۰)، صدقی گوی آقاج و همکاران (۱۳۹۴) همخوانی دارد. یافته‌های این پژوهش‌ها نشان دهنده تاثیر معنادار روان‌درمانی مثبت‌گرا بر فرسودگی شغلی بود.

در تبیین این یافته می‌توان به ویژگی‌های روانی و توجه روان‌درمانی مثبت‌گرا اشاره کرد. روان‌درمانی مثبت‌گرا به جای هدف قرار دادن مستقیم علائم اختلال یا ناخوشی روانی با افزایش عواطف مثبت به بهزیستی روانشناختی و سلامت روان فرد کمک می‌کند. این روش درمانی اغلب از طیف وسیعی از رویکردهای بین‌رشته‌ای روان‌درمانی از جمله استفاده از داستان‌ها، ایده‌ها و استعاره‌های چند فرهنگی برای کمک به افراد در ایجاد دیدگاه جدید در مورد سلامت روان خود به روش‌های مثبت استفاده می‌کند محقق در خلال آموزش در جلسات مداخله از گروه آزمایش دعوت می‌کرد تا خود را به عنوان شخصیت داستان‌ها قرار دهد تا بر فرسودگی شغلی خود غلبه کرده و به درمانگر خود تبدیل شوند.

علاوه بر این یکی از ویژگی‌های بارز روان‌درمانی مثبت‌گرا، معرفی تخیل و شهود به روند بهبودی است که در استفاده از رویکرد از داستان‌های فرهنگی به عنوان ابزاری برای واسطه‌گری بین شخص تحت درمان و درمانگر دیده می‌شود. این تکنیک ممکن است پایه‌ای برای شناسایی شخص در حال درمان باشد و همزمان به عنوان وسیله‌ای برای محافظت از آن استفاده شود. با قرار دادن خود در داستان، افراد گروه آزمایش تحت آموزش توانستند در مورد نوع شخص مورد نظر خود، موضوعاتی که با آن‌ها روبرو می‌شوند و خواسته‌های شخصی خود صحبت کنند. سپس محقق که در نقش درمانگر بود توانست با دقت بیشتری به موضوعات حساس بپردازد و پیشنهادهای ممکن را ارائه دهد بدون اینکه به مفاهیم و خواسته‌های فرد حمله کند و شرایط را برای کاهش فرسودگی شغلی مددکاران مراکز مثبت زندگی فراهم آورد. همچنین این یافته را می‌توان بر اساس مدل تقاضاها-منابع شغلی تبیین کرد؛ بر اساس این مدل، فرسودگی شغلی زمانی رخ می‌دهد که تقاضاهای شغلی بالا باشند و منابع شخصی کافی برای مقابله با آن‌ها وجود نداشته باشد. روان‌درمانی مثبت‌گرا با تقویت منابع شخصی مانند خودکارآمدی، خوش‌بینی و امیدواری، توانایی مددکاران را برای مقابله با تقاضاهای شغلی افزایش داده است. همچنین آموزش راهبردهایی مانند معنادهی مجدد به مددکاران کمک کرده تا مواجهه با رنج مراجعان را نه به عنوان یک بار روانی، بلکه به عنوان فرصتی برای ایفای نقش ارزشمند اجتماعی تلقی کنند. علاوه بر این، بر اساس نظریه گسترش و ساخت هیجانات مثبت فردریکسون، تمرکز بر هیجانات مثبت (مانند قدردانی و شکرگزاری) نه تنها اثرات هیجانات منفی (خستگی عاطفی) را خنثی کرده، بلکه ذخایر روان‌شناختی مددکاران را بازسازی نموده است.

همچنین نتایج نشان داد که روان درمانی مثبت گرا بر تاب آوری در مددکارهای مراکز مثبت زندگی شهرستان بروجرد تاثیر دارد. این یافته در مورد تاثیر روان درمانی مثبت گرا بر تاب آوری با نتایج حاصل از پژوهش های محمدی و آل یاسین (۱۴۰۴)، قدسی و همکاران (۱۴۰۳)، یوسفی و همکاران (۱۴۰۳)، امیر ارسلانی و همکاران (۱۴۰۰)، قاسمی حسین آبادی و همکاران (۱۴۰۰)، طهمورسی و نصرالهی (۱۳۹۶)، مهرآفرید و همکاران (۱۳۹۴)، صدی و همکاران (۱۳۹۰)، پور ابراهیم و شهبایی (۱۳۹۸) همخوانی دارد.

در تبیین رابطه بین آموزش روانشناسی مثبت نگر و تاب آوری می توان این گونه گفت که بزرگترین مزیت بالقوه روانشناسی مثبت این است که به ما قدرت تغییر دیدگاه را می آموزد؛ زیرا یک تغییر نسبتاً کوچک در دیدگاه فرد می تواند منجر به تغییرات شگفت آور در تاب آوری و کیفیت زندگی شود. تزریق کمی خوش بینی و قدردانی بیشتر به زندگی سبب می شود که نه تنها تاب آوری بیشتری داشته باشیم بلکه احساسات مثبت بیشتری را تجربه کنیم. این تاب آوری و احساسات مثبت به اندازه ای است که در بسیاری از جمعیت ها که دارای شرایط ناتوان کننده به جهت جسمی و روانی بوده اند تاثیرات شگرفی ایجاد نموده است. این اثربخشی را می توان از منظر تقویت توانمندی های شخصیتی تبیین کرد؛ روان درمانی مثبت گرا با شناسایی و به کارگیری توانمندی هایی مانند شجاعت، انسانیت و تعالی در زندگی روزمره، پایگاه تاب آوری مددکاران را مستحکم ساخته است. همچنین آموزش خودشفقتی (Self-Compassion) به عنوان یکی از مؤلفه های کلیدی این رویکرد، به مددکاران کمک کرده تا در مواجهه با شکست ها و ناملایمات شغلی، با مهربانی بیشتری با خود رفتار کنند و سریع تر از بحران ها عبور نمایند. بر اساس مدل تاب آوری ریچاردسون (۲۰۰۲)، مداخله مثبت نگر با فراهم کردن ابزارهای لازم برای بازسازی مثبت پس از مواجهه با استرس، به مددکاران کمک کرده نه تنها به سطح قبلی عملکرد بازگردند، بلکه به بازسازی مجدد تاب آورانه دست یابند. علاوه بر این، ایجاد و تقویت معنا و هدف در کار از طریق جلسات درمانی، احساس هدفمندی را در مددکاران افزایش داده و آنان را در برابر فشارهای روانی مقاوم تر ساخته است.

نکته مهم در تبیین یافته های این پژوهش، ارتباط متقابل بین کاهش فرسودگی شغلی و افزایش تاب آوری است. تاب آوری بالا به مددکاران کمک می کند در مواجهه با چالش ها دچار فرسودگی نشوند. از سوی دیگر، کاهش فرسودگی شغلی به نوبه خود منابع روانی لازم برای حفظ و تقویت تاب آوری را آزاد می کند. این رابطه دیالکتیکی نشان دهنده آن است که مداخلات مثبت نگر با ایجاد یک چرخه «منابع شخصی → مقابله مؤثر → بهزیستی → منابع شخصی» می توانند اثرات پایدار و چند سطحی بر سلامت روانی مددکاران داشته باشند. یافته های این پژوهش می تواند ضمن غنی سازی ادبیات نظری در حوزه مداخلات مثبت نگر برای مددکاران اجتماعی، راهکارهای عملی برای بهبود سلامت روانی این قشر و در نتیجه ارتقای کیفیت خدمات ارائه شده به مراجعان فراهم آورد.

منابع

- 1- Connor, K.M. and Davidson, J.R.T. (2003) 'Development of a new resilience scale: The Connor-Davidson Resilience Scale (CD-RISC)', *Depression and Anxiety*, 18(2), pp. 76-82.
- 2- Lee, J. Y., Kim, S. Y., & Park, E. Y. (2024). Positive psychology interventions for improving well-being in social workers: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Social Service Research*, *50*(2), 145-162. <https://doi.org/10.1080/01488376.2024.2314567>

- 3- MacFarlane, J. (2021). Positive psychology interventions for enhancing resilience in helping professionals: A randomized controlled trial. *Journal of Positive Psychology*, *16*(4), 521-535.
- 4- Maddock, A. (۲۰۲۴). The relationship between burnout, compassion fatigue, and compassion satisfaction in social workers: A systematic review. *Journal of Social Work*, *۲۴*(۱), ۸۹-۱۱۲.
- 5- Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory manual* (2nd ed.). Consulting Psychologists Press.
- 6- Tesi, A., Aiello, A., & Giannetti, E. (۲۰۱۹). The work-related well-being of social workers: A systematic review on the protective factors. *Social Work Review*, *۲۸*(۳), ۲۴۵-۲۶۸
- 7- احمدی، سیدعلی اکبر؛ مرادی، مرتضی؛ کمال آبادی، فرانک (۱۳۹۱). تأثیر رابطه بازی بر نگرش و رفتار کارکنان سازمان. *دو فصلنامه پژوهش های مدیریت منابع انسانی دانشگاه جامع امام حسین (ع)*. ۴ (۱)، ۱۳۵-۱۱۵.
- 8- باقری شلمزاری، راضیه، خوش اخلاق، حسن. (۱۴۰۲). بررسی و مقایسه اثربخشی آموزش واقعیت درمانی و رواندرمانی مثبت گرا بر فرسودگی شغلی در پرستاران بیمارستان کاشانی شهرکرد در دوران شیوع ویروس کووید ۱۹. *هشتمین همایش ملی پژوهش های نوین در حوزه علوم تربیتی و روانشناسی ایران*
- 9- پروین، ستار، حلیمی، صلاح. (۱۳۹۴). عوامل درون سازمانی مؤثر بر میزان فرسودگی شغلی (مطالعه موردی: مددکاران اجتماعی شاغل در سازمان بهزیستی). *پژوهشنامه مددکاری اجتماعی*. سال دوم. شماره ۶.
- 10- پور امیرارسلانی فائزه، نهانی آنیا، خوش خبری پرستو، پور امیرارسلانی فرناز. (۱۴۰۰). اثربخشی روان درمانی مثبت نگر بر تاب آوری، امید به زندگی و کاهش هیجانات منفی (افسردگی، اضطراب و استرس) زنان مبتلا به اسکروز چندگانه: یک پیگیری دوماه پیشرفت های نوین در علوم رفتاری ۶ (۵۴): ۲۸۱-۲۶۴
- 11- پورابراهیم، تقی و شهابی، موسی. (۱۳۹۸). تأثیر آموزش مثبت نگری بر تاب آوری و افسردگی گروهی از سالمندان تهرانی مقیم آسایشگاه. *روان شناسی فرهنگی*. ۳ (۱)، ۹۵-۱۰۶. doi: ۱۰.۳۰۴۸۷/jcp.۱۰.۳۰۴۸۷.۲۰۱۹.۹۴۱۳۴
- 12- دهرویه، شهربانو، و نادری، حبیب اله. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش مثبت نگری بر کاهش فرسودگی شغلی و بهبود کیفیت زندگی پرستاران. *ارتقای ایمنی و پیشگیری از مصدومیت ها*. ۹ (۴)، ۲۷۴-۲۸۴. SID. <https://sid.ir/paper/fa101101>
- 13- صدقی گوی آقاج، ناصر، رستمی، محمد، خسرو زاده، مریم، حسینی، محمد علی. (۱۳۹۴). تأثیر آموزش مهارت های مثبت اندیشی بر فرسودگی شغلی پرستاران. *نشریه روان پرستاری*. سال سوم. شماره ۴
- 14- صیدی، محمدسجاد، پورابراهیم، تقی، باقریان، فاطمه، & منصور، لادن. (۱۳۹۰). رابطه ی بین معنویت خانواده با تاب آوری آن، با واسطه گری کیفیت ارتباط در خانواده. *فصلنامه علمی روش ها و مدل های روانشناختی*. ۲ (۵)، ۶۳-۷۹.
- 15- طهمورسی، سارا، نصراللهی، بیتا. (۱۳۹۶). بررسی اثر بخشی روان درمانی مثبت نگر بر تاب آوری و کنترل خشم افراد معتاد در شهر تهران. *مطالعات روانشناسی و علوم تربیتی (موسسه آموزش عالی نگاره)*. شماره ۱۹
- 16- قاسمی حسین آبادی، مریم، زندی پور، طیب و حسینیان، سیمین. (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش گروهی مثبت نگری بر کیفیت زندگی و تاب آوری معلمان زن دانش آموزان استثنایی. *توانمندسازی کودکان استثنایی*. ۱۲ (۴)، ۱۳-۱. doi: ۲۰۲۱.۲۹۷۸۷۴.۱۵۷۴/ceciranj.۱۰.۲۲۰۳۴
- 17- قدسی سید حامد، مسعودی شاهد، ابراهیمی مقدم حسین. (۱۴۰۳). اثربخشی روان درمانی گروهی مثبت نگر بر افزایش تاب آوری و کاهش فرسودگی شغلی کارکنان بخش کرونا. *مجله مطالعات ناتوانی*. ۱۴: ۱۱۵-۱۱۵
- 18- محمدی، فاطمه، آل یاسین، سید علی. (۱۴۰۴). اثربخشی روان درمانی مثبت گرا بر تاب آوری و کیفیت زندگی مادران دانش آموزان دارای اختلال یادگیری خاص. *پویایی روانشناختی در اختلال های خلقی*. دوره ۴ شماره ۴.

- 19- مهرآفرید معصومه، خاکپور مسعود، جاجرمی محمود، علیزاده موسوی ابراهیم. (۱۳۹۴). تأثیر آموزش مثبت‌اندیشی بر سخت‌رویی، تاب‌آوری و فرسودگی شغلی زنان پرستار. آموزش پرستاری. ۴ (۱): ۷۲-۸۳
- 20- یوسفی، سعید، قدمی، ابوالفضل و زمان پور، عنایت اله. (۱۴۰۳). اثربخشی درمان گروهی روان‌شناسی مثبت نگر بر تاب‌آوری و اضطراب مرگ در بین افراد مبتلا به بیماری کرونا. مطالعات روان‌شناسی بالینی، ۱۴ (۵۳)، ۹۳-۱۰۶. doi: ۲۰۲۴,۶۷۵۰۴,۲۷۳۹/jcps.۱۰,۲۲۰۵۴



بررسی اثر بخشی زوج درمانی شناختی بر افزایش صمیمیت زن و شوهر

فهیمة رجبی

گروه علمی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران
Rajabi.f@pnu.ac.ir

علی هاشمی

دانشجوی کارشناسی روانشناسی، دانشگاه پیام نور مرکز آباده

چکیده

هدف این پژوهش، بررسی اثربخشی زوج درمانی شناختی (با تأکید بر تکنیک‌های مبتنی بر مدل گاتمن به عنوان یکی از رویکردهای برجسته شناختی-رفتاری در زوج درمانی) بر افزایش صمیمیت زناشویی زوجین مراجعه‌کننده به مراکز مشاوره شهر آباده در سال 1404 بود. پژوهش حاضر نیمه تجربی با طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون و گروه کنترل بود. جامعه آماری شامل کلیه زوجین مراجعه‌کننده به مراکز مشاوره در آباده در سال 1404 بود. نمونه شامل 48 نفر (24 زوج) با روش نمونه‌گیری در دسترس و سپس تخصیص تصادفی به دو گروه آزمایش (12 زوج) و کنترل (12 زوج) انتخاب شد. گروه آزمایش طی 14 جلسه هفتگی (هر جلسه حدود 45-60 دقیقه) پروتکل زوج درمانی شناختی مبتنی بر مدل گاتمن را دریافت کرد، در حالی که گروه کنترل هیچ مداخله‌ای دریافت نکرد. ابزارهای پژوهش شامل پرسشنامه صمیمیت زناشویی باگروزی (1989) بود. نتایج نشان داد زوج درمانی شناختی تأثیر معناداری بر افزایش صمیمیت زناشویی دارد. بنابراین، زوج درمانی شناختی با تمرکز بر بازسازی الگوهای شناختی منفی، تقویت حساب بانکی عاطفی و مدیریت چهار سوارکار نابودگر، ابزاری مؤثر برای ارتقای صمیمیت در روابط زناشویی است و می‌تواند به زوجین کمک کند تا در برابر چالش‌های زندگی مشترک مانند استرس‌های کاری و اجتماعی مقاوم‌تر شوند.

کلمات کلیدی: زوج درمانی شناختی، صمیمیت زناشویی، مدل گاتمن، درمان شناختی-رفتاری

1 مقدمه

صمیمیت زناشویی به عنوان یکی از ارکان اساسی پایداری و رضایت در روابط زوجین، مفهومی چندبعدی است که شامل نزدیکی عاطفی، جنسی، فیزیکی، معنوی و زیبایی‌شناختی می‌شود و نقش کلیدی در پیشگیری از انحلال ازدواج ایفا می‌کند [1]. این مفهوم نه تنها بر کیفیت زندگی فردی تأثیر می‌گذارد، بلکه در سال‌های اخیر با افزایش نرخ طلاق در جوامع مدرن، توجه به عوامل مؤثر بر آن شدت گرفته است، چرا که آمارهای جهانی نشان می‌دهند بیش از 40 درصد ازدواج‌ها به دلیل کاهش صمیمیت به شکست می‌انجامد [2]. مشکلات ارتباطی و الگوهای شناختی منفی مانند نسبت دادن‌های منفی به رفتار همسر، از عوامل اصلی کاهش صمیمیت هستند و لزوم مداخلات ساختاریافته را دوجندان می‌کنند [3]. زوج‌درمانی شناختی به عنوان شاخه‌ای از درمان شناختی-رفتاری، با تمرکز بر شناسایی و تغییر افکار ناکارآمد، به زوجین کمک می‌کند تا الگوهای مخرب را بازسازی کنند و پیوندهای عاطفی عمیق‌تری ایجاد نمایند [4]. تاریخچه این رویکرد به دهه 1960 بازمی‌گردد، زمانی که آرون بک اصول درمان شناختی را توسعه داد و بعدها این اصول برای روابط زوجین تطبیق داده شد تا به کاهش ریسک افسردگی و اضطراب ناشی از تنش‌های خانوادگی کمک کند [5]. مدل گاتمن که بر پایه تحقیقات طولی بنا شده، یکی از برجسته‌ترین رویکردهای این حوزه است که بر هفت اصل خانه روابط سالم از جمله نقشه عشق و حساب بانکی عاطفی تأکید دارد [6]. این مدل نشان می‌دهد که زوج‌های موفق، تعاملات مثبت را در سطح بالایی نگه می‌دارند و از رفتارهای تخریب‌گری همچون تحقیر و سنگ اندازی اجتناب می‌کنند [7]. اهمیت این درمان در دنیای امروز با توجه به استرس‌های کاری که به روابط خانوادگی سرریز می‌شوند، برای ارتقای بهزیستی روانشناختی و رضایت کلی زندگی بسیار ضروری است [8]. پژوهش‌ها تأکید دارند که آموزش مهارت‌های شناختی نه تنها صمیمیت را افزایش می‌دهد، بلکه با تقویت مؤلفه‌هایی مانند پذیرش خود و رشد شخصی، به زوجین کمک می‌کند تا در برابر فشارهای اجتماعی مقاوم‌تر شوند [9]. در نهایت، زوج‌درمانی شناختی با ادغام عناصر عاطفی و رفتارهای قابل مشاهده، ابزاری قدرتمند برای حل تعارضات زناشویی و بهبود کیفیت زندگی در جوامع در حال گذار فراهم می‌آورد [10].

علاوه بر ابعاد ساختاری، زوج‌درمانی شناختی با تمرکز بر بازسازی باورهای بنیادین، زمینه‌ای را فراهم می‌کند تا زوجین بتوانند معنای مشترکی برای زندگی خود خلق کنند و این امر مستقیماً بر ماندگاری رابطه اثرگذار است [11]. در واقع، مداخلات مبتنی بر مدل گاتمن با آموزش اصول دهگانه درمانی، به زوجین می‌آموزد که چگونه از آزمایشگاه عشق برای بهبود تعاملات روزمره خود استفاده کنند [12]. این علم نوین در زوج‌درمانی، با بررسی دقیق رفتارهای کلامی و غیرکلامی، توانسته است پیش‌بینی‌کننده‌های دقیقی برای موفقیت یا شکست ازدواج ارائه دهد [13]. مقایسه این روش با رویکردهایی همچون درمان پذیرش و تعهد (ACT) نشان داده است که تمرکز بر طرحواره‌های شناختی در کنار متدولوژی گاتمن می‌تواند سوءاستفاده‌های عاطفی را به شکل چشمگیری کاهش دهد [14]. مطالعات بالینی بر روی زوجینی که با بحران‌هایی نظیر خیانت دست و پنجه نرم می‌کنند، ثابت کرده است که روش‌های شناختی-رفتاری در مقایسه با درمان‌های معمول، کارآمدی بالاتری در بازسازی اعتماد از دست رفته دارند [15]. همچنین، درمان‌های کوتاه‌مدت متمرکز بر راه‌حل که ریشه در تغییرات شناختی دارند، بر صمیمیت زناشویی و احساس خودارزشمندی زوجین متقاضی طلاق تأثیرات پایداری به جای گذاشته‌اند [16]. ابزارهای سنجش معتبر مانند پرسشنامه نیازهای صمیمیت باگروزی، به درمانگران کمک می‌کند تا دقیقاً حوزه‌های نقص در رابطه را شناسایی و مداخلات را بر همان اساس تنظیم کنند [17]. تفاوت‌های جنسیتی نیز در این میان نقش مهمی ایفا می‌کنند. به طوری که زنان و مردان ممکن است نیازهای صمیمیت متفاوتی را در ابعاد فیزیکی یا عاطفی گزارش کنند که در درمان‌های شناختی به دقت مورد واکاوی قرار می‌گیرد [18]. مقیاس‌های رضایت از زندگی نیز به عنوان شاخص‌های مکمل نشان می‌دهند که بهبود روابط زناشویی مستقیماً بر ادراک فرد از کیفیت کلی زندگی‌اش اثر می‌گذارد [19]. اعتبار و پایایی این

ابزارها در محیط‌های فرهنگی مختلف، از جمله ایران، مورد تأیید قرار گرفته است تا نتایج مداخلات با اطمینان بیشتری تفسیر شوند [20].

مدل‌های شش‌گانه بهزیستی روانشناختی ریف تأکید دارند که روابط مثبت با دیگران، به ویژه همسر، ستون اصلی سلامت روان محسوب می‌شود [21]. این مدل‌ها که در جوامع دانشگاهی و بالینی ایران نیز بومی‌سازی شده‌اند، نشان می‌دهند که بدون داشتن یک رابطه زناشویی رضایت‌بخش، دستیابی به تسلط بر محیط و هدفمندی در زندگی دشوار خواهد بود. مداخلات یکپارچه که ترکیبی از رفتارهای عملی و بازسازی‌های شناختی هستند، به طور همزمان بر کیفیت رابطه و عمق صمیمیت اثر می‌گذارند [22]. حتی در مقایسه با درمان‌های هیجان‌مدار (EFT)، رویکردهای شناختی-گاتمنی به دلیل ارائه ابزارهای ملموس و تمرینات خانگی مشخص، در جوامع با ساختار منطقی‌تر پذیرش بالایی دارند [23]. مدل‌های سنتی و مذهبی نیز می‌توانند با این رویکردها تلفیق شوند تا روابط گرم و صمیمی‌تری را در چارچوب‌های فرهنگی خاص ایجاد کنند [24]. برنامه‌های پیشگیری و تقویت رابطه (PREP) که از اصول گاتمن و گلاسر الهام گرفته‌اند، نشان داده‌اند که آموزش پیش از وقوع بحران می‌تواند احترام و عشق را در درازمدت بیمه کند. این مداخلات حتی در حوزه‌های سلامت جسمی نیز کاربرد یافته‌اند. به عنوان مثال، حمایت زناشویی تقویت‌شده از طریق مشاوره، رفتارهای خودکنترلی را در بیماران مبتلا به بیماری‌های مزمن بهبود بخشیده است [25]. مقایسه میان درمان‌های ساختاری خانواده و روش‌های نوین گاتمن نشان می‌دهد که تمرکز بر مهارت‌های ارتباطی در روش گاتمن، انطباق‌پذیری زوجین را در مواجهه با بحران‌های زندگی به شکل بهتری ارتقا می‌دهد. سیستم درمانی گاتمن با هدف قرار دادن شادی و رضایت، به زوجین کمک می‌کند تا از بن‌بست‌های عاطفی خارج شده و به یک توازن پایدار دست یابند [26].

مسئله اصلی پژوهش حاضر این است که چگونه می‌توان با استفاده از پروتکل‌های ساختاریافته زوج‌درمانی شناختی مبتنی بر مدل گاتمن، صمیمیت زناشویی را در جامعه‌ای که با چالش‌های گذار از سنت به مدرنیته روبروست، تقویت کرد. با توجه به خلأهای موجود در زمینه مداخلات بالینی بومی، این تحقیق بر آن است تا با اجرای یک مداخله 14 جلسه‌ای، اثرات ملموس این رویکرد را بر ابعاد مختلف رابطه زوجین بسنجد. انتظار می‌رود که آموزش تکنیک‌های مدیریت تعارض و بازسازی شناختی، نه تنها به حل مشکلات فعلی زوجین کمک کند، بلکه به عنوان یک واکسیناسیون روانی در برابر استرس‌های آینده عمل نماید. این پژوهش در پی آن است تا نشان دهد که تغییر در سیستم‌های فکری و رفتاری کوچک می‌تواند منجر به دگرگونی‌های بزرگ در کیفیت زندگی مشترک شود.

2- پیشینه پژوهش

در دهه‌های اخیر، پژوهش‌های گسترده‌ای در سطح داخلی و بین‌المللی پیرامون اثربخشی مداخلات روانشناختی بر پایداری خانواده انجام شده است. در حوزه تعاملات محیطی و پایداری رابطه، پلوت و همکاران (2022) در یک مدل بین‌فردی دقیق تبیین کردند که چگونه استرس‌های شغلی و تنش‌های اجتماعی از طریق مکانیسم سرریز بر رفتارهای زناشویی در محیط خانه تأثیر منفی می‌گذارند. یافته‌های آن‌ها نشان داد که فشارهای کاری باعث فرسودگی شناختی زوجین شده و ظرفیت آن‌ها را برای همدلی کاهش می‌دهد، که این امر منجر به افزایش چرخه‌های تعارضی می‌شود. این پژوهشگران بر لزوم استفاده از مداخلات شناختی-رفتاری برای مرزبندی میان استرس‌های بیرونی و فضای عاطفی خانواده تأکید ورزیدند تا از تخریب صمیمیت زناشویی جلوگیری شود. ایرلاین و همکاران (2023) در یک مطالعه آزمایشی پیشرو، کارآمدی روش گاتمن را در بازسازی روابط زوجین آسیب‌دیده از خیانت زناشویی به اثبات رساندند. نتایج تحقیق آن‌ها نشان داد که پروتکل‌های مبتنی بر مدل گاتمن با تمرکز بر مؤلفه شفافیت و مسئولیت‌پذیری، به زوجین کمک می‌کند تا فرآیند بخشودگی را تسهیل کرده و

اعتماد از دست رفته را مجدداً بنا کنند. این مطالعه تأیید کرد که حتی در بحرانی‌ترین شرایط، استفاده از تکنیک‌های بازسازی شناختی و تقویت حساب بانکی عاطفی می‌تواند شانس پایداری ازدواج را به شکل معناداری افزایش دهد.

جلالوند و همکاران (1402) به مقایسه اثربخشی زوج‌درمانی رفتاری-یکپارچه و روش گاتمن بر کیفیت روابط و صمیمیت زناشویی پرداختند. یافته‌های این پژوهش نشان داد که هر دو رویکرد بر افزایش ابعاد مختلف صمیمیت عاطفی و فیزیکی مؤثر هستند، اما روش گاتمن به دلیل تمرکز ویژه بر رفتارهای کلامی مثبت و مدیریت تعارضات دائمی، در بهبود رضایت کلی زوجین در درازمدت پایداری بیشتری نشان داده است. این محققان بر این باورند که ساختارمند بودن جلسات گاتمن، پذیرش درمان را برای زوج‌های ایرانی که به دنبال راهکارهای عملی هستند، تسهیل می‌کند. در مطالعه‌ای دیگر بر روی گروه‌های خاص، امید و همکاران (1401) به مقایسه اثربخشی درمان ساختاری خانواده و زوج‌درمانی گاتمن بر میزان انسجام و انطباق‌پذیری زوجین ناسازگار پرداختند. نتایج کار آن‌ها نشان داد که تکنیک‌های مبتنی بر خانه روابط سالم در مدل گاتمن، به زوجین قدرت انعطاف‌پذیری بیشتری در برابر بحران‌های زندگی می‌بخشد و پیوندهای درونی آن‌ها را مستحکم‌تر می‌کند. این پژوهش تأکید کرد که تقویت سیستم‌های ارتباطی و ایجاد نقشه‌های عشق دقیق، منجر به افزایش معنادار در شاخص‌های انطباق‌پذیری خانواده می‌شود و زوجین را از بن‌بست‌های تکراری نجات می‌دهد. مخلص و همکاران (1400) به بررسی اثربخشی درمان‌های کوتاه‌مدت متمرکز بر راه‌حل بر میزان صمیمیت و احساس خودارزشمندی در زوجین متقاضی طلاق پرداختند. یافته‌های این محققان نشان داد که تغییر تمرکز از مشکل‌محوری به راه‌حل‌محوری و تقویت الگوهای شناختی مثبت، می‌تواند در زمان کوتاهی میل به بازگشت به رابطه و صمیمیت را در زوجین در آستانه جدایی زنده کند. این پژوهش ثابت کرد که بازسازی باورهای مربوط به توانمندی‌های رابطه، یکی از سریع‌ترین راه‌ها برای بهبود صمیمیت زناشویی در موقعیت‌های بحرانی است.

3- روش تحقیق

پژوهش حاضر نیمه تجربی بود و در آن از پیش‌آزمون و پس‌آزمون برای گروه‌های آزمایش و کنترل استفاده شد. جامعه تحقیق کلیه زوجین مراجعه‌کننده به مراکز مشاوره آباء در سال 1404 بود. از بین زوجین نمونه‌ای به حجم 48 نفر (24 زوج) با استفاده از روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شد و در دو گروه آزمایش (12 زوج) و کنترل (12 زوج) توزیع گردید. گروه آزمایش در جلسات زوج‌درمانی شناختی شرکت کردند، ولی گروه کنترل هیچ مداخله‌ای دریافت نکردند. هر دو گروه قبل و بعد مداخله پرسش‌نامه‌های استاندارد پرسشنامه صمیمیت زناشویی باگروزی (1989) پاسخ دادند. به منظور آزمون فرضیه‌های تحقیق از آزمون تحلیل کواریانس و برای آزمون فرضیه‌های از آزمون تی دو نمونه‌ای مستقل در نرم‌افزار اسپاس‌اس نسخه 26 استفاده گردید. پرسشنامه صمیمیت زناشویی باگروزی در سال 1989 طراحی شده و شامل 17 گویه است که ابعاد مختلف صمیمیت مانند عاطفی، جنسی، فیزیکی، معنوی و زیبایی شناختی را می‌سنجد. پاسخ‌دهندگان بر اساس مقیاس لیکرت پنج درجه‌ای (از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق) پاسخ می‌دهند. پایایی این پرسشنامه در مطالعات ایرانی با آلفای کرونباخ 0,85 تأیید شده و روایی محتوایی آن توسط متخصصان روانشناسی خانواده بررسی شده است. این ابزار برای شناسایی سطوح صمیمیت در روابط زوجین مناسب است و در پژوهش‌های متعدد ایرانی استفاده شد.

پروتکل درمانی: این برنامه آموزشی شامل 14 جلسه است که در هر جلسه به یکی از تکنیک‌های درمانی و تمرینات عملی مربوط به آن پرداخته شده است. محتوای جلسات به شرح زیر است:

جدول 1- ساختار جلسات و محتوای مداخله مبتنی بر زوج درمانی گاتمن

جلسه	عنوان جلسه	خلاصه محتوای جلسه و اهداف آموزشی
1	مقدمه و ارزیابی اولیه	برقراری اتحاد درمانی، تبیین قوانین گروهی، شرح ملاحظات اخلاقی و سنجش میزان تعهد زوجین به فرآیند تغییر.
2	نظریه خانه روابط سالم	ترسیم نقشه راه درمان بر اساس مدل خانه روابط سالم و تبیین ستون‌های اصلی یک رابطه پایدار.
3	مفهوم نقشه عشق	آموزش شیوه بازشناسی دنیای درونی همسر، ارتقای آگاهی از جزئیات زندگی یکدیگر و به‌روزرسانی اطلاعات عاطفی.
4	تمرکز بر جنبه‌های مثبت	تمرین عملی فنون قدرشناسی و تحسین با هدف جایگزینی نگاه انتقادی با فرهنگ مشاهده ویژگی‌های مثبت همسر.
5	چهار سوارکار نابودگر	شناسایی رفتارهای دفاعی، تحقیر، انتقاد و سنگ‌اندازی و آموزش پادزهرهای اختصاصی برای هر یک از این عوامل مخرب.
6	حساب بانکی عاطفی	آموزش تکنیک‌های واریز عاطفی و تقویت تعاملات مثبت روزمره برای افزایش تاب‌آوری در برابر تنش‌ها.
7	تعاملات مثبت و مدیریت استرس	آموزش شیوه کاهش استرس‌های بیرونی و تمرین گفتگوهای نیم‌ساعته روزانه برای تخلیه هیجانات منفی.
8	نفوذپذیری از همسر	تمرین پذیرش آراء و نظرات شریک زندگی و مشارکت‌دادن واقعی همسر در فرآیند تصمیم‌گیری‌های خرد و کلان.
9	ریشه‌یابی اختلافات	واکاوی لایه‌های زیرین تعارضات و بررسی نقش نیازهای برآورده نشده و خاطرات گذشته در بروز تنش‌های فعلی.
10	طبقه‌بندی تعارضات	آموزش تفکیک میان مشکلات قابل حل و مشکلات دائمی (شخصیتی) و انتخاب راهبرد مناسب برای هر کدام.
11	حل مسائل قابل حل	آموزش گام‌های پنج‌گانه حل مسئله شامل شروع نرم، پذیرش نفوذ، خودآرام‌سازی، سازش و تحمل خطاها.
12	مدیریت مسائل دائمی	گفتگو پیرامون رویاهای درون تعارض و تلاش برای رسیدن به یک صلح نسبی در مورد تفاوت‌های شخصیتی غیرقابل تغییر.
13	بازسازی و ترمیم	آموزش فنون ترمیم رابطه پس از بروز دعوا و تلاش برای جلوگیری از جریحه‌دار شدن عواطف در بلندمدت.
14	خلق معنای مشترک	تدوین ارزش‌ها، اهداف و آیین‌های مشترک خانوادگی برای تقویت هویت ما بودن و اختتام جلسات.

4- تجزیه و تحلیل داده‌ها

در این بخش، داده‌های جمع‌آوری‌شده از پیش‌آزمون و پس‌آزمون دو گروه آزمایش و کنترل با استفاده از آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و استنباطی (تحلیل کوواریانس چندمتغیره برای کنترل اثرات پیش‌آزمون و آزمون تی برای مقایسه گروه‌ها) تحلیل شد تا اثربخشی مداخله بر صمیمیت بین زوجین ارزیابی شود. نتایج نشان داد نمرات پیش‌آزمون در دو گروه مشابه بود و تفاوت معناداری نداشت (پی بیشتر از 0,05)، که همگنی گروه‌ها را تأیید می‌کند و پایه‌ای برای مقایسه پس‌آزمون فراهم می‌آورد [23].

جدول 2- مقایسه میانگین و انحراف معیار صمیمیت زناشویی قبل از مداخله

متغیر	گروه آزمایش (میانگین $\pm$ انحراف معیار)	گروه کنترل (میانگین $\pm$ انحراف معیار)	سطح معناداری (P)
صمیمیت زناشویی	3,64 $\pm$ 34,27	3,19 $\pm$ 34,93	0,87

بر اساس یافته‌های جدول 2، میانگین نمرات صمیمیت زناشویی در هر دو گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری با یکدیگر ندارند. ($P > 0.05$) این نتایج نشان‌دهنده همگنی گروه‌ها در مرحله پایه است. به این معنا که زوجین هر دو گروه از نظر سطح صمیمیت زناشویی در شرایط مشابهی قرار داشته‌اند و این امر اعتبار درونی پژوهش را برای قضاوت در مورد اثرات بعدی مداخله افزایش می‌دهد.

جدول 3- مقایسه میانگین صمیمیت زناشویی در گروه آزمایش قبل و بعد از مداخله

متغیر	قبل از مداخله ($M \pm SD$)	بعد از مداخله ($M \pm SD$)	مقدار T
صمیمیت زناشویی	3,64 $\pm$ 34,27	8,94 $\pm$ 44,93	8,15

جدول 3 نشان‌دهنده تحول نمرات در گروهی است که آموزش‌های گاتمن را دریافت کرده‌اند. میانگین صمیمیت زناشویی با افزایش معادل 10 واحد همراه بوده است. نتایج آزمون تی جفتی نشان داد که این افزایش از نظر آماری در سطح کمتر از 0,001 معنادار است. این جهش آماری بیانگر آن است که تکنیک‌های شناختی نظیر نقشه عشق و حساب بانکی عاطفی توانسته‌اند ادراک زوجین از کیفیت رابطه را به طور ملموسی دگرگون کنند.

جدول 4- مقایسه میانگین پس‌آزمون صمیمیت زناشویی در دو گروه

متغیر	گروه آزمایش ($M \pm SD$)	گروه کنترل ($M \pm SD$)	مقدار F	اندازه اثر
صمیمیت زناشویی	8,94 $\pm$ 44,93	11,20 $\pm$ 34,50	12,32	0,38

بر اساس نتایج جدول 4، پس از آموزش زوج‌درمانی، نمرات گروه آزمایش صمیمیت زناشویی به طور معناداری بالاتر از گروه کنترل است ($P < 0.001$). اندازه اثر به دست آمده (0,38 برای صمیمیت) حاکی از آن است که حدود 38 درصد از کل واریانس بهبود یافته در زوجین، مستقیماً ناشی از شرکت در جلسات زوج‌درمانی گاتمن بوده است و متغیرهای مداخله‌گر نقش ناچیزی داشته‌اند.

جدول 5- نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیره برای اثربخشی کلی

آزمون آماری	مقدار (Value)	مقدار F	درجه آزادی	سطح معناداری
لامبدای ویلکز	0,63	12,32	۲,۲۷	0,001
رد پای پیلا	0,39	10,15	۲,۲۷	0,001

بر اساس نتایج جدول 5 معناداری آزمون لامبدای ویلکز ($P < 0.001$) نشان می‌دهد که زوج‌درمانی شناختی مبتنی بر مدل گاتمن، بدون در نظر گرفتن تفاوت‌های فردی اولیه، در سطح کلان بر افزایش همزمان صمیمیت زناشویی موفق عمل کرده است. این یافته پیشنهاد می‌کند که پروتکل مذکور به عنوان یک بسته درمانی جامع، قابلیت بالایی برای تعمیم به مراکز مشاوره و استفاده در درمان‌های بالینی زوج‌محور دارد.

5- بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف بنیادی تعیین میزان اثربخشی مداخله زوج‌درمانی شناختی با محوریت تکنیک‌های مدل گاتمن بر صمیمیت زناشویی در میان زوجین مراجعه‌کننده به مراکز مشاوره شهر آباد طراح و اجرا شد. در این راستا، محقق تلاش نمود تا از طریق یک فرآیند نیمه‌تجربی، گروهی از زوجین را که دچار تعارضات ارتباطی بودند، با پروتکل 14 جلسه‌ای روابط سالم در خانه را آموزش دهد. این مسیر پژوهشی شامل ارزیابی‌های دقیق پیش‌آزمون، اجرای جلسات آموزشی متمرکز بر بازسازی الگوهای فکری، و در نهایت سنجش پس‌آزمون برای ارزیابی تغییرات پایدار در نگرش و رفتار زوجین بود تا مشخص شود آیا تغییر در ساختارهای شناختی و مهارت‌های کلامی می‌تواند به طور مستقیم بر کیفیت عاطفی زندگی مشترک اثر بگذارد یا خیر.

یافته‌های حاصل از این پژوهش نشان داد که اجرای پروتکل زوج‌درمانی شناختی مبتنی بر مدل گاتمن منجر به ارتقای معنادار صمیمیت زناشویی در زوجین شده است. این نتایج با یافته‌های پژوهش‌های پیشین که بر کارآمدی بازسازی شناختی در بهبود روابط تأکید داشتند، همخوانی دارد. تبیین این اثرگذاری بر این اساس استوار است که با تغییر دیدگاه‌های بدبینانه و اصلاح سوءبرداشت‌های ارتباطی، زوجین توانستند فضای امنی برای ابراز نیازهای عاطفی خود ایجاد کنند. در طی جلسات درمانی، تمرکز بر نقشه‌های عشق به زوجین کمک کرد تا شناخت عمیق‌تری از دنیای درونی، آرزوها و ترس‌های یکدیگر پیدا کنند که این شناخت مستقیماً منجر به افزایش صمیمیت عاطفی و زیبایی شناختی شده است. همچنین، آموزش مدیریت چهار سوارکار نابودگر شامل انتقاد، تحقیر، دفاعی بودن و سنگ اندازی، باعث شد تا چرخه‌های مخرب تعارض که پیش از این به کاهش صمیمیت زوجین می‌انجامید، متوقف شده و جای خود را به گفتگوهای سازنده و پذیرش نفوذ همسر بدهد [2]. از منظر روان‌شناختی، اثربخشی این مداخله را می‌توان به تقویت حساس بانکی عاطفی نسبت داد. به این معنا که زوجین یاد گرفتند با افزایش تعاملات مثبت روزانه و قدردانی از رفتارهای کوچک یکدیگر، ذخیره عاطفی رابطه را برای زمان‌های بحرانی بالا ببرند. این تغییر رفتار نه تنها صمیمیت جنسی و فیزیکی را بهبود بخشید، بلکه با ایجاد معنای مشترک در زندگی، به زوجین کمک کرد تا احساس هدفمندی و رشد شخصی بیشتری را تجربه کنند. در واقع، این درمان با ادغام مهارت‌های عملی مانند خودآرام‌سازی در هنگام تنش‌های شدید، توانایی زوجین را در تنظیم هیجانات منفی بالا برد. این امر به ویژه در جوامع در حال گذار که زوجین با فشارهای اقتصادی و اجتماعی متعددی روبرو هستند، به عنوان یک ضربه‌گیر عمل کرده و مانع از سرریز استرس‌های بیرونی به داخل فضای صمیمی خانه می‌شود [7].

در تبیین علت اثربخشی زوج درمانی شناختی بر افزایش صمیمیت زناشویی می‌توان مساله را در چندین سطح بررسی کرد. این رویکرد با شناسایی و تغییر الگوهای شناختی منفی مانند نسبت دادن‌های نادرست به رفتار همسر، که اغلب ریشه در

تجربیات گذشته یا باورهای ناکارآمد دارد، به زوجین کمک می‌کند تا دیدگاه‌های تازه‌ای نسبت به یکدیگر کسب کنند و این تغییر دیدگاه مستقیماً بر نزدیکی عاطفی تأثیر می‌گذارد زیرا وقتی زوجین کمتر به انتقاد و تحقیر روی می‌آورند، فضای امن‌تری برای بیان احساسات ایجاد می‌شود. تکنیک‌هایی مانند ساخت نقشه عشق و افزایش حساس بانکی عاطفی، که شامل تمرینات روزانه قدردانی و توجه به جنبه‌های مثبت رابطه است، تعاملات مثبت را تقویت می‌کند و این تعاملات به نوبه خود هورمون‌های مرتبط با پیوند مانند اکسی‌توسین را افزایش می‌دهد که نقش کلیدی در ایجاد صمیمیت جنسی و فیزیکی ایفا می‌کند. مدیریت چهار سوارکار نابودگر از طریق آموزش مهارت‌های ارتباطی مؤثر مانند استفاده از جملات «من احساس می‌کنم» به جای اتهام‌زنی، تعارضات را به فرصت‌هایی برای رشد تبدیل می‌کند و این فرآیند نه تنها حل مشکلات دائمی را تسهیل می‌بخشد بلکه اعتماد متقابل را افزایش می‌دهد که پایه‌ای برای صمیمیت معنوی و زیبایی شناختی است. تمرکز بر ایجاد معنای مشترک و کشف رویاهای پنهان هر زوج، ابعاد عمیق‌تر روانشناختی مانند رشد شخصی و هدفمندی را فعال می‌کند که بر اساس مدل‌های بهزیستی روانشناختی، صمیمیت را پایدار می‌سازد [11]. این رویکرد با ادغام عناصر فرهنگی مانند نگرش مذهبی در جامعه ایرانی، زوجین را به سمت ارزش‌های مشترک سوق می‌دهد و این هم‌راستایی ارزش‌ها، احساس تعلق و نزدیکی را تقویت می‌کند. از منظر نوروساینس، تمرینات تکراری زوج درمانی شناختی مسیرهای عصبی مرتبط با همدلی و ارتباط را بازسازی می‌کند و این بازسازی، پاسخ‌های هیجانی منفی را کاهش می‌دهد. در سطح اجتماعی، زوج درمانی شناختی با کاهش سرریز استرس‌های کاری به خانه، فضای آرام‌تری برای صمیمیت ایجاد می‌کند و این آرامش، چرخه مثبتی از تعاملات را راه‌اندازی می‌نماید. اثربخشی زوج درمانی، در گروه‌های خاص مانند زوجین با مشکلات خیانت یا تعارضات دائمی، نشان‌دهنده انعطاف‌پذیری رویکرد است که با تمرینات عملی مانند گفتگوهای روزانه، مهارت‌های حل مسئله را نهادینه می‌کند. ترکیب زوج درمانی شناختی، با عناصر پیشگیرانه مانند برنامه‌های تقویت روابط، اثرات بلندمدت را تضمین می‌کند و این پایداری، صمیمیت را از حالت موقتی به دائمی تبدیل می‌نماید. در نهایت، زوج درمانی شناختی با فراهم کردن ابزارهایی برای خودآرام‌سازی و پذیرش تفاوت‌ها، زوجین را به سمت روابط متعادل سوق می‌دهد که این تعادل، پایه‌ای برای افزایش همه ابعاد صمیمیت است و پژوهش‌های طولی نشان‌دهنده کاهش نرخ طلاق در زوجین تحت این درمان است [5].

محدودیت‌های پژوهش شامل نمونه محدود به آباد، عدم پیگیری بلندمدت و تمرکز بر زوجین شهری است، که تعمیم‌پذیری را کاهش می‌دهد. پیشنهاد می‌شود: ادغام زوج درمانی شناختی در برنامه‌های آموزشی مدارس و دانشگاه‌ها برای پیشگیری، آموزش مشاوران با پروتکل‌های استاندارد، پژوهش‌های تطبیقی با رویکردهای دیگر مانند درمان پذیرش و تعهد یا درمان طرحواره، و بررسی اثرات فرهنگی در جوامع روستایی. علاوه بر این، توسعه برنامه‌های کاربردی مبتنی بر زوج درمانی شناختی برای دسترسی بیشتر، و ترکیب با تمرینات ذهن‌آگاهی برای مدیریت استرس. در نهایت، زوج درمانی شناختی به عنوان یک رویکرد پیشگیری اولیه در بهداشت روانی، می‌تواند سطح سلامت روان جامعه را افزایش دهد و هزینه‌های اجتماعی طلاق را کاهش دهد. با توجه به افزایش چالش‌های مدرن مانند کار از راه دور و شبکه‌های اجتماعی، زوج درمانی شناختی ابزاری ضروری برای ساخت روابط پایدار، صمیمی و رضایت‌بخش است و پژوهش‌های آینده باید بر کاربردهای دیجیتال و فرهنگی تمرکز کنند تا اثربخشی آن را در مقیاس وسیع‌تر اثبات نمایند. این رویکرد نه تنها به زوجین کمک می‌کند تا چالش‌های روزمره را مدیریت کنند، بلکه پایه‌ای برای نسل‌های آینده فراهم می‌آورد تا روابط سالم‌تری بسازند و جامعه‌ای متعادل‌تر ایجاد کنند.

مراجع

1. Lee, J., Ryu, H., & Sher, T. G. (2026). A Critical Review of Reciprocal Cognitive Decline and Marital Quality Among East Asian Couples With Dementia: Implications for Research and Practice. *Family Process*, 65(1), e70103.
2. Irvine, T. J., Peluso, P. R., Benson, K., Cole, C., Cole, D., Gottman, J. M., & Schwartz Gottman, J. (2023). A pilot study examining the effectiveness of Gottman method couples therapy over treatment-as-usual approaches for treating couples dealing with infidelity. *The Family Journal*, 32(1), 81–94.
3. Zahl-Olsen, R., Thuen, F., & Bertelsen, T. B. (2024). The effectiveness of the in-person and online Gottman Seven Principles Couple Enhancement Program: A propensity score matching design. *Journal of Marital and Family Therapy*, 50(4), 882-898.
4. Salarfard, M., Mahmoudinia, M., Rahimi, M., & Roudsari, R. L. (2025). A systematic review of counselling approaches and their impact on marital intimacy among women and couples experiencing infertility. *BMC psychology*, 13(1), 1089.
5. Gottman, J., Gottman, J. S., Abrams, D., & Abrams, R. C. (2019). *Eight dates: Essential conversations for a lifetime of love*. Workman Publishing.
6. Pluut, H., Ilies, R., Su, R., Weng, Q., & Liang, A. X. (2022). How social stressors at work influence marital behaviors at home: An interpersonal model of work-family spillover. *Journal of Occupational Health Psychology*, 27(1), 74–88.
7. جلالوند، داود، گودرزی، کورش، کریمی، جواد، و یعقوبی، ابوالقاسم. (1402). اثربخشی زوج درمانی رفتاری تلفیقی و زوج درمانی گاتمن بر کیفیت روابط زناشویی و صمیمیت زناشویی. خانواده پژوهی، 19(1 پیاپی 73)، 107-124.
8. Lebow, J. L., & Snyder, D. K. (2022). Couple therapy in the 2020s: Current status and emerging developments. *Family Process*, 61(4), 1359–1385.
9. Bradford, A. B., Drean, L., Sandberg, J. G., & Johnson, L. N. (2020). They may disapprove, but I still love you: Attachment behaviors moderate the effect of social disapproval on marital relationship quality. *Family Process*, 59(4), 1530–1551.
10. Gottman, J. M., & Gottman, J. S. (2018/updated editions post-2019). *The Science of Couples and Family Therapy: Behind the Scenes at the Love Lab*. W. W. Norton & Company.
11. Davoodi, Z., & Rezaei, A. (2022). Comparative effectiveness of the Gottman method and emotion-focused therapy on couples' relational covert aggression. *International Journal of Body, Mind and Culture*, 9(3), 210-220.
12. Rajaei, A., Daneshpour, M., & Robertson, J. (2019). The effectiveness of couples therapy based on the Gottman method among Iranian couples with conflicts: A quasi-experimental study. *Journal of Couple & Relationship Therapy*, 18(3), 223–240.
13. مخلص، حسن، فتاحی انبیل، اعظم، و شفیع آبادی، عبدالله. (1400). اثربخشی درمان کوتاهمدت حل محور بر صمیمیت زناشویی و خودارزشمندی احتمالی زوج‌های متقاضی طلاق. نشریه مدیریت ارتقای سلامت، 10(2)، 110-122.
14. Malvaso, A., & Kang, W. (2022). The relationship between areas of life satisfaction, personality, and overall life satisfaction: An integrated account. *Frontiers in psychology*, 13, 894610.
15. Roddy, M. K., Walsh, L. M., Rothman, K., Hatch, S. G., & Doss, B. D. (2020). Meta-analysis of couple therapy: Effects across outcomes, designs, timeframes, and other moderators. *Journal of consulting and clinical psychology*, 88(7), 583.
16. Daryaye Lal, A., Akbari, B., & Sadeghi, A. (2022). Comparing the effectiveness of Gottman's couple therapy and emotion-focused therapy on couples' marital intimacy. *Razavi International Journal of Medicine*, 10(1), 88–97.
17. Karimae, M., Aleyasin, S. A., Heidari, H., & Davoudi, H. (2025). The Effectiveness of Metacognitive Therapy on Psychological Capital, Marital Commitment, and Cognitive Emotion Regulation in Women Affected by Spousal Infidelity. *International Journal of Education and Cognitive Sciences*, 6(2), 1-10.

18. Gottman, J. M., Gottman, J. S., Cole, C., & Preciado, M. (2020). Gay, lesbian, and heterosexual couples about to begin couples therapy: An online relationship assessment of 40,681 couples. *Journal of Marital and Family Therapy*, 46(3), 435-450.
19. Greenman, P. S., Johnson, S. M., & Wiebe, S. (2022). Integration of emotionally focused therapy with Gottman method interventions. *Couple and Family Psychology: Research and Practice*, 11(2), 89-102.
20. امید، محمود، کرای، امین، و سودانی، منصور. (1401). مقایسه اثربخشی درمان ساختاری خانواده و زوج درمانی گاتمن بر مولفه های الگوی حلقوی پیچیده السون شامل پیوستگی، انطباق پذیری و سطح ارتباطات زوجین. علوم پزشکی رازی (مجله دانشگاه علوم پزشکی ایران)، 29(10)، 56-67.
21. Snyder, D. K., & Balderrama-Durbin, C. (2020). Long-term outcomes in couple therapy: Advances and challenges. *Clinical Handbook of Couple Therapy* (6th ed.). Guilford Press.
22. Bradbury, T. N., & Bodenmann, G. (2020). In the aftermath of a pandemic: Reflections on relationship processes and interventions with Gottman applications. *Couple and Family Psychology: Research and Practice*, 9(3), 139-142.
23. Garanzini, S., Yee, A., Gottman, J., Gottman, J., Cole, C., Preciado, M., & Jasculca, C. (2021 updated citations). Results of Gottman method couples therapy with gay and lesbian couples. *Journal of Marital and Family Therapy*, 43(4), 674-684.
24. Epstein, N. B., & Baucom, D. H. (2022). Cognitive-behavioral couple therapy integrations with Gottman method. *Journal of Marital and Family Therapy*.
25. Tatkin, S. (2020 updated editions). *Wired for Love: How Understanding Your Partner's Brain and Attachment Style Can Help You Defuse Conflict* (with Gottman influences). New Harbinger Publications.
26. Gottman, J. M., & Silver, N. (2020). *The Seven Principles for Making Marriage Work*. Harmony Books (Penguin Random House).

از هوشمندی مصنوعی تا خرد انسانی: تبیین نقش معلم در عصر همکاری با عامل‌های

هوشمند

حسین وصال

عضو علمی دانشگاه پیام نور، گروه آموزشی مدیریت، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

vesal@pnu.ac.ir

فاطمه نوروزی

عضو علمی دانشگاه پیام نور، گروه آموزشی جامعه‌شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

fatemehnowrouzi@pnu.ac.ir

محمدجعفر موغلی گراشی

عضو علمی دانشگاه پیام نور، گروه آموزشی مدیریت، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

mjmogholi@pnu.ac.ir

چکیده

ظهور و گسترش هوش مصنوعی در آموزش، پرسش‌های بنیادینی را درباره آینده حرفه معلمی و نقش او در کلاس‌های درس هوشمند مطرح کرده است. پژوهش حاضر با هدف تبیین نقش معلم در مدل تلفیقی انسان و هوش مصنوعی (HASE) و با بهره‌گیری از رویکرد دلفی در سه دور میان ۲۲ نفر از معلمان باتجربه دوره متوسطه و متخصصان فناوری آموزشی انجام شد. یافته‌ها نشان داد خبرگان بر ضرورت تفکیک نقش‌های منحصر به فرد انسانی از کارکردهای ابزاری هوش مصنوعی تأکید دارند. مدل نهایی به صورت لایه‌ای شامل لایه بیرونی (نقش‌های معلم)، لایه میانی (کارکردهای هوش مصنوعی) و لایه مرکزی (فرآیند یادگیری دانش‌آموز) ترسیم شد. چهار نقش کلیدی معلم شامل طراح تجربه یادگیری، تسهیل‌گر هوشمند، مرشد اخلاقی-هیجانی و ارزیاب کیفی است. در مقابل، چهار کارکرد برای هوش مصنوعی شامل تحلیل‌گر داده، شخصی‌ساز، اجراکننده و ارائه‌دهنده بازخورد شناسایی شد. ارتباط دوسویه میان این دو لایه، تعامل پویای خرد انسانی و هوشمندی مصنوعی را نشان می‌دهد. این مدل بیانگر گذار از رابطه سلسله‌مراتبی سنتی به سوی مشارکت شبکه‌ای و همکاری در محیط‌های یادگیری هوشمند است. نتایج پژوهش تأکید می‌کند که در عصر همکاری با عامل‌های هوشمند، معلم با خرد، خلاقیت و مهارت‌های اجتماعی خود، هدایت‌گر اصلی فرآیند یادگیری باقی می‌ماند و هوش مصنوعی به عنوان توانمندساز و همکار، پشتیبانی‌کننده این مسیر است.

کلمات کلیدی: هوش مصنوعی در آموزش، نقش معلم، مدل HASE، خرد انسانی، روش دلفی، یادگیری تلفیقی

۱. مقدمه

جهان معاصر آموزش و پرورش، در آستانه تحولی بی‌سابقه تحت تأثیر فناوری‌های دیجیتال و به‌ویژه هوش مصنوعی (AI)، قرار دارد. ظهور و گسترش سریع فناوری‌های هوشمند مصنوعی، پارادایم‌های سنتی یاددهی-یادگیری را با چالش‌ها و فرصت‌های جدیدی مواجه ساخته است. کلاس‌های درس که روزی عرصه انحصاری تعامل میان معلم و شاگرد بود، اکنون به سرعت در حال گذار از محیط‌های آموزشی سنتی به محیط‌های هیبریدی انسان-هوش مصنوعی هستند [۱]. در این فضای نوظهور، عامل‌های هوشمند قادرند وظایفی از جمله ارزیابی شخصی‌شده، ارائه بازخورد فوری، تدوین محتوای آموزشی و حتی مدیریت فرآیندهای اداری را با کارایی بالا، پرسش‌هایی اساسی را درباره آینده حرفه معلمی برانگیخته‌اند. در عصر همکاری با هوشمندی‌های مصنوعی، رسالت حقیقی معلم چیست؟ کدام وجوه از نقش معلمی را هیچ عامل مصنوعی نمی‌تواند تقلید یا جایگزین کند؟

هوش مصنوعی در اشکال گوناگون، از سیستم‌های تدریس هوشمند و چت‌بات‌های آموزشی تا پلتفرم‌های تطبیقی یادگیری، توانایی خود را در خودکارسازی جنبه‌هایی از فرآیند آموزش نشان داده است [۲]. این فناوری‌ها در پردازش حجم عظیمی از داده و ارائه راه‌حل‌های کارآمد، بی‌همتا هستند. با این حال، ماهیت یادگیری امری فراتر از انتقال اطلاعات و تسلط بر مهارت‌های فنی است. یادگیری واقعی مستلزم پرورش تفکر نقاد، خلاقیت، هوش هیجانی، ارزش‌های اخلاقی و معنابخشی است؛ عرصه‌هایی که در قلمرو "خرد انسانی" قرار می‌گیرند [۳].

در این گذار تاریخی، پارادایم حاکم بر رابطه معلم و فناوری از "جایگزینی" به سمت "همکاری" تغییر یافته است. دیدگاه رایج اولیه که هوش مصنوعی را رقیبی برای معلمان می‌دانست، اکنون در حال جایگزینی با رویکردی تکاملی‌تر است؛ رویکردی که در آن معلم و عامل هوشمند در یک اکوسیستم آموزشی تلفیق شده و هر یک بر اساس قابلیت‌های ذاتی خود، نقش مکمل یکدیگر را ایفا می‌کنند [۴]. در این مدل جدید، عامل هوشمند مسئولیت وظایف تکراری، اجرایی و تحلیلی را بر عهده می‌گیرد و بدین ترتیب "فضای ذهنی" و زمانی را برای معلم آزاد می‌سازد تا به اموری بپردازد که در انحصار انسان است.

بر این اساس، مقاله حاضر در پی تبیین نقش نوین و حیاتی معلم در "عصر همکاری با عامل‌های هوشمند" است. در راستای این هدف، پژوهش حاضر درصدد است به ارائه مدلی تلفیقی با عنوان "مدل همکاری انسان و هوشمندی مصنوعی در آموزش" بپردازد. مدل مفهومی پیشنهادی (HASE)، نه به مثابه جایگزینی برای معلم، بلکه به عنوان چارچوبی برای تقویت و تعالی نقش او طراحی شده است. این مدل بر پایه همکاری هوشمندانه و سینرژی بین قضاوت، همدلی و خرد انسانی معلم از یک سو، و سرعت، دقت و ظرفیت پردازشی بی‌پایان هوشمندی مصنوعی از سوی دیگر استوار گردیده است.

پرسش محوری این پژوهش آن است که چگونه می‌توان نقش معلم را نه به عنوان منبع انحصاری اطلاعات، بلکه به عنوان هدایتگر، مربی، تسهیل‌گر و نماد "خرد انسانی" در محیطی بازتعریف کرد که هوش مصنوعی به یک همکار قدرتمند تبدیل شده است. این مقاله با بهره‌گیری از چارچوب نظریه‌های آموزشی سازنده‌گرا و انسان‌گرا، استدلال می‌کند که ارزش بنیادین معلم در آینده آموزش، در توانایی او برای ایجاد ارتباط عاطفی عمیق، پرورش تفکر انتقادی، القای ارزش‌های اخلاقی و هدایت فرآیند

کشف معنای شخصی در یادگیرندگان نهفته است [۵]. در نهایت، این نوشتار به تحلیل این انتقال پارادایمی می‌پردازد و راهبردهای عملی برای یکپارچه‌سازی موفقیت‌آمیز هوشمندی مصنوعی و خرد انسانی در کلاس‌های درس آینده ارائه می‌دهد.

۲. مبانی نظری

۲-۱ هوش مصنوعی در آموزش

هوش مصنوعی (AI) به سرعت در حال دگرگونی پارادایم‌های سنتی آموزشی است. سیر تکاملی آن در آموزش از سیستم‌های پیچیده و متمرکز به سمت ابزارهای منعطف و فردی در حرکت است. در گذشته، سیستم‌های تدریس هوشمند (ITS) (پیش‌تاز این عرصه بودند. این سیستم‌ها با استفاده از مدل‌های حوزه‌ای پیشرفته، مدل‌های شناختی از یادگیرنده و الگوریتم‌های پیچیده، آموزش را به صورت شخصی و گام‌به‌گام ارائه می‌دادند. ITS‌ها قادر بودند شکاف‌های دانشی دانش‌آموز را تشخیص داده و مسیر یادگیری را بر اساس آن تطبیق دهند [۶]. با این حال، این سیستم‌ها اغلب پرهزینه و محدود به حوزه‌های دانشی خاصی بودند.

در عصر حاضر، تمرکز به سمت دستیاران شخصی‌شده یادگیری^۳ معطوف شده است. این دستیاران که اغلب بر پایه مدل‌های زبانی بزرگ (LLMs) مانند GPT-4 ساخته می‌شوند، بسیار منعطف‌تر و در دسترس‌تر هستند. این ابزارها می‌توانند در نقش یک همکار یادگیری همه‌جانبه حاضر عمل کنند و عملکردهایی همچون پاسخ به سوالات بلادرنگ، تولید محتوای آموزشی متناسب با سطح یادگیرنده، ارائه توضیحات چندوجهی (متنی، تصویری)، و حتی کمک در خودارزیابی را ایفا کنند [۷]. برخلاف ITS‌های اولیه که عمدتاً بر ریاضیات و علوم متمرکز بودند، این دستیاران جدید می‌توانند در حوزه‌های علوم انسانی و هنر نیز به طور موثر عمل کنند.

مطالعه‌ای که در سال ۲۰۲۳ انجام شد، نشان می‌دهد که این دستیاران هوشمند می‌توانند با کاهش بار شناختی خارجی^۴ فضای ذهنی بیشتری را برای پردازش عمیق‌تر مفاهیم در اختیار یادگیرنده قرار دهند [۸]. بنابراین، نقش AI در آموزش از یک "مرئی خودکار" به یک "شریک یادگیری هوشمند" تکامل یافته است که بستری برای تعامل غنی‌تر فراهم می‌کند.

۲-۲ نظریه‌های یادگیری در عصر هوش مصنوعی

ظهور عامل‌های هوشمند مصنوعی در عرصه آموزش، پارادایم سنتی یادگیری و تدریس را با چالش‌ها و فرصت‌های بی‌سابقه‌ای مواجه ساخته است. در این بستر جدید، نظریه‌های یادگیری سازنده‌گرایی که بر ساختن فعال دانش توسط یادگیرنده تأکید دارند و نظریه ارتباط‌گرایی که توسط سِیمِنس (۲۰۰۵) ارائه شد از اهمیت مضاعفی برخوردار شده‌اند.

0 **نظریه‌های یادگیری سازنده‌گرایی^۵** سازنده‌گرایی، با بنیان‌گذارانی چون پیاژه و ویگوتسکی، بر این اصل استوار است که یادگیری یک فرآیند فعال و اجتماعی است که در آن فراگیران، دانش جدید را بر اساس دانش و تجربیات پیشین خود می‌سازند.

-
2. Intelligent Tutoring Systems
 3. Personalized Learning Assistants
 4. Extraneous Cognitive Load
 5. Constructivism

دو شاخه اصلی آن عبارتند از: ۱- سازنده‌گرایی فردی (پیازه): بر تعامل فرد با محیط و درون‌سازی و برون‌سازی دانش تأکید دارد. ۲- سازنده‌گرایی اجتماعی (ویگوتسکی): بر نقش محوری تعاملات اجتماعی و "منطقه تقریبی رشد" (ZPD) در یادگیری تأکید می‌کند.

در عصر هوش مصنوعی، این اصول دستخوش تحول شده‌اند. هوش مصنوعی می‌تواند به عنوان یک "ابزار شناختی*" یا "شریک اجتماعی هوشمند" عمل کند که محیط یادگیری را غنی می‌سازد. مطابق با دیدگاه سازنده‌گرایی، هوش مصنوعی نباید دانش را به صورت آماده ارائه دهد، بلکه باید بستری برای "ساخت دانش" فراهم کند [۹]. برای مثال، یک عامل هوشمند می‌تواند با ارائه سؤالات باز و مسائل پیچیده، فرآیند جستجوگری و تفکر انتقادی را در فراگیران تحریک کند [۱۰].

یافته‌های جدید (۲۰۲۰-۲۰۲۵) نشان می‌دهند که هوش مصنوعی می‌تواند اصول سازنده‌گرایی را در مقیاسی بی‌سابقه عملیاتی کند.

جدول (۱): اصول نظریه یادگیری سازنده‌گرایی در عصر حاکمیت هوش مصنوعی

اصول	پیوند با نظریه‌های کلیدی و نقش در حکمرانی خوب
شخصی‌سازی سازنده‌گرایی ^۷	برخلاف سیستم‌های قدیمی که صرفاً محتوا را بر اساس سطح دانش ارائه می‌دادند، هوش مصنوعی جدید می‌تواند "منطقه تقریبی رشد" هر یادگیرنده را تشخیص داده و چالش‌هایی را ارائه کند که دقیقاً در مرز توانایی‌های کنونی او قرار دارند. این امر، یادگیری را به یک فرآیند کاملاً فعال و سازنده تبدیل می‌کند [۱۱].
یادگیری مبتنی بر مسئله و شبیه‌سازی‌های هوشمند ^۸	محیط‌های شبیه‌سازی شده توسط هوش مصنوعی، زمینه‌ای امن و پیچیده برای یادگیری تجربی فراهم می‌کنند. در این محیط‌ها، فراگیران می‌توانند فرضیه بسازند، اقدام کنند و نتایج را ببینند که کاملاً با اصول سازنده‌گرایی همسو است [۱۲].
یادگیری مشارکتی انسان-هوش مصنوعی ^۹	هوش مصنوعی می‌تواند به عنوان یک هم‌تای مجازی در گروه‌های یادگیری عمل کند. این عامل می‌تواند با ارائه ایده‌های متضاد، جمع‌بندی بحث‌ها یا معرفی دیدگاه‌های جدید، تعاملات اجتماعی-شناختی را که در قلب سازنده‌گرایی اجتماعی است، تقویت کند [۱۳].

با ورود عامل‌های هوشمند، نقش معلم نیز در اکوسیستم سازنده‌گرایی عصر هوش مصنوعی از "منبع دانش" به "طراح و راهبر تجربیات یادگیری" و "تسهیل‌گر خردمند" ارتقا می‌یابد. جدیدترین پژوهش‌ها نقش‌های حیاتی زیر را برای معلم برمی‌شمارند:

6. Cognitive Tool
7. Constructivist Personalization
8. PBL & AI-powered Simulations
9. Human-AI Collaborative Learning



شکل شماره (۱): نقش‌های حیاتی معلم در عصر هوش مصنوعی (نظریه یادگیری سازنده گرایی)

- **طراح دیالوگ انسان-هوش مصنوعی**^۱: معلم مسئول طراحی فعالیت‌هایی است که در آن تعامل بین فراگیر و عامل هوشمند، منجر به تفکر عمیق‌تر می‌شود. معلم باید پرسش‌هایی را طراحی کند که هوش مصنوعی را به چالش می‌کشد و از فراگیران می‌خواهد پاسخ‌های آن را نقد و ارزیابی کنند [۱۴].
- **تسهیل گر فراشناخت و تفکر انتقادی**^۲: در زمانی که هوش مصنوعی می‌تواند اطلاعات را به سرعت ارائه دهد، نقش معلم پرورش توانایی ارزیابی، تحلیل و تلفیق این اطلاعات است. معلم با راهبردهایی مانند پرسشگری سقراضی، به فراگیران کمک می‌کند تا درباره فرآیند تفکر خود و خروجی هوش مصنوعی تأمل کنند [۱۵و۹].
- **عامل یکپارچه سازی اخلاق و زمینه**^۳: هوش مصنوعی فاقد درک اخلاقی، فرهنگی و تاریخی است. معلم با استفاده از "خرد انسانی" خود، خروجی هوش مصنوعی را در بافتار ارزش‌های اجتماعی، اخلاقی و فرهنگی قرار می‌دهد و به فراگیران در درک پیچیدگی‌های مسائل انسانی یاری می‌رساند [۱۶].
- **ایجاد کننده ارتباط عاطفی و انگیزشی**^۴: معلم منبع اصلی الهام، همدلی و انگیزه است. او می‌تواند علایق و هیجانات فراگیران را تشخیص داده و محیطی حمایتی ایجاد کند که عامل‌های هوشمند از عهده آن برنمی‌آیند. این نقش، کلید تبدیل اطلاعات به دانش معنادار و خرد است [۱۷].

بنابراین بررسی‌های فوق نشان می‌دهد که هوش مصنوعی نه تنها مرتبط بودن سازنده گرایی را تضعیف نکرده، بلکه آن را تقویت کرده و امکان تحقق آرمان‌های آن را بیش از پیش فراهم ساخته است. با این حال، در کانون این اکوسیستم جدید یادگیری،

"معلم سازنده‌گرا" قرار دارد که با بهره‌گیری از خرد، خلاقیت و ارتباط انسانی خود، عامل هوشمند را به خدمت می‌گیرد تا فراگیران را در مسیر ساخت دانش عمیق، انتقادی و اخلاق‌مدار یاری رساند. بنابراین، نقش معلم از انتقال‌دهنده اطلاعات به "همکار آگاه و راهبر خردمند" در کنار عامل‌های هوشمند تکامل یافته است.

0 **نظریه یادگیری ارتباط‌گرایی:** این نظریه که توسط سیمرز (۲۰۰۵) مطرح شد، یادگیری را فرآیند ایجاد ارتباط بین منابع اطلاعاتی (گره‌ها) می‌داند. هوش مصنوعی به مثابه قدرتمندترین ابزار برای تحقق این نظریه عمل می‌کند. الگوریتم‌های AI می‌توانند شبکه‌های عظیم دانش را پردازش کرده و ارتباطات مرتبط و شخصی‌شده را برای یادگیرنده فراهم آورند. آن‌ها می‌توانند منابع یادگیری جدید را پیشنهاد دهند و الگوهای پیچیده اطلاعاتی را که مغز انسان به سادگی قادر به ردیابی آن‌ها نیست، آشکار سازند [۱۰]. در اینجا، نقش معلم تبدیل به "منبع‌شناس متخصص" یا "کارگردان شبکه دانش" می‌شود. معلم به یادگیرندگان می‌آموزد که چگونه در این شبکه‌های پیچیده حرکت کنند، اعتبار منابع را ارزیابی کنند و ارتباطات معنادار برقرار سازند. بر اساس جدیدترین یافته‌ها، نقش معلم در این پارادایم به چند حوزه کلیدی تبدیل می‌شود:



شکل شماره (۲): نقش‌های حیاتی معلم در عصر هوش مصنوعی (نظریه یادگیری ارتباط‌گرایی)

بر اساس جدیدترین یافته‌ها، نقش معلم در این پارادایم به چند حوزه کلیدی تبدیل می‌شود:

- **طراح بوم‌شناسی یادگیری:** معلم به عنوان طراح محیط یادگیری ترکیبی (انسان - هوشمند) عمل می‌کند. معلمان باید محیط‌های یادگیری را طوری طراحی کنند که در آن تعامل بین یادگیرندگان و سیستم‌های هوش مصنوعی به صورت بهینه صورت پذیرد [۱۸].
 - **تسهیل‌گر ارتباطات انتقادی:** با وجود جریان گسترده اطلاعات از طریق هوش مصنوعی، معلم نقش تسهیل‌گر تفکر انتقادی را بر عهده دارد. در این راستا معلمان باید به یادگیرندگان در ارزیابی انتقادی خروجی‌های هوش مصنوعی و تشخیص سوگیری‌های احتمالی کمک کرده [۱۹] و توسعه مهارت‌های سواد دیجیتالی پیشرفته برای تعامل هوشمندانه با عامل‌های هوشمند را فراهم آورد [۲۰].
 - **پرورش‌دهنده خرد انسانی:** در مقابل هوشمندی مصنوعی، معلم مسئول پرورش خرد انسانی است. معلمان باید بر پرورش قضاوت اخلاقی، خلاقیت و همدلی - حوزه‌هایی که هنوز هوش مصنوعی در آن محدود است - تمرکز کنند [۲۱]. و عاملی در راستای یکپارچه‌سازی ارزش‌های انسانی و ملاحظات اخلاقی در کاربردهای هوش مصنوعی باشند [۲۲].
 - **مدیر شبکه یادگیری:** معلم به عنوان کاتالیزور و مدیر شبکه‌های یادگیری عمل می‌کند. معلم ارتباط‌گرا، گردآورنده منابع، ایجادکننده ارتباطات معنادار و تسهیل‌گر تعاملات در شبکه یادگیری است [۲۳]. هماهنگی بین منابع انسانی و هوش مصنوعی برای ایجاد تجربیات یادگیری بهینه نیز بر عهده معلم می‌باشد [۲۴].
- نظریه ارتباط‌گرایی در عصر هوش مصنوعی، نقش معلم را از انتقال‌دهنده دانش به طراح، تسهیل‌گر، پرورش‌دهنده خرد و مدیر شبکه یادگیری تبدیل می‌کند. این تحول، نیازمند بازتعریف صلاحیت‌های حرفه‌ای معلمان و توسعه مدل‌های جدید تربیت معلم است که آمادگی برای همکاری خلاق و انتقادی با عامل‌های هوشمند را فراهم کند.
- به طور کلی، در هر دو نظریه، نقش معلم از "متخصص صحنه"^۶ به "راهنما در کنار"^۷ و در نهایت به "مربی شبکه"^۸ ارتقا می‌یابد و تمرکز معلم از انتقال اطلاعات به پرورش مهارت‌های فراشناختی، راهبری فرآیند یادگیری و ایجاد بسترهای تعامل انتقادی با محتوای تولیدشده توسط AI معطوف می‌شود [۲۵].

۳-۲ خرد انسانی در مقابل هوشمندی مصنوعی

در حالی که هوش مصنوعی در پردازش داده و انجام وظایف تخصصی به سرعت در حال پیشرفت است، "خرد انسانی" متشکل از قابلیت‌های منحصر به فردی است که در کوتاه‌مدت جایگزینی برای آن‌ها متصور نیست. این تمایزات بر اساس جدیدترین یافته‌ها در چهار حوزه قابل تبیین است:

خلاقیت^۱: هوش مصنوعی در "خلق" مبتنی بر الگوهای موجود و تلفیق ایده‌های از پیش آموزش دیده بسیار قدرتمند است. اما خلاقیت انسانی ریشه در تجربه زیسته، شهود، عواطف و توانایی تصور امکانات کاملاً نو دارد. انسان قادر است از چهارچوب‌های مشخص فراتر رود و ایده‌هایی خلق کند که نه بر اساس داده‌های گذشته، که بر اساس بینش‌های جدید و گاه متضاد است. این نوع خلاقیت "خلاقیت تحول‌آفرین" نامیده می‌شود که هنوز حوزه انحصاری انسان است [۲۶].

همدلی^۲: هوش عاطفی: هوش مصنوعی می‌تواند نشانه‌های عاطفی را تشخیص دهد و پاسخ‌های همدلانه از پیش تعریف شده ارائه دهد. اما همدلی اصیل یک پدیده زیستی-اجتماعی است که مستلزم درک ذهنیت‌گرا از احساسات دیگران، اشتراک گذاشتن عواطف و پاسخ‌گویی اخلاقی و اصیل به آن‌هاست. معلم با همدلی خود می‌تواند اعتماد ایجاد کند، انگیزه بخشد و به نیازهای عاطفی پنهان دانش‌آموز که توسط AI قابل تشخیص نیست، پاسخ دهد [۲۷].

تفکر انتقادی^۳: AI می‌تواند داده‌ها را تحلیل کند، اما تفکر انتقادی شامل قضاوت درباره ارزش، صحت و ارتباط اطلاعات در رفتارهای پیچیده اجتماعی، فرهنگی و اخلاقی است. انسان می‌تواند سوگیری‌های ذاتی موجود در داده‌های آموزش‌دهنده AI را شناسایی کند، پیش‌فرض‌های پنهان در استدلال‌ها را آشکار سازد و در شرایط عدم قطعیت قضاوت کند. این توانایی، به ویژه در مواجهه با "توهمات"^۴ مدل‌های زبانی، حیاتی است [۲۸].

قضاوت اخلاقی^۵: تصمیم‌گیری‌های اخلاقی تنها مبتنی بر محاسبات عقلانی نیست، بلکه متأثر از ارزش‌ها، اصول فرهنگی، احساس مسئولیت و در نظر گرفتن تبعات بلندمدت بر زندگی انسان‌هاست. هوش مصنوعی فاقد آگاهی، نیت و مسئولیت‌پذیری اخلاقی است. قضاوت در موقعیت‌های مبهم اخلاقی در کلاس درس (مانند حل تعارض بین دانش‌آموزان) مستلزم خردی است که از تجربه انسانی و نظام ارزشی برخاسته است [۲۹].

بنابراین، همکاری بین هوشمندی مصنوعی و خرد انسانی یک رابطه تکمیلی است: AI قدرت پردازشی و دسترسی به اطلاعات را فراهم می‌کند، و معلم با خرد انسانی خود، جهت‌دهی، زمینه‌سازی، تفسیر نقادانه و اخلاقی کردن این فرآیند را بر عهده دارد.

۳. روش‌شناسی پژوهش

این پژوهش با هدف تبیین نقش معلم در مدل تلفیقی انسان و هوش مصنوعی (HASE) و با بهره‌گیری از رویکرد دلفی به عنوان یک روش نظام‌مند برای دستیابی به اجماع گروهی میان خبرگان طراحی و اجرا شده است. جامعه مشارکت‌کنندگان در این مطالعه را دو گروه از صاحب‌نظران تشکیل دادند: الف) معلمان باتجربه دوره متوسطه که سابقه کار با سامانه‌های هوش مصنوعی در کلاس درس را داشتند و ب) متخصصان فناوری آموزشی و طراحان سیستم‌های هوشمند یادگیری. نمونه‌گیری به صورت هدفمند انجام شد و با توجه به معیارهایی نظیر تجربه عملی تدریس با ابزارهای هوش مصنوعی، سابقه پژوهش در حوزه یادگیری الکترونیکی و آشنایی با مبانی تربیتی، ۲۲ نفر برای شرکت در پانل دلفی انتخاب شدند.

-
- 1 . Creativity 9
 - 2 . Empathy 0
 - 2 . Critical Thinking
 - 2 . Hallucinations
 - 2 . Moral Judgment

۱-۳ تشریح فرآیند:

فرآیند دلفی در سه دور متوالی اجرا گردید. در دور اول، با استفاده از پرسشنامه‌ای شامل پرسش‌های باز، از خبرگان خواسته شد نقش‌های احتمالی معلم در تعامل با عامل‌های هوشمند و همچنین کارکردهای مطلوب هوش مصنوعی در فرآیند یاددهی-یادگیری را فهرست کنند. داده‌های کیفی گردآوری‌شده با روش تحلیل مضمون کدگذاری شد و مجموعه‌ای از گویه‌ها درباره نقش‌های معلم و کارکردهای هوش مصنوعی استخراج گردید. در دور دوم، این گویه‌ها در قالب یک پرسشنامه ساختاریافته با طیف لیکرت پنج‌درجه در اختیار خبرگان قرار گرفت تا میزان موافقت خود را با هر گویه اعلام کنند. پس از جمع‌آوری داده‌ها، شاخص‌های آماری مانند میانگین، انحراف معیار و درصد توافق بین گروهی محاسبه شد. گویه‌هایی که کمتر از ۷۰ درصد توافق را کسب کردند، برای بازبینی مجدد به دور سوم ارسال شدند. در دور سوم، پرسشنامه نهایی همراه با بازخوردهای دور قبل برای خبرگان ارسال گردید و از آن‌ها خواسته شد پس از مشاهده نظرات گروه، بار دیگر اولویت‌بندی خود را انجام دهند. بدین ترتیب اجماع نهایی بر روی چهار نقش کلیدی معلم (طراح تجربه یادگیری، تسهیل‌گر هوشمند، مرشد اخلاقی-هیجانی و ارزیاب کیفی) و چهار کارکرد اصلی برای هوش مصنوعی (تحلیل‌گر داده، شخصی‌ساز، اجراکننده و ارائه‌دهنده بازخورد) حاصل شد.

۲-۳ تشریح یافته‌ها

یافته‌های حاصل از سه دور دلفی نشان داد که خبرگان بر ضرورت تفکیک نقش‌های منحصر به فرد انسانی از کارکردهای ابزاری هوش مصنوعی تأکید دارند. تحلیل محتوای دور اول، ۲۴ نقش مقدماتی برای معلم و ۱۸ کارکرد برای هوش مصنوعی را آشکار ساخت که پس از پالایش و ادغام موارد مشابه، در دور دوم به ترتیب به ۱۲ و ۱۰ گویه تقلیل یافت. نتایج دور دوم حاکی از آن بود که برخی نقش‌ها مانند «ارزیاب کمی» و «منبع دانش» از توافق پایینی برخوردار بودند و خبرگان بیشتر بر کارکردهای کیفی و راهبردی معلم متمرکز شدند. در دور سوم، با اعمال نظرات اصلاحی، چهار نقش نهایی با میانگین توافق بالای ۸۵ درصد تأیید شدند. همچنین ارتباط دوسویه میان نقش‌های معلم و کارکردهای هوش مصنوعی به عنوان یک اصل کلیدی در طراحی مدل HASE مورد اجماع قرار گرفت. بر همین اساس، مدل نهایی به صورت لایه‌ای شامل لایه بیرونی (نقش‌های معلم)، لایه میانی (کارکردهای هوش مصنوعی) و لایه مرکزی (فرآیند یادگیری دانش‌آموز) ترسیم شد که در آن فلش‌های دوسویه بیانگر تعامل پویا میان خرد انسانی و هوشمندی مصنوعی است. این ساختار نشان‌دهنده گذار از رابطه سلسله‌مراتبی سنتی به سوی یک مشارکت شبکه‌ای و همکارانه در محیط‌های یادگیری هوشمند می‌باشد.

۳-۳ تشریح مدل

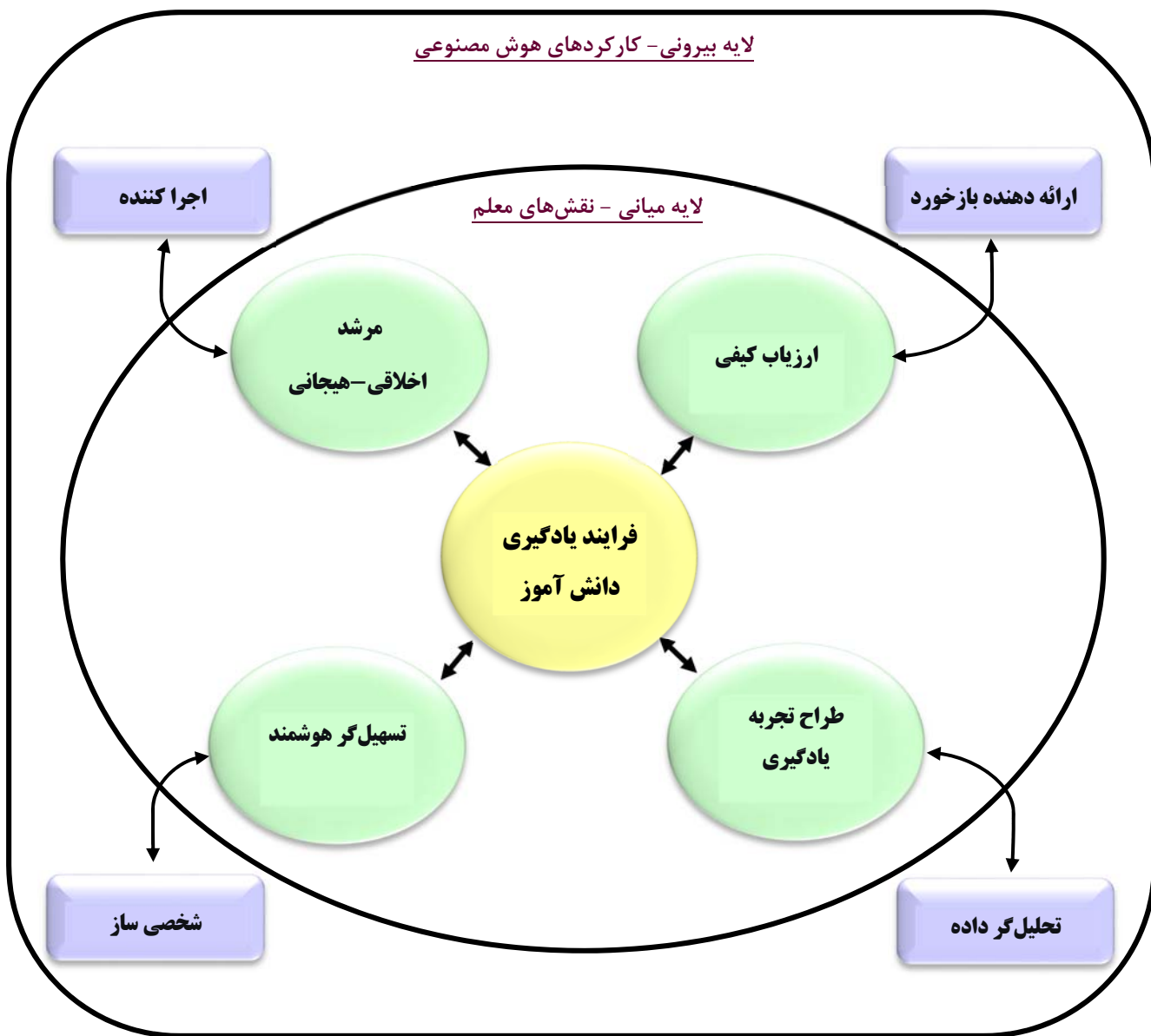
این مدل یک چارچوب پویا و چرخه‌ای را نشان می‌دهد که در آن نقش‌های انسانی معلم و کارکردهای فناورانه هوش مصنوعی در تعاملی سازنده با یکدیگر قرار می‌گیرند.

در مرکز این مدل، فرآیند یادگیری دانش‌آموز قرار دارد که تمامی فعالیت‌ها حول آن متمرکز است.

لایه بیرونی (نقش‌های معلم): این لایه چهار نقش بنیادین و انسانی معلم را نمایش می‌دهد که با خرد، خلاقیت و مهارت‌های اجتماعی او عجین شده‌اند. این نقش‌ها غیرقابل جایگزینی هستند و جهت‌دهنده اصلی فرآیند یادگیری می‌باشند.

لایه میانی (کارکردهای هوش مصنوعی): این لایه، عامل هوشمند را به عنوان یک همکار و توانمندساز نشان می‌دهد که با انجام وظایف تخصصی خود (مانند تحلیل داده، شخصی‌سازی محتوا و ارائه بازخورد اولیه)، از معلم پشتیبانی می‌کند.

- فلش‌های دوسویه: پیکان‌های بین دو لایه، ارتباط متقابل و داد و ستد دائمی بین "خرد انسانی" و "هوشمندی مصنوعی" را نشان می‌دهند برای مثال، معلم (در نقش طراح) از تحلیل‌های هوش مصنوعی برای طراحی بهتر بهره می‌برد و در عوض، جهت‌گیری و اهداف اخلاقی را برای هوش مصنوعی تعیین می‌کند. این نمودار به وضوح انتقال از یک رابطه سلسله‌مراتبی به یک رابطه شبکه‌ای و همکارانه در محیط آموزشی را ترسیم می‌کند.



شکل شماره (۳): مدل تلفیقی همکاری انسان و هوش مصنوعی در آموزش (HASE Model)

۳-۴ تبیین چهار نقش کلیدی معلم در این مدل:

۱. نقش طراح تجربه یادگیری^۴: معلم با استفاده از خرد خود، اهداف یادگیری عمیق را تعیین و سناریوهای یادگیری معنادار را طراحی می‌کند و هوش مصنوعی به عنوان ابزاری برای غنی‌سازی این طراحی (مثلاً پیشنهاد منابع چندرسانه‌ای) عمل می‌کند. (مثال: طراحی یک پروژه کلاسی مبتنی بر حل مسئله اجتماعی با استفاده از داده‌های واقعی که هوش مصنوعی آن را فراهم کرده است).

۲. نقش تسهیل‌گر هوشمند^۵: معلم با تحلیل‌های هوش مصنوعی (مثلاً شناسایی دانش‌آموزان در خطر یا سؤالات متداول)، مداخلات هدفمند و به‌موقع انجام می‌دهد و هوش مصنوعی "سیگنال" می‌دهد و معلم با "خرد" خود پاسخ می‌دهد. (مثال: برگزاری یک جلسه بحث گروهی متمرکز بر روی موضوعی که هوش مصنوعی نشان داده دانش‌آموزان در آن دچار سوءتفاهم هستند).

۳. نقش مرشد اخلاقی-هیجانی^۶: نقش، جوهره انسانی معلم است. پرورش مهارت‌های اجتماعی، همدلی، تاب‌آوری، تفکر انتقادی و تربیت شهروندی مسئول؛ هوش مصنوعی فاقد این قابلیت است. (مثال: راهنمایی دانش‌آموز در مواجهه با شکست، مدیریت تعارض در کلاس، یا بحث درباره ابعاد اخلاقی استفاده از هوش مصنوعی).

۴. نقش ارزیاب کیفی^۷: معلم، داده‌های کمی تولیدشده توسط هوش مصنوعی (نمرات، گزارش فعالیت) را با مشاهدات کیفی خود (پیشرفت در تفکر انتقادی، کیفیت مشارکت، خلاقیت) تلفیق می‌کند و یک ارزیابی همه‌جانبه و عادلانه ارائه می‌دهد. (مثال: ارزیابی یک پروژه خلاقانه که در آن، معلم علاوه بر گزارش هوش مصنوعی از میزان مشارکت، به اصالت ایده، فرآیند تفکر و کار تیمی نیز امتیاز می‌دهد).

۴. تحلیل و بحث

یافته‌های این پژوهش که با استفاده از روش دلفی و طی سه دور پیمایش خبرگی به دست آمد، نشان می‌دهد که در عصر همکاری با عامل‌های هوشمند، نقش معلم دستخوش تحولی بنیادین شده و از انتقال‌دهنده صرف اطلاعات به جایگاهی راهبردی و چندبعدی ارتقا یافته است. مدل HASE (همکاری انسان و هوشمندی مصنوعی در آموزش) که حاصل اجماع خبرگان است، این تحول را در قالب دو لایه مجزا اما به‌هم‌پیوسته به تصویر می‌کشد: لایه بیرونی شامل چهار نقش محوری معلم (طراح تجربه یادگیری، تسهیل‌گر هوشمند، مرشد اخلاقی-هیجانی و ارزیاب کیفی) و لایه میانی شامل چهار کارکرد اصلی هوش مصنوعی (تحلیل‌گر داده، شخصی‌ساز، اجراکننده و ارائه‌دهنده بازخورد). در مرکز این مدل نیز فرآیند یادگیری دانش‌آموز قرار دارد که همه فعالیت‌ها حول آن سازمان می‌یابند.

آنچه این مدل را متمایز می‌سازد، تأکید بر رابطه دوسویه و غیرسلسله‌مراتبی میان معلم و عامل هوشمند است. فلش‌های دوطرفه در نمودار، بیانگر نوعی همکاری پویا و شبکه‌ای هستند که در آن نه معلم بر هوش مصنوعی سلطه دارد و نه هوش مصنوعی جایگزین معلم می‌شود؛ بلکه هر دو در تعاملی هم‌افزا، مکمل یکدیگر عمل می‌کنند. این یافته با دیدگاه‌های نظری مطرح‌شده در مبانی پژوهش، به‌ویژه نظریه سازنده‌گرایی و ارتباط‌گرایی، همخوانی کامل دارد. در نظریه سازنده‌گرایی، معلم به عنوان «راهنما در کنار» یادگیرنده ظاهر می‌شود و هوش مصنوعی نقش ابزار شناختی را ایفا می‌کند که فرصت‌های ساخت دانش را گسترش می‌دهد. در نظریه ارتباط‌گرایی نیز معلم به «مربی شبکه» تبدیل می‌شود که مدیریت و هدایت جریان‌های اطلاعاتی را بر عهده دارد و هوش مصنوعی به عنوان گره‌ای قدرتمند در این شبکه عمل می‌کند.

چهار نقشی که برای معلم احصا شده است، هر یک نمایانگر وجهی از «خرد انسانی» هستند که هوش مصنوعی از تقلید آن ناتوان است. نقش «طراح تجربه یادگیری» نشان‌دهنده توانایی معلم در ایجاد سناریوهای یادگیری معنادار و هدفمند است؛ کاری که نیازمند درک عمیق از زمینه‌های فرهنگی، اجتماعی و فردی یادگیرندگان بوده و فراتر از تولید محتوای شخصی‌سازی‌شده توسط الگوریتم‌ها است. نقش «تسهیل‌گر هوشمند» بیانگر آن است که معلم با بهره‌گیری از تحلیل‌های هوش مصنوعی، مداخلات به‌موقع و مؤثر انجام می‌دهد، اما این مداخلات مبتنی بر قضاوت انسانی و درک موقعیتی است. نقش «مرشد اخلاقی-هیجانی» شاید برجسته‌ترین تمایز میان انسان و ماشین باشد؛ جایی که همدلی، تربیت اخلاقی و پرورش مهارت‌های اجتماعی در کانون توجه قرار می‌گیرد و هیچ الگوریتمی نمی‌تواند جایگزین ارتباط عاطفی اصیل معلم با دانش‌آموز شود. نهایتاً نقش «ارزیاب کیفی» نشان می‌دهد که ارزشیابی واقعی تنها با تلفیق داده‌های کمی و مشاهدات کیفی امکان‌پذیر است و معلم با نگاه کل‌نگر خود می‌تواند ابعاد پنهان یادگیری را کشف و ارج نهد.

از سوی دیگر، کارکردهای چهارگانه هوش مصنوعی (تحلیل‌گر داده، شخصی‌ساز، اجراکننده و ارائه‌دهنده بازخورد) بیانگر آن دسته از وظایفی هستند که به دلیل سرعت، دقت و مقیاس‌پذیری، به عامل هوشمند واگذار می‌شوند. این کارکردها نه تنها جایگاه معلم را تهدید نمی‌کنند، بلکه با آزادسازی زمان و انرژی ذهنی او، زمینه را برای تمرکز بر نقش‌های والای انسانی فراهم می‌آورند. برای نمونه، هوش مصنوعی با تحلیل کلان‌داده‌های آموزشی می‌تواند الگوهای یادگیری را شناسایی و گزارش‌های دقیقی در اختیار معلم قرار دهد، اما تفسیر این داده‌ها و تصمیم‌گیری درباره نحوه مداخله همچنان بر عهده معلم است. همچنین شخصی‌سازی محتوا توسط هوش مصنوعی انجام می‌شود، اما تعیین اهداف عمیق یادگیری و طراحی فعالیت‌های اصیل، نیازمند خلاقیت و خرد معلم است.

یکی از نکات قابل تأمل در یافته‌ها، حذف نقش‌هایی مانند «ارزیاب کمی» و «منبع دانش» از فهرست نهایی نقش‌های معلم است. این امر نشان می‌دهد که خبرگان بر این باورند که وظایف تکراری و کمی، به تدریج به عامل‌های هوشمند واگذار خواهند شد و معلم باید از این وظایف رها شود تا بتواند به کارهای کیفی و راهبردی بپردازد. این یافته با ادبیات روز جهان در حوزه هوش مصنوعی و آموزش همسو است؛ جایی که از «تکامل نقش معلم» سخن گفته می‌شود.

با نگاهی به مبانی نظری پژوهش، می‌توان دریافت که مدل HASE در واقع عملیاتی‌سازی مفاهیمی مانند «منطقه تقریبی رشد» (ZPD) در عصر دیجیتال است. هوش مصنوعی با ارائه چالش‌های متناسب با سطح هر یادگیرنده، زمینه را برای ورود او به منطقه تقریبی رشد فراهم می‌کند و معلم با نقش تسهیل‌گری و مرشدی خود، یادگیرنده را در عبور از این منطقه یاری می‌دهد. همچنین این مدل با تأکید بر یادگیری مشارکتی انسان-هوش مصنوعی، افق‌های تازه‌ای را برای نظریه‌های یادگیری در قرن بیست و یکم می‌گشاید.

۵. نتیجه‌گیری و پیشنهادات

پژوهش حاضر با هدف تبیین نقش معلم در عصر همکاری با عامل‌های هوشمند و با استفاده از روش دلفی، مدل HASE را به عنوان چارچوبی برای درک تعامل پویای خرد انسانی و هوشمندی مصنوعی در آموزش ارائه داد. نتایج نشان داد که نقش معلم از انتقال‌دهنده اطلاعات به چهار نقش بنیادین طراح تجربه یادگیری، تسهیل‌گر هوشمند، مرشد اخلاقی-هیجانی و ارزیاب کیفی تحول یافته است. این نقش‌ها بیانگر آن دسته از قابلیت‌های انسانی هستند که هوش مصنوعی قادر به جایگزینی آن‌ها نیست؛ قابلیت‌هایی چون خلاقیت، همدلی، تفکر انتقادی و قضاوت اخلاقی. در مقابل، هوش مصنوعی با کارکردهای تحلیل داده، شخصی‌سازی، اجرا و ارائه بازخورد، به عنوان همکار و توانمندساز معلم ظاهر می‌شود و زمینه را برای تمرکز او بر وظایف والای انسانی فراهم می‌آورد.

مدل HASE با تأکید بر رابطه دوسویه و شبکه‌ای میان معلم و عامل هوشمند، گذار از پارادایم سلسله‌مراتبی سنتی به سوی مشارکتی هم‌افزا را ترسیم می‌کند. این مدل می‌تواند به عنوان نقشه راهی برای سیاست‌گذاران آموزشی، برنامه‌ریزان درسی، طراحان فناوری‌های آموزشی و خود معلمان عمل کند تا با درک بهتر از جایگاه یکدیگر، محیط‌های یادگیری کارآمدتر، انسانی‌تر و آینده‌نگرتری خلق کنند. در نهایت، این پژوهش تأکید می‌کند که در عصر هوش مصنوعی، معلم نه تنها حذف نمی‌شود، بلکه نقش او حیاتی‌تر و تأثیرگذارتر از گذشته می‌شود؛ مشروط بر آن که بتواند با حفظ جوهره انسانی خود، از قدرت هوش مصنوعی در جهت تعالی یادگیری بهره‌گیری گیرد.

بر اساس یافته‌های این پژوهش، پیشنهادهای زیر در سه سطح عملی، سیاست‌گذاری و پژوهشی ارائه می‌شود:

الف) پیشنهادهای عملی برای معلمان و مدارس

- معلمان باید با نگاه به هوش مصنوعی به عنوان همکار و توانمندساز، از ابزارهای هوشمند برای خودکارسازی وظایف تکراری استفاده کنند و زمان آزادشده را به تعامل عمیق‌تر با دانش‌آموزان اختصاص دهند.
- طراحی تجربیات یادگیری باید با بهره‌گیری از تحلیل‌های هوش مصنوعی، اما با محوریت خلاقیت و خرد معلم صورت گیرد. معلمان می‌توانند از داده‌های تولیدشده توسط سامانه‌های هوشمند برای شناسایی نیازها و چالش‌های یادگیرندگان استفاده کنند.
- پرورش مهارت‌های فراشناختی، تفکر انتقادی و هوش هیجانی در دانش‌آموزان باید به عنوان اولویت اصلی معلم در نظر گرفته شود، زیرا این حوزه‌ها همچنان در انحصار انسان است.
- مدارس باید بسترهای لازم برای آشنایی معلمان با فناوری‌های نوین هوش مصنوعی و نحوه تعامل مؤثر با آن‌ها را فراهم آورند. برگزاری کارگاه‌های آموزشی و دوره‌های ضمن خدمت در این زمینه ضروری است.

ب) پیشنهادهای سیاست‌گذاری برای نظام آموزشی:

- بازتعریف شایستگی‌های حرفه‌ای معلمان در اسناد بالادستی و برنامه‌های درسی تربیت معلم، با تأکید بر نقش‌های جدید احصاشده در مدل HASE.
- سرمایه‌گذاری در زیرساخت‌های فناوری آموزشی و فراهم کردن دسترسی عادلانه به ابزارهای هوش مصنوعی برای همه مدارس، به ویژه در مناطق محروم.
- تدوین راهنماهای اخلاقی برای استفاده مسئولانه از هوش مصنوعی در آموزش و تعیین حدود و ثغور آن به منظور حفظ حریم خصوصی و کرامت انسانی یادگیرندگان.
- حمایت از طراحی و توسعه سامانه‌های بومی هوش مصنوعی متناسب با فرهنگ و ارزش‌های جامعه ایرانی.

ج) پیشنهادهای پژوهشی:

- انجام مطالعات میدانی و آزمایشی برای سنجش اثربخشی مدل HASE در محیط‌های واقعی آموزشی و بررسی تأثیر آن بر کیفیت یادگیری و انگیزش دانش‌آموزان.
- پژوهش در مورد چگونگی آماده‌سازی معلمان برای ایفای نقش‌های جدید و شناسایی صلاحیت‌های مورد نیاز آنان در عصر همکاری با هوش مصنوعی.
- بررسی دیدگاه‌های دانش‌آموزان نسبت به حضور عامل‌های هوشمند در کلاس درس و تأثیر آن بر تجربه یادگیری آنان.

- مطالعه تطبیقی مدل‌های مختلف همکاری انسان و هوش مصنوعی در نظام‌های آموزشی پیشرو و امکان‌سنجی بومی‌سازی آن‌ها در ایران.

- کاوش در ابعاد اخلاقی و حقوقی استفاده از هوش مصنوعی در آموزش، از جمله مسئله سوگیری الگوریتمی، حریم خصوصی داده‌ها و تأثیر آن بر عدالت آموزشی.

0 منابع:

- [1]. Baker T, Smith L. Educ-AI-tion Rebooted? Exploring the Future of Artificial Intelligence in Schools and Colleges. Nesta Foundation. 2019. p. 5-12.
- [2]. Chen L, Chen P, Lin Z. Artificial Intelligence in Education: A Review. IEEE Access. 2020;8:75264-78.
- [3]. Selwyn N. Should Robots Replace Teachers? AI and the Future of Education. Polity Press; 2019. Chapter 3, The limits of artificial intelligence and the enduring power of human teaching; p. 45-60.
- [4]. Zhang K, Aslan AB. AI technologies for education: Recent research & future directions. Computers and Education: Artificial Intelligence. 2021;2:100025.
- [5]. UNESCO. Beijing Consensus on Artificial Intelligence and Education. 2019 [cited 2023 Oct 15]. Available from: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000368303>
- [6]. Luckin R. Machine Learning and Human Intelligence: The Future of Education for the 21st Century. UCL Institute of Education Press; 2018.
- [7]. Kasneci E, Sessler K, Küchemann S, et al. ChatGPT for good? On opportunities and challenges of large language models for education. Learning and Individual Differences. 2023;103:102274.
- [8]. Swiecki Z, Khosravi H, Chen G, et al. Assessment in the age of artificial intelligence. Computers & Education: Artificial Intelligence. 2022;3:100075.
- [9]. Luckin, R., Cukurova, M., Kent, C., & du Boulay, B. (2022). Empowering educators to be AI-ready. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100076.
- [10]. Hwang, G. J., Xie, H., Wah, B. W., & Gašević, D. (2020). Vision, challenges, roles and research issues of Artificial Intelligence in Education. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 1, 100001.
- [11]. Holmes, W., Bialik, M., & Fadel, C. (2023). *Artificial Intelligence in Education: Promises and Implications for Teaching and Learning*. Center for Curriculum Redesign.
- [12]. Celik, I., Dindar, M., Muukkonen, H., & Järvelä, S. (2022). The promises and challenges of artificial intelligence for teachers: A systematic review of research. *TechTrends*, 66(4), 616-630.
- [13]. Kaendler, C., Wiedmann, M., Rummel, N., & Spada, H. (2015). Teacher competencies for the implementation of collaborative learning in the classroom: A framework and research review. *Educational Psychology Review*, 27(3), 505-536
- [14]. Baker, T., & Smith, L. (2019). *Educ-AI-tion Rebooted? Exploring the future of artificial intelligence in schools and colleges*. Nesta Foundation.
- [15]. Selwyn, N. (2022). *Should robots replace teachers? AI and the future of education*. John Wiley & Sons.
- [16]. Zhang, K., & Aslan, A. B. (2021). AI technologies for education: Recent research & future directions. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 2, 100025.
- [17]. Zawacki-Richter, O., Marín, V. I., Bond, M., & Gouverneur, F. (2019). Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education—where are the educators?. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 16(1), 1-27.
- [18]. Siemens G. Connectivism: A learning theory for the digital age. In: Kidd T, editor. Online Education: Global Questions, Local Answers. Fisher; 2020. p. 145-158.
- [19]. Hodges CB, Moore SL, Lockee BB, Trust T, Bond MA. The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. Educause Review. 2023;27:1-15.
- [20]. UNESCO. AI and Education: Guidance for Policy-makers. 2024. Available from: <https://unesdoc.unesco.org>
- [21]. McGrath C, Ågerfalk PJ, Rietveld L. Democratizing AI in Education: The Role of Critical Digital Literacy. Learning, Media and Technology. 2023;48(4):512-527.
- [22]. Zhang Y, Lee K. Beyond Artificial Intelligence: Cultivating Human Wisdom in AI-Enhanced Classrooms. Educational Philosophy and Theory. 2025;57(1):45-60.

- [23]. Ethics in AI Education Initiative. Framework for Ethical AI Implementation in Educational Contexts. 2024. Available from: <https://ethical-ai-ed.org>
- [24]. Bali M, Caines A. The Human Element: Why Teachers Matter in the Age of AI. *Journal of Interactive Media in Education*. 2023;2023(1):1-12.
- [25]. Chen L, Wang J, Knight S. Orchestrating Human and AI Resources in Learning Networks. *The Internet and Higher Education*. 2024;51:100845.
- [26]. Hattie J, Yates GCR. *Visible Learning and the Science of How We Learn*. Routledge; 2021.
- [27]. Borenstein J, Howard A. Emerging Challenges in AI and the Need for AI Ethics Education. *AI and Ethics*. 2021;1(1):61-65.
- [28]. Zawacki-Richter O, Marín VI, Bond M, et al. Systematic review of research on artificial intelligence applications in higher education – where are the educators? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. 2019;16(1):39.
- [29]. Dwivedi YK, Kshetri N, Hughes L, et al. “So what if ChatGPT wrote it?” Multidisciplinary perspectives on opportunities, challenges and implications of generative conversational AI for research, practice and policy. *International Journal of Information Management*. 2023;71:102642.

اخلاق مراقبت در آموزش هوشمند: چارچوبی میان رشته‌ای برای تضمین عدالت تربیتی و حریم خصوصی شناختی در محیط‌های یادگیری شخصی سازی شده

مریم بخشش

استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

bakhshesh@pnu.ac.ir

توران محمدی

دانشجوی کارشناسی ارشد علون تربیتی گرایش برنامه ریزی درسی دانشگاه پیام نور ملایر، ایران

T_mohammadi214@gmail.com

چکیده

در این مقاله با رویکردی میان رشته‌ای، مبانی اخلاقی به کارگیری هوش مصنوعی در آموزش بررسی شده و چارچوبی برای حفظ حریم خصوصی و تحقق عدالت تربیتی در محیط‌های یادگیری شخصی سازی شده طراحی می‌شود. پژوهش با روش تحلیل نظری بر پایه منابع اخلاق فناوری، فلسفه تعلیم و تربیت، و مطالعات داده محور در آموزش انجام گرفته است. یافته‌ها نشان می‌دهد که استفاده اخلاقی از هوش مصنوعی مستلزم توازن میان کارآمدی فناوری و پاسداری از کرامت انسانی، خودمختاری یادگیرنده و برابری فرصت‌های تربیتی است. چارچوب پیشنهادی مقاله شامل چهار اصل بنیادین است: خودمختاری داده‌ای، عدالت الگوریتمی، مسئولیت نهادی، و شفافیت تصمیمات هوشمند آموزشی. اجرای این چارچوب می‌تواند به کاهش تبعیض الگوریتمی و ارتقای اعتماد در فضای آموزش هوشمند منجر شود. این چارچوب با ارائه مؤلفه‌های عملیاتی پیشرفته (مانند پیاده سازی رمزنگاری هم ریخت برای داده‌های ارزشیابی و مکانیسم‌های بازنگری انسانی مبتنی بر مورد خاص) می‌تواند به عنوان یک سند راهنما برای سیاست گذاران آموزشی و توسعه دهندگان نرم افزار عمل کرده و اصطکاک اخلاقی ناشی از تعامل هوش مصنوعی و یادگیرنده را به حداقل برساند. نتیجه اصلی این است که رویکرد مراقبتی، به دلیل تمرکز بر رابطه و آسیب پذیری خاص ذینفعان آموزشی، پتانسیل بیشتری برای بومی سازی قوانین اخلاقی در بافت فرهنگی و تربیتی ایران دارد، زیرا انسان محوری در آن نهادینه شده است.

کلمات کلیدی: هوش مصنوعی در آموزش، اخلاق مراقبت، عدالت تربیتی، حریم خصوصی شناختی، یادگیری شخصی سازی شده، چارچوب اخلاقی.

مقدمه

دانش‌آموزان هسته اصلی فرآیند یادگیری هستند، مطالعه متناسب با نگرش‌ها و استراتژی‌ها و عواملی که مانع یادگیری آن‌ها می‌شود، ضروری است، زیرا خود دانش‌آموزان نقش‌های محوری در تغییر یادگیری خود و کسب پیشرفت تحصیلی افزایش می‌دهند. نگرش و باور دانش‌آموزان برای تحقیق در محیط‌های یادگیری و آموزش نقش اساسی دارد. نگرش‌های مثبت به طور مثبت با سطوح بالاتر یادگیری خودراهبر مرتبط است. وقتی دانش‌آموزان بر پاسخ‌های خود نظارت می‌کنند و نتایج را به استراتژی‌های خود نسبت می‌دهند، یادگیری آن‌ها خود راهبر می‌شود و خودکارآمدی، نگرش‌های مثبت بیشتر و پیشرفت تحصیلی بالاتر را نشان می‌دهند (کارل^۱، ۲۰۲۲).

برخی از مطالعات استدلال کردند که فناوری هوش مصنوعی می‌تواند به طور موثر یادگیری شخصی دانش‌آموزان را ارتقا دهد، کسب دانش آن‌ها را پیش برد و با استفاده از عوامل هوشمند انگیزه یادگیری را در دانش‌آموزان ایجاد کند. با این حال، بدون پرداختن به موضوع نقش‌ها و شایستگی‌های معلمان، مزایای ادعا شده می‌تواند چالش برانگیز باشد. بنابراین، مهم است که در نظر بگیریم که چگونه شایستگی‌های معلمان در زمینه هوش مصنوعی تغییر می‌کند. بخش عمده‌ای از مسئولیت‌های معلمان، ایجاد محیط‌های یادگیری معنادار برای تعمیق تجربیات یادگیری دانش‌آموزان و افزایش ظرفیت‌های آن‌هاست (مارکوسکیات^۲ و همکاران، ۲۰۲۲). هوش مصنوعی به یکی از ضروری‌ترین فناوری‌هایی تبدیل شده است که توسط معلمان برای پردازش و تجزیه و تحلیل کلان داده‌ها مربوط به یادگیرندگان پذیرفته شده است. برای توسعه شایستگی‌های معلمان برای تطبیق ابزارها و رویکردهای آموزشی و یادگیری مبتنی بر هوش مصنوعی، مربیان باید مهارت‌ها، دانش و نگرش خود را به موقع به‌روزرسانی کنند تا محیط‌های یادگیری مناسب برای دانش‌آموزان خود ایجاد کنند. شایستگی هوش مصنوعی امروزه به یکی از مهارت‌های فناوریانه مهم قرن بیست و یکم تبدیل شده است. با شایستگی‌های هوش مصنوعی، افراد می‌توانند فناوری‌های هوش مصنوعی را به‌طور انتقادی ارزیابی کنند، با هوش مصنوعی ارتباط برقرار کرده و به طور مؤثر همکاری کنند و از هوش مصنوعی به عنوان ابزاری آنلاین، در خانه و محل کار استفاده کنند (سو^۳ و همکاران، ۲۰۲۲).

روش تدریس معلمان به‌روز شدن دانش معلمی به‌عنوان یک شایستگی یک ضرورت است امروزه فناوری هوش مصنوعی در آموزش محبوبیت بسیاری را به دست آورده است و ابزارهای آموزش مبتنی بر هوش مصنوعی بیشتر بر معلم متمرکز شده‌اند و به معلمان کمک می‌کنند تا آموزش‌های مؤثر بر اساس داده‌های یادگیری دانش‌آموزان را شناسایی کنند، وظایف عملیاتی را خودکار کنند، ارزیابی‌ها را تولید کنند، نمره‌دهی خودکار و بازخورد را ایجاد کنند که تا حد زیادی در وقت معلمان صرفه‌جویی کرده و کارایی را افزایش می‌دهد (ان جی^۴ و همکاران، ۲۰۲۳). هوش مصنوعی مقوله‌ای است که در سطح جهانی در تمامی حوزه‌های علمی از جمله حوزه آموزش و یادگیری در حال گسترش است. معلمان برای آمادگی حرفه‌ای در استفاده از هوش مصنوعی باید شایستگی‌های مربوط به آن را از طریق آموزش مناسب کسب کنند. یافته‌های پژوهش نشان داد که معلمان برای آموزش به کمک هوش مصنوعی باید با ابزارهای هوش مصنوعی، دانش تولید محتوای چندرسانه‌ای، شایستگی دیجیتال و مسائل اخلاقی در آموزش آشنایی داشته باشند و دانش مدیریت کلاس و تعامل، درک مفاهیم نوآوری و تفکر انتقادی، سواد رسانه‌ای،

¹. karel

². marcouskiat

³. sou

⁴. jei

ادغام فناوری‌ها در برنامه‌ریزی درسی را کسب نماید. نسبت به فناوری‌های آموزشی و تکنولوژی‌های روز در تدریس و محیط‌های یادگیری دیجیتال آگاهی داشته باشد. مهارت‌های توانایی ادغام ابزارها و منابع هوش مصنوعی در طراحی و تبیین فعالیت‌های یادگیری، ادغام فناوری با محتوای درسی، کار با ابزارهای دیجیتال و تدریس مشارکتی و مهارت‌های ارتباطی می‌شود. به‌علاوه، توانایی حل مسئله و نوآوری در فرایند تدریس، نقد و تحلیل پیام‌های رسانه‌ای، طراحی و ارزیابی محتوای دیجیتال را داشته باشند. نظام‌های آموزشی در آستانه یک دگرگونی پارادایمی قرار دارند که موتور محرک آن داده‌ها و هوش مصنوعی است (شرفی، ۱۴۰۳). سامانه‌های یادگیری شخصی‌سازی‌شده، که با هدف بهینه‌سازی فرآیند آموزش بر اساس پروفایل‌های یادگیری منحصر به فرد هر دانش‌آموز طراحی شده‌اند، نویدبخش حل معضلات سنتی در نرخ افت تحصیلی، انگیزش، و دستیابی به نتایج مطلوب آموزشی هستند. این سامانه‌ها با استفاده از یادگیری ماشین، الگوهای تعامل، پاسخ‌ها، میزان تأمل، و حتی حالات عاطفی دانش‌آموزان را در زمان واقعی جمع‌آوری و تحلیل می‌کنند تا محتوا و سرعت آموزش را تنظیم نمایند. پتانسیل این فناوری‌ها در ارائه آموزش‌های انعطاف‌پذیر و کارآمد انکارناپذیر است.

گسترش سریع فناوری‌های مبتنی بر هوش مصنوعی در حوزه آموزش نویدبخش تحولات بنیادین در فرآیندهای یادگیری و تدریس است. سیستم‌های هوشمند، از سامانه‌های توصیه‌گر محتوا گرفته تا ابزارهای ارزیابی خودکار و مربیان مجازی، پتانسیل ارائه تجربیات یادگیری عمیقاً شخصی‌سازی‌شده و متناسب با نیازهای هر دانش‌آموز را فراهم آورده‌اند این شخصی‌سازی، که اغلب مبتنی بر جمع‌آوری و تحلیل کلان‌داده‌های رفتاری، شناختی و عاطفی دانش‌آموزان است، در عین حال، چالش‌های اخلاقی پیچیده‌ای را به همراه می‌آورد که نیازمند واکاوی دقیق و تدوین چارچوب‌های منسجم هستند (قدم پور، ۱۴۰۳).

یکی از حیاتی‌ترین دغدغه‌های اخلاقی، حفظ حریم خصوصی داده‌های حساس دانش‌آموزان است. ماهیت مداوم و فراگیر جمع‌آوری داده‌ها توسط این سیستم‌ها، خطر افشای اطلاعات هویتی یا رفتاری محرمانه را افزایش می‌دهد. نگرانی دوم، که اغلب در کانون مباحث اخلاقی قرار می‌گیرد، مسئله عدالت تربیتی است. الگوریتم‌های یادگیری ماشینی، اگر با داده‌های بایاس‌شده آموزش داده شوند، می‌توانند تصمیمات تبعیض‌آمیزی اتخاذ کنند که منجر به تقویت نابرابری‌های موجود یا حتی ایجاد نابرابری‌های جدید شود؛ این امر می‌تواند دسترسی، فرصت‌ها و نتایج یادگیری گروه‌های آسیب‌پذیر را تحت تأثیر قرار دهد (کارل، ۲۰۲۲).

با وجود پژوهش‌های گسترده‌ای که به طور مجزا به اخلاقیات هوش مصنوعی یا به جنبه‌های آموزشی کاربرد آن پرداخته‌اند، شکاف تحقیقاتی اصلی در عدم وجود یک چارچوب اخلاقی جامع و یکپارچه نمایان می‌شود که بتواند همزمان و به صورت ساختارمند، دغدغه‌های مربوط به حریم خصوصی داده‌ها و عدالت الگوریتمی را در بستر پیچیده محیط‌های یادگیری شخصی‌سازی‌شده پوشش دهد.

بسیاری از چارچوب‌های موجود یا بر جنبه‌های عام اخلاق هوش مصنوعی (مانند شفافیت و قابلیت توضیح) تمرکز دارند، یا صرفاً به مسائل فنی حریم خصوصی (مانند رمزنگاری) می‌پردازند، و از ارائه رهنمودهای عملیاتی که هر دو بُعد فنی-حفاظتی و اجتماعی-تربیتی را لحاظ کند، عاجزند. این مقاله با هدف پر کردن این شکاف، چارچوبی تحلیلی و عملیاتی به نام TDEF^۵ را طراحی و مبانی نظری آن را واکاوی می‌نماید تا اطمینان حاصل شود که پیاده‌سازی هوش مصنوعی در آموزش، بر پایه‌های

اخلاقی استوار بوده و اعتماد عمومی را جلب کند. چارچوب‌های اخلاقی موجود، که عمدتاً از حوزه مهندسی و کسب‌وکار نشأت گرفته‌اند، اغلب نتوانسته‌اند ظرافت‌های رابطه‌ای و آسیب‌پذیری نهفته در بستر آموزش (به ویژه برای کودکان و نوجوانان) را پوشش دهند.

این پژوهش در پی پاسخگویی به سؤالات اصلی زیر است:

سوال اصلی:

چارچوب اخلاقی مناسب برای تضمین همزمان حریم خصوصی و عدالت تربیتی در محیط‌های یادگیری شخصی‌سازی شده با هوش مصنوعی، دارای چه اصول، مؤلفه‌ها و ساختاری است

سوال های فرعی پژوهش:

۱- مبانی فلسفی و اخلاقی مرتبط با حریم خصوصی و عدالت در آموزش که می‌تواند زیربنای طراحی چنین چارچوبی قرار گیرد، کدامند؟

۲- مهم‌ترین چالش‌ها و فرصت‌های اخلاقی هوش مصنوعی در خصوص حریم خصوصی و عدالت در این محیط‌ها چیست؟

۳- اصول بنیادین و الزامات عملی (در سطوح حاکمیتی، فنی و آموزشی) تشکیل‌دهنده این چارچوب کدامند؟

۴- مکانیسم‌های اجرا و نظارت بر این چارچوب چگونه باید باشد؟

روش‌شناسی پژوهش

با توجه به ماهیت این پژوهش که هدف آن تدوین یک چارچوب نظری-عملیاتی است، از روش فراتحلیل نظری استفاده می‌شود. این روش برخلاف فراتحلیل آماری، به جای ترکیب نتایج عددی مطالعات، به ترکیب و سنتز مفاهیم، دیدگاه‌ها و مدل‌های نظری موجود می‌پردازد تا یک ساختار مفهومی جدید و عمیق‌تر پدید آید (دلاور، ۱۳۹۶).

گام‌های فراتحلیل نظری برای استخراج اصول TDEF

فراتحلیل نظری در این پژوهش در چهار مرحله اصلی سازماندهی شد:

۱- جستجوی سیستماتیک و جمع‌آوری ادبیات بنیادی:

ادبیات مرتبط با اخلاق هوش مصنوعی، حریم خصوصی داده‌های آموزشی، عدالت الگوریتمی، و فلسفه اخلاق کاربردی در تکنولوژی، به صورت سیستماتیک مورد غربالگری قرار گرفت. تمرکز بر مطالعاتی بود که چارچوب‌های اخلاقی یا چالش‌های عملی را مورد بحث قرار داده بودند.

۲- تجزیه مفاهیم کلیدی و کدگذاری اولیه:

در این مرحله، مفاهیم محوری از هر دسته از ادبیات استخراج و کدگذاری شدند. برای مثال، از ادبیات حریم خصوصی، کدهای «رمزنگاری»، «ناشناس‌سازی»، و «کنترل کاربر» استخراج شدند. از ادبیات عدالت، کدهایی مانند «عدم تبعیض»، «توزیع منصفانه منابع»، و «شناسایی آسیب‌پذیری‌ها» به دست آمدند.

۳- مقایسه، تلفیق، و ساخت دسته‌بندی‌های سطح بالاتر:

مهم‌ترین گام، شناسایی نقاط تقاطع، تضادها و مکمل‌های بین کدهای استخراج‌شده بود. به عنوان مثال، مشخص شد که «وظیفه‌گرایی» (فلسفی) از نظر عملیاتی با نیاز به «حریم خصوصی تفاضلی» (فنی) و «حفظ کرامت» (تربیتی) مرتبط است.

تلفیق حریم خصوصی و کرامت: مشخص شد که صرف حفاظت فنی کافی نیست؛ دانش‌آموز باید احساس کند که داده‌هایش به طور اخلاقی مورد احترام قرار گرفته است. این منجر به تعریف رکن کرامت شد. تلفیق عدالت و انصاف الگوریتمی: روشن شد که هدف نهایی باید فراتر از جلوگیری از بایاس باشد و فعالانه به دنبال جبران نابرابری‌ها باشد. این دو مفهوم در دو رکن مجزا اما مرتبط تعریف شدند. تلفیق قابلیت اطمینان و شفافیت: یک سیستم اخلاقی باید قابل اتکا باشد، که این امر مستلزم شفافیت عملکرد آن است. این اصل تحت عنوان قابل اعتماد بودن تعریف شد.

۴- استخراج اصول چارچوب: TDEF

از طریق فرآیند تلفیق، چهار رکن اصلی که به صورت متقابل یکدیگر را پشتیبانی می‌کنند و تمامی شکاف‌های شناسایی شده را پوشش می‌دهند، استخراج گردیدند. این چهار رکن، محور چارچوب TDEF را تشکیل دادند.

مبانی نظری و مرور ادبیات

واکاوی اخلاقی هوش مصنوعی آموزشی نیازمند درک عمیقی از سه حوزه کلیدی است: مبانی فلسفی تصمیم‌گیری الگوریتمی، چالش‌های فنی حفظ حریم خصوصی در تحلیل داده‌های آموزشی، و مفاهیم عدالت در بستر تربیتی. این بخش به سنتز انتقادی ادبیات موجود در این سه محور می‌پردازد.

۱- مبانی فلسفی اخلاق هوش مصنوعی: وظیفه‌گرایی در مقابل پیامدگرایی

تصمیم‌گیری‌های اخلاقی اتخاذ شده توسط سیستم‌های هوشمند، ریشه در پارادایم‌های فلسفی مختلفی دارند که بر نحوه کدگذاری اصول اخلاقی در الگوریتم‌ها تأثیر می‌گذارند.

وظیفه‌گرایی: این رویکرد، که عمدتاً با دیدگاه‌های کانتی پیوند دارد، بر ماهیت ذاتی عمل و رعایت وظایف اخلاقی صرف‌نظر از نتایج آن تأکید دارد. در زمینه هوش مصنوعی در آموزش، این بدان معناست که برخی اصول (مانند عدم دستکاری دانش‌آموز، یا اصل صریح رضایت آگاهانه) باید به عنوان قوانین مطلق در طراحی سیستم اعمال شوند. وظیفه‌گرایی تضمین می‌کند که حقوق فردی، حتی اگر نقض آن‌ها در کوتاه مدت نتایج آموزشی بهتری به بار آورد، حفظ شود. (صفای، ۱۴۰۰)

پیامدگرایی: در مقابل، رویکردهای پیامدگرا (نظیر فایده‌گرایی) بر به حداکثر رساندن نتایج کلی خوب تمرکز دارند. در چارچوب هوش مصنوعی در آموزش، این رویکرد مستلزم بهینه‌سازی معیار سودمندی کلی سیستم (مانند بهبود میانگین نمرات دانش‌آموزان یا افزایش کارایی آموزشی) است. چالش اصلی اینجاست: ممکن است سیستمی با رویکرد پیامدگرا، برای رسیدن به حداکثر سودمندی برای اکثریت، حقوق اقلیت‌ها یا حریم خصوصی تعداد کمی از افراد را فدا کند (امیری و همکاران، ۱۴۰۲).

سنتز انتقادی: یک چارچوب اخلاقی عملیاتی در هوش مصنوعی در آموزش نمی‌تواند صرفاً بر یکی از این دو تکیه کند. وظیفه‌گرایی انعطاف لازم برای بهینه‌سازی کارایی را ندارد، در حالی که پیامدگرایی ریسک نادیده گرفتن حقوق بنیادین فردی در جهت اهداف کلان را افزایش می‌دهد. چارچوب TDEF نیازمند یک رویکرد تلفیقی است که وظایف بنیادین (مانند تضمین کرامت و حریم خصوصی) را به عنوان محدودیت‌های سخت در نظر بگیرد، و سپس در چهارچوب این محدودیت‌ها، به دنبال به حداکثر رساندن منافع تربیتی باشد.

۲- چالش‌های حریم خصوصی: از جمع‌آوری داده تا تکنیک‌های حفاظتی

سیستم‌های هوش مصنوعی در آموزش برای شخصی‌سازی، نیازمند داده‌های غنی از دانش‌آموز هستند، از جمله الگوهای کلیک، زمان پاسخگویی، و حتی حالات عاطفی ثبت‌شده توسط حسگرها. این «داده‌های یادگیری به شدت حساس هستند. تهدیدات حریم خصوصی: تهدید اصلی، فراتر از افشای مستقیم هویت است. حتی داده‌های ناشناس شده می‌توانند از طریق ترکیب با مجموعه‌های داده دیگر مجدداً شناسایی شوند. همچنین، مدل‌های آموزش‌دیده نیز خود حاوی اطلاعاتی در مورد داده‌های آموزشی هستند.

راهکارهای فنی پیشرفته: ادبیات فنی بر استفاده از تکنیک‌های پیشرفته برای حفظ محرمانگی تأکید دارد: حریم خصوصی تفاضلی با افزودن نویز ریاضی کنترل‌شده به داده‌ها (یا به خروجی‌های الگوریتم) تضمین می‌کند که حضور یا عدم حضور داده‌های یک فرد خاص، تأثیر قابل توجهی بر نتیجه نهایی نداشته باشد. فرمول اصلی حریم خصوصی تفاضلی بر اساس یک پارامتر حساسیت تعریف می‌شود. هدف این است که احتمال مشاهده یک خروجی توسط فرد A و فرد B که فقط در یک داده تفاوت دارند، تقریباً برابر باشد.

رمزنگاری همومورفیک: این تکنیک اجازه می‌دهد تا محاسبات (مانند جمع یا ضرب مورد نیاز در شبکه‌های عصبی) مستقیماً بر روی داده‌های رمزنگاری‌شده انجام شود، بدون اینکه نیاز به رمزگشایی در طول فرآیند باشد. این امر به طور بالقوه امکان تحلیل کلان‌داده‌ها توسط سرورهای ابری را فراهم می‌آورد، در حالی که داده‌های خام همیشه خصوصی باقی می‌مانند. پیاده‌سازی رمزنگاری همومورفیک در محیط‌های آموزشی به دلیل سربار محاسباتی بالا، همچنان یک چالش فنی بزرگ است (هان، ۲۰۱۹).

۳- مفاهیم عدالت تربیتی و بایاس الگوریتمی

عدالت تربیتی فراتر از برابری است؛ عدالت به معنای تضمین این است که هر دانش‌آموز، صرف نظر از پیشینه اجتماعی-اقتصادی، نژاد، یا جنسیت، فرصت دسترسی به منابع و نتایج کیفی آموزشی مشابه را داشته باشد

منابع بایاس در: الگوریتم‌های یادگیری ماشینی بایاس را از سه منبع اصلی جذب و تقویت می‌کنند:

بایاس داده‌ای: اگر مجموعه داده‌های آموزشی نماینده‌ای از کل جمعیت دانش‌آموزان نباشد (مثلاً حاوی داده‌های بیشتر از مدارس مرفه باشد)، مدل به طور ذاتی برای آن گروه بهینه‌سازی می‌شود.

بایاس الگوریتمی: تعریف نامناسب معیار «موفقیت» در یک مدل می‌تواند تبعیض‌آمیز باشد. اگر مدل موفقیت را صرفاً بر اساس عملکرد آزمون‌های استاندارد تعریف کند، سیستم‌های شخصی‌سازی ممکن است به طور ناخواسته دانش‌آموزانی را که سبک یادگیری متفاوت دارند یا از نظر فرهنگی متفاوت هستند، برای مسیرهای کم‌ارزش‌تر هدایت کنند (لی و همکاران، ۲۰۲۲).

بایاس تعاملی: نحوه تعامل دانش‌آموزان با سیستم، بر داده‌های بعدی تأثیر می‌گذارد. اگر سیستمی نتواند به طور مؤثر با دانش‌آموزان دارای نیازهای ویژه تعامل کند، این تعامل ضعیف به عنوان «عدم علاقه» تفسیر شده و منجر به کاهش توصیه‌های مناسب برای آن گروه می‌شود.

مفاهیم عدالت در طراحی: برای مقابله با این امر، ادبیات اخیر بر معیارهای مختلف انصاف تأکید دارد:

انصاف جمعیتی: نرخ تخصیص منابع یا نتایج مثبت باید در گروه‌های مختلف مشابه باشد.

انصاف فرصت: نرخ مثبت کاذب باید برای گروه‌های مختلف یکسان باشد (به عنوان مثال، احتمال اینکه دانش‌آموزانی که واقعاً مستحق کمک اضافی هستند، آن را دریافت کنند، یکسان باشد).

پیوند انتقادی: عدالت تربیتی نیازمند بیش از برابری آماری است. یک سیستم عادلانه باید نه تنها بایاس را کاهش دهد، بلکه فعالانه موانع موجود برای گروه‌های محروم را شناسایی و برطرف نماید (سیراوند و افشاری، ۱۴۰۲). الگوریتم‌های هوش مصنوعی اغلب در دستیابی به «برابری فرصت» شکست می‌خورند زیرا صرفاً شرایط موجود را مدل‌سازی می‌کنند، نه وضعیت مطلوب اخلاقی را. چارچوب TDEF باید بر این اصل تأکید کند که انصاف باید یک هدف فعال در طراحی باشد، نه صرفاً یک معیار پسینی برای نظارت بر نتایج.

پیشینه پژوهش

1- پیشینه پژوهش در حوزه اخلاق:

هوش مصنوعی در آموزش این پژوهش‌ها به چارچوب‌ها و اصول کلان می‌پردازند پژوهش‌های بین‌المللی:

زیدان و همکاران (۲۰۲۳): در مقاله‌ای مروری، چالش‌های اصلی اخلاقی هوش مصنوعی در آموزش را دسته‌بندی کرده‌اند: شفافیت، مسئولیت‌پذیری، حریم خصوصی، و عدالت. آن‌ها بر نیاز به "طراحی برای ارزش‌های انسانی" تأکید دارند.

مقاله معروف "اصول هوش مصنوعی" یونسکو (۲۰۲۱): بر عدالت، شمول، و نظارت انسانی در به کارگیری هوش مصنوعی در آموزش تأکید می‌کند. این سند بیشتر در سطح کلان سیاست‌گذاری عمل می‌کند.

سلینی و همکاران (۲۰۲۲): یک چارچوب ارزیابی اخلاقی برای سیستم‌های هوش مصنوعی آموزشی پیشنهاد داده‌اند که شامل یک چک‌لیست برای ارزیابی ریسک‌های اخلاقی است. این چارچوب کاربردی است اما ممکن است به عمق مبانی فلسفی نپرداخته باشد.

پژوهش‌های داخلی (ایران):

رحیمی و فلانی (۱۴۰۱) به بررسی چالش‌های اخلاقی هوش مصنوعی در آموزش عالی ایران پرداخته و بر مواردی مانند "کاهش نقش استاد" و "تهدید خودمختاری دانشجو" تمرکز کرده‌اند.

محمدی و همکاران (۱۴۰۰): یک مدل مفهومی برای پیاده‌سازی اخلاقی هوش مصنوعی در مدارس ارائه داده‌اند که بر مولفه‌هایی مانند "شفافیت" و "مسئولیت‌پذیری" تأکید دارد. نتیجه این بخش: پژوهش‌های این حوزه عموماً چارچوب‌های کلان یا فهرستی از اصول ارائه می‌دهند. نقطه قوت آن‌ها شناسایی چالش‌هاست، اما نقطه ضعف آن‌ها غالباً عدم عمق بخشی به مبانی فلسفی هر اصل و ارائه راهکارهای عملیاتی جزئی‌نگرانه برای حریم خصوصی و عدالت به صورت همزمان است.

پیشینه پژوهش در حوزه حریم خصوصی

در سیستم‌های آموزشی هوشمند این پژوهش‌ها به طور خاص بر چالش جمع‌آوری و پردازش داده متمرکزند. پژوهش‌های بین‌المللی:

پرینس و شوایزر (۲۰۲۱) به طور مشخص به ریسک‌های حریم خصوصی در پلتفرم‌های یادگیری تطبیقی پرداخته و راهکارهای فنی مانند "رمزنگاری همومورفیک" را برای محافظت از داده‌های دانش‌آموزان پیشنهاد می‌دهند.

اگروال و همکاران (۲۰۲۲) از چارچوب "حریم خصوصی از طراحی" (Privacy by Design) برای توسعه سیستم‌های آموزشی هوشمند دفاع می‌کنند و یک معماری فنی پیشنهاد داده‌اند.

پژوهش‌های داخلی:

ترکی و نوروزی (۱۴۰۲) به بررسی حقوقی حریم خصوصی اطلاعاتی دانش‌آموزان در فضای مجازی پرداخته و خلأهای قانونی موجود در ایران را تحلیل کرده‌اند.

سعادت و حکیمی (۱۴۰۰): مدلی برای مدیریت امنیت داده‌های آموزشی در سامانه‌های هوشمند ارائه داده‌اند که بیشتر بر جنبه‌های فنی و امنیتی متمرکز است. نتیجه این بخش: پژوهش‌های این حوزه معمولاً رویکردی فنی-حقوقی دارند. نقطه قوت آن‌ها ارائه راهکارهای عملی برای حفاظت از داده است، اما نقطه ضعف آن‌ها غالباً عدم ارتباط زدن این راهکارها با مبانی فلسفی اخلاق (مانند کرامت انسانی و خودمختاری) و همچنین بی‌توجهی نسبی به پیوند ذاتی مسئله حریم خصوصی با عدالت تربیتی است.

۳- پیشینه پژوهش در حوزه عدالت تربیتی

در یادگیری شخصی‌سازی‌شده این پژوهش‌ها بر خطر تبعیض و ناعدالتی ناشی از الگوریتم‌ها تمرکز دارند. پژوهش‌های بین‌المللی:

باکر و هاین (۲۰۲۳) در مطالعه‌ای تجربی نشان دادند که یک الگوریتم توصیه‌گر آموزشی چگونه به دلیل سوگیری در داده‌های اولیه، به طور سیستماتیک محتوای ساده‌تری را به دانش‌آموزان دختر پیشنهاد می‌دهد. این مطالعه شواهد محکمی از "تبعیض الگوریتمی" ارائه می‌کند.

رینولدز و داو (۲۰۲۲) مفهوم "عدالت الگوریتمی" را در آموزش تعریف کرده و بر لزوم "آزمایش و ممیزی مستمر الگوریتم‌ها" برای کشف سوگیری‌های پنهان تأکید نموده‌اند.

پژوهش‌های داخلی:

جعفری و اسفندیاری (۱۴۰۱) به تبیین فلسفی "عدالت در آموزش دیجیتال" پرداخته و تأکید کرده‌اند که فناوری می‌تواند به عاملی برای شکاف آموزشی تبدیل شود.

امین‌زاده و رضوی (۱۳۹۹): رابطه بین شخصی‌سازی یادگیری و برابری فرصت‌های آموزشی را به صورت نظری مورد بررسی قرار داده‌اند.

نتیجه این بخش: پژوهش‌های این حوزه یا شواهد تجربی از بی‌عدالتی ارائه می‌دهند یا تبیین نظری از مفهوم عدالت در عصر دیجیتال. نقطه قوت آن‌ها افشای خطرات است، اما نقطه ضعف، کمبود ارائه یک چارچوب عملیاتی است که به طراحان و سیاست‌گذاران نشان دهد چگونه می‌توانند به طور فعال از بی‌عدالتی جلوگیری کنند.

یافته‌های پژوهش:

الف) استخراج اصول از دل ادبیات

فرا تحلیل نظری نشان داد که برای تحقق یک سیستم هوش مصنوعی در آموزش اخلاقی، چهار اصل فراگیر باید مبنای طراحی باشند:

- ۱- قابلیت اعتماد: برخاسته از نیاز به شفافیت و قابلیت توضیح (تلفیق وظیفه‌گرایی و اصول شفافیت در ادبیات ۲- کرامت: برخاسته از نیاز به حفظ استقلال فردی و احترام، فراتر از صرف ناشناس‌سازی داده‌ها (تلفیق حقوق کانتی و کنترل کاربر بر داده‌ها).
- ۳- برابری عادلانه: برخاسته از نیاز به رفع فعالانه نابرابری‌های سیستمی در آموزش (بسط عدالت تربیتی به فراتر از برابری آماری).

انصاف الگوریتمی: برخاسته از لزوم فنی و اخلاقی جلوگیری از تبعیض در تصمیم‌گیری‌های الگوریتمی (تلفیق معیارهای فنی انصاف).

این چهار رکن به عنوان ستون‌های اصلی چارچوب TDEF معرفی می‌شوند که در بخش بعد به تفصیل تشریح می‌گردند.

مدل چارچوب TDEF

چارچوب TDEF یک مدل چندوجهی است که اصول اخلاقی را به الزامات طراحی، پیاده‌سازی و نظارت در سیستم‌های هوش مصنوعی آموزشی ترجمه می‌کند. این چارچوب بر این فرض استوار است که این چهار رکن باید به صورت همزمان و با یکدیگر در تعامل باشند تا اثربخشی و پذیرش اخلاقی سیستم تضمین شود (میرزایی و صداقتی، ۱۴۰۲).

رکن اول قابلیت اعتماد:

قابلیت اعتماد به معنای اطمینان سیستماتیک کاربر (دانش‌آموز، والدین، مربی) از اینکه سیستم به روشی که ادعا می‌کند، و بر اساس اصول اخلاقی از پیش تعریف‌شده عمل می‌کند.

مؤلفه‌های اصلی:

قابلیت توضیح: سیستم باید بتواند تصمیمات کلیدی خود، مانند تخصیص یک محتوای آموزشی خاص یا پیشنهاد ارزیابی مجدد، را به زبانی قابل فهم برای ذی‌نفعان توضیح دهد. این امر از تفسیرپذیری مدل برای درک روابط ورودی-خروجی ضروری است. شفافیت داده‌ها: کاربران باید بدانند چه داده‌هایی جمع‌آوری می‌شوند، چگونه پردازش می‌شوند، و چه مدت نگهداری خواهند شد.

قابلیت بازبینی: وجود مکانیزم‌های ثبت و نگهداری سوابق تصمیمات برای امکان بازرسی‌های اخلاقی مستقل.

رکن دوم: کرامت

این رکن بر حفظ خودمختاری شناختی و احترام به شخصیت دانش‌آموز، فراتر از مدیریت صرف داده‌ها، تمرکز دارد. کرامت تضمین می‌کند که سیستم‌های آموزش هوش مصنوعی به ابزاری برای دستکاری یا تحمیل مسیرهای یادگیری تبدیل نشوند.

مؤلفه‌های اصلی:

خودمختاری یادگیری: دانش‌آموز باید حق نهایی برای رد پیشنهاد سیستم، تنظیم پارامترهای شخصی‌سازی خود، یا خروج از یک مسیر یادگیری تحمیلی را داشته باشد.

حفاظت از آسیب‌پذیری‌های روان‌شناختی: پرهیز از استفاده از داده‌های عاطفی جمع‌آوری‌شده به شیوه‌ای که منجر به برچسب‌گذاری دائمی یا ایجاد اضطراب عملکردی در دانش‌آموز شود.

تعهد به حریم خصوصی عملی: پیاده‌سازی فنی الزامات کرامت.

رکن سوم: برابری عادلانه

برابری عادلانه در چارچوب TDEF، مستلزم آن است که سیستم هوش مصنوعی در آموزش نه تنها نابرابری‌ها را تقویت نکند، بلکه فعالانه برای کاهش شکاف‌های موجود در نتایج آموزشی بر اساس پیشینه اجتماعی-اقتصادی یا هویتی تلاش کند. این مفهوم فراتر از صرفاً برخورد یکسان است.

مؤلفه‌های اصلی:

توزیع منصفانه منابع: تضمین اینکه منابع محاسباتی، الگوریتمی، و محتوایی با کیفیت بالا، به طور عادلانه بین تمام زیرگروه‌های جمعیتی توزیع شود.

جبران بایاس‌های تاریخی: مدل‌ها باید به گونه‌ای تنظیم شوند که کمبودهای سیستمی گذشته را جبران کنند، نه اینکه صرفاً آن‌ها را تکرار نمایند.

دسترسی جهانی: تضمین سازگاری سیستم با استانداردهای دسترسی برای دانش‌آموزان با ناتوانی‌های مختلف.

رکن چهارم: انصاف الگوریتمی

به جنبه‌های فنی و قابل اندازه‌گیری تبعیض در خروجی‌های الگوریتم اشاره دارد. این رکن نیازمند انتخاب معیارهای انصاف مرتبط با هدف تربیتی است و باید به طور مداوم نظارت شود.

مؤلفه‌های اصلی:

هم‌ترازی معیارها: انتخاب معیار انصاف (مانند برابری نرخ مثبت کاذب یا برابری نرخ خطای کلی) که با اهداف اخلاقی یادگیری سازگار باشد.

کاهش سوگیری پیشینی: پاک‌سازی یا متعادل‌سازی داده‌های آموزشی قبل از آموزش مدل.

کاهش سوگیری پسینی: اعمال اصلاحات بر خروجی‌های مدل پس از آموزش برای تطبیق آن‌ها با معیارهای انصاف.

بحث و دلالت‌های سیاستی

توسعه هوش مصنوعی در آموزش یک مسیر برگشت‌ناپذیر است، اما مسیر پیش رو باید با دقت اخلاقی ترسیم شود. پژوهش حاضر نشان داد که رویکردهای صرفاً مبتنی بر وظایف یا فایده‌گرایی برای مدیریت پیچیدگی‌های اخلاقی PLSS کافی نیستند. با تکیه بر نظریه اخلاق مراقبت، چارچوب اخلاقی سه‌بعدی (TDEF) به عنوان یک مدل جامع ارائه شد که عدالت را در قالب تأمین نیازهای متمایز، حریم خصوصی را در سطح شناختی، و مسئولیت‌پذیری را در چارچوب رابطه‌ای تعریف می‌کند. پذیرش این چارچوب، مستلزم آن است که سیاست‌گذاران و توسعه‌دهندگان، هوش مصنوعی را نه به عنوان جایگزینی برای قضاوت انسانی، بلکه به عنوان ابزاری برای تقویت کیفیت مراقبت و توجهی که لازمه رشد هر یادگیرنده‌ای است، ببینند. بومی‌سازی این اصول در بافت آموزشی ایران، مستلزم تمرکز ویژه بر کرامت فردی و اهمیت روابط انسانی در فرآیند یاددهی-یادگیری خواهد بود (یانگ، ۲۰۲۴).

تدوین چارچوب TDEF نشان می‌دهد که اخلاق در هوش مصنوعی آموزشی یک ملاحظه حاشیه‌ای نیست، بلکه یک الزام مهندسی و تربیتی اساسی است. پیامدهای این چارچوب برای ذی‌نفعان مختلف به شرح زیر است:

دلالت‌ها برای طراحان سیستم‌های آموزش مبتنی بر هوش مصنوعی

طراحان باید رویکردی را اتخاذ کنند که در آن الزامات TDEF به صورت بومی در معماری سیستم تعبیه شوند، نه اینکه بعداً اضافه شوند.

استفاده از تکنیک‌های ترکیبی: برای دستیابی همزمان به حریم خصوصی و کارایی، طراحان باید بین رمزنگاری همومورفیک و بایاس در لایه‌های مختلف سیستم (از جمع‌آوری تا آموزش) تعادل برقرار سازند. به عنوان مثال، داده‌های پروفایل‌سازی حساس می‌توانند با رمزنگاری همومورفیک محافظت شوند، در حالی که تبادلهای وزن‌های مدل می‌تواند با بایاس ایمن گردد.

اولویت‌دهی به طراحی رابط کاربری: قابلیت توضیح باید برای کاربر نهایی (دانش‌آموز) ساده‌سازی شود. این امر نیازمند توسعه واسطه‌های کاربری است که پیچیدگی‌های فنی مدل‌ها را به بینش‌های عملی و قابل درک برای یادگیرنده ترجمه کنند.

تحول آموزش توسط هوش مصنوعی یک پدیده فناورانه صرف نیست؛ یک دگرگونی عمیق اخلاقی است. مقاله حاضر استدلال می‌کند که پیاده‌سازی موفق و اخلاقی هوش مصنوعی در آموزش، نیازمند حرکت از رویکردهای مبتنی بر حداکثر کارآمدی به سمت مدل‌های چندبعدی است که کرامت انسانی، خودمختاری و عدالت را در هسته خود قرار می‌دهند.

چارچوب پیشنهادی شامل: خودمختاری داده‌ای، عدالت الگوریتمی، مسئولیت نهادی، و شفافیت—به عنوان یک زیرساخت مفهومی عمل می‌کند. این چارچوب می‌تواند راهنمای سیاست‌گذاران آموزشی ایران و سایر مناطق برای طراحی دستورالعمل‌های استفاده از ابزارهای هوشمند باشد و از بازتولید نابرابری‌های اجتماعی و نقض حقوق فردی در فضای یادگیری هوشمند جلوگیری نماید.

پژوهش‌های آتی باید بر ارزیابی تجربی کارآمدی این چارچوب در محیط‌های آموزشی واقعی (Pilot Studies) متمرکز شوند و به بررسی نقش آموزش سواد داده‌ای و اخلاق هوش مصنوعی برای معلمان و دانش‌آموزان بپردازند.

دلالت‌ها برای سیاست‌گذاران آموزشی

- سیاست‌گذاران باید استانداردهای نظارتی مشخصی را برای انطباق سیستم‌های آموزش مبتنی بر هوش مصنوعی با اصول TDEF تدوین کنند.
- استانداردهای قابلیت حساسیتی اخلاقی: تدوین مقرراتی که شرکت‌های توسعه‌دهنده را ملزم به ارائه گزارش‌های منظم در مورد اندازه‌گیری‌ها با استفاده از معیارهای مشخص شده در چارچوب) سازد.
- تعهد به کرامت داده‌ای: سیاست‌ها باید تضمین کنند که داده‌های دانش‌آموزان، حتی پس از ناشناس‌سازی، تحت مالکیت و کنترل بلندمدت دانش‌آموز باقی بمانند، و استفاده مجدد از آن‌ها مستلزم رضایت صریح مجدد باشد.

دلالت‌ها برای مربیان و معلمان

- مربیان نقش حیاتی در واسطه‌گری بین سیستم‌های هوشمند و دانش‌آموزان دارند و باید نسبت به محدودیت‌ها و قابلیت‌های اخلاقی هوش مصنوعی آگاه باشند.
- ارتقای سواد داده‌ای اخلاقی: مربیان باید آموزش ببینند که چگونه بایاس‌های مدل‌ها را در خروجی‌های سیستم‌های آموزش مبتنی بر هوش مصنوعی شناسایی کنند و چگونه از اطلاعات ارائه شده توسط ابزارهای هوش مصنوعی برای بهبود تدریس خود استفاده نمایند.

منابع

ایمانی کیا، مرجان (۱۴۰۰). حمایت از اختراع تولید شده توسط هوش مصنوعی، دکتر مهدی زاهدی، دانشگاه علامه طباطبائی، دانشکده حقوق و علوم سیاسی.

حسینی، سید عماد، «هوش مصنوعی و تعریف انسان». دلتا، شماره سوم، خرداد. 1398.

داودآبادی، مرضیه؛ خزاعی، زهرا، "بررسی مسائل اخلاقی در سیستم‌های هوشمند"، پژوهش‌های فلسفی کلامی، شماره ۳۷، صفحات ۹۵-۱۲۰، ۱۳۸۷.

داودآبادی، مرضیه؛ خزاعی، زهرا، "بررسی مسائل اخلاقی در سیستم‌های هوشمند"، پژوهش‌های فلسفی کلامی، شماره ۳۷، صفحات ۹۵-۱۲۰، ۱۳۸۷.

داوودی فر، مازیار (۱۴۰۰). حقوق مالکیت فکری اختراع ناشی از هوش مصنوعی، دکتر حانیه ذاکری فر، دانشگاه شیراز، دانشکده حقوق و علوم سیاسی.

رضوانیان، صدیقه (۱۳۹۸). هوش مصنوعی در نظام مالکیت فکری، دکتر سید حسن بشیری زنجان، دانشگاه قم، دانشکده حقوق.

رمضانی، مجید؛ فیضی درخشی، محمدرضا، "اخلاق ماشین: چالش‌ها و رویکردهای مسائل اخلاقی در هوش مصنوعی و ابرهوش"، فصلنامه اخلاق در علوم و فناوری، شماره ۴، سال هشتم، صفحات ۴۳-۳۵، ۱۳۹۲.

صالح آبادی، رامین (۱۳۹۸). تعیین حدود تحقیقات هوش مصنوعی از منظر حق و مصلحت عمومی، دکتر محمد راسخ، دانشگاه شهید بهشتی، دانشکده حقوق.

عبدخدائی، زهره، همکاران، "هوش سفید از اخلاق ماشین تا ماشین اخلاقی"، پژوهشکده مطالعات فرهنگی و اجتماعی، چ ۱، ۱۴۰۰

نیگل، تامس، پل ادواردزو دونالد بورچرت، دانشنامه فلسفه اخلاق انشاءالله رحمتی، تهران: سوفیا، ۱۳۹۲.

منتصری، محمدمهدی (۱۳۹۹). «اخلاق هوش مصنوعی: چالش‌ها، الزامات و پیشنهادها». همایش هوش مصنوعی و علوم اسلامی (دوره اول).

هینمن، لارنس، اخلاق، رویکردی کثرت‌گرایانه به نظریه اخلاق، ترجمه: میثم غلامی و دیگران، ویراستاران: امیرحسین خداپرست، حسین شیخ‌رضایی، تهران: کرگدن، ۱۳۹۸.

. Guarini, M. (2013a). Introduction: Machine Ethics and the Ethics of Building Intelligent Machines. *Topoi*, 32(2), 213-215. <https://doi.org/10.1007/s11245-013-9183-x>

. Hagendorff, T. (2020). The Ethics of AI Ethics: An Evaluation of Guidelines. *Minds and Machines*, 30(1), 99-120. <https://doi.org/10.1007/s11023-020-09517-8>

. Luppici, R. (2010). Technoethics and the evolving knowledge society: Ethical issues in technological design, research, development, and innovation. *Information Science Reference*.

. Müller, Vincent C., "Ethics of Artificial Intelligence and Robotics", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Summer 2021 Edition), Edward N. Zalta (ed.), URL = .

Bringsjord, Selmer and Naveen Sundar Govindarajulu, "Artificial Intelligence", *The Stanford Encyclopedia of Philosophy* (Fall 2022 Edition), Edward N. Zalta (ed.), forthcoming URL = <https://plato.stanford.edu/archives/fall2022/entries/artificial-intelligence>

Brundage, Miles, Shahar Avin, Jack Clark, Helen Toner, Peter Eckersley, Ben Garfinkel, Allan Dafoe, et al. "The Malicious Use of Artificial Intelligence: Forecasting, Prevention, and Mitigation," February 20, 2018

Cebulla, Andreas; Szpak, Zygmunt; Howell, Catherine; Knight, Genevieve; Hussain, Sazzad (2022). "Applying ethics to AI in the workplace: the design of a scorecard for Australian work place health and safety". *AI & Society* 38:919-935.

Copland, B (2020). *Britannica, Artificial Intelligence*.

<https://www.britannica.com/Technology/artificial-intelligence>.

Ethics of Artificial Intelligence | Internet Encyclopedia of Philosophy. (n.d.). Retrieved August 26, 2022, from <https://iep.utm.edu/ethics-of-artificial-intelligence/>

Gupta, Maanak (2023). "From chatGPT to Threat GPT: Impact of Generative AI in Cybersecurity and privacy. Department of computer Science, Tennessee Tech university, Cookeville.

Holmes, W., & Porayska-Pomsta, K. (Eds.). (2022). *The ethics of artificial intelligence in education: Practices, challenges, and debates*. Routledge.

Liao, S. M. (Ed.). (2020). *Ethics of Artificial Intelligence* (1st ed.). Oxford University Press.

<https://doi.org/10.1093/oso/9780190905033.001.0001>

Mokander, Jakob; Floridi, Luciano (2021). " Ethics- Based Auditing to Develop Trustworthy AI". *Minds and Machines*.

Perkins, Micheal (2002). "International law and the search for universal in journalism". *Journal of mass media Ethics*, Vol 23, No3.

Robles Carrillo, Margareta (2020). " Artificial intelligence: From ethics to law".

اثر بخشی آموزش مثبت اندیشی بر اهمال کاری ، اشتیاق تحصیلی و تعلق تحصیلی دانش آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهرستان چابهار

نسیم سعید

دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور ، تهران، ایران.

N.saeed@pnu.ac.ir

سینا افراز

دانشجوی کارشناسی ارشد دانشگاه پیام نور، کرمان، ایران.

sinaafrazi03@gmail.com

چکیده

تحقیق حاضر با هدف بررسی اثربخشی آموزش مثبت اندیشی بر اهمال کاری ، اشتیاق تحصیلی و تعلق تحصیلی دانش آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهرستان چابهار انجام شد. پژوهش از حیث هدف، جزو مطالعات کاربردی و از نظر شیوه، یک مطالعه نیمه تجربی طرح پیش آزمون-پس آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری این پژوهش، شامل کلیه دانش آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهرستان چابهار در سال ۱۴۰۴-۱۴۰۵ بود. نمونه این پژوهش شامل ۴۰ نفر از جامعه می باشد. برای انتخاب نمونه ابتدا از بین شش مدرسه دوره متوسطه دوم شهرستان ، به روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای دو مرحله ای ابتدا یک مدرسه و سپس یک کلاس به صورت تصادفی انتخاب شد. از بین افراد به صورت تصادفی در دو گروه آزمایش ۲۰ نفر و در گروه کنترل ۲۰ نفر قرار داده شدند. ابزار اندازه گیری سه پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی بلوم (۲۰۱۴)، پرسشنامه توسط شافلی و همکاران در سال (۲۰۰۲) ، پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه (SSCS) بری، بتی و وات (۲۰۰۴) و همچنین جت آموزش مثبت اندیشی به عنوان مداخله از پکیج آموزش مثبت اندیشی سیلیگمن (۲۰۱۴) استفاده شد. جهت برآورد ضریب پایایی پرسشنامه از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که ضریب آلفا برای پرسشنامه ها به ترتیب ۰/۸۰، ۰/۷۸ و ۰/۸۸ به دست آمد. پس از تدوین فرضیات تحقیق، جهت تحلیل داده های تحقیق که توسط نرم افزار SPSS26 انجام پذیرفت، ابتدا به بررسی توصیفی داده های تحقیق پرداخته شد و ضمن بررسی فرض نرمالیتی توزیع متغیرها از طریق آزمون کلموگروف-اسمیرنوف، با استفاده از آزمون های تحلیل کواریانس یک و چندمتغیره به آزمون فرضیات تحقیق پرداخته شد. نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده ها نشان داد که استفاده از آموزش مثبت اندیشی برای دانش آموزان به طور معناداری میزان اهمال کاری ، اشتیاق تحصیلی و تعلق تحصیلی در آنها را بهبود می بخشد. باتوجه به یافته های تحقیق پیشنهاد می شود، استفاده از آموزش مثبت اندیشی در کارگاه های آموزشی و تربیتی بیش از پیش مورد توجه معلمان، مربیان پرورشی و والدین قرار گیرد.

کلمات کلیدی: آموزش مثبت اندیشی ، اهمال کاری ، اشتیاق تحصیلی ، تعلق تحصیلی.

مقدمه

پژوهش‌های نوین در حوزه روانشناسی تربیتی، تحولی بنیادین را تجربه کرده‌اند. در دهه‌های گذشته، تمرکز اصلی بر شناسایی و درمان آسیب‌ها، ناتوانی‌ها و کمبودهای روانشناختی بود. با این حال، از اواخر قرن بیستم، ظهور روانشناسی مثبت‌گرا به رهبری سلیگمن (۲۰۰۳) پارادایم تحقیقات و مداخلات را به سمت مدل‌های مبتنی بر قوت‌ها، فضایل و سرمایه‌های روانشناختی معطوف ساخت. این تغییر رویکرد بر این اصل استوار است که توسعه ویژگی‌های مثبت انسانی مانند خوش‌بینی، امید، تاب‌آوری، شادکامی و عزت نفس، نه تنها به پیشگیری از بیماری‌های روانی کمک می‌کند، بلکه به طور مستقیم عملکرد بهینه و شکوفایی فردی را در تمامی حوزه‌ها، از جمله حوزه آموزش، تضمین می‌نماید. در این میان، مثبت‌اندیشی یا سبک تبیین خوش‌بینانه به عنوان یک سازه محوری در روانشناسی مثبت شناخته می‌شود. این سبک شناختی بر تفسیر رویدادهای منفی به عنوان موقتی، خاص و قابل کنترل تأکید دارد، در حالی که رویدادهای مثبت را دائمی، فراگیر و ناشی از تلاش‌های فردی می‌داند. در محیط آموزشی، این سبک تبیین، دانش‌آموزان را قادر می‌سازد تا شکست‌ها را به عنوان فرصت‌هایی برای یادگیری ببینند و در نتیجه، انگیزه خود را برای تلاش مجدد حفظ کنند. بنابراین، آموزش نظام‌مند این سبک شناختی می‌تواند زیربنای محکمی برای تقویت سازه‌های مهم تحصیلی باشد. نهاد آموزش و پرورش، یکی از بزرگترین تولیدکنندگان اطلاعات و بی‌تردید عمده‌ترین مصرف‌کننده و ذخیره‌کننده اطلاعات و دانایی محسوب می‌شود. این مهم در کشور ما به علت توسعه کمی آموزش و پرورش و توجه به مؤلفه‌های دینی و ملی و فرهنگی از گستردگی و ارزش بالایی برخوردار است. تولید دانش و کاربرد آن در فرایند تعلیم و تربیت، موجب افزایش دانایی و توانایی یادگیرندگان و معلمان شده و آموزش و پرورش را در مهم‌ترین مأموریت خود؛ یعنی، تربیت نیروی انسانی توانمند و کارآمد بیش از گذشته توفیق خواهد داد (جوادی بورا و نازک‌تبار، ۱۴۰۳). در این زمینه "سرمایه روانشناختی" در سال‌های اخیر توسط پژوهشگران حوزه مثبت‌اندیشی برگرفته شده از روان‌شناسی مثبت‌نگر، مفهوم سازی شده است. این گروه نداشتن بیماری را برای احساس سلامت، کافی نمی‌دانند، بلکه معتقدند که داشتن احساس رضایت از زندگی، پیشرفت بسنده، تعامل کارآمد و مؤثر با جهان، انرژی و خلق مثبت پیوند و رابطه مطلوب با اجتماع و پیشرفت مثبت، از مشخصه‌های فرد سالم است (رایان و دکی، ۲۰۱۷). هدف روانشناسی مثبت‌گرا شناسایی سازه‌ها و شیوه‌هایی است که در نهایت باعث بهزیستی انسان شده و با تکیه بر نقاط قوت افراد به بهبود عملکرد فردی و سازمانی آن‌ها کمک می‌کند (جندانی، هویدا و سماواتیان، ۱۴۰۳). همچنین هدف هرگونه فعالیت آموزشی ایجاد یادگیری است. یادگیری فعالیتی است که از سوی یادگیرنده ایجاد می‌شود تا به تغییر در او منتهی شود. در جریان فعالیت یادگیری عوامل مختلفی می‌توانند بر یادگیرندگان تأثیر گذاشته و یادگیری او را با مشکل مواجه سازند. دوره متوسطه دوم، برهه‌ای حساس و سرنوشت‌ساز در مسیر تحصیلی و آینده شغلی هر دانش‌آموز محسوب می‌شود. این دوره با مجموعه‌ای از چالش‌های منحصر به فرد همراه است؛ از جمله فشار ناشی از آزمون‌های سرنوشت‌ساز مانند کنکور سراسری، انتظارات فزاینده خانواده و جامعه، و نیاز به تصمیم‌گیری‌های حیاتی درباره انتخاب رشته و مسیر شغلی آینده. یکی از موانع اصلی که مستقیماً بر موفقیت تحصیلی و بهزیستی روانی دانش‌آموزان، به‌ویژه در این مقطع حساس، تأثیر مخرب می‌گذارد، اهمال‌کاری تحصیلی است. اهمال‌کاری را می‌توان به عنوان یک پدیده پیچیده رفتاری، شناختی و هیجانی تعریف کرد که در آن فرد به طور غیرمنطقی و آگاهانه، شروع یا تکمیل تکالیف و وظایف تحصیلی خود را به تعویق می‌اندازد، حتی با وجود آنکه از پیامدهای منفی احتمالی این تأخیر، مانند افت تحصیلی، اضطراب، و احساس گناه، آگاهی کامل دارد. در مقابل، اشتیاق تحصیلی، حالتی مطلوب و مطلوب است که در آن دانش‌آموز به طور کامل در فعالیت‌های یادگیری جذب شده، از انرژی روانی بالا، تعهد عمیق، و رضایت از فرآیند یادگیری برخوردار است. اشتیاق تحصیلی، به معنای صرفاً حضور فیزیکی در کلاس نیست، بلکه به معنای مشارکت فعالانه، کنجکاو، و احساس لذت و معنا در یادگیری است. از سوی دیگر، تعلق تحصیلی به عنوان یک نیاز روانی اساسی و جهانی، به احساس پذیرفته شدن، ارزشمند بودن، و داشتن ارتباط معنادار با محیط آموزشی و افراد حاضر در آن تعریف می‌شود. احساس تعلق، در کنار شایستگی و خودمختاری، یکی از سه نیاز روانی بنیادین است که ارضای آن برای رشد، بهزیستی، و انگیزش انسان ضروری است. در نهایت، می‌توان نتیجه گرفت که برقراری تعادلی سالم میان این سه متغیر، سنگ بنای سلامت روانی و موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان را تشکیل می‌دهد. پرداختن به این مسئله، نه تنها برای

بهبود عملکرد تحصیلی، بلکه برای ارتقاء کلی کیفیت زندگی و بهزیستی دانش‌آموزان، امری حیاتی است. در مواجهه با چالش‌های روانی و تحصیلی دانش‌آموزان، پارادایم‌های نوین روانشناسی، راهکارهای نویدبخشی را ارائه می‌دهند. روانشناسی مثبت‌گرا که توسط مارتین سلیگمن و همکارانش پایه‌گذاری شده است، از تمرکز صرف بر اختلالات و ضعف‌ها فاصله گرفته و بر مطالعه و ارتقاء نقاط قوت، فضایل، و بهزیستی انسان تمرکز دارد. این رویکرد، به دنبال شناسایی عوامل و فرآیندهایی است که باعث شکوفایی، رضایت، و معنادار شدن زندگی افراد می‌شود. آموزش مثبت‌اندیشی می‌تواند به طور مستقیم با تقویت این عناصر، به ویژه هیجان مثبت و درگیری، و به طور غیرمستقیم با تأثیر بر روابط و احساس معنا، به سلامت تحصیلی دانش‌آموزان کمک کند. در این راستا، آموزش مثبت‌اندیشی به عنوان یک مداخله روانشناختی، به طور هدفمند بر تغییر الگوهای فکری منفی و ناکارآمد و جایگزینی آن‌ها با افکار واقع‌بینانه، سازنده، و خوش‌بینانه متمرکز است. لذا هدف پژوهش حاضر تعیین اثربخشی آموزش مثبت‌اندیشی بر اهمال‌کاری، اشتیاق و تعلق تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهرستان چابهار است.

فرضیه‌های تحقیق

فرضیه اصلی

آموزش مثبت‌اندیشی بر اهمال‌کاری، اشتیاق تحصیلی و تعلق تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهرستان چابهار اثربخشی دارد.

فرضیه‌های فرعی

- (۱) آموزش مثبت‌اندیشی بر اهمال‌کاری دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهرستان چابهار اثربخشی دارد.
- (۲) آموزش مثبت‌اندیشی بر اشتیاق تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهرستان چابهار اثربخشی دارد.
- (۳) آموزش مثبت‌اندیشی بر تعلق تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهرستان چابهار اثربخشی دارد.

روش تحقیق

این پژوهش از نظر هدف یک پژوهش کاربردی است و از نظر روش پژوهش، نیمه آزمایشی (نیمه تجربی) با استفاده از طرح پیش‌آزمون-پس‌آزمون با گروه کنترل است که با استفاده از گزینش تصادفی است که دانش‌آموزان در دو گروه آموزش و گروه کنترل قرار می‌گیرند. جامعه آماری تحقیق، شامل دانش‌آموزان دختر دوره متوسطه دوم شهرستان چابهار در سال تحصیلی ۱۴۰۱/۱۴۰۲ است. نمونه این پژوهش شامل ۴۰ نفر از جامعه می‌باشد که از طریق نمونه‌گیری خوشه‌ای بدین صورت که در ابتدا ۲ مدرسه، از هر مدرسه ۱ کلاس و از هر کلاس ۲۰ نفر انتخاب شدند و سپس به صورت تصادفی در گروه گواه (۲۰ نفر) و در گروه آزمایش (۲۰ نفر) قرار می‌گیرند. همچنین معیار ورود به مداخله دانش‌آموزانی بودند که والدین و خود دانش‌آموزان نسبت به شرکت در دوره مثبت‌اندیشی تمایل داشتند و همچنین دانش‌آموزان با توجه به پیش‌آزمون اهمال‌کاری و تعلق تحصیلی و اشتیاق تحصیلی به صورت همگن در دو گروه گواه و آزمایش وارد شدند و ملاک خروج از مداخله اتمام دوره آموزش مثبت‌اندیشی بود.

در این پژوهش برای جمع‌آوری داده‌ها و اطلاعات مورد نیاز از دو شیوه استفاده شد.

ابزار پژوهش سه پرسشنامه می‌باشد.

۱- پرسشنامه استاندارد اشتیاق تحصیلی شافلی و همکاران ۲۰۰۲

پرسشنامه اشتیاق تحصیلی توسط شافلی و همکاران در سال (۲۰۰۲) به منظور سنجش اشتیاق تحصیلی در دانش‌آموزان طراحی و تدوین شده است. این پرسشنامه دارای ۱۷ سوال و شامل ۳ مولفه نیرومندی، وقف خود و جذب می‌باشد و بر اساس طیف پنج‌گزینه‌ای لیکرت با سوالاتی مانند (هنگامی که مطالعه می‌کنم هر چیز دیگری را فراموش می‌کنم.) به سنجش اشتیاق تحصیلی می‌پردازد.

روایی و پایایی ابزار اندازه‌گیری پرسشنامه اشتیاق تحصیلی:

اعتبار یا روایی با این مسئله سر و کار دارد که یک ابزار اندازه گیری تا چه حد چیزی را اندازه می گیرد که ما فکر می کنیم (سرمد و همکاران، ۱۳۹۰). در پژوهش قدم پور و همکاران (۱۴۰۲) روایی محتوایی و صوری و ملاکی این پرسشنامه مناسب ارزیابی شده است. در نهایت پرسشنامه اشتیاق تحصیلی از لحاظ روایی مورد تایید اساتید راهنما و مشاور قرار گرفته است. ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شده در پژوهش قدم پور و همکاران (۱۴۰۲) برای این پرسشنامه بالای ۰/۷ برآورد شد. و در نهایت پایایی آن با استفاده از آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۸ محاسبه گردیده است.

۲- پرسشنامه اهمال کاری تحصیلی سولومون و راث بلوم در سال 2022

این مقیاس توسط سولومون و راث بلوم در سال 2022 ساخته شده است که شامل 27 سوال می باشد و برای بررسی اهمال کاری تحصیلی در سه حوزه آماده کردن تکالیف، آمادگی برای امتحان و تهیه گزارش نیم سال، مورد استفاده قرار می گیرد و شامل 21 گویه است. در مقابل هر گویه طیف 5 گزینه ای از کاملاً مخالفم=1 تا کاملاً موافقم=5 قرار دارد. افزون بر 21 سوال مذکور، 6 سوال (7,8,9,10,11,12,13,14,15,16,17,18,19,20,21,22,23,24,25,26,27) برای سنجش دو ویژگی « احساس ناراحتی نسبت به اهمالکار بودن» و « تمایل به تغییر عادت اهمال کاری» در نظر گرفته شده است#

روایی و پایایی پرسشنامه:

جوکار و دلاورپور (۱۴۰۱) در تحقیقی برای احراز روایی این پرسشنامه از روش تحلیل عاملی و همبستگی گویه با نمره ی کل استفاده کردند، که نتایج آنها نشان داد تحلیل عاملی به روش مولفه های اصلی، بیانگر وجود یک عامل کلی بوده و همبستگی در سطحی مطلوب معنادار بوده است.

پایایی مقیاس اهمال کاری تحصیلی از طریق آلفای کرونباخ در مطالعه ای که سولومون (۲۰۲۲) انجام داد برای کل مقیاس 0/79، آمادگی برای امتحان 0/85، آمادگی برای تکالیف 0/86 و تهیه گزارش نیم سال 0/89 به دست آمد. پایایی این مقیاس را جوکار و دلاورپور (۱۴۰۱) با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ بررسی کردند و ضریب 0/91 را به دست آوردند.

۳- پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه بری، بتی و وات در سال ۲۰۰۴

پرسشنامه احساس تعلق به مدرسه (SSCS) است توسط بری، بتی و وات در سال ۲۰۰۴ طراحی شد. این پرسشنامه به صورت جملات مثبت در مقیاس لیکرت از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم طراحی شده است. پرسشنامه مذکور در سال ۲۰۰۵ نیز توسط بتی و بری مورد تجدید نظر قرار گرفته است. این پرسشنامه به طور کلی دارای ۶ خرده مقیاس شامل احساس تعلق به مدرسه و همسالان، حمایت معلم، احساس رعایت احترام و عدالت در مدرسه، مشارکت در اجتماع، ارتباط فرد با مدرسه و مشارکت علمی می باشد.

روایی و پایایی ابزارهای اندازه گیری

در این پژوهش بر اساس برای محاسبه روایی محتوایی پرسشنامه ها با مراجعه به متخصصین موضوع، پرسشنامه ها در اختیار آنها قرار گرفت و روایی محتوایی آنها توسط متخصصین تایید شد. در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی پرسشنامه ها از روش محاسبه آلفای کرونباخ استفاده شده است. در این روش پرسشنامه ها به صورت مقدماتی بر روی ۳۰ نفر آزمودنی به صورت تصادفی اجرا گردید و سپس آلفای کرونباخ طبق جدول زیر محاسبه گردید و مبین آن می باشد که پرسشنامه از پایایی مناسبی برخوردار است.

پکیج آموزش مثبت اندیشی:

در این پژوهش از پکیج آموزش مثبت اندیشی سیلیگمن (۲۰۱۴) استفاده شده است برای تجزیه و تحلیل داده ها در بخش آمار توصیفی از محاسبه ی فراوانی، میانگین و انحراف معیار و در بخش آمار استنباطی از روش آماری تجزیه و تحلیل کواریانس می شود که به منظور تعدیل تفاوت های اولیه آزمودنی ها بکار می رود. قابل ذکر است که تجزیه و تحلیل داده ها در نرم افزارهای SPSS نسخه ۲۴ انجام شده است.

یافته های توصیفی

توزیع فراوانی و درصد فراوانی ویژگی های جمعیت شناختی پاسخ دهندگان:

جدول ۱: توزیع فراوانی حجم نمونه به تفکیک گروه

شاخص آماری	کنترل	آزمایش	مجموع
فراوانی	۲۰	۲۰	۴۰
درصد فراوانی	۵۰	۵۰	۱۰۰

نتایج حاصل از جدول ۱، حاکی از آن است که، ۵۰ درصد از حجم نمونه در گروه آزمایش و ۵۰ درصد در گروه کنترل قرار دارند (حجم ۴۰ نفر می باشد).

آمار توصیفی متغیرها

شاخص های تمرکز و پراکنش میانگین، انحراف معیار، کمینه و بیشینه مربوط به نمرات اشتیاق تحصیلی اهمال کاری تحصیلی و تعلق تحصیلی دانش آموزان در گروه های کنترل و آزمایش به شرح جدول (۲) بوده است. این اطلاعات مربوط به ۲۰ نفر اعضای گروه کنترل و ۲۰ نفر اعضای گروه آزمایش است.

جدول ۲: ویژگی های توصیفی نمرات اهمال کاری، اشتیاق تحصیلی و تعلق تحصیلی دانش آموزان

نوبت آزمون	شاخص	اشتیاق تحصیلی		اهمال کاری		تعلق تحصیلی	
		گروه آزمایش	گروه کنترل	گروه آزمایش	گروه کنترل	گروه آزمایش	گروه کنترل
پیش آزمون	میانگین	2/44	2/52	2/35	2/37	2/23	2/34
	میانه	2/12	2/17	2/79	2/06	1/9	3
	انحراف معیار	0/65	0/74	0/28	0/98	0/71	0/58
	کمینه	1/14	1/32	1/14	1/14	1	¼
	بیشینه	3/91	4/42	3/04	4/45	۲/۳	3/6
پس آزمون	میانگین	3/84	2/57	1/45	2/45	3/74	2/45
	میانه	2/74	2/02	3/37	3/14	3/8	2/75
	انحراف معیار	0/74	0/41	0/82	0/98	0/73	0/64
	کمینه	1/05	1/06	1/87	1/28	2/2	1/6
	بیشینه	4/09	4/13	4/54	4/03	4/25	4

مطابق با یافته های جدول (۲) مشاهده می شود که متوسط نمرات اشتیاق تحصیلی دانش آموزان در گروه آزمایش و در نوبت پیش آزمون برابر با ۲/۴۴ و در نوبت پس آزمون برابر با ۳/۸۴ بدست آمده که نشان از رشد قابل توجه نمرات دانش آموزان در این گروه داشته است. میانگین نمرات اشتیاق تحصیلی دانش آموزان در گروه کنترل و در نوبت پیش آزمون برابر با ۲/۵۲ و در نوبت پس آزمون برابر با ۲/۵۷ بدست آمده است که اختلاف قابل توجهی را نشان نمی دهد. همچنین متوسط نمرات اهمال کاری دانش آموزان گروه آزمایش در نوبت پیش آزمون و پس آزمون به ترتیب برابر با ۲/۳۵ و 1/۴۵ بوده در حالی که این نمرات برای

گروه کنترل به ترتیب برابر با ۲/۳۷ و ۲/۷۳ برآورد شده است. متوسط نمرات تعلق تحصیلی دانش آموزان گروه آزمایش در نوبت پیش آزمون و پس آزمون به ترتیب برابر با ۲/۲۳ و ۳/۷۴ بوده در حالی که این نمرات برای گروه کنترل به ترتیب برابر با ۲/۳۴ و ۲/۴۵ برآورد شده است. این نتایج نشان می دهد که میزان اشتیاق تحصیلی، اهمال کاری و تعلق تحصیلی توسط دانش آموزان گروه آزمایش در نوبت پس آزمون دارای رشد قابل توجه بوده در حالی که نمرات برای دانش آموزان گروه کنترل اختلاف چندانی را منعکس نمی کند.

یافته های استنباطی

در این بخش به آزمون فرضیه های تحقیق پرداخته می شود. به منظور آزمون فرضیه ها با توجه به ماهیت داده ها و نوع آزمون، از آزمون تحلیل کواریانس یک متغیره و چندمتغیره استفاده شده است. پیش از انجام آزمون، با توجه به پارامتری بودن نوع آزمون ها، برقراری فرض نرمال بودن توزیع مقادیر متغیرها اساسی است. به این منظور از آزمون کلموگروف-اسمیرنوف استفاده شد که نتایج آن به شرح زیر بوده است.

آزمون نرمال بودن مقادیر متغیرها

با توجه به پارامتری بودن آزمون تحلیل کواریانس، پیش از انجام آزمون، فرض نرمال بودن توزیع تجربی مقادیر این شاخص از طریق آزمون کلموگروف-اسمیرنوف مورد آزمون قرار گرفته که نتایج آن به شرح جدول (۳) بوده است.

جدول ۳: نتایج آزمون نرمالیتی مقادیر متغیرها

گروه	متغیر	آماره آزمون	معناداری	نتیجه
آزمایش	تعلق تحصیلی	0/326	0/219	نرمال
	اشتیاق تحصیلی	0/248	0/415	نرمال
	اهمال کاری	0/741	0/498	نرمال
کنترل	تعلق تحصیلی	0/254	0/851	نرمال
	اشتیاق تحصیلی	0/415	0/625	نرمال
	اهمال کاری	0/321	0/215	نرمال

با استناد به سطوح معناداری بدست آمده برای آزمون کلموگروف-اسمیرنوف که برای تمامی متغیرها در هر دو گروه کنترل و آزمایش بزرگتر از خطای ۰/۰۵ بوده است فرض نرمال بودن توزیع تجربی مقادیر هر سه متغیر تعلق تحصیلی، اهمال کاری و اشتیاق تحصیلی در دو گروه آزمایش و کنترل مورد تایید قرار گرفته است. لذا انجام آزمون پارامتری تحلیل کواریانس برای آزمون فرضیه های تحقیق بلامانع است.

آزمون فرضیه اصلی

برای انجام آزمون فرضیه اصلی تحقیق در راستای تعیین اثربخشی استفاده از آموزش مثبت اندیشی بر اهمال کاری، اشتیاق تحصیلی و تعلق تحصیلی دانش آموزان از تحلیل کواریانس چندمتغیره استفاده شده است. در این آزمون فرض عدم وجود تفاوت بین مقادیر هر سه متغیر در بین گروه ها و سپس در نوبت های آزمون به صورت چندمتغیره بررسی شده است. پیش از انجام این آزمون، فرض برابری واریانس نمرات در نوبت های پیش آزمون و پس آزمون از طریق آزمون لون مورد آزمون قرار گرفته که نتایج آن به شرح جدول (۴) بوده است.

جدول ۴: نتایج آزمون برابری واریانس نمرات متغیرها در نوبت های آزمون

آزمون	متغیر	آماره آزمون F	معناداری
برابری واریانس لون	تعلق تحصیلی	0/215	0/84
	اشتیاق تحصیلی	0/625	0/36
	اهمال کاری	0/152	0/74

باتوجه به سطوح معناداری آزمون لون برای مقایسه واریانس نمرات متغیرهای مورد آزمون در نوبت های پیش آزمون و پس آزمون، مشاهده می شود که سطوح معناداری این آزمون برای هر سه متغیر تعلق تحصیلی ($p\text{-value} = 0/215$)، اشتیاق تحصیلی ($p\text{-value} = 0/625$) و اهمال کاری ($p\text{-value} = 0/152$) بزرگتر از خطای $0/05$ بدست آمده و فرض برابری واریانس نمرات در بین نوبت های آزمون مورد تایید قرار گرفته است. با توجه به برابری واریانس نمرات در نوبت های آزمون، می توان نتیجه گرفت که تغییرات ایجاد شده در مقادیر متغیرها در این دو نوبت را تنها می توان به معیار تمایز آنها (آموزش مثبت اندیشی) نسبت داد و سایر عوامل محیطی اثرگذار بر روی نمرات از نظر آماری در هر دو نوبت آزمون یکسان بوده اند. جدول (۵) نتایج آزمون اثربخشی آموزش مثبت اندیشی را بر روی سه متغیر اهمال کاری، اشتیاق تحصیلی و تعلق تحصیلی را نشان می دهد.

جدول ۵: نتایج آزمون تحلیل کواریانس چندمتغیره

منبع اثر	آزمون	مقدار آماره	آماره آزمون F	معناداری	اندازه اثر
تعلق تحصیلی گروه کنترل	اثر پیلایی	0/032	0/748	0/658	0/074
	لاندای ویلکس	0/541	0/748	0/658	0/074
	اثر هتلینگ	0/032	0/748	0/658	0/074
	بزرگترین ریشه روی	0/021	0/748	0/658	0/074
اشتیاق تحصیلی گروه کنترل	اثر پیلایی	0/251	1/012	0/417	0/214
	لاندای ویلکس	0/748	1/012	0/417	0/214
	اثر هتلینگ	0/238	1/012	0/417	0/214
	بزرگترین ریشه روی	0/521	1/012	0/417	0/214
اهمال کاری گروه کنترل	اثر پیلایی	0/074	0/326	0/521	0/039
	لاندای ویلکس	0/265	0/326	0/521	0/039
	اثر هتلینگ	0/015	0/326	0/521	0/039
	بزرگترین ریشه روی	0/014	0/326	0/521	0/039
نوبت آزمون	اثر پیلایی	0/026	23/984	0/000	0/874
	لاندای ویلکس	0/362	21/021	0/000	0/874
	اثر هتلینگ	2/152	21/215	0/000	0/874
	بزرگترین ریشه روی	2/261	21/695	0/000	0/874

باتوجه به سطح معناداری بدست آمده برای هریک از آزمون های اثر پیلایی، لاندای ویلکس، اثر هتلینگ و بزرگترین ریشه روی که هر ۴ آزمون، یک مفهوم مشترک را مورد آزمون قرار می دهند، مشاهده می شود که سطح معناداری آزمون برای اثرات گروه

کنترل در هر سه متغیر تعلق تحصیلی ($p\text{-value} = 0/658$)، اشتیاق تحصیلی ($p\text{-value} = 0/417$) و اهمال کاری ($p\text{-value} = 0/521$) بزرگتر از خطای $0/05$ بوده و نشان از عدم وجود اختلاف بین مقادیر نمرات این متغیرها برای گروه کنترل در نوبت های پیش آزمون و پس آزمون دارد. در حالی که سطح معناداری اثر نوبت آزمون که نشان دهنده اختلاف بین مقادیر نمرات بدست آمده برای دانش آموزان گروه آزمایش در نوبت های پیش آزمون و پس آزمون است، کوچکتر از خطای $0/05$ بدست آمده ($p\text{-value} = 0/000$) و نشان می دهد که استفاده از آموزش مثبت اندیشی منجر به ایجاد اختلاف معنادار در نمرات هر سه متغیر تعلق تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و اهمال کاری دانش آموزان گروه آزمایش در نوبت پس آزمون شده است. از این رو می توان نتیجه گرفت که روند تغییر در نمرات تعلق تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و اهمال کاری دانش آموزان گروه آزمایش در نوبت های پیش آزمون و پس آزمون متفاوت بوده است. بنابراین فرضیه اصلی تحقیق در سطح خطای $0/05$ تایید شده است و می توان نتیجه گرفت که استفاده از آموزش مثبت اندیشی بر تعلق تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و یادگیری دانش آموزان تاثیر دارد و با توجه متوسط نمرات حاصل شده از ارزیابی میزان تعلق تحصیلی، اشتیاق تحصیلی و اهمال کاری دانش آموزان می توان نتیجه گرفت که استفاده از آموزش مثبت اندیشی موجب افزایش معنادار نمرات دانش آموزان گروه آزمایش در هر دو متغیر تعلق تحصیلی و اشتیاق تحصیلی دانش آموزان شده است. همچنین استفاده از آموزش مثبت اندیشی موجب کاهش معنادار نمرات دانش آموزان گروه آزمایش در متغیر اهمال کاری دانش آموزان شده است.

آزمون فرضیه فرعی اول

برای انجام آزمون فرضیه فرعی اول تحقیق در راستای تعیین اثربخشی آموزش مثبت اندیشی بر اهمال کاری دانش آموزان از تحلیل کواریانس یک متغیره استفاده شده و مقادیر نمرات یادگیری دانش آموزان در دو نوبت پیش آزمون و پس آزمون و در بین گروه های آزمایش و کنترل مورد مقایسه قرار گرفت است. جدول (۷) نتایج این آزمون را نشان می دهد.

جدول ۷: نتایج آزمون تحلیل کواریانس یک متغیره برای اهمال کاری

منبع تغییر	میانگین مربعات	آماره آزمون F	معناداری	اندازه اثر
مدل	17/312	3/325	0/039	0/395
نمرات گروه کنترل	0/007	0/007	0/847	0/000
نوبت آزمون	63/547	11/251	0/003	0/124
خطا	4/017	-	-	-

باتوجه به سطح معناداری بدست آمده برای مدل کلی مورد آزمون ($p\text{-value} = 0/39$) که کوچکتر از $0/05$ بوده می توان نتیجه گرفت که مدل تحلیل کواریانس در تبیین تغییرات نمرات یادگیری دانش آموزان، مناسب بوده است و ضریب تعیین مدل نیز نشان می دهد که این مدل توانسته $39/5$ درصد از تغییرات موجود در اهمال کاری دانش آموزان را کنترل و تبیین نماید. سطح معناداری اثر یادگیری در گروه کنترل بزرگتر از خطای $0/05$ بدست آمده ($p\text{-value} = 0/847$) که نشان از عدم وجود اختلاف معنادار بین یادگیری دانش آموزان گروه کنترل در نوبت های پیش آزمون و پس آزمون دارد. از طرفی سطح معناداری اثر نوبت آزمون بر روی یادگیری دانش آموزان گروه آزمایش کوچکتر از خطای $0/05$ بدست آمده ($p\text{-value} = 0/003$) که نشان می دهد میزان اهمال کاری دانش آموزان گروه آزمایش که از آموزش مثبت اندیشی برای آنها استفاده شده، در دو نوبت پیش آزمون و پس آزمون اختلاف معناداری داشته است. از این رو با توجه به مقادیر متوسط اهمال کاری دانش آموزان که در بخش آمار توصیفی نیز گزارش شد، می توان نتیجه گرفت که استفاده از آموزش مثبت اندیشی بر روی اهمال کاری دانش آموزان تاثیر معناداری داشته و موجب کاهش معنادار اهمال کاری دانش آموزان در گروه آزمایش شده است. از این رو فرضیه فرعی اول تحقیق در سطح خطای $0/05$ مورد تایید قرار گرفته است.

آزمون فرضیه فرعی دوم

برای انجام آزمون فرضیه فرعی دوم تحقیق در راستای تعیین اثربخشی آموزش مثبت اندیشی بر اشتیاق تحصیلی دانش آموزان از تحلیل کواریانس یک متغیره استفاده شده و مقادیر نمرات اشتیاق تحصیلی دانش آموزان در دو نوبت پیش آزمون و پس آزمون و در بین گروه های آزمایش و کنترل مورد مقایسه قرار گرفت است. جدول (۸) نتایج این آزمون را نشان می دهد.

جدول ۸: نتایج آزمون تحلیل کواریانس یک متغیره برای اشتیاق تحصیلی

منبع تغییر	میانگین مربعات	آماره آزمون F	معناداری	اندازه اثر
مدل	7/658	6/231	0/000	0/403
نمرات گروه کنترل	2/326	5/251	0/074	0/201
نوبت آزمون	16/514	23/340	0/000	0/745
خطا	0/879	-	-	-

باتوجه به سطح معناداری بدست آمده برای مدل کلی مورد آزمون ($p\text{-value} = 0/000$) که کوچکتر از $0/05$ بوده می توان نتیجه گرفت که مدل تحلیل کواریانس در تبیین تغییرات نمرات اشتیاق تحصیلی دانش آموزان، مناسب بوده است و ضریب تعیین مدل نیز نشان می دهد که این مدل توانسته $40/3$ درصد از تغییرات موجود در اشتیاق تحصیلی دانش آموزان را کنترل و تبیین نماید. سطح معناداری اثر اشتیاق تحصیلی در گروه کنترل بزرگتر از خطای $0/05$ بدست آمده ($p\text{-value} = 0/074$) که نشان از عدم وجود اختلاف معنادار بین اشتیاق تحصیلی دانش آموزان گروه کنترل در نوبت های پیش آزمون و پس آزمون دارد. از طرفی سطح معناداری اثر نوبت آزمون بر روی اشتیاق تحصیلی دانش آموزان گروه آزمایش کوچکتر از خطای $0/05$ بدست آمده ($p\text{-value} = 0/000$) که نشان می دهد میزان اشتیاق تحصیلی دانش آموزان گروه آزمایش که از آموزش مثبت اندیشی برای آنها استفاده شده، در دو نوبت پیش آزمون و پس آزمون اختلاف معناداری داشته است. از این رو با توجه به مقادیر متوسط اشتیاق تحصیلی دانش آموزان، می توان نتیجه گرفت که استفاده از آموزش مثبت اندیشی بر روی اشتیاق تحصیلی دانش آموزان تاثیر معناداری داشته و موجب افزایش معنادار اشتیاق تحصیلی دانش آموزان در گروه آزمایش شده است. از این رو فرضیه فرعی دوم تحقیق در سطح خطای $0/05$ مورد تایید قرار گرفته است.

آزمون فرضیه فرعی سوم

برای انجام آزمون فرضیه فرعی سوم تحقیق در راستای تعیین اثربخشی آموزش مثبت اندیشی بر تعلق تحصیلی دانش آموزان از تحلیل کواریانس یک متغیره استفاده شده و مقادیر نمرات تعلق تحصیلی دانش آموزان در دو نوبت پیش آزمون و پس آزمون و در بین گروه های آزمایش و کنترل مورد مقایسه قرار گرفت است. جدول (۹) نتایج این آزمون را نشان می دهد.

جدول ۹: نتایج آزمون تحلیل کواریانس یک متغیره برای تعلق تحصیلی

منبع تغییر	میانگین مربعات	آماره آزمون F	معناداری	اندازه اثر
مدل	9/328	17/105	0/000	0/512
نمرات گروه کنترل	0/003	0/006	0/621	0/000
نوبت آزمون	28/329	37/514	0/000	0/325
خطا	0/215	-	-	-

باتوجه به سطح معناداری بدست آمده برای مدل کلی مورد آزمون ($p\text{-value} = 0/000$) که کوچکتر از $0/05$ بوده می توان نتیجه گرفت که مدل تحلیل کواریانس در تبیین تغییرات نمرات تعلق تحصیلی دانش آموزان، مناسب بوده است و ضریب تعیین

مدل نیز نشان می دهد که این مدل توانسته ۵۱/۲ درصد از تغییرات موجود در تعلق تحصیلی دانش آموزان را کنترل و تبیین نماید. سطح معناداری اثر تعلق تحصیلی در گروه کنترل بزرگتر از خطای ۰/۰۵ بدست آمده ($p\text{-value} = ۰/۶۲۱$) که نشان از عدم وجود اختلاف معنادار بین تعلق تحصیلی دانش آموزان گروه کنترل در نوبت های پیش آزمون و پس آزمون دارد. از طرفی سطح معناداری اثر نوبت آزمون بر روی تعلق تحصیلی دانش آموزان گروه آزمایش کوچکتر از خطای ۰/۰۵ بدست آمده ($p\text{-value} = ۰/۰۰۰$) که نشان می دهد میزان تعلق تحصیلی دانش آموزان گروه آزمایش که از آموزش مثبت اندیشی برای آنها استفاده شده، در دو نوبت پیش آزمون و پس آزمون اختلاف معناداری داشته است. با توجه به مقادیر متوسط تعلق تحصیلی دانش آموزان، می توان نتیجه گرفت که استفاده از آموزش مثبت اندیشی بر روی تعلق تحصیلی دانش آموزان تاثیر معناداری داشته و موجب افزایش معنادار تعلق تحصیلی دانش آموزان در گروه آزمایش شده است. از این رو فرضیه فرعی سوم تحقیق در سطح خطای ۰/۰۵ مورد تایید قرار گرفته است.

بحث و نتیجه گیری

از آنجا که فرضیه اصلی تحقیق تبیین کننده مجموعه فرضیات فرعی است در راستای تبیین یافته ها به شرح در خصوص نتایج فرضیات فرعی تحقیق پرداخته شده است. یافته های حاصل از فرضیه اصلی، بر پایه تفاسیر ارائه شده از فرضیات فرعی قابل استنتاج است.

نتایج فرضیه فرعی اول

برای انجام آزمون فرضیه فرعی اول تحقیق در راستای تعیین اثربخشی آموزش مثبت اندیشی بر اهمال کاری دانش آموزان از تحلیل کواریانس یک متغیره استفاده شده و مقادیر نمرات اهمال کاری دانش آموزان در دو نوبت پیش آزمون و پس آزمون و در بین گروه های آزمایش و کنترل مورد مقایسه قرار گرفت. نتایج حاصل از آزمون نشان داد که علی رغم عدم تغییر قابل توجه در نمرات اهمال کاری دانش آموزان گروه کنترل، میزان اهمال کاری دانش آموزان گروه آزمایش در نوبت پس آزمون به طور معناداری نسبت به نوبت پیش آزمون افزایش یافته است. از این رو فرضیه فرعی اول تحقیق مورد پذیرش قرار گرفت. یافته های این فرضیه را می توان با نتایج تحقیقات شرف بیگی (۱۴۰۳)، رسولی (۱۴۰۲)، مینایی (۱۴۰۲) و چان (۲۰۱۹) همسو دانست.

در تبیین یافته ها می توان گفت که اهمال کاری مسئله ای رایج در محیط های آموزشگاهی است. سولومون و راتیلوم (۲۰۱۷) تخمین زدند که حدود ۵۰٪ دانش آموزان در حداقل نیمی از زمان تحصیلی خود اهمال کاری می کنند و ۳۸٪ دیگر گزارش کردند که گهگاهی اهمالکاری می کنند. در تحقیقی که کلاسن و کوزویو (۲۰۲۰) بر روی نوجوانان ترکیه ای انجام دادند معلوم شد بیشتر شرکت کنندگان ۸۳٪ هر روز یک ساعت یا بیشتر اهمال کاری می کنند. اهمال کاری می تواند پیش بینی کننده منفی مهمی برای فعالیت های آموزشگاهی باشد، (وسلی، ۲۰۱۹)، علاوه بر پیامدهای منفی تحصیلی، اهمال کاری پیامدهای روانشناختی نیز دارد و می تواند منجر به پیامدهایی شود که به سلامت روان آسیب می رساند، نظیر سطوح بالاتر افسردگی و اضطراب و سطوح پایین تر اعتماد به نفس، بیقراری، تاسف و پشیمانی، نومیدی، شرمندگی و خجالت از خود، (لی و اسکوتنبرگ، ۲۰۱۹). همانطور که ذکر شد اهمال کاری رو به افزایش است، (بویس، ۲۰۱۷)، شواهد منظمی برای این مسئله در حیطه هایی نظیر برنامه های تحصیلی و پیشگیری های طبی وجود دارد. این افزایش تا اندازه ای شبیه به وضعیت مشکلاتی نظیر افسردگی و شکست در خودنظم دهی می باشد، (بامیستر، ۲۰۱۸)، به نظر می رسد سلامت روانی رو به کاهش باشد و ناتوانی افراد در بررسی و تشخیص به موقع و درمان اهمال کاری ممکن است بخشی از دلیل آن باشد. لذا انجام تحقیقاتی در خصوص اهمال کاری و ویژگی های اهمال کاری ضروری به نظر می رسد. این تحقیقات به قصد شناسایی عوامل موثر در اهمالکاری تحصیلی می تواند سبب کاهش هزینه های مالی خانواده ها و نظام آموزش و پرورش و کاهش هزینه روانی دانش آموزان گردد. علاوه بر این، با تحقیق در خصوص اهمال کاری تحصیلی و پیش آیند های آن،

شناخت بیشتری از نقاط قوت و ضعف اهمال کاران و غیراهمال کاران بدست می آید، این اطلاعات به رشد و پرورش راهبردهای مناسب تر جهت مقابله با این ویژگی آسیب رسان کمک می کند. مثبت اندیشی آموزشی مدارس یک ساختار جمعی مرکب از وجوه شناختی، عاطفی، و رفتاری کارآمدی جمعی، اعتماد به کادر آموزشی، و تأکید علمی است. بنابراین مثبت اندیشی آموزشی به عنوان مجموعه‌ای از تعاملات سه گانه کارآمدی جمعی، اعتماد معلم، و تأکید علمی اطلاق می‌شود که در آن عملکرد هر عامل به عملکرد دیگر عوامل وابسته است. این سه وجه در تعامل با یکدیگر، یک محیط یادگیری مثبت را ایجاد می‌کنند (هوی و میسکل، ۲۰۱۳). بنابراین، مدرسه‌ای که مثبت اندیشی دارد، فرهنگی را ترسیم می‌کند که در آن کادر آموزشی بر این باور است که می‌تواند باعث تفاوت شود، و دانش آموزان می‌توانند بهتر یاد بگیرند و می‌توانند به موفقیت و پیشرفت تحصیلی بالاتری دست یابند.

نتایج فرضیه فرعی دوم

برای انجام آزمون فرضیه فرعی دوم تحقیق در راستای تعیین اثربخشی آموزش مثبت اندیشی بر اشتیاق تحصیلی دانش آموزان از تحلیل کواریانس یک متغیره استفاده شده و مقادیر نمرات اشتیاق تحصیلی دانش آموزان در دو نوبت پیش آزمون و پس آزمون و در بین گروه‌های آزمایش و کنترل مورد مقایسه قرار گرفت. نتایج حاصل از آزمون نشان داد که برخلاف نمرات اشتیاق تحصیلی دانش آموزان گروه کنترل که تغییر قابل توجهی را در نوبت‌های پیش آزمون و پس آزمون نشان نداد، میزان اشتیاق تحصیلی دانش آموزان گروه آزمایش در نوبت پس آزمون به طور معناداری نسبت به نوبت پیش آزمون افزایش یافته است. از این رو فرضیه فرعی دوم تحقیق مورد پذیرش قرار گرفت.

یافته‌های این فرضیه با نتایج تحقیقات، رفعت و همکاران (۱۴۰۲)، متین زاده و همکاران (۱۴۰۲) و چیانگ هسو و سو (۲۰۲۰) کارل (۲۰۲۰) همسو بوده است.

در تبیین یافته‌ها می‌توان چنین گفت که هر انسانی طیف وسیعی از ویژگی‌ها را دارا است. برخی از این ویژگی‌ها کاملاً آشکار هستند و به خوبی آن‌ها را می‌شناسیم و شناخت برخی دیگر زمان‌بر است. چرا که برای ویژگی‌ها خودشان را در موقعیت‌ها نشان می‌دهند و تا زمانی که موقعیتی پیش نیامده از وجود آن بی‌خبر هستیم. از سوی دیگر خصوصیات و ویژگی‌های زیادی در اطرافیان ما از آن آگاهند؛ بنابراین، می‌توانیم با دوستان و نزدیکان خود مشورت کرده و به کمک آن‌ها شناخت بیشتری از خود و ویژگیهایمان پیدا کنیم؛ اما توجه کنید که بازخوردهای اطرافیان را فقط باید به عنوان واقعیت؛ چرا که آن‌ها همیشه درست نمی‌گویند. گاهی افرادی که ما را خیلی دوست دارند بهترین ویژگی‌ها را به ما نسبت می‌دهند و گاهی افراد، ویژگی‌های منفی ما را بیش از حد بزرگ می‌کنند؛ بهترین کسی که می‌تواند در این‌گونه مواقع قضاوت کند، خود ما هستیم. ما می‌توانیم با تأمل بر گفته‌های دیگران و توجه به رفتارهای خود در موقعیت‌های مختلف، صحت و سقم گفته‌های آنان را محک بزنیم (امامی نائینی، ۱۴۰۲).

یکی از عوامل مؤثر در شناخت خود، شناخت ویژگی‌های مثبت اندیشی است. حالت‌هایی مثل غم، شادی، ترس، عصبانیت و ... احساس نامیده می‌شود. احساسات وقتی در درون ما به وجود می‌آیند که حوادثی برای ما یا در اطراف ما به وقوع می‌پیوندد. توانایی درک صحیح و دقیقاً احساسات در همان لحظه‌ی وقوع و فهمیدن اینکه در برخورد با موقعیت‌های مختلف چه تمایلاتی در ما به وجود می‌آید، بخش مهمی از خودکارآمدی هیجانی است. توجه و تمرکز بر روی احساسات در همان لحظه‌ی وقوع و درک صحیح و دقیق آن‌ها، به خصوص هنگام روبه‌رو شدن با احساسات ناخوشایند کار آسانی نیست، این کار ممکن است بسیار زجرآور و ناخوشایند هم باشد. اما با تمرین و ممارست می‌توان بر میزان دقت خود در شناسایی دقیق احساسات افزود و از این طریق گامی مهم در جهت شناخت هرچه بهتر خود برداشت؛ چرا که تجربه نشان داده است، شناخت دقیق احساسات یکی از عناصر اصلی خود کنترلی است (نوری قاسم آبادی، ۱۴۰۲). پیشرفت‌های اخیر در زمینه روانشناسی سلامت و بهداشت روان و طب رفتاری نقش مثبت اندیشی را در سلامت و بیماری انسانها مورد توجه قرار داده است (لیا و همکاران، ۲۰۰۳). بنا بر

نظر بندورا خودکارآمدی، توان سازنده ای است که بدان وسیله، مهارت های شناختی، اجتماعی، عاطفی و رفتاری انسان برای تحقق اهداف مختلف به گونه ای اثربخش سازماندهی می شود (بندورا، 1997) همانطور که مثبت اندیشی یک پیشبینی کننده مهم از عملکرد در یک حوزه خاص است، خودکارآمدی هیجانی نیز می تواند پیشبینی کننده مناسبی در حوزه عملکردهای هیجانی باشد. خودکارآمدی هیجانی به مجموعه آمادگی های رفتاری و تمایلات فرد در بازشناسی، پردازش و سازماندهی اطلاعات هیجانی گفته می شود. مثبت اندیشی، ریشه در مفاهیمی چون هوش اجتماعی ثورندایک (۱۹۲۰) و هوش درون فردی گاردنر (۱۹۸۳) دارد (سامانی و همکاران، ۱۳۸۶).

نتایج فرضیه فرعی سوم

برای انجام آزمون فرضیه فرعی سوم تحقیق در راستای تعیین اثربخشی آموزش مثبت اندیشی بر تعلق تحصیلی دانش آموزان از تحلیل کواریانس یک متغیره استفاده شده و مقادیر نمرات تعلق تحصیلی دانش آموزان در دو نوبت پیش آزمون و پس آزمون و در بین گروه های آزمایش و کنترل مورد مقایسه قرار گرفت. نتایج حاصل از آزمون نشان داد که تعلق تحصیلی دانش آموزان گروه کنترل در نوبت های پیش آزمون و پس آزمون اختلاف قابل توجهی نداشته اما میزان تعلق تحصیلی دانش آموزان گروه آزمایش در نوبت پس آزمون به طور معناداری نسبت به نوبت پیش آزمون افزایش یافته است. از این رو فرضیه فرعی سوم تحقیق مورد پذیرش قرار گرفت. یافته های این فرضیه با نتایج تحقیقات ابراهیم نیا (۱۴۰۳)، شاپیرو (۲۰۲۴)، اسمارت (۲۰۲۳)، آکاگلو و همکاران (۲۰۲۳) کومهور و گون (۲۰۲۲) همسو بوده است.

مهارت مثبت اندیشی یکی از مهمترین مهارت ها برای مقابله با چالشهای تحصیلی و موفقیت دانش آموزان است. یافته های پژوهشی همواره نشان می دهد که معلم مهم ترین متغیر در یادگیری دانش آموزان است. به بیان دیگر، مهم ترین عامل، مواد آموزشی با روش تدریس نیست بلکه معلم است (کدیور، ۱۴۰۲). سازه نوین احساس تعلق تحصیلی، باوری مثبت در معلمان است مبنی بر این که آن ها می توانند با تأکید بر تدریس و یادگیری (مؤلفه تأکید تحصیلی)، با اعتماد به مشارکت والدین و دانش آموزان (مؤلفه اعتماد به والدین و دانش آموزان) و با ایمان به ظرفیت و کارایی خود احساس کارآمدی (در غلبه بر مشکلات و شکست با تلاش و پشتکار، سبب پیشرفت تحصیلی دانش آموزان شوند این ۳ بعد احساس تعلق تحصیلی، بر اساس نظریه شناختی اجتماعی بندورا، با یکدیگر در تعامل هایی دوسویه هستند (آفاجانی، ۱۴۰۲).

احساس تعلق نوعی انتظار پیامد است؛ انتظاری که بدون توجه به عملکرد فرد، پیامد مثبت رخ خواهد داد. انتظاراتی که در حوزه های مختلف زندگی فرد عمومیت دارند (فلدمن و کابوتا، ۲۰۱۵). احساس تعلق تحصیلی دانش آموزان حوزه جدیدی است که در طی زمان بر پایه روان شناسی انسان مدار، روان شناسی مثبت و با بهره گیری از بنیان های تئوریک شناخت اجتماعی، خودکارآمدی بندورا و همچنین مفهوم احساس تعلق سلیگمن شکل گرفته است (براتی بختیاری، ۱۴۰۲).

احساس تعلق تحصیلی یک باور مثبت در دانش آموزان است، مبنی بر این که آنها قادر هستند با تأکید بر یادگیری خود و اعتماد به معلمان، زمینه شادکامی و پیشرفت تحصیلی خود را فراهم آورند. این سازه تحصیلی از سه مؤلفه، احساس هویت دانش آموزان نسبت به مدرسه، اعتماد دانش آموزان به معلمان و تأکید تحصیلی دانش آموزان تشکیل شده است (هوی، ۲۰۱۲). بنابه گفته فور گرد و سلیگمن (۲۰۱۲) دانش آموزان خوش بین وقایع منفی را می بینند، ولی آنها را جبری نمی دانند و به شیوه های سازنده با آنها برخورد می کنند، همچنین آنها در برخورد با مشکلات به خود اطمینان دارند. نتایج یافته ها نشان داده است که احساس تعلق آموختنی است و می توان با مداخله مؤثر در محیط رشد و تکامل دانش آموز، او را به فردی خوش بین تبدیل نمود.

پیشنهادهای کاربردی پژوهش

باتوجه به یافته های فرضیه های تحقیق، پیشنهادهایی در راستای کاربرد نتایج ارائه می گردد که این پیشنهادها به شرح ذیل بوده اند:

- ↪ باتوجه به یافته های فرضیه اول تحقیق مبتنی بر اثربخشی آموزش مثبت اندیشی بر اهمالکاری دانش آموزان پیشنهاد می شود اداره آموزش و پرورش با برگزاری کارگاه های آموزشی به صورت عملی و کارگاهی توانایی معلمان را در خصوص افزایش توانایی مثبت اندیشی افزایش دهد.
- ↪ باتوجه به یافته های فرضیه دوم تحقیق مبتنی بر اثربخشی آموزش مثبت اندیشی بر اشتیاق تحصیلی دانش آموزان پیشنهاد می شود پیشنهاد می شود محتوای درسی مدارس به نحوی طراحی شود که در کنار آموزش مهارت های علمی، انگیزش درونی و باور به توانمندی فرد نیز تقویت گردد. اجرای برنامه های «یادگیری مبتنی بر معنا و امید» در کلاس ها می تواند اشتیاق تحصیلی را افزایش دهد.
- ↪ باتوجه به یافته های فرضیه سوم تحقیق مبتنی بر اثربخشی آموزش مثبت اندیشی بر تعلق تحصیلی دانش آموزان پیشنهاد می شود برای افزایش تعلق تحصیلی، توصیه می شود مدارس فعالیت های گروهی متنوعی مانند برنامه های داوطلبی، تشکل های دانش آموزی و جشنواره های موفقیت برگزار کنند تا بستر تجربه ی هیجان های مثبت و حس تعلق اجتماعی فراهم شود.
- ↪ برگزاری کارگاه های منظم آموزش مثبت اندیشی در مدارس به ویژه در مناطق کمتر برخوردار مانند چابهار، می تواند راهکاری مؤثر در پیشگیری از افت تحصیلی باشد. استفاده از تکنیک هایی نظیر هدف گذاری روزانه، گفت و گوی درونی مثبت و خودپاداشی در برنامه مشاوره تحصیلی توصیه می شود.

منابع

- ابوالقاسمی، عباس و نجاریان، بهمن (۱۴۰۰). تعلق تحصیلی، علل، سنجش و درمان. مجله پژوهش های روانشناختی (۱۰)، ۵، ۸۲-۹۹.
- اسمعیل نژاد، الهام (۱۳۹۷). اثربخشی کاهش استرس مبتنی بر مثبت اندیشی بر کمرویی و اشتیاق تحصیلی شغلی دانش آموزان. پایان نامه کارشناسی ارشد، رشته روانشناسی عمومی، دانشگاه تهران.
- آقامیرلی، مرضیه (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش مهارت های مثبت اندیشی بر افزایش خودکارآمدی و تنظیم هیجان معلمان. پایان نامه کارشناسی ارشد رشته روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران.
- برخوری، حمید؛ رفاهی، ژاله؛ فرح بخش، کیومرث (۱۴۰۲). اثر بخشی آموزش مهارت های مثبت اندیشی به شیوه گروهی بر انگیزه پیشرفت، عزت نفس و شادکامی دانش آموزان پسر سال اول شهرستان جیرفت. نشریه: رهیافتی نو در مدیریت آموزشی. دوره دوم. شماره ۵. از ص ۱۳۱ تا ص ۱۴۴.
- بنی آدم، لیلا (۱۴۰۲). اثربخشی آموزش مهارت های مثبت اندیشی بر شادکامی دانشجویان. پایان نامه کارشناسی ارشد، رشته روانشناسی تربیتی دانشگاه تربیت مدرس.
- پوررضوی، سیده صغری، حافظیان، مریم (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش مهارت های مثبت اندیشی بر سازگاری اجتماعی، هیجانی و دانش آموزان. فصلنامه روانشناسی مدرسه (۶)، ۱ پیاپی ۲۱، ۴۷-۲۶.
- جعفر طباطبایی، تکتمسادات، احدی، حسن، بهرامی، هادی، خامسان، احمد (۱۳۹۷). تأثیر آموزش مثبت اندیشی بر خوشبینی و اشتیاق تحصیلی دانشجویان، فصلنامه مطالعات روانشناسی تربیتی، (۲۹)، ۱۵.
- جوانمرد، جواد، رجایی، علیرضا، خسروپور، فرشید (۱۳۹۸). اثربخشی روان درمانی مثبت نگر به شیوه گروهی بر سازگاری اجتماعی، عاطفی و آموزشی معلمان ناسازگار متوسطه اول. فصلنامه روانشناسی کاربردی، (۱۳)، ۲، ۲۲۷-۲۰۹.
- خوشنویسان، زهرا و افروز، غلامعلی (۱۴۰۰). رابطه خودکارآمدی با افسردگی، اشتیاق تحصیلی و استرس. مجله اندیشه و رفتار، (۵)، ۲۰، ۸۰-۷۳.

دنیوی، وحید؛ کوهیان، کیوان؛ سلیمان میگونی، سعید؛ اکبری، مرتضی (۱۴۰۳). بررسی مقیاس حیطه اشتیاق تحصیلی شغلی در پرستاران یکی از بیمارستان‌های نظامی تهران. *فصلنامه پرستار و پزشک*، ۱۹، ۱۳-۹.

دهقان نژاد، سمانه؛ حاج حسینی، منصوره؛ اژه ای، جواد (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش مهارت های مثبت اندیشی بر سازگاری اجتماعی و سرمایه روان شناختی آن نوجوان ناسازگار. *فصلنامه علمی پژوهشی روانشناسی مدرسه*، ۶(۱) پیاپی ۲۱، ۴۵-۴۸.

سهرابی اسمرود، فرامرز؛ جوان بخش، عبدالرحمن (۱۴۰۳). اثر بخشی تقویت مهارت‌های مثبت اندیشی بر منبع کنترل دانش آموزان دبیرستانی شهرستان گرگان. *عنوان نشریه: دانشور رفتار*. آبان ماه ۱۴۰۳، دوره ۱۶، شماره ۱۳۷. از صفحه ۵۹ تا صفحه ۶۸.

سهرابی، فرامرز، جوانبخش، عبدالرحمن (۱۴۰۳). اثربخشی تقویت مهارت‌های مثبت اندیشی به شیوه گروهی بر منبع کنترل معلمان دبیرستانی شهر گرگان، دوماهنامه علمی پژوهشی دانشور رفتار روانشناسی بالینی و شخصیت، ۳۷(۱۶)، ۴۸-۵۹.

سیده مریم دستغیب، حمید علیزاده، نور علی فرخی (۱۴۰۳). تاثیر مهارت‌های مثبت اندیشی بر خلاقیت دانش آموزان دختر سال اول دبیرستان. *نشریه: ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی: بهار ۱۴۰۳*، دوره ۱، شماره ۴؛ از صفحه ۱ تا صفحه ۱۷.

علمینش، نیلا، فاضلیپور، مریم (۱۳۹۷). اثربخشی مداخله مثبت اندیشی بر سرزندگی دانشجویان پیامنور. *فصلنامه علمی پژوهشی پژوهش در یادگیری آموزشگاهی و مجازی*، ۳(۶) پیاپی ۲۳.

مرادی، سمیه (۱۴۰۰). اثربخشی آموزش مهارت‌های مثبت اندیشی بر تعلل ورزی و اشتیاق تحصیلی شغلی معلمان پایه اول دبیرستان شهر کرمانشاه. *پایاننامه کارشناسی ارشد، رشته تحقیقات آموزشی دانشگاه رازی کرمانشاه*.

Ahmed, W., Minnaert, A., Kuyper, H., & van der Werf, G. (2022). Reciprocal relationships between math self-concept and math anxiety. *Learning and individual differences*, 22(3), 385-389.

Erzen, E., & Odac, H. (2014). The effect of the attachment styles and self-efficacy of adolescents preparing for university entrance tests in Turkey on predicting test anxiety. *Educational Psychology*, 8(2), 81- 95.

Grath, M.C., Catherine, Mantgomery, Karolyn, Whit, Kerridge, Lanh. (2011). A narrative account of positive thinking on discussion about death and dying.

Gunuc, S., & Kuzu, K., (2022). Confirmation of campus-class-technology model in student engagement: A path analysis. *Computers in Human Behavior*, 5(4), 11

Herzer, F., Wendt, J., & Ham, A. O. (2022). Discriminant validity of constructs derived from the self-regulative model for evaluation anxiety for predicting clinical manifestations of test anxiety. *Journal of Behavior research and Therapy*, 73, 52-

Peixoto, F., & Almeida, L. S. (2022). Selfconcept, self-esteem and academic achievement: strategies for maintaining self-esteem in students experiencing academic failure. *European Journal of Psychology and Education*. 25,157-175

Peleg, O., Deutch, C. & Dan, O. (2016). Test anxiety among female college students and its relation to perceived parental academic expectations and differentiation of self. *Learning and Individual Differences*, 49, 428-236.

Perri, S. (2017). The Impact of a Mindfulness-Based Intervention on Elementary School Students Anxiety Level. *International Journal of Whole Person Care*, 4(1).

Seligman, M.E.P., Steen, T.A., Park, N. & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress. *Journal of American Psychologist*, 5, pp 410-421.

Sin, N. L., & Lyubomirsky, S. (2023). Enhancing well-being and alleviating depressive symptoms with positive psychology interventions: A practicefriendly meta-analysis. *Journal of Clinical Psychology*, 65 (5), 467-487.

- Takamiya, Y., & Tsuchiya, S. (2018). *The self-care education for healthcare professional students using mindfulness. International Journal of Whole Person Care*, 5(1).
- Tella, A. (2007). *The Impact of Motivation on Student's Academic Achievement and Learning Outcomes in Mathematics among Secondary School Students in Nigeria. Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*. 3(2), 149-156.
- Trifoni, A., & Shahini, M. (2011). *How does exam anxiety affect the performance of university students. Mediterranean Journal of Social Sciences*, 2(2), 93-100.
- Undergraduate Nursing Students. Journal of Education and Practice*, 7(2), 57-65.
- Zyngier, D. (2008). *(Re) conceptualising student engagement: Doing education not doing time. Teaching and Teacher Education*, 24(7), 1765-1776.

بررسی ارتباط بین سلامت سازمانی با تعهد کارکنان

سید محمدحسین کمانی

استادیار، گروه مدیریت، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

kamani@pnu.ac.ir

اباذر ظهرا بی

استادیار، گروه مدیریت، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

Abazar.zohrabi@pnu.ac.ir

حسن عابدی

دانش آموخته دانشگاه پیام نور، ایران

فرحناز ملک والا

دانشجوی کارشناسی ارشد، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران

fmalekvala@gmail.com

چکیده

زمینه: انتظار می رود سلامت سازمانی به عنوان یکی از سازه های بنیادین رفتار سازمانی، نقش اساسی در تقویت کارکردهای مختلف کارکنان از جمله تعهد آنان به سازمان ایفا کند. تعامل توأمان سلامت و تعهد برآوردگار پایداری سیستم خواهد بود.

هدف: این مقاله به بررسی ارتباط بین سلامت سازمانی وابعاد هفتگانه آن با تعهد کارکنان در یک شرکت دانش بنیان می پردازد.

روش کار: پژوهش حاضر از جهت هدف، کاربردی و از نظر شیوه گردآوری داده ها، توصیفی و از نوع همبستگی می باشد. جامعه آماری مشتمل بر 220 نفر بودند که 118 نفر بعنوان نمونه انتخاب شدند. برای گردآوری داده ها از پرسشنامه استاندارد سلامت سازمانی هوی و فیلدمن (OHI) و تعهد سازمانی آلن و می یر استفاده شد.

نتیجه گیری: یافته های حاصل از آزمون همبستگی اسپیر من نشان داد که همبستگی معنادار و مثبت میان سلامت سازمانی و تعهد مدیران وجود دارد. که بیان کننده این موضوع است که، سلامت سازمانی از عوامل مهم و تاثیرگذار بر تعهد مدیران می باشد و لازم است برای افزایش تعهد مدیران نسبت به سازمان، تمهیدات ویژه اندیشیده شود.

کلمات کلیدی: تعهد مدیران، سلامت سازمانی، مولفه های تعهد مدیران، مولفه های سلامت سازمانی

1. مقدمه

سازمان های موفق می توانند علاوه بر استراتژی های قوی دارای سلامت سازمانی با تعهد بالای مدیران باشند. سازمانی که سطوح بالاتری از تعهد را دارد در مقایسه با سازمانی که واجد سطوح پایین تری از تعهد است، محل مناسب تری برای کار کردن است؛ زیرا کارکنان در امنیت شغلی و روحی بهینه ای قرار دارند، به عبارتی خوشحالند، برای آمدن به سازمان هیجان، اشتیاق و تشریک مساعی بیشتری دارند. [1]

دانشمندان تعاریف مختلفی از تعهد بیان کرده اند: شلدون آن را "نوعی تمایل و جهت گیری نسبت به سازمان" می داند کانتر "تمایل افراد به در اختیار گذاشتن انرژی و وفاداری خویش به نظام اجتماعی" و هربی نیاک و همکارانش "پدیده ساختاری که نتیجه کنشها و واکنشهای متقابل فرد و سازمان است میدانند". سالانسیک آن را حالتی از شخصیت در نظر می گیرد که فرد محدود و مقید شده و پیگیری موثر خویش را در انجام کارها حفظ می نماید، چلپی، "آن را یکی از عناصر محوری هرگونه اجتماع میدانند".

به طور کلی دو دیدگاه در تعهد سازمانی وجود دارد، دیدگاه رفتاری و نگرشی [2]. از نظر رفتار گرایان، تعهد عبارت از "مجموعه ای از مفاهیم رفتاری است" و موضوع تعهد نگرشی، تعیین هویت کارکنان با سازمان است [3]. پورتر و همکاران آن را "درجه نسبی تعیین هویت فرد با سازمان و مشارکت و درگیری او در سازمان تعریف کرده اند" [4].

همچنین به عنوان حالتی روانی تلقی می شود که ویژگیهای ارتباطی یک شخص با سازمان را نشان می دهد و حداقل شدن ترک او از سازمان تعریف می شود [5].

سه رویکرد در تعهد سازمانی قابل طرح است. طبق نظر بیکر افرادی که به عضویت سازمان در آیند، با یادگیری مهارتهای ویژه ی سازمانی، با صرف وقت، و تلاش برای مطرح کردن قابلیت خود برای تصدی پست های سازمانی و مانند این ها اقدام به سرمایه گذاری در آن سازمان می کنند [6]. این سرمایه گذاری انباشته، در ترکیب با عوامل دیگر نظیر پاداش و فرصت از دست رفته باعث میشود افراد در سازمان باقی بمانند. بنابراین، بر اساس این دیدگاه تعهد، تابعی است از پاداش و ارزش های به هم پیوسته برای عضو سازمان.

ویژگی های کارکنان متعهد عبارتند از:

1_ احساس وفاداری و غرور به کار سازمانی شان. 2_ اعتقاد به اهداف و ارزش های سازمانی 3_ تمایل به اعمال تلاش در کار سازمان 4_ تمایل به ماندن در سازمان [7].

تعهد سازمانی در شرکت ها به عنوان بنگاه های اقتصادی اجتماعی که در غالب کشورهای جهان اعم از پیشرفته و در حال توسعه نقشی اساسی در توسعه پایدار و تحقق عدالت اجتماعی ایفاء می نماید، بیش از پیش احساس می گردد ولی آمارها حکایت از بی ثباتی، عدم شفافیت، نرخ بالای تغییرات، عدم توانایی در پاسخگویی سریع به تغییرات، بهره وری کم می باشد که علل و عوامل مختلف در این امر سهیم می باشند. بر همین اساس این مقاله به بررسی یکی از موضوعات مهم یعنی، رابطه سلامت سازمانی با تعهد مدیران در شرکت دانش بنیان پرداخته و در پی پاسخ به این پرسش اساسی هست که آیا بین سلامت سازمانی با تعهد مدیران در شرکت مذکور ارتباطی وجود دارد یا خیر؟

2. بدنه اصلی مقاله

سلامت سازمانی:

از نظر مایلز سلامت سازمانی به وضعی فراتر از اثربخشی کوتاه مدت سازمانی دلالت داشته که به مجموعه ای از خصایص نسبتاً پرمایه اشاره می کند و عبارت است از دوام و بقای سازمان در محیط خود، سازگاری با آن و ارتقاء و گسترش توانایی سازمان برای سازگاری بیشتر [8].

پیشینه تحقیقات سلامت سازمانی

لیکاتاوهارپر همبستگی مثبت معنی داری را بین ادراک معلمان از سلامت سازمانی و توانمندی مدرسه به دست آوردند؛ زمانی که مدرسه ای سالم و توانمند بود بر میزان تأکید علمی آن افزوده می شد [9]. اسمیت در سال 2002 در پژوهش خود به وجود همبستگی قوی بین تأکید علمی با پیشرفت دانش آموزان پی برد.

پیشینه تحقیقات تعهد کارکنان و تعهد سازمانی

ثنا گو به بررسی مفهوم تعهد سازمانی از دیدگاه اعضای هیات علمی پرستاری و مامایی پرداخت و با 34 تن از اعضای هیات علمی شاغل در دانشکده های پرستاری و مامایی شهر تهران مصاحبه های نیمه ساختار یافته بعمل آورد. داده ها مطابق رویکرد نظریه پایه استراوس و کوربین 1998 تحلیل شد [10].

یافته ها: در این مقاله مقوله هایی بحث میشوند که در ارتباط با تجربه و دیدگاه اعضای هیأت علمی از تعهد سازمانی است. این مقوله ها شامل انجام وظیفه، مسؤلیت پذیری، عشق ورزیدن به کار، از خود مایه گذاشتن، موثر و پویا بودن و هم و غم دانشجو را داشتن، است.

نتیجه گیری: یافته های این مطالعه مدیران آموزشی را به شناخت بیشتر از مربیان و آنچه که درک آنها از تعهد سازمانی است، قادر می سازد. این امر ممکن است به طور غیر مستقیم به، طراحی، اجرا و ارزیابی برنامه های آموزشی کمک نماید.

پیشینه تحقیقات در زمینه رابطه بین سلامت سازمانی و تعهد کارکنان

در مطالعه ای، سویی و همکاران رابطه ادراک معلمان از سلامت مدرسه و ویژگی های فردی معلمان با تعهد سازمانی آن را بررسی کردند. بر اساس یافته های این پژوهش، وضعیت سلامت مدرسه، تعهد سازمانی معلمان را پیش بینی می کند و پنج بعد تأکید علمی، ملاحظه گری، یگانگی نهادی، روحیه و نفوذ مدیر از میان ابعاد هفتگانه ی سلامت سازمانی متغیرهای پیشین تعهد سازمانی هستند. به ویژه، سه بعد ملاحظه گری مدیر، تأکید علمی و یگانگی نهادی قدرت بالایی در پیش بینی تعهد سازمانی معلمان دارند.

یافته ها نشان داد، در صورتیکه مدرسه به عنوان واحد تحلیل انتخاب شود، شاخص کلی سلامت سازمانی (اندازه ی حاصل از همه ی ابعاد سلامت سازمانی) میتواند ابزار عملی و قوی تشخیصی جهت مطالعه کیفیت زندگی مدرسه ای باشد [11].

در مطالعه ای دیگر، سوی یوچنگ رابطه ی مشروط سلامت سازمانی مدرسه با تعهد سازمانی در معلمان را در هنگ کنگ با تجزیه و تحلیل چند سطحی آماری بررسی کرده اند. بر اساس یافته های آنان، رابطه ی بین سلامت سازمانی مدرسه و تعهد سازمانی مشروط به ویژگی های معلمان میباشد [12]. همچنین، نیز در مطالعه ای با عنوان سلامت مدرسه و ارتباط آن با تعهد معلمان دریافت که برخلاف متغیرهای کنترل شغل و ویژگی های فردی، سلامت مدرسه، متغیر پیشین اصلی در پیش بینی تعهد معلمان میباشد و معلمان در مدارس سالم تعهد بالایی به مدرسه و دانش آموزان نسبت به معلمان مدارس ناسالم ادارک میکنند. علاوه بر این، در بین ابعاد مربوط به سلامت سازمانی، ساخت دهی که به رفتار مدیر در مشخص کردن مناسبات، روابط کاری با معلمان و انتظارات شغلی از آنان اشاره دارد، مهمترین متغیر پیشین همه ی انواع تعهد بود [13].

ذوالقدرنسب نیز در پژوهش بومی قابل دسترسی که ارتباط بین دو متغیر فوق را در بین مدارس ابتدایی مطالعه میکند، به بررسی رابطه ی سلامت سازمانی و تعهد سازمانی معلمان در دوره ابتدائی شهر همدان در سال تحصیلی 82-83 پرداخت. در این مطالعه، تعهد سازمانی معلمان کمی بالاتر از متوسط بود. بین سلامت سازمانی و ابعاد شش گانه ی آن با تعهد سازمانی همبستگی وجود داشت [14].

سلامت سازمانی ($r = 0,41$)، ساخت دهی ($r = 0,41$)، ملاحظه گری ($r = 0,32$) پشتیبانی منابع ($r = 0,35$)، روحیه ($r = 0,41$)، تأکید علمی ($r = 0,44$)، و یگانگی نهادی ($r = 0,39$) همبستگی مثبت معنی دار با تعهد سازمانی داشتند. در پژوهشی دیگر که توسط جعفری و همکاران انجام گرفت رابطه سلامت سازمانی و تعهد سازمانی در کارکنان بیمارستان‌های آموزشی منتخب دانشگاه علوم پزشکی جندی شاپور اهواز در سال 1390 صورت گرفت. این پژوهش از نوع کاربردی - مقطعی بود که در بین 168 نفر از پرسنل شاغل در بیمارستان‌های آموزشی منتخب (گلستان و طالقانی) صورت گرفت. داده‌ها با استفاده از پرسشنامه‌های استاندارد سلامت سازمانی هویو فیلدمن (OHI) و تعهد سازمانی مک گیوفورد سنجیده شد. یافته‌ها نشان داد که در میان ابعاد سلامت سازمانی، بعد روحیه دارای بیشترین میانگین و بعد پشتیبانی منابع کمترین میانگین را دارد. و در نهایت به این نتیجه رسیدند که سلامت سازمانی ارتباطی معناداری با تعهد سازمانی کارکنان در بیمارستان دارد که باعث میشود آنان نسبت به سازمان خود احساس وفاداری بیشتری داشته باشند و در راستای تحقق اهداف سازمان گام بردارند. این مقاله رابطه‌ی معناداری بین سلامت سازمانی و تعهد مدیران در شرکت دانش بنیان را عنوان می‌کند و به سلامت سازمانی از طریق امتیازی که به ابعاد هفتگانه آن یعنی یگانگی نهادی، نفوذ مدیر، ملاحظه گری، ساخت دهی، پشتیبانی منابع، روحیه و تأکید علمی را دارد، می‌پردازد.

بر اساس مطالعات پیش گفته فرضیه‌های ذیل مطرح می‌گردد:

فرضیه اصلی: بین سلامت سازمانی و تعهد کارکنان رابطه معناداری وجود دارد.

فرضیه‌های فرعی:

- 1- بین یگانگی نهادی و تعهد کارکنان رابطه معناداری وجود دارد.
- 2- بین نفوذ مدیر و تعهد کارکنان رابطه معناداری وجود دارد.
- 3- بین ملاحظه گری و تعهد کارکنان رابطه معناداری وجود دارد.
- 4- بین ساخت دهی و تعهد کارکنان رابطه معناداری وجود دارد.
- 5- بین پشتیبانی منابع و تعهد کارکنان رابطه معناداری وجود دارد.
- 6- بین روحیه و تعهد کارکنان رابطه معناداری وجود دارد.
- 7- بین تأکید علمی و تعهد کارکنان رابطه معناداری وجود دارد.

3-روش تحقیق

این مقاله از جهت هدف، کاربردی است و از نظر نوع گردآوری داده‌ها تحقیق توصیفی است. توجه آن در درجه اول به حال است، هر چند غالباً رویدادها و آثار گذشته را نیز که به شرایط موجود مربوط میشوند، مورد بررسی قرار میدهد [15]. یکی از انواع روش‌های تحقیق توصیفی، تحقیق همبستگی است. در این نوع تحقیق رابطه میان متغیرها بر اساس هدف تحقیق تحلیل می‌گردد.

جامعه و نمونه آماری

جامعه آماری تحقیق را مدیران شرکت دانش بنیان تشکیل میدهد که تعداد 220 نفر میباشد. در این پژوهش از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده استفاده شد. در این روش بحث میشود که اولاً توزیع نمونه در کل طبقات جامعه به طور متناسب صورت گیرد و ثانیاً هر یک از طبقات نیز مورد توجه و مطالعه قرار گیرد. برای توزیع پرسشنامه تعداد 118 نفر با استفاده از فرمول نمونه‌گیری از جامعه محدود انتخاب می‌شوند. این فرمول به قرار زیر است:

$$n = \frac{NZ_x^2 P(1-P)}{e^2(N-1) + \frac{Z_x^2 P(1-P)}{2}} = \frac{220 \times 1.96^2 \times .5 \times .5}{.02 \times (249) + 1.96^2 \times .5 \times .5} \cong 118$$

در این ، فرمول N حجم نمونه و برابر با 118 است ، Z میزان برآورد و برابر با $1/96$ ، P نسبت موفقیت که برابر $0/50$ است و d خطای برآورد است که برابر با $06/$ میباشد. بنابراین حجم نمونه مورد نیاز پژوهش با تقریب عبارت است از : 118 که برای اطمینان بیشتر 140 پرسشنامه توزیع و جمع آوری شد .

ابزار جمع آوری اطلاعات

در این مقاله از روش های زیر برای جمع آوری داده ها استفاده شده است :
منابع کتابخانه ای (مقالات فارسی و انگلیسی ، کتاب های فارسی و انگلیسی) و پرسشنامه که ابزار اصلی گردآوری اطلاعات این پژوهش میباشد.

هر یک از ابزارهای جمع آوری داده ها در واقع این امکان را فراهم می آورند که داده های مختلف را از آزمودنی ها جمع آوری نمود. در میان این ابزارها پرسشنامه هایی که بسته هستند به علت وسعت کاربردی که دارند از اهمیت خاصی برخوردارند [16].

روایی و اعتبار یابی ابزار پژوهش

ابزار اندازه گیری باید از نظر فنی دارای مشخصات روایی و پایایی باشد . برای اندازه گیری پایایی از شاخصی به نام "ضریب پایایی" استفاده میکنیم و اندازه ی آن معمولاً بین صفر تا یک تغییر می کند . ضریب پایایی " صفر " معرف عدم پایایی و ضریب پایایی "یک " ، معرف پایایی کامل است [23]. در این پژوهش از پرسشنامه های استاندارد سلامت سازمانی هوی و فیلدمن (OHI) و تعهد سازمانی آلن و می یر استفاده شده است ، روایی این ابزارها برای پرسشنامه سلامت سازمانی هوی و فیلدمن قبلاً در پروژه شریفی سنجیده و ضریب آلفای کرونباخ $00/96$ را به دست آورده و برای پرسشنامه تعهد آلن و می یر قبلاً در پروژه اشرفی سنجیده و ضریب آلفای کرونباخ $00/92$ را به دست آورده است .

شیوه های تجزیه تحلیل اطلاعات

در این پژوهش برای تجزیه تحلیل داده های بدست آمده هم از روش های آمار توصیفی و هم از روش های آمار استنباطی استفاده شده است .

آمار توصیفی :

به یک مجموعه از مفاهیم و روش های به کار گرفته شده جهت سازمان دادن، خلاصه کردن ، تهیه جدول ، رسم نمودار و توصیف داده های جمع آوری شده ، آمار توصیفی گفته می شود . به طور کلی آمار توصیفی چکیده و تصویری از داده های مورد مشاهده را با کمک ارقام استاندارد و نمودارها ارائه میدهد [17] .

آمار استنباطی :

آزمون کولموگروف - اسمیرنوف (K - S)

این آزمون جهت بررسی ادعای مطرح شده در مورد توزیع داده های یک متغیر کمی مورد استفاده قرار می گیرد که اگر مقدار Sig کمتر از 5 درصد باشد H_0 رد میشود و ادعای نرمال بودن پذیرفته نمی شود .

آزمون اسپیرمن :

مطالعه رابطه بین متغیرها را در اصطلاح آماری مطالعه همبستگی می نامند . اندازه همبستگی بین متغیرها ضریب همبستگی نامیده میشود که معمولاً از صفر تا $+1$ و از صفر تا -1 تغییر میکند . ضریب همبستگی $+1$ را همبستگی مثبت کامل و ضریب همبستگی -1 را همبستگی منفی کامل مینامند و ضریب همبستگی صفر نشانگر آن است که بین دو متغیر هیچ نوع همبستگی وجود ندارد . جدول (1) تفسیر ضرایب همبستگی را نشان میدهد .

1. تفسیر ضریب همبستگی

معنا	ضریب همبستگی
همبستگی بسیار پایین	0/0 – 0/19
همبستگی پایین	0/20 – 0/39
همبستگی متوسط	0/40 – 0/69
همبستگی بالا	0/70- 0/89
همبستگی بسیار بالا	0/90 – 1

آزمون فرضیه اصلی تحقیق:

2. ضریب همبستگی بین سلامت سازمانی و تعهد مدیران در شرکت دانش بنیان

متغیر 1	متغیر 2	سطح معنی داری	ضریب همبستگی	نتایج
سلامت سازمانی	تعهد مدیران	0,00	0,635	رابطه دارد

تحلیل نتیجه:

با توجه به خروجی SPSS، ضریب همبستگی اسپیرمن برای این دو متغیر 0,635 می باشد. مقدار عدد معنا داری (sig) مشاهده شده کوچکتر از 0/05 می باشد. لذا میان این دو متغیر در سطح اطمینان 95٪ رابطه معنا داری وجود دارد. با توجه به این که ضریب همبستگی بین این دو متغیر دارای علامت مثبت می باشد. بنابراین می توان گفت که جهت تغییرات این دو متغیر با یکدیگر هم جهت و از نوع مثبت بوده است.

آزمون فرضیه های فرعی:

یگانگی نهادی:

یگانگی نهادی عبارتست از توانایی سازمان برای تطابق با محیط و سازش با روش هایی است که سلامت برنامه ی آموزشی را حفظ کند و در برابر تقاضای غیرمعقول مراجعان و محیط در امان باشد [18]. توانایی شرکت دانش بنیان در تطابق با محیط خود به طریقی که انسجام و تمامی برنامه های خود را حفظ نماید و از طریق پاسخ هایی که افراد به آن می دهند مورد سنجش قرار می گیرد.

بعد یگانگی نهادی در شرکت دانش بنیان درحد بالا می باشد که نشان دهنده ی این است که مراجع تصمیم گیری به صورت متمرکز می باشند. نتیجه ها و یافته ها در این بعد از نتایج بنی سوشاین که سازمان سالم را سازمانی می داند که با نیروهای تهدیدکننده خارجی به طور موفقیت آمیزی برخورد نموده ونیروی آن ها را درجهت هدف اصلی سازمان هدایت کند و همواره با حفظ توانایی های بقای خود، آن را رشد و توسعه دهد، کاملاً همسو می باشد.

3. ضریب همبستگی بین یگانگی نهادی و تعهد مدیران در شرکت دانش بنیان

متغیر 1	متغیر 2	سطح معنی داری	ضریب همبستگی	نتایج
یگانگی نهادی	تعهد مدیران	0,00	0,671	رابطه دارد

تحلیل نتیجه:

با توجه به خروجی Spss، ضریب همبستگی اسپیرین برای این دو متغیر 0,671 می باشد. مقدار عدد معناداری (sig) مشاهده شده کوچکتر از 0/05 می باشد. لذا میان این دو متغیر در سطح اطمینان 95٪ رابطه معناداری وجود دارد با توجه به این که ضریب همبستگی بین این دو متغیر دارای علامت مثبت می باشد. بنابراین می توان گفت که جهت تغییرات این دو متغیر با یکدیگر هم جهت و از نوع مثبت بوده و دارای همبستگی متوسط می باشند.

نفوذ مدیر:

به عبارتی تأثیر گذاری مدیران بر رؤسا و افراد مافوق خود، ترغیب آن ها برای توجه بیشتر به مسائل شرکت، مواجه نشدن با موانع اداری سلسله مراتبی و وابسته نشدن به مافوق در شرکت دانش بنیان انجام می گیرد و بین نفوذ مدیر و تعهد سازمانی رابطه ی معناداری وجود دارد.

4. ضریب همبستگی بین نفوذ مدیر و تعهد مدیران در شرکت دانش بنیان

متغیر 1	متغیر 2	سطح معنی داری	ضریب همبستگی	نتایج
نفوذ مدیر	تعهد مدیران	0,00	0,467	رابطه دارد

تحلیل نتیجه:

باتوجه به خروجی SPSS، ضریب همبستگی اسپیرمن برای این دو متغیر 0,467 می باشد. مقدار عدد معناداری (Sig) مشاهده شده کوچکتر از 0/05 می باشد. لذا میان این دو متغیر در سطح اطمینان 95٪ رابطه معناداری وجود دارد. باتوجه به این که ضریب همبستگی بین این دو متغیر دارای علامت مثبت می باشد بنابراین می توان گفت که جهت تغییرات این دو متغیر با یکدیگر هم جهت و از نوع مثبت بوده و دارای همبستگی متوسط می باشند.

ملاحظه گری:

معیار دیگر سلامت سازمانی ملاحظه گری است که با وظیفه سازمان ارتباط دارد و شرکت دانش بنیان کاملاً به آن عمل می کند. برطبق مطالعه زنگل، آقاسی کرمانی و کابوت درایرنوی در این شرکت کارکنان مدیر را دوست، حامی و همکار خود می دانند و باعث شده مدیر به نتایج کاری کارکنان توجه کند و پذیرای پیشنهادات آن ها باشد [19].

5. ضریب همبستگی بین ملاحظه گری و تعهد مدیران در شرکت دانش بنیان

متغیر 1	متغیر 2	سطح معنی داری	ضریب همبستگی	نتایج
ملاحظه گری	تعهد مدیران	0,00	0,331	رابطه دارد

تحلیل نتیجه:

با توجه به خروجی SPSS، ضریب همبستگی اسپیرمن برای این دو متغیر 0,331 می باشد مقدار عدد معناداری (Sig) مشاهده شده کوچکتر از 0/05 می باشد. لذا میان این دو متغیر در سطح اطمینان 95٪ رابطه ی معناداری وجود دارد. باتوجه به این که ضریب همبستگی بین این دو متغیر دارای علامت مثبت می باشد. بنابراین می توان گفت که جهت تغییرات این دو متغیر با یکدیگر هم جهت و از نوع مثبت بوده است و دارای همبستگی پایین می باشند.

ساخت دهی:

ساخت دهی یعنی مدیر به طور واضح انتظارات کار، استانداردهای عملکرد و رویه ها را صراحتاً تعیین می کند. وظیفه مداری مدیر باعث موفقیت می شود. ساخت دهی یکی دیگر از معیارهای اندازه گیری سلامت سازمانی می باشد که باعث افزایش کارآیی و اثربخشی سلامت سازمانی می شود. مطالعه اندرودی نشان داده بین ساخت دهی و تعهد سازمانی شرکت دانش بنیان رابطه ی آماری معناداری وجود دارد.

6. ضریب همبستگی بین ساخت دهی و تعهد مدیران در شرکت دانش بنیان

متغیر 1	متغیر 2	سطح معنی داری	ضریب همبستگی	نتایج
ساخت دهی	تعهد مدیران	0,03	0,388	رابطه دارد

تحلیل نتیجه:

با توجه به خروجی SPSS، ضریب همبستگی اسپیرمن برای این دو متغیر 0,388 می باشد. مقدار عدد معناداری (sig) مشاهده شده کوچکتر از 05/0 می باشد. لذا میان این دو متغیر در سطح اطمینان 95٪ رابطه معناداری وجود دارد. با توجه به این که ضریب همبستگی بین این دو متغیر دارای علامت مثبت می باشد بنابراین می توان گفت که جهت تغییرات این دو متغیر با یکدیگر هم جهت و از نوع مثبت بوده و دارای همبستگی پایین می باشند.

پشتیبانی منابع :

پشتیبانی منابع به سازمانی اشاره دارد که دارای مواد و وسایل لازم و تجهیزات کافی بوده و این مواد و وسایل به راحتی قابل حصول است [20].

باکال (2007) رمز موفقیت و سلامت سازمان ها را در بررسی منابع سلامت سازمانی بیان می کند.

7. ضریب همبستگی بین پشتیبانی منابع و تعهد مدیران در شرکت دانش بنیان

متغیر 1	متغیر 2	سطح معنی داری	ضریب همبستگی	نتایج
پشتیبانی منابع	تعهد مدیران	0,00	0,231	رابطه دارد

تحلیل نتیجه:

با توجه به خروجی SPSS، ضریب همبستگی اسپیرمن برای این دو متغیر 0,231 می باشد. مقدار عدد معناداری (sig) کوچکترین 0/05 می باشد. لذا میان این دو متغیر در سطح اطمینان 95٪ رابطه ی معناداری وجود دارد. با توجه این که ضریب همبستگی بین این دو متغیر دارای علامت مثبت می باشد بنابراین می توان گفت که جهت تغییرات این دو متغیر با یکدیگر هم جهت و از نوع مثبت بوده و دارای همبستگی پایین می باشند.

روحیه:

بی شک چیزی که برای یک جو سالم حیاتی است، وجود روحیه ای مناسب است که بوسیله ی یک جو دوستانه صورت می گیرد، بُعد روحیه علاوه بر ابعاد سازمانی به مسائل روانشناسی و رفتاری نیز مرتبط می باشد. سویی و همکاران، مطالعات اندرودی و ذوالقدر نسب رابطه ی معناداری داری بین بُعد روحیه و تعهد سازمانی را تأکید می کنند. به نظر جعفری و همکاران روحیه ی مناسب در سازمان به وسیله ی یک جو دوستانه در جایی که کارکنان عمدتاً همدیگر و شغلشان را دوست دارند و روی هم رفته هم به طور شخصی و هم بخاطر سازمان برانگیخته می شوند، نمایش داده می شو [21]. در شرکت دانش بنیان بین افراد احساس اطمینان، اعتماد، همدردی و دوستی وجود دارد.

8. ضریب همبستگی بین روحیه و تعهد مدیران در شرکت دانش بنیان

متغیر 1	متغیر 2	سطح معنی داری	ضریب همبستگی	نتایج
روحیه	تعهد مدیران	0,00	0,268	رابطه دارد

تحلیل نتیجه:

باتوجه به خروجی SPSS، ضریب همبستگی اسپیرمن برای این دو متغیر 0,268 می باشد. مقدار عدد معناداری (sig) مشاهده شده کوچکتر از 0/05 می باشد. لذا میان این دو متغیر در سطح اطمینان 95٪ رابطه معناداری وجود دارد. باتوجه به این که ضریب همبستگی بین این دو متغیر دارای علامت مثبت می باشد. بنابراین می توان گفت که جهت تغییرات این دو متغیر با یکدیگر هم جهت و از نوع مثبت بوده و دارای همبستگی پایین می باشند.

تأکید علمی:

تأکید علمی به تأکید سازمان برای ارتقای سطح تخصص و مهارت های فنی کارکنان اشاره دارد [22] در خصوص بُعد تأکید علمی میزان سلامت سازمانی که دارای همبستگی پایینی است، شاید دلیل این امر آن باشد که توجه به تأکید علمی نیازمند زمان و هزینه است که شرکت دانش بنیان از هر دو بُعد با محدودیت های خاص برخوردار هست. ضمن اینکه عوامل اقتصادی-اجتماعی و فرهنگی نیز از علت های کاهش سلامت سازمانی در خصوص بُعد تأکید علمی میباشد.

9. ضریب همبستگی بین تأکید علمی و تعهد مدیران در شرکت دانش بنیان

متغیر 1	متغیر 2	سطح معنی داری	ضریب همبستگی	نتایج
تأکید علمی	تعهد مدیران	0,00	0,391	رابطه دارد

تحلیل نتیجه:

با توجه به خروجی SPSS، ضریب همبستگی اسپیرمن برای این دو متغیر 0,391 می باشد. مقدار عدد معناداری (sig) مشاهده شده کوچکتر از 0/05 می باشد. لذا میان این دو متغیر در سطح اطمینان 95٪ رابطه ی معناداری وجود دارد، باتوجه به این که ضریب همبستگی بین این دو متغیر دارای علامت مثبت بوده و دارای همبستگی پایین می باشند.

3-2. بحث و تحلیل

بین سلامت سازمانی و تعهد مدیران در شرکت دانش بنیان رابطه ی معناداری وجود دارد. وجود این رابطه را می توان اینگونه بیان کرد: وقتی فردی در سازمان مشغول به کار باشد که از لحاظ همه ی ابعاد سلامت سازمانی در سطح خوبی قرار داشته باشد، چنین فردی با فشار روانی کمتر، کار بهتری انجام می دهد و سعی می کند نسبت به سازمان متعهدتر شود. دلیل اصلی وضعیت مطلوب سلامت سازمانی داشتن مدیران لایق و شایسته، کارکنان متعهد و با وجدان، جو و فرهنگ مطلوب، سبک های رهبری مورد پذیرش، مشارکت اعضاء در تصمیم گیری ها، استفاده درست از منابع موجود، ارتباطات منطقی و عوامل انگیزشی دیگر می باشد.

بین یگانگی نهادی و تعهد مدیران در شرکت دانش بنیان رابطه ی معناداری وجود دارد. و منابع تصمیم گیری به صورت متمرکز عمل می کنند. و این مورد را می توان با تحقیقات عزیزی مقدم [23] در مورد مدیران، اندرودی [24] در مورد دبیران مدارس دخترانه ی راهنمایی تهران و ذوالقدرنسب در مورد معلمان ابتدایی شهر همدان مطابقت داد.

بین نفوذ مدیر و تعهد مدیران در شرکت دانش بنیان رابطه ی معناداری وجود دارد و با مطالعه حاضر مطابقت دارد. بین ملاحظه گری و تعهد مدیران در شرکت دانش بنیان رابطه ی معناداری وجود دارد. معیار دیگر سلامت سازمانی است که با وظیفه سازمان ارتباط دارد.

بین ساخت دهی و تعهد مدیران در شرکت دانش بنیان رابطه ی معناداری وجود دارد. معیاری که در تعامل با ابعاد دیگر باعث افزایش کارآیی و اثربخشی سلامت سازمانی می شود.

بین پشتیبانی منابع و تعهد مدیران در شرکت دانش بنیان رابطه‌ی معناداری وجود دارد. نتایج مطالعه‌ی ذوالقدر نسب در این بُعد با نتایج پژوهش حاضر همخوانی دارد.

بین روحیه و تعهد مدیران در شرکت دانش بنیان رابطه‌ی معناداری وجود دارد. بُعد روحیه علاوه بر ابعاد سازمانی به مسائل روانشناسی و رفتاری نیز مرتبط می‌باشد. سویی و همکاران، مطالعات اندرودی و ذوالقدر نسب این رابطه را تایید میکنند. بین تأکید علمی و تعهد مدیران در شرکت دانش بنیان با توجه به محدودیت خاص زمان و هزینه، عوامل اقتصادی-اجتماعی و فرهنگی رابطه‌ی معناداری وجود دارد، که مطالعه زاهد بابان و همکاران و ذوالقدر نسب این مورد را تأیید می‌کنند.

3. نتیجه‌گیری

مفهوم سلامت سازمانی به ما اجازه می‌دهد تصویر بزرگی از سلامت سازمان داشته باشیم. در سازمان های سالم، مدیران و کارمندان، متعهد و وظیفه شناس هستند، روحیه و عملکرد بالایی دارند، کانال های ارتباطی باز و سودمند هستند، سازمان سالم جایی است که افراد دوست دارند به محل کارشان بیایند و به اینکه در این محل کار کنند، افتخار می‌کنند. افراد متعهد تر، به ارزش ها و اهداف سازمان پای بندتر بوده و فعالان در سازمان نقش آفرینی خواهند کرد و کمتر به ترک سازمان و یافتن فرصت های شغلی جدید اقدام می‌کنند [25].

سلامت سازمانی در تبیین یکی از متغیرهای مهم در زندگی سازمانی یعنی تعهد، نقش بسزایی را ایفا می‌نماید. پویایی های سازمان سالم نشان گر مبادله منصفانه بین سازمان و اعضای آن است. آنچنان که هوی، تارتر و کاتکمپ از بارنارد نقل می‌کنند اعتبار سازمان بستگی به تمایل افراد به صرف انرژی و توان خویش در یک نظام همیاری دارد. تعهد شاخصی از تعادل میان رضایت کسب شده و فداکاری هزینه شده است [26].

پیشنهادهای تحقیق

__ برای تقویت سلامت سازمانی در شرکت دانش بنیان 0 لازم است ارتباط مستمر میان همکاران و بین زیردستان و سرپرستان تسهیل شود که این ارتباط باید دو طرفه و بدون ترس در سطوح مختلف سازمان برقرار باشد .

__ با استفاده از استادان دانشگاه و صاحب نظران ، در زمینه مفهوم و اهمیت سلامت سازمانی ، کلاسهای آموزش ضمن خدمت برای مدیران و کارکنان تدارک دیده شود .

__ مسؤولان سازمانهای در گیر میتوانند با تشریح وظایف پرسنل در راستای تحقق اهداف سازمانی و به کار گماردن آنها در پستهای تخصصی مورد علاقه و مرتبط با تحصیلات ، سابقه کار ، کارکنان را در افزایش سلامت سازمانی یاری دهند .

__ تاکید بر جایگاه هر یک از مولفه های سلامت سازمانی .

__ تلاش برای راه اندازی یک شبکه دائم اطلاع رسانی از وضعیت عملکرد سازمانی به منابع داخلی و مراجع تصمیم گیرنده به ویژه با تاکید بر عوامل تاثیر گذار در سلامت سازمانی و تعهد مدیران.

__ آگاهی دادن بیشتر به مدیران درباره ابعاد سلامت سازمانی با تمرکز بر مدیریت منابع انسانی جهت تقویت تفکر سیستمی و تعهد سازمانی .

__ مدیران به وضعیت بهداشت روانی ، امنیت شغلی ، روحیه، مشارکت، تخصص فنی، انگیزش و کارشناسان و همکاران خود توجه بیشتری کنند و اقدامات لازم را در جهت افزایش و بهبود این موارد انجام دهند.

__ مدیران میتوانند جهت آگاهی بیشتر از سلامت سازمانی و رابطه آن با متغیرهای دیگر با استفاده از ابزار سنجش سلامت سازمانی و ابزار مربوط به هر یک از متغیرهای اثربخشی تحقیق کنند و اقدامات لازم را در جهت بهبود اثربخشی شرکت انجام دهند .

__ در گزینش مدیران، باید مهارتهای فنی، انسانی و ادراکی آنها را ارزیابی کرد و آموزشهای لازم به آنها ارائه گردد .
__ مدیران شرکت باید با استفاده از مشارکت دادن همکاران و کارشناسان در تصمیم گیری و حل تعارضات ، ایجاد نظام پیشنهادات ، کمک به تامین نیازهای جسمی و روانی، برگزاری دوره های آموزشی لازم، شایسته سالاری، ایجاد روحیه خلاقیت

و نوآوری، روزآمدی و استفاده از مشاوران و صاحب‌نظران باعث ایجاد جو باز و سازنده شوند تا بتوانند سلامت سازمانی شرکت را تضمین کنند .

مراجع

[1]- ابوالعلائی. بهزاد و غفاری. عباس، (1385) ، "سرمایه های انسانی مزیت رقابتی سازمانها در عرصه جهانی سازی"، انتشارات آهار

[2] Kanisin. Overton Githa, (2008), **"Requesting a Commitment to Change: Conditions That Produce Behavioral or Attitudinal Commitment"**, *Journal of Continuing Education In The Health Professions*, 28(2), Pp: 60–66

[3]Haigh. MichelM; Pfau.Michael, (2006), **"Bolstering organizational identity, commitment, and citizenship behaviors through the process of inoculation"**, *International Journal of Organizational Analysis* Vol. 14 No. 4 Pp. 295-316

[4] Rego. A & Cunha. M, (2008), **"workplace spirituality and organizational commitment: an empirical study"**, *journal so organizational change*, vol:21, No.1, Pp:53-75

[5] Robbins.Stephen, (2007), **"Organization Behavior"**, New Delhi: Prenticehall.

[6] Bacal. A. (2007) **"Organizational Health and success"**, viewed on to 30 – Jol , [www.organizationalHealth.org].

[7]جاهد.حسینعلی (۱۳۸۴) ، " سلامت سازمانی " ، ماهنامه تدبیر شماره ۱۵۹ ، ص۱۶_۲۱

[8] Meyer, &P Herscovitch, L(2001) **"commitment in the workplace, toward a general model"**, *human resource management review*, vol 11,No 1,Pp: 27-51.

[9] Licata, J. W., &Harper, G. W. (1999). **"Healthy schools, robust schools and academic emphasis as an organizational theme"**. *Journal of Educational Administration*, 5, 463-475.

[10]تشناگو . اکرم ؛ نیکروش منصوره دباغی ، فاطمه (۱۳۸۵) ، "بررسی مفهوم تعهد سازمانی از دیدگاه اعضای هیات علمی پرستاری و مامایی " مجله دانشگاه علوم پزشکی ایران ۸۳ دوره سیزدهم ، شماره ۵۲ ، ص ۱-۱۰

[11] Shiuchi. C.B &YU, J.D Relley. J.H, (2003) , **"organizational commitment supervisory commitment and employee outcomes in the chinest context proximal phytothesis or global phytothesis"**, *Journal of organizational behavior*, vol 24,No3, Pp:85-100.

[12] Tsui, K. T., Leung. T. W., cheung, Y.S., mok, H. T., & Ho, W.S. (2001), **"The relationship of teachers' organizational commitment to their perceived organizational health and personal characteristics in primary schools"**, *Journal of a primary Education*. 4, 27-41.

[13] Nir. adam, (2002), " *School health and It's Relation to teacher commitment* " , journal of planning and changing, 1-2, 106-126

[14] ذوالفقار نسب. محسن، (۱۳۸۴). بررسی رابطه بین سلامت سازمانی و تعهد سازمانی معلمان در مقطع ابتدایی شهر همدان در سال تحصیلی ۸۲-۸۳، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه تربیت مدرس.

[15] [بست. جان (۱۳۷۱) "روشهای تحقیق در علوم تربیتی و رفتاری " ، ترجمه نرگس طالقانی و حسن پاشا شریفی ، تهران ، انتشارات رشد.

[16] خاکی. غلامرضا ، (۱۳۷۸) ، " روش تحقیق در مدیریت" تهران ، مرکز انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی.

[17] خاکی. غلامرضا ، (۱۳۷۸) ، " روش تحقیق در مدیریت" تهران ، مرکز انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی.

[18] خاکی. غلامرضا ، (۱۳۷۸) ، " روش تحقیق در مدیریت" تهران ، مرکز انتشارات دانشگاه آزاد اسلامی.

[19] آهنگیان. محمد رضا ؛ منیدری رمضانعلی (۱۳۸۳) ، "رابطه مهارتهای ارتباطی مدیران با سلامت " ، پژوهشنامه علوم انسانی و اجتماعی ، سال چهارم ، شماره ۱۲ ، ص ۶۰-۴۱

[20]] Mehmet, Korkmaz, (2007), "*the effects of leadership styles on organizational health*" , educational research quarterly, vol. 30, no. 2, pp. 23-55.

[21] ناظم. علی، (۱۳۹۰). وضعیت سلامت سازمانی در نواحی مختلف دانشگاه آزاد اسلامی. مجله اندیشه های نو در تعلیم و تربیت، شماره ۱۳، صفحه: ۲۸-۱۱.

[22] جعفری. حسن ؛ محمدیان مهدی ؛ حسین پور داوود (۱۳۹۰) " رابطه سلامت سازمانی و تعهد در کارکنان بیمارستانهای آموزشی منتخب دانشگاه علوم پزشکی جندی شاپور اهواز " ، مجله علمی پژوهشی جندی شاپور ، سال چهارم شماره ۱ . صص ۴۹-۴۱

[23] اندرودی ، ر (۱۳۸۱) ، "ارتباط بین سلامت سازمانی و تعهد معلمان در مدارس راهنمایی دخترانه شهر " تهران ، پایان نامه کارشناسی ارشد دانشگاه تربیت معلم تهران دانشکده و روانشناسی و علوم تربیتی

[24] رهنورد . فرج اله ؛ رادمنش. ایران ، (۱۳۸۲) ، "تصمیم گیری مشارکتی و تعهد سازمانی" ، دانش مدیریت شماره ۶۲ ، صص ۱۴-۱

[25] علاقه بند . علی، (۱۳۷۸)، "سلامت سازمانی در مدرسه" فصلنامه مدیریت در آموزش و پرورش، شماره ۲۱، ص ۱۴-۳۳

[26] هوی. وین، ک؛ مسیکل. سیل، ج، (۱۳۸۲)، "مدیریت آموزشی، تئوری، تحقیق و عمل در مدیریت"، (ترجمه میر محمد سید عباس زاده) چاپ ۱۴، ارومیه: انتشارات دانشگاه ارومیه.



عینیت یافتگی از خود بیگانگی: بازنمایی تلاقی ساختارهای سرمایه داری و گفتمان

روانکاوی در رمان مسخ کافکا

فرانک کاکانائینی

هیئت علمی گروه زبان انگلیسی دانشگاه پیام نور تهران، ایران

F.kakanaeini@pnu.ac.ir

چکیده

این مقاله به بررسی درون‌مایه «بیگانگی» در رمان *مسخ* اثر فرانتس کافکا به عنوان بحران بنیادین عصر مدرن می‌پردازد؛ بحرانی که در نقطه تلاقی الزامات اقتصادی و انتظارات اجتماعی قرار دارد. این پژوهش با تلفیق نظریه مارکسیستی و دیدگاه‌های روان‌کاوانه اریک فروم، استدلال می‌کند که دگردیسی فیزیکی شخصیت اصلی رمان گرگور سامسا، در واقع عینیت یافتگی فرایند غیر انسان‌سازی نهفته در ساختارهای سرمایه‌داری است. از منظر مارکسیستی، گرگور تجسم کارگر از خود بیگانه‌ای است که ماهیت نوعی او در نتیجه بندگی کالا-محور فرسوده شده است. این بیگانگی مادی فراتر از آن، از طریق مکانیسم‌های روانی فروم — یعنی اقتدارگرایی، هم‌نوایی خودکار و ویرانگری — تحلیل می‌شود که تغییر شکل گرگور را به عنوان تلاشی نافرجام برای مدیریت اضطراب‌های ناشی از بی‌ارزشی و ناچیزی تبیین می‌کند. افزون بر این، این تحقیق فضای خانوادگی سامسا را به عنوان ریزکیهانی از یک جامعه سودمحور بررسی می‌کند و نشان می‌دهد که چگونه همدلی خانوادگی با توقف بهره‌وری اقتصادی فرد، از هم می‌پاشد. این مقاله با تلفیق نظریه انتقادی و روان‌کاوی به این نتیجه می‌رسد که روایت کافکا نقدی سیستماتیک بر قرارداد اجتماعی‌ای ارائه می‌دهد که کارکرد ابزاری را بر روح انسانی مقدم می‌شمارد. یافته‌ها حاکی از آن است که *مسخ* همچنان چارچوبی حیاتی برای درک تنش‌های پایدار میان خود فردی و ساختارهای سخت‌گیرانه‌ی هستی مدرن باقی مانده است.

کلمات کلیدی: فرانتس کافکا، بیگانگی، مارکسیسم، روان‌کاوی، اریک فروم، ساختارهای سرمایه‌داری، *مسخ*

۱- مقدمه

فرانتس کافکا (۱۸۸۳-۱۹۲۴)، نویسنده آلمانی-چک، جایگاهی برجسته به عنوان یکی از تأثیرگذارترین چهره‌های ادبی قرن بیستم دارد. کافکا که در سال ۱۸۸۳ در پراگ متولد شد، تجربیات شخصی‌اش از بیگانگی و تلاش مستمرش برای یافتن معنا در جهان، عمیقاً بر نوشته‌های او تأثیر گذاشت. آثار او به دلیل سوررئالیسم و پوچی شهرت دارند؛ ویژگی‌هایی که سبک منحصر به فرد او را متمایز می‌کند. در میان آثار برجسته او، رمان کوتاه *مسخ* که در سال ۱۹۱۵ منتشر شد، به عنوان نمونه‌ای اعلا از نبوغ ادبی کافکا شناخته می‌شود که به کاوش در مضامین هویت، انزوا و بیگانگی می‌پردازد. *مسخ* خوانندگان را با شخصیت اصلی، گرگور سامسا، آشنا می‌کند که یک روز صبح از خواب بیدار می‌شود و درمی‌یابد که به حشره‌ای غول‌پیکر تبدیل شده است. دگردیسی گرگور استعاره‌ای است از احساس بیگانگی و گسست او از دنیای پیرامونش.

رمان *مسخ* نه تنها از روان کاوی، بلکه از نظریه مارکسیستی نیز سخن می گوید. رابطه ای میان روان شناسی شخصیت اصلی و جامعه ی سامسا وجود دارد. در اولین صفحه داستان، گرگور درباره شرایط کاری اش صحبت می کند. او مجبور است به عنوان بازاریاب سیار کار کند تا مخارج خانواده اش را تأمین کرده و بدهی های پدرش را که ناشی از شکست در کسب و کارش بوده، پرداخت کند. او در حالی که در تخت دراز کشیده، زندگی اش را به عنوان یک بازاریاب سیار مرور می کند: «روز از نو، روزی از نو... عذاب سفر، نگرانی عوض کردن قطارها، غذای بد و نامنظم (Kafka & Corngold, 2004).

مسخ فرآیند تبدیل شدن به یک شکل جدید است. برای مسخ دو تعریف وجود دارد: نخست بر اساس لغت نامه، مسخ تغییری قابل توجه در ظاهر یا شخصیت کسی یا چیزی است. دوم از نظر زیست شناسی، مسخ تغییر فاحشی در شکل یا ساختار یک حیوان یا حشره است که در هنگام بلوغ رخ می دهد. مسخ همچنین به معنای تغییر در فرم فیزیکی، ساختار یا ماده است، به ویژه از طریق ابزارهای ماوراءطبیعی. این دگردیسی در شخصیت اصلی، گرگور سامسا، رخ می دهد (Fromm, 2001). این نظریه برای تحلیل این رمان به کار گرفته شده و بر این موضوع تمرکز دارد که چگونه انسان ها به عنوان مردان مدرن از مشکلات روانی ناشی از بیگانگی فرار می کنند (۲۰۱). نظریه اریک فروم در مورد روان کاوی مارکسیستی برای کشف این موضوع به کار می رود که گرگور سامسا، به عنوان شخصیتی محوری، چگونه مشکل روانی خود را حل می کند. روان شناسی نه تنها درباره مشکلات روحی، بلکه درباره ارتباط با جنبه های دیگر، مانند رابطه با هنر نیز صحبت می کند. در این مورد، بحث بر سر رابطه میان روان شناسی و بیگانگی است.

بیگانگی وضعیتی است که در آن فرد توسط جامعه اش به حاشیه رانده می شود. از نظر مارکس، بیگانگی به این معناست که فرد احساس نمی کند در درک جهان کنشگری دارد، بلکه جهان (طبیعت، دیگران و خودش) برای او بیگانه باقی می ماند. این ها ممکن است اشیائی باشند که ساخته دست او هستند، اما به عنوان ابژه هایی فراتر و علیه او می ایستند. بیگانگی در اصل، تجربه منفعلانه و پذیرا از جهان و خویشتن است، زمانی که «سوژه» از «ابژه» جدا شده باشد. بیگانگی نمونه ای عالی از ضرورت پیوند میان روان شناسی و مارکسیسم است. در این مقاله، شخصیت اصلی از خویشتن بیگانه شده است. او به خودش اهمیت نمی دهد. این وضعیت باعث می شود او تمام وقت خود را صرف کار کند و نسبت به خود بی توجه باشد، که این امر او را به یک «پرولتاریا» یا طبقه کارگر تبدیل می کند. آثار کافکا به طور گسترده به عنوان تفسیری انتقادی بر وضعیت زیست مدرن، به ویژه انزوا، زوال هویت و گسست عاطفی شناخته می شوند که از ویژگی های بارز فرد در جهانی مکانیزه و بی تفاوت است (Kafka, 1915/2002; Gray, 2005).

افراد بیگانه اعتماد به نفس کمی دارند و نمی توانند برای پاسخگویی به انتظارات دیگران، به خود احترام بگذارند. (Sullivan & Perry, 1974). فروم (۱۹۶۶) نسخه ای از سوسیالیسم را تحت عنوان «اومانیزم» یا «اشتراک گرایی» به عنوان پادزهری برای بیگانگی پیشنهاد کرد. این نوع سوسیالیسم بر برابری درآمد یا تقسیم سود تأکید ندارد؛ بلکه تأکید آن بر ایجاد محیط های کاری است که در آن کارگران بتوانند سرعت و شکل تولید را کنترل کنند. در سیستم های سوسیالیستی، کارگران به جای آنکه از یکدیگر جدا شوند و از فرصت رشد انرژی های خلاقانه خود محروم بمانند، در فعالیت های مشارکتی و خلاقانه فعالیت می کنند.

کتاب اریک فروم، «ترس از آزادی» و ارتباط آن با دیدگاه آزادی خواهی امروز، در سال ۱۹۴۱ علیه فاشیسم و استالینیزم منتشر شد. اریک فروم به عنوان روان شناس و فیلسوف اجتماعی، در آثارش به جنبه های روان شناختی آزادی انسان مدرن می پردازد. او معتقد است که آزادی انسان مدرن از سویی به او استقلال روانی و عقلانیت می بخشد، اما از سوی دیگر انزوا او را ترسان و درمانده می کند. او باور داشت که ما با یک انتخاب روبرو هستیم: یا دوباره در دنیای انسانی به جلو حرکت کنیم، یا به سمت تحقق کامل «آزادی مثبت» بر اساس منحصر به فرد بودن و فردیت انسانی گام برداریم. افراد برای کاهش تنهایی می توانند از یکی از سه مکانیسم گریز استفاده کنند: اقتدارگرایی، ویرانگری و انطباق پذیری. طبق نظر فروم، این وضعیت افراد را سوق

می‌دهد تا برای اجتناب از بار سنگین آزادی و احساس بیگانگی همراه با آن، به آنچه او «مکانیسم‌های گریز» می‌نامد متوسل شوند؛ از جمله اقتدارگرایی، ویرانگری و همنوایی خودکار. (Fromm, 1941; Funk, 1982) این مکانیسم‌ها چارچوبی مفید برای درک چگونگی مقابله افراد با رنج‌های روانی در جامعه مدرن ارائه می‌دهند.

۲- تفسیر مارکسیستی: بیگانگی و کار از خودبیگانگی

بیگانگی در مرکز رمان *مسخ* فرانزس کافکا قرار دارد و به عنوان کیفرخواستی عمیق علیه وضعیت تکه‌تکه‌شده‌ی انسان مدرن عمل می‌کند. دگردیسی ناگهانی گرگور سامسا به یک «حشره موزی غول‌پیکر» صرفاً یک تمهید داستانی سوررئالیستی نیست، بلکه استعاره‌ای ملموس برای «گسست وجودی» است؛ وضعیتی که در آن فرد از حس خویشستن، از محصولات کار خود و از فضای خانه که باید پناهگاه او باشد، جدا می‌شود. منتقدان مدت‌هاست استدلال کرده‌اند که روایت کافکا جوهر بیگانگی مدرن را به تصویر می‌کشد؛ جایی که موجود انسانی به یک چرخ‌دنده عملکردی در یک ماشین سرمایه‌داری مکانیزه و غیرشخصی تقلیل می‌یابد (Kafka, 1915; Gray, 2005).

نقش خانواده در بیگانگی گرگور نیز عنصری کلیدی در روایت است که به عنوان پلی میان روان‌شناسی فردی و ساختارهای گسترده‌تر اجتماعی عمل می‌کند. کافکا خانواده سامسا را نه به عنوان پناهگاه عشق بی‌قیدوشرط، بلکه به عنوان مکانی به تصویر می‌کشد که فشارهای اجتماعی و اقتصادی، مرزهای همدلی انسانی را تعیین می‌کنند. خانواده که در ابتدا به درآمد گرگور وابسته بود، دچار تحولی هولناک می‌شود که آینده‌ی دگردیسی خودِ گرگور است؛ همان‌طور که او در چشمان آن‌ها «انسان‌بودگی» کمتری پیدا می‌کند، آن‌ها نیز در طرد کردن او به شدت «عقلانی‌زده» می‌شوند (Sokel, 1966). گرت، خواهر گرگور، به عنوان «دماسنج عاطفی» این تغییر عمل می‌کند. در حالی که او در ابتدا شفقت نشان می‌دهد — برای او غذا می‌آورد و تلاش می‌کند اتاقش را مرتب کند — اما در نهایت به مدافع اصلی دور انداختن او تبدیل می‌شود. بیانیه‌ی او مبنی بر اینکه «ما باید سعی کنیم از شر آن خلاص شویم»، نشان‌دهنده مرحله نهایی مرگ اجتماعی گرگور است. این گذار، درونی‌سازی ارزش‌های جامعه را برجسته می‌کند؛ جایی که نهاد خانواده منطق سرد بازار را برمی‌گزیند. از منظری جامعه‌شناختی، تحول گرت به نشان‌دهنده پیروزی «عقلانیت ابزاری» بر «عقلانیت ارزشی» است؛ او درمی‌یابد که برای بقای خانواده و رشد در سلسله‌مراتب اجتماعی، «بار اضافی» که گرگور نماینده آن است، باید تصفیه شود (Weber, 1922/1978; Corngold).

بنابراین رفتار خانواده را می‌توان به عنوان ریزکیهانی از یک بدنه اجتماعی طردکننده تفسیر کرد. همان‌طور که گرگور به سایه‌های اتاقش — که به یک «فضای آستانه‌ای» واقعی و استعاری تبدیل شده — رانده می‌شود، خانواده شروع به بازپس‌گیری حیاتی خود می‌کنند. این معکوس‌سازی «انگل‌گونه» توسط منتقدانی مورد توجه قرار گرفته است که مشاهده کرده‌اند همزمان با تضعیف و کوچک شدن گرگور، پدر، مادر و خواهر او از نظر فیزیکی قوی‌تر و از نظر اجتماعی پویاتر می‌شوند (Boa, 1996). اشتغال جدید خانواده و تصمیم نهایی آن‌ها برای نقل مکان به آپارتمانی کوچک‌تر و ارزان‌تر اما در «موقعیتی بهتر»، نشان‌دهنده ادغام مجدد آن‌ها در جامعه‌ای است که هیچ جایی برای موجودات «هیولاگون» یا غیرمولد ندارد. طرد خانواده به عنوان یک مکانیسم «شرم‌سار کردن» عمل می‌کند که بی‌اهمیتی وجودشناختی گرگور را تأیید می‌کند. این امر به وحشیانه‌ترین شکل توسط پدر به تصویر کشیده می‌شود که پرخاشگری او نماینده اجرای پدرسالارانه هنجارهای اجتماعی است (Stach, 2005). مارکس در "دست‌نوشته‌های اقتصادی و فلسفی ۱۸۴۴" استدلال می‌کند که کارگران در جوامع سرمایه‌داری دچار چهار نوع بیگانگی متمایز می‌شوند: بیگانگی از محصول کار، از فرآیند کار، از «جوهر نوعی» خود و از دیگر افراد (Marx 1844/1978). زیست گرگور سامسا عینی‌سازی این نظریه‌هاست؛ او مردی را به تصویر می‌کشد که توسط تقاضاهای یک سیستم اقتصادی غارتگر تهی شده است.

شغل گرگور به عنوان بازاریاب سیار، نمونه بارز کار از خودبیگانه است، زیرا او نه از روی اشتیاق شخصی، بلکه به دلیل تعهدی خردکننده برای بازپرداخت بدهی‌های پدرش کار می‌کند. کار او کاملاً نسبت به او بیرونی است؛ این یک «کار اجباری» است که هیچ رضایت درونی به همراه ندارد. همان‌طور که مارکس اشاره می‌کند، کارگر تنها زمانی که کار نمی‌کند احساس می‌کند در خانه است و وقتی کار می‌کند، احساس غربت می‌کند. برای گرگور، حتی «خانه» او نیز محل کار است، زیرا آرامش خانوادگی او مشروط به عملکردش در بازار است (Ollman, 1976). این وضعیت بازتاب‌دهنده این مفهوم مارکسیستی است که در نظام سرمایه‌داری، کار نه شکلی از خودشکوفایی خلاقانه، بلکه وسیله‌ای برای بقاست. گرگور چنان از نیازهای خود بیگانه شده است که اولین واکنش او به دگردیسی‌اش، وحشت از بدن خود نیست، بلکه محاسبه هراسان جدول زمانی قطارهاست؛ امری که نشان می‌دهد چگونه «فرآیند کار»، آگاهی او را نیز به استعمار درآورده است (Lukács, 1971).

حتی تفاوت طبقاتی بین گرگور سامسا و مدیر دفتر نیز بر شخصیت اصلی تأثیر می‌گذارد. مدیر او می‌خواهد که سامسا به موقع در دفتر حاضر شود. سامسا به عنوان یک بازاریاب سیار باید از دستورات او پیروی کند و این وضعیت او را افسرده می‌کند. این واقعیت که او زیر سلطه مدیر دفتر و پدرش زندگی می‌کند — پدری که برای پرداخت بدهی خانواده به او فشار می‌آورد و او را مجبور به کار سخت می‌کند — او را بیگانه کرده و باعث می‌شود خودش و جامعه را نادیده بگیرد. پیشینه خانواده گرگور سامسا و وضعیت آن‌ها نشان می‌دهد که بیگانگی ناشی از سطح پایین بهره‌وری، تابعیت انسان نسبت به زمین و هم‌مونی طبقه حاکم فئودال است (Goard, 2012).

علاوه بر این، تبدیل شدن گرگور به یک حشره، نماد نهایی انسان‌زدایی از کارگر است. زمانی که او دیگر توانایی انجام کار را ندارد، به عنوان موجودی بی‌استفاده و سربار نگریسته می‌شود که منجر به طرد او توسط خانواده‌اش می‌گردد. این تغییر رویه، بر کالایی‌سازی انسان‌ها تأکید دارد؛ جایی که ارزش تنها توسط بهره‌وری اقتصادی تعیین می‌شود (Marx, 1844/1978; Eagleton, 1996).

گذار خانواده از مرحله سوگواری برای وضعیت او به مرحله بیزاری از حضورش، بازتاب‌دهنده دور انداختن ماشین‌آلات «فرسوده» توسط سرمایه‌دار است. همان‌طور که بریورمن (1974) مشاهده می‌کند، فرآیند صنعتی مدرن، کارگر را از مهارت‌های تخصصی و انسانیت تهی کرده و او را تا حد یک قطعه قابل تعویض تقلیل می‌دهد. وقتی گرگور دیگر نمی‌تواند بازدهی داشته باشد، مانند زباله «دور ریخته» می‌شود.

بیگانگی گرگور از بدن خودش — و نگریستن به آن به عنوان یک وزنه سنگین، دست‌وپاگر و غیرقابل کنترل — نیز با ایده مارکس همسو است که معتقد بود کارگران از وجود فیزیکی خود بیگانه می‌شوند. در چارچوب سرمایه‌داری، بدن صرفاً ابزاری برای تولید ارزش افزوده است. کافکا با تبدیل گرگور به یک حشره، فرم فیزیکی کارگر را برای شرکت به همان اندازه بی‌فایده جلوه می‌دهد که برای خودِ کارگر شده است. این «بیگانگی از جوهر نوعی» به این معناست که گرگور آنچه را که او را انسان می‌ساخت، از دست داده است: یعنی توانایی فعالیت آزادانه و آگاهانه. در عوض، او در سایه‌های یک اتاق اجاره‌ای می‌میرد؛ قربانی سیستمی که فقط «دستی» را که کار می‌کند می‌شناسد و هرگز «انسانی» را که پشت آن است، نمی‌بیند (Mandel, 1970).

۳- تفسیر روان کاوانه: مکانیسم‌های گریز فروم

پس از مسخ گرگور، وضعیت خانواده سامسا، به‌ویژه وضعیت مالی آن‌ها تغییر کرد. گرگور که نیازهای خانواده‌اش را برآورده می‌کرد، دیگر نمی‌تواند کار کند و پول در بیاورد. در این دگردیسی، گرگور در افکاری عمیق به آنچه رخ داده فکر می‌کند تا زمانی که به یک حشره غول‌پیکر تبدیل می‌شود. او شروع به بازبینی تمام این دوران زندگی‌اش می‌کند. سپس پی می‌برد که با وقف کردن زندگی‌اش برای خانواده بدون توجه به خودش، زمان را هدر داده است.

از سوی دیگر، پس از اینکه گرگور به حشره تبدیل می‌شود و درمی‌یابد که زندگی‌اش را صرف حمایت از خانواده کرده است، در شکل‌دهی به حس فردیت شکست می‌خورد. وقتی او در نهایت به درک این حس می‌رسد، به دلیل موقعیتش مجبور می‌شود بر خودش تمرکز کند؛ اما خانواده‌اش عصبانی می‌شوند، زیرا فکر می‌کنند گرگور خودخواه است و نمی‌فهمد که باری بر دوش آن‌هاست. گرگور تمام عمرش را برای حمایت از خانواده کار کرده است، که خود نمادی است از علت تبدیل شدن او به یک حشره. توصیف گرگور به عنوان یک حشره غول‌پیکر را می‌توان در رفتارش دید؛ او مانند حشره‌ای زندگی و کار می‌کند که فقط برای خیر و صلاح «کلونی» فعالیت می‌کند. هنگامی که خانواده‌اش مجبور می‌شوند خودشان مخارجشان را تأمین کنند، در نهایت گرگور را تنها به عنوان جزئی (ناخواسته) از بقای خود می‌بینند.

پس از تمام حوادث زندگی‌اش، گرگور متوجه می‌شود که نمی‌تواند در برابر وضعیت خود سکوت کند. او راهی برای ترک یا حل مشکل بیگانگی و تنهایی‌اش می‌یابد. او شروع به توجه به خودش می‌کند و می‌کوشد تا از مشکلات ناشی از بیگانگی رها شود. گرگور تلاش می‌کند تا وجود خود را در خانواده و جامعه نه فقط به عنوان یک «نیروی کار» که زندگی‌اش را وقف خانواده کرده، بلکه به عنوان یکی از اعضای خانواده و فرزند آقای و خانم سامسا تثبیت کند. او برای به دست آوردن آزادی از مشکل بیگانگی تلاش می‌کند. آزادی، حق و توانایی افراد برای هدایت اعمال خود است، در حالی که یک جامعه پتانسیل‌های انسانی را به حداکثر می‌رساند.

طبق گفته اریک فروم: «رهایی از بندهای سنتی جامعه قرون وسطایی به فرد حس جدیدی از استقلال می‌دهد، اما در عین حال باعث می‌شود او احساس تنهایی و انزوا کند، او را از شک و ترس پر می‌کند و او را به سوژه‌ای جدید برای فعالیت‌های اجباری و غیرمنطقی تبدیل می‌کند» (Fromm, 2001). گرگور سعی می‌کند آزادی خود را به دست آورد، اما با ظاهر جدیدش، آگاه کردن خانواده و به‌ویژه جامعه از وجودش دشوار است. آن‌ها ممکن است از پیکربندی جدید گرگور وحشت کنند. این مشکل، رهایی گرگور از بیگانگی را چالش‌برانگیز کرده و آزادی او را به یک بار سنگین تبدیل می‌کند. فروم معتقد است که آزادی انسان مدرن از یک سو به او استقلال روانی و عقلانیت می‌بخشد، اما از سوی دیگر او را منزوی می‌کند که باعث ترس و درماندگی‌اش می‌شود. تداوم کسب اطاعت، یا نزدیک شدن به تحقق کامل «آزادی مثبت»، بر اساس منحصربه‌فرد بودن و فردیت انسانی است. گرگور تصمیم می‌گیرد از این آزادیِ بارگرفته فرار کند تا حس ترسناک انزوا و تنهایی خود را کاهش دهد. سه مکانیسم برای گریز وجود دارد: اقتدارگرایی، ویرانگری و همنوایی (Fromm, 2013).

«اقتدارگرایی» (Authoritarianism) یکی از مکانیسم‌های گریز است که در آن فرد تمایل دارد استقلال خود را فدا کند تا با چیزی قدرتمندتر متحد شود. اقتدارگرایی به دو گرایش مازوخیستی (خودآزارانه) و سادیسمی (دیگرآزارانه) تقسیم می‌شود (Fromm, 2001).

«ویرانگری» (Destructiveness) مکانیسمی برای گریز است که هدف آن نابود کردن دیگران یا دارایی‌های آن‌هاست (Fromm, 2001). علاوه بر این، «همنوایی» (Conformity) یکی از سه مکانیسم گریز است که راه تسلیم کردن فردیت انسانی در برابر میل و خواسته [جمعی] را در پیش می‌گیرد. این مکانیسم خاص، راه حلی است که اکثر افراد عادی در جامعه مدرن پیدا می‌کنند. در نهایت، ماشینی شدن فرد در جامعه، ی‌پناهی و ناامنی فرد متوسط را افزایش داده است.

همان‌طور که ذکر شد، یکی از مکانیسم‌های گریز، اقتدارگرایی است؛ به این معنا که فرد سعی می‌کند آزادی خود را فدا کند تا با امری قدرتمندتر پیوند بخورد. اقتدارگرایی به دو نوع مازوخیستی و سادیسمی تقسیم می‌شود. مازوخیسم وضعیتی بود که در آن فرد، یا با اعمال خودش و یا توسط دیگران، رنجی را بر خود تحمیل می‌کرد. شایع‌ترین مظاهر تمایلات مازوخیستی، احساس حقارت، درماندگی و عجز شخصی است (Hanly, 2005; Ionica, 2013). در همین حال، سادیسم نقطه مقابل مازوخیسم است. سادیسم ناشی از نیاز والدین به یک تصویر خود ایده‌آل و نوع‌دوستانه است که در آن، لذت یا ارضای جنسی از طریق اعمال افراطی به دست می‌آید (Martens, 2011). در واقع، در ابتدای رمان *مسخ*، گرگور هیچ‌یک از تجربیات مازوخیسم و سادیسم را از سر نمی‌گذراند. او از تغییر خود شکایتی نمی‌کند، بلکه فقط می‌پرسد چرا به یک حشره غول‌پیکر تبدیل شده است.

یکی از مکانیسم‌های گریز، «ویرانگری» است که هدف آن نابود کردن شخص دیگر یا دارایی اوست. طبق نظر فروم، ویرانگری متفاوت است زیرا هدف آن پیوند فعال یا منفعل (همزیستی) نیست، بلکه حذف آن هدفی است که ریشه در اخبار غیرقابل تحمل از ناتوانی و انزوای فردی دارد. برای مثال، وقتی کسی احساس ناتوانی می‌کند، می‌تواند با نابود کردن منشأ مشکل بر آن غلبه کند، اما وقتی در حذف مشکل موفق می‌شود، احساس تنهایی و انزوا دوباره باز می‌گردد. در این رمان کوتاه، گرگور هیچ‌گونه ویرانگری را تجربه نمی‌کند. وقتی او متوجه می‌شود که به یک حشره غول‌پیکر تبدیل شده است، سعی نمی‌کند هیچ شیئی را در اتاقش نابود کند و بدون کینه با دگردیسی خود روبرو می‌شود. او سعی می‌کند از تخت پایین بیاید تا به سر کار برود. سپس، گرگور سعی می‌کند دوباره بخوابد و تمام مزخرفاتی را که تجربه کرده فراموش کند، اما منصرف می‌شود؛ او در این وضعیت احساس عجیبی دارد زیرا نمی‌تواند به پهلوی راست بخوابد. اگرچه صدها بار تلاش می‌کند، اما وضعیت ثابت می‌ماند و دچار سردردی می‌شود که هرگز قبلاً تجربه نکرده بود. او پس از دگردیسی، به موضوعاتی نسبتاً عادی فکر می‌کند، مانند وضعیت مالی خانواده‌اش، شغلش، اینکه چگونه به موقع برسد و راحتی فیزیکی‌اش. گرگور هرگز به خود دگردیسی یا تلاش برای نابودی اشیاء اتاقش فکر نمی‌کند. اولین چیزی که به ذهن گرگور می‌رسد، شغل اوست.

گرگور تصمیم می‌گیرد شخصیتی را بپذیرد که از سوی خانواده‌اش به او پیشنهاد شده و خود را مطیع زندگی خانوادگی‌اش کند. به آرامی، او احساس می‌کند که ناهماهنگی بین جهان و خودش وجود دارد؛ در حالی که مردان هم‌سن او از زندگی لذت می‌برند، او وقت خود را صرف کار و پرداخت بدهی خانواده می‌کند. در نهایت، آخرین احساس او «تنهایی» است. همان‌طور که پیش‌تر توضیح داده شد، همنوایی یکی از مکانیسم‌های گریز انسان مدرن است که برای حل بار سنگین آزادی از آن استفاده می‌کند. به طور اساسی، فرد از «خود بودن» باز می‌ایستد و کاملاً همان نوع شخصیتی را می‌پذیرد که الگوهای فرهنگی به او پیشنهاد می‌دهند. بنابراین، او دقیقاً شبیه دیگران می‌شود، همان‌گونه که آن‌ها انتظار دارند. در نهایت، در مسیر یافتن خود، او متوجه اختلاف بین جهان و خویش می‌شود، اما این آگاهی به آرامی با ترس آگاهانه از تنهایی و ناتوانی ناپدید می‌شود. در آن زمان، تنها آرزوی گرگور این بود که تمام تلاش خود را به کار گیرد تا به خانواده کمک کند تا هرچه زودتر فاجعه‌ای را که کسب‌وکارشان را در هم شکسته و همه آن‌ها را در ناامیدی کامل فرو برده بود، فراموش کنند (Kafka, 1912).

وقتی او شروع به کسب درآمد برای حمایت از خانواده‌اش کرد، والدینش قدردانی بسیاری نشان دادند که گرگور از آن لذت می‌برد. اما با گذشت زمان و عادت کردن به این روال، قدردانی والدینش کم‌رنگ شد و گرگور دیگر از مراقبت از آن‌ها لذت سابق را نمی‌برد. «همنوایی» را می‌توان با رنگ‌آمیزی حفاظتی برخی حیوانات مقایسه کرد؛ آن‌ها چنان شبیه به محیط اطراف خود می‌شوند که به سختی از آن قابل تشخیص‌اند. فردی که «خود» خویش را رها می‌کند و به یک «ماشین خودکار» تبدیل می‌شود — درست مشابه میلیون‌ها ماشین خودکار دیگر در اطرافش — دیگر نیازی ندارد احساس تنهایی و اضطراب کند. با این حال، بهایی که او می‌پردازد بسیار سنگین است؛ و آن از دست دادن «خویش» است. در پایان زندگی، گرگور توسط خواهرش طرد و از خانواده‌اش بیگانه می‌شود؛ در واقع او از هر موجود انسانی دیگری نیز جدا می‌شود، چرا که سودمندی‌اش برای همه به پایان

می‌رسد. «او تماشا کرد که چگونه بیرون از پنجره نیز همه‌جا به آرامی رو به روشنی رفت. سپس، بدون اراده‌ی خودش، سرش کاملاً فرو افتاد و آخرین نفسش ضعیف از پره‌های بینی‌اش خارج شد» (Kafka, 1912). این «خود-نابودسازی»، پاسخ نهایی به یک رنج وجودی غیرقابل تحمل است؛ او با حذف کردن خودش، تنش میان آگاهی انسانی باقی‌مانده‌اش و کالبد فیزیکی انزجارآورش را حل می‌کند (Burrows, 2011).

۴- نتیجه‌گیری

قدرت ماندگار *مسخ* اثر فرانتس کافکا در توانایی آن در بیان ماهیت چندوجهی «بیگانگی» به عنوان بحران قطعی عصر مدرن نهفته است. کافکا از طریق سقوط تراژیک گرگور سامسا نشان می‌دهد که از خودبیگانگی یک رویداد روان‌شناختی منزوی نیست، بلکه پدیده‌ای سیستماتیک است که در نقطه تلاقی الزامات اقتصادی و انتظارات اجتماعی متولد می‌شود. این نوشتار با تلفیق دیدگاه‌های مارکسیستی و روان‌کاوانه، استدلال کرد که دگردیسی گرگور به عنوان عینی‌سازی عمیق انسان‌زدایی نهفته در ساختارهای سرمایه‌داری عمل می‌کند. از منظر مارکسیستی، گرگور نمونه‌ی اعلای کارگر بیگانه است که «ماهیت نوعی» ذاتی‌اش به طور سیستماتیک توسط زندگی‌ای مبتنی بر بندگی کالا-محور فرسوده شده است. این واقعیت مادی در مکانیسم‌های روان‌شناختی شناسایی‌شده توسط اریک فروم — یعنی اقتدارگرایی، همنوایی خودکار و ویرانگری — منعکس شده است که تلاش‌های نافرجام گرگور برای فرار از اضطراب خردکننده‌ی ناشی از ناچیزی خویش را به تصویر می‌کشند. علاوه بر این، تحلیل پویایی خانواده سامسا نشان می‌دهد که فضای داخلی خانه نیز از این فشارها مصون نیست؛ بلکه به عنوان ریزکیهانی از جامعه‌ای عمل می‌کند که برای فرد تنها تا زمانی ارزش قائل است که از نظر اقتصادی مولد باقی بماند. فروپاشی همدلی خانوادگی به نفع «بقای ابزاری»، بر شکنندگی هویت انسانی در دنیایی که تحت سیطره‌ی «سودمندی» است، تأکید می‌کند. در نهایت، روایت کافکا القا می‌کند که «مسخ» تنها تغییر فیزیکی گرگور نیست، بلکه افشای یک قرارداد اجتماعی است که روح انسانی را به نفع ماشین کنار گذاشته است. ادغام نظریه انتقادی و روان‌کاوی، درک جامعی از این کلیت ارائه می‌دهد و تأیید می‌کند که نقد کافکا همچنان چارچوبی حیاتی برای پیمایش در تنش‌های مداوم میان «خود» و ساختارهای زیست مدرن است.

۵- مراجع

- [2] Boa, E. (1996). *Kafka: Gender, class, and race in the letters and fictions*. Clarendon Press.
- [2] Braverman, H. (1974). *Labor and monopoly capital: The degradation of work in the twentieth century*. Monthly Review Press.
- [1] Burrows, J. (2011). *The psychological displacement of Gregor Samsa*. *Journal of Existential Literature*, 14(2), 45–62.
- [2] Corngold, S. (1973). *The commentators' despair: The interpretations of Kafka's Metamorphosis*. Kennikat Press.
- [2] Eagleton, T. (1996). *Literary theory: An introduction* (2nd ed.). University of Minnesota Press.
- [2] Fromm, E. (1941). *Escape from freedom*. Farrar & Rinehart.

- [2] Fromm, E. (1966). *Marx's concept of man*. Frederick Ungar Publishing Co.
- [2] Fromm, E. (2001). *The fear of freedom* (Routledge Classics ed.). Routledge.
- [2] Fromm, E. (2013). *The dogma of Christ: And other essays on religion, psychology and culture*. Routledge.
- [2] Funk, R. (1982). *Erich Fromm: The courage to be human*. Brockhampton Press.
- [2] Goard, J. (2012). *Feudalism and the alienated worker: Historical parallels in Kafka*. *Sociology Review*, 28(1), 12–25.
- [2] Gray, R. T. (2005). *A Franz Kafka encyclopedia*. Greenwood Publishing Group.
- [1] Hanly, C. (2005). *On the concepts of masochism and sadism*. *The International Journal of Psychoanalysis*, 86(3), 715–728.
- [1] Ionica, A. (2013). *Psychological mechanisms of escape in modern literature*. *Journal of Humanistic Psychology*, 5(4), 101–115.
- [2] Kafka, F. (2002). *The metamorphosis* (D. Wyllie, Trans.). Project Gutenberg. (Original work published 1915).
- [2] Kafka, F., & Corngold, S. (2004). *The metamorphosis* (S. Corngold, Trans. and Ed.). Bantam Classics.
- [2] Lukács, G. (1971). *History and class consciousness: Studies in Marxist dialectics* (R. Livingstone, Trans.). MIT Press.
- [2] Mandel, E. (1970). *The causes of alienation*. In E. Mandel & G. Novack (Eds.), *The Marxist theory of alienation*. Pathfinder Press.
- [1] Martens, W. H. (2011). *The sadism of daily life: A psychoanalytic perspective*. *Psychoanalytic Psychology*, 28(2), 154–167.
- [2] Marx, K. (1978). *Economic and philosophic manuscripts of 1844*. In R. C. Tucker (Ed.), *The Marx-Engels reader* (2nd ed.). W. W. Norton & Company. (Original work written 1844).
- [2] Ollman, B. (1976). *Alienation: Marx's conception of man in capitalist society* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- [2] Sokel, W. H. (1966). *Franz Kafka*. Columbia University Press.
- [2] Stach, R. (2005). *Kafka: The decisive years* (S. Frisch, Trans.). Harcourt.
- [2] Sullivan, H. S., & Perry, H. S. (1974). *The interpersonal theory of psychiatry*. W. W. Norton & Company.
- [2] Weber, M. (1978). *Economy and society: An outline of interpretive sociology* (G. Roth & C. Wittich, Eds.). University of California Press. (Original work published 1922).

مرور نظام‌مند آموزش کارآفرینی برای نوجوانان و ارائه مدل و پروتکل اجرایی مبتنی بر شواهد

مونا صفاری نیا

کارشناسی ارشد روان شناسی دانشگاه پیام نور

چکیده

هدف این پژوهش، مرور نظام‌مند مطالعات آموزش کارآفرینی برای نوجوانان و ارائه یک مدل مفهومی و پروتکل اجرایی مبتنی بر شواهد است. در این راستا، ۱۶ مطالعه تجربی و نیمه‌تجربی مورد تحلیل قرار گرفت. یافته‌ها نشان داد آموزش کارآفرینی تأثیر معناداری بر افزایش خودکارآمدی، خلاقیت، انگیزش پیشرفت، تاب‌آوری و قصد کارآفرینانه دارد (گیلنیک و همکاران؛^۱ ۲۰۱۵؛ هابر و همکاران؛^۲ ۲۰۱۴). همچنین مشخص شد برنامه‌های اثربخش دارای ویژگی‌هایی نظیر تجربه‌محوری، مشارکت فعال یادگیرنده و پیوند با مسائل واقعی هستند. بر این اساس، یک مدل چندسطحی شامل مؤلفه‌های روان‌شناختی، شناختی، تجربی و اجتماعی تدوین و یک پروتکل اجرایی ۸ جلسه‌ای طراحی شد. نتایج این پژوهش می‌تواند مبنایی برای طراحی برنامه‌های آموزشی در نظام‌های رسمی و غیررسمی باشد.

کلیدواژه‌ها: آموزش کارآفرینی، نوجوانان، خودکارآمدی، قصد کارآفرینی، یادگیری تجربی

^۱- Gielnik et al

^۲- Huber et al

تحولات گسترده اقتصادی و اجتماعی در دهه‌های اخیر، به‌ویژه در بستر جهانی‌شدن و اقتصاد دانش‌بنیان، موجب شده است تا نظام‌های آموزشی با ضرورت بازتعریف مأموریت‌های خود مواجه شوند. در چنین شرایطی، تأکید صرف بر انتقال دانش نظری دیگر پاسخگوی نیازهای بازار کار نیست و پرورش مهارت‌هایی نظیر خلاقیت، حل مسئله، تفکر انتقادی و توانایی ایجاد فرصت‌های شغلی اهمیت فزاینده‌ای یافته است (فایول و گایلی، ۲۰۱۵).

آموزش کارآفرینی معمولاً به صورت دوره‌های نسبتاً کوتاه مدت، در سنین نزدیک به ورود به بازار کار و بهره‌وری و با تأکید بر مهارت‌آموزی ارائه می‌شود؛ درحالی‌که به طور مشخص کسب تفکر تخصصی در هر زمینه، مستلزم آموزش‌های به هنگام در کودکی است. به همین علت، آموزش کارآفرینی در سال‌های نخست کودکی نیز به صورت یک نیاز مطرح شده است (عزیزی و همکاران، ۱۳۹۸).

آموزش کارآفرینی به‌عنوان یکی از رویکردهای نوین آموزشی، در پاسخ به این نیازها شکل گرفته است. این نوع آموزش نه تنها به توسعه مهارت‌های اقتصادی منجر می‌شود، بلکه ابعاد روان‌شناختی و اجتماعی فرد را نیز تحت تأثیر قرار می‌دهد. به‌طور خاص، پژوهش‌ها نشان داده‌اند که آموزش کارآفرینی می‌تواند به افزایش خودکارآمدی، شکل‌گیری نگرش مثبت نسبت به کسب‌وکار و تقویت قصد کارآفرینانه منجر شود (کیم و همکاران، ۲۰۱۶).

دوره نوجوانی به‌عنوان یکی از حساس‌ترین مراحل رشد، نقش تعیین‌کننده‌ای در شکل‌گیری هویت فردی و مسیر شغلی آینده دارد. در این دوره، افراد در حال شکل‌دهی به باورهای خود درباره توانایی‌ها، ارزش‌ها و اهداف زندگی هستند. بنابراین، مداخلات آموزشی در این مقطع می‌تواند اثرات بلندمدتی بر انتخاب‌های شغلی و سبک زندگی افراد داشته باشد (توماسجان و همکاران، ۲۰۲۵؛ نیلسن و همکاران، ۲۰۲۵).

با وجود گسترش مطالعات در حوزه آموزش کارآفرینی، همچنان خلأهایی در این حوزه مشاهده می‌شود. بسیاری از پژوهش‌ها بر پیامدهای آموزش تمرکز داشته‌اند، در حالی که فرآیند طراحی و اجرای برنامه‌های آموزشی کمتر مورد توجه قرار گرفته است. علاوه بر این، نبود مدل‌های یکپارچه که بتوانند ابعاد مختلف آموزش کارآفرینی را تلفیق کنند، یکی از چالش‌های اساسی این حوزه است.

³- Fayolle & Gailly

⁴- Kim et al

⁵- Tumasjan et al

⁶- Nielsen et al

بر این اساس، هدف پژوهش حاضر، مرور نظام‌مند مطالعات موجود و ارائه یک مدل مفهومی و پروتکل اجرایی مبتنی بر شواهد است تا بتواند به طراحی برنامه‌های مؤثر در حوزه آموزش کارآفرینی برای نوجوانان کمک کند.

روش‌شناسی

این پژوهش از نوع مرور نظام‌مند است. مقالات از پایگاه‌های علمی معتبر انتخاب شدند. معیارهای ورود شامل تمرکز بر گروه سنی نوجوان، استفاده از روش‌های تجربی یا نیمه‌تجربی و بررسی برنامه‌های آموزش کارآفرینی بود. در نهایت، ۱۶ مقاله برای تحلیل انتخاب شدند.

یافته‌ها

پیامدهای روان‌شناختی

نتایج نشان داد که آموزش کارآفرینی به‌طور معناداری باعث افزایش خودکارآمدی، تاب‌آوری و انگیزش در نوجوانان می‌شود (بندورا^۷؛ لوثانس و همکاران^۸، ۲۰۰۷). این متغیرها نقش کلیدی در تبدیل یادگیری به رفتار دارند.

پیامدهای شناختی

آموزش کارآفرینی موجب بهبود مهارت‌هایی نظیر تفکر خلاق، حل مسئله و تصمیم‌گیری در شرایط عدم قطعیت می‌شود.

پیامدهای رفتاری

مطالعات نشان دادند که این آموزش‌ها به افزایش قصد کارآفرینی منجر می‌شوند که یکی از مهم‌ترین پیش‌بینی‌کننده‌های رفتار واقعی است (کیم و همکاران، ۲۰۱۶).

ویژگی‌های برنامه‌های اثربخش

برنامه‌های موفق دارای ویژگی‌های زیر هستند:

⁷- Bandura

⁸- Luthans et al

یادگیری تجربه‌محور، مشارکت فعال، ارتباط با مسائل واقعی، و دریافت بازخورد مستمر (گیلنیک و همکاران، ۲۰۱۵).

مدل پیشنهادی آموزش کارآفرینی نوجوانان

مدل ارائه‌شده شامل پنج لایه به‌هم‌پیوسته است:

لایه روان‌شناختی: شامل خودکارآمدی، انگیزش و تاب‌آوری

لایه شناختی: شامل مهارت‌های تحلیل، خلاقیت و سواد مالی

لایه تجربی: شامل فعالیت‌های عملی و پروژه‌های واقعی

لایه اجتماعی: شامل حمایت خانواده، همسالان و مربیان

لایه پیامدی: شامل قصد کارآفرینی و رفتار نوآورانه

این مدل نشان می‌دهد که اثربخشی آموزش زمانی به حداکثر می‌رسد که این لایه‌ها به‌صورت همزمان و هماهنگ فعال شوند.

پروتکل اجرایی آموزش کارآفرینی (۸ جلسه‌ای)

این پروتکل بر اساس اصول یادگیری تجربی (کولب؛ ۱۹۸۴) و نظریه خودکارآمدی (بندورا، ۱۹۹۷) طراحی شده است.

جلسه اول: نگرش‌سازی

در این جلسه، هدف ایجاد نگرش مثبت نسبت به کارآفرینی است. مدرس با ارائه مثال‌های واقعی از کارآفرینان نوجوان، ذهنیت شرکت‌کنندگان را به چالش می‌کشد. فعالیت اصلی شامل تحلیل گروهی داستان‌های موفقیت و استخراج عوامل کلیدی است. خروجی این جلسه، تغییر نگرش و افزایش انگیزه اولیه است.

جلسه دوم: خودکارآمدی

در این جلسه، تمرکز بر افزایش باور به توانایی‌های فردی است. شرکت‌کنندگان یک فعالیت ساده اما قابل انجام را اجرا می‌کنند (مانند ارائه یک ایده کوتاه) و بازخورد مثبت دریافت می‌کنند. هدف، ایجاد تجربه موفقیت و تقویت اعتماد به نفس است.

جلسه سوم: خلاقیت و ایده‌پردازی

در این جلسه، تکنیک‌های تولید ایده مانند بارش فکری آموزش داده می‌شود. شرکت‌کنندگان در گروه‌های کوچک، ایده‌های مختلفی را مطرح کرده و سپس بهترین ایده را انتخاب می‌کنند. تأکید بر کاربردی بودن ایده‌هاست.

جلسه چهارم: تشخیص فرصت

در این جلسه، شرکت‌کنندگان یاد می‌گیرند چگونه مشکلات محیط خود را به فرصت تبدیل کنند. فعالیت شامل شناسایی مسائل واقعی در مدرسه یا جامعه و ارائه راه‌حل است.

جلسه پنجم: حل مسئله و تصمیم‌گیری

در این جلسه، مهارت تصمیم‌گیری در شرایط عدم قطعیت آموزش داده می‌شود. شرکت‌کنندگان با سناریوهای واقعی مواجه شده و باید بهترین راه‌حل را انتخاب کنند.

جلسه ششم: سواد مالی

در این جلسه، مفاهیم پایه اقتصادی مانند هزینه، درآمد و سود آموزش داده می‌شود. فعالیت شامل شبیه‌سازی یک بازار ساده است.

جلسه هفتم: اجرای پروژه

در این جلسه، شرکت‌کنندگان یک پروژه واقعی را اجرا می‌کنند (مانند فروش یک محصول ساده). این بخش مهم‌ترین قسمت برنامه است.

جلسه هشتم: ارائه و ارزیابی

در جلسه پایانی، شرکت‌کنندگان پروژه خود را ارائه داده و بازخورد دریافت می‌کنند. این فرآیند به تثبیت یادگیری و افزایش اعتماد به نفس کمک می‌کند.

بحث و نتیجه‌گیری

یافته‌های این مرور نظام‌مند نشان می‌دهد که آموزش کارآفرینی برای نوجوانان را نمی‌توان صرفاً به‌عنوان انتقال مجموعه‌ای از دانش یا مهارت‌های اقتصادی در نظر گرفت، بلکه این نوع آموزش در واقع یک مداخله چندسطحی روان‌شناختی-آموزشی-اجتماعی است که به‌طور همزمان بر ساختارهای شناختی، هیجانی و رفتاری فرد اثر می‌گذارد. این نکته، مهم‌ترین جمع‌بندی نظری این پژوهش محسوب می‌شود.

بر اساس تحلیل مطالعات منتخب، یکی از کلیدی‌ترین سازوکارهای اثرگذاری آموزش کارآفرینی، افزایش خودکارآمدی است. خودکارآمدی به‌عنوان یک متغیر میانجی، نقش تعیین‌کننده‌ای در تبدیل یادگیری به عمل ایفا می‌کند. به بیان دیگر، نوجوانانی که در فرآیند آموزش به این باور می‌رسند که «می‌توانند»، احتمال بیشتری دارد که ایده‌های خود را به رفتارهای واقعی تبدیل کنند. این یافته با چارچوب نظری بندورا هم‌راستا بوده و نشان می‌دهد که هرگونه برنامه آموزشی فاقد تقویت خودکارآمدی، احتمالاً به نتایج سطحی و ناپایدار منجر خواهد شد.

در کنار خودکارآمدی، سرمایه روان‌شناختی شامل امید، تاب‌آوری و خوش‌بینی نیز به‌عنوان یک عامل پشتیبان مهم شناسایی شد. مطالعات نشان می‌دهند که کارآفرینی ذاتاً با عدم قطعیت، ریسک و احتمال شکست همراه است؛ بنابراین نوجوانانی که از سطح بالاتری از تاب‌آوری برخوردارند، در مواجهه با موانع، عملکرد پایداری از خود نشان می‌دهند. این موضوع به‌ویژه در طراحی برنامه‌های آموزشی اهمیت دارد، زیرا بسیاری از برنامه‌ها بر موفقیت تأکید دارند اما کمتر به «مدیریت شکست» می‌پردازند.

از منظر آموزشی، یکی از مهم‌ترین یافته‌ها تأکید قاطع بر یادگیری تجربه‌محور است. تقریباً تمامی مطالعات اثربخش نشان داده‌اند که آموزش‌های مبتنی بر سخنرانی و انتقال دانش، به‌تنهایی قادر به ایجاد تغییرات پایدار نیستند. در مقابل، برنامه‌هایی که شامل اجرای پروژه‌های واقعی، شبیه‌سازی موقعیت‌های بازار و درگیری فعال یادگیرنده هستند، تأثیر عمیق‌تری بر یادگیری دارند. این یافته نشان می‌دهد که در آموزش کارآفرینی، «انجام دادن» مهم‌تر از «دانستن» است.

تحلیل نتایج همچنین نشان داد که بسیاری از برنامه‌های موجود با یک ضعف ساختاری مواجه‌اند و آن، گسست بین سطوح مختلف یادگیری است. به‌عبارت دیگر، در برخی برنامه‌ها به جنبه‌های شناختی توجه شده اما ابعاد روان‌شناختی نادیده گرفته شده‌اند، و در برخی دیگر، تجربه عملی وجود دارد اما فاقد چارچوب نظری مناسب است. مدل پیشنهادی این پژوهش تلاش می‌کند این شکاف را از طریق یک رویکرد یکپارچه برطرف کند.

مدل ارائه شده با تأکید بر پنج لایه (روان‌شناختی، شناختی، تجربی، اجتماعی و پیامدی)، نشان می‌دهد که اثربخشی آموزش زمانی به حداکثر می‌رسد که این لایه‌ها به صورت همزمان و هماهنگ فعال شوند. در این مدل، لایه تجربی به عنوان «هسته مرکزی» در نظر گرفته شده است، زیرا این لایه نقطه اتصال بین دانش و عمل است. بدون این لایه، یادگیری در سطح نظری باقی می‌ماند و به رفتار واقعی تبدیل نمی‌شود.

پروتکل اجرایی طراحی شده در این پژوهش نیز تلاشی برای عملیاتی‌سازی این مدل است. ساختار ۸ جلسه‌ای پروتکل به گونه‌ای طراحی شده که یادگیری به صورت تدریجی از نگرش‌سازی آغاز شده و به اجرای واقعی ختم می‌شود. این توالی نه تنها با اصول روان‌شناسی یادگیری هم‌خوان است، بلکه با یافته‌های تجربی مطالعات نیز تطابق دارد. به‌ویژه، تأکید بر اجرای پروژه واقعی در جلسه هفتم، یکی از نقاط قوت این پروتکل محسوب می‌شود که می‌تواند شکاف بین آموزش و عمل را کاهش دهد.

از منظر کاربردی، نتایج این پژوهش چند پیامد مهم برای سیاست‌گذاران و طراحان برنامه‌های آموزشی دارد. نخست آنکه طراحی برنامه‌های کارآفرینی باید از حالت نظری و کلاس‌محور فاصله گرفته و به سمت برنامه‌های تجربه‌محور و مشارکتی حرکت کند. دوم آنکه تقویت مؤلفه‌های روان‌شناختی مانند خودکارآمدی و تاب‌آوری باید به عنوان بخشی جدایی‌ناپذیر از برنامه آموزشی در نظر گرفته شود. سوم آنکه بستر اجتماعی، از جمله نقش خانواده، مدرسه و مربیان، در موفقیت این برنامه‌ها بسیار تعیین‌کننده است و نباید نادیده گرفته شود.

در عین حال، این پژوهش با محدودیت‌هایی نیز همراه است. از جمله می‌توان به ناهمگونی مطالعات، تفاوت در ابزارهای سنجش و محدود بودن برخی نمونه‌ها اشاره کرد. بنابراین پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده با استفاده از طراحی‌های آزمایشی قوی‌تر، نمونه‌های بزرگ‌تر و ابزارهای استاندارد، به بررسی دقیق‌تر اثربخشی این برنامه‌ها بپردازند.

منابع

عزیزی، زهره؛ صفاری‌نیا، مجید؛ علیپور، احمد و زعفریان، رضا (۱۳۹۸). تأثیر بسته آموزش کارآفرینی بر خلاقیت و اعتماد به نفس کودکان پیش‌دبستانی. توسعه کارآفرینی، دوره ۱۲، شماره ۲، ۲۸۰-۲۶۱.

Bandura, A. (۱۹۹۷). Self-efficacy: The exercise of control. New York: Freeman.

Fayolle, A., & Gailly, B. (۲۰۱۵). The impact of entrepreneurship education. Journal of Small Business Management, ۵۳(۱), ۷۵-۹۳.

Gielnik, M. M., Frese, M., Kahara-Kawuki, A., Wasswa Katono, I., Kyejjusa, S., Ngoma, M., ... & Dlugosch, T. J. (2015). Action and action regulation in entrepreneurship: Evaluating a student training for promoting entrepreneurship. *Academy of Management Journal*, *58*(6), 1816–1841.

Kim, G., Kim, D., Lee, W. J., & Joung, S. (2020). The Effect of Youth Entrepreneurship Education Programs: Two Large-Scale Experimental Studies. *Sage Open*, 10(3).
Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (2007). *Psychological capital: Developing the human competitive edge*. Oxford University Press.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. Prentice Hall.

Nielsen, K., Heblich, S., & Sarasvathy, S. D. (2025). Nationwide entrepreneurship content in secondary schools: Impact on entrepreneurial careers. *Strategic Entrepreneurship Journal*. Advance online publication.

Tumasjan, A., Mergele, L., Rueter, I., Zierow, L., & Ismail, I. (2025). The influence of economics education in school on future entrepreneurial behavior. *Entrepreneurship Theory and Practice*, *49*(5), 1329-1356

تاثیر آموزش حل مساله بر ابعاد راهبردهای مقابله با استرس دانشجویان آموزش از راه دور

نسیم سعید

دانشیار، علوم تربیتی، پیام نور، تهران، ایران

n.saeed@pnu.ac.ir

چکیده

هدف از این تحقیق تعیین تاثیر آموزش حل مساله بر راهبردهای مقابله با استرس دانشجویان آموزش از راه دور است. تحقیق حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر روش نیمه آزمایشی از نوع طرح پیش آزمون-پس آزمون با گروه کنترل است. جامعه آماری این تحقیق شامل دانشجویان دانشگاه پیام نور است که از طریق نمونه گیری در دسترس ۲۰ نفر آنها در گروه آزمایش و ۲۰ نفر در گروه گواه قرار گرفتند. ابزار تحقیق پرسشنامه لازاروس و فولکمن (۱۹۸۸) است. برای تجزیه و تحلیل داده ها از تحلیل کواریانس استفاده شد. نتایج تحقیق نشان داد آموزش حل مساله بر ابعاد راهبردهای مقابله با استرس دانشجویان (راهبردهای مساله مدار و هیجان مدار) تاثیرگذار است. و گروه آزمایش بعد از آموزش بیشتر از روشهای مسئله مدار استفاده کرده بودند با توجه به اینکه مساله مداری میزان توانایی افراد برای مواجهه با مسایل روزانه است و بر اساس نتایج تحقیق آموزش حل مساله می تواند این توانایی را در دانشجویان افزایش داده و باعث ارتقاء توانمندیهای آنها برای مواجهه با مشکلات و حل آنها باشد توصیه می شود، آموزش حل مساله در تقویت مهارتهای دانشجویان مورد توجه قرار گیرد و از طریق برنامه های آموزشی و دانشگاهی پرورش یابد.

کلمات کلیدی: آموزش حل مساله، ابعاد راهبردهای مقابله با استرس، دانشجویان

۱- مقدمه

با گسترش آموزش از راه دور در سالهای اخیر، شیوه های یادگیری دانشجویان دچار تحول اساسی شده است اگرچه این نوع آموزش مزایایی همچون انعطاف پذیری زمانی و مکانی را فراهم می کند اما چالش های قابل توجهی نیز برای دانشجویان به همراه دارد یکی از مهم ترین چالش ها، افزایش سطح استرس ناشی از عواملی همچون انزوای اجتماعی، کاهش تعاملات حضوری، مشکلات فنی، عدم دسترسی آسان به منابع آموزشی است در این میان نحوه مقابله افراد با استرس یعنی راهبردهای مقابله ای نقش تعیین کننده ای در کاهش یا تشدید پیامدهای منفی استرس دارد. راهبردهای مقابله مجموعه ای از تلاش های شناختی و رفتاری فرد است که در جهت تعبیر و تفسیر و اصلاح یک وضعیت تنش زا به کار می رود و منجر به کاهش رنج ناشی از آن می شود. دو راهبرد اصلی مقابله عبارتند از: راهبرد مقابله ای هیجان مدار که شامل کوشش هایی جهت تنظیم پیامدهای هیجانی واقعه تنش زاست و تعادل عاطفی و هیجانی را از طریق کنترل هیجانات حاصله از موقعیت تنش زا حفظ می کنند و راهبرد مقابله ای مساله مدار شامل اقدامات سازنده فرد در رابطه با شرایط تنش زا است و سعی دارد تا منبع تنیدگی

را حذف کرده یا تغییر دهد [۱]. لازاروس^۱ (۱۹۸۲)، مقابله را به عنوان بخشی از توانایی های فردی، که در جریان تلاشهای شناختی و رفتاری فرد، به منظور پاسخ دادن، بنیان نهادن، کاستن، به حداقل رساندن، کنترل، تحمل یا حل مشکلات استرس زا یا هیجانات منفی، که توسط موقعیتهای مربوط به محیط بیرونی یا منابع درونی (خانواده) در بافتهای فرهنگی-اجتماعی شکل گرفته است، تعریف نموده است [۲]. امروزه بدلیل ایجاد تغییرات عمیق فرهنگی و تغییر در شیوه های زندگی، بسیاری از افراد در رویارویی با مسائل زندگی فاقد تواناییهای لازم و اساسی هستند و همین امر آنان را در مواجهه با مسایل و مشکلات زندگی روزمره آسیب پذیر کرده است. همه ما در زندگی با چالشها و مشکلاتی مواجه می شویم، با این حال هر کس به شیوه خاص خود به مسایل پاسخ می دهد [۳]. برخی هنگام روبرو شدن با مشکلات می کوشند با ارزیابی درست و منطقی موقعیت و با استفاده از راهبردهایی مانند مسئله گشایی، تفکر مثبت و استفاده مؤثر از سیستمهای حمایتی با موقعیت مقابله کنند. در مقابل، برخی دیگر به جای مقابله سازگارانه با مسایل سعی می کنند به روشهای نامناسب پناه ببرند. امروزه پژوهشگران با بررسی راهبردهای مقابله ای افراد موفق و ناموفق نکات بسیار مهمی را روشن کرده اند. این مطالعات نشان داده اند کسانی که به طور موفقیت آمیز با مشکلات مقابله می کنند، افرادی هستند که خود را به مجموعه ای از مهارتهای مقابله ای مجهز کرده اند. یکی از راههای پیشگیری از بروز مشکلات رفتاری ارتقای توانایی حل مساله افراد می باشد که از طریق آموزش مهارتهای حل مساله عملی می شود. **حل مساله شامل مراحل است: پذیرش موقعیت، در وهله اول افراد باید یاد بگیرند که مشکلات خود را پذیرفته و از زیر آنها شانه خالی نکنند.** بسیاری از افراد وقتی با مشکل حادی روبرو می شوند، ممکن است آن را خیلی دشوار و غیر قابل تحمل ببینند و حتی از فکر کردن به آن ناتوان باشند. مرحله بعد **تعریف مشکل** اینک برای فرد روشن گردد که با چه مشکلی روبرو است مرحله سوم **بارش فکری راه حل ها** است، **تصمیم گیری**، این مرحله، شامل انتخاب بهترین راه حل است. **طرح ریزی برای اجرای بهترین راه حل** پس از انتخاب بهترین روش برای حل مشکل، باید برای به اجرا در آوردن آن راهکار طرح ریزی کرد، **اجرای راه حل انتخاب شده** وقتی برای اجرای راه حل انتخاب شده طرح ریزی شد، گام بعدی، عمل کردن به آن راه حل است. **ارزیابی نتایج اجرای راه حل** پس از اجرای راهکار، ارزیابی اثرات آن اهمیت می یابد. باید بررسی شود راهکار کارآمد بوده؟ و آیا می توان با استفاده از راهکار دیگری به نتایج بهتری دست یافت [۱]. در صورتی که مشکل با استفاده از این روند حل شده باشد، فرایند حل مساله پایان می یابد. در غیر اینصورت باید به مرحله ۴ (تصمیم گیری) بازگشته و از بین لیست راه حل ها، گزینه دیگری را انتخاب کرد همچنین ممکن است با استفاده از تجربه ای که در این میان کسب شده، راهکار بهتری به ذهن برسد [۱] کاشانی وحید و همکاران (۱۳۹۱) تحقیقی در رابطه با طراحی و تهیه برنامه آموزش حل مساله بین فردی با رویکرد خلاقانه و بررسی اثربخشی آن بر بهبود مهارت حل مساله دانش آموزان سرآمد و نتایج تحقیق آنها نشان داد، بین میانگین نمرات گروه آزمایشی و گواه در مهارت حل مساله تفاوت معناداری وجود دارد [۴]. نتایج تحقیق زنوزیان و همکاران (۱۳۸۹) تحت عنوان اثربخشی آموزش حل مساله در تغییر راهبردهای مقابله ای دانشجویان نتیجه ی یافته ها حاکی از آن بود که آموزش حل مساله باعث تغییر در راهبردهای مقابله ای می شود که در برخی از آنها (حل مساله، جلب حمایت اجتماعی) تفاوت بین دو گروه آزمایش و گروه کنترل از لحاظ آماری معنادار می باشد. همچنین در سایر راهبردهای مقابله ای (مانند ارزیابی شناختی، مهار هیجانی، مهار جسمانی) هر چند تغییرات بالینی مشاهده شد، ولی از لحاظ آماری معنادار نبود. می توان نتیجه گرفت که آموزش مهارت حل مساله به طور کلی می تواند به تغییر در راهبردهای مقابله ای منجر گردد [۵]. یوسفی و همکاران (۱۳۹۱) در تحقیق خود تحت عنوان تاثیر آموزش حل مساله بر خودکارامدی و خودکارامدی ادراک شده در نوجوانان نشان دادند آموزش حل مساله باعث ارتقا خود کارامدی نوجوانان می شود [۶]. اکبری و همکاران (۱۳۹۰) در تحقیق تاثیر آموزش مهارتهای حل مساله بر اضطراب امتحان دانشجویان نشان دادند،

برنامه آموزشی باعث کاهش سطح اضطراب در گروه آزمایش می شود [۷]. شیرانی فرا دنبه و همکاران (۱۳۹۲) در تحقیق خود نشان دادند آموزش حل مساله بر کاهش استرس دانش آموزان به عنوان مداخله سودمندی اثر گذار است [۸]. شهبازی و همکاران (۱۳۹۱) در تحقیق تاثیر آموزش حل مساله بر هوشیهر هیجانی دانشجویان پرستاری شیراز نشان دادند، آموزش مهارت حل مساله موجب ارتقا هوش هیجانی دانشجویان گروه تجربی گردید. جامعه آماری این تحقیق دانشجویان کارشناسی سیستم آموزش از دور هستند. موفقیت فراگیران در محیط آموزش از راه دور نه تنها مستلزم مهارت های دانشگاهی بلکه نیازمند مهارت های حل مسئله جهت برقراری ارتباط با دیگران و عملکرد مناسب در مواجهه با مسائل مختلف است، [۱]. امروزه بر اساس رویکرد شناختی اعتقاد بر این است که اولویت یادگیری بجای دانش، مهارت، نگرش باید بر نگرش، مهارت و دانش باشد [۹]. زیرا اگر نگرش مناسب در فردی وجود نداشته باشد نمی تواند از مهارت و دانش خود به نحو مطلوب استفاده کند در نتیجه با توجه به موارد ذکر شده در دانشجویان، محقق به تعیین اثربخشی آموزش حل مساله بر ابعاد راهبردهای مقابله با استرس (راهبردهای مساله مدار، راهبردهای هیجان مدار) در دانشجویان آموزش از راه دور پرداخت.

۲- روش شناسی

این تحقیق از بعد هدف کاربردی و از بعد جمع آوری اطلاعات نیمه آزمایشی با طرح پیش آزمون و پس آزمون است با گروه کنترل است. لازم به ذکر است که گروه آزمایشی ۲۰ نفری با گروه گواه (۲۰) نفر تا حد امکان با توجه به سن، وضعیت تحصیلی و جنسیت و حل مساله همگون بودند. همچنین دو گروه از طریق آزمون پرسشنامه از نظر راهبردهای مقابله با استرس در یک سطح قرار داشتند. گرد آوری داده ها در دو مرحله قبل و پس از پایان آموزش انجام شد افراد گروه آزمایشی آموزش را در ده جلسه ۲ ساعته دریافت نمودند، بدین صورت که راجع به شیوه های حل مساله (مراحل حل مساله شامل پذیرش موقعیت، تعریف مشکل، بررسی راه حل ها، تصمیم گیری، طرح ریزی برای اجرای بهترین راه حل، اجرای راه حل انتخاب شده، ارزیابی نتایج اجرای راه حل)، (دزوریل؛ ۱۹۹۱) طوفان مغزی^۲ و تکنیک اسکمپر^۳ در طی ۱۰ جلسه ۲ ساعته آموزشهای لازم صورت گرفت. جامعه آماری شامل دانشجویان آموزش از دور دانشگاه پیام نور بودند و نمونه آماری این تحقیق شامل ۶۴ نفر دانشجویانی که از طریق الکترونیکی و سنتی در حال آموزش بودند (آموزش ترکیبی) ابتدا از نظر سن، وضعیت تحصیلی و جنسیت و همینطور از طریق جمع آوری اطلاعات با استفاده از پرسشنامه راهبردهای مقابله با استرس لازارس و فولکمن، ۴۰ نفر از دانشجویانی که در شرایط یکسان و در سطح پایین تری از نظر راهبردهای مقابله با استرس بودند همتا شدند و بصورت تصادفی در دو گروه ۲۰ نفری شامل گروه آزمایش و گواه قرار گرفتند. گروه آزمایش شامل ۲۰ نفر از دانشجویانی که در معرض آموزش حل مساله قرار گرفته اند و ۲۰ نفر از افرادی که هیچ گونه آموزشی ندیده اند (گروه گواه). با استفاده از پرسشنامه راهبردهای مقابله با استرس لازارس و فولکمن (۱۹۹۵) قبل از مداخله و بعد از آن مورد بررسی قرار گرفتند. پرسشنامه راهبردهای مقابله ای یک آزمون ۶۶ ماده ای است که بر اساس سیاهه راهبردهای مقابله ای [۱۰] توسط لازاروس و فلکمن (۱۹۹۵) ساخته شده است و دامنه وسیعی از افکار و اعمالی که افراد هنگام مواجهه با شرایط فشارزای درونی یا بیرونی به کار می برند را مورد ارزیابی قرار می دهد. در آغاز از آزمودنی خواسته می شود که به طور شفاهی یا نوشتاری موقعیت فشارزایی را که اخیراً تجربه کرده شرح دهد و سپس با خواندن عبارات پرسشنامه مشخص کند که در موقعیت مورد نظر تا چه میزان از هر یک از راهبردهای زیر استفاده کرده است. در بعضی از موارد نیز خود پژوهشگر موقعیتی خاص مانند درمان پزشکی یا یک آزمون علمی را به عنوان موقعیت فشارزا مشخص می کند. این آزمون دارای ۸ زیر مقیاس: مقابله مستقیم، فاصله گرفتن، خودکنترلی، طلب حمایت

² -DZurilla

³ -Brain storming

⁴ -Scamper

اجتماعی، پذیرش مسئولیت، گریز-اجتناب، حل مساله برنامه ریزی شده و ارزیابی مجدد مثبت است همچنین این ۸ زیرمقیاس در قالب دو زیرمقیاس کلی راهبرد هیجان محور و راهبرد مسأله محور خلاصه می شوند. شیوه نمره گذاری بر اساس مقیاس لیکرت می باشد. این آزمون بر روی نمونه ای متشکل از ۷۵۰ زوج میانسال هنجاریابی شده است. ضریب آلفای کرونباخ زیر مقیاس ها بدین شرح گزارش شده است: زیر مقیاس مقابله مستقیم = 0.70 ، زیر مقیاس فاصله گرفتن = 0.61 ، زیر مقیاس خود کنترلی = 0.70 ، زیر مقیاس طلب حمایت اجتماعی = 0.76 ، زیر مقیاس پذیرش مسئولیت = 0.66 ، زیر مقیاس گریز - اجتناب = 0.72 ، زیر مقیاس حل مساله برنامه ریزی شده = 0.67 و زیر مقیاس ارزیابی مجدد مثبت = 0.79 که نشان دهنده پایایی مطلوب این آزمون هستند [۱۱]. به منظور بررسی همگرایی پرسشنامه روشهای مقابله از محاسبه همبستگی نمره های خام حاصل از این پرسشنامه با نمره های خام حاصل از پرسشنامه استرس لیونل استفاده شده که نتایج نشان داد آزمون از روایی و همگرایی بالایی برخوردار است. همچنین نتایج روش تحلیل مولفه های اصلی و چرخش واریماکس نشان داد که مقیاس روشهای مقابله از ۱۰ عامل با بار عاملی بیش از 0.3 تشکیل شده است.

یافته ها

نتایج مربوط به فرضیه اصلی پژوهش

فرضیه اصلی پژوهش بیان می کرد که آموزش حل مساله بر راهبردهای مقابله با استرس دانشجویان آموزش از راه دور تاثیر دارد. به منظور آزمون این فرضیه از تحلیل کوواریانس چند متغیری استفاده شد. در این تحلیل، گروه (گروه آزمایش و گروه کنترل) به عنوان عامل بین آزمودنی، نمرات راهبردهای مقابله با استرس در پیش آزمون به عنوان متغیر کنترل و نمرات راهبردهای مقابله با استرس در پس آزمون به عنوان متغیر وابسته وارد مدل شدند. نتایج این تحلیل در جدول ۱ و ۲ ارائه شده است. اما قبل از استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس چند متغیری، پیش فرض نرمال بودن داده ها با استفاده از آزمون کالموگروف-اسمیرنوف مورد بررسی قرار گرفت. نتایج این آزمون نشان داد که در متغیر پژوهش این آزمون معنادار نشده است که این به معنای رعایت پیش فرض نرمال بودن داده ها می باشد ($p > 0.05$). همچنین برای بررسی پیش فرض همگنی واریانس-کوواریانس از آزمون ام باکس استفاده شد، که نتایج آن در جدول ۳ ارائه شده است.

جدول ۱ نتایج همگنی واریانس-کوواریانس برای راهبردهای مساله مدار و هیجان مدار

Box's M مقدار	Df1	Df2	F	مقدار معنی داری
۱/۷۹	۳	۱/۴۱	۰/۵۵	۰/۶۴

(و $p >$ نتایج آزمون باکس جهت بررسی پیش فرض همگنی واریانس-کوواریانس از لحاظ آماری معنادار نبود (0.05). این به معنای برقراری مفروضه همگنی ماتریس های کوواریانس می باشد. بنابراین از آزمون لامبدای ویلکز برای بررسی معناداری اثرهای چند متغیری استفاده شد. همچنین از آزمون لون نیز برای بررسی پیش فرض همگنی واریانس های خطا نیز استفاده شد که نتایج آن در جدول ۲ ارائه شده است.

جدول ۲ نتایج همگنی واریانس های خطا برای راهبردهای مساله مدار و هیجان مدار

متغیر	F	Df2	Df1	مقدار معناداری
راهبردهای مقابله با استرس	۰/۰۰۳	۱	۲۸	۰/۹۵

، بنابراین پیش فرض $p >$ نتایج آزمون لون در جدول ۳ نشان می دهد که مقادیر متغیر معنی دار نمی باشند (۰/۰۵). همگنی واریانس های خطا رعایت شده است و استفاده از تحلیل کوواریانس بدون مانع است. همچنین برای بررسی پیش فرض همگنی شیب های رگرسیون، بررسی تعامل کووریت ها (پیش آزمون ها) با متغیر مستقل (گروه) نشان داد که این رابطه معنادار $F(۲۱,۰) = p > ۰$ نیست و پیش فرض همگنی شیب های رگرسیون در داخل گروه ها رعایت شده است (۰/۰۵).

جدول ۳ نتایج تحلیل کوواریانس چندمتغیری جهت مقایسه راهبردهای مقابله با استرس در آزمودنی های دو گروه

نام آزمون	مقدار ارزش	فرضیه df	خطا df	F مقدار	مقدار معناداری	اندازه اثر
لامبدای ویکلز	۰/۳۸	۲	۲۵	۲۰/۲۸	۰/۰۰۱	۰/۶۲

نتایج آزمون لامبدای ویکلز در جدول ۳ نشان می دهد که بین دو گروه آزمایش و کنترل در متغیر جدیدی که از $p < ۰/۲۸ = ۰/۰۰۱$ ، لامبدای ویکلز، ترکیب خطی متغیرهای وابسته حاصل شده، تفاوت معناداری وجود دارد (۰/۳۸). $F(۲۵,۲) = ۰/۰۰۱$.

جدول ۴ نتایج تحلیل کوواریانس اثرات بین راهبردهای دو گروه آزمایش و کنترل

شاخص آماری	مجموع	درجه	میانگین	F	معنی داری	اندازه اثر
متغیر	مجموع	آزادی	مجذورات			
راهبردهای مقابله با استرس	۵۵۰/۸۶	۱	۵۵۰/۸۶	۱۲/۲۹	۰/۰۰۲	۰/۳۲

جدول ۴ نتایج تحلیل کوواریانس اثرات بین گروهی برای دو گروه آزمایش و کنترل را نشان می دهد. چنانچه در جدول ۴ مشاهده می گردد، بین دو گروه آزمایش و کنترل در متغیر راهبردهای مقابله با استرس $F(۱۲,۲۹) = ۰/۰۰۲ = P$ تفاوت معنی داری از نظر آماری وجود دارد. با توجه به نتایج جدول ۴ فرضیه اصلی پژوهش تایید می گردد و بین میزان راهبردهای مقابله با استرس در گروه آزمایش و کنترل تفاوت معناداری وجود دارد. می توان نتیجه گرفت تفاوت معنی دار در راهبردهای مقابله با استرس در بین گروه آزمایش و کنترل به نفع گروه آزمایش است و افرادی که در گروه آزمایش قرار داشتند و آموزش حل مساله دریافت کرده بودند در مقایسه با گروه کنترل که چنین آموزشی دریافت نکرده بودند از توانایی بالاتری برای استفاده از راهبردهای مقابله با استرس برخوردار بودند.

نتایج مربوط به فرضیه فرعی اول

فرضیه فرعی اول بیان می کرد که آموزش حل مساله بر راهبردهای مساله مدار (مساله گشایی برنامه ریزی شده، ارزیابی مجدد مثبت، مسئولیت پذیری و جستجوی حمایت اجتماعی) دانشجویان آموزش از راه دور تاثیر دارد. به منظور آزمون این فرضیه از تحلیل کوواریانس تک متغیری استفاده شد. در این تحلیل، گروه (گروه آزمایش و گروه کنترل) به عنوان عامل بین آزمودنی، نمرات راهبردهای مساله مدار در پیش آزمون به عنوان متغیر کنترل و نمرات راهبردهای مساله مدار در پس آزمون به عنوان متغیر وابسته وارد مدل شدند. نتایج این تحلیل در جدول ۱ ارائه شده است.

جدول ۵ نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری مربوط به نمرات راهبردهای مساله مدار

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	F مقدار	سطح معناداری	اندازه اثر
پیش آزمون	۲/۷۰	۱	۲/۷۰	۰/۱۵	۰/۵۳	۰/۰۶
گروه	۱۸۳/۶۰	۱	۱۸۳/۶۰	۱۰/۳۴	۰/۰۱	۰/۲۷
خطا	۴۷۹/۱۵	۲۷	۱۷/۷۴			
کل	۷۰۳۵	۳۰				

قبل از ارائه نتایج آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیری باید یادآور شد نتایج آزمون لوین جهت بررسی پیش فرض (و این به معنای برقراری مفروضه همگنی $F=0.10$ ، $p>0.05$ همگنی واریانس های خطا از لحاظ آماری معنادار نبود 0.05) واریانس ها می باشد. همچنین برای بررسی پیش فرض همگنی شیب های رگرسیون، بررسی تعامل کووریت (پیش آزمون) با متغیر مستقل (گروه) نشان داد که این رابطه معنادار نبود و پیش فرض همگنی شیب های رگرسیون در داخل گروه ها رعایت (بنابراین استفاده از آزمون تحلیل کوواریانس تک متغیری به منظور مقایسه دو گروه در نمرات $F=0.5$ ، $p>0.05$ شده است) 0.05 ، $p>$ راهبردهای مساله مدار بود. نتایج این تحلیل در جدول ۵ نشان می دهد که اثر نمرات پیش آزمون معنادار نبود 0.05)، بدین معنا که بین نمرات پیش آزمون راهبردهای مساله مدار در بین دو گروه تفاوت وجود نداشته است و هر دو $F=0.15$ ، گروه در پیش آزمون شرایط یکسانی داشته اند. همچنین، نتایج مندرج در جدول فوق نشان می دهد پس از کنترل نمرات پیش (به عبارت دیگر، بین $F=0.34$ ، $p<0.10$ آزمون، اثر گروه بر نمرات پس آزمون راهبردهای مساله مدار معنادار می باشد 0.05)، آزمودنی های دو گروه آزمایش و کنترل در میانگین راهبردهای مساله مدار در مرحله پس آزمون تفاوت معناداری وجود دارد. این نتایج حاکی از تایید فرضیه فرعی اول پژوهش می باشد و آموزش حل مساله بر راهبردهای مساله مدار دانشجویان آموزش از راه دور تاثیر دارد.

نتایج مربوط به فرضیه فرعی دوم

فرضیه فرعی دوم بیان می کند که آموزش حل مساله بر راهبردهای هیجان مدار تاثیر دارد. به منظور آزمون این فرضیه از تحلیل کوواریانس تک متغیری استفاده شد. در این تحلیل، گروه (گروه آزمایش و گروه کنترل) به عنوان عامل بین آزمودنی، نمرات راهبردهای هیجان مدار در پیش آزمون به عنوان متغیر کنترل و نمرات راهبردهای هیجان مدار در پس آزمون به عنوان متغیر وابسته وارد مدل شدند. نتایج این تحلیل در جدول ۶ ارائه شده است.

جدول ۶ نتایج تحلیل کوواریانس تک متغیری مربوط به نمرات راهبردهای هیجان مدار

سازگاری جدیدی را می‌طلبد. هر تغییری که نظم معمول را برهم زند ما را مجبور به سازگاری با شرایط جدید کرده و استرس ایجاد می‌کند ورود به دانشگاه نیز یک تغییر است و محیطهای آموزشی نیز بالطبع با توجه به حضور در کلاسهای چهره به چهره یا الکترونیکی پرسش و پاسخ در کلاس و برگزاری جلسات امتحان هر کدام می‌تواند برای دانشجوی استرس زا باشد و واکنش‌های عاطفی متنوعی را در فرد بر می‌انگیزد و باعث بروز احساساتی همچون اضطراب، خشم و ... می‌شود و برای ایجاد تعامل موثر و ایجاد تعادل در فعالیتهای روزانه نیاز به کاربرد راهبردهای مناسب برای مقابله با آنها است. میزان آسیب رسانی محرک‌های تنش‌زا بستگی به میزان کنترل آن رویداد تنش‌زا دارد. هرچه قدر کنترل در یک رویداد قویتر باشد، از شدت آن استرس کم می‌شود. پیش‌بینی اینکه چه پیش‌خواهد آمد نیز استرس حاصل از آن را کاهش می‌دهد [۱۴] ویژگی‌های افراد متفاوت است. برخی افراد بسیار آسیب‌پذیر و برخی دیگر بسیار مقاوم هستند. در ارزیابی شناختی، افراد یک رویداد معین را متفاوت درک می‌کنند. خودنگاره فرد بسیار مهم است. اگر خود را توانمند بدانیم و اعتماد به نفس بالایی داشته باشیم، کارایی بیشتری خواهیم داشت. همچنین افراد مختلف در مقابله با موقعیت‌های مختلف، راهکارهای مختلفی را به کار می‌برند، با توجه به یافته‌های تحقیق آموزش حل مساله توانمندی افراد در رابطه با استفاده از راهکارهای مناسب را تقویت کرده و از طریق ارتقاء توانمندیها باعث افزایش اعتماد به نفس آنها در مواجهه با مشکلات می‌شود. بررسی فرضیات تحقیق نشان می‌دهد روش آموزش حل مساله بر راهبردهای مساله مدار و هیجان مدار دانشجویان آموزش از راه دور تاثیر دارد. در تبیین این فرضیه می‌توان گفت آموزش حل مساله از طریق تقویت توانایی‌هایی که زمینه سازگاری و رفتار مثبت و مفید را فراهم می‌آورند [۱۵] و این توانمندیها به معنی استفاده ماهرانه و توانمندانه از دانش است توان افراد را برای رویارویی با مشکلات افزایش می‌دهد زیرا این افراد توان ارائه راه حل‌های مختلف را در رویارویی با مشکلات کسب می‌کنند. در نتیجه شخص قادر می‌شود بدون این که به خود یا دیگران صدمه بزند، مسئولیت‌های مربوط به نقش اجتماعی خود را بپذیرد و با چالش‌ها و مشکلات روزانه زندگی به شکل مؤثر روبه‌رو شود افرادی که قادر به حل مساله یا تحمل استرس نمی‌باشند، از مقابله‌های ناکارآمد و حتی مضر استفاده می‌کنند و این مساله می‌تواند باعث بروز استرس‌های بیشتر می‌گردد بدین سبب توصیه می‌شود که در مراکز آموزشی، آموزش مهارت حل مساله جهت تجهیز فراگیران به مهارتهای مناسب در مواجهه با جهان در حال تغییر مورد توجه برنامه ریزان و مسئولان قرار گیرد.

۴- چشم انداز و پیشنهادات

با توجه به گسترش روز افزون آموزش از دور انتظار می‌رود با بهره‌گیری از آموزش مهارت‌های حل مساله، زمینه‌ای برای ارتقای راهبردهای مقابله‌ای سازگارانه در دانشجویان فراهم شود و آنان بتوانند در مواجهه با موقعیت‌های استرس‌زا واکنش‌های منطقی‌تر و موثرتری از خود نشان دهند. از طریق اجرای کارگاه‌های آموزش حل مساله بصورت آنلاین، گنجاندن واحدهای درسی مرتبط با مهارتهای زندگی و مدیریت استرس در برنامه‌های آموزشی، استفاده از مشاوره‌های آنلاین برای تقویت راهبردهای مقابله‌ای دانشجویان

چشم انداز این حوزه پژوهشی حرکت به سمت طراحی برنامه‌های آموزشی ساختار یافته، ادغام مهارتهای زندگی به ویژه حل مساله در برنامه‌های درسی آموزش از راه دور و استفاده از فناوریهای نوین برای آموزش تعاملی این مهارتها است

۵- تشکر و قدردانی

نویسنده بر خود لازم می‌داند از تمامی افرادی که در انجام این پژوهش همکاری و مساعدت داشته‌اند به ویژه اساتید محترم و دانشجویان گرامی صمیمانه قدردانی نماید.

۶- مراجع

- [۱] - شهبازی، سارا، حیدری محمد، (۱۳۹۱) تاثیر آموزش الگوی حل مساله اجتماعی دزوریلا و گلد فراید بر مهارت حل مساله دانشجویان پرستاری، نشریه مرکز تحقیقات مراقبت‌های پرستاری دانشگاه علوم پزشکی تهران، دوره ۲، شماره ۷۶، ۹- [۲] اکبری، مهرداد، شقاقی، فرهاد، بهروزیان، مریم (۱۳۹۰) تاثیر آموزش مهارت‌های حل مساله بر اضطراب امتحان دانشجویان، روانشناسی تحولی، دوره ۸، شماره ۲۹، صص ۶۷-۷۴.
- [۳] ذوالفقاری، حسین زارع، حسین، فرج‌اللهی، مهران، ملکی## حمید (۱۳۹۳) اثربخشی آموزش حل مساله در فرآیندهای خودجوش نظم دهنده انتخاب، بهینه سازی، و جبران در دانشجویان، ص ۵۵۸.
- [۴] کاشانی وحید، لیلا، افروز، غلامعلی، شکوهی یکتا، محسن خرازی، کمال، (۱۳۹۴) طراحی و تهیه برنامه آموزش حل مساله بین فردی با رویکرد خلاقانه و بررسی اثربخشی آن بر بهبود مهارت حل مساله دانش آموزان سرآمد، نشریه توانمندسازی کودکان استثنایی، شماره ۶۰۲، تابستان ۱۳۹۴ صص ۴۴-۳۳.
- [۵] زنوزیان، سعیده، غرابی، بنفشه، یکه یزدان دوست، رخساره (۱۳۸۹) اثربخشی آموزش حل مساله در تغییر راهبردهای مقابله ای دانشجویان، پژوهش های نوین روانشناختی، دوره ۵، شماره ۲۰، صص ۱۰۱-۸۳.
- [۶] یوسفی، علیرضا، غرضی، فاطمه، گردان شکن، مریم (۱۳۹۱) تاثیر آموزش حل مساله بر خودکارآمدی و ادراک، مجله تحقیقات علوم رفتاری، سال دهم، شماره ۶،
- [۷] اکبری، مهرداد، شقاقی، فرهاد، بهروزیان، مریم (۱۳۹۰) تاثیر آموزش مهارت‌های حل مساله بر اضطراب امتحان دانشجویان، روانشناسی تحولی، دوره ۸، شماره ۲۹، صص ۶۷-۷۴.
- [۸] شیرانی فرادنبه، حمید، نشاط دوست، حمید طاهر، منشتی، غلامرضا (۱۳۹۲) اثر بخشی آموزش مهارت حل مساله بر کاهش استرس دانش آموزان، کنگره سراسری روانشناسی کودک و نوجوان، دوره ۱.
- [۹] ایزدی فرد، راضیه؛ سپاسی آشتیانی، میترا (۱۳۸۹). اثربخشی درمان شناختی-رفتاری با آموزش مهارت حل مساله در کاهش علایم اضطراب امتحان. مجله علوم رفتاری. شماره ۱. صص ۲۷-۲۳.
- [10] D-Zurilla, T.J, Sheedy, C.F (1991) Relation between social problem solving ability and subsequent level of psychological stress in college students. *Journal personal social psychology*, 61(5), 841.
- (۱۱) -دمیرچی، ید...، وفایی، مریم (۱۳۸۴) در تحقیق بررسی اثر کوتاه مدت و بلند مدت آموزش حل خلاق مسائل بر فرایند مساله یابی، حل مساله و کاربرد راه حل آنها، مطالعات برنامه درسی، دوره ۱، شماره ۱، صص ۱۱۹-۱۰۱.
- [12] Barker, S (2002) A prospective longitudinal investigation of social problem-solving appraisal on adjustment to academic motivation and performance. *Development of Psychology*, 35(1), 658-663
- [13] -Belzer, K.D., DZurilla, T.J, Maydeu, A (2002) Problem solving and trait anxiety as predictors of stress in a college student population. *Journal of personality and individual differences*, 33(4), 573-585.
- [14] -Gumora, G., & Arsenio, W. F. (2002). Emotionality, emotion regulation, and school performance in middle school childrer. *Journal of school psychology*, 40(5), 395-413.

[۱۵] رضایی، محمدجواد، اژه ای، جواد و غلامعلی لواسانی، مسعود (۱۳۹۱). "تأثیر آموزش راهبردهای مقابله با باورهای غیر منطقی با رویکرد شناختی بر اضطراب امتحان دانش آموزان". مجله روان شناسی

-

Hannibal Lecter as a Strategic Neurotic: Fluid Movement Between Karen Horney's Three Personality Trends in Thomas Harris' Tetralogy

Mojgan Abshavi

Abshavi17@pnu.ac.ir

Elnaz Golrokh

Elnazgolrokh98@gmail.com

Abstract

This article examines Thomas Harris's portrayal of Hannibal Lecter across *Red Dragon*, *The Silence of the Lambs*, *Hannibal*, and *Hannibal Rising* through the lens of Karen Horney's theory of personality. Drawing on Horney's concepts of basic anxiety, neurotic needs, and the three interpersonal movements; toward, against, and away from people [10, 11], this study argues that Lecter is more productively understood as a strategically adaptive neurotic rather than solely as a literary psychopath. While contemporary clinical research conceptualizes psychopathy as marked by emotional deficits, callousness, and instrumental aggression [5, 13, 15], Harris' characterization reveals a figure who fluidly mobilizes relational strategies to secure dominance, autonomy, and selective intimacy. Integrating recent scholarship on Horney's continuing relevance in personality assessment [3], and on the cultural aestheticization of serial killers [16], this article contends that Lecter embodies a dynamic orchestration of neurotic trends. Through a Horneyan framework, Lecter emerges as an extreme but coherent representation of idealized self-construction and calculated interpersonal control [11, 14].

Keywords: Hannibal Lecter, Karen Horney, neurotic trends, basic anxiety, psychoanalytic literary criticism

1. Introduction

Hannibal Lecter occupies a distinctive position in contemporary crime fiction. Introduced in *Red Dragon* [6] and developed throughout Harris' tetralogy, Lecter resists reduction to a conventional villain. He is frequently interpreted through the clinical construct of psychopathy, characterized by affective shallowness, manipulateness, and instrumental violence [5, 13]. Contemporary research further emphasizes emotional detachment and atypical empathic processing in psychopathy [2, 15]. Yet a strictly diagnostic reading risks oversimplifying Harris' psychologically layered portrayal. Lecter is not merely violent; he is relational. His interactions with Will Graham and Clarice Starling reveal a sustained negotiation of dominance, recognition, and distance [6, 7]. Karen Horney's social psychoanalytic theory offers a productive alternative framework. In *Our Inner Conflicts* [10], Horney conceptualized neurosis not as the outcome of instinctual conflict, as Freud [4] proposed, but as rooted in "basic anxiety", a pervasive sense of isolation and helplessness in a potentially hostile world. Individuals respond to this anxiety through three interpersonal movements: toward people (compliance), against people (aggression), and away from people (detachment) [11]. Although neurotic personalities typically rely rigidly on one dominant trend, recent scholarship underscores the continuing relevance of Horney's interpersonal typology in understanding personality organization [3, 14]. This article argues that Hannibal Lecter functions as a strategic neurotic who fluidly navigates all three movements. His psychological power lies not in emotional absence but in the calculated deployment of compliance, aggression, and withdrawal to regulate relational tension and sustain an idealized self-image.

2. Discussion

Horney situates neurosis in early relational insecurity rather than instinctual conflict, revising Freudian drive theory [4]. Basic anxiety arises when a child experiences helplessness within unstable interpersonal conditions [10]. In response, individuals develop defensive strategies centered on relational orientation. Movement toward people involves the neurotic need for affection and approval [11]. Movement against people reflects the need for power, prestige, and exploitation [10]. Movement away from people entails emotional withdrawal and self-sufficiency [11]. When a strategy becomes rigid, it creates inner conflict and leads to the construction of an idealized self-image “a glorified picture of oneself” designed to compensate for insecurity [11]. Horney’s concept of the idealized self helps explain how neurotic individuals transform vulnerability into grandiosity [11]. Lecter exemplifies this transformation.

Through Horney’s framework, Lecter’s cultivated brilliance, aesthetic elitism, and ritualized violence can be interpreted as manifestations of an idealized self-constructed to eclipse early helplessness. His insistence on superiority, his contempt for mediocrity, and his refusal of emotional dependence reveal a personality organized around compensatory grandeur. The oscillation among aggression, detachment, and selective attachment reflects not psychological integration but a sophisticated negotiation of inner conflict, each movement deployed to defend against the resurgence of basic anxiety. In embodying the tension between vulnerability and grandiosity, intimacy and domination, autonomy and concealed longing, Hannibal Lecter’s character both examines and vividly portrays the central dynamics of Karen Horney’s theories of personality.

Lecter most clearly aligns with Horney’s aggressive personality type. In *Red Dragon*, even while incarcerated, he manipulates Will Graham through carefully crafted letters designed to destabilize him [6]. His intellectual dominance serves as a form of psychological warfare. Horney identifies the aggressive type’s needs as including power, exploitation, admiration, and achievement [10]. Lecter embodies these drives. His murders are aestheticized demonstrations of superiority over what he perceives as vulgarity [8]. Rather than impulsive brutality, his violence functions as a ritual affirmation of control. In *The Silence of the Lambs*, his interactions with Clarice Starling reveal a structured power exchange; he provides insight in return for personal disclosure [7]. Even while physically restrained, he maintains dominance through psychological precision. His aggression is both defensive and performative.

Through Horney’s lens of “moving against people,” Lecter’s hostility becomes a strategic solution to basic anxiety rather than mere sadism. The aggressive type, according to Horney, adopts a philosophy of life as a competitive struggle in which only the strong prevail [10]. Lecter exemplifies this worldview; he consistently positions himself above others, reducing them to intellectual inferiors or moral disappointments. His meticulous courtesy and cultivated refinement are not contradictions of aggression but refinements of it, they heighten the contrast between his civility and his capacity for annihilation. In this way, domination is enacted not only through violence but through humiliation, exposure, and psychological conquest. He conquers minds before he destroys bodies.

Moreover, Lecter’s need for admiration and recognition operates beneath his calculated cruelty. Horney notes that the aggressive personality seeks affirmation of superiority as protection against inner vulnerability [10]. Lecter’s insistence on aesthetic standards, his disdain for rudeness, and his orchestration of elaborate murders can be read as compensatory assertions of exceptionalism. By transforming killing into art, he elevates himself beyond ordinary criminality and situates his actions within a self-constructed hierarchy of taste and intellect. Even his cooperation with authorities is framed as benevolence from a superior mind. Thus, Lecter’s aggression is not chaotic violence but a disciplined assertion of supremacy, an organized movement against others that secures psychological dominance while masking the anxiety it is designed to master.

Lecter also exemplifies Horney’s detached type. The detached personality seeks independence and emotional insulation [10]. Lecter’s internal life, his cultivated aesthetic world and disciplined composure, reflects radical autonomy. In *Hannibal Rising*, Harris portrays Lecter’s childhood trauma, including the death of his parents and the cannibalization of his sister [9]. These events can be interpreted as the origin of his basic anxiety. Instead

of seeking security through attachment, Lecter develops self-sufficiency. In Hannibal, while living in Florence, Lecter integrates socially yet remains fundamentally separate [8]. His detachment preserves the integrity of his idealized self. Horney argues that withdrawal narrows life to minimize vulnerability [11]. Lecter's autonomy exemplifies this narrowing.

Through the lens of Horney's "moving away from people," Lecter's solitude becomes a psychological strategy rather than mere eccentricity. The detached type avoids dependency by restricting emotional needs and cultivating inner sufficiency [11]. Lecter's elaborate memory palace, refined tastes, and intellectual rituals form a private sanctuary that cannot be invaded. Even when imprisoned, he retreats into this internal architecture, demonstrating that his true autonomy is psychological rather than physical. Relationships, when they occur, are carefully controlled and asymmetrical; he reveals only what serves his purposes. By limiting genuine reciprocity, he eliminates the risk of humiliation or abandonment, core fears rooted in basic anxiety [10].

Furthermore, Lecter's detachment produces a chilling moral distance. Horney suggests that withdrawal can lead to an emotional flattening in which others are perceived abstractly rather than relationally [11]. Lecter embodies this abstraction; he studies people with anthropological curiosity, appreciating their textures and weaknesses as though they were specimens rather than fellow beings. His violence is facilitated by this distance; empathy is replaced by aesthetic judgment. Yet this withdrawal is not emptiness but concentration. By narrowing his emotional field, Lecter consolidates power within the self, constructing an identity that appears invulnerable precisely because it refuses mutual dependence. In Horneyan terms, his movement away from others safeguards the grandiose self-image that aggression alone cannot sustain [11].

Although less obvious, Lecter also demonstrates movement toward others. Horney observes that even aggressive or detached types retain underlying needs for connection [11]. Lecter's relationship with Clarice Starling suggests controlled intimacy. In *The Silence of the Lambs*, their exchanges are structured around reciprocity, he offers psychological guidance in return for personal revelation [7]. This dynamic creates a form of relational closeness without surrendering dominance. Similarly, in *Red Dragon* and *Hannibal*, Lecter's fascination with Will Graham suggests recognition of a psychological equal [6, 8]. His disappointment in Graham's moral resistance reveals a latent desire for identification. Thus, Lecter's movement toward others is neither submissive nor dependent; it is calculated. Selective intimacy mitigates isolation while preserving autonomy.

Through Horney's concept of "moving toward people," this selective closeness can be understood as a strategic accommodation to basic anxiety. The compliant type seeks affection and approval to secure safety, yet in Lecter this need is refined rather than overt [11]. With Clarice, he constructs a ritual of exchange that mimics therapeutic alliance; attentive listening, interpretive insight, and gradual self-disclosure. However, the structure remains asymmetrical. He dictates the terms, controls the pace, and transforms vulnerability into currency. What appears as mentorship is in fact regulated attachment, an intimacy that allows emotional stimulation without genuine dependence.

Lecter's attraction to those he deems exceptional further reflects a distorted movement toward connection. Horney notes that even the most defensive personalities long to overcome isolation [11]. Lecter's interest in Graham and Starling suggests a desire not simply to dominate but to be understood by a worthy other. He tests them, provokes them, and orchestrates encounters that force psychological proximity. Yet when reciprocity threatens to destabilize his autonomy, he reasserts distance. His movement toward others, therefore, operates within strict boundaries: he approaches without yielding, connects without merging. In this calibrated engagement, Lecter briefly suspends detachment to relieve existential solitude, only to retreat once control is assured.

Conclusion

Through Karen Horney's theoretical framework, Hannibal Lecter emerges as more than a psychopathic predator. He represents a strategically adaptive neurotic whose personality is structured around the

management of basic anxiety [11]. Aggression secures dominance, detachment preserves autonomy, and a selective approach alleviates isolation. Lecter transforms neurotic defenses into instruments of calculated power. His mastery of relational movement renders him both terrifying and compelling, a figure who achieves control not by eliminating anxiety, but by orchestrating it.

From this perspective, Lecter's composure is not evidence of psychological wholeness but of meticulous regulation. Horney posits that neurotic trends become pathological when they rigidly dominate the personality; Lecter, however, appears to shift among them with deliberate precision [10]. He can move against others through intimidation and violence, move away through emotional withdrawal and intellectual superiority, and even move toward selectively when alliance serves his design. This flexibility grants him a chilling adaptability; anxiety becomes not a destabilizing force but a resource to be redirected. In mastering the choreography of these movements, Lecter constructs an identity that is simultaneously fragmented and controlled, an embodiment of neurosis refined into strategy rather than disorder.

References

- [1] American Psychiatric Association. (2022). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed., text rev.). American Psychiatric Association Publishing.
- [2] Campos, M. L., et al. (2022). A meta-analysis of the relationship between psychopathy and empathy. *Aggression and Violent Behavior*, 64, 101722. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2022.101722>
- [3] Carlson, E. N., Vazire, S., & Oltmanns, T. F. (2022). The Horney-Coolidge Tridimensional Inventory: An interpersonal perspective on Horney's theory. *Journal of Personality Assessment*, 104(5), 650–659. <https://doi.org/10.1080/00223891.2021.2019055>
- [4] Freud, S. (1961). *The ego and the id* (J. Riviere, Trans.). W. W. Norton. (Original work published 1923).
- [5] Hare, R. D., & Neumann, C. S. (2008). Psychopathy as a clinical and empirical construct. *Annual Review of Clinical Psychology*, 4, 217–246.
- [6] Harris, T. (1981). *Red dragon*. G. P. Putnam's Sons.
- [7] Harris, T. (1988). *The silence of the lambs*. St. Martin's Press.
- [8] Harris, T. (1999). *Hannibal*. Delacorte Press.
- [9] Harris, T. (2006). *Hannibal rising*. Delacorte Press.
- [10] Horney, K. (1945). *Our inner conflicts: A constructive theory of neurosis*. W. W. Norton.
- [11] Horney, K. (1950). *Neurosis and human growth: The struggle toward self-realization*. W. W. Norton.
- [12] Ibrahim, W. M. A. (2021). The cannibalistic other: Representations of evil in Thomas Harris's *The Silence of the Lambs* and *Hannibal*. *Journal of Scientific Research in Arts*, 22(1), 135–165. <https://doi.org/10.21608/JSSA.2021.62188.1237>
- [13] Patrick, C. J. (Ed.). (2018). *Handbook of psychopathy* (2nd ed.). Guilford Press.

- [14] Penn, L. T., & Neumann, C. S. (2020). Horney's neurotic personality types. In V. Zeigler-Hill & T. K. Shackelford (Eds.), *Encyclopedia of personality and individual differences*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-28099-8_541-1
- [15] Sahm, A. H., et al. (2024). Revisiting the construct of psychopathy in the twenty-first century. *PLOS ONE*, 19(8), e0307839. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0307839>
- [16] Ziomek, E. (2018). Aestheticization of serial killers in contemporary crime literature and film. *New Horizons in English Studies*, 3, 70–83. <https://doi.org/10.17951/nh.2018.3.70>