

نقش میانجی‌گر تعمق در تکالیف در رابطه با استقلال و رشد مهارت‌ها در محیط کار

سید حمیدرضا عریضی سامانی^{۱*}، هاجر براتی^۲

دریافت مقاله: ۹۴/۰۱/۱۷؛ دریافت نسخه نهایی: ۹۴/۰۸/۲۰؛ پذیرش مقاله: ۹۴/۰۸/۲۲

چکیده

هدف: هدف پژوهش حاضر تعیین نقش تعمق در تکالیف در رابطه با استقلال و رشد مهارت‌ها در محیط کار بود. **روش:** روش پژوهش از نوع همبستگی و جامعه آماری کلیه کارکنان شرکت تولید و توزیع برق شمال و جنوب اصفهان و نیروگاه شهید منتظری اصفهان در مجموع ۴۲۰۰ نفر بود که از بین آن‌ها به روش تصادفی ۳۲۴ نفر به‌عنوان نمونه پژوهش انتخاب شد. ابزارهای پژوهش شامل سوال‌های کنترل ادراک‌شده از شاخص ویژگی‌های شغلی سیمز، اسزیلاگی و کلر (۱۹۷۶)، پرسشنامه‌های مشارکت در تصمیم‌گیری نوتلراز، وت و آینارسن (۲۰۱۰)، پرسشنامه به‌کارگیری مهارت‌ها در محیط کار نوتلراز، وت و آینارسن (۲۰۱۰) و تمرین تعمق در تکالیف بود. به‌کمک تحلیل مسیر نقش میانجی‌گر تعمق در تکالیف و از طریق روش بوت استراپ اثر غیرمستقیم بررسی شد. **یافته‌ها:** تحلیل داده‌ها نشان داد که تعمق در تکالیف در رابطه بین مشارکت در تصمیم‌گیری و کنترل ادراک‌شده با رشد مهارت‌ها در محیط کار، نقش میانجی دارد. **نتیجه‌گیری:** بر اساس این یافته‌ها به مدیران و مسئولان سازمان‌ها توصیه می‌شود به‌منظور به‌کارگیری بیشتر مهارت‌های کارکنان‌شان، از طریق مشارکت در تصمیم‌گیری و واگذاری اختیار به آن‌ها بر استقلال شغلی کارکنان بیفزایند.

کلیدواژه‌ها: استقلال، تعمق در تکالیف، رشد مهارت‌ها.

Email: dr.orezyi@edu.ui.ac.ir

۱. نویسنده مسئول، استاد گروه روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، ایران

۲. دکتری روان‌شناسی صنعتی سازمانی، دانشگاه اصفهان، ایران

استقلال شغلی، میزان خودمختاری و آزادی عمل کارکنان در برنامه‌ریزی و سازماندهی کار را نشان می‌دهد (مهداد، ۱۳۸۷). میزان استقلال در شغل متفاوت است و می‌تواند اندک و به صورت مشارکت در تصمیم‌گیری‌ها و یا به‌طور کامل باشد و از سوی شاغل نیز به صورت کنترل کامل بر ابعاد شغل ادراک شود. به‌زعم گالیه (۲۰۱۲) احساس خودمختاری، به معنی تجربه احساس انتخاب در آغاز فعالیت‌ها و نظام بخشیدن به فعالیت‌های شخصی است. دسی و رایان (۲۰۱۴) دریافتند احساس خودمختاری در افراد باعث انعطاف‌پذیری، خلاقیت، ابتکار عمل، واکنش سریع و خودکنترلی خواهد شد.

استقلال در شغل موضوع پژوهش‌های متعددی بوده و مشخص شده است که سبب افزایش خشنودی شغلی کارکنان می‌شود (موسترت، ۲۰۱۱؛ گمز-مدیا، بالکین و کاردی، ۲۰۰۷). همچنین استقلال و ادراک کنترل با از خودبیگانگی کمتر در محیط شغلی، عملکرد شغلی بهتر، فشار کاری کمتر و مشارکت بالاتر در شغل رابطه دارد (بلیس، کوستیلوس، استرولپاس و اسپریدس، ۲۰۱۵). باین حال به‌دو نکته باید توجه کرد نخست آن‌که تاثیر استقلال فقط بر نگرش‌ها به‌ویژه منحصر به خشنودی شغلی نیست و ثانیاً این تاثیرات تا حدی وابسته به فرهنگ است و ویژگی‌هایی مانند استقلال در شغل در کشورهای ثروتمند، کشورهای فردگرا و همچنین کشورهایی که فاصله قدرت کمتری داشتند به‌طور قویتری رضایت شغلی را پیش‌بینی می‌کنند (جکس و بریت، ۲۰۱۵). از سوی دیگر، پژوهش‌های تیموتی (۲۰۰۷) و رجبی (۱۳۹۲) نشان دادند استقلال و ادراک کنترل در شغل با خشنودی از کار رابطه‌ای ندارد و همه کارکنان خواهان خودمختاری و استقلال نیستند. زیرا همان‌گونه که هاگمن و اولدهام (۱۹۷۵؛ نقل از جکس و بریت، ۲۰۱۵) بیان کردند استقلال با مسئولیت همراه است و همه کارکنان خواهان مسئولیت نیستند. همچنین در فراتحلیلی که توسط هومرفی، ناهرگانگ و مورگاسون (۲۰۰۷) انجام شد تایید شد که استقلال در کار با عملکرد شغلی ($r = 0/17$) و غیبت شغلی ($r = -0/15$) رابطه ضعیفی دارد. نکته دوم که هدف این مقاله بر آن متمرکز است تعیین رابطه استقلال و رشد و به‌کارگیری مهارت‌ها است. هرگاه به‌افراد خودمختاری داده شود، آن‌ها می‌توانند و باید مهارت‌های بیشتری به‌دست آورند (جکس و بریت، ۲۰۱۵). از نظر آرنت (۱۹۵۸) به‌نقل از علیا، (۱۳۹۰) کاری که افراد انجام می‌دهند یا کار ماهرانه است یا غیرماهرانه، که وی برای دومی واژه لاتین لاپور^۱ را اختیار کرده است. کار ماهرانه تا حدی شامل نقش فردی است که آن را انجام می‌دهد و برای آن واژه لاتین *work* استفاده شده است. به‌همین دلیل در انجام کار ماهرانه، فرد باید دارای استقلال و خودمختاری باشد، تا بتواند در مورد

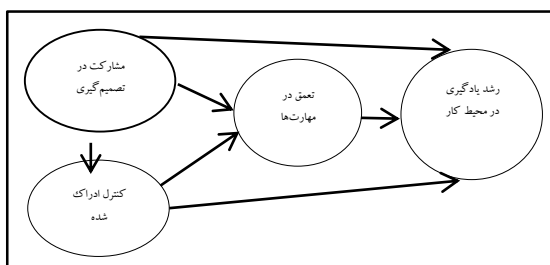
کاری که انجام می‌دهد، عمیقاً بیندیشد و رابطه عناصر موجود در آن را درک کند. عریضی، براتی، دری و قاسمی (۱۳۹۴) نشان دادند که کار ماهرانه با نیاز خودشکوفایی و نیاز به احترام و کار غیرماهرانه با نیازهای ایمنی و زیستی رابطه دارد. می‌توان نتیجه گرفت که کاری که با خود شکوفایی مرتبط است نیاز به استقلال دارد، همین‌طور نیاز به احترام نیز با داشتن استقلال در کار مرتبط است. دلیل آن پژوهش دسی و رایان (۲۰۱۴) است که نشان دادند احساس خودمختاری در افراد سبب خلاقیت، ابتکار عمل، انعطاف و خودکنترلی می‌شود.

پژوهش‌هایی که اثر خودمختاری یا استقلال را بر پیامدهای مثبت از قبیل رشد مهارت‌ها بررسی کرده‌اند و رابطه‌ای قوی بین آن‌ها یافته‌اند (مانند گونترت، ۲۰۱۴؛ برانچلی، برگر و همینگ، ۲۰۱۴) در تبیین این نکته بازمانده‌اند که چرا استقلال در کار چنین پیامدهای مثبتی دارد. در بیشتر این پژوهش‌ها صرفاً تأکید بر این است که استقلال در شغل دارای پیامدهای مثبت مختلف است. به‌چه دلیل نظریه پردازان سازمانی با وجود وابستگی پیامدهای مثبت استقلال در شغل به شرایط خاص، همچنان بر آن تأکید دارند؟ تحلیل متغیر میانجی^۱، توسط وایدومن و ون‌آی (۲۰۱۵) و پریچر (۲۰۱۵) به‌ویژه به این نوع سوال‌ها پاسخ می‌دهد. چون اساس آن یافتن متغیری است که با وجود آن رابطه بین متغیرها پدید آمده و با حذف آن این رابطه ناپدید می‌شود (عریضی و خلیلی، ۱۳۸۷؛ عریضی، ۱۳۹۱). به‌عبارت دیگر در تحلیل متغیر میانجی سازوکار رابطه متغیرها روشن می‌شود، هر چند مانند بقیه طرح‌های رابطه‌ای جنبه علیت در آن وجود ندارد (مانند پژوهش نوری، شکری و شریفی، ۱۳۹۲ و یا پژوهش احمدی، ۱۳۹۲). حلقه واسط این که چگونه رابطه بین دادن استقلال در کار با رشد مهارت‌ها ارتباط دارد، آن است که افرادی که به آن‌ها خودمختاری برای انجام کار داده می‌شود، ناگزیر می‌شوند روش خود را برای انجام کار بیابند و بنابراین ناگزیر به تعمق و تفکر می‌شوند که آن را تفکر بازتابی^۲ نامیده‌اند و بنابراین مهارت برای انجام کار را به‌دست می‌آورند (گائو، ۲۰۱۳). در محیط کار این مساله، معادل تعمق در ساختار تکلیف ارجاعی است. معمولاً در پژوهش‌ها، رابطه استقلال در کار و داشتن کنترل بر روال انجام کار اعم از روش یا زمان (جهانبخش، عریضی، نوری و مولوی، ۱۳۸۸؛ جهانبخش و عریضی، ۱۳۹۱) و با متغیرهای ملاک از قبیل عملکرد، خشنودی از عملکرد و عاطفه مثبت در محیط کار تأیید شده است. با این حال اکثر این پژوهش‌ها جنبه توصیفی داشته‌اند و از تبیین این‌که چرا استقلال در کار به‌عملکرد بهتر منجر می‌شود، بازمانده‌اند.

سوال پژوهش حاضر این است که اگر به افراد در کارشان استقلال بدهند، بر وظایف خویش بیشتر تمرکز و تعمق بیشتری روی آن می‌کنند؟ آیا خود آموذنی‌ها از این‌که در مساله چیزهای

1. mediation analysis
2. reflective thinking

جدیدی یادگرفته‌اند آگاهی دارند یا نه؟ به عقیده برخی به‌عنوان مثال چالمه و لطیفیان (۱۳۹۱) آگاهی آزمودنی‌ها از یادگیری‌های‌شان به‌حیطه فراشناخت مربوط است؛ و پاسخ آن از طریق پرسشنامه‌های خودگزارشی به‌دست می‌آید. در پژوهش حاضر شناخت یعنی آگاهی از یادگیری، رشد و توسعه فرد در پرتو استقلالی که به فرد داده شده است نیز بررسی شد و بنابراین در الگوی پژوهش، مسیر مستقیم استقلال در کار با دو سطح مشارکت در تصمیم‌گیری و کنترل ادراک‌شده بر یادگیری‌های جدید و رشد آن‌ها و نیز نقش میانجی‌گر تعمق در مهارت‌ها در ساختار وظیفه بررسی شد.



شکل ۱. الگوی اولیه پژوهش در مورد روابط بین متغیرها

شکل ۱ الگوی اولیه پژوهش را در مورد روابط بین متغیرها نشان می‌دهد. این شکل بر اساس پیشینه پژوهشی ترسیم شده است. همان‌طور که ملاحظه می‌شود به‌نظر می‌رسد متغیر مشارکت در تصمیم‌گیری بر کنترل ادراک‌شده؛ و همچنین مشارکت در تصمیم‌گیری و کنترل ادراک‌شده هر دو به‌صورت مستقیم بر تعمق در مهارت‌ها تاثیرگذار باشند. تعمق بر مهارت‌ها نیز می‌تواند رشد یادگیری را متاثر سازد و نیز مشارکت در تصمیم‌گیری و کنترل ادراک‌شده هر دو به‌صورت مستقیم و به‌صورت غیرمستقیم از طریق تعمق در مهارت‌ها، بر رشد یادگیری در محیط کار اثرگذارند.

در همین زمینه نیسن و ولمر (۲۰۱۰) به‌طور کامل رابطه بین استقلال در کار و تعمق در مورد مهارت‌ها در ساختار تکلیف را بررسی و نشان دادند هنگامی که استقلال کارمند در شغل افزایش می‌یابد، تعمق در تکالیف^۱ نیز افزایش و بدین ترتیب عملکرد شغلی شاغل بهبود می‌یابد. مشخص است که بخشی از عملکرد مطلوب در کار وابسته به توانمندی‌ها و مهارت‌های افراد است. با این وجود صرف داشتن مهارت منجر به عملکرد مطلوب نخواهد شد. اگر شاغل مهارت‌های خود را در شغل به‌کار گیرد و آن‌ها را رشد دهد، می‌توان انتظار نتایج مطلوب داشت. به‌عنوان مثال بحرینی، معطری، اکابریان و میرزایی (۱۳۸۷) در پژوهشی نشان دادند فراوانی به‌کارگیری و رشد مهارت‌ها با افزایش صلاحیت بالینی پرستاران نسبت مستقیم دارد. همچنین پژوهش پورهادی، کمالی،

خالصی و فهیمی (۱۳۸۸) نشان داد که افزایش ویژگی های مثبت شغل و از جمله استقلال، باعث رشد و به کارگیری مهارت در مشاغل توان بخشی می شود. استقلال در شغل اثر مستقیم و قوی بر رشد و به کارگیری مهارت دارد (آلبریچ، ۲۰۱۰). چنانچه بخواهیم رشد و به کارگیری مهارت در شغل افزایش یابد؛ باید در طراحی شغل بر بعد استقلال مشاغل افزوده شود. زیرا استقلال و آزادی عمل به شاغل فرصت تنظیم فعالیت ها و تکالیف را به نحوی می دهد که متناسب با مهارت های شان باشد. پژوهش هافمن (۲۰۱۵) نشان داد هرگاه میزان استقلال کارکنان بخش مراقب سلامت و پزشکی بیشتر می شود، با احتمال بیشتری آن ها آموخته های خود را در انجام وظایف به کار می برند. بر اساس آن چه در بالا بدان اشاره شد فرضیه زیر در این پژوهش آزمون شد.

۱. تعمق در ساختار تکلیف، در رابطه بین مشارکت در تصمیم گیری و کنترل ادراک شده با رشد مهارت ها نقش میانجی گر دارد.

روش

پژوهش حاضر از نوع پژوهش های همبستگی و جامعه آماری کلیه کارکنان شرکت تولید و توزیع برق اصفهان شامل شرکت توزیع برق اصفهان در شمال و جنوب اصفهان و نیروگاه شهید منتظری اصفهان در مجموع شامل ۴۲۰۰ نفر که ۹۶ درصد آن ها مرد و ۴ درصد زن بودند. برای پیش بینی حجم نمونه ابتدا مطالعه ای مقدماتی در مورد ۳۰ نفر انجام و سپس با استفاده از فرمول $n = Nt^2s^2 / Nd^2 + t^2s^2$ که در آن N برابر حجم جامعه آماری، $t = 1/96$ ، $s =$ بیشینه انحراف معیار در مطالعه مقدماتی مربوط به متغیر کنترل ادراک شده و $d = 0/5$ حجم نمونه است. بر اساس این فرمول حجم نمونه آماری پژوهش حاضر برابر با ۳۲۴ نفر تعیین و سپس از بین کل کارکنان با استفاده از برنامه کامپیوتری به روش تصادفی ساده این تعداد به عنوان اعضای نمونه انتخاب شد. با توجه به این که پاسخ به سوال های پرسشنامه ها و انجام تکلیف مربوط به تعمق در مهارت ها نیازمند سواد و درک نسبی است، ملاک ورود به پژوهش داشتن مدرک تحصیلی حداقل دیپلم بود.

ابزارهای پژوهش

۱. کنترل ادراک شده. برای سنجش کنترل شغلی از شاخص استقلال در مقیاس ویژگی های شغلی^۱ سیمز، اسزیلاگی و کلر (۱۹۷۶) استفاده شد. این مقیاس نخستین بار توسط عریضی و صباحی (۱۳۸۸) ترجمه و استفاده شد. این مقیاس دارای ۲۷ سوال است که ۶ سوال آن یعنی سوال های ۲، ۸، ۱۳، ۲۰، ۲۵ و ۲۷ ویژگی کنترل ادراک شده را می سنجد. این مقیاس توسط شرکت کنندگان روی یک طیف لیکرتی پنج درجه ای از بسیار کم = ۱ تا بسیار زیاد = ۵ پاسخ داده

1. job characteristics index (JCI)

می‌شود. سیمز و همکاران (۱۹۷۶) اعتبار آن را به‌روش اعتبار همگرا بررسی کردند که در سطح $p < 0/001$ معنی‌دار بود. همچنین در پژوهش براتی، عریضی و بختیاری (۱۳۹۰) برای این ابزار ضریب آلفای کرونباخ برابر ۰/۶۷، ضریب پایایی بازآزمایی برابر ۰/۷۱ و ضریب تنصیف برابر ۰/۷۰ به‌دست آمد. میانگین این متغیر در پژوهش حاضر برابر ۳/۳۴ با انحراف معیار ۰/۱۱ و خطای معیار اندازه‌گیری ۰/۰۵ بود. ضریب آلفای کرونباخ در این پژوهش برابر ۰/۷۶ بود.

۲. پرسشنامه مشارکت در تصمیم‌گیری. به‌دلیل مشکل تورم که در پرسشنامه‌های خودگزارشی به‌دلیل سنجش واحد و استفاده از یک روش رخ می‌دهد (روجلبرگ، ۲۰۰۶)، برای سنجش استقلال، علاوه بر مقیاس کنترل ادراک شده، از پرسشنامه مشارکت در تصمیم‌گیری نیز استفاده شد که توسط نولتراز، وت و آینارسن (۲۰۱۰) ساخته شده و دارای ۸ سوال است که توسط مشارکت‌کنندگان روی یک مقیاس چهار درجه‌ای لیکرتی همیشه = ۴ تا هرگز = ۱ پاسخ داده می‌شود. ضریب آلفای کرونباخ در پژوهش نولتراز و همکاران (۲۰۱۰) برابر ۰/۹۰ بود. ضریب آلفای کرونباخ در این پژوهش برابر ۰/۸۱ بود. میانگین این متغیر در پژوهش حاضر برابر ۴۷/۲۸ با انحراف معیار ۱۷/۲۸ و خطای معیار اندازه‌گیری ۷/۴۳ بود. برای سنجش اعتبار پرسشنامه در این پژوهش، از یک سوال این پرسشنامه که مفهوم کلی پرسشنامه در آن لحاظ شده و عبارت است از "به‌طور کلی من در این شغل فرصت مشارکت در بسیاری از تصمیم‌گیری‌ها را دارم" استفاده شد. سپس از ضریب همبستگی این سوال، با پرسشنامه که برابر ۰/۷۶ و در حد قابل قبول بود به‌عنوان ضریب اعتبار استفاده شد.

۳. مقیاس رشد یادگیری در محیط کار. این مقیاس ۴ سوالی توسط نولتراز، وت و آینارسن (۲۰۱۰) ساخته شد که مشارکت‌کنندگان روی یک مقیاس چهار درجه‌ای لیکرتی همیشه = ۴ تا هرگز = ۱ به آن پاسخ می‌دهند. ضریب آلفای کرونباخ در پژوهش سازندگان آن برابر ۰/۹۱ بود. همچنین ضریب آلفای کرونباخ برای این ابزار در این پژوهش برابر ۰/۷۹ بود. میانگین این متغیر در پژوهش حاضر برابر ۴۹/۶۴ با انحراف معیار ۱۴/۳۳ و خطای معیار اندازه‌گیری ۶/۴۴ بود. برای سنجش اعتبار پرسشنامه در پژوهش حاضر، از یک سوال این پرسشنامه که مفهوم کلی پرسشنامه در آن لحاظ شده و عبارت است از "به‌طور کلی شغل من فرصت رشد و یادگیری زیادی را برایم فراهم می‌سازد" استفاده شد؛ و از ضریب همبستگی این سوال، با پرسشنامه که برابر ۰/۷۸ و در حد قابل قبول بود به‌عنوان ضریب اعتبار استفاده شد.

۴. تعمق در مهارت‌ها. برای سنجش تعمق در مورد مهارت‌ها از روش مشابه پژوهش عریضی (۱۳۷۴) استفاده شد. او در پژوهش خود تاثیر روش‌های اساتید درس هندسه سال اول دبیرستان را در مورد دانش‌آموزان بررسی کرد و نشان داد برخی از معلم‌ها هدف‌های مساله‌ای خویش را

به صورت دقیق روشن می کنند و از دانش آموزان می خواهند که در فرایند حل مساله به تک تک فرایندهای از قبل تعیین شده پاسخ دهند. در مقابل بعضی از معلم ها دانش آموزان خود را آزاد می گذارند تا هر زاویه ای را که می توانند به کمک مفروضه ها به دست آورند، مشخص سازند. این روش تعیین اهداف، روش شناور نامیده می شود. واضح است که دانش آموزان گروه اول هدفی را تعقیب می کنند که توسط دیگری یعنی معلم، تعیین شده است، در صورتی که دانش آموزان گروه دوم در مورد هدف هایی کار می کردند، که خود تعیین کرده بودند. در پژوهش مذکور گروه سوم نیز وجود داشت که در فرایند تعیین اهداف با معلم در گفتگویی دو نفره مشخص می کردند که کدام زاویه ها را تعیین کنند و سپس بر اساس آن توافق، که رای خود آن ها نیز در آن در نظر گرفته شده بود، در حل مساله مشارکت می کردند. این متغیر در محیط های صنعتی، مشابه میزان استقلال یا داشتن کنترل بر کار است. عریضی (۱۳۷۴) از شرکت کنندگان در پژوهش خود خواست فرایندهای ذهنی و تفکر خود را در حین حل مساله با صدای بلند اعلام کنند و بدین ترتیب از میزان تعمق افراد در تکلیف حل مساله آگاه می شد. در این پژوهش نیز از چنین روشی استفاده شد. به این صورت که تکالیفی به اعضای نمونه واگذار و از آن ها خواسته شد هنگام انجام تکالیف هر فکری را که دارند؛ و به عنوان مثال دلیل این که چرا کاری را به آن صورت انجام داده اند بنویسند. معمولاً برای بررسی تعمق در کار شیوه های خود گزارشی قابل استفاده نیست، بلکه با روش تحلیل تفکر از زبان^۱ می توان از میزان تعمق افراد در وظایف شان آگاه شد. روش تحلیل تفکر از زبان توسط هربرت سایمون (۱۹۸۱-۱۹۶۹) و بر مبنای اندیشه های ویگوتسکی (۱۹۶۲) شکل گرفته است. از نظر ویگوتسکی (۱۹۶۲) اندیشه نوعی گفتگوی بلند است، به همین دلیل سایمون (۱۹۸۱-۱۹۶۹) از آزمودنی های خود می خواست که افکاری را که در ذهن دارند با صدای بلند اظهار کنند. در واقع در تحلیل عریضی (۱۳۷۴) از این روش استفاده شد و چندین داور درباره اندیشه های آزمودنی ها را قضاوت کردند و مشخص شد که آزمودنی های هدف شناور، از روش مستقیم و با درک کامل از الگوهای مساله عمل می کنند. در پژوهش حاضر به جای صدای بلند، آزمودنی ها افکار خود را ثبت کردند. این تکالیف بر مبنای موقعیت های واقعی در هنگام کار ساخته و سعی شده بود که برای آن ها راه حل یگانه و شناخته شده ای وجود نداشته باشد. همه تکالیف در حیطه ای بود که در روان شناسی شناختی، اندرسون (۱۹۸۳) آن را دانش رویه ای^۲ نامیده و بنابراین با مهارت ها مربوط است و در روان سنجی، کیلونن^۳ (۲۰۱۲) آن را سنجش عملکردی نامیده است. در این پژوهش در دستورالعمل از آزمودنی ها خواسته شد از روش خود استفاده کنند و تاکید شد که برای پاسخ به

1. protocol analysis
2. procedural knowledge
3. Kyllonen

سوال راه حل مشخصی وجود ندارد. پاسخ داوطلبان در اختیار سه داور قرار گرفت و ضریب همبستگی درون رده‌ای یا خوشه‌ای $1 = 0/67$ به دست آمد. میانگین این متغیر در پژوهش حاضر برابر $11/43$ با انحراف معیار $3/64$ و خطای معیار اندازه‌گیری $2/07$ بود.

شیوه اجرا. با همکاری شرکت برق، محل اجرای پژوهش و زمان انجام آن به اطلاع کلیه افراد نمونه رسید. افراد به محل اجرای پژوهش واقع در واحد پژوهش شرکت برق مراجعه نمودند. این افراد ابتدا به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند و سپس تکلیف مربوط به تعمق در مهارت‌ها را انجام دادند. به منظور ایجاد اعتماد و اجرای اصول اخلاقی در پژوهش از شرکت کنندگان خواسته شد که از نوشتن نام و نام خانوادگی خود در پرسشنامه‌ها خودداری کنند و برای نظم و ترتیب بهتر به هر نفر یک کد داده شد.

یافته‌ها

میانگین سنی اعضای نمونه $39/62$ با انحراف معیار $9/36$ و میانگین سنوات خدمت آن‌ها برابر $15/28$ با انحراف معیار $2/78$ بود. همه آن‌ها مرد و 94 درصد آن‌ها متأهل بودند.

جدول ۱. نتایج آزمون توزیع طبیعی داده‌ها، آزمون لوین و دوربین- واتسون

رشد یادگیری	مشارکت در تصمیم‌گیری	تعمق در تکالیف	کنترل ادراک شده	
-0/68	0/34	0/17	0/04	کجی
-1/86	-2/76	1/59	1/59	کشیدگی
1/21	1/33	0/30	0/22	IF آزمون لوین
0/28	0/23	0/38	0/45	معنی داری آزمون لوین
1/72**	1/64**	1/76**	1/57*	دوربین- واتسون (DW)

* $P < 0/05$ ** $P < 0/01$

جدول ۱ نشان می‌دهد توزیع داده‌ها طبیعی است. نتایج آزمون لوین نیز موید همگنی واریانس‌های خطا است. با توجه به آماره دوربین- واتسون نتیجه‌گیری شد بین خطاها همبستگی وجود ندارد.

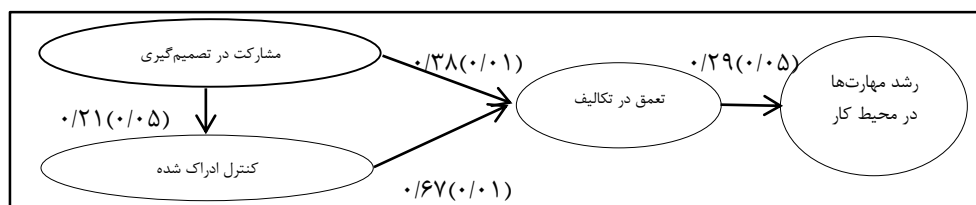
جدول ۲. ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

رشد یادگیری	مشارکت در تصمیم‌گیری	تعمق در تکالیف	کنترل ادراک شده	
			(0/76)	کنترل ادراک شده
		(0/67)	0/63**	تعمق در تکالیف
	(0/81)	0/41**	0/51**	مشارکت در تصمیم‌گیری
(0/79)	0/07	0/39**	0/11	رشد یادگیری

* $P < 0/05$ ** $P < 0/01$

1. intra class correlation coefficient (ICC)

جدول ۲ نشان می‌دهد رابطه بین کنترل ادراک شده با تعمق در تکالیف و مشارکت در تصمیم‌گیری (و رابطه مشارکت در تصمیم‌گیری نیز با تعمق در تکالیف معنی‌دار است. اما هیچ‌یک از این دو متغیر یعنی کنترل ادراک شده و مشارکت در تصمیم‌گیری با رشد یادگیری رابطه معنی‌دار ندارند. از سوی دیگر رابطه بین تعمق در تکالیف و رشد یادگیری معنی‌دار است. بر این اساس به نظر می‌رسد که رابطه بین دو متغیر کنترل ادراک شده و مشارکت در تصمیم‌گیری با رشد یادگیری، مستقیم نباشد و این رابطه از طریق متغیر سوم یعنی تعمق در تکالیف برقرار شود. بنابراین نقش میانجی گر متغیر تعمق در تکالیف در روابط مذکور بررسی و همچنین روی قطر، ضرائب مربوط به پایایی در داخل پرانتز گزارش شد.



شکل ۲. الگوی اصلاح شده متغیرهای پژوهش

شکل ۲ الگوی اصلاح شده بین متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. مقادیر خارج از پرانتز ضرایب هستند و معنی‌داری آزمون t در درون پرانتز گزارش شده است. همان‌طور که در شکل ۲ مشخص است متغیرهای مشارکت در تصمیم‌گیری و کنترل ادراک شده از طریق تعمق در تکالیف باعث رشد یادگیری در محیط کار می‌شوند و به‌طور مستقیم رشد مهارت‌ها در محیط کار را تحت تاثیر قرار نمی‌دهند. مشارکت در تصمیم‌گیری بر کنترل ادراک شده به‌طور مستقیم اثر دارد.

جدول ۳. شاخص‌های برازش الگوهای اولیه و الگوی نهایی اصلاح شده پژوهش

شاخص ریشه	شاخص	شاخص	شاخص	شاخص	شاخص	شاخص	خی‌دو بر درجه آزادی	
میانگین مربعات خطای برآورد	برازش هنجار شده	برازش تطبیقی	توکلر- لویس	برازش افزایشی	نیکویی	برازش اصلاح شده	۷/۴۳	الگوی اولیه
۰/۱۱	۰/۶۸	۰/۸۳	۰/۵۷	۰/۸۴	۰/۷۲	۰/۸۵	۱/۹۲	الگوی اصلاح‌شده
۰/۰۴	۰/۹۸	۰/۹۳	۰/۹۱	۰/۹۴	۰/۹۱	۰/۸۸		

در جدول ۳، بالا بودن مقدار شاخص نیکویی برازش $^1 = 0/88$ ، شاخص نیکویی برازش اصلاح شده $^2 = 0/91$ ، شاخص برازش افزایشی $^3 = 0/94$ ، شاخص توکلر-لویس $^4 = 0/91$ ، شاخص برازش تطبیقی $^5 = 0/93$ ، شاخص برازش هنجار شده $^6 = 0/89$ و پایین بودن شاخص ریشه میانگین مربعات خطای برآورد $^7 = 0/04$ در مورد الگوی اصلاح شده و همچنین میزان سطح آماری آماره χ^2 دو تقسیم بر درجه آزادی (χ^2/df) در همین الگو نشان می‌دهد که الگوی ارتباطی از برازش مطلوب برخوردار است.

جدول ۴. پارامترهای اندازه‌گیری مربوط به اثرهای مستقیم

پارامتر مسیر	برآورد غیراستاندارد	برآورد استاندارد
مشارکت در تصمیم‌گیری به رشد مهارت	۰/۱۶	۰/۰۹
کنترل ادراک شده به رشد مهارت	۰/۲۱	۰/۱۱

* $P < 0/05$ ** $P < 0/01$

در جدول ۴ با توجه به سطح معنی‌داری که برای هر دو مسیر مشارکت در تصمیم‌گیری به رشد مهارت و کنترل ادراک شده به رشد مهارت بالاتر از $0/05$ است؛ مسیرهای مستقیم معنی‌دار نیست و بنابراین دو متغیر مشارکت در تصمیم‌گیری و کنترل ادراک شده بر رشد مهارت اثر مستقیم ندارند.

جدول ۵. بررسی نقش واسطه‌ای متغیر تعمق در مهارت‌ها یا اثرات غیرمستقیم مشارکت در

تصمیم‌گیری و کنترل ادراک شده بر رشد مهارت‌ها

مسیر	B	β	بوت استرپ
			کران بالا کران پایین
مشارکت در تصمیم‌گیری ← تعمق در تکالیف ← رشد مهارت‌ها در محیط کار	۰/۶۴۸	* $0/21$	۱/۴۸ ۰/۲۴
کنترل ادراک شده ← تعمق در تکالیف ← رشد مهارت‌ها در محیط کار	۰/۵۱۲	* $0/59$	۱/۰۴ ۰/۲۹

* $P < 0/05$ ** $P < 0/01$

جدول ۵ نقش واسطه‌ای متغیر تعمق در تکالیف در الگوی تحلیل مسیر را نشان می‌دهد. برای تعیین معناداری مسیرهای غیرمستقیم متغیر مستقل بر متغیرهای وابسته از طریق متغیر میانجی،

1. goodness of fit index (GFI)
2. adjusted goodness of fit index (AGFI)
3. incremental fit index (IFI)
4. Tucker-Levis index (TLI)
5. confirmatory factor index (CFI)
6. normed fit index (NFI)
7. root mean squared error of approximation (RMSEA)

از روش بوت استراپ (خود راه انداز)^۱ در برنامه سد^۲ پریچر و هایز^۳ (۲۰۰۴)، استفاده شد. در روش مطرح شده، علاوه بر سه رگرسیون مورد نیاز بارون و کنی^۴، از روش بوت استراپ و فاصله اطمینان حاصل از آن استفاده نیز می شود که نقش میانجی را به صورت مستقیم ارزیابی می کنند. اگر در فاصله اطمینان مورد نظر، کران بالا و پایین اندازه اثر غیرمستقیم، صفر نباشد، فرضیه پژوهشگر مبنی بر اثر غیرمستقیم متغیر مستقل از طریق متغیر میانجی بر متغیر وابسته، تأیید می شود (رضایی، نوری و عریضی، ۱۳۹۰). با توجه به جدول ۵ تفاوت الگوی اولیه و نهایی در مسیرهای مستقیم بین مشارکت در تصمیم گیری و رشد یادگیری در محیط کار و کنترل ادراک شده و رشد یادگیری در محیط کار بود که هیچ یک معنی دار نبود و بنابراین از تحلیل حذف شد. تحلیل با بوت استراپ و فاصله اطمینان در جدول ۵ نشان می دهد که فرضیه آماری مبنی بر نقش میانجی گر این متغیر در رابطه بین مشارکت در تصمیم گیری و رشد مهارت ها در کار تأیید می شود. همچنین این متغیر میانجی گر بین کنترل ادراک شده و رشد مهارت ها در محیط کار نیز هست.

بحث و نتیجه گیری

نتایج نشان داد که در هنگام وجود استقلال در کار یعنی مشارکت در تصمیم گیری و ادراک کنترل، تعمق در مورد ساختار تکالیف بیشتر است. تعمق در ساختار تکالیف از مفهوم تفکر بازتابی گرفته شده و تفکر بازتابی نوعی تفکر عمیق است و در آن فرد از دانش و تجربیات خود در تفکر و حل مساله استفاده می کند. تفکر بازتابی بخشی از فرایند تفکر انتقادی^۵ است که شامل فرایند تحلیل و قضاوت درباره آن چیزی است که اتفاق افتاده است (اینیس، ۲۰۱۱). ریشه های امروزی آن را می توان در اندیشه های جان دیویی در سال ۱۹۱۰ ردیابی کرد که تفکر بازتابی را در اوایل قرن بیستم مطرح نمود (استاپلتون، ۲۰۱۱). جان دیویی در سال ۱۹۱۰ تفکر بازتابی را توجه دقیق، فعالانه و مستمر به اطلاعات و زمینه های حمایت کننده از آن و در نظر گرفتن نتایج و تبعات آن اطلاعات تعریف می کند (ازکان، ۲۰۱۰). تفکر بازتابی از این رو اهمیت دارد که برای فرد این فرصت را ایجاد می کند که با گذاشتن قدمی به عقب نسبت به آنچه تاکنون رخ داده است، راهبردهای موثر برای پیشرفت را بررسی کند. تفکر بازتابی می تواند شکل های مختلفی داشته باشد و شامل برنامه ریزی، اداره کردن و تجدیدنظر و اصلاح رفتارهای مرتبط با اهداف است (کیث و فرز، ۲۰۰۵).

1. bootstrap
2. Sed
3. Preacher & Hayes
4. Baron & Kenny
5. critical thinking

هرچند که تفکر بازتابی در ابتدا در حوزه یادگیری مطرح شد، اما قابل بسط و تعمیم به سایر تجارب نیز هست (آلن و دیسکول، ۲۰۱۴). یکی از این تجارب، تکالیفی است که فرد در هنگام اشتغال در یک سازمان انجام می‌دهد. هنگامی که شاغل نسبت به تکالیف شغلی امکان توجه دقیق، فعالانه و مستمر یا به عبارتی تعمق در تکلیف یا تفکر بازتابی دارد و می‌تواند در مورد آن چه انجام داده است قضاوت کند، قادر خواهد بود راهبردهای موثرتری برای پیشرفت بیابد. آرنه (۱۹۵۸) نقل از علیا، (۱۳۹۰) در بررسی خود از عصر طلایی آتن، نشان داد که ارسطو نداشتن استقلال در کار را لایق بردگان می‌دانست. از نظر او همین عدم استقلال، حتی آدمیان آزاد را شبیه بردگان می‌سازد. افلاطون بازتاب این عدم استقلال در کار را در کار یدی در مقابل کار فکری دیده است. زیرا سبب می‌شود افراد هنگام انجام کار به‌نحوه انجام آن فکر نکنند. نیسن و ولمر (۲۰۱۰) معتقدند در زمان وجود استقلال در شغل این فرایند بهتر قابل اجرا است زیرا استقلال به‌زعم رایان و دسی (۲۰۱۴) باعث واکنش سریع و خودکنترلی خواهد شد. یعنی زمانی که شاغل احساس خودمختاری و استقلال می‌کند، می‌تواند از طریق کنترل خود، به‌آن چه انجام داده است به‌گونه‌ای دقیق و فعال توجه و در مورد آن قضاوت کند یعنی به تفکر بازتابی یا تعمق در مهارت‌ها بپردازد. همچنین هنگامی که استقلال افزایش می‌یابد، افراد فرصت‌های جدید را شناسایی می‌کنند، در مورد اهداف، فرایندها و راهبردهای مربوط به تکلیف می‌اندیشند و تصمیم می‌گیرند که چه‌طور تکالیف را انجام دهند (ورسچلد، هیندریک، ریپ و اسپورس، ۲۰۱۲؛ ولز، لمبرت و الیوت، ۲۰۱۵).

پژوهش حاضر در عین حال به‌صورت ضمنی به‌مفهوم صدای کارکنان پرداخت که دارای دو سازه مهم فرصت ادراک شده برای شنیدن صدای آن‌ها است که دو متغیر مشارکت در تصمیم‌گیری و کنترل بازتابی آن را منعکس و تعمق در تکالیف و رشد مهارت‌ها، این فرصت را به‌واقعیت تبدیل می‌کند و کارکنان با درک تکالیف محوله آن را با روش خود انجام می‌دهند. نتایج پژوهش حاضر نشان داد تعمق در ساختار تکلیف در رابطه بین استقلال و رشد مهارت‌ها در محیط کار نقش میانجی‌گر دارد یعنی برای یک شاغل که دارای استقلال در کار است؛ چه مشارکت در تصمیم‌گیری‌ها باشد و چه استقلال و کنترل کامل بر کار و فرایندهای آن، تعمق بیشتر در ساختار تکلیف، باعث رشد و به‌کارگیری بیشتر مهارت‌ها در کار می‌شود. همان‌طور که گفته شد، تفکر بازتابی ریشه تعمق در تکالیف است که به‌معنی فرایند تحلیل و قضاوت درباره آن چیزی است که اتفاق افتاده است. در شرایط استقلال، فرد تمرکز بیشتری روی شغل خود دارد زیرا طبق گفته دسی و رایان (۲۰۱۳)، احساس خودمختاری و استقلال، شامل احساس خودتعیینی است. در فرد مستقل عاملیت وجود دارد و او کنش‌گری فعال است. زیرا او معتقد است که رفتارهایی که انجام می‌دهد، از خودش نشأت گرفته نه از دیگران (پرایس، جوسیلا و کومینگز، ۲۰۰۶). به‌عنوان مثال دافی (۲۰۰۷) در زمینه یادگیری نشان داد که اگر یادگیرندگان مستقل، به‌صورت عمیق درگیر

فرایند یادگیری شوند، اثربخشی بیشتر است. زیرا در این حالت تمرکز فرد بر خود بیشتر می شود و فرد بهتر می تواند اعمال گذشته خود را مورد تحلیل قرار دهد. بنابراین در این حالت اگر فرد با تعمق بیشتری در مورد مهارت های خود برای انجام تکالیف خود بیندیشد، بهتر قادر به تشخیص راه های بهبود خود از طریق به کارگیری و رشد مهارت های خود خواهد بود. زانگ (۲۰۰۸) نشان داد که هرگاه به یادگیرندگان به طور کامل اختیار داده شود، در طول فرایند تفکر بازتابی، تجربه های خود را دوباره بازسازی می کنند، در مورد آن ها می اندیشند و آن ها را مجددا ارزیابی می کنند، تجربیات جدید معنی دار می شوند و بنابراین دانش جدید ایجاد می شود. گائو (۲۰۱۳) در بررسی خود نشان داد که هرگاه یادگیرندگان احساس عاملیت^۱ و استقلال کنند، یعنی احساس کنند که خود عامل اصلی در برنامه ریزی فرایند یادگیری و استفاده از روش های مختلف هستند، استفاده از تفکر بازتابی و عمیق در یادگیری زبان بیشتر می شود یعنی آن ها به طور عمیق تر در مورد خود و مهارت های خود در حیطه یادگیری می اندیشند و این در نهایت باعث بهبود توانمندی ها و یادگیری های آن ها در این حیطه خواهد شد. اگر عاملیت را مشابه استقلال بدانیم نتایج این پژوهش در راستای پژوهش گائو (۲۰۱۳) است. همچنین نقل است که از طریق تفکر بازتابی یعنی تعمق در مورد مهارت ها، فرد می تواند برآورد کند که چه چیزی می داند، چه چیز باید بداند، و چگونه فاصله بین این دو وضعیت را تکمیل نماید (ادی، ۲۰۱۱). بنابراین در این روش رشد مهارت ها دور از انتظار نیست.

هر چند در مورد رشد مهارت ها (به عنوان مثال چاکراباتی، ۲۰۱۲) و به کارگیری مهارت ها (به عنوان مثال وو، گیرفین و پارکر، ۲۰۱۵) پژوهش های متعددی گزارش شده است، اما پژوهش حاضر از نظر بررسی رابطه استقلال با رشد مهارت ها از طریق تعمق در تکالیف، به عنوان متغیر میانجی) کم نظیر است زیرا پژوهش های قبلی (به عنوان مثال نیسن و ولمر، ۲۰۱۰) هر چند رابطه استقلال با تعمق در مهارت را بررسی کرده اند، اما تاثیر آن در رشد مهارت ها را نشان نداده اند. می توان هدف روان شناسی صنعتی را بهبود بخشیدن بهره وری و بهبود بخشیدن به کرامت انسانی کارکنان دانست. در این صورت پژوهش هایی که تاثیر استقلال کارکنان را بر خشنودی شغلی بررسی می کنند، می توان آن ها را جزء شاخه کرامت بخشیدن به کارکنان دانست و پژوهش حاضر تمرکز خود را بر بهبود بهره وری کارکنان گذاشته است. جنبه ای که کمتر تا کنون به آن توجه شده است با این حال، در فرهنگ هایی که فاصله قدرت در آن زیاد است نوعی گریز از استقلال دیده می شود که اریک فروم^۲ (۱۹۴۱، نقل از فولادوند، ۱۳۹۳) در گریز از آزادی آن را شناسایی کرده است، و باید از لحاظ فرهنگی روی آن کار کرد تا ثمره آن در بهبود بهره وری به دست آید که

1. agency
2. Erich Fromm

Archive of SID

با رشد مهارت‌های کارکنان نوید آن داده می‌شود. شاید یکی از دلایلی که دوره‌های آموزشی در متغیرهای ملاک واکنش و یادگیری بیش از متغیرهای ملاک عملکرد و نتیجه سازمانی در مهارت‌ها اثرگذارند این باشد که کارکنان به‌هنگام عمل، استقلال لازم را ندارند یا این که در آموزش مهارت‌ها کمتر به‌تعمق و تفکر در انجام مهارت‌ها ترغیب می‌شوند که جنبه عملی پژوهش حاضر و پیشنهاد‌های کاربردی در مقاله حاضر باید بر این اساس در نظر گرفته شود. نقطه قوت پژوهش حاضر این است که برای جمع‌آوری داده‌ها جهت تعیین نقش تعمق در مهارت‌ها، از روش‌های سنجش عملکرد که کیلونن (۲۰۱۲) آن را توصیه کرده است، به‌جای پرسشنامه خودارزشیابی استفاده شد.

بر اساس این نتایج به مدیران و دست‌اندرکاران سازمانی توصیه می‌شود شرایطی برای فرد شاغل فراهم کنند تا احساس نماید در انتخاب و نحوه انجام وظایف خود استقلال دارد و می‌تواند تصمیم‌های مهم و تعیین‌کننده را برای انجام آن اتخاذ کند، و از این طریق وی را تشویق کنند تا مهارت‌هایش را به کار گیرد. البته دستیابی به نتایج مثبت استقلال در کار نیازمند صبر و پایداری از سوی سرپرستان و مدیران است تا کارکنان فرصت لازم را برای تعمق و تفکر و در نتیجه رشد مهارت‌هایشان داشته باشند. همچنین، استقلال دادن به کارکنان باید براساس تفاوت‌های فردی باشد. کارکنانی که تعمق کمتری دارند و از تفکر بازتابی کمتر استفاده می‌کنند، در کارهای خوب ساختاریافته و تحت سرپرستی بهتر کار می‌کنند. با این وجود محدودیت پژوهش حاضر این بود که به لایه خاصی از مشاغل در شرکت برق توجه شد و در مورد این که آیا در مشاغل صنعتی در نفت، صنایع خودروسازی یا فولاد هم بدین‌گونه با دادن استقلال به کارکنان از طریق تعمق در کار به‌رشد مهارت‌ها منجر می‌شود، یا نه؟ باید پژوهش شود. بسیاری از مهارت‌ها باید کاملاً بدون تفکر اجرا شوند. مثال معروف آن دوچرخه‌سواری است که به‌مجرد تعمق در تکلیف رکاب زدن به سرنگونی دوچرخه‌سوار منجر خواهد شد، بنابراین در مورد مشاغل تفکیک مهارت‌هایی که نیاز به تعمق دارند از بقیه مهارت‌ها مهم است. از آنجا که تعمق در مهارت از طریق مهارت‌های به‌کار رفته در روش سنجش عملکرد در این پژوهش سنجیده شد اعتبار زیست محیطی^۱ آن در مهارت‌های واقعی در دنیای کار و نوع مشاغل باید در پژوهش‌های دیگر دنبال شود.

1. ecological validity

منابع

- آرنت، هانا. (۱۳۹۰). وضع بشر، ترجمه مسعود علیا، تهران: ققنوس. (انتشار اثر به زبان اصلی، ۱۹۵۸).
- احمدی، ابراهیم. (۱۳۹۲). رابطه خلاقیت و ناراستگویی با میانجی گری توانایی توجیه رفتار غیراخلاقی: بررسی جنبه منفی خلاقیت. *روان شناسی کاربردی*، ۷(۴): ۱۰۵-۱۲۷.
- بحرینی، مسعود، معطری، مرضیه، اکابریان، شرافت، و میرزایی، کامران. (۱۳۸۷). تعیین صلاحیت بالینی پرستاران شاغل در بیمارستان های وابسته به دانشگاه علوم پزشکی بوشهر به روش خود ارزیابی. *طب جنوب*، ۱۱(۱): ۶۹-۷۵.
- براتی، هاجر، عریضی، حمیدرضا، و بختیاری، فروغ. (۱۳۹۰). سنجش اعتبار سازه و ملاکی مقیاس عدالت سازمانی، پژوهش های روان شناختی، ۱۴(۲): ۴۶-۳۰.
- پورهادی، سمانه، مالی، محمد، خالصی، نادر. و فهیمی، ملاح اکر. (۱۳۸۸). تعیین توان انگیزشی مشاغل حوزه توان بخشی در مراکز بهزیستی استان تهران بر اساس شاخص انگیزش بالقوه مشاغل. *مدیریت سلامت*، ۱۲(۳۷): ۵۷-۶۴.
- جهانبخش گنجه، سحر، عریضی، حمیدرضا، مولوی، حسین. و نوری، ابوالقاسم. (۱۳۸۸). رابطه کنترل شغلی با سطح استرس و سلامت ذهن کارکنان شرکت پتروشیمی اصفهان. *مجله دانشکده پزشکی اصفهان*، ۲۷(۱۰۳): ۸۴۱-۸۵۳.
- جهانبخش گنجه، سحر، و عریضی سامانی، سیدحمیدرضا. (۱۳۹۱). رابطه تقاضاهای شغلی، کنترل شغلی با استرس شغلی، عاطفه مثبت و عاطفه منفی کارکنان. *پژوهش های علوم شناختی و رفتاری*، ۲(۲): ۷۵-۸۹.
- چالمه، رضا. و لطیفیان، مرتضی. (۱۳۹۱). ویژگی های محیط یادگیری فراشناختی و پیشرفت تحصیلی: بررسی نقش واسطه ای باورهای انگیزشی در دانش آموزان. *روان شناسی کاربردی*، ۶(۳): ۴۳-۵۸.
- رجبی، غلامرضا. (۱۳۹۲). بررسی رابطه ویژگی های شغل و رضایت شغلی در کارکنان پالایشگاه نفت شیراز. *فصلنامه مشاوره شغلی و سازمانی*، ۵(۱۴): ۱۰۶-۱۱۸.
- رضایی، فاطمه، نوری، ابوالقاسم. و عریضی، حمیدرضا. (۱۳۹۰). بی نزاکتی در محیط کار و قصد ترک شغل با توجه به نقش میانجی گری عدالت سازمانی. *دانش و پژوهش در روان شناسی کاربردی*، ۱۲(۴۶): ۴۰-۴۹.
- عریضی سامانی، حمیدرضا. (۱۳۷۴). *بررسی رابطه میزان آشنائی با نوع و ابعاد شکل هندسی با نوع خطا در مراحل حل مسائل چندحرکتی با توجه به روش حل مساله در دانش آموزان سال اول دبیرستان های اصفهان*. پایان نامه کارشناسی ارشد. رشته روان شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز.
- عریضی، حمیدرضا. و خلیلیان، مائده. (۱۳۸۷). روش های تحلیل میانجی و کاربرد آن در بررسی جاذبه

سازمانی به‌عنوان متغیر میانجی. مجموعه مقالات فارسی نهمین کنفرانس آمار ایران. دانشگاه اصفهان. ۳۰ مرداد تا ۱ شهریور. ۲۴۳-۲۳۰.

عریضی، حمیدرضا. (۱۳۹۱). مقایسه و بررسی اثر غیرمستقیم در تحلیل میانجی از طریق رگرسیون سلسله مراتبی و معادلات ساختاری و پیگیری با آزمون سوبل و بوت استراپ. مجموعه مقالات یازدهمین کنفرانس بین‌المللی آمار دانشگاه علم و صنعت، هفتم تا نهم شهریور ماه، ۵۶. عریضی، حمیدرضا. و صباحی، پرویز. (۱۳۸۸). رابطه طراحی شغل با تعهد و عملکرد سازمانی با توجه به نقش تعدیلی انگیزش پیشرفت. مجله روان‌شناسی. ۱۳(۵۰): ۲۳۹-۲۲۵. فرم، اریک. (۱۳۹۳). *گریز از آزادی*، ترجمه عزت‌الله فولادوند، تهران: انتشارات مروارید. (تاریخ انتشار اثر به‌زبان اصلی، ۱۹۴۱). مولوی، حسین. (۱۳۸۶). *راهنمای عملی SPSS ۱۴-۱۳-۱۰* در علوم رفتاری، اصفهان: انتشارات پویش اندیشه.

مهرداد، علی. (۱۳۸۷). *روان‌شناسی صنعتی و سازمانی*. اصفهان: انتشارات جنگل. نوری، انور، شکر، امید، و شریفی، مسعود. (۱۳۹۲). تنیدگی شغلی و بهزیستی عاطفی در معلمان: آزمون الگوی اثر میانجی‌گر باورهای خودکارآمدی. *روان‌شناسی کاربردی*. ۷(۴): ۵۹-۷۶.

Albrecht, L.S. (2010). *Handbook of Employee Engagement: Perspectives, Issues, Research and Practice*, Deakin University, Australia.

Allan, E.G. & Driscoll, D.L. (2014). The three-fold benefit of reflective writing: Improving program assessment, student learning, and faculty professional development. *Assessing Writing*, 21: 37-55.

Anderson, J. R. (1983). *The architecture of cognition*. Mahwah, NJ, USA: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Beliasa, D., Kousteliosa, A., Sdroliasb, L., & Aspridis, G. (2015). Job Satisfaction, Role Conflict and Autonomy of employees in the Greek Banking Organization. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 175: 324-333.

Bentler, P.M., & Bonett, D.G. (1980). Significance tests and goodness of fit in analysis of covariance structures. *Psychological Bulletin*, 88(3): 588-606.

Brauchli, R., Bauer, G.F., & Hammig, O. (2014). Job autonomy buffers the impact of work-life conflict on organizational outcomes: A large-scale cross-sectional study among employees in Switzerland. *Swiss Journal of Psychology*, 73(2): 77-86.

Browne, M.W., & Cudeck, R. (1993). *Alternative ways of assessing model fit*. In K.A. Bollen & J.S. Long (Eds.), *Testing structural equation models* (pp.136-162). Newby Park, CA: Sage.

Chakrabarty, A. (2012). Role of Education and Skill Development for Sustainable Development. *International Journal of Academic Conference Proceedings*, 1(2): 12-28.

- Dafei, D. (2007). An Exploration of the Relationship between Learner Autonomy and English Proficiency. *Asian EFL Journal*, 4(24): 1-23.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2013). *The importance of autonomy for development and well-being*. In B. W. Sokol, F. M. E. Grouzet, U. Muller (Eds.), *Self-regulation and autonomy: Social and developmental dimensions of human conduct* (pp. 19-46). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2014). *Autonomy and need satisfaction in close relationships: Relationships motivation theory*. In N. Weinstein, *Human motivation and interpersonal relationships: Theory, research, and applications* (pp. 53-73). Dordrecht, Netherlands: Springer.
- Eddy, P.L. (2011). Journal Keeping: How to Use Reflective Writing for Learning, Teaching, and Professional Insight, and Positive Change. *Community College Review*, 39(1): 88-89.
- Ennis, Robert H. (2011). Critical thinking: Reflection and perspective Part I. *Inquiry: Critical Thinking across the Disciplines*, 26(1): 4-18.
- Gallie, D. (2012). Skills, Job Control and the Quality of Work: The Evidence from Britain, Geary Lecture 2012. *The Economic and Social Review*, 43(3): 325-341.
- GAO, A.X. (2013). Reflexive and reflective thinking: a crucial link between agency and autonomy. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 7(3): 226-237.
- Gomez-Mejia, L.R., Balkin, D. B. & Cardy, R. L. (2007). *Managing human resources* Pearson Education, New Jersey: Pearson International Edition.
- Güntert, S. T. (2014). The impact of work design, autonomy support, and strategy on employee outcomes: A differentiated perspective on self-determination at work. *Motivation and Emotion*. Article in press.
- Hoffman, B.D. (2015). Using self-determination theory to improve residency training: learning to make omelets without breaking eggs. *Academic Medicine*, 90(4): 408-10.
- Humphrey, S. E., Nahragang, J. D., & Morgeson, F. P. (2007). Integrating motivational, social, and contextual work design features: a meta-analytic summary and theoretical extension of the work design literature. *Journal of Applied Psychology*. 92(5):1332-56.
- Jex, S. M., & Britt, T. W. (2015). *Organizational Psychology*, New Jersey: John Wiley & Sons, Inc., Hoboken.
- Keith, N., & Frese, M. (2005). Self-regulation in error management training: Emotion control and metacognition as mediators of performance effects. *Journal of Applied Psychology*, 90(4): 677-691.
- Kyllonen, P. C. (2012). Measurement of 21st century skills within the common core state standards Research symposium on Technology Enhanced Assessments. *Invitational Research Symposium on Technology Enhanced Assessments*, Washington, D.C.
- Mostert, K. (2011). Job characteristics, work-home interference and burnout: testing a structural model in the South African context. *International journal of human resource management*, 22(5):1036-1053.

- Niessen, C., & Volmer, J. (2010). Adaptation to increased work autonomy: The role of task reflection, *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 19 (4): 442–460
- Notelaers, G., De Witte, H., & Einarsen, S. (2010). A job characteristics approach to explain workplace bullying. *European Journal of work and organizational psychology*, 19(4): 487-504.
- Ozkan, I. (2010). Telling ELT tales out of school a path to critical thinking. *Procedia -Social Behavioral Science*, 3: 210-2.
- Rogelberg, S. G. (2006). *The Encyclopaedia of Industrial and Organizational Psychology*, Volume 1. Thousand Oaks, California: Sage Publishing.
- Pierce, J. L., Jussila, I., & Cummings, A. (2009). Psychological ownership within the job design context: Revision of the job characteristics model. *Journal of Organizational Behavior*, 30(4): 477-496.
- Preacher, K. J. (2015). Advances in mediation analysis: A survey and synthesis of new developments. *Annual Review of Psychology*, 66: 825-852.
- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2004). SPSS and SAS procedures for estimating indirect effects in simple mediation models. *Behavior Research Methods, Instruments, & Computers*. 36: 717-731.
- Sims, H. R., Szilagyi, A., & Keller, R. (1976). The Measurement of Job Characteristics. *Academy of Management Journal*, 26(2): 195-212.
- Stapleton, P. (2011). A survey of attitudes towards critical thinking among Hong Kong secondary school teachers: Implications for policy change. *Think Skills Create*. 6(1):14-23.
- Timothy, L. (2007). *The relationship between job characteristics, job satisfaction and turnover intention among software developer*. Free Adobe Reader & Digital Editions. From. [Http://: www.google.com](http://www.google.com).
- Velez, J.J., Lambert, M.D., and Elliott, K.M. (2015). Perceptions of critical thinking, task value, autonomy and science lab self-efficacy: A longitudinal examination of students' CASE experience. *Journal of Agricultural Education*, 56(2): 204-216.
- Vershelde, M., Hindriks, J., Rayp, G. and Schoors, K. (2015), School Staff Autonomy and Educational Performance: Within-School-Type Evidence. *Fiscal Studies*, 36(2): 127–155.
- Vygotsky, L. S. (1962). *Thought and language*. Cambridge Mass: MIT Press.
- Wiedermann, W., & von Eye, A. (2015). Direction of effects in mediation analysis. *Psychological Methods*, 20(2): 221-244.
- Wu, C-H., Griffin, M.A., and Parker, S.K. (2015) Developing agency through good work: longitudinal effects of job autonomy and skill utilization on locus of control. *Journal of Vocational Behavior*, 89:102-108.
- Zhang, J.Q. (2008). Critical reflection and student autonomy. *Proceedings Paris International Conference on Education, Economy and Society*: 519-526.

مقیاس مشارکت در تصمیم گیری

سوال	هرگز	گاهی اوقات	اغلب اوقات	همیشه
آیا در آن چه که در حوزه کاری شما اتفاق می افتد، زیاد اعمال نظر می کنید؟	۱	۲	۳	۴
آیا می توانید در تصمیماتی که بر حیطه های مربوط به کار شما تاثیر گذار است مشارکت داشته باشید؟	۱	۲	۳	۴
آیا می توانید در مورد مشکلات کاری خود با رئیس مستقیم خود بحث کنید؟	۱	۲	۳	۴
آیا می توانید به طور رضایت بخشی با رئیس مستقیم خود در مورد کار خود مشورت کنید؟	۱	۲	۳	۴
آیا می توانید در تصمیم گیری در مورد این که چه چیزی به شغل شما مربوط است و چه چیزی مربوط نیست شرکت کنید؟	۱	۲	۳	۴
آیا می توانید در تصمیم گیری ها در مورد ماهیت کار خود شرکت کنید؟	۱	۲	۳	۴
آیا شما تاثیر مستقیم بر تصمیم گیری بخش خود یا شرکت خود دارید؟	۱	۲	۳	۴
آیا شما در توزیع کار بین خود و همکاران تان نفوذ دارید؟	۱	۲	۳	۴

مقیاس رشد و یادگیری

سوال	هرگز	گاهی اوقات	اغلب اوقات	همیشه
آیا چیزهای جدیدی در کارتان یاد می گیرید؟	۱	۲	۳	۴
آیا شغل شما برای شما فرصت رشد و توسعه شخصی، فراهم می سازد؟	۱	۲	۳	۴
آیا کار شما این تصور را به شما می دهد که در حال دستیابی به چیزی هستید؟	۱	۲	۳	۴
آیا کار شما فرصت تفکر و عمل مستقل به شما می دهد؟	۱	۲	۳	۴

مقیاس کنترل ادراک شده

سوال	بسیار کم	کم	متوسط	زیاد	بسیار زیاد
تا چه حد به شما اختیار داده شده است تا کارهای خود را، خودتان پیش ببرید؟	۱	۲	۳	۴	۵
تا چه حد شما می توانید کنش شغلی خود را بدون وابستگی به سرپرست تان انجام دهید؟	۱	۲	۳	۴	۵
تا چه اندازه شما می توانید شغل خود را بدون وابستگی به دیگران انجام دهید؟	۱	۲	۳	۴	۵
فرصت تحقق ایده ها و فعالیتها به طور مستقل در شغل خود: یا به عبارت دیگر، شغل من برایم فرصتی فراهم ساخته است تا اندیشه ها و فعالیت هایم را تحقق بخشم.	۱	۲	۳	۴	۵
آزادی بسیار زیادی دارم تا شغلم را آن چنان انجام دهم که می خواهم.	۱	۲	۳	۴	۵
من بر آهنگ پیشرفت کارم، کنترل دارم.	۱	۲	۳	۴	۵
تا چه حد به شما اختیار داده شده است تا کارهای خود را، خودتان پیش ببرید؟	۱	۲	۳	۴	۵
