

تاریخ دریافت مقاله: ۹۶/۱۱/۲۲

تاریخ تصویب مقاله: ۹۷/۷/۱

رابطه منبع کنترل با تجربه غرقگی و توانمندسازی روان‌شناختی معلمان

آصفه محسنیان*، دکتر سیدرضا بلاغت**، و دکتر ذبیح الهه الهی***

چکیده

متغیرهای روان‌شناختی مانند منبع کنترل، تجربه غرقگی و توانمندسازی روان‌شناختی از عواملی هستند که در کیفیت بخشی کار معلمان نقش مؤثری ایفا می‌کنند. پژوهش حاضر، با هدف تعیین رابطه بین منبع کنترل با تجربه غرقگی و توانمندسازی روان‌شناختی معلمان انجام شده است. روش تحقیق در این پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی بود. جامعه آماری شامل همه معلمان دوره دوم مقطع ابتدایی ناحیه ۲ شهر زاهدان (۵۱۱ نفر) بود که با استفاده از روش تصادفی طبقه‌ای، ۲۳۷ معلم به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها سه پرسشنامه کنترل درونی و بیرونی راتر (۱۹۶۶)، پرسشنامه تجربه غرقگی جکسون و اکلند (۲۰۰۲) و توانمندسازی روان‌شناختی اسپریتزر (۱۹۹۵) بوده است. نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها نشان داد، بین منبع کنترل با مؤلفه‌های مشوق درونی، احساس تحول زمان، بازخورد بدون ابهام، اهداف روشن، تمرکز بر وظیفه، ادغام عملکرد آگاهی و چالش-مهارت از تجربه غرقگی رابطه منفی و معناداری وجود دارد؛ در صورتی که این رابطه برای مؤلفه‌های احساس کنترل و از دست دادن خودآگاهی، مثبت و معنی‌دار بود. همچنین، نتایج حاکی از آن است که بین منبع کنترل با توانمندسازی روان‌شناختی

* کارشناس ارشد مدیریت آموزشی

balaghat@edpsy.usb.ac.ir

** عضو هیأت علمی دانشگاه سیستان و بلوچستان (نویسنده مسئول)

*** استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان زاهدان

معلمان در مؤلفه شایستگی، معنادار است و با سایر مؤلفه‌ها (مؤثر بودن، معناداری و استقلال)، رابطه معناداری یافت نشد. می‌توان نتیجه گرفت که هرچه منبع کنترل معلمان درونی‌تر باشد، هم در حین فعالیت‌های کلاسی خود تجربه غرقگی بیشتری را ادراک می‌کنند و هم از لحاظ روان‌شناختی توانمندتر هستند.

واژگان کلیدی: تجربه غرقگی، توانمندسازی روان‌شناختی، منبع کنترل درونی و بیرونی.

مقدمه

مهم‌ترین سرمایه سازمان‌ها و عامل تحقق اهداف و برنامه‌های هر سازمانی، افرادی هستند که در آن کار می‌کنند. صاحب‌نظران معتقدند که بدون نیروی انسانی ماهر، توانمند، متعهد و خشنود، تحقق اهداف سازمانی غیرممکن است (ملکی‌آوارسین، زوار و وکیلی، ۱۳۹۲). یکی از سرمایه‌های انسانی مورد توجه در این بین، معلمان هستند که نقش ویژگی‌های شخصیتی آن‌ها در محل کار حائز اهمیت فراوان است. شناخت ادراکات و باورهای معلمان، از این جهت حائز اهمیت است که معلمان به‌شدت در فرایندهای آموزشی و یادگیری درگیر هستند (بازاک و گوش^۱، ۲۰۱۱). همچنین یافته‌های پژوهشی همواره نشان می‌دهد که معلم متغییری مهم در یادگیری دانش‌آموزان است و باید چنین پنداشت، در صورتی که معلم به تعداد کافی و با کیفیت مطلوب در اختیار نداشته باشیم، زیباترین طرح اصلاح و بازسازی آموزشی و پرورشی با شکست روبه‌رو خواهد شد (قلایی، کدیور، صرامی و اسفندیاری، ۱۳۹۱).

یکی از متغیرهایی که می‌تواند با ادراکات معلمان و احساس رضایت درونی از محیط کار در ارتباط باشد، «غرقگی»^۲ است. چیکسنت‌میهای^۳، تجربه غرقگی را به‌عنوان یک

^۱ Basak & Ghosh

^۲ flow

^۳ Csikszentmihalyi

تجربه مطلوب شناسایی کرده است که برای شخص، جذاب و لذت بخش بوده و در این حالت است که فعالیت تنها به خاطر ماهیتش و بدون دخالت و تأثیر انگیزه‌های بیرونی انجام می‌گیرد (الیاس، مصطفی، روزلان و موهد-ناه^۱، ۲۰۱۰). غرقگی، به نوبه خود عملکرد شغلی و شادکامی را تحت تأثیر قرار می‌دهد (کلمبو و زیتو^۲، ۲۰۱۴). یک فرد می‌تواند این تجربه را در سطوح مختلفی از عملکرد خود درک کند. فرد زمانی وارد تجربه غرقگی می‌شود که در حال انجام فعالیتی در بالاترین سطح ممکن بوده و به ندرت گذشت زمان را متوجه می‌شود (تیلور، شپرز و کروس^۳، ۲۰۰۶). مطالعات متعدد نشان داده است که تجربه غرقگی رابطه مثبتی با تعهد و کسب موفقیت در طول سال تحصیلی در دبیرستان داشته است (وانیتروسوم^۴، ۲۰۰۹). از سوی دیگر نشان داده شده که تجربه غرقگی با بهبود عملکرد و افزایش خلاقیت در ارتباط است (شیهه-تیسکا^۵، ۲۰۱۳). نظریه تجربه غرقگی، توسط برنامه‌ریزان، معلمان و مربیان در زمینه‌های گسترده‌ای از جمله ورزش و آموزش و پرورش به کار رفته است (ادمیرال، هویزنکا، آکرمان و دام^۶، ۲۰۱۱). غرقگی، حالت روانی همراه با توجه بالاست که درونی شده و به طور معمول در طول عملکرد فعال شخص در رابطه با کارهای چالش‌برانگیز رخ می‌دهد (موزینگ^۷ و همکاران، ۲۰۱۲). براساس نظریه تجربه غرقگی، تمرکز شدید، علاقه و لذت در یک فعالیت باید به طور همزمان تجربه شود تا غرقگی رخ دهد. این حالت با حس مشوق درونی، کنترل بالا، خودآگاهی در سطح پایین و لذت بردن همراه است (ادمیرال و همکاران، ۲۰۱۱).

1. Syed Mustafa, Elias, Roslan, & Mohd-Noah
2. Colombo & Zito
3. Taylor, Schepers, & Crous
4. Vanittersum
5. Schiepe-Tiska
6. Admiraal, Huizenga, Akkerman, & Dam
7. Mosing

از آنجا که زمان قابل توجهی صرف مدرسه و محیط کار می‌شود، این‌ها مکان‌هایی هستند که بیشترین امکان تجربه غرقگی در آنجا وجود دارد (چیکسنت‌میهای^۱، ۱۹۷۵). ببرد و هوی^۲ (۲۰۱۰)، از پژوهش خویش نتیجه گرفتند که انجام پژوهش در زمینه تجربه غرقگی از آنجا حائز اهمیت است که کسب بینش در زمینه ابعاد تجربه غرقگی و چگونگی آن، در مجموع و به صورت جداگانه به معلمان در دستیابی به آموزش مطلوب و بهبود شرایط یادگیری برای دانش‌آموزان کمک شایانی می‌کند. با این حال، لزوم انجام پژوهش‌های فراوان در این زمینه احساس می‌شود (ببرد و هوی، ۲۰۱۰). همچنین چو، لی و هوانگ^۳ (۲۰۱۳) اظهار می‌دارند که تجربه غرقگی اثر مستقیم و مهمی بر عملکرد کاری معلمان دارد و از آنجا که این تجربه برای فرد ذاتاً پاداش‌دهنده است، منجر به دستیابی به سطوح بالای عملکرد و بروز رفتارهای اکتشافی و تکرار مداوم فعالیت توسط شخص می‌شود (سنتورک^۴، ۲۰۱۲). از نظر چیکسنت‌میهای (۱۹۸۸)، افرادی که بتوانند این تجربه را به راحتی در خود ایجاد کنند، افرادی درون‌گرا هستند؛ چنین افرادی، احساس کنترل بر نتایج فعالیت، عدم احساس مشکلات روزمره و احساس یکی شدن با فعالیت را دارند. بسی و فیو^۵ (۲۰۱۲) گزارش دادند که براساس پژوهش‌های انجام‌شده، معلمان در کشورهای آلمان، اسپانیا، ایتالیا و هلند تجربه غرقگی را در کلاس درس و در طول انجام وظایف فردی، همچون آماده‌سازی درس، نوشتن یادداشت‌ها و ارزیابی آزمون دانش‌آموزان آموزش می‌دهند. همچنین، بررسی‌ها حاکی از آن است که با وجود پژوهش‌های متعدد در کشورهای غربی در رابطه با تجربه غرقگی، هنوز پژوهش‌های انجام‌شده در این زمینه در

1. Csikszentmihalyi

2. Beard & Hoy

3. Chu, Lee, & Huang

4. Şenturk

5. Bassi & Fave

داخل کشور ما بسیار محدود است؛ بنابراین با انجام این پژوهش در این رابطه، خلأ موجود تا حدی برطرف شده و زمینه انجام پژوهش‌های بعدی فراهم خواهد شد.

برای نوسازی علمی و بهسازی کارکنان سیستم آموزشی باید در امر توانمندسازی معلمان، یک تحول بنیادی و اساسی ایجاد شود (ملکی‌آوارسین و همکاران، ۱۳۹۲).

توانمندسازی منابع انسانی فرایندی است که در آن، کارکنان اعتماد به نفسشان را در جهت غلبه بر احساس درماندگی و ناتوانی خود بهبود می‌بخشند (عالمیان درون کلایی، اسماعیلی و نیک‌آیین، ۲۰۱۴). امروزه بیش از ۷۰ درصد از سازمان‌ها نوعی از توانمندسازی را برای حداقل بخشی از نیروی کاری‌شان تطابق داده‌اند (عبدی، ۱۳۹۲).

دلیل این امر را می‌توان در این دانست که محیط کار امروزی به کارکنانی نیاز دارد که بتوانند تصمیم بگیرند؛ توانایی ارائه راه‌حل خلاقانه داشته و در مقابل کار خود پاسخگو باشند؛ همچنین باید در آنان حس اعتماد، اهمیت، ظرفیت و توانایی ایجاد کرد که بدون شک پیامد آن یک محیط کاری مثبت خواهد بود (فیضی و ذوالفقاری مقدم، ۱۳۸۷)؛ از این رو کارکنان، دیگر ابزاری برای کسب موفقیت مدیران نبوده، بلکه آنان به سرمایه‌هایی برای مدیران بدل شده‌اند (حسن‌پور، محرابی، حسن‌پور و سمن‌گویی، ۲۰۱۲).

در بخش آموزش و پرورش، توانمندسازی آموزشی را می‌توان به‌عنوان فرایندی دانست که از طریق آن، کارکنان مدرسه قادر می‌شوند مهارت‌ها و توانایی‌های خود را در جهت رشد حرفه‌ای توسعه داده و به کمک آن مشکلات خویش را حل و فصل کنند (کیم‌واری، چیرور و اوماندی^۱، ۲۰۱۴). توانمندسازی معلمان به‌طور فزاینده‌ای مورد توجه پژوهشگران و متخصصان در همه زمینه‌های آموزشی قرار گرفته است. دلیل این امر نیز این است که توانمندسازی مستقیماً با کار و پیامدهای کاری معلمان مانند کیفیت آموزشی و نوآوری، رهبری معلم، رضایت شغلی، تعهد سازمانی و تعهد حرفه‌ای در ارتباط بوده است

^۱. Kimwaley, Chirure, & Omondi

و می‌تواند تأثیری ژرف بر بهبود کیفیت کلاس درس و اثربخشی مدرسه داشته باشد (لی و نیه^۱، ۲۰۱۴). توانمندسازی سبب کاهش غیبت از کار، فشار عصبی و کاهش نقل و انتقال می‌شود (سلطانی، صریحی اسفستانی و عباسی، ۱۳۹۲)؛ بنابراین مدیران باید به آن توجه داشته باشند تا بتوانند مدارس بهتر با معلمان مؤثر داشته باشند (اصغری، خدائپناهی و صالح صدق‌پور، ۱۳۷۸). با این حال مفهوم توانمندسازی روان‌شناختی در ارتباط با درک رفتار معلمان کمتر مورد توجه قرار گرفته است و این امر به‌خصوص در زمینه ابعاد توانمندسازی روان‌شناختی، ادراک و نگرش روانی معلمان نسبت به مدرسه مشهود است (حمید، نوردین، عدنان و سیرون^۲، ۲۰۱۳).

در رابطه با منبع کنترل^۳، در واقع می‌توان گفت که منبع کنترل، گستره‌ای از باور افراد نسبت به کنترل داشتن بر سرنوشت خویش است که می‌تواند از طریق باورهای درونی و بیرونی متمایز شود (رضایی کارگر، سپاه منصور و علی‌بخشی، ۱۳۹۱). منبع «کنترل بیرونی»^۴، تمایل به درک تقویت به‌عنوان نتیجه کسب‌شده از افراد موفق دیگر و شرایط خارج از کنترل شخصی و منبع «کنترل درونی»^۵ با ادراک فرد از داشتن کنترل بیشتر بر شرایط محیطی با مسئولیت شخصی در قبال نتایج همراه است (منشی طوسی و غنی‌زاده، ۲۰۱۲). چون منبع کنترل با پیامدهای مختلف کاری از جمله رضایت و عملکرد شغلی همبستگی دارد (جاج و بونو^۶، ۲۰۰۱)، می‌تواند برای منابع انسانی منجر به تجربه‌های مثبت در محل کار شده و این تجربه‌های مثبت منجر به دریافت احساس مطلوبی در فرد می‌شود که همان تجربه غرقگی است.

¹. Lee & Nie

². Hamid, Nordin, Adnan, & Sirun

³. locus of control

⁴. external locus of control

⁵. internal locus of control

⁶. Judge & Bono

منبع کنترل، به‌عنوان شاخص قدرتمند شغلی معلمان (منشی طوسی و غنی‌زاده، ۲۰۱۲) به انتظار دستیابی به پاداش و یا انتظار کلی که نتایج در زندگی شخص، توسط اعمال خود شخص یا توسط نیروهای بیرونی کنترل می‌شوند، تعریف شده است (یحیی‌زاده جلودار و لطفی‌گودرزی، ۲۰۱۲)، بر این اساس منبع کنترل نقش مهمی در ارتباط با موفقیت حرفه‌ای معلمان، مسئولیت‌پذیری آنان و پیگیری موفقیت‌های تحصیلی دانش‌آموزان دارد (کرت^۱، ۲۰۱۳). معلمان با جهت‌گیری درونی قوی، تمایل به قبول مسئولیت اعمال خود را داشته و به اهداف شخصی و گسترده محیط آموزشی کمک می‌کنند و از سوی دیگر، معلمان با کنترل بیرونی، بین اقدامات خود در کلاس درس و یادگیری دانش‌آموزان ارتباط ضعیفی می‌یابند (کوک^۲، ۲۰۱۲).

محققان دریافته‌اند که منبع کنترل افراد، نقش مهمی در محل کار آنان ایفا می‌کند (علی‌پور، خیرالدین و کریمی، ۲۰۱۱). مطابق با دیدگاه هندرسون^۳ (۲۰۰۱)، معلمان با ویژگی‌های برجسته را به‌عنوان افرادی که دارای منبع کنترل درونی بوده و دارای نقشی فعال در فعالیت‌های اجتماعی همراه با احساس احترام و مسئولیت‌پذیری هستند، معرفی کرده‌اند. منبع کنترل ساختاری ضروری برای احساس مسئولیت‌پذیری است (به‌نقل از ساریکام، هاکان و هالماتوف^۴، ۲۰۱۲).

با توجه به ارتباط تجربه غرقگی و توانمندسازی معلمان با احساس رضایت درونی در محیط کار به‌نظر می‌رسد که این دو متغیر می‌توانند با منبع کنترل رابطه داشته باشند. یافته‌های پژوهش‌های مختلف در زمینه مسائل مربوط به کار، ارتباط تجربه غرقگی با منبع کنترل در محیط کاری مدرسه را نشان داده است (بازاک و گوش، ۲۰۱۱). معلمان با سطوح بالایی از توانمندسازی روان‌شناختی در مهارت‌های تدریس خود دارای اعتماد به

1. Kurt

2. Cook

3. Handerson

4. Sariçam, Hakan, & Halmatove

نفس بالا بوده، اعتقاد به مؤثر بودن و عزم بیشتر در کار خود داشته و به احتمال زیاد به خلق ایده‌های باارزش می‌پردازند (وانگ و ژانگ^۱، ۲۰۱۲). این حالت‌ها همانند رفتاری است که از افراد با منبع کنترل درونی سر می‌زند؛ بنابراین به نظر می‌رسد که توانمندسازی روان‌شناختی می‌تواند با منبع کنترل رابطه داشته باشد.

اگر معلمان مهارت‌های خویش را ارتقا بخشیده و سطوحی از چالش‌ها و مهارت‌های کاری که به‌طور روزمره با آن‌ها مواجه هستند به هم نزدیک ببینند، ممکن است چنان جذب فعالیت‌های خود شده که از کار خویش لذت برده و وظیفه‌ی خطیر معلمی خویش را نه برای کسب انگیزه‌های بیرونی همچون حقوق و دستمزد، بلکه این حرفه را به دلیل اینکه برایشان فی‌نفسه پاداش‌دهنده ادراک شده، انجام خواهند داد و این امر زمینه‌ی جابجایی منبع کنترل معلمان، از کنترل بیرونی (پاداش، دستمزد و توییح) به کنترل درونی (ارزش‌های درونی شغل) را تقویت و گسترش می‌دهد. همین امر ضرورت انجام پژوهش‌های بیشتر در این زمینه را آشکار می‌سازد. با توجه به مطالب مطرح‌شده و اینکه در کمتر پژوهشی رابطه‌ی منبع کنترل با تجربه‌ی غرقگی و توانمندسازی روان‌شناختی معلمان به‌طور تجربی مورد بررسی قرار گرفته است؛ بنابراین هدف اصلی پژوهش این است که رابطه‌ی منبع کنترل معلمان را با تجربه‌ی غرقگی و توانمندسازی روان‌شناختی آن‌ها مورد بررسی قرار دهد؛ در این راستا سؤال‌های پژوهشی عبارت‌اند از:

۱- آیا بین منبع کنترل با تجربه‌ی غرقگی و ابعاد آن در معلمان رابطه وجود دارد؟

۲- آیا بین منبع کنترل با توانمندسازی روان‌شناختی معلمان رابطه وجود دارد؟

روش

روش پژوهش حاضر، روش توصیفی و از نوع همبستگی است. جامعه آماری پژوهش، شامل همه معلمان شاغل در مدارس دوره دوم ابتدایی ناحیه دو شهر زاهدان، به

^۱. Wang & Zhang

حجم ۵۱۱ نفر در سال تحصیلی ۱۳۹۴-۱۳۹۳ است. برآورد حجم نمونه این پژوهش، براساس جدول مورگان صورت پذیرفته است. در جدول مورگان، حجم نمونه برای جامعه ۵۰۰ نفر، ۲۱۷ نفر قید شده است. از آنجا که حجم جامعه مورد بررسی ۵۱۱ نفر از معلمان است، حجم نمونه همان ۲۱۷ نفر و با احتساب اُفت نمونه ۲۳۷ معلم برای بررسی، تعیین و پرسشنامه میان آنان توزیع شد. در نهایت ۲۲۳ پرسشنامه کامل جمع‌آوری شد. از آنجا که جامعه موردنظر، دارای دو زیرگروه زن و مرد است؛ از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب‌شده استفاده شد. ابتدا براساس حجم جامعه موردنظر، نسبت معلمان براساس جنسیت به‌دست آمد. سپس از میان ۳۸ مدرسه که مشتمل بر ۲۱ مدرسه دخترانه و ۱۷ مدرسه پسرانه بوده، به‌صورت تصادفی، در هر مدرسه ۶ تا ۷ پرسشنامه بین معلمان توزیع شد.

ابزار گردآوری داده‌ها

در این پژوهش به‌منظور جمع‌آوری اطلاعات از سه پرسشنامه به این شرح استفاده شده است:

۱- پرسشنامه منبع کنترل راتر

مقیاس منبع کنترل راتر (۱۹۶۶)، به‌نقل از برزگر بفرویی، صالح‌پور و امام جمعه، (۱۳۹۱)، بارها در پژوهش‌های داخلی و خارجی، به‌کار رفته است. مقیاس کنترل درونی- بیرونی به‌صورت گزینه‌بایست است که در آن یک عقیده و باور درونی در برابر یک عقیده و باور بیرونی قرار دارد. این آزمون شامل ۲۹ گویه است که ۶ گویه (گویه‌های ۱، ۸، ۱۴، ۱۹، ۲۴، ۲۷) آن، تنها هدف آزمون را از آزمودنی پوشیده نگه می‌دارد و در محاسبه نمره کل مورد استفاده قرار نمی‌گیرند و مابقی، ۲۳ گویه آن منبع کنترل را ارزیابی می‌کند. مقیاس پاسخ‌دهی در این پرسشنامه دو گزینه «الف» و «ب» است که از آزمودنی‌ها خواسته می‌شود که در هر گویه، یکی از دو گزینه را که بهتر آن‌ها را توصیف می‌کند،

انتخاب کنند. برای نمره‌گذاری این پرسشنامه به هر یک از پاسخ‌های «الف» نمره یک و به پاسخ‌های «ب» نمره صفر داده می‌شود. همچنین گویه‌های ۴، ۵، ۱۰، ۱۱، ۱۲، ۱۳، ۱۵، ۲۲، ۲۶، به صورت وارونه نمره‌گذاری می‌شود. در این پرسشنامه نمرات بیشتر، نشانگر منبع کنترل بیرونی و نمرات کمتر نشان‌دهنده منبع کنترل درونی هستند (صفاری‌نیا، زارع و حسینی، ۱۳۹۱). در پژوهش راتر (۱۹۶۶)، به نقل از برزگر بفرویی و همکاران، (۱۳۹۱)، میزان ضریب بازآزمایی این پرسشنامه بین ۰/۴۰ تا ۰/۸۳ گزارش شده است. در پژوهش حاضر پایایی با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ، ۰/۷۵ به دست آمد.

۲- پرسشنامه توانمندسازی روان‌شناختی

پرسشنامه توانمندسازی روان‌شناختی اسپریتزر^۱ (۱۹۹۵)، برای ارزیابی توانمندسازی روان‌شناختی و ابعاد آن در این پژوهش به کار رفته است که دارای ۱۲ گویه و دربرگیرنده چهار بُعد است. ابعاد پرسشنامه شامل این موارد است:

(۱) مؤثر بودن^۲: اشاره دارد به اینکه به چه میزان فرد می‌تواند بر نتایج راهبردی، اجرایی یا عملیاتی در کار اثرگذار باشد (اسپریتزر، ۱۹۹۵)؛ مثال: «بر آنچه در واحد کاری‌ام اتفاق می‌افتد، تأثیر چشمگیری دارم.»

(۲) معنی‌داری^۳: به هماهنگی میان الزامات نقش، باورها و ارزش‌های کارکنان اشاره دارد (بیتمیس و ارگنلی^۴، ۲۰۱۱)؛ مثال: «فعالیت‌های کاری‌ام برای من شخصاً معنی‌دار هستند.»

1. Spreitzer

2. impact

3. meaning

4. Bitmis & Ergeneli

۳) شایستگی^۱: به درجه‌ای که یک فرد می‌تواند وظایف شغلی خود را با مهارت و به‌طور موفقیت‌آمیز انجام دهد، اشاره دارد (عبدالهی و حیدری، ۱۳۸۸)؛ مثال: «به قابلیت‌هایم برای انجام دادن موفقیت‌آمیز کارم اطمینان دارم.»

۴) استقلال^۲: به معنی تجربه احساس انتخاب در اجرای نظام‌بخشیدن فرد به فعالیت‌های مربوط به خود است. هنگامی که افراد احساس کنند در کار خود حق انتخاب دارند، فعالیت‌های آنان در واقع پیامد آزادی و اقتدار شخصی است (ابطحی و عباسی، ۱۳۹۳)؛ مثال: «برای تصمیم‌گیری درباره چگونگی انجام دادن کارم، آزادی عمل زیادی دارم.»

نمره‌گذاری گویه‌ها براساس طیف ۵ گزینه‌ای لیکرت، شامل: کاملاً موافقم (۵)، موافقم (۴)، نظری ندارم (۳)، مخالفم (۲)، کاملاً مخالفم (۱)، اندازه‌گیری می‌شود. روایی محتوایی این پرسشنامه در پژوهش‌های سلاجقه، پوررشیدی و موسایی (۱۳۹۲) و حسن‌زاده، رجایی‌پور و نوری (۱۳۹۲) و همچنین در پژوهش حاضر با نظر متخصصان مورد تأیید قرار گرفت. پایایی این پرسشنامه در پژوهش سلاجقه و همکاران (۱۳۹۲)، با روش آلفای کرونباخ مورد بررسی قرار گرفته و ضریب ۰/۸۵ گزارش شده است. در پژوهش حسن‌زاده و همکاران (۱۳۹۲) ضریب پایایی این پرسشنامه با آلفای کرونباخ به تفکیک ابعاد مختلف شامل معنی‌داری (۰/۸۱)، شایستگی (۰/۸۱)، استقلال (۰/۷۳) و مؤثر بودن (۰/۸۱) گزارش شده است. در پژوهش حاضر برای بررسی پایایی از ضریب آلفای کرونباخ در نمونه‌ای ۳۰ نفری از مشارکت‌کنندگان استفاده شد که نتایج مربوط به آن در جدول ۱ به تفکیک هر یک از ابعاد پرسشنامه توانمندسازی روان‌شناختی آورده شده است.

^۱. competency

^۲. autonomy

جدول ۱. ضرایب پایایی مؤلفه‌های پرسشنامه توانمندسازی روان‌شناختی (n = ۳۰)

ردیف	مؤلفه‌ها	شماره گویه‌ها	تعداد گویه‌ها	ضریب پایایی
۱	شایستگی	۱ تا ۳	۳	۰/۷۵
۲	استقلال	۴ تا ۶	۳	۰/۸۲
۳	مؤثر بودن	۷ تا ۹	۳	۰/۸۳
۴	معنی‌دار بودن	۱۰ تا ۱۲	۳	۰/۶۷
۵	توانمندسازی روان‌شناختی	۱ تا ۱۲	۱۲	۰/۸۳

۳- پرسشنامه تجربه غرقگی

برای اندازه‌گیری تجربه غرقگی از پرسشنامه تجربه غرقگی جکسون و اکلند^۱ (۲۰۰۲) استفاده شد. این پرسشنامه دربرگیرنده ۹ بُعد و مشتمل بر ۳۶ گویه است. ابعاد پرسشنامه شامل موارد زیر هستند:

(۱) چالش- مهارت^۲: به معنای تعادل میان چالش دریافت‌شده در یک موقعیت و مهارتی است که فرد در آن موقعیت به‌دست می‌آورد (آساکاوا^۳، ۲۰۰۴). مثال: «با کارم درگیر می‌شوم، اما باور دارم که مهارت‌ها و توانایی‌هایم، نیروی مقابله با چالش‌ها (فرصت‌ها) را به من می‌دهد.»

(۲) اهداف روشن^۴: به این معنی است که ساختار کار توسط شخص به‌وضوح ادراک شود (شیپه-تیسکا، ۲۰۱۳). مثال: «کاملاً روشن است که قصد انجام چه کاری را دارم.»

(۳) بازخورد بدون ابهام^۵: شخص به فعالیت خویش نسبت به اهداف، بازخورد می‌دهد؛ بنابراین حین فعالیت، احساس پیشرفت می‌کند (وانیترسوم، ۲۰۰۹). مثال: «اصلاً مهم نیست که دیگران درباره من چگونه فکر می‌کنند.»

¹ Jackson & Eklund

² Challenge-Skill

³ Asakawa

⁴ Clear Goals

⁵ unambiguous feedback

۴) تمرکز بر وظیفه^۱: در تجربه غرقگی، فرد تمایل شدیدی نسبت به کاری که در دست انجام دارد احساس می‌کند و تمام تمرکز خود را بر نحوه انجام کار جلب می‌کند (وانیترسوم، ۲۰۰۹). مثال: «توجهم به‌طور کامل متمرکز بر کاری است که قصد انجام آن را دارم.»

۵) ادغام عملکرد- آگاهی^۲: افراد در کاری که انجام می‌دهند درگیر شده و به‌صورت خودانگیخته، کاری که در دست دارند را به انجام می‌رسانند؛ فرد تمرکز بسیار زیادی، بر فعالیتی که در حال انجام آن است داشته، به‌طوری که آن را به حالت هماهنگ بین عملکرد و خود درمی‌آورد (چیکسنت‌میهای، ۱۹۷۵). مثال: «بدون در نظر گرفتن میزان تلاشی که برای انجام کارم مورد نیاز است، آن را به‌درستی انجام می‌دهم.»

۶) از دست دادن خودآگاهی^۳: بدین معناست که افراد به آنچه دیگران درباره آنان فکر می‌کنند، اصلاً توجه نمی‌کنند و تنها متمرکز بر کار خود هستند (وانیترسوم، ۲۰۰۹). مثال: «این‌طور به‌نظر می‌رسد که کارها به‌طور خودانگیخته اتفاق می‌افتد.» این مؤلفه به معنی منفی بودن گویه‌ها نیست و همانند بقیه گویه‌های پرسشنامه محاسبه می‌شود.

۷) احساس کنترل^۴: هنگامی که افراد تعادل میان فرصت‌های پیش‌رو و مهارت خود را تجربه می‌کنند و همچنین اگر ساختار وظیفه روشن باشد؛ افراد قادرند محرک‌های محیطی را در جهت تمرکز کامل در اعمال خود محدود کنند؛ بنابراین احساس می‌کنند محیط و اعمالشان در کنترل کامل آنان است (شیپه - تیسکا، ۲۰۱۳). مثال: «بر کاری که در حال انجام آن هستم، احساس کنترل می‌کنم.»

1. concentration on task
2. merging of action and awareness
3. less of self-consciousness
4. sense of control

۸) احساس تحول زمان^۱: به احساس گذشت زمان، با سرعت بیش از حد یا کندتر از معمول در نظر فرد، احساس تحول زمان گویند (سنتورک، ۲۰۱۲). مثال: «در این هنگام، گذشت زمان، متفاوت از سایر اوقات است.»

۹) احساس مشوق درونی^۲: شخص با احساس مشوق درونی، نیاز به هیچ هدف یا پاداش بیرونی برای عملکرد ندارد و تنها به دلیل ماهیت وجودی وظیفه‌ای که با آن درگیر است، اقدام به عمل می‌کند (چیکسنت‌میهای، ۱۹۷۵). مثال: «واقعاً از این تجربه لذت می‌برم.»

این پرسشنامه براساس مقیاس ۵ گزینه‌ای لیکرت شامل: همیشه (۵)، بیشتر اوقات (۴)، گاهی اوقات (۳)، به ندرت (۲) و هرگز (۱) تدوین شده است. روایی محتوایی این پرسشنامه با نظر ۵ نفر از متخصصان مطلوب ارزیابی شد. پایایی این پرسشنامه در پژوهش وایت‌مور و بوری^۳ (۲۰۰۶) با استفاده از آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های مختلف شامل چالش-مهارت (۰/۷۴)، ادغام عملکرد-آگاهی (۰/۸۳)، اهداف روشن (۰/۸۸)، بازخورد بدون ابهام (۰/۸۷) متمرکز شدن بر وظیفه (۰/۸۷)، احساس کنترل (۰/۸۴)، از دست دادن خودآگاهی (۰/۸۹)، احساس تحول زمان (۰/۸۵)، و تجربه مشوق درونی (۰/۷۸) به دست آمد. در این پژوهش برای بررسی پایایی از ضریب آلفای کرونباخ در نمونه‌ای با حجم ۳۰ نفر استفاده شد که نتایج آن در جدول ۲ آمده است.

¹. sense of time transformation

². autotelic

³.Whitmore & Borrie

جدول ۲. ضرایب پایایی مؤلفه‌های پرسشنامه تجربه غرقگی (n = ۳۰)

ردیف	مؤلفه‌ها	شماره گویه‌ها	تعداد گویه‌ها	ضریب پایایی
۱	چالش - مهارت	۱-۱۰-۱۹-۲۸	۴	۰/۶۹
۲	اهداف روشن	۳-۱۳-۲۱-۳۰	۴	۰/۷۶
۳	بازخورد بدون ابهام	۷-۱۶-۲۵-۳۴	۴	۰/۸۳
۴	تمرکز بر وظیفه	۵-۲۲-۲۳-۳۲	۴	۰/۸۲
۵	ادغام عملکرد - آگاهی	۲-۴-۱۲-۳۱	۴	۰/۸۹
۶	از دست دادن خودآگاهی	۱۱-۱۴-۲۰-۲۹	۴	۰/۷۴
۷	احساس کنترل	۶-۱۵-۲۷-۳۳	۴	۰/۸۷
۸	احساس تحول زمان	۸-۱۷-۲۶-۳۵	۴	۰/۷۷
۹	احساس مشوق درونی	۹-۱۸-۳۱-۳۶	۴	۰/۸۳
۱۰	تجربه احساس مطلوب	۱ تا ۳۶	۳۶	۰/۸۹

روش تجزیه و تحلیل داده‌ها: با توجه به ماهیت داده‌ها و مقیاس اندازه‌گیری متغیرها، در سطح آمار توصیفی از میانگین، انحراف معیار، کم‌ترین و بیش‌ترین نمرات و در سطح آمار استنباطی از ضریب همبستگی پیرسون برای مشخص کردن رابطه بین متغیرها و ابعاد آنها استفاده شد. همه محاسبات آماری با نرم‌افزار SPSS (نسخه ۲۰) انجام شده است.

یافته‌ها

در جدول ۳ میانگین، انحراف معیار، کم‌ترین و بیش‌ترین نمرات مشارکت‌کنندگان به تفکیک متغیرها و مؤلفه‌های آنها ارائه شده است.

جدول ۳. میانگین، انحراف معیار، کم‌ترین و بیش‌ترین نمرات متغیرها و مؤلفه‌های آن‌ها

متغیرها	مؤلفه‌ها	میانگین	انحراف معیار	کم‌ترین مقدار	بیش‌ترین مقدار
	چالش- مهارت	۱۴/۷۲	۲/۴۱	۴	۲۰
	اهداف روشن	۱۴/۵۳	۳/۱۹	۴	۲۰
	بازخورد بدون ابهام	۱۵/۰۵	۲/۸۵	۷	۲۰
	تمرکز بر وظیفه	۱۵/۳۲	۲/۷۰	۴	۲۰
تجربه	ادغام عملکرد- آگاهی	۱۴/۲۷	۲/۲۸	۵	۲۰
غرقگی	از دست دادن خودآگاهی	۱۴/۶۵	۲/۶۷	۵	۲۰
	احساس کنترل	۱۵/۰۳	۳/۵۶	۵	۲۰
	احساس تحول زمان	۱۵/۰۰	۲/۶۹	۶	۲۰
	احساس مشوق درونی	۱۵/۲۵	۲/۶۳	۴	۲۰
	مؤثر بودن	۹/۸۷	۱/۸۳	۶	۱۲
توانمندسازی	معنی‌داری	۹/۹۴	۲/۸۸	۴	۱۵
	شایستگی	۹/۹۴	۲/۲۴	۴	۱۵
	استقلال	۱۰/۹۳	۲/۰۰	۶	۱۴

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که در میان ابعاد تجربه غرقگی، بُعد تمرکز بر وظیفه بیش‌ترین میانگین (۱۵/۳۲) و بُعد ادغام عملکرد- آگاهی کم‌ترین میانگین (۱۴/۲۷) و همچنین در میان ابعاد توانمندسازی، بُعد استقلال بیش‌ترین میانگین (۱۰/۹۳) و بُعد مؤثر بودن کم‌ترین میانگین (۹/۸۷) را کسب کرده‌اند.

برای پاسخ به سؤال اول پژوهش مبنی بر وجود رابطه بین منبع کنترل با تجربه غرقگی و ابعاد آن، از ضریب همبستگی پیرسون استفاده شد که نتایج حاصل از آن در جدول ۴ ارائه شده است.

جدول ۴. ضریب همبستگی منبع کنترل با تجربه غرقگی و ابعاد آن

متغیر	مشوق درونی	احساس تحول	احساس کنترل	بازخورد بدون ابهام	اهداف روشن	از دست دادن خودآگاهی	تمرکز بر وظیفه	ادغام عملکرد- آگاهی	چالش- مهارت	تجربه غرقگی (نمره کل)
منبع	-۰/۴۸	-۰/۴۵	۰/۴۴	-۰/۵۶	-۰/۴۱	۰/۱۸	-۰/۴۱	-۰/۴۵	-۰/۴۸	-۰/۵۵
کنترل	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱	۰/۰۰۱

براساس اطلاعات جدول ۴، همبستگی بین منبع کنترل با نمره کل تجربه غرقگی ($r = -0/55, p < 0/001$) و مؤلفه‌های مشوق درونی ($r = -0/48, p < 0/001$)، احساس تحول زمان ($r = -0/45, p < 0/001$)، بازخورد بدون ابهام ($r = -0/56, p < 0/001$)، اهداف روشن ($r = -0/41, p < 0/001$)، تمرکز بر وظیفه ($r = -0/41, p < 0/001$)، ادغام عملکرد- آگاهی ($r = -0/45, p < 0/001$) و چالش- مهارت ($r = -0/48, p < 0/001$) منفی و معنی‌دار است؛ اما همبستگی بین منبع کنترل با دو مؤلفه احساس کنترل ($r = 0/44, p < 0/001$) و از دست دادن خودآگاهی ($r = 0/18, p < 0/001$) به صورت مثبت و معنی‌دار است؛ بنابراین چون اکثر مؤلفه‌های غرقگی رابطه منفی با منبع کنترل دارند، هرچه نمره کسب‌شده در منبع کنترل کمتر باشد، تجربه غرقگی بیشتر است. براساس نتایج فوق، می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که هرچه منبع کنترل معلمان درونی‌تر باشند، آنان در حین فعالیت‌های کلاسی خویش بیشتر تجربه غرقگی را ادراک کرده و گزارش داده‌اند.

برای پاسخ به سؤال دوم پژوهش درخصوص رابطه بین منبع کنترل با توانمندسازی روان‌شناختی معلمان، از آزمون ضریب همبستگی پیرسون بهره گرفته شد که نتایج حاصل از آن در جدول ۵ نشان داده شده است.

جدول ۵. ضریب همبستگی منبع کنترل با توانمندسازی روان‌شناختی معلمان

متغیر	معنی‌دار بودن	مؤثر بودن	شایستگی	استقلال	توانمندسازی روان‌شناختی
منبع	۰/۰۹	۰/۰۲	۰/۱۵	۰/۰۹	۰/۱۷
کنترل	p	۰/۱۹	۰/۰۲	۰/۱۶	۰/۰۱

براساس اطلاعات جدول ۵، بین نمره کل منبع کنترل با مؤلفه شایستگی ($p = ۰/۰۲$)، $r = -۰/۱۵$ و نیز نمره کل توانمندسازی روان‌شناختی معلمان رابطه منفی و معنادار وجود دارد ($r = -۰/۱۷$ ، $p = ۰/۰۱$)؛ اما بین منبع کنترل معلمان با سایر مؤلفه‌های توانمندسازی روان‌شناختی رابطه معنادار وجود ندارد، بنابراین می‌توان گفت هرچه نمره کسب‌شده در منبع کنترل کمتر باشد، نمره کل توانمندسازی روان‌شناختی بیشتر است؛ این بدین معناست که هرچه منبع کنترل درونی معلمان بیشتر باشد، احساس توانمندسازی روان‌شناختی بیشتری می‌کنند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، بررسی رابطه بین منبع کنترل با تجربه غرقگی و توانمندسازی روان‌شناختی معلمان دوره دوم مقطع ابتدایی ناحیه دو شهر زاهدان بود. نتایج پژوهش در ادامه به تفکیک مورد بحث قرار خواهند گرفت.

یافته‌های حاصل از بررسی سؤال اول پژوهش نشان داد که بین منبع کنترل با تجربه غرقگی در زیرمؤلفه‌های مشوق درونی، احساس تحول زمان، بازخورد بدون ابهام، اهداف روشن، متمرکز شدن، ادغام عملکرد آگاهی و چالش-مهارت، رابطه منفی و معنی‌داری وجود دارد. همچنین بین منبع کنترل با زیرمؤلفه‌های احساس کنترل و از دست دادن

خودآگاهی رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد. می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که هرچه منبع کنترل معلمان درونی‌تر باشند، آنان در حین فعالیت‌های کلاسی خویش بیشتر تجربه غرقگی را ادراک کرده و گزارش داده‌اند. این نتایج با نتایج تیلور و شپرز (۲۰۰۶) که در پژوهش خود بین کنترل درونی با مؤلفه احساس کنترل، رابطه مثبت و معناداری به‌دست آوردند، همخوانی دارد. همچنین با نتایج پژوهش جو و همکاران (۲۰۱۱) که نشان‌دهنده رابطه مثبت و معناداری بین کنترل درونی با تجربه غرقگی است، همخوانی و مطابقت دارد. بسی و فیو (۲۰۱۲) در پژوهش خود دریافتند که معلمان با کنترل درونی در هنگام کار، ادراکی از تجربه غرقگی دارند. در تبیین این یافته می‌توان بیان داشت که چون افراد دارای منبع کنترل درونی، ادراک مثبتی از رویدادهای محیط کار دارند که تحت تأثیر کنترل فردیشان است؛ بنابراین برای مهارت‌ها و پیشرفت‌های خود ارزش والاتری قائل‌اند و از بهداشت روانی بالاتری برخوردارند (سلملیان، کاظم نژادلیلی و غلامی چابکی، ۱۳۹۶)؛ به همین دلیل رضایت بیشتری را در محیط کار احساس می‌کنند، با خودآگاهی به فعالیت‌های کاریشان می‌پردازند، به خودشان بازخوردهای مثبت می‌دهند و بر فعالیت‌های کاریشان متمرکزتر هستند. همه این موارد باعث احساس مطلوبی می‌شود که همان تجربه غرقگی است. هنگامی که معلمان سخت تلاش کرده و هدفمند عمل می‌کنند، آن‌ها به‌قدری درگیر فرایند یادگیری می‌شوند که کمتر به عوامل محیطی توجه می‌کنند. این تجربه برای معلمان به‌اندازه‌ای لذت‌بخش خواهد بود که حاضرند تمام تلاش خویش را به‌کار گیرند تا آن را مجدداً تجربه کنند.

یافته‌های مربوط به سؤال دوم پژوهش نشان داد، بین منبع کنترل با نمره کل توانمندسازی روان‌شناختی معلمان و مؤلفه شایستگی، رابطه منفی و معنادار وجود دارد. بین منبع کنترل معلمان با سایر مؤلفه‌ها رابطه معناداری یافت نشد؛ بنابراین هرچه نمره کسب‌شده در منبع کنترل کمتر باشد، توانمندسازی روان‌شناختی بیشتر است؛ این بدین معناست که معلمان دارای منبع کنترل درونی بیشتر احساس توانمندسازی روان‌شناختی

می‌کنند. این یافته با نتایج پژوهش بشلیده، هاشمی شیخ شبانی و بهارلو (۱۳۹۳) که با استفاده از تحلیل مدل معادلات ساختاری از بین عوامل گوناگون، تأثیر مثبت و مستقیم جایگاه کنترل درونی، بر توانمندسازی روان‌شناختی را مشخص کردند، همسوست. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت که معلمان با جهت‌گیری درونی، توانایی تأثیرگذاری در محیط کاری و احساس کنترل بر محیط آموزشی دارند؛ زیرا نتایج و موفقیت‌ها را به توانایی‌های خود منتسب می‌دانند. از این جهت، فعالیت‌های یادگیری که برای دانش‌آموزان تدارک می‌بینند معنی‌دار بوده و احساس شایستگی در کار خود می‌کنند. بر این اساس می‌توان دریافت که معلمان با کنترل درونی نسبت به معلمان با کنترل بیرونی از توانمندی بیشتری برخوردار هستند.

اما این یافته پژوهش با نتایج پژوهش‌های وانگ، ژانگ و جکسون^۱ (۲۰۱۳) و اسپریتزر (۱۹۹۵) که نشان دادند بین منبع کنترل با توانمندسازی روان‌شناختی رابطه معناداری وجود ندارد، ناهمسوست. دلیل این ناهم‌سویی را احتمالاً می‌توان ناشی از تفاوت در روش تحلیل داده‌ها و تفاوت‌های فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی نمونه‌های مورد پژوهش دانست.

در یک نتیجه کلی می‌توان بیان کرد که بین منبع کنترل با تجربه غرقگی و توانمندسازی روان‌شناختی، رابطه معنی‌داری یافت شد؛ بدین معنا که افراد دارای منبع کنترل درونی بیشتر از افراد دارای منبع کنترل بیرونی احساس غرقگی و توانمندسازی روان‌شناختی را تجربه می‌کنند؛ بنابراین با توجه به این نتایج در پژوهش حاضر، پیشنهاد می‌شود در بدو استخدام معلمان، آزمون‌های روان‌سنجی در جهت شناخت ویژگی‌های شخصیتی معلمان به‌ویژه شناخت نوع جهت‌گیری کنترل آن‌ها اجرا شود. برای این کار می‌توان در این زمینه کلاس‌های آموزشی مناسبی برگزار کرد. همچنین توصیه می‌شود

^۱ . Wang, Zhang, & Jackson

کارگاه‌های آموزشی مناسبی برای توانمندسازی معلمان برگزار شود تا از این طریق تجربه‌های مثبت بیشتری در محیط کار احساس کنند. علاوه بر این، پیشنهاد می‌شود تأثیر ادراک تجربه غرقگی معلمان بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان، رابطه توانمندسازی روان‌شناختی با رفتارهای نوآورانه معلمان و رابطه بین توانمندسازی روان‌شناختی و احساس تجربه غرقگی نیز در یک پژوهش مورد بررسی قرار گیرد.

نتایج این تحقیق، محدودیت‌های مربوط به پرسشنامه را داراست. همچنین، از آنجا که نمونه مورد بررسی معلمان هستند، یافته‌های حاصل از این پژوهش قابل تعمیم به سایر گروه‌ها نیست.



منابع

۱. ابطحی، سید حسین؛ عباسی، سعید. (۱۳۹۳). توانمندسازی واگذاری کار و تفویض اختیار. تهران: فوژان.
۲. اصغری، آرزو؛ خداپناهی، محمدکریم؛ صالح صدق‌پور، بهرام. (۱۳۸۷). رابطه توانمندسازی و خودکارآمدی با رضایت شغلی. فصل‌نامه روان‌شناسی، ۱۲(۲)، ۲۲۷-۲۳۹.
۳. بشلیده، کیومرث؛ هاشمی شیخ‌شبان، سید اسماعیل؛ بهارلو، مصطفی. (۱۳۹۳). طراحی و آزمودن الگویی از پیشایندها و پیامدهای توانمندسازی روان‌شناختی. علوم رفتاری، ۸(۴)، ۳۸۳-۳۹۶.
۴. حسن‌زاده، عبدالمجید؛ رجایی‌پور، سعید؛ نوری، ابوالقاسم. (۱۳۹۲). شفافیت نقش و توانمندسازی روان‌شناختی. چشم‌انداز مدیریت دولتی، ۱۴، ۱۵۵-۱۳۵.
۵. رضایی کارگر، فلور؛ سپاه منصور، مژگان؛ علی‌بخشی، سیده زهرا. (۱۳۹۱). اثربخشی آموزشی مهارت‌های تفکر خلاق و نقادانه بر منبع کنترل و سلامت عمومی در نوجوانان. مجله پژوهش‌های روان‌شناسی اجتماعی، ۲(۶)، ۷۸-۵۹.
۶. سلاجقه، سنجر، پوررشیدی، رستم؛ موسایی، محمود. (۱۳۹۲). تحلیل توانمندسازی روان‌شناختی کارکنان و رابطه آن با مدیریت دانش. مطالعات مدیریت (بهبود و تحول)، ۲۰(۷۲)، ۹۹-۱۱۸.
۷. سلطانی، ایرج؛ صریحی اسفستانی، رسول و عباسی، حمید. (۱۳۹۲). نقش میانجی رفتار شهروند سازمانی در تأثیر حمایت سازمانی ادراک‌شده و توانمندسازی روان‌شناختی بر عملکرد شغلی. مطالعات مدیریت (بهبود و تحول)، ۲۳(۷۰)، ۲۲۹-۲۰۹.
۸. سلملیان، زهره؛ کاظم‌نژاد لیلی، احسان؛ غلامی چابکی، بهاره. (۱۳۹۶). بررسی ارتباط موفقیت تحصیلی دانشجویان با منبع کنترل (درونی-بیرونی). پژوهش در آموزش پزشکی، ۴(۴)، ۳۹-۴۸.
۹. صفاری‌نیا، مجید؛ زارع، حسین؛ حسینی، لقمان. (۱۳۹۱). بررسی تأثیر آموزش تفکر انتقادی بر منبع کنترل و کاهش ناهماهنگی (برانگیختگی) شناختی دانش‌آموزان پسر سال دوم دبیرستان شهرستان بانه. شناخت اجتماعی، ۱(۱)، ۷۶-۶۶.

۱۰. عبدالهی، پ. ن.، حدیدی، س. س. (۱۳۸۸). عوامل مرتبط با توانمندسازی اعضای هیئت علمی: رابطه منبع کنترل با تجربه عملکردی و توانمندسازی روان‌شناختی معلمان ... فصل‌نامه انجمن آموزش عالی ایران، ۲(۱)، ۳۳۹-۳۴۹.

۱۱۱-۱۳۵

۱۱. عبدی، فرهاد. (۱۳۹۲). بررسی ارتباط توانمندسازی روان‌شناختی با رضایت شغلی و اثر خودکارآمدی بر کارکنان شرکت فرش غرب. دومین همایش ملی بررسی راهکارهای ارتقای مباحث مدیریت، حسابداری، مهندسی صنایع در سازمان‌ها، دانشگاه آزاد اسلامی واحد گچساران، ۲۶-۲۷.

۱۲. فیضی، طاهره؛ ذوالفقاری مقدم، آسیه. (۱۳۸۷). شناسایی متغیرهای مرتبط با توانمندسازی روان‌شناختی کارکنان سازمان آموزش و پرورش شهر قم. مدیریت فرهنگ سازمانی، ۶(۱۸)، ۱۲۳-۱۵۱.

۱۳. قلابی، بهروز؛ کدیور، پروین؛ صرامی، غلامرضا؛ اسفندیاری، محمد. (۱۳۹۱). ارزیابی مدل باورهای خودکارآمدی معلمان به‌عنوان تعیین‌کننده میزان رضایت شغلی آن‌ها و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان. پژوهش در برنامه‌ریزی درسی (دانش و پژوهش در علوم تربیتی- برنامه‌ریزی درسی)، ۲(۹)، ۹۵-۱۰۷.

۱۴. ملکی‌آوارسین، صادق؛ زوار، تقی؛ وکیلی، راحله. (۱۳۹۲). رابطه توانمندسازی روان‌شناختی و تعهد سازمانی دبیران مدارس متوسطه شهرستان مراغه. فصل‌نامه رهبری و مدیریت آموزشی دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار، ۷(۲)، ۱۴۴-۱۳۱.

15. Admiraal, W., Huizenga, J., Akkerman, S., & Dam, G. T. (2011). The concept of flow in collaborative game-based learning. *Computers in Human Behavior*, 27(3), 1185-1194.

16. Alamian-Daronkolaee, M., Esmaeili, M. R., & Nikaeen, Z. (2014). The relationship between dimensions of empowerment and performance of physical education teachers of the city of Tehran. *Annals of Biological Research*, 5(1), 148-154.

۲۴۰ فصلنامه مطالعات روانشناسی، زمستان، شماره ۳۱، پائیز ۱۳۹۷

17. Alipour, F., Khairuddin, I., & Karimi, R. (2011). Social support and job stress: Moderation role of locus of control. *Journal of American Science*, 7(11), 141-150.

18. Asakawa, K. (2004). Flow Experience and Autotelic Personality in Japanese College Student: How Do They Experience Challenges in Daily Life? *Journal of Happiness Studies*, 5, 123-154.

19. Basak, R., & Ghosh, B. (2011). School environment and locus of control in relation to job satisfaction among school teachers: A study from Indian perspective. *International Conference on Education and Educational Psychology*, 29, 1199-1208.

20. Bassi, M., & Fave, A. (2012). Optimal experience and self-determination at school: Joining perspectives. *Motivation & Emotion*, 36, 425-438.

21. Berry, K. S., & Hoy, W. K. (2010). The nature, meaning, and measure of teacher flow in elementary schools: A test of Rival hypotheses. *Educational Administration Quarterly*, 46(3), 426-458.

22. Bitmis, M., & Ergeneli, M. G. (2011). Contingency approach to strategic management: A test of the mediating effect of leader member exchange on the relationship between psychological empowerment and job satisfaction in 21st century workplace. *International strategic management conference*, 24, 1143-1153.

23. Chu, L. C., Lee, C. L., & Huang, K. C. (2013). How personality traits mediate the relationship between flow experience and job performance. *The Journal of International Management Studies*, 8(1), 33-46.

24. Colombo, L., & Zito, M. (2014). Demands, resources and the three dimensions of flow at work: A study among professional nurses. *Open Journal of Nursing*, 4(4), 255-264.

25. Cook, L. D. (2012). Teacher locus of control: Identifying differences in classroom practices. *International Journal of Multiple Research Approaches*, 6(3), 285-296. doi:10.5172/mra.2012.6.3.285

26. Csikszentmihalyi, M. (1975). *Beyond boredom and anxiety*. San Francisco: Jossey-Bass.

27. Csikszentmihalyi, M. (1988). The flow Experience and its significance for human psychology. In M. Csikszentmihalyi, & I. Csikszentmihalyi (Eds.), *optimal experience: Psychological studies of flow in consciousness*. Cambridge: Cambridge University Press.

28. Elias, H., Mustafa, S. M. S., Roslan, S., & Mohd-Noah, S. (2010). Examining potential relationships between flow and motivational forces

۲۴۱
in Malaysian secondary school students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 9, 2042-2046. doi:<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.12.443>.
رابطه منبع کنترل با تجربه غفک و توانمندسازی روان‌شناختی معلمان

29.Hamid, S. F., Nordin, N., Adnan, A. A., & Sirun, N. (2013). A study on primary school teachers' organizational commitment and psychological empowerment in the district of Klang. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 90, 782-787. doi:<https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.07.152>.

30.Hassanpoor, A., Mehrabi, J., Hassanpoor, M., & Samangoeei, B. (2012). Analysis of effective factors on psychological empowerment of employees: (Case study: Employees of education organization in 19 regions in Tehran). *American International Journal of Contemporary Research*, 2(8), 229-236.

31.Jackson, S. A., & Eklund, R. C. (2002). Assessing flow in physical activity: The flow state scale-2 and dispositional flow scale-2. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 24(2), 133-150.

32.Joo, Y. J., Joung, S., & Sim, S. (2011). Structural relationships among internal locus of control, institutional support, flow, and learner persistence in cyber universities. *Computers in Human Behavior*, 27, 714-722.

33.Judge, T. A., & Bono, J. E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits-self-esteem, generalized self-Efficacy, locus of control, and emotional stability-with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86(1), 80-92.

34.Kimwarey, M. C, Chirure, H. N., & Omondi, M. (2014).Teacher empowerment in education practices: Strategies, constraints and suggestions. *Journal of Research & Method in Education*, 4(2), 51-56.

35.Kurt, H. (2013). The analysis of teachers' responsibility beliefs for student academic successes and failures (The sample of Turkish biology teachers). *International Online Journal of Educational Sciences*, 5(2), 314-329.

36.Lee, A., & Nie, Y. (2014). Understanding teacher empowerment: Teachers' perceptions of principal's and immediate supervisor's empowering behaviors, psychological empowerment and work-related outcomes. *Teaching and Teacher Education*, 41, 67-79.

37.Monshi Toussi, M. T., & Ghanizadeh, A. (2012).A study of EFL teachers' locus of control and self-regulation and the moderating role of self-efficacy. *Theory and Practice in Language Studies*, 2(11), 2363-2371. <http://dx.doi.org/10.4304/tpls.2.11.2363-2371>.

38. Mosing, M. A., Pedersen, N. L., Cesarini, D., Johannesson, M., Magnusson, P. K., Nakamura, J., & Ullen, F. (2012). Genetic and environmental influences on the relationship between flow proneness, locus of control and behavioral inhibition. *PLoS One*, 7(11), 1-8. doi:10.1371/journal.pone.0047958

39. Sariçam, H., Hakan, C., & Halmatove, M. (2012). The examination of pre-school teacher candidates' academic locus of control levels according to gender and grade. *International Journal of Education*, 2(2), 67-74.

40. Schiepe-Tiska, A. (2013). *In the power of flow: The impact of implicit and explicit motives on flow experience with a special focus on the power domain*. Unpublished Dissertation, Technics University München.

41. Senturk, B. (2012). Teachers' and students' perceptions of flow in speaking activities. *Journal of Management Economics and Business*, 8(16), 283-306.

42. Spreitzer, G. M. (1995). Psychological empowerment in the workplace: Dimension, measurement and validation. *Academy of Management Journal*, 38(5), 1442-1465.

43. Taylor, C. M., Schepers, J., & Crous, F. (2006). Locus of control in relation to flow. *Journal of Industrial Psychology*, 32(3), 63-71.

44. Vanittersum, K. (2009). *Flow as a positive state: Antecedent and outcomes of flow states*. Unpublished Thesis (Master of Art), Kansas State University, Manhattan Kansas.

45. Wang, J. L., & Zhang, D. J. (2012). An exploratory investigation on psychological empowerment among Chinese teachers. *Advances in Psychological Study*, 1(3), 11-21.

46. Wang, J. L., Zhang, D. J., & Jackson, L. (2013). Influence of self-esteem, locus of control, and organizational climate on psychological empowerment in a sample of Chinese teachers. *Journal of Applied Social Psychology*, 43, 1428-1435.

47. Whitmore, J. G., & Borrie, W. T. (2006). Exploring the usefulness of the dispositional flow scale for outdoor recreation activities. In: Peden, John G.; Schuster, Rudy M., (Comps.Eds.), *Proceedings of the 2005 north-eastern recreation research symposium; 2005 April 10-12; Bolton Landing, NY. Gen. Tech. Rep. NE-341. Newtown Square, PA: U.S. Forest Service, North-eastern Research Station: 371-378.*

48. Yahyazadeh-Jeloudar, S., & Lotfi-Goodarzi, F. (2012). Predicting teachers' locus of control and job performance among MA and MB

teacher's senior secondary schools. *International Journal of Humanities and Social Science*, 2(12), 248-252.
۲۴۳
رابطه منبع کنترل با تجربه غرقگی و توانمندسازی روان‌شناختی معلمان



پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی
پرتال جامع علوم انسانی