

تبیین علی گرایش به اقدام پژوهی در معلمان مقطع ابتدایی مبتنی بر سرمایه روان شناختی و بهزیستی حرفه ای

جعفر امیری فرح آبادی^۱

^۱دکتری، علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

چکیده

هدف اصلی پژوهش حاضر تبیین علی گرایش به اقدام پژوهی در معلمان مقطع ابتدایی شهر تهران مبتنی بر سرمایه روان شناختی و بهزیستی حرفه ای بود. به منظور دستیابی به این هدف با استفاده از نمونه گیری تصادفی ۲۹۲ نفر از معلمان مقطع ابتدایی که طی سال های ۹۷-۱۳۹۴ در دوره های ضمن خدمت اقدام پژوهی شرکت کرده بودند، انتخاب شدند. در گردآوری داده ها از پرسشنامه ۱۲ گویه ای سرمایه روان شناختی لوتانز و همکاران (۲۰۰۷) و پرسشنامه ۵۴ گویه ای بهزیستی حرفه ای هینکین (۱۹۹۸) استفاده شد. در راستای شناسایی عوامل فردی موثر بر گرایش به اقدام پژوهی در معلمان، مصاحبه های نیمه ساختارمند با ۱۵ نفر از معلمان که به صورت هدفمند و بر اساس سابقه اقدام پژوهی در حوزه فعالیت خود، انتخاب شده بودند، تا رسیدن به اشباع نظری انجام پذیرفت. پس از تحلیل مضمون داده های مصاحبه ها، پرسشنامه ای مشتمل بر ۱۴ گویه توسعه یافت. در مرحله بعد، داده های حاصل از اجرای پرسشنامه ها، به منظور مدل یابی معادلات ساختاری (SEM)، با استفاده از نرم افزار AMOS نسخه ۲۴ تحلیل شد. نتایج نشان دهنده تایید تجربی مدل مفهومی پژوهش بود. با توجه به بارهای عاملی گزارش شده، ابعاد خودکارآمدی و خوش بینی سرمایه روان شناختی و خودمختاری در شغل و روابط سازمانی مثبت بهزیستی حرفه ای تاثیر بیشتری بر گرایش به اقدام پژوهی معلمان مقطع ابتدایی داشتند. بنابراین می توان گفت، توجه به ظرفیت های روانشناسی مثبت گرا مانند سرمایه روان شناختی و همچنین بهزیستی حرفه ای، می تواند منجر به مشارکت بیشتر معلمان در برنامه های اقدام پژوهی شود و از این رهگذر موجب کاربرد نظریه در کلاس درس، در جهت رفع مسائل آموزشی گردد.

واژه های کلیدی: اقدام پژوهی، سرمایه روان شناختی، بهزیستی حرفه ای

مقدمه و بیان مساله

در سال های اخیر، اقدام پژوهی^۱ - با رویکردی عملگرایانه^۲ و انتقادی^۳ متاثر از آرای اندیشمندانی همچون دیوئی^۴ و هابرماس^۵ (رک: وست^۶، ۲۰۱۱؛ احمدی و کشاورز، ۱۳۹۵) - نقش فزاینده ای در حوزه تعلیم و تربیت ایفا کرده است (نصر و دیگران، ۱۳۹۳) و جایگاه پژوهش در آموزش را، به تدریج متمرکز بر تدریس و ایجاد تحول در آموزش (ساکي، ۱۳۸۲) و نظام تحقیق و توسعه (هاشمی و ستایش فر، ۱۳۹۶) نموده است. بازاندیشی درباره نقش معلمان در طرح ریزی پژوهش های آموزشی به امید ارتباط بیشتر این پژوهش ها با عمل، مورد تاکید پژوهشگران زیادی قرار گرفته است (ووگان و برنافورد^۷، ۲۰۱۶: ۱) و روند صعودی مشارکت معلمان در برنامه اقدام پژوهی و شرکت گسترده آنان در دوره های ضمن خدمت و به تبع آن افزایش کیفی طرح ها و اقبال روزافزون به اهمیت تفکر و عمل مبتنی بر پژوهش، در مجموعه آموزش و پرورش گواه این مدعاست (پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، ۱۳۹۳). اقدام پژوهی با عنوان های گوناگونی از قبیل بررسی مشارکتی^۸، بررسی عملی^۹، اقدام پژوهی مشارکتی^{۱۰}، تحقیق عملی اجتماع محور^{۱۱}، تحقیق مشارکتی^{۱۲} و بررسی مشارکت ساز^{۱۳} (ماهر و ربانی، ۱۳۹۶)، به عنوان فرایندی نظام مند در جهت بهبود کنش های آموزشی (میلز^{۱۴}، ۲۰۰۷: ۵) و مشارکت در بررسی این کنش ها، به منظور بهبود فرایند یاددهی - یادگیری (کاپوبیانکو و فیلدمن^{۱۵}، ۲۰۱۰؛ جانسون^{۱۶}، ۲۰۱۲) مدنظر قرار گرفته است. اقدام پژوهی به جای تولید دانش، با بهبود کار ارتباط داشته و ابزاری برای ارتقا سطح دانش شغلی و اعتباریابی آن در عمل، تلقی می شود (الیوت^{۱۷}، ۱۹۹۱؛ کوچران و دیگران، ۱۹۹۹؛ امام جمعه و سعیدی رضوانی، ۱۳۸۲). این رویکرد، در مقام آزمون نظریه حین عمل، به

^۱. Action Research

^۲. Pragmatism

^۳. Critical

^۴. Dewey

^۵. Habermas

^۶. West

^۷. Vaughan & Burnaford

^۸. Participatory inquiry

^۹. Action inquiry

^{۱۰}. Participatory action research

^{۱۱}. Community-based action research

^{۱۲}. Participatory research

^{۱۳}. Cooperative inquiry

^{۱۴}. Mills

^{۱۵}. Capobianco & Feldman

^{۱۶}. Johnson

^{۱۷}. Elliott

عنوان وسیله‌ای برای بهبود عملکرد معلمان مورد توجه می‌باشد (هیگویک و دیگران^{۱۸}، ۲۰۱۲). به بیان دقیق‌تر، اقدام‌پژوهی به معنای همزمانی شناسایی مشکلات آموزشی و جستجوی راه‌حل و کاربرد آن، به صورت هدف‌مدار، پایدار، بازگشتی و پویا می‌باشد (بروس و پاین^{۱۹}، ۲۰۱۰: ۳) و از این منظر همچون پلی نظریه را به عمل مرتبط می‌کند (کاربنی و دیگران^{۲۰}، ۲۰۰۷: ۵۱).

به زعم مهرمحمدی اقدام‌پژوهی به وسیله معلمان، قابلیت پژوهندگی را در معلمی متبلور می‌سازد و به مدد ظرفیت‌هایی مانند تجربه، بصیرت و ژرف‌نگری نسبت به موقعیت‌های تربیتی، درون‌فکنی، ادراکات شهودی و تخیل؛ دست به آزمودن راه‌حل‌های مختلف، در برخورد با مسائل خاص ادراک شده، در موقعیت‌های ویژه و منحصر به فرد انسانی زده و با تامل در نتایج مثبت یا منفی به دست آمده، در تولید دانش حرفه‌ای سهیم و شریک می‌شود. از این رهگذر، معلم درگیر یک فعالیت پژوهشی خواهد شد که طی آن فرضیاتی در کلاس درس به محک تجربه گذاشته می‌شود تا صحت و سقم آن مشخص شود (کچوئی و دیگران، ۱۳۹۷). در این راستا اقدام‌پژوهی در مقیاسی وسیع، فزاینده عدالت اجتماعی قلمداد می‌شود (بروس و پاین، ۲۰۱۰: ۳؛ لورنزی و والش^{۲۱}، ۲۰۱۴؛ گیبز و دیگران^{۲۲}، ۲۰۱۶).

با این وجود به نظر می‌رسد علی‌رغم اهمیت روزافزون اقدام‌پژوهی در کشور، همچنان جایگاه این مفهوم در کنش‌های آموزشی معلمان در فرایند یاددهی - یادگیری مغفول مانده است. تجارب چند ساله پژوهش‌گر به عنوان مدرس دوره‌های اقدام‌پژوهی در آموزش و پرورش نشان می‌دهد که با وجود سال‌ها برنامه‌ریزی در راستای بهینه ساختن این مهم و پیوسته نمودن آن با فرایند یاددهی - یادگیری در چارچوب کلاس و مدرسه؛ توسط نهادهایی همچون پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، شورای تحقیقات استان‌ها و سایر نهادهای وابسته، گرایش معلمان به این فرایند، بسیار کمتر از آن چیزی است که مدنظر سیاست‌گذاران آموزش و پرورش بوده است. این گسست، متأثر از عوامل مختلف فرهنگی، انگیزشی و سازمانی است. با توجه به مطالعات نظری صورت گرفته، به نظر می‌رسد متغیرهای سرمایه روان‌شناختی^{۲۳} و بهزیستی حرفه‌ای^{۲۴} با تاکید بر مولفه‌هایی که قابلیت و ظرفیت توان‌افزایی و تاثیرگذاری در مشارکت، انگیزش و توانمندی کارکنان را در محیط‌های سازمانی، می‌توانند پیوستگی مفهومی نزدیکی را به لحاظ علی با گرایش به اقدام‌پژوهی در بین معلمان مقطع ابتدایی داشته باشند.

همراستا با تغییر مفهوم منابع سازمانی از منابع مشهود و مادی به سرمایه انسانی^{۲۵} و اجتماعی، مفاهیمی همچون سرمایه روان‌شناختی اهمیت روزافزون یافته‌اند (لارسن و لوتانز، ۲۰۰۶: ۷۷). سرمایه روان‌شناختی؛ وضعیت مثبت روان‌شناختی در راستای توسعه فردی است که چهار مشخصه خودکارآمدی^{۲۶}، خوش‌بینی^{۲۷}، امید^{۲۸} و تاب‌آوری^{۲۹} را دربرمی‌گیرد (لوتانز و دیگران^{۳۰}،

^{۱۸}. Hagevik et al

^{۱۹}. Bruse & pine

^{۲۰}. Carboni et al

^{۲۱}. Lorenzetti & Walsh

^{۲۲}. Gibbs et al

^{۲۳}. Psychological capital

^{۲۴}. Occupational well-being

^{۲۵}. Human Capital

^{۲۶}. Self-efficacy

^{۲۷}. Optimism

۲۰۰۷: ۳؛ رگو و دیگران^{۳۱}، ۲۰۱۲: ۴۲۹). خودکارآمدی: به معنای اطمینان داشتن و در نتیجه اثربخش بودن و صرف کردن تلاش لازم برای موفقیت در وظایف سخت و دشوار؛ خوش بینی: به عنوان اسناد مثبت درباره موفقیت در حال و آینده؛ امید: به معنای داشتن پشتکار در رسیدن به اهداف و در صورت لزوم هدایت کردن مسیرها به سمت رسیدن به اهداف به منظور موفق شدن و تاب آوری: در راستای مقاوم بودن و مداومت در هنگام مواجهه با مشکلات متعدد و پیچیده به منظور دستیابی به موفقیت تعریف می‌شوند (نعامی و دیگران، ۱۳۹۳: ۷۵). بنیان‌های این مفهوم را باید متاثر از روانشناسی مثبت‌گرا دانست (لوتانز و همکاران، ۲۰۰۷: ۳۲۲) که در حیطه رفتار سازمانی به مطالعه و کاربرست نقاط قوت و ظرفیت‌های روانشناختی منابع انسانی، به منظور مدیریت موثر می‌پردازد (لوتانز و دیگران، ۲۰۱۷: ۳۴۱). سرمایه روان‌شناختی از جهت پیش‌بینی خلاقیت فردی و سازمانی (عباس و راجا^{۳۲}، ۲۰۱۱، سوئیتمن و دیگران^{۳۳}، ۲۰۱۱؛ رگو و دیگران، ۲۰۱۲: ۴۲۹) و تفکر اکتشافی و اقدام (ایوی و دیگران^{۳۴}، ۲۰۱۱) به عنوان ظرفیتی اساسی در انگیزه انسانی و در نتیجه ارتقای عملکرد کارکنان حائز اهمیت زیادی است (گوتی و دیگران^{۳۵}، ۲۰۰۹، پیترسون^{۳۶}، ۲۰۱۱: ۴۲۸-۴۲۹؛ لوتانز و دیگران، ۲۰۱۰: ۴۱؛ داتو و دیگران^{۳۷}، ۲۰۱۸: ۱؛ لوتانز و دیگران، ۲۰۰۷؛ کاران و دیگران^{۳۸}، ۲۰۱۷: ۴) و توجه به آن می‌تواند توسعه بهینه منابع انسانی را در جهت خلق مزیت رقابتی برای سازمان‌های امروزی، در پی داشته باشد (لوتانز و دیگران، ۲۰۱۰: ۴۱، لوتانز و دیگران، ۲۰۰۸: ۲۲۰). اگر اقدام- پژوهی را در راستای رفتار انطباقی معلمان در فرایند یاددهی- یادگیری تلقی شود، از این منظر سرمایه روان‌شناختی به عنوان زیرساختی برای عملکرد مثبت و سازگاری با موقعیت‌های شغلی پویا، به منظور برای اثربخشی هر چه مطلوب‌تر عملکرد فردی و نیز سازمانی معلمان ضروری و اجتناب‌ناپذیر است (مهرداد و مهدیزادگان، ۱۳۹۴: ۸۷).

درباره متغیرهای چهارگانه سازه سرمایه روان‌شناختی، به استناد پژوهش‌های صورت گرفته می‌توان گفت خودکارآمدی بالا احتمالاً منجر به گزینش اهداف چالشی‌تر از سوی افراد شده و در راستای دستیابی به این اهداف، ضمن مداومت در برابر موانع، منابع انگیزشی و تلاش خود را به کار خواهند گرفت (رگو و دیگران، ۲۰۱۲: ۴۳۱، لوتانز و یوسف^{۳۹}، ۲۰۰۴)؛ افراد امیدوار از انگیزه‌های درونی‌تر و لذت بیشتر در پیگیری اهداف خود برخوردارند و به دنبال روش‌های خلاقانه‌تری در اجرای وظایف محوله هستند (شالی و گیلسون^{۴۰}، ۲۰۰۴)؛ همچنین خوش بینی به رخداد وقایع مطلوب در زندگی، عزت نفس افراد را تقویت نموده

^{۲۸}. Hope

^{۲۹}. Resilience

^{۳۰}. Luthans et al

^{۳۱}. Rego et al

^{۳۲}. Abbas & Raja

^{۳۳}. Sweetman et al

^{۳۴}. Avey et al

^{۳۵}. Gooty et al

^{۳۶}. Peterson

^{۳۷}. Datu et al

^{۳۸}. Kirrane et al

^{۳۹}. Luthans & Youssef

^{۴۰}. Salley & Gilson

که این امر به نوبه خود می‌تواند منجر به خلاقیت بیشتر شود (لیبرومسکی و دیگران^{۴۱}، ۲۰۰۶)؛ ویژگی تاب‌آوری نیز در افراد سبب بروز توانمندی بیشتر در غلبه کردن، راهبری، جسارت، دستیابی به دانش و تجارب جدید، روابط عمیق‌تر با دیگران و نهایتاً یافتن معنا در زندگی خواهد شد (لوتانز و دیگران، ۲۰۰۷: ۱۲۳)، کارکنان تاب‌آور و مقاوم رویکرد پر تحرک‌تر نسبت به زندگی دارند و تجربیات جدید را با آغوش باز می‌پذیرند (رگو و دیگران، ۲۰۱۲: ۴۳۱)، افراد تاب‌آور توانمندی بیشتری در التیام بخشی به احساسات منفی خود و متمایل ساختن آنها در جهت احساسات مثبت دارند. پیشینه پژوهشی دلالت بر ارتباط تنگاتنگ احساسات مثبت و افزایش خلاقیت در میان کارکنان دارد (فیلیپ و دیگران^{۴۲}، ۲۰۰۹، فردریکسن^{۴۳}، ۲۰۰۱).

یکی دیگر از سازه‌هایی که به جهت برخورداری از متغیرهایی توانمندساز، می‌تواند رابطه‌ای علی با گرایش به اقدام‌پژوهی معلمان داشته باشد، بهزیستی حرفه‌ای است که ارتباط تنگاتنگی با وظایف آموزشی معلمان دارد، این مساله به نوبه خود با توانایی معلمان در بازبینی و توسعه اقدامات آموزشی مرتبط است و می‌توان کنش‌های مرتبط با فرایند اقدام‌پژوهی را مرتبط با سازه بهزیستی حرفه‌ای دانست. بهزیستی حرفه‌ای به عنوان ارزیابی‌ای مثبت از جنبه‌های مختلف شغلی شخص، از جمله ابعاد عاطفی، انگیزشی، رفتاری، شناختی و روانی تعبیر می‌شود. کیفیت فرایندهای آموزشی [از جمله اقدام‌پژوهی] را می‌توان با بررسی اینکه پیش‌شرط بهزیستی حرفه‌ای برای معلمان تسهیل می‌شود یا خیر، مورد ارزیابی قرار داد (سوئی و دیگران^{۴۴}، ۲۰۱۰: ۷۳۷-۷۳۵). ریف^{۴۵}، سازه بهزیستی حرفه‌ای را در شش بعد: روابط سازمانی مثبت^{۴۶}، خودپذیری حرفه‌ای^{۴۷}، خودمختاری در شغل^{۴۸}، هدفمندی شغل^{۴۹}، تسلط بر محیط^{۵۰} و پیشرفت در شغل^{۵۱} معرفی می‌کند (شولتز^{۵۲}، ۲۰۰۸: ۲۹).

با توجه به مباحثی که گذشت هدف اصلی پژوهش حاضر واکاوی روابط ساختاری و علی بین متغیرهای سرمایه روان‌شناختی و بهزیستی حرفه‌ای با گرایش به اقدام‌پژوهی در معلمان مقطع ابتدایی شهر تهران بوده است.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نوع رابطه‌ای در قالب مدل‌یابی معادلات ساختاری است. جامعه آماری پژوهش متشکل از شرکت‌کنندگان در دوره‌های آموزش اقدام‌پژوهی طی دوره زمانی ۹۷-۱۳۹۴ در مناطق منتخب شهر تهران شرکت داشته‌اند، بوده است. که تعداد آن‌ها ۱۲۲۴ نفر گزارش شده است. شایان ذکر است که جامعه پژوهش متمرکز بر مناطقی بوده است که نویسنده اول مقاله در

^{۴۱}. Lyubomirsky et al

^{۴۲}. Philippe et al

^{۴۳}. Fredrickson

^{۴۴}. Soini et al

^{۴۵}. Ryff

^{۴۶}. Positive Organizational Relationships

^{۴۷}. Professional Self-Acceptance

^{۴۸}. Job Autonomy

^{۴۹}. Job Purpose

^{۵۰}. Environmental Mastery

^{۵۱}. Job Growth

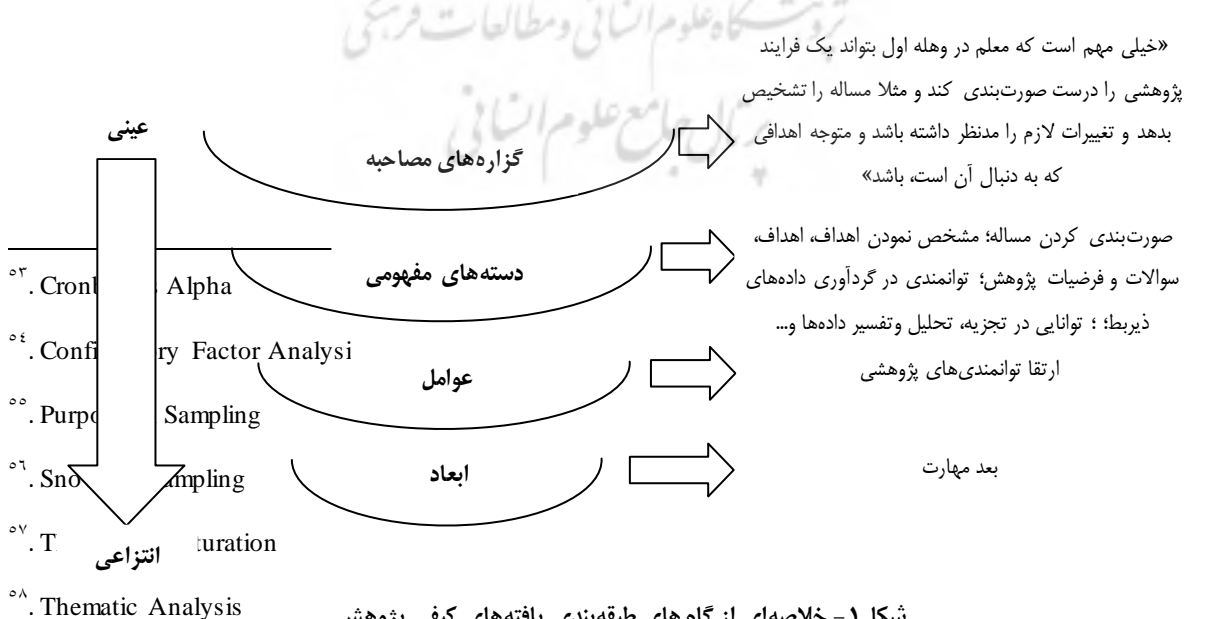
^{۵۲}. Schultz

دوره‌های مذکور به عنوان مدرس شرکت داشته است. نمونه پژوهش بر اساس فرمول کوکران ۲۹۲ نفر برآورد شد. به منظور تحلیل داده‌های پژوهش و آزمون فرضیه‌ها از نرم‌افزارهای SPSS و AMOS نسخه ۲۴ استفاده شد. ابزارهای پژوهش

پرسشنامه سرمایه روانشناختی: در پژوهش حاضر جهت سنجش سرمایه روانشناختی از پرسشنامه ۱۲ ماده‌ای لوتانز و همکاران (۲۰۰۷) که مشتمل بر ۴ خرده مقیاس امیدواری (۴ گویه)، خوش بینی (۲ گویه)، خودکارآمدی (۳ گویه) و تاب‌آوری (۳ گویه) می‌باشد، استفاده شد که اقتباس شده از پرسشنامه ۲۴ گویه‌ای لوتانز، یوسف و اوילו (۲۰۰۷) می‌باشد. پاسخ‌ها در مقیاس ۶ درجه‌ای لیکرت از ۱ (بسیار مخالفم) تا ۶ (بسیار موافقم) تنظیم شده است. لوتانز و همکاران (۲۰۰۷) پایایی این پرسشنامه را در حد مطلوب و نعامی و دیگران (۱۳۹۳) در پژوهش خود پایایی این ابزار را با استفاده از روش آلفای کرونباخ^{۵۳} به صورت کلی ۰/۸۶ گزارش کرده‌اند. در پژوهش حاضر پایایی کلی ابزار مذکور ۰/۸۴ و برای خرده مقیاس امیدواری ۰/۸۳، خوش‌بینی ۰/۸۱، خودکارآمدی ۰/۸۰ و تاب‌آوری ۰/۷۹ بوده است.

پرسشنامه بهزیستی حرفه‌ای: برای سنجش این متغیر از مقیاس بهزیستی حرفه‌ای هینکین (۱۹۹۸) استفاده شد. هینکین این مقیاس را بر اساس مقیاس بهزیستی روانشناختی ریف (۱۹۸۹) اصلاح نموده و در شش بعد و ۵۴ گویه، به منظور به کارگیری در محیط سازمانی ارائه کرده است. شولتز (۲۰۰۸) با استفاده از تحلیل عاملی تاییدی^{۵۴} روایی هر شش بعد آن را در حد مطلوب گزارش کرده است. نعامی و دیگران (۱۳۹۳) نیز در پژوهش خود پایایی مقیاس مذکور را با استفاده از آلفای کرونباخ برابر ۰/۹۰ گزارش کردند. در پژوهش حاضر پایایی کل این ابزار ۰/۸۸ و برای خرده مقیاس‌های شش‌گانه نیز پایایی در حد مطلوب به دست آمد.

پرسشنامه عوامل فردی موثر بر اقدام پژوهی معلمان: به منظور دستیابی به عوامل مذکور ابتدا با توجه به مطالعات نظری صورت گرفته، محورهای کلی مدنظر قرار گرفت، سپس مصاحبه‌های نیمه‌ساختارمند، بر اساس نمونه‌گیری هدفمند^{۵۵} و با استفاده از رویکرد گلوله برفی^{۵۶}، با ۱۵ نفر از معلمان که در حوزه کاری خود پژوهش‌هایی در راستای اقدام پژوهی انجام داده بودند، انجام گرفت. مبنای خاتمه مصاحبه‌ها، رسیدن به اشباع نظری^{۵۷} بود. برای تحلیل مصاحبه‌ها از فن تحلیل مضمون^{۵۸} استفاده شد. این روش در حداقل خود، داده‌ها را سازماندهی و در قالب جزئیات توصیف می‌کند، اما می‌تواند از این فراتر رفته و جنبه‌های موضوع پژوهش را تفسیر کند (رستم‌لو و دیگران، ۱۳۹۷) (شکل ۱). طی این فرایند ۱۴ عامل فردی موثر در گرایش به اقدام پژوهی معلمان در قالب ۳ بعد دانش (۴ عامل)، نگرش (۶ عامل) و مهارت (۴ عامل)، شناسایی شد (جدول ۱). در پژوهش حاضر پایایی محاسبه شده برای این پرسشنامه ۰/۸۹ بدست آمد. مدل مفهومی پژوهش در شکل ۲ ارائه شده است.





شکل ۳- مدل مفهومی پژوهش

فرضیه‌های پژوهش

- ✓ متغیر سرمایه روان شناختی بر متغیر گرایش به اقدام پژوهی معلمان مقطع ابتدایی شهر تهران تاثیر مثبت و معنادار دارد؛
- ✓ متغیر سرمایه روان شناختی بر متغیر بهزیستی حرفه‌ای تاثیر مثبت و معنادار دارد؛
- ✓ متغیر بهزیستی حرفه‌ای بر متغیر گرایش به اقدام پژوهی معلمان مقطع ابتدایی شهر تهران تاثیر مثبت و معنادار دارد؛
- ✓ متغیر سرمایه روان شناختی با میانجیگری متغیر بهزیستی حرفه‌ای بر متغیر گرایش به اقدام پژوهی معلمان مقطع ابتدایی شهر تهران تاثیر مثبت و معنادار دارد.

یافته‌های پژوهش

هدف اصلی پژوهش حاضر تبیین علی گرایش به اقدام پژوهی در معلمان مقطع ابتدایی شهر تهران مبتنی بر سرمایه روان - شناختی و بهزیستی حرفه‌ای بود. در این راستا از پرسشنامه‌های لوتانز و همکاران (۲۰۰۷) برای متغیر سرمایه روان شناختی و هینکین (۱۹۹۸) برای متغیر بهزیستی حرفه‌ای استفاده شد. به منظور دستیابی به عوامل فردی موثر بر گرایش معلمان به اقدام پژوهی نیز با استفاده از رویکرد کیفی و انجام مصاحبه‌های نیمه ساختارمند، ۱۴ عامل در قالب سه بعد دانش، نگرش و مهارت شناسایی شد (جدول ۱). همچنین به جهت اطمینان از نرمال بودن داده‌های گردآوری شده از آزمون کلموگروف- اسمیرنوف^{۵۹} استفاده شد که نتایج نشان‌دهنده تایید فرض نرمال بودن داده‌ها بود و بنابراین پیش شرط انجام آزمون‌های پارامتریک و مدل‌یابی معادلات ساختاری محقق شد.

جدول ۱- عامل های فردی موثر بر گرایش به اقدام پژوهی

عامل	ابعاد	ردیف
آشنایی با رویکردهای یاددهی - یادگیری	آشنایی	۱
آشنایی با مفهوم یادگیری حرفه‌ای - سازمانی		۲
آشنایی با اهداف تحصیلی - آموزشی		۳
آشنایی با روش‌های ارزشیابی آموزشی		۴
دغدغه‌مندی نسبت به بهبود کیفیت فرایند یاددهی - یادگیری	دغدغه‌مندی	۵
گرایش به توفیق طلبی		۶
باور به اهمیت توسعه حرفه‌ای در ارتقا شغلی		۷
باور به دانش آموز محوری		۸
باور به تاثیر پژوهش‌های عملیاتی در بهبود فرایند یاددهی - یادگیری		۹
انگیزش درونی نسبت به موفقیت حرفه‌ای		۱۰
توانمندی‌های پژوهشی		۱۱
مهارت در توسعه شبکه‌های تسهیم دانش		۱۲
توانمندی در توسعه مهارت‌های ارتباطی		۱۳
مهارت در سازگاری محیطی و عملکرد انطباقی		۱۴

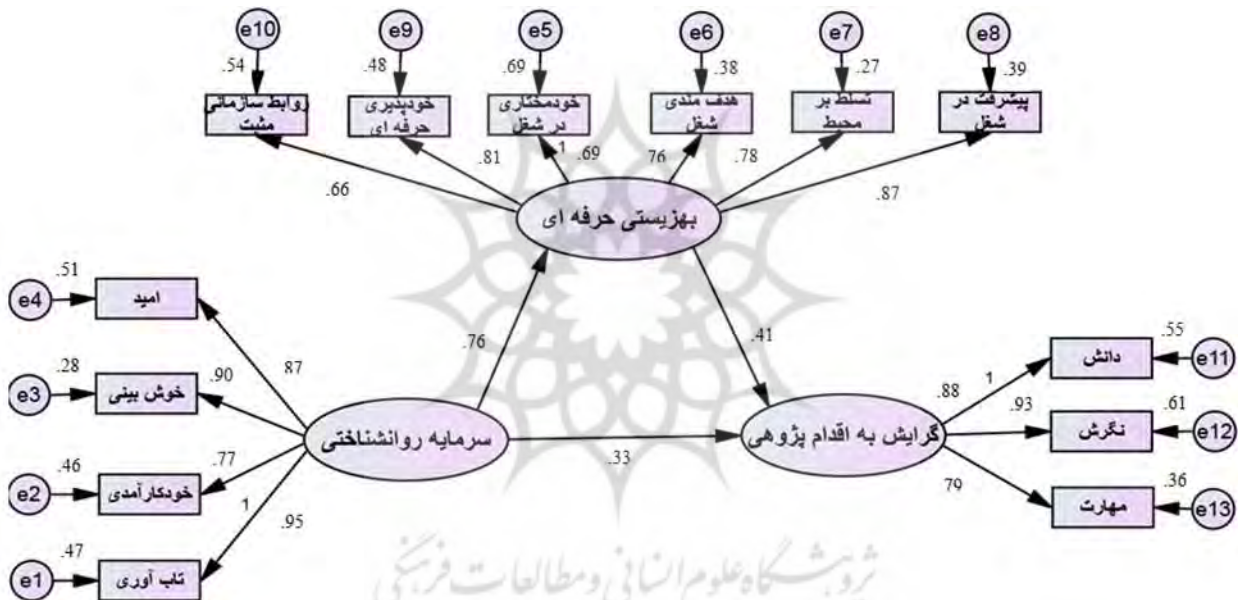
^{۵۹}. Kolmogorov-Smirnov test

جدول ۲ گویای ضرایب همبستگی پیرسون بین متغیرهای پژوهش می باشد. بر این اساس همبستگی متغیر سرمایه روان - شناختی با متغیر بهزیستی حرفه ای ۰/۸۴ و با متغیر گرایش به اقدام پژوهی ۰/۵۹ گزارش شده است که در سطح ۰/۰۱ مثبت و معنادار بوده اند. در همین راستا همبستگی متغیر بهزیستی حرفه ای به عنوان متغیر میانجی گر، همبستگی ۰/۷۱ را با متغیر گرایش به اقدام پژوهی نشان می دهد که در سطح ۰/۰۱ مثبت و معنادار می باشد.

جدول ۲- ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیر	سرمایه روانشناختی	بهزیستی حرفه ای	گرایش به اقدام پژوهی
سرمایه روانشناختی	۱		
بهزیستی حرفه ای	۰/۸۴	۱	
گرایش به اقدام پژوهی	۰/۵۹	۰/۷۱	۱

شکل ۳ مدل پژوهش را در حالت تخمین استاندارد نشان می دهد. با توجه به ضرایب مسیر و همچنین مقادیر آماره T گزارش شده در جدول ۲، تمامی فرضیه های پژوهش مورد تایید واقع شده است ملاک تایید یا رد فرضیات پژوهش قرار داشتن در خارج از محدوده ۱،۹۶- تا ۱،۹۶ بوده است.



جدول ۴ نمایانگر ضرایب تاثیر مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای پژوهش می باشد. بر این اساس اثر مستقیم متغیر سرمایه روان شناختی بر گرایش به اقدام پژوهی معلمان ۰/۳۳ و بر بهزیستی حرفه ای ۰/۷۶ گزارش شده است. همچنین اثر غیرمستقیم سرمایه روان شناختی بر گرایش به اقدام پژوهی معلمان ۰/۳۱ بوده است. بنابراین در مجموع متغیر سرمایه روان شناختی به عنوان متغیر پیش بین، تاثیری ۰/۶۴ بر متغیر ملاک پژوهش یعنی گرایش به اقدام پژوهی در معلمان مقطع ابتدایی داشته است. با توجه به مقادیر جدول ۳ می توان گفت که در سطح ۰/۰۱ فرضیه های پژوهش، معنادار بوده است. به منظور بررسی برازندگی مدل پژوهش از شاخص های نکوئی برازش استفاده گردید که در جدول ۵ ارائه شده است. با مقایسه مقادیر مجاز این شاخص ها و حدود به دست آمده، می توان گفت که مدل مفهومی پژوهش به صورت تجربی نیز حمایت و تایید شده است.

جدول ۳- بارهای عاملی استاندارد شده، ضرایب تعیین و آماره T برای متغیرهای پژوهش

متغیر	بعد	بار عاملی	ضریب تعیین (R^2)	آماره T (T Value)
سرمایه روان شناختی	امید	۰/۸۷	۰/۷۶	۷,۵۴
	خوش بینی	۰/۹۰	۰/۸۱	۷,۹۲
	خودکارآمدی	۰/۷۷	۰/۵۹	۷,۲۳
	تاب آوری	۰/۹۵	۰/۹۰	۶,۹۱
بهزیستی حرفه‌ای	روابط سازمانی مثبت	۰/۶۶	۰/۴۴	۶,۰۳
	خودپذیری حرفه‌ای	۰/۸۱	۰/۶۶	۵,۷۴
	خودمختاری در شغل	۰/۶۹	۰/۴۸	۴,۶۶
	هدف‌مندی شغل	۰/۷۶	۰/۵۸	۳,۹۶
	تسلط بر محیط	۰/۷۸	۰/۶۱	۴,۱۵
	پیشرفت در شغل	۰/۸۷	۰/۷۶	۶,۱۷
گرایش به اقدام‌پژوهی	دانش	۰/۸۸	۰/۷۷	۴,۲۴
	نگرش	۰/۹۳	۰/۸۶	۱۱,۰۹
	مهارت	۰/۷۹	۰/۶۲	۶,۵۲

جدول ۴- مسیرهای آزمون شده در مدل معادلات ساختاری

اثر مستقیم	اثر غیر مستقیم	اثر سرمایه روان‌شناختی بر گرایش به اقدام‌پژوهی	اثر بهزیستی حرفه‌ای بر گرایش به اقدام‌پژوهی از طریق بهزیستی حرفه‌ای	اثر بهزیستی حرفه‌ای بر گرایش به اقدام‌پژوهی
۰/۳۳	۰/۳۳	۰/۷۶	۰/۳۱	۰/۴۱

جدول ۵- مقادیر شاخص‌های نیکوئی برازش مدل پژوهش

IFI	NNFI	NFI	AGFI	GFI	RMSEA	χ^2/df	شاخص برازندگی
۰-۱	>۰,۹	>۰,۹	>۰,۹	>۰,۹	<۰,۱	<۲	مقادیر قابل قبول
۰,۹۱	۰,۹۴	۰,۹۵	۰,۹۰	۰,۹۲	۰,۰۶۸	۱,۶۸۲	مقادیر محاسبه شده

بحث و نتیجه‌گیری

طی سال‌های اخیر، در راستای نهادینه ساختن پژوهش‌های کاربردی در حوزه آموزش و پرورش، درگیر نمودن معلمان به عنوان جزء اصلی فرایند یاددهی-یادگیری، توسعه حرفه‌ای معلمان و کاربست نظریه‌های آموزشی در میدان عمل؛ نهادهای سیاست‌گذار و تصمیم‌گیر آموزش و پرورش همچون پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، شورای تحقیقات استان‌ها و غیره تاکید ویژه‌ای بر توسعه و تقویت فرایند اقدام‌پژوهی توسط معلمان داشته‌اند. به همین منظور دوره‌های ضمن خدمت نیز به صورت متناوب به این مهم اختصاص یافته است. اما شواهد موجود بیانگر گسستی عمیق بین اهداف مورد نظر و واقعیت موجود در زمینه گرایش معلمان به این فرایند بوده است. پرواضح است سرمایه‌گذاری در این دوره‌ها، مادامی که آموخته‌های معلمان، در کلاس و اجتماع مدرسه بروز نیابد، چندان منطقی نمی‌باشد. آنچه تاکنون در جهت بهبود روند کنونی اقدام‌پژوهی معلمان،

چندان مورد مذاقه دست‌اندرکاران و تصمیم‌گیرندگان عرصه آموزش و پرورش ایران قرار نگرفته است، شناخت بنیان‌های علی این مهم و تاثیرگذاری بر گرایش معلمان به اقدام پژوهی از رهگذر این متغیرها بوده است. به همین منظور پژوهش حاضر سعی داشته است با محور قرار دادن شناخت بنیان‌های علی گرایش به اقدام پژوهی، گامی در جهت اصلاح وضعیت کنونی این مهم بردارد.

با توجه به مطالعات نظری صورت گرفته و تجارب عملی پژوهش‌گران در برگزاری دوره‌های ضمن خدمت فرهنگیان در زمینه اقدام پژوهی و مدنظر قرار دادن تجارب زیسته^{۱۰} معلمان در مواجهه با مسایل آموزشی و تحصیلی دانش‌آموزان در کلاس، بنیان‌های مفهومی و شالوده نظری متغیرهای سرمایه روان‌شناختی و بهزیستی حرفه‌ای، به لحاظ علی موثر بر متغیر گرایش به اقدام پژوهی معلمان تشخیص داده شد. از این رو هدف اصلی پژوهش حاضر تبیین علی گرایش به اقدام پژوهی در معلمان مقطع ابتدایی شهر تهران مبتنی بر سرمایه روان‌شناختی و بهزیستی حرفه‌ای بود.

فرضیه اول پژوهش حاضر، تاثیر مثبت و معنادار متغیر سرمایه روان‌شناختی بر گرایش بر اقدام پژوهی معلمان بود. یافته‌های پژوهش نشان از تایید این فرضیه داشت. به عبارت دقیق‌تر می‌توان گفت که متغیر سرمایه روان‌شناختی با ضریب تاثیر ۰/۳۳ توانسته است ۰/۱۱ از واریانس تغییرات متغیر گرایش به اقدام پژوهی معلمان را تبیین نماید. بیشترین تاثیر مربوط به بعد نگرشی متغیر گرایش به اقدام پژوهی معلمان بوده است. متغیر سرمایه روان‌شناختی توانسته است ۳۱ درصد از واریانس تغییرات بعد نگرشی گرایش به اقدام پژوهی معلمان را تبیین کند. بنابراین توجه به ابعاد چهارگانه متغیر سرمایه روان‌شناختی می‌تواند باعث تقویت نگرش معلمان در کاربست و تحقق بهینه اقدام پژوهی توسط معلمان و اجتماع مدرسه شود. تمرکز قالب پژوهش‌های انجام شده بر ارتباط مثبت و سازنده سرمایه روان‌شناختی بر عملکرد، پیش‌بینی خلاقیت فردی و سازمانی و تفکر اکتشافی و اقدام بوده است که از این جهت یافته‌های پژوهش حاضر در این فرضیه همسو با نتایج، لوتانز و دیگران، ۲۰۰۷؛ ایوی و دیگران، ۲۰۱۱؛ عباس و راجا، ۲۰۱۱؛ سوئیتمن و دیگران، ۲۰۱۱؛ رگو و دیگران، ۲۰۱۲؛ گوتی و دیگران، ۲۰۰۹؛ پیترسون، ۲۰۱۱؛ لوتانز و دیگران، ۲۰۱۰؛ داتو و دیگران، ۲۰۱۸؛ کاران و دیگران، ۲۰۱۷، بوده است.

فرضیه دوم پژوهش حاضر مربوط به تاثیر مثبت و معنادار متغیر سرمایه روان‌شناختی بر متغیر بهزیستی حرفه‌ای بود. در این راستا یافته‌های پژوهش نشان از تایید این فرضیه داشت. نتایج پژوهش حاضر در مورد این فرضیه همسو با یافته‌های نعمی و دیگران، ۱۳۹۳ و شمسی و دیگران، ۱۳۹۵ بود. سرمایه روان‌شناختی با بار عاملی ۰/۷۶ بر متغیر بهزیستی حرفه‌ای تاثیر مثبت و معنادار داشت و این متغیر توان تبیین ۵۸ درصد از تغییرات واریانس متغیر بهزیستی حرفه‌ای را دارا بوده است. از این حیث می‌توان گفت که توجه به ابعاد چهارگانه سرمایه روان‌شناختی اعم از امید، خوش‌بینی، خودکارآمدی و تاب‌آوری و سعی در توسعه و تقویت این ابعاد در معلمان مقطع ابتدایی می‌تواند منجر به تاثیر مثبت و معنادار بر متغیر بهزیستی حرفه‌ای و ابعاد شش‌گانه آن شود. این مهم نیز به نوبه خود بر گرایش به اقدام پژوهی توسط معلمان مقطع ابتدایی موثر خواهد بود. بیشترین تاثیر مربوط به پیشرفت در شغل با ضریب عاملی ۰/۶۶ بوده است که به معنای تبیین ۴۳ درصد از تغییرات واریانس بعد پیشرفت در شغل توسط متغیر سرمایه روان‌شناختی می‌باشد.

فرضیه سوم پژوهش حاضر به تاثیر مثبت و معنادار متغیر بهزیستی حرفه‌ای بر متغیر گرایش به اقدام پژوهی معلمان اختصاص داشت. یافته‌های پژوهش حاضر نشان از تایید این فرضیه داشت. نتایج این فرضیه همسو با یافته‌های پژوهش سوئی و دیگران ۲۰۱۰، باتلر و شیباز^{۱۱}، ۲۰۰۸ و پلتییر و دیگران^{۱۲}، ۲۰۰۲ می‌باشد. متغیر بهزیستی حرفه‌ای با ضریب تاثیر ۰/۴۱ توانسته ۰/۱۷ از واریانس تغییرات متغیر گرایش به اقدام پژوهی در معلمان را تبیین نماید. از این جهت می‌توان گفت به منظور تقویت

^{۱۰}. Lived Experience

^{۱۱}. Butler & Shibaz

^{۱۲}. Pelletier

کاربست فرایند اقدام پژوهی توسط معلمان در کلاس درس، مواردی همچون پیشرفت شغلی، هدفمندی شغل، روابط سازمانی مثبت، خودپذیری حرفه‌ای، خودمختاری و استقلال حرفه‌ای و تسلط بر محیط حرفه‌ای باید به طور جد، مورد واکاوی و بازنگری قرار گیرد تا از این رهگذر مغفول ماندن رویکرد موثر اقدام پژوهی در التیام بخشیدن به مسائل و معضلات آموزشی و تحصیلی دانش‌آموزان اصلاح گردد.

فرضیه چهارم پژوهش حاضر تاثیر مثبت و معنادار متغیر سرمایه روان‌شناختی بر متغیر گرایش به اقدام پژوهی توسط معلمان مقطع ابتدایی را مورد توجه قرار داده بود. تاثیر کل متغیر سرمایه روان‌شناختی بر متغیر گرایش به اقدام پژوهی معلمان ۰/۶۴ بوده است و این متغیر توانسته است ۴۱ درصد از واریانس تغییرات متغیر گرایش به اقدام پژوهی معلمان را تبیین نماید. با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان راهکارهای سیاستی زیر را مدنظر قرار داد:

✓ به جهت تاثیر مثبت و معنادار خودمختاری و استقلال شغلی در گرایش به اقدام پژوهی معلمان، می‌توان حرکت در جهت نهادینه ساختن مفهوم مدرسه محوری را مدنظر قرار داد. این مهم علاوه بر کاستن از تمرکز و بوروکراسی موجود در آموزش و پرورش، تسهیل‌کننده مشارکت معلمان و اجتماع مدرسه در مواجهه با مسائل آموزشی و تحصیلی خواهد بود. همچنان که گفته شد سهمی قابل توجه از مغفول ماندن فرایند اقدام پژوهی در آموزش و پرورش به موارد نگرشی بازمی‌گردد و از این جهت می‌توان گفت که نگرش مثبت نسبت به تاثیرگذاری حرفه‌ای و تصمیم‌گیری شغلی در عملکرد انطباقی معلمان که اقدام پژوهی نیز مثال بارز آن است، بسیار راهگشا خواهد بود.

✓ به جهت تاثیر مثبت و معنادار پیشرفت شغلی در گرایش به اقدام پژوهی معلمان می‌توان گفت که تدوین نظام ارزیابی و ارتقا معلمان بر اساس شایستگی‌های حرفه‌ای می‌تواند زمینه‌ساز کاربرت اقدام پژوهی در واقعیت باشد. در حقیقت به باور معلمان وضعیت کنونی نظام‌های ارزشیابی و ارتقا معلمان چندان بر فعالیت‌هایی همچون اقدام پژوهی وابسته نیست و این امر موجب عدم گرایش به این مهم در آموزش و پرورش شده است. همچنین با توجه به اهمیت کسب تجارب جدید در پیشرفت و توسعه شغلی، می‌توان گفت ایجاد فرصت شرایط لازم به منظور کسب تجارب و مهارت‌های جدید نیز می‌تواند منجر به تحقق بهینه فرایند اقدام پژوهی در آموزش و پرورش گردد. یکی دیگر از مولفه‌های تاثیرگذار در پیشرفت شغلی، بحث یادگیری سازمانی و حرفه‌ای بلندمدت می‌باشد، از این منظر برنامه‌ریزان و سیاست‌گذاران آموزش و پرورش می‌باید در جهت خلق موقعیت‌های یادگیری، در تمام دوران فعالیت حرفه‌ای معلمان، متناسب با سطح و بلوغ سازمانی آنها گام بردارند تا از این رهگذر از رکود دانشی که می‌تواند منجر به عدم تحقق فرایند اقدام پژوهی شود جلوگیری گردد.

✓ یکی دیگر از موارد موثر در گرایش به اقدام پژوهی معلمان، روابط سازمانی مثبت بوده است. عموم مولفه‌های این بعد از متغیر بهزیستی حرفه‌ای، کنش‌های ارتباطی فردی، میان‌فردی و گروهی را مدنظر قرار می‌دهد. از این جهت می‌توان با کاستن از موانع ارتباطی در سطح سازمان و گروه و همچنین آموزش‌های دوره‌ای متناسب، ضریب کاربرت اقدام پژوهی توسط معلمان را افزایش داد.

منابع

- احمدی، علی و کشاورز، سوسن (۱۳۹۵). تحلیل تطبیقی بنیادهای معرفت شناختی اقدام پژوهی از منظر فلسفه انتقادی و تفسیری، تاملات فلسفی، شماره ۱۶، ۱۴۴-۱۱۹.
- پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش (۱۳۹۳). شیوه نامه اجرای هفدهمین برنامه معلم پژوهنده، سازمان پژوهش و برنامه ریزی، وزارت آموزش و پرورش.
- رستم لو، رضا؛ نرگسیان، عباس و منوریان، عباس (۱۳۹۷). شناسایی عوامل بازدارنده خطمشی گذاری شورایی در ایران؛ مورد مطالعه: شورای عالی اداری، سیاست گذاری عمومی، ۴ (۴)، ۹۰-۷۵.
- گال، مردیت؛ بورگ، والتر و گال، جویس (۱۳۹۳). روش های تحقیق کمی و کیفی در علوم تربیتی و روانشناسی، ترجمه نصر و همکاران، تهران: دانشگاه شهید بهشتی، انتشارات سمت.
- ماهر، زهرا و ربانی خوراسگانی، علی (۱۳۹۶). اقدام پژوهی مشارکتی: زمینه ساز کنش ارتباطی در حوزه های عمومی، پژوهش های جامعه شناسی معاصر، سال ۶، شماره ۱۰، ۶۰-۲۹.
- مهرداد، علی و مهدیزادگان، ایران (۱۳۹۴). حمایت سازمانی و سرمایه روان شناختی به عنوان پیش بین های عملکرد انطباقی، مطالعات روانشناسی صنعتی و سازمانی، ۲ (۱)، ۹۴-۸۳.
- نعامی، عبدالزهرا؛ شمسی، مرجان؛ هاشمی، سید اسماعیل و بشلیده، کیومرث (۱۳۹۳). نقش تعدیل گر بهزیستی حرفه ای در رابطه خشنودی شغلی و سرمایه روان شناختی با خلاقیت سازمانی، مطالعات روان شناسی صنعتی و سازمانی، ۱ (۲)، ۸۸-۷۱.
- هاشمی، سید احمد و ستایش فر، مریم (۱۳۹۶). واکاوی فلسفه اقدام پژوهی در مکتب پراگماتیسم. مطالعات علوم اجتماعی، ۳ (۴)، ۶۳-۵۴.
- Abbas, M., & Raja, U. (۲۰۱۵). Impact of psychological capital on innovative performance and job stress. *Canadian Journal of Administrative Sciences/Revue Canadienne des Sciences de l'Administration*, ۳۲(۲), ۱۲۸-۱۳۸.
- Avey, J. B., Luthans, F., & Jensen, S. M. (۲۰۰۹). Psychological capital: A positive resource for combating employee stress and turnover. *Human resource management*, ۴۸(۵), ۶۷۷-۶۹۳.
- Avey, J. B., Luthans, F., & Youssef, C. M. (۲۰۱۰). The additive value of positive psychological capital in predicting work attitudes and behaviors. *Journal of management*, ۳۶(۲), ۴۳۰-۴۵۲.
- Avey, J. B., Reichard, R. J., Luthans, F., & Mhatre, K. H. (۲۰۱۱). Meta-analysis of the impact of positive psychological capital on employee attitudes, behaviors, and performance. *Human resource development quarterly*, ۲۲(۲), ۱۲۷-۱۵۲.
- Avey, J. B., Wernsing, T. S., & Luthans, F. (۲۰۰۸). Can positive employees help positive organizational change? Impact of psychological capital and emotions on relevant attitudes and behaviors. *The journal of applied behavioral science*, ۴۴(۱), ۴۸-۷۰.
- Butler, R., & Shibaz, L. (۲۰۰۸). Achievement goals for teaching as predictors of students' perceptions of instructional practices and students' help seeking and cheating. *Learning and Instruction*, ۱۸(۵), ۴۵۳-۴۶۷.
- Capobianco, B. M., & Feldman, A. (۲۰۱۰). Repositioning teacher action research in science teacher education. *Journal of Science Teacher Education*, ۲۱(۸), ۹۰۹-۹۱۵.
- Carboni, L. W., Wynn, S. R., & McGuire, C. M. (۲۰۰۷). Action research with undergraduate preservice teachers: Emerging/merging voices. *Action in Teacher Education*, ۲۹(۳), ۵۰-۵۹.

- Datu, J. A. D., King, R. B., & Valdez, J. P. M. (۲۰۱۸). Psychological capital bolsters motivation, engagement, and achievement: Cross-sectional and longitudinal studies. *The Journal of Positive Psychology*, ۱۳(۳), ۲۶۰-۲۷۰.
- Elliot, J. (۱۹۹۱). *Action research for educational change*. McGraw-Hill Education (UK).
- Gibbs, P., Cartney, P., Wilkinson, K., Parkinson, J., Cunningham, S., James-Reynolds, C., ... & MacDonald, A. (۲۰۱۷). Literature review on the use of action research in higher education. *Educational Action Research*, ۲۵(۱), ۳-۲۲.
- Goodnough, K. (۲۰۱۰). Teacher learning and collaborative action research: Generating a “knowledge-of-practice” in the context of science education. *Journal of science teacher education*, ۲۱(۸), ۹۱۷-۹۳۵.
- Hine, G., & Lavery, S. D. (۲۰۱۴). Action research: Informing professional practice within schools. *Issues in Educational Research*, ۲۴(۲).
- Huhtala, M., Feldt, T., Lämsä, A. M., Mauno, S., & Kinnunen, U. (۲۰۱۱). Does the ethical culture of organisations promote managers’ occupational well-being? Investigating indirect links via ethical strain. *Journal of Business Ethics*, ۱۰۱(۲), ۲۳۱-۲۴۷.
- Johnson, A. P. (۲۰۱۲). *A short guide to action research* (۴th ed.). New Jersey: Pearson Education.
- Kirrane, M., Lennon, M., O’Connor, C., & Fu, N. (۲۰۱۷). Linking perceived management support with employees’ readiness for change: the mediating role of psychological capital. *Journal of Change Management*, ۱۷(۱), ۴۷-۶۶.
- Larson, M., & Luthans, F. (۲۰۰۶). Potential added value of psychological capital in predicting work attitudes. *Journal of leadership & organizational studies*, ۱۳(۲), ۷۵-۹۲.
- Lorenzetti, L., & Walsh, C. A. (۲۰۱۴). Is There an ‘F’ in Your PAR? Understanding, teaching and doing action research. *The Canadian Journal of Action Research*, ۱۵(۱), ۵۰-۶۳.
- Luthans, F., & Youssef, C. M. (۲۰۰۴). Human, social, and now positive psychological capital management: Investing in people for competitive advantage.
- Luthans, F., & Youssef-Morgan, C. M. (۲۰۱۷). Psychological capital: An evidence-based positive approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, ۴, ۳۳۹-۳۶۶.
- Luthans, F., Avey, J. B., Avolio, B. J., & Peterson, S. J. (۲۰۱۰). The development and resulting performance impact of positive psychological capital. *Human resource development quarterly*, ۲۱(۱), ۴۱-۶۷.
- Luthans, F., Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., & Li, W. (۲۰۰۵). The psychological capital of Chinese workers: Exploring the relationship with performance. *Management and Organization Review*, ۱(۲), ۲۴۹-۲۷۱.
- Luthans, F., Youssef, C. M., & Avolio, B. J. (۲۰۰۷). Psychological capital: Developing the human competitive edge.
- Lyubomirsky, S., Tkach, C., & DiMatteo, M. R. (۲۰۰۶). What are the differences between happiness and self-esteem. *Social indicators research*, ۷۸(۳), ۳۶۳-۴۰۴.

- Mattern, J., & Bauer, J. (۲۰۱۴). Does teachers' cognitive self-regulation increase their occupational well-being? The structure and role of self-regulation in the teaching context. *Teaching and Teacher Education*, ۴۳, ۵۸-۶۸.
- Mudrak, J., Zabrodska, K., Kveton, P., Jelinek, M., Blatny, M., Solcova, I., & Machovcova, K. (۲۰۱۸). Occupational well-being among university faculty: A job demands-resources model. *Research in Higher Education*, ۵۹(۳), ۳۲۵-۳۴۸.
- Pelletier, L. G., Séguin-Lévesque, C., & Legault, L. (۲۰۰۲). Pressure from above and pressure from below as determinants of teachers' motivation and teaching behaviors. *Journal of educational psychology*, ۹۴(۱), ۱۸۶.
- Perko, K., Kinnunen, U., Tolvanen, A., & Feldt, T. (۲۰۱۶). Investigating occupational well-being and leadership from a person-centred longitudinal approach: Congruence of well-being and perceived leadership. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, ۲۵(۱), ۱۰۵-۱۱۹.
- Peterson, S. J., Luthans, F., Avolio, B. J., Walumbwa, F. O., & Zhang, Z. (۲۰۱۱). Psychological capital and employee performance: A latent growth modeling approach. *Personnel Psychology*, ۶۴(۲), ۴۲۷-۴۵۰.
- Rego, A., Sousa, F., Marques, C., & e Cunha, M. P. (۲۰۱۲). Authentic leadership promoting employees' psychological capital and creativity. *Journal of business research*, ۶۵(۳), ۴۲۹-۴۳۷.
- Scheepers, R. A., Boerebach, B. C., Arah, O. A., Heineman, M. J., & Lombarts, K. M. (۲۰۱۵). A systematic review of the impact of physicians' occupational well-being on the quality of patient care. *International journal of behavioral medicine*, ۲۲(۶), ۶۸۳-۶۹۸.
- Schultz, M. L. (۲۰۰۸). Occupational well-being: the development of a theory and a measure (Doctoral dissertation, Kansas State University).
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (۲۰۱۴). Positive psychology: An introduction. In *Flow and the foundations of positive psychology* (pp. ۲۷۹-۲۹۸). Springer, Dordrecht.
- Shalley, C. E., & Gilson, L. L. (۲۰۰۴). What leaders need to know: A review of social and contextual factors that can foster or hinder creativity. *The leadership quarterly*, ۱۵(۱), ۳۳-۵۳.
- Simons, J. C., & Buitendach, J. H. (۲۰۱۳). Psychological capital, work engagement and organisational commitment amongst call centre employees in South Africa. *SA Journal of Industrial Psychology*, ۳۹(۲), ۱-۱۲.
- Soini, T., Pyhältö, K., & Pietarinen, J. (۲۰۱۰). Pedagogical well-being: reflecting learning and well-being in teachers' work. *Teachers and Teaching: theory and practice*, ۱۶(۶), ۷۳۵-۷۵۱.
- Van Horn, J. E., Taris, T. W., Schaufeli, W. B., & Schreurs, P. J. (۲۰۰۴). The structure of occupational well-being: A study among Dutch teachers. *Journal of occupational and Organizational Psychology*, ۷۷(۳), ۳۶۵-۳۷۵.
- Vaughan, M., & Burnaford, G. (۲۰۱۶). Action research in graduate teacher education: A review of the literature ۲۰۰۰-۲۰۱۵. *Educational Action Research*, ۲۴(۲), ۲۸۰-۲۹۹.

- West, C. (۲۰۱۱). Action research as a professional development activity. *Arts education policy review*, ۱۱۲(۲), ۸۹-۹۴.
- Youssef -Morgan, C. M., & Luthans, F. (۲۰۱۵). Psychological capital and well-being. *Stress and Health*, ۳۱(۳), ۱۸۰-۱۸۸.

