

## طراحی و آزمودن الگویی از رابطه ویژگی‌های انگیزشی

راضیه عابدینی ولامدهی<sup>۱</sup> - عبدالزهرا نعامی<sup>۲</sup> - سید اسماعیل هاشمی شیخ شبانی<sup>۳</sup>

تاریخ دریافت: ۹۶/۱۱/۳۰ تاریخ بازنگری: ۹۸/۱/۳۱ تاریخ پذیرش: ۹۸/۸/۱۸

### چکیده

هدف از پژوهش حاضر، طراحی و آزمودن الگویی از تأثیر ویژگی‌های انگیزشی دانشی شغل بر فرایندهای انگیزشی با میانجی‌گری توانمندسازی روان‌شناختی، جهت‌گیری هدف‌یادگیری و تمرکز تنظیمی پیشبردی در شرکت فولاد خوزستان است. جامعه‌ی آماری شامل کارکنان شرکت فولاد خوزستان و نمونه‌ی پژوهش شامل ۳۵۰ نفر بود که به شیوه‌ی نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. پرسشنامه‌های ویژگی انگیزشی دانشی شغل (مورگسون و هومفری)، توانمندسازی روان‌شناختی (اسپریتزر)، جهت‌گیری هدف‌یادگیری (واندوال)، تمرکز تنظیمی پیشبردی (والاس)، تولید هدف (بیندل) و تلاش برای دستیابی به هدف (بیندل و همکاران) به کار گرفته شدند. این پرسشنامه‌ها از روایی و پایایی قابل قبولی در پژوهش حاضر برخوردار بودند. جهت تحلیل داده‌ها از روش الگویابی معادلات ساختاری (SEM) با استفاده از نرم‌افزار AMOS 23 و SPSS 23 استفاده شد. جهت آزمودن اثرهای میانجی در الگوی پیشنهادی نیز از روش بوت‌استرپ در برنامه ماکرو، پریچر و هیز (۲۰۰۸) استفاده گردید. یافته‌های پژوهش نشان‌دهنده‌ی برازش متوسط الگوی پیشنهادی با داده‌ها بود. برازش بهتر الگو و نتایج معنی‌دارتر از

۱. دانشجوی دکتری روانشناسی صنعتی و سازمانی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران (نویسنده مسئول) Raziye.abedini@yahoo.com
۲. استاد روانشناسی، گروه روانشناسی صنعتی و سازمانی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران
۳. استاد روانشناسی، گروه روانشناسی صنعتی و سازمانی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز، اهواز، ایران

طریق همبسته کردن خطای یک مسیر حاصل شد. نتایج پژوهش نشان داد تمام فرضیه‌های مستقیم و غیرمستقیم تایید شدند. نتایج پژوهش نشان داد حالات انگیزشی (توانمندسازی روان‌شناختی، تمرکز تنظیمی پیشبردی و جهت‌گیری هدف‌یادگیری) نقش میانجی‌گر در رابطه بین ویژگی انگیزشی دانشی و فرایندهای انگیزشی (تولید هدف و تلاش برای دستیابی به هدف) ایفا می‌کند. بنابراین با توجه به یافته‌های به دست آمده می‌توان نتیجه‌گیری کرد که ویژگی انگیزشی دانشی شغل بر فرایند انگیزشی و در نهایت بر پیامدهای سازمانی اثر مثبت می‌گذارد.

**واژگان کلیدی:** ویژگی انگیزشی دانشی شغل، توانمندسازی روان‌شناختی، جهت‌گیری هدف‌یادگیری، تمرکز تنظیمی پیشبردی و فرایندهای انگیزشی

#### مقدمه

انگیزش شغلی به عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر در پیامدهای سازمانی، از دیرباز مورد توجه قرار گرفته است. بر مبنای این که نظریه‌های مختلفی برای انگیزش زیربنائی فعالیت‌های کارکنان بیان شده است، می‌توان نظریه‌های انگیزش شغلی را در سه طبقه کلی نظریه‌های اجتماعی، سرشتی و محتوی شغل تقسیم‌بندی کرد (پارکر و اهلی، ۲۰۰۸). دیدگاه محتوی شغل توجه ویژه‌ای را به خود اختصاص داده است. مهم‌ترین روش برای بیان ویژگی‌های مطلوب، طراحی شغل است. طراحی شغل، فرایند تعیین و بازسازی وظایف، اختیارات، مسئولیت‌ها، نحوه انجام کار، ارتباطات شغلی و شرایط کار است به گونه‌ای که با سازگار شدن ویژگی‌های شغل با استعدادها و توانایی‌های شاغل، هم‌نیازهای فرد و هم‌اهداف سازمان تامین می‌شود (چهاردولی، معتمدزاده، حمیدی، گل محمدی و سلطانیان، ۱۳۹۳).

به دنبال تغییرات مهمی که در محیط کار اتفاق افتاده است از قبیل مشاغل انعطاف‌پذیر<sup>۱</sup> (پاره‌وقت و نیمه‌وقت) و فناوری‌های جدید مورد استفاده در محیط کار، اهمیت نظریه‌هایی که به درک و فهم طراحی شغل و تأثیر مهم آن بر کارکنان و سازمان‌ها کمک می‌کنند، ضروری به نظر می‌رسد و باید برای دستیابی به مشاغل با انگیزه، به این تغییرات در چهارچوب مشاغل، توجه شود. بر این اساس، یکی از عناصر مهم و اساسی انگیزش شغلی، ویژگی‌های شغلی مطلوب است که مورد توجه محققان سازمانی قرار گرفته است. محققان زیادی معتقدند

1. flexible working

ابعادی کلیدی در مشاغل وجود دارد که می‌توانند به حالات روانشناختی مهمی در کارکنان منجر شده و این امر می‌تواند به پیامدها و نتایج چشمگیری برای کارکنان و سازمان‌ها منجر شود (توراکو<sup>۱</sup>، ۲۰۰۵؛ بوگلر و اسموچ<sup>۲</sup>، ۲۰۰۴).

در این راستا، معروف‌ترین و اساسی‌ترین نظریه معروف در ویژگی‌های شغل، نظریه هاکنم و اولدهام می‌باشد. هاکنم و اولدهام (۱۹۷۵) مفهوم طراحی شغل را با ارائه مدل ویژگی‌های شغل توسعه دادند. در این مدل تنوع، هویت، اهمیت، استقلال و بازخور به عنوان پنج ویژگی کلیدی در نظر گرفته شده که می‌تواند برای محاسبه توان بالقوه انگیزش به کار گرفته شود که ارزیابی می‌کند تا چه حد یک شغل می‌تواند علائق کاری و انگیزش کارکنان را برانگیزاند. اگرچه مطالعات متعددی در مورد قدرت اثرگذاری این نظریه در پیش‌بینی پیامدهای متعدد سازمانی انجام شده است اما این نظریه بر مجموعه محدودی از ویژگی‌های انگیزشی شغل متمرکز بوده است که نقطه ضعفی برای مدل آن‌ها محسوب می‌شد (مورگسون و هومفری<sup>۳</sup>، ۲۰۰۶). با تغییر شرایط شغلی در دوران معاصر، محققان جنبه‌های متفاوتی از ویژگی‌های شغل را در نظر گرفتند که در بین این محققان، مورگسون و هومفری (۲۰۰۶) توجه بیشتری به این مسئله نشان دادند.

مورگسون و هومفری (۲۰۰۶) مدل ویژگی‌های شغلی گسترده<sup>۴</sup> را مطرح کردند که ویژگی‌های شغلی هاکنم و اولدهام را تحت پوشش قرار می‌داد و این مدل مورد توجه بسیاری از محققان طراحی شغل قرار گرفت زیرا از جامعیت بیشتری برخوردار بود (هولمن، چیسیک و توتردل<sup>۵</sup>، ۲۰۰۲). آن‌ها در راستای توسعه نظریه‌ها و مدل‌های طراحی شغل قبلی، حوزه و دامنه ویژگی‌های شغلی را گسترش دادند و مدل طراحی شغل جدید با چهار بعد را توسعه دادند که عبارت‌اند از: ویژگی‌های انگیزشی کار مربوط به تکلیف<sup>۶</sup>، ویژگی‌های انگیزشی دانشی<sup>۷</sup>، ویژگی‌های اجتماعی شغل<sup>۸</sup> و ویژگی‌های زمینه‌ای شغل<sup>۹</sup>.

1. Torraco
2. Boglerand and Somech
3. Morgeson and Humphrey
4. expanded Work Characteristic
5. Holman, Chissick & Totterdell
6. task Motivation Work Characteristic
7. knowledge Motivation Characteristic
8. social Work Characteristic
9. contextual characteristic

بر اساس ویژگی‌های ذکر شده، باید گفت ویژگی‌های انگیزشی کار مربوط به تکلیف پنج بعد کلیدی استقلال، تنوع وظیفه، اهمیت وظیفه، هویت وظیفه و بازخورد را در برمی‌گیرد. ویژگی‌های انگیزشی دانشی بیانگر دانش، مهارت‌ها یا شایستگی‌های مورد نیاز یک فرد برای انجام وظیفه است (رحیمی، نداف و ظفرپور، ۱۳۹۶). ویژگی‌های اجتماعی شغل بیانگر ارتباطات و تعاملاتی است که کارکنان در کار تجربه می‌کنند. در یک محیط کاری حرفه‌ای و کاملاً تخصصی انجام وظیفه به ویژگی‌های اجتماعی مهمی نظیر حمایت اجتماعی، تمایل به کار گروهی و روحیه همکاری مرتبط است (هسیه، ویویان چن، لی و کاو، ۲۰۱۲). ویژگی‌های زمینه‌ای شغل بیانگر شرایط کاری است که بر انجام وظیفه تاثیر می‌گذارد. در مجموع، مدل چهار بعدی که توسط مورگسون و هومفری (۲۰۰۶) توسعه یافت، چارچوبی برای طراحی شغل ارائه می‌دهد که عوامل زمینه‌ای و اجتماعی مرتبط با شغل را نیز در برمی‌گیرد و از این رو یک رویکرد جامع به محیط‌های سازمانی دارد. ویژگی‌های وظایف موجود در محتوی کار افراد می‌تواند به ادراکات و رفتارهای متفاوت کارکنان منجر شود. این ادراکات و رفتارها اگر مثبت باشند می‌توانند به نتایج مثبتی برای فرد و سازمان منجر شود (پیرس، جاسیلا و کامینگز، ۲۰۰۹).

ویژگی انگیزشی شغل بیانگر ادراک کارکنان از بامفهوم بودن شغل، حس مسئولیت نسبت به اجرای کار و بازخورد از کار است که این عوامل تابع میزان توانمندسازی و آزادی در کار، میزان مشارکت در مهارت‌ها و فعالیت‌های متنوع، میزان تاثیرگذاری کار بر دیگران درون یا بیرون سازمان، میزان عدم وابستگی و میزان کاری است که می‌تواند اطلاعات در اختیار فرد قرار دهد (ون نیپنبرگ و اسچپرز، ۲۰۰۷). ویژگی انگیزشی دانشی<sup>۴</sup> که در این پژوهش مورد بررسی بیشتر قرار گرفته است نشان‌دهنده‌ی نوع دانش، مهارت و توانایی‌هایی است که در یک فرد قرار دارد که به عنوان پیامد وظایفی است که در یک شغل انجام می‌شود. ویژگی‌های انگیزشی دانشی این حقیقت را نشان می‌دهد که مشاغل می‌توانند طراحی و بازطراحی شوند تا نیازهای وظیفه، نیازهای دانشی یا هر دو را افزایش دهند (کمپیون و

- 
1. Hsieh, Vivian Chen, Lee & Kao
  2. Pierce, Jussila & Cummings
  3. Van Knippenberg and Schippers
  4. knowledge Motivation Characteristic

مک کلند<sup>۱</sup>، ۱۹۹۳). این ویژگی شامل پنج مؤلفه می‌باشد که عبارت‌اند از:

۱. پیچیدگی شغل: پیچیدگی شغلی<sup>۲</sup> به میزانی که وظایف شغل پیچیده و مشکل می‌باشد تا انجام شود، اشاره دارد (تمرکز در این جا بر جنبه‌ی مثبت پیچیدگی است که نقطه مقابل سادگی وظیفه می‌باشد، کمپون، ۱۹۸۸). اگرچه پیچیدگی یک جنبه‌ای از طراحی شغل مکانیکی شناخته شده است، اما ادوارد، اسکالی و برتک<sup>۳</sup> (۲۰۰۰) متوجه شدند که پیچیدگی یک عامل متمایزکننده است. زیرا کاری که شامل وظایف پیچیده می‌باشد نیازمند مهارت‌های سطح بالا و بیشتر ذهنی و چالش‌برانگیز می‌باشد که به احتمال زیاد پیامدهای انگیزشی مثبتی به همراه دارد.

۲. پردازش اطلاعات: میزان پردازش اطلاعات<sup>۴</sup> مورد نیاز در کار نشان‌دهنده‌ی درجه‌ای است که بر اساس آن یک شغل نیازمند مشارکت و پردازش داده‌ها یا اطلاعات دیگر می‌باشد. بعضی از مشاغل نسبت به بعضی دیگر نیازمند نظارت و پردازش فعال اطلاعات می‌باشند (مارتین و وال، ۱۹۸۹؛ وال و جکسون، ۱۹۹۵؛ وال و همکاران، ۱۹۹۵). به دلیل پیچیدگی مشاغل غنی‌شده، نیازهای شناختی سطح بالا خصیصه‌ی رویکرد انگیزشی می‌باشد (کمپون، ۱۹۸۹).

۳. حل مسئله: حل مسئله<sup>۵</sup> نشان‌دهنده‌ی درجه‌ای است که یک شغل نیازمند ایده‌ها یا راه‌حل‌های منحصر به فرد می‌باشد و نیازمند پردازش شناختی فعال‌تر یک شغل است (جکسون، وال، مارتین و دیویز<sup>۶</sup>، ۱۹۹۳؛ وال و همکاران، ۱۹۹۵). حل مسئله شامل تولید ایده‌ها یا راه‌حل‌های منحصر به فرد یا خلاقانه، شناسایی و حل مسائل غیرعادی و جلوگیری یا بهبود خطاها می‌باشد (جکسون و همکاران، ۱۹۹۳؛ وال، کوربت، کلگ، جکسون و مارتین<sup>۷</sup>، ۱۹۹۰). همچنین، از نظر مفهومی با تقاضاهای خلاقیت کاری و گسترش تقاضاهای اطلاعاتی شغل مرتبط می‌باشد (شالی<sup>۸</sup>، گیلسون و بلوم، ۲۰۰۰).

- 
1. McClelland
  2. Job complexity
  3. Edwards, Scully & Brtek
  4. information processing
  5. Problem solving
  6. Davids
  7. Wall, Corbett, Clegg, Jackson & Martin
  8. Shalley, Gilson & Blum

۴. **تنوع مهارت:** تنوع مهارت نشان‌دهنده‌ی محدوده‌ای است که یک شغل نیازمند این است که کارکنان از مهارت‌های متنوعی استفاده کنند تا کارشان را تکمیل کنند (هاکمن و اولدهام، ۱۹۸۰). مهم است که بین تنوع مهارت و تنوع وظیفه تمایز قائل شویم زیرا تنوع مهارت (مهارت‌های چندگانه<sup>۱</sup>) از عملکرد تنوع وظایف (وظایف چندگانه<sup>۲</sup>) متمایز و متفاوت می‌باشد. کاربرد مهارت‌های چندگانه چالش‌برانگیزتر است و در نتیجه کارکنان مشتاق‌تر به انجام کار می‌شوند.

۵. **تخصصی شدن:** تخصصی شدن<sup>۳</sup> نشان‌دهنده‌ی درجه‌ای است که یک شغل شامل وظایف تخصصی می‌باشد یا دانش و مهارت تخصصی را باید دارا باشد. این واژه‌ی تخصصی‌سازی اولین بار توسط کمپیون (۱۹۸۸) مشخص شد و بعدها توسط ادوارد و همکاران (۱۹۹۹) توضیح داده شد. برخلاف تنوع وظیفه و تنوع مهارت که وسعت فعالیت‌ها و مهارت ذاتی در وظیفه می‌باشد، تخصصی‌سازی به عمق دانش و مهارت در یک حوزه‌ی خاص اشاره دارد.

پارکر و اهلی (۲۰۰۸) بیان داشتند که هر یک از این ویژگی‌های شغلی مورگسون و هومفری (۲۰۰۶) منجر به حالات انگیزشی خاصی در کارکنان در محیط کار می‌شوند و از طریق آن‌ها به پیامدهای مختلفی در محیط کار مثل عملکرد ماهرانه<sup>۴</sup>، عملکرد انطباقی<sup>۵</sup> و عملکرد پویا<sup>۶</sup> منجر می‌شود. وقتی این ویژگی‌های شغلی در محیط کار وجود داشته باشد، حالات انگیزشی خاصی (خودکارآمدی شغلی، توانمندسازی روانشناختی، جهت‌گیری هدف‌یادگیری و تمرکز تنظیمی پیشبردی) در کارکنان ایجاد می‌شود که بر این اساس کارکنان انگیزه لازم را برای ادامه کار پیدا می‌کنند. حالات انگیزشی بر فرایندهای انگیزشی که شامل تولید هدف فرد و تلاش برای دستیابی به هدف است، نیز تأثیر می‌گذارند و در راستای آن، فرایندهای انگیزشی هم بر عملکرد فردی و هم بر عملکرد سازمانی که شامل عملکرد ماهرانه، عملکرد انطباقی و عملکرد پویا می‌باشد، تأثیر می‌گذارد (پارکر و اهلی، ۲۰۰۸). در این

- 
1. multiple skills
  2. multiple tasks
  3. Specialization
  4. proficiency
  5. adaptivity
  6. proactivity

پژوهش، سه نوع حالت انگیزشی (توانمندسازی روانشناختی، جهت‌گیری هدف یادگیری و تمرکز تنظیمی پیشبردی) به عنوان متغیر میانجی در رابطه بین ویژگی انگیزشی دانشی و فرایندهای انگیزشی در نظر گرفته شده است که به آن‌ها پرداخته می‌شود.

از جمله میانجی‌گرها، توانمندسازی روانشناختی را می‌توان نام برد. از نظر اسپریتزر (۱۹۹۵) توانمندسازی روان‌شناختی به عنوان حالت مهم انگیزش درونی کار در نظر گرفته شده است. از نظر گریفیت (۲۰۰۸) توانمندسازی روان‌شناختی یک نگرش مدرن از انگیزش درونی شغل است که به معنای آزاد کردن نیروهای درونی کارکنان بوده و شرایط و فرصت‌هایی را برای شکوفایی استعدادها، توانایی‌ها و شایستگی کارکنان فراهم می‌کند (پارکر و اهلی، ۲۰۰۸). از طرفی توانمندسازی به ادراک کارکنان از داشتن توانایی و قدرت سازگاری با وقایع، موقعیت‌ها و افرادی که در محل کار با آن‌ها در ارتباط‌اند، تعریف می‌شود (اسپریتزر، ۲۰۰۷) که شامل چهار مفهوم ارزیابی معناداری<sup>۱</sup>، تأثیرپذیری<sup>۲</sup>، شایستگی<sup>۳</sup> و حق انتخاب<sup>۴</sup> می‌باشد. احساس معناداری؛ که عبارت است از ارزش هدف یا مقصد که در رابطه با استانداردها و ایده‌آل‌های خود فرد سنجیده می‌شود. احساس شایستگی، به احساس کارکنان از اینکه قابلیت و تبحر لازم برای انجام وظیفه را دارا می‌باشد، اشاره می‌کند. احساس حق انتخاب، احساس فرد را راجع به اینکه در اجرا و تنظیم فعالیت‌های مربوط به کارش از آزادی لازم برخوردار است، نشان می‌دهد و تأثیرپذیری، که بیانگر میزان نفوذ فرد بر پیامدهای سازمانی است. توانمندسازی روان‌شناختی تأثیری فراتر از حالات روان‌شناختی ویژگی‌های سنتی شغل به‌جا می‌گذارد (کورسان و انز<sup>۵</sup>، ۱۹۹۹).

از دیگر میانجی‌گرها، می‌توان به تمرکز تنظیمی پیشبردی اشاره کرد. این حالت انگیزشی به عنوان سائق مهم رفتاری شناخته می‌شود. نظریه تمرکز تنظیمی که برگرفته از نظریه خودتنظیمی است، بیان می‌کند دو تلاش هدف‌دار وجود دارد: تنظیم مبتنی بر امنیت<sup>۶</sup> و تنظیم مبتنی بر مهرورزی<sup>۷</sup>. تنظیم مبتنی بر مهرورزی، تمرکز پیشبردی<sup>۸</sup>، و تنظیم مبتنی بر امنیت،

- 
1. meaning
  2. impact
  3. competence
  4. choice
  5. Corsun & Enz
  6. security-related regulation
  7. nurturance- related regulation
  8. promotion focus

تمرکز پیشگیری<sup>۱</sup> را در برمی گیرد (گورمن و همکاران<sup>۲</sup>، ۲۰۱۲). از نظر والاس و چن<sup>۳</sup> (۲۰۰۶) و هیگینز<sup>۴</sup> (۲۰۰۰) بر طبق نظریه تمرکز تنظیمی مردم برای انجام دادن شغلشان دو راهبرد متفاوت را به کار می‌برند. افرادی که تمرکز پیشبردی دارند، مشتاق انجام دادن کار با سرعت و کمیت بیشتر هستند در حالی که، افراد با تمرکز پیشگیری برای انجام کار بر طبق قوانین کار و مقررات، مشتاق‌تر هستند (نیسی، هاشمی، رحیمی، ارشدی و بشلیده، ۱۳۹۲). طراحی شغل که بر اساس ویژگی‌های شغلی گسترده انجام شده است، تمرکز پیشبردی را ارتقا می‌دهند که با پیشرفت و رشد و موفقیت مرتبط می‌شود. مایر، بکر و وندنبرگ<sup>۵</sup> (۲۰۰۴) پیشنهاد کردند که کارکنانی که استقلال بیشتری را درک کنند، تمرکز پیشبردی بیشتری را احساس می‌کنند زیرا نیروهای درونی (مثل نیازها، ارزش‌ها و تمایلات شخصی) برای رفتار افزایش می‌یابد. در واقع تمرکز پیشبردی با رفتار محتاطانه‌تر و سطح بالاتری از موفقیت مثل تنظیم و پذیرش اهداف مشکل‌تر مرتبط می‌شود (پارکر و اهلی، ۲۰۰۸).

ویژگی‌های شغلی بر جهت‌گیری هدف نیز تأثیر می‌گذارد. از نظر ایمز<sup>۶</sup> (۱۹۹۲) جهت‌گیری هدف نمایانگر الگوی منسجمی از باورها، اسناد و هیجانات فرد است که مقاصد او را تعیین می‌کند و به روش‌های مختلف نزدیک شدن، درگیر شدن و پاسخ دادن به موقعیت‌های پیشرفت می‌انجامد (ربانی و یوسفی، ۱۳۹۱). در جهت‌گیری هدف یادگیری<sup>۷</sup>، فرد به دنبال تسلط بر تکلیف، رشد مهارت‌های جدید، دستیابی به درک و بینش و تکوین شایستگی خود است (نعامی، شمسی و خواجه، ۱۳۹۵). از نظر دوئک افرادی که توانایی خود را رشدیابنده می‌دانند دارای جهت‌گیری هدف یادگیری هستند. از آن‌جا که این‌گونه افراد بر کسب دانش و تکمیل شایستگی خویش تمرکز دارند، به سوی تکالیفی جذب می‌شوند که برایشان چالش‌برانگیز است. آن‌ها خطاها را فرصت‌هایی برای درس گرفتن از اشتباهات تلقی می‌کنند (ارشدی، ۱۳۸۹). از آن‌جا که افراد با جهت‌گیری هدف یادگیری دانش، مهارت و شایستگی بر وظایف را توسعه می‌دهند، به دنبال تسلط بر تکلیف و رشد مهارت‌های جدید

- 
1. prevention focus
  2. Gorman, Meriac, Overstreet, Apodaca, McIntyre, Park & Godbey
  3. Wallace and chen
  4. Higgins
  5. Mayer, Becker & Vandenbergh
  6. Ames
  7. learning goal orientation



هستند، این باعث می‌شود که فرد تمایل قوی نسبت به فعالیتی پیدا کند که آن را دوست دارد، پس می‌تواند از تعیین‌کننده‌هایی باشد که انگیزه را تشویق می‌کند.

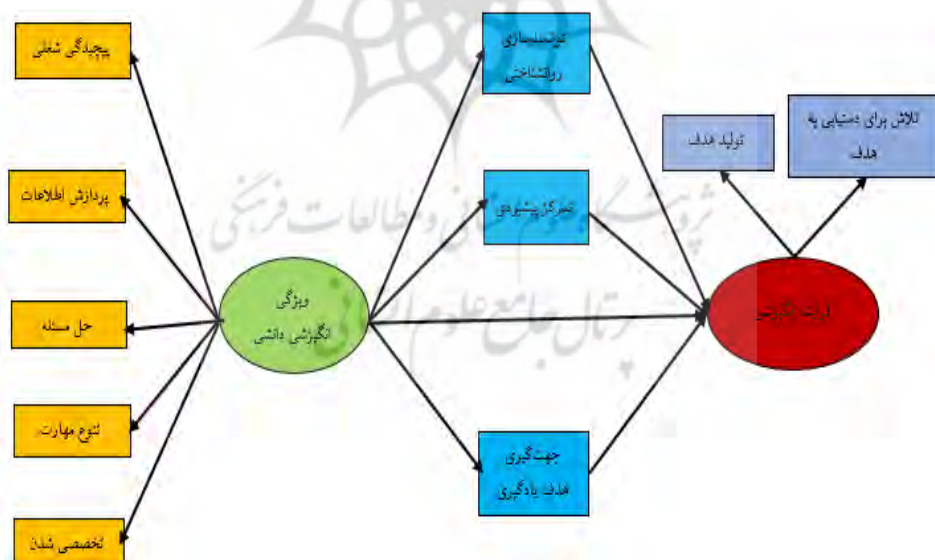
متغیرهای ملاک در این پژوهش، فرایندهای انگیزشی است که شامل متغیرهای تولید هدف<sup>۱</sup> و تلاش برای دستیابی به هدف<sup>۲</sup> است که در ارتباط با طراحی شغل توجه کمتری به آن‌ها شده است. لاک<sup>۳</sup> و لاتام<sup>۴</sup> (۱۹۹۰) بیان کردند: فرایند تولید هدف، فرایندی است که توسط آن فرد زمان یا انرژی خودش را به رفتارها یا وظایف اختصاص می‌دهد که شامل ارزیابی و انتخاب اهداف یا اقدامات (اعمال) و فعالیت‌های برنامه‌ریزی برای دستیابی به این اهداف و اعمال است. طبق عقیده چن و کانفر<sup>۵</sup> (۲۰۰۶) فرایندهای تولید هدف مقدم بر مشارکت واقعی کار و مشغول شدن در آن می‌باشد که اساساً "نقشه راه برای عمل" می‌باشد. بر مبنای نظریه تنظیم هدف، تولید هدف پویا، رفتار کار خلاقانه‌ی افراد را پرورش می‌دهند و به‌طور مثبت با رفتار کاری فعال رابطه دارد. نظریه انگیزشی گالویتزر و بیر<sup>۶</sup> (۱۹۹۰) مبتنی بر این ایده اصلی است که مردم وقتی که درگیر فرایندهای تولید هدف می‌شوند، کارشان را به‌صورت مؤثرتر انجام می‌دهند و این امر دلالت بر مشارکت افراد در بیان خواسته‌های آینده و تنظیم استراتژی‌ها و برنامه‌های مربوط، برای دستیابی به پیامدهاست (مونتوآنی، بایستلی و ادوآردی<sup>۷</sup>، ۲۰۱۵). پارکر و اهلی (۲۰۰۸) پیشنهاد کرده‌اند طراحی شغل از طریق حالات انگیزشی بر تولید هدف تأثیر می‌گذارد.

متغیر ملاک دیگر، تلاش برای دستیابی به هدف است. تلاش برای دستیابی به هدف به مکانیزم‌های روان‌شناختی مرتبط می‌شود که به وسیله‌ی آن افراد به‌طور هدفمند در جستجوی انجام اهدافی هستند که به آن متعهدند (کانفر، ۱۹۹۰). در حالی که حوزه تولید هدف بر منابع کلی قابل دسترسی در طول دلبستگی و اشتیاق وظیفه محدود می‌شود، تلاش برای دستیابی به هدف شامل تنظیم تلاش در طول پیگیری هدف است، مثل تمرکز بر وظیفه کاری به‌جای تمرکز بر وظایف حاشیه‌ای. پارکر و اهلی (۲۰۰۸) پیشنهاد کرده‌اند چندین روش وجود دارد که بر اساس

- 
1. goal generation
  2. goal Striving
  3. Locke
  4. Latham
  5. Kanfer
  6. Gollwitzer & Bayer
  7. Montoani, Battistelli & Odoardi

آن ممکن است طراحی شغل بر اساس ویژگی‌های شغلی گسترده، بر تولید هدف و رابطه‌ی تولید هدف با عملکرد تأثیر بگذارد که یکی این روش‌ها، حالات انگیزشی است. شواهد نشان می‌دهد که حالات انگیزشی هم بر تولید هدف و هم بر تلاش برای دستیابی به هدف کارکنان تأثیر می‌گذارد. بنابراین اگر ویژگی‌های شغلی بر حالات انگیزشی تأثیر بگذارد فرض می‌شود که آن‌ها بر نحوه‌ای که افراد به تلاش خود اختصاص می‌دهند، نیز تأثیر خواهد گذاشت.

لذا با توجه به جدید بودن ویژگی‌های شغلی مورگسون و هومفری در زمینه طراحی شغل، و با توجه به این که پژوهش کمی در این زمینه در ایران و حتی در خارج از کشور صورت گرفته است، بررسی پیشینه پژوهش و بررسی الگوهایی که در ارتباط با طراحی شغل مطرح شده‌اند منجر به طراحی الگوی پیشنهادی پژوهش حاضر گردید که در آن ویژگی انگیزشی دانشی شغل بر فرایندهای انگیزشی (تولید هدف و تلاش برای دستیابی به هدف) از طریق متغیرهای توانمندسازی روانشناختی، جهت‌گیری هدف یادگیری و تمرکز تنظیمی پیشبردی تأثیر می‌گذارد و مسیرهای معینی که ویژگی شغل روی نوع اهداف کارکنان اهداف تأثیر می‌گذارد، مورد بررسی قرار می‌گیرد. الگوی پیشنهادی به صورت زیر طراحی شده است که در شکل ۱ مشاهده می‌گردد.



شکل ۱. مدل پیشنهادی رابطه ویژگی‌های انگیزشی دانشی با فرایندهای انگیزشی با میانجی‌گری توانمندسازی روانشناختی، جهت‌گیری هدف یادگیری و تمرکز تنظیمی پیشبردی

همان‌گونه که در شکل ۱ مشاهده می‌شود، ویژگی انگیزشی دانشی به صورت متغیر مکنون به عنوان متغیر مستقل، توانمندسازی روانشناختی، جهت‌گیری هدف‌یادگیری و تمرکز تنظیمی پیشبردی به عنوان میانجی‌گرها و فرایند انگیزشی به صورت متغیر مکنون، به عنوان پیامد در نظر گرفته شده‌اند. با توجه به اهداف این پژوهش، فرضیه‌های زیر ارائه گردیدند: (۱) ویژگی انگیزشی دانشی با توانمندسازی روانشناختی رابطه مثبت دارد. (۲) ویژگی انگیزشی دانشی با جهت‌گیری هدف‌یادگیری رابطه مثبت دارد. (۳) ویژگی انگیزشی دانشی با تمرکز تنظیمی پیشبردی رابطه مثبت دارد. (۴) ویژگی انگیزشی دانشی با فرایند انگیزشی رابطه مثبت دارد. (۵) توانمندسازی روانشناختی با فرایند انگیزشی رابطه مثبت دارد. (۶) جهت‌گیری هدف‌یادگیری با فرایند انگیزشی رابطه مثبت دارد. (۷) تمرکز تنظیمی پیشبردی با فرایند انگیزشی رابطه مثبت دارد. (۸) ویژگی انگیزشی دانشی از طریق توانمندسازی روانشناختی با فرایند انگیزشی رابطه دارد. (۹) ویژگی انگیزشی دانشی از طریق جهت‌گیری هدف‌یادگیری با فرایند انگیزشی رابطه دارد. (۱۰) ویژگی انگیزشی دانشی از طریق تمرکز تنظیمی پیشبردی با فرایند انگیزشی رابطه دارد. (۱۱) ویژگی انگیزشی دانشی از طریق توانمندسازی روانشناختی، جهت‌گیری هدف‌یادگیری و تمرکز تنظیمی پیشبردی با فرایند انگیزشی رابطه دارد (فرضیه غیرمستقیم چندگانه).

### روش پژوهش

#### جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

جامعه آماری پژوهش حاضر شامل کارکنان شرکت فولاد خوزستان بود که در سال ۱۳۹۶ در واحدهای مختلف سازمانی این شرکت (معاونت بهره‌برداری، واحد تحقیقات و منابع انسانی، واحد بهسازی، واحد نت و تعمیرات، واحد فولادسازی، واحد مواد اولیه، واحد اکسیژن، واحد محیط‌زیست، واحد طب صنعتی، واحد انبار مرکزی، واحد روابط عمومی، واحد مخابرات، واحد خرید، سه طبقه ذوب و سه طبقه مرکزی) مشغول به کار بودند. از این جامعه آماری تعداد ۳۵۰ نفر با روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. با بررسی پرسشنامه‌های برگشت داده شده و حذف داده‌های پرت، فقط ۳۰۹ پرسشنامه قابل تحلیل

گردید. در پیشینه مربوط به مدل‌یابی معادلات ساختاری، برای تعیین تعداد حجم نمونه‌ی کافی پیشنهاداتی چند ارائه شده است. چین<sup>۱</sup> (۱۹۹۸) قانون سرانگشتی ۱۰ آزمودنی به ازاء یک متغیر در مدل را پیشنهاد می‌کند (بشلیده، ۱۳۹۳). بنا به پیشنهاد نبتلر، چو و استیونس (۱۹۸۴)، به نقل از هومن، (۱۳۸۴)، نمونه مورد تحلیل جهت آزمون فرضیه‌ها در شیوه الگویابی معادلات ساختاری باید به ازای هر متغیر حداقل ۱۵ نفر باشد. در پژوهش حاضر با توجه به تعداد مسیرهای مستقیم (۷)، تعداد متغیر برون‌زاد (۱) و تعداد واریانس‌های خطا (۴)، تعداد ۱۲ پارامتر محاسبه گردید. با در نظر گرفتن پیشنهاد کلین<sup>۲</sup> (۱۹۹۸)، به ازاء هر پارامتر محاسبه شده برای آزمون مدل دست کم نیاز به ۱۰ آزمودنی وجود دارد (به نقل از بشلیده، ۱۳۹۳). با توجه به حجم نمونه‌ی پژوهش حاضر، به ازاء هر پارامتر حدود ۲۵ آزمودنی در نظر گرفته شده است که حکایت از کفایت نمونه برای آزمون مدل دارد.

### ابزارهای پژوهش

#### ابزار مورد استفاده در این پژوهش عبارتند از:

**پرسشنامه ویژگی انگیزشی دانشی:** ویژگی انگیزشی دانشی با پرسشنامه ۷۷ ماده‌ای که توسط مورگسون و هومفری (۲۰۰۶) ساخته شد، مورد سنجش قرار گرفت. این محققان ۴ مؤلفه اصلی ویژگی‌های شغلی را شناسایی کردند و آن‌ها را در قالب ۷۷ سوال طراحی کردند و ویژگی‌های شغلی را در چهار دسته ویژگی‌های انگیزشی کار مربوط به تکلیف، ویژگی انگیزشی دانشی، ویژگی اجتماعی شغل و ویژگی زمینه‌ای شغل تقسیم‌بندی کردند. از پرسشنامه ۷۷ سؤالی، بعد ویژگی انگیزشی دانشی مورد استفاده در این پژوهش ۲۰ ماده دارد که شامل ۵ مؤلفه با نام‌های مؤلفه‌های پیچیدگی شغل، پردازش اطلاعات، حل مسئله، تنوع مهارت و تخصصی بودن می‌باشد (کمپیون و مک‌کلند، ۱۹۹۳). این پرسشنامه بر مبنای مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۱) تا کاملاً موافقم (۵) نمره‌گذاری شدند. مورگسون و هومفری (۲۰۰۶) آلفای کرونباخ این مقیاس را ۰/۸۰ و بایونا<sup>۳</sup>، کابالر<sup>۴</sup> و پیرو<sup>۵</sup>

1. Chin
2. Kline
3. Bayona
4. Caballer
5. Peiro

(۲۰۱۵) آلفای کرونباخ ۰/۷۵ به دست آوردند. مورگسون و هومفری (۲۰۰۶) روایی پرسشنامه را با استفاده از روش تحلیل عامل تأییدی محاسبه کردند که شاخص‌های  $0/04 = RAMSEA$ ،  $0/91 = CFI$ ،  $0/91 = GFI$  به دست آمد. در ایران هنوز این پرسشنامه به طور کل اعتباریابی نشده است ولی پرستار، سیاسی و نوربخش (۱۳۹۴) در تحقیق خود سه بعد این پرسشنامه را که استقلال شغلی، اهمیت شغل و پیچیدگی شغل بودند، مورد استفاده قرار دادند و آلفای کرونباخ این ویژگی‌های شغلی را ۰/۸۰ به دست آوردند. این مقیاس به طور کامل برای اولین بار در ایران توسط پژوهشگر مورد استفاده قرار گرفت. ضرایب پایایی پرسشنامه در پژوهش حاضر با روش آلفای کرونباخ ۰/۹۱ محاسبه گردید. همچنین به منظور بررسی روایی مقیاس ویژگی انگیزشی دانشی از روش تحلیل عامل تأییدی استفاده شد که مقادیر IFI (۰/۹۴)، CFI (۰/۹۴)، RMSEA (۰/۰۶) و مجذور کای نسبی (۲/۳۴) محاسبه شد که نشان‌دهنده برازندگی خوبی می‌باشد.

**پرسشنامه جهت‌گیری هدف یادگیری:** مقیاس جهت‌گیری هدف دارای ۱۳ آیتم است که توسط واندوال<sup>۱</sup> (۱۹۹۷) ساخته شده است و به صورت لیکرتی در قالب شش گزینه از کاملاً مخالفم (۱)، مخالفم (۲)، کمی مخالفم (۳)، کمی موافقم (۴)، موافقم (۵) و کاملاً موافقم (۶) نمره‌گذاری می‌شود. تعداد ۵ آیتم جهت‌گیری هدف یادگیری، تعداد ۴ آیتم جهت‌گیری هدف عملکردی اثباتی و ۴ آیتم جهت‌گیری هدف عملکردی اجتنابی را مورد ارزیابی قرار می‌دهد. در این پژوهش جهت‌گیری هدف یادگیری مورد سنجش قرار گرفت. واندوال (۱۹۹۷) ضریب پایایی پرسشنامه جهت‌گیری هدف یادگیری را با روش آلفای کرونباخ برابر با ۰/۹۵ و تاینک<sup>۲</sup> و همکاران (۲۰۱۳) آلفای کرونباخ ۰/۸۸ گزارش داده‌اند. در ایران پایایی مقیاس جهت‌گیری هدف توسط هاشمی و لطیفیان (۲۰۰۹) به روش آلفای کرونباخ، ۰/۷۰ و در پژوهش حاجی حسنی و کاوه (۱۳۹۵) ۰/۸۰ برآورد شد. همچنین شاخص‌های تحلیل عامل تأییدی ( $0/07 = RAMSEA$ ،  $0/98 = CFI$ ) در پژوهش هاشمی و لطیفیان (۲۰۰۹) نشان داد همه ماده‌ها بار عاملی تاثیر معناداری بر عوامل خود داشته‌اند که حاکی از روایی مطلوب این مقیاس است. در پژوهش حاضر، جهت محاسبه همسانی درونی از

1. VandeWalle

2. Taing, Smith, Singla, Johnson & Chang

روش آلفای کرونباخ و تصنیف استفاده گردید که به ترتیب برابر با ۰/۸۶ و ۰/۸۵ محاسبه گردید. همچنین به منظور بررسی روایی مقیاس جهت گیری هدف یادگیری از روش تحلیل عامل تأییدی استفاده شد که با انجام یک اصلاح مقادیر IFI (۰/۹۸)، CFI (۰/۹۸)، RMSEA (۰/۰۷) و مجذور کای نسبی (۲/۵۴) محاسبه شد که نشان دهنده برازندگی خوبی می باشد.

**پرسشنامه توانمندسازی روانشناختی:** پرسشنامه توانمندسازی روانشناختی که دارای ۱۲ ماده است توسط اسپریتزر (۱۹۹۵) ساخته شده است و شامل ۴ بعد تأثیر گذاری، شایستگی، معنادار بودن و خودمختاری می باشد که هر بعد شامل ۳ گویه است. پاسخ های این مقیاس بر اساس مقیاس ۵ درجه ای لیکرت تنظیم شده است که از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) می باشد و حداقل نمره فرد، ۱۲ و حداکثر آن ۶۰ می باشد. هر چه نمره فرد بالاتر باشد، نشان از توانمندی بهتر است. اسپریتزر (۱۹۹۵) با استفاده از روش های آلفای کرونباخ و بازآزمایی، پایایی این پرسشنامه را تعیین نموده است که ضریب پایایی آلفای کرونباخ در نمونه ای از یک سازمان صنعتی ۰/۷۲ و در نمونه ای از یک اداره بیمه ۰/۶۲ محاسبه کرد. پایایی این پرسشنامه با آلفای کرونباخ در پژوهش مورد مطالعه حسینی کوکمری، بشلیده و ارشدی در سال ۱۳۹۲، ۰/۸۹ و در پژوهش آذرنوش، هاشمی و نعیمی (۱۳۹۳)، ۰/۷۸ به دست آمد. در پژوهش حاضر، جهت محاسبه پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده گردید که ۰/۸۹ محاسبه گردید. همچنین به منظور بررسی روایی مقیاس توانمندسازی روانشناختی از روش تحلیل عامل تأییدی استفاده شد که با انجام دو اصلاح مقادیر IFI (۰/۹۷)، CFI (۰/۹۷)، RMSEA (۰/۰۶) و مجذور کای نسبی (۲/۳۱) محاسبه شد که نشان دهنده برازندگی خوبی می باشد.

**پرسشنامه تمرکز تنظیمی پیشبردی:** مقیاس تمرکز تنظیمی برای کار<sup>۱</sup> دارای ۱۲ ماده است که توسط والاس<sup>۲</sup> (۲۰۰۴) ساخته شده است. این مقیاس دارای دو خرده مقیاس تمرکز پیشبردی و پیشگیری است که هر کدام با ۶ آیتم سنجیده می شوند. پاسخ ها در یک مقیاس لیکرت ۵ درجه ای از هرگز (۱)، به ندرت (۲)، گاهی اوقات (۳)، اغلب (۴) و همیشه (۵) نمره گذاری می شود. در این پژوهش فقط بعد تمرکز پیشبردی که شامل ۶ سؤال است، مورد استفاده قرار گرفته است. در پژوهش والاس آلفای کرونباخ برای تمرکز پیشبردی ۰/۸۸

1. Scale regulatory focus at work  
2. Wallace

به دست آمد. این مقیاس برای اولین بار در پژوهش رحیمی پردنجانی و محمدزاده (۱۳۹۴) ترجمه و تنظیم شده است و آلفای کرونباخ تمرکز پیشبردی ۰/۸۱ به دست آمد. در پژوهش حاضر، جهت محاسبه پایایی از روش آلفای کرونباخ استفاده گردید که ۰/۸۰ محاسبه گردید. همچنین به منظور بررسی روایی مقیاس تمرکز تنظیمی پیشبردی از روش تحلیل عامل تأییدی استفاده شد که با انجام دو اصلاح مقادیر IFI (۰/۹۸)، CFI (۰/۹۸)، RMSEA (۰/۰۶) و مجذور کای نسبی (۲/۴۵) محاسبه شد که نشان‌دهنده برازندگی خوبی می‌باشد.

**پرسشنامه تولید هدف:** تولید هدف با پرسشنامه ۶ ماده‌ای که توسط بیندل (۲۰۱۲) ساخته شد، مورد سنجش قرار گرفت که شامل دو بعد برنامه‌ریزی<sup>۱</sup> و تجدیدنظر<sup>۲</sup> است و هر بعد بر مبنای ۳ آیتم گزارش می‌شود. این دو بعد به‌طور کامل جدای از هم هستند، ولی همبستگی درونی بالایی دارند. هر ماده این پرسشنامه، بر مبنای مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از ۱ (نه اصلاً) تا ۵ (به‌طور کامل) نمره‌گذاری می‌شود. ادوآردی<sup>۳</sup> (۲۰۱۴) آلفای کرونباخ را ۰/۸۸ گزارش دادند. این مقیاس برای اولین بار در ایران توسط پژوهشگر مورد استفاده قرار گرفت. ضرایب پایایی پرسشنامه در پژوهش حاضر با روش آلفای کرونباخ ۰/۹۲ محاسبه گردید. همچنین به منظور بررسی روایی مقیاس تولید هدف از روش تحلیل عامل تأییدی استفاده شد که مقادیر IFI (۰/۹۹)، CFI (۰/۹۹)، RMSEA (۰/۰۵) و مجذور کای نسبی (۱/۹۹) محاسبه شد که نشان‌دهنده برازندگی خوبی می‌باشد.

**پرسشنامه تلاش برای دستیابی به هدف:** تلاش برای دستیابی به هدف با پرسشنامه ۱۳ ماده‌ای که توسط بیندل، پارکر، توتردل و هاگرجانسون<sup>۴</sup> (۲۰۱۲) ساخته شد، مورد سنجش قرار گرفت. این پرسشنامه شامل ۴ بعد چشم‌انداز، برنامه‌ریزی، اعمال و واکنش می‌باشد که پاسخ‌های آن بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم)، ۲ (مخالفم)، ۳ (کمی مخالفم)، ۴ (کمی موافقم)، ۵ (کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود و حداقل نمره فرد، ۱۳ و حداکثر آن ۶۵ می‌باشد. این مقیاس برای اولین بار در ایران در این پژوهش مورد استفاده قرار گرفت. بیندل و همکاران (۲۰۱۲) آلفای کرونباخ را برای چشم‌انداز ۰/۸۷، برنامه‌ریزی ۰/۸۸،

---

1. planning  
2. envisioning  
3. Odoardi  
4. Bindl, Parker, Totterdell & Hagger-Johnson

اعمال ۰/۹۱ و واکنش ۰/۸۸ محاسبه کردند. ضرایب پایایی پرسشنامه در پژوهش حاضر با روش آلفای کرونباخ ۰/۹۱ محاسبه گردید. همچنین به منظور بررسی روایی مقیاس تلاش برای دستیابی به هدف از روش تحلیل عامل تأییدی استفاده شد که مقادیر IFI (۰/۹۳)، CFI (۰/۹۳)، RMSEA (۰/۰۸) و مجذور کای نسبی (۲/۸۴) محاسبه شد که نشان دهنده برازندگی خوبی می باشد.

### روش اجرا و تحلیل

پرسشنامه‌های پژوهش به شیوه‌ی خودگزارشی و در فاصله‌ی زمانی مشخصی پاسخ داده شدند. در ابتدا یافته‌های توصیفی مربوط به متغیرها و سپس یافته‌های مربوط به مدل فرضی مورد بررسی قرار گرفتند. تحلیل داده‌ها با تحلیل‌های مقدماتی مختلف (یعنی میانگین، انحراف معیار، همبستگی‌های مرتبه‌ی صفر پیرسون) با هدف کسب یک بینش اولیه نسبت به داده‌ها آغاز گردید. سپس تحلیل‌های پیچیده‌تر برای ارزیابی برازندگی الگوی پیشنهادی از طریق الگویابی معادلات ساختاری<sup>۱</sup> (SEM) و با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS 23 و AMOS 23 انجام شد. جهت آزمودن اثرهای غیرمستقیم در مدل میانجی‌گری فرضی از روش بوت‌استرپ<sup>۲</sup> استفاده گردید.

### یافته‌های پژوهش

از لحاظ ویژگی‌های جمعیت شناختی ۸۹ درصد نمونه پژوهش آقا و ۱۱ درصد خانم بودند. علاوه بر این، تحصیلات ۳۱ درصد فوق لیسانس و بالاتر، ۵۰ درصد نمونه کارشناسی، ۱۹ درصد کاردانی و دیپلم بودند. همچنین، سابقه کار ۳۴ درصد از شرکت کنندگان بین ۱۰-۱ سال، ۳۸ درصد بین ۲۰-۱۱ سال و ۲۸ درصد بین ۳۰-۲۱ سال بودند و از نظر سمت سازمانی ۴ درصد اپراتور، ۳۸ درصد کارمند، ۴۰ درصد کارشناس و تکنسین و ۱۸ درصد مدیر و رئیس بودند. در جدول ۱ شاخص‌های آماری میانگین، انحراف استاندارد و ضریب همبستگی بین متغیرهای پژوهش نشان داده شده است. همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود،

1. Structural Equation Modeling  
2. bootstrap



ضریب همبستگی بین همه‌ی متغیرها در سطح  $p \leq 0/01$  معنی‌دار می‌باشند.

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار و ضرایب همبستگی بین متغیرهای پژوهش

| متغیرها              | میانگین | انحراف معیار | ۱      | ۲      | ۳      | ۴      | ۵ |
|----------------------|---------|--------------|--------|--------|--------|--------|---|
| توانمندی روانشناختی  | ۴۵/۳۳   | ۵/۸۹         | ۱      |        |        |        |   |
| تمرکز تنظیمی پیشبردی | ۲۰/۶۰   | ۳/۶۷         | ۰/۲۴** | ۱      |        |        |   |
| جهت‌گیری هدف یادگیری | ۱۹/۷۰   | ۲/۷۵         | ۰/۲۸** | ۰/۲۶** | ۱      |        |   |
| ویژگی انگیزشی دانشی  | ۷۴/۹۰   | ۱۰/۳۰        | ۰/۳۱** | ۰/۱۶** | ۰/۲۹** | ۱      |   |
| تولید هدف            | ۷۵/۸۳   | ۸/۰۷         | ۰/۵۳** | ۰/۴۵** | ۰/۴۰** | ۰/۴۰** | ۱ |

به منظور ارزیابی الگوی پیشنهادی، از الگوی معادلات ساختاری استفاده شد. برازندگی الگوی پیشنهادی بر اساس ترکیبی از سنج‌های برازندگی جهت تعیین کفایت برازش الگوی پیشنهادی با داده‌ها مورد استفاده قرار گرفتند. اگر مقدار مجذور خی دو<sup>۱</sup> ( $\chi^2$ ) از لحاظ آماری معنی‌دار نباشد، بر برازندگی مناسب مدل دلالت دارد. اما این شاخص برای مدل‌های با  $n$  بزرگ، تقریباً همیشه از لحاظ آماری معنی‌دار است. نسبت مجذور کای نسبی<sup>۲</sup> ( $\chi^2/df$ ) از تقسیم شاخص برازندگی مجذور کای بر درجه آزادی متناظر به دست می‌آید. مقدار این نسبت هر چه به صفر میل کند و کوچک‌تر باشد، بهتر است. مقدار مورد قبول آن کوچک‌تر یا مساوی ۳ می‌باشد. مقدار مورد قبول  $GFI^3$  (شاخص نیکویی برازش)،  $AGFI^4$  (شاخص نیکویی برازندگی تطبیقی)،  $CFI^5$  (شاخص برازندگی مقایسه‌ای)،  $IFI^6$  (شاخص برازندگی فزاینده) و  $TLI^7$  (شاخص تاکر-لویز) برابر یا بزرگتر از ۰/۹۰ است. در شاخص جذر برآورد واریانس خطای تقریب ( $RMSEA^8$ ) مقدار بین ۰/۰۸ تا ۰/۱۰ مدلی با برازندگی متوسط را منعکس می‌کند، مقدار بین ۰/۰۶ تا ۰/۰۸ نمایانگر مدلی با برازندگی قابل قبول است. مقدار

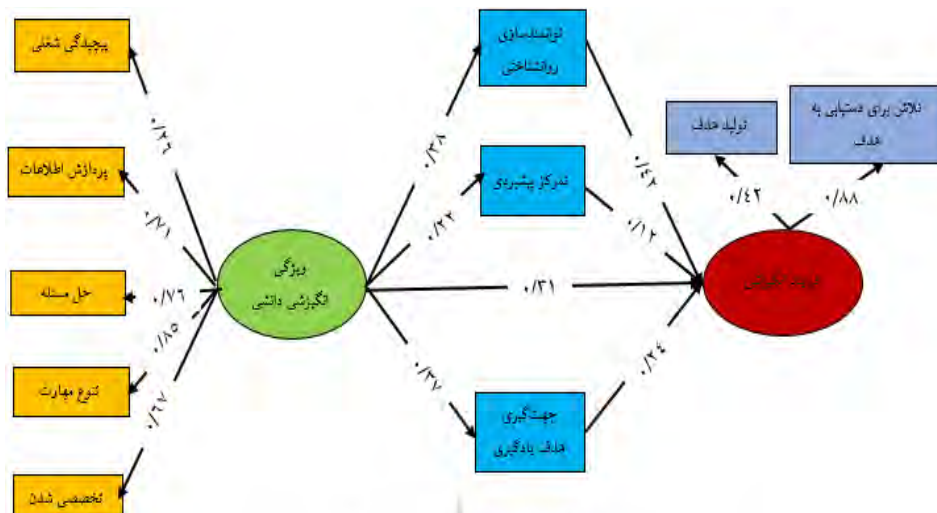
1. chi - square
2. normed  $\chi^2$  measure
3. comparative fit index
4. adjusted goodness - of - fit
5. comparative fit index
6. incremental fit index
7. tucker - lewis
8. root - mean - square error of approximation

بین ۰/۰۱ تا ۰/۰۶ حاکی از برازندگی خیلی خوب مدل دارد و مقدار ۰/۰۰ (صفر) نشان‌دهنده مدلی با برازندگی مقادیر شاخص بنتلر-بونت یا شاخص نرم شده برازندگی (NFI) باید برابر یا بزرگتر از ۰/۹۰ و به زعم برخی از پژوهشگران دیگر نیز ۰/۸۰ باشد (نسی، ۲۰۰۴، هومن، ۱۳۸۵؛ به نقل از عشرتی، ۱۳۸۹). برازش الگوی پیشنهادی با داده‌ها بر اساس شاخص‌های برازندگی به عنوان شاخص برازندگی مطلق در جدول ۲ گزارش داده است.

جدول ۲. شاخص‌های برازندگی الگوی پژوهش

| الگوی پیشنهادی | $\chi^2$ | DF | $\chi^2/df$ | GFI  | AGFI | IFI  | TLI  | CFI  | NFI  | RMSEA |
|----------------|----------|----|-------------|------|------|------|------|------|------|-------|
| الگوی پیشنهادی | ۱۲۶/۰۳   | ۳۰ | ۴/۲۰        | ۰/۹۲ | ۰/۸۵ | ۰/۸۹ | ۰/۸۳ | ۰/۸۹ | ۰/۸۶ | ۰/۱۱  |
| الگوی نهایی    | ۹۴/۶۳    | ۲۹ | ۳/۲۶        | ۰/۹۳ | ۰/۸۷ | ۰/۹۲ | ۰/۸۸ | ۰/۹۲ | ۰/۹۰ | ۰/۰۹  |

همان‌گونه که در جدول ۲ ملاحظه می‌شود، در الگوی پیشنهادی شاخص‌هایی همچون NFI، TLI، IFI، CFI، AGFI به دلیل این که مقادیر مربوط به آن‌ها کوچکتر از ۰/۹۰ هستند و مقدار RMSEA بزرگ‌تر از ۰/۱۰ است نیاز به اصلاح دارد. از آن‌جا که همه‌ی روابط معنی‌دار شدند، با یک اصلاح تمرکز تنظیمی پیشبردی به تولید هدف شاخص‌ها برازنده‌تر شده‌اند. سطر آخر جدول ۲ شاخص‌های برازندگی الگوی نهایی را نشان می‌دهد. شاخص‌های به‌دست آمده حاکی از برازندگی الگوی نهایی است. شکل ۲ الگوی نهایی پژوهش را نشان می‌دهد.



شکل ۲. مدل نهایی به همراه ضرایب استاندارد رابطه ویژگی‌های انگیزشی دانشی با فرایندهای انگیزشی با میانجی‌گری توانمندسازی روانشناختی، جهت‌گیری هدف یادگیری و تمرکز تنظیمی پیشبردی

### یافته‌های مربوط به روابط ساده

جدول ۳ نتایج تجزیه و تحلیل مربوط به فرضیه‌ها و روابط مستقیم را نشان می‌دهد. همان‌گونه که در جدول ۳ مشاهده می‌شود، تمامی ضرایب مسیر در الگوی پیشنهادی پژوهش حاضر معنی‌دار است. بر این اساس تمامی فرضیه‌های مستقیم مورد تایید واقع شدند.

جدول ۳. پارامترهای اثرات مستقیم بین متغیرهای پژوهش در الگوی پیشنهادی

| مسیر   | ضریب استاندارد | خطای معیار | نسبت بحرانی | سطح معنی‌داری |
|--|----------------|------------|-------------|---------------|
| ویژگی انگیزشی دانشی ← توانمندسازی روانشناختی | ۰/۳۸           | ۰/۱۵۵      | ۶/۰۵۷       | ۰/۰۰۰۱        |
| ویژگی انگیزشی دانشی ← تمرکز تنظیمی پیشبردی   | ۰/۲۲           | ۰/۰۹۶      | ۳/۶۹۹       | ۰/۰۰۱         |
| ویژگی انگیزشی دانشی ← جهت‌گیری هدف یادگیری   | ۰/۳۷           | ۰/۰۷۲      | ۵/۹۷۸       | ۰/۰۰۰۱        |
| ویژگی انگیزشی دانشی ← فرایند انگیزشی         | ۰/۳۱           | ۰/۰۶۰      | ۳/۵۶۸       | ۰/۰۰۰۱        |
| توانمندسازی روانشناختی ← فرایند انگیزشی      | ۰/۴۲           | ۰/۰۲۶      | ۴/۵۶۰       | ۰/۰۰۰۱        |
| جهت‌گیری هدف یادگیری ← فرایند انگیزشی        | ۰/۲۴           | ۰/۰۴۱      | ۳/۴۰۵       | ۰/۰۰۰۱        |
| تمرکز تنظیمی پیشبردی ← فرایند انگیزشی        | ۰/۱۲           | ۰/۰۲۶      | ۲/۰۵۴       | ۰/۰۳۲         |

### یافته‌های مربوط به روابط میانجی‌گر

برای تحلیل فرضیه‌های میانجی‌گر از روش بوت‌استرپ در برنامه‌ی AMOS 23 استفاده شد. نتایج جدول ۴ مسیرهای غیرمستقیم و ضرایب استاندارد آن‌ها را در الگوی نهایی پژوهش نشان می‌دهد.

همان‌گونه که در جدول ۴ مشاهده می‌شود، تمامی ضرایب مسیر غیرمستقیم در الگوی پیشنهادی پژوهش حاضر معنی‌دار است. بر این اساس تمامی فرضیه‌های غیرمستقیم مورد تایید واقع شدند.

جدول ۴. نتایج بوت‌استرپ مربوط به فرضیه‌های میانجی‌گر

| مسیر   | داده   | بوت    | سوگیری  | خطای معیار | حد پایین | حد بالا |
|--|--------|--------|---------|------------|----------|---------|
| ویژگی انگیزشی دانشی ←<br>کل حالات انگیزشی ← فرایند انگیزشی       | ۰/۱۶۰۶ | ۰/۱۶۲۲ | ۰/۰۰۱۶  | ۰/۰۳۵۱     | ۰/۰۹۲۳   | ۰/۲۲۹۶  |
| ویژگی انگیزشی دانشی ←<br>توانمندسازی روانشناختی ← فرایند انگیزشی | ۰/۰۸۵۶ | ۰/۰۸۶۵ | ۰/۰۰۰۹  | ۰/۰۲۵۱     | ۰/۰۴۲۸   | ۰/۱۴۰۸  |
| ویژگی انگیزشی دانشی ←<br>تمرکز تنظیمی پیشبردی ← فرایند انگیزشی   | ۰/۰۳۹۰ | ۰/۰۴۰۰ | ۰/۰۰۰۹  | ۰/۰۱۸۳     | ۰/۰۰۸۴   | ۰/۰۷۸۷  |
| ویژگی انگیزشی دانشی ←<br>جهت‌گیری هدف یادگیری ← فرایند انگیزشی   | ۰/۰۳۶۰ | ۰/۰۳۵۷ | -۰/۰۰۰۳ | ۰/۰۱۳۲     | ۰/۰۱۳۰   | ۰/۰۶۵۰  |

جدول ۴ نتایج حاصل از تحلیل بوت‌استرپ در برنامه ماکرو، پریچر و هیز (۲۰۰۸) برای روابط واسطه‌ای، رابطه غیرمستقیم ویژگی انگیزشی دانشی و فرایندهای انگیزشی از طریق توانمندسازی روانشناختی، جهت‌گیری هدف یادگیری و تمرکز تنظیمی پیشبردی نشان می‌دهد. طبق جدول ۴، حدپایین فاصله‌ی اطمینان و حد بالای آن صفر را در بر نمی‌گیرد. در

نتیجه ویژگی انگیزشی دانشی با فرایندهای انگیزشی از طریق توانمندسازی روانشناختی، جهت‌گیری هدف یادگیری و تمرکز تنظیمی پیش‌بردی رابطه غیرمستقیم معنی‌دار دارد و در نتیجه همه‌ی فرضیه‌های غیرمستقیم تایید می‌گردد.

برای تحلیل بهتر، نتایج بین دو گروه عملیاتی و مدیریتی مورد بررسی بیشتر قرار گرفت تا مشخص شود کدام یک از متغیرها نقش میانجی‌گر را بین گروه عملیاتی و کدام یک نقش میانجی‌گر را بین نقش مدیریتی دارد.

نتایج جدول ۵ مسیرهای غیرمستقیم و ضرایب استاندارد آن‌ها را در گروه عملیاتی نشان می‌دهد. همان‌گونه که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، ضرایب مسیر غیرمستقیم غیر از یک مسیر، در گروه عملیاتی معنی‌دار است.

جدول ۵. نتایج بوت‌استرپ مربوط به فرضیه‌های میانجی‌گر در گروه عملیاتی

| حد بالا | حد پایین | خطای معیار | سوگیری  | بوت    | داده   | مسیر  |
|---------|----------|------------|---------|--------|--------|---|
| ۰/۳۷۰۰  | ۰/۱۱۴۵   | ۰/۰۶۶۲     | ۰/۰۰۴۳  | ۰/۲۴۸۱ | ۰/۲۴۳۸ | ویژگی انگیزشی دانشی ←<br>کل حالات انگیزشی ←<br>فرایند انگیزشی       |
| ۰/۲۵۳۳  | ۰/۰۴۳۷   | ۰/۰۵۲۹     | -۰/۰۰۰۵ | ۰/۱۴۸۴ | ۰/۱۴۸۹ | ویژگی انگیزشی دانشی ←<br>توانمندسازی روانشناختی ←<br>فرایند انگیزشی |
| ۰/۱۳۷۰  | ۰/۰۰۴۵   | ۰/۰۳۵۲     | ۰/۰۰۳۸  | ۰/۰۵۶۰ | ۰/۰۵۲۲ | ویژگی انگیزشی دانشی ←<br>جهت‌گیری هدف یادگیری ←<br>فرایند انگیزشی   |
| ۰/۱۱۲۰  | -۰/۰۱۰۲  | ۰/۰۳۰۶     | ۰/۰۰۱۰  | ۰/۰۴۳۷ | ۰/۰۴۲۷ | ویژگی انگیزشی دانشی ←<br>تمرکز تنظیمی پیش‌بردی ←<br>فرایند انگیزشی  |

جدول ۵ نتایج حاصل از تحلیل بوت‌استرپ در برنامه ماکرو، پریچر و هیز (۲۰۰۸) برای روابط واسطه‌ای، رابطه غیرمستقیم ویژگی انگیزشی دانشی و فرایندهای انگیزشی از طریق توانمندسازی روانشناختی، جهت‌گیری هدف یادگیری و تمرکز تنظیمی پیش‌بردی در گروه

عملیاتی نشان می‌دهد. طبق جدول ۵، در گروه عملیاتی، توانمندسازی روانشناختی و جهت‌گیری هدف یادگیری نقش میانجی‌گر را ایفا می‌کنند. در نتیجه ویژگی انگیزشی دانشی با فرایندهای انگیزشی از طریق توانمندسازی روانشناختی و جهت‌گیری هدف یادگیری رابطه غیرمستقیم معنی‌دار دارد.

نتایج جدول ۶ مسیرهای غیرمستقیم و ضرایب استاندارد آن‌ها را در گروه مدیریتی نشان می‌دهد. همان‌گونه که در جدول ۶ مشاهده می‌شود، تمامی ضرایب مسیر غیرمستقیم در گروه مدیریتی معنی‌دار است. بر این اساس تمامی فرضیه‌های غیرمستقیم مورد تایید واقع شدند.

جدول ۶. نتایج بوت‌استرپ مربوط به فرضیه‌های میانجی‌گر در گروه مدیریتی

| مسیر  | داده   | بوت    | سوگیری  | خطای معیار | حد پایین | حد بالا |
|---|--------|--------|---------|------------|----------|---------|
| ویژگی انگیزشی دانشی<br>کل حالات انگیزشی<br>فرایند انگیزشی       | ۰/۱۹۷۲ | ۰/۱۹۷۵ | ۰/۰۰۰۳  | ۰/۰۴۲۹     | ۰/۱۱۹۷   | ۰/۲۸۴۸  |
| ویژگی انگیزشی دانشی<br>توانمندسازی روانشناختی<br>فرایند انگیزشی | ۰/۱۰۲۶ | ۰/۱۰۲۹ | ۰/۰۰۰۳  | ۰/۰۳۲۷     | ۰/۰۵۰۰   | ۰/۱۷۶۶  |
| ویژگی انگیزشی دانشی<br>جهت‌گیری هدف یادگیری<br>فرایند انگیزشی   | ۰/۰۴۵۲ | ۰/۰۴۶۳ | ۰/۰۰۱۱  | ۰/۰۲۴۲     | ۰/۰۰۲۲   | ۰/۰۹۷۶  |
| ویژگی انگیزشی دانشی<br>تمرکز تنظیمی پیشبردی<br>فرایند انگیزشی   | ۰/۰۴۹۴ | ۰/۰۴۸۳ | -۰/۰۰۱۱ | ۰/۰۱۹۵     | ۰/۰۱۶۴   | ۰/۰۹۵۱  |

جدول ۶ نتایج حاصل از تحلیل بوت‌استرپ در برنامه ماکرو، پریچر و هیز (۲۰۰۸) برای روابط واسطه‌ای، رابطه غیرمستقیم ویژگی انگیزشی دانشی و فرایندهای انگیزشی از طریق توانمندسازی روانشناختی، جهت‌گیری هدف یادگیری و تمرکز تنظیمی پیشبردی در گروه مدیریتی نشان می‌دهد. طبق جدول ۶، در گروه مدیریتی، توانمندسازی روانشناختی، جهت‌گیری هدف یادگیری و تمرکز تنظیمی پیشبردی نقش میانجی‌گر را ایفا می‌کنند. در

نتیجه ویژگی انگیزشی دانشی با فرایندهای انگیزشی از طریق توانمندسازی روانشناختی، جهت‌گیری هدف یادگیری و تمرکز تنظیمی پیشبردی رابطه غیرمستقیم معنی‌دار دارد.

### بحث و نتیجه‌گیری

هدف کلی پژوهش حاضر بررسی نقش واسطه‌ای حالات انگیزشی (توانمندسازی روانشناختی، جهت‌گیری هدف یادگیری و تمرکز تنظیمی پیشبردی) در رابطه‌ی بین ویژگی انگیزشی دانشی با فرایند انگیزشی بود. نتایج حاصل از پژوهش حاضر ۱۱ فرضیه‌ی مستقیم و غیرمستقیم را مورد تایید قرار دادند. از اهداف پژوهش حاضر، بررسی رابطه‌ی ویژگی انگیزشی دانشی و حالات انگیزشی بود. نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها بر اساس جدول ۳ نشان داد که ویژگی انگیزشی دانشی با توانمندسازی روانشناختی رابطه‌ی مثبت دارد. یکی از ویژگی‌های انگیزشی دانشی تنوع مهارت می‌باشد که فرد برای انجام کار خود می‌تواند از چندین مهارت با اختیار خود استفاده کند. کاربرد مهارت‌های چندگانه باعث می‌شود که فرد شغل را چالش‌برانگیز تصور کند و برای انجام کار مشتاق‌تر شود. در واقع فرد از حس یکنواختی رها شده و دید بهتری نسبت به کار خود و محیط خود پیدا می‌کند. همین امر باعث می‌شود فرد تمام نیرو و انرژی خود را به کار گیرد تا بتواند استعداد و توانایی خود را برای انجام درست و بهینه کار به عهده بگیرد. بنابراین می‌توان بیان کرد که ویژگی انگیزشی دانشی بر توانمندسازی روانشناختی تاثیرگذار است.

همچنین نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها بر اساس جدول ۳ نشان داد که ویژگی انگیزشی دانشی با جهت‌گیری هدف یادگیری رابطه‌ی مثبت دارد. یکی از ویژگی‌های انگیزشی دانشی، پیچیدگی شغلی می‌باشد که شامل انجام وظایف پیچیده و مشکل در کار می‌باشد. شغلی که شامل وظایف پیچیده باشد نیازمند مهارت‌های سطح بالا و ذهنی و چالش‌برانگیز می‌باشد و این پیچیدگی نیازهای شناختی سطح بالا را افزایش می‌دهد. از طرفی در جهت‌گیری هدف یادگیری فرد به دنبال مسلط شدن بر تکلیف، رشد مهارت‌های جدید، دستیابی به پیشرفت از شایستگی خود می‌باشد و یک چهارچوب ذهنی به افراد در چگونگی تفسیر و پاسخ به موقعیت‌های پیشرفت می‌دهد. می‌توان در تایید این موضوع بیان کرد که ویژگی دانشی به فرد

اجازه می‌دهد در موقعیت‌های جدید از مهارت‌ها و توانایی‌های سطح بالا استفاده کند تا بتواند به بهترین نحو کارش را انجام دهد. وقتی که فرد به این نتیجه برسد که کارش متناسب با سطح تحصیلات و تخصص وی می‌باشد، از تمام توان و انرژی خود برای انجام وظیفه استفاده می‌کند تا بتواند از بقیه‌ی افرادی که از نظر تخصص پایین‌تر هستند جلو بزند و در واقع زمینه‌ی پیشرفت خود را فراهم کند. به همین علت می‌توان بیان کرد که ویژگی دانشی بر جهت‌گیری هدف یادگیری تاثیر می‌گذارد.

همچنین نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها بر اساس جدول ۳ نشان داد که ویژگی انگیزشی دانشی با تمرکز تنظیمی پیشبردی رابطه‌ی مثبت دارد. ویژگی دانشی از جمله تخصصی‌سازی، تنوع مهارت، حل مسئله و پیچیدگی شغلی مستلزم این است که فرد مهارت‌های چندگانه، خلاقیت بالا برای ابراز ایده و مشارکت در ابراز عقاید داشته باشد. افراد با تمرکز پیشبردی نیاز برای پیشرفت، رشد و ترقی دارند و این نیاز برای رشد و خودارتقای منجر به این می‌شود که فرد اهداف بالایی را برای خود مطرح کند تا بتواند به آن‌ها دست یابد و از آنجا که تکالیف مربوطه به دلیل سطح پیچیدگی بالا نیازمند تمرکز می‌باشد، بنابراین فرد باید با دقت و توجه بیشتری این کار را انجام دهد. به همین علت می‌توان بیان کرد که ویژگی دانشی بر تمرکز تنظیمی پیشبردی تاثیر می‌گذارد.

همچنین نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها بر اساس جدول ۳ نشان داد که توانمندسازی روانشناختی با فرایندهای انگیزشی رابطه‌ی مثبت دارد. توانمندسازی روانشناختی به افزایش انگیزش درونی اشاره دارد که در مجموعه‌ای از چهار شناخت مشخص می‌گردد؛ سطوح بالاتر شایستگی، خود تعیینی، معناداری و اثرگذاری، انگیزش شغلی بیشتری را منعکس می‌سازد (توماس و ولتهاوس، ۱۹۹۰) و بنابراین انتظار می‌رود به تمرکز توجه بیشتر بر وظایف، تلاش بیشتر (شدت<sup>۱</sup>)، مقاومت<sup>۲</sup> در هنگام انجام وظیفه و بهبود راه‌های کاری منجر گردد (میشل و دانیلز<sup>۳</sup>، ۲۰۰۳؛ پیندر، ۱۹۹۸). از طرفی، تلاش برای دستیابی به هدف شامل تنظیم تلاش در طول پیگیری هدف می‌باشد و افراد به طور هدفمند در جستجوی انجام اهدافی هستند که به آن متعهدند. بنابراین می‌توان بیان کرد که داشتن باور فرد مبنی بر این که استعداد

---

1. intensity  
2. persistence  
3. Mitchell & Daniels



لازم را برای انجام وظایف کاری دارد و حق انتخاب در مورد انجام آن وظایف دارد در فرد انگیزه ایجاد می‌کند تا توجه، تمرکز و تلاش بیشتری برای دستیابی به اهداف داشته باشد. همچنین نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها بر اساس جدول ۳ نشان داد که جهت‌گیری هدف یادگیری با فرایندهای انگیزشی رابطه‌ی مثبت دارد. جهت‌گیری هدف یادگیری غالباً در اصطلاحاتی از قبیل تمرکز بر یادگیری، چیرگی بر تکالیف مطابق با شاخص‌های خود تعیین یا اصلاح خود، افزایش مهارت‌های جدید، بهبود یا ارتقاء شایستگی، سعی در پدیده‌های چالش‌برانگیز و تلاش برای رسیدن به ادراک یا بینش تعریف می‌شود. افراد دارای جهت‌گیری هدف یادگیری، معمولاً شایستگی خود را براساس توانایی‌های شخصی ارزیابی می‌کنند و توجه را بر پرورش دادن شایستگی و تسلط یافتن بر تکلیف متمرکز می‌کنند. پیشرفت بر اساس هدف یادگیری به معنی ترقی کردن و بهبود یافتن است. بنابراین به نظر می‌رسد جهت‌گیری هدف یادگیری باعث می‌شود که افراد حالت‌های انگیزشی خود را تقویت نمایند و جهت رسیدن به استانداردهای خود تعیین شده، بهبود مهارت‌های خود، اکتساب توانمندی‌هایشان، انجام وظایف شغلی چالش‌برانگیز و رسیدن به اهداف شغلی‌شان، تلاش بیشتری کنند. افراد با حالت‌های انگیزشی همواره باور دارند که قابلیت‌ها و توانایی‌های لازم برای انجام موفقیت‌آمیز وظایف را دارند و معتقدند که در رویارویی با چالش‌های جدید می‌توانند بیاموزند و رشد کنند و برای اهداف شغلی ارزش قائلند، اندیشه‌ها و استانداردهای آنها با آنچه در حال انجام دادن آن هستند، سازگار است. بنابراین کارکنان با این حالت‌های انگیزشی همواره در جهت بهبود عملکردشان به دنبال گردآوری اطلاعات می‌باشند تا بتوانند مهارت‌ها و توانایی‌های خود را با تقاضاهای محیطی انطباق دهند.

همچنین نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها بر اساس جدول ۳ نشان داد که تمرکز تنظیمی پیشبردی با فرایندهای انگیزشی رابطه‌ی مثبت دارد. تمرکز پیشبردی با نیاز برای پیشرفت، رشد و ترقی مرتبط است و بر «خود آرمانی» تأکید دارد که در امیدها و آرزوهای فرد منعکس می‌شود. نیاز برای رشد و خود ارتقائی منجر به کسب اهداف مطلوبی می‌شود که فرد برای آنها برانگیخته شده است. افراد در تمرکز پیشبردی می‌خواهند خطاهای غفلت را کاهش دهند (مثل فرصت‌های ازدست‌رفته برای پیشرفت) و روی پیامدهای مثبت موجود تمرکز می‌کنند و هدف تمرکز تنظیمی کسب پیامدهای مطلوب است. زمانی که کارکنان در راهبرد

تمرکز پیشبردی درگیر می‌شوند، باور دارند درست انجام دادن شغل به آن‌ها اجازه می‌دهد تا شغل و کار راه‌شان را واقعیت بخشند. افراد ممکن است وظایف خود را با استفاده از راهبرد تمرکز پیشبردی انجام دهند؛ که در واقع یک تمرکز اشتیاقی یا نگرانی برای انجام دادن مقدار زیادی از کار با سرعت می‌باشد. تمرکز پیشبردی به دلیل افزایش کمیت و سرعت کار، باعث پیشرفت فرد می‌شود؛ اما در بلندمدت ممکن است کارایی کلی به علت افزایش در حوادث و خطاها کاهش یابد. تولید هدف با محدودیت بر منابع کلی قابل دسترسی در طول درگیری وظیفه مشخص می‌شود و تلاش برای دستیابی به هدف شامل تنظیم تلاش در طول پیگیری هدف می‌باشد مثل تمرکز بر وظیفه به جای منحرف شدن توسط وظایف غیرکاری (حاشیه‌ای). با این وجود تولید هدف و تلاش برای دستیابی به هدف باهم مرتبط می‌باشند. در واقع فرایندهای مؤثرتر تولید هدف شامل نقشه مسیر کامل و مناسب برای عمل می‌باشد، و احتمالاً تلاش مؤثرتر برای دستیابی به هدف اجرای اهداف و برنامه‌های وظیفه می‌باشد. بنابراین می‌توان این‌گونه توجیه کرد که افراد با تمرکز بر پیشرفت و تلاش برای رسیدن به آن، با بیشترین سرعت و بیشترین تلاش سعی می‌کنند که از امکانات و وقت و انرژی موجود استفاده کنند تا بتوانند به اهدافی که مشخص شده است دست یابند و به همین دلیل تمام توجه و تمرکز خود را بر وظیفه‌های مرتبط با کار معطوف می‌کنند.

همچنین نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها بر اساس جدول ۳ نشان داد که ویژگی‌های انگیزشی دانشی با فرایندهای انگیزشی رابطه‌ی مثبت دارد. یکی از ویژگی‌های دانشی حل مسئله می‌باشد. به این معنا که یک شغل نیازمند تولید ایده‌ها یا راه‌حل‌های منحصر به فرد یا خلاقانه، شناسایی و حل مسائل غیرعادی و جلوگیری یا بهبود خطاها می‌باشد. از طرفی تولید هدف نیز اشاره به فرایندهایی دارد که بر اساس آن فرد وقت و انرژی خود را برای انجام وظایف اختصاص می‌دهد و همچنین به ارزیابی و گزینش اهداف و برنامه‌ریزی برای دستیابی به آن‌ها می‌پردازد. پس می‌توان این‌گونه بیان کرد ویژگی انگیزشی دانشی از طریق اجازه دادن برای شناسایی موقعیت‌ها، بکارگیری دانش و تخصص موردنیاز، و بیان ایده‌های خلاقانه، زمینه را برای تولید اهداف و دستیابی به آن‌ها فراهم می‌کند و به افراد اجازه می‌دهد احساس کند متناسب با تخصص خود در جای مناسب قرار گرفته و با تمام انرژی به کار خود ادامه دهد.

بنابراین ذکر می‌شود که ویژگی‌های انگیزشی دانشی بر تولید هدف تاثیر می‌گذارد. از دیگر اهداف پژوهش حاضر این بود که ویژگی انگیزشی دانشی از طریق حالات انگیزشی با فرایند انگیزشی رابطه دارد. نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها بر اساس جدول ۴ نشان داد که ویژگی انگیزشی دانشی از طریق توانمندسازی روان‌شناختی بر فرایندهای انگیزشی رابطه غیرمستقیم معنی‌دار دارد. زمانی که کارکنان برای انجام کار خود بتوانند از چندین مهارت با اختیار خود استفاده کنند، کاربرد مهارت‌های چندگانه باعث می‌شود که کارکنان شغل را چالش‌برانگیز تصور کنند و برای انجام کار مشتاق‌تر شوند. در واقع کارکنان از حس یکنواختی رها شده و دید بهتری نسبت به کار خود و محیط خود پیدا می‌کنند. همین امر باعث می‌شود کارکنان تمام نیرو و انرژی خود را به کار گیرند تا بتوانند استعداد و توانایی خود را برای انجام درست و بهینه کار به عهده بگیرند و انگیزش درونی در آن‌ها به وجود آید و بنابراین انتظار می‌رود به تمرکز توجه بیشتر بر وظایف، تلاش بیشتر (شدت)، مقاومت در هنگام انجام وظیفه و بهبود راه‌های کاری منجر گردد. از طرفی، این انگیزه درونی در کارکنان این حس را به وجود می‌آورد که به طور هدفمند در جستجوی انجام اهدافی باشند که به آن متعهدند. بنابراین می‌توان بیان کرد که داشتن باور فرد مبنی بر این که استعداد لازم را برای انجام وظایف کاری دارد و حق انتخاب در مورد انجام آن وظایف دارد در فرد انگیزه ایجاد می‌کند تا توجه، تمرکز و تلاش بیشتری برای دستیابی به اهداف داشته باشد.

نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها بر اساس جدول ۴ نشان داد که ویژگی انگیزشی دانشی از طریق جهت‌گیری هدف‌یادگیری بر فرایندهای انگیزشی رابطه غیرمستقیم معنی‌دار دارد. پیچیدگی شغلی که شامل انجام وظیفه پیچیده و مشکل در کار می‌باشد، یکی از ویژگی‌های انگیزشی دانشی می‌باشد. شغلی که شامل وظایف پیچیده باشد نیازمند مهارت‌های سطح بالا و ذهنی و چالش‌برانگیز می‌باشد و این پیچیدگی نیازهای شناختی سطح بالا را افزایش می‌دهد. از طرفی این پیچیدگی باعث می‌شود فرد به دنبال مسلط شدن بر تکلیف، رشد مهارت‌های جدید، دستیابی به بینشی از شایستگی خود باشد و به یک چهارچوب ذهنی در چگونگی تفسیر و پاسخ به موقعیت‌های پیشرفت دست یابد. بنابراین می‌توان بیان کرد که ویژگی انگیزشی دانشی به فرد اجازه می‌دهد در موقعیت‌های جدید از مهارت‌ها و توانایی‌های سطح

بالا استفاده کند تا بتواند به بهترین نحو کارش را انجام دهد. وقتی که فرد به این نتیجه برسد که کارش متناسب با سطح تحصیلات و تخصص وی می‌باشد، از تمام توان و انرژی خود برای انجام وظیفه استفاده می‌کند تا بتواند از بقیه‌ی افرادی که از نظر تخصص پایین‌تر هستند جلو بزند و در واقع زمینه‌ی پیشرفت خود را فراهم کند. بنابراین به نظر می‌رسد جهت‌گیری هدف‌یادگیری باعث می‌شود که افراد حالات انگیزشی خود را تقویت نمایند و جهت رسیدن به استانداردهای خود تعیین شده، بهبود مهارت‌های خود، اکتساب توانمندی‌هایشان، انجام وظایف شغلی چالش‌برانگیز و رسیدن به اهداف شغلی‌شان، تلاش بیشتری کنند و همواره باور کنند که قابلیت‌ها و توانایی‌های لازم برای انجام موفقیت‌آمیز وظایف را دارند و معتقد باشند که در رویارویی با چالش‌های جدید می‌توانند بیاموزند و رشد کنند و اندیشه‌ها و استانداردهای آن‌ها با آنچه در حال انجام دادن آن هستند، سازگار است. بنابراین کارکنان با این جهت‌گیری هدف‌یادگیری همواره در جهت بهبود عملکردشان به دنبال گردآوری اطلاعات می‌باشند تا بتوانند مهارت‌ها و توانایی‌های خود را با تقاضاهای محیطی انطباق دهند.

نتایج تجزیه و تحلیل داده‌ها بر اساس جدول ۴ نشان داد که ویژگی انگیزشی دانشی از طریق تمرکز تنظیمی پیشبردی بر فرایندهای انگیزشی رابطه غیرمستقیم معنی‌دار دارد. ویژگی دانشی از جمله تخصصی‌سازی، تنوع مهارت، حل مسئله و پیچیدگی شغلی مستلزم این است که فرد مهارت‌های چندگانه، خلاقیت بالا برای ابراز ایده و مشارکت در ابراز عقاید داشته باشد و از دقت بیشتری در این زمینه استفاده کند. افراد با تمرکز پیشبردی نیاز برای پیشرفت، رشد و ترقی دارند و این نیاز برای رشد و خودارتقایی منجر به این می‌شود که فرد اهداف بالایی را برای خود مطرح کند تا بتواند به آن‌ها دست یابد و از آنجا که تکالیف مربوطه به دلیل سطح پیچیدگی بالا نیازمند تمرکز می‌باشد، بنابراین فرد باید با دقت و توجه بیشتری این کار را انجام دهد. از آنجا که افراد با تمرکز پیشبردی وظایفشان را با سرعت بیشتر انجام می‌دهند تا به مقصود پیشرفت خود دست یابند، دقتشان در انجام کارها کاهش می‌یابد و با نیاز برای پیشرفت، رشد و ترقی مرتبط است. نیاز برای رشد و خودارتقایی منجر به کسب اهداف مطلوبی می‌شود که فرد برای آن‌ها برانگیخته شده است. بنابراین می‌توان گفت کارکنان، با تمرکز بر پیشرفت و تلاش برای رسیدن به آن، با بیشترین سرعت و بیشترین تلاش سعی

می‌کنند که از امکانات و وقت و انرژی موجود استفاده کنند تا بتوانند به اهدافی که مشخص شده است دست یابند و به همین دلیل تمام توجه و تمرکز خود را بر وظیفه‌های مرتبط با کار معطوف می‌کنند.

با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر به پژوهشگران بعدی پیشنهادهای زیر ارائه می‌گردد؛ از آنجا که توانمندسازی به عنوان یک متغیر میانجی ضریب بالاتری را به خود اختصاص داده است پیشنهاد می‌شود که پژوهشگران بعدی با به کار بردن بسته‌های آموزشی توانمندسازی روانشناختی، در یک طرح طولی سطح توانمندسازی کارکنان را افزایش دهند و اثرات آن را بر رفتارهای شغلی بررسی کنند. همچنین می‌توان به ویژگی‌های دانشی بیشتر توجه کرد و رابطه‌ی آن را با پیامدهای شغلی بررسی کنند و متغیرهای میانجی دیگری نیز در این رابطه مثل خودکارآمدی شغلی مورد بررسی قرار گیرد تا مدل پژوهش حاضر غنی‌تر شود. در تعمیم نتایج نیز لازم است به محدودیت‌های زیر توجه شود؛ محدودیت اول، اکثریت نمونه این پژوهش را آقایان تشکیل داده‌اند، لذا در تعمیم نتایج به خانم‌ها باید جانب احتیاط رعایت شود. دوم، از آنجا که در این پژوهش ابزار مورد استفاده، پرسشنامه خودگزارش‌دهی بوده، محدودیت‌های خاص مربوط به این نوع ابزارها باید مد نظر قرار گیرد. سوم، طرح پژوهش حاضر و استفاده از مدل معادلات ساختاری، علیت را به اثبات نمی‌رساند و در این خصوص باید جوانب احتیاط را رعایت نمود.

بدینوسیله از شرکت فولاد خوزستان که در به‌اجرا رساندن این پژوهش همکاری لازم را با پژوهشگر داشته تشکر و قدردانی می‌شود.

پژوهش‌های انسانی و مطالعات فرهنگی  
پرتال جامع علوم انسانی

## منابع

- آذرنوش، فاطمه؛ هاشمی، سیداسماعیل و نعیمی، عبدالزهرا (۱۳۹۳). رابطه‌ی توانمندسازی روان‌شناختی و عملکرد شغلی با میانجی‌گری نگرش‌های شغلی در کارکنان شرکت بهره‌برداری نفت و گاز مارون-اهواز، *مجله دست‌آوردهای روان‌شناختی دانشگاه شهید چمران اهواز*، دوره‌ی چهارم، سال ۲۱، شماره‌ی ۲، صص ۱۸۱-۲۰۴.
- پرستار، فاطمه؛ سپاسی، حسین و نوربخش، پریش (۱۳۹۴). ارتباط تحلیل رفتگی شغلی با ویژگی‌های شغلی، توانمندسازی روان‌شناختی و ساختاری: مدلی برای محیط کار کارکنان ورزش. *مجله پژوهش‌های معاصر در مدیریت ورزشی*، دوره ۵، شماره ۱۰، صص ۲۵-۳۵.
- چهاردولی، سمیه؛ معتمدزاده، مجید؛ حمیدی، یدالله؛ گل محمدی، رستم و ساطانیان، علیرضا (۱۳۹۳). بررسی ارتباط طراحی شغل، عملکرد و رضایت شغلی در کارکنان بانک. *فصلنامه بهداشت و ایمنی کار*. جلد ۴، شماره ۳، صص ۷۵-۸۴.
- حاجی حسنی، مهرداد و کاوه، منیژه (۱۳۹۵). تعیین سهم جهت‌گیری هدف، حمایت سازمانی ادراک‌شده و پنج عامل بزرگ شخصیت در پیش‌بینی اشتیاق شغلی معلمان زن شهرستان شهرکرد. *مجله ارگونومی*، دوره ۴، شماره ۳، صص ۱-۱۰.
- حسینی کوکمری، پریسا؛ بشلیده، کیومرث و ارشدی، نسرین (۱۳۹۲). بررسی متغیرهای شخصیتی، شغلی و سازمانی به عنوان پیش‌بین‌های توانمندسازی روان‌شناختی کارکنان شرکت بهره‌برداری نفت و گاز مارون، *مجله دست‌آوردهای روان‌شناختی*، دوره چهارم، شماره ۱، صص ۱۳۹-۱۶۴.
- ربانی، زینب و یوسفی، فریده (۱۳۹۱). بررسی نقش واسطه‌ای جهت‌گیری هدف در رابطه‌ی خودکارآمدی و ارزش تکلیف با انواع راهبردهای شناختی، *مجله‌ی مطالعات آموزش و یادگیری*، دوره چهارم، شماره دوم، صص ۴۹-۸۰.
- رحیمی، فرح‌اله؛ نداف، مهدی و ظفرپور، جابر (۱۳۹۶). الگوی چندسطحی پیشنهادها- پیامدهای خودکارآمدی کارکنان، *فصلنامه پژوهش‌های مدیریت منابع انسانی دانشگاه جامع امام حسین (ع)*، سال نهم، شماره ۲، صص ۹۳-۱۱۷.
- رحیمی پردنجانی، طیبه و محمدزاده ابراهیمی، علی (۱۳۹۴). خودکارآمدی ایمنی و

خودتنظیمی پیش‌بینی کنندگان حوادث شغلی کارکنان یک شرکت صنعتی، فصلنامه علمی تخصصی طب کار، دوره ۷، شماره ۳، صص ۱-۱۰.

لاتام، گری (۲۰۰۷). انگیزش شغلی تاریخچه، نظریه، پژوهش و عمل. ترجمه: نسرین ارشدی (۱۳۸۹). تهران: انتشارات جاودانه، جنگل.

نعامی، عبدالزهرا، شمسی، مرجان و خواجه، نجمه (۱۳۹۳). طراحی و آزمون الگویی از نقش میانجی جهت‌گیری هدف یادگیری در سه سطح فردی، تیمی و سازمانی در رابطه بین رهبری تحولی و عملکرد انطباقی کارکنان یک سازمان خدماتی، مدیریت فرهنگ سازمانی، دوره ۱۴، شماره ۲، صص ۵۶۷-۵۸۷.

نیسی، عبدالکاسم؛ هاشمی شیخ‌شانی، سید اسماعیل؛ رحیمی پردنجانی، طیه؛ ارشدی، نسرین و بشلیده، کیومرث (۱۳۹۲). بررسی متغیرهای شخصیتی، شناختی و سازمانی به عنوان پیش‌بین‌های رفتارهای نایمن کارکنان صف یک شرکت صنعتی، بهداشت و ایمنی کار، ۳ (۲)، صص ۱۳-۲۶.

Bayona, J. A., Caballer, A., & Peiró, J. M. (2015). The Work Design Questionnaire: spanish version and validation. *Revista de Psicología del Trabajo y de las Organizaciones*, 31(3), 187-200.

Bindl, U.K., Parker, S.K., Totterdell, P. and Hagger-Johnson, G. (2012), "Fuel of the self-starter: how mood relates to proactive goal regulation", *Journal of Applied Psychology*, Vol. 97 No. 1, pp. 134-150.

Bogler, R. and Somech, A. (2004), Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools, *Teaching and Teacher Education*, 20 (3), 277-89.

Campion, M. A. (1988). Interdisciplinary approaches to job design: A constructive replication with extensions. *Journal of Applied Psychology*, 73, 467-481.

Campion, M. A. (1989). Ability requirement implications of job design: An interdisciplinary perspective. *Personnel Psychology Vol 42(1) Spr 1989*, 1-24.

Campion, M. A., & McClelland, C. L. (1991). Interdisciplinary examination of the costs and benefits of enlarged jobs: A job design quasi-experiment. *Journal of Applied Psychology*, 76, 186- 198.

Campion, M. A., & McClelland, C. L. (1993). Follow-up and extension of the interdisciplinary costs and benefits of enlarged jobs. *Journal of Applied Psychology*, 78, 339-351.

Chen, G., & Kanfer, R. (2006). Toward a systems theory of motivated behavior in work teams. *Research in organizational behavior*, 27, 223-267.

Corsun, D. L., & Enz, C. A. (1999). Predicting psychological empowerment among service workers: The effect of support-based relationships. *Human Relations*, 52, 205-224.

Edwards, J. R., Scully, J. A., & Brtek, M. D. (1999). The measurement of work: Hierarchical representation of the Multimethod Job Design Questionnaire. *Personnel Psychology*, 52, 305-334.

Edwards, J. R., Scully, J. A., & Brtek, M. D. (2000). The nature and outcomes of work: A replication and extension of interdisciplinary work-design research. *Journal of Applied Psychology*, 85, 860-868.

Gorman, C. A., Meriac, J. P., Overstreet, B. L., Apodaca, S., McIntyre, A. L., Park, P., & Godbey, J. N. (2012). A meta-analysis of the regulatory focus nomological network: Work-related antecedents and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 80(1), 160-172.

Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1975). Development of the Job Diagnostic Survey. *Journal of Applied Psychology*, 60, 159-170.

Hackman, J. R., & Oldham, G. R. (1980). Work redesign.

Hashemi, L., & Latifian, M. (2009). Relationship between perfectionism and goal orientation in students. *QJ Psychol Stud*, 5(3), 7.

Holman, D., Chissick, C., & Totterdell, P. (2002). The effects of performance monitoring on emotional labor and well-being in call centers. *Motivation and Emotion*, 26(1), 57-81.

Hsieh, W. C., Vivian Chen, C. H., Lee, C. C., & Kao, R. H. (2012). Work characteristics and police officers' performance: Exploring the moderating effect of social work characteristics and collective efficacy in multilevel analysis. *Policing: An International Journal of Police Strategies & Management*, 35(3), 615-641.

Jackson, P. R., Wall, T. D., Martin, R., & Davids, K. (1993). New measures of job control, cognitive demand, and production responsibility. *Journal of applied psychology*, 78(5), 753.

Kanfer, R. (1990). Motivation theory and industrial and organizational psychology. In M. D. Dunnette & L. M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 75-170). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Locke, E. A., & Latham, G. P. (1990). A theory of goal setting & task performance. (1990), xviii, NJ, US: Prentice-Hall, Inc.

Martin, R., & Wall, T. D. (1989). Attentional demand and cost responsibility responsibility as stressors in shopfloor jobs. *Academy of Management Journal*, 32, 69-86.

Mitchell, T.R., & Daniels, D. (2003). Motivation. In W. C. Borman, D. R. Ilgen, & R. J. Klimoski (Eds.). *Handbook of psychology* (Vol. 12). New York, NY: Wiley.

Montani, F., Battistelli, A., & Odoardi, C. (2015). Proactive goal generation and innovative work behavior: The moderating role of affective commitment,



production ownership and leader support for innovation. *The Journal of Creative Behavior*.

Morgeson, F. P., & Humphrey, S. E. (2006). The Work Design Questionnaire (WDQ): developing and validating a comprehensive measure for assessing job design and the nature of work. *Journal of applied psychology*, 91(6), 1321.

Odoardi, C. (2014). The positive relationship between problem solving demand and innovative work behaviour in the health sector. *BPA-Applied Psychology Bulletin (Bollettino di Psicologia Applicata)*, 62(271).

Parker, S. K., & Ohly, S. (2008). Designing motivating jobs. *Work motivation: Past, present, and future*, 233-284

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.

Pinder, C.G. (1998). *Work motivation in organization behavior*. Prentice, Hall, Upper saddle river, NJ.

Shalley, C. E., Gilson, L. L., & Blum, T. C. (2000). Matching creativity requirements and the work environment: Effects on satisfaction and intentions to leave. *Academy of Management Journal*, 43, 215-223.

Speritzer, G.M. (1995). Psychological empowerment in the work place. dimensions, measurement, and validation. *Academy of Management Journal*, 38, 1442- 1465.

Spreitzer, G. (2007). Giving peace a chance: Organizational leadership, empowerment, and peace. *Journal of Organizational Behavior*, 28(8), 1077-1095.

Taing, M. U., Smith, T., Singla, N., Johnson, R. E., & Chang, C. H. (2013). The relationship between learning goal orientation, goal setting, and performance: a longitudinal study. *Journal of Applied Social Psychology*, 43(8), 1668-1675.

Thomas, K.W. & Velthouse, B.A. (1990). Cognitive elements of empowerment: An interpretive model of intrinsic task motivation. *Academy of Management Review*, 15, 666-681.

Torraco, R. J. (2005). Work design theory: A review and critique with implications for human resource development. *Human Resource Development Quarterly*, 16(1), 85-109.

Van Knippenberg, D., & Schippers, M. C. (2007). Work group diversity. *Annual Review of Psychology*, 58, 515-541.

VandeWalle, D. (1997). Development and validation of a work domain goal orientation instrument. *Educational and Psychological Measurement*, 8, 995-1015.

Wall, T. D., Corbett, J. M., Martin, R., Clegg, C. W., & Jackson, P. R. (1990). Advanced manufacturing technology, work design, and performance: A change study. *Journal of Applied Psychology*, 75, 691-697.

Wall, T. D., & Jackson, P. R. (1995). New manufacturing initiatives and shopfloor job design. In A. Howard (Ed.), *The changing nature of work* (pp. 139-174). San Francisco, CA: Jossey-Bass.

Wall, T. D., Jackson, P. R., & Mullarkey, S. (1995). Further evidence on some new measures of job control, cognitive demand and production responsibility. *Journal of Organizational Behavior*, 16, 431-455.

Wallace, J. C. (2004). *A multilevel examination of occupational safety: regulatory focus as an explanatory link between climate, conscientiousness, and performance* (Doctoral dissertation, Georgia Institute of Technology).

