مجلهٔ مطالعات آموزش و یادگیری
دورهٔ دوازدهم، شمارهٔ اول، بهار و تابستان ۱۳۹۹، پیاپی ۷۸/۱، صفحه‌های ۲۰۰- ۲۲۲
(مجلهٔ علوم اجتماعی و انسانی سابق)

نقش سرمایهٔ روان‌شناختی در توسعهٔ فردی کارکنان با میانجی‌گری چابکی یادگیری

محمد فروهر* رضا هویدا** عبدالرسول جمشیدیان *** مریم قانع نیا****

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش سرمایهٔ روان‌شناختی در توسعهٔ فردی کارکنان شرکت ملی صنایع پتروشیمی با نقش میانجی چابکی یادگیری بود. پژوهش از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامهٔ آماری متشکل از کلیهٔ کارکنان شرکت ملی صنایع پتروشیمی به تعداد ۵۰۰ نفر تشکیل می‌دادند، که از این بین بر حسب جدول مورگان و جرسی تعداد ۲۱۷ نفر به صورت تصادفی به عنوان حجم نمونه انتخاب شدند. به منظور گردآوری داده‌ها از پرسش‌نامه‌های چابکی یادگیری کراوت و کالدول، سرمایهٔ روان‌شناختی لوتانز و همکاران و توسعهٔ فردی داچنر استفاده شد. یافته‌های پژوهش حاکی از آن بود که سرمایهٔ روان‌شناختی به‌طور مستقیم بر توسعهٔ فردی و چابکی یادگیری تأثیر می‌گذارد و از طرف دیگر، چابکی یادگیری نقش میانجی بین سرمایهٔ روان‌شناختی و توسعهٔ فردی ایفا می‌کند. با توجه به قابلیت مدیریت و توسعهٔ سرمایهٔ روان‌شناختی، یافته‌های این پژوهش می‌تواند تلویحات کاربردی مفیدی برای متخصصان توسعهٔ منابع انسانی سازمان‌ها در پی داشته باشد.

واژه‌های کلیدی: سرمایهٔ روان‌شناختی، توسعهٔ فردی، چابکی یادگیری

---

* دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی. دانشکدهٔ علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان. اصفهان. ایران m.farvahar@eud.ui.ac.ir

** دانشیار علوم تربیتی، گرایش مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکدهٔ علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان ایران. (نویسندهٔ مسئول) r.hoveida@edu.ui.ac.ir

*** مربی علوم تربیتی، گرایش مدیریت آموزشی، گروه علوم تربیتی، دانشکدهٔ علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه اصفهان، اصفهان ایران. Rasool.jamshidian@edu.ui.ac.ir.

****دکتری روان‌شناسی، گروه روان‌شناسی، دانشکدهٔ علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه چمران، اهواز، ایران. m.ghanenia@gmail.com.

تاریخ دریافت مقاله: ۹۸/۱۰/۲۳ تاریخ دریافت مقاله نهایی: ۹۹/۳/۲۸ تاریخ پذیرش : ۹۹/٤/۱۰

مقدمه

امروزه روند و گرایش آموزش[1] و توسعه[2] به طور فزاینده‌ای به سوی یادگیری مادام العمر[3] سوق پیدا کرده است، که اغلب با این ایده همراه است که افراد باید مسئولیت شخصی توسعهٔ فردی خود را بپذیرند یا برعهده بگیرند. از همین رو، مسئولیت افراد برای توسعه توجه پژوهشگران و اعضای سازمانی را جلب کرده است (تایمز و نایت[4]، ۲۰۱۹). به‌طورکلی، در دیدگاه جدید عقیده بر این است که کارکنان افرادی کنجکاو و خودانگیخته برای توسعه هستند، ازاین‌رو هدف برانگیختن آن‌ها برای مسئولیت‌پذیری در قبال یادگیری و توسعهٔ خودشان است (بیوسیرت، سیگرز، وندرریت و گیسلارس[5]، ۲۰۱۱). یکی از اهداف اولیهٔ چنین رویکردی این است که یادگیرندگان بتوانند بر برنامهٔ شخصی خودشان تأمل کنند، و آن را طراحی و پایش کنند (پاتل، کیچن و بریه[6]، ۲۰۱۳)، و ابتکار عمل را در زمینهٔ توسعهٔ فردی[7] خود برعهده بگیرند (نامناریان و شیمالا[8]، ۲۰۰۵).

رویکرد توسعهٔ فردی فرض را بر این می‌گذارد که افراد از طریق انتخاب جنبه‌هایی از خودشان که مایل هستند توسعه دهند، خودشان روش‌های توسعهٔ شخصی‌شان را خلق می‌کنند. بر این مبنا این افراد انتخاب می‌کنند که به چه کسی تبدیل شوند (باره تو و فریزر[9]، ۲۰۱۲) و به چه دستاورد، موفقیت و جایگاهی دست یابند. درواقع، توسعهٔ فردی متشکل از چهار پرسش اساسی است: «*چه کارهایی تاکنون انجام داده‌ام*»، «*قرار است کجا بروم*»، «*چگونه می‌توانم بروم*» و «*گام بعدی که باید بردارم چیست؟*»(بیوسیرت و همکاران، ۲۰۱۱). داچنر[10](۲۰۱۳) توسعهٔ فردی را به عنوان فعالیت‌های یادگیری خلق دانش، مهارت یا برقراری ارتباط تعریف می‌کند که منجر به ایجاد سرمایهٔ انسانی در فرد می‌شود. ویژگی این‌گونه فعالیت‌های یادگیری این است که ساختارمند نیستند، داوطلبانه هستند و از سوی مدیریت سازمان طراحی یا اجرا نمی‌شوند. سایر پژوهشگران نیز توسعهٔ فردی را به‌عنوان پذیرش مسئولیت شخصی برای یادگیری و انتخاب ابزارهای تحقق آن تعریف کرده‌اند (پدلر، بورگوین و بویلدر[11]، ۲۰۱۳).

اهمیت توجه به توسعهٔ فردی زمانی بیشتر آشکار می‌شود، که این نکته را نیز در نظر بگیریم، با این‌که سازمان‌ها هزینهٔ زیادی را صرف آموزش و توسعهٔ کارکنان خود می‌کنند، کارکنان فقط

---

[1] .training
[2] .development
[3]. Lifelong- learning
[4] .Tims,& Knight
[5] .Beausaert, Segers, van der Rijt & Gijselaers
[6] .Patel, Kitchen & Barrie
[7] .individual develoment
[8] Ramnarayan & Hande Shyamala
[9] .Barreto & Frazier
[10] .Dachner
[11].Pedler, Burgoyne & Boydell

۲۵درصد از آنچه را که از طریق آموزش رسمی دریافت می‌کنند در کارهای خود استفاده می‌کنند، ۷۵درصد دیگر یادگیری در شرایط غیر ساختارمند رخ می‌دهد (وزارت خارجه آمریکا، ۱۳۹۷). علاوه بر این، در حالی که امروزه سازمان‌ها با فشار فزاینده‌ای برای کاهش زمان و هزینه‌های مالی مربوط به برنامه‌های آموزش سازمانی مواجه هستند، برنامه‌های توسعهٔ فردی از نظر اقتصادی برای سازمان‌ها مقرون به‌صرفه هستند؛ چراکه چنین فعالیت‌هایی خودانگیخته بوده، و با سرمایه‌گذاری شخصی انجام می‌شوند و ممکن است خارج از محیط معمول کاری فرد رخ دهند (اورویس و لفلر[1]، ۲۰۱۳).

علاوه براین، به زعم نویسندگان رویکرد توسعهٔ فردی، کاستی‌ها، محدودیت‌ها و روش‌های سنتی را ندارد. به عنوان مثال رویکرد توسعهٔ فردی مشکلاتی از جمله تناسب نداشتن با برنامه‌های آموزش رسمی، ظرفیت‌ها و قدرت یادگیری کارکنان، فاصلهٔ بین تشخیص نیازهای آموزشی تا پیاده‌سازی و اجرای آن‌ها، محدودیت زمانی و مکانی را ندارد؛ از این‌رو مزیت بیشتری نسبت به روش‌های سنتی آموزش و توسعهٔ کارکنان دارد. همچنین، می‌توان این نکتهٔ مهم را اضافه کرد که برنامه‌های توانمندسازی و توسعه از سوی سازمان‌هایی که طراحی و اجرا می‌شوند، از جهت این‌که غالباً بدون نظرخواهی و مشارکت کارکنان هستند با خواسته‌ها و نیازهای واقعی آن‌ها تناسب کافی ندارند (کمیزی، خراسانی و کامکاری، ۱۳۹۸). علاوه براین، توسعهٔ فردی برای خود کارکنان مطلوب است، و به افزایش امکان استخدام[2] آن‌ها کمک می‌کند (آنسل[3]، ۲۰۱۷؛ آقاپور و همکاران، ۱۳۹۱)؛ و با بهروزی[4] (جوریکا[5]، ۲۰۱٤؛ جایگر[6]، ۲۰۱۳) آن‌ها رابطه دارد.

همان طور که اشاره شد، توسعهٔ فردی هم برای کارکنان و هم سازمان بسیار مفید است؛ با این حال، به منظور تسهیل توسعهٔ فردی کارکنان لازم است تا عوامل مؤثر بر آن را بتوان به خوبی شناسایی و مدیریت کرد. عوامل مرتبط با توسعهٔ فردی را می‌توان به سه دستهٔ عوامل فردی (کانون کنترل درونی، نیاز به رشد، خودکارآمدی، فراشناخت و...)، گروهی (گروه‌های رسمی و غیر رسمی، ارزش‌های حاکم بر گروه و...) و سازمانی (سرویس‌های اطلاعاتی، حمایت سرپرست، سیاست‌های توسعهٔ منابع انسانی، جو یادگیری و...) تقسیم کرد (ابیلی و ابراهیمی، ۱۳۹۳). از آنجا که در رویکرد توسعهٔ فردی مسئولیت اصلی توسعه، و پیشرفت بر عهدهٔ کارکنان است (والتون، ۱۳۹۵؛ بیوسیرت و همکاران، ۲۰۱۱؛ باره تو و فریزر، ۲۰۱۲؛ تایمز و نایت، ۲۰۱۹)، انتظار می‌رود عامل فردی نقش تعیین‌کننده‌ای در انگیزه و تمایل افراد به توسعهٔ فردی داشته باشد. در واقع، از آنجا که توسعهٔ فردی

---

[1] .Orvis & Leffler
[2] .employability
[3] .Anseel
[4] .wellbing
[5] .Jurica
[6] .Jager

در خلاء اتفاق نمی‌افتد، عوامل گروهی و سازمانی بیشتر نقش حمایت‌کننده و تسهیل‌کننده دارند، و فرد خود باید آغازگر توسعهٔ فردی باشد (ابیلی و ابراهیمی، ۱۳۹۳). در همین راستا، یک پژوهش نیز نشان داد که اثربخشی طرح توسعهٔ فردی، بستگی به فرد استفاده‌کننده از آن دارد (بیگی و قلی پور، ۱۳۹۵).

با توجه به برخی شواهد نظری و پژوهشی، سرمایهٔ روان‌شناختی[1] یکی از مواردی است که در سطح فردی می‌تواند باعث برانگیخته شدن رفتار توسعهٔ فردی کارکنان شود. به زعم لوتانز، یوسف و آوولیو (۱۳۹۲، ص۱) سرمایهٔ روان‌شناختی حالتی از توسعهٔ مثبت روان‌شناختی با مشخصه‌های زیر است: ۱- متعهد شدن و انجام تلاش لازم برای موفقیت در کارها و وظایف چالش‌برانگیز (خودکارآمدی[2])، ۲- داشتن اسناد مثبت[3] دربارهٔ موفقیت‌های حال و آینده (خوش‌بینی[4])، ۳- پایداری در راه هدف و در صورت لزوم تغییر مسیر رسیدن به هدف برای دست‌یابی به موفقیت (امید[5]) و ٤- پایداری هنگام مواجهه با سختی‌ها و مشکلات برای دست‌یابی به موفقیت (انعطاف‌پذیری[6]).

پژوهشگران بر این باورند که کسانی که سرمایهٔ روان‌شناختی بالاتری دارند، از میل به خودشکوفایی (بردلی[7]، ۲۰۱٤) و رشد و توسعهٔ (لوتانز و همکاران، ۱۳۹۲) بالایی برخوردارند، و می‌خواهند ظرفیت‌های خود را محقق سازند (گیمن[8]، ۲۰۱٦)؛ چرا که سرمایهٔ روان‌شناختی بر انگیزه، برنامه‌ریزی و پیگیری اهداف در جهت رشد و توسعه، پیشرفت و موفقیت تأثیر می‌گذارد (یوسف[9]، ۲۰۱٤؛ لوتانز و همکاران، ۱۳۹۲). از منظر نظریهٔ اجتماعی- شناختی، سرمایهٔ روان‌شناختی در راستای تحقق اهداف، علی‌رغم وجود موانع، توسط یک احساس درونی شده از پویایی، کنترل و آگاهی هدایت می‌شود که باعث ترویج چشم‌انداز مثبت، انتخاب اهداف چالش‌برانگیز، و سرمایه‌گذاری بر انرژی و منابع می‌شود (یوسف، ۲۰۱٤). چنین عقاید پویای شناختی‌ای در انگیزه ، تدوین اهداف بلند پروازانه و برنامه‌های عملی، داشتن چشم‌انداز مثبت و خوش‌بینانه، داشتن عزم امیدوارانه و راهکارها یا قدرت ارادهٔ راهکار، و پردازش انعطاف‌پذیر موانع می‌تواند نقش داشته باشند (یوسف و لوتانز، ۲۰۱۵). همچنین، سرمایهٔ روان‌شناختی نشانگر انگیزش و احساس افراد در خصوص توانایی‌هایشان نسبت به چگونگی مواجهه با محدودیت‌ها و فرصت‌های شغلی‌شان نیز هست (گروور، تئو، پیک، روچه و نیوتن[10]، ۲۰۱۸).

1.psychological capital
2 .Self confidence
3 .positive attribution
4 .optimism
5 .hope
6 .resiliency
7 .Bradley
8 .Geiman
9 .Youssef
10 . Grover,Teo, Pick, Roche,& Newton

از دیگر ویژگی‌های خاص سرمایهٔ روان‌شناختی این است که به اعتقاد پژوهشگران سرمایهٔ روان‌شناختی از «خود فعلی[1]» شخص به سمت «خود ممکن[2]» او رو به توسعهٔ و پیشرفت است (لوتانز و همکاران، ۱۳۹۲). خود ممکن به نحوه‌ای اشاره دارد که فرد در خصوص پتانسیل خود و آینده‌اش می‌اندیشد؛ آنچه فکر می‌کند می‌تواند باشد و آنچه می‌ترسد باشد. این قضیه می‌تواند بر ترغیب یا اجتناب از رفتارهای خاصی مؤثر باشد (هویل و شریل[3]، ۲۰۰۶). بر این مبنا، سرمایهٔ روان‌شناختی تنها به «چه کسی هستید» محدود نیست، بلکه در یک حالت توسعه‌ای به «چه کسی تبدیل خواهید شد» نیز باز می‌گردد (لوتانز و همکاران، ۱۳۹۲)؛ که در واقع برآوردکنندهٔ مهم از وضعیت آیندهٔ فرد و موفقیت‌های اوست. با توجه به این توصیفات انتظار می‌رود سرمایهٔ روان‌شناختی، سازهٔ قدرتمندی برای پیش‌بینی رفتارهای کنش‌گرایانه و توسعه‌طلبانه نزد کسانی است که از سطح سرمایهٔ روان‌شناختی بالاتری برخوردارند. برخی پژوهش‌های انجام شده (دئوثالی[4]، ۲۰۱۲؛ پیتیچات، ریچارد، کی ادواردز، میلدتون و نورمن[5]، ۲۰۱۸؛ مایرز، ون ورکوئم، ریئور، بک و اُبرسکی[6]، ۲۰۱۵)، نیز دلالت بر این دارند که سرمایهٔ روان‌شناختی می‌تواند توسعهٔ فردی افراد را پیش‌بینی کند.

از سوی دیگر، باید گفت که رشد و توسعه در گرو یادگیری است (بیگی و قلی پور، ۱۳۹۵)، و بدون یادگیری عملاً هیچ‌گونه توسعه‌ای رخ نمی‌دهد (فروهر، بلوچ و جمشیدیان، ۱۳۹۳). برهمین اساس، ابیلی و موفقی (۱۳۸۹) نیز بر این باورند که اساساً توسعه‌یافتگی معادل یادگیری مستمر است. با توجه به این ادله به نظر می‌رسد یادگیری نقش مهمی در توسعهٔ فردی کارکنان دارد. چابکی یادگیری [7] یکی از مفاهیم جدید مرتبط با یادگیری افراد است که در سطح فردی می‌تواند بر توسعهٔ فردی کارکنان تأثیر داشته باشد. این مفهوم برای اولین بار در سال ۲۰۰۰ توسط لومباردو و اچینبرگ[8] مطرح شد (دی موسو[9]، ۲۰۱۷). این نوع یادگیری بیش از آنکه یک سازهٔ روان‌شناختی برای توصیف چگونگی یادگیری افراد باشد، بیشتر یک عامل کلیدی برای توصیف کسانی است که می‌توانند سریع‌تر از دیگران یاد بگیرند (اشفورد و مایرز[10]، ۲۰۱۲). پژوهشگران براین باورند که افرادی که چابکی یادگیری بالاتری دارند تمایل و توانایی بیشتری در یادگیری دارند. تمایل مواردی همچون انگیزه برای جست‌وجوی فرصت‌های توسعه، جست‌وجوی بازخورد و داشتن ذهنی باز را شامل

---

[1] .actual self
[2] .possible self
[3] .Hoyle & Sherrill
[4] .Deosthali
[5] . Pitichat, Reichard, Kea-Edwards, Middleton & Norman
[6] . Meyers, van Woerkom, Reuver, Bakk & Oberski
[7] .agility learning
[8] .Lombardo & Eichinger
[9] .De Meuse
[10] .Ashford & Myers

می‌شود، و توانایی نیز عبارت است از تشخیص فرصت‌های توسعه و یادگیری یادگیری (آلن، ۲۰۱٦). چابکی یادگیری دارای چهار مؤلفهٔ چابکی ذهنی[1]، چابکی انسانی[2]، چابکی تغییر[3] و چابکی نتایج[4] است. افرادی که چابکی ذهنی بالایی دارند تمایل بالایی به یادگیری چیزهای جدید و مواردی دارند که رشد شخصی آن‌ها را ممکن می‌سازد. آن‌ها از مهارت تحلیلی بالایی برخوردار بوده و از جست‌وجو برای یافتن پاسخ پرسش‌ها لذت می‌برند (دی موسو و همکاران، ۲۰۱۱). افرادی که چابکی انسانی بالایی دارند خودآگاهی بالایی داشته و از ارائه و دریافت بازخوردهای سازنده لذت می‌برند؛ چرا که این امر می‌تواند به توسعهٔ فردی آن‌ها منجر شود. همچنین، آن‌ها از درگیر شدن با مشکلات و چالش‌هایی که باعث افزایش بیشتر توانمندی‌های آن‌ها شود استقبال می‌کنند (دی موسو و همکاران، ۲۰۱۱). افرادی که چابکی تغییر بالایی دارند وضعیت موجود را زیر سؤال می‌برند و می‌کوشند تا از روش‌های جدیدتر انجام کار بهره ببرند (یاداو و دیکسیت[5]، ۲۰۱۷). همچنین، این افراد تمایل بالایی به ایجاد تغییرات به‌منظور بهتر کردن امور دارند (دی موسو و همکاران، ۲۰۱۱). افرادی که چابکی نتایج بالایی دارند بسیار نتیجه محور بوده و بر عملکرد متمرکز هستند و به‌خوبی می‌توانند نوآوری و تغییرات را مدیریت کنند (دی موسو و همکاران، ۲۰۱۱). این افراد علی‌رغم مواجهه با چالش‌ها و موانع، از طریق سخت‌کوشی و تحقق اهدافشان برانگیخته می‌شوند (یاداو و دیکسیت، ۲۰۱۷).

به طورکلی، یادگیرندگان چابک کسانی هستند که توانایی یادگیری از تجارب گذشته را دارند، کنجکاو هستند، تحت شرایط فشار آرامش خود را حفظ می‌کنند، می‌توانند ارتباط سازنده‌ای با دیگران برقرار کنند (دی موسو، ۲۰۱۷)، سرعت یادگیری بالایی دارند، برای کسب خودآگاهی زمان صرف می‌کنند و خودشان را در مسیر توسعهٔ مستمر شخصی[٦] قرار می‌دهند (گیول[۷]، ۲۰۱۵). همچنین، این افراد به دنبال ایده‌های جدید و دریافت بازخورد از دیگران هستند، آن‌ها به منظور افزایش اثربخشی فردی و اثربخشی تیمی به‌طور مستمر در پی بهبود خود برمی‌آیند (کارملی، زیوان، گومز و مارکمن[۸]، ۲۰۱۷). کاوشگری[۹]، خود تأملی[۱۰]، بهره‌گیری از نقاط قوت فردی، بهبود مستمر[۱۱]، ذهن‌آگاهی[۱۲]، توانایی ذهنی در برقراری ارتباط بین تجارب به دست آمده در یک موقعیت به سایر

---

[1] .mental agility
[2] .people agility
[3] .change agility
[4] .result agility
[5] .Yadav & Dixit
[6] .personal continues development
[7] .Givel
[8] . Carmeli, Zivan, Gomes & Markman
[9] .experimentation
[10] .self-reflection
[11] .continue improvement
[12] .mindfulnes

موقعیت‌ها، از جمله دیگر مشخصه‌های چابکی یادگیری محسوب می‌شود (دی موسو، ۲۰۱۷). به‌طورکلی، به نظر می‌رسد که از دیدگاه نظری چابکی یادگیری پیشایندی برای توسعهٔ فردی است. برخی پژوهش‌ها نیز نشان می‌دهد که با استفاده از چابکی یادگیری می‌توان موفقیت و توسعهٔ فردی افراد را پیش‌بینی کرد (دریس، ونتیلبروگ، پیرمنز[۱]، ۲۰۱۲؛ دای، دی موسو و تانگ[۲]، ۲۰۱۳؛ بدفورد[۳]، ۲۰۱۳؛ یاداو و دیکسیت، ۲۰۱۷؛ لی[٤]، ۲۰۱۹).

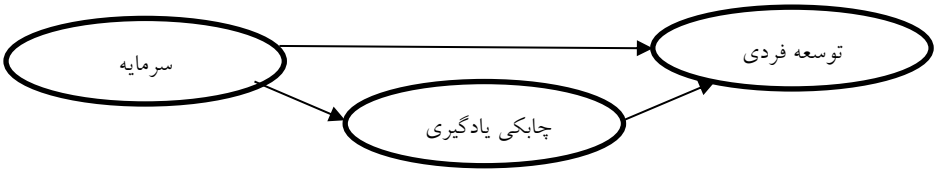
با توجه به بحث اخیر، در مجموع می‌توان گفت که سرمایهٔ روان‌شناختی به عنوان یک عامل فردی نقش تعیین‌کننده‌ای در توسعهٔ فردی افراد ایفا می‌کند. با این حال، همان طور که اشاره شد، پیشینهٔ نظری و تجربی نشان می‌دهد از جمله متغیرهای دیگری که نقش تعیین‌کننده‌ای در توسعهٔ فردی افراد ایفا می‌کند میزان چابک بودن افراد در یادگیری است. با این حال، چابکی یادگیری یک ویژگی و صفت شخصی ثابت نیست، بلکه آموزش‌پذیر و توسعه‌یافتنی بوده و تحت تأثیر عوامل مختلف فردی و سازمانی می‌تواند کاهش یا افزایش یابد (لندن و مون[۵]، ۲۰۱۵؛ آلن[٦]، ۲۰۱٦؛ آنسیل[۷]، ۲۰۱۷؛ درینکا[۸]، ۲۰۱۸). یکی از عوامل مؤثر بر میزان چابکی یادگیری افراد حالت‌های روان‌شناختی آن‌ها است. در همین راستا، پژوهشگران بر این باورند که توسعهٔ منابع روان‌شناختی[۹] افراد می‌تواند منجر به ایجاد توانمندی‌های روان‌شناختی‌ای شود که در افزایش یادگیری و غلبه بر موانع موفقیت آن‌ها نقش دارند (یو[۱۰]، ۲۰۱٦). برخی پژوهشگران (نورمن و همکاران[۱۱]، ۲۰۱۰؛ لوتانز، یوسف و راوسکی[۱۲]، ۲۰۱۱؛ شاوفلی و ترایز[۱۳]، ۲۰۱٤؛ لوتانز و یوسف، ۲۰۱۷) بیان می‌دارند که نظریهٔ گسترش و ایجاد[۱٤] یکی از نظریه‌های مبنایی است که توضیح می‌دهد چرا مثبت‌گرایی افراد، همچون سرمایهٔ روان‌شناختی، می‌تواند با پیامدهای مثبت فردی و سازمانی همراه باشد. نورمن و همکاران (۲۰۱۰) اذعان می‌دارند که سرمایهٔ روان‌شناختی به تبع هیجان‌های مثبتی که از آن منبعث می‌شود، باعث گسترش مجموعهٔ خزانهٔ فکری و رفتاری افراد می‌شود، در نتیجه افراد می‌توانند از لحاظ فکری و رفتاری اقدامات مثبت و سازنده‌تری انجام دهند. رحیمی و بیگدلی (۲۰۱٤) نیز خاطر نشان می‌سازند که نظریهٔ گسترش و ایجاد فردیکسون می‌تواند تبیین مناسبی از افزایش ظرفیت یادگیری

---

[1] .Dries, Vantilborgh & Pepermans
[2] .Dai,De Meuse & Tang
[3] .Bedford
[4] .Lee
[5] .London & Mone
[6] .Alen
[7]. Ansee
[8] .Drinka
[9] . psychological resources
[10] .You
[11] .Norman & et all
[12] . Rawski
[13] . Schaufeli & Taris
[14] .broaden and build theory

فراگیران فراهم سازد. بر مبنای همین چارچوب و استدلالی که کوبز، لوتانز و گریثیف[1](۲۰۰۹) مطرح کرده‌اند می‌توان نتیجه گرفت که کسانی که سطح سرمایهٔ روان‌شناختی بالاتری دارند از انگیزهٔ بیشتری برای یادگیری نیز برخوردارند. به ویژه این‌که مبتنی بر نظریهٔ سرمایهٔ روان‌شناختی به منظور این‌که افراد بتوانند «خود ممکن» را محقق کنند باید بر توسعهٔ قابلیت‌ها و توانمندی‌های خود سرمایه‌گذاری کنند (لوتانز و همکاران، ۱۳۹۲)، و مبرهن است که یادگیری مهمترین عامل تحقق این امر است. از طرفی، پژوهشی به‌طور خاص نقش سرمایهٔ روان‌شناختی در چابکی یادگیری را بررسی نکرده است؛ با این حال یو (۲۰۱٦) نشان داد سرمایهٔ روان‌شناختی می‌تواند یادگیری افراد را پیش‌بینی کند.

از این رو، با توجه به مبانی نظری و پژوهشی که مرور شد پژوهش حاضر درصدد بررسی این مهم بوده است که آیا چابکی یادگیری به عنوان یک رویکرد نوین در حوزهٔ یادگیری می‌تواند نقش میانجی بین سرمایهٔ روان‌شناختی و توسعهٔ فردی ایفا نماید؟ با توجه به این هدف، مدل پژوهش به شکل زیر ترسیم شده است.



شکل ۱ مدل پیشنهادی پژوهش (محقق ساخته)

روش پژوهش

پژوهش حاضر مطالعهٔ توصیفی از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری است. در مدل مفهومی پژوهش سرمایهٔ روان‌شناختی به عنوان متغیر برون‌زاد، توسعهٔ فردی به عنوان متغیر درون‌زاد و چابکی یادگیری به عنوان متغیر واسطه‌ای در نظر گرفته شده است. به‌منظور تجزیه‌وتحلیل آماری داده‌های پژوهش، از نرم‌افزار spss23 استفاده شد. در مرحلهٔ بعد برای ارزیابی روابط علّی بین متغیرهای مطالعه شده از نرم‌افزار Amos استفاده شده است.

شرکت‌کنندگان پژوهش

جامعهٔ آماری پژوهش حاضر را کلیهٔ کارکنان شرکت ملی صنایع پتروشیمی تشکیل می‌دادند که تعداد آن‌ها ۵۰۰ نفر بود. برحسب جدول کرجسی و مورگان (۱۹۷۰) تعداد ۲۱۷ نفر با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند.

1 .Combs, Luthans & Griffith

ابزارهای پژوهش

در این پژوهش از پرسش‌نامه به منظور جمع‌آوری داده‌ها استفاده شده است:

پرسش‌نامهٔ سرمایهٔ روان‌شناختی: این پرسش‌نامه توسط لوتانز و همکاران (۲۰۰۷) در طیف لیکرت پنج درجه‌ای (از کاملاً موافق تا کاملاً مخالف) طراحی شده است. در این پژوهش از نسخهٔ کوتاه این پرسش‌نامه استفاده شده است که دارای ۱۲ است که مؤلفه‌های خودکارآمدی، خوش‌بینی، امید و انعطاف‌پذیری را اندازه‌گیری می‌کند. لورنز، بیر، پوتز و هنزیت[1] (۲۰۱٦) در پژوهش خود نشان داد که بین نسخهٔ کوتاه و نسخهٔ اصلی پرسش‌نامه همبستگی بالایی وجود دارد، و در مجموع این پرسش‌نامه از روایی و پایایی مطلوب برای سنجش سرمایهٔ روان‌شناختی برخوردار است. در این پژوهش آلفای کرونباخ کل پرسش‌نامه ۰/۸۲ به‌دست آمد، و برای خرده مقایس‌های خودکارآمدی، خوش‌بینی، امید و انعطاف‌پذیری نیز به ترتیب ۰/۸٤، ۰/۸۲، ۰/۷۹ و ۰/۸۵ گزارش شده است. همچنین، رجایی، نادی و جعفری (۱۳۹٦) پرسش‌نامهٔ سرمایهٔ روان‌شناختی را هنجاریابی کردند، و نشان دادند که در مجموع این ابزار از پایایی و روایی لازم برای سنجش سرمایهٔ روان‌شناختی برخوردار است. این پژوهشگران ضریب پایایی این پرسش‌نامه را بر اساس آلفای کرونباخ ۰/۸۹ و برای خرده مقیاس‌های خوش‌بینی، امید، انعطاف‌پذیری و خودکارآمدی به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۸۳، ۰/۷۳ و ۰/۸۷ گزارش کرده‌اند. با توجه به این‌که پرسش‌نامهٔ سرمایهٔ روان‌شناختی یک پرسش‌نامهٔ استاندارد بوده، و قبلاً توسط پژوهشگران در داخل کشور استفاده شده بود، بنابراین به منظور بررسی روایی، روایی محتوایی کفایت می‌کرد. در همین راستا، به منظور سنجش روایی محتوایی پرسش‌نامهٔ سرمایهٔ روان‌شناختی از نظرات ۸ نفر از متخصصان بهره گرفته شد؛ و مطابقت هر یک از سؤالات با عامل مربوط به خود، مطابقت هر عامل با متغیر مربوط به خود، همچنین فهم‌پذیر بودن و واضح بودن سؤالات بررسی و تأیید شد. به منظور سنجش پایایی پرسش‌نامه نیز از ضریب آلفای کرونباخ بهره گرفته شد. آلفای کرونباخ نمرهٔ کل پرسش‌نامهٔ سرمایهٔ روان‌شناختی و مؤلفه‌های آن یعنی خودکارآمدی، امید، خوش‌بینی، انعطاف‌پذیری نتایج به ترتیب ۰/۹۱، ۰/۸٤، ۰/۸۱، ۰/۸۲ و ۰/۷۸ به دست آمد.

پرسش‌نامهٔ چابکی یادگیری: این پرسش‌نامه توسط کراوت و کالدول[2] (۲۰۱٦) در طیف لیکرت پنج درجه‌ای (خیلی زیاد تا خیلی کم) طراحی شده و دارای ۲۵ گویه است که چهار مولفهٔ چابکی یادگیری یعنی چابکی ذهنی، چابکی تغییر، چابکی نتایج و چابکی انسانی را اندازه‌گیری می‌کند. دی موسو و همکاران (۲۰۱۱) در پژوهش خود نشان دادند که این ابزار از اعتبار لازم برای سنجش

---

[1] .Lorenz, Beer, Pütz & Heinitz
[2] .Gravett & Caldwell

چابکی یادگیری کارکنان برخوردار است. این پژوهشگران آلفای کرونباخ کل پرسش‌نامهٔ چابکی یادگیری را ۰/۸۸ به‌دست آورده‌اند؛ و برای خرده مقیاس‌های چابکی ذهنی، چابکی تغییر، چابکی افراد و چابکی نتایج به ترتیب ۰/۷٤، ۰/۷۷، ۰/۷٦ و ۰/۷۸ گزارش کرده‌اند. از آنجا که پرسش‌نامهٔ چابکی یادگیری توسط پژوهشگران ترجمه شده و تاکنون در هیچ یک از پژوهش‌های داخلی استفاده نشده است، لازم بود علاوه بر روایی محتوایی، روایی سازهٔ آن نیز سنجش شد. بنابراین، پس از اطمینان از روایی محتوایی پرسش‌نامهٔ ترجمه شده به منظور سنجش دقیق‌تر میزان اعتبار آن با بهره‌گیری از معادلات ساختاری و تحلیل عاملی تأییدی روایی سازهٔ آن‌ها نیز بررسی شد. نتایج تحلیل عاملی جهت بررسی روایی سازهٔ چابکی یادگیری نشان داد که در پرسش‌نامهٔ چابکی یادگیری تمامی سؤالات به جزء ۷ سؤال (۲، ۳، ۷، ۹، ۱۰، ۲۰ و ۲۳)، از بار عاملی پذیرفتنی (بیشتر از ۰/٤۰) با عامل مربوط به خود برخوردار بوده و مورد تأیید هستند . در مراحل بعدی پژوهش سؤالات ۲، ۳، ۷، ۹، ۱۰، ۲۰ و ۲۳ از پرسش‌نامهٔ چابکی یادگیری حذف شد. پس از اطمینان از روایی پرسش‌نامهٔ چابکی یادگیری، به منظور سنجش پایایی آن از ضریب آلفای کرونباخ بهره گرفته شد. آلفای کرونباخ نمرهٔ کل پرسش‌نامهٔ چابکی یادگیری و مؤلفه‌های آن یعنی چابکی ذهنی، چابکی تغییر، چابکی مردم و چابکی نتایج به ترتیب ۰/۹٤ ۰/۸٤، ۰/۸۳، ۰/۸۵ و ۰/۸۵ به‌دست آمد. در پژوهش حاضر به منظور بررسی برازندگی و مطلوبت پرسش‌نامهٔ چابکی یادگیری از شاخص‌های مجذور خی (Chi-Square)، سطح معنی‌داری مجذور خی(P-value)، شاخص جذر برآورد خطای تقریبی (RMSEA)، خی دو به هنجار (X2/DF)، شاخص برازش هنجار شده (NFI)، شاخص برازندگی فزایند(IFI)، شاخص برازش تطبیقی (CFI)، شاخص برازش هنجار شده مقتصد (PNFI) و شاخص نکویی برازش (GFI) استفاده شد. ازآنجایی‌که مجذور خی تحت تأثیر حجم نمونه است، سطح معنی‌داری مجذور خیe، به‌تنهایی ملاک معتبری برای ارزیابی برازش مدل نیست. بنابراین، به‌منظور بررسی برازش مدل از سایر شاخص‌ها استفاده می‌شود. نتایج نکویی برازش برای سازهٔ چابکی یادگیری در جدول ۱ گزارش شده است.

جدول ۱) شاخص های برازندگی مدل چابکی یادگیری

	X^2	Df	X^2 / df	RMSEA	IFI	CFI	NFI	PNFI	GFI
چابکی یادگیری	۲٦۵/۵۷	۱۳٤	۱/۹۸۲	۰/۰۷	۰/۹۸	۰/۹۸	۰/۹۵	۰/۸۳	۰/۸۸

همان طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، نتایج نکویی برازش برای سازهٔ چابکی یادگیری نشان داد که RMSEA، X2/DF، NFI، IFI، CFI، PNFI و GFI به ترتیب ۰/۰٦۹، ۱/۹۸۱، ۰/۹۵،

۰/۹۸، ۰/۹۸، ۰/۸۳ و ۰/۸۸ است. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که مدل از برازش مطلوبی برخوردار است، و ساختار کلی روابط در تحلیل عامل مرتبهٔ دوم از طریق داده‌های به‌دست‌آمده تأیید می‌شود.

پرسش‌نامهٔ توسعهٔ فردی: این پرسش‌نامه توسط داچنر[1] در طیف لیکرت پنج درجه‌ای (خیلی به ندرت تا همیشه) طراحی شده و دارای ۲۳ سؤال است، و رفتارهای توسعهٔ فردی را اندازه‌گیری می‌کند. این پرسش‌نامه تاکنون در هیچ یک از پژوهش‌های داخلی استفاده نشده است؛ با این حال، داچنر (۲۰۱۳) در تحقیق خود پایایی و روایی این ابزار را تأیید کرده است. این پژوهشگر آلفای کرونباخ این پرسش‌نامه را ۰/۸۷به‌دست آورده است. از آنجا که پرسش‌نامهٔ توسعهٔ فردی توسط پژوهشگران ترجمه شده و تاکنون در هیچ یک از پژوهش‌های داخلی مورد استفاده قرار نگرفته است، لازم بود علاوه بر روایی محتوایی، روایی سازهٔ آن نیز سنجیده شد. بنابراین، پس از اطمینان از روایی محتوایی پرسش‌نامهٔ ترجمه شده به منظور سنجش دقیق‌تر میزان روایی آن با بهره‌گیری از معادلات ساختاری و تحلیل عاملی تأییدی بررسی شد. نتایج تحلیل عاملی نشان داد که بارهای عاملی تمامی سؤالات از بار عاملی پذیرفتنی (بیشتر از۰/٤۰) با متغیر توسعهٔ فردی برخوردار بوده و تأیید می‌شوند. پس از اطمینان از روایی ابزار توسعهٔ فردی، به منظور سنجش پایایی آن از ضریب آلفای کرونباخ بهره گرفته شد. آلفای کرونباخ نمرهٔ کل توسعهٔ فردی ۰/۹۳ به‌دست آمد. نتایج نکویی برازش برای سازهٔ توسعهٔ فردی در جدول ۲ گزارش شده است.

جدول۲) شاخص‌های برازندگی مدل توسعهٔ فردی

	X^2	Df	X^2 / df	RMSEA	IFI	CFI	NFI	PNFI	GFI
توسعهٔ فردی	۴۷۹/۰۶	۲۱۲	۲/۲۶۰	۰/۰۸	۰/۹۶	۰/۹۶	۰/۹۴	۰/۷۹	۰/۸۳

همان طور که در جدول ۲ مشاهده می‌شود نتایج نکویی برازش برای سازهٔ توسعهٔ فردی نشان داد که RMSEA، X2/DF، NFI، IFI، CFI، PNFI و GFI به ترتیب ۰/۰۸، ۲/۲٦۰، ۰/۹٤، ۰/۹٦، ۰/۹٦، ۰/۷۹ و ۰/۸۳ است. بر اساس این نتایج می‌توان نتیجه گرفت که مدل از برازش مطلوبی برخوردار است، و ساختار کلی روابط مورد آزمون در تحلیل عامل مرتبهٔ دوم از طریق داده‌های به‌دست‌آمده تأیید می‌شود.

یافته‌ها

[1] .Dachner

در جدول ۲ وضعیت موجود متغیرهای پژوهش در شرکت ملی صنایع پتروشیمی ارائه شده است.

جدول ۲) آزمون t تک نمونه‌ای- بررسی وضعیت متغیرهای پژوهش

متغیر/مؤلفه‌ها	میانگین	انحراف استاندارد	df	t	سطح معنی‌داری
خودکارآمدی	۳/۸٤	۰/٦۹	۲۰۷	۱۷/٦۰	۰/۰۰۱
امید	۳/۷۹	۰/۷۰	۲۰۷	۱٦/۵۳	۰/۰۰۱
انعطاف‌پذیری	۳/۷۰	۰/۷۰	۲۰۷	۱۵/٦۱	۰/۰۰۱
خوش‌بینی	۳/۸۳	۰/۷٤	۲۰۷	۱٦/۳۵	۰/۰۰۱
سرمایهٔ روان‌شناختی	۳/۷۹	۰/٦۰	۲۰۷	۱۹/۵۳	۰/۰۰۱
چابکی ذهنی	۳/۸٦	۰/۷۰	۲۰۷	۱۸/۰۱	۰/۰۰۱
چابکی تغییر	۳/٦۵	۰/٦۰	۲۰۷	۱۵/۹۵	۰/۰۰۱
چابکی نتایج	۳/۸۱	۰/٦۰	۲۰۷	۱۹/۵۱	۰/۰۰۱
چابکی افراد	۳/۸۵	۰/۷۰	۲۰۷	۱۸/۲۷	۰/۰۰۱
چابکی یادگیری	۳/۷۹	۰/٦۰	۲۰۷	۲۰/٦۰	۰/۰۰۱
توسعهٔ فردی	۳/۳٤	۰/٦۰	۲۰۷	٦/۷۰	۰/۰۰۱

نتایج نشان می‌دهد سرمایهٔ روان‌شناختی کارکنان با میانگین (۳/۷۹) بالاتر از حد متوسط میانگین فرضی (۳) و در حد نسبتاً مطلوب قرار دارد ($t= 19.53; p< 0.05$). همچنین، چابکی یادگیری کارکنان با میانگین (۳/۷۹) بالاتر از حد متوسط میانگین فرضی (۳) و در حد نسبتاً مطلوب قرار دارد ($t= 20.59; p< 0.05$). در نهایت، این‌که کارکنان از لحاظ توسعهٔ فردی با میانگین (۳/۳٤) کمی بالاتر از حد متوسط میانگین فرضی (۳) قرار دارند ($t= 8.68; p< 0.05$). این نتیجه بیانگر سطح نسبتاً متوسط توسعهٔ فردی در شرکت ملی صنایع پتروشیمی است.

قبل از بررسی روابط علّی بین متغیرها، مفروضهٔ نرمال بودن متغیرها و همبستگی آن‌ها از طریق آزمون شاپیرو ویلکز و ضریب همبستگی پیرسون بررسی شد.

جدول ۳) نتایج بررسی نرمال بودن متغیرها (آزمون شاپیرو-ویلکز)

متغیر	آماره	Df	سطح معنی‌داری
چابکی یادگیری	۰/۹۹	۲۰۸	۰/۰۷
سرمایهٔ روان‌شناختی	۰/۹۸	۲۰۸	۰/۰۲
توسعهٔ فردی	۰/۹۹	۲۰۸	۰/۰٦

بنابر نتایج حاصل از جدول (۳)، سطح معنی‌داری برای هر سه متغیر در سطح P≤۰/۰۱ معنی‌دار نیست، بنابراین فرض نرمال بودن متغیرهای پژوهش تأیید شد.

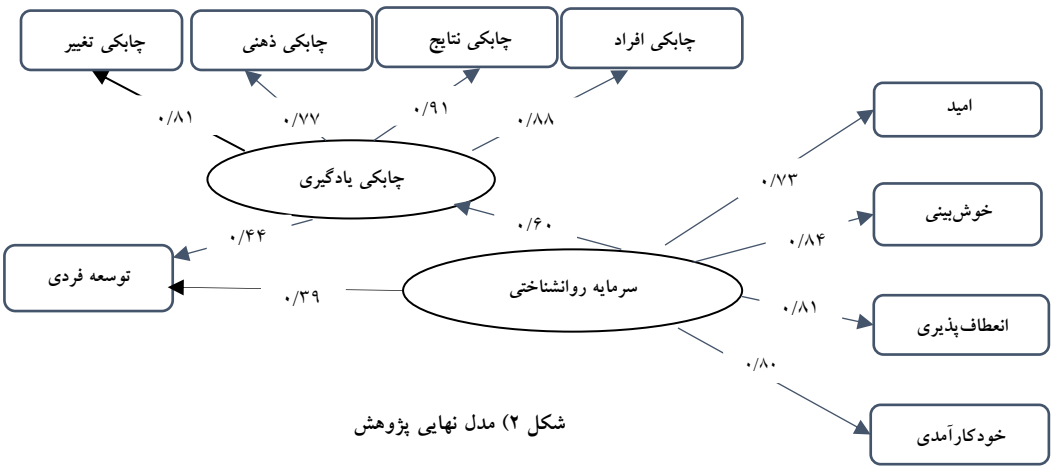
جدول ٤) ماتریس ضرایب همبستگی بین متغیرها

	۱	۲	۳	٤	٥	٦	۷	۸	۹	۱۰
۱.توسعهٔ فردی	–									
۲.سرمایهٔ روان‌شناختی	۰/۵۰**	–								
۳.خودکارآمدی	۰/٤۲**	۰/۸۰**	–							
٤.امید	۰/٤۸**	۰/۸۷**	۰/۵۸**	–						
۵.انعطاف‌پذیری	۰/۳٦**	۰/۸۵**	۰/۵۹**	۰/٦٦**	–					
٦. خوش‌بینی	۰/٤۳**	۰/۸٦**	۰/۵٤**	۰/٦۸**	۰/٦٦**	–				
۷.چابکی یادگیری	۰/۵۳**	۰/۵۳**	۰/٤٤**	۰/٤۸**	۰/٤۷**	۰/٤۲**	–			
۸.چابکی ذهنی	۰/۲۷**	۰/٤٦**	۰/۳۸**	۰/٤۰**	۰/٤۲**	۰/۳٦**	۰/۸٦**	–		
۹.چابکی تغییر	۰/٤٤**	۰/٤۸**	۰/۳۸**	۰/٤۵**	۰/٤۳**	۰/۳۹**	۰/۸۵**	۰/٦۷**	–	
۱۰.چابکی نتایج	۰/۵۳**	۰/٤۷**	۰/٤۲**	۰/۳۹**	۰/٤۳**	۰/۳٦**	۰/۹۱**	۰/۷۱**	۰/٦۹**	–
۱۱. چابکی افراد	۰/٦۱**	۰/٤۵**	۰/۳٦**	۰/٤۳**	۰/۳۷**	۰/۳٦**	۰/۸۷**	۰/٦۲**	۰/٦۳**	۰/۷۸**

**P≤0/01

بنابر نتایج حاصل از جدول (٤)، r مشاهده‌شده در سطح P≤۰/۰۱ همبستگی مثبت و معنی‌داری را بین هر سه متغیر پژوهش (سرمایهٔ روان‌شناختی، توسعهٔ فردی و چابکی یادگیری) و مؤلفه‌های آن‌ها نشان می‌دهد.

به‌منظور بررسی فرضیه‌ها و آزمون مدل مفهومی پژوهش، داده‌های جمع‌آوری‌شده از طریق معادلات ساختاری تحلیل شد. نتایج به‌دست‌آمده در شکل (۲)، مشاهده‌پذیر است:



شکل ۲) مدل نهایی پژوهش

در پژوهش حاضر جهت بررسی برازندگی الگوی معادلات ساختاری مرتبهٔ اول از شاخص‌های مجذور خی (Chi-Square)، شاخص جذر برآورد خطای تقریبی (RMSEA)، خی دو به هنجار (X2/DF)، شاخص برازش هنجار شده (NFI)، شاخص برازندگی فزایند (IFI)، شاخص برازش تطبیقی (CFI)، شاخص تاکر – لویر (TLI)، شاخص برازش هنجار شده مقتصد (PNFI) و شاخص برازش تقریبی مقتصد (PCFI) استفاده شد و نتایج آن در جدول ۵ گزارش شده است.

جدول ۵) شاخص‌های برازندگی مدل

X^2	df	X^2 / df	RMSEA	IFI	CFI	NFI	TLI	PNFI	PCFI
۳۲/۳۸۸	۲۳	۱/٤۰۸	۰/۰٤	۰/۹۵	۰/۹۵	۰/۸۵	۰/۹۲	۰/٥٤	۰/٦۰

همان طور که در جدول ۵ مشاهده می‌شود، نتایج نکویی برازش مدل نشان داد که X2/DF، RMSEA، P-value ، NFI، IFI، CFI، TLI، PNFI و PCFI به ترتیب ۱/٤۰۸، ۰/۰٤، ۰/۰۹، ۰/۸۵، ۰/۹۵، ۰/۹۵، ۰/۹۲، ۰/٥٤ و ۰/٦۰ است. شاخص‌های IFI، NFI، CFI، GFI و TLI دارای دامنهٔ صفر تا یک هستند، هرچه اندازهٔ آن‌ها به یک نزدیک‌تر شود، بر برازندگی مطلوب‌تر الگو دلالت دارند. همچنین، زمانی‌که سطح معنی‌داری مجذور خی (P-value) بزرگتر از ۰/۰۵؛ خطای تقریبی (RMSEA) کوچک‌تر از ۰/۰۸؛ خی دو به هنجار (X2/DF) کوچک‌تر از ۳؛ PNFI و PCFI نیز بزرگ‌تر از ۰/۵ باشد، دلالت بر برازش مطلوب مدل دارد. بر اساس این نتایج می‌توان نتیجه گرفت که مدل از برازش مطلوبی برخوردار است، و ساختار کلی روابط آزمون شده از طریق داده‌های به‌دست‌آمده تأیید می‌شود.

شاخص‌های تأیید الگوی معادلات ساختاری فقط محدود به شاخص‌های برازش کلی الگو نیست، بلکه باید پارامترهای استاندارد بتا و گاما (ضرایب مسیر) و مقادیر t متناظر با آن برای هر یک از مسیرهای علّی نیز بررسی شود. همان طور که در جدول (٦) مشاهده می‌شود، نتایج ناشی از آزمون معنی‌داری ضرایب مسیر نشان می‌دهد که کلیهٔ ضرایب مسیر مستقیم معنی‌دار هستند ($P\leq$۰/۰۱ ؛ $t\geq$۱/۹٦). نتایج ضرایب اثرات مستقیم متغیرها بر یکدیگر نشان می‌دهد که سرمایهٔ روان‌شناختی با ضریب اثر ۰/۳۹ و ۰/٦۰، حدود ۱۵درصد از واریانس توسعهٔ فردی و ۳۵درصد از واریانس چابکی یادگیری را به‌طور مستقیم تبیین می‌کند. همچنین، چابکی یادگیری با ضریب اثر ۰/٤٤ قادر به تبیین ۱۹درصد از واریانس توسعهٔ فردی به‌طور مستقیم است.

جدول ٦) برآورد ضرایب اثرات مستقیم

مسیر	ضریب مسیر	ضریب تعیین	SE	نسبت بحرانی (آماره t)	سطح معنی‌داری
سرمایهٔ روان‌شناختی بر توسعهٔ فردی	۰/۳۹	۰/۱۵	۰/۰۸	٤/۷۳	۰/۰۰۱
سرمایهٔ روان‌شناختی بر چابکی یادگیری	۰/٦۰	۰/۳۵	۰/۰۹	٦/۹۸	۰/۰۰۱
چابکی یادگیری بر توسعهٔ فردی	۰/٤٤	۰/۱۹	۰/۰۹	٤/۷۸	۰/۰۰۱

علاوه بر این، نتایج مربوط به ضرایب مسیر مستقیم، بررسی ضریب غیر مستقیم نشان داد که ضریب اثر غیرمستقیم سرمایهٔ روان‌شناختی بر توسعهٔ فردی ۰/۲۳ است. با توجه به این‌که حد پایین و بالا فاصلهٔ اطمینان مقداری بزرگ‌تر از صفر (مثبت) بوده، و سطح معنی‌داری کوچک‌تر از ۰/۰۵ به‌دست آمد می‌توان گفت که اثر غیرمستقیم سرمایهٔ روان‌شناختی بر توسعهٔ فردی معنی‌دار بوده و سرمایهٔ روان‌شناختی قادر است با در نظر گرفتن نقش میانجی چابکی یادگیری حدود ٦درصد از واریانس توسعهٔ فردی را تبیین کند.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر بررسی نقش سرمایهٔ روان‌شناختی در توسعهٔ فردی کارکنان با میانجی‌گری چابکی یادگیری بود. نتایج نشان داد که بین سرمایهٔ روان‌شناختی و توسعهٔ فردی رابطه وجود دارد. این یافته با یافتهٔ سایر پژوهشگران (دئوثالی، ۲۰۱۳؛ پیتیچات و همکاران، ۲۰۱۸؛ مایرز و همکاران، ۲۰۱۵) مبنی بر رابطه سرمایهٔ روان‌شناختی و توسعهٔ فردی همسویی دارد.

برای این‌که افراد بتوانند به‌طور فردی خودشان را توسعهٔ دهند، دو عامل حکم پیش شرط و پیشبرنده دارند ۱- معطوف بودن به هدف و آینده (باره تو و فریزر[1]، ۲۰۱۲؛ بیوسیرت و همکاران، ۲۰۱۱) و ۲- داشتن احساس مسئولیت‌پذیری شخصی در خصوص توسعهٔ فردی خود (والتون، ۱۳۹۵؛ بیوسیرت و همکاران، ۲۰۱۱؛ تایمز و نایت، ۲۰۱۹). در خصوص عامل اول نظریهٔ گسترش و ایجاد فردیکسون یکی از نظریه‌های معتبری است که نشان می‌دهد سرمایهٔ روان‌شناختی از طریق افزایش خزانهٔ فکری و رفتاری افراد بر تصمیم‌گیری آن‌ها در خصوص آینده تأثیر می‌گذارد (نورمن و همکاران[2]، ۲۰۱۰؛ شاوفلی و ترایز[3]، ۲۰۱٤؛ لوتانز و یوسف، ۲۰۱۷). به طورکلی، این نظریه نشان می‌دهد که حالت‌های منفی و مثبت روان‌شناختی بر ادارک افراد در خصوص احتمالات و امکانات آینده و راهکارهای رسیدن به آن تأثیر می‌گذارد (فردریکسون[4]، ۱۳۹۵). طبق این نظریه سرمایهٔ

---

[1] .Barreto & Frazier
[2] .Norman & et all
[3] . Schaufeli & Taris
[4] . Frederickson broaden and build theory

روان‌شناختی به عنوان ظرفیت مثبتِ روان‌شناختی بر انتخاب‌ها و تصمیم‌های توسعه‌ای افراد نیز تأثیر می‌گذارد. به طورکلی، وضعیت روان‌شناختی مثبت افراد بر اهداف، آرزوها و انتظارات آن‌ها (بن نینک، ۱۳۹۳)، و در نتیجه «خود ممکن» آن‌ها تأثیر می‌گذارد (لوتانز و همکاران، ۱۳۹۲). خود ممکن نیز به نوبهٔ خود بر قضاوت افراد در خصوص پتانسیل و افکارش نسبت به آینده، ترس‌ها و تردیدهای فرد و در نتیجه ترغیب یا اجتناب از رفتارهای خاص مؤثر در توسعهٔ فردی تأثیر دارد (هولی و شریل،۲۰۰٦). همان طور که اشاره شد، توسعهٔ فردی نیز معطوف به اهداف، آرزوها و انتظارات فرد در خصوص آن چیزی است که قرار است در آینده به آن دست یابد (باره تو و فریزر[1]، ۲۰۱۲؛ بیوسیرت و همکاران، ۲۰۱۱). بنابراین، پیش‌بینی می‌شود سرمایهٔ روان‌شناختی از طریق افزایش خزانهٔ فکری و رفتاری افراد و کمک به دیدن احتمالات و امکانات آینده، و در نتیجه ایجاد انگیزهٔ لازم برای تحقق خود ممکن بر توسعهٔ فردی آن‌ها تأثیر بگذارد.

در خصوص عامل دوم، نظریهٔ اجتماعی شناختی[2] بندورا که یکی از نظریه‌های زیربنایی شکل‌گیری سرمایهٔ روان‌شناختی محسوب می‌شود، نشان می‌دهد افرادی که سرمایهٔ روان‌شناختی بالایی دارند از یک احساس درونی شده‌ای از پویایی، کنترل و آگاهی برخوردارند (یوسف، ۲۰۱٤). پویایی یکی از مهمترین اجزای این نظریه است که بیانگر ظرفیت نوع انسان برای انتخاب کردن و کنترل رفتارهای خود از طریق اقدامات خود خواسته است (استارتمن[3] و یوسف، ۲۰۱۹). همان طور که اندیشمندان نیز خاطر نشان می‌سازند توسعهٔ فردی مستلزم مسئولیت‌پذیری شخصی نسبت به رشد و توسعهٔ خود است (والتون، ۱۳۹۵؛ بیوسیرت و همکاران، ۲۰۱۱؛ تایمز و نایت، ۲۰۱۹). از این رو، انتظار می‌رود سرمایهٔ روان‌شناختی از طریق افزایش احساس کنترل درونی شده، و تأثیر بر مسئولیت‌پذیری و انتخاب‌گری افراد بر توسعهٔ فردی آن‌ها مؤثر واقع شود.

یافتهٔ دیگر پژوهش حاکی از آن بود که سرمایهٔ روان‌شناختی به‌طور غیرمستقیم، و از طریق چابکی یادگیری بر توسعهٔ فردی تأثیر می‌گذارد. پژوهش همسویی در این رابطه تاکنون انجام نشده است. با این حال این، پژوهش نشان داد که سرمایهٔ روان‌شناختی با چابکی یادگیری رابطه دارد. این یافته با پژوهش یو (۲۰۱٦) مبنی بر رابطهٔ سرمایهٔ روان‌شناختی و یادگیری همسویی دارد. مطابق با نظریهٔ گسترش و ایجاد فردریسکون (۱۳۹۵) سرمایهٔ روان‌شناختی باعث افزایش خزانهٔ منابع در دسترس افراد می‌شود (منابع اجتماعی، فیزیکی، شناختی و اجتماعی)، که در نهایت می‌تواند ظرفیت یادگیری افراد را افزایش دهد. سرمایهٔ روان‌شناختی به عنوان یک منبع مثبت در افزایش منبع اجتماعی افراد و در نتیجه برقراری ارتباط مؤثرتر آن‌ها با دیگران (باز بودن نسبت به عقاید و دیدگاه‌های مختلف،

---

[1] .Barreto & Frazier
[2] .social cognitive theory
[3] .Stratman

دریافت و ارائه بازخورد و...) کمک می‌کند، و باعث می‌شود سطح چابکی انسانی آن‌ها افزایش یابد. از سوی دیگر، افزایش خزانهٔ فکری و رفتاری باعث می‌شود افراد تمایل بیشتری به ایجاد تغییرات داشته باشند و نسبت به انجام آن هم احساس توانمندی و خودکارآمدی کنند، هم بتوانند نسبت به نتایج حاصله خوش‌بین و امیدوار باشند. همچنین، انعطاف‌پذیری به عنوان یکی دیگر از مؤلفه‌های سرمایهٔ روان‌شناختی باعث می‌شود ظرفیت افراد برای تحمل پدیدهٔ ابهام ذاتی در تغییر و ریسک‌پذیری آن‌ها افزایش یابد، و به نوبهٔ خود این قضیه باعث می‌شود چابکی تغییر افراد نیز افزایش یابد. همچنین، مثبت‌گرایی باعث می‌شود خزانهٔ فکری و قدرت حل مسئلهٔ افراد افزایش یابد (فردیسکون، ۱۳۹۵؛ بن نینک، ۱۳۹۳؛ لوتانز و همکاران، ۲۰۱۱). برعکس، سطح پایین سرمایهٔ روان‌شناختی باعث می‌شود افراد دید تونلی پیدا کرده و ظرفیت تفکرشان محدود شود، و در نتیجه نتوانند به شیوه‌های مختلفی در خصوص حل یک مسئله فکر کنند (فردیسکسون، ۱۳۹۵؛ لوتانز و همکاران، ۲۰۱۱). در نتیجه سرمایهٔ روان‌شناختی می‌تواند بر وضعیت تفکر افراد و در نتیجه چابکی ذهنی افراد مؤثر واقع شود. در نهایت، افرادی که سرمایهٔ روان‌شناختی بالایی دارند می‌توانند تغییرات را به خوبی مدیریت کنند. آن‌ها هدف‌گرا و آینده محور بوده و در مقابل موانع و چالش‌ها استقامت و پایداری خود را حفظ می‌کنند، همچنین می‌توانند به خوبی راهکارهای لازم را برای خروج از موانع پیدا کنند (لوتانز و همکاران، ۱۳۹۲؛ یوسف، ۲۰۱٤). این ویژگی‌ها در نهایت می‌توانند چابکی نتایج را در افراد تقویت کنند.

بدین ترتیب، مشخص شد سرمایهٔ روان‌شناختی در مجموع می‌تواند باعث تقویت چابکی یادگیری شود، و چابکی یادگیری نیز می‌تواند به نوبهٔ خود توسعهٔ فردی را تحت تأثیر قرار دهند. به طوری که در این پژوهش مشخص شد که بین چابکی یادگیری و توسعهٔ فردی رابطهٔ مستقیم و معنی‌داری وجود دارد. این یافته با یافتهٔ سایر پژوهشگران مبنی بر رابطهٔ چابکی یادگیری با توسعهٔ فردی (یاداو و دیکست، ۲۰۱۷؛ دای و همکاران، ۲۰۱۳؛ درایز و همکاران،۲۰۱٤) همسویی دارد. در تبیین این موضوع، ابتدا باید در نظر داشت که اساساً خود یادگیری، محور و مهمترین ابزار توسعهٔ تلقی می‌شود (ابیلی و ابراهیمی، ۱۳۸۹؛ فروهر و همکاران، ۱۳۹۳؛ بیگی و قلی پور، ۱۳۹۵)، در واقع، توسعه‌یافتگی نمود و تجلی یادگیری است. از سوی دیگر، می‌توان گفت افرادی که چابکی یادگیری بالایی دارند تمایل بالایی به یادگیری چیزهای جدید و مواردی دارند که رشد شخصی آن‌ها را ممکن می‌سازد (دی موسو و همکاران، ۲۰۱۱). این افراد از ارائه و دریافت بازخوردهای سازنده و درگیر شدن با چالش‌هایی که باعث افزایش بیشتر توانمندی‌های آن‌ها شود استقبال می‌کنند (دی موسو و همکاران، ۲۰۱۱). افزون بر این، این افراد کنجکاو بوده (دی موسو، ۲۰۱۷) و در پی توسعهٔ مستمر

فردی خود و بهبود نقاط فردیشان بر می‌آیند (گی و سیمز[1]، ۲۰۰۷؛ دای و همکاران، ۲۰۱۳؛ دی موسو، ۲۰۱۷) و خودشان را برای آینده آماده می‌سازند (لی، ۲۰۱۹). به طورکلی، این ویژگی‌ها جزو ملزومات توسعهٔ فردی محسوب شده، و کسانی را توصیف می‌کند که انگیزه و تمایل بیشتری برای توسعهٔ فردی داشته و بیش از سایرین برای توسعهٔ فردی اقدامات مؤثر انجام می‌دهند.

سپاسگزاری

مقالهٔ حاضر با حمایت مالی شرکت ملی صنایع پتروشیمی انجام شده است، براین اساس نویسندگان بر خود لازم می‌دانند از مدیران پتروشیمی و شرکت، همچنین کارکنان آن در همکاری، اجرای طرح و حمایت مالی آن نهایت قدردانی و امتنان را داشته باشند.

[1].Gay & Sims

منابع

الف. فارسی

ابیلی، خدایار و ابراهیم، مزاری (۱۳۹۳). *توسعهٔ منابع انسانی (جلد اول: با تأکید بر مفاهیم خود توسعه‌ای، خود رهبری و خود مدیریتی)*. تهران: انتشارات امید.

آقاپور، شهلا. موحدمحمدی، سید. حمید؛ علم بیگی، امیر و شعبانعلی فمی. حسین (۱۳۹۱). بررسی نقش مهارت‌های توسعهٔ فردی در برنامهٔ درسی در شکل‌گیری قابلیت اشتغال در بین دانشجویان تحصیلات تکمیلی رشته‌های کشاورزی دانشگاه تهران، *فصلنامهٔ پژوهش و برنامه‌ریزی در آموزش عالی*، ۱۸ (۱)، ۱۲۸-۱۱۳.

بن نینک، فردریک (۱۳۹۳). *رفتار درمانی شناختی مثبت‌نگر*. ترجمهٔ اکرم خمسه. تهران. انتشارات ارجمند.

بیگی، وحید و قلی پور، آرین (۱۳۹۵). توسعهٔ منابع انسانی با بهره‌گیری از طرح توسعهٔ فردی در سازمان‌های پروژه محور. *فصلنامه مدیریت دولتی*، ۸ (۱)، ۱۵- ۳۲.

فردریکسون، باربارا (۱۳۹۵). *مثبت‌گرایی: چگونه به زندگی شور و نشاط بیشتری ببخشیم*. ترجمهٔ نسرین پارسا. تهران. انتشارات رشد.

فروهر, محمد؛ بلوچ، امان الله و جمشیدیان، عبدالرسول (۱۳۹٤). *یادگیری خود راهبر ابزار تحقق توسعهٔ منابع انسانی*، اولین همایش بین‌المللی علوم مدیریت پیشرفت‌ها، نوآوری‌ها و چالش‌ها، شیراز، موسسه عالی علوم و فناوری خوارزمی.

کمیزی، ا؛ خراسانی، اباصلت و کامکاری، کامبیز (۱۳۹۸). طراحی و اعتباریابی مدلی برای تدوین برنامه توسعهٔ فردی (IPD) در بانک انصار. *فصلنامه آموزش و توسعهٔ منابع انسانی*، ٦ (۲۰)، ۱۰۳-۸۱.

لوتانز، فرد؛ آوولیو. بروس و یوسف، کارولین (۱۳۹۲). *سرمایهٔ روان‌شناختی سازمان. تحولی در مزیت رقابتی سرمایهٔ انسانی*. ترجمه عبدالرسول جمشیدیان و محمد فروهر، تهران. انتشارات آییژ.

والتون، جان (۱۳۹۵). *پرورش راهبردی منابع انسانی*. ترجمهٔ ناصر میرسپاسی و داریوش غلامزاده. تهران. انتشارات نار و نور.

وزارت امور خارجه آمریکا (۱۳۹۷). *برنامه‌ریزی فعالیت‌های توسعهٔ فردی، ابزارها، ایده‌ها و پیشنهادات*. ترجمهٔ آیت اله ابراهیمی، اکبر کمیزی و علی دانا. تهران. انتشارات علم استادان.

رجایی، اعظم؛ نادی، محمد علی و جعفری. علیرضا (۱۳۹٦). ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس سرمایهٔ روان‌شناختی مثبت در بین کارکنان ستادی آموزش و پرورش شهر اصفهان. *فصلنامه دانش و پژوهش در روان‌شناسی کاربردی*، ۱۸ (۳)، ۱۰٤-۹۸.

ب. انگلیسی

Allen, J. (2016). *Conceptualizing learning agility and investigating its nomological network*. (Doctoral dissertation, Pepperdine University).

Anseel, F (2017). Agile learning strategies for sustainable careers: a review and integrated model of feedback-seeking behavior and reflection. *Current opinion in environmental sustainability*, 28, 51-57.

Ashford SJ, Myers CG. (2012). Learning agility: In search of conceptual clarity and theoretical grounding. *Journal of Industrial and Organizational Psychology*. 5, 3, 258-179

Barreto, M. L., & Frazier, L. D. (2012). Coping With Life Events through Possible Selves. *Journal of Applied Social Psychology*, 42, 7, 1785-1810.

Beausaert, S., Segers, M. R., van der Rijt, J., & Gijselaers, W. H (2011). *The use of personal development plans (PDPs) in the workplace: A literature review. In Building learning experiences in a changing world* (pp. 235-265). Springer, Dordrecht.

Bedford, C. L. (2011). *The role of learning agility in workplace performance and career advancement*. (Doctoral dissertation, University of Minnesota).

Bouck, CThe. (2013). *Lens of Leadership: Being the Leader Others Want to Follow*. Book Baby

Bradley Karen (2014*). Educators' Positive Stress Responses: Eustress and Psychological Capital*. (Doctoral dissertation, DePaul University).

Carmeli A, Zivan I, Gomes E, Markman GD. (2017). Underlining micro socio-psychological mechanisms of buyer-supplier relationships: Implications for inter-organizational learning agility. *Journal of Human Resource Management Review*.

Dachner, A. M. (2013). *Self-Guided Development: A proactive approach to employee development*.（Doctoral dissertation, The Ohio State University）

Dai G, De Meuse KP, Tang KY. (2013). The role of learning agility in executive career success: The results of two field studies. *Journal of Managerial Issues*, 1,108-31.

De Meuse KP, Dai G, Eichinger RW, Page RC, Clark LP, Zewdie S. (2011). *The development and validation of a self-assessment of learning agility*. InSociety for Industrial and Organizational Psychology Conference, Chicago, Illinois.

De Meuse KP. (2017) Learning agility: Its evolution as a psychological construct and its empirical relationship to leader success. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 69, 4, 267.

Deosthali, K. V. (2012). *An empirical examination of self-development activities: Integrating social exchange and motivational lens.* (Doctoral dissertation, University of New York).

Dries N, Vantilborgh T, Pepermans R. (2012). The role of learning agility and career variety in the identification and development of high potential employees. *Personnel Review*, 41(3), 340-58.

Drinka, G. O. (2018). *Coaching for learning agility: The importance of leader behavior, learning goal orientation, and psychological safety* (Doctoral dissertation, Columbia University).

Gay M, Sims D. (2007). *Building tomorrow's talent: A practitioner's guide to talent management and succession planning*. Authorhouse pub.

Geiman, M. (2016). *A Multiple Case Study of the Influence of Positive Organizational Behavior on Human Resources*. (Doctoral dissertation, Walden University).

Givel, Y. P. (2015). *What are the right skills? An investigation of an organisation's journey towards becoming a learning organisation, and the skills that help leaders to create the conditions and structures characteristic of a learning organisation* (Doctoral dissertation, Centre for Labour Market Studies).

Grover, S. L., Teo, S. T., Pick, D., Roche, M., & Newton, C. J. (2018). Psychological capital as a personal resource in the JD-R model. *Personnel Review*, 47(4), 968-984.

Hoyle, R. H., & Sherrill, M. R. (2006). Future orientation in the self-system: Possible selves, self-regulation, and behavior. *Journal of personality*, 74, 6, 1673-1696.

Jager A de (2013). *Personal growth initiative among Industrial Psychology students in a higher education institution in South Africa.* (Master dissertation North-West University).

Jurica, J. (2014). *Personal growth initiative and calling: intrinsic motivation at work* (Doctoral dissertation, Colorado State University).

Lee HS. (2019). The influence of university students' learning agility on the career preparation Behavior-Mediating effect of academic challenge. *Journal of the Korea Convergence Society*, 10, 1,197-204.

London, M., & Mone, E. M. (2015). *Designing feedback to achieve performance improvement*. The Wiley Blackwell handbook of the psychology of training, development, and performance improvement, 462-485

Lorenz, T., Beer, C., Pütz, J., & Heinitz, K. (2016). Measuring psychological capital: construction and validation of the compound PsyCap scale (CPC-12). *Journal of PloS one*, 11, 4, 1-17

Luthans, F., & Youssef-Morgan, C. M. (2017). Psychological capital: An evidence-based positive approach. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 4, 339-366.

Luthans, F., Youssef, C. M., & Rawski, S. L. (2011). A tale of two paradigms: The impact of psychological capital and reinforcing feedback on problem solving and innovation. *Journal of Organizational Behavior Management*, 31, 4, 333-350.

Meyers, M. C., van Woerkom, M., de Reuver, R. S., Bakk, Z., & Oberski, D. L. (2015). Enhancing psychological capital and personal growth initiative: Working on strengths or deficiencies. *Journal of counseling psychology*, 62, 1, 50. 67

Orvis, K. A., & Leffler, G. P. (2011). Individual and contextual factors: An interactionist approach to understanding employee self-development. *Personality and individual differences*, 51, 2, 172-177.

Patel, S., Kitchen, G., & Barrie, J. (2013). Personal development plans–Practical pitfalls. *Trends in Anaesthesia and Critical Care*, 3, 4, 220-223.

Pedler, M., Burgoyne, J., & Boydell, (2013). *TA Manager's Guide to Self-development*. McGraw-Hill Education (UK).

Pitichat, T., Reichard, R. J., Kea-Edwards, A., Middleton, E., & Norman, S. M. (2018). Psychological capital for leader development. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 25, 1, 47-62.

Stratman, J. L., & Youssef-Morgan, C. M. (2019). Can positivity promote safety? Psychological capital development combats cynicism and unsafe behavior. *Journal of Safety science*, 116, 13-25.

Tims, M., & Knight, C. (2019). *Job crafting: An individual strategy to develop oneself.* In R. Burke, & A. Richardsen (Eds.), Creating psychologically healthy workplaces (pp. 152-170). Edward Elgar Publishing, Incorporated.

Yadav N, Dixit S. A (2017). Conceptual model of learning agility and authentic leadership development: Moderating effects of learning goal orientation and organizational culture. *Journal of Human Values*, 23, 1, 40-51.

Yockey SD. (2015). Creation and validation of a research-oriented learning agility measure. Western Illinois University.

You, J. W. (2016). The relationship among college students' psychological capital, learning empowerment, and engagement. *Journal of Learning and Individual Differences*, 49, 17-24.

Youssef-Morgan, C. M. (2014). Advancing OB research: an illustration using psychological capital. *Journal of leadership & organizational studies*, 21(2), 130-140

Youssef-Morgan, C. M., & Luthans, F. (2015). Psychological capital and well-being. *Journal of Stress and Health*, 31, 3, 180-188.

Studies in Learning & Instruction
Vol.12, No.1, 2020, Ser 78/1

English Abstract

Investigating the Role of Psychological Capital on Individual Development, Learning Agility as a Mediator

Mohamad, Forouhar[1] Reza, Hoveida[2]

Abdalrasool, Jamshidian[3] Maryam Ghanenia[4]

The purpose of this study was to investigate the influence of psychological capital on individual development among employees of the National Petrochemical Company, taking learning agility as a mediator. The statistical population of the study encompassed all employees in Tehran petrochemical company (N=500), of which 217 individuals were randomly selected to respond to three questionnaires: a) learning agility of Gravett and Caldwell, b) psychological capital of Luthans et. al., and c) individual development of Dachner. Structural equation modeling was used to analyze the obtained data. The findings suggested that psychological capital directly affects individual development and learning agility, with learning agility playing a mediating role between psychological capital and individual development. Regarding the capability of management and development of psychological capital, the findings of this research can provide useful practical implications for the development of human resources specialists in organizations.

Keywords: psychological capital, learning agility, individual development

---

1. PhD student of Educational management, department of Educational Sciences, faculty of Educational Sciences and psychology ,university of Isfahan, Isfahan, Iran. (m.farvahar@edu.ui.ac.ir)
2. Associate Professor, department of Educational Sciences, faculty of Educational Sciences and psychology ,university of Isfahan, Isfahan, Iran. Corresponding author: (r.hoveida@edu.ui.ac.ir)
3. Instructor, department of Educational Sciences, faculty of Educational Sciences and psychology ,university of Isfahan, Isfahan, Iran.(a.r.jamshidian@edu.ui.ac.ir)
4. PhD of psychology, department of Educational Sciences, faculty of Educational Sciences and psychology, university of Chamran, Ahvaz, Iran. (m.ghanenia@gmail.com)