Research Article

Industrial and Organizational Psychology Studies

Ind Organ Psychol Stud
Fall & Winter 2025, 12(2), 77-92
https://doi.org/10.22055/jiops.2025.48911.1466

Received: 01.02.2025
Received in revised form: 25.03.2025
Accepted: 05.05.2025

A Model of Organizational Commitment and Gratitude Based on Basic Psychological Needs Mediated by Cognitive Emotion Regulation

Ali Karimi [1], Jafar Hasani [2] *

1. MA in Clinical Psychology, Department of Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kharazmi University, Tehran, Iran
2. Department of Clinical Psychology, Faculty of Psychology and Educational Sciences, Kharazmi University, Tehran, Iran

Citation: Karimi, A., & Hasani, J. (2025). A model of organizational commitment and gratitude based on basic psychological needs mediated by cognitive emotion regulation. *Industrial and Organizational Psychology Studies, 12*(2), 77-92. doi: 10.22055/jiops.2025.48911.1466

Abstract

Introduction

Given the theoretical and research support, the present study aims to expand on previous research on factors affecting teachers' organizational commitment and gratitude. So far, research on modeling the structural equations of organizational commitment and gratitude based on basic psychological needs mediated by cognitive emotion regulation in teachers has not been studied comprehensively and by considering the unique role of each factor. Therefore, examining the role of these factors in teachers' organizational commitment and gratitude can be of considerable importance.

Method

The present research design was descriptive-correlational. The statistical population included all teachers of primary, middle and high schools, and conservatories, as well as educational staff of departments in the academic year 1401-1402... out of 15348 teachers. The statistical sample of the research included 423 teachers (314 women and 109 men) selected using the Morgan table as a convenient sampling method. The instrument used included the McCullough et al.'s Gratitude Questionnaire (2002), the Dessie et al.'s Basic Psychological Needs Scale (2001), the Garnevsky and Kraij Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (2006), and the Allen and Meyer Organizational Commitment Scale (1990). Descriptive indices, Pearson correlation coefficient, structural equation modeling, and bootstrap test were used to analyze the data using AMOS and SPSS version 24 software.

* **Corresponding Author:** Jafar Hasani
Email: hasanimehr57@khu.ac.ir

Authors retain the copyright and full publishing rights.
Published by Shahid Chamran University of Ahvaz. This article is an open access article licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

Results

The results showed that the basic need for autonomy with standard coefficients of -0.31 ($p<0.01$) and -0.16 ($p < 0.05$) affects maladaptive and adaptive cognitive emotion regulation, respectively. The basic need for competence with standard coefficients of -0.20 ($p<0.01$) and -0.26 ($p<0.01$) affects maladaptive and adaptive cognitive emotion regulation, respectively. The basic need for relatedness also affects adaptive cognitive regulation with a standard coefficient of 0.14 ($p < 0.05$). Maladaptive cognitive emotion regulation with standard coefficients of -0.26 ($p<0.01$) and -0.12 ($p<0.05$) affects gratitude and organizational commitment, respectively. Cognitive emotion regulation adaptively affects gratitude and organizational commitment with standard coefficients of 0.30 ($p<0.01$) and 0.24 ($p<0.01$), respectively. Finally, the effect of organizational commitment on gratitude has a standard coefficient of 0.23 ($p <0.01$). The results of the present study confirmed the role of basic psychological needs and cognitive emotion regulation in predicting organizational commitment and gratitude of teachers. Therefore, it is necessary to pay attention to the role of basic psychological needs and cognitive emotion regulation factors in order to increase organizational commitment and gratitude.

Discussion

The results of the present study showed that basic psychological needs and cognitive emotion regulation play a significant role in teachers' organizational commitment and gratitude. The findings of this study should be interpreted within the framework of its limitations. Finally, based on the findings of the present study, it can be suggested that providing teachers with conditions in which basic psychological needs are considered can be effective in promoting adaptive cognitive emotion regulation and, consequently, increasing organizational commitment and gratitude.

Keywords: Organizational commitment, gratitude, basic psychological needs, cognitive emotion regulation

مقاله پژوهشی

مطالعات روان‌شناسی صنعتی و سازمانی

پاییز و زمستان ۱٤۰٤، ۱۲(۲)، ۹۲-۷۷
https://doi.org/10.22055/jiops.2025.48911.1466

تاریخ دریافت: ۱٤۰۳/۱۱/۱۱
تاریخ بازنگری: ۱٤۰٤/۰۱/۰۵
تاریخ پذیرش: ۱٤۰٤/۰۲/۱۵

الگویی از تعهد سازمانی و قدردانی براساس نیازهای بنیادین روان‌شناختی با میانجی‌گری تنظیم شناختی هیجان

علی کریمی [۱]، جعفر حسنی [۲]*

۱. کارشناس ارشد روان‌شناسی بالینی، گروه روان‌شناسی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران
۲. گروه روان‌شناسی بالینی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

چکیده

با توجه به این‌که تعهد سازمانی و قدردانی از مهمترین مؤلفه‌های سلامت درحیطه شغلی به شمار می‌رود. از این‌رو، بررسی عوامل اثرگذار نظیر نیازهای بنیادین روان‌شناختی و تنظیم شناختی هیجان، می‌تواند در بهبود وضعیت روانی و شغلی معلمان از اهمیت بالایی برخوردار باشد. پژوهش حاضر با هدف مدل‌یابی تعهد سازمانی و قدردانی براساس نیازهای بنیادین روان‌شناختی با میانجی‌گری تنظیم شناختی هیجان در معلمان کلان شهر قم انجام شد. روش پژوهش توصیفی–همبستگی از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری شامل کلیه معلمان دوره ابتدایی و متوسطه شهر قم بود. با روش نمونه‌گیری در دسترس ۴۲۳ معلم به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزارهای مورد استفاده شامل پرسش‌نامه نیازهای بنیادین روان‌شناختی (BPNS)، تعهد سازمانی (OCQ)، قدردانی (GQ-6) و تنظیم شناختی هیجان (CERQ) استفاده شد. تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار AMOS وSPSS و به کمک روش مدل‌یابی معادلات ساختاری بود. نتایج نشان داد که نیاز بنیادین خودمختاری، شایستگی و ارتباط بر تنظیم شناختی هیجان ناسازگارانه و سازگارنه اثر می‌گذارد. تنظیم شناختی هیجان ناسازگارنه بر قدردانی و تعهد سازمانی اثرگذار است. تنظیم شناختی هیجان سازگارانه بر قدردانی و تعهد سازمانی تأثیر می‌گذارد . در نهایت اثر تعهد سازمانی بر قدردانی دارای ضریب استاندارد ۰/۲۳ است. نتایج پژوهش حاضر بر نقش نیازهای بنیادین روان‌شناختی و تنظیم شناختی هیجان در پیش‌بینی تعهد سازمانی و قدردانی معلمان صحه گذاشت. از این‌رو لازم است برای افزایش تعهد سازمانی و قدردانی به نقش عوامل نیازهای بنیادین روان‌شناختی و تنظیم شناختی هیجان توجه نمود.

کلیدواژگان: تعهد سازمانی، قدردانی، نیازهای بنیادین روان‌شناختی، تنظیم شناختی هیجان

* **نویسنده مسئول:** جعفر حسنی
رایانامه: hasanimehr57@khu.ac.ir

Authors retain the copyright and full publishing rights.
Published by Shahid Chamran University of Ahvaz. This article is an open access article licensed under the Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0)

مقدمه

در چشم‌انداز رقابتی و همیشه در حال تغییر امروز، کارکنان متعهد نقش مثبت عمده‌ای را در هر سازمان ایفاء می‌کنند (Greenier et al., 2021). به منظور انطباق با اصلاحات آموزشی در مقیاس بزرگ و در حال تحول در سراسر جهان، معلمان پایدار و متعهد به‌طور فزاینده‌ای به‌عنوان با ارزش‌ترین دارایی شناخته شده‌اند. با این‌حال در سال‌های اخیر، افزایش نرخ جابجایی معلمان به یک نگرانی فزاینده در سطح جهانی تبدیل شده است. تعهد سازمانی (Organizational Commitment) معلمان یک پیوند روان‌شناختی بین معلمان و مدارس است که با قصد ترک شغل معلمان رابطه منفی دارد (Li &Yao, 2022). تعهد سازمانی معلمان در ارتقای توسعه گروهی معلمان و عملکرد دانش آموزان در زمینه‌های آموزشی مختلف، حائز اهمیت شناخته‌شده است (Wilf-Miron et al., 2022). بدون شک معلمی یک حرفه سخت است و علیرغم حملات گاه به گاه استرس ناشی از کار و حتی فرسودگی شغلی، اکثر معلمان به‌شدت درگیر عملکرد نقش خود هستند (Schaufeli et al., 2002). احساس تعهد و رضایت حرفه‌ای اغلب به‌عنوان «تعهد کاری (Work Commitment) نامیده می‌شود که به «حالت ذهنی مثبت، رضایت‌بخش و مرتبط با کار که با ابعاد انرژی، فداکاری و جذب مشخص می‌شود» اشاره دارد (Schaufeli et al., 2002). معلمانی که بیشتر درگیر کار خود هستند، معمولاً پرانرژی، متعهد و مشتاق به شغل خود و در رویارویی با مشکلات پایدار هستند و در کاری که انجام می‌دهند عمیق هستند. تعهد سازمانی یکی از مؤلفه‌های کلیدی در اثربخشی و بهره‌وری سازمانی است. در ادبیات تعهد سازمانی، این مفهوم عموماً به تمایل قوی یک عضو برای ماندن در سازمان، تمایل برای تلاش بسیار زیاد برای سازمان و باور قاطع در قبول ارزش‌ها و اهداف سازمان تعریف می‌شود (Bai et al., 2018). با توجه به اهمیت تعهد سازمانی و رشد روان‌شناسی مثبت‌گرا (Xu & Pang., 2024) در دو دهه اخیر، علاقه به این مفهوم، افزایش یافته است. با این حال، با توجه به اینکه تعهد سازمانی ترکیبی چندوجهی از رشته‌های مختلف اما مکمل است که با جهت‌گیری انسان‌گرایانه آن‌ها نسبت به زندگی کاری به هم گره خورده‌اند، مجموعه پژوهش‌های انجام‌شده در این زمینه نیز بین‌رشته‌ای کار شده است. اگرچه پژوهش‌های بی‌شماری در مورد تعهد سازمانی، رضایت شغلی و فرسودگی شغلی معلمان انجام شده است (Khajavy et al., 2017) اما پژوهش‌های کمی در مورد تعهد سازمانی به‌عنوان تجربه مثبت معلمان وجود دارد (Van Waeyenberg et al., ; Faskhodi & Siyyari, 2018 2022) که نیاز به مطالعات بیشتر در این زمینه را برای تکمیل این پژوهش ایجاد می‌کند.

نیازهای بنیادین روان‌شناختی (Basic Psychological Needs) تمایلات درونی و جهان‌شمولی هستند که برآورده نمودن آن‌ها برای رشد روان‌شناختی بهینه، یکپارچگی شخصیت و بهزیستی ضروری است (Jang et al., 2016). در این پژوهش نیازهای بنیادین روان‌شناختی، براساس نظریه خودتعیین‌گری (Self-Determination Theory) که یکی از پیچیده‌ترین نظریه‌ها در مورد نقش نیازها در انسان است (Deci & Ryan, 2000) درنظر گرفته شده است. این نظریه سه نیاز بنیادین روان‌شناختی را متمایز می‌کند: نیاز به شایستگی، نیاز به ارتباط و نیاز به خودمختاری. طبق نظر Deci & Ryan. (2000) برآورده شدن این نیازهای بنیادین روان‌شناختی برای سلامت و رشد روان‌شناختی، انگیزه درونی، تجربه بهزیستی، عملکرد مطلوب و خودشکوفایی ضروری است. مطابق این نظریه منبع رشد و عملکرد سالم، ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی است. چنانچه نیازهای بنیادین روان‌شناختی به‌طور مستمر در افراد ارضاء شوند، آن‌ها به‌طور مؤثر رشد می‌کنند، اما اگر از ارضای این نیازها جلوگیری شود، افراد به احتمال بیشتری با عدم عملکرد بهینه و ناهنجاری‌ها مواجه خواهند شد (Ryan, 2017). با توجه به این تمایلات طبیعی نسبت به رشد روان‌شناختی، درونی‌سازی و رفاه، این سه پیامد غالباً متغیرهای معیار مورد علاقه در

پژوهش‌های خودتعیین‌گری هستند که هر کدام به روش‌های مختلف عملیاتی می‌شوند. رشد روان‌شناختی معمولاً با انگیزه درونی یا درگیری کنجکاو و اکتشافی در فعالیت‌هایی که افراد ذاتاً جالب و لذت‌بخش می‌دانند و حتی در غیاب تقویت بیرونی انجام می‌گیرند، آشکار می‌شود. انگیزه درونی منجر به رشد روانی فرد می‌شود (Deci & Ryan, 2000). در همین راستا پژوهش‌هایی نشان داد که نیازهای بنیادین روان‌شناختی با تعهد سازمانی (Kamani et al., 2013)، دشواری تنظیم شناختی هیجان ، اضطراب، احساس تنهایی (Jafari Rozji et al., 2021)، با صمیمت و رابطهٔ دوستانه (Demir & Davidson, 2013)، خودکارامدی تحصیلی (Soleimani et al., 2023) ارتباط دارد. از طرفی برخی از پژوهشگران (Aghili et al., 2024) نتیجه‌گرفتند که عدم‌تأمین نیازهای بنیادین روان‌شناختی در سازمان بر خستگی عاطفی، نشانه‌های روان‌تنی و خشنودی‌شغلی اثرگذار است. معلمی اغلب به‌عنوان یک حرفه نظارتی با احساس قوی از هدف اخلاقی و مسئولیت برای جوانان درنظر گرفته می‌شود. چنین انتظار اجتماعی احتمالاً تأثیر زیادی بر مدیریت هیجانات معلمان در محل کار دارد (Nias, 1999). ماهیت نظارتی تدریس باعث می‌شود معلمان احساس کنند که فراگیران چه احساسی دارند و انتظارات زیادی از رفتارهای دانش‌آموزان در کلاس دارند (Isenbarger & Zembylas, 2006). بنابراین با مسئولیت اخلاقی، هیجانات در تدریس نسبت به سایر مشاغل شدیدتر می‌شود. علاوه بر این، ماهیت نظارتی تدریس، کلاس درس را به فضایی منحصربه‌فرد تبدیل می‌کند که در آن فرد می‌تواند طیف وسیعی از هیجانات را در برخوردهای روزانه متعدد با دانش آموزان تجربه کند. بنابراین لازم است که فرد هیجانات خود را به‌طور سازگارانه مدیریت یا تنظیم کند.

تئوری‌های ارزیابی شناختی هیجان‌ها (Cognitive Evaluation Theories Of Emotions) نشان می‌دهند که هیجانات توسط ارزیابی رویدادها و موقعیت‌ها برانگیخته می‌شوند و باورهای ما بر روش‌های ارزیابی یا قضاوت ما از موقعیت‌هایی که با آن‌ها مواجه می‌شویم تأثیر می‌گذارند. Gross & John (2003) ارزیابی مجدد شناختی و سرکوب کلامی را به‌عنوان دو شکل کلی برای تنظیم شناختی هیجان ات معرفی کردند. اگرچه عواطف معلم در دهه اخیر به‌طور گسترده‌تری مورد مطالعه قرار گرفته است. Chan (2006) استدلال کرده است که پژوهش درمورد روش‌های مؤثر بر باورهای ضمنی و فرآیندهای شناختی؛ واکنش‌های عاطفی و منابع فرسودگی شغلی معلمان اهمیت ویژه دارد. به‌ویژه اینکه چگونه قوانین نمایش عاطفی به‌عنوان اصول اساسی عمل می‌کنند که معلمان را راهنمایی می‌کند تا آگاهانه یا ناآگاهانه برای ابراز یا عدم ابراز هیجانات تصمیم بگیرند. موضوع تنظیم شناختی هیجان و رابطه آن با اثربخشی معلم توجه محققان بسیاری را جلب کرده است. پژوهش‌های فراوان بر روی این خواسته‌های عاطفی و تأثیر آن‌ها بر رفاه معلمان، سلامت روان، استرس فرسودگی شغلی و رضایت شغلی و همچنین بر نتایج یادگیری برای دانش آموزان متمرکز شده است (Brackett et al., 2010). با این‌حال در برابر استرس و فرسودگی شغلی معلمان عوامل مراقبتی کمی شناخته شده است. کدام ویژگی‌های روان‌شناختی ممکن است خستگی عاطفی کمتر و هیجانات مثبت بیشتر، افزایش احساس موفقیت شخصی و رضایت شغلی بیشتر را در بین معلمان پیش‌بینی کند؟ پژوهشات نشان می‌دهد که توانایی تنظیم شناختی هیجان (Ability to Regulate Emotions) ممکن است واریانس معنی‌داری را در پیش‌بینی این پیامدها توضیح دهد. از آنجایی‌که معلمان به‌طور مداوم ملزم به مدیریت ظاهر احساسی خود و همچنین هیجانات دانش آموزان خود هستند، معلمان با توانایی تنظیم شناختی هیجان ی بالاتر ممکن است برای رویارویی با خواسته‌های هیجان انگیز بی شمار کارشان مانند وقفه نقض قوانین، عدم اطمینان شکست در دستیابی به اهداف که باعث افزایش استرس و خستگی و کاهش احساس موفقیت شخصی و رضایت شغلی می‌شود (Brackett et al., 2010). در واقع معلمان بر این باورند که توانایی تنظیم شناختی هیجان‌ها به آن‌ها کمک می‌کند تا در دستیابی به اهداف تحصیلی، ایجاد

روابط اجتماعی با کیفیت، حفظ شیوه‌های خوب مدیریت کلاس، نظم و انضباط مؤثرتر باشند (Sutton & Tanner, 2004).

با توجه به پشتوانهٔ نظری و پژوهشی، مطالعه حاضر با هدف گسترش پژوهش‌های گذشته پیرامون عوامل اثرگذار بر تعهد سازمانی و قدردانی معلمان انجام شده است. تا به حال پژوهش مدل‌یابی معادلات ساختاری تعهد سازمانی و قدردانی براساس نیازهای بنیادین روان‌شناختی با میانجی‌گری تنظیم شناختی هیجان در معلمان را به‌طور جامع و با درنظر گرفتن نقش منحصر به فرد هر عامل مورد مطالعه قرار نگرفته است. بنابراین بررسی نقش این عوامل در تعهد سازمانی و قدردانی معلمان می‌تواند از اهمیت قابل توجهی برخوردار باشد.

روش

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری

طرح پژوهش حاضر توصیفی از نوع مدل معادلات ساختاری بود. جامعه آماری شامل کلیه معلمان دوره ابتدایی، متوسطه اول و دوم و هنرستان‌ها، همچنین کارکنان آموزشی ادارات در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ از ۱۵۳۴۸ معلم بود. نمونه آماری پژوهش با استفاده از جدول مورگان شامل ۴۲۳ معلم (۳۱۴ زن و ۱۰۹ مرد) به شکل نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. ابزارهای مورد استفاده شامل پرسش‌نامه قدردانی McCullough et al. (2002) ، مقیاس نیازهای بنیادین روان‌شناختی Deci et al. (2001)، پرسش‌نامه تنظیم شناختی هیجان Garnefski (2006) & Kraaij، مقیاس تعهد سازمانی Allen & Meyer (1990) بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخص‌های توصیفی، ضریب همبستگی پیرسون، مدل‌یابی معادلات ساختاری و آزمون بوت استرپ با استفاده از نرم‌افزار AMOS , SPSS نسخه ۲۴ استفاده شد.

ابزار پژوهش

مقیاس قدردانی (GQ-6): پرسش‌نامه قدردانی یا سپاسگزاری یک مقیاس مختصر و خودگزارشی برای سنجش تمایل به تجربه قدردانی است که در سال ۲۰۰۲ توسط مک کالوف و همکارانش ساخته شد. برای ساخت این پرسش‌نامه ابتدا ۳۹ عبارت مثبت منفی برای ارزیابی قدردانی در زندگی روزانه تدوین و بر روی ۲۳۸ نفر اجر شد. با انجام تحلیل عاملی در نهایت ۶ سؤال برای نسخه نهایی انتخاب شدند. برای جلوگیری از تعصب در پاسخ ، دو سؤال از شش سؤال دارای نمره‌گذاری معکوس هستند.

مقیاس نیازهای بنیادین روان‌شناختی (Basic Psychological Needs Scales): مقیاس نیازهای بنیادین روان شناختی توسط Deci et al. (2001) ساخته شد که میزان احساس حمایت از نیازهای خودمختاری، شایستگی و ارتباط با دیگران را می‌سنجد. مقیاس مذکور شامل ۲۱ ماده است که براساس مقیاس هفت درجه‌ای لیکرت درجه بندی شده است. حداقل امتیاز ممکن ۲۱ و حداکثر ۱۴۷ است. نمره بین ۲۱ تا ۴۲ نشان‌دهنده این است که نیازهای بنیادی روانی در فرد کم است. نمره بین ۴۲ تا ۱۰۵ نشان‌دهنده این است که نیازهای بنیادی روانی متوسط است و نمره بالاتر از ۱۰۵ نشان‌دهنده نیازهای بنیادی روانی زیاد است (Deci et al., 2001). در پژوهش (Brackett et al., 2010) پایایی این مقیاس با استفاده از محاسبه آلفای کرونباخ برای بعد شایستگی ۰/۸۸، بعد خودمختاری ۰/۸۳ و بعد ارتباط ۰/۸۴ به‌دست آمده است.

پرسش‌نامه تنظیم شناختی هیجان (Cognitive Emotion Regulation Questionnaire): این پرسش‌نامه توسط Garnefski & Kraaij (2006) ساخته شد. این پرسش‌نامه دارای ۳۶ سؤال است که جواب هر سؤال به صورت لیکرت ۵ درجه‌ای از همیشه تا هرگز می‌باشد. پرسش‌نامه حاضر با ۹ مؤلفه به بررسی استراتژی‌های شناختی که سبک واکنش به رویدادهای استرس‌آمیز افراد را مشخص می‌کند، می‌پردازد که این نه مؤلفه عبارتند از؛ ملامت خویش، پذیرش، نشخوارگری، تمرکز مجدد مثبت، تمرکز مجدد بر برنامه‌ریزی، ارزیابی مجدد مثبت، دیدگاه گیری، فاجعه‌سازی، ملامت دیگران. در پژوهش Garnefski & Kraaij (2006) اعتبار سازه و اعتبار عاملی پرسش‌نامه خوب گزارش شده است همچنین ضریب آلفای کرونباخ برای خرده‌مقیاس‌های بین ۰/۶۸ تا ۰/۸۱ بود.

مقیاس تعهد سازمانی (Organizational Commitment Scale): برای سنجش متغیر تعهد سازمانی از پرسش‌نامه استانداردشده Allen & Meyer (1990) استفاده شده است که سؤالات ۸-۱ برای سنجش تعهد عاطفی، سؤالات ۱۶-۹ برای سنجش تعهد مستمر و سؤالات ۲۴-۱۷ برای سنجش تعهد هنجاری تدوین شده است. این پرسش‌نامه شامل ۲۴ جمله توصیفی است. شما باید قضاوت کنید که هر جمله با چه فراوانی در مورد شما صدق می‌کند. جهت پاسخگویی از مقیاس ۷ درجه‌ای لیکرت استفاده شد. در مطالعه‌ای که توسط Ahmadpour & Shaimi Barzaki (1989) در ایران انجام گرفت با تأکید بر روش ضریب آلفای کرونباخ پایایی هر یک از خرده‌مقیاس‌های پرسش‌نامه به‌دست آمده و مشخص گردید که ضرایب پایایی تعهد عاطفی برابر با ۰/۷۷، تعهد مستمر برابر با ۰/۷۹ و تعهد هنجاری نیز برابر با ۰/۶۱ می‌باشد. ضرایب پایایی به‌دست آمده با تأکید بر ویژگی‌های روان سنجی پرسش‌نامه مطلوب بوده و در سطح قابل قبولی قرار می‌گیرد. به منظور اخذ روایی، همبستگی بین هریک از خرده‌مقیاس‌ها با نمره کل به‌دست آمده و نتایج زیر حاصل شده است. تعهد عاطفی ۰/۶۸، تعهد مستمر ۰/۴۸ و تعهد هنجاری ۰/۷۰ می‌باشد. در مطالعه حاضر آلفای کرونباخ تعهد سازمانی ۰/۶۸ بود.

یافته‌ها

برای آزمون مدل مفهومی از روش تحلیل مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد. با توجه به این که مبنای تجزیه و تحلیل الگوهای علی ماتریس همبستگی است. بنابراین جدول ۱میانگین و انحراف استاندارد متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد.

Table 1. Mean, standard deviation and correlation matrix between research variables (n=423)

Variable	M	SD	1	2	3	4	5	6	7
1. Basic need for autonomy	36.23	6.34	1						
2. Basic need for competence	31.01	6.47	0.61**	1					
3. Basic need for relatedness	42.82	7.59	0.60**	0.56**	1				
4. Adaptive cognitive emotion regulation	66.27	12.19	0.34**	0.37**	0.36**	1			
5. Maladaptive cognitive emotion regulation	37.84	8.15	0.35**	0.28**	0.20**	0.091	1		
6. Gratitude	20.47	2.96	0.31**	0.41**	0.39**	0.38**	0.26**	1	
7. Organizational commitment	109.50	17.80	0.24**	0.28**	0.32**	0.24**	0.11**	0.35**	1

شاخص‌های توصیفی شامل میانگین و انحراف معیار متغیرها، همراه با ماتریس همبستگی بین متغیرها در جدول ۱ گزارش شده است. نیازهای بنیادین خودمختاری، شایستگی و ارتباط همبستگی مثبت و متوسطی با متغیر

قدردانی و تعهد سازمانی دارند. همچنین تنظیم شناختی هیجان سازگارانه همبستگی مثبت و تنظیم شناختی هیجان ناسازگارانه همبستگی منفی معنی‌داری با متغیر قدردانی و تعهد سازمانی نشان دادند. قدردانی و تعهد سازمانی نیز رابطه مثبت معنی‌داری با هم دارند. با هدف ارزیابی مناسب بودن داده‌های پژوهش برای تحلیل آماری پیش‌فرض‌های نرمال بودن تک متغیری، نرمال بودن چندمتغیری، عدم وجود داده‌های پرت تک‌متغیری و چندمتغیری و عدم وجود همخطی چندگانه بررسی شدند. نرمال بودن تک‌متغیری متغیرها با محاسبه چولگی و کشیدگی آن‌ها بررسی شد. چولگی متغیرها بین ۰/۷۳۷- و ۰/۹۱۰ و کشیدگی آن‌ها بین ۰/۹۸۵- و ۱/۸۰۵ قرار داشت. فرض نرمال بودن چندمتغیری با محاسبه شاخص کشیدگی چندمتغیری نسبی (Relative Multivariate Kurtosis) بررسی شد که مقدار آن برای مدل فرضی برابر ۱/۰۶۷ به‌دست آمد. داده‌های پرت تک‌متغیری با استفاده از نمودار جعبه‌ای و داده‌های پرت چندمتغیری با استفاده از فاصله‌های ماهالونوبیس (Mahalanobis Distance) شناسایی شدند که در مجموع منجر به حذف ۱۳ داده پرت از داده‌ها شد. در نتیجه حجم نمونه نهایی به ۴۱۰ نفر رسید. در نهایت پیش فرض هم‌خطی چندگانه (Multicollinearity) که اشاره به شرایطی دارد که در آن متغیرها همبستگی بالایی با هم دارند با وارسی ماتریس همبستگی بین متغیرها ارزیابی شد. ضرایب همبستگی در دامنه ۰/۳۶۰- تا ۰/۷۴۱ قرار داشتند. ضرایب همبستگی که بالای ۰/۸۵ باشند، با ایجاد مسئله هم‌خطی چندگانه در تخمین صحیح مدل مشکل ایجاد می‌کنند (Klein, 2011). بنابراین فرض عدم وجود هم‌خطی چندگانه نیز تحقق‌یافته بود.

Table 2. Structural model fit indices

Fitness Index	Early Model	Corrected Model
Chi-square (χ^2)	296.93	199.06
Chi-square to degrees of freedom ratio	4.36	3.49
GFI (Goodness-of-Fit Index)	0.905	0.931
CFI (Comparative Fit Index)	0.890	0.929
TLI (Tucker–Lewis Index)	0.853	0.903
NFI (Normed Fit Index)	0.864	0.904
IFI (Incremental Fit Index)	0.891	0.930
RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation)	0.089	0.077

ارزیابی اولیه مدل فرضی پژوهش نشان داد که این مدل از برازش قابل پذیرش برخوردار نیست. شاخص‌های برازش مربوط به این مدل در جدول ۲ گزارش شده است که نشان‌دهنده عدم پذیرش مدل است. همچنین ارزیابی معنی‌داری مسیرهای اندازه‌گیری و ساختاری این مدل نشان داد که بار عاملی خرده‌مقیاس پذیرش بر روی راهبردهای سازگارانه معنی‌دار نیست و این متغیر نمی‌تواند نشانگر مناسبی برای این سازه باشد. همچنین اثر نیاز بنیادین ارتباط بر تنظیم شناختی هیجان ناسازگارانه نیز معنی‌دار نبود. بار دیگر مدل ساختاری پژوهش با حذف اثرات غیرمعنی‌دار اجرا شد. همچنین بررسی شاخص‌های اصلاح (Modification Indices) نشان داد که پارامتر اثر تعهد سازمانی بر قدردانی دارای شاخص اصلاح معنی‌دار است (MI=۱۸/۹۶). بنابراین این پارامتر به مدل افزوده شد. شاخص‌های برازش مربوط به مدل اصلاحی در جدول ۲ گزارش شده است. همانگونه که مشاهده می‌شود این شاخص‌ها در محدوده پذیرش مدل قرار دارند و نسبت به مدل اولیه بهبود قابل توجهی داشته‌اند. بنابراین می‌توان مدعی شد که مدل فرضی پژوهش با اصلاحاتی که روی آن انجام شد قابل پذیرش است.

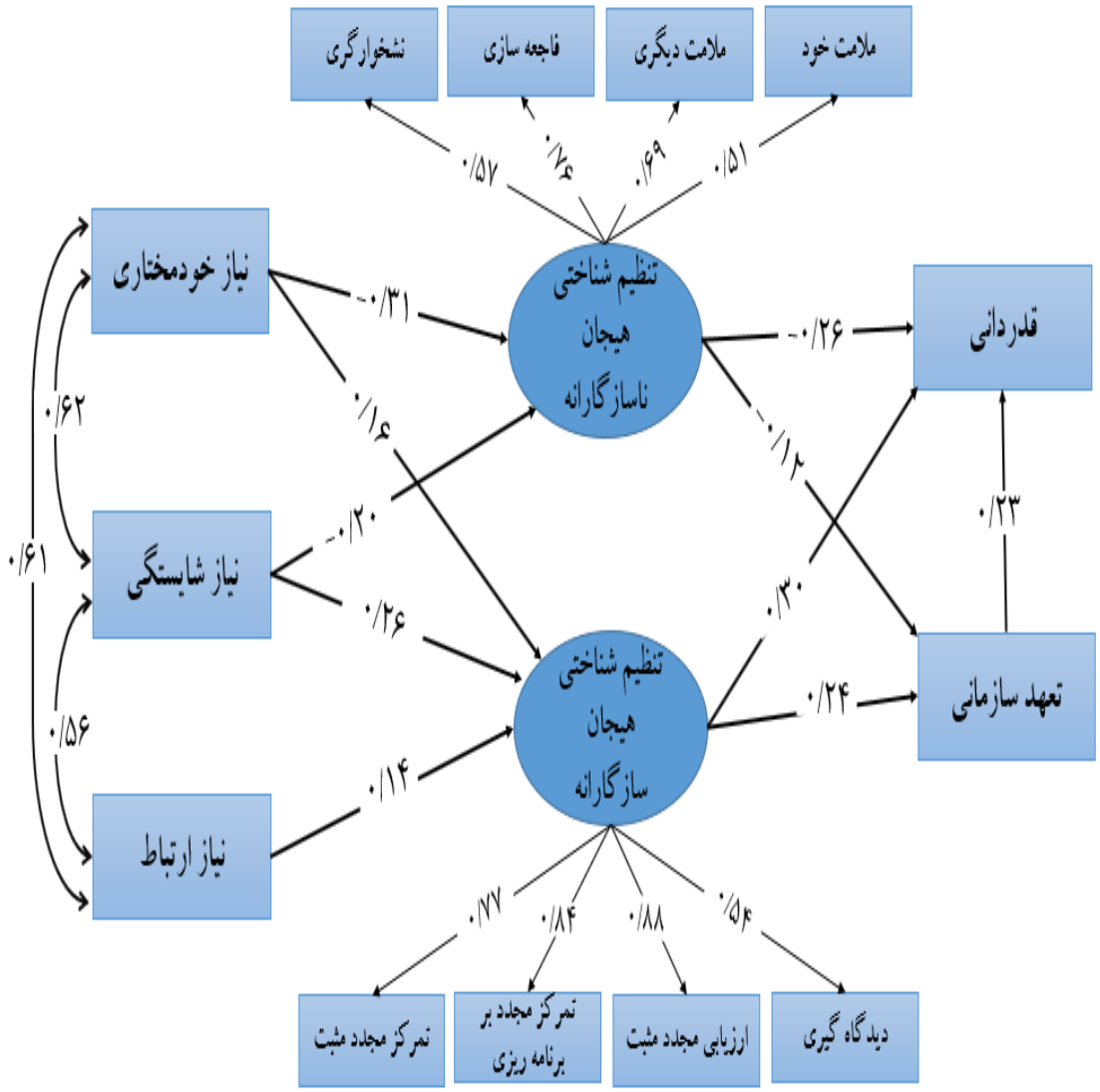


Figure 1. The Modified Structural Model With Standardized Coefficients

مدل ساختاری اصلاح‌شده پژوهش همراه با ضرایب استاندارد در شکل شماره ۱ مشاهده می‌شود. ساختار این مدل نشان می‌دهد که نیاز بنیادین خودمختاری با ضرایب استاندارد ۰/۳۱- (p<۰/۰۱) و ۰/۱۶ (p<۰/۰۵) به‌ترتیب بر تنظیم شناختی هیجان ناسازگارانه و سازگارنه اثر می‌گذارد. نیاز بنیادین شایستگی با ضرایب استاندارد ۰/۲۰- (p<۰/۰۱) و ۰/۲۶ (p<۰/۰۱) به‌ترتیب بر تنظیم شناختی هیجان ناسازگارانه و سازگارنه اثر می‌گذارد. نیاز بنیادین ارتباط نیز با ضریب استاندارد ۰/۱۴ (p< ۰/۰۵) بر تنظیم شناختی سازگارانه اثر گذار است. تنظیم شناختی هیجان ناسازگارنه با ضرایب استاندارد ۰/۲۶- (p<۰/۰۱) و ۰/۱۲- (p<۰/۰۵) به‌ترتیب بر قدردانی و تعهد سازمانی اثرگذار است. تنظیم شناختی هیجان سازگارانه با ضرایب استاندارد ۰/۳۰ (p<۰/۰۱) و ۰/۲۴ (p<۰/۰۱) به‌ترتیب بر قدردانی و تعهد سازمانی تأثیر می‌گذارد. در نهایت اثر تعهد سازمانی بر قدردانی دارای ضریب استاندارد ۰/۲۳ (p<۰/۰۱) است. اثرات میانجی (غیرمستقیم) در مدل فرضی با استفاده از آزمون بوت استرپ انجام شد. نتایج مربوط به این آزمون، شامل ضرایب استاندارد (اندازه اثر)، خطای استاندارد، سطح معنی داری و فاصله‌های اطمینان ۹۵ ٪ در جدول ۳ گزارش شده است.

Table 3. Bootstrap test results for mediation effects

Indirect path	Standard coefficient	Standard error	Significance level	Bootstrap limits (confidence intervals)	
				Lower 95% CI	Upper 95% CI
Autonomy → Adaptive cognitive emotion regulation → Organizational commitment	0.039	0.019	0.025	0.005	0.072
Autonomy → Maladaptive cognitive emotion regulation → Organizational commitment	0.036	0.022	0.086	-0.005	0.075
Autonomy → Adaptive cognitive emotion regulation → Gratitude	0.048	0.022	0.017	0.010	0.089
Autonomy → Maladaptive cognitive emotion regulation → Gratitude	0.081	0.022	0.001	0.040	0.119
Competence → Adaptive cognitive emotion regulation → Organizational commitment	0.062	0.021	0.003	0.022	0.099
Competence → Maladaptive cognitive emotion regulation → Organizational commitment	0.024	0.017	0.254	-0.014	0.047
Competence → Adaptive cognitive emotion regulation → Gratitude	0.078	0.024	0.001	0.034	0.121
Competence → Maladaptive cognitive emotion regulation → Gratitude	0.052	0.024	0.039	0.005	0.081
Relatedness → Adaptive cognitive emotion regulation → Organizational commitment	0.034	0.018	0.081	-0.002	0.068
Relatedness → ADAPTIVE cognitive emotion regulation → Gratitude	0.042	0.022	0.032	0.004	0.085

همانگونه که مشاهده می‌شود اثر غیرمستقیم خودمختاری بر تعهد سازمانی با میانجی‌گری تنظیم شناختی هیجان سازگارانه معنی‌دار است (β=۰/۰۳۹ ، p<۰/۰۵)؛ اما با میانجی‌گری تنظیم شناختی هیجان ناسازگارانه معنی‌دار نیست (β=۰/۰۳۶ ، p> ۰/۰۵). اثر غیرمستقیم خودمختاری بر قدردانی هم با میانجی‌گری تنظیم شناختی هیجان سازگارانه (β=۰/۰۴۸ ، p<۰/۰۵) و هم با میانجی‌گری تنظیم شناختی هیجان ناسازگارنه معنی‌دار است (β=۰/۰۸۱ ، p<۰/۰۱). نیاز شایستگی نیز الگوی مشابهی دارد و اثر غیرمستقیم آن بر تعهد سازمانی با میانجی‌گری تنظیم شناختی هیجان سازگارانه معنی‌دار (β=۰/۰۶۲ ،p <۰/۰۱)؛ ولی با میانجی‌گری تنظیم شناختی هیجان ناسازگارانه معنی‌دار نیست (β=۰/۰۲۴ ، p>۰/۰۵). همچنین اثر غیرمستقیم شایستگی بر قدردانی هم با میانجی‌گری تنظیم شناختی هیجان سازگارانه (β=۰/۰۷۸ ، p<۰/۰۱) و هم با میانجی‌گری تنظیم شناختی هیجان ناسازگارنه معنی‌دار است (p<۰/۰۵، β=۰/۰۵۲). در نهایت نتایج نشان داد که اثر نیاز ارتباط بر قدردانی با میانجی‌گری تنظیم شناختی هیجان سازگارانه معنی‌دار است (β=۰/۰۴۲ ،p<۰/۰۵)؛ اما اثر آن بر تعهد سازمانی با میانجی‌گری تنظیم شناختی هیجان سازگارانه معنی‌دار نیست (β=۰/۰۳۴ ،p>۰/۰۵).

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از مطالعه حاضر بررسی نقش نیازهای بنیادین روان‌شناختی در قدردانی و تعهد سازمانی با اثر میانجی تنظیم شناختی هیجان در معلمان کلان شهر قم بود. یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که نیازهای بنیادین خودمختاری، شایستگی و ارتباط همبستگی مثبت و متوسطی با متغیر قدردانی و تعهد سازمانی دارند. همچنین تنظیم شناختی هیجان سازگارانه همبستگی مثبت و تنظیم شناختی هیجان ناسازگارانه همبستگی منفی معنی‌داری با متغیر قدردانی و تعهد سازمانی نشان دادند. قدردانی و تعهد سازمانی نیز رابطه مثبت معنی‌داری با هم دارند. یافته‌های پژوهش حاضر با پژوهش Luque-Reca et al. (2022)؛ Hu et al.(2022)؛ Zheng et al. (2024)؛ Song et al. (2021)؛ Aghili et al. (2024)؛ Moradiani Gilani & Zardashtian. (2019) همسو است. Song et al. (2021) در پژوهشی نتیجه‌گرفت که نیازهای بنیادین روان‌شناختی و عواطف مثبت نقش واسطه‌ای متوالی را بین ویژگی‌های ذهن‌آگاهی و رضایت شغلی مربیان

پیش‌دبستانی ایفاء می‌کنند و این تأثیر واسطه‌ای متوالی نسبت بالایی از تأثیر کل را به خود اختصاص می‌دهد. همچنین در پژوهشی دیگر Hu et al. (2022) دریافتند که در تعهد شغلی بین معلمان مناطق قومی و معلمان در مناطق غیرقومی تفاوت معناداری وجود نداشت. بین سرمایه روان‌شناختی، قدردانی، بهزیستی شغلی و تعهد شغلی همبستگی مثبت و معناداری وجود داشت. از طرفی Zheng et al. (2024) نیز نتیجه گرفتند که بین قدردانی، مهارت شغلی، بهزیستی روان‌شناختی معلم و روابط معلم و دانش‌آموز ارتباط معناداری وجود دارد. نتایج پژوهش Luque-Reca et al. (2022) نشان داد که وقتی به دنبال طراحی مداخله‌ای هستیم که باعث بهبود همزمان در جنبه‌های مختلف رفاه معلم شود (به‌عنوان مثال، رضایت شغلی و رضایت از زندگی)، کاربردی‌ترین رویکرد توسعه ویژگی هیجانی معلمان است. در این راستا، فراتحلیل‌ها نشان داده‌اند که برنامه‌های آموزشی اجتماعی-عاطفی برای معلمان، نه‌تنها در افزایش منابع عاطفی، بلکه در بهبود بهزیستی و کاهش پریشانی روان‌شناختی مؤثر است. تجزیه و تحلیل داده‌های پژوهش Aghili et al. (2024) نشان داد، انسانیت‌زدایی‌سازمانی به صورت مستقیم و از طریق عدم تأمین نیازهای بنیادین روان‌شناختی سازمانی بر خستگی عاطفی، نشانه‌های روان‌تنی و خشنودی شغلی اثر داشت. یافته‌های تحقیق Moradiani Gilani & Zardashtian. (2019) نیز نشان داد که فضیلت سازمانی به‌طور مستقیم و همچنین به‌واسطه توانمندسازی روان‌شناختی بر تعهد سازمانی اثرگذار است. نتایج پژوهش Gholamali Lavasani et al. (2019) حاکی از نقش خودمختاری، تعلق و شایستگی در پیش‌بینی عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان بود.

ناهمسویی پژوهش حاضر با پژوهش‌های مذکور از آن جهت است که جامعه آماری اکثر پژوهش‌ها معلمان نیستند، همچنین همزمان تمامی متغیرهای پژوهش حاضر در هیچ کدام از این پژوهش‌ها مورد بررسی قرار نگرفته است همچنین در اکثر پژوهش‌ها مدل سازی معادلات ساختاری انجام نگرفته است.

در تبیین یافته‌های پژوهش حاضر مبنی بر نقش نیازهای بنیادین روان‌شناختی در قدردانی با اثر میانجی تنظیم شناختی هیجان در معلمان می‌توان چنین بیان کرد که خودمختاری، شایستگی و ارتباط نقش اساسی در زندگی معلمان ایفاء می‌کنند هنگامی که معلم احساس کرده در مدیریت و کنترل کلاس مستقل است باعث شده با انگیزهٔ بیشتری به تدریس ادامه دهد، همچنین بازخوردهای مثبت و قدردانی معلم از خود منجر به ایجاد احساس شایستگی در وی شده و از طرفی ارتباط اجتماعی معلمان باعث ایجاد پایبندی و تعهد به کار در معلمان شده، مضافاً توجه به نیازها در محیطی مثبت؛ رضایت معلمان را در پی دارد. تنظیم شناختی هیجان نیز باعث تشویق معلمان به کارهای گروهی و ارتباط اجتماعی قوی شده، با تغییر احساسات معلمان در موقعیت‌های مختلف؛ آن‌ها در مقابل چالش‌ها و اضطراب‌های روزمره نگرش مثبت خود را حفظ کرده و قدردانی را به‌عنوان ابزاری مثبت جهت افزایش کیفیت روابط خود به کار می‌گیرند. همچنین براساس یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان چنین استدلال کرد که مدیریت احساسات در محل کار به‌طور فزاینده اجتناب‌ناپذیر است. سازمان‌ها ممکن است از کارکنان بخواهند که احساسات دلخواه خود را نشان دهند. اما تهدید بالقوه مدیریت آن احساسات بر رفاه فردی و سازمانی را نادیده می‌گیرند. تنظیم شناختی هیجان (ER) فرآیندی است که از طریق آن افراد تعیین می‌کنند که چه احساساتی داشته باشند، چه زمانی و چگونه احساسات را تجربه و ابراز می‌کنند (Gross, 1998). تنظیم شناختی هیجان بسته به هدف تنظیم‌کننده می‌تواند درونی یا بیرونی باشد. تنظیم شناختی هیجان درونی به تنظیم احساسات خود اشاره دارد، در حالی‌که تنظیم شناختی هیجان بیرونی به تغییر عمدی احساسات شخص دیگر اشاره دارد (Niven, 2017). رفتار اجتماعی و عاطفی برای رشد اجتماعی مثبت افراد حیاتی است و به بهبود روابط بین‌فردی، رفاه عاطفی و شایستگی اجتماعی کمک می‌کند. قدردانی، یک احساس مثبت ناشی از شناخت و قدردانی از مزایای دریافتی از دیگران، به‌عنوان یک مشارکت کننده بالقوه در رفاه اجتماعی شناسایی شده است (Yu et al., 2024). بنابراین یافته‌های پژوهش حاضر بر اهمیت قدردانی در پرورش روابط

اجتماعی معلمان تأکید می‌کند. از طرفی از نظر پژوهش‌های پیشین، قدردانی به‌عنوان یک منبع مثبت باعث بهبود رفاه از جمله رضایت از زندگی، عاطفه مثبت، رشد شخصی و روابط مثبت با دیگران می‌شود (McCullough et al., 2002). نتایج این مطالعه قدردانی را به‌عنوان یک منبع مثبت حمایتی و پشتیبان تلقی می‌کند که تنظیم شناختی هیجان ی معلمان با تغییر شناختی و استراتژی‌های تعدیل پاسخ‌ها به بهبود و افزایش قدردانی کمک می‌کند. همچنین قدرانی، منابع عاطفی، شناختی و اجتماعی را گسترش می‌دهد.

در تبیین یافته‌های پژوهش حاضر مبنی بر نقش نیازهای بنیادین روان‌شناختی در تعهد سازمانی با اثر میانجی تنظیم شناختی هیجان در معلمان می‌توان چنین بیان کرد که معلمان در حوزه آموزش نقش تعیین‌کننده‌ای در پیشبرد تحولات اقتصادی و همچنین پرورش رفاه جوامع دارند. بنابراین موضوع تعهد سازمانی آن‌ها و عوامل مؤثر بر توسعه آن باید در اولویت مدیریتی قرار گیرد. ارضای نیازهای بنیادین روان‌شناختی، منجر به وضعیت هیجانی مثبت و کاهش هیجان‌های منفی می‌شود که در نهایت به رفتارهای مثبت کاری می‌انجامد (Nikkhah & Yousefi, 2021). استفاده از راهبردهای سازگارانه تنظیم شناختی هیجان نیز مستلزم این است که فرد نسبت به محیط و رفتارهای خود کنترل داشته باشد و بتواند احساسات خود را آگاهانه ارزیابی کند، بنابراین این احساس کفایت و آگاهی باعث می‌شود تا دانش‌آموز راهبردهای سازگارانه تنظیم شناختی هیجان را برای مواجهه با رویدادهای استرس‌زا انتخاب کند چراکه فرد در تنظیم شناختی هیجان‌های خود چگونگی مدیریت آن‌ها را آموخته است (Deci & Ryan, 2000). نیاز به شایستگی زمانی ارضاء می‌شود که فرد به توانایی خود در امور باور داشته باشد و تجربه‌های خود را تحت سیطره خود بداند. در چنین شرایطی فرد می‌تواند عملکرد بهینه‌ای داشته باشد .یکی از عملکردهای بهینه، استفاده بیشتر از راهبردهای مثبت و سازگارانه تنظیم شناختی هیجان و استفاده کمتر از راهبردهای غیرسازنده است. باید توجه داشت که استفاده از راهبردهای مثبت و سازگارانه امری ذهنی و شخصی است و نیازمند نظارت داشتن بر خود و ارزیابی رخداد استرس‌زا است که برای فرد پیامدهای مثبتی مانند بهزیستی در بعد هیجان‌ها را به‌دنبال خواهد داشت (Hill & Wang, 2015). علاوه بر این می‌توان چنین استدلال کرد که در حرفۀ معلمی تنظیم شناختی هیجان نقش ویژه‌ای در تعهد سازمانی دارد چراکه تنظیم شناختی هیجان، مدیریت استرس را در پی دارد و این توانایی باعث مقابله با چالش‌های روزمره شده، از طرفی بهبود ارتباط معلم و دانش آموز نیز از پیامدهای تنظیم شناختی هیجان است؛ بنابراین توجه سازمان‌ها به توسعۀ مهارت تنظیم شناختی هیجان در معلمان منجر به افزایش تعهد سازمانی و ایجاد محیطی کارآمد و مثبت برای تدریس می‌گردد. از طرفی، نیازهای بنیادین شناختی از جمله نیاز به شایستگی با تمرکز بر کسب مهارت‌های جدید حس خودکارآمدی در معلمان ایجاد کرده و با افزایش حس تأثیرگذاری و موفقیت، تعهد سازمانی را افزایش می‌دهد؛ همچنین توانایی تجزیه و تحلیل مسائل و خودمختاری در تصمیم‌گیری و همچنین افزایش مشارکت معلمان در تغییرات سازمانی، ابجاد و تقویت تعهد سازمانی را در پی دارد.

به‌طورکلی نتایج پژوهش حاضر نشان داد که نیازهای بنیادین روان‌شناختی و تنظیم شناختی هیجان سهم به سزایی در تعهد سازمانی و قدردانی معلمان دارد. در نهایت براساس یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان این پیشنهاد را مطرح کرد که فراهم کردن شرایطی برای معلمان که در آن نیازهای بنیادین روان‌شناختی مورد توجه قرار گیرد، می‌تواند در ارتقای تنظیم شناختی هیجان سازگارانه و به‌تبع آن افزایش تعهد سازمانی و قدردانی مؤثر باشد.

تشکر و قدردانی

بدین‌وسیله از تمامی معلمان گرامی دوره ابتدایی، متوسطه اول و دوم و هنرستان‌ها، همچنین کارکنان آموزشی

محترم ادارات که با همکاری و همراهی صادقانه خود ما را در انجام این پژوهش یاری کردند، صمیمانه قدردانی و تشکر می‌نماییم.

تضاد منافع

هیچ‌گونه تعارض منافعی در این جستار توسط نویسندگان بیان نشده است.

References

Aghili, S. F., Naami, A., & Hashemi, S. E. (2024). Developing and testing a model of the effect of organizational dehumanization on some organizational outcomes mediated by the failure to meet the organization's basic psychological needs. *Social Psychology Research*, *14*(54), 85–98. (Persian) https://doi.org/10.22034/spr.2024.433828.1904

Ahmadpour, M., & Shaimi Barzaki, A. (1989). The relationship between work commitment and conscientiousness with organizational commitment. *Management Development, (11–12)*, 25–26. (Persian) http://noo.rs/o0rbs

Allen, N. J., & Meyer, J. P. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance and normative commitment to the organization. *Journal of Occupational Psychology*, *63*(1), 1–18. https://doi.org/10.1111/j.2044-8325.1990.tb00506.x

Bai, S., Jahangir, P. A., & Bustan, A. (2018). Designing a structural model to predict job burnout based on organizational commitment and self-efficacy beliefs with the mediation of teachers' personality traits. *Journal of Psychological Sciences*, *18*(78), 705–717. https://sid.ir/paper/93145/fa

Brackett, M. A., Palomera, R., Mojsa-Kaja, J., Reyes, M. R., & Salovey, P. (2010). Emotion-regulation ability, burnout, and job satisfaction among British secondary-school teachers. *Psychology in the Schools*, *47*(4), 406–417. https://doi.org/10.1002/pits.20478

Chan, D. W. (2006). Emotional intelligence and components of burnout among Chinese secondary school teachers in Hong Kong. *Teaching and Teacher Education*, *22*, 1042–1054. https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.005

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, *11*, 227–268. https://doi.org/10.1207/S15327965PLI1104_01

Deci, E. L., Ryan, R. M., Gagné, M., Leone, D. R., Usunov, J., & Kornazheva, B. P. (2001). Need satisfaction, motivation, and well-being in the work organizations of a former Eastern Bloc country: A cross-cultural study of self-determination. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *27*(8), 930–942. https://doi.org/10.1177/0146167201278002

Demir, M., & Davidson, I. (2013). Toward a better understanding of the relationship between friendship and happiness: Perceived responses to capitalization attempts, feelings of mattering, and satisfaction of basic psychological needs in same-sex best friendships as predictors of happiness. *Journal of Happiness Studies*, *14*, 525–550. https://doi.org/10.1007/s10902-012-9341-7

Faskhodi, A. A., & Siyyari, M. (2018). Dimensions of work engagement and teacher burnout: A study of relations among Iranian EFL teachers. *Australian Journal of Teacher Education (Online)*, *43*(1), 78-93. (Persian) https://doi.org/10.14221/ajte.2018v43n1.5

Garnefski, N., & Kraaij, V. (2006). Cognitive emotion regulation questionnaire development of a short 18-item version (CERQ-short). *Personality and Individual Differences, 41*, 1045–1053. https://doi.org/10.1016/j.paid.2006.04.010

Gholamali Lavasani, M., Mirhosseini, F. S., Zare Mirak Abad, A., & Motahari Nasab, Z. (2019). The role of predicting basic psychological needs and cognitive emotional regulation in students' academic performance. *Rooyesh, 8*(9), 85–92. (Persian) https://frooyesh.ir/article-1-1165-fa.html

Greenier, V., Derakhshan, A., & Fathi, J. (2021). Emotion regulation and psychological well-being in teacher work engagement: A case of British and Iranian English language teachers. *System, 97*, 102446. https://doi.org/10.1016/j.system.2020.102446

Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology, 2*(3), 271–299. https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271

Gross, J. J., & John, O. P. (2003). Individual differences in two emotion regulation processes: Implications for affect, relationships, and well-being. *Journal of Personality and Social Psychology, 85*(2), 348–362. https://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.348

Hill, N. E., & Wang, M. T. (2015). From middle school to college: Developing aspirations, promoting engagement, and indirect pathways from parenting to post high school enrollment. *Developmental Psychology, 51*(2), 224–235. https://doi.org/10.1037/a0038367

Hu, D., Zhou, T., Zhou, K., & Deng, F. (2022). The relationship between psychological capital and teacher career commitment in ethnic areas of China: The mediating effects of gratitude and career well-being. *Frontiers in Psychology, 12*, 818274. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.818274

Isenbarger, L., & Zembylas, M. (2006). The emotional labour of caring in teaching. *Teaching and Teacher Education, 22*, 120–134. https://doi.org/10.1016/j.tate.2005.07.002

Jafari Rozji, F., Arvin, S., Nik Roy, F., & Ghaffarian, S. (2021). The role of satisfying basic psychological needs, difficulty in regulating emotions and feelings of loneliness in predicting fear of intimacy in female sex workers. *Rooyesh Psychology, 10*(7), 151–162. (Persian) https://frooyesh.ir/article-1-2685-fa.html

Jang, H., Reeve, J., & Halusic, M. (2016). A new autonomy-supportive way of teaching that increases conceptual learning: Teaching in students' preferred ways. *The Journal of Experimental Education, 84*, 686–701. https://doi.org/10.1080/00220973.2015.1083522

Kamani, S. M. H., Shaher, M., & Namdari, K. (2013). Investigating the relationship between positive psychological capacities and the level of organizational commitment (Case study: Kazarun education and training staff). (Persian) Retrieved from https://civilica.com/doc/791903

Khajavy, G. H., Ghonsooly, B., & Hosseini Fatemi, A. (2017). Testing a burnout model based on affective-motivational factors among EFL teachers. *Current Psychology, 36*, 339–349. (Persian) https://doi.org/10.1007/s12144-016-9423-5

Li, R., & Yao, M. (2022). What promotes teachers' turnover intention? Evidence from a meta-analysis. *Educational Research Review, 37*, 100477. https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100477

Luque-Reca, O., García-Martínez, I., Pulido-Martos, M., Burguera, J. L., & Augusto-Landa, J. M. (2022). Teachers' life satisfaction: A structural equation model analyzing the role of trait emotion regulation, intrinsic job satisfaction and affect. *Teaching and Teacher Education, 113*, 103668. https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103668

McCullough, M. E., Emmons, R. A., & Tsang, J. A. (2002). The grateful disposition: A conceptual and empirical topography. *Journal of Personality and Social Psychology, 82*(1), 112–127. https://doi.org/10.1037/0022-3514.82.1.112

Moradiani Gilani, N., & Zardashtian, S. (2019). Investigating the mediating role of psychological empowerment in the relationship between organizational virtue and organizational commitment in physical education teachers. *Research in Educational Sports, 8*(18), 157–178. (Persian) https://doi.org/10.22089/res.2018.6085.1492

Nias, J. (1999). Teachers' moral purpose: Stress, vulnerability, and strength. In R. Vandenberghe & M. Huberman (Eds.), *Understanding and preventing teacher burnout: A sourcebook of international research and practice* (pp. 223–237). Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9780511527784.015

Nikkhah, M., & Yousefi, F. (2021). Relationship between psychological basic needs satisfaction at school and students' emotional well-being: The mediating role of cognitive emotion regulation. *Journal of Psychological Science, 20*(99), 413–426. https://psychologicalscience.ir/article-1-837-fa.html

Niven, K. (2017). The four key characteristics of interpersonal emotion regulation. *Current Opinion in Psychology, 17*, 89–93. https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.06.015

Ryan, R. M. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. Guilford Press. https://doi.org/10.1521/978.14625/28806

Schaufeli, W. B., Salanova, M., González-Romá, V., & Bakker, A. B. (2002). The measurement of engagement and burnout: A two sample confirmatory factor analytic approach. *Journal of Happiness Studies, 3*, 71–92. https://doi.org/10.1023/A:1015630930326

Soleimani, M., Kadampour, E., & Abbasi, M. (2023). The model of structural relationships of successful academic identity based on basic psychological needs with the mediation of mindfulness and academic self-efficacy. *Educational Psychology Studies, 20*(49), 81–102. (Persian) https://doi.org/10.22111/jeps.2023.43747.5216

Song, Z., Pan, B., & Wang, Y. (2021). Can trait mindfulness improve job satisfaction? The relationship between trait mindfulness and job satisfaction of preschool teachers: The sequential mediating effect of basic psychological needs and positive emotions. *Frontiers in Psychology, 12*, 788035. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.788035

Sutton, R. S., & Tanner, B. (2004). Temporal-difference networks. In *Advances in Neural Information Processing Systems, 17*. MIT Press. https://papers.nips.cc/paper_files/paper/2004/hash/9d28de8ff9bb6a3fa41fddfdc28f3bc1-Abstract.html

Van Waeyenberg, T., Peccei, R., & Decramer, A. (2022). Performance management and teacher performance: The role of affective organizational commitment and exhaustion. *The International Journal of Human Resource Management, 33*(4), 623–646. https://doi.org/10.1080/09585192.2020.1754881

Wilf-Miron, R., Kittany, R., Saban, M., & Kagan, I. (2022). Correction: Teachers' characteristics predict students' guidance for healthy lifestyle: A cross-sectional study in Arab-speaking schools. *BMC Public Health, 22*, 1420. https://doi.org/10.1186/s12889-022-13902-6

Xu, Z., & Pang, N. S. K. (2024). Promoting teachers' organizational commitment: The effects of authentic leadership, teachers' well-being and social–emotional competence. *Behavioral Sciences, 14*(10), 862. https://doi.org/10.3390/bs14100862

Yu, Q., Wang, P., Xia, X., Zhao, L., Zhu, S., & Wang, W. (2024). The mediating roles of social support and basic psychological needs in the relationship between gratitude and adolescent prosocial behavior. *Current Psychology*, *43*(17), 15342–15351. https://doi.org/10.1007/s12144-023-05515-y

Zheng, X., Huang, H., & Yu, Q. (2024). The associations among gratitude, job crafting, teacher-student relationships, and teacher psychological well-being. *Frontiers in Psychology*, *15*, 1329782. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1329782