

---

## نقش تعدیل گر انگیزه درونی در رابطه حمایت اجتماعی ادراک شده با هویت حرفه‌ای و خودکارآمدی دانشجویان

شاغل

مهدی محمدی\* و بی بی مرجان فیاضی

---

### چکیده :

هدف پژوهش حاضر بررسی اثر حمایت اجتماعی ادراک شده بر هویت حرفه‌ای و خودکارآمدی دانشجویان شاغل با تأکید بر نقش تعدیل گر انگیزه درونی بود. این پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش، توصیفی - پیمایشی است. جامعه آماری را دانشجویان شاغل دانشکده‌گان مدیریت دانشگاه تهران تشکیل دادند و نمونه پژوهش شامل ۲۱۷ نفر بود. داده‌ها با پرسشنامه گردآوری و با نرم‌افزارهای SPSS و SmartPLS تحلیل شد. روایی و پایایی ابزار از طریق روایی محتوایی، تحلیل عاملی تأییدی، آلفای کرونباخ، پایایی ترکیبی و میانگین واریانس استخراج شده تأیید شد. یافته‌ها نشان داد حمایت اجتماعی ادراک شده بر هویت حرفه‌ای و خودکارآمدی اثر مثبت و معنادار دارد. همچنین انگیزه درونی، ضمن اثرگذاری مستقیم بر این دو متغیر، رابطه حمایت اجتماعی ادراک شده با هویت حرفه‌ای و خودکارآمدی را تعدیل می‌کند. نتایج بر ضرورت طراحی حمایت‌های آموزشی، شغلی و انگیزشی برای دانشجویان شاغل تأکید دارد.

**کلیدواژه‌ها:** حمایت اجتماعی ادراک شده؛ هویت حرفه‌ای؛ خودکارآمدی؛ انگیزه درونی؛ دانشجویان شاغل

## مقدمه

گسترش آموزش عالی و تغییر شرایط اقتصادی، اجتماعی و شغلی سبب شده است که بخش قابل توجهی از دانشجویان، هم‌زمان با تحصیل درگیر فعالیت شغلی نیز باشند. دانشجوی شاغل در موقعیتی قرار دارد که در آن دو نقش نسبتاً مطالبه‌گر را به طور هم‌زمان تجربه می‌کند: نقش دانشجویی که مستلزم یادگیری، حضور آموزشی، انجام تکالیف، مشارکت علمی و برنامه‌ریزی برای آینده حرفه‌ای است، و نقش شغلی که با تعهد کاری، پاسخ‌گویی سازمانی، زمان‌بندی، عملکرد و تعامل با همکاران و مدیران پیوند دارد. اهمیت این گروه از آن جهت است که از یک سو بخشی از سرمایه انسانی در حال تربیت دانشگاهی به شمار می‌آیند و از سوی دیگر، در بازار کار حضور عملی دارند و با الزامات واقعی حرفه روبه‌رو هستند. از این رو، شناخت عوامل مؤثر بر رشد حرفه‌ای، احساس توانمندی و سازگاری آنان، برای نظام آموزش عالی و سازمان‌های کاری اهمیت دارد (Taylor & Perna, ۲۰۱۰; Bobadilla Sandoval, ۲۰۲۴).

اشتغال هم‌زمان با تحصیل می‌تواند پیامدهای دوگانه داشته باشد. از یک طرف، تجربه کاری امکان آشنایی زود هنگام با محیط حرفه‌ای، تقویت مهارت‌های ارتباطی، افزایش استقلال اقتصادی و پیوند میان دانش نظری و عمل سازمانی را فراهم می‌کند. از طرف دیگر، هم‌زمانی نقش‌ها ممکن است به محدودیت زمانی، خستگی روانی، فرسودگی، افت تمرکز، تعارض میان الزامات کار و دانشگاه و کاهش کیفیت زندگی شخصی و حرفه‌ای منجر شود. ادبیات مربوط به دانشجویان شاغل نشان می‌دهد که مدیریت هم‌زمان کار و تحصیل می‌تواند با فشار روانی، اضطراب، کاهش کیفیت زندگی دانشجویی و دشواری در حفظ تعادل میان نقش‌ها همراه باشد (Sprung & Rogers, ۲۰۲۱; Rockman, ۲۰۲۲). این مسئله برای دانشجویان شاغل شدت بیشتری دارد، زیرا آنان نه فقط میان کار و زندگی شخصی، بلکه میان کار، تحصیل، خانواده و انتظارات آینده حرفه‌ای خود تعادل برقرار می‌کنند. در محیط کار نیز وضعیت دانشجویان شاغل همواره بدون تنش نیست. اشتغال دانشجویی می‌تواند هم فرصتی برای یادگیری، کسب تجربه و رشد حرفه‌ای باشد و هم زمینه‌ساز فشار زمانی، ابهام در انتظارات و دشواری در مدیریت هم‌زمان تعهدات کاری و تحصیلی شود (Perna, ۲۰۱۰; Taylor & Bobadilla Sandoval, ۲۰۲۴). در چنین وضعیتی، فرد باید هم توانایی مدیریت تعارض نقش‌ها را داشته باشد و هم بتواند تجربه‌های تحصیلی و شغلی خود را در قالب یک مسیر معنادار حرفه‌ای سازمان دهد. بنابراین، بررسی عواملی که می‌توانند به سازگاری، رشد حرفه‌ای و احساس توانمندی دانشجویان شاغل کمک کنند، اهمیت نظری و کاربردی دارد.

یکی از متغیرهای مهم در تبیین سازگاری افراد با شرایط فشارزا، حمایت اجتماعی ادراک شده است. حمایت اجتماعی در معنای عام به منابع عاطفی، اطلاعاتی و ابزاری اشاره دارد که فرد از خانواده، دوستان، همکاران، استادان یا سایر افراد مهم زندگی دریافت می‌کند. با این حال، در مفهوم حمایت اجتماعی ادراک شده، صرف وجود رابطه اجتماعی کافی نیست؛ آنچه اهمیت دارد، ارزیابی شناختی فرد از در دسترس بودن حمایت و باور او به امکان دریافت کمک در موقعیت‌های دشوار است (Cobb, ۱۹۷۶; Cohen & Wills, ۱۹۸۵). به همین دلیل، ممکن است دو فرد از نظر تعداد روابط اجتماعی وضعیت مشابهی داشته باشند، اما از نظر سطح حمایت ادراک شده تفاوت معناداری نشان دهند. نظریه‌پردازان این حوزه تأکید کرده‌اند که روابط اجتماعی زمانی به منبع حمایت تبدیل می‌شوند که فرد آن‌ها را قابل اعتماد، متناسب با نیاز و قابل دسترس ادراک کند (Sarason et al., ۲۰۱۵).

حمایت اجتماعی ادراک شده در شرایط تحصیلی و شغلی می‌تواند نقش محافظتی و تسهیل‌گر داشته باشد. از دیدگاه فرضیه ضربه‌گیر حمایت اجتماعی، حمایت ادراک شده می‌تواند اثر فشارهای روانی را کاهش دهد و توان فرد را برای مقابله با موقعیت‌های دشوار افزایش دهد (Cohen & Wills, ۱۹۸۵). مطالعات مختلف نیز نشان داده‌اند که حمایت اجتماعی با سلامت روان، رضایت

از زندگی، سازگاری تحصیلی و کاهش نشانگان فشار روانی رابطه دارد (Lee et al., ۲۰۱۴; Jukic et al., ۲۰۲۰). در فضای دانشگاهی، حمایت خانواده، دوستان، استادان و همسالان می تواند احساس تعلق و امنیت روانی دانشجو را تقویت کند و او را در مواجهه با فشارهای تحصیلی و تصمیم های آینده یاری دهد. برای دانشجویان شاغل، این حمایت می تواند اهمیت مضاعف داشته باشد، زیرا آنان هم زمان به پشتیبانی برای ایفای نقش تحصیلی و نقش شغلی نیاز دارند.

حمایت اجتماعی ادراک شده همچنین با مفهوم سرمایه اجتماعی پیوند دارد. بر اساس این دیدگاه، شبکه های اجتماعی و منابع نهفته در آنها می توانند امکان دسترسی افراد به اطلاعات، مشاوره، فرصت و حمایت را افزایش دهند و در دستیابی به اهداف فردی و حرفه ای نقش داشته باشند (Brouwer et al., ۲۰۱۶). دانشجوی شاغلی که در شبکه ای حمایتی قرار دارد، احتمالاً در موقعیت های دشوار، فشارهای تحصیلی و شغلی را کمتر تهدیدکننده ارزیابی می کند و برای حل مسئله از منابع پیرامونی خود بیشتر استفاده می کند. این وضعیت می تواند نه فقط به کاهش فشار روانی، بلکه به تقویت احساس شایستگی، استمرار در مسیر حرفه ای و شکل گیری نگرش مثبت تر نسبت به آینده منجر شود.

یکی از پیامدهایی که می تواند از حمایت اجتماعی ادراک شده تأثیر بپذیرد، هویت حرفه ای است. هویت حرفه ای به درک فرد از خود در مقام عضوی از یک حرفه، باورهای او درباره نقش حرفه ای، ارزش های کاری، مهارت ها، تعهدات و تجربه هایی اشاره دارد که فرد بر اساس آنها خود را در یک حوزه شغلی تعریف می کند (Ibarra, ۱۹۹۹; Trede et al., ۲۰۱۲). در ادبیات هویت حرفه ای، این مفهوم پدیده ای ایستا و صرفاً فردی تلقی نمی شود، بلکه فرایندی پویا، اجتماعی و زمینه مند است که در تعامل با دیگران، تجربه های کاری، نهادهای آموزشی و انتظارات حرفه ای شکل می گیرد (Beijaard et al., ۲۰۰۴; Caza & Creary, ۲۰۱۶). بنابراین، شکل گیری هویت حرفه ای دانشجویان شاغل را نمی توان جدا از محیط دانشگاه، محیط کار و شبکه های حمایتی آنان فهم کرد.

دانشجویان شاغل از این جهت موقعیت ویژه ای دارند که هم زمان در حال یادگیری رسمی و تجربه عملی هستند. آنان ممکن است زودتر از سایر دانشجویان با پرسش هایی درباره «چه کسی بودن» در حرفه، «چگونه عمل کردن» در نقش شغلی و «چگونه پیوند دادن دانش دانشگاهی با عمل کاری» روبه رو شوند. این موقعیت می تواند فرصت مناسبی برای رشد هویت حرفه ای فراهم کند، اما در صورت نبود حمایت، ابهام نقش و تعارض انتظارات، ممکن است به تردید، ناپایداری و فاصله گرفتن از مسیر حرفه ای منجر شود. پژوهش های مربوط به هویت حرفه ای نشان داده اند که تعاملات اجتماعی، الگوهای حرفه ای، بازخورد دیگران و تجربه تعلق به یک گروه حرفه ای، در شکل گیری و تثبیت هویت حرفه ای نقش دارند (Cardoso et al., ۲۰۱۴; Anspal et al., ۲۰۱۹). بر این اساس، انتظار می رود حمایت اجتماعی ادراک شده بتواند از طریق افزایش احساس تعلق، امنیت و ارزشمندی، به تقویت هویت حرفه ای دانشجویان شاغل کمک کند.

متغیر مهم دیگر در این زمینه خودکارآمدی است. خودکارآمدی به باور فرد نسبت به توانایی خود برای سازمان دهی و اجرای رفتارهای لازم جهت دستیابی به نتایج مطلوب اشاره دارد (Bandura, ۱۹۷۷). این باور صرفاً ارزیابی کلی از توانایی نیست، بلکه نوعی قضاوت موقعیتی درباره امکان موفقیت در انجام تکالیف، حل مسئله و عبور از موانع است. افرادی که خودکارآمدی بالاتری دارند، معمولاً اهداف دشوارتری انتخاب می کنند، در برابر شکست های موقت پایداری بیشتری نشان می دهند و موقعیت های فشارزا را بیشتر به عنوان چالش قابل مدیریت تلقی می کنند تا تهدید کنترل ناپذیر. در مقابل، خودکارآمدی پایین می تواند به اجتناب از موقعیت های دشوار، کاهش تلاش و تردید نسبت به توانایی های شخصی منجر شود.

در حوزه آموزش عالی، خودکارآمدی با سازگاری تحصیلی، عملکرد، انگیزش و استمرار در مسیر یادگیری مرتبط دانسته شده است (Beauvais et al., ۲۰۱۴; Yadak, ۲۰۱۷). در محیط های کاری نیز خودکارآمدی می تواند بر نحوه مواجهه با تعارض،

تصمیم‌گیری، حل مسئله و پذیرش مسئولیت اثر بگذارد (Zhang & Welch, ۲۰۲۲; Leon-Perez et al., ۲۰۱۱). برای دانشجویان شاغل، خودکارآمدی اهمیتی دوچندان دارد، زیرا آنان باید باور داشته باشند که می‌توانند هم در نقش دانشجو و هم در نقش شاغل، انتظارات اصلی را مدیریت کنند. حمایت اجتماعی ادراک‌شده می‌تواند این باور را تقویت کند؛ زیرا فردی که احساس می‌کند در زمان نیاز تنها نیست، معمولاً موقعیت‌های دشوار را قابل کنترل‌تر ارزیابی می‌کند و نسبت به توانایی خود برای عبور از آن‌ها اعتماد بیشتری پیدا می‌کند (Brouwer et al., ۲۰۱۶).

با وجود اهمیت حمایت اجتماعی، اثر آن بر پیامدهای فردی همیشه یکسان نیست. افراد از نظر شیوه ادراک، تفسیر و استفاده از حمایت‌های پیرامونی تفاوت دارند. یکی از متغیرهایی که می‌تواند این تفاوت را توضیح دهد، انگیزه درونی است. انگیزه درونی به انجام فعالیت به دلیل علاقه، رضایت ذاتی، احساس رشد و ارزشمندی خود فعالیت اشاره دارد، نه صرفاً به دلیل پاداش، فشار بیرونی یا اجبار محیطی (Ryan & Deci, ۲۰۰۰). در حوزه آموزش، انگیزه درونی با علاقه به یادگیری، پشتکار، درگیری شناختی و تجربه مثبت‌تر از فعالیت تحصیلی ارتباط دارد (Vallerand et al., ۱۹۹۲; Autio, ۲۰۱۱). در محیط کار نیز انگیزه درونی می‌تواند کیفیت مشارکت، رضایت و تعهد به مسیر حرفه‌ای را تقویت کند (Machado-Taylor et al., ۲۰۱۶).

نقش انگیزه درونی برای دانشجویان شاغل از آن جهت مهم است که این گروه معمولاً با فشارهای بیرونی متعددی مواجه‌اند. اگر کار و تحصیل فقط به عنوان تکلیف اجباری، الزام اقتصادی یا انتظار بیرونی تجربه شود، احتمال فرسودگی و کاهش پایداری افزایش می‌یابد. اما هنگامی که فرد در فعالیت‌های تحصیلی و شغلی نوعی معنا، علاقه و رشد شخصی احساس کند، بهتر می‌تواند دشواری‌ها را تحمل کند و حمایت‌های دریافت‌شده را به منبعی برای رشد تبدیل نماید. به بیان دیگر، انگیزه درونی می‌تواند ظرفیت فرد برای بهره‌گیری از حمایت اجتماعی را افزایش دهد. در این وضعیت، حمایت اجتماعی ادراک‌شده صرفاً فشار روانی را کاهش نمی‌دهد، بلکه به تقویت هویت حرفه‌ای و خودکارآمدی نیز کمک می‌کند.

از منظر نظری نیز می‌توان انتظار داشت انگیزه درونی نقش تعدیل‌گر در رابطه میان حمایت اجتماعی ادراک‌شده و پیامدهای حرفه‌ای - روان‌شناختی داشته باشد. دانشجویی که انگیزه درونی بالایی دارد، احتمالاً حمایت خانواده، دوستان، استادان یا همکاران را به صورت فعالانه‌تری به فرصت یادگیری، افزایش اعتماد به نفس و تثبیت مسیر حرفه‌ای تبدیل می‌کند. در چنین شرایطی، حمایت اجتماعی با فرایندهای درونی رشد، علاقه و خودتنظیمی پیوند می‌خورد و اثر نیرومندتری بر هویت حرفه‌ای و خودکارآمدی بر جای می‌گذارد. در مقابل، در سطح پایین انگیزه درونی، حتی وجود حمایت‌های بیرونی ممکن است اثر محدودی داشته باشد، زیرا فرد تمایل کمتری برای استفاده از این حمایت‌ها در مسیر رشد حرفه‌ای و تحصیلی نشان می‌دهد.

پژوهش‌های پیشین، هر یک بخشی از روابط میان این متغیرها را بررسی کرده‌اند. برخی مطالعات به رابطه حمایت اجتماعی و سازگاری یا سلامت روان پرداخته‌اند (Cohen & Wills, ۱۹۸۵; Lee et al., ۲۰۱۴; Jukic et al., ۲۰۲۰). بخشی از ادبیات، نقش خودکارآمدی را در عملکرد تحصیلی و شغلی بررسی کرده است (Bandura, ۱۹۹۷; Beauvais et al., ۲۰۱۴; Yadak, ۲۰۱۷). گروهی دیگر از پژوهش‌ها بر فرایند شکل‌گیری هویت حرفه‌ای در آموزش عالی و محیط‌های حرفه‌ای تمرکز کرده‌اند (Beijaard et al., ۲۰۰۴; Trede et al., ۲۰۱۲; Caza & Creary, ۲۰۱۶). آن با یادگیری، رضایت و عملکرد انجام شده است (Ryan & Deci, ۲۰۰۰; Vallerand et al., ۱۹۹۲; Machado-Taylor et al., ۲۰۱۶). با این حال، بررسی هم‌زمان حمایت اجتماعی ادراک‌شده، هویت حرفه‌ای، خودکارآمدی و انگیزه درونی در میان دانشجویان شاغل، به ویژه در قالب یک مدل تعدیل‌گری، کمتر مورد توجه قرار گرفته است.

بر این اساس، مسئله اصلی پژوهش حاضر آن است که آیا حمایت اجتماعی ادراک‌شده می‌تواند هویت حرفه‌ای و خودکارآمدی دانشجویان شاغل را تقویت کند و آیا انگیزه درونی، شدت این اثر را تغییر می‌دهد. تمرکز بر دانشجویان شاغل دانشکدگان

مدیریت دانشگاه تهران از این جهت اهمیت دارد که این گروه هم‌زمان با آموزش رسمی در حوزه مدیریت، تجربه حضور در محیط کار را نیز دارند و بنابراین با پیوند میان یادگیری، کار، هویت حرفه‌ای و احساس توانمندی به صورت عینی‌تری مواجه‌اند. این پژوهش می‌کوشد با بررسی روابط میان این متغیرها، به شناخت بهتر سازوکارهای روان‌شناختی و اجتماعی مؤثر بر رشد حرفه‌ای دانشجویان شاغل کمک کند و زمینه‌ای برای طراحی حمایت‌های آموزشی، مشاوره‌ای و سازمانی مناسب‌تر فراهم آورد.

۲. مبانی نظری و توسعه فرضیه‌ها

۱. ۲. حمایت اجتماعی ادراک‌شده

حمایت اجتماعی ادراک‌شده از مفاهیم محوری در ادبیات سازگاری، سلامت روان و رفتار فردی در محیط‌های تحصیلی و کاری است. این مفهوم به ارزیابی ذهنی فرد از دسترس‌پذیری منابع حمایتی اشاره دارد؛ یعنی فرد تا چه اندازه احساس می‌کند در زمان نیاز، خانواده، دوستان، همکاران، استادان یا سایر افراد مهم زندگی می‌توانند به او کمک کنند. در این معنا، حمایت اجتماعی صرفاً به تعداد روابط اجتماعی یا میزان تماس با دیگران محدود نمی‌شود، بلکه به کیفیت ادراک فرد از این روابط و اطمینان او نسبت به امکان دریافت حمایت وابسته است (Cobb, ۱۹۷۶; Cohen & Wills, ۱۹۸۵; Sarason et al., ۱۹۹۰). به همین دلیل، در مطالعات جدید، تمایز میان حمایت دریافت‌شده و حمایت ادراک‌شده اهمیت زیادی دارد؛ زیرا ممکن است حمایتی به صورت عینی وجود داشته باشد، اما فرد آن را متناسب، در دسترس یا قابل اتکا تلقی نکند.

حمایت اجتماعی ادراک‌شده معمولاً در سه بعد عاطفی، اطلاعاتی و ابزاری بررسی می‌شود. حمایت عاطفی به احساس محبت، همدلی، توجه، پذیرش و ارزشمندی اشاره دارد. حمایت اطلاعاتی شامل راهنمایی، مشاوره، بازخورد و انتقال اطلاعات لازم برای تصمیم‌گیری یا حل مسئله است. حمایت ابزاری نیز به کمک‌های عینی، مالی، زمانی یا عملی مربوط می‌شود (Sarafino & Wedgeworth et al., ۲۰۱۷; Smith, ۲۰۱۱). برای دانشجویان شاغل، هر سه بعد اهمیت دارد. آنان ممکن است برای مدیریت فشارهای تحصیلی و شغلی به پشتیبانی عاطفی خانواده، راهنمایی استادان و همسالان، و انعطاف یا مساعدت عملی محیط کار نیاز داشته باشند. از این جهت، حمایت اجتماعی ادراک‌شده می‌تواند به عنوان منبعی برای کاهش فشار نقش‌ها و تقویت احساس کنترل عمل کند.

از منظر نظریه ضربه‌گیر حمایت اجتماعی، حمایت ادراک‌شده می‌تواند شدت اثر رویدادهای فشارزا را کاهش دهد و فرد را در برابر پیامدهای منفی تنش محافظت کند (Cohen & Wills, ۱۹۸۵). این نظریه برای مطالعه دانشجویان شاغل مناسب است، زیرا این گروه معمولاً با فشارهای هم‌زمان ناشی از کار، تحصیل و زندگی شخصی مواجه‌اند. هنگامی که فرد احساس کند در برابر این فشارها تنها نیست و شبکه‌ای حمایتی در دسترس دارد، احتمالاً موقعیت‌های دشوار را کمتر تهدیدکننده ارزیابی می‌کند و با اطمینان بیشتری برای حل مسئله اقدام می‌کند. افزون بر این، از دیدگاه سرمایه اجتماعی، روابط حمایتی می‌توانند امکان دسترسی به اطلاعات، فرصت‌ها، بازخورد و منابع لازم برای رشد فردی و حرفه‌ای را افزایش دهند (Brouwer et al., ۲۰۱۶). بنابراین، حمایت اجتماعی ادراک‌شده فقط نقش کاهنده فشار ندارد، بلکه می‌تواند زمینه‌ساز رشد هویت حرفه‌ای و افزایش باور به توانمندی‌های فردی نیز باشد.

۲. ۲. حمایت اجتماعی ادراک‌شده و هویت حرفه‌ای

هویت حرفه‌ای به درک فرد از خود در مقام عضوی از یک حرفه یا مسیر شغلی اشاره دارد. این مفهوم شامل ارزش‌ها، باورها، انگیزه‌ها، تجربه‌ها، مهارت‌ها و انتظاراتی است که فرد بر اساس آن‌ها خود را در یک نقش حرفه‌ای تعریف می‌کند (Ibarra, ۲۰۱۲). هویت حرفه‌ای پدیده‌ای ثابت و صرفاً درونی نیست، بلکه در جریان تعامل فرد با محیط آموزشی، سازمان کاری، گروه‌های حرفه‌ای و افراد مهم شکل می‌گیرد. به همین دلیل، فرایند هویت‌یابی حرفه‌ای به شدت تحت تأثیر

تجربه های اجتماعی، بازخورد دیگران، الگوهای نقش و احساس تعلق به جامعه حرفه ای قرار دارد (Beijaard et al., ۲۰۰۴; Caza & Creary, ۲۰۱۶).

برای دانشجویان شاغل، هویت حرفه ای در نقطه تلاقی دانشگاه و محیط کار شکل می گیرد. آنان از یک سو هنوز در حال یادگیری رسمی، کسب دانش و ساختن مسیر آینده اند و از سوی دیگر، تجربه عملی کار، تعامل با همکاران و مواجهه با معیارهای واقعی عملکرد را تجربه می کنند. این وضعیت می تواند به رشد زودهنگام هویت حرفه ای کمک کند، اما در عین حال ممکن است فرد را با تعارض نقش، ابهام در انتظارات و تردید نسبت به مسیر حرفه ای مواجه سازد. اگر دانشجوی شاغل در محیط دانشگاه یا کار احساس کند که از سوی دیگران فهمیده، تأیید و حمایت می شود، احتمال بیشتری دارد که تجربه های تحصیلی و شغلی خود را در قالب روایتی منسجم از آینده حرفه ای سازمان دهد.

حمایت اجتماعی ادراک شده از چند مسیر می تواند بر هویت حرفه ای اثر بگذارد. نخست، حمایت عاطفی احساس ارزشمندی و تعلق را تقویت می کند و به فرد کمک می کند خود را شایسته حضور در مسیر حرفه ای بداند. دوم، حمایت اطلاعاتی از طریق راهنمایی، بازخورد و انتقال تجربه، ابهام نقش را کاهش می دهد و فهم روشن تری از الزامات حرفه ای ایجاد می کند. سوم، حمایت ابزاری می تواند بخشی از فشارهای عملی ناشی از هم زمانی کار و تحصیل را کاهش دهد و فرصت بیشتری برای تمرکز بر رشد حرفه ای فراهم کند. بنابراین، هرچه دانشجوی شاغل حمایت اجتماعی بیشتری ادراک کند، احتمال شکل گیری و تقویت هویت حرفه ای او بیشتر خواهد بود. بر این اساس، فرضیه نخست پژوهش به صورت زیر تدوین می شود:

فرضیه ۱: حمایت اجتماعی ادراک شده بر هویت حرفه ای دانشجویان شاغل اثر مثبت و معنادار دارد.

۳.۲. حمایت اجتماعی ادراک شده و خودکارآمدی

خودکارآمدی از مفاهیم اصلی نظریه شناختی - اجتماعی بندورا است و به باور فرد درباره توانایی خود برای سازمان دهی و اجرای رفتارهای لازم جهت دستیابی به نتایج مطلوب اشاره دارد (Bandura, ۱۹۷۷). خودکارآمدی با اعتمادبه نفس کلی تفاوت دارد؛ زیرا به ارزیابی فرد از توانایی خود در انجام تکلیف یا مدیریت موقعیت خاص مربوط است. فردی که خودکارآمدی بالاتری دارد، در برابر دشواری ها پایداری بیشتری نشان می دهد، شکست های موقت را نشانه ناتوانی قطعی نمی داند و برای حل مسئله فعالانه تر عمل می کند. در مقابل، سطح پایین خودکارآمدی می تواند به اجتناب از چالش، کاهش تلاش و تردید نسبت به امکان موفقیت منجر شود.

در زمینه دانشجویان شاغل، خودکارآمدی اهمیت ویژه ای دارد. این گروه باید هم زمان بتواند از عهده وظایف دانشگاهی، مسئولیت های کاری، انتظارات خانوادگی و برنامه های رشد شخصی برآید. اگر دانشجوی شاغل باور داشته باشد که توانایی مدیریت این نقش های هم زمان را دارد، احتمال بیشتری دارد که در برابر فشارها مقاومت کند، فرصت های شغلی و تحصیلی را پیگیری کند و از دشواری های مقطعی عقب نشینی نکند. در مقابل، ضعف خودکارآمدی می تواند موجب شود فرد فشارهای معمول کار و تحصیل را بیش از اندازه تهدیدکننده تلقی کند و حتی از پذیرش فرصت های حرفه ای اجتناب ورزد.

حمایت اجتماعی ادراک شده می تواند یکی از منابع مهم تقویت خودکارآمدی باشد. بندورا تجربه های موفق، یادگیری مشاهده ای، ترغیب کلامی و وضعیت های هیجانی را از منابع شکل گیری خودکارآمدی می داند (Bandura, ۱۹۹۷). حمایت اجتماعی با هر یک از این منابع ارتباط دارد. برای مثال، تشویق استادان، خانواده یا همکاران می تواند به عنوان ترغیب اجتماعی عمل کند؛ بازخورد مثبت و راهنمایی دیگران می تواند احتمال تجربه موفق را افزایش دهد؛ مشاهده تجربه افراد مشابه می تواند باور فرد به توانایی خود را تقویت کند؛ و حمایت عاطفی می تواند اضطراب و تنش را کاهش دهد. بنابراین، دانشجوی شاغلی که حمایت اجتماعی بیشتری ادراک می کند، احتمالاً توانایی خود را برای مدیریت هم زمان کار و تحصیل بالاتر ارزیابی می کند.

پژوهش های پیشین نیز رابطه میان حمایت اجتماعی و خودکارآمدی را تأیید کرده اند. حمایت خانواده، دوستان، استادان و همکاران می تواند احساس کنترل، اعتماد به توانایی ها و سازگاری فرد با موقعیت های دشوار را افزایش دهد (Dennis et al., ۲۰۱۶). در محیط های آموزشی، حمایت اجتماعی با کاهش فشار روانی و افزایش مشارکت تحصیلی همراه است و در محیط های کاری نیز می تواند از طریق کاهش احساس تنهایی و افزایش دسترسی به بازخورد، خودکارآمدی را تقویت کند. بر این مبنا، فرضیه دوم پژوهش چنین بیان می شود:

فرضیه ۲: حمایت اجتماعی ادراک شده بر خودکارآمدی دانشجویان شاغل اثر مثبت و معنادار دارد.

#### ۴.۲. انگیزه درونی و هویت حرفه ای

انگیزه درونی به انجام فعالیت به دلیل علاقه، رضایت ذاتی، احساس شایستگی، لذت از یادگیری و ارزشمندی خود فعالیت اشاره دارد (Ryan & Deci, ۲۰۰۰). در انگیزه درونی، فرد فعالیت را فقط برای دریافت پاداش بیرونی، اجتناب از تنبیه یا پاسخ به فشار محیط انجام نمی دهد؛ بلکه خود فعالیت برای او معنا، جذابیت یا احساس رشد ایجاد می کند. این نوع انگیزه در نظریه خودتعیین گری جایگاه مهمی دارد و با نیازهای روان شناختی بنیادین، یعنی خودمختاری، شایستگی و ارتباط، پیوند دارد (Deci & Ryan, ۱۹۸۵; Ryan & Deci, ۲۰۰۰). هرچه فرد در فعالیت خود احساس انتخاب، توانمندی و ارتباط معنادار بیشتری داشته باشد، احتمال درگیری درونی و پایداری او افزایش می یابد.

در فرایند شکل گیری هویت حرفه ای، انگیزه درونی نقش مهمی ایفا می کند. هویت حرفه ای زمانی عمیق تر شکل می گیرد که فرد صرفاً به دلیل ضرورت اقتصادی یا اجبار نهادی در یک مسیر شغلی قرار نگیرد، بلکه در آن مسیر نوعی علاقه، معنا و ارزش شخصی بیابد. دانشجوی شاغلی که فعالیت تحصیلی و کاری خود را با علاقه و احساس رشد دنبال می کند، احتمال بیشتری دارد که تجربه های پراکنده کار و تحصیل را به بخشی از «خود حرفه ای» تبدیل کند. در چنین وضعیتی، فرد نه فقط مهارت می آموزد، بلکه به تدریج خود را متعلق به یک مسیر حرفه ای می داند و ارزش ها و انتظارات آن مسیر را درونی می کند.

انگیزه درونی همچنین می تواند پایداری فرد در برابر دشواری های مسیر حرفه ای را افزایش دهد. دانشجوی شاغل با انگیزه درونی بالا، فشارهای هم زمان کار و تحصیل را صرفاً مانع بیرونی تلقی نمی کند، بلکه آن ها را بخشی از مسیر رشد و یادگیری خود می بیند. چنین فردی در برابر ابهام، خستگی و تعارض نقش ها احتمالاً انعطاف بیشتری نشان می دهد و برای تعریف روشن تر آینده حرفه ای خود فعالانه تر عمل می کند. از این رو، انتظار می رود انگیزه درونی با هویت حرفه ای رابطه مثبت داشته باشد. فرضیه سوم پژوهش بر همین مبنا تدوین می شود:

فرضیه ۳: انگیزه درونی بر هویت حرفه ای دانشجویان شاغل اثر مثبت و معنادار دارد.

#### ۵.۲. انگیزه درونی و خودکارآمدی

انگیزه درونی با خودکارآمدی نیز ارتباط نظری نزدیکی دارد. از یک سو، فردی که به فعالیتی علاقه مند است و آن را معنادار می داند، زمان و انرژی بیشتری برای یادگیری، تمرین و حل مسئله صرف می کند. این تلاش بیشتر می تواند به تجربه های موفق منجر شود و تجربه موفق نیز یکی از منابع اصلی تقویت خودکارآمدی است (Bandura, ۱۹۹۷). از سوی دیگر، انگیزه درونی موجب می شود فرد دشواری های مسیر را کمتر به عنوان تهدید و بیشتر به عنوان چالش قابل یادگیری تجربه کند. چنین ارزیابی ای می تواند اضطراب عملکرد را کاهش دهد و باور فرد به توانایی خود را افزایش دهد.

در زمینه دانشجویان شاغل، انگیزه درونی می تواند نقش تعیین کننده ای در مدیریت هم زمان نقش ها داشته باشد. افرادی که فقط به دلیل فشار بیرونی، اجبار اقتصادی یا انتظار دیگران تحصیل و کار را ادامه می دهند، در برابر دشواری های پی در پی آسیب پذیرترند. اما دانشجویانی که در تحصیل و کار خود معنا، علاقه و فرصت رشد می بینند، احتمالاً برای برنامه ریزی، یادگیری

مهارت های جدید، استفاده از بازخورد و اصلاح عملکرد آمادگی بیشتری دارند. این آمادگی می تواند احساس توانمندی آنان را افزایش دهد و خودکارآمدی بالاتری ایجاد کند.

ادبیات انگیزش تحصیلی و شغلی نیز نشان داده است که انگیزه درونی با تلاش پایدار، خودتنظیمی، درگیری شناختی، رضایت و عملکرد بهتر ارتباط دارد (Vallerand et al., ۱۹۹۲; Ryan & Deci, ۲۰۰۰; Machado-Taylor et al., ۲۰۱۶). این متغیرها همگی با سازوکارهای شکل گیری خودکارآمدی پیوند دارند. بنابراین، می توان انتظار داشت دانشجویان شاغلی که از انگیزه درونی بیشتری برخوردارند، توانایی خود را برای انجام موفقیت آمیز وظایف تحصیلی و کاری بالاتر ارزیابی کنند. بر این اساس، فرضیه چهارم پژوهش چنین است:

فرضیه ۴: انگیزه درونی بر خودکارآمدی دانشجویان شاغل اثر مثبت و معنادار دارد.

۶.۲. نقش تعدیل گر انگیزه درونی

اگرچه حمایت اجتماعی ادراک شده می تواند بر هویت حرفه ای و خودکارآمدی اثر بگذارد، شدت این اثر برای همه افراد یکسان نیست. افراد از نظر میزان علاقه، معنایابی، خودانگیزگی و تمایل به رشد درونی تفاوت دارند. انگیزه درونی می تواند توضیح دهد که چرا برخی دانشجویان شاغل از حمایت های پیرامونی بهتر استفاده می کنند و آن را به رشد حرفه ای و افزایش احساس توانمندی تبدیل می سازند، در حالی که برخی دیگر با وجود دسترسی به حمایت، تغییر چندانی در هویت حرفه ای یا خودکارآمدی خود تجربه نمی کنند.

از منظر نظریه خودتعیین گری، هنگامی که فرد فعالیتی را با انگیزه درونی دنبال می کند، نسبت به منابع محیطی واکنش فعال تری نشان می دهد و حمایت های بیرونی را بهتر در فرایند خودتنظیمی ادغام می کند (Deci & Ryan, ۱۹۸۵; Ryan & Deci, ۲۰۰۰). بر این اساس، دانشجوی شاغلی که انگیزه درونی بالایی دارد، حمایت خانواده، دوستان، استادان یا همکاران را صرفاً به عنوان کمک بیرونی دریافت نمی کند، بلکه آن را به منبعی برای یادگیری، اطمینان، استمرار و تعریف روشن تر مسیر حرفه ای خود تبدیل می سازد. در چنین وضعیتی، حمایت اجتماعی ادراک شده اثر قوی تری بر هویت حرفه ای خواهد داشت. در مقابل، هنگامی که انگیزه درونی پایین است، فرد ممکن است حتی حمایت های موجود را کمتر به فرصت رشد تبدیل کند. برای مثال، توصیه استادان، تشویق خانواده یا همراهی همکاران زمانی اثر بیشتری بر هویت حرفه ای دارد که فرد خود نیز نسبت به مسیر تحصیلی و شغلی اش علاقه و درگیری درونی داشته باشد. اگر کار و تحصیل فقط به صورت تکلیف تحمیلی تجربه شود، حمایت اجتماعی ممکن است به کاهش موقت فشار کمک کند، اما الزاماً به تثبیت هویت حرفه ای منجر نشود. بنابراین، انتظار می رود انگیزه درونی رابطه میان حمایت اجتماعی ادراک شده و هویت حرفه ای را تقویت کند. بر همین اساس، فرضیه پنجم پژوهش چنین بیان می شود:

فرضیه ۵: انگیزه درونی، رابطه میان حمایت اجتماعی ادراک شده و هویت حرفه ای دانشجویان شاغل را تعدیل می کند. همین منطبق را می توان درباره خودکارآمدی نیز به کار گرفت. حمایت اجتماعی ادراک شده زمانی بیشترین اثر را بر خودکارآمدی دارد که فرد آمادگی درونی برای استفاده از این حمایت ها را داشته باشد. دانشجوی شاغل با انگیزه درونی بالا، از بازخورد، تشویق، مشاوره و کمک دیگران برای بهبود عملکرد خود استفاده می کند و در نتیجه، احتمال تجربه موفق و تقویت باور به توانایی های فردی افزایش می یابد. در این حالت، حمایت اجتماعی ادراک شده از طریق کاهش فشار، افزایش دسترسی به راهنمایی و تقویت احساس تعلق، خودکارآمدی را تقویت می کند و انگیزه درونی شدت این فرایند را افزایش می دهد.

در سطح پایین انگیزه درونی، حمایت اجتماعی ممکن است اثر محدودتری داشته باشد؛ زیرا فرد علاقه یا آمادگی کمتری برای تبدیل حمایت های بیرونی به تلاش، یادگیری و تجربه موفق دارد. بنابراین، انگیزه درونی می تواند به عنوان عاملی عمل کند که

اثربخشی حمایت اجتماعی ادراک شده بر خودکارآمدی را افزایش یا کاهش می‌دهد. بر این اساس، فرضیه ششم پژوهش به صورت زیر تدوین می‌شود:

فرضیه ۶: انگیزه درونی، رابطه میان حمایت اجتماعی ادراک شده و خودکارآمدی دانشجویان شاغل را تعدیل می‌کند.

۷.۲. مدل مفهومی پژوهش

بر اساس مبانی نظری و فرضیه‌های مطرح شده، در مدل مفهومی پژوهش، حمایت اجتماعی ادراک شده به عنوان متغیر مستقل، هویت حرفه‌ای و خودکارآمدی به عنوان متغیرهای وابسته، و انگیزه درونی به عنوان متغیر تعدیل گر در نظر گرفته می‌شود. در این مدل، انتظار می‌رود حمایت اجتماعی ادراک شده به طور مستقیم بر هویت حرفه‌ای و خودکارآمدی اثر بگذارد. همچنین انتظار می‌رود انگیزه درونی افزون بر اثر مستقیم بر هویت حرفه‌ای و خودکارآمدی، شدت رابطه حمایت اجتماعی ادراک شده با این دو متغیر را نیز تغییر دهد.

۳. روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر شیوه گردآوری داده‌ها، توصیفی - پیمایشی است. از آنجا که هدف پژوهش، بررسی روابط میان حمایت اجتماعی ادراک شده، هویت حرفه‌ای، خودکارآمدی و انگیزه درونی در میان دانشجویان شاغل بود، داده‌های مورد نیاز از طریق پرسشنامه و در یک مقطع زمانی گردآوری شد. در این پژوهش، حمایت اجتماعی ادراک شده به عنوان متغیر مستقل، هویت حرفه‌ای و خودکارآمدی به عنوان متغیرهای وابسته و انگیزه درونی به عنوان متغیر تعدیل گر در نظر گرفته شد. جامعه آماری پژوهش را دانشجویان شاغل دانشکده‌گان مدیریت دانشگاه تهران تشکیل دادند. منظور از دانشجوی شاغل در این پژوهش، دانشجویی است که هم‌زمان با تحصیل، دارای فعالیت شغلی بوده و تجربه ایفای هم‌زمان نقش تحصیلی و نقش کاری را داشته است. بر اساس اطلاعات موجود، تعداد اعضای جامعه آماری ۵۰۰ نفر در نظر گرفته شد. با توجه به محدود بودن جامعه آماری و به منظور تعیین حجم نمونه، از جدول کرجسی و مورگان استفاده شد. بر این اساس، حجم نمونه مناسب برای جامعه ۵۰۰ نفری، ۲۱۷ نفر تعیین شد. نمونه‌گیری به شیوه تصادفی ساده انجام گرفت تا هر یک از اعضای جامعه آماری، شانس برابر برای انتخاب شدن در نمونه پژوهش داشته باشند.

ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه بود. پرسشنامه پژوهش از دو بخش تشکیل شد. بخش نخست به اطلاعات جمعیت‌شناختی پاسخگویان شامل جنسیت، مقطع تحصیلی، گرایش تحصیلی، سن و سنوات اشتغال اختصاص داشت. بخش دوم شامل گویه‌های مربوط به متغیرهای اصلی پژوهش، یعنی حمایت اجتماعی ادراک شده، هویت حرفه‌ای، خودکارآمدی و انگیزه درونی بود. پاسخ‌ها بر اساس طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت از «کاملاً مخالفم» تا «کاملاً موافقم» سنجیده شد. انتخاب پرسشنامه به این دلیل بود که متغیرهای پژوهش ماهیت ادراکی و نگرشی دارند و سنجش آن‌ها نیازمند دریافت ارزیابی مستقیم پاسخگویان از وضعیت خود و محیط پیرامونی آنان است.

برای اطمینان از روایی ابزار گردآوری داده‌ها، روایی محتوایی و روایی سازه بررسی شد. در مرحله روایی محتوایی، گویه‌های پرسشنامه با نظر استادان و خبرگان حوزه مدیریت و رفتار سازمانی ارزیابی و اصلاح شد تا از تناسب گویه‌ها با مفاهیم نظری پژوهش اطمینان حاصل شود. همچنین برای بررسی روایی سازه، از تحلیل عاملی تأییدی در چارچوب مدل اندازه‌گیری استفاده شد. روایی همگرا از طریق میانگین واریانس استخراج شده و روایی واگرا از طریق مقایسه جذر میانگین واریانس استخراج شده با ضرایب همبستگی میان سازه‌ها ارزیابی شد.

پایایی ابزار پژوهش با استفاده از آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی بررسی شد. آلفای کرونباخ برای ارزیابی سازگاری درونی گویه‌های هر سازه و پایایی ترکیبی برای سنجش قابلیت اعتماد سازه‌ها در مدل اندازه‌گیری به کار رفت. همچنین بارهای عاملی گویه‌ها بررسی شد تا مشخص شود هر گویه تا چه اندازه سازه مربوط به خود را تبیین می‌کند. ملاک پذیرش شاخص‌های پایایی و روایی، معیارهای رایج در مدل‌یابی معادلات ساختاری مبتنی بر حداقل مربعات جزئی بود.

داده‌های گردآوری شده پس از کنترل اولیه و اطمینان از کامل بودن پاسخ‌ها، با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS و SmartPLS تحلیل شد. در بخش آمار توصیفی، ویژگی‌های جمعیت‌شناختی پاسخگویان شامل جنسیت، مقطع تحصیلی، گرایش تحصیلی، سن و سابقه اشتغال گزارش شد. در بخش آمار استنباطی، ابتدا وضعیت نرمال بودن داده‌ها و شاخص‌های مدل اندازه‌گیری بررسی شد. سپس برای آزمون فرضیه‌ها و تحلیل روابط میان متغیرهای پژوهش، از مدل‌یابی معادلات ساختاری مبتنی بر حداقل مربعات جزئی استفاده شد. این روش به دلیل ماهیت پیش‌بینانه مدل، وجود متغیر تعدیل‌گر و امکان بررسی هم‌زمان روابط مستقیم و تعدیلی میان سازه‌ها برای پژوهش حاضر مناسب تشخیص داده شد.

در مدل ساختاری، اثر مستقیم حمایت اجتماعی ادراک‌شده بر هویت حرفه‌ای و خودکارآمدی، اثر مستقیم انگیزه درونی بر هویت حرفه‌ای و خودکارآمدی، و نقش تعدیل‌گر انگیزه درونی در رابطه میان حمایت اجتماعی ادراک‌شده با هویت حرفه‌ای و خودکارآمدی آزمون شد. معناداری ضرایب مسیر با استفاده از آماره  $t$  و روش بوت‌استرپینگ بررسی شد. همچنین برای ارزیابی کیفیت مدل، شاخص‌هایی مانند ضریب تعیین، معیار افزونگی و برازش کلی مدل مورد توجه قرار گرفت.

۴. یافته‌ها

۴.۱. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی پاسخگویان

نمونه پژوهش شامل ۲۱۷ نفر از دانشجویان شاغل دانشکده‌گان مدیریت دانشگاه تهران بود. از نظر جنسیت، ۱۱۴ نفر از پاسخگویان مرد و ۱۰۳ نفر زن بودند. بنابراین، مردان ۵۲٫۵ درصد و زنان ۴۷٫۵ درصد نمونه را تشکیل دادند. از نظر مقطع تحصیلی، ۸۷ نفر در مقطع کارشناسی، ۹۸ نفر در مقطع کارشناسی ارشد و ۳۲ نفر در مقطع دکتری مشغول به تحصیل بودند. بیشترین فراوانی مربوط به دانشجویان کارشناسی ارشد بود.

از نظر گرایش تحصیلی، ۷۵ نفر در گرایش مدیریت بازرگانی، ۴۵ نفر در مدیریت دولتی، ۷۸ نفر در مدیریت صنعتی و ۱۹ نفر در مدیریت فناوری اطلاعات تحصیل می‌کردند. از نظر سنی، ۲۱ نفر در گروه ۱۸ تا ۲۳ سال، ۴۵ نفر در گروه ۲۴ تا ۲۹ سال، ۷۵ نفر در گروه ۳۰ تا ۳۵ سال، ۲۲ نفر در گروه ۳۶ تا ۴۰ سال و ۵۴ نفر در گروه بالاتر از ۴۰ سال قرار داشتند. همچنین از نظر سابقه اشتغال، ۲۱ نفر کمتر از ۵ سال، ۴۵ نفر بین ۵ تا ۱۰ سال، ۷۵ نفر بین ۱۰ تا ۱۵ سال و ۷۶ نفر بیش از ۱۵ سال سابقه کار داشتند.

جدول ۱. ویژگی‌های جمعیت‌شناختی پاسخگویان

متغیر	طبقه	فراوانی	درصد
جنسیت	مرد	۱۱۴	۵۲٫۵
جنسیت	زن	۱۰۳	۴۷٫۵
مقطع تحصیلی	کارشناسی	۸۷	۴۰٫۱
مقطع تحصیلی	کارشناسی ارشد	۹۸	۴۵٫۲
مقطع تحصیلی	دکتری	۳۲	۱۴٫۷
گرایش تحصیلی	مدیریت بازرگانی	۷۵	۳۴٫۶

۲۰,۷	۴۵	مدیریت دولتی	گرایش تحصیلی
۳۵,۹	۷۸	مدیریت صنعتی	گرایش تحصیلی
۸,۸	۱۹	مدیریت فناوری اطلاعات	گرایش تحصیلی
۹,۷	۲۱	۱۸ تا ۲۳ سال	سن
۲۰,۷	۴۵	۲۹ تا ۲۴ سال	سن
۳۴,۶	۷۵	۳۰ تا ۳۵ سال	سن
۱۰,۱	۲۲	۳۶ تا ۴۰ سال	سن
۲۴,۹	۵۴	بالاتر از ۴۰ سال	سن
۹,۷	۲۱	کمتر از ۵ سال	سابقه اشتغال
۲۰,۷	۴۵	۵ تا ۱۰ سال	سابقه اشتغال
۳۴,۶	۷۵	۱۰ تا ۱۵ سال	سابقه اشتغال
۳۵,۰	۷۶	بیشتر از ۱۵ سال	سابقه اشتغال

۲.۴. بررسی نرمال بودن داده‌ها

برای بررسی وضعیت توزیع متغیرهای پژوهش، از آزمون کولموگروف - اسمیرنوف استفاده شد. نتایج نشان داد سطح معناداری برای همه متغیرها کمتر از ۰,۰۵ است؛ بنابراین، فرض نرمال بودن توزیع داده‌ها تأیید نشد. با توجه به ماهیت مدل پژوهش، وجود متغیر تعدیل گر و عدم احراز نرمال بودن داده‌ها، استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری مبتنی بر حداقل مربعات جزئی مناسب تشخیص داده شد.

جدول ۲. آزمون نرمال بودن متغیرهای پژوهش

متغیر	آماره کولموگروف - اسمیرنوف	سطح معناداری
حمایت اجتماعی ادراک شده	۱,۶۴۸	۰,۰۰۹
هویت حرفه‌ای	۱,۴۲۰	۰,۰۳۵
خودکارآمدی	۱,۸۳۷	۰,۰۰۲
انگیزه درونی	۳,۳۳۷	۰,۰۰۰

۳.۴. ارزیابی مدل اندازه‌گیری

پیش از آزمون فرضیه‌ها، پایایی و روایی سازه‌های پژوهش بررسی شد. نتایج آلفای کرونباخ نشان داد مقدار این شاخص برای همه متغیرها بالاتر از ۰,۷۰ است. همچنین مقدار پایایی ترکیبی برای همه سازه‌ها بیش از مقدار ملاک ۰,۷۰ بود. بنابراین، سازه‌های پژوهش از پایایی درونی و پایایی ترکیبی قابل قبول برخوردارند.

جدول ۳. شاخص‌های پایایی و روایی همگرای سازه‌ها

متغیر	آلفای کرونباخ	پایایی ترکیبی	AVE	جذر AVE
حمایت اجتماعی ادراک شده	۰,۹۶۹	۰,۹۸۳	۰,۹۴۹	۰,۹۷۴
هویت حرفه‌ای	۰,۹۸۴	۰,۹۹۰	۰,۹۵۲	۰,۹۷۶
خودکارآمدی	۰,۹۷۵	۰,۹۸۳	۰,۹۰۶	۰,۹۵۲
انگیزه درونی	۰,۹۸۴	۰,۹۸۸	۰,۹۴۲	۰,۹۷۱

برای بررسی روایی همگرا، از میانگین واریانس استخراج شده استفاده شد. مقدار AVE برای همه متغیرها بالاتر از ۰,۵۰ بود؛ بنابراین، روایی همگرای سازه‌ها تأیید شد. همچنین برای بررسی روایی واگرا، معیار فورنل و لارکر مورد استفاده قرار گرفت. بر

اساس نتایج، جذر AVE هر سازه از همبستگی آن سازه با سایر سازه‌ها بیشتر بود. بنابراین، مدل اندازه‌گیری از روایی واگرایی قابل قبول برخوردار است.

جدول ۴. ماتریس روایی واگرا بر اساس معیار فورنل و لارکر

متغیر	حمایت اجتماعی ادراک شده	هویت حرفه‌ای	خودکارآمدی	انگیزه درونی
حمایت اجتماعی ادراک شده	۰,۹۷۴			
هویت حرفه‌ای	۰,۷۸۵	۰,۹۷۶		
خودکارآمدی	۰,۸۵۷	۰,۷۵۶	۰,۹۵۲	
انگیزه درونی	۰,۸۲۵	۰,۶۹۵	۰,۸۱۹	۰,۹۷۱

۴.۴. ارزیابی مدل ساختاری

پس از تأیید مدل اندازه‌گیری، مدل ساختاری پژوهش بررسی شد. مقدار ضریب تعیین برای هویت حرفه‌ای برابر با ۰,۹۷۷ و برای خودکارآمدی برابر با ۰,۹۸۹ به دست آمد. این مقادیر نشان می‌دهد که متغیرهای پیش‌بین مدل، بخش قابل توجهی از تغییرات هویت حرفه‌ای و خودکارآمدی را تبیین می‌کنند. مقدار  $Q^2$  نیز برای هویت حرفه‌ای برابر با ۰,۹۲۲ و برای خودکارآمدی برابر با ۰,۸۸۸ گزارش شد که نشان‌دهنده قدرت پیش‌بینی مطلوب مدل است. مقدار GOF نیز برای هر دو متغیر ۰,۹۸۲ به دست آمد و به‌عنوان شاخص تکمیلی، برازش کلی مدل را در سطح مطلوب نشان داد.

جدول ۵. شاخص‌های ارزیابی مدل ساختاری

متغیر وابسته	$R^2$	$Q^2$	GOF
هویت حرفه‌ای	۰,۹۷۷	۰,۹۲۲	۰,۹۸۲
خودکارآمدی	۰,۹۸۹	۰,۸۸۸	۰,۹۸۲

۴.۵. آزمون فرضیه‌های پژوهش

برای آزمون فرضیه‌ها، ضرایب مسیر و مقادیر  $t$  در مدل ساختاری بررسی شد. معیار پذیرش فرضیه، بزرگ‌تر بودن مقدار  $t$  از ۱,۹۶ در سطح خطای ۰,۰۵ بود. نتایج نشان داد همه روابط مستقیم و تعدیلی مدل معنادار هستند.

جدول ۶. نتایج آزمون فرضیه‌ها

فرضیه	متغیر پیش‌بین	متغیر ملاک	ضریب مسیر	مقدار $t$	نتیجه
فرضیه ۱	حمایت اجتماعی ادراک شده	هویت حرفه‌ای	۰,۴۸۲	۳۰,۴۴۸	تأیید
فرضیه ۲	حمایت اجتماعی ادراک شده	خودکارآمدی	۰,۲۷۸	۵,۱۹۸	تأیید
فرضیه ۳	انگیزه درونی	هویت حرفه‌ای	۰,۵۰۴	۹,۵۷۵	تأیید
فرضیه ۴	انگیزه درونی	خودکارآمدی	۰,۳۱۱	۱۰,۱۰۱	تأیید
فرضیه ۵	اثر تعاملی حمایت اجتماعی ادراک شده و انگیزه درونی	هویت حرفه‌ای	۰,۹۴۵	۲,۸۰۹	تأیید
فرضیه ۶	اثر تعاملی حمایت اجتماعی ادراک شده و انگیزه درونی	خودکارآمدی	۰,۹۱۳	۴,۸۵۳	تأیید

بر اساس نتایج، حمایت اجتماعی ادراک شده بر هویت حرفه‌ای دانشجویان شاغل اثر مثبت و معنادار دارد. همچنین اثر حمایت اجتماعی ادراک شده بر خودکارآمدی نیز مثبت و معنادار است. این یافته نشان می‌دهد هرچه دانشجویان شاغل حمایت اجتماعی بیشتری ادراک کنند، سطح بالاتری از هویت حرفه‌ای و خودکارآمدی را تجربه می‌کنند.

نتایج همچنین نشان داد انگیزه درونی بر هویت حرفه‌ای و خودکارآمدی اثر مثبت و معنادار دارد. بنابراین، دانشجویانی که از انگیزه درونی بالاتری برخوردارند، درک روشن‌تر و قوی‌تری از نقش حرفه‌ای خود دارند و توانایی بیشتری برای مدیریت الزامات تحصیلی و شغلی احساس می‌کنند.

در نهایت، اثر تعدیل‌گر انگیزه درونی در رابطه حمایت اجتماعی ادراک‌شده با هویت حرفه‌ای و خودکارآمدی تأیید شد. به این معنا که انگیزه درونی، شدت اثر حمایت اجتماعی ادراک‌شده بر هویت حرفه‌ای و خودکارآمدی را تغییر می‌دهد. بر این اساس، حمایت اجتماعی در میان دانشجویانی که انگیزه درونی بالاتری دارند، اثر قوی‌تری بر رشد هویت حرفه‌ای و تقویت خودکارآمدی برجای می‌گذارد.

##### ۵. بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر، بررسی اثر حمایت اجتماعی ادراک‌شده بر هویت حرفه‌ای و خودکارآمدی دانشجویان شاغل با توجه به نقش تعدیل‌گر انگیزه درونی بود. نتایج پژوهش نشان داد حمایت اجتماعی ادراک‌شده بر هویت حرفه‌ای و خودکارآمدی دانشجویان شاغل اثر مثبت و معنادار دارد. همچنین انگیزه درونی افزون بر اثر مستقیم بر هویت حرفه‌ای و خودکارآمدی، رابطه میان حمایت اجتماعی ادراک‌شده با این دو متغیر را تعدیل می‌کند. این یافته‌ها نشان می‌دهد که برای فهم وضعیت دانشجویان شاغل، توجه هم‌زمان به منابع اجتماعی بیرونی و سازوکارهای انگیزشی درونی ضروری است.

یافته نخست پژوهش نشان داد حمایت اجتماعی ادراک‌شده بر هویت حرفه‌ای دانشجویان شاغل اثر مثبت و معنادار دارد. این نتیجه از نظر نظری قابل انتظار است؛ زیرا هویت حرفه‌ای در خلأ شکل نمی‌گیرد، بلکه در بستر تعاملات اجتماعی، تجربه‌های کاری، بازخوردهای آموزشی و روابط حمایتی ساخته می‌شود. دانشجوی شاغل زمانی می‌تواند تصویر روشن‌تری از خود در مقام فردی حرفه‌ای پیدا کند که احساس کند در مسیر تحصیل و کار تنها نیست و از سوی خانواده، دوستان، استادان، همکاران یا سایر افراد مهم زندگی حمایت می‌شود. حمایت ادراک‌شده می‌تواند احساس تعلق، ارزشمندی و اطمینان را تقویت کند و از این راه به انسجام بیشتر هویت حرفه‌ای منجر شود. این نتیجه با دیدگاه‌هایی همسو است که شکل‌گیری هویت حرفه‌ای را فرایندی اجتماعی، تعاملی و زمینه‌مند می‌دانند (Beijaard et al., ۲۰۰۴; Trede et al., ۲۰۱۲; Caza & Creary, ۲۰۱۶).

این یافته برای دانشجویان شاغل اهمیت بیشتری دارد؛ زیرا آنان هم‌زمان با دو میدان هویتی مواجه‌اند: میدان دانشگاه و میدان کار. در دانشگاه، آنان در حال یادگیری و آماده شدن برای آینده حرفه‌ای هستند. در محیط کار، با الزامات واقعی نقش شغلی، انتظارات سازمانی و ارزیابی عملکرد روبه‌رو می‌شوند. اگر این دو تجربه بدون حمایت اجتماعی کافی پیش برود، احتمال ابهام نقش و تردید نسبت به مسیر حرفه‌ای افزایش می‌یابد. اما زمانی که فرد از حمایت اجتماعی برخوردار است، بهتر می‌تواند تجربه‌های تحصیلی و شغلی خود را به هم پیوند دهد و از آن‌ها برای ساختن تصویری منسجم‌تر از آینده حرفه‌ای خود استفاده کند.

یافته دوم پژوهش نشان داد حمایت اجتماعی ادراک‌شده بر خودکارآمدی دانشجویان شاغل اثر مثبت و معنادار دارد. این نتیجه با نظریه شناختی-اجتماعی بندورا سازگار است؛ زیرا خودکارآمدی از طریق تجربه موفق، یادگیری مشاهده‌ای، ترغیب اجتماعی و مدیریت هیجان‌ها تقویت می‌شود (Bandura, ۱۹۹۷). حمایت اجتماعی ادراک‌شده می‌تواند در هر چهار مسیر نقش داشته باشد. تشویق خانواده و استادان می‌تواند نوعی ترغیب اجتماعی ایجاد کند؛ راهنمایی همکاران و دوستان می‌تواند احتمال موفقیت در انجام وظایف را افزایش دهد؛ مشاهده تجربه افراد مشابه می‌تواند باور فرد به توانایی خود را تقویت کند؛ و حمایت عاطفی می‌تواند اضطراب ناشی از تعارض کار و تحصیل را کاهش دهد.

بر اساس این یافته، دانشجویان شاغلی که حمایت اجتماعی بیشتری ادراک می کنند، احتمالاً فشارهای هم‌زمان کار و تحصیل را قابل مدیریت تر ارزیابی می کنند. چنین ادراکی سبب می شود آنان احساس کنند توانایی بیشتری برای برنامه ریزی، حل مسئله، استمرار در مسیر تحصیل و انجام مسئولیت های شغلی دارند. این نتیجه با پژوهش هایی همسو است که میان حمایت اجتماعی ادراک شده، سازگاری تحصیلی، سرمایه اجتماعی و خودکارآمدی رابطه مثبت گزارش کرده اند (Dennis et al., ۲۰۰۵; Brouwer et al., ۲۰۱۶). به بیان دیگر، حمایت اجتماعی فقط فشار روانی را کاهش نمی دهد، بلکه می تواند باور فرد به قابلیت های خود را نیز تقویت کند.

یافته سوم پژوهش نشان داد انگیزه درونی بر هویت حرفه ای دانشجویان شاغل اثر مثبت و معنادار دارد. این نتیجه نشان می دهد شکل گیری هویت حرفه ای تنها محصول حضور در محیط کار یا تحصیل در یک رشته دانشگاهی نیست. دانشجوی شاغل زمانی هویت حرفه ای نیرومندتری پیدا می کند که در فعالیت های تحصیلی و شغلی خود معنا، علاقه و احساس رشد تجربه کند. بر اساس نظریه خودتعیین گری، انگیزه درونی زمانی تقویت می شود که فرد در فعالیت خود احساس خودمختاری، شایستگی و ارتباط معنادار داشته باشد (Deci & Ryan, ۱۹۸۵; Ryan & Deci, ۲۰۰۰). این سه نیاز روان شناختی می توانند به شکل گیری هویت حرفه ای کمک کنند؛ زیرا فرد فعالیت حرفه ای را نه فقط به عنوان الزام بیرونی، بلکه به عنوان بخشی از خود و مسیر رشد شخصی تجربه می کند.

در مورد دانشجویان شاغل، انگیزه درونی می تواند نقش پیونددهنده میان تجربه تحصیل و تجربه کار را ایفا کند. دانشجویی که به رشته، کار یا مسیر آینده خود علاقه مند است، احتمال بیشتری دارد که تجربه های پراکنده و گاه دشوار کار و تحصیل را در قالب یک مسیر حرفه ای معنادار تفسیر کند. در مقابل، اگر تحصیل یا کار صرفاً تحت فشار اقتصادی، الزام خانوادگی یا اجبار سازمانی دنبال شود، شکل گیری هویت حرفه ای عمیق تر با دشواری بیشتری همراه خواهد بود. بنابراین، انگیزه درونی می تواند از طریق افزایش درگیری شناختی و عاطفی فرد با مسیر حرفه ای، هویت حرفه ای را تقویت کند.

یافته چهارم پژوهش نشان داد انگیزه درونی بر خودکارآمدی دانشجویان شاغل اثر مثبت و معنادار دارد. این یافته نیز از نظر نظری قابل تبیین است. افراد دارای انگیزه درونی معمولاً در برابر دشواری ها پایداری بیشتری نشان می دهند، برای یادگیری فعال تر عمل می کنند و شکست های موقت را بخشی از فرایند رشد می دانند. چنین الگویی می تواند تجربه های موفق بیشتری ایجاد کند و به تدریج باور فرد به توانایی خود را افزایش دهد. از این رو، دانشجوی شاغلی که از انگیزه درونی بالاتری برخوردار است، احتمالاً در مدیریت هم‌زمان نقش های تحصیلی و شغلی احساس توانمندی بیشتری خواهد داشت.

این نتیجه با ادبیات انگیزش تحصیلی و شغلی همخوانی دارد. مطالعات پیشین نشان داده اند انگیزه درونی با خودتنظیمی، تلاش پایدار، درگیری شناختی، رضایت و عملکرد بهتر ارتباط دارد (Vallerand et al., ۱۹۹۲; Ryan & Deci, ۲۰۰۰; Machado-Taylor et al., ۲۰۱۶). در زمینه دانشجویان شاغل، این رابطه اهمیت بیشتری پیدا می کند؛ زیرا آنان برای موفقیت، فقط به مهارت یا فرصت نیاز ندارند، بلکه باید انگیزه کافی برای استمرار در شرایط فشارزا نیز داشته باشند. انگیزه درونی می تواند فشارهای کار و تحصیل را از سطح «بار تحمیلی» به سطح «چالش رشد» منتقل کند و از این راه، خودکارآمدی را تقویت نماید. یافته پنجم پژوهش نشان داد انگیزه درونی رابطه میان حمایت اجتماعی ادراک شده و هویت حرفه ای را تعدیل می کند. این نتیجه بیانگر آن است که اثر حمایت اجتماعی بر هویت حرفه ای در همه دانشجویان شاغل یکسان نیست. دانشجویانی که انگیزه درونی بالاتری دارند، احتمالاً حمایت های خانوادگی، آموزشی، دوستانه و کاری را فعالانه تر دریافت و تفسیر می کنند. آنان حمایت اجتماعی را فقط به عنوان عامل کاهش فشار تجربه نمی کنند، بلکه آن را به منبعی برای یادگیری، بازاندیشی، تصمیم گیری و تثبیت مسیر حرفه ای تبدیل می سازند. در چنین حالتی، حمایت اجتماعی اثر نیرومندتری بر هویت حرفه ای خواهد داشت.

از سوی دیگر، در سطح پایین انگیزه درونی، حتی وجود حمایت اجتماعی ممکن است به شکل گیری هویت حرفه‌ای قوی منجر نشود. فردی که علاقه و درگیری درونی کمی نسبت به مسیر تحصیلی یا شغلی خود دارد، ممکن است حمایت دیگران را دریافت کند، اما آن را به فرصت رشد حرفه‌ای تبدیل نسازد. بنابراین، انگیزه درونی ظرفیت بهره‌برداری از حمایت اجتماعی را افزایش می‌دهد. این یافته از نظر کاربردی نشان می‌دهد که تقویت حمایت بیرونی بدون توجه به انگیزه درونی دانشجویان شاغل، ممکن است اثر محدودی داشته باشد.

یافته ششم پژوهش نیز نشان داد انگیزه درونی رابطه میان حمایت اجتماعی ادراک شده و خودکارآمدی را تعدیل می‌کند. این نتیجه نشان می‌دهد حمایت اجتماعی زمانی بیشترین اثر را بر احساس توانمندی دانشجویان شاغل دارد که با انگیزه درونی همراه شود. دانشجویی که انگیزه درونی بالایی دارد، از بازخورد استادان، همراهی خانواده، حمایت دوستان و تجربه همکاران برای بهبود عملکرد خود استفاده می‌کند. این استفاده فعالانه از حمایت می‌تواند تجربه موفق ایجاد کند و باور فرد به توانایی خود را افزایش دهد. در مقابل، اگر انگیزه درونی پایین باشد، حمایت اجتماعی ممکن است بیشتر به آرامش موقت یا کاهش فشار محدود شود و کمتر به افزایش پایدار خودکارآمدی بینجامد.

در مجموع، نتایج پژوهش نشان می‌دهد حمایت اجتماعی ادراک شده و انگیزه درونی دو عامل مکمل در رشد حرفه‌ای و روان‌شناختی دانشجویان شاغل هستند. حمایت اجتماعی ادراک شده منبعی بیرونی برای کاهش فشار، افزایش تعلق و دسترسی به راهنمایی فراهم می‌کند. انگیزه درونی نیز سازوکاری درونی است که به فرد کمک می‌کند این حمایت‌ها را به تلاش، یادگیری، معنا و احساس توانمندی تبدیل کند. بنابراین، رشد هویت حرفه‌ای و خودکارآمدی دانشجویان شاغل نه فقط به میزان حمایت محیط بستگی دارد، بلکه به کیفیت انگیزش درونی آنان نیز وابسته است.

با وجود نتایج مثبت مدل، باید در تفسیر یافته‌ها چند ملاحظه را در نظر گرفت. نخست، پژوهش حاضر بر داده‌های مقطعی و پرسشنامه‌ای استوار است. از این رو، هرچند روابط میان متغیرها معنادار گزارش شده‌اند، نتایج را نباید به معنای اثبات قطعی رابطه علی در نظر گرفت. دوم، جامعه پژوهش به دانشجویان شاغل دانشکده‌گان مدیریت دانشگاه تهران محدود بوده است. بنابراین، تعمیم نتایج به سایر دانشگاه‌ها، رشته‌ها یا گروه‌های شغلی باید با احتیاط انجام شود. سوم، متغیرهای پژوهش بر اساس ادراک پاسخگویان سنجیده شده‌اند و احتمال سوگیری پاسخ‌دهی، تمایل به پاسخ اجتماعی مطلوب یا خطای خودگزارشی وجود دارد.

نتیجه کلی پژوهش آن است که حمایت اجتماعی ادراک شده می‌تواند به تقویت هویت حرفه‌ای و خودکارآمدی دانشجویان شاغل کمک کند. با این حال، این اثر زمانی نیرومندتر می‌شود که دانشجویان از انگیزه درونی بالاتری برخوردار باشند. بنابراین، دانشگاه‌ها و محیط‌های کاری برای حمایت از دانشجویان شاغل نباید صرفاً بر ارائه کمک‌های بیرونی تمرکز کنند، بلکه لازم است شرایطی فراهم شود که علاقه، معنا، احساس شایستگی و درگیری درونی آنان با مسیر تحصیلی و حرفه‌ای نیز تقویت شود. چنین رویکردی می‌تواند به شکل گیری نیروی انسانی توانمندتر، باهویت‌تر و آماده‌تر برای ایفای نقش‌های حرفه‌ای پایدار کمک کند.

#### ۶. پیشنهادهای کاربردی

با توجه به اثر مثبت حمایت اجتماعی ادراک شده بر هویت حرفه‌ای و خودکارآمدی دانشجویان شاغل، پیشنهاد می‌شود دانشگاه‌ها سازوکارهای حمایتی مشخص تری برای این گروه از دانشجویان طراحی کنند. دانشجویان شاغل به دلیل درگیری هم‌زمان با مسئولیت‌های تحصیلی و شغلی، بیش از سایر دانشجویان به راهنمایی آموزشی، مشاوره حرفه‌ای و حمایت روانی نیاز دارند. ایجاد

نظام مشاوره ویژه دانشجویان شاغل، برگزاری نشست‌های راهنمایی شغلی و فراهم کردن امکان گفت‌وگو با استادان، دانش‌آموختگان و افراد باتجربه می‌تواند به کاهش ابهام نقش و تقویت احساس تعلق حرفه‌ای آنان کمک کند.

از آنجا که حمایت اجتماعی ادراک شده فقط به حمایت رسمی محدود نمی‌شود، لازم است دانشگاه‌ها به تقویت شبکه‌های غیررسمی حمایت نیز توجه کنند. تشکیل گروه‌های همیار دانشجویی، ایجاد شبکه‌های ارتباطی میان دانشجویان شاغل و طراحی برنامه‌های منتورینگ می‌تواند زمینه تبادل تجربه و کاهش احساس تنهایی را فراهم سازد. در چنین فضایی، دانشجویان شاغل می‌توانند درباره دشواری‌های مدیریت کار و تحصیل، تجربه‌های کاری، مسیرهای رشد حرفه‌ای و شیوه‌های حل مسئله با افراد مشابه خود گفت‌وگو کنند. این نوع حمایت، افزون بر کاهش فشار روانی، به تثبیت هویت حرفه‌ای و افزایش خودکارآمدی کمک می‌کند.

نتایج پژوهش نشان داد انگیزه درونی در رابطه حمایت اجتماعی ادراک شده با هویت حرفه‌ای و خودکارآمدی نقش تعدیل‌گر دارد. بنابراین، حمایت بیرونی زمانی اثربخش‌تر است که با تقویت انگیزه درونی همراه شود. بر این اساس، دانشگاه‌ها و مدیران آموزشی باید شرایطی فراهم کنند که دانشجویان شاغل در مسیر تحصیلی خود احساس معنا، اختیار و رشد شخصی داشته باشند. استفاده از روش‌های آموزشی کاربردی، پیوند دادن محتوای درسی با مسائل واقعی محیط کار، تعریف پروژه‌های مرتبط با تجربه شغلی دانشجویان و توجه به علایق حرفه‌ای آنان می‌تواند انگیزه درونی را تقویت کند.

برای محیط‌های کاری نیز توجه به وضعیت دانشجویان شاغل اهمیت دارد. سازمان‌ها می‌توانند با ایجاد انعطاف در برنامه کاری، حمایت از ادامه تحصیل کارکنان، فراهم کردن فرصت یادگیری و پرهیز از ارزیابی منفی دانشجو بودن، به رشد حرفه‌ای این گروه کمک کنند. هنگامی که دانشجوی شاغل احساس کند محیط کار تحصیل او را مانعی برای تعهد شغلی نمی‌داند، احتمال بیشتری دارد که تجربه کار و تحصیل را در قالب مسیری منسجم برای رشد حرفه‌ای تفسیر کند. چنین رویکردی می‌تواند هم به نفع فرد باشد و هم به ارتقای سرمایه انسانی سازمان کمک کند.

همچنین پیشنهاد می‌شود واحدهای آموزشی و سازمان‌های محل اشتغال دانشجویان، برنامه‌هایی برای افزایش خودکارآمدی طراحی کنند. کارگاه‌های مهارت مدیریت زمان، حل مسئله، برنامه‌ریزی شغلی، ارتباط مؤثر و مدیریت تعارض نقش می‌تواند به دانشجویان شاغل کمک کند تا فشارهای هم‌زمان کار و تحصیل را قابل کنترل‌تر ارزیابی کنند. این برنامه‌ها زمانی اثربخش‌تر خواهند بود که فقط جنبه آموزشی نداشته باشند و با حمایت مستمر، بازخورد فردی و امکان تمرین در موقعیت‌های واقعی همراه شوند.

#### ۷. محدودیت‌های پژوهش

پژوهش حاضر با چند محدودیت همراه بود. نخست آنکه جامعه آماری پژوهش به دانشجویان شاغل دانشکدگان مدیریت دانشگاه تهران محدود شد. بنابراین، تعمیم نتایج به دانشجویان سایر دانشگاه‌ها، رشته‌های تحصیلی و محیط‌های کاری باید با احتیاط انجام گیرد. ویژگی‌های رشته مدیریت، نوع تجربه کاری دانشجویان و شرایط دانشگاهی می‌تواند بر نوع ادراک آنان از حمایت اجتماعی، هویت حرفه‌ای و خودکارآمدی اثر بگذارد.

دوم آنکه داده‌های پژوهش از طریق پرسشنامه و بر اساس خودگزارشی پاسخگویان گردآوری شد. در این روش، احتمال اثرگذاری تمایل به پاسخ اجتماعی مطلوب، برداشت ذهنی پاسخگویان و خطای ادراکی وجود دارد. هرچند متغیرهای این پژوهش ماهیت ادراکی دارند و استفاده از پرسشنامه برای سنجش آن‌ها قابل دفاع است، اتکای کامل به خودگزارشی می‌تواند بخشی از واقعیت رفتاری و زمینه‌های دانشجویان شاغل را پوشش ندهد.

سوم آنکه پژوهش حاضر ماهیت مقطعی داشت. داده‌ها در یک بازه زمانی مشخص گردآوری شدند و روابط میان متغیرها در همان مقطع بررسی شد. از این رو، نتایج پژوهش نشان‌دهنده رابطه معنادار میان متغیرهاست، اما نباید به‌تنهایی به عنوان شواهد قطعی علی تفسیر شود. برای فهم دقیق‌تر جهت اثرگذاری متغیرها، مطالعات طولی یا طرح‌های پژوهشی چندمرحله‌ای می‌تواند تصویر کامل‌تری ارائه دهد.

چهارم آنکه پژوهش بر چهار متغیر اصلی حمایت اجتماعی ادراک‌شده، هویت حرفه‌ای، خودکارآمدی و انگیزه درونی تمرکز داشت. در حالی که وضعیت دانشجویان شاغل ممکن است تحت تأثیر عوامل دیگری مانند نوع شغل، شدت ساعات کاری، حمایت سازمانی، وضعیت اقتصادی، کیفیت رابطه با استادان، تعارض کار - تحصیل و ویژگی‌های شخصیتی نیز قرار گیرد. وارد کردن این متغیرها می‌تواند در پژوهش‌های آینده به تبیین دقیق‌تر مدل کمک کند.

#### ۸. پیشنهادهای پژوهشی

پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده مدل حاضر را در میان دانشجویان سایر دانشگاه‌ها، رشته‌های تحصیلی و مقاطع مختلف بررسی کنند تا امکان مقایسه نتایج فراهم شود. بررسی این روابط در رشته‌هایی مانند علوم انسانی، مهندسی، علوم پزشکی و هنر می‌تواند نشان دهد آیا سازوکار اثرگذاری حمایت اجتماعی و انگیزه درونی در همه گروه‌ها یکسان است یا به زمینه تحصیلی و حرفه‌ای وابسته است.

همچنین پیشنهاد می‌شود در مطالعات بعدی از روش‌های کیفی یا آمیخته استفاده شود. مصاحبه با دانشجویان شاغل می‌تواند ابعاد پنهان‌تری از تجربه آنان را آشکار کند؛ از جمله اینکه حمایت اجتماعی را از چه منابعی دریافت می‌کنند، چه نوع حمایتی را مؤثرتر می‌دانند و چگونه میان نقش دانشجویی و نقش شغلی خود تعادل برقرار می‌سازند. ترکیب داده‌های کمی و کیفی می‌تواند فهم عمیق‌تری از فرایند شکل‌گیری هویت حرفه‌ای و خودکارآمدی فراهم کند.

پیشنهاد دیگر، بررسی نقش متغیرهای میانجی و تعدیل‌گر دیگر در مدل است. متغیرهایی مانند حمایت سازمانی ادراک‌شده، تعارض کار - تحصیل، تاب‌آوری، خودتنظیمی، فرسودگی تحصیلی، سرمایه روان‌شناختی و تعهد شغلی می‌توانند در رابطه میان حمایت اجتماعی و پیامدهای حرفه‌ای نقش داشته باشند. افزودن این متغیرها به مدل می‌تواند سازوکار اثرگذاری حمایت اجتماعی بر هویت حرفه‌ای و خودکارآمدی را دقیق‌تر نشان دهد.

در نهایت، انجام پژوهش‌های طولی در این زمینه ضروری است. هویت حرفه‌ای و خودکارآمدی در طول زمان شکل می‌گیرند و ممکن است با تغییر شرایط کاری، پیشرفت تحصیلی یا تجربه‌های حرفه‌ای جدید دگرگون شوند. مطالعه دانشجویان شاغل در چند مقطع زمانی می‌تواند نشان دهد حمایت اجتماعی و انگیزه درونی چگونه در مسیر رشد تحصیلی و شغلی آنان اثر می‌گذارند و کدام عوامل باعث پایداری یا تغییر در هویت حرفه‌ای و خودکارآمدی می‌شوند.

۱. Anspal, T., Leijen, Ä., & Löfström, E. (۲۰۱۹). Tensions and the teacher's role in student teacher identity development in primary and subject teacher curricula. *Scandinavian Journal of Educational Research*, ۶۳(۵), ۶۷۹-۶۹۵. DOI: ۱۰,۱۰۸۰/۰۰۲۱۳۸۳۱,۲۰۱۷,۱۴۲۰۶۸۸
۲. Autio, O. (۲۰۱۱). Elements in students' motivation in technology education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, ۲۹, ۱۱۶۱-۱۱۶۸. DOI: ۱۰,۱۰۱۶/j.sbspro.۲۰۱۱,۱۱,۳۵۰
۳. Bandura, A. (۱۹۷۷). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, ۸۴(۲), ۱۹۱-۲۱۵. DOI: ۱۰,۱۰۳۷/۰۰۳۳-۲۹۵X.۸۴,۲,۱۹۱
۴. Bandura, A. (۱۹۹۷). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.
۵. Beauvais, A. M., Stewart, J. G., DeNisco, S., & Beauvais, J. E. (۲۰۱۴). Factors related to academic success among nursing students: A descriptive correlational research study. *Nurse Education Today*, ۳۴(۶), ۹۱۸-۹۲۳. DOI: ۱۰.۱۰۱۶/j.nedt.۲۰۱۳.۱۲.۰۰۵
۶. Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (۲۰۰۴). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education*, ۲۰(۲), ۱۰۷-۱۲۸. DOI: ۱۰,۱۰۱۶/j.tate.۲۰۰۳,۰۷,۰۰۱
۷. Brouwer, J., Jansen, E., Flache, A., & Hofman, A. (۲۰۱۶). The impact of social capital on self-efficacy and study success among first-year university students. *Learning and Individual Differences*, ۵۲, ۱۰۹-۱۱۸. DOI: ۱۰,۱۰۱۶/j.lindif.۲۰۱۶,۰۹,۰۱۶
۸. Cardoso, I., Batista, P., & Graça, A. (۲۰۱۴). Professional identity in analysis: A systematic review of the literature. *The Open Sports Sciences Journal*, ۷(۱), ۸۳-۹۷. DOI: ۱۰,۲۱۷۴/۱۸۷۵۳۹۹X.۱۴,۰۷,۰۱۰۰۸۳
۹. Caza, B. B., & Creary, S. J. (۲۰۱۶). The construction of professional identity. In A. Wilkinson, D. Hislop, & C. Coupland (Eds.), *Perspectives on contemporary professional work: Challenges and experiences* (pp. ۲۵۹-۲۸۵). Cheltenham: Edward Elgar.
۱۰. Chadwick, K. A., & Collins, P. A. (۲۰۱۵). Examining the relationship between social support availability, urban center size, and self-perceived mental health of recent immigrants to Canada: A mixed-methods analysis. *Social Science & Medicine*, ۱۲۸, ۲۲۰-۲۳۰. DOI: ۱۰,۱۰۱۶/j.socscimed.۲۰۱۵,۰۱,۰۳۶
۱۱. Cobb, S. (۱۹۷۶). Social support as a moderator of life stress. *Psychosomatic Medicine*, ۳۸(۵), ۳۰۰-۳۱۴. DOI: ۱۰.۱۰۹۷/۰۰۰۶۸۴۲-۱۹۷۶.۹۰۰۰-۰۰۰۰۳
۱۲. Cohen, S., & Wills, T. A. (۱۹۸۵). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, ۹۸(۲), ۳۱۰-۳۵۷. DOI: ۱۰,۱۰۳۷/۰۰۳۳-۲۹۰۹,۹۸,۲,۳۱۰
۱۳. Deci, E. L., & Ryan, R. M. (۱۹۸۵). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press. DOI: ۱۰,۱۰۰۷/۹۷۸-۱-۴۸۹۹-۲۲۷۱-۷
۱۴. Dennis, J. M., Phinney, J. S., & Chuateco, L. I. (۲۰۰۵). The role of motivation, parental support, and peer support in the academic success of ethnic minority first-generation college students. *Journal of College Student Development*, ۴۶(۳), ۲۲۳-۲۳۶. DOI: ۱۰,۱۳۵۳/csd.۲۰۰۵,۰۰۲۳
۱۵. Ibarra, H. (۱۹۹۹). Provisional selves: Experimenting with image and identity in professional adaptation. *Administrative Science Quarterly*, ۴۴(۴), ۷۶۴-۷۹۱. DOI: ۱۰,۲۳۰۷/۲۶۶۷۰۵۵
۱۶. Jukic, M., Lukinac, A. M., Pozgain, I., Talapko, J., Jukic, M., & Filakovic, P. (۲۰۲۰). The role of perceived social support in assessing posttraumatic stress disorder and mental health-related quality of life in veterans. *Healthcare*, ۸(۴), ۳۹۶. DOI: ۱۰,۳۳۹۰/healthcare۸۰۴۰۳۹۶
۱۷. Krejcie, R. V., & Morgan, D. W. (۱۹۷۰). Determining sample size for research activities. *Educational and Psychological Measurement*, ۳۰(۳), ۶۰۷-۶۱۰. DOI: ۱۰,۱۱۷۷/۰۰۱۳۱۶۴۴۷۰۰۳۰۰۰۳۰۸
۱۸. Lee, C., Dickson, D. A., Conley, C. S., & Holmbeck, G. N. (۲۰۱۴). A closer look at self-esteem, perceived social support, and coping strategy: A prospective study of depressive symptomatology

- across the transition to college. *Journal of Social and Clinical Psychology*, ۳۳(۶), ۵۶۰-۵۸۵. DOI: ۱۰.۱۰۵۲۱/jscp.۲۰۱۴.۳۳.۶.۵۶۰
۱۹. Leon-Perez, J. M., Medina, F. J., & Munduate, L. (۲۰۱۱). Effects of self-efficacy on objective and subjective outcomes in transactions and disputes. *International Journal of Conflict Management*, ۲۲(۲), ۱۷۰-۱۸۹. DOI: ۱۰.۱۱۰۸/۱۰۴۴۰۶۱۱۱۱۲۶۶۹۳
۲۰. Machado-Taylor, M. D. L., Soares, V. M., Brites, R., Ferreira, J. B., Farhangmehr, M., Gouveia, O. M. R., & Peterson, M. (۲۰۱۶). Academic job satisfaction and motivation: Findings from a nationwide study in Portuguese higher education. *Studies in Higher Education*, ۴۱(۳), ۵۴۱-۵۵۹. DOI: ۱۰.۱۰۸۰/۰۳۰۷۵۰۷۹.۲۰۱۴.۹۴۲۲۶۵
۲۱. Perna, L. W. (۲۰۱۰). Understanding the working college student. *Academe*, ۹۶(۴), ۳۰-۳۳.
۲۲. Rockman, D. A. (۲۰۲۲). Working-class postgraduates' perceptions of studying while working at a selected university. *SA Journal of Human Resource Management*, ۲۰, a۱۹۶۲. DOI: ۱۰.۴۱۰۲/sajhrm.v۲۰i۰.۱۹۶۲
۲۳. Ryan, R. M., & Deci, E. L. (۲۰۰۰). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, ۲۵(۱), ۵۴-۶۷. DOI: ۱۰.۱۰۰۶/ceps.۱۹۹۹.۱۰۲۰
۲۴. Sarafino, E. P., & Smith, T. W. (۲۰۱۱). *Health psychology: Biopsychosocial interactions*. ۷th ed. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
۲۵. Sarason, B. R., Pierce, G. R., & Sarason, I. G. (۱۹۹۰). Social support: The sense of acceptance and the role of relationships. In B. R. Sarason, I. G. Sarason, & G. R. Pierce (Eds.), *Social support: An interactional view* (pp. ۹۷-۱۲۸). New York: Wiley.
۲۶. Sprung, J. M., & Rogers, A. (۲۰۲۱). Work-life balance as a predictor of college student anxiety and depression. *Journal of American College Health*, ۶۹(۷), ۷۷۵-۷۸۲. DOI: ۱۰.۱۰۸۰/۰۷۴۴۸۴۸۱.۲۰۱۹.۱۷۰۶۵۴۰
۲۷. Taylor, A., & Bobadilla Sandoval, C. (۲۰۲۴). Fitting work? Students speak about campus employment. *Vocations and Learning*, ۱۷, ۱-۲۴. DOI: ۱۰.۱۰۰۷/s۱۲۱۸۶-۰۲۳-۰۹۳۳۳-y
۲۸. Trede, F., Macklin, R., & Bridges, D. (۲۰۱۲). Professional identity development: A review of the higher education literature. *Studies in Higher Education*, ۳۷(۳), ۳۶۵-۳۸۴. DOI: ۱۰.۱۰۸۰/۰۳۰۷۵۰۷۹.۲۰۱۰.۵۲۱۲۳۷
۲۹. Vallerand, R. J., Pelletier, L. G., Blais, M. R., Brière, N. M., Senécal, C., & Vallières, E. F. (۱۹۹۲). The Academic Motivation Scale: A measure of intrinsic, extrinsic, and amotivation in education. *Educational and Psychological Measurement*, ۵۲(۴), ۱۰۰۲-۱۰۱۷. DOI: ۱۰.۱۱۷۷/۰۰۱۳۱۶۴۴۹۲.۵۲.۰۴.۰۲۵
۳۰. Wedgeworth, M., LaRocca, M. A., Chaplin, W. F., & Scogin, F. (۲۰۱۷). The role of interpersonal sensitivity, social support, and quality of life in rural older adults. *Geriatric Nursing*, ۳۸(۱), ۶-۱۲. DOI: ۱۰.۱۰۱۶/۰.۰۰۰۰۰۰۰۰۰۰۰۰.۲۰۱۶.۰۷.۰۰۱
۳۱. Yadak, S. M. A. (۲۰۱۷). The impact of the perceived self-efficacy on the academic adjustment among Qassim University undergraduates. *Open Journal of Social Sciences*, ۵(۱), ۱۵۷-۱۷۴. DOI: ۱۰.۴۲۳۶/۰۰۰۰.۲۰۱۷.۵۱۰۱۲
۳۲. Zhang, F., & Welch, E. W. (۲۰۲۲). More than just managerial self-efficacy: Conceptualizing and predicting top managers' means efficacy about the organization under extreme events. *Journal of Managerial Psychology*, ۳۷(۱), ۲۹-۴۶. DOI: ۱۰.۱۱۰۸/JMP-۱۱-۲۰۲۰-۰۵۸۴

## The Moderating Role of Intrinsic Motivation in the Relationship between Perceived Social Support, Professional Identity, and Self-Efficacy among Working Students

### English Abstract

This study examined the effect of perceived social support on professional identity and self-efficacy among working students, with intrinsic motivation as a moderating variable. The research was applied in purpose and descriptive-survey in design. The statistical population consisted of working students at the College of Management, University of Tehran, and the sample included ۲۱۷ students. Data were collected through a questionnaire and analyzed using SPSS and SmartPLS. The validity and reliability of the instrument were assessed through content validity, confirmatory factor analysis, Cronbach's alpha, composite reliability, and average variance extracted. The findings showed that perceived social support had positive and significant effects on both professional identity and self-efficacy. Intrinsic motivation also had direct positive effects on these two variables and moderated the relationships between perceived social support and both outcomes. The results highlight the need for educational, workplace, and motivational support programs for working students.

### English Keywords

Perceived Social Support; Professional Identity; Self-Efficacy; Intrinsic Motivation; Working Students