



فصلنامه مدیریت و چشم انداز آموزش

دوره ۴، شماره ۳، پیاپی ۱۳، پاییز ۱۴۰۱

- نقش میانجی بهسازی منابع انسانی در رابطه بین مدیریت دانش بر عملکرد شغلی معلمان
لیلا جلالی، مهتاب جعفری ۵
- طراحی و اعتبارسنجی الگوی برای ایجاد یک مدرسه کارآفرین
رحیمعلی نصیری، حسین عباسیان، بیژن عبدالهی، حسن رضا زین آبادی ۲۴
- رابطه رویکردهای مطالعه و هویت تحصیلی باخودپنداره دانش آموزان دوره دوم متوسطه
اسماعیل کاظم پور، ام البنین رمجی، زهرا سلیم زاده کاکرودی ۵۲
- رابطه سبک زندگی و سبک‌های مقابله‌ای با استرس با احساس تنهایی کاربران تویتر با نقش میانجی وابستگی به شبکه‌های اجتماعی
مهسا سوادکوهی قودجانی، محمدرضا زربخش بحری ۷۱
- بررسی ویژگی‌های روانسنجی (ساختار عاملی، پایایی و روایی) پرسشنامه تجربه دوره آموزشی در دانشجویان دانشگاه گیلان
علی پورصفر، نقی رعدی افسوران، حمید عبدی ۹۲
- طراحی و ارزیابی عوامل مؤثر بر استقرار "فرهنگ کیفیت" (QC) در دانشگاه (مطالعه موردی: دانشگاه فرهنگیان)
سیدمحمد سیدکلان، عادل زاهد، مهدی معینی کیا، علی رضائی شریف ۱۱۵
- نقش رفتار شهروندی فردی در نوآوری سازمانی مدارس با میانجیگری تسهیم دانش در معلمان دوره ابتدایی
سیروس قنبری، محسن احمدی ۱۴۴



فصلنامه مدیریت و چشم انداز آموزش

eISSN: 2676-7821

دوره ۴، شماره ۳، پیاپی ۱۳، پاییز ۱۴۰۱

مدیر مسئول: دکتر مهدی خداپرست

دکترای مدیریت منابع انسانی مدیرعامل موسسه مدیریت فکر نو اندیش، و دبیر انجمن مدیریت کسب و کار ایران در استان مازندران، عضو انجمن علمی آموزش و توسعه منابع انسانی ایران
mahdi.khodaparast@qaemiau.ac.ir

سر دبیر: اسماعیل کاظم پور

دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن، تنکابن، ایران
e.kazempour@toniau.ac.ir

دبیر اجرایی: سعید علیزاده

استادیار، عضو هیات علمی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران غرب، تهران، ایران
alizadeh.iau@gmail.com

ناشر: انجمن مدیریت کسب و کار ایران

<https://www.jmep.ir>

طراح و صفحه آرا: مهندس محمد ساکی انتظامی mohammad.entezami@gmail.com

آدرس دفتر فصلنامه مدیریت کسب و کار و کار آفرینی

آدرس: ایران، مازندران، چالوس، خیابان شریعتی، بعد از گلشن ۱، ساختمان خداپرست، طبقه ۱، کد پستی، ۴۶۶۱۶۶۸۱۸۶

شماره همراه - کارشناس نشریه: ۰۹۱۱۸۹۱۲۵۳۹

شماره تماس: ۵۲۲۱۱۴۴۴ - ۰۱۱

پست الکترونیک نشریه fekrenoandish.jbme.ir@gmail.com

اعضای هیات تحریریه:

پروفسور آذر کفاش پور

استاد تمام، گروه آموزشی مدیریت، دانشکده علوم اداری و اقتصادی، دانشگاه فردوسی مشهد، ایران
kafashpor@um.ac.ir

پروفسور نصرت ریاحی نیا

استاد تمام، عضو هیئت علمی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه خوارزمی، ایران
riahinia@khu.ac.ir

پروفسور نجلا حریری

استاد، گروه علوم تربیتی و دانش شناسی، واحد علوم و تحقیقات، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران
n-hariri@srbiau.ac.ir

اسماعیل کاظم پور

دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن، تنکابن، ایران
e.kazempour@toniau.ac.ir

حسن قلاوندی

دانشیار، عضو هیات علمی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه ارومیه، ارومیه، ایران
h.ghalavandi@urmia.ac.ir

پیمان یارمحمدزاده

دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه شهید مدنی آذربایجان، ایران
dr.peyman.ymz@azarunive.edu

حمید شفیع زاده

دانشیار، عضو هیات علمی، گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار، ایران
shafizadeh11@gmail.com

داود کیاکجوری

دانشیار، گروه مدیریت، واحد چالوس، دانشگاه آزاد اسلامی، چالوس، ایران
davoodkia@iauc.ac.ir

حسین مومنی مهموئی

دانشیار، گروه علوم تربیتی، واحد تربت حیدریه، دانشگاه آزاد اسلامی، تربت حیدریه، ایران
momenimahmouei@iautorbat.ac.ir

مجید نعمتی

دانشیار، گروه آموزش دانشگاه تهران، ایران

nematim@ut.ac.ir

محمدرضا زربخش بحری

دانشیار، گروه علوم تربیتی و روانشناسی، عضو هیات علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن، ایران

rzarbakhsh@yahoo.com

اعضای هیات تحریریه بین المللی

پروفسور مهناز معلم

استاد و رئیس گروه فناوری آموزشی و سوادآموزی، کالج آموزش، دانشگاه تاوسن. بالتیمور، مریلند، ایالات متحده

mmoallemtow@son.edu

پرفسور جان سلیمان گایکواد

استاد تمام، بازنشسته گروه مردم شناسی، دانشگاه پونه، هندوستان،

dr.john.gaikwad@gmail.com

اعضای هیات تحریریه پیشین

پروفسور سید محمد میر کمالی

استاد تمام، مدیریت و برنامه ریزی آموزشی، گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه تهران، ایران

mkamali@ut.ac.ir

نادر سلیمانی

دانشیار، گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرمسار، ایران

drnasoleimani@yahoo.com

مهرناز آزادیکتا

دانشیار، گروه علوم تربیتی و روانشناسی، عضو هیات علمی دانشگاه آزاد واحد اسلام شهر، ایران

m.azadyekta@yahoo.com

اعضای مشورتی هیات تحریریه

محمد هادی منصور لکوریج

استادیار، عضو هیئت علمی، دانشگاه آزاد واحد تهران مرکزی، تهران، ایران

mansori_hadi@yahoo.com

سید رسول تودار

استادیار، عضو هیات علمی، گروه علم اطلاعات دانشکده علوم انسانی دانشگاه آزاد تنکابن، ایران

toudar@yahoo.com

مصیب سامانیان

استادیار بازنشسته دانشگاه آزاد اسلامی واحد بجنورد

samanianmosayeb@yahoo.com

سید جواد مرتضوی امیری

استادیار گروه آمار ریاضی، دانشگاه آزاد واحد چالوس، ایران

jmortazavi.amiri@iauc.ac.ir

ویراستار

جواد مهربان

دانشجوی دکتری تکنولوژی آموزشی دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی تهران ایران

javad.mehraban93@gmail.com

نقش میانجی بهسازی منابع انسانی در رابطه بین مدیریت دانش بر عملکرد شغلی معلمان

لیلا جلالی، مهتاب جعفری..... ۵

طراحی و اعتبارسنجی الگویی برای ایجاد یک مدرسه کارآفرین

رحیمعلی نصیری، حسین عباسیان، بیژن عبدالهی، حسن رضا زین آبادی ۲۴

رابطه رویکردهای مطالعه و هویت تحصیلی باخودپنداره دانش آموزان دوره دوم متوسطه

اسماعیل کاظم پور، ام البنین رمجی، زهرا سلیم زاده کاکرودی ۵۲

رابطه سبک زندگی و سبک‌های مقابله‌ای با استرس با احساس تنهایی کاربران تویتر با نقش میانجی وابستگی به شبکه‌های اجتماعی

مهسا سوادکوهی قودجانکی، محمدرضا زربخش بحری ۷۱

بررسی ویژگی‌های روانسنجی (ساختار عاملی، پایایی و روایی) پرسشنامه تجربه دوره آموزشی در دانشجویان دانشگاه گیلان

علی پورصفر، نقی رعدی افسوران، حمید عبدی..... ۹۲

طراحی و ارزیابی عوامل مؤثر بر استقرار "فرهنگ کیفیت (QC)" در دانشگاه (مطالعه موردی: دانشگاه فرهنگیان)

سیدمحمد سیدکلان، عادل زاهد، مهدی معینی کیا، علی رضائی شریف..... ۱۱۵

نقش رفتار شهروندی فردی در نوآوری سازمانی مدارس با میانجیگری تسهیم دانش در معلمان دوره ابتدایی

سیروس قنبری، محسن احمدی..... ۱۴۴



Research Paper

The mediating role of human resource improvement in the relationship between knowledge management and teachers' job performance

leila jalali¹ , Mahtab jafari²

1-Master & amp;s degree, Department of Business Administration, North Tehran Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran

2-Assistant Professor, Department of Geography, Faculty of Basic Sciences, Islamic Azad University, Chalous Branch, Iran

Receive:

10 May 2022

Revise:

14 July 2022

Accept:

06 August 2022

Published online:

06 August 2022

Abstract

The purpose of this research is to investigate the mediating role of human resource improvement in the relationship between knowledge management and the job performance of secondary school teachers in Karaj city. The current research is an applicable research in terms of its purpose, and a survey-correlation research in terms of research method. The statistical population of the research is 7690 secondary school teachers in Karaj city. Using the Tabaking formula, 200 people were selected as a sample from among the teachers by multi-stage cluster sampling method. To collect data, Velba & Jansen's human source training and improvement (2010), Lawson's knowledge management (2003), and Patterson's job performance (1990) questionnaires, which had acceptable validity and reliability, were used. Data were analyzed using descriptive and inferential statistical methods including correlation coefficient, path analysis, and structural equation model. The results showed that there was a significant relationship between knowledge management and job performance ($p \geq 0.05$). There was a significant relationship between improving human resources and job performance ($p \geq 0.05$). There was a significant relationship between knowledge management and improving human resources ($p \geq 0.05$). Also, the results of the structural equation model showed that the human resource improvement variable had a mediating role in the impact of knowledge management on job performance ($p \geq 0.05$). In general, it can be concluded that the improvement and development of knowledge management and training and the improvement of human resources can directly lead to an increase in the professional performance of teachers.

Keywords:

improving human resources, knowledge management, job performance, applying knowledge

Please cite this article as (APA): jalali, L., & jafari, M. (2022). The mediating role of human resource improvement in the relationship between knowledge management and teachers' job performance. Management and Educational Perspective, 4(3), 1-17.

Publisher: Iranian Business Management Association

<https://doi.org/10.22034/jmep.2022.351391.1129>



Corresponding Author: leila jalali

<https://dorl.net/dor/20.1001.1.27169820.1401.4.3.1.6>



Email: leilajalali30@gmail.com

Creative Commons: CC BY 4.0



Extended Abstract

Introduction

Job performance means knowledge and ability to perform specific tasks, which requires proficiency in the use of special techniques and tools, and practical competence in behavior and activity. Such functions are obtained through education, internship and experience. The distinctive feature of job performance is that it is possible to achieve the highest level of competence and expertise, because this performance is accurate, specific and has objective and measurable criteria (Saatchi, 2007; Savari et al, 2017). Kampbell (1999) considers job performance to be behavior or actions that include the organization's goals and determine its efficiency, which can be determined by the level of skills determinable by providing a specific action or a set of actions (Nam & Park, 2019). Job performance is influenced by various factors, including knowledge management and improvement of human resources. Knowledge management is as a life cycle that includes four elements (Salami & Mohseni, 2019). On the other hand, the most important feature of today's organizations is change. Koper (2004) in the definition of human resource improvement writes: Human resource improvement is related to preparation for learning, development and training opportunities in order to improve individual and group performance and organizational improvement (Koper, 2004; Bigdali et al, 2018).).

According to the mentioned materials, the main problem of the research is: what is the relationship between knowledge management and teachers' job performance with the mediating role of improving human resources?

Theoretical foundations

Knowledge management is a systematic and coherent process that uses a suitable combination of information technologies and human interaction to identify, manage and share the organization's information assets.

Job performance includes an area of organizational behavior that is related to people's jobs, and is in line with the achievement of the organization's goals. Job performance definitions mainly emphasize behavior compared to results (Jalal Zadeh & Nasiryan, 2020).

Improvement refers to activities through which employees keep pace with the changes and growth of the organization. In organizational literature, there is a small difference between training and improvement.

Hoseini (2021) investigated the impact of flexibility of human resources on organizational innovation and job performance of the employees of Birjand Education Department. The results of the research showed that the flexibility of human resources has an effect on the organizational innovation of employees. Employees' skills and behavioral flexibility do not affect the organizational innovation of employees. The flexibility of human resource activities has an effect on the organizational innovation of employees. The flexibility of human resources affects the job performance of employees. Employees' skills, behavioral flexibility and flexibility of human resource activities do not affect the job performance of employees.

Por Rashidi (2021) investigated the mediating role of knowledge management and organizational learning in the impact of human resources development activities on employee innovation (case study of employees of Shahid Bahonar University, Kerman). The results showed that human resource development activities have a positive and significant effect on knowledge management. Human resources development activities have a positive and significant effect on the organizational learning of employees. Organizational learning of employees has a positive and significant effect on their innovation. Organizational learning of employees has a positive and significant effect on



their innovation. Human resource development activities have a positive and meaningful effect on employee development. Finally, knowledge management and organizational learning play a mediating role in influencing human resource development activities on employee innovation.

Research Methodology

The current research is applicable in terms of its purpose, and is a descriptive research in terms of the research method of the correlative-survey type and based on structural equation modeling. The statistical population of the research is 7,690 secondary school teachers in Karaj city, among which 200 people were selected as a sample by using the smoking formula with a multi-stage cluster sampling method. The questionnaire of Patreson (1990) was used in order to collect data related to the job performance variable, and the questionnaire of Lavson (2003) for the knowledge management variable, and the questionnaire of Velba & Jansen (2010) for the human resources improvement variable were used.

Research Findings

In order to investigate the hypothesis of the research, the structural equation modeling method of structural equation modeling with the help of spss software was used, and then statistical liserel software was used to measure the effects of the independent and mediator variables with the dependent variable, and the results were as follows: the results of the first sub-hypothesis showed that based on the findings of inferential statistics, the coefficient of knowledge management impact on job performance is estimated at 0.46. Considering that the value of the significant number (t-value) is equal to 6.09 and more than 1.96; it means that knowledge management has a positive and significant effect on performance. The results of the second sub-hypothesis showed that based on the findings of descriptive statistics, the mean of the variable of job performance is equal to 3.48 out of 5, and its standard deviation is 0.94, which indicates that the teachers' job performance level is higher than the average. Based on the findings of inferential statistics, the impact factor of improving human resources on job performance is estimated at 0.31. Considering that the value of the significant number (t-value) equal to 4.16 is greater than the absolute value of 1.96; it means that improving human resources has a positive and significant effect on job performance. The results of the third sub-hypothesis showed that based on the findings of descriptive statistics, the mean of human resource improvement variable is equal to 3.69 out of 5 and its standard deviation is 0.69, which can be said that the teachers are average to high in terms of human resource improvement. Based on the findings of inferential statistics, the impact coefficient of knowledge management and improvement of human resources is estimated at 0.51. Considering that the value of the significant number (t-value) equal to 6.07 is greater than the absolute value of 1.96; that is, knowledge management has a positive and significant effect on the improvement of human resources. The results of the main hypothesis showed that the effect of the knowledge management variable on the improvement of human resources was accepted with a path coefficient of 0.51 and a t-statistic value of 6.07. Also, the effect of improving human resources on job performance was confirmed with a path coefficient of 0.31 and a t-statistic value of 4.16. On the other hand, considering that the absolute value of the Sobel statistic is equal to 4.208 and is greater than 1.96, and the significance level of the test (0.00) is lower than the error level of 0.05, it can be found at the confidence level of 95 percentage of mediating effect of human resource improvement in the relationship between knowledge management and job performance confirmed once again. Also, the value of the direct effect of

knowledge management on job performance is equal to 0.46, the indirect effect of knowledge management on job performance is 0.158, and the total effect of knowledge management on job performance is estimated to be 0.618.

Conclusion and Discussion

The current research was conducted with the aim of mediating role of improving human resources in the relationship between knowledge management and teachers' job performance. The results of this research are consistent with the results of Morshedi Tonekaboni (2020); Yousefli & Efrai (2020); Salami & Mohseni (2019); Ghasemi-nejad Raini & Azari (2018); the application of knowledge management and training and improvement of human resources by providing creating conditions for more productivity of human capital, creating job feedback, more efficient and effective learning, satisfaction of applicants, stimulating motivation as well as creativity and innovation, creates the field of desire and motivation to work and career advancement, and ultimately leads to improvement.

According to the current research, it is suggested to pay special attention to training and improving the knowledge of employees and in this regard, design and implement training courses based on needs assessment by experts and establish the balance between the personal needs of teachers and the needs of the organization, the redesign of assessment and learning mechanisms, and the institutionalization of evaluation culture, reuse of workshop equipment and tools, and training and internship while doing work should be considered.

نقش میانجی بهسازی منابع انسانی در رابطه بین مدیریت دانش بر عملکرد شغلی معلمان

لیلا جلالی^۱ ID، مهتاب جعفری^۲

۱- کارشناسی ارشد، گروه مدیریت بازرگانی، واحد تهران شمال، دانشگاه آزاد اسلامی، تهران، ایران

۲- استادیار، گروه جغرافیا، دانشکده علوم پایه، دانشگاه آزاد اسلامی واحد چالوس، ایران

چکیده

هدف این پژوهش بررسی نقش میانجی بهسازی منابع انسانی در رابطه بین مدیریت دانش بر عملکرد شغلی معلمان متوسطه دوم شهر کرج می‌باشد. پژوهش حاضر از حیث هدف از نوع تحقیقات کاربردی و از نظر روش پژوهش، از دسته پژوهش‌های همبستگی-پیمایشی است. جامعه آماری پژوهش معلمان متوسطه دوم شهر کرج به تعداد ۷۶۹۰ نفر می‌باشد. با استفاده از فرمول تاباکینگ ۲۰۰ نفر با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای از بین معلمان به عنوان نمونه انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه‌های آموزش و بهسازی منابع انسانی ولبا و جانسن (۲۰۱۰)، مدیریت دانش لاوسون (۲۰۰۳)، عملکرد شغلی پاترسون (۱۹۹۰) که دارای روایی و پایایی قابل قبولی بودند، استفاده شد. داده‌ها با استفاده از روش‌های آمار توصیفی و استنباطی شامل ضریب همبستگی، تحلیل مسیر، مدل معادلات ساختاری مورد تحلیل قرار گرفت. نتایج نشان داد که بین مدیریت دانش با عملکرد شغلی رابطه معناداری وجود داشت ($p \leq 0.05$). بین بهسازی منابع انسانی با عملکرد شغلی رابطه معناداری وجود داشت ($p \leq 0.05$). همچنین نتایج مدل معادلات ساختاری نیز نشان داد که متغیر بهسازی منابع انسانی نقش واسطه‌ای را در تاثیرگذاری مدیریت دانش بر عملکرد شغلی داشت ($p \leq 0.05$). در مجموع، می‌توان نتیجه گرفت که بهبود و توسعه مدیریت دانش و آموزش و بهسازی منابع انسانی می‌تواند به شکل مستقیم منجر به افزایش سطح عملکرد شغلی معلمان می‌شود.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۲/۲۰

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۱/۰۴/۲۳

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۵/۱۵

تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۱/۰۵/۱۵

کلید واژه‌ها:

بهسازی منابع انسانی،
مدیریت دانش،
عملکرد شغلی،
بکارگیری دانش

لطفاً به این مقاله استناد کنید (APA): جلالی، لیلا، جعفری، مهتاب. (۱۴۰۱). نقش میانجی بهسازی منابع انسانی در رابطه بین مدیریت دانش بر عملکرد شغلی معلمان. فصلنامه مدیریت و چشم انداز آموزش. ۴(۳): ۱-۱۷.

	https://doi.org/10.22034/jmep.2022.351391.1129	ناشر: انجمن مدیریت کسب و کار ایران
	https://dorl.net/dor/20.1001.1.27169820.1401.4.3.1.6	نویسنده مسئول: لیلا جلالی
	Creative Commons: CC BY 4.0	ایمیل: leilajalali30@gmail.com

مقدمه

آموزش و پرورش به عنوان اساس و زیربنای توسعه فرهنگی، اجتماعی، اقتصادی و سیاسی هر جامعه است که امروزه در اغلب کشورها به عنوان صنعت رشد قلمداد می شود و بیشترین بودجه دولتی را پس از امور دفاعی به خود اختصاص می دهد. منابع انسانی، مهم ترین عامل تعیین کننده در حرکت صحیح سازمان های آموزشی به سمت اهداف خود می باشد. طی دهه اخیر، بسیاری از سازمان ها از جمله سازمان آموزش و پرورش، دریافته اند که در عمل فاقد نظام ارزشیابی عملکردی که بتوان از طریق آن اولویت ها و اهداف خود را به کارکنان انتقال داد و بهسازی آنها را پی گرفت، هستند (Daneshi Moghaddam et al, 2016؛ Yousefli & Efrai, 2020). عملکرد شغلی، یعنی دانایی و توانایی در انجام دادن وظایف خاص که لازمه آن، ورزیدگی در کاربرد فنون و ابزار ویژه و شایستگی عملی در رفتار و فعالیت است. اینگونه عملکردها از طریق تحصیل، کارورزی و تجربه به دست می آیند. ویژگی بارز عملکرد شغلی آن است که در آن می توان به بالاترین درجه شایستگی و خبرگی دست یافت. چون این عملکرد ماهیتاً دقیق، مشخص و دارای ضوابط عینی و قابل اندازه گیری است (Saatchi, 2007؛ Kampbell (1999). Savari et al, 2017). عملکرد شغلی را رفتار یا اقداماتی می داند که اهداف سازمان را در برمی گیرد و کارایی آن را تعیین می کند، که می تواند با توجه به سطح مهارت هایی که توسط یک اقدام خاص یا مجموعه ای از اقدامات ارائه می شود تعیین کرد (Nam & Park, 2019).

عملکرد شغلی درواقع میزان بازدهی است که به موجب اشتغال فرد در سازمان اعم از خدماتی و تولیدی حاصل می شود و تحت تأثیر دو عامل وجود انگیزه در کارکنان و توانایی آنان برای انجام وظایف شغلی است؛ زیرا اگر افراد توانایی و انگیزه های لازم را داشته باشند کارهای خود را خوب انجام می دهند (Salami & Mohseni, 2019). بهبود مستمر عملکرد شغلی در سازمان آموزش و پرورش نیروی عظیم هم افزایی ایجاد می کند که این نیروها می تواند پشتیبان برنامه رشد و توسعه و ایجاد فرصت های تعالی سازمانی شود و عملکرد شغلی به عنوان مجموع رفتارهای کارکنان هست که به صورت مثبت یا منفی در دستیابی به اهداف سازمانی سهیم هستند (Davoudi & Dadmarzi, 2018). عملکرد شغلی تحت تأثیر عوامل مختلفی وجود دارد که از جمله می توان به مدیریت دانش و بهسازی منابع انسانی اشاره نمود.

در عصر حاضر که به عصر اطلاعات و دانش موسوم است، مزیت رقابتی اصلی سازمان ها در سرمایه دانشی آنها نهفته است و دانش منبع قدرت برای کارکنان امری حیاتی برای رقابت سازمانها در محیط های پویا و نیروی محرکه توسعه همه جانبه و پایدار کشور است. مدیریت دانش در سازمان به نگرش افرادی که این فرهنگ را ایجاد نموده اند، وابسته است (Asghar Nezhad & Hagh Dost, 2021).

مدیریت دانش به عنوان یک چرخه حیات تشبیه شده که شامل چهار عنصر می باشد (Kachalov et al, 2014). Salami & Mohseni, 2019). اولین عنصر از مدیریت دانش کسب دانش است، این دانش به طور پیوسته در گروه های وابسته به سازمان یا شرکت ها از طریق تعاملات افراد شکل می گیرد و توان سازمان را برای جذب تولید دانش که کلید ایجاد مزیت رقابتی و گسترش محصولات و خدمات جدید بالا می برد (Babnik et al, 2014). عنصر دوم تبدیل دانش است که در این عنصر از مفاهیم دانش ضمنی و آشکار استفاده می شود این فرایند پویا جوهر خلق دانش مفید و قابل استفاده در سازمان است این تعامل میان دو نوع دانش (ضمنی و آشکار) تعامل ایجاد می کند (Durrani & Adiban, 2015). سومین عنصر یعنی کاربرد دانش به معنای کاربردی یا عملی و وارد ساختن دانش در سازمان برای ایجاد ارزش است (Kwakman, 2004؛ Ghasemi-nejad Raini & Azari, 2018). چهارمین عنصر ذخیره دانش است ذخیره و نگهداری و روزآمد کردن دانش به این بخش مربوط می شود. پنجمین عنصر انتشار دانش است که با توجه به پایه های موجود (امکانات، منابع انسانی) باید دانش سازمان را گسترش داد. البته این امر، شامل توسعه قابلیت محصول، ایده های جدید، فرایندها و مسائلی از این دست می شود. و ششمین عنصر سازماندهی دانش است که بر اساس آن سازمان ها در ابتدا باید به شناسایی، توصیف و تحلیل محیط دانش سازمان بپردازند، سپس بر اساس آن تصویری کلی از نوع دانش

موجود در سازمان، مهارت‌های اطلاع‌یابی کارکنان و همچنین تصویری از اطلاعات موجود در دیگر سازمان‌ها و سطح جهان به دست آورند و به کارکنان کمک کنند تا آنچه را که نیاز دارند بیابند و در ضمن دانش خود را جهت پیشبرد اهداف سازمان به اشتراک بگذارند (Ghasemi-nejad Raini & Azari, 2018).

از سویی دیگر، مهم‌ترین خصیصه سازمان‌های امروزی، تغییر و تحول است. در چنین شرایط محیطی پیچیده و متنوع با تحولات سریع، اگر نتوانیم متناسب با این تغییرات، سازمان، مدیران و کارکنان را همگام سازیم، قربانی آن خواهیم شد (Moghadasi et al, 2019؛ Koper (2004). Bigdali et al, 2018) در تعریف بهسازی منابع انسانی می‌نویسد: بهسازی منابع انسانی مربوط به آمادگی برای یادگیری توسعه و فرصت‌های آموزشی به منظور بهبود عملکرد فردی و گروهی و بهبود سازمانی می‌باشد (Koper, 2004؛ Bigdali et al, 2018).

رسیدن به اهداف سازمان بستگی به توانایی کارکنان در انجام وظایف محوله و انطباق با محیط متغیر دارد. اجرای آموزش و بهسازی نیروی انسانی سبب می‌شود تا افراد بتوانند متناسب با تغییرات سازمانی و محیط، بطور مؤثر فعالیت‌هایشان را ادامه داده و بر کارایی خود بیفزایند. بنابراین آموزش و بهسازی، کوشش مداوم و برنامه‌ریزی شده است به وسیله مدیریت، برای بهبود سطوح شایستگی کارکنان و عملکرد سازمانی. (Imani et al, 2020).

بنابراین، در چنین شرایطی آموزش و پرورش نیز دستخوش تغییرات بنیادی شده و چالش اساسی در دنیای امروز برای حذف نشدن از دور رقابت‌های جهانی، درگیر شدن در فرایند مستمر و مداوم پدیده تغییر است تا بتوان در برابر مشکلات ایستادگی و از فرصت‌های محیط پیچیده و متغیر به منظور رفع کاستی‌ها و کمبودها استفاده کرد. از سوی دیگر، چشم‌انداز سند تحول بنیادین آموزش و پرورش در حیطه نظام رهبری و مدیریت به این صورت بیان شده است: «نظام رهبری و مدیریت آموزش و پرورش در افق ۲۰ ساله کشور، نظامی کارآمد، اثربخش و کمال‌جو، متکی بر سهم برتر منابع انسانی با توانمندی‌های ممتاز در تراز جمهوری اسلامی ایران در سطح منطقه، یادگیرنده، عدالت‌محور و مشارکت‌جو، مؤمن، آراسته به فضایل اخلاق اسلامی، عامل به عمل صالح، تعالی‌جو و تحول‌آفرین، انقلابی، آینده‌نگر، عاقل، متعهد، امین، بصیر و حق‌شناس است (Document on the fundamental transformation of education and upbringing, 2011). در میان مشاغل مختلف یک جامعه، شغل معلمی از پراهمیت‌ترین آنها است و معلمان به دلیل تأثیرات مستقیم آموزشی و تربیتی بر فرزندان خانواده‌ها، در پرورش نسل‌های آتی هر جامعه نقش بی‌بدیل یافته‌اند. شغل معلمی، در کنار اهمیتی که دارد، به عنوان یکی از استرس‌زاترین مشاغل در دنیا شناخته می‌شود. معلمان، مهم‌ترین و مؤثرترین عامل در مدرسه شناخته شده و در برابر عملکرد شغلی خود و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و اعمال هدفمند در سازمان، مسئول می‌باشند. لذا معلمان برای کسب عملکرد شغلی بالا مجبورند که برانگیخته شوند و با انگیزه کار کنند همچنین پیشرفت یک کشور در اولین مرحله به نظام آموزشی آن وابسته است. در نظام آموزشی موفق معلمان نقش حیاتی دارند و اعتقاد بر این است که عملکرد خوب دانش‌آموزان به کارایی نحوه تدریس معلمان آنها وابسته است. عملکرد شغلی معلمان یکی از مهمترین عوامل در تسهیل یادگیری دانش‌آموزان است و بدون تردید معلمان از مهمترین متخصصان برای آینده جامعه به شمار می‌روند و بدون وجود آنها نظام آموزشی از کار می‌افتد و دستیابی به این مهم نیازمند منابع انسانی توسعه یافته در آینده است و برای تحقق این هدف آرمانی، آموزش و پرورش، نیازمند تربیت نیروی انسانی متناسب با موقعیت راهبردی آینده است و باید با کاوش و مطالعه در دنیای آینده، این مساله مهم را کشف و به بهسازی منابع انسانی بپردازند.

با توجه به مطالب ذکر شده مساله اصلی پژوهش این است که چه ارتباطی بین مدیریت دانش با عملکرد شغلی معلمان با نقش میانجی بهسازی منابع انسانی وجود دارد؟

ادبیات نظری

مدیریت دانش، فرایند نظام‌مند منسجمی است که ترکیب مناسبی از فناوری‌های اطلاعاتی و تعامل انسانی را به کار می‌گیرد تا سرمایه‌های اطلاعاتی سازمان را شناسایی، مدیریت و تسهیم کند. این دارایی‌ها شامل پایگاه‌های اطلاعاتی، اسناد، سیاست‌ها و رویه‌ها می‌شود. علاوه بر این هم دانش آشکار و هم دانش ضمنی کارکنان را در برمی‌گیرد و از روش‌های متنوع و گسترده برای تصرف، ذخیره‌سازی و تسهیم دانش در داخل یک سازمان استفاده می‌کند (Harj Hasan Abadi & Mozafari, 2017). ابتدایی‌ترین تعریف از مدیریت دانش عبارت است از: یافتن راهی جهت خلق، شناسایی، شکار و توزیع دانش سازمانی به افراد نیازمند (Abdul Karimi, 2003). مدیریت دانش شامل فراهم‌آوری دانش، خرد و تجربیات دارای ارزش افزوده افراد درون سازمان است؛ به طوری که بازایی و استفاده از دانش را آسان کرده از آن به عنوان دارایی سازمان صیانت می‌کند (Ghasemi-Perez, 1999). (nejad Raini & Azari, 2018).

عملکرد شغلی حوزه‌ای از رفتار سازمانی را دربرمی‌گیرد که مرتبط با شغل افراد است و در راستای محقق شدن اهداف سازمان است. تعاریف عملکرد شغلی عمدتاً بر رفتار در مقایسه با نتایج تاکید می‌نماید (Jalal Zadeh & Nasiriyani, 2020). عملکرد شغلی در واقع میزان بازدهی است که به موجب اشتغال فرد در سازمان اعم از خدماتی و تولیدی حاصل می‌شود و تحت تأثیر دو عامل وجود انگیزه در کارکنان و توانایی آنان برای انجام وظایف شغلی است؛ زیرا اگر افراد توانایی و انگیزه‌های لازم را داشته باشند کارهای خود را خوب انجام می‌دهند (Hoseini et al, 2018؛ Salami & Mohseni, 2019). عبارت دیگر، عملکرد شغلی همان بازده افراد طبق وظایف قانونی مقرر است و عبارت است از پیامد فعالیت‌های نیروی انسانی درخصوص انجام وظایفی که به او واگذار می‌شود و میزان تلاش و حدود موفقیت کارمند در اجرای وظایف شغلی و تکالیف رفتاری مورد انتظار را بیان می‌کند (Por Karimi et al, 2017).

بهسازی، به فعالیت‌های اطلاق می‌شود که از طریق آن کارکنان به طور مداوم با تغییرات و رشد سازمان همگام می‌شوند. در ادبیات سازمانی، تفاوت کوچکی بین آموزش و بهسازی وجود دارد. آموزش به تقویت عملکرد کارکنان در شغل فعلی اشاره دارد درحالی که بهسازی آنها را برای تصدی سایر پست‌ها در سازمان آماده می‌سازد و توانایی آنها را برای انتقال به مشاغل که ممکن است در آینده به وجود بیاید، آماده می‌سازد (Imani et al, 2020).

پیشینه پژوهش

(Hoseini, 2021) به بررسی تأثیر انعطاف‌پذیری منابع انسانی بر نوآوری سازمانی و عملکرد شغلی کارکنان اداره آموزش و پرورش شهر بیرجند پرداخت. نتایج پژوهش نشان داد انعطاف‌پذیری منابع انسانی بر نوآوری سازمانی کارکنان تأثیر دارد. مهارت‌های کارکنان و انعطاف‌پذیری رفتاری بر نوآوری سازمانی کارکنان تأثیر ندارد. انعطاف‌پذیری فعالیتهای منابع انسانی بر نوآوری سازمانی کارکنان تأثیر دارد. انعطاف‌پذیری منابع انسانی بر عملکرد شغلی کارکنان تأثیر دارد. مهارت‌های کارکنان، انعطاف‌پذیری رفتاری و انعطاف‌پذیری فعالیتهای منابع انسانی بر عملکرد شغلی کارکنان تأثیر ندارد.

(Por Rashidi, 2021) به بررسی نقش میانجی مدیریت دانش و یادگیری سازمانی در تأثیر فعالیت‌های توسعه منابع انسانی بر نوآوری کارکنان (مورد مطالعه کارکنان دانشگاه شهید باهنر کرمان) پرداختند. نتایج نشان داد فعالیت‌های توسعه منابع انسانی بر مدیریت دانش تأثیر مثبت و معناداری دارد. فعالیت‌های توسعه منابع انسانی بر یادگیری سازمانی کارکنان تأثیر مثبت و معناداری دارد. یادگیری سازمانی کارکنان بر نوآوری آنها تأثیر مثبت و معناداری دارد. فعالیت‌های توسعه منابع انسانی بر نوآوری کارکنان بر نوآوری آنها تأثیر مثبت و معناداری دارد. فعالیت‌های توسعه منابع انسانی بر نوآوری کارکنان تأثیر مثبت و معناداری دارد نهایتاً مدیریت دانش و یادگیری سازمانی در تأثیر گذاری فعالیت‌های توسعه منابع انسانی بر نوآوری کارکنان نقش میانجی دارند.

(Morshedi Tonekaboni, 2020)، در تحقیقی تحت عنوان "رابطه مدیریت دانش با توسعه حرفه‌ای و عملکرد شغلی کارکنان" در دانشگاه ایلام به بررسی رابطه بین مدیریت دانش با توسعه حرفه‌ای و عملکرد شغلی پرداخت. نتایج نشان داد که همبستگی مثبت و معنی داری بین مدیریت دانش و عملکرد شغلی وجود دارد. همچنین بررسی‌ها نشان داد همبستگی مثبت و معنی داری بین مدیریت دانش و توسعه حرفه‌ای کارکنان وجود دارد.

(Yosefli & Afraei, 2020)، در تحقیقی تحت عنوان "رابطه بین مدیریت دانش و مولفه‌های جو سازمانی با عملکرد شغلی معلمان دوره ابتدایی" در شهرستان ابهر به بررسی رابطه بین مدیریت دانش با عملکرد شغلی معلمان و پیش‌بینی عملکرد شغلی بر اساس مدیریت دانش و مولفه‌های جو سازمانی پرداختند. نتایج نشان داد که بین مدیریت دانش با عملکرد شغلی معلمان رابطه مثبت و معناداری وجود داشت. همچنین، نتایج ضریب رگرسیون نیز نشان داد که مدیریت دانش می‌تواند ۱۹٪ از تغییرات عملکرد شغلی را تبیین نماید.

(Imani et al, 2020)، در تحقیقی تحت عنوان "ارائه مدل بازگشت سرمایه در آموزش و بهسازی منابع انسانی" در شهرداری تهران با هدف ارتقای بهسازی و آموزش کارکنان پرداختند. نتایج نشان داده است که مولفه‌های فرهنگ سازمانی، رهبری، صلاحیت حرفه‌ای، به عنوان عوامل اثرگذار و رضایت شغلی، بالندگی سازمانی و عملکرد شغلی، به عنوان عوامل اثرپذیر آموزش و بهسازی منابع انسانی شناسایی شدند.

(Payal et al, 2019)، در تحقیقی تحت عنوان "تأثیر مدیریت دانش بر عملکرد سازمانی: کاربرد مدل سازی معادلات ساختاری" در مدیران فناوری اطلاعات در شرکت‌های نرم افزاری هند به بررسی رابطه بین مدیریت دانش و عملکرد سازمانی پرداختند. نتایج این مطالعه نشان داد که استراتژی، توانمند سازی‌ها و فرایندهای مدیریت دانش با عملکرد سازمانی رابطه مثبت و معناداری دارند. علاوه بر این، فرایند مدیریت دانش تا حدی رابطه بین استراتژی مدیریت دانش و عملکرد سازمانی را مداخله می‌کند و بخشی از آن نیز رابطه بین فعال کننده‌های مدیریت دانش و عملکرد سازمانی را واسطه می‌کند.

(Zaim et al, 2019)، در تحقیقی تحت عنوان رابطه بین فرایندهای مدیریت دانش و عملکرد: نقش حیاتی استفاده از دانش در سازمان‌های مستقر بر خدمات در ترکیه به بررسی رابطه بین فرایندهای مدیریت دانش و عملکرد شغلی پرداختند. نتایج نشان می‌دهد که استفاده از دانش واسطه ارتباط بین بقیه فرایندهای مدیریت دانش و عملکرد مدیریت دانش سازمانی است و تولید دانش علاوه بر داشتن تأثیر واسطه‌ای از طریق استفاده از دانش، بر عملکرد مدیریت دانش تأثیر می‌گذارد.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از حیث هدف از نوع تحقیقات کاربردی است و از نظر روش پژوهش، از دسته پژوهش‌های توصیفی از نوع روش همبستگی - پیمایشی و مبتنی بر مدل‌سازی معادلات ساختاری است. جامعه آماری پژوهش معلمان متوسطه دوم شهر کرج به تعداد ۷۶۹۰ نفر می‌باشند و با استفاده از فرمول تاباکینگ ۲۰۰ نفر با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای از بین معلمان به عنوان نمونه انتخاب شدند. روش گردآوری داده‌ها، ترکیبی از روش میدانی و کتابخانه‌ای می‌باشد. داده‌های مربوط به مبانی نظری و مرور ادبیات این پژوهش از طریق مطالعه منابع اسنادی و کتابخانه‌ای شامل مقالات، کتب مرتبط فارسی و انگلیسی استفاده شد. پس از بررسی مبانی نظری و مرور ادبیات، داده‌های لازم با استفاده از پرسشنامه گردآوری شد. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌های گردآوری شده از روش‌های آماری توصیفی و استنباطی استفاده شد. همچنین جهت آزمون فرضیه‌های پژوهش، ابتدا از آزمون کولموگروف اسمیرنوف جهت بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها و روش معادلات ساختاری به منظور بررسی میزان تأثیر مستقیم و غیرمستقیم متغیر میانجی با استفاده از نرم افزارهای آماری SPSS و LISREL استفاده شد.

جهت گردآوری داده‌های متغیر عملکرد شغلی از پرسشنامه (Patreson, 1990) استفاده گردید که دارای ۱۵ سؤال می‌باشد و براساس طیف ۵ عاملی لیکرت است مورد بررسی قرار گرفت.

جهت گردآوری داده‌های متغیر مدیریت دانش از پرسشنامه (Lavson, 2003) استفاده گردید که دارای ۲۴ سؤال و ۶ مؤلفه که مؤلفه‌ها شامل: (۱) دانش آفرینی (سؤالات ۱-۴)، (۲) جذب دانش (سؤالات ۵-۸)، (۳) سازماندهی دانش (سؤالات ۹-۱۲)، (۴) ذخیره دانش (سؤالات ۱۳-۱۶)، (۵) انتشار دانش (سؤالات ۱۷-۲۰) و (۶) بکارگیری دانش (سؤالات ۲۱-۲۴) می‌باشد و براساس طیف ۵ عاملی لیکرت است مورد بررسی قرار گرفت.

جهت گردآوری داده‌های متغیر بهسازی منابع انسانی از پرسشنامه (Velba & Jansen, 2010) استفاده گردید که دارای ۳۰ سؤال و ۸ مؤلفه که مؤلفه‌ها شامل: (۱) انگیزش (۱، ۱۳، ۱۴، ۱۶، ۲۱)؛ (۲) رضایت شغلی (۹، ۱۰، ۲۸، ۲۹)؛ (۳) خلاقیت (۴، ۸، ۲۴، ۲۵)؛ (۴) گرایش به آموزش (۱، ۱۹، ۲۳، ۲۶)؛ (۵) مسئولیت‌پذیری (۱۲، ۱۸، ۲۰، ۳۰)؛ (۶) دستکاری آمار (۲، ۷، ۱۱، ۱۶)؛ (۷) رقابت ناسالم (۳، ۵، ۱۷)؛ (۸) ترک خدمت (۱۵، ۲۲، ۲۷) می‌باشد و براساس طیف ۵ عاملی لیکرت است مورد بررسی قرار گرفت.

یافته‌های پژوهش

قبل از اینکه فرضیه‌های این پژوهش آزمون شوند باید ابتدا از نرمال بودن متغیرها اطمینان حاصل شود. برای بررسی فرض نرمال بودن متغیرهای مورد مطالعه از آزمون کولموگروف - اسمیرنوف یک نمونه‌ای استفاده شده است. در صورتی که سطح معناداری از ۰/۰۵ درصد بیشتر باشد متغیر نرمال می‌باشد. در غیر اینصورت داده‌ها غیر نرمال‌اند.

جدول ۱. نتایج آزمون کولموگروف - اسمیرنوف متغیرهای مربوط به فرضیات پژوهش

متغیرهای تحقیق	ضریب چولگی	ضریب کشیدگی	شاخصهای توصیفی			نتیجه
			میانگین	میانه	مد	
دانش مدیریت	-۰,۹۱	۰,۴۷	۴,۰۳	۴,۲۰	۴,۴۲	نرمال
انسانی منابع بهسازی	-۰,۷۷	۰,۵۶	۳,۶۹	۳,۸۰	۳,۳۴	نرمال
شغلی عملکرد	-۱,۱۱	۰,۴۱	۳,۴۸	۳,۸۰	۳,۹۳	نرمال

همان‌طور که در جدول (۱) نمایش داده شده است در تمامی موارد مقدار معناداری بزرگتر از ۰/۰۵ بدست آمده است. به عبارت دیگر توزیع داده‌های متغیرهای موجود در جدول فوق نرمال یا حداقل بسیار نزدیک به نرمال بوده و می‌توان از آزمون‌های پارامتریک استفاده نمود.

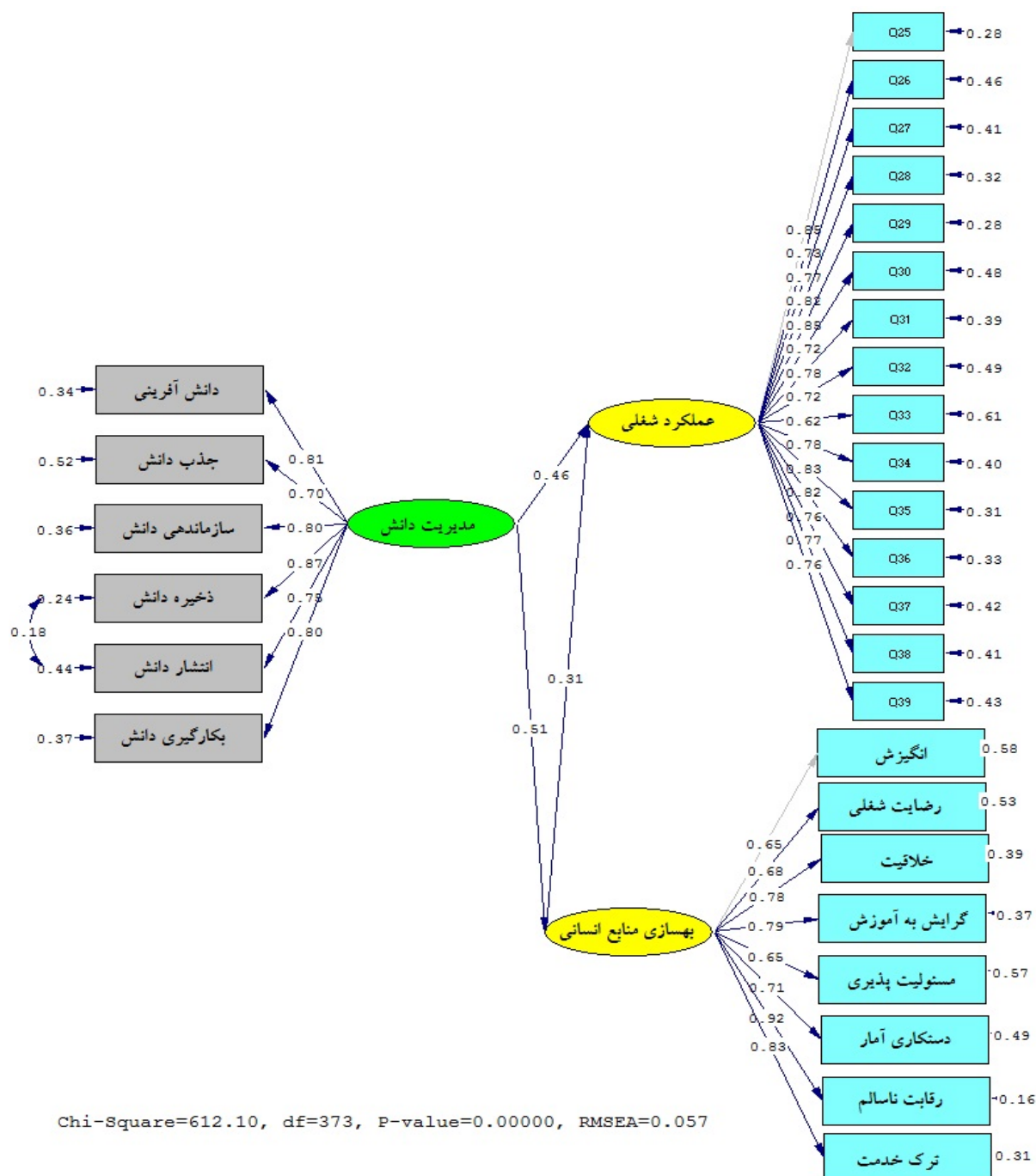
جهت بررسی فرضیات تحقیق مدلی شامل متغیرهای مدیریت دانش، بهسازی منابع انسانی و عملکرد شغلی در نرم افزار لیزرل ایجاد شد. قبل از تأیید روابط ساختاری باید از مناسب بودن و برازش مطلوب مدل اطمینان حاصل نمود.

جدول ۲. نتایج شاخص‌های برازش مدل مفهومی پژوهش

GFI>0.8	IFI>0.9	CFI>0.9	NFI>0.9	RMSEA<0.08	x2/ df<3
۰,۸۲	۰,۹۸	۰,۹۸	۰,۹۶	۰,۰۵۷	۱,۶۴

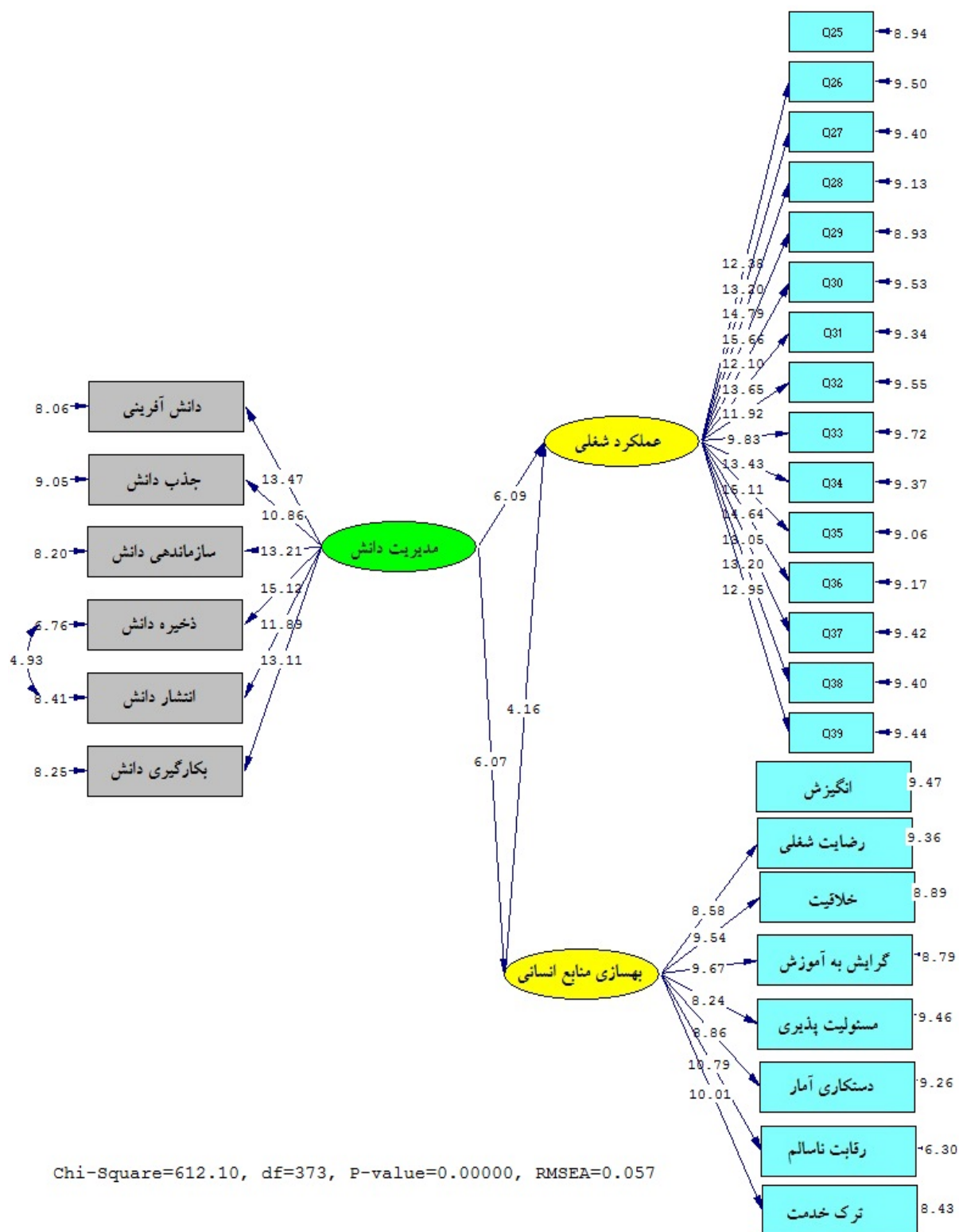
همان‌طور که در جدول فوق مشاهده می‌کنید، در مدل پژوهش مقدار کای دو به درجه آزادی ۱,۶۴ و کوچکتر از ۳ است. همچنین مقدار جذر برآورد واریانس خطای تقریب (RMSEA) برابر ۰,۰۵۷ و کمتر از ۰,۰۸ است. همچنین شاخص برازندگی تطبیقی

(CFI)، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص برازندگی افزایشی (IFI)، شاخص برازندگی هنجار یافته (NFI) بترتیب برابر با ۰,۹۸، ۰,۸۲، ۰,۹۸ و ۰,۹۶ بوده و همگی در حد بسیار مطلوب قرار دارند، پس مدل برازش خوبی را نشان داده و مورد تأیید است. نمودار زیر مدل اصلی را بر اساس ضرایب استاندارد شده را نشان می‌دهد.



نمودار ۱. مدل تحقیق در حالت ضرایب مسیر استاندارد شده

نمودار زیر مدل اصلی را بر اساس ضرایب معناداری تی را نشان می‌دهد.



نمودار ۲. مدل تحقیق در حالت مقادیر معناداری تی

جدول ۳. بررسی فرضیه اصلی تحقیق

مسیر	ضریب مسیر استاندارد	آماره آماره تی	جهت رابطه	نتیجه
بهبودی منابع انسانی/مدیریت دانش	۰,۵۱	۶,۰۷	مثبت	تأیید شد
عملکرد شغلی/بهبودی منابع انسانی	۰,۳۱	۴,۱۶	مثبت	تأیید شد
عملکرد شغلی/مدیریت دانش	۰,۴۶	۶,۰۹	مثبت	تأیید شد
تأثیرات مدیریت دانش بر عملکرد شغلی				
تأثیر مستقیم	تأثیر غیر مستقیم	تأثیر کل	مقدار آماره	سطح معناداری
۰,۴۶	۰,۱۵۸	۰,۶۱۸	۴,۲۰۸	۰,۰۰

بحث و نتیجه گیری

نتایج فرضیه فرعی اول نشان داد که بر اساس یافته‌های آمار استنباطی ضریب تأثیر مدیریت دانش بر عملکرد شغلی به میزان ۰,۴۶ برآورد شده است. با توجه به اینکه مقدار عدد معناداری (t-value) برابر با ۶,۰۹ و از ۱/۹۶ بیشتر می‌باشد؛ می‌توان نتیجه گرفت که این ضریب مسیر در سطح خطای ۰/۰۵ معنادار است؛ یعنی مدیریت دانش بر عملکرد تأثیر مثبت و معناداری دارد. نتایج این پژوهش با نتایج (Morshedi Tonekaboni, 2020؛ Yousefli & Efrai (2020؛ (Salami & Mohseni, 2019؛ Ghasemi-nejad (2018؛ Raini & Azari (2019؛ (Zaim et al (2019؛ (Biswakarma (2018؛ (Alyoubi et al (2018؛ (Masa'deh et al (2018) مطابقت دارد؛ مدیریت دانش بدین دلیل که دارایی‌های ناملموسی را فراهم می‌کند که منحصر به فرد، غیرقابل تقلید و بی‌بدیل هستند می‌تواند در ارتقاء مزیت رقابتی و در پی آن عملکرد شغلی نقش چشمگیری داشته باشد در واقع مدیریت دانش یکی از منابع کلیدی رفتار راهبردی در سازمان است که موجب نوآوری، خلق دانش بخصوص و تقویت کارآیی و عملکرد شغلی می‌گردد و وجود جایگاه مشخص برای مستندسازی و نگهداری دانش معلمان، در دسترس بودن شبکه‌ها و پایگاه‌های اطلاعاتی مناسب برای ثبت و ذخیره اطلاعات، داشتن سواد و اطلاعات کافی در استفاده از ابزارهای اطلاعاتی موجود، باعث می‌شود که معلمان در صورت نیاز، به راحتی و بدون اتلاف وقت، به دانش و اطلاعات مرتبط با شغل دسترسی پیدا کنند و در نتیجه عملکرد شغلی بهتری داشته باشند. Yousefli & Efrai (2020 نیز نشان دادند که بین مدیریت دانش با عملکرد شغلی رابطه معناداری وجود دارد و در دستیابی به عملکرد شغلی مطلوب معلمان، هم توجه به دانش موجود و استفاده مؤثر از آن و هم ایجاد ساختاری برای استفاده از دانش نوین در مدارس، اهمیت بسیاری دارد. Payal et al (2019) نیز، در تحقیق خود به این نتیجه رسیدند که استراتژی، توانمندسازی‌ها و فرایندهای مدیریت دانش با عملکرد سازمانی رابطه مثبت و معناداری دارند. علاوه بر این، فرایند مدیریت دانش تا حدی در رابطه بین استراتژی مدیریت دانش و عملکرد سازمانی را مداخله می‌کند و بخشی از آن نیز رابطه بین فعال کننده‌های مدیریت دانش و عملکرد سازمانی را واسطه می‌کند.

نتایج فرضیه فرعی دوم نشان داد گفت که بر اساس یافته‌های آمار توصیفی میانگین متغیر عملکرد شغلی برابر با ۳,۴۸ از ۵ و انحراف معیار آن ۰,۹۴ می‌باشد که در مجموع می‌توان گفت معلمان از نظر عملکرد شغلی در حد متوسط به بالا قرار دارند. بر اساس یافته‌های آمار استنباطی ضریب تأثیر بهسازی منابع انسانی بر عملکرد شغلی به میزان ۰,۳۱ برآورد شده است. با توجه به اینکه مقدار عدد معناداری (t-value) برابر با ۴,۱۶ از قدر مطلق ۱/۹۶ بیشتر می‌باشد؛ می‌توان نتیجه گرفت که این ضریب مسیر در سطح خطای ۰/۰۵ معنادار است؛ یعنی بهسازی منابع انسانی بر عملکرد شغلی تأثیر مثبت و معناداری دارد. نتایج این پژوهش با نتایج (Imani et al (2020؛ Khorde ghir et al (2017؛ Bélanger et al (2018؛ (Reston (۲۰۱۵؛ Kanokorn et al (2014) مطابقت

دارد؛ آموزش و بهسازی منابع انسانی یک فرایند مداوم و همیشگی است و کارکنان در هر سطحی از سطوح سازمان که باشند، حتی در سطح یک نیروی انسانی جزء نیازمند آموزش و کسب دانش و مهارت‌های جدیدی هستند تا بتوانند با برخورداری از آموزش و بهسازی به سمت همسو شدن با اهداف سازمانی، بهبود روحیه و افزایش رضایت شغلی، کاهش ضایعات کاری، بروزرسانی دانش و توانایی، مشارکت‌پذیری، کمک به تحول سازمانی و انطباق با شرایط محیطی حرکت کنند. بعبارت دیگر، آموزش و بهسازی منابع انسانی با تشخیص کمبودها، نیازسنجی و برآورد احتیاجات آموزشی و پرورشی، و طرح‌ریزی تمهیداتی برای آموزش و بهسازی منابع انسانی به ایجاد و اصلاح استانداردهای آموزشی، مشخص کردن برنامه‌های موجود آموزش از نظر اعتبار، اعتماد و اثربخشی می‌پردازد و با کاربرد آموزش و کارآموزی، ارزشیابی عملکرد کارکنان، نتایج ارزشیابی عملکرد کارکنان، مدیریت کارراهه (مسیر شغلی) نظام پاداش و انضباط به بهبود عملکرد شغلی منجر می‌شود. Bélanger et al (2018) هم در تحقیق خود به این نتیجه رسیدند که افزایش کیفیت دوره‌های آموزشی بر ترغیب مدیران به عملکرد بهتر می‌انجامد که در واقع طبق اصول هزینه فایده می‌باشد. (Imani et al, 2020)، نشان دادند که رضایت شغلی، بالندگی سازمانی و عملکرد شغلی به عنوان عوامل اثرپذیر از آموزش و بهسازی منابع انسانی قلمداد می‌شوند.

نتایج فرضیه فرعی سوم نشان داد که بر اساس یافته‌های آمار توصیفی میانگین متغیر بهسازی منابع انسانی برابر با ۳٫۶۹ از ۵ و انحراف معیار آن ۰٫۶۹ می‌باشد که در مجموع می‌توان گفت معلمان از نظر بهسازی منابع انسانی در حد متوسط به بالا قرار دارند. بر اساس یافته‌های آمار استنباطی ضریب تأثیر مدیریت دانش و بهسازی منابع انسانی به میزان ۰٫۵۱ برآورد شده است. با توجه به اینکه مقدار عدد معناداری (t-value) برابر با ۶٫۰۷ از قدر مطلق ۱/۹۶ بیشتر می‌باشند؛ می‌توان نتیجه گرفت که این ضریب مسیر در سطح خطای ۰/۰۵ معنادار است؛ یعنی مدیریت دانش بر بهسازی منابع انسانی تأثیر مثبت و معناداری دارد. نتایج این پژوهش با نتایج (Sharifzadeh (۲۰۱۵)؛ Hassan Zadeh؛ Absalan et al (2015) و (Zahedian & Ayati (2010) و Alnawafleh et al (2018) مطابقت دارد؛ مدیریت دانش مقوله‌ای مهمتر از خود دانش محسوب می‌شود و سازمان‌ها در پی استقرار آن می‌باشند تا چگونگی تبدیل اطلاعات و دانسته‌های فردی و سازمانی را به دانش و مهارت‌های فردی و گروهی، تبیین و روشن نماید که اجرای مدیریت دانش خود شامل: آگاهی‌بخشی از راه فناوری، توسعه نگرش‌ها به منظور نوآوری، استفاده از آزمایش‌های آموزشی به کمک فناوری‌های روز، کاربرد فناوری مناسب برای تعیین حدود مرز اینکه چگونه یاد بگیریم، تجزیه و تحلیل دانش برای ایجاد سرمایه انسانی و اجتماعی و استفاده از مدیریت دانش به منظور به حداکثر رساندن یادگیری مؤثر می‌باشد و در این میان و کلید اجرا و پیاده‌سازی این اصول نیازمند آموزش و بهسازی نیروی انسانی است چرا که بهسازی منابع انسانی هم راستا و مکمل با مدیریت دانش حرکت می‌کند و به عنوان تسهیل‌کننده و فعالیت‌هایی هستند که در پیاده‌سازی مدیریت دانش نقش حیاتی دارد. (Alnawafleh et al (2018 در تحقیق خود نشان داده است که شیوه مدیریت و بهسازی منابع انسانی یعنی جبران خسارت و مزایا، آموزش و توسعه و ارزیابی عملکرد بر مدیریت دانش تأثیر گذار است.

نتایج فرضیه اصلی نشان داد که تأثیر متغیر مدیریت دانش بر بهسازی منابع انسانی با ضریب مسیر ۰٫۵۱ و مقدار آماره تی ۶٫۰۷ مورد قبول واقع شده است. همچنین تأثیر بهسازی منابع انسانی بر عملکرد شغلی نیز با ضریب مسیر ۰٫۳۱ و مقدار آماره تی ۴٫۱۶ تأیید گردید. با توجه به آزمون این دو مسیر در قالب یک مدل می‌توان استنباط کرد که متغیر بهسازی منابع انسانی نقش واسطه‌ای را در تأثیرگذاری مدیریت دانش بر عملکرد شغلی ایفا می‌نماید. از طرفی با توجه به اینکه مقدار قدر مطلق آماره سوبل (Sobel) برابر با ۴٫۲۰۸ و از ۱/۹۶ بیشتر محاسبه شده و سطح معناداری آزمون (۰٫۰۰) کمتر از سطح خطای ۰/۰۵ بدست آمده است، می‌توان در سطح اطمینان ۹۵ درصد تأثیر میانجی‌گری بهسازی منابع انسانی را در رابطه بین مدیریت دانش و عملکرد شغلی را بار دیگر تأیید کرد. همچنین مقدار تأثیر مستقیم مدیریت دانش بر عملکرد شغلی برابر با ۰٫۴۶، تأثیر غیرمستقیم مدیریت دانش بر عملکرد شغلی ۰٫۱۵۸ و تأثیر کل مدیریت دانش بر عملکرد شغلی برابر با ۰٫۶۱۸ برآورد شده است. نتایج این پژوهش با نتایج (Ghilich Li &

Alnawafleh et al, 2018؛ Tabatabai, 2013) مطابقت دارد. کاربرد مدیریت دانش و آموزش و بهسازی نیروی انسانی با فراهم کردن شرایطی برای بهره‌وری بیشتر از سرمایه انسانی، ایجاد بازخوردهای شغلی، یادگیری کارآمدتر و مؤثرتر، رضایتمندی متقاضیان، برانگیختن انگیزه و همچنین خلاقیت و نوآوری، زمینه میل و انگیزش به کار و پیشرفت شغلی را به وجود می‌آورد و در نهایت موجب بهبود عملکرد شغلی می‌شود. (Ghilich Li & Tabatabai (2013)، در تحقیق خود نشان دادند که برنامه‌ریزی و بهسازی منابع انسانی و کلیه ابعاد آن شامل نتایج عملیاتی، نتایج مدیریتی و فرایند کسب و کار و نتایج برنامه‌ریزی دارای تأثیر مثبت و معناداری بر خلق دانش می‌باشند و خلق دانش نیز دارای تأثیر مثبت و معناداری بر عملکرد شغلی می‌باشد. همچنین Alnawafleh et al (2018) تأثیر قابل توجه شیوه مدیریت منابع انسانی (یعنی جبران خسارت و مزایا، آموزش و توسعه و ارزیابی عملکرد)، مدیریت دانش را بر عملکرد شغلی نشان دادند.

با توجه به پژوهش حاضر پیشنهاد می‌شود که برای ارتقای عملکرد شغلی معلمان با برگزاری گردهمایی علمی-آموزشی، نشست‌ها و سمینارها، همایش‌های تخصصی، جشنواره‌های الگوی تدریس برتر و جلسات ادواری تخصصی حوزه‌ای و رشته‌ای ضمن آگاهی رسانی عمومی به معلمان و شناساندن مزایای مدیریت دانش و به ویژه اکتساب دانش به آنها، زمینه‌های لازم برای اجرای مدیریت دانش در محیط‌های آموزشی را مهیا سازند و با روش‌های فناوری اطلاعات و ارتباطات (فاوا) و اعطای کارت‌های رایگان اینترنت به معلمان و تشویق آنان به ثبت تجربیات خود در وب‌سایت، زمینه تبدیل مدارس سنتی به سازمان‌هایی یادگیرنده با برخورداری از سیستم مدیریت دانش قوی را فراهم نمایند تا عملکرد شغلی آنها بهبود یابد. نسبت به آموزش و بهسازی دانش کارکنان توجه ویژه اتخاذ کنند و در این راستا دوره‌های آموزشی را بر اساس نیازسنجی از سوی کارشناسان متخصص طراحی و به اجرا در آورند و در طراحی دوره‌ها به برقراری تعادل بین نیازهای شخصی معلمان و نیازهای سازمان، طراحی مجدد سازوکارهای سنجش و یادگیری و نهادینه ساختن فرهنگ ارزشیابی، باز استفاده از تجهیزات و ابزار کارگاهی و آموزش و کارآموزی حین انجام کار توجه شود و تلاش کنند که مطالب کاربردی در چارچوب نیازهای شغلی معلمان طراحی شود و به آنها اطمینان داده شود که عملکرد آنها ملاک اصلی برای ارزشیابی است. برای توسعه فعالیت‌های دانشی در بین معلمان قبل از هر چیزی به شیوه‌های مختلف (شرح شغل، نیازهای نوظهور، روند تغییرات، فعالیت رقبا برتر و...) دانش مورد نیاز تشخیص داده شود و سپس این دانش جذب و تسخیر گردد و بهسازی منابع انسانی سازمان از طریق گوناگون و متنوع (همچون اعطای فرصت‌های تجربه‌پذیری و پژوهشی به معلمان، دوره آموزشی کارگاهی، تشویق معلمان به حضور در دوره‌های بلند مدت دانشگاهی در زمینه‌های مورد نیاز محیط‌های آموزشی و ...) بهترین رویکرد برای جذب دانش به ویژه دانش ضمنی و تجربه است.

Reference

- Abdul Karimi, M. (2003). Management of knowledge, technology and creativity and its role in increasing the efficiency and effectiveness of processes. *Successful Management Message*, 34-49. (in Persian).
- Absalan, M.; Tajik, A; Tajik, Z. (2015). Knowledge management and impact on improving human resources. The first international conference on management, economics, accounting and educational sciences. (in Persian).
- Alyoubi, Bader. Hoque, Md. Rakibul. Alharbi, Ibraheem. Alyoubi, Adel. And Almazmomi, N. (2018). Impact of Knowledge Management on Employee Work Performance: Evidence from Saudi Arabia. *The International Technology Management Review*. Vol. 7. No. 1. 13-24.
- Alnawafleh, E. A. T., Abd Halim, M. S. B., & Tambi, A. M. B. A. (2018). The impact of human resource management practices, organizational culture, motivation and knowledge management on job performance with leadership style as moderating variable in the Jordanian commercial banks sector. *Journal of Reviews on Global Economics*, 6, 477-488.
- Babnik, K., Sirca, N., & Dermol, V. (2014). Individuals learning in work teams: Support to knowledge management initiatives and an important source of organizational learning. *Procedia-Social and Behavioral*, 178-185.

- Bélanger, J., Haines, V. Y., & Bernard, M. (2018). Human resources professionals and the cost/benefit argument: rational persuasion in action in municipal organizations. *The International Journal of Human Resource Management*, Vol. 29, no. 6. 2431-2454.
- Biswakarma, G. (2018). Knowledge Management and Employee Job Performance in Nepalese Banking Sector. *International Journal of Research in Business Studies and Management*. Vol. 5. No. 3. 15-23.
- Bigdali, M; Davoudi, R; Kamali, N; Entisarfomeni, Gh. (2018). Identifying the dimensions and components of improving human resources in education in order to provide a conceptual model. *Human Resource Management Research Quarterly of Imam Hossein University (AS)*, year 10, number 2, 101-75. (in Persian).
- Danshi Moghadam, M; Iqbali, A; Shoja, SH. (2016). Examining the effect of job characteristics on the motivation and performance of employees with regard to the role of their way of thinking regarding internal customers (case study: Social Security Organization of Yazd city), *International Conference of Management Elites*. International conference hall of Shahid Beheshti University, Tehran (in Persian)
- Davoudi, A. H; Dadmarzi, R. (2018), the relationship between the establishment of knowledge management and empowerment with the job performance of employees. *Human Resources Studies Quarterly*, Year 8, Number 29, 1-22. (in Persian).
- Durrani, K; Adiban, H. (2015). Examining the relationship between knowledge management processes and the job performance of employees in higher education (Tehran University case study). *Quarterly journal of scientific studies*, first year, number 4, 1-25. (in Persian).
- Ghasemi-nejad Raini, M; Azari, H. (2018). Investigating the relationship between knowledge management and job performance of girls' first secondary school teachers in Sirjan city. *Educational and educational bi-quarterly*, year 5, number 15, 32-58. (in Persian).
- Ghilich Li, B; Tabatabai, Z. (2013). Human resource planning, knowledge creation and job performance. *Strategic Management Studies*, No. 16, 108-89. (in Persian).
- Harj Hasan Abadi, F; Mozafari, Mohammad Mahdi. (2017). The necessity of implementing knowledge management in organizations and its role in gaining competitive advantage. *The first national conference on modern management studies in Iran*. (in Persian).
- Hassan Zadeh, R.; Seyed Abbaszadeh, M.; Qalavandi, H. (2014). Investigating the relationship between knowledge management and improving human resources from the perspective of Urmia University administrative staff. *Academic Librarianship and Information Research Quarterly*, year 48, number 4, 621-605. (in Persian).
- Hosseini A. (2021). The impact of flexibility of human resources on organizational innovation and job performance of the employees of Birjand Education Department. *7th National Conference on Management Studies in Human Sciences*. <https://civilica.com/doc/1475519/>. (in Persian).
- Hali, Z. Shahnawaz, M. Merve, T. (2019). Relationship between knowledge management processes and performance: critical role of knowledge utilization in organizations. *Knowledge Management Research & Practice*, Vol. 17. No. 1. 24-38.
- Imani, Mohammad Taghi; Rezaei Siros, Sakineh; Sharifi, Asghar. (2019). Presenting the investment return model in training and improvement of human resources (case study: Tehran Municipality). *Career and Organizational Counseling Quarterly*, Volume 12, Number 42, 198-179. (in Persian).
- Jalalzadeh, M; Nasiriyani, Z. (2020). Investigating the relationship between job stress and job performance of primary school teachers. *Two Quarterly Journals of Research in Educational Sciences and Counseling*, Volume 6, Number 12, 115-132. (in Persian).
- Khakpour, A; Ajami, A. (2018). The relationship between knowledge management and service quality and job performance (case study: employees of Ports and Maritime Administration of Bandar Lengeh). *Marine Science Education Quarterly*, No. 14, 32-23.
- Kanokorn, S, Pongtorn P. & Ngang T, (2014), Professional development of school principals, *Social and Behavioral Sciences*, 116, 77-81.
- Khorde ghir, S; Askari, A; Ranjbar, M. (2017). Investigating the indicators of human resource improvement and its effect on the effectiveness of employees' performance. *New Approach in Educational Management Quarterly*, Year 8, Number 2, 262-246. (in Persian).
- Masa'deh, R., Shannak, R., Maqableh, M., & Tarhini, A. (2017). The impact of knowledge management on job performance in higher education. *Journal of Enterprise Information Management*, 30(2), 244-262.
- Morshidi Tankabani, Mohammad Hassan. (2020). The relationship between knowledge management and professional development and job performance of Ilam University employees in 2018. *Scientific Studies*, year 6, number 24, 25-42. (in Persian).
- Moradi, M.; Marandi, Z; Mohseni, A. (2017). The relationship between personal knowledge management and job performance of accountants. *Quarterly Journal of Library and Information Science Studies*, No. 19, 116-97. (in Persian).

- Nam, K., & Park, S. (2019). Factors Influencing Job Performance: Organizational Learning Culture, Cultural Intelligence, and Transformational Leadership. *Performance Improvement Quarterly*, Vol. 32. No. 2, 137–158.
- Payal, R., Ahmed, S. and Debnath, R.M. (2019), "Impact of knowledge management on organizational performance: An application of structural equation modeling", *VINE Journal of Information and Knowledge Management Systems*, Vol. 49 No. 4, pp. 510-530.
- Pourkrimi, Javad; Qarlaqi, Sajjad; Homaini Demirchi, Amin; Kerami, Mohammadreza. (2016). The mediating effect of professional commitment in the relationship between professional competence and job performance (case study: education experts of Tehran University). *Managing Organizational Culture*, Volume 15, Number 4, 856-833. (in Persian).
- Pourrashidi, Z. (2021). The mediating role of knowledge management and organizational learning in the impact of human resource development activities on staff innovation (case of Shahid Bahonar Kerman University staff)., *Journal of Management and educational perspective*. Period 3. Number 2. pp. 51-76. (in Persian).
- Reston, V. A. (2015). National Policy Board for Educational Administration, Professional Standards for Educational Leaders. American Association of Colleges of Teacher Education.
- Salami, M.; Mohseni, M. (2019). The effect of knowledge acquisition and organizational climate on the job performance of librarians in public libraries in Rasht city. *Scientific Studies Quarterly*, Year 6, Number 21, Winter, 26-41. (in Persian).
- Sawari, K; Falahi, M; Zairchi, N. (2017). The relationship between self-efficacy, job commitment and intrinsic motivation with teachers' job performance. *Educational Management and Leadership Research Quarterly*, Year 3, Number 11, 101-120. (in Persian).
- Saatchi, Mahmoud. (1386). *Work psychology (application of psychology in work, management organization)*. Tehran: Eshar Ed. (in Persian).
- Sharifzadeh, M,. (2015). Investigating the relationship between knowledge management and improving the human resources of West Azerbaijan Payam Noor University employees. The first scientific research conference on the development and promotion of science education in Iran, Golehdar. (in Persian).
- Yousefli, S.; Afrai, H. (2020). Investigating the relationship between knowledge management and organizational climate components with the job performance of primary school teachers in Abhar city. The 8th National Conference on Management and Humanities Researches in Iran, University of Tehran. (in Persian).
- Zahedian, A; Ayati, M. (2010). Training and improvement of human resources in educational organizations along with knowledge management. The first national education conference in Iran.. (in Persian).

Research Paper

Designing and validating a model for creating an entrepreneur school

Rahimali Nasiri¹, Hosein Abbasian¹, Bizhan Abdollahi¹, Hasanreza Zeinabadi¹

1-Department of Educational Management, Faculty of Management, Kharazmi University, Tehran, Iran

Receive:

09 June 2022

Revise:

26 July 2022

Accept:

01 October 2022

Published online:

01 October 2022

Keywords:

entrepreneurship,
entrepreneurship
education,
entrepreneur school,
Sporn model,
components of
entrepreneur school.

Abstract

The current research was conducted with the aim of designing and validating a model for creating an entrepreneur school. In terms of the nature of the data, the method of this research is mixed with an exploratory design, and practical in terms of purpose. In the qualitative part, the qualitative content analysis method was used to design the model, and in the quantitative part, the survey method was used to validate the model. In the qualitative part, the data was collected through semi-structured interviews with 17 experts who were selected by the purposeful snowball sampling method, and the inductive coding method was used to analyze the data. In the quantitative part; confirmatory factor analysis, mean descriptive indices, and standard deviation were used. After obtaining the proposed model,, 43 experts were selected through a researcher-made questionnaire, and by purposeful sampling method to validate the model. The findings of the qualitative part of the research were 95 core codes related to the characteristics of the entrepreneur school, which in the quantitative stage, after the confirmatory factor analysis of the questionnaire by PLS software, two items were removed from the initial model due to having a factor load of less than 0.4, and the modified model with 93 features and with good fit, validated and presented.

Please cite this article as (APA): Nasiri, R., Abbasian, H., Abdollahi, B., & Zeinabadi, H. (2022). designing and validating a model for an entrepreneurial school. Management and Educational Perspective, 4(3), 18-47.

Publisher: Iranian Business Management Association	https://doi.org/10.22034/jmep.2022.354581.1131	
Corresponding Author: Rahimali Nasiri	https://dori.net/dor/20.1001.1.27169820.1401.4.3.2.7	
Email: nasiri2ra@yahoo.com	Creative Commons: CC BY 4.0	



Extended Abstract

Introduction

Examining the economic and social trend of the developed countries in recent decades shows that in most of them, entrepreneurship is one of the strategic topics that is considered in the policy field. They found that the economy is influenced by entrepreneurship (Mohd Noor et al, 2021), and entrepreneurs play a significant role in economic and social development (Artakhov Anton, 2022; Rajput, 2015). On the other hand, entrepreneurship is a process that requires planning in the educational system, and the implementation of its programs carries out at the level of the family, school, university, and organizations (Dutta & Crossan, 2005). Therefore, providing conditions for teaching entrepreneurship to people and the consequences of earning entrepreneurial capabilities for them, in addition to improving individual development, promoting creativity, self-confidence, innovation and social skills (Lackeus, 2013), is a response to a complex, uncertain and changing world (Gibb, 2002). Due to such an important role, fundamental steps have been taken in the developed countries of the world to support entrepreneurial activities for the education and training of entrepreneurial competencies (Bridge & O'Neill, 2012), and much attention has been paid to competency-based training in entrepreneurship education programs in the educational environment. (Izquierdo, 2008).

Also in Iran, considering the importance of the issue and in order to lay the groundwork for the training of specialized and committed, knowledge oriented, creative and entrepreneurial human resources in accordance with the needs of the software movement, in the fifth development program, the creation and strengthening of the entrepreneurial spirit and entrepreneurial efficiency through the evolution of educational programs and methods has been emphasized (The fifth development program, 2010). In the document of the fundamental transformation of education, entrepreneurship is one of the basic approaches and creative and entrepreneurial human education is mentioned as a major goal (Document of the fundamental transformation of education, The 4th chapter, paragraph 1, 2015). Nevertheless, the results of the investigations show that the operational strategies adopted have not been very successful in practice. The serious ineffectiveness of the current methods of education, for training creative and problem-oriented students (Mehrabi, 2018), on the one hand, and the inevitable needs of the labor market and the need for future jobs for more skilled and efficient people, on the other hand, are among the evidence and reasons that show that these environments need fundamental changes and should have features that those have not used so far. But what characteristics and how they should be put together in order for a school to become an entrepreneur school, is a topic that this research has addressed.

Therefore, the question which the research is searching an answer for is: what are the components and features of an entrepreneur school?

Theoretical Framework

Since the emergence of the concept of entrepreneurship, several definitions have been proposed for it. For example, Stevenson et al (1985) consider it the process of value creation through taking advantage of an opportunity. Others consider it the same skill as realizing an opportunity (Ahmadi et al, 2018). Entrepreneurship is creation from nothing and a combination of risk taking, creativity, personal success and innovation. In addition, entrepreneurship requires planning through which the raw ideas be managed in such a way that they lead to economic consequences. Accordingly Schumpeter considers the entrepreneur as an economic actor who breaks the stagnation to move the economy towards development (Vaz-Curado & Mueller, 2019). The studies of many thinkers (Frank et al, 2005; Hartshorn & Hannon, 2005) also indicate that entrepreneurship can be taught, and through education, the

concepts and skills necessary for entrepreneurship can be transferred and brought it to a conclusion in society (Zali et al, 2007).

Until the early 1970s, researches in the field of entrepreneurship were focused on the characteristics of individuals. But the researchers in this field later realized that the organizations themselves also engage in entrepreneurial activities (Miller & Friesen, 1982; Jennings, 1994; Burglemann, 1983). Therefore, schools can also become entrepreneurs. The movement of schools to become entrepreneurs has been an effort in this direction and it is an issue that the upper documents have assigned to the governments and have emphasized.

Entrepreneur schools are the main centers for training students with new ideas (Ghorbani, 2017; Faghiri & Salehi, 2017), centers to help students create jobs and create businesses and prepare them to enter the business environment (Sattari et al, 2018), and science and technology production centers and the place of making applicable the knowledge, and can play a significant role in the progress and development of the country in the world arena (Abbasi, 2014). Despite the importance of the subject of the entrepreneur school, there are few studies about it that have examined the issue from different perspectives. Some researches, such as Nepal (2021), Hashemi et al (2021), Baharvand & Gouran (2019), and Ghorbani (2017), have identified the dimensions and characteristics of the entrepreneur school. Others, such as Nasre-Sfahani et al (2017), Juvova et al (2017), and Maktabi & Babakhanian (2015), have investigated the role of various factors in the entrepreneur school. Some have also investigated the factors affecting students' entrepreneurial interest or intention, including the researches of Shahin et al (2021), Senarath & Perera (2018), Indrawati & Caska (2018); Cited by Hashemi et al (2021), King (2018)), Rosique-Blasco et al (2016), and Bakherad (2016). Some have also investigated the development of entrepreneurship in schools in different countries of the world, including the experience of Spain (Barba-Sánchez & Atienza-Sahuquillo, 2016), Indonesia (Hadi et al, 2015), Malaysia (Rahman et al, 2015), Hong Kong (Cheung, 2012), Korea (Park, 2012), South Africa (Steenekamp et al, 2011), Portugal (Do Paco et al, 2011) and Austria (Frank et al, 2005; McFadzean et al, 2005).

Nepal (2021) considers the educational methods as the foundation of the teacher's performance progress and the results of the students' learning; and in the shape of the school's features, mentions paying attention to the interaction between the teachers and the students, environment and the learning tasks, educational contents and understanding the various needs of the learners, the physical conditions of the classroom and its surroundings as the effective tools of education.

Hashemi et al (2021) also consider the flexible structure, cohesive entrepreneur culture, constant interaction with the environment, paying attention to the human source, common viewpoint and promising strategy, comprehensiveness and harmony of the trainings, decentralization, autonomous and independence of the schools, self-believing reinforcement, self-identifying, skill learning, training, creativity and innovation in students as the characteristics of these schools

Despite the above researches, there is no research that can provide a clear picture of an entrepreneur school in the form of a model to those involved. In this research, the model of Sporn (2001) has been used to guide the design of the entrepreneur school model. In 2001, he proposed a model for greater adaptability of universities to entrepreneur universities and six factors: "Goal and mission", "Structure", "Culture", "Management", "Governance", "Leadership" and an intermediary namely "environment" (sporn, 2001). Therefore, the same dimensions have been considered here to identify the characteristics of the entrepreneur school and design a model for it.



Research Methodology

The current research is of mixed type (qualitative and quantitative) and exploratory design and includes two main parts of model design and model validation. In the model design part, in order to achieve the desired facts and information, the qualitative method and qualitative content analysis have been used, and in the model validation part, the survey method was used to measure the level of importance and the fitness of identified components, and data analysis has been done based on confirmatory factor analysis and descriptive statistics indicators.

Qualitative part: In this section, to examine the theoretical foundations and background of the research, the research field includes all thematic contents related to the concept of the entrepreneur school in books, articles and publications and authoritative scientific sites, as well as all upstream documents, including Iran's vision document 2025, the document of the fundamental transformation of education and training, the comprehensive scientific map of the country, which, for sample, uses search results to the point of saturation in various domestic (such as SID, Magiran, Civilica, Irandoc) and foreign (such as Science Direct, ProQuest, Springer, Eric, Sage) scientific sites. The statistical community for the interview section also includes all experts including professors, managers and teachers who have knowledge, research and experience in the two fields of education and entrepreneurship. Theoretical and purposeful snowball sampling method was used to select the interviewees and the number of interviewees reached 17 until the saturation level was reached. In this section, the method of documentary research and surveying was used to collect data, and in the interview section with experts, the survey method using semi-structured interview was used.

To check the validity and reliability of the tool in the qualitative part, the three criteria of "Credibility", "Portability" and "Verification" were used (Lincoln & Guba, 1994; Quoted by Abbaszadeh, 2012: 23). To analyze the data collected in semi-structured interviews, the three-step coding method of Strauss and Corbin was used, under the title of open coding, axial coding and selective coding, and the unit of analysis is the "subject".

Quantitative part: In the model validation part, the statistical community included professors, managers and experts with knowledge, research or experience in the two fields of education and entrepreneurship, and the statistical sample included 7 professors of entrepreneurship course, 6 teachers or trainers of entrepreneurship course, 22 directors of technical and vocational colleges and 8 entrepreneurial researchers. There were 43 people in total who were selected by targeted and available sampling method. Also, in this section, a researcher-made questionnaire was used to collect data for model validation. This questionnaire, which is derived from the results of qualitative analysis and developed based on the initial template, has 95 items and is designed on a five-point Likert scale and has been approved by supervisors, consultants and experts. In this research, a researcher-made questionnaire was used to validate the proposed model of the entrepreneur school, and it was used to determine the validity of the questionnaire from the experts' point of view. For this purpose, its formal and content validity has been confirmed by mentors and advisors and an entrepreneurial manager. Cronbach's alpha coefficient was also used to ensure the reliability of the designed questionnaire, and the value of α was equal to 0.986. To analyze the quantitative data from the questionnaire, descriptive-analytical method and descriptive statistics (mean and standard deviation) and SPSS 22 and PLS 3 software were used.

Research Findings

In this research, according to the model of Sporn (2001), first 7 components of "environment, goals, structure, culture, governance, management and leadership" were examined for the entrepreneur school, and then using semi-structured interviews with experts and coding, a total of 95 features were determined for them. In the quantitative part, after the confirmatory

factor analysis of the Researcher-made questionnaire by PLS software, two variables were removed from the initial model due to having a factor load of less than 0.4, and the modified model of the entrepreneur school with 93 variables and with a good fit by R² and Q² indicators. and GOF, validated and presented.

Conclusion and Discussion

According to the results of this research, schools need changes in seven components including "environment, goal, structure, culture, governance, management and leadership", which we will discuss further.

The environment of the entrepreneur school should have specialized, standard and equipped physical and virtual spaces, the curriculum content should be up-to-date and creativity-oriented and comprehensive for all kinds of entrepreneurial skills. It is necessary for the training to be individualized and activity-oriented with a flexible schedule as much as possible so that students learn to develop their own ideas. Of course, the necessity of providing such an environment is the presence of experienced and entrepreneurially qualified teachers who can make the classroom environment dynamic, questioning and collaborative and raise informed, motivated and active students. The entrepreneur school should be a base for the needs, threats and opportunities of its environment in order to use them to become a place of income generation. The policies, rules and regulations of the education system and the preparation and companionship of all people, protection of entrepreneurial models and funds, support of ideas and their owners, and active communication with other organizations. Empowering government policies and, of course, facilitating and supporting laws and regulations are the features that the entrepreneur school needs to succeed.

Another part of the entrepreneur school is having a specific mission. According to the experts, the goal of the entrepreneur school should be education, research, promotion and development of entrepreneurship. The governing culture of the entrepreneur school should be a culture of creativity and entrepreneurship, which means that transformation, dynamism and innovativeness, free communication and effective interactions, spontaneity and automation, and perfectionism, while paying attention to teamwork and responsibility, are valuable features. According to experts, in order for the structure of the school to facilitate entrepreneurship, it is necessary for this structure to be dynamic and flexible, and for horizontal communication to be sufficiently established along with vertical communication. Behaviors are less formal and more informal, the scope of supervision is limited and possibly diverse with a tendency to be more complex.

In addition to the characteristics required for all managers, the manager of the entrepreneur school, including talent and skills management, knowledge and information management, must have a positive attitude towards entrepreneurship. To have the necessary knowledge, expertise and skills for entrepreneurial management. Have entrepreneurial experience. Be innovative and support innovations. Be pragmatic and active and always seek the growth and development of yourself and the group under your management. The principal of this school should be like a leader accepted by his subordinates so that he can benefit from their support to make the necessary changes.

Governance in the entrepreneur school has its own characteristics. According to experts, deciding on the type and method of carrying out school activities and programs is not only the right of the educational organization, but school officials, teachers, trainers, parents and even the students themselves also consider themselves to share in this right, and this multiplicity of the main actors of the situation It makes it complicated. In any case, in order to create an entrepreneurial ecosystem, facilitate the business environment, respect freedom of speech and democracy, and transparency and accountability during the rule of law, it is necessary for the



school to move towards playing a greater role of the non-governmental sector by reducing the role of the government. It is in this case that the school, with its relative independence and maintaining the position of the manager, can bring about the necessary changes in accordance with its environment to realize the entrepreneur school.

طراحی و اعتبارسنجی الگویی برای ایجاد یک مدرسه کارآفرین

رحیمعلی نصیری^۱، حسین عباسیان^۱، بیژن عبدالهی^۱، حسن رضا زین آبادی^۱

۱- گروه مدیریت آموزشی، دانشکده مدیریت، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

چکیده

پژوهش حاضر با هدف طراحی و اعتبارسنجی الگویی برای ایجاد یک مدرسه کارآفرین انجام شده است. روش این پژوهش از نظر ماهیت داده‌ها از نوع آمیخته با طرح اکتشافی و از نظر هدف کاربردی است. در بخش کیفی از روش تحلیل محتوای کیفی جهت دار برای طراحی الگو و در بخش کمی از روش پیمایشی برای اعتبارسنجی الگو استفاده شده است. در بخش کیفی، داده‌ها از طریق مصاحبه نیمه ساختاریافته با ۱۷ نفر از صاحب‌نظران که به روش نمونه‌گیری هدفمند گلوله برفی انتخاب شده بودند، گردآوری گردید و برای تحلیل داده‌ها از روش کدگذاری استقرایی استفاده شد. در بخش کمی نیز، تحلیل عاملی تأییدی، شاخص‌های توصیفی میانگین و انحراف معیار مورد استفاده قرار گرفت. پس از دستیابی به الگوی پیشنهادی از طریق پرسشنامه محقق ساخته با ۴۳ نفر از صاحب‌نظران انتخاب شده به روش نمونه‌گیری هدفمند جهت اعتبارسنجی الگو نظرخواهی شد. یافته‌های بخش کیفی پژوهش، ۹۵ کد محوری مربوط به ویژگی‌های مدرسه کارآفرین بود که در مرحله کمی، پس از تحلیل عاملی تأییدی پرسشنامه توسط نرم‌افزار PLS، دو مورد به دلیل داشتن بار عاملی کمتر از ۰/۴ از الگوی اولیه حذف شده و الگوی اصلاح شده با ۹۳ ویژگی و با برازش مناسب، اعتبارسنجی و ارائه شده است.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۳/۱۹

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۱/۰۵/۰۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۶/۰۹

تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۱/۰۶/۰۹

کلید واژه‌ها:

کارآفرینی،
آموزش کارآفرینی،
مدرسه کارآفرین،
الگوی اسپورن،
مؤلفه‌های مدرسه کارآفرین

لطفاً به این مقاله استناد کنید (APA): نصیری، رحیمعلی، عباسیان، حسین، عبدالهی، بیژن، زین آبادی، حسن رضا. (۱۴۰۱). طراحی و اعتبارسنجی الگویی برای یک مدرسه کارآفرین. فصلنامه مدیریت و چشم انداز آموزش. (۴(۳): ۴۷-۱۸.

	https://doi.org/10.22034/jmep.2022.354581.1131	ناشر: انجمن مدیریت کسب و کار ایران
	https://dorl.net/dor/20.1001.1.27169820.1401.4.3.2.7	نویسنده مسئول: رحیمعلی نصیری
	Creative Commons: CC BY 4.0	ایمیل: nasiri2ra@yahoo.com

مقدمه

بررسی روند توسعه اقتصادی و اجتماعی کشورهای توسعه یافته در دهه های اخیر بیانگر آن است که در اغلب آن ها، کارآفرینی^۱ به عنوان یکی از موضوعات راهبردی در حوزه سیاستگذاری مورد توجه بوده است. آن ها دریافته اند که اقتصاد تحت تأثیر کارآفرینی است (Mohd Noor et al, 2021) و کارآفرینان در توسعه اقتصادی و اجتماعی نقش به سزایی دارند (Artakhov Anton, 2022; Rajput, 2015). اکنون اغلب دولت ها پذیرفته اند که تنها راه برون رفت از چالش تغییرات سریع اقتصاد کلان در سطح جهانی و افزایش بیکاری ناشی از انقلاب فناوری، توسعه اقتصاد کارآفرینانه، پویا و رقابتی است. در نتیجه اولویت سیاستگذاری ها به سمت ترویج کارآفرینی سوق پیدا کرده است.

کارآفرینی فرایندی است که لازمه آن برنامه ریزی در نظام آموزشی بوده و اجرای برنامه های آن از سطح خانواده، مدرسه تا دانشگاه و سازمان ها گسترده شده است (Dutta & Crossan, 2005). فراهم آوردن شرایطی برای آموزش کارآفرینی به افراد چنانکه منجر به ایجاد قابلیت های کارآفرینانه در آن ها شود، علاوه بر اینکه موجب بهبود توسعه فردی، خلاقیت، اعتماد به نفس، نوآوری و مهارت های اجتماعی (Lackeus, 2013) آن ها می شود، پاسخی به دنیای پیچیده، نامطمئن و در حال تغییر است (Gibb, 2002). همچنین تأثیر محسوسی بر رشد اقتصادی (Winsor & Hanlon, 2016) و رشد اجتماعی (Etzioni, 1987) و راهبردهای مدیریت یک کشور دارد (McClelland, 1961).

بنابراین امروزه نقش نظام های آموزشی به ویژه آموزش و پرورش فقط در علم آموزی، توسعه مهارت ها، قابلیت های شناختی و آماده کردن کودکان و نوجوانان برای ورود به مدارج تحصیلی بالاتر خلاصه نمی شود، بلکه کارکرد فرهنگی و تربیتی آن در پیشرفت و توسعه جوامع بسیار حائز اهمیت است (D'Angelo et al, 2016; Heinrich, 2015; Shaier & Stive, 2014). با توجه به چنین نقش مهمی، در کشورهای پیشرفته جهان گام های اساسی جهت حمایت از فعالیت های کارآفرینانه برای آموزش و پرورش شایستگی های کارآفرینانه برداشته شده (Bridge & O'Neill, 2012)، و توجه زیادی به آموزش مبتنی بر شایستگی در برنامه های آموزش کارآفرینی در محیط آموزشی شده است (Izquierdo, 2008).

در ایران نیز، اگرچه تا آغاز برنامه سوم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی، به کارآفرینی توجهی نشده بود، ولی با توجه به اهمیت موضوع و به منظور زمینه سازی برای تربیت نیروی انسانی متخصص و متعهد، دانش مدار، خلاق و کارآفرین منطبق با نیازهای نهضت نرم افزاری، در ماده ۲۰ بند الف برنامه پنجم توسعه به شکل محسوسی بر ایجاد و تقویت روحیه کارآفرینی و کارآمدی کارآفرینانه از طریق تحول برنامه ها و شیوه های آموزشی تأکید شده است (Islamic Council of Iran, 2010). در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش نیز، کارآفرینی یکی از رویکردهای اساسی است و از تربیت انسانی خلاق و کارآفرین به عنوان یک هدف کلان یاد شده است (Supreme Council of Cultural Revolution, 2011).

ترسیم چنین افقی با تعیین چنین اهدافی حاکی از تمایل برنامه ریزان آموزش و پرورش به تغییر محیط مدارس به محیط های کارآفرین است، با این وجود، نتایج بررسی ها نشان می دهد که راهکارهای عملیاتی اتخاذ شده در عمل چندان موفقیت آمیز نبوده اند. چنانکه طبق گزارش دیده بان جهانی کارآفرینی^۲، ایران از نظر کمیت و کیفیت آموزش کارآفرینی در بین ۷۳ کشور عضو، رتبه ضعیف ۷۲ را به خود اختصاص داده است (Martinez et al, 2014). بدین ترتیب آموزش های کارآفرینی در مدرسه در بدترین حالت قرار داشته و به عنوان یکی از اصلی ترین موانع توسعه اکوسیستم کارآفرینی عمل می کنند. ناکارآمدی جدی روش های فعلی آموزش، برای تربیت دانش آموزان خلاق و مسئله گرا (Mehrabi, 2018)، از یک سو و ضرورت های اجتناب ناپذیر بازار کار و نیاز مشاغل آینده به افراد ماهر تر و کارآمد تر از سوی دیگر از جمله شواهد و دلایلی هستند که نشان می دهند، این محیط ها نیازمند تغییرات

¹ Entrepreneurship² Global Entrepreneurship Monitor (GEM)

اساسی بوده و باید از ویژگی‌هایی برخوردار شوند که تاکنون از آن بی‌بهره بوده‌اند. اما این که چه ویژگی‌هایی و چگونه باید کنار هم قرار گیرند تا یک مدرسه به مدرسه کارآفرین تبدیل شود، موضوعی است که باید به آن پرداخت. بنابراین سؤالی که این پژوهش درصدد یافتن پاسخی برای آن برآمده، این است که مؤلفه‌ها و ویژگی‌های یک مدرسه کارآفرین کدامند؟

مبانی نظری

از زمان پیدایش مفهوم کارآفرینی، تعاریف متعددی برای آن مطرح شده است. درحالی که برخی آن را فرایند ارزش آفرینی از طریق بهره‌گیری از یک فرصت می‌دانند (Stevenson et al, 1985)، برخی دیگر آن را همان مهارت پی بردن به فرصت در محیط آشوب‌زده، متناقض و مبهم می‌دانند (Ahmadi et al, 2018). دیگران نیز از آن با تعابیری مثل فرصت‌یابی، ایجاد کسب‌وکار، اجتناب از ریسک، سودجویی و خلق ارزش، یاد کرده‌اند (Prince et al, 2021). به طور کلی کارآفرینی توانایی خلق از هیچ و ترکیبی از ریسک‌پذیری، خلاقیت، موفقیت شخصی و نوآوری است. علاوه بر این‌ها کارآفرینی مستلزم برنامه‌ریزی است تا در آن ایده‌های خام به گونه‌ای مدیریت شوند که به پیامدهای اقتصادی منجر گردند. چنان که شومپتر^۳ (۱۹۲۸)، کارآفرین را یک بازیگر اقتصادی می‌داند که ایستایی را می‌شکند تا اقتصاد را به سمت توسعه سوق دهد (Vaz-Curado & Mueller, 2019). مطالعات بسیاری از اندیشمندان ((Frank et al, 2005; Hartshorn & Hannon, 2005 نیز حاکی از آن است که کارآفرینی قابل آموزش بوده و از طریق آموزش می‌توان مفاهیم و مهارت‌های لازم برای کارآفرین بودن را انتقال داد و آن را در جامعه بارور ساخت (Zali et al, 2007).

تا اوایل دهه ۱۹۷۰ میلادی، پژوهش‌ها در زمینه کارآفرینی بر اقدامات یا ویژگی‌های افراد متمرکز بود. اما پژوهشگران این حوزه بعدها دریافتند که خود سازمان‌ها نیز مبادرت به فعالیت‌های کارآفرینانه می‌کنند (Miller & Friesen, 1982; Jennings, 1994; Burglemann, 1983). بنابراین همانند تجارب بسیاری که در مورد دانشگاه‌ها سراغ داریم و دانشگاه‌های نیویورک آمریکا، کمبریج انگلستان، چالمرز^۴ سوئد، آلتوی^۵ فنلاند و استاوانگر^۶ نروژ نمونه‌هایی از آنها هستند (Foss & Gibson, 2015)، مدارس نیز می‌توانند کارآفرین شوند. البته از آنجا که سازمان‌های امروز تحت تأثیر عواملی از قبیل افزایش رقابت جهانی، دگرگونی‌های ناگهانی، نیاز به کیفیت و خدمات و وجود منابع محدود، زیر فشارهای زیادی قرار دارند (Beeri et al, 2019)، مدارس نیز به عنوان واحدهای سازمانی با مسائل مشابهی روبرو هستند که برای بقا باید به سرعت بر آن‌ها فائق آیند. از جمله مسائلی که در اینجا وجود دارد و باید به آن‌ها پرداخت، این است که در چه محیطی، چه محتوایی، با چه روشی، توسط چه کسانی و به چه کسانی باید آموزش داده شود؟ حرکت مدارس به سوی کارآفرین شدن و یا حداقل تربیت دانش‌آموزان کارآفرین تلاشی در همین راستا بوده و موضوعی است که اغلب اسناد بالادستی آن را بر دولت‌ها تکلیف نموده و مورد تأکید قرار داده‌اند. از جمله این اسناد و تأکيدات می‌توان به سند چشم‌انداز در افق ۱۴۰۴ ه. ش (در بخش امور فرهنگی، علمی و فناوری؛ در بخش امور اقتصادی و در بخش توسعه روستاها)، سند راهبردی توسعه کارآفرینی کشور (نقش آموزش و پرورش در سه گلوگاه پذیرش ریسک، درک فرصت و پشتیبانی فرهنگی)، نقشه جامع علمی کشور (راهبردهای کلان ۶ و ۸ و اهداف بخشی نظام علم، فناوری و نوآوری کشور، شماره ۳)، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (فصل دوم، بند ۲۴؛ فصل سوم، بند ۱-۳؛ فصل چهارم، اولین هدف کلان؛ فصل ششم، اولین هدف عملیاتی و راهکارهای ۶/۵ و ۶/۶ و ۱۸/۵)، سیاست‌های کلی اشتغال (بند ۱ و ۵)، سیاست‌های کلی اقتصاد مقاومتی (بندهای ۱ و ۲۰)، قانون برنامه پنجساله ششم توسعه اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی ایران ۱۴۰۰ - ۱۳۹۶ (ماده ۲ - بند الف؛ ماده ۲۴؛

³ Schumpeter

⁴ Chalmers

⁵ Aalto

⁶ Stavanger

ماده ۴۸ - بند ج - شماره ۳؛ ماده ۶۳ - بند الف؛ ماده ۶۵ - بند ب؛ ماده ۷۱؛ ماده ۸۹ - بند پ و ماده ۱۲۰ - بند الف (Islamic Council of Iran, 2016)، اشاره نمود.

اگرچه می‌دانیم که آزادراه کارآفرینی مسیری است که می‌تواند کشور را سریع‌تر به آرمان‌شهر توسعه رهنمون گردد و لازمه توسعه کارآفرینی، آموزش آن است (Vaseghi, 2011:59)، با این وجود کمتر تغییر مکان این نوع آموزش‌ها از دانشگاه‌ها به مدارس مورد توجه بوده است (Ahmadpour Dariani, 2012: 177). با این که آموزش‌های کارآفرینی در برخی از کشورها مثل آمریکا، کانادا، فیلیپین، هند و مالزی، از دانشگاه شروع می‌شود (Gibb, 2002: 11)، ولی باید توجه داشت که این امر در سنین پایین‌تر دارای تأثیر بیشتری است (Valliere, 2015: 11). کسب نگرش درباره کارآفرینی (Fillon, 1994)، توسعه ویژگی‌های شخصی و مهارت‌ها و همچنین آگاهی از خوداشتغالی و مشاغل کارآفرینانه (Paco & Palinhass, 2011)، تحقق اهداف عمیق و اصلی آموزشی (Jalali & Amini, 2017) و انتخاب زودتر مسیر شغلی مناسب (Karilski & Elsted, 1988; Quoted by Mirzaeian) (Kalvari & Sharifi, 2016; Sattari et al, 2018) از جمله این مزایا است. بنابراین بهتر است این فرایند از دوره ابتدایی شروع شده و در متوسطه ادامه یابد تا در دانشگاه به تعالی برسد. به همین دلیل برخی از کشورها مثل ژاپن (Sabzeh, 2015) با در نظر گرفتن اهمیت موضوع، آن را وارد برنامه درسی خود نموده‌اند تا دانش‌آموزان و مدارس خود را به سوی کارآفرینی سوق دهند. مدارس کارآفرین، کانون اصلی تربیت دانش‌آموزان صاحب ایده‌های نو (Ghorbani, 2017; Faghiri & Salehi, 2017) مراکز کمک به اشتغال‌زایی و ایجاد کسب و کار دانش‌آموزی و آماده‌سازی آن‌ها برای ورود به فضای کسب و کار (Sattari et al, 2018) و مراکز تولید علم و فناوری و محل کاربردی نمودن دانش می‌باشند و می‌توانند نقش به‌سزایی در پیشرفت و توسعه کشور در عرصه‌های جهانی داشته باشند (Abbasi, 2014). پرداختن به موضوع کارآفرینی در مدارس ایران و فراهم کردن فرصت‌های کارآفرینی برای آن‌ها، بیش از پیش مورد نیاز است. با این وجود هنوز فاصله زیادی تا رسیدن به مدارس کارآفرین موفق و پربازده مانده است.

پیشینه پژوهش

با وجود اهمیت موضوع مدرسه کارآفرین، پژوهش‌های معدودی درباره آن وجود دارد که از دیدگاه‌های گوناگون به بررسی موضوع پرداخته‌اند. در ادامه به برخی از آن‌ها اشاره می‌کنیم.

برخی از پژوهش‌ها مثل (Nepal (2021)، Hashemi et al (2021)، Baharvand & Gouran (2019) و (Ghorbani (2017)، به شناسایی ابعاد و ویژگی‌های مدرسه کارآفرین پرداخته‌اند. (Nepal (2021) روش‌های آموزشی را زیربنای بهبود عملکرد معلم و نتایج یادگیری دانش‌آموزان می‌داند و در قالب ویژگی‌های مدرسه، توجه به تعامل بین معلمان و دانش‌آموزان، محیط و وظایف یادگیری، محتوای آموزشی و درک نیازهای متنوع فراگیران، شرایط فیزیکی کلاس درس و محیط اطراف آن را به عنوان لوازم اثربخشی آموزش برمی‌شمارد. (Hashemi et al (2021) نیز ساختار منعطف، فرهنگ کارآفرینانه منسجم، تعامل مستمر با محیط، توجه به نیروی انسانی، چشم‌انداز مشترک و استراتژی آینده‌نگر، جامعیت و هماهنگی آموزش‌ها، تمرکززدایی، خودگردانی و استقلال مدارس، تقویت خودباوری، خودشناسی، مهارت‌آموزی، کارآموزی و خلاقیت و نوآوری در دانش‌آموزان را از جمله ویژگی‌های این مدارس برمی‌شمارند. طبق یافته‌های (Ghorbani (2017) نیز در مدرسه کارآفرین کاهش خطرپذیری در شرایط به ثمر رسیدن ایده‌ی دانش‌آموزان، ارائه‌ی دوره‌های آموزشی مناسب، جامع و کارآفرینانه برای کارکنان مدرسه، اولیاء دانش‌آموزان و فارغ‌التحصیلان از اولویت بالایی برخوردارند.

برخی دیگر از پژوهش‌ها نقش عوامل مختلف را در مدرسه کارآفرین بررسی نموده‌اند. برای مثال (Nasre-Sfahani et al (2017) نقش مدیریت و کتاب‌های کارآفرینی و (Juvova et al (2017) نقش معلمان و روش‌های تدریس آن‌ها را مورد بررسی قرار داده‌اند.

Maktabi & Babakhanian (2015) هم با بررسی نقش عوامل مختلف آنها را به ترتیب میزان تأثیرگذاری در سه گروه عوامل ساختاری، رفتاری و محیطی قرار می دهد.

برخی از پژوهش ها نیز به بررسی عوامل مؤثر بر علاقه یا قصد کارآفرینی دانش آموزان پرداخته اند که از آن جمله می توان به پژوهش های (Shahin et al, 2021)، (Senarath & Perera (2018)، (Caska & Indrawati (2018)؛ به نقل از Hashemi et al (2021)، (Rosique-Blasco et al (2016)، و (Bakherad (2016) اشاره نمود. (Shahin et al (2021) توسعه مهارت های تفکر خلاق، ریسک پذیری، حل مسئله و توسعه رهبری را با قصد کارآفرینی مرتبط می دانند و بر اهمیت ارتباطات انسانی معنادار، از جمله الگوبرداری مثبت و یادگیری همتا به همتا در پرورش قصد کارآفرینی تأکید می ورزند. طبق یافته های (Senarath & Perera (2018) نگرش به کارآفرینی، هنجارهای ذهنی، کنترل رفتاری درک شده و همچنین مدل های نقش با قصد کارآفرینی رابطه مثبت و معناداری دارند. (Caska & Indrawati (2018)؛ به نقل از Hashemi et al (2018) در پژوهشی به این نتیجه می رسند که آموزش کارآفرینی و محیط خانوادگی از طریق شخصیت افراد، تأثیر مثبت و معناداری در علایق کارآفرینی دانش آموزان دارد. (Rosique-Blasco et al (2016) نیز طی پژوهش خود به این نتیجه می رسند که مهارت های کارآفرینی (مثل خلاقیت، بیش فعالی و ریسک پذیری) و عوامل اجتماعی- فرهنگی (مثل مدل نقش و تصویر دارنده کسب و کار) بر قصد کارآفرینی دانش آموزان مقطع متوسطه تأثیر مثبت دارند. یافته های (Bakherad (2016) نیز نشان داد که کنترل رفتاری درک شده، نگرش نسبت به کارآفرینی، دانش کارآفرینانه و حمایت رابطه ای درک شده تأثیر مثبت و معناداری بر قصد کارآفرینی دانش آموزان متوسطه دارد.

برخی از پژوهش ها نیز توسعه کارآفرینی در مدارس کشورهای مختلف دنیا را بررسی نموده اند که از آن جمله می توان به تجربه اسپانیا (Barba-Sánchez & Atienza-Sahuquillo, 2016)، اندونزی (Hadi et al, 2015)، مالزی (Rahman et al, 2015)، هنگ کنگ (Cheung, 2012)، کره جنوبی (Park, 2012)، آفریقای جنوبی (Steenekamp et al, 2011)، پرغال (Do Paco et al, 2011) و اتریش (Frank et al, 2005; McFadzean et al, 2005)، اشاره نمود. البته پژوهشگران دیگری نیز به شناسایی سایر ابعاد موضوع پرداخته اند. برای نمونه (HajiAghaee & Khalkhali (2019)، مؤلفه های اکوسیستم کارآفرینی، (Yar Mohammadzadeh et al (2019)، عوامل مؤثر بر ارتقای فرهنگ کارآفرینی و (Hoveyda et al (2018)، الزامات مدرسه کارآفرین را شناسایی و (Sattari et al (2018)، تأثیر مدارس کارآفرین بر توسعه اشتغال زایی را بررسی نموده اند.

با وجود پژوهش های فوق، تاکنون پژوهشی که بتواند در قالب یک الگو، تصویر مشخصی از یک مدرسه کارآفرین را در اختیار دست اندرکاران امر قرار دهد، وجود ندارد. البته در مورد دانشگاه کارآفرین الگوهای متعدد و متنوعی ارائه شده است. از جمله این موارد می توان به الگوهای (Clark (1998، (Sporn (2001، (Etzkowitz (2004، (Kirby (2006 و (Rothaerme (2007 اشاره نمود (Fakour, 2008:40). در این پژوهش با توجه به شباهت های بسیار و البته تفاوت هایی که بین دو نوع سازمان کارآفرین در دو سطح دانشگاه و مدرسه وجود دارد، الگوهای مطرح در مورد دانشگاه بررسی شده و به دلیل ویژگی های خاص مدرسه، از مدل اسپورن^۷ (۲۰۰۱) برای جهت دهی به طراحی الگوی مدرسه کارآفرین استفاده شده است. او در سال ۲۰۰۱ میلادی مدلی را برای انطباق پذیری بیشتر دانشگاه ها با دانشگاه کارآفرین مطرح کرده و شش عامل: «هدف و مأموریت»، «ساختار»، «فرهنگ»، «مدیریت»، «حکمرانی»، «رهبری» و یک واسطه یعنی «محیط» را ارائه نموده است (sporn, 2001). بنابراین در اینجا نیز برای شناسایی ویژگی های مدرسه کارآفرین و طراحی الگویی برای آن همین ابعاد در نظر گرفته شده است.

⁷ Sporn

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نوع آمیخته (کیفی و کمی) و طرح اکتشافی است و شامل دو بخش عمده طراحی الگو و اعتبارسنجی الگو است. در بخش طراحی الگو به منظور دستیابی به واقعیت‌ها و اطلاعات موردنظر از روش کیفی و تحلیل محتوای کیفی جهت‌دار استفاده شده است. بدین منظور ابتدا داده‌ها بر اساس الگوی اسپورن طبقه‌بندی شده و سپس مضامین مرتبط با هر طبقه استخراج شده و در بخش دوم یعنی اعتبارسنجی الگو، برای سنجش میزان اهمیت و تناسب مؤلفه‌های شناسایی شده از روش پیمایشی استفاده شده است. تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز بر اساس تحلیل عاملی تأییدی و شاخص‌های آمار توصیفی انجام شده است.

بخش کیفی: در این بخش برای بررسی مبانی نظری و پیشینه پژوهش، میدان پژوهش عبارت است از کلیه مطالب و محتواهای موضوعی مرتبط با مفهوم مدرسه کارآفرین در کتاب‌ها، مقاله‌ها و نشریه‌ها و سایت‌های معتبر علمی و نیز کلیه اسناد بالادستی از جمله سند چشم‌انداز ایران ۱۴۰۴، سند تحول بنیادین آموزش و پرورش، نقشه جامع علمی کشور که برای نمونه از نتایج جستجوی تا حد اشباع در سایت‌های مختلف علمی داخلی (مثل SID, Magiran, Civilica Iran Doc) و خارجی (مثل Science Direct, ProQuest, Springer, Eric, Sage) استفاده شده است. جامعه آماری برای بخش مصاحبه نیز شامل کلیه صاحب‌نظران اعم از استادان، مدیران و معلمان است که در دو حوزه آموزش و کارآفرینی صاحب دانش، پژوهش و تجربه هستند. برای انتخاب مصاحبه‌شوندگان از روش نمونه‌گیری نظری و هدفمند گلوله‌برفی استفاده شد و تا رسیدن به سطح اشباع تعداد مصاحبه‌شوندگان به ۱۷ نفر رسید. در این بخش برای گردآوری داده‌ها از روش پژوهش اسنادی و فیش‌برداری و در بخش مصاحبه با صاحب‌نظران از روش نظرسنجی با استفاده از مصاحبه نیمه‌ساختاریافته استفاده شده است.

برای بررسی روایی و پایایی ابزار در بخش کیفی، معیارهای سه‌گانه «اعتبارپذیری»^۸، «انتقال‌پذیری»^۹ و «تأییدپذیری»^{۱۰} مورد استفاده قرار گرفت (Lincoln & Guba, 1994; Quoted by Abbaszadeh, 2012: 23). برای اعتبارپذیری، از راهبرد «بررسی به‌وسیله اعضاء» استفاده گردید. بدین طریق که تعدادی از مصاحبه‌شوندگان خلاصه‌ای از مصاحبه‌ها را بررسی و پیشنهادهای آنها در کدگذاری اعمال شد. به منظور انتقال‌پذیری برای فهم و درک عمیق‌تر، محیط، شرایط، شرکت‌کنندگان و روش‌های به کارگرفته شده در پژوهش به طور کامل توصیف شد تا معلوم شود که به چه میزان میان شرایط پژوهش اصلی و شرایطی که یافته‌ها به آن منتقل می‌شوند مشابهت وجود دارد. برای تأییدپذیری پژوهش نیز از فن «بررسی خود اعضاء» با کمک یک همکار، استفاده گردید. بدین منظور نسخه‌ای از داده‌های خام، یادداشت‌ها و موارد ضبط شده ضمن نگهداری برای بازبینی‌های بعدی به وی ارسال شده و کیفیت یافته‌ها و تفسیرها و قضاوت درباره آن‌ها به تأیید او رسید.

برای تجزیه و تحلیل داده‌های گردآوری شده در مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته از روش کدگذاری سه‌مرحله‌ای اشتراوس و کوربین^{۱۱}، تحت عنوان کدگذاری باز (مقوله‌بندی)، کدگذاری محوری (طبقه‌بندی) و کدگذاری انتخابی استفاده شده و واحد تحلیل مضمون در نظر گرفته شده است.

بخش کمی: در بخش اعتبارسنجی الگو، جامعه آماری شامل استادان، مدیران و کارشناسان صاحب دانش، پژوهش و یا تجربه در دو حوزه آموزش و کارآفرینی بودند و نمونه آماری شامل ۷ نفر استاد درس کارآفرینی، ۶ نفر دبیر یا مربی درس کارآفرینی، ۲۲ نفر مدیر هنرستان کاردانش و فنی و حرفه‌ای و ۸ نفر پژوهشگر کارآفرینی و در مجموع ۴۳ نفر بودند که با روش نمونه‌گیری هدفمند و در دسترس انتخاب شدند. همچنین در این بخش برای گردآوری داده‌ها برای اعتبارسنجی الگو از پرسشنامه محقق‌ساخته استفاده شده است. این پرسشنامه که برگرفته از نتایج تحلیل کیفی و بر اساس الگوی اولیه تدوین شده است، دارای ۹۵ گویه بوده و

⁸ Credibility⁹ Portability¹⁰ Verification¹¹ Strauss & Corbin

در مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت طراحی شده و به تأیید استادان راهنما، مشاور و متخصصان رسیده است. در این پژوهش برای اعتبارسنجی الگوی پیشنهادی مدرسه کارآفرین از پرسشنامه محقق ساخته استفاده شده و برای تعیین روایی پرسشنامه از نظر متخصصان استفاده شده است. بدین منظور اعتبار صوری و محتوایی آن به تأیید استادان راهنما و مشاور و یک مدیر کارآفرین رسیده است. برای کسب اطمینان از پایایی پرسشنامه طراحی شده نیز از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شده است که مقدار α برابر با ۰/۹۸۶ بود. برای تجزیه و تحلیل داده‌های کمی حاصل از پرسشنامه نیز از روش توصیفی-تحلیلی و از آمار توصیفی (میانگین و انحراف استاندارد) و نرم افزارهای SPSS 22 و PLS 3 استفاده شده است.

یافته‌های پژوهش

در این پژوهش، با مرور مبانی نظری و پیشینه پژوهش و انتخاب الگوی اسپورن با هدف جهت دهی به طراحی الگو، هفت مؤلفه به عنوان مؤلفه‌های مدرسه کارآفرین در نظر گرفته شد. این مؤلفه‌ها عبارتند از: «محیط»، «هدف و مأموریت»، «ساختار»، «فرهنگ»، «مدیریت»، «حکمرانی» و «رهبری». سپس با استفاده از روش مصاحبه نیمه ساختاریافته با صاحبان نظران و متخصصان حوزه آموزش و کارآفرینی ویژگی‌های مدرسه کارآفرین با استفاده از روش کدگذاری مشخص شده است. طبق جدول شماره ۱، کدهای حاصل از نظرات مصاحبه‌شوندگان با عنوان کدهای باز، ویژگی‌های مدرسه کارآفرین با عنوان کدهای محوری و مؤلفه‌های مدرسه کارآفرین با عنوان کدهای انتخابی مشخص شده است.

جدول ۱- ویژگی‌های مدرسه کارآفرین از نظر مصاحبه‌شوندگان

کدهای انتخابی	کدهای محوری	کدهای باز
محیط	شامل محیط درونی، محیط بیرونی نزدیک و دور	م ۱ و م ۳: شامل محیط درونی، محیط بیرونی نزدیک و محیط بیرونی دور
	سیاست‌های توانمندساز	م ۳: سیاست‌های توانمندساز م ۴: سیاست کلی برنامه آموزش کارآفرینی در نظام آموزش و پرورش م ۱۴: حمایت دولت از طریق ساده‌سازی مراحل اداری، حمایت‌های مالی، اطلاع‌رسانی، خدمات مشاوره‌ای و ایجاد زیرساخت‌های لازم
	قوانین و مقررات تسهیل‌کننده و حمایت‌کننده	م ۱ و م ۳: قوانین و مقررات تسهیل‌کننده م ۳: محیط حمایت‌کننده م ۴، م ۶، م ۸، م ۱۳، م ۱۴ و م ۱۵: هر دو بخش خصوصی و دولتی حمایت‌کننده م ۸: تأمین منابع مالی مورد نیاز
	حافظ الگوها و سرمایه‌های کارآفرینی (اعم از اشخاص و تجربه‌ها) حامی ایده‌ها و صاحبان آن‌ها	م ۳ و م ۱۵: قوانین تضمین مالکیت معنوی و حمایت از ایده‌های افراد م ۴: تجلیل از افراد کارآفرین در رسانه‌ها م ۴: محل کشف و به کارگیری استعدادها
	پایش گاه نیازها، تهدیدها و فرصت‌ها	م ۴، م ۱۰، م ۱۳ و م ۱۴: بهره‌گیری از توانمندی‌ها و منابع موجود و نیازهای منطقه م ۵، م ۱۰: وجود سازوکار شناسایی نیازها، چالش‌ها و موانع قانونی، فرهنگی و اجتماعی موجود در اکوسیستم کسب و کار و رفع آن‌ها

	محل درآمذزایی	م ۳ و م ۶: محل ایجاد فرصت‌های درآمذزایی م ۱۶: دستیابی به منابع و منافع ناشی از کارآفرینی
	محیط باز و درهم‌تنیده با همه ابعاد خود و سایر محیط‌ها	م ۱: محیط شامل نظم و انضباط، مقررات، معیارهای اخلاقی، آزادی‌های عمل و اختیارات م ۱: همپوشانی با فرهنگ
	در ارتباط فعال با سایر سازمان‌ها به اقتضای هدف	م ۴، م ۵ و م ۶: در ارتباط با سازمان‌های دیگر (ارتباط با شهرک‌های صنعتی، کارگاه‌های صنعتی اطراف مدرسه، سازمان فنی حرفه‌ای و وزارت کار)
	آمادگی و همراهی همه افراد مدرسه و سطوح بالاتر برای کارآفرینی	م ۶، م ۱۳، م ۱۵، م ۱۶: مدیر، معاون‌ها و معلم‌های خلاق و پرانگیزه م ۱۶ و م ۱۷: مدیران و مسئولان مسئولیت‌پذیر در سطوح بالاتر
	برنامه زمانی منعطف	م ۱۵: مدارس شبانه‌روزی م ۱۵: تحصیل دانش‌آموزان هفتگی
	دارای فضاهای فیزیکی و مجازی تخصصی و استاندارد دارای تجهیزات تخصصی	م ۶، م ۷، م ۱۲، م ۱۳، م ۱۵ و م ۱۶: رعایت همه استانداردهای لازم در طراحی و ساخت فضاهای مدرسه م ۶، م ۸، م ۱۵ و م ۱۷: وجود تجهیزات تخصصی م ۱۳: سایتی برای ثبت مالکیت ایده‌ها و اختراعات
	محتوای درسی به‌روز و خلاقیت-محور محتوای تلفیقی با سایر دروس محتوای متناسب با انواع مخاطبان محتوای جامع برای انواع مهارت‌های کارآفرینی	م ۲، م ۱۴: کتاب‌های درسی به‌روز و نوآورانه و خلاق م ۴، م ۱۵: آموزش مهارت‌های ارتباطی و اجتماعی، رویکردهای خلاقانه و... در کنار آموزش‌های نظری م ۴: آموزش کارآفرینی با رویکرد تلفیقی با سایر دروس م ۴ و م ۷: توجه به سطح و توانایی دانش‌آموزان در تدوین محتوا م ۴، م ۸ و م ۱۳: آموزش‌های لازم برای مسئولین، معلمان و دانش‌آموزان
	آموزش‌های فردی سازی شده و فعالیت‌محور	م ۲، م ۴ و م ۱۳: آموزش‌های فردی‌سازی شده م ۴: آموزش کارآفرینی فعالیت‌محور به جای معلم‌محور م ۷: توجه به علایق مختلف با ایجاد کارگاه‌های مربوطه
	معلم دارای تجربه و صلاحیت کارآفرینانه	م ۱، م ۵، م ۱۳ و م ۱۷: معلم مسلط و علاقه‌مند به موضوع و تدریس کارآفرینی م ۱۳: استفاده از کارآفرینان نمونه منطقه و دانش‌آموزان کارآفرین موفق سال‌های قبل
	کلاس پویا، پرسش‌گر و همکارانه	م ۱ و م ۱۳: کلاس پویا و پرسش‌گر م ۱۳ و م ۱۷: تیم‌بندی دانش‌آموزان برای انجام کارها
اهداف	دانش‌آموزان، آگاه، پرانگیزه و فعال	م ۱۲ و م ۱۳: دانش‌آموزان پرانگیزه و آگاه از هدف مدرسه م ۱۵: انجام فعالیت توسط خود دانش‌آموز
	آموزش و پژوهش کارآفرینی	م ۲، م ۶ و م ۱۱، م ۱۶: فراهم آوردن دوره‌های آموزشی کارآفرینی م ۱۶: هم‌اندیشی معلم و دانش‌آموز و پژوهش برای کشف ناشناخته‌ها
	ترویج و توسعه کارآفرینی	م ۱، م ۲، م ۴ و م ۱۷: تبدیل تدریجی مدارس فعلی به مدارس کارآفرین با ایجاد اکوسیستم کارآفرینی م ۱۱: محل تحقیق و توسعه کارآفرینی

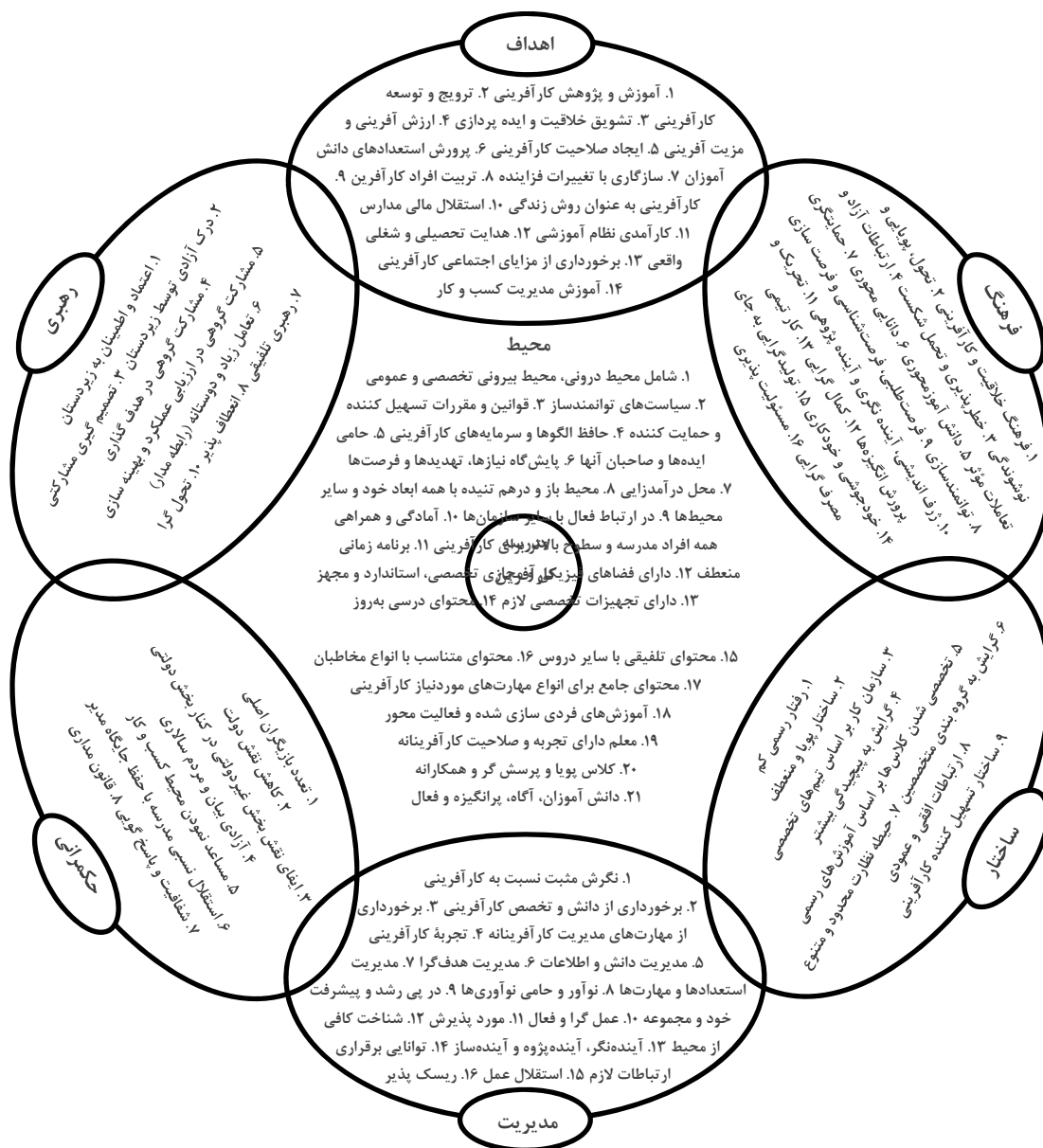
	م ۱۲: ایجاد زیرساخت‌های لازم برای کارآفرینی	
تشویق خلاقیت و ایده‌پردازی	م ۲، م ۶، م ۱۶ و م ۱۷: توسعه ظرفیت ایده‌پردازی در دانش‌آموزان م ۱۲، م ۱۶ و م ۱۷: پرورش خلاقیت دانش‌آموزان م ۱۶: تبدیل مشکلات و معضلات پیرامون به فرصت	
ارزش‌آفرینی و مزیت‌آفرینی	م ۲، م ۷ و م ۱۱: مدرسه محل ارزش‌آفرینی و خلق کسب‌وکارهای جدید	
ایجاد صلاحیت کارآفرینی	م ۱، م ۳: اهداف شناختی یعنی دانش‌افزایی م ۳، م ۴ و م ۷: اهداف مهارتی شامل مهارت‌های عمومی و تخصصی م ۳ و م ۴: اهداف عاطفی یعنی نهادینه کردن کارآفرینی در دانش‌آموزان و القای اعتماد به نفس به آن‌ها	
پرورش استعدادهای دانش‌آموزان	م ۳، م ۴، م ۷ و م ۹: شناسایی و پرورش علایق و استعدادهای هر یک از دانش‌آموزان م ۴ و م ۱۷: تحقق رؤیاهای خود دانش‌آموزان با کسب مهارت‌های کارآفرینی	
سازگاری با تغییرات فزاینده	م ۴: سازگاری افراد با پیشرفت فناوری‌های نوین و تغییرات سبک زندگی م ۷: آینده‌نگری و برنامه‌ریزی برای ایجاد شغل‌های متنوع	
تربیت افراد کارآفرین	م ۴، م ۱۱ و م ۱۳: لزوم پرورش انسان‌های توانا با قابلیت‌های کارآفرینانه م ۴، م ۱۰ و م ۱۷: تربیت دانش‌آموز به عنوان یک عامل مؤثر در توسعه اقتصادی و خودکفایی کشور	
کارآفرینی به عنوان روش زندگی	م ۴، م ۷، م ۱۲: تربیت نیروی انسانی خلاق، متخصص، کارآفرین، مسئولیت‌پذیر، آینده‌نگر، فعال و نوآور م ۴، م ۷، م ۱۲ و م ۱۳: باعث وسعت دید، تاب‌آوری، امیدواری و هدفمندی دانش‌آموزان در تحصیل و زندگی	
حرکت به سوی استقلال مالی مدارس	م ۴: تأمین بودجه استارت‌آپ‌های دانش‌آموزان م ۱۳: کاهش وابستگی مالی مدرسه به بودجه دولتی	
افزایش کارآمدی نظام آموزشی	م ۴ و م ۸: کاهش تحصیل‌کردگان بیکار ناشی از ناکارآمدی نظام آموزشی م ۸، م ۹، م ۱۲ و م ۱۵: کاربردی کردن مدارس متناسب با مشاغل موردنیاز جامعه	
هدایت تحصیلی و شغلی واقعی	م ۱۱، م ۱۴ و م ۱۷: سوق دادن کار و فعالیت‌های دانش‌آموزان به سمت خوداشتغالی	
برخورداري از مزایای اجتماعی کارآفرینی	م ۴ و م ۱۰: تربیت دانش‌آموز به عنوان یک سرمایه‌انسانی و فرهنگی	
آموزش مدیریت کسب‌وکار	م ۵، م ۶، م ۸ و م ۱۱: تربیت کارآفرینانی که بتوانند کسب‌وکار خود را در شرایط مختلف، مدیریت کنند	
فرهنگ	م ۱، م ۱۴: تشویق افراد به کارآفرینی و خوداشتغالی م ۱، م ۳ و م ۱۴: یادگیری دانش‌آموزان در راستای کارآفرینی م ۳، م ۴، م ۵، م ۱۴، م ۱۵، م ۱۶ و م ۱۷: ارزشمندی و مورد حمایت بودن نوآوری و خلاقیت	
	م ۱ و م ۸: معلم آماده تحول برای محتوا و روش م ۱۴ و م ۱۶: درک تغییرات و توانایی سازگاری در دانش‌آموزان	

	خطرپذیری و تحمل شکست	م ۲: شریک دانش آموز در سود و زیان کارآفرینی م ۲، م ۴، م ۱۲، م ۱۴، م ۱۵ و م ۱۶: پذیرش و انجام ریسک‌های معقول و آموزنده
	ارتباطات آزاد و تعاملات مؤثر	م ۱، م ۶، م ۱۲ و م ۱۶: دانش آموزان پرسش گر، پاسخ جو و پاسخ گو م ۱۰ و م ۱۳: امکان برقراری ارتباط‌های لازم بین افراد و مدارس
	دانش آموزمحوری	م ۱، م ۶، م ۱۲ و م ۱۷: مشارکت دانش آموزان در فرایند تدریس
	دانایی محوری	م ۱ و م ۳: فرهنگ سازمانی مبتنی بر یادگیری م ۴ و م ۷: تأکید بر تحقیق و پژوهش
	حمایت گر	م ۲، م ۳، م ۵، م ۷: فرهنگ حمایت گر و نه دستوری م ۳، م ۴، م ۷، م ۱۵: حامی و پی گیر ایده‌ها و نوآوری‌ها
	توانمندسازی	م ۴، م ۱۲: استقبال از استعدادها و پذیرش تفاوت‌ها م ۸، م ۹: کار و تلاش، به عنوان فرهنگ غالب م ۴، م ۱۲: وجود اعتماد متقابل در محیط کار م ۱۳: افزایش اعتماد به نفس دانش آموزان
	فرصت طلبی، فرصت شناسی و فرصت سازی	م ۴، م ۱۳ و م ۱۴: تشویق به کشف و ایجاد فرصت‌ها م ۵: عملیاتی تر و آگاه تر از سایر رقبا در کسب و کارها
	ژرف اندیشی، آینده نگری و آینده پژوهی	م ۴: تغییر دیدگاه و تفکر عمیق و سیستماتیک م ۵: آینده نگر و طرفدار آینده نگری م ۱۶: روحیه دوراندیشی و بصیرت
	تحریک و پرورش انگیزه‌ها	م ۹، م ۱۰، م ۱۳، م ۱۴ و م ۱۵: ایجاد، پرورش و حفظ انگیزه‌ها
	کمال گرایی	م ۵: صادق و درستکار و حامی صداقت و درستکاری م ۱۶: دقت و کمال جویی
	کار تیمی	م ۴، م ۶، م ۱۲ و م ۱۶: کار تیمی
	خودجوشی و خودکاری	م ۷ و م ۱۰: فرهنگ کار و تولید و کارآفرینی به جای مصرف گرایی
	تولید گرایی به جای مصرف گرایی	م ۱۶: خودجوشی
ساختار	مسئولیت پذیری	م ۱۴ و م ۱۶: مسئولیت پذیری و همکاری
	رفتار رسمی کم	م ۱ و م ۳: توجه به ساختار غیررسمی علاوه بر ساختار رسمی
	تمرکززدایی انتخابی و گرایش به عدم تمرکز	م ۱، م ۳ و م ۱۱: ساختار افقی و سلسله مراتب کم م ۷، م ۱۶ و م ۱۷: ساختار غیرمتمرکز
	ساختار پویا و منعطف	م ۳، م ۵ و م ۱۷: ساختاری ارگانیک متناسب با استراتژی‌ها و اهداف
	سازمان کار بر اساس تیم‌های تخصصی	م ۲ و م ۸: تعریف یک مشاور برای هر کار در ساختار مدرسه با برنامه‌های درسی فردی سازی شده م ۳: ساختار مناسب برای کار تیمی
	گرایش به پیچیدگی بیش تر	م ۱، م ۲، م ۱۳ و م ۱۴: انجام امور کارآفرینی مدرسه به صورت تیمی
	تخصصی شدن کلاس‌ها گروه بندی متخصصین	م ۸ و م ۱۷: توجه به علایق دانش آموزان در طراحی ساختار مدرسه م ۱۵: سازمان دهی کلاس‌ها با تراکم کم

مدیریت	ارتباطات افقی و عمودی	م ۱: ارتباطات تعاملی و مشارکتی افراد با یکدیگر
	ساختار تسهیل کننده کارآفرینی	م ۱ و م ۱۰: تزریق فرهنگ کارآفرینی به ساختار موجود
	دارای نگرش مثبت نسبت به کارآفرینی	م ۱، م ۳، م ۵ و م ۱۳: اعتقاد نظری و عملی مؤسسان و مدعیان مدرسه به کارآفرینی م ۱، م ۳ و م ۱۰: دارای نگرش مثبت نسبت به کارآفرینی
	برخورداری از دانش و تخصص مورد نیاز کارآفرینی و مدیریت کارآفرینانه	م ۲، م ۹ و م ۱۳: تخصص در زمینه کارآفرینی و مشاغل م ۴، م ۵، م ۷ و م ۱۱: توسعه دانش مدیریتی
	برخورداری از مهارت های لازم مدیریت کارآفرینانه	م ۴، م ۱۱، م ۱۵ و م ۱۶: دارای مهارت لازم برای کارآفرینی م ۱۳ و م ۱۶: توانایی طراحی اکوسیستم کارآفرینی
	دارای تجربه کارآفرینی	م ۲، م ۵، م ۱۳ و م ۱۷: دارای تجربه زیسته کارآفرینی م ۲، م ۴، م ۵ و م ۱۷: بهره مندی از دانش کارآفرینی و مدیریت مدارس کسب و کار
	مدیریت دانش و اطلاعات	م ۱ و م ۱۷: مدیریت دانش و تسهیم دانش
	مدیریت هدف گرا (به اقتضای هدف و شرایط)	م ۱ و م ۳: مدیریت مشارکتی و تیمی م ۸: مدیریت پروژه های م ۹ و م ۱۳: منظم و هدفمند
	مدیریت استعدادها و مهارت ها نوآور و حامی نوآوری ها (در تولید، توزیع و اجرا)	م ۳، م ۱۴ و م ۱۷: مدیریت تیمی با توجه به شایستگی های فنی همه افراد مدرسه م ۱، م ۱۰ و م ۱۴: توانایی و خلاقیت به کارگیری و عملیاتی نمودن ایده های نو م ۱۰، م ۱۲ و م ۱۴: حامی فرایندهایی که به ظهور نوآوری می انجامد
	در پی رشد خود و مجموعه عمل گرا و فعال	م ۱: نظارت و ارزشیابی با هدف یادگیری م ۱، م ۲، م ۱۰: توانایی تربیت افراد کارآفرین
	موردپذیرش مثل یک رهبر	م ۱، م ۵، م ۱۳ و م ۱۷: مدیر به عنوان یک رهبر م ۱۶ و م ۱۷: توانایی رهبری کارآفرینانه
	دارای شناخت کافی از محیط آینده نگر، آینده پژوه و آینده ساز	م ۳، م ۱۳ و م ۱۴: شناخت محیط از طریق شناسایی SWOT م ۱۴ و م ۱۵: دارای بینش، بصیرت و خلاقیت
	توانایی برقراری ارتباط های لازم	م ۶ و م ۱۳: توانایی ارتباط با سایر سازمان ها م ۱۳ و م ۱۶: ارتباط دهنده بخش های بالادستی با معلم و دانش آموز
	دارای استقلال عمل ریسک پذیر و دارای شجاعت و جسارت تغییر	م ۷، م ۱۳ و م ۱۵: شجاعت تغییر الگوهای آموزشی م ۱۴ و م ۱۵: داشتن آزادی عمل لازم برای تغییر رشته های آموزشی متناسب با مشاغل مورد نیاز جامعه
حکمرانی	تعدد بازیگران اصلی کاهش نقش دولت ایفای نقش بخش غیردولتی	م ۳، م ۸، م ۱۲ و م ۱۷: حق تصمیم گیری با همه ذینفعان م ۳، م ۷، م ۸، م ۹، م ۱۶ و م ۱۷: جمع بندی و عملیاتی نمودن تصمیم ها با یک هسته مرکزی قدرت
	آزادی بیان و مردم سالاری مساعد نمودن محیط کسب و کار	م ۳، م ۵، م ۱۰، م ۱۴ و م ۱۵: تصمیم گیری از پایین به بالا و البته مشارکتی
	استقلال نسبی مدرسه با حفظ جایگاه مدیر	م ۱، م ۳، م ۵، م ۱۱، م ۱۳ و م ۱۳: تصمیم گیری ها در کارگروه کارآفرینی مدرسه با ریاست مدیر

	شفافیت و پاسخ‌گویی	م ۱۰ و م ۱۱: نظارت مربیان و استادان و مسئولین منطقه
	قانون‌مداری	م ۱۰ و م ۱۶: نظارت در چارچوب قانون
رهبری	اعتماد و اطمینان به زیردستان	م ۱: تفویض اختیارات به عوامل و عناصر فعال مدرسه م ۱۶: دارای دیدگاه مشترک با زیرمجموعه
	درک آزادی توسط زیردستان	م ۱ و م ۱۴: همه باید احساس کنند که اساساً خودشان رهبر هستند
	تصمیم‌گیری مشارکتی	م ۱، م ۶، م ۱۳ و م ۱۶: رهبری، مشارکتی و توأم با واگذاری و تفویض اختیار
	پاداش‌های مادی طبق توافق	م ۱۴: توجه لازم به مشوق‌ها و پاداش‌های بیرونی
	مشارکت گروهی در هدف‌گذاری	م ۱: هرکسی به تنهایی رهبر است و مدیر فقط کار هماهنگی انجام می‌دهد
	مشارکت گروهی در ارزیابی عملکرد و بهینه‌سازی	م ۱۱: رهبری توأم با شناخت دقیق افراد از نظر نقاط ضعف و قوت و اصلاح آن‌ها
	تعامل زیاد و دوستانه	م ۱۳ و م ۱۶: پذیرای همکاری‌ها و واکنش‌های اجتماعی
	رهبری تلفیقی	م ۱، م ۱۶ و م ۱۷: رهبری از نوع مشارکتی و اقتضایی م ۷: رهبری بر پایه دانش تخصصی (رهبری بوروکراتیک) م ۱۰: رهبری توانمندساز (رهبری کوچینگ) م ۱۲، م ۱۴ و م ۱۶: هم رهبری تحولی و هم تبدیلی
	انعطاف‌پذیر	م ۱۳: انعطاف‌پذیر و دارای الگوهای قابل تغییر
	تحول‌گرا	م ۳، م ۴ و م ۵: رهبری تحول‌آفرین م ۵: رهبری نوآورانه و خلاق م ۵، م ۱۰ و م ۱۶: تمرکز بر تربیت افراد خلاق و ایده‌پرداز

به این ترتیب پس از طی مراحل کدگذاری، الگوی پیشنهادی برای مدرسه کارآفرین را می توان مطابق شکل ۱ ارائه نمود.



شکل ۱- الگوی پیشنهادی برای یک مدرسه کارآفرین

پس از طراحی الگوی مدرسه کارآفرین، جهت اعتبارسنجی آن از روش نظرخواهی استفاده شد. در این جا نمونه آماری شامل ۴۳ نفر از صاحب نظران، روش نمونه گیری هدفمند و ابزار مورد استفاده، پرسشنامه محقق ساخته بود. نتایج تحلیل داده های حاصل از پرسشنامه با استفاده از آزمون تحلیل عاملی تأییدی و نرم افزار Smart PLS 3.3.7 در جدول شماره ۲ آمده است.

جدول ۲- نتایج اعتبارسنجی الگوی پیشنهادی برای یک مدرسه کارآفرین

مقوله	مؤلفه‌های استخراج شده	بار عاملی	میانگین	انحراف استاندارد
محیط مدرسه کارآفرین	شامل محیط درونی، محیط بیرونی تخصصی و عمومی	۰/۷۴۶	۴/۰۴۷	۰/۸۰۶
	سیاست‌های توانمندساز	۰/۸۱۳	۴/۱۴۰	۱/۰۲۵
	قوانین و مقررات تسهیل و حمایت‌کننده	۰/۶۷۰	۴/۱۸۶	۰/۹۹۴
	حافظ الگوها و سرمایه‌های کارآفرینی	۰/۷۱۱	۴/۳۲۶	۰/۸۵۵
	حامی ایده‌ها و صاحبان آن‌ها	۰/۷۸۶	۴/۳۹۵	۰/۸۱۱
	پایش‌گاه نیازها، تهدیدها و فرصت‌ها	۰/۸۴۱	۳/۹۷۷	۰/۹۲۷
	محل درآمدزایی	۰/۶۸۰	۳/۹۵۳	۱/۰۷۷
	محیط باز و درهم‌تنیده با سایر محیط‌ها	۰/۷۴۴	۳/۵۵۸	۱/۰۸۵
	در ارتباط فعال با سایر سازمان‌ها	۰/۷۳۷	۳/۹۳۰	۱/۰۶۵
	آمادگی و همراهی همه افراد مدرسه	۰/۷۲۱	۴/۳۰۲	۰/۷۹۳
	برنامه زمانی منعطف	۰/۸۳۶	۴/۱۴۰	۰/۹۳۰
	فضاهای فیزیکی و مجازی تخصصی، استاندارد و مجهز	۰/۶۵۴	۴/۳۷۲	۱/۰۳۵
	دارای تجهیزات تخصصی لازم	۰/۶۴۲	۴/۳۹۵	۰/۹۴۴
	محتوای درسی به‌روز و خلاقیت‌محور	۰/۶۶۸	۴/۳۲۶	۰/۹۳۳
	محتوای تلفیقی با سایر دروس	۰/۷۱۹	۳/۹۳۰	۱/۰۲۱
	محتوای متناسب با انواع مخاطبان	۰/۶۹۷	۴/۱۴۰	۰/۸۵۱
	محتوای جامع برای انواع مهارت‌ها	۰/۴۹۹	۴/۳۰۲	۰/۷۶۴
	آموزش‌های فردی‌سازی شده و فعالیت‌محور	۰/۸۵۵	۴/۰۷۰	۰/۹۹۸
	معلم دارای تجربه و صلاحیت کارآفرینانه	۰/۸۲۴	۴/۴۱۹	۰/۹۲۱
	کلاس پویا و پرسش‌گر و همکارانه	۰/۶۹۱	۴/۵۳۵	۰/۹۲۴
اهداف مدرسه کارآفرین	دانش‌آموزان، آگاه، پرانگیزه و فعال	۰/۶۷۲	۴/۲۵۶	۰/۹۶۷
	آموزش و پژوهش کارآفرینی	۰/۷۶۵	۴/۱۴۰	۰/۹۳۰
	ترویج و توسعه کارآفرینی	۰/۶۷۷	۴/۴۱۹	۰/۶۹۰
	تشویق خلاقیت و ایده‌پردازی	۰/۶۵۷	۴/۵۵۸	۰/۶۵۸
	ارزش‌آفرینی و مزیت‌آفرینی	۰/۸۸۸	۴/۳۴۹	۰/۸۸۶
	ایجاد صلاحیت کارآفرینی	۰/۸۶۴	۴/۲۵۶	۰/۹۱۷
	پرورش استعدادهای دانش‌آموزان	۰/۸۲۹	۴/۵۱۲	۰/۸۱۸
	سازگاری با تغییرات فزاینده	۰/۸۵۴	۴/۳۲۶	۰/۸۲۷
	تربیت افراد کارآفرین	۰/۸۸۱	۴/۴۶۵	۰/۸۹۸
	کارآفرینی به عنوان روش زندگی	۰/۹۰۳	۴/۳۰۲	۰/۹۷۷
	حرکت به سوی استقلال مالی مدارس	۰/۷۸۴	۴/۲۳۳	۱/۰۵۳
	افزایش کارآمدی نظام آموزشی	۰/۸۶۰	۴/۳۲۶	۰/۹۰۸
	هدایت تحصیلی و شغلی واقعی	۰/۸۴۴	۴/۴۴۲	۰/۸۱۶
	برخوردار از مزایای اجتماعی کارآفرینی	۰/۷۶۷	۴/۳۰۲	۰/۸۲۲

۰/۹۱۶	۴/۳۷۲	۰/۷۵۵	آموزش مدیریت کسب و کار	فرهنگ مدرسه کارآفرین
۰/۶۲۴	۴/۵۱۲	۰/۶۰۳	فرهنگ خلاقیت و کارآفرینی	
۰/۸۳۶	۴/۳۷۲	۰/۷۰۸	تحول، پویایی و نو شوندگی	
۰/۸۲۲	۴/۳۰۲	۰/۸۶۵	خطرپذیری و تحمل شکست	
۰/۷۲۳	۴/۴۱۹	۰/۸۱۱	ارتباطات آزاد و تعاملات مؤثر	
۰/۹۲۵	۴/۰۷۰	۰/۷۶۰	دانش آموزمحوری	
۰/۸۹۶	۴/۱۸۶	۰/۷۶۸	دانی محوری	
۰/۸۸۶	۴/۳۴۹	۰/۹۰۳	حمایتگری	
۰/۶۵۲	۴/۶۰۵	۰/۸۲۵	توانمندسازی	
۰/۷۵۶	۴/۴۴۲	۰/۴۵۶	فرصت طلبی، فرصت شناسی و فرصت سازی	
۰/۸۶۹	۴/۴۱۹	۰/۸۴۹	ژرف اندیشی، آینده نگری و آینده پژوهی	
۰/۸۴۴	۴/۴۴۲	۰/۹۰۲	تحریک و پرورش انگیزه ها	
۱/۰۵۶	۴/۰۴۷	۰/۴۰۹	کمال گرایی	
۰/۸۴۵	۴/۴۶۵	۰/۸۶۱	کار تیمی	
۰/۸۶۹	۴/۴۱۹	۰/۷۹۳	خودجوشی و خود کاری	
۰/۸۴۵	۴/۵۳۵	۰/۸۴۳	تولید گرایی به جای مصرف گرایی	ساختار مدرسه کارآفرین
۰/۸۷۲	۴/۵۳۵	۰/۷۶۶	مسئولیت پذیری	
۰/۸۹۹	۳/۵۱۲	۰/۵۳۲	رفتار رسمی کم	
۰/۹۰۲	۴/۰۲۳	۰/۲۶۳	تمرکززدایی انتخابی و گرایش به عدم تمرکز *	
۰/۹۲۸	۴/۳۰۲	۰/۸۵۴	ساختار پویا و منعطف	
۰/۸۱۷	۴/۴۶۵	۰/۸۲۷	سازمان کار بر اساس تیم های تخصصی	
۱/۱۰۰	۳/۶۲۸	۰/۶۳۶	گرایش به پیچیدگی بیشتر	
۰/۸۶۶	۴/۳۴۹	۰/۷۴۹	تخصصی شدن کلاس ها	
۰/۸۷۰	۴/۱۸۶	۰/۷۸۸	گروه بندی متخصصین در واحدهای وظیفه ای	
۰/۸۸۹	۴/۰۰۰	۰/۷۶۷	حیطه نظارت محدود و متنوع	
۰/۹۶۴	۴/۰۰۰	۰/۷۴۹	ارتباطات افقی و عمودی	مدیریت مدرسه کارآفرین
۰/۸۸۶	۴/۳۴۹	۰/۸۵۶	ساختار تسهیل کننده کارآفرینی	
۰/۷۸۵	۴/۵۸۱	۰/۷۷۹	دارای نگرش مثبت نسبت به کارآفرینی	
۰/۸۱۸	۴/۵۱۲	۰/۸۳۶	برخوردار از دانش و تخصص مورد نیاز کارآفرینی	
۰/۷۸۷	۴/۵۵۸	۰/۸۵۹	برخوردار از مهارت های لازمه مدیریت کارآفرینانه	
۰/۸۱۶	۴/۴۴۲	۰/۸۴۶	دارای تجربه کارآفرینی	
۰/۶۹۵	۴/۵۱۲	۰/۹۳۹	مدیریت دانش و اطلاعات	
۰/۹۲۳	۴/۲۷۹	۰/۸۳۱	مدیریت هدف گرا (به اقتضای هدف)	
۰/۶۲۴	۴/۵۱۲	۰/۸۵۹	مدیریت استعدادها و مهارت ها	
۰/۸۳۹	۴/۳۹۵	۰/۸۶۶	نوآور و حامی نوآوری ها	
۰/۸۳۶	۴/۳۷۲	۰/۸۰۵	در پی رشد و پیشرفت خود و مجموعه	

عمل گرا و فعال	۰/۸۳۴	۴/۵۳۵	۰/۵۸۵
موردپذیرش مثل یک رهبر	۰/۹۰۵	۴/۴۶۵	۰/۸۱۷
دارای شناخت کافی از محیط	۰/۸۱۴	۴/۵۱۲	۰/۶۲۴
آینده‌نگر، آینده‌پژوه و آینده‌ساز	۰/۹۱۶	۴/۵۱۲	۰/۷۲۷
توانایی برقراری ارتباطات لازم	۰/۷۸۸	۴/۶۰۵	۰/۶۵۲
دارای استقلال عمل	۰/۷۶۸	۴/۴۶۵	۰/۷۵۸
ریسک‌پذیر و دارای جسارت تغییر	۰/۷۹۵	۴/۴۸۸	۰/۸۱۸
تعدد بازیگران اصلی	۰/۵۷۰	۳/۶۲۸	۰/۸۶۳
کاهش نقش دولت	۰/۴۹۵	۳/۵۵۸	۱/۲۰۷
ایفای نقش بخش غیردولتی	۰/۸۲۴	۴/۱۱۶	۰/۸۶۸
آزادی بیان و مردم‌سالاری	۰/۷۸۸	۴/۱۶۳	۱/۰۱۰
مساعد نمودن محیط کسب‌وکار	۰/۸۳۴	۴/۳۹۵	۰/۹۴۴
استقلال نسبی مدرسه با حفظ جایگاه مدیر	۰/۸۴۴	۴/۴۴۲	۰/۷۵۶
شفافیت و پاسخ‌گویی	۰/۸۶۰	۴/۴۱۹	۰/۸۶۹
قانون‌مداری	۰/۶۵۳	۴/۱۸۶	۱/۱۲۶
اعتماد و اطمینان به زیردستان	۰/۸۵۲	۴/۳۴۹	۰/۹۳۷
درک آزادی توسط زیردستان	۰/۷۸۶	۴/۲۷۹	۰/۹۲۳
تصمیم‌گیری مشارکتی	۰/۸۶۱	۴/۴۴۲	۰/۸۷۱
پاداش‌های مادی بر اساس توافق *	۰/۳۰۲	۴/۲۵۶	۰/۹۱۷
مشارکت گروهی در هدف‌گذاری	۰/۸۷۶	۴/۵۱۲	۰/۸۷۳
مشارکت گروهی در ارزیابی عملکرد و بهینه‌سازی	۰/۷۷۳	۴/۵۵۸	۰/۷۵۶
تعامل زیاد و دوستانه (رابطه مدار)	۰/۷۷۲	۴/۴۴۲	۰/۹۲۳
رهبری تلفیقی	۰/۷۳۰	۴/۱۶۳	۱/۱۱۹
انعطاف‌پذیر	۰/۷۷۷	۴/۴۶۵	۰/۹۹۶
تحول‌گرا	۰/۸۰۴	۴/۴۶۵	۰/۹۹۶

حکمرانی مدرسه کارآفرین

رهبری مدرسه کارآفرین

* این دو مورد به دلیل داشتن بار عاملی کمتر از ۰/۴ از الگوی پیشنهادی حذف شدند.

مطابق جدول فوق، نتیجه آزمون تحلیل عاملی تأییدی الگوی پیشنهادی نشان می دهد که بار عاملی همه مؤلفه ها به جزء دو مورد (که در الگوی نهایی حذف شده اند)، از ۰/۴ بیشتر و در نتیجه الگو قابل قبول است.

جدول ۳- برازش الگوی پیشنهادی برای یک مدرسه کارآفرین

مؤلفه ها	بار عاملی	R ²	Q2	GOF
اهداف	۰/۹۲۶	۰/۸۵۸	۰/۳۷۱	۰/۶۰۳
حکمرانی	۰/۸۵۸	۰/۷۳۷	۰/۳۵۱	۰/۵۴۲
رهبری	۰/۸۴۳	۰/۷۱۱	۰/۳۲۳	۰/۵۶۹
ساختار	۰/۹۳۲	۰/۸۷۰	۰/۳۹۳	۰/۵۶۴

فرهنگ	۰/۹۰۷	۰/۸۲۲	۰/۳۸۲	۰/۵۹۹
محیط	۰/۷۵۶	۰/۵۷۲	۰/۲۳۵	۰/۴۹۸
مدیریت	۰/۹۲۹	۰/۸۶۲	۰/۴۲۶	۰/۶۷۰

مطابق جدول ۳ نتایج برازش الگو توسط شاخص R^2 نیز نشان می‌دهد که الگوی پیشنهادی از برازش مناسبی برخوردار است. این نتایج حاکی از آن است که بین متخصصان مشارکت‌کننده در اعتبارسنجی پژوهش در خصوص مؤلفه‌های الگوی پیشنهادی توافق و هم‌گرایی وجود دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

چنان‌که می‌دانیم، درصد بسیار بالایی از افراد جامعه زمان قابل‌توجهی از عمر خود را در مناسب‌ترین سال‌های زندگی‌شان برای یادگیری، به عنوان دانش‌آموز در مدارس سپری می‌کنند. بنابراین مدارس با برخورداری از کیفیت مناسب، می‌توانند نقش بسیار مهمی در کیفیت افراد جامعه، نیروهای انسانی سازمان‌ها و بازار کار و به‌طور کلی توسعه جامعه داشته باشند. در واقع آموزش و پرورش با ارائه آموزش‌های لازم، در زمان مناسب علاوه بر انتقال اطلاعات و مفاهیم به دانش‌آموزان، زمینه رشد بسیاری از خصوصیات و مهارت‌ها را در آن‌ها فراهم می‌کند (Aghazadeh & Hoseinzadeh, 2004). با توجه به تغییر کارکرد نظام‌های آموزشی، از یک نظام صرفاً آموزشی به یک نهاد حکمران فرهنگی و تربیتی (Heinrich, 2015; Shaier & Stive, 2014) که تحولات محیطی و تغییرات شگرف و سریع در تمام ساحت‌ها و عرصه‌های زندگی فردی و اجتماعی آن را ایجاب نموده است، متأسفانه مدارس ما در شرایط فعلی کارآمدی لازم را جهت تربیت دانش‌آموزان خلاق، مسئله‌گرا و کارآفرین ندارند. بررسی نشانگانی چون کیفیت خروجی مدارس پس از دوازده سال تحصیل از نظر شایستگی آن‌ها برای زندگی مستقل، ورود به بازار کار و یا حتی ادامه تحصیل در دانشگاه، حاکی از آن است که مدارس ما نیاز مبرم به تغییر دارند. همچنین بررسی پیشینه پژوهش و مطالعه اسناد بالادستی و تأکیدهای قابل‌توجه آن‌ها در این باره، ضمن تأیید این موضوع، می‌تواند راهنمای خوبی برای تغییرات لازم باشد. اما کیفیت این تغییرات طبق آنچه از مبانی نظری و پیشینه پژوهش برمی‌آید این است که مدارس بیش و کم در همه ابعاد خود نیاز به تغییر دارند. این تغییرات که می‌تواند الگویی برای تحقق مدارس مورد انتظار در سند تحول بنیادین آموزش و پرورش (فصل ۳، بند ۱) باشند، در هفت مقوله محیط، هدف، ساختار، فرهنگ، حکمرانی، مدیریت و رهبری باید انجام پذیرد.

طبق یافته‌ها، محیط مدرسه کارآفرین در دو بخش محیط درونی و محیط بیرونی قابل بررسی است. منظور از محیط درونی تمامی عناصری است که در درون مرزهای سازمان بوده و در تحقق اهداف سازمان نقش دارند. ویژگی‌های احصاء شده در این باره این است که مدرسه باید دارای فضاهای فیزیکی و مجازی تخصصی، استاندارد و مجهز و تجهیزات تخصصی لازم برای ترغیب دانش‌آموزان به فعالیت‌های خلاقانه باشد، محتوای درسی باید به‌روز و خلاقیت‌محور، تلفیقی با سایر دروس، متناسب با انواع مخاطبان و جامع برای انواع مهارت‌های موردنیاز کارآفرینی باشد. در مدرسه کارآفرین لازم است آموزش‌ها با یک برنامه زمانی منعطف حداکثر امکان فردی‌سازی شده و فعالیت‌محور باشند تا دانش‌آموزان پرورش ایده‌های خاص خود را بیاموزند. البته لازمه فراهم آوردن چنین محیطی وجود معلمانی دارای تجربه و صلاحیت کارآفرینانه است که بتوانند محیط کلاس را پویا، پرسش‌گر و همکارانه نمایند و دانش‌آموزانی آگاه، پرانگیزه و فعال پرورانند. مدرسه کارآفرین که دارای یک محیط باز و درهم‌تنیده با همه ابعاد خود و سایر محیط‌هاست باید پایش‌گاه نیازها، تهدیدها و فرصت‌های محیط پیرامون خود باشد تا با استفاده از آن‌ها به یک محل درآمدزایی تبدیل شود.

محیط بیرونی مدرسه به دو بخش تخصصی و عمومی قابل تقسیم است. در محیط بیرونی تخصصی ویژگی‌های قابل توجه سیاست‌ها، قوانین و مقررات نظام آموزش و پرورش و آمادگی و همراهی همه افراد آن از مدرسه گرفته تا سطوح بالاتر برای هدف کارآفرینی، حفاظت از الگوها و سرمایه‌های کارآفرینی (اعم از اشخاص و تجربه‌ها)، حمایت از ایده‌ها و صاحبان آن‌ها و ارتباط فعال با سایر سازمان‌هاست. در محیط بیرونی عمومی نیز سیاست‌های توانمندساز دولت و البته قوانین و مقررات تسهیل‌کننده و حمایت‌کننده، ویژگی‌هایی هستند که مدرسه کارآفرین برای موفقیت به آن‌ها نیاز دارد. آنچه اسپورن در مورد دانشگاه‌ها بیان می‌کند؛ یعنی این که آن‌ها بخشی از محیط بیرونی و متأثر از آشوب‌ها و پیچیدگی‌های محیطی هستند (Mirkamali & Farhadirad, 2013: 87)، واقعیتی است که در مورد مدارس و البته همه سازمان‌های اجتماعی قابل تعمیم است. بنابراین لازم است مدارس محیط خود را به خوبی بشناسند و با آگاهی کافی و به‌هنگام از شرایط، نیازها و تغییرات آن بتوانند با آن تعامل و تبادل داشته باشند. کاربست، رواج و توسعه مفهوم اکوسیستم در مورد محیط کارآفرینی (Davari et al, 2017; Isenberg, 2010) نیز مؤید همین هموابستگی قابل توجه عوامل محیطی بر روند کارآفرینی است (Spigel & Stam, 2016)، به بیان دیگر مدرسه کارآفرین و عوامل محیطی مؤثر، یک اکوسیستم کارآفرینی یعنی مجموعه‌ای از بازیگران به هم وابسته (Stam, 2014) هستند و لازم است نقش همه این عناصر و عوامل مورد توجه قرار گیرد.

یکی دیگر از لوازم مدرسه کارآفرین طبق آنچه اسپورن در مورد دانشگاه‌ها عنوان می‌کند (Mirkamali & Farhadirad, 2013: 87)، داشتن یک مأموریت مشخص است. هدف مدارس به طور عام آماده کردن فرصت‌هایی برای کسب دانش، نگرش، مهارت و تجربه توسط دانش‌آموزان برای زندگی اجتماعی است، اما طبق نظر صاحب‌نظران، هدف مدرسه کارآفرین باید آموزش، پژوهش، ترویج و توسعه کارآفرینی نیز باشد. مدرسه باید با هدف سازگاری با تغییرات فزاینده جامعه با ارائه آموزش‌های مناسب نظیر مدیریت کسب‌وکار، خلاقیت و ایده‌پردازی، ارزش‌آفرینی و مزیت‌آفرینی به شناسایی و پرورش استعدادها دانش‌آموزان پرداخته تا زمینه ایجاد صلاحیت کارآفرینی در دانش‌آموزان فراهم شود. در ادامه اگر هدایت تحصیلی و شغلی آن‌ها به شکل واقعی انجام گیرد، می‌توان ادعا نمود که مدرسه در تربیت افراد کارآفرین و فراتر از آن؛ آموزش کارآفرینی به عنوان روش زندگی، موفق بوده است. در این صورت هم مدرسه با حرکت به سوی استقلال مالی و افزایش کارآمدی نظام آموزشی و هم جامعه با برخورداری از مزایای اجتماعی کارآفرینی از این وضعیت سود خواهند برد.

در مورد فرهنگ نیز پژوهش‌های متعددی به بررسی تأثیر ابعاد مختلف آن بر میزان کارآفرینی در جوامع پرداخته و اثر آن را تأیید کرده‌اند (Graff & Henning, 2010, quoted by Yar Mohammadzadeh et al, 2019; Brown, 2012). فرهنگ حاکم بر مدرسه کارآفرین باید فرهنگ خلاقیت و کارآفرینی باشد یعنی در آن تحول، پویایی و نوآندگی، ارتباطات آزاد و تعاملات مؤثر، خودجوشی و خودکاری و کمال‌گرایی در عین توجه به کار تیمی و مسئولیت‌پذیری ویژگی‌های ارزشمندی باشند. این مدرسه باید با دانش‌آموز محوری و دانایی‌محوری به تحریک و پرورش انگیزه‌ها پرداخته و خطرپذیری، تحمل شکست، فرصت‌طلبی، فرصت‌شناسی و فرصت‌سازی، ژرف‌اندیشی، آینده‌نگری و آینده‌پژوهی و تولیدگرایی به جای مصرف‌گرایی را تشویق نموده و همه این ویژگی‌ها را با حمایت‌گری و توانمندسازی در جهت نهادینه کردن کارآفرینی هدایت نماید.

عنصر اولیه لازم برای موفقیت کارآفرینانه هر سازمانی، ساختاری است که بتواند رفتار کارآفرینانه (کشف فرصت، تسهیل فرصت و دنبال کردن فرصت) را تسهیل و تشویق نماید (Alimardani et al, 2010). به اعتقاد صاحب‌نظران برای آنکه ساختار مدرسه، تسهیل‌کننده کارآفرینی باشد، لازم است این ساختار پویا و منعطف بوده، ارتباطات افقی به قدر کفایت در کنار ارتباطات عمودی برقرار باشند. رفتارها کمتر رسمی و بیشتر غیررسمی، حیطه نظارت محدود و احتمالاً متنوع با گرایش به پیچیدگی بیشتر باشد. سازمان کار بر اساس تیم‌های تخصصی یعنی گرایش به گروه‌بندی متخصصین در واحدهای وظیفه‌ای و تخصصی شدن کلاس‌ها بر اساس آموزش‌های رسمی باشد.

مدیر مدرسه کارآفرین علاوه بر ویژگی‌های موردنیاز برای همه مدیران از جمله مدیریت استعدادها و مهارت‌ها، مدیریت دانش و اطلاعات، مدیریت به اقتضای هدف و شرایط زیردستان و.. لازم است نگرش مثبت نسبت به کارآفرینی داشته باشد. از دانش، تخصص و مهارت‌های لازم برای مدیریت کارآفرینانه برخوردار باشد. تجربه کارآفرینی داشته باشد. نوآور و حامی نوآوری‌ها باشد. عمل‌گرا و فعال و همواره در پی رشد و پیشرفت خود و مجموعه تحت مدیریتش باشد. مدیر این مدرسه باید مثل یک رهبر موردپذیرش زیردستان باشد تا بتواند از همراهی آن‌ها برای ایجاد تغییرات لازم بهره‌مند گردد. ریسک‌پذیر باشد و نیز شجاعت و جسارت تغییر و استقلال عمل داشته باشد. بتواند حداقل امکان پیش‌بینی درستی از آینده داشته باشد یعنی آینده‌نگر و آینده‌پژوه باشد تا آینده‌ساز شود. محیط مدرسه را بشناسد و بتواند ارتباطات لازم را با افراد و سازمان‌های دیگر در راستای اهداف مدرسه خود برقرار نماید.

در مدرسه کارآفرین اگر مدیر مدرسه به عنوان رهبر مجموعه پذیرفته شود و شایستگی‌های لازم برای آن را هم داشته باشد، موفقیت چندان دور از دسترس نخواهد بود. البته این تنها وضعیت ممکن نیست و می‌توان ترکیب‌های موفق دیگری هم در نظر گرفت که در آن‌ها فرد یا افرادی در کنار مدیر یا غیر از مدیر این نقش را داشته باشند، یعنی رهبری از نوع تلفیقی باشد. در هر صورت انعطاف‌پذیری، تحول‌گرایی، اعتماد و اطمینان به زیردستان و تعامل زیاد و دوستانه یعنی رابطه‌مدارانه تا درک آزادی توسط زیردستان ویژگی‌هایی هستند که رهبر مدرسه باید آن‌ها را داشته باشد. در این مدرسه باید تصمیم‌گیری، هدف‌گذاری، ارزیابی عملکرد و بهینه‌سازی به صورت مشارکتی انجام شود. اسپورن نیز معتقد است که آن‌ها برای کارآفرینی لازم است مدیریت تعاونی و حرفه‌ای و رهبری متعهد داشته باشند (Mirkamali & Farhadirad, 2013).

حکمرانی نیز مشخص می‌کند که چه کسی، چه موقع و درباره چه چیزی تصمیم می‌گیرد؟ همچنین با ظرفیت سازمانی برای تغییر و نیز تغییر مناسب و به موقع روش‌ها و سبک‌های پاسخ‌گویی به نیازهای سازمانی مرتبط است (Yousaf et al, 2016). حکمرانی در مدرسه کارآفرین ویژگی‌های خاص خود را دارد. طبق نظر صاحب‌نظران، تصمیم‌گیری در مورد نوع و نحوه انجام فعالیت‌ها و برنامه‌های مدرسه علاوه بر اینکه حق سازمان آموزش و پرورش است، مسئولین مدرسه، دبیران، مربیان، اولیاء و حتی خود دانش‌آموزان نیز خود را در این حق سهم دانسته و همین تعدد بازیگران اصلی شرایط را پیچیده می‌سازد. در هر صورت مدرسه برای ایجاد اکوسیستم کارآفرینی، مساعد نمودن محیط کسب و کار، رعایت آزادی بیان و مردم‌سالاری و شفافیت و پاسخ‌گویی در حین قانون‌مداری لازم است با کاهش نقش دولت به سوی ایفای نقش بیشتر بخش غیردولتی حرکت نماید. در این صورت است که مدرسه با استقلال نسبی خود و حفظ جایگاه مدیر می‌تواند با دست باز تغییرات لازم متناسب با محیط خود را برای تحقق مدرسه کارآفرین به وجود آورد.

با توجه به مؤلفه‌های در نظر گرفته شده برای مدرسه کارآفرین و دقت و تعمق در ویژگی‌هایی که صاحب‌نظران برای هر یک از مؤلفه‌ها برشمرده‌اند، به طور کلی چنین به نظر می‌رسد که مدارس در گذر زمان از تغییرات محیط خود غفلت نموده و از آنها جا مانده‌اند. این امر چه ناشی از اقتضائات دیوان‌سالارانه حاکم بر مدارس و چه ناشی از راهبردها و برنامه‌های نادرست یا معیوب در اداره آن‌ها باشد، روندی است که به یک تحول بنیادین و یا حداقل در برخی بخش‌ها به یک اصلاح و بازنگری نیاز دارد. ویژگی‌های عنوان شده برای هر یک از مؤلفه‌ها حاکی از آن است که مدارس باید دیوارهای بلندی را که در اطراف خود کشیده‌اند فرو ریخته و ارتباط خود را با جامعه بیشتر نموده تا جایگاه تضعیف شده خود را بازابند. اگر امروز کشور می‌کوشد که به سوی توسعه پایدار حرکت کند و برای آن برنامه‌ریزی می‌کند، اگر سندی می‌نویسد که راهبردها، برنامه‌ها و راهکارهای تحول بنیادین در آموزش و پرورش را مستند سازند یا برای بهبود وضعیت علمی کشور نقشه جامع تهیه می‌کنند، این مدارس هستند که باید نقش خود را در اینجا به خوبی ایفا نمایند.

پژوهش حاضر ضمن بررسی مبانی نظری و پژوهش‌های انجام شده در این زمینه و بنا به ضرورت‌های مورد اشاره در اسناد بالادستی، با استخراج کدهای محوری موجود در متن مصاحبه‌های انجام گرفته با صاحب‌نظران برای اولین بار الگویی را بری یک مدرسه کارآفرین، طراحی و اعتبارسنجی نموده است. البته این پژوهش نیز مانند همه پژوهش‌های انجام شده، با محدودیت‌هایی مواجه بوده است. از جمله این که ممکن است محدودیت‌های مربوط به پژوهش کیفی، مانند کاهش تعمیم‌پذیری، در بخش کیفی این پژوهش نیز وجود داشته باشد. به همین دلیل در این جا سعی شده است با انجام تحلیل عاملی الگو در مرحله کمی، این محدودیت رفع شود. محدودیت دیگر مربوط به مبانی نظری و پیشینه پژوهش در منابع داخلی بود. بدین منظور علاوه بر منابع داخلی، منابع خارجی نیز تا جایی که امکان داشت، مورد بررسی و استفاده قرار گرفت.

بر اساس نتایج این پژوهش و مطابق مؤلفه‌های بررسی شده، پیشنهاد می‌شود که مدارس برای تبدیل شدن به مدارس کارآفرین:

۱. نقاط قوت و ضعف خود و نیز تهدیدهای و فرصت‌های محیطی از جمله افراد و سازمان‌های مؤثر بر فعالیت مدرسه را شناسایی نموده تا تحلیل واقع‌بینانه‌ای از خود به دست آورند و برای ایجاد تغییرات مقتضی چابک‌تر باشند. بدین منظور لازم است مسئولین مدرسه به صورت دوره‌ای، همه عوامل محیطی مؤثر را شناسایی نموده، به بازآرایی آن‌ها در راستای تحقق اهداف مدرسه پرداخته و راهکارهایی را برای استفاده از فرصت‌ها و دور ماندن از تهدیدها پیش‌بینی نمایند.

۲. اهداف و مأموریت‌های خود را متناسب با نیازهای روز دانش‌آموزان به‌روزرسانی کنند. به تناسب تغییرات فزاینده‌ای که در ابعاد مختلف زندگی بشر ایجاد شده و همچنان در حال شدن است، بی‌تردید انتظار جامعه و افراد از مدرسه نیز تغییر نموده است. در چنین شرایطی مدارس برای حفظ جایگاه خود لازم است در اهداف و مأموریت خود بازنگری نموده و شرایط جدید را در آنها لحاظ نمایند.

۳. شرایط همکاری و تعامل میان افراد را فارغ از جایگاه‌های رسمی آن‌ها و الزامات بوروکراسی مرسوم تسهیل نمایند. از آنجا که ساختارهای رسمی برای تسهیل تحقق اهداف سازمانی به وجود می‌آیند و خود هدف نیستند، بنابراین وقتی تحقق اهدافی مثل خلاقیت و کارآفرینی در گروی انعطاف و یا حتی به فراموشی سپردن آنهاست، نباید از این امر دریغ نمود.

۴. طرح مشخصی برای حمایت از ایده‌های نو و صاحبان آن‌ها مثل الزام همه افراد مدرسه به رعایت حق مالکیت معنوی داشته باشند. تدارک سازوکاری برای ثبت ایده‌ها و حمایت از مالکیت آنها لازمه نهادینه نمودن فرهنگ کارآفرینی در مدرسه و دانش‌آموزان است.

۵. برای تغییر برنامه درسی به اقتضای پروژه‌های جدید آزادی عمل داشته باشند و ترتیباتی اتخاذ شود که مدیران مدارس از حصار بخشنامه‌ها و روابط و ضوابط رهایی یابند تا بتوانند در صورت لزوم تصمیم‌های مقتضی را اتخاذ نمایند. همچنین طبق نظر مصاحبه‌شوندگان یکی از ویژگی‌های مدرسه کارآفرین بهره‌مندی از مدیر و کارکنان دارای صلاحیت کارآفرینی است. نتایج پژوهش‌ها نیز نشان می‌دهد که ویژگی‌های شخصیتی مربوط به صلاحیت کارآفرینی قابل آموزش هستند. بنابراین پیشنهاد می‌شود که با هدف تقویت این ویژگی‌ها، برنامه‌هایی در قالب دوره‌های آموزش ضمن خدمت، کارگاه‌های آموزشی و نشست‌های تخصصی برای آنها تدارک دیده شود.

۶. مدارس موظف به ارائه گزارش‌های دوره‌ای از میزان موفقیت و شکست برنامه‌ی قبلی و اعلام برنامه‌های آتی به اولیای دانش‌آموزان بوده و در هر دو مورد شنوا و پاسخ‌گو باشند.

۷. شرایط مشارکت همه ذینفعان مدرسه از جمله معلمان، مربیان، دانش‌آموزان و اولیای آنها در همه فرایندهای مدرسه از تصمیم‌گیری و هدف‌گذاری گرفته تا ارزیابی عملکرد و بهینه‌سازی فراهم شود.

References

- Abbasi, A. (2014). Entrepreneurship education and entrepreneurial school; A new approach in education and development of students, *moral and behavioral health conference of children and adolescents in family, school and society* (2014). (In Persian).
- Abbaszadeh, M. (2012). Validity and reliability in qualitative researches. *Journal of Applied Sociology*, 23(1), 19-34. (In Persian).
- Aghazadeh, H. & Hoseinzadeh, H. (2004). Organizational Entrepreneurship. *Tadbir Quarterly*, 102. (In Persian).
- Ahmadi, S., Akhavan Mahdavi, M., & Mokhtari, M. (2018). Identifying Entrepreneurial Opportunities in Social Sciences and Sociological Explanation of Factors Affecting the Exploitation of Opportunities in Iran. *Journal of Applied Sociology*, 29(3), 181-202. (In Persian).
- Ahmadpour Dariani, M. (2012). Entrepreneurship, Definitions, Theories and Models, Tehran, Jajarmi. (In Persian).
- Alimardani, M., GHaremani, M., Abolghasemi, M. (2010). On the Relationship between Organizational Structure and Entrepreneurship. *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 1(1), 129-142. (In Persian).
- Artakhov Anton, B. (2022). Classification and systematization of approaches to the definition of technology entrepreneurship. *π-Economy*, 94(2), 89-101.
- Baharvand, F. & Gouran, M. (2019). Investigation of the characteristics of the entrepreneur school, *the fourth international industrial management conference*, Yazd University. (In Persian).
- Bakherad, H. (2016). Evaluation of factors affecting the entrepreneurial intention of high school students in Dezful city, MA, Homayoun Moradnejadi, Ilam University, Faculty of Agriculture. (In Persian).
- Barba-Sánchez, V. & Atienza-Sahuquillo, C. (2016). The development of entrepreneurship at school: the Spanish experience. *Education+ Training*, 58(7/8), 783-796.
- Beerli, I., Uster, A., & Vigoda-Gadot, E. (2019). Does performance management relate to good governance? A study of its relationship with citizens' satisfaction with and trust in local government. *Public Performance & Management Review*, 42(2), 241-279.
- Bridge, S. & O'Neill, K. (2012). Understanding enterprise: entrepreneurship and small business. Palgrave Macmillan.
- Brown, M. J. M. (2012). *Entrepreneur education assessment in secondary schools* (Doctoral dissertation, University of Pretoria).
- Burgelman, R. A. (1983). Designs for Corporate Entrepreneurship, *California Management Review*, 26, 66-154.
- Cheung, C. K. (2012). Entrepreneurship education at the crossroad in Hong Kong. *Creative Education*, 3(05), 666.
- D'Angelo, K., Krivel-Zacks, G., & Johnson, C. (2016). Finding Good Governance: Collaboration between the University of British Columbia and the Richmond School District. In *Problem-Based Learning in Teacher Education* (pp. 73-83). Springer International Publishing.
- Davari, A., Sefidbari, L. & Baghersad, V. (2017). The factors of the Iranian entrepreneurship ecosystem based on the Isenberg model. *Entrepreneurship Development*. 10(1), 100-120. (In Persian).
- Do Paco, A., Ferreira, J., Raposo, M., Rodrigues, R. G., & Dinis, A. (2011). Entrepreneurial intention among secondary students: findings from Portugal. *International Journal of Entrepreneurship and Small Business*, 13(1), 92-106.
- Dutta, D. K., & Crossan, M. M. (2005). The nature of entrepreneurial opportunities: understanding the process using the 4I organizational learning framework. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29(4), 425-449.
- Etzioni, A. (1987). Entrepreneurship, adaptation and legitimation: a macro-behavioral perspective. *Journal of Economic Behavior & Organization*, 8(2), 175-189.
- Faghiri, H. & Salehi, S. (2017). Entrepreneurship education and entrepreneurial school; A new approach in education and development of students, *the second international congress of community empowerment in the field of management, economics, entrepreneurship and cultural engineering*, Tehran. (In Persian).
- Fakour, B. (2008). Entrepreneurial university (concept, fields of emergence and how to achieve), *Specialized Quarterly Journal of Parks and Growth Centers*, 17, 40-41. (In Persian).

- Fillon, L. J. (1994). Ten steps to Entrepreneurial Teaching. *Journal of Small Business & Entrepreneurship*, 11(3), 68-78.
- Foss, L., & Gibson, D. V. (2015). The entrepreneurial university: Context and institutional change. In *The Entrepreneurial University*. Translated by Mohammad Reza Zali; Shokooh Sadat Alizadeh Moghadam & Fatameh Mozafarifar, University of Tehran Press, (2020).
- Frank, H.; Korunka, C.; Lueger, M.; & Mugler, J. (2005). Entrepreneurial orientation and education in Austrian secondary schools, *Journal of Small Business and Enterprise Development*, 12(2), 259 – 273.
- Ghorbani, Z. (2017). Designing entrepreneur school model with business model approach (second period of high school degree), MA. Alihossein Keshavarzi, Shahed University, Tehran. (In Persian).
- Gibb, A. (2002). In pursuit of a new 'enterprise' and 'entrepreneurship' paradigm for learning creative destruction, new values, new ways of doing things and new combination of knowledge, *International Journal of Management Reviews*, 4(3), 233-269.
- Hadi, C., Wekke, I. S., & Cahaya, A. (2015). Entrepreneurship and education: creating business awareness for students in East Java Indonesia. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 177, 459-463.
- HajiAghae, H., Khalkhali, A. (2019). Monitoring the Entrepreneurship Ecosystem in Iranian Schools. *Journal of School Administration*, 7(2), 166-190. doi: 10.34785/J010.2019.541 (In Persian).
- Hannon, P. D. (2005). The journey from student to entrepreneur.: A review of the existing research into graduate entrepreneurship. In *IntEnt Conference Proceedings*.
- Hashemi, S., Masoudi Nadoshan, E., Golzari, Z. (2021). Presenting the Quality Pattern for Converting Vocational & Educational School to Entrepreneurial School. *Educational Innovations*, 20(1), 83-108. doi: 10.22034/jei.2021.128602 (In Persian).
- Heinrich, C. J. (2015). The role of performance management in good governance and its application in public education. *Employment Research Newsletter*, 22(3), 2.
- Hoveyda, R., Ghafouri, Kh. & Dowlati, A. (2018). Entrepreneurship, Entrepreneur school, Requirements of entrepreneur school, *the first national conference of entrepreneurial schools*, Isfahan, Isfahan Islamic Azad University, Khorasgan branch. (In Persian).
- Isenberg, D. J. (2010). How to start an entrepreneurial revolution? *Harvard business review*, 88(6), 40-50.
- Islamic Council of Iran. (2010). Law of the 5th five-year economic, social and cultural development program of the Islamic Republic of Iran (2011-2015). (In Persian).
- Islamic Council of Iran. (2016). Law of the 6th five-year economic, social and cultural development program of the Islamic Republic of Iran (2017-2021). (In Persian).
- Izquierdo, E. E. (2008). Intervention Based on the Constructivist Paradigm on the Development of Entrepreneurial Competencies in University Students Ghent University. Ghent, Belgium.
- Jalali, Kh. & Amini, S. (2017). Innovation, creativity and entrepreneurship, *the second national conference of new approaches in Mazandaran education*, Mahmoud Abad. (In Persian).
- Jennings, D. F. (1994). Multiple perspectives of entrepreneurship, Ohio: South Western Publishing.
- Juvova, A. Cech, T. & Duda, O. (2017). Education for Entrepreneurship- A challenge for School Practice. *Acta Educationis Generalis*, 7(3), 63- 75.
- Lackeus, M. (2013). Entrepreneurial competency development in education – A tool based approach, Licentiate Thesis, Martin Lackeus, draft, please do not spread.
- Maktabi, H., & Babakhanian, M. (2015). Identification of factors affecting organizational entrepreneurship in Selected Sama Technical Schools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 195, 940-947. (In Persian).
- Martinez, A.; Corduras, J. L.; Donna, J. K; Rognvaldur, J. & Saemundsson, T. (2014). GERA-Global Entrepreneurship Research Association, Global Entrepreneurship Monitor Special Report (GEM), A Global Perspective on Entrepreneurship Education and Training, GERA; Babson College; Universidad del Desarrollo; Reykjavik University.
- McClelland, D. (1961). *The Achieving Society*. New York: Free Press.
- McFadzean, E., O'Loughlin, A., & Shaw, E. (2005). Corporate entrepreneurship and innovation part 1: the missing link. *European journal of innovation management*, 8(3), 350-372.
- Mehrabi, O. (2018). Entrepreneurship in Schools, *Teacher Development Magazine*, 36(8), 28-30. (In Persian).

- Miller, D. & Friesen, P. H. (1982). Innovation in conservative and entrepreneurial firms: two models of strategic momentum, *Strategic Management Journal*, 1, 1-25.
- Mirkamali, S. M. & Farhadirad, H. (2013). Developing a Fusion Model for Designing the Organizational Structure of Universities. *Educational Administration Research*, 5(17), 75-100. (In Persian).
- Mirzaeian Kalvari, Y. & Sharifi, M. (2016). The Study and Comparison of Entrepreneurship Factors among Senior Students of High School in Delfan. *Journal of Management and Planning In Educational System*, 9(2), 131-158. (In Persian).
- Mohd Noor, N. H., Yaacob, M. A., & Omar, N. (2021). Creating future young entrepreneur in the new normal: the role of facilitative law, normative support, and entrepreneurial knowledge. *Academic Journal of Business and Social Sciences (AJoBSS)*, 5(1), 1-15.
- Nasre-Sfahani, H., Shahin, A., Hekmatpanah, M., Nasri, M., Nasre-Sfahani, M. & Nasre-Sfahani, J. (2017). Philosophy of entrepreneurial schools and management in entrepreneur schools and the role and influence of entrepreneurial books in entrepreneur schools and high schools in Iran, *the first national conference of entrepreneur schools (approaches, theories, dimensions and practical experiences from successful countries)*, Isfahan. (In Persian).
- Nepal, A. (2021). SOCIAL ENTREPRENEUR SCHOOL IBS AND PEDAGOGICAL SCIENTIFIC LEARNING: EXPERIENCE AT FIL. DR. JAN-U. SANDAL INSTITUTE. *Nauki Ekonomiczne*.
- Paco, A. D., & Palinhas, M. J. (2011). Teaching entrepreneurship to children: a case study. *Journal of Vocational Education & Training*, 63 (4), 593- 608.
- Park, J. H. (2012). The effects of principal's leadership style on support for innovation: evidence from Korean vocational high school change. *Asia Pacific Education Review*, 13(1), 89- 102. doi: 1071007/s12564-011-9182-9.
- Prince, S., Chapman, S., & Cassey, P. (2021). The definition of entrepreneurship: is it less complex than we think?. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 27(9).
- Rahman, S., Yasin, R. M., Buang, N. A., Oganisjana, K., Fernate, A., & Koke, T. (2015). Using problem-focused approach to nurture creativity and entrepreneurship among students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 191, 2782-2786.
- Rajput, P. S. (2015). Effects of Foreign Direct Investment (FDI) in the Indian Economy. *PARIDNYA-The MIBM Research Journal*, 3(1), 38-43.
- Rosique-Blasco, M., Madrid-Guijarro, A., & García-Pérez-de-Lema, D. (2016). Entrepreneurial skills and socio-cultural factors: An empirical analysis in secondary education students. *Education+ Training*, 58(7/8), 815-831.
- Sabzeh, B. (2015). Designing a model for entrepreneurship curriculum for preschool children and its evaluation due to the viewpoint of specialists in curriculum, entrepreneurship and educators. *Preschool and Elementary School Studies*, 1(1), 140-160. (In Persian).
- Sattari, S., Bahramnia, S. & Bahramnia, V. (2018). Effect of entrepreneurial schools on the development of employment creation, *the first national conference of entrepreneurial schools*, Isfahan, Isfahan Islamic Azad University, Khorasgan branch. (In Persian).
- Senarath, D. M. C., & Perera, M. P. S. R. (2018). Entrepreneurial Intention among Advanced Level Students in Colombo District, Sri Lanka The Mediation Effect of Role Models.
- Shahin, M., Ilic, O., Gonsalvez, C., & Whittle, J. (2021). The impact of a STEM-based entrepreneurship program on the entrepreneurial intention of secondary school female students. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 17(4), 1867-1898.
- Shaier, A., & Stive, J. (2014). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory Procedures and Techniques*, Sage, Newbury Park, CA.
- Spigel, B., & Stam, E. (2016). Entrepreneurial ecosystems. In R. Blackburn, D. De Clercq, J.
- Sporn, B. (2001). Building adaptive universities: Emerging organisational forms based on experiences of European and US universities. *Tertiary Education & Management*, 7(2), 121-134.
- Stam, E. (2014). The Dutch Entrepreneurial Ecosystem. Available at: https://www.researchgate.net/publication/272247666_The_Dutch_Entrepreneurial_Ecosystem.
- Steenekamp, A. G., Van der Merwe, S. P., & Athayde, R. (2011). An investigation into youth entrepreneurship in selected South African secondary schools: An exploratory study. *Southern African Business Review*, 15(3), 46-75.
- Stevenson, H.H.; Roberts, M.J., & Grousbeck, H.I. (1985). *New business ventures and the entrepreneur*, Homewood: Irwin.



- Supreme Council of Cultural Revolution. (2011). The document on the fundamental transformation of education, approved by the sessions of 681-688 and 690-697. (In Persian).
- Valliere, D. (2015). an effectvation measure of entrepreneurial intent procedia, 169, 131-142.
- Vaseghi, B. (2011). Content analysis of entrepreneurship textbook and the opinions of teachers in Ardabil province from the perspective of entrepreneurship components, Khwarazmi University. (In Persian).
- Vaz-Curado, S. F. L., & Mueller, A. P. (2019). The concept of entrepreneur of Schumpeter in comparison to Kirzner. *MISES: Interdisciplinary Journal of Philosophy, Law and Economics*, 7(3).
- Winsor, B., & Hanlon, D. (2016). An opportunity evaluation framework for introductory courses in entrepreneurship. *Journal of Entrepreneurship Education*, 19(2), 24.
- Yar Mohammadzadeh, P., Mahdun, R., GHolipur, S. (2019). Identify factors affecting the promotion of entrepreneurial culture the vocational and technical schools: the mixed method. *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 10(38), 35-56. (In Persian).
- Yousaf, M, Freeha, I. & Abida, i. (2016). Exploring the impact of good governance on citizens' trust in Pakistan. *Government Information Quarterly*, 33, 200-209.
- Zali, M., Razavi, M. & Kordnaiech, A. (2007). Education of entrepreneurship as an emerging scientific field, *Work and Society Monthly*, 38, 11-3. (In Persian).

Research Paper

The relationship between study approaches and academic identity with self-concept of secondary school students

Esmaeil Kazempour¹ , Omolbanin Ramaji² , Zahra Salimzadeh Kakarodi³

1- Associate Professor, Department of Educational Sciences, Tonkabon Branch, Islamic Azad University of Tonkabon, Iran

2- Master of Clinical Psychology, Department of Psychology, Lahijan Branch, Islamic Azad University, Lahijan, Iran

3- Master of Science, Department of Psychology, Tankabon Branch, Islamic Azad University, Tankabon, Iran

Receive:

09 May 2022

Revise:

24 July 2022

Accept:

01 October 2022

Published online:

01 October 2022

Abstract

The present study was conducted with the aim of the relationship between study approaches and academic identity with the self-concept in second year high school students in Kalachai city. The research method was descriptive, and a correlative type. The statistical population of the research included 981 secondary school students of Kalachai city, of which 274 were selected as a statistical sample by cluster random method. Library and field methods were used to collect data. The data collection tools were the standard questionnaires of Tate et al.'s study approaches (1998), Rogers' self-concept (1938), and Vaz and Isaacson's academic identity (2008). The validity of the questionnaires was investigated based on the experts' ideas, according to the viewpoint of some of the statistical population and structure, and confirmed by confirmatory factor analysis method. The reliability of the questionnaires was estimated by Cronbach's alpha coefficient method for study approaches 0.88, self-concept 0.80 and academic identity 0.78 respectively. Analysis and Data analysis was done at two levels of descriptive statistics and inferential statistics. Thus, in order to test the research hypotheses, first of all, the Kolmogorov Smirnov test to check the normality of the data distribution and the structural equation technique to check the effect of independent variables on the dependent variable using Lisrel statistical software was used. The results showed that there is a positive and significant relationship between study approaches and students' self-concept with an impact factor of 0.67 and between academic identity and students' self-concept with an impact factor of 0.73.

Keywords:

study approaches,
academic identity,
self-concept,
academic identity,
Vaz and Isaacson.

Please cite this article as (APA): Kazempour, E., Ramaji, O., & Salimzadeh Kakarodi, Z. (2022). The relationship between study approaches and academic identity with self-concept of secondary school students. *Management and Educational Perspective*, 4(3), 48-66.

Publisher: Iranian Business Management Association

<https://doi.org/10.22034/jmep.2022.351169.1128>



Corresponding Author: Omolbanin Ramaji

<https://dori.net/dor/20.1001.1.27169820.1401.4.3.3.8>



Email: ramaji.omolbanin@gmail.com

Creative Commons: CC BY 4.0





Extended Abstract

Introduction

Today, new approaches have been created in determining educational goals and the education process, which move the goal of education from reading and writing to more important goals such as creative thinking, problem solving, lifelong learning, information literacy, and familiarity with information and communication technology. In this regard, paying attention to the way of receiving and processing information requires deep thinking of the processes, study approaches and fields of receiving and processing information, which ultimately manifests in the form of learning, educational progress (Soleymani et al, 2019). One of the basic topics about people's lives is their self-concept. The main axis of self-concept is a person's name, his feelings towards his body, the idea of the whole body, gender and age. The central core of self-concept includes other characteristics that are more indirect, such as socio-economic class, religion, individual advancements or any other factor that separates him from others (Clayton et al, 2021). The image that a person has of himself is vital for him. This self-concept is learnable and everything a person knows about himself originates from his past experiences, among which social experiences are more important. This self-concept changes due to the person's relationship with the environment. Environmental failures cause negative self-concept and positive environmental facilities cause positive self-concept in a person (Shirani Bidabadi, 2016).

Another presupposition that can affect students' self-concept is their academic identity. Findlow (2012) considers academic identity to be the most important factor in academic performance and motivation to progress. Academic identity can be considered one of the effective individual factors in the future of academic procrastination (Schnitzler et al, 2021). Academic identity is the process of each person's conscious response to their academic situation, whether they should study or not.

The main question of the research is whether there is a significant relationship between the study approaches and academic identity with the self-concept of second year high school students in Kalachai city?

Theoretical foundations

Based on their understanding of the concept of learning, people choose different strategies to study and learn course materials. The studies that are conducted on how students deal with course materials have their roots in the studies of Martin (1988) and Saljo (1978). They called the way students deal with course materials "study approaches" (Traner et al, 2021).

Self-concept is a cognitive framework through which we organize what we know about ourselves. Adolescence begins with the starting of sexual maturity and ends with his permanent commitment to an adult role. Therefore, adolescence should be both a determinant of social psychology and a determinant of well-being (Faraji & et al, 2021).

Academic identity is a reflection of all kinds of competences, autonomy, purposefulness, efficiency beliefs, and the experience of common emotions that teenagers have in classrooms with their peers and teachers, and its characteristic is how to act in academic fields. Negative academic identity is associated with poor achievement, misbehavior and class dropouts, withdrawal, and disrespectful relationships with the teacher (Abbasi & Shehni Yailagh, 2017). Richter et al, (2022) investigated the multiple relationships between self-concept and students' learning strategies in their research. The target sample was 395 students of public schools in Nigeria who were analyzed by means of the cluster sampling method and analytical-applied research method. The results showed that there is a significant relationship between the personality and academic self-concept of the students and their adopted learning strategies.

Thaba & Baharuddin (2022) also investigated the effect of parents' attention, self-concept and independent learning strategies on the learning progress of secondary school students in Yemen, and 211 people were selected as a statistical sample using a relative cluster random sampling method. The results of the research showed that parents' attention to the way students study and their interest in guiding them along with correct learning strategies can have a significant impact on students' academic progress.

Research Methodology

The current research is applicable in terms of purpose, and descriptive in terms of data analysis of correlation type (structural equation modeling). The statistical population of the present research was made up of 981 students of the second year secondary school in Kalachai city. 274 people were selected as a statistical sample by cluster random sampling. In order to collect data related to the variable of study approaches, the questionnaire of Tate et al. (1998), and the questionnaire of Carl Rogers from 1938 to 1957 for the variable of self-concept, and the questionnaire of Vaz and Isaacson (2008) for the variable of academic identity were used.

Research Findings

In order to investigate the hypothesis of the research, the modeling of structural equations, the method of structural equation modeling with the help of spss software was used to test the hypotheses from inferential statistics. Then, the 8th edition of Lisrel statistical software was used to measure the effects of independent and mediating variables with the dependent variable; and the results related to the first hypothesis showed that the strength of the relationship between study approaches and self-concept was calculated to be equal to (0.67), which shows that the correlation is favorable. The significance statistic of the test has also been obtained (7.65), which is more than the critical value of t at the 5% error level, i.e. (1.96) and shows that the observed correlation is significant. Therefore, it can be said that the study approaches have a positive and meaningful relationship with self-concept. The results related to the second hypothesis showed that the strength of the relationship between academic identity and self-concept was calculated equal to (0.73), which shows that the correlation is favorable. The significance statistic of the test was also obtained (8.71), which is more than the critical value of t at the 5% error level, i.e. (1.96) and shows that the observed correlation is significant.

Conclusion and Discussion

The present study was conducted with the aim of the relationship between study approaches and academic identity with the self-concept of second year high school students. The results of this research are consistent with the results of Richter et al, (2022), Thaba & Baharuddin (2022), Moosavi Bideleh (2021), Jung (2021), and Rezakhani, Khodadadian Someeh (2019); School teachers should try to guide the students from one learning activity to the next and also continuously monitor the students' work during the learning activity (Sayadi & et al, 2015). This makes students motivated and they will do their homework more willingly. On the other hand, when the students themselves determine the daily activities of the class and have continuous practice with them in learning the classroom lessons, it is possible to motivate the students better. (Purohit et al., 2022). In such a situation, when the students know themselves in their academic tasks with sufficient and autonomous knowledge, they understand themselves better and engage themselves with the goals and assignments, and as a result, they succeed in education. In addition, in this case, they get the necessary satisfaction about their



learning. In fact, when students consider themselves efficient and put their homework under their control, their internal motivation for academic homework increases.

According to the results of the present research, it is suggested that the school administrators and teachers determine the students' study approach with appropriate evaluation, in order to incline the students to a deep approach and improve them, with appropriate educational interventions and correct planning, such as holding workshops for students. On the other hand, useful steps can be taken by activating the student counseling center and carrying out comprehensive planning in order to provide academic counseling services and to implement regular and continuous academic counseling programs in order to improve students' study approaches.

رابطه رویکردهای مطالعه و هویت تحصیلی باخودپنداره دانش آموزان دوره دوم متوسطه

اسماعیل کاظم پور^۱ ID، ام البنین رمجی^۲ ID، زهرا سلیم زاده کاکرودی^۳

۱- دانشیار، گروه علوم تربیتی، واحد تنکابن، دانشگاه آزاد اسلامی تنکابن، ایران

۲- کارشناسی ارشد روان شناسی بالینی، گروه روان شناسی، واحد لاهیجان، دانشگاه آزاد اسلامی، لاهیجان، ایران

۳- کارشناس ارشد، گروه روانشناسی، واحد تنکابن، دانشگاه آزاد اسلامی، تنکابن، ایران

چکیده

مطالعه حاضر با هدف رابطه رویکردهای مطالعه و هویت تحصیلی باخودپنداره دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر کلاچای انجام شد. روش تحقیق توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش شامل دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر کلاچای به تعداد ۹۸۱ نفر بود که تعداد ۲۷۴ نفر به روش تصادفی خوشه‌ای به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. جهت گردآوری داده‌ها از روش کتابخانه‌ای و میدانی استفاده شد. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه‌های استاندارد رویکردهای مطالعه تیت و همکاران (۱۹۹۸)، خودپنداره راجرز (۱۹۳۸) و هویت تحصیلی واز و ایزاکسون (۲۰۰۸) بودند. روایی پرسشنامه‌ها براساس روایی محتوایی با استفاده از نظر صاحب نظران، صوری بر مبنای دیدگاه تعدادی از جامعه آماری و سازه با روش تحلیل عاملی تأییدی مورد بررسی قرار گرفت و تأیید شد. پایایی پرسشنامه‌ها با روش ضریب آلفای کرونباخ به ترتیب برای رویکردهای مطالعه ۰/۸۸، خودپنداره ۰/۸۰ و هویت تحصیلی ۰/۷۸ برآورد شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها در دو سطح آمار توصیفی و آمار استنباطی انجام گرفت. بدین صورت جهت آزمون فرضیه‌های تحقیق، ابتدا از آزمون کولموگروف اسمیرنوف جهت بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها و تکنیک معادلات ساختاری بمنظور بررسی میزان تأثیر متغیرهای مستقل بر متغیر وابسته با استفاده از نرم افزار آماری لیزرل استفاده شد. نتایج نشان داد میان رویکردهای مطالعه با خودپنداره دانش آموزان با ضریب تأثیر ۰/۶۷ و میان هویت تحصیلی با خودپنداره دانش آموزان با ضریب تأثیر ۰/۷۳ رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۲/۱۹

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۱/۰۵/۰۲

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۷/۰۹

تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۱/۰۷/۰۹

کلید واژه‌ها:

رویکردهای مطالعه،
هویت تحصیلی،
خودپنداره،
هویت تحصیلی واز و
ایزاکسون.

لطفاً به این مقاله استناد کنید (APA): کاظم پور، اسماعیل، رمجی، ام البنین، سلیم زاده کاکرودی، زهرا. (۱۴۰۱). رابطه رویکردهای مطالعه و هویت تحصیلی باخودپنداره دانش آموزان دوره دوم متوسطه. فصلنامه مدیریت و چشم انداز آموزش. ۴(۳): ۴۶-۴۸.

	https://doi.org/10.22034/jmep.2022.351169.1128	ناشر: انجمن مدیریت کسب و کار ایران
	https://dorl.net/dor/20.1001.1.27169820.1401.4.3.3.8	نویسنده مسئول: ام البنین رمجی
	Creative Commons: CC BY 4.0	ایمیل: ramaji.omolbanin@gmail.com

مقدمه

امروزه در تعیین اهداف تربیتی و فرآیند آموزش رویکردهای جدیدی ایجاد شده که دیگر هدف تعلیم و تربیت را از خواندن و نوشتن به اهداف مهم‌تری چون تفکر خلاق، حل مساله، یادگیری مادام‌العمر و سواد اطلاعاتی و آشنایی با فناوری اطلاعات و ارتباطات سوق می‌دهد. در این راستا توجه به نحوه دریافت و فرآیند پردازش اطلاعات، نیازمند ژرف اندیشی فرآیندها، رویکردهای مطالعه و زمینه‌های دریافت و پردازش اطلاعات است که نهایتاً به شکل یادگیری، پیشرفت تحصیلی تجلی می‌یابد (Soleymani&etal,2019). یکی از موضوعات اساسی در مورد زندگی افراد مقوله خودپنداره آن‌ها است. محور اصلی خودپنداره عبارت است از نام شخص، احساساتش نسبت به اندام و بدن خود، تصور از کل بدن، جنسیت و سن. هسته مرکزی خودپنداره شامل خصوصیات دیگری نیز هست که غیر مستقیم‌تر نمود دارند، مانند طبقه اجتماعی - اقتصادی، مذهب، پیشرفتهای فردی و یا هر عامل دیگری که او را از دیگران جدا می‌سازد (Clayton&etal,2021). تصور و پنداری که فرد از خود دارد، برای او جنبه حیاتی دارد. این خودپنداره آموختنی است و هر چه را که فرد درباره خود می‌داند از تجارب گذشته او سرچشمه می‌گیرد که در میان آنها تجارب اجتماعی اهمیت بیشتری دارد. این خودپنداره در اثر رابطه شخص با محیط دچار تغییر می‌شود. ناکامی‌های محیطی موجب خودپنداره منفی و امکانات مثبت محیطی موجب خودپنداره مثبت در فرد می‌شود (Shirani Bidabadi,2016). مهم‌ترین مشخصه خودپنداره تحصیلی حالتی است که خودپنداره فرد را در نتیجه کنش‌های متقابل و تجارب با دیگران مشخص می‌کند و این واقعیت را تأیید می‌کند که خودپنداره تحصیلی یادگرفتنی و قابل اکتساب در طی زمان است و معلمان نقش مهمی در شکل‌گیری خودپنداره و خودپنداره تحصیلی بچه‌ها دارند (Abdi&Nili,2014). لذا این نکته بسیار با اهمیت است که طراحان برنامه ریزی در رابطه با رویکردهای یادگیری دانش آموزان خود اطلاع داشته باشند تا بتوانند فراگیرانی را تربیت نموده که به ارتقاء و پیشرفت جامعه کمک نمایند (Landa-Marbán&etal,2021). یکی از پیامدهایی که به دنبال یادگیری اتفاق می‌افتد نتایج آن است. همچنین تعیین کیفیت نتایج یادگیری در اثر کیفیت فعالیت‌های یادگیری بدست می‌آید. رویکردهای مطالعه یکی از عوامل مؤثر یادگیری و پیشرفت تحصیلی در میان دانشجویان و دانش آموزان هستند (Shahrabadi,2014 &etal). رویکرد مطالعه به نوع برخورد یادگیرندگان با مطالب گفته می‌شود. رویکردهای مطالعه و یادگیری، فعالیت‌هایی ذهنی‌ای هستند که فراگیران در هنگام مطالعه به کار می‌برند تا بتوانند به طور موثرتری در دریافت، سازماندهی یا به خاطر آوردن اطلاعات از آنها استفاده نمایند (Najafi,2021). رویکردهای مطالعه، یک رفتار عادی و متمایز برای کسب دانش، مهارت و نگرش از طریق مطالعه می‌باشد که فراگیران به عنوان شیوه‌ای در یادگیری مطالب درسی خود به سایر شیوه‌ها ترجیح می‌دهند و این رویکردها با تسهیل فرایند یادگیری، عملکرد تحصیلی را بهبود می‌بخشند (Mahmoodzadeh&etal,2016). رویکردهای مطالعه و یادگیری از مقوله‌هایی است که در آموزش و پرورش مورد توجه می‌باشد و به این موضوع که چرا برخی از دانش آموزان بهتر از دیگران یاد می‌گیرند، آیا سبک مطالعه و یادگیری آنان متفاوت است می‌پردازند (Dasgupta&etal,2022). دانش آموزان براساس برداشتی که از مفهوم یادگیری دارند، راهبردهای متفاوتی را برای مطالعه و یادگیری مطالب درسی انتخاب می‌کنند (Moradian&etal,2017). مطالعاتی که درباره نحوه برخورد دانش آموزان با مطالب درسی انجام شده تحت عنوان رویکردهای مطالعه^۱ یاد می‌گردد که به سه رویکرد یادگیری، «عمیق»^۲، «سطحی»^۳ و «راهبردی» تقسیم می‌شوند. رویکردهای مطالعه یکی از عوامل مؤثر در عملکرد و موفقیت تحصیلی فراگیران می‌باشد. موفقیت تحصیلی در فراگیرانی که از یادگیری عمقی استفاده می‌کنند، بیشتر است (Sheikhshoae&etal,2019). چنانچه عاملی باعث یادگیری عمقی گردد، می‌توان انتظار داشت که موفقیت تحصیلی را افزایش

¹ - Studying Approaches² - Deep Approach³ - Strategic Approach

دهد (kalantari&ramezani,2020). بهبود رویکردهای مطالعه موجب افزایش هیجان و انگیزش یادگیری و مطالعه می‌شود. از سوی دیگر بهبود کارایی مطالعه بخشی به انگیزش و بخشی به روش کاربرد مکانیسمها و رویکردها بستگی دارد (Landa-Marbán&etal,2021). به کارگیری رویکرد مناسب مطالعه عامل بسیار مهمی در ارتقا و پیشرفت تحصیلی و ماندگاری دانش یاد گرفته شده است؛ در حالی که رویکرد نامناسب می‌تواند موجب محدودیت دریافت دانش و سطحی شدن درک دانشجو شود. به کارگیری رویکردها و مهارت‌های متنوع مطالعه در یادگیری بهتر دانشجویان در نقاط مختلف جهان مورد تأکید قرار گرفته است (Colombo&etal,2021).

یکی دیگر از پیش فرض‌هایی که می‌تواند خودپنداره دانش آموزان را تحت تأثیر قرار دهد میزان هویت تحصیلی آنها است. Findlow(2012) هویت تحصیلی را مهم‌ترین عامل در عملکرد تحصیلی و انگیزه پیشرفت می‌داند. هویت تحصیلی می‌تواند از عوامل فردی مؤثر در پیش آینده‌های افعال کاری تحصیلی محسوب می‌شود (Schnitzler&etal,2021). هویت تحصیلی فرآیند پاسخ گویی آگاهانه هر فردی نسبت به موقعیت تحصیلی خود است، این که آیا باید درس بخواند یا خیر؟ چه راهی را در پیش بگیرد و بدین ترتیب در جستجوی هویت تحصیلی خود باشد. در صورت وجود چنین هویتی در فرد نوعی احساس برای حرکت و موفقیت در جنبه‌های مختلف تحصیلی بوجود می‌آید (Tran&etal,2017). با این احساس موانع موجود در راه موفقیت یکی پس از دیگری برداشته می‌شود (Gazidari&etal,2015). هویت تحصیلی، بازتابی از انواع شایستگی‌ها، خود مختاری، هدفمندی، باورهای کارآمدی و تجربه هیجان‌های رایجی است که نوجوانان و جوانان در کلاسهای درس با همسالان و معلمان خود دارند و مشخصه آن چگونه عملکرد در عرصه‌های تحصیلی است (Malsch& Tessier,2019).

با اذعان به توضیحات فوق، در پژوهش حاضر به دنبال بررسی رابطه رویکردهای مطالعه و هویت تحصیلی با خودپنداره دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر کلاچای می‌باشیم. در حقیقت سؤال اصلی پژوهش این است که آیا میان رویکردهای مطالعه و هویت تحصیلی با خودپنداره دانش آموزان دوره دوم متوسطه شهر کلاچای رابطه معناداری وجود دارد؟

ادبیات نظری

۱. رویکردهای مطالعه

امروزه یکی از عوامل مؤثر یادگیری و پیشرفت تحصیلی در میان دانشجویان و دانش آموزان، رویکرد یادگیری آنان است. اکثریت روانشناسان پرورشی و متخصصان یادگیری چگونگی برخورد یادگیرندگان با مطالب را رویکرد یادگیری گفته‌اند (Legati&etal,2021). افراد بر اساس برداشتی که از مفهوم یادگیری دارند، راهبردهای متفاوتی را برای مطالعه و یادگیری مطالب درسی انتخاب می‌کنند. مطالعاتی که درباره نحوه برخورد دانش آموزان و دانشجویان با مطالب درسی انجام می‌شود، ریشه در مطالعات مارتین (۱۹۸۸) و سالجو (۱۹۷۸) دارد. آنها نحوه برخورد دانشجویان با مطالب درسی را "رویکردهای مطالعه"^۴ نامیدند (Traner&etal,2021). تریگول و پروسر (۱۹۹۱) و بیگز (۱۹۸۷)، بر این نکته تأکید دارند که در رویکرد عمیق، یادگیرنده پر فهم و مرتبط ساختن اندیشه‌های موجود در مطلب یا تکلیف یادگیری متمرکز می‌گردد. شیوه اصلی او در مطالعه، منسجم سازی و وحدت بخشی مفاهیم و اصول یاد گرفته شده در یک نظام مفهومی گسترده‌تر است. رویکرد سطحی در پی به خاطر سپردن واقعیات موجود است و ارزشی در زمینه خلق و آفرینش و تولید علم ندارد. تپت (۱۹۹۵) نیز رویکرد راهبردی را با انگیزه‌های پیشرفت فرد مرتبط می‌داند. تأثیر رویکردهای مطالعه در کسب موفقیت افراد غیر قابل چشم پوشی است (Purohit&etal,2022). مهارت‌های مطالعه و یادگیری، تکنیک‌ها و فنونی هستند که فراگیران در هنگام مطالعه به کار می‌گیرند تا بتوانند از آن به طور مؤثری در دریافت و سازماندهی اطلاعات استفاده نمایند. رویکردهای مطالعه و یادگیری به مجموعه تکنیک‌ها و فنونی اطلاق

^۴ study style

می‌شود که مطالعه کننده با توسل به آن‌ها می‌تواند به کسب بازدهی بیش‌تر از مطالعه خویش پردازد. رویکردهای مطالعه یک رفتار عاداتی و متمایز برای کسب دانش، مهارت و نگرش از طریق مطالعه می‌باشد که فراگیران به عنوان شیوه‌ای در یادگیری مطالب درسی خود به سایر شیوه‌ها ترجیح می‌دهند و این رویکردها با تسهیل فرایند یادگیری، عملکرد تحصیلی را بهبود می‌بخشند (Behroozi&etal,2018). پیشینه بررسی رویکردهای مطالعه و یادگیری به دو نوع رویکرد اشاره دارد که شامل رویکرد سطحی و عمقی است. رویکرد عمقی با هدف درک واقعی مطالب به کار می‌رود و باعث یادگیری معنادار و طولانی مدت می‌شود. در مقابل رویکرد سطحی به حفظ مطالب به کمک راهبرد یادگیری طوطی وار می‌پردازد و به درک معنای مطالب نمی‌انجامد. چین^۵ (۲۰۰۰) نیز گزارش نمود که بعضی از دانشجویان در یادگیری علم از سایرین موفق‌تر هستند. این تفاوت به روش یادگیری آنها که معنادار یا طوطی وار است مربوط می‌گردد. برخی از تحقیقات، از رویکرد دیگری به نام رویکرد راهبردی یا پیشرفتی نام برده‌اند. ویژگی آن، انگیزه رقابتی، نیازهای ارزیابی و به کار بردن حداکثر تلاش به روشی سازمان یافته برای کسب بالاترین نمرات بوده است (Sayadi&etal,2015). آخرین تجدید نظری که به ارزیابی رویکردهای مطالعه و یادگیری پرداخته با انجام تحلیل عاملی، ساختار دو عامل یعنی رویکرد سطحی و عمقی را تأیید نموده است. رویکرد راهبردی از ساختار پرسشنامه حذف گردید. تعدادی از تحقیقات نشان می‌دهند که بیشترین رویکرد یادگیری مورد استفاده دانشجویان، رویکرد یادگیری عمقی است از پیامدهایی که بدنبال یادگیری اتفاق می‌افتد نتایج آن است (Clayton&etal,2021). تعیین کیفیت نتایج یادگیری در اثر کیفیت فعالیت‌های یادگیری بدست می‌آید. مطالعات انجام شده در این خصوص نشان دادند که بین رویکرد عمقی و نتایج یادگیری (پیشرفت تحصیلی) همبستگی معنادار مثبت و بین رویکرد سطحی و پیشرفت تحصیلی همبستگی معنادار منفی وجود داشت (Motamedi&lotfi,2013).

۲. خودپنداره

یکی از مفاهیم بنیادین در تکامل شخصیت و روان هر فرد، که در دوره نوجوانی اهمیت پیدا می‌کند، مفهوم خود است. خود شامل کلیه کیفیت‌های ذهنی و عینی است که شخص از خود و دیگران از او دارند. برای مثال خود شامل ظاهر واقعی فرد، ارزش‌ها، ایده‌ها، دانش‌ها، معلومات و همچنین ادراکاتی که سایرین از او دارند می‌باشد (Derakhshan&etal,2021). خود پنداره چهارچوبی شناختی است که به واسطه آن به سازمان بندی آنچه که درباره خویش می‌دانیم، می‌پردازیم. دوران نوجوانی آدمی با آغاز بلوغ جنسی شروع شده و با تعهد پایدار وی به یک نقش بزرگسالانه پایان می‌یابد. بنابراین، نوجوانی باید هم تعیین کننده روانی اجتماعی و هم تعیین کنند بهزیستی داشته باشد (Faraji&etal,2021). مطالعات روانشناسی اجتماعی نشان می‌دهد در طی و پس از بلوغ جنسی، کودکان به طور فزاینده‌ای خود آگاه شده و از نظرات دیگران آگاه و به این نظرات حساس می‌شوند این مطالعات به رشد مداوم خود در طی دوران نوجوانی و یکپارچگی فزاینده میان وضعیت ذهنی فرد و وضعیت ذهنی دیگران اشاره دارد (Tus,2020). مفهومی که ما از خود داریم در تعیین روابط ما با دیگران نقش عمده‌ای دارد. او خودپنداره را به دو بخش تقسیم کرد. خود به عنوان فاعل عمل و خود به عنوان موضوع شناخت خود مفهومی (Dasgupta&etal,2022). خود به عنوان فاعل عمل، جنبه‌ای از خود است که دائماً تجارب حاصل از ارتباط با مردم یا اشیاء و وقایع را به نحوی کاملاً ذهنی سازمان داده و تفسیر می‌کند (Arens&etal,2021). خود مفهومی آن جنبه از خود است که شامل توانایی‌ها، خصوصیات جسمانی، ویژگیهای اجتماعی، خصوصیات روحی و متعلقات مادی است که فرد را به عنوان شخص منحصر به فردی از دیگران مجزا می‌سازد (Rezapour Mirsaleh&etal,2022). آلپورت (۱۹۶۱) عقیده دارد که خودپنداره در برگیرنده چندین جنبه است و در مسیر رشد بر اساس نظر دیگران ساخته می‌شود تا اینکه به صورت الگوهای معین بروز می‌کند.

⁵ Chin

آلپورت (۱۹۶۱) خودپنداره را همان ادراک شخص از شخصیت خودش می‌داند. گاهی اوقات شخصیت و خودپنداره معادل هم در نظر گرفته می‌شود، اما در واقع جنبه‌های مختلف خودپنداره که آلپورت (۱۹۶۱) مطرح می‌کند در صفات ادراک شده‌ای منعکس می‌شود که افراد به هنگام توصیف خود، آن‌ها را مطرح نموده‌اند. در اوایل زندگی احساس مختصری از خویشتن وجود دارد (Mashyekh & Musavi, 2021). خویشتن در واقع همان ادراکی است که فرد توسط آن خود را از دیگران متمایز می‌کند. در مرحله نوزادی، نوزاد نمی‌تواند بین خود و محیط تمایز قائل شود، در واقع نوزاد هوشیار است ولی آگاه نیست. در مرحله بعدی به تدریج افراد بین خود و دیگران و نیز محیط خود تمایز قائل می‌شوند و در نتیجه مراحل ادراک خودپنداره تشکیل می‌شود (Sedghi & etal, 2022). خودپنداره محصولی از فعل و انفعالات بین فردی است و به عنوان درک شناختی رفتار هرکس از خودش توضیح داده می‌شود. این توجه خاص بر کارهای شخصی برای توضیح خودپنداره با مفهوم عزت نفس که همان ارزش قائل شدن هر شخص برای خود به عنوان یک انسان است تفاوت دارد (Han, 2021) خودپنداره و رفتارهای ناسازگارانه در دوره نوجوانی به شدت مورد توجه هستند. دوره نوجوانی دوره‌ای تحولی است که از ویژگیهای آن می‌توان "آشوب و تنش" ^۶ را نام برد. در این دوره نوجوانان سعی می‌کنند تا پاسخ سؤال‌هایشان درباره هویت خود و اینکه کدام رفتارهای اجتماعی در هر موقعیت مناسب است را پیدا کنند. اغلب نوجوانان این دوره را با نگرشی مثبت نسبت به خود از سر می‌گذرانند (Wu & etal, 2021).

۳. هویت تحصیلی

متغیر هویت از جمله ابعاد شخصیتی است که در زمینه عملکرد تحصیلی نقش مهمی دارد. طبق نظر Erixon (1958) مدرسه فرصتی فراهم می‌کند تا فرد را در انتخابهای زندگی و شکل‌گیری یک هویت پایدار یاری رساند و چارچوبی را برای تصمیم‌گیری و حل مسائل و مقابله با مشکلات روزمره فراهم کند. (Berzonski & Kuk, 2000) در بررسی وضعیت هویت و سبک هویت دانش‌آموزان دریافته‌اند که تفاوت در وضعیت هویت، علتی برای تغییر معنادار در تحصیلی، درگیری آموزشی و رشد روابط بین فردی است. دانش‌آموزان با سبک پیشرفت و خودمختاری هویت اطلاعاتی، برای انطباق مؤثر با محیط آمادگی بهتری دارند و افراد دارای سبک هویت سردرگم یا اجتنابی با مشکلات بیشتری روبه‌رو هستند. دانش‌آموزان با سبک هنجاری اغلب خود کنترل، با وجدان و هدف مدار هستند. تحقیقات نشان می‌دهد که سبک سردرگم/اجتنابی با تکانشی بودن، خود آگاهی حداقل، خودکنترلی محدود و تعهد ضعیف در روابط همراه است (Ahmadi, 2015). هویت تحصیلی بازتابی از انواع شایستگی‌ها، خودمختاری، هدفمندی، باورهای کارآمدی و تجربه هیجانهایی رایجی است که نوجوان در کلاس‌های درس با همسالان و معلمان خود دارد و مشخصه آن چگونگی عمل کردن در عرصه‌های تحصیلی است. هویت تحصیلی منفی با پیشرفت ضعیف، بد رفتاری و ترک کلاس، کناره‌گیری و روابط نامحترمانه با معلم همراه است (Abbasi & Shehni Yailagh, 2017). هویت که از جمله مسائل مهم در زمینه تحصیلی است. هویت تحصیلی، فرایند پاسخگویی آگاهانه هر فردی نسبت به موقعیت تحصیلی خود است؛ این که آیا باید درس بخواند یا خیر و چه راهی را در پیش بگیرد، در جستجوی هویت تحصیلی خود است. در صورت وجود چنین هویتی در فرد نوعی احساس برای حرکت و موفقیت در جنبه‌های مختلف تحصیلی به وجود می‌آید. همچنین با این احساس، موانع موجود در راه موفقیت یکی پس از دیگری برداشته می‌شود (Samimi & etal, 2017).

⁶ Storm & Stress

پیشینه پژوهش

(Richter & etal, 2022) در تحقیق خود به بررسی ارتباط چندگانه خودپنداره با راهبردهای یادگیری دانش آموزان پرداختند. نمونه هدف تعداد ۳۹۵ نفر از دانش آموزان مدارس دولتی نیجریه بودند که مورد تحلیل و بررسی قرار گرفتند. بر این اساس روش نمونه گیری خوشه‌ای و روش تحقیق تحلیلی-کاربردی بود. نتایج نشان داد که میان خودپنداره شخصیتی و تحصیلی دانش آموزان با راهبردهای اتخاذ شده یادگیری آنها رابطه معناداری وجود دارد.

(Thaba & Baharuddin, 2022) نیز در پژوهشی به بررسی تأثیر توجه والدین، خودپنداره و راهبردهای یادگیری مستقل بر پیشرفت یادگیری دانش آموزان مدارس متوسطه یمن بودند که به روش نمونه گیری تصادفی خوشه‌ای نسبی تعداد ۲۱۱ نفر به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. نتایج پژوهش نشان داد میزان توجه والدین به نحوه تحصیل دانش آموزان و علاقه مندی به راهنمایی به آنها به همراه راهبردهای یادگیری صحیح می‌تواند بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان تأثیر معناداری داشته باشد.

(Roth & etal, 2022)، در تحقیقی به بررسی تأثیر ارتباط خودپنداره و خلاقیت مدرسه برای بهبود راهبردهای یادگیری فراگیر پرداختند. جامعه آماری دانش آموزان مدارس دولتی روسیه بودند که تعداد ۴۱۴ نفر به روش نمونه گیری ساده به عنوان نمونه آماری انتخاب شده و پرسشنامه‌ای مربوطه میان آنها توزیع شد. نتایج این تحقیق حاکی از آن بود که خودپنداره و خلاقیت تحصیلی دانش آموزان می‌تواند بر سبک راهبرد یادگیری آنها تأثیر معناداری داشته باشد.

(Lohbeck & Moschner, 2021)، در تحقیقی به تحلیل راهبردهای تنظیم انگیزشی، خودپنداره تحصیلی و راهبردهای یادگیری شناختی دانشجویان با در نظر داشتن نقش تعاملی خودپنداره پرداختند. نمونه آماری تعداد ۱۴۴ نفر از دانشجویان یکی از دانشکده‌های مهندسی در تایوان بودند که به روش نمونه گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. نتایج تحقیق نشان داد که راهبردهای تنظیم انگیزشی، خودپنداره تحصیلی با نوع راهبردهای اتخاذ شده یادگیری رابطه معناداری داشته و خودپنداره دانش آموزان می‌توان این راهبردها را تعدیل نماید.

(Biyikl, 2021) تحقیقی با عنوان «رابطه بین راهبردهای یادگیری و خودپنداره تحصیلی» انجام داد. روش تحقیق توصیفی-پیمایشی بود. جامعه آماری دانشجویان مشغول به تحصیل در دانشگاه‌های تراز اول چین بودند. روش نمونه گیری تصادفی خوشه‌ای بود. نتایج پژوهش نشان داد رهبری تحول آفرین به صورت مستقیم و غیرمستقیم از طریق میانجی درگیری شغلی و هویت سازمانی بر عملکرد شغلی مؤثر است. نوع راهبرد آموزشی و استراتژی یادگیری مربوط به آن بر نوع خودپنداره دانشجویان تأثیر گذاشته و رشد تحصیلی دانشجویان این ارتباط را تقویت می‌نماید.

(moosavi bideleh, 2021)، پژوهشی با عنوان «تأثیر آموزش به شیوه وب کوئست بر انگیزه پیشرفت، خودپنداره و یادگیری خودتنظیمی دانشجویان» انجام دادند. جامعه شامل کلیه دانشجویان دانشگاه آزاد گرگان در سال تحصیلی ۹۷-۹۸ به تعداد ۲۸۰۵ نفر بوده است و با روش نمونه گیری تصادفی طبقه‌ای تعداد ۲۵ نفر در گروه کنترل و ۲۵ نفر در گروه آزمایش به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابتدا از هر دو گروه آزمایش و کنترل پیش آزمون به عمل آمده و سپس متغیر آزمایشی برای گروه آزمایشی اجرا شد. سپس پس آزمون برای هر دو گروه به عمل آمد. گردآوری اطلاعات روش میدانی و کتابخانه‌ای است و ابزار گردآوری اطلاعات پرسشنامه می‌باشد. نتایج نشان داده است که آموزش به شیوه وب کوئست بر انگیزه پیشرفت، خود پنداره و یادگیری خودتنظیمی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد گرگان در درس زبان تأثیر مثبت دارد.

(Jung, 2021) تحقیقی با موضوع تجربه یادگیری و هویت تحصیلی انجام داد. جامعه آماری توسط دانشجویان کارشناسی ارشد در هنگ کنگ بودند که تعداد ۲۷۷ نفر به روش هدفمند به عنوان نمونه تحقیق انتخاب شدند. روش تحقیق توصیفی بود که به روش پیمایشی اجرا شد. نتایج تحقیق نشان داد میان میزان بهره دانشجویان از استراتژی‌های یادگیری بر هویت تحصیلی آنها تأثیر مثبتی داشته است و این هویت توانسته باعث بهبود عملکرد تحصیلی آنها گردد.

(Safizadeh, 2019) پژوهشی با عنوان «اثر بخشی آموزش خود تعیین گری بر هویت تحصیلی و درگیری تحصیلی دانش آموزان» میان دانش آموزان پایه سوم دوره متوسطه اول شهرستان بافت انجام داد. بر این اساس تعداد ۲۱۹ نفر از دانش آموزان به روش نمونه گیری خوشه‌ای به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند و پرسشنامه‌های مربوطه میان آنها توزیع شد. نتایج نشان داد که آموزش خود تعیین گری بر هویت تحصیلی و درگیری تحصیلی دانش آموزان تأثیر معناداری دارد.

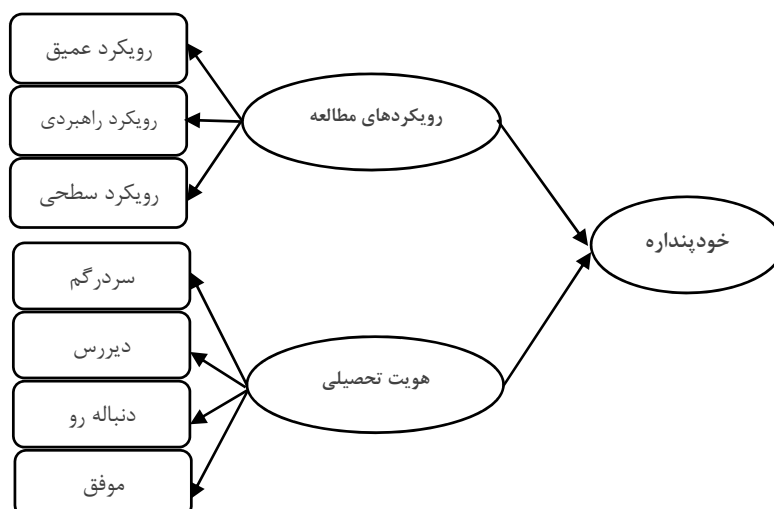
(khodadadian Someeh, Rezakhani, 2019)، تحقیقی با عنوان «پیش بینی فرسودگی تحصیلی بر اساس سبک‌های هویت و خودپنداره در پسران دانش آموز دوره دوم متوسطه شهرستان رباط کریم» انجام دادند. جامعه آماری شامل پسران دانش آموز دوره دوم متوسطه بود که در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۹۶ در دبیرستان‌های دولتی شهرستان رباط کریم تحصیل می‌کردند. از میان جامعه پژوهش ۲۴۰ نفر به صورت تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب شدند. نتایج تحقیق نشان داد سبک اطلاعاتی به صورت منفی و سبک سردرگم / اجتنابی به صورت مثبت و معنادار فرسودگی تحصیلی را پیش بینی می‌کند و بین سبک هنجاری و فرسودگی تحصیلی رابطه معنادار مشاهده نشد.

(Yousefi&Zain al-Dini, 2019) در تحقیقی به ارائه مدل ساختاری نقش ذهن آگاهی در رابطه بین یادگیری خودتنظیمی و جهت گیری هدف با هویت تحصیلی موفق پرداختند. طرح پژوهش حاضر توصیفی-همبستگی و جامعه آماری آن شامل تمامی دانش آموزان مقطع متوسطه شهرستان نهبندان در سال تحصیلی ۱۳۹۵-۹۶ بود که از بین آنها ۲۱۶ نفر به روش نمونه گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. نتایج تحقیق نشان داد تلاش در جهت استفاده از راهبردهای فراشناختی و اتخاذ جهت گیری هدف تسلط-گرایشی به همراه ذهن آگاهی مؤثر، سبب شکل گیری هویت تحصیلی موفق در دانش آموزان می‌شود، بنابراین ضروری است زمینه به کارگیری راهبردهای فراشناختی، برنامه ریزی، بازبینی و نظم دهی ذهنی در بطن برنامه‌های آموزشی گنجانده شود.

(Omidi Karkani, 2018) تحقیقی با عنوان مدل یابی تأثیر سبک‌های هویت بر احساس تعلق به مدرسه با میانجیگری خودپنداره تحصیلی در دانش آموزان دختر دوم دبیرستان منطقه ۸ تهران انجام داد. ۱۵۰ نفر به صورت تصادفی خوشه‌ای برای نمونه تحقیق انتخاب شدند. برای تحلیل داده‌ها از شاخصهای آمار توصیفی (میانگین و انحراف معیار) و آمار استنباطی با روش تحلیل رگرسیون چندگانه و تحلیل مسیر استفاده شده است. نتایج نشان داده که با سطح اطمینان ۹۹٪ می‌توان پیش بینی کرد که سبک هویت اطلاعاتی و هنجاری به صورت مستقیم و غیر مستقیم پیش-بینی-کننده احساس تعلق به مدرسه است. سبک هویت مغشوش - اجتنابی به صورت مستقیم بر خودپنداره و غیر مستقیم بر احساس تعلق به مدرسه تأثیر می‌گذارد.

(Khaloundifard&Afsharinia, 2017)، در تحقیقی به بررسی نقش هویت تحصیلی، خودپنداره و کمال گرایی مثبت و منفی در پیش بینی خوداثربخشی تحصیلی دانش آموزان انجام دادند. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی می‌باشد. این پژوهش جامعه آماری کلیه دانش آموزان دختر مقطع متوسطه دوم شهر کرمانشاه می‌باشد تعداد آنها ۴۴۱۶ نفر بودند. نمونه این پژوهش مشتمل بر ۳۵۰ نفر از دانش آموزان دختر مقطع متوسطه دوم که برای انتخاب آنها از روش نمونه گیری خوشه‌ای بر حسب جدول مورگان استفاده شده است. یافته‌ها نشان داد بین هویت تحصیلی با خوداثربخشی تحصیلی دانش آموزان رابطه مثبت معنی داری مشاهده می‌شود. بین خودپنداره با خوداثربخشی تحصیلی دانش آموزان رابطه مثبت معنی داری مشاهده می‌شود. بین کمال گرایی منفی با خوداثربخشی تحصیلی دانش آموزان رابطه منفی معنی داری وجود دارد. بین کمال گرایی مثبت با خوداثربخشی تحصیلی دانش آموزان رابطه مثبت معنی داری وجود دارد.

مدل مفهومی در قالب شکل شماره (۱) ارائه شده است.



شکل ۱: مدل مفهومی تحقیق (Paterson, 1963), (Lodahl & Kejnar, 1965), (Tait & etal, 1998)

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف کاربردی و از نظر تحلیل داده‌ها توصیفی از نوع همبستگی (الگوسازی معادلات ساختاری) می‌باشد. جامعه آماری تحقیق حاضر را دانش آموزان مدارس دخترانه دوره دوم متوسطه شهر کلاچای به تعداد ۹۸۱ تشکیل دادند. تعداد ۲۷۴ نفر به روش نمونه گیری تصادفی خوشه‌ای به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. جهت گردآوری داده‌ها از روش کتابخانه‌ای و میدانی استفاده شد. با توجه به اینکه تمامی پرسشنامه‌های مورد استفاده در پژوهش حاضر توسط اساتید دانشگاهی و خبرگان امر مورد بررسی قرار گرفته و روایی و پایایی آنها سنجیده شده است، لیکن جهت ارتقاء اعتبار پرسشنامه‌ها، محقق شخصاً نسبت به روایی و پایایی ابزارهای پژوهش اقدام نمود. جهت تعیین روایی ابزار پژوهش از روایی صوری و محتوایی استفاده شد که مورد تأیید قرار گرفت. برای تعیین پایایی ابزارهای پژوهش از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که در جدول (۱) ارائه شده است. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌های گردآوری شده از روش‌های آماری توصیفی (توصیف فراوانی داده‌ها، درصد فراوانی‌ها، میانگین و انحراف معیار) استفاده شد. همچنین جهت آزمون فرضیه‌های تحقیق، ابتدا از آزمون کولموگروف اسمیرنوف جهت بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها و تکنیک معادلات ساختاری بمنظور بررسی میزان تأثیر متغیرهای مستقل بر متغیر وابسته با استفاده از نرم افزار آماری لیزرل استفاده شد.

جدول ۱: ضریب آلفای کرونباخ

نام پرسشنامه	آلفای کرونباخ
رویکردهای مطالعه	۰/۸۶
هویت تحصیلی	۰/۷۹
خودپنداره	۰/۸۳

الف. رویکردهای مطالعه: پرسشنامه رویکردهای مطالعه توسط تیت و همکاران (۱۹۹۸) طراحی شده است و مشتمل بر ۳ مؤلفه رویکرد راهبردی، رویکرد سطحی و رویکرد عمقی و ۵۲ سؤال می‌باشد. این پرسشنامه با طیف ۵ درجه‌ای لیکرت نمره گذاری

می‌شود. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش تحلیل عاملی استفاده شد. نتایج تحلیل عاملی نشان داد که پرسشنامه مورد بحث برای اندازه گیری سه عامل «رویکردهای عمیق»، «رویکرد راهبردی» و «رویکرد سطحی» مناسب است. همبستگی مقیاس‌های فرعی هر عامل با عامل مربوط بین ۰,۴۲ تا ۰,۷۹ گزارش شده است.

ب. خودپنداره: پرسشنامه خودپنداره راجرز در سال ۱۹۳۸ تا ۱۹۵۷ توسط کارل راجرز به منظور سنجش میزان خویشتن پنداری افراد تهیه شده که شامل دو فرم جداگانه «الف» و «ب» است، فرم «الف» خویشتن پنداره پایه یعنی آن گونه که فرد خودش را می‌بیند و تصویری که در حال حاضر از خودش دارد را می‌سنجد، فرم «ب» خویشتن پنداره ایده آل یا آرمانی را مورد سنجش قرار می‌دهد. یعنی آن گونه که فرد آرزو دارد باشد. در هر فرم ۲۱ صفت قطبی (مثبت و منفی) قرار داده شده است. آزمودنی ابتدا باید به فرم الف و سپس ب پاسخ دهد. فرم الف را با توجه به تصویری که از خصوصیات و صفات خود دارد، تکمیل می‌کند و فرم ب باید بر اساس آرزوها و ایده آل‌هایش تکمیل شود. طرز تکمیل سؤالات به این شکل است که در برابر هر صفت متضادش هم نوشته شده، آزمودنی باید خود را با توجه به آن دو صفت ارزیابی کند و به خودش نمره‌ای بین ۱ تا ۷ دهد. این پرسشنامه توسط آقایان محمود نودرگاه (۱۳۷۳) و مهدی محمد کاجی (۱۳۷۲) به عنوان پایان نامه کارشناسی ارشد در رشته مشاوره مورد پژوهش قرار گرفته است. این پژوهشگران پرسشنامه را در مورد گروه‌های نمونه ۵۰۰ نفر از دانشجویان دختر و پسر کرج تهران و قوچان و ۵۷۰ نفر از دانش آموزان پسر و دختر دبیرستانی تهران اجرا نمودند.

ج. هویت تحصیلی: این پرسشنامه توسط واز و ایزاکسون (۲۰۰۸) طراحی شده و دارای ۴۰ گویه و چهار بعد هویت تحصیلی سردرگم (۱-۱۰)، هویت تحصیلی دیررس (۱۱-۲۰)، هویت تحصیلی دنباله رو (۲۱-۳۰) و هویت تحصیلی موفق (۳۱-۴۰) می‌باشد. در پژوهش حجازی و همکاران (۱۳۹۰) روایی پرسشنامه توسط اساتید و متخصصان این حوزه تأیید شده است. در پژوهش حجازی و همکاران (۱۳۹۰) پایایی پرسشنامه از روش آلفای کرونباخ ۰/۸۰ به دست آمده است. از طرفی روایی و پایایی این پرسشنامه توسط استادان رشته مدیریت و مطالعه آزمایشی دانشگاه مشهد و تربیت معلم مورد بررسی و تأیید قرار گرفته است. برایانت و ونگروس (۲۰۰۱) همسانی درونی کل آزمون را ۰,۷۹۱ تا ۰,۷۱۱ بدست آورده‌اند (Rahimi&Farhadi,2017).

یافته‌های پژوهش

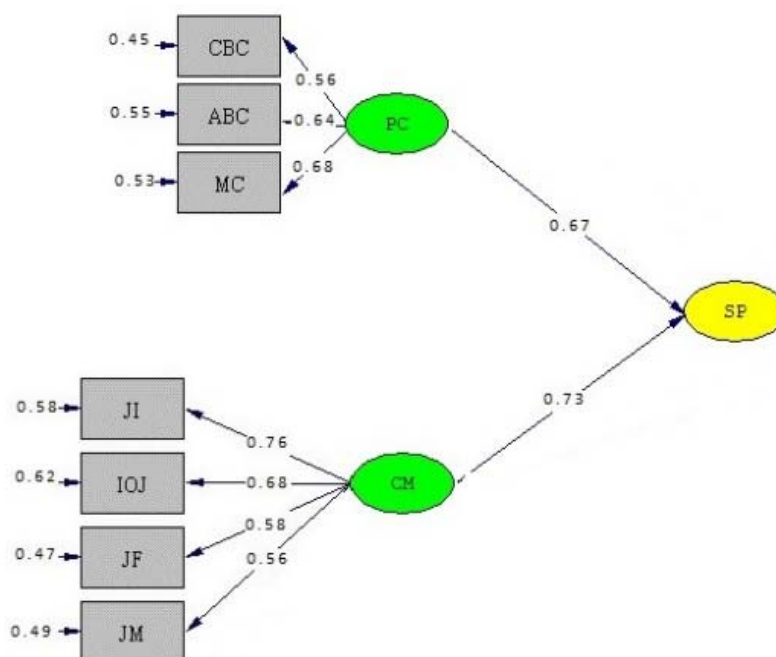
مشخصه‌های آمار توصیفی و آزمون کولموگروف-اسمیرنف متغیرهای تحقیق در جدول (۲) نشان داده شده است.

جدول ۲: آمار توصیفی و آزمون کولموگروف-اسمیرنف و نماد متغیرهای تحقیق

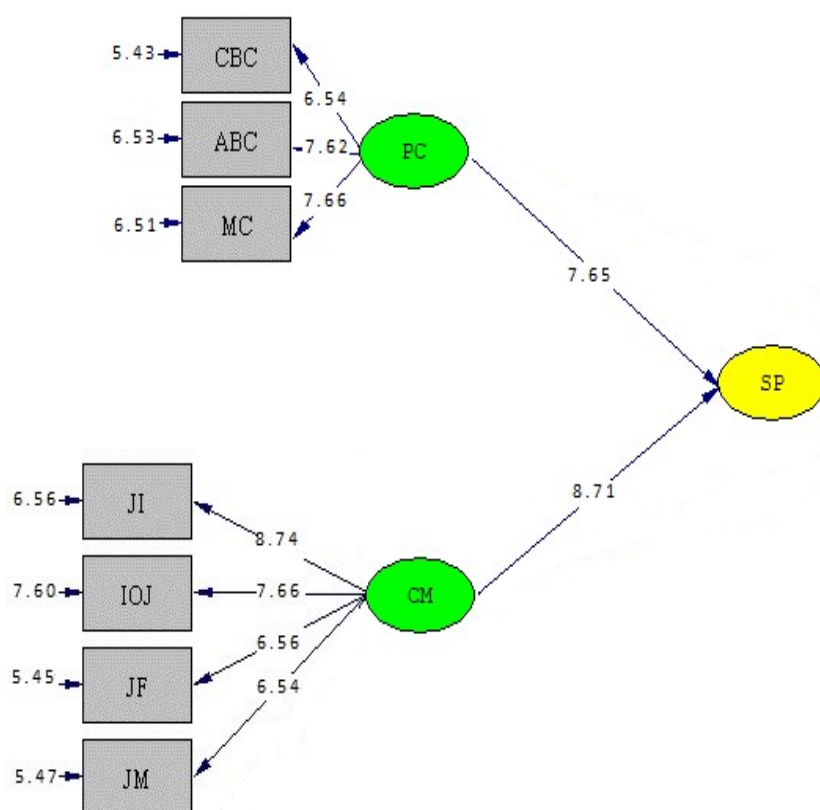
متغیر	میانگین	انحراف معیار	KM	معناداری	وضعیت	نماد
مطالعه عمیق	۱۲/۵۰	۲/۲۹	۱/۲۹۷	۰/۰۷۱	نرمال	CBC
مطالعه راهبردی	۱۲/۰۶	۲/۴۹	۱/۲۲۸	۰/۱۳۸	نرمال	ABC
مطالعه سطحی	۱۱/۶۰	۲/۴۷	۱/۲۴۳	۰/۱۱۹	نرمال	MC
رویکردهای مطالعه	۱۲/۰۷	۲/۱۳	۱/۲۱۲	۰/۱۴۸	نرمال	PC
خودپنداره	۱۱/۵۳	۲/۶۲	۱/۲۶۷	۰/۰۸۸	نرمال	SP
هویت سردرگم	۵۸/۸۶	۱۰/۵۵	۱/۲۶۹	۰/۰۸۴	نرمال	JI
هویت دیررس	۵۲/۰۴	۷/۳۱	۱/۰۰۳	۰/۲۷۸	نرمال	IOJ
هویت دنباله رو	۳۰/۹۳	۵/۶۴	۱/۲۳۴	۰/۱۳۲	نرمال	JF
هویت موفق	۱۵/۰۶	۲/۰۲	۱/۱۰۹	۰/۲۲۷	نرمال	JM
هویت تحصیلی	۳۲/۲۱	۳/۲۶	۱/۱۱۴	۰/۲۱۸	نرمال	CM

مطابق اطلاعات جدول (۲) سطح معناداری آزمون کولموگروف - اسمیرنف برای همه متغیرها مورد مطالعه بیشتر از ۰/۰۵ می باشد. لذا نتیجه آزمون برای هیچ یک از متغیرها معنی دار نیست و در نتیجه توزیع همه متغیرها نرمال می باشد بنابراین می توان از آزمون های پارامتریک برای آزمودن فرضیه های پژوهش استفاده کرد.

مدل معادلات ساختاری نهایی برای تحلیل رابطه رویکردهای مطالعه و هویت تحصیلی باخودپنداره دانش آموزان دوره دوم متوسطه استفاده شده است. مدل فرضیه اصلی در اشکال (۲) و (۳) ارائه شده است. این مدل با اقتباس از پرونداد نرم افزار لیزرل ترسیم شده است.



شکل ۲: نتایج تأیید مدل معادلات ساختاری فرضیات تحقیق



شکل ۳: آماره معناداری نتایج تائید مدل معادلات ساختاری فرضیات تحقیق

از آنجا که شاخص ریشه میانگین مجذورات تقریب برابر ۰,۰۳۱ مدل از برازندگی خوبی برخوردار است. سایر شاخص های نیکویی برازش نیز در بازه مورد قبول قرار گرفته اند که در جدول (۴) آمده است.

$$\frac{\chi^2}{df} = \frac{870.79}{389} = 2.23$$

جدول ۳: شاخص های نیکویی برازش مدل ساختاری فرضیات تحقیق

شاخص برازندگی	RMSEA	GFI	AGFI	NFI	NNFI	IFI
مقادیر قابل قبول	< ۰,۱	> ۰,۹	> ۰,۹	> ۰,۹	> ۰,۹	> ۰,۹
مقادیر محاسبه شده	۰,۰۳۱	۰,۹۸	۰,۹۳	۰,۹۴	۰,۹۵	۰,۹۷

جدول ۴: شاخص های نیکویی برازش مدل تحلیل مسیر

شاخص های نیکویی برازش	نسبت مجذور خی	ریشه خطای میانگین مجذورات تقریب	شاخص نیکویی برازش تطبیقی	شاخص نیکویی برازش	شاخص نیکویی تطبیقی
الگوی مسیر	۲/۵۸	۰/۰۲۷	۰/۹۳	۰/۹۸	۰/۹۷

جدول (۴) نشان داد شاخص های نیکویی برازش مطلوب الگو با داده های گردآوری شده حمایت کرده است. به منظور بررسی رابطه رویکردهای مطالعه و هویت تحصیلی با خودپنداره دانش آموزان دوره دوم متوسطه از دستور بوت استرپ استفاده شد.

جدول ۵: برآوردهای استاندارد ضرایب اثر مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیر برون را متغیرهای تحقیق

شاخص‌های نیکویی برازش	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل	خطای معیار برآورد	(اثر مستقیم) مقدار احتمال
رابطه رویکردهای مطالعه با خودپنداره	۰/۶۷	-	۰/۶۷	۰/۲۳	۰/۰۰۰۱
رابطه هویت تحصیلی با خودپنداره	۰/۷۳	-	۰/۷۳	۰/۱۶	۰/۰۰۱

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج مربوط به فرضیه اول نشان داد قدرت رابطه رویکردهای مطالعه با خودپنداره برابر (۰/۶۷) محاسبه شده است که نشان می‌دهد همبستگی مطلوب است. آماره معناداری آزمون نیز (۷/۶۵) بدست آمده است که بیشتر از مقدار بحرانی t در سطح خطای ۵٪ یعنی (۱/۹۶) بوده و نشان می‌دهد همبستگی مشاهده شده معنادار است. بنابراین می‌توان گفت رویکردهای مطالعه با خودپنداره رابطه مثبت و معناداری دارد. در این راستا می‌توان بیان داشت که افراد به تناسب تفاوت‌های فردی خود راهبردها، شیوه‌ها و رویکردهای مطالعه مختلفی دارند (Shahrabadi&etal,2014). بنابراین بسیار اهمیت دارد که رویکردهای مطالعه هر فرد که منحصر به وی است شناخته شود. محققان معتقدند اگر رویکردهای یادگیری فرد با رشته‌ای که در آن تحصیل می‌کند و یا حرفه هم خوان نباشد، شخص از رشته یا حرفه انصراف داده این موضوع موجب نارضایتی وی می‌گردد. این امر منجر به خودپنداره منفی می‌گردد (Sheikhshoae&etal,2019). از طرفی اگر فرد توانایی‌ها و استعدادهای خود را بشناسد و تلقی مثبتی از توانایی‌های خود داشته باشد به این باور می‌رسد که می‌تواند آن چیزی که استعدادش را دارد به دست آورد به خودپنداره مثبت رسیده است (Traner&etal,2021). این امر موجب افزایش بازدهی و کارآمدی و تحقق اهداف وی می‌شود (Thaba& Baharuddin,2022). این نتایج با یافته‌های (Richter &etal,2022)، (Thaba& Baharuddin,2022) و (moosavi bideleh,2021) همسو می‌باشد.

نتایج مربوط به فرضیه دوم نشان داد قدرت رابطه هویت تحصیلی با خودپنداره برابر (۰/۷۳) محاسبه شده است که نشان می‌دهد همبستگی مطلوب است. آماره معناداری آزمون نیز (۸/۷۱) بدست آمده است که بیشتر از مقدار بحرانی t در سطح خطای ۵٪ یعنی (۱/۹۶) بوده و نشان می‌دهد همبستگی مشاهده شده معنادار است. بنابراین می‌توان گفت هویت تحصیلی با خودپنداره رابطه مثبت و معناداری دارد. در این راستا می‌توان بیان داشت که معلمان مدارس تلاش نمایند که دانش آموزان را از یک فعالیت یادگیری به فعالیت بعدی هدایت نموده و نیز بطور مداوم، در حین انجام فعالیت درسی، برکارهای دانش آموزان نظارت نمایند (Sayadi&etal,2015). این امر باعث می‌شود در دانش آموزان ایجاد انگیزه نموده و آنها با میل و رغبت بیشتری به تکالیف درسی خود بپردازند. از طرفی زمانی که دانش آموزان خود فعالیت‌های روزانه کلاس را تعیین کنند و در امر یادگیری دروس کلاسی بطور مشترک با آنها تمرین مداوم داشته باشند بهتر می‌توان در دانش آموزان ایجاد انگیزه نمود (Purohit&etal,2022). در چنین شرایطی زمانی که دانش آموزان خود را در کارهای تحصیلی با کفایت و خودمختار می‌شناسد، خود را بهتر در می‌یابد و خود را با اهداف و تکالیف درسی درگیر می‌کند و در نتیجه در امر تحصیل موفق می‌شوند. بعلاوه در این صورت آنها در مورد یادگیری خود از رضایت لازم برخوردار می‌شوند. در واقع زمانی که دانش آموزان خود را کارآمد بدانند و تکالیف درسی خود را در حوزه کنترل خود قرار دهند، انگیزش درونی‌شان برای تکالیف تحصیلی افزایش می‌یابد (Rahimi&Farhadi,2017). این نتایج با یافته‌های (Jung,2021) و (Rezakhani,2019 khodadadian Someeh,) همسو می‌باشد.

با توجه به نتایج پژوهش حاضر، پیشنهاد می‌شود مدیران و معلمان مدارس با ارزیابی مناسب رویکرد مطالعه دانش آموزان را مشخص نموده، جهت گرایش دانش آموزان به رویکرد عمقی و ارتقای آنان، با مداخلات آموزشی مناسب و برنامه ریزی‌های صحیح، از قبیل برگزاری کارگاه‌ها دانش آموزان را یاری نمایند. از طرفی با فعال سازی مرکز مشاوره دانش آموزی و انجام

برنامه‌ریزی‌های جامع به منظور ارائه خدمات مشاوره تحصیلی و اجرای برنامه‌های منظم و مستمر مشاوره تحصیلی در جهت بهبود رویکردهای مطالعه دانش آموزان می‌توان گام‌های مفید می‌توان برداشت. ازجمله محدودیت‌های مطالعه حاضر، وجود روحیه محافظه‌کاری در برخی دانش آموزان و عدم پاسخگویی مناسب از سوی آنان بود. پیشنهاد می‌شود مدیران عالی ادارات آموزش و پرورش، با پرورش روحیه یادگیری در مدارس و نیز بهبود هویت تحصیلی دانش آموزان زمینه بهبود عملکرد تحصیلی آنها را فراهم آورند.

References:

- Abbasi, M., & Shehni Yailagh, M. (2017). The Effect of Teaching Self-determination Skills on Optimistic Explanatory Style and Academic Identity of Primary Male Students with Learning Disabilities. *Iranian Journal of Psychiatric Nursing*, 5(5), 1-8. (In Persian).
- Abdi, H, Nili, M. (2014). The experience of the educational course and the study approach of thinking practice in nursing students, *Iranian Journal of Education in Medical Sciences*, 14(9). 758-766. (In Persian).
- Ahmadi, P. (2015). A Comparative Study of Structural Relationships between Academic Self-Efficacy, Academic Identity, Emotional Intelligence and Academic Performance in Normal and Talented Female High School Students in Tabriz High Schools, Master Thesis in Educational Psychology, Urmia University. (In Persian).
- Arens, A. K., Jansen, M., Preckel, F., Schmidt, I., & Brunner, M. (2021). The structure of academic self-concept: A methodological review and empirical illustration of central models. *Review of educational research*, 91(1), 34-72.
- Behroozi, N., Rezaie, S., Alipoor, S. (2018). The casual relationship between academic motivation and approaches to studying with mediating role of coping strategies during the examinations. *Journal of Educational Psychology Studies*, 15(30), 107-134. (In Persian).
- Biyikl, C. (2021). The Relationship between Language Learning Strategies and Academic Self-Concept. *International Journal of Progressive Education*, 17(2), 101-123.
- Clayton, K. K., Asokan, M. M., Watanabe, Y., Hancock, K. E., & Polley, D. B. (2021). Behavioral approaches to study top-down influences on active listening. *Frontiers in Neuroscience*, 15.
- Colombo, F., Norton, E. G., & Cocucci, E. (2021). Microscopy approaches to study extracellular vesicles. *Biochimica et Biophysica Acta (BBA)-General Subjects*, 1865(4), 129752.
- Dasgupta, N., Thiem, K. C., Coyne, A. E., Laws, H., Barbieri, M., & Wells, R. S. (2022). The impact of communal learning contexts on adolescent self-concept and achievement: Similarities and differences across race and gender. *Journal of Personality and Social Psychology*.
- Derakhshan, M., yousefi, S., Najarporyan, A. (2021). The Relation of Family Emotional Atmosphere and Academic Buoyancy with mediating role of Academic Self- Concept: Structural Equation Modeling. *Educational researches*, 16(66), 37-56. (In Persian).
- Faraji, F., Nouhi, S., Peiade-koohsar, A., Janbozorgi, M. (2021). The Effectiveness of God-Given Multidimensional Spiritual Therapy on Perceived Spirituality and Selfconcept-Godconcept among Red Crescent Staff with Symptoms of Post-Traumatic Stress Disorder. *Studies in Islam and Psychology*, 15(28), 185-201. (In Persian).
- Gazidari, E., Lavasani, M., Ejei, J. (2015). The relationship between academic identity and self-regulated learning strategies with academic procrastination among students. *Psychology*, 19 (4), 362-346. (In Persian).
- Han, F. (2021). The relations between teaching strategies, students' engagement in learning, and teachers' self-concept. *Sustainability*, 13(9), 5020.
- Jung, J. (2021). Learning experience and academic identity building by master's students in Hong Kong. *Studies in Higher Education*, 46(4), 782-795.
- kalantari, M., z, R., ramezani, A. (2020). Developing a Critical Thinking Development Model Based on the Study Approaches and Learning Styles of Students at Guilan Islamic Azad University, 9(33), 565-586. (In Persian).
- Khaloundifard, Z., Afsharinia, K. (2017). The role of academic identity, self-concept and positive and negative perfectionism in predicting students' academic self-efficacy, the third international conference on applied research in educational sciences and behavioral studies and social harms in Iran, Tehran. (In Persian).
- khodadadian S., Rezakhani, S. (2019). prediction of academic burnout based on identity styles and self-concept among boys of second grade secondary school student in Robat Karim city. *The Journal of New Thoughts on Education*, 15(3), 141-160. (In Persian).

- Landa-Marbán, D., Tveit, S., Kumar, K., & Gasda, S. E. (2021). Practical approaches to study microbially induced calcite precipitation at the field scale. *International Journal of Greenhouse Gas Control*, 106, 103256.
- Legati, A., Zanetti, N., Nasca, A., Peron, C., Lamperti, C., Lamantea, E., & Ghezzi, D. (2021). Current and new next-generation sequencing approaches to study mitochondrial DNA. *The Journal of Molecular Diagnostics*, 23(6), 732-741.
- Lohbeck, A., & Moschner, B. (2021). Motivational regulation strategies, academic self-concept, and cognitive learning strategies of university students: does academic self-concept play an interactive role?. *European Journal of Psychology of Education*, 1-20.
- Mahmoodzadeh, A., Javadi, A., & Mohammadi, Y. (2016). Relationship between studying approaches and academic performance in students of Birjand University of Medical Sciences. *Research in medical education*, 8(3), 9-16. (In Persian).
- Malsch, B., & Tessier, S. (2019). Journal ranking effects on junior academics: Identity fragmentation and politicization. *Critical Perspectives on Accounting*, 26, 84-98.
- Mashyekh, A., Musavi, S. (2021). Comparison of physical self-concept and obesity of male students, athletes and non-athletes from Nour city. *Journal of motor and behavioral sciences*, 4(2), 125-135. (In Persian).
- Moosavi bideleh, S., Fallah, V., Sattari, S., Motekalem, A., Aslan zadeh, H. (2021). The Impact of WebQuest Learning on Students' Motivation for Progress, Self-Concept, and Self-Regulated Learning. *Information and Communication Technology in Educational Sciences*, 11(43), 27-45. (In Persian).
- Moradi J, Alipour S, Zoghihi Qanad S. (2017). The relationship between academic emotions and study approaches and academic procrastination in students. *Recent Advances in Behavioral Sciences*. 2 (13): 1-13. (In Persian).
- Motamedi, A., Lotfi, R. (2013). Investigating and comparing the effect of metacognitive and cognitive training on learning descriptive statistics according to study approaches in psychology and educational sciences students of Payam Noor University. *Journal of Research in Educational Science*, 6(19), 127-145. (In Persian).
- Najafi, H. (2021). Investigating the relationship between superficial and in-depth study approaches With self-centered learning skills. *Transcendent Education*, 1(1), 1-9. (In Persian).
- Niknam, M., Hosseini, S. (2021). Effectiveness of Fisher's Rebuilding after Divorce Intervention on Self-Concept and Hope of Women after Divorce. *Psychological Methods and Models*, 12(43), 70-82. (In Persian).
- Omidi Karkani, M. (2018). The Impact of Identity Styles on Sense of Belonging to School with the Mediation of Academic Self-Concept among Female Students: A Structural Modeling Analysis. *Quarterly Journal of Family and Research*, 14(4), 119-136. (In Persian).
- Purohit, V., Wagner, A., Yosef, N., & Kuchroo, V. K. (2022). Systems-based approaches to study immunometabolism. *Cellular & Molecular Immunology*, 19(3), 409-420.
- Rahimi, M., Farhadi, S. (2017). The role of mediation of academic motivation in the relationship between academic identity and dimensions of emotional well-being. *Studies in teaching and learning*, 9 (2), 20-20. (In Persian).
- Rezapour Mirsaleh, Y., Shahsiyah, N., & Ghaffari, H. (2022). Investigating the mediating role of self-control in the relationship between coping styles and self-concept of elementary school students. *Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal (RRJ)*, 10(10), 1-10. (In Persian).
- Richter, J., Lachner, A., Jacob, L., Bilgenroth, F., & Scheiter, K. (2022). Self-concept but not prior knowledge moderates effects of different implementations of computer-assisted inquiry learning activities on students' learning. *Journal of Computer Assisted Learning*.
- Roth, T., Conradty, C., & Bogner, F. X. (2022). The relevance of school self-concept and creativity for CLIL outreach learning. *Studies in Educational Evaluation*, 73, 101153.
- Samimi, Z., Dehani, A., & Basim, F. S. (2017). Explaining Student-Teachers High-Risk Behaviors Based on Academic Identity and Academic Motivation. *Education Strategies in Medical Sciences*, 10(6), 469-478. (In Persian).
- Sayadi, S., Kazemzade, J., Tabatabaee, S. (2015). Predicting students' study approaches through personality traits with the mediation of achievement goals. *Journal of Research in Educational Science*, 9(28), 31-58. (In Persian).
- Schnitzler, K., Holzberger, D., & Seidel, T. (2021). All better than being disengaged: Student engagement patterns and their relations to academic self-concept and achievement. *European Journal of Psychology of Education*, 36(3), 627-652.
- Sedghi, P., Oskoei, A., Moghtabaei, M. (2022). Parents' Coherent Self-Knowledge as Mediators of the Relationship between Parental Attachment Components with Students' Self-Concept. *Journal of Family Research*, 17(4), 685-703. (In Persian).
- Shahrabadi, E., Rezaeian, M., & Haghdoost, A. (2014). The relationship of study and learning approaches with students' academic achievement in Rafsanjan University of Medical Sciences. *Iranian Journal of Medical Education*, 13(10), 860-868. (In Persian).

- Sheikhshoaie, M., Soltani, A., Motaharinejad, H. (2019). Relationship between Students' Conceptions and Approaches to Study and Learning: A Structural Equation Modeling Analysis. *Journal of Research in Educational Science*, 13(46), 123-143. (In Persian).
- Shirani Bidabadi, Sh. (2016). Predicting the ability to control anger based on self-esteem and self-concept in middle school adolescent students of Isfahan city, Fourth National Conference on Counseling and Mental Health, Qochan, Wahad Islamic Azad University of Qochan. (In Persian).
- Soleymani, M., Dehghan, M., Bahrami, H., & Ardakani, R. J. (2019). Investigation of relationship between mathematic anxiety and Metacognitive Awareness of Reading Strategies in students of talents high schools. *Rooyesh-e-Ravanshenasi Journal (RRJ)*, 8(6), 59-68. (In Persian).
- Tait, H., Entwistle, N. J., & McCune, V. (1998). ASSIST: A reconceptualization of the approaches to study inventory. In C. Rust (Ed.), *Improving student learning* (pp. 262-270). The Oxford Centre for Staff and Learning Development, Oxford Brookes University
- Thaba, A., & Baharuddin, M. R. (2022). Influence of Parental Attention, Self-Concept, and independent learning on Students' Learning Achievement in the Indonesian Language Subjects. *Eurasian Journal of Educational Research*, 97(97), 103-131.
- Tran, A., Burns, A., & Ollerhead, S. (2017). ELT lecturers' experiences of a new research policy: Exploring emotion and academic identity. *System*, 67, 65-76.
- Traner, M., Chandak, R., & Raman, B. (2021). Recent approaches to study the neural bases of complex insect behavior. *Current Opinion in Insect Science*, 48, 18-25.
- Tus, J. (2020). Self-concept, self-esteem, self-efficacy and academic performance of the senior high school students. *International Journal of Research Culture Society*, 4(10), 45-59.
- Wu, H., Guo, Y., Yang, Y., Zhao, L., & Guo, C. (2021). A meta-analysis of the longitudinal relationship between academic self-concept and academic achievement. *Educational Psychology Review*, 33(4), 1749-1778.
- Yousefi, F., Zain al-Dini, Z. (2019). Structural model of the role of mindfulness in the relationship between self-regulated learning and goal orientation with successful academic identity. *Research and Studies of Islamic Sciences*, 1(2). (In Persian).



Research Paper

The relationship between lifestyle and stress coping styles with the feeling of loneliness of Twitter users with the mediating role of dependence on social networks

Mahsa Savadkoohi Qudjanki¹, Mohammadreza Zarbakhsh Bahri² 

1- Master, Department of Psychology, Tonekabon Branch, Islamic Azad University, Tonekabon, Iran

2- Associate Professor, Department of Educational Sciences and Psychology, Faculty Member, Islamic Azad University, Tonekabon Branch, Iran

Receive:

23 June 2022

Revise:

18 October 2022

Accept:

15 November 2022

Published online:

15 November 2022

Abstract

The present study was conducted with the aim of testing the causal model of the feeling of Twitter users' loneliness based on the lifestyle and stress coping styles with the mediation of social network dependence. The research method was descriptive- correlative. The statistical society was the Twitter users of Teheran city with at least 2 years membership in virtual space. 200 people were selected as a statistical sample based on the purposeful sampling method. Subjects responded to the questionnaires of addiction to social networks by Ahmadi et al. (2015), loneliness by Russell et al. (1980), lifestyle by Miller and Smith (1988), and coping styles by Lazarus and Folkman (1984). The validity of the questionnaires was examined and confirmed based on the content validity using the opinion of experts, the validity based on the opinion of a number of the statistical community, and the structure using the factor analysis method. The reliability of the questionnaire by crunbach α was estimated for lifestyle as 0.88, coping styles with stress as 0.80, feelings of loneliness as 0.79, and dependence on social networks as 0.78, respectively. Data analysis was performed at two levels of descriptive statistics and inferential statistics, including the modeling of structural equations by Lisrel software. The results showed that all the hypotheses of the research had a favorable fit. Lifestyle with an impact factor of 0.52 and stress coping styles with an impact factor of 0.56 are indirectly related to loneliness.

Keywords:

lifestyle,
coping styles with stress,
feeling alone,
dependence on social
networks

Please cite this article as (APA): Savadkoohi Qudjanki, M., & Zarbakhsh Bahri, M. (2022). Relationship between lifestyle and coping styles with stress and loneliness of Twitter users with the mediating role of social media dependence. *Management and Educational Perspective*, 4(3), 67-87.

Publisher: Iranian Business Management Association	https://doi.org/10.22034/jmep.2022.348656.1125	
Corresponding Author: Mohammadreza Zarbakhsh Bahri	https://dori.net/dor/20.1001.1.27169820.1401.4.3.4.9	
Email: rzarbakhsh@yahoo.com	Creative Commons: CC BY 4.0	

Extended Abstract

Introduction

Today, the Internet and virtual space have become an important part of people's life, work, education, entertainment, and social activities, and have affected people's lifestyles (Mansoorian et al, 2015). Regardless of the many uses of the Internet in today's daily life, this technology has special and unique features that increase its appeal to users. The possibility of remaining anonymous, easy access, variety of content and providing the possibility to get away from the unpleasant realities of life are among these attractions (Mirkazemi et al, 2020) and social networks have strongly taken their place among family members, especially young people, in the last decade (Mesch, 2019). On the other hand, addiction to the Internet and virtual space can cause various types of disorders. Even in severe cases, Internet addicts may be destructive to themselves, their families, and their workplaces (Chebbi et al, 2020).

On the one hand, lifestyle is rooted in the individual and personal identity, and on the other hand, it is related to cultural factors and social contexts such as mass media and virtual space (Forghani & Gholizadeh Gozlo, 2021). Dependence on virtual space can have a significant impact on people's lifestyles and lead people away from collectivism and the tendency to spend time with real people, and lead more people to the direction of not loving themselves as they are and trying to show an image of oneself that is not real, and this causes a person's feeling of loneliness (Masui, 2019).

Based on this, the main question of the current research is whether there is a relationship between lifestyle and stress coping styles with the feeling of loneliness of Twitter users and the mediating role of social network dependence.

Theoretical foundations

The feeling of loneliness is an uncomfortable emotional experience, but it also emphasizes the cognitive element in that the feeling of loneliness is caused by the perception that a person's social connections do not meet some of his expectations (Motamedi et al., 2018).

In the conceptual definition of lifestyle, the British sociologist Giddens (1983) believes that lifestyle can be interpreted as a more or less comprehensive set of functions that a person uses (Mohammadi Mehr et al, 2019).

Experiencing emotions caused by stressful events is usually so uncomfortable for a person that coping with stress will follow (Alzoubi et al, 2019). People try to deal with that style by adopting unique methods. Stress coping styles are behavioral and cognitive efforts that people make in order to adapt more to the environment (Ebrahimi Tazekand, 2018).

When people spend a lot of time on the Internet and virtual social networks, the motivation to interact with others is reduced (Aytac, 2018), they have less ability to maintain real friendships, spend less time talking with family, and the feeling of loneliness and isolation is spreading in them day by day (Farhadinia et al, 2015).

Hong et al, (2021) conducted a study entitled "The influence of self-identity on social support, loneliness and Internet addiction among Chinese students". The results showed that the amount of social support and individual identity of students plays an important role in reducing their loneliness and internet addiction.

AlSumait et al, (2021) conducted a research titled "The role of addiction to virtual networks in psychological well-being and feeling of loneliness". The statistical community is users of the Instagram network. The results showed that addiction to the Internet and virtual networks reduces people's mental well-being levels and doubles the feeling of loneliness and stress in them.



Research Methodology

The research method is descriptive-correlative in nature and practical in terms of purpose. The statistical population of the research was made up of Twitter users of Tehran, who have been members of this virtual network for at least 2 years (in 1400). The number of 200 people was selected as the sample size and by the purposeful sampling method. The questionnaire of Khaja Ahmadi et al. (2015) was used to collect data related to the variable of addiction to mobile based social networks, and the questionnaire of Russell et al. (1996) was used for the variable of feeling lonely, the questionnaire of Miller and Smith for the variable of lifestyle, and the questionnaire of Lazarus and Folkman (1980) for variable of coping with stress.

Research Findings

In order to investigate the hypothesis of the research, the modeling of structural equations, the method of structural equation modeling with the help of spss software was used to test the hypotheses from inferential statistics. Then, Lisrel statistical software was used to measure the effects of independent and mediator variables with the dependent variable, and the results showed that the direct effect of lifestyle with dependence on social networks is (-0.67). Based on this, there is a negative and significant relationship between lifestyle and dependence on social networks. The results showed that the direct effect of lifestyle with feeling of loneliness is (-0.71). Accordingly, there is a negative and significant relationship between lifestyle and feeling of loneliness. The results showed that the direct effect of stress coping style with dependence on social networks is (-0.37). Accordingly, there is a negative and significant relationship between stress coping style and dependence on social networks. The results showed that the direct effect of stress coping style is with loneliness (-0.41). Based on this, there is a negative and significant relationship between the style of dealing with stress and the feeling of loneliness. The results showed that the direct effect of dependence on social networks is with the feeling of loneliness (-0.78). Based on this, there is a positive and significant relationship between dependence on social networks and feelings of loneliness. The results showed that the direct effect of lifestyle-dependence on social networks-feeling lonely (0.52) and the direct effect of stress coping style-dependence on social networks-feeling lonely (0.55). Based on this, there is a significant relationship between the lifestyle and stress coping styles with the feeling of loneliness of Twitter users with the mediating role of dependence on social networks.

Conclusion and Discussion

The present study was conducted with the aim of investigating the relationship between lifestyle and stress coping styles with the feeling of loneliness of Twitter users with the mediating role of social network dependence. The results of this research are consistent with the results of Xu (2017), Anari & Taklvi (2017), Guo et al (2020), Zoghi et al, (2020), Hong et al, (2021) and Arabi et al, (2021); research has shown that there are communication, emotional, functional and health-related problems in people who are dependent on social networks (Hong et al., 2014). The appearance of these networks is collective, but it may also make people lonely. Today, cultural changes have made people want to establish wide connections with the world around them, while being alone. Social networks provide this demand. With the various services they provide to their users, these networks have a greater impact on their lives and society as well as social behaviors; they have different political, economic, social, cultural and communication functions and according to communication experts, they reduce face-to-face relationships more than before. According to the results of the research, correct cultural policies are suggested to guide users towards the correct use of the Internet and benefit from its positive aspects in educational and learning environments.



From the findings of the present research, it can be concluded that considering the widespread use of smart phones and teenagers' membership in mobile-based social networks, it is necessary to make teenagers aware of the effective and appropriate uses of smart phones by controlling the antecedents of addiction to its use.

علمی پژوهشی

رابطه سبک زندگی و سبک‌های مقابله‌ای با استرس با احساس تنهایی کاربران توییتر با نقش میانجی وابستگی به شبکه‌های اجتماعی

مهسا سوادکوهی قودجانیکی^۱، محمدرضا زربخش بحری^۲ 

۱- کارشناس ارشد، گروه روانشناسی، واحد تنکابن، دانشگاه آزاد اسلامی، تنکابن، ایران

۲- دانشیار، گروه علوم تربیتی و روانشناسی، عضو هیات علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد تنکابن، ایران

چکیده

مطالعه حاضر با هدف آزمون مدل علی احساس تنهایی کاربران توییتر بر اساس سبک زندگی و سبک‌های مقابله‌ای با استرس با میانجی گری وابستگی به شبکه‌های اجتماعی انجام شد. روش تحقیق توصیف-همبستگی بود. جامعه آماری کاربران توییتر شهر تهران که حداقل ۲ سال از عضویت آن‌ها در این فضا می‌گذشت بودند. تعداد ۲۰۰ نفر بر اساس روش نمونه‌گیری هدفمند به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. آزمودنی‌ها به پرسشنامه‌های اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی احمدی و همکاران (۱۳۹۵)، احساس تنهایی راسل و همکاران (۱۹۸۰)، سبک زندگی میلر و اسمیت (۱۹۸۸) و سبک‌های مقابله‌ای لازاروس و فولکمن (۱۹۸۴) پاسخ دادند. روایی پرسشنامه‌ها براساس روایی محتوایی با استفاده از نظر صاحب نظران، صوری بر مبنای دیدگاه تعدادی از جامعه آماری و سازه با روش تحلیل عاملی مورد بررسی قرار گرفته و تأیید شد. پایایی پرسشنامه‌ها با روش آلفای کرونباخ به ترتیب برای سبک زندگی ۰/۸۸، سبک‌های مقابله‌ای با استرس ۰/۸۰، احساس تنهایی ۰/۷۹ و وابستگی به شبکه‌های اجتماعی ۰/۷۸ برآورد شد. تجزیه و تحلیل داده‌ها در دو سطح آمار توصیفی و آمار استنباطی مشتمل بر الگوسازی معادلات ساختاری توسط نرم افزار لیزرل انجام گرفت. نتایج نشان داد تمامی فرضیه‌های پژوهش از برازش مطلوبی برخوردار بودند سبک زندگی با ضریب تأثیر ۰/۵۲ و سبک‌های مقابله‌ای با استرس با ضریب تأثیر ۰/۵۶ بطور غیر مستقیم با احساس تنهایی رابطه دارند.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۴/۰۲

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۱/۰۷/۲۶

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۸/۲۴

تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۱/۰۸/۲۴

کلید واژه‌ها:

سبک زندگی،
سبک‌های مقابله‌ای با
استرس،
احساس تنهایی،
وابستگی به شبکه‌های
اجتماعی.

لطفاً به این مقاله استناد کنید (APA): سوادکوهی قودجانیکی، مهسا، زربخش بحری، محمدرضا. (۱۴۰۱). رابطه سبک زندگی و سبک‌های مقابله‌ای با استرس با احساس تنهایی کاربران توییتر با نقش میانجی وابستگی به شبکه‌های اجتماعی. فصلنامه مدیریت و چشم‌انداز آموزش. ۴(۳): ۶۷-۸۷.

	https://doi.org/10.22034/jmep.2022.348656.1125	ناشر: انجمن مدیریت کسب و کار ایران
	https://dorl.net/dor/20.1001.1.27169820.1401.4.3.4.9	نویسنده مسئول: محمدرضا زربخش بحری
	Creative Commons: CC BY 4.0	ایمیل: rzarbakhsh@yahoo.com

مقدمه

امروزه اینترنت و فضای مجازی بخش مهمی از زندگی، کار، تحصیل، سرگرمی و فعالیت‌های اجتماعی مردم را در بر گرفته است و بر سبک زندگی افراد تأثیر گذاشته است (Mansoorian et al, 2015). صرف نظر از کاربردهای فراوان اینترنت در زندگی روزمره امروز، این فناوری ویژگی‌های خاص و منحصر به فردی دارد که جذابیت آن را برای کاربران صد چندان می‌کند. امکان ناشناس ماندن، دسترسی آسان، تنوع مطالب و فراهم آوردن امکان دور شدن از واقعیت‌های ناخوشایند زندگی از جمله این جذابیت‌ها است (Mirkazemi et al, 2020) و شبکه‌های اجتماعی در دهه اخیر به شدت جای خود را بین افراد خانواده‌ها و به ویژه جوانان باز کرده است (Mesch, 2019). از طرفی اعتیاد به اینترنت و فضای مجازی می‌تواند انواع مختلفی از اختلالات را ایجاد کند. حتی در موارد شدید، افراد معتاد به اینترنت ممکن است برای خود، خانواده و محل کارشان مخرب باشند (Chebbi et al, 2020). افرادی که احساس تنهایی بیشتری دارند، از میزان حرمت خود پایداری برخوردار هستند که این امر می‌تواند زمینه اعتیاد به تلفن همراه را در آنان تشدید کند (You et al, 2019). تنهایی حالتی ناخوشایند است که از ادراک انزوای اجتماعی که ناشی از عدم تطابق بین نیازهای اجتماعی و روابط اجتماعی است نشأت می‌گیرد (Wong et al, 2016).

سازمان‌های افراد وابسته به اینترنت و شبکه‌های مجازی ارتباط داشته باشد. سبک زندگی از یک جهت ریشه در فرد و هویت فردی دارد و از جهت دیگر به عوامل فرهنگی و زمینه‌های اجتماعی مانند رسانه‌های جمعی و فضای مجازی مرتبط می‌باشد (Forghani & Gholizadeh Gozlo, 2021). استفاده از اینترنت و فضای مجازی مثل دیگر پدیده‌های مدرن تأثیرات چشمگیری بر سبک زندگی افراد گذاشته است. دگرگونی‌های رفتاری و نگرشی در کاربران اینترنت از جمله این تأثیرات است. دگرگونی‌هایی که در سبک زندگی استفاده‌کنندگان از اینترنت اتفاق می‌افتد می‌تواند سلامت افراد را نیز تحت شعاع خود قرار دهد (Mansoorian et al, 2015). وابستگی به فضای مجازی می‌تواند تأثیر چشمگیری بر سبک زندگی افراد بگذارد و فرد را از جمع‌گرایی و گرایش به وقت‌گذراندن با افراد حقیقی دور نماید و بیشتر فرد را به سمتی سوق دهد که خود را آنگونه که هست دوست نداشته باشد و سعی کند تصویری از خود نشان دهد که واقعی نیست و این امر بر احساس تنهایی فرد دامن می‌زند (Masui, 2019). ازجمله عواملی که بر سلامت روان انسانها تأثیرگذار است، فناوری و ارتباطات روزمره از طریق آن است (Yaghoubi & Mardani, 2017). اضطراب ازجمله هیجانات منفی است که نقش اصلی را در زندگی دانش‌آموزان بازی می‌کند و از شایع‌ترین اختلالات در بین افراد است (Balazadeh, 2020). اضطراب با افکار و احساسات نگران‌کننده مشخص می‌شود و تنش و ترسی است که می‌تواند با تغییرات جسمی همراه باشد (Ebadi et al, 2021). اندروز^۱ و همکاران (۲۰۰۰) نشان داده‌اند که از جمله عوامل بروز اضطراب در نوجوانان و جوانان گسترش صنعت ارتباطات و به ویژه فضای مجازی و شبکه‌های اجتماعی است. هم چنین سامسون و کین^۲ (۲۰۰۵) بیان کردند که در بین کاربران اینترنت و شبکه‌های اجتماعی، جوانان و نوجوانان بیشترین استفاده را دارند و همانند تمامی انواع دیگر اعتیاد، اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مجازی با علایمی نظیر، اضطراب و احساس تنهایی و غیره همراه است. از طرفی، در عین حال که روابط افراد در جهان مجازی افزایش می‌یابد، در مقابل، از دامنه روابط آنان در جهان واقعی کاسته می‌شود (Sadr Nezhad, 2022). از طرفی وابستگی به شبکه‌های اجتماعی می‌تواند باعث ایجاد استرس و اضطراب در فرد شود و او را از زندگی اجتماعی دور نماید و احساس تنهایی در او قویتر شده و زندگی عادی و معمول او را دچار تغییر کند (Zakizadeh et al, 2020). سبک‌های مقابله‌ای به عنوان بخشی از توانایی‌های فردی، که در جریان تلاش‌های شناختی و رفتاری فرد به منظور پاسخ دادن، بنیان نهادن، کاستن، به حداقل رساندن، کنترل، تحمل یا حل مشکلات استرس‌زا یا هیجانات منفی، که توسط موقعیت‌های مربوط به محیط بیرونی یا منابع درونی شکل گرفته است، تعریف شده است (Billieux et al, 2020).

^۱ - Andrews^۲ - Samson & Keen

هر چه استفاده از اینترنت افزایش یابد، میزان اضطراب، افسردگی و استرس افراد افزایش می‌یابد و با افزایش استفاده از اینترنت، کیفیت زندگی افراد کاهش می‌یابد. از اینرو راهبردهای مقابله در برابر استرس می‌توانند در اعتیاد به اینترنت نقش داشته باشند و همچنین براساس شده انجام‌های پژوهش می‌توان این فرض را مطرح کرد که ممکن است راهبردهای مقابله با استرس در بین رابطه کیفیت زندگی و رضایت از زندگی با اعتیاد به اینترنت نقش واسطه‌ای داشته باشد (Lei et al, 2018). توجه به اثرات عمیقی که احساس تنهایی بر سلامت روانی و جسمی افراد دارد و نظر به اهمیت انعطاف‌پذیری روانشناختی در حیطه‌های مختلف زندگی، بحث پیرامون روشهای کاهش احساس تنهایی را در کاربران توییتر ضروری می‌نماید. این پژوهش به دنبال درمان یا آموزشی است که بتواند احساس تنهایی را بر اساس ابزارهای روانشناختی مورد نظر بهبود بخشد.

با توجه به اهمیت مقوله اعتیاد به شبکه‌های مجازی، شناخت عوامل تأثیرگذار بر آن مانند احساس تنهایی، استرس و سبک‌های مقابله با آن و سبک زندگی یکی از ضرورت‌های اصلی کشورمان می‌باشد. بر این اساس با توجه به اینکه در کشورمان تحقیقات زیادی در مورد ارتباط متغیرهای فوق و میزان اثرگذاری آنها بر کاهش اعتیاد به شبکه‌های مجازی در دسترس پژوهشگر قرار نگرفته است، محقق بر آن شد که در تحقیق حاضر به ارتباط این متغیرها بپردازد. بر این اساس سؤال اصلی تحقیق حاضر این است که آیا میان سبک زندگی و سبک‌های مقابله‌ای با استرس با احساس تنهایی کاربران توییتر با نقش میانجی وابستگی به شبکه‌های اجتماعی رابطه وجود دارد؟

مبانی نظری پژوهش

احساس تنهایی

تنهایی به احساس ناخوشایند ذهنی منجر می‌شود و زمانی رخ می‌دهد که بین تمایل افراد به داشتن سطح مطلوبی از روابط اجتماعی معنادار و آنچه که آنها در واقعیت ادراک می‌کنند، تعارض ایجاد شود (Mann et al, 2017). احساس تنهایی^۳، حالت ناراحت‌کننده‌ای است که از شکاف میان روابط بین فردی موجود از نظر فرد با روابط بین فردی موردنظر وی ناشی می‌شود. این تعریف، بر خصوصیت عاطفی احساس تنهایی تأکید می‌کند (Ghiyasi Pirzaman et al, 2021). احساس تنهایی، یک تجربه عاطفی ناراحت‌کننده است، اما بر عنصر شناختی نیز تأکید دارد به این صورت که احساس تنهایی ناشی از این ادراک است که ارتباطات اجتماعی فرد، برخی از انتظارات او را برآورده نمی‌کند (Motamedi et al, 2018). بحری^۴ و همکاران (۲۰۰۸)، احساس تنهایی را یک تجربه عاطفی ناراحت‌کننده می‌دانند که به عنصر شناختی نیز تأکید دارد. به این صورت که احساس تنهایی ناشی از این ادراک است که ارتباطات اجتماعی فرد، برخی از انتظارات او را برآورده نمی‌کند (Pourehsan et al, 2022). احساس تنهایی تجربه‌ای شایع در نوجوانان است اما وقتی این احساس به طور مکرر اتفاق می‌افتد، اثرات مخربی بر سلامت جسمی، روانی و عاطفی آنان می‌گذارد. نوجوانانی که احساس تنهایی شدیدتری می‌کنند، افسرده‌تر بوده و مشکلات عاطفی بیشتر و رضایت از زندگی پایین‌تری دارند (Hojjat et al, 2016). مبنای احساس تنهایی فاصله و شکاف بین آرمانهای فرد (آنچه می‌خواهد) و دست آورده‌های او (آنچه به دست آورده است) در روابط و صمیمت‌های بین فردی است. هر چه این فاصله بیشتر باشد، احساس تنهایی بیشتر است (Tejada et al, 2017). تنهایی یک احساس اندوه از تجربه درونی شخص است، که با فقدان رضایت و خشنودی فردی در ارتباط است. اصطلاح تنهایی و انزوای اجتماعی غالباً در یک معنی به کار می‌روند در حالی که آنها دو مفهوم متمایزند. انزوای اجتماعی یک مفهوم منحصر به فرد اجتماعی است و تنهایی فقط به عنوان یک تجربه شخصی می‌تواند ارزشیابی شود (Hosseini & Almasi, 2015). احساس تنهایی مستلزم ادراک یا ارزیابی فرد از روابط اجتماعی خویشتن و مقایسه وضعیت کنونی

3- Loneliness

4-Bahri

با وضعیت و آرمانی مورد نظر او است. از دیدگاه برخی از صاحبزنان این مقایسه و نحوه ادراک روابط اجتماعی علت بروز احساس تنهایی است (Zinovyeva et al, 2016). در قریب به اکثر تعریف‌های ارائه شده درباره احساس تنهایی، از احساس ناخوشایند و هیجانات منفی سخن به میان آمده است. که اغلب افراد از آن‌ها می‌گیرند. با این حال برخی از پژوهشگران به جای آنکه احساس تنهایی را صرفاً یک هیجان منفی تلقی کنند، آن را تداعی کننده، پاره‌ای از هیجانات منفی مانند، اضطراب، افسردگی، دوست داشتنی نبودن می‌دانند (Pourjafari, 2021). براین اساس احساس تنهایی گذرگاهی برای هجوم آوردن احساسهای منفی دیگری است که اغلب افراد می‌کشند بصورت هشیار و ناهشیار از آنها اجتناب کنند. براساس آنچه گفته شد احساس تنهایی با بسیاری از متغیرهای شناختی، عاطفی و اجتماعی در ارتباط قرار می‌گیرد (Deka, 2017). احساس تنهایی انرژی حیاتی ما را بیهوده می‌گیرد و ما را در اوهام و تصورات باطل نگه می‌دارد، سرمایه واقعی ما که وقت است را معطل می‌گذارد (Roshanravan, 2021). احساس تنهایی تأثیر عمیقی بر فرایندهای روانشناختی و رفتاری از جمله سلامت روان دارد (Canli & et al, 2017). تنهایی تجربه ناخوشایندی است و در مواقعی ایجاد می‌شود که شبکه روابط اجتماعی فرد در برخی جنبه‌های با اهمیت هم در بعد کمی و هم در بعد کیفی دچار نواقص و کمبودهایی باشد (Gentina & Chen, 2019). احساس تنهایی افراد را درگیر با احساس خلأ، غم و عدم تعلق، احساسات منفی رو به رو می‌نمایند و به روش‌های گوناگون بر ارتباطات اجتماعی با دیگران، نحوه زندگی و سلامت جسمانی و روانی تأثیر می‌گذارد (Zakizadeh et al, 2020).

سبک زندگی

سلامتی مستلزم ارتقای سبک زندگی بهداشتی است اهمیت سبک زندگی بیشتر از آن جهت است که روی سبک زندگی و پیشگیری از بیماری‌ها مؤثر می‌باشد. برای حفظ و ارتقای سلامتی، تصحیح و بهبود سبک زندگی ضروری است. ارتقاء بهداشت و تأمین سلامت افراد جامعه یکی از ارکان مهم پیشرفت جوامع می‌باشد (Araghian et al, 2020). در تعریف مفهومی سبک زندگی، جامعه شناس بریتانیایی، گیدنز^۵ (۱۹۸۳) معتقد است که سبک زندگی را می‌توان مجموعه‌ای کم و بیش جامع از عملکردها تعبیر کرد که فرد آنها را به کار می‌گیرد (Mohammadi Mehr et al, 2019). این عملکردها نه تنها نیازهای جاری او را برآورده می‌سازد، بلکه روایت ویژه‌ای را هم که وی برای هویت شخصی خویش برمی‌گزیند، در برابر دیگران مجسم می‌سازد. سبک زندگی مجموعه‌ای به نسبت ساختارمند از همه رفتارها و فعالیتهای فرد معینی در جریان زندگی روزمره است (Li & Liu, 2017). سبک زندگی به تعبیر پندر^۶ و همکاران (۲۰۰۸) عبارتست از مجموعه‌ای از فعالیت‌های انتخابی که دارای تأثیر مهمی بر سلامت فرد بوده و جزء اساسی از الگوی زندگی وی محسوب می‌شوند. سبک زندگی، فعالیت عادی و معمول روزانه است که افراد آنها را در زندگی خود به طور قابل قبول پذیرفته‌اند به طوری که این فعالیت‌ها روی سلامت افراد تأثیر می‌گذارند، فرد با انتخاب سبک زندگی برای حفظ و ارتقای سلامتی خود و پیشگیری از بیماری‌ها اقدامات و فعالیت‌هایی را انجام می‌دهد از قبیل رعایت رژیم غذایی مناسب، خواب و فعالیت، ورزش، کنترل وزن بدنی، عدم مصرف سیگار و الکل و ایمن سازی در مقابل بیماری‌ها که این مجموعه سبک زندگی را تشکیل می‌دهد (Mak et al, 2018).

سبک‌های مقابله با استرس

استرس یکی از جنبه‌های طبیعی و اجتناب ناپذیر و از عوامل بسیار مهم زندگی انسان معاصر است و به عنوان بیماری جدید تمدن شناخته می‌شود. همچنین انسان موجودی است که نسبت به رویدادهای محیط زندگی خود نمی‌تواند بی تفاوت باشد و به حوادث

پیرامون خود واکنش نشان می‌دهد، لذا نیازمند ابزارهایی برای مقابله با این شرایط است و آنچه باعث تفاوت افراد در کنار آمدن با مشکلات می‌شود، سبک‌های مقابله با استرس آنها در برابر مشکلات یا رویدادها است (Liu, 2015). استرس به خودی خود عامل بیماری نیستند بلکه چگونگی واکنش فرد به آنهاست که موجب بیماری می‌شود. تجربه هیجان‌های ناشی از رویدادهای استرس‌زا، معمولاً به حدی برای فرد ناراحت‌کننده است که اقدامات کنار آمدن با استرس را به دنبال خواهند داشت (Alzoubi et al, 2019). افراد سعی می‌کنند با اتخاذ شیوه‌های منحصر به فردی به مقابله با آن سبک بپردازند. سبک‌های مقابله با استرس به عنوان تلاش‌های رفتاری و شناختی است که افراد به منظور سازگاری بیشتر با محیط انجام می‌دهند (Ebrahimi Tazekand, 2018). دو راهبرد اصلی مقابله با استرس عبارتند از: راهبرد مقابله‌ای مساله‌مدار: این راهبرد اقدامات سازنده فرد در رابطه با شرایط تنش‌زا را شامل می‌شود و سعی دارد تا منبع تنیدگی را حذف کند یا تغییر دهد (Billieux et al, 2020). راهبردهای مقابله‌ای هیجان‌مدار: این راهبرد شامل کوشش‌هایی برای تنظیم پیامدهای هیجانی واقعه تنش‌زا است و تعادل هیجانی و عاطفی را از طریق کنترل هیجانات حاصله از موقعیت تنش‌زا حفظ می‌کند (Kim et al, 2017). برخی از تئوری‌ها نشان می‌دهند که اعتیاد به اینترنت اغلب با توانایی افراد در غلبه کردن بر موقعیت‌های استرس‌زا مرتبط است. آن‌ها باور دارند که در نتیجه مکانیسم‌های ضعیف مقابله‌ای، افراد معتاد، اعتیاد را به عنوان مکانیسم جایگزین غلبه کردن بر استرس برای رسیدن به تسکین و آرامش خود بکار می‌برند. افرادی که توانایی کافی برای غلبه بر استرس و احساسات منفی خود را ندارند و به عنوان عاملی تأثیرگذار در تئوری‌های اعتیاد شناخته می‌شوند (Akbari, 2020).

اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی

شبکه‌های اجتماعی به خصوص آنهایی که کاربردهای معمولی و غیر تجاری دارند، مکان‌هایی در دنیای مجازی هستند که مردم خود را به طور خلاصه معرفی و ارکان برقراری ارتباط بین خود و هم‌فکرانشان را در زمینه‌های مختلف مورد علاقه فراهم می‌کنند. میزان تعاملی و دو طرفه بودن ارتباط در این شبکه‌ها بسیار بالاست. زمانی که افراد زمان زیادی را با اینترنت و شبکه‌های اجتماعی مجازی سپری می‌کنند، انگیزه برای تعامل با دیگران کم شده (Aytac, 2018) توانایی کمتری در حفظ دوستی‌های واقعی داشته، وقت کمتری را صرف صحبت با خانواده نموده و احساس تنهایی و انزوا روز به روز در آنها گسترش می‌یابد (Farhadinia et al, 2015). عوامل روانی، محیطی و اجتماعی بر عملکرد افرادی که احساس تنهایی دارند، اثر می‌گذارد. وقتی افراد در محیط طبیعی نتوانند یک رابطه خوب با دیگران برقرار کنند، ممکن است برای پر کردن این خلاء عاطفی به شبکه‌های مجازی پناه ببرند (Dortaj et al, 2018). شبکه‌های اجتماعی یکی از محبوب‌ترین بخش‌های فضای مجازی هستند که می‌توانند تأثیر بسیار زیادی بر زندگی فردی و اجتماعی افراد داشته باشند (Dehghani & Kazemi Ali Abad, 2019). جوامع امروزی به طور روز افزون با مشکلات جدیدی مواجه هستند و پژوهشگران سعی در درک درست این مشکلات را دارند، به خصوص مشکلاتی که به روان و مغز انسان آسیب جدی می‌رسانند. بخشی از این مشکلات ارتباط تنگاتنگی با دستگاه‌های الکترونیکی دارند. یکی از این مشکلات، اعتیاد به اینترنت است (Seki et al, 2019). ظهور اعتیاد به اینترنت به عنوان یک اختلال اولین بار در سال ۱۹۹۵ توسط ایوان گلدبرگ مطرح شد و در سال ۱۹۹۶ توسط یانگ^۷ توسعه یافت. وابستگی به اینترنت را اعتیاد مدرن نام گذاری کرده‌اند (Yayan et al, 2017). اعتیاد به تلفن همراه به عنوان یک پدیده رفتاری که اشاره به استفاده افراطی است تلفن همراه اشاره دارد که موجب سندرم وابستگی در فرد می‌شود. به عبارتی دیگر، اعتیاد به تلفن همراه به عنوان رفتار اعتیادی غیر زیست‌شناسانه، تعامل انسان و تلفن همراه تعریف شده است که فرد برای اجتناب از رویارویی با وقایع منفی زندگی یا اضطراب اجتماعی از آن به عنوان یک راهبرد استفاده می‌کند (An et al, 2019).

^۷ -Yang

پیشینه پژوهش

هانگ و همکاران (۲۰۲۱)، پژوهشی با عنوان «تأثیر هویت خود بر حمایت اجتماعی، تنهایی و اعتیاد به اینترنت در بین دانشجویان چینی» انجام دادند. جامعه آماری دانش آموزان مقطع متوسطه مدارس چینی بودند که تعداد ۴۲۳ نفر به روش نمونه گیری خوشه‌ای به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. نتایج نشان داد که میزان حمایت اجتماعی و هویت فردی دانش آموزان در کاهش تنهایی و اعتیاد به اینترنت آنها نقش مهمی دارد (Hong&etal,2021).

آلسومایت و همکاران (۲۰۲۱)، پژوهشی با عنوان «نقش اعتیاد به شبکه‌های مجازی در بهزیستی روانی و احساس تنهایی» انجام دادند. جامعه آماری کاربران و استفاده کنندگان از شبکه اینستاگرام می‌باشد. نمونه آماری تعداد ۲۲۹ نفر از این افراد می‌باشند که به صورت هدفمند انتخاب شدند. نتایج نشان داد اعتیاد به اینترنت و شبکه‌های مجازی باعث کاهش سطوح بهزیستی روانی افراد شده و احساس تنهایی و استرس را در آنها دوچندان می‌نماید (AlSumait&etal,2021).

کائو و همکاران (۲۰۲۰)، پژوهشی با عنوان «همبستگی بین تاب آوری روانشناختی، تنهایی و اعتیاد به اینترنت در میان کودکان عقب مانده در چین» انجام دادند. نمونه آماری تعداد ۳۳۵ نفر از کودکان عقب مانده چینی بودند که به روش نمونه گیری تصادفی ساده انتخاب شدند. نتایج نشان داد بین تاب آوری روانشناختی، تنهایی و اعتیاد به اینترنت کودکان رابطه معناداری وجود دارد (Cao&etal,2020).

گیو و همکاران (2020)، پژوهشی با عنوان «مدل میانجیگری تعدیل شده رابطه بین کیفیت روابط اجتماعی و اعتیاد به اینترنت: میانجیگری با تنهایی و اعتدال با خوش بینی گرایشی» انجام دادند. جامعه آماری کاربران شبکه اجتماعی فیسبوک بودند که تعداد ۶۱۶ نفر به روش نمونه گیری در دسترس به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. نتایج نشان داد که بین کیفیت روابط اجتماعی و خوش بینی با در نظر گرفتن احساس تنهایی با اعتیاد به اینترنت رابطه معناداری وجود دارد (Guo&etal,2020).

عربی و همکاران (2021)، پژوهشی با عنوان «پیش بینی وابستگی به شبکه‌های اجتماعی مجازی بر اساس نارسایی هیجانی، سبک‌های دلبستگی، بهزیستی روانشناختی و احساس تنهایی» انجام دادند. جامعه آماری پژوهش دانش آموزان دختر مدارس دوره دوم متوسطه شهر تهران بودند. نتایج تحلیل ممیزی نشان داد که با کمک نارسایی هیجانی، سبک‌های دلبستگی، بهزیستی روانشناختی و احساس تنهایی می‌توان وابستگی به شبکه‌های اجتماعی مجازی را پیش بینی کرد (Arabi&etal,2021).

ذوقی و همکاران (2020)، پژوهشی با عنوان «پیش‌بینی اعتیاد به اینترنت بر اساس متغیرهای احساس تنهایی و کیفیت خواب با میانجی‌گری تنظیم هیجان در زنان متأهل» انجام دادند. روش پژوهش حاضر، توصیفی از نوع همبستگی با روش معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش، زنان متأهل شهر تهران در سال ۱۳۹۹ بودند که ۳۶۳ نفر از آنها به روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. نتایج نشان داد که متغیرهای احساس تنهایی و کیفیت خواب با میانجی‌گری تنظیم هیجان، قابلیت پیش‌بینی اعتیاد به اینترنت در زنان متأهل را دارند (Zoghi&etal,2020).

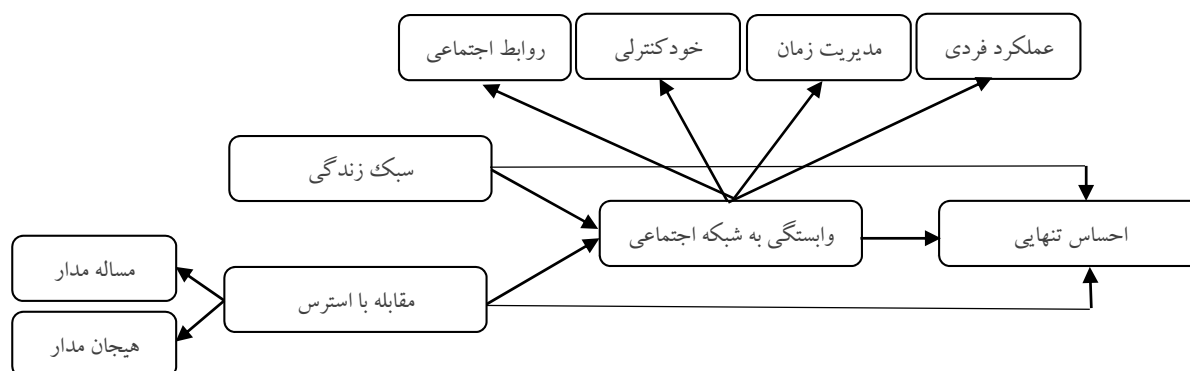
حسینی و بردبار (2020) پژوهشی با عنوان «بررسی نقش واسطه‌ای احساس تنهایی در رابطه بین میزان استفاده از فضای مجازی و مشکلات درون ریز و برون ریز رفتاری در نوجوانان مقطع تحصیلی متوسطه دوم شهر شیراز» انجام دادند. جامعه‌ی آماری شامل کلیه دانش آموزان مقطع دوم متوسطه ناحیه ۲ شیراز بود که با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تعداد ۲۵۰ نفر به صورت تصادفی انتخاب شدند. یافته‌ها نشان داد که احساس تنهایی رابطه مستقیم و معناداری با مشکلات رفتاری داشته و در پیش‌بینی آن مؤثر است. همچنین احساس تنهایی نقش واسطه‌ای در رابطه با میزان استفاده از فضای مجازی و مشکلات درون ریز و برون ریز شده‌ی رفتاری نوجوانان ایفا می‌کند (Hoseini&Bordbar,2020).

ژو (۲۰۱۷) پژوهشی تحت عنوان «بررسی رابطه اعتیاد به تلفن همراه، اضطراب اجتماعی و احساس تنهایی در دانش آموزان دبیرستانی» انجام داد. یافته‌ها نشان داد که رابطه معناداری بین اعتیاد به تلفن همراه و اضطراب اجتماعی وجود ندارد. اما بین اعتیاد به تلفن همراه و احساس تنهایی در دانش آموزان دبیرستانی رابطه مثبت معناداری وجود دارد (Xu, 2017).

اناری و تکلوی (2017)، پژوهشی با عنوان «پیش بینی استفاده از شبکه‌های اجتماعی مجازی از روی احساس تنهایی و سبک زندگی دینی» انجام دادند. هدف از اجرای پژوهش بررسی احساس تنهایی و سبک زندگی دینی در پیش بینی استفاده از شبکه‌های اجتماعی مجازی در بین دانشجویان دختر مقطع کارشناسی دانشگاه آزاد اسلامی واحد اردبیل بود. روش نمونه گیری تصادفی خوشه‌ای بود. نتایج نشان دادند که احساس تنهایی، میزان استفاده از شبکه‌های اجتماعی مجازی را در جهت مثبت و سبک زندگی دینی را در جهت منفی پیش بینی می کند (Anari&Taklvi, 2017).

نصرت آبادی و یاری آذر (2016) در پژوهشی با عنوان «پیش بینی اعتیاد به اینترنت بر اساس نگرشهای ناکارآمد و اضطراب، افسردگی و استرس و نشخوار فکری و افکار خودکشی گرا» به این نتیجه دست یافت که با افزایش میزان نگرشهای ناکارآمد و اضطراب، افسردگی و استرس و نشخوار فکری و افکار خودکشی گرا، اعتیاد به اینترنت نیز در دانشجویان افزایش می یابد (Nusrat & Abadi, 2016).

به استناد ادبیات موضوعی بیان شده فوق پژوهش حاضر قصد دارد به ارتباط متغیرهای بیان شده در قالب مدل مفهومی ذیل بپردازد که در قالب شکل (۱) ارائه شده است.



شکل ۱: مدل مفهومی پژوهش (Marasigan, 2019؛ Canli&etal, 2017؛ Bozkurt&etal, 2019؛ Mak&etal, 2018)

با توجه به آنچه در مطالب فوق بیان شد، هدف کلی پژوهش حاضر بررسی رابطه سبک زندگی و سبک‌های مقابله‌ای با استرس با احساس تنهایی کاربران توییتر با نقش میانجی وابستگی به شبکه‌های اجتماعی در کاربران توییتر شهر تهران می‌باشد. بر این اساس فرضیه‌های پژوهش عبارت است از:

فرضیه اصلی: بین سبک زندگی و سبک‌های مقابله با استرس با احساس تنهایی با نقش میانجی وابستگی به شبکه‌های اجتماعی کاربران توییتر رابطه وجود دارد.

فرضیه اول: بین سبک زندگی با وابستگی به شبکه‌های اجتماعی رابطه وجود دارد.

فرضیه دوم: بین سبک‌های مقابله با استرس با وابستگی به شبکه‌های اجتماعی رابطه وجود دارد.

فرضیه سوم: بین سبک زندگی با احساس تنهایی رابطه وجود دارد.

فرضیه چهارم: بین سبک‌های مقابله با استرس با احساس تنهایی رابطه وجود دارد.
فرضیه پنجم: بین وابستگی به شبکه‌های اجتماعی با احساس تنهایی رابطه وجود دارد.

روش‌شناسی پژوهش

روش پژوهش به لحاظ ماهیت توصیفی-همبستگی و به لحاظ هدف کاربردی است. جامعه آماری پژوهش را کاربران توییتر شهر تهران که حداقل ۲ سال از عضویت آنها در این شبکه مجازی می‌گذرد (در سال ۱۴۰۰) تشکیل دادند. تعداد ۲۰۰ نفر به عنوان حجم نمونه و به روش نمونه‌گیری هدفمند انتخاب شدند. جهت تعیین روایی ابزار پژوهش از روایی صوری، محتوا و تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد که مورد تأیید اساتید دانشگاهی قرار گرفت. برای تعیین پایایی ابزارهای پژوهش از ضریب آلفای کرونباخ استفاده شد که در جدول (۲) ارائه شده است. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌های گردآوری شده از روش‌های آماری توصیفی (توصیف فراوانی داده‌ها، درصد فراوانی‌ها، میانگین و انحراف معیار) استفاده شد. همچنین جهت آزمون فرضیه‌های پژوهش، ابتدا از آزمون کولموگروف اسمیرنوف جهت بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها و تکنیک معادلات ساختاری بمنظور بررسی میزان تأثیر متغیرهای مستقل و میانجی بر متغیر وابسته با استفاده از نرم افزار آماری لیزرل استفاده شد.

الف. پرسشنامه اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی مبتنی بر موبایل:

این پرسشنامه توسط خواجه احمدی و همکاران (۱۳۹۵) با الگو برداری از پرسشنامه اعتیاد به اینترنت یانگ طراحی شده است. فرم اولیه این پرسشنامه دارای ۲۷ گویه بود و در فرآیند روان سنجی طی انجام روایی محتوا ۱ گویه حذف گردید. براساس تحلیل عامل اکتشافی تعداد گویه‌های پرسشنامه به ۲۳ گویه تقلیل یافت. این پرسشنامه در طیف ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً موافق تا کاملاً مخالف طراحی شده است و دارای ۴ خرده مقیاس (عملکرد فردی، مدیریت زمان، خودکنترلی و روابط اجتماعی) می‌باشد. دامنه نمرات بین ۲۳ تا ۱۱۵ است. نمرات ۲۳ تا ۴۶ نشان دهنده استفاده پایین از شبکه‌های اجتماعی، ۴۶-۶۹ استفاده معمولی، ۶۹-۹۶ نشان دهنده در شرف وابستگی به شبکه‌های اجتماعی قرار داشتن و ۹۲-۱۱۵ نشان دهنده وابستگی شدید به شبکه‌های اجتماعی می‌باشد. شاخص نسبت روایی محتوا به ترتیب ۰/۹۵ و ۰/۸۶ محاسبه شد. در مطالعه خواجه احمدی و همکاران (۱۳۹۵) پایایی پرسشنامه با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۳ بدست آمد (Khajeahmadi et al, 2017).

ب. پرسشنامه استاندارد احساس تنهایی (UCLA):

این پرسشنامه توسط راسل^۸ و همکاران (۱۹۹۶) ساخته شد که شامل بیست سؤال چهار گزینه‌ای، ده جمله منفی و ده جمله مثبت است. جواب‌ها براساس طیف چهار گزینه‌ای لیکرت (۱=هرگز و ۴=همیشه) نمره‌گذاری می‌شود. امتیاز سؤالات ۱، ۵، ۶، ۹، ۱۰، ۱۵، ۱۶، ۱۹، ۲۰ معکوس است. دامنه نمره‌ها بین ۲۰-۸۰ بوده و نمره میانگین ۵۰ است. نمره بالاتر از میانگین، بیانگر شدت بیشتر احساس تنهایی است. نتیجه مقیاس بر روی یک پیوستار، از احساس تنهایی شدید تا یک ارتباط اجتماعی مؤثر قرار دارد. پایایی این آزمون در نسخه جدید تجدید نظر شده ۷۸٪ گزارش شد. پایایی آزمون به روش باز آزمایی توسط راسل و همکاران (۱۹۹۶) ۸۹٪ گزارش شد.

ج. پرسشنامه سبک زندگی میلر و اسمیت^۹:

این پرسشنامه دارای ۲۰ سؤال و هر سؤال دارای پنج پاسخ (همیشه=۱، اغلب=۲، گاهی اوقات=۳، بندرت=۴ و هرگز=۵) است. نمره‌های بالاتر نشان دهنده سبک زندگی ناخوشایند و ناسالم است. دامنه نمرات این پرسشنامه بین ۲۰ تا ۱۰۰ است. نمره بین ۲۰-۴۵ نشان دهنده سبک زندگی سالم است، نمره بین ۴۶-۷۵ نشانگر سبک زندگی متوسط است، نمره بین ۷۶-۱۰۰ نشانگر سبک

8. Rossel

9. Miller & Smith

زندگی ناخوشایند و ناسالم یا بشدت آسیب پذیر است. روایی پرسشنامه پس از ترجمه به روش باز ترجمه به وسیله اعضای هیئت علمی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان تأیید شده و پایایی آن در یک مطالعه پایلوت در مورد ۲۰ بیمار مبتلا به بیماری ریه ۰/۸۶ و آلفای کرونباخ تک تک پرسش ها بالاتر از ۰/۵ به دست آمد (Fazel et al, 2011).

د. پرسشنامه سبک های مقابله با استرس لازاروس و فولکمن:

این پرسشنامه توسط لازاروس و فولکمن (۱۹۸۰) ساخته و در سال ۱۹۸۵ تجدید نظر شد. این پرسشنامه شامل ۶۶ گویه است که ۸ مقیاس را در قالب دو سبک مقابله ای مساله مدار و هیجان مدار اندازه گیری می کند. مقیاس ها شامل (مقابله رویارویی، دوری گزینی، خویش تن داری، جستجوی حمایت اجتماعی، مسئولیت پذیری، گریز-اجتناب، حل مدبرانه مساله و باز برآورد مثبت) است. این پرسشنامه بدون محدودیت زمانی اجرا و از آزمودنی ها خواسته می شود تا ضمن تجسم موقعیت تجربه شده بر پایه مقیاس چهار گزینه ای به پرسش ها پاسخ دهند. ۱۶ گویه این پرسشنامه سؤالات انحرافی و ۵۰ عبارت آن شیوه مقابله آزمودنی را مورد ارزیابی قرار می دهد. لازاروس و فولکمن (۱۹۸۰) پایایی این پرسشنامه را ۰/۷۹ گزارش کردند. در پژوهش طالقانی نژاد و همکاران (۱۴۰۰) پایایی این پرسشنامه ۰/۸۶ گزارش شد (Taleghaninejad et al, 2021).

جدول ۲: ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه های پژوهش

پرسشنامه	ضریب آلفای کرونباخ
احساس تنهایی	۰/۷۹
سبک زندگی	۰/۸۸
سبک های مقابله با استرس	۰/۸۰
اعتیاد به شبکه های اجتماعی	۰/۷۸

یافته های پژوهش

یافته های پژوهش نشان می دهد که از ۲۰۰ فرد مشارکت کننده در پژوهش ۸۵ نفر معادل (۴۲٪) از افراد را زنان و ۱۱۵ نفر معادل (۵۸٪) را مردان تشکیل دادند. ۵۵ نفر معادل (۲۷٪) از افراد دارای رده سنی ۲۰-۳۰ سال، ۷۹ نفر معادل (۴۰٪) از افراد دارای رده سنی ۳۱-۴۰ سال و ۶۶ نفر معادل (۳۳٪) از افراد دارای رده سنی ۴۱-۵۰ سال تشکیل دادند. مشخصه های آمار توصیفی متغیرهای پژوهش در جدول (۳) نشان داده شده است.

جدول ۳: آمار توصیفی متغیرهای پژوهش

نوع متغیر	میانگین	انحراف معیار	حداقل	حداکثر
عملکرد فردی	۲۳/۶۸	۷/۶۲	۹	۳۸
وابستگی به مدیریت زمان	۱۹/۲۹	۴/۵۷	۶	۳۰
شبکه های خود کنترلی	۱۰/۵۴	۲/۵۳	۴	۲۰
روابط اجتماعی	۱۳/۸۷	۳/۰۸	۶	۲۰
سبک زندگی	۵۴/۲۱	۹/۳۶	۳۲	۸۰

۱۱۲	۲۷	۱۷/۵۹	۶۴/۰۷	سبک مساله مدار	مقابلۀ با استرس
۱۱۹	۲۹	۲۱/۵۶	۶۹/۲۴	سبک هیجان مدار	
۷۸	۲۰	۱۲/۸۲	۴۸/۴۱	-----	احساس تنهایی

جدول (۳) نشان می‌دهد میانگین تمامی مولفه‌ها بالاتر از عدد ۳ می‌باشد و از آنجایی که در طیف ۵ درجه‌ای لیکرت که انتخاب شده میانگین بالاتر از ۳ نشان‌دهنده موافق بودن وضعیت آن متغیر در جامعه آماری فوق می‌باشد از این‌رو این عامل نشان‌دهنده موافق بودن پاسخ‌دهندگان با این مؤلفه می‌باشد.

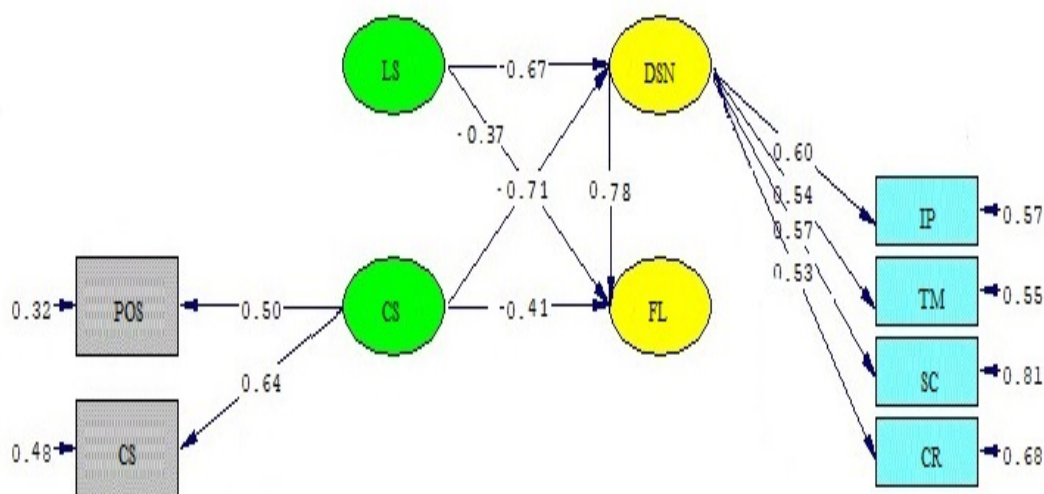
مشخصه‌های آزمون کولموگرووف-اسمیرنوف متغیرهای پژوهش در جدول (۴) نشان داده شده است.

جدول ۴: آزمون کولموگرووف - اسمیرنوف متغیرهای پژوهش

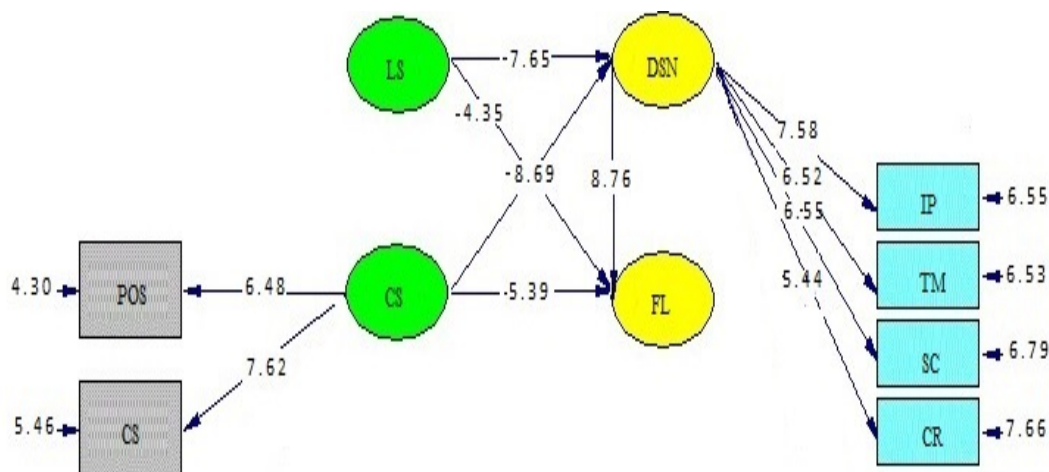
متغیر	تعداد	آماره Z	ضریب معناداری
احساس تنهایی	۲۰۰	۱/۲۶۳	۰/۰۷۵
سبک زندگی	۲۰۰	۱/۲۵۱	۰/۰۸۲
سبک‌های مقابلۀ با استرس	۲۰۰	۱/۲۸۹	۰/۰۶۲
اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی	۲۰۰	۱/۲۱۵	۰/۱۰۹

جدول (۴) شاخص‌های مربوط به نرمال بودن داده‌ها را نشان می‌دهد که بر اساس یافته‌ها همه متغیرها دارای ضریب معناداری بالای ۰/۰۵ است. این مطلب بیانگر آن است که توزیع داده‌ها برای هر یک از متغیرهای پژوهش، نرمال می‌باشد.

مدل معادلات ساختاری نهایی برای بررسی رابطه بین سبک زندگی و سبک‌های مقابلۀ با استرس با احساس تنهایی با نقش میانجی وابستگی به شبکه‌های اجتماعی کاربران تویتر استفاده شده است. مدل نهایی در شکل‌های (۲) و (۳) ارائه شده است. این مدل با اقتباس از برونداد نرم‌افزار لیزرل ترسیم شده است.



شکل ۲. نتایج تأیید مدل معادلات ساختاری فرضیات تحقیق



شکل ۳. آماره معناداری نتایج تائید مدل معادلات ساختاری فرضیات تحقیق

از آنجا که شاخص ریشه میانگین مجذورات تقریب برابر (۰/۰۲۴) مدل از برازندگی خوبی برخوردار است. سایر شاخص‌های نیکوئی برازش نیز در بازه مورد قبول قرار گرفته‌اند که در جدول (۵) آمده است.

$$\frac{x^2}{df} = \frac{493.92}{174} = 2.83$$

جدول ۵: شاخص‌های نیکوئی برازش مدل ساختاری فرضیات تحقیق

شاخص برازندگی	RMSEA	GFI	AGFI	NFI	NNFI	IFI
مقادیر قابل قبول	< ۰,۱	> ۰,۹	> ۰,۹	> ۰,۹	> ۰,۹	> ۰,۹
مقادیر محاسبه شده	۰,۰۲۴	۰,۹۸	۰,۹۶	۰,۹۴	۰,۹۵	۰,۹۷

جدول ۶: برآوردهای استاندارد ضرایب اثر مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای برون‌زا

مسیر	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل	T	خطای معیار برآورد	مقدار احتمال (اثر مستقیم)
سبک زندگی-وابستگی به شبکه‌های اجتماعی	-۰/۶۷	-	-۰/۶۷	-۷/۶۵	۰/۲۱	۰/۰۰۱
سبک مقابله با استرس-وابستگی به شبکه‌های اجتماعی	-۰/۷۱	-	-۰/۷۱	-۸/۶۹	۰/۱۹	۰/۰۰۱
سبک زندگی-احساس تنهایی	-۰/۳۷	-	-۰/۳۷	-۴/۳۵	۰/۱۱	۰/۰۰۱
سبک مقابله با استرس-احساس تنهایی	-۰/۴۱	-	-۰/۴۱	-۵/۳۹	۰/۱۸	۰/۰۰۱
وابستگی به شبکه‌های اجتماعی-احساس تنهایی	۰/۷۸	-	۰/۷۸	۸/۷۶	۰/۱۵	۰/۰۰۱
سبک زندگی-وابستگی به شبکه‌های اجتماعی-احساس تنهایی	-	۰/۵۲	۰/۵۲	-	۰/۱۳	۰/۰۰۱
سبک مقابله با استرس-وابستگی به شبکه‌های اجتماعی-احساس تنهایی	-	۰/۵۵	۰/۵۵	-	۰/۱۶	۰/۰۰۱

بحث و نتیجه گیری

هدف از پژوهشی حاضر بررسی رابطه سبک زندگی و سبک‌های مقابله‌ای با استرس با احساس تنهایی کاربران توییتر با نقش میانجی وابستگی به شبکه‌های اجتماعی بود. بر اساس یافته‌ها مشخص شد که بین سبک زندگی با وابستگی به شبکه‌های اجتماعی رابطه منفی و معناداری وجود دارد. این یافته با نتیجه پژوهش‌های (Xu, 2017) و (Anari & Taklvi, 2017) همسوست. در تبیین این یافته می‌توان گفت سبک زندگی تأثیر بسزایی بر وضع سلامتی افراد دارد. سبک زندگی سالم شامل رفتارهایی است که سلامت روان و جسم افراد را به دنبال دارد به عبارت دیگر سبک زندگی شامل ابعاد جسمانی و روانی می‌باشد. بُعد جسمانی در سبک زندگی شامل تغذیه، ورزش و خواب می‌باشد و بُعد روانی آن شامل ارتباطات اجتماعی، مقابله با استرس و معنویت می‌باشد. از راه ارزیابی سبک زندگی می‌توان میزان موفقیت، سلامت فردی و اجتماعی افراد را در زندگی مورد بررسی قرار داد (Zanganeh, 2018). از طرفی شخصی که از سبک مقابله‌ای مسئله مدار به صورت کارآمد استفاده کند می‌تواند به نحو مؤثر با شرایط و احساسات نامطلوب و وابستگی منفی روبه‌رو گردد. سبک مقابله‌ای مساله مدار می‌تواند موجب سازگاری و بقاء فرد و بالارفتن کیفیت زندگی افراد گردد (Bozkurt et al, 2019). بر اساس یافته‌ها مشخص شد که بین سبک زندگی با احساس تنهایی رابطه منفی و معناداری وجود دارد. این یافته با نتیجه پژوهش‌های (Arabi et al, 2021) و (Hoseini & Bordbar, 2020) همسوست. در تبیین این یافته می‌توان گفت سبک زندگی مطلوب می‌تواند تأثیر بسزایی در کاهش احساس تنهایی افراد داشته باشد چرا که سبک زندگی مطلوب ارتباطات اجتماعی مناسب را در بر می‌گیرد، از تعاملات اجتماعی مناسبی برخوردار است در حالی که شخصی که احساس تنهایی می‌نماید از نبود یک رابطه نزدیک و واقعی رنج می‌برد و از سبک زندگی نامطلوبی برخوردار می‌باشد. بر اساس یافته‌ها مشخص شد که بین سبک مقابله با استرس با وابستگی به شبکه‌های اجتماعی رابطه منفی و معناداری وجود دارد. این یافته با نتیجه پژوهش‌های (Guo et al, 2020) و (Zoghi et al, 2020) همسوست. در تبیین این یافته می‌توان گفت در راستای ارتباط معنادار دو سبک مقابله‌ای هیجان مدار و مسئله مدار با احساس تنهایی کاربران توییتر با توجه به رویکرد شناختی-هیجانی اینطور می‌توان بیان کرد که باور بر این است که استرس در شرایطی ایجاد می‌گردد که فرد موقعیتی را چالش برانگیز و طاقت فرسا ارزیابی نماید یا منابع کافی برای سازگاری با این شرایط را در اختیار نداشته باشد و برای همین باید از سبک‌های مقابله‌ای استفاده نمایند که می‌تواند تأثیر بسزایی در استرس داشته باشد (Soleymani et al, 2016). وابستگی به شبکه‌های اجتماعی می‌تواند فرد را در ارتباطات و سلامت روانی دچار مشکل کند. می‌تواند موقعیت‌های فشار زا و استرس آور زیادی را ایجاد کند مثل به تأخیر افتادن کارهای روتین و عقب افتادن از ریتم عادی زندگی (Hassan Jaber, 2019). سبک‌های مقابله‌ای کارآمد می‌تواند هیجانات منفی را مدیریت کنند و باعث واکنش مثبت در فرد گردند. می‌توان به این نتیجه دست یافت که شخصی که در زندگی سبک مقابله‌ای ناکارآمد هیجان مدار را برمی‌گزیند امکان دارد یکی از راه‌های فرار از احساس تنهایی را غرق شدن در شبکه‌های اجتماعی ببیند و دست از مقابله منطقی بردارد. بر اساس یافته‌ها مشخص شد که بین سبک مقابله با استرس با احساس تنهایی رابطه منفی و معناداری وجود دارد. این یافته با نتیجه پژوهش‌های (AlSumait et al, 2021) و (Nusrat Abadi et al, 2016) همسوست. در تبیین این یافته می‌توان گفت احساس تنهایی احساس نامطلوب نبود یا از دست دادن همدم، جنبه‌های نامطلوب و منفی روابط از دست رفته تعریف شده که می‌تواند استرس، فشار و تنش روانی زیادی را با خود به همراه داشته باشد، از این رو سبک‌های مقابله‌ای با استرس می‌تواند در کاهش احساس تنهایی و بهبود احساس فرد کمک کننده باشد. بر اساس یافته‌ها مشخص شد که بین وابستگی به شبکه‌های

اجتماعی با احساس تنهایی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. این یافته با نتیجه پژوهش‌های (AlSumait et al, 2021) و (Cao et al, 2020) همسوست. در تبیین این یافته می‌توان گفت راهبرد مساله مدار کمک می‌کند عوامل استرس‌زا در زندگی واقعی کم شود یا کاهش پیدا کند. در این سبک فرد به جمع‌آوری اطلاعات مربوط به مسئله فشار را پرداخته و درباره آن فکر می‌کند و منابعی که در اختیار دارد را ارزیابی می‌نماید (Rostami & et al, 2016). وقتی فرد درگیر احساس تنهایی باشد ارزیابی و دیدگاه منفی نسبت به خودش و ارزیابی منفی دیگران نسبت به خود دارد و این دیدگاه منفی موجب مشکل دوست‌یابی در آن‌ها می‌گردد. همچنین این دیدگاه منفی در تعاملات اجتماعی آنها نیز تأثیر می‌گذارد و احساس تنهایی آنها را بیشتر می‌کند. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که افراد دارای احساس تنهایی دارای ویژگی‌هایی می‌باشند که از آن جمله می‌توان به شادکامی و رضایت پایین، عزت نفس پایین، از خود بیگانگی، احساس خجالت، دلنگی، احساس خلأ، دوستان اندک، بدبینی، ناتوانی در ابراز وجود و درون‌گرایی اشاره کرد (Firozzadeh Pasha & Kargar, 2016). از این رو فضای مجازی فرصت مناسبی است که این افراد بتوانند به صورت غیر مستقیم و ناشناس ارتباط اجتماعی در این فضا برقرار کنند و به نوعی حتی وابستگی و اعتیاد به شبکه‌های اجتماعی در آنها به وجود بیاید. بر اساس یافته‌ها مشخص شد که بین سبک زندگی و سبک‌های مقابله‌ای با استرس با احساس تنهایی کاربران توییتر با نقش میانجی وابستگی به شبکه‌های اجتماعی رابطه معناداری وجود دارد. این یافته با نتیجه پژوهش‌های (Hong et al, 2021) و (Arabi et al, 2021) همسوست. در تبیین این یافته می‌توان گفت گرچه در دنیای امروز استفاده از شبکه‌های مجازی تبدیل به یک رفتار مدرن طبیعی شده است ولی شکل‌های آسیب‌زننده استفاده از آن‌ها هم در سال‌های گذشته مورد توجه زیادی واقع شده است. پژوهش‌ها نشان داده که وجود مشکلات ارتباطی، عاطفی، عملکردی و مرتبط با سلامت در افراد وابسته به شبکه‌های اجتماعی می‌باشد (Hong et al, 2014). ظاهر این شبکه‌ها جمعی می‌باشد، اما ممکن است سبب تنهایی افراد نیز بشود. امروزه تغییرات فرهنگی موجب شده که مردم تمایل داشته باشند در عین تنهایی، ارتباطات وسیعی با جهان پیرامون خود برقرار نمایند. شبکه‌های اجتماعی این خواسته را فراهم می‌نمایند. این شبکه‌ها با خدمات گوناگونی که در اختیار کاربران خود قرار می‌دهند، باعث تأثیرگذاری بیشتری بر زندگی آنها و جامعه و نیز رفتارهای اجتماعی می‌گردند؛ کارکردهای مختلف سیاسی، اقتصادی، اجتماعی، فرهنگی و ارتباطی دارند و به گفته متخصصان ارتباطات، بیشتر از قبل رابطه‌های چهره به چهره را کم می‌کنند. در نهایت پیشنهادهای کاربردی ذیل قابل طرح است: سبک مقابله‌ای هیجان‌مدار همانگونه که مشخص است بر پایه هیجان می‌باشد و می‌تواند استرس را فروکش کند اما به صورت موقت در واقع می‌توان برای فرار از حس منفی بار روانی حاصل از استرس از آن استفاده کرد و در سبک مقابله‌ای مساله‌مدار فرد بر مساله متمرکز می‌شود و سعی در حل آن دارد. سیاست‌گذاری‌های صحیح فرهنگی برای هدایت کاربران به سمت استفاده صحیح از اینترنت و بهره‌مندی از جنبه‌های مثبت آن در محیط‌های آموزشی و یادگیری. از یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان نتیجه گرفت با توجه به استفاده فراگیر از تلفن‌های هوشمند و عضویت نوجوانان در شبکه‌های اجتماعی مبتنی بر موبایل، لازم است با کنترل پیشنهادی اعتیاد به استفاده از آن، نوجوانان به کاربردهای مؤثر و مناسب تلفن‌های هوشمند آگاه شوند.

References

- Akbari Bejandi, N., & Asadi, N. (2020). Internet addiction prediction modeling based on quality of life and life satisfaction: the mediating role of stress coping strategies. *Journal of psychologicalscience*, 19(89), 541-551(In Persian).
- AlSumait L., AlHeneidi H., Smith A.P. (2021). Exploring the Effects of Loneliness and Intereet Addict,nnnn Adll t'' Well-Being During COVID-19 Quarantine. In: Rojas I., Castillo-Secilla D., Herrera L.J., Pomares H. (eds) *Bioengineering and Biomedical Signal and Image Processing. BIOMESIP 2021. Lecture Notes in Computer Science*, vol 12940.
- Alzoubi, F. A., Al-Smadi, A. M., & Gougazeh, Y. M. (2019). Coping Strategies Used by Syrian Refugees in Jordan. *Clinical Nursing Research*, 28(4), 396– 421.
- An, L., Jian, H., & Wang, W. (2019). A Generalizability Analysis of the Mobile Phone Addiction Tendency Scale for Chinese College Students. *Frontiers in psychiatry*, 10, 241.
- Anari,N,Taklvi.S. (2017). Predicting the use of virtual social networks based on feelings of loneliness and religious lifestyle.*Journal of Contemporary psychology*. (12).262-266(In Persian).
- Arabi P, Bagheri N, Mirhashemi M. (2021). The Prediction Dependency on Virtual Social Networks Based on Alexithymia, Attachment Styles, Well-Being Psychological and Loneliness. *Iranian Journal of Psychiatric Nursing*.9 (1),66-76(In Persian).
- Araghian, S., nejat, H., toozandejani, H., bagherzadeh golmakani, Z. (2020). Comparison of the effectiveness of quality of life therapy and compassion-focused therapy in the distress tolerance and meaning in life in of women with marital conflicts. *Psychological Methods and Models*, 11(39), 121-138[In Persian].
- Aytac, K Y. (2018). Investigating the Impact of Internet Dependency on Student Teachers' Loneliness of Adiyaman University. *Journal of Education and Training Studies*, 6 (2), 58-64.
- Balazadeh, Z. (2020). The role of social networks and computer games on the level of aggression and academic anxiety of female high school students in the 8th district of Tehran. *Management and Educational Perspective*, 2(2), 113-132(In Persian).
- Billieux, J., Potenza, M. N., Maurage, P., Brevers, D., Brand, M., & King, D. L. (2020). Cognitive factors associated with gaming disorder. In *Cognition and Addiction* (pp. 221-230). Academic Press
- Bozkurt, G., İnal, S., Yantiri, L., & Alparslan, Ö. (2019). Relationship between Coping Strategies, Religious Attitude, and Optimism of Mothers of Children with Cancer. *Journal of Transcultural Nursing*, 30(4), 365– 370
- Canli, T., Wen, R., Wang, X., Mikhailik, A., Yu, L., Fleischman, D., & Bennett, D. A. (2017). Differential transcriptome expression in human nucleus accumbens as a function of loneliness. *Molecular psychiatry*, 22(7), 1069.
- Cao, Q., An, J., Yang, Y. et al. (2020). Correlation among psychological resilience, loneliness, and internet addiction among left-behind children in China: A cross-sectional study. *Curr Psychol*.
- Chebbi, P, Koong, K, Liu, L, Rottman, R. (2020). Some observation on internt addiction disorder research. *Journal of Information Systems Education*, 11(3), 97-104.
- Chen, L, Alston, M. Guo, w. (2019). The influence of social support on loneliness and depression among older elderly people in china: Coping styles as mediators, *Journal of community psychology*, 47(5),1235-1245.
- Dehghani.F, Kazemi Ali Abad.A. (2019) Investigating the role of loneliness and personality traits in students' dependence on virtual social networks. *Development of psychology*.8 (1): 13-20(In Persian).
- Deka, D. (2017). The effect of mobility loss and car ownership on the feeling of depression, happiness, and loneliness. *Journal of Transport & Health*, 4, 99-107.
- Dezful, I. (2021). The Effectiveness of Compassion-Focused Therapy on Loneliness and Cognitive Flexibility in Elderly Men. *Psychological Studies*, 17(2) (In Persian).
- Dortaj, F., rajabiyani, M., fatolahy, F., dortaj, F. (2018). The relationship between the rate of using virtual social networks with loneliness and marital infidelity in students. *Educational Psychology*, 14(47), 119-140[In Persian].
- Ebadi, M., Roshani Khiavi, A., Kazemi, S., Eyni, S., Rezayi, R. (2021). Cyberspace addiction in students: The predictive role of academic alienation and psychological distress. *Journal of School Psychology*, 10(2), 85-102(In Persian).
- Ebrahimi Tazekand F, Vakili P, Dokaneifard F. (2018). The effectiveness of Emotionally Focused Couple Therapy on Coping Strategies in Couples Referred to Tehran Counseling Centers. *Journal of psychologicalscience*.17(69),581-590(In Persian).
- Farhadinia, M., Jalilvand, M., Foroughi, S., & Rezaii, S. (2015). Study of Relationship between the Internet Addiction and General Health of Students of Lorestan University of Medical Sciences in 2013. *yafte*, 17(4) [In Persian].

- Fazel, A., Haghshenas, H., Keshavarz, Z. (2011). Ability to predict personality traits and lifestyle on women's satisfaction nurse city couple. *Quarterly Journal of Women and Society*, 2(7), 139-163(In Persian).
- Firozzadeh Pasha, N., & Kargar, F. (2016). Relationship between attachment style, self-conception, and loneliness. *Shenakht journal of psychology & psychiatry*, 3(2), 1-10(In Persian).
- Forghani, M., Gholizadeh Gollo, S. (2021). The Relationship between the Use of Virtual Social Networks and Changes in Students' Social Capital Dimensions (Study Case: Students of Mohaghegh Ardabili University). *New Media Studies*, 7(26), (In Persian).
- Gentina, E., & Chen, R. (2019). Digital natives' coping with loneliness: Facebook or face-to-face? *Information & Management*, 56(6), 1031-1038.
- Ghiasi Pirzaman, M., Azizi, M., Demhari F. (2021). The effectiveness of attachment-based therapy on the anxiety and feeling of loneliness of orphaned and badly cared for children. *Recent Advances in Behavioral Sciences*. 6 (54), 67-77(In Persian).
- Guo, Y., You, X., Gu, Y. et al. (2020). A moderated mediation model of the relationship between quality of social relationships and internet addiction: mediation by loneliness and moderation by dispositional optimism. *Curr Psychol* 39, 1303-1313.
- Hassan, A H. Jaber, A A. (2019). Prevalence of internet addiction, its association with psychological distress, coping strategies among undergraduate students, *Nurse Education Today*, 81, 78-82.
- Hojjat S., Sajdi, M., Rezaei, M., Nowrozi Khalili, M., Rahimi, A., Ain Begi, E. (2016). The effectiveness of group training of assertiveness skills on self-esteem and loneliness of female students with drug addict parents. *Journal of North Khorasan University of Medical Sciences*. 8 (4): 675-684(In Persian).
- Hong, F Y, Huang, D H, Lin, H Y, Chiu, S L. (2014). Analysis of the psychological traits, Facebook usage, and Facebook addiction model of Taiwanese university students. *Journal of Telematics and Informatics*, 31(4), 597-606.
- Hong, Ming., Dmitry G. Dyakov., & Zheng, Jianhong. (2021). The influence of selfidentity on social support, loneliness, and internet addiction among Chinese college students. *Journal of Psychology in Africa*. Volume 31, Issue 3. Pages 242-247.
- Hoseini, N., Bordbar, F. (2020). Investigating the mediating role of feeling alone in the relationship between the amount of use of virtual space and internal and external behavioral problems in adolescents of the second secondary school in Shiraz. *Journal of new developments in psychology, educational sciences and education*. 3(28) (In Persian).
- Hosseini, F., Almasi, A. (2015). The Role of Loneliness and Self-Esteem in Facebook Addiction among Students. , 5(16), 385-406(In Persian).
- Khajeahmadi, M., Pooladi, S., & Bahreini, M. (2017). Design and assessment of psychometric properties of the addiction to mobile questionnaire based on social networks. *Iranian Journal of Psychiatric Nursing*, 4(4), 43-51(In Persian).
- Kim, B., Kim, E., & Lee, S. M. (2017). Examining longitudinal relationship among effort reward imbalance, coping strategies and academic burnout in Korean middle school students. *School Psychology International*, 38(6), 628-646.
- Lei, H., Cheong, C. M., Li, S., & Lu, M. (2018). The relationship between coping style and Internet addiction among mainland Chinese students: A meta-analysis. *Psychiatry Research*, 270, 831-841.
- Li, S. T., & Liu, J. H. (2017). A study on the status of risk behavior and its relationship with cognitive emotion regulation in left-behind students in junior high school. *Adv. Psychol*, 7, 21-26.
- Liu, L., Gou, Z., & Zuo, J. (2014). Social support mediates loneliness and depression in elderly people. *Journal of health psychology*, 135-146.
- Liu, Y. (2015). The longitudinal relationship between Chinese high school students' academic stress and academic motivation. *Learning and Individual Differences*, 38, 123-126.
- Mak, Y. W., Kao, A. H., Tam, L. W., Virginia, W. C., Don, T. H., & Leung, D. Y. (2018). Health-promoting lifestyle and quality of life among Chinese nursing students. *Primary health care research & development*, 19(6), 629-636.
- Mann, F., Bone, J. K., Lloyd-Evans, B., Frerichs, J., Pinfold, V., Ma, R., & etal (2017). A life less lonely: The state of the art in interventions to reduce loneliness in people with mental health problems. *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol*, 52, 627-638.
- Mansoorian, M., Rastegari-Mehr, B., Ghorbani, M., Shafieian, Z., Safari, O., Moradi, S., ... & Asayesh, H. (2015). Study the relationship between internet-related lifestyle and loneliness and social support among internet users in Ilam University of Medical Sciences. *Jorjani Biomedicine Journal*, 3(1), 114-126[In Persian].
- Marasigan, M. (2019). Level of Social Media Dependence to the Academic Performance of Learners. *Ascendens Asia Journal of Multidisciplinary Research Abstracts*, 3(2F).

- Masui, K. (2019). Loneliness moderates the relationship between dark tetrad personality traits and internet trolling. *personality and individual differences*, 150, 54-56.
- Mesch, G S. (2019). Family Relations and the internet: exploring a family boundaries approach. *Journal of Family Communication*, 6(2), 119-138.
- Mirkazemi, A., Rastgoo, S., Ahmad Abadi, F. (2020). Predicting the Dependency of Mobile Social Networks Through the Goals of Using the Networks (research among Students of the 9th Regional Universities). *New Media Studies*, 6(21), 57-84(In Persian).
- Mohammadi Mehr, M., Zamani-Alavijeh, F., Hasanzadeh, A., & Fasihi, T. (2019). Effect of healthy lifestyle educational programs on happiness and life satisfaction in the elderly: a randomized controlled trial study. *Iranian Journal of Ageing*, 13(4), 440-451(In Persian).
- Motamedi, N., Shafiei-Darabi, S. M., & Amini, Z. (2018). Social and Emotional Loneliness among the Elderly, and its Association with Social Factors Affecting Health in Isfahan City, Iran, in Years 2017-2018. *Journal of Isfahan Medical School*, 36(486), 750-756[In Persian].
- Nusrat Abadi, Motahera and Yari Azar, Elaha. (2016) Prediction of Internet addiction based on dysfunctional attitudes and anxiety, depression Stress and rumination and suicidal thoughts. The 5th International Conference on Psychology and Social Sciences, Tehran, Mehr Conferences Illumination(In Persian).
- Pourehshan, S., Tajrobehkar, M., & Shamsi Nezhad, M. (2022). The Prediction of Academic Burnout Based on Anxiety Sensitivity, Loneliness and Fear of Intimacy. *Education Strategies in Medical Sciences*, 15(1), 38-45(In Persian).
- Pourjafari, M. (2021). The role of family functioning, loneliness and communication skills in predicting pornography addiction among college students. *New ideas of psychology quarterly*, 8 (12): 1-11(In Persian).
- Roshanravan, N. (2021). The Effectiveness of Reality Therapy in Improving Students' Loneliness and Academic Achievement(In Persian).
- Rostami, M., Movaghari, M. R., Taghavi, T., & Mehran, A. (2016). The relationship between emotional intelligence and coping styles of nurses in hospitals in Kermanshah University of Medical Sciences. *Iranian Journal of Nursing Research*, 11(1), 51-61(In Persian).
- Sadr Nezhad, M. (2022). The relationship between psychological well-being and loneliness and quality of life with internet addiction Virtual social media with an emphasis on Instagram in secondary school students of Amel city, *Journal of Applied Research in Management and Humanities*, 3(6), 52-62[In Persian].
- Samson, J., & Keen, B. (2005). Internet Addiction. Retrieved from <http://www.islamonline.net/English/Science>, 2(4).
- Seki, T., Hamazaki, K., Natori, T., & Inadera, H. (2019). Relationship between internet addiction and depression among Japanese university students. *Journal of affective disorders*, 256, 668-672.
- Soleymani, E., Babaee, K., Atadokht, A. (2016). The Role of Distinguished Psychological Resilience and Coping Styles Emotional -Oriented Coping and Problem-Focused Coping Styles in Predicting Students' Psychological Distress Profile and Comparison on the Basis of Gender. , 6(19), 233-250(In Persian).
- Taleghaninejad, M., Davari, R., Iotfikashani, F. (2021). Prediction of Internet addiction based on perceived social support, stress coping styles and emotional intelligence in students. *Information and Communication Technology in Educational Sciences*, 11(43), 109-129(In Persian).
- Tejada, A. H., Montero, M., & Dunbar, R. (2017). Being unempathic will make your loved ones feel lonelier: Loneliness in an evolutionary perspective. *Personality and Individual Differences*, 116, 223-232.
- Wong, N. M. L., Liu, H. L., Lin, C., Huang, C. M., Wai, Y. Y., Lee, S. H., et al. (2016). Loneliness in late-life depression: Structural and functional connectivity during affective processing. *Psychological Medicine*, 46(12), 2485.
- Xu, J. L. (2017). Research on the Relationship among Phone Addiction, Social Anxiety and Loneliness in High School Students. *Journal of Social Sciences*, (5), 18-24.
- Yaghoubi H, Mardani L S. (2017). Mediating Role of Loneliness in Relation between Abusive Personality Dimensions and Internet Addiction in Social Networking Users. *hrjbaq*. 3 (3), 177-186(In Persian).
- Yayan, E. H., Arikan, D., Saban, F., Gürarslan Baş, N., & Özel Özcan, Ö. (2017). Examination of the Correlation between Internet Addiction and Social Phobia in Adolescents. *Western Journal of Nursing Research*, 39(9), 1240-1254.
- You, Z., Zhang, Y., Zhang, L., Xu, Y., & Chen, X. (2019). How does self-esteem affect mobile phone addiction? The mediating role of social anxiety and interpersonal sensitivity. *Psychiatry research*, 271, 526-531.
- Zakizadeh, R., Bahreini, M., Farhadi, A., & Bagherzadeh, R. (2020). Predictive role of loneliness in mental health of elderly people in Bushehr. *Iranian Journal of Psychiatric Nursing*, 7(6), 71-78(In Persian).
- Zanganeh Motlagh, F., Abbasi, F., & Ebrahimi, S. (2018). Effect of healthy lifestyle psycho-educational training on university students' quality of life (physical and psychological) and social health. *Islamic Life Journal*, 2(1), 1-4(In Persian).



- Zinovyeva, E. V., Kazantseva, T. V., & Nikonova, A. N. (2016). Self-esteem and Loneliness in Russian Adolescents with Body Dissatisfaction. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 233, 367-371.
- Zoghi, L., Ajilchi, B., Shahreza Gomasaei, M., Etemadi, A., Mashhadi Gholamali, F. (2020). Predicting Internet Addiction Based on the Variables of Loneliness and Sleep Quality Mediated by Emotion Regulation in Married Women. *journal of policing& social studies of women & family(pssw)*, 8(2), 574-596[In Persian].

Research Paper

The study of psychometric features (Factor structure, validity and reliability) of the Course Experience Questionnaire(CEQ) in guilan university students

Ali Poursafar¹, Naghi Raadi Afsuran¹, Hamid Abdi² 

1-Assistant professor -Departement of education, Faculty of Humanities, University of Guilan, Rasht, Iran

2-Lecturer - Department of education- University of Guilan- Rasht

Receive:

05 August 2022

Revise:

28 October 2022

Accept:

27 November 2022

Published online:

27 November 2022

Keywords:

Student Evaluation,
Reliability,
Course Experience,
Validity,
Factor Structure,
Indicators

Abstract

The purpose of this study was to determine the psychometric features (Factor structure, validity and reliability) of the Course Experience Questionnaire(CEQ) that have 43 items and developed by Wilson and et al(1997). This research is the sort of normative research carried out in the first semester of the academic year 2021-2022 at Gilan University. The statistical population of this research included all students accepted in the academic years of 2017 and 2018, which was conducted using a simple random sampling method on 332 third and fourth year undergraduate students of the Faculty of Humanities of Guilan University. Exploratory factor analysis elicited 7 factors which generally explained 71% of the total variance. Furthermore Confirmatory factor analysis results on the items showed that all the items have significant load factor on their own factors, and the seven-factor structure of the questionnaire was approved. Concurrent criterion validity coefficient between each of the items of Course Experience Scale With the criterion variables (the Course Satisfaction and Achievement) that were linked theoretically was also analyzed and approved. Altogether, findings of this study showed that scale of the Course Experience Questionnaire (CEQ) has adequate reliability.

Please cite this article as (APA): Poursafar, A., Raadi Afsuran, N., & Abdi, H. (2022). The study of psychometric features(Factor structure validity and reliability) of the Course Experience Questionnaire in guilan university students. Management and Educational Perspective, 4(3),88-109.

Publisher: Iranian Business Management Association	https://doi.org/10.22034/jmep.2022.357693.1133	
Corresponding Author: Hamid Abdi	https://dorl.net/dor/20.1001.1.27169820.1401.4.3.5.0	
Email: habdi63@gmail.com	Creative Commons: CC BY 4.0	



Extended Abstract

Introduction

One of the most important concerns of all university systems is designing educational courses effective for students. Promoting the curriculum's quality and improving the educational program's quality is essential to attaining a high-quality education (Thien & Jamil, 2019). It is also crucial to student satisfaction (Griffioen, Doppenberg, & Oostdam, 2018). Nowadays there is a growing tendency to investigate students' satisfaction with the quality of educational courses (Yin, Gonzalez, & Huang, 2018). The significance of this issue has made the universities aware of the effectiveness of their programs and courses, and prioritizing the concept of evaluating their educational course has never been greater. The evaluation is exceedingly essential in that it measures the effectiveness of the curriculum elements and, at a greater level, the entire curriculum. (Wolstencroft & Main, 2021). Given these points, the present study tries to localize the experience scale of an educational course (Wilson et al., 1997) as an evaluation tool of the educational course done by its students.

Theoretical Framework

Evaluation or assessment refers to a neatly structured process for collecting and interpreting information that determines the intended goals and scale of the program (Seif, 2022). Evaluation can be used in countless ways, including determining the value, competency, importance, and esteem of an educational phenomenon for judging and making decisions in order to establish a system (program), continuity of activities, adjusting the system, validating the system, understanding the different dimensions of the system as well as supporting it (Bazargan, 2021). In this regard, institutes of higher education also know the value of evaluation and try to use it in the best way possible to improve the quality of their programs.

Evaluation in the university is done in different ways, such as evaluation by students, self-evaluation, and evaluation by the head of the department, colleagues, and school officials. One of the most common evaluation methods in most countries, including Iran, is an evaluation done by students. Students understand the curriculum through evaluation (Wolstencroft & Main, 2021). In other words, the assessment causes the higher education curriculum to be defined and reviewed from the student's point of view (Ramsden, 2003). It also significantly impacts their learning (Biggs, 2003). It leads to students' satisfaction with the educational course (Griffioen, Doppenberg, & Oostdam, 2018). Students are present in the teacher's classroom during one academic semester, so they get to know all of his capabilities and mannerisms. On the other hand, they can recognize better than any other person whether the professor has been able to directly or indirectly transfer the course material to them (Nasr et al., 2004). Therefore, student evaluation of the provided educational courses is the most influential factor in determining the effectiveness of these courses.

Most of the questionnaires used so far have focused more on evaluating students as a whole, rather than individual lecturers of courses. As mentioned by Marsh (1987), although these types of evaluations provide significant and helpful information such as feedback to faculty members and contributing the employee's decision-making, and are valuable for evaluating teaching, from the point of view of a higher education institute that tries to maintain and improve the quality of education, it is the far more appropriate to focus on the evaluation of the entire course (Richardson, 1994).

Achieving a standard for measuring the effectiveness of training courses has been accompanied by many efforts by those involved in higher education. The university managers are trying to improve their institution's performance based on the performance indicators. They consider these indicators as the guarantor of the quality of teaching in different fields and its achievement. Many efforts have been made in the field of compiling performance

indicators. In this regard, the Educational Course Experience Questionnaire (CEQ) was developed as an authentic evaluation tool to meet students' needs for educational courses and implemented as a national test in universities in Australia about four decades ago. Because of the critical role of student's perception in evaluating the quality of the educational courses and the limitation of evaluating the country's most conducted research, which only focused on the professors' lesson presentation (Vakili et al., 2010), this current study tries to localize the Iranian student population's educational course experience scale (Wilson et al., 1997)

Methodology

The current research is the normative research field carried out in the first semester of the academic year 2021-2022 at Guilan University. The statistical population of this research included all students entering the academic years of 2017 and 2018, constituting a population of 3830 people. Based on Morgan's table, 350 people were identified as a sufficient sample size for this statistical population. With multiple follow-ups, 332 copies (94%) of the questionnaires were completed through sampling, which was randomly collected. The present research used the Educational Course Experience Questionnaire (Wilson et al., 1997). In this research, with the addition of the content appropriateness scale with four items, the educational course experience questionnaire had 43 items. Also, an additional item about overall satisfaction is included as a separate item along with the educational course experience questionnaire. The academic progress variable has also been measured using students' GPAs.

Discussion and results

In order to extract scale factors, the exploratory factor analysis method was used. The results of exploratory factor analysis with principal components method and final orthogonal rotation extracted seven factors that explain 71% of the total variance. The analyses performed on the fit indices have all been accepted for the model mentioned. All the values of the indicators are close to the suitability criteria and indicate the structural model's satisfactory and relatively acceptable adequacy. As a result, the 7-factor structure of the educational course experience questionnaire and the confirmatory factor analysis model have an acceptable fit and are approved. CFI (consistent fit index), NFI (normalized fit index), TLI (Tucker-Lewis's index), and IFI (incremental fit index) all indicate the acceptability of the model, and show the values greater than 0.90 which indicate the favorability of the model. The root means of the square error of estimation (RMSEA) index, which represents parsimonious fit, also shows a value of 0.050, indicating the fitting model's appropriateness. Finally, the GFI (Goodness of Fit Index), which represents the absolute fit, shows a value of 0.95 and indicates that the collected data is close to the acceptable range and that the developed model is confirmed.

The data shows that Cronbach's alpha coefficient of the educational course experience scale is 0.95 and satisfactory. In addition, the correlation of the mentioned scale items with the total score is significant ($P=0.001$), and the range of these coefficients varies from 0.51 to 0.83. In other words, all items of the experience scale of the educational course have the necessary homogeneity. Pearson's correlation coefficient results showed a high correlation between the seven subscales of appropriate teaching, clear goals, appropriate assessment, appropriate assignments, emphasis on independence, general skills, and appropriateness of content with the overall scale (training course experience) ($P=0.001$). In addition, the correlation coefficient between the educational course experience scale and all its components with the overall satisfaction scale of the course is significant ($P=0.001$). The correlation coefficient between the training course experience and its components with academic progress is also significant ($p=0.001$). These results indicate the concurrent criterion validity of the research



results, in which the educational course experience scale and its components were correlated with the scales theoretically related to it (satisfaction with the course and academic progress.)

Conclusion

According to the findings of this research, the high validity and reliability of the educational course experience scale used in the current study can lead to the use of this scale as a valid and reliable tool to measure the quality of educational courses at the country's higher education level. This scale can also have many applications in teaching and learning research in higher education. The mentioned tool also reveals the appropriate performance indicators of university teaching quality so that it can be used to align the teaching quality evaluation of university professors with the global teaching quality evaluation standards. This tool can recruit and promote faculty members and their professional growth. In this regard, it is possible to improve their teaching competence by holding workshops and training courses for academic staff members.

بررسی ویژگی‌های روانسنجی (ساختار عاملی، پایایی و روایی) پرسشنامه تجربه دوره آموزشی در دانشجویان دانشگاه گیلان

علی پورصفر^۱، نقی رعدی افسوران^۱، حمید عبدی^۲ 

۱- استادیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه گیلان، رشت، ایران

۲- مربی گروه علوم تربیتی - دانشگاه گیلان

چکیده	تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۵/۱۴
هدف پژوهش حاضر، بررسی ویژگی‌های روانسنجی (ساختار عاملی، پایایی، و روایی) پرسشنامه تجربه دوره آموزشی (Wilson, et al, 1997) (CEQ- 1997) در میان دانشجویان دانشگاه گیلان می‌باشد. پژوهش حاضر، از حیطه پژوهش‌های هنجاریابی است که در نیمسال اول تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ در دانشگاه گیلان اجرا گردید. جامعه آماری این پژوهش، شامل کلیه دانشجویان ورودی سالهای تحصیلی ۱۳۹۷ و ۱۳۹۸ بودند که با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی ساده بر روی ۳۳۲ نفر از دانشجویان سال سوم و چهارم مقطع کارشناسی دانشکده علوم انسانی دانشگاه گیلان انجام گرفت. با استفاده از تحلیل عامل اکتشافی هفت عامل برای پرسشنامه تجربه دوره آموزشی شناسایی گردید که ۷۱ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کند. به علاوه نتایج تحلیل عامل تاییدی روی گویه‌ها نشان داد که تمامی گویه‌ها بار عاملی معنی داری بر عوامل خود داشتند و مدل ساختار هفت عاملی پرسشنامه مورد تأیید قرار گرفت. ضریب روایی ملاکی همزمان از طریق همبستگی بین هر یک از عامل‌های مقیاس تجربه دوره آموزشی با متغیرهای ملاک (رضایت کلی از دوره و پیشرفت تحصیلی) که به لحاظ نظری به آن مرتبط بودند، مورد بررسی و تأیید قرار گرفت. در مجموع یافته‌ها نشان داد که پرسشنامه تجربه دوره آموزشی (CEQ- 1997) از اعتبار مناسب برخوردار است.	تاریخ بازنگری: ۱۴۰۱/۰۸/۰۶ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۹/۰۶ تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۱/۰۹/۰۶
	کلید واژه‌ها: ارزشیابی دانشجویی، پایایی، تجربه دوره آموزشی، روایی، ساختار عاملی، نشانگرها

لطفاً به این مقاله استناد کنید (APA): پورصفر، علی، رعدی افسوران، نقی، عبدی، حمید. (۱۴۰۱). بررسی ویژگی‌های روانسنجی (ساختار عاملی، پایایی، و روایی) پرسشنامه تجربه دوره آموزشی در دانشجویان دانشگاه گیلان. فصلنامه مدیریت و چشم انداز آموزش، ۴(۳): ۸۸-۱۰۹.

	https://doi.org/10.22034/jmep.2022.357693.1133	ناشر: انجمن مدیریت کسب و کار ایران
	https://dorl.net/dor/20.1001.1.27169820.1401.4.3.5.0	نویسنده مسئول: حمید عبدی
	Creative Commons: CC BY 4.0	ایمیل: habdi63@gmail.com

مقدمه

یکی از دغدغه‌های اصلی هر سیستم دانشگاهی، طراحی دوره‌های آموزشی است که برای دانشجویان اثربخش باشد. تقویت کیفیت برنامه درسی و ارتقای کیفیت دروه آموزشی در دستیابی به آموزش عالی باکیفیت بسیار اساسی و مهم است (Thien, & Jamil, 2019) و عامل حیاتی در رضایت دانشجویان است (Griffioen, Doppenberg, & Oostdam, 2018). امروزه تمایل فزاینده‌ای به بررسی رضایت دانشجویان از کیفیت دوره آموزشی وجود دارد (Yin, González, 2018). Huang, 2018 & این اهمیت، دانشگاه‌ها را به آگاه شدن از میزان اثربخشی برنامه‌ها و دوره‌های ارائه شده خود سوق داده است و مفهوم ارزشیابی از دوره آموزشی را بیش از گذشته دارای اولویت ساخته است. اهمیت ارزشیابی به اندازه‌ای است که معیار اثربخشی عناصر برنامه درسی و در گامی بالاتر، کل برنامه درسی است (Wolstencroft & Main, 2021).

ارزشیابی یا ارزیابی به یک فرآیند ساختارمند برای جمع آوری و تفسیر اطلاعات اطلاق می‌گردد که تحقق اهداف مورد نظر برنامه و میزان آن را تعیین می‌نماید (Saif, 2022). از ارزشیابی استفاده‌های بیشماری می‌توان کرد که شامل تعیین ارزش، شایستگی، اهمیت و ارج یک پدیده آموزشی برای قضاوت و تصمیم‌گیری به منظور استقرار یک نظام (برنامه)، استمرار فعالیت‌ها، تعدیل نظام، تصدیق نظام، درک ابعاد مختلف نظام و حمایت از آن می‌شود (Bazargan, 2021). در این راستا، مؤسسات آموزش عالی نیز به اهمیت ارزشیابی واقف بوده و سعی در کاربرست به نحو مطلوب آن در جهت ارتقای کیفیت برنامه‌های خود دارد.

ارزشیابی در دانشگاه به روش‌های مختلفی از قبیل ارزشیابی توسط دانشجو، خودارزیابی، ارزشیابی توسط مدیر گروه، همکاران، مسئولین دانشکده‌ها و غیره صورت می‌گیرد. یکی از متداول‌ترین روش‌های ارزشیابی در اغلب کشورها و از جمله ایران، ارزشیابی توسط دانشجو می‌باشد. دانشجویان در نتیجه بازخورد حاصل از ارزشیابی، از طیف وسیعی از منابع (خود، مربیان، همکلاسی، دوستان، خانواده) اطلاعات را دریافت می‌نمایند و ممکن است از این اطلاعات برای بهبود درک خود استفاده کنند (Carless & Boud, 2018). موفقیت این فرآیند وابسته به آگاهی، درک، تمایل و توانایی دانشجو برای درک اطلاعات و استفاده‌های بعدی از آن برای تسهیل یادگیری است (Dawson, et al, 2019). پیچیدگی این فرآیند در ایجاد بازخورد مؤثر دانشجو محوری و افزایش سواد بازخورد از طریق عواملی نظیر ارزشیابی بازخورد، قضاوت، مدیریت عواطف و اقدام ممکن است برجسته‌تر شود (Molloy, Boud, & Forsythe & Johnson, 2017). Henderson, 2019.,

دانشجویان، از طریق ارزشیابی، برنامه درسی را می‌فهمند (Wolstencroft & Main, 2021). به بیان بهتر، این ارزشیابی است که سبب می‌شود برنامه درسی آموزش عالی، از دید دانشجویان مورد تعریف و بررسی قرار گیرد (Ramsden, 2003) و تأثیر عمده‌ای در یادگیری آنها دارد (Biggs, 2003). این امر به رضایت دانشجویان از دوره آموزشی می‌انجامد (Griffioen, Doppenberg, & Oostdam, 2018). دانشجویان در طول یک نیمسال تحصیلی در کلاس درس استاد حضور دارند و لذا، به همه توانمندی‌ها و زوایای رفتاری وی پی می‌برند. از سوی دیگر، آنان بهتر از هر فرد دیگری می‌توانند تشخیص دهند که آیا استاد توانسته است به طور مستقیم یا غیرمستقیم، مطالب درسی را به آنان انتقال دهد یا

خیر (Nasr, et al, 2004). از اینرو ارزشیابی دانشجویی از دوره‌های آموزشی ارائه شده، موثرترین عامل در تعیین میزان اثربخشی این دوره‌ها است.

با وجود تحقیقات بیشمار مبنی بر پایا و معتبر بودن ارزشیابی دانشجویی (Postareff, et al, 2017)، بسیاری از دانشگاهیان هنوز به درجه بندی دانشجویان از تدریس اعتقاد زیادی ندارند، نسبت به آن احساس تهدید می‌کنند، و دانشجویان را فاقد واقع بینی می‌دانند (Shakurnia, 2006). به نظر می‌رسد که ارزشیابی تدریس در سطح دوره (واژه دوره به کل دوره تحصیلی که به اخذ مدرکی بینجامد اشاره می‌نماید) به نسبت ارزشیابی از یک واحد درسی، در نزد مدرسان به طور مثبت‌تر جلوه می‌نماید و برای اهداف حفظ و تقویت کیفیت تدریس در یک موسسه ادعا می‌شود که چنین تمرکزی مناسب‌تر است (Richardson, 1994؛ Ramsden, 1991). در واقع اغلب پرسشنامه‌هایی که تا به امروز مورد استفاده قرار گرفته، بیشتر بر ارزشیابی دانشجویان از فرد مدرس و درس‌های دوره تمرکز داشته‌اند. این نوع ارزشیابی‌ها همان طور که (Marsh, 1987) اشاره کرده است علیرغم اینکه ارائه دهنده اطلاعات قابل ملاحظه و مفیدی از قبیل بازخورد به اعضای هیأت علمی، کمک به تصمیمات کارمندان، و مفید برای بررسی تدریس است، اما از دیدگاه یک موسسه آموزش عالی، که سعی در حفظ و بهبود کیفیت آموزش دارد، تمرکز مناسب ارزیابی، ترجیحاً بر روی کل دوره است (Richardson, 1994).

دستیابی به معیاری برای سنجش اثربخشی دوره‌های آموزشی، با کوشش‌های بسیاری از سوی دست اندرکاران آموزش عالی همراه بوده است. مدیران دانشگاه در صدد بهبود عملکرد موسسه خود بر اساس شاخص‌های عملکرد هستند و این شاخص‌ها را ضامن کیفیت تدریس در رشته‌های مختلف و دستیابی به آن می‌دانند. تلاش‌های زیادی در زمینه تدوین شاخص‌های عملکرد صورت گرفته است. در این راستا، پرسشنامه تجربه دوره آموزشی رمزدن (Ramsden, 1991) که به نام‌های ادراک دانشجویان از محیط یادگیری خود و یا ادراک دانشجویان از محیط دانشگاهی نیز معروف است از کاربرد جهانی در این حوزه برخوردار بوده و در کشورهای بسیاری در حوزه آموزش عالی آن‌ها مورد استفاده قرار گرفته است. این پرسشنامه در نسخه اولیه خود متشکل از پنج مقیاس تدریس مناسب، اهداف و استانداردهای روشن، تکالیف مناسب، ارزیابی مناسب، و تاکید بر استقلال می‌گردد که در آن دانشجویان کیفیت تدریس ارائه شده در دوره آموزشی خود را از طریق نشانگرهای مربوط به آن، به صورت کل ارزیابی می‌نمایند (Huybers, 2017). به طور ویژه، خرده مقیاس‌های پرسشنامه تجربه دوره آموزشی، ادراک یادگیرندگان از کیفیت تدریس، رشد مهارت‌های عمومی، و برخورداری از کیفیت مورد نیاز به عنوان یک فارغ‌التحصیل را اندازه می‌گیرد (QILT, 2020). بنابراین، نمره‌های دانشگاه‌ها در این شاخص‌ها نشان دهنده کیفیت عملکرد آنها و مقایسه بین آنها از لحاظ کیفیت است (Brown, et al, 2022).

پرسشنامه تجربه دوره آموزشی (CEQ)^۱ حدود چهار دهه پیش تاکنون در استرالیا برای حل مشکل نیاز به ابزاری معتبر برای ارزشیابی دانشجویی از دوره‌های آموزشی تدوین و به عنوان آزمون ملی در دانشگاه‌های این کشور به اجرا در آمده است و به دلیل جامعیت و کارایی منحصر به فرد آن، تا به امروز نیز در نظام‌های آموزش عالی کشورهای مختلف مورد استفاده است. ابزار مذکور از کاربرد جهانی (در انگلستان (Richardson, 2005)؛ در نروژ (Espeland & Indrehus, 2003)؛ در ایرلند (Byrne, & Flood, 2013)؛ در چین (Yin, et al, 2022)؛ در هلند (Huybers, 2017)،

^۱. Course Experience Questionnaire

در آمریکا (Liu et al., 2017)؛ در یونان (Asonitou et al., 2018)، در مالزی (Saputra, et al, 2021) و در عربستان (Taha Heydar, 2021) و ... برخوردار است.

با توجه به این اهمیت و نقش ادراک دانشجویان در کیفیت سنجی دوره‌های آموزشی، و نظر به اینکه غالب پژوهش‌های انجام گرفته در داخل کشور تنها منحصر به ارزشیابی از اساتید در نحوه ارائه درس خود بوده است (Vakili, et al, 2010., et al, 2010., Moezi, 2010., Mahmoudi Sahebi, et al. 2012)، پژوهش حاضر سعی دارد تا به این هدف که بومی سازی مقیاس تجربه دوره آموزشی (Wilson, et al, 1997) در جمعیت دانشجویان دانشگاه گیلان بپردازد.

پیشینه پژوهش

(Yin, et al, 2022) در پژوهش خود به بررسی ارتباط بین تجارب دانشجویان از دوره آموزشی و اثربخشی این تجارب برای انجام وظایف یادگیری برخط و رضایت از آموزش برخط در نمونه‌ای متشکل از ۶۲۹۹ دانشجو از چهار دانشگاه چین پرداختند. روش تحقیق کمی و پیمایشی بوده و ابزار مورد استفاده در این تحقیق، پرسشنامه تعدیل شده تجربه دوره آموزشی (CEQ- 1997) (Wilson, et al, 1997) بود. نتایج نشان داد که تجارب یادگیری برخط دانشجویان که به وسیله پرسشنامه تجربه دوره آموزشی سنجیده شده بود، به طور معنی داری با پیشرفت تحصیلی آنها و رضایت از آموزش برخط مرتبط است. نتایج همچنین نشان دهنده تاکید بر نقش اهداف و استانداردهای روشن، تاکید بر استقلال، و ارزیابی مناسب از خرده مقیاس‌های ابزار استفاده شده در تحقیق حاضر در آموزش برخط است.

(Saputra, et al, 2021) در مطالعه‌ای با عنوان ارزشیابی پرسشنامه تجربه دوره آموزشی (CEQ- 1997) (Wilson, et al, 1997) به منظور بهبود کیفیت تدریس و یادگیری به بررسی اعتبار ابزار مذکور در مالزی پرداختند. این تحقیق با استفاده از روش کمی و پیمایشی بر روی ۳۶۸ نفر از دانشجویان کارشناسی انجام گرفت. یافته‌های حاصل از تحلیل عامل اکتشافی، چهار عامل تدریس مناسب، مهارت‌های عمومی، ارزیابی مناسب، و استانداردها و اهداف روشن را شناسایی نمود. در مجموع نتایج تحقیق نشان داد که ابزار مذکور از اعتبار مناسب برخوردار است.

(Heydar, 2021) در یک تحقیق کمی و پیمایشی بر روی ۳۹۶ دانشجوی حسابداری از ۷ دانشگاه عربستان به بررسی کاربردپذیری پرسشنامه تجربه دوره آموزشی (CEQ- 1997) (Wilson, et al, 1997) در رشته حسابداری پرداختند. یافته‌های حاصل از تحلیل عاملی، حاکی از چهار عامل تدریس مناسب، مهارت‌های عمومی، ارزیابی مناسب، حجم کاری مناسب بود. روایی همزمان که از طریق همبستگی ابزار با یک گویه کلی رضایت از دوره آموزشی انجام گرفته بود نشان داد که ابزار در کل از همبستگی مناسبی با متغیر ملاک برخوردار است.

(Faranda, et al, 2021) در پژوهشی به بررسی ادراک دانشجویان رشته بازاریابی از کیفیت برنامه دانشگاهی و ارتباط با رویکردهای یادگیری سطحی، عمیق و راهبردی در ایالات متحده آمریکا پرداختند. این مطالعه به صورت کمی و پیمایشی بر روی ۳۴۵ دانشجوی سال آخر رشته بازاریابی در یک دانشگاه دولتی در حومه آتلانتیک با استفاده از پرسشنامه اصلاح شده رویکردهای به مطالعه و پرسشنامه تجربه دوره آموزشی انجام گرفت. نتایج بیشترین استفاده را از رویکرد راهبردی و به دنبال آن رویکرد عمیق و سپس سطحی نشان می‌دهد. نتایج همچنین نشان می‌دهند که رویکردهای یادگیری عمیق و راهبردی به ادراک از کیفیت بالاتر در زمینه برنامه دانشگاهی مرتبط است. رویکردهای سطحی در

پایین ترین سطح ترجیح قرار داشته و از ارتباط منفی با ادراک از کیفیت برنامه دانشگاهی و رضایت از دوره و پیشرفت تحصیلی برخوردار است.

(Ali & Dodeen, 2020) در مطالعه خود به بررسی انطباق پرسشنامه تجربه دوره آموزشی (CEQ- 1997) (Wilson, et al, 1997) در زمینه های یادگیری عربی پرداختند. این پرسشنامه بر روی ۴۸۸ دانشجوی زن در یک دانشگاه دولتی امارات اجرا گردید. یافته ها نشان داد که پرسشنامه تجربه دوره آموزشی از پایایی بالایی با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۹۰ برخوردار است. همچنین آزمون اعتبار سازه، ساختار پنج عاملی پرسشنامه مذکور را مورد شناسایی و تأیید قرار داد. نتایج حاکی از استفاده از پرسشنامه تجربه دوره آموزشی به عنوان مقیاسی معتبر و پایا برای بررسی ادراک دانشجویان از یادگیری خود در جهان عرب بود.

(Thien, & Jamil, 2019) در تحقیقی با عنوان دانشجویان به عنوان «مشتریان»: آشکارسازی تجربه دوره و رضایت دانشجویان مقطع کارشناسی، به بررسی تأثیر پنج عامل کیفیت تجربه دوره آموزشی بر رضایت کلی دانشجویان و بررسی وضعیت این عوامل بر اساس جنسیت دانشجویان پرداختند. این مطالعه به صورت کمی و پیمایشی بر روی ۳۱۵ دانشجوی کارشناسی در یک دانشگاه تحقیقاتی مالزی با استفاده از ابزار پرسشنامه تجربه دوره آموزشی (CEQ- 1997) (Wilson, et al, 1997) انجام گرفت. نتایج نشان داد که تفاوتی بین دانشجویان زن و مرد در پنج عامل تجربه دوره آموزشی وجود ندارد. یافته ها همچنین نشان داد که از میان پنج عامل تجربه دوره آموزشی، عامل های تدریس مناسب، اهداف و استانداردهای روشن، و ارزیابی مناسب از تأثیر مثبتی بر رضایت کلی دانشجویان برخوردار هستند.

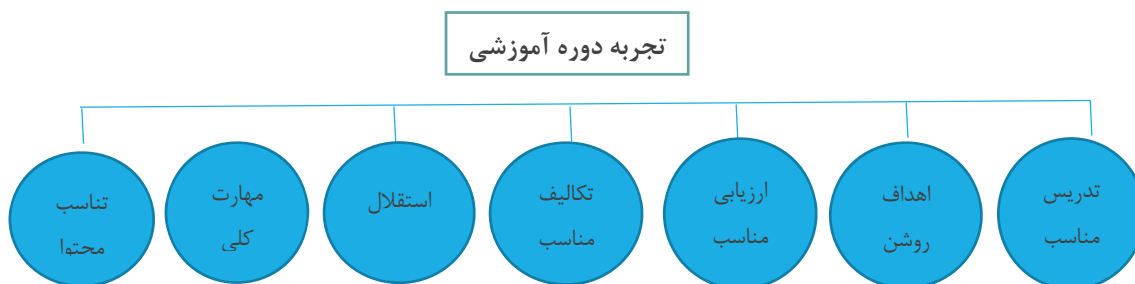
(Asonitou, et al, 2018) در مطالعه خود به بررسی اعتبار پرسشنامه تجربه دوره آموزشی (CEQ- 1997) (Wilson, et al, 1997) در دانشجویان رشته حسابداری در یونان پرداخت. این پژوهش کمی بوده و به روش پیمایشی بر روی ۲۶۸ دانشجوی کارشناسی صورت پذیرفت. بر اساس یافته های حاصل از تحلیل عامل اکتشافی، چهار عامل تدریس مناسب، مهارت های عمومی، ارزیابی مناسب، و اهداف و استانداردهای روشن مورد شناسایی قرار گرفت. یافته ها همچنین نشان داد که سن، تمایل به تحصیل در مقطع تحصیلات تکمیلی و کارآموزی به عنوان پیش بینی کننده های قوی برای خرده مقیاس های ابزار مذکور هستند.

با توجه به پیشینه تحقیقاتی ارائه شده در زمینه پرسشنامه تجربه دوره آموزشی و اعتبارسنجی آن در حوزه آموزش عالی کشورهای مختلف، می توان گفت که ابزار مذکور از اعتبار مناسب در جوامع مختلف در زمینه آموزش عالی برخوردار بوده و همان طور که در این بخش اشاره گردید با توجه به گذشت قریب به سه دهه از ساخت این پرسشنامه، هنوز به عنوان ابزاری جامع و استاندارد در نظام های آموزش عالی مورد کاربرد است و پژوهش ها بر روی این ابزار همچنان ادامه دارد و گزارش این تحقیقات در مجلات معتبر انتشار می یابد.

با احتساب اهمیتی که برای کیفیت آموزش عالی در جوامع مختلف و همچنین ایران متصور است، و نیز کاربست این ابزار در کشورهای دارای نظام های آموزش عالی پیشرفته (استرالیا، انگلستان، آمریکا، مالزی، چین و غیره) در راستای ارتقای کیفیت دوره های آموزش عالی، پژوهش حاضر با هدف کلی بررسی ویژگی های روانسنجی (ساختار عاملی، پایایی، و روایی) پرسشنامه تجربه دوره آموزشی (CEQ- 1997) (Wilson, et al, 1997) در میان دانشجویان کارشناسی دانشگاه گیلان صورت پذیرفته است. در این راستا سؤالات ویژه زیر مطرح بوده است:

- ۱- ساختار پرسشنامه تجربه دوره آموزشی در دانشجویان کارشناسی دانشگاه گیلان چگونه است؟
- ۲- آیا پرسشنامه تجربه دوره آموزشی از همسانی درونی مناسبی برخوردار است؟
- ۳- آیا بین پرسشنامه تجربه دوره آموزشی با رضایت از دوره آموزشی و پیشرفت تحصیلی ارتباط وجود دارد؟

چارچوب مفهومی پژوهش به صورت زیر است:



نمودار ۱: چارچوب مفهومی پژوهش

روش شناسی پژوهش

پژوهش حاضر، از حیطه پژوهش‌های هنجاریابی است که در نیمسال اول تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ در دانشگاه گیلان اجرا گردید. جامعه آماری این پژوهش، شامل کلیه دانشجویان ورودی سالهای تحصیلی ۱۳۹۷ و ۱۳۹۸ بودند که جمعیت ۳۸۳۰ نفری را تشکیل می‌دادند و به عنوان دانشجویان سال سوم و چهارم مقطع کارشناسی در ۱۷ رشته علوم انسانی در دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه گیلان مشغول به تحصیل بودند. انتخاب دانشجویان سال سوم و چهارم به این خاطر بود که این دانشجویان به سبب شناخت بیش‌تری که از دروه بدست آورده‌اند و تاثیری که دوره بر روی آنها داشته است به نحو بهتری قادر بودند کیفیت دروه را ارزیابی نمایند. از این جامعه آماری، بر اساس جدول مورگان، تعداد ۳۵۰ نفر به عنوان حجم نمونه کافی تشخیص داده شدند که با پیگیری‌های متعدد، از مجموع پرسشنامه‌های توزیع شده، تعداد ۳۳۲ نسخه (۹۴٪) پرسشنامه به صورت تکمیل شده جمع‌آوری گردید.

از آنجا که بهترین و تنها مکان در دسترس برای اجرای پژوهش بر اساس سال ورودی، کلاس درس بود، لذا می‌بایست تعداد کلاسهای درس لازم برای انجام پژوهش با توجه به ۱۷ رشته تعیین می‌گردید. در این راستا، ابتدا با احتساب میانگین جمعیت کلاسی که در دانشگاه گیلان میانگین جمعیت ۳۰ نفری در هر کلاس است، تعداد جمعیت نمونه آماری (۳۵۰ نفر) بر ۳۰ تقسیم گردید که حدود ۱۲ کلاس مشخص شد. سپس از بین ۱۷ رشته موجود در دانشکده علوم انسانی، ۱۲ رشته از طریق نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شده و از هر رشته، یک کلاس به طور تصادفی برای پژوهش انتخاب گشت. به دلیل مجازی بودن کلاس‌ها به دلیل پاندمی کووید-۱۹، با هماهنگی با استاد هر کلاس، لینک پرسشنامه در فضای مجازی تشکیل شده برای کلاس برای دانشجویان ارسال گردید.

در پژوهش حاضر، از پرسشنامه تجربه دوره آموزشی (Wilson, et al, 1997) بهره گرفته شده است: این ابزار بر اساس پرسشنامه تجربه دوره آموزشی رمزدن (Ramsden, 1991) طراحی شده است. آن‌ها در نسخه جدید، مقیاس مهارتهای

کلی را نیز به آن افزودند. این پرسشنامه متشکل از ۳۶ گویه است که شش مؤلفه تدریس مناسب^۲ با ۸ گویه، اهداف و استانداردهای روشن^۳ با ۵ گویه، ارزیابی مناسب^۴ با ۶ گویه، تکالیف مناسب^۵ با ۵ گویه، تاکید بر استقلال^۶ با ۶ گویه، و مهارتهای عمومی^۷ با ۶ گویه را مورد سنجش قرار می دهد. در پژوهش حاضر، این پرسشنامه مورد تعدیل قرار گرفته و محققان به منظور ارزیابی هرچه کامل تر مقیاس مهارت کلی که در حقیقت نمایانگر آماده نمودن دانشجویان برای قابلیت استخدام می باشد (Marais & Perkins, 2012 Buntat, et al, 2013.) سه گویه دیگر به آن اضافه نموده اند. همچنین در راستای بررسی کامل ادراک و ارزشیابی دانشجویان از دوره آموزشی، یک مقیاس دیگر با عنوان تناسب محتوا با ۴ گویه به ابزار مذکور اضافه شده است. در مجموع پرسشنامه تجربه دوره آموزشی دارای ۴۳ گویه گردید. در پژوهش حاضر، یک گویه اضافه تر در مورد رضایت کلی از دوره آموزشی همانند تحقیقات پیشین (Ramsden, 1991., Zhang, et al. 2006., Price, et al, 2011., Ullan, et al, 2011., Wilson, et al, 1997.) به عنوان یک گویه جداگانه به همراه پرسشنامه تجربه دوره آموزشی آورده شده است. متغیر پیشرفت تحصیلی نیز با استفاده از معدل دانشجویان مورد سنجش قرار گرفته است.

جهت انجام عملیات آماری پژوهش، از نرم افزار SPSS-22 و Amos استفاده گردید.

یافته های پژوهش

در این بخش، سؤالات تحقیق ارائه شده و مورد بررسی قرار گرفته است.

۱- ساختار پرسشنامه تجربه دوره آموزشی در دانشجویان کارشناسی دانشگاه گیلان چگونه است؟

به منظور استخراج عامل های مقیاس از روش تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد. پیش از انجام تحلیل عاملی نتایج دو آزمون پیش فرض آن یعنی (KMO، شاخص کفایت حجم نمونه برای انجام تحلیل عاملی) و آزمون بارتلت (بررسی پیش فرض تشکیل یک ماتریس واحد توسط ضرایب همبستگی ها در جامعه) بررسی شد. نتایج این دو آزمون مقدماتی نشان داد که آماره KMO معادل ۰/۸۸ و آماره Bartlett test معادل ۱۱۵۳۶/۷۳ و در سطح ۰/۰۰۱ معنادار است. لذا حجم نمونه برای تحلیل کافی بوده و همبستگی ها در جامعه وجود دارد و می توان از تحلیل عوامل استفاده کرد. نتایج تحلیل عاملی اکتشافی با روش مؤلفه های اصلی و چرخش نهایی متعامد، ۷ عامل را استخراج کرد که مجموعاً ۷۱ درصد از واریانس کل را تبیین می کنند. لازم به ذکر است مقادیر آیین برای تمامی عامل ها بالاتر از یک و وزن عوامل حداقل ۰/۳۰ در نظر گرفته شد (جدول ۱).

2. Good teaching

3. Clear goals & Standards

4. Appropriate assessment

5. Appropriate workload

6. Emphasis on Independence

7. Generic skills

جدول ۱: بارهای عاملی چرخش یافته به روش متعامد (واریماکس) بر روی کل نمونه

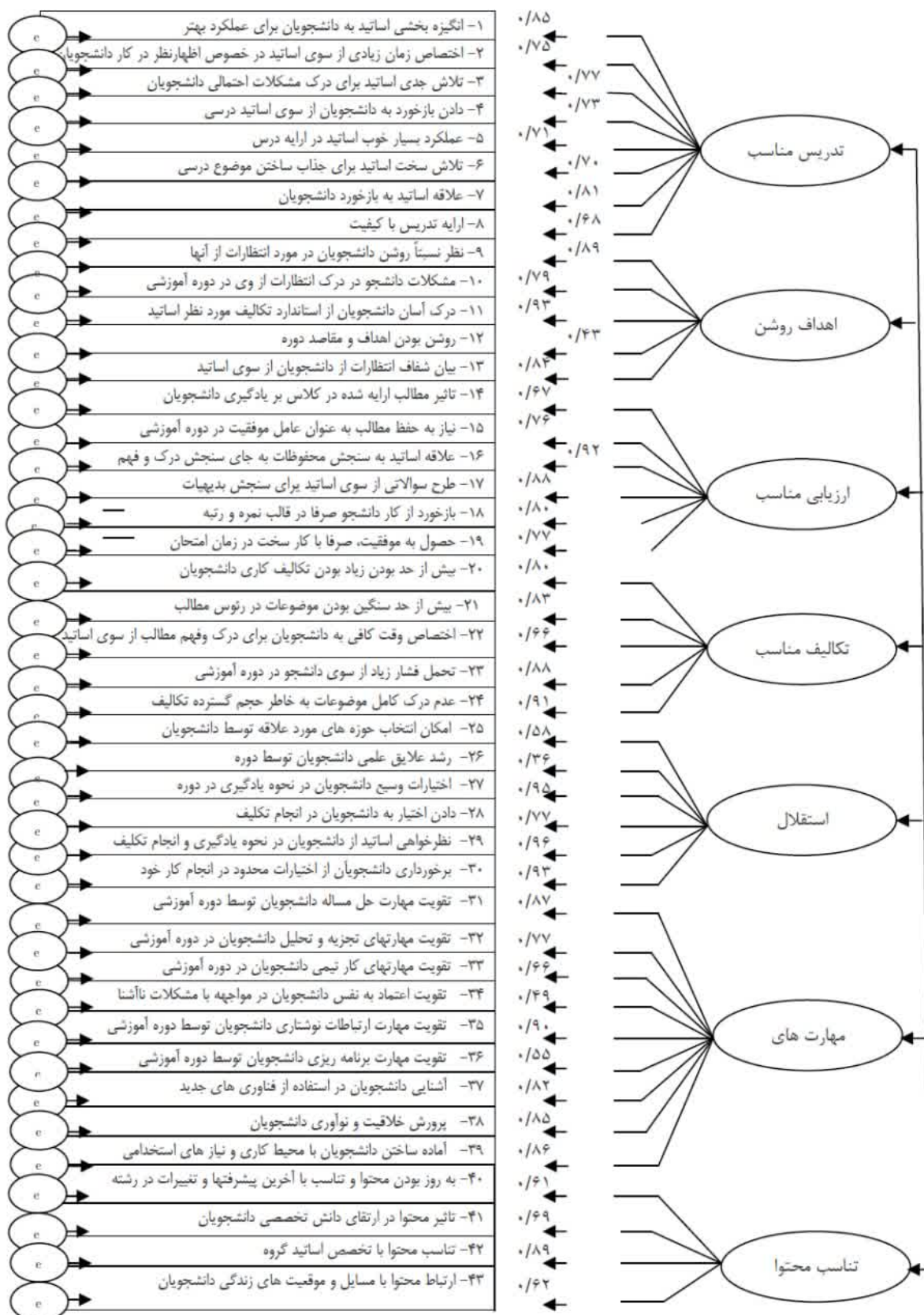
عامل‌ها							
گویه	تدریس مناسب	اهداف روشن	ارزیابی مناسب	تکالیف مناسب	استقلال	مهارت عمومی	محتوا
۱	۰/۷۲	-	-	-	-	-	-
۲	۰/۷۷	-	-	-	-	-	-
۳	۰/۶۹	-	-	-	-	-	-
۴	۰/۷۷	-	-	-	-	-	-
۵	۰/۷۰	-	-	-	-	-	-
۶	۰/۷۱	-	-	-	-	-	-
۷	۰/۶۷	-	-	-	-	-	-
۸	۰/۵۶	-	-	-	-	-	-
۹	-	۰/۷۱	-	-	-	-	-
۱۰	-	۰/۷۹	-	-	-	-	-
۱۱	-	۰/۸۱	-	-	-	-	-
۱۲	-	۰/۷۷	-	-	-	-	-
۱۳	-	۰/۷۱	-	-	-	-	-
۱۴	-	-	۰/۵۰	-	-	-	-
۱۵	-	-	۰/۷۰	-	-	-	-
۱۶	-	-	۰/۷۴	-	-	-	-
۱۷	-	-	۰/۷۹	-	-	-	-
۱۸	-	-	۰/۶۶	-	-	-	-
۱۹	-	-	۰/۷۱	-	-	-	-
۲۰	-	-	-	۰/۷۵	-	-	-
۲۱	-	-	-	۰/۸۰	-	-	-
۲۲	-	-	-	۰/۷۴	-	-	-
۲۳	-	-	-	۰/۸۲	-	-	-
۲۴	-	-	-	۰/۷۸	-	-	-
۲۵	-	-	-	-	۰/۷۴	-	-
۲۶	-	-	-	-	۰/۷۷	-	-
۲۷	-	-	-	-	۰/۶۹	-	-
۲۸	-	-	-	-	۰/۷۵	-	-
۲۹	-	-	-	-	۰/۶۳	-	-
۳۰	-	-	-	-	۰/۶۷	-	-
۳۱	-	-	-	-	-	۰/۸۱	-
۳۲	-	-	-	-	-	۰/۷۶	-
۳۳	-	-	-	-	-	۰/۶۸	-
۳۴	-	-	-	-	-	۰/۶۱	-

عوامل ها							
گویه	تدریس مناسب	اهداف روشن	ارزیابی مناسب	تکالیف مناسب	استقلال	مهارت عمومی	محتوا
۳۵	-	-	-	-	-	۰/۷۲	-
۳۶	-	-	-	-	-	۰/۴۴	-
۳۷	-	-	-	-	-	۰/۸۰	-
۳۸	-	-	-	-	-	۰/۸۱	-
۳۹	-	-	-	-	-	۰/۷۵	-
۴۰	-	-	-	-	-	-	۰/۷۵
۴۱	-	-	-	-	-	-	۰/۷۹
۴۲	-	-	-	-	-	-	۰/۸۷
۴۳	-	-	-	-	-	-	۰/۷۳

ساختار عاملی پرسشنامه تجربه دوره آموزشی، بوسیله تحلیل عاملی تاییدی مورد آزمون قرار گرفت و نتایج حاصل از تحلیل عامل اکتشافی را مورد تأیید قرار داد. نتایج تحلیل عامل تاییدی به صورت الگو در نمودار ۲ آمده است. تحلیل های صورت گرفته بر روی شاخص های برازندگی، نیز همگی برای مدل مذکور قابل قبول بوده اند. همانگونه که جدول ۲ نشان می دهد کلیه مقادیر شاخص ها به ملاک های برازندگی نزدیک هستند و بیانگر کفایت مطلوب و نسبتاً قابل قبول الگوی ساختاری می باشند. در نتیجه ساختار ۷ عاملی پرسشنامه تجربه دوره آموزشی و الگوی تحلیل عاملی تاییدی دارای برازش قابل قبولی بوده و مورد تأیید واقع می گردد. شاخص های برازش CFI (شاخص برازش تطبیقی)، NFI (شاخص برازش هنجار شده)، TLI (شاخص توکر-لویس) و IFI (شاخص برازش افزایشی) همگی حاکی از قابل قبول بودن مدل است و مقادیر بیشتر از ۰/۹۰ را که نشانه مطلوب بودن مدل است نشان می دهند. شاخص ریشه دوم میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA) که نماینده برازش مقتصد می باشد نیز مقدار ۰/۰۵۰ را نشان می دهد که نشان دهنده تناسب مدل برازش است. در نهایت GFI (شاخص نیکویی برازش) که نماینده برازش مطلق می باشد مقدار ۰/۹۵ را نشان می دهند و بر این امر دلالت دارند که در مجموع داده های جمع آوری شده نزدیک به دامنه قابل قبول است و مدل تدوین شده تأیید می شود.

جدول ۲. شاخص های برازندگی الگوی ساختاری ۷ عاملی پرسشنامه تجربه دوره آموزشی

شاخص های برازندگی	χ^2	df	χ^2/df	GFI	IFI	TLI	CFI	NFI	RMSEA
الگوی ساختاری	۵۸۵/۶۰۶	۳۲۱	۱/۸۲۴	۰/۹۵	۰/۹۷	۰/۹۳	۰/۹۷	۰/۹۵	۰/۰۵۰



نمودار ۲: نمودار ساختار عاملی پرسشنامه تجربه دوره آموزشی در پژوهش حاضر

۲- آیا پرسشنامه تجربه دوره آموزشی از همسانی درونی مناسبی برخوردار است؟
همسانی درونی کل مقیاس و همبستگی تک تک گویه های آن با نمره کل مقیاس در جدول ۳ نشان داده شده است. داده ها نشان می دهد که ضریب آلفای کرونباخ مقیاس تجربه دوره آموزشی ۰/۹۵ و رضایت بخش است. علاوه بر این، همبستگی تک تک گویه های مقیاس ذکر شده با نمره کل معنی دار ($P=0/001$) و دامنه این ضرایب از ۰/۵۱ تا ۰/۸۳ متغیر است. به عبارت دیگر، همه گویه های مقیاس تجربه دوره آموزشی از همسانی لازم برخوردارند (جدول ۳).

جدول ۳: شاخص های آماری و ضرایب همبستگی گویه های پرسشنامه تجربه دوره آموزشی دانشجویان با نمره کل ($n=332$)

عوامل شاخص های آماری	میانگین و انحراف معیار	Rtt ^۱
۱- انگیزه بخشی اساتید به دانشجویان برای عملکرد بهتر	۳/۷۳ ± ۰/۹۴	۰/۶۰**
۲- اختصاص زمان زیادی از سوی اساتید در خصوص اظهار نظر در کار دانشجویان	۳/۷۳ ± ۱/۰۱	۰/۷۴**
۳- تلاش جدی اساتید برای درک مشکلات احتمالی دانشجویان	۳/۸۰ ± ۰/۹۰	۰/۶۴**
۴- دادن بازخورد به دانشجویان از سوی اساتید درسی	۳/۸۱ ± ۰/۸۷	۰/۸۱**
۵- عملکرد بسیار خوب اساتید در ارائه درس	۳/۶۳ ± ۱/۰۳	۰/۷۴**
۶- تلاش سخت اساتید برای جذاب ساختن موضوع درسی	۳/۷۸ ± ۱/۰۷	۰/۵۱**
۷- علاقه اساتید به بازخورد دانشجویان	۳/۷۳ ± ۱/۱۷	۰/۵۱**
۸- ارائه تدریس با کیفیت	۳/۵۶ ± ۱/۰۲	۰/۵۲**
۹- نظر نسبتاً روشن دانشجویان در مورد انتظارات از آنها	۳/۶۶ ± ۰/۸۷	۰/۵۶**
۱۰- مشکلات دانشجو در درک انتظارات از وی در دوره آموزشی	۳/۹۱ ± ۱/۱۰	۰/۵۴**
۱۱- درک آسان دانشجویان از استاندارد تکالیف مورد نظر اساتید	۳/۹۴ ± ۱/۰۱	۰/۶۲**
۱۲- روشن بودن اهداف و مقاصد دوره	۳/۸۷ ± ۱/۰۱	۰/۷۱**
۱۳- بیان شفاف انتظارات از دانشجویان از سوی اساتید	۳/۸۴ ± ۱/۰۱	۰/۷۰**
۱۴- تأثیر مطالب ارائه شده در کلاس بر یادگیری دانشجویان	۳/۸۲ ± ۱/۱۱	۰/۶۴**
۱۵- نیاز به حفظ مطالب به عنوان عامل موفقیت در دوره آموزشی	۳/۸۵ ± ۱/۰۶	۰/۶۶**
۱۶- علاقه اساتید به سنجش محفوظات به جای سنجش درک و فهم	۳/۸۳ ± ۱/۰۳	۰/۷۵**
۱۷- طرح سوالاتی از سوی اساتید برای سنجش بدیهیات	۳/۶۷ ± ۱/۰۸	۰/۷۰**
۱۸- بازخورد از کار دانشجو صرفاً در قالب نمره و رتبه	۳/۸۱ ± ۱/۰۱	۰/۷۹**
۱۹- حصول به موفقیت، صرفاً با کار سخت در زمان امتحان	۳/۸۷ ± ۱/۲۰	۰/۷۲**
۲۰- بیش از حد بودن زیاد بودن تکالیف کاری دانشجویان	۳/۷۴ ± ۰/۹۱	۰/۷۹**
۲۱- بیش از حد سنگین بودن موضوعات در رئوس مطالب	۳/۷۳ ± ۰/۸۹	۰/۶۹**
۲۲- اختصاص وقت کافی به دانشجویان برای درک و فهم مطالب از سوی اساتید	۳/۷۹ ± ۰/۹۳	۰/۸۳**
۲۳- تحمل فشار زیاد از سوی دانشجو در دوره آموزشی	۳/۹۵ ± ۰/۹۰	۰/۶۸**
۲۴- عدم درک کامل موضوعات به خاطر حجم گسترده تکالیف	۳/۸۰ ± ۰/۹۳	۰/۸۱**

۱- همبستگی تک تک آیتم های مقیاس با نمره کل

۰/۷۹**	۳/۸۱ ± ۱/۰۱	۲۵- امکان انتخاب حوزه‌های مورد علاقه توسط دانشجویان	تاکید بر استقلال
۰/۷۹**	۳/۶۷ ± ۰/۹۱	۲۶- رشد علایق علمی دانشجویان توسط دوره	
۰/۵۲**	۳/۴۷ ± ۰/۹۹	۲۷- اختیارات وسیع دانشجویان در نحوه یادگیری در دوره	
۰/۷۴**	۳/۲۷ ± ۱/۰۲	۲۸- دادن اختیار به دانشجویان در انجام تکلیف	
۰/۸۳**	۳/۶۴ ± ۰/۹۲	۲۹- نظرخواهی اساتید از دانشجویان در نحوه یادگیری و انجام تکلیف	
۰/۷۹**	۳/۶۰ ± ۰/۹۸	۳۰- برخورداری دانشجویان از اختیارات محدود در انجام کار خود	
۰/۵۱**	۳/۶۸ ± ۰/۸۹	۳۱- تقویت مهارت حل مساله دانشجویان توسط دوره آموزشی	مهارت کلی
۰/۷۰**	۳/۶۵ ± ۰/۸۸	۳۲- تقویت مهارت‌های تجزیه و تحلیل دانشجویان در دوره آموزشی	
۰/۶۱**	۳/۴۷ ± ۰/۹۹	۳۳- تقویت مهارت‌های کار تیمی دانشجویان در دوره آموزشی	
۰/۳۲**	۳/۵۳ ± ۱/۰۸	۳۴- تقویت اعتماد به نفس دانشجویان در مواجهه با مشکلات ناآشنا به عنوان نتیجه دوره آموزشی	
۰/۷۹**	۳/۶۹ ± ۰/۹۶	۳۵- تقویت مهارت ارتباطات نوشتاری دانشجویان توسط دوره آموزشی	
۰/۶۴**	۴/۰۱ ± ۰/۹۲	۳۶- تقویت مهارت برنامه ریزی دانشجویان توسط دوره آموزشی	
۰/۷۹**	۳/۸۸ ± ۰/۹۸	۳۷- آشنایی دانشجویان در استفاده از فناوری‌های جدید در راستای مطالب ارائه شده دوره آموزشی	تناسب محتوا
۰/۸۱**	۳/۷۱ ± ۰/۹۵	۳۸- پرورش خلاقیت و نوآوری دانشجویان	
۰/۵۵**	۳/۶۱ ± ۱/۰۲	۳۹- آماده ساختن دانشجویان با محیط کاری و نیازهای استخدامی	
۰/۷۴**	۳/۶۵ ± ۰/۹۷	۴۰- به روز بودن محتوا و تناسب با آخرین پیشرفت‌ها و تغییرات در رشته	
۰/۶۳**	۳/۶۶ ± ۰/۹۶	۴۱- تأثیر محتوا در ارتقای دانش تخصصی دانشجویان	
۰/۷۹**	۳/۹۱ ± ۱/۱۶	۴۲- تناسب محتوا با تخصص اساتید گروه	
۰/۵۷**	۳/۸۹ ± ۱/۱۰	۴۳- ارتباط محتوا با مسائل و موقعیت‌های زندگی دانشجویان	کل مقیاس
۰/۹۵	۱۶۰/۶۶ ± ۲۹/۴۳		

پایایی محاسبه شده توسط ضریب آلفای کرونباخ برای پنج مقیاس اصلی، همگی قابل قبول و همسان با نسخه رمزدن (۱۹۹۱) و ریچاردسون (۱۹۹۴)، و ویلسون و همکاران (۱۹۹۷) با افزودن مقیاس مهارت کلی، و همچنین جینز و همکاران (۲۰۰۷) با حذف استقلال و تاکید بر مهارت کلی می‌باشد (جدول ۴).

نتایج ضریب همبستگی پیرسون نشان داد که همبستگی بالایی بین هفت خرده مقیاس تدریس مناسب، اهداف روشن، ارزیابی مناسب، تکالیف مناسب، تاکید بر استقلال، مهارت‌های کلی، و تناسب محتوا با مقیاس کل (تجربه دوره آموزشی) وجود دارد ($P=0/001$). نتایج مذکور در جدول ۵ آمده است.

جدول ۴: ضرایب آلفای کرونباخ مقیاس رمزدن (۱۹۹۱)، ریچاردسون (۱۹۹۴)، ویلسون و همکاران (۱۹۹۷)، جینز و همکاران (۲۰۰۷) و مطالعه حاضر

مقیاس تجربه دوره آموزشی	رمزدن (۱۹۹۱)	ریچاردسون (۱۹۹۴)	ویلسون و همکاران (۱۹۹۷)	جینز و همکاران (۲۰۰۷)	مطالعه حاضر
تدریس مناسب	۰/۸۷	۰/۷۹	۰/۸۶	۰/۸۳	۰/۸۳
اهداف روشن	۰/۸۰	۰/۷۷	۰/۸۲	۰/۸۰	۰/۷۳
ارزیابی مناسب	۰/۷۱	۰/۴۷	۰/۷۴	۰/۷۲	۰/۸۹
تکالیف مناسب	۰/۷۷	۰/۷۱	۰/۷۵	۰/۷۶	۰/۸۶
استقلال	۰/۷۲	۰/۵۵	۰/۶۸	—	۰/۸۳
مهارت کلی	—	—	۰/۸۰	۰/۷۷	۰/۸۷
تناسب محتوا	—	—	—	—	۰/۷۱

جدول ۵: میانگین، انحراف معیار و ضرایب همبستگی میان متغیرهای تحقیق

متغیرها	میانگین و انحراف معیار	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰
۱ تدریس مناسب	۲۹/۷۷±۶/۰۸	—									
۲ اهداف روشن	۱۹/۲۲±۳/۸۶	۰/۸۴**	—								
۳ ارزیابی مناسب	۲۲/۸۴±۵/۴۳	۰/۸۵**	۰/۸۶**	—							
۴ تکالیف مناسب	۱۹±۳/۴۰	۰/۷۴**	۰/۷۵**	۰/۷۵**	—						
۵ استقلال	۲۱/۴۸±۴/۱۵	۰/۵۹**	۰/۶۴**	۰/۶۲**	۰/۶۷**	—					
۶ مهارت های کلی	۳۳/۲۱±۶/۴۸	۰/۷۹**	۰/۷۹**	۰/۸۱**	۰/۷۶**	۰/۷۴**	—				
۷ محتوا	۱۵/۱۰±۳/۵۳	۰/۸۱**	۰/۷۸**	۰/۸۱**	۰/۷۱**	۰/۶۰**	۰/۸۰**	—			
۸ تجربه دوره آموزشی	۱۶۰/۶۶±۲۹/۴۳	۰/۹۲**	۰/۹۱**	۰/۹۳**	۰/۸۵**	۰/۷۷**	۰/۹۳**	۰/۸۸**	—		
۹ رضایت کلی از دوره	۳/۸۲±۱/۱۵	۰/۷۶**	۰/۷۱**	۰/۷۶**	۰/۶۱**	۰/۵۰**	۰/۷۳**	۰/۸۰**	۰/۷۹**	—	
۱۰ پیشرفت تحصیلی	۱۴/۷۰±۲/۲۰	۰/۹۵**	۰/۷۰**	۰/۷۵**	۰/۶۲**	۰/۴۸**	۰/۷۰**	۰/۷۷**	۰/۷۷**	۰/۹۶**	—

بر اساس نتایج جدول، بیشترین میزان این همبستگی را مؤلفه های ارزیابی مناسب و مهارت های کلی با تجربه دوره آموزشی دارند ($r_{xy}=0/93$). کمترین میزان این همبستگی نیز بین مؤلفه استقلال و تجربه دوره آموزشی مشاهده می شود

($r_{xy}=0/77$). نتایج همچنین نشان داد که بین مؤلفه‌های تجربه دوره آموزشی با همدیگر نیز رابطه معنی داری وجود دارد ($P=0/001$). بیشترین میزان این همبستگی در بین مؤلفه اهداف روشن و ارزیابی مناسب وجود دارد. میزان این همبستگی ۰/۸۶ می‌باشد (جدول ۵).

۳- آیا بین پرسشنامه تجربه دوره آموزشی با رضایت از دوره آموزشی و پیشرفت تحصیلی ارتباط وجود دارد؟ علاوه بر این، بر اساس جدول ۵، ضریب همبستگی بین مقیاس تجربه دوره آموزشی و تمامی مؤلفه‌های آن با مقیاس رضایت کلی از دوره معنی دار است ($P=0/001$). میزان ضریب همبستگی بین مقیاس تجربه دوره آموزشی و رضایت کلی از دوره ۰/۷۹ می‌باشد و از میان مؤلفه‌های تجربه دوره آموزشی، مؤلفه تناسب محتوا با ضریب همبستگی ۰/۸۰ و مؤلفه استقلال با ضریب همبستگی ۰/۵۰ به ترتیب از بیشترین و کمترین میزان همبستگی با مقیاس رضایت کلی از دوره برخوردارند. نتایج ضریب همبستگی بین تجربه دوره آموزشی و مؤلفه‌های آن با پیشرفت تحصیلی نیز معنادار است ($p=0/001$). ضریب همبستگی بین مقیاس تجربه دوره آموزشی و پیشرفت تحصیلی ۰/۷۷ بوده و مؤلفه تدریس مناسب با ضریب همبستگی ۰/۹۵ از بیشترین میزان همبستگی و مؤلفه استقلال با ضریب همبستگی ۰/۴۸ از کمترین میزان همبستگی با پیشرفت تحصیلی برخوردارند. این نتایج حاکی از روایی ملاکی همزمان نتایج پژوهش می‌باشد که در آن، مقیاس تجربه دوره آموزشی و مؤلفه‌های آن با مقیاسهایی که به صورت جداگانه از لحاظ نظری به آن مربوط بودند (رضایت از دوره و پیشرفت تحصیلی) همبسته شدند. علاوه بر نتایج مذکور، نتایج آزمون همبستگی بین متغیر پیشرفت تحصیلی و رضایت کلی از دوره معنادار بوده است ($p=0/001$, $r_{xy}=0/96$).

نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر به بررسی ویژگی‌های روانسنجی (ساختار عاملی، پایایی و روایی) پرسشنامه تجربه دوره آموزشی ویلسون و همکاران (۱۹۹۷) پرداخته است که در حقیقت ادراک دانشجویان از کیفیت دوره آموزشی ارائه شده می‌باشد. این پژوهش بر روی دانشجویان سال‌های سوم و چهارم دانشکده علوم انسانی دانشگاه گیلان انجام گرفته است. یافته‌ها نشان داد که پرسشنامه تجربه دوره آموزشی (Wilson, et al, 1997) که بر اساس پرسشنامه (Ramsden, 1991) ساخته شده و در پژوهش حاضر با افزودن گویه‌هایی مورد استفاده قرار گرفته است، از شاخص‌های روانسنجی مناسب در بین دانشجویان ایرانی برخوردار است. در پژوهش حاضر، آلفای کرونباخ برای ابعاد تدریس مناسب ۰/۸۳، اهداف روشن ۰/۷۳، ارزیابی مناسب ۰/۸۹، تکالیف مناسب ۰/۸۶، استقلال ۰/۸۳، و مهارت کلی ۰/۸۷ بدست آمد که از لحاظ مقبولیت، با یافته‌های سازندگان مقیاس (Wilson, et al, 1997) همخوانی دارد. آن‌ها در پژوهش خود با بررسی ویژگی‌های روانسنجی مربوط به مقیاس‌های پرسشنامه، یافته‌های روانسنجی و آلفای کرونباخ مناسبی را برای مقیاس‌های ابزار مذکور گزارش داده‌اند.

نتایج تحلیل عاملی اکتشافی با روش مؤلفه‌های اصلی و چرخش نهایی واریماکس به همراه تکرارهای کافی، ۷ عامل را استخراج کرد که مجموعاً ۷۱ درصد از واریانس کل را تبیین می‌کنند و مشخص شد که هفت عامل، بهترین برازندگی را با داده‌ها دارد. نتایج تحلیل عاملی تاییدی نیز نشان داد ساختار عاملی نسخه ایرانی تجربه دوره آموزشی بوسیله میانگین‌های تحلیل عاملی تاییدی مورد تأیید قرار می‌گیرد و این امر، دلالت بر اعتبار سازه ابزار مورد نظر دارد. این نتیجه

با نتایج پژوهش‌های انجام گرفته توسط (Ali & Dodeen, 2020) هماهنگ است. نتایج آنها حاکی از پایایی و اعتبار مناسب ابزار و شناسایی پنج عامل و مناسب بودن ابزار برای استفاده در جهان عرب است. اما این ابزار در نظام‌های آموزش عالی کشورهای مالزی (Saputra, et al, 2021)، عربستان سعودی (Heydar, 2021)، یونان (Asonitou, et al, 2018) چهار عامل را به دست داده است. در تبیین این نتایج می‌توان از تأثیر فضای حاکم بر امر یاددهی - یادگیری در نظام‌های آموزش عالی، انتظارات مدرسان در امر آموزش، ادراک مدرسان از رویکردهای تدریس و ادراک دانشجویان از رویکردهای مطالعه در کشورهای مختلف بحث نمود که منجر به این تفاوت در سازه مورد نظر شده است.

سایر یافته‌ها مشخص کردند که بین مقیاس تجربه دوره آموزشی و مؤلفه‌های تدریس مناسب، اهداف روشن، ارزیابی مناسب، تکالیف مناسب، استقلال، مهارت‌های کلی، و تناسب محتوا همبستگی وجود دارد. همچنین نشان داده شد که بین مؤلفه‌های تجربه دوره آموزشی با یکدیگر نیز همبستگی معناداری وجود دارد. نتیجه حاصل شده با نتایج مطالعات (Ramsden, 1991) و (Trigwell & prosser, 1991)، و (Richardson, 1994) هماهنگ است. آن‌ها در تحقیقات خود به این نتیجه رسیدند که بین مؤلفه‌های مقیاس تجربه دوره آموزشی با همدیگر و با مقیاس کلی خود همبستگی معنی داری وجود دارد. این امر بیان کننده ارتباط و تأثیر مؤلفه‌های مقیاس مذکور در کارایی یکدیگر و در نتیجه در اثربخشی دوره آموزشی است.

نتیجه دیگر پژوهش حاضر در راستای اعتباریابی مقیاس تجربه دوره آموزشی، همبستگی معنادار مقیاس تجربه دوره آموزشی با دو متغیر ملاک رضایت از دوره و پیشرفت تحصیلی است و این نشان‌دهنده روایی ملاکی همزمان است. این نتیجه با نتایج پژوهش‌های صورت گرفته توسط (Faranda, et al) هماهنگ است. آن‌ها در پژوهش خود نشان دادند که بین رویکردهای یادگیری که نتیجه تجربه دوره آموزشی است با دو ملاک بیرونی رضایت از دوره و پیشرفت تحصیلی ارتباط وجود دارد. رویکردهای یادگیری عمیق و راهبردی به کیفیت بالاتر از تجربه دوره آموزشی مرتبط است و رویکردهای سطحی به کیفیت پایین‌تر از تجربه دوره آموزشی مرتبط است و بین این رویکردهای یادگیری حاصل از تجربه دوره آموزشی و رضایت از دوره و پیشرفت تحصیلی ارتباط وجود دارد و رویکردهای سطحی از ارتباط منفی و رویکردهای عمیق از ارتباط مثبت با دو متغیر بیرونی برخوردار هستند. همچنین با نتایج پژوهش انجام گرفته توسط Yin, (et al, 2022) که به استفاده از این ابزار در دوره‌های برخط نموده بودند همسو است.

همچنین با نتایج پژوهش (Thien, & Jamil, 2019) در راستای همبستگی بین مقیاس‌های تجربه دوره آموزشی با رضایت کلی از دوره که به عنوان ملاک بیرونی و همزمان با مقیاس تجربه دوره آموزشی سنجیده شده بود هماهنگ است. یافته‌های آنها نشان داد که از میان پنج عامل تجربه دوره آموزشی، عامل‌های تدریس مناسب، اهداف و استانداردهای روشن، و ارزیابی مناسب از تأثیر مثبتی بر رضایت کلی دانشجویان برخوردار هستند. نتایج آنها نشان داد که تجارب یادگیری برخط دانشجویان که به وسیله پرسشنامه تجربه دوره آموزشی سنجیده شده بود، به طور معنی داری با پیشرفت تحصیلی آنها و رضایت از آموزش برخط مرتبط است.

ارائه دوره‌های آموزشی با کیفیت عالی، انتظارات دانشجویان را از تحصیل در دوره برآورده نموده و رضایت آنها را به همراه دارد. در زمینه ارتباط تجربه دوره آموزشی و پیشرفت تحصیلی نیز می‌توان گفت که رویکردهای دانشجویان به مطالعه به عنوان نتیجه دوره آموزشی، به هر دو عامل تجارب قبلی آنها از تدریس و یادگیری و نیز ادراک آنها از

موقعیت‌های یادگیری جاری وابسته است و می‌توان از طریق مداخلات آموزشی مناسب آنرا تغییر داد و این امر به نوبه خود بر پیشرفت تحصیلی فراگیران تاثیر گذار است (Ramsden, 1991 Prosser & Trigwell, 1999., Biggs, 1999). تحقیق حاضر نشان داد که مقیاس تجربه دوره آموزشی بکار رفته در پژوهش حاضر، از اعتبار و پایایی لازم برخوردار است و می‌توان از آن به عنوان یک ابزار معتبر و پایا برای سنجش کیفیت دوره‌های آموزشی در سطح آموزش عالی کشور بهره گرفت. این مقیاس همچنین می‌تواند کاربردهای فراوانی در پژوهش‌های حوزه تدریس و یادگیری در آموزش عالی داشته باشد. ابزار مذکور همچنین شاخص‌های عملکردی مناسب کیفیت تدریس دانشگاه را آشکار می‌سازد، به نحوی که می‌توان با استفاده از آن ارزشیابی کیفیت تدریس اساتید دانشگاه‌ها را با استانداردهای جهانی ارزشیابی کیفیت تدریس همسو ساخت. این ابزاری می‌تواند در ارتقای اعضای هیات علمی و رشد حرفه‌ای آنها نیز مورد استفاده قرار گیرد. در این راستا می‌توان با برگزاری کارگاه‌ها و دوره‌های آموزشی برای اعضای هیات علمی، به ارتقای شایستگی تدریس آنها پرداخت. در پایان، پیشنهادات کاربردی زیر می‌تواند مورد توجه قرار گیرد:

- ۱- استفاده مستمر از این ابزار در طی دوره‌های زمانی مختلف به منظور بازخورد فوری در زمینه اثربخشی دوره و اصلاح کمبودها و نواقص.
- ۲- طراحی برنامه درسی مناسب در راستای ابعاد تجربه دوره آموزشی به ویژه مهارت‌های عمومی می‌تواند در آماده نمودن فراگیران به منظور بهبود و ایجاد تغییرات سازنده در جامعه که رسالت اصیل آموزش عالی است کمک نماید.
- ۳- پیشنهاد می‌شود که این پرسشنامه بر روی فارغ‌التحصیلان دانشگاه گیلان نیز اجرا و اعتبار آن مورد بررسی قرار گیرد. این امر می‌تواند به تعدیل ابزار تجربه دوره آموزشی بر اساس نیازهای تجربه شده از سوی دانشجویان در بازار کار و تقاضای ذی‌نفعان بیرون از دانشگاه کمک نماید.
- ۴- اجرای این پرسشنامه در کل دانشگاه و مقایسه رشته‌های مختلف در ابعاد تجربه دوره آموزشی، می‌تواند اطلاعات ارزنده‌ای را برای مدیران و برنامه‌ریزان دانشگاه گیلان در اتخاذ تدابیر و اقدامات مؤثر در زمینه تحقق به نحو مطلوب کارکردهای آموزشی دانشگاه داشته باشد.

References

- Ali, H., & Dodeen, H. M. (2020): An adaptation of the course experience questionnaire to the Arab learning context, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 1-12, DOI: 10.1080/02602938.2020.1841733.
- Asonitou, S., Mandilas, A., Chytis, E., & Latsou, D. (2018) A Greek Evaluation of the Course Experience Questionnaire: Students' Conceptions of the Teaching Quality of Higher Education Accounting Studies. *International Journal of Business & Economic Sciences Applied Research*, 11(2), 51-62.
- Bazargan, A. (2021). Educational evaluation, 19th edition, Tehran: Samt Publications. (in persuan).
- Biggs, J. (1999). *Teaching for quality learning at university* (Camberwell, Victoria, ACER).
- Biggs, J. (2003). *Teaching for quality learning at university*. 2nd ed. Buckingham: Open University Press.
- Brown, J. L., Hammer, S. J., Perera, H. N., McIlveen, P. (2022). Relations between graduates' learning experiences and employment outcomes: a cautionary note for institutional performance indicators, *International Journal for Educational and Vocational Guidance*, 22: 137-156, <https://doi.org/10.1007/s10775-021-09477-0>.

- Buntat, Y., Jabor, M. M., Sukri Saud, M., Syed Mansor, S. M. S., & Mustaffa, N. H. (2013). Employability skills element's: Difference perspective between teaching staff and employers industrial in Malaysia procedia, *Social and Behavioral Sciences*, 93, 1531 – 1535.
- Byrne, M. & Flood, B. (2003) Assessing the teaching quality of accounting programmes: An evaluation of the Course Experience Questionnaire, *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 28(2): 135–145.
- Carless, D., & D. Boud. 2018. The development of student feedback literacy: Enabling uptake of feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 43(8), 1315–1325. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1463354>.
- Dawson, P., M. Henderson, P. Mahoney, M. Phillips, T. Ryan, D. Boud, & et al. 2019. What makes for effective feedback: Staff and student perspectives. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(1), 25–36. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1467877>.
- Espeland, V. & Indrehus, O. (2003) Evaluation of students' satisfaction with nursing education in Norway, *Journal of Advanced Nursing*, 42(3), 226–236.
- Faranda, W. T., Clarke, T. B., & Clarke III, i. (2021). Marketing Student Perceptions of Academic Program Quality and Relationships to Surface, Deep, and Strategic Learning Approaches, *Journal of Marketing Education*, 43(1) 9–24.
- Forsythe, A., & S. Johnson. 2017. Thanks, but no-thanks for the feedback. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(6), 850–859. <https://doi.org/10.1080/02602938.2016.1202190>.
- Griffioen, D.M.E., Doppenberg, J.J., & Oostdam, R.J. (2018). Are more able students in higher education less easy to satisfy? *Higher Education*, 75(5), 891–907. doi:10.1007/ s10734-017-0176-3.
- Heydar, F. T. (2021). The Applicability of the Course Experience Questionnaire in Accounting Education in Saudi Arabia, *Journal of Accounting, Finance and Auditing Studies*, 7/3 (2021): 184-207.
- Huybers, T. (2017). Exploring the use of best-worst scaling to elicit course experience questionnaire responses. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 42(8), 1306–1318.
- Kulik J. A. (2001). Student ratings: Validity, utility and controversy. *New Directions for Institutional Research*, 109:9-25.
- Liu, J.C.; St. John, K.; & Courtier, A.M.B. (2017) Development and Validation of an Assessment Instrument for Course Experience in a General Education Integrated Science Course. *Journal of Geoscience Education*, 65(4), 435–454. DOI: 10.5408/16-204.1.
- Mahmoudi Sahebi, M., Nasri, S., and Gholinia Qolzam, H. (2012). Identifying the evaluation criteria of professors' teaching performance with an emphasis on engineering education, *Journal of Educational Technology*, 7(4): 315-324. (in persuan).
- marais, D., & Perkins, J. (2012). Enhancing employability through self- assasment. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 46: 4356 – 4362.
- Marsh, H. W. (1987). Students' evaluations of university teaching: Research findings, methodological issues, and directions for future research, *International Journal of Educational Research*, 11: 253–388.
- Moezi, M., Shirzad, H., Zamanzadeh, B., and Rouhi, H. (2010). The views of faculty members and students on the evaluation of professors and the effective criteria in professor teaching in Shahr Kurd University of Medical Sciences, *Journal of Shahr Kurd University of Medical Sciences*, 4(11): 63-75. (in persuan).
- Molloy, E., D. Boud, & M. Henderson. 2019. Developing a learning-centred framework for feedback literacy. *Assessment & Evaluation in Higher Education*. <https://doi.org/10.1080/02602938.2019.1667955>.
- Nasr, A. R., Sharif, M., and Parhehi, H. R. (2004). Teaching evaluation, Tehran: Ministry of Science, Research and Technology. (in persuan).
- Postareff, L., Mattsson, M., Lindblom-Ylänne, S., & Hailikari, T. (2017). The complex relationship between emotions, approaches to learning, study success and study progress during the transition to university. *Higher Education*, 73(3), 441–457. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0096-7>.

- Price, L., Richardson, J. T. E., Robinon, B., Ding, Xia., Sun, X. & Han, C. (2011). Approaches to studying and perceptions of the academic environment among university students in China. *Asia Pacific Journal of Education*, 31(2): 159-175.
- Prosser, M. & Trigwell, K. (1999). *Understanding learning and teaching: the experience in higher Education*. Buckingham: Open University Press.
- QILT (2020). Quality indicators for learning and teaching. <https://www.qilt.edu.au/>.
- Ramsden, p. (1984). The context of learning, in: F. Marton et al. (Eds) *The experirnce of learning*, pp. 124-143. Edinburgh: Scottish Academic Press.
- Ramsden, P. (1987). Improving teaching and learning in higher education: The case for a relational perspective. *Studies in higher education*, 12(3): 275-286.
- Ramsden, P. (1991). A performance indicator of teaching quality in higher education: The course experience questionnaire, *Studies in Higher Education*, 16 (2): 129-150.
- Ramsden, P. (2003). *Learning to teach in higher education* (2nd edn). London: Routledge.
- Richardson, J. T. E. (1994). A British evaluation of the course experience questionnaire, *Studies in Higher Education*, 19 (1): 59-68.
- Richardson, J. T. E. (2005). Students' perceptions of academic quality and approaches to studying in distance education, *British Educational Research Journal*, 31(1), 7-27.
- Saif, A. A. (2022). *Educational measurement, assessment and evaluation*, Tehran: Duran Publishing. (in persuan).
- Saputra, E., Handrianto, C., Pernantah, P. S., Ismaniar, I., & Shidiq, G. A. (2021). An evaluation of the Course Experience Questionnaire in a Malaysian context for quality improvement in teaching and learning, *Journal Of Research, Policy & Practice Of Teachers & Teacher Education (JRPPTTE)*, 11(1): 1-12. <https://doi.org/10.37134/jrpptte.vol11.1.1.2021>
- Shakurnia, A. H., Malairi, A. R., Tarabpour, M., and Elhampour, H. (2006). Correlation between teacher's evaluation score and student's GPA, *Iranian Journal of Education in Medical Sciences*, 6(1): 51-58. (in persuan).
- Stringer, M. & Finlay, C. (1993). Assuring quality through student evaluation, in: C. ELLIS (Ed.) *Quality Assurance for University Teaching*, Buckingham: SRHE/Open University Press.
- Thien, L. M., & Jamil, H. (2019): Students as 'Customers': unmasking course experience and satisfaction of undergraduate students at a Malaysian Research University, *Journal of Higher Education Policy and Management*, DOI: 10.1080/1360080X.2019.1660045.
- Trigwell, K. & Prosser, M. (1991). Improving the quality of student learning: The influence of learningcontext and student approaches to learning on learning outcomes, *Higher Education*, 22(3): 251-266.
- Ullah, R., Richardson, J. T. E. & Hafez M. (2011). Approaches to studying and perceptions of the academic environment among university students in Pakistan, *Compare*, 41(1): 113-127.
- Vakili, A.; Haji Aghajani, S., Rashidipour, A., and Ghorbani, R. (2010). Investigating the factors influencing the evaluation of professors from the students' point of view: a comprehensive study in Semnan University of Medical Sciences, *Komesh*, 2(38): 93-104. (in persuan).
- Wilson, K. L., Lizzio, A. & Ramsden, P. (1997). The development, validation and application of the course experience questionnaire, *Studies in Higher Education*, 22 (1): 33-53.
- Wolstencroft, P., & L d. Main. 2021. 'Why didn't you tell me that before?' Engaging undergraduate students in feedback and feedforward within UK higher education. *Journal of Further and Higher Education* 45(3): 312-323.
- Yin, H., González, C., & Huang, S. (2018). Undergraduate students' approaches to studying and perceptions of learning context: A comparison between China and Chile. *Higher Education Research and Development*, 37(7), 1530-1544. doi:10.1080/07294360.2018.1494142.
- Yin, H., Lu, G., & Meng, X. (2022). Online course experiences matter: adapting and applying the CEQ to the online teaching context during COVID-19 in China, *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 45(2): 121-142. <https://doi.org/10.1080/02602938.2022.2030671>,
- Zhang, P., Lu, G., & Cheng, W. (2006). Impact of teaching situations on undergraduates' approaches to teaching. *Research in Teaching*, 19: 301-305.

Research Paper

Modelling and evaluation of factors influencing the establishment of a "quality culture" (QC) at Farhangiyen University

Seyyed Mohammad Seyyedkalan¹ , Adel Zahed Babolan², Mahdi Moeinikia³, Ali Rezaeisharif³

1- Lecturer at Farhangiyen University, Tehran, Iran

2- Professor, Faculty of the Department of Educational Sciences, University of Mohaghegh Ardabili, Ardebil, Iran

3- Associate Professor of the Department of Educational Sciences, University of Mohaghegh Ardabili, Ardebil, Iran

Receive:

02 August 2022

Revise:

11 November 2022

Accept:

11 December 2022

Published online:

11 December 2022

Abstract

Based on previous research, quality culture is considered as a dominant and specific organizational culture of the university defined by shared values and university representatives' commitment to quality. The purpose of the current study was to model and evaluate the factors that influence the establishment of a quality culture at Farhangiyen University. The research method was mixed-exploratory and two-stage (qualitative-quantitative). In the qualitative part, 23 academic and professional experts from education and research centers in 2017 were interviewed specifically using the semi-structured interview method. For the quantitative part, 462 faculty and non-academic members were selected by multistage cluster sampling and answered the questionnaires. The formal and content validity of the quality culture questionnaire was confirmed by experts. Also, in terms of reliability, the internal consistency method using Cronbach's alpha was used to calculate the internal consistency, which indicates the high reliability of the dimensions and components based on the number of factors. The values extracted from the factor analysis were confirmed. The results of the first and second confirmatory factor analysis showed that the quality culture consists of the following factors: "Structural / management elements", "Cultural / psychological elements", "Leadership", "communication", "Trust", "Commitment and accountability", "Partnership", "Empowerment", "infrastructure Correction", and "quality culture's consequences". The indigenous model for the establishment of Farhangiyen University has a well-founded structural validity. Therefore, it can be said that the structural model of the study is of good quality and the observed values are well recovered and the model has good predictive power.

Keywords:

Quality culture,
faculty members,
university staff,
Farhangiyen University

Please cite this article as (APA): Seyyedkalan, S., Zahed babolan, A., Moeinikia, M., & Rezaeisharif, A. (2022). Modeling and evaluation of factors influencing the establishment of "Quality Culture" (QC) at Farhangiyen University. *Management and Educational Perspective*, 4(3),110-139.

Publisher: Iranian Business Management Association	https://doi.org/10.22034/jmep.2022.360248.1135	
Corresponding Author: S. M. Seyyedkalan	https://dori.net/dor/20.1001.1.27169820.1401.4.3.6.1	
Email: m.siedkalan@gmail.com	Creative Commons: CC BY 4.0	



Extended Abstract

Introduction

Nearly two decades have passed since the first efforts were made to establish the quality assurance system and make it a dominant discourse in higher education in the country. Nevertheless, few studies have been conducted on the conceptualization of quality culture as a necessity for institutionalizing the quality assurance discourse in higher education in Iran (Salimi & Hosseini, 2016: 1143). Therefore, "quality culture" has always been among the important and significant issues in the higher education system in the country. Meanwhile, Farhangian (Teacher training) University, which is focused on the quality of teacher education, has faced many serious challenges related to quality assurance more than other universities, including quantity orientation in student admissions, academic resources, and facilities, etc.

Given the development of the higher education system in terms of student numbers, which indicates quantitative growth and insufficient attention to quality in universities (Ghoorchian & Shahrakipour, 2010: 2), there seems to be no consensus on the original meaning of quality in higher education, and the main source of disagreement is the difference in philosophical and structural foundations and customer orientation (Ghaffari, Jafari, & Amir Mohammadi, 2011). However, quality assessment in higher education and its culturalization according to the intellectual foundations can be considered as the main prerequisite for establishing a quality assurance system in higher education (Farasatkah, 2006). Meanwhile, the dissemination of quality culture through the application of internal quality assessment and cultural infrastructures in universities can lead to continuous improvement and consistent assurance of quality culture in the long term. This is because, according to Hayrinen Alestalo & Peltola (2006), the main difficulties in achieving high quality in higher education are due to cultural issues.

Nevertheless, with the emergence of the Total Quality Management movement, the evaluation of the quality of higher education and its necessity; the main problem, according to most experts, is still the cultural background (Yazdkhasti & Rajaipour, 2009). Considering the above movement in the context of culture, it should be said that the concept of quality, like any other concept, can grow and develop rapidly in the shadow of the development of culture. Nevertheless, in recent years, the topic of quality culture has attracted the attention of specialists in academic quality assessment, which should be acknowledged because higher education institutions in Europe (d'Egmont, 2006) introduced quality culture years ago in order to apply a comprehensive and sustainable approach to quality in higher education institutions.

Thus, the study of the literature confirms that the continuum of stages in the establishment of the quality assurance system includes six stages: Contemplating about Quality, Gaining Initial Experience, Modelling and Localizing the Assessment Process, Disseminating the Quality Culture and Creating a Bond, Structuring and Establishing the Quality Assurance System. Considering the efforts in higher education, it is clear that the fourth stage of the above stages is not yet formed in the program of some universities (Bazargan, 2003: 155), but in recent years, regardless of the dissemination of the quality culture, structuring has been carried out in some universities in the country, including Farhangian University of Iran, and it must be said that the dissemination of the quality culture is in the shadow of the establishment of the quality assurance system, which indicates that Farhangian University always suffers from a serious problem in this regard (establishment of the quality assurance system). According to the requirements that apply to the above research area, and in order to understand this missing link in Farhangian University, namely the design and evaluation of the factors that affect the

establishment of quality culture in the university, a combined research was conducted for the first time to provide a model for the country's Farhangian University system.

Theoretical foundations

To draw the culture of quality in academic systems, researchers such as Barbulescu (2015) and Adina-Petruța (2014) talk about the internal quality of education that has led to the association of the culture of quality outside the university, and the categories of the professorial role of faculty members and the role of students, as well as the environment that evokes the culture of quality in education in the form of university symbols, and researchers such as Vilcea (2014), Chong (2014), Veiga et al. (2014), Cardoso, Rosa & Santos (2013) also studied the categories that evoke a quality attitude towards the university in the shadow of the components; trust, collaborative environment, self-management of staff and professors, attention to continuous quality; not immediate and superficial, systematic planning of the quality process; new knowledge in academic quality assessment; graduality of quality as a criterion for action; responsiveness to students; transparency, comprehensive supportive care, self-leadership, cooperation and teamwork, open communication. It seems that each of them used the same framework for the theoretical development of quality culture.

However, despite the mentioned researches abroad according to the international studies on this topic, the topic and challenge of quality culture in our country is still mentioned as a theoretical assumption in the lectures and annual conferences on university quality assessment by the well-known experts.

The lack of access of researchers to relevant empirical research results is also an aspect of it; because this issue is doubly difficult in the field of research and previous researches (Doctoral dissertation Ameri Shahrabi & Kavooosi (2016) under the title designing a quality culture model in Islamic Azad University, study by Ebrahimi, Adli & Mehran (2015) under the title university culture review, Latifi & Zohurian Aboutorabi (2015) study of general culture indicators of universities, Khoshdaman and Ayati (2013) Comparison of teaching and learning culture in two generations of faculty members, Mohammadi et al, (2013) Prevalence of university culture with its evaluation of the elements and processes of knowledge management of faculty members, and finally Bazargan (2011) Culture quality and its role in achieving the desired performance of universities; Amiri, Zarei Matin & Zolfagharzadeh (2010) the complexities of culture and its typology in higher education) within the country have not still been able to provide a coherent response in this regard. And most importantly, the greatest intellectual concern of the administrators of the university system in this period also demanded indexing the culture of quality in the university system, and the researchers paid attention to the topic by a systematic mode designing and its evaluation in order to establish the quality culture in Farhangian University.

Methodology

The current research is applicable in terms of its purpose, and field type in terms of data collection method (sequential exploratory hybrid model (qualitative-quantitative)). This research collects and analyses data based on the research strategy of grounded theory or theory derived from data, which is based on the systematic design of Strauss and Corbin's data theory. With this in mind, exploratory and semi-structured interviews with key informants, note taking, and document review were used to gather information. In this method, experts were purposively selected based on the research objectives. Depending on the content of the exploratory interviews with the experts, additional informants had to be brought in using the snowballing method.

Sampling and interviewing continued until the process of analysis and discovery reached theoretical saturation. The validation and acceptance criteria of the categories and their relationships were performed and approved by experts in the field of quality assessment and three participants. In the quantitative part of the research, the initial structure of the questionnaire was randomized with multistage sampling of the clusters among the statistical sample, which included 462 people (173 289 were faculty members and 289 were non-academic members) distributed throughout the country, after the evaluation of five experts in monitoring and quality assessment at Farhangian University by removing similarities and overlaps with 120 items in the final questionnaire. The PLS3 Smart software was used to test the research hypotheses and the model extracted from the qualitative part.

Research Findings

In the study of the primary data, 784 concepts were identified. On this basis, the data set was reduced to a specific and limited number of general categories. At this stage, 120 concepts and 44 main categories were identified. After identifying the main categories of the investigation, axial coding was performed. Finally, in the last stage, to determine the theory by merging the categories, 10 core categories were obtained from the 44 main categories, which were formed around an axis to form a strong network of relationships. All main categories and cores were classified in the form of conditional, interactive/process, and consequent categories, which were drawn into the final model of establishing a quality culture at Farhangian University in the country in Figure 1.

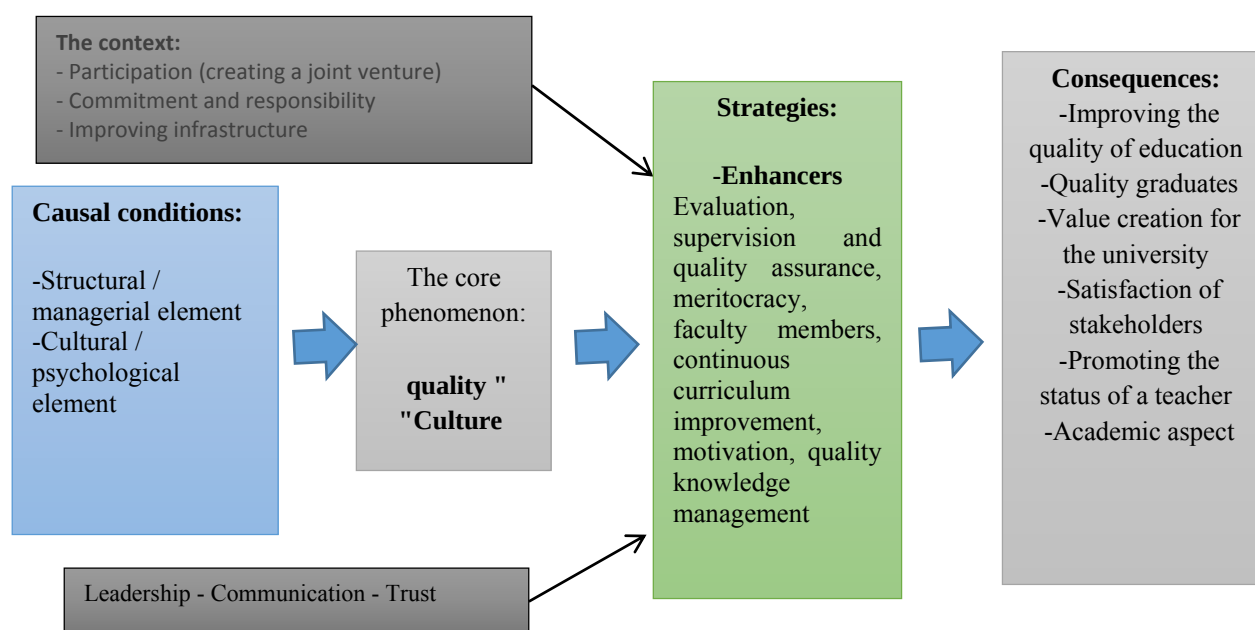


Figure 1). The final model for establishing a culture of quality at Farhangian University of the country.

In the quantitative part of the study, the basic criterion for evaluating the endogenous variables in the paths of the model is the coefficient of determination. This index shows that the endogenous variable is among few (one or two) exogenous variables, the average values of the coefficient of determination are also acceptable and all paths (endogenous variables to exogenous variables) are evaluated as average except for the path of strategies from

background factors and intervention factors, which is significant. To evaluate the extracted model (Figure 1), the Q2 Aston-Geisser rate for all endogenous variables was also evaluated. Therefore, it can be said that the studied structural model is of good quality and the observed values are well reconstructed, and that the studied model has good predictive ability and can predict the endogenous variable.

Conclusion and Discussion

In order to achieve the objectives of this research, quality culture as a main phenomenon is understandable in terms of a logical (systematic) model and considering its understanding with conditions (causal, mediating and contextual), interactions/actions and consequences and was confirmed in this research. That is, what factors influenced quality culture? And with what factors did they interact? And what variables were the consequences of these interactions?

In examining and explaining the details of the final (validated) model, it should be said that the final model of the research shows that among the causal factors (structural/management elements), university policies and procedures (0.885) play the greatest role, and organizational vitality (0.719) plays the least role as predictors of the establishment of quality culture at Farhangian University in the country.

Among causal factors (cultural/psychological elements), shared values and expectations (0.906) played the most important role and quality discourse played the least role (0.835). As for the influence of causal factors, among the strategies (mechanisms of quality culture), attention to meritocracy (0.991) had the greatest effect and curriculum reform (0.850) the least. For the implementation of establishing the quality culture in the university, which required basic strategies, among the contextual conditions for crystallizing the quality culture, commitment and responsibility (0.939) attracted the highest attention of the respondents and participation (0.902) played the least role.

In addition to the framework conditions, the intervention conditions were also found to be effective in the implementation of the strategies. Among the intervention factors, academic leadership played the greatest role (0.951) and communication the least (0.911). Finally, since quality culture leads to certain outcomes, based on the findings and the final model, among the extracted outcomes and consequences, university image (0.992) was ranked first and quality graduates (0.720) was ranked last by the respondents. Therefore, in accordance with the research results, the following suggestions are recommended: Academic leaders in the central organization and campus and affiliated academic centres should base their work on quality policies and procedures in the university (quality charter) with the existing strategic plan to create a quality culture in the university.

Furthermore, in line with the establishment, dissemination and consistency of the quality culture, university administrators can also establish the foundation and practical context of the quality culture by transforming the old structures of the university to pay attention to the inspiring elements in this research with collective agreement and belief in quality.

علمی پژوهشی

طراحی و ارزیابی عوامل مؤثر بر استقرار "فرهنگ کیفیت (QC)" در دانشگاه (مطالعه موردی: دانشگاه فرهنگیان)

سیدمحمد سیدکلان^۱ ID، عادل زاهد^۲، مهدی معینی کیا^۳، علی رضائی شریف^۳

۱- گروه علوم تربیتی، دانشگاه فرهنگیان، اردبیل، ایران

۲- استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران

۳- دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران

چکیده

بر اساس پژوهش های پیشین، فرهنگ کیفیت به عنوان فرهنگ سازمانی غالب و خاص دانشگاهی در نظر گرفته شده است که با ارزش های مشترک و تعهد نسبت به کیفیت توسط عوامل دانشگاهی معنا پیدا می کند. هدف پژوهش حاضر، طراحی و ارزیابی عوامل اثرگذار بر استقرار فرهنگ کیفیت در دانشگاه فرهنگیان بوده است. روش پژوهش آمیخته - اکتشافی دو مرحله ای (کیفی - کمی) بود. در بخش کیفی، با بهره گیری از روش مصاحبه نیمه ساختاریافته ۲۳ نفر از افراد خبره دانشگاهی و موضوعی به شیوه هدفمند از مراکز آموزشی و پژوهشی در سال ۱۳۹۷ مورد مصاحبه قرار گرفتند. در ادامه و در بخش کمی تعداد ۴۶۲ نفر عضو هیأت علمی و غیرهیأت علمی به صورت نمونه گیری خوشه ای چندمرحله ای انتخاب و به پرسشنامه ها پاسخ دادند. روایی صوری و محتوایی پرسشنامه فرهنگ کیفیت مورد تأیید متخصصان قرار گرفته است، همچنین به لحاظ پایایی از روش همسانی درونی با استفاده از آلفای کرونباخ به منظور محاسبه تجانس درونی استفاده شد که بیانگر بالا بودن پایایی ابعاد و مؤلفه ها بر اساس تعداد عامل های استخراج شده از تحلیل عاملی مورد تأیید قرار گرفت. یافته های حاصل از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول و دوم نشان داد که فرهنگ کیفیت از عوامل؛ "عناصر ساختاری/مدیریتی"، "عناصر فرهنگی/روان شناختی"، "رهبری"، "ارتباطات"، "اعتماد"، "تعهد و مسئولیت پذیری"، "مشارکت"، "توانمندسازها"، "اصلاح زیرساخت ها"، "نتایج و پیامدهای فرهنگ کیفیت"، تشکیل شده است و الگوی بومی آن برای استقرار در دانشگاه فرهنگیان دارای روایی سازه مناسبی است. در نتیجه، می توان گفت که مدل ساختاری مورد بررسی از کیفیت مناسبی برخوردار است و مقادیر مشاهده شده خوب بازسازی شده اند و مدل توانایی پیش بینی مطلوبی دارد.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۵/۱۱

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۱/۰۸/۲۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۹/۲۰

تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۱/۰۹/۲۰

کلید واژه ها:

فرهنگ کیفیت،

اعضای هیأت علمی،

کارکنان دانشگاه،

دانشگاه فرهنگیان

لطفاً به این مقاله استناد کنید (APA): سیدکلان، سیدمحمد، زاهد، عادل، معینی کیا، مهدی، رضائی شریف، علی. (۱۴۰۱). طراحی و ارزیابی عوامل مؤثر بر استقرار "فرهنگ کیفیت (QC)" در دانشگاه (مطالعه موردی: دانشگاه فرهنگیان). فصلنامه مدیریت و چشم انداز آموزش. ۴(۳): ۱۱۰-۱۳۹.

	https://doi.org/10.22034/jmep.2022.360248.1135	ناشر: انجمن مدیریت کسب و کار ایران
	https://dorl.net/dor/20.1001.1.27169820.1401.4.3.6.1	نویسنده مسئول: سیدمحمد سیدکلان
	Creative Commons: CC BY 4.0	ایمیل: m.siedkalan@gmail.com

مقدمه

هر چند سیاست توسعه کمی آموزش عالی در ایران به عنوان پاسخی به تقاضای رویه رشد اجتماعی در قالب توسعه جریان‌های موازی آموزش عالی، زمینه تنوع آموزش عالی را فراهم کرده است، اما آموزش عالی ایران با روند کنونی رشد کمی و به سبب نبودن ابزار سیاستگذاری مشخص برای تضمین کیفیت، از الگویی مؤثر و مناسب برای استقرار و نگهداری کیفیت برخوردار نیست (Abbasi & Shirepaz Arani, 2011). با وجود این چالش اساسی، از آغاز قرن جاری، بهبود کیفیت یکی از اهداف اصلی اصلاحات در مؤسسات آموزش عالی در سراسر جهان بوده است و این مسئله در حالی است که بهبود کیفیت در آموزش عالی نیازمند استقرار و توسعه فرهنگ کیفیت در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی در جهان بوده است (Ntim, 2014: 838).

قریب به دو دهه از اولین تلاش‌های استقرار نظام تضمین کیفیت و تبدیل آن به یک گفتمان غالب در آموزش عالی کشور می‌گذرد، مطالعات اندکی در زمینه مفهوم‌پردازی فرهنگ کیفیت به مثابه یک ضرورت در نهادینه‌سازی گفتمان تضمین کیفیت در آموزش عالی ایران انجام شده است (Salimi & Hosseini, 2016: 1143). از این رو «فرهنگ کیفیت»^۱ همواره از جمله مباحث مهم و قابل توجه نظام دانشگاهی در کشور بوده است. در این بین، دانشگاه فرهنگیان نیز به لحاظ رسالت مأموریت‌گرایی در زمینه تربیت معلم با کیفیت، بیش از سایر دانشگاه‌ها از نظر تضمین کیفیت با چالش‌های جدی و متعددی اعم از کمیت‌گرایی در پذیرش دانشجو، منابع و امکانات دانشگاهی، و ... روبرو بوده است. با نگاهی به تحولات نظام آموزش عالی از نظر جمعیت دانشجویی حاکی از رشد کمی و عدم توجه کافی به کیفیت در دانشگاه‌ها (Ghoorchian & Shahrakipour, 2010: 2) به نظر می‌رسد در مورد معنای اصیل کیفیت در آموزش عالی اتفاق نظر وجود ندارد و منبع اصلی اختلاف نیز، ناشی از تفاوت در بنیان‌های فلسفی و ساختاری و مشتری‌مداری بوده است (Ghaffari, Jafari, & Amir Mohammadi, 2011). با این حال، ارزشیابی کیفیت در آموزش عالی و فرهنگ‌سازی آن با توجه به بنیان‌های فکری، می‌تواند به عنوان پیش‌شرط اصلی استقرار نظام تضمین کیفیت در آموزش عالی موضوعیت یابد (Farasatkah, 2006) که در این بین، اشاعه فرهنگ کیفیت با اعمال ارزیابی درونی کیفیت و زیرساخت‌های فرهنگی در دانشگاه‌ها می‌تواند در درازمدت منجر به بهبود و تضمین کیفیت مستمر شود. چراکه، از نظر Hayrinen Alestalo & Peltola (2006) نیز دشواری‌های تحقق کیفیت بالا در آموزش عالی ناشی از مسائل فرهنگی بوده است. با وجود این، همراه با پیدایش جنبش مدیریت کیفیت فراگیر، ارزشیابی از کیفیت آموزش عالی و ضرورت آن، هنوز هم مشکل اصلی از نظر اکثر متخصصان، بستر فرهنگی شناخته شده است (Yazdkhasti & Rajaipour, 2009). بنا بر جنبش فوق در بستر فرهنگ، باید گفت که مفهوم کیفیت مانند هر مفهومی دیگر، در سایه تکوین فرهنگ می‌تواند به سرعت رشد و توسعه پیدا کند. با وجود این، مسئله فرهنگ کیفیت در سال‌های اخیر، توجه متخصصان ارزیابی کیفیت دانشگاهی را به خود جلب کرده است که باید اذعان نمود سال‌ها قبل، در همین راستا، مؤسسات آموزش عالی در اروپا^۲ (d'Egmont, 2006) فرهنگ کیفیت را به منظور ارائه یک رویکرد جامع و پایدار به کیفیت در مؤسسات آموزش عالی معرفی کرده‌اند.

1. Quality Culture

2. European University Association

بنابراین، می‌توان ادعا نمود که شناسایی فعالیت‌های با کیفیت در دانشگاه‌ها، تضمین تعهد ویژه نسبت به کیفیت از سوی اعضای هیأت علمی، ارائه سازوکارهای مختلف پاسخگویی، ارزشیابی صحیح مشتریان داخلی و خارجی دانشگاه و شروع فعالیت‌های گسترده کیفیت‌مدار در قالب فرهنگ به عوامل زیادی همچون ارزیابی درونی و بیرونی وابسته است (Yazdkhasti & Rajaipour, 2009). این فعالیت‌های کیفیت‌مدار در قالب فرهنگ کیفیت در نظام دانشگاهی، امروزه به جهت سخنرانی‌ها و همایش‌های سالانه در حوزه ارزیابی کیفیت دانشگاهی در کشور (ارزیابی درونی مستلزم فرهنگ کیفیت از دیدگاه (Bazargan (2016، هوش کیفیت از منظر (Farasatkah (2015 و تعالی فرهنگ کیفیت دانشگاه فرهنگیان از نظر (Mehrmohammadi (2015 و دیگر متخصصان حوزه آموزش عالی) و اخیراً (Masoumi (2017 و Mohammadi & Zahedbabolan (2022 زمینه پژوهش تجربی در این حوزه را بیشتر ضرورت بخشیده است.

بدین ترتیب، مطالعه ادبیات موضوع مؤید آنست که پیوستار مراحل استقرار نظام تضمین کیفیت دارای شش مرحله؛ اندیشیدن درباره کیفیت، کسب تجربه اولیه، الگوبرداری درباره فرایند ارزیابی و بومی کردن آن، اشاعه فرهنگ کیفیت و ایجاد دل‌بستگی، ساختارسازی و استقرار نظام تضمین کیفیت می‌باشد. با توجه به کوشش‌های انجام شده در آموزش عالی می‌توان پی برد که تا مرحله چهارم از مراحل یاد شده هنوز در برنامه برخی از دانشگاه‌ها هنوز شکل نگرفته است (Bazargan, 2003: 155)، اما در سال‌های اخیر، بدون توجه به اشاعه فرهنگ کیفیت، ساختارسازی در برخی از دانشگاه‌های کشور از جمله؛ دانشگاه فرهنگیان ایران انجام گرفته است و باید گفت که اشاعه فرهنگ کیفیت در سایه استقرار نظام تضمین کیفیت است که می‌تواند قابل دفاع باشد که دانشگاه فرهنگیان در این ارتباط با مسئله جدی (استقرار نظام تضمین کیفیت) همواره رنج می‌برد. بنا بر ضرورت‌های حاکم بر حوزه پژوهشی فوق، و برای فهم این حلقه مفقوده در دانشگاه فرهنگیان یعنی طراحی و ارزیابی عوامل مؤثر بر استقرار فرهنگ کیفیت در دانشگاه، اولین بار بر مبنای پژوهش ترکیبی انجام گرفت تا الگویی برای نظام دانشگاهی فرهنگیان کشور ارائه شده باشد. بر این اساس، این پژوهش در تلاش است تا به دو سال ذیل پاسخ دهد:

۱. چه عواملی در استقرار فرهنگ کیفیت دخیل هستند؟
۲. آیا الگوی ارائه شده جهت استقرار فرهنگ کیفیت در دانشگاه فرهنگیان از اعتبار لازم برخوردار است؟

مبانی نظری

امروزه، دیدگاه‌های نظام‌مند و فراگیر در مدیریت کیفیت به‌وفور در مؤسسات آموزش عالی دیده می‌شود و به بخش جدایی‌ناپذیری از این مؤسسات تبدیل شده‌اند و برای هرچه کارآمدتر، مؤثرتر و مشتری‌مدار کردن دانشگاه‌ها از این روش‌ها استفاده می‌شود (Sahney, Banwet & Karunes, 2010). رسمی‌سازی و استانداردسازی پروژه‌های مدیریت کیفیت برای گسترش نظارت کیفی و شناسایی ظرفیت‌های موجود در جهت بهبود نظام ساختاری کیفیت بوده است (Harvey & Williams, 2010). در این فرایند، اگر از استقلال فردی کارکنان غفلت شود و به کارکنان به عنوان گیرنده‌های منفعل دستورات، به جای افراد فعال و مشارکت‌جو نگاه شود، ممکن است ابزارهای مورد استفاده برای مدیریت کیفیت با توجه به اینکه نحوه اجرای آن از بالا به پایین است، کارایی لازم را نداشته، یا حتی تأثیر منفی در فرایند سازمانی داشته باشد (Davies, Douglas & Douglas, 2007; Harvey & Stensaker, 2008; Vettori, 2012). بنابر

مشکلات گزارش شده از مؤسسات آموزش عالی درباره اجرای برنامه مدیریت کیفیت فراگیر با یافته‌های پژوهشی که در شرایط گوناگون نیز انجام شده بود، نتایج از هم‌راستایی بیشتری نیز برخوردار است؛ باید گفت که به‌منظور موفقیت برنامه‌های کیفیت‌مداری در دانشگاه باید استراتژی‌ها، فرایندها و ابزارهای لازم برای مدیریت کیفیت به صورت یکپارچه با فرهنگ سازمانی موجود نیز وارد عمل می‌شد (Prajojo & McDermott, 2005) که در آن موقع توجه لازم نشده بود. در اکثر پژوهش‌ها، فرهنگ سازمانی آموزش عالی این گونه تعریف شده است:

«روابط به هم پیوسته و دوجانبه‌ای که الگوی هنجارها، ارزش‌ها، تمرین‌ها، باورها و فرضیاتی که رفتار افراد گروه‌های موجود در مؤسسات آموزش عالی را تعیین می‌کند و چارچوب معینی از تفسیر اتفاقات و رفتارهای انجام شده در داخل یا خارج از محیط مؤسسه را مشخص می‌کند» (Adewale & Anthonia, 2013: 116)

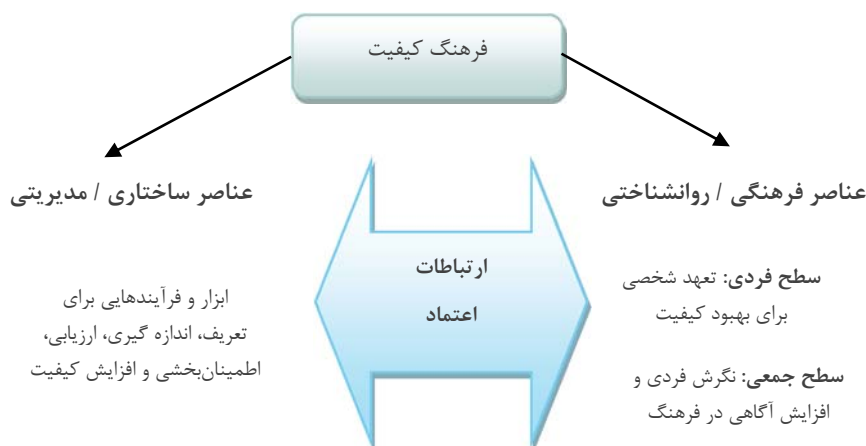
اما، در سال‌های اخیر اصطلاح «فرهنگ کیفیت» معرفی شد تا این ایده را بیان کند که فرهنگ یک سازمان و کیفیت آموزشی نباید جدا از هم در نظر گرفته شوند، بلکه کیفیت متشکل از چشم‌اندازهای فرهنگی وسیع‌تری بوده است. (Harvey & Stensaker, 2008: 431) بنابر این اصطلاح نوظهور، پس از سال میلادی ۲۰۰۶ اهمیت زیادی به فرهنگ کیفیت داده شد که ریشه در کاربرد سیاسی آن نیز داشته است. چرا که، فرهنگ کیفیت نشان‌دهنده تغییر خوبی است از کنترل کیفیت که بر مسئولیت‌پذیری و نظم بسیار تاکید دارد؛ به سوی افزایش استقلال، اعتبار و رشد آموزشی مبتنی بر تجارب، بالارفتن تخصص و ارزش‌ها در مؤسسات آموزش عالی رقم خورده است (d'Egmont, 2006). در این راستا، انجمن اروپایی دانشگاه‌ها (EUA^۳) تعریفی از فرهنگ کیفیت را تدوین کرده‌اند که می‌تواند نقطه برجسته‌ای در تلاش برای اجرایی کردن شاخصه‌های فرهنگ کیفیت باشد. فرهنگ کیفیت طبق تعریف (d'Egmont, 2006: 10) عبارت است از:

«فرهنگی که تمایل به بهبود پیوسته کیفیت دارد و با دو مؤلفه متمایز مشخص می‌شود: در یک سو عناصر فرهنگی-روانشناختی ارزش‌ها، باورها، انتظارات و تعهدات به اشتراک‌گذاری شده درباره کیفیت قرار دارد و در سوی دیگر، عناصر ساختاری-مدیریتی با فرایندهای تعریف شده برای افزایش کیفیت و کمک به هماهنگ کردن کارهای افراد می‌باشد.»

با این تعریف، فرهنگ کیفیت توانسته است به عنوان فرهنگ سازمانی خاص دانشگاهی در نظر گرفته شود که دربرگیرنده ارزش‌های مشترک و تعهد نسبت به کیفیت را شامل می‌شود. تعریف بالا، این مورد را بیان می‌کند که علاوه بر جنبه‌های "سخت" (برای مثال مدیریت کیفیت، استراتژی‌ها و فرایندها)، جنبه‌های "نرم" (مثل ارزش‌ها، باورها و تعهدها) نیز بر فرهنگ کیفیت اثر می‌گذارند. علاوه بر این، فرهنگ کیفیت بر مسئولیت جمعی هم دلالت دارد. چرا که، تصور می‌شود مسئولیت جمعی با مدیریت تعهد دارای ارتباط تنگاتنگی باشد، مثل ارتباط گیاه/ریشه‌ای که میان کارکنان آموزشی، مدیریتی و دانشجویان وجود دارد (Gu & Tang, 2022). همچنین، به‌منظور توسعه فرهنگ کیفیت، باید تعادل مناسب بین دیدگاه‌های بالا به پایین و پایین به بالا باشد تا کیفیت و هماهنگی بین کارهای اعضا افزایش یابد (Bendermacher, Wolfhagen & Dolmans, 2017: 41; d'Egmont, 2006). در گزارش‌های (EUA (d'Egmont, 2006; Loukkola & Zhang, 2010; Vettori, 2012) مطابق شکل یک، در فرهنگ کیفیت عناصر مدیریت سازمانی،

³. European University Association

ساختار سازمانی و فرهنگ سازمانی و روانشناسی سازمانی نباید جدا از هم در نظر گرفته شوند: آن‌ها باید به وسیله اعتماد، ارتباط و همکاری به یکدیگر وصل شوند تا زمینه و توسعه فرهنگ کیفیت شکل گیرد.

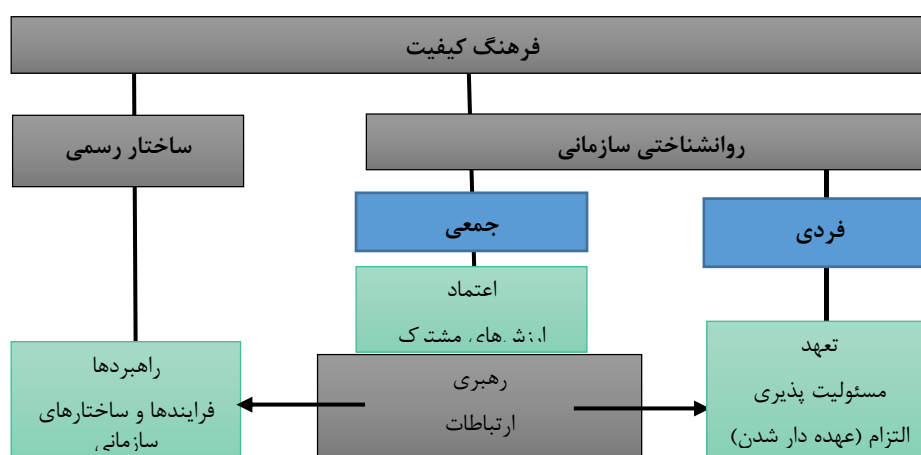


شکل ۱). عناصر فرهنگ کیفیت (با اقتباس از Loukkola & Zhang, 2010: 17)

با وجود اینکه ارتباط در فرهنگ کیفیت نشان‌دهنده ارزشمند بودن آن است، ولی معنی دقیق مفهوم فرهنگ کیفیت هنوز جای بحث دارد. برای مثال گفته می‌شود صحبت درباره «فرهنگ کیفیت» بصورت واضح و مستقیم است، فرهنگی که متشکل از پدیده پیچیده ساخت‌گرایی اجتماعی است و خطوط اصلی آن متشکل از بافت سازمانی، ارزش‌ها Berings & (Grieten, 2012; Harvey & Stensaker, 2008) مرحله توسعه و روبرو شدن با مدیریت کیفیت سازمان است (Bollaert, 2014). در هر حال، باید گفت که سنجش فرهنگ کیفیت در یک سازمان دشوار می‌باشد زیرا ارزیابی آن و فرضیات مشترک افراد مشغول در آن سازمان را درگیر می‌کند که در پایین‌تر از سطح خودآگاه افراد سازمانی قرار دارد. این پیچیدگی، به دلایل کم بودن تحقیقات درباره موضوع نوظهوری چون فرهنگ کیفیت و نبود پایه‌های تحقیقی مناسب برای آن بیشتر احساس شده است.

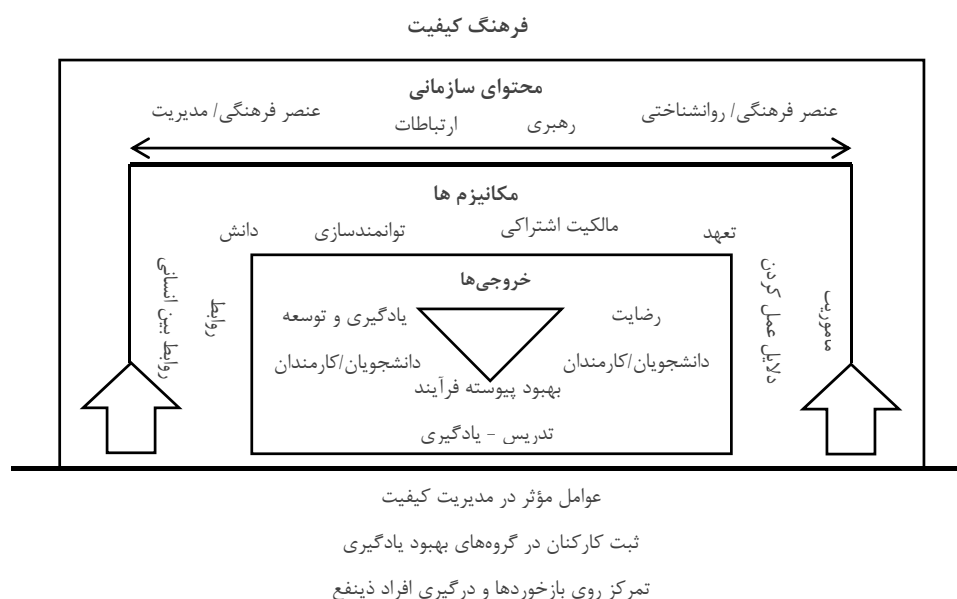
در بررسی‌های به عمل آمده (Harvey and Stensaker, 2008; Prajojo & McDermott, 2005; Gu & Tang, 2022)، فرهنگ کیفیت زیرمجموعه‌ای از فرهنگ سازمانی به شمار آمده است که هدف آن ارتقای مستمر کیفیت بوده است. بر این اساس، فرهنگ کیفیت در یک دانشگاه را می‌توان دربردارنده مجموعه‌ای از باورها، روابط، ارزش‌ها و امور مشترکی دانست که اعضای هیئت علمی، مدیران و سایر کارکنان دانشگاه برای بهبود و تضمین کیفیت فعالیت‌های دانشگاهی با آن روبرو هستند (Stoyka, A., & Dragomirova, 2019; Adina-Petruța, 2014; Berings & et al., 2010; d'Egmont, 2006; Bazargan, 2011). توجه به امر بهبود و تضمین کیفیت، در قالب فرهنگ کیفیت دانشگاهی انکارناپذیر است. فرهنگ کیفیت در آموزش عالی یک مفهوم پیچیده محسوب می‌شود و معمولاً برقراری آن با یک رویکرد قابل قبول، سخت است. چراکه، با مجموعه عناصر مشترک و قابل فهم متجلی می‌گردد که ارزش‌ها، ادراک و تعهد مشترک در برابر کیفیت را طلب می‌کند (Vilcea, 2014). همچنین، باید گفت که برای اشاعه فرهنگ کیفیت در گروه‌های آموزشی باید دلبستگی اعضای هیئت علمی به کیفیت، کل‌نگری (نظام‌وارگی)، عملگرایی، پاسخگویی، شفافیت

و مشارکت اعضاء برای بهبود مستمر کیفیت (Bazargan, 2011; Saepudin, et al., 2021) را در نظر گرفت. اخیراً چارچوب تحلیلی دیگری از فرهنگ کیفیت توسط سازمان اعتباربخشی هلند و فلاندر (NVAO) (۲۰۱۴) و لست و دیگران (۲۰۱۵) در مطالعات موردی انجام شده است (رجوع شود به شکل ۲). چارچوب فوق در مطالعه آنها به دست نیامده است؛ بلکه اساساً برای دریافت شمای کلی از عوامل و متغیرهای پژوهش‌های دیگران در هنگام بررسی فرهنگ کیفیت در نظر گرفته شده است. بنابراین، عناصر مختلف (فرهنگ کیفیت، ساختار رسمی، سازمانی و عوامل روانشناختی) در جزئیات بیشتری در پژوهش آنها عملیاتی شده است (به نقل از Kottmann & Et al., 2016: 35).



شکل ۲. چارچوب تحلیلی - پژوهشی فرهنگ کیفیت (به نقل از Kottmann & Et al., 2016: 35)

در شکل ۳ شمای کلی، طبقه‌بندی اصلی عناصر توسعه و محتوای سازمانی (ساختاری-مدیریتی-ارتباطی، رهبری، فرهنگی- روانشناختی) مکانیزم‌های عادی (دانش، توانمندسازی، مالکیت اشتراکی و تعهد) و خروجی‌های فرهنگ کیفیت را رضایت دانشجویان- کارکنان، بهبود مستمر فرایندهای یادگیری- یاددهی و یادگیری و رشد دانشجویان- کارکنان ترسیم شده است که نسبت به شمای قبلی ارائه شده، از گستردگی بالاتری برخوردار است.



شکل ۳. ساختار فرهنگ کیفیت در مراکز آموزش عالی (Bendermacher et al., 2017: 51)

پیشینه پژوهش

در کل، برای ترسیم فرهنگ کیفیت در نظام های دانشگاهی پژوهشگرانی چون؛ Barbulescu (2015) and Adina-Petruța (2014) از کیفیت درونی آموزش که منجر به تداعی فرهنگ کیفیت به بیرون از دانشگاه شده و مقوله های نقش استادی اعضای هیأت علمی و نقش آفرینی دانشجو و همچنین محیط القاکننده فرهنگ کیفیت در آموزش در قالب نمادهای دانشگاهی سخن به میان آمده؛ و پژوهشگرانی چون؛ Vilcea (2014), Chong (2014), Veiga et al. (2014), Cardoso, Rosa & Santos (2013) هم بر مقوله های تداعی کننده نگرش کیفیت مدار به دانشگاه در سایه مولفه های اعتماد، محیط مشارکتی، خودمدیریتی کارکنان و اساتید، توجه به کیفیت مستمر نه آنی و سطحی؛ برنامه ریزی نظام مند به فرایند کیفیت؛ بینش جدید در ارزیابی آکادمیک کیفیت؛ تدریجی بودن کیفیت بعنوان ملاک عمل؛ پاسخگویی به دانشجویان؛ شفافیت، نظارت حمایتی جامع، خودرهبری، همکاری و کار گروهی، ارتباطات باز پرداخته اند که به نظر می رسد هر کدام از آن ها چارچوب یکسانی برای توسعه تئوریک فرهنگ کیفیت بکار بسته اند.

اما با وجود پژوهش های یاد شده در خارج از کشور با توجه به مطالعات بین المللی موضوع، در کشور هنوز مسئله و چالش فرهنگ کیفیت به عنوان یک مفروضه در حد تئوری در سخنرانی ها و همایش های سالانه ارزیابی کیفیت دانشگاهی از این مفهوم توسط متخصصان بنام سخن به میان آمده است. همچنین عدم دسترسی پژوهشگر به یافته های پژوهشی زیربط تجربی نیز وجهی از آن است. بنا بر چالش های مطالعات تجربی، محققان در این پژوهش در پی کشف و شناسایی عامل ها و شاخص های فرهنگ کیفیت در قالب ساخت و آماده سازی پرسشنامه ای معتبر شدند تا بتوانند در طراحی و ارزیابی فرهنگ کیفیت در نظام دانشگاهی فرهنگیان چاره ای اندیشیده باشند. چراکه، این مسئله در دشواری مضاعف مطالعه به سر می برد و پژوهش های قبلی (رساله دکتری Ameri Shahrabi & Kavooosi, 2016؛ با عنوان طراحی مدل فرهنگ کیفیت در دانشگاه آزاد اسلامی، مطالعه Ebrahimi, Adli & Mehran, 2015 تحت عنوان بررسی فرهنگ

دانشگاهی، Latifi & Zohurian Aboutorabi, 2015؛ مطالعه شاخص‌های فرهنگ عمومی دانشگاه‌ها، Khoshdaman and Ayati, 2013 مقایسه فرهنگ آموزش و یادگیری در دو نسل اعضای هیأت علمی، Mohammadi et al., 2013 شیوع فرهنگ دانشگاهی با ارزیابی آن از عناصر و فرآیندهای مدیریت دانش اعضای هیأت علمی، و در نهایت Bazargan, 2011 فرهنگ کیفیت و نقش آن در دستیابی به عملکرد مطلوب دانشگاه‌ها؛ Amiri, Zarei Matin & Zolfagharzadeh, 2010 پیچیدگی‌های فرهنگ و گونه‌شناسی آن در آموزش عالی) در داخل کشور هنوز نتوانسته‌اند تا به امروز پاسخ منسجمی در این خصوص ارائه بدهند و از همه مهم‌تر بزرگترین دغدغه فکری مدیران نظام دانشگاهی در این برهه از زمان نیز شاخص‌سازی برای فرهنگ کیفیت در نظام دانشگاهی را طلب می‌کرد که محققان در جهت استقرار فرهنگ کیفیت در دانشگاه فرهنگیان کشور با طراحی مدلی نظام‌مند و ارزیابی آن بدین موضوع پرداخته‌اند. جدول ۱ خلاصه‌ای از پیشینه پژوهش را نشان می‌دهد.

جدول ۱). خلاصه پژوهش‌های انجام یافته با محوریت موضوعی پژوهش

مؤلف / سال	موضوع	متغیرهای مورد بررسی	روش‌شناسی	نتیجه
Ameri Shahrabi & Kavooosi (2016)	طراحی مدل فرهنگ کیفیت در حوزه آموزش با به کارگیری روش تحلیل محتوا	فرهنگ کیفیت	پژوهش کیفی (تحلیل محتوا)	در نهایت از هم دسته کردن کد مفهومی ۹۰ شاخص شناسایی نموده که این ۹۰ شاخص یا زیر مقوله‌ها در ۲۰ مقوله یا مؤلفه و در قالب سه بعد (تم) اصلی روان شناختی-فرهنگی، ساختاری-مدیریتی و محیطی طبقه‌بندی شده‌اند.
Faqih Habibi & Kavooosi (2017)	ارزیابی عوامل مؤثر بر ارتقای فرهنگ کیفیت در نظام دانشگاهی کشور	فرهنگ کیفیت	روش پیمایشی	بیانگر اعتبار بالای ابزار اندازه‌گیری
Ebrahimi & et al. (2015)	نقش فرهنگ دانشگاهی بر دانش‌آفرینی از دیدگاه صاحب‌نظران نظام آموزش عالی	فرهنگ دانشگاهی و دانش‌آفرینی	پژوهش کیفی	از دید صاحب‌نظران، فرهنگ دانشگاهی ایران با مؤلفه‌های دانش‌آفرین فاصله نسبتاً زیادی دارد.
Latifi & Zohurian Aboutorabi (2015)	تدوین الگوی ارزیابی شاخص‌های فرهنگ عمومی در دانشگاه‌ها	شاخص‌های فرهنگ عمومی دانشگاه‌ها	روش آمیخته اکتشافی	میزان شاخص فرهنگی کل در طول حضور دانشجویان در دانشگاه رو به کاهش است.
Khoshdaman and Ayati, (2013)	مقایسه فرهنگ آموزش و یادگیری در دو نسل اعضای هیأت علمی دانشگاه بیرجند از منظر نقش استاد	فرهنگ آموزش و یادگیری	رویکرد کیفی (روش مردم‌نگاری)	اعضای هیأت علمی دو نسل ادراکات متفاوتی نسبت به «وظایف استاد» و «روابط استاد- دانشجویان» دارند.
Mohammadi et	شیوع فرهنگ دانشگاهی با	فرهنگ	رویکرد کمی	ادراک دانشجویان از شیوع انواع فرهنگ

al. (2013)	ارزیابی آنان از عناصر و	دانشگاهی و	(تحلیل	دانشگاهی، رابطه مثبت و معناداری با
	فرآیندهای مدیریت دانش	فرآیندهای	همبستگی و	ارزیابی آنان از عناصر و فرآیندهای
	اعضای هیئت علمی دانشگاه	مدیریت دانش	(رگرسیون)	مدیریت دانش اعضای هیئت علمی دارد.
	شیراز			
Bazargan (2011)	فرهنگ کیفیت و نقش آن	فرهنگ کیفیت	مقاله مروری	فرهنگ کیفیت را باهدف ارتقای مستمر
	در دستیابی به عملکرد		(روش تحلیلی -	کیفیت می داند که به بهبود و تضمین
	مطلوب دانشگاه ها		توصیفی)	کیفیت فعالیت های دانشگاهی منجر می شود.
& Purnami Utomo (2021)	عامل تدریس، سیستم تضمین	فرهنگ کیفیت	توصیفی -	تدریس با کیفیت نیازمند استقرار نظام
	کیفیت داخلی و فرهنگ		تحلیلی	تضمین کیفیت در با فهم فرهنگ کیفیت
	کیفیت معلمان حرفه ای			معلمان در مدارس است.
Dinh Do & et al. (2012)	کاربرد نظریه سیستم در	فرهنگ کیفیت	تحلیلی -	بر اساس پیاده سازی سیستم های تضمین
	الگوی فرهنگ کیفیت در		کاربردی	کیفیت داخلی، فرآیند شکل گیری
	مؤسسات آموزش عالی			فرهنگ کیفیت - یک کارکرد شناختی
				بلندمدت بر کیفیت - بیانگر تلاش و
				پشتکار افراد و سازمان ها در مؤسسات آموزش عالی است.
Mavrogianni (2018)	فرهنگ کیفیت به عنوان	فرهنگ کیفیت	مقاله مروری	فرهنگ کیفیت با تضمین کیفیت رابطه
	زمینه ای برای تضمین کیفیت		(روش تحلیلی -	تعالی دارد؛ که حاصل آن توسعه مؤثر
	مؤسسات آموزشی		توصیفی)	نظام های آموزشی با کیفیت است.
Akar & Babadoğan (2018)	نظرات مدیران دانشگاهی در	فرهنگ کیفیت	پژوهش کیفی	فرهنگ کیفیت سازوکارها و فرآیندهای
	مورد ایجاد یک فرهنگ		(تجزیه و تحلیل	مورد نیاز را برای دستیابی به کیفیت
	کیفیت در دانشکده های		اسنادی)	مطلوب با نظام های طراحی شده جهت
	آموزش معلم			کمک به مؤسسات در دستیابی به اهداف خود را فراهم می سازد.
Bendermacher (2017)	واکاوی فرهنگ کیفیت در	فرهنگ کیفیت	فرا ترکیب با	مؤسسات آموزشی تلاش گر برای توسعه
	آموزش عالی: با یک مروری		رویکرد کیفی	فرهنگ کیفیت باید از یک رویکرد
	واقع گرا			اقتضایی به بهترین نحو بهره مند شوند.
Vilcea (2014)	تأثیر فرهنگ کیفیت در	فرهنگ کیفیت	مقاله مروری	فرهنگ کیفیت برای تغییر در قالب
	دانشگاه ها بر آموزش رسمی			کیفیت نیازمند ایجاد نگرش کیفیت مدار،
	و غیررسمی			ساخت جو حمایت و اعتماد دوطرفه،
				فراهم نمودن محیط مشارکتی برای همه
				ذینفعان، توانمندسازی افراد در خود
				مدیریتی و فرایندهای بهبود مستمر است.
Chong (2014)	بررسی مدیریت کیفیت	مدیریت	مقاله مروری با	مدیریت کیفیت تربیت معلم باید فراتر از
	دانشگاهی در تربیت معلم با	کیفیت	رویکرد	یک مجموعه ای از ابزار اندازه گیری به
	چشم انداز کشور سنگاپور	دانشگاهی	سیستمی	سمت یک نظام با برنامه ریزی نظام مند در

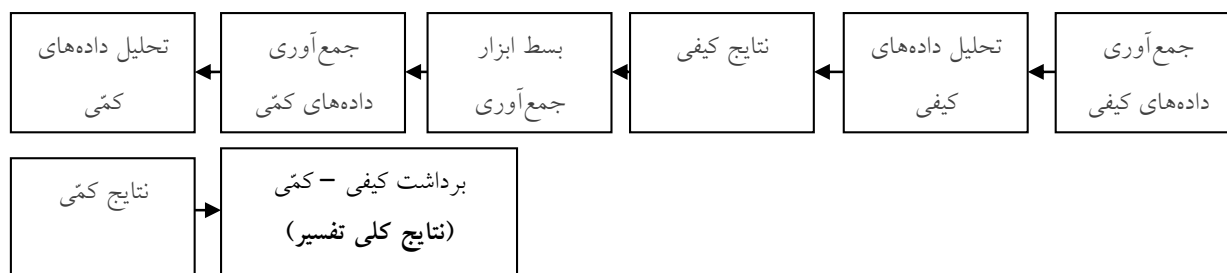
نظر گرفته شود.				
بر اساس ادراک دانشگاهیان باید فرایند درونی تضمین کیفیت مورد حمایت و پاسخگو قرار گیرد تا به یک فرهنگ کیفیت مدار پاسخگو یا فرهنگ کیفیت احیاگر دست یافت.	فرهنگ های کیفیت	رویکرد کیفی	معنا بخشی تلویحی به فرهنگ های کیفیت در چارچوب فرهنگ پر تغال	Veiga et al. (2014)
تمایل آن ها به حمایت بیشتر از مکانیسم های ارزیابی کیفیت بر بهبود بیش از کنترل بوده است.	ارزیابی کیفیت دانشگاهی	رویکرد کیفی از نوع نظرسنجی	درک متفاوت از ارزیابی کیفیت دانشگاهی توسط دانشگاهیان پر تغالی	Cardoso (2013)
مسئله کنترل را برای کیفیت در قالب فرهنگ کیفیت ترسیم نموده است به طوری ایشان ترویج و اشاعه فرهنگ کیفیت در جهت تضمین کیفیت الزام آور دانسته است.	فرهنگ در کیفیت آموزش عالی	مقاله مروری با رویکرد تحلیلی	کشف قلمرو ناشناخته - به چگونگی حرکت از کنترل به فرهنگ در کیفیت آموزش عالی	Ehlers (2011)
توسعه کیفیت را نه به تمرکز بلکه بر ترویج فرهنگ با کیفیت ملزم ساخته است که قادر می سازد بازیگران فردی به طور مداوم به دنبال بهبود حرفه خود پردازند.	تغییر فرهنگ در آموزش عالی	مقاله مروری	تغییر فرهنگ در آموزش عالی	Ehlers & Schneckenberg (2010)
رهبری فرهنگ کیفیت در سابه توسعه همکاری بین عوامل درونی و بیرونی دانشگاه به دست آمده است.	مدیریت کیفیت فراگیر	رویکرد کمی (تحلیل فرایند)	ارائه چارچوبی بر اجرای مدیریت کیفیت فراگیر در برنامه های آموزش عالی در دانشگاه ولینکتون نیوزلند	Venkatraman (2007)

روش پژوهش

با توجه به اینکه هدف پژوهش حاضر طراحی و ارزیابی عوامل مؤثر بر استقرار فرهنگ کیفیت در دانشگاه فرهنگیان بوده است. لذا به لحاظ هدف از نوع کاربردی و به لحاظ روش گردآوری داده ها از نوع میدانی (مدل ترکیبی اکتشافی متوالی (کیفی - کمی)) می باشد. چراکه، در پی ساخت ابزاری برای سنجش شاخص های فرهنگ کیفیت بر اساس داده های بخش کیفی از نوع اکتشافی متوالی - ابزارسازی^۴ (Green, Creswell, Plano and Clark, 2007) استفاده شده است. این پژوهش بر اساس راهبرد پژوهشی نظریه مبنایی یا نظریه بر خاسته از داده ها^۵، به جمع آوری و تحلیل داده ها می پردازد که بر طرح نظام دار نظریه داده بنیاد اشتراک و کوربین انجام گرفته است. از این رو ابتدا روش شناسی و تحلیل بخش کیفی و سپس روش شناسی و تحلیل بخش کمی به تفکیک ارائه شده است.

4. Sequential exploratory mixed method- Instrument development

5. Grounded Theory



شکل ۴. فلوچارت روش پژوهش آمیخته

ابزار و نمونه: در پژوهش حاضر از ابزار مصاحبه اکتشافی و نیمه ساختار یافته با مطلعان کلیدی، یادداشت برداری و مرور اسناد استفاده شده است. نمونه گیری در این روش به صورت هدفمند از خبرگان بر اساس اهداف خاص پژوهش انتخاب شده‌اند و بر حسب محتویات مصاحبه‌های اکتشافی با خبرگان، و به روش گلوله برفی، مراجعه به اطلاع‌رسانان دیگری ضرورت یافته است. نمونه گیری و مصاحبه تا زمانی ادامه پیدا کرده است که فرایند تجزیه و تحلیل و اکتشاف به اشباع نظری برسد. یادداشت برداری و مرور اسناد در این پژوهش، تجربه حضور در کنفرانس‌های سالانه ارزیابی کیفیت در دانشگاه‌ها (مشمول بر دو کنفرانس در سال‌های ۱۳۹۴ و ۱۳۹۵) و مرور مقالات بین المللی (سال‌های ۲۰۰۷ تا ۲۰۲۲) در این ارتباط بوده است که حاصل تحلیل این یادداشت‌ها، در کدگذاری نهایی برای نامگذاری مقوله‌ها و مدل نهایی پژوهش کاربرد داشته است.

با تعداد ۲۳ نفر از اطلاع‌رسانان کلیدی مصاحبه اکتشافی صورت گرفته است. آن‌ها از بین متخصصان موضوعی آموزش عالی با روش نمونه گیری هدفمند با اعمال «اشباع نظری» انتخاب شده‌اند. بر همین اساس، اطلاع‌رسانان کلیدی در سه گروه از متخصصان موضوعی بدین شرح انتخاب شده‌اند: ۱. اعضای هیئت علمی (آموزشی و پژوهشی) که در حوزه موضوعی (ارزیابی کیفیت دانشگاهی) صاحب پژوهش‌های مختلف بوده‌اند؛ ۲. صاحب‌نظران خبره در ارزشیابی آموزش عالی؛ ۳. رؤسا یا معاونان دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی.

جدول ۲. مشخصات اطلاع‌رسانان کلیدی در مصاحبه اکتشافی

ردیف	کد مصاحبه شونده	درجه	محل خدمت	مدت مصاحبه
۱	P1	دانشیار	تهران- موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی	۵۳ دقیقه
۲	P2	دانشیار	دانشگاه شهید بهشتی	۴۱ دقیقه
۳	P3	استادیار	تهران- موسسه پژوهش و برنامه ریزی آموزش عالی	۵۵ دقیقه
۴	P4	دانشیار	دانشگاه تربیت مدرس- مدیر ارزیابی دانشگاه	۳۷ دقیقه
۵	P5	دانشیار	دانشگاه شهید بهشتی	۳۵ دقیقه
۶	P6	استاد تمام	دانشگاه تهران- استاد بازنشسته	۴۰ دقیقه
۷	P7	دانشجوی سال	شهر تهران- موسسه پژوهشی حکمت	۴۹ دقیقه

آخر دکتری				
۸	P8	استاد تمام	دانشگاه شهید بهشتی	۴۳ دقیقه
۹	P9	استادیار	تهران- سازمان آموزش و سنجش	۵۰ دقیقه
۱۰	P10	دانشجوی دکتری	شهر تهران- موسسه پژوهشی حکمت	۴۵ دقیقه
۱۱	P11	دانشجوی دکتری	شهر تهران- مدیر پژوهش دانشگاه شهید بهشتی	۴۲ دقیقه
۱۲	P12	دانشجوی دکتری	شهر تهران- دانشگاه فرهنگیان	۵۰ دقیقه
۱۳	P13	دانشیار	دانشگاه آزاد اسلامی تبریز	۶۰ دقیقه
۱۴	P14	دانشیار	دانشگاه تبریز	۵۳ دقیقه
۱۵	P15	استادیار	دانشگاه فرهنگیان تبریز	۳۹ دقیقه
۱۶	P16	استادیار	دانشگاه مازندران	۴۸ دقیقه
۱۷	P17	استادیار	دانشگاه فرهنگیان زنجان	۳۸ دقیقه
۱۸	P18	دانشیار	دانشگاه فردوسی مشهد- واحد ارزیابی	۴۹ دقیقه
۱۹	P19	استاد تمام	دانشگاه شهید چمران اهواز	۴۵ دقیقه
۲۰	P20	استادیار	اردبیل- دانشگاه محقق اردبیلی	۵۰ دقیقه
۲۱	P21	استادیار	اردبیل- دانشگاه فرهنگیان	۴۰ دقیقه
۲۲	P22	دانشیار	شهر اردبیل- دانشگاه آزاد اسلامی	۵۲ دقیقه
۲۳	P23	استادیار	شهر اردبیل- دانشگاه فرهنگیان	۵۰ دقیقه

اعتباریابی^۶ یا معیار مقبولیت^۷: اعتباریابی مقولات و روابط آن‌ها که در واقع اعتباریابی نظریه است، مهم‌ترین بخش فعالیت پژوهشی در روش نظریه داده بنیاد است. برای تحقق **معیار تناسب^۸** یافته‌های پژوهش حاضر از سوی ۴ نفر از متخصصان حوزه ارزیابی کیفیت پالایش و تأیید شده است؛ همچنین نظریه پدیدار شده، به سه نفر از مشارکت‌کنندگان ارائه شده و نظریه‌های تکمیلی آنان دریافت و اعمال شده است. برای تحقق **معیار منطق^۹ و عمق^{۱۰}** مسئله نیز در روند مصاحبه‌ها و تحلیل آن‌ها تلاش شده است جریان مصاحبه از نظم و پیوستگی و توالی مناسبی برخوردار شود و یافته‌های به‌وجود آمده در طول مصاحبه به‌طور مبسوط، همراه با جزئیات و با توجه به مشخصه‌ها و ابعاد آن آورده شود. در نهایت، برای تحقق معیار استناد به یادداشت‌ها؛ به دلیل اینکه پژوهشگر در فرایند تحلیل یافته‌ها نمی‌تواند تمامی مباحث، نظرها، بینش‌ها و گفته‌ها را به خاطر بیاورد، استفاده از یادنگار (یادآوری یادداشت‌ها) ضرورت می‌یابد. در این زمینه، پژوهشگر تلاش کرده است تا در فرایند انجام و تحلیل مصاحبه‌ها به یادداشت‌های مستخرج از داده‌ها استناد کند.

در بخش کمی پژوهش، ساختار اولیه پرسشنامه پس از ارزیابی پنج نفر متخصص نظارت و ارزیابی کیفیت در دانشگاه فرهنگیان با حذف مشابهت‌ها و همپوشانی‌ها با ۱۲۰ گویه در پرسشنامه نهایی بین نمونه آماری توزیع گردید. اطلاعات حاصل از بررسی نشانگرهای هر یک از ابعاد و شاخص‌های فرهنگ کیفیت با استفاده از معیارهای قدرمطلق بارهای

6. Validating

7. Credibility

8. Fitness

9. Logic

10. Depth

عاملی، آماره t و R^2 ، باید گفت که تمامی گویه ها دارای بار عاملی مناسبی (بالا تر از ۰/۷) بر متغیر مکنون مربوط به خود در سطح ۰/۰۵ معنی دار بوده اند. در نتیجه، می توان گفت این نشانگرها از دقت لازم برای اندازه گیری سازه های مربوط به خود برخوردار بوده اند. همچنین برای تعیین پایایی از روش همسانی درونی با استفاده از آلفای کرونباخ به منظور محاسبه تجانس درونی استفاده شد که بیانگر بالا بودن پایایی ابعاد و مؤلفه ها بر اساس تعداد عامل های استخراج شده از تحلیل عاملی مورد تأیید قرار گرفت. با توجه به نتایج روایی محتوایی، تحلیل عاملی تأییدی مرتبه اول و دوم برای نمونه مدنظر از برازش مناسبی برخوردار بوده است.

یافته ها

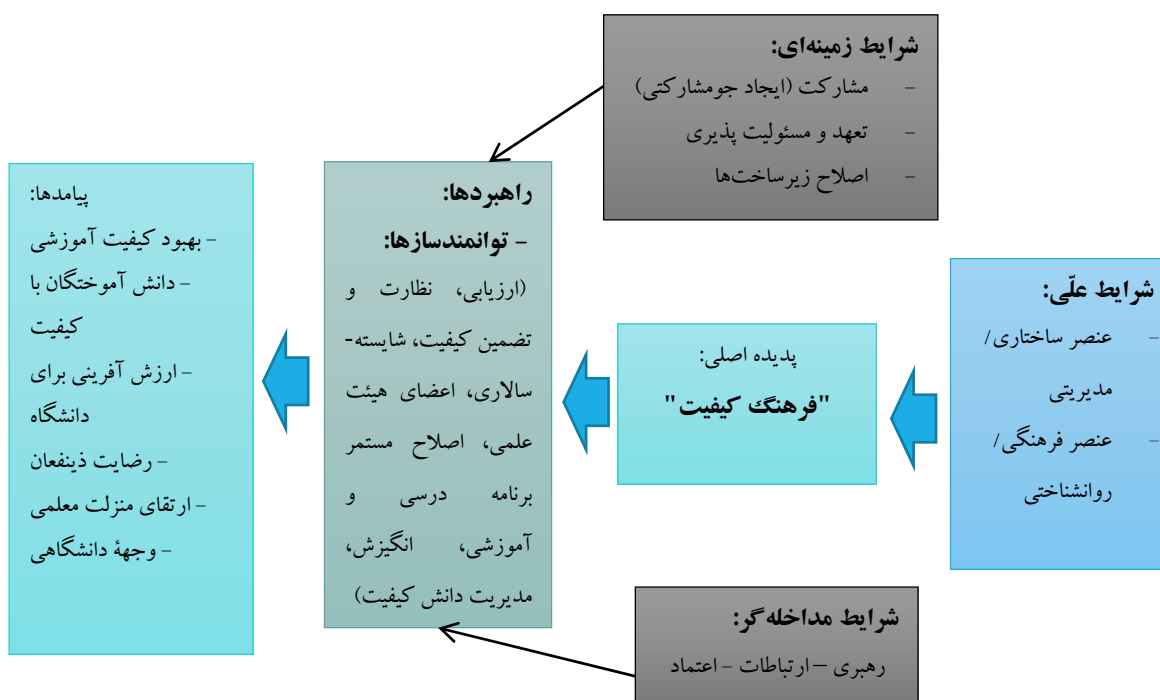
در مرحله اولیه کدگذاری باز، هر مفهوم استخراج شده در یک مقوله گنجانده شد. در انتخاب مقوله ها، مقوله هایی که بیشترین نقش در ساخت معنا مفهوم داشتند مورد توجه بوده اند. به همین منظور، مقوله هایی انتخاب شدند بیشترین بار معنایی را اشباع کردند. بنابراین، با بررسی داده های اولیه، تعداد ۷۸۴ مفهوم به دست آمد. بعد از انجام کدگذاری باز (مرحله اول)، در مرحله دوم کدگذاری باز، مفاهیم و مقوله های مشابه و مشترک از طریق مقایسه ای ثابت داده ها در یکدیگر ادغام شدند و مقوله های همسان و دارای بار معنایی مشترک با تأکید بر فراوانی مفاهیم و مقوله ها در قالب یک مفهوم و مقوله واحد قرار داده شد. بر این اساس، انبوه داده ها به تعداد مشخص و محدودی از مقوله های کلی کاهش یافت که در این مرحله، ۱۲۰ مفهوم و ۴۴ مقوله عمده به دست آمد. بعد از مشخص شدن مقوله های عمده پژوهش، کدگذاری محوری انجام گرفت. در این مرحله، به منظور تعیین نظریه، باید بین مقوله های محوری نظم منطقی ایجاد می شد. برای همین منظور، بار دیگر کدگذاری ها با یکدیگر مقایسه شده و در قالب مقوله هایی که باهم تناسب دارند، را با همدیگر ادغام نمودیم که در نهایت ۱۰ مقوله هسته ای از ۴۴ مقوله عمده به دست آمد که حول یک محور جهت تشکیل یک بافت مستحکم از روابط به وجود آمدند که در جدول ۳ و شکل ۵ به وضوح نمایان است.

جدول ۳. طبقه بندی نهایی مقوله های عمده (بازسازی شده) به تفکیک سه بُعد شرایطی، تعاملی/فرایندی و پیامدی

ردیف	مقوله های عمده	مقوله های محوری	نوع مقوله
۱	چشم انداز (دورنمای دانشگاه)؛ سیاست ها و رویه های مشخص؛ امکانات کالبدی؛ شفافیت؛ پاسخگویی و روحیه نقدپذیری؛ مدیریت و برنامه ریزی راهبردی؛ نشاط سازمانی؛ استقلال دانشگاهی	عناصر ساختاری / مدیریتی	شرایطی
۲	ارزش ها و انتظارات مشترک؛ رسالت ها و مأموریت ها؛ توافق جمعی؛ باور به کیفیت؛ گفتمان کیفیت؛ هوش کیفیت؛ توجه به خرده فرهنگ ها	عناصر فرهنگی / روان شناختی	شرایطی
۳	نگرش سیستمی رهبران دانشگاهی؛ مقبولیت رهبران دانشگاهی	رهبری	شرایطی
۴	ارتباطات بین المللی؛ ارتباطات برون دانشگاهی؛ ارتباطات درون دانشگاهی	ارتباطات	شرایطی
۵	جو توأم با اعتماد؛ اعتماد بین فردی	اعتماد	شرایطی
۶	تعهد فردی؛ تعهد تیمی؛ تعهد سازمانی؛ مسئولیت پذیری در برابر کیفیت	تعهد و مسئولیت پذیری	شرایطی
۷	مشارکت عوامل درون دانشگاهی؛ مشارکت دانشجو معلمان؛ مشارکت ذینفعان بیرونی (به -	مشارکت	شرایطی

ویژه آموزش و پرورش		
۸	تعاملی	ارزیابی، نظارت و تضمین کیفیت، اعضای هیأت علمی (شایستگی های حرفه ای، علمی و اخلاقی)؛ اصلاح مستمر برنامه درسی و آموزشی؛ توجه به شایسته سالاری؛ انگیزش (درونی و بیرونی)؛ مدیریت دانش کیفیت (به اشتراک گذاری، ایجاد محیط یادگیری مناسب، تولید دانش، بکارگیری دانش)
۹	پیامدی	ارزش آفرینی برای دانشگاه؛ بهبود کیفیت آموزش؛ رضایت ذینفعان؛ دانش آموختگان با نتایج و برایندهای فرهنگ کیفیت
۱۰	شرایطی	اصلاح ساختارها؛ اصلاح زیرساخت های دانشگاه؛ دسترسی به منابع مالی (بودجه) اصلاح زیرساخت ها

همان طور که در جدول ۳ مشخص است، تمام مقوله های عمده و هسته ای در قالب مقوله های شرایطی، تعاملی / فرایندی و پیامدی طبقه بندی شده اند که تحت الگوی نهایی زمینه ای استقرار فرهنگ کیفیت در دانشگاه فرهنگیان کشور در شکل ۵ ترسیم شده است.



شکل ۵. الگوی نهایی زمینه ای استقرار فرهنگ کیفیت در دانشگاه فرهنگیان کشور

شرایط علی

شرایط علی آن هایی هستند که به طور مستقیم به مقوله کانونی فرهنگ کیفیت می انجامد و منشأ فعالیت دانشگاه در میان عوامل درون دانشگاهی و ذینفعان آن است که در پیشانید فرهنگ کیفیت تحقق پیدا می کند یعنی؛ با عناصر ساختاری / مدیریتی و عناصر فرهنگی / روانشناختی و پیوند و ارتباط آن ها با یکدیگر از طریق رهبری، ارتباطات و اعتماد به عنوان

شرایط مداخله گر یا واسطه‌ای و مشارکت همه‌جانبه و تعهد و مسئولیت‌پذیری کارکنان دانشگاه به‌عنوان شرایط زمینه‌ای هم‌افزایی ایجاد می‌کند که مقوله‌های شرایطی فوق در ذیل توضیح داده خواهد شد.

شرایط زمینه‌ای

موجبات علی پدیده فرهنگ کیفیت نه در خلأ، بلکه در شرایط خاص محیطی (بسترها) شکل می‌گیرند و در نتیجه، توضیح فرایند فرهنگ کیفیت که نیازمند کارکنان و اعضای هیأت علمی آگاه، توانمند، متعهد و برخوردار از حس مسئولیت و مالکیت مشترک می‌باشند در سایه ایجاد بستر مشارکت همه‌جانبه، تعهد و مسئولیت‌پذیری ذینفعان دانشگاهی و نیز در اصلاح زیرساخت‌های دانشگاه (بودجه و اصلاحات ساختاری دانشگاه) معنا پیدا می‌کند.

شرایط مداخله گر

شرایط مداخله گر نیز شرایطی هستند که بر چگونگی کنش متقابل و راهبردهای پیشنهادی اثر می‌گذارند. بر اساس مصاحبه‌های انجام شده و تحلیل آن‌ها شرایط مداخله گر در این پژوهش شامل؛ کیفیت رهبری، ارتباطات و اعتماد در دانشگاه می‌باشد، چنانچه، این مقوله‌ها در دانشگاه در کیفیت لازم برخوردار نباشد راهبردهای پیشنهادی را با مشکل مواجه خواهد نمود. چراکه، تعهد رهبری به عنوان پیش‌برندگان اصلی توسعه فرهنگ کیفیت از طریق نفوذ بر تخصیص منابع، تصریح و شفاف نمودن نقش‌ها و مسئولیت‌ها، ایجاد مشارکت و توانمندسازی افراد و مدیریت فرایندها تأثیرگذار است، به‌ویژه رهبران دانشگاهی در سطح گروه یا دپارتمان بر توسعه فرهنگ کیفیت از طریق خلق یک جو اعتماد و درک مشترک تأثیر می‌گذارند و باید گفت که در جهت بهبود و توسعه فرهنگ کیفیت کانال‌های ارتباطی مناسب نیز باید از طریق رهبری ایجاد شود تا به برآیند مناسب فرهنگ کیفیت که همان بهبود کیفیت در آموزش عالی است، ختم شود.

عاملیت و کنش (راهبردها)

همان‌طور که در شکل ۵ ملاحظه می‌شود، از نظر مصاحبه‌شوندگان هرچند پدیده فرهنگ کیفیت در دانشگاه ناشی از موجبات علی و تحت‌تأثیر شرایط زمینه‌ای و مداخله گر است، ولی در این اثنا نقش عاملیت انسانی و کنشگران را نباید نادیده گرفت. آن‌ها با مداخلات و راهبردهای خود می‌توانند این فرایند را تسهیل کنند (Faraskhah, 2008). پدیده برای مطالعه حاضر راهبردهایی هم‌چون؛ تأسیس ساختار ارزیابی، نظارت و تضمین کیفیت، جذب اعضای هیأت علمی (با ویژگی‌های شایستگی حرفه‌ای، علمی و اخلاقی)؛ اصلاح مستمر برنامه درسی و آموزشی؛ توجه به شایسته‌سالاری؛ انگیزش (درونی و بیرونی)؛ مدیریت دانش کیفیت را مهم و اساسی دانسته است. در اثنای این راهبردها، باید گفت که نهاد ارزیابی، نظارت و تضمین کیفیت به عنوان یک نهاد حمایتی، نه رسمی بالاترین تأثیر را در بلندمدت بر شکل‌گیری فرهنگ کیفیت می‌تواند داشته باشد چراکه، سیستم تضمین کیفیت درونی به عنوان بخشی از فرهنگ کیفیت در مؤسسات آموزش عالی در نظر گرفته شده است و تضمین کیفیت بیرونی (با هدف پاسخگویی) به عنوان یک عامل بیرونی مؤثر بر توسعه فرهنگ کیفیت محسوب می‌گردد. در کل، تضمین کیفیت بیرونی در راستای متعادل نمودن دو حوزه پاسخگویی

و الزام به رعایت استانداردها و آفریدن احساس مسئولیت حرفه‌ای اعضا و نیز تقویت فرهنگ دانشگاهی از طریق نقش توانمندسازها به عنوان عامل کنترل می‌باشد.

پیامدها و نتایج

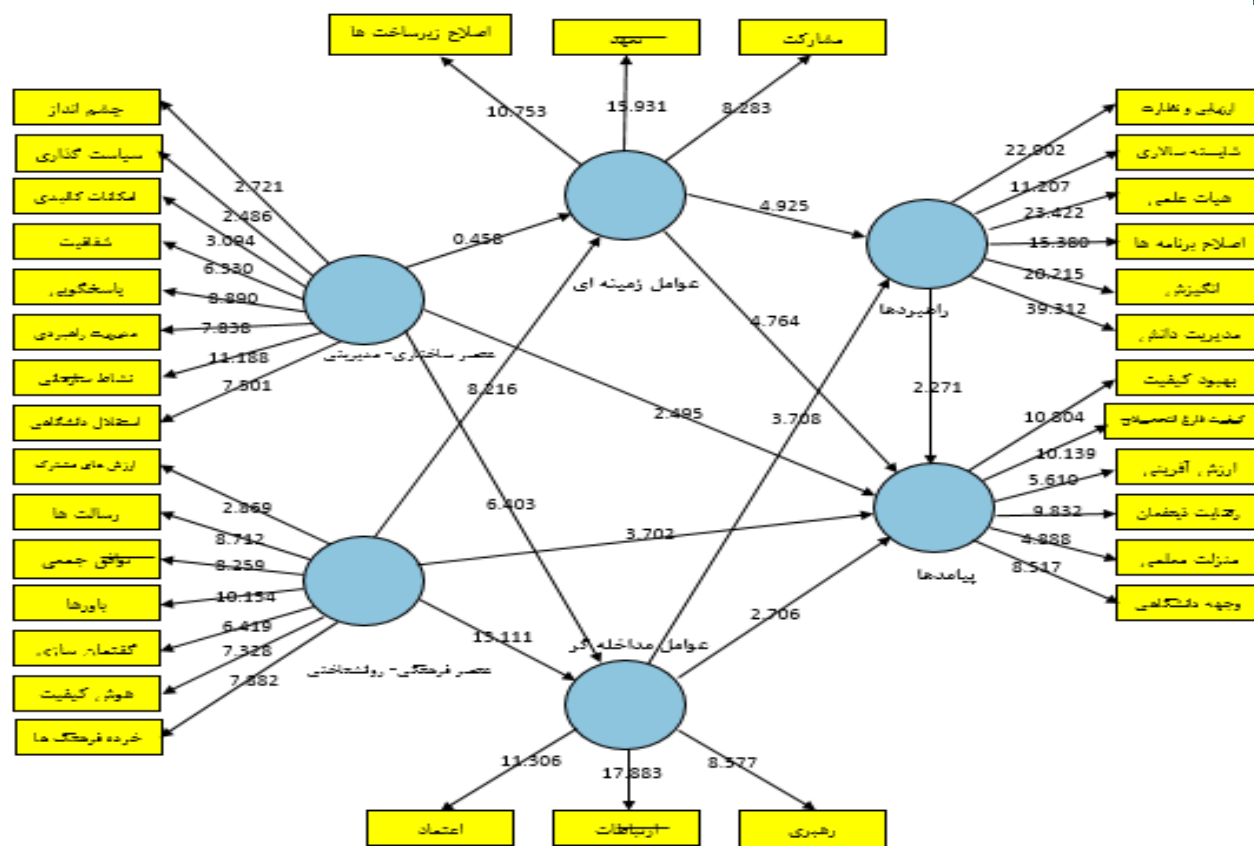
اعمال (کنش‌ها) و عکس‌العمل‌ها (واکنش‌ها) که در مقابله یا جهت اداره و کنترل پدیده صورت می‌گیرد، پیامدهایی را در پی خواهد داشت. مطابق شکل ۵، پیامدها در راستای تحقق فرهنگ کیفیت به ارزش‌آفرینی برای دانشگاه، بهبود کیفیت آموزش، رضایت تمامی ذینفعان، دانش‌آموختگان با کیفیت، ارتقای منزلت معلمی، و در نهایت به حیثیت نظام دانشگاهی خواهد انجامید. بر اساس کدهای احصاء شده در صورتی که فرهنگ کیفیت اشاعه و نهادینه شود بهبود کیفیت در کل و ارزش‌آفرینی دانشگاه در جامعه قابل حصول خواهد بود.

در بخش کمی از روش توصیفی - پیمایشی استفاده شده است. هدف از انجام این مرحله، اعتباریابی الگوی فرهنگ کیفیت بر اساس عوامل مؤثر بر استقرار فرهنگ کیفیت در مرحله کیفی بوده است. جامعه پژوهش حاضر شامل همه اعضای هیأت علمی (۸۳۷ نفر) و غیرهیأت علمی (۲۵۸۶) در دانشگاه فرهنگیان کشور در سال ۱۳۹۷ بود که با استفاده از روش نمونه‌گیری چندمرحله‌ای خوشه‌ای (از تقسیم بندی کشور مصوب ۱۳۹۳ وزارت کشور^{۱۱}، ۵ منطقه انتخاب؛ سپس از هر منطقه دو استان بصورت تصادفی، و از هر استان یک پردیس دانشگاهی خاوران و یک پردیس دانشگاهی برادران به عنوان نمونه نهایی انتخاب شد) تعداد ۴۶۲ نفر (۱۷۳ نفر عضو هیأت علمی و ۲۸۹ نفر عضو غیر هیأت علمی) انتخاب شدند. مقیاس تدوین شده، ابزار به دست آمده (پرسشنامه بسته‌پاسخ ۱۲۰ گوی‌های با مقیاس اندازه‌گیری پنج‌گزینه‌ای لیکرت از ۱=کاملاً مخالفم تا ۵=کاملاً موافقم) از بخش تحلیل داده‌های کیفی بود که در اختیار نمونه آماری بصورت الکترونیکی^{۱۲} تنظیم و از طریق ایمیل به آدرس الکترونیکی^{۱۳} اعضای هیأت علمی و غیرهیأت علمی پس از محاسبه روایی و پایایی ارسال شد که ضریب بازگشت پرسشنامه ۸۴ درصد معادل ۳۸۹ نفر بوده است. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از جهت ارزشیابی برازش الگوی پیشنهادی از تحلیل عاملی تاییدی و تکنیک مدلیابی معادلات ساختاری با به کارگیری نرم افزار Smart PLS (بنا بر برخی از مقوله‌ها که با گویه‌های کمتر مانند تک گویه ای یا دو گویه ای) استفاده شد. نمودار ۱ نتایج تحلیل مربوط به مدل کلی پژوهش را نشان می‌دهد. بعلاوه نمودار ۲، نمرات تی مربوط به هر یک از روابط مدل شکل ۵ را نشان می‌دهد.

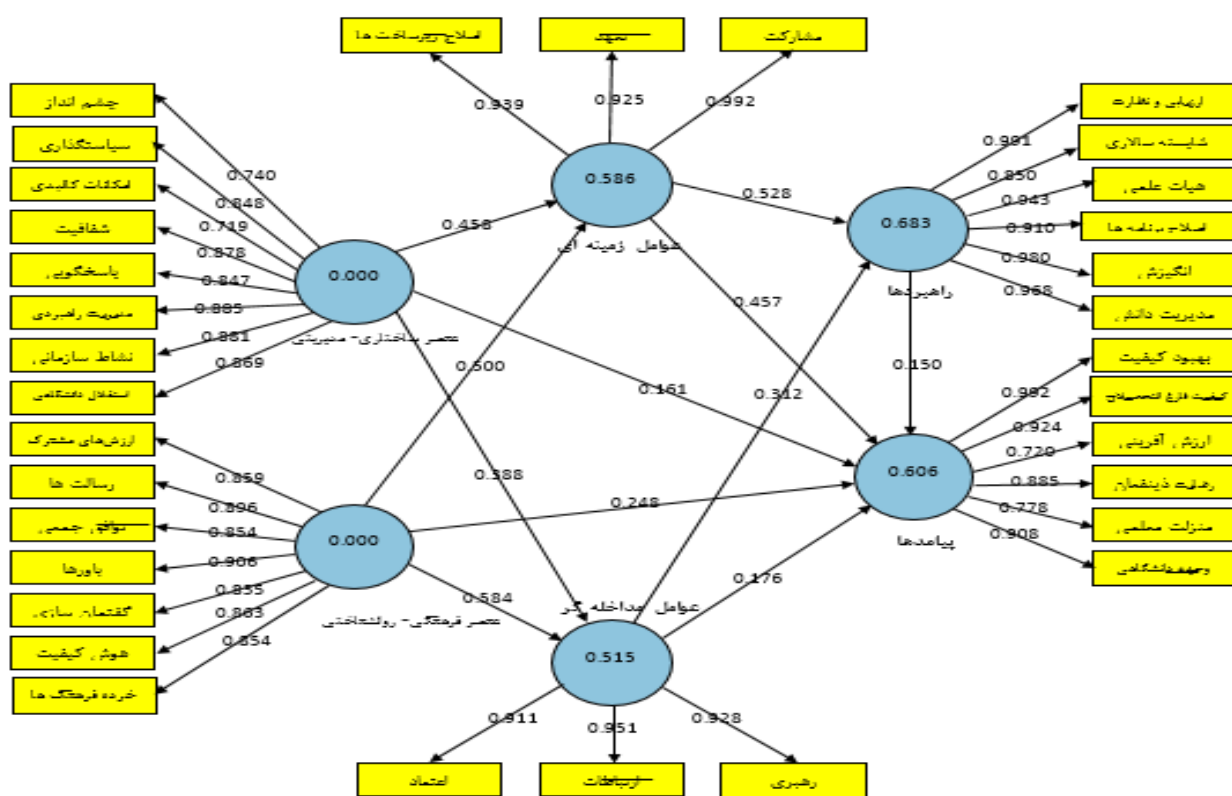
^{۱۱}. هر منطقه یک دبیرخانه دائمی دارد که شهرهای تهران، اصفهان، تبریز، کرمانشاه و مشهد به ترتیب محل دبیرخانه مناطق ۱ تا ۵ هستند.

^{۱۲}. google forms

^{۱۳}. Email



نمودار ۱: آزمون مدل کلی پژوهش (بارهای عاملی)



نمودار ۲: نمرات تی مربوط به آزمون مدل کلی پژوهش

همان‌طور که نمودار ۲ نشان می‌دهد تمامی ضرایب مسیر مستقیم در سطح ۹۵ درصد معنادار هستند. همچنین تمامی اثرات غیر مستقیم نیز در سطح ۹۵ درصد معنادار شده‌اند.

جدول ۲. ضرایب مسیر و نمرات تی مربوط به مدل کلی

مسیر	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثرات کلی	آماره T	نتیجه
CPE -> Consequences عنصر فرهنگی/روانشناختی ---> پیامدها	۰/۲۵	۰/۴۰	۰/۶۵	۶/۹۶	تأیید رابطه
CPE -> Context عنصر فرهنگی/روانشناختی ---> عوامل زمینه‌ای	۰/۵۰	---	۰/۵۰	۸/۲۲	تأیید رابطه
CPE -> INCO عنصر فرهنگی/روانشناختی ---> عوامل مداخله‌گر	۰/۵۸	---	۰/۵۸	۱۳/۱۱	تأیید رابطه
Context -> Consequences عوامل زمینه‌ای ---> پیامدها	۰/۴۶	۰/۰۸	۰/۵۴	۷/۲۷	تأیید رابطه
Context -> Strategies عوامل زمینه‌ای ---> راهبردها	۰/۵۳	---	۰/۵۳	۴/۹۲	تأیید رابطه
INCO -> Consequences عوامل مداخله‌گر ---> پیامدها	۰/۱۸	---	---	---	تأیید رابطه
INCO -> Strategies عوامل مداخله‌گر ---> راهبردها	۰/۳۱	---	۰/۳۱	۳/۷۱	تأیید رابطه
SME -> Consequences عنصر ساختاری/مدیریتی ---> پیامدها	۰/۱۶	۰/۱۵	۰/۳۱	۴/۸۵	تأیید رابطه
SME -> Context عنصر ساختاری/مدیریتی ---> عوامل زمینه‌ای	۰/۴۶	---	۰/۴۶	۵/۸۲	تأیید رابطه
SME -> INCO عنصر ساختاری/مدیریتی ---> عوامل مداخله‌گر	۰/۳۹	---	۰/۶۵	۶/۴۰	تأیید رابطه
Strategies -> Consequences راهبردها ---> پیامدها	۰/۱۵	---	۰/۵۰	۲/۲۷	تأیید رابطه

معیار اساسی ارزیابی متغیرهای مکنون درون‌زا در مدل مسیر، ضریب تعیین می‌باشد. این شاخص نشان می‌دهد چند درصد از تغییرات متغیر درون‌زا توسط متغیرهای برون‌زا صورت می‌گیرد. مقدار ۰/۱۹، ۰/۳۳ و ۰/۶۷ برای متغیرهای مکنون درون‌زا (وابسته) در مدل مسیر ساختاری (درونی) به ترتیب ضعیف، متوسط و قابل توجه توصیف شده است. ولی چنانچه متغیر مکنون درون‌زا تحت تعداد معدودی (یک یا دو) متغیر برون‌زا قرار داشته باشد، مقادیر متوسط ضریب تعیین نیز قابل پذیرش است. در جدول ۳، متغیرهای درون‌زا، برون‌زا و مقادیر ضریب تعیین مربوطه ارائه شده است.

جدول ۳. متغیرهای برونزا، درونزا و R^2 مربوطه

متغیر درونزا	متغیرهای برونزا مربوطه	R^2	ارزیابی
عوامل زمینه‌ای	عنصر ساختاری/مدیریتی، عنصر فرهنگی/روانشناختی	۰/۵۹	متوسط
عوامل مداخله‌گر	عنصر ساختاری/مدیریتی، عنصر فرهنگی/روانشناختی	۰/۵۱	متوسط
راهندها	عوامل زمینه‌ای، عوامل مداخله‌گر	۰/۶۹	قابل توجه
پیامدها	عنصر ساختاری/مدیریتی، عنصر فرهنگی/روانشناختی، عوامل زمینه‌ای، عوامل مداخله‌گر، راهندها	۰/۶۱	متوسط

کیفیت مدل ساختاری توسط شاخص افزونگی یا روایی متقاطع (CV Red) محاسبه می‌شود. هدف این شاخص بررسی توانایی مدل ساختاری در پیش‌بینی کردن به روش چشم‌پوشی می‌باشد. معروف‌ترین و شناخته شده‌ترین معیار اندازه‌گیری این توانایی، شاخص Q^2 استون-گایسر است که بر اساس این ملاک، مدل باید نشانگرهای متغیرهای مکنون درونزا انعکاسی را پیش‌بینی نماید. مقادیر Q^2 بالای صفر نشان می‌دهند که مقادیر مشاهده شده خوب بازسازی شده‌اند و مدل توانایی پیش‌بینی دارد. به عبارتی دیگر، در صورتی که کلیه مقادیر بدست آمده برای شاخص CV Red با در نظر داشتن متغیر پنهان درونزا انعکاسی مثبت باشد، می‌توان گفت مدل ساختاری از کیفیت مناسبی برخوردار است (هنسلر و همکاران، ۲۰۰۹). در مورد شدت قدرت پیش‌بینی در مورد متغیرهای پنهان درونزا سه مقدار ۰/۰۲، ۰/۱۵ و ۰/۳۵ را به ترتیب به عنوان مقادیر ضعیف، متوسط و قوی برای این شاخص معرفی نمودند.

جدول ۴. شاخص ارتباط پیش بین (Q^2 استون-گایسر) برای متغیرهای درون‌زای

متغیرهای برونزا پیش‌بینی کننده	متغیر درونزا پیش‌بینی شونده	میزان Q^2 استون-گایسر	توانایی پیش‌بینی مدل
عنصر ساختاری/مدیریتی، عنصر فرهنگی/روانشناختی	عوامل زمینه‌ای	۰/۴۶	قوی
عنصر ساختاری/مدیریتی، عنصر فرهنگی/روانشناختی	عوامل مداخله‌گر	۰/۵۲	قوی
عوامل زمینه‌ای، عوامل مداخله‌گر	راهندها	۰/۴۷	قوی
عنصر ساختاری/مدیریتی، عنصر فرهنگی/روانشناختی، عوامل زمینه‌ای، عوامل مداخله‌گر، راهندها	پیامدها	۰/۴۰	قوی

با توجه به جدول ۴، میزان Q^2 برای تمامی متغیرهای درونزا قوی ارزیابی می‌شود. لذا می‌توان گفت که مدل ساختاری مورد بررسی از کیفیت مناسبی برخوردار است و مقادیر مشاهده شده خوب بازسازی شده‌اند و مدل مورد بررسی توانایی پیش‌بینی مطلوبی دارد و می‌تواند متغیر مکنون درونزا را پیش‌بینی نماید.

بحث و نتیجه گیری

در جهت تحقق اهداف این پژوهش، فرهنگ کیفیت به عنوان پدیده اصلی در قالب الگوی منطقی (نظام‌وار) و با تکیه بر فهم آن با شرایط (علی، واسطه‌ای و زمینه‌ای)، تعاملات/کنش‌ها و پیامدها قابل فهم است که در این پژوهش مورد تأیید

قرار گرفته است. یعنی؛ به این امر توجه شده، فرهنگ کیفیت از چه عواملی متأثر شده است؟ در کنار آن، با چه عواملی با هم تعامل دارند؟ و پیامدهای این تعاملات چه متغیرهایی بوده‌اند؟ در نهایت به ارزیابی هر یک از این مسیرها با استنباط آماری پرداخته شده است که در ذیل این مدل تبیین می‌گردد:

نتایج کمی پژوهش نشان داد که تمامی ضرایب مسیر مستقیم و غیرمستقیم در سطح ۹۵ درصد معنادار شدند. به‌طوری که بر مبنای ضریب تعیین که معیار اساسی ارزیابی متغیرهای مکنون درونزا در مدل مسیر محسوب می‌شد عوامل زمینه‌ای (جو مشارکتی، مسئولیت‌پذیری و تعهد فردی و جمعی، اصلاح ساختار) و مداخله‌گر (رهبری، ارتباطات و اعتماد) بر راهبردها تأثیر قابل توجهی داشته‌اند و در سایر مسیرها نیز این تأثیر متوسط بوده است که این یافته‌ها با یافته‌های Saepudin, et al. (2021), Bendermacher et al. (2017), Vilcea (2014), Chong (2014), and Veiga Et al. (2014), Cardoso et al. (2013), d'Egmont (2006), Loukkola & Zhang (2010), Vettori (2012) همسو بوده است. هر یک از این پژوهش‌ها در مدل خویش بر اهمیت رهبری در سایه‌ی فراهم نمودن زمینه‌ی ارتباط بر اساس اعتماد فردی و سازمانی اذعان داشته‌اند که به عنوان شرایط مداخله‌گر بیشتر دخیل بوده‌اند. در این مدل شرایط علی به‌طور مستقیم به مقوله کانونی فرهنگ کیفیت تأثیرگذار بوده است و منشأ فعالیت دانشگاه در میان عوامل علی بوده است که در پیشایند فرهنگ کیفیت تحقق پیدا می‌کند؛ یعنی؛ عناصر ساختاری/ مدیریتی و عناصر فرهنگی/ روان‌شناختی و پیوند و ارتباط آن‌ها با یکدیگر از طریق رهبری، ارتباطات و اعتماد به‌عنوان شرایط مداخله‌گر یا واسطه‌ای و مشارکت همه‌جانبه و تعهد و مسئولیت‌پذیری کارکنان دانشگاه به‌عنوان شرایط زمینه‌ای فرهنگ کیفیت معنا پیدا می‌کند. این یافته با نتایج مطالعات و گزارش‌های Kottmann et al. (2016), Bendermacher et al. (2017), d'Egmont (2006) بیشترین همخوانی را داشته است.

در پیشبرد استقرار فرهنگ کیفیت نیز به ترتیب؛ انگیزش، مدیریت دانش کیفیت، توجه به شایسته‌سالاری، اعضای هیئت‌علمی، ارزیابی، نظارت و تضمین کیفیت و اصلاح مستمر برنامه درسی و آموزشی بالاترین نقش را داشته‌اند. می‌توان نتیجه گرفت، سه عامل از مکانیسم‌های فرهنگ کیفیت؛ ایجاد و توسعه انگیزش درونی و بیرونی در دانشگاه، مدیریت دانش کیفیت، توجه به شایسته‌سالاری در جذب دانشجو و کارکنان هیئت‌علمی و غیر هیئت‌علمی به ترتیب بیشترین نقش را به‌عنوان نقش فرایندی استقرار فرهنگ کیفیت در دانشگاه فرهنگیان کشور باید مدنظر قرار گیرد. این یافته با نتایج مطالعات و گزارش‌های d'Egmont (2006), Loukkola & Zhang (2010) and research by Bendermacher et al. (2017), Kottmann et al. (2016), Vilcea (2014), Vega et al. (2014) and Cardoso et al. (2013) همخوانی دارد. این راهبردها نیز منجر به برآیندهای فرهنگ کیفیت که همان پیامدها (وجه دانشگاهی و دانش آموختگان با کیفیت و ...) است منجر شده است که نتایج این پژوهش در مدل‌های فرهنگ کیفیت Bendermacher et al. (2017) و Kottmann et al. (2016) تقریباً همسو می‌باشد.

در بررسی و تبیین جزئیات مدل نهایی (اعتبارسنجی شده) باید گفت مدل نهایی پژوهش نشان می‌دهد که از بین عوامل علی (عناصر ساختاری/ مدیریتی)، سیاست‌ها و رویه‌های دانشگاه (۰/۸۸۵) بیشترین نقش و نشاط سازمانی (۰/۷۱۹) کمترین نقش را به‌عنوان پیش‌آیندهای استقرار فرهنگ کیفیت در دانشگاه فرهنگیان کشور داشته است. از بین عوامل علی (عناصر فرهنگی/ روان‌شناختی) بیشترین نقش را ارزش‌ها و انتظارات مشترک (۰/۹۰۶) و کمترین نقش را گفتمان کیفیت (۰/۸۳۵) داشته است. بنا بر تأثیر عوامل علی از میان راهبردها (مکانیسم‌های فرهنگ کیفیت) توجه به شایسته‌سالاری (۰/۹۹۱) بیشترین تأثیر و اصلاح برنامه درسی (۰/۸۵۰) کمترین نقش را داشته است. برای اجرایی شدن

استقرار فرهنگ کیفیت در دانشگاه که نیازمند راهبردهای اساسی بوده است از بین شرایط زمینه‌ای تبلور فرهنگ کیفیت، تعهد و مسئولیت‌پذیری (۰/۹۳۹) بالاترین میزان توجه از نظر پاسخگویان و مشارکت (۰/۹۰۲) کمترین نقش را به خود جلب کرده بودند. علاوه بر شرایط زمینه‌ای، شرایط مداخله‌ای نیز در اجرای راهبردها تأثیرگذار بوده‌اند که از میان عوامل مداخله‌گر، بالاترین نقش را عنصر رهبری دانشگاهی (۰/۹۵۱) و کمترین نقش را عنصر ارتباطات (۰/۹۱۱) داشته است. درنهایت از آنجاکه فرهنگ کیفیت به نتایج خاصی منجر می‌گردد بر اساس یافته‌ها و مدل نهایی از میان برآیندها و پیامدهای استخراج‌شده، وجهه دانشگاهی (۰/۹۹۲) در درجه اول و دانش‌آموختگان باکیفیت (۰/۷۲۰) در درجه آخر موردتوجه پاسخگویان بوده است.

همچنین در بررسی کیفیت مدل ساختاری توسط شاخص افزونگی یا روایی متقاطع (CV Red) نتایج نشان داد که مدل ساختاری از کیفیت مناسبی (قوی) برخوردار بوده است. بر همین مبنا، می‌توان گفت که مدل ساختاری مورد بررسی ساخته‌شده بر اساس تئوری زمینه‌ای در بخش کیفی از کیفیت مناسبی برخوردار است و مقادیر مشاهده شده خوب بازسازی شده‌اند و مدل مورد بررسی توانایی پیش‌بینی مطلوبی دارد و می‌تواند متغیر مکنون درون‌زا را پیش‌بینی نماید. در مجموع می‌توان نتیجه‌گیری کرد که بهبود کیفیت و هدایت آن از مرحله آغاز تا مرحله تحقق کیفیت نیازمند اشاعه و استقرار سازوکارهای فرهنگ کیفیت در دانشگاه فرهنگیان است. بدین جهت، در جهت فهم فرهنگ کیفیت و شناسایی عوامل اثرگذار بر این پدیده، سه مقوله اساسی فرهنگ کیفیت در دانشگاه را اعم از؛ پیشایندها (در جهت اشاعه و توسعه فرهنگ کیفیت)، فرایندها (از طریق توانمندسازها) و برایندها (حل مسئله بهبود مستمر کیفیت) باید توجه نمود. باید اذعان نمود که دانشگاه فرهنگیان با حرکت بسوی این الگو، می‌تواند شاهد تغییر اساسی در جهت بهبود کیفیت باشد که این امر نیازمند استقرار فرهنگ کیفیت بر مبنای عوامل اثرگذار بر این سازه است. در جهت یافته‌ها، پیشنهادها بر دو پایه اساسی می‌تواند قابل طرح باشد که در ذیل بدان اشاره می‌گردد.

پیشنهادهایی برای سیاست‌گذاری و عمل در دانشگاه:

- مدیران دانشگاهی در سازمان مرکزی و پردیس‌ها و مراکز تابعه دانشگاهی سیاست‌ها و رویه‌های کیفیت‌مداری در دانشگاه (منشور کیفیت) را با برنامه راهبردی موجود در جهت استقرار فرهنگ کیفیت در دانشگاه سرلوحه عمل خویش قرار دهند.
- در راستای استقرار، اشاعه و قوام فرهنگ کیفیت مدیران دانشگاهی با مهندسی مجدد می‌توانند در بازسازی ساختارهای قدیمی دانشگاه در جهت توجه به عناصر الهام‌بخش در این پژوهش با توافق جمعی و باور به کیفیت بستر و زمینه عملی فرهنگ کیفیت را فراهم سازند.
- بازنگری و تدوین سیاست‌ها و رویه‌های دانشگاه فرهنگیان مطابق با ایده فرهنگ کیفیت در کیفیت بخشی به ساختار اداری - مدیریتی؛
- بازمهندسی چشم‌اندازها، برنامه راهبردی، قوانین و مقررات مناسب دانشگاه در جهت استقرار نظام تضمین کیفیت؛ که برآیند این بازمهندسی به استقرار و قوام فرهنگ کیفیت منجر شود؛
- توجه به نظام شایسته‌سالاری در انتخاب کارکنان هیئت علمی و غیرهیئت علمی، دانشجو معلمان دانشگاه؛

- اتخاذ سیاست‌هایی در جهت اصلاح ساختارها (سخت‌افزاری و نرم‌افزاری) در جهت حل مشکلات دانشگاه؛
- اجرای برنامه‌ها و اقدامات مختلف از سوی افراد مسئول و گردانندگان اصلی استقرار فرهنگ کیفیت در راستای آگاهی بخشی به منابع انسانی دانشگاه به‌ویژه اعضای هیئت علمی؛
- استقرار سازوکار شناسایی افراد ساعی (کمک‌کننده) برای طرح گفتمان کیفیت در دانشگاه؛
- بسترسازی و فضا سازی برای اعمال راهبردهای مناسب در جهت نهادینه‌سازی گفتمان کیفیت؛
- بازنگری در ساختار تضمین کیفیت دانشگاه (دفتر نظارت، ارزیابی و تضمین کیفیت) و ایجاد رقابت بین پردیس‌های دانشگاهی در استان‌های مختلف با هدف ساختن درک مشترک در فهم بهبود مستمر کیفیت.
- از آنجاکه عناصر ساختاری/ مدیریتی و عناصر فرهنگی / روان‌شناختی در شرایط زمینه‌ساز (مشارکت، تعهد و مسئولیت‌پذیری و اصلاح زیرساخت‌ها) و تسهیل‌گر (کیفیت رهبری، کانال‌های ارتباطی مناسب و اعتماد سازمانی) به راهبردهای (مکانیسم‌ها) مناسب منجر می‌گردد، غفلت از یکی از عناصر شاید فرهنگ کیفیت را با مشکلات اجرایی روبرو سازد.

References:

- Abbasi, M. R. and Shirepaz Arani, A. A. (2011) "Quality Policy Higher Education: Challenges and Prospects", the fifth conference "Quality Assessment in the University System", Venue: University of Tehran (Campus of Technical Colleges). (In Persian)
- Bollaert, L. (2014). *A manual for internal quality assurance in higher education: With a special focus on professional higher education*. Eurashe.
- Adewale, O. O., & Anthonia, A. A. (2013). Impact of organizational culture on human resource practices: a study of selected Nigerian private universities. *Journal of competitiveness*, 5(4), 115-133. <https://doi.org/10.7441/joc.2013.04.07>
- Adina-Petruța, P. (2014). Quality Culture - A Key Issue for Romanian Higher Education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 3805 – 3810. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.845>
- Akar, T. & Babadoğan, M. C. (2018). Opinions of Academic Administrators Regarding Constructing a Quality Culture at Education Faculties. *Journal of Education and Future*, (13), 1-11. Retrieved from <https://dergipark.org.tr/en/pub/jef/issue/35229/390793>
- Ameri Shahrabi, M., & Kavooosi, E. (2016). Designing a quality culture model in the field of education using the content analysis method. *quarterly journal of training in police sciences*, 4(12), 1-20. (In Persian)
- Amiri, A.N., Zarei Matin, H. and Zolfagharzadeh, M. M. (2010) "Complexities of culture and typology of its studies in higher education (transtheoretical and conceptual framework)", *Culture Strategy*, No. 10 and 11, Summer and Autumn, 7 -40. (In Persian)
- Barbulescu, A. (2015) «Quality Culture in the Romanian Higher Education», *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 191, 1923 – 1927. (Available online at www.sciencedirect.com) <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.445>
- Bazargan, A. (2011) "Quality culture and its role in achieving the desired performance of universities", *Iranian Journal of Engineering Education*, 13th year, No. 50, Summer, pp. 72-63. (In Persian)
- Bazargan, A. (2003) Globalization and Higher Education; The Role of Accreditation and Quality Assurance Mechanisms at the National and International Symposium –cum- workshop: Sustainable Resource: Local Structures and Globalization, Tehran 14 – 18 September, GLAN/ University of Tehran. (In Persian)
- Bazargan, A. (2016). In search of the invisible hand for the quality of higher education. Speech presented at the 3rd National Conference and 10th National Conference on Quality Assessment of Academic Systems, Tehran: Tarbiat Modares University, May 7-8. (In Persian)



- Bendermacher, G. W. G., Wolfhagen, I. H. A. P., & Dolmans, D. H. J. M. (2017). Unravelling quality culture in higher education: a realist review. *Higher education*, 73(1), 39-60. <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9979-2>
- Berings, D., Beerten, Z., Hulpiau, V., & Verhesschen, P. (2010). Quality culture in higher education: from theory to practice. In *European Quality Assurance Forum (EQUAF)*, Date: 2010/11/18-2010/11/20, Location: Lyon, France. <https://lirias.kuleuven.be/1895404?limo=0>
- Berings, D., & Grieten, S. (2012). Dialectic Reasoning around Quality Culture. In *How does quality assurance make a difference? A selection of papers from the 7th European Quality Assurance Forum* (pp. 0-0). KU Leuven FEB; Leuven. <https://lirias.kuleuven.be/1678226?limo=0>
- Cardoso, S.; Rosa, M. J. & Santos, C.S. (2013) «Different academics' characteristics, different perceptions on quality assessment?», *Quality Assurance in Education*, Vol. 21 Iss: 1, pp.96 – 117. <http://dx.doi.org/10.1108/09684881311293089>
- Chong, S. (2014). Academic quality management in teacher education: a Singapore perspective. *Quality assurance in education*. <https://doi.org/10.1108/QAE-05-2012-0023>
- d'Egmont, R. (2006). Quality Culture in European Universities: A bottom-up approach. Available online at http://www.eua.be/eua/jsp/en/upload/Quality_Culture_2002_2003.1150459570109.pdf
- Davies, J., Douglas, A. and Douglas, J. (2007), "The effect of academic culture on the implementation of the EFQM Excellence Model in UK universities", *Quality Assurance in Education*, Vol. 15 No. 4, pp. 382-401. <https://doi.org/10.1108/09684880710829965>
- Dinh Do, T., Chi Le, L., Van Nguyen, Y., & Hoang Mai, S. (2022). Applying System Theory to Building Quality Culture Model in Higher Education Institution. *International Transaction Journal of Engineering, Management, & Applied Sciences & Technologies*, 13(2), 1-12. <https://doi.org/10.14456/ITJEMAST.2022.32>
- Ebrahimi, R.; Adli, F. and Mehran, G. (2015) "The role of university culture on knowledge creation from the perspective of experts in higher education", *Quarterly Journal of Research and Planning in Higher Education*, Volume 21, Number 1, pp. 151-127. (In Persian)
- Ehlers, U.-D, Schneckenberg, D. (2010) *Changing Cultures in Higher Education*. Springer. Heidelberg, New York. <https://link.springer.com/content/pdf/bfm:978-3-642-03582-1/1.pdf>
- Ehlers, Ulf-Daniel (2011) «Discovering the Unknown Territory—How to Move from واپایش to Culture in Higher Education Quality», Baden-Wurtemberg Corporative State University, Germany [Online www.qualityresources.pbworks.com. 17th ژوئن 2015].
- Faqih Habibi, A. & Kavooosi, I. (2017). Evaluation of Factors Affecting Promote a Culture of Quality in the University System of the Country. *Social Science Quarterly*, 10(35), 59-86. (In Persian)
- Farasatkah, M. (2015) "In Invisible Manual Search for the Quality of Higher Education", Paper presented at the Second National Conference and the Ninth National Conference on Quality Assessment of University Systems, Tehran: Farhangian University, 23 May. (In Persian)
- Farasatkah, M. (2006) "Scientific ethics is the key to promoting higher education", *Quarterly Journal of Ethics in Science and Technology*, No. 1, winter, 13-27. (In Persian)
- Ghaffari, F.; Jafari, P. & Amir Mohammadi, A. (2011) "Comparison of the study of the relationship between service quality and customer satisfaction in the banking industry: a comparative model of traditional and electronic services", *Iranian Journal of Management Sciences*, 6 (24), 41-66. (In Persian)
- Ghoorchian, N. G. & Shahrakipour, H. (2010) "Study of higher education evaluation systems in the world in order to provide a suitable model for higher education in the country", *Journal of Management Research*, No. 85, pp. 1-19. (In Persian)
- Green, D. O., Creswell, J. W., Shope, R. J., & Clark, V. L. P. (2007). Grounded theory and racial/ethnic diversity. *The Sage handbook of grounded theory*, 472-492.
- Gu, P., & Tang, G. (2022, January). Research on the Influencing Factors of Enterprise Quality Culture System Construction. In *4th International Seminar on Education Research and Social Science (ISERSS 2021)* (pp. 263-267). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.220107.051>
- Harvey, L., & Stensaker, B. (2008). Quality culture: Understandings, boundaries and linkages. *European journal of Education*, 43(4), 427-442.
- Harvey, L., & Williams, J. (2010). Fifteen years of quality in higher education. <https://doi.org/10.1080/13538321003679457>

- Hayrinen Alestalo, M & U. Peltola. (2006). The Problem of a Market-oriented University. *Higher Education*, 52, 251-281. <https://doi.org/10.1007/s10734-004-2749-1>
- Khoshdaman, S. and Ayati, M. (2013). Comparison of teaching and learning culture in two generations of faculty members of Birjand University from the perspective of the role of professor. *Quarterly Journal of Khorasan Socio-Cultural Studies*, Winter, Vol. 26, pp. 108- 85. (In Persian)
- Kottmann, A.; Huisman J.; Brockerhoff, L.; Cremonini, L. & Mampaey, J. (2016) How Can One Create a Culture for Quality Enhancement?, Final Report, Center for Higher Education Policy Studies. Available online at <http://www.nokut.no>
https://ris.utwente.nl/ws/portalfiles/portal/5136045/NOKUT+final+report+_Okober2016.pdf
- Latifi, M., & Zohurian Aboutorabi, M. (2015). Developing a Model for Assessing Public Culture Indicators at Universities. *Journal of Iranian Cultural Research*, 8(1), 47-70. (In Persian)
- Loukkola, T., & Zhang, T. (2010). *Examining quality culture: Part 1-Quality assurance processes in higher education institutions*. Brussels: European University Association. Available online at <http://aic.lv/bolona/2010/Reports/Examining%20Quality%20Culture%20Part%201.pdf>
- Mardukh Rouhani, Ehsan (2015) "Higher Education Policy in Iran after the 1979 Revolution", Third National Conference on Sociology and Social Sciences, Tehran, Narkish Information Institute, https://www.civilica.com/Paper-SOCIOCONF03-SOCIOCONF03_007.html.
- Masoumi, D. (2017). Creating a culture of quality: Quality assurance in an Scandinavian higher education institution. Presented at the The 11th national Conference of Quality Assessment in University system, 26-27 April, Tabriz, Iran. Retrieved from <http://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hig:diva-25789> (In Persian)
- Mavrogianni, R. (2018). Quality culture as a condition for the quality assurance of an educational institution (full text in Greek). *Academia*, (11), 83-102. DOI: <https://doi.org/10.26220/aca.2859>
- Mohammadi, M.; Nazem Nezhad, N.; Oji, A. and Ismaili, A. (2013) "Presenting an Explanatory Model of Students' Perception of the Prevalence of University Culture by Assessing Their Elements and Knowledge Management Processes of Shiraz University Faculty Members", *Journal of Humanities Research*, Vol. 14, No. 33, spring and summer, pp. 68-43. (In Persian)
- Mohammadi, T., & Zahedbabolan, A. (2022). Presenting a model for realizing quality culture in higher education (Grounded Theory). *Strategic Studies of public policy*, 12(42), 138-161. doi: 10.22034/sspp.2022.251749 (In Persian)
- Mehrmohammadi, M. (2015) " The excellence of quality culture. ", Paper presented at the Second National Conference and the Ninth National Conference on Quality Assessment of University Systems, Tehran: Farhangian University, 23 May. (In Persian)
- Ntim, S. (2014). Embedding quality culture in higher education in Ghana: quality control and assessment in emerging private universities. *Higher Education*, 68(6), 837-849. doi: <https://doi.org/10.1007/s10734-014-9747-8>
- Prajojo, D.J. & McDermott, C.M. (2005). The relationship between total quality management practices and organisation culture. *International Journal of Operation Production Management*, 25(11), 1101-1122. <https://doi.org/10.1108/01443570510626916>
- Purnami, A. S., & Utomo, S. (2021). Teaching Factory, Internal Quality Assurance System, and Vocational Teacher Quality Culture. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 15(3), 406-413. DOI: 10.11591/edulearn.v15i3.18947
- Sahney, S., Banwet, D. K., & Karunes, S. (2010). Quality framework in education through application of interpretive structural modeling: An administrative staff perspective in the Indian context. *The TQM Journal*. <https://doi.org/10.1108/17542731011009621>
- Salimi, Q. and Hosseini, N. (2016). Conceptualizing the culture of quality: the forgotten necessity of institutionalizing the discourse of quality assurance in Iran's higher education. The article presented in the Proceedings of the 11th National Conference on the Evaluation of the Quality of Academic Systems. Tabriz University. Faculty of Education and Psychology. May 6 and 7. (In Persian)
- Saepudin, D., Sa'ud, U. S., Lutfia, A., & Sabban, I. (2021). Quality Culture of Education: Commitment of Leaders in Building a Quality Culture of Education in Higher Tourism Education. In 4th International Conference on Research of Educational Administration and Management (ICREAM 2020) (pp. 212-215). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.210212.045>



- Stoyka, A., & Dragomirova, I. (2019). The Establishment of Quality Culture in Higher Education. <http://eduqas.dsum.edu.ua/wp-content/uploads/2019/11/Stojka-Dragomyrova.pdf>
- Veiga, A., Rosa J.M., Cardoso, S. & Amaral, A. (2014) «Ascribing meaning to quality cultures in the Portuguese context», *Quality Assurance in Education*, 22 (3), 255 – 272. (<http://dx.doi.org/10.1108/QAE-05-2013-0020>)
- Venkatraman, S. (2007). A framework for implementing TQM in higher education programs. *Quality Assurance in Education*, 15(1), 92–112. <http://dx.doi.org/10.1108/09684880710723052>
- Vettori, O. (2012). Examining quality culture part III: From self-reflection to enhancement. European University Association: Brussels, Belgium, 12. <https://www.usj.edu.lb/qualite/docs/e4da3b7fbbce2345d7772b0674a318d5.pdf>
- Vilcea, M. A. (2014). Quality culture in universities and influences on formal and non-formal education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 163, 148-152. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.12.300>
- Yazdkhasti, Ali and Rajaeipour, Saeed (2009). Organizational culture and total quality management in higher education, Isfahan: Kankash Publications, first edition. (In Persian)

Research Paper

The Role of Individual Citizenship Behavior in School Organizational Innovation Mediated by Knowledge Sharing in Elementary School Teachers

Siroos Ghanbari¹ , Mohsen Ahmadi² 

1-Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Humanities, Bu-Ali Sina University, Hamedan, Iran

2-PhD student in educational management, Faculty of Humanities, Bu-Ali Sina University, Hamadan, Iran

Receive:

16 September 2022

Revise:

11 November 2022

Accept:

23 November 2022

Published online:

23 November 2022

Keywords:

Individual Citizenship Behavior,
Knowledge Sharing,
School Organizational Innovation,
Environmental Innovation.

Abstract

The purpose of this research is to investigate the role of individual citizenship behavior in the organizational innovation of schools with the mediation of knowledge sharing in elementary school teachers. The current research is developmental and applicable in terms of its purpose, and descriptive-correlative in terms of the nature and method of data collection. And it is specifically based on structural equation modeling. The statistical population of the present study is all primary school teachers in 2 districts of Kermanshah, which are 1150 people; And according to Morgan's table and stratified random sampling method, 291 people were selected as samples. In the present research, three questionnaires were used as collection tools, which include the standard questionnaire of individual citizenship behavior of Schwabsky (2014), knowledge sharing by Van den Hooff and Van Weenen (2004) and organizational innovation of schools by Amid et al. (2002). The findings of the research showed that individual citizenship behavior and knowledge sharing of teachers have a significant effect on the organizational innovation of schools at the level of 0.05. Individual citizenship behavior through knowledge sharing has a significant effect on schools' organizational innovation at the 0.05 level. Also individual citizenship behavior and knowledge sharing can explain 47% of the variance of schools' organizational innovation.

Please cite this article as (APA): Ghanbari, S., & Ahmadi, M. (2022). The Role of Individual Citizenship Behavior in School Organizational Innovation Mediated by Knowledge Sharing in Elementary School Teachers. *Management and Educational Perspective*, 4(3), 140-164.

Publisher: Iranian Business Management Association	https://doi.org/10.22034/jmep.2023.370479.1139	
Corresponding Author: Siroos Ghanbari	https://dori.net/dor/20.1001.1.27169820.1401.4.3.7.2	
Email: s.ghanbari@basu.ac.ir	Creative Commons: CC BY 4.0	



Extended Abstract

Introduction

Innovation is a key category for improving performance because it plays a fundamental role in organizational competition at all levels, including different national and international levels. In the dynamic and complex situation in which organizations are competing, the need for innovative organizations is constantly felt more (Battistelli, et al, 2019). Many thinkers have introduced innovation along with making a difference as an undeniable indicator, and believe that innovation is a complementary part of the organization's strategy (Le and Lei, 2019). Among the factors influencing the organizational innovation of schools is "individual citizenship behavior". In relation to individual citizenship behavior, the most recent research has used organizational citizen behavior with a scale change of "individual citizen behavior". Individual citizenship behavior is the description of voluntary behaviors on behalf of individuals that exceed official expectations and express their duties (Ribeiro, Duarte, Filipe, 2018). Individual citizenship behavior is a part of extra-role behaviors; individual citizenship behavior is a kind of valuable and useful behavior that includes various behaviors of employees such as accepting and assuming additional responsibilities, obeying the rules and procedures of the organization, developing a positive attitude and tolerating problems at work (Sun and Yoon, 2020). On the other hand, research has shown us that one of the factors influencing the innovation of schools is "knowledge sharing" (Delio and Cullar, 2021). Knowledge sharing will be and is one of the main processes in different structures known for knowledge management, and the motivation of people to share knowledge in organizations is one of the most important priorities of knowledge management activists and agents in the world (Ghanbari and Ahmadi, 2019). Knowledge sharing reflects the culture of social interaction, which includes the transfer of knowledge, experiences and skills of employees in the whole or part of the organization (Afsar, Masood, Umrani, 2019). Sharing knowledge will improve the professional and working skills of employees and create a social context for them so that they have the ability to produce valuable knowledge content that can cause the growth and development of the organization's intellectual capital (Attar, 2020).

According to the mentioned points, the researchers are trying to answer the main question of whether there is a significant relationship between individual citizenship behavior and organizational innovation of schools through the sharing of knowledge among primary teachers.

Theoretical framework

Organizational innovation of schools refers to new techniques of management, organization and strategies at the levels of organizations (Woodland, Douglas, Matuszczak, 2021). Organizational innovation of schools creates positive output and usable and valuable services in the organization. On the other hand, school organizational innovation is defined as a school's willingness to develop positive outputs and advanced and new services and present them to the market for success. In other words, organizational innovation at the school level is the key to survival in today's competitive education environment (Khan, et al, 2018). Knowledge sharing is the voluntary and enthusiastic transfer of acquired skills and experiences to other people and departments of the organization (Gupta, Mejia, Kajikawa, 2019). Knowledge sharing is also defined as information behavior that requires effort and preparation to be accountable and understand information knowledge sharing (Kurniawan, et al, 2020). Individual citizenship behavior by creating suitable platforms for working human factors makes teachers teach with a sense of responsibility and full commitment to issues in their organization and profession (Tufan, Elma, Çinkir, 2019). Individual citizenship behavior causes the success, efficiency and effectiveness of teachers in any type of educational system

and should depend more on teachers who are willing to do things beyond the formal job requirements (Choi, Hwang, Kwon, 2019).

Mesgarian, et al (2021) showed that there is a significant relationship between knowledge sharing and organizational innovation. Rajabi Farjad, Mirsepasi, Naderi Mehrbani (2021) showed that there is a significant relationship between knowledge management processes and organizational innovation. Mazari and Thabet (2019) showed that there is a significant relationship between organizational citizenship behavior and knowledge sharing.

Methodology

In terms of the objective, the current research is of the type of applicable and developmental research, and in terms of the method used, it is a descriptive-correlative research. The statistical population of the present study is all primary school teachers in two districts of Kermanshah, which are 1150 people; and according to Morgan's table, 291 people were selected as samples. Stratified random sampling method was used in this research. In order to collect data related to the variable of organizational innovation of schools, the questionnaire of standard organizational innovation of schools (Amid et al, 2002), individual citizenship behavior questionnaire (Shuibeski, 2014), and knowledge sharing questionnaire (Vanden Huff & Van Vinen, 2004) was used.

Research findings

In order to investigate the hypothesis of the research, the modeling of structural equations, the method of structural equation modeling with the help of spss software, and inferential statistics was used to test the hypotheses. Then, regression was used to test the hypotheses with LISREL software, confirmatory and content factor analysis, as well as the effect of factors; and the descriptive indices and correlation matrix of the research variables showed that the variables of individual citizenship behavior (0.698) and knowledge sharing (0.447) have a positive and significant relationship with the variable of organizational innovation of schools at the level of 0.05. The individual citizenship behavior variable has a positive and significant relationship with the knowledge sharing variable (0.645) at the 0.05 level. The results of the first hypothesis showed that the variable of individual citizenship behavior with the path coefficient (0.51) and the t value (7.15) has a positive and significant effect on the variable of organizational innovation of schools at the level of 0.05, and as a result, the null hypothesis is rejected while the opposite hypothesis is confirmed, so the first hypothesis is confirmed. The results of the second hypothesis showed that the knowledge sharing variable with path coefficient (0.41) and t value (5.36) has a positive and significant effect on the organizational innovation variable of schools at the level of 0.05, and as a result, the null hypothesis is rejected and the opposite hypothesis is confirmed, so the second hypothesis is confirmed. The results of the third hypothesis showed that the individual citizenship behavior variable with path coefficient (0.54) and t value (6.73) has a positive and significant effect on the knowledge sharing variable at the level of 0.05, and as a result, the null hypothesis is rejected and the opposite hypothesis is confirmed, so the third hypothesis is confirmed. And the results of the fourth hypothesis showed that the variable of individual citizenship behavior through knowledge sharing with the path coefficient (0.2214) and the t value (4.16) has a positive and significant effect on the variable of organizational innovation at the level of 0.05, and as a result, the null hypothesis is rejected and the opposite hypothesis is confirmed, so the fourth hypothesis is confirmed.



Conclusion

The present research was conducted with the aim of investigating the role of individual citizenship behavior in the organizational innovation of schools with the mediation of knowledge sharing among primary school teachers. These results are consistent with the findings of researchers such as Mesgarian, et al (2021), Akbari (2019), Azeem, et al (2021), Shujahat et al (2019) and Koch, et al (2015). In explaining this finding, it can be said that teachers who are constantly donating knowledge and gathering knowledge and developing their knowledge and skills through this sharing of knowledge; bring new information into the organization through this behaviour, which leads to organizational innovation. Also, teachers who have high citizenship behavior develop their curricular and non-curricular, knowledge and information, and share their information with other colleagues on their demand. This can be effective in improving organizational innovation. According to the results of the research, it is suggested that teachers' performance evaluation systems be aligned with the dimensions of supporting innovations, and teachers' satisfaction with innovation should be measured and evaluated, which is done through changing employee performance evaluation policies; education managers should use appropriate systems and methods and support creativity and innovation, which is done through teachers' job independence, providing an environment for the learning organization, and welcoming their new ideas; and also to raise the level of organizational innovation of teachers, it is suggested to the policy makers, planners, and administrators of education to hold face-to-face or virtual training workshops about factors affecting innovation, including individual citizenship behavior and knowledge sharing.

نقش رفتار شهروندی فردی در نوآوری سازمانی مدارس با میانجیگری تسهیم دانش در معلمان دوره ابتدایی

سیروس قنبری^۱، محسن احمدی^۲

۱- استاد گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران

۲- دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه بوعلی سینا، همدان، ایران

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی نقش رفتار شهروندی فردی در نوآوری سازمانی مدارس با میانجیگری تسهیم دانش در معلمان دوره ابتدایی بود. روش تحقیق توصیفی - همبستگی از نوع مدل یابی معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی معلمان دوره ابتدایی ناحیه دو شهر کرمانشاه به تعداد ۱۱۵۰ نفر بودند که براساس جدول کرجسی و مورگان تعداد ۲۹۱ نفر با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌های پژوهش از سه پرسشنامه استاندارد رفتار شهروندی فردی شویبسیکی (۲۰۱۴)، تسهیم دانش واندن هوف و وان وینن (۲۰۰۴) و نوآوری سازمانی مدارس آمید و همکاران (۲۰۰۲) استفاده شد. پایایی و روایی ابزار با تکنیک‌های آلفای کرونباخ و تحلیل عاملی تأییدی تعیین شد و مقدار پایایی به ترتیب برای رفتار شهروندی ۰/۹۰، تسهیم دانش ۰/۹۲ و نوآوری سازمانی ۰/۹۴ گزارش شد. جهت تحلیل داده‌ها از تحلیل مسیر تأییدی با استفاده از نرم افزار Lisrel استفاده شد. نتایج نشان داد که رفتار شهروندی فردی و تسهیم دانش معلمان اثر معنادار بر نوآوری سازمانی مدارس در سطح ۰/۰۵ دارد. رفتار شهروندی فردی به واسطه تسهیم دانش اثر معنادار بر نوآوری سازمانی مدارس در سطح ۰/۰۵ دارد. همچنین رفتار شهروندی فردی و تسهیم دانش قادر به تبیین ۴۷٪ واریانس نوآوری سازمانی مدارس می‌باشد.

تاریخ دریافت: ۱۴۰۱/۰۶/۲۵

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۱/۰۸/۲۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۱/۰۹/۰۲

تاریخ انتشار آنلاین: ۱۴۰۱/۰۹/۰۲

کلید واژه‌ها:

رفتار شهروندی فردی،

تسهیم دانش،

نوآوری سازمانی مدارس،

نوآوری محیطی.

لطفاً به این مقاله استناد کنید (APA): قنبری، سیروس، احمدی، محسن. (۱۴۰۱). نقش رفتار شهروندی فردی در نوآوری سازمانی مدارس با میانجیگری تسهیم دانش در معلمان دوره ابتدایی. فصلنامه مدیریت و چشم‌انداز آموزش. ۱۴۰-۱۶۴: ۴(۳).

	https://doi.org/10.22034/jmep.2023.370479.1139	ناشر: انجمن مدیریت کسب و کار ایران
	https://dorl.net/dor/20.1001.1.27169820.1401.4.3.7.2	نویسنده مسئول: سیروس قنبری
	Creative Commons: CC BY 4.0	ایمیل: s.ghanbari@basu.ac.ir

مقدمه

امروزه جهان با سرعتی شگفت‌انگیز در حال تغییر و تحول است، اگرچه این تحول در تمام دوران وجود داشته است، اما در حال حاضر این تحول به لحاظ محتوا و سرعت بی سابقه می‌باشد. یکی از بارزترین مشخصه‌های جوامع امروزی سازمان‌ها می‌باشد که به سرعت در حال تغییر می‌باشند و نقش نیروی انسانی در این تحولات انکارناپذیر است. در نظام‌های کنونی ارتقای عملکرد فردی و سازمانی، یکی از اهداف عمده و مهم هر سازمان زنده و فعالی است. بنابراین سازمان‌ها به منظور حفظ و پویایی خود مجبور هستند که خود را با تحولات محیطی سازگار سازند. در محیط متلاطم و متغیر امروزی، یکی از وظایف سازمان‌ها، کسب مزیت رقابتی است که این امر می‌تواند تحت تأثیر نوآوری سازمانی و به ویژه شناخت آینده باشد (Salehi, Hosseini, Rekabi, 2017). داشتن پویایی، پیچیدگی، ابهام و سنت‌گریزی از صفات سازمان‌های امروزی است، چرا که از محیط اطراف خود بازخورد و تأثیر می‌پذیرند، و تغییر و نوآوری را به عنوان ضرورتی غیرقابل اجتناب پذیرفته‌اند (Vanhala, Heilmann, Salminen, 2016).

در واقع سازمان‌های امروزی برای پویایی و فرار از ایستایی و منطبق شدن با محیط ناپایدار و متغیر بیرونی سازمان به تغییر و نوآوری احتیاج دارند و پرداختن به نوآوری و ایجاد تغییر در سازمان‌ها لازم و ضروری است، لذا با توجه به شرایطی که امروزه وجود دارد یعنی کسب و کار و دنیای تجارت، لازم است «نوآوری» به عنوان پدیده‌ای دائمی در سیستم سازمانی مطرح شود تا از این طریق نوآوری در سازمان مهم به شمار آمده و توسعه پیدا نماید (Stål and Babri, 2020). نوآوری در مرحله آغازین به شدت به دانش و تخصص و تعهد منابع انسانی به عنوان ورودی‌های اصلی در فرایند خلق ارزش و نوآوری وابسته است (Torchia, et al, 2018).

نوآوری مقوله‌ای کلیدی برای ارتقای عملکرد است چراکه نقشی اساسی را در رقابت‌های سازمانی در تمامی سطوح اعم از سطوح مختلف ملی و بین‌المللی اجرا می‌کند. در وضعیت پویا و پیچیده‌ای که سازمان‌ها در آن مشغول به رقابت هستند نیاز به سازمان‌های نوآور به طور مداوم بیشتر احساس می‌شود (Battistelli, et al, 2019). بسیاری از اندیشمندان، نوآوری و ایجاد تفاوت را به عنوان شاخص انکارناپذیر معرفی کرده و اعتقاد دارند نوآوری بخش مکمل استراتژی سازمان است (Le and Lei, 2019). نوآوری مدرن‌ترین جهت‌گیری مدیریت است و به توانایی سازمان‌ها در ایجاد و توسعه ایده‌های جدید و تبدیل این ایده‌ها به فرآیندها، محصولات و خدمات اشاره دارد (Sawaeen and Ali, 2020). درواقع، در روزگار کنونی مقوله خلاقیت و نوآوری در سازمان به عنوان یک راهبرد مطلوب و مناسب برای تطبیق سازمان‌ها با شرایط پیچیده‌ی محیط فعالیت خود محسوب می‌گردد (Pourkarimi, et al, 2019).

در عصر حاضر یکی از سازمان‌هایی که بیشتر از سایر مؤسسات در زمینه نوآوری نقش آفرینی دارد، آموزش و پرورش است. زیرا آموزش و پرورش از کلیدهای مهم رشد و ترقی آن کشور به حساب می‌آید (Woodland, Douglas, 2021). از طرفی جهان امروزی با سرعت زیادی در حال تحول است و دامنه دانش، معرفت و فناوری به سرعت در حال افزایش است و نوآفرینی جزو ضروریات هستی نظام‌های گوناگون فرهنگی، اجتماعی، سیاسی و اقتصادی است. هر سیستم آموزشی که در به کار گرفتن ایده‌های جدید از خود کارآمدی نشان ندهد، منابع و سرمایه خود را هدر می‌دهد و در پایان شکست خواهد خورد. در این بین سیستم‌های آموزشی به عنوان یک نظام اجتماعی

¹ Innovation

حساس و مهم از موقعیت ویژه‌ای برخوردار است و در صورتی خواهند توانست وظیفه سنگینی را که به عهده آنها است به نحو احسن انجام دهند که از نوآوری سازمان یافته‌ای برخوردار بوده و سازمانی سالم و پر تحرکی داشته باشند (2021 Banmairuoy, Kritjaroen, Homsombat, کاملاً مشخص و پر رنگ است. هر گونه تغییر و نوآوری در اهداف، محتوا و ساختار برنامه‌های آموزشی و پرورشی، بدون در نظر گرفتن تغییر در نگرش معلمان مثر ثمر نخواهد بود و پیشرفتی نخواهد کرد (Rumiani, at al, 2015). حال با توجه به مطالب بیان شده، چنانچه نظام آموزش و پرورش و در رأس آن مدارس بخواهد در چنین موقعیتی نوآور باشد و خود را با تحولات زیاد عصر حاضر مطابق سازد، بایستی توسعه و گسترش فضایی مناسب که پرورش و رشد اندیشه‌ها را فراهم سازد و آنان را به مرز خلاقیت و آفرینندگی برساند را در دستور کار برنامه‌های خود قرار بدهد و در مسیر بهبود و توسعه آنها برای سطح نوآوری سازمانی تلاش کند.

از جمله عوامل مؤثر بر نوآوری سازمانی مدارس «رفتار شهروندی فردی^۲» و «تسهیم دانش^۳» است. در ارتباط با رفتار شهروندی فردی جدیدترین تحقیقات با تغییر مقیاسی "رفتار شهروندی فردی" از رفتار شهروندی سازمانی بهره گرفته شده است. رفتار شهروندی فردی تشریح رفتارهای ارادی و داوطلبانه از طرف افراد است که مازاد بر انتظارات رسمی و بیان وظایف آنها می‌باشد (Ribeiro, Duarte, Filipe, 2018). رفتار شهروندی فردی جزیی از رفتارهای فرانقشی است، رفتار شهروندی فردی نوعی رفتار با ارزش و مفید هست که شامل رفتارهای متنوع کارکنان نظیر پذیرش و برعهده گرفتن مسئولیت‌های اضافی، اطاعت از قوانین و رویه‌های سازمان، توسعه نگرش مثبت و تحمل مشکلات در کار است (Sun and Yoon, 2020). رفتار شهروندی فردی به عنوان اقدامات شخصی و اختیاری است که چارچوب پاداش رسمی سازمان برای آن در نظر گرفته نمی‌شود و کار مناسب خود را بدون در نظر گرفتن پاداش پیش می‌برد (Yildiz and Amin, 2020). در مقام معلم، رفتار شهروندی فردی دربردارنده پیش بینی و فعالیت‌های احتیاطی سطح بالا، کوشش زیاد، جستجو راه‌های مختلف و انجام هر کار و یا فعالیتی که برای موفقیت سازمان لازم و انجام شود می‌باشد (Frank, at al, 2020). معلم به عنوان یک «شهروند^۴» خوب یک سازمان به طور داوطلبانه عمل می‌کند، تمایل دارد برای کمک به همکاران و یا به طور کلی نیازهای سازمان که آنها را برآورده کند (Alessandri, at al, 2021). رفتار شهروندی فردی به تلاش فراوان معلم اشاره دارد تا مطمئن شود مدرسه و دانش آموزان به موفقیت‌های موردنظر می‌رسند و کشف الگویی از رفتار شهروندی فردی در بین معلمان می‌تواند بر کیفیت و بهره‌وری و اثربخشی آموزشی معلمان مدرسه اثر گذاشته و سبب پیشرفت و تعالی همه جانبه در کشور گردد و در برابر مسائلی که بر خلاف پیشبرد اهداف رفتاری و آموزشی است، واکنش بیشتری نشان دهند (Hadi Pour, 2019). از سوی دیگر تحقیقات به ما نشان داده یکی از عوامل تاثیرگذار بر نوآوری مدارس تسهیم دانش می‌باشد (delio and cullar, 2021). تسهیم دانش از اصلی ترین فرایندها در ساختارهای مختلف شناخته شده برای مدیریت دانش خواهد بود و هست و انگیزه افراد برای تسهیم دانش در سازمان‌ها، یکی از مهمترین اولویت‌های فعالان و عاملان مدیریت دانش در جهان می‌باشد (Ghanbari and Ahmadi, 2019). تسهیم دانش به عنوان یک فعالیت پیچیده ولی ارزش آفرین است، اساس و پایه‌ی بسیاری از راهبردهای مدیریت دانش در سازمان‌های

2 Individual Citizenship Behavior

3 Knowledge Sharing

4 Citizenship

آموزشی قلمداد می‌گردد، اما باید گفت اغلب اعضای سازمان‌های آموزشی اطلاعات به دست آمده را دارایی‌های خود به حساب می‌آورند که به محافظت و نگهداری در نزد خودشان نیاز دارد و به سایر افراد یا همکارانشان نباید انتقال یابد (Naranji Sani, at al, 2016). اما افرادی که روحیه تسهیم دانش دارند با انتقال دانش و تجربیات خودشان فضای صمیمیت، مشارکت و همکاری را در سازمان بهبود می‌بخشند (Khanifar, Kameli, Nikkhah Kiarames, 2019). اشتراک دانش منعکس کننده فرهنگ تعامل اجتماعی است که شامل انتقال دانش، تجربیات و مهارت‌های کارکنان در کل یا بخشی از سازمان است (Afsar, Masood, Umrani, 2019). تسهیم دانش موجب می‌گردد مهارت‌های تخصصی و کاری کارکنان ارتقا یابد و زمینه اجتماعی برای آنها به وجود آید تا توانایی این را داشته باشند که محتوای دانش با ارزش تولید کنند که بتوانند باعث رشد و توسعه سرمایه معنوی سازمان شود (Attar, 2020). در هر سازمانی که از فرهنگ تسهیم دانش بهره‌مند است، افراد ایده و بینش‌های خود را با دیگران به اشتراک می‌گذارند و تسهیم می‌کنند، چون در ازای اینکه مجبور به این کار شوند؛ آن را یک مقوله یا فرایند طبیعی می‌دانند (Afsar, Masood, Umrani, 2019) سازمانی که از خلق دانش و تسهیم اطلاعات در میان اعضایش پشتیبانی می‌کند، بیشتر می‌تواند فرآیندهای اثربخش و کارآمد را تعریف کند و هدف تسهیم دانش می‌تواند خلق دانش نو از طریق ترکیب‌های گوناگون دانش موجود یا بهره‌برداری بهتر از آن باشد که در نتیجه می‌تواند عملکرد سازمانی خود را ترقی بخشد (Cui, at al, 2019). بنابراین تسهیم دانش یک نیروی مثبت در پدیدایی سازمان‌های نوآور قلمداد می‌گردد (Akhwan Khorazian and Moghdisi, 2016). با درک آنچه مطرح شد و با توجه به اهمیت نوآوری سازمانی و جایگاه حیاتی و کلیدی آن و پتانسیل بسیار بالای موجود در آموزش و پرورش در راستای نهادینه کردن فرهنگ نوآوری در مدارس به ویژه در بین معلمان، به عنوان کسانی که سازندگان این مرز و بوم هستند و از آنجایی که نیاز بیشتری برای بررسی و مطالعه این مهم احساس می‌گردد، این امر ضرورت انجام پژوهش را نشان می‌دهد و دلیل دیگری که مطالعه این متغیرها را در سازمان‌های آموزشی مهم گردانیده است خلاء مطالعاتی رابطه‌ای این متغیرها در فضاهای آموزشی است که به عنوان دغدغه‌ی مطالعاتی پژوهشگر گردیده است. با توجه به خلاء پژوهشی بیان شده، دغدغه اصلی پژوهش متغیرهای نوآوری سازمانی مدارس، رفتار شهروندی فردی و تسهیم دانش در معلمان ابتدایی ناحیه دو شهر کرمانشاه است. اهمیت بررسی این موضوع از آنجا ناشی می‌شود که از یک طرف بر اساس شواهد، محیط‌های آموزشی با مفهوم این متغیرها آشنا شوند و از سوی دیگر ادبیات علمی داخلی غنی می‌شود. از لحاظ عملی نیز اگرچه شناسایی متغیرهای مؤثر بر نوآوری دارای اهمیت است، با این حال با توجه به ضرورت توجه به بافت آموزش و پرورش در رابطه با این متغیرها دارای اهمیت است. از این رو در این تحقیق به این سؤال که آیا بین رفتار شهروندی فردی و نوآوری سازمانی مدارس بواسطه تسهیم دانش در معلمان ابتدایی رابطه معنی داری وجود دارد، می‌پردازد.

مبانی نظری

نوآوری سازمانی مدارس^۵

نوآوری به عنوان یک شاخص بالقوه خلاقیت به حساب می آید که به توسعه سازمانی و موفقیت در محیط آن کمک می کند (Zeb, at al, 2021). نوآوری یک فرآیند می باشد که در این فرایند ابتدا به افراد اجازه می دهد تصوراتش تا به آسمان اوج بگیرد، سپس آن را به زمین می کشاند و مهندسی می کند (مهندسی ایده) تا به ایده تبدیل شود، در ادامه ایده ها را از روش مدیریت ایده به ایده های عملی، ارزشمند و مناسب تبدیل می کند. به دنبال آن، ایده ها را به کالا، خدمات و فرایند تبدیل می کند و در نهایت با تجاری کردن محصولات، خدمات و فرایندهای جدید یا توسعه یافته در بازار، فرایند نوآوری را استمرار می دهد (Mahmoudi, 2016). بعضی از سازمان ها، اقرار به اهمیت نوآوری و نقش حیاتی این عامل در رشد، زنده بودن و موفقیت سازمان ها دارند، همچنین در مطالعات علمی موجود به ارائه پیشنهادهایی در رابطه ی چگونگی بروز نوآوری در سازمان پرداخته شده است (Talea pasand and Mohammadi Hosseini, 2015). نوآوری عامل کلیدی در رشد و توسعه ی اقتصادی است و نقش ضروری در رقابت ملی و سطوح سازمان اجرا می کند (Tellis, Prabhu, Chandy, 2009). نوآوری سازمانی ابتکار تازه ای از دانش یا توسعه اطلاعات جدید نظیر مفهوم، فرضیه یا تئوری است؛ به عبارت دیگر، نوآوری سازمانی به معنای چیزی تازه برای استفاده کردن است (Banmairuoy, Kritjaroen, Homsombat, 2021). در همین راستا، Ilori, Lawal, Simeon-Oke (۲۰۱۷) نوآوری سازمانی را به عنوان اجرا و پیاده کردن دانش جدید در فرآیندها، خدمات و محصولات تعریف کرده اند. نوآوری سازمانی به گرفتن راهبردها و شیوه های سازمانی جدید برای تحول در درون یا روابط خارجی سازمان اطلاق می شود (Zeb, at al, 2021). مدارس، از جمله سازمان های امروزی است که مسائل آن با راه حل های گذشته قابل حل نیست و شرایط محیطی به اندازه ای بغرنج، پویا و نامطمئن گردیده که سازمان ها دیگر نخواهند توانست بدون نوآوری حیات بلند مدت خود را تضمین کنند (Beladi, Hou, Hu, 2021). درواقع نوآوری سازمانی در سطح مدرسه موجب توسعه اقتصادی می شود. هر اندازه نوآوری ها زیاده تر باشد، سرعت رشد اقتصادی جامعه بیشتر می شود و هرچه رشد اقتصادی بیشتر شود منابع و امکانات زیادتری به نظام آموزشی و مدارس اختصاص می یابد و مجدد این منابع در جهت نیروی انسانی مؤثر و کارآمد به کار گرفته خواهند شد و این فرایند به همین شکل ادامه می یابد (Beladi, Hou, Hu, 2021). نوآوری سازمانی مدارس اشاره به تکنیک های جدید مدیریت، سازماندهی و استراتژی های در سطوح سازمان ها دارد (Woodland, Douglas, Matuszczak, 2021). نوآوری سازمانی مدارس باعث ایجاد خروجی مثبت و خدمات قابل استفاده و ارزشمند در سازمان است. از سوی دیگر، نوآوری سازمانی مدارس را به صورت تمایل یک مدرسه به توسعه خروجی های مثبت و خدمات پیشرفته و جدید و ارائه آنها به بازار برای کسب موفقیت، تعریف می کنند. به تعبیر دیگر نوآوری سازمانی در سطح مدرسه، کلید بقا در محیط رقابتی آموزش و پرورش امروزی است (Khan, at al, 2018). Amid, et al. (۲۰۰۲، به نقل از Nik Nami, at al, ۲۰۰۹) پنج فاکتور را برای نوآوری سازمانی در سطح مدرسه در نظر گرفته اند که شامل: نوآوری محیطی^۶ (درجه ای از شرایطی که محیط مدرسه برای به وجود آوردن نوآوری در اختیار مدیر می گذارد، را اندازه گیری می کند و در واقع شرایط محیطی مؤثر بر نوآوری از سمت و سوی محیط مدرسه

⁵ School Organizational Innovation⁶ Environmental innovation

را نمایان می‌سازد)، نوآوری رهبری^۷ نیز بر چشم انداز و دیدگاه‌های مدیران سطح بالاتر سازمانی اشاره دارد که باعث ایجاد و توسعه نوآوری در مدارس می‌شود)، نوآوری فردی^۸ (شدت نوآوری و خلاقیت شخص مدیر که در زمینه حل مشکلات مدرسه به کار می‌گیرد، اندازه گیری می‌شود)، نوآوری فرد - بازخورد^۹ (در رابطه با این نوآوری باید گفت این نوآوری به میزان بازخورد خود فرد از محیط اطرافش توجه دارد. به عبارتی شیوه واکنش خود فرد را در زمینه راه حل های نوآورانه را نمایان می‌سازد) نوآوری محیط - بازخورد^{۱۰} (در واقع منظور از این نوآوری، میزان تشویق و بازخوردهای مثبت محیط در زمینه راه حل های نوآورانه است) از آنجا که نظام آموزش رسمی در ایران عمدتاً دولتی است و فرهنگ رقابت در آن کمتر به چشم می‌خورد، ضرورت دارد که جو نوآورانه در آن به کار گرفته شود چون سازمان‌های امروزی برای رقابت در عرصه داخلی و بین المللی چاره‌ای جز حرکت به سمت نوآوری در اهداف، رفتار و فرایندهای خود نخواهند داشت. بطور یقین در محیط متغیر و مبتنی بر دانش کنونی، تنها سازمان‌هایی می‌توانند موجودیت خود را حفظ کرده و به نیازهای ذی نفعان و چالش‌های محیطی در اسرع وقت پاسخ دهند که نوآور هستند.

تسهیم دانش^{۱۱}:

پژوهشگران بیان می‌دارند که از جمله سرمایه‌های کلیدی سازمان‌ها، دانشی است که به آن دسترسی دارند (Hao, Yang, Shi, 2019). تسهیم دانش انتقال داوطلبانه و با اشتیاق مهارت‌ها و تجارب اکتسابی به سایر افراد و بخش‌های سازمان است (Gupta, Mejia, Kajikawa, 2019). اشتراک دانش نیز به عنوان رفتار اطلاعاتی تعریف می‌شود که نیازمند تلاش و آمادگی برای پاسخگو بودن و درک اشتراک دانش اطلاعات است (Kurniawan, at al, 2020). تسهیم دانش به صورت داوطلبانه برای اشتراک گذاری تخصص و دانش خود با دیگران با قصد ایجاد فرایند یادگیری علاقه نشان می‌دهند صورت می‌گیرد (Oyemomi, at al, 2019). تسهیم دانش به طریق مختلفی بر افراد سازمان تأثیر می‌گذارد. اولاً، به اشتراک گذاری دانش یادگیری را ارتقا می‌دهد و سپس از یادگیری آنها استفاده می‌کند. این نوع یادگیری به سازمان‌ها این اختیار را می‌دهد تا توانایی ایجاد تحولات را داشته باشند. دوم، از طریق انعطاف پذیری بیشتر کارکنان و حمایت از رضایت شغلی آنها است که به معنای کمک به کارکنان برای ایجاد و ارتقای توانایی‌ها و مهارت‌های یادگیری برای رسیدگی و حل مشکلات مختلف پیش روی فعالیت‌های سازمان است (Saffar and Obeidat, 2020). یکی از اهداف اصلی پژوهش‌های تسهیم دانش، شناسایی و مطالعه روش‌هایی است که بتوانند سازمان‌ها از دانش فردی کارکنان خود در کل سازمان بهره گیرند (Lee, Kim, Kim, 2016).

با توجه به یافته‌های تحقیقاتی اخیر به اشتراک گذاری دانش و ذخیره سازی، سازماندهی و اعتبارسنجی آن می‌تواند به نیروی انسانی دانشگر کمک قابل توجهی ارائه دهد (Park and Gabbard, 2018). با توجه به اینکه دانش موجود در سطوح فردی، گروهی و سازمانی می‌باشد، تسهیم دانش در سطح فردی برای سازمان با اهمیت تر می‌باشد چرا که دانش سازمانی بر پایه دانش افراد شکل خواهد گرفت (Barzinpour and Asadi, 2010). رفتار تسهیم دانش مجموعه‌ای از

7 Leadership innovation

8 Individual innovation

9 Individual innovation - feedback

10 Environmental innovation - feedback

11 Knowledge Sharing

رفتارهای رسمی و غیر رسمی است که افراد سازمان برای تبدیل دانش، تجربه‌ها و مهارت‌های شغلی خود به دارایی سازمان به آن توجه دارند و انجام می‌دهند (Ghanbari, Afzali, Rahmani, 2018). Van den Hooff, Van Weenen. (۲۰۰۴) با ترکیب دیدگاه‌های مختلف در زمینه‌ی تسهیم دانش بیان کرده‌اند که فرایند تسهیم دانش شامل دو مقوله مهم «اهدای دانش» و «گردآوری دانش» است. اهدای دانش، انتقال سرمایه فکری یک شخص توسط خودش به شخص دیگری است. همچنین گردآوری دانش، رفتار افراد هنگامی که به صورت فعال، به همکاران خود رجوع کرده تا آنچه که آنان می‌دانند را یاد بگیرند شامل می‌شود. جفت مقوله فرایندهای فعالی هستند. در فرایند اهدای دانش، افراد به شکل فعال آنچه را آگاهی و توانایی دارند به دیگران انتقال می‌دهند و در فرایند گردآوری دانش، افراد به صورت فعال به همکاران خود مراجعه می‌کنند تا آنچه را می‌دانند، یاد بگیرند.

رفتار شهروندی فردی^{۱۲}:

رفتار به عنوان یک پدیده نهادی، فعالیتی است که انسان برای روبرو شدن با محیط و هماهنگی با آن انجام می‌دهد. هر رفتاری دارای یک هدف است و بدون هدف و نیت نمی‌توان به رفتار موجود زنده آگاه و آن را بررسی کرد. بر خلاف گذشته که از افراد سازمان انتظار می‌رفت تا در حد و اندازه نقش‌های رسمی رفتار کنند، در توافقات و قراردادهای روانشناختی جدید رفتارهای فرا نقشی از کارکنان انتظار می‌رود. در حال حاضر، مطالعات انجام شده این رفتارها را تحت عنوان رفتار شهروندی فردی می‌داند و کوتاهی از آنها در فرایند ارزیابی عملکرد کارکنان را نمی‌پذیرد و در آن به بلند مدت بودن مشارکت فرد در رشد و موفقیت سازمان تأکید می‌ورزند (Islam, et al, 2018). رفتار شهروندی فردی با ایجاد بسترهای مناسب برای عوامل انسانی شاغل باعث می‌شود معلمان با احساس مسئولیت و تعهد کامل به مسائل در سازمان و حرفه خود به تدریس پردازند (Tufan, Elma, Çinkir, 2019). رفتار شهروندی فردی سبب موفقیت، کارایی و اثربخشی معلمان در هر نوع سیستم آموزشی می‌شود و باید بیشتر به معلمانی که تمایل به انجام کارهای فراتر از نیازهای شغلی رسمی هستند وابسته باشد (Choi, Hwang, Kwon, 2019).

رفتار شهروندی فردی به عنوان نمونه‌های کلی و نمونه اولیه از رفتار اجتماعی در محل کار در نظر گرفته می‌شود که ریشه در همان انگیزه‌های اجتماعی دارد که جهت گیری اجتماعی فراتر از شخص را حفظ می‌کند (Bolino and Grant, 2016). نمونه‌هایی از رفتار شهروندی فردی معلمان کمک به همکاران، اطاعت از قوانین زمانی که هیچ کس به آن توجه نمی‌کند، دفاع از سازمان زمانی که دیگران از آن انتقاد می‌کنند، مدیریت رویدادهای پیش بینی نشده، تحمل ناراحتی‌ها در محل کار، مشارکت در زمان کاری سازمان (حتی خارج از زمان کار)، داوطلب شدن برای تکالیف اضافی و غیره (Alessandri, Filosa, Eisenberg, Caprara, 2021). بر پایه نظریه‌های سازمانی یقیناً رفتار شهروندی فردی به رقابت و عملکرد سازمان، از طریق تحولات منابع، نوآوری‌ها و انطباق پذیری در جهت کارایی و اثربخشی سازمان‌ها کمک می‌کند (Qi and Armstrong, 2019). رفتار شهروندی فردی در نهایت می‌تواند در پیشرفت تحصیلی دانش آموز و یا خوش بینی تحصیلی خود معلم ظاهر شود و با توجه این امر آموزش و پرورش به عنوان متولی می‌تواند با اجرای

¹² Individual Citizenship Behavior

طرح‌های رفتاری و فردی به ایجاد این رفتار در معلمان بپردازد که بازخورد آن تربیت نسلی باشد که جامعه بشری را کمک و یاری نماید (Da'as, Schechter, Qadach, 2020).

پیشینه پژوهش

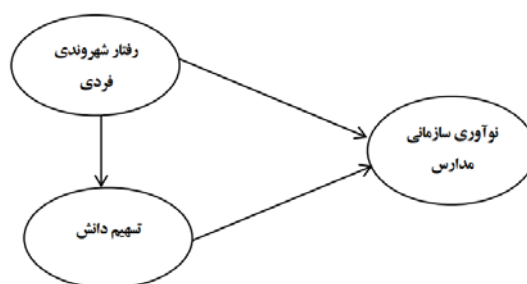
Mesgarian, et al (۲۰۲۱) نشان دادند که بین تسهیم یا اشتراک دانش با نوآوری سازمانی رابطه معناداری برقرار می‌باشد. Rajabi Farjad, Mirsepasi, Naderi Mehrbani (۲۰۲۱) نشان دادند رابطه معناداری بین فرایندهای مدیریت دانش و نوآوری سازمانی وجود دارد. Mazari and Thabet (۲۰۱۹) نشان دادند بین رفتار شهروندی سازمانی با تسهیم دانش ارتباط معناداری وجود دارد. Akbari (۲۰۱۹) تسهیم دانش بر نوآوری سازمانی تأثیر دارد. Mubasheri and Tajdar (۲۰۱۸) به این نتیجه دست یافتند که تسهیم دانش رابطه رفتار شهروندی سازمانی بر اثربخشی سیستم‌های اطلاعاتی کارکنان را به صورت مثبت تعدیل می‌کند. Mahmoudi (۲۰۱۶) نشان داد که فرایندهای مدیریت دانش اثر مستقیم مثبت بر نوآوری سازمانی دانشگاه خوارزمی دارد. Talea pasand and Mohammadi Hosseini (۲۰۱۵) به این نتیجه رسیدند که فرایندهای مدیریت دانش و فرهنگ، تأثیر مثبت و معنی داری بر نوآوری سازمانی و نوآوری هم تأثیر مثبت، مستقیم و معنی داری بر عملکرد سازمانی دارد، به علاوه نوآوری می‌تواند نقش میانجی را بین فرهنگ و عملکرد و بین مدیریت دانش و عملکرد ایفا کند. keshavarzi, Safari, Hamidi Rad (۲۰۱۴)، بیان داشتند تسهیم دانش بر یادگیری، نوآوری و عملکرد سازمانی رابطه مثبت و معناداری دارد.

Zahedi, Akhavan, Naghdi Khanachah (۲۰۲۲) نشان دادند که تسهیم دانش به طور قابل توجهی، تأثیر مثبت بر نوآوری سازمانی می‌گذارد. Limsangpetch, et al (۲۰۲۲) در مقاله‌ای با موضوع مدل سازی مدیریت دانش بر عملکرد کسب و کار از طریق نقش میانجی نوآوری سازمانی در میان کارکنان فناوری اطلاعات در بانکوک، تایلد به این نتیجه دست یافتند که یافته‌ها از مدیریت دانش شامل کسب دانش، ذخیره سازی دانش، تسهیم دانش و کاربرد دانش با عملکرد کسب و کار از طریق نقش میانجی نوآوری سازمانی مرتبط است. Farhadi Rad, Shahi, Fazeli (۲۰۲۱) در مقاله‌ای با عنوان نقش رهبری تحول آفرین و تسهیم دانش در نوآوری سازمانی مدارس به این نتیجه دست یافتند که تسهیم دانش بر نوآوری سازمانی مدارس تأثیر می‌گذارد. Amir, et al (۲۰۲۱) در پژوهش با عنوان یادگیری و نوآوری سازمانی و تأثیر آن بر رفتار شهروندی سازمانی حسابداران حرفه‌ای به این نتیجه رسیدند که نوآوری سازمانی بر رفتار شهروندی سازمانی تأثیر مثبت می‌گذارد.

Azeem, et al (۲۰۲۱) نشان دادند بین فعالیت‌های نوآوری سازمانی و تسهیم دانش رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. Wang and Hu (۲۰۲۰) دریافتند که بین فعالیت‌های نوآوری مشارکتی، اشتراک دانش، قابلیت نوآوری مشارکتی و عملکرد نوآوری رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. Shujahat, et al (۲۰۱۹) دریافتند که فرایندهای مدیریت دانش بر نوآوری سازمانی، تأثیر مثبت و معناداری دارد. Elrehail, et al (۲۰۱۸) نتیجه گرفتند که بین رهبری و نوآوری رابطه معنا داری وجود دارد و اثر تعدیل گر تسهیم دانش تا حدی پشتیبانی می‌شود. Alzghoul, et al (۲۰۱۸) نشان می‌دهد تسهیم دانش و رهبری تحول آفرین دارای تأثیر مثبت بر نوآوری مؤسسات آموزش عالی اردن است.

مدل مفهومی پژوهش

بررسی پیشینه پژوهشی موضوع نشان می دهد که پژوهش های بسیاری رابطه یا تأثیر تسهیم دانش را با دیگر متغیرها بررسی کرده اند؛ اما کمتر به مطالعه رابطه تسهیم دانش با نوآوری سازمانی مدارس پرداخته اند بویژه تاکنون رابطه تسهیم دانش با رفتار شهروندی فردی و نوآوری سازمانی مدارس با رفتار شهروندی فردی مورد پژوهش قرار نگرفته است که در این پژوهش به آن پرداخته شده است. لذا با توجه به بررسی پیشینه و مبانی نظری پژوهش، مدل پژوهش با هدف بررسی ارتباط بین رفتار شهروندی فردی، تسهیم دانش با نوآوری سازمانی مدارس طراحی شده است. برای تسهیل انجام پژوهش با توجه به پرسشنامه تسهیم دانش Van den Hooff & Van Weenen (۲۰۰۴)، پرسشنامه رفتار شهروندی Schwabsky (۲۰۱۴)، نوآوری سازمانی مدارس Amid et al (۲۰۰۲) مدل زیر ترسیم شده است.



شکل ۱: مدل مفهومی پژوهش

فرضیه های پژوهش:

- فرضیه اول: رفتار شهروندی فردی بر نوآوری سازمانی مدارس اثر دارد.
- فرضیه دوم: تسهیم دانش معلمان بر نوآوری سازمانی مدارس اثر دارد.
- فرضیه سوم: رفتار شهروندی فردی معلمان بر تسهیم دانش اثر دارد.
- فرضیه چهارم: رفتار شهروندی فردی معلمان به واسطه تسهیم دانش بر نوآوری سازمانی مدارس اثر دارد.

روش

روش پژوهش حاضر توصیفی - همبستگی از نوع مدل یابی معادلات ساختاری است. جامعه آماری پژوهش شامل تمامی از معلمان دوره ابتدایی ناحیه دو شهر کرمانشاه به تعداد ۱۱۵۰ نفر بود. بر اساس جدول کرجسی و مورگان تعداد ۲۹۱ نفر انتخاب شدند. به منظور رعایت ملاحظات اخلاقی، آزمودنی ها کد گزاری شدند و محرمانه ماندن اطلاعات آنها و اصل امانت رعایت شد. ابزار گردآوری داده های پژوهش شامل سه پرسشنامه استاندارد بود. لذا از پرسشنامه رفتار شهروندی Schwabsky (۲۰۱۴) در قالب ۸ سؤال و در طیف لیکرت پنج درجه ای استفاده شد. بر اساس ضریب آلفای کرونباخ پایایی پرسشنامه ۰/۹۰ به دست آمد. جهت تعیین روایی ابزار از تکنیک تحلیل عاملی تاییدی استفاده شد. شاخص های برازش برای پرسشنامه رفتار شهروندی فردی عبارتند از: مقدار خی دو (۲۱/۰۹)، درجه آزادی (۱۲)، نسبت خی دو بر درجه آزادی (۱/۷۵)، RMSEA(0.051)، CFI(0.96)، GFI(0.93) و AGFI(0.90) لذا می توان گفت، پرسشنامه رفتار شهروندی فردی دارای برازش مناسب و قابل قبول (روایی) است.

از پرسشنامه تسهیم دانش Van den Hooff & Van Weenen (۲۰۰۴) مشتمل بر دو مؤلفه (اهدای دانش و گردآوری دانش) در قالب ده سؤال در طیف لیکرت پنج درجه ای استفاده شد. بر اساس ضریب آلفای کرونباخ پایایی پرسشنامه ۰/۹۲ به دست آمد. جهت تعیین روایی ابزار از تکنیک تحلیل عاملی تاییدی استفاده شد. شاخص های برازش برای پرسشنامه تسهیم دانش عبارتند از: مقدار خي دو (۳۰/۷۹)، درجه آزادی (۱۶)، نسبت خي دو بر درجه آزادی (۱/۹۲)، RMSEA(0.047)، GFI(0.95)، CFI(0.98) و AGFI(0.92) لذا می توان گفت، پرسشنامه تسهیم دانش دارای برازش مناسب و قابل قبول (روایی) است.

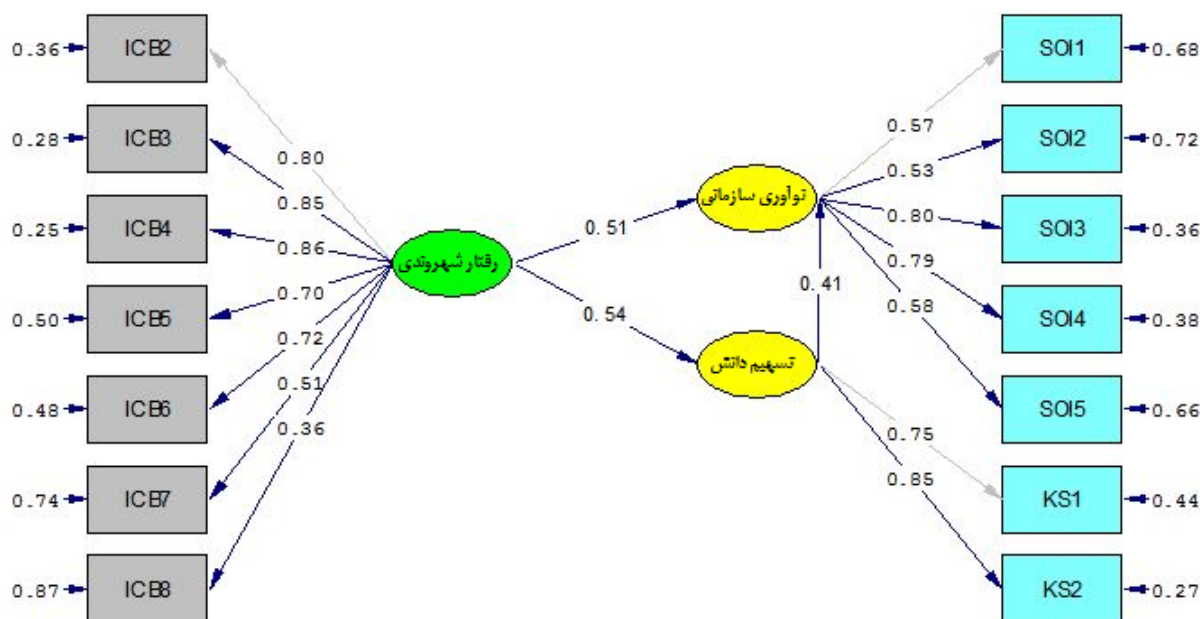
از پرسشنامه نوآوری سازمانی مدارس Amid et al (۲۰۰۲) در قالب بیست و دو سؤال مشتمل بر پنج بعد (نوآوری محیطی، نوآوری فردی، نوآوری رهبری، نوآوری محیط - بازخورد و نوآوری فرد - بازخورد) در طیف لیکرت پنج درجه ای استفاده شد. بر اساس ضریب آلفای کرونباخ پایایی پرسشنامه ۰/۹۴ به دست آمد. جهت تعیین روایی ابزار از تکنیک تحلیل عاملی تاییدی استفاده شد. شاخص های برازش برای پرسشنامه نوآوری سازمانی عبارتند از: مقدار خي دو (۱۳۰/۰۳)، درجه آزادی (۷۱)، نسبت خي دو بر درجه آزادی (۱/۸۳)، RMSEA(0.038)، CFI(0.96)، GFI(0.94) و AGFI(0.90) لذا می توان گفت، پرسشنامه نوآوری سازمانی دارای برازش مناسب و قابل قبول (روایی) است. به منظور تجزیه و تحلیل داده ها از تکنیک های آماری توزیع فراوانی، میانگین، انحراف معیار، ماتریس همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر تأییدی با استفاده از نرم افزار LISREL10.30 استفاده شد.

یافته ها

جدول ۱: شاخص های توصیفی و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

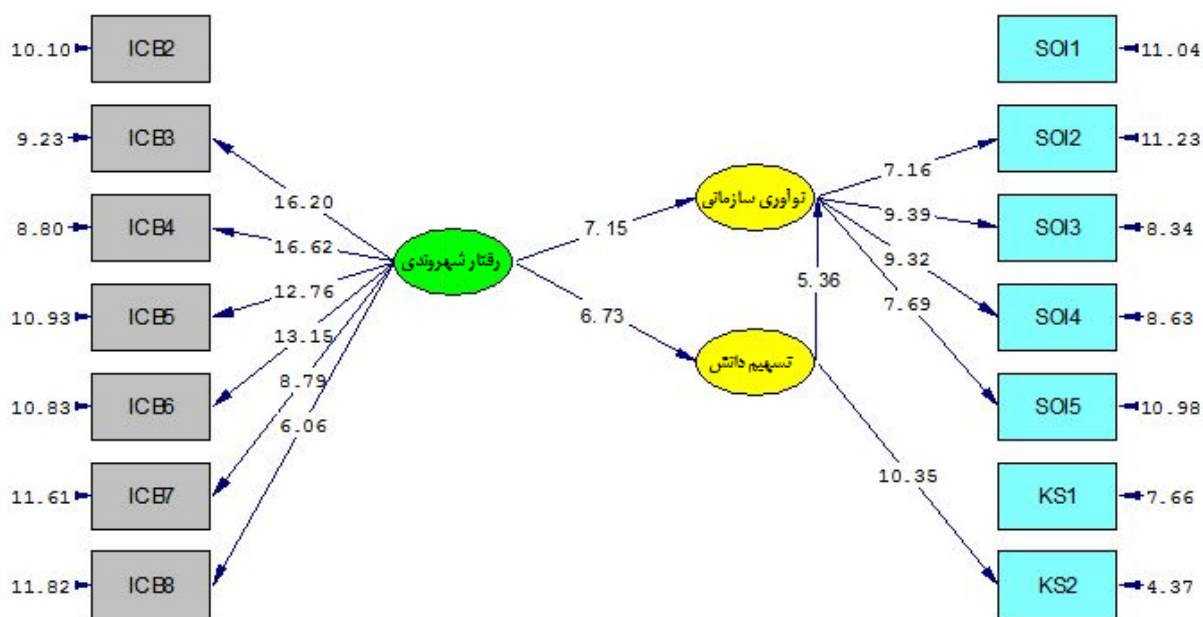
	متغیر	میانگین	چولگی	کشیدگی	۱	۲	۳
۱	رفتار شهروندی	۳/۳۷	۰/۷۰۲	۲/۳۲۱	-		
۲	تسهیم دانش	۳/۱۲	-۰/۶۱۹	۱/۸۳۳	*۰/۶۴۵	-	
۳	نوآوری سازمانی	۳/۲۰	-۰/۴۰۰	۱/۲۰۹	*۰/۶۹۸	*۰/۴۷۷	-

با توجه به نتایج جدول، متغیرهای رفتار شهروندی فردی (۰/۶۹۸) و تسهیم دانش (۰/۴۴۷) دارای رابطه مثبت و معنادار با متغیر نوآوری سازمانی مدارس در سطح ۰/۰۵ می باشند. متغیر رفتار شهروندی فردی دارای رابطه مثبت و معنادار با متغیر تسهیم دانش (۰/۶۴۵) در سطح ۰/۰۵ می باشد.



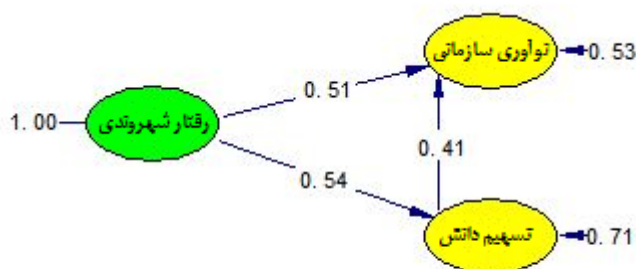
Chi-Square=138.15, df=73, P-value=0.00000, RMSEA=0.044

شکل (۲): مدل تجربی با ضرایب استاندارد شده



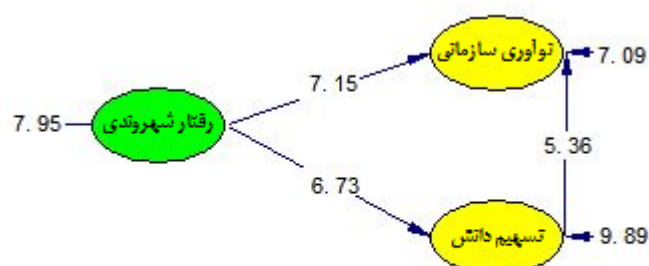
Chi-Square=138.15, df=73, P-value=0.00000, RMSEA=0.044

شکل (۳): مدل تجربی با مقادیر شاخص T



Chi-Square=138.15, df=73, P-value=0.00000, RMSEA=0.044

شکل (۴): واریانس تبیین نشده مدل تجربی با مقادیر استاندارد



Chi-Square=138.15, df=73, P-value=0.00000, RMSEA=0.044

شکل (۵) - مقادیر شاخص T واریانس تبیین نشده مدل تجربی با مقادیر استاندارد

جدول ۲: ضرایب مسیر به تفکیک فرضیات

متغیر	ضریب مسیر	میزان t	سطح معناداری
رفتار شهروندی فردی با نوآوری سازمانی مدارس	(۰/۵۱)	(۷/۱۵)	۰/۰۵
تسهیم دانش با نوآوری سازمانی	(۰/۴۱)	(۵/۳۶)	۰/۰۵
رفتار شهروندی فردی با تسهیم دانش	(۰/۵۴)	(۶/۷۳)	۰/۰۵
رفتار شهروندی فردی بواسطه تسهیم دانش بر متغیر نوآوری سازمانی	(۰/۲۲۱۴)	(۴/۱۶)	۰/۰۵

فرضیه اول: رفتار شهروندی فردی بر نوآوری سازمانی مدارس اثر دارد.

متغیر رفتار شهروندی فردی با ضریب مسیر (۰/۵۱) و مقدار تی (۷/۱۵) دارای اثر مثبت و معنادار بر متغیر نوآوری سازمانی مدارس در سطح ۰/۰۵ است. در نتیجه فرضیه صفر رد می شود و فرضیه خلاف مورد تأیید قرار می گیرد بنابراین فرضیه اول تأیید می گردد.

فرضیه دوم: تسهیم دانش معلمان بر نوآوری سازمانی مدارس اثر دارد.

متغیر تسهیم دانش با ضریب مسیر (۰/۴۱) و مقدار تی (۵/۳۶) دارای اثر مثبت و معنادار بر متغیر نوآوری سازمانی مدارس در سطح ۰/۰۵ است. در نتیجه فرضیه صفر رد می شود و فرضیه خلاف مورد تأیید قرار می گیرد بنابراین فرضیه دوم تأیید می گردد.

فرضیه سوم: رفتار شهروندی فردی معلمان بر تسهیم دانش اثر دارد.

متغیر رفتار شهروندی فردی با ضریب مسیر (۰/۵۴) و مقدار تی (۶/۷۳) دارای اثر مثبت و معنادار بر متغیر تسهیم دانش در سطح ۰/۰۵ می باشد. در نتیجه فرضیه صفر رد می شود و فرضیه خلاف مورد تأیید قرار می گیرد بنابراین فرضیه سوم تأیید می گردد.

فرضیه چهارم: رفتار شهروندی فردی معلمان به واسطه تسهیم دانش بر نوآوری سازمانی مدارس اثر دارد.

متغیر رفتار شهروندی فردی بواسطه تسهیم دانش با ضریب مسیر (۰/۲۲۱۴) و مقدار تی (۴/۱۶) دارای اثر مثبت و معنادار بر متغیر نوآوری سازمانی در سطح ۰/۰۵ می باشد. در نتیجه فرضیه صفر رد می شود و فرضیه خلاف مورد تأیید قرار می گیرد بنابراین فرضیه چهارم تأیید می گردد.

جدول ۳- آزمون فرضیات پژوهش

	فرضیه	مستقل	میانجی	وابسته	مسیر	T
۱	رفتار شهروندی فردی	-	نوآوری سازمانی	۰/۵۱	۷/۱۵	تأیید
۲	تسهیم دانش	-	نوآوری سازمانی	۰/۴۱	۵/۳۶	تأیید
۳	رفتار شهروندی فردی	-	تسهیم دانش	۰/۵۴	۶/۷۳	تأیید
۴	رفتار شهروندی فردی	تسهیم دانش	نوآوری سازمانی	۰/۲۲۱۴	۴/۱۶	تأیید
واریانس تبیین شده		نوآوری سازمانی	۰/۴۷	۶/۴۵	نوآوری سازمانی	
		تسهیم دانش	۰/۲۹	۴/۱۷	تسهیم دانش	

جدول ۴- ضرایب مسیر مستقیم، غیر مستقیم و کل متغیرهای مستقل بر نوآوری سازمانی مدارس

متغیر وابسته: نوآوری سازمانی مدارس			متغیر مستقل
اثرات استاندارد شده			
کل	غیر مستقیم	مستقیم	
۰/۷۳	۰/۲۲	۰/۵۱	رفتار شهروندی فردی
۰/۴۱	-	۰/۴۱	تسهیم دانش

متغیر رفتار شهروندی فردی دارای اثر مستقیم مثبت (۰/۵۱)، اثر غیر مستقیم مثبت (۰/۲۲) و اثر کل مثبت (۰/۷۳) و معنادار بر متغیر نوآوری سازمانی در سطح ۰/۰۵ می باشد. متغیر تسهیم دانش دارای اثر مستقیم مثبت (۰/۴۱) و معنادار بر متغیر نوآوری سازمانی در سطح ۰/۰۵ می باشد. متغیر رفتار شهروندی فردی بواسطه تسهیم دانش با ضریب مسیر (۰/۲۲۱۴) و مقدار تی (۴/۱۶) دارای اثر مثبت و معنادار بر متغیر نوآوری سازمانی در سطح ۰/۰۵ می باشد. همچنین متغیرهای رفتار

شهروندی فردی و تسهیم دانش قادر به تبیین ۴۷٪ واریانس نوآوری سازمانی مدارس می باشند. مقدار واریانس تبیین شده متغیر نوآوری سازمانی با توجه به مقدار تی آن (۶/۴۵) در سطح ۰/۰۵ معنادار می باشد.

شاخص های برازش مدل ساختاری عبارتند از: مقدار خی دو (۱۳۸/۱۵)، درجه آزادی (۷۳)، نسبت خی دو بر درجه آزادی (۱/۸۹)، $RMSEA(0.044)$ ، $GFI(0.94)$ ، $CFI(0.95)$ و $AGFI(0.92)$ با توجه به نتایج حاصل از شاخص های برازندگی در مدل تحلیل مسیر تاییدی پژوهش می توان گفت: نسبت خی دو بر درجه آزادی با توجه به ملاک مد نظر بیانگر برازش مناسب مدل مفهومی با مدل تجربی است. مقدار شاخص $RMSEA$ در دامنه ملاک قابل قبول قرار دارد و این امر نیز گویای مقدار خطای قابل قبول می باشد. مقادیر شاخص های $AGFI$ ، GFI ، CFI نیز با توجه به ملاک مدنظر مطلوب ارزیابی می گردند و نشانگر برازش مناسب مدل ساختاری می باشد. بنابراین می توان گفت مدل ساختاری پژوهش دارای برازش مناسب و قابل قبول می باشد.

نتیجه گیری و بحث

این پژوهش با هدف بررسی تأثیر رفتار شهروندی فردی در نوآوری سازمانی مدارس با نقش میانجی تسهیم دانش صورت پذیرفت. تجزیه و تحلیل نتایج نشان داد که رفتار شهروندی فردی، اثر مثبت و معناداری بر نوآوری سازمانی مدارس دارد. در تبیین نتیجه مذکور ابتدا گفتنی است که، رفتار شهروندی فردی در مراکز آموزشی یک واژه کاربردی است که در این پژوهش معلمان جامعه هدف بوده و رفتار شهروند فردی روی فعالیتشان تأثیر گذار است. این بدان معنی است که معلمان به مطالعه و توسعه برنامه درسی می پردازند بدون اینکه تمایلی به پاداش داشته باشند، از بازخوردها برای ارزیابی عملکردشان استقبال می کنند، در تصمیم گیری های برنامه درسی در منطقه آموزشی خود مسئولیت پذیری را دارند و این عوامل به طور حتم بر نوآوری سازمانی نیز تأثیر می گذارند. در استناد به این یافته Schwabsky (۲۰۱۴) نتیجه گرفت که ویژگی های مانند کمک به رفتار، یک ویژگی رفتاری و اجتماعی است، یک ضابطه یا ارزش سازمانی می باشد، یک راهنما و جهت دهنده در سازمان است، دارای ساختار درون فردی و شخصیتی است، نگاهی از یک جایگاه مدنی می باشد و در نهایت توسط شخص توسعه می یابد بر میزان نوآوری سازمانی تأثیر دارد. بنابراین، رفتار شهروندی فردی، نقش مثبت در نوآوری سازمانی مدارس دارد.

نتایج نشان داد تسهیم دانش معلمان بر نوآوری سازمانی مدارس اثر دارد. نتیجه پژوهش حاضر با مطالعات Abbasian (۲۰۱۶) and Rezaavisi (۲۰۱۷)، Ahmadi (۲۰۱۶)، Masci, De Witte, Agasisti (۲۰۱۶)، Maxwell and Schwimmer (۲۰۱۶) و Schwabsky (۲۰۱۴) همسو و هم جهت است. در تبیین یافته می توان گفت معلمان که مهارت های کاری جدید را می آموزند و به شکل مستمر به دنبال ارتقای مهارت های خود هستند، این آگاهی ها را بین معلمان و همکاران خود به اشتراک می گذارند، دانش و اطلاعات خودشان در مورد مهارت های کاری را با یکدیگر مبادله می کنند. بنابراین معلمان با انتقال اطلاعات جدید به سازمان و تسهیم آن در بین معلمان بر میزان نوآوری سازمانی تأثیر می گذارند.

رفتار شهروندی فردی، اثر مثبت معنادار بر تسهیم دانش دارد. در تبیین نتیجه مذکور می توان گفت، هر چه معلمان با انگیزه تر باشند، فراتر از انتظارات رسمی به آموزش می پردازند و می توانند سبب پیشرفت تحصیلی تعداد بیشتری از دانش آموزان شوند. اگر معلم پس از ساعات رسمی تدریس برای آموزش دانش آموزان خود وقت صرف کند، بیشتر می تواند

به یادگیری آنها کمک کند. در این راستا به نظر می‌رسد تسهیم دانش هم نوعی از رفتار شهروندی فردی باشد. به عبارتی دیگر کسانی که علاقمند به رفتار شهروندی فردی هستند، از اشتراک گذاری دانش غفلت نمی‌کنند. همچنین تسهیم دانش منجر به ایجاد انگیزه برای کمک به دیگران می‌شود. پس می‌توان گفت هر دو متغیر رفتار شهروندی فردی و تسهیم دانش در راستای نوع دوستی می‌باشند. بنابراین، رفتار شهروندی فردی، در تسهیم دانش نقش مثبت دارد. نتایج پژوهش حاضر با نتایج مطالعات Mazari and Thabet (۲۰۱۹)، Mubasheri and Tajdar (۲۰۱۸)، Moradi and Rajabi Farjad, Mirsepasi, Naderi Mehrbani (۲۰۱۲)، Islam, et al (۲۰۱۵) و Chang, et al (۲۰۱۷)، Youssef (۲۰۲۱)، Mahmoudi (۲۰۱۶)، Talea pasand and Mohammadi Hosseini (۲۰۱۵)، Safari, Hamidi, keshavarzi, Rad (۲۰۱۴)، Hadizadeh Moghadam (۲۰۱۲)، Dehghan Najm (۲۰۰۹)، Wang and Hu (۲۰۲۰)، Elrehail (۲۰۱۸)، Elrehail, et al (۲۰۱۸)، Wang and Wang (۲۰۱۲) و Liao (۲۰۱۱) همسو و هم جهت است. گفتنی است که تسهیم دانش منبعی عمده و مهم برای نوآوری سازمانی مدارس به حساب می‌آید. یکی از اهداف هر سازمانی به وجود آوردن محیطی است که در آن کارکنان دانش خود را توسعه دهند و به تبادل آن پردازند. نوآوری سازمانی تحت تأثیر قابلیت سازمان‌ها در انتقال دانش و کسب مهارت‌های مبتنی بر فناوری و تجربیات برتر می‌باشد و دانش اساس و پایه نوآوری به حساب می‌آید. از این رو تسهیم دانش به عنوان یکی از الزامات اساسی فرایند نوآوری در سازمان‌ها بالاخص مدارس می‌باشد. بنابراین تسهیم دانش معلمان نقش مثبت بر نوآوری سازمانی مدارس دارد.

در نهایت نتایج بیانگر آن است که متغیر رفتار شهروندی فردی به واسطه تسهیم دانش بر نوآوری سازمانی مدارس اثر مثبت و معناداری دارد. بنابراین می‌توان بیان داشت که با افزایش هر یک از مؤلفه‌های رفتار شهروندی فردی و تسهیم دانش، نوآوری سازمانی مدارس افزایش می‌یابد. این یافته با نتایج مطالعات Mesgarian, et al (۲۰۲۱)، Akbari (۲۰۱۹)، Azeem, et al (۲۰۲۱)، Shujahat et al (۲۰۱۹) و Koch, et al (۲۰۱۵) همخوانی دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت معلمانی که دائماً به اهدای دانش و گردآوری دانش می‌پردازند و به توسعه اطلاعات و مهارت‌های خود می‌پردازند از طریق همین تسهیم دانش، اطلاعات جدید را وارد سازمان می‌کنند که این امر منجر به نوآوری سازمانی می‌شود معلمانی که رفتار شهروندی بالایی دارند به توسعه برنامه درسی و غیر درسی، دانش و اطلاعات خود می‌پردازند و زمانی که دیگر همکاران از وی سؤال می‌کند، اطلاعات خود را با آنها در میان می‌گذارند این امر می‌تواند در بهبود نوآوری سازمانی مؤثر باشد.

با توجه به نتایج پژوهش، راهکارهای زیر پیشنهاد می‌شود:

- استفاده از روش‌های مصاحبه حضوری و مشاهده برای کمرنگ کردن محدودیت‌های پرسشنامه
- پژوهش مشابه در ادارات کل آموزش و پرورش دیگر استان‌ها انجام شود و نتایج به صورت مقایسه‌ای تجزیه و تحلیل شود.
- به منظور تعیین تمایزها و تشابهات نوآوری سازمانی مدارس، پیشایندها و پیامدهای آن مورد بررسی و مقایسه قرار گیرد.

- وقتی خلاقیت و نوآوری ظهور می کند که سازمان از آن حمایت کند. در این راستا مدیران آموزش و پرورش باید سیستم ها و روش های مناسبی را به کار گیرند و از خلاقیت و نوآوری پشتیبانی کنند که این امر از طریق استقلال شغلی معلمان، فراهم سازی محیطی برای سازمان یادگیرنده و استقبال از ایده های نو آنها انجام می پذیرد.
- سیستم های ارزیابی عملکرد معلمان با ابعاد حمایت از نوآوری ها همسو باشد و رضایت معلمان از نوآوری اندازه گیری و ارزیابی شود که این امر از طریق تغییر سیاست های ارزیابی عملکرد کارکنان انجام می گیرد.
- ایجاد مراکز رفتاری در دفاتر مشاوره آموزش و پرورش ویژه معلمان یکی از راهکارهای افزایش رفتار شهروندی می باشد.
- برگزاری سمینار و سخنرانی هایی در باب فضیلت رفتار شهروندی و پاداش و حمایت از رفتارهای فراتر از وظایف در بهبود رفتار شهروندی مؤثر باشد.
- یکی از راه های افزایش تسهیم دانش حرفه ای که پیشنهاد می شود ایجاد و گسترش ارزش ها و آرمان های مشترک در بین معلمان از طریق غنی سازی فرهنگ سازمانی است.
- مجالی برای شناسایی معلمان علاقمند به تسهیم دانش به وجود آید تا اولاً این معلمان احساس خودکارآمدی و قدر شناسی کنند و شوق آنان برای مشارکت در تسهیم دانش زیادتر شود و ثانیاً باعث تحریک دیگر معلمان برای درگیر شدن در فرایند تسهیم دانش شود می توان گفت این امر از طریق مشارکت دادن تمامی معلمان در تصمیم گیری های مدرسه و حمایت از طریق اعمال پاداش های درونی و بیرونی انجام می پذیرد.
- در پایان به سیاست گذاران، برنامه ریزان و مجریان تعلیم و تربیت پیشنهاد می شود برای ارتقای سطح نوآوری سازمانی معلمان، کارگاه های آموزش حضوری یا مجازی درباره عوامل مؤثر بر نوآوری، از جمله رفتار شهروندی فردی و تسهیم دانش، برگزار کنند.

تقدیر و تشکر

نویسندگان مقاله بر خود لازم می دانند از همکاری معلمان دوره ابتدایی ناحیه دو شهر کرمانشاه که در اجرای این پژوهش یاری رسانده اند تشکر و قدردانی نمایند.

تعارض منافع

مقاله حاضر به طور کامل از اخلاق نشر از جمله سرقت ادبی سوء رفتار، جعل داده ها و یا انتشار دو گانه پرهیز نموده و منافع تجاری در این راستا وجود ندارد و نویسندگان در قبال ارائه اثر خود وجهی دریافت ننموده اند.

References

- Aamir, M., Shahid, A. U., Tufail, H. S., & Shahid, J. (2021) Organizational Learning and Innovation and its Impact on Professional Accountants Organizational Citizenship Behaviour: Evidence from Pakistan. *Sustainable Business and Society in Emerging Economies*, 3(1), 13-24.
- Abbasian, H., Rezaavisi, M. (2017). Individual citizenship behavior: a mediator between teachers' academic optimism and students' academic achievement. *Education and training scientific-research quarterly*. 34 (1): 35-52. (in Persian).

- Afsar, B., Masood, M., & Umrani, W. A. (2019). The role of job crafting and knowledge sharing on the effect of transformational leadership on innovative work behavior. *Personnel Review*. (in Persian).
- Ahmadi, M. (2016). Investigating the role of professionalism and individual citizenship behavior in the effectiveness of Kermanshah schools. Master's thesis, Khwarazmi University, Tehran. (in Persian).
- Akbari, A. (2019). Investigating the impact of leadership styles on organizational innovation with the mediation of knowledge sharing and organizational learning (case study: Khorasan Province Veterinary Organization). *Quarterly Journal of New Research Approaches in Management and Accounting*, 4(36), 16-34. (in Persian).
- Akhwan Khorazian, M., Moghdisi, F. (2016). Investigating the effect of empowerment on knowledge sharing and designing a multilevel model to explain the effect of collaborative organizational culture on knowledge sharing. *Scientific Journal "Organizational Culture Management*, 15(1), 207-223. (in Persian).
- Alessandri, G., Filosa, L., Eisenberg, N., Caprara, G. V. (2021). Within-individual relations of emotional, social, and work self-efficacy beliefs to organizational citizenship behaviors. *Journal of Research in Personality*, 91, 104073.
- Attar, M. M. (2020). Organizational Culture, Knowledge Sharing, and Intellectual Capital: Directions for Future Research, *International Journal of Business and Economics Research*, 9(1), pp. 11-20.
- Azeem, M., Ahmed, M., Haider, S., Sajjad, M. (2021). Expanding competitive advantage through organizational culture, knowledge sharing and organizational innovation. *Technology in Society*, 66, 101635.
- Banmairuoy, W., Kritjaroen, T., & Homsombat, W. (2021). The effect of knowledge-oriented leadership and human resource development on sustainable competitive advantage through organizational innovation's component factors: Evidence from Thailand's new S-curve industries. *Asia Pacific Management Review*.
- Barzinpour, F., Asadi. (2010). Presentation of the conceptual framework of knowledge mapping based on the extraction of key success factors, the second executive management conference, Allameh Tabatabai University, pp. 1-12. (in Persian).
- Battistelli, A., Odoardi, C., Vandenberghe, C., Di Napoli, G., & Piccione, L. (2019). Information sharing and innovative work behavior: The role of work-based learning, challenging tasks, and organizational commitment. *Human Resource Development Quarterly*, 30(3), 361-381.
- Beladi, H., Hou, Q., & Hu, M. (2021). The party school education and corporate innovation: Evidence from SOEs in China. *Journal of Corporate Finance*, 102143.
- Bolino, M. C., & Grant, A. M. (2016). The bright side of being prosocial at work, and the dark side, too: A review and agenda for research on other-oriented motives, behavior, and impact in organizations. *Academy of Management Annals*, 10(1), 599-670.
- Castaneda, D., Cuellar, S. (2021). Knowledge Sharing in Business Education, *Sustainability* 2021, 13(7), 3657.
- Tellis, G. J., Prabhu, J. C., Chandy, R. K. (2009). Radical innovation across nations: The preeminence of corporate culture. *Journal of marketing*, 73(1), 3-23.
- Chang, W. J., Liao, S. H., Lee, Y. J., & Lo, W. P. (2015). Organizational commitment, knowledge sharing and organizational citizenship behaviour: the case of the Taiwanese semiconductor industry. *Knowledge Management Research & Practice*, 13(3), 299-310.
- Choi, S., Hwang, C., & Kwon, D. (2019). On the effect of dispersed leadership of vocational training teachers on job satisfaction through organization citizenship behavior and teacher empowerment. *Journal of the Korea Society of Digital Industry and Information Management*, 15(1), 109-122.
- Cui, X., Huo, B., Lei, Y., & Zhou, Q. (2019). The influence of team social media usage on individual knowledge sharing and job performance from a cross-level perspective. *International Journal of Operations & Production Management*.
- Da'as, R. A., Schechter, C., Qadach, M. (2020). School leaders' cognitive complexity: Impact on the Big 5 model and teachers' organizational citizenship behavior. *Journal of School Leadership*, 30(5), 398-423.
- Dehghan Najm, M (2009). Investigating the relationship between knowledge management and its role in organizational innovation, master's thesis, Isfahan University. (in Persian).

- Eisenberg, N., VanSchyndel, S. K., & Spinrad, T. L. (2016). Prosocial motivation: Inferences from an opaque body of work. *Child Development*, 87(6), 1668-1678.
- Elrehail, H. (2018). The relationship among leadership, innovation and knowledge sharing: A guidance for analysis. *Data in brief*, 19, 128-133.
- Elrehail, H., Emeagwali, O. L., Alsaad, A., Alzghoul, A. (2018). The impact of transformational and authentic leadership on innovation in higher education: the contingent role of knowledge sharing. *Telematics and Informatics*, 35(1), 55-67.
- Frank, J., Lambert, E. G., Qureshi, H., Myer, A. J., Klahm, C. F., Smith, B., & Hogan, N. L. (2020). Disentangling the direct and indirect effects of task, individual, and organizational factors on occupational citizenship behavior. *Criminal Justice Policy Review*, 31(8), 1136-1164.
- Ghanbari, C., Afzali, A., Rahmani, I. (2018). Analyzing the focal relationship between knowledge sharing and organizational learning (research sample: two schools in Hamedan city), *Organizational Knowledge Strategic Management Quarterly*, 4 (2), 45-74. (in Persian).
- Ghanbari, S., Ahmadi, M. (2019). Knowledge sharing: conceptualization, antecedents and post-futures, the first national conference of new management approaches in interdisciplinary studies, Kavus Dome, <https://civilica.com/doc/1149792>. (in Persian).
- Gupta, R., Mejia, C., Kajikawa, Y. (2019). Business, innovation and digital ecosystems landscape survey and knowledge cross sharing, *Technological Forecasting and Social Change*, 147, 100-109.
- Hadi Pour, A. (2019). The Role of In-Service Training Quality in Organizational Citizenship Behavior of Secondary school teachers. *Management and Educational Perspective*, 1(1), 1-13. (in Persian).
- Hadizadeh Moghadam, A., Mohebi, P., Qalich Lee, B. (2012). Investigating the relationship between knowledge sharing and innovation in financial service organizations: Bank Refah Kargaran. *Management research in Iran*. 17 (1): 201-200. (in Persian).
- Hao, Q., Yang, W., Shi, Y. (2019). Characterizing the relationship between conscientiousness and knowledge sharing behavior in virtual teams: An interactionist approach, *Computers in Human Behavior*, 91, 42-51.
- Ilori, A. B., Lawal, A., Simeon-Oke, O. O. (2017). Innovations and innovation capability in palm kernel processing industry in southwestern Nigeria. *International Journal of Innovation Science*.
- Islam, S., Permzadian, V., Choudhury, R. J., Johnston, M., & Anderson, M. (2018). Proactive personality and the expanded criterion domain of performance: Predicting academic citizenship and counterproductive behaviors. *Learning and Individual Differences*, 65, 41-49.
- Islam, T., Anwar, F., Khan, S. U. R., Rasli, A., Ahmad, U. N. B. U., & Ahmed, I. (2012). Investigating the mediating role of organizational citizenship behavior between organizational learning culture and knowledge sharing. *World Applied Sciences Journal*, 19(6), 795-799.
- keshavarzi, A. H., Safari, S., Hamidi Rad, J. (2014). Examining the effect of knowledge sharing on learning, innovation and organizational performance. *Public administration perspective*. No. 22: pp. 103-128. (in Persian).
- Khan, H. U. R., Ali, M., Olya, H. G., Zulqarnain, M., Khan, Z. R. (2018). Transformational leadership, corporate social responsibility, organizational innovation, and organizational performance: Symmetrical and asymmetrical analytical approaches. *Corporate Social Responsibility and Environmental Management*, 25(6), 1270-1283.
- Khanifar, H., Kameli, A., Nikkhah Kiarames, R. (2019). The effect of team trust on collaborative culture: the mediating role of knowledge transfer. *Scientific Journal "Organizational Culture Management*, 18(2), 27-46. (in Persian).
- Koch, A. R., Binnewies, C., Dormann, C. (2015). Motivating innovation in schools: School principals' work engagement as a motivator for schools' innovation. *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 24(4), 505-517.
- Kurniawan, P., Hartati, W., Qodriah, S., Badawi, B. (2020). From knowledge sharing to quality performance: The role of absorptive capacity, ambidexterity and innovation capability in creative industry. *Management Science Letters*, 10(2), 433-442.
- Le, P. B., Lei, H. (2019). Determinants of innovation capability: the roles of transformational leadership, knowledge sharing and perceived organizational support. *Journal of knowledge management*.

- Lee, J. H., Kim, Y. G., Kim, M. Y. (2016). Effects of managerial drivers and climate maturity on knowledge-management performance: Empirical validation. *Information Resources Management Journal (IRMJ)*, 19(3), 48-60.
- Liao, Y. S. (2011). The effect of human resource management control systems on the relationship between knowledge management strategy and firm performance. *International Journal of Manpower*, 32(5/6), 494-511.
- Limsangpetch, V., Siripipatthanakul, S., Phayaphrom, B., & Limna, P. (2022). Modelling Knowledge Management on Business Performance Through Mediating Role of Organisational Innovation Among IT Staff in Bangkok, Thailand. *International Journal of Behavioral Analytics*, 2(2), 1-17.
- Mahmoudi, M. (2016). Investigating the impact of transformational leadership and knowledge management processes on the level of organizational innovation of Kharazmi University. Master's thesis, Khwarazmi University, Tehran. (in Persian).
- Manteghi, M. (2005). Examining educational innovations in Iranian schools. *Educational innovations*, 4(2), 35-57. (in Persian).
- Masci, C., De Witte, K., Agasisti, T. (2016). The influence of school size, principal characteristics and school management practices on educational performance: An efficiency analysis of Italian students attending middle schools. *Socio-Economic Planning Sciences*.
- Maxwell, B., & Schwimmer, M. (2016). Seeking the elusive ethical base of teacher professionalism in Canadian codes of ethics. *Teaching and Teacher Education*, 59, 468-480.
- Mazari N., & Thabet A. (2019). Examining the relationship between organizational citizenship behavior and competitive advantage based on the mediating role of knowledge sharing. *Specialized Scientific Quarterly of New Research Approaches in Management and Accounting*, 4(13), 13-23.
- Mazheri, N., Thabit, A. (2019). Investigating the relationship between organizational citizenship behavior and competitive advantage based on the mediating role of knowledge sharing. *Scientific Quarterly of New Research Approaches in Management and Accounting*, 4(36), 13-23. (in Persian).
- Mir Kamali, S. M., Sobhaninejad, M., Yuzpashi, A. (2006). Investigating the relationship between emotional intelligence and organizational transformation of education managers in Safhan province, *Journal of Psychology and Educational Sciences*. Thirty-seventh year, number 4. (in Persian).
- Moradi, M., Youssef, M. (2017). The relationship between work ethics and organizational citizenship behavior, job burnout and knowledge sharing. *Ethics in science and technology*. 13(2), 69-78. (in Persian).
- Mubasheri, E., Tajdar, S. (2018). Investigating the impact of organizational citizenship behaviors on the effectiveness of information systems with regard to the moderating role of knowledge sharing in South Pars Gas Complex SPGC. *Journal of New Achievements in Humanities Studies*, 2(18), 37-51. (in Persian).
- Naranji Sani, F., Mirkamali, S. M., Mustafavi, Z. A., Farnoosh, D. (2016). Examining the factor structure of knowledge sharing, organizational trust and creativity. *Educational and school studies*, 6 (1), 9-40. (in Persian).
- Nik Nami, M., Taghipourzahir, A., Delawar, A., Ghafari Majlej, M. (2015). Reliability and validity of Amid et al.'s organizational innovation evaluation questionnaire (2002). *Educational Measurement Quarterly*. 1(3), 1-20. (in Persian).
- Niknami, M., Taghipour Zahir, A., Delawar, A., Ghafari Majlej, M. (2009). Designing and evaluating the causal model of creativity and innovation of educational managers in Tehran. *A new scientific-research quarterly in educational management*. 1(3), 1-28. (in Persian).
- Oyemomi, O., Liu, S., Neaga, I., Chen, H., & Nakpodia, F. (2019). How cultural impact on knowledge sharing contributes to organizational performance: Using the fsQCA approach. *Journal of Business Research*, 94, 313-319.
- Park, J., & Gabbard, J. L. (2018). Factors that affect scientists' knowledge sharing behavior in health and life sciences research communities: differences between explicit and implicit knowledge. *Computers in Human Behavior*, 78, 326-335.
- Pourkarimi, Homaini Demirchi, A, Fekur, R, Najafpour, Y. (2019). Investigating the mediating effect of organizational creativity on the relationship between transformational leadership and

- organizational innovation (case study: employees of the Ministry of Science, Research and Technology) *Human Resource Management Research*, 12(3), 153-182. (in Persian).
- Qi, M., & Armstrong, S. J. (2019). The influence of cognitive style diversity on intra-group relationship conflict, individual-level organizational citizenship behaviors and the moderating role of leader-member-exchange. *International Journal of Conflict Management*.
- Rad, H. F., Shahi, S., & Fazeli, A. (2021). The role of transformational leadership and knowledge management in organizational innovation of schools. *Образование и саморазвитие*, 16(1), 40-53.
- Rajabi Farjad, H., Mirsepasi, N., & Naderi Mehrbani, K. (2021). The Impact of Knowledge Management Processes on Organizational Innovation with the Mediating Role of Human Resource Productivity. *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 12(1), 14-1.
- Rezaian, A. (2016). *Fundamentals of Organization and Management*, Tehran, Samit Publications. (in Persian).
- Rezapour Maskarianpour, Azadeh, Niaz Azari, Kiyomarth, Enayati, Taneh. (2021). Investigating the relationship between professional learning community and organizational innovation with the mediation of knowledge sharing in order to provide a model in Islamic Azad Universities of Tehran, *Educational Management Innovations*, 63, 30-43.
- Rezapour Mesgarian Fard, A., Enayati, Taneh, Niazazri, K. (2021). The relationship between professional learning community and organizational innovation with the mediation of knowledge sharing in order to provide a model in Islamic Azad Universities in Tehran, *Educational Management Innovations*, 16(3), 43-30 (in Persian).
- Ribeiro, N., Duarte, A. P., Filipe, R. (2018). How authentic leadership promotes individual performance: mediating role of organizational citizenship behavior and creativity. *International Journal of Productivity and Performance Management*.
- Rumiani, S, Haji Hosseinnnejad., Hosseinikhah, A., Fazeli, N. (2015). Analyzing and identifying the role of teachers' culture in facing curriculum changes: a mixed study, *Teaching Research*, 4(2), 29-54. (in Persian).
- Saffar, N., Obeidat, A. (2020). The effect of total quality management practices on employee performance: The moderating role of knowledge sharing. *Management Science Letters*, 10(1), 77-90.
- Salehi, M., Hosseini, S.Z., Rekabi, S. B. (2017). The relationship of spiritual leadership with futurism and organizational innovation in employees, *Journal of Futurism of Management*, 29(3): 144-136. (in Persian).
- Sawaeen, F., Ali, K. (2020). The impact of entrepreneurial leadership and learning orientation on organizational performance of SMEs: The mediating role of innovation capacity. *Management Science Letters*, 10(2), 369-380.
- Schwabsky, N. (2014). Teachers' individual citizenship behavior (ICB): the role of optimism and trust. *Journal of Educational Administration*, 52(1), 37-57.
- Shujahat, M., Sousa, M. J., Hussain, S., Nawaz, F., Wang, M., Umer, M. (2019). Translating the impact of knowledge management processes into knowledge-based innovation: The neglected and mediating role of knowledge-worker productivity. *Journal of Business Research*, 94, 442-450.
- Stål, H. I., Babri, M. (2020). Educational interventions for sustainable innovation in small and medium sized enterprises. *Cleaner Production*, 243, 1-12.
- Sun, H. J., Yoon, H. H. (2020). Linking Organizational Virtuousness, Engagement, and Organizational Citizenship Behavior: The Moderating Role of Individual and Organizational Factors. *Journal of Hospitality & Tourism Research*, 1096348020963701.
- Talea pasand, S., Mohammadi Hosseini, A. (2015). Examining the structural model of organizational culture and the knowledge management process with organizational performance: the mediating role of organizational innovation, two quarterly journals of innovation and value creation, 7th year, number 9, pp. 74-85. (in Persian).
- Torchia, M., Calabrò, A., Gabaldon, P., Kanadli, S. (2018). Women directors contribution to organizational innovation: A behavioral approach, *Scandinavian Journal of Management*, 34(2): 215-224.
- Tufan, A., Elma, C., Çinkir, S. (2019). Effect of Gender on Teachers' Organizational Citizenship Behavior: A Meta-Analysis. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, 14(3), 106-128.

- Van den Hooff, B., de Ridder, J. (2004). Knowledge sharing in context: the influence of organizational commitment, communication climate and CMC use on knowledge sharing. *Journal of Knowledge Management*, 8(6), 117-130.
- Van den Hooff, B., Van Weenen, F. (2004). Committed to share: commitment and CMC use as antecedents of knowledge sharing. *Knowledge and Process Management*, 11, 13-24.
- Van Dyne, L., Graham, J. W., Dienesch, R. M. (2015). Organizational citizenship behavior: Construct redefinition, measurement, and validation. *Academy of management Journal*, 37(4), 765-802.
- Vanhala, M., Heilmann, P., Salminen, H. (2016). Organizational trust dimensions as antecedents of organizational commitment. *Knowledge and Process Management*, 23(1), 46-61.
- Wang, C., & Hu, Q. (2020). Knowledge sharing in supply chain networks: Effects of collaborative innovation activities and capability on innovation performance. *Technovation*, 94, 102010.
- Wang, Z., & Wang, N. (2012). Knowledge sharing, innovation and firm performance. *Expert systems with applications*, 39(10), 8899-8908.
- Wong-Kam, J. C. (2012). Creating a climate for innovation in education: Reframing structure, culture, and leadership practices. University of Southern California.
- Woodland, R. H., Douglas, J., Matuszczak, D. (2021). Assessing organizational capacity for diffusion: A school-based social network analysis case study. *Evaluation and Program Planning*, 89, 101995.
- Yildiz, Y., & Amin, H. H. H. (2020). Impact of organizational citizenship behaviour on customer satisfaction. *Eurasian Journal of Management & Social Sciences*, 1(1), 17-35.
- Zahedi, M., Akhavan, P., & Naghdi Khanachah, S. (2022). Evaluation of knowledge sharing and its role in organisational innovation using structural equation modelling: a case study of Civil Aviation Organisation. *Technology Analysis & Strategic Management*, 1-15.
- Zeb, A., Akbar, F., Hussain, K., Safi, A., Rabnawaz, M., Zeb, F. (2021). The competing value framework model of organizational culture, innovation and performance. *Business Process Management Journal*.



Journal of Management and educational perspective

eISSN: 2676-7821

Volume 4, Issue 3, Autumn 2022

Editor-in-Chief: Esmaeil Kazempour

Associate Professor, Department of Education, Islamic Azad University, Tonekabon Branch, Tonekabon, Iran

e.kazempour@toniau.ac.ir

Director-in-Charge: mahdi khodaparast

Managing Director of Institute of Management fekrenoandish And member of the Scientific Society of Training and Human Resource Development trces Iran

mahdi.khodaparast@qaemiau.ac.ir

Managing Editor: Saeed Alizadeh

Assistant Professor, Faculty Member, Islamic Azad University West Tehran Branch, Tehran, Iran

alizdeh.iau@gmail.com

Publisher: Iranian Business Management Association

<https://www.jbme.ir>

Designer: Mohammad Saki Entezami, *mohammad.entezami@gmail.com*

Office address: Journal of Business Management and Entrepreneurship

Address: Iran, Mazandaran, Chalous, Shariati Ave., After Golshan 1, Khodaparast Building,
1st Floor, Postal Code, 4661668186

Mobile Number: +989118912539

Contact: +09811 52211444

Journal Email: *fekrenoandish.jbme.ir@gmail.com*

Editorial Board

Professor Azar Kaffash poor

Full Professor, Department of Management,, Ferdowsi University of Mashhad,
kafashpor@um.ac.ir

Professor Nosrat Riahinia

Full Professor of Library and Information Studies, Faculty member of Psychology and Education Kharazmi University, Tehran, Iran.
riahinia@khu.ac.ir

Professor Nadjla Hariri

Professor, Department of Educational Sciences and Science, Science and Research Branch, Islamic Azad University, Tehran, Iran
n-hariri@srbiau.ac.ir

Esmail Kazempour

Associate Professor, Department of Education, Islamic Azad University, Tonekabon Branch, Tonekabon, Iran
e.kazempour@toniau.ac.ir

Hasan ghalavandi

Associate Professor, Faculty member, Department of Educational Sciences. University of Urmia. Urmia. Iran
h.ghalavandi@urmia.ac.ir

Peyman Yar mohammadzadeh

Associate Professor, Department of Educational Sciences, Shahid Madani University of Azerbaijan, Iran
dr.peyman.ymz@azarunive.edu

Hamid Shafizadeh

Associate Professor, Faculty Member, Department of Educational Management, Islamic Azad University, Garmsar Branch, Iran
shafizadeh11@gmail.com

Davood Kiakojouri

Associate Professor, Department of Management, Chalous Branch, Islamic Azad University, Chalous, Iran
davoodkia@iauc.ac.ir

Hossein Momeni Mahmoudi

Associate Professor, Department of Educational Sciences, Torbat Heydariyeh Branch, Islamic Azad University, Torbat Heydariyeh, Iran
momenimahmoudi@iautorbat.ac.ir

Majid Nemati

Associate Professor, Department of Education, University of Tehran, Iran
nematim@ut.ac.ir

Mohammadreza Zarbakhsh Bahri

Associate Professor, Department of Educational Sciences and Psychology, Faculty Member,
Islamic Azad University,
rzarbakhsh@yahoo.com

International Editorial Board

Professor .Mahnaz Moallem

Professor and Chair of the Dept. of Educational Technology & Literacy, College of
Education, Towson University. Baltimore, Maryland, United States
Instructional Systems Design
mmoallem@towson.edu

Professor. John Solomon Gaikwad

Retired Professor, Department of Anthropology, Savitribai Phule Pune University, Pune –
411007., Maharashtra, India
dr.john.gaikwad@gmail.com

Past Editorial Board

Professor Seyed Mohammad Mir Kamali

Retired Professor, Management and Educational Planning, Department of Educational
Management, University of Tehran, Iran
mkamali@ut.ac.ir

Nader Soleimani

Associate Professor, Department of Educational Management, Islamic Azad University,
Garmsar Branch, Iran
drnasoleimani@yahoo.com

Mehrnaz Azadyekta

Associate Professor, Department of Educational Sciences and Psychology, Faculty member of
Islamic Azad University,
m.azadyekta@yahoo.com

Advisory Board

Mohammad hadi Mansour Iakooorej

Assistant Professor, Faculty Member, Azad University, Central Tehran Branch, Tehran, Iran
mansori_hadi@yahoo.com

Seyed rasool Toudar

Assistant Professor, Department of Information Science, Faculty of Humanities, Azad
University, Iran
toudar@yahoo.com

Mosayyeb samanlian

Assistant Professor Islamic Azad University of Bojnourd, Bojnourd, Iran
samanlianmosayeb@yahoo.com

seyyed javad mortazavi amiri

Assistant Professor, Department of Mathematical Statistics, Chalous Branch, Iran
jmortazavi.amiri@iauc.ac.ir

Editor

Javad Mehraban

PhD Student of Educational Technology, Faculty of Psychology and Educational Sciences,
Allameh Tabatabai University, Tehran Iran
javad.mehraban93@gmail.com

Contents

The mediating role of human resource improvement in the relationship between knowledge management and teachers' job performance

leila jalali, Mahtab jafari 1

Designing and validating a model for creating an entrepreneur school

Rahimali Nasiri, Hosein Abbasian, Bizhan Abdollahi, Hasanreza Zeinabadi 18

The relationship between study approaches and academic identity with self-concept of secondary school students

Esmail Kazempour, Omolbanin Ramaji, Zahra Salimzadeh Kakarodi 48

The relationship between lifestyle and stress coping styles with the feeling of loneliness of Twitter users with the mediating role of dependence on social networks

Mahsa Savadkoobi Qudjanki, Mohammadreza Zarbakhsh Bahri..... 67

The study of psychometric features (Factor structure, validity and reliability) of the Course Experience Questionnaire(CEQ) in guilan university students

Ali Poursafar, Naghi Raadi Afsuran, Hamid Abdi..... 88

Modelling and evaluation of factors influencing the establishment of a "quality culture" (QC) at Farhangiyan University

Seyyed Mohammad Seyyedkalan, Adel Zahed Babolan, Mahdi Moeinikia, Ali Rezaeisharif..... 110

The Role of Individual Citizenship Behavior in School Organizational Innovation Mediated by Knowledge Sharing in Elementary School Teachers

Siroos Ghanbari, Mohsen Ahmadi 140



Journal of Management and educational persepective

Volume 4, Issue 3, Autumn 2022

The mediating role of human resource improvement in the relationship between knowledge management and teachers' job performance

leila jalali, Mahtab jafari 1

Designing and validating a model for creating an entrepreneur school

Rahimali Nasiri, Hosein Abbasian, Bizhan Abdollahi, Hasanreza Zeinabadi 18

The relationship between study approaches and academic identity with self-concept of secondary school students

Esmail Kazempour, Omolbanin Ramaji, Zahra Salimzadeh Kakarodi 48

The relationship between lifestyle and stress coping styles with the feeling of loneliness of Twitter users with the mediating role of dependence on social networks

Mahsa Savadkoohi Qudjanki, Mohammadreza Zarbakhsh Bahri 67

The study of psychometric features (Factor structure, validity and reliability) of the Course Experience Questionnaire(CEQ) in guillan university students

Ali Poursafar, Naghi Raadi Afsuran, Hamid Abdi 88

Modelling and evaluation of factors influencing the establishment of a "quality culture" (QC) at Farhangiyan University

Seyyed Mohammad Seyyedkalan, Adel Zahed Babolan, Mahdi Moeinikia, Ali Rezaeisharif .. 110

The Role of Individual Citizenship Behavior in School Organizational Innovation Mediated by Knowledge Sharing in Elementary School Teachers

Siroos Ghanbari, Mohsen Ahmadi 140