

شایستگی‌های حرفه‌ای تدریس در آموزش عالی معرفی می‌نماید. لذا می‌توان اذعان داشت تدریس اثربخش در آموزش عالی به‌طور گسترده‌ای معطوف به دانشجویان و یادگیری آن‌هاست [۳۵]. گیچ (۱۳۷۶) معتقد است که تدریسی اثربخش است که متناسب با زمینه‌های علمی تعلیم و تربیت و روان‌شناسی باشد. یک معلم برجسته شدن، مستلزم استفاده از روش‌های خلاق، فعال و آخرین یافته‌های علمی و تجربی در خصوص تدریس و یادگیری، حداکثر استفاده را در موقعیت‌های آموزشی به عمل آورد [۲۰].

### مدل ارزیابی اثربخشی کرک پاتریک<sup>۱</sup> تفسیر آثار گام‌ها را بر اساس مفاهیم این مدل لازم است. در کدام گام چه مفهومی از مدل پیاده شده است؟

در این پژوهش جهت بررسی میزان تأثیر الگوی مدیریت آموزش بر اثربخشی یادگیری و موفقیت تحصیلی دانشجویان از مدل ارزیابی کرک پاتریک (۱۹۹۸) بهره گرفته شده است. کرک پاتریک ارزشیابی را به عنوان تعیین اثربخشی در یک برنامه آموزش تعریف کرده [۲۹] و فرایند ارزشیابی را به چهار سطح یا گام تقسیم می‌کند:

۱- سطح واکنش: میزان واکنشی است که فراگیران به عوامل موثر در اجرای یک دوره آموزشی از خود نشان می‌دهند. واکنش، چگونگی احساس شرکت‌کنندگان را در مورد برنامه آموزشی اندازه‌گیری می‌کند. این پیمایش‌ها به دنبال دریافت نظرات شرکت‌کنندگان نسبت به آموزش، برنامه درسی، تکالیف درسی، مواد و تجهیزات آموزشی، کلاس یا وسایل، محتوای دوره-های آموزشی و موارد این چنینی هستند [۲۸].

۲- سطح یادگیری: عبارت است از تعیین میزان فراگیری مهارت‌ها، تکنیک‌ها و حقایقی که در دوره آموزشی به شرکت‌کنندگان آموخته و برای آنان روشن شده است و می‌توان از راه مقایسه پیشین، ضمن و بعد از شرکت در دوره آموزشی به آن‌ها پی‌برد. کرک پاتریک راهبردهایی مانند سنجش مهارت، دانش و نگرش (قبل و بعد از آموزش)، به‌کارگیری گروه کنترل (در صورت امکان)، تجزیه و تحلیل آماری نتایج (به منظور ربط دادن یادگیری و آموزش) و به‌کارگیری نتایج برای انجام رفتار مناسب را برای ارزشیابی یادگیری معرفی نموده است. به اعتقاد کرک پاتریک اگر

1. Kirk Patrick

آزمون‌ها دارای روایی و پایایی باشند، در آن صورت اثربخشی آموزش را می‌توان به وسیله مقایسه نتایج پیش‌آزمون و پس‌آزمون تعیین کرد [۲۸].

۳- سطح رفتار: در برگیرنده چگونگی و میزان تغییراتی است که در رفتار شرکت‌کنندگان در اثر شرکت در دوره‌های آموزشی حاصل می‌شود و آن را می‌توان با ادامه ارزیابی در محیط واقعی کار روشن ساخت. این سطح نسبت به سطوح پیشین بسیار چالش برانگیز است، چرا که در وهله نخست، شرکت‌کنندگان باید فرصتی را برای تغییر در رفتارشان به دست آورند [۲۸].

۴- سطح نتایج: سطح نتایج میزان تحقق هدف‌هایی را مدنظر دارد که به‌طور مستقیم به سازمان آموزشی ارتباط دارد. اندازه‌گیری این سطح بسیار مشکل بوده و در آن شواهدی از نتایج از قبیل کاهش هزینه‌ها، دوباره کاری‌ها، افزایش کیفیت تولیدات، سود و فروش بررسی می‌شود [۲۸].

در همین مورد، شناسایی گام‌های مشترک اجرای ارزیابی در هر چهار سطح و نیز تعیین سطح مورد نیاز به ارزیابی، نقش مهمی در بهبود عملکرد تیم تحقیق دارد. در مجموع خلاصه سطوح چهارگانه این مدل ارزیابی در جدول شماره یک بیان شده است.

جدول شماره ۱: سطوح چهارگانه مدل پاتریک

انواع سطوح	نتایج هر سطح	ابزار گردآوری اطلاعات
سطح اول	واکنش	نظرسنجی
سطح دوم	یادگیری	استفاده از پیش‌آزمون و پس‌آزمون
سطح سوم	رفتار	بررسی تغییرات در کار و رفتار
سطح چهارم	نتایج	بررسی اسناد، مدارک و اثرات در کلاس

با توجه به جدول شماره ۱، باید گفت در این پژوهش ارزیابی اثربخشی در سه سطح اول صورت می‌گیرد و در سطح چهارم ارزشیابی صورت نمی‌گیرد.

### روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر به صورت نیمه آزمایشی (یا شبه آزمایشی) از نوع پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل انجام شده است. آزمودنی‌ها شامل دو گروه ۲۰ نفره از دانشجویان رشته مشاوره و راهنمایی دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه بودند و در دو کلاس حضور داشتند. لذا به‌طور تصادفی دانشجوی معلمان به عنوان گروه آزمایشی با الگوی مدیریت آموزش مورد تدریس قرار گرفتند و کلاس دیگر

به عنوان گروه گواه انتخاب شد و هیچ مداخله‌ای در آن صورت نگرفت. سعی شد همه موارد در این دو گروه به جز شیوه تدریس با الگوی مدیریت آموزش یکسان باشد تا این اطمینان حاصل شود که اگر تفاوت یا تفاوت‌هایی در میزان اثربخشی یادگیری و موفقیت تحصیلی دانشجویان مشاهده می‌شود، این تفاوت ناشی از تأثیر الگوی مدیریت آموزش باشد.

در یک تقسیم‌بندی، اجرای پژوهش حاضر در سه مرحله اصلی انجام پذیرفته است؛ در نخستین مرحله به عنوان پیش‌آزمون، پرسشنامه محقق‌ساخته سنجش اثربخشی یادگیری (مطابق با مدل ارزیابی کرک پاتریک) برای سنجش سطوح واکنش، یادگیری و عملکرد و پرسشنامه سنجش اثربخشی یادگیری کیم و همکاران (۲۰۰۸) بین دانشجویان هر دو کلاس (گروه آزمایش و گواه) توزیع و پس از تکمیل جمع‌آوری و داده‌های حاصل از آن‌ها مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. در مرحله دوم، مدرس محتوای منبع درسی را در قالب ده گام الگوی مدیریت آموزش طراحی و دانشجویان گروه آزمایش به مدت شش جلسه در کلاس با این الگوی مورد تدریس قرار گرفتند. در طول این شش جلسه دانشجویان گروه گواه با روش تدریس سنتی و سخنرانی آموزش دیدند. در مرحله سوم و پس از پایان شش هفته، به منظور تعیین اثربخشی الگوی مدیریت آموزش و ارزیابی سطوح سه‌گانه اثربخشی یادگیری و موفقیت تحصیلی دانشجویان از سه سطح اول مدل کرک پاتریک (واکنش، یادگیری و رفتار)، مجدداً هر دو پرسشنامه به عنوان پس‌آزمون بین هر دو گروه آزمایش و گواه توزیع و نتایج حاصل از این مرحله با نتایج مرحله قبل مورد مقایسه قرار گرفت. لازم به ذکر است که ابزار گردآوری اطلاعات در سطح اول (واکنش) نظرسنجی از فراگیران، در سطح دوم (یادگیری) استفاده از پیش‌آزمون و پس‌آزمون و در سطح سوم (یادگیری) بررسی تغییرات در کار و رفتار فراگیران بوده است.

جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان رشته مشاوره و راهنمایی دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه بود که در ترم دوم سال تحصیلی ۹۸-۱۳۹۷ درس فلسفه تربیت رسمی و عمومی را انتخاب کرده بودند که این افراد از طریق روش نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. آزمودنی‌های پژوهش شامل ۴۰ نفر از دانشجویان رشته مشاوره و راهنمایی دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه بودند. همچنین متغیر مستقل پژوهش حاضر الگوی مدیریت آموزش و متغیر وابسته آن اثربخشی یادگیری و موفقیت تحصیلی است.

در این پژوهش از پرسشنامه اثربخشی یادگیری دانشگاهی<sup>۱</sup> کیم و همکاران (۲۰۰۸) با هدف سنجش تغییر در اثربخشی یادگیری و موفقیت تحصیلی دانشجویان استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۵۰ گویه در طیف پنج‌گانه لیکرت است که از ۱ «اصلاً در مورد من صدق نمی‌کند» تا ۵ «تا کاملاً صدق می‌کند» پاسخ‌دهی می‌شوند. این ابزار دارای شش مقیاس شامل خودکارآمدی تحصیلی<sup>۲</sup>، سازماندهی و توجه در مطالعه<sup>۳</sup>، استرس و فشار زمانی<sup>۴</sup>، مشغولیت در فعالیت‌های دانشگاهی<sup>۵</sup>، مقیاس رضایت‌مندی احساسی<sup>۶</sup> و مقیاس ارتباطات کلاسی<sup>۷</sup> است. همچنین روایی این مقیاس به روش روایی سازه و با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی مطلوب گزارش شده است. پایایی این مقیاس با توجه به تغییر جامعه به روش آلفای کرونباخ در مطالعه حاضر برای کل آزمون ۰/۸۲ به دست آمد [۳۲].

ابزار دیگر، پرسشنامه اثربخشی یادگیری بر اساس مدل کرک پاتریک بود. این پرسشنامه دارای ۱۷ گویه است که در مقیاسی پنج درجه‌ای طراحی شده است. برای سنجش روایی از تحلیل عاملی اکتشافی استفاده شد. بدین منظور پس از تکمیل و تحلیل پرسشنامه، سوالات با بار عاملی کمتر از ۰/۵ حذف گردید. همچنین با انجام پیش‌آزمون ضریب آلفای کرونباخ برای حصول پایایی محاسبه شد که برابر با ۰/۸۱ بود و پس از اطمینان از پایایی ابزار نسبت به توزیع آن اقدام شد. پایایی کل این مقیاس به روش آلفای کرونباخ نیز ۰/۸۷ بود.

جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها از شاخص‌های آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار) و آمار استنباطی (آزمون T مستقل، تحلیل کواریانس و ...) با به‌کارگیری نرم‌افزار SPSS استفاده شد.

## یافته‌ها

بر اساس الگوی کرک پاتریک، اثربخشی در سه سطح واکنش یا رضایت، یادگیری و سطح رفتار یا عملکرد انجام شد و سؤال‌های تحقیق هم بر همین اساس تنظیم شده است.

1. College Learning Effectiveness Inventory (CLEI)
2. Academic Self-Efficacy
3. Organization and Attention to Study
4. Stress and Time Pressure
5. Involvement with College Activity
6. Emotional Satisfaction
7. Class Communication

## جدول شماره ۲: میانگین و انحراف معیار وضعیت اساتید از نظر دانشجویان در گروه شاهد و گواه

تعداد	انحراف	میانگین (از ۲۰)	مؤلفه‌ها	
۲۰	۵/۴۶	۱۴/۳۲	صلاحیت‌های تخصصی	گروه شاهد
۲۰	۶/۲۱	۱۵/۲۶	صلاحیت‌های رفتاری	
۲۰	۵/۹۶	۱۵/۰۷	صلاحیت‌های عمومی	
-	-	۱۴/۸۸	میانگین	
۲۰	۷/۹۲	۱۷/۴۶	صلاحیت‌های تخصصی	گروه آزمایش
۲۰	۶/۸۰	۱۶/۶۵	صلاحیت‌های رفتاری	
۲۰	۷/۸۳	۱۷/۵۶	صلاحیت‌های عمومی	
-	-	۱۷/۲۲	میانگین	

باتوجه به نتایج بدست آمده از جدول شماره ۲ می‌توان گفت؛ میزان رضایت‌مندی دانشجویان از استاد در گروه گواه ۱۴/۸۸ و در گروه آزمایشی ۱۷/۲۲ است. همان‌گونه که مشاهده می‌شود؛ میانگین‌های گروه آزمایش در مورد صلاحیت استاد و هم‌هی خرده مقیاس‌های آن بیشتر از گروه گواه است، در نتیجه می‌توان گفت؛ تدریس درس فلسفه تربیت رسمی و عمومی با الگوی مدیریت آموزش تأثیر مثبت و معناداری بر اثربخشی یادگیری و موفقیت تحصیلی دانشجویان دارد. در تحلیل استنباطی داده‌ها از آزمون آماری T مستقل استفاده شده است. بدین منظور، ابتدا پیش‌فرض‌های این آزمون مورد بررسی قرار گرفته است. این پیش‌فرض‌ها عبارتند از:

(۱) استقلال اعضای دو گروه: هیچ یک از اعضای گروه گواه عضو گروه آزمایش و یا بالعکس نیستند.

(۲) طبیعی بودن توزیع نمرات: برای بررسی این مورد، از آزمون کلموگروف-اسمیرنوف<sup>۱</sup> استفاده شد. نتایج این آزمون در جدول شماره ۳ آمده است.

1. Kolmogorov-Smirnov

## جدول شماره ۳: نتیجه‌ی آزمون کلموگروف- اسمیرنوف

Sig	درجه‌ی آزادی	آماره
۰/۲۴۷	۳۸	/۰۹۵

طبق آنچه در جدول شماره ۳ مشاهده می‌شود؛ نتیجه‌ی آزمون کلموگروف- اسمیرنوف برای توزیع نرمال داده‌ها در دو گروه شاهد و آزمایش ۰/۰۹۵ و  $\text{Sig} = ۰/۲۴۷$  است و چون  $۰/۰۵ > \text{Sig}$  می‌باشد، بنابراین فرض صفر که طبیعی بودن توزیع داده‌هاست، رد نشده و می‌توان توزیع داده‌ها را با اطمینان بالایی طبیعی دانست.

(۳) همگونی واریانس‌ها: شاخص این پیش فرض بخشی از خروجی اصلی آزمون T مستقل است، اما در اینجا نتیجه آن به طور جداگانه در جدول شماره ۴ آمده است.

## جدول شماره ۴: نتیجه‌ی آزمون لوین

F	Sig
۰/۹۶۷	۰/۳۳۵

چنانچه در جدول شماره ۴ مشاهده می‌شود؛ برای آزمون لوین، مقدار F برابر ۰/۹۶۷ و  $\text{Sig} = ۰/۳۳۵$  است. چون  $۰/۰۵ > \text{Sig}$  می‌باشد فرض صفر که همگون بودن واریانس‌هاست، رد نشده و می‌توان نتیجه گرفت واریانس‌ها در دو گروه همگون هستند. بنابراین با برقرار بودن سه پیش فرض مستقل بودن، طبیعی بودن و همگونی واریانس‌ها می‌توان از آزمون T مستقل برای بررسی معناداری تفاوت بین میانگین‌های نمرات دو گروه گواه و آزمایش استفاده کرد. نتیجه‌ی این بررسی در جدول ۴ آمده است.

## جدول شماره ۵: نتیجه‌ی آزمون T مستقل

t	df	Sig
۳/۴۳۵	۳۸	۰/۰۰۰

چنانچه در جدول شماره ۵ مشاهده می‌شود مقدار t برابر ۳/۴۳۵ و  $\text{Sig} = ۰/۰۰۰$  است و چون  $۰/۰۵ < \text{Sig}$  می‌باشد، می‌توان نتیجه گرفت بین میانگین‌های دو گروه گواه و آزمایش

تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر تدریس درس فلسفه تربیت رسمی و عمومی با الگوی مدیریت آموزش در گروه آزمایش در زمینه رضایت‌مندی دانشجویان از اساتید، تفاوت معناداری در میزان یادگیری اثربخش دو گروه ایجاد کرده است.

### جدول شماره ۶: میانگین و انحراف معیار ارزیابی شاخص‌های آموزش از نظر دانشجویان در گروه شاهد و گواه

تعداد	انحراف	میانگین (از ۲۰)	مؤلفه	
۳۸	۴/۸۷	۱۱/۸۷	مکان آموزش	گروه شاهد
۳۸	۵/۰۲	۱۲/۳۴	مجریان آموزش	
۳۸	۵/۴۳	۱۲/۰۸	محتوا	
۳۸	۶/۲۲	۱۰/۸۹	زمان	
۳۸	۵/۶۵	۱۲/۲۰	استادان	
۳۸	۶/۷۷	۱۰/۱۱	خدمات رفاهی	
-	-	۱۱/۵۸	میانگین	
۳۸	۶/۷۶	۱۳/۷۸	مکان آموزش	گروه آزمایش
۳۸	۷/۹۰	۱۴/۶۷	مجریان آموزش	
۳۸	۶/۸۰	۱۴/۲۶	محتوا	
۳۸	۷/۹۶	۱۳/۸۷	زمان	
۳۸	۵/۸۶	۱۴/۸۹	استادان	
۳۸	۷/۶۸	۱۳/۴۵	خدمات رفاهی	
-	-	۱۴/۱۵	میانگین	

باتوجه به نتایج بدست آمده از جدول شماره ۶ می‌توان گفت که ارزیابی دانشجویان از شاخص‌های آموزش در گروه گواه ۱۱/۵۸ و در گروه آزمایشی ۱۴/۱۵ است. مکان آموزش از دیدگاه گروه گواه ۱۱/۸۷ و از دیدگاه گروه آزمایشی ۱۳/۷۸ ارزیابی شد. همان‌گونه که در جدول (۵) مشاهده می‌شود؛ میانگین‌های گروه آزمایش در مورد شاخص‌های آموزش و همه خرده مقیاس‌های آن بیشتر از گروه گواه است، در نتیجه آموزش درس فلسفه تربیت رسمی با الگوی مدیریت آموزش تأثیر مثبت و معناداری بر اثربخشی یادگیری در بین دانشجویان دارد.

در تحلیل استنباطی داده‌ها از آزمون آماری T مستقل استفاده شده است. بدین منظور، ابتدا پیش‌فرض‌های این آزمون مورد بررسی قرار گرفته است. این پیش‌فرض‌ها عبارتند از:

(۱) استقلال اعضای دو گروه: هیچ یک از اعضای گروه گواه عضو گروه آزمایش و یا بالعکس نیستند.

(۲) طبیعی بودن توزیع نمرات: برای بررسی این مورد، از آزمون کلموگروف-اسمیرنوف استفاده شد. نتایج این آزمون در جدول (۶) آمده است.

### جدول شماره ۷: نتیجه‌ی آزمون کلموگروف-اسمیرنوف

اماره	درجه‌ی آزادی	sig
۰/۱۰۸	۷۸	۰/۱۶۸

طبق آنچه در جدول فوق دیده می‌شود؛ نتیجه‌ی آزمون کلموگروف-اسمیرنوف برای توزیع نرمال داده‌ها در دو گروه شاهد و آزمایشی  $0/108$  و  $0/168 = \text{Sig}$  است و چون  $\text{Sig} > 0/05$  می‌باشد، بنابراین فرض صفر که طبیعی بودن توزیع داده‌هاست، رد نشده و می‌توان توزیع داده‌ها را با اطمینان بالایی طبیعی دانست.

(۳) همگونی واریانس‌ها: شاخص این پیش‌فرض بخشی از خروجی اصلی آزمون T مستقل است، اما در اینجا نتیجه آن به طور جداگانه در جدول (۷) آمده است.

### جدول شماره ۸: نتیجه‌ی آزمون لوین

F	Sig
۰/۶۷۸	۰/۵۶۵

چنانچه در جدول شماره ۸ مشاهده می‌شود؛ برای آزمون لوین، مقدار F برابر  $0/678$  و  $0/565 = \text{Sig}$  است. چون  $\text{Sig} > 0/05$  می‌باشد، فرض صفر که همگون بودن واریانس‌هاست، رد نشده و می‌توان نتیجه گرفت واریانس‌ها در دو گروه همگون هستند. بنابراین با برقرار بودن سه پیش‌فرض مستقل بودن، طبیعی بودن و همگونی واریانس‌ها می‌توان از آزمون T مستقل برای بررسی معناداری تفاوت بین میانگین‌های نمرات دو گروه گواه و آزمایش استفاده کرد. نتیجه‌ی این بررسی در جدول (۸) آمده است.



## جدول شماره ۹: نتیجه‌ی آزمون T مستقل

t	df	Sig
۲/۴۲۸	۷۸	۰/۰۳۴

چنانچه در جدول شماره ۹ مشاهده می‌شود مقدار  $t$  برابر ۲/۴۲۸ و  $\text{Sig} = ۰/۰۳۴$  است و چون  $\text{Sig} < ۰/۰۵$  می‌باشد، می‌توان نتیجه گرفت بین میانگین‌های دو گروه گواه و آزمایش تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر تدریس درس فلسفه تربیت رسمی و عمومی با الگوی مدیریت آموزش در گروه آزمایش در زمینه ارزیابی از شاخص‌های آموزشی، تفاوت معناداری در میزان یادگیری اثربخش دو گروه ایجاد کرده است.

## جدول شماره ۱۰: میانگین و انحراف معیار نمرات دانشجویان در گروه شاهد و گواه

تعداد	انحراف معیار	میانگین (از ۲۰)	مؤلفه	
۴۰	۳/۶۸	۱۶/۱۵	دروس تخصصی	گروه شاهد
۴۰	۲/۶۶	۱۷/۰۲	دروس عمومی	
-	-	۱۶/۵۸	میانگین گروه شاهد	
۴۰	۳/۶	۱۷/۹۴	دروس تخصصی	گروه آزمایش
۴۰	۳/۲۵	۱۸/۲۳	دروس عمومی	
-	-	۱۸/۰۸	میانگین گروه آزمایش	

با توجه به نتایج بدست آمده از جدول شماره ۱۰ می‌توان گفت؛ میانگین نمرات دانشجویان در گروه شاهد ۱۶/۵۸ و در گروه آزمایشی ۱۸/۰۸ است. همچنین، میانگین نمرات دروس تخصصی در گروه شاهد ۱۶/۱۵ و در گروه آزمایشی ۱۷/۹۴ است. لذا میانگین گروه آزمایش در نمرات دروس تخصصی و عمومی بیشتر از گروه گواه است، در نتیجه می‌توان گفت که تدریس با الگوی مدیریت آموزش تأثیر مثبت و معناداری بر اثربخشی یادگیری دانشجویان در بعد نمرات یا عملکرد آموزشی درس فلسفه تربیت رسمی و عمومی داشته است.

بنابراین با برقرار بودن سه پیش فرض مستقل بودن، طبیعی بودن و همگونی واریانس‌ها می‌توان از آزمون T مستقل برای بررسی معناداری تفاوت بین میانگین‌های نمرات دو گروه گواه و آزمایش استفاده کرد. نتیجه‌ی این بررسی در جدول ۱۰ آمده است.

جدول شماره ۱۱: نتیجه‌ی آزمون T مستقل

t	df	Sig
۳/۲۱۳	۷۸	۰/۰۹۵

چنانچه در جدول شماره ۱۱ مشاهده می‌شود؛ مقدار t برابر ۳/۲۱۳ و  $\text{sig} = ۰/۰۹۵$  است و چون  $\text{sig} < ۰/۰۵$  می‌باشد، لذا می‌توان نتیجه گرفت بین میانگین‌های دو گروه گواه و آزمایش تفاوت معناداری وجود دارد. به عبارت دیگر تدریس فلسفه تربیت رسمی و عمومی با الگوی مدیریت آموزش تأثیر مثبت و معناداری بر اثربخشی یادگیری در بعد نمرات یا عملکرد آموزشی در بین دانشجویان مشاوره داشته است.

همچنین به منظور سنجش تأثیر سطح رضایت‌مندی و شاخص‌های آموزشی بر یادگیری اثربخش دانشجویان از تحلیل رگرسیونی گام به گام استفاده شد.

جدول شماره ۱۲: بررسی عوامل موثر بر یادگیری اثربخش دانشجویان با مقادیر

ضرایب

گام	متغیر	R	R <sup>2</sup>	R <sup>2</sup> <sub>Adj</sub>
۱	صلاحیت‌های تخصصی اساتید	۰/۶۱۱	۰/۳۷۳	۰/۳۶۸
۲	محتوای آموزشی	۰/۶۷۹	۰/۴۴۸	۰/۴۴۰
۳	خدمات رفاهی	۰/۶۸۷	۰/۴۷۲	۰/۴۵۹
۴	مکان آموزش	۰/۷۰۸	۰/۵۰۲	۰/۴۸۶

بررسی عوامل تأثیرگذار بر اثربخشی یادگیری مبتنی بر الگوی مدیریت آموزش چهار سازه صلاحیت‌های تخصصی، محتوای آموزشی، خدمات رفاهی و مکان آموزش حدود ۵۰/۲ درصد از واریانس مربوط به یادگیری اثربخش را از دیدگاه دانشجویان مدیریت آموزش تبیین می‌نماید. در این میان متغیر صلاحیت‌های تخصصی اساتید، با مقدار بتای ۰/۴۸۲ دارای بیشترین تأثیرگذاری بر یادگیری اثربخش دانشجویان است. متغیر محتوای آموزشی، خدمات رفاهی و مکان آموزشی دارای اولویت‌های بعدی هستند. نتایج در جدول (۱۲) و (۱۳) آمده است.

## جدول شماره ۱۳: مقدار تأثیر متغیرهای تأثیرگذار در یادگیری اثربخش

## دانشجویان

Sig	t	Beta	B	متغیرهای مستقل
۰/۰۰	۹/۹۰	-	۴۷/۰۴۶	ضریب ثابت
۰/۰۰	۷/۱۰	۰/۴۸۲	۰/۴۸۲	صلاحیت‌های تخصصی اساتید
۰/۰۰	۳/۴۲	۰/۲۳۱	۰/۵۳۱	محتوای آموزشی
۰/۰۰۲	۳/۱۲	۰/۲۰۶	۰/۶۵۶	خدمات رفاهی
۰/۰۰۷	۲/۷۴	۰/۱۹۵	۰/۳۷۲	مکان آموزش

باتوجه به ضریب رگرسیون و مقدار ثابت بدست آمده از تحلیل رگرسیون چندگانه به شیوه گام به گام، معادله رگرسیون تحقیق به شکل زیر بدست آمد:

$$Y = 47.046 + 0.482x_1 + 0.531x_2 + 0.6560x_3 + 0.372x_4$$

## بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی تأثیر الگوی مدیریت آموزش بر اثربخشی یادگیری و موفقیت تحصیلی دانشجویان در درس فلسفه تربیت رسمی و عمومی در دانشگاه فرهنگیان بود. بر اساس نتایج پژوهش، میزان رضایت‌مندی دانشجویان از اساتید در گروه شاهد ۱۴/۸۸ و در گروه آزمایش ۱۷/۲۲ بدست آمد، در نتیجه بین میانگین‌های دو گروه گواه و آزمایش تفاوت معناداری وجود داشت و میانگین نمرات گروه آزمایش بیشتر از گروه شاهد بود، لذا آموزش درس فلسفه تربیت رسمی و عمومی با الگوی مدیریت آموزش تأثیر معنادار و مثبتی بر سطح واکنش یا رضایت دانشجویان داشته است. به عبارت دیگر تدریس درس فلسفه تربیت رسمی و عمومی با الگوی مدیریت آموزش در گروه آزمایش در زمینه رضایت‌مندی دانشجویان از اساتید، تفاوت معناداری در میزان یادگیری اثربخش دو گروه ایجاد کرده است. نتایج حاصل از این تحقیق با نتایج یافته‌های پژوهشگرانی همچون بهرنگی و آقایاری (۱۳۸۳)، بهرنگی و کردلو (۱۳۹۶)، بهرنگی و نصیری (۱۳۹۵)، بهرنگی، عباسیان و ذوقی‌پور (۱۳۹۴)، برایتمن و همکاران (۲۰۰۵) که در پژوهش‌های خود به نقش روش تدریس مشارکتی بر موفقیت تحصیلی تأکید کرده‌اند کاملاً همسو می‌باشد [۵، ۹، ۱۰، ۱۳].

در توجیه این یافته می‌توان چنین گفت که در تدریس مشارکتی و الگوی مدیریت آموزش فرایند یادگیری از نتیجه آن مهمتر است و کسی به خاطر ندانستن مورد سرزنش قرار نمی‌گیرد.

دانشجویان با یکدیگر مقایسه نمی‌شوند و به رقابت با هم نمی‌پردازند. در گروه‌های مشارکتی به دانشجویان فرصت داده می‌شود با سوال پرسیدن و کمک خواستن از اعضای گروه، مفاهیم پیچیده را یاد بگیرند و به این وسیله رضایت‌مندی و اعتماد به توانایی یادگیری فلسفه تربیت رسمی و عمومی را افزایش دهند. در چنین فضای آموزشی است که دانشجویان می‌توانند احساس آرامش، امنیت و رضایت‌مندی داشته باشند.

همچنین ارزیابی سطح یادگیری دانشجویان از شاخص‌های آموزش در گروه شاهد ۱۱/۵۸ و در گروه آزمایشی ۱۴/۱۵ بود، در نتیجه می‌توان گفت که آموزش فلسفه تربیت رسمی و عمومی با الگوی مدیریت آموزش تأثیر معنادار و مثبتی بر اثربخشی یادگیری در بین دانشجویان داشته است. لذا تدریس این درس با الگوی مدیریت آموزش در گروه آزمایش در زمینه ارزیابی از شاخص‌های آموزشی، تفاوت معناداری در میزان یادگیری اثربخش دو گروه ایجاد کرده است.

در نهایت در سطح رفتار یا عملکرد، میانگین نمرات دانشجویان در گروه شاهد ۱۶/۱۵ و در گروه آزمایشی ۱۸/۰۸ بود. لذا میانگین عملکرد دانشجویان گروه آزمایش در نمرات دروس تخصصی و عمومی بیشتر از گروه گواه بود، لذا می‌توان گفت که تدریس فلسفه تربیت رسمی و عمومی با الگوی مدیریت آموزش تأثیر مثبت و معناداری بر اثربخشی یادگیری در بین دانشجویان در بعد نمرات یا عملکرد آموزشی داشته است.

به‌طور کلی، بررسی نتایج یافته‌های پژوهش حاضر نشان‌دهنده آن بود که تدریس درس فلسفه تربیت رسمی و عمومی با الگوی مدیریت آموزش، بر یادگیری اثربخش و موفقیت تحصیلی دانشجویان مشاوره و راهنمایی در درس تربیت رسمی و عمومی دانشگاه فرهنگیان کرمانشاه تأثیری مثبت و معنادار داشته است. در تبیین این نتیجه می‌توان چنین گفت که در الگوی مدیریت آموزش، به علت ساختار و قوانین خاص این روش همچون؛ جاری ساختن رقابت در یک فضای سالم و گروهی با نظارت یک فوق‌تخصص (معلم)، گروه‌بندی فراگیران مبتنی بر توانایی‌های متفاوت آن‌ها، صحبت کردن و ارائه ایده‌ها و نظرات توسط تک‌تک دانشجویان در گروه‌های تخصصی و مرجع در کلاس درس، تمرین معلمی با توجه به سخنرانی و توضیح مبحث تخصصی مربوطه، رعایت عدالت در کلاس، احترام یکسان به حق همه دانشجویان، یکسان نگرستن به آنان، دادن مسئولیت فردی و گروهی به آنان، توجه به جنبه‌های مثبت، توانایی‌ها و موفقیت‌ها و تشویق و تأیید آنان، اراده بازخوردهای اصلاحی مناسب، در نظر گرفتن شایستگی‌ها و مهارت‌های در خور هر یک از دانشجویان به تنهایی و مقایسه کردن هر فرد با خودش و ... که بر آن حاکم

است، امکان ارتقای یادگیری اثربخش و موفقیت تحصیلی را فراهم نموده و همچنین زمینه موفقیت فردی در یک محیط گروهی بدون نیاز به شکست دیگران نیز فراهم می‌شود که این موضوع می‌تواند توانمندی‌های فرد را به او نشان داده و موفقیت تحصیلی او را افزایش دهد و در عین حال موجبات رشد رضایت‌مندی از استادان، محیط و ... در تمام مراحل آموزشی و یادگیری در او به وجود آید.

در مجموع، آنچه به شکل عددی نمایش داده شده مبتنی بر تأثیرات مستقیم آموزشی الگوی مدیریت آموزش بر یادگیری اثربخش و موفقیت تحصیلی دانشجویان بوده است، اما تأثیرات غیرمستقیم و پرورشی این الگو بر مهارت‌های اجتماعی، فردی، شناختی و رفتاری دانشجویان بسیار زیاد است که به فرصتی کافی برای تحقیقات بیشتر نیاز است. نتایج این تحقیق تأثیر استفاده از این الگو را در دروس دیگر و مقاطع متفاوت نوید می‌دهد. در پایان می‌توان استفاده از الگوی مدیریت آموزش با هدف افزایش اثربخشی یادگیری دانشجویان در امر یادگیری را به مدرسان و همه دست‌اندرکاران آموزش دانشگاهی و مدرسه‌ای توصیه کرد.

### تعارض منافع / حمایت مالی

این مقاله برگرفته از پژوهش شبه آزمایشی نویسندگان در دانشگاه فرهنگیان می‌باشد و نتایج پژوهش حاضر با منافع هیچ ارگان و سازمانی در تعارض نیست و بدون حمایت مالی انجام شده است.

### منابع

1. Arkun, S., & Askar, P. (2010). The development of a scale on assessing constructivist learning environments. *Hacettepe University Journal of Education Faculty*, 39(3), 32-43
2. Asadian, S., Piri, M., & Saadatfar, R. (2018). Effective Teaching in Higher Education Based on Professional Experiences of Professors and Its Relationship with Self-Reported Teaching. *Journal of Higher Education Curriculum Studies*, 8(15) 113-134. [Persian].
3. Behrangi, M. R. (2010). A survey of management teaching model on education from the perspective of creativity in

- learning and learning of creativity. [https://www.civilica.com/Paper-ICIC03-ICIC03\\_008.html](https://www.civilica.com/Paper-ICIC03-ICIC03_008.html). [Persian].
4. Behrangi, M. R. (2011). Model of Management Education Creativity. *4th conference of creativity and innovation in Mashhad*. [Persian].
  5. Behrangi, M. R., Abbassian, A., & Zoghipour, S. (2016). Providing research based evidence for Management Education Model in improvement of students' achievement, organizational health. *Journal of New Approach in Educational Management*, 6(22), 1-18. [Persian].
  6. Behrangi, M. R., & Agha-Yari, T. (2015). Developing the traditional instruction based on Jig-Saw cooperative model of teaching. *Educational Innovations*, 3(10), 35-53. [Persian].
  7. Behrangi, M. R.; Amuzadehmadirji, Soghra; & Arabkhabouri, Sedighe (2014). Improving algebraic quadric equations learning in high school freshmen through using Management Education Model. *Journal of Research on Education, Volume 1, Issue 29 (10-2014)*. [Persian].
  8. Behrangi, M.R., & Karimi, N. (2012). A Survey on the Problems of Teaching the Book "World Art History" and the Effect of the Seven-Step Teaching Model of Managing Education from the Point of View of the Course Teachers. *Journal of New Approach in Educational Management*, 4(2), 1-28. [Persian].
  9. Behrangi, Mohammadreza; Koordlo, Mohsen (2017). The effect of teaching experimental science through Management Education Model on Meta Cognitive learning. *Journal of New Approach in Educational Administration. Volume 8, Issue 29, spring 2017. Pages: 89-116*.
  10. Behrangi, M. R., & Nasiri, R. (2017). The Effect of Teaching Science Using Education Management Model on Students' Self-Directed Learning 3th Grade Secondary Schools. *Journal*

- of New Approach in Educational Management*, 7(4), 109-130. [Persian].
11. Behrangi, M.R.; Naveh Ebrahim, A. R.; Yousofzade Anvari. R. (2014). The Relationship between Amoul Boys' High School Principals' Philosophic Mindedness and Teachers' Morale to Accept Management Education Model. *Journal of New approach in educational administration*, 5(17), 1-20. [Persian].
  12. Behrangi, M. R.; Safaeefakhri, Lila (2009). Using Knowledge Management model in Cultural Development of Islamic University. *Farhang Dar Daneshgah-E-Eslami*, 13(2), 136-162. [Persian].
  13. Brightman, H. J., Elliott, M. L., & Bhada, Y. (2005). Increasing the effectiveness of student evaluation of instructor data through a factor score comparative report. *Decision Sciences*, 24(1), 192-199.
  14. Chen, J. (2010). Teachers' conceptions of excellent teaching in Chinese middle schools (Doctoral thesis, The University of Auckland, New Zealand). Retrieved from. <http://hdl.handle.net/5864/2292>.
  15. Cheney, P. W. (2008). *Constructivist learning environments: Students perceptions of a technology skills virtual internship* [Dissertation]. Virginia: University of Virginia.
  16. Darling, H, L., & Youngs, P. (2022). Defining "highly qualified teachers": what does "scientifically-based research" actually tell us? *Educational Researcher*, 31(9), 13-25.
  17. Dilekli, Y., & Tezci, E. (2016). The relationship among teachers' classroom practices for teaching thinking skills, teachers' self-efficacy towards teaching thinking skills and teachers' teaching styles. *Thinking Skills and Creativity*, 9 (21):144-151.
  18. Dorman, J. P., Adams, J. E., & Ferguson, J. M. (2002). Psychosocial environment and student self-handicapping in

- secondary school mathematics classes: A cross-national study. *Educ Psychol*, 22(5), 499-511.
19. FathiAzar, A. (2018). *Teaching Methods and Techniques*. Tabriz: Tabriz University. [Persian].
  20. Gage, N, L. (1998). *The scientific basis of the art of teaching*. Translated by Mahmoud MehrMohammadi. Tehran: Organization for Educational Research and Planning. [Persian].
  21. Gundogdu, K. (2010). The effect of constructivist instruction on prospective teachers' attitudes toward human rights education. *Electron J Res Educ Psychol*, 8(1), 52-333.
  22. Hansen, J. M., & Childs, J. (1998). Creating a school where people like to be. *Educ Leadership*, 56(1), 14-7.
  23. Hanson, j. (2003). Encouraging Lectures to engage with new Technologies in Learning and Teach in a Vocational University; the Role of Recognition Reward. *Journal of Higher Education Management and policy in the Schools*, 15(2), 5-45.
  24. Harrington, R. A., & Enochs, G. L. (2009). Accounting for preservice teachers' constructivist learning environment experiences. *Learn Environ Res*, 12(1), 45-65.
  25. Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of 800 meta-analyses on achievement*. London: Routledge.
  26. Khalil, M., & Saar, V. (2009). The classroom learning environment as perceived by students in Arab elementary schools. *Learn Environ Res*, 12(2), 143-156.
  27. Kim, E., Newton, F. B., Downey, R. G., & Benton, S. L. (2010). Personal factors impacting college student success: Constructing college learning effectiveness inventory (CLEI). *College Student Journal*, 44 (1), 112-125.
  28. Kirkpatrick, D. L. (1959). Techniques for evaluating training programs: Part 2-Learning. *Journal of ASTD*, 13(12), 21-26.



29. Kirkpatrick, D, L., & Smart, R. (1998). An empirical evaluation of teacher effectiveness: the emergence of three critical factors. *Assessment and Evaluation in Higher Education*, 23(2), 165-78.
30. Kuhn, D. (2007). Is direct instruction an answer to the right question? *Educ Psychol*, 42(2), 109-13.
31. Marzano, R. J. (2003). *What works in schools: Translating research into action?* Alexandria, VA: ASCD.
32. Moshtaghi S. (2014). Psychometric properties of college learning effectiveness inventory (CLEI). *Psychological Models and Methods*, 14(3), 91-105. [Persian]
33. Russell, R. K., & Petrie, T. P. (1992). *Academic adjustment of college students: Assessment and counseling*. In S.D. Brown and R.W. Lent (Eds.), *Handbook of Counseling Psychology*. New York, NY: Wiley.
34. Sammons, P., & Hillman, J., & Mortimore, P. (1995). *Key characteristics of effective schools*. A review of school effectiveness research. London: OFSTED.
35. Taylor, F., & Francis, R. (2010). Criteria for effective University teaching. *Improving college and University Teaching*, 28(3), 113-140.
36. Watkins, D. A., & Zhang, Q. (2006). *The good teacher: a cross-cultural perspective*. In D. McInerney, M. Dowson & , S. van Etten (Eds.), *Effective schools* (pp. 185-204). Greenwich: Connecticut Information Age Publishing.
37. Witcher, A. E., Onwuegbuzie, A. J., & Minor, L. C. (2001). Characteristics of effective teachers: perceptions of preservice teachers. *Research in the Schools*, 8(2), 5-45.
38. Young, M. R. (2005). The motivational effects of the classroom environment in facilitating self-regulated learning. *J Mark Educ*, 27(1), 25-40.

39. Zolfaghar, M. (1996). Survey and Analyzing the Quality of Teaching of Faculty Members of Humanities (Tehran University). *M.Sc., Faculty of Educational Sciences and Psychology, University of Tehran*. [Persian].

## رابطه سرمایه روانشناختی با توانمند سازی یادگیری دانشجویان: آزمون نقش میانجی تعاملات پویا

**امیر حسین کیدوری**، استادیار گروه علوم تربیتی دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه حکیم سبزواری، سبزوار، ایران.

\* **سید احمد محمدی حسینی**، دکتری مدیریت آموزشی، مدرس گروه علوم تربیتی دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه حکیم سبزواری، سبزوار، ایران.

**عذرا حسین پور**، کارشناس ارشد مدیریت آموزشی، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی دانشگاه سمنان، سمنان، ایران.

### چکیده

هدف این پژوهش، بررسی روابط بین سرمایه روانشناختی، توانمند سازی یادگیری و تعاملات پویا در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی شاهرود است. پژوهش حاضر با توجه به چگونگی به دست آوردن داده‌های مورد نیاز، توصیفی و از نوع همبستگی و به طور مشخص مبتنی بر مدل معادلات ساختاری است که از برآوردهای بیشینه درست نمای با تعدیل چولگی استفاده شد. جامعه آماری پژوهش حاضر را دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی شاهرود تشکیل می‌دهند که به صورت تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. برای سنجش متغیرهای پژوهش از پرسشنامه‌های استاندارد سرمایه روانشناختی لوتانز (۲۰۰۷)، پرسشنامه توانمندسازی روانشناختی اسپریتزر و میسرا (۱۹۹۷) و پرسشنامه ادراک تعامل اجتماعی گلاس (۱۹۹۴) که با طیف ۵ گزینه‌ای لیکرت می‌باشد، استفاده و این پرسشنامه‌ها بین ۲۶۰ نفر از دانشجویان توزیع شد. روایی محتوایی و سازه پرسشنامه‌ها توسط تعدادی از صاحب نظران و متخصصین مدیریت و تحلیل عامل تأییدی مورد قبول قرار گرفت. و پایایی آن‌ها با روش آلفای کرونباخ محاسبه شد که برای سؤالات متغیرها به ترتیب، ۰/۷۸ برای سرمایه روانشناختی، ۰/۷۳ برای توانمندسازی یادگیری و ۰/۷۸ برای تعاملات پویا بدست آمد. برای تجزیه و تحلیل داده‌های پرسشنامه در بخش آمار استنباطی از آزمون‌های کولموگروف-اسمیرنف، تی تک نمونه‌ای، همبستگی پیرسون و مدل معادلات ساختاری استفاده شده است. نتایج پژوهش نشان داد که سرمایه روان شناختی هم به طور مستقیم و هم غیر مستقیم به واسطه تعاملات پویا نقش کلیدی را در توانمند سازی یادگیری دانشجویان دارد. همچنین تعاملات پویا تأثیر مثبت، مستقیم و معنی داری بر توانمند سازی یادگیری دانشجویان دارد. به علاوه یافته‌ها نشان می‌دهد که وضعیت متغیرهای کلیدی این پژوهش در جامعه مورد مطالعه مناسب می‌باشد.

**واژگان کلیدی:** توانمندسازی یادگیری، تعاملات پویا، سرمایه روان شناختی.

\* نویسنده مسئول: hoseiniabbas72@yahoo.com

دریافت مقاله: ۹۸/۱/۲۰ پذیرش مقاله: ۹۸/۷/۱۸

## **The Relationship between Psychological Capital and Students' Learning Empowerments: Testing the Mediation Role of Dynamic Interactions**

**Amir Hossein Kayzouri**, Assistant Professor of Educational Sciences, Hakim Sabzevari University, Sabzevar, Iran.

**\*Seyed Ahmad Mohammadi Hoseini**, PhD. in Educational Administration, Lecturer of Educational Sciences, Hakim Sabzevari University, Sabzevar, Iran.

**Ozra hosinpoor**, MA. in Educational Administration, Psychology and Educational Sciences, Semnan University, Semnan, Iran.

### **Abstract**

This research aimed to investigate the relationships between psychological capital, learning empowerment, and dynamic interactions in students of Shahrood University of Medical Sciences. With regard to the ways data were collected, the present study is descriptive correlational and is specifically based on structural equation modeling in which maximum likelihood estimation with adjusting skewness was used. The participants of this study consisted of students in Shahrood University of medical science, who were selected using stratified sampling method. In order to assess variables, standard questionnaires in the form of five-point Likert scale, including Psychological Capital Questionnaire (Luthans et al., 2007) Psychological Empowerment Questionnaire (Mishra & Spreitzer, 1997), and Perception of Social Interactions Scale (Glass, 1994) were distributed among 260 students. Content and construct validity of questionnaires were confirmed by several management and factor analysis experts. To analyze data from questionnaires, Kolmogorov- Smirnov test, one sample t-test and Pearson correlation structural equation model have been used. Findings showed that psychological capital, both directionally and indirectionally, plays key role in empowering learning of students through dynamic interactions. Also, it was determined that dynamic interactions have a meaningful, directional and positive correlation with learning empowerment in students. Furthermore, results indicated that main variables in this study were appropriate for studied samples.

**Key words:** Learning Empowerments, dynamic interrelations, psychological capital.

---

\* Corresponding author: hoseiniabbas72@yahoo.com  
Receiving Date: 4/9/2019 Acceptance Date: 10/10/2019

## مقدمه

با توجه به دگرگونی‌های سریع و پر شتاب دانش و معلومات بشری، همه چیز به شدت در حال تغییر و تحول است و سازمان‌ها به عنوان یک سیستم باز به دنبال شایستگی جهانی در تلاش برای جذب و توسعه منابع انسانی خوب هستند. از این رو شواهد تجربی مختلف نشان داده‌اند که دانشگاه‌ها و آموزش عالی به دنبال توانمندسازی یادگیری می‌باشند [۲۶]. توانمندسازی یادگیری به عنوان اطلاع رسانی و مشاوره در زمینه‌های مختلف در سال‌های اخیر تعریف شده است. دانشجویان به توانمندسازی یادگیری به منظور بهبود و موفقیت مدیریت نیاز دارند. از طرفی توانمندسازی یادگیری به ترویج تعامل پویا در زمینه سازمانی می‌پردازد. تعامل پویا به مشارکت فعال افراد در حوزه عمومی، از جمله فعالیت‌های اجتماعی و سیاسی اشاره دارد. که به طور معمول با احساس وظیفه برای بهبود تغییرات در جامعه همراه است [۲۷]. امروزه به طور فزاینده‌ای تعاملات پویا افزایش یافته است [۱۶]، و شامل اقداماتی برای توجه نشان دادن فرد به مسائل اجتماعی است [۱۷، ۱۸ و ۴۳]. تعامل پویا ممکن است از طریق رد و بدل کردن اطلاعات صورت بگیرد. رد و بدل کردن اطلاعات می‌تواند انگیزه و توانایی افراد را پرورش و فرصت‌ها را برای مشارکت و تعامل پویا فراهم آورد. با توجه به تحقیقات لنزی و همکاران، دانشجویان می‌توانند از روابط اجتماعی برای بدست آوردن اطلاعات استفاده کنند و در نتیجه فرصت را برای تعامل مکرر در مکالمات و فعالیت‌ها افزایش دهند. سرمایه روانشناختی مفهوم جدیدی است که به تازگی در رفتار سازمانی مثبت معرفی شده است. بسیاری از محققان بر این باورند که می‌توان سرمایه روان شناختی را به عنوان منبع مزیت رقابتی پایدار برای سازمان‌ها در محیط‌های پر چالش امروزی در نظر گرفت. از طرفی مزایای سرمایه روانشناختی در حوزه دانشگاهی، مشخص شده است [۴۳]. آموزش عالی باید توجه خود را به خواسته‌ها و نقش سرمایه روان شناختی معطوف دارد. دانشجویان دانشگاه‌ها اغلب با چالش‌های زیادی مانند میزان طول کشیدن مدرک تحصیلی، مقابله بانرخ بالای بیکاری و امنیت شغلی پایین مواجهند که آنها را دچار استرس می‌کند. تحقیقات نشان داده که سرمایه روان شناختی به پرورش انگیزه، تشویق و استفاده از راهبردهای یادگیری دانشجویان کمک کرده است [۴۶ و ۳]. لوتانز، لوتانز و اوی [۲۹]، معتقدند که رویکرد فعال سرمایه روان شناختی برای دانشجویان منجر به ترویج یادگیری و غلبه بر موانع موفقیت تحصیلی می‌شود که نقاط قوت روانی را پرورش می‌دهد. با این حال، با وجود توجه و اهمیت بسیار زیاد بر روی موضوع توانمندسازی یادگیری، تحقیقات تجربی بیشتری پیشنهاد شده است.

## توانمند سازی یادگیری

توانمندسازی مفهومی با معانی متفاوت بوده است و در زمینه‌های مختلف از قبیل مدیریت، سیاست، آموزش و پرورش و غیره استفاده می‌شود. برخی از محققان ادبیات توانمند سازی را به دو دیدگاه طبقه بندی کرده اند [۴۴]، که یکی از آنها در جنبه‌های اجتماعی و ساختاری و دیگری بر سازگاری روانشناختی تمرکز دارد. جنبه اجتماعی به فرایند افزایش قدرت فردی، بین فردی یا سیاسی به طوری که افراد، خانواده‌ها و جوامع بتوانند برای بهبود شرایط زندگی خود اقدام کنند اشاره دارد. دیگری توانمندسازی روانشناختی، که اشاره به پاسخ‌های روانی افراد به قدرت دادن به شرایط کار می‌باشد. تمرکز این مطالعه بر توانمندسازی یادگیری، از دیدگاه توانمندسازی روانشناختی به شرح زیر است. توانمند سازی، اغلب در سازمان هاست [۶] و به منظور بهبود و ارتقاء فرد و سازمان است و دارای پیامدهایی مانند رضایت شغلی، اثر بخشی سازمانی و مقاومت در برابر استرس می‌باشد. دانشجویان مانند کارکنان باید انگیزه و انرژی به مطالعه و رسیدن به اهداف خود را در شرایط چالش برانگیز به کار گیرند و یادگیری و تلاش خود را برای رسیدن به حرفه خود آماده کنند. و یادگیری احساس نیاز مسئولیت و انگیزش درونی به کار را در کارکنان و دانشجویان فراهم می‌کند. با این حال از نظر فریمیر، رو و هیسر [۱۴] توانمندسازی یادگیری یعنی توانمندسازی روانی منتقل شده به داخل محیط‌های تحصیلی و احساس رضایت مندی، اثربخشی و بهره‌وری، بهبود عملکرد فردی و تیمی دانشجویان از صلاحیت انجام یک کار است. از توانمندسازی یادگیری انتظار می‌رود که نقش مهمی در شناسایی نیازهای یادگیری دانش آموزان، تنظیم یادگیری دانش آموزان، و ایجاد یادگیرندگان مادام العمر بازی کند [۴۶]. اولین گام اساسی در توانمندسازی یادگیری دانشجویان ارائه دانش و افزایش آگاهی به آنان است [۲۴ و ۲۵]. با توجه به چند وجهی بودن توانمندسازی، در پژوهش حاضر از ابعاد پرسشنامه توانمندسازی حاتمی و همکاران [۱۹]، استفاده شده است که عبارت‌اند از: احساس معنادار بودن شغل، احساس شایستگی، احساس مؤثر واقع شدن، احساس داشتن حق انتخاب و اعتماد به همکار و مافوق.

## تعاملات پویا

تعامل پویا منبعی ارزشمند برای توسعه استراتژیهای مؤثر در دانشگاه می‌باشد که کیفیت اطلاعات در دانشگاه را فراهم می‌کند [۹ و ۱۰]، به عبارت دیگر، دانشگاه‌ها می‌توانند با استفاده از تعاملات اطلاعات مورد نیاز را کسب کرده و در نتیجه فرصت را برای تعاملی پویا در رد و بدل کردن

اطلاعات و فعالیت‌ها افزایش دهند. علاوه بر این، تعامل پویا در زندگی برای ارتباط برقرار کردن یا رسیدن به اهداف اجتماعی است [۱۸]، و دانشجویان با روابط اجتماعی و تبادل اطلاعات می‌توانند تعامل سیاسی و پویا ی خود را پرورش دهند. دانشجویانی که ارتباط بیشتری با جامعه یا اجتماع خود دارند تمایل به سطوح بالاتری از تعامل پویا را دارند. همچنین تحقیقات [۳۸ و ۳۹] نشان می‌دهند که دانشجویان در سطح بالایی از کنجکاوی و علاقه، شور و شوق برای یادگیری می‌باشند و با وجود چالش‌ها و انجام وظایف دشوار تلاش بیشتری برای رسیدن به سطوح بالای یادگیری دارند. افزون بر این، کالدر و مالتوس<sup>۱</sup> [۷] تأکید می‌کنند؛ نیروی انگیزشی تعامل سبب تحول گروه می‌شود. بنابراین انگیزه‌های گروه می‌تواند تعاملات پویا را تحت تأثیر قرار دهد و افراد را برای شرکت در تعاملات پویا تشویق کند [۱۱] و از طریق بهبود پایدار روابط به گسترش آگاهی از امور و فرصت قابل استفاده در مورد مسائل مختلف تبدیل شود [۴۳]. محققان توافق دارند که تعامل یک ساختار چند بعدی است، اما مفهوم تعامل متفاوت است. برای مثال چندین دانشمند [۱۴ و ۲۳] بیان کرده‌اند که تعامل از عناصر شناختی، رفتاری و عاطفی تشکیل شده است، اما ریو و تسنگ<sup>۲</sup> [۳۴] تعامل را به عنوان یک جنبه چهارم از فعالیتهای دانشجویی پیشنهاد می‌کنند و تعامل را به عنوان سهم سازنده دانش آموزان در جریان آموزش تلقی می‌نمایند. لنزی و همکاران (۲۰۱۵)، تعامل پویا را مشارکت فعال افراد برای بهبود تغییرات در جامعه می‌دانند. علاوه بر این، اپلتون و همکاران<sup>۳</sup> [۱] تعامل را به عنوان دانش علمی، رفتاری، شناختی و ابعاد روانی استدلال کرده‌اند. بنابراین در پژوهش حاضر برای سنجش تعامل از مؤلفه‌های: تعامل شناختی، تعامل رفتاری و تعامل عاطفی استفاده شده است.

### سرمایه روانشناختی

در دهه‌های اخیر موضوع سرمایه روانشناختی رشد قابل توجهی در دانشگاه و محیط‌های آموزشی داشته است [۴۶]. همچنین سرمایه روانی به عنوان یک منبع مهم مزیت رقابتی و یک عامل تعیین کننده اثربخشی رفتار سازمانی شناخته شده است. علاوه بر این، مفهوم سرمایه روان شناختی ابتدا از جنبش روانشناسی مثبت تکامل یافته و اجزای منحصر به فرد سرمایه روانشناختی از زمینه‌های

1. Malthouse  
2. Reeve & Tseng  
3. Appleton et al

آموزش و پرورش و روانشناسی اقتباس شده است [۳۰]. محققان سرمایه روانشناختی اغلب هم به طور نظری ثابت کرده اند [۲۹] و هم به طور تجربی نشان داده اند [۴ و ۵] که سرمایه روانشناختی یک مفهوم مرکزی یا یک مفهوم چند بعدی است. بنا بر گفته سلینگمن [۳۷]، سرمایه روانشناختی سلامت جسمی و روانی فرد را تقویت می‌کند و منجر به بهبود عملکرد فردی و سازمانی می‌شود. مفهوم سرمایه روانشناختی توسط لوتاز و همکاران ساخته شده است و شامل چهار جزء: خودکارآمدی، خوش بینی، امید و انعطاف پذیری است [۲۸] در پژوهش حاضر از این طبقه بندی برای سرمایه روانشناختی استفاده شده است که در ادامه به توضیح آنها پرداخته خواهد شد.

عنصر اول خودکارآمدی: خودکارآمدی که منشأ پیدایی آن در پژوهش و نظریه شناختی بندورا (۱۹۸۶) است و می‌توان به سادگی آن را اعتماد به نفس نامید به این صورت تعریف می‌شود: باور یا اطمینان فرد به توانایی هایش از این بابت که در انجام وظیفه‌ای خاص به موفقیت نایل آید و این موفقیت نیز از راه ایجاد انگیزه در خود، تأمین منابع شناختی برای خود و نیز ایفا و اجرای اقدامات لازم باشد [۳۷].

عنصر دوم خوش بینی: مدل سرمایه روانشناختی، خوش بینی را یک روش توضیحی که وقایع مثبت را به موارد درونی، دائمی و فراگیر نسبت می‌دهد و وقایع منفی را به انواع شرایط موقتی و خاص بیان می‌کند [۲۱]. بر طبق نظر سلینگمن (۲۰۱۱)، خوش بینی روشی است که یک فرد در آن تجارب اخیر یا گذشته را درک و تفسیر می‌نماید. خوش بینی یک فرایند سه مرحله‌ای متمایل به پیشرفت از جمله آسان گیری نسبت به گذشته، درک بهای چیزی در حال حاضر و ایجاد فرصت برای فهم آینده می‌باشد.

عنصر سوم امید: که شبیه خوش بینی است و توسط فعالیت و فکر مشخص می‌شود. اسنایدر و همکاران [۴۰] امید را به عنوان حالت انگیزشی مثبت براساس یک حس تعاملی معطوف به هدف و برنامه ریزی برای رسیدن به هدف می‌دانند. امید صرفاً شامل اراده و تحریک برای دستیابی به اهداف تنظیم شده نیست؛ بلکه شامل ظرفیت و گنجایش تمرین در برابر سختی‌ها در راه رسیده به اهداف است. امید در آموزش مداخله می‌کند و بر طراحی اهداف، ایجاد مسیر و غلبه بر موانع تمرکز می‌کند.

1. Seligman
2. Snyder et al



عنصر چهارم انعطاف پذیری: انعطاف پذیری می‌تواند به صورت مثبت یا منفی ظرفیت درک فرد را برای چیزی که تجربه کرده منطبق نماید. انعطاف پذیری ممکن است با استفاده از احساسات مثبت ساخته شود. مشخصه اصلی انعطاف پذیری توانایی راه برگشت از شکست و یا انجام تغییرات اساسی است [۴۵].

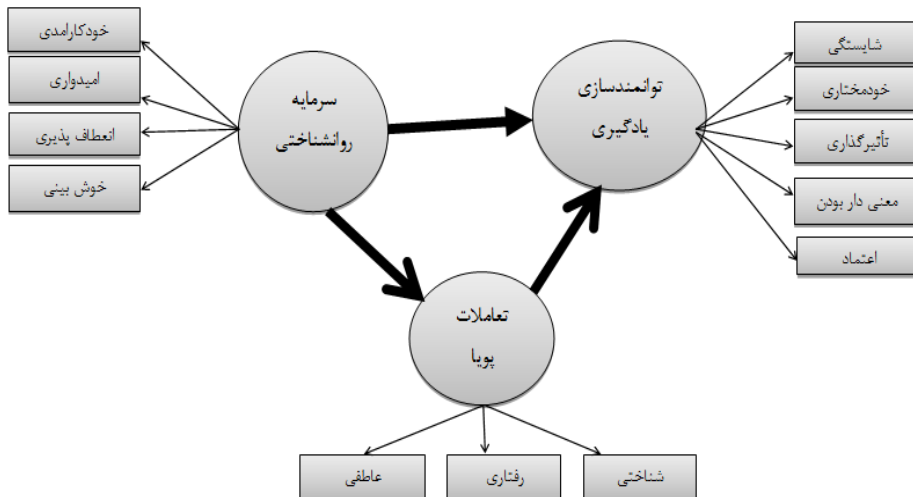
اگر چه تحقیقات در محیط علمی درباره سرمایه روانشناختی محدود است، اما یافته‌ها به طور کلی از تأثیر مثبت سرمایه روانشناختی بر توانمند سازی یادگیری حمایت می‌کنند [۲۶]. لوتانز و همکاران (۲۰۱۴)، نشان داده‌اند که رویکرد فعال سرمایه روان شناختی برای دانشجویان منجر به ترویج یادگیری و غلبه بر موانع موفقیت تحصیلی می‌شود که نقاط قوت روانی را پرورش می‌دهد. یافته‌های حاصل از مطالعات انجام شده در سرمایه روانشناختی و توانمندسازی نشان می‌دهد که سرمایه مرتبط با توانمندسازی است. به گفته لی و سنگ (۲۰۱۰)، سرمایه روانشناختی در دانشجویان کره‌ای با توانمند سازی یادگیری رابطه مثبت دارد و مشخص شد که سرمایه روانشناختی یک پیش بینی قابل توجهی از توانمند سازی است. بنابراین، سرمایه روانشناختی به عنوان یک سابقه قابل توجه از توانمندسازی درک شده است. رابطه بین سرمایه روانشناختی و تعامل می‌تواند استنتاجی در مؤلفه‌های سرمایه و یادگیری باشد. انجام تحقیقات گسترده همواره تأیید کرد که خودکارآمدی مثبت به استفاده از راهبردهای شناختی و دستاورد مربوط می‌شود [۱۳]. پانسیا و برزیلیور<sup>۱</sup> [۳۳]، در مطالعات خود از سطح تعامل در سرمایه روانشناختی یافته‌هایی دارند که حاکی از اثربخشی سرمایه روانشناختی بر سطوح تعامل می‌باشد. آریستیدو، اسکنلو و شارپلز<sup>۲</sup>، در پژوهشی که با عنوان؛ تعامل و مشارکت انجام دادند نشان دادند: تعامل، مشارکت افراد در جوامع را تسهیل می‌کند. همچنین تعامل سبب تحول و تکامل در طول زمان می‌شود. تحقیقات نشان داده که تعامل به پرورش انگیزه، تشویق دانشجویان و استفاده از توانمند سازی یادگیری کمک کرده اند [۴]. ژانگ و بارتول<sup>۳</sup> [۵۰]، در پژوهشی با عنوان بررسی ارتباط بین توانمند سازی یادگیری و تعامل دریافتند که توانمندسازی و تعامل به طور قابل توجهی در فرآیند خلاقیت در دانشجویان چینی نقش دارد. هی<sup>۴</sup> [۲۰]، در پژوهش خود با عنوان توانمند سازی یادگیری و تعامل دانش آموزان نشان می‌دهد که توانمندسازی تأثیر مثبت و قوی بر فرایند تعامل دارد. و همچنین

1. Ponciano & Brasileiro
2. Aristeidou., Scanlon & Sharples
3. Zhang & Bartol
4. Hi

توانمندسازی یادگیری می‌تواند تعامل رفتاری، شناختی و عاطفی را تسهیل کند. ون یو[۴۲]، در پژوهشی با عنوان، رابطه بین سرمایه روانشناختی دانشجویان، توانمندسازی یادگیری و تعامل پویا نشان داد که سرمایه روانشناختی دانشجویان رابطه مثبت و معنادار با توانمندسازی یادگیری و تعامل پویا دارد. و به طور خلاصه، مزایا و مستلزمات سرمایه روانشناختی در دامنه دانشگاهی و ترویج توانمندسازی یادگیری و تعامل مشخص شد. به طور مشابه، یو و همکاران(۲۰۱۴)، در یک مطالعه دیگر نشان دادند که سرمایه روانشناختی با توانمندسازی یادگیری و تعامل یادگیری مرتبط بود. بنابراین این نتایج نشان می‌دهد که سرمایه روانشناختی می‌تواند یک منبع مهم برای موفقیت تحصیلی دانشجویان باشد. قشقایی زاده[۱۵]، در پژوهشی با عنوان اثربخشی سرمایه روانشناختی بر ابعاد سرمایه اجتماعی معلمان زن مدارس ابتدایی نشان داد که آموزش سرمایه روانشناختی بر ابعاد سرمایه اجتماعی اثربخش بوده است.

بر این اساس، پژوهش حاضر در نظر دارد که همسو با برخی شواهد تجربی، از طریق اتخاذ رویکردی فرایندی، نقش با اهمیت متغیر سرمایه روانشناختی را در پیش بینی الگوی توانمندسازی یادگیری دانشجویان در مواجهه با تعامل پویا آزمون کند. به بیان دیگر، پژوهش حاضر در صدد پاسخ به این سؤال است که آیا تعاملات پویا، رابطه بین سرمایه روان شناختی و الگوی توانمند سازی یادگیری را میانجی گری می‌کند؟

بر همین اساس، یک مدل مفهومی به شکل زیر برای پژوهش حاضر طراحی شد:



شکل ۱: مدل مفومی پژوهش (برگرفته از ادبیات و پیشینه پژوهش)

### فرضیات پژوهش

۱. سرمایه روانشناختی با توانمندسازی یادگیری دانشجویان همراه است.
۲. سرمایه روانشناختی دانشجویان با تعاملات پویا آنها همراه است.
۳. تعاملات پویا با توانمندسازی یادگیری دانشجویان همراه است.
۴. سرمایه روانشناختی با واسطه تعاملات پویا بر توانمندسازی یادگیری دانشجویان تأثیر غیر مستقیم، مثبت و معناداری دارد.

### روش شناسی پژوهش

این پژوهش، براساس هدف از دسته پژوهش‌های کاربردی محسوب می‌شود؛ زیرا نتایج پژوهش قابل استفاده برای تمام سازمان‌ها و نظام‌های آموزشی و پژوهشی، به خصوص دانشگاه علوم پزشکی شاهرود است و براساس چگونگی بدست آوردن داده‌های مورد نیاز توصیفی و از نوع همبستگی است که در آن روابط متغیرها بر اساس هدف پژوهش تحلیل می‌شود. به منظور جمع آوری اطلاعات از مطالعات کتابخانه‌ای و همچنین از یک مطالعه میدانی در میان دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی شاهرود استفاده شده است. جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه

دانشجویان دانشکده‌های بهداشت، مامایی و پرستاری دانشگاه علوم پزشکی شاهرود بودند که در سال تحصیلی ۹۷-۹۶ به تحصیل مشغول بودند. این تعداد شامل ۶۵۰ نفر می‌باشد. نمونه آماری مناسب برای پژوهش بر اساس جدول مورگان در سطح خطای ۰/۰۵، تعداد ۲۴۲ نفر محاسبه شد. به منظور گردآوری داده‌ها، پرسشنامه بین ۲۷۰ نفر به صورت طبقه‌ای تصادفی توزیع شد. از این تعداد ۲۳۰ پرسشنامه بازگشت داده شد. از این میان ۲۱۰ پرسشنامه انتخاب و مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. به منظور جمع‌آوری داده‌ها و اطلاعات برای تجزیه و تحلیل از پرسشنامه استفاده گردیده است. پرسشنامه این پژوهش شامل ۷۳ سؤال (گویه) می‌باشد. اگر چه مجموعه این سؤالات در یک پرسشنامه آمده است، اما شامل چهار دسته سؤالات متمایز از هم می‌باشد. از ۷۳ سؤال پرسشنامه مذکور، ۴ سؤال مربوط به تعیین جنسیت، سن، سطح تحصیلات و نوع دانشکده پاسخ دهندگان، ۲۴ سؤال برای سنجش سرمایه روانشناختی که براساس پرسشنامه سرمایه روانشناختی لوتانز<sup>۱</sup> (۲۰۰۷)، که دارای چهار بعد: امید، تاب‌آوری، خوش‌بینی و خودکارآمدی، ۱۵ سؤال برای سنجش توانمندسازی که دارای پنج بعد شایستگی، خودمختاری، تأثیرگذاری، معنی‌دار بودن و اعتماد است که از پرسشنامه توانمندسازی روانشناختی اسپریتزر و میشر<sup>۲</sup> (۱۹۹۷) اقتباس شده و ۳۰ سؤال برای سنجش تعاملات پویا که از پرسشنامه ادراک تعامل اجتماعی گلاس<sup>۳</sup> (۱۹۹۴) و با طیف ۵ تایی لیکرت در نظر گرفته شده است. پس از تدوین طرح مقدماتی پرسشنامه تلاش گردید تا میزان روایی و اعتبار پرسشنامه تعیین شود. به منظور سنجش پایایی، یک نمونه اولیه شامل ۴۰ پرسشنامه پیش‌آزمون شد و سپس با استفاده از داده‌های بدست آمده از پرسشنامه، میزان ضریب همبستگی درونی با آلفای کرونباخ محاسبه شد که به ترتیب، ۰/۷۸ برای سرمایه روانشناختی، ۰/۷۳ برای توانمندسازی یادگیری و ۰/۷۸ برای تعاملات پویا بدست آمد. به منظور سنجش روایی سؤالات در این پژوهش، روایی محتوا و روایی سازه مد نظر قرار گرفت، که روایی محتوا توسط خبرگان این حوزه تعیین شد و جهت بررسی صحت مدل‌های اندازه‌گیری از تحلیل عاملی تأییدی استفاده گردید که یافته‌ها نشان داد از بین سه متغیر سرمایه روانشناختی، توانمندسازی یادگیری و تعاملات پویا، سؤالات (۹، ۱۵، ۱۶ و ۲۳) متغیر سرمایه روانشناختی و سه سؤال از توانمندسازی (۶، ۸ و ۱۵) و نیز سؤالات (۲، ۴، ۹، ۱۴، ۱۰، ۱۸، ۲۱، ۲۵،

1. Lotus
2. Mishra & Spreitzer
3. glass

۲۷، ۲۸ و ۳۰) از متغیر تعامل پویا دارای بار عاملی کمتر ۰/۵ بود که از سؤالات حذف و دوباره سؤالات ران شد و در نهایت مدل نهایی ارائه گردید و نتایج نشان داد تمام بارهای عاملی بالای ۰/۵ بوده که بیانگر روایی می‌باشد.

### یافته‌ها

ویژگی‌های جمعیت شناختی نمونه آماری پژوهش حاضر نشان داد که از بین ۲۱۰ نفر پاسخ دهنده، معادل (۷۶/۲) را زنان و بقیه را مردان تشکیل می‌دهند. از لحاظ سنی، ۹۵/۷ درصد از کل دانشجویان جامعه حدود ۲۰ سال و بین ۲۱ تا ۲۵ سال سن دارند که می‌تواند ناشی از فرهنگ حاکم بر جامعه پژوهش حاضر باشد که نشان می‌دهد اکثر افرادی که در دانشگاه پذیرفته شده‌اند جوان هستند. همچنین از بین سه دانشکده، بیشتر پاسخ دهندگان از دانشکده پرستاری برابر با (۳۸/۶ درصد) بودند. به علاوه طبق یافته‌ها، ۶۲/۹ درصد پاسخگویان تحصیلات لیسانس دارند. اگر دانش و آگاهی پاسخگویان را عاملی تأثیر گذار در افزایش برآوردگی مدل بدانیم؛ پژوهش حاضر از این حیث در وضعیت مناسبی قرار دارد؛ زیرا هر چه سطح درک و فهم پاسخگویان از سؤالات پژوهش بهتر باشد به همان نسبت نتایج نیز قابل اتکاتر خواهد بود.

قبل از وارد شدن به مرحله آزمون فرض‌ها لازم است تا از وضعیت نرمال بودن داده‌ها اطلاع حاصل شود تا براساس نرمال بودن با نبودن آنها، آزمون‌ها استفاده شود. برای این منظور می‌توان از آزمون کولموگروف-اسمیرنوف استفاده نمود. در این پژوهش داده‌های مربوط به آزمون کولموگروف-اسمیرنوف (جدول ۱) نشان می‌دهد که پاسخ‌های شرکت کنندگان به تمام پرسش‌های پژوهش دارای ویژگی توزیع نرمال می‌باشد. لذا می‌توان از آزمون‌های پارامتریک و به طور اخص آزمون میانگین یک جامعه (آزمون T تک نمونه ای) و همبستگی پیرسون استفاده نمود.

جدول ۱- آزمون کولموگروف-اسمیرنوف

متغیر	Z	P
سرمایه روانشناختی	۰/۸۳۲	۰/۴۹۴
توانمندسازی یادگیری	۰/۹۹۰	۰/۲۸۱
تعاملات پویا	۱/۰۷۹	۰/۱۹۴

در واقع این آزمون میانگین نمونه را با میانگین جامعه مقایسه کرده و تفاوت بین میانگین نمونه را با میانگین جامعه را با یک مقدار مفروض مورد بررسی و آزمون قرار می‌دهد. نتایج آزمون میانگین جامعه در جدول (۲) نشان می‌دهد که متغیرهای سرمایه روانشناختی، توانمند سازی یادگیری و تعامل پویا به ترتیب  $3/78$ ،  $3/77$  و  $3/42$  است. مقادیر به دست آمده برای سرمایه روانشناختی، توانمند سازی یادگیری و تعامل پویا از میانگین فرضی (۳) جدول بزرگتر است. لذا، می‌توان استنباط کرد که میانگین‌های این سه متغیر در دانشگاه علوم پزشکی شاهرود از وضعیت مناسبی برخوردار است.

## جدول ۲. نتایج میانگین یک جامعه برای متغیرهای پژوهش

مقدار آزمون = ۳							
وضعیت متغیر	درجه اطمینان ۹۵٪		t	سطح معناداری	انحراف معیار	میانگین	نام متغیر
	حد بالا	حد پایین					
مناسب	۰/۸۳۷۷	۰/۷۲۲۵	۲۶/۶۹۰	۰۰۰.	۰/۴۲۳۵	۳/۷۸۰۱	سرمایه روانشناختی
مناسب	۰/۸۵۹۲	۰/۶۸۸۷	۱۷/۹۰۴	۰۰۰.	۰/۶۲۶۴	۳/۷۷۴۰	توانمند سازی یادگیری
مناسب	۰/۴۲۰۳	۰/۲۶۳۹	۸/۶۲۱	۰۰۰.	۰/۵۷۵۰	۳/۳۴۲۱	تعاملات پویا

تحلیل همبستگی برای تعیین نوع و درجه رابطه یک متغیر کمی با متغیر کمی دیگر است. در پژوهش حاضر از ضریب همبستگی پیرسون استفاده گردیده است. جدول شماره (۳) نشان می‌دهد که همبستگی سرمایه روانشناختی با توانمند سازی یادگیری  $0/449$ ، سرمایه روانشناختی با تعاملات پویا  $0/257$ ، و ضریب همبستگی تعامل و توانمند سازی  $0/252$  است و در سطح  $0/01$  معنی دار است. بنابراین فرضیه صفر در سطح  $0/01$  رد می‌گردد و با احتمال ۹۹ درصد می‌توان گفت که بین سرمایه با توانمند سازی یادگیری رابطه ی معنی داری وجود دارد. و با افزایش سرمایه روانشناختی و تعامل، توانمند سازی یادگیری در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی شاهرود بهبود و افزایش می‌یابد.

جدول ۳. ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

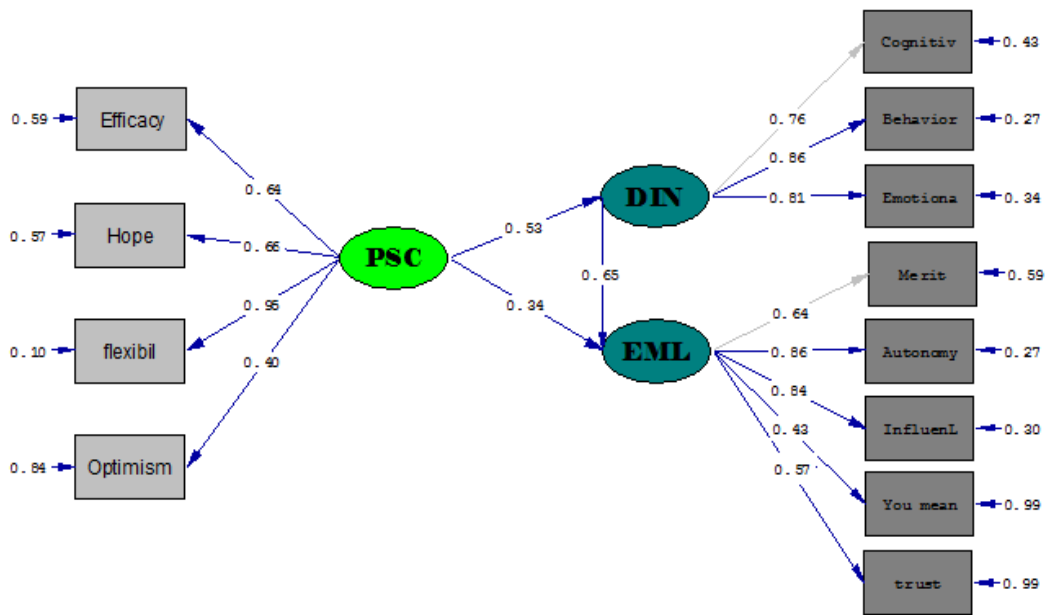
تعاملات پویا	توانمند سازی یادگیری	سرمایه روانشناختی	ضریب همبستگی
		۱	سرمایه روانشناختی
		۰/۰۰۰	معنی داری
		۲۱۰	تعداد
	۱	**۰/۴۹۴	توانمند سازی یادگیری
		۰/۰۰۰	معنی داری
		۲۱۰	تعداد
۱	**۰/۲۵۲	**۰/۲۵۷	تعاملات پویا
	۰/۰۰۰	۰/۰۰۰	معنی داری
۲۱۰	۲۱۰	۲۱۰	تعداد

به منظور آزمون مدل فرضی، از برآوردهای بیشینه درست نمایی با تعدیل چولگی استفاده شد. نخست شاخص‌های برازندگی مدل بررسی شد. یافته‌ها نشان می‌دهد که بعضی از شاخص‌ها حاکی از برازندگی مناسب و بعضی از شاخص‌ها نشان دهنده برازندگی نه چندان مطلوب مدل است (جدول ۴). در بخش ساختاری یافته‌ها نشان داد که سرمایه روان شناختی دارای اثر مثبت و مستقیم بر توانمند سازی یادگیری می‌باشد ( $\gamma_{11} = 0/34, p < 0/05$ ). به این ترتیب، فرضیه نخست تأیید می‌گردد. سرمایه روان شناختی دارای اثر مثبت و مستقیم بر تعاملات پویا می‌باشد ( $\gamma_{12} = 0/53, p < 0/01$ ). از اینرو، فرضیه دوم نیز تأیید می‌گردد. به علاوه، تعاملات پویا نیز بر توانمند سازی یادگیری دارای اثر مثبت و مستقیم بود ( $\beta_{12} = 0/65, p < 0/01$ ) که طی آن فرضیه سوم پژوهش نیز تأیید شد. اثر غیر مستقیم سرمایه روان شناختی بر توانمند سازی یادگیری دانشجویان نیز بررسی شد. یافته‌ها نشان داد که سرمایه روان شناختی به واسطه تعاملات پویا، اثر غیر مستقیم و مثبتی بر توانمند سازی یادگیری دارد ( $IE_{PSC-DIN-EML} = 0/344, P < 0/05$ ). به هر حال، فرضیه چهارم پژوهش یعنی میانجی بودن تعاملات پویا تأیید شد. دیگرام ۱ و ۲ مدل معادلات ساختاری را هم در حالت استاندارد و هم در حالت معنی داری نشان می‌دهد.

## جدول ۴. شاخص‌های برازش مدل معادلات ساختاری

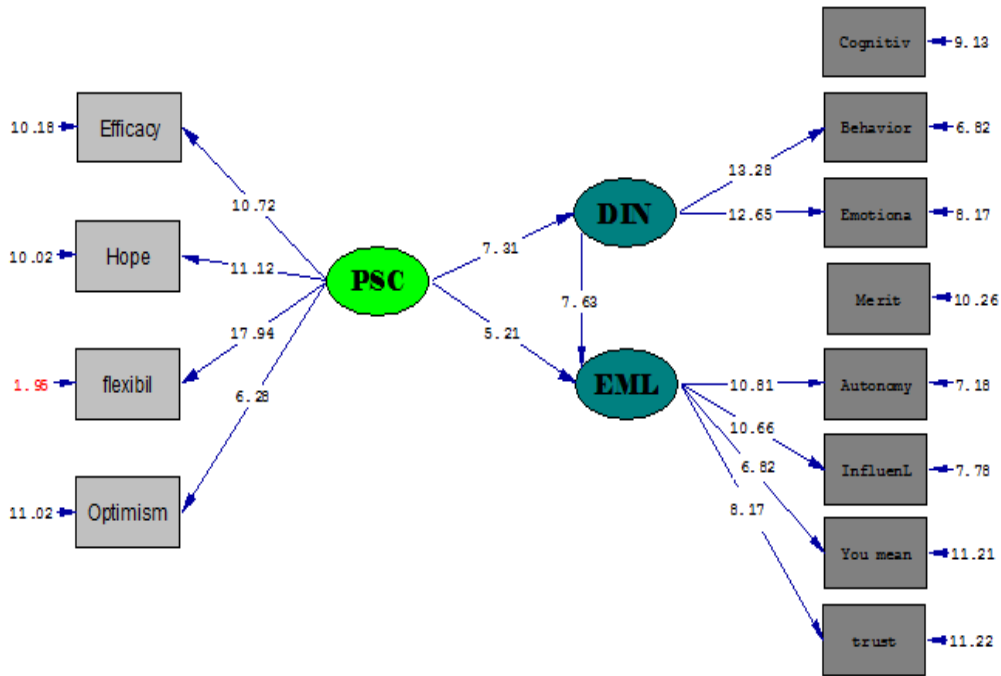
نتیجه برازش	مقدار مجاز یا حد مطلوب	مقدار به دست آمده	شاخص	معیارهای برازش مدل	ردیف
قابل قبول	$3 <$	۲/۶۵	$X^2/DF$	کای دو نسبی	۱
خوب	$0.1 <$	۰/۰۶۶	RMSEA	ریشه میانگین مجذورات تقریب	۲
خوب	$0.90 >$	۰/۹۰	NFI	شاخص برازش هنجار شده	۳
متوسط	$0.95 >$	۰/۸۷	NNFI	شاخص نرم برازندگی	۴
خوب	$0.90 >$	۰/۹۲	CFI	شاخص برازش مقایسه ای	۵
ضعیف	$0.90 >$	۰/۸۳	GFI	شاخص برازندگی	۶
ضعیف	$0.90 >$	۰/۷۸	AGFI	برازندگی تعدیل یافته	۷





Chi-Square=188.72, df=71, P-value=0.00000, RMSEA=0.066

دیاگرام ۱: مدل در حالت استاندارد



Chi-Square=188.72, df=71, P-value=0.00000, RMSEA=0.066

### دیاگرام ۲: مدل در حالت معنی داری

#### بحث و نتیجه گیری

این مطالعه، باهدف بررسی روابط میان سرمایه روانشناختی، توانمند سازی و تعاملات پویا انجام گرفت. یافته‌های این پژوهش با توجه به نتایج تحلیل مسیر نشان می‌دهد: سرمایه روانشناختی بر توانمند سازی یادگیری دارای اثر مثبت، مستقیم و معناداری است. بنابراین با تأیید این فرضیه نتیجه می‌گیریم که درک مزایای سرمایه روانشناختی در دامنه دانشگاهی، می‌تواند به ترویج توانمندسازی یادگیری کمک شایانی کند و نیز رویکرد فعال سرمایه روان شناختی برای دانشجویان منجر به افزایش راهبردهای یادگیری و غلبه بر موانع موفقیت تحصیلی می‌شود که نقاط قوت روانی را پرورش می‌دهد و در این زمینه، دانشجو یک منبع روان شناختی است که سبب قدرت بخشیدن به یادگیری و تسهیل اهداف آینده می‌شود. این نتیجه با آنچه ونگ (۲۰۱۶) به

دست آورده است همسویی دارد [۴۲]. نتیجه دیگر این پژوهش نشان داد که سرمایه روان شناختی تأثیر مثبت و معنی داری بر تعاملات پویا دارد. یعنی سرمایه روان شناختی دانشجویان می تواند نقش مؤثری در افزایش تعاملات پویا ایفا کند. بنابراین اگر می خواهیم که دانشجویان ما تعاملات خوبی با هم داشته باشند و بتوانند در راستای موفقیت تحصیلی گام بردارند، بهتر است که شرایطی فراهم شود که دانشجویان بتوانند با اعتماد کامل در بیرون با مردم روبرو شوند تا درباره مسائل و مشکلات بحث کنند و اطلاعات مفیدی به سایر دانشجویان هم رشته ای خود ارائه کنند در این صورت که می توانیم انتظار پویایی و پیشرفت از دانشجویان خود داشته باشیم. این یافته ها مشابه نتایج پژوهش هایی است که توسط پانسیا و برزیلیور<sup>۱</sup> (۲۰۱۵) انجام گرفت. آن ها در مطالعات خود از سطح تعامل در سرمایه روانشناختی یافته هایی دارند که حاکی از اثربخشی سرمایه روانشناختی بر سطوح تعامل می باشد [۳۳]. به علاوه آریستیدو، اسکولو و شارپلز<sup>۲</sup> (۲۰۱۷)، هم نشان دادند تعامل، مشارکت افراد در جوامع را تسهیل می کند [۲]. همچنین تعامل سبب تحول و تکامل در طول زمان می شود. ثانیاً، نتایج نشان از اثر معناداری بین متغیر تعامل پویا و توانمندسازی یادگیری دانشجویان حکایت دارد. بدین معنی که با افزایش توانمند سازی یادگیری دانشجویان، تعاملات آن بهبود خواهد یافت. این نتایج با آنچه یو و همکارانش (۲۰۱۴) و ونگ یو (۲۰۱۶) که نشان داده بودند تعامل باعث افزایش کیفیت یادگیری می شود تطابق دارد [۴۴ و ۴۲]. به علاوه تعامل سبب یادگیری با انگیزه و تمرکز خاص بر جنبه های چند وجهی از یادگیری می شود و همچنین توانمندسازی نیز نقش مهمی در شناسایی نیازهای یادگیری دانشجویان و تنظیم یادگیری آنان بازی می کند. براین اساس نقش میانجی تعاملات پویا در ارتباط سرمایه روان شناختی و توانمند سازی یادگیری دانشجویان مورد تأیید قرار می گیرد. به طور کلی سرمایه روان شناختی و تعاملات پویا، به خاطر ارتباط مستقیم شان با توانمند سازی یادگیری دانشجویان متغیرهای مهمی هستند. بنابراین مسئولان باید به دنبال درک این فرایند باشند.

یکی از محدودیت های پژوهش حاضر این است که روابط به دست آمده از نوع همبستگی است لذا نمی توان گزاره های علی بیان کرد. محدودیت دوم این مطالعه مربوط به جامعه مورد مطالعه است. این یافته ها قابل تعمیم به دانشگاه های علوم پزشکی شاهرود است و لذا تعمیم آن به سایر دانشگاه ها غیر مجاز است. محدودیت دیگر مربوط به مدل های اندازه گیری است. یکی از

1. Ponciano & Brasileiro  
2. Aristeidou., Scanlon & Sharples

نشانه‌های سرمایه روان شناختی خطاهای مرتبطی داشتند که به نظر می‌رسد برزندگی مدل را در بعضی از شاخص‌ها خدشه دار کردند. براساس نتایج این پژوهش سرمایه روان شناختی و تعاملات پویا به عنوان پیش شرطها و عوامل مؤثر بر توانمند سازی یادگیری دانشجویان مورد شناسایی قرار گرفتند. که براساس یافته‌های این پژوهش وجود سرمایه روان شناختی باعث بروز ایده پروری و تسهیل یادگیری دانشجویان می‌شود.

### تعارض منافع / حمایت مالی

مقاله حاضر به طور مستقل و با همکاری نویسندگان آن صورت گرفته و نتایج پژوهش حاضر با منافع هیچ ارگان و سازمانی در تعارض نیست و بدون حمایت مالی انجام شده است.

### منابع

1. Appleton, J. J., Christenson, S. L., Kim, D., & Reschly, A. L. (2006). Measuring cognitive and psychological engagement: Validation of the student engagement instrument. *Journal of School Psychology, 44*, 427–445.
2. Aristeidou, M., Scanlon, E. & Sharples, M. (2017). Profiles of engagement in online communities of citizen science participation. *Journal Computers in Human Behavior 74*, pp. 246 - 256.
3. Artino, A. R., & Jones, K. D. (2012). Exploring the complex relations between achievement emotions and self-regulated learning behaviors in online learning. *Internet and Higher Education, 15*, 170–175.
4. Avey, J. B., Wernsing, T. S., & Luthans, F. (2008). Can positive employees help positive organizational change? *Journal of Applied Behavioral Science, 44*, 48-70.
5. Avey, J., Luthans, F., & Youssef, C. (2010). The additive value of psychological capital in predicting workplace attitudes and behaviors. *Journal of Management.*
6. Bhatnagar, J. (2012). Management of innovation: Role of psychological empowerment, work engagement and turnover

- intention in the Indian context. *The International Journal of Human Resource Management*, 23(5), 928–951.
7. Calder, B. J., & Malthouse, E. C. (2015). Media engagement and advertising effectiveness. In Kellogg on advertising & media (pp. 1e36). Hoboken, NJ, USA: John Wiley & Sons, Inc. <http://dx.doi.org/10.1002/9781119198154.ch1>.
  8. Carini, R. M., Kuh, G. D., & Klein, S. P. (2006). Student engagement and student learning: Testing the linkage. *Research in Higher Education*, 47(1), 1–32.
  9. Chan, M., Guo, J (2013). The role of political efficacy on the relationship between facebook use and participatory behaviors: a comparative study of young American and Chinese adults. *Cyberpsychol. Behav. Soc. Network.* 16 (6), pp. 460–463.
  10. Chen, J (2017). Can online social networks foster young adults' civic engagement? *Journal Telematics and Informatics* 34, pp. 487–497.
  11. Chen, P. D., Gonyea, R., & Kuh, G. (2008). Learning at a distance: Engaged or not? *Innovated*, 4(3), 1–8.
  12. Diseth, A. (2011). Self-efficacy, goal orientation and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 21, 191–195.
  13. Fredricks, J. A., Blumenfeld, P., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research*, 74(1), 59–109.
  14. Frymier, A., Shulman, G. M., & Houser, M. (1996). The development of a learner empowerment measure. *Communication Education*, 45, 181–19.9.
  15. ghashghaeizadeh, N. (2016). The study of effectiveness of training of psychological capital on dimensions of social capital among women teachers of elementary schools. *Journal of Psychological Studies*, 12(1), 125-140. doi: 10.22051/psy.2016.2255.

16. Gil de Zúñiga, H, Jung, N & Valenzuela, S (2012). Social media use for news and individuals' social capital, civic engagement and political participation. *J. Comput. Mediat. Commun.* 17 (3), pp. 319–336.
17. Greenhow, C., Li, J (2013). Like, comment, share: collaboration and civic engagement within social network sites. In: Mouza, C., Lavigne, N. (Eds.), *Emerging Technologies for the Classroom: A Learning Sciences Perspective*, vol. 19. Springer, New York, pp. 127–141.
18. Guo, J (2015). Social media use and civic participation of post-90s: a quantitative research based on Chinese students 12 universities. *Soc. Sci. Heilongjiang*, 148, pp. 120–128.
19. HATAMI, S., sobhani, Y., Beyrami Igder, J. (2015). The Effect of Organizational Structure on Empowerment of Staff of Sport and Youth General Office of Lorestan Province. *Journal of Sport Management*, 7(4), 533-546. doi: 10.22059/jsm.2015.55965.
20. He, Y. C. (2009). Self-determination among adult Chinese English language learners: The relationship among perceived autonomy support, intrinsic motivation, and engagement. Unpublished doctoral dissertation, University of Southern California.
21. Hosseinpour, D., Alizadeh, H. (2013). The effect of Psychological Capital on Teleworking Adoption. *Management Studies in Development and Evolution*, 19(69), 95-119.
22. Jimerson, S. R., Campos, E., & Grief, J. L. (2003). Toward an understanding of definitions and measures of school engagement and related terms. *California School Psychologist*, 8, 7–27.
23. Johansson Stark, Å. Ingadottir, B., Salanterä, S., Sigurdardottir, A., Valkeapää, K., Bachrach- Lindström, M., et al. (2014). Fulfilment of knowledge expectations and emotional state among people undergoing hip replacement: A

- multi-national survey. *International Journal of Nursing Studies*, 51(11), 1491–1499.
24. Klemetti, S., Leino-Kilpi, H., Cabrera, E., Copanitsanou, P., Ingadottir, B., Istomina, N., et al. (2014). Difference between received and expected knowledge of patients undergoing knee or hip replacement in seven European countries. *Clinical Nursing Research* Early electronic publishing.
25. Koekenbier. k., Leino-Kilpi. H., Cabrera. E & Istomina.N (2016). Empowering knowledge and its connection to health-related quality of life: A cross-cultural study. *Journal Applied Nursing Research* 29, pp. 211–216.
26. Lee, K., & Song, J. (2010). The effect of psychological capital on empowerment and learning performance. *Journal of Korea Safety Management & Science*, 12(4), 289–300.
27. Lenzi, M, Vieno.A, Altoe. G, Scacchi.L & Perkins, D (2015). Can facebook informational use foster adolescent civic engagement? *Am. J. Community Psychol.* 55 (3–4), pp. 444–454.
28. Luthans, B. C., Luthans, K. W., & Jensen, S. M. (2012). The impact of business school students' psychological capital on academic performance. *Journal of Education for Business*, 87, 253–259.
29. Luthans, B. C., Luthans, K.W., & Avey, J. B. (2014). Building the leaders of tomorrow: The development of academic psychological capital. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 21(2), 191–199.
30. Luthans, F., & Youssef, C. M. (2007). Emerging positive organizational behavior. *Journal of Management*, 33, 321-349.
31. LUTHANS, F., MORGAN, C. M. Y. & AVOLIO, B. J (2015). "Psychological Capital and Beyond", Oxford University Press.
32. Mishra Aneil & Gretchen M. Spreitzer (1997), "Survivor Responses to Downsizing: the Mitigating Effects of Trust and

- Empowerment”; Southern California Studies Center. Quinn, Robert E. & Gretchen M. Spreitzer.
33. Ponciano, L., & Brasileiro, F. (2015). Finding volunteers' engagement profiles in human computation for citizen science projects. *Human Computation*, 1(2), pp. 245-264.
  34. Reeve, J., & Tseng, C. (2011). Agency as a fourth aspect of students' engagement during learning activities. *Contemporary Educational Psychology*, 36(4), 257–267.
  35. Schwarzer R (2014). *Self-efficacy: thought control of action*. New York: Routledge.
  36. Seligman ME (2011). *Learned optimism: how to change your mind and your life*. New York: Vintage Books.
  37. Seligman, M. E. P. (1998). *Learned optimism*. New York: Pocket Books.
  38. Shih, S. (2008). The relation of self-determination and achievement goals to Taiwanese eighth graders' behavioral and emotional engagement in schoolwork. *The Elementary School Journal*, 108(4), 313–334.
  39. Skinner, E. A., & Belmont, M. J. (1993). Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year. *Journal of Educational Psychology*, 85(4), 571–581.
  40. Snyder CR, Irving LM, Anderson JR (1991). Hope and health: measuring the will and the ways. In: Snyder CR, Forsyth DR, editors. *Handbook of social and clinical psychology*. New York: Pergamon, PP. 285-305.
  41. Warren, A.M, Sulaimaan. A & Jaafar.N.L (2014). Social media effects on fostering online civic engagement and building citizen trust and trust in institutions. *Government Information Quarterly*. Q. 31 (2), pp. 291–301.
  42. Won You, J (2016). The relationship among college students' psychological capital, learning empowerment, and engagement. *Learning and Individual Differences*, 49, PP. 17–24.



43. Yim, H.Y., Seo, H.J & Cho, Y., Kim, j (2017). Mediating Role of Psychological Capital I Relationship between Occupational Stress and Turnover Intention among Nurses at VeteransAdministration Hospitals in Korea. *Journal Asian Nursing Research* xxx, pp. 1- 7.
44. You, J.W., & Kang, M. (2014). The role of academic emotions in the relationship between perceived academic control and self-regulated learning in online learning. *Computers & Education*, 77, 125–133.
45. You, J.W., Kim, B., & Kang, M. (2014). The effects of psychological capital on self-directed learning and learning engagement for college students. *Journal of Learner-Centere Curriculum and Instruction*, 14(3), 45–70.
46. Zhang, X., & Bartol, K. M. (2010). Linking empowering leadership and employee creativity: The influence of psychological empowerment, intrinsic motivation, and creativeprocess engagement. *Academy of Management Journal*, 53(1), 107–128.



## ارائه مدلی جهت جو نوآورانه در دانشگاه آزاد اسلامی براساس یادگیری سازمانی، عدالت سازمانی و رهبری اخلاقی

**ابوالفضل صمدیان**، دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، گروه مدیریت آموزشی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی،

رودهن، ایران.

\***فتح ناظم**، دانشیار گروه مدیریت آموزشی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.

**افسانه صابر گرگانی**، استادیار گروه برنامه ریزی درسی، واحد رودهن، دانشگاه آزاد اسلامی، رودهن، ایران.

### چکیده

هدف پژوهش حاضر، ارائه مدلی جهت جو نوآورانه در دانشگاه آزاد اسلامی براساس یادگیری سازمانی، عدالت سازمانی و رهبری اخلاقی بوده است. روش پژوهش توصیفی-پیمایشی با تأکید بر مدل سازی معادلات ساختاری بوده و جامعه آماری پژوهش در بخش کیفی، خبرگان دانشگاه (۲۰ نفر) و در بخش کمی شامل کلیه کارکنان سازمان مرکزی دانشگاه آزاد (۱۵۳۵ نفر) تشکیل داده است. برای تعیین حجم نمونه از فرمول کوکران استفاده شد و تعداد ۳۲۰ نفر با استفاده از روش تصادفی طبقه‌ای به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار جمع‌آوری اطلاعات از طریق مصاحبه نیمه ساختار یافته و پرسش‌نامه محقق ساخته؛ براساس ادبیات و پیشینه پژوهش و دیدگاه خبرگان و متخصصین دانشگاه و پرسش‌نامه‌های استاندارد؛ یادگیری سازمانی نیفه (۲۰۰۱)، عدالت سازمانی نیهوف و مورمن (۱۹۹۳)، رهبری اخلاقی دی هاگ و دن هارتگ (۲۰۰۸) بوده است. که روایی آن‌ها با استفاده از نظر خبرگان و متخصصان و پایایی آنها با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۹۳، ۰/۸۸، ۰/۹۲ و ۰/۸۶ به دست آمد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از دو نرم افزار spss و lisrel که جهت بررسی سوالات پژوهش از روش بررسی معادلات ساختاری و تحلیل عاملی اکتشافی و تحلیل مسیر استفاده شده است. با استفاده از تحلیل مسیر نتایج پژوهش نشان داد که یادگیری سازمانی با ضریب (۰/۹۱)، عدالت سازمانی (۰/۸۳) و رهبری اخلاقی (۰/۷۲) هر کدام تاثیر معناداری با اجرای جو سازمانی نوآورانه دارند و مدیران سازمان‌ها با برقراری یادگیری سازمانی، عدالت سازمانی و رهبری اخلاقی می‌توانند موجب بروز رفتارهای خلاقانه و مبتکرانه در سازمان شوند.

**واژگان کلیدی:** جو نوآورانه، یادگیری سازمانی، عدالت سازمانی و رهبری اخلاقی.

\* نویسنده مسئول: nazem@iau.ac.ir

دریافت مقاله: ۹۸/۷/۲۸ پذیرش مقاله: ۹۸/۱۰/۳۰

## **A Model for Innovative climate in Islamic Azad University Based on Organizational Learning, Organizational Justice and Ethical Leadership**

**Abolfazl Samadian**, PhD. student in Educational administration, Department of Educational administration, Roodehen Branch, Islamic Azad University, Roodehen, Iran.

**\*Fattah Nazem**, Associate Professor, Department of Educational administration, Roodehen Branch, Islamic Azad University, Roodehen, Iran.

**Afsaneh Saber Grekani**, Assistant Professor of Curriculum Planning, Roodehen Branch, Islamic Azad University, Roodehen, Iran.

### **Abstract**

The purpose of this study was to present a model for innovative climate in Islamic Azad University Based on Organizational Learning, Organizational Justice and Ethical Leadership. The research method is descriptive-survey with emphasis on structural equation modeling and the statistical population of the research is comprised of qualitative department, university experts (n = 20) and quantitative section including all staff of central organization of Azad university (n = 1535). Cochran's formula was used to determine the sample size and 320 people were selected by stratified random sampling method. Data gathering tools through semi-structured interviews and researcher-made questionnaires; based on literature and research background and perspectives of university experts and standard questionnaires; organizational learning Nifeh (2001); NIHOF AND MORMAN ORGANIZATIONAL JUSTICE (1993), The Ethical Leadership De Haag and Dan Hartg (2008). Their validity was estimated 0.93, 0.88, 0.92, and 0.86 by experts and experts, respectively, and their reliability was estimated using Cronbach's alpha coefficient. The face and content validity was confirmed by experts. Data were analyzed by SPSS and LISREL software which used structural equation analysis and exploratory factor analysis and path analysis to investigate the research questions. Using path analysis, the results showed that organizational learning with coefficient (0.91), organizational justice (0.83) and ethical leadership (0.72) each have a significant impact on the implementation of innovative organizational climate and organizational managers. Organizational learning, organizational justice and ethical leadership can lead to creative and innovative behaviors in the organization.

**Key words:** innovative climate, organizational learning, Organizational justice, ethical leadership.

---

\* Corresponding author: nazem@iau.ac.ir

Receiving Date: 20/10/2019 Acceptance Date: 20/1/2020

## مقدمه

امروزه سازمانها تمایل دارند که در محیط پر رقابت حضور داشته باشند و از اینرو تلاش می‌کنند به راههایی مختلف این حضور را پررنگ کنند و عملکرد شغلی کارکنان خود را بهبود بخشند [۳]. سازمانها باید برای حفظ رقابت، توانمندی کارکنان خود را افزایش دهند [۳].

با پیچیده تر شدن روزافزون جوامع امروزی، به طور حتم رسالت دانشگاهها به منظور برآوردن شدن انتظارات جوامع، حساس تر و با اهمیت تر می‌شود. بدین لحاظ آنچه امروزه در بین سازمانها و موسسات آموزشی به لحاظ تربیت نیروی انسانی مولد، توجه متخصصان امر را به خود جلب کرده است، رفتار خلاقانه و نوآورانہ کارکنان این گونه از موسسات و دانشگاهها بوده است. با وجود این، نوآوری نقش محوری در بقای سازمانها می‌تواند داشته باشد، به طوری که دانشمندان جامعه جذابیت مستمر نوآوری در سازمانها را بی نظیر و با توسعه سازمانی برابر دانسته اند [۲]. با این توضیح جو نوآورانہ کارکنان در سازمانها یک امر کلیدی محسوب می‌شود که می‌تواند به صورت فردی یا گروهی جلوه کند.

جو سازمانی نوآورانہ، جوی است که در آن توانایی پذیرش یک عقیده یا رفتاری که برای صنعت بازار یا محیط عمومی سازمان تازگی دارد. در پژوهشی دیگر میهمام و همکاران (۲۰۱۰)، جو سازمانی مبتکرانه را ایجاد و حفظ یک جو سازمانی که تلاش‌های خلاقانه را رشد و تسهیل کننده یادگیری باشد بیان می‌کنند [۱۲]. علاوه بر دیدگاه‌های موجود، مک موری (۲۰۰۳)، هم در پژوهشی جو سازمانی چالش برانگیز را به عنوان عامل مهم در رفتار اعضای سازمان دانسته است. جو سازمانی نوآورانہ که به عنوان عاملی موثر بر رفتار و ادراکات اعضای سازمان می‌تواند، اثر گذاری قابل توجهی بر ابعاد مختلف سازمان داشته باشد. بسیاری از شاخصه‌های سازمانی را در بر بگیرد، و از آن‌ها تاثیر بپذیرد. دنیای امروز، به طور فزاینده‌ای در حال پیشرفت است. و این امر ضرورت نوآوری، انعطاف پذیری، پاسخگویی و بهره‌وری را برای بقا و موفقیت سازمانها بیشتر می‌کند. به همین خاطر می‌بایست استانداردهای جدیدی برای سازمانها تدوین گردد تا پاسخگوی چالش‌ها بوده و زمینه مناسبی را برای کارکنان فراهم کند، تا بتوانند از مناسب ترین مهارت‌های آنان برخوردار باشند [۱۳].

فقیه آرام و همکاران (۱۳۹۶)، در مطالعه‌ای مفهوم جو سازمانی نوآورانہ به صورت مجموعه‌ای طولانی از ادراکات خلاقانه تعریف شده است، که بوسیله اعضای یک سازمان درباره مشخصات و چگونگی عملکرد سازمان بیان می‌شود. که چنانچه جو سازمانی، تسهیل کننده تغییر و نوآوری

باشد و در کنار آن سازمان توسط رهبری خلاق و حمایت کننده اداره گردد، در آن صورت کارکنان آن سازمان به رفتارهای فرا نقش گرایش خواهند داشت [۹]. با پیچیده تر شدن روزافزون جوامع امروزی، به طور حتم رسالت دانشگاه به منظور برآورده شدن انتظارات جوامع، حساس تر و با اهمیت تر می‌شود. بدین لحاظ آنچه امروزه در بین سازمانها و موسسات آموزشی به لحاظ تربیت نیروی انسانی مولد، توجه متخصصان امر را به خود جلب کرده است، رفتار خلاقانه و نوآورانه کارکنان این گونه از موسسات و دانشگاهها بوده است. باین توضیح جو نوآورانه کارکنان در سازمانها یک امر کلیدی محسوب می‌شود که می‌تواند به صورت فردی یا گروهی جلوه کند [۱۹]. جو سازمانی نوآورانه از نظر تئوری پردازان مختلف همچون بورن (۲۰۰۸)، مجموعه ادراکات خلاقانه بیان شده به وسیله اعضای یک سازمان درباره مشخصات و چگونگی عملکرد سازمانی است که می‌تواند در ایجاد انگیزش برای کارکنان، بهبود روحیه اعضا، مشارکت افراد در تصمیم‌گیری‌ها و همچنین در بالابردن خلاقیت و نوآوری افراد موثر باشد [۵]. و می‌توان گفت که خلاقیت یک مهارت است و طی فرایندی شکل می‌گیرد و ناگهانی بدست نمی‌آید. از خلاقیت تعاریف گوناگونی ارائه شده است. به عنوان مثال، خلاقیت ارائه یک فکر، رفتار و محصولی نو و بدیع یا به‌کارگیری توانایی‌های ذهنی برای ایجاد یک فکر یا مفهوم جدید است و همچنین از آن می‌توان به کشف ناشناخته‌ها تعبیر کرد [۲۱].

از نظر باسو (۱۹۹۱)، نیز جو سازمانی نوآورانه، جوی است که در آن توانایی پذیرش یک عقیده یا رفتاری که برای صنعت، بازار یا محیط عمومی سازمان تازگی دارد [۷]. در پژوهشی دیگر میهم و دیگران (۲۰۱۰)، جو سازمانی مبتکرانه را ایجاد و حفظ یک جو سازمانی که تلاش‌های خلاقانه را رشد و تسهیل‌کننده یادگیری باشد بیان می‌کنند [۱۲]. علاوه بر دیدگاه‌های موجود، مک موری (۲۰۰۳)، هم در پژوهشی جو سازمانی چالش برانگیز را به عنوان عامل مهم در رفتار اعضای سازمان دانسته است [۱۳].

در دهه‌های اخیر، سازمانها برای حفظ وضعیت رقابتی خود از مفهوم کیفیت جامع به سمت مفاهیم یادگیری، نوآوری، و بهبود مستمر در سطح جهانی حرکت کرده‌اند. زیرا سازمانها به عنوان مجموعه‌ای از افراد و گروه‌های انسانی، در معرض تحولات وسیع و پرشتاب محیطی قرار دارند و به مرور زمان در زمینه اقدامات و فعالیت‌های خود آموخته‌هایی را کسب می‌کنند. به عبارت دیگر، سازمانها نیز مانند افراد قدرت یادگیری دارند.

در دنیای متغیر امروزی، سازمانها به منظور کنار نرفتن از دور رقابتهای جهانی، باید در فرایند مستمر و مداوم تغییر خود را در گیر کنند تا بتوانند ضمن ایستادگی در برابر مسایل سازمانی، از فرصت‌های محیط پیچیده و متغیر پیرامون خود به منظور کاهش نقص‌ها استفاده کنند [۳]. در واقع شرایط متحول امروز، سازمانها برای بقا ناچارند پیوسته یادگیری سازمانی و شایستگی خود را توسعه دهند تا بتوانند پاسخگوی شرایط متغیر و متفاوت محیطی باشند [۳]. در این میان سازمانها باید یک ویژگی مهم داشته باشند و آن توانایی تغییر و تطبیق مداوم است [۵]. برای تغییر مداوم در سازمانها، توجه به عملکرد و انگیزه به عنوان مهمترین سرمایه‌های سازمانی نقش کلیدی در دوام و توسعه سازمانهای امروزی و همسو شدن آنها با تغییرات سریع، توسعه و بالندگی دارد [۵]. همچنین از نظر ارسطو عدالت، داشتن رفتاری برابر با افراد برابر است. انسانها به عنوان پایه گذاران و اساس شکل گیری سازمان‌ها، از ابتدایی‌ترین شکل سازمان تا پیچیده ترین اشکال آن، سال هاست کانون توجه پژوهشگران قرار دارند [۱۶]. تحقیقات نشان داده که فرایندهای عدالت نقش مهمی را در سازمان ایفا می‌کند و چگونگی برخورد با افراد در سازمان‌ها می‌تواند باورها، احساسات، نگرش‌ها و رفتار کارکنان را تحت تاثیر قرار دهد.

رهبری اخلاقی نیز یکی از عوامل موثر در جو نوآورانه رهبری اخلاقی است. نقش رهبری در جو سازمانی بسیار اساسی است [۵]. رهبر می‌بایست در سازمان اصول صداقت و شرافت را سرلوحه زندگی خود قرار دهد، همچنین همه رفتارهای رهبر می‌بایست قابلیت‌های اخلاقی را منعکس کند. همچنین رهبر می‌بایست ضمن وفاداری به ارزشهای اخلاقی، از قوانین اخلاقی که بیان کننده درستی و صداقت، کوشش برای انجام دادن بهترین‌ها و صداقت در همه زمان‌ها به منظور ایجاد یک سازمان شفاف تبعیت کند [۲۲]. با عنایت به اینکه رهبری اخلاق مدار یکی از سبک‌های رهبری است که در سازمانها کاربرد زیادی دارد. در پژوهش حاضر این بعد از رهبری مدنظر است.

نسرین شیخ بیگلو (۱۳۹۰)، در پژوهش خود بر نقش یادگیری سازمانی در میزان متعالی بودن جو سازمانی تاکید می‌کند که پاداش سازمانی بیشترین رابطه و تعهد سازمانی کمترین رابطه را با یادگیری سازمانی دارد [۱۶].

با توجه به اهمیت مساله جو سازمانی نوآورانه در سازمانها، در ادبیات سازمانی طی سالیان اخیر توجه بیشتری به آن شده است و مطالعات متعددی به آن پرداخته‌اند در این مطالعه نیز تلاش می‌شود تا بر بررسی ابعاد و مؤلفه‌های جو سازمانی نو آورانه، یک مدل کاربردی در دانشگاه آزاد

اسلامی براساس یادگیری سازمانی، عدالت سازمانی، رهبری اخلاقی ارائه گردد تا توانایی این ادارات را در ارائه خدمات افزایش داده و موجب ثبات عملکرد را در آنها موجب شود.

به نظر می‌رسد ایجاد جو سازمانی نوآورانه بتواند بر عملکرد کارکنان تاثیر گذار باشد لکن آنچه برای مدیران مبهم می‌باشد این است که کدامیک از مؤلفه‌های جو سازمانی از اهمیت بیشتری برخوردار است. همچنین رضایت شغلی و بهره‌وری کارکنان تا چه میزان می‌تواند برآمده از جو سازمانی نوآورانه باشد طبق نظریه هوی و میکسل، جو سازمانی به ادراک کارکنان از محیط در سازمان اطلاق می‌شود و متاثر از سازمان رسمی و غیر رسمی و شخصیت افراد و رهبری سازمانی است. جو سازمانی می‌تواند در ایجاد انگیزش برای کارکنان، بهبود روحیه کارکنان، مشارکت افراد در تصمیم‌گیری‌ها و در افزایش خلاقیت و نوآوری موثر باشد. جو نوآوری و رفتار نوآورانه یکی از موضوعات نسبتاً جدیدی است که مورد توجه مدیران و مسولان سازمانها قرار گرفته است. این توجه هم حاصل انجام تحقیقات در مورد خلاقیت و نوآوری در سازمانها و ابتکار می‌باشد و هم حاصل مشکلاتی است که مدیران سازمانها در انجام کار با آنها مواجه می‌شوند که راه و روشهای مرسوم توانایی حل این مشکلات جدید و نو کاملاً نمایان و محرز شده است. البته نوآوری در سازمانها خود به خود حاصل نمی‌شود و ملزومات خاص خود را دارد یکی از این ملزومات ایجاد یک جو سازمانی نوآورانه است یعنی جوی که در آن کارکنان احساس کنند که سازمان به خلاقیت و نوآوری اهمیت می‌دهد واز آن حمایت می‌کند. وجود چنین جوی تحت تاثیر عوامل متعددی است برای مثال تحقیقات نشان دادند که سبک رهبری تبدیلی می‌تواند جو سازمانی نوآورانه را فراهم کند [۲۳].

ابعاد جو سازمانی را با تمرکز هفت بعد : ساختار سازمانی، ارتباطات سازمانی، پاداش، تعهد سازمانی، ریسک پذیری، تعارض سازمانی، کارگروهی بررسی می‌گردد. با بهره گیری از مدل جو سازمانی نوآورانه، هم نقاط قوت یک سازمان مشخص می‌شود هم نقاطی که نیاز به بهبود و توسعه دارند مورد بررسی قرار می‌گیرند [۳].

کانو کورن و همکاران (۲۰۱۳)، پژوهشی را با هدف تعیین شاخص‌های رهبری اخلاقی برای مدیران مدارس تایلند انجام داده‌اند بر اساس یافته‌های این تحقیق، رهبری اخلاقی از پنج عامل اصلی، ۱۹ عامل ثانوی و ۶۹ شاخص تشکیل شده است. عوامل اصلی به ترتیب مسولیت، انصاف، اعتماد، منش و توانمندسازی را شامل می‌شوند از میان شاخص‌ها نیز ۱۳ شاخص به مسولیت، ۱۱



شاخص با انصاف، ۱۷ شاخص به اعتماد، ۱۵ شاخص به منش، و ۱۳ شاخص به توانمندسازی مربوط است [۲۲].

قنبری و همکاران (۱۳۹۲)، در پژوهشی رابطه خلاقیت و هوش هیجانی مدیران را با میزان بکارگیری مؤلفه‌های سازمانهای یادگیرنده در مدارس بررسی کرده اند. یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که وضعیت خلاقیت و هوش هیجانی مدیران مدارس در حد متوسط قرار دارد و به میزان بکارگیری مؤلفه‌های سازمان یادگیرنده در مدارس نیز بالاتر از حد متوسط است [۲۲].

میر کمالی و همکاران (۱۳۹۰)، در پژوهشی رابطه رهبری تحول آفرین را با یادگیری سازمانی بررسی کرده‌اند یافته‌های این پژوهش نشان می‌دهد که بین مؤلفه‌های رهبری تحول آفرین و مؤلفه‌های یادگیری سازمانی، رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. در نهایت نفوذ آرمانی (رفتار) در جایگاه یکی از ابعاد رهبری تحولی مهمترین پیش‌بینی‌کننده یادگیری سازمانی محسوب می‌شود [۱۱].

عباس زاده و بوداکی (۱۳۹۳)، در پژوهش خود تاثیر رهبری اخلاقی بر ظرفیت انطباق پذیری سازمانی را بررسی کرده‌اند، براساس نتایج تحلیل رگرسیونی به ترتیب اثرهای ابعاد وضوح نقش، جهت‌گیری مردمی، هدایت اخلاقی و سازه رهبری اخلاقی بر متغیر وابسته معنادار بوده است [۱].

اصولا نوآوری برای جامعه سه فایده دارد: باعث رشد اقتصادی می‌شود. بهره‌وری را بالا می‌برد و باعث بوجود آمدن تکنولوژی کالاها و خدمات جدید می‌گردد. به عبارت دیگر می‌توان گفت که نوآوری فرآیندی است که برای ایجاد یک خدمت یا محصول جدید و همچنین استفاده جدید از محصولات و خدمات موجود در سازمان صورت می‌گیرد. اصولا فرایند نوآوری نیازمند محرکهایی است که این محرکهها در سه دسته کلی قابل بررسی است این متغیرها شامل متغیرهای ساختاری و فرهنگی و انسانی می‌باشند. همه این متغیرها در قالب جو سازمانی مناسب برای نوآوری می‌گنجد. وجود یک جو سازمانی نوآورانه که در پی آن کارکنان احساس کنند که سازمان خلاقیت و نوآوری را مورد تشویق قرار دهد و منابع لازم را برای حمایت از خلاقیت و نوآوری فراهم کند می‌تواند زمینه را برای افزایش نوآوری و خلاقیت کارکنان فراهم آورد و به این ترتیب علاوه بر اینکه بهره‌وری و تولید و میزان ارائه خدمات مناسب سازمانها افزایش می‌یابد. همچنین باعث افزایش خشنودی شغلی و بهبود روحیه کارکنان می‌گردد. بنابراین می‌توان ملاحظه کرد که جو سازمانی نوآورانه دارای پیامدهای مثبت بسیار زیادی برای سازمانهاست. بررسی رابطه یادگیری سازمانی، عدالت سازمانی، رهبری اخلاقی و جو سازمانی نوآورانه می‌تواند دانش مناسبی

خلق کند که بواسطه آن بتوان با اتخاذ رویه‌ها و سیاستهای مناسب از جانب مدیران سازمانها این موانع را به حداقل برساند و به این ترتیب مدیران می‌توانند جو و محیط مناسبی خلق کنند تا بواسطه آن کارکنان بتوانند از یادگیری سازمانی و عدالت سازمانی و رهبری اخلاقی جهت افزایش بهره‌وری سازمان استفاده کنند [۹].

براین اساس پژوهش حاضر بر آن است تا با بررسی یادگیری سازمانی، عدالت سازمانی و رهبری اخلاقی به ارائه مدلی جهت جو سازمانی نوآورانه در دانشگاه آزاد اسلامی بپردازد. در این خصوص انتظار می‌رود در پژوهش حاضر ضمن تعیین وضعیت جو سازمانی و تعیین عوامل موثر و سهم هر یک از عوامل در انطباق این مدل، به دانشگاه آزاد اسلامی کمک شود تا با تدوین و اجرای برنامه‌هایی برای ایجاد و ارتقای جو سازمانی بتواند در جهت افزایش بهره‌وری، مدیریت و رهبری درست در نهایت رشد و تعالی دانشگاه و جو سازمانی مناسب اقدام نماید که ضرورت ایجاد می‌کند تا رابطه جو سازمانی براساس یادگیری سازمانی و ... مورد بررسی قرار گیرد.

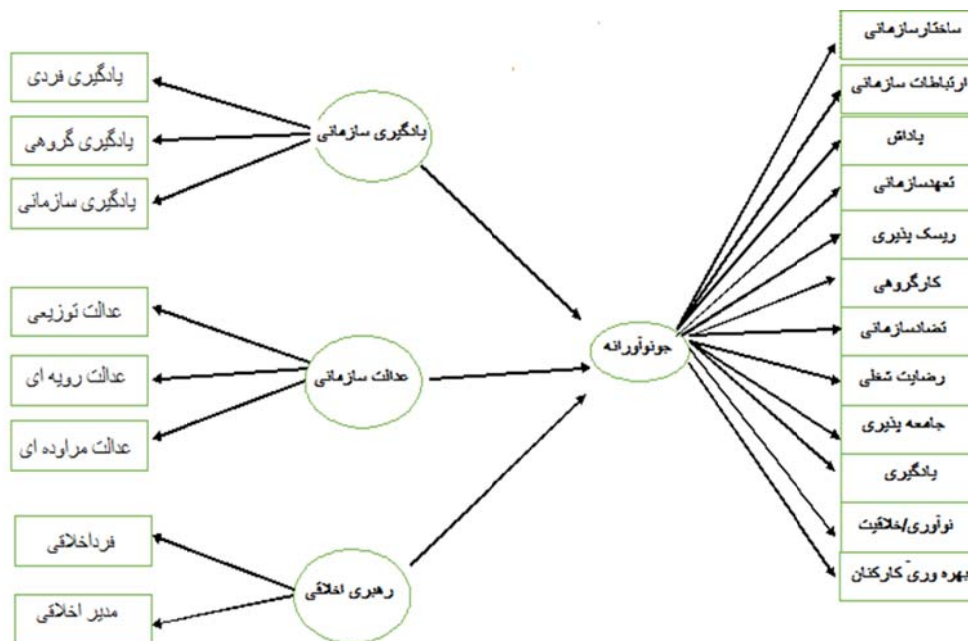
با توجه به سوابق فوق سوالات پژوهش به شرح ذیل مطرح گردید:

سوال اصلی :

چه مدلی برای جو سازمانی نوآورانه در دانشگاه آزاد اسلامی براساس یادگیری سازمانی، عدالت سازمانی، رهبری اخلاقی می‌توان ارائه کرد؟

سوالات فرعی :

- ۱- ابعاد جو سازمانی نوآورانه در دانشگاه آزاد اسلامی چیست؟
  - ۲- وضعیت ابعاد شناسایی شده جو سازمانی نوآورانه در دانشگاه آزاد اسلامی چگونه است؟
  - ۳- وضعیت یادگیری سازمانی، عدالت سازمانی، رهبری اخلاقی در دانشگاه آزاد اسلامی چگونه است؟
  - ۴- چه روابط علی بین هر یک از عوامل یادگیری سازمانی، عدالت سازمانی، رهبری اخلاقی با جو سازمانی نوآورانه در دانشگاه آزاد اسلامی وجود دارد؟
  - ۵- اولویت هر یک از ابعاد شناسایی شده جو سازمانی نوآورانه در دانشگاه آزاد اسلامی چگونه است؟
  - ۶- برآزش مدل جو سازمانی نوآورانه در دانشگاه آزاد اسلامی براساس یادگیری سازمانی، عدالت سازمانی، رهبری اخلاقی چگونه است؟
- در نهایت مدل مفهومی پژوهش در شکل شماره ۱ آورده شده است:



شکل شماره (۱) مدل اولیه پژوهش

### روش‌شناسی پژوهش

این تحقیق آمیخته (کیفی- کمی) است که در زمره پژوهش‌های کاربردی، توصیفی - پیمایشی است [۴]. جامعه آماری پژوهش در بخش کیفی پژوهش، شامل خبرگان و اساتید واحدهای دانشگاهی و مدیران سازمان مرکزی دانشگاه آزاد اسلامی می‌باشد. ودر بخش کمی شامل کلیه کارکنان و اعضای هیئت علمی معاونت‌ها، دفاتر و حوزه‌های سازمان مرکزی دانشگاه آزاد اسلامی، که طبق احکام کارگزینی رسمی آزمایشی، قراردادی، رسمی قطعی در بخش‌های مختلف این سازمان اشتغال داشته‌اند و مجموعاً ۱۵۳۵ نفر می‌باشد. حجم نمونه در بخش کیفی با استفاده از روش گلوله برفی و هدفمند بوده که با استفاده از اصل اشباع نظری تعداد ۲۰ نفر انتخاب شدند و در بخش کمی با استفاده از فرمول کوکران ۳۲۰ به شیوه نمونه گیری تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. و برای تجزیه و تحلیل آماری از آمار توصیفی و میانگین و نمودار و آمار استنباطی چون معادلات ساختاری و تحلیل عاملی (اکتشافی) و آزمون t برای تعیین اولویت هریک از ابعاد جو نوآورانه استفاده شده است

قبل از توزیع ابزارهای پژوهش، مصاحبه اکتشافی از خبرگان انجام پذیرفت و پس از آن ابتدا در یک نمونه ۳۰ نفری پایلوت شد که به لحاظ روایی صوری و محتوایی و همچنین پایایی آن پذیرفته بود، سپس ابزارهای اصلی توزیع و به مدت سه هفته جمع آوری شدند از ۲۳۰ پرسش نامه تعداد ۲۱۷ پرسشنامه تکمیل و بازگردانده شدند.

برای جمع آوری اطلاعات مورد نیاز جو سازمانی نوآورانه در دانشگاه آزاد اسلامی از یک پرسشنامه محقق ساخته و سه پرسشنامه استاندارد استفاده شد، پرسش نامه محقق ساخته که شامل ۹۷ گویه با طیف پنج گزینه‌ای لیکرت است، با مرور مبانی نظری و عملی و نیز نتایج مصاحبه‌های اکتشافی (با کدگذاری باز و محوری متون مصاحبه اکتشافی)، تدوین گردید. ساختار سازمانی (۷ گویه)، ارتباطات سازمانی (۷ گویه)، پاداش (۵ گویه)، تعهد سازمانی (۶ گویه)، ریسک پذیری (۶ گویه)، تعارض سازمانی (۴ گویه)، رضایت شغلی (۱۰ گویه)، کارگروهی (۳ گویه)، یادگیری (۱۷ گویه)، جامعه پذیری (۶ گویه)، نوآوری کارکنان (۱۰ گویه) و بهره‌وری کارکنان (۱۶ گویه).

روایی این پرسش نامه با استفاده از نظر خبرگان و پایایی آن با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ برابر با (۰/۹۳) است.

پرسشنامه استاندارد یادگیری سازمانی نیفه (۲۰۰۱)، شامل ۲۴ گویه است و مؤلفه‌های مهارت‌های فردی (۶ گویه)، مدل‌های ذهنی (۶ گویه)، چشم اندازهای مشترک (۴ گویه)، یادگیری تیمی (۴ گویه)، تفکر سیستمی (۴ گویه) را دربر می‌گیرد. این پرسشنامه براساس مقیاس ۵ امتیازی لیکرت (کاملاً موافقم ۱، موافقم ۲، تا حدودی ۳، مخالفم ۴، کاملاً مخالفم ۵) می‌باشد [۱۷].

پرسشنامه استاندارد عدالت سازمانی نیهوف و مورمن (۱۹۹۳)، شامل ۳۰ گویه است و مؤلفه‌های عدالت توزیعی (۵ گویه)، عدالت رویه‌ای (۶ گویه)، عدالت مراوده‌ای (۹ گویه) را دربر می‌گیرد. این پرسشنامه براساس مقیاس ۵ امتیازی لیکرت (کاملاً موافقم ۱، موافقم ۲، تا حدودی ۳، مخالفم ۴، کاملاً مخالفم ۵) می‌باشد [۱۸].

پرسشنامه استاندارد رهبری اخلاقی دی هاگ و دن هارتگ (۲۰۰۸)، شامل ۲۰ گویه است و مؤلفه‌های توجه به افراد (۴ گویه)، عدالت (۴ گویه)، تقسیم قدرت (۴ گویه)، رهنمودهای اخلاقی (۴ گویه)، وضوح نقش (۴ گویه) را دربر می‌گیرد. این پرسشنامه براساس مقیاس ۵ امتیازی لیکرت (کاملاً موافقم ۱، موافقم ۲، تا حدودی ۳، مخالفم ۴، کاملاً مخالفم ۵) می‌باشد [۸].

روایی این پرسش نامه‌های استاندارد با استفاده از نظر خبرگان و متخصصان و پایایی آنها با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ به ترتیب ۰/۸۸، ۰/۹۲ و ۰/۸۶ به دست آمد. در این پژوهش برای بررسی روایی سازه از تحلیل عامل تأییدی (CFA) با استفاده از نرم افزار لیزرل استفاده گردید تا مشخص شود الگوها تا چه اندازه با داده‌های پژوهش حاضر برازش دارد. پس از برآورد پارامترها، برازش مدل مورد بررسی قرار می‌گیرد. از مجموع آماره‌های برازش شش آماره، شاخص برازش افزایشی (IFI)، شاخص برازش هنجار شده (NFI)، شاخص برازش هنجار شده مقتصد (PNFI)، شاخص برازش تطبیقی مقتصد (PCFI) و ریشه دوم میانگین مربعات باقیمانده (RMSEA) و نسبت مجذور کای به درجه آزادی از اهمیت بیشتری برخوردار است. مهم ترین آماره مجذور کای است که این آماره میزان تفاوت ماتریس مشاهده و برآورد شده را اندازه گیری می‌کند.

### یافته‌ها

سوال ۱: ابعاد جو سازمانی نوآرانه در دانشگاه آزاد اسلامی چگونه است؟  
تحلیل پاسخ‌های جمع آوری شده از پرسشنامه خبرگان به این سوال جواب خواهد داد. شایان ذکر است که با ۲۰ خبره در این زمینه براساس مصاحبه نیمه‌ساختار یافته با ۵ سوال مصاحبه شد.

### جدول شماره ۱- اشتراکات شاخص‌ها

سوالها	اشتراکات استخراجی	سوالها	اشتراکات استخراجی	سوالها	اشتراکات استخراجی	سوالها	اشتراکات استخراجی
سوال ۱	۰/۶۹۶	سوال ۲۶	۰/۶۶۲	سوال ۵۱	۰/۷۹۹	سوال ۷۶	۰/۸۴۶
سوال ۲	۰/۷۵۴	سوال ۲۷	۰/۷۰۲	سوال ۵۲	۰/۸۲۹	سوال ۷۷	۰/۷۳۵
سوال ۳	۰/۶۶۷	سوال ۲۸	۰/۶۶۵	سوال ۵۳	۰/۸۰۵	سوال ۷۸	۰/۷۳۶
سوال ۴	۰/۷۰۱	سوال ۲۹	۰/۶۸۷	سوال ۵۴	۰/۷۹۳	سوال ۷۹	۰/۸۲
سوال ۵	۰/۶۹۳	سوال ۳۰	۰/۶۷۸	سوال ۵۵	۰/۸۰۴	سوال ۸۰	۰/۸۰۵
سوال ۶	۰/۶۵۸	سوال ۳۱	۰/۷۳۱	سوال ۵۶	۰/۸۲۶	سوال ۸۱	۰/۷۸۴
سوال ۷	۰/۷۸۵	سوال ۳۲	۰/۷۳۹	سوال ۵۷	۰/۷۵۷	سوال ۸۲	۰/۷۰۰
سوال ۸	۰/۷۱۴	سوال ۳۳	۰/۷۲۴	سوال ۵۸	۰/۶۹۶	سوال ۸۳	۰/۶۷۴
سوال ۹	۰/۷۶۳	سوال ۳۴	۰/۷۱	سوال ۵۹	۰/۷۷۴	سوال ۸۴	۰/۶۲۲
سوال ۱۰	۰/۶۵۹	سوال ۳۵	۰/۶۷۳	سوال ۶۰	۰/۷۳۲	سوال ۸۵	۰/۷۱۳
سوال ۱۱	۰/۷۴۸	سوال ۳۶	۰/۶۸۴	سوال ۶۱	۰/۷۷۶	سوال ۸۶	۰/۷۳۹

سوال ۱۲	۰/۷۱۴	سوال ۳۷	۰/۶۱۶	سوال ۶۲	۰/۷۸	سوال ۸۷	۰/۷۹۹
سوال ۱۳	۰/۶۷۱	سوال ۳۸	۰/۶۴۳	سوال ۶۳	۰/۷۶۷	سوال ۸۸	۰/۷۶۰
سوال ۱۴	۰/۷۳۵	سوال ۳۹	۰/۷۱۵	سوال ۶۴	۰/۷۷۲	سوال ۸۹	۰/۷۱۸
سوال ۱۵	۰/۶۱۶	سوال ۴۰	۰/۶۶۹	سوال ۶۵	۰/۷۳۸	سوال ۹۰	۰/۷۶۷
سوال ۱۶	۰/۷۱۲	سوال ۴۱	۰/۶۴۹	سوال ۶۶	۰/۷۴۴	سوال ۹۱	۰/۷۳۲
سوال ۱۷	۰/۷۱۲	سوال ۴۲	۰/۷۰۸	سوال ۶۷	۰/۷۸۷	سوال ۹۲	۰/۷۲۱
سوال ۱۸	۰/۶۸۹	سوال ۴۳	۰/۷۲۲	سوال ۶۸	۰/۷۷۲	سوال ۹۳	۰/۷۶۳
سوال ۱۹	۰/۷۳۵	سوال ۴۴	۰/۷۰۵	سوال ۶۹	۰/۷۶۸	سوال ۹۴	۰/۷۷۱
سوال ۲۰	۰/۶۹۱	سوال ۴۵	۰/۷۴۴	سوال ۷۰	۰/۷۵۶	سوال ۹۵	۰/۷۳۸
سوال ۲۱	۰/۷۲۸	سوال ۴۶	۰/۶۷	سوال ۷۱	۰/۷۳۸	سوال ۹۶	۰/۶۹۶
سوال ۲۲	۰/۶۵۲	سوال ۴۷	۰/۵۷۳	سوال ۷۲	۰/۷۷۱	سوال ۹۷	۰/۷۰۱
سوال ۲۳	۰/۷۳۴	سوال ۴۸	۰/۶۹۶	سوال ۷۳	۰/۷۳۱		
سوال ۲۴	۰/۷۲۸	سوال ۴۹	۰/۷۱۴	سوال ۷۴	۰/۷۹۸		
سوال ۲۵	۰/۷۲۲	سوال ۵۰	۰/۶۷۷	سوال ۷۵	۰/۸۲۳		

در شناسایی ابعاد جو نوآورانه در دانشگاه آزاد اسلامی براساس نتایج حاصل از بخش کیفی و روایی محتوا، برای ۹۷ شاخص شناسایی شده تحلیل عاملی اکتشافی انجام شد. جدول شماره ۱ اشتراکات این شاخصها را نشان می‌دهد. در حقیقت در جدول اشتراکات هر سوال میزان واریانس را که می‌تواند مؤلفه‌ها را تبیین کند، نشان می‌دهد و بیان می‌دارد که کدام سوالات واریانس بیشتری را تبیین کرده است و کدام سوال واریانس کمتری را تبیین نموده است. روش استخراج عاملها، تحلیل مؤلفه اصلی است. هرچه مقادیر اشتراک استخراجی بزرگتر باشد عاملهای استخراج شده، متغیرها را بهتر نمایش می‌دهند. متغیرهایی که مقادیر اشتراک استخراجی آنها کوچکتر از ۰/۵ هستند حذف می‌شوند. البته این کار به صورت مرحله‌ای انجام می‌شود واز متغیرهایی با مقادیر اشتراک استخراجی پایین تر آغاز می‌شود. همانطور که در جدول شماره ۱ قابل مشاهده است اشتراکات برای همه شاخصها بالای ۰/۵ است و نیاز به حذف هیچ سوالی نیست.

جدول شماره ۲- تبیین واریانس مؤلفه ها

عوامل	مقادیر ویژه اولیه			مجموع مربع بارهای استخراج شده			مجموع مربع بارهای چرخش یافته		
	کل	واریانس	در صد	کل	واریانس	درصد	کل	واریانس	درصد
۱	۵۱/۴۵	۵۳/۰۴	۵۳/۰۴	۵۱/۴۵	۵۳/۰۴	۵۳/۰۴	۱۱/۰۳	۱۱/۳۷	۱۱/۳۷
۲	۳/۳۹	۳/۴۹	۵۶/۵۴	۳/۳۹	۳/۴۹	۵۶/۵۴	۹/۵۹	۹/۸۸	۲۱/۲۵
۳	۲/۳۳	۲/۴۰	۵۸/۹۳	۲/۳۳	۲/۴۰	۵۸/۹۳	۹/۵۱	۹/۸۰	۳۱/۰۵
۴	۱/۹۹	۲/۰۵	۶۰/۹۹	۱/۹۹	۲/۰۵	۶۰/۹۹	۸/۷۸	۹/۰۵	۴۰/۱۰
۵	۱/۶۶	۱/۷۱	۶۲/۷۰	۱/۶۶	۱/۷۱	۶۲/۷۰	۶/۴۱	۶/۶۱	۴۶/۷۱
۶	۱/۵۱	۱/۵۶	۶۴/۲۵	۱/۵۱	۱/۵۶	۶۴/۲۵	۵/۸۵	۶/۰۳	۵۲/۷۴
۷	۱/۳۴	۱/۳۸	۶۵/۶۳	۱/۳۴	۱/۳۸	۶۵/۶۳	۴/۹۳	۵/۰۸	۵۷/۸۳
۸	۱/۲۵	۱/۲۹	۶۶/۹۳	۱/۲۵	۱/۲۹	۶۶/۹۳	۳/۹۷	۴/۰۹	۶۱/۹۲
۹	۱/۱۹	۱/۲۳	۶۸/۱۵	۱/۱۹	۱/۲۳	۶۸/۱۵	۳/۶۶	۳/۷۸	۶۵/۷۰
۱۰	۱/۱۴	۱/۱۸	۶۹/۳۳	۱/۱۴	۱/۱۸	۶۹/۳۳	۲/۹۷	۳/۰۶	۶۸/۷۵
۱۱	۱/۱۰	۱/۱۳	۷۰/۴۷	۱/۱۰	۱/۱۳	۷۰/۴۷	۱/۴۴	۱/۴۹	۷۰/۲۴
۱۲	۱/۰۲	۱/۰۵	۷۱/۵۲	۱/۰۲	۱/۰۵	۷۱/۵۲	۱/۲۴	۱/۲۸	۷۱/۵۲
۱۳	-/۹۸	۱/۰۱	۷۲/۵۳						
۱۴	-/۹۳	۰/۹۶	۷۳/۴۸						
۱۵	-/۹۱	۰/۹۴	۷۴/۴۲						
...									
۹۶	-/۰۶	۰/۰۶	۹۹/۹۴						
۹۷	-/۰۶	۰/۰۶	۱۰۰						

در جدول شماره ۲ می‌توان تبیین واریانس کل را مشاهده کرد این جدول شامل سه قسمت است. قسمت اول شامل مقادیر ویژه اولیه، مربوط به مقادیر ویژه است و تعیین کننده عاملهایی است که در تحلیل باقی می‌مانند. در عاملهایی که دارای مقادیر ویژه کمتر از یک می‌باشند، از تحلیل خارج می‌شوند. عوامل خارج شده از تبیین، عواملی هستند که حضور آنها باعث تبیین بیشتر واریانس نمی‌شود. قسمت دوم شامل مجموع مربع بارهای استخراج شده، مربوط به مقادیر ویژه

عوامل استخراجی بدون چرخش است و قسمت سوم مربوط به مجموع مربع بارهای چرخش یافته است موارد ذکر شده در جدول فوق قابل مشاهده است.

جدول شماره ۳- مقدار آماره آزمون KMO و بارتلت

عوامل		آزمون	نتایج	
شناسایی ابعاد جو نوآورانه در دانشگاه آزاد اسلامی		ضریب کفایت نمونه گیری KMO	۰/۹۷۷	
			کای اسکوئر	۴۰۹۴۲/۸۸۵
			درجه آزادی	۴۶۵۶
			سطح معناداری	۰/۰۰۰

در شناسایی ابعاد جو نوآورانه در دانشگاه آزاد اسلامی، ابتدا باید از این مساله اطمینان یافت که می‌توان داده‌های موجود را برای تحلیل به کاربرد یا به عبارتی، آیا تعداد داده‌های مورد نظر (اندازه نمونه و رابطه بین متغیرها) برای تحلیل عاملی مناسب هستند یا خیر؟ بدین منظور از شاخص kMO و آزمون بارتلت استفاده می‌شود که شاخص kMO به منظور کفایت نمونه گیری از طریق ارزیابی کوچک بودن همبستگی جزئی بین متغیرها بررسی می‌شود. هرچه میزان شاخص به یک نزدیکتر باشد داده‌های مورد نظر برای تحلیل عاملی مناسب‌تر می‌باشند و معمولاً مقادیر کمتر از ۰/۶ برای تحلیل عاملی مناسب نمی‌باشد. آزمون کرویت بارتلت تقارن داده‌ها را مورد بررسی قرار می‌دهد (در سوالات و عاملها همبستگی بدون جهت است) و به بررسی همانی بودن ماتریس همبستگی می‌پردازد. اگر سطح معنی داری آزمون بارتلت کوچکتر از ۰/۰۵ باشد تحلیل عاملی برای شناسایی ساختار مناسب است. در جدول شماره ۳ نتایج حاصل از شاخص kMO و آزمون بارتلت روی شاخصهای موجود و شناسایی شده برای متغیرها مدل پژوهش را می‌توان مشاهده کرد.

براساس نتایج بدست آمده از جدول شماره ۳، شاخص kMO بزرگتر از ۰/۶ بوده و مقادیر تقریباً نزدیک به یک را نشان می‌دهد که حاکی از کفایت حجم نمونه براساس شاخصهای



شناسایی شده برای تحلیل عاملی می‌باشد. سطح معنی داری ۰/۰۰۰ برای آزمون بارتلت نیز نشان دهنده مناسب بودن متغیر پژوهش برای تحلیل عاملی می‌باشد.  
سوال فرعی دوم: وضعیت ابعاد شناسایی شده جو نوآورانہ در دانشگاه آزاد اسلامی چگونه است؟

جدول شماره ۴- وضعیت ابعاد شناسایی شده جو نوآورانہ

ارزش آزمون = ۳						ابعاد
فاصله اطمینان ۹۵ درصد از اختلاف		اختلاف میانگین	معنا سطح داری (دودامنه)	درجه آزادی	مقدار t	
حد بالا	حد پایین					
۰/۴۹۰	۰/۳۲۲	۰/۴۰۶	۰/۰۰۰	۳۱۹	۹/۵۲۵	ساختار
۰/۴۳۰	۰/۲۶۷	۰/۳۴۸	۰/۰۰۰	۳۱۹	۸/۴۰۸	ارتباطات
۰/۳۳۴	۰/۱۴۶	۰/۲۴۰	۰/۰۰۰	۳۱۹	۵/۰۱۶	پاداش
۰/۲۴۲	۰/۰۵۸	۰/۱۵۰	۰/۰۰۰	۳۱۹	۳/۲۰۹	ریسک پذیری
۰/۴۲۰	۰/۲۴۸	۰/۳۳۴	۰/۰۰۰	۳۱۹	۷/۶۴۹	تعهد
۰/۳۷۵	۰/۲۲۴	۰/۲۹۹	۰/۰۰۰	۳۱۹	۷/۷۷۷	جامعه پذیری
۰/۲۶۵	۰/۰۹۰	۰/۱۷۷	۰/۰۰۰	۳۱۹	۳/۹۹۸	رضایت شغلی
۰/۴۰۶	۰/۲۳۵	۰/۳۲۱	۰/۰۰۰	۳۱۹	۷/۳۸۶	تعارض
۰/۳۶۴	۰/۱۸۴	۰/۲۷۴	۰/۰۰۰	۳۱۹	۶/۰۱۷	کارگروھی
۰/۴۱۶	۰/۲۶۰	۰/۳۳۸	۰/۰۰۰	۳۱۹	۸/۵۱۸	بادگیری
۰/۲۴۸	۰/۰۸۴	۰/۱۶۶	۰/۰۰۰	۳۱۹	۳/۹۸۷	نوآوری
۰/۲۸۶	۰/۱۲۶	۰/۲۰۶	۰/۰۰۰	۳۱۹	۵/۰۵۳	بهره‌وری

برای اینکه بدانیم وضعیت ابعاد شناسایی شده جو نوآورانہ در دانشگاه به چه میزان است، با توجه به نرمال بودن توزیع داده‌ها و مقیاس فاصله‌ای متغیرها از آزمون t استفاده شد. در این قسمت با توجه به اینکه مقیاس ۵ درجه‌ای است، ارزش عددی برای مقایسه با آمار t را عدد ۳ در نظر گرفتیم. در ادامه فرض صفر و پژوهش برای این سوال آورده شده است:

$$H:\mu \neq 3 \quad H:\mu = 3$$

همانطور که در جدول شماره ۴ مشاهده گردید، سطح معناداری در هر بعد کمتر از پنج صدم می باشد و بنابراین فرض صفر با ۹۵ در صد اطمینان رد و فرض پژوهش تأیید می شود. به عبارت دیگر، با توجه به مثبت بودن اختلاف میانگین (نشان دهنده این است که میانگین بیشتر از ۳ می باشد) می توان چنین نتیجه گرفت که وضعیت ابعاد شناسایی شده جونوآورانه در دانشگاه آزاد در حالت بالاتر از میانگین قرار دارد.

سوال فرعی سوم: وضعیت عوامل یادگیری سازمانی، عدالت سازمانی و رهبری اخلاقی در دانشگاه آزاد اسلامی چگونه است؟

### جدول شماره ۵- آزمون t تک نمونه ای

متغیر	مؤلفه	ارزش آزمون = ۳			
		مقدار t	درجه آزادی	سطح معناداری	اختلاف میانگین
		بازه اطمینان			
		حد بالا	حد پایین		
یادگیری سازمانی	مهارت های فردی	۲۶/۴۸۹	۳۱۹	۰/۰۰۰	۱/۴۸۶
	مدلهای ذهنی	۴۳/۳۰۶	۳۱۹	۰/۰۰۰	۱/۳۵۳
	چشم انداز مشترک	۳۹/۸۰۹	۳۱۹	۰/۰۰۰	۱/۳۳۷
	یادگیری تیمی	۴۴/۰۱۳	۳۱۹	۰/۰۰۰	۱/۳۵۳
	تفکر سیستمی	۴۴/۰۹۳	۳۱۹	۰/۲۷۵	۱/۳۸۲
	یادگیری سازمانی	۳۹/۵۴۲	۳۱۹	۰/۰۰۰	۱/۳۸۲
عدالت سازمانی	عدالت توزیعی	۱/۳۳۰	۳۱۹	۰/۱۸۴	۰/۰۶۱
	عدالت رویه ای	۲/۶۰۱	۳۱۹	۰/۰۱۰	۰/۱۲۲
	عدالت مراوده ای	۷/۵۱۷	۳۱۹	۰/۰۰۰	۰/۳۴۶
عدالت سازمانی	۳/۸۱۶	۳۱۹	۰/۰۰۰	۰/۱۷۶	
رهبری اخلاقی	مدیر اخلاقی	۳۷/۹۰۶	۳۱۹	۰/۰۰۰	۱/۳۲۵
	فرد اخلاقی	۳۵/۴۳۶	۳۱۹	۰/۰۰۰	۱/۱۵۸
رهبری اخلاقی	۳۶/۶۵۶	۳۱۹	۰/۰۰۰	۱/۲۴۶	

برای اینکه بدانیم وضعیت عوامل یادگیری سازمانی، عدالت سازمانی و رهبری اخلاقی در دانشگاه آزاد اسلامی به چه میزان است، با توجه به نرمال بودن توزیع داده ها و مقیاس فاصله ای متغیرها از آزمون t استفاده شد. در این قسمت با توجه به اینکه مقیاس ۵ درجه است، ارزش عددی

برای مقایسه با  $\mu=3$  را عدد ۳ در نظر می‌گیریم. در ادامه فرض صفر و پژوهش برای این سوال آورده شده است:

$$H_0: \mu=3 \quad H_1: \mu \neq 3$$

همانطور که در جدول شماره ۵ مشاهده شد سطح معناداری در همه متغیرها به غیر از مؤلفه‌های تفکر سیستمی و عدالت توزیعی و عدالت رویه‌ای کمتر از ۰/۵ صدم می‌باشد و بنابراین فرض صفر برای همه موارد به جز مؤلفه‌های ذکر شده با ۹۵ درصد اطمینان رد و فرض پژوهش تأیید می‌شود. به عبارت دیگر با توجه به مثبت بودن اختلاف میانگین (نشان دهنده این است که میانگین بیشتر از ۳ می‌باشد) در وضعیت بالا تراز میانگین قرار دارند اما برای مؤلفه‌های تفکر سیستمی و عدالت توزیعی و عدالت رویه‌ای با توجه به اینکه سطح معناداری بیشتر از ۵ صدم است می‌توان نتیجه گرفت که میانگین برای این دو مؤلفه، اختلاف چندانی با عدد ۳ (مقدار آزمون) نداشته و برای این دو مورد فرض صفر تأیید می‌شود.

سوال فرعی چهارم: چه روابط علی بین هریک از عوامل یادگیری سازمانی، عدالت سازمانی، و رهبری اخلاقی با جونوآورانہ در دانشگاه آزاد اسلامی وجود دارد؟

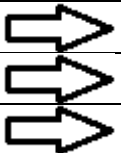
### جدول شماره ۶- مدل‌های اندازه گیری، بار عاملی مؤلفه‌ها

متغیر	مؤلفه	بار عاملی	مقدار $t$	وضعیت
یادگیری سازمانی	مهارت‌های فردی	۰/۸۳	۱۷/۲۴	تأیید شد
	مدل‌های ذهنی	۰/۹۲	۲۰/۴۱	تأیید شد
	چشم انداز مشترک	۰/۹۲	۲۰/۵۷	تأیید شد
	یادگیری تیمی	۰/۹۱	۱۹/۹۹	تأیید شد
	تفکر سیستمی	۰/۹۰	۲۰/۷۹	تأیید شد
عدالت سازمانی	عدالت توزیعی	۰/۸۹	۲۰/۴۴	تأیید شد
	عدالت رویه‌ای	۰/۹۱	۲۱/۱۴	تأیید شد
	عدالت مراوده‌ای	۰/۸۶	۱۹/۲۱	تأیید شد
رهبری اخلاقی	مدیر اخلاقی	۰/۸۲	۱۶/۷۹	تأیید شد
	فرد اخلاقی	۰/۶۲	۱۱/۵۲	تأیید شد

برای پاسخ به سوالات فوق پژوهش و به منظور تعیین الگوی مناسب برای مؤلفه‌های جونوآورانہ در دانشگاه آزاد اسلامی براساس یادگیری سازمانی، عدالت سازمانی و رهبری اخلاقی از مدل تحلیل عاملی تأییدی استفاده گردیده است. تحلیل عاملی تأییدی زمانی استفاده می‌شود که

پژوهشگر دانش زیادی از سازه مکنون زیر بنایی دارد. پژوهشگر براساس دانش نظری، تحقیق تجربی و مطالعات قبلی، فرض می‌کند بین متغیرهای مشاهده شده و عامل‌های بنیادی رابطه وجود دارد و سپس به آزمون این فرض می‌پردازد. در تحلیل عاملی تأییدی، پژوهشگر به دنبال تهیه مدلی است که فرض می‌شود داده‌های تجربی را بر پایه چند پارامتر نسبتاً اندک، توصیف یا تبیین می‌کند. این مدل نیز مبتنی بر اطلاعات پیش تجربی درباره ساختار داده هاست. مدل مورد نظر می‌تواند براساس (۱) یک تئوری یا فرضیه، (۲) یک طرح طبقه بندی معین برای گویه‌ها یا پاره تست‌ها، (۳) شرایط معلوم تجربی و یا (۴) دانش حاصل از مطالعات قبلی در باره داده‌های وسیع باشد [۱۰]. تحلیل عاملی تأییدی بعد از مشخص کردن عاملها پیش تجربی، از طریق تعیین برازندگی مدل عاملی تعیین شده، تطابق بهینه ساختارهای عاملی مشاهده شده و نظری را برای مجموعه داده‌ها آزمون می‌کند [۱۰]. در جدول شماره ۶ که به جدول مدل‌های اندازه گیری معروف است بارهای عاملی هریک از مؤلفه‌ها و شاخص‌ها آورده شده است.

### جدول شماره ۷- تحلیل مسیر

مسیر	ضریب مسیر	مقدار t	وضعیت
 مدل جو نوآورانه در دانشگاه آزاد	یادگیری سازمانی	۰/۹۱	پذیرفته شد
	عدالت سازمانی	۰/۸۳	پذیرفته شد
	رهبری اخلاقی	۰/۸۲	پذیرفته شد

همانطور که در جدول شماره ۶- نشان داده شده است، کلیه مقادیر پارامترهای مربوط به مدل به همراه بارهای عاملی و ضرایب مسیر نشان داده شده است که در جدول شماره ۷ به صورت خلاصه آورده شده است.

سوال فرعی پنجم: اولویت هریک از ابعاد شناسایی شده چونوآورانه در دانشگاه آزاد اسلامی چگونه است؟

### جدول شماره ۸- اولویت بندی ابعاد شناسایی شده

میزان اهمیت	ضریب مسیر	ابعاد
۱۱	۰/۸۱	یادگیری
۷	۰/۸۴	بهره‌وری
۸	۰/۸۴	نوآوری
۴	۰/۸۹	رضایت شغلی
۵	۰/۸۷	ساختار
۱	۰/۹۱	ارتباطات
۱۲	۰/۸۱	ریسک پذیری
۱۰	۰/۸۲	تعهد
۶	۰/۸۷	جامعه پذیری
۲	۰/۹۰	پاداش
۹	۰/۸۳	تعارض
۳	۰/۹۰	کارگروهی

برای پاسخ به سوال فوق، برای رتبه بندی شناسایی شده جو نوآورانه در دانشگاه آزاد اسلامی از ضرایب مسیر استفاده گردید که نتایج آن در جدول شماره ۸ آمده است. همانطور که در جدول شماره ۸ قابل مشاهده است، رتبه بندی براساس مقادیر ضرایب مسیر هر مؤلفه صورت پذیرفته است. در بین این نتایج ارتباطات دارای بیشترین اهمیت و ریسک پذیری دارای کمترین اهمیت می‌باشد.

سوال ششم: برازش مدل جو نوآورانه در دانشگاه آزاد اسلامی براساس یادگیری سازمانی، عدالت سازمانی و رهبری اخلاقی چگونه است؟

### جدول شماره ۹- شاخص‌های برازش

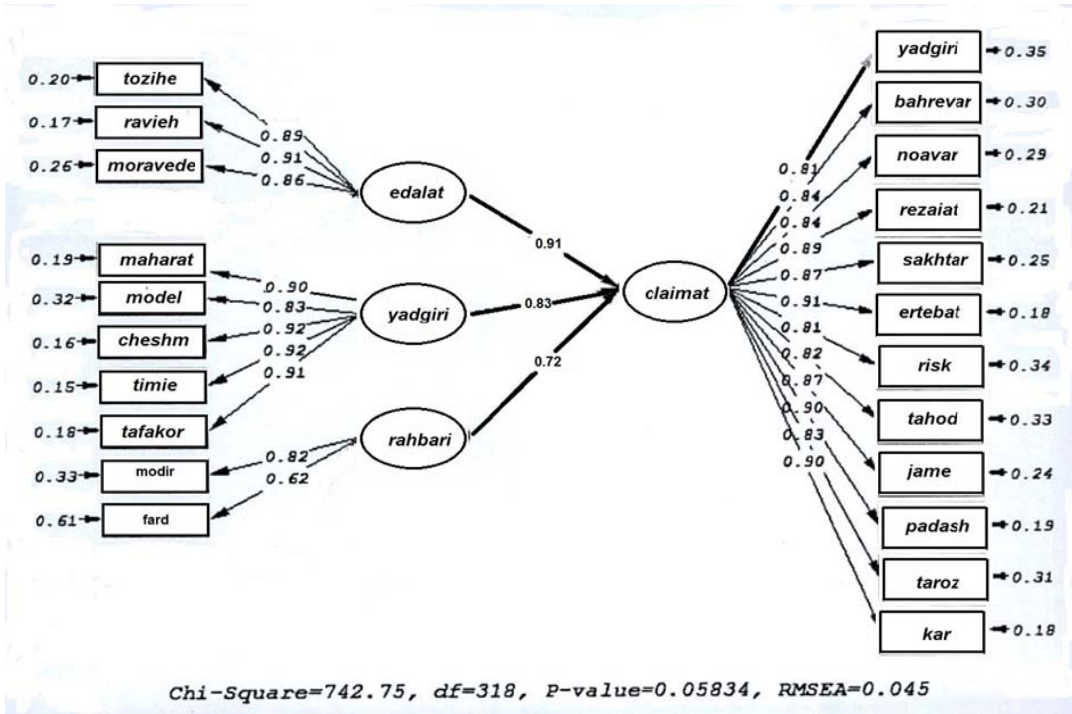
شاخص‌های برازش		نام شاخص
مقدار	حدمجاز	
۲/۳۴	کمتر از ۳	CHI-SQUARE/DF (مجذور کای)
۰/۰۴۵	کمتر از ۰/۱	Rmse (ریشه میانگین خطای برآورد)
۰/۹۸	بالاتر از ۰/۹	Cfi (برازندگی تعدیل یافته)
۰/۹۷	بالاتر از ۰/۹	NFI (برازندگی نرم شده)
۰/۸۴	بالاتر از ۰/۸	GFI (نیکویی برازش)
۰/۸۲	بالاتر از ۰/۸	AGFI (نیکویی برازش تعدیل شده)

جدول فوق نمودار مسیر برازش شده به داده‌ها را نشان می‌دهد. همانگونه که شاخص‌های  $RMSEA$  و  $X^2/df$  نشان می‌دهند مدل برازش مناسبتری را به داده‌ها ارائه می‌کند. خروجی‌های مدل در خصوص سایر شاخص‌های برازش مدل در جدول فوق مورد بررسی قرار گرفته است. با عنایت به  $X^2/df$  برابر عدد  $2/34$  می‌باشد که این مقدار بنا بر عقیده کلاین و موشبرگر (۷۶:۲۰۰۵) اگر بین  $3$  تا  $0$  باشد قابل قبول است و هرچه این نسبت کوچکتر باشد برازش مدل بهتر است. همچنین مقدار ریشه میانگین خطای برآورده شده به مقدار  $0/045$  برآورد گردید که مقدار این شاخص که در واقع همان ازمون انحراف هر درجه آزادی است. برای مدل‌هایی که برازندگی خوبی داشته باشند کمتر از  $0/05$  است. مقادیر بالاتر از آن تا  $0/08$  نشان دهنده خطای معقولی برای تقریب در جامعه است و مدل‌هایی با اعداد  $0/1$  یا بیشتر برازش ضعیفی دارند. همانگونه که مشاهده می‌شود در سایر شاخص‌های برازش مدل نیز، مدل تهیه شده در وضعیت مطلوبی قرار گرفته است

جدول شماره ۱۰ - متغیرهای پژوهش

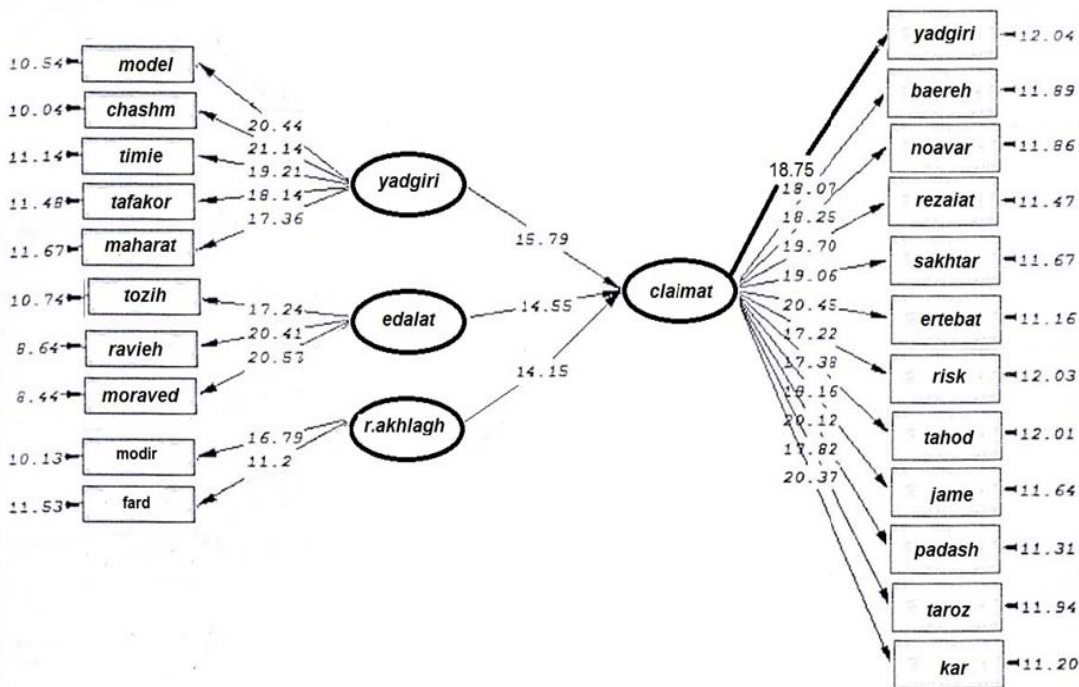
متغیر	معادل	مؤلفه	معادل
یادگیری سازمانی	Yadgiri	مهارت‌های فردی	maharat
		مدلهای ذهنی	model
		چشم انداز مشترک	cheshm
		یادگیری تیمی	timi
		تفکر سیستمی	tafaktor
عدالت سازمانی	edalat	عدالت توزیعی	tozih
		عدالت رویه ای	ravieh
		عدالت مراوده ای	moraved
رهبری اخلاقی	rahbar	مدیر اخلاقی	Modir akhlagh
		فرد اخلاقی	Fard akhlagh
جو نوآورانه	climat	یادگیری	yadgir
		بهره‌وری	bahre
		نوآوری	noavar
		رضایت شغلی	shoghl
		ساختار	sakhtar
		ارتباطات	ertebat
		ریسک پذیری	risk
		تعهد	tahod
		جامعه پذیری	jame
		پاداش	padash
		تعارض	taroz
		کارگروهی	kar

هدف از ارزیابی برازش کل مدل این است که مشخص شود تا چه حد کل مدل با داده‌های تجربی مورد استفاده سازگاری و توافق دارد. مجموعه وسیعی از معیارها و شاخص‌های برازندگی وجود دارند که می‌توانند برای اندازه‌گیری برازش کل مدل مورد استفاده قرار گیرند در این بخش، الگوی مفهومی پژوهش در قالب دیاگرام مسیر ترسیم و با استفاده از روشهای مختلف برازش آن سنجیده می‌شود. در جدول شماره ۱۰ متغیرهای پژوهش به همراه نام اختصاری آنها آورده شده است.



شکل شماره ۲- مدل ساختاری پژوهش در حالت تخمین ضرایب استاندارد





Chi-Square=742.75, df=318, P-value=0.05834, RMSEA=0.045

### شکل شماره ۳- مدل ساختاری پژوهش در حالت معناداری ضرایب

براساس مدل نهایی، به وضوح دیده می‌شود که رابطه بین تمامی مؤلفه‌ها که در مدل ابتدایی تحقیق آمده بود مثبت و معنادار است بنابراین مدل تحقیق تائید می‌شود. قبل از اینکه به بحث و نتیجه گیری مدل‌های استخراج شده بپردازیم شایان ذکر است که یکی از بهترین شاخصهای برازندگی مدل‌های معادلات ساختاری شاخص برازندگی ریشه میانگین مجزورات تقریب خطا (RMSEA) است. این مقدار که به واقع همان آزمون انحراف هر درجه آزادی است برای مدل‌هایی که برازندگی خوبی داشته باشند باید مقداری کمتر از ۰/۰۸ باشد. از این رو مدل‌هایی که عدد میانگین خطای مجزورات آنها کمتر از ۰/۰۸ باشند. برازش ضعیفی دارند. شاخص دیگر برازندگی حاصل تقسیم مقدار کای دوبر درجه آزادی است که این مقدار باید کمتر از

۳ باشد. مقدار این شاخص برای مدل مفهومی پژوهش برابر با ۰/۰۴۵ بدست آمده که مقدار پذیرفته‌ای است.

### بحث و نتیجه گیری

نتایج کلی پژوهش نشان داد که جو سازمانی نوآورانه بر یادگیری سازمانی و عدالت سازمانی و رهبری اخلاقی تاثیر دارد. در این بخش از مقاله، نتایج پژوهش حاضر را با نتایج پژوهش‌های پیشین مورد بحث و بررسی قرار می‌دهیم.

یافته‌های حاصل از سوال اصلی پژوهش حاکی از ارائه مدل جو نوآورانه در دانشگاه آزاد اسلامی براساس یادگیری سازمانی، عدالت سازمانی و رهبری اخلاقی می‌باشد. در مدل فوق متغیرهای جو نوآورانه ۱۲ مؤلفه می‌باشد که براساس ضرایب مسیر بدست آمده به ترتیب شامل یادگیری (۰/۸۱)، بهره‌وری (۰/۸۶)، نوآوری (۰/۸۴)، رضایت شغلی (۰/۸۹)، ساختار (۰/۸۷)، ارتباطات (۰/۹۱)، ریسک‌پذیری (۰/۸۱)، تعهد (۰/۸۲)، جامعه‌پذیری (۰/۸۷)، پاداش (۰/۹۰)، تعارض (۰/۸۲)، کارگروهی (۰/۹۰) را در برمی‌گیرد. همچنین در مدل فوق متغیرهای یادگیری سازمانی با ضریب مسیر (۰/۹۱)، عدالت سازمانی (۰/۸۳)، و رهبری اخلاقی (۰/۸۱) تاثیر معناداری با اجرای مدل جو نوآورانه سازمانی دارند.

در خصوص سوال اصلی پژوهش، با توجه به نتایج حاصل از سوال‌های پژوهش می‌توان عنوان کرد که پژوهش حاضر با یافته‌هایی چون راسخ و همکاران (۱۳۹۳)، همسو می‌باشد [۲۰]. او اذهان کرد که با توجه به نقش میانجی جو سازمانی، رهبری اخلاقی و مؤلفه‌های آن بر اشتیاق شغلی اعضای هیئت علمی دانشگاه‌های آزاد شهر تهران تاثیر مثبت و معنی داری دارند. رهبری اخلاقی بر اشتیاق شغلی تاثیر دارد، رهبری اخلاقی بر جو سازمانی نوآورانه تاثیر دارد، اشتیاق شغلی بر جو سازمانی تاثیر دارد. در این راستا نجیب زاده و همکاران (۱۳۹۶)، نیز نشان دادند رهبری اخلاقی می‌تواند بر جو سازمانی نیز تاثیر بگذارد، رهبری اخلاقی می‌تواند بر جو عدالت محور در سازمان تاثیر بگذارد [۱۴]. سید کلان و همکاران (۱۳۹۱)، هم عنوان نمودند که جو سازمانی نوآورانه ادراکی بر خود کارامدی خلاق و رفتار نوآورانه آنها تاثیر دارد و میزان تعهد افراد نسبت به سازمان تاثیر گذار است [۲۱]. نعامی و همکاران (۱۳۸۹)، هم عنوان نمودند که با فراهم کردن فرهنگی کارها به صورت تیمی، توزیع اطلاعات عادلانه، تصمیم‌گیری مشارکتی، ارتباطات باز، و پاداش‌ها متناسب با عملکرد و جلسات اثربخش برگزار می‌شوند [۱۵].

نتایج حاصل از سوال فرعی اول نشان می‌دهد که ۹۷ شاخص برای جو نوآورانه در دانشگاه آزاد اسلامی از طریق تحلیل عاملی اکتشافی مورد شناسایی قرار گرفتند، روش استخراج عاملها، تحلیل مؤلفه اصلی و همه شاخص‌هایی که مقادیر اشتراک استخراجی آنها بزرگتر از ۰/۵ بوده اند، شناسایی گردیدند، همچنین ۱۲ مؤلفه، یادگیری (۱۷ گویه)، مؤلفه دوم بهره‌وری (۱۶ گویه)، مؤلفه سوم نوآوری (۱۰ گویه)، مؤلفه چهارم رضایت شغلی (۱۰ گویه)، مؤلفه پنجم ساختار (۷ گویه)، مؤلفه ششم ارتباطات (۷ گویه)، مؤلفه هفتم ریسک‌پذیری (۶ گویه)، مؤلفه هشتم تعهد (۶ گویه)، مؤلفه نهم جامعه‌پذیری (۶ گویه)، مؤلفه دهم پاداش (۵ گویه)، مؤلفه یازدهم تعارض (۴ گویه) و مؤلفه دوازدهم کارگروھی (۳ گویه) پس از تبیین واریانس کل در تحلیل باقی ماندن که این عوامل تقریباً ۷۲ صد واریانس شاخصهای مؤلفه‌های جو نوآورانه در دانشگاه آزاد اسلامی را تبیین می‌کنند.

یافته‌های برخی از پژوهش‌های داخلی و خارجی با یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر همسو است. برای مثال فقیه آرام و همکاران (۱۳۹۶)، مؤلفه‌های حمایت سازمانی و جو نوآورانه را مورد ارزیابی قرار دادند و اذعان نمودند که مؤلفه‌های ساختار و تعهد و ارتباطات و پاداش بالاتر از سطح متوسط می‌باشد. هرچقدر تعهد بالا باشد میزان یادگیری نیز بالاتر می‌رود و به هرمیزان که عدالت برقرار باشد ارتباطات نیز قوی تر است [۹].

یافته‌های حاصل از سوال دوم فرعی پژوهش با توجه به  $t$  محاسبه شده برای هریک از ابعاد جو نوآورانه شامل ساختار (۹/۵۲۵)، ارتباطات (۸/۴۰۸)، پاداش (۵/۰۱۶)، ریسک‌پذیری (۳/۲۰۹)، تعهد (۷/۶۴۹)، جامعه‌پذیری (۷/۷۷۷)، رضایت شغلی (۳/۹۹۸)، تعارض (۷/۳۸۶)، کارگروھی (۶/۰۱۷)، یادگیری (۸/۵۱۸)، نوآوری (۳/۹۸۷) و بهره‌وری (۵/۰۵۳) در سطح اطمینان ۰/۹۵ دارای تاثیر معناداری می‌باشد. براساس یافته‌های بدست آمده نشان می‌دهد که با توجه به مثبت بودن اختلاف میانگین (نشان دهنده این است که میانگین بیشتر از ۳ می‌باشد) می‌توان چنین نتیجه گرفت که وضعیت ابعاد شناسایی شده جو نوآورانه در دانشگاه آزاد اسلامی در حالت رضایت بخش قرار دارد. یافته حاصل از این سوال با یافته حاصل از پژوهش راسخ و همکاران (۱۳۹۳)، که بیان می‌دارد رابطه معنی‌داری بین دو متغیر عدالت و تعهد وجود دارد، همسو می‌باشد [۲۰]. میرکمالی و همکاران (۱۳۹۶)، نشان دادند که بین رهبری اخلاقی و سکوت سازمانی رابطه منفی و معنی‌دار وجود دارد و بین رهبری اخلاقی و عدالت سازمانی رابطه مثبت و معنی‌دار وجود دارد و بین عدالت سازمانی و سکوت سازمانی رابطه منفی و معنی‌دار وجود دارد [۱۱]. پور طهماسبی و همکاران (۱۳۸۸)، پژوهشی با عنوان رابطه بین جو سازمانی و سبک رهبری و عدالت سازمانی با انگیزه

توفیق طلبی سازمانی مبنی بر میانجی‌گری تعهد سازمانی انجام دادند و نشان دادند که رابطه معنی‌داری بین متغیرها مورد مطالعه در پژوهش میانجی‌گری کرده است. با توجه به نتایج بدست آمده از سوال دوم فرعی پژوهش می‌توان دریافت که سازمان مرکزی دانشگاه آزاد اسلامی در تمامی مؤلفه‌های جو نوآورانه در حدی مطلوب و راضی کننده قرار دارد [۱۹].

یافته‌های حاصل از سوال سوم فرعی پژوهش نشان می‌دهد که با توجه به  $t$  محاسبه شده برای هریک از متغیرهای یادگیری سازمانی (۳۹/۵۴۲)، عدالت سازمانی (۳/۸۱۶)، و رهبری اخلاقی (۳۶/۷۹۱) در سطح اطمینان ۰/۹۵ فرض صفر که  $H_0: M=3$  و فرض خلاف  $H_1: M \neq 3$  دارای تاثیر معنی‌داری می‌باشد. براین اساس وضعیت موجود همه متغیرها، با توجه به مثبت بودن اختلاف میانگین در سطح مطلوبی قرار دارند شایان ذکر است در متغیر یادگیری سازمانی صرفاً مؤلفه تفکر سیستمی با  $t$  محاسبه شده ۴۴/۰۹۳ و متغیر عدالت سازمانی با دو مؤلفه عدالت توزیعی با  $t$  محاسبه شده (۱/۳۳۰) و عدالت رویه‌ای با  $t$  محاسبه شده (۲/۶۰۱) در سطح اطمینان ۰/۹۵ دارای مقادیر معناداری بیشتر از ۵ صدم می‌باشد که می‌توان چنین نتیجه گرفت، میانگین برای این سه مؤلفه اختلاف چندانی با عدد ۳ (مقدار آزمون) نداشته و برای این سه مورد فرض صفر تأیید و وضعیت این سه مؤلفه در جامعه مورد مطالعه در سطح مطلوبی قرار ندارند. یافته‌های حاصل از بنزف و دیگران (۲۰۱۷)، نشان دادند که عدالت سازمانی و به ویژه عدالت تعاملی و رویه‌ای از جمله پیشایندهای مهم تعهد سازمانی هستند. در ارتباط بین عدالت سازمانی و نگرش‌های شغلی پژوهش‌های متعددی تاثیر معنادار نگرش‌های کارکنان نسبت به برابری و عدالت سازمانی را بر ابعاد گوناگون رفتارهای سازمانی و رضایت شغلی نشان داده اند [۶]. راسخ و همکاران (۱۳۹۳)، نیز نشان دادند که ارزش‌های اخلاقی با هر سه بعد عدالت سازمانی رابطه مثبت و معنی‌داری دارند [۲۰].

تحلیل عاملی تأییدی سوال فرعی چهارم نشان داد که تاثیر معنی‌داری بین هر مؤلفه با هر متغیر وجود دارد. زیرا براساس محاسبات انجام شده، بار عاملی تمام مؤلفه‌ها بیشتر از ۰/۴ و در حد قابل قبولی قرار دارد. همچنین با توجه به اینکه کلیه مقادیر آماره  $t$  مسیرها بزرگتر از ۲/۵۸ هستند، لذا متغیرهای یادگیری سازمانی با  $t$  محاسبه شده (۱۵/۷۹) و ضریب مسیر (۰/۹۱)، عدالت سازمانی با  $t$  محاسبه شده (۱۴/۵۵) و ضریب مسیر (۰/۸۳) و متغیر رهبری اخلاقی با  $t$  محاسبه شده (۱۴/۱۴) و ضریب مسیر (۰/۸۲) بر متغیر جو نوآورانه در دانشگاه آزاد اسلامی تاثیر معنی‌داری را دارند. یافته‌های حاصل از این سوال با یافته‌های پژوهش میهم و دیگران (۲۰۱۰)، که به بررسی

نقش رهبری اخلاقی بر اشتیاق شغلی کارکنان پرداختند همسو می‌باشد و بر رهبری اخلاقی تأکید نموده اند [۱۲]. همچنین همراستا با پژوهش میرکمالی و همکاران (۱۳۹۶)، که بر نحوه تاثیر گذاری ابعاد عدالت سازمانی بر جنبه‌های گوناگون رضایت شغلی پرداخته و تاثیر ابعاد گوناگون عدالت سازمانی بر جنبه‌های متفاوت تأکید کرده اند، می‌باشد [۱۱]. با توجه به نتایج بدست آمده از سوال فرعی چهارم پژوهش و تاثیر یادگیری سازمانی، عدالت سازمانی، و رهبری اخلاقی بر جو نوآورانه می‌توان بیان نمود از آنجایی که یادگیری سازمانی امروزه منشا هرگونه تغییر در سازمانها می‌باشد. لذا با پدیده جهانی شدن و پایداری محیطی، سازمانهایی می‌توانند موفق باشند و به حیات خود ادامه دهند که یادگیری سازمانی را سرلوحه کار خویش قرار داده اند.

یافته‌های حاصل از سوال فرعی پنجم پژوهش نشان می‌دهد که براساس شاخص‌های برآزش مدل بدست آمده (خی دو تقسیم بردرجه آزادی) با مقدار (۲/۳۴) ریشه میانگین خطای برآورد با مقدار (۰/۰۴۵)، برآزندی تعدیل یافته با مقدار (۰/۹۸) و... می‌توان گفت که مدل این پژوهش برآزش مناسبی دارد و مدل تخمین زده شده در نمونه براساس مشاهدات با مدل مورد انتظار در جامعه مطابقت دارد. بی شک برای تحقق برون‌داد مدل که ایجاد فرصت‌های لازم جهت رسیدن به جو نوآورانه است، تأکید بر ابعاد مؤلفه‌ها و شاخص‌های تشکیل دهنده مدل امری ضروری است. این یافته پژوهشی با یافته‌های حاصل از پژوهش‌های ذیل همسویی داشته، نجیب زاده و همکاران (۱۳۹۴)، دریافتند که بین یادگیری سازمانی و انعطاف پذیری سازمانی وجو سازمانی رابطه معناداری وجود دارد [۱۴]. زاده بابلان و سیدکلان (۱۳۹۱)، در یافتند که عوامل متعدد و مختلفی در ایجاد فضای نوآوری باز نقش دارند که به ترتیب بیشترین اثر و نقش مربوط به متغیرهای شایستگی‌های محوری منابع انسانی و کمترین اثر مربوط به متغیرهای دستیابی به بازارها می‌باشد [۲۳]. سید کلان و دیگران (۱۳۹۱)، نشان دادند که رهبری اخلاقی و اعمال مؤلفه‌های آن در سازمان بر جو نوآورانه و ایمن کاری در سازمان تاثیرگذار است [۲۱].

یافته‌های حاصل از سوال فرعی ششم پژوهش نشان داد که متغیرهای جو نوآورانه دارای ۱۲ مؤلفه است، و براساس ضرایب مسیر بدست آمده به ترتیب اولویت مؤلفه اول ارتباطات (۰/۹۱)، مؤلفه دوم کارگروهی (۰/۹۰)، مؤلفه سوم پاداش (۰/۹۰)، مؤلفه چهارم رضایت شغلی (۰/۸۹)، مؤلفه پنجم ساختار (۰/۸۷)، مؤلفه ششم جامعه پذیری (۰/۸۷)، مؤلفه هفتم بهره‌وری (۰/۸۴)، مؤلفه هشتم نوآوری (۰/۸۴)، مؤلفه نهم تعارض (۰/۸۳)، مؤلفه دهم تعهد (۰/۸۲)، مؤلفه یازدهم یادگیری (۰/۸۴) و مؤلفه دوازدهم ریسگ پذیری (۰/۸۱) دارای بیشترین رتبه‌های تاثیر گذاری بر متغیر جو

نوآورانه را دارا می‌باشند یافته‌های پژوهشی چون آریولا وهمکاران (۲۰۱۶)، نیز این تاثیر پذیری را تأیید کردند و نشان دادند که جو سازمان، تسهیل کننده تغییر و نوآوری باشد و همچنین رهبری خلاق و حمایت کننده می‌تواند سازمان را اداره کند [۳]. مک مورای (۲۰۰۳)، پژوهشی با عنوان بررسی تاثیر رهبری اخلاقی بر توسعه سازمان یادگیرنده در مدارس متوسطه شهری انجام داده که نشان داد رهبری اخلاقی و مؤلفه‌های آن بر سازمان یادگیرنده تاثیر مستقیم دارند و از بین ابعاد رهبری اخلاقی، ابعاد تسهیم قدرت، و وضوح سهم معنی‌داری در پیش بینی سازمان یادگیرنده دارند [۱۳]. نعیمی و همکاران (۱۳۹۱)، در پژوهش رابطه بین رهبری اخلاقی و سازمان یادگیرنده را بررسی کرده‌اند که نتایج حاصل از این پژوهش نشان می‌دهد که رابطه معنی‌دار و مثبتی بین تمام ابعاد سازمان یادگیرنده و رهبری اخلاقی است [۱۵].

با توجه به نتایج بدست آمده از سوال فرعی ششم و اولویت هریک از ابعاد شناسایی شده جو نوآورانه می‌توان بیان نمود یکی از روشهایی که سازمان برای الزام آور کردن کیفیت و بهبود استفاده می‌کند ارتباطات است و ارتباطات به خروجی سازمان اشاره دارد و به گسترش اطلاعات مربوط به کارکنان در سراسر سازمان، تدوین برخی استراتژیها و فنون خاص جهت برآورده ساختن نیازهای آنان به شکل عملی و وجود حس تعهد نسبت به برنامه‌های مربوطه در سراسر سازمان مربوط می‌شود. در چنین شرایطی است که سازمان مرکزی دانشگاه آزاد اسلامی به سازمانی بالنده و چابک تبدیل می‌شود.

با توجه به نتایج بدست آمده از پژوهش حاضر می‌توان پیشنهاداتی را جهت انجام برنامه‌های با کیفیت تر در اجرای مدل جونوآورانه در دانشگاه ارائه داد که پیشنهادات براساس متغیرهای پژوهش عبارتند از:

- به کارکنان اطمینان داده شود که آوای آنها در زمینه مسایل سازمانی نه تنها به ضرر آنها نیست بلکه به سود فرد و سازمان می‌باشد.
- تلاش مدیران برای ایجاد عدالت سازمانی نوآور و یادگیرنده در بین کارکنان؛
- نصب ارزشهای پذیرفته شده توسط کارکنان در کل سازمان؛
- ایجاد حس شایستگی در کارکنان از طریق القای صحیح روانی به افراد و ارائه اطلاعات و دانش لازم به آنان،
- استقرار نظام مند گروه‌ها و انجمن‌های علمی-آموزشی در سطح سازمان؛
- بکارگیری سیاست‌های تشویقی و حمایتی ویژه؛

- ارزیابی نیازها و انتظارات کارکنان

### تعارض منافع / حمایت مالی

این مقاله برگرفته از پایان نامه دکتری نویسنده اول مقاله در دانشگاه آزاد اسلامی واحد رودهن می‌باشد. و با منافع هیچ ارگان و سازمانی در تعارض نیست و بدون حمایت مالی انجام شده است.

### منابع

1. abbas zade ,mohammad.bodaghi,ali the effect of moral leadership on organizational capacity of employees of tabriz university. journal of state management289-308(2)6[Persian]
2. Asadi, P. & Taghavi, S. M. M. (2010). Study of innovativeclimate mediating role in the relationship betweenTransformational leadership style with innovative behavior ofemployees for a manufacturing company in Khuzestan, Proceedings of the Second Biennial Conference of Industrialand Organizational Psychology, Islamic Azad University, Isfahan (Khorasgan). [Persian]
3. Arriola,k.R.j.,hermstad,A,flemming, s.s.c. Honeycutt, s, carvalho, m. l. cherry, s. T., &kegler, M.c.(2016).promoting policy and environmental change in faith-based organizations outcome evaluation of a mini-grants program. health promotion practice,17(1),146-155
4. Bazargan,abbas(1387) Introduction The introduction of qualitative research studies is mixed: the common approach to behavioral sciences. Tehran Publication Club[Persian]
5. Borne, J. E. (2008). Analysis of organizational climate factorsas predictors of job satisfaction and job stress for Communitycollege counselors. [Dissertation]. Wallden: WalldenUniversity.

6. Bounazef, D., & van caillie, D. (2017). Leadership and organizational values in university hospital centers: an analysis based on efqm model.
7. Basu, R. (1991). An empirical examination of leader member exchange and transformational Leadership as predictors of innovative behavior. Unpublished doctoral dissertation, Purdue University, West Lafayette,
8. De Haag, & Dan Hartg, (2008). Moral leadership standard questionnaire, madsic publishing.
9. Faghiharam, batool.khademi, mohssen (1396) Relationship between organizational support and innovation initiatives with the job enthusiasm of employees of the Ministry of Education and the Management of Management and Planning in Educational Systems. 133-146(2)1 [Persian]
10. Hooman, Heydar, ali, (1387). Understanding the scientific approach to behavioral sciences, samt publications. [ Persian]
11. mir kamali.mohammad.poor karimi, javad. karami, mohammadreza (1396) the role of mediating role of organizational justice on the ethical leadership style of academic managers and organizational silence of employees. Quarterly Review of Research and Review of Higher Education 1-25(1)23 [Persian]
12. Mihm. Jürgen, Loch, Christoph. H., Wilkinson, Dennis & Huberman, Bernardo. A. (2010). "Hierarchical structure and search in complex organizations". Management Science, Vol 56, No. 5, PP. 831
13. Mc Murray, A. J. (2003). The relationship between Organizational Climate and Organizational Culture. Journal of American Academy of Business Cambridge, 13 (4), pp 323-332
14. Najib zade, , Enayatollah-Bostani, Hamid Reza and Derakhshideh, Hamed (2016). The Impact of Ethical



- Leadership on Employees 'Psychological Empowerment with regard to the Mediating Role of Employees' Perceived Justice (Case Study of Isfahan University Staff). *Journal of Science and Research*, 7 (1), 42-27
15. Naami, Abdul Zahra and Piriya, Saleh (2011). The Relationship between Self-Determinant Job Motivation Dimensions and Job Desire in Isfahan Steel Company Employees. *Journal of Business and Organizational Counseling*, 3 (9), 41-23
16. nezhad irani, farhad. poorsadegh, naser. sheikh begloo, nasrin (1390) examining the degree of organizational climate and its relation with organizational learning in government organizations in the west azerbaijan province. *Remote Management Journal* 151-177(19)5 [Persian]
17. Neifeh, (2001). *Organizational learning, standard question nairo, madsic publishing*
18. Nihof, & Morman, (1993). *Organizational justice, standard question naire, madsic publishing*
19. Purtahmasebi, S., Tajvar, A., & Seyyed kalan, S. M. (2010). The relationship between individual and organizational creativity Secondary School Principals city of Ardabil, *Ingenuity and creative in the Humanities*, year (1), vol. 1, pp:21-40. [Persian]
20. Rasekh, nazanin, mozaafari, Hassan (1393) prediction of innovative organizational climate, justice and organizational support for youth sport administration in mashhad 103-105,(2)1 [Persian]
21. Seyyed kalan, S. M., & Hosinifar, J. (2013). *Principles of Entrepreneurship*, Ardebil, Sabelan Negin Publications. [Persian]
22. Surani yancheshme, reza (1397) The effect of ethical leadership on job enthusiasm with the role of an innovative organizational

climate of faculty members in Tehran, Tehran, and the research in education systems.1009-1027(2)1[Persian]

23. Zahed babolan.adel.seied kalan.mohammad investigating the impact of innovative innovative organizational climate on creative self - efficacy and innovative student - teachers ' innovative behavior using structural model of management journal103-125(1)2[Persian]

## طراحی الگوی مدیریت بکارگیری توانمندسازی کارکنان با محوریت سواد اطلاعاتی با هدف بهبود آموزش آنان

**رویا جعفرزاده**، دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه آزاد، واحد تهران جنوب، تهران، ایران.  
**\* قدسی احقر**، دانشیار، عضو هیئت علمی پژوهشگاه مطالعات آموزش و پرورش، تهران، ایران.  
**امینه احمدی**، استادیار، عضو هیئت علمی دانشگاه آزاد واحد تهران جنوب، تهران، ایران.

### چکیده

نظر به پژوهش‌هایی که درباره توانمندسازی و سواد اطلاعاتی انجام گرفته هدف از پژوهش، ارائه الگوی توانمندسازی با محوریت سواد اطلاعاتی جهت آموزش کارکنان بانک مرکزی جمهوری اسلامی ایران بود. جامعه آماری در بخش کیفی این تحقیق کاربردی، آمیخته (کیفی-کمی) از نوع اکتشافی، و توصیفی-همبستگی برحسب زمان گردآوری داده را خبرگان دانشگاهی در رشته‌های مدیریت آموزشی، علوم بانکی و خبرگان اجرایی نیز شامل مدیران ارشد و میانی بانک مرکزی، و ۲۱ تن منتخب به روش نمونه‌گیری هدفمند و کفایت نمونه بود. ۲۸۰ تن از جامعه آماری کلیه کارکنان بانک مرکزی در گروه دوم با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای مرحله‌ای، انتخاب شدند. در بخش کیفی از روش کتابخانه‌ای، مصاحبه نیمه ساختار یافته، در بخش کمی از پرسشنامه محقق‌ساخته توانمندسازی با روایی ۰/۸۰۱ و پایایی ۰/۷۳۶ و پرسشنامه استاندارد سواد اطلاعاتی [10] با روایی ۰/۸۸۹ و پایایی ۰/۸۳۸ در گردآوری داده‌ها استفاده شد. از نرم افزار MAXQDA12 برای تحلیل داده‌های کیفی پژوهش، تحلیل محتوا و تحلیل مضمون استفاده شد. در بخش کمی روش‌های آمار توصیفی (میانگین، انحراف معیار، جداول توزیع فراوانی و نمودار) و آمار استنباطی (مدل‌سازی معادلات ساختاری و تحلیل عاملی اکتشافی) و نرم‌افزارهای SPSS و LISREL بکار رفت. در نتیجه الگوی آموزشی مدیریت بکارگیری مؤلفه‌های توانمندسازی شامل: معناداری، شایستگی، اعمال کنترل و نظارت و تاثیر و نفوذ، در آموزش سواد اطلاعاتی ضمن تأیید برازش مناسب تأثیر مثبتی در آموزش سواد اطلاعاتی کارکنان نشان داد.

**واژگان کلیدی:** توانمندسازی در ترکیب با سواد اطلاعاتی، سواد اطلاعاتی، توانمندسازی

## Designing a Management Model for Employee Empowerment with Information Literacy Focus to Improve Their Training

**Roya Jafarzadeh**, PhD student in Educational Management, Islamic Azad University, South Tehran Branch, Tehran, Iran.

**\*Ghodsi Ahghar**, Associate Professor, Faculty member at the Academy of Education Studies, Ministry of Education, Tehran, Iran.

**Amineh Ahmadi**, Assistant Professor, Faculty member in Islamic Azad University, South Tehran Branch, Tehran, Iran.

### Abstract

According to the research on information empowerment and information literacy, the purpose of this study was to present an information literacy empowerment model to train the staff of the Central Bank of the Islamic Republic of Iran. Statistical population in the qualitative part of this applied, qualitative-quantitative exploratory and descriptive-correlational study was conducted by academic experts in educational management, banking sciences and executive experts including senior and middle managers of the central bank. , And 21 individuals were selected by purposive sampling method and adequacy. In this case, we have the following:

The statistical population of all the central bank employees in the second group was selected using random cluster sampling method. In the qualitative part of the library method, semi-structured interviews and in the quantitative part of the researcher-made empowerment questionnaire with 0.801 validity and 0.736 reliability standard information literacy questionnaire [10] with 0.889 validity and 0.838 reliability respectively were used

for data collection. In this case, we have the following For the analysis of the qualitative data, content analysis was used. In the quantitative section, considering the research questions, descriptive statistical methods along with inferential statistical methods (including structural equation modeling (SEM) and exploratory factor analysis (EFA)) using the SPSS and LISREL and MAXQDA12 softwares were applied. Results indicated that empowerment components included meaningfulness, competence, autonomy, and impact. Meanwhile, the finding showed that empowerment of employees positively affects their information literacy.

**Keywords:** Empowerment in combination with Information Literacy, Empowerment, Information Literacy.

---

\* Corresponding author: ahghar 2004@yahoo.com

Receiving Date: 11/1/2020 Acceptance Date: 19/2/2020

## مقدمه

فضای به شدت متغیر و محیط شدیداً رقابتی از جمله ویژگی‌های بارزی است که بر حیات سازمان‌ها سایه افکنده و آنها را با چالش‌های جدی مواجه نموده است، به طوری که نه تنها رشد سازمان‌ها بلکه ادامه بقای آنها نیز در گرو حل این چالش‌ها می‌باشد. در این راستا، توانمندسازی کارکنان یک شیوه مدیریتی مبتنی بر ارتقاء دانش و مهارت‌های کارکنان توأم با افزایش انگیزش آنان برای تلاش جهت انجام هرچه بهتر وظایف محوله شان می‌باشد تا سازمان‌ها قادر به حل مسائل مقابل روی خود شوند. توانمندسازی کارکنان فرآیندی است که با آزادسازی توان بالقوه کارکنان در قالب تحصیلات و تجربه، توان لازم برای انجام وظایف را فراهم نموده و بهره‌وری پایین در محیط‌های کاری را که عمدتاً ناشی از اعمال کنترل‌های شدید است برطرف می‌نماید [۴]. در واقع، توانمندسازی کارکنان یک ابزار مدیریتی برای سازمان‌ها است تا با کاهش اعمال کنترل، موجبات صرفه‌جویی در هزینه‌ها را فراهم نمایند [۲۰]. جورج (۲۰۱۳) به نقل از لاولر، موهرمان و بنسون ۱ اظهار می‌دارد که امروزه بیش از ۷۰ درصد سازمان‌ها به نوعی راهبرد توانمندسازی کارکنان را، حداقل در مورد بخشی از کارکنان خود، پیاده می‌نمایند. با توجه به آنچه گفته شد، مؤلفه‌های توانمندسازی کارکنان را می‌توان به شرح زیر مورد توجه قرار داد:

- ۱) تسهیم اطلاعات؛
- ۲) ارتباطات باز؛
- ۳) حمایت مدیریت ارشد و حمایت سرپرستی؛
- ۴) دسترسی به منابع؛
- ۵) فرصت برای خود پیشبرد؛
- ۶) آزادی عمل؛
- ۷) کار تیمی؛
- ۸) عزت نفس و مکان کنترل درون ذهنی
- ۹) مشارکت کارکنان؛
- ۱۰) آموزش کارکنان؛ و
- ۱۱) پاداش‌ها و تشویق‌ها [ ۹ ]

همچنین در جوامع امروزی، وابستگی فزاینده کسب و کارهای نوین به فناوری‌های ارتباطی و اطلاعاتی موجب طرح ضرورت برخورداری از مهارت‌های کاربرد فناوری و استفاده از حجم گسترده اطلاعات و در نهایت شکل‌گیری انواع جدید از سواد از قبیل سواد اطلاعاتی، سواد رسانه‌ای و غیره شده است. جینادو و کور<sup>۱</sup> به نقل از دورنر و گورمن<sup>۲</sup> عنوان می‌کنند که امروزه کسب مهارت‌های لازم برای موفقیت در انجام وظایف شغلی در محیط‌های کاری بسیار پیچیده‌تر از کسب مهارت‌های لازم برای موفقیت تحصیلی است، ضمن اینکه بافت اجتماعی که محیط کاری در آن قرار گرفته نیز در تعیین نوع مهارت‌های سواد اطلاعاتی موردنیاز هر سازمان خاص موثر است [۱۵]. بعلاوه، چینین و بوتین (۲۰۱۱) نتیجه می‌گیرند که کارکنان می‌بایست علاوه بر داشتن مهارت‌های فنی برای استفاده از فناوری، از مهارت‌های سواد اطلاعاتی نیز برخوردار باشند تا بتوانند به طور اثربخش و کارآمد از اطلاعات گسترده مرتبط با حوزه کاری شان استفاده نمایند. خصوصاً هنگامی که فناوری به‌تنهایی برای خلق مزیت رقابتی در اقتصاد دیجیتال امروز کافی نباشد. بنابراین ضروری است که کارکنان مهارت‌هایی را کسب نمایند که آنها را قادر می‌سازد تا مدیریت اطلاعات در محیط‌های کاری را با موفقیت انجام دهند [۲۳]. چوک (۲۰۰۸) دریافت که کارفرمایان با طرح مؤلفه سواد اطلاعاتی در محیط کاری در واقع به دنبال رفع ضعف مهارتی کارکنان خود در حوزه اطلاعاتی می‌باشند زیرا معتقدند کارکنانی که از اطلاعات قدیمی استفاده می‌کنند، فاقد آگاهی‌های لازم در مورد منابع جدید اطلاعاتی، دانش نوین درباره ابزارهای بازیابی اطلاعات موردنیاز و همینطور توان استفاده از ایمیل و به اشتراک گذاردن اطلاعات با دیگر کارکنان هستند [۸].

بر اساس داده‌های منتشرشده در گزارش سالانه بانک جهانی<sup>۳</sup> (۲۰۰۳)، در آغاز دهه حاضر بیش از نیمی از جمعیت شاغل در گروه کشورهای با درآمد بالا و همچنین کشورهای با درآمد پایین در بخش خدمات مشغول به کار بوده‌اند؛ به این معنا که اقتصاد امروز در راستای اقتصاد خدمات-محور حرکت کرده و ما در یک جامعه خدماتی زندگی می‌کنیم [۱۳]. همزمان، بخش خدمات به واسطه پیشرفت‌های متنوع، بسیار رقابتی شده است؛ بطوریکه مشتریان از حق انتخاب از میان طیف وسیعی از خدمات برخوردار شده‌اند، لذا تکنیک‌های مدیریت سنتی که در

1. Jinadu and Kaur  
2. Dorner and Gorman  
4. IMF .Annual Report

سازمان‌های تولیدی به کار گرفته می‌شدند دیگر نمی‌توانند پاسخگوی نیازهای سازمان‌ها و بنگاه‌های اقتصادی فعال در بخش خدمات باشند. در نتیجه باید کارکنان را عامل اصلی موفقیت سازمان‌های خدماتی تلقی نمود چرا که در حداقل زمان، محصول خدماتی تولیدشده سازمان را به مشتریان ارائه می‌کنند (۳). از سوی دیگر، شواهد حاکی از آن است که در محیط پویای کسب‌وکار جهانی، سازمان‌ها و بنگاه‌های خدماتی از جمله بانک‌ها در تلاش هستند تا از طریق توانمندسازی کارکنان خود، به ارائه خدمات کیفی‌تر به مشتریان پرداخته و نهایتاً در دستیابی به مزیت رقابتی از دیگر رقبای خود پیشی گیرند. زیرا همانگونه که گکورزیس و پتریدو<sup>۱</sup> تأکید می‌کنند نیروی کار توانمند در بخش خدمات از اهمیت زیادی برخوردار است چون این کارکنان هستند که با مشتریان در تعامل می‌باشند [۱۱].

این سازمان‌ها برای مقابله با تهدیدات محیطی و استفاده از فرصت‌های احتمالی ناچارند تمام ظرفیت‌ها و توانمندی‌های درونی خود را شناخته، نقاط ضعف را ترمیم نموده و به تقویت نقاط قوت خود بپردازند. در این میان، صنعت بانکداری یکی از مهم‌ترین بخش‌های خدماتی در اقتصاد کشور محسوب می‌شود که عهده‌دار وظایفی خطیر در راستای دستیابی به رشد و توسعه اقتصادی است، بطوریکه کاهش تورم، افزایش سطح اشتغال، کاهش میزان بیکاری، کنترل نقدینگی، افزایش رفاه و درآمد افراد جامعه و رونق تولید از جمله آثار نظام بانکی کارآمد محسوب می‌شود [۲۴]. وادوا و ورگیس<sup>۲</sup> معتقدند این صنعت از جمله حوزه‌های پویای اقتصاد است که با تحولات گسترده محیطی در سطح داخلی و خارجی مواجه بوده و خود را نیازمند بازبینی‌های اساسی در حوزه طراحی فرآیندهای ساختاری می‌بیند تا نهایتاً با برخورداری از ساختار سازمانی مناسب و نیروی انسانی کارآمد به مزیت رقابتی پایدار دست یافته و خدمات مورد انتظار جامعه را ارائه نماید. در واقع، این نوع سازمان‌ها ملزم هستند تا برای ارتقای توانمندسازی کارکنان، اقدام به شکل‌دهی مجدد نمایند [۲۵]. لذا، گراسمن<sup>۳</sup> بحث توانمندسازی کارکنان را مرتبط با سایر موضوعات مهم مثل عدم تمرکز، انگیزش، کار تیمی و تصمیم‌گیری مشارکتی و دیگر موضوعات اثرگذار در موفقیت سازمانی می‌داند [۱۲].

---

1. Gkorezis and Petridou  
2. Wadhwa and Verghese  
3. Grossman

در حال حاضر، صنعت بانکداری به واسطه بروز بحران‌های ارزی و بانکی متناوب سه دهه اخیر در سطح جهان با وضعیت به مراتب دشوارتری مواجه می‌باشد. به طور مثال، بحران مکزیک (۱۹۹۴-۱۹۹۵)، بحران شرق آسیا (۱۹۹۷-۱۹۹۸)، بحران روسیه (۱۹۹۸) و بحران آمریکا (۲۰۰۸) نمونه‌هایی از وقوع بحران مالی بانکی و ارزی در دنیا هستند. افزایش مشکلات بانکی در مقیاس وسیع نگرانی‌های زیادی ایجاد کرده است، زیرا بحران بانکی جریان اعتباری به سمت خانوارها و شرکت‌ها را دچار گسست کرده و امکان ورشکستگی بنگاه‌های بخش حقیقی را افزایش می‌دهد [۱۸]. صنعت بانکداری در ایران به طور اعم و بانک مرکزی جمهوری اسلامی ایران، به‌عنوان مقام ناظر بر بانک‌ها و موسسات اعتباری کشور به موجب بند ب ماده ۱۱ قانون پولی و بانکی [۵] موظف است با تمرکز بر تغییرات پیش روی بانک‌ها، جهت تجهیز منابع خود برای مواجهه توانمند با تحولات در حال وقوع اقدامات لازم را به عمل آورد. طبق آخرین یافته‌های منتشر شده از سوی بانک مرکزی، شبکه بانکی کشور در بازه زمانی ۱۳۵۱ الی ۱۳۹۴ با ۴ شکنندگی روبرو شده که به واسطه ساختار حاکم بر نظام بانکی ایران، احتمال وقوع بحران بانکی در کشور تاکنون مرتفع گردیده است [۱۸].

با وجود دشواری‌هایی چون انباشت ضرر در ناحیه دارایی‌ها، ریسک دارایی‌های بانک‌ها، انباشت مطالبات مشکوک‌الوصول بانک‌ها، افزایش هزینه‌های بانک‌ها بابت فعالیت در حوزه تامین مالی و انجماد دارایی‌های بانک‌ها در بخش‌های غیر تسهیلاتی که موجب روند نزولی شاخص‌های سلامت نظام بانکی کشور شده‌اند [۱۷]، ضرورت توجه به امر "ارتقای کیفی کارکنان نظام بانکی"، به مثابه یکی از اقلام دارایی‌های نامشهود ترازنامه‌ای، بیش از پیش احساس می‌گردد. این در حالی است که تجربیات اقتصادهای نوظهور از حیث سرمایه‌گذاری قابل توجه در امر آموزش و توانمندسازی کارکنان به‌منظور بهبود و توسعه سرمایه انسانی در نظام بانکداری کشورها به عنوان راهکاری مشترک در جهت رشد اقتصادی این کشورها، پذیرفته شده است [۱۶].

در این راستا، شواهد بیانگر آن است که کشور ایران می‌تواند به واسطه وجود نیروی انسانی تحصیلکرده و هم‌بنطور افزایش تخصیص منابع اقتصادی و به کارگیری راهکارهای مدیریتی، میزان بهره‌وری و درآمد کشور را ارتقا بخشد [۱۳]. همچنین، آمار منتشره از سوی بانک مرکزی گواه این مطلب است که در طبقه‌بندی کارکنان شبکه بانکی از نظر سطوح تحصیلی، سطح کارکنان مقاطع کارشناسی و بالاتر رو به افزایش و در مقابل، سهم کارکنان مقاطع کاردانی، دیپلم



و زیردپلم رو به کاهش بوده است [۷]. نان<sup>۱</sup> معتقد است در چنین بستر مناسبی، توانمندسازی کارکنان مهمترین سیاست بهینه‌سازی مدیریتی برای افزایش اثربخشی سازمانی خواهد بود که طی آن به کارکنان آزادی عمل و اختیارات لازم جهت اتخاذ تصمیم در خصوص وظایف محوله داده می‌شود تا از تمام توانایی‌های بالقوه خود جهت حل مشکلات کاری استفاده کنند [۱۹]. لذا، آلازاز و همکاران<sup>۲</sup> برخورداری از قدرت اعمال کنترل بر وظایف محوله را از اولین دستاوردهای توانمندسازی کارکنان می‌دانند [۲]. همچنین، با توسعه بانکداری الکترونیک و نظام‌های پرداخت، هر روز مفاهیم و واژگان تازه‌ای پدید می‌آیند که آشنایی تخصصی با آنها برای کارکنان شبکه بانکی بسیار مفید و ارزشمند است [۱]. بنابراین، مؤلفه "سواد اطلاعاتی در محیط‌های کاری" و مهارت‌های مربوط به آن مثل بازیابی اطلاعات، ارزیابی اطلاعات و به کارگیری اطلاعات از جمله مسائل مهم برای کارفرمایان و صاحبان صنایع و سازمان‌ها و از جمله در شبکه بانکی است. در واقع، توانایی بازیابی، درک، دریافت و به کارگیری اطلاعات جهت حل مشکلات از مهم‌ترین شایستگی‌ها و صلاحیت‌های حرفه‌ای لازم برای اکثر مشاغل می‌باشد [۳].

به این ترتیب، اهمیت توانمندسازی کارکنان در تمام سازمان‌ها و به طور ویژه در شبکه بانکی کشور و بانک مرکزی به عنوان مقام ناظر بر بانک‌های کشور امری بدیهی و مورد تأیید است لیکن با توجه به مفاهیم بنیادی، پیشینه‌های پژوهشی، نظریات مطرح‌شده و شواهد موجود، این پژوهش به دنبال پاسخی برای این سوال است که چه الگویی را می‌توان برای توانمندسازی منابع انسانی در بانک مرکزی جمهوری اسلامی ایران طراحی کرد. در این راستا، راد و همکاران (۱۳۹۶)، در پژوهشی نشان دادند که هر سه متغیر مورد بررسی (عوامل فردی، عوامل گروهی و عوامل سازمانی) نقش تعیین‌کننده‌ای در تبیین متغیر وابسته (توانمندسازی) دارند. ایران‌زاده (۱۳۹۵) در پژوهشی به شناسایی و سطح‌بندی روابط مؤلفه‌های توانمندسازی پرداخته و نشان داده است که مؤلفه‌های "مسئولیت‌پذیری" و "توجه به شایسته‌سالاری" در سطح اول قرار گرفته‌اند که این نشان‌دهنده تأثیرپذیری بالای این دو متغیر می‌باشد. همچنین شاخص‌های "آموزش"، "هدایت مدیران" و "مشارکت کارکنان" در سطوح بعدی واقع می‌شوند [۲۱]. از بین پژوهش‌های خارجی رازک و همکاران<sup>۳</sup> (۲۰۱۸) نیز در پژوهشی نشان دادند که دانش و تسهیم آن به عنوان عامل

---

1. Nan

2. Alazzaz et al.

3. Razak et al.

کلیدی توانمندساز در سازمان‌های امروز مطرح بوده و می‌تواند بر تلاش سازمان‌ها در دستیابی به مزیت رقابتی سازمان تأثیرگذار باشد [۲۲]. وینر<sup>۱</sup> به نقل از افاریل (۲۰۱۰) پیشنهاد می‌کند که سازمان‌ها به جستجوی معنای مناسبی از سواد اطلاعاتی در محیط کاری خود بپردازند. آنها باید به توسعه هر چه بیشتر ارتباط میان مهارت‌های سواد اطلاعاتی در فرآیندهای آموزش‌های رسمی و ضمن خدمت با محیط‌های کاری توجه کنند [۲۶].

### روش شناسی پژوهش

از آنجا که پژوهش حاضر به دنبال طراحی و اعتباریابی الگوی توانمندسازی کارکنان بانک مرکزی است، روش پژوهش بر مبنای ماهیت داده‌ها از نوع آمیخته (کمی، کیفی)، از حیث بعد محیط، از نوع کتابخانه‌ای- میدانی، از نظر هدف از نوع کاربردی، از نظر زمان از نوع مقطعی و از نظر روش اجرای پژوهش از نوع توصیفی-همبستگی می‌باشد.

در بخش کیفی، جامعه آماری شامل خبرگان دانشگاهی در رشته‌های مدیریت آموزشی و علوم بانکی و خبرگان اجرایی شامل مدیران ارشد و میانی بانک مرکزی بود. خبرگان پژوهش، به تأیید اساتید راهنما و مشاور، افرادی بودند که از نظر آگاهی و اطلاعات در زمینه توانمندسازی برجسته بوده و می‌توانستند با ارائه اطلاعات دقیق، نمادی از جامعه باشند. در این پژوهش برای تعیین نمونه‌ها از روش نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد و ۲۱ نفر به عنوان حجم نمونه مصاحبه شونده در نظر گرفته شدند.

گروه دوم از جامعه آماری در بخش کمی این پژوهش شامل تمام کارکنان بانک مرکزی در سال ۱۳۹۷ بود. با استفاده از فرمول کوکران و از طریق نمونه‌گیری خوشه‌ای مرحله‌ای، ۲۸۰ نفر به عنوان آزمودنی انتخاب شدند. در این پژوهش به منظور تعمیم‌پذیری بیشتر و جلوگیری از افت نمونه و با توجه به اینکه در تحلیل عاملی هرچه حجم نمونه بیشتر باشد دقت نتایج نیز بالاتر است، حجم نمونه به ۲۸۸ نفر افزایش یافت. لازم به ذکر است که ۸ پرسشنامه به دلیل ناقص بودن کنار گذاشته شد و عملیات آماری بر روی ۲۸۰ آزمودنی انجام گرفت. در این پژوهش، برای انتخاب نمونه‌های آماری از روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای مرحله‌ای به قرار زیر استفاده شده است:

1. Weiner

مرحله اول: ابتدا از بانک مرکزی، دو عضو هیئت عامل به صورت تصادفی انتخاب شدند. مرحله دوم: از هر مجموعه تحت نظارت هر عضو هیئت عامل، ۳ مدیر کل به صورت تصادفی انتخاب شدند. مرحله سوم: از مجموعه ادارات تحت نظر هر مدیرکل، ۴ نفر از مدیران به صورت تصادفی انتخاب شدند. مرحله چهارم: از مجموعه کارکنان تحت نظر هر مدیر، ۱۲ نفر از کارکنان به صورت تصادفی انتخاب شدند. در این پژوهش به منظور گردآوری داده‌ها از روش کتابخانه‌ای، مصاحبه نیمه ساختار یافته و پرسشنامه استفاده شد.

در بخش کیفی این پژوهش، از مصاحبه‌های نیمه‌ساختار یافته استفاده گردید. برای بررسی مقدماتی، چهار سؤال در مصاحبه‌های انفرادی مورد استفاده قرار گرفت، ضمن این که سؤال‌های فرعی نیز در حین مصاحبه به‌منظور درک بیشتر تجارب شرکت‌کنندگان پرسیده شد. در زمان انجام مصاحبه، پژوهشگر با پرسیدن سؤال‌های راهنما صحت برداشت خود را از گفته‌های مصاحبه‌شوندگان کنترل می‌نمود. پژوهشگر در فرآیند نمونه‌گیری از شرکت‌کنندگان، داده‌ها را مورد تحلیل قرار داد تا مواردی که ناقص بود با دریافت اطلاعات از شرکت‌کننده جدید کامل گردد. بعد از انجام ۲۱ مصاحبه، عوامل اصلی و فرعی در مصاحبه‌های قبلی تکرار می‌شد که بدین ترتیب پژوهشگر به اشباع رسید. در حین مصاحبه به جمع‌آوری نظرات در مورد شاخص‌های مناسب برای تعیین مؤلفه‌های توانمندسازی پرداخته شده و عوامل اصلی و فرعی مورد نظر بررسی و نهایی گردید. مدت زمان انجام مصاحبه بین ۳۰ تا ۶۰ دقیقه بود.

برای حصول اطمینان از روایی بخش کیفی پژوهش و به‌منظور اطمینان خاطر از دقیق بودن یافته‌ها از دیدگاه پژوهشگر، از نظرات ارزشمند اساتید آشنا با این حوزه و متخصصان بانک مرکزی که در این حوزه خبره و مطلع بودند استفاده شد. همچنین به‌طور همزمان در تحلیل و تفسیر داده‌ها از مشارکت کنندگان کمک گرفته شد. همچنین برای محاسبه پایایی از روش پایایی بین دو کدگذار استفاده گردید. با استفاده از روش توافق درون‌موضوعی دو کدگذار، از یکی از اساتید مدیریت آموزشی و آشنا به کدگذاری درخواست شد تا به عنوان کدگذار ثانویه در پژوهش مشارکت کند. در ادامه، محقق به همراه این همکار تعداد سه مصاحبه را کدگذاری کرده و درصد توافق

درون موضوعی را که به عنوان شاخص پایایی تحلیل به کار می‌رود محاسبه کرد. پایایی حاصل از دو کدگذار با توجه به محاسبات ۷۵.۱ درصد بدست آمد که بیانگر پایایی مناسب بود.

در این پژوهش به منظور گردآوری داده‌ها از پرسشنامه محقق ساخته توانمندسازی و پرسشنامه سواد اطلاعاتی برگرفته از تحقیقات گیلبرت<sup>۱</sup> و برگرفته از کدهای حاصل از مصاحبه استفاده شد که با نظرسنجی از کارکنان بانک مرکزی، تکمیل گردید. گویه‌های پرسشنامه‌های این پژوهش شامل دو قسمت است:

الف) گویه‌های عمومی: در سؤال‌های عمومی، کسب اطلاعات کلی و جمعیت‌شناختی پاسخگویان مورد هدف است. این قسمت شامل پنج سؤال بود و مواردی مانند جنسیت، سن، تحصیلات، سابقه کار و نوع شغل را در بر می‌گرفت.

ب) گویه‌های تخصصی (پرسشنامه محقق ساخته): این پرسشنامه شامل ۴۱ گویه با طیف پنج گزینه‌ای لیکرت بوده که با مرور مبانی نظری و عملی و نیز نتایج مصاحبه‌های اکتشافی (با کدگذاری باز و محوری متون مصاحبه اکتشافی)، تدوین شده است. این پرسشنامه شامل چهار مؤلفه معناداری (۸ گویه)، شایستگی (۸ گویه)، اعمال کنترل و نظارت بر کار (۱۵ گویه) و تأثیر و نفوذ (۱۰ گویه) بود. در طراحی این بخش سعی شد که تا حد ممکن، گویه‌های پرسشنامه‌ها برای پاسخگویان قابل درک باشد. این گویه‌ها از نوع بسته و از طیف ۵ گزینه‌ای لیکرت می‌باشد. لازم به ذکر است که در زمان توزیع پرسشنامه، پژوهش‌گر در محل حضور داشته و به صورت شفاهی جهت روشن شدن مطلب و گویه‌های پرسشنامه به رفع ابهام برای آزمودنی‌ها مبادرت ورزید.

همچنین به منظور محاسبه روایی از روایی صوری، محتوایی و سازه استفاده شد. روایی ظاهری پرسشنامه نهایی به دور از ایرادات ویرایشی، شکلی و املائی و به کمک پژوهش‌گر، چند نفر از اعضای نمونه، استاد راهنما و مشاور تدوین گردید. برای بررسی روایی محتوایی از نظر خبرگان (اعضای مصاحبه شونده، اساتید راهنما و مشاور، دانشجویان دکتری متخصص در این حوزه و چند نفر از آزمودنی‌ها) استفاده شد. روایی سازه از دو قسمت روایی همگرا و واگرا تشکیل شده است.

تست‌های روایی همگرا (تأییدی): تست‌هایی که برای سنجش روایی همگرا به کار می‌رود عبارتند از:

۱- همه بارهای عاملی معنادار باشد؛

۲- بارهای عاملی بالای ۰/۵ و در بهترین حالت، بالای ۰/۷ باشد؛  
 ۳- میانگین واریانس استخراج شده (AVE) بزرگتر از ۰/۵ باشد؛ و  
 ۴- پایایی ترکیبی بزرگتر از میانگین واریانس استخراج شده باشد.  
 تمام موارد فوق در این پژوهش رعایت شده بود. در جدول ۱ ضرایب میانگین واریانس استخراج شده، آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی متغیرها آورده شده است و می‌تواند با یکدیگر مقایسه گردد:

### جدول ۱- ضریب میانگین واریانس استخراج شده و ضریب پایایی دو

#### پرسشنامه

		روایی همگرا						پایایی	آزمون
۴	۳	۲	۱	ASV	MSV	AVE	CR	آلفای کرونباخ	بعد
-	-	-	۰/۷۸	۰/۳۰	۰/۴۱	۰/۶۱	۰/۸۰۱	۰/۷۳۶	توانمندسازی
-	-	۰/۷۶	۰/۵۳	۰/۰۸	۰/۱۴	۰/۵۷	۰/۸۸۹	۰/۸۳۸	سواد اطلاعاتی

با توجه به جدول فوق می‌توان گفت که پایایی بعد مورد تأیید است زیرا آلفای کرونباخ و ضریب پایایی ترکیبی بالای ۰/۷ بوده و رابطه  $AVE > 0.5$  برقرار است. روایی همگرا نیز مورد تأیید است چرا که  $CR > 0.7$ ؛  $CR > AVE$ ؛  $AVE > 0.5$  برقرار می‌باشد؛ به علاوه، روایی واگرا مورد تأیید است زیرا  $MSV < AVE$  و  $ASV < AVE$ .

تست روایی واگرا (تشخیصی):

آزمون فورنل و لارکر: این شاخص از ترکیب جداول مقادیر همبستگی بین متغیرهای پنهان و متوسط واریانس استخراج شده به دست آمد.

پایایی: در این پژوهش برای محاسبه پایایی از ضریب آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی استفاده شد. همان‌طور که در جدول ۱ قابل مشاهده است میزان ضریب آلفای کرونباخ و ترکیبی برای بعد توانمندسازی بالاتر از ۰.۷ است. البته باید توجه داشت که پیش‌تست آلفای کرونباخ بر روی ۳۰ آزمودنی جداگانه انجام شد و بعد از اینکه دریافتیم همبستگی درونی سوالات مناسب است، پرسشنامه نهایی برای سایر آزمودنی‌ها توزیع شد.

برای تحلیل داده‌های کیفی پژوهش از تحلیل محتوا استفاده شد. در این طرح مراحل تحلیل داده‌های کیفی گردآوری شده، از طریق کدگذاری باز و کدگذاری محوری توسط نرم افزار MAXQDA12 انجام گرفت.

در بخش کمی، با توجه به سؤال‌های پژوهش از روش‌های آمار توصیفی و استنباطی استفاده شد. در بخش توصیفی برای هر یک از متغیرهای جمعیت شناختی که داده‌های آن از پرسشنامه به دست آمد، میانگین، انحراف معیار، جداول توزیع فراوانی و نمودار ارائه شد و این فرآیند توسط نرم-افزار SPSS انجام گرفت.

در بخش استنباطی آزمون، فرضیه‌های پژوهش با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS و همچنین LISREL صورت پذیرفت. نتایج نرم افزار LISREL در قالب روش مدل‌سازی معادلات ساختاری مورد استفاده قرار گرفت. همچنین از آزمون‌های آمار استنباطی دیگر نظیر تحلیل عاملی اکتشافی و آزمون تی تک‌نمونه‌ای بهره گرفته شد.

### یافته‌ها

در این بخش بطور معمول داده‌های پژوهش با استفاده از روش‌های علمی در دو بخش کمی و کیفی مورد تحلیل و ارزیابی قرار می‌گیرد؛ اما قبل از تجزیه و تحلیل، پیش پردازش داده‌ها مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد در برخی از گویه‌ها گم‌شدگی اتفاق افتاده است؛ بنابراین، برای رفع این مشکل از روش میانه برای جایگذاری مقادیر استفاده شد و تمام داده‌های مفقوده جایگزین گردید. به منظور شناسایی داده‌های پرت از گراف باکس پلات استفاده شد که نتایج حاکی از عدم وجود هرگونه داده پرت بود. علاوه بر این، در نرم‌افزار اکسل برای حذف آزمودنی‌های بی‌تفاوت، انحراف معیار هر آزمودنی در پاسخ به یک پرسشنامه محاسبه شد و نتایج نشان داد انحراف معیار پاسخ هر یک از آزمودنی‌ها به سوال‌های پژوهش کمتر از ۰.۳ نیست و بنابراین هیچ آزمودنی حذف نشد.

### مؤلفه‌های توانمندسازی کارکنان کدامند؟

شایان ذکر است که با ۲۱ خبره در این زمینه بر اساس مصاحبه نیمه ساختاریافته با چهار سؤال مصاحبه شد. سؤال‌های مصاحبه در جدول ۲ آورده شده است. پاسخ‌های ارائه شده به هر سؤال پس از تحلیل محتوا توسط پژوهشگر و دو نفر از متخصصین آمار در جدول ۳ آورده شده است:

#### جدول ۲- سؤال‌های مصاحبه

ردیف	سؤال
۱	از دیدگاه شما، کارکنان توانمند در بانک مرکزی دارای چه ویژگی‌هایی هستند؟
۲	چه شاخص‌هایی را می‌توان برای بعد معناداری برشمرد؟
۳	چه شاخص‌هایی را می‌توان برای بعد شایستگی برشمرد؟
۴	چه شاخص‌هایی را می‌توان برای بعد اعمال کنترل و نظارت بر کار برشمرد؟
۵	چه شاخص‌هایی را می‌توان برای بعد تاثیر و نفوذ برشمرد؟

در جدول ۳ چک‌لیست مربوط به نتایج تحلیل محتوای مصاحبه در بعد توانمندسازی کارکنان آورده شده است:

#### جدول ۳- چک لیست مربوط به نتایج تحلیل محتوای مصاحبه

کدهای تفسیری	کدهای توصیفی ذیل آنها
مؤلفه‌ها و شاخص‌های توانمندسازی کارکنان	
<b>توانمندسازی کارکنان (۲۲۷)</b>	
معناداری (۱۲) مجموع زیرکدها (۵۴)	
تشخیص تلاش و قدر دانی از فعالیت کارکنان (۷)	
ارزیابی عملکرد کارکنان، بطور چرخشی (۵)	
ارزیابی عملکرد کارکنان، بطور منظم (۸)	
اشتراک گذاری اطلاعات به میزان زیاد (۴)	
دسترسی آسان به اطلاعات در سازمان (۴)	
احساس تعهد به سازمان و ایمان داشتن به اهداف سازمان (۴)	
علی‌رغم کارمند یکی از ادارات بودن، ایجاد حس عضویت در یک مجموعه بزرگ تر یعنی سازمان (۶)	
حمایت از سیر صعودی و پیشرفت شغلی کارکنان (۴)	
شایستگی (۶) مجموع زیرکدها (۴۱)	

<p>امکان دریافت تأیید و بازخورد از مدیران ارشد سازمان برای کارکنان برای پیشرفت شغلی(۵)</p> <p>برخورداری سازمان از آرمان‌های سطح بالا و ارتقاء مهارت‌های کارکنانش و دعوت به یادگیری چیزهای جدید (۳)</p> <p>فراهم کردن فرصت پیشرفت‌های شغلی را برای زیردستان، شناسایی زیردستان و آماده سازی برای تصدی پست‌های بالاتر (۵)</p> <p>داشتن برنامه آموزشی جامع (۴)</p> <p>گذراندن دوره آموزشی در مورد شرح شغل(۳)</p> <p>شرکت در اغلب دوره‌های آموزشی در طول یک سال(۵)</p> <p>تاثیر آموزش‌های دریافتی بر عملکرد شغلی (۴)</p> <p>کاستن دوره‌های آموزشی از ابهامات شغلی (۶)</p>
<p>اعمال کنترل و نظارت بر کار (۴) مجموع زیرکدها (۶۶)</p>
<p>هماهنگی با اهداف و مقاصد سازمانی (۳)</p> <p>همکاری فرد و همکاران در راستای مأموریت و چشم انداز سازمان(۴)</p> <p>رضایت از میزان اختیاراتی که مافوق به کارمند تفویض نموده(۴)</p> <p>برگزاری مرتب جلسات بررسی نقاط قوت و ضعف عملکرد شغلی توسط مافوق سازمان(۴)</p> <p>فراهم سازی امکان مشارکت هریک از کارکنان در اطلاعات برای حل مشکلات توسط مافوق سازمان (۴)</p> <p>هدفمندی فعالیت و برنامه سازمان و ارزیابی عملکرد مربوط به آن (۴)</p> <p>احساس موفقیت در رابطه با شغل، بطور روافزون(۴)</p> <p>مشتاقت سخت کوشی در کار(۶)</p> <p>کار کردن بیش از انتظار مافوق(۴)</p> <p>امکان اظهارنظر و آزادی عمل کافی به کارکنان (۴)</p> <p>روحیه گروهی بسیار بالای میان کارکنان سازمان(۵)</p> <p>تبادل نظر درجلسات با مدیران ارشد و طرح درخواست درصورت لزوم (۳)</p> <p>فرصت برخورداری از پشتیبانی مدیریت ارشد در سازمان(۶)</p> <p>تشویق به راحت بودن در سازمان و عادی تلقی نمودن ارتکاب به اشتباهات جزئی در جو سازمان(۳)</p> <p>کاهش استرس‌های شخصی در سازمان (۴)</p>
<p>تاثیر و نفوذ (۵) مجموع زیرکدها (۶۶)</p>
<p>دریافت بازخوردهای رسمی از مافوق در مورد اقدامات کارکنان(۴)</p> <p>تدوین فرآیند ارزیابی عملکرد (۴)</p> <p>ارزیابی‌های منظم در سازمان (۸)</p> <p>توزیع مناسب اطلاعات لازم برای انجام کار میان کارکنان (۹)</p> <p>دسترسی آسان کارکنان به تمام اطلاعات کاری در خصوص وظایف محوله(۱۱)</p> <p>ارتباط نزدیک مدیریت با کارکنان عادی (۵)</p> <p>تبادل نظر میان کارکنان به عنوان بخشی از فرهنگ سازمانی(۵)</p> <p>ایجاد فرصت برای کارکنان همتراز در کسب اعتبار حرفه ای، امکان ارتقاء سازمانی و دستیابی به پست‌های مدیریتی (۵)</p> <p>تقویت احساس عضو موثر در گروه بودن (۶)</p> <p>تشویق مساعی بین کارکنان و کاهش رفتارهای انتقادی (۴)</p>



در جدول فوق، مفاهیم اولیه‌ای که از تحلیل محتوا با استفاده از نرم افزار MAXQDA12 حاصل شد، ارائه گردیده است. اطلاعات جدول بالا بیانگر محورهای اساسی سوال‌های پژوهش بوده و در قسمت دوم جدول، پاسخ‌های ارائه شده توسط مصاحبه‌شوندگان آورده شده که از کدگذاری باز به دست آمده است؛ در قسمت سوم یعنی کد، کد مربوط به مصاحبه‌شونده آورده شده است. تعدادی از مصاحبه‌شوندگان به یک یا چند سوال پاسخ نداده و یا در پاسخ به چندین عامل اشاره کرده بودند. در نهایت ۴۱ شاخص بر اساس مصاحبه با خبرگان استخراج شد.

در شناسایی مؤلفه‌های توانمندسازی بانک مرکزی، ابتدا باید از این مسأله اطمینان یافت که آیا می‌توان داده‌های موجود را برای تحلیل به کار برد؛ به عبارت دیگر، آیا تعداد داده‌های مورد نظر (اندازه نمونه و رابطه بین متغیرها) برای تحلیل عاملی مناسب هستند یا خیر؟ بدین منظور از شاخص KMO و آزمون بارتلت استفاده شد. نتایج نشان داد که شاخص KMO بزرگتر از ۰.۶ بوده و مقادیر تقریباً نزدیک به یک را نشان می‌دهد که این حاکی از کفایت حجم نمونه بر اساس شاخص‌های شناسایی شده برای تحلیل عاملی می‌باشد. سطح معنی داری در جدول ۴ برای آزمون بارتلت (۰.۰۰۰) نیز نشان دهنده مناسب بودن متغیر پژوهش برای تحلیل عاملی است.

#### جدول ۴- نتایج آزمون KMO و بارتلت

عوامل	آزمون	نتایج
شناسایی مؤلفه‌های توانمندسازی کارکنان	ضریب کفایت نمونه‌گیری KMO	
	آزمون کرویت بارتلت	کای اسکوئر
		درجه آزادی
		سطح معناداری
		۰.۹۶۳
		۹۵۸۱.۷۴۶
		۸۲۰
		۰.۰۰۰

همان‌طور که گفته شد در شناسایی مؤلفه‌های توانمندسازی براساس نتایج حاصل از بخش کیفی و روایی محتوا، تحلیل عاملی اکتشافی بر روی ۴۱ شاخص شناسایی شده انجام گرفت. جدول اشتراکات برای همه شاخص‌ها بالای ۰.۵ به دست آمد و نیاز به حذف هیچ سوالی نبود. در نهایت مؤلفه‌های شناسایی شده، بعد از تعدیل توسط حمایت ادبیات موجود، به شرح جدول ذیل خواهد بود:

## جدول ۵- مؤلفه‌های مستخرجه شناسایی شده بعد از استفاده از ادبیات

## موجود

تعداد شاخص	نام مؤلفه	سازه
۸	معناداری	توانمندسازی کارکنان
۸	شایستگی	
۱۵	اعمال کنترل و نظارت بر کار	
۱۰	تأثیر و نفوذ	

امکان دریافت تأیید و بازخورد از مدیران ارشد سازمان .....  
 برخورداری سازمان از آرمان های سطح بالا  
 فراهم کردن فرصت پیشرفت های شغلی  
 داشتن برنامه آموزشی جامع  
 گذراندن دوره آموزشی در مورد شرح شغل  
 شرکت در اغلب دوره های آموزشی در طول یک سال  
 تاثیر آموزش های دریافتی بر عملکرد شغلی  
 کاستن دوره های آموزشی از ابهامات شغلی

تشخیص تلاش و قدر دانی از فعالیت کارکنان  
 ارزیابی عملکرد کارکنان، بطور چرخشی  
 ارزیابی عملکرد کارکنان، بطور منظم  
 اشتراک گذاری اطلاعات به میزان زیاد  
 دسترسی آسان به اطلاعات در سازمان  
 احساس تعهد به سازمان و ایمان داشتن به اهداف سازمانم  
 علی رغم کارمند یکی از ادارات بودن ،ایجاد حس عضویت  
 حمایت از سیر صعودی و پیشرفت شغلی کارکنان



هماهنگی با اهداف و مقاصد سازمانی  
 همکاری فرد و همکاران در راستای مأموریت و چشم انداز سازمان  
 رضایت از میزان اختیاراتی که مافوق به کارمند تفویض نموده  
 برگزاری مرتب جلسات بررسی نقاط قوت و ضعف .....  
 فراهم سازی امکان مشارکت هر یک از کارکنان در اطلاعات.....  
 هدفمندی فعالیت و برنامه سازمان و ارزیابی عملکرد مربوط به آن  
 احساس موفقیت در رابطه با شغل، بطور روافزون  
 مشتاق سخت کوشی در کار  
 کار کردن بیش از انتظار مافوق  
 امکان اظهارنظر و آزادی عمل کافی به کارکنان  
 روحیه گروهی بسیار بالای میان کارکنان سازمان  
 تبادل نظر در جلسات با مدیران ارشد و طرح درخواست در صورت  
 لزوم  
 فرصت برخورداری از پشتیبانی مدیریت ارشد در سازمان  
 تشویق به راحت بودن در سازمان و عادی.....  
 کاهش استرس های شخصی در سازمان

امکان دریافت تأیید و بازخورد از مدیران ارشد سازمان  
 برخورداری سازمان از آرمان های سطح بالا  
 فراهم کردن فرصت پیشرفت های شغلی .....  
 داشتن برنامه آموزشی جامع  
 گذراندن دوره آموزشی در مورد شرح شغل  
 شرکت در اغلب دوره های آموزشی در طول یک سال  
 تاثیر آموزش های دریافتی بر عملکرد شغلی  
 کاستن دوره های آموزشی از ابهامات شغلی

شکل ۱- مدل توانمندسازی کارکنان

### آیا توانمندسازی بر سواد اطلاعاتی کارکنان تأثیر دارد؟

در این بخش، به منظور پاسخ به سوال فوق از مدل معادلات ساختاری تأییدی استفاده شد. بدین منظور، پس از رسم ساختار، اضافه نمودن قیود مدل و انتخاب روش ماکسیمم درستنمایی، مدل اجرا شده و نمودار مسیر برازش شکل‌های زیر به دست آمد. شکل‌های زیر نمودار مسیر برازش شده به داده‌ها را نشان می‌دهد. همانگونه که شاخص‌های  $\chi^2$  و RMSEA نشان می‌دهند، مدل برازش مناسب‌تری را به داده‌ها ارائه می‌کند. خروجی‌های الگو در جدول زیر مورد بررسی قرار گرفته است:

جدول ۵: شاخص‌های برازش تحلیل مسیر مدل

شاخص‌های برازش		نام شاخص
حد مجاز	مقدار	
کمتر از ۳	۲.۱۳	Chi-square/df
کمتر از ۰.۱	۰.۰۵۹	RMSEA (ریشه میانگین خطای برآورد)
بزرگتر از ۰.۹	۰.۹۶	CFI (برازندگی تعدیل‌یافته)
بزرگتر از ۰.۹	۰.۹۳	NFI (برازندگی نرم‌شده)
بزرگتر از ۰.۹	۰.۹۳	GFI (نیکویی برازش)
بزرگتر از ۰.۹	۰.۹۱	AGFI (نیکویی برازش تعدیل‌شده)

همانگونه که مشاهده می‌شود شاخص‌های برازش الگو در وضعیت مطلوبی قرار گرفته است. در ضمن، کلیه مقادیر پارامترهای مربوط به مدل به همراه بارهای عاملی و ضرایب مسیر نشان داده شده که خلاصه آن در جدول زیر ارائه گردیده است:

**جدول ۶: برآوردهای مربوط به مدل**

مسیر	←	سواد اطلاعاتی	ضریب مسیر	مقدار t	وضعیت
توانمندسازی			۵۷.۰	۸.۴۸	پذیرفته شد

بنابراین، با توجه به شکل‌های بالا چنین استنباط می‌شود که فرضیه تاثیر (مثبت) توانمندسازی بر سواد اطلاعاتی پذیرفته است.

**جدول ۷- اطلاعات مربوط به پرسشنامه پژوهش**

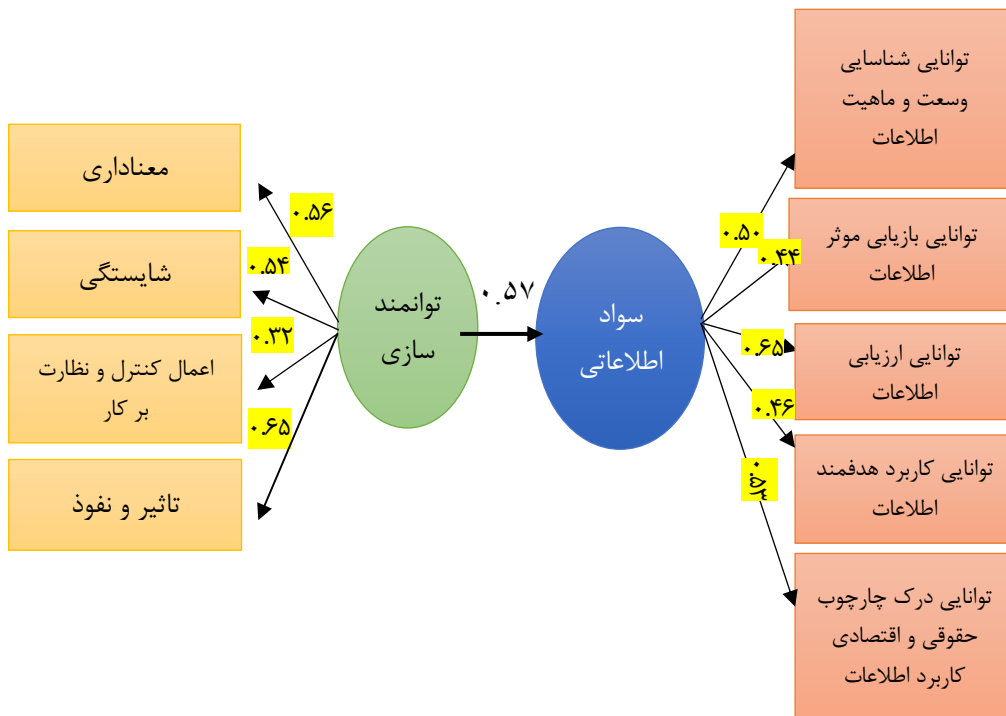
تعداد گویه	متغیر / مؤلفه	مفهوم، منبع و تعداد کل گویه‌ها
۸	معناداری	توانمندسازی محقق ساخته ۴۱ گویه‌ای
۸	شایستگی	
۱۵	اعمال کنترل و نظارت بر کار	
۱۰	تأثیر و نفوذ	
۸	توانایی شناسایی وسعت و ماهیت اطلاعات	سواد اطلاعاتی؛ گیلبرت (۲۰۱۷) [10]: ۴۱ گویه‌ای
۳	توانایی بازیابی موثر اطلاعات	
۶	توانایی ارزیابی اطلاعات	
۱۰	توانایی کاربرد هدفمند اطلاعات	
۱۴	توانایی درک چارچوب حقوقی و اقتصادی کاربرد اطلاعات	

قبل از اجرای تحلیل عاملی، همبستگی بین توانمندسازی با سواد اطلاعاتی مورد بررسی قرار گرفت که نتایج آن در جدول زیر آمده است:

**جدول ۸: همبستگی بین توانمندسازی با سواد اطلاعاتی**

سواد اطلاعاتی	توانمندسازی		
	۱	همبستگی سطح معناداری	توانمندسازی
۱	۰.۸۸۲*** ۰.۰۰۰	همبستگی سطح معناداری	سواد اطلاعاتی

همان طور که از جدول فوق مشخص است، علامت \*\* نشان دهنده‌ی وجود همبستگی بین متغیرهای پژوهش در سطح ۰.۰۱ است، یعنی بین توانمندسازی با سواد اطلاعاتی رابطه مستقیم وجود دارد.



شکل ۲ - مدل مفهومی پژوهش

### بحث و نتیجه‌گیری

در شناسایی مؤلفه‌های تشکیل دهنده توانمندسازی کارکنان بانک مرکزی، با ۲۱ خبره در این زمینه بر اساس مصاحبه نیمه ساختاریافته با چهار سؤال مصاحبه شد. با استفاده از رویکرد گراندد تئوری و تحلیل عاملی اکتشافی به سؤال پژوهش پاسخ داده شد. براساس نتایج حاصل از بخش کیفی و روایی محتوا، از میان ۴۱ شاخص (گویه) موجود، ۴ بعد اصلی قابل شناسایی است. در استنباط یافته‌های حاصله می‌توان اینگونه بیان نمود که بی‌شک توانمندسازی یک مؤلفه حیاتی در

محیط تجاری مدرن است، به طوری که نزدیک شدن به دیدگاه مشتریان، ارتقاء سطح خدمات‌رسانی، تداوم نوآوری در سازمان، افزایش بهره‌وری، و بدست آوردن مزیت رقابتی بدون توانمندسازی کارکنان امکان‌پذیر نخواهد بود. دراکر (۲۰۰۱) می‌گوید توانمندسازی به‌مثابه یک راهبرد ضروری مدیریتی به توسعه سازمان و موفقیت آن در مواجهه با چالش‌های جاری در محیط رقابتی کنونی یاری می‌رساند [۶]. پژوهش‌های بسیاری بیانگر این هستند که برودادهای حاصل از توانمندسازی عبارت از افزایش رضایت شغلی، بهره‌وری و مهارت‌آموزی کارکنان است. توانمندسازی کارکنان با مشارکت آنها در امور سازمانی شروع می‌شود. لذا، توانمندسازی کارکنان بانک مرکزی فرآیندی نیست که مدیریت در مورد کارکنان اعمال کند، بلکه بیشتر شامل ادراک کارکنان در مورد نقش سازمانی آنها می‌باشد و مدیریت صرفاً می‌تواند فضایی را برای توانمندتر شدن کارکنان فراهم نماید. در واقع این کارکنان هستند که باید گزینه توانمند شدن خود را انتخاب نموده و ضمن برخورداری از اعتماد به نفس بالا در مورد توانمندی‌های خود و توان تأثیرگذاری بر سیستمی که در آن جای گرفته‌اند، احساس کنند که دارای پیوند شخصی با سازمان هستند. در پژوهش حاضر عنوان شد که توانمندسازی در برهه زمانی کنونی، اهمیت زیادی برای سازمانی مانند بانک مرکزی دارد و همچنین شناسایی مؤلفه‌های آن برای این سازمان بسیار مهم است. بر این اساس، تلاش شد موثرترین این مؤلفه‌ها، مورد شناسایی قرار گیرند که شامل مؤلفه‌های معناداری، شایستگی، اعمال کنترل و نظارت و تأثیر و نفوذ بودند. در ادبیات پژوهش نیز عنوان شد که در صورت پیاده‌سازی رویکرد توانمندسازی، ارتقاء سطح احساس معناداری کارکنان بانک مرکزی و همچنین تقویت احساس آنان در مورد میزان اهمیت وظایف شغلی و ارزشمندی خدمات آنان از اولین پیامدهای اجرای این برنامه‌ها بوده و این باور را تقویت می‌کند که سازمان برای آنها به عنوان کارکنان، اهمیت ویژه‌ای قائل است. از طرف دیگر، رویکرد توانمندسازی امکان برنامه‌ریزی‌های آموزشی دقیق‌تر را جهت ارتقا سطح مهارت‌های حرفه‌ای کارکنان ایجاد می‌کند که موجبات بهبود شایستگی‌های حرفه‌ای کارکنان را فراهم می‌سازد. علاوه بر این، کارکنان طی فرآیند توانمندسازی، قادر به خودارزیابی مستمر خواهند شد و خود اعمال کنترل دقیق بر وظایف محوله را عهده‌دار می‌شوند. نفوذ و تأثیرگذاری نیز از دیگر مؤلفه‌های شناسایی‌شده برای توانمندسازی کارکنان بانک مرکزی است. کارکنانی که تحت فرایند توانمندسازی قرار می‌گیرند، اعتماد به نفس بالایی پیدا می‌کنند و این خود باعث افزایش میزان تأثیرگذاری کارکنان بر روندهای کاری می‌گردد. برخی پژوهش‌ها با یافته‌های پژوهش حاضر همسو می‌باشد؛ برای نمونه

راد و همکاران (۱۳۹۶)، که به متغیرهای (توانمندسازی) پرداخته‌اند و ایران‌زاده (۱۳۹۵) که به شناسایی و سطح‌بندی روابط مؤلفه‌های توانمندسازی همت گمارده است [۱۴]. ژانگ و همکاران (۲۰۱۸) و رازک و همکاران (۲۰۱۸) نیز علاوه بر مؤلفه‌های اصلی توانمندسازی، به مؤلفه‌های تأثیرگذار مانند رهبری و مدیریت دانش اشاره کرده‌اند [۲۷].

در پژوهش حاضر، در راستای بررسی فرآیند توانمندسازی کارکنان بانک مرکزی و مؤلفه‌های آن همچنین از پرسشنامه‌های استاندارد برای بررسی تأثیر توانمندسازی بر مؤلفه سواد اطلاعاتی در محیط کاری نیز استفاده شد. این تأثیرپذیری برای این مؤلفه مورد تأیید قرار گرفت. بر این اساس و با توجه به مبانی نظری می‌توان بیان کرد که توانمندسازی کارکنان بانک مرکزی در ابتدا موجب بهبود سواد اطلاعاتی کارکنان این بانک می‌گردد. از آنجایی که سواد اطلاعاتی یک توان مهارت-محور بوده و قابل کسب می‌باشد و دو نقش مهم آن شامل ارتقاء سطح مهارت‌ها و توانایی‌های یادگیری کارشناسان سازمانی و ارتقاء کیفی دوره‌های آموزش ضمن خدمت با هدف انتقال یادگیری پایدار است، لذا مدنظر داشتن مؤلفه سواد اطلاعاتی متناسب با اهداف، وظایف و چشم انداز سازمانی بانک مرکزی به‌عنوان مقام ناظر پولی و بانکی کشور می‌تواند موجب اجرای موفقیت‌آمیز برنامه‌های توانمندسازی کارکنان این نهاد مهم اقتصادی کشور را فراهم سازد.

در راستای پیاده سازی الگوی توانمندسازی در بانک مرکزی و با توجه به یافته‌های حاصل از پژوهش پیشنهاد می‌شود برای ارتقاء سطح احساس معناداری شغل کارکنان، ارتقاء سطح سواد اطلاعاتی آنان در محیط کاری این بانک بطور ویژه مورد توجه قرار گیرد و به‌منظور روزآمدتر نمودن دانش حرفه‌ای کارکنان، منابع اطلاعاتی کافی در اختیار آنان قرار گیرد. در این راستا به نظر می‌رسد علاوه بر آموزش‌های بدو خدمت کارکنان، آموزش‌های ضمن خدمت همسو با تحولات فناوری در صنعت بانکداری افزایش یابد همچنین، پیشنهاد می‌شود با تدوین راهکارهای مناسب در راستای چشم‌انداز و ماموریت بانک مرکزی، در جهت افزایش هرچه بیشتر آگاهی‌های شغلی کارکنان و انطباق دیدگاه آنان با اهداف و چشم انداز بانک تلاش شود. علاوه بر این، در راستای ارتقاء سطح کیفی برنامه آموزش ضمن خدمت پیشنهاد می‌شود به نقطه نظرات مدیران و کارشناسان سهم بیشتری داده شود. پژوهش حاضر مانند هر پژوهش دیگری با محدودیت‌هایی نیز روبه رو بود. ابتدا اینکه، این پژوهش محدود به سازمان بانک مرکزی می‌باشد و سایر سازمان‌ها در سایر نقاط کشور را در بر نمی‌گیرد. همچنین، وجود متغیرهایی نظیر سیاست کلان منابع انسانی،



سبک مدیریت در سازمان بانک مرکزی و مسایل اقتصادی باعث می‌شود تا در تعمیم پذیری نتایج با احتیاط عمل گردد.

### تعارض منافع / حمایت مالی

این پژوهش برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول در دانشگاه آزاد اسلامی واحد تهران جنوب می‌باشد و با منافع هیچ ارگان و سازمانی در تعارض نیست.

### منابع

1. Ahmadi, S. M., & Khandan-Saviri, M. (2015). *Payment Systems and Electronic Banking in Iran*. The Monetary and Banking Research Institute Publications.[Persian].
2. Alazzaz, F., & Whyte, A. (2015). Linking Employee Empowerment with Productivity in Off-site Construction. *Engineering, Construction and Architectural Management*, 22(1), 21-37.
3. Bird, J., & Ozan, M. (2012). Workplace Information Literacy: A Neglected Priority for Community College Libraries. *Journal of Business & Finance Librarianship*, January 2012.
4. Cartwright, R. (2002). *Empowerment*. Retrieved from <http://www.capstoneidens.com>.
5. Central Bank Of The ISLAMIC REPUBLIC Of IRAN(1980). Monetary and Banking Law, Adopted 1972 with Recent Reforms, 25
6. Drucker, P. M. (2001). Wisconsin v. EPA: Tribal Empowerment and State Powerlessness under 518(E) of the Clean Water Act. *U. Denv. Water L. Rev.*, 5, 323.
7. Economic Report and Balance Sheet for 2015/16 published by the Central Bank of the Islamic Republic of Iran. [Persian]
8. Forster, M. (2017). *Information Literacy in the Workplace*. London: Facet Publishing. Retrieved from [www.facetpublishing.co.uk](http://www.facetpublishing.co.uk), 57-113.

9. George, E., & Zakkariya, K. A. (2018). *Psychological Empowerment and Job Satisfaction in the Banking Sector*. Springer.
10. Gilbert, Stacy (2017). Information literacy Skills in the Workplace : Examining Early Career Advertising Professionals. Retrieved from [http:// www.tandfonline.com](http://www.tandfonline.com)
11. Gkorezis, P., & Petridou, E. (2012). The Effect of Extrinsic Rewards on Public and Private Sector Employees' Psychological Empowerment: A Comparative Approach. *The International Journal of Human Resource Management*, 23(17), 3596-3612.
12. Grossman, D. (2019). The Unintended Effects of Place Based Programs: Fertility and Health Effects of Urban Empowerment Zones. *Journal of Health Economics*, 63, 114-127.
13. IMF Report, 2012.
14. Iranzadeh, S. (2016). Identification and Leveling of Relationship among Empowerment Indicators Using ISM Approach. *Human Resource Management in the Oil Industry*, 7(27), 4-25.[Persian]
15. Jinadu, I., & Kaur, K. (2014). Information Literacy at the Workplace: A Suggested Model for a Developing Country. *International Journal of Libraries and Information Studies*, Vol. 64, No. 1.
16. Kokila, P. (2016). *Impact of Employee Empowerment on Job Satisfaction in Banking Sector with Reference to Chennai City*. Thesis of Doctor of Philosophy. Maduravoyal University, Chennai.
17. Mahmoodzadeh, A. (2017). *Evaluation of the Current Outlook on Iran's Financial Market*. Retrieved from Donya-e-Eqtasad website.[Persian]
18. Naadali, M. (2016). Evaluation of the Vulnerability of the Iranian Banking System. *Ravand Quarterly* 23(76), 145-172.[Persian]
19. Nan, L., (2014). Research on Employee Training of State-owned Commercial Banks: Industrial and Commercial Bank of China as an Example. *International Journal of Business and Social Science*, 5(6), 177-184.

20. Quinn, R. E., Spreitzer G. M., & De Janasz, S. C. (1999). Empowered to Lead: the Role of Psychological Empowerment in Leadership. *Journal of Organizational Behavior*. Available from <https://onlinelibrary.wiley.com>.
21. Raad, R., Hesam, S., Jadidi, R. (2017). Identification of Factors Influencing the Empowerment of Human Resource at the Central Headquarters of Ardebil University of Medical Sciences. *Journal of Health*, 5(8), 596-606. [Persian]
22. Razak, N. A., Aziz, R. A., Rahman, Z. A., & Ali, S. (2018). *Empowering Knowledge Sharing in Business*. Proceedings of the 2<sup>nd</sup> Advances in Business Research International Conference (253-260). Springer, Singapore.
23. Rocha, A. A. (2018). *Information Literacy in the Digital Workplace*. Master's Thesis in Information and Knowledge Management, Åbo Akademi University, Faculty of Social Sciences, Business and Economics.
24. Shirzadkebria, B. & Barazideh, M. (2016). A Review of Human Resource Productivity in Bank Melli Iran and Methods of Productivity Increase. *Educational Administration Research Quarterly*, 7(1), 32-47. [Persian]
25. Wadhwa, D. S., & Verghese, M. (2015). Impact of Employee Empowerment on Job Satisfaction and Organizational Commitment: An Empirical Investigation with Special Reference to Selected Cement Industry in Chhattisgarh. *International Journal in Management and Social Science* 3(3), 280-286.
26. Weiner, S. (2014). *Information Literacy and the Workplace: A Review*. Articles 34(2), Winter, 7-14.
27. Zhang, S., Ke, X., Frank Wang, X. H., & Liu, J. (2018). Empowering Leadership and Employee Creativity: A Dual-mechanism Perspective. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*.

*Ar*

## طراحی و اعتبار سنجی مدل بهره‌وری معلمان با رویکرد رفتار سازمانی مثبت گرا در وزارت آموزش و پرورش

**احسان رجیبیان**، دانشجوی دکتری گروه مدیریت دولتی، واحد قزوین، دانشگاه آزاد اسلامی، قزوین، ایران.

\* **سید مهدی الوانی**، استاد گروه مدیریت دولتی، واحد قزوین، دانشگاه آزاد اسلامی، قزوین، ایران.

**محمد عطایی**، استادیار گروه مدیریت دولتی، واحد قزوین، دانشگاه آزاد اسلامی، قزوین، ایران.

**ناصر حمیدی**، دانشیار گروه مدیریت صنعتی، واحد قزوین، دانشگاه آزاد اسلامی، قزوین، ایران.

### چکیده

هدف از پژوهش حاضر ارائه مدل بهره‌وری معلمان با رویکرد رفتار سازمانی مثبت گرا بود. روش تحقیق از نوع آمیخته بود که در مرحله اول از راهبرد کیفی و روش فراترکیب و سپس دلفی فازی؛ و در مرحله دوم راهبرد کمی، از نوع توصیفی - پیمایشی استفاده شد. جامعه آماری این پژوهش شامل اساتید گروه علوم تربیتی، مدیران و معاونین ادارات آموزش و پرورش، مدیران و معاونین و معلمان مدارس می‌باشند. در مرحله اول ۱۲ نفر به‌صورت هدفمند و در مرحله دوم نمونه‌ای با روش خوشه‌ای تصادفی به حجم ۳۸۴ نفر انتخاب شدند. برای شناسایی عناصر مدل با استفاده از روش فراترکیب؛ ۳ مقوله، ۴ زیر مقوله، ۲۲ مفهوم و ۸۹ شاخص کشف گردید. برای غربال و شناسایی شاخص‌های نهایی با استفاده از روش دلفی فازی، ۱۰ شاخص از ۸۹ شاخص حذف و ۱۱ شاخص با نظر خبرگان تغییر پیدا کرد. در مرحله دوم برای گردآوری داده‌های تحقیق پرسشنامه‌ای محقق ساخته تهیه گردید، که بعد از تأیید روایی صوری و محتوایی آن پایایی پرسشنامه ( $\alpha = 0/83$ ) بدست آمد. داده‌های جمع آوری شده از طریق نرم افزارهای SPSS و AMOS تجزیه و تحلیل شدند. نتایج نشان داد که مدل تحلیل عاملی بهره‌وری معلمان با رویکرد رفتار سازمانی مثبت گرا، بر اساس ابعاد و مؤلفه‌ها با تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم دارای برازندگی مناسب بوده و در بررسی میزان اهمیت شاخص‌های تحقیق با استفاده از روش شکاف فازی مشخص گردید؛ حیطة بی‌تفاوتی و حیطة اتلاف وجود ندارد و کلیه شاخص‌های تحقیق با اهمیت هستند.

**واژگان کلیدی:** آموزش و پرورش، بهره‌وری، رفتار سازمانی مثبت، معلمان، یاددهی - یادگیری

\* نویسنده مسئول: seyedmahdialvani@gmail.com

دریافت مقاله: ۹۸/۷/۲۸ پذیرش مقاله: ۹۸/۱۱/۱۸

## **Designing and validating a model of teacher productivity at the with a positive organizational behavior approach Ministry of Education**

**Ehsan Rajabian**, Ph.D Student of Public Administration department, Qazvin Branch, Islamic Azad University, Qazvin, Iran.

**\*Seyyed Mahdi Alvani**, Professor of Public Administration department, Qazvin Branch, Islamic Azad University, Qazvin, Iran.

**Mohammad Ataie**, Assistant Professor of Public Administration department, Qazvin Branch, Islamic Azad University, Qazvin, Iran.

**Naser hamidi**, Associate Professor of Industrial Management department, Qazvin Branch, Islamic Azad University, Qazvin, Iran.

### **Abstract**

The purpose of this study was presenting a model of teacher productivity with a positive organizational behavior approach. The research method was mixed that used qualitative strategy; meta-synthesis method then Fuzzy Delphi; and in the second stage that used descriptive-survey quantitative strategy. The statistical population of this study includes faculty of educational sciences, managers and deputies of education departments and school principals and deputies and teachers. In the first stage 12 people were selected purposefully and in the second stage, a sample of 384 people was selected by random cluster sampling. To identify model elements using the meta-synthesis method; 3 categories, 4 subcategories, 22 concepts and 89 indicators were found. To screen and identify the final indices using fuzzy Delphi method, 10 of the 89 indicators were removed and 11 were changed to expert opinion. In the second step, a researcher-made questionnaire was developed to collect the research data that the questionnaire reliability ( $\alpha = 0.83$ ) was obtained after confirming its face and content validity. The collected data were analyzed by SPSS and AMOS software. The results showed that the factor analysis model of teacher productivity with positive organizational behavior approach, based on the dimensions and components with second-order confirmatory factor analysis, it has a good fit and in determining the importance of the research indices was determined by fuzzy gap method and in investigating the importance of research indices using fuzzy gap method was determined; there is no indifference and waste area, and all the research indicators are important.

**Key words:** Education, Productivity, Positive Organizational Behavior, Teaching - Learning, Teachers

---

\* Corresponding author: seyyedmahdialvani@gmail.com  
Receiving Date: 20/10/2019 Acceptance Date: 8/1/2020

## مقدمه

آموزش و پرورش محرک اصلی رشد و ثبات اقتصادی برای کشورها و افراد است. سرمایه گذاری در آموزش و پرورش توانایی کشور را برای رقابت در بازارهای بین المللی را تحت تأثیر قرار می-دهد و افزایش استانداردهای زندگی را برای ساکنان آن تضمین می‌کند [۲۳]. در رأس اهدافی که صاحب نظران برای تحول در نظام‌های تعلیم و تربیت مطرح می‌کنند، معلم را نقطه اتکای هر تغییر و تحولی می‌دانند [۲۰]. نقش معلم (مربی) به عنوان هدایت کننده و اسوهای امین و بصیر در فرایند تعلیم و تربیت و مؤثرترین عنصر در تحقق مأموریت‌های نظام تعلیم و تربیت رسمی عمومی است [۶].

از سوی دیگر همه کشورهای توسعه یافته و در حال توسعه به اهمیت بهره‌وری بعنوان یکی از الزامات توسعه اقتصادی و بدست آوردن مزایای رقابتی در زمینه‌های بین المللی تأکید کرده اند، چرا که در دنیای رقابتی حاضر و جنبه‌های مختلف عرصه‌های جهانی و یکی از پایگاه‌های اصلی این رقابت تلاش برای دستیابی به سطح بالاتری از بهره‌وری است. بنابراین بسیاری از کشورهای در حال توسعه در این مسیر سرمایه گذاری قابل توجهی برای انتشار استراتژی بهره‌وری و استفاده از تکنیک‌ها و روشها برای ارتقاء بهره‌وری کرده اند. دلیل اصلی شکست سازمان در دستیابی به اهدافش عدم درک مناسب از بهره‌وری است.

در میان عوامل تولید، عامل منابع انسانی به عنوان عامل مشهود و هماهنگ کننده دیگر عوامل برخلاف منابع سازمانی است و نقش آن در افزایش و کاهش بهره‌وری سازمانی باعث شده است که این عامل موفق شود یک جایگاه ویژه در سازمان کسب کند و بعنوان اهرم اصلی ارتقاء بهره‌وری کلی سازمان است [۲۷].

هدف اصلی مدیریت منابع انسانی حداکثرسازی بهره‌وری شرکتها از طریق بهینه سازی اثربخشی و کارایی کارکنانش است [۱]. کارایی نشان دهنده این است که چگونه منابع در فرایند

دگرگون سازی بخوبی استفاده می‌شوند. اثربخشی توانایی برای رسیدن به اهداف مطلوب یا میزان دستیابی به نتایج مطلوب است [۳۱]. معلمان اثربخش افرادی هستند که دستیابی به اهداف خاص را در نظر می‌گیرند؛ خواه این اهداف توسط خود آنها یا دیگران، مدیران مدارس، وزارت آموزش و پرورش تهیه و تدوین شده باشد [۲۶].

بهره‌وری نیروی کار در واقع نشان دهنده‌ی تأثیر همه عواملی است که بر بهره‌وری تأثیر می‌گذارد [۱۴]. بهره‌وری منابع انسانی اشاره به استفاده مؤثر از پتانسیل افراد برای دستیابی به اهداف تعیین شده از طریق حفظ رضایت شغلی و انگیزش افراد است [۱۰]. رفتار سازمانی مثبت به عنوان "مطالعه و کاربرد مثبت گرایی در نقاط قوت منابع انسانی و ظرفیت‌های روانشناختی که می‌توانند برای بهبود عملکرد اندازه‌گیری شوند، توسعه یابند و بطور مؤثر مدیریت شوند" تعریف شده است [۱۸].

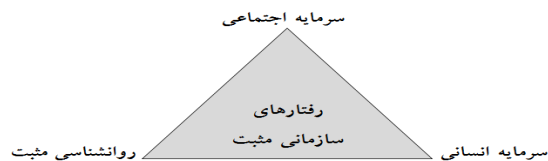
عملکرد، موضوعی است که از آن تحت عنوان به نتیجه رسانیدن وظایفی که از طرف سازمان بر عهده نیروی انسانی گذاشته شده است، نام برده می‌شود [۲۸]. با توجه به بودجه وزارت آموزش و پرورش و شهریه‌های مدارس غیر دولتی، نمونه، سمپاد، هیئت امنایی و ... همچنین مبالغی که خیرین مدرسه ساز هر ساله وارد نظام آموزش و پرورش می‌کنند، باز هم کمبودهای فراوانی مشاهده می‌گردد و با وجود اختصاص درصد زیادی از بودجه کشور و تعداد انبوه نیروی انسانی این وزارتخانه، بی‌گمان این دستگاه یکی از پرمشکل‌ترین و پرمشغله‌ترین اجزاء جامعه نیز می‌باشد، از طرفی نسبت تعداد دانش آموز به کل پرسنل آموزش و پرورش یازده و نیم اعلام شده که این عدد بیانگر بهره‌وری پایین نیروی انسانی در آموزش و پرورش است [۱۳]. بر اساس شواهد و قرائن موجود، واضح است که میزان بهره‌وری در نظام آموزش و پرورش کشور و به طور خاص منابع انسانی آن از سطح مناسبی برخوردار نمی‌باشد. با توجه به وجود این مشکل، محققین در این پژوهش قصد دارند مدلی بومی و متناسب با ویژگی‌های اسلامی - ایرانی و مرتبط با حوزه تعلیم و تربیت در جهت افزایش بهره‌وری و بهزیستی معلمان و ایجاد مزیت رقابتی منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش، در راستای اهداف



چشم انداز ۱۴۰۴، سند تحول بنیادین نظام آموزش و پرورش، برنامه ششم توسعه ارائه دهند و در نهایت پیشنهادها و راهکارهایی کاربردی برای بهبود بهره‌وری معلمان ارائه دهند.

مطمئناً طراحی مدل مذکور بدون نگاه سیستمی و جامع امکان پذیر نمی باشد؛ بر اساس تعریف جدید در این پژوهش با دیدگاه سیستمی؛ عوامل رفتار سازمانی مثبت (متغیرهای حالت گونه روانشناختی) بعنوان درونداد؛ عملکرد (رفتارهای مرتبط با وظیفه) بعنوان فرایندهای یاددهی-یادگیری، اثربخشی (میزان دستیابی به اهداف تعیین شده) و کارایی (استفاده بهینه از منابع) بعنوان برونداد مدل بهره‌وری معلمان در نظر گرفته شده است.

لوتانز و همکاران<sup>۱</sup> ترکیب بهینه روان شناسی مثبت، سرمایه انسانی و سرمایه اجتماعی را ضرورت اجتناب ناپذیر برای شکل دهی رفتارهای سازمانی مثبت می دانند :



### شکل ۱- عوامل تشکیل دهنده رفتارهای سازمانی مثبت [۲۹].

معیارهای زیر از جمله سازه‌های تعیین کننده برای تشخیص متغیرهای رفتار سازمانی مثبت از پی اُ بی<sup>۲</sup> هستند :

(الف) بر پایه نظریه و پژوهش هستند؛

(ب) بطور معتبر اندازه گیری شوند؛

(ج) در زمینه رفتار سازمانی نسبتاً منحصر به فرد باشند؛

(د) حالت گونه<sup>۳</sup> باشند و از این رو در مقابل یک صفت ثابت قابلیت توسعه و تغییر داشته باشند؛

(ه) یک تأثیر مثبت بر عملکرد مربوط به کار در سطح فردی و رضایت داشته باشند [۱۸]؛

1. Luthans et all

2. POB

3. State-like

و مثبت بودن، در گذشته تمرکز بر روی نقطه ضعف کارکنان برای افزایش عملکرد بوده است، در حالی که پی اُ بی استدلال می‌کند بایستی بر جنبه‌های مثبت عملکرد فردی تمرکز کند [۸].

لوتانز (۲۰۰۲)، به نقل از سلیگمن و سیگنریت میهالی<sup>۱</sup> (۲۰۰۰) سطوح تحلیل مثبت گرایي را به شرح زیر ذکر نموده اند؛ در سطح ذهنی؛ (یعنی تجارب ذهنی مثبت مانند بهزیستی و رضایت نسبت به گذشته، غرقه شدن و شادی در حال و امیدواری و خوش بینی در آینده)، سطح خرد؛ فردی (خصایص مثبت از قبیل ظرفیت دوست داشتن، شجاعت، حساسیت زیباشناسانه، پشتکار، بخشش، معنویت، استعداد بالا و خردمندی) و سطح کلان، گروه و نهادی (فضایل مدنی مثبت و نهادهایی که افراد را به سمت شهروند بودن بهتر سوق می‌دهد از قبیل مسؤلیت پذیری، نوع دوستی، نزاکت، اعتدال، تحمل و اخلاق کاری قوی) [۱۹].

لوتانز و یوسف<sup>۲</sup> (۲۰۰۷) به نقل از اسنایدر و لوپز<sup>۳</sup> یکی دیگر از سیستم‌های طبقه بندی مثبت گرایي را به صورت زیر ارائه نموده اند؛ رویکردهای روانشناختی مثبت را به دو رویکرد؛ هیجان محور (به عنوان مثال بهزیستی ذهنی یا روانشناختی) و رویکرد شناخت محور (به عنوان مثال خودکارآمدی، تعیین اهداف، خردورزی) رویکرد نفس محور (به عنوان مثال اصالت، فروتنی) رویکرد بین فردی (به عنوان مثال بخشش، قدردانی، دلسوزی) رویکرد زیستی (چقری و سفتی) و رویکردهای مقابله (به عنوان مثال شوخ طبعی، تفکر، معنویت) مفهوم سازی و طبقه بندی کرده‌اند.

این سیستم طبقه بندی نیز با کاربرهای اخیر روانشناسی مثبت در محل کار همراستا است [۱۶]  
ویکسینگ<sup>۴</sup> (۲۰۰۲)، معتقد است قابلیت‌های حالت‌گونه روانشناختی خودکارآمدی، امیدواری، خوش بینی و تاب‌آوری اثر معنی داری بر عملکرد کارکنان دارد. یافته‌های آماری نشان دادند که عامل اعتماد به نفس یک رابطه معنی دار  $r=0.31$  با عملکرد دارند. یافته‌های مهم دیگر این بود که عامل اعتماد به نفس پیش‌بینی کننده ی بهتری از عملکرد نسبت به هر یک از عوامل فردی خودکارآمدی، امیدواری، خوش بینی تاب‌آوری است [۳۳].

1. Seligman & Csikszentmihalyi
2. Luthans and Youssef
3. Snyder and Lopez
4. Weixing

لوتانز و یوسف (۲۰۰۴)، به نقل از استاج کویچ<sup>۱</sup> و لوتانز در یک تحقیق فرا آنالیزی از ۱۱۴ مطالعه دریافته‌اند که خودکارآمدی رابطه ۰.۳۸ با عملکرد مربوط به کار دارد. در یک مطالعه بین فرهنگی اخیر آنها دریافته‌اند که در یک شرکت دولتی، امیدواری کارکنان چینی با عملکردشان رابطه دارد. افرادی که در نیمه بالا در سنجش خوش‌بینی اش امتیاز می‌گیرند، فروش بیشتری نسبت به کسانی که در نیمه بدبینانه قرار داشتند تا ۳۷ درصد فروش بیشتری داشتند. آنهایی که بالای ۱۰ درصد از خوش‌بینی امتیاز می‌گیرند، نسبت به کسانی که زیر ۱۰ درصد خوش‌بینی دارند تا ۸۸ درصد فروش بیشتری دارند [۱۷].

لوتانز و همکاران (۲۰۰۶)، در تحقیقی بیان می‌کنند "حتی با کم کردن هزینه‌های نسبتاً حداقلی ۲ تا ۳ ساعت در جلسات مداخله خرد (بعنوان مثال، هزینه ساعتی شرکت کنندگان و سربار آموزشی) بازده بهبود سای کپ<sup>۲</sup> بطور بالقوه‌ای چشمگیر است، بعنوان یک تخمین محافظه کارانه از بهره‌وری کارکنان یا سهم آن، درصد واقعی افزایش در سای کپ در مداخله سرمایه روانشناختی ما نتیجه گرفتیم که رابطه بین اصول سای کپ و پیامدهای عملکردیشان وجود دارد. ما محاسبه کردیم یک تأثیر ۷۳۹۱۹ دلاری در طی یک سال دارد" [۲۱].

سازمان توسعه همکاری اقتصادی<sup>۳</sup> (۲۰۰۹)؛ عملکرد معلمان را به چهار حوزه عمده تقسیم می‌کند: برنامه‌ریزی و آماده سازی شامل؛ ارائه دانش محتوای آموزشی و فن تعلیم و تربیت، ارائه دانش در مورد دانش آموزان، انتخاب اهداف آموزشی، طراحی آموزش منسجم، ارزیابی یادگیری دانش آموز؛ محیط کلاس درس شامل؛ ایجاد یک محیط محترمانه و روابط دوستانه، بنانهادن یک فرهنگ یادگیری، مدیریت رویه‌های کلاس درس، مدیریت رفتار دانش آموز و سازماندهی فضای فیزیکی؛ آموزش شامل؛ ارتباط برقرار کردن بطور واضح و صحیح، استفاده از تکنیک‌های سؤال و بحث، درگیر کردن دانش آموزان در یادگیری، فراهم کردن بازخورد به دانش آموزان، انعطاف و مسئولیت پذیری؛ مسئولیت‌های حرفه‌ای شامل؛ تأمل در تدریس، حفظ صحیح سوابق، برقراری ارتباط با خانواده‌ها، مشارکت با مدرسه و بخش، رشد و توسعه حرفه ای، نشان دادن حرفه‌ای بودن [۲۲].

1. Stajkovic
2. Psy Cap
3. Organization for Economic Co-operation and Development

با توجه به بررسی انجام شده مشخص گردید، اکثر مدل‌هایی که در زمینه بهره‌وری منابع انسانی وجود دارد با رویکرد تعقل ابزاری یا کاربردی بوده است و بیشتر با رویکرد سودگرایانه یا هزینه - منفعت و بدنبال نفع سازمان بوده است، از طرفی با وجود تمام تلاش‌هایی که در زمینه افزایش بهره‌وری منابع انسانی صورت گرفته است و مدل‌های گوناگونی که در این زمینه به وجود آمده است، تغییر چشمگیری در آمار و ارقام بهره‌وری منابع انسانی مشاهده نمی‌شود؛ محققین معتقدند یکی از علل مهم آن بی‌توجهی به نقاط قوت منابع انسانی و به فراموشی سپردن ارزشهای انسانی در عصر ماشینی شدن و صنعت است.

نوآوری پژوهش این است که با تأکید بر رویکرد جدید رفتار سازمانی مثبت و تکیه بر ارزشهای انسانی و تعقل جوهری، از یک طرف بهزیستی کارمندان و از طرف دیگر عملکرد و بهره‌وری منابع انسانی از طریق ارتقاء توانمندی روانشناختی محقق خواهد شد؛ در همین راستا پژوهش حاضر، با یک سؤال اصلی و چهار سؤال فرعی ذیل صورت گرفت.

سؤال اصلی پژوهش :

- مدل بهره‌وری معلمان با رویکرد رفتار سازمانی مثبت‌گرا در وزارت آموزش و پرورش

چیست؟

### سؤالات فرعی پژوهش

۱- متغیرهای درون‌داد مدل بهره‌وری معلمان با رویکرد رفتار سازمانی مثبت‌گرا در وزارت

آموزش و پرورش کدامند؟

۲- فرآیندهای یاددهی - یادگیری مدل بهره‌وری معلمان با رویکرد رفتار سازمانی مثبت‌گرا

در وزارت آموزش و پرورش کدامند؟

۳- متغیرهای برون‌داد مدل بهره‌وری معلمان با رویکرد رفتار سازمانی مثبت‌گرا در وزارت

آموزش و پرورش کدامند؟

۴- میزان اهمیت متغیرهای درون‌داد، فرآیندهای یاددهی - یادگیری و برون‌داد مدل بهره‌وری

معلمان با رویکرد رفتار سازمانی مثبت‌گرا در وزارت آموزش و پرورش چقدر است؟

## روش شناسی پژوهش

پژوهش حاضر بر مبنای هدف از نوع کاربردی و از نظر روش آمیخته است. بدین معنا که در مرحله اول برای شناسایی عناصر مدل راهبرد کیفی و روش فراترکیب و سپس دلفی فازی و در مرحله دوم راهبرد کمی، که برای گردآوری داده‌ها توصیفی از نوع پیمایشی است.

برای پاسخ به سؤالات، پژوهش حاضر در دو مرحله پایه ریزی شده است؛ در بخش اول محققین با استفاده از روش کیفی فراترکیب<sup>۱</sup> مقولات (ابعاد)، مفاهیم (مؤلفه‌ها) و کدهای<sup>۲</sup> (شاخص‌ها) بهره‌وری معلمان با رویکرد رفتار سازمانی مثبت را از طریق مرور سیستماتیک ادبیات استخراج کرده و مدل پیشنهادی خود را ارائه می‌دهد و با استفاده از روش دلفی فازی<sup>۳</sup> به منظور شناسایی شاخص‌های نهایی، متناسب‌سازی و بومی سازی مدل، مورد نظرسنجی خبرگان قرار می‌گیرد و مدل مفهومی تحقیق شکل می‌گیرد؛ در بخش دوم با استفاده از پرسشنامه و روش تحلیل عاملی تأییدی مدل مفهومی تحقیق آزمون خواهد شد و سپس با روش تحلیل شکاف فازی میزان اهمیت شاخص‌های مدل ارزیابی خواهد شد.

جامعه آماری این تحقیق به سه دسته تقسیم می‌شود. گروه اول شامل اساتید گروه علوم تربیتی دانشگاه‌های سراسری، پیام نور، آزاد اسلامی می‌باشند که در مرحله دلفی فازی و تکمیل روایی پرسشنامه تدوین شده مشارکت کردند. گروه دوم شامل معلمان مقاطع ابتدایی و متوسطه مدارس می‌باشند که برای تکمیل پرسشنامه و مرحله تحلیل عاملی تأییدی مشارکت داشتند. گروه سوم خبرگان وزارت آموزش و پرورش که در مرحله تحلیل شکاف فازی مشارکت کردند.

بر این اساس برای مرحله دلفی فازی ۱۲ نفر از اساتید دانشگاه‌ها به صورت هدفمند انتخاب شدند و برای مرحله تحلیل عاملی تأییدی با توجه به جامعه آماری و جدول مورگان تعداد ۳۸۴ نفر از معلمان مقاطع ابتدایی و متوسطه مدارس با روش تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند و در نهایت در مرحله شکاف فازی تعداد ۱۰۱ نفر از خبرگان وزارت آموزش و پرورش شامل مدیران و معاونین ادارات کل، نواحی ادارات آموزش و پرورش، مدیران و معاونین مدارس به صورت هدفمند انتخاب شدند.

---

1. Meta-Synthesis  
2. Codes  
3. Fuzzy Delphi

پرسشنامه این پژوهش شامل سه بخش اصلی درونداد با ۴۴ گویه، فرآیند با ۳۵ گویه و برونداد ۳۷ با گویه به ترتیب زیر می‌باشد:

**جدول ۱- توزیع سازه‌های اصلی، فرعی، مؤلفه‌ها و گویه‌های پژوهش**

سازه اصلی	سازه‌های فرعی	مؤلفه	ترتیب گویه‌ها
درونداد	عوامل شناختی	اعتماد به نفس	۱ تا ۴
		امیدواری	۵ تا ۸
		خوش بینی	۹ تا ۱۱
		تاب آوری	۱۲ تا ۱۴
		توکل	۲۷ تا ۳۰
	عوامل رفتاری	احساس دلبستگی	۱۵ تا ۲۰
		دلسوزی	۲۱ تا ۲۶
		خردورزی	۳۱ تا ۳۷
		حب	۳۸ تا ۴۱
		شادمانی	۴۲ تا ۴۴
فرایند	برنامه‌ریزی و آماده سازی	۱ تا ۱۳	
	ایفای مسؤلیت‌های حرفه‌ای	۳۶ تا ۴۵	
	ایجاد محیط یادگیری مناسب	۱۴ تا ۲۵	
	آموزش	۲۶ تا ۳۵	
برونداد	اثربخشی	شایستگی عقلانی دانش آموز	۱ تا ۴
		شایستگی علمی دانش آموز	۵ تا ۷
		شایستگی عملی دانش آموز	۸ تا ۱۲
		شایستگی اعتقادی دانش آموز	۱۳ تا ۱۵
		شایستگی اخلاقی دانش آموز	۱۶ تا ۱۹
	کارایی	آموزش کارآمد	۲۰ تا ۲۶
		مدیریت رفتار کارآمد	۲۷ تا ۳۴
		مشارکت کارآمد	۳۵ تا ۳۷

به منظور بررسی روایی پرسشنامه تدوین شده از دو شیوه شامل روایی صوری و محتوایی، به روش‌های کیفی و کمی و به منظور بررسی سازگاری درونی از ضریب آلفای کرونباخ<sup>۱</sup> استفاده شد. در تعیین کیفی روایی صوری و محتوایی با پنج نفر از اساتید گروه علوم تربیتی مصاحبه و بازخوردهای لازم اعمال شدند. پرسشنامه اصلاح شده برای تعیین روایی صوری و محتوایی کمی در اختیار ۱۵ نفر از متخصصان قرار داده شد، که ۱۲ پرسشنامه عودت داده شد. برای بررسی روایی صوری به شکل کمی، جهت کاهش عبارت‌ها، حذف عبارت‌های نامناسب و تعیین اهمیت هر یک از عبارت‌ها از روش کمی تأثیر آیتم<sup>۲</sup> استفاده شد.

$$\text{نمره تأثیر}^۳ = \text{درصد فراوانی}^۴ \times \text{اهمیت}^۵$$

در روش تأثیر آیتم در صورتی که نمره تأثیر مساوی و یا بیشتر از ۱.۵ باشد، برای تحلیل‌های بعدی مناسب تشخیص داده شده، حفظ می‌گردد [۱۱]. که نمره تأثیر همه آیتم‌ها بیشتر از ۱.۵ بوده و از لحاظ بررسی روایی صوری به روش کمی همه گویه‌ها تأیید شدند.

برای تعیین روایی محتوایی پرسشنامه به شکل کمی، از دو روش نسبت روایی محتوا<sup>۶</sup> (CVR) لاوشه<sup>۷</sup> (۱۹۷۵) و شاخص روایی محتوا<sup>۸</sup> (CVI) استفاده شد. با استفاده از روش‌های ذکر شده CVR محاسبه شده برای ۳۲ گویه کمتر از ۰/۷۹ بود و از این تعداد ۲۰ گویه کمتر از ۰/۴۹ بود و در نتیجه حذف شدند. هیرکاس و همکاران<sup>۹</sup> (۲۰۰۳) نمره ۰/۷۹ و بالاتر را برای پذیرش آیتم‌ها بر اساس نمره CVI را توصیه نموده‌اند [۱۲]. بنابراین پنج گویه نیز به دلیل CVI کمتر از ۰/۷ حذف و ۱۱ گویه نیز بدلیل نمره CVI بین ۰/۷ تا ۰/۷۹ داشتند، اصلاحات لازم در گویه‌ها انجام و دوباره CVR و CVI پرسشنامه محاسبه و مقدار CVI، ۰.۷۵ و مقدار CVR ۰/۹۱ بدست آمد. پولیت و همکاران<sup>۱۰</sup> (۲۰۰۷) نمره ۰/۹ و بالاتر را برای پذیرش S-

1. Cronbach's alpha
2. Item Impact Method
3. Impact Score
4. Frequency
5. Importance
6. Content validity ratio
7. Lavshe
8. Content validity index
9. Hyrkas et all
10. Polit et all

CVI/Ave توصیه نموده‌اند که برای این پرسشنامه مقدار آن ۰/۹۱ بدست آمده نشان دهنده کافی بودن روایی محتوایی پرسشنامه می‌باشد [۲۴].

برای تعیین پایایی پرسشنامه اصلاح شده براساس نتایج روایی صوری و محتوایی، در بین ۳۰ نفر از اعضای جامعه به صورت آزمایشی اجرا شد. مقدار ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۳ بدست آمد، که بیانگر سازگاری درونی قوی است. پرسشنامه نهایی در اختیار گروه هدف قرار گرفت و بعد از جمع آوری داده‌ها، برای تجزیه و تحلیل آنها از نرم افزارهای AMOS و SPSS استفاده شده است. در نهایت میزان اهمیت هر یک از شاخص‌ها با روش تحلیل شکاف فازی محاسبه شد.

### یافته‌ها

مرحله اول؛ بخش اول روش فراترکیب :

فراترکیب شامل مرور یکپارچه و نظام مند ادبیات کیفی مورد نظر و تجزیه و تحلیل داده‌های ثانویه و اصلی از مطالعات منتخب نیست، بلکه تحلیل یافته‌های این مطالعات است. به عبارت دیگر ترکیبی از تفسیر داده‌های منتخب است [۵]. از آنجا که مفهوم بهره‌وری معلمان با رویکرد رفتار سازمانی مثبت مفهومی چند بعدی و گسترده است، روش فراترکیب به عنوان روش مناسب برای به دست آوردن مدلی مناسب که از تلفیق مدل‌های ارایه شده در این حوزه، بر پایه تفسیر و ترجمه آنها می‌باشد. هدف از این فرایند آن است که نقاط ضعف مدل‌های مختلف با نقاط قوت سایر مدل‌ها پوشش داده شده و کاستی‌ها نیز در مدل جدید ترمیم شود و مدلی که با شرایط و مقتضیات معلمان شاغل در وزارت آموزش و پرورش متناسب و سازگار است، طراحی گردد.

### گام‌ها و روش کار در فراترکیب

در پژوهش حاضر به منظور تجزیه و تحلیل داده‌های استخراجی از ادبیات پژوهش از روش هفت مرحله‌ای سندلوسکی و بارسو<sup>۱</sup> به شرح زیر استفاده شده است :

### گام اول تنظیم سؤال پژوهش

در این پژوهش برای تنظیم سؤال پژوهش مراحل زیر طی گردیده است :

(۱) چه چیزی<sup>۲</sup> : هدف این پژوهش شناسایی، مقوله بندی و گروه بندی ابعاد و مؤلفه‌های

بهره‌وری معلمان با رویکرد رفتار سازمانی مثبت در وزارت آموزش و پرورش است.

1. Sandelowski & Barros  
2. What



۲) چه کسی<sup>۱</sup>: جامعه آماری این پژوهش شامل همه پژوهش‌های در دسترس در حوزه بهره‌وری، عملکرد معلمان و رفتار سازمانی مثبت است که از محل پایگاه‌های اطلاعاتی و کتابهای مربوط به زمینه مذکور تأمین شده است.

۳) چه وقت<sup>۲</sup>: در پاسخ به این سؤال، چارچوب یا محدوده زمانی منابع یافته شده از مرحله قبل مشخص می‌گردد و مقالات انگلیسی مطالعه شده در این پژوهش از سال‌های ۱۹۹۴ تا ۲۰۱۷ و مقالات فارسی از سالهای ۱۳۷۴ تا ۱۳۹۷ می‌باشد.

۴) چگونه<sup>۳</sup>: در این پژوهش، از روش تحلیل محتوا که "تحلیل داده‌هایی که به صورت ثانویه" می‌باشد، استفاده شده است. گام دوم بررسی متون به صورت نظام مند

در این مرحله از انجام فراترکیب، پایگاه‌های داده و موتورهای جستجوی مختلفی مورد استفاده قرار گرفتند و کلید واژه‌های متعددی برای جستجوی مقالات برای انجام فراترکیب استفاده شدند.

### گام سوم جستجو و انتخاب مقالات مناسب

در این تحقیق برای ارزیابی کیفیت روش‌شناختی با استفاده از ابزار حیاتی گلین<sup>۴</sup> (۲۰۰۶)، هر مقاله بر اساس چهار معیار "جامعه آماری، جمع‌آوری داده‌ها، طرح تحقیق و نتایج" مورد ارزیابی قرار گرفتند. پس از جستجوی گسترده، حدود ۲۳۶ عنوان پژوهش در زمینه موضوع مورد مطالعه قرار گرفتند. از نظر عنوان و چکیده ۶۹ و از نظر محتوا و روش تحقیق ۵۶ مقاله غربال شدند و در نهایت ۱۱۱ پژوهش برای انجام فراترکیب به دست آمدند.

### گام چهارم استخراج نتایج

در این مرحله مقالات منتخب و نهایی شده، به منظور دستیابی به یافته‌های درون مطالعات، چندین بار بازخوانی و در ستون‌های جداگانه‌ای شامل نام و نام خانوادگی نویسنده به همراه سال انتشار مقاله، ابعاد و مؤلفه‌های بهره‌وری معلمان با رویکرد رفتار سازمانی مثبت که هر مقاله به آن اشاره کرده، اطلاعات روش‌شناختی دسته‌بندی شدند.

1. Who  
2. When  
3. How  
4. Glyn

### گام پنجم تجزیه و تحلیل و تلفیق یافته‌های کیفی

در پژوهش حاضر، ابتدا تمام ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های استخراج شده از مطالعات را به عنوان کد در نظر می‌گیریم، سپس به بررسی کدها پرداخته و با در نظر گرفتن مفهوم هر یک از این کدها؛ آن‌ها را در یک مفهوم مشابه دسته بندی می‌کنیم. به این ترتیب مفاهیم پژوهش شکل می‌گیرند و مفاهیم نیز در یک طبقه کلی تر به نام ابعاد دسته بندی می‌شوند.

### گام ششم: حفظ کنترل کیفیت

برای حصول این منظور تعدادی از مقالات انتخابی در اختیار یکی از خبرگان قرار گرفت و نتایج حاصله از طریق شاخص کاپا<sup>۱</sup> (پایایی ارزیاب‌ها)، ارزیابی گردید و مقدار ضریب محاسبه شده ۸۳٪ می‌باشد.

### گام هفتم: ارایه یافته‌های روش فراترکیب

در این مرحله از پژوهش با استفاده از روش فراترکیب ۳ مقوله (ابعاد): ۴ زیر مقوله؛ ۲۲ مفهوم (مؤلفه) و ۸۹ کد (شاخص) احصاء شده است [ستونهای ۱، ۲، ۳ و ۴ مندرج در جدول شماره (۲)]

### جدول ۲- مقوله‌ها، مفاهیم و کدهای استخراج شده

مقوله	زیر مقوله	مفاهیم	کدها (شاخص‌ها)
درونداد	عوامل شناختی	توکل	اسناد امور و اتفاقات به خداوند متعال، اعتماد به حکمت مطلقه خداوند متعال و عدم اعتراض به افعال و مشیت او، معنای الوهی دادن به اتفاقات زندگی، امیدوار بودن به خدا، داشتن نقش فعال در زندگی، ایمان به منبع
		خوش بینی	استناد مثبت
		امیدواری	عاملیت، گذرگاهها
		تاب آوری	ظرفیت مواجهه با مشکلات و سختیها
		اعتماد به نفس	باور راسخ به توانایی شخصی
عوامل رفتاری	دوستی	فرصت دوستی، نفوذ دوستی	
	شادمانی (بهزیستی)	خرسندی، غرقه شدن، اشتیاق، معنا دار بودن	

	ذهنی)		
تجربه، حساسیت اخلاقی، عملی، تناقضی، گشودگی، تأمل، تعامل	خردورزی		
احساس درد و رنج دیگران، احساس مهربانی، همدلی، همدردی، اقدام	دلسوزی		
انرژی داشتن، وقف شدن، نشاط، جذب شدن	احساس دلبستگی		
ارائه دانش محتوای آموزشی و فن تعلیم و تربیت؛ ارائه دانش در مورد دانش آموزان؛ تعیین نتایج آموزشی؛ ارائه دانش منابع؛ طراحی آموزش منسجم؛ طراحی ارزیابی دانش آموز	برنامه ریزی و آماده سازی	فرایند	
ایجاد یک محیط محترمانه، دوستانه و امن؛ بنانهادن یک فرهنگ یادگیری؛ مدیریت رفتار دانش آموز؛ مدیریت منابع کلاس درس؛ سازماندهی فضای فیزیکی	ایجاد محیط یادگیری مناسب		
برقراری ارتباط با دانش آموزان، تکنیک‌های سؤال و بحث، درگیری دانش آموز در یادگیری، انعطاف پذیری و مسئولیت پذیری، ارزیابی در آموزش	آموزش		
تأمل در تدریس؛ برقراری ارتباط با خانواده ها؛ مشارکت در جامعه حرفه ای؛ حفظ دقیق سوابق؛ توسعه و نمایش حرفه‌ای بودن	ایفای مسئولیتهای حرفه ای		
درک هویت متعالی انسان، بصیرت فردی، ژرف اندیشی و عاقبت نگری	یاددهی مؤثر عقلانی	اثربخشی	
شناخت خود و ظرفیتهای، علم به حقوق فردی و اجتماعی، علم به پدیده‌ها و قوانین حاکم بر آنها	یاددهی مؤثر علمی		
سبک زندگی اسلامی ایرانی، بکارگیری فناوری اطلاعات و ارتباطات، خلاقیت و کارآفرینی، سلامت فردی، بهره گیری آگاهانه از یافته‌های علمی، حفظ محیط زیست	یاددهی مؤثر عملی		
ایمان آگاهانه به اصول اعتقادی، باور به دین اسلام برای تحقق حیات طیبه، ایمان به هدفمندی و قانون مندی خلقت، ایمان به کرامت و توانمندی فردی و جمعی	یاددهی مؤثر اعتقادی		
تقوای الهی و تعهد به ارزشهای اخلاقی، ارزشمندی علم، تقدم منافع جمعی بر فردی، ارزشمندی محیط زیست، ارزشمندی معاش حلال، التزام به اصول و ارزشهای اخلاقی	یاددهی مؤثر اخلاقی	برونداد	
استفاده بهینه از فضای کلاس درس و مدرسه، بهره برداری مناسب از منابع درسی و کمک آموزشی، استفاده درست از فناوری اطلاعات و ارتباطات، بهره برداری مناسب از سوابق اطلاعات آموزشی، تربیتی و خانوادگی، استفاده از برنامه درسی منسجم، بکارگیری دانش و مهارت حرفه‌ای	آموزش کارآمد	کارآیی	
بهره برداری از منابع محیطی محرک یادگیری، استفاده بهینه از فرصت یادگیری، بهره برداری مناسب از منابع محرک درگیری دانش آموز در یادگیری، بهره برداری مناسب از منابع محرک درونی کردن ارزشهای اخلاقی	مدیریت رفتار کارآمد		
جلب مشارکت والدین، مشارکت با همکاران مدرسه، مشارکت با جامعه حرفه‌ای	مشارکت کارآمد		

## بخش دوم روش دلفی فازی

برای غربال شاخص‌ها و شناسائی شاخص‌های نهائی از رویکرد دلفی فازی استفاده شده است. دیدگاه خبرگان در زمینه میزان اهمیت شاخص‌ها گردآوری شده است. استفاده از مجموعه‌های فازی، سازگاری بیشتری با توضیحات زبانی و مبهم انسانی دارد و بنابراین بهتر است که با استفاده از مجموعه‌های فازی (بکارگیری اعداد فازی) به پیش بینی بلند مدت و تصمیم‌گیری در دنیای واقعی پرداخت [۱۵]. در این مطالعه نیز برای فازی سازی دیدگاه خبرگان از اعداد فازی مثلثی استفاده شده است.

## جدول ۳- طیف نه درجه فازی برای ارزش گذاری شاخص‌ها [۳۲]

مقیاس عدد فازی	متغیر زبانی	معادل قطعی
(۱، ۱، ۱)	خیلی بی اهمیت	۱
(۱، ۲، ۳)	خیلی بی اهمیت تا بی اهمیت	۲
(۲، ۳، ۴)	بی اهمیت	۳
(۳، ۴، ۵)	بی اهمیت تا اهمیت متوسط	۴
(۴، ۵، ۶)	متوسط	۵
(۵، ۶، ۷)	متوسط تا با اهمیت	۶
(۶، ۷، ۸)	با اهمیت	۷
(۷، ۸، ۹)	با اهمیت تا خیلی با اهمیت	۸
(۸، ۹، ۹)	خیلی با اهمیت	۹

## یافته‌های روش دلفی فازی

مقدار فازی زدائی<sup>۱</sup> شده بزرگتر از ۰/۷ مورد قبول است و هر شاخصی که امتیاز کمتر از ۰/۷ داشته باشد رد می‌شود [۳۲].

**گام اول:** تمامی مواردی که امتیازی کمتر از ۰/۷ کسب کرده‌اند حذف شده است. شاخص‌های حذف شده عبارتند از: اعتماد به حکمت مطلقه خداوند متعال و عدم اعتراض به افعال

1. Defuzzification

و مشیت او، همدردی، ایمان به هدفمندی و قانون مندی خلقت و ارزشمندی محیط زیست. در پایان مرحله اول دلفی فازی فرصت دوستی به فرصت تغییر یافته است. نفوذ دوستی به نفوذ تغییر یافته است. بهره برداری مناسب از سوابق اطلاعات آموزشی، تربیتی و خانوادگی به بهره برداری مناسب از اطلاعات تغییر یافته است. استفاده از برنامه درسی منسجم به استفاده از طرح درس منسجم تغییر یافته است.

**گام دو:** در این مرحله شاخص‌های زیر حذف شده‌اند: التزام به اصول و ارزشهای اخلاقی، بهره‌گیری آگاهانه از یافته‌های علمی، احساس مهربانی و غرقه شدن. در پایان مرحله دوم دلفی فازی مدیریت رفتار دانش‌آموز به پرورش اخلاقی دانش‌آموز تغییر یافته است، درگیری دانش‌آموز در یادگیری به احساس دلبستگی دانش‌آموز در یادگیری تغییر یافته است. بهره‌برداری مناسب از منابع محرک درگیری دانش‌آموز در یادگیری به بهره‌برداری مناسب از منابع محرک دلبستگی دانش‌آموز در یادگیری تغییر یافته است.

**گام سه:** تحلیل در این مرحله شاخص‌های نشاط و ایمان به منبع حذف شده‌اند. در پایان این مرحله ایجاد یک محیط محترمانه، دوستانه و امن به ایجاد یک محیط عادلانه، محترمانه، دوستانه و امن تغییر یافته است. درک هویت متعالی انسان به درک هویت فردی تغییر یافته است. شناخت خود و ظرفیت‌ها به شناخت فردی تغییر یافته است. بهره‌برداری مناسب از منابع درسی و کمک آموزشی به بهره‌برداری مناسب از منابع درسی و کمک درسی تغییر یافته است.

### مرحله دوم؛ بخش اول تحلیل عاملی تأییدی

در این بخش برای سنجش متغیرهای پژوهش، از ابزار پرسشنامه استفاده شده است. برای این منظور از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شده است. ارزیابی درستی پرسشنامه با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی به روایی سازه<sup>۱</sup> موسوم است. تحلیل عاملی تأییدی ارتباط گویه‌ها با سازه‌ها را ارزیابی می‌کند. در تحلیل عاملی و مدل ساختاری نکات اساسی زیر باید در نظر گرفته شود:

قدرت رابطه بین عامل (متغیر پنهان) و متغیر قابل مشاهده بوسیله بار عاملی نشان داده می‌شود. بار عاملی مقداری بین صفر و یک است. اگر بار عاملی کمتر از  $0/3$  باشد رابطه ضعیف در نظر گرفته شده و از آن صرف نظر می‌شود. بار عاملی بین  $0/3$  تا  $0/5$  با تردید قابل قبول است و

1. Construct validity

اگر بزرگتر از ۰/۵ باشد مطلوب است. حداقل بار عاملی قابل قبول در برخی منابع و مراجع ۰/۵ نیز ذکر شده است، اما معیار اصلی برای قضاوت آماره  $t$  می‌باشد. چنانچه آماره آزمون یعنی  $t$ -value بزرگتر از مقدار بحرانی  $t_{0.05}$  یعنی ۱/۹۶ باشد در اینصورت بار عاملی مشاهده شده معنادار است.

### آزمون برازندگی مدل

در نهایت باید آزمون برازندگی مدل انجام شود. از شاخص‌های برازندگی<sup>۱</sup> برای تعیین اعتبار مدل‌های طراحی شده استفاده می‌شود. شاخص‌های متعددی برای سنجش برازندگی مدل استفاده می‌شود، اما معمولاً استفاده از ۳ تا ۵ شاخص کافی است.

### جدول ۴- خلاصه دامنه پذیرش شاخص‌های برازندگی مدل [۹]

IFI	NNFI	NFI	AGFI	GFI	RMSEA	SRMR	شاخص برازندگی
۰-۱	۰/۹>	۰/۹>	۰/۹>	۰/۹>	۰/۰۵<	۰/۰۵<	دامنه پذیرش ۱-۵

### روایی مرکب و روایی همگرا

هرگاه یک یا چند خصیصه اندازه‌گیری شوند همبستگی بین این اندازه‌گیری‌ها دو شاخص مهم روایی را فراهم می‌سازد. اگر همبستگی بین بارهای عاملی بالا باشد، پرسشنامه دارای روایی همگرا<sup>۲</sup> می‌باشد. برای روایی همگرا باید میانگین واریانس استخراج شده<sup>۳</sup> (AVE) و روایی مرکب<sup>۴</sup> (CR) محاسبه می‌شود. فورنل و لارکر<sup>۵</sup> (۱۹۸۱) معتقدند زمانی روایی همگرا وجود دارد که رابطه زیر برقرار باشد:

$$\text{رابطه (۱) [۹]} \quad \begin{cases} CR > 0.7 \\ CR > AVE \\ AVE > 0.5 \end{cases}$$

1. Fitting indexes
2. Convergent Validity
3. Average Variance Extracted (AVE)
4. Composite Reliability (CR)
5. Fornel & Larker

### یافته‌های تحلیل عاملی تأییدی سازه درونداد :

سازه درونداد از ۲ عامل (متغیر پنهان) و ۴۴ گویه (متغیر قابل مشاهده) تشکیل شده است. نتایج تحلیل عاملی تأییدی سازه درونداد در جدول ۵ ارائه شده است. براساس نتایج بدست آمده در تمامی موارد بار عاملی استاندارد مقداری بزرگتر از ۰/۳ داشته است، که نشان می‌دهد همبستگی قابل قبولی میان گویه‌ها و ابعاد سازه درونداد وجود دارد. مقدار آماره  $t$  نیز در تمامی موارد بزرگتر از مقدار بحرانی ۱/۹۶ است و نشان می‌دهد ابعاد درونداد به درستی این سازه را مورد سنجش قرار می‌دهند.

همچنین چون از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم استفاده شده است، رابطه متغیرهای پنهان با سازه اصلی خود یعنی درونداد نیز بررسی شده است. بار عاملی هر دو متغیر پنهان بزرگتر از ۰/۶ بدست آمده است. بنابراین همبستگی قابل قبولی میان ابعاد سنجش درونداد با این سازه وجود دارد. مقدار آماره  $t$  نیز بزرگتر از مقدار بحرانی ۱/۹۶ است و نشان می‌دهد ابعاد درونداد به درستی این سازه را مورد سنجش قرار می‌دهند.

### جدول ۵- خلاصه نتایج تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم سازه درونداد

سازه اصلی	متغیرهای پنهان	تعداد گویه‌ها	شماره سوالات	بار عاملی استاندارد	آماره آزمون
درونداد	عوامل شناختی	۱۸	۱ تا ۱۸	۰/۸۸	۹/۳۸
	عوامل رفتاری	۲۶	۱۹ تا ۴۴	۰/۷۰	۷/۷۳

### یافته‌های تحلیل عاملی تأییدی سازه فرایند

سازه فرایند از چهار متغیر پنهان برنامه ریزی و آماده سازی، ایجاد محیط یادگیری مناسب، آموزش، ایفای مسؤلیت‌های حرفه‌ای تشکیل شده است. برای ارزیابی متغیر پنهان فرایند از ۴۵ گویه استفاده شده است. همچنین چون از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم استفاده شده است، رابطه متغیرهای پنهان با سازه اصلی خود یعنی درونداد نیز بررسی شده است. بار عاملی هر چهار متغیر پنهان بزرگتر از ۰/۶ بدست آمده است بنابراین همبستگی قابل قبولی میان ابعاد سنجش درونداد با این سازه وجود دارد. مقدار آماره  $t$  نیز بزرگتر از مقدار بحرانی ۱/۹۶ است و نشان می‌دهد ابعاد فرایند به درستی این سازه را مورد سنجش قرار می‌دهند.

## جدول ۶- خلاصه نتایج تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم سازه فرایند

سازه اصلی	متغیرهای پنهان	تعداد گویه‌ها	شماره سوالات	بار عاملی استاندارد	آماره آزمون
فرایند	برنامه ریزی و آماده سازی	۱۳	۱ تا ۱۳	۰/۶۵	۸/۲۳
	ایجاد محیط یادگیری مناسب	۱۲	۱۴ تا ۲۵	۰/۸۲	۱۰/۸۷
	آموزش	۱۰	۲۶ تا ۳۵	۰/۶۴	۸/۰۷
	ایفای مسئولیت‌های حرفه ای	۱۰	۳۶ تا ۴۴	۰/۸۶	۱۱/۸۵

## یافته‌های تحلیل عاملی تأییدی سازه برونداد

سازه برونداد از دو متغیر پنهان تشکیل اثربخشی و کارایی شده است. برای ارزیابی متغیر پنهان برونداد از ۳۷ گویه استفاده شده است. نتایج تحلیل عاملی تأییدی سازه برونداد در جدول ۷ ارائه شده است. براساس نتایج بدست آمده در تمامی موارد بار عاملی استاندارد مقداری بزرگتر از ۰/۳ داشته است، که نشان می‌دهد همبستگی قابل قبولی میان گویه‌ها و ابعاد سازه برونداد وجود دارد. مقدار آماره  $t$  نیز در تمامی موارد بزرگتر از مقدار بحرانی ۱/۹۶ است و نشان می‌دهد ابعاد برونداد به درستی این سازه را مورد سنجش قرار می‌دهند. همچنین چون از تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم استفاده شده رابطه متغیرهای پنهان با سازه اصلی خود یعنی برونداد نیز بررسی شده است. بار عاملی هر دو متغیر پنهان بزرگتر از ۰/۶ بدست آمده است بنابراین همبستگی قابل قبولی میان ابعاد سنجش برونداد با این سازه وجود دارد. مقدار آماره  $t$  نیز بزرگتر از مقدار بحرانی ۱/۹۶ است و نشان می‌دهد ابعاد برونداد به درستی این سازه را مورد سنجش قرار می‌دهند.

## جدول ۷- خلاصه نتایج تحلیل عاملی تأییدی مرتبه دوم سازه برونداد

سازه اصلی	متغیرهای پنهان	تعداد گویه‌ها	شماره سوالات	بار عاملی استاندارد	آماره آزمون
برونداد	اثربخشی	۱۹	۱ تا ۱۹	۰/۶۵	۶/۴۳
	کارایی	۱۸	۲۰ تا ۳۷	۰/۷۶	۷/۸۶

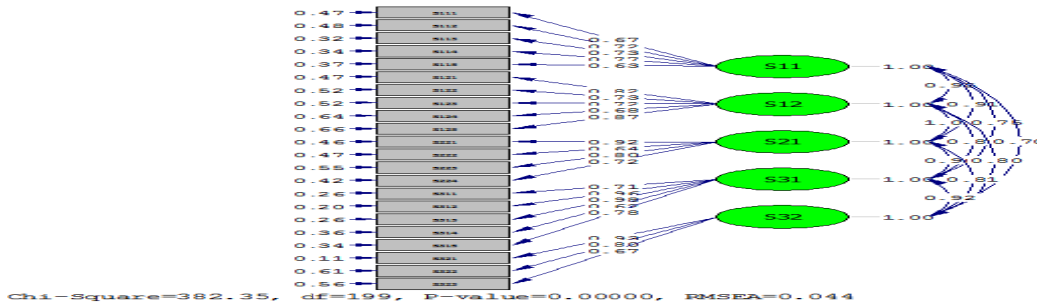
## یافته‌های تحلیل عاملی سازه‌های اصلی

سه سازه اصلی در این مطالعه وجود دارند: برونداد، برونداد و فرایند. براساس نتایج بدست آمده در تمامی موارد بار عاملی استاندارد مقداری بزرگتر از ۰/۳ داشته که نشان می‌دهد همبستگی قابل قبولی میان گویه‌ها و ابعاد سازه برونداد وجود دارد. مقدار آماره  $t$  نیز در تمامی موارد بزرگتر از

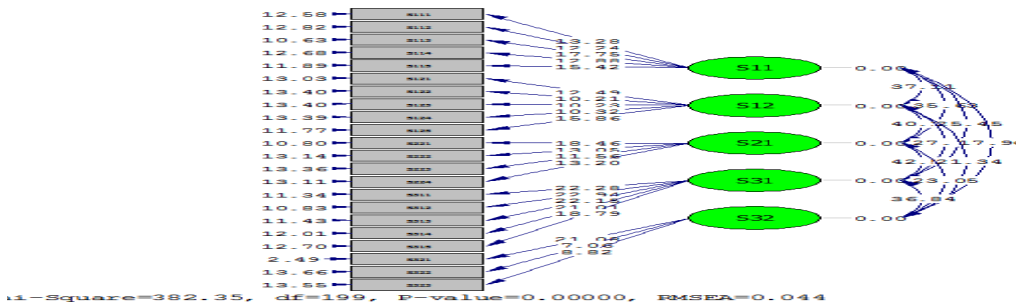


مقدار بحرانی ۱/۹۶ است و نشان می‌دهد ابعاد سازه‌های درون‌داد، فرایند و برون‌داد به درستی این سازه‌ها را مورد سنجش قرار می‌دهند.

شکل ۲- نتایج تحلیل عاملی تأییدی سازه‌های اصلی (تخمین استاندارد)



شکل ۳- نتایج تحلیل عاملی تأییدی سازه‌های اصلی (آماره تی)



جدول ۸- نتایج تحلیل عاملی تأییدی سازه‌های اصلی

CR	AVE	آماره t	بار عاملی استاندارد	مفاهیم	سازه فرعی	سازه اصلی
۰.۸۴۱	۰.۵۱۴	۱۳.۲۸	۰.۶۷	توکل - S111	عوامل شناختی - S11	درونداد C1
		۱۲.۲۴	۰.۷۲	خوش بینی - S112		
		۱۷.۷۵	۰.۷۳	امیدواری - S113		
		۱۲.۸۸	۰.۷۷	تاب آوری - S114		
		۱۵.۴۲	۰.۶۳	اعتماد به نفس - S115		
۰.۸۷۶	۰.۵۸۹	۱۲.۴۹	۰.۸۲	دوستی - S121	عوامل رفتاری - S12	
		۱۰.۲۱	۰.۷۳	شادمانی (بهبودی ذهنی) - S122		
		۱۰.۲۳	۰.۷۲	خردورزی - S123		
		۱۰.۳۲	۰.۶۸	دلسوزی - S124		
		۱۵.۸۶	۰.۸۷	احساس دل بستگی - S125		
۰.۸۵۷	۰.۶۰۴	۱۸.۴۶	۰.۹۲	برنامه ریزی و آماده سازی - S221	فرآیند - C2	
		۱۳.۰۴	۰.۶۴	ایجاد محیط یادگیری مناسب - S222		
		۱۱.۵۶	۰.۸۰	آموزش - S223		
		۱۳.۲۰	۰.۷۲	ایفای مسئولیتهای حرفه‌ای - S224		
۰.۹۱۰	۰.۶۷۶	۲۲.۲۸	۰.۷۱	شایستگی عقلانی دانش آموز - S311	اثربخشی - S31	برونداد C3
		۲۲.۹۴	۰.۹۶	شایستگی علمی دانش آموز - S312		
		۲۲.۱۵	۰.۹۸	شایستگی عملی دانش آموز - S313		
		۲۱.۰۱	۰.۶۲	شایستگی اعتقادی دانش آموز - S314		
		۱۸.۷۹	۰.۷۸	شایستگی اخلاقی دانش آموز - S315		
۰.۸۴۳	۰.۶۵	۲۱.۸۰	۰.۹۲	آموزش کارآمد - S321	کارایی - S32	
		۷.۰۶	۰.۸۰	مدیریت رفتار کارآمد - S322		
		۸.۸۲	۰.۶۷	مشارکت کارآمد - S323		

شاخص‌های برازش نیز مقادیر مطلوبی را نشان می‌دهند. شاخص برازش RSMEA برابر ۰/۰۴۴ بدست آمده است که از ۰/۰۵ کوچکتر است. مقدار خی- دو بهنجار نیز ۱/۹۱ بدست آمده است و نزدیک به یک است. بنابراین مدل ساختاری مشاهده شده از برازش مطلوبی برخوردار است. مقدار میانگین واریانس استخراج شده نیز از ۰/۵ بزرگتر است و پایایی مرکب نیز از ۰/۷ بزرگتر است. همچنین شرط  $CR > AVE$  نیز در تمامی موارد برقرار است.

### بخش دوم؛ تحلیل شکاف فازی

برای سنجش هر متغیر از اعداد فازی مثلثی<sup>۱</sup> استفاده شده است. به این ترتیب که ابتدا دیدگاه ۱۰۱ نفر از خبرگان با طیف لیکرت گردآوری شد. عبارات کلامی طیف ۷ درجه لیکرت با استفاده از الگوی جدول ۹ و جدول ۱۰ به صورت اعداد فازی مثلثی ذخیره گردید.

جدول ۹- اعداد فازی مثلثی معادل طیف لیکرت ۵ درجه برای اهمیت (وضعیت مطلوب)

کاملاً با اهمیت	خیلی بی‌اهمیت	بی‌اهمیت	متوسط	بااهمیت	خیلی با اهمیت	کاملاً با اهمیت
(۰/۹ و ۰/۱)	(۰/۳ و ۰/۱ و ۰/۰)	(۰/۵ و ۰/۳ و ۰/۱)	(۰/۷۵ و ۰/۵ و ۰/۳)	(۰/۹ و ۰/۷۵ و ۰/۵)	(۰/۱ و ۰/۷۵ و ۰/۳)	(۰/۱ و ۰/۰ و ۰/۰)

جدول ۱۰- اعداد فازی مثلثی معادل طیف لیکرت ۵ درجه برای عملکرد (وضعیت موجود)<sup>[۳]</sup>

کاملاً عالی	خیلی خوب	خوب	متوسط	ضعیف	خیلی ضعیف	کاملاً ضعیف
(۰/۹ و ۰/۱)	(۰/۱ و ۰/۷۵ و ۰/۳)	(۰/۳ و ۰/۷۵ و ۰/۵)	(۰/۵ و ۰/۷۵ و ۰/۳)	(۰/۷ و ۰/۳ و ۰/۱)	(۰/۳ و ۰/۱ و ۰/۰)	(۰/۱ و ۰/۰ و ۰/۰)

میانگین دیدگاه افراد پیرامون هر شاخص با استفاده از رابطه زیر محاسبه گردید:

$$F_{AVE} = \left( \left\{ \frac{\sum l}{n} \right\}, \left\{ \frac{\sum m}{n} \right\}, \left\{ \frac{\sum u}{n} \right\} \right) \quad (۲)$$

1. Triangular fuzzy number (TFN)

سپس باید تفاضل فازی دیدگاه افراد در بعد عملکرد و اهمیت محاسبه شود. اگر F1 و F2 دو عدد فازی مثلثی باشند آنگاه فاصله این دو عدد با فرمول زیر محاسبه خواهد شد:

$$F_1 = (l_1, m_1, u_1) \text{ رابطه (۳)}$$

$$F_2 = (l_2, m_2, u_2) \text{ رابطه (۴)}$$

$$G(F_1, F_2) = \sqrt{\frac{1}{3} [(l_1 - l_2)^2 + (m_1 - m_2)^2 + (u_1 - u_2)^2]} \text{ رابطه (۵)}$$

### یافته‌های تحلیل شکاف فازی

نتایج حاصل از محاسبه میانگین فازی و محاسبه تفاضل فازی مقادیر در جدول ۱۱ ارائه شده است :

جدول ۱۱- شکاف میان اهمیت و عملکرد با روش تفاضل فازی

شاخص	اهمیت	عملکرد	شکاف
۱I	(۰/۶۳۲و۰/۸۰۱و۰/۹۰۶)	(۰/۳۵۸و۰/۵۱۹و۰/۶۶۸)	۰/۲۶۵
...			
۴۴I	(۰/۷۱۹و۰/۸۶۵و۰/۹۵)	(۰/۳۵و۰/۵۱۵و۰/۶۸۳)	۰/۳۳۲
۱P	(۰/۶۹۹و۰/۸۵۶و۰/۹۴۳)	(۰/۴۳۶و۰/۵۸۹و۰/۷۱۵)	۰/۲۵۳
...			
۴۵P	(۰/۶۸۵و۰/۸۴۷و۰/۹۴۳)	(۰/۳۱۸و۰/۴۶۴و۰/۶۲۱)	۰/۳۵۸
۱O	(۰/۶۹۴و۰/۸۵۷و۰/۹۴۷)	(۰/۴۱۱و۰/۵۶۵و۰/۷۱)	۰/۲۷۲
...	(۰/۳۵۷و۰/۵۰۸و۰/۶۴۹)		
۳۷O	(۰/۶۴۲و۰/۸۱۱و۰/۹۲۲)	(۰/۳۵۷و۰/۵۰۸و۰/۶۴۹)	۰/۲۸۷

به عبارت دیگر میزان شکاف تفاوت وضعیت موجود و مطلوب به صورت زیر است.

{ شکاف = ۰/۲۶۵; ۰/۴۰۳; ۰/۲۹۳; ۰/۳۱۶; ۰/۲۵۵; ۰/۳۰۹; ۰/۱۲۷; ۰/۲۳۸; ۰/۲۰۷; ۰/۳۳۲; ۰/۱۹۶; ۰/۳۱۷; ۰/۳۲۹; ۰/۲۲۸; ۰/۳۴۸; ۰/۴۰۲; ۰/۲۸۹; ۰/۳۰۳; ۰/۳۲۴; ۰/۳۴۶; ۰/۲۲۱; ۰/۳۱۱; ۰/۲۴۶; ۰/۲۵۱; ۰/۲۶۱; ۰/۳۷۰; ۰/۲۸۰; ۰/۳۴۴; ۰/۲۶۱; ۰/۲۹۰; ۰/۲۹۹; ۰/۲۷۹; ۰/۲۱۱; ۰/۲۷۵; ۰/۳۱۰; ۰/۳۴۱; ۰/۴۳۷; ۰/۳۱۱; ۰/۳۱۳; ۰/۳۷۲; ۰/۲۵۲; ۰/۲۸۵; ۰/۳۴۸; ۰/۳۳۲; ۰/۲۵۳; ۰/۴۳۴; ۰/۳۶۳; ۰/۳۸۰; ۰/۱۱۸; ۰/۲۲۱; ۰/۲۸۶; ۰/۳۴۴; ۰/۳۲۴; ۰/۲۲۷; ۰/۳۱۷; ۰/۳۳۶; ۰/۳۶۳; ۰/۱۹۹; ۰/۳۰۱; ۰/۲۹۶; ۰/۲۴۱; ۰/۳۷۵; ۰/۲۳۲; ۰/۱۸۵;

; ۰/۲۴۳; ۰/۳۴۱; ۰/۲۲۰; ۰/۳۰۴; ۰/۳۷۲; ۰/۳۵۶; ۰/۲۶۵; ۰/۳۴۳; ۰/۲۷۵; ۰/۱۸۲; ۰/۲۸۳  
; ۰/۴۵۰; ۰/۳۸۲; ۰/۲۶۲; ۰/۳۰۰; ۰/۲۶۲; ۰/۴۳۲; ۰/۳۴۹; ۰/۲۱۳; ۰/۲۷۴; ۰/۲۳۹; ۰/۲۵۶  
; ۰/۲۵۰; ۰/۱۷۶; ۰/۳۳۵; ۰/۲۶۲; ۰/۱۶۹; ۰/۲۴۰; ۰/۳۲۰; ۰/۲۷۲; ۰/۳۵۸; ۰/۲۵۱; ۰/۳۱۹  
; ۰/۳۸۱; ۰/۳۳۳; ۰/۳۹۴; ۰/۲۸۲; ۰/۳۰۹; ۰/۳۹۱; ۰/۳۸۴; ۰/۳۲۶; ۰/۳۵۰; ۰/۲۷۴; ۰/۳۰۱  
; ۰/۲۷۱; ۰/۳۵۶; ۰/۲۶۶; ۰/۳۲۴; ۰/۳۱۷; ۰/۳۹۲; ۰/۳۸۰; ۰/۳۸۶; ۰/۳۳۵; ۰/۳۳۵; ۰/۳۱۰  
{ ۰/۲۸۷; ۰/۲۶۳; ۰/۲۰۹; ۰/۱۴۹; ۰/۱۷۹; ۰/۳۰۷; ۰/۳۶۵

فاصله فازی زدایی شده بین صفر و یک خواهد بود. بهترین حالت زمانی است انتظارات (وضعیت موجود) بر ادراکات (وضعیت مطلوب) منطبق باشد. در بدترین حالت نیز فاصله برابر ۱ خواهد بود. بطور کلی چنانچه فاصله میان دو مقدار فازی از  $0/2$  بزرگتر باشد اختلاف مشاهده شده معنادار است [۳]. در تمامی موارد فوق فاصله فازی زدایی شده بزرگتر از شدت آستانه است. بنابراین نتایج نشان داده است در تمامی موارد بین وضعیت موجود (عملکرد یا ادراکات) با وضعیت مطلوب (اهمیت یا انتظارات) فاصله معناداری وجود دارد.



در تحقیق حاضر هر شاخص از دو منظر مورد بررسی قرار گرفت. منظر اهمیت<sup>۱</sup> که با I نمایش داده می‌شود و منظر عملکرد<sup>۲</sup> که با P نمایش داده می‌شود. از آنجا که تحلیل جداگانه داده‌های بعد عملکرد و بعد اهمیت، بویژه زمانی که هر مجموعه داده‌ها، همزمان مورد مطالعه قرار می‌گیرند ممکن است معنادار نباشد، لذا داده‌های مربوط به سطح اهمیت و عملکرد شاخص‌ها روی شبکه‌ای دو بعدی نشان داده می‌شوند (شکل ۴).

در این شبکه محور  $Y$  نشانگر بعد «اهمیت» و محور  $X$  نشانگر بعد «عملکرد» است. این شبکه دو بعدی ماتریس اهمیت/عملکرد یا ماتریس IPA نامیده می‌شود (جدول ۱۲). نقش ماتریس IPA که در واقع از چهار قسمت یا ربع تشکیل شده و در هر ربع استراتژی خاصی قرار دارد، کمک به فرایند تصمیم‌گیری است. از این ماتریس برای شناخت درجه اولویت شاخص‌ها برای بهبود استفاده می‌شود. بر اساس اینکه هر شاخص چه میزان اهمیت دارد (وضعیت مطلوب) و عملکرد در زمینه این شاخص در چه حد است (وضعیت موجود) چهار ربع قابل تشخیص است:

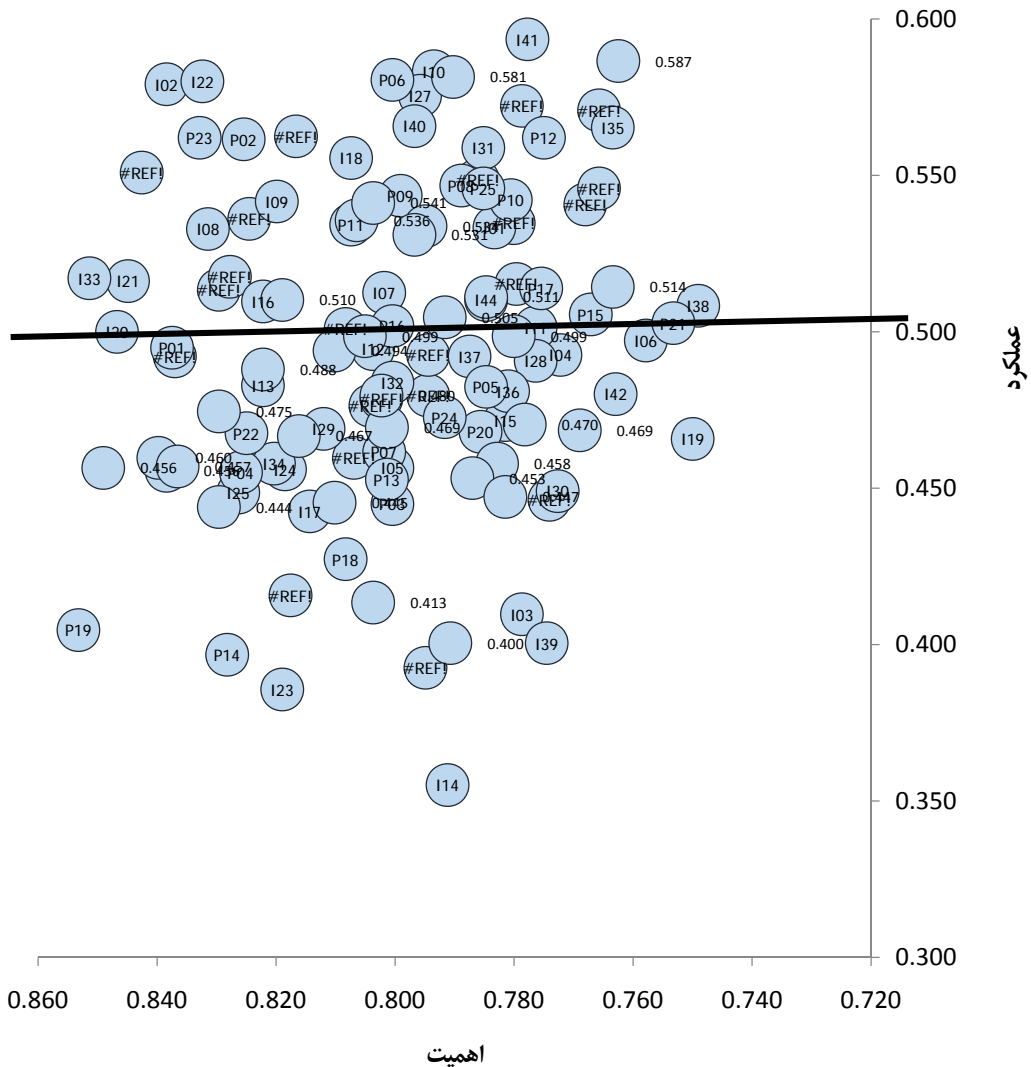
**جدول ۱۲ - ماتریس اهمیت - عملکرد (IPA)**

اهمیت بالا	حیطه قابل قبول	حیطه ضعف
اهمیت پایین	حیطه اتلاف	حیطه بی تفاوتی
	عملکرد بالا	عملکرد پایین

[۳۰]

نتیجه ارزیابی اهمیت - عملکرد برای شاخص‌های تحقیق حاضر به صورت زیر می‌باشد:

1. Importance
2. Performance



شکل ۵- نتیجه ارزیابی اهمیت-عملکرد (IPA)



بر اساس نتایج بدست آمده تمامی شاخص‌های تحقیق با اهمیت هستند، بنابراین حیطة بی‌تفاوتی و حیطة اتلاف وجود ندارد. از طرفی عملکرد در برخی موارد پایین (کمتر از ۰/۵) و در برخی موارد بالا (بزرگتر از ۰/۵) در نوسان است. بنابراین شاخص‌ها در محدوده «حیطة قابل قبول» و «حیطة ضعف» ضعف قرار دارند.

### بحث و نتیجه گیری

از آنجایی که در اسناد بالادستی نظام آموزش و پرورش کشور به مسایل اعتقادی، ارزشهای اخلاقی، و تربیتی اهمیت خاصی داده شده است؛ در پژوهش حاضر، از طرفی رویکرد رفتار سازمانی مثبت بعنوان درونداد بر ارزشهای انسانی تأکید دارد و از طرف دیگر در مقولات فرایند و برونداد نیز به جنبه اعتقادی، اخلاقی و تربیتی توجهی خاص شده است و ساحت‌های شش گانه تربیت دینی و اخلاقی، سیاسی و اجتماعی، زیستی و بدنی، هنری و زیبا شناختی، اقتصادی و حرفه ای، علمی و فناوری بطور متوازن مورد توجه قرار گرفته است.

این مدل بومی می‌تواند راهنمای عمل سیاستگذاران و مدیران آموزش و پرورش در هر سطحی از نظام آموزشی و بطور خاص مدیران و معلمان مدارس در وزارت آموزش و پرورش باشد و توجه به آن می‌تواند رمز موفقیت و حلقه مفقوده بهره‌وری معلمان باشد و با خاطر نشان کردن ارزشهای فراموش شده‌ای که دین مبین اسلام، آموزه‌های قرآن کریم و بزرگان بارها به ما گوشزد کرده اند، نقطه عطفی در تحول بهره‌وری معلمان و نظام آموزش و پرورش کشور ایجاد خواهد کرد.

این پژوهش همانند سایر تحقیقات با هدف پاسخ به سؤال یا سؤالاتی اساسی یا کمک به روشن شدن ابعاد یک مشکل شکل گرفت. در پژوهش حاضر تلاش شد که تعریف جدیدی از بهره‌وری منابع انسانی ارائه گردد و با رویکرد رفتار سازمانی مثبت و با نگاهی جامع و سیستمی به مسئله بهره‌وری منابع انسانی نگریسته شود و با جستجو و مطالعه همه جانبه ی منابع فارسی و لاتین از قبیل مقالات متعبر، کتب صاحب نظران عرصه تعلیم و تربیت اسلامی و با محوریت اسناد بالادستی عرصه تعلیم و تربیت از قبیل سند تحول بنیادین و برنامه درسی ملی و ... و مصاحبه با

خبرگان عرصه تعلیم و تربیت؛ مدلی بومی، سازگار و مطابق با شرایط کاری معلم بعنوان مهمترین عنصر در عرصه تعلیم و تربیت نسل آینده ارائه گردد.

در پاسخ به سؤال اصلی پژوهش؛ تعریف جدیدی از بهره‌وری معلمان با رویکرد رفتار سازمانی مثبت ارائه گردید و متغیرهای درون‌داد، فرایندهای یادگیری - یاددهی و برون‌داد بعنوان اجزاء مدل بهره‌وری معلمان با رویکرد رفتار سازمانی مثبت تعریف گردید. در ابتدا با استفاده از روش فراترکیب و مرور نظام مند ادبیات موضوع و تحقیقات انجام شده مدل مفهومی اولیه پژوهش، متشکل از ۳ مقوله؛ ۴ زیر مقوله (بعد)؛ ۲۲ مفهوم (مؤلفه) و ۸۹ کد (شاخص) کشف گردید (جدول ۲). سپس برای غربال شاخص‌ها و شناسایی شاخص‌های نهایی نیز از روش دلفی فازی استفاده شد و دیدگاه خبرگان در زمینه میزان اهمیت شاخص‌ها گردآوری گردید و در نهایت ۱۰ شاخص از ۸۹ شاخص حذف و ۱۱ شاخص نیز با نظر خبرگان تغییر پیدا کرد. با استفاده از روش تحلیل عاملی تأییدی مشخص گردید؛ در تمامی موارد همبستگی قابل قبولی میان گویه‌ها و ابعاد سازه‌های درون‌داد، فرایند و برون‌داد وجود دارد و در آزمون برازندگی مدل نیز در تمامی موارد شاخص‌های برازش مقادیر مطلوبی را نشان می‌دهند و مدل ساختاری مشاهده شده از برازش مطلوبی برخوردار است.

در پاسخ به سؤال فرعی یک پژوهش، مقوله درون‌داد شامل دو زیر مقوله؛ عوامل شناختی با مفاهیم توکل، خوش بینی، امیدواری، تاب آوری، اعتماد به نفس و زیر مقوله عوامل رفتاری با مفاهیم حب، شادمانی (بهزیستی ذهنی)، خردورزی، دلسوزی، احساس دلبستگی احصاء شدند.

در پاسخ به سؤال فرعی دو پژوهش، مقوله فرایند شامل مفاهیم؛ برنامه ریزی و آماده سازی، ایجاد محیط یادگیری مناسب، آموزش، ایفای مسئولیتهای حرفه‌ای احصاء شدند. در پاسخ به سؤال فرعی سه پژوهش، مقوله برون‌داد شامل دو زیر مقوله؛ اثربخشی با مفاهیم شایستگی عقلانی دانش آموز، شایستگی علمی دانش آموز، شایستگی عملی دانش آموز، شایستگی اعتقادی دانش آموز، شایستگی اخلاقی دانش آموز و زیر مقوله کارایی با مفاهیم آموزش کارآمد، مدیریت رفتار کارآمد و مشارکت کارآمد احصاء شدند.

در پاسخ به سؤال فرعی چهار پژوهش، در بررسی میزان اهمیت شاخص‌های تحقیق با استفاده از روش شکاف فازی مشخص گردید، تمامی شاخص‌های تحقیق با اهمیت هستند، بنابراین حیطة بی‌تفاوتی و حیطة اتلاف وجود ندارد. از طرفی عملکرد در برخی موارد پایین (کمتر

از ۰/۵) و در برخی موارد بالا (بزرگتر از ۰/۵) در نوسان است. بنابراین شاخص‌ها در محدوده «حیطه قابل قبول» و «حیطه ضعف» ضعف قرار دارند.

لوتانز (۲۰۰۲)، اعتماد به نفس (خودکارآمدی)، امیدواری، خوش بینی، بهزیستی ذهنی یا شادی، هوش هیجانی (چوز<sup>۱</sup>) را بعنوان برآورده کننده معیارهای تعیین شده ارائه کرد [۱۹]. در پژوهش حاضر سازه‌های جدیدی از رفتار سازمانی مثبت کشف گردید، که تاکنون در عمل مطرح نشده‌اند و از این حیث این تحقیق جنبه منحصر به فردی به خود گرفته است، سازه‌های جدید شامل توکل، دلسوزی، خردورزی، حب و احساس دلبستگی است که علاوه بر مدل لوتانز (۲۰۰۲) بعنوان برآورده کننده معیارهای تعیین شده معرفی گردیده‌اند. سازه‌های انتخاب شده به گونه‌ای انتخاب شده‌اند که دو به دو با یکدیگر همبستگی دارند، بطوری که با بهبود توکل به خداوند تاب آوری و با بهبود خوش بینی امیدواری و با افزایش امیدواری تاب آوری معلمان و... بهبود خواهد یافت.

دنیلسون<sup>۲</sup> (۲۰۱۳)؛ ابعاد ارزیابی عملکرد معلمان را شامل ابعاد برنامه ریزی و آماده سازی، محیط کلاس درس، آموزش، مسئولیت‌های حرفه‌ای در نظر گرفته است [۴]. ویلسون و همکاران<sup>۳</sup> (۲۰۱۱)؛ ابعاد عملکرد معلم را برنامه ریزی آموزشی، ارائه آموزشی، ارزیابی از/برای یادگیری، محیط یادگیری، حرفه‌ای گری، پیشرفت دانش آموز می‌دانند [۳۴]. در تحقیق حاضر فرایندهای یاددهی - یادگیری به عنوان عملکرد معلمان در نظر گرفته شده است که شامل ابعاد برنامه ریزی و آماده سازی، ایجاد محیط یادگیری مناسب، آموزش، ایفای مسئولیت‌های حرفه‌ای می‌باشند.

شفیع زاده برمی و همکاران (۲۰۱۵)، در پژوهشی نتیجه گرفتند که ابعاد رفتار سازمانی مثبت شامل؛ اعتماد به نفس، امیدواری، خوش‌بینی و تاب‌آوری و بهره‌وری نیروی کار با ابعاد؛ عوامل آموزشی، مدیریتی، اقتصادی و رفاهی، فرهنگی، فیزیکی و محیطی، رابطه مثبت و معناداری با بهره‌وری نیروی انسانی وجود دارد [۲۸]. در پژوهش حاضر علاوه بر اعتماد به نفس، امیدواری، خوش‌بینی و تاب‌آوری؛ سازه‌های توکل، حب، شادمانی (بهزیستی ذهنی)، خردورزی، دلسوزی، احساس دلبستگی نیز بعنوان ابعاد رفتار سازمانی مثبت در نظر گرفته شده‌اند، که این سازه‌ها با فرایندهای یاددهی - یادگیری شامل برنامه ریزی و آماده سازی، ایجاد محیط یادگیری مناسب،

1. CHOSE  
2. Danielson  
3. Wilson et all

آموزش، ایفای مسئولیتهای حرفه‌ای رابطه دارند، علاوه بر این در پژوهش حاضر به مفهوم بهره‌وری معلمان با رویکرد رفتار سازمانی مثبت به صورت جامع و با تفکر سیستمی با در نظر گرفتن مقوله‌های درون‌داد، فرایندهای یاددهی - یادگیری و برونداد پرداخته شده است.

باکر و شافلی<sup>۱</sup> (۲۰۰۸)، تحقیق کرده‌اند آیا سازه مرکزی سرمایه روانشناختی مثبت نوظهور یک نقش میانجی را در ایجاد جو حمایتی سازمانی با خروجی‌های کارکنان بازی می‌کند. با استفاده از سه نمونه متنوع، نتایج نشان داد که سرمایه روانشناختی کارکنان بطور مثبتی با عملکرد، رضایت و تعهد مرتبط هستند و این که جو حمایتی با تعهد و رضایت کارکنان مرتبط است [۲]. در پژوهش حاضر علاوه بر سازه‌های خوش بینی، امیدواری، تاب آوری و اعتماد به نفس؛ سازه‌های توکل، حب، شادمانی (بهزیستی ذهنی)، خردورزی، دلسوزی، احساس دل‌بستگی بجای نقش میانجی بعنوان درون‌داد بهره‌وری معلمان نقش بازی می‌کنند و بر عملکرد معلمان که در این پژوهش نقش میانجی دارند، باعث بهبود برونداد معلمان (اثربخشی و کارایی معلمان) می‌شوند.

جیمین<sup>۲</sup> (۲۰۱۶)، نتیجه گرفته است که بهره‌وری در کارکنان ناشی از رفتار آنهاست، محققان استدلال کرده‌اند که پی‌اُبی کارکنان را تحریک کنند تا آنها بهره‌ورتر باشند. این محقق در انتخاب دل‌بستگی کارکنان بعنوان یک متغیر پی‌اُبی به نقل از جیونگ<sup>۳</sup> (۲۰۱۱)، استدلال کرده است که معیار پی‌اُبی اجازه می‌دهد تا دل‌بستگی را بعنوان یک پی‌اُبی اندازه بگیریم [۸]. در پژوهش حاضر احساس دل‌بستگی به عنوان یکی از متغیرهای نقش آفرین در کنار متغیرهای دیگر رفتار سازمانی مثبت در نظر گرفته شده است، که با تأثیر بر فرایند یاددهی - یادگیری و عملکرد معلمان، منجر به اثربخشی و کارایی معلمان و در نهایت باعث بهره‌وری معلمان می‌گردد.

قلائی و همکاران (۱۳۹۱)، در تحقیقی به این نتیجه رسیدند که؛ خود کارآمدی معلمان می‌تواند عاملی برای افزایش کارآمدی دانش آموزان باشد، افزایش دل‌بستگی دانش آموزان در فعالیتهای کلاسی و کوشش‌های آنها در رویارویی با مشکلات و بالا یا پایین بودن سطح خودکارآمدی معلمان بطور مستقیم بر میزان رضایت شغلی آنان تأثیر دارد و نیز میزان خودکارآمدی در معلمان رابطه‌ای مثبت و قوی با میزان نمرات پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارد [۷]. در

1. Bakker & Schaufeli  
2. Geiman  
3. Jeung

تحقیق حاضر نیز نتایج نشان داده است که اعتماد به نفس معلم تبیین کننده احساس دل‌بستگی دانش آموز در یادگیری و همچنین باعث بهبود شایستگی علمی دانش آموز می‌گردد.

بر اساس نتایج تحقیق حاضر می‌توان گفت؛ رفتار، منش و شخصیت معلم عمیق ترین تأثیرات را بر دانش آموزان به جای می‌گذارد و ارزش‌ها را نهادینه می‌کند. بعنوان نمونه می‌توان گفت، معلمانی که اعتماد به نفس بالایی دارند؛ دانش آموزانی با توانایی فردی و اجتماعی بالایی تربیت خواهند کرد و زمانی که فرصتهای مناسبی برای ایجاد روابط دوستانه و صمیمانه در مدرسه بین معلمان ایجاد شود، فضایی دوستانه و صمیمانه در کلاس درس ایجاد خواهد شد و زمانی که معلمان از سطح بالایی از توکل به خداوند برخوردارند، دانش آموزان را بیشتر به تقوای الهی و ارزشهای اخلاقی رهنمون می‌سازند.

اهمیت متغیرهای رفتار سازمانی مثبت را می‌توان در نقشی که آنها بر عملکرد و بهره‌وری معلمان دارند، مشاهده کرد. بدون وجود رویکرد مثبت‌گرایی، هر یک از اعضای سازمان از لحاظ جسمی و روحی دچار کاستی‌ها و کمبودهایی می‌شوند که به نحوی در انجام وظایف و عملکرد آنها دخالت دارد و این امر خود اثربخشی و کارایی معلمان را که جهت تحقق اهداف عالی سازمان مورد نظر است، دچار اختلال می‌کند.

چنانچه معلمان بنا به اهداف و رسالت خود، تعلیم و تربیت متخصصین آینده درجه اول هر جامعه را بر عهده دارند، نتوانند در شرایطی کاملاً بهره‌ور باشند و به دور از مشکلات و تنگناها به حیات و فعالیت اثربخش خود ادامه دهند، بدون شک بسیاری از محصولات این سازمان‌ها با درجات و رتبه‌های پایینی از کیفیت وارد نظام اجتماعی می‌شوند و به عنوان درونداد سایر سازمان‌ها در آینده مشکلات بسیار جدی اجتماعی - سیاسی پدید می‌آورند. با نبود معلمان بهره‌ور، وزارت آموزش و پرورش از انجام یک سری فعالیت‌ها و کارکردهای روزمره علی‌رغم صرف هزینه‌های هنگفت مادی و انسانی در این وزارتخانه محروم می‌شود و در جهت تحقق هدف‌ها و رسالت عالی خود با مشکلاتی روبه‌رو می‌شود و ضرورت ادامه فعالیت آن زیر سؤال می‌رود.

بنابراین برای این که مدارس بتوانند نقش‌های محوله را به نحو مطلوب تری به انجام رسانده و بهبود بخشند، ناگزیر باید از معلمان توانمند و مؤثر و کارا برخوردار بوده و این معلمان نیز به نوبه خود جهت بهره‌ور بودن باید از عملکرد مناسبی در فرایند یاددهی - یاددهی برخوردار باشند و یکی از عوامل مهمی که باعث بهبود عملکرد معلمان می‌شود، عوامل شناختی و رفتاری، رفتار سازمانی مثبت است.

بر اساس یافته‌های تحقیق پیشنهاد می‌شود:

- نهادهای سیاست گذار در حوزه مدیریت منابع انسانی وزارت آموزش و پرورش، در تبیین و تصویب خط مشی‌ها، سیاست‌ها و رویه‌های جذب، آموزش، توسعه و نگهداشت منابع انسانی، به ویژگی‌های حالت گونه روانشناختی توجه خاصی داشته باشند، تا با شناسایی و توسعه آنها زمینه ارتقاء عملکرد و بهره‌وری منابع انسانی فراهم آید.
- بخش مهمی از کارکرد معلم پرداختن به جنبه اخلاقی، تربیتی و اعتقادی دانش آموزان است که بایستی مورد توجه جدی آنان قرار گیرد.
- ویژگی‌های حالت گونه روانشناختی برای متقاضیان استخدام معلمی بعنوان یکی از شاخص‌های تأثیر گذار در نظر گرفته شود تا در هزینه‌های آموزش و مداخلات خرد روانشناختی صرفه جویی شود و علاوه بر آن کارگاه‌های روانشناسی با رویکرد مداخلات خرد روانشناختی، برای بهبود ویژگی‌های حالت گونه روانشناختی شناسایی شده، برای معلمان طراحی و برگزار گردد.
- دوره‌های ضمن خدمت کاربردی با محوریت شناسایی مؤلفه‌ها و شاخص‌های فرایندهای یاددهی - یادگیری و اثربخشی برای معلمان برگزار گردد، تا آنها با جنبه‌های عملیاتی عملکرد و اهداف خود بطور دقیق آشنا شوند.
- از مؤلفه‌ها و شاخص‌های شناسایی شده ی فرایندهای یاددهی - یادگیری بعنوان شاخص‌های ارزیابی عملکرد سالیانه معلمان استفاده گردد.
- از شاخص‌های شناسایی شده بعد اثربخشی و کارایی برای اندازه گیری عملیاتی بهره‌وری معلمان استفاده گردد.
- پیشنهاد می‌شود که در تحقیقات آینده تفاوت ابعاد درون‌داد، فرآیند و برونداد مدل بدست آمده در فرهنگ‌های مختلف کشور بررسی گردند یا به تعبیری تأثیر فرهنگ در این ابعاد بررسی شود.
- در این تحقیق معلمان بعنوان جامعه هدف مورد بررسی قرار گرفتند، در تحقیقات آینده پیشنهاد می‌گردد کارمندان دیگر وزارت آموزش و پرورش از قبیل مدیران، معاونین و مشاوران مدارس و کارمندان ستادی ادارات آموزش و پرورش نیز مورد توجه قرار گیرند.

### تعارض منافع / حمایت مالی

این مقاله برگرفته از رساله دکتری نویسنده اول در دانشگاه آزاد اسلامی واحد قزوین می‌باشد و نتایج پژوهش حاضر با منافع هیچ ارگان و سازمان دیگری در تعارض نیست و بدون حمایت مالی انجام شده است.

### منابع

1. Azadeh, Ali, Zarrin, Mansour, (2016), An intelligent framework for productivity assessment and analysis of human resource from resilience engineering, motivational factors, HSE and ergonomics perspectives, Safety Science 89, www.elsevier.com, 55
2. Bakker, Arnold B and Schaufeli, Wilmar B, (2008), Editorial Positive Organizational Behavior: Engaged employees in flourishing organizations, Journal of Organizational Behavior J. Organiz. Behav. 29, 147-154, published online in Wiley Inter Science, 147, 148, 152
3. Cheng, J. H., Lee, C. M., & Tang, C. H. (2009). An application of fuzzy Delphi and fuzzy AHP on evaluating wafer supplier in semi-conductor industry. WSEAS Transactions on Information Science and Applications, 6(5), 756-767.
4. Danielson, Charlotte, (2013), Framework for Teaching Evaluation Instrument, Teachsce, Evolution of the Framework for Teaching (FFT), 2013 Edition, 7-109
5. Farzaneh Kondri, Narges; Shami Zanjani; Mehdi; Manian; Amir; Hassanzadeh, Alireza (2017), presents a framework for explanation Competencies of the chief of knowledge with meta-synthesis method, processing and Information Management of Iran, Volume 2, Issue 1, 12-13, [Persian]
6. Fundamental Reform Document of Education, (2011), Supreme Council for Cultural Revolution, 2011, 7-9, 12, 16. [Persian]
7. Ghalaei, Behrouz : Kadivar, Parvin; Sarami, Gholamreza: Esfandiari, Mohammad, 2012, Evaluation of Teachers 'Self-

- Efficacy Beliefs Model as Determinants of their Job Satisfaction and Students' Academic Achievement, Curriculum Research. Ninth year. Second period. No. 5 (32 in a row), 96-95, 106 [Persian]
8. Geiman, Michelle, (2016), A Multiple Case Study of the Influence of Positive Organizational Behavior on Human Resources, doctoral dissertation, College of Management and Technology, Walden University, 5
  9. Habibi, Arash, Adan Poor, Maryam, (2017), Structural Equation Modeling and Factor Analysis (LISREL software training), Publishing Organization of Jahad University, Tehran, 36, [Persian]
  10. Haghghatian, Mansour, Ezati, Younes, (2016), an investigation into Effective Factors on Human resources productivity (Case Study: Region 11, Islamic Azad University, Iran), Procedia - Social and Behavioral Sciences 205, Elsevier, Science Direct, 602
  11. Hosseini, Zahra, Ghorbani, Zahra, Ebn Ahmady, Arezo. (2015). Face and Content Validity and Reliability Assessment of Change Cycle Questionnaire in Smokers, Mashhad Dental School, 39(2), 147-154. [Persian]
  12. Hyrkas, K, Schmidlechner, K.A., Oksa, L. (2003). Validating on Instrument for Clinical Supervision using an Expert Panel. International journal of nursing studies, 40 (6), 19-625
  13. Information Center and public relations department of education, 2017, ([www.medu.ir](http://www.medu.ir)). 2017/07/13
  14. Kaasa, Anneli, (2016), Social Capital, Institutional Quality and Productivity: Evidence from European Regions, Economics and Sociology, Vol. 9, No 4, 12
  15. Kahraman, Cengiz; (2009), Fuzzy Multi-Criteria Decision Making: Theory and Applications with Recent Developments



- Front Cover, Volume 16 of Springer optimization and its applications, ISSN 1931-6828, 187
16. Luthans, Fred, Youssef, Carplyn M, (2007), Emerging Positive Organizational Behavior, University of Nebraska – Lincoln Digital Commons@University of Nebraska – Lincoln, Leadership Institute Faculty Publications, Leadership Institute Faculty Publications, P: 324-326
  17. Luthans, Fred, Youssef, 2004, Human, Social, and Now Positive Psychological Capital Management: Investing in people for Competitive Advantage, Elsevier Inc. All rights reserved, Organizational Dynamics, Vol. 33, No. 2, p : 154
  18. Luthans, Fred, Avolio, Bruce J, Avey, James B, Norman, Steven M, Norman, Steven M, (2007), Positive Psychological Capital: Measurement and Relationship with Performance and Satisfaction, Personnel Psychology, Blackwell Publishing Inc, 542
  19. Luthans, Fred, (2002), the need for and meaning of Essay positive organizational behavior, Journal of Organizational Behavior J. Organiz. Behav. 23, 695–706 Published online in Wiley Inter Science (www.interscience.wiley.com). DOI: 10.1002/job, 697, 699
  20. Mirghafori, Seyed Habibollah; Sayyadi, Hossein; (2008), Identification, Analysis and Ranking of Factors Affecting Teacher's Productivity (Case Study: Teachers of Yazd Province), Educational Sciences and Psychology, Shahid Chamran University of Ahvaz, Third Period, year 14, No. 4, 134-135. [Persian]
  21. Nelson, Debrs, Cooper Cary L, (2007), Positive organiazational behavior. Accentuating the positive at work. SAGE Publications. London Thousand Oaks New Delhi. PP: 5, 25-28, 40, 179-182
  22. Organization for Economic Co-operation and Development (OECD), (2009), evaluation and assessment frameworks for

- improving school outcomes, common policy challenges, Education and Training Policy, the OECD website [www.oecd.org/edu/evaluationpolicy](http://www.oecd.org/edu/evaluationpolicy) or contact [Paulo.Santiago@oecd.org](mailto:Paulo.Santiago@oecd.org), 13
23. Powers, Susan, G, (2016), Labor productivity growth in elementary and secondary school services: 1989–2012, U.S. Bureau of Labor Statistics, US Department of Labor, Monthly Labor Review, 1
  24. Polit, D.F., Beck, C.T., Owen, S.V.(2007). Is the CVI an Acceptable Indicator of Content Validity? Appraisal and Recommendations. *Research in Nursing & Health*,30 (4), 459–467.
  25. Shafizadeh Bromie, Tahereh: Sanei, Mehdi: Esmaili, Azam, 2015, Investigating the Relationship between Positive Organizational Behaviors and Human Resource Productivity. The Second International Conference on Management and Economics and Humanities in Istanbul, Turkey. Proceedings of the Conference. 7-8, [Persian]
  26. Seyed noor, Seyed Abas,Hayati, Davod, Agbahi, Abdolhossein, Abdolkhani, Zahra, (2013), Study of Relationship Between the Simple and Multiple Relationships of Organizational Culture and its Components with the Teacher Effectiveness in Secondary Schools of Shoush, Development of Jundishapur Education, Two Quarterly Journal of Medical Education Development Center, Third Year, Numbers 2, Successive 5, 30, [Persian]
  27. Shaemi, Ali, Allameh, Seyyed Mohsen, Hoveyda, Hamid Reza, (2014), Analyze the Impact of Strategic Human Resource Management Functions on Productivity of Human Resources, *Arth Prabandh: A Journal of Economics and Management*, Pinnacle Research Journals, Vol. 3 Issue 8, ISSN 2278-0629, 81

28. Sharifi, Asghar; Mohammad Davoudi, Amir Hossein; Islamiyah, Fatemeh; (2012), the relationship between the use of information technology and communication with the performance of teachers in the teaching and Learning process; information and communication technology in education, The second year, fourth issue; 148, [Persian]
29. Shirvani, Alireza, Sisakhti, Farzad, 2012, Investigating the Effect of Work Ethics on the Positive Organizational Behavior Based on Fred Luthans's Model (CHOSE) (Case study: Group22, Shahreza Artillery), Farasoye modiriati, sixth year, NO 23, 75, [Persian]
30. Smith, Sylvia, & Costello, Carol, 2009, Culinary tourism: Satisfaction with a culinary event utilizing importance-performance grid analysis. *Journal of Vacation Marketing*, 15(2), 99-110.
31. Tangen, Stefan, (2005), Professional Practice Demystifying productivity and Performance, *International Journal of Productivity and Performance Management* Vol. 54 No. 1, Emerald, Group Publishing Limited, [www.emeraldinsight.com](http://www.emeraldinsight.com), 41, 43
32. Wu, C. H., & Fang, W. C. (2011), combining the Fuzzy Analytic Hierarchy Process and the fuzzy Delphi method for developing critical competences of electronic commerce professional managers. *Quality & Quantity*, 45(4), 751
33. Weixing, Li, 2002. A Positive Organizational Behaviour Approach to work motivayin : Testing the Core Confidence Model in China. Bangkok University. Business Administration. Thesis PH.D. PP: 5, 64-65
34. Wilson, Jr, Robert A., Barton, Gabriel, Buzzelli, Jill, Carzo, Frank, Carrier, Ronald, Edmonds, Franklin, Alma, Roberta Glaser, Marie C. Howard, Gildenhorn, (2011), Teacher Performance Evaluation System, Handbook on the OSAC/AASSA, Association of American Schools in South America, 9-10