

بررسی تأثیر عزت‌نفس سازمانی دبیران بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان

با نقش متغیر میانجی سبک رهبری دانشی

(مورد مطالعه: دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهرستان دیلم)

زهرا دیلمی^۱ رستم پور رشیدی^{۲*}

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه عزت‌نفس سازمانی دبیران با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم شهرستان دیلم با نقش میانجی سبک رهبری دانشی صورت گرفت. هدف پژوهش به صورت کاربردی و روش آن به صورت کمی و توصیفی از نوع همبستگی می‌باشد. جامعه آماری شامل کلیه دبیران دوره متوسطه شهرستان بندر دیلم در سال تحصیلی ۱۳۹۶_۱۳۹۷ به تعداد ۳۵۵ نفر می‌باشد که حجم نمونه برابر ۱۸۵ نفر تعیین شد. ابزار پژوهش شامل پرسشنامه عزت‌نفس سازمانی و پرسشنامه سبک رهبری دانشی است. داده‌ها با استفاده از روش آماری توصیفی و استنباطی و مدل معادلات ساختاری یا تحلیل چندمتغیری با متغیرهای مکنون به وسیله نرم افزار Smart_PLS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. یافته‌های پژوهش حاضر نشان دادند که بین عزت‌نفس سازمانی و ابعاد آن (خودمختاری، ارزش فرد در سازمان، سازگاری و قابلیت فردی) با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسطه دوم رابطه وجود دارد. همچنین بین عزت‌نفس سازمانی و ابعاد آن (خودمختاری، ارزش فرد در سازمان، سازگاری و قابلیت فردی) با سبک رهبری دانشی دبیران رابطه وجود دارد. در این راستا سبک رهبری دانشی دبیران بین عزت‌نفس سازمانی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارای نقش میانجی می‌باشد ($P < 0/05$).

واژگان کلیدی: عزت‌نفس سازمانی، سبک رهبری دانشی، پیشرفت تحصیلی، دبیران، دوره متوسطه دوم

^۱ دانشجوی کارشناسی ارشد، گروه مدیریت دولتی، واحد دیلم، دانشگاه آزاد اسلامی، دیلم، ایران.
z.deylami95@gmail.com

^۲ استادیار، گروه مدیریت، واحد دیلم، دانشگاه آزاد اسلامی، دیلم، ایران. (نویسنده مسئول)
pourrashidi_28@yahoo.com

مقدمه

دانش‌آموزان هر جامعه به‌عنوان قشر کارآمد و آینده‌سازان هر کشور به‌شمار می‌روند که بخش عمده برنامه‌ریزی و بودجه کشور را به خود اختصاص می‌دهند و پیشرفت تحصیلی آن‌ها در کسب موفقیت‌های آتی از اهمیت بسزایی برخوردار است؛ لذا شناسایی عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و توجه به آن‌ها، گامی مهم و ضروری به‌سوی توسعه پایدار است (استیوز^۱ و همکاران، ۲۰۲۱). پژوهشگران بیان می‌کنند مهم‌ترین نشانگر بازده علم و برجسته‌ترین نشانگر کاری که هر نظام آموزشی باید انجام دهد، پیشرفت تحصیلی یادگیرندگان است؛ از این رو موفقیت هر نظام آموزشی بستگی به این دارد که آن نظام تا چه حد و به چه میزانی توانسته به عملکرد مورد انتظار دست یابد (قنبری و سلطانزاده، ۱۳۹۵).

«پیشرفت تحصیلی دانش‌آموز» در نظام آموزش از نقش محوری برخوردار بوده و نشانگر میزان موفقیت وی است (کوئیزی، ۲۰۱۷). به‌رغم گسترش ادبیات پژوهشی در قلمرو شناسایی عوامل روان‌شناختی و تحصیلی در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، پژوهش‌های معدودی توانسته‌اند در درک روابط بین عوامل تأثیرگذار در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سودمند باشند (شکولاکو^۲، ۲۰۱۳). پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان در کسب موفقیت‌های آینده آن‌ها اهمیت بسزایی داشته که کم‌توجهی به این مقوله اساسی و در پی آن افت تحصیلی، موجب کاهش سطح علمی و کارایی دانش‌آموزان در جامعه خواهد شد (زمانی و همکاران، ۱۳۸۲). مطالعه عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی مسئله‌ای پیچیده است؛ زیرا یک عنصر چندبعدی بوده و به‌گونه‌ای بسیار ظریف به رشد جسمی، اجتماعی، شناختی و عاطفی دانش‌آموز مربوط می‌باشد (قنبری و سلطانزاده، ۱۳۹۵).

یکی از عواملی که می‌تواند بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان اثرگذار باشد، «عزت نفس معلمان» است. عزت نفس به‌عنوان یک خودارزیابی کلی تعریف‌شده که نشانگر اعتقاد فرد به توانمندی، معناداری، موفقیت و شایستگی خود است (پیریرا^۳ و همکاران، ۲۰۲۱). افراد در عزت نفس سازمانی تصور می‌کنند که از ارزش‌های مربوط خود به‌عنوان عضو سازمان برخوردار هستند. افراد که دارای عزت نفس بالا و قوی هستند نوعاً خود را مهم، معنادار و ارزشمند می‌دانند؛ آن‌ها عمیقاً اعتقاد دارند که عضو مهمی از سازمان به‌شمار می‌روند (کیم و بهر^۴، ۲۰۲۱). پژوهش‌ات نشان می‌دهند کارکنانی که دارای عزت نفس سازمانی بالاتری هستند، به‌طور متوسط اثربخش‌تر از کارکنانی هستند که عزت نفس سازمانی کمتری دارند؛ آن‌ها بهتر کار می‌کنند و به‌طور داوطلبانه رفتارهای سازنده بیشتری دارند. درواقع کارمند دارای عزت نفس سازمانی بالا، احتمالاً در مقایسه با کارمند دارای عزت نفس سازمانی کمتر، فعالیت‌های شغلی بیشتری را انجام می‌دهد و برای ارتقاء عملکرد خود بیشتر تلاش می‌کند (حاجی عموعصار و همکاران، ۱۳۹۴). نتایج پژوهشات و مطالعات صورت‌گرفته بر عزت نفس، به نقش اساسی این مفهوم در رابطه با سازگاری عاطفی، هیجانی و شناختی تأکید کرده‌اند. همچنین عزت نفس پایین را به‌منزله یک عامل مستعد ناراحتی‌ها و اختلالات روانی قلمداد نموده‌اند.

¹ Estévez

² Shkullaku

³ Pereira

⁴ Kim & Beehr

عزت‌نفس به‌عنوان یک عامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی در پژوهش‌های متعددی بررسی شده که نشان از اهمیت این موضوع دارد. عوامل دیگری نیز هستند که متأسفانه آن‌چنان‌که باید به آن‌ها توجه کافی نشده؛ زیرا به‌طور معمول محققان در پژوهش‌های خود، تنها تأثیر یک عامل را بر پیشرفت تحصیلی مورد بررسی قرار داده‌اند. البته اذعان داشت که پرداختن به تمام این عوامل در عمل کاری بس دشوار است؛ لیکن با وجود این مسئله، نباید نادیده انگاشته شوند زیرا آینده یک جامعه، منوط به داشتن افرادی موفق و کارآمد بوده که توان پیشبرد اهداف جامعه را دارا باشند.

با توجه به آنچه بیان شد، لازم است برنامه‌ریزان آموزشی به عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی توجه کافی نشان دهد تا بتوان برنامه‌ریزی‌های مناسبی را برای پیشبرد اهداف آموزشی تدوین و زمینه را برای موفقیت هرچه بیشتر دانش‌آموزان فراهم آورد؛ زیرا موفقیت و پیشرفت دانش‌آموزان در امر تحصیل، افزون بر پیامدهای اجتماعی و اقتصادی که دارد، خود عامل افزایش اعتبار دانشگاهی بوده و دانش‌آموزان موفق‌تری می‌کند. در این راستا نظام آموزشی که بتواند نیروی تحصیل‌کرده، موفق و کارآمد را وارد جامعه کند، نظامی موفق و کارا خواهد بود (صادقیان و همکاران، ۱۳۸۹).

«سبک رهبری دانش»، یکی دیگر از عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان است. مدیران تابع این سبک از رهبری، کاملاً در نمودارهای مرسوم سازمانی نمی‌گنجند. این دسته از مدیران اغلب در نقاط اتصال درون سازمان‌ها و درست در مرز اشتراک بخش‌ها و واحدهای سازمانی یافت می‌شوند (لکشمَن^۱، ۲۰۰۹). رهبری دانش طیف گسترده‌ای از پست‌های سازمانی را بدون توجه به عنوان پذیرفته‌شده سازمانی دربرمی‌گیرد و شامل کارکردها و ویژگی‌های مشابهی می‌باشد؛ برجسته‌ترین ویژگی عبارت است از تجزیه ترکیبی تجارت و فناوری اطلاعات، مسئله‌ای که حداقل به ۱۰ سال تجربه کاری در هر ۲ حوزه نیازمند است. این رهبران باید ضمن رعایت ارتباطات جاری در سلسله‌مراتب سازمانی، شبکه‌های غیررسمی را نیز در جهت ایجاد سازمان‌های غیررسمی و پنهان تقویت نمایند. از طریق تمام این کنال‌ها است که رهبران دانش می‌توانند روش‌ها و سیستم‌های جدید را برای ترغیب دانش‌پژوهان به رقابت با فراهم‌کنندگان دانش معرفی نمایند (کهن، ۱۹۹۸). رهبری دانش، فرآیندی است که طی آن سازمان به تولید ثروت از دانش و یا سرمایه فکری خود می‌پردازد (نوناکو و تا که اوچی، ۱۹۹۵). به‌صورت بسیار ساده، رهبری دانشی فرآیندی است که طی آن سازمان به ایجاد ارزش از دارایی‌های فکری و دانش محور می‌پردازد؛ ایجاد ارزش اغلب مستلزم به اشتراک‌گذاری دانش بین کارکنان، بخش‌های سازمانی یا حتی سایر سازمان‌ها است (نوروزیان، ۱۳۸۵). رهبری نقش مهمی را در ارتقاء دانش سازمانی، عملکرد سازمانی، اثربخشی سازمانی، یادگیری سازمانی، فرهنگ سازمانی، ایجاد بینش و مدیریت دانش و اطلاعات ایفا می‌کند (لاکشمَن^۲، ۲۰۰۹). رهبری برخلاف اعمال نفوذ در رفتارهای کارکنان، الهام بخشی و بهبود روابط انسانی، به‌منزله محرک ارتباط بین مؤلفه‌های مدیریت سرمایه فکری در نظر گرفته می‌شود (کوک^۳، ۲۰۰۳). حقیقتی انکارناپذیر در حال خودنمایی است که با ظهور عصر دانش به‌دنبال عصر اطلاعات، پارادایم‌های برخی رشته‌ها نظیر مدیریت دچار تغییراتی بنیادی شده‌اند. اهمیت این موضوع به‌اندازه‌ای است که اغلب سازمان‌ها و شرکت‌های موفق دنیا شتابان به سمت دانش و اداره آن پیش می‌روند (بائسو و بیجنارو^۴، ۲۰۲۰). در کشور ایران نیز در سال‌های اخیر شاهد تلاش‌هایی برای بیان لزوم دانش‌محوری مشاهده می‌شود. برگزاری نخستین کنفرانس

¹ Lakshman

² Lakshman

³ Kok

⁴ Băeșu & Bejinaru

ملی مدیریت دانش در بهمن‌ماه ۱۳۸۶ از این دست تلاش‌ها می‌باشد؛ لیکن با توجه به اینکه سازمان‌های ایرانی در آغاز راه مدیریت دانش می‌باشند و تجربه‌های آشکار و مستند بومی در این خصوص محدود است، اغلب شرکت‌ها و سازمان‌ها پس از پی بردن به لزوم اداره دانش فردی و سازمانی، با این مشکل مواجه‌اند که چگونه مدیریت دانش را به کار ببندند (شریف‌زاده و بولایی، ۱۳۸۷).

در گذشته پیرامون پیشینه و ادبیات موضوع پژوهش حاضر، مطالعاتی به شرح ذیل انجام شده‌اند؛ لیکن عمدتاً به بررسی رابطه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با متغیرهای تحصیلی دیگر پرداخته‌اند. با توجه به مسئله مذکور کمتر اثر معلم و به خصوص عزت نفس سازمانی و رهبری دانشی مورد مطالعه قرار گرفته‌اند که باعث ایجاد خلأ پژوهشی است.

مال ویرانی (۱۳۹۶) در پژوهشی با عنوان «بررسی رابطه سبک‌های هویت و عزت نفس با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان» نتیجه گرفت که عزت نفس و عملکرد تحصیلی دارای رابطه معناداری می‌باشند. هادی (۱۳۹۵) در پژوهشی با عنوان «بررسی رابطه سبک‌های مدیریت کلاسی معلمان با خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان» نتیجه گرفت که بین سبک مدیریت تعامل‌گرا و مداخله‌گرای معلمان و میزان پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، رابطه وجود دارد. محمدی و روانفر (۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان «بررسی رابطه مدیریت دانش با عزت نفس» نتیجه گرفتند که بین مدیریت دانش با عزت نفس، رابطه مثبتی وجود دارد. جواهری (۱۳۹۴) در پژوهشی با عنوان «بررسی رابطه بین عزت نفس مدیران و اثربخشی آن‌ها در مدارس راهنمایی» نتیجه گرفت که بین عزت نفس مدیران و اثربخشی آن‌ها، رابطه معناداری وجود دارد. صفاری (۱۳۹۴) در پژوهشی به «بررسی رابطه بین عزت نفس و خودکارآمدی با انگیزش تحصیلی» پرداخت و نتیجه گرفت که بین عزت نفس و انگیزش تحصیلی، همبستگی پیرسون برابر $0/30$ برقرار است. همچنین همبستگی بین خودکارآمدی و انگیزش تحصیلی برابر $0/50$ می‌باشد.

فراکاستارو و مک ناری (۲۰۱۴) به «بررسی رابطه عزت نفس سازمانی و عوامل مختلف انگیزشی» پرداختند و نتیجه گرفتند که عزت نفس سازمانی بر اراده و انگیزه پیشرفت افراد، تأثیر دارد. ویگینزا^۱ و همکاران (۲۰۱۱) در پژوهش خود نتیجه گرفتند که دانش‌آموزان با عزت نفس پایین دارای شخصیتی غمگین و افسرده می‌باشند. آن‌ها معاشرتی نیستند و بیشتر تمایل دارند که از الکل و مواد مخدر استفاده کنند؛ در نتیجه پیشرفت تحصیلی کمتری نیز دارند. رأس و برو^۲ (۲۰۰۲) در پژوهشی به منظور «بررسی رابطه عزت نفس و پیشرفت تحصیلی» نتیجه گرفتند که عزت نفس و پیشرفت تحصیلی با یکدیگر دارای ارتباط مستقیم می‌باشند.

با توجه به آنچه بیان شد، لازم است برنامه‌ریزان آموزشی به عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی توجه کافی نشان دهد تا بتوان برنامه‌ریزی‌های مناسبی را برای پیشبرد اهداف آموزشی تدوین و زمینه را برای موفقیت هرچه بیشتر دانش‌آموزان فراهم آورد. در این راستا ارتباط بین عزت نفس و پیشرفت تحصیلی در بررسی‌های پرشماری ارزیابی شد؛ لیکن این ارتباط به طور دقیق مورد ارزیابی قرار نگرفت. همچنین نقش متغیرهای میانجی، بالاخص سبک رهبری دانشی معلمان نیز در پژوهش‌های پیشین بررسی نشده‌اند. وجود نتیجه‌های متفاوت در کنار اهمیت موضوع پیشرفت تحصیلی و اثرگذاری‌های فرآیندهای نظام آموزشی بر فرد و جامعه، لزوم انجام پژوهش‌های بیشتری را تأیید می‌کند؛ لذا هدف اصلی پژوهش حاضر عبارت است از بررسی تأثیر عزت نفس سازمانی دبیران با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان مقطع

¹ viglins

² Ross & Broh

متوسطه دوم شهرستان بندر دیلم با توجه به متغیر میانجی سبک رهبری دانشی (با مؤلفه‌های گرایش یادگیری، جو حمایتی یادگیری و حمایت از فرآیند یادگیری فردی و گروهی). فرضیات پژوهش نیز به شرح ذیل می‌باشند:

- ۱) بین عزت‌نفس سازمانی دبیران با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد.
- ۲) بین عزت‌نفس سازمانی دبیران با رهبری دانشی رابطه معناداری وجود دارد.
- ۳) بین رهبری دانشی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد.
- ۴) سبک رهبری دانشی بین عزت‌نفس سازمانی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارای نقش میانجی است.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر براساس شیوه‌های گردآوری داده‌ها به صورت توصیفی از نوع همبستگی و از نظر هدف جزو پژوهشات کاربردی می‌باشد. جامعه آماری شامل کلیه دبیران دوره متوسطه دوم شهرستان بندر دیلم در سال تحصیلی ۱۳۹۶_۱۳۹۷ به تعداد ۳۵۵ نفر می‌باشد. جهت تعیین حجم نمونه با استفاده از جدول تعیین حجم نمونه کرجسی و مورگان، تعداد ۱۸۵ نفر به عنوان نمونه آماری با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شدند.

ابزار پژوهش شامل پرسشنامه عزت‌نفس سازمانی بهشتی فر (۱۳۹۱) می‌باشد که دارای ۴ مؤلفه خودمختاری، ارزش در سازمان، سازگاری و قابلیت فردی با ۱۸ گویه است. طیف نمره‌بندی آن با مقیاس لیکرت به صورت ۵ گزینه‌ای (کاملاً مخالفم، مخالفم، نسبتاً موافقم، موافقم و کاملاً موافقم) طراحی شد. همچنین از پرسشنامه سبک رهبری دانشی استاگدیل^۱ استفاده شد که شامل ۳ سه مؤلفه گرایش یادگیری، جو حمایتی یادگیری و حمایت از فرآیند یادگیری فردی و گروهی با ۳۰ گویه است. برای سنجش متغیر وابسته یعنی پیشرفت تحصیلی از معدل نیمسال دوم درج‌شده دانش‌آموزان در کارنامه تحصیلی آن‌ها، استفاده شد. برای اعتبار پرسشنامه‌ها از دیدگاه خبرگان و برای پایایی نیز از روش آزمون آلفای کرونباخ استفاده گردید که مقدار آن برای کل پرسشنامه ۰/۸۹ حاصل شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از آماره‌های توصیفی با نرم‌افزار Spss22 و آماره‌های استنباطی معادلات ساختاری با تحلیل عاملی اکتشافی و تأییدی با نرم‌افزار Smart PLS ویراست ۳ استفاده گردید که سطح معناداری ۰/۰۵ در نظر گرفته شد.

^۱.Stagdil

یافته‌ها

در جدول شماره (۱) نتایج برخی از آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهش حاضر ارائه شده‌اند. همچنین جهت تعیین نرمال بودن داده‌ها از تکنیک کولموگوروف-اسمیرنوف و شاپیرو-ویلک استفاده شد. البته در تحلیل عاملی تأییدی و مدل‌یابی معادلات ساختاری نیازی به نرمال بودن تمامی داده‌ها نیست؛ بلکه باید عوامل (سازه‌ها) نرمال باشند (کلاین^۱، ۲۰۱۰). نتایج آزمون فرض نرمال بودن داده‌ها در سطح معناداری ۵٪ با تکنیک کولموگوروف-اسمیرنوف در جدول شماره (۲) ارائه شده‌اند.

جدول ۱: آماره‌های توصیفی متغیرهای پژوهش حاضر

متغیر	میانگین	انحراف معیار	واریانس	چولگی	کشیدگی	تعداد
عزت نفس	۳/۸۸۰	۰/۶۰۲	۰/۳۶۳	-۰/۰۳۳	-۰/۰۱۶	۱۸۵
خودمختاری	۴/۰۷۹	۰/۹۶۳	۰/۹۲۷	۰/۴۳۴	۰/۵۲۸	۱۸۵
ارزش فرد در سازمان	۳/۶۲۱	۰/۷۹۲	۰/۶۲۸	-۰/۴۲۲	-۰/۵۵۸	۱۸۵
سازگاری	۴/۰۲۵	۰/۷۱۱	۰/۵۰۶	-۰/۵۰۳	-۰/۵۸۶	۱۸۵
قابلیت‌های فردی	۳/۸۴۵	۰/۶۵۷	۰/۴۳۲	-۰/۳۶۶	-۰/۶۴۸	۱۸۵
سبک رهبری دانشی	۴/۳۹۵	۰/۴۲۳	۰/۱۷۹	-۰/۶۰۲	-۰/۱۲۲	۱۸۵
گرایش یادگیری	۴/۳۸۷	۰/۴۵۸	۰/۲۱۰	-۰/۶۵۳	۰/۷۴۲	۱۸۵
جو حمایتی یادگیری	۴/۳۸۳	۰/۵۸۳	۰/۳۴۰	۱/۱۵۵	۱/۳۰۵	۱۸۵
حمایت از فرآیند یادگیری فردی	۴/۴۰۷	۰/۴۵۵	۰/۲۰۸	-۰/۱۶۲	۰/۱۴۳	۱۸۵
پیشرفت تحصیلی	۱۶/۰۶۲	۱/۶۰۶	۲/۵۸۰	-۰/۳۴۸	-۰/۴۱۰	۱۵۵

جدول ۲: نتایج آزمون نرمال بودن داده‌ها

متغیر	کولموگوروف-اسمیرنوف		شاپیرو-ویلک	
	معناداری	درجه آزادی	معناداری	درجه آزادی
عزت نفس	۰/۴۴۵	۱۸۴	۰/۳۵۱	۱۸۴
خودمختاری	۰/۴۰۱	۱۸۴	۰/۳۱۶	۱۸۴
ارزش فرد در سازمان	۰/۳۸۲	۱۸۴	۰/۳۳۱	۱۸۴
سازگاری	۰/۴۱۳	۱۸۴	۰/۳۳۵	۱۸۴
قابلیت‌های فردی	۰/۵۱۲	۱۸۴	۰/۴۲۱	۱۸۴
سبک رهبری دانشی	۰/۴۵۵	۱۸۴	۰/۳۸۹	۱۸۴
گرایش یادگیری	۰/۴۱۸	۱۸۴	۰/۳۸۶	۱۸۴
جو حمایتی یادگیری	۰/۴۰۰	۱۸۴	۰/۳۵۵	۱۸۴
حمایت از فرآیند یادگیری فردی	۰/۴۱۰	۱۸۴	۰/۳۶۲	۱۸۴
پیشرفت تحصیلی	۰/۳۱۷	۱۵۴	۰/۴۰۲	۱۵۴

¹.Kline

نتایج جدول شماره (۲) نشان می‌دهد در تمامی موارد مقدار معناداری بزرگتر از ۰/۰۵ به دست آمد؛ لذا دلیلی برای رد فرض صفر مبتنی بر نرمال بودن داده‌ها وجود ندارد. به عبارت دیگر توزیع داده‌های پژوهش به صورت نرمال بوده و می‌توان آزمون‌های پارامتریک را اجرا کرد.

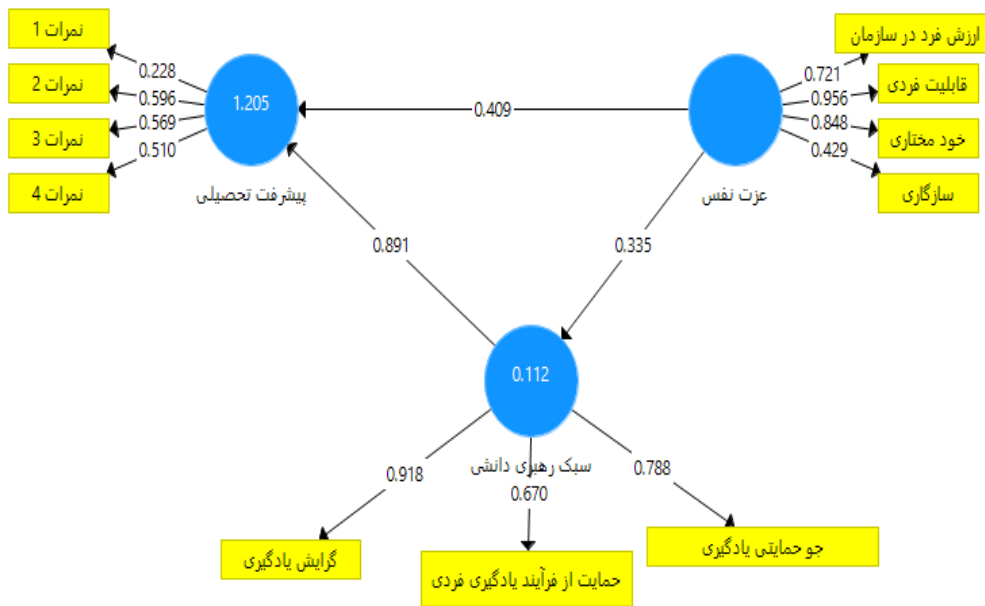
در این مطالعه از ابزار پرسشنامه برای گردآوری داده‌ها استفاده شد؛ لذا با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی، ساختار کلی پرسشنامه‌های پژوهش مورد روایی‌سنجی محتوایی قرار گرفتند. برای تحلیل عاملی تأییدی و مدل‌یابی معادلات ساختاری، بار عاملی استاندارد و آماره t محاسبه شدند. بار عاملی استاندارد تحلیل عاملی تأییدی برای سنجش قدرت رابطه بین هر عامل (متغیر پنهان) با متغیرهای قابل مشاهده آن (گویه‌های پرسشنامه) در تمامی موارد بزرگتر از ۰/۳ به دست آمد؛ لذا ساختار عاملی پرسشنامه قابل تأیید است.

بررسی برازش مدل در ۳ بخش مدل اندازه‌گیری، مدل ساختاری و مدل کلی صورت می‌گیرد که بررسی شود تا چه حد مدل پژوهش با داده‌های جمع‌آوری شده از نمونه آماری تناسب دارد. پس از تأیید برازش مدل، پژوهشگر مجاز به بررسی و آزمون فرضیه‌های پژوهش می‌باشد. نرم‌افزار PLS پس از اخذ داده‌های مربوط به متغیرها، مدل نهایی پژوهش که قسمت اعظم تحلیل را دربر می‌گیرد، در قسمت بعدی یعنی در حالت تخمین ضرایب استاندارد شده و در حالت ضرایب معناداری t ارائه می‌کند که تمامی تحلیل‌ها و برازش مدل‌های اندازه‌گیری، ساختاری و کلی و آزمون فرضیه‌ها براساس این خروجی‌ها انجام می‌شود. ابتدا جهت بررسی برازش مدل اندازه‌گیری ۳ معیار پایایی شاخص، روایی همگرا و روایی واگرا مورد استفاده قرار می‌گیرند. پایایی شاخص نیز توسط ۳ معیار ضرایب بارهای عاملی، آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی مورد سنجش قرار می‌گیرد. نتایج آن برای ضرایب بارهای عاملی در جدول شماره (۳) و آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی در جدول شماره (۴) ارائه شده‌اند. با توجه به عملیات مذکور، مدل کلی پژوهش در حالت ضرایب استاندارد در شکل شماره (۱) و در حالت ضرایب معناداری در شکل شماره (۲) ارائه شده‌اند.

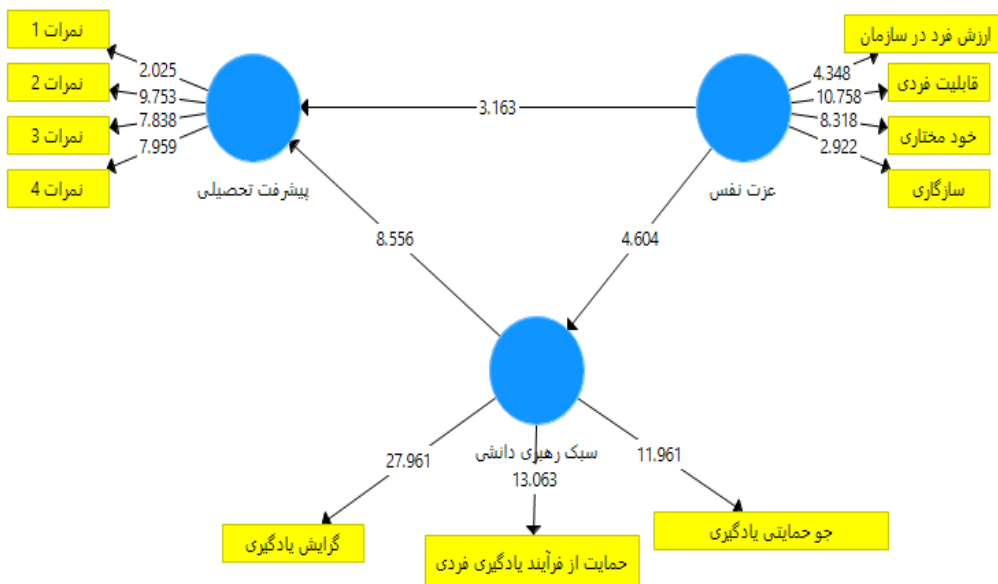
نتایج جدول شماره (۳) نشان می‌دهند که تمامی سازه‌های مدل بارهای عاملی دارای مقادیر بیشتر از ۰/۴ می‌باشند؛ لذا پایایی مدل‌های اندازه‌گیری قابل قبول می‌باشد که نشان‌دهنده برازش مناسب مدل اندازه‌گیری است.

جدول ۳: مقدار بارهای عاملی استاندارد ابعاد شرکت‌کننده در مدل پژوهش حاضر

متغیر	ابعاد شرکت‌کننده در مدل	بار عاملی استاندارد
عزت نفس	خودمختاری	۰/۸۸۴
	ارزش فرد در سازمان	۰/۷۲۱
	سازگاری	۰/۴۲۹
	قابلیت‌های فردی	۰/۹۵۶
سبک رهبری دانشی	گرایش یادگیری	۰/۹۱۸
	جو حمایتی یادگیری	۰/۷۸۸
	حمایت از فرآیند یادگیری فردی	۰/۶۷۰



شکل ۱: مدل کلی پژوهش در حالت ضرایب استاندارد



شکل ۲: مدل کلی پژوهش در حالت ضرایب معناداری

جدول ۴: ضرایب پایایی پرسشنامه

متغیر	تعداد سؤالات	آلفای کرونباخ $\alpha > 0/7$	پایایی ترکیبی $CR > 0/7$
سبک رهبری دانشی	۳۰	۰/۸۵۶	۰/۸۳۹
عزت‌نفس	۱۸	۰/۸۸۹	۰/۸۴۰
پیشرفت تحصیلی	—	۰/۵۸۸	۰/۵۹۰

به منظور بررسی روایی همگرا از شاخص میانگین واریانس استخراج شده (AVE) استفاده شد. معیار AVE، میزان همبستگی یک سازه با شاخص‌های خود را نشان می‌دهد. پژوهشگران پیشین این معیار را برای سنجش روایی همگرا معرفی و اظهار داشتند که مقدار بحرانی این مقدار ۰/۵ می‌باشد؛ بدین معنا که مقدار بالای ۰/۵ روایی همگرا قابل قبول را نشان می‌دهد. نتایج حاصل از بررسی روایی همگرای سازه‌های مدل در جدول شماره (۵) ارائه شده‌اند. نتایج جدول شماره (۵) نشان می‌دهند که مقدار AVE برای تمامی سازه‌های مدل مقدار ملاک حداقل برابر ۰/۵ به دست آمد؛ در نتیجه روایی همگرای مدل و برازش مدل‌های اندازه‌گیری تأیید می‌شوند.

جدول ۵: روایی همگرای سازه‌های مدل براساس AVE

متغیر	AVE
سبک رهبری دانشی	۰/۶۳۸
عزت‌نفس	۰/۵۸۴
پیشرفت تحصیلی	۰/۵۵۲

در جدول شماره (۶) نیز مشاهده می‌شود که مقدار جذر AVE (اعداد روی قطر اصلی) تمامی متغیرهای پنهان از مقدار همبستگی میان آن‌ها با سایر متغیرها بیشتر است؛ این امر روایی واگرایی مناسب مدل‌های اندازه‌گیری را نشان می‌دهد.

جدول ۶: نتایج بررسی روایی واگرایی مدل براساس ماتریس فورنل و لارکر

سازه‌ها	سبک رهبری دانشی	عزت‌نفس	پیشرفت تحصیلی
سبک رهبری دانشی	۰/۷۷۹		
عزت‌نفس	۰/۳۳۵	۰/۷۶۴	
پیشرفت تحصیلی	۰/۴۲۵	۰/۷۰۷	۰/۷۴۲

مطابق با الگوریتم تحلیل داده‌ها در روش PLS پس از برازش مدل‌های اندازه‌گیری نوبت به برازش مدل ساختاری پژوهش می‌رسد. در این بخش معیار R Squares، جهت برازش بخش ساختاری مورد استفاده قرار می‌گیرد. R^2 معیاری برای متصل کردن بخش اندازه‌گیری به بخش ساختاری مدل است و نشان از تأثیری دارد که یک متغیر برون‌زا بر یک متغیر درون‌زا می‌گذارد. مقادیر ۰/۱۹، ۰/۳۳ و ۰/۶۷ به ترتیب به‌عنوان مقادیر ضعیف، متوسط و قوی R^2 معرفی شده‌اند. نتایج حاصل از بررسی این معیار در جدول شماره (۷) ارائه شده‌اند. (لازم به یادآوری است که برای متغیرهای برون‌زا این مقدار ارائه نمی‌گردد.) نتایج جدول شماره (۷) نشان می‌دهند که مقدار به‌دست‌آمده R^2 با توجه به ۳ مقدار ملاک، حاکی از برازش مناسب مدل ساختاری است.

جدول ۷: مقادیر R^2

متغیر	مقادیر R^2
سبک رهبری دانشی	۰/۴۱۲
پیشرفت تحصیلی	۰/۴۰۵

با توجه به نتایج جدول شماره (۸) بدین دلیل که شاخص GOF بزرگتر از ۰/۳۶ به دست آمد، می‌توان گفت که مدل استفاده‌شده در این پژوهش از کیفیت مناسبی برخوردار بوده است.

جدول ۸: شاخص اشتراک برای متغیرهای پژوهش حاضر

متغیر	شاخص اشتراک	شاخص افزونگی	GOF
سبک رهبری دانشی	۰/۵۹۳	۰/۴۶۵	۰/۴۹۷
عزت نفس	۰/۶۵۵	۰/۵۲۱	
پیشرفت تحصیلی	۰/۶۲۱	۰/۷۱۱	

نتایج بررسی فرضیات پژوهش حاضر در جدول (۹) ارائه شده‌اند.

جدول ۹: نتایج برگرفته از متغیرهای پژوهش حاضر

شماره	فرضیات	بار عاملی	مقدار معناداری	رابطه دارد
۱	بین عزت نفس سازمانی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه وجود دارد.	۰/۴۰۹	۴/۱۶۳	✓
۲	بین عزت نفس سازمانی با سبک رهبری دانشی دبیران رابطه وجود دارد.	۰/۳۳۵	۴/۶۰۴	✓
۳	بین سبک رهبری دانشی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه وجود دارد.	۰/۱۹۱	۸/۵۵۶	✓
۴	سبک رهبری دانشی بین عزت نفس سازمانی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارای نقش میانجی است.	۰/۸۸۴	۹/۵۴۷	✓

طبق نتایج جدول شماره (۹) شدت رابطه میان متغیر عزت‌نفس سازمانی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان برابر $0/409$ محاسبه شد که نشان می‌دهد همبستگی متوسط میان 2 متغیر وجود دارد. همچنین با توجه به مدل ساختاری در حالت ضرایب معناداری مشاهده می‌شود که میزان آماره t بین 2 متغیر عزت‌نفس سازمانی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان برابر $3/163$ و خارج از بازه $1/96$ تا $1/96$ است؛ لذا فرضیه اصلی اول پژوهش پذیرفته می‌شود.

شدت رابطه میان متغیر عزت‌نفس سازمانی با سبک رهبری دانشی دبیران برابر $0/335$ محاسبه شد که نشان می‌دهد همبستگی متوسط میان 2 متغیر وجود دارد. همچنین با توجه به مدل ساختاری در حالت ضرایب معناداری مشاهده می‌شود که میزان آماره t بین 2 متغیر عزت‌نفس سازمانی و سبک رهبری دانشی دبیران برابر $4/604$ و خارج از بازه $1/96$ تا $1/96$ است؛ لذا فرضیه اصلی دوم پژوهش پذیرفته می‌شود.

شدت رابطه میان متغیر سبک رهبری دانشی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان برابر $0/891$ محاسبه شد که نشان می‌دهد همبستگی قوی میان 2 متغیر وجود دارد. همچنین با توجه به مدل ساختاری در حالت ضرایب معناداری مشاهده می‌شود که میزان آماره t بین 2 متغیر سبک رهبری دانشی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان برابر $8/556$ و خارج از بازه $1/96$ تا $1/96$ است؛ لذا فرضیه اصلی سوم پذیرفته می‌شود.

در نهایت عزت‌نفس سازمانی از طریق متغیر سبک رهبری دانشی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان اثرگذار است؛ لذا فرضیه چهارم نیز تأیید می‌گردد.

بحث و نتیجه‌گیری

فرضیه اصلی اول: بین عزت‌نفس سازمانی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان رابطه معناداری وجود دارد.

شدت رابطه میان متغیر عزت‌نفس سازمانی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان برابر $0/409$ محاسبه شد که نشان می‌دهد همبستگی متوسط میان 2 متغیر وجود دارد. همچنین با توجه به مدل ساختاری پژوهش، آماره t آزمون برابر $3/163$ به دست آمد که بزرگتر از مقدار بحرانی t در سطح خطای 5% یعنی $1/96$ بوده و نشان می‌دهد همبستگی مشاهده شده، معنادار است؛ لذا فرضیه اصلی اول پژوهش تأیید می‌گردد و می‌توان گفت در این سطح، H_0 رد و H_1 تأیید می‌شود. به عبارت دیگر بین عزت‌نفس سازمانی با پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دوره متوسط دوم شهرستان دیلم رابطه وجود دارد. این نتیجه با یافته‌های پژوهش‌های ناظری و همکاران (۱۳۹۶) و فنگ و ژائو (۲۰۱۴) همخوان و همسو می‌باشد. در تبیین این یافته باید گفت عزت‌نفس بر فرایندهای شناختی، گرایش‌ها، نیازها، علایق و آرمان‌های فرد اثر می‌گذارد و اثر می‌پذیرد. پیشرفت تحصیلی نیز متأثر از میزان عزت‌نفس دانش‌آموز می‌باشد. با توجه به نتایج فرضیه اصلی اول این پژوهش می‌توان گفت افرادی که دارای عزت‌نفس بالا نسبت به افراد دارای عزت‌نفس پایین، از وضعیت تحصیلی مطلوب‌تری برخوردارند. همچنین بین معدل و عزت‌نفس ارتباط مستقیم و مثبت متوسط وجود دارد.

فرضیه اصلی دوم: بین عزت نفس سازمانی با سبک رهبری دانشی دبیران رابطه معناداری وجود دارد.

شدت رابطه میان متغیر عزت نفس سازمانی با سبک رهبری دانشی دبیران برابر $0/335$ محاسبه شد که نشان می دهد همبستگی متوسط میان ۲ متغیر وجود دارد. همچنین با توجه به مدل ساختاری پژوهش، آماره t آزمون برابر $4/604$ به دست آمد که بزرگتر از مقدار بحرانی t در سطح خطای 5% یعنی $1/96$ بوده و نشان می دهد همبستگی مشاهده شده، معنادار است؛ لذا فرضیه اصلی دوم پژوهش تأیید می گردد و می توان گفت در این سطح، H_0 رد و H_1 تأیید می شود. به عبارت دیگر بین قابلیت فردی با سبک رهبری دانشی دبیران دوره متوسطه دوم رابطه وجود دارد. این نتیجه با یافته های پژوهش های رسولی و همکاران (۱۳۹۶) و بابایی و همکاران (۱۳۸۹) همخوان و همسو می باشد. در تبیین این یافته باید گفت عملکرد دانش آموزان به دبیران و به نحوه رهبری آنها وابسته است. یکی از نیازهای تعیین کننده رفتار انسانی داشتن عزت نفس است که ضمن انتقال کنترل به فرد، بر جنبه های متفاوت زندگی افراد شامل شادکامی فردی، پیروزی، روابط با دیگران، موفقیت، خلاقیت و پیشرفت تحصیلی تأثیرگذار می باشد.

فرضیه اصلی سوم: بین سبک رهبری دانشی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان رابطه معناداری وجود دارد.

شدت رابطه میان متغیر سبک رهبری دانشی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان برابر $0/891$ محاسبه شد که نشان می دهد همبستگی قوی میان ۲ متغیر وجود دارد. همچنین با توجه به مدل ساختاری پژوهش، آماره t آزمون برابر $8/556$ به دست آمد که بزرگتر از مقدار بحرانی t در سطح خطای 5% یعنی $1/96$ بوده و نشان می دهد همبستگی مشاهده شده، معنادار است؛ لذا فرضیه اصلی سوم پژوهش تأیید می گردد و می توان گفت در این سطح، H_0 رد و H_1 تأیید می شود. به عبارت دیگر بین سبک رهبری دانشی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه دوم رابطه وجود دارد. این نتیجه با یافته های پژوهش های آقایی و همکاران (۱۳۹۵)، ونکارتمن و کامیلوس (۲۰۱۳) و ولفه (۲۰۱۲) همخوان و همسو می باشد. در تبیین این یافته باید گفت نوع سبک رهبری مدیران مدارس و تأثیر آن بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان یکی از شاخص های مهم مدیریتی به شمار می آید. استفاده از مدیریت و سبک رهبری مناسب باعث می شود محیط روانی مطلوبی برای یادگیری در کلاس به وجود آید. منظور از مدیریت و رهبری کلاس درس همان کار با دانش آموزان، ایجاد نظم و جلب توجه آنها و تأمین فضای مناسب آموزشی است که در آن شرایط، دانش آموزان به سوی اهداف مطلوب رهبری هدایت می شوند. در واقع ایجاد فضای مناسب آموزشی باعث فراهم سازی امکان فضای روانی مناسب را فراهم می شود. پاسخ به نیازهای روانی علاوه بر تأمین بهداشت روانی، وسیله ای مناسب برای پیشبرد اهداف آموزشی و تربیتی و رشد شخصیت فراگیران می باشد.

فرضیه اصلی چهارم: سبک رهبری دانشی بین عزت نفس سازمانی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارای نقش میانجی است.

با توجه به نتایج مدل نهایی، متغیر سبک رهبری دانشی بین عزت نفس سازمانی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دارای نقش میانجی است. به عبارت دیگر عزت نفس سازمانی از طریق سبک رهبری دانشی بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان اثرگذار است. این نتیجه با یافته های پژوهش های رسولی و همکاران (۱۳۹۶) و بابایی و همکاران (۱۳۸۹) همخوان و همسو می باشد. در تبیین این یافته باید گفت رهبری دانشی بر مجموعه آگاهی و دانش معلمان دلالت دارد. هرچه این دانش در مرتبه بالاتری باشد، می توان انتظار داشت فرد از اطمینان و اعتماد به نفس بیشتری برخوردار شود؛ لذا می توان

نتیجه گرفت این امر موجب می‌شود معلمان در تدریس خود با انگیزه بیشتری ظاهر شوند که در نتیجه پیشرفت تحصیلی حاصل می‌شود.

براساس نتایج فرضیه اول پژوهش حاضر پیشنهاد می‌گردد که دبیران، استقلال لازم را در انجام تکالیف به دانش‌آموزان بدهند. همچنین در نحوه انجام تکالیف، آزادی عمل برای دانش‌آموزان فراهم شود تا با تقویت خودمختاری باعث پیشرفت تحصیلی در آن‌ها شوند. در نهایت دوره‌های توانمندسازی دبیران برای ارتقاء اعتماد به نفس و عزت نفس معلمان صورت گیرند تا بتوان شاهد عملکرد بهتر عزت نفس سازمانی دبیران بود.

براساس نتایج فرضیه دوم پژوهش حاضر پیشنهاد می‌گردد که نظام آموزش و پرورش به سمت سبک رهبری مبتنی بر دانش برای مدیران و دبیران توجه ویژه نماید؛ این امر می‌تواند موجب ارتقاء شاخص‌های روان‌شناختی مانند عزت نفس سازمانی دبیران شود. همچنین دبیران برای نوآفرینی، تجربه و مهارت دانش‌آموزان در انجام امور ارزش قائل شوند تا با تقویت ارزش‌های فردی در آن‌ها باعث افزایش سبک رهبری دانشی خود شوند.

براساس نتایج فرضیه سوم پژوهش حاضر پیشنهاد می‌گردد که دوره‌های ضمن خدمت با تمرکز بر سبک‌های رهبری به‌خصوص دانشی، برگزار شوند تا این نوع سبک که تأثیر معناداری بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دارد، بیشتر مورد توجه معلمان قرار گیرد. همچنین وزارت آموزش و پرورش بر شیوه‌های تدریس معلمان نظارت مستمر داشته‌باشد و درجه‌بندی خاصی برای سبک تدریس معلمان تعیین کند.

براساس نتایج فرضیه چهارم پژوهش حاضر پیشنهاد می‌گردد که دوره‌های توانمندسازی سبک‌های دانشی توسط وزارت آموزش و پرورش برای دبیران اجرا شوند تا اثرات مطلوب آن بر پیشرفت تحصیلی و عزت نفس سازمانی آشکار شود.

فهرست منابع فارسی

- مال ویرانی، مهدی (۱۳۹۶). رابطه سبک‌های هویت و عزت نفس با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان پیش‌دانشگاهی شهرستان ایذه، نشریه پیشرفت‌های نوین در علوم رفتاری. ۲ (۹)، ۲۸-۳۶.
- ناظری، علیرضا، ایل‌بیگی، مژگان و حسینی، سید احمد (۱۳۹۶). تحلیل رابطه عزت نفس و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان سوم متوسطه تهران، فرهنگ مدیریت، ۷ (۲۰)، ۱۱-۱۲۹.
- آقای، سیدعلی، غلامرضا کرمی و حامد عمرانی (۱۳۹۵) بررسی الگوی ساختاری اثر سبک رهبری توزیعی بر پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان با شاخص‌های خوش‌بینی تحصیلی معلم، رضایت شغلی معلم و تعهد سازمانی معلم: تبیین و رتبه‌بندی عوامل زمینه‌ای مؤثر بر استفاده از رویکرد دلفی فازی و AHP فازی. نشریه علمی مدیریت ایران، دوره ۲۴، شماره ۳، صص ۱۲۷-۱۳۸.
- محمدعلی حسینی، محمود دژکام، ژیلا میرلاشاری (۱۳۹۵). همبستگی عزت نفس و پیشرفت تحصیلی در دانشجویان توان‌بخشی دانشگاه علوم بهزیستی و توان‌بخشی تهران، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، بهار و تابستان ۱۳۹۵.

- هادی، مریم (۱۳۹۵). بررسی رابطه سبک‌های مدیریت کلاسی معلمان با خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، کنفرانس بین‌المللی مدیریت و اقتصاد مقاومتی، مالزی، مرکز توسعه آموزش‌های نوین ایران.
- جواهری، فیروزه (۱۳۹۴). پژوهشی با عنوان رابطه بین عزت نفس مدیران و اثربخشی آن‌ها در مدارس راهنمایی ناحیه ۲ شهر مشهد، پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته علوم اجتماعی، دانشگاه فردوسی مشهد.
- محمدی، آرزو؛ یارمحمدی، مسیب؛ کردنوقابی رسول (۱۳۹۴). اثربخشی آموزش به شیوه یادگیری مشارکتی و نقشه مفهومی فردی بر انگیزش و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان، فناوری آموزش و یادگیری سال اول، شماره دو، بهار ۹۴.
- صادقیان فاطمه؛ باغبان ایران؛ عابدی محمدرضا؛ باغبان ایران (۱۳۸۸). بررسی رابطه بین عزت نفس سازمانی با بازخورد سازمانی و سازگاری شغلی و انواع تیپ‌های شخصیتی، ۴ (۲)، ۵۶-۹۱.
- بیابانگرد، اسماعیل (۱۳۸۳). روش‌های افزایش عزت نفس، تهران، انتشارات انجمن اولیا و مربیان کشور.

فهرست منابع انگلیسی

- Estévez, I., Rodríguez_Llorente, C., Piñeiro, I., González_Suárez, R., & Valle, A. (2021). School Engagement, Academic Achievement, and Self_Regulated Learning. Sustainability, 13(6), 3011.
- Kim, M., & Beehr, T. A. (2021). The role of organization_based self_esteem and job resources in promoting employees' job crafting behaviors. The International Journal of Human Resource Management, 1_28.
- Pereira, H., Gonçalves, V. O., & Assis, R. M. D. (2021). Burnout, Organizational Self_Efficacy and Self_Esteem among Brazilian Teachers during the COVID_19 Pandemic. European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education, 11(3), 795_803.
- Băeșu, C., & Bejinaru, R. (2020). Knowledge management strategies for leadership in the digital business environment. In Proceedings of the International Conference on Business Excellence, 14(1), 646_656).
- Almasyan Kia A. Examine the relationship between knowledge management and organizational culture in health care workers and the valfajr Shiraz [Master's Thesis]. Shiraz: Shiraz University of Medical Sciences, Faculty of Health; 2010. [Persian]
- Lakshman, C. (2009). Organizational knowledge leadership: An empirical examination of knowledge management by top executive leaders. Leadership & Organization Development Journal.
- Adli F. (2007). Empowerment of knowledge management to knowledge creation. Rahyaft Magazin; 48 (82): 6_19. [Persian]
- Bahamirian M. Evaluate the application of knowledge management in the Department of Industrial Management Tehran University [Master's Thesis]. Tehran: Tehran University, Faculty of Psychology and Educational Sciences; 2006.
- Perez PDS. Work teams to favor knowledge management. Journal of European Business Review 2006; 18 (22):60_76

- Zarraga_ Oberty C. Petra D. Work teams to favor knowledge management. *Journal of European Business Review* 2006; 18(1): 60_ 76.
- Adger, W. N; Arnell, N. W; Tompkins, E. L. (2005). Successful adaptation to climate change across scales, *Global Environmental Change*, 15, 78.
- Hoffman, J., Hoelscher M. L., Sherif, K. (2005). Social capital, knowledge management and sustained superior performanc, *Journal of knowledge management*, 9(3), 170_ 182.
- Alwani M. Policy knowledge and understanding necessary for survival in today's organizations. Tehran: Majles Research Publication; 2004. [Persian]
- Balthazard P. Organizational culture and knowledge management success: assessing the behavior_performance continuum. *Journal of Knowledge Management* 2004; 38(61): 8_21.
- Langfred, C. W; Moye, N. A. (2004). Effect of Task Autonomy on Performance: An Extended Model Considering Motivational, Informational, and Structural Mechanisms, *Journal of Applied Psychology*, 89, 6, 935.
- Lee H, Choi B. Knowledge management enables, process and organization performance: An integrative view and empirical examination. *Journal of Management Information Systems* 2003; 20(6):64_86.
- Hewitt. P. I; Flett, G. L. (2002). *Perfectionism and stress process in psychopathology*. Washington. D. C. American psychological association.
- Kalseth K. Knowledge management strategy. *Perspective journal* 2002; 37 (42): 37_41.
- Petosa, S. (2001). *The selection of raters in a multi_source Feedback Process*, M.S Dissertation, Concordia University.
- Pierce, J. L., D. G., Dunhum, R. B. & Cummings, L. L. (1993). Moderation by organizationbased selfesteem of role conditionemployee response relationship, *Academy of Management Journal*, 2, 271_288.
- Korman, A. (1989). Hypothesis of work behavior revisited and an extention, *Academy of Management Review*, 1, 50_63.