

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۲/۳۱

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۹/۱۵

ارائه مدل ساختاری پیش بینی پذیرش نوآوری های آموزشی بر اساس خود رهبری با نقش واسطه ای تسهیم دانش و خودکارآمدی خلاق در معلمان دوره ابتدایی

علی عبدی^۱، فرامرز سهیلی^۲، حسین فریادرس^۳

چکیده

پژوهش حاضر با هدف برآزش مدل مفهومی پذیرش نوآوری های آموزشی بر اساس خود رهبری با نقش واسطه ای تسهیم دانش و خودکارآمدی خلاق در معلمان دوره ابتدایی با مدل تجربی بود. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی با رویکرد معادلات ساختاری بود. جامعه آماری شامل تمامی معلمان دوره ابتدایی شهر نهاوند در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. حجم نمونه با اساس نرم افزار چپ پاور محاسبه و ۱۹۵ نفر به عنوان نمونه با روش نمونه گیری در دسترس انتخاب شدند. برای گردآوری داده ها از پرسشنامه ی تسهیم دانش جاکوبز و روود (۲۰۰۷)، پرسشنامه خودکارآمدی خلاق کاروسکی و همکاران (۲۰۱۲)، پرسشنامه خود رهبری هافتون و نک (۲۰۰۲) و پرسشنامه پذیرش نوآوری های آموزشی اندرسون (۲۰۰۸)، استفاده شد. داده ها با استفاده از نرم افزار SPSS و SMART PLS تحلیل شد. یافته های پژوهش نشان داد که خود رهبری بر پذیرش نوآوری های آموزشی، تسهیم دانش و خودکارآمدی خلاق تأثیر مثبت و مستقیم دارد. تسهیم دانش و خودکارآمدی خلاق بر پذیرش نوآوری های آموزشی تأثیر مثبت و مستقیم دارد. خود رهبری با نقش واسطه ای تسهیم دانش و خودکارآمدی خلاق بر پذیرش نوآوری های آموزشی تأثیر مثبت و غیر مستقیم دارد. همچنین نتایج حاصل از پژوهش نشان داد که مدل مفهومی پذیرش نوآوری های آموزشی بر اساس خودرهبری با نقش واسطه ای تسهیم دانش و خودکارآمدی خلاق در معلمان دوره ابتدایی با مدل تجربی برآزش دارد. این مطالعه نشان داد که خودرهبری در مفهومی پذیرش نوآوری های آموزشی حیاتی است. این پژوهش پیشنهاد می کند که چگونه معلمان می توانند از راهبردهای خودرهبری برای ترویج نوآوری های آموزشی استفاده کنند.

واژه های کلیدی: پذیرش نوآوری های آموزشی، خود رهبری، تسهیم دانش، خودکارآمدی خلاق.

^۱ دانشیار گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه پیام نور، تهران، ایران، Ali.abdi@pnu.ac.ir

^۲ دانشیار گروه علم اطلاعات و دانش شناسی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه پیام نور، تهران، ایران، f_sohaili@pnu.ac.ir

^۳ کارشناسی ارشد برنامه ریزی درسی دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه پیام نور، تهران، ایران
hosseinfaryadras1999@gmail.com

مقدمه

نوآوری معلم به طور فزاینده‌ای برای موفقیت اصلاحات آموزشی در قرن بیست و یکم حیاتی است (کایرداگ^۱، ۲۰۱۷)، زیرا نیازهای یادگیری گسترده دانش آموزان نیازمند تغییرات مداوم در محتوا و روش‌های تدریس است (مورشد، چیچوک و باربر^۲، ۲۰۱۰). به عبارت دیگر به منظور بهبود کیفیت آموزش و یادگیری، معلمان و مدارس باید توانایی پذیرش دیدگاه‌ها و روش‌های تدریس جدید، طراحی درسی نوین و فناوری‌های آموزشی جدید را داشته باشند (هیل و فرانس^۳، ۲۰۲۰؛ نگوین و همکاران^۴، ۲۰۱۹؛ نورجمان و همکاران^۵، ۲۰۱۹؛ یلماز و بایراکتار^۶، ۲۰۱۴). حضور نوآوری‌های آموزشی در محیط‌های یادگیری و آموزشی (مدرسه، دانشگاه، آموزش حرفه‌ای، دوره‌های تکمیلی و غیره) لزوماً مستلزم تغییر مستقیم در دیدگاه آموزشی یا شیوه‌های آموزشی نیست و صرف قرار دادن رایانه‌ها، ویدئو پروژکتورها در کلاس‌های درس به معنای دستیابی نهایی به یک نوآوری آموزشی نیست. بلکه این نوآوری‌ها باید توسط کاربران آن و به ویژه معلمان پذیرفته شوند (پسانو^۷، ۲۰۱۴). در ادبیات آموزش، نشان داده شده است که آمادگی معلمان نسبت به نوآوری‌های آموزشی با قصد موفقیت آمیز پذیرش نوآوری‌های آموزشی مرتبط است (کلارک و همکاران^۸، ۱۹۹۶؛ هیود^۹، ۲۰۰۶).

وقتی معلمان قصد دارند نوآوری را به کار گیرند، باید خود را به اندازه کافی قوی احساس کنند تا با محدودیت‌های خارجی و چالش‌های شخصی خود روبرو شوند. همچنین، آنها باید انگیزه بالایی برای نوآوری داشته باشند زیرا این فرآیند می‌تواند واقعاً طولانی، خسته‌کننده و دشوار باشد. نوآوری در مدارس، به گرایش سازمان‌های آموزشی به پذیرش و حمایت از اندیشه‌های نو، انجام آزمایشات، خلاقیت و فرآیندهای نوآورانه اشاره دارد که ممکن است به ابتکاراتی در زمینه تغییر مانند برنامه‌ها، خدمات و فرآیندهای فناوری جدید منجر شود (گارسلیح و کالانتونه^{۱۰}، ۲۰۰۲؛ سرادیوکوف^{۱۱}، ۲۰۱۷). به طور خاص، فرآیند پذیرش نوآوری، سیستمی است که طی آن فرد با یک واحد تصمیم‌گیری از اولین اطلاع راجع به نوآوری، تشکیل نگرش نسبت به نوآوری، به تصمیم در خصوص پذیرش یا رد، به اجرای اندیشه نو و تثبیت این تصمیم عبور می‌کند (رضوانفر و زارع، ۱۳۸۴). در حقیقت پذیرش نوآوری آموزشی فرآیند پیچیده‌ای است که

^۱ Cayirdag

^۲ Mourshed, Chijioke & Barber

^۳ Hill & France

^۴ Nguyen et al.

^۵ Nurjaman et al.

^۶ Yilmaz & Bayraktar

^۷ Pisanu

^۸ Clarke et al.

^۹ Heywood

^{۱۰} Garcia and Calantone,

^{۱۱} Serdyukov

شامل ادغام روش‌ها، ابزارها و فناوری‌های جدید در برنامه‌های آموزشی به منظور بهبود کیفیت یادگیری و تدریس می‌شود. این پذیرش تحت تأثیر عواملی چون فرهنگ سازمانی، آمادگی معلمان، و دسترسی به منابع و فناوری‌های نوین قرار دارد (ارتمرو اوتنبریت^۱، ۲۰۱۰). پذیرش نوآوری‌های آموزشی در سازمان‌های آموزشی برای حفظ کیفیت یادگیری و ایجاد محیط‌های یادگیری پویا و مؤثر امری ضروری است و می‌تواند به عنوان یک راهبرد کلیدی در بهبود فرآیند آموزش و یادگیری مطرح شود و به توسعه کارآیی و اثربخشی نظام‌های آموزشی کمک نماید (گاریسا و ناوارو^۲، ۲۰۲۰).

بر اساس دیدگاه موستیکا و همکاران^۳ (۲۰۲۲) دو عامل وجود دارد که رفتار تحریکی نوآورانه را شکل می‌دهد: عوامل درونی و بیرونی. عوامل درونی می‌توانند شامل نوع شخصیت و سبک فردی در حل مسائل باشند. در مورد عوامل بیرونی، مواردی مانند رهبری، حمایت از نوآوری، و تقاضاهای روان‌شناختی شغل مطرح می‌شوند. در پژوهش‌های زینال و ماتوره^۴ (۲۰۱۹) نیز که به بررسی نظام‌مند عوامل مؤثر بر رفتار نوآورانه معلمان بین سال‌های ۲۰۱۰ تا ۲۰۱۹ پرداخته شده، سه عامل را شناسایی کردند: عوامل سازمانی، فردی و جمعیت شناختی. با این حال، نوآوری در سطح سازمانی کانون توجه بسیاری از پژوهش‌ها بوده است و عوامل سطح فردی نوآوری نادیده گرفته شده‌اند. از آنجایی که مطالعات در مورد نوآوری‌های فردی کمیاب است، هیچ توافقی در مورد اینکه عوامل فردی مؤثر بر نوآوری فردی چه هستند و چگونه این بر نوآوری تأثیر می‌گذارد، وجود ندارد (پراتوم و ساواتسومبون^۵، ۲۰۱۰).

در این مطالعه، بیشتر بر روی عوامل درونی و فردی مانند خودرهنمایی، اسفر و مسعود^۶ (۲۰۱۷)، خان و همکاران^۷ (۲۰۲۲)؛ جارملی^۸ (۲۰۰۶)، رفتار اشتراک دانش، اسباری^۹ (۲۰۲۱)؛ سابرامانیام و یاند^{۱۰} (۲۰۰۵)؛ و خودکارآمدی خلاق، کریستنسن-سالیام و همکاران^{۱۱} (۲۰۲۱)؛ فارمر و تیئرنی^{۱۲} (۲۰۱۷)، عبدی و رستمی (۱۴۰۰) تمرکز شده است.

¹ Ertmer & Ottenbreit- Leftwich

² Garcia & Navarro

³ Mustika et al.

⁴ Zainal & Matore

⁵ Pratoom & Savatsomboon

⁶ Asfar & Masood

⁷ Khan et al

⁸ Carmeli

⁹ Asbari

¹⁰ Subramaniam & Youndt

¹¹ Christensen-Salem et al.

¹² Farmer & Tierney

مبانی نظری و توسعه فرضیه‌ها خودرهبری و نوآوری‌های آموزشی

بر اساس دیدگاه اسفر و همکاران^۱ (۲۰۱۹)، ویژگی‌های فردی افراد نقش حیاتی در تقویت نگرش نوآوری ایفا می‌کنند. پژوهشگران دریافته‌اند که خودرهبری^۲ یک ویژگی فردی است که از طریق آن، مقاصد و افکار به صورت شناختی هدایت می‌شوند تا تغییرات مطلوب برای محصولات یا خدمات نوآورانه ایجاد شوند (گلدسبی و همکاران^۳، ۲۰۲۱). خودرهبری به عنوان فرآیندی خود-تأثیرگذاری تعریف شده است که از طریق آن افراد به خودگردانی و خودانگیزی لازم برای انجام کار دست می‌یابند (نک و همکاران^۴، ۲۰۱۹؛ نک و هاوتون^۵، ۲۰۰۶). همچنین خودرهبری شامل مجموعه‌ای از راهبردهای متمرکز بر رفتار است که به افزایش توانایی‌های افراد در زمینه خودمدیریتی و آگاهی از رفتارهای حیاتی و چالش‌برانگیز در محیط کار کمک می‌کند (گلدسبی و همکاران، ۲۰۲۱؛ مانز^۶، ۲۰۱۲؛ استوارت و همکاران^۷، ۲۰۱۹). کسانی که ویژگی‌های خودرهبری دارند، به تخیل و تفکر خود برای بهبود کار، نوآوری و ایجاد تغییرات مطلوب می‌پردازند (موستیکا و همکاران، ۲۰۲۰). معلمان با خودرهبری بالا، معمولاً توانایی بیشتری در مدیریت خود و محیط یادگیری دارند و این موضوع به آن‌ها کمک می‌کند تا با تغییرات جدید در فرآیندهای آموزشی سازگار شوند (ژانگ و همکاران^۸، ۲۰۲۱).

خودرهبری به معلمان این امکان را می‌دهد تا با استفاده از روش‌های تنظیم خود، انگیزه‌های درونی خود را برای یادگیری و پذیرش فناوری‌های نوین تقویت کنند. از سوی دیگر، پذیرش نوآوری‌های آموزشی به یک فرهنگ سازمانی و روانی نیاز دارد که خودرهبری در شکل‌گیری آن نقش اساسی را ایفا می‌کند. زمانی که معلمان احساس کنند که کنترل بیشتری بر فرآیند یادگیری و تدریس خود دارند، احتمال بیشتری دارد که به نوآوری‌ها روی آورند و آنان را در کلاس‌های خود به کار ببرند (گارسیا و ناوارو^۹، ۲۰۲۰). در زمینه تبیین نقش خودرهبری بر نوآوری می‌توان گفت نوآوری در محیط کار شامل سه مرحله پیچیده است (اسکات و بروس^{۱۰}، ۱۹۹۴). در مرحله اول، فرد مشکلی را تشخیص داده و راه حل‌هایی را ارائه می‌دهد. در مرحله دوم، فرد با داشتن اندیشه‌های نو، به بررسی پشتیبانی‌های احتمالی درونی و بیرونی برای اندیشه‌های جدید

¹ Asfar et al.

² . Self-Leadership

³ Goldsby et al.

⁴ Neck

⁵ Houghton

⁶ Manz

⁷ Stewart et al.

⁸ Zhang et al.

⁹ Garcia & Navarro

¹⁰ Scott & Bruce

می‌پردازد. در مرحله آخر، فرد با توسعه یک مدل یا نمونه اولیه، اندیشه نو را در سازمان محقق می‌سازد (کانتر^۱، ۱۹۸۸). در مرحله اول این فرآیند نوآوری، راهبردهای الگوی فکری سازنده با ارزیابی باورها و فرضیه‌ها و خودگویی با زیرمجموعه‌های تصویرسازی ذهنی فعال هستند. افراد می‌توانند با خودرهبی، افکار غیرسازنده خود را تغییر داده و اندیشه‌های نوآورانه خود را تقویت کنند تا بتوانند راحت‌تر با مشکلات کنار بیایند و راه‌حل‌های مؤثرتری ارائه دهند. در مرحله دوم نوآوری، فرد بر پشتیبانی‌های درونی و بیرونی تمرکز می‌کند. در این نقطه، افرادی که توانایی‌های خود رهبری بالایی دارند، می‌توانند دیگران را برای حمایت از اندیشه‌های نو هدایت کنند (کارملی و همکاران^۲، ۲۰۰۶).

پژوهش‌های انجام شده در این راستا، بر این ارتباط صحه می‌گذارند، برای مثال لی و همکاران^۳ (۲۰۲۲) در پژوهشی در کره جنوبی نشان دادند که خودرهبی تأثیر مثبتی بر پذیرش نوآوری‌های آموزشی دارد و معلمان با خودرهبی بالا تمایل بیشتری به استفاده از فناوری‌های نوین در تدریس دارند. همچنین، ژانگ و همکاران (۲۰۲۱) تأکید کردند که خودرهبی تأثیر مثبت و معناداری بر پذیرش فناوری‌های آموزشی در میان معلمان مدارس ابتدایی دارد. از نظر کاسدینار و هاهولونگان^۴ (۲۰۱۹)، خودرهبی به عنوان یکی از عوامل تعیین‌کننده تأثیر چشمگیری بر پذیرش نوآوری‌های آموزشی دارد. خان و همکاران^۵ (۲۰۲۲) نیز نشان دادند که افراد با سطوح بالاتر خودرهبی تمایل بیشتری به رفتار نوآورانه دارند.

تسهیم دانش و نوآوری‌های آموزشی

خودرهبی نه تنها به‌طور مستقیم می‌تواند بر نوآوری و پذیرش آن تأثیر بگذارد، بلکه از طریق برخی عوامل دیگر از جمله تسهیم دانش و خودکارآمدی خلاق نیز می‌تواند در رفتار نوآورانه نقش مهمی ایفا کنند (خان و همکاران، ۲۰۲۲). تسهیم دانش یک عامل کلیدی در تشویق نوآوری محسوب می‌شود و نوآوری در غیاب آن به احتمال زیاد به وقوع نمی‌پیوندد (کرمر، ویلامر و اگیونیز^۶، ۲۰۱۹). پژوهش‌های پیشین نشان‌دهنده این است که دانش به عنوان عامل اساسی در ارتقاء نوآوری شناخته می‌شود (به عنوان نمونه، لین^۷ (۲۰۰۷)؛ منگیاروتی و منتون^۸ (۲۰۱۵)؛ رادایلی و همکاران^۹ (۲۰۱۴). اشتراک دانش، به‌ویژه با در نظر گرفتن نقش آن به عنوان یک عامل کلیدی در رفتار نوآورانه، از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است. این فرآیند اجازه می‌دهد تا دانش در

¹ Kanter

² Carmeli et al.

³ Lee et al.

⁴ Kusdinar & Haholongan

⁵ Khan et al

⁶ Kremer, Villamor & Aguinis

⁷ Lin

⁸ Mangiarotti & Mention

⁹ Radaelli et al.

اختیار یک فرد یا گروه به سطح سازمانی منتقل شود، جایی که می‌توان از آن در ایجاد محصولات، خدمات و روش‌های جدید بهره‌برداری کرد (ونکو دن هوف و دریدر^۱، ۲۰۰۴). به عبارت دیگر، دانش یک فرد مواد لازم را برای سازمان فراهم می‌آورد تا بتواند دانش و نوآوری‌ها را ایجاد کند (اگستیاواتی و همکاران^۲، ۲۰۲۰؛ هوتاگالونگ و همکاران^۳، ۲۰۲۰).

ثورنهییل^۴ (۲۰۰۶) گزارش داد که سطح دارایی دانش یک سازمان برابر با سطح نوآوری آن است. از سویی دیگر تسهیم دانش یک عامل اساسی است که مدیریت دانش و نوآوری‌های سازمانی را در بین افراد تشویق می‌کند. تسهیم دانش به عنوان فعالیتی شناخته می‌شود که در آن دانش، اطلاعات و تخصص بین افراد، سازمان‌ها و جوامع مبادله می‌شود (هوانگ و ترونک^۵، ۲۰۲۱). بر اساس دیگاه وان دن هوف و دریدر (۲۰۰۴)، اشتراک دانش دارای دو بعد است: جمع‌آوری دانش و اهدای دانش. آنها اهدای دانش را به عنوان ارتباطی تعریف می‌کنند که بر اساس اراده فرد برای انتقال سرمایه فکری است، در حالی که جمع‌آوری دانش را به عنوان تلاشی برای ترغیب دیگران به اشتراک‌گذاری آنچه می‌دانند توصیف می‌کنند. طبق گفته الهادی و همکاران^۶ (۲۰۱۱)، رفتار اشتراک دانش شامل دو دسته است: جمع‌آوری دانش و اهدای دانش، که به طور نزدیک با یکدیگر ارتباط دارند تا وضعیت رفتار اشتراک دانش پاسخ‌دهنده را بررسی کنند. بررسی‌های متعدد نشان داده‌اند که محیط‌های آموزشی که تسهیم دانش در آن‌ها فعال است، تغییرات و نوآوری‌ها را سریع‌تر پذیرفته و به اجرا می‌گذارند (دiaz و کوئینترو^۷، ۲۰۲۰).

از سوی دیگر، هرچقدر معلمان و دانش‌آموزان در معرض اطلاعات و الگوهای نوآورانه قرار بگیرند، احتمال پذیرش آن‌ها نیز بیشتر خواهد بود. در واقع، تسهیم دانش به عنوان یک بستر اجتماعی و فرهنگی عمل می‌کند که علاوه بر افزایش توانایی‌های فردی، موجب تسهیل فرآیندهای یادگیری و پذیرش نوآوری در سطح کلان‌تری می‌گردد (گارسیا و رودریگز^۸، ۲۰۲۴). فرآیند تسهیم دانش نه تنها در بهبود کارایی و افزایش نوآوری نقش دارد، بلکه به تقویت ارتباطات و همکاری‌های بین اعضای یک گروه یا نهاد نیز کمک می‌کند (اسواتسون و همکاران^۹، ۲۰۲۰). تبادل و اشتراک تجربیات میان معلمان، فرهنگی از همکاری و یادگیری مداوم ایجاد می‌کند که زمینه‌ساز پذیرش نوآوری‌ها در آموزش است (سانچز و مارتین^{۱۰}، ۲۰۲۲). پژوهش‌های

¹ Van Den Hooff & De Ridder

² Agistiawati et al.

³ Hutagalung et al.

⁴ Thornhill

⁵ Hoang & Truong

⁶ Alhady

⁷ Díaz & Quintero

⁸ García & Rodríguez

⁹ Swanson et al.

¹⁰ Sánchez & Martín

انجام شده در این راستا نشان از ارتباط این دو متغیر دارند برای نمونه می‌توان به پژوهش‌های سبرامانیمی و یوندت^۱ (۲۰۰۵)، سانچز و مارتین (۲۰۲۲)، گارسیا و رودریگز (۲۰۲۴)، ویدیانی و همکاران^۲ (۲۰۱۷) اشاره کرد.

خودکارآمدی خلاق و نوآوری‌های آموزشی

از دیگر عوامل درونی و فردی، خودکارآمدی خلاق^۳ است که به عنوان ابزار اصلی برای تولید و اجرای اندیشه‌های نوآورانه در نظر گرفته می‌شود، زیرا مبتنی بر اعتماد به نفس، دانش و مهارت‌های افراد است (فارمر و تیرنی^۴، ۲۰۱۷). خودکارآمدی خلاق به توانایی فرد در باور به قابلیت‌های خود برای تولید اندیشه‌های جدید و راه‌حل‌های مبتکرانه در مواجهه با چالش‌ها و مسائل مختلف اشاره دارد. (آکار و پینروس^۵، ۲۰۲۲). در تعریفی دیگر خودکارآمدی خلاقانه به قابلیت فرد برای ارزیابی و استفاده از توانایی‌ها و منابع خود در تولید اندیشه‌های جدید و رسیدن به اهداف خلاقانه اشاره دارد (ژانگ و ژی^۶، ۲۰۲۳). خودکارآمدی خلاق شامل مؤلفه‌های شناختی، عاطفی و رفتاری است. مؤلفه‌های شناختی به توانایی فرد در ارزیابی و تحلیل موقعیت‌ها و چالش‌ها اشاره دارد که شامل تفکر انتقادی و توانایی تجزیه و تحلیل مسائل می‌باشد. مؤلفه‌های عاطفی نیز به احساسات و انگیزه‌ها مربوط می‌شود، یعنی اینکه فرد تا چه اندازه از تلاش خود برای تولید اندیشه‌های جدید احساس رضایت کرده و به آن انگیزه می‌دهد. در نهایت، مؤلفه‌های رفتاری شامل اقدام برای به کارگیری اندیشه‌های خلاقانه و نقش‌آفرینی در محیط‌های نوآورانه است (هی و وانگ^۷، ۲۰۲۱).

خودکارآمدی خلاق به عنوان یک عامل تأثیرگذار بر پذیرش نوآوری‌های آموزشی عمل می‌کند. زیرا، زمانی که معلمان به توانایی‌های خود برای ایجاد و پیاده‌سازی رویکردها و روش‌های جدید یادگیری اعتماد دارند، تمایل بیشتری برای پذیرش نوآوری‌های آموزشی دارند. در واقع، خودکارآمدی خلاق به معلمان این قدرت را می‌دهد که از اثرات مثبت این نوآوری‌ها در یادگیری و تدریس آگاه شوند و در نتیجه، نسبت به پذیرش آن‌ها تمایل بیشتری پیدا کنند (سانتوس و مورینو^۸، ۲۰۲۲). یافته‌های هسی چی هسیاو و همکاران^۹ (۲۰۱۱) نشان داد که خودکارآمدی خلاق معلمان به عنوان شاخصی از توانمندی‌های خلاقانه، تأثیر مثبتی بر شکل‌گیری

¹ Subramaniam & Youndt

² Widyani et al.

³ Creative Self-Efficacy

⁴ Farmer & Tierney

⁵ Acar & Pineros

⁶ Zhang & Xia

⁷ He & Wong

⁸ Santos & Moreno

⁹ Hsi-Chi Hsiao et al.

آموزش نوآورانه آنان دارد. افزون بر این، پژوهش‌های ژاوانو و جرج^۱ (۲۰۰۱)، به نقل از هو و یو^۲، (۲۰۲۳)، کریستنسن-سالم و همکاران (۲۰۲۱)، فارمر و تیرنی (۲۰۱۷) و سانتوس و مورینو^۳ (۲۰۲۲)، عبدی و همکاران (۱۴۰۰) نیز بر نقش معنادار خودکارآمدی خلاق در ترویج نوآوری در میان معلمان تأکید می‌کنند.

نقش میانجی تسهیم دانش و خودکارآمدی خلاق در رابطه بین خود رهبری و پذیرش نوآوری‌های آموزشی

از آنجا که رهبری به عنوان یک مهارت اساسی در توسعه فردی و حرفه‌ای شناخته می‌شود، می‌تواند تأثیر قابل توجهی بر تسهیم دانش در محیط‌های آموزشی و سازمانی داشته باشد. افرادی که مهارت‌های خود رهبری را تقویت کرده‌اند، معمولاً دارای خودآگاهی بالاتر، انگیزه درونی و مسئولیت‌پذیری بیشتری هستند (مارتینز و لویز^۴، ۲۰۲۱). این ویژگی‌ها سبب می‌شود که آن‌ها به راحتی دانش و تجربیات خود را با دیگران به اشتراک بگذارند و در فرآیند یادگیری جمعی مشارکت فعال‌تری داشته باشند (رودریگز و فرناندز^۵، ۲۰۲۲). علاوه بر این، خود رهبری می‌تواند به ایجاد یک فرهنگ تسهیم دانش پویا در سازمان‌ها و مؤسسات آموزشی کمک کند. افرادی که خود را به عنوان رهبران دانشی در نظر می‌گیرند، معمولاً مایلند به توسعه دیگران و ارتقاء یادگیری گروهی بپردازند (آرساوان و همکاران^۶، ۲۰۲۲). بنابراین، می‌توان گفت تسهیم دانش علاوه بر اینکه بر پذیرش نوآوری‌های آموزشی اثر دارد، خود متأثر از خودرهبری است.

پژوهش‌های انجام شده در این راستا نشان از نقش میانجی این متغیر را دارند. برای نمونه می‌توان به پژوهش‌های خان و همکاران (۲۰۲۲) رودریگز و فرناندز (۲۰۲۲)، سانچز و کاسترو (۲۰۲۴) و اسباری و همکاران (۲۰۲۱) اشاره نمود. از سویی دیگر خودرهبری به عنوان یک عامل محوری می‌تواند با افزایش اعتماد به نفس و توانایی‌های فرد در مدیریت خلاقیت، تأثیر مثبتی بر خودکارآمدی خلاق ایجاد کند و افراد را تشویق کند تا در مواجهه با چالش‌های نوآورانه، اندیشه‌های جدید را به اجرا درآورند (گونزالس و پرز^۷، ۲۰۲۰).

هنگامی که افراد به توانایی‌های خود در ایجاد اندیشه‌های جدید و مدیریت چالش‌های خلاقانه اعتماد دارند، احتمال بیشتری دارد که رفتارهای خلاقانه بیشتری از خود نشان دهند. این احساس خودکارآمدی ناشی از خودرهبری، نه تنها موجب افزایش انگیزه و تلاش فرد برای پیشبرد اندیشه‌ها می‌شود، بلکه به ایجاد یک چرخه مثبت برای خلاقیت و نوآوری نیز کمک می‌کند

^۱ . Zhou & George

^۲ . Hu, Wu & Yu

^۳ . Santos & Moreno

^۴ Martínez & López

^۵ Rodríguez & Fernández

^۶ Arsawan et al

^۷ González & Pérez

(رامیرز و واکر^۱، ۲۰۲۴). علاوه بر این، خودرهبری می‌تواند از طریق ارتقاء توانایی‌های تفکر انتقادی و حل مسئله، خودکارآمدی خلاق را تقویت کند. فردی که دارای مهارت‌های خودرهبری است، به طور مؤثری می‌تواند اهداف خلاقانه خود را تعیین و راهبردهای مناسبی را برای دستیابی به آن‌ها تدوین نماید (سوتو و آلونسو^۲، ۲۰۲۲). بنابراین، می‌توان بیان کرد که خودکارآمدی خلاق علاوه بر تأثیری که بر پذیرش نوآوری‌های آموزشی دارد، خود نیز متأثر از خودرهبری است. پژوهش‌های انجام شده در این راستا نشان از ارتباط این دو متغیر دارند. برای نمونه می‌توان به پژوهش‌های گونزالس و پرز (۲۰۲۰) و سوتو و آلونسو (۲۰۲۲) اشاره نمود.

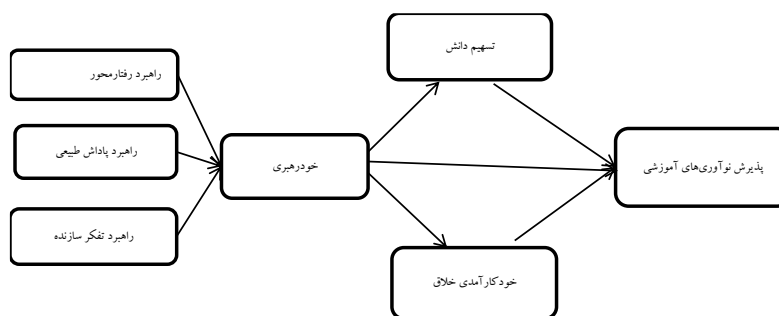
مطالعه حاضر

این پژوهش بر بررسی نقش واسطه‌ای تسهیم دانش و خودکارآمدی خلاق در ارتباط بین خود رهبری و پذیرش نوآوری‌های آموزشی متمرکز است. از آنجا که مدارس به دنبال شیوه‌های خلاق برای بهبود یادگیری در مدارس ابتدایی هستند، این پژوهش می‌تواند نشان دهد چگونه تقویت خود رهبری معلم و فرهنگ تسهیم دانش، پذیرش نوآوری‌ها را تسهیل می‌کند. همچنین اهمیت مطالعه حاضر از منظر نظریه پردازی آن است که به ترکیب سه سازه کلیدی (خود رهبری، تسهیم دانش، خودکارآمدی خلاق) با پذیرش نوآوری‌های آموزشی می‌پردازد و می‌تواند مدل مفهومی قوی و قابل آزمون ارائه دهد. ضمن اینکه ایجاد و اعتباربخشی مدل می‌تواند به پژوهش‌های آتی در حوزه مدیریت آموزشی و روان‌شناسی مدرسه‌ای پایه راهبردی بدهد. بنا به گفته سکران و بوژی^۳ (۲۰۱۶)، چارچوب نظری، اساس و بنیان کل پروژه پژوهشی را تشکیل می‌دهد. این چارچوب، راهنمایی برای پژوهش فراهم می‌کند و به پژوهشگر کمک می‌کند تا روابط بین متغیرها را درک، فرضیه‌ها را تدوین و داده‌ها را تفسیر کند. با توجه به پژوهش‌های قبلی و فرضیه‌های مطرح شده در این پژوهش، نویسندگان این مقاله مدل مفهومی پژوهشی را در شکل ۱ ارائه داده‌اند. بنابراین این پژوهش در صدد پاسخگویی به این سؤال است که آیا مدل مفهومی پذیرش نوآوری‌های آموزشی بر اساس خود رهبری با نقش واسطه‌ای تسهیم دانش و خودکارآمدی خلاق با مدل تجربی برازش دارد؟

¹ . Ramírez & Walker

² . Soto & Alonso

³ Sekaran & Bougie



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

فرضیه‌های پژوهش

فرضیه اصلی:

مدل مفهومی پذیرش نوآوری‌های آموزشی بر اساس خود رهبری با نقش میانجی‌گری تسهیم دانش و خودکارآمدی خلاق با مدل تجربی برازش دارد.

فرضیه‌های ویژه پژوهش:

۱. خود رهبری بر پذیرش نوآوری‌های آموزشی اثر مستقیم دارد.
۲. خود رهبری بر تسهیم دانش اثر مستقیم دارد.
۳. خود رهبری بر خودکارآمدی خلاق اثر مستقیم دارد.
۴. تسهیم دانش بر پذیرش نوآوری‌های آموزشی اثر مستقیم دارد.
۵. خودکارآمدی خلاق بر پذیرش نوآوری‌های آموزشی اثر مستقیم دارد.
۶. خود رهبری بر پذیرش نوآوری‌های آموزشی با میانجی‌گری تسهیم دانش اثر غیرمستقیم دارد.
۷. خود رهبری بر پذیرش نوآوری‌های آموزشی با میانجی‌گری خودکارآمدی خلاق اثر غیرمستقیم دارد.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از لحاظ هدف، توسعه‌ای و از لحاظ اجرا توصیفی از نوع همبستگی با رویکرد معادلات ساختاری بود. جامعه آماری در این مطالعه شامل کلیه معلمان دوره ابتدایی شهر نهاوند به تعداد ۵۴۲ نفر در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ می‌باشد. حجم نمونه براساس نرم افزار جی پاور با در نظر گرفتن اندازه اثر ۰/۱۰ و توان ۰/۹۵ و ۲ متغیر پیش بین و ۱ متغیر میانجی تعداد ۱۷۶ نفر برآورد شد. روش نمونه‌گیری به صورت در دسترس بود. از آنجا که اجرا و گردآوری داده‌ها در بستر محیط الکترونیکی بود تعداد ۲۴ مورد بیشتر در نظر گرفته شد. پس از اجرا ۵ عدد از پرسشنامه‌ها به دلیل مخدوش بودن از تحلیل نهایی کنار گذاشته شدند و در نهایت ۱۹۵ پرسشنامه

کامل وارد تحلیل شدند. شناسایی پرسشنامه‌های مخدوش شده نیز بر اساس انسجام پاسخ‌های یک‌خطی (یکسان) به‌عنوان ارائه همان پاسخ به ۵ سؤال متوالی در نظر گرفته شد. برای جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز پژوهش از ۴ پرسشنامه به شرح زیر استفاده شد:

پرسشنامه پذیرش نوآوری‌های آموزشی اندرسون (۲۰۰۸): این پرسشنامه ابزاری کارآمد برای ارزیابی انگیزه‌های مرتبط با پذیرش نوآوری‌ها در زمینه آموزش است. این پرسشنامه شامل ۱۸ گویه بوده و نمره‌گذاری آن بر اساس طیف لیکرت ۵ گزینه‌ای انجام می‌شود که گزینه‌ها از «بسیار کم» تا «بسیار زیاد» به ترتیب امتیازات ۱ تا ۵ را دریافت می‌کنند. اندرسون روایی این پرسشنامه را مناسب و پایایی‌اش را با ضریب آلفای کرونباخ بیش از ۰/۸۰ گزارش کرده است.

پرسشنامه خود رهبری هافتون و نک (۲۰۰۲): این پرسشنامه برای سنجش میزان خود رهبری در افراد طراحی و تدوین شده است. این پرسشنامه شامل ۳۵ گویه است که بر اساس طیف لیکرت و با رویکردهایی چون «قبل از مواجهه واقعی با چالش‌ها، روشی که برای برخورد با چالش برنامه‌ریزی کرده‌ام» و «تکرار و تمرین می‌کنم» به سنجش سه راهبرد و نه عامل مرتبط با خود رهبری می‌پردازد. نمره‌گذاری این پرسشنامه از ۱ (کاملاً مخالفم) تا ۵ (کاملاً موافقم) متغیر است و با جمع‌آوری نمرات، دامنه امتیاز کل بین ۳۵ تا ۱۷۵ قرار می‌گیرد؛ هر چه نمره بالاتر باشد، نشان‌دهنده میزان بیشتر خودرهبری است. از نظر روایی، در پژوهش شهبازی جدا (۱۳۹۳)، روایی محتوایی و صوری این پرسشنامه مناسب ارزیابی شده، و پایایی آن با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۶ تأیید گردیده است، که نشان‌دهنده ثبات مناسب ابزار در اندازه‌گیری خود رهبری در شرایط مختلف است.

پرسشنامه خودکارآمدی خلاق کاروسکی و همکاران (۲۰۱۲): این پرسشنامه شامل ۱۱ گویه است که بر اساس طیف لیکرت ۵ گزینه‌ای از «کاملاً موافقم» تا «کاملاً مخالفم» طراحی شده و برای ارزیابی میزان خودکارآمدی خلاق دانشجو-معلمان و کارکنان سازمان‌ها به کار می‌رود. در این پرسشنامه، هر گویه بر اساس مقیاس لیکرت از ۱ تا ۵ نمره‌گذاری می‌شود، که ۱ نشان‌دهنده «کاملاً مخالفم» و ۵ نشان‌دهنده «کاملاً موافقم» است. این ابزار در پژوهش (زاهد بابلان و سیدکلان، ۱۳۹۴) از لحاظ روایی مورد تأیید قرار گرفته و پایایی آن با ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۹۵ محاسبه شده است.

پرسشنامه تسهیم دانش جاکوبز و روود (۲۰۰۷): این پرسشنامه دارای ۱۷ گویه بوده و هدف آن ارزیابی میزان توجه سازمان به تسهیم و اشتراک‌گذاری دانش در سازمان بوده است. طیف نمره‌گذاری به صورت لیکرت ۵ گزینه‌ای از خیلی کم=۱ تا خیلی زیاد=۵ می‌باشد. در پژوهش یاری (۱۴۰۱) روایی پرسشنامه مورد تأیید چند تن از اساتید و صاحب نظران این حوزه قرار گرفت.

پایایی آن به روش آلفای کرونباخ در پژوهش تربیتی نژاد و قهاری بیدگلی (۱۳۹۹) بالای ۰/۹۱ گزارش شده است.

برای تجزیه و تحلیل داده‌ها نیز از شاخص‌های آمار توصیفی شامل میانگین، انحراف معیار، درصد فراوانی و مدل‌سازی معادلات ساختاری با رویکرد حداقل مربعات جزئی (PLS) به‌وسیله نرم افزار Smart PLS استفاده گردید.

یافته‌های پژوهش

در این پژوهش، در زمینه جنسیت تعداد مردان برابر ۶۳ نفر (۳۲/۳ درصد) و تعداد زنان برابر ۱۳۲ نفر (۶۷/۷ درصد) بودند. در زمینه وضعیت سنی پاسخگویان، از تعداد ۱۹۵ نفر از پاسخگویان تعداد ۷۰ نفر (۳۵/۹ درصد) ۲۲ تا ۳۰ سال، تعداد ۷۵ (۳۸/۵ درصد) ۳۱ تا ۴۰ سال، تعداد ۴۴ (۲۲/۶ درصد) ۴۱ تا ۵۰ سال و تعداد ۶ نفر (۳/۱ درصد) بیشتر از ۵۰ سال سن دارند. در زمینه سطح تحصیلات پاسخگویان - از تعداد ۱۹۵ نفر از پاسخگویان، تعداد ۱۲۸ نفر (۶۵/۴ درصد) کارشناسی، تعداد ۶۴ نفر (۳۲/۸ درصد) کارشناسی ارشد و تعداد ۳ نفر (۱/۵ درصد) دکتری هستند در زمینه سابقه خدمت پاسخگویان، از تعداد ۱۹۵ نفر از پاسخگویان تعداد ۶۸ نفر (۳۴/۹ درصد) کمتر از ۵ سال، تعداد ۵۳ (۲۷/۲ درصد) ۶ تا ۱۰ سال، تعداد ۴۸ (۲۴/۶ درصد) ۱۱ تا ۲۰ سال و تعداد ۲۶ نفر (۱۳/۳ درصد) بیشتر از ۲۰ سال سابقه خدمت دارند. در زمینه شاخص‌های توصیفی ابعاد متغیرهای اصلی پژوهش نیز، میانگین و انحراف استاندارد در جدول شماره ۱ گزارش شده است.

جدول ۱. شاخص‌های آماری و ضرایب همبستگی بین متغیرهای اصلی پژوهش

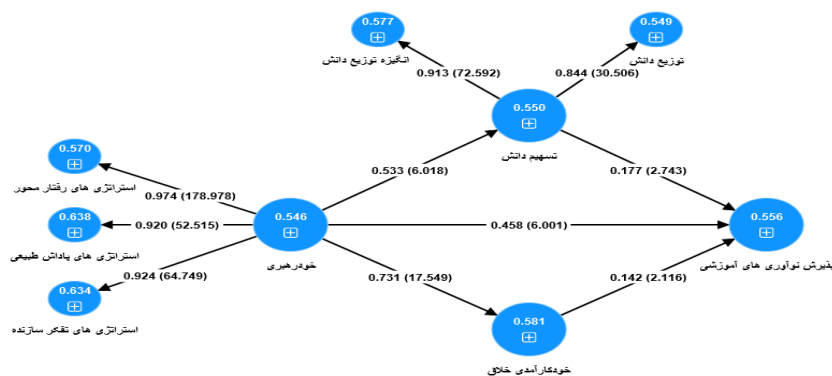
متغیر	میانگین	انحراف استاندارد	۱	۲	۳	۴
خودرهبری (۱)	۱۴۱/۹۲۸	۱۹/۴۲۰	۱			
تسهیم دانش (۲)	۶۱/۱۹۴	۱۰/۱۸۶	۰/۵۳۲**	۱		
خودکارآمدی خلاق (۳)	۴۲/۹۲۳	۶/۵۱۷	۰/۷۶۵**	۰/۵۱۶**	۱	
پذیرش نوآوری‌های آموزشی (۴)	۷۱/۲۲۰	۸/۸۱۴	۰/۵۸۹**	۰/۵۰۶**	۰/۵۰۴**	۱

** $P \leq 0.05$

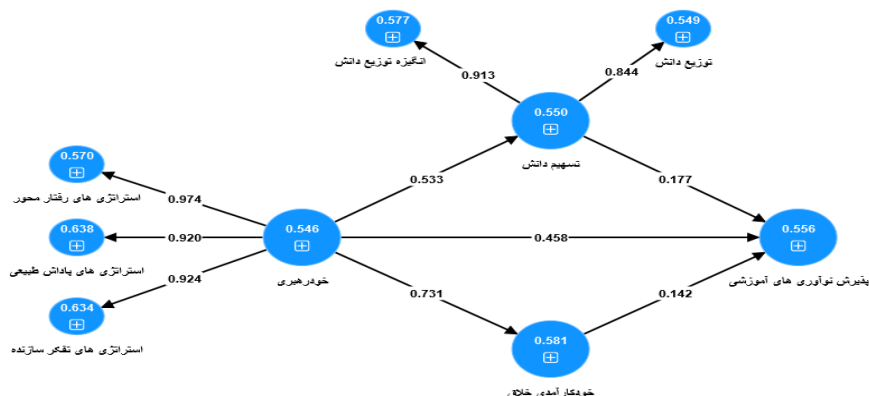
نتایج تحلیل داده‌های به‌دست آمده در جدول ۱ نشان می‌دهد که مقدار میانگین و انحراف استاندارد در خودرهبری به ترتیب ۱۴۱/۹۳ درصد و ۱۹/۴۲ درصد، در تسهیم دانش به ترتیب ۶۱/۱۹ درصد و ۱۰/۱۸۶ درصد، در خودکارآمدی خلاق به ترتیب ۴۲/۹۳۳ درصد و ۶/۵۱۷ درصد، و در پذیرش نوآوری‌های آموزشی به ترتیب ۷۱/۲۲۰ درصد و ۸/۸۱۴ درصد به دست

آمد. همچنین نتایج آزمون همبستگی پیرسون با توجه به دامنه تغییرات ضریب همبستگی بین ۱- تا ۱+ نشان داده شده است. مشاهده می‌شود که بین خودرهنمایی با تسهیم دانش (۰/۵۳۲)، بین خودرهنمایی با پذیرش نوآوری‌های آموزشی (۰/۵۸۹)، بین تسهیم دانش با پذیرش نوآوری‌های آموزشی (۰/۵۰۶) و بین خودکارآمدی خلاق با پذیرش نوآوری‌های آموزشی (۰/۵۰۴) همبستگی وجود دارد که جهت رابطه آنها مثبت و شدت همبستگی در حد متوسط می‌باشد. همچنین بین خودرهنمایی با خودکارآمدی خلاق (۰/۷۶۵) همبستگی وجود دارد که جهت رابطه آنها مثبت و شدت همبستگی در حد قوی می‌باشد. در ادامه مدل مفهومی پژوهش بر اساس داده‌های پژوهش مورد برآزش قرار گرفته است.

همان‌طور که در شکل‌های ۱ و ۲ مشاهده می‌شود مدل ساختاری نهایی بر اساس مدل مفهومی با مقادیر سطح معناداری ضرایب مسیر پژوهش، دارای برآزش مناسب است، به این معنی که تمام مقادیر T برای همه روابط بیشتر از مقدار مطلوب ۱/۹۶ است و همچنین مقادیر میانگین واریانس استخراجی برای همه متغیرها بیشتر از مقدار معیار ۰/۵ هستند.



شکل ۱. مدل ساختاری نهایی پژوهش بر اساس مدل مفهومی با مقادیر سطح معنی داری ضرایب مسیر



شکل ۲. مدل ساختاری نهایی پژوهش بر اساس مدل مفهومی با مقادیر AVE

مدل‌های اندازه‌گیری پژوهش

برای بررسی مدل‌های اندازه‌گیری از شاخص‌های آلفای کرونباخ، پایایی ترکیبی^۱، روایی همگرا^۲ و روایی واگرا^۳ استفاده شد.

جدول ۲. نتایج سه معیار آلفای کرونباخ، پایایی ترکیبی و روایی همگرا

متغیر	زیر مقیاس	آلفای کرونباخ (Alpha>۰/۷)	پایایی ترکیبی (C.R>۰/۷)	میانگین واریانس استخراجی (AVE>۰/۵)
استراتژی‌های رفتار محور	۰/۹۰۵	۰/۹۲۲	۰/۵۷۰	
خودرهبری	استراتژی‌های پاداش طبیعی	۰/۸۱۰	۰/۸۷۵	۰/۶۳۸
	استراتژی‌های تفکر سازنده	۰/۸۵۶	۰/۸۹۷	۰/۶۳۴
	کل خودرهبری	۰/۹۵۱	۰/۹۵۶	۰/۵۴۶
	توزیع دانش	۰/۷۲۷	۰/۸۳۰	۰/۵۴۹
تسهیم دانش	انگیزه توزیع دانش	۰/۸۵۳	۰/۸۹۱	۰/۵۷۷
	کل تسهیم دانش	۰/۸۳۶	۰/۸۸۰	۰/۵۵۰
خودکارآمدی خلاق	-	۰/۸۹۶	۰/۹۱۷	۰/۵۸۱
پذیرش نوآوری‌های آموزشی	-	۰/۷۹۹	۰/۸۶۲	۰/۵۵۶

نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که ضرایب آلفای کرونباخ برای همه متغیرهای اصلی پژوهش بیشتر از مقدار معیار ۰/۷ است و در سطح مطلوبی قرار دارند. همچنین نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که ضرایب پایایی ترکیبی برای همه متغیرهای اصلی پژوهش بیشتر از سطح مطلوب آن (۰/۷) است، که حاکی از پایایی درونی مناسب متغیرهای مدل پژوهش دارد. همچنین نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد که تمامی مقادیر میانگین واریانس استخراج شده متغیرها از سطح مطلوب آن (۰/۰۵) بیشتر است، که حاکی از مطلوب بودن روایی همگرای مدل پژوهش دارد.

جدول ۳. ماتریس فورنل و لاکر جهت بررسی روایی واگرا

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹
استراتژی‌های تفکر سازنده	۰/۷۹۶								
استراتژی‌های رفتار محور	۰/۸۴۹	۰/۷۵۵							

^۱ Composite Reliability

^۲ Convergent Validity

^۳ Divergent Validity

استراتژی‌های	۰/۷۹۲	۰/۸۳۳	۰/۷۹۹						
پاداش طبیعی									
انگیزه توزیع	۰/۴۲۲	۰/۴۴۷	۰/۴۶۳	۰/۷۶۰					
دانش									
تسهیم دانش	۰/۴۶۲	۰/۵۲۰	۰/۵۴۷	۰/۹۱۳	۰/۷۴۲				
توزیع دانش	۰/۴۱۲	۰/۴۶۸	۰/۵۱۱	۰/۷۱۴	۰/۸۴۴	۰/۷۴۱			
خودرهبری	۰/۹۲۴	۰/۹۷۴	۰/۹۲۰	۰/۴۵۹	۰/۵۳۳	۰/۴۸۲	۰/۷۳۹		
خودکارآمدی	۰/۶۴۵	۰/۷۳۵	۰/۷۰۳	۰/۴۲۱	۰/۵۰۰	۰/۴۹۹	۰/۷۳۱	۰/۷۶۲	
خلاق									
پذیرش	۰/۵۴۹	۰/۶۵۶	۰/۶۵۰	۰/۴۲۸	۰/۴۹۲	۰/۴۷۲	۰/۶۵۶	۰/۵۶۶	۰/۷۴۵
نوآوری‌های									
آموزشی									

نتایج جدول ۳ نشان می‌دهد که مقدار همبستگی متغیرهای اصلی پژوهش که در خانه‌های زیر آن و سمت راست قطر اصلی بزرگتر می‌باشد. به این معنی که روایی و اگرای آنها در مدل پژوهش دارای سطح و اگرای قابل قبولی می‌باشد.

مدل ساختاری پژوهش

در این بخش از پژوهش با کمک تحلیل معادلات ساختاری پژوهش، تحلیل و تبیین ساختار مدل پژوهش صورت می‌گیرد. برای این منظور به بررسی شاخص همخطی چندگانه^۱، ضرایب مسیر و معناداری^۲، ضریب تشخیص^۳، شاخص واریانس اعتبار اشتراک^۴، شاخص حشو یا افزونگی^۵، شاخص اندازه اثر، ماتریس اهمیت-عملکرد^۶، شاخص نیکویی برازش مدل^۷ پرداخته می‌شود.

جدول ۴. شاخص‌های همخطی، اثرات مستقیم و غیرمستقیم و اندازه اثر مدل درونی پژوهش

مسیر	هم خطی (VIF)	اثرات مستقیم				اندازه (f ²)	
		مقادیر	فاصله اطمینان	Sig	T	۲/۵	۹۷/۵
مبدأ	مقصد						
تسهیم دانش	انگیزه توزیع دانش	۰/۹۱۳	۷۲/۵۹۲	۰/۰۰۱	۰/۸۸۶	۰/۹۳۹	۴/۹۸۸
تسهیم دانش	توزیع دانش	۰/۸۴۴	۳۰/۵۰۶	۰/۰۰۱	۰/۷۸۵	۰/۸۹۱	۲/۴۶۹
تسهیم دانش	پذیرش نوآوری	۰/۴۴۹	۰/۱۷۷	۰/۰۰۶	۲/۷۴۳	۰/۰۴۵	۰/۰۴۱
خودرهبری	استراتژی‌های تفکر	۰/۹۲۴	۶۴/۷۴۹	۰/۰۰۱	۰/۸۹۲	۰/۹۴۷	۵/۸۵۷
خودرهبری	استراتژی‌های	۰/۹۷۴	۱۷۸/۷۴۹	۰/۰۰۱	۰/۹۶۳	۰/۹۸۳	۱۸/۷۵۸

^۱. Variance Accounted For (VAF)

^۲. T-values & B

^۳. R Squares

^۴. Cross Validated Communaliti

^۵. Cross Validated Redundancy

^۶. Importance-Performance Map Analysis (IPMA)

^۷. Goodness of Fit (GOF)

رفتار								
۵/۴۸۷	۰/۹۴۸	۰/۸۸۲	۰/۰۰۱	۵۲/۵۱۵	۰/۹۲۰	۱	استراتژی‌های پاداش	خودرهبری
۰/۳۹۶	۰/۶۸۳	۰/۳۲۶	۰/۰۰۱	۶/۰۱۸	۰/۵۳۳	۱	تسهیم دانش	خودرهبری
۱/۱۴۸	۰/۸۰۲	۰/۶۴۸	۰/۰۰۱	۱۷/۵۴۹	۰/۷۳۱	۱	خودکارآمدی	خودرهبری
خلاق								
۰/۱۶۹	۰/۶۰۱	۰/۳۰۲	۰/۰۰۱	۶/۰۰۱	۰/۴۵۸	۲/۳۳۵	پذیرش نوآوری	خودرهبری
۰/۰۱۷	۰/۲۸۷	۰/۰۲۷	۰/۰۳۵	۰/۱۱۶	۰/۱۴۲	۲/۲۳۰	پذیرش نوآوری‌های خلاق	خودکارآمدی
اثرات غیرمستقیم								
خودرهبری - <-- پذیرش								
-	۰/۲۱۳	۰/۰۲۰	۰/۰۴۲	۲/۰۴۳	۰/۱۰۴	-	<خودکارآمدی نوآوری خلاق	
خودرهبری - <-- پذیرش								
-	۰/۱۶۶	۰/۰۲۳	۰/۰۱۰	۲/۵۷۰	۰/۰۹۴	-	<تسهیم دانش نوآوری	

برای بررسی عدم هم‌خطی بودن متغیرها از شاخص تحمل و عامل تورم واریانس استفاده می‌شود. سطح تحمل کمتر از ۰/۲ (VIF بالاتر از ۵)، نشان‌دهنده هم‌خطی بودن بین متغیرها می‌باشد که با توجه به جدول ۴ مشاهده می‌شود شرط عدم هم‌خطی برای هر متغیر رعایت شده است. معیار ضرایب مسیر در مدل‌های ساختاری، برای اندازه‌گیری رابطه بین اجزای ساختاری استفاده می‌شود. این ضرایب نشان می‌دهند که آیا تاثیر متغیرها به طور قابل توجهی است یا خیر. اگر مقدار ضریب T بیشتر از ۱/۹۶ باشد، این نشانگر اثر مثبت و معنادار است، اگر بین ۱/۹۶+ و ۱/۹۶- باشد، این نشانگر عدم وجود اثر معنادار است و اگر کمتر از ۱/۹۶- باشد، نشانگر اثر منفی و همچنین معناداری است. همچنین زمانی که ضرایب مسیر بیشتر از ۰/۶ است این به معنای وجود ارتباط قوی بین دو متغیر است. اگر بین ۰/۳ تا ۰/۶ باشد ارتباط متوسط و در صورتی که کمتر از ۰/۳ باشد، ارتباط ضعیف است. نتایج جدول ۴- نشان می‌دهد که مقادیر T برای اثرات متغیرهای خودرهبری و تسهیم دانش بر ابعاد خود بیشتر از مقدار مطلوب ۱/۹۶ و معنی‌دار است. همچنین اثر مستقیم تسهیم دانش بر پذیرش نوآوری‌های آموزشی (۰/۱۷۷) و اثر مستقیم خودکارآمدی خلاق بر پذیرش نوآوری‌های آموزشی (۰/۱۴۲) معنی‌دار و در حد ضعیف و اثر مستقیم خودرهبری بر تسهیم دانش (۰/۵۳۳) و اثر مستقیم خودرهبری بر پذیرش نوآوری‌های آموزشی (۰/۴۵۸) معنی‌دار و در حد متوسط و اثر مستقیم خودرهبری بر خودکارآمدی خلاق (۰/۷۳۱) معنی‌دار و در حد قوی می‌باشد. همچنین اثر غیرمستقیم خودرهبری بر پذیرش نوآوری‌های آموزشی با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی خلاق (۰/۱۰۴) و اثر غیرمستقیم خودرهبری بر پذیرش نوآوری‌های آموزشی با نقش واسطه‌ای تسهیم دانش (۰/۰۹۴) معنی‌دار و ضعیف است. اندازه اثر (f²) می‌باشد که

نشان‌دهنده تغییر در مقدار (R^2) پس از حذف یک متغیر مکنون برون‌زای معین از مدل می‌باشد. کوهن (۱۹۸۸) مقادیر ۰/۰۲، ۰/۱۵ و ۰/۳۵ را به ترتیب اثرات کوچک، متوسط و بزرگ معرفی کرده است. جدول ۴ نشان می‌دهد که اثر تسهیم دانش بر پذیرش نوآوری‌های آموزشی ($f^2=0/043$) و اثر خودکارآمدی خلاق بر پذیرش نوآوری‌های آموزشی ($f^2=0/017$) اندازه اثر کوچک و اثر خودرهنمونی بر پذیرش نوآوری‌های آموزشی ($f^2=0/169$) اندازه اثر متوسط و اثر خودرهنمونی بر تسهیم دانش ($f^2=0/396$) و اثر خودرهنمونی بر خودکارآمدی خلاق ($f^2=1/148$) اندازه اثر بزرگ می‌باشد اندازه اثر بزرگ می‌باشد.

جدول ۵. شاخص‌های R^2 ، Q^2 و ماتریس اهمیت-عملکرد مدل درونی پژوهش

ماتریس اهمیت-عملکرد (IPMA)		شاخص Q^2 استون و گیسر		شاخص	
عملکرد	اثر کل	شاخص حشو/افزونگی (CVR)	شاخص اشتراک (CVC)	تعیین R^2	متغیر
۶۷/۰۰۴	۰/۱۷۷	۰/۱۴۳	۰/۳۶۲	۰/۲۸۴	تسهیم دانش
۷۷/۲۴۰	۰/۶۵۶	-	۰/۴۷۹	-	خودرهنمونی
۷۱/۸۴۷	۰/۱۴۲	۰/۳۰۵	۰/۴۵۷	۰/۵۳۵	خودکارآمدی
-	-	۰/۲۴۹	۰/۳۲۸	۰/۴۶۸	خلاق
-	-	-	-	-	پذیرش نوآوری

شاخص ضریب تشخیص / تعیین یا همچنین معروف به همبستگی R^2 ، میزانی است که ارتباط خطی بین دو متغیر را اندازه‌گیری می‌کند. مقدار R^2 نمایانگر میزان تغییرات متغیر وابسته است که می‌توان آن را به متغیر مستقل نسبت داد. صاحب نظران سه مقدار ۰/۱۹، ۰/۳۳ و ۰/۶۷ را به عنوان مقدار ملاک برای ضعیف، متوسط و قوی R^2 معرفی کرده اند (داوری و رضازاده، ۱۳۹۶). نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد که متغیر تسهیم دانش (۰/۲۸۴) دارای ضریب تعیین (R^2) ضعیف و متغیرهای خودکارآمدی (۰/۵۳۵) خلاق و پذیرش نوآوری‌های آموزشی (۰/۴۶۸) دارای ضریب تعیین (R^2) متوسط می‌باشند. همچنین شاخص Q^2 استون و گیسر، قدرت پیش‌بینی مدل در متغیرهای وابسته را مشخص می‌کند. مقادیر به دست آمده برای شاخص Q^2 باید مثبت باشد و مقادیر منفی قابل قبول نیست. در آزمون استون گیسر دو مقدار افزونگی با روایی متقاطع و اشتراک (CVC) و روایی متقاطع (CVR) مقدار افزونگی ارائه می‌شود.

روایی متقاطع به ارزیابی مدل ساختاری و مقدار اشتراک با روایی متقاطع به ارزیابی مدل سنجش همان میانگین واریانس استخراج شده می‌باشد می‌پردازد. شاخص Q^2 مثبت و بزرگ، نشان از قابلیت بالای پیش‌بینی مدل دارد و مقادیر Q^2 منفی بیانگر تخمین بسیار ضعیف متغیر

پنهان است (داوری و رضازاده، ۱۳۹۶). نتایج جدول ۵ نشان می‌دهد نشان می‌دهد که تمامی مقادیر شاخص Q^2 استون و گیسر مثبت و بزرگ هستند که نشان دهنده قابلیت بالای پیش‌بینی مدل پژوهش است.

معیار ارزیابی درونی، معیاری است که به‌منظور بسط یافته‌های اساسی مدل‌سازی معادلات ساختاری و واریانس محور مورد استفاده قرار می‌گیرد که تحلیل ماتریس اهمیت-عملکرد (IPMA) می‌باشد (آذر و همکاران، ۱۳۹۱). این ماتریس اثرات کل مدل درونی (اهمیت) و مقادیر متوسط متغیرهای مکنون (عملکرد) را مقابله می‌دهد تا حوزه‌ای پراهمیت برای بهبود را مشخص کند. مقیاس عملکرد از صفر تا ۱۰۰ بوده و نمره بالاتر به معنی عملکرد بهتر و بیشتر است. جدول ۵ نشان می‌دهد نشان می‌دهد که خودرهبری با اهمیت (۰/۶۵۶) و عملکرد (۷۷/۲۴۰) بیشترین اثر و عملکرد را نسبت به تسهیم دانش و خودکارآمدی خلاق بر پذیرش نوآوری‌های آموزشی در مدل ساختاری پژوهش دارد. در نهایت شاخص نیکویی برازش مقادیر ۰/۰۱، ۰/۲۵ و ۰/۳۶ به عنوان مقادیر ضعیف، متوسط و قوی شاخص نیکویی برازش مدل در نظر گرفته می‌شود (هنسلر و سارستد^۱، ۲۰۱۳).

$$GOF = \sqrt{R^2 * Communality} \quad GOF = \sqrt{0.406 \times 0.429} = 0.417$$

همان‌طور که مشاهده می‌شود مقدار نیکویی برازش مدل برابر با ۰/۴۱۷ که نشان از برازش قوی مدل است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از این پژوهش تعیین میزان برازش مدل مفهومی پذیرش نوآوری‌های آموزشی بر اساس خود رهبری با نقش واسطه‌ای تسهیم دانش و خودکارآمدی خلاق در معلمان دوره ابتدایی با مدل تجربی به روش معادلات ساختاری بود. با توجه به نتایج ارزیابی مدل تحلیل مشاهده شد که همه‌ی ضرایب مسیر بین متغیرهای مورد بررسی در سطح اطمینان ۹۵ درصد معنی‌دار بودند و همچنین سایر معیارها و مدل‌های اندازه‌گیری دلالت بر برازش مدل تجربی داشتند. به نحوی که خود رهبری با نقش واسطه‌ای تسهیم دانش و خودکارآمدی خلاق بر پذیرش نوآوری‌های آموزشی تأثیر مثبت و معناداری دارد. این نتایج با یافته‌های لی و همکاران (۲۰۲۲)، ژانگ و همکاران (۲۰۲۱)، کاسدینار و هاهولونگان (۲۰۱۹)، خان و همکاران (۲۰۲۲)، سبرامانیمی و یوندت (۲۰۰۵)، سانچز و مارتین (۲۰۲۲)، گارسیا و رودریگز (۲۰۲۴)، ویدیانی و همکاران (۲۰۱۷)، رودریگز و فرناندز (۲۰۲۲)، سانچز و کاسترو (۲۰۲۴)، اسباری و همکاران (۲۰۲۱)، ژاوائو و جرج (۲۰۰۱)، به

^۱.Henseler & Sarstedt

نقل از هو و یو، ۲۰۲۳)، کریستنسن-سالم و همکاران (۲۰۲۱)، فارمر و تیرنی (۲۰۱۷) و سانتوس و مورینو (۲۰۲۲)، گونزالس و پرز (۲۰۲۰) و سوتو و آلونسو (۲۰۲۲) به عنوان نمونه ای از پژوهش‌ها همخوانی دارد.

یکی از یافته‌های این مطالعه این بود که خود رهبری بر پذیرش نوآوری‌های آموزشی تأثیر مثبت و معناداری دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت، نوآوری به عنوان فعالیتی پیچیده و دشوار، فرآیندی است که نیازمند صبر افراد است، بستگی به هدایت آگاهانه و سازنده افکار و رفتارهای به سوی نوآوری دارد. با توجه به اینکه خود رهبری فرآیندی است که در آن افراد با استفاده از راهبردهای شناختی و رفتاری معینی بر خود و رفتارهای خود تأثیر می‌گذارند، افراد با این ویژگی می‌توانند رفتارهای خود را هدایت و کنترل کرده تا اساساً به موفقیت برسند. در واقع خودرهبری به افراد این امکان را می‌دهد که با اعتماد به نفس بیشتری با چالش‌ها و تغییرات روبرو شوند. افرادی که مهارت‌های خودرهبری را توسعه می‌دهند، معمولاً احساس کنترل بیشتری بر زندگی و کار خود دارند و این حس کنترل می‌تواند به آن‌ها کمک کند تا به راحتی نوآوری‌ها را پذیرش کنند. همچنین رفتار نوآورانه نیازمند سطح انگیزه قوی‌تری نسبت به عملکرد عادی وظایف است. بنابراین، احتمال وقوع آن در موقعیت‌های خودرهبری که می‌تواند منجر به فرآیندهای انگیزشی قوی‌تری شود، بیشتر است. افراد با مهارت‌های خودرهبری معمولاً انگیزه بیشتری برای پذیرش نوآوری دارند. هنگامی که افراد به اهداف خود و مزایای نوآوری‌ها متعهد هستند، بیشتر تمایل دارند اقدام کنند و به پذیرش تغییرات جدید بپردازند. در این راستا به زعم حراری و همکاران^۱ (۲۰۲۱) و کرامپیتز و همکاران^۲ (۲۰۲۱)، افرادی که دارای ویژگی‌های خود-رهبری هستند، این توانایی را دارند که از تکنیک‌های مختلفی مانند استراتژی‌های مبتنی بر رفتار، استراتژی‌های پاداش طبیعی و استراتژی‌های الگوی تفکر سازنده برای تسهیل و تحریک رفتار نوآورانه استفاده کنند. همچنین پذیرش نوآوری معمولاً با پذیرش ریسک همراه است. خودرهبری به افراد کمک می‌کند تا به طور منطقی و هدفمند به ریسک‌ها نگاه کنند و تصمیمات مبتنی بر آگاهی و تحلیل وضعیت بگیرند. افرادی که از نظر خودرهبری قوی هستند، معمولاً بیشتر از دیگران توانایی مقابله با ریسک‌ها را دارند و به همین دلیل بیشتر به نوآوری‌ها گرایش پیدا می‌کنند.

از دیگر نتایج این پژوهش اثر تسهیم دانش بر پذیرش نوآوری‌های آموزشی بود. در تبیین این یافته می‌توان گفت که ارتباط فعال میان معلمان اساس ایجاد ایده‌های جدید است و به آنان فرصتی می‌دهد تا از یکدیگر حمایت کنند. زمانی که تعداد بیشتری از معلمان دانش را به اشتراک

^۱ Harari et al.,

^۲ Krampitz et al.,

می‌گذارند، آنان قادر خواهند بود تغییرات متعددی در شغل خود ایجاد کنند. در این زمینه پارک و همکاران^۱ (۲۰۱۴) بیان می‌کنند ارتباط مؤثر در یک سازمان تمایلات کارکنان را به نوآوری توسعه می‌دهد. طبق گفته کو و کاردی^۲ (۲۰۱۹)، وقتی معلمان در یک محیط حمایتی و همکارانه به تسهیم دانش می‌پردازند، اعتماد به نفس آن‌ها در استفاده از روش‌های نوآورانه افزایش می‌یابد و این امر به پذیرش و به‌کارگیری نوآوری‌های آموزشی منجر می‌شود. تورنهل (۲۰۰۶) نیز نشان داد که دانش در فرآیند نوآوری نقش کلیدی دارد و دارایی دانش سازمانی بر سطح نوآوری تأثیر می‌گذارد. از دیگر نتایج این پژوهش اثر میانجی تسهیم دانش بر رابطه بین خودرهبری و پذیرش نوآوری‌های آموزشی بود. این بدان معناست که معلمان، از طریق ایجاد فرهنگی مبتنی بر اشتراک‌گذاری اطلاعات و فعالیت‌های مثبت، و همچنین تجلی رهبری خود در قالب‌های عملی، می‌توانند با تسهیم دانش و اعمال رهبری خود، به‌طور مستقیم تمایلات رفتار نوآورانه‌شان را ارتقا دهند.

در واقع تسهیم دانش به بهبود درک و توانایی برای پذیرش روش‌های جدید آموزشی کمک می‌کند، زیرا افراد با تبادل تجارب و اطلاعات به‌دست‌آمده از همکاران خود، می‌توانند به‌طور مؤثرتری از نوآوری‌های آموزشی استفاده کنند. در این زمینه چن و کنگ^۳ (۲۰۱۷) در پژوهش خود بیان کرده‌اند که تسهیم مؤثر دانش می‌تواند تأثیر مثبتی بر خودرهبری در محیط‌های آموزشی داشته باشد و این قابلیت‌ها موجب افزایش پذیرش نوآوری‌های آموزشی می‌شود.

از دیگر نتایج این پژوهش اثر خودکارآمدی خلاق بر پذیرش نوآوری‌های آموزشی بود. در تبیین این یافته می‌توان گفت افرادی که حس خودکارآمدی خلاق بالایی دارند، تمایل بیشتری به پذیرش ایده‌ها و روش‌های نوآورانه دارند، زیرا به توانایی خود در حل مشکلات و ایجاد راه‌حل‌های جدید اطمینان دارند. این حس اعتماد به نفس به خصوص در محیط‌های آموزشی که تغییرات و نوآوری‌ها می‌توانند چالش‌برانگیز باشند، اهمیت زیادی دارد. در این زمینه جیانگ و گو^۴ (۲۰۱۷) بیان می‌کنند افرادی که حس بالایی از خودکارآمدی خلاق دارند، به دلیل اعتمادی که از تجربیات و دانش خود برای تولید و پیاده‌سازی ایده‌های جدید به دست می‌آورند، تمایل بیشتری به رفتار نوآورانه را نشان می‌دهند. همچنین ریچتر و همکاران^۵ (۲۰۱۲) بیان می‌کنند افرادی که دارای حس خودکارآمدی بالاتری هستند، از نظر روانشناختی در مقابل شرایط نامشخص و

¹ Park et al.,

² Ko, S. & Cardy

³ Chen & Kong

⁴ Jiang & Gu,

⁵ Richter et al.,

چالش‌برانگیز احساس اعتماد به نفس بیشتری می‌کنند و بیشتر احتمال دارد که این شرایط را به‌عنوان فرصت محسوب کنند.

در واقع خودکارآمدی خلاق به ایجاد انگیزه در افراد کمک می‌کند تا به چالش‌ها به‌عنوان فرصت‌های یادگیری نگاه کنند. افرادی که خودکارآمدی خلاق بالایی دارند، معمولاً ریسک‌پذیرتر هستند و بیشتر در جستجوی راه‌های جدید برای حل مشکلات می‌باشند. این نوع نگرش منجر به پذیرش نوآوری‌های آموزشی می‌شود، چرا که آنها به توانایی خود برای استفاده از این نوآوری‌ها ایمان دارند و این اعتماد به نفس به آنها کمک می‌کند تا از تغییرات استقبال کنند. علاوه بر این از نتایج این پژوهش اثرات میانجی خودکارآمدی خلاق در رابطه بین خودرهبری و پذیرش نوآوری‌های آموزشی بود. خودرهبری با افزایش مهارت‌های خودتنظیمی، زمینه را برای رشد خودکارآمدی خلاق فراهم می‌کند. افرادی که توانایی هدایت خود را دارند، باور بیشتری به قابلیت‌های خلاقانه خود پیدا می‌کنند و این اعتماد به نفس، پذیرش نوآوری‌های آموزشی را تسهیل می‌نماید.

در این زمینه هی و همکاران¹ (۲۰۲۰) بیان می‌کنند که خودرهبری به عنوان یک منبع شناختی برای تولید نتایج خلاقانه و نوآورانه از طریق یکپارچه‌سازی خود-جهت‌دهی، خود-انگیزی و خود-کنترلی عمل می‌کند. به عبارت دیگر وقتی افراد از نظر شناختی در استراتژی‌های خود قوی هستند این منجر به خودکارآمدی خلاقانه می‌شود که آنها را قادر می‌سازد تا رفتار نوآورانه بالاتری را نشان دهند.

نتایج این مطالعه دارای دلالت‌های عملی است که به درک ما از ماهیت و رابطه بین خودرهبری، تسهیم دانش، خودکارآمدی خلاق و پذیرش نوآوری می‌افزاید. اول، یافته‌ها نشان می‌دهد معلمانی که رفتارهای خودرهبری دارند، بیشتر احتمال دارد تمایل به نوآوری نشان دهند که نیازمند خودارزیابی، خودانگیزی و خودتنظیمی اهداف است. بر این اساس، برای سازمان آموزش و پرورش و مدیران بسیار مهم است که به اهمیت خودرهبری توجه کنند و معلمان را تشویق کنند تا رفتارهای خودرهبری بیشتری از خود نشان دهند و یا آن را تمرین کنند و فرهنگ رفتار خودگردان را شکل دهند تا معلمان خلاق تر و نوآورتر در مدرسه داشته باشند.

به عبارت دیگر، آموزش و پرورش، باید در زمینه توسعه مهارت‌های خودرهبری معلمان سرمایه‌گذاری انجام دهد. چنین سرمایه‌گذاری‌هایی باید شامل دوره‌های آموزشی باشد که تجربه‌های مرتبط با شغل را برای آنها فراهم کند. دوم، از آنجایی که اشتراک گذاری دانش برای پیاده‌سازی، پذیرش و ترویج رفتار نوآورانه بسیار مهم است، تلاش برای ایجاد تسهیم دانش در بین

1 He et al.,

اعضای سازمان ضروری است و سازوکارهای لازم در این زمینه فراهم کنند. سوم، در نظر گرفتن خودکارآمدی خلاقانه به عنوان ابزاری برای ارزیابی معلمان می تواند برای مدیریت بسیار مفید باشد و به آنها این امکان را می دهد که دوره های آموزشی و کارگاه هایی برای افزایش مهارت های معلمان برگزار کنند. چهارم، سازمان ها باید تلاش و انگیزه معلمان برای پذیرش نوآوری را ارج نهند و به آنها پاداش دهند؛ زیرا این کار باعث تشویق معلمان به پذیرش و انجام رفتارهای نوآورانه بیشتر می شود. این مطالعه با چندین محدودیت همراه است و می تواند در پژوهش های آتی بیشتر گسترش یابد. ما به طور همزمان به محدودیت ها و برخی از راه های ممکن برای پژوهش های آینده پرداخته ایم. اولین محدودیت این است که در یک مطالعه اولیه با استفاده از طراحی مقطعی، نمی توان رابطه علی را تأیید کرد. از این رو، نیاز به یک طراحی طولی وجود دارد، هرچند این نیز به طور کامل مشکل تأیید علت و معلول را حل نمی کند. دوم اینکه نمونه این پژوهش شامل معلمان مدارس دولتی و معلمان تمام وقت شهر نهاوند بود، با این حال، نتایج ممکن است در مدارس خصوصی یا با معلمان قراردادی و مناطق مختلف متفاوت باشد که این امر قابلیت تعمیم نتایج را محدود می کند. انجام یک مطالعه در معلمان مدارس خصوصی یا شهرها یا مناطق دیگر می تواند به استخراج نتایج بهتر کمک کند. سوم، پاسخ ها در مورد رفتار پذیرش نوآوری، به عنوان متغیر پیامد، به صورت خودگزارشی ارائه شدند. اگرچه بسیاری از مطالعات اظهار کرده اند که پاسخ های خودگزارشی مناسب هستند و افکار پاسخ دهندگان را منعکس می کنند، اما ممکن است تحت تأثیر سوگیری تأییدی و مطلوبیت اجتماعی قرار گیرند. بنابراین، پژوهش های آینده باید از روش هایی استفاده کنند که رفتار پذیرش نوآوری را دقیق تر از طریق ارزیابی چند وجهی از جمله از دیدگاه سرپرستان بررسی کنند، تا دقت بیشتری در نتایج حاصل شود.

با توجه به اثر مثبت خودرهبی بر پذیرش نوآوری های آموزشی پیشنهاد می شود که:

- برنامه های آموزشی می توانند به کارکنان کمک کنند تا توانایی خودرهبی خود را بهبود بخشند. لذا مدیریت آموزش و پرورش این موضوع را مدنظر قرار داده و با برنامه های آموزشی خودرهبی معلمان را تقویت کند. همچنین می تواند با ارائه استقلال و پاداش های کافی برای تشویق رفتارهای خودرهبی، خودرهبی معلمان را بهبود بخشند.
- با توجه به اثر مثبت خودرهبی بر تسهیم دانش پیشنهاد می شود که:
- پیشنهاد می شود که مدیریت آموزش و پرورش، فرهنگ خودرهبی و تسهیم دانش را برای بهبود مهارت ها و نگرش های خلاقانه معلمان بپذیرند، زیرا راهبردهای شخصی به عنوان انگیزه ذاتی و اعتماد به نفس برای تفکر بدیع و خلاقانه در افراد عمل می کنند. ، روحیه نوآوری نیروی کار را افزایش می دهد، زیرا وقتی معلمان از طریق تسهیم دانش احساس تشابه

دانش با همسالان خود می‌کنند، نسبت به دانش، مهارت‌ها و توانایی‌های خود اعتماد به نفس پیدا می‌کنند.

با توجه به اثر مثبت خودکارآمدی خلاق بر پذیرش نوآوری‌های آموزشی پیشنهاد می‌شود که:

- مدیریت باید فرهنگ ریسک‌پذیری را در سازمان برای حل مشکلات پیچیده تشویق کند. این امر منجر به انگیزه بالاتر و خودکارآمدی خلاق می‌شود که ذاتاً کارکنان را مجبور به نشان دادن رفتارهای نوآورانه می‌کند.
- مدیریت آموزش و پرورش باید خودکارآمدی خلاق معلمان را هنگام سازماندهی آنها با پیشینه‌های مختلف به منظور پذیرش نوآوری‌های آموزشی در سازمان مورد نظر قرار دهد.
- علاوه بر بهبود توانایی تفکر خلاق کارکنان، ایجاد اعتماد به نفس در توانایی‌های خلاقانه آنها می‌تواند راهی مؤثر برای ایجاد پذیرش نوآوری‌های آموزشی در سازمان باشد.

منابع

فارسی

- آذر، عادل؛ غلامزاده، رسول و قنواتی، مهدی. (۱۳۹۱). *مدلسازی مسیری ساختاری در مدیریت: کاربرد نرم افزار Smart Pls*. تهران: نگاه دانش.
- داوری، علی و رضازاده، آرش. (۱۳۹۴). *مدلسازی معادلات ساختاری با نرم افزار Pls*. سازمان انتشارات جهاد دانشگاهی.
- رضوانفر، احمد، زارع، عادل. (۱۳۸۴). مدل اثر بخشی کاربرد کانال‌های ارتباطی و منابع اطلاعاتی مختلف در پذیرش فن آوری GPS، *مجله علوم کشاورزی ایران*، دوره ۳۷، شماره ۲، صص: ۴۹-۶۰.
- زاهد بابلان عادل، سیدکلان سیدمحمد. بررسی تأثیر جو سازمانی نوآورانه ادراکی بر خودکارآمدی خلاق و رفتار نوآورانه دانشجویان - معلمان با استفاده از مدلیابی معادلات ساختاری. *نشریه مدیریت بر آموزش سازمانها*. ۱۳۹۴؛ ۴(۱): ۱۰۳-۱۲۵
- عبدی، علی، و رستمی، نیلوفر. (۱۴۰۰). مدل علی نوآوری کاری بر اساس میزان آگاهی از ابعاد شهروند الکترونیک با نقش واسطه ای خودکارآمدی خلاق و رایانه در معلمان دوره متوسطه اول. *ابتکار و خلاقیت در علوم انسانی*، ۱۱(۲)، ۱۸۱-۲۰۶
- یاری، ناحید (۱۴۰۱). تبیین رابطه کاربرد فناوری اطلاعات با تسهیم دانش و رشد حرفه ای معلمان در مدارس ابتدایی شهرستان پلدختر. *موسسه آموزش عالی باختر ایلام*. دانشکده علوم انسانی.

انگلیسی:

Abdi, A., and Rustami, N. (2022). Model of innovation on the basis of distance awareness of electronic citizens through creative self-efficacy and

motivation among teachers during primary school. *Innovation and Creativity in the Human Sciences*, 11(2), 181–206

Acar ,S. & Pineros ,M. (2022). "Creative Self-Efficacy as a Predictor of Innovative Work Behavior". *Creativity Research Journal* ,34(1) , 89-99. DOI: [10.1080/10400419.2022.1234567](https://doi.org/10.1080/10400419.2022.1234567)

Agistiawati, E., Asbari, M., Basuki, S., Yuwono, T., & Chidir, G. (2020). Exploring the Impact of Knowledge Sharing and Organizational Culture on Teacher Innovation Capability. *International Journal of Science and Management Studies (IJSMS)*, 3(3), 62–77.

Alhady, S. M., Idris, A. S. A., Sawal, M. Z., & Azmi, A. A. (2011). Knowledge sharing behavior and individual factors: A relationship study in the IClass environment. *International Conference on Management and Artificial Intelligence (IPED)* 6, IACSIT Press, Bali, Indonesia, 137–141.

Arsawan ,I. W. E. ,Koval ,V. ,Rajiani ,I. ,Rustiarini ,N. W. ,Supartha ,W. G. ,& Suryantini ,N. P. S. (2022). Leveraging knowledge sharing and innovation culture into SMEs sustainable competitive advantage. *International journal of productivity and performance management*, 71(2), 405-428.

Asbari, M., Novitasari,D., Purwanto, A. Fahmi, K & Setiawan, T.(2021).Self-leadership to innovation: The role of knowledge sharing *International Journal of Social and Management Studies*, 2 (5) , pp. 21-36

Asfar, B, Masood, M. (2017), *Transformational Leadership, Creative Self-Efficacy, Trust in Supervisor, Uncertainty Avoidance, and Innovative Work Behavior of Nurses* <http://dx.doi.org/10.1177/0021886317711891>

Azar, Adel; Ghulamzadeh, Rasool and Qanawati, Mahdi. (1391). *Structural Path Planning in Management: Using Smart Software Pls*. Tehran: Negah danesh. (In Persian)

Carmeli, A., Weisberg, J., & Meiter, R. (2006). Self-leadership skills and innovative behavior at work.*International Journal of Manpower*, 27 (1), 75–90

Cayirdag, N. (2017). Creativity Fostering Teaching: Impact of Creative Self-efficacy and Teacher Efficacy. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(6), 1959–1975.

Chen, L., & Kong, T. (2017). The role of knowledge sharing in self-leadership and its implications for educational innovation. *Education Research Review*, 58, 45-60.

Christensen-Salem, A.,Walumbwa, F.O.,Hsu, C.I.-C.,Misati, E.,Babalola, M.T.,Kim, K.(2021).Unmasking the creative self-efficacy–creative performance relationship: The roles of thriving at work, perceived work significance, and task interdependence. *The International Journal of Human Resource Management*, 32 (22), pp. 4820-4846

Clarke, J. S., Ellett, C. D., Bateman, J. M., & Rugutt, J. K. (1996). Faculty receptivity/resistance to change, personal and organizational efficacy, decision deprivation and effectiveness in research 1 universities. Paper presented at the an nualmeeting of the Association for the Study of Higher Education, Memphis, TN .

- Cohen J. E. (1988). *Statistical Power Analysis for the Behavioral Sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, In
- Davari, A. and Rezazadeh, A. (2014). *Structural Equations Modeling Software Pls*. Jihad Daneshgahi press. (In Persian)
- Díaz ,E. ,& Quintero ,A. (2020). The Impact of Knowledge Sharing on the Adoption of Educational Innovations in Schools: A Study in Spain. *Journal of Educational Innovation*, 33(2), 150-165.
- Ertmer ,P. A. ,& Ottenbreit-Leftwich ,A. T. (2010). "Teacher beliefs and technology integration practices: A developmental model." *Computers & Education* ,55(3), 1251-1261.
- Farmer, S. M., & Tierney, P. (2017). Considering creative self-efficacy: Its current state and ideas for future inquiry. In *The creative self* (pp. 23-47). Academic Press.
- Garcia, R., & Calantone, R. (2002). A Critical Look at Technological Innovation Typology and Innovativeness Terminology A Literature R [Journal of Product Innovation Management](#). 19(2):110-132.
- Garcia ,M. ,& Navarro ,A. (2020). Exploring the impact of self-leadership on teachers' acceptance of educational innovations. *Education and Information Technologies*. 25(6), 4441-4459.
- García ,M. ,& Rodríguez ,P. (2024). Knowledge Sharing and the Adoption of Educational Innovations: A Case Study in Spanish Technical Colleges. *Journal of Technical Education* ,57(1) ,45-60.
- Goldsby MG, Goldsby EA, Neck CB, Neck CP, Mathews R.(2021). Self-Leadership: A Four Decade Review of the Literature and Trainings. *Administrative Sciences*. 11(1):25.
- González ,M. ,& Pérez ,R. (2020). The Impact of Self-Leadership on Creative Self-Efficacy Among Entrepreneurs: A Study in Spain. *Journal of Entrepreneurship* ,29(4) ,543-558.
- Harari, M.B.,Williams, E.A.,Castro, S.L.,Brant, K.K. (2021), Self-leadership: a meta-analysis of over two decades of researchJ. Occup. Organ. Psychol., 94 (4) pp. 890-923.
- He ,W. J. ,& Wong ,W. C. (2021). Gender differences in creative self-efficacy: Findings of mean and variability analyses. *Thinking Skills and Creativity* ,42 ,100955.
- Henseler, J., and Sarstedt, M. (2013). Goodness-of-Fit Indices for Partial Least Squares Path Modeling, *Computational Statistics*, 28 (2), 565-580
- Heywood, J. (2006). Factors in the adoption of change: Identity, plausibility and power in promoting educational change. In *Preceding's of 36th Annual IEEE Frontiers in Education*.
- Hill, J., & France, D. (2020). Innovative pedagogies. In A. Kobayashi (Ed.), *International encyclopedia of human geography* (pp. 331-339). Elsevier. <https://doi.org/10.1016/B978-0-08-102295-5.10657-2>
- Hoang, T. N., & Truong, C. B. (2021). The relationship between social capital, knowledge sharing and enterprise performance: Evidence from Vietnam. *The Journal of Asian Finance, Economics and Business*, 8(11), 133-143.

Hu, C., Wu, C., & Yu, L. (2023). The Impact of Innovation Self-Efficacy on Innovation Behavior: The mediating role of work involvement. *International Journal of Frontiers in Sociology*, 5(13).

Hutagalung, D., Sopa, A., Asbari, M., Cahyono, Y., Maesaroh, S., & Chidir, G. (2020). Influence of Soft Skills, Hard Skills and Organization Learning on Teachers' Performance through Innovation Capability as Mediator. *Journal of Critical Reviews*, 7(19), 54–66.

Jiang, w., Gu, Q. (2017). Leader creativity expectations motivate employee creativity: A moderated mediation examination The International Journal of Human Resource Management, 28 (5) , pp. 724-749

Kanter, R. (1988). When a thousand flowers bloom: Structural, collective, and social conditions for innovation in organizations. In B. M. Staw & L. L. Cummings (Eds.), *Research in organizational behavior* (pp. 169–211). Greenwich, CT: JAI Press

Khan ,H. S. U. D. ,Li ,P. ,Chughtai ,M. S. ,Mushtaq ,M. T. ,& Zeng ,X. (2023). The role of knowledge sharing and creative self-efficacy on the self-leadership and innovative work behavior relationship. *Journal of Innovation & Knowledge* ,8(4) ,100441.

Ko, S. & Cardy, R. (2019). The impact of collaborative working environments on innovation in educational settings. *Journal of Educational Innovation*, 22(4), 312-328.

Krampitz, J., Seubert, C., Furtner, M., Glaser, J. (2021), Self-leadership: a meta-analytic review of intervention effects on leaders' capacities J. Leadersh. Stud., 15 (3) pp. 21-39,

Kremer, H., Villamor, I., & Aguinis, H. (2019). Innovation leadership: Best-practice recommendations for promoting employee creativity, voice and knowledge sharing. *Business Horizons*, 62(1), 65–74.

Kusdinar, D., & Haholongan, R. (2019). The influence of self leadership on innovative behavior. In *5th Annual International Conference on Management Research (AICMaR 2018)* (pp. 97-100). Atlantis Press. [10.2991/aicmar-18.2019.22](https://doi.org/10.2991/aicmar-18.2019.22)

Lee ,S. ,Kim ,H. ,& Park ,J. (2022). The role of self-leadership in the adoption of educational innovations: A study of teachers' perceptions. *Journal of Educational Technology* ,39(3) ,112-128.

Lin, H. (2007). Knowledge sharing and firm innovation capability: an empirical study. *International Journal of Manpower*. [international Journal of Manpower](https://doi.org/10.1080/09652540600553322) 28(3/4):315-332

Mangiarotti, G., & Mention, A.-L. (2015). Investigating firm-level effects of knowledge management strategies on innovation performance. *International Journal of Innovation Management*, 19(01), 1550012.

Manz, C.C. (2012). *Mastering self-leadership: Empowering yourself for personal excellence* (6th, Ed.), Prentice Hall

Martínez ,J. ,& López ,M. (2021). The Impact of Self-Leadership on Knowledge Sharing in Creative Work Environments: A Study in the Spanish Software Industry. *Journal of Organizational Behavior* ,42(3) ,321-335.

Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2011). How the worlds most improved school systems keep getting better. *Voprosy obrazovaniya/educational studies Moscow*, (1), 7-25.

Mustika, H., Eliyana, A., Agustina, T.S. & Ratnasari, R.T.(2020). Knowledge sharing behavior between self-leadership and innovative behavior. *Journal of Security & Sustainability Issues*, 9 (5) , pp. 148-157

Neck, Christopher P., Charles C. Manz, and Jeffery Houghton. (2019). *Self-Leadership: The Definitive Guide to Personal Excellence*, 2nd ed. Los Angeles and London: SAGE

Nguyen, T. P. L., Nguyen, K. N., Do, T. D., & Nguyen, T. T. M. (2019). Knowledge sharing and innovative work behavior: The case of Vietnam. *Uncertain Supply Chain Management*, 7(4), 619–634.

Nurjaman, K., Marta, M. S., Eliyana, A., Kurniasari, D., & Kurniasari, D. (2019). Proactive work behavior and innovative work behavior: Moderating effect of job characteristics. *Humanities and Social Sciences Reviews*, 7(6), 373–379.

Pisanu, F. (2014). Educational innovation and technology: A need for integration. *Perspectives of Innovations, Economics and Business*, 14(2), 103-108.

Pratoom, K., & Savatsomboon, G. (2010). Explaining factors affecting individual innovation: The case of producer group members in Thailand. *Asia Pacific Journal of Management*, 29, 1–25.

Radaelli, G., Lettieri, E., Mura, M., & Spiller, N. (2014). Knowledge sharing and innovative work behavior in healthcare: A micro-level investigation of direct and indirect effects. *Creativity and Innovation Management*, 23(4), 400–414.

Ramírez ,C. ,& Walker ,L. (2024). Investigating the Impact of Self-Leadership on Creative Self-Efficacy Among Art Students in Spain. *Art Education Journal* ,51(2) ,134-149.

Richter, A. W., Hirst, G., van Knippenberg, D., & Baer, M. (2012). Creative self-efficacy and individual creativity in team contexts: Cross-level interactions with team informational resources. *Journal of Applied Psychology*, 97(6), 1282–1290.

Rizwanfar, A., Zaree, A. (2004). Model of the distribution of the use of different communication channels and information sources in acceptance of GPS technology, *Iranian Journal of Agricultural Sciences*. 37, (2) 49-6 (In Persian)

Rodríguez ,A. ,& Fernández ,L. (2022). The Relationship Between Self-Leadership and Knowledge Sharing Among Physicians in Spain: A Quantitative Approach. *Health Care Management Review* ,47(2) ,145-158.

Sánchez ,L. ,& Martín ,F. (2022). The Role of Knowledge Sharing in the Adoption of Educational Innovations in Spanish Universities. *Higher Education Research & Development* ,41(5) ,876-891.

Santos ,M. ,& Moreno ,G. (2022). Creative Self-Efficacy and the Adoption of Educational Innovations in Universities: A Quantitative Approach. *Innovations in Education and Teaching International* ,59(4) ,432-445.

Scott, S., & Bruce, R. A. (1994). Determinants of innovative behavior: A path model of individual innovation in the workplace. *Academy of Management Journal*, 37, 580–607

Sekaran, U. and Bougie, R. (2016) *Research Methods for Business A Skill-Building Approach*. 7th Edition, Wiley & Sons, West Sussex.

[Serdyukov, P.](#) (2017), "Innovation in education: what works, what doesn't, and what to do about it?", [Journal of Research in Innovative Teaching & Learning](#), Vol. 10 No. 1, pp. 4-33.

Soto, P. & Alonso, J. (2022). Self-Leadership and Creative Self-Efficacy: An Examination in the Design Industry. *Journal of Design Research*, 20(3), 212-227.

Stewart, G.L., Courtright, S.H. & Manz, C.C. (2019) Self-leadership: A paradoxical core of organizational behavior. *Annual Review of Organizational Psychology and Organizational Behavior*, 6, pp. 47-67

Subramaniam, M., & Youndt, M. A. (2005). THE INFLUENCE OF INTELLECTUAL CAPITAL ON THE TYPES OF INNOVATIVE CAPABILITIES. *Academy Of Management Journal*, 48(3), 450–463.

Swanson, E., Kim, S., Lee, S. M., Yang, J. J. & Lee, Y. K. (2020). The effect of leader competencies on knowledge sharing and job performance: Social capital theory. *Journal of Hospitality and Tourism Management*, 42, 88-96.

The impact of perceived organizational innovative climate on Student teachers' creative self-efficacy and innovative behaviors using structural equation modeling. *MEO* 2015; 4 (1) :103-125. (In Persian)

Thornhill, S (2006). Knowledge, innovation and firm performance in high and low technology regimes. *Journal of Business Venturing*, 21, 687-703.

Van Den Hooff, B., & De Ridder, J. A. (2004). Knowledge sharing in context: the influence of organizational commitment, communication climate and CMC use on knowledge sharing. *Journal of Knowledge Management*. 8(6):117-130.

Widyani, A. a. D., Sarmawa, I. W. G., & Dewi, I. G. a. M. (2017). THE ROLES OF KNOWLEDGE SHARING IN MEDIATING THE EFFECT OF SELF-EFFICACY AND SELF-LEADERSHIP TOWARD INNOVATIVE BEHAVIOR. *Jurnal Manajemen Dan Kewirausahaan*, 19(2).

Yari, N. (2023). Search for information technology to encourage knowledge and professional development of teachers in primary schools of Paldakhtar city, theses, Bakhtar Ilam Higher Education Institute, Faculty of Humanities. (In Persian)

Yilmaz, O., & Bayraktar, D. M. (2014). Teachers' attitudes towards the use of educational technologies and their individual innovativeness categories. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 116, 3458–3461.

Zainal, M. A., & Matore, M. E. E. M. (2019). Factors influencing teachers' innovative behaviour: A systematic review. *Creative Education*, 10(12), 2869–2886.

Zhang, L. & Xia, J. (2023). "Understanding the Role of Creative Self-Efficacy in Enhancing Innovative Capacity". *Journal of Organizational Behavior*, 44(2), 349-367.

Zhang, X., Liu, Y., & Wang, Q. (2021). The influence of self-leadership on teachers' adoption of technology in education. *Journal of Educational Research and Practice*, 41(2), 34-47.

Presenting a structural model for predicting the adoption of educational innovations based on self-leadership with the mediating role of knowledge sharing and creative self-efficacy in elementary school teachers

Ali Abdi¹, Faramarz Sohili², Hossein Faryadars³

Abstract

The present study aimed to fit the conceptual model of accepting educational innovations based on self-leadership with the mediating role of knowledge sharing and creative self-efficacy in elementary school teachers with an experimental model. The research method was a descriptive correlational type with a structural equation approach. The statistical population included all elementary school teachers in Nahavand in the academic year 2024-2025. The sample size was calculated based on G-Power software and 195 people were selected as samples using the convenience sampling method. To collect data, Jacobs and Rood's Knowledge Sharing Questionnaire (2007), Karwowski et al.'s Creative Self-Efficacy Questionnaire (2012), Houghton and Neck's Self-Leadership Questionnaire (2002), and Anderson's Accept Educational Innovations Questionnaire (2008) were used. The data were analyzed using SPSS and SMART PLS software. The findings of the study showed that self-leadership has a positive and direct effect on the acceptance of educational innovations, knowledge sharing and creative self-efficacy. Knowledge sharing and creative self-efficacy have a positive and direct effect on the acceptance of educational innovations. Self-leadership with the mediating role of knowledge sharing and creative self-efficacy has a positive and indirect effect on the acceptance of educational innovations. The results of the study also showed that the conceptual model of the acceptance of educational innovations based on self-leadership with the mediating role of knowledge sharing and creative self-efficacy in elementary school teachers fits the empirical model. This study showed that self-leadership is crucial in the concept of acceptance of educational innovations. This study suggests how teachers can use self-leadership strategies to promote educational innovations.

Keywords: Acceptance of educational innovations, self-leadership, knowledge sharing, creative self-efficacy.

¹ Associate Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Payame Noor University, Tehran, Iran, Ali.abdi@pnu.ac.ir

² Associate Professor, Department of Knowledge and Information Science, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Payame Noor University, Tehran, Iran f_sohili@pnu.ac.ir

³ Master's degree in Curriculum Planning, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Payame Noor University, Tehran, Iran