

سرفحه :
-0.5
255
تصوير زير صفحه بعد گروپ :
0
-300

مجله مدیریت عالی آموزشی، دوره 1 شماره 2، تابستان 1403

<https://sanad.iau.ir/journal/jiem/>

عنوان انگلیسی نشریه : **Management of Educational Perfection**

A Conceptual Model of Competency for Managers of Islamic Civilization-Building Universities Using Grounded Theory

Seyfollah Fazlollahi Khomshi

Associate Professor, Department of Educational Sciences, Qom Branch, Islamic Azad University, Qom, Iran. Seyfollah.fazlollahi@iau.ac.ir

Abstract

The present study aimed to formulate a conceptual model of the competencies of managers in Islamic civilization-building universities. This research was conducted using grounded theory and is a qualitative study. Initially, primary factors were extracted through a literature review, followed by semi-structured interviews with 16 professors in the fields of educational management and theology (Islamic civilization). Data were gathered and organized conceptually, and the meanings and characteristics of the competencies of managers of Islamic civilization-building universities were identified and extracted through three stages of coding. Finally, a research model was presented. The reliability and trustworthiness of the interviews were confirmed using retesting and intra-topic agreement methods. The results indicated that the competencies of managers in Islamic civilization-building universities include the following: causal conditions (individual, interpersonal, organizational), central phenomena (individual, interpersonal, organizational), strategies (participation in international scientific conferences and forums, attention to religious and Islamic values, cultural development, linking science and industry, reforming laws and regulations, practical training, virtual management, combating intellectual poverty, justice-seeking, succession planning), context (specialization, adherence to religious and Islamic values, concern for development, national security and identity, national unity, empathy, avoidance of political conflicts), intervening conditions (national policies influencing university policies, overlap of economic, political, and scientific activities, laws related to wages and salaries), and outcomes (in both individual and organizational categories).

Keywords: Managerial competency, Grounded theory, Islamic civilization-building university, Qom, Tehran, University professors.

<https://sanad.iau.ir/journal/jiem/>

Received: 2024/02/09 ; Revised: 2024/03/06 ; Accepted: 2024/05/25 ; Published online: 2024/06/22

Publisher: Qom Islamic Azad University

Article type: Research Article

© The Author(s).

الگوی مفهومی شایستگی مدیران دانشگاه تمدن‌ساز اسلامی با استفاده از نظریه داده‌بنیاد

سیفاله فضل‌الهی قمشی

دانشیار، گروه علوم تربیتی، واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران. Seyfollah.fazlollahi@iau.ac.ir

چکیده

هدف پژوهش حاضر تدوین الگوی مفهومی شایستگی مدیران دانشگاه تمدن‌ساز اسلامی بود. این پژوهش با استفاده از نظریه داده‌بنیاد انجام شد و پژوهشی کیفی است. ابتدا عوامل اولیه با مرور پیشینه پژوهش استخراج گردیده، در ادامه با انجام مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته با 16 نفر از اساتید مدیریت آموزشی و الهیات (تمدن اسلامی)، داده‌ها گردآوری شدند. با نظم دادن مفهومی داده‌ها، معانی و ویژگی‌های شایستگی مدیران دانشگاه تمدن‌ساز اسلامی در سه مرحله کدگذاری، شناسایی، و استخراج شده و در نهایت مدل تحقیق ارائه شد. پایایی و قابلیت اعتماد مصاحبه‌ها با استفاده از روش‌های پایایی بازمایی و توافق درون موضوعی تایید شده است. نتایج نشان داد که شایستگی مدیران دانشگاه تمدن‌ساز اسلامی موارد زیر را دربرمی‌گیرد: شرایط علی (فردی، میان‌فردی، سازمانی)، پدیده محوری (فردی، میان‌فردی، سازمانی)، راهبردها (حضور در کنفرانس‌ها و مجامع علمی بین‌المللی، توجه به ارزش‌های دینی و اسلامی، فرهنگ‌سازی، پیوند علم و صنعت، اصلاح قوانین و مقررات، آموزش‌های کاربردی، مدیریت مجازی، مبارزه با فقر فکری، عدالت‌خواهی، جانشین‌پروری)، زمینه (تخصص‌گرایی، پایبندی به ارزش‌های دینی و اسلامی، دغدغه توسعه، امنیت و هویت ملی و وحدت ملی، هم‌دلی، پرهیز از مخاصمه سیاسی)، شرایط مداخله‌گر (سیاست‌های کشوری که در سیاست‌های دانشگاهی تأثیر می‌گذارد، تداخل نگرش‌ها و فعالیت‌های اقتصادی، سیاسی و علمی، قوانین مربوط به حقوق و دستمزد) و پیامدها (در دو مقوله فردی و سازمانی).

کلیدواژه‌ها: شایستگی مدیران، نظریه داده‌بنیاد، دانشگاه تمدن‌ساز اسلامی، قم، تهران، اساتید دانشگاه.

<https://sanad.iau.ir/journal/item/>

تاریخ دریافت: 1402/11/20 ؛ تاریخ اصلاح: 1402/12/16 ؛ تاریخ پذیرش: 1403/03/05 ؛ تاریخ انتشار آنلاین: 1403/04/02

© نویسندگان.

نوع مقاله: پژوهشی

ناشر: دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم

1. مقدمه

بازتاب وضع موجود عملکرد مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام آموزش عالی ایران یا به‌طور کلی نظام علوم، تحقیقات و فناوری، در سطح کلان، حکایت از نوعی ناکارکردی و یا بدکارکردی دارد. یکی از دلایل عمده این ناکارکردی، کاستی موجود در نهادهای تصمیم‌گیرنده و تصمیم‌ساز است (جاودانی، 1392، ص 9). دانشگاه به‌عنوان یکی از کانون‌های علم و دانش که وظیفه‌اش تعمیق و بسط و گسترش آموزش علم و دانش است، از مهم‌ترین مراکز تأثیرگذار در شکل‌گیری و رشد و نمو هر تمدنی است. امروزه اهمیت دانشگاه در تأثیرگذاری بر تمدن‌ها تا بدان حد است که می‌توان ادعا کرد که بدون دانشگاه، هیچ تمدنی راه به‌جایی نخواهد برد (خرمشاد، 1390، ص 14). در نظام جمهوری اسلامی از زمان پیروزی انقلاب اسلامی اساساً فرض بر این بوده که دانش‌آموختگان دانشگاه‌ها افرادی دارای تخصص و تعهد توأمان باشند (خواجه سروی، 1390، ص 1). بی‌تردید نیل به قلّه‌های تعالی و توسعه برای هر ملتی در گرو برخورداری از تمدنی بزرگ و اصیل است. در ایران اسلامی نیز تنها با احیای تمدن کهن، باشکوه، خردمندانه و دین‌محور ایرانی، این امر محقق می‌شود. در همین راستا، نظام آموزش عالی کشور نیز ناگزیر باید در جستجوی ارائه الگویی از دانشگاه فعال و سرآمد باشد که بتواند در کنار حفظ باورها و اعتقادات دینی و توجه به دیرینه باستانی و اسلامی، توسعه علمی، پژوهشی و مهندسی دانش، بینش، باورها و فرهنگ جامعه را محقق سازد (آدمی ابرقویی و خرمشاد، 1388، ص 162). تمدن پدیده‌ای درهم‌تنیده از همه رویدادهای اجتماعی، اقتصادی، سیاسی، هنری و ادبی است که در طول تاریخ یک مجموعه انسانی رخ می‌دهد. این ذهنیت کلی، اجتماعی را برای یک مجموعه انسانی می‌سازد که هم به‌خوبی می‌توان آن را از تجربیات تاریخی- انسانی جدا کرد و هم می‌توان سایه سنگین آن را روی هر تحولی در این جامعه انسانی باز یافت (خرمشاد، 1385، ص 3). بیداری اسلامی و تمدن نوین اسلامی که بیان می‌کند تمدن جستجو شده توسط مسلمانان امروز، تمدن نوین اسلامی است که هم یادآور تمدن شکوفای عظیم و فاخر گذشته بوده و هم پاسخگوی نیازهای امروز و فردای بشری خواهد بود. این تمدن نوین راهی به‌سوی آینده‌ای روشن خواهد بود که تاریکی‌ها و بن‌بست انتهای عصر روشنگری و مدرنیته، امید بدان را کور کرده بود (خرمشاد، 1392، ص 92). در

سال‌های اخیر، شایستگی به‌عنوان آنچه به سازمان کمک می‌کند تا از عهده محیط متغیر برآید، در نظر گرفته می‌شود (آقامحمدی و همکاران، 1398).

به نظر می‌رسد که امروزه جهان اسلام در جستجوی هویت خویش از طریق حرکت در مسیر تمدن نوین اسلامی است؛ اما در حال حاضر مؤلفه‌های ویژه مدیران متناسب با نیازهای دانشگاهی تدوین نشده است، لذا، پژوهش حاضر درصدد است با بررسی ادبیات موجود در خصوص شایستگی مدیران، دانشگاه اسلامی و دانشگاه تمدن‌ساز، شایستگی‌های موردنیاز برای یک مدیر در دانشگاه تمدن‌ساز اسلامی را در قالب یک الگوی جامع ارائه نماید. در این راستا، سوالات پژوهش به شرح زیر است:

- 1) یک مدیر دانشگاه تمدن‌ساز اسلامی در چه حوزه‌هایی باید شایستگی داشته باشد؟
- 2) عوامل مؤثر در شایستگی مدیران دانشگاه تمدن‌ساز اسلامی کدامند؟
- 3) برای شایستگی مدیران دانشگاه تمدن‌ساز اسلامی چه روش‌هایی وجود دارد؟
- 4) مهم‌ترین پیامدهای شایستگی مدیران دانشگاه تمدن‌ساز اسلامی کدام‌اند؟
- 5) مدل شایستگی مدیران دانشگاه تمدن‌ساز اسلامی کدام است؟

2. ادبیات و پیشینه تحقیق

تمدن، بالاترین گروه‌بندی فرهنگی و گسترده‌ترین سطح هویت فرهنگی به‌شمار می‌آید (ولایتی، 1383، ص7) و دانشگاه تمدن‌ساز، دانشگاهی گفت‌وگومان‌ساز در پاسخ به ابهامات هویتی، فرهنگی و تمدنی نضج گرفته از اوضاع متغیر بین‌المللی و شرایط داخلی در عصر جهانی شدن است. این دانشگاه با تکیه بر ایده و الگوی توسعه اسلامی- ایرانی با مدلی مشروح، زمینه‌های تقویت گفت‌وگومان همبستگی ملی را از نظر یک نظام سیاسی، اقتصادی، اجتماعی و فرهنگی باثبات فراهم آورده و شکل‌گیری انسجام اجتماعی و وحدت ملی و به‌نوبه خود، زمینه را برای توسعه متوازن در تمام ابعاد مختلف آن فراهم می‌کند؛ توسعه‌ای که همه‌جانبه، متوازن، پایدار، دانش‌بنیان و دین‌محور می‌باشد (آدمی ابرقویی و همکاران، 1391، ص29). ارکان و شاخصه‌های تمدن اسلامی که آن را از سایر تمدن‌ها متمایز می‌سازد، قوانین دینی،

نگرش توحیدی، عامل خردورزی، علم و دانش‌اندوزی، رعایت حقوق مظلومان و مستضعفان، هجرت و تسامح و تساهل است (فوزی و همکاران، 1391، ص 20). نظریه دانشگاه تمدن‌ساز به لحاظ آرمانی با نگاه توأمان به تمدن ناب، اصیل و پیشرو ایرانی از یکسو و آموزه‌های تمدنی نجات‌بخش، فطری و تمام‌عیار اسلامی از سوی دیگر و از منظر گفتمانی با تکیه بر پیشینه درخشان و افتخارآمیز و عقبه فکری و معنوی اسلامی- ایرانی سعی در تعالی و گسترش مرزهای دانش در این مرز و بوم دارد. دانشگاه تمدن‌ساز، دانشگاهی گفتمان‌ساز است، گفتمانی که بتواند عامه مردم را حول محورهای اساسی و بنیادین هویت‌بخش جمع کند و عرصه‌ای فراهم سازد تا همگان در آن به تعاملی مثبت و سازنده بپردازند (آدمی ابرقویی و همکاران، 1391، ص 34).

ویژگی‌های دانشگاه تمدن‌ساز: تولید دانش، تعادل بین آموزش و پژوهش، ارتباط با جامعه، استقرار نظام برنامه‌ریزی و توسعه مدیریت منابع انسانی در حوزه‌های مختلف، ارتباط خلاق با اقتصاد، تقویت ارتباطها و تعامل‌های علمی، فرهنگی، اجتماعی میان ادیان، مکاتب فکری- فلسفی و ملت‌ها است، به معیار توسعه توجه دارد، و تربیت نیروی متخصص و متعهد اولین شرط و پیش‌نیاز ضروری آن می‌باشد (آدمی ابرقویی و همکاران، 1391، ص 36). از ویژگی‌های دیگر آن می‌توان به استقلال، تخلق به اخلاق ایمانی و عقل و خرد، مبارزه با فقر فکری و علمی جامعه، انضباط، تدوین مقررات نوین، ترویج پژوهش‌های بنیادی، دوری از کشمکش‌های سیاسی و فرقه‌ای، ارتباط با نهادهای علمی بین‌المللی اشاره کرد (سیاه‌پوش، 1389، ص 114).

سه کارکرد دانشگاه تمدن‌ساز به این شرح است: انسجام اجتماعی، هویت ملی، وحدت ملی (آدمی ابرقویی و همکاران، 1391، ص 34). اردکانی و همکاران (1392) در تحقیقی شاخص‌های تحقق دانشگاه تمدن‌ساز را بدین شرح بیان کرده‌اند:

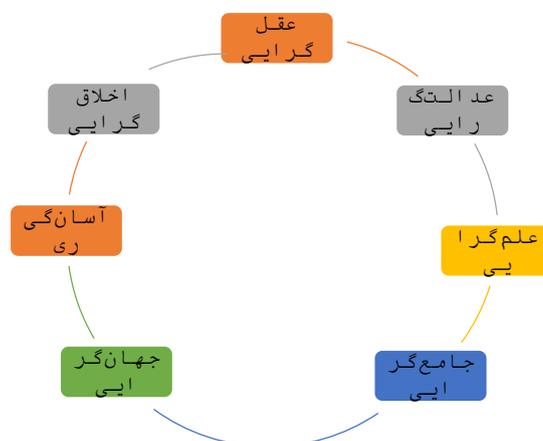
جدول ۱- شاخص‌های تحقق دانشگاه تمدن‌ساز

| | |
|---|---|
| ۱ | دارا بودن محیطی با ساختار هوشمند و خلاق که دغدغه بازان‌دیشی تمدنی و بازسازی اجتماعی دارد. |
| ۲ | دانشگاهی که دغدغه تربیت شهروند فرهنگی و اشاعه فرهنگ شهروندی بومی- جهانی دارد. |
| ۳ | دانشگاهی که ارتباطی با دغدغه گسترش و تقویت ارتباطها |

| | |
|----|---|
| | و تعامل‌های علمی، فرهنگی، اجتماعی میان ادیان، مکاتب فکری- فلسفی و ملتها دارد. |
| ۴ | دانشگاهی معنویت‌گرا بوده که به دنبال رهبری معنوی و جهت‌دهی فرهنگی جامعه است. |
| ۵ | دانشگاهی ارزش‌گرا بوده که در عین پرداختن به علم به‌عنوان یک اصل، علم جهت‌دار الهی را مبنا و چارچوب حرکتی خود قرار می‌دهد. |
| ۶ | دانشگاهی عدالت‌محور بوده که دغدغه عدالت در عرصه جامعه، آموزش و تحصیل را سرلوحه کار خود قرار می‌دهد. |
| ۷ | دانشگاهی پژوهش‌محور، دانش‌گرا و معرفت‌ساز است. |
| ۸ | دانشگاهی فرا کارکردگرا است که همزمان کارکردهای بومی، منطقه‌ای، فرامرزی و فراملی دارد. |
| ۹ | دانشگاهی فن‌گرا، تخصص‌محور و مهارت‌ساز است. |
| ۱۰ | دانشگاهی که دغدغه توسعه علمی دارد و چشم‌انداز آن، توسعه متوازن و همه‌جانبه ملی و شکوفایی فرهنگ اسلامی و ایرانی است. |
| ۱۱ | دانشگاهی پیام‌گرا و برون‌دادمحور است که تولید محصولات فکری و فرهنگی اصیل و بومی را جستجو می‌کند. |
| ۱۲ | دانشگاهی نقدمحور است. |
| ۱۳ | دانشگاهی رقابتی است که به رقابت در محیط درون اجتماعی و برون اجتماعی اهمیت می‌دهد. |
| ۱۴ | دانشگاهی میان رشته‌گرا و فرا رشته‌گر است. |
| ۱۵ | دانشگاهی آموزش‌محور است و آموزش مستمر را سرلوحه کار خود می‌داند. |
| ۱۶ | دانشگاهی نخبه‌گرا بوده و راه رشد و ترقی و تمدن‌سازی را در عنایت ویژه به نخبگان و خواص می‌داند. |
| ۱۷ | دانشگاهی انسان‌ساز است. |
| ۱۸ | دانشگاهی پاسخگو در برابر نیازهای جامعه است. |
| ۱۹ | دانشگاهی پویاست. |
| ۲۰ | دانشگاهی تولیدمحور است. |

<https://sanad.iau.ir/journal/jiem/>

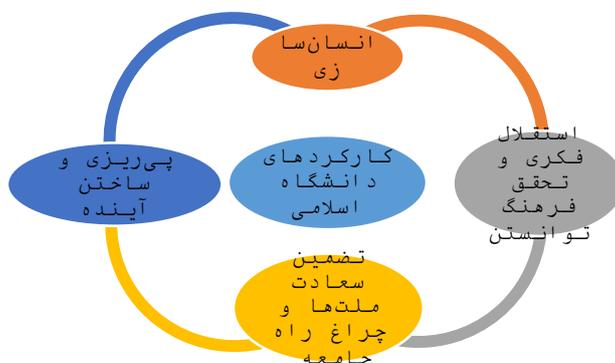
دانشگاه تمدن‌ساز، دانشگاه زمینه‌ساز تعالی جامعه است، در این طریق، دانشگاه تمدن‌ساز با تبیین و تشریح دقیق مأموریت نهایی انسان، ابتدا جامعه دانشجویی و دانشگاهی و سپس عموم جامعه را به خودآگاهی رسانیده، به‌سوی اهداف والای تمدنی تعیین شده، هدایت می‌کند (اردکانی و همکاران، 1392، ص73). وحیدی منش (1376) عناصر تمدن‌ساز اسلامی که پایه‌ای برای دانشگاه تمدن‌ساز اسلامی است، بدین شرح معرفی می‌کند:



شکل 1- عناصر تمدن‌ساز اسلامی (وحیدی‌منش، ۱۳۷۶)

سند دانشگاه اسلامی که در جلسه ۷۳۵ مورخ ۹۲/۴/۲۵ شورای عالی انقلاب فرهنگی به تصویب رسیده است، بیان می‌دارد که دانشگاه‌ها و مراکز آموزش عالی هر جامعه، معرف بالاترین سطح از تفکر و علم آن جامعه محسوب می‌شوند و اصول جهان‌بینی و نظام اعتقادی و ارزشی جامعه را در خود متجلی می‌سازند و با تربیت متفکران، دانشمندان و مدیران آینده در جهت بخشیدن به حرکت‌های گوناگون فکری، اعتقادی، فرهنگی و سیاسی جامعه مؤثر واقع می‌شوند (شورای عالی انقلاب فرهنگی، ۱۳۹۲).

دانشگاه اسلامی دانشگاهی است که هدف آن، اهداف اسلامی و دینی باشد و ارکان آن را نیز نیروهای مؤمن و متعهد تشکیل بدهند و ارزش‌ها نیز در اولویت باشند (کشتکار و نوروزی، ۱۳۹۵، ص ۸). علم‌آموزی در آن عبادت بوده و تحقیق و پژوهش در اولویت قرار دارد، پرورش روحیه تعهد و رسالت‌مداری زیربنا است و مقدم داشتن دردهای جامعه و مشکلات آن اصل می‌باشد، حفظ حدود الله وظیفه، و تخلق به اخلاق اسلامی، زینت لازم این دانشگاه است (مروتی، ۱۳۷۶، ص ۱۱). نوالفقارزاده و سعدآبادی (۱۳۹۳) کارکردهای دانشگاه اسلامی را چنین معرفی کرده‌اند:



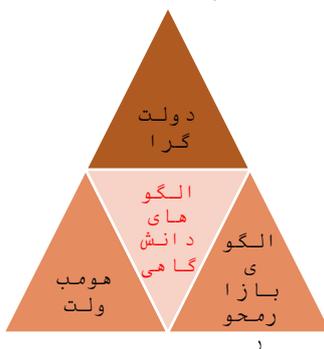
شکل 2- کارکردهای دانشگاه اسلامی (ذوالفقارزاده و سعدآبادی، ۱۳۹۳)

مؤلفه‌های مهم دانشگاه اسلامی عبارتند از: علم و تخصص، معارف دینی، اخلاق و تهذیب، خودباوری و اعتماد به نفس، استقلال و اتکای ذاتی در عین استفاده از یافته‌ها و تجارب دیگران، جامع‌نگری و بینش اجتماعی و سیاسی، آرمان‌گرایی و هدف‌داری، تعهد و دلسوزی در راستای اصلاح و سامان بخشیدن به امور جامعه. از دیدگاه اسلام اولین و مهم‌ترین منبع دینی، معارف قرآن کریم است و مدیران جامعه اسلامی باید از شایستگی‌های مورد انتظار در این منبع مهم و حیاتی برخوردار باشند (پیری و همکاران، ۱۳۹۹، ص ۱۱۰). بنابراین، تعهد و تخصص دو مؤلفه لازم و همراه در دانشگاه اسلامی هستند. رسالت دانشگاه‌ها تربیت انسان‌هایی فرهیخته در حوزه‌های مختلف و تأمین نیاز بخش‌های متفاوت جامعه است (عبدالملکی و همکاران، ۱۳۹۷، ص ۳).

دانشگاه‌ها در هم‌جا ملزم به بازنگری نقش خود در جامعه و ارزیابی روابط با حوزه‌های مختلف، ذینفعان و جوامع خود هستند (Jongbloed, Enders & Salerno, 2008, p. 306). دانشگاه‌ها مسئولیت بزرگی برای رسیدگی به مسائل حیاتی مانند فرهنگ، اقتصاد و توسعه اجتماعی دارند. این نقش مهم دانشگاه تحت تأثیر مسائل اجتماعی و سیاسی قرار دارد. دانشگاه بهترین سازمان اجتماعی برای تحقق علم است و پیشرفت فنی مورد نیاز برای جوامع صنعتی پیشرفته را فراهم می‌سازد (Lopez & et al., 2015, p. 251). در عصر معاصر، مدیریت بر سازمان‌ها به دلیل محیط‌های سازمانی متحول و ناپایدار، فرایند پیچیده‌ای است. بنابراین، مدیریت

مستلزم تسلط بر مجموعه‌ای از مهارت‌های مدیریتی و تطبیق رفتارهای مناسب با موقعیت خاص است. کمرون¹، مدیریت هدف‌ها را تعیین، استراتژی‌ها را تدوین و در راه دستیابی و اجرای آن‌ها از هیچ کوششی فروگذار نمی‌کند (Cameron, 1998). سه الگوی عمده دانشگاهی عبارتند از الگوی دولت‌گرا، الگوی بازارمحور و الگوی مبتنی بر خود دانشگاهیان.

در الگوی دولت‌گرا، دولت به‌صورت مستقیم مختصات همه یا قسمت عمده‌ای از آموزش عالی، از قبیل شرایط لازم برای پذیرش، برنامه درسی، امتحانات و انتصاب افراد و غیره برای پست‌های دانشگاهی را هماهنگ می‌کند. الگوی مبتنی بر خود دانشگاهیان یا همبولتی براساس اصل آزادی تدریس و یادگیری است در چنین دانشگاهی تمرکز اصلی بر پژوهش است، در مقابل، الگوهای بازارمحور ادعا می‌کنند که دانشگاه‌ها زمانی که به‌عنوان شرکت‌های اقتصادی در داخل و برای بازارهای منطقه‌ای یا جهانی عمل می‌کنند، از اثربخشی بیشتری برخوردارند (فتح‌اللهی و همکاران، 1394، ص56).



شکل 3- الگوهای دانشگاهی (فتح‌اللهی، ۱۳۹۴)

دانشگاه تمدن ساز اسلامی، از هر الگوی دانشگاهی که پیروی کند، نیاز به مدیران شایسته دارد. مدیریت شایستگی یکی از ابزارهای کلیدی منابع انسانی است. سازمان‌ها به دنبال ایجاد روش‌های جدید برای به حداکثر رساندن شایستگی‌ها هستند، همه فعالیت‌های یک سازمان همیشه براساس شایستگی افراد شاغل است؛ بنابراین، کار اصلی و چالش مدیریت منابع انسانی برای شناسایی و توسعه مهارت‌ها به

شیوه‌ای است که امکان‌پذیر باشد. این امر ممکن است به لطف توسعه و پیاده‌سازی مدل‌های شایستگی ایجاد شود (Sienkiewicz, 2014, p. 5). شایستگی ترکیبی از دانش، رفتار و مهارت‌های صریح و ضمنی است که توان و ظرفیت اجرای اثربخش وظایف را به افراد می‌دهد (Draganidis & Montazas, 2006, p. 55).

چیانگ و تریزس¹ (2020) در پژوهشی تعریف مجدد شایستگی‌های حرفه‌ای حوزه آموزشی را ضرورت اقتصاد جهانی امروز بیان می‌کنند. باراز مورا² و همکاران (2019) نیز معتقدند که مؤسسات آموزشی باید مهارت‌ها و شایستگی‌های خود را تقویت کنند تا دانشجویان را به‌درستی حفظ و تربیت نمایند.

رضایت و همکاران در پژوهشی مؤلفه‌های اصلی شایستگی‌ها را در هشت گروه کلی شامل دانش، مهارت‌ها، توانایی‌ها، بینش، نگرش، ویژگی‌های عاطفی شخصیتی، و ویژگی‌های اخلاقی طبقه‌بندی کرده‌اند (رضایت و همکاران، 1390، ص 79). انواع شایستگی‌ها عبارتند از:



شکل 4- انواع شایستگی (رضایت و همکاران، ۱۳۹۰)

رویکردهای متفاوتی به شایستگی مطرح شده است، از جمله: **رویکرد رفتاری:** شایستگی را براساس اصطلاحات رفتاری معرفی می‌کند و عمدتاً به معرفی نوعی از رفتارها می‌پردازد که با عملکرد عالی ارتباط دارد. **رویکرد استاندارد:** براساس تجزیه و تحلیل کارکردی شغل یا پست به معرفی حداقل استانداردهای عملکرد در پست‌های مدیریتی به‌منظور تضمین کیفیتی معین در نتیجه شغل می‌پردازد.

رویکرد اقتضایی: این رویکرد می‌تواند به شیوه‌های مختلفی به‌عنوان

1. Chiang & Trezise

2. Borraz Mora

زیرمجموعه رویکرد
 رفتاری قرار گیرد، اما تمرکز این رویکرد بیشتر به سمت بررسی این موضوع
 است که آیا عوامل موقعیتی (اقتضایی) بر شایستگی‌های فردی مورد نیاز عملکرد عالی، اثر
 می‌گذارد یا خیر؟
 (Stuart & Lindsay, 1997).

الگوهای شایستگی بسیاری وجود دارد، از میان الگوهای شایستگی مدیران،
 بهترین الگوها در جدول (2) معرفی شده‌اند.

جدول ۲- جدول تطبیقی الگوهای شایستگی مدیران
 (اقتباس از: الوانی و همکاران، ۱۳۹۵)

| ردیف | طراح الگو | تعداد ابعاد | نام ابعاد |
|------|------------------------------|-------------|---|
| ۱ | مکلند ¹ (۱۹۷۳) | ۳ | توان پایه، متمایزکننده و کلیدی یا محوری |
| ۲ | سازمان ملل متحد | ۱۴ | توانایی و مهارت ارتباطی، کار گروهی، برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی، پاسخگویی و مسئولیت‌پذیری، خلاقیت، مشتری‌مداری، تعهد برای یادگیری مستمر، آگاهی‌های فناورانه، رهبری، چشم‌انداز، توانمندسازی دیگران، اعتمادآفرینی، مدیریت بر عملکردها، قضاوت و تصمیم‌گیری. |
| ۳ | یونیدو ² | ۶ | دانش، مهارت و ویژگی شخصی. |
| ۴ | شرکت dell | ۵ | مهارت فنی و تخصصی، یکپارچگی شخصی و شخصیتی و توان اعتماد، بهره‌هوشی، شمشکسبوکار، مهارت فرماندهی. |
| ۵ | شرکت Dow | ۸ | ابتکار عمل، نوآوری، اثربخشی در ارتباطات بین‌فردی، رهبری، یادگیری، تمرکز بر بازار، توانایی کار گروهی، خلق ارزش. |

<https://sanad.iau.ir/journal/item/>

1. Makkliland
2. Unido

| ردیف | طراح الگو | تعداد ابعاد | نام ابعاد |
|------|-----------------|-------------|--|
| ۶ | شرکت پان کانادا | ۷ | توانایی خلق، گسترش و پیگیری چشم‌انداز مطلوب، توانایی برقراری ارتباطات اثربخش، تصمیم‌گیری، قاطعیت و پیگیری تا حصول نتیجه، داشتن شم کسبوکار، توانایی مدیریت بر کارکنان و گروه‌ها، نوآوری، مهارت مدیریت تحول و راهبری تغییر. |
| ۷ | بانک آمریکا | ۵ | رشد دادن و رونق بخشیدن به کسبوکار، رهبری و هدایت کارکنان برای اجرا و عمل، تمایل به عمل و اجرا (اجرایی کردن و به نتیجه رساندن برنامه‌ها)، حفظ انرژی، هیجان و خوشبینی در کارها، التزام عملی نسبت به ارزش‌های بانک. |
| ۸ | شرکت Elitilly | ۷ | الگو بودن در عمل به ارزش‌ها، تمرکز به محیط بیرونی، توانایی پیش‌بینی تحولات و آماده بودن برای آینده، توانایی اجرای وظایف با رعایت معیار کیفیت، سرعت و سازگاری با ارزش‌ها، توانایی دستیابی به اهداف و نتایج از طریق منابع انسانی در اختیار، توانایی ارزیابی قبل از اقدام و اقدام براساس ارزیابی و شناخت، تسهیم اطلاعات، تجربه‌ها و آموخته‌های خود با دیگران. |
| ۹ | شرکت میشیگان | ۶ | اثربخشی شخصی، ارتباطات، نتیجه‌گرایی، پرورش نیروی کار، توسعه فرآیند کسبوکار و دانش شغل. |
| ۱۰ | کانادا | ۵ | شایستگی فکری، شایستگی آینده‌نگری، شایستگی مدیریت، شایستگی ارتباطات، شایستگی شخصی. |
| ۱۱ | ایالت واشنگتن | ۱۳ | ارتباطات، تصمیم‌گیری، مهارت‌های بین فردی، رهبری، طرح‌ریزی راهبردی، مدیریت منابع انسانی، مدیریت پروژه، برنامه، مدیریت مالی، شایستگی فناوری، تعامل با محیط خارجی، نوآوری و مدیریت تغییر، یادگیری و موفقیت‌طلبی. |

| ردیف | طراح الگو | تعداد ابعاد | نام ابعاد |
|------|------------------|-------------|---|
| ۱۲ | استرالیا | ۸ | دانش سازمانی، طرح‌ریزی و تفکر راهبردی، اثربخشی بین‌فردی، پرورش افراد، مدیریت منابع، مدیریت تغییر، ارتباطات، رهبری خودمدیریتی، مدیریت افراد (با تأکید بر مدیریت تغییر)، مدیریت تجارت، مدیریت فناوری، مدیریت فنی، مدیریت جهانی زبان، چندفرهنگی. |
| ۱۳ | بویاتزیس | ۲۱ | خودارزیابی درست، مفهوم‌سازی، داشتن روابط صمیمی، توجه همراه با تأثیر، پرورش دیگران، قدرت تشخیص، کارایی، تفکر منطقی، مدیریت فرآیندهای گروهی، حافظه (هوش)، شفافیت ادراکی، نگرش مثبت، فعال و آینده‌نگر، اعتمادبه‌نفس، خودآپایشی، دانش تخصصی، خودانگیزگی، تحمل و طاقت، ارائه شفاهی (سخنرانی)، به‌کارگیری قدرت اجتماعی و استفاده از قدرت یکجانبه/یکطرفه. |
| ۱۴ | پلر و همکاران | ۱۱ | تسلط بر دانش حرفه‌ای مرتبط، حساسیت دائم نسبت به رویدادها، مشکل‌گشایی، مهارت تحلیلی، تصمیم‌گیری و قضاوت، توانمندی و مهارت اجتماعی، انعطاف‌پذیری عاطفی، آینده‌نگری، خلاقیت، چالاکي و پویایی ذهن، مهارت و عادت یادگیری متوازن و شناخت خویش. |
| ۱۵ | مطالعات میشیگان | ۱۹ | انعطاف‌پذیری، تعیین معیارهای عملکرد، نوآوری، مدیریت تنش، پیش‌فعال بودن، ارتباطات، رهبری از طریق ارزش‌ها و چشم‌انداز، تسهیل تغییرات، مشتری‌گرایی، صداقت‌آفرینی، ایجاد روابط کاری راهبردی، مربیگری، تصمیم‌گیری، برنامه‌ریزی و سازمان‌دهی کار، واگذاری مسئولیت، توسعه گروه موفق، مدیریت تضاد، تعیین استانداردهای کاری و حساسیت به سلامت و اهمیت کارکنان. |
| ۱۶ | مدل MCI انگلستان | ۳ | شایستگی کار با مردم (هدایت دیگران)، شایستگی مرتبط با ارائه خدمات (جلوگیری از بروز مسائل و حل‌وفصل آن) و شایستگی خودمدیریتی. |

| ردیف | طراح الگو | تعداد ابعاد | نام ابعاد |
|------|----------------------------|-------------|--|
| ۱۷ | اداره مدیریت پرسنلی آمریکا | ۵ | هدایت تغییر، هدایت افراد، نتیجه‌گرا، عملیات و ارتباط‌سازی. |
| ۱۸ | وزارت نیرو | ۸ | مدیریت منابع انسانی، ارتباطات، رهبری، کارآفرینی، بینش اجتماعی و سیاسی، حل مشکل وزارت نیرو و تصمیم‌گیری، اجرایی و رشد شخصیتی. |
| 19 | شرکت IDRO | ۱۰ | مهارت ادراکی، تصمیم‌گیری، مهارت ارتباطی، کارگروهی، عوامل شخصیتی، گزارش اخلاقی، مدیریت افراد، مدیریت عملکرد، گروه تجاری، مهارت رهبری. |
| ۲۰ | وفا غفاریان | ۳ | دانش، مهارت و ویژگی شخصی. |
| ۲۱ | علی فرهی | ۶ | نقش مدیریتی، توانایی مدیریتی، مهارت، ویژگی شخصیتی، ذهنیت فلسفی و دانش مدیران. |

| الگو- نویسنده | سال | مؤلفه‌های فردی | | | | | | | مؤلفه‌های بین فردی | | | | مؤلفه‌های سازمانی | | | | | | | |
|---------------|-------------------------|----------------|--------|---------------|---------|--------|-------------|---------|--------------------|-----|---------|---------|-------------------|--|--|--|--|--|--|--|
| | | شخصیتی | اخلاقی | نگرشی - بینشی | توانایی | ادراکی | کار آفریندی | ارتباطی | رهبری | فنی | عملیاتی | مدیریتی | عقیدتی-سیاسی | | | | | | | |
| ۱۸ | عسگری و همکاران | ۱۳۹۴ | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ۱۹ | نورمحمد و نیک معین | ۱۳۹۴ | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ۲۰ | الوانی و همکاران | ۱۳۹۵ | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | قلی‌پور و همکاران | ۱۳۹۳ | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ۲۲ | اردکانی و همکاران | ۱۳۹۲ | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ۲۳ | خورشیدی و اکرامی | ۱۳۹۰ | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ۲۴ | خرمشاد | ۱۳۹۰ | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ۲۵ | رضایت و همکاران | ۱۳۹۰ | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ۲۶ | خشوعی | ۱۳۹۴ | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ۲۷ | چیت‌ساز و همکاران | ۱۳۹۰ | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| | | | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ۲۸ | آدمی و ابرقویی و خرمشاد | ۱۳۸۸ | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ۲۹ | مفتخری | ۱۳۷۹ | | | | | | | | | | | | | | | | | | |
| ۳۰ | مروتی | ۱۳۷۶ | | | | | | | | | | | | | | | | | | |

<https://sanad.iau.ir/journal/jem/>

۳. روش تحقیق

پژوهش حاضر تحقیقی کیفی است که در آن با استفاده از رویکرد نظریه داده‌بنیاد، شایستگی مدیران دانشگاه تمدن‌ساز اسلامی بررسی و الگوی مفهومی ارائه شده است. جامعه آماری این پژوهش اساتید مدیریت آموزشی و اساتید هیات‌گرایش تمدن اسلامی تهران و قم بودند. برای انتخاب مشارکت‌کنندگان از نمونه‌گیری هدفمند استفاده شد. هدف پژوهشگر انتخاب افرادی بود که در این زمینه تحقیقاتی انجام داده بودند و کتبی در این زمینه داشته‌اند، در کنفرانس‌ها و کنگره‌ها سخنرانی داشته و در

حوزه شایستگی‌های مدیران آشنایی و تجربه داشتند. این کار تا جایی ادامه یافت که طبقه‌بندی مربوط به داده‌های اشباع نظری و نظریه موردنظر با تمام جزئیات و با دقت تشریح شد. تعداد مصاحبه‌شوندگان، ۱۶ نفر بود و هر مصاحبه بین ۶۰ تا ۷۰ دقیقه به طول انجامید. در قسمت متون علمی که شامل، کتب، مقالات، پایان‌نامه، گزارش‌ها، کنفرانس‌ها و همایش‌ها بوده و مرتبط با موضوع شایستگی مدیران بودند، فیش‌برداری و کدگذاری انجام شده و مفاهیم اولیه از آن‌ها استخراج گردید. بعد از اینکه موارد فوق استخراج شد، مصاحبه با خبرگان دانشگاهی انجام شده و موارد حاصله با مواردی که از مبانی نظری به‌دست آمده بود، با هم مقایسه و مجدداً کدگذاری شدند. تعداد ۱۲۰ کد به‌دست آمد. در مرحله بعدی این مفاهیم دسته‌بندی شدند و آن‌هایی که به هم نزدیک‌تر بودند و در یک گروه قرار می‌گرفتند، با استفاده از کدگذاری باز و محوری، در نهایت ۱۱۱ شاخص به‌دست آمد. سپس شاخص‌های موردنظر دسته‌بندی شدند و ۱۲ مؤلفه به‌دست آمد و این مؤلفه‌ها هم مجدد دسته‌بندی شدند و سه بُعد حاصل شد. به‌منظور حصول اطمینان از دقیق بودن یافته‌ها، رمزگذاری توسط دو پژوهشگر به‌صورت مستقل انجام شد. خبرگان فرایند تحلیل و مقوله‌های به‌دست آمده را بازبینی کرده و نظر خود را ابراز نمودند و سه نفر از مدیران دانشگاهی به بررسی یافته‌ها و اظهارنظر درباره آن‌ها پرداختند. مراحل ذکر شده فوق با روش دلفی در سه مرحله، به اجماع نظر خبرگان دانشگاهی و تایید آن‌ها انجام شد. در این قسمت از آزمون دوجمله‌ای استفاده گردیده که به ذکر یک نمونه مقوله‌های فرعی مرتبط با شخصیتی اکتفاء می‌شود. با توجه به نتایج آزمون دوجمله‌ای، در سایر مقوله‌ها، کلیه موارد در سطح $p \leq 0/05$ معنادار بوده است.

جدول 4- مقوله‌های فرعی مرتبط با شاخص‌های شخصیتی

| ردیف | عنوان مقوله‌ها | احتمال مشاهده شده | | Sig | نتیجه |
|------|----------------|-------------------|-----|--------|-------|
| | | \leq | $>$ | | |
| ۱ | استقلال | ۲ | ۱۴ | ۰/۰۰۰۴ | تأیید |
| ۲ | نظم | ۱ | ۱۵ | ۰/۰۱ | تأیید |
| ۳ | اعتماد به‌نفس | ۳ | ۱۳ | ۰/۰۰۲۱ | تأیید |
| ۴ | خودباوری | ۲ | ۱۴ | ۰/۰۰۰۴ | تأیید |

| | | | | | |
|----|--------------|----|---|-------|-------|
| ۵ | انعطاف‌پذیری | ۱۳ | ۳ | ۰/۰۲۱ | تأیید |
| ۶ | وظیفه‌شناسی | ۱۵ | ۱ | ۰/۰۰۱ | تأیید |
| ۷ | انتقادپذیری | ۱۳ | ۳ | ۰/۰۲۱ | تأیید |
| ۸ | پشتکار | ۱۳ | ۳ | ۰/۰۲۱ | تأیید |
| ۹ | ریسک‌پذیری | ۱۴ | ۲ | ۰/۰۰۴ | تأیید |
| ۱۰ | شجاع | ۱۳ | ۳ | ۰/۰۲۱ | تأیید |

4. یافته‌ها

برای پاسخ‌گویی به پرسش اصلی پژوهش مبنی بر اینکه الگوی مناسب شایستگی مدیران دانشگاه تمدن‌ساز اسلامی دارای چه ویژگی‌هایی است؟ ابتدا به پرسش فرعی پژوهش یعنی: عوامل و شاخص‌های اصلی شایستگی مدیران دانشگاه تمدن‌ساز اسلامی کدامند؟ پاسخ داده شد. برای پاسخ به این پرسش مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته‌ای انجام گرفت. در طول مصاحبه شرکت‌کنندگان به پرسش‌هایی در جهت رسیدن به پاسخ سؤال ذکر شده پرداختند، از جمله سؤالات زیر: برداشت آن‌ها از موضوع، ضرورت پرداختن به موضوع، کمبودها، موانع و چالش‌ها، روش‌ها، برنامه‌ها، پیامدها و سؤالات دیگر مرتبط با موضوع پژوهش پرسیده شد. بعد از پیاده‌سازی این مصاحبه‌ها، مفهوم‌پردازی و مقوله‌بندی انجام شده و سپس، براساس مشابهت، ارتباط مفهومی و ویژگی‌های مشترک بین کدهای باز، مفاهیم و مقولات مشخص شدند. مقوله‌های اصلی و فرعی مربوطه تعیین گردیدند، ابعاد و ویژگی‌ها تعیین و الگوها مورد بررسی قرار گرفته و پاسخ‌های ارائه شده به‌وسیله مصاحبه‌شوندگان، به واحدهای کوچک‌تری تجزیه و در یک فرایند مکرر با یکدیگر مقایسه شده

و با توجه به موردهای مشترک کاربردشان، مفاهیم لازم ایجاد شدند. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده روش‌های تحلیلی پیشنهاد شده به‌وسیله اشتراک و کوربین¹ (۲۰۰۸) مورد استفاده قرار

1. Strauss & corbin

گرفته و کدگذاری در سه مرحله کدگذاری باز¹، کدگذاری محوری² و کدگذاری انتخابی³ انجام شد.

مرحله اول کدگذاری باز: در این مرحله به بررسی دقیق مفاهیم درون مصاحبه‌ها براساس ارتباط با موضوع شایستگی از دیدگاه مدیریتی و تمدن اسلامی پرداخته شده است. در نتیجه با اطلاعات کسب شده از مصاحبه‌های خبرگان، نکات و مضامین کلیدی کدگذاری شده‌اند.

مرحله دوم کدگذاری محوری: در این مرحله مقوله‌های ایجاد شده در گام قبل براساس الگوی پارادایمی بسط و گسترش یافته‌اند.

مرحله سوم کدگذاری انتخابی: در این مرحله مقوله‌های محوری به‌صورت نظام‌مند به دیگر مقوله‌ها ارتباط داده شده و در چارچوب یک مدل ارائه گردیده است. بنابراین، در مصاحبه‌ها ابتدا موضوع معرفی و اهداف پژوهش و محورهای بحث عنوان شد و از مصاحبه‌شوندگان درخواست شد تا تجربیات خود را که در این حیطه با آن روبرو بوده‌اند، از قبیل موانع، چالش‌ها و استراتژی‌هایی که برای مواجهه با این چالش‌ها به‌کار برده‌اند، بیان نمایند و به دنبال آن با انجام مصاحبه‌های اولیه، مواردی آشکار شد و مصاحبه‌های بعدی روی این موارد پیش رفت و این روش تا اشباع نظری ادامه یافت.

مصاحبه‌ها مجدداً برای کدگذاری باز با روش مقایسه ثابت بررسی شدند و کدهای جدید اختصاص داده شد. این کدها با کدهای قبلی مقایسه شدند تا مشخص شود که آیا این کدها قبلاً ایجاد شده‌اند؟ هر مصاحبه، جمله به جمله برای استخراج نکات کلیدی کدگذاری باز مرور شده است. هر نکته مهم با یک کد باز مشخص شده و با به‌کارگیری روش مقایسه ثابت، کدهای جدید اختصاص داده شده است. همچنین، کدها با کدهای باز در نسخه‌های قبلی و مشابه مقایسه شده‌اند. این روش برای این مسئله که آیا کد جدید، قبلاً ایجاد شده است یا خیر؟ خلاصه نتایج به‌دست آمده در جدول (5) آمده است. شایستگی مدیران را می‌توان در مقوله‌های دانش، مهارت‌ها، توانایی‌ها،

1. Open coding
2. Axial coding
3. Selective coding

بینش، نگرش، ویژگی‌های عاطفی شخصیتی، ویژگی‌های اخلاقی مدیران دید که اشاره به شایستگی‌های فردی دارد. همچنین شایستگی‌های میان فردی از جمله ویژگی‌های کارآفرینی، ارتباطی و رهبری را به دنبال دارد و در سطح سازمانی شایستگی‌های مدیریتی و عقیدتی سیاسی، عملیاتی و فنی شکل می‌گیرد.

جدول 5- مقوله‌های اصلی و فرعی شایستگی‌های مدیران دانشگاه تمدن‌ساز اسلامی

| مقوله فرعی | مقوله‌های اصلی | |
|---------------------|----------------|-----------------------------|
| ویژگی‌های شخصیتی | فردی | پدیده محوری: شایستگی مدیران |
| ویژگی‌های اخلاقی | | |
| توانایی‌ها | | |
| بینشی-نگرشی | | |
| ویژگی‌های ادراکی | | |
| ویژگی‌های کارآفرینی | بین فردی | |
| ویژگی‌های ارتباطی | | |
| ویژگی‌های رهبری | | |
| مدیریتی | سازمانی | |
| عقیدتی-سیاسی | | |
| عملیاتی | | |
| فنی | | |

<https://sanad.iau.ir/journal/jeem/>

شرایط علی: شرایط علی مواردی هستند که بر شایستگی مدیران دانشگاه تمدن‌ساز اسلامی تأثیر می‌گذارند.

یکی از عواملی که می‌تواند باعث شایستگی مدیران در دانشگاه تمدن‌ساز اسلامی باشد، عوامل فردی است که انواع مختلفی دارد، در برخی از افراد استعدادها خاصی دیده می‌شود، مانند بهره‌های بالا یا برخی از سعصدرا بالایی برخوردارند، انتقادپذیرند یا پشتکار خوبی دارند. در مصاحبه‌ها موارد دیگری هم بیان شد که به‌صورت خلاصه در

جدول (6) آمده است.

دوم، عوامل بین فردی است، یک مدیر شایسته در دانشگاه تمدن‌ساز اسلامی باید پیوسته هدایت مستمر و حمایت از افراد زیردست را در برنامه کاری خود داشته باشد. این مدیران با تفکر خلاق، تصمیم‌گیری‌های به‌جا و به‌موقع و شبکه‌سازی می‌توانند رقابت سازنده ایجاد نموده و بر بهبود عملکرد افراد تأثیر گذارند. سوم، عوامل سازمانی است که نقش مهمی در این موضوع دارد، مدیر شایسته دانشگاه تمدن‌ساز اسلامی تلاش می‌کند تا سازمان خود را به سمت سازمان یادگیرنده ببرد و از مخاصمه سیاسی پرهیز کند. با قانون‌گرایی و مشتری‌مداری به کارآمدی سازمان خود ببانددشدد و به دنبال شکل‌گیری هویت ملی در دانشجویان و برقراری نظم و قانون و مقررات و وحدت ملی است. شرایط علی، باعث ایجاد مقوله اصلی یعنی شایستگی‌های مدیریتی می‌شوند.

جدول 6- مقوله‌های اصلی و فرعی شرایط علی

| مقوله فرعی | مقوله‌های اصلی | |
|-------------------|----------------|-----------|
| توان علمی و تخصص | فردی | شرایط علی |
| باورها و اعتقادات | | |
| استعدادها | | |
| نظم شخصی | | |
| اعتمادبه‌نفس | | |
| خودباوری | | |
| انعطاف‌پذیری | | |
| وظیفه‌شناسی | | |
| انتقادپذیری | | |
| ریسک‌پذیری | | |
| عزت‌نفس | | |
| صداقت | | |
| سعه‌صدر | | |
| عدالتخواهی | | |
| فروتنی و تواضع | | |
| تسامح و تساهل | | |
| حسن خلق | | |

| | | |
|------------------------------|---------|----------|
| وفای به عهد | | بین فردی |
| نگرش توحیدی | | |
| شجاعت | | |
| تفکر سیستمی و تفکر خلاق | سازمانی | |
| شبکه‌سازی | | |
| مدیریت تعارض | | |
| بهبود عملکرد مستمر | | |
| مرجعیت | | |
| شایسته‌سالاری و جانشین‌پروری | | |
| تحول‌گرایی و جهانی‌اندیشیدن | | |
| قوانین و مقررات | | |
| امور مالی و سیاسی | | |
| اصول عقیدتی | | |

شرایط مداخله‌گر: مواردی هستند که غیرمنتظره بوده و با درایت باید با آنها روبرو شد و خارج از کنترل مدیران می‌باشند، مانند سیاست‌های کشوری که در سیاست‌های دانشگاهی تأثیر می‌گذارد، تداخل نگرش‌ها و فعالیت‌های اقتصادی، سیاسی و علمی، قوانین مربوط به حقوق و دستمزد. این شرایط بستری عمومی برای ایجاد و توسعه شایستگی مدیریتی پدید می‌آورند.

<https://sanad.iau.ir/journal/jeem/>

جدول 7- مقوله‌های شرایط مداخله‌گر

| | |
|--|-----------------|
| سیاست‌های کشوری که بر دانشگاه تأثیر می‌گذارد. | شرایط مداخله‌گر |
| تداخل نگرش‌ها و فعالیت‌های اقتصادی، سیاسی و علمی | |
| قوانین مربوط به حقوق و دستمزد | |

شرایط زمینه‌ای: شرایطی را بیان می‌کند که به علت شایسته بودن برخی از مدیران نسبت به مدیران دیگر می‌توان پی برد. این شرایط در شرایط علی و مداخله‌گر ریشه دارد و مدیران باید با دقت به این موارد توجه نمایند. این شرایط بستری خاص برای ایجاد و توسعه شایستگی مدیریتی پدید می‌آورند.

جدول 8- مقوله‌های شرایط زمینه‌ای

| | |
|-----------------------------------|-------------------|
| تخصص‌گرایی | شرایط زمینه‌ای |
| پایبندی به ارزش‌های دینی و اسلامی | |
| دغدغه توسعه | |
| امنیت و هویت ملی و وحدت ملی | |
| همدلی | |
| پرهیز از مخاصمه سیاسی | |

راهبردها: کنش‌های عمدی هستند که برای رسیدن به شایستگی‌های موردنیاز، انجام می‌شوند. مدیران دانشگاه تمدن‌ساز اسلامی می‌توانند با حضور در کنفرانس‌ها و مجامع علمی بین‌المللی، توجه به ارزش‌های دینی و اسلامی و فرهنگ ایرانی-اسلامی و مبارزه با فقر فکری، عدالت‌خواهی و اصلاح قوانین و مقررات و تربیت متخصصین متعهد و متخصص برای جانشینی، بسترهای لازم را برای توسعه شایستگی مدیریتی فراهم نمایند. تمدن اسلامی در کشور ما قدمت دارد، ما در کشوری اسلامی زندگی می‌کنیم که قانون اساسی آن نیز مطابق با قوانین اسلام نوشته شده و حفظ این ارزش‌های اسلامی در دانشگاه‌ها توسط مدیران بسیار ضروری است. مدیران باید با فرهنگ‌سازی بسترهای مناسب را در دانشگاه ایجاد کنند.

جدول 9- مقوله‌های راهبردها

| | |
|--|---------------------|
| حضور در کنفرانس‌ها و مجامع علمی بین‌المللی | راهبردها |
| توجه به ارزش‌های دینی و اسلامی | |
| فرهنگ‌سازی | راهبردها (ادامه) |
| پیوند علم و صنعت | |
| اصلاح قوانین و مقررات | |
| آموزش‌های کاربردی | |
| مدیریت مجازی | |
| مبارزه با فقر فکری | |
| عدالت‌خواهی | |
| جانشین‌پروری | |

پیامدها: مهم‌ترین پیامدها در دو مقوله فردی و سازمانی قرار می‌گیرد. در مقوله فردی می‌توان به پیامدهایی مانند، خودکارآمدی بالاتر، افزایش اعتماد اجتماعی و ایجاد انگیزه، رضایت شغلی، شایسته‌سالاری، توانمندسازی، ارتقاء شایستگی مدیران دانشگاه تمدن‌ساز اسلامی و در مقوله سازمانی، به تحقق چشم‌انداز ۱۴۰۴، تحقق سند دانشگاه اسلامی و توسعه و ارتقاء کشور اشاره کرد.

جدول 10- مقوله‌های پیامدها

| مقوله فرعی | مقوله‌های اصلی | |
|-------------------------|----------------|---------|
| خودکارآمدی بالاتر | فردی | پیامدها |
| افزایش اعتماد اجتماعی | | |
| ایجاد انگیزه | | |
| رضایت شغلی | | |
| شایسته‌سالاری | | |
| توانمندسازی | | |
| انعطاف‌پذیری | | |
| ارتقاء شایستگی مدیران | | |
| تحقق چشم‌انداز ۱۴۰۴ | سازمانی | |
| تحقق سند دانشگاه اسلامی | | |
| توسعه و ارتقاء کشور | | |

<https://sanad.iiau.ir/journal/jeem/>

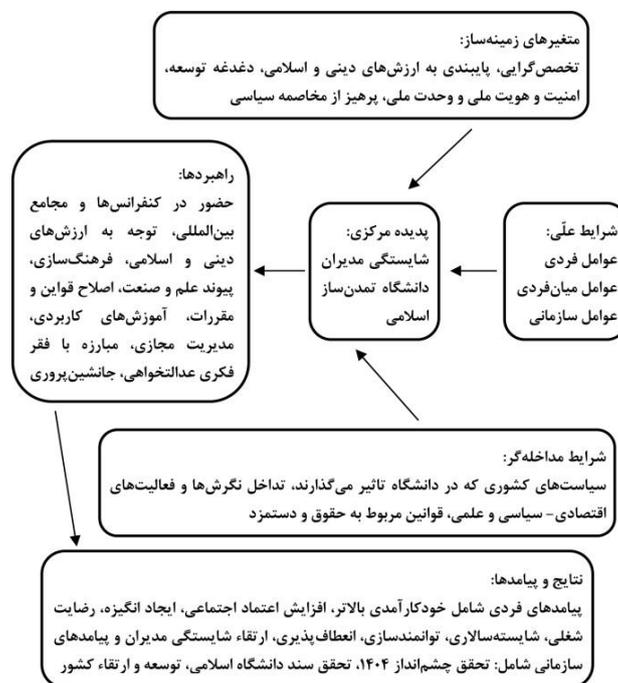
برای برآزش الگو و اطمینان از دقیق بودن یافته‌ها موارد زیر انجام شد: دو پژوهشگر به‌صورت مستقل رمزگذاری مجدد انجام دادند و با ارائه گزارش به‌دست آمده از پژوهش و فرایند تحلیل و مقوله‌های به‌دست آمده به سه نفر از خبرگان در زمینه مدیریت و تمدن اسلامی، بازبینی لازم انجام شد؛ و نظر مصاحبه‌شونده‌ها

نیز در ارتباط با موارد ذکر شده مورد نظر قرار گرفت.

5. مدل شایستگی مدیران دانشگاه تمدن ساز اسلامی براساس نظریه داده بنیاد

در پاسخ به سؤالات اصلی و فرعی این پژوهش، ابتدا با مصاحبه شونده‌گان از عناصر اصلی و ارکان تمدن اسلامی و شایستگی مدیران و مؤلفه‌های تمدن سازی در دانشگاه اسلامی سؤال شد و پس از جمع بندی مبانی نظری موجود و مصاحبه با خبرگان، مدل مفهومی نهایی با توجه به شرایط و مقتضیات نظام آموزش عالی کشور به شرح زیر تدوین شده است:

این پژوهش با هدف ارائه مدل شایستگی مدیران دانشگاه تمدن ساز اسلامی در چارچوب گراند تئوری طراحی گردیده است. بر این اساس، با انجام مصاحبه‌های نیمه ساختاریافته با اساتید مدیریت آموزشی و الهیات گرایش تمدن اسلامی تهران و قم، داده‌ها گردآوری و نظم دادن مفهومی داده‌ها، معانی، ویژگی‌ها و ابعاد شایستگی مدیران دانشگاه تمدن ساز اسلامی شناسایی و استخراج شدند. در ادامه به تبیین هر یک از مقوله‌ها پرداخته شد و از داده‌های حاصل از مصاحبه‌ها معنا استخراج گردید. سپس سازمان دهی شده و طرح طبقه بندی مفاهیم بدست آمد. ابعاد فردی و بین فردی و سازمانی شایستگی‌ها بیان شد و سپس با فرمول بندی مفاهیم و ابعاد در درون یک طرح منطقی و نظام مند، رابطه بین مفاهیم، ویژگی‌ها و ابعاد شکل گرفت.



شکل ۵_ مدل مفهومی شایستگی‌های مدیران دانشگاه تمدن‌ساز اسلامی براساس گراندد تئوری

6. نتیجه‌گیری

برای رسیدن به دانشگاه تمدن‌ساز اسلامی، داشتن مدیران متخصص و متعهد بسیار مهم است. برنامه‌ریزی، سیاست‌گذاری، تدوین استراتژی مناسب و تدارک زیرساخت‌های لازم و داشتن آموزش‌های کاربردی برای ارتقای شناخت رهبران و مدیران آموزش عالی، از لوازم تحقق دانشگاه تمدن‌ساز اسلامی است. مدیری که مسئولیت می‌پذیرد، ولی از شایستگی لازم برخوردار نیست، موجب تباهی خود و جامعه‌اش می‌شود. لازمه داشتن مدیران شایسته، پیدا کردن الگوهای شایستگی متناسب و بومی است که تصمیم‌گیرندگان برای انتصاب مدیران از آن‌ها بهره ببرند و یا درصدد تقویت آن‌ها باشند. در این تحقیق بعد از بررسی و مطالعه گسترده مبانی نظری و پیشینه موضوع و مصاحبه با نخبگان دانشگاهی، نتایج به‌دست آمده نشان می‌دهد، نخبگان دانشگاهی در زمینه شایستگی‌های موردنیاز مدیران دانشگاه تمدن‌ساز اسلامی در سه سطح فردی و بین‌فردی و سازمانی به توافق رسیده‌اند؛ و با

استفاده از نظریه داده‌بنیاد، شرایط زیر حاصل شد:

شرایط علّی: دسته‌ای از رویدادها و وقایع هستند که بر پدیده شایستگی اثر می‌گذارند. عوامل فردی شامل: توان علمی و تخصص، باورها و اعتقادات، استعدادها، نظم شخصی، اعتمادبه‌نفس، خودباوری، انعطاف‌پذیری، وظیفه‌شناسی، انتقادپذیری، ریسک‌پذیری، عزّت نفس، صداقت، سعه‌صدر، عدالت‌خواهی، فروتنی و تواضع، تسامح و تساهل، حسن خلق، وفای به عهد، نگرش توحیدی، شجاعت؛ عوامل بین فردی شامل: تفکر سیستمی و تفکر خلاق، شبکه‌سازی، مدیریت تعارض، بهبود مستمر عملکرد، مرجعیت، شایسته‌سالاری و جانشین‌پروری؛ عوامل سازمانی شامل: تحول‌گرایی و جهانی‌اندیشیدن، قوانین و مقررات، امور مالی و سیاسی، اصول عقیدتی. نتایج

این تحقیق با سایر نتایج تحقیقات همخوانی دارد، از جمله، قربان‌نژاد و عیسی‌خانی (۱۳۹۵)، فراست‌خواه و آبسالان (۱۳۹۶)، الوانی و همکاران (۱۳۹۵)، نورمحمد و نیک‌معین (۱۳۹۴)، قلی‌پور (۱۳۹۳)، چیت‌ساز و همکاران (۱۳۹۰)، مروتی (۱۳۷۶). در این تحقیقات نشان داده شده که عوامل فردی و سازمانی در شایستگی مدیران دانشگاهی تأثیر زیادی دارند.

شرایط مداخله‌گر: این شرایط برخاسته از اوضاع و احوال غیرمنتظره هستند که لازم است با تعامل به آن‌ها پاسخ داده شود. شرایط مداخله‌گر به توضیح عوامل خارج از کنترل مدیران مانند سیاست‌های کشوری که در دانشگاه تأثیر می‌گذارند، تداخل نگرش‌ها و فعالیت‌های اقتصادی-سیاسی و علمی، قوانین مربوط به حقوق و دستمزد اشاره دارد. در تحقیقات خشوعی (۱۳۹۴)، اردکانی و همکاران (۱۳۹۲)، خرمشاد (۱۳۹۰)، آدمی ابرقویی و همکاران (۱۳۹۱)، به مؤلفه‌های دانشگاه تمدن‌ساز اشاره شده که با نتایج تحقیق حاضر در زمینه نگرش‌ها و فعالیت‌های اقتصادی، سیاسی و علمی همخوانی دارد.

عوامل زمینه‌ساز در توسعه شایستگی مدیریتی: شرایطی است که مواردی را به دنبال می‌آورد که مدیران با تفکر و تأمل به آن‌ها واکنش نشان دهند. این شرایط نشان‌دهنده آن است که چرا برخی از مدیران قوی‌تر عمل می‌کنند. این شرایط در شرایط علّی و مداخله‌گر ریشه دارد. تخصص‌گرایی، پایبندی به ارزش‌های دینی و اسلامی، دغدغه توسعه، امنیت و هویت ملی و وحدت ملی، همدلی، پرهیز از

مخاصمه سیاسی، می‌توانند باعث تفکر مدیران شوند که چه واکنشی از خود نشان دهند.

در تحقیقات خشوعی (۱۳۹۴)، اردکانی و همکاران (۱۳۹۲)، خرمشاد (۱۳۹۰)، آدمی ابرقویی و همکاران (۱۳۹۱)، به مؤلفه‌های دانشگاه تمدن‌ساز اشاره شده است. این تحقیقات به‌منظور رسیدن به هدف شایسته‌سالاری در دانشگاه‌ها، شاخص‌های مهم اسلامی را بررسی نموده‌اند که با نتایج تحقیق حاضر همپوشانی دارد. همه تحقیقات مذکور به ابعاد حرفه‌ای، ارزشی و شخصیتی اشاره کرده‌اند.

راهبردها: نشان می‌دهد که مدیران چگونه موقعیت‌ها را مدیریت کرده و در رویارویی با مسائل چگونه عمل می‌کنند. حضور در کنفرانس‌ها و مجامع بین‌المللی، توجه به ارزش‌های دینی و اسلامی، فرهنگ‌سازی، پیوند علم و صنعت، اصلاح قوانین و مقررات، آموزش‌های کاربردی، مدیریت مجازی، مبارزه با فقر فکری، عدالت‌خواهی، جانشین‌پروری، می‌تواند انتخاب‌هایی برای رسیدن به شایستگی‌های موردنظر باشد. در تحقیقات صادق بیگی و رضایت (۱۳۹۷)، رضایت و همکاران (۱۳۹۰)، اللهیاری (۱۳۹۵)، سلیمی و مختاری (۱۳۹۵)، دیبایی صابر و همکاران (۱۳۹۵)، خورشیدی و اکرامی (۱۳۹۰) به راهبردهای مؤثر در رسیدن به شایستگی مدیران در قسمت‌های مختلف اشاره شده که با تحقیق حاضر همخوانی دارد؛ در تحقیقات یادشده آمده است که یکی از راه‌های پاسخگویی دانشگاه‌ها به الزامات محیطی، افزایش کیفیت فعالیت‌های دانشگاهی است. بهبود کیفیت فعالیت‌های آموزشی و پژوهشی مدیران دانشگاه‌ها، مستلزم بهره‌گیری از نظامی معتبر جهت ارزیابی و پاداش‌دهی است. اگر ارزیابی براساس معیارهای عینی و معتبر انجام شود، مدیران می‌توانند به نقاط قوت و ضعف خود پی برده، در جهت توسعه خود و دانشگاه تلاش کنند.

این تحقیقات به‌منظور رسیدن به هدف شایسته‌سالاری در دانشگاه‌ها، شاخص‌های مهم اسلامی را بررسی نموده‌اند که با تحقیق حاضر همپوشانی دارد؛ اما وجه تمایز این تحقیق با سایر تحقیقات در بحث شاخص‌های تمدن‌سازی است که به همه شاخص‌های یادشده اضافه شده است.

پیامدها: در صورتی‌که راهبردهای مدنظر انجام شود، پیامدها را به وجود می‌آورد که می‌تواند شامل پیامدهای فردی از جمله خودکارآمدی بالاتر، افزایش

اعتماد اجتماعی، ایجاد انگیزه، رضایت شغلی، شایسته‌سالاری، توانمندسازی، انعطاف‌پذیری، ارتقاء شایستگی مدیران و پیامدهای سازمانی شامل: تحقق چشم‌انداز ۱۴۰۴، تحقق سند دانشگاه اسلامی، توسعه و ارتقاء کشور باشد.

پژوهش حاضر با بررسی ادبیات موجود در خصوص شایستگی مدیران، دانشگاه اسلامی و دانشگاه تمدن‌ساز، شایستگی‌های موردنیاز برای یک مدیر در دانشگاه تمدن‌ساز اسلامی را در قالب یک الگوی جامع ارائه نمود که در آن شرایط شایستگی‌های مدیران دانشگاه تمدن‌ساز اسلامی متناسب با نیازهای حال و آینده طراحی شده باشد. از آنجاکه دانشگاه و مؤسسات آموزش عالی تأثیرات عمیقی بر فرهنگ و روش‌های زندگی و تولید علم و حل مشکلات جامعه دارد، نقش دانشگاه تمدن‌ساز اسلامی برای ساخت و حفظ تمدن ایرانی- اسلامی مهم و ضروری است. شناخت تمدن کامل اسلامی- ایرانی به جامعه کمک می‌کند تا با حفظ هویت بومی و اسلامی خود، دست از نهضت ترجمه برداشته و در اندیشه تولید در کلیه عرصه‌ها، بخصوص نظریه‌پردازی و تولید علم باشد. ایجاد دانشگاه تمدن‌ساز اسلامی نیاز به راهکارهای عملی دارد که می‌توان آن را در کتاب آسمانی قرآن یافت، و با تعمق در این کتاب و انجام دستورات آن به راحتی می‌توان با برنامه‌ریزی دقیق، مهارت‌ها و فنون لازم برای شایستگی یک مدیر در دانشگاه تمدن‌ساز اسلامی را استخراج نمود، با عمل به آن‌ها دست از شیوه‌های قدیمی و غیرکاربردی برداشته و برنامه‌های هدفمند زمان‌بندی شده و غیرشعاری را در دستور کار قرار داد. مدیر خدامحور از هجوم خارجی در امان است، از برهم خوردن بافت طبقات جامعه جلوگیری می‌کند، دست از تولید تصنعی برداشته و طبق دستورات خداوند، خود را با خواسته‌های او منطبق می‌کند. کافی است نگاهی به کتاب آسمانی خود و صحبت‌های بزرگان دینی کنیم که بهترین شاخص‌ها را برای هر انسانی، بخصوص مدیر دانشگاه تمدن‌ساز اسلامی بیان کرده‌اند. بسیاری از شاخص‌های عنوان شده در این پژوهش برگرفته از همین منابع ارزنده می‌باشند. با عمل به این شاخص‌ها و در نظر گرفتن آن‌ها می‌توان به شایستگی‌های موردنیاز مدیران و توسعه منابع انسانی دست یافت و دانشگاه‌هایی که قصد دارند مدیران شایسته‌ای را انتخاب نمایند، قبل از هر تصمیمی می‌توانند راهنمای عمل در دست داشته باشند. از آن جهت که دانشگاه تمدن‌ساز اسلامی، دارای رسالت‌های مشخص و معینی است، آنچه در ایران امروز باید به آن توجه شود،

ویژگی‌های تمدن ایرانی- اسلامی است که باید براساس الگوهای بومی، مطابق با الگوهای به‌روز جهانی به‌پیش برود. واضح است که دانشگاه‌ها امروز به‌عنوان ستون‌های نگهدارنده تمدن‌ها تلقی می‌شوند، آن‌ها مستقیم و غیرمستقیم بر کلیه مسائل اقتصادی، سیاسی، اجتماعی و... جامعه تأثیر دارند و دانشگاه محل تمدن‌سازی است. این دانشگاه می‌تواند با عملکرد مؤثر و افراد شایسته، بیداری‌های لازم را در نسل جوان ایجاد کند. دانشگاه اگر مدیران شایسته و آگاه نداشته باشد، مانند والدینی که قدرت خود را نسبت به فرزندان بالغ خود از دست داده یا تسلیم شده‌اند، ناسازگاری‌ها ممکن است به هلاکت دانشگاه منجر شود. چراکه سردمداران تمدن غرب، تمدن اسلامی- ایرانی را به‌عنوان تنها رقیب جدی خود در جهان شناخته و درصدد جلوگیری از احیای آن می‌باشند. بنابراین، مدیران شایسته دانشگاه تمدن‌ساز اسلامی باید هوشیار بوده و در کمین دام‌های استکبار نیفتاده و با بازگشت به اصول بنیادین دین مبین اسلام و فراهم آوردن زمینه‌های سخت‌افزاری و نرم‌افزاری، موجبات شکوفایی و بازگشت تمدن اسلامی- ایرانی را فراهم آورند.

مدیر دانشگاه تمدن‌ساز اسلامی باید بداند که مجموعه داشته‌ها و ساخته‌های نرم‌افزاری و سخت‌افزاری که در پرتو ابداعات و فعالیت‌های افراد و گروه‌های انسانی، طی قرون و اعصار گذشته توسعه و تکامل یافته و در تمام قسمت‌های یک یا چند جامعه که با یکدیگر ارتباط دارند، کدامند و او چگونه می‌تواند تمدن اسلامی را براساس نگرش توحیدی که تمدنی است ایدئولوژیک با مجموعه‌ای از ساخته‌ها و اندوخته‌های معنوی و مادی جامعه اسلامی که انسان را به‌سوی کمال معنوی و مادی سوق می‌دهد، به دانشجویان بیاموزد. این امر تنها با بالا بردن آگاهی‌های قرآنی و معرفتی برای تمامی متصدیان حوزه دانشگاه‌ها امکان‌پذیر است. برنامه‌ریزی، سیاست‌گذاری، تدوین استراتژی مناسب و تدارک زیرساخت‌های لازم در یک فرایند طولی مستمر، زمان‌بندی شده، واقعی، مستقل، غیرشعاری، خدامحور، با رویکردی آینده‌نگر و داشتن آموزش‌های کاربردی برای ارتقای شناخت رهبران و مدیران آموزش عالی از لوازم تحقق دانشگاه تمدن‌ساز اسلامی است. مدیری که مسئولیت می‌پذیرد،

از شایستگی لازم برخوردار نیست، موجب تباهی خود و جامعه‌اش می‌شود. لازمه داشتن مدیران شایسته، پیدا کردن الگوهای شایستگی متناسب و بومی است که

تصمیم‌گیرندگان برای انتصاب مدیران از آن‌ها بهره ببرند. دانشگاه‌ها باید مدیرانی را انتخاب نمایند که در مؤلفه‌های فردی و میان‌فردی و سازمانی، شاخص‌های یادشده را دارا بوده و یا درصدد تقویت آن‌ها باشند.

7. محدودیت‌ها

♦ تحقیقات زیادی در رابطه با شایستگی مدیران دانشگاه و همچنین دانشگاه اسلامی و دانشگاه تمدن‌ساز انجام شده، اما در زمینه شایستگی‌های مدیران دانشگاه تمدن‌ساز اسلامی پژوهشی یافت نشد و پیشینه تحقیق در این زمینه به‌صورت ترکیبی وجود نداشت.

♦ به دلیل مشغله کاری زیاد جامعه آماری، زمان زیادی صرف هماهنگی مصاحبه‌ها شد.

♦ مشکلات زیادی برای گردآوری آمار و اطلاعات وجود داشت.

8. پیشنهادها

♦ اجرای نتیجه به‌دست آمده در این تحقیق در جامعه مدیران دانشگاه‌های کشور جهت اعتباریابی نتایج حاصل.

♦ اجرای پژوهش به‌منظور بررسی وضعیت موجود شایستگی‌های مدیران فعلی دانشگاه‌ها.

♦ اجرای پژوهش به‌منظور بررسی وضعیت موجود شایستگی‌های مدیران فعلی دانشگاه‌ها و تعیین فاصله وضع موجود و مطلوب.

♦ اجرای پژوهش به‌منظور شناسایی موانع اجرای الگوهای شایستگی‌ها در نظام آموزش عالی و راه‌های برون‌رفت از آن‌ها.

♦ اجرای پژوهش با اضافه نمودن برخی از مدیران باسابقه فعلی دانشگاه‌ها به مصاحبه‌شونده‌ها.

منابع

- آدمی ابرقویی، علی؛ آبسالان، صادق؛ خضریان، مهدی (۱۳۹۱). دانشگاه تمدن‌ساز، الگوی بومی و تعمیق همبستگی ملی. *مطالعات ملی*، شماره ۱، ص ۲۹-۵۹.
- آدمی ابرقویی، علی؛ خرمشاد، محمدباقر (۱۳۸۸) انقلاب اسلامی، انقلاب تمدن‌ساز؛ دانشگاه ایرانی، دانشگاه تمدن‌ساز. *تحقیقات فرهنگی*، 2(6)، ص 188-161.
- آقامحمدی، صمد؛ حاج علیان، فرشاد؛ جهانگیرفرد، مجید (۱۳۹۸) تدوین الگوی شایستگی‌های دینی رهبران نظامی. *مدیریت اسلامی*، 27(1)، ص ۸۸-۶۵.
- اردکانی، سعید؛ موسوی، سید محمد؛ انوری علی‌آباد، محمد طه؛ خدایاریان، مسعودرضا (۱۳۹۲). تحلیلی بر عوامل مؤثر در تحقق دانشگاه تمدن‌ساز با استفاده از تکنیک دیماتل فازی. *مدیریت در دانشگاه اسلامی*، شماره ۵، ص ۷۱-۸۶.
- پیری، رمضان؛ عباس‌پور، عباس؛ ملک، حسن؛ اسکندری، حسین (۱۳۹۹). طراحی و اعتباریابی الگوی شایستگی مدیران آموزشی بر اساس آموزه‌های قرآن کریم. *مدیریت مدرسه*، 8(1)، ص ۱۹۱-۲۱۷.
- جاودانی، حمید (۱۳۹۲). *سیاست‌پژوهی لایه گمشده در فرایند تصمیم‌گیری و سیاست‌گذاری نظام آموزش عالی ایران*. تهران: موسسه آموزش و پژوهش مدیریت و برنامه‌ریزی.
- چیت‌ساز، احسان؛ ذوالفقارزاده، محمدمهدی؛ غیائی ندوشنی، سعید (۱۳۹۰). تدوین الگوی شایستگی‌های محوری مدیران فرهنگی- اجتماعی دانشگاه‌ها در ایران. *مدیریت در دانشگاه اسلامی*، 1(2)، ص ۲۵۱-۲۷۲.
- خرمشاد، محمدباقر (۱۳۸۵). *دانشگاه تمدن‌ساز؛ سند، اهداف و راهبردهای معاونت فرهنگی و اجتماعی وزارت علوم تحقیقات و فناوری*. تهران: دفتر برنامه‌ریزی اجتماعی و مطالعات فرهنگی.
- خرمشاد، محمدباقر (۱۳۹۰) دانشگاه تمدن‌ساز. *روابط فرهنگی*، شماره ۲، ص ۱۱-۱۵.
- خرمشاد، محمدباقر (۱۳۹۲). انقلاب اسلامی، بیداری اسلامی و تمدن نوین اسلامی. *راهبرد فرهنگ*، شماره 23، ص ۱۲۷-۱۵۷.
- خشوعی، مهدیه السادات (۱۳۹۴). *تدوین نظریه دانشگاه تمدن‌ساز اسلامی براساس گفتار اهل‌بیت(ع)*. شیراز: همایش اهل‌بیت(ع) و تولید علم.
- خواجه سروی، غلامرضا (۱۳۹۰). برنامه دانشگاه تمدن‌ساز اسلامی. *کیهان فرهنگی*، شماره 303، ص ۳۲-۳۷.
- خورشیدی، عباس؛ اکرامی، محمود (۱۳۹۰). شناسایی مدیران: شناسایی عوامل سازنده شایستگی مدیران. *مدیریت مطالعات مدیریت انتظامی*، 6(4)، ص ۵۸۰-۵۹۲.
- دیبايي صابر، محسن؛ عباسی، عفت؛ فتحی واجارگاه، کوروش؛ صفایی موحّد، سعید (۱۳۹۵). تبیین مؤلفه‌های شایستگی حرفه‌ای معلمان و تحلیل جایگاه آن در اسناد بالادستی آموزش و پرورش ایران. *پژوهش‌های آموزش و یادگیری*، 13(2)، ص ۱۰۹-۱۲۳.
- ذوالفقارزاده، محمدمهدی؛ سعدآبادی، علی‌اصغر (۱۳۹۳) بازتعریف کارکردهای اصلی دانشگاه در جامعه

- بر اساس آرمان‌های اسلامی در اندیشه امام خمینی. *مطالعات راهبردی بسیج*، 17(65)، ص 6.
- رحیمیان، حمید؛ عباس‌پور، عباس؛ غیائی ندوشن، سعید؛ اکبری، محمدنقی (1396). طراحی و اعتباریابی مدل شایستگی روسای دانشگاه‌های دولتی کابل. *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، شماره 4، ص 1-29.
- رضایت، غلامحسین؛ یمنی دوزی سرخابی، محمد؛ کیامنش، علیرضا؛ نوه ابراهیم، عبدالرحیم (1390). معماری الگوهای شایستگی: ارائه چارچوب مفهومی. *پژوهش‌های مدیریت منابع انسانی*، 3(2)، ص 49-81.
- سلیمی، قاسم؛ مختاری، زینب (1395). نقش شایستگی‌های عاطفی- اجتماعی مدیران در ارتقای شایستگی‌های فنی، زمینه‌ای و رفتاری کارکنان از منظر توسعه منابع انسانی. *پژوهش‌های مدیریت منابع انسانی*، شماره 3، ص 195-215.
- سیاهپوش، سید ابوتراب (1389). ویژگی‌های دانشگاه تمدن‌ساز. *جامعه‌پژوهی فرهنگی علوم انسانی و مطالعات فرهنگی*، 1(2)، ص 105-122.
- شورای عالی انقلاب فرهنگی (1392). *سند اسلامی شدن دانشگاه‌ها*. تهران: انتشارات دبیرخانه شورای عالی انقلاب فرهنگی، کد 497287، تاریخ انتشار: 8 دی‌ماه 1392.
- صادق‌بیگی، منیژه؛ رضایت، غلامحسین (1397). تدوین الگوی شایستگی‌های دبیران دبیرستان‌های دولتی ایران. *نوآوری‌های آموزشی*، 17(65)، ص 75-104.
- طلوعیان، غلامعلی (1398). تدوین مدل فرایندی شایستگی‌های مدیران منابع انسانی بخش دولتی با تأکید بر سیاست‌های کلی نظام اداری. *رویکردهای پژوهشی نوین در مدیریت و حسابداری*، 3(19)، ص 46-61.
- عبدالملکی، هادی؛ عشایری، طاهّا (1397). نظریه گذار تمدنی به‌مثابه راهبردی برای تمدن نوین اسلامی با تأکید بر بیداری اسلامی. *تمدن نوین اسلامی*، 1(1)، ص 92-74.
- عبدالملکی، هادی؛ عشایری، طاهّا (1397). نظریه گذار تمدنی به‌مثابه راهبردی برای تمدن نوین اسلامی با تأکید بر بیداری اسلامی. *تمدن نوین اسلامی*، 1(1)، ص 92-74.
- عسگری، ناصر؛ نیکوکار، غلامحسین؛ صفری، حسین؛ غلامی، مهرداد (1394). الگوی شایستگی‌های مدیران دولتی جمهوری اسلامی ایران بر اساس سند چشم‌انداز 1404. *مدیریت در دانشگاه اسلامی*، 4(1)، ص 23-38.
- عصاری، ناصر؛ سیادت، سید علی؛ عابدینی، یاسمین؛ منجمی، سید امیرحسین (1397). تعیین سلسله مراتب معیارهای شایستگی مدیران مدارس مبتنی بر روش دلفی فازی در آموزش‌وپرورش استان اصفهان. *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، شماره 11، ص 159-190.
- فتح‌اللهی، احمد و همکاران (1394). تحلیل محتوایی برنامه‌های پنج‌گانه توسعه ایران با توجه به مقوله‌های الگوهای حکمرانی آموزش عالی. *آموزش عالی*، 6(4)، ص 48-83.
- فراستخواه، مقصود؛ ایسالا، صادق (1396). اسلامی شدن دانشگاه در ایران بعد از انقلاب، فراتحلیلی از پژوهش‌ها. *مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی*، 21(4)، ص 470-498.
- فوزی، یحیی؛ صنمزاده، محمودرضا (1391). تمدن اسلامی از دیدگاه امام خمینی. *تاریخ فرهنگ و تمدن اسلامی*، 3(9)، ص 7-40.
- قربان‌نژاد، پریسا؛ عیسی‌خانی، احمد (1395). طراحی مدل شایستگی مدیران دانشگاهی بر اساس

- الگوهای اسلامی. مدیریت در دانشگاه اسلامی، 5(1)، ص ۳۷-۴۸.
- قلی‌پور، رحمت‌الله؛ سید جوادین، سید رضا؛ روزبهانی، محمدولی (۱۳۹۳). شناسایی شایستگی‌های اساسی و محوری مدیریتی و طراحی الگوی شایستگی برای دانشگاه اسلامی. در: اولین کنفرانس ملی اقتصاد مدیریت و فرهنگ ایرانی اسلامی.
- کشتکار، مهران؛ نوروزی، خلیل (۱۳۹۵). الگوی مفهومی دانشگاه اسلامی از منظر مقام معظم رهبری. *مطالعات راهبردی بسیج*، 19(73)، ص ۵-۲۷.
- اللهیاری، رحمت‌الله (1395). طراحی الگوی کارآمد شایستگی مدیران پارک‌های علم و فناوری دانشگاه‌های دولتی ایران. رساله دکتری. گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید بهشتی.
- مروتی، سهراب (۱۳۷۶). از دانشگاه تا دانشگاه اسلامی. *مطالعات معرفتی در دانشگاه اسلامی*، شماره ۳، ص ۱۰۹-۱۱۲.
- مفتخری، حسین (۱۳۷۹). تمدن اسلامی، مبانی و مؤلفه‌های اساسی آن. *تاریخ اسلام*، شماره ۲، ص ۳-۶.
- نجفی هزارجریبی، حبیب‌الله (1397). واکاوی شایستگی‌های کارآفرینان آموزشی. *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، شماره 11، ص 95-116.
- نور محمد، محمدرضا؛ نیک‌معین، جواد (۱۳۹۴). معیارهای شایستگی مدیران با استفاده از رهنمودهای امام علی(ع) در نهج‌البلاغه. *اسلام و مدیریت*، شماره ۷، ص ۱۴۵-۱۶۵.
- نوراد صدیق، میترا؛ نوه ابراهیم، عبدالرحیم؛ آراسته، حمیدرضا؛ زین‌آبادی، حسن رضا (1396). واکاوی رتبه‌بندی و ارائه الگوی مؤلفه‌های شناسایی مدیران مستعد مدارس غیردولتی شهر تهران با روش آمیخته. *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، 8(31).
- الوانی، سید مهدی؛ اردلان، امید؛ محمدی فاتح، اصغر (۱۳۹۵). طراحی و تدوین الگوی مناسب شایستگی‌های مدیران و فرماندهان در سازمان ارتش ج.ا.ا با بهره‌گیری از دیدگاه امام خامنه‌ای. *پژوهش‌های مدیریت منابع انسانی*، ص ۱-۳۰.
- وحیدی منش، حمزه علی (۱۳۷۶). عناصر تمدن‌ساز دین اسلام. *معرفت*، شماره ۱۲۳، ص ۱۵-۳۴.
- ولایتی، علی‌اکبر (۱۳۸۳). پویایی و بالندگی تمدن اسلامی. *پژوهش‌های اجتماعی اسلامی*، شماره ۴۷، ص ۱۶-۸۰.
- Borraz Mora, J., Hernández Ortega, B. & Melguizo, M. (2019). The influence of generic-academic on satisfaction and loyalty: the view of two key actors in higher education. *Cambridge online Journal of Education*, 42(5). DOI: 10.1080/1360080X.2019.1689802
- Cameron, K.S. (1998). Strategic Organizational Downsizing: An Extreme Case. *Research in Organizational Behavior*, No. 20, p. 185-229.
- Chiang, T.H. & Trezise, D. (2020). How teacher competence functions as an institutionalized discourse in the epoch of globalization. *Cambridge online Journal of Education*, 51(2). DOI: 10.1080/0305764X.2020.1782352
- Draganidis, F. & Mentzas, G. (2006). Competency Based Management: A Review of Systems and

- Approaches. *Information Man agement & Computer Security*, 14(1), p. 51-64.
- Dziekoński, K. (2017). Competencies Model for Construction Industry in Poland. *Procedia Engineering*, No. 182, p. 174-181
- Gunawanm, J. (2018). Factors contributing to managerial competence of first-line nurse managers: A systematic review. *Intrnational Journal of Nursing Practice*, 54(1), p. 46-60.
- Jongbloed, B., Enders, J. & Salerno, C. (2008). Higher education and its communities: Interconnections, interdependencies and a research agenda. *Higher education*, 56(3), p. 303-324.
- Kirisi, L. (2015). *Developing a project managers competency: A collective view of the most important competencies*. In: 6th International Conference on Applied Human Factors and Ergonomics (AHFE 2015) and the Affiliated Conference, AHFE2015.
- López, A., Ochando, H.M.P. & Cabezas, M.F. (2015). Research Comparing University Teaching within the EHEA between the University CEU Cardenal Herrera in Spain and the University of Bedfordshire in England. *Open Journal of Social Sciences*, No. 3, p. 250-261.
- Mohd Noor, K.B. & Dola, K. (2009). Job competencies for Malaysian managers in higher education institution. *Asian Journal of Management and Humanity Sciences*, 4(4), p. 226-240.
- Pan, Y. (2017). Are You an Excellent International Entrepreneur? Building a Competency Model of International Entrepreneurs Based on the Grounded Theory. *Journal of Service Science and Management*, 10(04), p. 394.
- Saxe, D. (2011). *The relation Between Transformational Leadership and the Emotional and Social Competence of the school leader*. Loyola University Chicago.
- Sienkiewicz, L. (2014). *Competency-based human resources management the lifelong learning perspective*. Warszawa: Educational Research Institute.
- Stuart, R. & Lindsay, P. (1997). Beyond the frame of management competenc(i)es: towards a contextually embedded framework of managerial competence in organizations. *Journal of European Industrial Training*, 21(1), p 26-34.

Investigating the Relationship Between Organizational Culture and Psychological Empowerment of Primary School Teachers in Qom Province

Ali Akbar Khoshguftar Moghadam¹, Zahra Sharif Shad²

¹ PhD., Department of Higher Education Management, Taleghani Campus, Farhangian University, Qom, Iran (Corresponding author). khoshguftar1346@gmail.com

² PhD. Student, Department of Educational Management, Qom Branch, Islamic Azad University, Qom, Iran. z.sharif1369@gmail.com

Abstract

The aim of this research was to investigate the relationship between components of organizational culture and the psychological empowerment of primary school teachers in Qom Province. The research method was descriptive-correlational, and its objective was applied research. The statistical population included primary school teachers in Qom Province, estimated at 6,378 individuals. The sample size was calculated to be 362 people using the GPower software and selected through stratified random sampling. To collect data, two standard questionnaires were used: Abbasi's (1377) Organizational Culture Questionnaire and Li and Zhou's (2022) Empowerment Questionnaire. The reliability of the questionnaires was evaluated using Cronbach's alpha, yielding a value of 0.77 for the empowerment questionnaire and 0.93 for the organizational culture questionnaire, indicating the tools' adequate reliability. Data analysis was performed using Pearson correlation and multiple regression tests with SPSS27 software. The results showed that using simultaneous regression analysis, a significant model was obtained (Adjusted $R^2=0.622$, $P<0.001$, $F=60.365$). This model explained 62.2% of the variance. The findings showed that there was no significant relationship between direction and guidance, communication patterns, and managerial support with the psychological empowerment of primary school teachers in Qom Province. Additionally, there was a negative and significant relationship between the components of reward and identity and teacher empowerment. A positive and significant relationship was observed between other components of organizational culture and teacher empowerment, with the risk-taking component having the most significant impact. Consequently, it can be said that school administrators can provide a conducive environment that encourages teachers to accept challenges and new changes, work towards initiative and ambition, consider experimentation as part of the learning process, and contribute to individual growth and the achievement of organizational goals by expressing their opinions in a safe environment.

Keywords: Organizational culture, Psychological empowerment, Teachers, Primary

<https://sanad.iaui.ir/journal/jem/>

Received: 2024/01/19 ; Revised: 2024/02/08 ; Accepted: 2024/03/05 ; Published online: 2024/06/22

Publisher: Qom Islamic Azad University

Article type: Research Article

© The Author(s).

school, Qom Province.

بررسی رابطه بین فرهنگ سازمانی و توانمندسازی روانشناختی معلمان دوره ابتدایی استان قم

علی اکبر خوشگفتار مقدم¹، زهرا شریف شاد²¹ دکتری، گروه مدیریت آموزش عالی، پردیس طالقانی، دانشگاه فرهنگیان، قم، ایران (نویسنده

مسئول). khoshgoftar1346@gmail.com

² دانشجوی دکتری، گروه مدیریت آموزشی، واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران.
z.sharif1369@gmail.com

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه مؤلفه‌های فرهنگ سازمانی با توانمندسازی روانشناختی معلمان دوره ابتدایی استان قم بود. روش پژوهش از نوع توصیفی-همبستگی بوده و از نظر هدف کاربردی بود. جامعه آماری پژوهش شامل معلمان دوره ابتدایی استان قم بود که تعداد آنها 6378 نفر برآورد شد. حجم نمونه از طریق نرم افزار GPower، تعداد 362 نفر برآورد گردید و به روش تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. برای جمع‌آوری داده‌ها از دو پرسشنامه استاندارد فرهنگ سازمانی عباسی (1377) و توانمندسازی لی و ژو (2022) استفاده شد. ارزیابی پایایی پرسشنامه‌ها به روش آلفای کرونباخ انجام شد و مقدار آماره آلفا پرسشنامه توانمندسازی 0/77 و مقدار آماره آلفا پرسشنامه فرهنگ سازمانی 0/93 به دست آمد که نشانگر پایایی مناسب ابزار است. تجزیه و تحلیل آماری داده‌ها از طریق آزمون همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه و به کمک نرم افزار SPSS27 انجام شد. یافته‌ها نشان داد با استفاده از روش تحلیل رگرسیون همزمان، مدل معنی‌داری به دست آمد (0/622 = مجذور R تنظیم شده و $P < 0.001$ و $F = 60/365$). این مدل 62/2 درصد از واریانس را تبیین می‌کند. یافته‌ها نشان داد که رابطه معناداری بین جهت‌دهی و هدایت، الگوهای ارتباطات و روابط و حمایت مدیریت با توانمندسازی معلمان دوره ابتدایی استان قم وجود ندارد. همچنین بین دو مؤلفه پاداش و هویت با توانمندسازی معلمان رابطه منفی و معناداری وجود داشت. میان سایر مؤلفه‌های فرهنگ سازمانی و توانمندسازی معلمان رابطه مثبت و معناداری مشاهده شد که مؤلفه خطرپذیری از

<https://sanad.iar.ir/journal/ijem/>

تاریخ دریافت: 1402/10/29 ؛ تاریخ اصلاح: 1402/11/19 ؛ تاریخ پذیرش: 1403/12/15 ؛ تاریخ انتشار آنلاین: 1403/04/02

© نویسندگان.

نوع مقاله: پژوهشی

ناشر: دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم

بیشترین تأثیر معناداری برخوردار بود. در نتیجه می‌توان گفت که مدیران مدارس می‌توانند با فراهم آوردن بستری مناسب برای ترغیب و تشویق معلمان، شرایطی ایجاد کنند که آن‌ها بتوانند با پذیرش چالش‌ها و تغییرات جدید، در جهت ابتکار عمل و بلندپروازی تلاش کرده، به آزمایش ایده‌های جدید، به عنوان بخشی از فرآیند یادگیری توجه کنند و با بیان نظرات خود در محیطی امن، به رشد فردی و تحقق اهداف سازمان کمک نمایند.

کلیدواژه‌ها: فرهنگ سازمانی، توانمندسازی روان‌شناختی، معلمان، مقطع ابتدایی، استان قم.

1. مقدمه

آموزش و پرورش یکی از قدیمی‌ترین نهادهای اجتماعی است که از بدو تشکیل زندگی گروهی انسان و در پاسخ به نیاز انسان‌ها در روابط متقابل، به شکل ابتدایی خود وجود داشته است. این نهاد عامل اصلی و یکی از ارکان آن یعنی معلمان، می‌توانند نقش بسیار مهمی را در توسعه کشور ایفا نمایند (حسینی و همکاران، 1402). بنابراین، توانمندسازی¹ معلمان به‌عنوان یک رویکرد استراتژیک در حوزه آموزش و پرورش، برای ارتقاء عملکرد معلمان و ارائه آموزش بهتر و کارآمدتر به دانش‌آموزان بسیار حائز اهمیت است. با توجه به اینکه امروزه سازمان‌ها به‌جای تأکید و توجه بر دستگاه‌ها و تجهیزات خود، بر منابع انسانی تأکید داشته و به دنبال آن هستند تا از این طریق مزیت رقابتی پایداری را نسبت به سایر سازمان‌ها خلق نمایند، هرچه معلمانی فعال و پویاتر داشته باشیم، به همان اندازه دستیابی به اهداف عالی آموزشی راحت‌تر خواهد بود، چراکه توسعه در جوامع مختلف به‌واسطه آموزش و پرورش و تربیت نیروی انسانی ماهر در آن جامعه شکل می‌گیرد (اناری‌نژاد و همکاران، 1399).

در دنیای امروز، اگر در سازمان‌ها از وجود انسان‌های خالق، دانش‌گر، فرصت‌شناس و تبیین‌گر مسائل بی‌بهره باشیم، بسیاری از فرصت‌ها و موقعیت‌ها را از دست خواهیم داد. دنیای امروز، عصر تغییر و جهانی‌شدن است. در این دوره جهانی‌شدن، توانمندسازی منابع انسانی، امری ضروری برای موفقیت و بقای سازمان است. توانمندسازی به معنای قدرت بخشیدن و کمک به افراد سازمان است، تا احساس اعتمادبه‌نفس خود را بهبود بخشند، بر ناتوانی و درماندگی خود چیره شوند و در افراد شور و شوق فعالیت ایجاد و انگیزه‌های درونی آنان برای انجام وظایف شغلی را مهیاء نماید (بهرامزاده، 1398). توانمندسازی معلمان به‌عنوان فرصتی برای آزادی عمل، حق انتخاب، مسئولیت و مشارکت در تصمیم‌گیری آن‌ها در مدرسه تعریف می‌شود. شورت² اظهار می‌کند معلمان زمانی باور می‌کنند توانمندی بیشتری دارند که فرصت یادگیری‌های مداوم برای رشد و توسعه حرفه‌ای و گسترش مهارت‌هایی برای زندگی کاری برایشان فراهم شود و بتوانند در موضوعاتی که

<https://sanad.iar.ir/journal/jem/>

1. Empowerment

2. Short

مرتبط با خودشان است، تصمیم بگیرند، احترام و تحسین حرفه‌ای از همکاران خود دریافت کنند، و در نتیجه بتوانند در مدرسه‌ای که فعالیت می‌کنند، مؤثرتر عمل نمایند. تحقیقات نشان می‌دهد سازمان‌هایی که توانمندسازی کارکنان را در پیش گرفته‌اند، به مزایای متعددی از جمله افزایش سطح عملکرد و بهره‌وری، افزایش سطح رضایت‌مندی کارکنان و ارباب‌رجوع، افزایش احساس مثبت کارکنان در مورد شغلشان، افزایش احساس تعهد و تعلق کارکنان، افزایش حس خودمدیریتی، افزایش سطح دانش شغلی و مهارت کارکنان دست یافته‌اند. رفتار مدیران یک عنصر مهم و مرکزی در فرآیند توانمندسازی است. مطالعات مدیریت نشان می‌دهد که کارآمدی توانمندسازی در آموزش و پرورش، سطوح رضایت شغلی و عملکرد کارکنان را افزایش داده و موجب تشویق نوآوری در مدارس می‌شود (نجفی و همکاران، 1399).

تابه‌حال الگوهای متفاوتی، پیشایندها و پیامدهای توانمندسازی روان‌شناختی را مورد بررسی قرار داده‌اند. از میان این متغیرها، فرهنگ سازمانی¹ به‌عنوان یکی از مهم‌ترین پیش‌بین‌های توانمندسازی روان‌شناختی است. به‌عبارت دیگر، از جمله اثرات برجسته و پیامدهای مهم فرهنگ سازمانی، توانمندسازی روان‌شناختی کارکنان است (افرایی و یوسفی، 1398).

فرهنگ سازمانی عبارت است از مجموعه‌ای از ارزش‌ها، نمادها، شعائر و الگوهای رفتاری که علاوه بر تعیین رفتار کارکنان، نقش به‌سزایی در شکل‌دهی هویت سازمان دارد. فرهنگ به اعضای سازمان نیز هویت داده و باعث افزایش تعهد گروهی و استحکام سیستم اجتماعی آنان می‌گردد (رمضانی، 1401). مطالعات و تحقیقات نشان می‌دهد که فرهنگ بر تدوین اهداف، استراتژی، رفتار فردی، عملکرد سازمانی، انگیزش و رضایت شغلی، خلاقیت و نوآوری، نحوه تصمیم‌گیری و میزان مشارکت کارکنان در امور، میزان فداکاری و تعهد، سخت‌کوشی و مانند آن‌ها تأثیر می‌گذارد (امین بیدختی و همکاران، 1390).

فرهنگ سازمانی عاملی است که بر منابع انسانی به‌عنوان منبع مهم و استراتژیک سازمان تأثیر می‌گذارد و یکی از عوامل مهم و مؤثر در بهره‌وری، رشد و شکوفایی

استعدادها و استفاده از توانمندی منابع انسانی سازمان است. از آنجاکه هر سازمانی، فرهنگ منحصر به فرد خود را دارد که به افراد شیوه مفهوم و معنی بخشیدن به رویدادها را نشان می‌دهد، از فرهنگ سازمانی می‌توان به عنوان یک اهرم قدرتمند برابر هدایت و تقویت رفتار سازمانی استفاده نمود. به طور کلی کامیابی و شکست سازمان‌ها را باید در فرهنگ آن‌ها جستجو کرد. در واقع اهمیت فرهنگ به گونه‌ای است که محققانی مانند هوی و میسکل¹ (2006)، بولمن و دیل² (1991) و امسا³ (1995) آن را روح سازمان و انرژی اجتماعی تعریف می‌کنند که می‌تواند سازمان‌ها را به پیش‌برد یا متوقف سازد (اناری نژاد و همکاران، 1399).

بسیاری از صاحب‌نظران، فرهنگ سازمانی را اساس شکل‌گیری توانمندسازی می‌دانند. سازمان‌هایی موفق به اجرای فرایند توانمندسازی می‌شوند که دارای فرهنگ سازمانی حمایت‌کننده و تقویت‌کننده باشند. مدیرانی که از ارتباط میان توانمندسازی با فرهنگ سازمانی آگاهی دارند، سعی می‌کنند تا محیطی به وجود آورند که زمینه توانمندسازی کارکنان را فراهم سازد. گروه‌های کاری زمانی موفق و اثربخش خواهند بود که مدیران محیطی را فراهم آورند تا کارکنان بتوانند با به کارگیری استعدادها، دانش، مهارت و تجربیاتشان برای تحقق اهداف گام بردارند؛ به این فرایند، فرهنگ توانمندسازی می‌گویند (عبودی و همکاران، 1393).

یک محیط کار توانمند با تأثیرپذیری از فرهنگ سازمانی، محیطی است که در آن گروه‌هایی از انسان‌ها با هم کار می‌کنند و در انجام کارها با یکدیگر مشارکت دارند. این روش با سازمان رقابتی، یعنی جایی که هر کارمند در انجام دادن کارها با دیگران به رقابت می‌پردازد، کاملاً تفاوت دارد.

در سازمان توانمند، کارکنان با احساس هیجان، مالکیت و افتخار، بهترین ابداعات و افکار خوب را

پیاده می‌کنند، با احساس مسئولیت کار کرده و منافع سازمان را بر منافع خود ترجیح می‌دهند. بر این اساس است که این انتظار شکل می‌گیرد تا تمامی مؤلفه‌های محیطی در قالب فرهنگ سازمانی بتوانند توانمندی کارکنان و منابع انسانی یک سازمان را

1. Hoy & Miskel
2. Bolman & Deal
3. Aumsa

به ارمغان آورند (توانایی شاهرودی و مهram، 1389). مطالعات نشان داده‌اند که ایجاد شرایط و بستر مناسب فرهنگی، زمینه‌ساز توانمندی بیشتر کارکنان است و کارکنان با تأثیرگذاری بر افکار یکدیگر و تکمیل ایده‌ها می‌توانند نتایج مفیدی را برای سازمان به ارمغان بیاورند. سازمان‌های توانمند با واگذاری مسئولیت‌ها و وظایف به کارکنان، احساس استقلال، شایستگی، مؤثر بودن و معناداری را اعطاء می‌کنند. در چنین شرایطی، نیروی انسانی با انرژی بالایی سعی در عملی ساختن افکار و ایده‌های کاری خود برمی‌آید (کاوه و همکاران، 1398). بنابراین، توجه و شناخت فرهنگ سازمانی و مدیریت آن در راستای اهداف بلندمدت و استراتژی‌های سازمان می‌تواند تأثیر بسزایی را در رشد و پیشرفت سازمان‌ها داشته و زمینه‌ساز ایجاد مزیت رقابتی مبتنی بر منابع انسانی گردد (ساسانیان و همکاران، 1399).

با این تفاسیر ارتباط بین توانمندسازی و فرهنگ سازمانی اجتناب‌ناپذیر و رابطه‌ای دوسویه بوده و بحث در مورد این مفاهیم در سازمان‌های آموزشی به‌خصوص آموزش‌وپرورش، ضرورتی انکارناپذیر است؛ زیرا مکمل و تقویت‌کننده یکدیگر هستند. در این راستا و با توجه به اهمیت بالای نیروی انسانی در مدارس، پژوهش حاضر درصدد تبیین رابطه ابعاد توانمندسازی با مؤلفه‌های فرهنگ سازمانی در میان معلمان ابتدایی است.

2. توانمندسازی

فرهنگ انگلیسی آکسفورد کلمه توانمندسازی را اینچنین تعریف کرده است: اعطای قدرت یا اختیار به کسی تا بتواند چیزی را انجام دهد و یا ایجاد این احساس در فرد تا او بتواند کارهای بیشتری را انجام دهد. در سال‌های اخیر کاربرد این واژه در سازمان‌ها گسترش یافته است، به‌طوری که بسیاری از نویسندگان، از آن به‌عنوان داروی شفابخش و شعار رایج مدیریتی در اوایل سال‌های 1995 یاد می‌کنند. شاکلتون¹ (1990) توانمندی را به‌عنوان «فلسفه دادن اختیار تصمیم‌گیری و پاسخگویی بیشتر به افراد زیردست در سازمان» تعریف کرده است (مشهدی و همکاران، 1400).

مفهوم توانمندسازی معلمان از اواخر دهه ۱۹۸۰ به ادبیات مدیریت وارد شد.

دونس¹ (1993) این مفهوم را ترکیبی از دو عنصر دانسته است: نخست، ایجاد سازمان‌هایی که استقلال، انتخاب، کنترل و مسئولیت‌پذیری را در افراد پرورش می‌دهند. دوم، اجازه دادن به افراد تا شایستگی‌های خود را بروز دهند، توانایی‌های جدیدی را یاد بگیرند و بتوانند به‌وسیله آن، عملکردشان را تقویت کنند یا بهبود بخشند (دیالمه و رحمانی، 1391).

1-2. توانمندسازی روان‌شناختی

توانمندسازی از دو منظر توانمندسازی ساختاری² و توانمندسازی روان‌شناختی³ قابل طرح است. در رویکرد ساختاری که توانمندسازی ارتباطی و مکانیکی نیز نامیده می‌شود، توانمندسازی شامل فعالیت‌هایی است که سازمان برای سهیم کردن کارکنان در منابع قدرت و تصمیم‌گیری‌ها انجام می‌دهد. در این بُعد، فراهم ساختن شرایطی برای قدرتمندتر شدن کارکنان، مدنظر است. این نوع از توانمندسازی، به‌عنوان نتیجه یک فرایند مطرح است. در این رویکرد، مدیریت سازمان، مسئول توانمندسازی کارکنان و تعیین‌کننده میزان، ابعاد، نحوه ایجاد و استقرار فرهنگ این فرایند در کارکنان است. مدیر از طریق فراهم کردن ابزار موردنیاز و پشتیبانی مناسب، با تقسیم قدرت میان کارکنان، مشارکت، تصمیم‌گیری، سهیم کردن آنان در جریان اطلاعات، ایجاد بستر آموزش و انتقال دانش، به توانمندی کارکنان منجر می‌شود. در این رویکرد، به توانمندسازی، بیشتر به‌عنوان عامل محرکی توجه شده است که از بیرون به افراد وارد می‌شود. رویکرد دوم، توانمندسازی از منظر روان‌شناختی است؛ یعنی ایجاد یک حس درونی در افراد که بتوانند به‌طور مستقل، در فرایند کاری خود تصمیم‌گیری کنند. در این دیدگاه، نگرش و طرز تلقی افراد از وظایف کاری و نقش آنان در سازمان، مدنظر است. توانمندسازی روان‌شناختی، یعنی ایجاد شرایط لازم برای ارتقای انگیزه افراد در انجام وظایف، از طریق پرورش احساس شایستگی یا کاهش احساس ناتوانی در آنان (بهرامزاده، 1398).

اسپریتزر⁴ (۲۰۰۷) در تعریفی دیگر توانمندسازی روان‌شناختی را مجموعه‌ای

1. Dunst
2. Structural empowerment
3. Psychological Empowerment
4. Spreitzer

از حالات روانی لازم و ضروری برای فرد می‌داند تا احساس کند که قادر است کار و روابط خود را کنترل کند. در واقع به‌جای تمرکز بر تسهیم قدرت، برتری توانمندسازی روان‌شناختی نسبت به توانمندسازی ساختاری را در تمرکز بر تجربه منحصر به فرد و انرژی و انگیزه افراد می‌داند. در مجموع، می‌توان گفت توانمندسازی روان‌شناختی به پیامدهای رفتاری مهمی منجر می‌شود. مثلاً، کارکنانی که دارای حس خودیابی هستند، نیازها و خواسته‌های مشتریان را بهتر درک می‌کنند و به‌موقع مشکلات و مسائل پیش روی سازمان را حل کرده و عملکردی فوق‌العاده در انجام وظایف محوله از خود نشان می‌دهند (خامه‌چی و رنگریز، 1399). اسپریتزر (۱۹۹۵) توانمندسازی روان‌شناختی را به‌عنوان حالتی انگیزشی با ابعاد معنی‌دار بودن، خودمختاری مؤثر بودن و شایستگی مطرح کرده است (بهرام‌زاده، 1398). این چهار بُعد با مطالعات توماس و ولتهوس¹ (۱۹۹۰) منطبق است:

۱) احساس معناداری (ارزشمند بودن)

فرصتی است که افراد احساس کنند اهداف شغلی مهم و باارزشی را دنبال کرده و در جاده‌ای حرکت می‌کنند که وقت و نیروی آن‌ها با ارزش است.

۲) احساس خودمختاری (استقلال)

عبارت است از مسئولیت‌پذیری برای نتایجی که فرد سبب به وجود آمدن آن‌ها بوده است. حق انتخاب به معنای داشتن استقلال کارکنان در شروع و تداوم رویه و رفتارهای شغلی ایشان است.

۳) احساس مؤثر بودن (نفوذ)

عبارت است از باور فرد به اینکه تا چه اندازه عملکرد او در تحقق اهداف وظیفه‌ای مدنظر و مؤثر خواهد بود.

۴) احساس شایستگی

به درجه‌ای اشاره می‌کند که یک فرد می‌تواند وظایف شغلی را با مهارت و به‌طور موفقیت‌آمیز انجام دهد (خامه‌چی و رنگریز، 1399). میشر² (۱۹۹۲) بُعد اعتماد را به عناصر یادشده افزود؛ بنابراین، در تحقیق حاضر پنج بُعد توانمندسازی

1. Thomas & Walthouse

2. Mishra

که توسط وِتن و کمرون¹ (2002) نیز مطرح شده‌اند، مورد بررسی قرار گرفته است (بهرامزاده، 1398).

3. فرهنگ سازمانی

مفهوم فرهنگ، پیچیدگی و سردرگمی مفهومی را با خود دارد؛ بنابراین، تعجبی ندارد که تعاریف بسیاری برای فرهنگ سازمانی وجود دارد. ویلیام اوچی² (1981) فرهنگ سازمانی را سمبل‌ها، مراسم‌ها و اسطوره‌هایی می‌داند که ارزش‌ها و باورهای زیربنایی سازمان را به کارکنان خود بیان می‌کند. مینتزبرگ³ (1989) فرهنگ را ایدئولوژی سازمان یا سنت‌ها و باورهای سازمانی تعریف می‌کند که آن را از سازمان دیگر مجزا کرده و حیاتی خاص به اسکلت ساختار آن تزریق می‌کند. باین‌حال ادگار شاین⁴ (1999) عنوان می‌کند که اصطلاح فرهنگ را فقط باید در مورد «سطح عمیق‌تر فرض‌ها، ارزش‌ها و باورهای اساسی» استفاده کرد که بین افراد مشترک می‌شوند و مادامی‌که موفقیت‌های سازمان ادامه دارد، بدیهی پنداشته می‌شود. تعریف کلی از فرهنگ سازمانی، سیستم جهت‌گیری‌های مشترکی است که واحد سازمانی را کنار هم می‌آورند و به آن هویتی مجزا می‌بخشند (هوی و میسکل، 1397).

فرهنگ سازمانی یکی از موضوعات مهم و اساسی در علوم رفتاری سازمان‌ها محسوب می‌شود. پیشینه مطالعات در خصوص فرهنگ سازمانی به دهه 1920 برمی‌گردد (کاوه و همکاران، 1398)، ولی مشخصاً از دهه 1980 به بعد به‌عنوان یک حوزه برجسته در مطالعات و نظریات مربوط به تئوری سازمان و مدیریت مورد توجه قرار گرفته است. در ابتدا تعداد قابل‌توجهی از پژوهشگران نظیر هافستد و شاین⁵ (1990) از نگاه مدرنیستی حاکم بر جریان غالب تئوری سازمان، به موضوع فرهنگ سازمانی نگریسته و توجه گسترده‌ای به این مقوله داشتند. این افراد معتقدند با نگاه کارکردگرایانه به فرهنگ، می‌توان از آن به‌عنوان ابزاری برای

1. Veton & Cameron
2. William G Ouchi
3. Mintzberg
4. Edgar H. Schein
5. Hofstede & Schein

کنترل رفتارها، ترویج رفتارهای مطلوب و دستیابی به عملکرد بهتر در سازمان استفاده کرد و به همین دلیل باید فرهنگ را در سازمان مدیریت کرد. نقش و اهمیت فرهنگ سازمانی، ابتدا در قالب کلی‌تری تحت عنوان «اثر بخشی سازمانی» به وسیله نویسندگان و پژوهشگرانی مانند پیترز و واترمن¹ (1982) و دیل و کندی² (1982) ارائه شد و سپس کاتر و هسکت³ (1992) با تأکید بر اهمیت تناسب بین سازمان و محیط پیرامون آن و ضرورت انطباق‌پذیری سازمان، این مفهوم را توسعه دادند (ساسانیان و همکاران، 1399). ادگار شاین معتقد است که «فرهنگ سازمانی، الگویی از مفروضات بنیادی بوده که اعضای گروه برای حل مسائل مربوط به تطابق با محیط خارجی و تکامل داخلی، آن را یاد می‌گیرند و چنان خوب عمل می‌کند که معتبر شناخته‌شده، سپس به صورت یک روش صحیح برای درک، اندیشه و احساس کردن در رابطه با حل مسائل سازمان به اعضای جدید آموخته می‌شود». پژوهشگران معتقدند فرهنگ، رفتار را تحریک می‌کند و کارمندان را در اطراف مجموعه مشترکی از ارزش‌ها به هم پیوند می‌دهد. همچنین می‌تواند عملکرد آن‌ها را بالا ببرد و محیط کاری را بهبود بخشد. در نتیجه فرهنگ مجموعه‌ای از ساختارها، کارهای روزمره، قوانین و هنجارهایی است که رفتار را هدایت و اجبار می‌کند (کاوه و همکاران، 1398). اجماع عمومی بر این مسئله وجود دارد که فرهنگ سازمانی نوعی فلسفه مدیریتی بوده و روشی برای مدیریت سازمان‌ها جهت ارتقاء عملکرد و اثربخشی کلی آن‌ها ایجاد می‌نماید. همچنین در محیط رقابتی معاصر، فرهنگ سازمانی به عنوان یک ابزار قوی برای سنجیدن کارکردهای سازمانی به شمار می‌رود. فرهنگ سازمانی، به دلیل اثربخشی و تأثیرات چشمگیری که بر سازمان‌ها دارد، توجه زیادی را به خود اختصاص داده است. در سال‌های اخیر این توجه به سیستم‌های آموزشی نیز سرایت کرده است. از میان عناصر مختلف تشکیل‌دهنده در حوزه آموزش و پرورش و در مدارس، معلمان به عنوان هسته مرکزی و مجریان حقیقی دستگاه تعلیم و تربیت مطرح هستند (رمضانی، 1401).

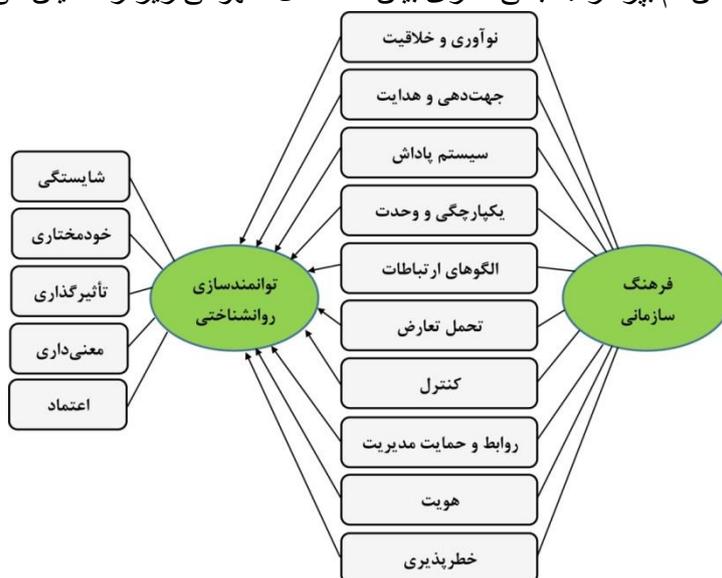
<https://sanad.iut.ac.ir/journal/jem/>

1. Peters & Waterman
2. Deal & Kennedy
3. Cutter & Hesketh

1-3. مؤلفه‌های فرهنگ سازمانی

اوریلی¹ و همکاران (۱۹۹۱) هفت ویژگی خلاقیت و خطرپذیری، توجه به جزئیات، توجه به افراد، گرایش به گروه، تحول و ثبات را برای فرهنگ سازمانی معرفی کرده‌اند. از سویی استیفن رابینز² فرهنگ سازمانی را شامل ده مؤلفه می‌داند که عبارتند از نوآوری و خلاقیت، جهت‌دهی و هدایت، سیستم پاداش، یکپارچگی و وحدت، تحمل تعارض، کنترل، روابط و حمایت مدیریت، هویت، خطرپذیری و الگوهای ارتباطات (اینکه تا چه حدی ارتباطات سازمانی به سلسله‌مراتب رسمی فرماندهی سطح بالای سازمان مربوط می‌شود) (عبودی و همکاران، ۱۳۹۳).

پژوهش حاضر به دلیل شباهت این مدل با ساختار مدارس و کاربرد این مدل در مطالعات فرهنگ سازمان، درصدد است تا به تبیین رابطه بین مؤلفه‌های فرهنگ سازمانی براساس الگوی رابینز با ابعاد توانمندسازی شامل (خودکارآمدی، خودمختاری، معناداری، اثرگذاری و اعتماد و اطمینان به دیگران) در میان معلمان ابتدایی استان قم بپردازد. مبانی نظری بیان‌شده، مدل مفهومی زیر را نمایان می‌سازد.



نمودار 1- مدل نظری رابطه فرهنگ سازمانی و توانمندسازی معلمان

1. O'Reilly

2. Stephen Robbins

4. پیشینه پژوهش

پژوهش‌هایی ارتباط بین فرهنگ سازمانی را با توانمندسازی مورد بررسی قرار داده‌اند که در ادامه به برخی از مطالعات داخلی و خارجی اشاره می‌شود. پازوکی (1401) در پژوهشی به بررسی تأثیر رهبری تحول‌گرا بر توانمندسازی کارکنان با تأکید بر نقش فرهنگ سازمانی در شهرداری تهران پرداخت. نتایج این تحقیق نشان داد که رهبری تحول‌گرا بر فرهنگ سازمانی توانمندسازی کارکنان تأثیر معناداری دارد. همچنین تأثیر فرهنگ سازمانی بر توانمندسازی را تایید می‌کند. به‌علاوه نتایج نشان می‌دهد رهبری تحول‌گرا از طریق فرهنگ سازمانی بر توانمندسازی کارکنان تأثیر دارد؛ بنابراین، مدیران شرکت بایستی از طریق فرهنگ سازمانی با شناسایی فرصت‌های جدید، چالشی بودن، بهبود و تبیین چشم‌انداز قوی برای آینده، باعث افزایش انگیزه کارکنان خود شده و با ایجاد ارتباطات قوی و روشن، باعث الهام‌بخشی در شهرداری شده و کارکنان را به سازمان متعهدتر و توانمندتر کنند.

رمضانی (1401) در پژوهشی با بررسی نقش مدیریت دانش و فرهنگ سازمانی بر توانمندسازی معلمان نشان داد که فرهنگ سازمانی بر توانمندسازی معلمان تأثیر مثبت و معناداری دارد و هرچه فرهنگ سازمانی بالاتر باشد، تعهد سازمانی نیز بیشتر خواهد بود؛ یعنی فرهنگ سازمانی می‌تواند تعهد افراد در سازمان‌ها را افزایش دهد. اگر فرهنگ سازمانی در راستای ارتقای توانمندسازی کارکنان باشد، افراد با انگیزه و اشتیاق بیشتری وظایف شغلی خود را انجام می‌دهند و هرچه شایستگی کارکنان بیشتر باشد، خلاقیت و نوآوری آن‌ها نیز بیشتر است.

افزایی و یوسفی (1398) نیز در پژوهشی رابطه بین فرهنگ سازمانی با توانمندسازی روان‌شناختی دبیران مدارس شهر قزوین را بررسی کردند. جامعه آماری مورد مطالعه شامل 240 نفر از دبیران مدارس متوسطه بودند و یافته‌ها نشان داد که بین فرهنگ سازمانی و توانمندسازی روان‌شناختی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین میانگین مشاهده شده فرهنگ سازمانی و توانمندسازی روان‌شناختی بیش از میانگین نظری جامعه بود. از بین مؤلفه‌های فرهنگ سازمانی، خلاقیت فردی پیش‌بینی‌کننده قوی‌تری برای توانمندی روان‌شناختی دبیران بود. با توجه به تایید تأثیر خلاقیت فردی، مدیران سازمان برای

بهره‌گیری از این تأثیر مثبت در جهت حفظ و تقویت روحیه خلاقیت و تشویق افراد برای استفاده از روش‌های نو تلاش کنند.

حریری‌زاده و همکاران (1396) در بررسی تأثیر فرهنگ سازمانی بر توانمندسازی کارکنان سازمان اسناد و کتابخانه ملی ایران، با استفاده از مدل رابینز (1993) نشان دادند که رابطه مثبت و معناداری بین فرهنگ سازمانی و توانمندسازی کارکنان وجود دارد. ویژگی مشارکت دادن کارکنان در تصمیم‌گیری و حمایت مدیریت، قوی‌تر از سایر مؤلفه‌های این سازمان است. ویژگی‌های هویت شغلی، نظام پاداش، خودکنترلی، کنترل رسمی و خطرپذیری به تقویت بیشتری نیاز دارد، تا فرهنگ سازمانی در سطح مطلوب‌تری قرار گیرد. همچنین برخورد منصفانه با کارکنان بیشترین انگیزش را در توانمندسازی کارکنان ایجاد می‌کند.

خان و راسلی¹ (2015) در پژوهشی نقش فرهنگ سازمانی و توانمندسازی در عملکرد سازمانی را بررسی کردند. نتایج این پژوهش نشان می‌دهد که رابطه معناداری بین توانمندسازی و عملکرد سازمانی وجود دارد و فرهنگ سازمانی تأثیر مثبتی بر روی بقاء و عملکرد سازمانی می‌گذارد. همچنین یافته‌های این تحقیق نشان می‌دهد که افزایش نرخ بقاء و نگهداری کارکنان، عملکرد سازمانی را بهبود می‌بخشد. از این‌رو، برای افزایش عملکرد سازمانی باید فرهنگ سازمانی قوی را در سازمان ایجاد کرد و در جهت توانمندسازی هرچه بیشتر کارکنان گام برداشت.

عبودی و همکاران (1393) در پژوهشی رابطه فرهنگ سازمانی با توانمندسازی کارکنان در سازمان تأمین اجتماعی خوزستان را بررسی کردند. در این پژوهش پنج مؤلفه فرهنگ سازمانی شامل هویت سازمانی، نوآوری، حمایت مدیریت، سیستم پاداش از الگوی رابینز (1993) و تمرکز بر نتیجه از الگوی اوریلی و همکاران (1991) مورد مطالعه قرار گرفته است. برای سنجش ابعاد توانمندسازی کارکنان نیز از ابعاد وتن و کمرون (2002) استفاده شد. نتایج حاکی از آن بود که بین فرهنگ سازمانی و توانمندسازی کارکنان این سازمان، رابطه مثبت و معناداری وجود دارد و از بین مؤلفه‌های فرهنگ سازمانی دو مؤلفه نوآوری و خلاقیت و تمرکز بر نتیجه، بیشترین تأثیر را بر ابعاد توانمندسازی کارکنان دارد.

سوتیروفسکی¹ (2014) در پژوهشی با عنوان «تأثیر فرهنگ سازمانی بر توانمندسازی روان‌شناختی اعضای هیئت علمی» در دانشگاه‌های آلبانی، پس از مصاحبه با 46 نفر از اعضای هیئت علمی دریافت که فرهنگ سازمانی متناسب با ساختار سلسله مراتبی به‌عنوان فرهنگ مناسب تعیین شد؛ درحالی‌که قوی‌ترین پیش‌بینی برای ارتقای توانمندسازی روان‌شناختی، فرهنگ قبلی‌های بوده است.

در مطالعه‌ای که توسط توانایی شاهرودی و مهram (1389) با عنوان «بررسی میزان توانمندی معلمان مقطع ابتدایی و رابطه آن با مؤلفه‌های فرهنگ سازمانی مدرسه» انجام شد، تعداد 144 نفر از معلمان ابتدایی ناحیه 4 مشهد مورد بررسی قرار گرفتند. نتایج نشان داد که همه مؤلفه‌های فرهنگ سازمانی رابطه مثبت و معنی‌داری با نمره توانمندی معلمان مورد پژوهش دارد. همچنین وضعیت توانمندی معلمان در مدارس مورد پژوهش از سطح متوسط بیشتر بوده و میان نمره‌های توانمندی معلمان، تفاوت معناداری براساس جنسیت وجود ندارد. از سوی دیگر، نمره توانمندی معلمان فقط از طریق مؤلفه خطرپذیری قابل پیش‌بینی است.

احدی² و همکاران (2011) در پژوهشی با عنوان «تأثیر فرهنگ سازمانی بر توانمندسازی روان‌شناختی دانشگاهیان در دانشگاه‌های پژوهشی» که در میان 135 استاد از چهار دانشگاه تحقیقاتی مالزی انجام شد، دریافتند که فرهنگ غالب در دانشگاه‌های تحقیقاتی، فرهنگ سلسله مراتبی بود، درحالی‌که قوی‌ترین پیش‌بینی کننده توانمندسازی روان‌شناختی فرهنگ طایفه‌ای است.

رو و چن³ (2011) نیز در تحقیقی تأثیر مشتری‌مداری و حمایت سازمانی و نظام پاداش را بر درك کارکنان صنعت هتل‌داری از توانمندسازی بررسی کردند. یافته‌ها تأثیر این دو متغیر را بر توانمندسازی تأیید می‌کنند. برای افزایش درك کارکنان از توانمندسازی، لازم است سازمان کارکنان مشتری‌مداری استخدام نماید و مدیریت سازمان با حمایت از آن‌ها، برنامه‌های آموزشی و نظام پاداش به افزایش توانمندسازی کارکنان کمک کند.

1. Sotirofski

2. Ahadi

3. Ro & Chen

جو و شیم¹ (2010) در تحقیقی تأثیر توانمندسازی روان‌شناختی بر روی تعهد سازمانی با اثر میانجی‌گری فرهنگ یادگیری سازمانی را بررسی کردند. نتایج این تحقیق نشان داد کارکنانی که سطح بالایی از توانمندسازی روان‌شناختی و فرهنگ یادگیری سازمانی را درک کرده‌اند، سطح بالاتری از تعهد سازمانی را نشان دادند. همچنین اثر میانجی‌گری سطح تحصیلات رابطه معناداری با تعهد سازمانی داشت؛ بنابراین، باید از طریق توانمندسازی روان‌شناختی کارکنان و ایجاد فرهنگ یادگیری سازمانی قوی و مناسب، تعهد سازمانی کارکنان را افزایش داد.

با توجه به اهمیت فوق‌العاده توانمندسازی نیروی انسانی و اینکه یکی از رسالت‌های آموزش و پرورش بهره‌برداری و استفاده از ظرفیت‌های بالقوه سرمایه و منابع انسانی به‌ویژه معلمان خود است و این مهم با وجود فرهنگ سازمانی قوی و غنی تحقق‌پذیر است، پژوهش حاضر به تبیین رابطه ابعاد توانمندسازی با مؤلفه‌های فرهنگ سازمانی در میان معلمان ابتدایی استان قم پرداخته است.

5. روش پژوهش

تحقیق حاضر از لحاظ اهداف پژوهش، کاربردی و از نظر نحوه گردآوری داده‌ها توصیفی از نوع همبستگی و تحلیل رگرسیون چندگانه است. در این پژوهش، توانمندسازی روان‌شناختی معلمان دوره ابتدایی و رابطه آن با مؤلفه‌های فرهنگ سازمانی بررسی شد. جامعه آماری پژوهش شامل همه معلمان مدارس ابتدایی استان قم (6378 نفر) در سال تحصیلی 1402-1403 بودند. از کل جامعه آماری به روش نمونه‌گیری تصادفی ساده و با استفاده از نرم‌افزار Gpower تعداد 362 نفر به عنوان نمونه تعیین شد و به‌منظور نظرسنجی از جامعه هدف، دو پرسشنامه استاندارد، پرسشنامه فرهنگ سازمانی عباسی (1377) که دارای 47 گویه در طیف 5 درجه‌ای لیکرت از 5 تا 1 امتیاز (کاملاً درست، درست، مطمئن نیستم، نادرست و کاملاً نادرست) و همچنین پرسشنامه استاندارد توانمندی لی و ژو (2022) دارای 15 گویه در طیف 5 درجه‌ای لیکرت از امتیاز 1 تا 5 (خیلی زیاد، زیاد، متوسط، کم، خیلی کم) استفاده شد. پرسشنامه‌ها پس از ارزیابی پایایی در نمونه

کوچک¹ برای نمونه اصلی ارسال و پاسخ‌های آنان جمع‌آوری گردید. ارزیابی پایایی پرسشنامه به روش آلفای کرونباخ انجام شد. مقادیر آماره آلفا 077 و 0.93 به دست آمد که نشانگر پایایی مناسب ابزار است. داده‌ها با استفاده از روش همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه، در سطح 0/05 و با بهره‌گیری از نرم‌افزار SPSS27 تحلیل آماری شدند. مجذور همبستگی چندگانه همه گزاره‌های پرسشنامه با کل آزمون مثبت بود و نیازی به حذف یا اصلاح گزاره‌ها وجود نداشت.

جدول 1- محاسبه ضریب پایایی پرسشنامه‌های پژوهش

| عنوان پرسشنامه | تعداد سؤالات پرسشنامه | ضریب پایایی | سازگاری درونی پرسشنامه |
|--------------------|-----------------------|-------------|------------------------|
| توانمندسازی معلمان | 15 | 0/77 | خوب |
| فرهنگ سازمانی | 47 | 0/93 | عالی |

جهت تجزیه و تحلیل آماری داده‌ها از آزمون همبستگی پیرسون و رگرسیون چندگانه در نرم‌افزار SPSS استفاده شد.

6. یافته‌های پژوهش

این پژوهش با هدف بررسی رابطه بین فرهنگ سازمانی و توانمندسازی روان‌شناختی معلمان دوره ابتدایی استان قم انجام شد.

جدول 2- یافته‌های توصیفی مربوط به میانگین و انحراف معیار متغیرها

| عنوان متغیر | میانگین | انحراف معیار | فراوانی |
|---------------|---------|--------------|---------|
| فرهنگ سازمانی | 1/96 | 0/399 | 362 |
| توانمندسازی | 2/13 | 0/385 | 362 |

جدول 3- اطلاعات جمعیت‌شناسی (دموگرافیک) نمونه آماری پژوهش

| متغیر | زیر مقیاس | فراوانی | درصد فراوانی |
|---------|-----------|---------|--------------|
| جنسیت | زن | 247 | 68/2 |
| | مرد | 115 | 31/8 |
| تحصیلات | کاردانی | 17 | 4/7 |

| متغیر | زیر مقیاس | فراوانی | درصد فراوانی |
|-----------------|---------------|---------------|--------------|
| سن | کارشناسی | 169 | 46/7 |
| | کارشناسی ارشد | 145 | 40/1 |
| | دکتری | 31 | 8/6 |
| | 20 تا 25 | 30 | 8/3 |
| | 26 تا 30 | 103 | 28/5 |
| | 31 تا 35 | 110 | 30/4 |
| | 36 تا 40 | 14 | 3/9 |
| | 41 تا 45 | 46 | 12/7 |
| | 45 به بالا | 59 | 16/3 |
| | سابقه تدریس | کمتر از 5 سال | 137 |
| 5 تا 10 سال | | 120 | 33/1 |
| بیشتر از 10 سال | | 105 | 29 |
| ناحیه 1 | | 90 | 24/9 |
| پراکندگی | ناحیه 2 | 93 | 25/7 |
| | ناحیه 3 | 81 | 22/3 |
| | ناحیه 4 | 71 | 19/6 |
| | جعفرآباد | 13 | 3/5 |
| | خلجستان | 4 | 1/2 |
| | کهک | 10 | 2/8 |

جدول 4- خلاصه مدل

| مدل | ضریب همبستگی | ضریب تعیین | ضریب تعیین تنظیم شده | خطای استاندارد برآورد |
|---------|--------------|------------|----------------------|-----------------------|
| هم زمان | 0/795 | 0/632 | 0/622 | 0/237 |

جدول 5- تحلیل واریانس

| مدل | مجموع مجزورات آزادی | درجه میانگین مجزورات | آماره F | سطح معنی داری |
|----------------|---------------------|----------------------|---------|---------------|
| رگرسیون همزمان | 33/865 | 10 | 60/365 | <0.001 |
| باقیمانده | 19/691 | 351 | 0/056 | |

کل 53/556 361

با استفاده از روش تحلیل رگرسیون همزمان، مدل معنی‌داری به دست آمد (مجزور =0/622) R تنظیم‌شده و $P < 0/001$ و $F = 60/365$). این مدل 62/2 درصد از واریانس را تبیین می‌کند (مجزور =0/622) R تنظیم‌شده). جهت‌دهی و هدایت، الگوهای ارتباطات و روابط و حمایت مدیریت، پیش‌بینی‌کننده‌های معناداری نبودند. همچنین رابطه منفی و معناداری میان سیستم پاداش و هویت با توانمندسازی معلمان مشاهده شد. رابطه میان مؤلفه‌های نوآوری، یکپارچگی، تحمل تعارض، کنترل و خطرپذیری با توانمندسازی معلمان مثبت و معنادار بود و مقدار خطای استاندارد برآورد برابر با 0/237 برآورد شد.

جدول 6- ضرایب رگرسیونی متغیرهای مورد مطالعه

| متغیرها | مقادیر غیراستاندارد | | مقادیر استاندارد | | آزمون t | شاخص‌های هم خطی | |
|----------------------|---------------------|-----------|------------------|----------|---------|-----------------|--------|
| | B | Std.Error | β | معناداری | | Tolerance | VIF |
| مقدار ثابت | 1/293 | 0/085 | | | 15/146 | | <0.001 |
| نوآوری و خلاقیت | 0/061 | 0/012 | 0/366 | | 5/036 | | <0.001 |
| جهت‌دهی و هدایت | -0/027 | 0/019 | -0/155 | | -1/418 | | 0/157 |
| سیستم پاداش | -0/190 | 0/019 | -1/215 | | -10/000 | | <0.001 |
| یکپارچگی و وحدت | 0/148 | 0/013 | 1/086 | | 11/624 | | <0.001 |
| الگوهای ارتباطات | -0/034 | 0/019 | -0/187 | | -1/826 | | 0/069 |
| تحمل تعارض | 0/146 | 0/014 | 0/545 | | 10/172 | | <0.001 |
| کنترل | 0/142 | 0/020 | 0/871 | | 7/009 | | <0.001 |
| روابط و حمایت مدیریت | 0/007 | 0/014 | 0/046 | | 0/510 | | 0/610 |
| هویت | -0/367 | 0/028 | -1/741 | | -13/130 | | <0.001 |

خطرپذیری 0/195 0/016 1/195 12/358 <0.001 0/112 8/920

یافته‌های آزمون نشان داد با معادله‌های زیر و پر کردن یک پرسشنامه فرهنگ سازمانی می‌توان توانمندی معلمان را محاسبه کرد.

پیش‌بینی توانمندی معلمان بر اساس نمره خام (B)

$$Y = 1/293 + 0/061 (N) - 0/027 (J) - 0/190 (S) + 0/148 (Y) - 0/034 (O) + 0/146 (T) + 0/142 (K) + 0/007 (R) - 0/367 (H) + 0/195 (KH)$$

پیش‌بینی توانمندی معلمان بر اساس نمره معیار (β)

$$Zy = 0/366 (N) - 0/155 (J) - 1/215 (S) + 1/086 (Y) - 0/187 (O) + 0/545 (T) + 0/871 (K) + 0/046 (R) - 1/741 (H) + 1/195 (KH)$$

ضریب رگرسیون برای مؤلفه نوآوری و خلاقیت (+0/061) مثبت است؛ این امر نشان می‌دهد در صورتی که این مؤلفه افزایش پیدا کند، به‌طور متوسط (0/061) واحد به توانمندی معلمان افزوده می‌شود. ضریب رگرسیون برای مؤلفه جهت‌دهی و هدایت (-0/027) نزدیک به صفر است. این امر نشان می‌دهد که رابطه معناداری بین این مؤلفه و توانمندی معلمان وجود ندارد.

ضریب رگرسیون برای مؤلفه سیستم پاداش (-0/190) منفی است؛ این امر نشان می‌دهد در صورتی که این مؤلفه کاهش پیدا کند، به‌طور متوسط (0/190) واحد به توانمندی معلمان افزوده می‌شود. پاداش‌ها معمولاً به عنوان ابزاری برای افزایش انگیزه و بهبود عملکرد در نظر گرفته می‌شوند، اما به‌نظر می‌رسد به دلیل وجود شرایطی مانند فشار برای دستیابی به نتایج مشخص در ارزیابی دانش‌آموزان، توجه به تعداد دانش‌آموزان موفق جای کیفیت آموزش، توزیع رقابتی پاداش بین معلمان و کاهش همکاری و روحیه تیمی و... این امر در مواردی ممکن است منجر به کاهش توانمندی معلمان شود.

ضریب رگرسیون برای مؤلفه یکپارچگی (+0/148) مثبت است؛ این امر نشان می‌دهد در صورتی که این مؤلفه افزایش پیدا کند، به‌طور متوسط (0/148) واحد به توانمندی معلمان افزوده می‌شود. ضریب رگرسیون برای الگوهای ارتباطات (-) 0/034 نزدیک به صفر است؛ این امر نشان می‌دهد که رابطه معناداری بین این مؤلفه و توانمندی معلمان وجود ندارد. ضریب رگرسیون برای مؤلفه تحمل تعارض (+0/146) مثبت است؛ این امر نشان می‌دهد در صورتی که این مؤلفه افزایش پیدا کند،

به‌طور متوسط (0/146) واحد به توانمندی معلمان افزوده می‌شود. ضریب رگرسیون برای مؤلفه کنترل (+0/142) مثبت است؛ این امر نشان می‌دهد در صورتی‌که این مؤلفه افزایش پیدا کند، به‌طور متوسط (0/142) واحد به توانمندی معلمان افزوده می‌شود؛ ضریب رگرسیون برای روابط و حمایت مدیریت (0/007) نزدیک به صفر است؛ این امر نشان می‌دهد که رابطه‌ی معناداری بین این مؤلفه و توانمندی معلمان وجود ندارد. با توجه به اینکه سیاست‌ها و رفتارهای مدیران می‌توانند تأثیر زیادی بر توانمندی معلمان داشته باشند، اما به‌منظر می‌رسد در برخی موارد، حمایت مدیران ممکن است به جای تقویت توانمندی‌ها، منجر به کاهش آن‌ها شود. مثلاً اگر مدیران به‌طور مکرر انتقادات سازنده یا منفی نسبت به عملکرد معلمان داشته باشند، ممکن است اعتماد به نفس آن‌ها را کاهش دهند. این امر می‌تواند منجر به بی‌انگیزگی و عدم تمایل به امتحان روش‌های جدید تدریس شود. همچنین اگر مدیران بر روی رعایت دقیق استانداردها و پروتکل‌ها تأکید کنند، ممکن است معلمان نتوانند خلاقیت و نوآوری خود را به اندازه‌ی کافی در تدریس به کار ببرند. این فشار می‌تواند باعث شود که معلمان فقط به دنبال پیروی از دستورالعمل‌ها باشند و از یادگیری تجربی و آزمایش روش‌های جدید دور شوند.

ضریب رگرسیون برای مؤلفه سیستم هویت (-0/367) منفی است؛ این امر نشان می‌دهد در صورتی‌که این مؤلفه کاهش پیدا کند، به‌طور متوسط (0/367) واحد به توانمندی معلمان افزوده می‌شود. ضریب رگرسیون برای مؤلفه خطرپذیری (+0/195) مثبت است؛ این امر نشان می‌دهد در صورتی‌که این مؤلفه افزایش پیدا کند، به‌طور متوسط (0/195) واحد به توانمندی معلمان افزوده می‌شود.

نمره t برای مؤلفه‌های نوآوری و خلاقیت (+5/036)، یکپارچگی و وحدت (+11/624)، تحمل تعارض (+10/172)، کنترل (+7/009)، خطرپذیری (+12/358) بوده و در تمامی موارد سطح معناداری ($p \leq 0,05$) برآورد شده است. به‌دلیل بالاتر بودن این مقادیر از میانگین جامعه (1/96 و 2/13) می‌توان گفت، هرچه میزان نوآوری، وحدت، تحمل تعارض، کنترل و خطرپذیری در سازمان بیشتر باشد، معلمان احساس توانمندی بیشتری خواهند داشت.

همچنین مقدار t برای مؤلفه‌های سیستم پاداش (-10/000) و هویت (-13/130) با سطح معناداری ($p \leq 0,05$)، نشان می‌دهد که این مؤلفه‌ها به‌طور معنادار، اما منفی

در جهت معکوس) بر توانمندسازی معلمان تأثیر می‌گذارند. سایر موارد که شامل مؤلفه‌های جهت‌دهی و هدایت (1/418-)، الگوهای ارتباطات (8/187-) و روابط و حمایت مدیریت (0/510+) با سطح معناداری غیرقابل قبول ($p \geq 0,05$) بوده و تأثیری بر توانمندسازی معلمان ندارند.

VIF برای مؤلفه نوآوری (5/056)، مؤلفه جهت‌دهی (11/351)، مؤلفه سیستم پاداش (14/089)، مؤلفه یکپارچگی (8/330)، مؤلفه الگوهای ارتباطات (9/988)، مؤلفه تحمل تعارض (2/738)، مؤلفه کنترل (14/734)، مؤلفه روابط و حمایت مدیریت (7/839)، مؤلفه هویت (16/795)، مؤلفه خطرپذیری (8/920) به‌دست آمده، که بزرگتر از 0.1 است. همچنین Tolerance برای مؤلفه نوآوری (0/198)، مؤلفه جهت‌دهی (0/088)، مؤلفه سیستم پاداش (0/071)، مؤلفه یکپارچگی (0/120)، مؤلفه الگوهای ارتباطات (0/100)، مؤلفه تحمل تعارض (0/365)، مؤلفه کنترل (0/068)، مؤلفه روابط و حمایت مدیریت (0/128)، مؤلفه هویت (0/060)، مؤلفه خطرپذیری (0/112) به‌دست آمده و نشان می‌دهد که بین متغیرهای مستقل همخطی وجود ندارد.

همخطی¹ به وجود رابطه خطی بین دو یا بیشتر از متغیرهای مستقل در یک مدل رگرسیون گفته می‌شود. وقتی همخطی بین متغیرهای مستقل وجود دارد، مدل رگرسیون ممکن است به مشکل برخورد و نتایج آن نامعتبر شود. به عبارت دیگر، وقتی دو یا بیشتر از متغیرهای مستقل در مدل رگرسیون باهم همخطی هستند، امکان تمایز بین تأثیرات مستقل این متغیرها بر متغیر وابسته کاهش می‌یابد. وقتی در تحلیل داده‌ها از ضرایب VIF² و Tolerance استفاده می‌شود، این نشان می‌دهد که همخطی بین متغیرهای مستقل در مدل رگرسیون وجود ندارد. به عبارت دیگر، این نتایج نشان می‌دهند که هر یک از مؤلفه‌هایی که رابطه معناداری با توانمندی دارند، به‌طور جداگانه توانایی پیش‌بینی توانمندسازی معلمان را خواهند داشت و در نتیجه باعث تضعیف قابلیت پیش‌بینی مدل نمی‌شود. به‌طور خلاصه یافته‌ها نشان می‌دهد که رابطه معناداری بین جهت‌دهی و هدایت، الگوهای ارتباطات و روابط و حمایت مدیریت با

1. Collinearity
2. Variance Inflation Factor

توانمندسازی معلمان دوره ابتدایی استان قم وجود ندارد. همچنین بین دو مؤلفه پاداش و هویت با توانمندسازی معلمان رابطه منفی و معناداری وجود دارد. میان سایر مؤلفه‌های فرهنگ سازمانی و توانمندسازی معلمان رابطه مثبت و معناداری دیده می‌شود که مؤلفه خطرپذیری بیشترین تأثیر معنادار را دارد.

7. نتیجه‌گیری

امروزه نیروی انسانی ماهر و توانمند، مهم‌ترین و باارزش‌ترین دارایی سازمان به‌شمار می‌رود. نیروی انسانی که بتواند از استعدادها و قابلیت‌های خود استفاده کند و مسئولیت‌پذیری بیشتری داشته باشد و سازمان‌ها همواره به دنبال راهی برای در اختیار داشتن و بهره‌مندی از این مزیت رقابتی هستند. عامل اصلی که بستر لازم را برای دستیابی به نیروی انسانی توانمند فراهم می‌کند، وجود فرهنگی سازمانی است که می‌تواند به تحکیم و ارتقاء تعهد سازمانی، ارتقاء خلاقیت، عملکرد کارتر و بهره‌وری بالاتر منجر شود، تا از این طریق فرآیند توانمند شدن کارکنان را تسهیل کند. می‌توان گفت توانمندسازی به یک بستر مناسب نیاز دارد و این بستر مناسب، فرهنگی است که کارکنان را به لحاظ روانی آماده پذیرش مسئولیت می‌کند، در آن‌ها شوق یادگیری به وجود می‌آورد و موجب ایجاد اعتماد میان اعضا می‌شود. در این راستا، هدف مطالعه حاضر بررسی رابطه توانمندسازی روان‌شناختی معلمان دوره ابتدایی استان قم با مؤلفه‌های فرهنگ سازمانی بود. یافته‌های پژوهش حاکی از آن است که بین فرهنگ سازمانی و توانمندسازی روان‌شناختی معلمان رابطه معناداری وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش پازوکی (1401)، رضانی (1401)، افراپی و یوسفلی (1398)، حریری‌زاده و همکاران (1396)، خان و راسلی (2015)، عبودی و همکاران (1393)، سوتیروفسکی (2014)، توانایی شاهرودی و مهرام (1389)، احدی و همکاران (2011)، رو و چن (2011) و جو و شیم (2010) هماهنگی دارد. این نتیجه نشان می‌دهد به‌کارگیری رویکرد فرهنگ سازمانی نقش بسیاری در توانمند کردن نیروی انسانی دارد و هرگونه بهبود یا عدم بهبود در فرهنگ سازمانی، منجر به افزایش یا کاهش در توانمندسازی کارکنان می‌شود. لذا، مدیران و مسئولان هر سازمان باید در جهت تقویت فرهنگ سازمان و ایجاد بستر مناسب توانمندسازی نیروی انسانی تلاش نمایند. یافته دیگر این پژوهش نشان داد که از میان مؤلفه‌های

فرهنگ سازمانی پنج مؤلفه خطرپذیری، یکپارچگی، کنترل، تحمل تعارض و نوآوری و خلاقیت با توانمندسازی معلمان رابطه مثبت و معناداری داشته و بیشترین تأثیر را بر ابعاد توانمندسازی دارند. به بیان دیگر، هرچه این مؤلفه‌ها افزایش یابد، توانمندسازی روان‌شناختی معلمان نیز افزایش می‌یابد. طبق یافته‌های به دست آمده در پژوهش، رابطه منفی و معناداری میان مؤلفه‌های پاداش و هویت با توانمندسازی معلمان مشاهده شد. همچنین نتایج نشان داد که مؤلفه‌های جهت‌دهی و هدایت، الگوهای ارتباطات و روابط و حمایت مدیریت، پیش‌بینی‌کننده‌های معناداری نبودند و تأثیری در توانمندسازی معلمان ندارند. در بین مؤلفه‌های مثبت و معنی‌دار، خطرپذیری پیش‌بینی‌کننده قوی‌تری برای توانمندسازی شناختی بوده و بیشترین تأثیر را دارد. در تبیین این یافته می‌توان گفت مدیران نقش مهمی در پیشبرد و حفظ فرهنگ سازمان و ایجاد ساختار فرهنگی مناسب دارند. مدیران سازمان برای بهره‌گیری از این تأثیر مثبت می‌توانند بستر و فضای مناسبی برای ترغیب و تشویق کارکنان فراهم آورند تا در جهت ابتکار عمل و بلندپروازی تلاش کنند و به رشد خود و سازمان کمک نمایند. با ارتقاء فرهنگ سازمانی، معلمان احساس می‌کنند که می‌توانند با چالش‌های جدید روبه‌رو شوند، بیاموزند و رشد کنند، تصمیمات مستقل بگیرند و افکارشان را در معرض آزمون بگذارند که این عوامل منجر به ارتقاء توانمندسازی شناختی و نیل به اهداف و رسالت‌های سازمانی می‌شود. در نهایت یافته‌های این پژوهش می‌تواند برای مدیران مدارس، معلمان و برنامه‌ریزان آموزشی به عنوان مبنایی برای تدوین برنامه‌هایی برای ارتقای فرهنگ سازمانی و در نتیجه افزایش توانمندسازی آن‌ها باشد. همچنین در جهت پیامدهای عملی این پژوهش، برگزاری دوره‌های آموزشی مانند آموزش ضمن خدمت می‌تواند مدیران را با شیوه‌های توسعه‌دهنده مؤلفه‌های فرهنگ سازمانی در مدارس بیشتر آشنا کند و زمینه بروز و تقویت توانمندی معلمان را فراهم نماید.

<https://sanad.iiau.ir/journal/jeim/>

8. محدودیت‌های پژوهش

- ✦ نمونه انتخاب شده در این پژوهش معلمان مقطع ابتدایی استان قم بودند، لذا نتایج حاصل ممکن است قابل‌تعمیم به سایر مقاطع تحصیلی یا سایر استان‌ها نباشد.
- ✦ این پژوهش از روش‌های خودگزارشی برای جمع‌آوری داده‌ها استفاده کرده

است که می‌تواند به دلیل سوگیری پاسخ‌دهندگان، دقیق نباشند.

♦ برای سنجش توانمندسازی روانشناختی از پرسش‌نامه لی و ژو (2022) استفاده گردید که ممکن است ملاحظات مربوط به تفاوت‌های فرهنگی در آن، مورد توجه قرار نگرفته باشد؛ به این معنا که صرفاً به بررسی اعتبار و روایی پرسشنامه پرداخته شده و هنجاریابی آن صورت نگرفته و متغیرهای پژوهش حاضر، فرهنگ سازمانی و توانمندسازی روانشناختی تحت تأثیر عوامل اجتماعی، اقتصادی، شخصی، شناختی و ... است که هیچ‌کدام از این عوامل در تحقیق کنترل نشدند. از این‌رو، به محققین آینده پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های بعدی از مطالعات طولی و روش‌های کیفی نیز استفاده شود.

9. پیشنهاد پژوهشی

♦ با توجه به اینکه در این پژوهش از پرسشنامه‌های استاندارد به‌منظور جمع‌آوری اطلاعات استفاده شده، روش‌هایی مانند مشاهده، مصاحبه و ... می‌تواند نکات مورد توجهی را در اختیار پژوهشگر قرار دهد.

♦ این پژوهش می‌تواند در سایر دوره‌های تحصیلی استان قم و نیز سایر استان‌ها انجام شود.

منابع

- افرایمی، هادی؛ یوسفی، صدیقه (1398). بررسی رابطه بین فرهنگ سازمانی و توانمندسازی روان‌شناختی معلمان دوره متوسطه شهر قزوین. در: تهران: هفتمین همایش ملی پژوهش‌های مدیریت و علوم انسانی در ایران.
- امین بیدختی، علی‌اکبر؛ مکوندحسینی، شاهرخ؛ احسانی، زهرا (1390). بررسی رابطه بین فرهنگ سازمانی و مدیریت دانش در سازمان آموزش‌وپرورش شهرستان سمنان. *راهبرد*، 20(59)، ص 216-191.
- اناری‌نژاد، عباس؛ رنجبر، نگار؛ محمد خلیلی، علی (1399). نقش فرهنگ سازمانی مدرسه در توانایی توفیق معلمان دوره ابتدایی در تدریس (مطالعه موردی؛ شهرستان آباده). *رویکردی نو در علوم تربیتی*، 2(1)، ص 36-29.
- بهرامزاده، سلیمان (1398). تبیین رابطه بین خلاقیت و توانمندسازی نیروی انسانی در آموزش‌وپرورش شهر کاشان. *مدیریت و چشم‌انداز آموزش*، 1(2)، ص 81-76.
- پازوکی، عباس (1401). تأثیر رهبری تحول‌گرا بر توانمندسازی کارکنان با تأکید بر نقش فرهنگ سازمانی در شهرداری تهران. *رویکردهای پژوهشی نوین مدیریت و حسابداری*، 6(21)، ص 728-708.
- توانایی شاهرودی، عفت؛ مهرام، بهروز (1389). بررسی میزان توانمندی معلمان مقطع ابتدایی و رابطه آن با مؤلفه‌های فرهنگ سازمانی مدرسه. *رویکردهای نوین آموزشی*، 5(12)، ص ۴۰-۲۳.
- حریری‌زاده، معصومه؛ سید احمدی زاویه، سید سعید؛ گودرزی، رضا (1396). تأثیر فرهنگ سازمانی بر توانمندسازی کارکنان (نمونه پژوهشی: سازمان اسناد و کتابخانه ملی ایران). *مطالعات ملی کتابداری و سازمان‌دهی اطلاعات*، 28(1)، ص 100-87.
- حسینی، سید سهراب؛ دادیلی، سیما؛ جلیل‌وندفرد، سونیا (1402). بررسی اهمیت آموزش‌وپرورش و نقش آن در توسعه و پیشرفت کشور. *پیشرفت‌های نوین در روانشناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش*، شماره 61، ص 129-117.
- خامه‌چی، حامد؛ رنگریز، حسن (1400). فراتحلیل پیشایندها و پیامدهای توانمندسازی روان‌شناختی کارکنان. *مدیریت فرهنگ سازمانی*، 19(1)، ص 95-73.
- دیالمه، نیکو؛ رحمانی، نیره (1391). شناسایی عوامل سازمانی مؤثر بر توانمندسازی معلمان از منظر اسلام. *مطالعات معارف اسلامی و علوم تربیتی (علوم تربیتی از دیدگاه اسلام)*، 1(1)، ص 81-63.
- رمضانی، نجمه سادات (1401). نقش مدیریت دانش و فرهنگ سازمانی بر توانمندسازی معلمان. *رویکردهای پژوهشی نوین در مدیریت و حسابداری*، 6(85)، ص 1801-1794.
- ساسانیان، مریم؛ خورشیدی، عباس؛ حمیدی‌فر، فاطمه؛ مشبکی، اصغر؛ عراقیه، علیرضا (1399). ارائه الگوی فرهنگ سازمانی مدارس ابتدایی استان البرز. *علوم روان‌شناختی*، 19(93)، ص ۱۱۴۲-۱۱۴۹.
- عبودی، حمید؛ لطفی زنگنه درویش، مصدق؛ کاظمیان، فرشته (1393). رابطه فرهنگ سازمانی با توانمندسازی کارکنان. *پژوهش‌های مدیریت منابع انسانی*، 6(1)، ص 244-223.

کاوه، داود؛ سلاجقه، سنجر؛ شیخی، ایوب (1398). طراحی مدل فرهنگ سازمانی و بررسی رابطه آن با توانمندسازی روان‌شناختی کارکنان (مورد مطالعه: دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی خراسان رضوی). *رهیافتی‌نوردر مدیریت آموزشی*، 10(39)، ص 293-314.

مشهدی، حمیدرضا؛ محمدزاده بنی‌طرفی، مهدی؛ محمدزاده، قاسم (1400). بررسی تأثیر معنویت بر توانمندسازی حرفه‌ای معلمان. *پژوهش در آموزش معارف و تربیت اسلامی*، 1(3)، ص 81-96.

نجفی، حبیبیه؛ زاهد بابلان، عادل؛ خالق‌خواه، علی؛ معینی‌کیا، مهدی (1399). توانمندسازی معلمان چشم‌انداز مدیریت آموزشی (بررسی نقش خودکارآمدی فردی، انتقال دانش و کیفیت زندگی کاری). *رهیافتی‌نوردر مدیریت آموزشی*، 11(41)، ص 41-68.

هوی، وین‌ک؛ میسکل، سیسیل ج. (1397). *مدیریت آموزشی (نظریه، تحقیق و کاربرد)*. نادر سلیمانی، محمود صفری، سید مرتضی نظری. تهران: سمت.

Ahadi, S., Turiman, S., Ismail, M. & Omar, Z. (2011). *Influence of organizational culture on psychological empowerment of academicians in research universities*. In: 12th International conference on HRD Research and Practice Across Europe: Sustaining Growth Through Human Resource Development, 25-27 May 2011, University of Gloucestershire, The Park, Cheltenham, UK.

Joo, B.-K. & Shim, J. (2010). Psychological Empowerment and organizational commitment: the moderating effect of organizational learning culture. *Human Resource Development International*, 13(4), p. 425-441.

Khan, M. & Rasli, A. (2015). Relationship between organization culture, empowerment and conflict. *International Journal of Economics and Financial Issues*, 5(1), p. 324-329.

Ro, H. & Chen, P.-J. (2011). Empowerment in Hospitality Organizations: Customer Orientation and Organizational Support. *International Journal of Hospitality Management*, 30(2), p. 422-428.

Sotirofski, K. (2014). Organizational Culture Impact on Psychological Empowerment of Academic Staff. *European Journal of Sustainable Development*, 3(2), p. 119-132.

A Comparative Analysis of Self-Regulated Learning Strategies in Different Motivational Profiles: A Person-Centered Approach

Mohammad Setayeshi Azhari¹, Mohammad Esmail Zand², Maryam Shabani³

¹ PhD. Student, Department of Educational Psychology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Kharazmi University, Karaj, Iran (**Corresponding author**). setayeshi_m@yahoo.com

² Master's Degree, Department of Family Counseling, Faculty of Humanities, Qom Branch, Islamic Azad University, Qom, Iran. ms.zand75@gmail.com

³ Master's degree, Department of Educational Management, Faculty of Humanities, Hoda Faculty, Al-Zahra University, Qom, Iran. marayam.shabani64@gmail.com

Abstract

Motivation is one of the key factors in improving students' performance. In this regard, the aim of the present study was to determine students' motivational profiles using a person-centered approach and to compare self-regulated learning strategies based on these profiles. This research is a descriptive-causal comparative study. A total of 186 male students from the first secondary school level in Qom completed Elliot and McGregor's Achievement Goal Orientation Scale and Pintrich and De Groot's Self-Regulated Learning Strategies Scale. Data analysis was conducted using cluster analysis and multivariate analysis of variance (MANOVA) through SPSS software. Based on the results of the cluster analysis, three motivational clusters were identified for the students: 26.3% were in the amotivation cluster, 48.9% were in the multiple motivation cluster, and 24.3% were in the mastery-performance oriented cluster. Self-regulated learning strategies in the amotivation cluster were lower than those in the other clusters ($P < 0.001$). As a result, these findings can assist educational authorities in designing intervention programs to enhance or maintain students' motivation throughout their academic years.

Keywords: Self-regulated learning strategies, Motivational profile, Cluster analysis, Male students.

<https://sanad.iaui.ir/journal/jemv/>

Received: 2024/03/24 ; Revised: 2024/05/04 ; Accepted: 2024/06/02 ; Published online: 2024/06/22

Publisher: Qom Islamic Azad University

Article type: Research Article

© The Author(s).

مقایسه راهبردهای یادگیری خودتنظیم در نیمرخ‌های مختلف انگیزشی: تحلیل فردمحور

محمد ستایشی اظهاری¹، محمد اسماعیل زند²، مریم شعبانی³

¹ دانشجوی دکتری، گروه روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه خوارزمی، کرج، ایران (نویسنده مسئول). setayeshi_m@yahoo.com

² کارشناسی ارشد، گروه مشاوره خانواده، دانشکده علوم انسانی، واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران. ms.zand75@gmail.com

³ کارشناسی ارشد، گروه مدیریت آموزشی، دانشکده علوم انسانی، دانشکده هدی، جامعه الزهرا، قم، ایران. marayam.shabani64@gmail.com

چکیده

انگیزش یکی از عوامل مؤثر و مهم در بهبود عملکرد دانش‌آموزان است. در این راستا، هدف پژوهش حاضر تعیین نیمرخ انگیزشی دانش‌آموزان با استفاده از تحلیل مبتنی بر شخص و مقایسه راهبردهای یادگیری خودنظم‌دهی با توجه به این نیمرخ‌ها است. این پژوهش یک مطالعه توصیفی- علی مقایسه‌ای است. تعداد 186 نفر دانش‌آموز پسر مقطع متوسطه دوره اول شهر قم مقیاس جهت‌گیری اهداف پیشرفت الیوت و مک گرگور و راهبردهای یادگیری خودنظم‌دهی پینتریچ و دی گروت را تکمیل نمودند. برای تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS از روش تحلیل خوشه‌ای و تحلیل واریانس چند متغیری استفاده شد. براساس نتایج حاصل از تحلیل خوشه‌ای، سه خوشه انگیزش برای دانش‌آموزان به دست آمد: 26/3 درصد در خوشه بی‌انگیزشی، 48/9 درصد در خوشه انگیزش چندانگانه، 24/3 درصد در خوشه تبحرگرا- عملکردگرا قرار گرفتند. راهبردهای یادگیری خودنظم‌دهی خوشه بی‌انگیزشی، کمتر از سایر خوشه‌ها بود ($P < 0/001$). در نتیجه این یافته می‌تواند به مسئولین حوزه آموزش کمک کند تا با طراحی برنامه‌های مداخله‌ای تربیتی در ارتقاء و یا حفظ انگیزش دانش‌آموزان، در طول سال‌های تحصیلی اقدامات مؤثری را انجام دهند.

کلیدواژه‌ها: راهبردهای یادگیری خودتنظیم، نیمرخ انگیزشی، تحلیل خوشه‌ای، دانش‌آموزان پسر.

<https://sanad.iaru.ir/journal/ijem/>

تاریخ دریافت: 1403/01/05 ؛ تاریخ اصلاح: 1403/02/15 ؛ تاریخ پذیرش: 1403/03/13 ؛ تاریخ انتشار آنلاین: 1403/04/02

© نویسندگان.

نوع مقاله: پژوهشی

ناشر: دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم

1. مقدمه

راهبردهای شناختی¹ همراه با فرایندهای شناختی و رفتاری دانش‌آموزان است که در حین تجارب یادگیری به‌کار می‌برند تا یک تکلیف را انجام دهند، یا اینکه به هدف تحصیلی برسند (بوکیرت، 1996). راهبردهای شناختی خرده راهبردهای تمرین، پیچیدگی و سازماندهی است (پینتریچ، 2000). راهبردهای فراشناختی² شامل پیش‌بینی، برنامه‌ریزی، نظارت و ارزیابی است که به افراد کمک می‌کند فرایندهای شناختی خود را کنترل و منظم کنند (لوکانگلی و کورنولد³، 1997). راهبردهای مدیریت منابع، کنترل کردن و مدیریت زمان و محیط مطالعه، تلاش، مشارکت با همسالان و رفتار کمک‌طلبی است (پینتریچ⁴، 1996). این امر زمانی مهم است که دانش‌آموزان این راهبردها را به‌کار بگیرند (پینتریچ و دی گورت، 1990). پژوهش‌های متنوعی نشان داده‌اند که یادگیری خودتنظیم منجر به موفقیت تحصیلی می‌شود (آتاس⁵، 2009؛ کامهالان⁶، 2006؛ کازان⁷، 2014؛ دیکباس و هیرشی⁸، 2008؛ ژولای⁹، 2012؛ رو و رافرتی¹⁰، 2013)، درحالی که نتایج برخی تحقیقات نیز حاکی از آن است که هیچ رابطه‌ای بین این دو متغیر وجود ندارد، یا اینکه بر موفقیت تحصیلی موثر نیست (حاصلمن و اسکر، 2007؛ اوستان، 2012). اگرچه پژوهش‌های فراتحلیلی نشان داده‌اند که خودتنظیمی منجر به موفقیت تحصیلی (دیناه و بوتنر، 2008؛ هیتی، بیگز و پوردی، 1996)، درک بهتر متن (چیو، 1998) و انگیزش (دیناز و بوتنر، 2008) می‌شود.

درزمینه انگیزش تحصیلی نیز نظریه‌های متعددی وجود دارد، ازجمله نظریه انتظار-ارزش انگیزش، نظریه اسناد، نظریه شناختی اجتماعی، نظریه انگیزش

-
1. Cognitive strategy
 2. Metacognitive strategy
 3. Lucangeli & Cornoldi
 4. Pintrich
 5. Atas
 6. Camahalan
 7. Cazan
 8. Dikbas & Hasirci
 9. Gulay
 10. Rowe & Rafferty

درونی و نظریه اهداف و هدف‌گزینی (پینتریچ و شانک¹، 2002؛ رواتگی، شرر و هاتلویک²، 2016). نظریه اهداف و هدف‌گزینی چهارچوب مفهومی خوبی را برای فهم انگیزش در افراد به وجود می‌آورد (بدری، مهدوی و ضرابی، 1391). در این زمینه الیوت و مک گرگور (2001) با استفاده از تحلیل عاملی، چهار عامل مجزا و متمایز را تولید کردند که در نتیجه به شواهد تجربی برای چهار نوع جهت‌گیری اهداف انگیزشی یعنی جهت‌گیری هدف تبحرگرایی، عملکردگرایی، تبحرگریزی و عملکردگریزی دست یافتند (به نقل از: هوانگ³، 2016؛ ربانی و یوسفی، 1393). در تبحرگرایی⁴، یادگیری هدف اصلی افراد است. در این نوع جهت‌گیری هدف، فرد بر رشد شایستگی خویش از راه تسلطیابی بر مفاهیم درسی و تکالیف جدید تمرکز دارد. این افراد یادگیری را برای خود یادگیری دوست دارند و وقتی بر مسائل چالش‌انگیز غلبه کنند و مهارت و توانایی خود را افزایش دهند، احساس شایستگی می‌کنند (کاپلان و ماهر⁵، 2002). افراد با جهت‌گیری هدف تبحرگریزی⁶ برای اجتناب از نفهمیدن مطالب و شکست و خطا در انجام تکالیف درسی تلاش می‌کنند. این افراد نگران از دست دادن مهارت‌ها، توانایی یا حافظه خود هستند (الیوت و مک گرگور، 2001). در جهت‌گیری هدف عملکردگرایی⁷ هدف و تمرکز اصلی فرد بر برتر بودن در میان دیگران به‌خصوص همسالان و قضاوت مطلوب دیگران است. در این افراد، شایستگی معادل کسب نمرات بالاتر است. همچنین این افراد تکالیف چالش‌انگیز را ترجیح نمی‌دهند و در عوض می‌خواهند با کمترین تلاش به هدف خود یعنی برتری و کسب قضاوت مطلوب دیگران دست یابند (الیوت، 1999). برعکس، در جهت‌گیری هدف عملکردگریزی⁸، افراد برای دوری از شکست و قضاوت نامطلوب دیگران تلاش می‌کنند. بنابراین، شکست در نظر این افراد اجتناب از شکست و قضاوت نامطلوب دیگران است (کاپلان و ماهر، 2001). روان‌شناسان معتقدند که ممکن

<https://sanad.iut.ac.ir/journal/jem/>

1. Schung
2. Rohatgi, Scherer & Hatlevik
3. Huang
4. Mastery goal orientation
5. Kaplan & Meahr
6. Mastery goal avoidance
7. Performance-approach goal
8. Performance-avoidance goal

است انواع جهت‌گیری هدف پیشرفت همزمان در فرد وجود داشته باشد (بدری، مهدوی و ضرابی، 1391؛ مدونا¹، 2017)، از این‌رو بهتر است مطالعه‌ای ترتیب داده شود که جهت‌گیری‌های مختلف انگیزشی را در ترکیب با یکدیگر بررسی کند. از جمله مطالعاتی که این امکان را فراهم می‌آورد، تحلیل مبتنی بر شخص است، این روش امکان شناسایی گروه‌های همگنی را فراهم می‌آورد که ویژگی‌های انگیزشی مشابهی دارند (بدری، آرین‌پور و فرید، 1389).

عوضیان و همکاران (1390) نشان دادند که حرمت خود و انگیزش پیشرفت هر دو با اهمال‌کاری دانش‌آموزان دختر همبستگی دارد. در پژوهشی دربارهٔ افراد ناشنوا مشخص شد که افراد ناشنوا در خوشهٔ اهداف چندگانه نسبت به خوشهٔ بدون هدف و خوشهٔ تبحرگرایی و عملکردگرایی متوسط از لحاظ توانایی فراشناختی، تفاوت معناداری دارند (بدری و بیرامی، 1388). دنیلز و همکاران² (2008) چهار خوشهٔ عملکردگرا- تبحرگرا، عملکردگرایی زیاد، تبحرگرایی زیاد و عملکردگرا- تبحرگرایی ضعیف و کم را شناسایی کردند. خوشهٔ تبحرگرا- عملکردگرایی کم، کمترین عملکرد انطباقی را در متغیرهای گوناگون مانند کسب لذت، ملامت، اضطراب، ادراک موفقیت و نمرات درسی داشتند. همچنین سه خوشهٔ دیگر از نظر این متغیرها عملکرد برابری داشتند. در پژوهشی با عنوان «اهداف پیشرفت و بهزیستی روان‌شناختی: تحلیل مبتنی بر شخص» نشان داده شد که دانش‌آموزان دارای دو نیمرخ انگیزشی اهداف رشد و بهبود و نیمرخ گرایش اجتنابی و عرضهٔ شایستگی خود به دیگران هستند؛ که نیمرخ انگیزشی اهداف رشد و بهبود از لحاظ سلامت روانی در سطح مطلوب‌تری نسبت به نیمرخ گرایش‌های اجتنابی و عرضهٔ شایستگی خود به دیگران بودند (تامین سوینی، سالما و نیمیویرتا³، 2008).

بدری، مهدوی و ضرابی (1391) در پژوهشی با عنوان «نیمرخ‌های انگیزشی و فرسودگی تحصیلی دانش‌آموزان: تحلیل مبتنی بر شخص» نشان دادند که دانش‌آموزان دارای چهار نیمرخ اهداف پیشرفت ضعیف، جهت‌گیری تبحرگریز- عملکردگرایی، جهت‌گیری انگیزشی چندگانه و جهت‌گیری تبحرگرا- عملکردگرا هستند. گروه

1. Medina
2. Deniels
3. Tuminen-Soini, Salela & Niemivirta

انگیزش چندگانه و گروه تبحرگرا- عملکردگرایی، دارای کمترین فرسودگی تحصیلی هستند.

واحدی و همکاران (1391) سه نیمرخ انگیزشی شامل خوشه کمیت اندک (انگیزش درونی و بیرونی و بی‌انگیزشی زیاد) خوشه کمیت متوسط (سطوح متوسط در سه بعد انگیزشی) و خوشه کمیت زیاد (انگیزش درونی و بیرونی زیاد و بی‌انگیزشی ضعیف) را به دست آوردند. نتایج نشان داد که خوشه کمیت پایین، سطح پیشرفت تحصیلی کمتری نسبت به دو خوشه دیگر دارند. راتل، گوی، والرند و سنکال¹ (2007) در پژوهشی نشان دادند که دانش‌آموزان دارای سه نوع نیمرخ انگیزشی هستند: خوشه اول: انگیزش کنترل‌شده زیاد و بی‌انگیزشی و خودمختاری کم؛ خوشه دوم: انگیزش کنترل‌شده و خودمختاری زیاد و بی‌انگیزشی کم و خوشه سوم: سطوح متوسط انگیزش کنترل‌شده و خودمختاری و بی‌انگیزشی ضعیف. نتایج نشان داد که خوشه دوم یعنی انگیزش کنترل‌شده و خودمختاری زیاد و بی‌انگیزشی کم دارای فعالیت تحصیلی بهتری نسبت به دو گروه یادشده هستند.

بدری، مرادی و حسین‌پور (1390) نیز در پژوهشی نشان دادند که دانشجویان دارای چهار نیمرخ انگیزشی هستند که شامل خوشه اول جهت‌گیری انگیزش درونی، خوشه دوم جهت‌گیری‌های درونی و درون‌فکنی‌شده، خوشه سوم جهت‌گیری انگیزشی چندگانه زیاد و خوشه آخر جهت‌گیری بی‌انگیزشی است. نتایج این پژوهش نشان داد که دانشجویان خوشه انگیزش چندگانه از لحاظ شناختی، عاطفی و اجتماعی نسبت به سه گروه دیگر، عملکرد سازگارانه‌تری دارند. ستایشی اظهار می‌کند و همکاران (1398) خوشه عملکردگریزی، خوشه تبحرگرا- عملکردگرا و خوشه بی‌انگیزشی را شناسایی کردند که اهمال‌کاری تحصیلی خوشه بی‌انگیزشی و عملکردگریزی، بیشتر از سایر خوشه‌ها بود.

بنابراین، مروری بر پیشینه پژوهشی راهبردهای یادگیری خودتنظیم نشان می‌دهد که راهبردهای یادگیری خودتنظیم از پیامدهای بی‌انگیزشی دانش‌آموزان است. از

طرفی، چنین فرض می‌شود که جهت‌گیری انگیزش با تأثیری که بر راهبردهای یادگیری خودتنظیم فرد دارد، به‌طور مستقیم بر راهبردهای یادگیری خودتنظیم دانش‌آموزان مؤثر واقع می‌شود؛ اما از آنجاکه تا به حال هیچ پژوهشی به بررسی اثر مستقیم جهت‌گیری انگیزش بر راهبردهای یادگیری خودتنظیم در قالب نیمرخ‌های انگیزشی نپرداخته است؛ در نتیجه، توجه به این موضوع و استفاده از روش تحلیل مبتنی بر شخص برای مطالعه این روابط، می‌تواند مضامین مهمی درباره آگاهی از سازوکار تأثیرگذاری جهت‌گیری انگیزشی بر راهبردهای یادگیری خودتنظیم داشته باشد؛ بنابراین، مسئله اساسی پژوهش حاضر، نخست، تعیین نیمرخ‌های انگیزشی دانش‌آموزان در چهارچوب روش مبتنی بر شخص و سپس مقایسه نیمرخ‌های جهت‌گیری انگیزشی تعیین‌شده از نظر مؤلفه‌های راهبردهای یادگیری خودتنظیم است. با توجه به مسئله اساسی پژوهش نخست می‌توان گفت که دانش‌آموزان از لحاظ جهت‌گیری انگیزشی دارای چه نوع نیمرخ‌هایی هستند، سپس این فرضیه را مطرح کرد که بین نیمرخ‌های جهت‌گیری انگیزشی تعیین‌شده از لحاظ راهبردهای یادگیری خودتنظیم تفاوت وجود دارد.

2. روش تحقیق

این پژوهش از نوع توصیفی بوده و به روش علی-مقایسه‌ای انجام شده است. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پسر مقطع متوسطه دوره اول شهر تهران بودند که براساس جدول مورگان، 217 دانش‌آموز به روش خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند. سن آزمودنی‌های پژوهش در دامنه بین 13-16، با میانگین سنی $14/2$ ($SD = 0/93$) بود. روش اجرای پژوهش به این ترتیب بود که هر دو پرسشنامه همزمان در اختیار آزمودنی‌ها قرار گرفت و توضیحات لازم جهت پاسخگویی به آن‌ها داده شد، و همه آزمودنی‌ها به صورت انفرادی به سؤالات پرسشنامه پاسخ دادند. به علاوه، در این پژوهش برای جمع‌آوری اطلاعات از پرسشنامه‌های زیر استفاده شد:

الف) پرسشنامه راهبردهای یادگیری خودتنظیم (1990)

این پرسشنامه توسط پینتریچ و دی گروت (1990) ساخته شده و با 47 عبارت در دو بخش باورهای انگیزشی و راهبردهای خودتنظیمی (راهبردهای شناختی و

فراشناختی) با طیف لیکرت پنج گزینه‌ای از خیلی زیاد تا خیلی کم تنظیم شده است. بخش راهبردهای شناختی 13 گویه را در بر گرفته و شامل پنج مؤلفه تکرار و مرور، یادداشت‌برداری، خلاصه‌نویسی، سازماندهی و درک مطلب است. بخش راهبردهای فراشناختی شامل 9 گویه بوده و چهار مؤلفه برنامه‌ریزی، نظارت و کنترل، تلاش و پشتکار و فعالیت نظم‌دهی را مورد سنجش قرار می‌دهد. بخش باورهای انگیزشی نیز 61 گویه را در بر گرفته و شامل چهار مؤلفه خودکارآمدی، جهت‌گیری هدف، ارزش‌گذاری درونی و اضطراب امتحان است؛ که توسط علیخانی انجام شده است. روایی و پایایی پرسشنامه مذکور توسط پینتریچ و دی گروت (1990) مورد تایید قرار گرفته است.

ب) مقیاس جهت‌گیری انگیزشی الیوت و مک گرگور

در این پژوهش به منظور اندازه‌گیری جهت‌گیری انگیزشی از مقیاس الیوت و مک گرگور استفاده شد. این پرسشنامه را الیوت و مک گرگور در سال 2001 به منظور اندازه‌گیری چهار خرده مقیاس تبحرگرایی، تبحرگریزی، عملکردگرایی و عملکردگریزی طراحی کردند. در این مقیاس، آزمون‌شوندگان میزان موافقت خود را برای هر 12 ماده به صورت خودگزارش‌دهی و بر روی یک طیف لیکرت 7 درجه‌ای از «اصلاً در مورد من درست نیست» تا «کاملاً در مورد من درست است» مشخص می‌کنند. الیوت و مک گرگور (2001) پایایی چهار خرده مقیاس تبحرگرایی، تبحرگریزی، عملکردگرایی و عملکردگریزی را به ترتیب 0/84، 0/88، 0/92 و 0/94 گزارش کردند. در ایران نیز بدری و همکاران (1390) این پرسشنامه را ترجمه کردند و روایی آن را با استفاده از تحلیل عامل تأییدی مورد بررسی قرار دادند؛ که شاخص‌های CFI و RMSEA به ترتیب 0/93 و 0/04 به دست آمده است که نشانگر اعتبار قابل قبول این مقیاس است. همچنین، این محققان ضریب آلفای کرونباخ را برای کل آزمون 0/66 به دست آورده‌اند. در این پژوهش، ضریب آلفای کرونباخ و ضریب تصنیف اسپیرمن-برون به ترتیب برابر با 0/87 و 0/82 محاسبه گردید. در این پژوهش نیز به منظور بررسی روایی این مقیاس از تحلیل عامل اکتشافی استفاده شد که نتایج نشان داد این مقیاس دارای چهار خرده مقیاس تبحرگرایی، تبحرگریزی،

عملکردگرایی و عملکردگیزی است.

در این پژوهش به منظور تعیین نیمرخ‌های انگیزشی دانش‌آموزان از روش تحلیل خوشه‌ای¹ استفاده شد، همچنین به منظور مقایسه خوشه‌های حاصل از تحلیل خوشه‌ای از نقطه نظر راهبردهای یادگیری خودتنظیم، از روش تحلیل واریانس چندمتغیری و آزمون تعقیبی توکی² استفاده شد. کلیه داده‌های جمع‌آوری شده در نرم‌افزار SPSS نسخه 21 تجزیه و تحلیل شدند.

3. یافته‌های پژوهش

به منظور به دست آوردن نیمرخ‌های جهت‌گیری انگیزشی دانش‌آموزان از تجزیه و تحلیل خوشه‌ای به روش‌های نزدیک‌ترین همسایه، دورترین همسایه، همسایگی متوسط روش مرکزی استفاده شد؛ اما از آنجا که روش وارد³ در تحلیل واریانس چند متغیره معنادارترین نتایج را داشت، در نتیجه از این روش برای تعیین نیمرخ‌های جهت‌گیری انگیزشی دانش‌آموزان استفاده شد (جدول 2 و نمودار 1).

فرضیه اول: دانش‌آموزان دارای چه نوع نیمرخ‌های انگیزشی هستند.

جدول 2- نیمرخ‌های جهت‌گیری انگیزشی آزمودنی‌ها

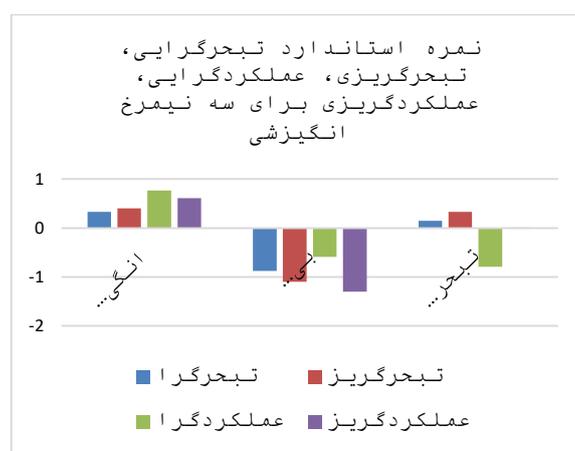
| نیمرخ‌ها | جهت‌گیری انگیزشی | میانگین | انحراف معیار | تعداد درصد | برچسب (عنوان) نیمرخ |
|----------|------------------|---------|--------------|------------|---------------------|
| نیمرخ یک | تبحرگرا | 19/21 | 1/8 | 91 | انگیزش چندگانه |
| | عملکردگرا | 19/03 | 2/42 | | |
| | تبحرگریز | 18/46 | 1/64 | | |
| نیمرخ دو | عملکردگریز | 19/19 | 3/38 | 49 | بی انگیزشی |
| | تبحرگرا | 11/14 | 3/21 | | |
| | عملکردگرا | 12/01 | 2/16 | | |
| | تبحرگریز | 11/96 | 2/94 | | |
| | عملکردگریز | 11/61 | 1/17 | | |

1. Cluster analysis

2. Tukey

3. Ward method

| | | | | | | |
|------------------------|------|----|------|-------|------------|-------------|
| | | | 1/55 | 18/02 | تبحرگرا | |
| | | | 2/24 | 18/7 | عملکردگرا | |
| تبحرگرا - عملکردگرا | 24/3 | 46 | 1/74 | 11/27 | تبحرگریز | نیمرخ سه |
| | | | 2/17 | 16/82 | عملکردگریز | |



نمودار 1- نیمرخ‌های انگیزی آزمودنی‌ها و نمره استاندارد نیمرخ‌های پژوهش با توجه به نتایج جدول (2) و نمودار (1)، برای هر نیمرخ یا طبقه از آزمودنی‌ها، براساس نمرات آن‌ها در جهت‌گیری انگیزی، برچسب یا عنوانی داده شد. در نیمرخ اول ($n=91$ و $p=48/9$)، به دلیل اینکه آزمودنی‌ها در همه انواع جهت‌گیری اهداف انگیزی نمرات بالایی را به دست آوردند، بنابراین، با عنوان «انگیزش چندگانه» برچسب‌گذاری شدند. در نیمرخ دوم ($n=49$ و $p=26/3$)، آزمودنی‌ها در انواع جهت‌گیری تبحرگرایی، تبحرگریزی، عملکردگرایی و

عملکردگریزی نمرات پایینی داشتند؛ از اینرو، این خوشه یا نیمرخ با عنوان «بی‌انگیزشی» برچسب زده شد. آزمودنی‌های نیمرخ سوم ($n=46$ و $p=24/3$) نمرات بیشتری در تبحرگرایی و عملکردگرایی به دست آوردند، به همین دلیل برچسب «تبحرگرا- عملکردگرا» به این گروه تعلق گرفت.

فرضیه دوم: بین نیمرخ‌های تعیین شده از لحاظ راهبردهای یادگیری خودتنظیم تفاوت وجود دارد.

برای مقایسه سه نیمرخ جهت‌گیری انگیزشی «انگیزش چندگانه»، «بی‌انگیزشی» و «تبحرگرا-عملکردگرا» از نقطه‌نظر راهبردهای یادگیری خودتنظیم، از تحلیل واریانس استفاده شد. در این تحلیل، خوشه‌ها در نقش متغیر مستقل و راهبردهای یادگیری خودتنظیم متغیر وابسته به‌کار برده شدند. نتایج نشان داد که بین چهار خوشه جهت‌گیری انگیزشی دانش‌آموزان از نقطه‌نظر راهبردهای یادگیری خودتنظیم تفاوت معناداری وجود دارد. برای تعقیب نتایج نیز از آزمون تعقیبی توکی استفاده شد که نتایج آن در جدول (2) آمده است.

جدول 5- نتایج آزمون تعقیبی توکی برای مقایسه بیوند با مدرسه در نیمرخ‌های جهت‌گیری انگیزشی

| نیمرخ‌ها | انگیزش چندگانه | بی‌انگیزشی | تبحرگرا- عملکردگرا |
|----------------------------|----------------|------------|--------------------|
| متغیر و خرده مقیاس‌ها | میانگین | میانگین | میانگین |
| راهبردهای یادگیری خودتنظیم | 115/96a | 94/2b | 110/17a |

** a, b, c : همسان بودن حروف در هر یک از خانه‌های یک ردیف به معنای عدم تفاوت میانگین‌ها، و غیرهمسان بودن به معنای تفاوت میانگین‌های خوشه‌ها در متغیر موردنظر بوده و از طرف دیگر ترتیب حروف انگلیسی در یک ردیف بیانگر بزرگی و کوچکی میانگین خوشه‌ها است.

همان‌طور که نتایج آزمون تعقیبی توکی در جدول (4) نشان می‌دهد، دانش‌آموزان دارای نیمرخ انگیزش چندگانه و تبحرگرا- عملکردگرا، دارای راهبردهای یادگیری خودتنظیم بهتری نسبت به نیمرخ بی‌انگیزشی هستند. علاوه بر این، بین دو نیمرخ انگیزش چندگانه و تبحرگرا- عملکردگرا، از لحاظ راهبردهای یادگیری خودتنظیم تفاوتی وجود ندارد.

4. نتیجه‌گیری

بدری و همکاران (1391) چهار نیمرخ انگیزشی به نام انگیزش چندگانه، بی‌انگیزشی، تبحرگرا-عملکردگرا و تبحرگریز-عملکردگرا را شناسایی کردند که با هر سه نیمرخ این پژوهش همسو است؛ اما یافته پژوهش بدری و همکاران (1391) یک خوشه بیشتر به نام تبحرگریز-عملکردگرا دارد. همچنین بدری و همکاران (1389) چهار نیمرخ انگیزش چندگانه، تبحرگرا-عملکردگرا، بی‌انگیزشی و تبحرگریزی را شناسایی کردند که این پژوهش هم از لحاظ سه نیمرخ انگیزش چندگانه، تبحرگرا-عملکردگرا، بی‌انگیزشی، با پژوهش حاضر همسو است؛ اما این پژوهش نیز یک نیمرخ بیشتر به نام تبحرگریزی را شناسایی کرده است. در کل، یافته‌های محققان دیگر از این نظر که انواع انگیزش را در ترکیب با یکدیگر مورد بررسی قرار داده‌اند، همسو با این پژوهش است. در تبیین این یافته می‌توان چنین استدلال کرد که جهت‌گیری‌های مختلف انگیزشی در تضاد با یکدیگر نیستند و در نتیجه این جهت‌گیری‌های انگیزشی به همدیگر ربط دارند. بنابراین، دانش‌آموزان می‌توانند ترکیبی از انواع جهت‌گیری‌های انگیزشی را همزمان داشته باشند. در تبیین ناهمخوانی‌های یافته‌های این پژوهش با پژوهش‌های قبلی این‌طور می‌توان استدلال کرد که به دلیل اینکه انواع جهت‌گیری انگیزشی دانش‌آموزان از عوامل موقعیتی و کلاسی مثل اطلاعات مربوط به یادگیری و نظرات معلم درباره تکالیف تأثیر می‌پذیرد، بنابراین، اختلافات موجود در بین نیمرخ‌های انگیزشی به‌دست آمده از پژوهش‌های مختلف می‌تواند ناشی از ادراک دانش‌آموزان از ساختار هدفی کلاس درس، انتظارات والدین و معلمان باشد (بدری و همکاران، 1391). به علاوه، می‌توان اینگونه استدلال کرد که برای مطالعه ارتباط بین مؤلفه‌های انگیزشی و ترکیب پویای آن‌ها، تحلیل مبتنی بر شخص، مؤثرتر از روش مقیاس خودمختاری نسبی (روش مبتنی بر متغیر) است که در آن تلاش می‌شود براساس نمره به دست آمده از انگیزش خودمختار و مهارشده، جایگاه فرد در انگیزش روشن شود. زیرا همان‌طور که روش تحلیل مبتنی بر شخص پژوهش حاضر نشان داد، ترکیب چندگانه جهت‌گیری‌های مختلف انگیزشی موجب مشخص شدن نیمرخ‌های متمایز انگیزشی می‌شود (بدری و همکاران، 1390).

یافته دیگر نشان داد که خوشه انگیزش چندگانه و خوشه تبحرگرا-عملکردگرا

راهبردهای یادگیری خودتنظیم بیشتری دارند. در تبیین این یافته‌ها می‌توان گفت دانش‌آموزانی که از راهبردهای شناختی و فراشناختی استفاده می‌کنند، بیشتر به جهت‌گیری هدف یادگیری گرایش دارند و برعکس، دانش‌آموزانی که از راهبردهای شاکتی و فراشناختی کمتر استفاده می‌کنند، بیشتر به جهت‌گیری هدف عملکردی و پرهیز از شکست گرایش دارند؛ زیرا جهت‌گیری هدف، نشان‌دهنده معنی و جهتی است که یک فرد به هدف پیشرفت خود نسبت می‌دهد و افراد با جهت‌گیری هدف یادگیری به سمت تکالیف پیچیده و مشکل گرایش می‌یابند و یادگیری خود را با راهبردهای خودتنظیمی بیشتری همراه می‌کنند، هنگام تدریس معلم یا زمان مطالعه می‌کوشند که همان موقع با معنادار کردن اطلاعات، ایجاد ارتباط منطقی با اطلاعات قبل، کنترل چگونگی این فرایند و ایجاد محیط یادگیری مناسب، مطالب را یاد بگیرند و انگیزش بیشتری برای رسیدن به موفقیت داشته باشند و همچنین عملکرد تحصیلی خود را بهبود بخشند. اما دانش‌آموزان که عملکردگرا هستند، از راهبردهای خودتنظیمی استفاده نمی‌کنند؛ زیرا به یادگیری علاقه اندک دارند و چون استفاده از راهبردهای خودتنظیمی نیازمند تلاش است، ترجیح می‌دهند از این روش استفاده نکنند (نیکولز، 1984). علاوه بر این دانش‌آموزان هم که جهت‌گیری هدف پرهیز از شکست دارند، چون به یادگیری ترغیب نمی‌شوند، از راهبردهای شناختی و فراشناختی استفاده نمی‌کنند. بنابراین، می‌توان اینگونه نتیجه گرفت که آگاهی و اطلاع دانش‌آموزان از راهبردهای یادگیری و به کارگیری آنها در مطالعه و یادگیری، اثربخش است. براساس نتایج پژوهش حاضر، چنین به نظر می‌رسد که خودتنظیمی عامل مهمی در امر تحصیل است و دانش‌آموزانی که دارای خودتنظیمی بهتری هستند، در زمینه تحصیل از وقت و انرژی خود به درستی استفاده می‌کنند و چون این دانش‌آموزان احساس کنترل و خودتنظیمی دارند، انگیزه دستیابی به موفقیت و جهت‌گیری هدف در آنان بیشتر است. همچنین دانش‌آموزانی که برای رسیدن به پیشرفت تحصیلی از راهبردهای شناختی و فراشناختی استفاده می‌کنند، معتقدند که موفقیت، با تلاش ممکن بوده و توانایی نیز افزایش یافته است. بنابراین، آنها مشکلات را چالش‌هایی می‌دانند که باید با آنها روبه‌رو شوند و آنها را حل کنند و در برابر چالش‌های تحصیلی باید از خود پایداری و پشتکار نشان دهند، چون هدف آنها یادگیری است، اما استفاده نکردن از

راهبردهای شناختی و فراشناختی در جریان یادگیری، موجب گرایش دانش‌آموزان به سمت اهداف عملکردی و پرهیز از شکست می‌شود که در جهت‌گیری هدف عملکردی و پرهیز از شکست دانش‌آموزان هنگامی که با وظایف چالشی مواجه می‌شوند، پشتکار کمتری از خود نشان می‌دهند (رادوسویچ و همکاران، 2004).

این پژوهش همانند سایر پژوهش‌ها با محدودیت‌هایی مواجه بود؛ محدودیت‌های پژوهش حاضر مربوط به نمونه دانش‌آموزان پسر می‌باشد. با توجه به مسأله تعمیم‌پذیری، به پژوهشگران بعدی پیشنهاد می‌شود که این پژوهش را روی جمعیت دختران و در سنین متفاوت انجام دهند. همچنین، روش پژوهش حاضر علی-مقایسه‌ای بود، برای استنباط علّیت در زمینه روابط بین متغیرها، پژوهشگران آتی می‌توانند از طرح‌های آزمایشی استفاده کنند. متغیرهای مورد مطالعه پژوهش ممکن است تحت تأثیر بافت‌های فرهنگی و جغرافیایی قرار گیرند که پژوهشگران بعدی می‌توانند این متغیرها را در بافت‌های متفاوت مورد مطالعه قرار دهند.

منابع

- بدری، رحیم؛ آربن‌پور، الناز، فرید، ابوالفضل (1389). مطالعه نیمرخ‌های هدف پیشرفت دانش‌آموزان سال اول متوسطه شهر تبریز و ترجیح محیط یادگیری آنها. *تعلیم و تربیت*، 3(2)، ص 144-162.
- بدری، رحیم؛ بیرامی، ناصر (1388). نیمرخ‌های جهت‌گیری انگیزشی دانش‌آموزان ناسنوا: تحلیل مبتنی بر شخص. *روانشناسی*، 15(3)، ص 1-22.
- بدری، رحیم؛ مرادی، صمد؛ حسین‌پور، حامد (1390). تبیین‌های انگیزشی یادگیری دانشجویان دانشگاه تبریز: مقایسه عملکرد شناختی، عاطفی و اجتماعی دانشجویان. *پژوهش‌های نوین روانشناختی*، 6(21)، ص 19-42.
- بدری، رحیم؛ مهدوی، علی؛ و ضرابی، محمدتقی (1391). نیمرخ‌های انگیزش و فرسودگی دانش‌آموزان: تحلیل مبتنی بر شخص. *دستاوردهای روانشناختی اهواز*، 4(2)، ص 45-62.
- بینترچ، پال؛ شانک، دیل (2002). *انگیزش در تعلیم و تربیت*. تهران: نشر علمی.
- ربانی، زینب؛ یوسفی، فریده (1393). بررسی نقش واسطه‌گری جهت‌گیری هدف در رابطه خودکارآمدی و ارزش تکلیف با انواع راهبردهای شناختی. *مطالعات آموزش و یادگیری*، 4(2)، ص 49-80.
- ستایشی‌اظهري، محمد؛ هرندی، رضا؛ مصرآبادی، جواد؛ دهقان، صفرعلی (1398). مقایسه اهمال‌کاری در نیمرخ‌های مختلف انگیزشی: تحلیل فردمحور. *مطالعات آموزش و آموزشگاه‌ها*، 3(1)، ص 33-58.
- عوضیان، فاطمه؛ بدری، رحیم؛ سرندی، پرویز؛ قاسمی، زهره (1390). بررسی رابطه بین اهمال‌کاری و عزت نفس با انگیزش پیشرفت دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه شهرستان کاشان. *آموزش و ارزشیابی*، 14(1)، ص 31-49.
- واحدي، شهرام؛ اسماعیل‌پور، خلیل؛ زمان‌زاده، وحید؛ عطایی‌زاده، افسانه (1391). نیمرخ‌های انگیزش تحصیلی دانشجویان پرستاری و ارتباط آن با پیشرفت تحصیلی: رویکرد فرد-محور. *مدیریت پرستاری*، 1(1)، ص 36-46.
- Atas, I. (2009). *Oz-duzenleyici ogrenme stratejileri kullaniminin ilkogretim okulu 4. sinif ogrencilerinin matematik dersindeki oz-yeterlik algisina ve basarisina etkisi* [The effect of self-regulated learning education strategies on the fourth-grade primary students' perception of self-efficacy and success on maths lesson] (Unpublished Master's Dissertation), Gazi University, Ankara. Retrieved from: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Boekaerts, M. (1996). Self-regulated learning at the junction of cognition and motivation. *European Psychologist*, 1(2), p.100-112.
- Camahalan, F.M.G. (2006). Effects of self-regulated learning on mathematics achievement of selected Southeast Asian children. *Journal of Instructional Psychology*, 33(3), p. 194-205.
- Cazan, A. (2014). *Self-regulated learning and academic achievement in the context of online learning environments*. The 10th International Scientific Conference e-Learning and Software for Education, Bucharest.
- Chiu, C.W.T. (1998). *Synthesizing metacognitive interventions: What training characteristics can*

improve reading performance? Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego, CA.

- Daniels, L., Haynes, T., Stupnisky, R., Perry, R., Newall, N. & Pekrun, R. (2008). Individual differences in achievement goals: a longitudinal study of cognitive, emotional, and achievement outcomes. *Contemporary Educational Psychology*, No. 33, p. 584-608.
- Dignath, C. & Buttner, G. (2008). Components of fostering self-regulated learning among students. A meta-analysis on intervention studies at primary and secondary school level. *Metacognition Learning*, No. 3, p. 231-264.
- Dikbas, Y. & Hasirci, O. (2008). The effects of teaching and using of learning strategies on achievement, retention and attitude of the students. *Journal of Kırsehir Education Faculty (JKEF)*, 9(2), p. 69-76.
- Elliot, A. & McGregor, H. (2001). A 2*2 achievement goal framework. *Journal of Personality and social Psychology*, No. 30, p. 951-971.
- Elliot, A.J. (1999). Approach and avoidance motivation and achievement goals. *Educational psychologist*, 34(3), p.169-189.
- Gulay, A. (2012). *Oz-duzenleyici ogrenmenin 5.sinif ogrencilerinin akademik basarisina ve bilimsel surec becerilerine etkisi* [Effect of self-regulated learning on 5th grade students' academic achievement and scientific process skills] (Unpublished Master's Dissertation) Recep Tayyip Erdogan University, Rize. Retrieved from: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Haslamani, T. & Askar, P. (2007). Investigating the relationship between self-regulated learning strategies and achievement in a programming course. *Hacettepe University Journal of Education*, No. 32, p. 110-122.
- Hattie, J., Biggs, J. & Purdie, N. (1996). Effects of learning skills interventions on student learning: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, No. 66, p. 99-136.
<http://10.3102/00346543066002099>
- Huang, C. (2016). Achievement goals and self-efficacy: A meta-analysis. *Educational Research Review*, No. 19, p. 119-137.
- Kaplan, A. & Maehr, M.L. (2002). *Adolescents' Achievement Goals: Situating Motivation in Sociocultural Contexts*. URL= <https://www.semanticscholar.org/paper/Adolescents%27-Achievement-Goals%3A-Situating-in-Kaplan-Maehr/2ec90f78b9a692051f37173d6aa482c7a252f98f>
- Lucangeli, D., & Cornoldi, C. (1997). Mathematics and metacognition: What is the nature of the relationship? *Mathematical Cognition*, No. 2, p. 121-139.
- Medina, M.N. (2017). Training motivation and satisfaction: The role of goal orientation and offshoring perception. *Personality and Individual Differences*, No.105, p. 287-293.
- Nicholls, J. (1984). Achievement motivation: A conception of ability, subjective experience, task choice, and performance. *Psychological Review*, No. 91, p. 328-346.
- Pintrich, P.R. & De Groot, E.V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, No. 82, p. 33-40.
- Pintrich, P.R. (2000). Multiple goals, multiple pathways: The role of goal orientation in learning and achievement. *Journal of Educational Psychology*, No. 92, p. 544-555.

- Radosevich, D.J., Vaidyanathan, V.T., Yeo, Shy. & Radosevich, D.M. (2004). Relating goal orientation to self-regulatory processes: A longitudinal field test. *Contemporary Educational Psychology*, No. 29, p. 207-229.
- Ratelle, F., Guay, F. & Vallerand Larose, J. & Sene'cal, C. (2007). Autonomus, Controlled, and Amotivated Types of academic Motivation: A person-oriented Analysis. *Journal of educational psychology*, No. 99, p. 734-746.
- Rohatgi, A., Scherer, R. & Hatlevik, O.E. (2016). The role of ICT self-efficacy for students' ICT use and their achievement in a computer and information literacy test. *Computers & Education*, No. 102, p.103-116.
- Rowe, F. & Rafferty J. (2013). Instructional design interventions for supporting self-regulated learning: Enhancing academic outcomes in postsecondary e-Learning environments. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 9(4), p. 590-601.
- Tuominen-Soini, H., Salela_Aro, K. & Niemivirta, M. (2008). Achievement goal orientation and subjective well-being: A person-centred analysis. *Learning and Instruction*, No. 18, p. 251-226.
- Ustun, A. (2012). *Cinsiyete gore ogrencilerin kullandiklari bilissel ve bilis ustü oz duzenleme stratejilerinin akademik basarilari uzerindeki etkileri* [The relationship between students' cognitive and metacognitive self-regulation strategies and their academic achievement according to gender] (Unpublished Master's Dissertation). 18 Mart University, Canakkale. Retrieved from: <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>

Evaluation of Perceived Ethical Leadership of School Principals from the Perspective of Teachers in Isfahan

Athar Kamali¹, Mohammad Amini², Hamid Rahimi³

¹ Master's Degree, Department of Educational Management, Kashan University, Kashan, Iran.
yass.gh.207@gmail.com

² Associate Professor, Department of Educational Sciences, Kashan University, Kashan, Iran
(Corresponding author). amini@kashanu.ac.ir

³ Associate Professor, Department of Educational Sciences, Kashan University, Kashan, Iran.
dr.hamid.rahimi@kashanu.ac.ir

Abstract

Ethical leadership in organizations, particularly in educational centers and institutions, plays a pivotal role in fulfilling functions and achieving desired objectives. Therefore, the aim of the present research was to evaluate the perceived ethical leadership of school principals in the city of Isfahan from the perspective of teachers. This research is descriptive-survey in nature, with the statistical population comprising teachers in Isfahan. Using Cochran's formula and cluster random sampling, 313 participants were selected as the sample. Data were collected using the standard ethical leadership questionnaire by Kalshoven et al. (2011) with 38 items across seven components. The validity of the questionnaire was assessed through face and construct validity. The reliability of the questionnaire was estimated at 0.89 using Cronbach's alpha for ethical leadership. Data analysis was performed at both descriptive and inferential levels using SPSS and Amos Graphics software. The results indicated that the status of ethical leadership of principals, from the teachers' perspective, is above average. This means that the school principals under study are in a favorable condition regarding public orientation, ethical guidance, role clarity, integrity, concern for stability, power sharing, and fairness. Additionally, a significant difference was found in teachers' perception of ethical leadership styles based on their years of service.

Keywords: Ethical leadership, Teachers, Education, Isfahan, Principals.

<https://sanad.iaui.ir/journal/jiem/>

Received: 2024/02/21 ; Revised: 2024/04/08 ; Accepted: 2024/04/27 ; Published online: 2024/06/22

Publisher: Qom Islamic Azad University

Article type: Research Article

© The Author(s).

ارزیابی رهبری اخلاقی ادراک شده مدیران مدارس از دیدگاه معلمان شهر اصفهان

اطهر کمالی¹، محمد امینی²، حمید رحیمی³

¹ کارشناسی ارشد، گروه مدیریت آموزشی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران. yass.gh.207@gmail.com
² دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران (نویسنده مسئول). amini@kashanu.ac.ir
³ دانشیار، گروه علوم تربیتی، دانشگاه کاشان، کاشان، ایران. dr.hamid.rahimi@kashanu.ac.ir

چکیده

رهبری اخلاقی سازمان‌ها به ویژه مراکز و نهادهای آموزشی نقشی محوری در انجام کارکردها و تحقق اهداف مورد نظر دارد. لذا هدف تحقیق حاضر، ارزیابی رهبری اخلاقی ادراک شده مدیران مدارس شهر اصفهان از دیدگاه معلمان و دبیران بود. این پژوهش از نوع توصیفی-پیمایشی بوده و جامعه آماری شامل معلمان شهرستان اصفهان بود که از طریق فرمول کوکران و به روش تصادفی خوشه‌ای تعداد 313 نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. جهت گردآوری داده‌ها از پرسشنامه استاندارد رهبری اخلاقی کالسون و همکاران (2011) با 38 گویه در هفت مولفه استفاده شد. اعتبار پرسشنامه از طریق روایی صوری و سازه بررسی شد. پایایی پرسشنامه از طریق ضریب آلفای کرونباخ برای رهبری اخلاقی 0/89 برآورد گردید. تحلیل داده‌ها در دو سطح توصیفی و استنباطی با استفاده از نرم‌افزار Spss و Amos گرافیک انجام شد. نتایج نشان داد که شرایط و وضعیت رهبری اخلاقی مدیران از دیدگاه معلمان بالاتر از حد متوسط قرار دارد. این امر بدان معناست که مدیران مدارس مورد بررسی از نظر جهت‌گیری مردمی، هدایت اخلاقی، وضوح نقش، صداقت، نگرانی برای ثبات، تسهیم قدرت و انصاف، در شرایط مناسبی قرار دارند. در عین حال، میان ادراک معلمان از سبک رهبری اخلاقی برحسب سابقه خدمت، تفاوت معناداری وجود دارد.

کلیدواژه‌ها: رهبری اخلاقی، معلمان، آموزش و پرورش، اصفهان، مدیران.

<https://sanad.iiau.ir/journal/jeem/>

پژوهش حاضر برگرفته از: پایان‌نامه کارشناسی ارشد با عنوان «ارزیابی رهبری اخلاقی ادراک شده مدیران مدارس شهر اصفهان از دیدگاه معلمان و دبیران» می‌باشد.

تاریخ دریافت: 1402/12/02 ؛ تاریخ اصلاح: 1403/01/20 ؛ تاریخ پذیرش: 1403/02/08 ؛ تاریخ انتشار آنلاین: 1403/04/02

1. مقدمه

مفهوم رهبری¹ در ادبیات علم مدیریت همواره به عنوان یکی از مهم‌ترین عوامل مؤثر در پویایی و تحول معنادار سازمان‌ها و نهادهای اجتماعی، اقتصادی و فرهنگی مورد توجه و تأکید بوده است. این امر بدان دلیل است که رهبری مناسب، زمینه‌های لازم را برای ترغیب، برانگیختن و هدایت هرچه بهتر و بیشتر منابع انسانی سازمان جهت تحقق اهداف مورد نظر فراهم کرده و نقش اصلی را در آنچه که کارایی و اثربخشی سازمانی² نامیده می‌شود، ایفا می‌کند. اصولاً رهبری به عنوان موضوعی که از دیرباز محققان و عموم مردم را به خود جلب کرده است، به عنوان فرآیند تأثیرگذاری و جهت‌دهی افراد برای دستیابی به اهداف سازمان تعریف شده (جعفری و همکاران، 1401، ص 17) و به همین دلیل، تلاش برای ادراک رهبری کارآمد یکی از مهم‌ترین اهداف پژوهشگران، سازمان‌ها و جوامع در کل جهان است (رجب‌دري و همکاران، 1398، ص 108). به علاوه، می‌توان رهبری را عامل اصلی تحقق اهداف، تداوم حیات و استمرار موفقیت و کامیابی سازمان‌ها دانست که بالندگی واحدهای سازمانی را امکان‌پذیر کرده و به عنوان یک متغیر اثرگذار، کارکرد محوری در شکوفایی سازمان دارد (فرامرزی قراملکی، 1387؛ قدمپور و همکاران، 1396). واقعیت آن است که طی دو دهه گذشته رشد و توسعه سازمان‌ها عمدتاً بر محور برخورداری سازمان‌ها از رهبرانی اثربخش و کارآمد متمرکز بوده است (جانسون و آنزای³، 2021). در واقع، رهبری شرط و عنصر اساسی پیشرفت هر جامعه‌ای بوده و خود مؤلفه اصلی مدیریت سازمان‌هاست و در صورت بهره‌مندی مدیران از ویژگی‌های اصلی آن، امکان تحقق اهداف سازمان به گونه‌ای مطلوب فراهم می‌شود (لورنتزن⁴، 2022).

فارغ از تعاریف و تبیین‌های مختلف رهبری باید بر این نکته تأکید کرد که اصولاً این مفهوم و فرآیند، وجود نوعی قابلیت یا شایستگی حرفه‌ای، رفتاری و ارتباطی را در مدیران

1. Leadership
2. Organizational Efficiency and Effectiveness
3. Johnson & Anzai
4. Lorentzen

مورد توجه قرار می‌دهد که از طریق ترغیب، تهییج، جوشش و برانگیختن مؤثر کارکنان در مسیر انجام مسئولانه وظایف و کارکردهای خویش، امکان پیشرفت و پویایی سازمان را در محیط متغیر و سرشار از تغییرات سریع جوامع امروزی ممکن می‌سازد. در عین حال، طی سال‌های اخیر نوع یا سبک خاصی از رهبری مورد توجه متخصصان و صاحب نظران حوزه مدیریت قرار گرفته که به موازات ویژگی‌ها و مختصات رهبری، رعایت و کاربرد آموزه‌ها و موازین اخلاقی در حوزه مدیریت و رهبری سازمان‌ها را نیز مورد تأکید قرار می‌دهد که از آن تحت عنوان رهبری اخلاقی¹ یاد می‌شود. این نوع یا سبک از رهبری در ابتدای قرن بیستم مطرح و مباحث آن گسترش یافت (دیون، 2012). در واقع، از آنجا که رهبران موظف هستند یک نمونه اخلاقی برای اعضای سازمان باشند، اخلاق بخشی مهم از تأثیر رهبری و رفتار رهبران است. به منظور حفظ ثبات در معیارهای اخلاقی، ارزش‌ها، تصمیمات

و اقدامات، از رهبران انتظار می‌رود که رفتارهای اخلاقی نشان دهند (کازمی و حیدری، 1400، ص 100). بنابراین، می‌توان گفت رهبری اخلاقی در صدد تلفیق و ترکیب دو حوزه مهم رهبری و اخلاق است.

اساساً در اهمیت و جایگاه رفیع اخلاق باید به این نکته مهم اشاره کرد که اخلاقیات و ارزش‌ها در سعادت فردی و اجتماعی بشر نقش اصلی را به عهده دارند؛ اگرچه وجود مشکلاتی مثل رفاه طلبی و تجمل گرایی انسان موجب دور شدن از ارزش‌های معنوی و متعالی گردیده و رشد مشکلات حوزه اخلاق را به دنبال داشته است (وجدانی، 1396، ص 116). به طور خاص در مورد ادیان الهی به ویژه دین مبین اسلام توجه و تأکید بر اخلاق و اخلاقیات از نمود و برجستگی قابل توجهی برخوردار است، چرا که در اسلام اصولاً تَخَلُّق و آراستگی به سجایای اخلاقی و صفات متعالی انسانی در ابعاد فردی و اجتماعی خود همواره مورد نظر بوده و به انحاء گوناگون توسط پیامبر (ص) و ائمه اطهار (ع) بدان سفارش مؤکد شده است. در این راستا، حدیث مشهور پیامبر (ص) که هدف اصلی و نهایی خود از بعثت را به اکمال رساندن مکارم اخلاقی انسان‌ها معرفی می‌کنند، ناظر بر همین معنا و مفهوم

است (ارفع، 1368). افزون بر این، نظام اخلاقی اسلام با برخورداری از ویژگی‌هایی همچون شمول، تبیین عقلانی، انسجام درونی، توجه به همه نیازهای انسانی، عنایت به حُسن فاعلی و فعلی و تلقی سلسله مراتبی از ارزش‌ها بهره‌مند از خصوصیتی است که آن را بر سایر نظامات اخلاقی موجود برتری داده است (مصباح، 1381).

با توجه به اهمیت بنیادین اخلاق در دیدگاه اسلامی، بدیهی است که باور و عمل به آموزه‌های اخلاقی توسط همه انسان‌ها به ویژه عده‌ای که در جامعه از جایگاه رفیع‌تری برخوردار هستند، ضرورت و الزام بیشتری دارد. از این‌رو، در حوزه رهبری اخلاقی با تلقی و برداشت اسلامی، اخلاق شالوده رفتار انسان، ارزش‌های اجتماعی و بنیان جامعه ارزشی ابراهیمی و امت نمونه محمدی را تشکیل می‌دهد (عمادی‌فر، 1388). به علاوه، رهبری اخلاقی براساس سیره نبوی بر مبنای دو بخش اصلی یعنی پایبندی به مبانی رهبری اخلاقی و اصول رهبری اخلاقی قرار دارد. رهبرانی که به مبانی و اصول رهبری اخلاقی پایبند باشند، تصمیمات، اقدامات، تمهیدات و مقومات (عناصر اصلی) آنان نیز اخلاقی می‌شود؛ یعنی مردمان را تکریم نموده و با آنها با مواصلات رفتار می‌کنند، به دنبال برپایی قسط هستند، مساوات را رعایت کرده و به عهد و پیمان خود در هر شرایطی پایبندند؛ یعنی وفادار، صادق و امانتدار هستند و سعی در برقراری عدالت اجتماعی و برپائی حق و عدل دارند (امیری و دهقانی‌زنگنه، 1392).

با عنایت به صفات و شاخصه‌های رفتاری فوق است که در مفهوم رهبری اخلاقی از دیدگاه اسلام، فرد رهبر پیش از آنکه مردم را با سخن و گفتار به ارزش‌ها فراخواند، باید رفتارش برای آنان آموزنده و الگو باشد. پیشگامی رهبر در عمل، او را در عمق جان مردم نفوذ داده و مردم نیز رهبری را پذیرفته و طبق دستورات وی عمل می‌کنند. جاذبه اخلاقی رمز قدرت و موفقیت رهبری است و با این ویژگی سلیقه‌ها و دیدگاه‌های مختلف را جذب و نزدیک کرده و در راستای اهداف قرار می‌دهد (محمدی ری‌شهری، 1376). از سوی دیگر، در کشورهای غربی پس از تجربه رنسانس و پیشرفت‌های مادی و علمی، توجه به آموزه‌های اخلاقی کمرنگ شد و همین امر آسیب جدی به سلامت و پیشرفت افراد و جامعه را به دنبال داشت و در

نتیجه توجه این کشورها به فضایل اخلاقی بیشتر شده است (داوودی، 1389). اخلاق را باید به عنوان عاملی برای رعایت اصول معنوی و ارزش‌های حاکم بر رفتار اشخاص یا گروه تلقی کرد که معلوم می‌کند کدام رفتار درست و کدام نادرست است (سیادت و همکاران، 1389). بر این اساس، درک آگاهانه نیازهای پیروان بیانگر اخلاق است و رهبری اخلاقی با آگاهی و حساسیت به نیازهای کارکنان، فرصت لازم را برای به کمال رساندن آنها فراهم می‌کند (مرتضوی و همکاران، 1395).

برای اولین بار براون¹ و همکاران (2005) به مفهوم‌پردازی رهبری اخلاقی بر مبنای دیدگاه مبادله و یادگیری اجتماعی پرداخته و آن را در معنای نشان دادن رفتار مناسب هنجاری در اعمال و کردار شخصی و روابط بین‌شخصی و نیز گسترش این رفتارها طی تعاملات و روابط متقابل خود با کارکنان و فرایندهای تصمیم‌گیری تعریف کردند. از دیدگاه تروینو² و همکاران (2000) نیز رهبری اخلاقی باید دربردارنده مجموعه ویژگی‌های مرتبط با یک شخص اخلاقی³ و مدیر اخلاقی⁴ باشد. عنصر شخص اخلاقی آن دسته از خصوصیات و منش رهبری را مورد بحث قرار می‌دهد که شامل ویژگی‌هایی مثل صداقت، یکپارچگی شخصیت، اعتماد، گشودگی ذهنی، احترام به دیگران می‌شود. عامل رهبر اخلاقی هم این نکته را مورد توجه قرار می‌دهد که چگونه رهبران از قدرت مدیریت و رهبری خود برای تشویق و ارتقای شاخص‌ها و رفتارهای اخلاق در سازمان استفاده می‌کنند. دی هوگ و هارتوگ⁵ (2009) هم رهبری اخلاقی را به عنوان فرایندی تعریف می‌کنند که طی آن یک رهبر بر فعالیت‌های گروهی مرتبط با تحقق اهداف سازمان با یک شیوه و بستر مسئولانه اجتماعی تأثیراتی مثبت برجای می‌گذارد. در چنین حالتی اعمال رهبر باید برای ذینفعان از جمله کارکنان، سازمان و جامعه سودمند باشد. لی و همکاران (2017) رهبری اخلاقی را ناظر بر ارائه و نمایش رفتار مناسب به صورت یک هنجار سازمانی در شکل اعمال فردی و تعاملات بین‌شخصی و ترغیب و تشویق

-
1. Brown
 2. Trevino
 3. Moral person
 4. Moral manager
 5. De Hoogh & De Hartog

زیردستان با استفاده از ارتباط دوطرفه، تشویق و تصمیم‌گیری می‌دانند. رهبری اخلاقی از دیدگاه اوتس و دالمائو¹ (2013) به ایجاد تعادل میان اهداف کوتاه‌مدت و آرزوهای بلندمدت سازمان و انجام آنچه که برای منافع بلند مدت همه ذینفعان درست است، مربوط می‌باشد، تا نتایج مثبت برای همه افرادی که تحت تأثیر سازمان و تصمیمات رهبران قرار دارند، حاصل شود. براون و همکاران (2005) معتقدند رفتار منصفانه با کارکنان، معیارهای اخلاقی، راستی و خلوص در عمل، سنگ‌بنای رهبری اخلاقی بوده و این رهبران برای دستیابی به عملکرد سازمانی کوتاه مدت، استانداردهای اخلاقی را به خطر نینداخته و صفاتی را از خود بروز می‌دهند که با اصول اخلاقی و هنجاری مانند صداقت، انصاف و امانت‌داری کاملاً سازگار است. شفیع‌زاده و همکاران (1395) با استناد به دیدگاه گریبنبرگ و براون معتقدند، رهبر اخلاقی کسی است که تلاش می‌کند ابتکارات و توانایی افراد را برای انجام کار شناسایی کرده و به حفظ سلامت سازمان و حقوق و آزادی افراد کمک می‌کند. لادکین² (2008) نیز تصریح می‌کند که رهبری اخلاقی با برخورداری از سه ویژگی اصلی یعنی تیزبینی، سازگاری و عقلانیت در مسیر شناخت خود و موقعیت دیگران، پذیرش واقعیات موجود و دستیابی به اهداف فعالیت می‌کند. جانسون (2005) رهبری اخلاقی را بر محوریت سبک‌های رهبری الهام‌بخش، تسهیل‌گر، متقاعدساز، مشوق و اجبار کارکنان به بروز استعدادهای درونی خویش تعریف و تبیین می‌کند.

با توجه به تعاریف ذکر شده از رهبری اخلاقی و عناصر مفهومی آن، مشخص می‌شود که این نوع رهبری، مدیریت بهینه و اثربخش سازمان را همراه با ملاحظه‌ای مهم یعنی پذیرش و رعایت عملی موازین و قواعد اخلاقی در زیست روزمره سازمان مورد تأکید قرار می‌دهد. قواعدی که روح حاکم بر سازمان بوده و تعاملات و نظام تصمیم‌گیری‌های کلان و خرد آن بدون توجه به آنها ممکن نبوده و از این‌رو دوام، قوام و سلامت سازمان به عنوان شبکه‌ای از ارتباطات گروهی و بین‌فردی به آن وابسته است. در واقع، رهبری اخلاقی با تقویت انگیزش درونی افراد

1. Oates & Dalmau

2. Ladkin

منجر به گرایش آنان به بروز خلاقیت و نوآوری شده و این کارکرد را از طریق پیوندهای انسانی و اخلاقی راهنما به صورت آشکار و پنهان انجام می‌دهد (رضایی‌کلیدبری و همکاران، 1399). اساساً رهبران اخلاقی از طریق معرفت اخلاقی، قابل اعتماد و تکیه‌گاه بودن، صداقت (راستگویی و درستکاری)، عمل به ارزش‌ها در رفتار عادلانه و تصمیم‌گیری‌های سازمان، جو سازمانی همدلانه، مدیریت مشارکتی و دموکراتیک در راستای سلامت سازمانی و توانمندسازی افراد جهت مسئولیت‌پذیری هرچه بیشتر کارکنان عمل می‌کنند (توتار و همکاران، 2011). از سوی دیگر، گفتار و رفتار غیرصادقانه افراد در سازمان نیز به عنوان یک رفتار غیراخلاقی ممکن است منتج به ریاکاری شود و در این حالت رهبران اخلاقی نشان می‌دهند که نسبت به چنین پدیده‌هایی رویکردی منفی دارند (کیلی‌گوگلو و کیلی‌گوگلو، 2019).

با توجه به نقش و کارکردهای مثبت و سازنده رهبری اخلاقی در پویایی و بهینه‌سازی سازمان‌ها، می‌توان این نکته مهم را مورد تصریح قرار داد که وجود و حضور ویژگی‌ها و شایستگی‌های اخلاقی، انسانی و رفتاری و آنچه که در رهبری اخلاقی بر آن تأکید می‌شود، باید به طور ویژه در نهادهای آموزشی، تربیتی و فرهنگی جامعه، به ویژه مدارس مورد توجه قرار بگیرد. چراکه اصولاً ایجاد بسترهای مناسب برای رشد اخلاقی دانش‌آموزان و آراسته کردن آنها به صفات و سجایای رفتاری، یکی از اهداف مهم نهاد تعلیم و تربیت و نیز تأکیدات اصلی صاحب‌نظران و فلاسفه مختلف می‌باشد. فیلسوف متقدم یعنی سقراط بر زندگی ممتاز اخلاقی همه انسان‌ها به عنوان هدف متعالی تأکید کرده (گوتک، 1398، ص 25) و افلاطون آراستگی به هنرهای اخلاقی را اوج فرآیند تربیت دانسته (نقیب‌زاده، 1396، ص 52) و کانت اساساً ارزش و جایگاه انسان را منوط به اخلاق می‌داند (شکوهی، 1378، ص 72). در حال حاضر نیز در برنامه‌های درسی برخی کشورها مانند چین، ژاپن و کره، ماده درسی به نام اخلاقیات وجود داشته و در نظام‌های آموزشی سنگاپور، ترکیه، کامبوج، آمریکا و انگلستان هم توجه به اخلاق در قالب حوزه تربیت اخلاقی نمایان است (حسینی، 1395). در واقع، انتظار آن است که نظام آموزشی، بنیان‌های اخلاقی و ارزشی مناسب و متعالی را در یادگیرندگان پایه‌گذاری کند تا آنان بتوانند در زندگی آینده خود به عنوان یک شهروند، مسئولیت‌های خطیر فردی و

اجتماعی را پذیرفته و با رعایت قواعد و حساسیت‌های اخلاقی، جامعه‌ای سالم را به وجود آورند.

بدیهی است نهادی که تا این میزان با کارکردها و دغدغه‌های اخلاقی در پایه‌ها و دوره‌های تحصیلی گوناگون پیوند دارد، نمی‌تواند نسبت به موضوع و مقوله‌ای همچون رهبری اخلاقی مدارس و مراکز آموزشی بی‌توجه باشد. به همین دلیل، از مدیران مدارس انتظار می‌رود که رفتار سازمانی‌شان با معلمان و سایر افراد تحت سرپرستی، علاوه بر چهارچوب‌های سازمانی، تابعی از رفتار اخلاقی

باشد (محمدی‌مهر و همکاران، 1398، ص 298). در واقع، یکی از مهم‌ترین الزامات رشد اخلاقی یادگیرندگان، مدیریت و رهبری اخلاقی نهاد مدرسه توسط آن دسته از مدیرانی است که نسبت به اهداف و مسئولیت‌های اخلاقی و انسانی خود و حوزه کاری خویش تعهد جدی دارند. به عبارت دیگر، اگر مدارس و مراکز آموزشی توسط مدیرانی هدایت و رهبری شوند که نسبت به اخلاق درک روشن و حساسیت لازم را داشته و اصول، قواعد و عملکردهای اخلاقی مقتضی را در کارکردهای مدیریتی خود در مدرسه رعایت و انجام داده و یک محیط آموزشی توأم با صداقت، درستی و درستکاری، همدلی و همیاری به وجود می‌آورند، در آن صورت می‌توان گفت که چنین مدرسه‌ای امکان توفیق بسیار بیشتری در زمینه رشد اخلاقی و رفتاری دانش‌آموزان خواهد داشت، تا مدرسه‌ای که مدیریت آن اصولاً ذهنیتی نسبت به اخلاقیات دانش‌آموزان و همکاران خود نداشته و در نتیجه اقدام خاصی نیز در این زمینه انجام نمی‌دهد. از این منظر است که برگس پویو¹ (2022) از تأثیرات فراگیر و جهانی این سبک رهبری سخن گفته و تصریح می‌کند که رهبری آموزشی اخلاقی نمونه‌ای است از آنچه که ما را متحد کرده و به هم نزدیک می‌کند. در نتیجه، ایجاد مدارس تحت چنین رهبری می‌تواند جهان را به سمت دنیایی بهتر تغییر دهد. مدارس که ارکان آن همه انسان‌ها را دربر گرفته و می‌شناسد.

از این‌رو، نیازمندی مدیران مدارس به رهبری اخلاقی بدین علت است که به واسطه آن بتوانند بستر مناسب‌تری را برای ایجاد شوق و انگیزه در معلمان و

دانش‌آموزان به وجود آورده و به بهبود عملکرد تحت مدیریت خود کمک کنند (پاپی و ترکیان‌تبار، 1397). از دیدگاه قنبری و معجونی (1400)، چنانچه مدیران و رهبران مدارس از خصایص مثبت رهبری اخلاقی برخوردار باشند و در این فرایند از راهبردهایی مانند توانمندسازی روان‌شناختی و خلاقیت معلمان بهره گیرند، می‌توانند شرایط مساعدی جهت همکاری و مشارکت هرچه بیشتر معلمان در امور مختلف مدرسه و در نهایت اثربخشی مدرسه فراهم کنند. با توجه به چنین وضعیتی است که سرژیووانی¹ رهبری اخلاقی را به عنوان قلب رهبری مطرح می‌کند و آن را انعکاس‌دهنده ارزش‌ها، اعتقادات و خواسته‌های چنین رهبری می‌داند. در واقع، رهبری اخلاقی مغز رهبر را طبق قلب او شکل می‌دهد و از ارزش‌های اخلاقی حمایت می‌کند. لذا، یک رهبر اخلاقی در مقام یک رئیس، هیچ‌گاه در مقام پاسخگویی دچار تردید نمی‌شود و با عدالت و صداقت رفتار می‌کند (سلیک²، 2012). در این راستا، یکی از روش‌های مدیران آموزشی موفق آن است که روزانه از خود بپرسند چگونه و با چه روشی می‌توان روابط اخلاقی را بین افراد سازمان و مؤسسه برقرار کرد؟ (سیادت و همکاران، 1389). همچنین، چون مدیران مدارس به‌طور مستقیم با انسان‌ها سروکار دارند و عملیات سازمان آموزشی به وسیله انسان (معلمان و کارکنان) و در مورد انسان‌ها (دانش‌آموزان) انجام می‌گیرد، لذا اداره صحیح آن علاوه بر مهارت‌های فنی، نیازمند رهبری خردمندانه و اخلاق‌مدارانه است، تا مهارت‌های ادراکی متناسب با نقش و مسئولیت خود را اعمال کنند (الهیاری، 1389). در عین حال، وجود رهبری اخلاقی و حاکمیت آن در آموزش و پرورش به میزان چشمگیری بر اثربخشی سازمان تأثیر می‌گذارد و سازمان را در جهت کاهش تنش‌ها و کاستی‌ها یاری می‌کند. هرچند متناسب با این اهمیت، نقش رهبری اخلاقی در توسعه سازمان آموزش و پرورش، به گونه‌ای مناسب مورد مطالعه قرار نگرفته است (علیمحمدی و همکاران، 1400، ص 20).

از سوی دیگر، حوزه رهبری اخلاقی و ابعاد و زوایای آن در تحقیقات مختلف توسط پژوهشگران مورد توجه قرار گرفته است. نتایج پژوهش جعفری و همکاران

1. Sergiovanni

2. Celik

(1401) نشان داد که میان رهبری اخلاقی مدیران مدارس با عملکرد شغلی و کارآمدی شغلی معلمان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین از میان مؤلفه‌های رهبری اخلاقی مدیران مذکور، مؤلفه انصاف دارای بیشترین تأثیر و رابطه با عملکرد و کارآمدی شغلی بوده‌اند.

علیمحمدی و همکاران (1400) نیز در تحقیقی به تدوین و ارزیابی مدل رهبری اخلاقی در سازمان آموزش و پرورش پرداخته و آن را در قالب 4 مضمون فراگیر و 13 مضمون سازمان‌دهنده (از جمله خودمراقبه، آگاهی‌های اخلاقی، تسهیم قدرت، ارزش‌شناسی، مردم‌سالاری و...) معرفی می‌کند و نتایج بخش کمی تحقیق نیز آنها را تأیید کرده است.

نتایج تحقیق کاظمی و حیدری (1400) نشان داد، وقتی ارزش‌های اخلاقی در مدرسه مورد توجه قرار گیرد و رفتارهای اخلاقی هم در کل محیط مدرسه تشویق شود، نگرش معلمان به شغل خود بهبود یافته و انگیزه و تعهد آنان نسبت به کار و مدرسه بیشتر می‌شود. تحقیق احدپور و همکاران (1400) هم سبک رهبری اخلاقی را راهبردی مناسب برای مدیریت و رهبری مدارس کشور دانسته و اذعان می‌کند که باید نوعی از سبک رهبری که از ویژگی‌هایی همچون صداقت، قابلیت اعتماد، امین بودن، خلوص، تصمیم‌گیری دموکراتیک و مشارکت‌حمایتی، دلسوز و مهربان بودن برخوردار باشند، مدیریت و رهبری این سازمان را برعهده بگیرند. نتایج تحقیق قنبری و معجونی (1400) نیز نشان داد که رهبری اخلاقی به همراه توانمندسازی روان‌شناختی و خلاقیت، دارای اثر مستقیم و معناداری بر اثربخشی سازمانی است. به‌علاوه، رهبری اخلاقی با میانجی‌گری توانمندسازی روان‌شناختی و خلاقیت اثر غیرمستقیم، مثبت و معناداری بر اثربخشی سازمانی دارد.

رجب‌دردی و همکاران (1398) در پژوهشی گزارش کرده‌اند که با افزایش سطح رهبری اخلاقی، میزان خلاقیت کارکنان افزایش می‌یابد و لذا برای افزایش توان رقابتی سازمان باید به موضوع اخلاق حرفه‌ای توجه کرد. نتایج پژوهش رستگار و عنایتی (1399) بیانگر آن بود که بین رهبری اخلاقی

و سطح عملکرد شغلی اعضای هیأت علمی دانشگاه رابطه معناداری وجود داشته و لذا بکارگیری مدیران دارای سبک رهبری اخلاقی باعث پیشبرد عملکرد اعضای هیأت علمی می‌شود. عموشاهی و کریمی (1397) در تحقیقی نشان دادند که بین رهبری اخلاقی و ابعاد آن (مردم‌مداری، اشتراک قدرت، توجه به ثبات، هدایت اخلاقی، وضوح نقش و وجدان کاری) رابطه معنی‌داری وجود داشته و همچنین بین رهبری اخلاقی و برخی از مولفه‌های آن با عملکرد، شغلی رابطه مستقیم وجود دارد. در تحقیق فرحبد و همکاران (1396) نیز نشان داده شد که رهبری اخلاقی، جو اخلاقی سازمان و فلسفه‌های اخلاقی، با رفتارهای فرانقش رابطه داشته و لذا افزایش مؤلفه‌های اخلاقی سازمان منجر به سطح بالاتری از رفتار فرانقش کارکنان می‌شود.

از سوی دیگر، پژوهش فلورس و زاکاریاس¹ (2023) نشان داد که رهبری اخلاقی اساساً با مشارکت دانش‌آموز و مدیریت کلاس درس و تأثیرگذاری بیشتر بر ابعاد خاصی از خودکارآمدی معلم مرتبط است. پژوهشگران مذکور اذعان دارند معلمانی که رهبران خود را اخلاقی می‌دانند، به احتمال زیاد در کار خود انگیزه بیشتری دارند. همچنین این پژوهشگران بر اهمیت ترویج رفتارهای رهبری اخلاقی برای حمایت و توانمندسازی معلمان در توسعه حرفه‌ای و افزایش بازدهی آموزشی تأکید کرده‌اند.

کایاک² (2022) در تحقیقی نشان داد که سطح اعتماد سازمانی معلمان و ادراک آنها از رفتارهای رهبری اخلاقی مدیران مدارس در سطح بالایی قرار داشته و اصولاً بین رهبری اخلاقی و اعتماد سازمانی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. یوگوو و پنسیری³ (2022) در پژوهشی نشان دادند که رهبری اخلاقی مجموعاً شرایط مناسب‌تری را برای اداره و مدیریت بهتر مراکز آموزشی فراهم کرده و لذا ضرورت دارد که سیاست‌های مشخص و مدونی در این زمینه اتخاذ شود. نتایج پژوهش آرار و سایتی⁴ (2022) نشان داد رهبری اخلاقی و رفتار اخلاقی اعضای مدرسه تأثیر مثبتی بر ارزیابی و تفسیر ارزش‌های اجتماعی، درمان بهتر معضلات

1. Flores & Zacarias
2. Cayak
3. Ugwu & Pansiri
4. Arar & Saiti

اخلاقی و تقویت تصمیم‌گیری اخلاقی در مدارس دارد. ایلیاس¹ و همکاران (2020) هم در پژوهشی نشان دادند که رهبری اخلاقی بر اعتماد سازمانی تأثیر مثبت داشته و باعث افزایش سطح مشارکت کارکنان شده است.

به هر حال، با توجه به مبانی نظری و پژوهشی مذکور این تحقیق درصدد بررسی و پاسخگویی به این سوالات است که:

اولاً، وضعیت هر یک از مولفه‌های رهبری اخلاقی ادراک شده چگونه است؟ ثانیاً، ضرایب تأثیر هر کدام از مولفه‌های رهبری اخلاقی به چه میزان است؟ ثالثاً، تا چه اندازه بین ادراک معلمان از وضعیت رهبری اخلاقی برحسب ویژگی‌های جمعیت‌شناختی (جنسیت، سابقه خدمت، وضعیت استخدامی، رشته تحصیلی و مقطع تحصیلی) تفاوت وجود دارد؟ بدیهی است از این طریق می‌توان داده‌ها و اطلاعات لازم و نیز تصویری دقیق و مستند از وضعیت موجود رهبری اخلاقی در مراکز آموزشی ارائه کرده و بسترهای نظری و عملی لازم را برای رفع مشکلات و ایجاد تغییرات این حوزه فراهم کرد.

2. روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر اجرا، توصیفی پیمایشی است. جامعه آماری این پژوهش شامل معلمان مقاطع ابتدایی و متوسطه شهر اصفهان در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۳۹۹ به تعداد 7341 نفر بودند که با استفاده از فرمول کوکران و به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای طبقه‌ای متناسب با حجم، 313 نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. حجم نمونه بدست آمده ۳۱۳ نفر بوده که بعد از توزیع پرسشنامه‌ها، ۲۸۳ پرسشنامه برگشت داده شد. با توجه به اینکه نرخ بازگشت پرسشنامه‌ها حدود ۹۷ درصد و بالای ۸۰ درصد بود، بر این اساس، تحلیل‌های آماری بر روی ۲۸۳ معلم انجام گرفت.

به منظور گردآوری داده‌ها از دو روش کتابخانه‌ای (مراجعه به پایان‌نامه‌ها و رساله‌های پژوهشی، کتاب‌ها، ژورنال‌های علمی داخلی و خارجی و تحقیقات انجام شده جهت بررسی مباحث نظری مرتبط با موضوع) و روش میدانی (پرسشنامه)

استفاده گردید. پرسشنامه استاندارد سبک رهبری اخلاقی کالسون و همکاران (۲۰۱۱) با ۳۸ گویه در هفت مولفه (جهت‌گیری مردمی، انصاف، تسهیم قدرت، نگرانی برای پایداری، هدایت اخلاقی، وضوح نقش و صداقت) برحسب طیف پنج درجه‌ای لیکرت با نقطه برش (۳) است. به منظور ارزیابی روایی و اعتبار پرسشنامه‌های پژوهش از روایی صوری و سازه (تحلیل عاملی تاییدی) استفاده شد. پایایی و ضریب اعتماد پرسشنامه از طریق ضریب آلفای کرونباخ برای سبک رهبری اخلاقی ۰/۸۹ برآورد گردید.

تحلیل داده‌ها در دو سطح توصیفی (فراوانی، درصد، میانگین و انحراف استاندارد) و استنباطی (آزمون‌های تی تک نمونه‌ای، تحلیل واریانس چندگانه و مدل‌های اندازه‌گیری) با استفاده از نرم‌افزار Spss و Amos گرافیک انجام شد.

3. یافته‌های پژوهش

تحلیل توصیفی گروه نمونه نشان داد بیشترین فراوانی گروه نمونه، مربوط به معلمان زن به میزان ۱۹۴ نفر (معادل ۶۸/۶ درصد) از کل اعضای نمونه می‌باشد. بیشترین تعداد نمونه (۵۲/۳ درصد) مربوط به معلمان با سابقه ۲۱-۳۰ سال و کمترین تعداد نمونه (۲۰/۸ درصد) مربوط به معلمان با سابقه ۱۰-۱ سال می‌باشد. بیشترین تعداد نمونه در وضعیت استخدامی رسمی به میزان ۸۰/۲ درصد و کمترین آنها در وضعیت استخدامی پیمانی به میزان ۵/۷ درصد است. بیشترین تعداد نمونه معلمان در رشته انسانی به میزان ۵۱/۹ درصد و کمترین تعداد نمونه معلمان در رشته هنر به میزان ۹/۹ درصد می‌باشد. 32 درصد معلمان در مقطع ابتدایی، 31 درصد در مقطع متوسطه اول و 5/37 درصد در مقطع متوسطه دوم بودند.

جدول 1- بررسی نرمال بودن توزیع داده‌های رهبری اخلاقی

| متغیر | میانگین | کجی | خطای کجی | کشیدگی | خطای کشیدگی |
|--------------|---------|--------|----------|--------|-------------|
| رهبری اخلاقی | 3/74 | -0/605 | 0/145 | 0/12 | 0/289 |

براساس داده‌های مندرج در جدول (1) می‌توان گفت، با توجه به اینکه مقدار کجی و کشیدگی (۰/۱۲) متغیر رهبری اخلاقی در بازه ۲- تا ۲+ قرار دارد، بنابراین،

توزیع داده‌ها نرمال است.

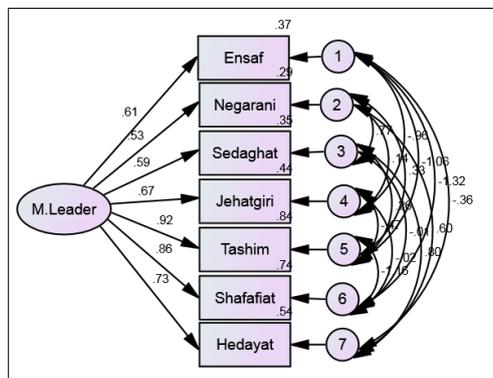
سوال اول: وضعیت هر یک از مولفه‌های رهبری اخلاقی ادراک شده، به چه میزان است؟

جدول 2- مقایسه میانگین هر یک از مولفه‌های رهبری اخلاقی با نمره ملاک

| متغیر | تعداد | میانگین | نمره ملاک | Df | t | P |
|--------------------|-------|------------|-----------|-----|--------|-------|
| جهتگیری مردمی | ۲۸۳ | ۴/۰۰۶±۰/۸۲ | ۳ | ۲۸۲ | ۲۰/۴۰۹ | ۰/۰۰۱ |
| انصاف نگرانی برای | ۲۸۳ | ۲/۸۴±۰/۵۶ | ۳ | ۲۸۲ | -۴/۴۹۲ | ۰/۰۰۱ |
| پایداری تسهیم قدرت | ۲۸۳ | ۴/۰۱±۰/۸۷ | ۳ | ۲۸۲ | ۱۹/۶۰۷ | ۰/۰۰۱ |
| هدایت اخلاقی | ۲۸۳ | ۳/۴۶±۰/۵۳ | ۳ | ۲۸۲ | ۱۴/۵۲۸ | ۰/۰۰۱ |
| وضوح نقش | ۲۸۳ | ۳/۹۵±۰/۶۹ | ۳ | ۲۸۲ | ۲۲/۹۷۹ | ۰/۰۰۱ |
| صد اقت | ۲۸۳ | ۳/۸۰±۰/۶۵ | ۳ | ۲۸۲ | ۲۰/۷۳۴ | ۰/۰۰۱ |
| رهبری اخلاقی | ۲۸۳ | ۴/۰۷±۰/۷۷ | ۳ | ۲۸۲ | ۲۳/۳۴۷ | ۰/۰۰۱ |
| رهبری اخلاقی | ۲۸۳ | ۳/۷۳±۰/۵۲ | ۳ | ۲۸۲ | ۲۳/۶۵۰ | ۰/۰۰۱ |

طبق جدول (2)، میانگین هر یک از ابعاد سبک رهبری اخلاقی به جز انصاف، بالاتر از نقطه برش (3) می‌باشد. آزمون تی تک‌نمونه‌ای نشان داد این تفاوت‌ها در سطح خطای ۰/۰۵ معنادار است و فرض پژوهش تایید شد.

سوال دوم: ضرایب تاثیر هر کدام از مولفه‌های رهبری اخلاقی به چه میزان است؟



شکل 1- مدل اندازه‌گیری سازه رهبری اخلاقی

طبق شکل (1)، مدل اندازه‌گیری سازه رهبری اخلاقی در مطالعه حاضر، برازش خوبی دارد و مولفه تسهیم قدرت با $0/92$ دارای بیشترین بار عاملی و وزن بود.

جدول 3- خلاصه نتایج برازش مدل

| شاخص | CMIN | IFI | CFI | NFI | GFI | RFI | RMSEA |
|------------------|-----------|------|------|------|------|------|-------|
| مقدار بدست آمده | 2/83 | 0/93 | 0/93 | 0/92 | 0/93 | 0/93 | 0/068 |
| حداقل قابل پذیرش | کمتر از 3 | 0/90 | 0/90 | 0/90 | 0/90 | 0/90 | 0/08 |

براساس نتایج جدول (3)، مدل آزمون‌شده مطالعه حاضر با مدل مفهومی و داده‌های گردآوری شده، برازش مناسبی دارد.

جدول 4- بارهای عاملی هر کدام از مولفه‌های رهبری اخلاقی

| متغیر | بارهای عاملی | P |
|----------------|--------------|-------|
| جهت‌گیری مردمی | 0/67 | 0/001 |
| انصاف نگرانی | 0/61 | 0/001 |
| برای پایداری | 0/53 | 0/001 |
| تسهیم قدرت | 0/92 | 0/001 |

| | | |
|------|-------|--------------|
| 0/73 | 0/001 | هدایت اخلاقی |
| 0/86 | 0/001 | وضوح نقش |
| 0/59 | 0/001 | صداقت |

طبق جدول (4)، بارهای عاملی هر یک از ابعاد سبک رهبری اخلاقی بالاتر از 0/30 بود. بالاترین وزن و بار عاملی مربوط به مولفه تسهیم قدرت به میزان 0/92 است.

سوال سوم: تا چه اندازه بین ادراک معلمان از وضعیت رهبری اخلاقی برحسب ویژگی‌های جمعیت‌شناختی (جنسیت، سابقه خدمت، وضعیت استخدامی، رشته تحصیلی و مقطع تحصیلی) تفاوت وجود دارد؟

جدول 5- مقایسه ادراکات معلمان از سبک اخلاقی ادراک شده برحسب ویژگی‌های جمعیت‌شناختی

| منبع | مجذور مربعات | درجه آزادی | میانگین مربعات | F | P |
|----------------|--------------|------------|----------------|------|-------|
| مدل تصحیح شده | 7/60 | 10 | 0/76 | 2/95 | 0/002 |
| مقدار ثابت | 890/76 | 1 | 890/76 | 3461 | 0/000 |
| جنسیت | 0/290 | 1 | 0/290 | 1/12 | 0/29 |
| سابقه خدمت | 1/8 | 2 | 0/90 | 3/5 | 0/03 |
| وضعیت استخدامی | 0/32 | 2 | 0/16 | 0/62 | 0/54 |
| رشته تحصیلی | 1/91 | 3 | 0/64 | 2/48 | 0/06 |
| مقطع تحصیلی | 0/62 | 2 | 0/31 | 1/97 | 0/30 |
| خطا | 70 | 272 | 0/26 | | |
| کل | 4030/76 | 283 | | | |

تحلیل واریانس چندگانه در جدول (5) نشان داد بین ادراکات معلمان از سبک رهبری اخلاقی ادراک شده برحسب سابقه خدمت، تفاوت معناداری وجود دارد، اما این تفاوت برحسب و رشته تحصیلی، وضعیت استخدامی، مقطع تحصیلی و جنسیت معنادار نیست.

4. نتیجه‌گیری

نتایج و یافته‌های حاصل از این پژوهش نشان داد که از دیدگاه معلمان مورد تحقیق، رهبری اخلاقی ادراک شده مدیران مدارس شهر اصفهان در وضعیت مناسبی قرار دارند. به عبارت دیگر، مدیران مدارس شهر اصفهان از شاخصه‌های رهبری اخلاقی یعنی جهت‌گیری مردمی، هدایت اخلاقی، وضوح نقش، صداقت، نگرانی برای ثبات، تسهیم قدرت و انصاف برخوردار بوده و می‌توانند با اتکای بدان‌ها مراکز آموزشی خود را مدیریت کنند. در واقع، این یافته‌ها بدان معناست که مدیران مورد تحقیق به احساسات، ارتباطات، نیازهای شخصی، پیشرفت فردی، همدردی با کارکنان (جهت‌گیری مردمی)، رعایت ابعاد و سویه‌های مختلف عدالت در مورد معلمان (انصاف)، مشارکت دادن و تأثیرگذاری آنها در فرآیندهای تصمیم‌گیری و اجرا و نیز مشورت‌خواهی از آنها (تسهیم قدرت)، حفظ و پایداری محیط سازمانی (نگرانی برای ثبات)، راهنمایی و جهت‌دهی درست رفتاری و اخلاقی کارکنان و توجه دادن آنها به پیامدهای منفی احتمالی رفتارهای غیراخلاقی (هدایت اخلاقی)، شفاف‌سازی وظایف، تکالیف و انتظارات سازمانی (وضوح نقش) و عمل به قول‌ها و مواعید، شرافت، جلب اعتماد و اطمینان معلمان (صداقت) توجه لازم را داشته‌اند.

هم‌راستا با این نتایج، ولایی ملکی و همکاران (1393) در بررسی وضعیت رهبری اخلاقی دبیرستان‌های ساوه گزارش کردند که وضعیت رهبری اخلاقی دبیران مدارس مذکور در وضعیت مناسبی قرار دارند. قلاوندی (1397) نیز در پژوهشی به بررسی وضعیت رهبری اخلاقی مدیران مدارس متوسطه استان کردستان پرداخته و نشان دادند که این سبک رهبری در شرایط مناسبی قرار دارد. درخشان‌مهر و همکاران (1398) هم در تحقیقی رابطه و تأثیر رهبری اخلاقی مدیر بر عملکرد و خودکارآمدی معلمان مدارس و پیشرفت فعالیت‌ها و کارکردهای مدرسه را تأیید کردند. رستگار و عنایتی (1399) هم در تحقیقی نشان دادند که در میان مؤلفه‌های رهبری، رهبری اخلاقی دارای بالاترین رتبه بوده است. کرمی و همکاران (1395) در پژوهشی به بررسی و تبیین رهبری اخلاقی و ابعاد آن پرداخته و گزارش کردند که به غیر از مؤلفه‌های جهت‌گیری مردمی، تسهیم نقش و عصبیت، سایر مؤلفه‌های رهبری اخلاقی از میانگین فرضی بالاتر بوده‌اند. قادری و همکاران (1397) هم در پژوهشی به بررسی وضعیت رهبری اخلاقی در میان مدیران آموزشی دانشگاه علوم پزشکی کردستان پرداخته و آن را از دیدگاه مدیران و

اعضای هیأت علمی در حدی مطلوب گزارش کرده‌اند.

همچنین یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد میانگین سبک رهبری اخلاقی از دیدگاه معلمان زن و مرد از نظر آماری تفاوت معناداری نداشته و جنسیت معلمان در نگرش نسبت به سبک رهبری اخلاقی موثر نیست. این یافته با نتایج مطالعات کرمی و همکاران (1395) و قادری و همکاران (1397) همراستا است. به علاوه، مشخص شد که میانگین سبک رهبری اخلاقی برحسب سابقه خدمت معلمان دارای تفاوت معناداری است. الیاری (1389) در پژوهشی نشان داد که بین هوش اجتماعی و رهبری اخلاقی مدیران گروه‌های آموزشی در دانشگاه اصفهان برحسب سابقه خدمت، تفاوت معناداری وجود دارد. در تبیین مجموعه یافته‌های مذکور و همخوانی آنها می‌توان این نکته را مورد ملاحظه قرار داد که افراد مشارکت‌کننده در پژوهش‌های یادشده، دیدگاهی مثبت و حمایتی از وضعیت رهبری اخلاقی سازمان‌های متبوع خود داشته و آن را در پاسخ به سوالات پرسشنامه‌های تحقیق ابراز داشته‌اند. در عین حال، بررسی دقیق‌تر این واقعیت و فهم دقایق و ظرایف آن نیازمند واکاوی عمیق ادراکات و باورهای درونی‌شده و شکل‌گرفته کارکنان (از جمله معلمان و دبیران) است که طبعاً از طریق پژوهش‌های کیفی و پرسش‌های راهیاب از جمله مصاحبه عمیق نیمه‌ساختارمند امکان‌پذیر می‌باشد.

به هر حال، با توجه به نتایج حاصل از این تحقیق می‌توان پیشنهاد کرد، از آنجایی که نظام آموزشی کشورمان دارای اهداف دینی و جهت‌گیری‌های اخلاقی و ارزشی منبعث از دین مبین اسلام است، لذا مسئله اخلاق و بروز و گسترش رفتارهای اخلاقی و اسلامی مورد تأکید و سفارش این دین، باید یکی از اولویت‌های اصلی هر نظام فرهنگی و تربیتی باشد. به عبارت دیگر، ضرورت جدی وجود دارد که کادرهای مدیریتی، معلمان، دبیران، دانش‌آموزان و حتی کارکنان خدماتی مدارس و مراکز آموزشی تقید لازم را نسبت به آموزه‌های دینی و اخلاقی داشته و آنها را در سلوک عملی خود بروز دهند که خود این امر نقشی قابل توجهی در ترویج اخلاقیات در بین افراد، به خصوص نسل جوان دانش‌آموز جامعه خواهد داشت. از سوی دیگر، در این عرصه مهم نقش و تأثیر آن دسته از افرادی که از منصب و جایگاه شغلی بالاتری برخوردار هستند، از جمله مدیران مدارس، اهمیت بیشتری پیدا می‌کند؛ چراکه اینان باید در فرایند مدیریت واحدهای آموزشی خود و نیز در تعاملات

بین فردی و گروهی مدارس، چنان جلوه‌ای از آراستگی‌های دینی و رهبری اخلاقی را به نمایش گذارند که برای همه معلمان و دانش‌آموزان آموزنده و الهام‌بخش باشد. به بیان دیگر، با توجه به تعالیم و توصیه‌های بزرگان دین اسلام مبنی بر تأثیر الگوهای عینی و عملی در ترویج و اشاعه رفتارهای پسندیده و اخلاقی، ضرورت دارد که کادر مدیریت مراکز آموزشی در تعاملات روزانه با معلمان و فراگیران و انجام کارکردهای مدیریتی خود و فرآیندهای تصمیم‌گیری در مدارس، عملاً سلوک و رفتارهایی از خود به نمایش بگذارند که حاوی عناصر مثبت دینی و اخلاقی (صداقت، مشارکت‌پذیری، همدلی، عدالت در برخوردها، انصاف و مسئولیت‌شناسی و...) باشد تا از این طریق اشاعه هرچه بیشتر آموزه‌های مذکور در محیط مدرسه فراهم شود.

به علاوه، با توجه به ظرفیت‌های دینی و فرهنگی موجود جامعه اسلامی ایران، تلفیق مؤلفه‌های رهبری اخلاقی با عناصر گوناگون فرهنگ دینی می‌تواند زمینه پذیرش بیشتر این سبک رهبری را به دنبال داشته باشد. عناصر و مؤلفه‌هایی همچون انصاف، صداقت، تسهیم و تشریک مساعی، مسئولیت‌پذیری، هدایت اخلاقی افراد، صراحت و وضوح نقش و حمایت از دیگران که نوعاً در نظریه رهبری اخلاقی مورد نظر و تأکید هستند، اساساً مفاهیم و آموزه‌هایی پیشینی می‌باشند که قرن‌ها قبل در تعالیم دین اسلام مورد تأکید و تصریح قرار گرفته‌اند. از این منظر، سیاست‌گذاران و برنامه‌ریزان نظام آموزش و پرورش کشور باید بسترهای لازم را برای شناسایی و توجه عملی هرچه بیشتر به حوزه رهبری اخلاقی متأثر از آموزه‌های دین مبین اسلام در مدارس و مراکز آموزشی کشور فراهم کرده و ضمن آگاه کردن کادرهای مدیریتی و معلمان مدارس به این ارتباط و همخوانی مفهومی، زمینه و انگیزه بیشتری برای بکارگیری آنها در عمل فراهم سازند. همچنین، طراحی و اجرای دوره‌های آموزشی کیفی سبک رهبری اخلاقی برگرفته از آموزه‌های دینی و اسلامی جهت مدیران و معاونان مدارس و الزامات مربوط بدان از اهمیت قابل‌توجهی برخوردار است. در عین حال، ضرورت دارد که مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده رهبری اخلاقی با رویکرد دینی و اسلامی در گزینش و انتخاب افراد به مناصب مدیریتی مدارس به عنوان معیارهای اصلی مورد توجه قرار بگیرد تا از این طریق فرصت لازم برای اداره مراکز آموزشی توسط مدیران

خبره فراهم شده و زمینه ارتقای مراکز تحت مدیریت ایجاد شود.

منابع

- احدیور، میکائیل؛ طاعتی، رضا؛ کریمزاده، یوسف؛ شاکر، مهرداد (1400). سبک رهبری اخلاقی، راهبردی مناسب برای مدیریت و رهبری مدارس. در: پنجمین همایش ملی علوم اجتماعی، روانشناسی و علوم تربیتی.
- ارفع، کاظم (1368). شرح دعای مکارم اخلاق. تهران: انتشارات فیض کاشانی.
- العیاری، سمیه (1389). بررسی رابطه هوش اجتماعی و رهبری اخلاقی مدیران گروه‌های آموزشی در دانشگاه اصفهان و علوم پزشکی اصفهان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه اصفهان.
- امیری، مجتبی؛ دهقانی زنگنه، کژال (1392). نظریه رهبری اخلاقی بر مبنای سیره نبوی: استراتژی تئوری داده‌بنیاد متنی. مطالعات رفتار سازمانی، 1(4)، صص 98-122.
- پاپی، شیرین؛ ترکیان تبار، منصور (1397). رهبری اخلاقی مدیران مدارس و نقش آن در افزایش خودکارآمدی معلمان. در: تهران: چهارمین کنفرانس پژوهش در علوم تربیتی، روانشناسی و علوم اجتماعی، صص 120-148.
- جعفری، معصومه؛ حمیدی‌فر، فاطمه؛ شیرزادکبریا، بهارک (1401). رابطه بین رهبری اخلاقی با عملکرد و خودکارآمدی شغلی معلمان (مورد مطالعه: معلمان دوره اول متوسطه منطقه 9 آموزش و پرورش شهر تهران). نوآوری‌های مدیریت آموزشی، 17(66)، صص 17-29.
- حسنی، محمد (1395). بررسی رویکرد تربیت اخلاقی در نظام تربیت رسمی و عمومی دوره ابتدایی. تربیت اسلامی، 11(22)، صص 1-28.
- داوودی، محمد (1389). سیره تربیتی پیامبر و اهل بیت. قم: پژوهشگاه حوزه و دانشگاه.
- درخشان‌مهر، آرش؛ جبارزاده کنگرلویی، سعید؛ بحری ثالث، جمال؛ قلاوندی، حسن (1398). تحلیل روابط مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای، رهبری اخلاقی، مسئولیت‌های اجتماعی با عملکرد حسابرسان مستقل. دانش‌حسابرسی، 19(76)، صص 190-230.
- رجب‌دردی، حسین؛ مالمیر، مریم؛ خرمین، منوچهر (1398). رابطه رهبری اخلاقی و خلاقیت کارکنان: نقش تعدیل‌گر ارتباط مدیر و کارکنان. اخلاق در علوم و فناوری، 16(2)، صص 108-114.
- رستگار، سحر؛ عنایتی، ترانه (1399). رابطه رهبری اخلاقی با عملکرد شغلی اعضای هیأت علمی دانشگاه ها. اخلاق در علوم و فناوری، 15(1)، صص 99-107.
- رضایی کلیدیری، حمیدرضا؛ سلطانی ابراهیم سرانی، فاطمه؛ بخشعلی‌زاده، داوود (1399). نقش رهبری اخلاقی در عملکرد کارکنان. اخلاق در علوم و فناوری، 15(1)، صص 108-115.
- سیادت، سیدعلی؛ نصراصفهانی، علی؛ اله یاری، سمیه (1389). رهبری اخلاقی در سازمان‌های آموزشی. مهندسی فرهنگی، 5(46-45)، صص 38-46.
- شفیع‌زاده، حمید؛ اسلامی، فرشته (1395). بررسی رابطه رهبری اخلاقی مدیران مدارس با کیفیت زندگی کاری معلمان. مدیریت فرهنگی، 10(34-35)، صص 109-122.
- شکوهری، غلامحسین (1378). مبانی و اصول آموزش و پرورش. مشهد: آستان قدس رضوی.
- علی‌محمدی، سعیده؛ صالحی، مسلم؛ احمدی، عبدالله؛ امیریان‌زاده، مژگان (1400). تدوین و ارزیابی

- مدل رهبری اخلاقی در سازمان آموزش و پرورش استان فارس: رویکرد ترکیبی. مدیریت بر آموزش سازمان‌ها، 10(2)، ص 50-13.
- عمادی‌فر، اعظم (1388). بررسی سبک رهبری اخلاقی مدیران از دیدگاه کارکنان دانشگاه فردوسی مشهد و رابطه آن با توانمندسازی آنان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد. دانشگاه فردوسی مشهد.
- عموشاهی، محسن؛ کریمی، فریبا (1397). رابطه بین رهبری اخلاقی با عملکرد شغلی. اخلاق در علوم و فناوری، 13(1)، ص 177-181.
- فرامرزی قراملکی، احد (1387). درآمدی بر اخلاق حرفه‌ای. تهران: انتشارات سرآمد.
- فرحید، فرزین؛ بخشعلی‌زاده، داوود؛ بخشعلی‌زاده، داوود؛ بنی‌حائم، شاهرخ (1396). تحلیل رابطه میان متغیرهای اخلاقی با رفتار فرانتش. اخلاق در علوم و فناوری، 12(4)، ص 10-1.
- قادری، مصطفی؛ کریمیان، منیره؛ مبلغی، جعفر (۱۳۹۷). وضعیت رهبری اخلاقی در میان مدیران آموزشی دانشگاه علوم پزشکی کردستان از دیدگاه مدیران و اعضای هیئت علمی. مجله دانشگاه علوم پزشکی کردستان، 23(2)، ص 134-125.
- قدمپور، عزت‌الله؛ زند کریمی، مریم؛ صحرائی بیرانوند، مهدی؛ قارلقی، سجاد (1396). بررسی رابطه اخلاقی میان رهبری اخلاقی و سکوت سازمانی با نقش میانجی سرمایه روانشناسی در میان مدیران مدارس. خانواده و پژوهش، شماره 35، ص 105-124.
- قلاوندی، حسن (1397). رابطه بین رهبری اخلاقی و فرسودگی شغلی با رضایت از زندگی. اخلاق در علوم و فناوری، 13(1).
- قنبری، سیروس؛ معجونی، حسین (1400). تأثیر رهبری اخلاقی در اثربخشی سازمانی مدارس با نقش میانجی توانمندسازی روانشناختی و خلاقیت معلمان. پژوهش در نظام‌های آموزشی، شماره 15، ص 163-178.
- کاظمی، نرگس؛ حیدری، مرضیه (1400). رابطه بین رهبری اخلاقی، مشروعیت سازمانی، ریاکاری سازمانی و نتایج مربوط به کار معلمان. رهبری و مدیریت آموزشی، 14(2)، ص 97-119.
- کریمی، محمدرضا؛ میرکمالی، سیدمحمد؛ پورکریمی، جواد (1395). بررسی و تبیین رهبری اخلاقی و ابعاد آن (مورد مطالعه: کارکنان دانشگاه تهران). خط مشی‌گذاری عمومی در مدیریت (رسالت مدیریت نوآر)، 7(22)، ص 17-34.
- گوتک، جerald ال. (1398). مکاتب فلسفی و آراء تربیتی. ترجمه محمدجعفر پاکسرسشت. تهران: سمت.
- محمدی ری شهری، محمد (1376). رهبری در اسلام. تهران: انتشارات دارالحدیث.
- محمدی‌مهر، مژگان؛ حسین‌پور، اسماعیل (1398). بررسی رابطه سبک رهبری اخلاقی مدیران با تعهد حرفه‌ای و حساسیت اخلاقی پزشکان در یک بیمارستان نظامی. علوم مراقبتی نظامی، 6(4)، ص 296-305.
- مرتضوی، مهدی؛ رسولی قهرودی، مهدی؛ رستمی، آرزو (1395). بررسی تأثیر نوآوری سازمانی و استراتژی عمومی رهبری هزینه بر عملکرد سازمان از طریق مزیت رقابتی. مدیریت توسعه و

- تحول، 8(27)، ص 17-25.
- مصباح، مجتبی (1381). *فلسفه اخلاق*. قم: انتشارات مؤسسه آموزشی و پژوهشی امام خمینی، چاپ هشتم.
- نقیب‌زاده، میر عبدالحسین (1396). *نگاهی به فلسفه آموزش و پرورش*. تهران: طهوری.
- وجدانی، فاطمه (1396). بررسی انتقادی مدل تربیت اخلاقی تلفیقی مبتنی بر ایده «خبرگی اخلاقی». *فلسفه تربیت*، 2(1)، ص 115-143.
- ولایی ملکی، مریم؛ محمد داوودی، امیرحسین (1393). رابطه رهبری اخلاقی و اعتماد سازمانی با توانمندسازی در دبیران دبیرستان‌های شهرستان ساوه. *رهبری و مدیریت آموزشی*، 8(27)، ص ۱۱۵-۱۴۲.
- Arar, K. & Saiti, A. (2022). Ethical leadership, ethical dilemmas and decision making among school administrators. *Equity in Education & Society*, 1(1), p. 126-141.
- Berges Puyo, J. (2022). Ethical Leadership in Education: A Uniting view through ethics of care, justice, critique, and heartfelt education. *Journal of Culture and Values in Education*, 5(2), p. 140-151.
- Brown, M.E., Treviño, L.K. & Harrison, D. (2005). Ethical leadership: A social learning perspective for construct development and testing. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, No. 97. p. 117-134.
- Cayak, S. (2022). Examination of the relationship between school principals' ethical leadership behaviors and teachers' organizational trust levels. *E-International Journal of Educational Research*, 13(4), p. 131-144.
- Celik, V. (2012). Moral leadership in school organization. *African Journal of business*, 6(28), p. 8242-8235.
- De Hoogh, A. & Den Hartog, D. (2009). *Ethical leadership: the positive and responsible use of power*. In: Power and Interdependence in Organizations, D. Tjosvold & B. Wisse (ed.), Cambridge, UK: Cambridge Univ. Press, p. 338-54.
- Dion, M. (2012). Are ethical theories relevant for ethical leadership? *Leadership & Organization Development Journal*, 33(1), p. 4-24.
- Flores, J.E. & Zacarias, A.M. (2023). School head's ethical leadership and teachers' self-efficacy and motivation. *Puissant*, No. 5, p. 1603-1613.
- Ilyas, S., Abid, G. & Ashfaq, F. (2020). Ethical leadership in sustainable organizations: The moderating role of general self-efficacy and the mediating role of organizational trust. *Sustainable Production and Consumption*, No. 22, p.195-204.
- Johnson, K. (2005). *The role of Leadership in Organizational Integrity, and five modes of Ethical Leadership, Ethical Leadership EPIC – Online.net*. Ethical Leadership EPIC-Online.net June 20.
- Johnson, P.T. & Anzai, Y. (2021). Radiology at the helm of value-based care transformation: From stewardship to leadership. *Journal of the American College of Radiology*, 18(9), p. 1226-1228.
- Kılıçoğlu, G. & Kılıçoğlu, D.Y. (2019). Understanding organizational hypocrisy in schools: the relationships between organizational legitimacy, ethical leadership, organizational hypocrisy and work-related outcomes. *International Journal of Leadership in Education*, 1(33).

- Ladkin, D. (2008). Leading beautifully: How mastery, congruence and purpose create aesthetics of embodied leadership practice. *Leadership Quarterly*, 19(2), p. 31-41.
- Lee, D., Choi, Y., Youn, S. & Chun, J.U. (2017). Ethical leadership and employee moral voice: The mediating role of moral efficacy and the moderating role of leader–follower value congruence. *Journal of Business Ethics*, 141(1), p. 47-57.
- Lorentzen, A.C.R. (2022). Digital transformation as distributed leadership: Firing the change agent. *Procedia Computer Science*, 196, p. 245- 254.
- Oates, V. & Dalmau, T. (2013). Ethical Leadership: A Legacy for a Stronger Future. *Performance*, No. 5, p. 20-27.
- Treviño, L.K., Hartman, L.P. & Brown, M. (2000). Moral person and moral manager: How executives develop a reputation for ethical leadership. *California management review*, 42(4), p. 128-142
- Tutar, H., Altınöz, M. & Çakıroğlu, D. (2011). Is ethical leadership and strategic leadership a dilemma? A descriptive survey. *ProcediaSocial and Behavioral Sciences*, No. 24, p. 1378- 1388.

Professional Ethics of Primary School Teachers in District 4 of Qom Province's Education Department

Fereshteh Zand

Master's degree, curriculum planning department, Qom branch, Islamic Azad University, Qom, Iran.
f.zand611@gmail.com

Abstract

The aim of the present research was to determine the status of professional ethics among primary school teachers in District 4 of Qom Province's Education Department. This research is applied in terms of its objectives and descriptive-survey in terms of data collection. The statistical population included 1,625 primary school teachers from District 4 of Qom Province who were teaching during the 2021-2022 academic year. The sample consisted of 311 teachers, selected through stratified random sampling based on Cochran's formula. Data were collected using the standard professional ethics questionnaire by Ghanbarpour, Abbasian, Arasteh, and Nowabrahim (2018), with a reliability score of 0.963 based on Cronbach's alpha. Descriptive and inferential analysis of the data was conducted using one-sample t-tests, independent sample t-tests, and Levene's test through SPSS software. The results showed that the status of professional ethics, moral spirituality, ethical character, and self-awareness of teachers is above average. Ethical responsibility towards students, ethical responsibility towards parents and supervisors, professional ethics of teachers, ethical responsibility towards the profession and colleagues are in a favorable condition. The ethical responsibility towards the organization and administration is also above average. There was no significant difference in the professional ethics of male and female teachers, nor was there a significant difference in professional ethics across different educational levels.

Keywords: Professional ethics, Teachers, Primary schools, Qom Province.

<https://sanad.iaui.ir/journal/jiem/>

Received: 2024/02/24 ; **Revised:** 2024/04/09 ; **Accepted:** 2024/04/29 ; **Published online:** 2024/06/22

Publisher: Qom Islamic Azad University

Article type: Research Article

© The Author(s).

اخلاق حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی آموزش و پرورش ناحیه (4) استان قم

فرشته زند

کارشناسی ارشد، گروه برنامه‌ریزی درسی، واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران.
f.zand611@gmail.com

چکیده

هدف پژوهش حاضر تعیین وضعیت اخلاق حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی ناحیه (4) آموزش و پرورش استان قم بود. این پژوهش از نظر اهداف، کاربردی و به لحاظ شیوه گردآوری داده‌ها، توصیفی پیمایشی است. جامعه آماری پژوهش 1625 نفر از معلمان مدارس ابتدایی آموزش و پرورش ناحیه (4) استان قم هستند، که در سال تحصیلی 1400-1401 مشغول تدریس بودند. نمونه آماری 311 نفر بودند که براساس فرمول کوکران و به شیوه تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه استاندارد اخلاق حرفه‌ای قنبرپور، عباسیان، آراسته، و نوابراهیم (1397) با پایایی 0.963 براساس آلفای کرونباخ استفاده شد. تجزیه و تحلیل توصیفی و استنباطی داده‌ها مطابق آزمون تی تک‌نمونه‌ای و تی برای مقایسه میانگین دو گروه مستقل و آزمون لون در قالب نرم افزار SPSS نشان داد، وضعیت اخلاق حرفه‌ای، معنویت اخلاق حرفه‌ای، شخصیت اخلاقی و خودشناسی معلمان، بالاتر از حد متوسط است. مسئولیت اخلاقی در قبال دانش‌آموزان، مسئولیت اخلاقی در قبال اولیاء و سرپرستان، اخلاق حرفه‌ای معلمان، مسئولیت اخلاقی در قبال حرفه و همکاران، در معلمان از وضعیت مطلوبی برخوردار است. مسئولیت اخلاقی در قبال سازمان و اداره بالاتر از حد متوسط قرار دارد. بین اخلاق حرفه‌ای معلمان زن و مرد تفاوت معنی‌داری وجود ندارد. بین اخلاق حرفه‌ای معلمان سطوح مختلف تحصیلی نیز تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

کلیدواژه‌ها: اخلاق حرفه‌ای، معلمان، مدارس ابتدایی، استان قم.

<https://sanad.iaui.ir/journal/item/>

تاریخ دریافت: 1402/12/05 ؛ تاریخ اصلاح: 1403/01/21 ؛ تاریخ پذیرش: 1403/02/10 ؛ تاریخ انتشار آنلاین: 1403/04/02

ناشر: دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم

نوع مقاله: پژوهشی

© نویسندگان.

1. مقدمه

موفقیت هر نظام آموزشی در حد زیادی به دانش و اخلاق حرفه‌ای معلم بستگی دارد. در آرمان‌های مطرح شده از طرف صاحب نظران برای نظام‌های تعلیم و تربیت در قرن بیست و یکم، از معلم به عنوان تکیه‌گاه هر تغییر و تحولی یاد می‌شود (کریمی آکاری¹، 2019). در تحقیق‌های آموزشی اخیر، اصطلاح اخلاق حرفه‌ای برای توصیف پیش‌نیازهای خاصی استفاده می‌شود که معلمان برای موفقیت در کار لازم دارند. فرض بر این است که این مهارت‌ها می‌تواند آموخته و تدریس شود. اخلاق حرفه‌ای شامل دارا بودن دانش حرفه‌ای و همچنین جنبه‌های انگیزشی و عاطفی است (ارن و راکپاوغلو سولمیز²، 2021). بر اساس مدل رشدی اخلاق حرفه‌ای معلمان، به نظر می‌رسد ویژگی‌های روان‌شناختی معلم نقش مهمی برای به دست آوردن فرصت‌های یادگیری ایفا کند. علاوه بر این، پیشنهاد شده است که فراتر از دانش موضوعی خاص، جنبه‌های بیشتری از معلم مانند باور معلمان و ویژگی‌های انگیزشی و عاطفی، پیش‌نیازهای مهمی برای آموزش و انگیزه دادن به دانش‌آموزان می‌باشند. مهارت‌های آموزشی، تنها فنون مکانیکی کار نیستند، بلکه خود، فعالیت ضروری روزمره معلم هستند که به وسیله آن، از زمان و انرژی استفاده بهینه می‌شود و از این طریق در زمان معلم برای آموزش موارد مهم‌تر، صرفه‌جویی می‌گردد. در عین حال، آن‌ها به مجموعه‌ای از اصول نظری و داده‌های تحقیقاتی اشاره می‌کنند که منجر به فنون و استراتژی‌های مختلفی می‌شود و معلم آن را انتخاب و بسته به شرایط به کار می‌گیرد (رازانی، 1394).

راستگو و عبدالمهی (1400) در پژوهشی با عنوان «نقش اخلاق حرفه‌ای معلمان در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان (یک مرور نظام‌مند)» نشان دادند که اخلاق حرفه‌ای معلمان در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان نقش مهم و اساسی دارد. تربت (1400)، در پژوهشی با عنوان «بررسی نقش اخلاق حرفه‌ای در اثربخشی مدارس سما استان هرمزگان (مطالعه موردی: معلمان مدارس سما استان هرمزگان)» نشان

داد که ضریب همبستگی اخلاق حرفه‌ای معلمان با اثربخشی مدارس (۰/۴۸۲) در سطح آلفای (۰/۰۰۱) است. لذا بین مکارم اخلاق (اخلاق حرفه‌ای) معلمان با اثربخشی مدارس سما استان هر مزگان رابطه مثبت و معنی‌داری وجود دارد.

دیگر، وولف و بلچر¹ (2021)، در پژوهشی با عنوان «بررسی سیستماتیک سی ساله اخلاق حرفه‌ای و آمادگی معلم» نشان دادند که اخلاق حرفه‌ای در معلمان با آمادگی در معلمان، رابطه مستقیم و معناداری دارد. لوسیک و میلر² (2021)، در پژوهشی با عنوان «پذیرش سیستم مدیریت یادگیری در مدارس: بررسی تأثیر بر اخلاق حرفه‌ای معلمان»، نشان دادند که اخلاق حرفه‌ای بر یادگیری دانش‌آموزان در مدارس موثر است. ناماتووا و گالوان³ (2021)، در پژوهشی با عنوان «اخلاق حرفه‌ای و یکپارچگی آموزشی» نشان دادند که اخلاق حرفه‌ای در چگونگی آموزش معلمان و یادگیری دانش‌آموزان موثر است.

با شناسایی مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای معلمان می‌توان گامی اساسی در تدوین منشور اخلاقی برای این گروه شغلی برداشت.

از آنجایی که کلیه عوامل و مقوله‌های شناخته شده برای مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای معلمان در ابعاد فردی، سازمانی، و اجتماعی فرآیند یاددهی-یادگیری جای می‌گیرند، بنابراین تمام عوامل در زیرمجموعه این ابعاد سازمان یافته‌اند.

بُعد فردی: منظور از بُعد فردی، کلیه عوامل مرتبط با شخص مدرس است.

عوامل و ویژگی‌های فردی از مؤلفه‌های اثرگذار مهم در اخلاق حرفه‌ای معلمان و مدرسان می‌باشد (محمد داودی

و بهادری، 1396). مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای معلمان در این بُعد، حول محورهای ویژگی‌های شخصیتی، مهارت‌های ادراکی، تعهد دینی، و آراستگی ظاهری سازمان یافته است. با نگاهی کل‌نگر به یافته‌های پژوهش‌های مختلف می‌توان دریافت که در میان محورهای یاد شده، بیشتر به مؤلفه‌های شخصیتی معلمان تأکید گردیده و کمتر به مهارت‌های ادراکی توجه شده که آن هم محدود به چند تحقیق که بیشتر آنها مربوط به سال‌های اخیر می‌باشند، است (سبحانی‌نژاد و همکاران، 1393).

1. Decker, Wolfe & Belche
2. Lossec & Millar
3. Namatovu & Gallavan

بُعد سازمانی: امروزه رعایت اخلاق حرفه‌ای در سازمان‌ها یک مزیت رقابتی محسوب می‌شود (محمدداودی و بهادری، 1396). می‌توان همه مؤلفه‌های اخلاقی معلمان در این بُعد را در محورهای تعهد تعامل خلاصه کرد. این مهم تأکید بیشتر بر تعاملات درون سازمان‌های آموزشی، و بویژه تعهد حرفه‌ای معلمان و عوامل اثرگذار بر آن در سطوح مدیریتی میانه کلان نظام‌های آموزشی را می‌رساند.

بُعد اجتماعی: احترام به ارزش‌های فرهنگی، درک بنیادی از تنوع فرهنگی جمله شایستگی‌های دست‌اندرکاران امر آموزش است. یافته‌های پژوهش‌های مختلف در این بُعد را می‌توان در محورهای توجه به ارزش‌های اجتماعی، و مناسبات اجتماعی معلمان خلاصه کرد. به عبارت ساده‌تر، احترام و ارزش‌ها، هنجارهای اجتماعی و توجه به نشر و آموزش آن از مؤلفه‌های اخلاقی معلمان است. این مهم در سایه مناسبات اجتماعی معلم شکل می‌گیرد و در نهایت باعث بهبود منزلت اجتماعی معلمان می‌شود (چاپمن و همکاران، 2013).

بُعد فرآیند یاددهی یادگیری: در این بُعد یافته‌های پژوهش‌های مختلف در محورهای اصلی فرآیند یاددهی یادگیری شامل رعایت قوانین آموزشی، محتوا، تدریس، و ارزشیابی پژوهش سازمان یافت.

کار و عمل از نظر اسلام بسیار محترم و مورد تکریم است؛ زیرا احترام و قابل تکریم بودن یک چیزی، تابع نتیجه آن چیز است. وقتی که به نتیجه کار و زحمت توجه می‌کنیم، می‌بینیم که نتیجه کار تنها خلاصی از فقر و گرسنگی نیست؛ بلکه چندین نتیجه دیگر هم به دنبال دارد؛ از جمله اینکه کار بر عزّت و شخصیت انسان می‌افزاید و او را در نظرش محترم می‌نماید؛ یعنی حسن احترام به ذات و اعتماد به شخصیت در او ایجاد می‌کند و بدیهی است که هر چیزی که باعث محترم شدن شخصیت انسان در نظر خودش و در نظر دیگران باشد، خودش محترم و شایسته تکریم و تعظیم بوده و به همین دلیل است که در اسلام کار مورد احترام و شایسته تکریم است (نعمتی، 1398).

نگاه اسلام به کار، نگاه زیبا و بسیار سازنده‌ای است که در روایات و احادیث بدان جهت داده شده و بالتبع به مقام کارگر اهمیت فراوانی داده و در مقابل از بیکاری و تنبلی بسیار مذمت شده و نگاه اسلام به تنبلی و بیکاری نگاه طردکننده‌ای است.

ثانیاً، کار دارای آثار جسمی و فوائد روحانی فراوانی است که البته در تهذیب اخلاق هر انسانی دارای آثار فراوانی می‌باشد که یکی از مهم‌ترین آثار کار، نفی هرزگی و ولگردی می‌باشد که انسان را از نزدیک شدن به گناه باز می‌دارد. ثالثاً، کار در اسلام دارای اخلاق و آداب باطنی است. یکی از مهم‌ترین آنها انجام کار برای خداوند و اخلاص است که در جهان امروز به این مسئله اصلاً اهمیتی داده نشده است؛ با توجه به نگاه و دیدگاه اسلام به کار در جامعه انسانی، به این قضیه می‌رسیم که هدف اسلام علاوه بر فوائد اقتصادی کار، ساختن انسان و تهذیب اخلاق او می‌باشد و نگاه این دین فقط ساختن جامعه و سود و درآمد نمی‌باشد. نقش کار در تقویت و تهذیب خلق و خوی انسان آشکار بوده است؛ زیرا کار مسئولیت است و هر کس از این مسئولیت آگاه شود و به ادای وظیفه بپردازد، از بیکاری و بی‌مبالاتی دور می‌شود و از مفاسد فراغت و زیان‌های پرداختن به لهو و لعب در امان می‌ماند. بدین گونه نیروهای اخلاقی او شکفته می‌شود و نفس او مهذب می‌گردد.

2. روش تحقیق

تحقیق حاضر از نظر هدف، کاربردی است؛ به لحاظ شیوه گردآوری داده‌ها، توصیفی از نوع پیمایشی است. جامعه آماری پژوهش حاضر نیز شامل کلیه معلمان مدارس ابتدائی آموزش و پرورش ناحیه (4) استان قم هستند که در سال تحصیلی 1401-1400 مشغول تدریس بودند که با توجه به آمار منتشر شده از سازمان آموزش و پرورش ناحیه (4) استان قم حدود 1625 نفر برآورد شده است. نمونه آماری 311 نفر بوده که براساس فرمول کوکران و به شیوه تصادفی طبقه‌ای انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌های مورد نیاز از پرسش‌نامه استاندارد اخلاق حرفه‌ای قنبرپور و همکاران (1397) استفاده شد. این پرسش‌نامه دارای دو بخش عمومی و تخصصی است. بخش عمومی پنج سوال دارد که به اطلاعات کلی و جمعیت‌شناختی می‌پردازد. بخش تخصصی هشت بُعد دارد و هر بعد شامل پنج سوال است. سوال‌های 1-3 بُعد معنویت، سوال‌های 4-9 بُعد شخصیت، سوال‌های 10-12 بُعد خودشناسی، سوال‌های 13-19 بُعد مسئولیت اخلاقی در قبال دانش‌آموزان، سوال‌های 20-24 بُعد مسئولیت اخلاقی در قبال اولیاء و سرپرستان، سوال‌های 25-41 بُعد مسئولیت اخلاقی در قبال حرفه و همکاران، سوال‌های 42-47 بُعد مسئولیت اخلاقی در قبال سازمان و اداره و

سوال‌های

48-55 بُعد مسئولیت اجتماعی معلمان را مورد سنجش قرار می‌دهند. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها علاوه بر روش‌های توصیفی (فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار) از روش‌های استنباطی از جمله آزمون کلموگروف اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن داده‌ها، آفای کرونباخ برای پایایی ابزار پژوهش، و برای تصمیم‌گیری در مورد رد یا قبولی فرضیه‌های 1 تا 8 از آزمون تی تک‌نمونه‌ای و برای فرضیه‌های 9 و 10 به ترتیب از آزمون تی، برای مقایسه دو گروه مستقل و تحلیل واریانس در قالب نرم‌افزار تحلیل آماری SPSS استفاده شد. همچنین برای بررسی یکسانی واریانس‌ها از آزمون لون استفاده گردید.

3. یافته‌های پژوهش

سوال اصلی پژوهش: وضعیت اخلاق حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی ناحیه (4) آموزش و پرورش استان قم چگونه است؟

جدول 1- آزمون تی تک‌نمونه‌ای اخلاق حرفه‌ای معلمان

| متغیر | تعداد نمونه | حد متوسط | میانگین | انحراف استاندارد | مقدار T | درجه آزادی | p-value |
|----------------------|-------------|----------|---------|------------------|---------|------------|-----------|
| اخلاق حرفه‌ای معلمان | 311 | 3 | 3.7 | 0.46 | 26.75 | 310 | 0.001 / 0 |

مطابق با جدول (1)، میانگین نمره پاسخ‌گویان در اخلاق حرفه‌ای معلمان از متوسط نمره این مؤلفه (عدد 3) به شکل معناداری بالاتر است؛ به عبارت دیگر، میانگین اخلاق حرفه‌ای معلمان در حد بالاتر از حد متوسط قرار دارد. میانگین این متغیر برابر با 3.7 می‌باشد که در مقایسه با حد نقطه خنثی (3) به صورت قابل قبولی بالاتر می‌باشد. میزان انحراف معیار برابر با 0.46 می‌باشد که چون پایین‌تر از (1) است، دارای میزان قابل قبولی می‌باشد. مقدار t بدست آمده نیز برابر با 26.75 است. بنابراین، وضعیت اخلاق حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی ناحیه (4) آموزش و پرورش استان قم در حد متوسط قرار ندارد.

سوال فرعی اول: وضعیت مؤلفه معنویت اخلاق حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی ناحیه (4) آموزش و پرورش استان قم چگونه است؟

جدول 2- آزمون تی-تک نمونه‌ای مولفه معنویت اخلاق حرفه‌ای معلمان

| متغیر | تعداد نمونه | حد متوسط | میانگین | انحراف استاندارد | مقدار T | درجه آزادی | p-value |
|-----------------------------------|-------------|----------|---------|------------------|---------|------------|---------|
| مولفه معنویت اخلاق حرفه‌ای معلمان | 311 | 3 | 3.74 | 0.67 | 19.297 | 310 | 0/001 |

مطابق با جدول (2) میانگین نمره پاسخ‌گویان در مولفه معنویت اخلاق حرفه‌ای معلمان از متوسط نمره این مؤلفه (عدد 3) به شکل معناداری بالاتر است؛ به عبارت دیگر، میانگین مولفه معنویت اخلاق حرفه‌ای معلمان در حد بالاتر از حد متوسط قرار دارد. میانگین این متغیر برابر با 3.74 می‌باشد که در مقایسه با حد متوسط (3) به صورت قابل قبولی بالاتر می‌باشد. میزان انحراف معیار برابر با 0.67 می‌باشد که چون پایین‌تر از (1) است، دارای میزان قابل قبولی می‌باشد. مقدار تی بدست آمده نیز برابر با 19.297 می‌باشد. بنابراین، وضعیت مولفه معنویت اخلاق حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی ناحیه (4) آموزش و پرورش استان قم در حد متوسط قرار ندارد.

سوال فرعی دوم: وضعیت مولفه شخصیت اخلاق حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی ناحیه ۴ آموزش و پرورش استان قم چگونه است؟ که نتایج در جدول شماره (3) ارائه شده است.

جدول 3- آزمون تی تک نمونه‌ای مولفه شخصیت اخلاق حرفه‌ای معلمان

| متغیر | تعداد نمونه | حد متوسط | میانگین | انحراف استاندارد | مقدار T | درجه آزادی | p-value |
|----------------------------------|-------------|----------|---------|------------------|---------|------------|---------|
| مولفه شخصیت اخلاق حرفه‌ای معلمان | 311 | 3 | 3.33 | 0.67 | 8.606 | 310 | 0/001 |

مطابق با جدول (3) میانگین نمره پاسخ‌گویان در مولفه شخصیت اخلاق حرفه‌ای معلمان از متوسط نمره این مؤلفه (عدد 3) به شکل معناداری بالاتر است؛ به عبارت دیگر، میانگین مولفه شخصیت اخلاق حرفه‌ای معلمان در حد بالاتر از حد متوسط قرار دارد. میانگین این متغیر برابر با 3.33 می‌باشد که در مقایسه با حد متوسط (3) به صورت قابل قبولی بالاتر می‌باشد. میزان انحراف معیار برابر با 0.67 می‌باشد که چون پایین‌تر از (1) است، دارای میزان قابل قبولی می‌باشد. مقدار T بدست آمده نیز برابر با 8.606 است. بنابراین، وضعیت مولفه شخصیت اخلاق حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی ناحیه (4) آموزش و پرورش استان قم در حد متوسط قرار ندارد.

سوال فرعی سوم پژوهش: وضعیت مولفه خودشناسی اخلاق حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی ناحیه (4) آموزش و پرورش استان قم چگونه است؟

جدول 4- آزمون تی تک نمونه‌ای مولفه خودشناسی اخلاق حرفه‌ای معلمان

| متغیر | تعداد نمونه | حد متوسط | میانگین | انحراف استاندارد | مقدار T | درجه آزادی | p-value |
|-------------------------------------|-------------|----------|---------|------------------|---------|------------|---------|
| مولفه خودشناسی اخلاق حرفه‌ای معلمان | 311 | 3 | 3.89 | 0.55 | 28.676 | 310 | 0/001 |

مطابق با جدول (4)، میانگین نمره پاسخ‌گویان در مولفه خودشناسی اخلاق حرفه‌ای معلمان از متوسط نمره این مولفه (عدد 3) به شکل معناداری بالاتر است؛ به عبارت دیگر، میانگین مولفه خودشناسی اخلاق حرفه‌ای معلمان در حد بالاتر از حد متوسط قرار دارد. میانگین این متغیر برابر با 3.89 می‌باشد که در مقایسه با حد متوسط (3) به صورت قابل قبولی بالاتر می‌باشد. میزان انحراف معیار برابر با 0.55 می‌باشد که چون پایین‌تر از (1) است، دارای میزان قابل قبولی می‌باشد. مقدار تی بدست آمده نیز برابر با 28.676 می‌باشد. بنابراین، وضعیت مولفه خودشناسی اخلاق حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی ناحیه (4) آموزش و پرورش استان قم در حد متوسط قرار ندارد.

سوال فرعی چهارم پژوهش: وضعیت مسئولیت اخلاقی در قبال دانش‌آموزان در اخلاق حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی ناحیه (4) آموزش و پرورش استان قم چگونه است؟

جدول 5- آزمون تی تک نمونه‌ای مسئولیت اخلاقی در قبال دانش‌آموزان در اخلاق حرفه‌ای معلمان

| متغیر | تعداد نمونه | حد متوسط | میانگین | انحراف استاندارد | مقدار T | درجه آزادی | p-value |
|---|-------------|----------|---------|------------------|---------|------------|---------|
| مسئولیت اخلاقی در قبال دانش‌آموزان، در اخلاق حرفه‌ای معلمان | 311 | 3 | 3.99 | 0.58 | 30.319 | 310 | 0/001 |

مطابق با جدول (5)، میانگین نمره پاسخ‌گویان در مسئولیت اخلاقی در قبال

دانش‌آموزان، در اخلاق حرفه‌ای معلمان از متوسط نمره این مؤلفه (عدد 3) به شکل معناداری بالاتر است؛ به عبارت دیگر، میانگین مسئولیت اخلاقی در قبال دانش‌آموزان، در اخلاق حرفه‌ای معلمان در حد بالاتر از حد متوسط قرار دارد. میانگین این متغیر برابر با 3.99 می‌باشد که در مقایسه با حد متوسط (3) به صورت قابل قبولی بالاتر می‌باشد. میزان انحراف معیار برابر با 0.58 می‌باشد که چون پایین‌تر از (1) است، دارای میزان قابل قبولی می‌باشد. مقدار تی بدست آمده نیز برابر با 30.319 می‌باشد. بنابراین، وضعیت مسئولیت اخلاقی در قبال دانش‌آموزان، در اخلاق حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی ناحیه (4) آموزش و پرورش استان قم در حد متوسط قرار ندارد.

سوال فرعی پنجم پژوهش: وضعیت مسئولیت اخلاقی در قبال اولیاء و سرپرستان اخلاق حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی ناحیه (4) آموزش و پرورش استان قم چگونه است؟

جدول 6- آزمون تی تک نمونه‌ای مسئولیت اخلاقی در قبال اولیاء و سرپرستان اخلاق حرفه‌ای معلمان

| متغیر | تعداد نمونه | حد متوسط | میانگین | انحراف استاندارد | مقدار T | درجه آزادی | p-value |
|---|-------------|----------|---------|------------------|---------|------------|---------|
| مسئولیت اخلاقی در قبال اولیاء و سرپرستان اخلاق حرفه‌ای معلمان | 311 | 3 | 3.54 | 0.75 | 12.767 | 310 | 0/001 |

مطابق با جدول (6)، میانگین نمره پاسخ‌گویان در مسئولیت اخلاقی در قبال اولیاء و سرپرستان اخلاق حرفه‌ای معلمان از متوسط نمره این مؤلفه (عدد 3) به شکل معناداری بالاتر است؛ به عبارت دیگر، میانگین مسئولیت اخلاقی در قبال اولیاء و سرپرستان اخلاق حرفه‌ای معلمان در حد بالاتر از حد متوسط قرار دارد. میانگین این متغیر برابر با 3.54 می‌باشد که در مقایسه با حد متوسط (3) به صورت قابل قبولی بالاتر می‌باشد. میزان انحراف معیار برابر با 0.75 می‌باشد که چون پایین‌تر از

(1) است، دارای میزان قابل قبولی می‌باشد. مقدار تی بدست آمده نیز برابر با 12.767 می‌باشد. بنابراین، وضعیت مسئولیت اخلاقی در قبال اولیا و سرپرستان معلمان مدارس ابتدایی ناحیه (4) آموزش و پرورش استان قم در حد متوسط قرار ندارد.

سوال فرعی ششم پژوهش: وضعیت مسئولیت اخلاقی در قبال حرفه و همکاران معلمان مدارس ابتدایی ناحیه (4) آموزش و پرورش استان قم چگونه است؟

جدول 7- آزمون تی تک نمونه‌ای مسئولیت اخلاقی در قبال حرفه و همکاران اخلاق حرفه‌ای معلمان

| متغیر | تعداد نمونه | حد متوسط | میانگین | انحراف استاندارد | مقدار T | درجه آزادی | p-value |
|---|-------------|----------|---------|------------------|---------|------------|---------|
| مسئولیت اخلاقی در قبال حرفه و همکاران در اخلاق حرفه‌ای معلمان | 311 | 3 | 3.75 | 0.52 | 25.502 | 310 | 0/001 |

مطابق با جدول (7) میانگین مسئولیت اخلاقی در قبال حرفه و همکاران اخلاق حرفه‌ای معلمان در حد بالاتر از حد متوسط قرار دارد. میانگین این متغیر برابر با 3.75 می‌باشد که در مقایسه با حد متوسط (3) به صورت قابل قبولی بالاتر می‌باشد. میزان انحراف معیار برابر با 0.52 می‌باشد که چون پایین‌تر از (1) است، دارای میزان قابل قبولی می‌باشد. مقدار تی بدست آمده نیز برابر با 25.502 می‌باشد.

سوال فرعی هفتم پژوهش: وضعیت مسئولیت اخلاقی در قبال سازمان و اداره، در اخلاق حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی ناحیه (4) آموزش و پرورش استان قم چگونه است؟

جدول 8- آزمون تی تک نمونه‌ای مسئولیت اخلاقی در قبال سازمان و اداره در اخلاق حرفه‌ای معلمان

| متغیر | تعداد نمونه | حد متوسط | میانگین | انحراف استاندارد | مقدار T | درجه آزادی | p-value |
|--|-------------|----------|---------|------------------|---------|------------|---------|
| مسئولیت اخلاقی در قبال سازمان و اداره، در اخلاق حرفه‌ای معلمان | 311 | 3 | 5.3 | 0.7 | 12.589 | 310 | 0/001 |

مطابق با جدول (8) میانگین مسئولیت اخلاقی در قبال سازمان و اداره، در اخلاق حرفه‌ای معلمان در حد بالاتر از حد متوسط قرار دارد. میانگین این متغیر برابر با 3.5 می‌باشد که در مقایسه با حد متوسط (3) به صورت قابل قبولی بالاتر می‌باشد. میزان انحراف معیار برابر با 0.7 می‌باشد که چون پایین‌تر از (1) است، میزان قابل قبولی است. مقدار تی بدست آمده نیز برابر با 12.589 می‌باشد. بنابراین، وضعیت مسئولیت اخلاقی در قبال سازمان و اداره در اخلاق حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی ناحیه (4) آموزش و پرورش استان قم در حد متوسط قرار دارد.

سوال فرعی هشتم: وضعیت مسئولیت اجتماعی معلمان در اخلاق حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی ناحیه (4) آموزش و پرورش استان قم چگونه است؟

جدول 9- آزمون تی تک‌نمونه‌ای مسئولیت اجتماعی معلمان در اخلاق حرفه‌ای معلمان

| متغیر | تعداد نمونه | حد متوسط | میانگین | انحراف استاندارد | مقدار T | درجه آزادی | p-value |
|--|-------------|----------|---------|------------------|---------|------------|---------|
| مسئولیت اجتماعی معلمان در اخلاق حرفه‌ای معلمان | 311 | 3 | 3.73 | 0.68 | 18.781 | 310 | 0/001 |

مطابق با جدول (9)، میانگین نمره پاسخ‌گویان به مسئولیت اجتماعی معلمان در اخلاق حرفه‌ای معلمان از متوسط نمره این مؤلفه (عدد 3) به شکل معناداری بالاتر است؛ به عبارت دیگر، میانگین مسئولیت اجتماعی معلمان در اخلاق حرفه‌ای معلمان در حد بالاتر از حد متوسط قرار دارد. میانگین این متغیر برابر با 3.73 می‌باشد که در مقایسه با حد متوسط (3) به صورت قابل قبولی بالاتر می‌باشد. میزان انحراف معیار برابر با 18.781 می‌باشد که چون پایین‌تر از (1) است، میزان قابل قبولی است. مقدار تی بدست آمده نیز برابر با 18.781 می‌باشد. بنابراین، وضعیت مسئولیت اجتماعی معلمان در اخلاق حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی ناحیه (4) آموزش و پرورش استان قم در حد متوسط قرار دارد.

سوال فرعی نهم پژوهش: آیا بین اخلاق حرفه‌ای معلمان زن و مرد مدارس ابتدایی ناحیه (4) آموزش و پرورش استان قم تفاوت معنی‌داری وجود دارد؟

جدول 10- تاثیر آزمون تی مستقل جنسیت بر اخلاق حرفه‌ای معلمان

| P-value | درجه آزادی | آماره t | انحراف معیار | میانگین | متغیر |
|---------|------------|---------|--------------|---------|-------|
| 0.096 | 309 | -1.671 | 0.45 | 3.67 | مرد |
| | | | 0.48 | 3.76 | زن |

با توجه به مقدار آماره تی (-1.671) و درجه آزادی (309) در سطح p -value بالاتر از 0/05، میانگین نمرات جوانان مرد و زن نسبت به اخلاق حرفه‌ای معلمان در یک سطح است. بنابراین، بین مردان و زنان و اخلاق حرفه‌ای معلمان تفاوت معناداری وجود ندارد. همچنین بین اخلاق حرفه‌ای معلمان زن و مرد مدارس ابتدایی ناحیه (4) آموزش و پرورش استان قم تفاوت معنی‌دار وجود دارد.

سوال فرعی دهم پژوهش: آیا بین اخلاق حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی ناحیه (4) آموزش و پرورش استان قم با سطوح تحصیلی مختلف، تفاوت معنی‌داری وجود دارد؟

از آنجایی که در این قسمت متغیر مستقل بیش از دو گروه است و تحلیل واریانس برای مقایسه میانگین‌های دو یا چند گروه بکار می‌رود، بنابراین، برای بررسی تأثیر سطح تحصیلات بر اخلاق حرفه‌ای معلمان، از آزمون تحلیل واریانس یک‌طرفه استفاده شده است.

جدول 11- تحلیل واریانس تاثیر سطح تحصیلات بر اخلاق حرفه‌ای معلمان

| وضعیت | p-value | آماره f | انحراف معیار | میانگین | متغیر |
|----------------|---------|---------|--------------|---------|----------------------|
| عدم وجود تفاوت | 0.18 | 1.723 | 0.49 | 3.65 | فوق دیپلم و پایین‌تر |
| | | | 0.67 | 3.67 | لیسانس |
| | | | 0.44 | 3.77 | فوق لیسانس و بالاتر |

با توجه به اینکه مقدار p -value بالاتر از 0/05 است، یعنی میانگین سطوح مختلف تحصیلات نسبت به میزان اخلاق حرفه‌ای معلمان در یک سطح است، بنابراین، بین سطوح مختلف تحصیلی و اخلاق حرفه‌ای معلمان تفاوت معناداری وجود ندارد. همچنین بین اخلاق حرفه‌ای معلمان مدارس ابتدایی ناحیه (4) آموزش و پرورش استان قم با سطوح تحصیلی مختلف، تفاوت معنی‌داری وجود دارد.

4. نتیجه‌گیری

از آنجا که دانش‌آموزان از معلمان الگو گرفته و در مدارس فقط آموزش صورت نمی‌گیرد، بنابراین، وجود معلمانی که از نظر اخلاق و رفتار توانمند و درست باشند، لازم است. معلم اخلاق‌مند ضمن اینکه خود از اخلاق برخوردار است، می‌تواند اخلاق را به دانش‌آموزان نیز آموزش دهد. معلم مهم‌ترین فرد در نظام آموزشی است؛ چراکه مسئول اجرایی بوده و حتی می‌تواند برنامه آموزشی بد را نیز با خلاقیت و مهارت خود به صورت مناسبی به اجرا درآورد و نتیجه بهتری را بگیرد. نقش معلم چنان مهم است که اگر اشتباه انتخاب شود، نتیجه برنامه آموزشی عالی را نیز خراب می‌کند.

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد، میانگین اخلاق حرفه‌ای معلمان در حد بالاتر از حد متوسط قرار دارد. میانگین این متغیر برابر با 3.7 می‌باشد که در مقایسه با حد متوسط (3) به صورت قابل قبولی بالاتر می‌باشد. میزان انحراف معیار برابر با 0.46 می‌باشد که چون پایین‌تر از (1) است، میزان قابل قبولی است. مقدار تی بدست آمده نیز برابر با 26.75 می‌باشد. میانگین نمره پاسخ‌گویان در مولفه معنویت اخلاق حرفه‌ای معلمان (فرضیه فرعی اول) از متوسط نمره این مؤلفه (عدد 3) به شکل معناداری بالاتر است؛ به عبارت دیگر، میانگین مولفه معنویت اخلاق حرفه‌ای معلمان در حد بالاتر از حد متوسط قرار دارد. میانگین این متغیر برابر با 3.74 می‌باشد که در مقایسه با حد متوسط (3) به صورت قابل قبولی بالاتر می‌باشد. میزان انحراف معیار برابر با 0.67 می‌باشد که چون پایین‌تر از (1) است، میزان قابل قبولی است. مقدار تی بدست آمده نیز برابر با 19.297 می‌باشد. همچنین میانگین مولفه شخصیت اخلاق حرفه‌ای معلمان در حد بالاتر از حد متوسط قرار دارد. میانگین این متغیر برابر با 3.33 می‌باشد که در مقایسه با حد متوسط (3) به صورت قابل قبولی بالاتر می‌باشد. میزان انحراف معیار برابر با 0.67 می‌باشد که چون پایین‌تر از (1) است، میزان قابل قبولی است. مقدار تی بدست آمده نیز برابر با 8.606 می‌باشد.

میانگین نمره پاسخ‌گویان در مولفه خودشناسی اخلاق حرفه‌ای معلمان (فرضیه فرعی سوم) از متوسط نمره این مؤلفه (عدد 3) به شکل معناداری بالاتر است؛ به عبارت دیگر، میانگین مولفه خودشناسی اخلاق حرفه‌ای معلمان در حد بالاتر از حد متوسط قرار دارد. میانگین این متغیر برابر با 3.89 می‌باشد که در مقایسه با حد

متوسط (3) به صورت قابل قبولی بالاتر می‌باشد. میزان انحراف معیار برابر با 0.55 می‌باشد که چون پایین‌تر از (1) است، میزان قابل قبولی است. مقدار تی بدست آمده نیز برابر با 28.676 می‌باشد. میانگین مسئولیت اخلاقی در قبال دانش‌آموزان در اخلاق حرفه‌ای معلمان در حد بالاتر از حد متوسط قرار دارد. میانگین این متغیر برابر با 3.99 می‌باشد که در مقایسه با حد متوسط (3) به صورت قابل قبولی بالاتر است. میزان انحراف معیار برابر با 0.58 می‌باشد که چون پایین‌تر از (1) است، میزان قابل قبولی می‌باشد. مقدار تی بدست آمده نیز برابر با 30.319 می‌باشد.

میانگین نمره پاسخ‌گویان در مسئولیت اخلاقی در قبال اولیا و سرپرستان اخلاق حرفه‌ای معلمان (فرضیه فرعی پنجم) از متوسط نمره این مؤلفه (عدد 3) به شکل معناداری بالاتر است؛ به عبارت دیگر، میانگین مسئولیت اخلاقی در قبال اولیاء و سرپرستان در اخلاق حرفه‌ای معلمان در حد بالاتر از حد متوسط قرار دارد. میانگین این متغیر برابر با 3.54 می‌باشد که در مقایسه با حد متوسط (3) به صورت قابل قبولی بالاتر می‌باشد. میزان انحراف معیار برابر با 0.75 می‌باشد که چون پایین‌تر از (1) است، میزان قابل قبولی می‌باشد. مقدار تی بدست آمده نیز برابر با 12.767 می‌باشد. میانگین نمره پاسخ‌گویان در مسئولیت اخلاقی در قبال حرفه و همکاران اخلاق حرفه‌ای معلمان (فرضیه فرعی ششم) از متوسط نمره این مؤلفه (عدد 3) به شکل معناداری بالاتر است. به عبارت دیگر، میانگین مسئولیت اخلاقی در قبال حرفه و همکاران در اخلاق حرفه‌ای معلمان در حد بالاتر از حد متوسط قرار دارد. میانگین این متغیر برابر با 3.75 می‌باشد که در مقایسه با حد متوسط (3) به صورت قابل قبولی بالاتر است. میزان انحراف معیار برابر با 0.52 می‌باشد که چون پایین‌تر از (1) است، میزان قابل قبولی می‌باشد. مقدار تی بدست آمده نیز برابر با 25.502 می‌باشد.

میانگین نمره پاسخ‌گویان به مسئولیت اخلاقی در قبال سازمان و اداره در اخلاق حرفه‌ای معلمان (فرضیه فرعی هفتم) از متوسط نمره این مؤلفه (عدد 3) به شکل معناداری بالاتر است؛ به عبارت دیگر، میانگین مسئولیت اخلاقی در قبال سازمان و اداره در اخلاق حرفه‌ای معلمان در حد بالاتر از حد متوسط قرار دارد. میانگین این متغیر برابر با 3.5 می‌باشد که در مقایسه با حد متوسط (3) به صورت قابل قبولی بالاتر است. میزان انحراف معیار برابر با 0.7 می‌باشد که چون پایین‌تر از (1)

است، میزان قابل قبولی می‌باشد. مقدار تی بدست آمده نیز برابر با 12.589 می‌باشد. میانگین نمره پاسخ‌گویان به مسئولیت اجتماعی معلمان در اخلاق حرفه‌ای معلمان (فرضیه فرعی هشتم) از متوسط نمره این مؤلفه (عدد 3) به شکل معناداری بالاتر است؛ به عبارت دیگر، میانگین مسئولیت اجتماعی معلمان در اخلاق حرفه‌ای معلمان در حد بالاتر از حد متوسط قرار دارد. میانگین این متغیر برابر با 3.73 می‌باشد که در مقایسه با حد متوسط (3) به صورت قابل قبولی بالاتر می‌باشد. میزان انحراف معیار برابر با 18.781 می‌باشد که چون پایین‌تر از (1) است، میزان قابل قبولی می‌باشد. مقدار تی بدست آمده نیز برابر با 18.781 می‌باشد.

طبق یافته‌های فرضیه فرعی نهم، با توجه به میزان آماره تی (-1.671) و درجه آزادی 309 در سطح p -value بالاتر از 0/05، فرض صفر رد نمی‌شود، یعنی میانگین نمرات جوانان مرد و زن نسبت به اخلاق حرفه‌ای معلمان در یک سطح است. بنابراین، بین مردان و زنان و اخلاق حرفه‌ای معلمان تفاوت معناداری وجود ندارد. در فرضیه فرعی دهم با توجه به اینکه مقدار p -value بالاتر از 0/05 است، فرض صفر رد نمی‌شود، یعنی میانگین سطوح مختلف تحصیلات نسبت به میزان اخلاق حرفه‌ای معلمان در یک سطح است. بنابراین، بین مردان و زنان و اخلاق حرفه‌ای معلمان تفاوت معناداری وجود ندارد.

لذا با توجه به نتایج این پژوهش پیشنهاد می‌شود:

- 1) برای ایجاد شرايطی که موجب رشد حرفه‌ای معلم بشود، محیط آموزشی باید محیطی راحت باشد و انواعی از محرک‌ها و پاداش‌ها را برای آنان فراهم کند تا معلمان در این فرصت‌ها سهم شوند و رشد حرفه‌ای آنان افزایش یابد.
- 2) مدیران و مسئولان آموزشی باید برای معلمان برنامه‌های تخصصی مطابق با درس‌هایی که تدریس می‌کنند، بگنجانند. در این صورت اعتماد به نفس معلمان افزایش یافته و موجبات رشد حرفه‌ای آنان فراهم می‌گردد.
- 3) به مدیران مدارس پیشنهاد می‌شود با درخواست تسهیلات از آموزش و پرورش در جهت فعالیت موثر مدارس، در آموزش اخلاق حرفه‌ای به معلمان اقدام کنند.
- 4) برگزاری کارگاه‌های آموزشی کوتاه مدت و پیاپی برای آشنایی با چگونگی افزایش اخلاق و تعهد حرفه‌ای معلمان می‌تواند موثر واقع شود.
- 5) اجرای اقداماتی در جهت سیاست‌گذاری‌های نوین برای برنامه‌های اخلاق

حرفه‌ای به طور گسترده، می‌تواند به افزایش آگاهی معلمان در اخلاق حرفه‌ای خود
تاثیر بسزایی داشته باشد.

منابع

- تربت، صدیقه (1400). بررسی نقش اخلاق حرفه‌ای در اثربخشی مدارس سما استان هرمزگان (مطالعه موردی: معلمان مدارس سما استان هرمزگان). در: میناب: همایش ملی پژوهش‌های حرفه‌ای در روانشناسی و مشاوره با رویکرد از نگاه معلم.
- رازانی، حسن (1394). بررسی مهارت‌های حرفه‌ای عمومی و اختصاصی معلمان درس ریاضی مقطع راهنمایی شهرستان درود. در: دومین کنفرانس ملی توسعه پایدار در علوم تربیتی و روانشناسی، مطالعات اجتماعی و فرهنگی.
- راستگو، علی؛ عبداللهی، محمد (1400). نقش اخلاق حرفه‌ای در پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان (یک مرور نظام‌مند). در: همایش ملی پژوهش‌های حرفه‌ای در روانشناسی و مشاوره با رویکرد از نگاه معلم.
- سبحانی‌نژاد، مهدی؛ نجفی، حسن؛ جعفری‌هرندی، رضا؛ فرمی‌فراهمی، محسن (1393). مؤلفه‌های اخلاق حرفه‌ای تدریس از دیدگاه دانشجویان: دانشگاه علوم پزشکی قم. *راهبرد آموزش در علوم پزشکی*، 7(6).
- قنبرپور، امید؛ عباسیان، حسین؛ آراسته، حمیدرضا؛ نوایراهیم، عبدالرحیم (1397). طراحی الگوی اخلاق حرفه‌ای معلمان: یک مطالعه آمیخته. *نوآوری‌های آموزشی*، 18(69).
- محمدآودی، امیرحسین؛ بهادری، سعید (1396). تعیین عوامل مؤثر بر اثربخشی اخلاق حرفه‌ای از دیدگاه معلمان استان قم. *رهیافتی نو در مدیریت آموزشی*، 8(3).
- نعمتی، محمود (1398). اخلاق حرفه و کار در اسلام. سایت *راسخون*.
- Chapman, A., Forster, D. & Buchanan, R. (2013). The Moral Imagination in Pre-service Teachers' Ethical Reasoning. *Australian Journal of Teacher Education*, 38(5), p. 131-143.
- Decker, D.M., Wolfe, J.L. & Belcher, C.K. (2021). A 30-Year Systematic Review of Professional Ethics and Teacher Preparation. *The Journal of Special Education*, 3(5), p. 1-15.
- Eren, A. & Rakıcioğlu-Söylemez, A. (2021). Pre-service teachers' professional commitment, sense of efficacy, and perceptions of unethical teacher behaviours. *The Australian Educational Researcher*, 48(2), p. 337-357.
- Karami-Akkary, R. (2019). Evaluating teacher professional learning in the Arab region; the experience of the TAMAM project. *Teaching and Teacher Education*, No. 85, p. 137-147.
- Lossec, N. & Millar, N. (2021). *Learning Management System Adoption in Schools: A consideration of the impact on teachers' professional ethics*. Master's thesis. Tampere University of Applied Sciences.
- Namatovu, W. & Gallavan, N.P. (2021). Professional Ethics and Pedagogical Integrity. *Online Teaching and Learning for Teacher Educators*, No. 93.

Intellectual Capital and Its Evaluation in Islamic Azad University, Qom Branch

Hoda Mirzarrabi¹ , Somayeh Feizi²

¹ Master's Degree, Department of Educational Sciences, Qom Branch, Islamic Azad University, Qom, Iran (**Corresponding author**). mirzarrabi.h@gmail.com

² Assistant Professor, Department of Educational Management, Qom Branch, Islamic Azad University, Qom, Iran. Somayeh.feizi@iau.ac.ir

Abstract

The aim of the present study was to evaluate the status of intellectual capital at the Qom branch of Islamic Azad University from the perspective of faculty members. This research is applied in terms of its objectives and descriptive-survey in terms of data collection. The statistical population included 176 faculty members of Islamic Azad University, Qom Branch, of whom 110 were selected as the sample through stratified random sampling based on Cochran's formula. Data were collected using Bontis' 42-item intellectual capital questionnaire, with a reliability score of 0.93 based on Cronbach's alpha. For data analysis, both descriptive methods and inferential tests, including one-sample t-tests and ANOVA, were employed using SPSS software. The results indicated that, overall, the status of intellectual, human, and structural capital in the Qom branch of Islamic Azad University is favorable, but relational capital is below average. Among the faculties, the Faculty of Humanities had the highest intellectual and structural capital, the Faculty of Medical Sciences had the highest human capital but the lowest structural capital, the Faculty of Basic Sciences had the highest relational capital, and the Faculty of Engineering had the lowest intellectual, human, and relational capital. The status of intellectual capital in the faculties of Medical Sciences and Basic Sciences did not differ significantly. Despite the relatively favorable status of intellectual capital at the Qom branch of Islamic Azad University, achieving the higher objectives of intellectual capital requires more managerial planning and attention.

Keywords: Intellectual capital, structural capital, human capital, relational capital, Islamic Azad University, Qom branch, faculty members.

<https://sanad.iau.ir/journal/jem/>

Received: 2024/02/21 ; Revised: 2024/04/08 ; Accepted: 2024/05/30 ; Published online: 2024/06/22

Publisher: Qom Islamic Azad University

Article type: Research Article

© The Author(s).

سرمایه فکری و ارزیابی وضعیت آن در دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم

هدی میرضرابی¹، سمیه فیضی²

¹ کارشناسی ارشد، گروه علوم تربیتی، واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران (نویسنده مسئول).
mirzarabi.h@gmail.com

² استادیار، گروه مدیریت آموزشی، واحد قم، دانشگاه آزاد اسلامی، قم، ایران. Somayeh.feizi@iau.ac.ir

چکیده

هدف پژوهش حاضر ارزیابی وضعیت سرمایه فکری در دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم از دیدگاه اعضای هیئت علمی بود. این پژوهش از نظر اهداف، کاربردی و به لحاظ شیوه گردآوری داده‌ها، توصیفی-پیمایشی بوده و جامعه آماری 176 نفر از اعضای هیأت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم بودند که 110 نفر آنان براساس فرمول کوکران به شیوه تصادفی طبقه‌ای به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. برای گردآوری داده‌ها از پرسشنامه 42 گویه‌ای سرمایه فکری بونتیس با پایایی 0/93 برمبنای آلفای کرونباخ استفاده گردید. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها علاوه بر روش‌های توصیفی از آزمون‌های استنباطی تی تک‌نمونه‌ای و آنوا با استفاده از نرم افزار SPSS استفاده شد. نتایج نشان داد، در مجموع وضعیت سرمایه‌های فکری، انسانی و ساختاری در دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم در سطح مطلوب است، ولی سرمایه رابطه‌ای کمتر از حد متوسط قرار دارد. در بین دانشکده‌ها، دانشکده علوم انسانی بیشترین سرمایه فکری و ساختاری، دانشکده علوم پزشکی بیشترین سرمایه انسانی و کم‌ترین سرمایه ساختاری، دانشکده علوم پایه بیشترین سرمایه رابطه‌ای و دانشکده فنی-مهندسی کم‌ترین سرمایه فکری، انسانی و رابطه‌ای را دارند. وضعیت سرمایه فکری در دانشکده‌های علوم پزشکی و علوم پایه متفاوت نیست. علی‌رغم مطلوبیت نسبی وضعیت سرمایه فکری در دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم، دسترسی به اهداف عالی سرمایه‌های فکری مستلزم برنامه‌ریزی و توجه بیش از پیش مدیریتی است.

کلیدواژه‌ها: سرمایه فکری، سرمایه ساختاری، سرمایه انسانی، سرمایه رابطه‌ای، دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم، اعضای هیأت علمی.

<https://sanad.iau.ir/journal/jeim/>

تاریخ دریافت: 1402/12/02 ؛ تاریخ اصلاح: 1403/01/20 ؛ تاریخ پذیرش: 1403/03/10 ؛ تاریخ انتشار آنلاین: 1403/04/02

© نویسندگان.

نوع مقاله: پژوهشی

ناشر: دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم

1. مقدمه

مدیریت سرمایه فکری¹ و ضرورت توسعه آن به یک الزام اساسی در سطح کلان ملی و در عرصه فعالیت‌های سازمانی و کسب‌وکار به‌شمار می‌رود. امروزه سرمایه فکری مانند دانش، مهارت‌ها و روابط، بیش از پیش به منبعی حیاتی برای رقابت سازمان‌ها تبدیل شده است. دانشگاه‌ها نقش مهمی در توسعه جامعه دانایی‌محور² برعهده دارند. دانشگاه‌ها به‌عنوان مکان‌های کارآفرین، موتور محرکه توسعه فناوری³ و رشد اقتصادی پایدار اهمیت فزاینده‌ای دارند. در حال حاضر دانشگاه‌های موفق به خوبی متوجه هستند که سرمایه‌گذاری بر روی سرمایه فکری برای افزایش توانایی‌ها در جهت تحقق اهداف استراتژیک⁴، خلق خدمات آموزشی با ارزش نوین و کارآفرینی ضروری می‌باشد. دانشگاه آزاد اسلامی قم به‌عنوان یکی از مراکز جامع علمی کشور از این امر مستثنی نیست و در سال‌های اخیر در رقابت با سایر دانشگاه‌ها برای ارائه خدمات آموزشی جدید و کارآفرینی بوده است. طی سالیان متمادی به‌تدریج بین دانشگاه و جامعه، رابطه‌ای دوطرفه مبتنی بر دانش ایجاد شده است، به‌طوری‌که امروزه در عصر فناوری‌های نوین اطلاعاتی و ارتباطات از زیرساخت‌های مهم جوامع، دانایی مطرح است؛ یعنی علم، مدیریت علمی⁵ را بهترین ابزار حل مشکلات جامعه می‌داند (رامیرز و جوردیلو، 2014). دانشگاه مرکز تولید علم، نوآوری و مهم‌ترین کانون فرهنگ‌پذیری، انتقال و بازتولید ارزش‌های فرهنگی و اجتماعی⁶ در سطح ملی است و از رسالت آن می‌توان به تولید سرمایه‌های با ارزش فکری و انسانی برای به‌گرددش درآمدن چرخ‌های اقتصادی جامعه اشاره نمود و درنهایت، حرکت به‌سوی رشد و توسعه همه‌جانبه، تعالی و بالندگی جامعه را تسهیل نماید. مسئولیت تغییر کیفی و توسعه پایدار و متحول کردن جوامع برعهده نخبگان و جدیت و استحکام فکری آن‌ها بوده و به همین خاطر مهاجرت گسترده نیروی انسانی به‌خصوص نیروی ماهر و متخصص یکی از

<https://sanad.iar.ir/journal/ijem/>

-
1. Intellectual Capital Management
 2. Wisdom base
 3. Technology
 4. Strategic
 5. Scientific management
 6. Cultural and social values

مسائلی است که می‌تواند کشورهای در حال توسعه را دچار بحران نماید (نوروزی، ابوالقاسمی و قهرمانی، 1394، ص 80). توسعه همه‌جانبه جامعه، حاصل رشد متوازن سه ضلع دانش، روش و ابزار مثلث توسعه است که سرمایه‌های فکری بسط دهنده ضلع دانش هستند (بیابانی و هادیان‌فر، 1387، ص 54). فرار مغزها به معنای فرار سرمایه‌های فکری است که رشد ضلع دانش را برهم می‌زنند و در نتیجه روند توسعه مختل می‌گردد (همان، 1387).

از نظر کابریتا و بونتیس² (2008)، سرمایه فکری، دارایی‌های دانشی است که قابلیت تبدیل شدن به ارزش را دارد و ماهیت ایجاد و حمایت از ارتباط بین مجموعه‌های خبرگی، تجارب و قابلیت‌های درونی و بیرونی سازمان را داراست (شرفی، عباس‌پور و مهرگان، 1392، ص 138). سرمایه فکری، دانش موجود در سازمان است و در دو سطح فردی و سازمانی مطرح می‌شود که سطح فردی شامل دانش، مهارت و استعداد بوده و در سطح سازمانی عواملی مانند پایگاه داده خاص هر مشتری، تکنولوژی، روش‌های فرایندهای سازمانی، فرهنگ و... قرار دارند (محمودی میمند و حدادزاده، 1390، ص 5). در ادبیات و نوشته‌های مدیریت، واژه سرمایه فکری به اشکال گوناگون تفسیر شده است، ولی بیشتر محققان و صاحب‌نظران حوزه سرمایه فکری به تعریف سرمایه فکری برحسب اجزای تشکیل‌دهنده آن، اجماع نظر دارند و معتقدند که تعامل میان آن‌هاست که بر مزیت رقابتی سازمان‌ها می‌انجامد (عربی، 1397، ص 19-20). سویبی³ اولین فردی بود که در سال 1997 اجزای سرمایه فکری را به سه حوزه گسترده زیر تقسیم‌بندی نمود:

- 1) سرمایه انسانی (در حوزه شایستگی فردی)
- 2) سرمایه ساختاری (در حوزه ساختار داخلی)
- 3) سرمایه ارتباطی (در حوزه ساختار خارجی).

1) سرمایه انسانی: سرمایه انسانی تحت عنوان دانش فردی، مهارت‌ها، توانایی‌ها و تجارب موجود در کارکنان یک سازمان برای خلق ارزش و حل مسائل کسب‌وکار

1. Brain drain
2. Cabrita & Bontis
3. Sveiby

تعریف شده است (نورمن¹، 2005). جوهره سرمایه انسانی، هوش خالص و استعداد اعضای سازمان است (بونتیس، 1998). سرمایه انسانی، شالوده سرمایه فکری و عنصر اصلی برای اجرای کارکردهای مربوط به آن است، این سرمایه نمایانگر یک منبع مستمر تجدید و نوآوری برای سازمان به‌شمار می‌آید و توانایی درک موضوعات را داشته و می‌تواند از تجارب کسب شده، مزیت بیافریند (لونگو²، 2007). سرمایه انسانی، اشاره به ارزش جمع‌آوری‌شده سرمایه‌گذاری در تعلیم و تربیت، آموزش، قابلیت‌ها و آینده کارکنان دارد که این آموزش‌ها به دو طریق یادگیری کسب می‌گردد: رسمی، تجربی و یادگیری از دیگران (بولن³، 2005).

2) سرمایه ساختاری: سرمایه ساختاری به دانش رسمی موجود در سازمان و تجربه و دانش مدون افراد که در قالب سیستم‌ها، فرایندها، پایگاه داده‌ها، جریان‌های عادی کاری، دستورالعمل‌ها، ساختارها و ... ذخیره می‌شود، اطلاق می‌گردد (عالم تبریز، رجبی‌فرد و حاجی‌بابا علی، 1388).

3) سرمایه رابطه‌ای: سرمایه رابطه‌ای (مشتری) عبارت است از مجموع همه دارایی‌هایی که روابط سازمان با محیط را ترتیب‌دهی و مدیریت می‌کنند و این سرمایه شامل ارتباط سازمان با مشتریان، سهامداران، عرضه‌کنندگان، رقبا، دولت، مؤسسات دولتی و جامعه است (کریمی و حقی‌تالی، 1394، ص 66).

سرمایه ساختاری و انسانی با سرمایه مشتری ارتباطی مستقیم دارند، به‌طوری‌که اگر این دو سرمایه افزایش یابند، سرمایه مشتری نیز افزایش یافته و به دنبال آن سرمایه مالی نیز افزایش می‌یابد و این اثر را نیز متقابلاً سرمایه مشتری بر آن‌ها دارد. به عبارتی هرچه یک سازمان ارتباطات بهتری با گروه‌های خارج از سازمان داشته باشد، کارکنان آن به‌واسطه بازخوردهایی که از خارج دریافت می‌کنند، سعی بیشتری در یادگیری می‌نمایند. برقراری ارتباطات مؤثر با گروه‌های خارجی باعث می‌شود که رویه‌های عملیاتی مربوط به مشتری‌ها که در سرمایه ساختاری موجود است، بهبود یابد (عالم تبریز و همکاران، 1388). سرمایه فکری از جمله دارایی‌های

نامشهود سازمان است که در گذشته اثر آن بر عملکرد سازمانی ناشناخته بوده است. طی چند دهه گذشته با مطالعات و تحقیقات صورت گرفته در این زمینه، ابعاد آن مشخص و اهمیت و ضرورت آن نمایان شده است، به طوری که دستیابی به اهداف سازمان بدون توجه به سرمایه فکری آن امکان پذیر نخواهد بود. تحقیقات و مطالعات، دو عامل مهم ذیل را در افزایش اهمیت سرمایه فکری به عنوان یک عامل ارزش آفرینی سازمان ها از جانب مدیران سطوح عالی و مجامع علمی طی سال های اخیر مؤثر می دانند: پدیده اقتصاد کلان، و خصوصیات موجود در منابع نامشهود به خصوص سرمایه فکری (عالم تبریز و همکاران، 1388).

دو دلیل عمده برای سنجش سرمایه فکری در سازمان وجود دارد:

(1) از درجه گزارش دهی مالی تا ملزومات قانونی و تنظیمی مورد نیاز سازمان تأمین شود.

(2) از درجه اطمینان، از مدیریت سرمایه فکری که به بهترین نحو در سازمان اجرا شود (کریمی و حقی تالی، 1394، ص 71).

یک راه مناسب برای شناخت مناسب از وضعیت سرمایه فکری، تقویت، افشاء و گزارش دهی ها در گزارش سالیانه و یا حتی گزارش های جداگانه در این زمینه می باشد. افشاء سرمایه فکری به معنای ایجاد تصویری از تلاش های شرکت در مسیر پیشرفت، توسعه، تقویت منافع و شایستگی هایی که در ارتباط با کارکنان، مشتریان، تکنولوژی و فرایندهایش دارد، محسوب می گردد (گاتری¹، 2000). دو مدل علمی تأثیرگذاری مؤلفه های سرمایه فکری بر یکدیگر و بر عملکرد سازمان عبارتند از: مدل اثر مستقیم، و مدل اثر غیرمستقیم (کریمی و حقی تالی، 1394، ص 68-69). برای بهره گیری از مزایای سرمایه فکری جهت ارتقای اثربخشی و عملکرد سازمانی²، سازمان ها باید مؤلفه های تأثیرگذار بر سرمایه فکری را شناسایی و آن ها را به عنوان منبع راهبردی و حیاتی تلقی و اهمیت آن را به وضوح درک کنند (روسی، نیکولو و پولکینی³، 2018) و به همین منظور، نیاز به ارزیابی سرمایه فکری برای دانشگاه یک امر اساسی است و نقش آن در بهبود، اصلاح، بازنگری

1. Guthrey
2. Effectiveness and Organizational Performance
3. Rossi, Niccolo & polcini

برنامه‌ها، راهبردها و تصمیمات مدیریتی مهم می‌نماید. همچنین، رامیرز، لردای و روجاس¹ (2007) در تجربه حاصل از پژوهشی در خصوص مدیریت سرمایه فکری دانشگاه‌های دولتی اسپانیا² نشان دادند که دانشگاه‌ها باید سرمایه فکری و دارایی‌های نامشهود خود را بررسی کنند. در این پژوهش، سرمایه فکری، ابزاری برای رویارویی با چالش‌های جدید دانشگاه‌های اسپانیا شناخته شده است.

سازمان‌ها به‌ویژه سازمان‌های دانش‌محور³ جهت کسب مزیت رقابتی پایدار، نیازمند شناسایی سرمایه‌های فکری خود و همچنین مدیریت کارآمد آن‌ها هستند. امروزه بخش عمده‌ای از بودجه دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی از طریق نهادهای دولتی، عمومی و یا شخصی تأمین می‌شود. بنابراین، روزبه‌روز بر اهمیت پاسخ‌گویی دانشگاه‌ها در برابر عملکرد خود، اندازم‌گیری و گزارشگری سرمایه فکری و ارزیابی دانشگاه‌ها افزوده می‌شود (جاوید و مدرسی، 1390). مدیریت بر سرمایه فکری سازمان‌ها را قادر می‌سازد که شایستگی‌های سازمانی را توسعه و رشد بدهند، از آنجایی که شایستگی‌های سازمانی بر مبنای سرمایه فکری به دست می‌آیند، لذا هرگونه بهبود در این شایستگی‌ها منوط بر مدیریت مؤثر سرمایه فکری و یا مدیریت دانش خواهد بود که در نتیجه آن بهبود در عملکرد کسب‌وکار و خلق ارزش ایجاد خواهد شد (عالم تبریز و همکاران، 1388، ص 147).

مؤلفه‌های سرمایه فکری بر عملکرد نظام دانشگاهی مؤثر هستند و با توجه به وضعیت متوسط دانشگاه‌های ایران در این مؤلفه‌ها، مدیریت مطلوب‌تر سرمایه فکری در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی منجر به بهبود عملکرد نظام دانشگاهی می‌شود (شرفی و عباس‌پور، 1392). دانشگاه‌ها و دیگر عرضه‌کنندگان آموزش عالی نقش مهمی در توسعه جامعه دانایی‌محور ایفا می‌کنند. سرمایه فکری عنصر کلیدی در دستیابی به مزیت رقابتی پایدار است (همان، 1392). سرمایه فکری یک محرک کلیدی در نوآوری و ایجاد و حفظ مزیت رقابتی در اقتصاد دانش‌بنیان است. توجه به سرمایه‌های فکری دانشگاه برای ایجاد نوآوری و کسب مزیت رقابتی

1. Ramirez, Lorday & Rojas

2. Spain

3. Knowledge base

ضرورتی غیر قابل اغماض می‌باشد (معظم، کریمی و کریمی، 1393). دانشگاه نقش راهبردی جامعه و ملت را عهده‌دار است. به بیان دیگر، سرنوشت و غایت یک ملت و کشور در دانشگاه تعریف می‌شود. بی‌اغراق می‌توان دانشگاه را بازوی توانای کشور و مرکز تبلور اندیشه‌ها و تجربیات و مهد استقلال و سربلندی کشور نامید (یوسفی و مستکملی، 1389). اهمیت دانشگاه در شکل‌گیری فرهنگ صحیح و قدرتمند تا بدانجاست که امام خمینی ارزش و جایگاه کلیدی برای این نهاد قائل بودند و آن را مبدأ همه تحولات و سرچشمه سعادت یا شقاوت یک ملت می‌دانستند (امام خمینی، 1379، ج 8، ص 61). بر این اساس، نظام جمهوری اسلامی ایران که قصد صدور ارزش‌ها و پیام انقلاب به دیگر کشورها را دارد، تنها از طریق افزایش قدرت علمی خواهد توانست به این هدف دست یابد. این قدرت علمی محصول خودباوری، انسان‌سازی، تحکیم وحدت حوزه و دانشگاه، هم‌اندیشی متفکران، هم‌نوایی با دیگر دانشگاه‌های اسلامی است که این رسالت باید درون نقش چشمگیر دانشگاه مورد توجه قرار گیرد و عملی شدن آن‌ها، ما را به اقتدار علمی و عزت و سربلندی در عرصه‌های جهانی رهنمون خواهد ساخت (یوسفی و مستکملی، 1389). در توسعه، پویایی، بازیابی و بازسازی تمدن ایرانی- اسلامی و هویت بزرگ، دانشگاه‌ها که نهاد مدرن تولید علم و جنبش نرم‌افزاری هستند، نقش اساسی و کلیدی ایفا می‌کنند. از درون دانشگاه و توسط نخبگان علمی است که پایه‌های نظری تمدن، توجیه مناسب نظری می‌یابند (فرجی ارمکی، 1386، ص 65).

دانشگاه آزاد اسلامی قم نیز به‌عنوان یکی از مراکز علمی و جامع دانشگاهی در سطح استان قم که دارای حوزه‌های مختلف علوم پایه، علوم انسانی، فنی- مهندسی و علوم پزشکی در مقاطع مختلف کارشناسی، کارشناسی ارشد و دکتری تخصصی می‌باشد، باید از سرمایه‌های فکری بسیار زیادی برخوردار باشد. بنابراین، ارزیابی سرمایه فکری در دانشگاه آزاد اسلامی قم با این حجم عظیم از نیروی انسانی و توانمندی‌های تخصصی می‌تواند در فرایند جهت‌دهی فعالیت‌ها و انطباق آن با نیازها مؤثر باشد. بنابراین، پژوهش حاضر درصدد پاسخ به این سوال است که بر اساس معیارها، در حال حاضر وضعیت سرمایه فکری دانشگاه آزاد اسلامی قم چگونه است؟

بررسی تحقیقات پیشین حاکی از آن است که تحقیقات توصیفی مبتنی بر تحلیل

داده‌ها بسیار محدود است؛ هرچند تحقیقاتی که تا حدودی به موضوع پژوهش حاضر مربوط باشند، کم نیستند، از جمله:

منصوری (1397) در پژوهشی نشان داد که سرمایه فکری از دیدگاه مدیران و کارکنان کتابخانه‌های منتخب مطلوب بود. از میان ابعاد سه‌گانه سرمایه فکری، فقط بعد سرمایه ساختاری در کتابخانه‌ها وضعیت چندان مناسبی نداشت. سرمایه فکری و مؤلفه‌های تشکیل‌دهنده آن با عملکرد سازمانی کتابخانه‌ها ارتباط مثبت و معناداری داشت. همچنین، یافته‌ها بر یکسان بودن دیدگاه‌های مدیران و کارکنان درباره سرمایه فکری دلالت داشت.

زحمتی (1397)، نیز در پژوهش نشان داد که در کلیه دستگاه‌های مرتبط با دانشگاه علوم پزشکی مشهد، سرمایه فکری، سرمایه ساختاری و سرمایه ارتباطی، بر عملکرد مالی کارکنان و سازمان مؤثر بوده، اما سرمایه انسانی نتوانسته عملکرد مالی کارکنان را تحت تأثیر قرار دهد.

حسینی ظفرآبادی (1397) در پژوهشی نشان داد که اندازه‌گیری، مدل ساختاری و مدل کلی از برآزش مناسبی برخوردار هستند. به ترتیب میزان تأثیر مثبت و معناداری سرمایه فکری و توانمندسازی روان‌شناختی بر یادگیری سازمانی 3/31 و 4/25 است. دالوند (1396) در پژوهشی نشان داد که سرمایه فکری بر مزیت رقابتی، عملکرد سازمانی، نوآوری و فرهنگ؛ نوآوری بر مزیت رقابتی و عملکرد سازمانی؛ فرهنگ یادگیری بر مزیت رقابتی و عملکرد سازمانی؛ سرمایه فکری از طریق نوآوری بر مزیت رقابتی و عملکرد سازمانی و سرمایه فکری از طریق فرهنگ یادگیری بر مزیت رقابتی و عملکرد سازمانی تأثیر مستقیم دارد.

برواری و عاصمی (1396) در پژوهشی با عنوان «بررسی تأثیر بودجه‌ریزی بر مبنای عملکرد و سرمایه فکری بر نوآوری سازمانی» نشان دادند که نتایج حاصل از آزمون فرضیه‌ها، نشان‌دهنده تأیید دو فرضیه فرعی و همچنین تأیید فرضیه اصلی می‌باشد. رشیدپور، رشیدی و عزیزخانی (1396) در پژوهشی نشان دادند که سرمایه انسانی، ساختاری و رابطه‌ای بر سرمایه فکری کارکنان تأثیر مثبت و معنادار دارد.

ناظم و صادقی (1394)، در پژوهشی نشان دادند که رابطه معناداری بین متغیرهای سرمایه فکری و سرمایه اجتماعی با بهره‌وری برقرار است که عامل سرمایه انسانی و سرمایه مشتری از ابعاد سرمایه فکری، و عامل همبستگی جمعی

از ابعاد سرمایه اجتماعی، بیشترین اثر مستقیم را در بهره‌وری در ادارات آموزش و پرورش خواهد داشت و مدل ارائه شده دارای نیکویی برآزش است. شعبانی و همکاران (1394) در پژوهشی نشان دادند که میزان سرمایه فکری در کتابخانه‌های عمومی و دانشگاهی شهر اصفهان در وضعیت مناسبی قرار نداشته و میزان آن در کتابخانه‌های عمومی بیشتر از کتابخانه‌های دانشگاهی بود. وضعیت سرمایه انسانی نسبت به سرمایه ساختاری و رابطه‌ای در کتابخانه‌های مزبور مناسب‌تر و اختلاف بین مؤلفه‌های سرمایه فکری معنادار بود. همچنین در خصوص سطح سرمایه فکری در کتابخانه‌های عمومی و دانشگاهی شهر اصفهان از نظر ویژگی‌های جمعیت‌شناختی (جنسیت، سن، میزان تحصیلات و...) تفاوت معناداری مشاهده نشد، ولی از نظر ویژگی سمت شغلی، تفاوت معنادار بود.

شهسواری و یمنی‌دوزی سرخابی و ابوالقاسمی (1393) در تحقیقی با عنوان «الگوی مفهومی سرمایه فکری در آموزش عالی (مطالعه موردی: دانشگاه شریف)» نشان دادند که وضعیت سرمایه انسانی بالاتر از متوسط، اما وضعیت سرمایه نوآوری، سازمانی و ارتباطی پایین‌تر از متوسط است. به‌طوری‌که مجموعاً براساس یافته‌ها، وضعیت کلی سرمایه فکری در دانشگاه شریف پایین‌تر از متوسط به‌دست آمده است.

اکرمی (1392) در پژوهشی نشان داد که در نهایت پنج عامل سرمایه ساختاری، انسانی، ارتباطی، نوآوری و بهره‌وری برای سرمایه فکری استخراج شد که روی هم 49/5 درصد از کل واریانس سرمایه فکری را پوشش می‌دهد.

جوردائو و آلمیدا¹ (2017) در تحقیقی با عنوان «اندازه‌گیری عملکرد، سرمایه فکری و ثبات مالی» نشان دادند که: سرمایه فکری به‌طور مثبت، سودآوری و بازده شرکت‌های بزرگ را تحت تأثیر قرار می‌دهد؛ و این سرمایه فکری کمک می‌کند تا عملکرد مالی را به‌طور سیستماتیک² در طول زمان افزایش دهد.

میردوست و همکاران³ (2016) در تحقیقی با عنوان «تأثیر سرمایه فکری در

1. Jordão & Almeida

2. Systematic

3. Mirdoost, Badir, Ali & Tariq

نسل نوآوری و پذیرش» نشان دادند که سرمایه سازمانی تأثیر قابل توجهی بر پذیرش نوآوری دارد. به همین ترتیب، سرمایه اجتماعی به طور چشمگیری تأثیر مثبتی بر تولید و پذیرش نوآوری دارد. علاوه بر این، تعامل سرمایه اجتماعی تأثیر بیشتری بر سرمایه سازمانی و تصمیم‌گیری نوآوری دارد. سرمایه انسانی تأثیر قابل توجهی بر نوآوری ندارد. باین حال، تعامل سرمایه اجتماعی، تأثیر سرمایه انسانی را بر تولید نوآوری تقویت می‌کند.

رامیرز، تجاده و مانزانه¹ (2016) در تحقیقی با عنوان «ارزش افشای سرمایه فکری در دانشگاه‌های اسپانیا: چالشی جدید از اطلاعات» نشان داد که برای بهبود اطلاعات موجود در گزارش‌های سالیانه دانشگاهی، لازم است تنظیم‌کنندگان حسابداری از نیاز به گسترش اطلاعات ارائه شده در اظهارات حسابداری فعلی آگاهی داشته باشند. دسترسی کاربران به نوعی از اطلاعات مربوط به تصمیم‌گیری خوب، یک تمرین سالم برای شفافیت برای دانشگاه‌هاست.

رامیرز و جوردیلو³ (2014) در تحقیقی با عنوان «شناخت و اندازه‌گیری سرمایه فکری در دانشگاه‌های اسپانیا» نشان دادند که نتایج مطالعات تجربی برای تعیین اینکه عناصر نامشهود باید اندازه‌گیری شده و برای تعیین یک مجموعه از شاخص‌ها استفاده شوند، کاربرد دارند. ارائه مجموعه‌ای از شاخص‌های سرمایه فکری برای کمک به دانشگاه‌ها در ارائه اطلاعات مفید به ذی‌نفعان خود، کمک به شفافیت، پاسخ‌گویی و مقایسه در بخش آموزش عالی می‌باشد.

تحقیق حاضر با وجود پیشینه‌های مختلف داخلی و خارجی که با موضوع سرمایه فکری در شرکت‌ها و یا دانشگاه‌ها و کتابخانه‌های دانشگاهی کار شده است، برای اولین بار، ارزیابی سرمایه فکری را در دانشگاه آزاد اسلامی قم مورد بررسی قرار می‌دهد. این امر، تسهیل‌کننده تصمیمات راهبردی مدیریتی و تحقق اهداف آتی دانشگاه خواهد بود. این تحقیق با توجه به محیط و شرایط دانشگاه آزاد اسلامی استان قم، متمایز از تحقیقات دیگر بوده و نوعی نوآوری در آموزش عالی غیرانتفاعی به‌شمار می‌آید.

<https://sanad.iar.ir/journal/jeim/>

1. Ramirez, Tajadeh & Manzaneh
2. Spain
3. Ramirez & Gordillo

2. روش تحقیق

تحقیق حاضر از نظر اهداف، کاربردی، و به لحاظ شیوه گردآوری داده‌ها، توصیفی از نوع پیمایشی (زمینه‌یابی) می‌باشد. جامعه آماری پژوهش شامل 176 نفر از اعضای هیئت علمی دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم بودند که در نیم‌سال دوم تحصیلی 97-98 در این دانشگاه مشغول خدمت بودند. نمونه آماری 110 نفر از اعضای جامعه آماری بودند که براساس فرمول برآورد حجم نمونه کوکران¹ به شیوه نمونه‌گیری تصادفی از نوع طبقه‌ای انتخاب شدند. به‌منظور گردآوری داده‌ها از پرسش‌نامه استاندارد سرمایه فکری بونتیس (1998) دارای 42 گویه با طیف 5 درجه‌ای لیکرت با پایایی 0/93 و مؤلفه‌های سرمایه انسانی 0/87، سرمایه ساختاری 0/77 و سرمایه رابطه‌ای 0/88 براساس آلفای کرونباخ استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها علاوه بر روش‌های توصیفی از جمله فراوانی، درصد، شاخص‌های مرکزی (میانگین، میانه، نما و کمترین و بیشترین) و شاخص‌های پراکندگی (انحراف استاندارد، واریانس و...) از آزمون‌های استنباطی در حد آزمون T تک‌نمونه‌ای و آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه F در قالب نرم‌افزار SPSS استفاده شد.

3. یافته‌های پژوهش

سؤال اول: وضعیت سرمایه فکری در دانشگاه آزاد اسلامی قم چگونه است؟

جدول 1- وضعیت سرمایه فکری دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم براساس آزمون تک‌نمونه‌ای

| ارزش تست = 3 | | | | | |
|--------------|------------|-------------------------|----------------|--------|-----------------------|
| T | درجه آزادی | سطح معناداری (دو دامنه) | اختلاف میانگین | | سطح 95% اطمینان تفاوت |
| | | | حداقل | حداکثر | |
| 2.16 | 109 | 0.032 | 0.10649 | 0.2039 | 0.0091 |
| -8 | | | - | - | - |

طبق جدول شماره (1) و براساس نتیجه حاصل از آزمون تی تک‌نمونه‌ای، مقدار بدست آمده برای سرمایه فکری برابر 2/168- و سطح معناداری آن 0/032 است. با

1. Cochran

توجه به اینکه برای معناداری می‌بایست سطح معناداری کمتر از 0/05 بوده و محدوده حداکثر و حداقل سطح اطمینان صفر را شامل نشود، یعنی هر دو مثبت یا هر دو منفی باشند، بنابراین، تفاوت مشاهده شده در نمونه، معنادار است و فرض صفر رد می‌شود. با اطمینان 0/95 می‌توان نتیجه گرفت که سرمایه ساختاری دانشگاه آزاد اسلامی قم در حد مطلوب است.

سؤال دوم: وضعیت سرمایه انسانی در دانشگاه آزاد اسلامی قم چگونه است؟

جدول 2- وضعیت سرمایه انسانی دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم براساس آزمون t تک‌نمونه‌ای

| ارزش تست = 3 | | | | | |
|--------------|------------|-------------------------|----------------|-----------------------|--------|
| T | درجه آزادی | سطح معناداری (دو دامنه) | اختلاف میانگین | سطح 95% اطمینان تفاوت | |
| | | | | حداقل | حداکثر |
| 3.04 -5 | 109 | 0.003 | 0.16169 | 0.2669 | 0.0565 |
| | | | | - | - |

طبق جدول شماره (2) و براساس نتیجه حاصل از آزمون تی تک‌نمونه‌ای، مقدار به‌دست آمده برای سرمایه انسانی برابر 3/045- و سطح معناداری آن 0/003 است. با توجه به اینکه برای معناداری می‌بایست سطح معناداری کمتر از 0/05 و در محدوده حداکثر و حداقل سطح اطمینان صفر را شامل نگردد، یعنی هر دو مثبت یا هر دو منفی باشند، بنابراین، تفاوت مشاهده شده در نمونه، معنادار بوده و فرض صفر رد می‌شود. با اطمینان 0/95 می‌توان نتیجه گرفت که سرمایه انسانی دانشگاه آزاد اسلامی قم در حد مطلوب است.

سؤال سوم: وضعیت سرمایه ساختاری در دانشگاه آزاد اسلامی قم چگونه است؟

جدول 3- وضعیت سرمایه ساختاری دانشگاه آزاد اسلامی براساس آزمون t تک‌نمونه‌ای

| ارزش تست = 3 | | | | | |
|--------------|------------|-------------------------|----------------|-----------------------|--------|
| T | درجه آزادی | سطح معناداری (دو دامنه) | اختلاف میانگین | سطح 95% اطمینان تفاوت | |
| | | | | حداقل | حداکثر |
| 2.11 -3 | 109 | 0.037 | 0.10420 | 0.2019 | 0.0065 |
| | | | | - | - |

طبق جدول شماره (3) و براساس نتیجه حاصل از آزمون تی تک‌نمونه‌ای، مقدار به‌دست آمده برای سرمایه ساختاری برابر $2/113$ و سطح معناداری آن $0/370$ است. با توجه به اینکه برای معناداری می‌بایست سطح معناداری کمتر از $0/05$ و در محدوده حداکثر و حداقل سطح اطمینان صفر را شامل نگردد، یعنی هر دو مثبت یا هر دو منفی باشند، بنابراین، تفاوت مشاهده شده در نمونه، معنادار بوده و فرض صفر رد می‌شود. با اطمینان $0/95$ می‌توان نتیجه گرفت که سرمایه ساختاری دانشگاه آزاد اسلامی قم در حد مطلوب است.

سؤال چهارم: وضعیت سرمایه رابطه‌ای در دانشگاه آزاد اسلامی قم چگونه است؟

جدول 4- وضعیت سرمایه رابطه‌ای دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم براساس آزمون تی تک‌نمونه‌ای

| ارزش تست = 3 | | | | | |
|--------------|------------|-------------------------|----------------|-----------------------|-------------|
| T | درجه آزادی | سطح معناداری (دو دامنه) | اختلاف میانگین | سطح 95% اطمینان تفاوت | |
| | | | | حداقل | حداکثر |
| 0.87 -3 | 109 | 0.385 | 0.04675 - | 0.1529 - | 0.0594 - |

طبق جدول شماره (4) و براساس نتیجه حاصل از آزمون تی تک‌نمونه‌ای، مقدار به‌دست آمده برای سرمایه رابطه‌ای برابر $0/873$ و سطح معناداری آن $0/385$ است. با توجه به اینکه برای معناداری می‌بایست سطح معناداری کمتر از $0/05$ و در محدوده حداکثر و حداقل سطح اطمینان صفر را شامل نگردد، یعنی هر دو مثبت یا هر دو منفی باشند، بنابراین، تفاوت مشاهده شده در نمونه، معنادار نیست و فرض صفر تأیید می‌شود. با اطمینان $0/95$ می‌توان نتیجه گرفت که سرمایه رابطه‌ای دانشگاه آزاد اسلامی قم در حد مطلوب نیست.

سؤال پنجم: آیا بین وضعیت سرمایه انسانی، ساختاری و رابطه‌ای تفاوت

وجود

معناداری

دارد؟

جدول 5- مقایسه وضعیت سرمایه انسانی، ساختاری و رابطه‌ای براساس آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه

آن‌ها

| سطح معناداری | F | میانگین مجذور | درجه آزادی | جمع مجذورها | |
|--------------|-----------|---------------|------------|-------------|--------------|
| 0.832 | 0.29 1 | 0.092 | 3 | 0.277 | بین گروه ها |
| | | 0.316 | 106 | 33.526 | درون گروه ها |
| | | | 109 | 33.803 | کل |
| 0.427 | 0.93 4 | 0.250 | 3 | 0.075 | بین گروه ها |
| | | 0.268 | 106 | 28.393 | درون گروه ها |
| | | | 109 | 29.143 | کل |
| 0.937 | 0.76 | 0.025 | 3 | 0.074 | بین گروه ها |
| | | 0.324 | 106 | 34.308 | درون گروه ها |
| | | | 109 | 24.382 | کل |

طبق جدول شماره (5) و براساس نتایج حاصل از آزمون تحلیل واریانس یکراهه (آنوا)، سرمایه انسانی 0/832، سرمایه ساختاری 0/427 و سرمایه رابطه‌ای 0/973 (با توجه به اینکه اگر سطح معناداری کمتر از 0/05 باشد، تفاوت معنادار می‌شود) در سطح اطمینان 0/95 بزرگتر از 0/05 است، فرض صفر تأیید می‌شود. با اطمینان 0/95 می‌توان نتیجه گرفت که بین وضعیت سرمایه انسانی، ساختاری و رابطه‌ای تفاوت معناداری وجود ندارد.

سؤال ششم: آیا بین وضعیت سرمایه فکری در دانشکده‌های علوم انسانی، فنی-مهندسی، علوم پایه و علوم پزشکی دانشگاه آزاد اسلامی قم تفاوت معنی‌داری وجود دارد؟

جدول 6- مقایسه وضعیت سرمایه فکری در دانشکده‌های علوم انسانی، فنی-مهندسی، علوم پایه و علوم پزشکی

| سرمایه فکری | | | | | |
|--------------|-----------|---------------|------------|-------------|--------------|
| سطح معناداری | F | میانگین مجذور | درجه آزادی | جمع مجذورها | |
| 0.940 | 0.13 4 | 0.036 | 3 | 0.109 | بین گروه ها |
| | | 0.272 | 106 | 28.834 | درون گروه ها |
| | | | 109 | 28.943 | کل |

با توجه به جدول شماره (6) و نتایج حاصل از آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه (آنوا)، سرمایه فکری 0/94 (با توجه به اینکه اگر سطح معناداری کمتر از 0/05 باشد، تفاوت معنادار می‌شود)، در سطح اطمینان 0/95 بزرگتر از 0/05 است، فرض صفر تأیید می‌شود. با اطمینان 0/95 می‌توان نتیجه گرفت که بین وضعیت سرمایه فکری در دانشکده‌های علوم انسانی، فنی- مهندسی، علوم پایه و علوم پزشکی تفاوت معنی‌داری وجود ندارد.

4. نتیجه‌گیری

دانشگاه‌ها به‌عنوان کانون سرمایه فکری یک جامعه از جایگاه مهمی برخوردارند. این مراکز با روش‌های علمی توسط اساتید و دانشجویانی که از سرمایه‌های فکری مهم دانشگاه هستند، می‌توانند به‌صورت موشکافانه، مسائل و مشکلات حوزه‌های مختلف جامعه را بررسی و راه‌حل‌های عملیاتی ارائه نمایند. سرمایه فکری، دارایی استراتژیک مهمی برای عملکرد سازمانی محسوب می‌شود که مدیریت آن و ارائه راه‌حل‌های نوآورانه، برای حفظ هر سازمانی از اهمیت ویژه‌ای برخوردار

است (برواری و عاصمی، 1396)، بنابراین، ارزیابی سرمایه‌های فکری برای افزایش بهره‌وری¹، ارزش‌آفرینی²، کسب مزیت رقابتی³ و درنهایت موفقیت دانشگاه‌ها مهم است. دانشگاه‌ها به‌مثابه یک سازمان یادگیرنده⁴ و به‌عنوان مسئولین اصلی امر پرورش و تربیت منابع انسانی متخصص در جامعه هستند و دانشگاه آزاد اسلامی که یکی از بزرگترین مجموعه‌های دانشگاهی آموزش عالی کشور است، نقش بسیار مهمی را ایفا می‌نماید. در این بین اساتید و اعضای هیئت‌علمی دانشگاه، مدیریت دانشگاه و به‌طور کلی کارکنان دانشگاه در رسیدن به این امر مهم نقش اساسی دارند. همچنین با توجه به رابطه همبستگی معنادار سرمایه فکری و نوآوری سازمانی، توجه به سرمایه‌های فکری و نامشهود در دانشگاه‌ها ضروری است و مدیریت دانشگاه‌ها باید بستر مناسب جهت به‌رهمندی از سرمایه‌های انسانی،

<https://sanad.iut.ac.ir/journal/item/>

1. Efficiency
2. Value creation
3. Competitive advantage
4. Learned organization

ساختاری و رابطه‌ای را در جهت کسب نوآوری ایجاد نمایند (معظم، کریمی و کریمی، 1393).

نتایج این تحقیق با هدف ارزیابی وضعیت سرمایه فکری دانشگاه آزاد اسلامی قم نشان داد: وضعیت سرمایه فکری در دانشگاه آزاد اسلامی در حد مطلوب می‌باشد. این یافته با نتایج پژوهش منصور (1397)، حسینی ظفرآبادی (1397)، برواری و عاصمی (1396)، دالوند (1396)، شهسواری و همکاران (1393)، شعبانی و همکاران (1394) و رامیرز و جوردیلو (2014) از نظر محیط دانشگاهی همخوانی نسبی دارد، ولی نتایج این تحقیقات بر کتابخانه‌های دانشگاهی دلالت داشته و یا تأثیر سرمایه فکری را بر عملکرد دانشگاه یا سازمان، مورد بررسی قرار داده‌اند.

همچنین وضعیت سرمایه انسانی در دانشگاه آزاد اسلامی در حد مطلوب می‌باشد. این یافته با تحقیقات شعبانی و همکاران (1394)، شهسواری و همکاران (1393) همخوانی دارد، از این نظر که این تحقیقات سرمایه انسانی را در دانشگاه مورد مطالعه خود بالاتر از حد متوسط برآورد کرده بودند و این نشان می‌دهد که دانشگاه آزاد اسلامی قم نیز در مقایسه با یافته‌های تحقیقات مذکور، از نظر سرمایه انسانی در وضعیت مناسبی است. اما این یافته با مطالعه زحمتی (1397) همخوانی ندارد، از این نظر که جامعه آماری و محیط مطالعه، دانشگاه‌های متفاوت بوده است و ایشان در برآوردهای خود به این نتیجه رسیده که سرمایه انسانی نتوانسته است عملکرد مالی کارکنان دانشگاه علوم پزشکی مشهد را تحت تأثیر قرار دهد. همچنین پژوهش ناظم و صادقی (1394) بیان می‌دارد که عامل سرمایه انسانی و سرمایه مشتری و عامل همبستگی جمعی از ابعاد اجتماعی، بیشترین اثر مستقیم را در بهرهوری ادارات آموزش و پرورش دارد، که از نظر نقش سرمایه انسانی به‌عنوان مؤلفه‌ای از سرمایه فکری با یافته‌های این تحقیق در تناسب است.

وضعیت سرمایه ساختاری در دانشگاه آزاد اسلامی قم در حد مطلوب است. این یافته با نتایج پژوهش حسینی ظفرآبادی (1397) که نشان داد اندازه‌گیری و مدل ساختاری و مدل کلی از برآزش مناسبی برخوردار است و تأثیر مثبت و معناداری دارد، تا حدودی از این جهت که سرمایه ساختاری یکی از مؤلفه‌های مهم سرمایه فکری است، همخوانی دارد و با مطالعات زحمتی هم‌راستا است، از این جهت که سرمایه ساختاری را بر عملکرد مالی کارکنان دانشگاه علوم پزشکی مؤثر دانسته

است. همچنین این یافته با نتایج مطالعه منصوری (1397) که سرمایه ساختاری کتابخانه‌های دانشگاهی را چندان مناسب نیافته، متفاوت است.

وضعیت سرمایه رابطه‌ای در دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم در حد کمتر از متوسط قرار دارد. این یافته با تحقیقات شهسواری و همکاران (1393) متشابه است، از این نظر که این سرمایه در دانشگاه مورد مطالعه در حد پایین‌تر از متوسط قرار داشته و با مطالعات ناظم و صادقی (1394) و شعبانی و همکاران (1394) و اکرمی (1392) و زحمتی (1397)، یوجواری‌گیل (2017)، وینیسیوس و ریبریو (2017) و میردوست و همکاران (2016) از این جهت که این سرمایه به‌عنوان مؤلفه‌ای از سرمایه فکری مورد مطالعه قرار گرفته، همسویی دارد. بین وضعیت سرمایه انسانی، ساختاری و رابطه‌ای در دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم تفاوت معناداری وجود ندارد، یعنی این سرمایه‌ها از نظر وضعیت، تفاوت چندانی ندارند و به‌طور نسبی در یک سطح قرار دارند. این یافته با نتایج پژوهش شعبانی و همکاران (1394) که وضعیت سرمایه انسانی را نسبت به سرمایه ساختاری و رابطه‌ای در کتابخانه‌های مزبور مناسب‌تر ارزیابی کرده‌اند، شهسواری و همکاران (1393) و نیز با مطالعات رشیدپور و همکاران (1396) از نظر مقایسه این سه مؤلفه و با مطالعات اکرمی (1392) که مؤلفه‌های سرمایه فکری را استخراج نمود، تا حدودی متشابه است و با مطالعات دالوند (1396)، برواری و عاصمی (1396)، یوجواری‌گیل (2017)، وینیسیوس و ریبریو (2017)، میردوست و همکاران (2016) متفاوت می‌باشد.

بین وضعیت سرمایه انسانی، ساختاری و رابطه‌ای در بین دانشکده‌های دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم تفاوت معناداری وجود ندارد. این یافته بدان معنی است که دانشکده‌های این دانشگاه از نظر پراکندگی سرمایه فکری تفاوت چندانی نسبت به هم ندارند. این یافته با تحقیقات انجام شده، و پیشینه‌های داخلی از نظر محیط اجرای تحقیق متفاوت می‌باشد.

5. پیشنهادها

1) در زمینه مدیریت سرمایه فکری و توجه و ارتقای مؤلفه‌های آن در دانشگاه، اقدامات بیشتری صورت گیرد؛ زیرا سرمایه فکری دانشگاه برای بهبود، اصلاح،

بازنگری برنامه‌ها، راهبردها و تصمیمات مدیریتی و نیز کسب مزیت رقابتی و تحقق اهداف و چشم‌اندازهای آتی دانشگاه امری مهم و تسهیل‌کننده می‌باشد.

(2) با اجرای طرح‌های آموزشی جدید به ارتقای شایستگی کارکنان کمک شود و برنامه جانشین‌پروری برای جایگزینی کارکنان جدید به جای کارکنان بازنشسته اجرا گردد. برنامه‌ریزان آموزشی برنامه‌های واقع‌بینانه و نیازسنجی شده با جدول زمانی قابل اجرا، طراحی و عملیاتی نمایند و همچنین تقویت کارگروهی و حمایت و تشویق آن برای افزایش و ترویج روابط درون‌گروهی، پشتیبانی و کمک به کارکنان برای خلق ایده‌های جدید و خلاقانه و توجه به نیازها، نظرها و پیشنهادهای کارکنان به‌عنوان نیروهای خلاق و باهوش در جهت کسب و افزایش بهره‌وری و اثربخشی و جلب رضایت کارکنان انجام گردد.

(3) با ارائه راهکارهای کاهش هزینه‌ها به‌ازای فعالیت‌ها و بهبود نسبت هزینه‌ها به درآمد، کاهش مدت زمان انجام کامل یک آموزش و یا خدمات با ارائه بهترین کیفیت و افزایش کارایی، حذف بوروکراسی غیرضروری در سیستم اداری دانشگاه و مدیریت برنامه‌های سیستم اطلاعاتی جدید و مدون دسترسی به اطلاعات را تسهیل نمود. ارائه برنامه‌ریزی‌های پیش‌بینی‌شده جهت خروج کارکنان در شرایط خاص، ایجاد جو و فرهنگ آرام و حمایتی برای کارکنان، شناسایی افرادی که موجب کاهش عملکرد دیگران می‌شوند نیز باید انجام شود.

(4) برای ارتقای سطح سرمایه رابطه‌ای، جلب رضایت مراجعین از طریق ارائه خدمات آموزشی باکیفیت و نوین، نیازسنجی مؤثر، کاهش زمان حل مشکلات احتمالی دانشجویان و کارکنان، گرفتن بازخوردها از مراجعین برای ارائه خدمات بهتر، ایجاد ارزش‌افزوده برای ارائه خدمات آموزشی و ایجاد ارتباطات مستمر، پایا و مؤثر علمی و آموزشی بین دانشجویان و دانشگاه بعد از فارغ‌التحصیلی آنان انجام گردد.

منابع

- اکرمی، محمود (1392). تبیین مؤلفه‌های سرمایه فکری در دانشگاه (مورد مطالعه: دانشگاه پیام نور). *مطالعات آموزش و آموزشگاهی*، 2(6)، ص 31-54.
- برواری، فرید؛ عاصمی، مرتضی (1396). بررسی تأثیر بودجه‌ریزی بر مبنای عملکرد و سرمایه فکری بر نوآوری سازمانی (مطالعه موردی: دانشگاه علوم پزشکی ارومیه). *مطالعات علوم پزشکی*، 28(11)، ص ۷۵۰-۷۵۸.
- بیابانی، غلامحسین؛ هادیان‌فر، کمال (1387). مهاجر سرمایه انسانی، شهروند جهانی. جمعیت، شماره 66-65، ص 49-64.
- جاوید، داریوش؛ مدرسی، سنور (۱۳۹۰). *استفاده از ارزش AHP فازی برای توسعه مدل اندازه‌گیری سرمایه فکری برای ارزیابی سهم سرمایه فکری در کارایی دانشگاه*. در: همایش منطقه‌ای حسابداری سرمایه فکری، گنبد کاووس، دانشگاه آزاد اسلامی واحد گنبدکاووس.
- حسینی ظفرآبادی، سیده هما (1397). *بررسی تأثیر سرمایه فکری و توانمندسازی روان‌شناختی بر ارتقای یادگیری سازمانی کارکنان دانشگاه ایلام*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد مدیریت دولتی، دانشگاه ایلام.
- خمینی، سید روح‌الله (1379). *صحیفه امام*. تهران: مؤسسه تنظیم و نشر آثار امام خمینی، ج 8.
- دلوند، وحید (1396). *اثر سرمایه فکری بر مزیت رقابتی و عملکرد سازمانی با نقش میانجی نوآوری و فرهنگ یادگیری* (مورد مطالعه اعضای هیئت علمی دانشگاه لرستان). پایان‌نامه کارشناسی ارشد مدیریت بازرگانی گرایش بازاریابی. دانشکده اقتصاد و اداری، دانشگاه لرستان.
- رشیدپور، علی؛ رشیدی، محمدمهدی؛ عزیزخانی، محمود (1396). *ارزیابی مؤلفه‌های سرمایه فکری در سازمان تامین اجتماعی. مدیریت شهری*، شماره 46، ص 349-362.
- زحمتی، حسین (1397). *بررسی رابطه سرمایه فکری با عملکرد مالی کارکنان دانشگاه علوم پزشکی مشهد*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد حسابداری. مؤسسه آموزش عالی فردوس.
- شرفی، محمد؛ عباس‌پور، عباس (1392). *ارتباط بین سرمایه فکری و عملکرد در دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی*. *راهبردهای آموزش در علوم پزشکی*، 6(۲)، ص ۷۵-۸۱.
- شرفی، محمد؛ عباس‌پور، عباس؛ مهرگان، محمدرضا (1392). *شناسایی و رتبه‌بندی شاخص‌های سنجش سرمایه فکری در نظام آموزش عالی*. *اندازه‌گیری تربیتی*، 4(12)، ص 133-170.
- شعبانی، احمد؛ جعفری، حمیده؛ رجایی‌پور، سعید؛ محمدی استانی، مرتضی (1394). *مقایسه سطح سرمایه فکری در کتابخانه‌های عمومی و دانشگاهی شهر اصفهان براساس دیدگاه بونتیس*. *مطالعات دانش‌شناسی*، ص 3-21.
- شهسواری، امیر؛ یمنی‌دوزی سرخابی، محمد؛ ابوالقاسمی، محمود (1393). *الگوی مفهومی سرمایه فکری در آموزش عالی* (مطالعه موردی: دانشگاه شریف). *آموزش عالی ایران*، 6(3)، ص 121-

160.

- عالم تبریز، اکبر؛ رجبی فرد، ایمان؛ حاجی بابا علی، علی (1388). سرمایه فکری؛ اندازه گیری، افشاء، مدیریت. تهران: انتشارات مرکز آموزش و تحقیقات صنعتی ایران.
- عربی، مهدی (۱۳۹۷). مطالعه تأثیر بازارگرایی و سرمایه فکری بر عملکرد توسعه محصولات جدید با میانجی‌گری قابلیت یادگیری سازمانی و دوسوتوانی نوآوری (مطالعه موردی: شرکت‌های دانش‌بنیان مستقر در پارک‌های علم و فناوری شهر تهران). پایان‌نامه کارشناسی ارشد. گروه مدیریت بازرگانی. دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم.
- فرجی ارمکی، اکبر (1386). رسالت و نقش دانشگاه اسلامی در تمدن‌سازی و تولید علم دینی. دانشگاه اسلامی، 11(4)، ص 64-80.
- کریمی، محمدرضا؛ حقی‌تالی، مهدی (1394). مدیریت سرمایه فکری در سازمان. تهران: دفتر پژوهش‌های فرهنگی.
- محمودی میمند، محمد؛ حدادزاده، مهدی (1390). مطالعه و تعیین مؤلفه‌های مؤثر بر ارزیابی سرمایه فکری در مؤسسات دانش‌محور (مطالعه موردی: شرکت‌های مستقر در پارک علم و فناوری یزد). پژوهش در نظام‌های آموزشی، 5(15)، ص 129-149.
- معظم باباشیخعلی، زهرا؛ کریمی، فریبا؛ کریمی، سعید (1393). رابطه ساده و چندگانه بین سرمایه فکری و نوآوری سازمانی در اعضای هیئت علمی دانشگاه علوم پزشکی اصفهان. مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، 14(7)، ص 616-625.
- منصوری، حسین (1397). سرمایه فکری کتابخانه‌های دانشگاهی براساس مدل بونتنیس و ارتباط آن با عملکرد سازمانی. مطالعات ملی کتابداری و سازمان‌دهی اطلاعات، 29(3)، ص 131-151.
- ناظم، فتاح؛ صادقی، ام‌البنین (1394). ارائه الگوی ساختاری بهره‌وری براساس سرمایه اجتماعی و سرمایه فکری در آموزش و پرورش. رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، 6(2)، ص 147-164.
- نوروزی، عباسعلی؛ ابوالقاسمی، محمود؛ قهرمانی، محمد (1394). بررسی موانع تولید علم از دیدگاه اعضای هیئت علمی دانشگاه شهید بهشتی. رهیافتی نو در مدیریت آموزشی، 6(2)، ص 77-108.
- یوسفی، امیدعلی؛ مستکملی، مصطفی (1389). رسالت و نقش دانشگاه در قبال فرهنگ و فرهنگ‌سازی از منظر امام خمینی. در: مجموعه مقالات کنگره ملی بررسی اندیشه‌های فرهنگی اجتماعی حضرت امام خمینی، جهاد دانشگاهی البرز، ص 93-105.
- Bollen. N. (2005). Linking Intellectual capital and Intellectual property to company performance. *Management Decision*, 43(9), p. 1161-1185.
- Bontis, N. (1998). Intellectual capital: an exploratory study that develops measures and models. *Management Decision*, 36(2), p. 63-76.
- Doost, M., Badir, Y., Ali, Z. & Tariq, A. (2016). The impact of intellectual capital on innovation generation and adoption. *Journal of Intellectual Capital*, 17(4), p. 685-695.
- Guthrie, J. (2000). Intellectual Capital: Australian annual reporting practices. *Journal of Intellectual Capital*, 1(3), p. 241-251.
- Jordão, R.V.D. & Almeida, V.R.D. (2017). Performance Measurement, Intellectual Capital, and Financial Stability. *Magazine Intellectual Capital*, 18(3), p. 643-666.

- Longo, M. (2007). A multidimensional measure of employee's intangibles A managerial implementation of the tool. *Management Research News*, 30(8), p. 548-569.
- Norman, A.J. (2005). *The relationship between intellectual capital and new venture performance: an empirical investigation of the moderating role of the environment*. Unpublished doctoral dissertation. Texas State University.
- Ramirez, Y. & Gordillo, S. (2014). Cognition and Measurement of Intellectual Capital at Spanish Universities. *Intellectual Capital Magazine*, 15(1), p. 173-188.
- Ramírez, Y., Lorduy, C. & Rojas, J.A. (2007). Intellectual capitalmanagement in Spanish universities. *Journal of Intellectual Capital*, 8(4), p. 732-748.
- Ramirez, Y., Tajadeh, A. & Montserrat, M. (2016). The Value of Disclosure of Intellectual Capital in Spanish Universities: A New Challenge from Our Days. *Management Change Management Magazine*, 29(2), p. 176-198.
- Rossi, F.M., Nicolò, G. & Polcini, P.T. (2018). New trends in intellectual capital reporting: Exploring online intellectual capital disclosure in Italian universities. *Journal of Intellectual Capital*, 19(4), p. 814-835.
- Ujwary-Gail, A. (2017). Business Model and Intellectual Capital in Creating Company Values: Reviewing Articles. *Baltics Management Magazine*, 12(3), p. 386-386.