

فصلنامه

مطالعات نوین در علوم تربیتی

سال اول / شماره اول / تابستان ۱۴۰۴

صاحب امتیاز

دانشگاه پیام نور

مدیر مسئول

اکبر جدیدی محمدآبادی

سردبیر

محمدرضا سرمدی

مدیر داخلی

علی جباری ظهیرآبادی



اعضای هیئت تحریریه به ترتیب حروف الفبا

عیسی برقی: استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید مدنی آذربایجان
اکبر جدیدی محمدآبادی: دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور
اسداله خدیوی: دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان
محمدرضا سرمدی: استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور
بهمن سعیدی پور: استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور
محمدرضا کرامتی: استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه تهران
عزت اله کردمیرزا نیکوزاده: استاد گروه علوم تربیتی دانشگاه پیام نور
حسین مطهری نژاد: دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه شهید باهنر کرمان

حمیدرضا مقامی: دانشیار گروه علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی
کینگزلی چینازا نوسو: دانشیار دانشگاه نامدی آزیکوه، آوکا، ایالت
آنامبره، نیجریه

مگمت نور دیویدز: استاد دانشگاه آفریقای جنوبی
محمدحسان صمد: استاد دانشگاه تادولاکو، شهر پالو، سولواوسی
مرکزی، اندونزی

ویراستار انگلیسی

محمد احمدی ده قطب الدینی

ویراستار فارسی

اکبر جدیدی محمدآبادی

کارشناس هماهنگی، صفحه‌آرایی

اکبر جدیدی محمدآبادی



این نشریه طبق نامه شماره ۹۱۶۸۹ مورخ ۱۴۰۱/۰۳/۰۹ وزارت فرهنگ و ارشاد اسلامی مجوز انتشار گرفت.

شاپای الکترونیکی: ۹۶۰۵-۳۱۱۵

آموزش برای همه، همه وقت و همه جا

قیمت: ۵۰۰۰۰ ریال

شمارگان: ۲۵ نسخه

کرمان، میدان پژوهش، ستاد دانشگاه پیام نور استان کرمان،

کد پستی: ۷۶۱۶۹۱۳۶۹۷

تلفن دفتر مجله: ۰۶-۳۲۷۳۵۵۷۱ (۰۳۴) داخلی: ۸۴۱۹

<http://ns.journals.pnu.ac.ir>

نقل مطالب مندرج در فصلنامه با ذکر مأخذ آزاد است.
مسئولیت صحت مطالب و مقالات به عهده نویسندگان است.

منشور اخلاقی نشریات علمی پژوهشی دانشگاه پیام نور

نکته ۲. از درج عبارت «مؤلف افتخاری (Gift Authorship)» حذف «مؤلف واقعی (Ghost Authorship)» خودداری شود.

نویسنده مسئول مقاله موظف است از اینکه همه نویسندگان مقاله، آن را مطالعه و نسبت به ارائه آن و جایگاه خود در مقاله به توافق رسیده‌اند، اطمینان حاصل کند.

ارسال مقاله به‌منزله آن است که نویسندگان رضایت کلیه پشتیبان‌های مالی یا مکانی مقاله را جلب کرده و تمامی پشتیبان‌های مالی یا مکانی مقاله را معرفی نموده‌اند.

نویسنده / نویسندگان موظف‌اند به‌هنگام وجود هر گونه خطا و بی‌دقتی در مقاله خود، متولیان نشریه را در جریان آن قرار داده، نسبت به اصلاح آن اقدام و یا مقاله را بازپس گیرند.

نویسنده / نویسندگان ملزم به حفظ نمونه‌ها و اطلاعات خام مورد استفاده در تهیه مقاله، تا یک سال پس از چاپ آن در نشریه مربوطه، جهت پاسخ‌گویی به انتقادات و سؤالات احتمالی خوانندگان نشریه هستند.

۳. رفتار غیر اخلاقی انتشاراتی و پژوهشی

نویسنده / نویسندگان موظف به احتراز از «رفتار غیر اخلاقی انتشاراتی و پژوهشی (Research and Publication Misconduct)» هستند.

اگر در هر یک از مراحل ارسال، داوری، ویرایش، یا چاپ مقاله در نشریات یا پس از آن، وقوع یکی از موارد ذیل محرز گردد، رفتار غیر اخلاقی انتشاراتی و پژوهشی محسوب شده و نشریه حق برخورد قانونی با آن را دارد.

جعل داده‌ها (Fabrication): عبارت است از گزارش مطالب غیر واقعی و ارائه داده‌ها یا نتیجه‌های ساختگی به‌عنوان نتایج آزمایشگاهی، مطالعات تجربی و یافته‌های شخصی. ثبت غیر واقعی آنچه روی نداده است یا جا به جایی نتایج مطالعات مختلف، نمونه‌هایی از این تخلف است.

تحریف داده‌ها (Falsification): تحریف داده‌ها به معنای دست‌کاری مواد، ابزار و فرایند پژوهشی یا تغییر و حذف داده‌هاست به نحوی که سبب می‌گردد تا نتایج پژوهش با نتایج واقعی تفاوت داشته باشند.

سرقت علمی (Plagiarism): سرقت علمی به استفاده غیر عمدی، دانسته و بی‌ی‌ملاحظه از کلمات، ایده‌ها، عبارات، ادعا و یا استنادات دیگران بدون قدردانی و توضیح و استناد مناسب به اثر، صاحب اثر یا سخنران ایده گفته می‌شود.

اجاره علمی: منظور آن است که نویسنده / نویسندگان، فرد دیگری را برای انجام پژوهش به کار گیرند و پس از پایان پژوهش، با دخل و تصرف اندکی آن را به نام خود به چاپ رسانند.

انتساب غیر واقعی: منظور انتساب غیر واقعی نویسنده / نویسندگان به مؤسسه، مرکز یا گروه آموزشی یا پژوهشی است که نقشی در اصل پژوهش مربوطه نداشته‌اند.

۴. وظایف داوران (Reviewers' Responsibility)

داوران در بررسی مقالات، می‌بایست نکات ذیل را در نظر داشته باشند: بررسی کیفی، محتوایی و علمی مقالات به‌منظور بهبود، ارتقای کیفی و محتوایی مقالات.

این منشور تعهدنامه‌ای است که برخی حدود اخلاقی و مسئولیت‌های مربوط به انجام فعالیت‌های علمی پژوهشی و چاپ آنها در نشریات را ترسیم می‌کند تا از بروز تخلفات پژوهشی آگاهانه یا ناآگاهانه توسط نویسندگان مقالات پیشگیری نماید.

این منشور برگرفته از «منشور و موازین اخلاق پژوهشی» مصوب معاونت پژوهش و فناوری وزارت علوم، تحقیقات و فناوری ایران، موازین انتشاراتی پذیرفته شده بین‌المللی و تجربیات موجود در حوزه نشریات علمی پژوهشی است.

۱. مقدمه

نویسندگان، داوران، اعضای هیئت تحریریه و سردبیران نشریات موظف هستند تمام اصول اخلاق پژوهشی و مسئولیت‌های مرتبط در زمینه چاپ را دانسته و به آن متعهد باشند. ارسال مقاله توسط نویسندگان، داوری مقالات و تصمیم‌گیری در مورد قبول یا رد مقاله توسط اعضای هیئت تحریریه و سردبیر به‌منزله دانستن و تبعیت از این حقوق می‌باشد و در صورت احراز عدم پایبندی هر یک از این افراد به این اصول و مسئولیت‌ها، نشریات هرگونه اقدام قانونی را حق خود می‌دانند.

۲. وظایف و تعهدات نویسندگان (Authors' Responsibilities)

مقالات ارسالی باید در زمینه تخصصی مجله بوده و به‌صورت علمی و منسجم، مطابق استاندارد مجله آماده شده باشد.

مقالات ارائه شده بایستی پژوهش اصیل (Original Research) نویسنده / نویسندگان مقاله باشد. دقت در پژوهش، گزارش صحیح داده‌ها و ذکر منابع دربردارنده تحقیقات سایر افراد، در مقاله الزامی است. نویسنده / نویسندگان مسئول صحت و دقت محتوای مقالات خود هستند.

نکته ۱. چاپ مقاله به معنی تایید مطالب آن توسط مجله نیست.

نویسندگان حق «ارسال مجدد (Duplicate Submission)» یک مقاله را ندارند. به‌عبارت دیگر، مقاله یا بخشی از آن نباید در هیچ مجله دیگری در داخل یا خارج از کشور چاپ شده یا در جریان داوری و چاپ باشد.

نویسندگان مجاز به «انتشار هم‌پوشان (Overlapping Publication)» نیستند. منظور از انتشار هم‌پوشان، چاپ داده‌ها و یافته‌های مقالات پیشین خود با کمی تغییر در مقاله‌ای به‌عنوان جدید است.

نویسنده / نویسندگان موظف‌اند در صورت نیاز به استفاده از مطالب دیگران، آنها را با ارجاع‌دهی دقیق (Citation) و در صورت نیاز پس از کسب اجازه کتبی و صریح، از منابع مورد نیاز استفاده نمایند. هنگامی که عین نوشته‌های پژوهشگر دیگری مورد استفاده قرار می‌گیرد، باید از روش‌ها و علائم نقل قول مستقیم، نظیر گذاشتن آن داخل گیومه («»)، استفاده شود.

نویسنده مسئول مقاله می‌بایست نسبت به وجود نام و اطلاعات تمام نویسندگان (پس از اخذ تایید از نامبرداران) و نبودن نامی غیر از پژوهشگران درگیر در انجام پژوهش و تهیه مقاله اطمینان حاصل کند.

اطلاع‌رسانی به سردبیر نشریه مبنی بر پذیرفتن یا نپذیرفتن داوری (به لحاظ مرتبط نبودن حوزه موضوعی مقاله با تخصص داور) و معرفی داور جایگزین در صورت پذیرفتن داوری.

ضرورت در نپذیرفتن مقالاتی که منافع اشخاص، مؤسسات و شرکت‌های خاص به‌وسیله آن حاصل و یا روابط شخصی در آن مشاهده می‌شود و همچنین مقالاتی که در انجام، تجزیه و تحلیل یا نوشتن آن مشارکت داشته است.

داوری مقالات بایستی بر اساس مستندات علمی و استدلال کافی انجام شده و از اعمال نظر سلیقه‌ای، شخصی، صنفی، نژادی، مذهبی و غیره در داوری مقالات خودداری گردد.

ارزیابی دقیق مقاله و اعلام نقاط قوت و ضعف مقاله به‌صورتی سازنده، صریح و آموزشی.

مسئولیت‌پذیری، پاسخ‌گویی، وقت‌شناسی، علاقه‌مندی و پایبندی به اخلاق حرفه‌ای و رعایت حقوق دیگران.

عدم اصلاح و بازنویسی مقاله بر اساس سلیقه شخصی.

حصول اطمینان از ارجاع‌دهی کامل مقاله به کلیه تحقیقات، موضوعات و نقل قول‌هایی که در مقاله استفاده شده است و همچنین یادآوری موارد ارجاع نشده در تحقیقات چاپ شده مرتبط.

احتراز از بازگویی اطلاعات و جزئیات موجود در مقالات برای دیگران.

داور حق ندارد قبل از انتشار مقاله، از داده‌ها یا مفاهیم جدید آن به نفع یا علیه پژوهش‌های خود یا دیگران یا برای انتقاد یا بی‌اعتبارسازی نویسندگان استفاده کند. همچنین پس از انتشار مقاله، داور حق انتشار جزئیات را فراتر از آنچه توسط مجله چاپ شده است، ندارد.

داور حق ندارد بجز با مجوز سردبیر مجله، داوری یک مقاله را به فرد دیگری از جمله همکاران هیئت علمی یا دانشجویان تحصیلات تکمیلی خود بسپارد. نام هر کسی که در داوری مقاله کمک نموده باید در گزارش داوری به سردبیر ذکر و در مدارک مجله ثبت گردد.

داور اجازه تماس مستقیم با نویسندگان در رابطه با مقالات در حال داوری را ندارد. هرگونه تماس با نویسندگان مقالات فقط از طریق دفتر مجله انجام خواهد گرفت.

تلاش برای ارائه گزارش «رفتار غیراخلاقی انتشاراتی و پژوهشی» و ارسال مستندات مربوطه به سردبیر نشریه.

5. وظایف سردبیر و اعضای هیئت تحریریه (Editorial Board Responsibilities)

سردبیر و اعضای هیئت تحریریه مجله باید حفظ نشریه و ارتقای کیفیت آن را هدف اصلی خود قرار دهند.

سردبیر و اعضای هیئت تحریریه باید در جهت معرفی هرچه بیشتر نشریه در جوامع دانشگاهی و بین‌المللی بکوشند و چاپ مقالات از دانشگاه‌های دیگر و مجامع بین‌المللی را در اولویت کار خود قرار دهند.

سردبیر و اعضای هیئت تحریریه نباید در چاپ مقالات خود دچار حس‌سهم‌خواهی و افراط شوند.

اختیار و مسئولیت انتخاب داوران و قبول یا رد یک مقاله پس از کسب نظر داوران بر عهده سردبیر و اعضای هیئت تحریریه مجله است.

سردبیر و اعضای هیئت تحریریه مجله بایستی از نظر حرفه‌ای صاحب نظر، متخصص و دارای انتشارات متعدد و همچنین دارای روحیه مسئولیت‌پذیری، پاسخ‌گویی، حقیقت‌جویی، انصاف و بی‌طرفی، پایبندی به اخلاق حرفه‌ای و رعایت حقوق دیگران باشند و به‌صورت جدی و

مسئولانه در راستای نیل به اهداف مجله و بهبود مداوم آن مشارکت نمایند.

از سردبیر و اعضای هیئت تحریریه انتظار می‌رود که یک بانک اطلاعاتی از داوران مناسب برای مجله تهیه و به‌طور مرتب بر اساس عملکرد داوران آن را به روز نمایند.

سردبیر و اعضای هیئت تحریریه بایستی در انتخاب داوران شایسته با توجه به زمینه تخصصی، سرآمدی، تجربه علمی و کاری و التزام اخلاقی اهتمام ورزند.

سردبیر مجله باید از داوری‌های عمیق و مستدل استقبال، از داوری‌های سطحی و ضعیف جلوگیری و با داوری‌های مغرضانه، بی‌اساس یا تحقیرآمیز برخورد کند.

سردبیر و اعضای هیئت تحریریه مجله باید نسبت به ثبت و آرشیو اسناد داوری مقالات به‌عنوان اسناد علمی و محرمانه نگاه داشتن اسامی داوران هر مقاله اقدام لازم را انجام دهند.

سردبیر و اعضای هیئت تحریریه مجله موظف به اعلام سریع نتیجه تصمیم‌گیری نهایی در مورد پذیرش یا رد مقاله به نویسنده مسئول هستند.

سردبیر و اعضای هیئت تحریریه مجله باید کلیه اطلاعات موجود در مقالات را محرمانه تلقی نموده و از در اختیار دیگران قرار دادن و بحث درباره جزئیات آن با دیگران احتراز نمایند.

سردبیر و اعضای هیئت تحریریه مجله موظفاند از بروز تضاد منافع (Conflict of interests) در روند داوری، با توجه به هرگونه ارتباط شخصی، تجاری، دانشگاهی و مالی که ممکن است به‌طور بالقوه بر پذیرش و نشر مقالات ارائه شده تأثیر بگذارد، جلوگیری کنند.

سردبیر مجله موظف است آثار متهم به عدول از اخلاق انتشاراتی و پژوهشی که از سوی داوران یا به هر نحو دیگر گزارش می‌شود را با دقت و جدیت بررسی نموده و در صورت نیاز در این خصوص اقدام نماید.

سردبیر مجله موظف است نسبت به حذف سریع مقالات چاپ شده‌ای که مشخص شود در آنها «رفتار غیر اخلاقی انتشاراتی و پژوهشی» رخ داده است و اطلاع‌رسانی شفاف به خوانندگان و مراجع نمایه‌نمایی مربوطه اقدام نماید.

سردبیر و اعضای هیئت تحریریه مجله موظفاند نسبت به بررسی و چاپ سریع اصلاحیه و اطلاع‌رسانی شفاف به خوانندگان، برای مقالات چاپ شده‌ای که در آنها خطاهایی یافت شده است، اقدام نمایند.

سردبیر و اعضای هیئت تحریریه مجله باید به‌طور مستمر نظرهای نویسندگان، خوانندگان و داوران مجله در مورد بهبود سیاست‌های انتشاراتی و کیفیت شکلی و محتوایی مجله را جویا شوند.

منابع

۱. منشور و موازین اخلاق پژوهش مصوب معاونت پژوهش و فناوری وزارت علوم، تحقیقات و فناوری.

2. Committee on Publication Ethics, COPE Code of Conduct, www.publicationethics.org.

مجله مطالعات نوین در علوم تربیتی در محورهای زیر فعالیت دارد:

- نوآوری‌ها و رویکردهای نوین در آموزش و یادگیری.
- تحول در برنامه‌ریزی درسی و طراحی آموزشی.
- روان‌شناسی تربیتی و نقش آن در بهبود فرآیند یاددهی-یادگیری.
- ارزشیابی آموزشی و روش‌های نوین سنجش پیشرفت تحصیلی.
- تربیت معلم و بهسازی حرفه‌ای کارکنان آموزشی.
- تعلیم و تربیت تطبیقی و تحلیل نظام‌های آموزشی.
- تعلیم و تربیت اسلامی و رویکردهای فرهنگی در آموزش.
- چالش‌ها، مسائل و آسیب‌شناسی نظام تعلیم و تربیت در ایران و جهان.
- رهبری و مدیریت آموزشی در سطح مدرسه و دانشگاه.
- یادگیری مادام‌العمر و توسعه حرفه‌ای در قرن بیست‌ویکم.
- تربیت اخلاقی، شهروندی و هویت در نظام آموزشی.
- پژوهش‌های میان‌رشته‌ای در علوم تربیتی (روان‌شناسی، جامعه‌شناسی، فناوری، فلسفه تعلیم و تربیت و ...).
- ارائه مدل‌ها و الگوهای نوین تربیتی بر پایه شواهد پژوهشی.
- کاربرد نظریه‌ها و یافته‌های علمی در عمل آموزشی و تربیتی.
- ایجاد شبکه تعاملی میان محققان، معلمان و سیاست‌گذاران آموزشی برای ارتقای کیفیت تعلیم و تربیت.
- فناوری‌های جدید در آموزش
- روش‌های نوین آموزش و ارزشیابی
- هوش مصنوعی و تحول در آموزش
- حوزه‌های نوین علوم تربیتی

شرایط پذیرش و چاپ

ارسال مقاله منحصراً از طریق سامانه الکترونیکی مجله به آدرس <http://t-edu.journals.pnu.ac.ir> انجام می‌شود.

شرایط پذیرش مقاله

۱. مقاله‌های ارسالی باید در زمینه تخصصی نشریه و دارای جنبه آموزشی یا پژوهشی و حاصل کار پژوهشی نویسنده یا نویسندگان باشد. ۲. مقاله‌های برگرفته از پایان‌نامه‌ها و رساله‌های دانشجویان با نام استاد راهنما، مشاوران و دانشجو و با تاییدیه استاد راهنما و مسئولیت وی منتشر می‌شود. ۳. علاوه بر قرار گرفتن موضوع مقاله در دامنه تخصصی مجله، مقاله یا بخشی از آن نباید در هیچ مجله‌ای در داخل یا خارج از کشور در حال بررسی بوده یا منتشر شده باشد یا هم‌زمان برای سایر نشریه‌ها ارسال نشده باشد. مقالات ارائه شده به‌صورت خلاصه مقاله در کنگره‌ها، سمپوزیوم‌ها، سمینارهای داخلی و خارجی که چاپ و منتشر شده باشد، می‌تواند در قالب مقاله کامل ارائه شوند. ۴. زبان رسمی نشریه فارسی است (با این حال مقاله‌های به زبان انگلیسی نیز قابل بررسی خواهد بود). ۵. مقاله‌های ترجمه شده از زبان‌های دیگر قابل پذیرش نخواهد بود. ۶. نشریه در رد یا قبول، ویرایش، تلخیص یا اصلاح مقاله‌های پذیرش شده آزاد است و از بازگرداندن مقاله‌های دریافتی معذور است. ۷. مسئولیت صحت و سقم مطالب مقاله به لحاظ علمی و حقوقی و مسئولیت آراء و نظرهای ارائه شده به عهده نویسنده مسئول مکاتبات است و چاپ مقاله به معنی تایید تمام مطالب آن نیست. ۸. مقاله‌های علمی-مروری از نویسندگان مجرب در زمینه‌های تخصصی در صورتی پذیرش می‌شود که به منابع معتابه استاد شده و نوآوری خاصی داشته باشد. ۹. اصل مقاله‌های رد شده یا انصراف داده شده پس از شش ماه از آرشبو مجله خارج خواهد شد و مجله هیچ‌گونه مسئولیتی در قبال آن نخواهد داشت. ۱۰. حروف‌چینی مقاله‌های ارسالی بایستی در کاغذ A4، دو ستونه، با فاصله تقریبی میان دو ستون و میان سطور ۱ سانتیمتر با قلم B Mitra نازک ۱۲، برای متن‌های لاتین با قلم Times New Roman نازک ۱۱ با فاصله تقریبی میان سطور ۱ سانتیمتر و برای متن‌های عربی با قلم B Badr ۱۲، با فاصله تقریبی میان سطور ۱ سانتیمتر، در محیط Word 2003-2007 یا ویرایش‌های بالاتر و با فاصله ۲ سانتیمتری از چپ و راست و فاصله ۳ سانتیمتری از بالا و پایین کاغذ انجام شود. ۱۱. دستورهای نقطه‌گذاری در نوشتار متن رعایت شوند. به‌طور مثال گذاشتن فاصله قبل از نقطه (.)، کاما (،) و علامت پرسش (?) لازم نیست، ولی بعد از آنها، درج یک فاصله الزامی است. ۱۲. کلیه صفحات مقاله از جمله صفحاتی که دارای شکل / جدول / تصویر می‌باشند، دارای قطع یکسان و شماره صفحه باشد و حداکثر حجم مقاله‌ها همراه با جدول‌ها و نمودارها نباید از ۲۰ صفحه (۶۰۰۰ کلمه) بیشتر باشد. ۱۳. مقاله‌ها منحصراً از طریق پایگاه نشریه دریافت می‌شود و به مقاله‌های

ارسال شده از طریق نامه یا پست الکترونیک نشریه ترتیب اثر داده نخواهد شد. ۱۴. پس از چاپ مقاله نسخه‌ای از نشریه حاوی مقاله مورد نظر به تعداد نویسندگان، برای نویسنده مسئول مکاتبات ارسال خواهد شد. ۱۵. مقاله‌های ارسالی بایستی دارای بخش‌های زیر باشد: **شناسه مقاله:** همراه هر مقاله اطلاعات ارسال خواهد شد:

- عنوان کامل مقاله به فارسی و انگلیسی

- نام و نام خانوادگی نویسنده / نویسندگان به‌ترتیب میزان سهم و مرتبه علمی و محل اشتغال یا تحصیل نویسنده / نویسندگان (به فارسی و انگلیسی)

- نشانی کامل نویسنده مسئول مکاتبات به فارسی و انگلیسی (شامل نشانی پستی - شماره تلفن ثابت، همراه، دورنگار و نشانی الکترونیکی)

- مشخص نمودن نام مؤسسه تأمین‌کننده مخارج مالی (در صورت وجود)

صفحه اول: عنوان کامل مقاله به فارسی: عنوان مقاله که در وسط صفحه اول نوشته می‌شود باید خلاصه و گویا بوده و بیانگر موضوع تحقیق باشد و از ۲۰ کلمه تجاوز نکند. از درج اسامی نگارنده (گان) در صفحه اول مقاله اجتناب شود.

- چکیده فارسی: شامل شرح مختصر و جامعی از محتوای مقاله با تأکید بر طرح مسئله، هدف‌ها، روش‌ها و نتیجه‌گیری است. چکیده در یک پاراگراف و حداکثر در ۲۵۰ کلمه تنظیم شود. این بخش از مقاله در عین اختصار باید گویای روش کار و برجسته‌ترین نتایج تحقیق بدون استفاده از کلمات اختصاری تعریف نشده، جدول، شکل و منابع باشد.

- واژگان کلیدی فارسی: (۳ تا ۷ واژه) واژگان کلیدی به نحوی تعیین گردند که بتوان از آنها جهت تهیه فهرست موضوعی (Index) استفاده نمود.

- چکیده انگلیسی Abstract و کلید واژگان انگلیسی: (برگردان کامل عنوان، متن و واژگان کلیدی چکیده فارسی)

سایر صفحه‌ها: مقدمه باید با طرح مسئله و مرور پژوهش‌های انجام شده، هدف پژوهش را توجیه کند و به‌خصوص نوآوری در تحقیق را به‌طور واضح بیان نماید.

- مواد و روش‌ها (روش‌شناسی): توضیح روش‌های شناسایی و ارزیابی، مواد و وسائل به کار رفته، شیوه اجرای پژوهش و طرح آماری باید کاملاً گویا بوده و در آن مشخصات محل، زمان و نحوه اجرای آزمایش همراه با روش جمع‌آوری داده‌ها و پردازش و تحلیل آماری آنها ارائه شوند. حتی‌المقدور از شرح جزئیات پرهیز و فقط به ارائه اصول با ذکر مأخذ اکتفا شود. روش‌های ابداعی یا موارد خاصی که برای اولین بار به کار گرفته شده است به‌طور کامل شرح داده شوند. اطلاعات و داده‌ها: برای ارائه منطقی و اصولی نتایج کمی و کیفی به‌دست آمده (در صورت نیاز با استفاده از جدول و نمودار و طبقه‌بندی

نتایج). هر جدول از شماره، عنوان، سرستون‌ها و متن جدول تشکیل می‌شود. هر جدول با یک خط افقی از شماره و عنوان جدول جدا می‌شود. سرستون جدول هم با یک خط افقی از متن جدول جدا و در زیر متن جدول نیز یک خط افقی ترسیم گردد. در داخل متن جداول از درج خطوط عمودی و افقی خودداری شود. کلیه اعداد جدول (ها) و نمودارها به انگلیسی و از چپ به راست تنظیم شوند. عنوان هر جدول در بالای آن درج شود. برای درج عنوان، پس از کلمه «جدول» و شماره آن، نقطه و سپس عنوان ذکر گردد. از ارسال جداول و نمودارها به صورت تصویر خودداری گردد.

- نتیجه‌گیری و بحث: تجزیه و تحلیل نتایج به دست آمده با توجه به هدف پژوهش و یافته‌های سایر پژوهش‌ها.

- در متن مقاله به شماره عکس‌ها، جدول‌ها و نمودارها (در صورت وجود) با دقت اشاره شود و محل آنها مشخص گردد.

- نتایج و بحث باید توأم و به صورت نوشتار، جدول، شکل و نمودار ارائه گردد. نتایج مقاله با استناد به منابع علمی مستند و مرتبط با موضوع مقاله، مورد بحث و تحلیل قرار گرفته و نتایج جدید علمی و نوآوری در تحقیق به دقت و با دلایل روشن ارائه گردند. نتایج عددی یک موضوع، تنها به یک صورت (شکل یا جدول) ارائه شوند.

- کلیه شکل‌ها، نمودارها و تصاویر با واژه «شکل» نام‌گذاری شده و عنوان شکل در زیر آن درج شود. برای درج عنوان هر شکل، پس از کلمه شکل و شماره آن، نقطه و سپس عنوان ذکر گردد. عکس‌ها باید به وضوح و کیفیت بالا تهیه و به صورت جداگانه، با فرمت JPG یا DPI 300 در انتهای مقاله آورده شوند.

- شماره جدول (ها)، شکل (ها)، تصویر (ها) و نمودار (ها) به ترتیب ارائه نتایج آنها در مقاله تعیین و محل قرارگیری شماره آنها پس از ارائه نتایج ذریب در متن مقاله می‌باشد.

- نتایج و بررسی‌های آماری به یکی از روش‌های علمی منعکس شوند. چنانچه محاسبات آماری در سطوح ۵٪ و ۱٪ منجر به اختلاف معنادار شده باشند به ترتیب با یک و دو ستاره نشان داده شوند و در صورتی که اختلاف معنادار نباشد با علامت ns مشخص شوند.

- سپاسگزاری: در این بخش که حداکثر در چهار سطر تنظیم می‌شود، از اشخاص حقیقی و حقوقی که در راهنمایی یا انجام تحقیق مساعدت نموده‌اند یا در تأمین بودجه، امکانات و لوازم تحقیق نقش مؤثری داشته‌اند، سپاسگزاری گردد.

- معادل فارسی مفاهیم و نام‌های خارجی در پانوشت ذکر شود.
- منابع و مؤاخذ: ارجاع مأخذ در متن مقاله داخل پرانتز به روش APA مشخص شود و در قسمت مراجع مشخصات کامل منبع به ترتیب حروف الفبا آورده شود. فقط منابع استفاده شده در متن، در فهرست منابع مورد استفاده ارائه شوند. منابع باید مستند و معتبر بوده و به ترتیب حروف الفبای نام خانوادگی نویسنده (گان) با تورفتگی ۰/۵ سانتی‌متر برای خطوط دوم و بعد از آن (Hanging) مرتب شوند.

ذکر منابع در متن مقاله با ارجاع به نگارنده (گان) و سال انتشار منبع صورت گیرد. وقتی از چند اثر مختلف یک نویسنده استفاده می‌شود، شماره‌گذاری این مقاله‌ها به ترتیب سال انتشار آنها (از قدیم به جدید) انجام گیرد. نام مخفف مجلات باید بر اساس نام استاندارد آنها در لیست ISSN در فهرست منابع درج شوند.

نحوه ارجاع در داخل متن

- برای منابعی که یک یا چند نویسنده دارد: (نام خانوادگی نویسنده / نویسندگان، سال: صفحه)

- برای منابعی که از نوشته دیگران نقل قول شده است: (نقل از...، سال: صفحه)

- برای منابع اینترنتی (نام خانوادگی نویسنده یا نام فایل .html تاریخ یا تاریخ دسترسی به صورت روز، ماه، سال)

نحوه ارجاع در قسمت منابع در پایان مقاله

(توجه: در صورت مشخص نبودن نویسنده، تاریخ نشر یا ناشر از عبارتهای بی‌نا، بی‌تا و بی‌جا استفاده شود).

- کتاب: نام خانوادگی، نام نویسنده / نویسندگان. (سال انتشار). عنوان کتاب. محل نشر: ناشر. نوبت ویرایش یا چاپ.

- کتابی که به جای مؤلف با عنوان سازمان‌ها یا نهادها منتشر شده است: نام سازمان یا نهاد. (سال انتشار). عنوان کتاب. محل نشر: مؤلف. نوبت ویرایش یا چاپ.

- فصلی از یک کتاب یا مقاله‌ای از یک مجموعه مقاله که به وسیله افراد مختلف نوشته شده اما مؤسسه یا افراد معینی آن را گردآوری و به چاپ رسانده‌اند: نام نویسنده / نویسندگان. (سال انتشار). عنوان مقاله. نام گردآورنده (گردآورندگان)، نام مجموعه مقالات، (شماره صفحه‌هایی که فصل کتاب یا مقاله در آن درج شده). محل نشر: ناشر.

- کتابی که مؤلف خاصی ندارد: عنوان کتاب. (سال انتشار). محل نشر: ناشر. نوبت ویرایش یا چاپ.

- کتاب ترجمه شده: نام خانوادگی، نام نویسنده / نویسندگان. (سال ترجمه). عنوان کتاب به فارسی. نام و نام خانوادگی مترجم / مترجمان. محل نشر: ناشر.

- پایان‌نامه: نام خانوادگی، نام نگارنده پایان‌نامه. (سال). عنوان پایان‌نامه. ذکر پایان‌نامه بودن منبع. دانشگاه.

- مقاله: نام خانوادگی، نام نویسنده / نویسندگان (سال) عنوان مقاله، نام نشریه، صاحب امتیاز، سال، دوره یا شماره، شماره صفحه‌هایی که مقاله در آن درج شده.

- مقاله‌های چاپ شده در روزنامه‌ها: نام خانوادگی، نام نویسنده (سال، روز، ماه) عنوان مقاله؛ نام روزنامه، شماره صفحه.

- مقاله ترجمه شده: نام خانوادگی، نام نویسنده (سال) عنوان مقاله، (نام و نام خانوادگی مترجم با ذکر عنوان مترجم) نام نشریه‌ای که مقاله ترجمه شده در آن درج شده. صاحب امتیاز، سال، دوره یا شماره، شماره صفحه‌ها.

منابع قابل دسترس از طریق شبکه جهانی وب یا منابع الکترونیکی

- کتاب و مجموعه مقالات: نام خانوادگی، نام نویسنده. عنوان کتاب. محل نشر: ناشر، تاریخ انتشار. تاریخ آخرین ویرایش در صورت موجود بودن؛ نوع رسانه مشخص شود OnLine، DVD، تاریخ مشاهده.

- کتاب و مجموعه مقالات بر روی دیسک فشرده: نام خانوادگی، نام نویسنده. عنوان کتاب. [CD-ROM] محل نشر: ناشر، تاریخ انتشار.

- پایان‌نامه: نام خانوادگی، نام نویسنده. «عنوان پایان‌نامه»، مقطع تحصیلی و رشته، نام دانشکده، دانشگاه، سال دفاع. نوع رسانه. OnLine، تاریخ مشاهده.

- چکیده مقالات: نام خانوادگی، نام نویسنده. «عنوان مقاله». ذکر واژه چکیده. نام مجله، دوره، شماره، ماه، سال: شماره صفحه (در صورت موجود بودن). نوع رسانه OnLine، تاریخ مشاهده.

- مقاله کنفرانس یا سمینار: نام خانوادگی، نام نویسنده. «عنوان مقاله». عنوان سمینار یا همایش (محل و تاریخ برگزاری روز، ماه، سال). تاریخ انتشار یا آخرین ویرایش: شماره صفحه (در صورت موجود بودن). نوع رسانه، تاریخ مشاهده.

- مقاله‌های قابل دسترس از طریق سایت‌ها یا صفحات خانگی: نام خانوادگی، نام نویسنده. «عنوان مقاله». نام سایت یا صفحه خانگی. تاریخ انتشار یا آخرین روزآمد شدن OnLine، تاریخ مشاهده.

- مقاله‌های مجلات الکترونیکی: نام خانوادگی، نام نویسنده. «عنوان مقاله». نام مجله، دوره، شماره، ماه، سال: شماره صفحه OnLine، تاریخ مشاهده.

- مقاله‌های مجلات الکترونیکی بر روی دیسک فشرده: نام خانوادگی، نام نویسنده. «عنوان مقاله». نام مجله، [CD-ROM] (در صورت موجود بودن) دوره، شماره، ماه، سال: شماره صفحه.

- مقاله‌های الکترونیکی مجلات چاپی: نام خانوادگی، نام نویسنده. «عنوان مقاله». نام مجله، دوره، شماره، ماه، سال: شماره صفحه (در صورت موجود بودن). تاریخ مشاهده.

- مقاله‌های الکترونیکی مجلات چاپی بر روی دیسک فشرده: نام خانوادگی، نام نویسنده. «عنوان مقاله». نام مجله، ذکر واژه. [CD-ROM] دوره، شماره، ماه، سال: شماره صفحه

- اطلاعات متعلق به شخصی خاص: نام خانوادگی، نام صاحب صفحه اصلی. ذکر واژه صفحه اصلی Homepage. نوع رسانه، تاریخ مشاهده.

- فایل صوتی: نام خانوادگی، نام صاحب فایل. «نام فایل» Sound File، ذکر فرمت فایل Online، تاریخ مشاهده.

- فایل تصویری: نام خانوادگی، نام صاحب فایل. «نام فایل» Image File، ذکر فرمت فایل Online، تاریخ مشاهده.

- فایل ویدیویی: «نام فایل» Video File، ذکر فرمت فایل Online. «نشانی دسترسی»، تاریخ مشاهده.

- پست الکترونیکی: نام خانوادگی، نام فرستنده نامه. «نشانی الکترونیکی فرستنده». تاریخ ارسال نامه، روز، ماه، سال. «موضوع نامه» نام و نام خانوادگی، گیرنده نامه. «نشانی الکترونیکی گیرنده». تاریخ ارسال نامه، روز، ماه، سال.

- مقالاتی که بر اساس مندرجات این راهنما تهیه نشده و مطابقت نداشته باشند، بررسی نخواهند شد.

- مسئولیت هر مقاله از نظر علمی، ترتیب اسامی و پیگیری به عهده نویسنده مسئول آن خواهد بود. نویسنده مسئول باید تعهدنامه ارسال مقاله را از سایت دانلود و پس از اخذ امضای تمامی نویسندگان به دبیرخانه مجله ارسال نماید.

- تعداد و ردیف نویسندگان مقاله به همان صورتی که در نسخه اولیه و زمان ارائه به دفتر مجله مشخص شده، مورد قبول است و تقاضای حذف یا تغییر در ترتیب اسامی نویسندگان فقط قبل از داوری نهایی و با درخواست کتبی تمامی نویسندگان و اعلام علت امر قابل بررسی است.

- مقالات به‌وسیله هیئت تحریریه و با همکاری هیئت داوران ارزیابی شده و در صورت تصویب، طبق ضوابط مجله در نوبت چاپ قرار خواهند گرفت. هیئت تحریریه و داوران مجله در رد یا قبول، اصلاح مقالات و بررسی هرگونه درخواست نویسنده (گان)، دارای اختیار کامل می‌باشند.

- گواهی پذیرش مقاله پس از اتمام مراحل داوری و ویراستاری و تصویب نهایی هیئت تحریریه به‌وسیله سردبیر مجله صادر و به اطلاع نویسنده مسئول خواهد رسید.

-
- ۹ اثر مولفه‌های بهسازی منابع انسانی بر مدیریت دانش و نگرش آموزگاران ابتدایی
اکبر جدیدی محمدآبادی؛ فاطمه خضری پور
- ۲۳ رابطه حمایت سازمانی ادراک شده با بهره‌وری آموزشی با میانجی‌گری ...
امید صفری
- ۳۳ کارآفرینی تحصیلی و اشتغال‌پذیری: نقش شایستگی‌های تحصیلی ...
مجید شاهی گنزق؛ ارمین خدائی عنبران؛ حسین آدمیت؛ علی خالق خواه
- ۴۹ تأثیر استرس مادران بر مشکلات رفتاری عاطفی فرزندان با نقش ...
عابدین دارابی عمارتی؛ فرشته محمودی
- ۶۷ بررسی و مقایسه نگرش به تغذیه، سواد حرکتی و کیفیت زندگی مدرسه‌ای ...
محمدحسن دشتی خویدکی؛ فاطمه حسینی؛ حیدر حسینی
- ۷۷ دیدگاه مدیران مدارس ابتدایی نسبت به حکمرانی مدرسه‌محور: چالش‌ها ...
مریم فرجی؛ یوسف نامور

ORIGINAL ARTICLE

The Effect of Human Resource Improvement Components on Knowledge Management and Attitude of Elementary Teachers

Akbar Jadidi Mohammadabadi^{1*}  Fatemeh Khezripour² 

1. Associate Professor of Educational Sciences, Payame Noor University, Tehran, Iran.
2. Master of Information Technology Management, Payame Noor University, Tehran, Iran.

Correspondence:

Akbar Jadidi mohammadabadi
Email: a.jadidi@pnu.ac.ir

Receive Date: 16/May/2025

Revise Date: 27/Jun/2025

Accept Date: 13/Aug/2025

Publish Date: 23/Aug/2025

How to cite:

Jadidi Mohammadabadi, A. Khezripour, F. (2025). The Effect of Human Resource Improvement Components on Knowledge Management and Attitude of Elementary Teachers, *New Studies in Educational Sciences*, 1 (1), 9-22.

ABSTRACT

The purpose of this study is to examine the effect of human resource development components on knowledge management and the attitudes of elementary school teachers. The research method was descriptive-correlational. The statistical population consisted of all elementary teachers in Kerman during the academic year 2022–2023 (245 teachers), and the sample included 150 teachers selected by simple random sampling based on Cochran's formula. Data were collected through field-library methods using standardized questionnaires: Human Resource Improvement Questionnaire (Velba & Jansen, 2010), Knowledge Acquisition and Sharing in Organizations Questionnaire (Bennett, 1999), and Employee Job and Organizational Attitude Questionnaire (Azimi et al., 2011). Data analysis was performed using SPSS with descriptive statistics and Pearson correlation coefficient. The findings revealed significant positive relationships between human resource improvement components, including motivation, job satisfaction, and creativity, and teachers' knowledge management and attitudes. Consequently, human resource improvement can facilitate knowledge collection and sharing, enhance positive attitudes, and create innovative environments for teaching and learning future generations.

KEYWORDS

Human Resource Improvement, Knowledge Management, Teachers' Attitude.



«مقاله پژوهشی»

اثر مولفه‌های بهسازی منابع انسانی بر مدیریت دانش و نگرش آموزگاران ابتدایی

اکبر جدیدی محمدآبادی^{۱*}  فاطمه خضری پور^۲ 

چکیده

هدف این پژوهش بررسی اثر مولفه‌های بهسازی منابع انسانی بر مدیریت دانش و نگرش آموزگاران ابتدایی است. روش پژوهش توصیفی از نوع همبستگی می‌باشد. جامعه آماری شامل کلیه آموزگاران ابتدایی شهر کرمان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ (۲۴۵ نفر) بوده و نمونه ۱۵۰ نفر با روش نمونه‌گیری تصادفی ساده انتخاب شد. داده‌ها با استفاده از پرسشنامه‌های استاندارد و روش میدانی-کتابخانه‌ای جمع‌آوری شد: پرسشنامه بهسازی منابع انسانی (ولبا و جانسن، ۲۰۱۰)، پرسشنامه دستیابی و اشتراک دانش در سازمان (بنت، ۱۹۹۹) و پرسشنامه نگرش شغلی و سازمانی کارکنان (عظیمی و همکاران، ۱۳۹۰). تحلیل داده‌ها با نرم‌افزار SPSS و استفاده از آمار توصیفی و ضریب همبستگی پیرسون انجام شد. یافته‌ها نشان داد مولفه‌های بهسازی منابع انسانی شامل انگیزش، رضایت شغلی و خلاقیت رابطه معناداری با مدیریت دانش و نگرش آموزگاران دارند. بنابراین، بهسازی منابع انسانی می‌تواند در جمع‌آوری و اشتراک دانش، تقویت نگرش مثبت و ایجاد فضاهای نوآورانه برای آموزش و یادگیری نسل آینده نقش مؤثری ایفا کند.

واژه‌های کلیدی

بهسازی منابع انسانی، مدیریت دانش، نگرش آموزگاران.

۱. دانشیار گروه علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.
۲. کارشناسی ارشد مدیریت فناوری اطلاعات، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.

نویسنده مسئول:

اکبر جدیدی محمدآبادی

رایانامه: a.jadidi@pnu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۲/۲۶

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۴/۰۶

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۵/۲۲

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۶/۰۱

استناد به این مقاله:

جدیدی محمدآبادی، اکبر و خضری پور، فاطمه. (۱۴۰۴). اثر مولفه‌های بهسازی منابع انسانی بر مدیریت دانش و نگرش آموزگاران ابتدایی، فصلنامه مطالعات نوین در علوم تربیتی، ۱ (۱)، ۲۲-۹.



مقدمه

در گستره جهانی و زندگی اجتماعی به‌عنوان اعضای فعال جامعه ایفای نقش کنند (موغلی و همکاران، ۱۳۹۲).

در دنیای امروز، همه مشاغل به نوعی مبتنی بر دانش هستند و کارکنان به‌عنوان «کارکنان دانشی» محسوب می‌شوند؛ به این معنا که شغل آن‌ها بیشتر بر دانش‌شان متکی است تا مهارت‌های عملی. به اشتراک‌گذاری و به‌کارگیری دانش از مهم‌ترین فعالیت‌های سازمانی است (حسن‌زاده و همکاران، ۱۳۹۴). فناوری‌های نوین، هرچند ابزارهایی ارزشمند هستند، تضمین‌کننده موفقیت دانش نیستند؛ زیرا دانش فرایندی پایان‌ناپذیر است و حرکت از داده به اطلاعات و از اطلاعات به دانش همواره ادامه دارد (ابطحی و صلواتی، ۱۳۹۵).

با وجود پیشرفت‌های متعدد، انسان‌ها همچنان مهره‌های اصلی سازمان‌ها هستند و موفقیت سازمان‌ها در تحقق اهدافشان به نگرش آن‌ها نسبت به انسان و چگونگی به‌کارگیری این نیروها وابسته است (هاشمی و پورامین‌زاده، ۱۴۰۰). در چنین شرایط تحول‌آفرین، ضرورت اثربخشی و توانمندسازی کارکنان اهمیت بیشتری پیدا می‌کند، نسلی که گاهی «سربازان سازمانی» نامیده می‌شوند (علیجان نوده‌پشنکی و همکاران، ۱۳۹۷).

آموزگاران یکی از ارکان اصلی نظام آموزش و پرورش هستند و افت کمی و کیفی آن‌ها تأثیر مستقیم بر اهداف و عملکرد آموزش و پرورش دارد. بنابراین، برای ارتقای وظایف حرفه‌ای و تربیتی معلمان، فراهم کردن زمینه بهره‌مندی از آموزش‌های جدید و مهارت‌های تازه و به‌طور کلی بهسازی منابع انسانی ضروری است (عباسی و همکاران، ۱۳۹۸). شناخت عوامل موثر بر بهسازی منابع انسانی در میان معلمان اهمیت زیادی دارد، چرا که منابع انسانی ارزشمندترین دارایی سازمان و عامل دوام آن در بازار رقابتی هستند (گلرد و حیدری، ۱۳۹۵).

در صورت عدم بهسازی سازمان، نیروها با شرایط به‌روز تطبیق نمی‌یابند و عملکرد فردی و در نهایت سازمان مختل می‌شود (جلیلود، ۱۳۹۸). آموزش و توسعه منابع انسانی نه تنها موجب ایجاد دانش و مهارت ویژه در کارکنان می‌شود، بلکه باعث افزایش کارایی و اثربخشی سازمان و تطبیق افراد با فشارهای محیطی می‌گردد (چلمر، کرات و هرتنستین، ۲۰۱۶).

افزایش تغییرات و گسترش مناسبات بین‌المللی چالش‌هایی را برای انسان ایجاد کرده است که ضرورت به‌روز رسانی مداوم دانش و دانایی‌محوری را به‌ویژه در نظام تعلیم و تربیت گوشزد می‌کند (قلی‌زاده و سرلک، ۱۳۹۸). در جامعه دانایی‌محور، رکن اصلی توسعه، نیروی انسانی فرهیخته و خردمند است که در رأس آن‌ها معلم قرار دارد (باراج، ۲۰۱۳). معلمی که باید از قابلیت‌های متناسب با حرفه خود برخوردار باشد.

منظور از توانمندسازی حرفه‌ای در این مطالعه، تلاشی هماهنگ در محیط آموزشی برای افزایش انگیزه ذاتی معلمان است، به‌طوری که هر معلم در بهترین حالت، مایل به دستیابی به آن باشد. توانمندسازی به‌عنوان یک فرایند، انگیزه درونی معلمان را افزایش می‌دهد تا بهترین توانایی‌های خود را کسب کنند و در دنیای مدرن امروز از اهمیت حیاتی برخوردار است (آندرو و همکاران، ۲۰۱۵).

توانمندسازی به افراد اجازه می‌دهد دانش خود را به اشتراک بگذارند، نقش خود را در ارتقای خلاقیت شغلی افزایش دهند و در جستجوی راه‌های خلاقانه برای اصلاح خطاها و بازسازی فرایندهای کاری باشند (جان و مایکو، ۲۰۱۸). پژوهشگران معتقدند توانمندسازی عملکرد شغلی را افزایش می‌دهد و به‌عنوان یک گزینه مدیریت استراتژیک، کارکنان را به فعالیت فراتر از حد معمول تشویق می‌کند و توانایی آنان را برای پاسخ سریع به نیازهای مشتری افزایش می‌دهد. مهم‌تر از همه، توانمندسازی می‌تواند وابستگی کارکنان به مشاغل خود را افزایش دهد (چوی، گاه، آدام و تان، ۲۰۱۶).

توانمندسازی معلمان با توجه به میزان توانایی آنان در مشارکت در فرایندهای تصمیم‌گیری مربوط به یادگیری و تدریس فراگیر مدرسه تعریف می‌شود و با توانمندسازی سایر مشارکت‌کنندگان محیط آموزشی متفاوت است (بالکار، ۲۰۱۵).

ضرورت مطالعه و چالش ذهنی این پژوهش از این واقعیت آغاز می‌شود که دستیابی به آینده‌ای مطلوب در نظام تعلیم و تربیت، مستلزم توانمندسازی حرفه‌ای معلمان متناسب با نیازهای دانش‌آموزان آینده است. معلمان باید برای آینده آماده باشند تا

اگر خواهان تغییر و بهسازی نظام آموزشی هستیم، ضروری است دیدگاه انفرادی معلمان و مدیران جای خود را به همکاری و مشارکت جمعی بدهد، تا همه در انجام تعهدات، قبول ریسک و تصمیم‌گیری‌های مدرسه سهم مساوی داشته باشند. دانش‌آموزان آینده‌ساز کشور، اگر از آموزش صحیح محروم شوند، آسیب‌های غیرقابل جبران خواهند دید. بنابراین، اصلی‌ترین راه نجات هر کشور تعلیم و تربیت و لازمه آن، وجود آموزگاران کارآمد و خواهان تحول است. پژوهش حاضر در پی پاسخ به این فرضیه است که بین مولفه‌های بهسازی منابع انسانی و مدیریت دانش و نگرش آموزگاران ابتدایی رابطه معناداری وجود دارد.

روش

این پژوهش از نظر هدف کاربردی و از نوع توصیفی-همبستگی بود. جامعه آماری شامل ۲۴۵ نفر از آموزگاران ابتدایی شهر کرمان در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۲ بود که بر اساس فرمول کوکران، ۱۵۰ نفر به صورت تصادفی ساده انتخاب شدند. داده‌ها با استفاده از روش میدانی و کتابخانه‌ای و پرسشنامه جمع‌آوری و با نرم‌افزار SPSS تجزیه و تحلیل شد.

ابزارها

برای جمع‌آوری داده‌های مورد نیاز این پژوهش از ۳ پرسشنامه زیر استفاده شده است.

پرسشنامه بهسازی نیروی انسانی

پرسشنامه بهسازی نیروی انسانی توسط ولبا و جانسن در سال ۲۰۱۰ ساخته شده است. که دارای ۳۰ سوال و در ۸ بعد طراحی شده است. سوالات پرسشنامه بر اساس طیف پنج‌گزینه‌ای لیکرت (کاملاً موافق تا کاملاً مخالف) طراحی شده است. طیف لیکرت به دست آمده بالای ۷۰ درصد می‌باشد. ضریب آلفای کرونباخ پرسشنامه توسط خرده‌گیر و همکاران (۱۳۹۶)، ۰/۹۱۴ گزارش شده است. ولبا و جانسن^۱ (۲۰۱۰) به نقل از جلیلی و جعفری (۲۰۲۲)، ساعتچی و همکاران (۱۳۹۱) نیز پایایی پرسشنامه را با آلفای کرونباخ بررسی کرده و مقدار آن را ۰/۸۱۷ عنوان کرده‌اند. آلفای کرونباخ برای پرسشنامه بهسازی نیروی انسانی ۰/۸۳ به دست آمد.

مولفه‌های بهسازی منابع انسانی می‌توانند در تغییر نگرش افراد موثر باشند. نگرش وضعیتی ذهنی است که فرد با آن انگیزه‌ها و محرک‌ها را دریافت و نسبت به آن‌ها واکنش نشان می‌دهد و می‌تواند از طریق برنامه‌های آموزشی تغییر یابد (عباسی و همکاران، ۱۳۹۸؛ حدادیان و همکاران، ۱۳۹۱).

مولفه‌های بهسازی منابع انسانی عبارتند از:

- **انگیزش**: شناخت و قدردانی از کارکنان مستعد، احساس تعلق و اهمیت شغل، تعهد فرد به کار.
- **رضایت شغلی**: احساس آرامش، شایسته‌سالاری، خشنودی کارکنان، وجهه و اعتبار شغل.
- **خلاقیت**: کشف و استفاده بهینه از استعدادها، فردی، گرایش به تغییر، ارائه و به‌کارگیری روش‌های جدید.
- **گرایش به آموزش**: برنامه‌ریزی مناسب دوره‌های آموزشی، کسب مهارت‌ها و دانسته‌های شغلی، شناخت نقاط ضعف تخصصی.
- **مسئولیت‌پذیری**: تلاش بیشتر، دیده شدن نتایج کار، امکان رشد و پیشرفت، پاسخگویی در برابر عملکرد.
- **رقابت ناسالم**: جایگزینی توسط فرد دیگر، جایجایی ناخواسته، پاسخگویی به عملکرد دیگران (سرشار و سمیعی، ۱۳۹۸).

پیاده‌سازی نظام بهسازی معلمان دارای دستاوردهای متعدد در سه بعد فردی، سازمانی و اجتماعی است (گودرزی و همکاران، ۱۴۰۱). از جمله منافع فردی می‌توان به افزایش روحیه و اعتماد به نفس، پیشرفت حرفه‌ای، افزایش کارایی و رضایت شغلی، و ارتقای توانمندی‌ها اشاره کرد. بعد سازمانی شامل بهره‌وری بیشتر، کاهش غیبت، دستیابی به اهداف، تقویت تعلق و تعهد سازمانی است و بعد اجتماعی شامل دفاع از حیثیت و اعتبار سازمان، جلوگیری از ناهنجاری اجتماعی و کمک به استحکام خانواده می‌شود (چندلر، کرات و هرتستین، ۲۰۱۶ نقل از غنی‌زاده گرایلی، جعفری و قورچیان، ۱۳۹۶).

¹ . Velba & Jansen

پرسشنامه استاندارد دستیابی به دانش و تسهیم آن در سازمان

پرسشنامه استاندارد دستیابی به دانش و تسهیم آن در سازمان توسط بنت^۱ در سال ۱۹۹۹ طراحی شد و دارای ۱۱ سوال در ۳ بعد می‌باشد. با بررسی‌های انجام شده این پرسشنامه همان پرسشنامه مدیریت دانش می‌باشد. در پژوهش جلیلی و جعفری (۱۴۰۱) بین خرده مقیاس‌های پرسشنامه دستیابی به دانش و تسهیم آن در سازمان همبستگی مثبت و منفی مشاهده شد که بیانگر روایی همگرا و واگرای مطلوب این پرسشنامه می‌باشد. آلفای کرونباخ برای پرسشنامه دستیابی به دانش و تسهیم آن در سازمان ۰/۸۵۲ به دست آمد.

پرسشنامه نگرش شغلی و سازمانی کارکنان پرسشنامه سنجش نگرش شغلی و سازمانی کارکنان توسط عظیمی و همکاران در سال ۱۳۹۰ طراحی گردیده است که شامل ۶۱ گویه و ۳ مولفه می‌باشد. در پژوهش عظیمی و همکاران (۱۳۹۰) پایایی پرسشنامه ۰/۹۶۶ گزارش گردیده است و روایی محتوایی و سازه‌ای پرسشنامه نیز مطلوب می‌باشد. آلفای کرونباخ برای پرسشنامه نگرش شغلی و سازمانی کارکنان ۰/۹۱ به دست آمد.

یافته‌ها

آمار توصیفی مربوط به پرسشنامه‌ها در جدول ۱ قابل مشاهده است:

جدول ۱. آمار توصیفی

متغیرها	تعداد	میانگین	انحراف معیار	کمینه	پیشینه	چولگی	کشیدگی
بهبودی منابع انسانی	۱۵۰	۳/۳۶	۰/۷۵	۱/۱۰	۴/۸۷	-۰/۱۲۴	۰/۰۶۲
مدیریت دانش	۱۵۰	۳/۴۳	۰/۷۴	۱	۵	-۰/۲۳۷	۱/۲۸۶
نگرش	۱۵۰	۲/۵۵	۱/۰۱	۱	۷	۱/۲۸۹	۰/۹۶۱

بررسی نرمال بودن متغیرهای پژوهش

در این پژوهش به منظور بررسی نرمال بودن داده‌ها از آزمون کلموگروف-اسمیرنوف^۲ در نرم‌افزار SPSS استفاده شده است. نتایج این آزمون در جدول ۲

جدول ۲. نتایج آزمون کلموگروف-اسمیرنوف برای متغیرهای اصلی

متغیر	بهبودی منابع انسانی	مدیریت دانش	نگرش
مقدار Z	۰/۰۴۷	۰/۰۹۱	۰/۱۰۱
Sig	۰/۲۰۰	۰/۰۵۴	۰/۰۶۱
نتیجه	نرمال	نرمال	نرمال

در فرضیه اول بین مولفه‌های بهسازی منابع انسانی و مدیریت دانش آموزگاران ابتدایی رابطه معناداری وجود دارد.

با توجه به نتایج آزمون K-S برای متغیرهای پژوهش، از آنجایی که مقدار سطح معناداری (sig) برای تمامی این متغیرها، بیشتر از ۰/۰۵ بود، به معنی این است که نتیجه این آزمون معنی‌دار است.

برای بررسی رابطه بین متغیرها آزمون همبستگی پیرسون اجرا شد و نتایج حاصل در جدول ۳ نشان داده شده است.

جدول ۳. ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱. مدیریت دانش	-							
۲. انگیزش	** .۷۶۳	-						
۳. رضایت شغلی	** .۷۸۰	** .۸۶۶	-					
۴. خلاقیت	** .۷۴۴	** .۸۱۴	** .۸۸۲	-				
۵. گرایش به آموزش	** .۷۸۰	** .۸۴۸	** .۸۴۹	** .۸۲۳	-			
۶. مسئولیت پذیری	** .۶۷۲	** .۸۱۹	** .۸۰۱	** .۷۷۷	** .۷۵۷	-		
۷. دستکاری آمار	** .۶۶۹	** .۷۶۸	** .۷۵۰	** .۷۶۱	** .۷۵۰	** .۶۴۲	-	
۸. رقابت ناسالم	** .۷۱۸	** .۶۵۵	** .۶۸۱	** .۶۸۴	** .۶۶۲	** .۵۸۲	** .۷۱۲	-
۹. ترک خدمت	** .۷۳۹	** .۷۸۰	** .۸۲۰	** .۸۰۲	** .۸۲۴	** .۷۰۵	** .۶۶۸	** .۶۲۰

** $P < 0.001$

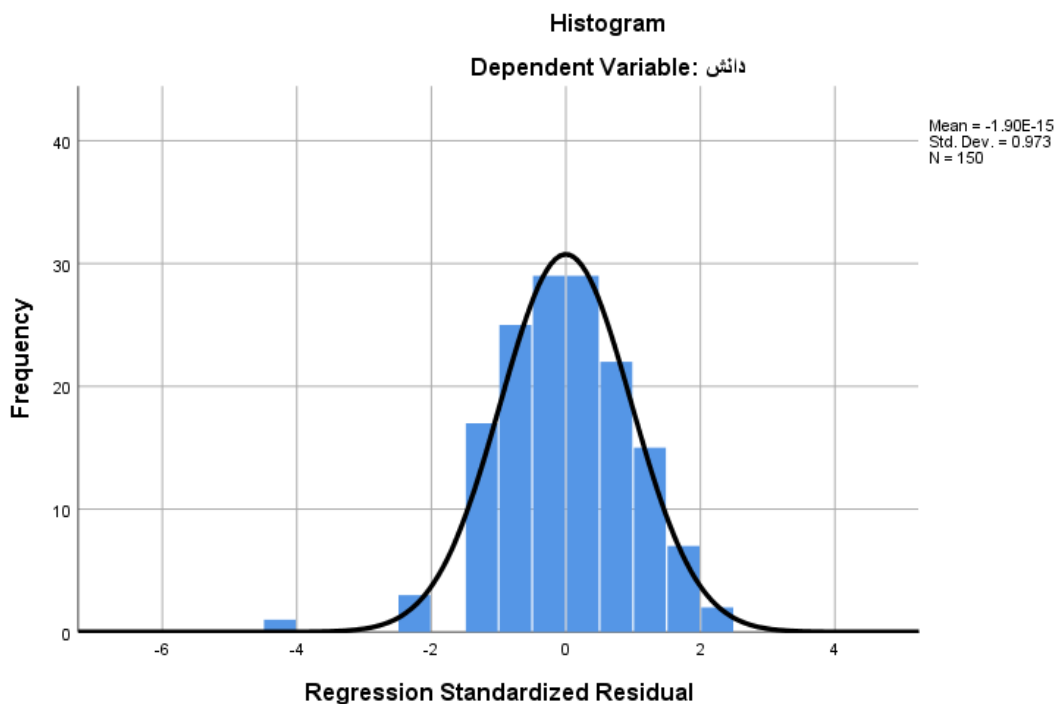
نتایج حاصل از آزمون همبستگی پیرسون در جدول ۳ نشان می‌دهد بین مولفه‌های بهسازی منابع انسانی و مدیریت دانش رابطه مثبت معنادار دارد.

جدول ۴. ضریب همبستگی، آزمون دوربین-واتسون برای فرضیه اول

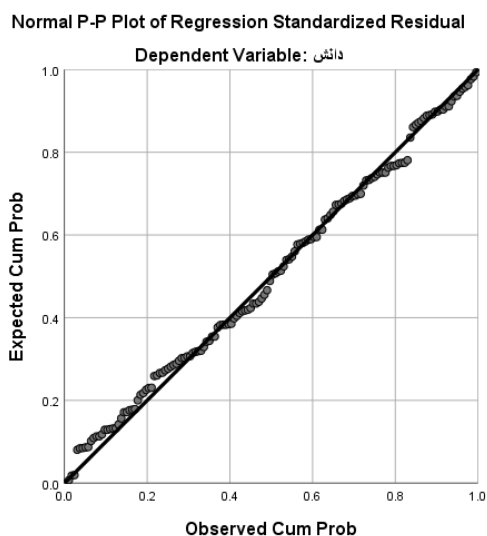
ضریب همبستگی	ضریب تعیین	ضریب تعیین تعدیل شده	خطای معیار تخمین	دوربین-واتسون
۰/۸۴۵	۰/۷۱۴	۰/۶۹۸	۰/۴۰۹	۱/۷۸۹

جدول ۱/۷۸۹ می‌باشد و این عدد نشان می‌دهد که خطاها از یکدیگر مستقل هستند و بین خطاها خود همبستگی وجود ندارد و فرض همبستگی بین خطاها رد می‌شود و می‌توان از رگرسیون استفاده کرد. طبق جدول ضریب همبستگی بین متغیرها ۰/۸۴۵ است. این عدد در سطح خطای پنج درصد رابطه معنی داری را بین متغیرها را نشان می‌دهد. جدول نشان می‌دهد، از آن جا که سطح معنی داری کمتر از پنج صدم است، وجود همبستگی بین این متغیرها تایید می‌شود.

یکی از مفروضات رگرسیون استقلال خطاهاست؛ در صورتی که فرضیه استقلال خطاها رد شود و خطاها با یکدیگر همبستگی داشته باشند، امکان استفاده از رگرسیون وجود ندارد. آماره دوربین-واتسون به منظور بررسی استقلال خطاها از یکدیگر استفاده می‌شود که اگر مقدار آماره دوربین - واتسون در فاصله ۱/۵ تا ۲/۵ باشد فرض همبستگی بین خطاها رد می‌شود و می‌توان از رگرسیون استفاده کرد. مقدار آماره دوربین-واتسون طبق



نمودار ۱: نمایش منحنی توزیع باقی‌مانده‌های مدل و آزمون رگرسیون خطی در SPSS



نمودار ۲: رسم خط برازش شده روی منحنی پراکندگی

معادله خطی حاصل در تصویر ۲ قابل مشاهده است. مربع ضریب همبستگی بین مقادیر واقعی و پیش‌بینی شده برای متغیر وابسته یا همان ضریب تعیین نیز در نمودار دیده می‌شود.

با توجه به تصویر ۱ مشخص است که توزیع باقی‌مانده‌ها با توزیع نرمال، فاصله زیادی ندارد. پس یکی از شرط‌های مهم در رگرسیون برآورده شده است

جدول ۵. تحلیل واریانس رگرسیون (ANOVA) برای فرضیه اول

مدل	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F آماره	سطح معنی داری
رگرسیون	۵۹/۰۲۶	۸	۷/۳۷۸	۴۴/۰۵۱	۰/۰۰۰
باقیمانده	۲۳/۶۱۷	۱۴۱	۰/۱۶۷		
جمع	۸۲/۶۴۲	۱۴۹			

همانطور که در جدول ۵ دیده می‌شود، مقدار $F=44/051$ از نظر آماره معنی دار است ($P \leq 0/05$) می‌باشیم. بنابراین با اطمینان ۹۵٪ نتیجه می‌گیریم که مدل معنی دار است؛ بنابراین مجاز به تحلیل و گزارش نتایج رگرسیون می‌باشیم.

جدول ۶. خلاصه نتایج رگرسیون برای فرضیه اول

مدل	ضرایب غیراستاندارد (B)	ضرایب استاندارد (Beta)	آماره t	sig
مقدار ثابت	۰.۷۰۴		۴.۰۲۲	۰
انگیزش	۰.۲۳۹	۰.۲۷	۲.۵۳۷	۰.۰۳۵
رضایت شغلی	۰.۲۴۹	۰.۲۸۱	۲.۵۸۲	۰.۰۲۷
خلاقیت	۰.۲۱۴	۰.۲۱۷	۲.۱۵۵	۰.۰۴۷
گرایش به آموزش	۰.۱۹۸	۰.۲۳۴	۲.۲۴۸	۰.۰۳۶
مسئولیت پذیری	۰.۲۲۲	۰.۲۲۲	۲.۲۶۵	۰.۰۲۱
دستکاری آمار	۰.۲۶۹	۰.۲۷۲	۲.۸۷۹	۰.۰۰۱
رقابت ناسالم	۰.۲۹۱	۰.۳۰۲	۴.۴۱۳	۰
ترک خدمت	۰.۲۹۹	۰.۲۸۸	۲.۷۴	۰.۰۰۲

بر اساس جدول ۶ متغیر انگیزش ($\beta=0/270$ و $P \leq 0/05$)، رضایت شغلی ($\beta=0/281$ و $P \leq 0/05$)، خلاقیت ($\beta=0/217$ و $P \leq 0/05$)، گرایش به آموزش ($\beta=0/234$ و $P \leq 0/05$)، مسئولیت پذیری ($\beta=0/222$ و $P \leq 0/05$)، دستکاری آمار ($\beta=0/272$ و $P \leq 0/05$)، رقابت ناسالم ($\beta=0/302$ و $P \leq 0/05$) و ترک خدمت با ($\beta=0/288$ و $P \leq 0/05$)، مدیریت دانش را پیش بینی می‌کند. بنابراین بین مولفه‌های بهسازی منابع انسانی و مدیریت دانش آموزگاران ابتدایی رابطه معناداری وجود دارد. در فرضیه دوم بین مولفه‌های بهسازی منابع انسانی و نگرش آموزگاران ابتدایی رابطه معناداری وجود دارد.

جدول ۷. ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
۱. نگرش	-							
۲. انگیزش	** .۷۲۸	-						
۳. رضایت شغلی	** .۷۲۳	** .۸۶۶	-					
۴. خلاقیت	** .۷۰۱	** .۸۱۴	** .۸۸۲	-				

							۵. گرایش به آموزش
			** .۸۲۳	** .۸۴۹	** .۸۴۸	** .۶۷۹	
			** .۷۵۷	** .۷۷۷	** .۸۰۱	** .۸۱۹	۶. مسؤلیت پذیری
			** .۶۴۲	** .۷۵۰	** .۷۶۱	** .۷۵۰	۷. دستکاری آمار
			** .۷۱۲	** .۵۸۲	** .۶۶۲	** .۶۸۴	۸. رقابت ناسالم
			** .۶۲۰	** .۶۶۸	** .۷۰۵	** .۸۲۴	۹. ترک خدمت
			** .۸۰۲	** .۸۲۰	** .۷۸۰	** .۶۷۱	

** P<۰/۰۰۱

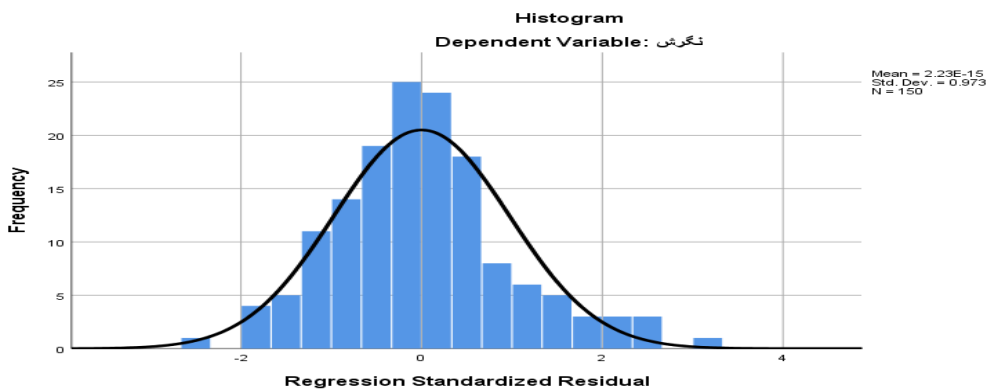
نتایج حاصل از آزمون همبستگی پیرسون در جدول ۷ نشان می‌دهد بین مولفه‌های بهسازی منابع انسانی و نگرش آموزگاران رابطه مثبت معنادار دارد.

جدول ۸. ضریب همبستگی، آزمون دوربین- واتسون برای فرضیه دوم

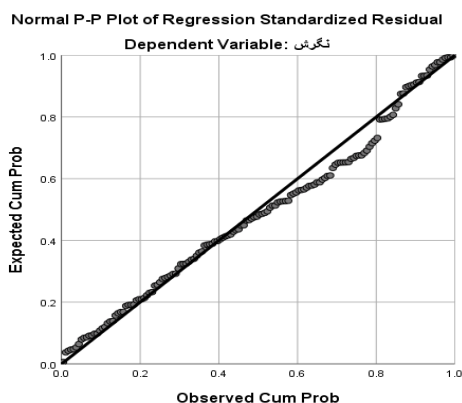
ضریب همبستگی	ضریب تعیین	ضریب تعیین تعدیل شده	خطای معیار تخمین	دوربین- واتسون
۰/۷۸۳	۰/۶۱۴	۰/۵۹۲	۰/۶۴۷	۲/۰۳۸

جدول ۲/۰۳۸ می‌باشد و این عدد نشان می‌دهد که خطاها از یکدیگر مستقل هستند و بین خطاها خود همبستگی وجود ندارد و فرض همبستگی بین خطاها رد می‌شود و می‌توان از رگرسیون استفاده کرد. طبق جدول ضریب همبستگی بین متغیرها ۰/۷۸۳ است. این عدد در سطح خطای پنج درصد رابطه معنی داری بین متغیرها نشان می‌دهد. جدول نشان می‌دهد، از آن جا که سطح معنی داری کمتر از پنج صدم است، وجود همبستگی بین این متغیرها تایید می‌شود.

یکی از مفروضات رگرسیون استقلال خطاهاست؛ در صورتی که فرضیه استقلال خطاها رد شود و خطاها با یکدیگر همبستگی داشته باشند، امکان استفاده از رگرسیون وجود ندارد. آماره دوربین- واتسون به منظور بررسی استقلال خطاها از یکدیگر استفاده می‌شود که اگر مقدار آماره دوربین - واتسون در فاصله ۱/۵ تا ۲/۵ باشد فرض همبستگی بین خطاها رد می‌شود و می‌توان از رگرسیون استفاده کرد. مقدار آماره دوربین- واتسون طبق



نمودار ۳. نمایش منحنی توزیع باقی‌مانده‌های مدل و آزمون رگرسیون خطی در SPSS



نمودار ۴. رسم خط برازش شده روی منحنی پراکندگی

با توجه به تصویر ۳ مشخص است که توزیع باقی‌مانده‌ها با توزیع نرمال، فاصله زیادی ندارد. پس یکی از شرط‌های مهم در رگرسیون برآورده شده است. معادله خطی حاصل در تصویر ۴ قابل مشاهده است. مربع ضریب همبستگی بین مقادیر واقعی و پیش‌بینی شده برای متغیر وابسته یا همان ضریب تعیین نیز در نمودار دیده می‌شود.

جدول ۹. تحلیل واریانس رگرسیون (ANOVA) برای فرضیه دوم

مدل	مجموع مربعات	درجه آزادی	میانگین مربعات	F آماره	سطح معنی‌داری
رگرسیون	۹۳/۹۰۶	۸	۱۱/۷۳۸	۲۸/۰۰۷	۰/۰۰۰
باقیمانده	۵۹/۰۹۵	۱۴۱	۰/۴۱۹		
جمع	۱۵۳/۰۰۲	۱۴۹			

همانطور که در جدول ۹ دیده می‌شود، مقدار $F=28/007$ از نظر آماری معنی دار است ($P \leq 0/05$) می‌باشیم. بنابراین با اطمینان ۹۵٪ نتیجه می‌گیریم که مدل معنی دار است؛ بنابراین مجاز به تحلیل و گزارش نتایج رگرسیون می‌باشیم.

جدول ۱۰. خلاصه نتایج رگرسیون برای فرضیه دوم

مدل	ضرایب غیراستاندارد (B)	ضرایب استاندارد (Beta)	آماره t	sig
مقدار ثابت	۶.۱۷۷		۲۲.۳۲۶	۰
انگیزش	۰.۲۳۶	۰.۲۱۲	۲.۶۴۸	۰.۰۰۲
رضایت شغلی	۰.۲۲۷	۰.۲۱۴	۲.۸۱۱	۰.۰۰۱
خلاقیت	۰.۲۴۳	۰.۲۳۷	۲.۲۹۶	۰.۰۰۷
گرایش به آموزش	۰.۲۹	۰.۲۷۸	۲.۶۴۳	۰.۰۰۱
مسئولیت پذیری	۰.۲۸۸	۰.۲۴۳	۳.۴۵۵	۰
دستکاری آمار	۰.۲۷۲	۰.۲۳۱	۳.۳۷۹	۰
رقابت ناسالم	۰.۲۵۸	۰.۱۹۶	۲.۴۷۱	۰.۰۱۵
ترک خدمت	۰.۲۴۳	۰.۱۳۶	۲.۳۱۹	۰.۰۰۹

کلیدی موفقیت سازمان است؛ زیرا مزیت رقابتی پایدار سازمان انسان‌های فعال در آن هستند.

یافته‌های پژوهش همچنین نشان داد که بین مولفه‌های بهسازی منابع انسانی و نگرش آموزگاران ابتدایی نیز رابطه معناداری وجود دارد. این نتایج با پژوهش‌های عباسی و همکاران (۱۳۹۸)، حدادیان و همکاران (۱۳۹۱) و عظیمی و همکاران (۱۳۹۰) همسو است. در دنیای امروز، توجه به آموزش و بهسازی منابع انسانی در آموزش و پرورش، یکی از مهمترین راهکارهای ارتقای کیفیت فرایندهای آموزشی و پرورشی محسوب می‌شود. منابع انسانی مولد، مهم‌ترین سرمایه سازمان‌ها هستند و می‌توانند موجب تغییر و تحول سایر عوامل سازمانی شوند.

سند تحول بنیادین آموزش و پرورش نیز بر تأمین تسهیلات کارآمد برای آموزش و بهسازی منابع انسانی، تقویت انگیزه و مهارت حرفه‌ای آنان و یادگیری مداوم تأکید دارد. موفقیت برنامه‌های بهسازی منوط به توجه به همه ابعاد بهسازی و دیدن آن به‌عنوان یک مجموعه منسجم است. حمایت رسمی سازمان از برنامه‌های بهسازی از اهمیت حیاتی برخوردار است؛ این حمایت شامل تأمین نیروی انسانی مناسب، منابع و تسهیلات لازم و ایجاد بسترهای قانونی و سازمانی است.

توانمندسازی معلمان با توجه به معیارهای مدیریت منابع انسانی، از جمله حفظ و نگهداشت نیرو، افزایش انگیزه، آموزش مستمر و ایجاد فرصت برای مشارکت در تصمیم‌گیری‌ها، می‌تواند اثربخشی سازمان را افزایش دهد. توجه به شأن و کرامت انسانی آموزگاران، موجب ثبات اجتماعی و توسعه همه‌جانبه کشور می‌شود. همچنین مدیران شایسته و با صلاحیت، در چارچوب قوانین و نظام استاندارد، می‌توانند محیطی مناسب برای توسعه منابع انسانی فراهم کنند.

مولفه‌های بهسازی منابع انسانی تأثیرات متفاوت و گسترده‌ای بر مدیریت دانش و نگرش آموزگاران دارند: انگیزش: افزایش انگیزه معلمان موجب بهبود جمع‌آوری، سازماندهی و به اشتراک‌گذاری دانش و همچنین تشویق به یادگیری مداوم می‌شود.

بر اساس جدول ۱۰ متغیر انگیزش ($\beta=0/212$) و رضایت شغلی ($\beta=0/214$ و $P\leq 0/05$)، گرایش به خلاقیت ($\beta=0/237$ و $P\leq 0/05$)، مسئولیت آموزش ($\beta=0/278$ و $P\leq 0/05$)، دستکاری پذیر ($\beta=0/243$ و $P\leq 0/05$)، آمار ($\beta=0/231$ و $P\leq 0/05$)، رقابت ناسالم ($\beta=0/196$) و ترک خدمت با ($\beta=0/136$ و $P\leq 0/05$)، نگرش را پیش‌بینی می‌کند. بنابراین بین مولفه‌های بهسازی منابع انسانی و نگرش آموزگاران ابتدایی رابطه معناداری وجود دارد.

نتیجه‌گیری و بحث

هدف از انجام این پژوهش بررسی اثر مولفه‌های بهسازی منابع انسانی بر مدیریت دانش و نگرش آموزگاران ابتدایی بود. یافته‌های پژوهش نشان داد که مولفه‌های انگیزش، رضایت شغلی، خلاقیت، گرایش به آموزش، مسئولیت‌پذیری، دستکاری آمار، رقابت ناسالم و ترک خدمت، متغیر مدیریت دانش را پیش‌بینی می‌کنند. به بیان دیگر، بین مولفه‌های بهسازی منابع انسانی و مدیریت دانش آموزگاران ابتدایی رابطه معناداری وجود دارد. این نتایج با پژوهش‌های قلی‌زاده و سرلک (۱۳۹۸)، حسن‌زاده و همکاران (۱۳۹۴)، گودرزی و همکاران (۱۴۰۱) و هاشمی و پورامین‌زاده (۱۳۹۹) همسو است.

تبیین این یافته‌ها نشان می‌دهد که در جوامع کنونی، منابع انسانی سازمانی باید مجهز به مهارت‌ها و ویژگی‌هایی باشند که بتوانند بدون مشکل با تغییرات محیطی سازمان مقابله کنند و با تعهد، تخصص و بینش علمی، توانمندی‌ها و انرژی خود را در راستای تحقق مأموریت‌های سازمان به‌کار گیرند. نیروی انسانی آگاه، خلاق و سازگار با شرایط پیچیده محیطی، عامل مهم اثربخشی سازمان محسوب می‌شود. چنین نیروی انسانی نه تنها موجب افزایش عملکرد و کاهش تأخیر در انجام وظایف می‌شود، بلکه وجهه و اعتبار سازمان را در اجتماع تقویت کرده و زمینه رشد و توسعه سازمان را فراهم می‌کند. درک اهمیت منابع انسانی و توسعه آن از عوامل

پیشنهاد‌های پژوهشی:

بررسی اثر طولانی‌مدت برنامه‌های بهسازی منابع انسانی بر عملکرد دانش‌آموزان و کیفیت یادگیری.
مطالعه مقایسه‌ای اثر مولفه‌های بهسازی منابع انسانی در مدارس دولتی و غیرانتفاعی.
بررسی نقش متغیرهای میانجی مانند فرهنگ سازمانی و رهبری آموزشی در رابطه بین بهسازی منابع انسانی و مدیریت دانش.

تشکر و قدردانی

بدین‌وسیله نویسنده از تمامی شرکت‌کننده در این پژوهش صمیمانه تشکر و قدردانی می‌کند.

ملاحظات اخلاقی

در جریان اجرای این پژوهش و تهیه مقاله کلیه قوانین کشوری و اصول اخلاق حرفه‌ای مرتبط با پژوهش رعایت شده است.

حامی مالی

کلیه هزینه‌های پژوهش حاضر توسط نویسنده مقاله تأمین شده است.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسنده، مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است. این مقاله قبلاً در هیچ نشریه‌ای اعم از داخلی یا خارجی چاپ نشده است.

رضایت شغلی: معلمان راضی به‌طور سازمان‌دهی شده‌تر دانش خود را به اشتراک می‌گذارند و در آموزش و تدریس موثرتر عمل می‌کنند.

خلاقیت: فضایی برای نوآوری و اندیشیدن خارج از الگوهای معمول ایجاد می‌کند و حل مسائل پیچیده آموزشی را تسهیل می‌نماید.

به‌طور خلاصه، مولفه‌های بهسازی منابع انسانی، از جمله انگیزش، رضایت شغلی و خلاقیت، می‌توانند وضعیت مدیریت دانش و نگرش آموزگاران ابتدایی را بهبود بخشند و فضایی نوآورانه برای آموزش و یادگیری فراهم کنند.

تبیین نظری:

این پژوهش نشان می‌دهد که بهسازی منابع انسانی و مدیریت دانش در محیط آموزشی به صورت متقابل عمل می‌کنند و نیروی انسانی خلاق و انگیزه‌مند، عامل اصلی توسعه دانش سازمانی و ارتقای نگرش حرفه‌ای معلمان است.

کاربردهای عملی:

طراحی و اجرای برنامه‌های بهسازی منابع انسانی در مدارس با تمرکز بر انگیزش، رضایت شغلی و خلاقیت معلمان.

ایجاد سازوکارهای رسمی حمایت سازمانی از برنامه‌های آموزشی و توسعه حرفه‌ای.

فراهم کردن فرصت‌های مشارکت معلمان در تصمیم‌گیری‌های مدرسه و به اشتراک‌گذاری دانش.

References

- Abbasi, R. Faghihi, S. F & Ghate, F. (2019). Investigating the Employers' Critical Attitude Toward the Labor Law of the Islamic Republic of Iran from the Perspective of HRM. *Public Organizations Management*, 7(4), 55-70. (In Persian) [doi: 10.30473/ipom.2019.46392.3635](https://doi.org/10.30473/ipom.2019.46392.3635)
- Abtahi, S.H & Salvati, A. (2016). Knowledge management in the organization, first edition. Tehran: *Peyvand-no Publications*. (In Persian)
- Alijan nodehpashangi, M. Behrangi, M. Abdollahi, B & Zeinabadi, H. (1970). Components of Teaching/Learning Leadership Effectiveness in the Classroom Secondary Schools. *Research in School and Virtual Learning*, 6(2), 65-80. (In Persian) [doi: 10.30473/etl.2018.5141](https://doi.org/10.30473/etl.2018.5141)
- Andrew H. Gold, Arvind Malhotra & Albert H. Segars. (2015). Knowledge Management: *An Organizational Capabilities Perspective*, Pages 185-214 | Published online: 09 Jan 2015. <https://doi.org/10.1080/07421222.2001.11045669>

- Azimi, H. Goudarzi, G. Ansari, M. Pirayesh, R & Abdi Zarrin, S. (2011). Designing a Questionnaire for the Assessment of Job and Organizational Attitudes of Government Employees, Case Study: 80 Government Organizations in Zanjan Province. *Strategic Management Thought*, 5(1), 169-200. (In Persian) [doi: 10.30497/smt.2011.154](https://doi.org/10.30497/smt.2011.154)
- Balkar, B. (2015). The Relationships between Organizational Climate, Innovative Behavior and Job Performance of Teachers. *International Online Journal of Educational Sciences*, 7, 81-92. <https://doi.org/10.15345/iojes.2015.02.007>
- Baruch, y. (2013). Self-performance appraisal via direct- manager appraisal: a case of congruence, *Journal of managerial psychology*, 11(6), 50-65.
- Bennett, R & Gabriel, H. (1999). Organizational Factors and Knowledge Management Within Large Marketing Departments: *An Empirical Study*. 3(3), 25-212.
- Chandler, T. Kraut, R & Hertenstein, K. (2016). The interplay of teacher training, access to resources, years of experience and professional development in tertiary ESL reading teachers' perceived self-Efficacy. *Gist Education and Learning Research*, 12: 132-151.
- Choi, S.L. Goh, C.F. Adam, M.B.H. et al. (2016). Transformational leadership, empowerment, and job satisfaction: the mediating role of employee empowerment. *Hum Resour Health* 14, 73. <https://doi.org/10.1186/s12960-016-0171-2>
- Drucker, Peter. (2009). Challenges of management in the 21st century, translated by Mahmoud Toloui, Tehran: *Rasa Cultural Services*. (In Persian)
- gelard, P & heidari, M. (2017). The effect of increasing the productivity of human resource management, human resource development. *Farayandno*, 11(56), 142-148. (In Persian) [doi: 20.1001.1.17356466.1395.11.56.10.8](https://doi.org/20.1001.1.17356466.1395.11.56.10.8)
- Ghanizadeh Gerayli, M. Jaafari, P. ghouchian, N.G. (2017). The Impact of improving professional competencies on teachers, *developing at high school (second period) in Tehran*. 6 (1) :51-72. (In Persian) <http://journalieaa.ir/article-1-88-fa.html>
- Gholizadeh, M & Sarlak, M. A. (2019). Classification of Knowledge Intensive Business Services by Distinguishing their Knowledge Bases. *Public Organizations Management*, 7(4), 147-168. (In Persian) [doi: 10.30473/ipom.2020.50190.3918](https://doi.org/10.30473/ipom.2020.50190.3918)
- Goodarzi, F., Daneshfard, K., Taheri Goodarzi, H., & Abbaszadeh Sahroun, Y. (2022). Designing a Human Resource Flexibility Model for Government Organizations with a Meta-Synthesis Approach. *Public Organizations Management*, 11(1), 1-22. (In Persian) [doi: 10.30473/ipom.2023.65425.4694](https://doi.org/10.30473/ipom.2023.65425.4694)
- Haddadian, A. Binesh, M & Nowroozi, Z. (2012). Investigate teachers' attitudes towards performance appraisal system of teaching staff. *Journal of Cultural Management*, 6(16), 116-128. (In Persian)
- Hashemi, S.H & Pour Aminzade, S. (2020). The challenges facing the development of human resources and a solution to solve it, *Work and society quarterly*, 136, 1-18. (In Persian)
- Hassanzadeh, M. (2012). Knowledge management, concepts and infrastructures,

- second edition. Tehran, *Ketabdar Publishing*. (In Persian)
- Hassanzadeh, R. Seyed Abbaszadeh, M. M & Ghalavandi, H. (2015). The relationship between knowledge management and human resource development from the viewpoint of staff Urmia University. *Academic Librarianship and Information Research*, 48(4), 605-621. (In Persian) [doi: 10.22059/jlib.2015.53782](https://doi.org/10.22059/jlib.2015.53782)
- Jalili, Leila & Jafari, Mahtab. (2022). The mediating role of human resource improvement in the relationship between knowledge management and teachers' job performance, *Management and educational perspective(JMEP)*, Volume 4, Issue 3 - Serial Number 13, Pages 1-17. <https://doi.org/10.22034/jmep.2022.35139.1.1129>
- Jalilvand, M.A. (2019). The necessity and role of education in improving human resources and development, *Tehran University quarterly*, No. 72, December and December 2008, pp. 68-71. (In Persian)
- John, R & Maiko, M. (2018). Knowledge transfer and human resource development practices: Japanese firms in Brazil and Mexico, *International Business Review*, 8(9): 599-612.
- khordhegir, S. askari, A & ranjbar, M. (2017). The Investigation of Human Resource Development and its Impact on the Effectiveness of Employees Performance in Awqaf and Charity Administration at Fars Province. *Journal of New Approaches in Educational Administration*, 8(30), 245-262. (In Persian) [doi: 20.1001.1.20086369.1396.8.30.11.7](https://doi.org/20.1001.1.20086369.1396.8.30.11.7)
- Kolmogorov-Smirnov Test. (2008). The Concise Encyclopedia of Statistics, *ISBN* : 978-0-387-31742-7.
- Mooghali, A.R. Ahmadi, S.A.A. Azar, A & Khodami, A.S. (2013). Coaching Organization Model in Iran's Insurance Industry According to Human Resources, Business Fields, and Mediatory Role of Coaching Culture. *Public Management Researches*, 6(21), 25-48. (In Persian) [doi: 10.22111/jmr.2013.1509](https://doi.org/10.22111/jmr.2013.1509)
- Robin.T. (2021). Knowledge management and human resource developmentthe, *6th International Scientific Conference defence resources management in the 21st century*. Braşov, (1):02-03.
- Saatchi, M. Kamkari, K & Askarian, M. (2012). Psychological tests, *Publishing edit*. (In Persian)
- Sarshar, E & Samiei, R. (2019). Identifying the Components of Human Resource Improvement with an Emphasis on Meritocracy in the Iranian Government. *Journal of Public Administration Perspective*, 10(4), 176-191. (In Persian) [Doi: 10.29252/JPAP.2019.96605](https://doi.org/10.29252/JPAP.2019.96605)

ORIGINAL ARTICLE

The Relationship Between Perceived Organizational Support and Educational Productivity Mediated by Psychological Resilience Among Secondary School Teachers

Omid Safari¹ 

1. Department of Physical Education, No M. C , Islamic Azad University, Noorabad Mamasani, Iran.

Correspondence:

Omid Safari
Email: Omid.safari11@iau.ac.ir

Receive Date: 23/May/2025
Revise Date: 11/Jul/2025
Accept Date: 14/Aug/2025
Publish Date: 23/Aug/2025

How to cite:

Safari, O. (2025). The Relationship Between Perceived Organizational Support and Educational Productivity Mediated by Psychological Resilience Among Secondary School Teachers, *New Studies in Educational Sciences*, 1 (1), 23-32.

The objective of this study was the relationship between perceived organizational support and educational productivity mediated by psychological resilience among secondary school teachers in Noorabad Mamasani City. The present study was applied in terms of purpose and descriptive and correlational in terms of method. The statistical population of this study was 420 secondary school teachers in Noorabad Mamasani city in the academic year 2022-2023, of which 205 people cooperated with the researcher using a table as a sample and a random stratified sampling method. To collect data, the productivity questionnaire of Hersey and Goldsmith (1980), the perceived organizational support questionnaire of Vatankhah et al. (2017) and the psychological resilience questionnaire of Connor and Dididson (2003) were used. To analyze the data, correlation, regression and structural equations methods based on SPSS27 and PLS3 software were used. The results showed that there is a positive and significant relationship between perceived organizational support and educational productivity through psychological resilience in teachers ($P \leq 0.01$). There is a positive and significant relationship between perceived organizational support and its components with educational productivity and psychological resilience of teachers. There is a positive and significant relationship between psychological resilience and educational productivity of teachers. Perceived organizational support has the ability to predict teachers' educational productivity. Also, perceived organizational support has the ability to predict teachers' psychological resilience, and finally it was determined that psychological resilience has the ability to predict teachers' educational productivity. Therefore, it is appropriate to pay special attention to organizational support and psychological resilience in order to increase educational productivity in the target population.

KEY WORDS

Perceived Orgizational Support, Educational Productivity, Psychological.



رابطه حمایت سازمانی ادراک شده با بهره‌وری آموزشی با میانجی‌گری تاب‌آوری روانشناختی در بین معلمان متوسطه دوم

امید صفری^۱ 

چکیده

هدف این پژوهش رابطه حمایت سازمانی ادراک شده با بهره‌وری آموزشی با میانجی‌گری تاب‌آوری روانشناختی در بین معلمان متوسطه دوم شهرستان نورآباد ممسنی بود. پژوهش حاضر، از لحاظ هدف، کاربردی و از نظر روش، توصیفی و از نوع همبستگی بوده است. جامعه آماری این پژوهش معلمان متوسطه دوم شهر نورآباد ممسنی در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ به تعداد ۴۲۰ نفر بود، که از این تعداد ۲۰۵ نفر با استفاده از جدول به عنوان نمونه و به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی با محقق همکاری کردند. برای گردآوری اطلاعات از پرسشنامه بهره‌وری هرسی و گلداسمیت (۱۹۸۰)، پرسشنامه حمایت سازمانی ادراک شده وطن‌خواه و همکاران (۲۰۱۷) و پرسشنامه تاب‌آوری روانشناختی کانر و دیدید سون (۲۰۰۳) استفاده شد. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها از روش همبستگی، رگرسیون و معادلات ساختاری بر پایه نرم افزارهای و استفاده شد. نتایج نشان داد که بین حمایت سازمانی ادراک شده با بهره‌وری آموزشی از طریق تاب‌آوری روانشناختی در معلمان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. بین حمایت سازمانی ادراک شده و مولفه‌های آن با بهره‌وری آموزشی و تاب‌آوری روانشناختی معلمان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. بین تاب‌آوری روانشناختی با بهره‌وری آموزشی معلمان رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. حمایت سازمانی ادراک شده قابلیت پیش‌بینی بهره‌وری آموزشی معلمان را دارد. همچنین حمایت سازمانی ادراک شده قابلیت پیش‌بینی تاب‌آوری روانشناختی معلمان را دارد، و در نهایت مشخص گردید که تاب‌آوری روانشناختی قابلیت پیش‌بینی بهره‌وری آموزشی معلمان را دارد. بنابراین شایسته است که به منظور افزایش بهره‌وری آموزشی در جامعه هدف توجه ویژه‌ای به حمایت سازمانی و تاب‌آوری روانشناختی شود.

واژه‌های کلیدی

حمایت سازمانی ادراک شده، بهره‌وری آموزشی، تاب‌آوری روانشناختی.

۱. گروه تربیت بدنی، واحد نورآباد ممسنی، دانشگاه آزاد اسلامی، نورآباد ممسنی، ایران.

نویسنده مسئول:

امید صفری

رایانامه Omid.safari11@iau.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۳/۰۲

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۴/۲۰

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۵/۲۳

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۶/۰۱

استناد به این مقاله:

صفری، امید. (۱۴۰۱). رابطه حمایت سازمانی ادراک شده با بهره‌وری آموزشی با میانجی‌گری تاب‌آوری روانشناختی در بین معلمان متوسطه دوم، فصلنامه مطالعات نوین در علوم تربیتی، ۱ (۱)، ۳۲-۲۳.

مقدمه

نقشی تعیین کننده در ارتقای سطح آموزش دارد (گیستیتایواتی^۳، ۲۰۲۰).

یکی از عوامل مؤثر بر بهره‌وری آموزشی، حمایت سازمانی ادراک شده است (زارعی، ۱۴۰۳). این مفهوم به برداشت معلمان از میزان حمایت و پشتیبانی سازمانی در راستای تأمین نیازهای حرفه‌ای و شخصی آن‌ها اشاره دارد. حمایت سازمانی شامل اقداماتی مانند ارائه بازخورد سازنده، فرصت‌های رشد شغلی، قدردانی از عملکرد، و ایجاد محیط کاری مثبت است. هنگامی که معلمان احساس کنند سازمان از تلاش‌ها و نیازهای آن‌ها حمایت می‌کند، تعهد و انگیزه بیشتری برای انجام وظایف خود خواهند داشت. این موضوع می‌تواند به‌طور غیرمستقیم کیفیت تدریس و تعامل آن‌ها با دانش‌آموزان را تحت تأثیر قرار دهد (پیورواتو^۴، ۲۰۲۰).

حمایت سازمانی ادراک شده سازه‌ای از تبادل اجتماعی است. بنا بر این تئوری حمایت سازمانی بیان می‌کند که کارکنان عقاید کلی پیرامون درجه‌ای که سازمان از نیازها و ارزش‌های آنها حمایت می‌کند، ایجاد می‌کنند که بر اساس تعامل مدیران با نمایندگان سازمانی، صورت می‌پذیرد. ادراک از حمایت مدیریت، امکان دارد از طریق تأمین نیازهای عاطفی اجتماعی مانند تعلق و حمایت عاطفی کمک به بالا بردن وفاداری عاطفی کند (مان، عابد، بات، اشفاق و احمد^۵، ۲۰۲۰).

اهمیت توجه به حمایت سازمانی ادراک شده در این است که این حمایت می‌تواند احساس تعلق، رضایت شغلی و اشتیاق حرفه‌ای معلمان را تقویت کند. هنگامی که معلمان احساس کنند سازمان برای آن‌ها ارزش قائل است، نگرش مثبت‌تری به کار خود خواهند داشت و تمایل بیشتری برای ارتقای کیفیت آموزش نشان می‌دهند. از سوی دیگر، حمایت ناکافی می‌تواند منجر به فرسودگی شغلی، کاهش انگیزه و افت بهره‌وری شود. بنابراین، توجه به این مقوله می‌تواند نقشی کلیدی در ایجاد تغییرات مثبت در نظام آموزشی داشته باشد (عبداله زاده و اسمعیلی، ۱۴۰۲). رابطه بین حمایت سازمانی ادراک شده و بهره‌وری آموزشی ممکن است تحت تأثیر متغیرهای گوناگونی قرار گیرد که یکی از مهم‌ترین آن‌ها تاب‌آوری روان‌شناختی است (زارعی و کاظمی،

آموزش و پرورش یکی از مهم‌ترین نهادهای اجتماعی است که نقشی کلیدی در توسعه پایدار جامعه ایفا می‌کند. معلمان به‌عنوان عناصر اصلی این نهاد، مسئولیت انتقال دانش، تربیت نیروی انسانی توانمند، و پرورش مهارت‌های زندگی را بر عهده دارند. نقش معلمان فراتر از تدریس است؛ آن‌ها باید انگیزه‌بخش، راهنما و الگوی یادگیری برای دانش‌آموزان باشند (عالیشان، ۱۴۰۲). با این حال، میزان تأثیرگذاری آن‌ها به عوامل متعددی بستگی دارد که یکی از مهم‌ترین آن‌ها بهره‌وری آموزشی است. بهره‌وری آموزشی معلمان نه تنها به ارتقای کیفیت یادگیری دانش‌آموزان کمک می‌کند، بلکه بهبود کلی نظام آموزشی را نیز در پی دارد (رجیبیان و الوانی، ۱۳۹۹). نقش معلمان در نظام آموزشی به عنوان رکن اصلی تحقق اهداف تعلیم و تربیت، نقشی بی‌بدیل و غیرقابل انکار است. کیفیت آموزش، میزان یادگیری دانش‌آموزان و در نهایت ارتقای سطح علمی و فرهنگی جامعه تا حد زیادی به بهره‌وری آموزشی معلمان وابسته است. بهره‌وری آموزشی^۱ نه تنها به معنای افزایش کمی فعالیت‌های آموزشی است، بلکه بر ابعاد کیفی چون بهبود روش‌های تدریس، مدیریت کلاس، توانایی ایجاد انگیزه در دانش‌آموزان و پرورش خلاقیت آنان نیز دلالت دارد. معلمانی که از بهره‌وری آموزشی بالاتری برخوردارند، قادر خواهند بود محیطی پویا و سازنده برای یادگیری فراهم آورند و نقش مؤثرتری در توسعه سرمایه انسانی جامعه ایفا کنند (درعلی نبی، ۱۴۰۳). بهره‌وری آموزشی به معنای استفاده بهینه از منابع، مهارت‌ها و زمان برای دستیابی به بهترین نتایج یادگیری است. این مفهوم شامل عوامل متعددی از جمله توانایی تدریس، استفاده از روش‌های نوین آموزشی، ایجاد محیط یادگیری مؤثر و مدیریت زمان می‌شود (گولدهابر و استارتز^۲، ۲۰۱۷). معلمان با بهره‌وری بالا قادرند دانش‌آموزان را در مسیر یادگیری همراه کرده و انگیزه و اشتیاق آن‌ها را تقویت کنند. با این حال، بهره‌وری آموزشی تحت تأثیر چالش‌هایی همچون استرس شغلی، محدودیت‌های منابع و حمایت ناکافی از معلمان قرار می‌گیرد. توجه به این مسائل و تلاش برای بهبود بهره‌وری،

4 Purwanto
5 Maan, A. T. Abid, G. Butt, T. H. Ashfaq, F & Ahmed

1 Educational productivity
2 Goldhaber, D & Startz
3 Gistituati

معلمان متوسطه دوم شهرستان ممسنی در سال تحصیلی ۱۴۰۴-۱۴۰۳ به تعداد ۴۲۰ بود، که از این تعداد ۲۰۵ نفر به عنوان نمونه و به روش نمونه‌گیری طبقه‌ای تصادفی (زن و مرد) همکاری کردند. بدین صورت که از مدارس مختلف شهرستان نورآباد ممسنی تعدادی از معلمان (زن و مرد) به شکل تصادفی انتخاب و با دراختیار گذاشتن پرسشنامه و یا ارسال پرسشنامه به ایمیل آنها در تکمیل پرسشنامه با محقق همکاری کردند. ابزار جمع‌آوری داده‌ها پرسشنامه‌های استاندارد بهره‌وری هرسی و گلداسمیت (۱۹۸۰) ۲۶ سوال و ۷ مولفه (ابعاد توانایی، درک و شناخت، انگیزش، حمایت سازمانی، بازخور، اعتبار و سازگاری) در مقیاس پنج‌گزینه‌ای لیکرت (خیلی کم = ۱، کم = ۲، متوسط = ۳، زیاد = ۴، خیلی زیاد = ۵)، پرسشنامه حمایت سازمانی ادراک‌شده وطن‌خواه و همکاران (۲۰۱۷) با ۲۰ سوال و چهار مولفه (پشتیبانی، ترفیع، توانمندسازی و پاداش) بر اساس طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای (کاملاً مخالفم = ۱ تا کاملاً موافقم = ۵) و پرسشنامه تاب‌آوری روانشناختی کانر و دیدید سون (۲۰۰۳) بر اساس یک مقیاس لیکرت بین صفر (کاملاً نادرست) و چهار (همیشه درست) نمره گذاری شد. میزان روایی با استفاده از نظرات متخصص حوزه مدیریت در این رشته تایید شد و پایایی این پرسشنامه‌ها نیز با استفاده از آلفا کرنباخ به ترتیب برابر با ۰/۸۳، ۰/۸۷ و ۰/۷۵ محاسبه شد که همگی بالاتر از ۰/۷ بودند و مورد تایید قرار گرفتند. برای توصیف داده‌ها از روش‌های آمار توصیفی برای محاسبه فراوانی، درصد، میانگین و انحراف معیار و به منظور آزمون فرضیه‌های تحقیق آمارهای استنباطی مانند آزمون کولموگروف-اسمیرنوف برای تعیین نرمال بودن توزیع داده‌ها، از ضریب همبستگی پیرسون برای بررسی ارتباط بین متغیرهای تحقیق، از رگرسیون خطی برای پیش‌بینی متغیر ملاک از روی متغیرهای پیش‌بین و از معادلات ساختاری برای تحلیل مسیر و آزمون الگوی مفهومی تحقیق استفاده شده است.

۱۳۹۹). تاب‌آوری روان‌شناختی به توانایی افراد در مقابله با چالش‌ها، حفظ تعادل هیجانی و بازیابی سریع پس از مواجهه با فشارها اشاره دارد. این ویژگی به معلمان کمک می‌کند در شرایط سخت و ناپایدار آموزشی همچنان عملکرد خود را حفظ کرده و با استرس‌های شغلی مقابله کنند. تاب‌آوری روان‌شناختی می‌تواند نقشی واسطه‌ای بین حمایت سازمانی و بهره‌وری ایفا کند، به طوری که معلمان تاب‌آورتر بهتر می‌توانند از حمایت‌های سازمانی بهره ببرند (نیکولایو^۱ و همکاران، ۲۰۲۱). تاب‌آوری روان‌شناختی در معلمان می‌تواند تأثیرات مثبتی از جمله بهبود سلامت روانی، افزایش رضایت شغلی و کاهش استرس داشته باشد. معلمان تاب‌آور قادرند در مواجهه با مشکلات آموزشی و چالش‌های دانش‌آموزان، خلاقیت و انعطاف‌پذیری بیشتری نشان دهند (چیو^۲ و همکاران، ۲۰۱۶). علاوه بر این، تاب‌آوری به آن‌ها کمک می‌کند تا در شرایط سخت‌تر نیز به اهداف آموزشی خود پایبند بمانند. با توجه به این موارد، تقویت تاب‌آوری روان‌شناختی معلمان می‌تواند عاملی کلیدی در بهبود بهره‌وری و اثربخشی آموزشی باشد (کاوگاکي^۳، ۲۰۲۲). در این زمینه‌ها مطالعاتی از جمله در علی‌نبی (۱۴۰۳)، زارعی (۱۴۰۳)، یون و کیم (۲۰۲۲)، مومنی و همکاران (۱۴۰۰) انجام دادند. از آنجا که امروزه متأسفانه در محیط‌های آموزشی ما بهره‌وری آموزشی تا حدودی با مسائل و چالش‌های مواجه شده است که این ممکن است بدلیل عدم حمایت‌های سازمانی مناسب و کاهش تاب‌آوری در محیط‌های آموزشی باشد و این مساله می‌تواند زمینه کاهش بهره‌وری آموزشی را در محیط‌های آموزشی بوجود آورد. بنابراین در این راستا محقق بدنبال بررسی این چالش در جامعه هدف می‌باشد و بدنبال پاسخگویی به این سوال است که آیا بین حمایت سازمانی ادراک‌شده با بهره‌وری آموزشی با میانجی‌گری تاب‌آوری روان‌شناختی در بین معلمان مقطع متوسطه دوم شهرستان نورآباد ممسنی رابطه‌ای معناداری وجود دارد یا خیر؟

روش

این پژوهش از لحاظ هدف، کاربردی و از لحاظ روش اجرا، توصیفی-همبستگی است. جامعه آماری این تحقیق، تمامی

یافته‌ها

نتایج جمعیت شناختی پژوهش نشان داد که ۵۴ درصد پاسخ دهندگان مرد و ۴۶ درصد زن، سطح تحصیلات ۵۹ درصد کارشناسی، ۴۰ درصد کارشناسی ارشد و ۱ درصد دکتری بودند.

جدول ۱: همبستگی بین حمایت سازمانی ادراک شده و مولفه‌های آن با بهره‌وری آموزشی

سطح معناداری	بهره‌وری آموزشی	
	ضریب همبستگی	متغیر
۰/۰۰۱	۰/۴۶۸	پشتیبانی
۰/۰۰۱	۰/۴۳۳	ترفیع
۰/۰۰۱	۰/۵۴۰	توانمندسازی
۰/۰۰۱	۰/۳۸۵	پاداش
۰/۰۰۱	۰/۶۹۹	حمایت سازمانی ادراک شده (کل)

بر اساس نتایج جدول (۱)، بین متغیر حمایت سازمانی ادراک شده و تمام مولفه‌های آن با بهره‌وری آموزشی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. به طوری که با افزایش حمایت سازمانی ادراک شده می‌یابد.

جدول ۲: همبستگی بین حمایت سازمانی ادراک شده و مولفه‌های آن با تاب‌آوری روانشناختی

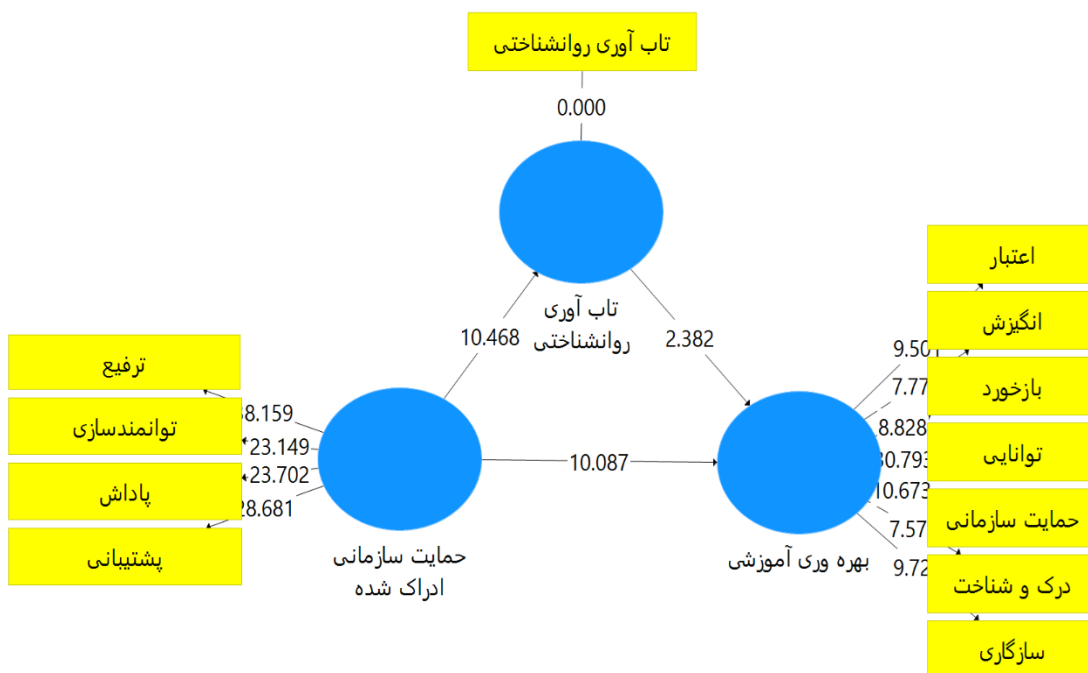
سطح معناداری	تاب‌آوری روانشناختی	
	ضریب همبستگی	متغیر
۰/۰۰۱	۰/۳۹۷	پشتیبانی
۰/۰۰۱	۰/۲۱۶	ترفیع
۰/۰۰۱	۰/۴۰۵	توانمندسازی
۰/۰۰۱	۰/۳۲۷	پاداش
۰/۰۰۱	۰/۵۰۷	حمایت سازمانی ادراک شده (کل)

بر اساس نتایج جدول (۲)، بین متغیر حمایت سازمانی ادراک شده و تمام مولفه‌های آن با تاب‌آوری روانشناختی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. به طوری که با افزایش میزان حمایت سازمانی ادراک شده و مولفه‌های آن میزان تاب‌آوری روانشناختی این افراد افزایش می‌یابد.

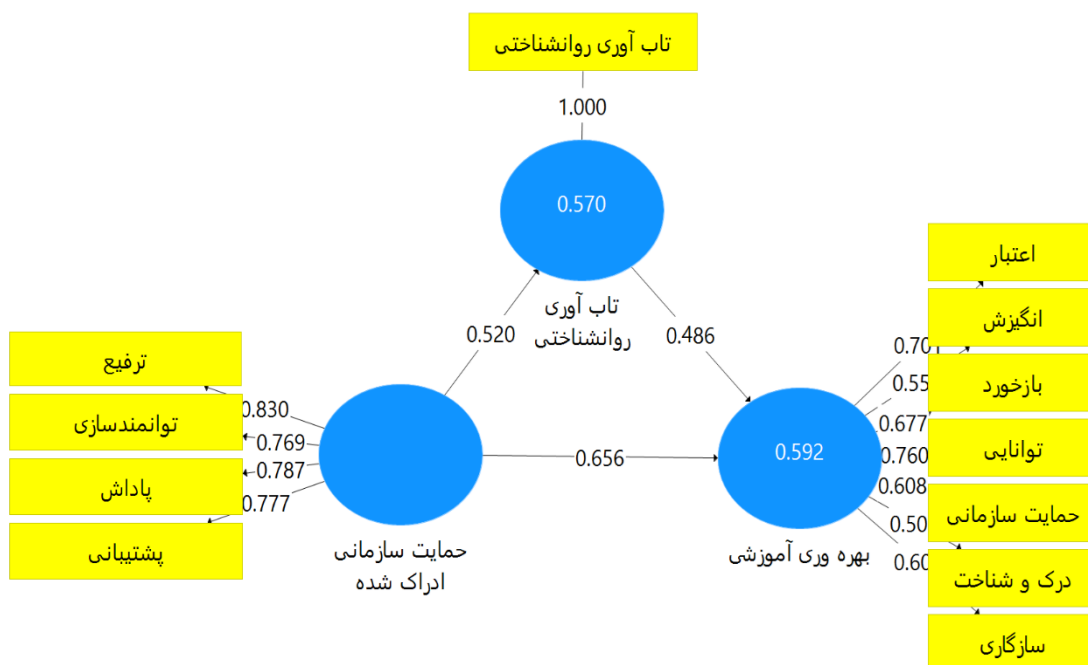
جدول ۳: همبستگی بین تاب‌آوری روانشناختی با بهره‌وری آموزشی

سطح معناداری	بهره‌وری آموزشی	
	ضریب همبستگی	متغیر
۰/۰۰۱	۰/۸۱۹	تاب‌آوری روانشناختی

بر اساس نتایج جدول (۳)، بین متغیر تاب‌آوری روانشناختی با بهره‌وری آموزشی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد. به طوری که با افزایش میزان تاب‌آوری روانشناختی، میزان بهره‌وری آموزشی این افراد افزایش می‌یابد.



شکل ۱: رابطه علی متغیرها در حالت معناداری ملاک معناداری ۱/۹۶ ± می باشد.



شکل ۲: رابطه علی متغیرها در حالت استاندارد

جدول ۴: نتایج مدل‌سازی معادله ساختاری متغیرهای پژوهش

سطح معناداری	Tماره	انحراف استاندارد STDEV	ضریب مسیر	روابط
۰/۰۰۱	۱۰/۰۸۷	۰/۰۶۹	۰/۶۵۹	حمایت سازمانی ادراک شده ← بهره‌وری آموزشی
۰/۰۰۱	۱۰/۴۶۸	۰/۰۴۴	۰/۵۲۰	حمایت سازمانی ادراک شده ← تاب‌آوری روانشناختی
۰/۰۰۱	۲/۳۸۲	۰/۰۷۲	۰/۴۸۶	تاب‌آوری روانشناختی ← بهره‌وری آموزشی
۰/۰۰۱	۲/۰۰۳	۰/۰۵۹	۰/۲۵۳	حمایت سازمانی ادراک شده ← تاب‌آوری روانشناختی ← بهره‌وری آموزشی

بر اساس جدول ۴ و شکل‌های ۱ و ۲، نتایج مدل‌سازی معادله ساختاری مدل نهایی پژوهش را نشان می‌دهد. ضرایب الگوی پژوهش نشان می‌دهد که ضریب مسیر رهبری اخلاقی به نشاط سازمانی برابر ۰/۳۸ می‌باشد و این نشان می‌دهد که با یک واحد افزایش در رهبری اخلاقی، نشاط سازمانی به میزان ۰/۳۸ تغییر می‌کند. ضریب مسیر رهبری اخلاقی به معنویت در کار برابر ۰/۵۳ می‌باشد و این نشان می‌دهد که رهبری اخلاقی به میزان ۰/۵۳ بر معنویت در کار تأثیر مثبت دارد. ضریب مسیر معنویت در کار به نشاط سازمانی برابر ۰/۸۱ می‌باشد و این نشان می‌دهد که معنویت در کار به میزان ۰/۸۱ بر نشاط سازمانی تأثیر مثبت و معناداری دارد. همان‌طور که در جدول مشاهده می‌شود تأثیر غیر مستقیم رهبری اخلاقی با معنویت در کار از طریق نشاط سازمانی به میزان ۰/۴۳۴ می‌باشد.

نتیجه‌گیری و بحث

یافته‌های این پژوهش در خصوص رابطه بین حمایت سازمانی ادراک شده و مولفه‌های آن با بهره‌وری آموزشی معلمان مقطع متوسطه دوم شهرستان نورآباد ممسنی نشان داد که پشتیبانی، ترفیع، توانمندسازی، پاداش و حمایت سازمانی ادراک شده با سطح معناداری ۰/۰۰۱ رابطه مثبت و معناداری با بهره‌وری آموزشی معلمان مقطع متوسطه دوم شهرستان نورآباد ممسنی دارد. بر اساس نتایج، بین حمایت سازمانی ادراک شده و مولفه‌های آن با بهره‌وری آموزشی معلمان مقطع متوسطه دوم شهرستان نورآباد ممسنی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. نتایج این فرضیه با یافته‌های درعلی نبی (۱۴۰۳)، زارعی (۱۴۰۳)، شیرزاد و نصرتی (۱۳۹۶) و یون و کیم (۲۰۲۲) همسو می‌باشد. در تبیین نتایج می‌توان بیان کرد که حمایت سازمانی ادراک شده در ابعاد مختلف خود، مانند حمایت عاطفی، مادی، توجه به رفاه کارکنان و قدردانی از تلاش‌ها، موجب افزایش انگیزه در معلمان می‌شود. هنگامی که معلمان احساس کنند سازمان از آن‌ها پشتیبانی می‌کند، میزان تعهد و علاقه آن‌ها به

کار افزایش یافته و سطح انرژی روانی و کارآمدی‌شان ارتقا می‌یابد. این امر به افزایش بهره‌وری آموزشی منجر می‌شود، چرا که معلمان با انگیزه و رضایت شغلی بالاتر، تلاش بیشتری برای ارتقای کیفیت تدریس، استفاده از روش‌های نوین آموزشی و ایجاد محیط یادگیری مؤثر خواهند داشت.

یافته‌های این پژوهش در خصوص رابطه بین حمایت سازمانی ادراک شده و مولفه‌های آن با تاب‌آوری روانشناختی معلمان نشان داد که پشتیبانی، ترفیع، توانمندسازی، پاداش و حمایت سازمانی ادراک شده با سطح معناداری ۰/۰۰۱ رابطه مثبت و معناداری با تاب‌آوری روانشناختی معلمان مقطع متوسطه دوم شهرستان نورآباد ممسنی دارد. بر اساس نتایج، بین حمایت سازمانی ادراک شده و مولفه‌های آن با تاب‌آوری روانشناختی معلمان مقطع متوسطه دوم شهرستان نورآباد ممسنی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. یافته‌های این فرضیه با نتایج پژوهش‌های مومنی و همکاران (۱۴۰۰)، زارعی و کاظمی (۱۳۹۹) همسو است. در تبیین نتایج می‌توان بیان کرد که تاب‌آوری روانشناختی، توانایی افراد برای مواجهه سازنده با چالش‌ها و بازگشت به شرایط تعادل پس از فشارهای روانی است. حمایت سازمانی ادراک شده، از طریق ایجاد حس امنیت، اعتماد و تعلق، می‌تواند ظرفیت روانی معلمان برای مقابله با شرایط دشوار را افزایش دهد. هنگامی که معلمان بدانند سازمان از آنان حمایت می‌کند، سطح اضطراب و فشار روانی کاهش یافته و انگیزه برای حل مسائل افزایش می‌یابد. این شرایط باعث می‌شود تاب‌آوری روانشناختی در آن‌ها تقویت شده و توانایی بیشتری در مدیریت شرایط استرس‌زا پیدا کنند.

یافته‌های این پژوهش در خصوص رابطه بین تاب‌آوری روانشناختی با بهره‌وری آموزشی معلمان مقطع متوسطه دوم شهرستان نورآباد ممسنی نشان داد که تاب‌آوری روانشناختی با سطح معناداری ۰/۰۰۱ رابطه مثبت و معناداری با بهره‌وری

به‌طور غیرمستقیم و از طریق تقویت تاب‌آوری، نقش مهمی در ارتقای بهره‌وری آموزشی ایفا می‌کند. ممکن است بر نتایج تحقیق تاثیر گذار باشد، این محدودیت‌ها عبارتند از عدم کنترل سلابیق و عقاید معلمان در این تحقیق و عدم کنترل تمام متغیرهای موثر بر متغیرهای وابسته که ممکن است تاثیر مهمی بر آن داشته باشند ولی محقق در این تحقیق آن را محاسبه نکرده‌اند.

با توجه به نتایج حاصل از تحقیق پیشنهاد می‌شود که آموزش و پرورش شهرستان نورآباد ممسنی برنامه‌های جامع حمایتی را طراحی کند که علاوه بر فراهم‌سازی منابع آموزشی و امکانات رفاهی، کارگاه‌های تقویت تاب‌آوری روانشناختی برای معلمان برگزار نماید. این کارگاه‌ها می‌تواند شامل مهارت‌های مدیریت استرس، کنترل هیجان و توانمندسازی روانی باشد تا حمایت سازمانی به‌طور غیرمستقیم به افزایش بهره‌وری آموزشی بینجامد.

مشارکت نویسندگان

نویسندگان این پژوهش در کلیه مراحل اجرای پروژه مشارکت یکسانی داشته‌اند.

حامی مالی

در طول این پژوهش هیچگونه کمک مالی از منابع تأمین مالی در بخش عمومی، تجاری، و غیردولتی دریافت نشد.

تعارض منافع

بنابر اظهار نویسندگان این مقاله، تعارض منافع وجود نداشته است.

سپاسگزاری

از کلیه شرکت‌کنندگان که در اجرای این پژوهش همکاری داشته‌اند، تشکر و قدردانی می‌گردد.

آموزشی معلمان مقطع متوسطه دوم شهرستان نورآباد ممسنی دارد. بر اساس نتایج جدول فوق، بین تاب‌آوری روانشناختی با بهره‌وری آموزشی معلمان مقطع متوسطه دوم شهرستان نورآباد ممسنی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. این فرضیه با نتایج پژوهش زارعی و کاظمی (۱۳۹۹) ژنگ و ویو (۲۰۱۸) و یون و کیم (۲۰۲۲) همسو است. در تبیین نتایج می‌توان بیان کرد که تاب‌آوری روانشناختی به معلمان این امکان را می‌دهد که در مواجهه با فشارهای شغلی، محدودیت‌های منابع و انتظارات بالای آموزشی، همچنان اثربخشی خود را حفظ کنند. معلمانی که از سطح بالای تاب‌آوری برخوردارند، در شرایط بحرانی نه تنها عملکردشان افت نمی‌کند، بلکه از تجربیات دشوار برای رشد و یادگیری بیشتر استفاده می‌کنند. این ویژگی موجب افزایش توانایی در استفاده از روش‌های نوین تدریس، خلاقیت در کلاس و حفظ انگیزه بالا برای بهبود کیفیت آموزش می‌شود و در نتیجه بهره‌وری آموزشی آنان افزایش می‌یابد.

نتایج نیز نشان داد که متغیر حمایت سازمانی ادراک شده به‌طور غیرمستقیم و از طریق متغیر میانجی تاب‌آوری روانشناختی با ضریب $0/253$ و آماره تی $(2/003)$ و سطح معناداری $0/001$ رابطه معناداری با بهره‌وری آموزشی معلمان مقطع متوسطه دوم شهرستان نورآباد ممسنی دارد. ضریب مسیر غیرمستقیم در این فرضیه نشان می‌دهد که $25/3$ درصد تغییرات در بهره‌وری آموزشی معلمان مقطع متوسطه دوم شهرستان نورآباد ممسنی ناشی از تاثیرات حمایت سازمانی ادراک شده با توجه به نقش واسطه‌ای تاب‌آوری روانشناختی می‌باشد. نتایج این فرضیه با یافته‌های پژوهش‌های زارعی و کاظمی (۱۳۹۹)، ژنگ و ویو (۲۰۱۸)، کلینگ و همکاران (۲۰۲۳) و پیوتا و همکاران (۲۰۲۴) همسو و سازگار است. در تبیین نتایج می‌توان بیان کرد که حمایت سازمانی ادراک شده، محیطی امن و پایدار برای معلمان فراهم می‌کند که در آن احساس ارزشمندی و اعتماد نسبت به سازمان افزایش می‌یابد. چنین محیطی بستر مناسبی برای تقویت تاب‌آوری روانشناختی معلمان ایجاد می‌کند، زیرا معلمان در شرایط سخت کاری، فشارهای شغلی و چالش‌های آموزشی، حمایت سازمان را پشتیبان خود می‌بینند. این تاب‌آوری به آن‌ها کمک می‌کند که حتی در شرایط استرس‌زا و نامطلوب نیز انگیزه، کارآمدی و انرژی روانی خود را حفظ کرده و در نهایت به بهبود بهره‌وری آموزشی منجر شوند. بدین ترتیب، حمایت سازمانی

References:

- Abdollahzadeh, M. Esmaeili, M. (2022). Investigating the effect of perceived organizational support on teachers' organizational pessimism with the mediation of organizational silence. *Positive Behavior in Educational Organizations*, 1(2), 69-83.(in Persian).
- Cheng, J. C & Yi, O. (2018). Hotel employee job crafting, burnout, and satisfaction: The moderating role of perceived organizational support. *International Journal of Hospitality Management*, 72, 78-85.
- Chou, M. J. Lee, H. M & Wu, H. T. (2016). Emotion, psychological resilience and work stress: a study among preschool teachers. *European Journal of Psychological Research Vol*, 3(1).
- Dor Ali Nabi, E. (2023). Investigating the effect of perceived organizational support on employee performance productivity, First International Conference on Information Technology Engineering, Mechanics, Electrical Engineering and Engineering Sciences. (in Persian).
- Gistituati, N. (2020). Analysis of Factors Affecting Teachers' Productivity. In *2nd International Conference Innovation in Education (ICoIE 2020)* (pp. 395-399). Atlantis Press.
- Goldhaber, D & Startz, R. (2017). On the distribution of worker productivity: The case of teacher effectiveness and student achievement. *Statistics and Public Policy*, 4(1), 1-12.
- Kavgaci, H. (2022). The Relationship between Psychological Resilience, Teachers' Self-Efficacy and Attitudes towards Teaching Profession: A Path Analysis. *International Journal of Progressive Education*, 18(3), 278-296.
- Maan, A. T. Abid, Gh. Butt, T. H. Ashfagh, F. & Ahmed, S. (2020). Perceived organizational support and job satisfaction: a moderated mediation model of proactive personality and psychological empowerment. *Future Business Journal*, 6 (21), 1-12.
- Momeni Mahmoudi, H. Fakharian Torbati, I. (2020), Studying the effect of perceived organizational support on organizational vitality and professional ethics of elementary school teachers in Torbat Heydariyeh city, Sixth National Conference on New Approaches in Education and Research, Mahmoudabad. (in Persian).
- Nikolaou, E. Papavasileiou, V. Andreadakis, N. Xanthis, A. Xanthacou, Y & Kaila, M. (2021). promoting psychological resilience: preschool teachers'perspectives. *ijasos-International E-journal of Advances in Social Sciences*, 7(19), 111-119.
- Purwanto, A. (2020). Effect of transformational leadership, perceived organizational support, job satisfaction toward life satisfaction: Evidences from indonesian teachers. *International Journal of Advanced Science and Technology*, 29(03), 5495-5503.
- Putra, R. Renaldo, N. Purnama, I. Putri, N. Y & Suhardjo, S. (2024). Enhancing Teacher Performance through Capacity Building: A Comprehensive Analysis of Professional Development, Mentoring, and Organizational Support. *Reflection: Education and Pedagogical Insights*, 2(1), 1-8.
- Rajabian, E. Alvani, S. M. (2019). Presenting a model of teacher productivity with a positive organizational behavior approach in the Ministry of Education. *Management and Development Process*, 33(2 (112 consecutive)), 193-229. .(in Persian).
- Shirzadkobria, B. Nosrati, L. (2017). Investigating job security and perceived organizational support in predicting productivity of contract employees at Khorramabad University of Medical Sciences. *Health Management (Health System)*, 8(4 (26th issue), 85-95. (in Persian).

- Yoon, I & Kim, M. (2022). Dynamic patterns of teachers' professional development participation and their relations with socio-demographic characteristics, teacher self-efficacy, and job satisfaction. *Teaching and Teacher Education*, 109, 103565.
- Zarei, R. (2023). Predicting productivity based on self-efficacy and perceived organizational support among elementary school teachers in Kazerun city. *Quarterly Journal of New Ideas in Educational Research*, 3(9), 180-198. (in Persian).
- Zarei, S. Kazemi, A. (2019). The moderating role of perceived organizational support and psychological resilience in the relationship between job stress and job productivity of nurses. *Iranian Journal of Nursing Research*. 2020; 15 (2): 45-57. (in Persian).

ORIGINAL ARTICLE

Academic Entrepreneurship and Employability: The Role of Academic Competencies

Majid Shahi Ganzagh^{1*} , Armin Khodaei Anbaran², Hossein Adamiyat³ , Ali Khaleghkhah⁴ 

1. Employee of the Education Department of Sarein City, Ardabil, Iran.
2. Employee of the Education Department of Sarein City, Ardabil, Iran.
3. PhD in Philosophy of Education, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran.
4. Professor, Department of Educational Sciences, University of Mohaghegh Ardabili, Ardabil, Iran.

Correspondence:

Majid Shahi Ganzagh
Email: majidshahi3344@gmail.com

Receive Date: 22/May/2025
Revise Date: 15/Jun/2025
Accept Date: 17/Aug/2025
Publish Date: 23/Aug/2025

How to cite:

Shahi-Ganzagh, Majid; Khodaei Anbaran, Armin; Adamiyat, Hossein and KhaleghKhah, Ali. (2025). Academic Entrepreneurship and Employability: The Role of Academic Competencies. *New Studies in Educational Sciences*, 1 (1), 33-47.

ABSTRACT

The purpose of this study was to investigate the effect of academic entrepreneurship on students' employability, emphasizing the mediating role of academic competencies. Academic entrepreneurship can lead to the improvement of students' employability by strengthening innovative attitudes and individual skills, and this relationship is also indirectly strengthened through increasing academic competencies. The research method is descriptive-correlational and applied in terms of purpose. The statistical population consisted of 360 undergraduate students in the fields of educational sciences, psychology, and counseling at Mohaghegh Ardabili University, of whom 186 were selected as samples using the random sampling method with proportional allocation and Morgan table. The data collection tools were the standard questionnaires of the entrepreneurial spirit of Vatankhah et al. (1394), the development of employability of Pitan University (2020), and academic competency - short form of Kharmaei and Kamri (1400). The data were analyzed using SPSS 26 and PLS software. The results showed that academic entrepreneurship and its components (achievement, independence, risk-taking, creativity, and internal control) have a positive and significant effect on employability and academic competencies; also, academic competencies directly affect employability and play a significant mediating role between academic entrepreneurship and employability. Based on the results, strengthening entrepreneurial educational environments can lead to improving career readiness and academic capabilities of students.

KEYWORDS

Academic Entrepreneurship, Employability, Academic Competence, Students.



کارآفرینی تحصیلی و اشتغال پذیری: نقش شایستگی های تحصیلی

مجید شاهی گنزق^{۱*}، آرمین خدائی عنبران^۲، حسین آدمیت^۳، علی خالق خواه^۴

چکیده

هدف این پژوهش بررسی اثر کارآفرینی تحصیلی بر اشتغال پذیری دانشجویان با تأکید بر نقش میانجی شایستگی های تحصیلی بود. کارآفرینی تحصیلی با تقویت نگرش های نوآورانه و مهارت های فردی می تواند به ارتقای قابلیت های اشتغال دانشجویان منجر شود و این رابطه از طریق افزایش شایستگی های تحصیلی نیز به صورت غیرمستقیم تقویت می گردد. روش تحقیق از نوع توصیفی - همبستگی و از لحاظ هدف کاربردی است. جامعه آماری شامل ۳۶۰ دانشجوی کارشناسی رشته های علوم تربیتی، روان شناسی و مشاوره دانشگاه محقق اردبیلی بود که با استفاده از روش نمونه گیری تصادفی با تخصیص متناسب و جدول مورگان، تعداد ۱۸۶ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده ها پرسش نامه های استاندارد روحیه کارآفرینی وطن خواه و همکاران (۱۳۹۴)، توسعه اشتغال پذیری دانشگاه پیتان (۲۰۲۰) و شایستگی تحصیلی - فرم کوتاه خرمائی و کمری (۱۴۰۰) بود. داده ها با استفاده از نرم افزارهای SPSS۲۶ و PLS تحلیل شدند. نتایج نشان داد که کارآفرینی تحصیلی و مؤلفه های آن (توفیق طلبی، استقلال طلبی، خطرپذیری، خلاقیت و کنترل درونی) تأثیر مثبت و معناداری بر اشتغال پذیری و شایستگی های تحصیلی دارند؛ همچنین، شایستگی های تحصیلی به طور مستقیم بر اشتغال پذیری اثر گذار بوده و نقش میانجی معناداری میان کارآفرینی تحصیلی و اشتغال پذیری ایفا می کنند. بر اساس نتایج، تقویت محیط های آموزشی کارآفرینانه می تواند به بهبود آمادگی شغلی و قابلیت های تحصیلی دانشجویان بینجامد.

واژه های کلیدی

کارآفرینی تحصیلی، اشتغال پذیری، شایستگی تحصیلی، دانشجویان.

۱. کارمند اداره آموزش و پرورش شهرستان سرعین، اردبیل، ایران.
۲. کارمند اداره آموزش و پرورش شهرستان نمین، اردبیل، ایران.
۳. دکتری فلسفه تعلیم و تربیت، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.
۴. استاد گروه علوم تربیتی، دانشگاه محقق اردبیلی، اردبیل، ایران.

نویسنده مسئول:

مجید شاهی گنزق

رایانامه: majidshahi3344@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۳/۰۱

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۳/۲۵

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۵/۲۶

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۶/۰۱

استناد به این مقاله:

شاهی گنزق، مجید؛ خدائی، آرمین؛ آدمیت؛ حسین و خالق خواه، علی. (۱۴۰۴). کارآفرینی تحصیلی و اشتغال پذیری: نقش شایستگی های تحصیلی. فصلنامه علمی مطالعات نوین در علوم تربیتی، (۱)، ۳۳-۴۷.

مقدمه

زمینه‌ساز ارتقای توانمندی حرفه‌ای دانشجویان می‌شوند (دیوس آلیجا و همکاران، ۲۰۲۴؛ گرچک، ۲۰۲۴). این شایستگی‌ها علاوه بر مهارت‌های فنی هر رشته، شامل مؤلفه‌هایی است که از سوی کارفرمایان مورد انتظارند؛ از جمله ارتباط مؤثر، کار تیمی، تفکر انتقادی، حل مسئله و سواد دیجیتال (بارگستد و همکاران^۶، ۲۰۲۱). پژوهش‌های متعدد بیانگر آن‌ند که برنامه‌های آموزش کارآفرینی دانشگاهی با فراهم‌سازی موقعیت‌های یادگیری تجربی و تقویت تعاملات عملی، توسعه این شایستگی‌ها را تسهیل می‌کند و بدین ترتیب به صورت غیرمستقیم موجب افزایش سطح اشتغال‌پذیری دانشجویان می‌شوند (عسگری و همکاران، ۲۰۱۹؛ اقبال و شوکت^۷، ۲۰۲۱).

از منظر نظری، بر پایه دیدگاه مبتنی بر منابع، آموزش کارآفرینی از طریق توسعه سرمایه انسانی و تقویت شایستگی‌های فردی، مسیر اصلی افزایش اشتغال‌پذیری محسوب می‌شود (سلطان و همکاران^۸، ۲۰۱۹). همچنین، بر اساس نظریه شناخت اجتماعی و نظریه نهادی، محیط دانشگاهی کارآفرین از رهگذر یادگیری تجربی، عاملیت فردی و تعامل آموزشی، بستر لازم برای شکل‌گیری قابلیت‌های سازگار با نیازهای بازار کار فراهم می‌سازد (هوانگ و همکاران^۹، ۲۰۲۴؛ وادهوانی و همکاران^{۱۰}، ۲۰۱۷). افزون بر این، عوامل سازمانی نظیر فرهنگ دانشگاهی، نوع برنامه‌های آموزشی و میزان حمایت نهادی از یادگیری خلاقانه، نقش تعدیل‌کننده مؤثری بر شدت این روابط دارند (دیوس آلیجا و همکاران^{۱۱}، ۲۰۲۴).

با وجود مطالعات متعدد در زمینه کارآفرینی دانشگاهی و اشتغال‌پذیری، شکاف علمی قابل توجهی در تبیین نقش میانجی‌گر شایستگی‌های تحصیلی در ارتباط این دو سازه مشاهده می‌شود. تبیین این سازوکار نه تنها می‌تواند در ارتقای مدل‌های نظری حوزه آموزش کارآفرینی مؤثر باشد، بلکه در عمل، راهگشای طراحی سیاست‌های آموزشی کارآمد برای توانمندسازی نیروی انسانی در پاسخ به نیازهای بازار کار پویا خواهد بود (نینگرام و همکاران، ۲۰۲۴؛ گاسپار پاچکو و همکاران^{۱۲}، ۲۰۲۴). بر این اساس، مسئله بنیادین این پژوهش آن است که آیا کارآفرینی دانشگاهی از طریق نقش میانجی

در دهه‌های اخیر، کارآفرینی دانشگاهی به‌عنوان یکی از رویکردهای تحول‌آفرین در نظام آموزش عالی، جایگاه ویژه‌ای در سیاست‌های توسعه دانش و اقتصاد مبتنی بر نوآوری یافته است. این مفهوم، به‌منزله پیونددهنده آموزش، پژوهش و عمل اقتصادی، نقش بنیادینی در جهت‌دهی دانشگاه‌ها از ساختار سنتی آموزش محور به ساختار کارآفرین ایفا می‌کند. بر اساس دیدگاه پژوهشگران، کارآفرینی دانشگاهی از طریق تشویق اعضای هیئت علمی و دانشجویان به خلق ارزش‌های اقتصادی از دانش و پژوهش علمی، موجب گسترش نوآوری، اشتغال و رشد اجتماعی می‌شود (گازی و همکاران، ۱۴۰۳). دانشگاه‌های امروزی نیز از صرف نهادهای آموزشی به کنشگران فعال در اکوسیستم نوآوری، انتقال فناوری و ایجاد شرکت‌های دانش‌بنیان تبدیل شده‌اند (مکسول و آرمیلینی^۱، ۲۰۱۹). در این میان، آموزش کارآفرینی دانشگاهی بستر توسعه ویژگی‌هایی همچون خلاقیت، ریسک‌پذیری، فرصت‌جویی، حل مسئله و مهارت‌های مدیریتی را فراهم ساخته است و به توانمندسازی دانشجویان برای ورود مؤثر به عرصه‌های حرفه‌ای و تولیدی کمک می‌کند (وی و همکاران^۲، ۱۴۰۲).

در کنار این تحولات، مفهوم اشتغال‌پذیری به‌عنوان یکی از شاخص‌های اصلی ارزیابی اثربخشی آموزش عالی مورد توجه گسترده قرار گرفته است. اشتغال‌پذیری بیانگر میزان آمادگی و قابلیت فارغ‌التحصیلان برای ورود، ماندگاری و پیشرفت در بازار کار است و منعکس‌کننده کارآمدی فرآیندهای آموزشی در پاسخ به الزامات محیط‌های حرفه‌ای به شمار می‌آید (مونتهیرو و همکاران^۳، ۲۰۲۰؛ پرستی و همکاران، ۲۰۲۱). با وجود گسترش راهبردهای آموزشی مبتنی بر کارآفرینی، شواهد موجود نشان می‌دهد که رابطه میان آموزش کارآفرینی و اشتغال‌پذیری غالباً مستقیم و آنی نیست، بلکه متغیرهای میانجی همچون شایستگی‌های تحصیلی در این پیوند نقشی تعیین‌کننده دارند (نینگرام و همکاران^۴، ۱۴۰۳؛ میتال و راغهواران^۵، ۱۴۰۰). شایستگی‌های تحصیلی متشکل از مجموعه‌ای از دانش تخصصی، مهارت‌های عمومی و نگرش‌های یادگیرانه‌اند که در جریان فرآیندهای آموزشی دانشگاهی شکل می‌گیرند و

7. Iqbal & Shaukat

8. Sultan et al.

9. Huang et al.

10. Wadhvani et al.

11. de Dios et al.

12. Gaspar Pacheco et al.

1. Maxwell & Armellini

2. Wei et al.

3. Monteiro et al.

4. Ningrum et al.

5. Mittal & Raghuvaran

6. Bargsted et al.

کارآفرینی دانشگاهی بر اشتغال‌پذیری از مسیر شایستگی‌های تحصیلی انجام نشده است. از این‌رو، پرسش اصلی این پژوهش آن است که آیا کارآفرینی دانشگاهی می‌تواند از طریق تقویت شایستگی‌های تحصیلی بر اشتغال‌پذیری دانشجویان دانشگاه محقق‌آردیابی تأثیر معنادار داشته باشد و این تأثیر در چارچوب دیدگاه مبتنی بر منابع، نظریه شناخت اجتماعی و نظریه نهادی چگونه قابل تبیین است؟

در سال‌های اخیر، توجه به نقش آموزش‌های دانشگاهی در ارتقای قابلیت‌های اشتغال‌پذیری دانشجویان، یکی از دغدغه‌های اصلی نظام آموزش عالی بوده است. پژوهش‌های متعددی در این زمینه انجام شده‌اند که هر یک از منظرهای تبیین رابطه بین کارآفرینی تحصیلی، شایستگی‌های تحصیلی و اشتغال‌پذیری پرداخته‌اند. اویسی و همکاران (۱۴۰۳) در پژوهشی با تمرکز بر نقش‌آفرینی دانشگاه‌ها در اشتغال‌پذیری و شناسایی شایستگی دانش‌آموختگان، بیان داشته‌اند که اشتغال‌پذیری مفهومی چندوجهی است که شامل مجموعه‌ای از مهارت‌ها، ویژگی‌ها و قابلیت‌ها می‌باشد. یافته‌های آنان تأکید می‌کند که بدون تجهیز فارغ‌التحصیلان به این مهارت‌ها، ورود به بازار کار برای ایشان دشوار خواهد بود. این نتیجه‌گیری نشان می‌دهد که تنها آموزش‌های سنتی دانشگاهی برای اشتغال‌آفرینی کافی نیست و نیاز به رویکردی کارآفرینانه در آموزش وجود دارد. در همین راستا، طالبی و همکاران (۱۴۰۳) به ارزیابی اشتغال‌پذیری کارآفرینانه دانشجویان شیلات و بررسی تأثیر کیفیت برنامه درسی پرداختند. نتایج نشان داد که در میان مؤلفه‌های کیفیت برنامه درسی، تنها "فضا و امکانات آموزشی" رابطه معناداری با اشتغال‌پذیری دارد. همچنین، متغیرهای "داشتن گواهی مهارت" و "جنسیت" نیز بر اشتغال‌پذیری اثرگذار شناخته شدند. از یافته‌های دیگر این پژوهش می‌توان به تفاوت معنادار میان مقاطع تحصیلی در ارزیابی اشتغال‌پذیری اشاره کرد، به گونه‌ای که دانشجویان مقطع دکتری نمرات بالاتری در شاخص‌های اشتغال‌پذیری داشتند. رستگار (۱۴۰۳) با تمرکز بر تأثیر مدیریت کارآفرینی بر شایستگی‌های کارآفرینی، دریافت که مدیریت کارآفرینی رابطه‌ای مثبت و مستقیم با رفتار نوآورانه دارد و این رفتار نوآورانه نیز به نوبه خود با شایستگی‌های کارآفرینی مرتبط

شایستگی‌های تحصیلی می‌تواند بر اشتغال‌پذیری دانشجویان اثرگذار باشد و چگونه سازوکار این اثرگذاری می‌تواند به تدوین سیاست‌های آموزشی مبتنی بر شواهد و تربیت نیروی انسانی خلاق، متعهد و متناسب با تحولات بازار کار بینجامد (سلطان و همکاران، ۲۰۱۹؛ گاسپار پاچکو و همکاران، ۲۰۲۴).

با وجود گسترش برنامه‌های آموزش کارآفرینی در دانشگاه‌های ایران، شواهد نشان می‌دهد که این آموزش‌ها هنوز نتوانسته‌اند به ارتقای معنادار اشتغال‌پذیری فارغ‌التحصیلان، به‌ویژه در رشته‌های علوم تربیتی، روان‌شناسی و مشاوره منجر شوند. این وضعیت نشان‌دهنده فاصله جدی میان دانش کارآفرینانه نظری و شایستگی‌های حرفه‌ای قابل‌کاربرد است؛ مسئله‌ای که مطالعات بین‌المللی نیز آن را تأیید کرده‌اند. برای نمونه، پژوهش لاکیوس^۱ (۲۰۲۴) نشان می‌دهد که آموزش کارآفرینی تنها زمانی اثربخش است که در قالب یادگیری تلفیقی و مبتنی بر فعالیت، به تقویت شایستگی‌های تحصیلی منجر شود. همچنین یافته‌های نبی و همکاران^۲ (۲۰۲۳) بیان می‌کند که یادگیری تجربی نقش واسطه‌کلیدی در تبدیل محتوای کارآفرینی به مهارت‌های واقعی اشتغال‌پذیری در میان دانشجویان دارد.

از منظر نظری، چارچوب دیدگاه مبتنی بر منابع^۳ توضیح می‌دهد که منابع آموزشی دانشگاهی زمانی می‌توانند اثربخش باشند که در قالب شایستگی‌های قابل‌انتقال درونی‌سازی شوند؛ موضوعی که در مطالعه رایت و همکاران^۴ (۲۰۲۲) نیز مورد تأیید قرار گرفته است. از سوی دیگر، بر اساس نظریه شناخت اجتماعی^۵، متغیرهایی همچون عاملیت فردی، تجارب یادگیری و خودکارآمدی، سازوکار تبدیل آموزش کارآفرینانه به قابلیت‌های اشتغال‌پذیری را شکل می‌دهند (بندورا^۶، ۱۹۹۷ و ژائو و همکاران^۷، ۲۰۰۵). افزون بر این، نظریه نهادی^۸ نشان می‌دهد که حمایت‌های ساختاری و فرهنگی دانشگاه، مشروعیت فعالیت‌های کارآفرینانه را فراهم کرده و امکان تبدیل شایستگی‌های تحصیلی به فرصت‌های واقعی اشتغال را تقویت می‌کند؛ دی‌ماجیو و پاول^۹ (۱۹۸۳) و اترک‌کوویتز (۲۰۰۳) بر این سازوکار تأکید کرده‌اند.

اگرچه این شواهد در محیط‌های دانشگاهی دیگر کشورها به‌خوبی بررسی شده‌اند، اما در ایران، به‌ویژه در دانشگاه محقق‌آردیابی، مطالعات تجربی کافی جهت تبیین نحوه اثرگذاری

6 . Bandura

7 . Zhao et al.

8 . Institutional Theory

9 . DiMaggio & Powell

1 . Lackéus

2 . Nabi et al.

3 . Resource-Based View

4 . Wright et al.

5 . Social Cognitive Theory

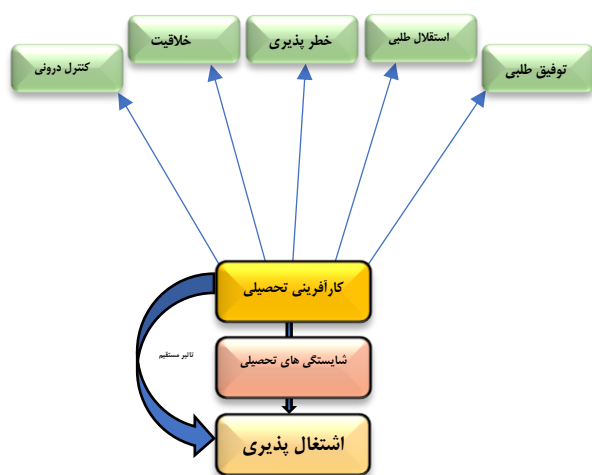
تحقیقات متعددی در حوزه اشتغال‌پذیری دانشجویان و نقش مؤلفه‌های مرتبط با کارآفرینی تحصیلی و شایستگی‌های تحصیلی انجام شده که تأییدکننده نقش اساسی این عوامل در افزایش فرصت‌های شغلی برای دانشجویان هستند. دیوس آلیجا و همکاران (۲۰۲۴) در پژوهشی که بر روی دانشجویان روانشناسی انجام دادند، به بررسی نقش شایستگی‌های عمومی در اشتغال‌پذیری و عملکرد تحصیلی پرداختند. نتایج پژوهش آن‌ها نشان داد که شایستگی‌هایی نظیر «پایبندی به اصول و ارزش‌ها» به طور مستقیم با اشتغال‌پذیری مرتبط‌اند، در حالی که شایستگی‌های دیگر مانند «رضایت مشتری» و «ایجاد شبکه‌های اجتماعی» بیشتر با عملکرد تحصیلی در ارتباط هستند. این مطالعه همچنین نشان داد که هرچند شایستگی‌ها بر هر دو جنبه اشتغال‌پذیری و عملکرد تحصیلی اثرگذار هستند، اما نوع شایستگی‌ها در اثرگذاری بر این دو حوزه متفاوت است. نینگرام و همکاران (۲۰۲۴) نیز با تمرکز بر آموزش و مربیگری کارآفرینی در دانشگاه ایالتی پادانگ، به بررسی تقویت مهارت‌های کارآفرینی دانشجویان پرداختند. نتایج مطالعه آن‌ها نشان داد که تأسیس مراکز آموزش کارآفرینی، اجرای برنامه‌های متنوع آموزشی، و توسعه زیرساخت‌های دیجیتالی، موجب افزایش روحیه کارآفرینی دانشجویان، بهبود مهارت‌های فردی و افزایش فرصت‌های شغلی آنان می‌شود. این یافته‌ها مؤید آن است که برنامه‌های هدفمند در آموزش کارآفرینی، اثر مثبتی بر اشتغال‌پذیری دارد و مسیر اشتغال دانشجویان را هموار می‌سازد. در همین راستا، گرچک^۱ (۲۰۲۴) با بهره‌گیری از مدل میانجی‌گری چندگانه سریالی، نقش انطباق‌پذیری شغلی و قابلیت استخدام خودادراکی را در رابطه بین شایستگی‌های شغلی و خودکارآمدی جستجوی شغل بررسی کرد. نتایج این مطالعه نشان داد که شایستگی‌های شغلی از طریق انطباق‌پذیری شغلی و قابلیت استخدام خودادراکی، تأثیر معناداری بر خودکارآمدی جستجوی شغل دارند. این نتایج حاکی از آن است که شایستگی‌های تحصیلی و مهارت‌های مرتبط با انطباق شغلی، نقشی کلیدی در افزایش آمادگی و اعتماد دانشجویان برای ورود به بازار کار ایفا می‌کنند. توپولوسکا^۲ (۲۰۲۳) در مطالعه‌ای مبتنی بر تحلیل مدل لاجیت در کشور لهستان، به بررسی تأثیر عوامل مختلف بر اشتغال‌پذیری پرداخت. یافته‌های او نشان داد که عواملی نظیر داشتن گواهینامه رانندگی، تحصیلات عالی، آمادگی برای کار

است. با این حال، نقش واسطه‌ای رفتار نوآوری میان مدیریت کارآفرینی و شایستگی‌های کارآفرینی تأیید نگردید. این یافته بر اهمیت راهبردهای مدیریتی در پرورش رفتارهای نوآورانه تأکید دارد، اما نشان می‌دهد که نوآوری لزوماً تمام مسیر انتقال اثر را پوشش نمی‌دهد و عوامل دیگری نیز در کار هستند. مطالعه جمالی (۱۴۰۳) نیز به بررسی تأثیر آموزش‌های کارآفرینی بر مهارت‌های کارآفرینی و امید به تحصیل دانش‌آموزان پرداخت. نتایج این تحقیق بیانگر آن بود که آموزش کارآفرینی نه تنها به افزایش مهارت‌های مربوط کمک می‌کند، بلکه موجب افزایش انگیزه تحصیلی و تقویت نگرش مثبت به آینده در دانش‌آموزان می‌شود. چنین یافته‌هایی از ظرفیت آموزش کارآفرینی به‌عنوان ابزاری در جهت بهبود نگرش‌های تحصیلی و اجتماعی حمایت می‌کند. در پژوهشی دیگر، بیرنگ و پالپانیان (۱۴۰۱) عوامل مؤثر بر توسعه کارآفرینی را رویکرد اشتغال‌فارغ‌التحصیلان را مورد بررسی قرار دادند. آن‌ها نظام آموزش یکپارچه کارآفرینانه، رهبری کارآفرینانه، چشم‌انداز کارآفرینانه دانشگاه، پژوهش‌های نوآورانه، فرهنگ کارآفرینی و زیرساخت‌های دانشگاهی را از مهم‌ترین عوامل اثرگذار بر اشتغال‌پذیری دانش‌آموختگان شناسایی کردند. این پژوهش با تأکید بر عوامل ساختاری و فرهنگی، بر لزوم تحول بنیادین در نگرش و سیاست‌گذاری دانشگاه‌ها نسبت به کارآفرینی تأکید دارد. در نهایت، زارع جعفری زواره (۱۳۹۹) با بررسی شاخص‌های کارآفرینی در میان دانشجویان کشاورزی و رابطه آن با وضعیت اشتغال، دریافت که دانشجویانی که در مشاغل مرتبط با رشته تحصیلی خود اشتغال دارند، از نظر شاخص‌هایی مانند ریسک‌پذیری، استقلال‌طلبی، موفقیت‌طلبی، خلاقیت و سخت‌کوشی در وضعیت بهتری نسبت به دانشجویان شاغل در مشاغل غیرمرتبط قرار دارند. همچنین بین شاخص‌های کارآفرینی و سطح تحصیلات تفاوت معناداری مشاهده شد. این نتایج، اهمیت نقش شایستگی‌های فردی و ویژگی‌های شخصیتی را در اشتغال‌پذیری و نیز لزوم انطباق آموزش‌ها با حوزه‌های شغلی نشان می‌دهد. مجموع این یافته‌ها نشان می‌دهند که رابطه‌ای چندلایه و پویا بین کارآفرینی تحصیلی، شایستگی‌های تحصیلی و اشتغال‌پذیری وجود دارد. درک این روابط می‌تواند به سیاست‌گذاران آموزش عالی کمک کند تا با طراحی برنامه‌های آموزشی هدفمندتر، شرایط بهتری برای اشتغال دانشجویان فراهم آورند. در سال‌های اخیر،

لذا فرضیه‌های زیر مطرح شد.

۱. کارآفرینی تحصیلی تاثیر مثبت و معناداری بر اشتغال‌پذیری دانشجویان دارد.
۲. کارآفرینی تحصیلی تاثیر مثبت و معناداری بر شایستگی‌های تحصیلی دارد.
۳. شایستگی‌های تحصیلی تاثیر مثبت و معناداری بر اشتغال‌پذیری دارد.
۴. شایستگی‌های تحصیلی نقش میانجی در رابطه بین کارآفرینی تحصیلی و اشتغال‌پذیری ایفا می‌کند.

مدل مفهومی پژوهش



روش

این پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از نظر روش اجرا، توصیفی از نوع همبستگی است. هدف اصلی، بررسی رابطه میان کارآفرینی تحصیلی، شایستگی‌های تحصیلی و اشتغال‌پذیری دانشجویان و تحلیل نقش میانجی شایستگی‌های تحصیلی در این ارتباط است. جامعه آماری شامل ۳۶۰ نفر از دانشجویان کارشناسی رشته‌های علوم تربیتی، روان‌شناسی و مشاوره دانشگاه محقق اردبیلی در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ هجری شمسی است. با استفاده از جدول مورگان و روش نمونه‌گیری تصادفی با تخصیص متناسب، تعداد ۱۸۶ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شدند.

ابزار گردآوری داده‌ها سه پرسش‌نامه استاندارد معتبر بود:

در ساعات غیرعادی و توانایی استفاده از ابزارهای فنی، تأثیر مثبتی بر قابلیت استخدام دارند. در مقلیل، ویژگی‌هایی مانند جنسیت زن و ناتوانی در تحلیل اطلاعات تأثیر منفی داشتند. اهمیت این پژوهش در تأکید بر مهارت‌های کاربردی و شایستگی‌های فنی به‌عنوان مکملی برای آموزش رسمی تحصیلی در افزایش اشتغال‌پذیری است. در پژوهشی دیگر، وی و همکاران (۲۰۲۳) به بررسی تأثیر آموزش کارآفرینی بر اشتغال‌پذیری دانشجویان پرداختند. نتایج نشان داد که آموزش کارآفرینی تأثیر مثبت و معناداری بر اشتغال‌پذیری و همچنین کیفیت اشتغال دارد. بر اساس این یافته‌ها، توصیه شد که دانشگاه‌ها و مؤسسات آموزش عالی، طراحی دوره‌های آموزش کارآفرینی را به نحوی بهینه کنند که نیازهای بازار کار را پاسخ دهد و مهارت‌های واقعی و کاربردی را در دانشجویان پرورش دهد. مطالعه بارگستد و همکاران (۲۰۲۱) نیز با تمرکز بر مدل قابلیت استخدام مبتنی بر شایستگی، به بررسی نقش واسطه‌ای موفقیت شغلی ذهنی در رابطه با قابلیت استخدام ادراک‌شده پرداخت. نتایج نشان داد که موفقیت شغلی ذهنی نقش میانجی مهمی در این رابطه ایفا می‌کند، در حالی که موفقیت شغلی عینی چنین رابطه‌ای را نشان نمی‌دهد. این نتیجه تأکید می‌کند که ادراک فرد از موفقیت و قابلیت‌های خود می‌تواند تأثیرگذارتر از شاخص‌های بیرونی موفقیت شغلی در بهبود اشتغال‌پذیری باشد. در نهایت، اقبال و شوکت (۲۰۲۱) در تحقیقی به بررسی نقش آمادگی دانشگاهی در توسعه قابلیت استخدام و شایستگی‌های حرفه‌ای پرداختند. آن‌ها دریافتند که بین قابلیت استخدام ادراک‌شده و شایستگی‌های حرفه‌ای رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. این نتایج بیانگر آن است که فراهم‌سازی محیطی که در آن دانشجویان به مهارت‌های حرفه‌ای مجهز می‌شوند، می‌تواند اثر مستقیمی بر افزایش قابلیت استخدام و موفقیت شغلی آنان داشته باشد. مجموعه یافته‌های این پژوهش‌ها نشان می‌دهد که توسعه کارآفرینی تحصیلی و آموزش هدفمند شایستگی‌ها می‌تواند نقش بسزایی در ارتقای اشتغال‌پذیری دانشجویان ایفا کند. تأکید بر مهارت‌های کاربردی، توسعه شایستگی‌های عمومی و حرفه‌ای، و همچنین تقویت اعتماد به نفس و ادراک موفقیت، از عوامل کلیدی در تسهیل فرآیند ورود به بازار کار برای فارغ‌التحصیلان به‌شمار می‌روند.

متغیرها	تعداد	میانگین	انحراف استاندارد	کمترین	بیشترین
کارآفرینی تحصیلی	۱۸۶	۲.۷۸۵۸	۰.۷۷۰۲۲	۱.۱۳	۵.۰۰
شایستگی تحصیلی	۱۸۶	۲.۹۳۲۰	۰.۹۵۱۰۳	۱.۰۰	۵.۰۰
اشتغال پذیری	۱۸۶	۲.۹۲۳۲	۰.۸۹۷۲۲	۱.۱۱	۵.۰۰
توفیق طلبی	۱۸۶	۲.۸۰۰۸	۰.۹۴۴۰۴	۱.۰۰	۵.۰۰
استقلال طلبی	۱۸۶	۲.۸۴۶۳	۰.۸۳۳۱۵	۱.۰۰	۵.۰۰
خطرپذیری	۱۸۶	۲.۶۷۹۲	۰.۸۳۵۹۲	۱.۰۰	۵.۰۰
خلاقیت	۱۸۶	۲.۷۴۳۳	۰.۸۹۸۲۳	۱.۰۰	۵.۰۰
کنترل درونی	۱۸۶	۲.۸۵۹۶	۰.۹۱۵۳۲	۱.۰۰	۵.۰۰

در تجزیه و تحلیل توصیفی متغیرهای پژوهش حاضر که با هدف بررسی وضعیت شاخص‌های مرتبط با کارآفرینی تحصیلی و عوامل مرتبط با آن در جامعه مورد مطالعه انجام شده، از شاخص‌های آماری نظیر میانگین، انحراف استاندارد، کمترین و بیشترین مقدار استفاده شده است. یافته‌ها بر مبنای داده‌های حاصل از تعداد ۱۸۶ پاسخ‌دهنده تحلیل گردیده است. بر اساس نتایج به‌دست‌آمده، متغیر شایستگی تحصیلی با میانگین ۲/۹۳۲۰ بالاترین مقدار را در میان سایر متغیرها دارا بوده و نشان‌دهنده آن است که دانشجویان مورد بررسی نسبت به سایر ویژگی‌ها، بیشترین احساس شایستگی در فعالیت‌های تحصیلی خود دارند. پس از آن، اشتغال‌پذیری با میانگین ۲/۹۲۳۲ در رتبه دوم قرار دارد که بیانگر میزان قلیل‌قبولی از آمادگی جهت ورود به بازار کار در بین پاسخ‌دهندگان است. از سوی دیگر، پایین‌ترین میانگین مربوط به خطرپذیری با مقدار ۲/۶۷۹۲ می‌باشد که نشان می‌دهد تمایل به پذیرش ریسک در بین دانشجویان در سطح پایین‌تری قرار دارد. در خصوص کارآفرینی تحصیلی که به عنوان متغیر کلیدی تحقیق در نظر گرفته شده، میانگین ۲/۷۸۵۸ حاصل شده است که در مقایسه با مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت، نشان از آن دارد که این متغیر در سطحی کمتر از حد متوسط (۳) قرار دارد. این مسئله می‌تواند حاکی از آن باشد که تمایل و رفتارهای مرتبط با کارآفرینی در فضای تحصیلی هنوز به‌طور کامل در دانشجویان شکل نگرفته یا به دلایل مختلفی چون ضعف در انگیزش، نبود ساختارهای

۱. پرسش‌نامه روحیه کارآفرینی تحصیلی وطن‌خواه و همکاران (۱۳۹۴) شامل پنج مؤلفه توفیق‌طلبی، استقلال‌طلبی، خطرپذیری، خلاقیت و کنترل درونی؛

۲. پرسش‌نامه اشتغال‌پذیری دانشگاه پیتان (۲۰۲۰) برای سنجش قابلیت‌های حرفه‌ای و اجتماعی دانشجویان؛

۳. پرسش‌نامه شایستگی تحصیلی - فرم کوتاه خرمائی و کمری (۱۴۰۰) برای ارزیابی توانایی‌های شناختی، هیجانی و عملکردی تحصیلی.

به‌منظور سنجش پایایی ابزارها از سه شاخص آلفای کرونباخ، پایایی دایسترکا-هنسلر و پایایی مرکب استفاده شد. نتایج نشان داد آلفای کرونباخ برای تمامی متغیرها بالای ۰/۸۵ و در سطح مطلوب است؛ بیشترین مقدار مربوط به اشتغال‌پذیری (۰/۹۶۲) و کم‌ترین مربوط به استقلال‌طلبی (۰/۸۵۷) است. همچنین، مقدار پایایی مرکب برای همه سازه‌ها بیش از ۰/۸۷ بود که انسجام درونی گویه‌ها را تأیید می‌کند. شاخص دایسترکا-هنسلر نیز در همه متغیرها بالاتر از ۰/۸ گزارش شد. برای ارزیابی روایی همگرا، شاخص میانگین واریانس استخراج‌شده‌کار رفت. مقادیر AVE برای اکثر سازه‌ها بالاتر از ۰/۵ بوده و تنها دو مؤلفه خلاقیت (۰/۵۳۷) و کارآفرینی تحصیلی (۰/۵۱۴) در مرز آستانه پذیرفته‌شده قرار داشتند. این یافته‌ها مؤید کفایت مدل اندازه‌گیری و اعتبار مطلوب ابزارهاست. تحلیل داده‌ها با استفاده از نرم‌افزارهای SPSS نسخه ۲۶ و SmartPLS نسخه ۴ انجام شد. برای توصیف داده‌ها از شاخص‌های میانگین، انحراف معیار و فراوانی، و برای آزمون فرضیه‌ها از مدل‌سازی معادلات ساختاری، ضرایب مسیر و آزمون سوبل استفاده گردید. در مجموع، بررسی جامع پایایی و روایی نشان داد که ابزارهای مورد استفاده از اعتبار و انسجام روان‌سنجی مطلوبی برخوردارند و مدل اندازه‌گیری از برازش درونی مناسب بهره‌مند است؛ بنابراین نتایج استنباطی پژوهش از پشتوانه علمی لازم برخوردار می‌باشد.

یافته‌ها

یافته‌های توصیفی مربوط به ویژگی‌های جمعیت شناختی

در این پژوهش، نمونه‌ای شامل ۱۸۶ نفر مورد بررسی قرار گرفته است که از این تعداد ۱۱۴ نفر مرد (معادل ۶۱.۳ درصد) و ۷۲ نفر زن (معادل ۳۸.۷ درصد) بوده‌اند. بدین ترتیب، درصد قابل توجهی از نمونه را مردان تشکیل داده‌اند، در حالی که زنان درصد کمتری را شامل می‌شوند. این توزیع نشان‌دهنده نسبت بیشتر مردان نسبت به زنان در این گروه نمونه است.

جدول ۱: یافته‌های توصیفی متغیرهای تحقیق

جدول ۲: نتایج پایایی و روایی متغیرهای تحقیق

میانگین واریانس استخراج شده	پایایی مرکب	پایایی دایسترکا-هنسلر	آلفا کرونباخ	
۰.۵۰۱	۰.۸۸۹	۰.۸۶۰	۰.۸۵۷	استقلال طلبی
۰.۵۹۴	۰.۹۶۵	۰.۹۶۳	۰.۹۶۲	اشتغال‌پذیری
۰.۶۰۱	۰.۹۲۳	۰.۹۰۷	۰.۹۰۵	توفیق طلبی
۰.۵۰۷	۰.۸۹۱	۰.۸۶۳	۰.۸۶۰	خطرپذیری
۰.۵۳۷	۰.۹۰۱	۰.۸۸۲	۰.۸۷۳	خلاقیت
۰.۵۴۸	۰.۹۲۴	۰.۹۱۱	۰.۹۰۸	شایستگی تحصیلی
۰.۵۱۴	۰.۹۶۶	۰.۹۶۵	۰.۹۶۳	کارآفرینی تحصیلی
۰.۵۸۵	۰.۹۱۸	۰.۸۹۹	۰.۸۹۸	کنترل درونی

نتایج حاصل از آزمون پایایی و روایی سازه‌های مورد استفاده در تحقیق حاضر نشان می‌دهد که ابزار اندازه‌گیری پژوهش از اعتبار مناسبی برخوردار است. برای بررسی پایایی، از سه شاخص آلفای کرونباخ، پایایی دایسترکا-هنسلر (rho_A) و پایایی مرکب (CR) استفاده شده است؛ همچنین جهت ارزیابی روایی همگرا از میانگین واریانس استخراج شده (AVE) بهره گرفته شده است. مقدار آلفای کرونباخ برای تمامی متغیرها بیش از ۰/۸۵ به‌دست آمده که بالاتر از حداقل مقدار توصیه‌شده ۰/۷ بوده و دلالت بر پایایی درونی قوی مقیاس‌ها دارد. در این میان، متغیر اشتغال‌پذیری با مقدار ۰/۹۶۲ بالاترین میزان پایایی را داراست، که نشان‌دهنده انسجام بسیار بالای گویه‌های مربوط به این سازه است. همچنین، متغیرهای کارآفرینی تحصیلی (۰/۹۶۳) و شایستگی تحصیلی (۰/۹۰۸) نیز دارای آلفای کرونباخ بسیار مطلوبی هستند. شاخص پایایی دایسترکا-هنسلر نیز در تمامی متغیرها بالاتر از ۰/۸ گزارش شده است. این شاخص که برای مدل‌سازی معادلات ساختاری با رویکرد حداقل مربعات جزئی (PLS) توصیه می‌شود، پایایی هر سازه را به‌صورت دقیق‌تر نسبت به آلفای کرونباخ نشان می‌دهد. به‌طور خاص، متغیر کارآفرینی تحصیلی با مقدار ۰/۹۶۵ و اشتغال‌پذیری با ۰/۹۶۳ بار دیگر بیشترین میزان پایایی را به خود اختصاص داده‌اند، که صحت و انسجام بالای پرسش‌های مربوط به این دو متغیر را تأیید می‌کند. در بررسی پایایی مرکب (CR) که به عنوان معیاری تکمیلی برای آلفای کرونباخ محسوب می‌شود، مقادیر تمامی متغیرها فراتر از ۰/۸۷ بوده و همگی در بازه مطلوب قرار

حمایتی یا کمبود منابع و آموزش‌های کاربردی، توسعه نیافته است. توفیق طلبی نیز با میانگین ۲/۸۰۰۸ نشان می‌دهد که میل به پیشرفت و دستیابی به اهداف بلندپروازانه در میان دانشجویان در سطحی کمتر از حد متوسط قرار دارد. این نتیجه می‌تواند با سطح انگیزش درونی، جو آموزشی و نیز حمایت‌های محیطی در ارتباط باشد. به‌طور مشابه، استقلال طلبی و کنترل درونی به‌ترتیب با میانگین‌های ۲/۸۴۶۳ و ۲/۸۵۹۶ در سطحی نزدیک به هم قرار دارند و حاکی از آن هستند که تمایل دانشجویان به اتکا بر توانایی‌های فردی و کنترل بر پیامدهای رفتاری‌شان در وضعیت نسبتاً متوسطی قرار دارد. در مورد متغیر خلاقیت نیز میانگین به‌دست‌آمده ۲/۷۴۳۳ است که نسبت به سایر شاخص‌ها در سطح پایین‌تری قرار دارد و این موضوع می‌تواند بیانگر وجود چالش‌هایی در پرورش تفکر نوآورانه و ایده‌پردازی در محیط‌های آموزشی باشد. با توجه به انحراف استاندارد متغیرها که عمدتاً بین ۰/۷۷ تا ۰/۹۵ متغیر است، می‌توان نتیجه گرفت که پراکندگی پاسخ‌ها نسبتاً بالا بوده و دیدگاه‌های متنوعی در بین پاسخ‌دهندگان وجود داشته است. به‌طور کلی، یافته‌های توصیفی نشان می‌دهند که میزان برخورداری دانشجویان از ویژگی‌ها و مهارت‌های مرتبط با کارآفرینی تحصیلی و مؤلفه‌های آن کمتر از سطح متوسط ارزیابی می‌شود. این وضعیت می‌تواند هشدار برای سیاست‌گذاران آموزشی و مدیران دانشگاه‌ها باشد تا با طراحی برنامه‌های آموزشی هدفمند، محیط‌هایی فراهم سازند که موجب رشد توانمندی‌های کارآفرینانه در میان دانشجویان گردد. همچنین نیاز به ارتقاء برنامه‌های مهارتی، کارگاه‌های خلاقیت و مدیریت ریسک، آموزش‌های مبتنی بر تجربه و فراهم‌سازی فرصت‌هایی برای استقلال طلبی در فرآیندهای یادگیری به شدت احساس می‌شود.

پایایی و روایی متغیرهای تحقیق

توزیع تمامی متغیرهای مورد بررسی در این تحقیق، به طور معناداری از نرمال بودن فاصله دارد. در هر دو آزمون، سطح معناداری (Sig) برای تمام متغیرها کمتر از ۰/۰۵ به دست آمده است؛ به گونه‌ای که مقدار سطح معناداری برای متغیرهایی نظیر «کارآفرینی تحصیلی»، «شایستگی تحصیلی»، «توفیق طلبی»، «استقلال طلبی»، «خطرپذیری»، «خلاقیت» و «کنترل درونی» در آزمون K-S برابر با ۰/۰۰۰ است، که نشان‌دهنده رد فرض صفر مبنی بر نرمال بودن توزیع داده‌ها می‌باشد. همچنین، نتایج آزمون دقیق‌تر شاپیرو-ویلک نیز این یافته را تأیید می‌کند. مقدار آماره شاپیرو-ویلک برای همه متغیرها کمتر از ۱ بوده و سطح معناداری آنها نیز همگی کمتر از ۰/۰۵ است. این نتایج به طور خاص نشان می‌دهد که داده‌های جمع‌آوری شده از جامعه مورد بررسی، توزیع نرمال ندارند و از لحاظ آماری نمی‌توان ادعا کرد که توزیع متغیرها از نوع نرمال است. در نتیجه، با توجه به عدم برازش نرمال بودن در توزیع داده‌ها، استفاده از روش‌های آمار ناپارامتریک یا روش‌های مبتنی بر مدل‌سازی معادلات ساختاری با رویکرد Partial Least Squares (PLS) که الزامی به فرض نرمال بودن ندارد، در این تحقیق توصیه می‌شود. از آنجا که مدل‌سازی به روش PLS می‌تواند با داده‌های غیرنرمال نیز عملکرد مناسبی داشته باشد، استفاده از این رویکرد آماری در ادامه تحلیل‌ها، همسو با ویژگی‌های داده‌های موجود خواهد بود و اعتبار نتایج تحلیلی را تضمین می‌نماید. بنابراین، رعایت این موضوع در مراحل بعدی پژوهش از اهمیت بالایی برخوردار است.

دارند. این موضوع نشان‌دهنده آن است که سهم واریانس واقعی نسبت به واریانس کل (شامل خطا) در تمامی متغیرها در سطح مناسبی قرار دارد و ابزار تحقیق قابلیت اندازه‌گیری سازه‌ها را به درستی داراست. شاخص میانگین واریانس استخراج شده (AVE) نیز که برای بررسی روایی همگرا مورد استفاده قرار می‌گیرد، در تمامی متغیرها به جز دو مورد (خلاقیت با ۰/۵۳۷ و کارآفرینی تحصیلی با ۰/۵۱۴) بالاتر از آستانه قابل قبول ۰/۵ قرار دارد. مقدار AVE بیانگر آن است که حداقل ۵۰ درصد واریانس گویه‌ها توسط سازه مربوطه تبیین می‌شود. این نتایج دلالت بر آن دارد که ابزار پژوهش از نظر روایی همگرا قابل اتکاست و متغیرها توانسته‌اند به خوبی واریانس گویه‌های خود را پوشش دهند. به طور کلی، ترکیب نتایج پایایی و روایی نشان می‌دهد که مدل اندازه‌گیری تحقیق از اعتبار سنجی درونی مطلوبی برخوردار است و ابزار پژوهش، به درستی و با دقت کافی، متغیرهای مورد نظر را اندازه‌گیری نموده است. این نتایج پشتیبانی لازم را برای ادامه تحلیل‌های استنباطی، مدل‌سازی معادلات ساختاری و آزمون فرضیه‌ها فراهم می‌سازند. از این رو، می‌توان به یافته‌های پژوهش با اطمینان بیشتری استناد نمود.

آزمون بررسی نرمال بودن متغیرهای پژوهش

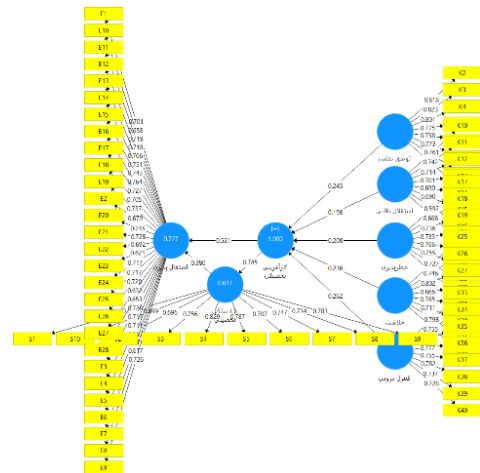
جدول ۳: آزمون نرمال بودن متغیرهای تحقیق

	کولموگروف-اسمیرنف		شاپیرو-ویلک	
	آماره	درجه آزادی	آماره	درجه آزادی
کارآفرینی تحصیلی	۰.۹۸	۱۸۶	۰.۹۷۶	۱۸۶
شایستگی تحصیلی	۰.۷۶	۱۸۶	۰.۹۷۸	۱۸۶
اشتغال پذیری	۰.۶۵	۱۸۶	۰.۹۸۴	۱۸۶
توفیق طلبی	۰.۱۲۲	۱۸۶	۰.۹۶۱	۱۸۶
استقلال طلبی	۰.۸۹	۱۸۶	۰.۹۸۶	۱۸۶
خطرپذیری	۰.۸۷	۱۸۶	۰.۹۷۵	۱۸۶
خلاقیت	۰.۸۲	۱۸۶	۰.۹۷۵	۱۸۶
کنترل درونی	۰.۹۳	۱۸۶	۰.۹۷۲	۱۸۶

بر اساس نتایج به دست آمده از آزمون نرمال بودن توزیع متغیرها با استفاده از دو شاخص کولموگروف-اسمیرنف (K-S) و شاپیرو-ویلک (Shapiro-Wilk)، می‌توان اظهار داشت که

آزمون فرضیات حاصل از مدل ساختاری

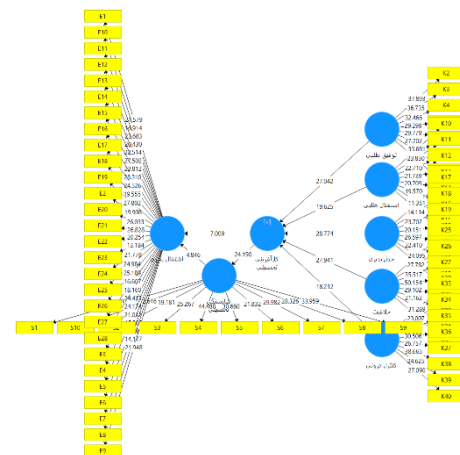
توفیق طلبی -> اشتغال پذیری	۰.۲۰۱	۲۰.۵۵۸	۰.۰۰۰
استقلال طلبی -> اشتغال پذیری	۰.۱۶۲	۱۸.۹۵۶	۰.۰۰۰
خطرپذیری -> اشتغال پذیری	۰.۱۷۰	۲۱.۹۱۳	۰.۰۰۰
خلاقیت -> اشتغال پذیری	۰.۱۹۳	۱۹.۹۹۹	۰.۰۰۰
کنترل درونی -> اشتغال پذیری	۰.۲۱۵	۲۰.۶۲۳	۰.۰۰۰
توفیق طلبی -> شایستگی تحصیلی	۰.۱۹۲	۱۸.۲۹۳	۰.۰۰۰
استقلال طلبی -> شایستگی تحصیلی	۰.۱۵۵	۱۶.۵۳۱	۰.۰۰۰
خطرپذیری -> شایستگی تحصیلی	۰.۱۶۳	۱۸.۷۷۲	۰.۰۰۰
خلاقیت -> شایستگی تحصیلی	۰.۱۸۵	۱۸.۷۳۴	۰.۰۰۰
کنترل درونی -> شایستگی تحصیلی	۰.۲۰۶	۲۰.۴۸۹	۰.۰۰۰



نمودار ۱: مدل آزمون شده متغیرهای پژوهش (مقدار ضریب مسیر)

جدول ۵: ضرایب مسیر و آماره آزمون فرضیه های تحقیق

نتیجه	ضریب t	ضریب مسیر	فرضیه
قبول	۷/۰۰۹	۰.۵۲۱	فرضیه اول
قبول	۲۴/۱۹۰	۰.۷۸۵	فرضیه دوم
قبول	۴/۸۴۶	۰.۳۸۰	فرضیه سوم
قبول	۹/۹۰۰	۰.۵۰۰	اثر غیر مستقیم



نمودار ۲: مدل آزمون شده متغیرهای پژوهش (مقدار t مسیر)

با توجه به جدول ۵ و بدست آمدن نتایج مورد نظر چنین نتیجه گیری میشود که کارآفرینی تحصیلی با ضریب مسیر (۰/۵۲۱) و آماره t (۷/۰۰۹) تاثیر مثبت و معناداری بر اشتغال پذیری دارد. همچنین فرضیه دوم نشان میدهد که کارآفرینی تحصیلی با ضریب مسیر (۰/۷۸۵) و آماره t (۲۴/۱۹۰) به طور مستقیم باعث ارتقا شایستگی تحصیلی دانشجویان میشود. و با توجه با فرضیه سوم تحقیق میتوان گفت که شایستگی تحصیلی با ضریب مسیر (۰/۳۸۰) و آماره t (۴/۸۴۶) تاثیر مثبت و معناداری بر اشتغال پذیری دانشجویان دارد. یعنی هر چه دانشجویان از نظر علمی بالاتر باشند قابلیت بیشتری برای جذب در بازار کار دارند. و در آخر با توجه به فرضیه چهارم تحقیق، مقدار ۰/۵۰۰ نشان میدهد که بخشی از اثر کارآفرینی تحصیلی بر اشتغال پذیری از طریق شایستگی های تحصیلی منتقل میشود. یعنی شایستگی های تحصیلی نقش واسطه ای بین متغیرهای اشتغال پذیری و کارآفرینی تحصیلی ایفا میکند. و مسیر غیر مستقیم هم معنادار است.

بر اساس یافته های حاصل از آزمون فرضیه های تحقیق با بهره گیری از مدل سازی معادلات ساختاری (SEM) و تحلیل

جدول ۴: ضرایب مسیر و آماره آزمون فرضیه های تحقیق

مقدار P	آماره T	ضریب مسیر
۰.۰۰۰	۷.۰۰۹	کارآفرینی تحصیلی -> اشتغال پذیری
۰.۰۰۰	۲۴.۱۹۰	کارآفرینی تحصیلی -> شایستگی تحصیلی
۰.۰۰۰	۴.۸۴۶	شایستگی تحصیلی -> اشتغال پذیری

انتقال دانش نظری را فراهم می‌کنند، بلکه توانایی‌های شناختی، مهارتی و نگرشی دانشجویان را در راستای ورود به بازار کار ارتقا می‌دهند. به عبارت دیگر، کارآفرینی تحصیلی ابزاری راهبردی برای توانمندسازی سرمایه انسانی دانشگاهی است و نتایج آن دلالت بر تقویت پیوند میان نظام آموزش عالی و نظام اشتغال ملی دارد. در سطح تحلیل نظری، یافته‌ها با دیدگاه مبتنی بر منابع (RBV) هم‌خوانی دارد. مطابق این نظریه، شایستگی‌های دانشی و مهارتی دانشجویان به‌مثابه سرمایه‌ای ارزشمند و کمیاب عمل می‌کنند که در رقابت شغلی مزیت پایدار ایجاد می‌نمایند. نتایج این پژوهش همانند یافته‌های جمالی (۱۴۰۳) و باکر و همکاران (۲۰۲۳) نشان می‌دهد که سرمایه دانشی ناشی از آموزش‌های کارآفرینی و یادگیری تجربی، عامل کلیدی ارتقای اشتغال‌پذیری است. همچنین، در چارچوب نظریه شناخت اجتماعی (Bandura's SCT) می‌توان گفت که یادگیری کارآفرینانه موجب افزایش خودکارآمدی و انگیزش درونی می‌شود؛ یافته‌ای که با پژوهش‌های اویسی و همکاران (۱۴۰۳) و دیوس آلیجا و همکاران (۲۰۲۴) هم‌راستاست و تأکید می‌کند تجربه‌های کارآفرینانه دانشگاهی، باور به توانایی حرفه‌ای را افزایش داده و چرخه خودباوری و عملکرد موفق را شکل می‌دهند. افزون بر آن، بر اساس نظریه نهادی (Institutional Theory)، ساختارهای فرهنگی و سیاست‌های آموزشی دانشگاه نقش مهمی در نهادینه‌سازی رفتارهای کارآفرینانه دارند؛ این نتیجه با مطالعات رستگار (۱۴۰۳) و ماسغاوکا (۲۰۲۲) همسو است که بیان می‌کنند دانشگاه‌های دارای فرهنگ نهادی نوآور، سرآمدترین شاخص‌های اشتغال‌پذیری دانشجویان را دارند. در مجموع، یافته‌های این مطالعه با مجموعه‌ای از تحقیقات داخلی و خارجی مطابقت نظری و تجربی دارد و به تثبیت مدل تلفیقی کارآفرینی تحصیلی-شایستگی تحصیلی-اشتغال‌پذیری کمک می‌کند. از حیث یافته‌های جانبی، نقش مؤلفه‌های شخصیتی کارآفرینی شامل توفیق‌طلبی، استقلال‌طلبی، خطرپذیری، خلاقیت و کنترل درونی تأیید شد. این نتیجه در امتداد نظریه انگیزشی مک‌کلند و مدل تکاملی بندورا قرار می‌گیرد و با نتایج پژوهش‌های قنبری (۱۴۰۲) و بکمن (۲۰۲۴) مشابه است که نشان دادند صفات شخصیتی کارآفرینانه محرک اصلی افزایش خودکارآمدی و هدف‌گرایی در آموزش‌های دانشگاهی‌اند. بر این اساس، تقویت ویژگی‌های شخصیتی دانشجویان می‌تواند مکانیسمی مکمل برای ارتقای قابلیت‌های اشتغالی آنان محسوب شود.

مستقیم آموزش‌های کارآفرینی بر اشتغال‌پذیری را سنجیده‌اند (مانند پژوهش اکبری و همکاران، ۱۴۰۲)، در این تحقیق نقش واسطه‌ای شایستگی‌های تحصیلی به‌صورت هم‌زمان بررسی شد و سازوکار نظری پشت این رابطه با مدل تلفیقی RBV-SCT-Institutional تبیین گردید. دوم، یافته‌ها در تأیید مطالعات جدید بین‌المللی از جمله دیوس آلیجا و همکاران (۲۰۲۴) و لایت و هاوارد (۲۰۲۲)، نشان می‌دهد تلفیق آموزش‌های کارآفرینی با توسعه مهارت‌های نرم و شایستگی‌های تحصیلی، بهترین سازوکار برای بهبود کیفیت اشتغال فارغ‌التحصیلان در اقتصاد دانش‌بنیان است. در عین حال، اختلاف جزئی بین یافته‌های کنونی و پژوهش نیک‌نژاد (۱۴۰۱) وجود دارد که اثر کارآفرینی تحصیلی را صرفاً از طریق انگیزش بیرونی تبیین کرده‌بود؛ این تفاوت نشان می‌دهد نقش میانجی شایستگی تحصیلی می‌تواند توضیح نظری دقیق‌تری از پویایی اشتغال‌پذیری ارائه دهد.

با وجود جامعیت نظری و کفایت آماری در تحلیل داده‌ها، چند محدودیت در این پژوهش وجود دارد که باید در تفسیر نتایج مدنظر قرار گیرد. نخست، داده‌ها صرفاً از میان دانشجویان رشته‌های مشاوره، روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه محقق اردبیلی گردآوری شد و این تمرکز ممکن است تعمیم نتایج به دیگر دانشگاه‌ها و رشته‌های تحصیلی را محدود سازد؛ بنابراین پیشنهاد می‌شود پژوهش‌های آینده با گسترش دامنه به سایر محیط‌های دانشگاهی انجام گیرد تا قابلیت تعمیم یافته‌ها تقویت شود. دوم، استفاده از طرح پیمایش مقطعی امکان ارزیابی پویایی تأثیر کارآفرینی تحصیلی بر اشتغال‌پذیری در گذر زمان را فراهم نمی‌کند؛ به‌کارگیری طرح‌های طولی یا نیمه‌آزمایشی در مطالعات آینده می‌تواند پایداری اثرات مشاهده‌شده را آشکار سازد. سوم، ابزار گردآوری داده‌ها مبتنی بر پرسشنامه‌های خودگزارشی بود که احتمال سوگیری شناختی را در سنجش متغیرها افزایش می‌دهد؛ بهره‌گیری از داده‌های عینی بازار کار و ارزیابی عملکرد واقعی دانشجویان می‌تواند اعتبار بیرونی یافته‌ها را افزایش دهد. چهارم، سنجش شایستگی‌های تحصیلی بر پایه خودارزیابی دانشجویان صورت گرفت و کمتر از شاخص‌های رفتاری و عملکردی استفاده شد؛ به همین دلیل، مطالعات آینده باید با ترکیب روش‌های مشاهده‌ای و ارزیابی چندمنبعی در محیط‌های آموزشی، تصویر جامع‌تری از سازوکارهای کارآفرینی تحصیلی ارائه دهند.

در بعد کاربردی، نتایج این پژوهش مسیرهای مشخصی برای توسعه آموزش کارآفرینانه در دانشگاه‌ها پیشنهاد می‌کند. نخست، دانشگاه محقق اردبیلی می‌تواند با تلفیق آموزش نظری و تجربه عملی، مدل یکپارچه آموزش کارآفرینی-شایستگی‌محور را در برنامه‌های درسی رشته‌های علوم انسانی

در مقایسه با تحقیقات پیشین، پژوهش حاضر از چند جنبه نوآورانه‌تر است. نخست، برخلاف مطالعات پیشین که عمدتاً اثر

شایستگی‌های تحصیلی شناسایی شود. چهارم، مطالعه تطبیقی میان دانشگاه محقق اردبیلی و دانشگاه‌های مشابه در ایران یا کشورهای دیگر در زمینه اجرای سیاست‌های آموزش کارآفرینانه می‌تواند به بومی‌سازی الگوهای موفق جهانی و افزایش اثربخشی برنامه‌های داخلی منجر شود.

دسترسی به داده‌ها

داده‌های مورد استفاده در این پژوهش بنا به درخواست منطقی از نویسنده مسئول قابل دسترسی است.

تعارض منافع

نویسندگان هیچ‌گونه تعارض منافی در رابطه با نتایج پژوهش ندارند.

تأمین مالی

این پژوهش حمایت مالی مشخصی از هیچ نهاد دولتی، تجاری یا غیرانتفاعی دریافت نکرده است.

بیانیه شفافیت

نویسندگان تأیید می‌کنند که تمام مراحل پژوهش با رعایت اصول صداقت علمی و اخلاق پژوهش انجام شده است.

جاری سازد تا ارتباط یادگیری و اشتغال واقعی تقویت شود. دوم، سیاست‌گذاران آموزش عالی لازم است شاخص‌های اشتغال‌پذیری مبتنی بر شایستگی‌های تحصیلی را در نظام ارزشیابی دانشگاه‌ها بگنجانند تا مأموریت دانشگاه‌ها در تربیت نیروی کار توانمند به‌طور رسمی نهادینه شود. سوم، ایجاد و توسعه مراکز مشاوره و راهبری شغلی درون دانشگاه با همکاری مراکز رشد، صندوق نوآوری و شرکت‌های دانش‌بنیان ضروری است تا دانشجویان از خدمات راهنمایی شغلی و حمایت برای اجرای ایده‌های آموزشی برخوردار شوند. چهارم، توصیه می‌شود ارتباط ساختاری میان دانشگاه محقق اردبیلی و بخش خصوصی استان اردبیل تقویت گردد تا فرصت‌های کارورزی واقعی برای دانشجویان فراهم و امکان انتقال مؤثر دانش به اشتغال عملی مهیا شود.

از منظر پژوهشی، این مطالعه زمینه‌های تازه‌ای را برای تحقیق‌های آینده فراهم می‌کند. نخست، انجام مطالعات طولی چندساله به منظور بررسی پایداری اثرات کارآفرینی تحصیلی بر اشتغال‌پذیری پس از فراغت از تحصیل می‌تواند دیدگاه عمیق‌تری درباره آثار بلندمدت آن فراهم آورد. دوم، پیشنهاد می‌شود نقش میانجی‌های جدید نظیر سرمایه روان‌شناختی، هوش هیجانی یا خودکارآمدی تحصیلی در مدل نظری بررسی شود تا ابعاد شناختی و رفتاری در تعامل میان آموزش و اشتغال روشن‌تر گردد. سوم، به‌کارگیری رویکرد ترکیبی کیفی-کمی برای تحلیل تجربه زیسته دانشجویان و استادان در محیط‌های کارآفرینانه، کمک می‌کند سازوکارهای واقعی رشد

References

- Abbas, J. Kumari, K. & Al-Rahmi, W. M. (2024). Quality management system in higher education institutions and its impact on students' employability with the mediating effect of industry-academia collaboration. *Journal of Economic and Administrative Sciences*, 40(2), 325-343. <https://doi.org/10.1108/JEAS-07-2021-0135>
- Aldogan Eklund, M. & Leick, B. (2022). Theories Related to Academic and Educational Entrepreneurship. In *Academic and Educational Entrepreneurship: Foundations in Theory and Lessons from Practice* (pp. 9-14). Cham: Springer International Publishing. [DOI:10.1007/978-3-031-10952-2_2](https://doi.org/10.1007/978-3-031-10952-2_2)
- Asgari, A. Fard, H. S. & Tirgo, F. (2019). The role of quality in higher education and lifelong learning in entrepreneurship competencies of undergraduate students. *Pedagogika/Pedagogy*, 135(3), 240-256. [DOI:10.15823/p.2019.135.13](https://doi.org/10.15823/p.2019.135.13)
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. W. H. Freeman.
- Bargsted, M. Yeves, J. Merino, C. & Venegas-Muggli, J. I. (2021). Career success is not always an outcome: Its mediating role between competence employability model and perceived employability. *Career Development International*, 26(2), 119-139. [DOI:10.1108/CDI-06-2020-0141](https://doi.org/10.1108/CDI-06-2020-0141)
- Birnak, R. & Yalpanian, M. A. (2022). An examination of factors influencing the development of entrepreneurship with an emphasis on graduate employment. *Proceedings of the Eighth International Conference on Management Sciences and Accounting*, Tehran. <https://civilica.com/doc/1511101/> [In Persian]

- de Dios Alija, T. García, D. A & Sanz, N. M. (2024). Exploring the role of generic competencies in employability and academic performance of students of psychology. *Journal of Teaching and Learning for Graduate Employability*, 15(1), 21-37. [DOI:10.21153/jtlge2024vol15no1art1764](https://doi.org/10.21153/jtlge2024vol15no1art1764)
- DiMaggio, P.J and Powell, W.W. (1983) The Iron Cage Revisited: Institutional Isomorphism and Collective Rationality in Organizational Fields. *American Sociological Review*, 48, 147-160. <https://doi.org/10.2307/2095101>
- Eimer, A & Bohndick, C. (2023). Employability models for higher education: a systematic literature review and analysis. *Social Sciences & Humanities Open*, 8(1), 100588. [DOI:10.1016/j.ssaho.2023.100588](https://doi.org/10.1016/j.ssaho.2023.100588)
- Etzkowitz, H. (2003). Research groups as 'quasi-firms': the invention of the entrepreneurial university. *Research Policy*, 32(1), 109-121. [https://doi.org/10.1016/S0048-7333\(02\)00009-4](https://doi.org/10.1016/S0048-7333(02)00009-4)
- Gaspar Pacheco, A. I. Ferreira, J. Simoes, J., Mota Veiga, P & Dabic, M. (2024). Mechanisms for facilitating academic entrepreneurship in higher education. *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, 30(6), 1448-1479. [DOI:10.1108/IJEBR-04-2023-0333](https://doi.org/10.1108/IJEBR-04-2023-0333)
- Gazi, M. A. I. Rahman, M. K. H. Yusof, M. F. Masud, A. A., Islam, M. A., Senathirajah, A. R. B. S. & Hossain, M. A. (2024). Mediating role of entrepreneurial intention on the relationship between entrepreneurship education and employability: a study on university students from a developing country. *Cogent Business & Management*, 11(1), 2294514. [DOI:10.1080/23311975.2023.2294514](https://doi.org/10.1080/23311975.2023.2294514)
- Gerçek, M. (2024). Serial multiple mediation of career adaptability and self-perceived employability in the relationship between career competencies and job search self-efficacy. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 14(2), 461-478. [DOI:10.1108/HESWBL-02-2023-0036](https://doi.org/10.1108/HESWBL-02-2023-0036)
- Huang, Y. Xu, Y. Zhang, J. Long, Z. Qian, Z. Liu, W & Chen, L. (2024). Research on factors influencing the academic entrepreneurial ability of teachers in the digital age: Evidence from China. *Heliyon*, 10.(۲) [DOI:10.1016/j.heliyon.2024.e24152](https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e24152)
- Iqbal, J. & Shaukat, S. (2021). The Role of University Preparation for Developing Students' Employability and Professional Competencies. *Pakistan Business Review*. [DOI:10.22555/pbr.v23i1.535](https://doi.org/10.22555/pbr.v23i1.535)
- Jamali, M. (2024). Examining the effect of entrepreneurship education on strengthening entrepreneurial skills and academic hope among students in the city of Seghaleh. *Proceedings of the Fifteenth International Conference on Psychology, Educational Sciences, and Lifestyle*. <https://civilica.com/doc/2218452/> [In Persian]
- Kharmaei, F & Kamari, S. (2021). An examination of the psychometric properties of the Academic Hope Scale (AHS): Student form. *Journal of Studies in Education and Learning*, 13(1), 247-274. [In Persian] <https://doi.org/10.22099/jjsli.2021.6339>
- Lackéus M (2020), "Comparing the impact of three different experiential approaches to entrepreneurship in education". *International Journal of Entrepreneurial Behavior & Research*, Vol. 26 No. 5 pp. 937-971, doi: <https://doi.org/10.1108/IJEBR-04-2018-0236>
- Maxwell, R & Armellini, A. (2019). Identity, employability and entrepreneurship: the ChANGE framework of graduate attributes. *Higher Education, Skills and Work-Based Learning*, 9(1), 76-91. [DOI:10.1108/HESWBL-02-2018-0016](https://doi.org/10.1108/HESWBL-02-2018-0016)
- Mittal, P & Raghuvaran, S. (2021). Entrepreneurship education and employability skills: the mediating role of e-learning courses. *Entrepreneurship Education*, 4(2), 153-167. [DOI:10.1007/s41959-021-00048-6](https://doi.org/10.1007/s41959-021-00048-6)
- Monteiro, S. Ferreira, J. A & Almeida, L. S. (2020). Self-perceived competency and self-perceived employability in higher education: the mediating role of career adaptability. *Journal of further and Higher Education*, 44(3), 408-422. [DOI:10.1080/0309877X.2018.1542669](https://doi.org/10.1080/0309877X.2018.1542669)
- Nabi, G. Walmsley, A. Liñán, F. Akhtar, I., & Neame, C. (2016). Does entrepreneurship education in the first year of higher education develop entrepreneurial intentions? The role of learning and inspiration. *Studies in Higher*

- Education*, 43(3), 452-467. <https://doi.org/10.1080/03075079.2016.1177716>
- Ningrum, T. A. Nurmina, N. Wildanah, F & Ginanjar, S. (2024). Improving Student Entrepreneurship Skills through Training and Mentoring. *SPEKTRUM: Jurnal Pendidikan Luar Sekolah (PLS)*, 12(4), 567-572.
- Oveisi, A. Oveisi, S & Sarani, M. (2024). The role of universities in enhancing employability and identifying graduate competencies. *Proceedings of the Third International Conference on Management, Economics, Entrepreneurship, and Industrial Engineering*, Tehran. <https://civilica.com/doc/2242660/> [In Persian]
- Presti, A. L. Capone, V. Aversano, A & Akkermans, J. (2022). Career competencies and career success: On the roles of employability activities and academic satisfaction during the school-to-work transition. *Journal of Career Development*, 49(1), 107-125. [DOI:10.1177/0894845321992536](https://doi.org/10.1177/0894845321992536)
- Rastegar, S. (2024). Examining the effect of entrepreneurial management on entrepreneurial competence with an emphasis on the role of innovative behavior. *Proceedings of the Sixth National Conference and Third International Conference on Novel Business Management Models under Unstable Conditions*, Tehran. <https://civilica.com/doc/2098664/> [In Persian]
- Sultan, S. Morgan, R. L. Murad, M. H. Falck-Ytter, Y. Dahm, P. Schünemann, H. J & Mustafa, R. A. (2020). A theoretical framework and competency-based approach to training in guideline development. *Journal of general internal medicine*, 35, 561-567. [DOI:10.1007/s11606-019-05502-9](https://doi.org/10.1007/s11606-019-05502-9)
- Talebi, L. Kashiri, H. Sharifzadeh, M. S. Gorgin, S & Abdollahzadeh, G. (2024). Evaluation of entrepreneurial employability among fisheries students and its relationship with curriculum quality (Case study: Gorgan University of Agricultural Sciences and Natural Resources). *Journal of Aquaculture Exploitation and Breeding*, 13(4). [In Persian] <https://doi.org/10.22069/japu.2023.21004.1740>
- Topolewska, K. (2023). The impact of competencies on employability in Poland. *Ekonomia i Prawo*. [DOI:10.12775/EiP.2023.042](https://doi.org/10.12775/EiP.2023.042)
- Wadhvani, R. D. Galvez-Behar, G. Mercelis, J & Guagnini, A. (2017). Academic entrepreneurship and institutional change in historical perspective. *Management & organizational history*, 12(3), 175-198. [DOI:10.1080/17449359.2017.1359903](https://doi.org/10.1080/17449359.2017.1359903)
- Wei, C. Wang, S. Chen, Y & Jiang, Y. (2023). A study on the impact of entrepreneurship education on college students' employability. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 8, 1032-1035. [DOI:10.54097/ehss.v8i.4398](https://doi.org/10.54097/ehss.v8i.4398)
- Wright, M. Siegel, D.S & Mustar, P. An emerging ecosystem for student start-ups. *J Technol Transf* 42, 909-922 (2017). <https://doi.org/10.1007/s10961-017-9558-z>
- Zare Jafari Zovareh, M. (2020). Examining entrepreneurship indicators and their relationship with the employment status of agricultural students. *Proceedings of the Fourteenth Conference on Evaluation and Quality Assurance in University Systems*, Tehran. <https://civilica.com/doc/1136999/> [In Persian]
- Zhao, H. Seibert, S. E & Hills, G. E. (2005). The Mediating Role of Self-Efficacy in the Development of Entrepreneurial Intentions. *Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1265-1272. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.90.6.1265>

ORIGINAL ARTICLE

The Effect of Mothers' Stress on Children's Emotional Behavioral Problems with the Mediating Role of Family Educational and Cultural Performance

Abedin Darabi Emarati ^{1*} , Fereshteh Mahmoudi 

1. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Educational Science and Psychology, Payame Noor University, Tehran, Iran.

2. Level 2 student, Al-Zahra Specialized Seminary (S), Sahneh, Iran

Correspondence:

Abedin Darabi Emarati
Email: a.darabi@pnu.ac.ir

Receive Date: 24/May/2025

Revise Date: 14/Jun/2025

Accept Date: 18/Aug/2025

Publish Date: 23/Aug/2025

How to cite:

Darabi Emarati, A. Mahmoudi, F. (2025). The Effect of Mothers' Stress on Children's Emotional Behavioral Problems with the Mediating Role of Family Educational and Cultural Performance, *New Studies in Educational Sciences*, 1 (1), 49-66.

ABSTRACT

This study was conducted to investigate the effect of mothers' stress on children's emotional behavioral problems with the mediating role of family's cultural educational Performance. The research method was descriptive-correlational structural equation modeling. The statistical population of the study consisted of female high school students in Sahneh city who referred to the school counselor and their mothers were 280 people. Using Cochran's formula and available sampling, 162 people were selected as the sample. Data collection tools were Abdin Parental Stress Assessment Questionnaire (1995), Achenbach Child and Adolescent Behavior Inventory (1991), and Educational and Cultural Performance Questionnaire of Babaeifard Family (2021). The validity and reliability of the questionnaires were confirmed in the present study. The findings showed that parental stress has a positive and significant effect on children's emotional behavioral problems. Parental stress has a significant negative effect on their educational-cultural performance. Parental educational-cultural performance has a significant negative effect on children's emotional behavioral problems, and the mediating role of parental educational-cultural performance is significant. It is concluded that in order to reduce children's emotional behavioral problems, parents should have less stress so that their educational performance becomes positive. Family psychological security is an important factor in creating and resolving problems. The results of this study make families aware that instead of worrying about the external source of children's emotional behavioral problems, they should pay more attention to the family environment and their own behaviors.

KEYWORDS

Stress, Behavioral-Emotional Problems, Educational- Cultural Performance, Family.



تأثیر استرس مادران بر مشکلات رفتاری عاطفی فرزندان با نقش میانجی عملکرد تربیتی فرهنگی خانواده

عابدین دارابی عمارتی^{۱*}، فرشته محمودی^۲ 

۱. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه پیام نور، تهران، ایران.
۲. طلبه سطح ۲، رشته الهیات، مدرسه علمیه تخصصی الزهرا (س)، صحنه، ایران.

نویسنده مسئول:

عابدین دارابی عمارتی
ایمانامه: a.darabi@pnu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۳/۰۳

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۳/۲۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۵/۲۷

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۶/۰۱

استناد به این مقاله:

دارابی عمارتی، عابدین و محمودی، فرشته. (۱۴۰۴). تأثیر استرس مادران بر مشکلات رفتاری عاطفی فرزندان با نقش میانجی عملکرد تربیتی فرهنگی خانواده، فصلنامه مطالعات نوین در علوم تربیتی، ۱ (۱)، ۴۹-۶۶.

چکیده

این پژوهش به منظور بررسی تأثیر استرس مادران بر مشکلات رفتاری عاطفی فرزندان با نقش میانجی عملکرد تربیتی فرهنگی خانواده انجام شد. روش پژوهش توصیفی همبستگی از نوع معادلات ساختاری بود. جامعه آماری پژوهش دانش‌آموزان دختر مدارس متوسطه شهرستان صحنه که به مشاور مدرسه مراجعه کرده و مادران آن‌ها به تعداد ۲۸۰ نفر بود. با استفاده از فرمول کوکران و نمونه‌گیری در دسترس تعداد ۱۶۲ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شد. ابزار گردآوری داده‌ها پرسش‌نامه‌های سنجش استرس والدینی آبدین (۱۹۹۵)، سیاهه رفتاری کودک و نوجوان آخباخ (۱۹۹۱) و پرسش‌نامه عملکرد تربیتی و فرهنگی خانواده بابایی‌فرد (۱۴۰۰) بود. روایی و پایایی پرسش‌نامه‌ها در پژوهش حاضر تأیید شد. یافته‌ها نشان داد استرس مادران بر مشکلات رفتاری عاطفی فرزندان تأثیر مثبت و معناداری دارد. استرس مادران بر عملکرد تربیتی-فرهنگی آن‌ها تأثیر منفی معناداری دارد. عملکرد تربیتی-فرهنگی والدین بر مشکلات رفتاری عاطفی فرزندان تأثیر منفی معناداری دارد و نقش میانجی عملکرد تربیتی-فرهنگی والدین معنادار است. با توجه به یافته‌های پژوهش برای کاهش مشکلات رفتاری عاطفی فرزندان باید مادران استرس کمتری داشته باشند تا عملکرد تربیتی آن‌ها مثبت شود. امنیت روانی خانواده عامل مهمی در پیشگیری از ایجاد و حتی رفع مشکلات است. نتایج این پژوهش خانواده‌ها را آگاه می‌سازد که به‌جای نگرانی از منبع بیرونی ایجاد مشکلات رفتاری عاطفی فرزندان توجه بیشتری به محیط خانواده و رفتارهای خود داشته باشند.

واژه‌های کلیدی

استرس، مشکلات رفتاری-عاطفی، عملکرد تربیتی-فرهنگی، خانواده.

مقدمه

برای ارتقای سلامت روان فرزندان و بهبود سیاست‌های حمایت از خانواده ارائه دهد.

مادرانی که در معرض سطوح بالای استرس قرار دارند، معمولاً از الگوهای ناکارآمد تربیتی استفاده می‌کنند یا در برقراری ارتباط مؤثر با فرزندان خود با دشواری مواجه می‌شوند (کینان^۲ و همکاران، ۲۰۰۹). چنین شرایطی ممکن است به افزایش مشکلاتی نظیر اضطراب، پرخاشگری، کناره‌گیری اجتماعی یا ناپایداری هیجانی در فرزندان منجر شود. با این حال، عملکرد تربیتی فرهنگی خانواده می‌تواند در این رابطه نقش واسطه‌ای ایفا کند و مسیر انتقال تأثیرات منفی استرس مادران بر فرزندان را تعدیل نماید. به نظر می‌رسد خانواده‌هایی که از الگوهای تربیتی فرهنگی منسجم، مبتنی بر احترام متقابل، همدلی، و ارزش‌های اخلاقی بهره‌مند هستند، مقاومت بیشتری در برابر اثرات مخرب استرس والدین دارند. عملکرد تربیتی و فرهنگی خانواده به‌مثابه سازوکاری میانجی، نحوه انتقال ارزش‌ها، باورها و شیوه‌های مقابله با استرس را از والدین به فرزندان تنظیم می‌کند و بر چگونگی بروز یا کنترل مشکلات رفتاری و عاطفی آنان اثرگذار است (چن و همکاران، ۲۰۱۹).

نوجوانی یک دوره دگرگون‌کننده است که با تغییرات سریع بیولوژیکی، شناختی و اجتماعی مشخص می‌شود که نه تنها هویت و خودمختاری را شکل می‌دهد، بلکه زمینه را برای عملکرد روانی-اجتماعی آینده نیز فراهم می‌کند (ویلیامز^۳ و همکاران، ۲۰۲۵؛ لدا^۴، ۲۰۲۲). این مرحله به دلیل تأثیر متقابل تأثیرات فرهنگی، رشدی و زمینه‌ای ذاتاً پیچیده باقی می‌ماند (پولمان^۵ و همکاران، ۲۰۲۵). بلوغ عصبی نوجوانی مستعد خطرپذیری و افزایش رفتارهای تکانشی است (فلامانت^۶ و همکاران، ۲۰۲۴؛ جیمenez^۷ و همکاران، ۲۰۲۳). همزمان، نوجوانان با مذاکره برای افزایش استقلال در حالی که هنوز به حمایت خانوادگی متکی هستند، تغییرات قابل توجهی در نقش‌های اجتماعی و پویایی خانواده تجربه می‌کنند (سیسک و گی^۸، ۲۰۲۲). این فرآیند دوگانه جدایی و ارتباط می‌تواند چالش‌های رفتاری را ایجاد کند که در دو حوزه اصلی آشکار می‌شود: رفتارهای درونی (مانند اضطراب، افسردگی و کناره‌گیری اجتماعی) و رفتارهای بیرونی، از جمله پرخاشگری،

در سال‌های اخیر، واکنش‌های عاطفی مانند اضطراب، تحریک‌پذیری و رفتارهای تهاجمی، به‌عنوان مشکلات رفتاری و عاطفی در فرزندان توجه بالینی را به خود جلب کرده‌اند. مشکلات عاطفی و رفتاری به افسردگی ناشی از دلایل نامعلوم، ناراحتی یا موانع بین‌فردی و پاسخ به ترس و ناراحتی‌های جسمی مختلف اشاره دارد که به صورت خلق‌وخوی و رفتاری نامناسب نشان داده می‌شود. مشغله کاری در جامعه مدرن زمان فعالیت‌های والدین و فرزندان بسیاری از خانواده‌ها را به خود اختصاص داده است. در خانواده‌هایی با وضعیت اقتصادی ضعیف، شکایات و نگرانی‌های والدین در مورد شرایط زندگی می‌تواند به‌طور نامحسوس به فرزندان منتقل شود و باعث ایجاد احساسات بدی مانند حقارت و فرار در فرزندان شود. برخی از والدین ممکن است فاقد مهارت‌های مؤثر ارتباطی و حل مسأله باشند که مانع از تعامل آن‌ها با فرزندان خود به شیوه‌ای باز، حمایتی و درک‌کننده می‌شود (فو^۱ و همکاران، ۲۰۲۴).

استرس مادران یکی از مهم‌ترین عوامل تهدیدکننده سلامت روانی-هیجانی فرزندان است. پژوهش‌ها نشان می‌دهد فشارهای روانی مادر با افزایش مشکلات رفتاری و عاطفی فرزندان مانند اضطراب، پرخاشگری و مشکلات توجه همراه است. با وجود این، همه فرزندان مادران پر استرس به یک اندازه دچار آسیب نمی‌شوند و کیفیت عملکرد خانواده، از جمله سبک‌های تربیتی، الگوهای ارتباطی و سرمایه فرهنگی-تربیتی، می‌تواند در تضعیف یا تشدید این پیامدها نقش اساسی داشته باشد. برخی مطالعات نیز تأکید کرده‌اند که متغیرهای خانوادگی، از جمله نحوه کارکرد نظام خانواده و شیوه‌های فرزندپروری، حلقه واسط مهمی بین استرس والدین و مشکلات هیجانی-رفتاری فرزندان هستند؛ با این حال، نقش عملکرد فرهنگی-تربیتی خانواده به‌عنوان یک سازه متمایز در این رابطه کمتر به‌صورت تجربی بررسی شده است. از این رو، تبیین الگوی تأثیر استرس مادران بر مشکلات رفتاری-عاطفی فرزندان با در نظر گرفتن نقش میانجی عملکرد فرهنگی-تربیتی خانواده می‌تواند به شناسایی سازوکارهای زمینه‌ساز آسیب کمک کند و راهبردهای پیشگیرانه و مداخله‌ای کارآمد

5 . Pollmann
6 . Flamant
7 . Jimenez
8 . Sisk & Gee

1 . Fu
2 . Keenan
3 . Williams
4 . Ladd

که بین عملکرد خانواده و مشکلات رفتاری نوجوانان رابطه معنی داری در جهت منفی وجود دارد. احمدی و خانی چلکاسری (۱۴۰۱) در پژوهشی با عنوان «نقش خانواده در مشکلات رفتاری نوجوانان» نشان دادند که خانواده از جمله عوامل زمینه ساز در بروز مشکلات رفتاری نوجوانان است و ایجاد پیوندهای عاطفی و برقراری رابطه توأم با صمیمیت به علاوه استفاده از سبک فرزندپروری مقتدرانه، می تواند احتمال بروز مشکلات رفتاری در نوجوانان را کاهش دهد. کرونیولو و همکاران (۲۰۲۵) در پژوهشی با عنوان «آسیب شناسی روانی مادر و عملکرد خانواده به عنوان پیش بینی کننده های رفتار بیرونی در نوجوانان: مطالعه مقطعی در یونان» به این نتیجه رسیدند که استرس مادر با عملکرد تربیتی خانواده و مشکلات رفتاری عاطفی نوجوانان مرتبط است. بیلگیلی کاراباکاک و همکاران (۲۰۲۵) در پژوهشی با عنوان «متغیرهای که بر استرس والدین و مشکلات عاطفی و رفتاری نوجوانان تأثیر می گذارند» نشان دادند روابط بین استرس والدین، پویایی والد-کودک و مشکلات رفتاری عاطفی فرزندان پیچیده و دوطرفه است. فو و همکاران (۲۰۲۴) در پژوهشی با عنوان «رابطه بین استرس والدین و مشکلات رفتاری و عاطفی در کودکان پیش دبستانی: تحلیل اثر واسطه ای» نشان دادند بین استرس والدین و مشکلات رفتاری/عاطفی در کودکان پیش دبستانی همبستگی مثبت وجود دارد و تربیت خانوادگی والدین واسطه این رابطه است. آلسارو (۲۰۲۴) در پژوهشی با عنوان «مدیریت خانواده، مدیریت زمان، مشکلات کار- خانواده والدین و استراتژی های کار- خانواده در طول زمان» نشان داد که استرس والدین بر مشکلات رفتاری عاطفی فرزندان تأثیرگذار است. وانگ و همکاران (۲۰۲۴) در پژوهشی با عنوان «بررسی ارتباط رفتار و مشکلات هیجانی کودکان پیش دبستانی با رفتارهای فرزندپروری والدین» به این نتیجه رسیدند که حمایت والدین، مشکلات رفتاری و عاطفی فرزندان را کاهش می دهد و تربیت خصمانه مشکلات رفتاری و عاطفی فرزندان را افزایش می دهد.

مطالعات نشان می دهند که بین استرس والدین و علائم هیجانی فرزندان و مشکلات رفتاری همبستگی مثبتی وجود دارد

سریچی و قانون شکنی (عسکری^۱ و همکاران، ۲۰۲۲؛ پیترسون^۲، ۲۰۲۴). رفتارهای بیرونی اغلب با ناسازگاری اجتماعی طولانی مدت، جرم و جنایت و مشکلات در عملکرد شغلی مرتبط هستند (مازا^۳ و همکاران، ۲۰۲۵؛ یو^۴ و همکاران، ۲۰۲۴).

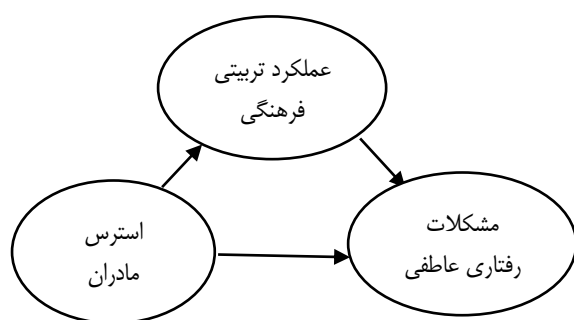
اگرچه آسیب های روانی والدین با سازگاری نوجوانان مرتبط است، اما نقش مادر به عنوان تنظیم کننده هیجانان و رفتارهای عاطفی فرزندان پررنگ تر است (سورو^۵ و همکاران، ۲۰۲۳؛ لین و گاو^۶، ۲۰۲۴). از این رو، علائم افسردگی، اضطراب و استرس مادرانه ممکن است به طور مستقیم از طریق مدل سازی راهبردهای تنظیم هیجان ناسازگارانه و به طور غیرمستقیم با برهم زدن جو عاطفی خانواده، تأثیرات شدیدی بر رفتار نوجوانان داشته باشد. بررسی آسیب شناسی روانی مادر به طور جداگانه به ما این امکان را می دهد که (الف) سهم منحصر به فرد آن را فراتر از پریشانی عمومی والدین روشن کنیم و (ب) مسیرهای مکانیکی را آزمایش کنیم، مانند اختلال در عملکرد خانواده، که از طریق آن علائم روحی روانی مادر به مشکلات بیرونی در فرزندان تبدیل می شود (کرونیولو^۷ و همکاران، ۲۰۲۵).

عملکرد خانواده از مؤلفه های حیاتی در زمینه رشد نوجوانی محسوب می شود. کیفیت تعاملات خانوادگی، از جمله الگوهای ارتباطی، ارتباط عاطفی و استراتژی های حل تعارض، می تواند اثرات آسیب روانی مادر بر رفتار نوجوانان را مهار یا تشدید کند (لین^۸ و همکاران، ۲۰۲۲؛ لو^۹ و همکاران، ۲۰۲۴). سطوح بالای انسجام خانواده و عملکرد انطباقی تأثیر منفی پریشانی والدین را کاهش می دهد، در حالی که محیط های ناکارآمد خانواده که با درگیری زیاد و ارتباط ضعیف مشخص می شوند، ممکن است خطر مشکلات رفتاری را در نوجوانان افزایش دهند (مک^{۱۰} و همکاران، ۲۰۲۴؛ بانا^{۱۱} و همکاران، ۲۰۲۱). چارچوب های نظری، مانند نظریه سیستم های خانواده، بر اهمیت مشاهده رفتار فردی در چارچوب کل واحد خانواده تأکید می کنند، زیرا رفاه یک عضو با عملکرد کل سیستم وابسته است (اورباناسکاگروز^{۱۲} و همکاران، ۲۰۲۴).

ظاهر خانی (۱۴۰۲) در پژوهشی با عنوان «رابطه عملکرد خانواده با مشکلات رفتاری نوجوانان دختر و پسر» به این نتیجه رسید

7 . Chronopoulou
8 . Lin
9 . Lo
10 . Mace
11 . Baena
12 . Urbańska-Grosz

1 . Askari
2 . Petersen
3 . Mazza
4 . Yu
5 . Severo
6 . Lin & Guo



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش

روش

پژوهش حاضر از نظر هدف، جزء پژوهش‌های کاربردی و از نظر اجرا و شیوه جمع‌آوری داده‌ها توصیفی - همبستگی است. جامعه آماری پژوهش شامل ۲۸۰ دانش‌آموز دختر مدارس متوسطه اول و دوم شهرستان صحنه که به مشاوران مدرسه مراجعه کرده بودند و مادران آنها بود. برای انتخاب نمونه به دلیل محدودیت دسترسی به کل جامعه آماری (به ویژه مادران) با استفاده از فرمول کوکران و نمونه‌گیری در دسترس تعداد ۱۶۲ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. این روش در پژوهش‌های کاربردی مشاوره‌ای رایج است و تعمیم‌پذیری را با حجم نمونه کافی (۱۶۲ نفر بر اساس کوکران) جبران می‌کند. به این صورت که دانش‌آموزان پرسش‌نامه عملکرد تربیتی و فرهنگی را تکمیل کردند و مادران آنها پرسش‌نامه‌های استرس والدین و مشکلات رفتاری عاطفی را تکمیل کردند تا هم‌زمانی داده‌ها حفظ شود و سوگیری کاهش یابد. این توزیع هدفمند، تمرکز بر زوج مادر-فرزند را تضمین کرد.

ابزارها

برای گردآوری داده‌ها از سه پرسش‌نامه استفاده شد. الف: پرسش‌نامه سنجش استرس والدینی آبدین^۴ (۱۹۹۵) - فرم کوتاه: این پرسش‌نامه دارای ۳۶ سؤال و ۳ مؤلفه شامل آشفتگی والدینی، تعاملات ناکارآمد والد-فرزند و ویژگی‌های کودک مشکل‌آفرین می‌باشد و بر اساس طیف پنج درجه‌ای لیکرت تنظیم شده است. در پژوهش شیرزادی و همکاران (۱۳۹۳) روایی محتوایی، صوری و ملاکی این پرسش‌نامه مناسب ارزیابی شده است. آنان ضریب آلفای کرونباخ بین ۰/۵۹ تا ۰/۸۶ و همچنین ضریب اعتبار بازآزمایی در طول ۱۶ روز بعد از اجرای دور اول را بین ۰/۹۲ تا ۰/۹۷ گزارش کرده‌اند. ب: سیاهه

(ریباس^۱ و همکاران، ۲۰۲۴) و استرس والدین به‌طور قابل توجهی بر شیوه‌های فرزندپروری در زمینه‌های فرهنگی مختلف تأثیر می‌گذارد (میروساولیویچ و سابلیچ^۲، ۲۰۲۵). علی‌رغم پژوهش‌های گسترده در زمینه‌های عمدتاً غربی، شکاف قابل توجهی در مطالعاتی وجود دارد که این روابط پیچیده را در محیط‌های خاص فرهنگی بررسی می‌کنند. در ایران، پژوهش‌ها اغلب استرس فرزندپروری را مستقیماً با مشکلات رفتاری کودکان مرتبط می‌دانند و نقش میانجی عملکرد تربیتی-فرهنگی (مانند کیفیت روابط خانوادگی و الگوهای فرهنگی) نادیده گرفته شده؛ مثلاً در مطالعه شیرالی‌نیا (۱۳۹۸)، واسطه‌گری کیفیت رابطه مادر-کودک بررسی شد، اما بدون تأکید بر جنبه‌های فرهنگی. همچنین مطالعات عمدتاً توصیفی یا نیمه‌تجربی متمرکز بر مادران کودکان خاص (پیش‌دستانی یا دارای اختلال) هستند و تعمیم‌پذیری به کل جامعه را ندارند؛ به‌طور مثال پژوهش صمدی^۳ و همکاران (۲۰۲۵) بر کیفیت زندگی والدین تمرکز دارد، اما عوامل فرهنگی میانجی را نادیده می‌گیرد. پرداختن به این شکاف برای توسعه مداخلات مرتبط با زمینه و خانواده بسیار مهم است. علاوه بر این، پژوهش‌های قبلی بر وابستگی متقابل عاطفی بین مادران و فرزندان نوجوان آنها تأکید کرده است. حالات عاطفی مادر می‌تواند نحوه تعامل نوجوانان با دیگران را شکل دهد. تأکید فرهنگی ایران بر وابستگی متقابل خانوادگی ممکن است هم بر بیان مشکلات رفتاری نوجوانان و هم بر تأثیر سلامت روان والدین تأثیر بگذارد. بنابراین، آسیب‌شناسی روانی مادر و عملکرد خانواده هنگام بررسی پیامدهای رفتاری نوجوانان در زمینه فرهنگی اجتماعی ایران اهمیت ویژه‌ای دارد و درک نحوه تعامل این متغیرها در خانواده‌های ایرانی می‌تواند استراتژی‌های پیشگیرانه و مداخله‌ای پاسخگوتر فرهنگی را ارائه دهد.

با توجه به آنچه گفته شد، هدف کلی پژوهش حاضر، بررسی روابط متقابل استرس مادران، رفتارهای نوجوانان و عملکرد خانواده در نمونه‌ای از نوجوانان ایرانی و مادران آنها است و به طور خاص، به دنبال پاسخ به سؤال‌های زیر است: (۱) آیا استرس مادران بر مشکلات رفتاری عاطفی فرزندان تأثیرگذار است؟ (۲) آیا استرس مادران بر عملکرد تربیتی-فرهنگی آنها تأثیرگذار است؟ (۳) آیا عملکرد تربیتی-فرهنگی والدین بر مشکلات رفتاری عاطفی فرزندان تأثیرگذار است؟ و (۴) آیا نقش میانجی عملکرد تربیتی-فرهنگی والدین معنی‌دار است؟

3 . Samadi

4 . Abidin

1 . Ribas

2 . Miroslavjević & Sablić

آلفای کرونباخ $0/83$ گزارش شده است. در این پژوهش برای محاسبه روایی و پایایی پرسشنامه‌ها از PLS-SEM algorithm استفاده شد که هر سه پرسشنامه از روایی و پایایی مناسب برخوردار بودند. مقدار روایی و پایایی در جدول شماره ۲ بخش یافته‌ها گزارش شده است. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها در بخش آمار توصیفی از نرم‌افزار SPSS 27 و در بخش آمار استنباطی از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری با روش کمترین مجذورات جزئی^۲ و نرم‌افزار Smart-PLS نسخه ۴ استفاده شده است.

یافته‌ها

در بخش توصیفی ابتدا در جدول شماره ۱ مقدار میانگین، انحراف استاندارد و وضعیت توزیع داده‌ها ارائه شده است.

رفتاری کودک و نوجوان آخنباخ^۱ (۱۹۹۱) - فرم والدین: این پرسشنامه مشکلات کودکان و نوجوانان را می‌سنجد. دارای ۱۱۳ سؤال و ۸ مؤلفه اضطراب/ افسردگی، انزوا/ افسردگی، شکایت‌های جسمانی، مشکلات اجتماعی، مشکلات تفکر، مشکلات توجه، نادیده گرفتن قواعد و رفتار پرخاشگرانه می‌باشد و بر اساس طیف سه درجه‌ای لیکرت تنظیم شده است. در پژوهش روانبخش (۱۳۹۷) روایی محتوایی، صوری و ملاکی این پرسشنامه مناسب ارزیابی شده است و پایایی آن بالای $0/7$ برآورد شده است. ج: پرسشنامه عملکرد تربیتی و فرهنگی خانواده: این پرسشنامه توسط بابایی‌فرد (۱۴۰۰) ساخته شده است و دارای ۷ سؤال و بدون مؤلفه است. نمره‌گذاری پرسشنامه بصورت طیف لیکرت ۵ نقطه‌ای می‌باشد. در پژوهش بابایی‌فرد (۱۴۰۰) روایی صوری و محتوایی این مقیاس توسط اساتید دانشگاه مورد تأیید قرار گرفته و پایایی آن به روش

جدول ۱. آمار توصیفی متغیرها

متغیر	تعداد	کمترین	بیشترین	میانگین	انحراف استاندارد	آماره KS	sig	نتیجه
استرس	۱۶۲	۱۰۸	۱۸۰	۱۴۸/۴۹	۲۱/۴۱	۰/۳۱۸	۰/۰۰۱	غیرنرم ال
عملکرد تربیتی فرهنگی	۱۶۲	۷	۲۸	۱۴/۰۶	۵/۷۴	۰/۳۵۸	۰/۰۰۱	غیرنرم ال
مشکلات رفتاری عاطفی	۱۶۲	۲۰	۱۹۸	۱۱۴/۵۷	۴۱/۸۹	۰/۳۰۳	۰/۰۰۱	غیرنرم ال

عملکرد تربیتی فرهنگی) وارد شد. همه گویه‌ها از بار عاملی مناسب برخوردار بودند؛ لذا هیچ گویه‌ای حذف نشد. قبل از بررسی فرضیه‌های پژوهش روایی و پایایی سازه‌ها کنترل شد و در ادامه نیز مدل ساختاری پژوهش و معناداری ضرایب مسیر به دست آمده نیز مورد بررسی قرار گرفت. به منظور بررسی دقیق روایی سازه، روایی افتراقی، شاخص‌های آلفای کرونباخ، CR و AVE محاسبه شد که نتایج در جدول شماره ۲ ارائه شده است.

همان‌طور که در جدول (۱) مشاهده می‌شود میانگین و انحراف معیار متغیر استرس $148/49$ و $21/41$ ، عملکرد تربیتی فرهنگی $14/06$ و $5/74$ و مشکلات رفتاری عاطفی $114/57$ و $41/89$ است. همچنین مقدار آماره کولموگروف - اسمیرنوف در همه متغیرها معنی‌دار است، یعنی غیرنرمال است؛ بنابراین از نرم‌افزار آماري اسمارت پی ال اس^۳ نسخه چهار برای تحلیل داده‌ها استفاده شد.

برای بررسی کفایت و مناسب بودن مدل مفهومی پژوهش از تحلیل معادلات ساختاری استفاده شد. در تدوین مدل اولیه مجموعاً تعداد ۱۵۶ گویه (۳۶ گویه برای متغیر استرس، ۱۱۳ گویه برای متغیر مشکلات رفتاری عاطفی و ۷ گویه برای متغیر

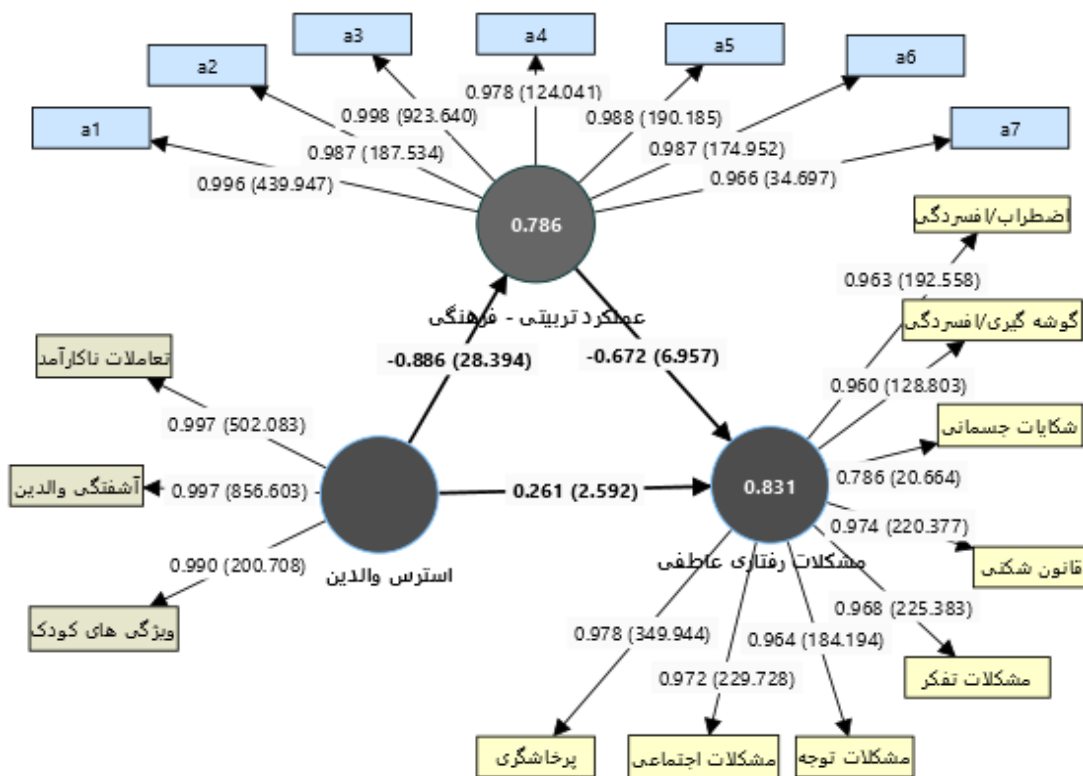
جدول ۲. مقادیر آلفای کرونباخ، پایایی ترکیبی، روایی همگرا و روایی واگرا

ردیف	سازه	آلفای کرونباخ (Alpha > 0/7)	پایایی ترکیبی (C. R > 0/7)	روایی همگرا (AVE > 0/5)	روایی واگرا
۱	استرس	۰/۹۹۵	۰/۹۹۷	۰/۹۹۰	۰/۹۹۵
۲					۰/۹۹۵
۳					۰/۹۹۵

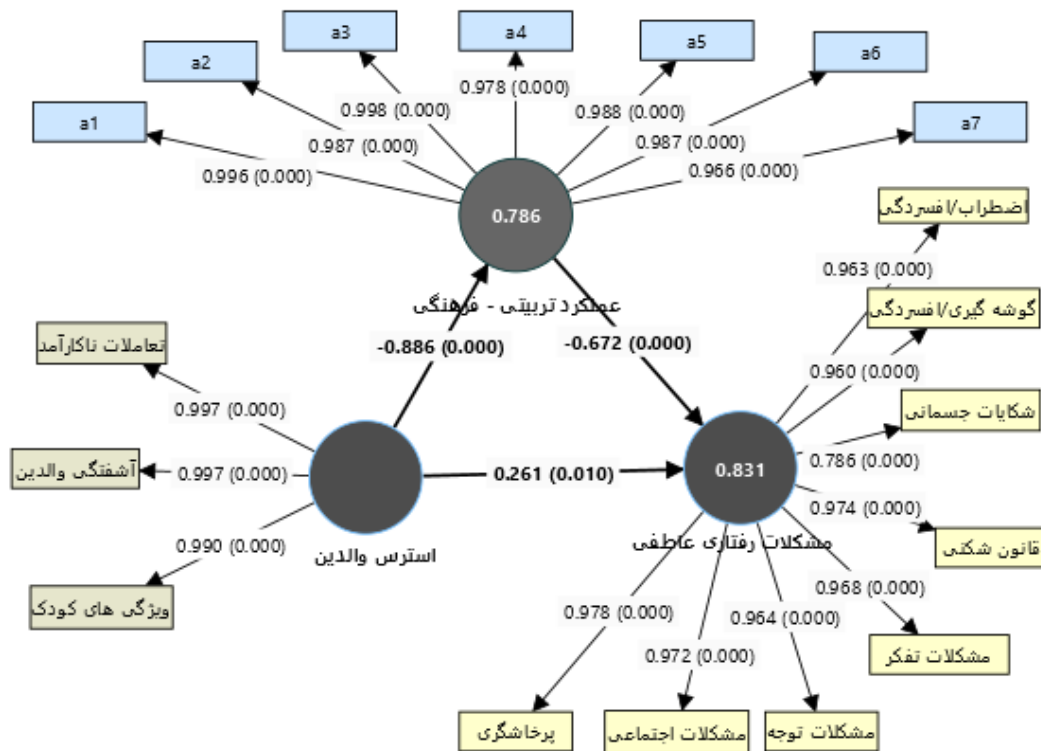
۲	عملکرد تربیتی فرهنگی	۰/۹۹۵	۰/۹۹۶	۰/۹۷۲	-۰/۸۸۶	۰/۹۸۶
۳	مشکلات رفتاری عاطفی	۰/۹۸۳	۰/۹۸۶	۰/۸۹۸	-۰/۸۵۷	-۰/۹۴۸

همبستگی آن سازه با سازه‌های دیگر باشد روایی افتراقی تأیید می‌شود. همانگونه که مشاهده می‌شود، جذر متوسط واریانس استخراج شده برای تمامی سازه‌ها، بیشتر از همبستگی با سایر سازه‌ها است، به عبارت دیگر معیار فورنل و لارکر در تمامی سازه‌ها محقق شده است؛ بنابراین روایی افتراقی سازه‌ها به‌طور کامل تأیید می‌شود.

همان‌طور که مشاهده می‌شود همه مقادیر به دست آمده برای آلفای کرونباخ، پایایی ترکیبی و متوسط واریانس استخراج شده از حد آستانه‌ای مشخص شده بیشتر است؛ بنابراین نتیجه گرفته می‌شود پایایی و روایی همگرایی مدل مورد تأیید است. برای بررسی روایی افتراقی از معیار فورنل و لارکر^۱ (۱۹۸۱) استفاده گردید؛ به این ترتیب اگر ریشه دوم (جذر) مقادیر میانگین واریانس استخراجی^۲ (AVE) هر سازه بزرگتر از مقادیر



شکل ۲: مدل ساختاری پژوهش بر اساس مقادیر ضرایب مسیر، t و بارهای عاملی



شکل ۳. مدل پژوهش بر اساس مقادیر ضرایب مسیر، سطح معناداری و بارهای عاملی

جدول ۳. اثرات مستقیم و غیرمستقیم و اندازه اثر مدل درونی پژوهش

مسیر	مبدأ - مقصد	اثر مستقیم			اندازه	نتیجه	آماره سوبل
		B	T	P-values			
استرس -> عملکرد تربیتی فرهنگی	-0.186	28/394	0.000	0.97/5	تأیید	3/664	
استرس -> مشکلات رفتاری عاطفی	0.261	2/592	0.010	0.2/5	تأیید	0/087	
عملکرد تربیتی فرهنگی -> مشکلات رفتاری عاطفی	-0.672	6/957	0.000	0.4/5	تأیید	0/575	
اثر غیرمستقیم							
استرس -> عملکرد تربیتی فرهنگی -> مشکلات رفتاری عاطفی	0.596	7/547	0.000	0.4/5	تأیید	6/733	

می‌شود در سطح خطای ۰/۰۵ اثر مستقیم استرس بر عملکرد تربیتی فرهنگی ($\beta = -0.186, p = 0.000$)، منفی و معنی‌دار است. اثر مستقیم استرس بر مشکلات رفتاری عاطفی ($\beta = 0.261, p = 0.010$)، مثبت و معنی‌دار است. اثر مستقیم عملکرد تربیتی فرهنگی بر مشکلات رفتاری عاطفی ($\beta = -0.672, p = 0.000$)، منفی و معنی‌دار است. همچنین نتایج نشان می‌دهد اثر غیرمستقیم استرس بر مشکلات

در بخش مدل درونی، ارتباط بین متغیرهای مکنون پژوهش مورد تحلیل قرار می‌گیرد. اولین معیار ارزیابی مدل درونی، ضرایب مسیر می‌باشند که به منظور بررسی معنی‌داری آن‌ها از رویه خودگردان‌سازی استفاده شده که این ضرایب به همراه مقدار آماره T متناظر خود، سطح معنی‌داری و همچنین فاصله اطمینان برای اثرات مستقیم و غیرمستقیم در جدول (۳) آورده شده است. همانطور که در جدول (۳) مشاهده

نتایج جدول (۴) نشان می‌دهد که مقدار R^2 سازه‌های درون‌زای عملکرد تربیتی فرهنگی (۰/۷۸۶) و مشکلات رفتاری عاطفی (۰/۸۳۱) است که بیانگر ضریب تعیین قوی هستند. شاخص ارتباط پیش‌بین (Q^2) توسط استون و گیسر (۱۹۷۴) معرفی شد که کیفیت مدل و قدرت پیش‌بینی مدل در سازه‌های درون‌زا را مشخص می‌کند. مقادیر ۰/۱۵، ۰/۰۲ و ۰/۳۵ یک ارتباط پیش‌بینی‌کننده کوچک، متوسط و بزرگ سازه برون‌زا برای یک سازه درون‌زای معین را نشان می‌دهد (هنسلر^۲ و همکاران، ۲۰۰۹). نتایج جدول (۴) نشان می‌دهد که سازه‌های عملکرد تربیتی فرهنگی (۰/۷۵۶) و مشکلات رفتاری عاطفی (۰/۷۴۰) دارای قدرت تشخیص بزرگ برای مدل هستند.

آخرین معیار ارزیابی مدل درونی، معیاری است که به‌منظور بسط یافته‌های اساسی مدل‌سازی معادلات ساختاری و واریانس‌محور مورد استفاده قرار می‌گیرد که تحلیل ماتریس اهمیت-عملکرد (IPMA) می‌باشد (آذر و دولت‌آبادی^۳، ۲۰۱۹). این ماتریس اثرات کل مدل درونی (اهمیت) و مقادیر متوسط متغیرهای مکنون (عملکرد) را مقابله می‌دهد تا حوزه‌ای پراهمیت برای بهبود را مشخص کند. مقیاس عملکرد از صفر تا ۱۰۰ بوده و نمره بالاتر به معنی عملکرد بهتر و بیشتر است. همان‌طور که در جدول ۳ مشاهده می‌شود استرس میزان اهمیت (۰/۸۵۷) بیشتری نسبت به عملکرد تربیتی فرهنگی (۰/۶۷۲) در مدل ساختاری پژوهش دارد. همچنین استرس میزان عملکرد (۵۶/۲۳۲) بالاتری نسبت به عملکرد تربیتی فرهنگی (۳۳/۷۴۰) و مشکلات رفتاری عاطفی (۵۳/۵۱۶) در مدل ساختاری پژوهش دارد.

رفتاری عاطفی با نقش واسطه‌ای عملکرد تربیتی فرهنگی ($\beta=0/596, p=0/000$) معنادار است. مقدار آماره سوایل نیز بزرگتر از ۱/۹۶ است یعنی نقش میانجی عملکرد تربیتی فرهنگی معنی‌دار است. دومین معیار ارزیابی مدل درونی، اندازه اثر (f^2) می‌باشد که نشان‌دهنده تغییر در مقدار R^2 پس از حذف یک متغیر مکنون برون‌زای معین از مدل می‌باشد. کوهن (۱۹۸۸) مقادیر ۰/۰۲، ۰/۱۵ و ۰/۳۵ را به ترتیب اثرات کوچک، متوسط و بزرگ معرفی کرده است. در جدول (۳) مشاهده می‌شود که اندازه اثر بین متغیرهای استرس و عملکرد تربیتی فرهنگی ($f^2=3/664$)، بزرگ است. اندازه اثر بین استرس و مشکلات رفتاری عاطفی ($f^2=0/087$)، کوچک و اندازه اثر بین عملکرد تربیتی فرهنگی و مشکلات رفتاری عاطفی ($f^2=0/575$) بزرگ است. سومین معیار ارزیابی مدل درونی، ضریب تعیین R^2 است که بیانگر میزان تغییرات هر یک از متغیرهای وابسته مدل است که به وسیله متغیرهای مستقل تبیین می‌شود. این ضریب اثرات ترکیبی متغیرهای برون‌زا بر متغیر درون‌زا را نشان می‌دهد و تنها برای متغیرهای درون‌زای مدل ارائه می‌شود و در مورد سازه‌های برون‌زا مقدار آن برابر صفر است. دامنه R^2 از صفر تا یک است، هر چه مقادیر آن به یک نزدیک‌تر باشد نشان‌دهنده دقت مدل در پیش‌بینی است. مقادیر نزدیک به صفر نیز نشان از عدم توانایی متغیرهای برون‌زا در پیش‌بینی متغیرهای درون‌زای مدل است. سه مقدار ۰/۱۹، ۰/۳۳ و ۰/۶۷ به‌عنوان مقادیر ضعیف، متوسط و قوی برای ضریب تعیین معرفی شده است (چین^۱، ۱۹۹۸).

جدول ۴. شاخص‌های R^2 ، Q^2 و ماتریس اهمیت-عملکرد مدل

جدول ۵. شاخص‌های برازش مدل		درونی پژوهش			
نتیجه	مقدار مشاهده شده	محدوده قابل قبول	متغیر	R^2	Q^2
SRMR	۰/۰۲۲	کمتر از ۰/۰۸	ماتریس اهمیت-عملکرد (IPMA)	-	اثر کل (اهمیت)
d-ULS	۰/۰۸۰	کمتر از ۰/۹۵	استرس	۰/۰۰۰	۰/۸۵۷
d-G	۱/۲۱۷	کمتر از ۰/۹۵	عملکرد تربیتی فرهنگی	۰/۷۸۶	-۰/۶۷۲
Chi-square	۷۸۲/۰۵۷	کمتر از ۳	مشکلات رفتاری عاطفی	۰/۸۳۱	۰/۷۴۰
					۵۳/۵۱۶

NFI	بیشتر از ۰/۹	۰/۹۰۷	برازش مناسب
GOF	بیشتر از ۰/۲۵	۰/۷۷	برازش قوی

پایدار باشد. به طور خلاصه می‌توان گفت استرس والدین، به‌ویژه در مادران، نقش مهم و تعیین‌کننده‌ای در بروز مشکلات رفتاری و عاطفی در فرزندان دارد. افزایش استرس مادران می‌تواند موجب کاهش کیفیت رابطه مادر و فرزند شود که این موضوع به نوبه خود به مشکلات رفتاری منجر می‌شود. همچنین استرس مادران با تأثیر بر سلامت روانی خود، توانایی والدگری مطلوب را کاهش داده و زمینه را برای بروز ناهنجاری‌های رفتاری و عاطفی در فرزندان فراهم می‌آورد. بنابراین بهبود سلامت روان مادران و کاهش استرس والدینی می‌تواند به کاهش مشکلات رفتاری فرزندان کمک مؤثری بکند

یافته‌های مربوط به سؤال دوم نشان داد بین استرس مادران و عملکرد تربیتی-فرهنگی آن‌ها رابطه منفی معنادار وجود دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های کرونوپولو و همکاران (۲۰۲۵) و آلسارو (۲۰۲۴) همسو است. وجود رابطه منفی معنادار بین استرس مادران و عملکرد تربیتی-فرهنگی آنها بدین معناست که هرچه میزان استرس مادران بیشتر باشد، کیفیت و اثرگذاری عملکرد آنها در ابعاد تربیتی و فرهنگی فرزندپروری کاهش می‌یابد. استرس سبب می‌شود مادران نتوانند از شیوه‌های والدگری اثربخش و تعاملی بهره‌مند شوند و بیشتر به سبک‌های فرزندپروری پرخاشگرانه، کنترل‌گر یا غیرمشارکتی روی آورند که این امر به تضعیف روابط عاطفی، انتقال ارزش‌ها و مهارت‌های فرهنگی، و حمایت تربیتی در فرزندان منجر می‌شود. بنابراین، برای ارتقای عملکرد تربیتی و فرهنگی مادران، توجه به سطح استرس و مداخلات روانشناختی جهت کاهش آن اهمیت بالایی دارد (شیرالی نیا و همکاران، ۱۳۹۸). استرس بالای والدین می‌تواند به‌طور مستقیم بر عملکرد خانواده، فرزندپروری، تربیت منفی، کیفیت پایین و کاهش تعامل والدین و فرزندان تأثیر بگذارد (لین^۷ و همکاران، ۲۰۲۳). استرس والدین ممکن است کیفیت مراقبت را به خطر بیندازد و در دسترس بودن حمایت عاطفی را کاهش دهد و در نتیجه خطر رفتارهای نامناسب را در نوجوانان افزایش دهد. بنابراین، در خانواده‌ای که والدین دارای استرس بالا هستند فرزندان بیشتر مستعد تنظیم هیجانی ضعیف، قدرت بیان ضعیف، فقدان شناخت اجتماعی و مشکلاتی مانند کمبود مهارت هستند. والدینی که دارای استرس هستند به علت بی‌حوصلگی در ارتباط

همان‌طور که در جدول (۵) آمده است مدل این پژوهش در اکثر شاخص‌ها دارای برازش مناسب است پس نتیجه می‌گیریم مدل مفهومی با مدل تجربی از براش مطلوب برخوردار است.

نتیجه‌گیری و بحث

پژوهش حاضر با هدف، بررسی تأثیر استرس مادران بر مشکلات رفتاری عاطفی فرزندان با نقش میانجی عملکرد تربیتی-فرهنگی خانواده انجام شد. یافته‌های مربوط به سؤال اول نشان داد بین استرس مادران و مشکلات رفتاری عاطفی فرزندان رابطه مثبت معنادار وجود دارد که نشان می‌دهد هر چه استرس مادر بیشتر باشد، مشکلات رفتاری عاطفی فرزندان جدی‌تر است. این یافته از پژوهش‌های قبلی که پریشانی روانی مادر را با پیامدهای نامطلوب رفتار فرزند مرتبط می‌کند پشتیبانی می‌کند و نقش حیاتی سلامت روان مادر را در مشکلات رفتاری عاطفی نشان می‌دهد (هرمانسن^۱ و همکاران، ۲۰۲۲؛ ایوانوا^۲ و همکاران، ۲۰۲۲). اگرچه این تأثیر ممکن است غیرمستقیم باشد یا از طریق پویایی خانواده واسطه شود. این نتیجه با پژوهش‌های بیلگیلی کاراباکاک و همکاران (۲۰۲۵)، فو و همکاران (۲۰۲۴)، آلسارو (۲۰۲۴) و فیلدز و همکاران (۲۰۲۱) همسو است.

استرس مادران با افزایش مشکلات رفتاری و عاطفی در فرزندان مرتبط است (اوکانر^۳ و همکاران، ۲۰۱۴). این ارتباط شامل انواع مختلف استرس مادران می‌شود، از جمله استرس فرزندپروری (ورهاگن^۴ و همکاران، ۲۰۲۵) و اختلال استرس پس از سانحه مادران (هرتزل^۵ و همکاران، ۲۰۲۰). علاوه‌براین، کیفیت رابطه مادر و فرزند نیز می‌تواند این ارتباط را تعدیل کند؛ به طوری که روابط منفی مادر و فرزند، تأثیر استرس فرزندپروری مادر بر مشکلات رفتاری و عاطفی فرزندان را تشدید می‌کند (هی^۶ و همکاران، ۲۰۲۳). این تأثیرات می‌تواند در طول زمان

5 . Hartzell
6 . He
7 . Lin

1 . Hermansen
2 . Ivanova
3 . O'Connor
4 . Verhagen

پژوهش‌ها، رابطه منفی معنادار بین عملکرد خانواده و مشکلات رفتاری-عاطفی فرزندان تایید شده است (شیرالی نیا و همکاران، ۱۳۹۸).

یافته‌های مربوط به فرضیه چهارم نشان داد نقش میانجی عملکرد تربیتی-فرهنگی خانواده معنادار است. به این معنی که علاوه بر اثرات مستقیم استرس مادر، عملکرد خانواده تا حدی ارتباط بین استرس مادر و رفتارهای نوجوانان را واسطه می‌کند. این یافته نشان می‌دهد که حالات روانی مادر ممکن است نه تنها از طریق تأثیرات مستقیم روانشناختی بلکه با شکل دادن به جو عاطفی و رابطه‌ای خانواده باعث مشکلات رفتاری عاطفی فرزندان شود. این یافته با مدل‌های بین نسلی انتقال خطر (برانج^۵ و همکاران، ۲۰۲۰) و پژوهش فو و همکاران (۲۰۲۴) همسو است و بر اهمیت هدف قرار دادن عملکرد خانواده، به‌عنوان متغیر مداخله‌ای تأکید می‌کند. حمایت از انسجام و ارتباطات خانواده ممکن است تأثیر استرس مادر را بر سازگاری نوجوانان مهار کند.

به‌طور خلاصه، یافته‌های این پژوهش نشان داد که مسائل مربوط به سلامت روان مادران، به ویژه استرس، به طور قابل توجهی با سطوح بالای رفتارهای نوجوانان مرتبط است و عملکرد پایین خانواده این رابطه را تشدید می‌کند. نتایج میانجی‌گری حمایت بیشتری از نقش غیرمستقیم عملکرد خانواده در این ارتباط ارائه می‌دهد و مکانیسمی را نشان می‌دهد که از طریق آن پریشانی مادر ممکن است بر نوجوانان تأثیر بگذارد. این نتایج، اهمیت مداخلات یکپارچه را برجسته می‌کند که نه تنها بر بهبود بهزیستی روان‌شناختی مادر، بلکه بر بهبود عملکرد کلی خانواده نیز تمرکز دارند. مطالعه حاضر با برجسته کردن ارتباط‌های قابل توجه بین پریشانی روانشناختی مادر، عملکرد خانواده و رفتارهای نوجوانان در بافت فرهنگی ایران، به بدنه رو به رشد مطالعات در مورد رفتار نوجوانان کمک می‌کند. یافته‌ها بر برجستگی عملکرد خانواده به‌عنوان یک پیش‌بینی‌کننده مستقیم و یک واسطه جزئی در رابطه بین استرس مادر و رفتار فرزندان تأکید می‌کند. در حالی که پریشانی روانی مادر، به ویژه استرس، با افزایش مشکلات رفتاری نوجوانان همراه بود، به نظر می‌رسد که تأثیر آن تا حدی غیرمستقیم است و از طریق اختلال در عملکرد خانواده عمل می‌کند. به‌طور کلی می‌توان گفت استرس والدین با تأثیرگذاری

با فرزندان، حمایت عاطفی کمتری از آنان دارند به همین خاطر اغلب رفتارهای خصمانه یا قهری و کنترل‌کننده را انتخاب می‌کنند (لی^۱ و همکاران، ۲۰۲۱؛ کیانو^۲ و همکاران، ۲۰۲۴). در چنین محیط خانوادگی، فرزندان از حقوق مستقل خود در مورد نیازها و ایده‌هایشان محرومند، جرأت ابراز خود را ندارند و به تدریج از تعامل با دیگران اجتناب می‌کنند یا می‌ترسند. این موضوع بر توانایی‌های اجتماعی آنان تأثیر می‌گذارد و رفتارهای مشکل‌دار عاطفی ایجاد می‌کند.

یافته‌های مربوط به سؤال سوم نشان داد عملکرد خانواده رابطه منفی معناداری با مشکلات رفتاری-عاطفی فرزندان دارد. عملکرد پایین‌تر خانواده، به‌طور قابل توجهی با سطوح بالاتر مشکلات رفتاری عاطفی فرزندان مرتبط بود. این یافته با نتایج پژوهش‌های طاهرخانی (۱۴۰۲)، احمدی و خانی چلکاسری (۱۴۰۱) و وانگ و همکاران (۲۰۲۴) همسو بود. عملکرد فرهنگی-تربیتی خانواده به فرآیند انتقال ارزش‌ها، هنجارها، باورها و مهارت‌های اجتماعی-فرهنگی از والدین به فرزندان از طریق الگوهای تربیتی اشاره دارد (هاشمی، ۱۴۰۰). این عملکرد شامل نقش خانواده در جامعه‌پذیری اولیه است، مانند آموزش احترام به بزرگترها، رعایت آداب معاشرت در جمع خانوادگی و انتقال سنت‌های مذهبی مثل اقامه نماز جماعت یا روایت داستان‌های اخلاقی (درور و همکاران، ۱۳۹۴)

فشار بیش از حد والدین، حتی اگر با نیت خوب برای تشویق موفقیت باشد، می‌تواند به افزایش پریشانی عاطفی در جوانان و عملکرد تحصیلی پایین‌تر منجر شود (بوسال و تریپاتی^۳، ۲۰۲۵). فشار والدین می‌تواند با اضطراب امتحان، پریشانی عاطفی و کاهش عزت نفس در دانش‌آموزان مرتبط باشد (زکریا^۴، ۲۰۲۵).

عملکرد خانواده تأثیر قابل توجهی بر سلامت روان و رفتار فرزندان دارد، به‌گونه‌ای که هر چه عملکرد خانواده بهتر و حمایتی‌تر باشد، مشکلات رفتاری-عاطفی فرزندان کاهش می‌یابد و برعکس، عملکرد خانوادگی ضعیف و نامناسب با افزایش مشکلات روانی و رفتاری در فرزندان مرتبط است. این یافته نشان می‌دهد که خانواده‌های با عملکرد منفی، مداخلات لازم برای بهبود کیفیت روابط خانوادگی و افزایش حمایت عاطفی و تربیتی را باید در اولویت قرار دهند تا از خطر بروز مشکلات رفتاری و عاطفی در فرزندان جلوگیری شود. در

فردی (یو و کو^۲، ۲۰۰۶؛ لی^۳ و همکاران، ۲۰۰۳) و جو مدرسه (وانگ^۴ و همکاران، ۲۰۱۶) نیز به‌طور قابل توجهی نتایج رفتاری را در نوجوانی شکل می‌دهند. پژوهش‌های آینده باید چنین متغیرهایی را برای درک بهتر ماهیت چند عاملی این رفتارها و بهبود قدرت توضیحی ترکیب کنند. در نهایت، این مطالعه منحصرأ بر ویژگی روانی مادران متمرکز بود و پدران یا مراقبان دیگر را در تجزیه و تحلیل خود وارد نکرد. این امر درک ما از سیستم گسترده‌تر خانواده را محدود می‌کند، زیرا سلامت روان و مشارکت پدر نیز می‌تواند نقش مهمی در شکل‌دهی به پیامدهای رفتاری نوجوانان داشته باشد (ویکرشام^۵ و همکاران، ۲۰۲۰؛ اسوینی و مک‌بث^۶، ۲۰۱۶). پژوهش‌های آینده باید رویکردی فراگیرتر و چند منبع اطلاعاتی را اتخاذ کنند که سهم همه مراقبان را در نظر بگیرد. پژوهش‌های آینده باید با ترکیب روش‌های کمی و کیفی بینش عمیق‌تری در مورد تجربیات ذهنی خانواده‌ها و مکانیسم‌هایی که از طریق آن‌ها آسیب‌شناسی روانی مادر بر رفتار نوجوانان تأثیر می‌گذارد، ارائه دهد. همچنین بررسی اثرات تعدیل‌کننده بالقوه عوامل فرهنگی و اجتماعی-اقتصادی که ممکن است تجلی این مسائل را به طور متفاوتی در زمینه‌های مختلف شکل دهد، بسیار مهم خواهد بود.

با توجه به نتیجه فرضیه اول، پیشنهاد می‌شود برنامه‌های آموزشی مدیریت استرس برای مادران اجرا شود. براساس نتیجه فرضیه دوم پیشنهاد می‌شود مداخلات چندوجهی که هدف آن‌ها کاهش استرس مادران و در نتیجه تقویت توانایی آن‌ها در ایفای نقش‌های تربیتی و فرهنگی در خانواده است اجرا و توسعه یابد. براساس نتیجه فرضیه سوم پیشنهاد می‌شود با تمرکز بر آموزش والدین، افزایش مشارکت آن‌ها در فرآیند یادگیری، ایجاد یک محیط خانگی غنی و حمایتی و ارائه حمایت عاطفی، عملکرد فرهنگی-تربیتی خانواده بهبود یابد تا مشکلات رفتاری-عاطفی فرزندان کاهش یابد. براساس نتیجه فرضیه چهارم پیشنهاد می‌شود با آموزش مهارت‌های والدگری مثبت، به تعاملات خاص والد-فرزند توجه شود تا تاب‌آوری و عملکرد کلی خانواده تقویت شود. با اجرای این پیشنهادها، می‌توان به‌طور همزمان به کاهش استرس مادران و بهبود عملکرد تربیتی-فرهنگی

بر الگوهای تربیتی خانواده، به‌طور غیرمستقیم بر مشکلات رفتاری و عاطفی فرزندان تأثیر می‌گذارد. مشاوران مدارس باید به مشکلات رفتاری عاطفی دانش‌آموزان توجه کنند و در عین حال، مشاوره‌های صحیح و منطقی در مورد تربیت فرزند را به والدین ارائه دهند تا سلامت روان دخترانی که در سن بحرانی نوجوانی و جوانی هستند ارتقا یابد.

یافته‌های این مطالعه چندین دستاورد دارد. اولاً، لزوم شناسایی زودهنگام فشار روانی مادران و اجرای مداخلاتی برای تسکین افسردگی و استرس مادران را تأکید می‌کند. با پرداختن به سلامت روانی مادران به‌طور پیشگیرانه، ممکن است بتوان از توسعه یا کاهش مشکلات رفتاری در نوجوانان پیشگیری کرد یا آن‌ها را کاهش داد. ثانیاً، نقش قابل توجه عملکرد خانواده نشان می‌دهد که مداخلاتی که هدف آن‌ها تقویت ارتباطات خانوادگی، انسجام و سازگاری است، می‌تواند به‌عنوان استراتژی‌های مؤثر برای کاهش مشکلات رفتاری در نوجوانان عمل کند. مداخلات مبتنی بر خانواده که تعاملات حمایتی را ترویج و خودکارآمدی والدین را بهبود می‌بخشند ممکن است مفید باشند.

با وجود بینش‌های ارزشمندی که این پژوهش ارائه می‌دهد، باید به چند محدودیت اذعان کرد. اول، نمونه به‌طور انحصاری از مدارس متوسطه شهرستان صحنه انتخاب شده است که ممکن است تعمیم‌پذیری یافته‌ها را به نوجوانان در مناطق یا محیط‌های دیگر محدود کند. پژوهش‌های آینده باید شامل نمونه‌ای در سطح ملی باشد. دوم، نرخ پاسخ نسبتاً پایین ممکن است بر اعتبار و قابلیت اطمینان نتایج تأثیر بگذارد و نیاز به تفسیر محتاطانه دارد. در حالی که این نرخ پاسخ در تحقیقات مبتنی بر مدرسه که در ایران به رضایت والدین وابسته است، معمول است، اما می‌تواند سوگیری انتخاب را به وجود آورد. با این وجود، نمونه‌هایی از نظر جمعیتی متنوع بود و شامل خانواده‌هایی از طیف وسیعی از طبقات اقتصادی-اجتماعی بود که برخی از نگرانی‌ها در مورد نماینده واقعی بودن را کاهش می‌دهد. سوم، به دلیل محدودیت در جمع‌آوری داده‌ها، مطالعه ما سایر متغیرهای بالقوه تأثیرگذار مانند تأثیرات همسالان، ایمنی محله و محیط مدرسه را که می‌تواند بر رفتار نوجوانان تأثیر بگذارد، در بر نمی‌گیرد. عواملی مانند تأثیر همسالان (دیشیون و تیپسورد^۱، ۲۰۱۱)، سبک‌ها و باورهای شناختی

تعارض منافع

هیچ‌گونه تعارض منافع توسط نویسندگان بیان نشده است

References

- Abidin, R. R. (1995). *Parenting Stress Index: professional manual; [PSI]*. PAR, Psychological Assessment Resources
- Achenbach, T. M. (1991). Manual for the Child Behavior Checklist/4-18 and 1991 profile. *University of Vermont, Department of Psychiatry*.
- Ahmadi, S & Khani Chelkasari, F. (2022). The role of the family in behavioral problems among adolescents. *Journal of Research and Studies in Islamic Sciences*, 4(33), 66-82. <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/2024247> [In Persian]
- Ahmadi, Sh. Khani Chalkasari, F. (2022). The role of the family in adolescent behavioral problems, *Journal of Islamic Sciences Research and Studies*, 4 (33), 66-82. [in Persian]. <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/2024247>
- Alsarve, J. (2024). Managing families, managing time. Parents' work-family difficulties and work-family strategies over time. *Community, Work & Family*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/13668803.2024.2425377>
- Amici, F. Röder, S. Kiess, W. Borte, M. Zenclussen, A. C. Widdig, A & Herberth, G. (2022). Maternal stress, child behavior and the promotive role of older siblings. *BMC Public Health*, 22(1), 863. <https://doi.org/10.1186/s12889-022-13261-2>
- Askari, M. S. Rutherford, C. G. Mauro, P. M. Kreski, N. T & Keyes, K. M. (2022). Structure and trends of externalizing and internalizing psychiatric symptoms and gender differences among adolescents in the US from 1991 to 2018. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 1-12. <https://doi.org/10.1007/s00127-021-02189-4>
- Azar, A. Dolatabadi, K. M. (2019). A method for modelling operational risk with fuzzy cognitive maps and Bayesian belief networks. *Expert systems with applications*, 115, 607-617.
- Babaei Fard, A. (2021). Social and Cultural Factors Affecting Adherence to Islamic Lifestyle among Kashan University Students. *Bi-Quarterly Scientific Research Journal of Islam and Social Sciences*, 13 (26). 257-287. <https://doi.org/10.30471/SOCI.2021.6788.1565>. [in Persian]
- Babaeifard, A. (2021). Social and cultural factors influencing adherence to the Islamic lifestyle among students of Kashan University. *Biannual Scientific Research Journal of Islam and Social Sciences*, 13(26), 257-287. [In Persian] <https://doi.org/10.30471/SOCI.2021.6788.1565>
- Baena, S. Jiménez, L. Lorence, B. & Hidalgo, M. V. (2021). Family functioning in families of adolescents with mental health disorders: The Role of Parenting Alliance. *Children*, 8(3), 222. <https://doi.org/10.3390/children8030222>
- Bhusal, U. Tripathi, D. K. M. (2025). The Mediating Role of Academic Performance Between Perceived Parental Academic Pressure and Mental Well-Being Among College Students. *International Journal For Multidisciplinary Research*. 7(3), 1-13. <https://doi.org/10.36948/ijfmr.2025.v07i03.46407>
- Bilgili-Karabacak, I. Settanni, E. Ivory, K. P. Chen, R. Kern, L & Gage, N. A. (2025). Variables that Impact Stress of Parents of Adolescents with Emotional and Behavioral Problems. *School Mental Health*, 1-15. <https://doi.org/10.1007/s12310-025-09759-w>
- Branje, S. Geeraerts, S. de Zeeuw, E. L. Oerlemans, A. M. Koopman-Verhoeff, M. E. Schulz, S & Boomsma, D. I. (2020). Intergenerational transmission: Theoretical and methodological issues and an introduction to four Dutch cohorts. *Developmental*
- خانواده کمک کرد، که در نهایت به کاهش مشکلات رفتاری- عاطفی فرزندان منجر خواهد شد.

- Cognitive Neuroscience*, 45, 100835. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2020.100835>
- Caputo, V. (2022). Anthropology's silent 'others': A consideration of some conceptual and methodological issues for the study of youth and children's cultures. *In Youth cultures* (pp. 19-42). Routledge .
- Chen, S. Wu, J & Wang, Y. (2019). Family cultural patterns and child behavior problems: Mediating roles of parenting styles. *Child Psychiatry & Human Development*, 50, 238-250.
- Chin, W. W. (1998). The partial least squares approach to structural equation modeling. *Modern methods for business research*, 295(2), 295-336.
- Chronopoulou, N. Zaravinos-Tsakos, F. Kolaitis, G & Giannakopoulos, G. (2025). Maternal Psychopathology and Family Functioning as Predictors of Externalizing Behavior in Adolescents: A Cross-Sectional Study in Greece. *Adolescents*, 5(2), 17. <https://doi.org/10.3390/adolescents5020017>
- Crone, E. A. Bol, T. Braams, B. R. de Rooij, M. Franke, B. Franken, I & Veenstra, R. (2024). Growing Up Together in Society (GUTS): A team science effort to predict societal trajectories in adolescence and young adulthood. *Developmental cognitive neuroscience*, 67, 101403. <https://doi.org/10.1016/j.dcn.2024.101403>
- Darvar, Z. Ghaderi, A. Hamidi, Z & Hosseini, M. (2015). The role of family educational culture in shaping children's social personality at school. *Proceedings of the First National Scientific Research Congress on the Development and Promotion of Educational Sciences and Psychology, Sociology, and Social Cultural Sciences*, Tehran, Iran. [In Persian] <https://civilica.com/doc/408193>
- Diamond, G. Kodish, T. Ewing, E. S. K. Hunt, Q. A & Russon, J. M. (2022). Family processes: Risk, protective and treatment factors for youth at risk for suicide. *Aggression and violent behavior*, 64, 101586. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2021.101586>
- Dishion, T. J & Tipsord, J. M. (2011). Peer contagion in child and adolescent social and emotional development. *Annual review of psychology*, 62(1), 189-214. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.093008.100412>
- Fang, Y. Luo, J. Boele, M., Windhorst, D. van Grieken, A & Raat, H. (2022). Parent, child, and situational factors associated with parenting stress: A systematic review. *European Child & Adolescent Psychiatry*. <https://doi.org/10.1007/s00787-022-02027-1>
- Fatt, C. R. C. Jha, M. K. Minhajuddin, A. Mayes, T. Ballard, E. D & Trivedi, M. H. (2021). Dysfunction of default mode network is associated with active suicidal ideation in youths and young adults with depression: findings from the T-RAD study. *Journal of psychiatric research*, 142, 258-262. <https://doi.org/10.1016/j.jpsychires.2021.07.047>
- Fields, A. Harmon, C. Lee, Z. Louie, J. Y & Tottenham, N. (2021). Parent's anxiety links household stress and young children's behavioral dysregulation. *Developmental psychobiology*, 63(1), 16-30. <https://doi.org/10.1002/dev.22013>
- Fitzgerald, E. Parent, C. Kee, M. Z & Meaney, M. J. (2021). Maternal distress and offspring neurodevelopment: challenges and opportunities for pre-clinical research models. *Frontiers in Human Neuroscience*, 15, 635304. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2021.635304>
- Flamant, N. Haerens, L. Vansteenkiste, M. Van Petegem, S., & Soenens, B. (2024). Are all negotiations equally favorable? The role of adolescents' negotiation style, social domain, and mothers' authoritarian beliefs and family history. *Journal of youth and adolescence*, 53(2), 485-505. <https://doi.org/10.1007/s10964-023-01880-w>
- Fornell, C & Larcker, D. (1981). Structural equation modeling and regression: guidelines for research practice. *Journal of marketing research*, 18(1), 39-50.
- Fu, Z. Li, Y. -J. Yu, R. Guo, R. Gao, L & Zhao, S. -X. (2024). Relationship between parenting stress and behavioral and emotional problems in preschool children: A mediation effect

- analysis. *World Journal of Psychiatry*, 15(1). <https://doi.org/10.5498/wjp.v15.i1.100068>
- Hartzell, G. Stenson, A. F. van Rooij, S. J. Kim, Y. J. Vance, L. A. Hinrichs, R. & Jovanovic, T. (2022). Intergenerational effects of maternal PTSD: Roles of parenting stress and child sex. *Psychological Trauma: Theory, Research, Practice, and Policy*, 14(7), 1089. <https://doi.org/10.1037/tra0000542>
- Hashemloo, J. (1400). *Theories of Family Function or Family Performance*. Scientific Articles and Scientific Studies of Psychology.
- Hashemlou, J. (2021). Family function theories or family functioning. *Scientific and Educational Materials in Psychology*. [In Persian] <https://jafarhashemlou.blogfa.com/post/2342>
- He, H. Y. Yu, M. Ning, M. Cui, X. C. Jia, L. Y. Li, R. Y. & Wan, Y. H. (2023). The role of mother-child relationship in the association between maternal parenting stress and emotional and behavioral problems in preschool children. *Zhongguo Dang dai er ke za zhi= Chinese Journal of Contemporary Pediatrics*, 25(4), 394-400. <https://doi.org/10.7499/j.issn.1008-8830.2210053>
- Hensler, S. Heinemann, D. Becker, M. T. Ackermann, H. Wiesemann, A. Abholz, H. H. & Engeser, P. (2009). Chronic pain in German general practice. *Pain Medicine*, 10(8), 1408-1415. <https://doi.org/10.1111/j.1526-4637.2009.00735.x>
- Hermansen, T. K. Syrstad, K. E. Røysamb, E. & Melinder, A. M. (2022). Child internalizing and externalizing behaviors: Interplay between maternal depressive symptoms and child inhibitory control. *JCPP advances*, 2(4), e12107. <https://doi.org/10.1002/jcv2.12107>
- Hong, J. S. (2021). Parenting style and bullying and victimization: Comparing foreign-born Asian, US-born Asian, and White American adolescents. *Journal of Family Violence*. 36 (7), 799–811.
- Ivanova, M. Y. Achenbach, T. M. & Turner, L. V. (2022). Associations of parental depression with children's internalizing and externalizing problems: Meta-analyses of cross-sectional and longitudinal effects. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 51(6), 827-849. <https://doi.org/10.1080/15374416.2022.2127104>
- Jia, L. (2023). The role of mother-child relationship in the association between maternal parenting stress and emotional and behavioral problems in preschool children. *Chinese Journal of Contemporary Pediatrics*, 25(4), 394–400. <https://doi.org/10.7499/j.issn.1008-8830.2210053>
- Jimenez, A. L. Banaag, C. G. Jr. Arcenas, A. M. A. Hugo, L. V. (2023). *Adolescent development*. In *Tasman's Psychiatry; Springer: Berlin/Heidelberg, Germany*, pp. 1–43.
- Keenan, K. Gunthorpe, D & Zdunek, K. (2009). Mother-child interaction and externalizing symptoms in preschoolers: The role of maternal negative affectivity. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37, 1075-1085.
- Ladd, G. W. (2022). Conceptual and Empirical Precursors of Contemporary Social Development Research. *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development*, 5-38. <https://doi.org/10.1002/9781119679028.ch1>
- Lengua, L. J. Thompson, S. F. Kim, S. G. Rosen, M. L. Rodman, A. Kasparek, S. & McLaughlin, K. A. (2022). Maternal mental health mediates the effects of pandemic-related stressors on adolescent psychopathology during COVID-19. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 63(12), 1544-1552. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13610>
- Léniz-Maturana, L. Vilaseca, R & Leiva, D. (2022). Maternal self-efficacy and emotional well-being in Chilean adolescent mothers: the relationship with their children's social-emotional development. *PeerJ*, 10, e13162. <https://doi.org/10.7717/peerj.13162>
- Li, S. M. Yu, S. R. L. Hu, H. C. & Huang, J. S. (2003). Areca quid chewing by Taiwanese adolescents: application of the Attitudes Social Influence Self-efficacy (ASE) model. *Addiction*, 98(12), 1723-1729. <https://doi.org/10.1111/j.1360-0443.2003.00543.x>

- Lin, J & Guo, W. (2024). The research on risk factors for adolescents' mental health. *Behavioral Sciences*, 14(4), 263. <https://doi.org/10.3390/bs14040263>
- Lin, X. He, T. Heath, M. Chi, P & Hinshaw, S. (2022). A systematic review of multiple family factors associated with oppositional defiant disorder. *International journal of environmental research and public health*, 19(17), 10866. <https://doi.org/10.3390/ijerph191710866>
- Lin, X. Lin, L. Wang, X. Li, X. Cao, M & Jing, J. (2023). Association between Mothers' Emotional Problems and Autistic Children's Behavioral Problems: The Moderating Effect of Parenting Style. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(5), 4593. <https://doi.org/10.3390/ijerph20054593>
- Lo, C. K. M. Chen, Q. Chen, M. Chan, K. L & Ip, P. (2024). Changes in, and factors associated with family functioning: results of four cross-sectional household surveys from 2011 to 2017 in Hong Kong. *BMC public health*, 24(1), 160. <https://doi.org/10.1186/s12889-024-17643-6>
- Mace, K. Sifaki, M. Midouhas, E. Flouri, E & Papachristou, E. (2024). The Course of Parental Psychological Distress in Childhood and Adolescent Depression. *JAACAP Open*. <https://doi.org/10.1016/j.jaacop.2024.05.003>
- Mak, M. C. K. Yin, L. Li, M. Cheung, R. Y. H & Oon, P. T. (2020). The relation between parenting stress and child behavior problems: Negative parenting styles as mediator. *Journal of Child and Family Studies*, 29, 2993–3003. <https://doi.org/10.1007/s10826-020-01785-3>
- Marcal, K. E. (2021). Pathways to adolescent emotional and behavioral problems: An examination of maternal depression and harsh parenting. *Child abuse & neglect*, 113, 104917. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104917>
- Mazza, M. Lisci, F. M. Marzo, E. M. De Masi, V., Abate, F., & Marano, G. (2025). Why do they do it? The psychology behind antisocial behavior in children and adolescents. *Pediatric Reports*, 17(2), 26. <https://doi.org/10.3390/pediatric17020026>
- Mesman, J & Groeneveld, M. G. (2018). Gendered parenting in early childhood: Subtle but unmistakable if you know where to look. *Child Development Perspectives*, 12(1), 22-27. <https://doi.org/10.1111/cdep.12250>
- Miao, S. W. Costigan, C. L & MacDonald, S. W. (2018). Spillover of stress to Chinese Canadian immigrants' parenting: Impact of acculturation and parent-child stressors. *Asian American Journal of Psychology*, 9(3), 190. <https://doi.org/10.1037/aap0000105>
- Miller, G. M & Tolan, P. H. (2019). The influence of parenting practices and neighborhood characteristics on the development of childhood aggression. *Journal of community psychology*, 47(1), 135-146. <https://doi.org/10.1002/jcop.22105>
- Mirosavljević, A & Sablić, M. (2025). The Complex Interplay of Parental Stress and Parenting Styles: A Comprehensive Review of Recent Literature. *Journal of Research in Education and Pedagogy*, 2(2), 201-219. <https://doi.org/10.70232/jrep.v2i2.53>
- O'Dea, G. A Youssef, G. J. Hagg, L. J. Francis, L. M. Spry, E. A. Rossen, L & Macdonald, J. A. (2023). Associations between maternal psychological distress and mother-infant bonding: a systematic review and meta-analysis. *Archives of Women's Mental Health*, 26(4), 441-452. <https://doi.org/10.1007/s00737-023-01332-1>
- O'Connor, T. G. Monk, C & Fitelson, E. M. (2014). Practitioner review: maternal mood in pregnancy and child development—implications for child psychology and psychiatry. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(2), 99-111. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12153>
- Petersen, I. T. (2024). Assessing externalizing behaviors in school-aged children: Implications for school and community providers. *Scanlan Center for School Mental Health practice briefs*, 2024, <https://scsmh.uiowa.edu/esploro/outputs/report/9984557943202771>
- Pollmann, A. Bates, K. E & Fuhrmann, D. (2025). A framework for understanding adverse adolescent experiences. *Nature*

- Human Behaviour*, 1-14. <https://doi.org/10.1038/s41562-024-02098-x>
- Qiao, T. Wang, L. Chang, J. Huang, X. Wang, X., & Ye, P. (2024). The effect of paternal co-parenting on preschool children's problem behaviors: the chain-mediating role of maternal parenting burnout and psychological aggression. *Psychology research and behavior management*, 187-200. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S451878>
- Ravanbakhsh, A. (2018). Examining the effectiveness of emotion regulation training on reducing disciplinary and behavioral problems and on the academic achievement of vocational high school students with high-risk behaviors. Master's thesis in Psychology, Educational Psychology specialization, Payame Noor University, Natanz Center. [In Persian]
- Ravanbakhsh, A. (2018). *Investigating the effectiveness of emotion regulation training on reducing disciplinary and behavioral problems and on academic progress of students with high-risk behavior in art schools*. Master's thesis in psychology, educational orientation, Payam Noor University, Nazan Center. [in Persian]
- Ribas, L. H. Montezano, B. B. Nieves, M. Kampmann, L. B & Jansen, K. (2024). The role of parental stress on emotional and behavioral problems in offspring: a systematic review with meta-analysis. *Jornal De Pediatria*. <https://doi.org/10.1016/j.jped.2024.02.003>
- Samadi, S. A. Ghanimi, F & McConkey, R. (2025). The Quality of Life of Iranian Mothers and Fathers of Children with Autism. *Children*, 12(4), 454. <https://doi.org/10.3390/children12040454>
- Severo, M. Ventriglio, A. Bellomo, A. Iuso, S & Petito, A. (2023). Maternal perinatal depression and child neurocognitive development: A relationship still to be clarified. *Frontiers in psychiatry*, 14, 1151897. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2023.1151897>
- Shenaar-Golan, V. Gur, A & Yatzkar, U. (2023). Emotion regulation and subjective well-being among parents of children with behavioral and emotional problems—the role of self-compassion. *Current Psychology*, 42(24), 20995–21006. <https://doi.org/10.1007/s12144-022-03228-2>
- shiralinia, K. izadi, M and aslani, K. (2019). The role of mediators of parenting stress, the quality of mother-child relationship and mental health of mother in the relationship between mindful parenting and behavioral problems of children. *Counseling Culture and Psychotherapy*, 10(38), 135-146. <https://doi.org/10.22054/qccpc.2019.36302.1989>
- Shiralinia, K. Izadi, M & Aslani, K. (2019). The mediating role of parenting stress, mother-child relationship quality, and maternal mental health in the relationship between mindful parenting and children's behavioral problems. *Culture of Counseling and Psychotherapy*, 10(38), 135–146. [In Persian] <https://doi.org/10.22054/qccpc.2019.36302.1989>
- Shirzadi P, Framarzi S, Ghasemi M, Shafiee M. (2015). Investigating Validity and reliability of Parenting Stress Index – short form among Fathers of normal child under 7 years old. *Rooyesh*. 3(4), 91-110. [In persian]. <https://www.ensani.ir/fa/article/362601>
- Shirzadi, P. Faramarzi, S. Ghasemi, M & Shafiee, M. (2014). An examination of the validity and reliability of the short form of the Parenting Stress Index (PSI-SF). *Royesh-e Ravanshenasi*, 3(4), 91–110. [In Persian] <https://www.ensani.ir/fa/article/362601>
- Sisk, L. M & Gee, D. G. (2022). Stress and adolescence: vulnerability and opportunity during a sensitive window of development. *Current Opinion in Psychology*, 44, 286-292. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2021.10.005>
- Stanton, M & Welsh, R. (2012). Systemic thinking in couple and family psychology research and practice. *Couple and family psychology: research and practice*, 1(1), 14. <https://doi.org/10.1037/a0027461>
- Sweeney, S & MacBeth, A. (2016). The effects of paternal depression on child and adolescent outcomes: A systematic review. *Journal of*

- affective disorders*, 205, 44-59.
<https://doi.org/10.1016/j.jad.2016.05.073>
- Taherkhani, M. (2023). The relationship between family functioning and behavioral problems among adolescent girls and boys. *Studies in Psychology and Educational Sciences*, 9(1), 1-18.
<https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/2063667> [In Persian]
- Taherkhani, M. (2023). The relationship between family functioning and behavioral problems of adolescent girls and boys. *Psychological and Educational Sciences Studies*, 9 (1), 1-18. [in Persian].
<https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/2063667>
- Urbańska-Grosz, J. Sitek, E. J. Pakalska, A. Pietraszczyk-Kędziora, B. Skwarska, K & Walkiewicz, M. (2024). Family functioning, maternal depression, and adolescent cognitive flexibility and its associations with adolescent depression: A cross-sectional study. *Children*, 11(1), 131.
<https://doi.org/10.3390/children11010131>
- Verhagen, C. Duijndam, S. Kupper, N. Lodder, P & Boekhorst, M. (2025). A cross-lagged panel model examining the longitudinal associations between maternal emotion regulation difficulties, parenting stress, and child socio-emotional problems in toddlerhood. *Infant Mental Health Journal*.
<https://doi.org/10.1002/imhj.70051>
- Wang, M. T & Degol, J. L. (2016). School climate: A review of the construct, measurement, and impact on student outcomes. *Educational psychology review*, 28(2), 315-352.
<https://doi.org/10.1007/s10648-015-9319-1>
- Wang, S. M. Yan, S. Q. Xie, F. F. Cai, Z. L. Gao, G. P. Weng, T. T & Tao, F. B. (2024). Association of preschool children behavior and emotional problems with the parenting behavior of both parents. *World journal of clinical cases*, 12(6), 1084.
<https://doi.org/10.12998/wjcc.v12.i6.1084>
- Wickersham, A. Leightley, D. Archer, M & Fear, N. T. (2020). The association between paternal psychopathology and adolescent depression and anxiety: A systematic review. *Journal of Adolescence*, 79, 232-246.
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2020.01.007>
- Williams, J. (2025). Adolescent development. *In Children's Rights and Children's Development: An Integrated Approach*; New York University Press: New York, NY, USA, pp. 189-216.
- Wright, N. Hill, J. Sharp, H & Pickles, A. (2021). Interplay between long-term vulnerability and new risk: Young adolescent and maternal mental health immediately before and during the COVID-19 pandemic. *JCPP advances*, 1(1), e12008.
<https://doi.org/10.1111/jcv2.12008>
- Yu, R. L & Ko, H. C. (2006). Cognitive determinants of MDMA use among college students in Southern Taiwan. *Addictive behaviors*, 31(12), 2199-2211.
<https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2006.02.017>
- Yu, T. Ma, Z & Zhang, Y. (2024). How does parental rearing patterns of children in upper primary school impact social withdrawal? A mediating effect of emotional regulation. *Frontiers in Psychology*, 15, 1382104.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1382104>
- Zakaria, J. (2025). The Price of Perfection: Investigating the Psychological and Cultural Dimensions of Parental Pressure in Adolescent Exam-Related Stress. *Journal of Educational Research and Policies*.7(2), 22-24. <https://doi.org/10.53469/jerp>

ORIGINAL ARTICLE

Study and Comparison of Attitudes Towards Nutrition, Motor Literacy and Quality of School life Among Athletic and Non-Athletic Students in the Second Year of High School in Yazd City

Mohammad Hassan Dashti Khavidaki*¹, Fatemeh Hosseini², Heydar Hosseini³

1. Associate Professor, Department of Exercise Physiology, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Payame Noor University, Tehran, Iran
2. Master's Degree, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Payame Noor University, Tehran, Iran.
3. Assistant Professor, Department of Sports Management, Faculty of Educational Sciences and Psychology, Payame Noor University, Tehran, Iran

Correspondence:

Mohammad Hassan Dashti Khavidaki
Email: Dashty54@pnu.ac.ir

Receive Date: 24/Apr/2025
Revise Date: 25/May/2025
Accept Date: 21/Jul/2025
Publish Date: 23/Aug/2025

How to cite:

Dashti Khavidaki, M.H. Hosseini, F & Hosseini, H. (2025). Study and comparison of attitudes towards nutrition, motor literacy and quality of school life among athletic and non-athletic students in the second year of high school in Yazd city, *New Studies in Educational Sciences*, 1 (1), 67-75.

ABSTRACT

This study purposed to examine and compare attitudes toward nutrition, physical literacy and school quality of life among athlete and non-athlete high school students in Yazd. Given the growing importance of physical, psychological, and social health during adolescence, understanding the differences between active and inactive students can inform educational and health-oriented planning. The research employed a descriptive-comparative design, with a statistical population consisting of all second-cycle high school students in Yazd during the 2024–2025 academic year. A sample of 100 students (50 athletes and 50 non-athletes) was randomly selected. Data were collected using three standardized questionnaires: the Eating Attitudes Test (EAT-26), the Physical Literacy Assessment, and the School Quality of Life Questionnaire. Descriptive statistics and independent t-tests were used to analyze the data via SPSS software. The results indicated that athlete students had significantly more positive attitudes toward nutrition and higher levels of physical literacy compared to their non-athlete peers. However, no statistically significant difference was found between the two groups in terms of school quality of life. These findings highlight the positive impact of regular physical activity on individual health indicators, while also suggesting that school quality of life is influenced by broader environmental and social factors. The study underscores the need for integrated educational strategies that combine physical activity, nutrition education, and supportive school environments to promote holistic student well-being.

KEY WORDS

School Quality of Life, Nutrition Attitude, Physical Literacy, Athlete Students, Non-Athlete Students.



«مقاله پژوهشی»

بررسی و مقایسه نگرش به تغذیه، سواد حرکتی و کیفیت زندگی مدرسه‌ای بین دانش‌آموزان ورزشکار و غیرورزشکار دوره دوم متوسطه شهرستان یزد

محمد حسن دشتی خویدکی^{۱*}، فاطمه حسینی^۲، حیدر حسینی^۳

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی و مقایسه نگرش به تغذیه، سواد حرکتی و کیفیت زندگی مدرسه‌ای بین دانش‌آموزان ورزشکار و غیرورزشکار دوره دوم متوسطه شهرستان یزد انجام شد. با توجه به اهمیت سلامت جسمانی، روانی و اجتماعی در دوران نوجوانی، شناخت تفاوت‌های موجود میان دانش‌آموزان فعال و غیرفعال از نظر ورزشی می‌تواند به طراحی برنامه‌های آموزشی و تربیتی مؤثر کمک کند. روش تحقیق از نوع توصیفی-مقایسه‌ای و جامعه آماری شامل کلیه دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. نمونه‌ای به حجم ۱۰۰ نفر (۵۰ ورزشکار و ۵۰ غیرورزشکار) به‌صورت تصادفی انتخاب شد. ابزار گردآوری داده‌ها شامل پرسشنامه استاندارد نگرش به تغذیه (EAT-26)، پرسشنامه سواد حرکتی و پرسشنامه کیفیت زندگی مدرسه‌ای بود. داده‌ها با استفاده از آزمون‌های آماری توصیفی و آزمون t مستقل تحلیل شدند. نتایج نشان داد که دانش‌آموزان ورزشکار نگرش مثبت‌تری نسبت به تغذیه دارند و از سواد حرکتی بالاتری برخوردارند. با این حال، تفاوت معناداری در کیفیت زندگی مدرسه‌ای بین دو گروه مشاهده نشد. این یافته‌ها بر نقش مؤثر فعالیت بدنی در ارتقا سلامت فردی تأکید دارد، اما نشان می‌دهد که کیفیت زندگی مدرسه‌ای تحت‌تأثیر عوامل گسترده‌تری قرار دارد که نیازمند توجه بیشتر در سیاست‌گذاری‌های آموزشی است.

واژه‌های کلیدی

نگرش به تغذیه، سواد حرکتی، کیفیت زندگی در مدرسه، ورزشکار، غیرورزشکار.

۱. دانشیار، گروه فیزیولوژی ورزش، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه پیام‌نور، تهران، ایران.
۲. ارشد، گروه علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه پیام‌نور، تهران، ایران.
۳. استادیار، گروه مدیریت ورزشی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه پیام‌نور، تهران، ایران.

نویسنده مسئول:

محمد حسن دشتی خویدکی

رایانامه: Dashty54@pnu.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۲/۰۴

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۳/۰۴

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۴/۳۰

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۶/۰۱

استناد به این مقاله:

دشتی خویدکی، محمدحسن، حسینی، فاطمه و حسینی، حیدر. (۱۴۰۴). بررسی و مقایسه نگرش به تغذیه، سواد حرکتی و کیفیت زندگی مدرسه‌ای بین دانش‌آموزان ورزشکار و غیرورزشکار دوره دوم متوسطه شهرستان یزد، فصلنامه مطالعات نوین در علوم تربیتی، ۱(۱)، ۶۷-۷۵.



مقدمه

نگرش به تغذیه، بازتابی از باورها، احساسات و رفتارهای مرتبط با غذاست که می‌تواند بر انتخاب‌های تغذیه‌ای، سبک زندگی و حتی عملکرد شناختی فرد تأثیرگذار باشد (یاگر، او و دیا، ۲۰۰۵). مطالعات متعدد نشان داده‌اند که نگرش مثبت به تغذیه با شاخص‌هایی چون سلامت جسمانی، تمرکز ذهنی، عملکرد تحصیلی و پیشگیری از اختلالات خوردن ارتباط دارد (کنتنتو، ۲۰۰۷). در مقابل، نگرش منفی یا ناآگاهانه نسبت به تغذیه می‌تواند زمینه‌ساز بروز مشکلاتی چون چاقی، بی‌اشتهایی عصبی، اختلالات گوارشی و کاهش عملکرد شناختی شود.

با توجه به اهمیت این سه مؤلفه—کیفیت زندگی مدرسه‌ای، سواد حرکتی و نگرش به تغذیه—و نقش ورزش در ارتقا آن‌ها، بررسی تفاوت‌های موجود میان دانش‌آموزان ورزشکار و غیرورزشکار می‌تواند اطلاعات ارزشمندی برای برنامه‌ریزی‌های آموزشی، تربیتی و سلامت‌محور فراهم آورد. ورزش، به‌عنوان فعالیتی چندبعدی، نه‌تنها موجب بهبود عملکرد جسمانی می‌شود، بلکه با افزایش اعتمادبه‌نفس، انگیزه، تعاملات اجتماعی و آگاهی تغذیه‌ای، نقش مهمی در رشد همه‌جانبه نوجوانان ایفا می‌کند (کانتنتو، ۲۰۰۷؛ و انگ، ۲۰۲۴).

در این راستا، پژوهش‌های مختلفی به بررسی تأثیر ورزش بر مؤلفه‌های روان‌شناختی و اجتماعی پرداخته‌اند. برای مثال، مطالعه‌ای توسط کلایزن و همکاران (۲۰۲۲) نشان داد که مشارکت در فعالیت‌های ورزشی مدرسه‌ای با افزایش احساس تعلق، بهبود روابط اجتماعی و ارتقا کیفیت زندگی مدرسه‌ای همراه است (و انگ، ۲۰۲۴). همچنین، پژوهش سینگ و همکاران (۲۰۱۷) بیان می‌کند که ورزش منظم می‌تواند به کاهش اضطراب، افزایش انگیزه تحصیلی و بهبود عملکرد شناختی دانش‌آموزان منجر شود (سینگ و همکاران، ۲۰۱۹).

با این حال، علی‌رغم تأکید بر نقش ورزش در ارتقا سلامت روانی و اجتماعی، هنوز در بسیاری از مدارس کشور، فعالیت‌های ورزشی به‌صورت محدود و غیرهدفمند اجرا می‌شوند. نبود زیرساخت‌های مناسب، کمبود نیروی متخصص، عدم آگاهی والدین و مدیران از اهمیت ورزش و نبود برنامه‌ریزی منسجم، از جمله موانعی هستند که مانع از بهره‌برداری کامل از ظرفیت‌های تربیت‌بدنی در مدارس می‌شوند. در چنین شرایطی، انجام پژوهش‌هایی که به بررسی علمی تأثیر ورزش بر مؤلفه‌های

در جوامع امروزی، مدرسه به‌عنوان یکی از مهم‌ترین نهادهای اجتماعی، نقش بنیادینی در شکل‌گیری شخصیت، سلامت روانی، اجتماعی و جسمانی دانش‌آموزان ایفا می‌کند. مدرسه نه‌تنها محل انتقال دانش و مهارت‌های علمی است، بلکه بستری برای رشد همه‌جانبه انسان‌ها در ابعاد مختلف زندگی محسوب می‌شود. در این میان، کیفیت زندگی مدرسه‌ای به‌عنوان یکی از شاخص‌های کلیدی رفاه تحصیلی، جایگاه ویژه‌ای در ادبیات آموزشی و روان‌شناختی یافته‌است. این مفهوم، به میزان رضایت دانش‌آموزان از تجربه‌های درون مدرسه‌ای، روابط اجتماعی، احساس امنیت، مشارکت در فعالیت‌ها و تعامل با معلمان و همسالان اشاره دارد (بیدزان-بلوما و لیپووسکا، ۲۰۱۸).

کیفیت زندگی مدرسه‌ای نه‌تنها بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیرگذار است، بلکه با مؤلفه‌هایی چون انگیزه یادگیری، عزت‌نفس، سلامت روانی، احساس تعلق به مدرسه و تعاملات اجتماعی نیز ارتباط مستقیم دارد (سولدو، تالاجی و فرون، ۲۰۱۱). دانش‌آموزانی که از کیفیت زندگی مدرسه‌ای بالاتری برخوردارند، معمولاً مشارکت فعال‌تری در فعالیت‌های مدرسه دارند، روابط مثبت‌تری با معلمان و همسالان برقرار می‌کنند و در مواجهه با چالش‌های تحصیلی، تاب‌آوری بیشتری از خود نشان می‌دهند (مارتین و مارش، ۲۰۰۶).

از سوی دیگر، در عصر حاضر که سبک زندگی کم‌تحرک و تغذیه ناسالم به یکی از چالش‌های جدی سلامت نوجوانان تبدیل شده‌است، توجه به مؤلفه‌هایی چون سواد حرکتی و نگرش به تغذیه اهمیت دوچندان یافته‌است. سواد حرکتی، مفهومی نوظهور در حوزه تربیت‌بدنی و سلامت است که به توانایی فرد در انجام حرکات مؤثر، ایمن و با اعتمادبه‌نفس اشاره دارد. این مفهوم شامل ابعاد انگیزشی، شناختی، جسمانی و اجتماعی است و نقش مهمی در سبک زندگی فعال و سالم ایفا می‌کند (وایت‌هد، ۲۰۱۹). افراد دارای سواد حرکتی بالا، نه‌تنها در فعالیت‌های بدنی مشارکت بیشتری دارند، بلکه از اعتمادبه‌نفس بالاتری برخوردارند، تعاملات اجتماعی مؤثرتری برقرار می‌کنند و درک بهتری از ارزش‌های مرتبط با سلامت و ورزش دارند ((انجمن، ۲۰۱۷).

در کنار سواد حرکتی، نگرش به تغذیه نیز به‌عنوان یکی از عوامل تعیین‌کننده در سلامت جسمانی و روانی نوجوانان مطرح است.

استفاده شد که اعتبار علمی آن‌ها در مطالعات متعدد تأیید شده‌است: پرسشنامه نگرش به تغذیه (EAT-26): این ابزار توسط کارنر و همکاران (۱۹۷۹) طراحی شده و شامل ۲۶ گویه است که نگرش فرد نسبت به تغذیه، رژیم غذایی، رفتارهای خوردن و تمایلات تغذیه‌ای را ارزیابی می‌کند. پاسخ‌ها بر اساس طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای (کاملاً مخالف تا کاملاً موافق) تنظیم شده‌اند (کارنر، اولمستد، بوهر و کارفینکل، ۱۹۸۲).

پرسشنامه سواد حرکتی (Physical Literacy Assessment): این پرسشنامه توسط لانگمیر و همکاران (۲۰۱۷) طراحی شده و ابعاد مختلف سواد حرکتی شامل انگیزه، اعتمادبه‌نفس، شایستگی بدنی، دانش و درک ارزش فعالیت بدنی را مورد سنجش قرار می‌دهد. این ابزار دارای ۲۰ گویه با طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای است (لانگمیر، وودراف، بویر، لوید و ترمبلی، ۲۰۱۸). پرسشنامه کیفیت زندگی مدرسه‌ای (School Quality of Life Questionnaire): طراحی شده توسط ویلیامز و با تن (۱۹۸۱)، این پرسشنامه شامل ۳۰ گویه است که مؤلفه‌هایی چون روابط اجتماعی، احساس امنیت، مشارکت در فعالیت‌های مدرسه، رضایت تحصیلی و تعامل با معلمان را ارزیابی می‌کند (رضا، حسین، حمیدرضا، محمدسعید، & حسین، ۲۰۱۲).

روش اجرا

پس از اخذ مجوزهای لازم از اداره آموزش و پرورش شهرستان یزد، هماهنگی‌های لازم با مدارس منتخب انجام شد. پرسشنامه‌ها در ساعات غیردرسی و با حضور پژوهشگر در کلاس‌ها توزیع و تکمیل شدند. به دانش‌آموزان اطمینان داده شد که اطلاعات آن‌ها محرمانه باقی خواهد ماند و صرفاً برای اهداف پژوهشی استفاده می‌شود.

داده‌های گردآوری شده ابتدا با استفاده از آمار توصیفی شامل میانگین، انحراف معیار، حداقل و حداکثر بررسی شدند. سپس برای مقایسه میانگین‌های دو گروه ورزشکار و غیرورزشکار در متغیرهای پژوهش، از آزمون t مستقل استفاده شد. پیش از اجرای آزمون‌های استنباطی، نرمال بودن داده‌ها با استفاده از آزمون کلموگروف-اسمیرنوف بررسی شد. کلیه تحلیل‌ها با استفاده از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ انجام گرفت و سطح معناداری ۰/۰۵ در نظر گرفته شد.

یافته‌ها

در این بخش، نتایج حاصل از تجزیه و تحلیل داده‌های گردآوری شده از پرسشنامه‌های سه‌گانه ارائه می‌شود. تحلیل‌ها

کلیدی زندگی دانش‌آموزی بپردازند، می‌تواند زمینه‌ساز تحول در سیاست‌گذاری‌های آموزشی و تربیتی باشد (ورهرام و همکاران، ۲۰۲۴).

پژوهش حاضر نیز در همین راستا طراحی شده‌است. هدف اصلی این مطالعه، بررسی و مقایسه نگرش به تغذیه، سواد حرکتی و کیفیت زندگی مدرسه‌ای بین دانش‌آموزان ورزشکار و غیرورزشکار دوره دوم متوسطه شهرستان یزد است. این پژوهش تلاش دارد تا با استفاده از ابزارهای استاندارد و روش‌های آماری معتبر، به این پرسش پاسخ دهد که آیا فعالیت ورزشی منظم می‌تواند تفاوت معناداری در نگرش تغذیه‌ای، سطح سواد حرکتی و کیفیت زندگی مدرسه‌ای دانش‌آموزان ایجاد کند یا خیر.

روش

پژوهش حاضر از نظر هدف، کاربردی و از نظر ماهیت و روش، توصیفی-مقایسه‌ای است. این نوع پژوهش‌ها با هدف بررسی تفاوت‌ها یا شباهت‌ها میان گروه‌های مختلف در متغیرهای خاص انجام می‌شوند و به‌ویژه در مطالعات آموزشی و روان‌شناختی کاربرد فراوان دارند. در این مطالعه، تلاش شده‌است تا تفاوت میان دانش‌آموزان ورزشکار و غیرورزشکار دوره دوم متوسطه شهرستان یزد از نظر نگرش به تغذیه، سواد حرکتی و کیفیت زندگی مدرسه‌ای بررسی شود.

جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه دانش‌آموزان پسر و دختر دوره دوم متوسطه شهرستان یزد در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود. این جامعه شامل دانش‌آموزانی با ویژگی‌های متنوع از نظر سطح تحصیلی، وضعیت جسمانی، میزان فعالیت ورزشی و زمینه‌های فرهنگی و اجتماعی است. انتخاب این جامعه با هدف تعمیم‌پذیری نتایج به دانش‌آموزان متوسطه در سطح منطقه‌ای صورت گرفته است.

نمونه‌گیری به‌صورت تصادفی ساده انجام شد. از میان جامعه آماری، تعداد ۱۰۰ نفر انتخاب شدند که شامل ۵۰ دانش‌آموز ورزشکار و ۵۰ دانش‌آموز غیرورزشکار بودند. معیار ورزشکار بودن، شرکت منظم در فعالیت‌های ورزشی مدرسه‌ای یا باشگاهی حداقل سه بار در هفته بود. دانش‌آموزان غیرورزشکار نیز افرادی بودند که در هیچ‌یک از فعالیت‌های ورزشی سازمان‌یافته شرکت نداشتند. انتخاب حجم نمونه با توجه به مطالعات مشابه و توان آزمون‌های آماری انجام شد.

ابزارها

برای گردآوری داده‌ها از سه پرسشنامه استاندارد

در دو سطح توصیفی و استنباطی انجام شده‌اند. در سطح توصیفی، میانگین و انحراف معیار متغیرهای نگرش به تغذیه، سواد حرکتی و کیفیت زندگی مدرسه‌ای در دو گروه ورزشکار و غیرورزشکار محاسبه شد. در سطح استنباطی، آزمون t مستقل برای بررسی تفاوت میانگین‌ها بین دو گروه اجرا گردید. در جدول ۱، میانگین و انحراف معیار نمرات مربوط به هر یک از متغیرهای پژوهش در دو گروه ورزشکار و غیرورزشکار ارائه شده‌است:

جدول ۱. میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش در دو گروه

متغیر	گروه ورزشکار (n=50)	گروه غیرورزشکار (n=50)
نگرش به تغذیه	۲۰/۲۴ ± ۶/۷۵	۲۳/۸۶ ± ۷/۷۶
سواد حرکتی	۴۱/۱ ± ۵/۵۶	۳۸/۹ ± ۴/۲۱
کیفیت زندگی مدرسه‌ای	۹۴/۵ ± ۶/۶۲	۹۶/۶۲ ± ۷/۵۲

همان‌طور که مشاهده می‌شود، میانگین نمرات نگرش به تغذیه و سواد حرکتی در گروه ورزشکار به‌طور قابل توجهی بالاتر از گروه غیرورزشکار است. در مقابل، میانگین کیفیت زندگی مدرسه‌ای در گروه غیرورزشکار اندکی بیشتر است، اما تفاوت آن چشمگیر نیست. برای بررسی معناداری تفاوت میانگین‌ها بین دو گروه، از آزمون t مستقل استفاده شد. نتایج این آزمون در جدول ۲ آمده است.

جدول ۲. نتایج آزمون t مستقل جهت مقایسه گروه ورزشکار و غیرورزشکار از نظر متغیرهای پژوهش

متغیر	t	درجه آزادی	سطح معناداری
نگرش به تغذیه	۳/۱۲	۹۸	۰/۰۰۲
سواد حرکتی	۳/۸۵	۹۸	۰/۰۰
کیفیت زندگی مدرسه‌ای	۰/۹۴	۹۸	۰/۳۴۸

مدرسه‌ای بین دو گروه مشاهده نشد. این نتایج بیانگر آن است که فعالیت ورزشی منظم می‌تواند نقش مؤثری در ارتقا سلامت جسمانی، روانی و رفتاری نوجوانان ایفا کند، اما برای بهبود کیفیت زندگی مدرسه‌ای، عوامل گسترده‌تری باید مورد توجه قرار گیرند.

در زمینه نگرش به تغذیه، ورزشکاران به دلیل ارتباط مستقیم تغذیه با عملکرد بدنی، معمولاً آگاهی بیشتری نسبت به اصول تغذیه سالم دارند. این آگاهی از طریق تجربه‌های ورزشی، آموزش‌های مربیان و تعامل با محیط‌های سلامت‌محور تقویت می‌شود. پژوهش‌های کوتنو و یاگر و همکاران نیز نشان داده‌اند که مشارکت در فعالیت‌های ورزشی با بهبود نگرش تغذیه‌ای و کاهش رفتارهای ناسالم غذایی همراه است (کوتنو، ۲۰۰۷؛ یاگر و همکاران، ۲۰۰۵).

در خصوص سواد حرکتی، نتایج پژوهش با مطالعات کرنی و همکاران و وایتهد هم‌راستا بود (کرنی، کلارک، دادلی و کریلارس، ۲۰۱۹؛ وایتهد، ۲۰۱۹). ورزشکاران به واسطه تمرین‌های منظم، مهارت‌های حرکتی بیشتری کسب می‌کنند، اعتمادبه‌نفس بدنی بالاتری دارند و درک بهتری از ارزش فعالیت بدنی پیدا می‌کنند. این مؤلفه‌ها در کنار هم، سواد حرکتی را به‌عنوان یک شاخص کلیدی در سبک زندگی فعال نوجوانان معرفی می‌کنند (کیرنی و همکاران، ۲۰۱۹؛ وایتهد، ۲۰۱۹). اما در مورد کیفیت زندگی مدرسه‌ای، عدم تفاوت معنادار بین دو گروه نشان می‌دهد که این متغیر تحت تأثیر عوامل پیچیده‌تری قرار دارد. روابط اجتماعی، تعامل با معلمان، فضای فیزیکی مدرسه، عدالت آموزشی و حمایت‌های روانی از جمله عواملی هستند که می‌توانند بر تجربه دانش‌آموزان از محیط مدرسه تأثیرگذار باشند (سولدو و همکاران، ۲۰۱۱؛ زولیگ، هیوبنر و پاتون، ۲۰۱۱). بنابراین، ورزش به‌تنهایی نمی‌تواند کیفیت زندگی مدرسه‌ای را بهبود بخشد، مگر آن‌که با سیاست‌های حمایتی و محیطی همراه شود.

در جمع‌بندی، می‌توان گفت که فعالیت ورزشی منظم نقش مهمی در ارتقا نگرش تغذیه‌ای و سواد حرکتی دارد و باید در برنامه‌های آموزشی مدارس مورد توجه قرار گیرد. با این حال، برای بهبود کیفیت زندگی مدرسه‌ای، نیازمند رویکردی جامع هستیم که شامل بهبود ساختارهای مدرسه، تقویت روابط انسانی، آموزش مهارت‌های زندگی و ایجاد محیطی امن و حمایت‌گر

نتایج آزمون t نشان داد که تفاوت میانگین نمرات نگرش به تغذیه و سواد حرکتی بین دو گروه ورزشکار و غیرورزشکار از نظر آماری معنادار است ($p < 0.05$). این بدان معناست که دانش‌آموزان ورزشکار نگرش مثبت‌تری نسبت به تغذیه دارند و از سواد حرکتی بالاتری برخوردارند. در مقابل، تفاوت میانگین کیفیت زندگی مدرسه‌ای بین دو گروه معنادار نبود، که نشان می‌دهد ورزشکار بودن تأثیر مستقیمی بر کیفیت زندگی مدرسه‌ای نداشته‌است.

بررسی نمرات فردی نیز نشان داد که در گروه ورزشکار، پراکندگی نمرات در متغیر سواد حرکتی کمتر بوده و بیشتر دانش‌آموزان در سطح بالا قرار داشتند. در حالی که در گروه غیرورزشکار، نمرات پراکندگی بیشتری داشتند و برخی از دانش‌آموزان در سطح پایین‌تری از سواد حرکتی قرار داشتند. این موضوع می‌تواند نشان‌دهنده تأثیر منظم ورزش بر تثبیت مهارت‌های حرکتی و افزایش اعتمادبه‌نفس باشد.

در مورد نگرش به تغذیه نیز، دانش‌آموزان ورزشکار تمایل بیشتری به رعایت اصول تغذیه سالم، مصرف مواد غذایی مفید و پرهیز از رفتارهای تغذیه‌ای ناسالم داشتند. این تفاوت می‌تواند ناشی از آگاهی بیشتر این گروه نسبت به اهمیت تغذیه در عملکرد ورزشی و سلامت عمومی باشد. در نهایت، کیفیت زندگی مدرسه‌ای در هر دو گروه در سطح متوسط ارزیابی شد. اگرچه میانگین نمرات در گروه غیرورزشکار اندکی بالاتر بود، اما این تفاوت از نظر آماری معنادار نبود.

نتیجه گیری و بحث

هدف اصلی این پژوهش، بررسی و مقایسه نگرش به تغذیه، سواد حرکتی و کیفیت زندگی مدرسه‌ای بین دانش‌آموزان ورزشکار و غیرورزشکار دوره دوم متوسطه شهرستان یزد بود. یافته‌های به‌دست‌آمده از تحلیل داده‌ها نشان داد که بین دو گروه در متغیرهای نگرش به تغذیه و سواد حرکتی تفاوت معناداری وجود دارد، اما در متغیر کیفیت زندگی مدرسه‌ای تفاوت معناداری مشاهده نشد. در این بخش، به تفسیر و تحلیل این نتایج پرداخته می‌شود.

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که دانش‌آموزان ورزشکار نگرش مثبت‌تری نسبت به تغذیه دارند و از سواد حرکتی بالاتری برخوردارند، در حالی که تفاوت معناداری در کیفیت زندگی

نویسندگان متعهد می‌شوند که این مقاله حاصل کار پژوهشی اصیل بوده، در هیچ مجله‌ای منتشر نشده و هم‌زمان در جای دیگری در حال بررسی نمی‌باشد. همچنین، تمامی اصول اخلاق پژوهش رعایت شده و رضایت آگاهانه از شرکت‌کنندگان اخذ گردیده‌است.

باشد. این پژوهش نشان می‌دهد که ارتقا سلامت دانش‌آموزان نیازمند تلفیق مؤلفه‌های جسمانی، روانی، اجتماعی و آموزشی است.

یافته‌های این پژوهش، تصویری چندلایه از تأثیر ورزش بر ابعاد مختلف زندگی دانش‌آموزی ارائه می‌دهد. از یک سو، ورزش به‌عنوان عاملی مؤثر در بهبود نگرش به تغذیه و ارتقا سواد حرکتی تأیید می‌شود. از سوی دیگر، مشخص می‌شود که تأثیر ورزش بر کیفیت زندگی مدرسه‌ای به‌تنهایی کافی نیست و نیازمند مداخلات گسترده‌تر در سطح مدرسه و نظام آموزشی است (شاهدی و شاهدی، ۲۰۲۲).

این نتایج با دیدگاه‌های نظری مرتبط با رشد همه‌جانبه نوجوانان نیز هم‌راستا هستند. نظریه رشد اجتماعی-عاطفی اریکسون، بر اهمیت تعاملات اجتماعی و احساس تعلق در دوران نوجوانی تأکید دارد. همچنین، نظریه یادگیری اجتماعی بندورا، نقش تجربه‌های عملی و مشاهده‌ای را در شکل‌گیری نگرش‌ها و مهارت‌ها برجسته می‌سازد. در این چارچوب، ورزش می‌تواند به‌عنوان بستری برای یادگیری اجتماعی، تقویت خودکارآمدی و توسعه مهارت‌های زندگی عمل کند (شیخی و یزدان‌بخش، ۱۴۰۴).

تعارض منافع

نویسندگان این مقاله اعلام می‌دارند که هیچ‌گونه تعارض منافع علمی، مالی یا شخصی در ارتباط با انجام این پژوهش وجود ندارد.

مشارکت‌های نویسندگان

نویسنده اول: تدوین چارچوب نظری، ویرایش علمی، تنظیم منابع و بازبینی نهایی مقاله

نویسنده دوم: طراحی پژوهش، گردآوری داده‌ها، تحلیل آماری، نگارش اولیه مقاله

هر دو نویسنده در تمامی مراحل پژوهش و نگارش مقاله مشارکت فعال داشته‌اند و نسخه نهایی را تأیید می‌کنند

تأمین مالی

نویسندگان این مقاله اعلام می‌دارند که هیچ‌گونه تعارض منافع علمی، مالی یا شخصی در ارتباط با انجام این پژوهش وجود ندارد.

شفافیت


References

- Association, I. P. L. (2017). Definition of physical literacy. Retrieved from www.physical-literacy.org.uk.
- Bidzan-Bluma, I & Lipowska, M. (2018). Physical activity and cognitive functioning of children: a systematic review. *International journal of environmental research and public health*, 15(4), 800.
- Cairney, J. Clark, H. Dudley, D & Kriellaars, D. (2019). Physical literacy in children and youth—A construct validation study. *Journal of Teaching in Physical Education*, 38(2), 84-90.
- Contento, I. R. (2007). Nutrition education: linking research, theory, and practice.
- Garner, D. M. Olmsted, M. P. Bohr, Y & Garfinkel, P. E. (1982). The Eating Attitudes Test: Psychometric features and clinical correlates. *Psychological Medicine*, 12(4), 871-878.
- Longmuir, P. E. Woodruff, S. J. Boyer, C. Lloyd, M & Tremblay, M. S. (2018). Physical Literacy Knowledge Questionnaire: feasibility, validity, and reliability for Canadian children aged 8 to 12 years. *BMC Public Health*, 18(2), 1035. doi:10.1186/s12889-018-5890-y
- Martin, A. J & Marsh, H. W. (2006). Academic resilience and its psychological and educational correlates: A construct validity approach. *Psychology in the Schools*, 43(3), 267-281.
- Reza, S. Hossein, K. Hamidreza, A. S. Mohammad Saeed, A & Hossein, B. (2012). *Examining the validity and reliability of the school quality of life questionnaire in Mashhad schools*.
- Shahidi, K & Shahidi, L. (2022). *Educational applications of Bandura's social learning theory in child education*. *Journal of Modern Research in Psychology*, 2(4), 64-76. [In Persian]
- Sheikhi, M & Yazdanbakhsh, A. A. (1404). *Psychosocial development from the perspective of Erik Erikson*. In *Proceedings of the Fifth International Conference on Advanced Research in Management and Humanities*. <https://civilica.com/doc/2325897>. [In Persian]
- Singh, A. S. Saliassi, E. Van Den Berg, V. Uijtdewilligen, L. De Groot, R. H. M., Jolles, J. Chinapaw, M. J. M. (2019). Effects of physical activity interventions on cognitive and academic performance in children and adolescents: a novel combination of a systematic review and recommendations from an expert panel. *British Journal of Sports Medicine*, 53(10), 640. doi:10.1136/bjsports-2017-098136
- Suldo, S. Thalji, A & Ferron, J. (2011). Longitudinal academic outcomes predicted by early adolescents' subjective well-being, psychopathology, and mental health status yielded from a dual factor model. *The Journal of Positive Psychology*, 6(1), 17-30.
- Whitehead, M. (2019). *Physical literacy across the world*: Routledge London, UK:.
- Wong, W. P. (2024). *Examining the Buffering Effects of Mindfulness on*

- Problematic Smartphone Use*. Hong Kong Baptist University.
- Yager, Z. O' & Dea, J. A. (2005). The role of teachers and other educators in the prevention of eating disorders and child obesity: what are the issues? *Eating disorders*, 13(3), 261-278.
- Zullig, K. J. Huebner, E. S & Patton, J. M. (2011). Relationships among school climate domains and school satisfaction. *Psychology in the Schools*, 48(2), 133-145.

ORIGINAL ARTICLE

Primary School Principals' Perspectives on School-Based Governance: Challenges, Requirements and Key Components (Mixed Study)

Maryam Faraji¹, Yousef Namvar² 

1. Master's Degree, Educational Administration, Department of Educational Governance and Human Resources, Ardabil Branch, Islamic Azad University, Ardabil, Iran.

2- Associate Professor, Department of Educational Studies and Curriculum Planning, Ardabil Branch, Islamic Azad University, Ardabil, Iran.

Correspondence:

Yousef Namvar

Email: y.namvar@iau.ac.ir

Receive Date: 13/May/2025

Revise Date: 07/Jul/2026

Accept Date: 23/Jul/2026

Publish Date: 23/Aug/2026

How to cite:

Faraji, M & Namvar, Y. (2026). Primary School Principals' Perspectives on School-Based Governance: Challenges, Requirements and Key Components (Mixed Study), *New Studies in Educational Sciences*, 1 (1), 77-90.

ABSTRACT

The purpose of this research was to identify the challenges, requirements and executive components of school-based governance from the perspective of elementary school principals in Meshkinshahr city. The mixed research method was conducted using semi-structured interviews with 15 managers (qualitative part) and a researcher-made questionnaire among 68 managers (quantitative part). Qualitative data were analyzed with thematic analysis and quantitative data with SPSS-26 software. The findings showed that the implementation of school-based governance faces structural, cultural, legal, human resources and management challenges. In the quantitative part, the components of "educational leadership" ($\beta=0.42$), "structural autonomy" ($\beta=0.31$) and "institutional participation" ($\beta=0.27$) were significantly predictive of performance accountability ($R^2=0.52$). Also, a significant difference was observed in the views of government and non-government school principals ($p < 0.05$). The results indicate the necessity of structural reforms, empowering managers and strengthening the participatory culture for the successful implementation of school-based governance.


KEY WORDS

School-Centered Governance, Educational Leadership, Structural Autonomy, Institutional Participation, School Principal, Primary Education, Mixed Method.



«مقاله پژوهشی»

دیدگاه مدیران مدارس ابتدایی نسبت به حکمرانی مدرسه محور: چالش‌ها، الزامات و مؤلفه‌های کلیدی (مطالعه ترکیبی)

مریم فرجی^۱، یوسف نامور^۲ 

۱. کارشناس ارشد مدیریت آموزشی، گروه حکمرانی آموزشی و سرمایه انسانی، واحد اردبیل، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران.
۲-دانشیار گروه مطالعات تربیتی و برنامه‌ریزی درسی، واحد اردبیل، دانشگاه آزاد اسلامی، اردبیل، ایران.

نویسنده مسئول:

یوسف نامور

رایانامه: y.namvar@iau.ac.ir

تاریخ دریافت: ۱۴۰۴/۰۲/۲۳

تاریخ بازنگری: ۱۴۰۴/۰۴/۱۶

تاریخ پذیرش: ۱۴۰۴/۰۵/۰۱

تاریخ انتشار: ۱۴۰۴/۰۶/۰۱

استناد به این مقاله:

فرجی، مریم، و نامور، یوسف. (۱۴۰۴). دیدگاه مدیران مدارس ابتدایی نسبت به حکمرانی مدرسه محور: چالش‌ها، الزامات و مؤلفه‌های کلیدی (مطالعه ترکیبی)، فصلنامه علمی مطالعات نوین در علوم تربیتی، ۱(۱)، ۹۰-۹۷.

چکیده

هدف این پژوهش، شناسایی چالش‌ها، الزامات و مؤلفه‌های اجرایی حکمرانی مدرسه محور از دیدگاه مدیران مدارس ابتدایی شهر مشکین شهر بود. روش پژوهش آمیخته با استفاده از مصاحبه‌های نیمه ساختارمند با ۱۵ مدیر (بخش کیفی) و پرسشنامه محقق ساخته در میان ۶۸ مدیر (بخش کمی) انجام شد. داده‌های کیفی با تحلیل مضمون و داده‌های کمی با نرم‌افزار SPSS-26 تحلیل شدند. یافته‌ها نشان داد اجرای حکمرانی مدرسه محور با چالش‌های ساختاری، فرهنگی، قانونی، منابع انسانی و مدیریتی مواجه است. در بخش کمی، مؤلفه‌های «رهبری آموزشی» ($\beta=0.42$)، «استقلال ساختاری» ($\beta=0.31$) و «مشارکت نهادی» ($\beta=0.27$) به‌طور معنادار پیش‌بینی کننده پاسخگویی عملکردی بودند ($R^2=0.52$)، همچنین تفاوت معناداری در دیدگاه مدیران مدارس دولتی و غیردولتی مشاهده شد ($p < 0.05$). نتایج حاکی از ضرورت اصلاحات ساختاری، توانمندسازی مدیران و تقویت فرهنگ مشارکتی برای اجرای موفق حکمرانی مدرسه محور است.

واژه‌های کلیدی

حکمرانی مدرسه محور، رهبری آموزشی، استقلال ساختاری، مشارکت نهادی، مدیر مدرسه، آموزش ابتدایی، روش ترکیبی.

مقدمه

اختیارات به مدارس، به‌عنوان راهبردی مؤثر برای بهبود نظام آموزشی مطرح گردید.

در دهه ۱۹۸۰، کشورهای پیشروی مانند نیوزیلند، انگلستان، استرالیا و ایالات متحده آمریکا نخستین موج از اصلاحات تمرکززدایانه در آموزش را تجربه کردند. به‌عنوان نمونه، در نیوزیلند، اصلاحات معروف به مدارس امروزی در سال ۱۹۸۹، ساختار مدیریتی مدارس را به‌طور کامل تغییر داد و اختیار تصمیم‌گیری را به هیئت‌های مدیریتی مدرسه واگذار کرد (و ایل، ۱۹۹۷). در آمریکا نیز، جنبش «مدیریت مدرسه‌محور» به‌سرعت گسترش یافت و ایالت‌های مختلف سعی کردند تصمیم‌گیری‌های آموزشی را به سطح مدارس منتقل کنند. در دهه‌های ۱۹۹۰ و ۲۰۰۰، مفهوم حکمرانی مدرسه‌محور با مفاهیمی مانند پاسخگویی، ارزیابی عملکرد، و مشارکت جامعه گره خورد. این دوره، دوران تقویت ساختارهای محلی تصمیم‌گیری در مدارس بود. کشورهایی مانند هلند، فنلاند و شیلی نیز با ارائه مدل‌های موفق، نقش‌آفرینی مدارس را در سیاست‌گذاری آموزشی افزایش دادند. در این زمان، هم‌گرایی میان «استقلال مدرسه‌ای» و «پاسخگویی به نتایج» به‌عنوان دو ستون اصلی حکمرانی مدرسه‌محور تثبیت شد (او. ای. سی. دی، ۲۰۰۵).

از سال ۲۰۱۰ به‌بعد، روند جهانی حکمرانی مدرسه‌محور وارد مرحله‌ای پیچیده‌تر شد. اگرچه استقلال مدارس حفظ شد، اما نیاز به حمایت نهادی، تضمین عدالت آموزشی، و هم‌راستاسازی سیاست‌های محلی با راهبردهای ملی نیز پررنگ شد. به‌ویژه در کشورهای در حال توسعه، حکمرانی مدرسه‌محور نه تنها به‌معنای واگذاری اختیار، بلکه نیازمند توانمندسازی مدیران، آموزش معلمان، شفافیت مالی و فناوری اطلاعات تلقی گردید (یونسکو، ۲۰۲۰).

الگوی حکمرانی مدرسه‌محور در ایران، گرچه از اواخر دهه ۱۳۷۰ و به‌ویژه در دهه ۱۳۸۰ به‌عنوان یک رویکرد اصلاح‌طلبانه در نظام آموزش و پرورش مورد توجه قرار گرفت، اما اجرای کامل و نظام‌مند آن با موانع و چالش‌هایی روبه‌رو بوده است. ساختار تاریخی آموزش در ایران به‌شدت متمرکز بوده، به‌گونه‌ای که تصمیم‌گیری‌های کلان، بودجه‌ریزی، برنامه‌ریزی درسی، استخدام نیروی انسانی و حتی جزئی‌ترین امور اجرایی از سوی وزارت آموزش و پرورش و ادارات کل استانی هدایت می‌شده‌اند. این تمرکزگرایی، به‌مرور زمان،

نظام‌های آموزشی در سراسر جهان در دهه‌های اخیر با چالش‌های گسترده‌ای همچون تمرکزگرایی، ناکارآمدی مدیریتی، و کاهش کیفیت آموزشی مواجه بوده‌اند. یکی از پاسخ‌های نوین به این چالش‌ها، معرفی و پیاده‌سازی رویکرد حکمرانی مدرسه‌محور است؛ رویکردی که بر تمرکززدایی از ساختارهای آموزشی، واگذاری اختیار به مدارس، و افزایش نقش مدیران، معلمان، والدین و جامعه در تصمیم‌گیری‌های مدرسه‌ای تأکید دارد.

حکمرانی مدرسه‌محور، به‌معنای واگذاری اختیارات کلیدی تصمیم‌گیری، برنامه‌ریزی و مدیریت منابع از سطح متمرکز به سطح مدرسه و به‌ویژه مدیر مدرسه است. یافته‌های پژوهش‌های جدید نشان می‌دهد که مدیران مدارس ابتدایی، هم این الگو را فرصتی برای ارتقای کیفیت یادگیری و مشارکت ذی‌نفعان می‌دانند و هم با چالش‌های جدی در اجرا مواجه‌اند (ناوارو و همکاران^۱، ۲۰۲۴).

حکمرانی مدرسه‌محور مفهومی نسبتاً جدید در مدیریت آموزشی است که به تمرکززدایی از ساختارهای تصمیم‌گیری در نظام‌های آموزشی اشاره دارد. در این رویکرد، اختیارات تصمیم‌گیری، برنامه‌ریزی، تخصیص منابع، نظارت و ارزیابی به سطح مدرسه منتقل می‌شود تا مدارس بتوانند متناسب با نیازها، شرایط بومی و ویژگی‌های خاص دانش‌آموزان خود تصمیم‌گیری کنند. این مدل حکمرانی در تضاد با نظام‌های متمرکز قرار دارد که در آن تمامی تصمیم‌ها از سوی مراجع بالادستی مانند وزارت آموزش و پرورش اتخاذ می‌شود و مدارس تنها مجریان سیاست‌های از پیش تعیین‌شده‌اند. در مقابل، حکمرانی مدرسه‌محور تلاش دارد تا مدرسه را به‌عنوان «هسته اصلی تصمیم‌سازی» در نظام آموزشی معرفی کند (کالدول و اسپینکس^۲، ۲۰۱۳).

پیدایش مفهوم حکمرانی مدرسه‌محور به‌عنوان یکی از ابعاد تمرکززدایی در آموزش، به دهه‌های پایانی قرن بیستم بازمی‌گردد. در این دوره، بسیاری از کشورها، به‌ویژه کشورهای توسعه‌یافته، با چالش‌هایی همچون ناکارآمدی نظام‌های متمرکز، افت کیفیت آموزشی، نارضایتی ذی‌نفعان و کاهش پاسخگویی نهادهای آموزشی مواجه شدند. در پاسخ به این چالش‌ها، تمرکززدایی و واگذاری

شاخص‌های عملکردی خود را به‌صورت منظم پیش کرده و بر اساس نتایج حاصل، اقدامات اصلاحی و توسعه‌ای را طراحی و اجرا کنند. این رویکرد، مدرسه را از یک نهاد اجرایی صرف به یک نهاد یادگیرنده و تحلیل‌گر تبدیل کرد که قادر است با بهره‌گیری از داده‌های واقعی، تصمیماتی مبتنی بر شواهد اتخاذ کند (بوش و گلاور^۱، ۲۰۱۴). در ادامه این مسیر، «برنامه ویژه مدرسه» یا «بوم» به‌عنوان یکی از نوآورانه‌ترین اقدامات در راستای مدرسه‌محوری معرفی شد. این برنامه با هدف تقویت استقلال آموزشی مدارس، به آن‌ها اجازه داد تا ۶۰ ساعت در سال از برنامه درسی رسمی را با توجه به شرایط بومی، نیازهای دانش‌آموزان، و ظرفیت‌های محلی به‌صورت مستقل طراحی و اجرا کنند. این اقدام، نه تنها موجب افزایش انعطاف‌پذیری برنامه‌های درسی شد، بلکه زمینه‌ساز تقویت خلاقیت، نوآوری و مشارکت معلمان در فرآیند برنامه‌ریزی آموزشی گردید. همچنین، مدارس توانستند با بهره‌گیری از این فرصت، فعالیت‌هایی متناسب با فرهنگ محلی، زبان منطقه‌ای، و نیازهای اجتماعی خاص جامعه خود طراحی کنند؛ امری که در ساختار متمرکز پیشین امکان‌پذیر نبود (کالدول و اسپینکس، ۲۰۱۳).

در ایران، نظام آموزشی به‌طور سنتی متمرکز بوده و تصمیم‌گیری‌ها عمدتاً در سطوح بالای مدیریتی انجام می‌شود. پژوهش‌های اخیر نشان داده‌اند که تمرکززدایی می‌تواند به بهبود کیفیت آموزش و افزایش کارایی نظام آموزشی منجر شود (فتح‌الهی و علیزاده، و سعادت مهر ۱۴۰۱). با این حال، اجرای موفق حکمرانی مدرسه‌محور نیازمند آمادگی فرهنگی، سازمانی و مدیریتی است و نقش مدیران مدارس در این فرآیند بسیار تعیین‌کننده تلقی می‌شود (شرلی و هارگریوز^۲، ۲۰۲۰).

پژوهش‌ها نشان می‌دهد مدیران با چالش‌های اداری و سازمانی مانند بار سنگین کار اداری، نقش‌های متعدد و گاهی متعارض، و محدودیت واقعی در اختیار تصمیم‌گیری (با وجود شعار تمرکززدایی) روبه‌رو هستند. محدودیت اختیار در حوزه منابع مالی، نیروی انسانی و برنامه‌ریزی، امکان حکمرانی واقعی در سطح مدرسه را کاهش می‌دهد (لوئی^۳، ۲۰۲۵).

ضعف توانمندسازی و توسعه حرفه‌ای مدیران و معلمان برای حکمرانی مشارکتی و تصمیم‌گیری مبتنی بر داده، یکی از چالش‌های مکرر گزارش شده است؛ بسیاری از مدیران آموزش کافی در زمینه رهبری آموزشی، مشارکت ذی‌نفعان و مدیریت مالی ندارند. این

ناکارآمدی، کاهش پاسخگویی، و ضعف در خلاقیت‌های محلی را به‌همراه داشته است.

در دو دهه اخیر، نظام آموزشی ایران شاهد تحولات تدریجی در جهت تمرکززدایی و تقویت حکمرانی مدرسه‌محور بوده است؛ تحولی که ریشه در ضرورت پاسخ‌گویی به نیازهای متنوع محلی، ارتقای کیفیت آموزشی، و افزایش مشارکت ذی‌نفعان دارد. دهه ۱۳۸۰ را می‌توان نقطه آغاز رسمی حرکت به‌سوی مدرسه‌محوری در ایران دانست؛ دوره‌ای که وزارت آموزش و پرورش با درک چالش‌های ناشی از ساختار متمرکز و ناکارآمدی در پاسخ‌گویی به تفاوت‌های فرهنگی، اجتماعی و اقتصادی مناطق مختلف، اقدام به تدوین و اجرای طرح‌هایی با هدف واگذاری بخشی از اختیارات به سطح مدرسه نمود. در این راستا، دو برنامه مهم در دستور کار قرار گرفت: نخست، «طرح مدرسه‌محور» که در سال ۱۳۸۱ اجرا شد و هدف آن واگذاری بخشی از امور آموزشی، پرورشی، مالی و اداری به مدارس بود. در قالب این طرح، مدیر مدرسه به‌عنوان یک مدیر اجرایی-تربیتی شناخته شد که مسئولیت برنامه‌ریزی، سازماندهی، اجرا و ارزیابی فعالیت‌های مدرسه را بر عهده داشت. این تغییر نقش، گامی مهم در جهت تقویت استقلال مدیریتی و ارتقای پاسخ‌گویی در سطح مدرسه محسوب می‌شد (فتح‌الهی و علیزاده، و سعادت مهر ۱۴۰۱). دومین برنامه، «طرح مدیریت مشارکتی مدارس» بود که با تأکید بر مشارکت فعال معلمان، والدین و حتی دانش‌آموزان در امور مدرسه، تلاش کرد تا شوراهای مدرسه‌ای مانند شورای معلمان، انجمن اولیاء و مربیان، و شورای دانش‌آموزی را تقویت کند. این طرح، با هدف افزایش سرمایه اجتماعی مدرسه و ارتقای حس تعلق و مالکیت در میان ذی‌نفعان، زمینه‌ساز شکل‌گیری فرهنگ مشارکت‌جویانه در مدارس شد (یونسکو، ۲۰۲۰). با ورود به دهه ۱۳۹۰، سیاست‌های مدرسه‌محور وارد مرحله‌ای عمیق‌تر و ساختاری‌تر شدند. در این دوره، وزارت آموزش و پرورش با بهره‌گیری از تجربیات پیشین و در پاسخ به الزامات جهانی آموزش، اقدام به طراحی و اجرای برنامه‌هایی جامع‌تر نمود که هدف آن‌ها ارتقای کیفیت عملکرد مدارس، تقویت خودارزیابی، و افزایش استقلال تصمیم‌گیری در سطح مدرسه بود. یکی از مهم‌ترین این برنامه‌ها، «طرح تعالی مدیریت مدرسه» بود که از سال ۱۳۹۳ به اجرا درآمد. این طرح با هدف استقرار نظام مدیریت کیفیت در سطح مدرسه، بر ارزیابی مستمر عملکرد، تحلیل داده‌ها، و برنامه‌ریزی مبتنی بر شواهد تأکید داشت. در قالب این برنامه، مدارس موظف شدند

داخلی به بررسی کلی تمرکززدایی پرداخته و کمتر به تجربه‌ها، چالش‌ها و الزامات اجرایی از منظر مدیران مدارس ابتدایی توجه کرده‌اند (حسینی، ۲۰۲۱)، این شکاف پژوهشی ضرورت مطالعه‌ای عمیق‌تر در این زمینه را برجسته می‌سازد.

بر این اساس، پژوهش حاضر با هدف بررسی دیدگاه مدیران مدارس ابتدایی نسبت به حکمرانی مدرسه‌محور انجام شده‌است. پرسش اصلی تحقیق آن است که: «دیدگاه مدیران مدارس ابتدایی نسبت به حکمرانی مدرسه‌محور چیست؟»

روش

این پژوهش از نظر هدف، کاربردی و از نوع تحقیق آمیخته‌است. استفاده از رویکرد آمیخته به پژوهشگر امکان می‌دهد تا هم از عمق داده‌های کیفی برای شناسایی مؤلفه‌ها و چالش‌ها بهره‌گیری و هم از داده‌های کمی برای سنجش و تعمیم‌پذیری نتایج استفاده کند (کرسول و پلانوکلاک، ۲۰۱۸).

جامعه آماری این پژوهش شامل کلیه مدیران مدارس ابتدایی شهر مشکین‌شهر در استان اردبیل طی سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۴ بود که به‌منظور بررسی دیدگاه آنان نسبت به حکمرانی مدرسه‌محور انتخاب شدند.

در بخش کیفی، با بهره‌گیری از روش نمونه‌گیری هدفمند، ۱۵ مدیر که دارای بیش از پنج سال سابقه مدیریتی، تجربه مشارکت در طرح‌های مدرسه‌محور، دارای تحصیلات تکمیلی در حوزه علوم تربیتی، و آشنایی نسبی با مفاهیم حکمرانی آموزشی بودند، به‌عنوان نمونه انتخاب شدند تا از طریق مصاحبه نیمه‌ساختاریافته داده‌های عمیق و غنی گردآوری شود لازم به ذکر است که حجم نمونه براساس اصل اشباع تعیین شد. در این مرحله، داده‌ها از طریق مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته با مدیران منتخب مدارس ابتدایی گردآوری شد. این مصاحبه‌ها بر محورهایی همچون استقلال تصمیم‌گیری، مشارکت والدین و جامعه، پاسخ‌گویی، تخصیص منابع و نوآوری آموزشی متمرکز بودند. برای اطمینان از دقت و صحت داده‌ها، تمامی مصاحبه‌ها با رضایت کتبی مشارکت‌کنندگان ضبط و سپس به‌طور کامل پیاده‌سازی شدند. فایل‌های متنی و صوتی در پوشه‌های رمزگذاری شده ذخیره گردید تا محرمانگی اطلاعات حفظ شود مصاحبه‌ها با هماهنگی با نمونه‌ها و در فضای مد نظر نمونه‌ها انجام شد طول مصاحبه‌ها بین ۴۵ دقیقه تا ۶۰ دقیقه طول کشید. تحلیل داده‌های کیفی با استفاده از روش تحلیل مضمون^۱ و به‌کمک

مسئله به سوءبرداشت‌ها نسبت به فلسفه مدرسه‌محور و مقاومت بخشی از کارکنان در برابر تغییر دامن می‌زند (استا، ۲۰۲۴).

ضعف مشارکت مؤثر والدین و جامعه، نگاه صوری به شوراها و نبود سازوکارهای شفاف برای پاسخگویی و نظارت، از دیگر چالش‌های کلیدی است که در مطالعات کشورهای مختلف گزارش شده‌است. در برخی موارد، ساختارهای فرهنگی و اداری موجود، مشارکت واقعی و انتقادی ذی‌نفعان را محدود می‌کند و مدرسه‌محوری را به سطح «اجرای دستورالعمل‌های مرکز در مدرسه» تقلیل می‌دهد (برهانو، ۲۰۲۳).

تحقق حکمرانی مدرسه‌محور نیازمند بازطراحی چارچوب قانونی و اداری برای واگذاری واقعی اختیارات، همراه با سازوکارهای روشن پاسخگویی و نظارت است تا تعادل میان خودگردانی و پاسخ‌گو بودن برقرار شود. ارائه اختیارات صرف، بدون تعریف شاخص‌های عملکرد، ساختارهای نظارتی و شفافیت اطلاعات، می‌تواند به نابرابری بیشتر و تصمیم‌های سلیقه‌ای منجر شود. توانمندسازی مدیران، معلمان و شوراها، مدرسه از طریق آموزش‌های مستمر در زمینه رهبری، مدیریت منابع، مشارکت‌جویی، تحلیل داده‌های آموزشی و برنامه‌ریزی مدرسه‌ای، از الزامات مورد تأکید پژوهش‌های اخیر است. همچنین، فراهم کردن پشتیبانی تخصصی و مشاوره‌ای (کارشناس آموزشی، مالی و حقوقی) برای مدارس، شرط مهم موفقیت این الگو معرفی شده‌است (رینت و استیلرو، ۲۰۲۴).

با وجود تأکید اسناد بالادستی و سیاست‌های آموزشی بر تمرکززدایی و تقویت حکمرانی مدرسه‌محور، شواهد پژوهشی داخلی و بین‌المللی نشان می‌دهد که فاصله معناداری میان «سیاست‌های اعلامی» و «تجربه عملی مدیران مدارس» وجود دارد. مدیران مدارس ابتدایی، به‌عنوان کنشگران خط مقدم اجرای این الگو، از یک‌سو با انتظارات فزاینده برای بهبود کیفیت یادگیری، افزایش مشارکت والدین و پاسخگویی به نتایج آموزشی مواجه‌اند و از سوی دیگر، محدودیت اختیارات، کمبود منابع، فشار اداری و ضعف سازوکارهای حمایتی را تجربه می‌کنند (لوئی، ۲۰۲۵).

مرور ادبیات نشان می‌دهد که اگرچه مطالعات متعددی در سطح بین‌المللی به بررسی ابعاد حکمرانی مدرسه‌محور پرداخته‌اند (لیتود و همکاران، ۲۰۲۰؛ والی و همکاران، ۲۰۱۵؛ ویولفاتین و همکاران، ۲۰۲۰)، اما در ایران پژوهش‌های اندکی به‌طور خاص بر دیدگاه‌ها و نگرش‌های مدیران مدارس ابتدایی متمرکز شده‌اند. بیشتر تحقیقات

5 Vally
6 Ulfatin
7 Cresswell & Plano Clark
8 Thematic Analysis

1 Sta
2 Berhanu
3 Rint & Astillero
4 Leithwood

انحراف معیار و فراوانی محاسبه شد، سپس آزمون نرمال بودن داده‌ها انجام گرفت و در ادامه آزمون‌های استنباطی شامل همبستگی پیرسون، آزمون t مستقل، تحلیل واریانس یک‌طرفه (آنووا) و رگرسیون چند متغیره برای بررسی روابط و تفاوت‌ها به کار گرفته شد. نرم‌افزار مکس کیودا نیز برای سازماندهی و تحلیل داده‌های کیفی استفاده گردید.

همچنین؛ تمامی اصول اخلاقی رعایت شد؛ بدین صورت که رضایت آگاهانه و کتبی از مشارکت‌کنندگان اخذ گردید، محرمانگی اطلاعات و ناشناس‌سازی داده‌ها تضمین شد و داده‌های گردآوری‌شده صرفاً برای اهداف علمی مورد استفاده قرار گرفتند. همچنین نتایج پژوهش به‌صورت منصفانه و بدون هرگونه تحریف گزارش شد.

یافته‌ها

تحلیل داده‌های به‌دست آمده از مصاحبه‌های انجام‌شده با مدیران مدارس ابتدایی نشان داد که نگرش مدیران نسبت به حکمرانی مدرسه‌محور در سه مضمون اصلی شامل آشنایی با مفهوم حکمرانی مدرسه‌محور، چالش‌های اجرایی، و الزامات تحقق آن طبقه بندی می‌گردد که توضیح هر کدام به شرح زیر است:

۱. آشنایی با حکمرانی مدرسه‌محور: بیشتر مدیران شرکت‌کننده در پژوهش، حکمرانی مدرسه‌محور را به‌عنوان تفویض اختیار به مدرسه (۷۰٪) و مشارکت ذی‌نفعان در تصمیم‌گیری (۶۰٪) تعریف کردند. این یافته نشان می‌دهد که درک مدیران از این رویکرد، بیش از هر چیز بر استقلال مدرسه و نقش‌آفرینی فعال معلمان، والدین و حتی دانش‌آموزان در فرآیندهای تصمیم‌گیری متمرکز است. چنین تعریفی با ادبیات بین‌المللی نیز هم‌خوانی دارد، زیرا در بسیاری از کشورها، مدرسه‌محوری به‌عنوان راهبردی برای افزایش انعطاف‌پذیری و پاسخ‌گویی در سطح مدرسه معرفی شده‌است. با این حال، تفاوت در میزان آشنایی مدیران نشان می‌دهد که هنوز نیاز به آموزش‌های تخصصی و تبیین دقیق‌تر ابعاد نظری این رویکرد وجود دارد.

۲. چالش‌های اجرایی: یافته‌ها نشان داد که اجرای حکمرانی مدرسه‌محور با مجموعه‌ای از چالش‌های ساختاری، فرهنگی، قانونی، منابع انسانی و مدیریتی مواجه است.

چالش‌های ساختاری: تمرکزگرایی نظام آموزشی ایران، که ۹۳٪ مدیران به آن اشاره کردند، مهم‌ترین مانع در مسیر تحقق مدرسه‌محوری است. این تمرکزگرایی باعث می‌شود تصمیمات کلان در سطح مرکزی اتخاذ شود و مدارس استقلال کافی برای پاسخ به نیازهای محلی نداشته‌باشند.

نرم‌افزار مکس کیودا^۱ انجام گرفت که امکان شناسایی مضامین اصلی و استخراج الگوهای مفهومی مرتبط با حکمرانی مدرسه‌محور را فراهم ساخت.

در بخش کمی، کل جامعه آماری شامل ۸۵ مدیر مدارس ابتدایی دولتی و غیردولتی این شهر در نظر گرفته شد که نمونه تحقیق با روش کل شماری انجام شد و کل جامعه آماری به‌عنوان نمونه در نظر گرفته شد البته تعداد پاسخ‌نامه‌های برگشت داده شده کمتر از جامعه آماری بود و در نهایت، ۶۸ پرسشنامه کامل و معتبر بازگردانده شد که مبنای تحلیل‌های آماری قرار گرفت. از بین ۶۸ مدیر ۵۳ مدیر مدرسه دولتی و ۱۵ مدیر مدرسه غیرانتفاعی بودند. بدین ترتیب، پژوهش حاضر با ترکیب داده‌های کیفی و کمی و با تمرکز بر مدارس ابتدایی مشکین‌شهر، تصویری جامع از نگرش مدیران نسبت به حکمرانی مدرسه‌محور ارائه می‌دهد. ابزار گردآوری داده‌ها پرسشنامه محقق‌ساخته‌ای بود که بر اساس چارچوب نظری پژوهش و یافته‌های مرحله کیفی طراحی شد. این پرسشنامه شامل پنج بخش اصلی بود: اطلاعات دموگرافیک، استقلال مدرسه‌ای، مشارکت، پاسخ‌گویی و شفافیت، و رهبری آموزشی. گویه‌ها در قالب طیف لیکرت پنج‌درجه‌ای (از کاملاً مخالف تا کاملاً موافق) طراحی شدند تا امکان سنجش دقیق نگرش مدیران فراهم شود. روایی محتوایی پرسشنامه با نظر پنج متخصص حوزه مدیریت آموزشی تأیید شد و پایایی آن با آلفا کرون باخ ۰.۸۹ نشان‌دهنده انسجام درونی مطلوب ابزار بود. داده‌های گردآوری‌شده پس از ورود به نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ بررسی، پالایش و در فایل‌های رمزگذاری‌شده ذخیره شدند تا مبنای تحلیل‌های آماری پژوهش قرار گیرند.

ابزار جمع‌آوری داده‌ها در بخش کیفی مصاحبه نیمه ساختاریافته است. مصاحبه نیمه‌ساختاریافته امکان کشف موضوعات جدید را فراهم کرد و پرسشنامه محقق‌ساخته سنجش کمی مؤلفه‌ها را ممکن ساخت. تحلیل مضمون برای استخراج الگوهای مفهومی و آزمون‌های پارامتریک به‌دلیل نرمال بودن داده‌ها به کار گرفته شد. داده‌های گردآوری‌شده در دو مرحله کیفی و کمی مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. در بخش کیفی، مصاحبه‌های نیمه‌ساختاریافته پس از پیاده‌سازی کامل، با استفاده از روش کدگذاری مضامین اصلی استخراج گردید. برای افزایش اعتبار، یافته‌ها توسط مشارکت‌کنندگان بازمینی و با نظر پژوهشگر همکار تطبیق داده شد. در بخش کمی، داده‌های حاصل از پرسشنامه با بهره‌گیری از نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۶ تحلیل شدند. ابتدا آمار توصیفی شامل میانگین،

طراحی کردیم تا مؤثرتر باشد. / با مشارکت، اجرای برنامه‌ها روان‌تر شده. مدرسه باید پاسخ‌گو باشد و از جامعه بازخورد بگیرد. / در برابر نتایج آموزشی و مالی پاسخ‌گو هستیم. ما سعی کردیم برای دانش‌آموزان ضعیف‌تر برنامه تقویتی جداگانه طراحی کنیم. / در کلاس‌ها سطح‌بندی انجام دادیم. مدیر باید تسهیل‌گر یادگیری باشد، نه فقط مجری مقررات. / نقش مدیر در تصمیم‌گیری‌ها باید پررنگ‌تر باشد. برای هر تصمیم جزئی باید از اداره تأیید بگیریم. شورا هست، ولی بیشتر حالت تشریفاتی دارد و تصمیم‌گیر نیست. قانوناً اجازه نداریم بودجه را مستقل مدیریت کنیم.	معلمان آموزش ندیده‌اند که در تصمیم‌گیری مشارکت کنند برخی همکاران فکر می‌کنند مشارکت یعنی بی‌نظمی و از آن استقبال نمی‌کنند هیچ سازوکار مشخصی برای ارزیابی عملکرد مدرسه وجود ندارد من با این اصطلاح آشنا نیستم، ولی شاید منظورشان استقلال باشد اگر اختیاری بیشتری باشیم، داشته می‌توانیم برنامه‌ها را متناسب با مدرسه طراحی کنیم. شورا باید نقش واقعی باشد، نه داشته فقط مشورتی. اگر آیین‌نامه مشخصی برای بودجه‌ریزی مدرسه باشد، کارها خیلی بهتر پیش می‌رود. معلمان باید آموزش ببینند که چطور در تصمیم‌گیری مشارکت کنند.	نبود نیروی توانمند در مدیریت مشارکتی نگرش سنتی، ترس از واگذاری اختیار فقدان ارزیابی عملکرد، نبود شاخص‌های شفاف ناآشنایی با اصول حکمرانی، برداشت سطحی تفویض اختیار اجرایی به مدارس در حوزه برنامه‌ریزی و منابع تقویت جایگاه قانونی شوراهای مدرسه در تصمیم‌گیری تدوین آیین‌نامه اجرایی مستقل برای مدیریت مالی مدرسه برگزاری دوره‌های توانمندسازی حرفه‌ای	کمبود منابع انسانی متخصص مقاومت در برابر تغییر نبود نظام پاسخ‌گویی ضعف در آموزش مفهومی استقلال ساختاری راهکارهای پیشنهادی مدیران برای اجرای مؤثر حکمرانی مدرسه محور	مسئولیت‌پذیری یادگیری شخصی‌سازی شده	تعدد آموزشی، برنامه‌ریزی فردمحور رهبری آموزشی، نقش مدیر تمرکزگرایی ساختاری	مشارکت صورتی، بی‌اعتمادی به شوراها	محدودیت‌های قانونی
--	--	--	---	-------------------------------------	--	------------------------------------	--------------------

در ادامه، برای بررسی پیش‌بینی‌پذیری مؤلفه «پاسخ‌گویی عملکردی»، از رگرسیون خطی چند متغیره استفاده شد. متغیرهای مستقل شامل «استقلال ساختاری»، «مشارکت نهادی» و «رهبری آموزشی» بودند که در تحلیل همبستگی قبلی، ارتباط معناداری با متغیر وابسته داشتند.

جدول ۵. مدل رگرسیون چند متغیره برای پیش‌بینی پاسخ‌گویی

عملکردی (n = 68)

متغیر مستقل	ضریب غیراست	خطای استاندارد	ضریب استاندارد	مقدار t	سطح معنادار	نتیجه
(B)	(SE)	(Beta)			(Sig.)	
استقلال ساختاری	۰/۴۲	۰/۱۴	۰/۳۴	۱/۰۱	۰/۰۰۴	معنادار
مشارکت نهادی	۰/۳۶	۰/۱۴	۰/۲۹	۱/۶۱	۰/۰۱۱	معنادار
رهبری آموزشی	۰/۵۱	۰/۱۵	۰/۴۱	۱/۴۵	۰/۰۰۱	معنادار
ثابت	۱/۱۲	۰/۳۹	—	۱/۸۷	۰/۰۰۶	معنادار
(Intercept)						

$R^2 = 0.52$ $F = 14.87$ $p < 0.001$ → مدل کلی معنادار است

$p < 0.05$ → سطح معناداری متغیرهای مستقل

بر اساس ضرایب غیراستاندارد، معادله پیش‌بینی نمره پاسخ‌گویی عملکردی به صورت زیر است:

$$\text{پاسخ‌گویی عملکردی} = ۱/۱۲ + ۰/۴۲(\text{استقلال ساختاری}) + ۰/۳۶(\text{مشارکت نهادی}) + ۰/۵۱(\text{رهبری آموزشی})$$

نتایج تحلیل رگرسیون نشان می‌دهد که مدل طراحی شده توانسته است ۵۲ درصد از تغییرات نمره پاسخ‌گویی عملکردی را تبیین کند، که نشان‌دهنده قدرت پیش‌بینی مناسب مدل است. مقدار F معنادار (۱۴/۸۷) نیز اعتبار آماری مدل را تأیید می‌کند.

در این مدل: رهبری آموزشی با ضریب $B = 0.51$ قوی‌ترین پیش‌بینی‌کننده است، که نشان‌دهنده نقش کلیدی مدیران در هدایت مدرسه و ارتقای پاسخ‌گویی است. استقلال ساختاری با ضریب $B = 0.42$ نیز نقش مهمی دارد، که بیانگر تأثیر اختیار اجرایی مدرسه بر مسئولیت‌پذیری است. مشارکت نهادی با ضریب $B = 0.36$ نشان می‌دهد که تعاملات افقی و مشارکت ذی‌نفعان در تصمیم‌گیری، به ارتقای پاسخ‌گویی کمک می‌کند. این معادله می‌تواند به‌عنوان ابزار تحلیلی برای ارزیابی وضعیت پاسخ‌گویی در مدارس و طراحی مداخلات اجرایی در سطح مدرسه و منطقه مورد استفاده قرار گیرد.

استقلال ساختاری	۳/۷۲	۴/۱۱	۲/۸۴	۰/۰۰۶*	معنادار
مشارکت نهادی	۳/۵۵	۴/۰۳	۲/۶۷	۰/۰۰۹*	معنادار
پاسخ‌گویی عملکردی	۳/۸۱	۴/۱۲	۲/۲۱	۰/۰۳۰*	معنادار
رهبری آموزشی	۳/۹۸	۴/۲۲	۱/۹۴	۰/۰۵۶	غیر معنادار
توانمندسازی حرفه‌ای	۳/۵۱	۳/۸۴	۱/۷۳	۰/۰۸۸	غیر معنادار

→ $p < 0.01$ معناداری در سطح ۹۹٪ → $p < 0.05$ معناداری در سطح ۹۵٪
 نتایج آزمون t مستقل نشان می‌دهد که مدیران مدارس غیردولتی در مؤلفه‌های «استقلال ساختاری»، «مشارکت نهادی» و «پاسخ‌گویی عملکردی» نمرات بالاتری نسبت به مدیران مدارس دولتی گزارش کرده‌اند. این تفاوت‌ها از نظر آماری معنادار هستند و می‌توانند ناشی از ساختار اجرایی متفاوت، انعطاف‌پذیری بیشتر، و تجربه مشارکت در مدارس غیردولتی باشند.

جدول ۴. تفاوت میانگین مؤلفه‌ها بر اساس سابقه مدیریت (تحلیل

(ANOVA)

مؤلفه حکمرانی مدرسه‌محور	میانگی ن زیر ۵ سال	میانگی ن ۵ تا ۱۰ سال	میانگی ن بالای ۱۰ سال	مقدار F	سطح معنادار	نتیجه
	سال	سال	سال		(Sig.)	
رهبری آموزشی	۳/۸۹	۴/۰۸	۴/۲۱	۴/۱۲	۰/۰۲۱*	معنادار
پاسخ‌گویی عملکردی	۳/۷۲	۳/۹۱	۴/۰۵	۳/۷۸	۰/۰۲۸*	معنادار
مشارکت نهادی	۳/۵۱	۳/۶۶	۳/۸۱	۲/۱۴	۰/۱۲۴	غیر معنادار

نتایج تحلیل واریانس (آنووا) نیز نشان می‌دهد که سابقه مدیریت بر دیدگاه مدیران نسبت به «رهبری آموزشی» و «پاسخ‌گویی عملکردی» تأثیرگذار بوده است. مدیرانی با سابقه بالای ۱۰ سال، نمرات بالاتری در این مؤلفه‌ها داشته‌اند، که بیانگر تجربه بیشتر در هدایت مدرسه و مسئولیت‌پذیری است. در مقابل، تفاوت در مؤلفه «مشارکت نهادی» بر اساس سابقه مدیریت معنادار نبوده است، که می‌تواند نشان‌دهنده تأثیر عوامل ساختاری یا فرهنگی مستقل از تجربه فردی باشد. این یافته‌ها نشان می‌دهند که ویژگی‌های فردی و سازمانی مدیران در شکل‌گیری نگرش آنان نسبت به حکمرانی مدرسه‌محور نقش دارند و باید در طراحی برنامه‌های آموزشی و سیاست‌گذاری‌های مدرسه‌ای مورد توجه قرار گیرند.

نتیجه‌گیری و بحث

این پژوهش با هدف بررسی دیدگاه مدیران در خصوص حکمرانی مدرسه انجام شد. یافته‌های کمی و کیفی نشان دادند که دیدگاه مدیران نسبت به مؤلفه‌های حکمرانی مدرسه‌محور، تحت‌تأثیر ویژگی‌های فردی و سازمانی آنان قرار دارد. در سطح توصیفی، مؤلفه‌هایی نظیر «رهبری آموزشی» و «پاسخ‌گویی عملکردی» بالاترین میانگین نمرات را داشتند، که نشان‌دهنده نقش فعال مدیران در هدایت مدرسه و مسئولیت‌پذیری در برابر نتایج آموزشی است. در مقابل، مؤلفه «توانمندسازی حرفه‌ای» پایین‌ترین میانگین را داشت، که می‌تواند بیانگر نیاز به آموزش‌های تخصصی بیشتر برای مدیران و معلمان باشد. این یافته‌ها نشان می‌دهند که اگرچه مدیران در سطح عملکردی تلاش می‌کنند مسئولیت‌پذیر باشند، اما در سطح ظرفیت‌سازی حرفه‌ای با محدودیت‌هایی مواجه‌اند. تحلیل تفاوت‌ها بر اساس متغیرهای جمعیت‌شناختی نیز نتایج قابل توجهی به همراه داشت. مدیران مدارس غیردولتی نمرات بالاتری در مؤلفه‌های «استقلال ساختاری»، «مشارکت نهادی» و «پاسخ‌گویی عملکردی» گزارش کردند. این تفاوت معنادار را می‌توان به ساختار اجرایی منعطف‌تر، تجربه مشارکت‌پذیری بیشتر، و آزادی عمل بالاتر در مدارس غیردولتی نسبت داد. همچنین، مدیرانی با سابقه مدیریت بالای ۱۰ سال، در مؤلفه‌های «رهبری آموزشی» و «پاسخ‌گویی عملکردی» نمرات بالاتری داشتند، که نشان‌دهنده تأثیر تجربه مدیریتی در شکل‌گیری نگرش و عملکرد حرفه‌ای است. در سطح کیفی نیز، مصاحبه‌ها نشان دادند که بسیاری از مدیران با مفاهیم نظری حکمرانی مدرسه‌محور آشنایی محدودی دارند، اما در عمل با چالش‌هایی مواجه‌اند که مستقیماً به ضعف در ساختار اجرایی، نبود آیین‌نامه‌های حمایتی، و کمبود آموزش حرفه‌ای مرتبط است. این موضوع نشان می‌دهد که آگاهی ضمنی و تجربه زیسته مدیران، می‌تواند مکمل مناسبی برای آموزش‌های رسمی باشد، به شرط آن‌که بستر اجرایی لازم فراهم گردد. در مجموع، تحلیل نتیجه در جامعه آماری پژوهش نشان می‌دهد که تحقق حکمرانی مدرسه‌محور در مدارس ابتدایی ایران، بیش از آن‌که به تغییر نگرش فردی وابسته باشد، نیازمند اصلاحات ساختاری، قانونی و فرهنگی در سطح نظام آموزشی است. تفاوت‌های مشاهده‌شده میان مدارس دولتی و غیردولتی، و میان مدیران با سابقه‌های مختلف، بیانگر آن است که حکمرانی مدرسه‌محور یک الگوی زمینه‌مند است و باید با توجه به ویژگی‌های محلی، ظرفیت‌های انسانی و ساختار سازمانی طراحی و اجرا شود.

یافته‌های این پژوهش با نتایج مطالعات بین‌المللی نظیر آران و ابورومی (۲۰۱۶)، فاتوچمن و همکاران (۲۰۲۱) و OECD (۲۰۱۶) هم‌راستا هستند. این مطالعات نیز بر نقش رهبری آموزشی، استقلال مدرسه‌ای و مشارکت نهادی در تحقق حکمرانی خوب تأکید داشته‌اند. همچنین، نتایج پژوهش حاضر با مطالعات داخلی نظیر پژوهش‌های غفارزاده و بارانی (۱۴۰۲) و محمد شیرازی (۱۴۰۲) هم‌خوانی دارد که بر ضعف ساختار اجرایی و نبود چارچوب قانونی در مدارس دولتی ایران تأکید کرده‌اند. با این حال، یافته‌های پژوهش حاضر در برخی موارد با مطالعاتی که بر نقش فرهنگ سازمانی یا انگیزه فردی مدیران به‌عنوان عامل اصلی موفقیت حکمرانی مدرسه‌محور تأکید داشته‌اند، ناهمسو است. برای مثال، در پژوهش سهرابی (۱۳۹۸)، مشارکت فعال مدیران به‌عنوان عامل کلیدی معرفی شده بود، در حالی که در پژوهش حاضر، مشارکت نهادی بدون حمایت ساختاری و قانونی، تأثیر محدودی بر پاسخ‌گویی عملکردی داشته است. این ناهمسویی را می‌توان به تفاوت‌های زمینه‌ای، ساختار اداری، و سطح تمرکز در نظام آموزشی ایران نسبت داد. در بسیاری از مطالعات پیشین، بستر پژوهش کشورهایی با ساختار غیرمتمرکز و سیاست‌های مدرسه‌محور بوده است، در حالی که در ایران، ساختار آموزش و پرورش همچنان متمرکز و سلسله‌مراتبی است. همچنین، تفاوت در نوع مدرسه (دولتی / غیردولتی) و سطح اختیارات مدیران در مناطق مختلف، می‌تواند بر نتایج پژوهش تأثیرگذار باشد.

در نظام آموزشی ایران، ساختار متمرکز و سلسله‌مراتبی، مانعی جدی برای تحقق استقلال مدرسه‌ای است. یافته‌های کیفی پژوهش نیز نشان دادند که مدیران مدارس دولتی با محدودیت‌های اجرایی مواجه‌اند و وابستگی به اداره آموزش و پرورش، مانع تصمیم‌گیری مستقل آنان می‌شود. این موضوع با نظریه‌های نهادی (Institutional Theory) قابل تبیین است، که بر تأثیر ساختارهای رسمی و غیررسمی بر رفتار سازمانی تأکید دارند. در این چارچوب، استقلال مدرسه‌ای نه تنها یک اختیار اجرایی، بلکه یک تغییر نهادی است که نیازمند بازنگری در نقش‌ها، مقررات و فرهنگ سازمانی است.

مشارکت نهادی در نظریه‌های حکمرانی خوب، به‌عنوان سازوکار دموکراتیک تصمیم‌گیری در سطح مدرسه شناخته می‌شود. بر اساس دیدگاه‌های یونسکو (۲۰۲۰) و بوش و گلاور (۲۰۱۴)، مشارکت معلمان، اولیاء، دانش‌آموزان و سایر ذی‌نفعان در تصمیم‌سازی

وزارت آموزش و پرورش پیشنهاد می‌شود؛ سامانه الکترونیکی مدرسه‌محور برای ثبت تصمیمات، مستندسازی و گزارش‌دهی تعاملی میان مدرسه، خانواده و اداره راه‌اندازی گردد.

تشکر و قدردانی

بدین وسیله نویسنده از تمامی شرکت کننده در این پژوهش صمیمانه تشکر و قدردانی می‌کند.

ملاحظات اخلاقی

در جریان اجرای این پژوهش و تهیه مقاله کلیه قوانین کشوری و اصول اخلاق حرفه‌ای مرتبط با پژوهش رعایت شده‌است.

حامی مالی

کلیه هزینه‌های پژوهش حاضر توسط نویسنده مقاله تأمین شده‌است.

تعارض منافع

مقاله حاضر فاقد هرگونه تعارض منافع بوده است. این مقاله قبلاً در هیچ نشریه‌ای اعم از داخلی یا خارجی چاپ نشده است.

مدرسه‌ای، موجب افزایش مشروعیت، رضایت و اثربخشی تصمیمات می‌شود. در پژوهش حاضر، مشارکت نهادی سومین مؤلفه مؤثر بر پاسخ‌گویی عملکردی بود، که نشان‌دهنده نقش تعاملات افقی در ارتقای مسئولیت‌پذیری مدرسه است.

یکی از مهم‌ترین تأملات حاصل از پژوهش، مواجهه با شکاف میان نظریه‌های جهانی حکمرانی مدرسه‌محور و واقعیت‌های بومی مدارس ایران بود. در ادبیات بین‌المللی، مؤلفه‌هایی چون استقلال مالی، مشارکت اولیاء، و ارزیابی عملکرد، به‌عنوان اصول بدیهی حکمرانی مدرسه‌محور معرفی می‌شوند. اما در میدان پژوهش، مشخص شد که بسیاری از این مؤلفه‌ها، در ساختار متمرکز آموزش و پرورش ایران، یا وجود ندارند یا به‌صورت صوری اجرا می‌شوند. این شکاف، ضرورت بومی‌سازی الگوهای نظری را برجسته می‌سازد. نمی‌توان الگوهای جهانی را بدون تطبیق با زمینه‌های فرهنگی، اداری و اجتماعی ایران، در مدارس پیاده کرد. بلکه باید با استفاده از روش‌های ترکیبی، تجربه‌های محلی را استخراج کرد، و نظریه را با واقعیت تطبیق داد. این رویکرد، نه تنها اعتبار علمی پژوهش را افزایش می‌دهد، بلکه به تولید دانش کاربردی و قابل اجرا در سطح مدرسه منجر می‌شود.

پژوهش حاضر علاوه بر تولید داده‌های معتبر، به ارتقای فهم نظری و حرفه‌ای در حوزه حکمرانی مدرسه‌محور منجر شد. شناخت عمیق‌تر مؤلفه‌های حکمرانی، تحلیل ظرفیت‌های تحول و ارائه راهکارهای اجرایی، از جمله دستاوردهای علمی این مطالعه است. پژوهش حاضر، فراتر از یک فعالیت علمی صرف، تجربه‌ای چندلایه در مواجهه با مفاهیم، چالش‌ها و ظرفیت‌های حکمرانی مدرسه‌محور در بستر آموزش ابتدایی ایران بود. این تجربه پژوهشی، نه تنها به تولید داده‌های معتبر و تحلیل‌های نظری منجر شد، بلکه زمینه‌ساز بازاندیشی در نقش مدرسه، مدیر، و سیاست‌گذار در فرآیند تصمیم‌گیری آموزشی گردید. در این بخش، تبیین یافته‌ها از منظر پژوهشگر ارائه می‌شود؛ با تأکید بر تأملات علمی، تحلیل زمینه‌ای، و چشم‌اندازهای کاربردی.

بر اساس نتایج به‌دست‌آمده و تأیید تأثیر استقلال مالی بر برنامه‌ریزی اجرایی مدارس، به سازمان برنامه‌بودجه و آموزش و پرورش پیشنهاد می‌شود؛ سازوکار تخصیص بودجه مستقل سالانه بر اساس شاخص‌های عملکردی و نیازهای منطقه‌ای طراحی و به شوراهای مدرسه اختیارات مالی عملیاتی داده شود.

بر اساس نتایج به‌دست‌آمده و تأیید تأثیر شفافیت تصمیم‌گیری بر اعتماد اجتماعی و مشارکت ذی‌نفعان، به دفاتر فناوری اطلاعات

References

- Arar, K & Abu-Romi, A. (2016). School-based management: Arab education system in Israel. *Journal of Educational Administration*, 54(2), 191-208.
- Berhanu, K. Z. (2023). Practices, Challenges, and Prospects of Implementing School-Based Management (SBM) System in Ethiopian Schools: Implications for Policy Makers. *Research in Educational Administration & Leadership*, 8(2), 465-504.
<https://doi.org/10.30828/REAL.1275282>
- Bush, T. (2020). *Theories of educational leadership and management* (5th ed.). London: Sage.
- Bush, T & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know? *School Leadership & Management*, 34(5), 553-571.
- Caldwell, B. J & Spinks, J. M. (2013). *The Self-Transforming School*. Routledge.
- Caldwell, B. J & Spinks, J. M. (2018). *Leading the self-transforming school*. London: Routledge.
- Creswell, J. W & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and Conducting Mixed Methods Research* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA SAGE.
- Fathollahi, M & Alizadeh, A. (2023). Decentralization in Iranian educational management: Opportunities and challenges. *Journal of Educational Administration Research*, 15(2), 45-62.
- Fatolahi, E. Alizadeh, M & Saadat Mehr, M. (2022). The effect of financial decentralization on the quality of education in the provinces of Iran: a panel co-accumulation approach. *Econometric Modeling Quarterly*, 7(1), 39-69. [In Persian]
- Ghaffarzadeh, L & Barani, S. (2023). Specialized subjects in Iran's educational system and curriculum. The 6th International Conference of Psychology, Educational Sciences and Social Studies, Hamadan. [In Persian]
- Hargreaves, A & Shirley, D. (2020). *Well-being in schools: Three forces that will uplift your students in a volatile world*. Alexandria, VA: ASCD.
- Hosseini, M. (2021). Centralization and school governance in Iran: A critical review. *Iranian Journal of Educational Policy Studies*, 9(1), 77-95.
- Kwaah, C. Y & Nishimuko, M. (2023). School-based governance and educational quality: A comparative perspective. *International Journal of Educational Development*, 95, 102-118.
- Leithwood, K. Harris, A & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership & Management*, 40(1), 5-22.
- Louie C. Baluyot (2025). Challenges in the Implementation of School-Based Management in the Division of Northern Samar. *International Journal of Research and Innovation in Social Science (IJRISS)*, 9(07), 1389-1398.
<https://doi.org/https://dx.doi.org/10.47772/IJRISS.2025.907000115>
- Mohammad Shirazi, M. (2023). Investigating the dimensions of participation in education (1): balancing decentralization and participation in the education system. The monthly expert reports of the Islamic Council Research Center, 31(11), 19608.
- Navvaro, J. A. Saking, M.B. Mateo, M. W. Ramos, M. B. Banggawan, E. K. (2024). Exploring how elementary school principals use school-based management to lead adaptively. *Cognizance Journal of Multidisciplinary Studies*, 4(3), 228-243.

- OECD. (2005). School autonomy and accountability: Are they related to student performance? OECD Education Working Papers. <https://www.oecd.org>
- OECD. (2016). School Leadership for Learning: Insights from TALIS 2013. OECD Publishing.
- Rint, R. M & Astillero, J. A. (2024). Challenges in School Based Management. A basis for Enhancement Program. *International Journal of Multidisciplinary and Current Educational Research*, 6(3), 98-152.
- Rostami Kia, A. Maleki Avarsin, S & Yari Haj Atalo, J. (2024). Presenting a Model of Decentralization for Iran's Education. *Iranian Journal of Educational Research*, 3(4), 231-252.
- Rostami Kia, H. Ahmadi, F & Rahimi, M. (2024). Decentralization and educational efficiency: Evidence from Iranian schools. *Journal of Educational Management and Leadership*, 12(3), 101-120.
- Shirley, D & Hargreaves, A. (2020). Student engagement: Beyond relevance, technology, and fun. Indianapolis, IN: Solution Tree.
- Sta. Ana, B.P.E. (2024). Lived Experiences of School Heads in School-Based Management (SBM). *Implementation. International Journal of Educational Contemporary Explorations*. Vol. 1. No. 2. pp. 81-90 DOI: <https://doi.org/10.69481/ZCZK5269>
- Ulfatin, N. Maisyaroh, M & Imron, A. (2020). Implementation of school-based management in Indonesia: Lessons for developing countries. *Journal of Social Studies Education Research*, 11(3), 45-67.
- UNESCO. (2020). Global education monitoring report 2020: Inclusion and education – All means all. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org>
- Vally, S. Spreen, C. A & Motala, S. (2015). Education, equity and transformation. *South African Review of Education*, 21(2), 1-20.
- Wylie, C. (1997). Self-managing schools and their effects on children. Children's Issues Centre, University of Otago.

The reviewing must be carried out upon scientific documents and any self, professional, religious and racial opinion is prohibited.

Accurate review and declaration of the article's strengths and weaknesses through a clear, educational and constructive method.

Responsibility, accountability, punctuality, interest, ethics adherence and respect to others' right.

Not to rewrite or correct the article according to his/her personal interest.

Be sure of accurate citations. Also reminding the cases which haven't been cited in the related published researches.

Avoid of express the information and details of articles.

Reviewers should not benefit new data or contents in favor of/against personal researches; even for criticism or discrediting the author (s). The reviewer is not permitted to reveal more details after a reviewed article being published.

Reviewer is prohibited to deliver an article to another one for reviewing except with permission of editor-in-chief. Reviewer and co-reviewer's identification should be noted in each article's documents.

Reviewer shouldn't contact with the author (s). Any contact with the authors should be made through the editorial office.

Trying to report "research and publication misconduct" and submitting the related documents to editor-in-chief.

5. Editorial Board Responsibilities

Journal maintenance and quality improvement are the main aims of editorial board.

Editorial board should introduce the journal to universities and international communities and publish the articles of other universities and international societies on their priority.

Editorial board must not have quota and excess of their personal article publishing.

Editorial board is responsible for selecting the reviewers as well as accepting or rejecting on article after reviewers' comments.

Editorial board should be well-known experts with several publications. They ought to be responsible, accountable, truth, adhere to professional ethics and contribute to improve journal aims.

Editorial board is expected to have a database of suitable reviewers for journal and to update the information regularly.

Editorial board should try to aggregate qualified moral, experienced and well-known reviewers

Editorial board should welcome deep and reasonable reviews, and prevent superficial and poor reviews, and deal with one-sided and contemptuous reviews.

Editorial board should record and archive the whole review's documents as scientific documents and to keep confidentially the reviewers' name.

Editorial board must inform the final result of review to corresponding author immediately.

Editorial board should keep the article's contents confidentially and do not disclose its information to others.

Editorial board ought to prevent any conflict of interests due to any personal, commercial, academic and financial relations which may impact on accepting and publishing the presented articles.

Editor-in-chief should check each type of research and publication misconduct which reviewers report seriously.

If a research and publication misconduct occurs in an article, editor-in-chief should omit it immediately and inform indexing databases or audiences.

In the case of being a research and publication misconduct, editorial board is responsible to represent a corrigendum to audiences rapidly.

Editorial board must benefit of audiences' new ideas in order to improve publication policies, structure and content quality of articles.

References

1. "Standard Ethics", approved by Vice-Presidency for Research & Technology, the Ministry of Science, Research and Technology.
2. Committee on Publication Ethics, COPE Code of Conduct, [www. publicationethics-. org](http://www.publicationethics-.org).

Payame Noor University Research Journals' Publication Ethics

This publication ethics is a commitment which draws up some moral limitations and responsibilities of research journals. The text is adapted according to the “Standard Ethics”, approved by the Ministry of Science, Research and Technology, and the publication principles of Committee on Publication Ethics (COPE).

1. Introduction

Authors, Reviewers, editorial boards and editor-in-chiefs ought to know and commit all principles of research ethics and related responsibilities. Article submission, review of reviewers and editor-in-chief's acceptance or rejection, are considered as journals law compliance otherwise the journals have all the rights.

2. Authors Responsibilities

Authors should present their works in accordance with journal's standards and title.

Authors should ensure that they have written their original works/researches. Their works/researches should also provide accurate data, underlying other's references.

Authors are responsible for their works' accuracy.

Note 1: Publishing an article is not known as acceptance of its contents by journal.

Duplicate submission is not accepted. In other words, none of the article's' parts, should not carry on reviewing or publishing elsewhere.

Overlapping publication, where the author uses his/her previous findings or published date with changes, is rejected.

Authors are asked to have authors' permission for an accurate citation. When using ones direct speech, a quotation mark (“ ”) is necessary.

Corresponding author should ensure that the complete information of all involved authors in the article.

Note 2: Do not write the statement of “Gift Authorship” and do not omit the statement of “Ghost Authorship”.

Corresponding author is responsible for the priorities of co-authors after their approval.

Paper submission means that all of the authors have satisfied whole financial and local supports and have introduced them.

Author (s) is/are responsible for any fault or inaccuracy of the article and in this case, journal's authorities should be informed immediately.

Author (s) is/are asked to provide and reserve raw data one year after publication, in order to be able to respond journal audiences' questions.

3. Research and Publication Misconduct

Author (s) should avoid the research and publication misconduct. If some cases of research and publication misconduct occur within each steps of submission, review, edition or publication, journals have the right to legal action. The cases are listed as below:

Fabrication: Fabrication is the practice of inventing data or results and reporting them in the research. Both of these misconducts are fraudulent and seriously alter the integrity of research.

Therefore, articles must be written based on original data and use of falsified or fabricated data is strongly prohibited.

Falsification: Falsification is the practice of omitting or altering research materials, equipment, data, or processes in such a way that the results of the research are no longer accurately reflected in the research record.

Plagiarism: Plagiarism is the act of taking someone else's writing, conversation, idea, claims or even citations without any acknowledgment or explanation of the work producer or speaker.

Wrongful Appropriation: Wrongful appropriation occurs when author (s) benefits another person's efforts and after a little change and manipulations in the research work, publish it on his/her own definitions

False Attribution: It represents that a person is the author of a work but she/ he was not involved in the research.

4. Reviewers' Responsibility

Reviewers must consider the followings: Qualitative, contextual and scientific study in order to improve articles' quality and content.

To inform editor-in-chief when accepts or reject the review and introduce an alternative.

Should not accept the articles which consider the benefits of persons, organizations and companies or personal relationships; also the articles which she/he, own, contributed in its writing or analyze.

Content	Page
The Effect of Human Resource Improvement Components on ... Akbar Jadidi Mohammadabadi; Fatemeh Khezripour	9
The Relationship Between Perceived Organizational Support and ... Omid Safari	23
Academic Entrepreneurship and Employability: The Role ... Majid Shahi Ganzagh; Armin Khodaei Anbaran; Hossein Adamiyat; Ali Khaleghkhah	33
The Effect of Mothers' Stress on Children's Emotional Behavioral ... Abedin Darabi Emarati; Fereshteh Mahmoudi	49
Study and Comparison of Attitudes Towards Nutrition, Motor ... Mohammad Hassan Dashti Khavidaki; Fatemeh Hosseini; Heydar Hosseini	67
Primary School Principals' Perspectives on School-Based Governance ... Maryam Faraji; Yousef Namvar	77

The Journal of Studies in Educational Sciences

Year 1, No. 1, Summer 2025

Concessionaire:

Payame Noor University

Director-in-Charge:

Akbar Jadidi Mohammadabadi

Editor-in-Chief:

Mohammadreza Sarmadi

Interior Administrator:

Ali Jabbari Zahirabadi

Editorial Board:

Isa Barqu: Professor, Department of Shahid Madani University of Azerbaijan, Professor of the Department of Educational Sciences and Psychology

Akbar Jadidi Mohammadabadi: Associate Professor, Department of Educational Sciences, Payame Noor University, Tehran, Iran.

Asadollah Khadivi: Associate Professor, Farhangian University, Tehran, Iran.

Mohamad Reza Sarmadi: Professor, Department of Educational Sciences, Payame Noor University, Tehran, Iran.

bahman Saeidipour: Professor, Department of Educational Sciences, Payame Noor University, Tehran, Iran.

Mohamad Reza Keramaty: Professor, Educational Methods and Programs, University of Tehran, Tehran, Iran.

Ezzatollah Kordmirza Nikoozadeh: Professor in Health Psychology, Psychology Department, Payame Noor University, Tehran, Iran.

Hossin Motahhari Nejad: Associate Professor, Department of Educational Sciences, Shahid Bahonar University, Kerman

Hamid Reza Maghami: Associate Professor, Allameh Tabataba'i University

English Text Editor: Mohammad Ahmadi Deh Ghotbaddini

Persian Text Editor: Akbar Jadidi Mohammadabadi

Layout & Cover Design Editor: Akbar Jadidi Mohammadabadi

Office of Scientific Journals, Research Square, Payame Noor University of Kerman, Shahid Ahmadi Roshan Building, Kerman, Iran

Po. Box: 7616913697

Tel: +98 3432735571-6 / 8419

<http://t-edu.journals.pnu.ac.ir>



Print ISSN:
Electronic ISSN: 3115-9605

Payame Noor University
Learning For All, Every Where, Every Time

Price: 50000 Rls
Circulation: 25