

رابطه بهره‌گیری از مهارت‌های خودتنظیمی و خودشکوفایی تحصیلی با پدیدار سازی برنامه درسی استارت‌آپ‌ساز ادراک شده با هدف توسعه مدرسه کارآفرین با واسطه‌گری درگیری تحصیلی

فرهاد شفیع پور مطلق^۱

مجتبی ملاحمدی^۲

تاریخ دریافت: ۹۷/۰۹/۰۳

تاریخ پذیرش: ۹۸/۰۸/۲۵

چکیده

هدف تحقیق، تبیین رابطه بین بهره‌گیری از مهارت‌های خودتنظیمی و خودشکوفایی تحصیلی و پدیدارسازی برنامه درسی استارت‌آپ‌ساز با هدف توسعه مدرسه کارآفرین با واسطه‌گری درگیری تحصیلی بود. روش تحقیق، توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری کلیه معلمان زن و مرد دوره دوم متوسطه شهر اصفهان به تعداد ۳۵۳۷ نفر در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بود. شیوه نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای بوده که بر اساس فرمول حجم نمونه کوکران و بطور تصادفی تعداد ۳۴۷ نفر برای تحقیق انتخاب شدند. ابزار تحقیق عبارتند از: پرسشنامه خودتنظیمی تحصیلی (سواری و عرب زاده، ۱۳۹۲)، پرسشنامه خودشکوفایی تحصیلی (رضوانی منفرد و شفیع پور مطلق، ۱۳۹۵) پرسشنامه درگیری تحصیلی دانش آموز (فردریکس، ۲۰۰۴) و پرسشنامه محقق ساخته برنامه درسی استارت‌آپ‌ساز ادراک شده. برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از دو سطح آمار توصیفی (فراوانی، میانگین، درصد) و آمار استنباطی (آزمونهای کالموگروف-اسمیرنوف و شاپیرو-ویلک، همبستگی پیرسون، رگرسیون چندگانه گام به گام و مدل معادله ساختاری) استفاده شده است. بطور کلی نتایج تحقیق نشان داد، بین خودتنظیمی و خودشکوفایی تحصیلی و پدیدارسازی برنامه درسی استارت‌آپ‌ساز در مدرسه کارآفرین در سطح $P < 0.05$ رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. نتایج نشان داد مدل تجربی پیشنهادی تحقیق از برازش مطلوبی برخوردار بوده است.

کلیدواژه‌ها: خودتنظیمی تحصیلی، خودشکوفایی تحصیلی، برنامه درسی استارت‌آپ‌ساز، مدرسه کارآفرین، درگیری تحصیلی

۱. استادیار گروه مدیریت آموزشی، واحد محلات، دانشگاه آزاد اسلامی، محلات، ایران (نویسنده مسؤل) farhad_shafieepoor@yahoo.com

۲. گروه آموزش ابتدایی، واحد دهق، دانشگاه آزاد اسلامی، دهق، ایران

مقدمه

برنامه‌های درسی در حال اجرا قادر به پرورش روحیه کارآفرینی نبوده و ذهن دانش آموزان را فرسوده می‌کنند. برای پرورش تفکر خلاق و نوآور که بتواند به خلق ارزش پرداخته و دستاوردهای ذهن خود را به محیط پیرامون خود عرضه نماید، به مدرسه کارآفرین^۱ نیاز است. این مدرسه دانش آموزان با جریسه‌ای^۲ را پرورش می‌دهد که می‌توانند بطور مستقل فکر کرده و برای خود اشتغال زایی کنند. اما برنامه‌های درسی متداول پاسخگوی تحقق اهداف برنامه درسی کارآفرین نیست و نیازمند نوعی برنامه درسی است که ذهنیتی استارت‌آپ ساز برای دانش آموزان فراهم کند. برنامه درسی استارت‌آپ ساز^۳، برنامه‌ای است که موجب تحریک تفکر شده و شخصیت مستقل کارآفرین را تشکیل می‌دهد. این نوع آموزش اغلب درگیر تقاضای یادگیری مبتنی بر جامعه و شتاب دهنده ذهن دانش آموزان برای ایجاد نگرش کارآفرینی است (فن و ویلیام^۴، ۲۰۱۰). چالش برنامه‌های درس کارآفرین زمانی پدیدار می‌شود که شتاب دهنده‌های به آن در تعارض و مقابل هم قرار می‌گیرند. بین آنچه که شتاب دهنده‌ها می‌خواهند کارآفرینان انجام دهند در مقابل آنچه که کارآفرینان می‌خواهند، انجام دهند، نوعی تنش مشاهده می‌شود (روبرتس^۵، ۲۰۱۷). آنچه شتاب دهنده فکر می‌کند برای کارآفرین آنها بهتر است، ممکن است با آنچه کارآفرین فکر می‌کند برای خودش بهترین است، در تعارض قرار گیرد. چالش زمانی بیشتر می‌شود که دانش آموزانی که دوره آموزش کارآفرینی را می‌گذرانند، احساس می‌کنند که وقت خود را هدر می‌دهند یا به آنچه نیاز دارند، نمی‌رسند (رایس، ۲۰۱۱). این چالش برای افرادی که به آموزش کارآفرینی و کسب و کار اشتغال دارند، نیز وجود دارد. برای راه اندازی موفقیت آمیز برنامه درسی استارت‌آپ ساز به شتاب دهنده‌هایی بر حسب مقتضیات دروس و موضوعات یادگیری نیاز است که این وابسته به استفاده از یک فرمول منحصر به فرد برای ایجاد^۶ شرایط مناسب^۶ نیست. این به شتاب دهنده‌هایی نیاز دارد تا به طور ذهنی مکانیسم‌های درونی و اکوسیستم‌های بیرونی مناسبی را برای کارآفرینان در کنار هم قرار دهد. اگر چه چنین کاری به سختی انجام می‌شود، در صورتی که بر نظریات محکمی استوار باشد، تحقق پذیر بوده و شرایط مناسب برای این

^۱ Entrepreneur

^۲ Scar

^۳ Startup curriculum maker

^۴ Fan & William

^۵ Roberts

^۶ Right conditions

امر فراهم می‌آید. تجارب آموخته شده، منحصر به برنامه‌های شتاب دهنده موفق می‌باشند (ویلکز^۱ و همکاران، ۲۰۰۸). در استارتاپ، از رویکرد برنامه درسی مبتنی بر تلفیق گروه‌های کاری استفاده بعمل می‌آید. برنامه درسی استارتاپ بر اساس نظریه‌های کلی^۲، مفاهیم مهم^۳ یا کاربردی از تفکر عملی^۴ یا حل مشکلات تبیین می‌شوند (کیهاندی^۵ و همکاران، ۲۰۱۶). مدارس کارآفرین به منظور پرورش دانش آموزانی که بتوانند در آینده خودکفا بوده و بطور مستقل در جامعه زندگی نمایند، باید برنامه درسی خود را بر اساس ذهنیتی استارتاپ ساز طراحی و تدوین نمایند (اوسپو و ریلیسکیس^۶، ۲۰۱۳). مدرسه کارآفرین نیازمند برنامه درسی است که بتواند ذهن دانش آموزان به گونه‌ای متبلور کند که استعدادها را در جهت مهندسی نیازمندی‌های جامعه مدیریت کرده و قادر به خلق ارزش در محیط زندگی خود شوند. برنامه درسی استارتاپ ساز، تأمین کننده برنامه درسی مدرسه کارآفرین است. با این توضیحات، مسئله اصلی تحقیق حاضر عبارت است از اینکه رابطه بین بهره‌گیری از مهارت‌های خودتنظیمی و خودشکوفایی تحصیلی با پدیدار سازی برنامه درسی استارتاپ ساز چگونه است؟

اساس تحقیق برای طراحی و تدوین برنامه‌های درسی استارتاپ ساز بر نظریات ذیل استوار است:

۲-۱- نظریه خودتنظیمی:

یادگیری خودتنظیم بدین معنی است که دانش آموز مهارت‌هایی برای طراحی، کنترل و هدایت فرایند یادگیری خود کسب می‌کند و برای یادگیری تمایل دارد و قادر است کل فرایند یادگیری خود را ارزیابی کند و در مورد آن بیندیشد (بری^۷، ۱۹۹۲). سکر او و بروکس^۸ (۲۰۰۰) خودتنظیمی در یادگیری را، توانایی دانش آموزان برای درک و کنترل یادگیری شان می‌دانند که برای موفقیت در مواد درسی بسیار مهم است و آنها را به یادگیرندگانی اثربخش و کارآمد تبدیل می‌کند. بنابه مطالعات (باتلر و واین، ۱۹۹۵؛ هانسفورد، ۱۹۹۵) بین یادگیری خودتنظیم و مهارت‌های شناختی و فراشناختی، ارتباط و هم بستگی معناداری وجود دارد. دانش آموزانی که در فرایند مطالعه و یادگیری

^۱ Wilks

^۲ General ideas

^۳ Important concepts

^۴ Applications of scientific thinking

^۵ Kehinde

^۶ Osipov & Riliskis

^۷ Berry

^۸ Schraw & Brooks

خود از مهارت‌های فراشناختی هم چون برنامه ریزی، کنترل و نظارت و ارزشیابی بهره می‌برند، به طور قابل توجهی عملکرد بهتری نشان می‌دهند (درخشان هوره، ۱۳۸۹).

بحث یادگیری خود تنظیمی به عنوان یک تئوری آموزشی از نظریه ساختارگرایی (بین-آری^۱، ۱۹۹۸) و یادگیری اجتماعی (بندورا^۲، ۲۰۰۱) متأثر شده است. در اهمیت یادگیری. در این خصوص که خودتنظیمی در فرآیند یادگیری، آموزش و حتی موفقیت‌های زندگی پیامدهای ارزشمندی دارد. شانک و زیمرمن^۳ (۱۹۹۷) معتقدند موفقیت در مدرسه مستلزم آن است که دانش آموزان با توسعه‌ی خودتنظیمی یا فرآیندهای مشابه، بایستی شناخت، عواطف یا رفتارهای خود را گسترش و تقویت کنند تا بدین وسیله بتوانند به اهدافشان برسند. نظریه‌ی یادگیری خودتنظیمی را پینتریچ و دیگروت (۱۹۹۰) مطرح و باورهای انگیزشی را شامل خودکارآمدی، ارزشگذاری درونی و اضطراب امتحان دانسته و یادگیری خود تنظیمی را به عنوان راهبردهای شناختی، فراشناختی و تلاش و تدبیر دانش آموزان معرفی کردند. زیمرمن (۱۹۸۹)؛ (۲۰۰۰) معتقد است که خود تنظیمی یعنی فرایند فعال نگه داشتن افکار، رفتارها و هیجانها برای دستیابی به اهداف است. در تعریف دیگری زیمرمن (۲۰۰۰) معتقد است که خودتنظیمی شامل افکار، احساسات و رفتارهایی است که در وصول به هدف جهت گیری می‌شوند.

مطالعات طاهری، شیر علی پور، اسدی و نجاتی (۱۳۹۷) با عنوان «فرا تحلیل فازی برای بررسی نقش خودتنظیمی یادگیری در پیشرفت تحصیلی فراگیرندگان» نشان داد، اثر خودتنظیمی یادگیری بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان معنادار بوده است. مطالعات میرزاییان، حسن زاده و شیر دل (۱۳۹۱) با عنوان «رابطه بین راهبردهای خودتنظیمی و یادگیری دانش آموزان» نشان داد، بین راهبردهای خودتنظیمی در یادگیری دانش آموزان دختر و پسر تفاوت معنادار وجود دارد و بین راهبردهای یادگیری خود تنظیمی و انگیزش پیشرفت دانش آموزان دختر و پسر تفاوت معنادار وجود دارد و بین راهبردهای یادگیری خود تنظیمی و عملکرد تحصیلی دانش آموزان رابطه معنادار وجود دارد.

مطالعات برودبنت و پون^۴ (۲۰۱۵) با عنوان «راهبردهای آموزشی خودتنظیمی و پیشرفت تحصیلی در فضای مجازی» نشان داد پیشرفت تحصیلی فراگیران بطور معناداری تحت تأثیر آموزش خودتنظیمی قرار دارد. نتایج

^۱ Ben-Ari

^۲ Bandura

^۳ Schunk & Zimmerman

^۴ Broadbent & Poon

تحقیق الکریم^۱ (۲۰۱۴) با عنوان «رابطه بین خلاقیت فردی و خودتنظیمی» نشان داد معلمان باید در خصوص اهمیت خودتنظیمی و تأثیر آن بر خلاقیت دانش آموزان بیش از پیش آگاه شوند. هامبلین و ون بیکوم^۲ (۲۰۱۳) نشان داد دانش آموزان از طریق کار آزمایشگاه‌ها به سطحی از خلاقیت و نوآوری دست می‌یابند. مطالعات رایس^۳ (۲۰۱۱) نشان داد تقویت قدرت جسارت دانش آموزان به منظور خودکارگی شرط اساسی برای رشد ذهنیتی کارآفرین و مستقل است. این امر از طریق آموزش کارآفرینی استارت‌آپ ناب ممکن پذیر است. این نوع آموزش به تسریع بخشیدن رشد و توانایی نوآوری مستمر کمک می‌کند.

۲-۲- نظریه خودشکوفایی:

خودشکوفایی^۴ یعنی گرایش بنیادی هر شخص برای تحقق بخشیدن (به عینیت در آوردن) هر چه بیشتر توانایی‌های بالقوه (ذاتی) خود. خودشکوفایی به این پدیده اشاره دارد که انسان‌ها تمایل دارند فراتر از نیازهای اولیه خود یعنی همان نیازهایی که در هرم سلسله مراتب نیازهای مزلو فهرست شده پیشرفت کنند. انسان‌ها می‌کوشند از طریق خودشکوفایی، از امکانات به شیوه‌ای بهینه استفاده کرده و تمامی استعدادهای پنهان خود را شکوفا کنند، حال این استعدادهای هر چه می‌خواهد باشد (اسماعیل خانی و همکاران، ۱۳۸۰). آبراهام مزلو بیان می‌دارد: «آنچه انسان می‌تواند باشد، باید بشود» (افشانی، خرم پور و ممبینی، ۱۳۹۳). به اعتقاد راجرز هر ارگانیزم تنها یک تمایل بنیادین دارد و آن میل شدید به شکوفایی، بقا و ارتقای تجربه است تا استعدادهای بالقوه‌ی او مجال ظهور یابند؛ شرط خودشکوفایی فرد تسهیل ارتباط با سایر افراد و اجتماعی شدن است. تفسیر فرانکل نیز از خود شکوفایی این است که این حالت با توانایی درک جنبه‌های پرمعنا و مثبت رویدادهای زندگی همراه است (پتری^۵، ۱۹۹۶). به نقل از رضوانی منفرد و شفیع پور مطلق (۱۳۹۵)، کلی (۲۰۰۹) بدین نتیجه رسید، حمایت مدرسه از دانش آموزان، باعث می‌شود تا دانش آموزان به احساس خودشکوفایی و فردیت دست یابند و حس استقلال، شایستگی و خودآگاهی در آنها توسعه یابد.

نتایج تحقیق نقش، فروغی ابری و شفیع پور مطلق (۱۳۹۵) نشان داد خودشکوفایی تحصیلی، درک ظرفیت‌های یادگیری و تلاش برای تحقق بخشیدن به آنهاست لذا دانش آموزانی که به خودشکوفایی

^۱ Al-kreimeen

^۲ Hamblen & van Bekkum

^۳ Ries

^۴ Self-Actualization

^۵ Petri

می‌رسند از ظرفیت‌های یادگیری شان بطور مناسبی استفاده می‌کنند. نتایج تحقیق الهیاری (۱۳۹۳) با عنوان «بررسی نقش نوآوری و خودشکوفایی در پیش بینی کارآفرینی دانشجویان» نشان داد خودشکوفایی دانشجویان توان پیش بینی کارآفرینی آنها را دارد.

مطالعات نتو^۱ (۲۰۱۵) با عنوان «تبیین انگیزه آموزشی مبتنی بر نظریه مازلو: خودشکوفایی به عنوان سائق متنی» نشان داد خودشکوفایی به عنوان بالاترین نیاز دانش آموزان با به فعلیت رسانیدن استعدادهاى بالقوه آنها در رابطه است و مادامی که خودشکوفایی به عنوان مهمترین نیاز دانش آموزان پدیدار شود، آنها به هر خلاقیتی برای رسیدن به اهداف مورد نظرشان دست می‌زنند.

۲-۳- نظریه درگیری تحصیلی:

درگیری تحصیلی دانش آموز یک سازه چند بُعدی و متشکل از سه بُعد رفتاری (مشارکت، تلاش، توجه، رفتار مثبت، فقدان رفتار مخرب)، شناختی (یادگیری خودتنظیمی، استفاده از راهبردهای عمیق یادگیری و انجام تلاش لازم برای درک ایده‌های پیچیده) و هیجانی/عاطفی (واکنش‌های مثبت یا منفی نسبت به معلم، همکلاسی‌ها، دانشگاه یا مدرسه؛ احساس تعلق فرد، تطابق با مدرسه یا تقاضاهای آن) است (فردریکس^۲ و همکاران، ۲۰۱۶).

مطالعات هاقس^۳ (۲۰۱۹) نشان داد معلمان و فراگیران برای توسعه مرزهای یادگیری و حرکت به سمت نوآوری باید تلاش کنند تا با طراحی برنامه‌های درسی عمیق با یکدیگر در فرایندهای یاددهی-یادگیری مشارکت نمایند. از این طریق، تجارب گسترده تری در خصوص فرایندهای جدید دانش خلق می‌شود.

بر اساس بیانیه وزارت توسعه منابع انسانی کشور هند، با طراحی سیاست‌هایی استارت‌آپی و نوآوری ملی برای اساتید و دانشجویان در سال ۲۰۱۹^۴، زمینه‌ای فراهم شده است که بتوانند با توجه به مالکیت فکری هرچه بیشتر درگیر فعالیت‌های کارآفرینانه و نوگرایانه شوند. مطالعات ون استیجین^۵، ون ریجنسور و ون ویلر^۵ (۲۰۱۸) نشان داد، برنامه درسی لزوماً باید فرصت‌های لازم و کافی را از طریق درگیر کردن فراگیران با موضوعات یادگیری برای پرورش ذهنیت استارت‌آپی فراهم آورد.

^۱ Neto

^۲ Fredricks

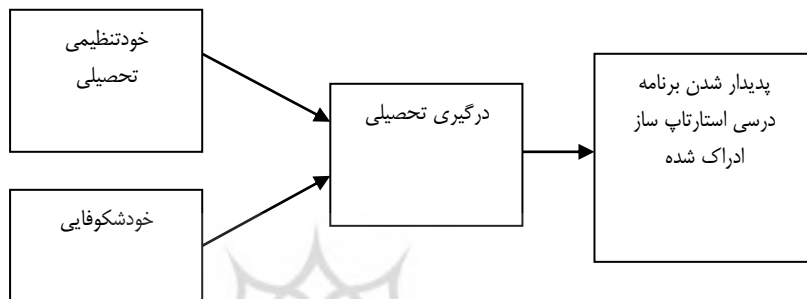
^۳ Hughes

^۴ National INNOVATION and STARTUP Policy 2019 for Students and Faculty

^۵ van Stijn, van Rijnsoever, & van Veelen

مطالعات جونز و لیو^۱ (۲۰۱۷) بیانگر آن است که برای ایجاد خلاقیت و ذهیت کارآفرینی باید فراگیران را درگیر محیط واقعی کرد تا ضمن مشاهده چالش‌ها و مشکلات، فرصت‌های برای تفکر بیشتر در مورد حل آن مشکلات برای آنها فراهم شود. مطالعات سالمینن^۲ (۲۰۱۴) نشان داد، برخورد نزدیک فراگیران با سیستم‌های عامل، آنها را با معضلات آشنا کرده و تفکر آنها را در جهت کشف راه حلی برای آنها مهیا می‌سازد.

بر اساس مطالعات یاد شده، شکل مدل مفهومی تحقیق به صورت ذیل است:



شکل ۱- مدل مفهومی تحقیق در خصوص رابطه بین خودتنظیمی و خود شکوفایی با پدیدار شدن برنامه درسی استارت‌آپ‌ساز ادراک شده
فرضیه‌های تحقیق عبارتند از:

۱. بین بهره گیری از مهارت‌های خودتنظیمی تحصیلی (راهبردهای حافظه، هدف‌گزینی، خودارزیابی، کمک خواهی، مسؤلیت‌پذیری، سازماندهی) و پدیدار شدن برنامه درسی استارت‌آپ ساز ادراک شده رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.
۲. بین بهره گیری از مهارت‌های خودشکوفایی تحصیلی (شناختی، عاطفی، روانی-حرکتی) و پدیدار شدن برنامه درسی استارت‌آپ ساز ادراک شده رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.
۳. درگیری تحصیلی، رابطه بین مهارت‌های خودتنظیمی و خودشکوفایی تحصیلی و پدیدار شدن برنامه درسی استارت‌آپ ساز ادراک شده را واسطه‌گری می‌کند.

روش‌شناسی

^۱ Jones & Liu

^۲ Salminen

روش تحقیق، توصیفی از نوع همبستگی بوده است. جامعه آماری کلیه معلمان دوره دوم متوسطه شهر اصفهان به تعداد ۳۵۳۷ نفر در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ بوده است. ۴۶٪ از پاسخگویان در رشته علوم انسانی، ۳۴٪ از پاسخگویان در رشته‌های فنی-مهندسی و ۲۰٪ از پاسخگویان در رشته‌های هنر بودند. ۴۳٪ از پاسخگویان زن و ۵۷٪ پاسخگویان مرد بودند. ۲۱٪ از پاسخگویان دارای سابقه خدمت تا ۱۰ سال، ۴۸٪ از پاسخگویان دارای سابقه خدمت ۱۱ تا ۲۰ سال و ۳۱٪ از پاسخگویان دارای سابقه خدمت ۲۱ تا ۳۰ سال بودند. شیوه نمونه‌گیری تصادفی ساده بوده که بر اساس فرمول حجم نمونه کوکران و بطور تصادفی تعداد ۳۴۷ نفر برای تحقیق انتخاب شدند. ابزار تحقیق شامل پرسشنامه است که عبارتند از:

۱. پرسشنامه‌ی خودتنظیمی تحصیلی (سواری و عرب زاده، ۱۳۹۲): شامل ۳۰ ماده و ۶ خرده‌مقیاس راهبرد حافظه (۵ ماده)، هدف‌گزینی (۳ ماده)، خودارزیابی (۶ ماده)، کمک‌خواهی (۶ ماده)، مسئولیت‌پذیری (۴ ماده) و سازماندهی (۶ ماده) تشکیل شده است.

۲. پرسشنامه خودشکوفایی تحصیلی: برای سنجش خودشکوفایی تحصیلی از پرسشنامه خودشکوفایی تحصیلی (رضوانی منفرد و شفیق پور مطلق، ۱۳۹۵) استفاده شده است. این پرسشنامه دارای ۱۶ گویه و سه بُعد است که بدین قرارند: بُعد شناختی = ۶-۱ شامل ۱. حفظ مطالب مورد یادگیری، ۲. درک و فهم مطالب مورد یادگیری، ۳. استفاده از مطالب مورد یادگیری، ۴. تجزیه و تحلیل مطالب مورد یادگیری، ۵. تلفیق مطالب مورد یادگیری، ۶. ارزشیابی مطالب مورد یادگیری، بُعد عاطفی = ۱۱-۷ شامل، ۷. توجه و دریافت مسائل مورد یادگیری، ۸. پاسخدهی و واکنش به مسائل مورد یادگیری، ۹. ارج نهادن به مسائل مورد یادگیری، ۱۰. سازماندهی ارزشهای مسائل مورد یادگیری، ۱۱. درونی‌سازی و متبلور شدن ارزشهای مورد یادگیری، بُعد روانی-حرکتی = ۱۶-۱۲ شامل ۱۲. مشاهده مهارت‌های مورد یادگیری، ۱۳. اجرای آگاهانه دستورالعمل‌های یادگیری، ۱۴. داشتن دقت، سرعت، و وظایف در خصوص انجام تکالیف درسی، ۱۵. رعایت نظم و هماهنگی بین مطالب مورد یادگیری، ۱۶. ملکه شدن مهارت‌های یادگیری. مقیاس این پرسشنامه، طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت (خیلی زیاد، زیاد، متوسط، کم و خیلی کم) تنظیم شده است.

۳. پرسشنامه درگیری تحصیلی دانش‌آموز (فریدریکس، ۲۰۰۴): برای سنجش درگیری دانش‌آموزان از خرده‌مقیاس درگیری دانش‌آموز مقیاس رفتاری استفاده شد. این پرسشنامه دارای ۳ خرده‌مقیاس (ارزش‌های پیشرفت، علاقه به کار مدرسه، درگیری در کارکردهای مدرسه‌ای). هر یک از مواد بر

روی یک مقیاس لیکرت چهار درجه‌ای از هرگز تا همیشه رتبه بندی و نمره گذاری می‌شوند. پولسون^۱ (۱۹۹۴) اعتبار آزمون را به روش همسانی درونی (آلفای کرونباخ) در دامنه ۸۱/۸ تا ۸۵/۸ گزارش کرده است. در پژوهش (آهی و همکاران، ۱۳۹۵) اعتبار این خرده مقیاس به روش همسانی درونی برابر ۷۳/۸ بوده است. در تحقیق حاضر به روش آلفای کرونباخ، ضریب اعتباری برابر ۰/۸۹ بدست آمده است.

۴. پرسشنامه محقق ساخته پدیدارسازی برنامه درسی استارتاپ ساز ادراک شده: این پرسشنامه تک عاملی و شامل ۱۴ گویه بوده است. روایی محتوایی آن بر اساس نظرات خبرگان فراهم شده است. ضریب اعتبار آن به روش آلفای کرونباخ برابر ۰/۸۹ بدست آمده است. این پرسشنامه بر اساس مقیاس پنج درجه‌ای لیکرت (خیلی زیاد، زیاد، متوسط، کم، خیلی کم) تنظیم شده است. دو نمونه از گویه‌های آن عبارتند از: احساس می‌کنم قدرت تفکر من قوی تر شده است، احساس می‌کنم می‌توان بدون داشتن پول، شغل ایجاد کرد.

برای تجزیه و تحلیل اطلاعات از دو سطح آمار توصیفی (فراوانی، میانگین، درصد) و آمار استنباطی (آزمونهای کالموگروف-اسمیرنف، رگرسیون چندگانه گام به گام و مدل معادله ساختاری) استفاده شده است.

جدول ۱- آزمون کولموگروف - اسمیرنف

کولموگروف - اسمیرنف			متغیرها
سطح معناداری	درجه آزادی	آماره K-S	
۰/۰۰۱	۳۱۰	۰/۴۳۵	خود تنظیمی در بعد راهبردهای حافظه
۰/۰۰۱	۳۱۰	۰/۲۸۶	خود تنظیمی در بعد هدف‌گزینی
۰/۰۰۱	۳۱۰	۰/۳۲۷	خود تنظیمی در بعد خودارزیابی
۰/۰۰۱	۳۱۰	۰/۳۶۴	خود تنظیمی در بعد کمک‌خواهی
۰/۰۰۱	۳۱۰	۰/۲۹۵	خود تنظیمی در بعد مسوولیت‌پذیری
۰/۰۰۱	۳۱۰	۰/۴۳۶	خود تنظیمی در بعد سازماندهی
۰/۰۰۱	۳۱۰	۰/۵۲۰	خودتنظیمی (کل)
۰/۰۰۱	۳۱۰	۰/۲۷۷	خودشکوفایی تحصیلی در بعد شناختی

۰/۰۰۱	۳۱۰	۰/۲۵۳	خودشکوفایی تحصیلی در بُعد عاطفی
۰/۰۰۱	۳۱۰	۰/۳۲۹	خودشکوفایی تحصیلی در بُعد روانی-حرکتی
۰/۰۰۱	۳۱۰	۰/۳۴۶	خودشکوفایی (کل)
۰/۰۰۱	۳۱۰	۰/۲۸۱	درگیری تحصیلی
۰/۰۰۱	۳۱۰	۰/۲۱۹	پدیدار سازی برنامه درسی استارتاپ ساز ادراک شده

بر اساس یافته‌های جدول فوق، مقادیر سطح معناداری بیشتر از ۰/۰۵ بوده و از اینرو فرض نرمال بودن داده‌ها، تأیید شد.



یافته‌های پژوهش

۱- فرضیه اول: بین بهره گیری از مهارت‌های خودتنظیمی تحصیلی (راهبردهای حافظه، هدف‌گزینی، خودارزیابی، کمک‌خواهی، مسؤلیت‌پذیری، سازماندهی) و پدیدار سازی برنامه درسی استارتاپ‌ساز ادراک شده رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

جدول ۲- ضریب همبستگی و مجذور ضریب همبستگی چندگانه

ردیف	متغیر وابسته	متغیرهای پیش‌بین	ضریب همبستگی چندگانه (R)	ضریب تعیین (R ²)	آماره F	sig
گام ۱	پدیدار سازی برنامه درسی استارتاپ‌ساز ادراک شده	راهبردهای حافظه	۰/۵۱۶	۰/۲۶۶	۱۱/۷۵	۰/۰۲۱
گام ۲	پدیدار سازی برنامه درسی استارتاپ‌ساز ادراک شده	هدف‌گزینی	۰/۶۲۸	۰/۳۹۴	۲۴/۲۰	۰/۰۵۲
گام ۳	پدیدار سازی برنامه درسی استارتاپ‌ساز ادراک شده	خودارزیابی	۰/۵۸۹	۰/۳۴۶	۲۱/۶۷	۰/۰۰۱
گام ۴	پدیدار سازی برنامه درسی استارتاپ‌ساز ادراک شده	کمک‌خواهی	۰/۴۷۶	۰/۲۲۶	۲۶/۳۸	۰/۰۰۲
گام ۵	پدیدار سازی برنامه درسی استارتاپ‌ساز ادراک شده	مسؤلیت‌پذیری	۰/۶۳۵	۰/۴۰۳	۳۱/۴۵	۰/۰۰۴
گام ۶	پدیدار سازی برنامه درسی استارتاپ‌ساز ادراک شده	سازماندهی	۰/۶۸۲	۰/۴۶۵	۲۲/۲۸	۰/۰۰۳

نتایج جدول ۲. نشان داد بین بهره گیری از مهارت‌های خودتنظیمی تحصیلی (راهبردهای حافظه، هدف‌گزینی، خودارزیابی، کمک‌خواهی، مسؤلیت‌پذیری، سازماندهی) و پدیدار سازی برنامه درسی استارتاپ‌ساز ادراک شده در سطح $P < 0/05$ رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

درگام (۱) از بین متغیرهای پیش‌بین وارد شده، راهبردهای حافظه حدود ۵۲ درصد از واریانس نمرات پدیدار سازی برنامه درسی استارتاپ‌ساز ادراک شده را تبیین می‌کند ($F=11/75, P<0/05$). ($R^2=0/266$).

در گام (۲) با ورود هدف‌گزینی، میزان واریانس تبیین شده پدیدار سازی برنامه درسی استارتاپ‌ساز ادراک شده به حدود ۵۸ درصد افزایش یافته است ($F=24/20, P<0/05, R^2=0/394$).

در گام (۳) با ورود خودارزیابی، میزان واریانس تبیین شده نمرات پدیدار سازی برنامه درسی استارتاپ تاپ ساز ادراک شده به حدود ۵۹ درصد افزایش یافته است ($R^2=0/346$, $F=21/67$, $P<0/05$).

با ورود کمک خواهی، میزان واریانس تبیین شده نمرات پدیدار سازی برنامه درسی استارتاپ ساز ادراک شده به حدود ۴۸ درصد افزایش یافته است ($R^2=0/226$, $F=26/38$, $P<0/05$).

با ورود مسؤلیت پذیری، میزان واریانس تبیین شده نمرات پدیدار سازی برنامه درسی استارتاپ ساز ادراک شده به حدود ۶۴ درصد افزایش یافته است ($R^2=0/403$, $F=31/45$, $P<0/05$) و با ورود سازماندهی، میزان واریانس تبیین شده نمرات پدیدار سازی برنامه درسی استارتاپ ساز ادراک شده به حدود ۶۸ درصد افزایش یافته است ($R^2=0/682$, $F=22/28$, $P<0/05$).

۲- فرضیه دوم: بین خودشکوفایی تحصیلی (شناختی، عاطفی، روانی-حرکتی) و پدیدار سازی برنامه درسی استارتاپ ساز ادراک شده رابطه مثبت و معناداری وجود دارد.

جدول ۳- ضریب همبستگی و مجذور ضریب همبستگی چندگانه پیش بینی پدیدار سازی برنامه درسی استارتاپ ساز ادراک شده بر اساس خودشکوفایی تحصیلی (شناختی، عاطفی، روانی-حرکتی)

ردیف	متغیر وابسته	متغیرهای پیش‌بین	ضریب همبستگی چندگانه (R)	ضریب تعیین (R ²)	آماره F	sig
۱ گام	پدیدار سازی برنامه درسی استارتاپ ساز ادراک شده	شناختی	۰/۶۰۶	۰/۳۶۷	۱۵	۰/۰۰۲
۲ گام	پدیدار سازی برنامه درسی استارتاپ ساز ادراک شده	عاطفی	۰/۵۹۳	۰/۳۵۱	۲۶	۰/۰۳۵
۳ گام	پدیدار سازی برنامه درسی استارتاپ ساز ادراک شده	روانی-حرکتی	۰/۵۴۷	۰/۲۹۹	۴۳	۰/۰۰۲

نتایج جدول ۳. نشان داد بین خودشکوفایی تحصیلی (شناختی، عاطفی، روانی-حرکتی) و پدیدار سازی برنامه درسی استارتاپ ساز ادراک شده در سطح $P<0/05$ رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. در گام (۱)، از بین متغیرهای پیش بین وارد شده، بعد شناختی حدود ۶۰ درصد از واریانس نمرات پدیدار سازی برنامه درسی استارتاپ ساز ادراک شده را تبیین می‌کند ($R^2=0/367$, $F=29/15$, $P<0/05$).

در گام (۲)، با ورود بعد عاطفی، میزان واریانس تبیین شده پدیدار سازی برنامه درسی استارتاپ ساز ادراک شده به حدود ۵۹ درصد افزایش یافته است ($R^2=0/351$, $F=31/26$, $P<0/05$) در گام (۳)، با

ورود بعد روانی-حرکتی، میزان واریانس تبیین شده نمرات پدیدار سازی برنامه درسی استارتاپ ساز ادراک شده به حدود ۵۵ درصد افزایش یافته است ($R^2=0/۲۹۹$, $F=۲۴/۴۳$, $P<0/0۵$).

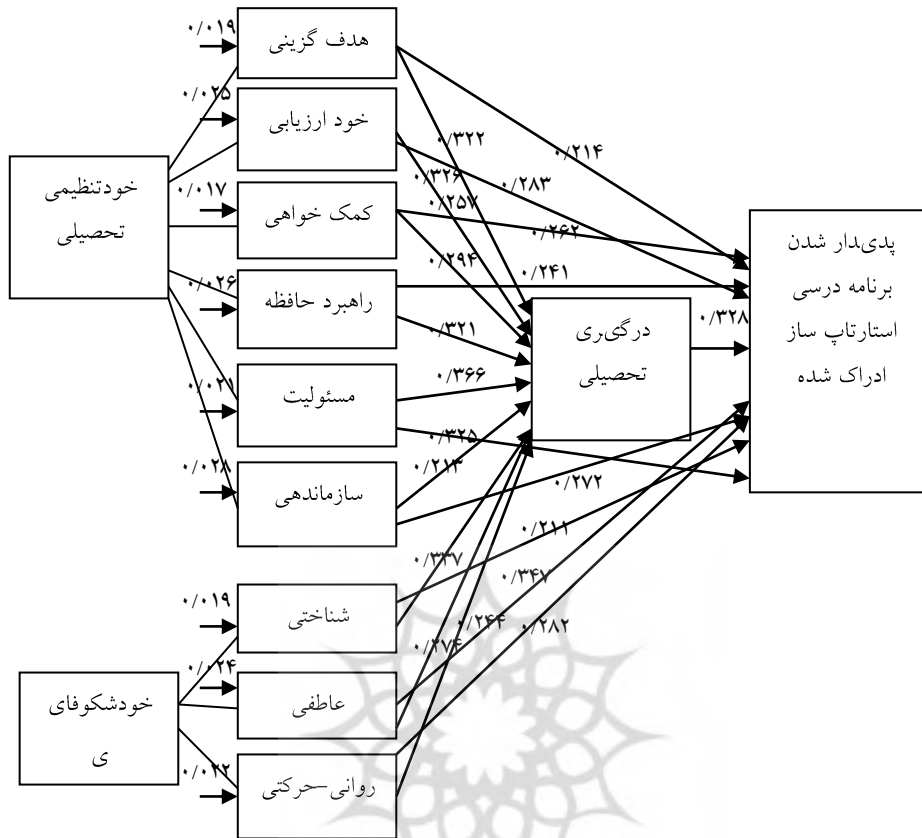
۳- فرضیه سوم: درگیری تحصیلی، رابطه بین خودتنظیمی و خودشکوفایی تحصیلی و پدیدار شدن برنامه درسی استارتاپ ساز ادراک شده را واسطه گری می‌کند.

جدول ۴- شاخص‌های مدل نهایی در خصوص روابط بین متغیرهای پژوهش در مدل معادلات ساختاری

ردیف	روابط بین متغیرها	ضریب تأثیر	خطا	t	نتیجه
۱	درگیری تحصیلی ← پدیدار سازی برنامه درسی استارتاپ ساز ادراک شده	۰/۳۲۸	۰/۳۲	۴۳/۵۷	+
۲	خود تنظیمی در بعد راهبردهای حافظه ← پدیدار سازی برنامه درسی استارتاپ ساز ادراک شده	۰/۲۱۴	۰/۲۷	۲۸/۶۲	+
۳	خود تنظیمی در بعد هدف‌گزینی ← پدیدار سازی برنامه درسی استارتاپ ساز ادراک شده	۰/۲۸۳	۰/۲۶	۳۱/۴۳	+
۴	خود تنظیمی در بعد خودارزیابی ← پدیدار سازی برنامه درسی استارتاپ ساز ادراک شده	۰/۲۶۲	۰/۲۹	۴۱/۳۵	+
۵	خود تنظیمی در بعد کمک‌خواهی ← پدیدار سازی برنامه درسی استارتاپ ساز ادراک شده	۰/۲۴۱	۰/۲۲	۲۶/۷۱	+
۶	خود تنظیمی در بعد مسؤلیت‌پذیری ← پدیدار سازی برنامه درسی استارتاپ ساز ادراک شده	۰/۳۲۵	۰/۴۵	۲۵/۷۸	+
۷	خود تنظیمی در بعد سازماندهی ← پدیدار سازی برنامه درسی استارتاپ ساز ادراک شده	۰/۲۷۲	۰/۳۱	۳۴/۲۷	+
۸	خودشکوفایی در بعد شناختی ← پدیدار سازی برنامه درسی استارتاپ ساز ادراک شده	۰/۲۱۱	۰/۲۴	۴۲/۳۹	+
۹	خودشکوفایی در بعد عاطفی ← پدیدار سازی برنامه درسی استارتاپ ساز ادراک شده	۰/۳۴۷	۰/۳۳	۲۲/۴۵	+
۱۰	خودشکوفایی در بعد روانی-حرکتی ← پدیدار سازی برنامه درسی استارتاپ ساز ادراک شده	۰/۲۸۴	۰/۶۴	۳۵/۲۲	+
۱۱	خود تنظیمی در بعد راهبردهای حافظه ← درگیری تحصیلی	۰/۳۲۱	۰/۳۷	۱۹/۳۶	+
۱۲	خود تنظیمی در بعد هدف‌گزینی ← درگیری تحصیلی	۰/۲۵۷	۰/۵۳	۲۴/۷۶	+

۱۳	خود تنظیمی در بُعد خودارزیابی ← درگیری تحصیلی	۰/۳۲۶	۰/۳۳۳	۳۹/۲۵	+
۱۴	خود تنظیمی در بُعد کمک خواهی ← درگیری تحصیلی	۰/۲۹۴	۰/۲۲۶	۳۱/۸۳	+
۱۵	خود تنظیمی در بُعد مسؤلیت پذیری ← درگیری تحصیلی	۰/۳۶۶	۰/۳۳۷	۲۲/۴۷	+
۱۶	خود تنظیمی در بُعد سازماندهی ← درگیری تحصیلی	۰/۲۱۳	۰/۰۵۶	۳۲/۸۰	+
۱۷	خودشکوفایی در بُعد شناختی ← درگیری تحصیلی	۰/۳۳۷	۰/۰۷۱	۳۸/۲۱	+
۱۸	خودشکوفایی در بُعد عاطفی ← درگیری تحصیلی	۰/۲۷۴	۰/۰۳۴	۲۷/۵۶	+
۱۹	خودشکوفایی در بُعد روانی-حرکتی ← درگیری تحصیلی	۰/۲۴۴	۰/۰۵۱	۳۶/۲۳	+

بر اساس جدول ۴، اثر غیر مستقیم خودتنظیمی در بُعد راهبردهای حافظه بر پدیدار سازی برنامه درسی استارتاپ ساز ادراک شده برابر با ۰/۱۰۶، اثر غیرمستقیم خودتنظیمی در بُعد هدف گذاری بر پدیدار سازی برنامه درسی استارتاپ ساز ادراک شده برابر با ۰/۱۰۵، اثر غیرمستقیم خودتنظیمی در بُعد خودارزیابی بر پدیدار سازی برنامه درسی استارتاپ ساز ادراک شده برابر با ۰/۱۰۷، اثر غیرمستقیم خودتنظیمی در بُعد کمک خواهی بر پدیدار سازی برنامه درسی استارتاپ ساز ادراک شده برابر با ۰/۰۹۶، اثر غیرمستقیم خودتنظیمی در بُعد مسؤلیت پذیری بر پدیدار سازی برنامه درسی استارتاپ ساز ادراک شده برابر با ۰/۱۲، اثر غیرمستقیم خودتنظیمی در بُعد سازماندهی بر پدیدار سازی برنامه درسی استارتاپ ساز ادراک شده برابر با ۰/۰۶۹ بوده و از آنجایی که t محاسبه شده از t بحرانی جدول ($t=۱/۹۶$) بزرگتر بوده، لذا در سطح $P < ۰/۰۵$ معنادار بوده است.



شکل ۲- مدل تجربی تحقیق در خصوص رابطه بین خود تنظیمی و خود شکوفایی با پدیدار شدن برنامه درسی استارت‌آپ‌ساز ادراک شده

جدول ۵- شاخص‌های مدل تجربی تحقیق

RMSEA	RMR	GFI	AGFI	P (value)	df	²
۰/۰۲۷	۰/۰۳۸	۰/۹۵	۰/۹۰	۰/۰۰۸۹	۴۲	۱۲۴/۵۶

بر اساس یافته‌های جدول (۸)، $RMSEA=0.027$ ، $RMR=0.038$ ، $GFI=0.95$ ، $AGFI=0.90$ ، $P=0.0089$ ، $df=42$ ، $\chi^2=124/56$ بوده و بیانگر این است که برازش مدل مورد مطالعه از حد مطلوبی برخوردار بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

ویژگی ممتاز مدرسه کارآفرین که آن را از سایر مدارس متمایز می‌کند، داشتن برنامه درسی استارت‌آپ ساز است. برنامه درسی استارت‌آپ ساز، برنامه‌ای است که موجب تحریک تفکر شده و شخصیت دانش‌آموزان را به گونه‌ای رشد می‌دهد که احساس توانمندی و خلاقیت در آنها ایجاد شده تا حدی که می‌توانند برای هر مسئله یا موضوعی اقدام به نقشه ریزی و طراحی کنند. لذا با توجه به روحیه خلق و ایجاد کردن که در آنها در نتیجه اجرای چنین برنامه‌ای بوجود می‌آید، برای ایجاد کسب و کارهای جدید در آینده و ورود به جامعه پرورش می‌یابند.

نتایج تحقیق فرضیه اول را تأیید کرد و نشان داد که بین بهره‌گیری از مهارت‌های خودتنظیمی تحصیلی (راهبردهای حافظه، هدف‌گزینی، خودارزیابی، کمک‌خواهی، مسؤلیت‌پذیری، سازماندهی) و پدیدار سازی برنامه درسی استارت‌آپ ساز ادراک شده رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. نتایج تحقیق با مطالعات (میرزاییان، حسن زاده و شیردل، ۱۳۹۱؛ طاهری، شیرعلی، اسدی و نجاتی، ۱۳۹۷؛ زیمرمن، ۱۹۹۷؛ کیتسانتاس، وینسلر و های، ۲۰۰۲؛ پینتریچ، ۲۰۰۳؛ رایس، ۲۰۱۱؛ هامبلین و ون بیکوم، ۲۰۱۳؛ الکریم، ۲۰۱۴؛ برودنت و پون، ۲۰۱۵) همسو بوده است. مطالعات آنها نشان داد که تقویت حس جسارت و استقلال برای تفکر و انجام کارهای مطالعات، شرطی مهم برای پرورش ذهنیتی کارساز در جهت خلاقیت، نوآوری و ارائه طرح‌های مبتکرانه و کارآفرین است. اما به نظر می‌رسد که این امر وابسته به یک برنامه درسی کارآمد است. به نظر می‌رسد که زمانی برنامه درسی به کار کارآفرینی می‌آید که جنبه عملی و کاربردی داشته باشد. هیچ چیزی مهمتر از اقدام به عمل^۱ یا آزمودن^۲ به منظور درک و فهم الگوی ارائه محصول، خلق ارزش و طرحی برای کسب و کار نیست. در استارت‌آپ، نظریه‌های کارآفرینی بیشتری وجود دارد که برای تحقق ذهنیت استارت‌آپی می‌توان به آنها مراجعه کرد در این میان درک جامعه و زمینه مهم است، اما باید اطمینان حاصل شود که هر نظریه برگرفته از یک چارچوب یا ابزاری است که کارآفرینان می‌توانند در طول زمان برای رسیدن به اهداف خود از آن استفاده کرده و توسعه یابند. چنین ابزارهایی، نظریه‌های قدرتمندی^۳ را عملی می‌کنند. هنگامی که آن نظریه‌ها در برنامه‌های کارآفرینی معرفی می‌شوند باید تلاش شود که بارها در طی اجرای برنامه‌ها بازنگری شوند. این امر

^۱ Ac of "ggggg"

^۲ Testing

^۳ Powerful theories

بهترین حالت ممکن برای راه اندازی یک استارت‌آپ ناب^۱ است. بنابراین باید اطمینان حاصل کرد که این امر به تحریک راه اندازی یک استارت‌آپ، پیشرفت داده و برای رسیدن به نتیجه کمک می‌کند.

نتایج تحقیق فرضیه دوم را تأیید کرد و نشان داد بین خودشکوفایی تحصیلی (شناختی، عاطفی، روانی- حرکتی) و پدیدار سازی برنامه درسی استارت‌آپ ساز ادراک شده رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. نتایج تحقیق با مطالعات (نقش و همکاران، ۱۳۹۵؛ افشانی و همکاران، ۱۹۹۳؛ الهیاری، ۱۳۹۳؛ پتری، ۱۹۹۶؛ نتو، ۲۰۱۵؛ رضوانی منفرد و شفیع پور مطلق، ۱۳۹۵) همسو بوده است. مطالعات آنها بیانگر آن است که خودشکوفایی دانش آموزان در فرایندهای یاددهی-یادگیری مشخص می‌کند که برنامه درسی آنها از کارآمدی و اثربخشی لازم برخوردار بوده است. برای خودشکوفایی استعدادهای دانش آموزان باید بستری در نظام آموزشی فراهم شود در مراحل اولیه آموزش و یادگیری استعدادیابی شود و دانش آموزان بر اساس ذوق و علاقه‌ای و استعدادی که دارند در حوزه‌هایی از علوم و فناوری به مطالعات و تحقیقات بیشتر بپردازند. در این صورت با گذشت زمان، بتدریج استعدادهای آنها در حوزه‌هایی خاص تبلور یافته و پدیدار می‌شود و دانش آموزان احساس توانمندی کرده و بطور مستقل به یادگیری‌های بیشتر اقدام می‌کنند و در نتیجه برای خود می‌توانند محدوده شغلی را که در آینده قرار است تصدی کنند، مشخص نمایند.

نتایج تحقیق فرضیه سوم را تأیید کرد و نشان داد درگیری تحصیلی، رابطه بین خودتنظیمی و خودشکوفایی تحصیلی و پدیدار شدن برنامه درسی استارت‌آپ ساز ادراک شده را واسطه‌گری می‌کند. نتایج تحقیق با مطالعات (فن و ویلیام، ۲۰۱۰؛ سالمین، ۲۰۱۴؛ جونزو لیو، ۲۰۱۷؛ ون استیجین، ون ریجنسور و ون ویلر، ۲۰۱۷؛ هافس، ۲۰۱۹) همسو بوده است. مطالعات آنها بیانگر آن است که برای پرورش ذهن مبتنی بر حل مسئله و آمادگی برای معضلات و حل آنها باید فراگیران را درگیر با محیط واقعی کرد. در چنین حالتی نگرشی گره گشاه و نوآور برای آنها فراهم می‌شود. برنامه درسی استارت‌آپ ساز موجب درگیر شدن هر چه بیشتر فراگیران با محیط واقعی برای یادگیری می‌شود. اما شقوق مختلفی برای طراحی و تدوین برنامه‌های درسی از این دست وجود دارد. اگر چنین پنداشته شود که می‌توان برنامه درسی استارت‌آپ ساز را در یک طبقه قرار داد و همه آنها را از زبان یک سخنران یا مربی کارگاه یا همتایان یادگرفت، طرز فکر درستی نیست. در عمل این کمی پیچیده است. باید گفت که هر برنامه درسی استارت‌آپ ساز دارای ویژگی‌های مربوط به خود است و راه اندازی آن وابسته به مرحله‌ای است که در آن می‌تواند به ارائه محصولات و یا خدمات بپردازد. برخی ممکن است تلاش کنند تا ذهن محصول ساز یا بازار ساز را

^۱ Lean startup

کشف کنند، در حالی که برخی دیگر از برنامه‌های استارتاپ ساز زمینه‌های دیگر رشد را فراهم می‌کنند. چیزی که واضح است اینکه نمی‌توان برای تهیه برنامه درسی استارتاپ ساز از یک فرمول یا یک روش بهره برد و برای راه اندازی و توسعه برنامه درسی استارتاپ ساز باید از بسیاری از شیوه‌های آموزشی استفاده کرد. به هر حال بر اساس یافته‌های بدست آمده از تحقیق آنچه که می‌توان گفت این است که مدرسه کارآفرین برای تحقق هدف خود که همانا رشد و پرورش استعدادهاى دانش آموزان در جهت خلاقیت، نوآوری و نهایتاً شخصیتی مستقل و کارآفرین است، نیازمند استفاده از نوعی برنامه درسی است که دانش آموزان را درگیر محیط یادگیری واقعی کرده و ضمن کمک به آنها برای داشتن استقلال در یادگیری، همواره حمایتگر و پشتیبان و راهنما تا سر منزل مقصود که روی پای خود ایستادن در زندگی آینده است، می‌باشد که این مهم را با برنامه درسی استارتاپ ساز که ذهنیتی برای دانش آموزان ایجاد می‌کند که همواره به دنبال راه اندازی یک پروژه و یک پدیده مبتنی بر ذهن خلاق و نوآور است، می‌توان فراهم کرد.



کتابنامه

- آهی، قاسم؛ منصور، احمد؛ درتاج، احمد؛ دلاور، علی؛ ابراهیمی قوام، صغری. (۱۳۹۵). مدل یابی رابطه بین درگیری تحصیلی والدین و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستانی با توجه به نقش میانجی انگیزش و درگیری تحصیلی دانش‌آموز، مجله دست آوردهای روانشناختی (علوم تربیتی و روانشناسی) دانشگاه شهید چمران اهواز، پاییز و زمستان، دوره‌ی چهارم، ۱۳(۱)، صص ۶۹-۹۰.
- اسماعیل خانی، فرشته؛ نجاریان، بهمن؛ مهربانی زاده هنرمند، مهناز. (۱۳۸۰). ساخت و اعتباریابی شکوفایی مقیاسی برای سنجش خود شکوفایی، فصلنامه‌ی علوم انسانی دانشگاه الزهراء، ۱۱(۳۹)، صص ۱-۲۰.
- افشانی، سیدعلیرضا؛ خرم پور، یاسین؛ ممبینی، سجاد. (۱۳۹۳). بررسی دینداری و خودشکوفایی (مطالعه موردی: دانشجویان دانشگاه یزد)، فصلنامه مطالعات توسعه اجتماعی-فرهنگی، ۳(۱)، صص ۲۹-۵۲.
- الهیاری، عباسعلی. (۱۳۹۳). بررسی نقش نوآوری و خودشکوفایی در پیش بینی کارآفرینی دانشجویان، فصلنامه پژوهش در نظام‌های آموزشی، ۸(۲۴)، صص ۱۳۷-۱۴۷.
- درخشان هوره، خدیجه. (۱۳۸۹). راهبردهای نو در یادگیری، ماهنامه تکنولوژی آموزشی، ۴(۲۶)، صص ۲۷-۲۹.
- رضوانی منفرد، منیره؛ شفیق پور مطلق، فرهاد. (۱۳۹۵). تعیین رابطه بین عدالت آموزشی با امید تحصیلی، انگیزه تحصیلی، دلبستگی تحصیلی و خودشکوفایی تحصیلی ادراک شده (مورد مطالعه: دیدگاه دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد قم)، دومین کنگره بین المللی توانمندسازی جامعه در حوزه جامعه شناسی، علوم تربیتی و مطالعات اجتماعی و فرهنگی.
- سواری، کریم؛ عرب زاده، شیما. (۱۳۹۲). ساخت و تعیین ویژگیهای روانسنجی پرسشنامه‌ی خود تنظیمی تحصیلی، فصلنامه علمی-پژوهشی روانشناسی مدرسه، تابستان، دوره ۲، شماره ۷۵/۲، صص ۷۵-۹۲.
- طاهری، سید محمود؛ شیرعلی پور، اصغر؛ اسدی، مسعود؛ نجاتی، محدثه. (۱۳۹۷). فراتحلیل فازی برای بررسی نقش خودتنظیمی یادگیری در پیشرفت تحصیلی فراگیرندگان، اندیشه آماری، سال بیست و سوم، شماره اول، شماره پیاپی ۴۵، بهار و تابستان، صص ۴۵-۵۶.

میرزاییان، بهرام؛ حسن زاده، رمضان؛ شیر دل، خیرالنسا. (۱۳۹۱). رابطه راهبردهای یادگیری خودتنظیم و انگیزش پیشرفت با عملکرد تحصیلی دانش آموزان دوره متوسطه ناحیه یک شهر ساری، فصلنامه نوآوری‌های مدیریت آموزشی، (اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی)، ۷(۴)، صص ۸۷-۷۷.

نقش، سیمین؛ فروغی ابری، احمد علی؛ شفیق پور مطلق، فرهاد. (۱۳۹۵). ارائه مدلی جهت تعیین رابطه بین شیفتگی تحصیلی، خلاقیت تحصیلی، و موفقیت تحصیلی با خودشکوفایی تحصیلی مبتنی بر میانجی‌گری جدیت تحصیلی، فصلنامه علمی - پژوهشی پژوهش در برنامه ریزی درسی، سال سیزدهم، ۲(۲۱)، (پیاپی ۴۸)، بهار، صص ۱۴۴-۱۳۴.

Al-kreimeen, R. A. (2014). The Relationship between Individual Creativity and Self-Regulation-From Grade Nine Students Viewpoints in Jordan. *International Proceedings of Economics Development and Research*, 78, 85.

Bandura, A. (2000). Cultivate self-efficacy for personal & organizational effective-ness. *Handbook of principles of organization behavior*. Oxford, UK: Blackwell.

Ben-Ari, M. (1998). Constructivism in computer science education. *SIGCSE Bull*, 30 (1), 257-261.

Berry. C. A . (1992). Pervious Learning Experiences Strategy Beliefs and task Definition in self Regulated Foreign Language Learning *Contemporary Educational Psychology* 18, 1, 318, 366.

Broadbent, J. and Poon. W. L. (2015). Self-regulated learning strategies and academic achievement in online higher education learning environments: A systematic review, *The Internet and Higher Education*, 27. 1- 13.

Fan, W. , & Williams, W. (2010). The effects of parental involvement on students' academic self-efficacy, engagement and intrinsic motivation. *Educational Psychology*, 30 (1), 53-74.

Fredricks, J. A. , Blumenfeld, P. C. , & Paris, A. (2004). School engagement: Potential of the concept: State of the evidence. *Review of Educational Research*, 74 , 59-119. doi: 10. 3102/00346543074001059.

Fredricks, J. A. , Filsecker, M. , & Lawson, M. A. (2016). Student engagement, context, and adjustment: Addressing definitional, measurement, and methodological issues. *Learning and Instruction*, 43,1-4.

Hamblen, J. O. , & van Bakkum, G. M. (2013). An embedded systems laboratory to support rapid prototyping of robotics and the internet of things. *IEEE Transactions on Education*, 56 (1), 121-128.

Hughes, J. E. (2019). Learning Across Boundaries: Educator and Startup Involvement in the Educational Technology Innovation Ecosystem. *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education (CITE Journal)*, 19(1), n1.

Jones, C. G. & Liu, D. (2017). Approaches to Incorporating IT Entrepreneurship into the Information Systems Curriculum. *Journal of Information Systems Education*, 28 (1), pp. 43-58.

Kehinde, L. O. , Awolowo, O. , Ayodele, O. T. , Akintade, O. O. , & Olawale, K. O. (2016). Development of a Module to Teach Basic Concepts of Interfacing and Connectivity in Internet of Things. In *Proceedings of the 2016 ASEE 123rd Annual Conference & Exposition, New Orleans, LA, June 26-29, 2016.*

National INNOVATION and STARTUP Policy. (2019). for Students and Faculty, Ministry of Human Resources Development Government of India.

Neto, M. (2015). Educational motivation meets Maslow: Self-actualisation as contextual driver. *Journal of Student Engagement: Education Matters*, 5(1), 18-27.

Osipov, E. , & Riliskis, L. (2013). Educating innovators of future internet of things. In *Proceedings of the 2013 IEEE Frontiers in Education (FIE) Conference, Oklahoma City, OK, October 23-26, 2013, 1352-1358.*

Paulson, S. E. (1994). Parenting style and parental involvement: Relations with adolescent achievement. *Mid-Western Educational Researcher*, 7 (1), 6-11.

Petri, L. H. (1996). *Motivation: Theory, Research, and Applications*, California: Wadsworth, Inc.

Pintrich, P. R. & DeGroot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82 (1), 33-40.

Pintrich, P. R. (2003) A Motivational Science Perspective on the Role of Student Motivation in Learning and Teaching Contexts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 667-686. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.95.4.667>

Ries, E. (2011). *The lean startup: how today's entrepreneurs use continuous innovation to create radically successful businesses.* New York: Crown Business.

Roberts. , Neyers. (2017). FAQs: Academies and free schools, Commons Library Briefing, Number 07059, 17 November, www.parliament.uk/commons-library | intranet.parliament.uk/commons-library

Salminen, J. (2014). Startup Dilemmas: Strategic Problems of Early-Stage Platforms on the Internet. Retrieved from <https://www.doria.fi/bitstream/handle/10024>

Schraw, Gregory, Brooks, David . (2000). Helping students self-Regulate in chemistry courses: Improving the will and skill. Department, of Educational Psychology and center for curriculum and Instruction, university of Nebraska Lincoln - NE 68588.

Schunk, D. H. & Zimmerman, B. J. (1997). Social origins of self-regulatory competence. *Educational Psychologist*, 32, 195-208.

Van Stijn, N. , van Rijnsoever, F. J. , & van Veelen, M. (2018). Exploring the motives and practices of university–start-up interaction: evidence from Route 128. *The Journal of Technology Transfer*, 43(3), 674-713.

Wilks, A. , Nyland, B. , Chancellor, B. & Elliot, S. (2008). *Analysis of Curriculum/Learning Frameworks for the Early Years (Birth to Age 8)*. Victoria, Australia: Victorian Curriculum and Assessment Authority. Available at: <http://www.eduweb.vic.gov.au/edulibrary/public/>

Zimmerman, B. (2000). Attaining self-regulation: A social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. , Pintrich & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of selfregulation*. 13-39. San Diego: Academic Press.

