

از خودبیبگانگی حالت انزوا از یک گروه یا فعالیتی است که انتظار می‌رود فرد در حالت عادی با آن گروه احساس همبستگی نموده یا با آن فعالیت درگیر شود. از خودبیبگانگی تحصیلی باعث می‌شود دانشجویان کمترین مشارکت را در فرآیندهای سازمانی داشته باشند و این امر باعث محروم شدن و جدا ماندن آنها از گروه یادگیران در جامعه دانش محور امروز می‌شود. هدف پژوهش حاضر، بررسی رابطه فرهنگ سازمانی دانشگاه با از خودبیبگانگی تحصیلی دانشجویان، با توجه به نقش واسطه‌ای اهداف تسلط در قالب الگوی علی است. نظریه اهداف پیشرفت بیان می‌کند که هر چقدر عوامل محیطی مانند فرهنگ سازمانی از آزادی عمل فرد حمایت کنند، این فرد اهداف تسلط را در خود شکل داده و از خودبیبگانگی تحصیلی کمتری را تجربه خواهد نمود. برای آزمون مدل نظری از طریق روش مدل‌یابی معادلات ساختاری، ۳۵۷ نفر از دانشجویان دوره کارشناسی ارشد دانشگاه تبریز با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شده و به پرسشنامه‌های از خودبیبگانگی تحصیلی، اهداف تسلط و ابعاد فرهنگی هافستد پاسخ دادند. نتایج آزمون مدل نظری نشان داد که اهداف تسلط اثر منفی بر از خودبیبگانگی تحصیلی دارد. ابعاد فرهنگی سازمانی (ابهام‌گریزی، جمع‌گرایی و فاصله قدرت) نیز اثر منفی بر اهداف تسلط دارند. اما اثر مردانگی معنی‌دار نبود. به‌طور کلی یافته‌های مطالعه حاضر نشان دادند اگر فرهنگ سازمانی دانشگاه از خودمختاری دانشجویان حمایت کند، آنها از خودبیبگانگی تحصیلی کمتری را تجربه خواهند کرد.

■ واژگان کلیدی:

فرهنگ سازمانی، اهداف تسلط، از خودبیبگانگی تحصیلی

فرهنگ سازمانی دانشگاه و

از خودبیبگانگی تحصیلی دانشجویان:

نقش واسطه‌ای اهداف تسلط

جواد امانی ساری‌بگلو

دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه تبریز
mj.amani@gmail.com

مهسا صالح نجفی

دانشجوی دکتری روان‌شناسی تربیتی دانشگاه تهران
m.yamur66@gmail.com

منصور بیرامی

استاد دانشگاه تبریز
Dr.bayrami@yahoo.com

میر محمود میرنساب

دانشیار دانشگاه تبریز
mirnasab2006@gmail.com

مقدمه

در جامعه دانش محور امروز، دانشگاه از مرجعیت مرکزی و حیاتی در توسعه دانش، فرهنگ و اجتماع هر ملتی برخوردار است. مهم ترین کارکرد دانشگاه به عنوان نهادی که نقش کلیدی در تولید و انتقال دانش، توسعه فرهنگ و تمدن و حل مسائل جامعه مدرن دارد، تربیت انسانی با هویت دانشگاهی فرهیخته، مولد و توانمند است. پژوهش های صورت گرفته در مورد دانشگاه های ایران طی دو دهه اخیر، مشخص می کند که به جای درونی کردن ارزش ها، نگرش ها و هنجارهای مناسب با فرهنگ جهانی دانشگاهی مطلوب و مؤثر، شاهد بیگانگی دانشجویان از ساختار، فرآیند و فرهنگ دانشگاهی دلخواه کارگزاران عرصه علوم اجتماعی - انسانی هستیم. (ذکایی و اسماعیلی، ۱۳۹۰) پژوهش های طائفی (۱۳۷۸) و فاضلی (۱۳۸۲) نشان می دهد احساس و نگرش هایی نظیر احساس خستگی و عذاب در کلاس درس، بی رغبتی و عدم درگیر شدن عمیق در مباحث کلاس، غیبت های غیرموجه، سرقت علمی و کپی برداری از آثار دیگران برای ارائه کارنوشته یا مقاله به استاد، احساس بیهودگی از تحصیل و بی رغبتی در انجام پژوهش، سیطره زندگی ذهنی و غیرواقعی و طرد واقعیت های جامعه ایران، احساس عدم کنترل فردی بر زندگی فردی و اجتماعی در میان طیف وسیعی از دانشجویان به چشم می خورد.

مفهومی که برای این بی رغبتی به تحصیل ایجاد شده است، مفهوم از خودبیگانگی تحصیلی است. (تراستی و دولی - دیکی^۱، ۱۹۹۳) به باور مان^۲ (۲۰۰۱) از خودبیگانگی حالت یا تجربه انزوا از یک گروه یا فعالیتی است که انتظار می رود فرد در حالت عادی با آن گروه احساس همبستگی نموده یا با آن فعالیت درگیر شود. مثلاً دانشجویان از خود بیگانه، ارزشی برای درس خواندن قائل نیستند و یادگیری در دانشگاه برای آنان بی معنی است. (فین^۳، ۱۹۸۹) از خودبیگانگی تحصیلی باعث می شود دانشجویان کمترین مشارکت را در فرآیندهای سازمانی داشته باشند. علاوه بر آن از خودبیگانگی از سازمان های آموزشی موجب گریز افراد از فرآیندهای یادگیری سازمان یافته در تمام عمر می شود. داشتن تجارب منفی در دانشگاه می تواند تأثیر منفی بر نگرش افراد نسبت به یادگیری در موقعیت های شبیه به دانشگاه داشته باشد. (فری^۴ و دیگران، ۲۰۰۹) با توجه به این

1. Trusty & Dooley-Dickey
2. Mann
3. Finn
4. Frey

مسائل، از خودبیگانگی تحصیلی باعث محروم شدن و جدا ماندن افراد از گروه یادگیران در جامعه دانش محور امروز می‌شود. (هاچر و هاگنائر^۱، ۲۰۱۰) به‌باور فلاوندی و همکاران (۱۳۹۲) و هاچر و هاگنائر (۲۰۱۰) انگیزش، کلید ارتباط از خودبیگانگی تحصیلی با سایر متغیرها می‌باشد و از این لحاظ اهمیت فراوانی دارد. لگولت^۲ و همکاران (۲۰۰۶)، نیز بر این باورند که از خودبیگانگی شکلی از بی‌انگیزشی است. اما هاچر و هاگنائر (۲۰۱۰) بیان می‌کنند که از خودبیگانگی پدیده‌ای متفاوت از بی‌انگیزشی است. فردی که دچار بی‌انگیزشی است در فعالیت درگیر نمی‌شود یا اگر هم درگیر شود، انرژی بسیار کمی برای انجام آن دارد. اما فردی که دچار از خودبیگانگی است، ارتباط بین فعالیت و نتیجه آن را درک نمی‌کند. مثلاً دانشجوی از خودبیگانه ارتباط بین خود و نتیجه تحصیل را درک نمی‌کند. این دانشجو ممکن است با انرژی زیادی درس بخواند، اما نتواند بین خود و درسی که می‌خواند پیوستگی برقرار کند. در نتیجه این امر فرد قادر به درونی‌سازی ارزش‌هایی که از طریق نظام آموزشی انتقال می‌یابد، نخواهد شد، زیرا درس و دانشگاه برای او بیگانه هستند.

بیان مسئله

سیف (۱۳۸۸) تعلیم و تربیت را فرایندی منظم و مستمر تعریف می‌کند که هدف آن هدایت رشد همه‌جانبه شخصیت فراگیران برای کسب و درک معرفت‌های بشری و هنجاری مورد پذیرش جامعه و همچنین کمک به شکوفایی استعدادهای آنان می‌باشد. از خودبیگانگی تحصیلی مانعی جدی برای رسیدن به این هدف است. زیرا احساس بیگانگی از تحصیل باعث می‌شود فرد در کسب معارف بشری ناتوان بماند. همچنین احساس جدایی بین خود و تحصیل باعث می‌شود فرد نتواند ارزش‌ها و هنجارهای جامعه را که از طریق مدارس و دانشگاه‌ها آموزش داده می‌شود، درونی‌سازی کند. این امر هم می‌تواند آسیب‌های جدی به فرد، نظام آموزشی و جامعه بزند. به‌علت شیوع زیاد این پدیده در بین دانشجویان ایران، بر اساس تحقیقات انجام‌گرفته، لازم است به عوامل زمینه‌ساز و همبسته با آن پرداخته شود. همان‌طور که در مقدمه اشاره گردید، نظریه‌های انگیزش یکی از مهم‌ترین نظریه‌های تبیین‌کننده از خودبیگانگی تحصیلی هستند. نظریه اهداف

1. Hascher & Hagenauer

2. Legault

پیشرفت یکی از برجسته‌ترین و کامل‌ترین چارچوب‌ها برای ادراک انگیزش پیشرفت و به‌خصوص انگیزش در محیط‌های آموزشی و مهارتی است. (کاپلان و فلوم^۱، ۲۰۱۰ و ویسانی و دیگران، ۱۳۹۱) با توجه به مباحثی که مطرح گردید، مسئله اساسی پژوهش حاضر این است که آیا نظریه اهداف پیشرفت در چهارچوب یک الگوی علی می‌تواند از خودبیبگانگی تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی و تبیین کند.

مبانی نظری پژوهش

نظریه اهداف پیشرفت

بر اساس نظریه اهداف پیشرفت، اهداف پیشرفت، جهت‌گیری‌های خاص موقعیتی هستند که تمایل برای ترقی، رشد، اکتساب دانش و یا نشان دادن شایستگی خود در یک بافت ویژه را نشان می‌دهند. (ویسانی و دیگران، ۱۳۹۱) مطابق با نظریه اهداف پیشرفت، دانشجویان و دانش‌آموزان از دو دسته اهداف پیشرفت متفاوت استفاده می‌کنند، اهداف یادگیری و اهداف عملکردی. اهداف یادگیری به‌عنوان اهداف تسلط یا اهداف تکلیف - محور و اهداف عملکردی، اهداف خود - محور یا اهداف توانایی نیز شناخته می‌شوند. (بیرامی و دیگران، ۱۳۹۰) در پژوهش حاضر به بررسی اهداف تسلط پرداخته و از اهداف عملکردی صرف نظر می‌شود. زیرا این نوع جهت‌گیری هدفی با ترکیبی از الگوها و پیامدهای مثبت و منفی مرتبط است. بنابراین دانشجویان با اهداف عملکردی هم هیجانانگیز مثبت مانند انگیزش درونی بالا و هیجانانگیز منفی مانند بی‌انگیزشی را تجربه می‌کنند. که این امر نیز منجر به بروز نتایج متناقض در رابطه با اهداف عملکردی شده است. (ویسانی و دیگران، ۱۳۹۱) دانشجویانی که اهداف تسلط دارند، بر فهم، اکتساب مهارت، تسلط بر تکلیف و رشد شایستگی تمرکز می‌کنند. این افراد از خود به‌عنوان مرجع اصلی برای قضاوت درباره توانایی خود استفاده کرده و در جهت رشد شخصی تلاش می‌کنند، هنگام کسب مهارت‌های جدید یا بهبود مهارت احساس رضایت می‌کنند، موفقیت خود را به تلاش و کوشش نسبت می‌دهند، یادگیری مطالب جدید یا مهارت‌های دشوار را دوست دارند، از اشتباه نمی‌ترسند زیرا آن را بخشی از فرآیند یادگیری می‌دانند. (بیرامی و دیگران، ۱۳۹۰ و لواسانی و دیگران، ۱۳۸۹) این امر باعث می‌شود آنها انگیزش بالایی را هنگام

انجام تکالیف تجربه کنند. (منال^۱، ۲۰۱۱)

اهداف تسلط می‌توانند با از خودبیگانگی تحصیلی دانشجویان ارتباط داشته باشند. به‌باور هاچر و هاگنائر (۲۰۱۰)، دانشجویان از خودبیگانگی به دلیل فشار و کنترل بیرونی مجبور به یادگیری هستند و خود یادگیری هیچ سودی برای آنها ندارد. بنابراین هر چقدر فرد در امر یادگیری کمتر به محرک‌های بیرونی وابسته باشد، به همان نسبت احساس از خودبیگانگی تحصیلی کمتری خواهد کرد. از طرف دیگر از خودبیگانگی به‌عنوان احساس فاصله بین فرد و فعالیتی که او انجام می‌دهد تعریف می‌شود. (آرون، ۱۳۸۷) بنابراین هر چقدر فرد فعالیتی را بر اساس راهنماهای درونی و به دلیل خود فعالیت مانند یادگیری انجام دهد، به همان نسبت با یادگیری عجین شده و احساس فاصله کمتری با آن خواهد نمود. (ریو^۲، ۲۰۰۹) پژوهش‌های انجام‌گرفته نیز مؤید این امر هستند. (لگولت و دیگران، ۲۰۰۶ و ویسانی و دیگران، ۱۳۹۱)

فرهنگ سازمانی

فرهنگ سازمانی نظامی از استنباط‌های مشترک اعضا نسبت به سازمان که موجب تفکیک و تمایز دو سازمان از یکدیگر می‌شود. (جعفری و دیگران، ۱۳۸۸) فرهنگ سازمانی بر تمام جنبه‌های سازمان، از جمله رسالت‌ها و اهداف، تعیین راهبردها، ساختار سازمانی، ارتباطات، نگرش‌ها، انگیزش‌ها، عملکرد و رفتارهای نوآورانه افراد تأثیر می‌گذارد. (نعامی و دیگران، ۱۳۹۰) طبقه‌بندی‌های مختلفی از ابعاد فرهنگ سازمانی مانند دانشگاه صورت گرفته است. اما ابعاد فرهنگی هافستد (۱۹۸۰)، به جهت جامعیت در پژوهش‌های مربوط به تعلیم و تربیت، مدیریت، رفتار سازمانی و فناوری اطلاعات توجه ویژه‌ای را به خود جلب نموده‌اند. (اکور^۳، ۲۰۰۶ و صادقی و دیگران، ۲۰۱۳) این ابعاد شامل مردانگی^۴، ابهام‌گریزی^۵، جمع‌گرایی و فاصله قدرت^۶ می‌باشند. مردانگی، به میزان تمایز نقش‌های جنسی در جامعه یا در سازمان، ابهام‌گریزی، به چگونگی مواجهه افراد با جنبه‌های نامعلوم آینده و به درجه‌ای که اعضای یک فرهنگ به وسیله موقعیت‌های مبهم و نامعلوم احساس

1. Manal
2. Reeve
3. Akour
4. Masculinity/ Femininity
5. Uncertainty Avoidance
6. Power Distance

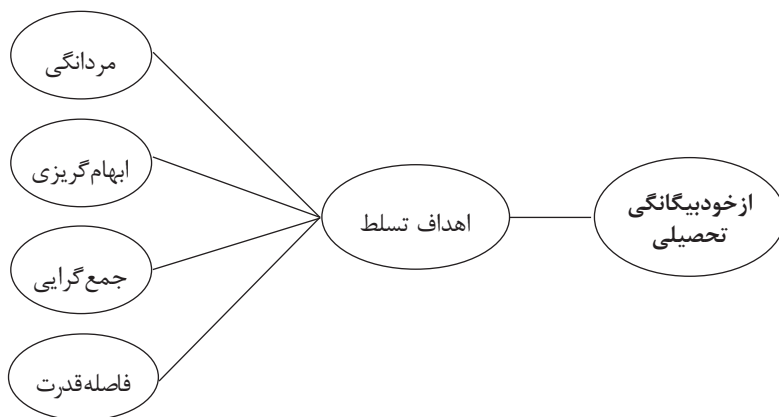
خطر می‌کنند، جمع‌گرایی، به ارتباطی که بین فرد و جمع در یک جامعه معلوم شایع است و فاصله قدرت، به درجه‌ای که اعضای کم‌قدرت مؤسسات و سازمان‌ها می‌پذیرند و انتظار دارند که قدرت به‌طور نابرابر تقسیم شود، اشاره دارد. (هافستد و دیگران، ۲۰۱۰ و صادقی و دیگران، ۲۰۱۳)

فرهنگ سازمانی از طریق ویژگی‌ها و صفات فردی مانند جهت‌گیری‌های هدفی یا جهت‌گیری خودمختار در مقابل کنترل‌گرا بر از خودبیگانگی تحصیلی تأثیر می‌گذارد. (اسرایت^۱ و دیگران، ۲۰۰۸) هافستد و همکاران (۲۰۱۰) نیز بر این باورند که فرهنگ شخصیت افراد را شکل داده و از طریق تأثیرگذاری بر صفات انعطاف‌پذیر شخصیت مانند جهت‌گیری‌های هدفی بر انگیزش آنان تأثیر می‌گذارد. بنابراین با توجه به این بیان هافستد و همکاران، فرض می‌شود که جهت‌گیری‌های هدفی به‌عنوان یکی از ساختارهای شخصیت افراد که انعطاف‌پذیری بالایی دارند، ارتباط بین فرهنگ سازمانی و از خودبیگانگی تحصیلی را میانجی‌گری می‌کنند.

در سازمانی که میزان مردانگی بالاست، بر رقابت و سخت‌کوشی تأکید می‌شود. (هافستد و دیگران، ۲۰۱۰) فشار زیاد از جانب محیط برای موفقیت و پیشرفت می‌تواند موجب شود تا فرد به این باور برسد که اختیار کمی بر اعمال خود دارد و بیشتر به‌خاطر فشار و کنترل بیرونی به فعالیت می‌پردازد. این امر اثر منفی بر اهداف تسلط می‌گذارد. زیرا فشار محیط باعث می‌شود که فرد به‌جای اینکه به‌دنبال علائق خود باشد، با دیگران به رقابت بپردازد. (آکور، ۲۰۰۶ و صادقی و دیگران، ۲۰۱۳) وقتی میزان جمع‌گرایی در سازمانی بالا باشد، فشار اجتماعی زیادی برای هم‌نواپی وجود دارد. در این حالت تأکید بیشتر بر جذب شدن در گروه است و ارزش‌های گروه بر ارزش‌ها و تمایلات فردی ترجیح داده می‌شود. (اسرایت و دیگران، ۲۰۰۸ و صادقی و دیگران، ۲۰۱۳) تأکید بر هم‌نواپی با دیگران اثر منفی بر اهداف تسلط دارد. باید متذکر شد که مفهوم جمع‌گرایی در نظریه هافستد با معنای عمومی آن یعنی گرایش به فعالیت جمعی و مشارکتی تفاوت دارد. در نظریه هافستد جمع‌گرایی اشاره به این امر دارد که فرد برای انجام کاری حتی اگر فردی باشد، تا چه حد تحت تأثیر نظرات سایر افراد قرار دارد و نظر جمع تا چه میزان بر نظر شخصی فرد اولویت دارد. بنابراین در فرهنگ‌های جمع‌گرا رفتار فرد توسط کنترل‌کننده‌های بیرونی هدایت می‌شود. ولی در فرهنگ فردگرا این کنترل در درون

فرد قرار دارد. (هافستد و دیگران، ۲۰۱۰) سازمان‌های با ابهام‌گریزی بالا دارای قواعد و استانداردهای زیادی هستند که این امر باعث می‌شود افراد در این فرهنگ‌ها کمتر احساس آزادی عمل داشته باشند و بیشتر احساس کنند که رفتار آنها از جانب محیط خارجی کنترل می‌شود. (امانی و دیگران، ۱۳۹۰ و صادقی و دیگران، ۲۰۱۳) این چنین فرهنگی می‌تواند اثر منفی بر اهداف تسلط داشته باشد. در سازمان‌های با فاصله قدرت بالا، ثبات و همنوایی با جامعه و دیگران، هنجارهایی هستند که کمک می‌کنند نظم اجتماعی موجود و توزیع قدرت مربوط به آن ثابت باقی بماند. در این گونه فرهنگ‌ها ابتکار و آزادی عمل تشویق نمی‌شوند. افراد از این امر آگاه‌اند که پاداش‌های اجتماعی به دلیل همنوایی آنها داده می‌شود نه برای آزادی عمل. علاوه بر آن تمرکزگرایی و وجود سلسله‌مراتب قدرت در این گونه فرهنگ‌ها به شدت قدرت ابتکار افراد را محدود می‌کند. این امر اثر منفی بر اهداف تسلط دارد. (اسرایت، ۲۰۰۰ و صادقی و دیگران، ۲۰۱۳) با توجه به مطالبی که بیان گردید، هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه فرهنگ سازمانی دانشگاه بر اساس ابعاد هافستد با از خودبیگانگی تحصیلی دانشجویان، با در نظر گرفتن نقش واسطه‌ای اهداف تسلط است. در شکل یک الگوی نظری پژوهش نمایش داده شده است.

۱۸۳



شکل ۱: الگوی نظری پژوهش

فرضیه‌های پژوهش

۱. اهداف تسلط اثر مستقیم و منفی بر از خودبیگانگی تحصیلی دارد.
۲. مردانگی اثر مستقیم و منفی بر اهداف تسلط دارد.
۳. ابهام‌گریزی اثر مستقیم و منفی بر اهداف تسلط دارد.

۴. جمع‌گرایی اثر مستقیم و منفی بر اهداف تسلط دارد.
 ۵. فاصله قدرت اثر مستقیم و منفی بر اهداف تسلط دارد.

روش پژوهش، جامعه و نمونه آماری

پژوهش حاضر از نوع توصیفی و طرح پژوهشی همبستگی از نوع مدل‌یابی معادلات ساختاری است. زیرا در این پژوهش روابط بین متغیرها در قالب مدل علی مورد بررسی قرار می‌گیرد. جامعه آماری پژوهش حاضر را تمامی دانشجویان مقطع کارشناسی ارشد دانشگاه تبریز تشکیل می‌دهند. تعداد این دانشجویان ۴۹۵۷ نفر (۲۰۴۸ دختر و ۲۹۰۹ پسر) بود. برای محاسبه حجم نمونه از فرمول کوکران استفاده شد که تعداد افراد نمونه ۳۵۷ نفر به دست آمد (۱۹۳ مرد و ۱۶۴ زن). گفتنی است که برای انجام مدل‌یابی معادلات ساختاری، کلین^۱ (۲۰۱۱) حجم نمونه بین ۱۰۰ تا ۱۵۰ نفر را پیشنهاد می‌کند. در پژوهش حاضر با توجه به نمونه ۳۵۷ نفری، این حجم برای مدل‌یابی معادلات ساختاری مناسب است. از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای چند مرحله‌ای برای انتخاب نمونه استفاده شد. بدین صورت که ابتدا چند دانشکده به صورت تصادفی انتخاب شدند و سپس چند کلاس از این دانشکده‌ها به صورت تصادفی انتخاب گردید و در نهایت پرسشنامه‌ها در بین دانشجویانی که مایل به پاسخگویی بودند، توزیع گردید. اطلاعات پژوهش از طریق پرسشنامه گردآوری شد که از دو بخش تشکیل شده بود. در بخش اول اطلاعات جمعیت‌شناختی دانشجویان از قبیل جنسیت، سن، رشته تحصیلی و غیره گردآوری گردید و در بخش دوم شرکت‌کنندگان به پرسشنامه اصلی پژوهش که از ۲۵ سؤال تشکیل شده بود و ۶ متغیر پژوهش را می‌سنجید، پاسخ دادند. برای آزمون مدل نظری از روش بیشینه احتمال استفاده شد. این روش امکان محاسبه شاخص‌های برازش مبتنی بر مجذور خی را فراهم می‌آورد و پژوهشگران را قادر می‌سازد میزان برازش مدل نظری خود را با داده‌های گردآوری شده بررسی کنند. (کلین، ۲۰۱۱)

ابزارهای اندازه‌گیری

از خودبیبگانگی تحصیلی: برای اندازه‌گیری گیری این متغیر از پرسشنامه از خودبیبگانگی

تحصیلی جانسون^۱ (۲۰۰۵) استفاده شد. این پرسشنامه از ۴ گویه تشکیل شده است. یکی از گویه‌های این پرسشنامه که بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای از (۱=کاملاً مخالفم) و (۵=کاملاً موافقم) مرتب شده بود، شامل این عبارت بود «احساس شکست و ناکامی در زمینه تحصیل می‌کنم.» ضریب آلفای کرونباخ این مقیاس در پژوهش جانسون (۲۰۰۵)، ۰/۷۷، به دست آمد. در این مطالعه نیز ضریب آلفای کرونباخ برای این مقیاس ۰/۸۷ به دست آمد که نشانگر پایایی مناسب ابزار می‌باشد.

اهداف تسلط: برای سنجش اهداف تسلط دانشجویان از پرسشنامه میگلی^۲ و همکاران (۱۹۹۸) استفاده شده است. این پرسشنامه شامل ۵ گویه است. میگلی و همکاران ضریب آلفای این مقیاس را ۰/۸۳ گزارش نموده‌اند. لواسانی و همکاران (۱۳۸۹) نیز ضریب آلفای این مقیاس را ۰/۸۷ گزارش نموده‌اند. در پژوهش حاضر نیز ضریب آلفا برای مقیاس اهداف تسلط ۰/۸۸ به دست آمد. این پرسشنامه نیز بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای مرتب شده و یکی از گویه‌های آن این عبارت است: «یکی از اهدافم در کلاس آن است که تا آنجا که می‌توانم یاد بگیرم.»

فرهنگ سازمانی دانشگاه: برای اندازه‌گیری ابعاد فرهنگی هافستد، از پرسشنامه صادقی و همکاران (۲۰۱۳) استفاده شد. این مقیاس از ۱۶ گویه تشکیل شده است که چهار بعد فرهنگ سازمانی، مردانگی، جمع‌گرایی، ابهام‌گریزی و فاصله قدرت را می‌سنجد. این پرسشنامه بر اساس طیف لیکرت ۵ درجه‌ای مرتب شده است. برای مردانگی از گویه «در این دانشگاه افراد سعی می‌کنند بهتر از یکدیگر عمل کنند»، برای جمع‌گرایی از گویه «در این دانشگاه افراد تحت تأثیر نظرات سایرین قرار دارند و کمتر از نظرات شخصی خود استفاده می‌کنند»، برای ابهام‌گریزی از گویه «وجود قوانین، مقررات و بخشنامه‌های زیاد در این دانشگاه آزادی عمل افراد را سلب می‌کند و برای فاصله قدرت از گویه «اساتید بیشتر تصمیمات را بدون مشورت با دانشجویان می‌گیرند» به‌عنوان نمونه استفاده شد. صادقی و همکاران در پژوهش خود ضریب پایایی این مقیاس را برای مردانگی ۰/۷۶، جمع‌گرایی ۰/۷۱، ابهام‌گریزی ۰/۸۲ و فاصله قدرت ۰/۸۷ گزارش نموده‌اند. در تحقیق حاضر نیز ضریب آلفا برای مردانگی ۰/۷۴، جمع‌گرایی ۰/۶۳، ابهام‌گریزی ۰/۸۰ و فاصله قدرت ۰/۷۵ به دست آمد.

1. Johnson
2. Midgley

یافته‌ها

مدل‌یابی معادلات ساختاری در دو مرحله به آزمون مدل می‌پردازد، که شامل آزمون مدل اندازه‌گیری و مدل ساختاری می‌باشد. مدل اندازه‌گیری به بررسی پایایی و روایی ابزارهای اندازه‌گیری و سازه‌های پژوهش می‌پردازد و مدل ساختاری فرضیه‌ها و روابط متغیرهای مکنون را مورد آزمون قرار می‌دهد. (کلاین، ۲۰۱۱)

بررسی و آزمون مدل اندازه‌گیری

برای آزمون مدل اندازه‌گیری، هیر^۱ و همکاران (۲۰۰۶) چندین شاخص را پیشنهاد می‌کنند: ۱. بارهای عاملی استاندارد شده گویه‌ها باید بیشتر از ۰/۵ و به صورت ایده‌آل بیشتر از ۰/۷ باشد. ۲. متوسط واریانس استخراج‌شده (AVE)^۲ باید بیشتر از ۰/۵ باشد. ۳. جذر متوسط واریانس استخراج‌شده یک سازه باید بیشتر از همبستگی آن سازه با سازه‌های دیگر باشد. ۴. پایایی ترکیبی (CR) سازه باید بیشتر از ۰/۷ باشد. در جدول ۱ و ۲ این شاخص‌ها گزارش شده‌اند. نتایج این جداول با توجه به معیارهای هیر و همکاران نشان می‌دهند که سازه‌های پژوهش از روایی و پایایی مناسب برخوردارند.

۱۸۶

جدول ۱: بارهای عاملی، متوسط واریانس استخراج‌شده و پایایی ترکیبی سازه‌های تحقیق

از خودبیگانگی		اهداف تسلط		مردانگی		ابهام‌گریزی		جمع‌گرایی		فاصله قدرت	
گویه	بار عاملی	گویه	بار عاملی	گویه	بار عاملی	گویه	بار عاملی	گویه	بار عاملی	گویه	بار عاملی
۲	۰/۶۳	۱	۰/۷۳	۱	۰/۶۹	۱	۰/۷۶	۱	۰/۷۴	۱	۰/۶۸
۳	۰/۸۷	۲	۰/۸۶	۲	۰/۶۷	۲	۰/۸۴	۲	۰/۸۵	۳	۰/۶۹
۴	۰/۹۰	۳	۰/۹۲	۳	۰/۸۰	۳	۰/۶۱	۳	۰/۶۹	۴	۰/۷۳
		۴	۰/۸۴	۴	۰/۷۶	۴	۰/۶۹	۴	۰/۶۳		
CR	۰/۸۵		۰/۹۱		۰/۸۲		۰/۸۲		۰/۸۲		۰/۷۴
AVE	۰/۶۵		۰/۷۱		۰/۵۴		۰/۵۳		۰/۵۴		۰/۵۰

1. Hair

2. AVE: Average Variance Extracted

جدول ۲: ماتریس همبستگی و جذر میانگین واریانس استخراج شده

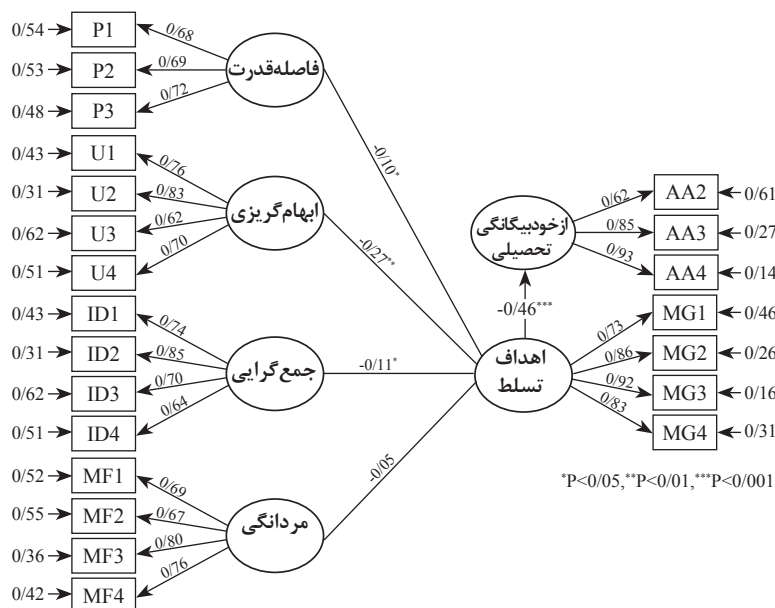
شماره	متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶
۱	مردانگی	۰/۷۳					
۲	ابهام‌گریزی	-۰/۰۱	۰/۷۳				
۳	جمع‌گرایی	۰/۱۱*	۰/۲۵**	۰/۷۳			
۴	فاصله قدرت	۰/۰۲	۰/۵۰**	۰/۲۱**	۰/۷۰		
۵	اهداف تسلط	۰/۰۶	-۰/۳۳**	-۰/۱۷**	-۰/۳۰**	۰/۸۴	
۶	از خودیبیگانی تحصیلی	۰/۰۲	۰/۳۵**	۰/۲۰**	۰/۳۹**	-۰/۵۵**	۰/۸۱

با توجه به جدول ۲، رابطه ابعاد فرهنگ سازمانی یعنی، ابهام‌گریزی (۰/۳۳-)، جمع‌گرایی (۰/۱۷-) و فاصله قدرت (۰/۳۰-)، با اهداف تسلط منفی و در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار می‌باشد. همچنین رابطه اهداف تسلط با از خودیبیگانی تحصیلی (۰/۵۵-) می‌باشد که در سطح ۰/۰۱ مثبت و معنی‌دار است.

۱۸۷

آزمون مدل ساختاری

از روش بیشینه احتمال برای آزمون الگوی نظری پژوهش و برآزش آن با داده‌های گردآوری شده استفاده شد. در شکل ۲ الگوی آزمون شده پژوهش حاضر ارائه شده است.



شکل ۲: الگوی آزمون شده پژوهش

در جدول ۳ اثرات مستقیم، غیرمستقیم، کل و واریانس تبیین شده متغیرها گزارش شده است. با توجه به این جدول اثر مستقیم فاصله قدرت (۰/۱۰-) و جمع گرایی (۰/۱۱-) بر اهداف تسلط منفی و در سطح ۰/۰۵ معنی دار می باشد. اثر مستقیم ابهام گرایی بر اهداف تسلط (۰/۲۷-) می باشد که در سطح ۰/۰۱ منفی و معنی دار است. اما اثر مستقیم مردانگی بر اهداف تسلط معنی دار نیست. همچنین اثر مستقیم اهداف تسلط بر از خودبیگانگی تحصیلی (۰/۴۶-) در سطح ۰/۰۰۱ منفی و معنی دار می باشد. همچنین با توجه به جدول ۳ اثر غیرمستقیم فاصله قدرت (۰/۰۵) و جمع گرایی (۰/۰۵) در سطح ۰/۰۵ مثبت و معنی دار می باشد. علاوه بر آن اثر غیرمستقیم ابهام گرایی بر از خودبیگانگی تحصیلی (۰/۱۲) می باشد که در سطح ۰/۰۱ مثبت و معنی دار است. اما اثر غیرمستقیم مردانگی بر از خودبیگانگی تحصیلی معنی دار نیست. یافته های جدول ۳ نشان می دهد که اهداف تسلط ۲۱ درصد از تغییرات از خودبیگانگی تحصیلی را تبیین می کند و فرهنگ سازمانی نیز ۱۵ درصد از تغییرات اهداف تسلط را پیش بینی می کند.

جدول ۳: اثرات مستقیم، غیرمستقیم، کل و واریانس تبیین شده متغیرها

متغیر	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل	واریانس تبیین شده
به روی از خودبیگانگی تحصیلی از:				۰/۲۱
اهداف تسلط	-۰/۴۶***	-		
مردانگی	-	-۰/۰۲	-۰/۰۲	
ابهام گرایی	-	۰/۱۲**	۰/۱۲**	
جمع گرایی	-	۰/۰۵*	۰/۰۵*	
فاصله قدرت	-	۰/۰۵*	۰/۰۵*	
به روی اهداف تسلط از:				۰/۱۵
مردانگی	۰/۰۵	-	۰/۰۵	
ابهام گرایی	-۰/۲۷**	-	-۰/۲۷**	
جمع گرایی	-۰/۱۱*	-	-۰/۱۱*	
فاصله قدرت	-۰/۱۰*	-	-۰/۱۰*	

بررسی برازش مدل اندازه‌گیری و ساختاری پژوهش

برای بررسی برازش مدل اندازه‌گیری و ساختاری از شاخص‌هایی که گیفن^۱ و همکاران (۲۰۰۰) مطرح نموده‌اند، استفاده شد. این شاخص‌ها شامل موارد زیر هستند. X^2/df که مقادیر کمتر از ۳ قابل پذیرش هستند، شاخص نیکویی برازش^۲، شاخص برازش تطبیقی^۳ که مقادیر بیشتر از ۰/۹ نشانگر برازش مناسب الگوی هستند، شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته^۴ که مقادیر بیشتر از ۰/۸ قابل قبول هستند و مجذور میانگین مربعات خطای تقریب^۵ که مقادیر کمتر از ۰/۰۸ نشانگر برازش مناسب الگو هستند. در جدول ۴ این شاخص‌ها گزارش شده‌اند. همان‌طور که در این جدول مشاهده می‌شود، تمامی شاخص‌های برازش سطح قابل قبولی دارند که نشانگر برازش مناسب مدل آزمون شده است.

جدول ۴: شاخص‌های برازش مدل اندازه‌گیری و ساختاری پژوهش

مدل	X^2/df	شاخص نیکویی برازش	شاخص نیکویی برازش تعدیل یافته	شاخص برازش تطبیقی	مجذور میانگین مربعات خطای تقریب
حد قابل پذیرش	کمتر از ۳	بیشتر از ۰/۹	بیشتر از ۰/۸	بیشتر از ۰/۹	کمتر از ۰/۰۸
مدل اندازه‌گیری	۲/۱۷	۰/۹۰	۰/۸۵	۰/۹۶	۰/۰۶
مدل ساختاری	۲/۳۹	۰/۹۰	۰/۸۴	۰/۹۵	۰/۰۶

۱۸۹

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر بررسی رابطه ابعاد فرهنگ سازمانی (مردانگی، ابهام‌گریزی، جمع‌گرایی و فاصله قدرت) با از خود بیگانگی تحصیلی دانشجویان با توجه به نقش واسطه‌ای اهداف تسلط بود. آزمون مدل نظری توسط روش مدل‌یابی معادلات ساختاری نشان داد که این مدل برازش مناسبی با داده‌های گردآوری شده دارد و حدود ۲۱ درصد از واریانس از خود بیگانگی تحصیلی را تبیین می‌کند.

در پژوهش حاضر اهداف تسلط اثر منفی و معنی‌داری بر از خود بیگانگی تحصیلی دانشجویان داشت. این یافته با نتایج تحقیقات لگولت و همکاران (۲۰۰۶) و ویسانی و همکاران (۱۳۹۱) همسو است. احساس از خود بیگانگی زمانی به وجود می‌آید که فرد

1. Geffen
2. GFI: Goodness of Fit Index
3. CFI: Comparative Fit Index
4. AGFI: Adjusted Goodness of Fit Index
5. RMSEA: Root Mean Square Error of Approximation

یک پدیده مثلاً یادگیری یا کار را به صورت پدیده‌ای جدا از خود ادراک کند، به طوری که هیچ کنترلی روی آن ندارد. اما دانشجویانی که جهت‌گیری تسلط بالایی دارند، در یادگیری جذب شده و با آن عجین می‌شوند. این امر باعث می‌شود که آنها یادگیری را جزئی از وجود خود دانسته و آن را جداً از خود احساس نکنند. از آنجایی که در این حالت یادگیری توسط خود دانشجویان و نه توسط کنترل‌های بیرونی هدایت می‌شود، آنها احساس از خودبستگی کمتری خواهند کرد.

در این پژوهش ابهام‌گریزی، جمع‌گرایی و فاصله قدرت بر اهداف تسلط اثر منفی و معنی‌داری داشتند. برای اینکه فردی جهت‌گیری هدفی تسلط را انتخاب کند، محیط زندگی فرد باید این نوع جهت‌گیری هدفی را تشویق کند. مهم‌ترین ویژگی این نوع محیط‌ها که به محیط‌های حامی خودمختاری نیز معروف‌اند، تسهیل ابتکار عمل فردی است. (ریو، ۲۰۰۹) در سازمان‌هایی با فرهنگ جمع‌گرا (که با گرایش به فعالیت جمعی و مشارکتی متفاوت است) و با ابهام‌گریزی و فاصله قدرت بالا، بر هم‌نوایی با هنجارهای جامعه و دیگران تأکید می‌شود. این نوع فرهنگ ابتکار عمل فرد را تشویق نمی‌کند. (صادقی و دیگران، ۲۰۱۳) این امر باعث می‌شود که افراد در این نوع فرهنگ سازمانی احساس کنند که هدف آنها از یادگیری هم‌نوایی با دیگران و یادگیری هنجارهای سازمان جهت اطاعت از آنها است و یادگیری به جز کمک به تقویت نظم اجتماعی و سازمانی موجود هیچ سودی برای خود آنها و رشد شایستگی‌هایشان ندارد. این یافته با نتایج تحقیقات اسرایت و همکاران (۲۰۰۸)، امانی و همکاران (۱۳۹۱)، آکور (۲۰۰۶) و صادقی و همکاران (۲۰۱۳) همسو می‌باشد. در پژوهش حاضر، مردانگی اثر معنی‌داری بر اهداف تسلط نداشت. در تبیین این یافته می‌توان گفت تأکید بر پیشرفت و رقابت در سازمان‌های با مردانگی بالا باعث شکل‌گیری دو نوع احساس متضاد می‌شود. یک احساس کنترل و اینکه فرد آزادی عمل کمی دارد و دو احساس موفقیت و شایستگی که به وسیله تأکید بر سخت‌کوشی و پشتکار ایجاد می‌شود. (اسرایت، ۲۰۰۰) این امر نیز باعث خنثی شدن اثر مردانگی بر اهداف تسلط می‌شود.

فرهنگ سازمانی نظامی از هنجارها، معانی و ارزش‌هایی است که بین اعضای آن سازمان اعم از دانشجویان، اساتید و سایر کارکنان مشترک است. (قلانندی و دیگران، ۱۳۹۱) پژوهش حاضر نخستین کوشش جهت بررسی رابطه فرهنگ سازمانی دانشگاه با از خودبستگی تحصیلی و اهداف پیشرفت دانشجویان بود. نتایج پژوهش نشان داد در

صورتی که فرهنگ دانشگاه دارای فاصله قدرت و ابهام‌گریزی بالا و همچنین جمع‌گرا باشد، می‌تواند اثر منفی بر اهداف تسلط دانشجویان گذاشته و از آن طریق باعث افزایش از خود بیگانگی تحصیلی آنان شود. این نوع ساختارهای آموزشی، آزادی عمل دانشجویان را محدود نموده و باعث شکل‌گیری این باور در آنها می‌شود که کنترلی بر کم و کیف یادگیری خود ندارند. این امر باعث می‌شود آنها یادگیری را امری فطری قلمداد نموده و فقط جهت رسیدن به نتایج بیرونی مانند پاداش آن را کسب کنند. این فرآیند در طولانی مدت باعث فاصله گرفتن فرد از یادگیری و در نهایت بیگانه شدن با آن می‌شود. از طرف دیگر ویژگی محدودکنندگی این گونه فرهنگ‌ها موجب جدایی بین فرد و یادگیری می‌شود. بنابراین با توجه به یافته‌های تحقیق حاضر، پیشنهادهای کاربردی زیر را می‌توان ارائه داد. با توجه به تأثیر نیرومند فرهنگ بر انگیزش و رفتار دانشجویان، لازم است ابتدا مدیران به ارزیابی فرهنگ موجود در دانشگاه بپردازند. اگر فرهنگ سازمانی بر کم بودن فاصله و وجود همکاری و همیاری بین دانشجویان و سایر کارکنان تأکید دارد، همچنین ابهام‌گریزی کمتری داشته و ابتکار عمل را تشویق می‌کند و علاوه بر آن حمایت اجتماعی زیادی در دانشگاه وجود دارد، لازم است مدیران جهت حفظ این نوع فرهنگ اقدام نمایند. این اقدامات می‌تواند شامل تقویت همکاری بین دانشجویان، تأکید کمتر بر رقابت و ایجاد فضایی برای اظهار نظرات سازنده توسط کارکنان و دانشجویان و همچنین تشویق خلاقیت و ابتکار عمل باشد. در صورتی که فرهنگ سازمانی دانشگاه تأکید کمتری بر همیاری و همکاری داشته و فاصله قدرت و ابهام‌گریزی بالا وجود داشته باشد، لازم است مدیران علاوه بر انجام اقدامات فوق، سعی در ایجاد و تقویت اعتماد بین خود و سایر کارکنان و دانشجویان بنمایند. در واقع اعتماد، حس پذیرفته شدن به عنوان عضوی سازنده در سازمان را به فرد منتقل می‌کند. این امر نیز علاوه بر ایجاد هیجان‌های مثبت نسبت به سازمان، باعث می‌شود فرد با سازمان همکاری خوب و صمیمانه داشته باشد. برای ایجاد اعتماد می‌توان به صورت غیرمستقیم، مثلاً از طریق صندوق‌های نظرخواهی از دانشجویان و کارکنان در مورد نحوه انجام کارها نظرخواهی نمود. این امر باعث می‌شود کارکنان و دانشجویان احساس انسجام بیشتری نسبت به دانشگاه پیدا کنند و در نتیجه حس همکاری و حمایت بین آنها تقویت شده و احساس می‌کنند که ساختار دانشگاه انعطاف‌پذیر بوده و سلسله‌مراتب کمی در آن وجود دارد و این امر باعث کاهش ادراک آنها از فاصله قدرت و ابهام‌گریزی می‌شود.

پیشنهاد می‌شود جهت افزایش تعمیم‌پذیری یافته‌ها این تحقیقات با گروه‌های مختلفی از دانشجویان تکرار شوند. همچنین با اینکه در تحقیق حاضر فقط دانشجویان دانشگاه تبریز مشارکت داشتند، اما نتایج نشان داد که ادراکات دانشجویان از فرهنگ سازمانی، حتی در یک دانشگاه نیز می‌تواند متفاوت باشد. می‌توان گفت عوامل مختلفی در این تفاوت‌ها تأثیر داشته باشند. بر اساس دیدگاه هافستد و همکاران (۲۰۱۰) این عوامل را می‌توان در دو دسته صفات شخصیت و ارزش‌های فرهنگی قرار داد. صفات شخصیت نشانگر گرایش‌های فطری افراد به درک یک پدیده به صورت خاصی است و ارزش‌های فرهنگی نشانگر تجسم و نمود هنجارها و ارزش‌های جامعه در ذهن افراد است که این دو بر نحوه ادراک و رفتار فرد تأثیر می‌گذارند. یک پیشنهاد پژوهشی می‌تواند بررسی نحوه تأثیر صفات شخصیت و ارزش‌های فرهنگی بر باورهای دانشجویان از فرهنگ سازمانی دانشگاه باشد.

منابع

۱. امانی ساری بگلو، جواد؛ مسعود غلامعلی لواسانی؛ جواد اژه‌ای و هیمن خضری آذر. (۱۳۹۰). رابطه ارزش‌های فرهنگی و متغیرهای فردی با میزان استفاده از رایانه در دانشجویان. *مجله علوم رفتاری*. ۵(۱).
۲. امانی ساری بگلو، جواد؛ حجت محمودی و افسانه کتابی. (۱۳۹۱). بررسی رابطه میان ابعاد فرهنگی با خودکارآمدی عمومی و تحصیلی در دانشجویان تحصیلات تکمیلی دانشگاه تهران. *مجله برخط دانش روانشناختی*. ۱(۳).
۳. آرون، ریمون. (۱۳۸۷). *مراحل اساسی سیر اندیشه در جامعه‌شناسی*. باقر پرهام. تهران: انتشارات علمی و فرهنگی.
۴. بیرامی، منصور؛ تورج هاشمی؛ وحیده عبدالهی عدلی‌انصار و پروانه علانی. (۱۳۹۰). پیش‌بینی راهبردهای یادگیری، خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی بر اساس اهداف پیشرفت دانش‌آموزان سال دوم متوسطه شهر تبریز. *اندیشه‌های نوین تربیتی*. ۷(۲).
۵. جعفری، صدیقه؛ سیده‌منوره یزدی و سیمین حسینیان. (۱۳۸۸). قابلیت پیش‌بینی‌کنندگی فرهنگ سازمانی و فشار روانی شغلی. *مجله علوم رفتاری*. ۳(۴).
۶. ذکایی، محمدسعید و محمدجواد اسماعیلی. (۱۳۹۰). جوانان و بیگانگی تحصیلی و دانشگاهی. *فصلنامه تحقیقات فرهنگی*. ۴(۴). ۵۵-۹۰.
۷. طایفی، علی. (۱۳۷۸). فرهنگ علمی - پژوهش ایران (بررسی قابلیت‌ها و تنگناها). *فصلنامه سیاست علمی و پژوهشی رهیافت*. ۲۱.
۸. غلامعلی لواسانی، مسعود؛ هیمن خضری آذر؛ جواد امانی و احسان مال‌احمدی. (۱۳۸۹). نقش خودکارآمدی تحصیلی و اهداف پیشرفت در تنیدگی، اضطراب و افسردگی دانشجویان. *مجله روان‌شناسی*. ۱۴(۲).
۹. فاضلی، نعمت‌الله. (۱۳۸۲). بررسی تطبیقی فرهنگ دانشگاهی ایران و بریتانیا. *نامه انسان‌شناسی*. ۱(۳).
۱۰. فلاوندی، حسن؛ جواد امانی ساری بگلو و محسن بابایی سنگلجی. (۱۳۹۱). تحلیل کانونی رابطه فرهنگ مدرسه با نیازهای روان‌شناختی اساسی در میان دانش‌آموزان. *اندیشه‌های نوین تربیتی*. ۸(۴). ۲۸-۹.
۱۱. فلاوندی، حسن؛ جواد امانی ساری بگلو، محمدتقی غلامی و پروا اکبری‌سوره. (۱۳۹۲). فرهنگ مدرسه و از خود بیگانگی تحصیلی: نقش واسطه‌ای نیازهای روان‌شناختی. *راهبرد فرهنگ*. ۲۴.
۱۲. نعمی، عبدالزهرا؛ آذین تقی‌پور و عبدالکاظم نیسی. (۱۳۹۰). رابطه فرهنگ سازمانی با انگیزش شغلی، اشتیاق شغلی و رفتارهای نوآورانه با میانجی‌گری توانمندسازی روان‌شناختی. *مجله علوم رفتاری*. ۵(۴).
۱۳. ویسانی، مختار؛ مسعود غلامعلی لواسانی و جواد اژه‌ای. (۱۳۹۱). نقش اهداف پیشرفت، انگیزش تحصیلی و راهبردهای یادگیری بر اضطراب آمار: آزمون مدل علی. *مجله روان‌شناسی*. ۱۶(۲).

14. Akour, I. (2006). *Factors Influencing Faculty Computer Literacy and Use in Jordan: A Multivariate Analysis*. [Doctoral Dissertation]. Louisiana Tech University.
15. Finn, J. D. (1989). Withdrawing From School. *Review of Educational Research*. 59. 117-142.
16. Frey, A.; V. Ruchkin; A. Martin. & M. Schwab-Stone. (2009). Adolescents in Transition: School and Family Characteristics in the Development of Violent Behaviors Entering High School. *Child Psychiatry and Human Development*. 40. 1-13.
17. Gefen, D.; D. W. Straub. & M. C. Boudreau. (2000). Structural Equation Modeling and Regression: Guidelines for Research and Practice. *Communications of the Association for Information Systems*. 3(1).
18. Hair, J. E.; W. C. Black; B. J. Babin; R. E. Anderson. & R. L. Tatham. (2006). *Multivariate Data Analysis* (6th edn). Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.
19. Hascher, T. & G. Hagenauer. (2010). Alienation From School. *International Journal of Educational Research*. 49. 220-232.
20. Hofstede, G. (1980). *Cultural Consequences: International Differences in Work-related Values*. Beverly Hills, CA: Sage.
21. Hofstede, G.; G. J. Hofstede. & M. Minkov. (2010). *Culture and Organization: Software of the Mind*. (3ed). New York: McGraw-Hill.
22. Johnson, G. M. (2005). Student Alienation, Academic Achievement, and WebCT Use. *Educational Technology & Society*. 8(2). 179-189.
23. Kaplan, A. & H. Flum. (2010). Achievement Goal Orientations and Identity Formation Styles. *Educational Research Review*. 5. 50-67.
24. Kline, R. B. (2011). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling*. Second Edition. New York: The Guilford Press.
25. Legault, L.; I. Green-Demers. & L. Pelletier. (2006). Why Do High School Students Lack Motivation in the Classroom? Toward an Understanding of Academic Amotivation and the Role of Social Support. *Journal of Educational Psychology*. 98(3). 567-582.
26. Manal, M. A. (2011). Achievement Goals and Intrinsic Motivation: a Case of IIUM. *International Journal of Humanities and Social Science*. 1(6). 196-206.
27. Mann, S. J. (2001). Alternative Perspective on the Student Experience: Alienation and Engagement. *Studies in Higher Education*. 26. 7-13.
28. Midgley, C.; A. Kaplan; M. Middleton; U. T. Maehr, E. M. Anderman; L. H. Anderman. & R. Roeser. (1998). The Development and Validation of Scales Assessing Students' Achievement Goal Orientations. *Contemporary Educational Psychology*. 23.
29. Reeve, J. M. (2009). *Understanding Motivation and Emotion* (5ed). New York: Wiley.
30. Sadeghi, K.; J. Amani. & H. Mahmudi. (2013). A Structural Model of the Impact of Organizational Culture on Job Satisfaction Among Secondary School Teachers. *The Asia-Pacific Education Researcher*. 1-14. doi: 10.1007/s40299-013-0074-0
31. Srite, M. (2000). *The Influence of National Culture on the Acceptance and Use of Information Technologies: An Empirical Study*. (Doctoral Dissertation, Florida State University, 2000).
32. Srite, M.; J. B. Thatcher. & E. Galy. (2008). Does within-Culture Variation Matter? An Empirical Study of Computer Usage. *Journal of Global Information Management*. 16(10). 1-25.
33. Trusty, J. & K. Dooley-Dickey. (1993). Alienation From School: An Exploratory Analysis of Elementary and Middle School Students' Perceptions. *Journal of Research and Development in Education*. 26(4). 232-242.