

رابطه میان نیاز به شناخت، خودکارآمدی آموزشی و انگیزه یادگیری/انگیزه آموزشی، با انتقال آموزش در میان کارآموزان مرکز کارآفرینی دانشگاه اصفهان

فرزانه دباشی^{۱*}، حمیدرضا عربی^۲، ابوالقاسم نوری^۳، ناهید اکرمی^۴

۱. کارشناس ارشد روان‌شناسی صنعتی و سازمانی، دانشگاه اصفهان

۲. دانشیار گروه روان‌شناسی دانشگاه اصفهان، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی

۳. استاد گروه روان‌شناسی دانشگاه اصفهان، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی

۴. استادیار گروه روان‌شناسی دانشگاه اصفهان، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی

تاریخ دریافت: ۹۲/۰۴/۰۹

تاریخ تصویب: ۹۲/۰۹/۲۶

چکیده

آموزش کارآفرینی از مهم‌ترین برنامه‌های آموزشی غیر رسمی است که در بسیاری از مراکز آموزشی در حال انجام است. هدف از این پژوهش بررسی رابطه نیاز به شناخت، خودکارآمدی آموزشی و انگیزه یادگیری/انگیزه آموزشی با انتقال آموزش است. طرح پژوهش از نوع همبستگی است و تعداد ۱۶۴ نفر از کارآموزان مرکز کارآفرینی دانشگاه اصفهان در دو مرحله پیش‌آموزشی و پس‌آموزشی مورد سنجیده شدند. پرسشنامه‌های مرحله پیش‌آموزشی عبارت بودند از: مقیاس نیاز به شناخت کاسیویو، پتی و کائو (۱۹۸۴)، مقیاس خودکارآمدی پیش‌آموزشی کوئینونز (۱۹۹۵) و پرسشنامه انگیزه یادگیری نو و ویلک (۱۹۹۳). پرسشنامه‌های مرحله پس‌آموزشی تحقیق عبارت بودند از: پرسشنامه خودکارآمدی پس‌آموزشی براون (۱۹۹۹) و پرسشنامه محقق ساخته انتقال آموزش. برای تحلیل داده‌ها از ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون گام‌به‌گام استفاده شد. یافته‌ها نشان داد که بین همه متغیرهای تحقیق و انتقال آموزش روابط مثبت معناداری وجود دارد؛ به علاوه نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون گام‌به‌گام نشان داد که دو متغیر نیاز به شناخت و خودکارآمدی پس‌آموزشی توان پیش‌بینی انتقال آموزش را دارند. با عنایت به این موضوع که سازه‌های نیاز به شناخت و خودکارآمدی پس‌آموزشی از طریق آموزش قابل ارتقا هستند، می‌توان انتظار داشت که با طراحی برنامه‌های آموزشی بر مبنای این دو متغیر انتقال آموزش به عملکرد نیز افزایش یابد.

واژه‌های کلیدی: آموزش کارآفرینی، انتقال آموزش، انگیزه یادگیری/انگیزه آموزشی، خودکارآمدی آموزشی، نیاز به شناخت

مقدمه

در پاسخ به تغییرات سریع دنیای کسب و کار، آموزش یکی از مهم‌ترین ابزارها به منظور ارتقای دانش، مهارت و رفتارهای افراد محسوب می‌شود (Giangreco, Carogati, Sebastiano & Della Bella, 2010). سیاست‌گذاران بر این باورند که دستیابی به سطوح بالای آموزش تنها از طریق آموزش کارآفرینی^۱ امکان‌پذیر است (Oosterbeek & Van Praag, 2010). این گونه آموزش‌ها به فراگیران فرصت می‌دهد که قبل از وارد کردن ایده‌ها و عقاید خود به دنیای واقعی کار آن‌ها را آزمایش کنند و به اثبات برسانند (Montesory, 2006). آموزش کارآفرینی در کی از مشاغل، اهداف و ساختارهای شغلی را برای فراگیران فراهم می‌آورد و به شکل‌گیری دیدگاه‌های کارآفرینی مثبت در ذهن آنان کمک می‌کند (Cheunge, 2008). بسیاری از مؤسسات آموزشی به این مهم توجه نشان می‌دهند و به برگزاری دوره‌های آموزشی کاربردی برای ارتقای دانش، مهارت، نگرش و خودکارآمدی افراد اقدام می‌کنند. در دانشگاه‌ها، این وظیفه مهم بر عهده مراکز کارآفرینی است. پایپان ناکیس، کاستلی، دامیگسب و ماوروتاسا^۲ (۲۰۰۸) آموزش کارآفرینی^۳ را بستری برای شکل‌دهی مهارت‌های کارآفرینانه، شایستگی‌ها، گرایش‌ها، فرهنگ و نیز تسهیل‌کننده فعالیت‌های کارآفرینانه می‌دانند. صاحب‌نظران مختلفی همچون شومپتر^۴ (۱۹۳۴)، مک کلند^۵ (۱۹۵۳)، لاو و مک میلان^۶ (۱۹۸۸)، سینگ^۷ (۱۹۸۹) و شاور و اسکات^۸ (۱۹۹۱) بر اهمیت کارآفرینی در خلق ثروت و توسعه جامعه تأکید کرده‌اند (مقیمی، ۱۳۸۴، ص ۱۹). این باور که آموزش کارآفرینی جزئی اساسی برای توسعه اقتصادی محسوب می‌شود کشورهای اروپایی را بر آن داشته است که تغییراتی اساسی در سیستم آموزشی خود ایجاد کنند؛ برای مثال تغییر سیستم دبیرستان‌های ایتالیا در تاریخ ۱۰ فوریه سال ۲۰۰۰ به دانش‌آموزان این فرصت را می‌دهد که در یک دوره

-
1. entrepreneurship education
 2. Papayannakis, Kastelli, Damigosb & Mavrotasa
 3. entrepreneurship education
 4. Schumpeter
 5. McClelland
 6. Low & MacMillan
 7. Singh
 8. Shaver & Scott

محدود مطالبی را در مورد شرکت‌ها یاد بگیرند (احمدپور داریانی، شیخان، رضازاده، ۱۳۸۳).

با توجه به اهمیت بسیار زیاد آموزش، به‌ویژه آموزش کارآفرینی، و با توجه به میزان کم بازگشت سرمایه‌ای که صرف این گونه آموزش‌ها می‌شود (Goldstein & Ford, 2002) هم دست‌اندرکاران آموزشی و هم پژوهشگران علاقه‌مند به شناسایی عواملی هستند که بر موفقیت و اثربخشی برنامه‌های آموزشی تأثیر گذارند.

بررسی پیشینه تحقیقات انجام گرفته در این زمینه نشان می‌دهد که اثربخشی آموزشی پیوند نزدیکی با ویژگی‌های فراگیران دارد (Goldstein & Ford, 2002) و آموزشی اثربخش است که در طراحی آن علاوه بر عوامل آموزشی (مانند ویژگی‌های محیط آموزشی، ویژگی‌های مربی و غیره) به برآورده شدن نیازهای فراگیران و همچنین پیشایندهای انگیزشی فردی توجه شود (Towler & Dipboye, 2006) (بختیاری اسفندقه، ۱۳۸۹).

منظور از ویژگی‌های فردی آن دسته از ویژگی‌ها و خصوصیات آموزش‌گیران است که به همراه آن‌ها به محیط آموزش آورده می‌شود. ویژگی‌های شخصیتی و انگیزشی و ویژگی‌های جمعیت‌شناختی کارآموز مثال‌هایی از ویژگی‌های فردی هستند (Salas & Cannon-Bowers, 2001). تحقیقات بسیاری تأثیر عوامل فردی گوناگون مانند ویژگی‌های شخصیتی و آموزشی را بر پیامدهای آموزشی بررسی کرده‌اند (Chuang, Liao, & Tai, 2005; Chiaburu & Tekleab, 2005) (بختیاری اسفندقه، ۱۳۸۹)؛ لیکن بررسی پیشینه پژوهش نشان می‌دهد که تحقیقات اندکی به بررسی تأثیر عوامل شناختی و انگیزشی به صورت همزمان بر پیامدهای آموزشی مبادرت ورزیده‌اند. در این پژوهش، خودکارآمدی^۱ آموزشی، نیاز به شناخت^۲ و انگیزه یادگیری/انگیزه آموزشی^۳ ویژگی‌های فردی اثر گذار بر پیامدهای آموزشی در نظر گرفته شده و رابطه آن‌ها با پیامدهای آموزشی شامل خودکارآمدی پس‌آموزشی و انتقال آموزش بررسی شده است.

1. self-efficacy
2. Need for Cognition
3. learning\ training motivation

واژه خودکارآمدی مفهوم اصلی نظریه شناختی اجتماعی بندورا^۱ (۱۹۷۷) محسوب می‌شود. خودکارآمدی اشاره به باور فرد مبنی بر داشتن توانایی برای انجام یک تکلیف خاص دارد (Bandura, 1977). در بافت آموزشی نیز خودکارآمدی به انتظارات شخص مبنی بر توانمندی برای انجام تکالیف یا پیامدهای آموزشی اطلاق می‌شود (Goldstein & Ford, 2002). در محیط‌های آموزشی، خودکارآمدی به شکل عاملی نیرومند در همه مراحل آموزشی عمل می‌کند؛ چنانچه برخی از محققان آن را هم پیشاینده آموزشی و هم پیامد آموزشی در نظر می‌گیرند (Tannenbaum, Mathieu, Salas, & Cannon-Bowers, 1991). خودکارآمدی به شکل پیشاینده آموزشی را خودکارآمدی پیش‌آموزشی^۲ و خودکارآمدی به شکل پیامد آموزشی را خودکارآمدی پس‌آموزشی^۳ می‌نامند. در این پژوهش، از مقیاس خودکارآمدی پیش‌آموزشی کوئینونز^۴ (۱۹۹۵) برای سنجش خودکارآمدی پیش‌آموزشی و از مقیاس خودکارآمدی نسبت به دانش و مهارت‌های آموخته‌شده براون^۵ (۱۹۹۹) نیز برای سنجش خودکارآمدی پس‌آموزشی استفاده شده است. این پرسشنامه‌ها در پژوهش‌های بسیاری مورد استفاده قرار گرفته‌اند (Spiros, 2003; Brown, 1999; Quinones, 1995) (بختیاری اسفندقه، ۱۳۸۹).

نیاز به شناخت عبارت است از «نیاز به سازماندهی موقعیت‌های مربوط به معنایابی و روش‌های یکپارچه‌سازی اطلاعات، نیاز به دانستن و منطقی ساختن تجارب زندگی» (Cohen, 1995, p. 291). منظور کوهن^۶ از کاربرد واژه «نیاز» آن معنایی که در متون زیست‌شناختی برای گرسنگی و تشنگی و دیگر نیازهای زیستی مورد استفاده قرار می‌گیرد نیست، بلکه به عقیده وی این مفهوم را می‌توان نوعی علاقه و گرایش برای برطرف کردن نیاز علمی دانست؛ یعنی رفتاری که هدفمند است و زمانی که هدف دست‌نیافتنی به نظر می‌رسد به ایجاد تنش در فرد منجر می‌شود (Cacioppo & Petty, 1982). به نظر

-
1. bandura
 2. pre-training self-efficacy
 3. post-training self-efficacy
 4. Quinones
 5. Brown
 6. Cohen

می‌رسد که افرادی که از نظر این نیاز در سطوح بالایی قرار دارند انگیزش بیشتری برای شرکت در دوره‌های آموزشی دارند و بنابراین به احتمال بیشتر در دانش، نگرش و مهارت آن‌ها پیشرفت حاصل خواهد شد. این افراد همواره به گونه‌ای رفتار می‌کنند که نیاز شناختی آن‌ها برطرف شود (Cacioppo & Petty, 1982). در این پژوهش از مقیاس نیاز به شناخت کاسیوپو، پتی و کائو^۱ (۱۹۸۴) برای سنجش این مفهوم استفاده شده است. این پرسشنامه در پژوهش‌های بسیاری مورد استفاده قرار گرفته است (Woo, Harms, & Kuncel, 2007; Towler & Dipboye, 2006) (حسینی و لطیفیان، ۱۳۸۸؛ مختاری و داورپناه، ۱۳۹۱).

انگیزه یادگیری/انگیزه آموزشی از دیگر متغیرهای مهم و اثرگذار بر پیامدهای آموزشی است و شامل فرایندهایی است که موجب برانگیختگی، جهت و پایداری رفتار می‌شود (Naylor, Pritchard & Ilgen, 1980). گرچه بیشتر تحقیقات گزارش شده در مورد انگیزش مربوط به کار و محیط کاری هستند نه محیط‌های آموزشی (Goldstein & Ford, 2002)، به هر حال نقش انگیزش در عملکردهای شغلی آینده می‌تواند مبین نقش آن در بافت‌های آموزشی نیز باشد. در این پژوهش، از مقیاس انگیزه یادگیری نو و ویلک^۲ (۱۹۹۳) استفاده شده است. این پرسشنامه در پژوهش‌های بسیاری استفاده شده است (Chuang, Tai, 2006; Liao, & Tai, 2005) (بختیاری اسفندقه، ۱۳۸۹)

به عنوان نکته پایانی باید اشاره نمود که برای سنجش اثربخشی آموزش‌های کارآفرینی در این پژوهش از سازه‌ی «انتقال آموزش» اقتباس شده از الگوی انتقالی^۳ هالتون^۴ (۱۹۹۶) استفاده شده است. بطور کلی انتقال آموزش عبارتست از میزانی که آموزش‌گیران^۵ دانش، مهارت‌ها، رفتارها و نگرش‌های کسب کرده از آموزش را در عمل به کار می‌برند (Baldwin & Ford, 1988). این دو محقق همچنین این سازه را این گونه تعریف می‌کنند: عوامل مشترک دروندادهای آموزش، پیامدهای آموزشی و شرایط انتقال آموزش (Baldwin & Ford, 1988). به دلیل دیر بازده بودن آموزش‌های کارآفرینی و این مسئله که انتقال این گونه آموزش‌ها به

1. Kao
2. Noe & Wilk
3. Transfer Model
4. Holton
5. trainees

عملکرد مستلزم طی زمان کافی برای فرآهم آوردن شرایط انتقال است، پژوهشگر از پرسشنامه‌ای بر مبنای سه مؤلفه الگوی انتقالی هالتون (۱۹۹۶)، که بیشترین همخوانی را با شرایط آموزش‌های کارآفرینی انجام شده در دانشگاه‌ها دارند، برای سنجش انتقال آموزش استفاده کرده است. این سه مؤلفه عبارتند از: انگیزه انتقال، نتیجه نگرشی و نتیجه مثبت فردی (Holton III Bates, & Rouna 2000; Holton III, Bates Seyler & Carvalho, 1997). الگوی هالتون (۱۹۹۶) در بسیاری از پژوهش‌ها به صورت مدلی جامع برای ارزشیابی برنامه‌های آموزشی مورد استفاده قرار گرفته است (Holton III, Bates, Seyler, & Carvalho, 1997) (حیدری، نقشبندی، توسلی و علی‌پور، ۱۳۹۱).

مروری بر ادبیات موضوع

یافته‌های حاصل از تحقیقات کالکوئیت و سیمیرینگ^۱ (۱۹۹۸) و کالکوئیت، لی پاین و نو^۲ (۲۰۰۰) مؤید تأثیر برخی از صفات شخصیتی و فردی بر پیامدهای آموزشی است. به علاوه کالکوئیت و همکاران (۲۰۰۰) دریافتند که متغیرهای انگیزشی فردی مانند خودکارآمدی پیش‌آموزشی و انگیزه یادگیری نیز بر پیامدهای آموزشی اثر گذارند.

به علاوه، برخی تحقیقات تجربی نشان داده‌اند که افراد دارای خودکارآمدی پیش‌آموزشی^۳ بالا انگیزش بیشتری برای حضور در جلسات آموزشی دارند (Colquitt, LePine & Noe, 2000; Chuang, Liao & Tai, 2005). طبق یافته‌های دیگر محققان، تغییر مثبت در خودکارآمدی افراد یا به عبارت دیگر پیدایش سطوح بالای خودکارآمدی پس‌آموزشی در فراگیرانی که آموزش آن‌ها به اتمام رسیده است بر پیامدهای آموزشی اثرگذار است؛ برای مثال بختیاری (۱۳۸۹) نشان داد که خودکارآمدی پس‌آموزشی به انتقال آموزش به عملکرد منجر می‌شود.

در زمینه تأثیر نیاز به شناخت، پتی و کاسیوپو (۱۹۸۶) دریافتند که این متغیر با وظیفه‌گرایی

1. Colquitt, J. A. & Simmering

2. LePine & Noe

3. pre-training self-efficacy

در ارتباط است و بر طبق یافته‌های باریک و مونت^۱ (۱۹۹۱) وظیفه‌گرایی با ویژگی‌هایی مانند سخت‌کوشی، سماجت و پیشرفت‌محوری در ارتباط است. بختیاری (۱۳۸۹) در پژوهش خود نشان داد که وظیفه‌گرایی می‌تواند پیش‌بینی برای انگیزه یادگیری باشد و به دنبال آن در گام‌های بعدی انتقال آموزش به عملکرد رخ دهد؛ همچنین وو و همکاران (۲۰۰۷) ارتباط متوسط معناداری میان نیاز به شناخت، وظیفه‌شناسی، خودنظم‌دهی در یادگیری و میزان دانش اخباری افراد را کشف کردند. بر طبق الگوی کرک پاتریک^۲ (۱۹۶۷) تغییر در دانش مقدمه‌ای برای تغییر رفتار و در نهایت انتقال آموزش به عملکرد محسوب می‌شود.

در زمینه تأثیر انگیزه یادگیری / انگیزه آموزشی، بسیاری از تحقیقات بر رابطه میان عوامل فردی و انگیزش آموزشی (Colquitt & Simmering, 1998) و رابطه انگیزش آموزشی با پیامدهای آموزشی (Chuang, Liao, & Tai, 2005) صحنه گذاشته‌اند. افزون بر این کوئینونز (۱۹۹۵) کشف کرد که انگیزه یادگیری به صورت متغیر میانجی بین خودکارآمدی پیش‌آموزشی و پیامدهای آموزشی عمل می‌کند.

با توجه به پیشینه پژوهشی ذکر شده و با توجه به اهمیت انتقال آموزش به عملکرد، هدف از این پژوهش بررسی رابطه میان نیاز به شناخت، خودکارآمدی آموزشی و انگیزه یادگیری / انگیزه آموزشی با انتقال آموزش بود. پرسش اصلی پژوهش این است که کدام ترکیب از متغیرهای نیاز به شناخت، خودکارآمدی آموزشی و انگیزه یادگیری / انگیزه آموزشی انتقال آموزش را پیش‌بینی می‌کند.

روش‌شناسی تحقیق

شرکت‌کنندگان و طرح پژوهش: طرح این پژوهش از نوع همبستگی و جامعه پژوهش شرکت‌کنندگان در دوره‌های آموزشی کوتاه‌مدت مرکز کارآفرینی دانشگاه اصفهان بوده است. نمونه‌گیری به شیوه در دسترس و انتخاب از بین کسانی صورت گرفت که در بازه زمانی پاییز و زمستان ۱۳۹۱ در دسترس بودند. کل جامعه پژوهشی از سال ۱۳۸۲ تا ۱۳۹۱ بالغ بر

1. Barrick & Mount
2. Krikpatrick

۵۰۰۰ نفر است. در پژوهش‌های آموزشی، به دلیل ماهیت آن معمولاً همه اعضای یک خوشه بررسی می‌شوند. در این پژوهش نیز خوشه مورد نظر در بازه زمانی پاییز و زمستان ۱۳۹۱ انتخاب شدند و در دو مرحله (پیش‌آموزشی و پس‌آموزشی) به ابزارهای پژوهش پاسخ دادند. تعداد پرسشنامه‌های ارسال شده ۲۰۰ جفت پرسشنامه بود که با میزان بازگشت ۰/۸۲ در این پژوهش ۱۶۴ جفت پرسشنامه بازگردانده شده است. عناوین دوره‌های آموزشی مرکز کارآفرینی عبارت بودند از: تدوین طرح کسب‌وکار، برندسازی، مدیریت دانش و بورس. ویژگی مشترک همه این دوره‌ها این است که با فراهم آوردن شرایطی برای ارتقای دانش، مهارت، نگرش و خودکارآمدی کارآموزان احتمال انتقال آموزش به عملکرد را در آن‌ها به وجود می‌آورد. میانگین سن شرکت‌کنندگان ۲۴/۵۷ سال و انحراف معیار سن آن‌ها ۵/۸۶۱ بود؛ همچنین ۳۹ درصد شرکت‌کنندگان مرد و ۶۱ درصد زن بودند و میزان تحصیلات آن‌ها شامل ۴۵/۱٪ لیسانس، ۵۱/۲٪ فوق لیسانس و ۳/۷ درصد دکتری بود.

ابزارهای پژوهش: شامل دو دسته پرسشنامه‌های مرحله پیش‌آموزشی و پرسشنامه‌های مرحله پس‌آموزشی بودند.

پرسشنامه‌های مرحله پیش‌آموزشی تحقیق عبارت بودند از: مقیاس نیاز به شناخت کاسیوپو، پتی و کائو (۱۹۸۴)، مقیاس خودکارآمدی پیش‌آموزشی کوئینونز (۱۹۹۵) و پرسشنامه انگیزه یادگیری نو و ویلک (۱۹۹۳).

پرسشنامه‌های مرحله پس‌آموزشی تحقیق نیز عبارت بودند از: پرسشنامه خودکارآمدی پس‌آموزشی براون (۱۹۹۹) و پرسشنامه محقق ساخته انتقال آموزش.

پرسشنامه نیاز به شناخت: این پرسشنامه از مقیاس ۱۸ سؤالی نیاز به شناخت کاسیوپو و همکاران (۱۹۸۴) اقتباس شده و فرم کوتاه شده ۹ سؤالی آن است. این ۹ سؤال از مقیاس اصلی به گونه‌ای اقتباس شده‌اند که بیشترین همخوانی را با شرایط کارآموزان مراکز کارآفرینی داشته باشند و از پرسیدن سؤالات مشابه نیز خودداری شود. در این پرسشنامه، هر سؤال در قالب طیف لیکرت ۷ درجه‌ای (۰= بسیار مخالفم تا ۶= بسیار موافقم) نمره‌گذاری شده است. مطالعات متعدد شواهدی دال بر روایی^۱ این پرسشنامه گزارش کرده‌اند Cacioppo, Petty &

(Tuten & Bosnjak, 2001; Kao, 1984). کاسیوپو و همکاران (۱۹۸۴) پایایی^۱ درونی این مقیاس را با استفاده از محاسبه ضریب آلفای کرونباخ ۰/۰۹ گزارش کرده‌اند. در این پژوهش، پایایی درونی این فرم کوتاه‌شده با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۴۶ به دست آمد.

پرسشنامه خودکارآمدی پیش‌آموزشی: این پرسشنامه از مقیاس خودکارآمدی پیش‌آموزشی کوئینونز (۱۹۹۵) اقتباس شده و دارای ۱۰ سؤال است که هر سؤال در قالب طیف لیکرت ۵ درجه‌ای (۱= بسیار مخالفم تا ۵= بسیار موافقم) نمره‌گذاری شده است. مطالعات متعدد شواهدی دال بر روایی این پرسشنامه گزارش کرده‌اند (Quinones, 1995; Spiros, 2003). کوئینونز (۱۹۹۵) پایایی درونی این مقیاس را با استفاده از محاسبه ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۶ گزارش کرده است. در این پژوهش، پایایی درونی این پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۸۸ به دست آمد.

پرسشنامه انگیزه یادگیری/انگیزه آموزشی: این پرسشنامه از مقیاس انگیزه یادگیری نو و ویلک^۲ (۱۹۹۳) اقتباس شده و دارای ۸ سؤال است که هر سؤال در قالب طیف لیکرت ۵ درجه‌ای (۱= بسیار مخالفم تا ۵= بسیار موافقم) نمره‌گذاری شده است. مطالعات متعدد شواهدی دال بر روایی این پرسشنامه گزارش کرده‌اند (Spiros, Noe & Wilk, 1993; 2003). نئو و ویلک (۱۹۹۳) پایایی درونی این مقیاس را با استفاده از محاسبه ضریب آلفای کرونباخ ۰/۸۷ گزارش کرده‌اند. در مطالعات دیگری، اسپروز (۲۰۰۳) و بختیاری (۱۳۸۹) ضریب آلفای کرونباخ را برای این مقیاس به ترتیب ۰/۸۱ و ۰/۸۶ گزارش کرده‌اند. در این پژوهش، پایایی درونی این پرسشنامه با استفاده از ضریب آلفای کرونباخ ۰/۷۰۱ به دست آمد. پرسشنامه خودکارآمدی پس‌آموزشی: این پرسشنامه از مقیاس ۷ سؤالی خودکارآمدی در مورد دانش و مهارت‌های آموخته‌شده براون (۱۹۹۹) اقتباس شده و دارای ۶ سؤال است که هر سؤال در قالب طیف لیکرت ۵ درجه‌ای (۱= بسیار مخالفم تا ۵= بسیار موافقم) نمره‌گذاری شده است. مطالعات متعدد شواهدی دال بر روایی این پرسشنامه گزارش کرده‌اند (Brown, 1999)، (بختیاری اسفندقه، ۱۳۸۹). براون (۱۹۹۹) پایایی درونی این مقیاس را با استفاده از

1. reliability
2. Noe & Wilk

محاسبه ضریب آلفای کروناخ ۰/۸۲ گزارش کرده است. در مطالعه دیگری، بختیاری (۱۳۸۹) مشاهده کرد که یکی از پرسش‌ها همسانی کافی با سایر گویه‌ها ندارد؛ از این رو با حذف آن گویه ضریب آلفای کروناخ ۰/۸ به دست آمد. در پژوهش حاضر نیز از این فرم تجدید نظر شده بختیاری (۱۳۸۹) استفاده شده است. در این پژوهش، پایایی درونی این فرم تجدید نظر شده با استفاده از ضریب آلفای کروناخ ۰/۷۰۰ به دست آمد.

پرسشنامه انتقال آموزش (محقق ساخته): به دلیل دیربازده بودن آموزش‌های کار آفرینی و این مسئله که انتقال این گونه آموزش‌ها به عملکرد مستلزم طی زمان کافی برای فراهم آوردن شرایط انتقال وابسته است، پژوهشگر پرسشنامه‌ای با شش سؤال بر طبق سه مؤلفه از الگوی انتقالی هالتون (۱۹۹۶) را طراحی کرد که بیشترین همخوانی را با شرایط آموزش‌های کار آفرینی انجام شده داشتند و به صورت مقدماتی بر روی نمونه‌ای از کارآموزان به اجرا درآورد. این سه مؤلفه عبارت بودند از: انگیزه انتقال، نتیجه نگرشی و نتیجه مثبت فردی؛ سپس تحلیل عوامل بر روی داده‌ها انجام گرفت و یافته‌ها مؤید وجود این سه عامل در پرسشنامه بودند ($KMO = 0/715$). نمره گذاری این پرسشنامه بر اساس طیف پنج گزینه‌ای لیکرت (۱ = بسیار مخالفم تا ۵ = بسیار موافقم) است. پژوهشگر برای سنجش ضریب روایی^۱ این پرسشنامه این یک جمله را که روح کلی سازه در آن است (به نظر من چنین دوره‌ای باید در دروس رشته تحصیلی من گنجانده شود، چرا که اگر چنین بود تا بدین روز پیشرفت بیشتری در زمینه عمل داشتم) پرسید و ضریب همبستگی آن را با کل مقیاس سنجید که این ضریب ۰/۵۶ به دست آمده است. پایایی درونی این مقیاس با استفاده از ضریب آلفای کروناخ ۰/۷۴۹ به دست آمد.

یافته‌ها

یافته‌های مربوط به متغیرهای جمعیت‌شناختی در قسمت ویژگی‌های شرکت کنندگان شرح داده شد. در جدول ۱، شاخص‌های توصیفی و روان‌سنجی ابزارهای پژوهش و در جدول ۲ همبستگی درونی متغیرهای پژوهش با یکدیگر آورده شده است.

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی و روان‌سنجی ابزارهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	ضریب پایایی		خطای معیار اندازه‌گیری	ضریب تغییرات
			پژوهش حاضر	پژوهش بختیاری		
۱. نیاز به شناخت	۳۵/۶۴	۴/۴۷	۰/۷۴۶	_____	۲/۲۵۲	۷/۹۷
۲. خودکارآمدی پیش‌آموزشی	۲۰/۹۱	۲/۵۱	۰/۷۸۸	۰/۸۶	۱/۱۵۵	۸/۳۳
۳. انگیزش آموزشی	۲۷/۳۴	۳/۰۱	۰/۷۰۱	۰/۸۶	۱/۶۴۵	۹/۰۸
۴. خودکارآمدی پس‌آموزشی	۲۰/۲۳	۳/۳۹	۰/۷۰۰	۰/۸۰	۱/۸۵۶	۵/۹۶
۵. انتقال آموزش	۲۲/۹۰	۳/۴۸	۰/۷۴۹	_____	۱/۷۴۳	۶/۵۸

جدول ۲. همبستگی درونی متغیرهای نیاز به شناخت، خودکارآمدی پیش‌آموزشی، انگیزش یادگیری، خودکارآمدی پس‌آموزشی و انتقال آموزش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵
۱. نیاز به شناخت	_____				
۲. خودکارآمدی پیش‌آموزشی	۰/۱۲۶	_____			
۳. انگیزش آموزشی	۰/۳۳۲**	۰/۵۴۴**	_____		
۴. خودکارآمدی پس‌آموزشی	۰/۱۲۵	۰/۴۶۰**	۰/۲۷۳**	_____	
۵. انتقال آموزش	۰/۲۲۵**	۰/۲۱۴**	۰/۲۳۷**	۰/۴۹۸**	_____

** $p < 0.01$

همان‌طور که در جدول ۲ ملاحظه می‌شود، نیاز به شناخت با انگیزش آموزشی و انتقال آموزش روابط مثبت و معناداری را نشان می‌دهد ($p < 0.01$) و با هیچ‌کدام از خودکارآمدی‌های آموزشی رابطه معناداری ندارد؛ همچنین نتایج نشان می‌دهد که میان همه متغیرهای پژوهش و انتقال آموزش روابط مثبت و معناداری وجود دارد که از این میان متغیر خودکارآمدی پس‌آموزشی بیشترین همبستگی را با انتقال آموزش دارد ($r = 0.498$ و $p < 0.01$). به منظور پیش‌بینی انتقال آموزش با استفاده از متغیرهای نیاز به شناخت، خودکارآمدی‌های

آموزشی و انگیزش آموزشی از روش رگرسیون گام به گام استفاده شد که نتایج آن در جدول ۳ آمده است.

جدول ۳. پیش‌بینی انتقال آموزش با استفاده از متغیرهای پیش‌بین

متغیر ملاک	متغیرهای پیش‌بین	R	R ^۲	ΔR ^۲	F	B	β	SEB	t
انتقال آموزش	خودکارآمدی پس آموزشی	۰/۴۹۸*	۰/۲۴۸	۰/۲۴۴	۵۳/۵۶۹*	۰/۴۹۰	۰/۴۷۸	۰/۰۶۹	۷/۰۶۷*
شناخت	نیاز به شناخت	۰/۵۲۵*	۰/۲۷۵	۰/۲۶۶	۳۰/۶۰۹*	۰/۱۲۹	۰/۱۶۶	۰/۰۵۳	۲/۴۴۹*

* $p < 0/05$

نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون گام به گام نشان می‌دهد که در گام اول خودکارآمدی پس آموزشی وارد معادله رگرسیون برای پیش‌بینی انتقال آموزش می‌شود و $0/248$ از واریانس آن را تبیین می‌کند ($p < 0/05$) که با اضافه شدن متغیر نیاز به شناخت در گام دوم قدرت تبیین به $0/275$ می‌رسد ($p < 0/05$). این نتایج نشان می‌دهد که از میان چهار متغیر پیش‌بین تنها دو متغیر خودکارآمدی پس آموزشی و نیاز به شناخت قادر به پیش‌بینی انتقال آموزش هستند و با هم در حدود $27/5$ درصد از انتقال آموزش را تبیین می‌کنند ($p < 0/05$).

بحث و نتیجه‌گیری

نتایج این پژوهش بیانگر وجود روابط مثبت معنادار میان همه متغیرهای پژوهش شامل نیاز به شناخت، خودکارآمدی پیش‌آموزشی، انگیزه یادگیری/انگیزه آموزشی و خودکارآمدی پس‌آموزشی با انتقال آموزش است. در بررسی اولین متغیر، یافته‌ها نشان می‌دهد که متغیر نیاز به شناخت با انگیزه یادگیری/انگیزه آموزشی و انتقال آموزش روابط مثبت معناداری دارد. این یافته‌ها در راستای نتایج پژوهش کاسیوپو و پتی (۱۹۸۲) است. این محققان دریافتند که هرچه افراد از نظر نیاز به شناخت در سطح بالاتری قرار داشته باشند، از درگیری ذهنی با تکالیف چالش برانگیز لذت می‌برند و همواره موقعیت‌هایی را انتخاب می‌کنند که از تنش فکری آن‌ها بکاهد. آموزش‌های کارآفرینی نیز چون دارای عناوین و محتوایی غیر از دروس تدریس شده رسمی در دانشگاه هستند، افراد با کنجکاوی شناختی را جذب خود می‌کنند و تمایل برای

یادگیری را در آنان بر می‌انگیزانند. این دو محقق در پژوهشی دیگر کشف کرده‌اند که نیاز به شناخت با وظیفه‌گرایی مرتبط است (Petty & Cacioppo, 1986). بختیاری (۱۳۸۹) نیز در پژوهش خود کشف کرد که وظیفه‌گرایی به شکل پیش‌بینی برای انگیزش آموزشی عمل می‌کند و به دنبال آن در گام‌های بعدی انتقال آموزش به عملکرد رخ می‌دهد. بر طبق یافته‌های حاصل از پژوهش حاضر و شواهد پژوهشی مذکور می‌توان رابطه بین نیاز به شناخت با انگیزه یادگیری و انتقال آموزش را استنباط و تأیید کرد.

یافته‌های تحقیق همچنین حاکی از وجود روابط مثبت معنادار میان خودکارآمدی‌های آموزشی و انگیزه یادگیری/انگیزه آموزشی است. این نتیجه با یافته‌های تحقیقات تاننوم و همکاران (۱۹۹۱)، کوئینونز (۱۹۹۵)، کالکوئیت و همکاران (۲۰۰۰) و بختیاری (۱۳۸۹) همخوانی دارد. تاننوم و همکاران (۱۹۹۱) دریافتند که خودکارآمدی را باید هم به عنوان پیش‌بینی و هم پیامد آموزشی در نظر گرفت. کوئینونز (۱۹۹۵) دریافت که خودکارآمدی پیش‌آموزشی از طریق انگیزه یادگیری بر پیامدهای آموزشی تأثیر می‌گذارد. نتایج پژوهش کالکوئیت و همکاران (۲۰۰۰) نیز تأییدکننده نقش میانجی انگیزه آموزشی در رابطه بین خودکارآمدی پیش‌آموزشی و پیامدهای آموزشی است. بر طبق تعریف کانفر^۱ (۱۹۹۱)، انگیزه آموزشی به عنوان جهت، شدت و پایداری رفتارهای مرتبط با یادگیری در محیط‌های آموزشی تعریف می‌شود. نظریه یادگیری اجتماعی بندورا (۱۹۷۷) در مورد رابطه بین خودکارآمدی پیش‌آموزشی و انگیزش آموزشی این توجیه را ارائه می‌دهد که از آنجا که افراد دارای خودکارآمدی بالا به احتمال بیشتر به پیامدهای مطلوب پایداری، جهت و شدت تلاش می‌اندیشند، بنابراین به احتمال بیشتری برانگیخته خواهند شد. وی بیان می‌دارد که افراد دارای خودکارآمدی بالا در ابتدا از طریق انتظارات پیامد برانگیخته می‌شوند. پیامدهای مطلوب قوی می‌توانند این گونه افراد را برای شرکت در جلسات آموزشی برانگیخته کنند. بندورا در پژوهشی دیگر به این نتیجه رسید که خودکارآمدی و انتظارات پیامد هر دو می‌توانند بر انگیزه یادگیری تأثیر بگذارند ولی تأثیر خودکارآمدی بیشتر است؛ چرا که خودکارآمدی شامل قضاوت‌های فرد در مورد توانمندی‌اش برای ایفای نقش در موقعیت‌های به دست آمده است و فرد از این طریق می‌تواند پیامدهای مورد انتظار را پیش‌بینی کند و بنابراین برای

شرکت در جلسات آموزشی و یادگیری انگیزه قوی تری داشته باشد (Bandura, 1986). روابط معنادار بین خودکارآمدی های آموزشی و انتقال آموزش نیز در پژوهش حاضر تأیید شد. این نتیجه با یافته های پژوهش ساکس^۱ (۱۹۹۵) همخوانی دارد. وی در پژوهش خود به این نتیجه رسید که خودکارآمدی پیش آموزشی با انتقال عملکرد رابطه دارد. بختیاری (۱۳۸۹) نیز در پژوهش خود دریافت که میان خودکارآمدی های آموزشی و انتقال عملکرد روابط معناداری وجود دارد.

به عنوان یافته پایانی باید گفت که از میان همه متغیرهای پژوهش تنها دو متغیر نیاز به شناخت و خودکارآمدی پس آموزشی توانایی پیش بینی انتقال آموزش را دارند. در مدل رگرسیون حاضر، متغیر نیاز به شناخت، بعد از خودکارآمدی پس آموزشی، قادر به پیش بینی انتقال آموزش است. بر طبق نظریه فراشناخت^۲ دانش فرد در مورد فرایندهای شناختی خود و نتایج آن ها و هر چیزی که با آن ها در ارتباط است می تواند با خودتنظیمی فرد در زمینه برنامه ریزی، بازبینی و اصلاح شناخت ها یا راهبردهای شناختی و در نتیجه یادگیری ارتباط داشته باشد (Flavell, 1979). در پژوهش حاضر، بخش اعظمی از تبیین انتقال آموزش ابتدا توسط متغیر خودکارآمدی پس آموزشی انجام شده است و پس از آن نیاز به شناخت که با فراشناخت در ارتباط است و اطلاعاتی درباره خود به فرد می دهد، قادر به پیش بینی انتقال آموزش است. این یافته ها با اعتقادات فلاول در زمینه نقش فراشناخت در انتقال یادگیری همخوانی دارند. خودکارآمدی پس آموزشی از ادراک فرد در مورد توانایی اش برای عمل پس از آموزش سخن می گوید و فراشناخت از دانش فرد در مورد پیچیدگی های شناختی اش و اینکه در نهایت چقدر می تواند در عمل موفق عمل کند اطلاعاتی به وی می دهد (Flavell, 1979).

نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون مؤید وجود متغیرهای خودکارآمدی پیش آموزشی و انگیزه یادگیری/انگیزه آموزشی در پیش بینی انتقال آموزش نبودند. این نتایج با یافته های بسیاری از محققان در زمینه پیش بینی انتقال آموزش در تضاد است (برای مثال پژوهش های چانگک و همکاران (۲۰۰۵) و بختیاری (۱۳۸۹)). دلیل این ناهماهنگی نتایج را می توان ساختار،

1. Saks
2. metacognition

برنامه‌ریزی و ویژگی‌های آموزش‌های در حال انجام در مراکز کارآفرینی دانشگاه‌ها دانست؛ به عبارت دیگر، به دلیل بی‌توجهی نظام آموزشی حاضر به گنجانیدن این سرفصل در دروس رسمی دانشگاهی و آشنایی مختصر دانشجویان با اصول کارآفرینی از ابتدای تحصیل و نیز نبود انگیزه کافی در همه دانشجویان برای شرکت در این گونه کلاس‌ها و در نتیجه ایجاد محدودیت دامنه در انگیزه یادگیری/ انگیزه آموزشی افراد شرکت‌کننده، یافته‌های حاصل از این پژوهش همخوانی لازم را با یافته‌های آموزشی پیشین ندارد.

این پژوهش دو محدودیت عمده دارد. اول اینکه بیشتر کارآموزان به صورت داوطلبانه جذب مراکز آموزش کارآفرینی می‌شوند و دوم اینکه این افراد تا دانش قبلی اندکی در زمینه محتوای مورد تدریس دارند که این مورد احتمالاً در خودکارآمدی و البته انگیزه یادگیری/ انگیزه آموزشی آنان اثرگذار است. این دو محدودیت در این پژوهش را نمی‌توان نادیده گرفت و تعمیم یافته‌ها باید با توجه به آن‌ها صورت گیرد.

پیشنهادها

با توجه به یافته‌های حاصل از پژوهش و با عنایت به این موضوع که سازه‌های نیاز به شناخت و خودکارآمدی پس‌آموزی از طریق آموزش قابل ارتقا هستند، می‌توان انتظار داشت که با طراحی برنامه‌های آموزشی بر مبنای این دو متغیر انتقال آموزش به عملکرد افزایش یابد. در حقیقت، با طراحی برنامه‌های آموزشی، که در آن‌ها به ارتقای ویژگی‌های نیاز به شناخت و خودکارآمدی فراگیران توجه شود، می‌توان انتقال آموزش به عملکرد را افزایش داد.

به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود که دیگر متغیرهای شناختی-انگیزشی و حتی متغیرهای شخصیتی را وارد پژوهش کنند و نیز با سنجش اصول یادگیری استفاده شده در این نوع آموزش‌ها، به فهم اثربخشی و چگونگی ارتقای آن در آموزش‌های کارآفرینی یاری رسانند؛ افزون بر این، به دست‌اندرکاران آموزش، اعم از آموزش رسمی و کارآفرینی، توصیه می‌شود که به جنبه‌های فراشناخت توجه ویژه مبذول دارند و همچنین در شناساندن هرچه بیشتر جنبه‌های مختلف کارآفرینی به دانشجویان و ایجاد انگیزه یادگیری در آنان کوشش کنند و برنامه‌های آموزشی را به گونه‌ای با اصول یادگیری طراحی کنند که به ارتقای خودکارآمدی افراد کمک کند.

منابع

- احمدپور داریانی، م.، شیخان، ن.، و رضا زاده، ح. (۱۳۸۳). تجارب کارآفرینی در کشورهای منتخب. تهران: امیر کبیر.
- بختیاری اسفندقه، ف. (۱۳۸۹). بررسی رابطه میان برخی ویژگی های فردی، آموزشی و سازمانی با پیامدهای آموزشی در شرکت گاز استان اصفهان و ارائه الگوی پیشنهادی ارزشیابی و اثربخشی آموزشی. پایان نامه دکتری چاپ نشده. دانشگاه اصفهان.
- حسینی، ف. و لطیفیان، م. (۱۳۸۸). پنج عامل بزرگ شخصیت و نیاز به شناخت. فصلنامه روانشناسان ایرانی، ۲۱، ۶۱-۶۸.
- حیدری، ح.، نقشبندی، ت.، توسلی، د.، و علی پور، ر. (۱۳۹۱). آسیب شناسی دوره های آموزش ضمن خدمت کارکنان دانشگاه شهید بهشتی بر اساس مدل هالتون. دومین همایش آسیب شناسی آموزش سازمانی با رویکردی کاربردی مبتنی بر تجربیات اجرایی در سازمان ها. تهران: مؤسسه آفاق صنعت.
- مختاری، ح.، و داورپناه، م. (۱۳۹۱). نیاز به شناخت و تأثیر آن بر رفتار اطلاعاتی دانشجویان. پژوهش نامه کتابداری و اطلاع رسانی، ۱، ۳۳-۵۴.
- مقیمي، س. (۱۳۸۴). کارآفرینی در سازمان های دولتی. تهران: فر اندیش.
- Baldwin, T. T., & Ford, J. K. (1988). Transfer of training: A review and directions for future research. *Personnel Psychology*, 41, 63-105.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Barrick, M. R., & Mount, M. K. (1991). The Big Five personality dimension and job performance: A meta-Analysis. *Personnel Psychology*, 44, 1-26.
- Brown, K. G. (1999). Individual differences in choice during learning: The influence of learner goals and attitudes in web-based training. *Paper presented at the annual meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology*.
- Cacioppo, J. T., & Petty, R. E. (1982). The need for cognition. *Journal of Personality and Social Psychology*, 42, 116-131.
- Cacioppo, J. T., Petty, R. E., & Kao, C. F. (1984). The efficient assessment of need for cognition. *Journal of Personality Assessment*, 48, 306-307.
- Cheunge, C.-K. (2008). An overview of entrepreneurship education programs in Hong Kong. 60, 241- 255.

- Chiaburu, D. S., & Tekleab, A. G. (2005). Individual and contextual on multiple dimensions of training effectiveness. *Journal of European Industrial Training*, 29, 604-629.
- Chuang, A., Liao, W.-C., & Tai, W.-T. (2005). An investigation of individual and contextual factors influencing training variables. *Social Behavior and Personality*, 33, 159-174.
- Cohen, A. R., Stotland, E., & Wolfe, D. M. (1955). An experimental investigation of need for cognition. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 51, 291-294.
- Colquitt, J. A., & Simmering, M. J. (1998). Conscientiousness goal orientation, and motivation to learn during the learning process: A longitudinal study. *Journal of Applied Psychology*, 83, 654-665.
- Colquitt, J. A., LePine, J. A., & Noe, R. A. (2000). Toward an integrative theory of training motivation: A meta-analytic path analysis of 20 years of research. *Journal of Applied Psychology*, 85, 678-707.
- Flavell, J. (1979). Metacognition and cognitive monitoring. *American Psychologist*, 34, 906-911.
- Giangreco, A., Carogati, A., Sebastiano, A., & Della Bella, D. (2010). Trainee's reactions to training: Shaping groups and courses for happier trainees. *The International Journal of Human Resource Management*, 21, 2468-2487.
- Goldstein, I. L., & Ford, J. K. (2002). *Training in organizations (4th Ed.)*. Belmont CA: Wadsworth.
- Holton III, E. F. (1996). The flawed four-level evaluation model. *Human Resource Development Quarterly*, 7, 5-21.
- Holton III, E. F., Bates, R. A., & Rouna, W. F. (2000). Development of a generalized learning transfer system inventory. *Human Resource Development Quarterly*, 11, 333-360.
- Holton III, E. F., Bates, R. A., Seyler, D. L., & Carvalho, M. B. (1997). Toward construct validation of a transfer climate instrument. *Development Quarterly*, 8, 95-113.
- Kanfer, R. (1991). *Motivation theory and industrial and organizational psychology*. In M. D. Dunnette & L. M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology (Vol. 1, pp. 75-170)*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Kirkpatrick, D. L. (1967). Evaluation of training. In R. L. Craig & B. R. L (Eds.), *Training and development handbook (pp.87-112)*. New York: McGraw-Hill.
- Montesory, C. (2006). *The entrepreneurship high school challenge*. Northern Kentucky University's fifth third bank entrepreneurship institute.
- Naylor, J. C., Pritchard, R. D., & Ilgen, D. R. (1980). *A theory of behavior in organizations*. Orlando, FL: Academic.

- Noe, R. A., & Wilk, S. L. (1993). Investigation of the factors that influence employees' participation in development activities. *Journal of Applied Psychology, 78*, 291-302.
- Oosterbeek, H., & Van Praag, M. (2010). The impact of Entrepreneur education on entrepreneurship skills and motivation. *European Economic Review, 54*, 442- 454.
- Papayannakis, L., Kastelli, I., Damigosb, D., & Mavrotasa, G. (2008). Fostering entrepreneurship education in engineering curricula in Greece. Experience and challenge for a Technical University. *Journal of Engineering Education, 199*-210.
- Petty, R. E., & Cacioppo, J. T. (1986). *Communication and persuasion: Central and peripheral routes to attitude change*. New Yourk: Springer-Verlag.
- Quinones, M. A. (1995). Pretraining context effects: Training assignment as feedback. *Journal of Applied Psychology, 80*, 226-236.
- Saks, A. M. (1995). Longitudinal field investigating of the moderating and mediating effects of self-efficacy on the relationship between training and newcomer adjustment. *Journal of Applied Psychology, 80*, 211-225.
- Salas, E., & Cannon- Bowers, J. A. (2001). The science of training: A decade of progress. *Annual Reiview of Psychology, 52*, 471- 499.
- Spiros, R. K. (2003). Individual difference in motivation during distance training: The influence of goal orientation and self-efficacy on learning outcomes. Unpublished Doctoral Dissertation. Washington University.
- Tai, W.-T. (2006). Effects of training framing, general self-efficacy and training motivation on trainee's effectiveness. *Personnel Review, 35*, 51-65.
- Tannenbaum, S. I., Mathieu, J. E., Salas, E., & Cannon-Bowers, J. A. (1991). Meeting trainees' expectations: The influence of training fulfillment and the development of commitment, self-efficacy, and motivation. *Journal of Applied Psychology, 76*, 759-769.
- Towler, A., & Dipboye, R. L. (2006). Effects of trainer expressiveness, organization, and trainee goal orientation on training outcomes. *The Journal of Psychology, 140*, 549-564.
- Tuten, T. L., & Bosnjak, M. (2001). Understanding differences in web usage: The role of need for cognition and the five factor model of personality. *Social Behavior and personality, 29*, 391-398.
- Woo, S. E., Harms, N. R., & Kuncel, N. R. (2007). Integrating personality and intelligence: Typical intellectual engagement and need for cognition. *Personality & Individual Differences, 43*, 1635-1639.