

## مؤلفه های برنامه درسی بر خودکارآمدی کارآفرینانه دانشجویان مرکزهای آموزش عالی علمی-کاربردی کشاورزی البرز

لاله صالحی<sup>۱</sup>، فیض ا...<sup>۱</sup> منوری فرد<sup>۲</sup>، یاسر محمدی<sup>۳</sup>

۱- مدرس گروه ترویج و آموزش کشاورزی، پردیس کشاورزی و منابع طبیعی دانشگاه رازی کرمانشاه  
 ۲- دانشجوی دکترای آموزش کشاورزی، گروه ترویج و آموزش کشاورزی، دانشگاه کشاورزی و منابع طبیعی رامین خوزستان  
 ۳- استادیار گروه ترویج و آموزش کشاورزی، دانشگاه بوعلی همدان

### چکیده

خودکارآمدی کارآفرینانه توان کارآفرینان را برای شناخت فرصت‌های کارآفرینی، مدیریت منابع‌ها و رویارویی با چالش‌های موجود در کل فرایند کارآفرینی، تحت تأثیر قرار می‌دهد. برنامه‌های درسی نیز فرصت‌های مختلفی را برای دانشجویان به منظور توسعه جنبه‌های مختلف خودکارآمدی کارآفرینانه فراهم می‌کنند. با این وجود، هنوز دانش زیادی درباره‌ی نقش مؤلفه‌های برنامه‌ی بر خودکارآمدی کارآفرینانه دانشجویان وجود ندارد. هدف این پژوهش واکاوی نقش مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی بر خودکارآمدی کارآفرینانه دانشجویان مرکزهای آموزش عالی علمی-کاربردی کشاورزی استان البرز بود. جامعه آماری تحقیق ۲۰۰۴ تن از دانشجویان مرکزهای یاد شده بود که با استفاده از فرمول کوکران، ۱۷۸ تن از آنان با استفاده از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای متناسب با حجم در دو مرکز آموزش عالی امام خمینی (ره) و جوانشیر به عنوان نمونه‌گزینش شدند. ابزار اصلی پژوهش پرسشنامه‌ای محقق ساخت بود که روایی ظاهری و محتوایی آن، توسط نظرسنجی از متخصصان و روایی سازه، با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی ( $KMO = 0/724$  و معنی داری بارتلت در سطح یک درصد خطا) تایید شد. به منظور تعیین پایایی پرسشنامه، از آزمون تتای ترتیبی با به‌کارگیری نرم‌افزار R استفاده شد ( $\Theta = 0/76 - 0/92$ ). داده‌های آماری با استفاده از نرم‌افزار SPSS<sub>win20</sub> مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. یافته‌های تحلیل همبستگی نشان دادند که بین مؤلفه‌های روش تدریس، محتوای آموزشی، آموزشگر و ارزشیابی با میزان خودکارآمدی کارآفرینانه دانشجویان، رابطه مثبت و معنی‌داری در سطح یک درصد خطا وجود دارد. بین مؤلفه‌های مدیریت و محیط فیزیکی با میزان خودکارآمدی کارآفرینانه دانشجویان رابطه معنی‌داری مشاهده نشد. یافته‌های به دست آمده از تحلیل رگرسیون ترتیبی نشان دادند که مؤلفه‌های محتوای آموزشی، آموزشگر، روش تدریس و ارزشیابی در مجموع ۵۶/۷ درصد از احتمال واریانس متغیر وابسته خودکارآمدی کارآفرینانه دانشجویان را تبیین نمودند.

**نمایه واژگان:** خودکارآمدی کارآفرینانه، محتوای آموزشی، مؤلفه‌های برنامه درسی، روش تدریس، میزان خودکارآمدی

نویسنده‌ی مسئول: فیض ا... منوری فرد

رایانامه: Monavvarifard@ut.ac.ir

دریافت: ۹۴/۱۱/۲۱ پذیرش: ۱۳۹۵/۱۱/۲۷

## مقدمه

در چند سال گذشته موضوع روحیه کارآفرینی و عامل‌های مؤثر بر آن، علاقه بسیاری از پژوهشگران را به خود جلب کرده و هر ساله پژوهش‌های چندی در این زمینه بر پایه‌ی نظریه‌های رفتاری و روانشناسانه، ۱، محیطی، ۲، فرهنگی ۳ دیدگاه منابع پایه ۴ و دیدگاه شبکه ۵، انجام می‌گیرند. بسیاری از این پژوهش‌ها بر اهمیت نظریه رفتاری و روانشناسانه و ارتباط آن با روحیه کارآفرینی تأکید دارند. بر این پایه، ویژگی‌هایی چون انگیزه‌ی پیشرفت، منبع کنترل درونی، گرایش به خطر پذیری، خلاقیت، استقلال‌طلبی، تحمل ابهام (رودریکا لوکا و همکاران، ۲۰۱۳؛ زامپتاکیس، ۲۰۰۸)، هوش هیجانی (احمد اغلو و همکاران، ۲۰۱۱)، خودکارآمدی کارآفرینانه ۶ (پرودان و دموست، ۲۰۱۰) و مهارت و علاقه به کارآفرینی (اسچمیت-رودرموند، ۲۰۰۴)، به عنوان پیش‌بینی‌کننده‌های خوبی برای روحیه کارآفرینی به شمار می‌آیند.

خودکارآمدی کارآفرینانه به عنوان یک ویژگی فردی که رفتار کارآفرینی را تحت تأثیر قرار می‌دهد، مورد توجه پژوهشگران قرار گرفته است (پیلس و رردان، ۲۰۰۷). آنان بر این باورند که خودکارآمدی کارآفرینانه، کارآفرینان را توانمند می‌سازد تا با کارهای مبهم و پیچیده در طول فرایند کارآفرینی درگیر شده و با موفقیت آنها را انجام دهند (ویلسون و همکاران، ۲۰۰۷). افزون بر این، خودکارآمدی کارآفرینانه توان کارآفرینان را برای شناخت فرصت‌های کارآفرینی، مدیریت منابع‌ها و رویارویی با چالش‌ها در کل فرایند کارآفرینی تحت تأثیر قرار می‌دهد (کومار، ۲۰۰۷). تجربه‌ها نیز، بیانگر وجود رابطه مثبت و معنی‌دار بین خودکارآمدی کارآفرینانه و روحیه کارآفرینی در جهت ایجاد فعالیت‌های کارآفرینانه است (مکو و تایسزک، ۲۰۰۹؛ خدابخشی، ۲۰۱۲).

دقت در این امر، بیانگر لزوم توجه و تقویت ویژگی خودکارآمدی کارآفرینانه‌ی یکایک مردم، به ویژه دانشجویان به عنوان رکن پایه‌ای رشد و شکوفایی اقتصادی آینده کشور است. پیش شرط دستیابی به این مهم، شناسایی عامل‌های مؤثر بر تقویت ویژگی خودکارآمدی کارآفرینانه دانشجویان در محیط‌های دانشگاهی است چرا که با شناسایی این عامل‌ها می‌توان برنامه‌ریزی

مناسب‌تری در راستای تقویت خودکارآمدی کارآفرینانه دانشجویان انجام داد.

با توجه به نظریه شناختی اجتماعی، چهار منبع اصلی اطلاعات شامل تجربه‌های حرکتی موفق ۷، تجارب نیابتی یا مشاهده‌ای ۸، ترغیب اجتماعی ۹ و موقعیت‌های فیزیولوژیکی و روانی ۱۰ می‌توانند موجب افزایش سطح خودکارآمدی کارآفرینانه دانشجویان شوند. تجربه‌های حرکتی موفق توانمندترین منبع ایجاد حس خودکارآمدی کارآفرینانه در دانشجویان است چرا که این تجربه‌ها گواه معتبری برای دانشجویان در راستای این‌که آنان توانایی انجام موفقیت‌آمیز وظایف را دارند، فراهم می‌سازد (پالمر، ۲۰۰۶). دانشجویان پیامد فعالیت‌های خود را تفسیر می‌کنند و از آنها برای توسعه باورهای خود درباره‌ی توانمندی‌شان برای انجام کارها و فعالیت‌های بعدی استفاده می‌کنند. این تفسیر و خودارزیابی‌ها موجب احساس خودکارآمدی کارآفرینانه در وی می‌شود (بندورا، ۱۹۹۷). این حس خودکارآمدی قوی به وسیله‌ی موفقیت‌های آسان ایجاد نمی‌شود بلکه چنین حسی نیازمند تجربه‌ی چیرگی بر بازدارنده‌ها و شرایط سخت از راه تلاش و پشتکار است (همان منبع).

منبع دوم ایجاد خودکارآمدی کارآفرینانه تجربه‌های نیابتی است که از راه الگوهای اجتماعی فراهم می‌شوند. دانشجویان اطلاعات درباره توانمندی‌شان را از راه مشاهده دیگران، به ویژه هم‌سالانی که برای مقایسه مناسب‌اند، به دست می‌آورند (اسچونک، ۱۹۸۷).

دانشجویان بیشتر اطلاعات مربوط به کاری را که توان انجام آن را دارند، تایید و دریافت می‌کنند (اسچونک، ۱۹۸۷). اگر افرادی که در ارتباط نزدیک با دانشجو هستند در شرایط دشوار به جای شک به توانمندی‌های وی برای انجام کار، به توانمندی‌های او ایمان داشته باشند، حس خودکارآمدی کارآفرینانه‌ی او را به آسانی تقویت خواهند کرد. این ایجاد میل اجتماعی، سومین منبعی است که به دانشجویان در راستای تقویت باور به خودکارآمدی کارآفرینانه‌شان کمک می‌کند. ارتباطات باورساز و ارزیابی بازخورد هنگامی بسیار اثربخش است که فرد ارایه دهنده‌ی این اطلاعات، از دیدگاه دانشجویان فردی آگاه و قابل اعتماد و اطلاعات او واقع‌بینانه باشد (بنگ و اسکالویک، ۲۰۰۳).

خودکارآمدی کارآفرینانه فراگیران را تقویت کنند و یا با رفتارهای نادرست، اعتماد به نفس آنان را از بین برده و بازدارنده ی رشد حس خودکارآمدی کارآفرینانه آنان شوند (حسینی، ۲۰۰۷). آموزشگران با رفتارهایی مانند بیان پرسش‌های باز پاسخ، داشتن سعه صدر در برابر ابهام و تحمل آن، ارایه رفتار تفکر خلاق، تشویق فراگیرانی که پاسخ‌های غیر منتظره می دهند، خودکارآمدی فراگیران را رشد می دهند (جینگو، ۲۰۰۳).

این آموزشگران کلاس‌هایی فراگیر محور دارند. وجود چنین کلاس‌هایی همراه با آموزشگران آسانگرا کیفیت آموزش را افزایش می دهند و افراد را برای تفکر تحریک می کنند. آنان با آموزش به فراگیران و تقویت روحیه شان در پذیرش باورها و اندیشه های نوآورانه و مؤثر و همچنین، تشویق فراگیران به استفاده از خود ارزیابی منظم و توضیح مفهوم ها برای دیگر همکلاسی های خود، یادگیری از راه یادگیری را مهم جلوه می دهند و دانشجویان با دریافت سیگنال‌های مثبت از هم‌سالان و هم‌کلاسی‌های خود حس خودکارآمدی می‌کنند و در نتیجه آن باور خودکارآمدی کارآفرینانه آنان نیز بالا می‌رود (داونس-لمباردی، ۱۹۹۶). پژوهش‌ها در این زمینه نشان داده است که رابطه معنی داری بین مولفه های آموزشگر و روش تدریس با خودکارآمدی کارآفرینانه دانشجویان وجود دارد (هامز و نش، ۱۹۹۶؛ جینگو، ۲۰۰۳).

ارزشیابی، یکی دیگر از مؤلفه‌های برنامه درسی و بخش مهمی از فرایند آموزش و تجربه‌ی یادگیری فراگیران است. به عبارت دیگر، روش ارزشیابی از آموخته‌ها از یک سو، ابزار یا عامل مهمی در تعیین ثمربخشی یا تاثیر فعالیت های انجام شده و شناسایی نتایج، برای بهبود بخشیدن به فرایند یادگیری و از سوی دیگر، برای فراگیران یک تجربه یادگیری شمرده شود (عارفی، ۲۰۰۵).

روش ارزشیابی با روش یادگیری دانشجویان مرتبط است؛ چراکه به طور معمول با تغییر روش های ارزشیابی، روش های یادگیری دانشجویان نیز تغییر کرده و به پیروی از آن، نوع یادگیری دانشجویان نیز تغییر خواهد کرد. به طور مثال، استفاده از ارزشیابی‌های باز و تاکید بر انجام پروژه ها منجر به تقویت ادراک و یادگیری های مستقل و عمیق تر دانشجویان می شود (همان منبع). این شیوه‌ی ارزیابی

چهارمین منبع تقویت حس خودکارآمدی کارآفرینانه دانشجویان مربوط به حالت‌های فیزیولوژیکی، احساسی و خلق و خوی خودشان است. نشانه‌هایی مانند نگرانی، واکنش‌های تنش‌زا و هیجان می‌تواند به عنوان نشانه‌هایی از شکست و ضعف و ناتوانی تفسیر شوند. خلق و خوی مثبت به تقویت خودکارآمدی کارآفرینانه کمک می‌کند و افسردگی روحی موجب ضعف آن می‌شود (پاجاریس، ۱۹۹۷). همان‌گونه که مردم توان کنترل و تغییر فکرها و احساس‌های خود را دارند، دانشجویانی که حس خودکارآمدی بالایی دارند موقعیت‌های تنش‌زا را به عنوان منبعی انرژی‌زا برای عملکرد بهتر می‌دانند. این در حالی است که دانشجویان با حس خودکارآمدی کارآفرینانه پایین، چنین موقعیت‌های تنش‌زایی را به عنوان ضعف و ناتوانی خود تفسیر می‌کنند.

با توجه به منبع‌های چهارگانه‌ای که نظریه شناختی اجتماعی برای افزایش حس خودکارآمدی کارآفرینانه دانشجویان مطرح کرده است، می‌توان چنین استدلال کرد که مؤلفه‌های برنامه درسی با توجه به ماهیت خودکارآمدی کارآفرینانه می‌توانند نقشی انکارناپذیر در تقویت آن ایفا کنند. در تأیید این امر، پژوهش‌های اخیر بیان کرده اند که خودکارآمدی کارآفرینانه ممکن است از راه تربیت و آموزش افزایش پیدا کند (فلورین و همکاران، ۲۰۰۷).

مؤلفه‌های برنامه درسی فرصت‌های مختلفی را برای دانشجویان به منظور توسعه جنبه‌های مختلف خودکارآمدی کارآفرینانه چون: مهارت، تجربه، مدل‌سازی، رضایت اجتماعی و دآوری در مورد ویژگی‌های روانشناختی مرتبط با کارآفرینی خود، فراهم می‌کند (پیهی و باقری، ۲۰۱۰). افزون بر این، پژوهش‌ها نشان داده که برداشت دانشجویان از ظرفیت‌های کارآفرینی خود به کمک مؤلفه‌های برنامه درسی افزایش یافته و انگیزه آنان برای درگیر شدن در رفتار کارآفرینی بالایی رود (ویلسون و همکاران، ۲۰۰۷؛ فایول گایلی و لاساس-کلرک، ۲۰۰۶؛ کاسوف و همکاران، ۲۰۱۳).

توانایی‌ها، انگیزه‌ها و روش‌های یادگیری در افراد متفاوت‌اند و در یادگیری بهینه و مناسب، سبک یادگیری ویژه هر فراگیر مد نظر قرار می‌گیرد. لذا، آموزشگران می‌توانند با ایجاد جو مناسب و شرایط لازم، حس

## روش‌شناسی

این پژوهش از نظر ماهیت از نوع کمی، از لحاظ هدف کاربردی، از لحاظ روش گرد آوری داده‌ها میدانی و از لحاظ امکان و توان کنترل متغیرها شبه‌آزمایشی یا علی-ارتباطی است. جامعه آماری را دانشجویان مراکز علمی-کاربردی آموزش عالی کشاورزی در استان البرز تشکیل می‌دادند (N=۲۰۰۴). حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران و در نظر گرفتن انحراف معیار نمره کل خودکارآمدی کارآفرینانه، ۱۷۸ تن تعیین و برای نمونه‌گیری از روش نمونه‌گیری تصادفی طبقه‌ای با اختصاص متناسب استفاده شد. ابزار اصلی گردآوری داده‌ها پرسشنامه‌ای محقق ساخت بود که روایی ظاهری و محتوایی آن، توسط نظرسنجی از متخصصان و روایی سازه، با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی (KMO = ۰/۷۲۴) و معنی داری آماره‌ی بارتلت در سطح یک درصد خطا) تایید شد. همچنین، به منظور تعیین پایایی پرسشنامه، از آزمون تنای ترتیبی استفاده شد. نتایج این آزمون در جدول ۱ گویای پایایی بالای پرسشنامه برای بخش‌های مختلف آن است. به منظور سنجش میزان خودکارآمدی کارآفرینانه دانشجویان از پرسشنامه مولر و گوئیگ ۱۱ (۲۰۰۳) استفاده شد.

این پرسشنامه از پنج شاخص: ۱- جستجوگری (۳ گویه)؛ ۲- برنامه‌ریزی (۴ گویه)؛ ۳- مدیریت (۳ گویه)؛ ۴- به‌کارگیری منابع انسانی (۶ گویه)؛ و ۵- به‌کارگیری منابع مالی (۳ گویه) (در قالب طیف لیکرت از خیلی کم تا خیلی زیاد) تشکیل شده است که گویه‌های آن در جدول ۳ آورده شده است. بر پایه‌ی پرسشنامه یاد شده، هر پاسخگو در نهایت امتیازی بین صفر تا ۷۶ کسب می‌کرد که مبنای میزان خودکارآمدی کارآفرینانه وی قرار می‌گرفت. با توجه به امتیاز کسب شده و انحراف معیار حاصل از این آزمون، دانشجویان از نظر میزان خودکارآمدی کارآفرینانه در سه طبقه پایین، متوسط و بالا دسته‌بندی شدند. فرمول مورد استفاده بدین منظور در زیر آورده شده است (کانگادهارا و همکاران، ۲۰۰۷).

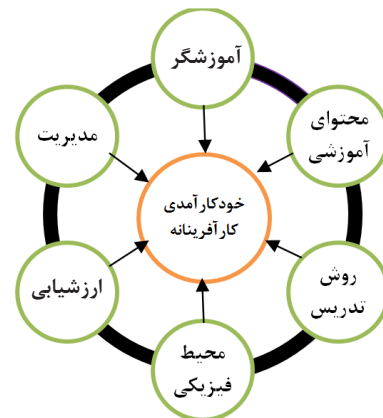
A < mean - 1/2 sd : پایین

mean - 1/2 sd < B < mean + 1/2 sd : متوسط

C > mean + 1/2 sd : بالا

می‌تواند موجب ایجاد تجربه‌های موفق حرکتی و یا نیابتی شود و چنانچه در مبحث پیشین عنوان شد، تجربه‌های موفق حرکتی و نیابتی دارای نقش انکارناپذیری در توسعه و ارتقای حس خودکارآمدی کارآفرینانه دانشجویان دارند. محتوای آموزشی، با درگیر کردن دانشجویان در فرایندهای یادگیری در کلاس، به توسعه دانش و مهارت‌هایی منجر خواهد شد تا دانشجویان بتوانند در رشته تخصصی‌شان دیدگاه‌هایی را مطرح کنند و ارتباط آنها را با کاربرد در محیط‌های کاری بیابند و برای به‌کار بردن دیدگاه‌ها و آموخته‌هایشان در جهان واقعی راهکار ارائه دهند و در محیط کاری، رقابت کنند و در نهایت حس خودکارآمدی کارآفرینانه خود را تقویت کنند (براون، ۱۹۹۹).

با پایه‌ی آنچه که درباره‌ی خودکارآمدی کارآفرینانه دانشجویان و نقش مولفه‌های برنامه‌ی درسی در تقویت آن عنوان شد می‌توان مدل نظری پژوهش را برابر نگاره‌ی ترسیم کرد. این در حالی است که با وجود اهمیت مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی به عنوان قلب هر مرکز دانشگاهی در پرورش خودکارآمدی کارآفرینانه دانشجویان، تا کنون پژوهشی که به‌طور ویژه به بررسی نقش این مؤلفه‌ها بر خودکارآمدی کارآفرینانه دانشجویان مرکزهای آموزش عالی علمی-کاربردی کشاورزی بپردازد، انجام نشده است. از این‌رو، این پژوهش در پی یافتن رابطه‌ی بین هر یک از مؤلفه‌های برنامه‌ی درسی با خودکارآمدی کارآفرینانه دانشجویان است و میزان تأثیر هر یک از این مؤلفه‌ها را بررسی می‌کند.



نگاره ۱- تأثیر مولفه‌های برنامه‌ی درسی بر خودکارآمدی کارآفرینانه دانشجویان آموزش عالی علمی-کاربردی کشاورزی

## جدول ۱- مقدار تنای ترتیبی متغیرهای پژوهش

ردیف	نام متغیر	تنای ترتیبی
۱	مؤلفه های برنامه درسی	۰/۸۸
۲	محتوا	۰/۸۳
۳	محیط فیزیکی	۰/۸۵
۴	آموزشگر	۰/۷۶
۵	ارزشیابی	۰/۸۵
۶	مدیریت	۰/۷۸
۱	شاخص های خودکارآمدی	۰/۸۷
۲	کارآفرینانه	۰/۹۱
۳	هدایت	۰/۸۹
۴	به کارگیری منابع انسانی	۰/۹۳
۵	به کارگیری منابع مالی	۰/۸۱

پاسخگویان از نظر خودکارآمدی کارآفرینانه در حد پایین، ۳۹/۳۰ درصد متوسط و ۲۹/۲۰ درصد در حد بالا بوده اند. این یافته گویای آن است که بیشترین فراوانی مربوط به خودکارآمدی در حد متوسط بوده است.

## جدول ۲- توزیع فراوانی میزان خودکارآمدی کارآفرینانه دانشجویان

ردیف	نام متغیر	تنای ترتیبی
پایین (کمتر از ۴۸)	۵۶	۳۱/۵۰
متوسط (۴۸-۵۶)	۷۰	۳۹/۳۰
بالا (بیشتر از ۵۶)	۵۲	۲۹/۲۰
کل	۱۷۸	۱۰۰

یافته های به دست آمده از اولویت بندی گویه های مربوط به ادراک دانشجویان از خودکارآمدی کارآفرینانه در جدول ۳ نشان می دهد که دانشجویان از نظر توانمندی یافتن یک دیدگاه جدید برای تولید یک محصول یا ارائه ی یک خدمت، برآورد میزان سرمایه اولیه و سرمایه کاری مورد نیاز برای آغاز کسب و کار، مجاب کردن دیگران به شناخت و باور به دیدگاه و طرح های فردی برای یک کسب و کار جدید، راهنمایی کارکنان، و سازماندهی و حفظ پیشینه های مالی مرتبط با کسب و کار، در وضعیت مناسب تری نسبت به دیگر توانمندی های مربوط به هر شاخص قرار دارند. در مقابل، ادراک دانشجویان از توانمندی خویش در زمینه شناسایی یک نیاز برای تولید یا ارائه خدمت، تعیین یک قیمت رقابتی برای محصول یا خدمت جدید، توضیح روشن و دقیق دیدگاه کسب و کار به صورت شفاهی یا نوشتاری، واگذاری اختیار و مسئولیت، بازبینی و تفسیر صورت های مالی در در وضعیت مناسبی قرار ندارند و در این موارد، نیازمند آموزش هستند. هم چنین، میانگین کل هر یک از شاخص های خود کارآمدی کارآفرینانه نشان می دهد (جدول ۳) که در بین شاخص های خودکارآمدی کارآفرینانه دانشجویان به ترتیب شاخص های توانایی هدایت (رهبری)، برنامه ریزی، جستجوگری، به کارگیری منابع انسانی و به کارگیری منابع مالی در اولویت های اول تا آخر قرار

به منظور سنجش ارزیابی دانشجویان از میزان توجه به مؤلفه های برنامه درسی در مرکزهای آموزشی مورد بررسی از پرسشنامه منوری فرد و همکاران (۲۰۱۴) استفاده گردید. این پرسشنامه در مجموع دارای ۴۹ گویه در قالب طیف لیکرت از خیلی کم (امتیاز صفر) تا خیلی زیاد (امتیاز ۴) به منظور سنجش میزان توجه به مؤلفه های برنامه درسی در مرکزهای آموزش عالی علمی-کاربردی کشاورزی می باشد.

## یافته ها

بر پایه نتایج به دست آمده از آمار توصیفی، میانگین سنی دانشجویان ۲۶/۲۱ سال با انحراف معیار ۷/۱۱ سال بود. پیرترین دانشجو ۵۵ سال و جوان ترین دانشجو ۲۰ ساله بود. از نظر جنسیت ۴۹/۴ درصد از پاسخگویان، پسر و ۵۰/۶ درصد دختر بودند. ۱۵/۷ درصد دارای پیشینه کسب و کار در خانواده بودند. از نظر محل سکونت ۱۱/۲ درصد ساکن در روستا و ۸۸/۸ درصد در شهر سکونت داشتند. ۱۲/۳ درصد از پاسخگویان در مقطع کاردانی و ۸۷/۷ درصد در مقطع کارشناسی مشغول به تحصیل بودند. ۶۵/۲ درصد مجرد و ۳۴/۸ متأهل بودند.

به منظور تعیین میزان خودکارآمدی کارآفرینانه دانشجویان، بر پایه نمره کسب شده و انحراف معیار حاصل از متغیر وابسته، دانشجویان در سه دسته، طبقه بندی شدند. یافته ها (جدول ۲) نشان داد که ۳۱/۵۰ درصد از

خودکارآمدی کارآفرینانه دانشجویان، رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد. تحلیلی که می توان بر این یافته داشت آن است که با افزایش میزان توجه به هر یک از مؤلفه های یاد شده، میزان خودکارآمدی کارآفرینانه دانشجویان در مراکز علمی-کاربردی افزایش می یابد. یافته ها بیانگر آن است که بین مؤلفه مدیریت و محیط فیزیکی با میزان خودکارآمدی کارآفرینانه دانشجویان رابطه معنی داری وجود ندارد.

گرفتند. این یافته ها گویای آن است که میانگین اعتماد دانشجویان به توانمندی های خود در زمینه خودکارآمدی کارآفرینانه متوسط و روبه پایین است که در این بین، خودکارآمدی به کارگیری منابع مالی در وضعیت نامناسب تری نسبت به دیگر شاخص ها قرار دارد. نتیجه ی به دست آمده از محاسبه ی ضریب همبستگی در جدول ۴ نشان می دهد که بین مؤلفه های روش تدریس، محتوای آموزشی، آموزشگر و ارزشیابی با میزان

### جدول ۳- اولویت بندی شاخص های تبیین کننده خودکارآمدی کارآفرینانه دانشجویان

شاخص	گویه ها	میانگین از ۴	انحراف معیار	ضریب تغییرات	اولویت	میانگین کل
جستجوگری	یافتن یک دیدگاه جدید برای تولید یک محصول یا ارائه یک خدمت از راه طوفان اندیشه	۲/۷۴	۱/۱۶	۰/۴۲	۱	۲/۳۰
	طراحی یک محصول یا یک خدمت که برابر با نیاز و خواسته مصرف کنندگان باشد.	۲/۸۳	۱/۱۶	۰/۵۴	۲	
برنامه ریزی	شناسایی یک نیاز برای تولید یا ارائه خدمت	۲/۰۴	۱/۳۷	۰/۶۷	۳	
	برآورد میزان سرمایه اولیه و سرمایه کاری مورد نیاز برای آغاز تجارت خود	۲/۸۵	۰/۹۵	۰/۳۳	۱	۲/۵۶
	طراحی یک رقابت بازاریابی مؤثر برای محصول یا خدمت تولید شده	۲/۶۹	۱/۰۳	۰/۳۸	۲	
	برآورد میزان تقاضای مصرف کنندگان برای یک کالا یا خدمت جدید	۲/۷۸	۱/۱۷	۰/۴۲	۳	
هدایت (رهبری)	تعیین یک قیمت رقابتی برای محصول یا خدمت جدید	۱/۹۶	۱/۲۳	۰/۶۳	۴	
	مجاوب کردن دیگران به شناخت و باور به دیدگاه و طرح های شما برای یک کسب و کار جدید	۲/۸۸	۱/۰۶	۰/۳۶	۱	۲/۶۰
	شبکه سازی- به عنوان مثال ایجاد تماس و تبادل اطلاعات با دیگران	۲/۷۰	۱/۰۶	۰/۳۹	۲	
به کارگیری منابع انسانی	توضیح روشن و دقیق دیدگاه کسب و کار خود به صورت شفاهی یا نوشتاری به صورت روزانه	۲/۲۴	۱/۰۴	۰/۴۶	۳	
	راهنمایی کارکنان	۲/۶۲	۱/۱۲	۰/۴۲	۱	۲/۱۷
	الهام بخشی، تشویق و ایجاد انگیزه در کارکنان	۲/۳۰	۱/۰۴	۰/۴۵	۲	
	آموزش دادن به کارکنان	۲/۱۸	۱/۱۰	۰/۵۰	۳	
	به خدمت گرفتن و استخدام نیروهای جدید	۲/۱۹	۱/۱۹	۰/۵۴	۴	
	برخورد مؤثر با مشکلات و بحران های روزانه	۱/۹۵	۱/۱۰	۰/۶۶	۵	
به کارگیری منابع مالی	واگذاری اختیار و مسئولیت به کارکنان در کسب و کار خود	۱/۸۰	۱/۱۶	۰/۶۴	۶	
	سازماندهی و حفظ پیشینه های مالی مرتبط با کسب و کار خود	۲/۰۶	۱/۰۴	۰/۵۰	۱	۱/۹۳
	مدیریت درآمدهای حاصل از کسب و کار خود	۲/۲۴	۱/۲۳	۰/۵۴	۲	
	بازبینی و تفسیر صورت های مالی	۱/۵۱	۱/۲۳	۰/۸۱	۳	

با توجه به این که خودکارآمدی کارآفرینانه دانشجویان (متغیر وابسته پژوهش) دارای مقیاس ترتیبی بود، لذا برای بررسی تاثیر مولفه های برنامه درسی بر این متغیر از رگرسیون ترتیبی استفاده شد. در استفاده از رگرسیون ترتیبی لازم است پیش از بررسی میزان اثرگذاری متغیرهای پیش بین بر متغیر وابسته، برازش مدل رگرسیونی مورد توجه قرار گیرد. برون دادهای تحلیل آماری بیانگر برازش خوب مدل بود ( $X^2=۸۴/۷۵۶$ ،  $P=۰/۰۰۰$ ). در رگرسیون خطی برای بیان میزان واریانس تبیین

### جدول ۴- ماتریس همبستگی مؤلفه های برنامه درسی با خودکارآمدی کارآفرینانه دانشجویان

مؤلفه ها	ضریب همبستگی اسپیرمن	سطح معنی داری
روش تدریس	۰/۲۵۲	۰/۰۰۱
محتوای آموزشی	۰/۴۸۱	۰/۰۰۰
محیط فیزیکی	۰/۱۱۷	۰/۱۳۱
آموزشگر	۰/۲۷۶	۰/۰۰۰
ارزشیابی	۰/۱۹۳	۰/۰۱۳
مدیریت	۰/۰۶	۰/۴۰۶



$R^2=$  ناگلکرک). دقت در جدول ۵ و مقدار برآورد و سطح معنی داری آنها نشان می‌دهد که مؤلفه‌های محتوا، روش تدریس و آموزشگر پیش‌بینی کننده‌های خوبی برای ویژگی خودکارآمدی کارآفرینانه دانشجویان هستند اما مؤلفه ارزشیابی پیش‌بینی کننده توانمندی برای آن نیست و سهم کمی در ارتقای سطح خودکارآمدی کارآفرینانه دانشجویان دارد.

معادله‌ی رگرسیون ترتیبی نشان می‌دهد که مؤلفه‌ی محتوای آموزشی ( $X_4$ ) نسبت به سایر مؤلفه‌ها، اهمیت بیشتری در پیش‌بینی خودکارآمدی کارآفرینانه دانشجویان دارد. با این وجود، مؤلفه‌های ارزشیابی ( $X_1$ )، آموزشگر ( $X_2$ ) و روش تدریس ( $X_3$ ) نیز، دارای اثر مثبتی بر خودکارآمدی کارآفرینانه هستند.

شده به وسیله متغیرهای پیش‌بین از  $R^2$  بهره‌گرفته می‌شود، در حالی که در موردی که متغیر وابسته آن‌ها از نوع ترتیبی یا طبقه‌ای است (مانند رگرسیون ترتیبی) از آماره‌های مختلفی مانند کوکس و اسنل، ناگلکرک و مک‌فادن استفاده می‌گردد. از بین این آماره‌ها، مناسب‌ترین آماره برای تعیین واریانس تبیین شده در نرم‌افزارهای مختلف متفاوت است اما به طور کلی آماره‌ای مناسب‌تر است که بیشترین درصد واریانس را تبیین کرده باشد (هارل، ۲۰۱۵).

بر این پایه، بروندهای آماری در جدول ۵ نشان می‌دهد که چهار مؤلفه محتوا، آموزشگر، روش تدریس و ارزشیابی در مجموع ۵۶٪ درصد از احتمال واریانس خودکارآمدی کارآفرینانه را تبیین می‌کنند (۰/۵۶۷).

**جدول ۵- خلاصه رگرسیون ترتیبی تاثیر مؤلفه‌های برنامه درسی بر خودکارآمدی کارآفرینانه دانشجویان**

متغیر	برآورد	برآورد کل	Std. Error	Wald	P
خودکارآمدی کارآفرینانه	1x=0	۴/۵۰۶	۲/۳۴۸	۱۸/۰۸۹	۰/۰۰۰
	1x=1	۲/۶۸۵		۱۵/۷۹۹	۰/۰۰۰
	1x=2	۰/۸۴۰		۵/۱۵۶	۰/۰۲۳
ارزشیابی	1x=3	۱/۳۶۳		۱۱/۱۲۲	۰/۰۰۰
	2x=0	۰/۴۴۳	۰/۴۴۷	۰/۲۰۴	۰/۶۵۱
	2x=1	۰/۲۵۳		۰/۲۲۸	۰/۶۳۳
آموزشگر	2x=2	۰/۹۱۵		۷/۳۷۵	۰/۰۰۷
	2x=3	۰/۱۷۹		۰/۳۹۸	۰/۵۸۵
	3x=0	۰/۴۸۲	۰/۷۶۹	۰/۵۴۳	۰/۴۶۱
روش تدریس	3x=1	۰/۵۹۴		۰/۵۸۷	۰/۰۴۴
	3x=2	۱/۲۴۷		۱۰/۸۰۷	۰/۰۰۱
	3x=3	۰/۷۵۴		۶/۱۷۳	۰/۰۱۳
محتوای آموزشی	4x=0	۲/۲۷۶	۰/۹۶۸	۵/۱۹۶	۰/۰۲۳
	4x=1	۰/۹۰۶		۳/۷۰۵	۰/۰۴۴
	4x=2	۰/۰۱۷		۰/۰۰۳	۰/۶۵۹
	4x=3	۰/۶۷۳		۴/۶۱۳	۰/۰۳۲
	5x=0	۳/۸۸۳	۲/۳۳۱	۲۱/۳۹۶	۰/۰۰۰
	5x=1	۲/۹۳۱		۱۵/۸۹۰	۰/۰۰۰
	5x=2	۱/۷۰۶		۲۳/۴۴۳	۰/۰۰۰
	5x=3	۰/۸۰۵		۹/۰۰۳	۰/۰۰۳

$R^2$  McFadden = 0.389,  $R^2$  Cox and Snell = 0.502,  $R^2$  Nagelkerke = 0.567

$Y = 159.53 + 0.447X_1 + 0.769 X_2 + 0.967 X_3 + 2.331 X_4$

از راه توانمندسازی افراد برای انجام کارهای مبهم و پیچیده در طول فرایند کارآفرینی، رفتار کارآفرینی را

### بحث و نتیجه‌گیری

خودکارآمدی کارآفرینانه به عنوان یک ویژگی فردی،

دانشجویان هستند، اما مولفه ارزشیابی پیش‌بینی کننده توانمندی برای آن نیست و سهم کمی در ارتقای سطح خودکارآمدی کارآفرینانه دانشجویان دارد. این یافته‌ها نتایج پژوهش‌های حسینی (۲۰۰۷)، جینگو (۲۰۰۳)، داوون لمباردی (۱۹۹۶)، براون (۱۹۹۹) و هامز و نش (۱۹۹۶) مبنی بر نقش مولفه‌های آموزشگر، محتوا و روش تدریس در ارتقاء سطح حس خودکارآمدی کارآفرینانه دانشجویان را تأیید می‌کند.

این در حالی است که نتایج این پژوهش، یافته‌های پژوهش عارفی (۲۰۰۵) مبنی بر نقش مولفه ارزشیابی بر ارتقاء سطح خودکارآمدی کارآفرینانه دانشجویان را تأیید نمی‌کند. دلیل این امر می‌تواند ناشی از چگونگی ارزشیابی در مراکز آموزش عالی علمی-کاربردی کشاورزی باشد. چراکه بیشتر ارزشیابی‌های انجام شده مبتنی بر به‌خاطر سپاری متون درسی بوده و توجه چندانی در ارزشیابی‌ها به خلاقیت، قوه استدلال و توانمندی‌های عملی دانشجویان نمی‌شود. تأکید بر حافظه کوتاه مدت و به‌خاطر سپاری متون موجب ایجاد نشانه‌هایی مانند نگرانی، واکنش‌های تنش‌زا و هیجان در دانشجویان می‌شود که می‌تواند به عنوان نشانه‌هایی از شکست و ضعف و ناتوانی از سوی آنان تفسیر شود.

یافته‌های به دست آمده از اولویت بندی شاخص‌های خودکارآمدی کارآفرینانه نشان داد که اعتماد دانشجویان به توانایی هدایت (رهبری) و برنامه ریزی خود در مقایسه با دیگر توانایی‌ها، بالاتر بوده و در این طیف کمترین اعتماد مربوط به توانایی به‌کارگیری منابع مالی و انسانی بود. این یافته نشان می‌دهد که دانشجویان در زمینه‌های به‌کارگیری منابع مالی و انسانی نیاز به آموزش بیشتری دارند. بر پایه‌ی دستاوردهای پژوهش پیشنهاد می‌شود:

روش‌های تدریس در مراکزهای علمی-کاربردی کشاورزی البرز به گونه‌ای سازماندهی شود که دانشجویان بر تجربه و وظایف کارآفرینی و زندگی یک کارآفرین در محیط واقعی یا شبیه سازی شده آشنا شوند.

در محتوای آموزشی مراکز مورد بررسی، درس‌هایی در زمینه مدیریت و به‌کارگیری منابع مالی و انسانی در کشاورزی تدوین و گنجانیده شود.

تحت تاثیر قرار می‌دهد. این در حالی است که بر پایه‌ی پژوهش‌های موجود، مشخص شده است که خودکارآمدی کارآفرینانه تحت تاثیر عامل‌های آموزشی قرار می‌گیرد.

از آنجایی که مولفه‌های برنامه درسی به عنوان قلب مرکزهای دانشگاهی و فرایندهای آموزشی شناخته شده‌اند، می‌توان چنین بیان داشت که ویژگی خودکارآمدی کارآفرینانه دانشجویان تحت تاثیر این مولفه‌ها تغییر می‌کند. بر این پایه، هدف از این پژوهش تبیین نقش مولفه‌های برنامه درسی (آموزشگر، روش تدریس، محتوای آموزشی، ارزشیابی، مدیریت و محیط فیزیکی) بر خودکارآمدی کارآفرینانه دانشجویان مراکز علمی-کاربردی کشاورزی البرز بود. یافته‌ها نشان دادند که بین مؤلفه‌های روش تدریس، محتوای آموزشی، آموزشگر و ارزشیابی با میزان خودکارآمدی کارآفرینانه دانشجویان، رابطه مثبت و معنی داری وجود دارد.

این یافته حاکی از آن است که با افزایش میزان توجه به هر یک از این مولفه‌ها در مراکز علمی-کاربردی کشاورزی مورد بررسی، میزان خودکارآمدی کارآفرینانه دانشجویان نیز متناسب با آن تغییر خواهد کرد. ویلسون و همکاران (۲۰۰۷)، فایول و همکاران (۲۰۰۶)، کلمبوگریلی (۲۰۰۵)، فلورین و همکاران (۲۰۰۷)، پیهی و باقری (۲۰۱۰)، ویلسون و همکاران (۲۰۰۷)، فایول گایلی و لاساس-کلرک (۲۰۰۶)، و کاسوف و همکاران (۲۰۱۳) نیز در پژوهش‌های خود بر نقش مثبت برنامه‌های آموزشی در ایجاد فرصت‌های مختلف برای دانشجویان به منظور توسعه جنبه‌های مختلف خودکارآمدی تاکید کردند.

همچنین، بین مؤلفه مدیریت و محیط فیزیکی با میزان خودکارآمدی کارآفرینانه دانشجویان رابطه معنی داری مشاهده نشد. نتایج به دست آمده از رگرسیون ترتیبی نشان داد که چهار مولفه محتوای آموزشی، آموزشگر، روش تدریس و ارزشیابی در مجموع ۵۶/۷ درصد از احتمال واریانس متغیر خودکارآمدی کارآفرینانه دانشجویان را تبیین کردند. همچنین، آماره‌ی برآورد و سطح معنی داری آنها نشان داد که مؤلفه‌های محتوا، روش تدریس و آموزشگر پیش‌بینی کننده‌های خوبی برای ویژگی خودکارآمدی کارآفرینانه



4. Resource-based view
5. Network based view
6. Entrepreneurial self-efficacy
7. Enactive mastery experiences
8. Vicarious (observational) experiences
9. Social persuasions
10. Physiological and psychological states
11. Mueller & Goic

از آموزشگرانی در مرکزهای علمی-کاربردی مورد بررسی بهره گرفته شود که خود دارای سطح‌های بالایی از خود کارآمدی کارآفرینانه باشند.

#### پی‌نوشت‌ها

1. Psychological and behavioral theory
2. Ecological theory
3. Cultural interpretation

#### منبع‌ها

حسینی، ا.ا. (۲۰۰۷). بررسی تاثیر آموزش خلاقیت معلمان بر خلاقیت، پیشرفت تحصیلی و خودپنداره دانش‌آموزان. نوآوری‌های آموزشی، سال ششم، شماره ۲۳.  
 عارفی، م. (۲۰۰۵). برنامه ریزی درسی راهبردی در آموزش عالی، مرکز انتشارات جهاد دانشگاهی، واحد دانشگاه شهید بهشتی.

Ahmetoglu, G., Leutner, F., & Chamorro-Premuzic, T. (2011). EQ-nomics: Understanding the relationship between individual differences in trait emotional intelligence and entrepreneurship. *Personality and individual differences*, 51(8), 1028-1033.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*.

Barbosa, S. D., Gerhardt, M. W., & Kickul, J. R. (2007). The role of cognitive style and risk preference on entrepreneurial self-efficacy and entrepreneurial intentions. *Journal of Leadership & Organizational Studies*, 13(4), 86-104.

Baron, R. A., & Tang, J. (2011). The role of entrepreneurs in firm-level innovation: Joint effects of positive affect, creativity, and environmental dynamism. *Journal of Business Venturing*, 26(1), 49-60.

Baum, J. R., & Locke, E. A. (2004). The relationship of entrepreneurial traits, skill, and motivation to subsequent venture growth. *Journal of Applied Psychology*, 89(4), 587.

Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really?. *Educational psychology review*, 15(1), 1-40.

Brice Jr, J., & Spencer, B. (2007). Entrepreneurial profiling: a decision policy analysis of the influence of entrepreneurial self-efficacy on entrepreneurial intent. *Academy of entrepreneurship Journal*, 13(2).

Chen, C. C., Greene, P. G., & Crick, A. (1998). Does entrepreneurial self-efficacy distinguish entrepreneurs from managers? *Journal of Business Venturing*, 13(4), 295-316.

De Pillis, E., & Reardon, K. K. (2007). The influence of personality traits and persuasive messages on entrepreneurial intention: a cross-cultural comparison. *Career Development International*, 12(4), 382-396.

Downs-Lombardi, J. 1996. Children Creativity Society Childs: A Mini-Workshop in Critical and

Creative Thinking. ERIC Resources, 400-726.

Fayolle, A., Gailly, B., & Lassas-Clerc, N. (2006). Assessing the impact of entrepreneurship education programmes: a new methodology. *Journal of European Industrial Training*, 30(9), 701-720.

Florin, J., Karri, R., & Rossiter, N. (2007). Fostering entrepreneurial drive in business education: An attitudinal approach. *Journal of Management Education*, 31(1), 17-42.

Forbes, D. P. (2005). The Effects of Strategic Decision Making on Entrepreneurial Self-Efficacy. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 29(5), 599-626.

Gangadharappa, H., Pramod, K., & Shiva, K. H. (2007). Gastric floating drug delivery systems: A review. *Indian Journal of Pharmaceutical Education and Research*, 41(4), 295-305.

Hamz, K.; Nash, W.R. (1996). Creating and Fostering a Learning Environment That Promotes Creative Thinking and Problem Solving Skills. ERIC Resources. ed 406-445.

Harrell, F. (2015). Regression modeling strategies: with applications to linear models, logistic and ordinal regression, and survival analysis. Springer.

Jingo, M.R. 2003. The Child Right to Creative Thought and Expression. *Childhood Education*, 79(4), 218.

Kasouf, C. J., Morrish, S. C., & Miles, M. P. (2013). The moderating role of explanatory style between experience and entrepreneurial self-efficacy. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 1-17.

Khodabakhshi, S., & Talebi, K. (2012). Evaluating the Role of Entrepreneurial Self-Efficacy on Entrepreneurial Intention of Tehran University (Case Study of Engineering Campus). *Journal of Education & Vocational Research*, 3(3).

Koh, H. C. (1996). Testing hypotheses of entrepreneurial characteristics: a study of Hong Kong MBA students. *Journal of Managerial Psychology*, 11(3), 12-25.

Kumar, M. (2007). Explaining entrepreneurial success: a conceptual model. *Academy of entrepreneurship Journal*, 13(1).

Luca, M. R., Cazan, A.-M., & Tomulescu, D. (2013). Entrepreneurial Personality in Higher Education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 84, 1045-1049.

Lunenburg, F., & Ornstein, A. (2011). Educational administration: Concepts and practices: Cengage Learning.

Macko, A., & Tyszka, T. (2009). Entrepreneurship and risk taking. *Applied Psychology*, 58(3), 469-487.

Markman, G. D., Balkin, D. B., & Baron, R. A. (2002). Inventors and New Venture Formation: the Effects of General Self-Efficacy and Regretful Thinking. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 27(2), 149-165.

Mueller, S. L., & Dato-on, M. C. (2013). A cross cultural study of gender-role orientation and entrepreneurial self-efficacy. *International Entrepreneurship and Management Journal*, 9(1), 1-20.

Mueller, S. L., & Goic, S. (2003). East-west differences in entrepreneurial self-efficacy: implications for entrepreneurship education in transition economies. *International Journal of Entrepreneurship Education*, 1(4), 613-632.

Mueller, S. L., & Thomas, A. S. (2001). Culture and entrepreneurial potential: A nine country study

of locus of control and innovativeness. *Journal of Business Venturing*, 16(1), 51-75.

Norouzzadeh, R., & Kossary, M. (2010). Description of the Characteristics of the Quadruplet Elements Undergraduate Curriculum with Emphasis on Training Entrepreneurship Skills. *Quarterly journal of Research and Planning in Higher Education*, 15(4), 1-18.

Pajares, F. (1997). Current directions in self-efficacy research. *Advances in motivation and achievement*, 10(149), 1-49.

Palmer, D. H. (2006). Sources of self-efficacy in a science methods course for primary teacher education students. *Research in Science Education*, 36(4), 337-353.

Pihie, Z. A. L., & Bagheri, A. (2010). Entrepreneurial attitude and entrepreneurial efficacy of technical secondary school students. *Journal of Vocational Education and Training*, 62(3), 351-366.

Prodan, I., & Drnovsek, M. (2010). Conceptualizing academic-entrepreneurial intentions: An empirical test. *Technovation*, 30(5), 332-347.

Robinson, P. B., Stimpson, D. V., Huefner, J. C., & Hunt, H. K. (1991). An attitude approach to the prediction of entrepreneurship. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 15(4), 13-31.

Schunk, D. H. (1987). Peer models and children's behavioral change. *Review of educational research*, 57(2), 149-174.

Schunk, D. H. (1987). Peer models and children's behavioral change. *Review of educational research*, 57(2), 149-174.

Vaziri, Mojdeh (2008); *The System of Curriculum Development in Iran Higher Education: Characteristics and Directions*; Doctoral Dissertation, Tehran: Tarbiat Modares University (in Persian).

Wilson, F., Kickul, J., & Marlino, D. (2007). Gender, entrepreneurial Self-Efficacy, and entrepreneurial career intentions: Implications for entrepreneurship Education<sup>1</sup>. *Entrepreneurship Theory and Practice*, 31(3), 387-406.

Zampetakis, L. A. (2008). The role of creativity and proactivity on perceived entrepreneurial desirability. *Thinking Skills and Creativity*, 3(2), 154-162.

Zhao, H., Seibert, S. E., & Hills, G. E. (2005). The mediating role of self-efficacy in the development of entrepreneurial intentions. *Journal of Applied Psychology*, 90(6), 1265.

## Effect of Curriculum Components on Students' Entrepreneurial Self-Efficacy In Alborz Agricultural Scientific - Applied Higher Education Centers

L. Sahlehi<sup>1</sup>, F. Monavarifard<sup>2</sup>, Y. Mohammadi<sup>3</sup>

1. Lecturer of agriculture extension & education department, Razi University, Kermanshah, Iran
2. PhD student of agricultural education, university of Khouzestan Ramin agriculture and natural resources
3. Profesier Assistant of agriculture extension & education department, Buali Sina University, Hamedan, Iran

### Abstract

Entrepreneurial self-efficacy increases quality of entrepreneur to identify the present entrepreneurial opportunities, resources management and deal with challenges around the whole entrepreneurial process. In the other side, scholars argued that the curriculum component creates different opportunities for students to expanded different dimensions of their entrepreneurial self-efficiency. Stills we don't have enough knowledge about the role of curriculum components on students' entrepreneurial self-efficacy. Therefore, the aim of this study was to investigate impact of curriculum components on students' entrepreneurial self-efficacy in Alborz agricultural scientific-applied higher education centers. Statistical population of this research consisted of 2004 students, from that 178 students were selected as sample using stratified random sampling. The main research tool this study was a researcher made questioner that its face and content validity confirmed by a panel of experts and its construct validity confirmed by using explanatory factor analysis ( $KMO = 0.724$ ;  $P = 0.000$ ). The questioner readability confirmed by calculating ordinal theta ( $\square = 0.76 - 0.92$ ). Data was analyzed by applying SPSSwin20 software. Correlation analysis indicated a positive statistically significant relationship between teaching methods, education contents, educators, evaluation and student entrepreneurial self-efficacy. Regulations and physical environment components did not play important role in students' entrepreneurial self-efficacy. Results from ordinal regression analysis indicated that educational content, educators, evaluation and teaching methods based on Nagelkerke statistic- explained 56.7% of the probability of variance of students' entrepreneurial self-efficacy.

**Index Terms:** Entrepreneurial Self-Efficacy, Education Contents, Curriculum Components, Self-Efficacy Level

**Corresponding Author:** F. Monavarifard

**Email:** Monavvarifard@ut.ac.ir

**Received:** 10/02/2016 ; **Accepted:** 15/02/2017