

Research in Curriculum Planning

Vol 13, No 24 (continus 51)
Winter 2017, Pages 107-117

پژوهش در برنامه‌ریزی درسی

سال سیزدهم، دوره دوم، شماره 24 (پیاپی 51)
زمستان 1395، صفحات 107 - 117

**Explanation of the Role of Academic Achievement Motivation in using Self-Leadership Strategies
(Case study: Birjand University Students)**

Javad Pourkarimi¹, Ebrahim Mazari, Kobra Khabare, Farhad Farhadi

¹Assistant professor of Psychology and Education of Tehran University, Tehran, Iran

²Ph.D. Student, Faculty of Psychology and Education, University of Tehran, Tehran, Iran

³Ph.D. Student, Faculty of Management, Kharazmi University, Tehran, Iran

⁴Ph.D. Student, Faculty of Psychology and Education, Allameh Tabataba'i University, Tehran, Iran

Abstract

The purpose of the recent study was to explain the role of academic achievement motivation in using self-leadership strategies in Birjand University. The Research method was descriptive and in correlation type. To explain the model, Structural equation modeling was used by LISREL software (LISREL 8.7). The statistical population was all students in Birjand University, by using multistage cluster sampling 4020 students from Faculty of Science and Literature were selected and in the second stage of sampling, sample size was determined 351 students. To collect data, Academic achievement motivation questionnaire of Hoseini and et al (2008) with the reliability ($\alpha = 0/91$) and Self-leadership questionnaire of Neck & Manz (2002) with the reliability ($\alpha = 0/80$) were used. One-sample t-test results showed academic achievement motivation and self-leadership strategies are higher than the medium amount. Structural equation modeling also showed that academic achievement motivation effected on self-leadership strategies ($\gamma = 0/69$) as a general factor. In addition, it effected on using strategies of self-talk ($\gamma = 0/44$), self-reward ($\gamma = 0/36$), self-punishment ($\gamma = 0/43$), self-guidance ($\gamma = 0/34$), visualization of successful performance ($\gamma = 0/34$), and focusing on natural rewards ($\gamma = 0/55$).

Keyword: Self-Leadership Strategies, Academic Achievement Motivation, students

تبیین نقش انگیزه پیشرفت تحصیلی در به‌کارگیری استراتژی‌های خودرهبری

جواد پورکریمی، ابراهیم مزاری*، کبری خباره، فرهاد فرهادی

¹استادیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، تهران، ایران

² دانشجوی دکتری، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی دانشگاه تهران، تهران، ایران

³ دانشجوی دکتری، دانشکده مدیریت دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

⁴ دانشجوی دکتری، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

چکیده

هدف از پژوهش حاضر، تبیین نقش انگیزه پیشرفت تحصیلی در به‌کارگیری استراتژی‌های خودرهبری دانشجویان دانشگاه بیرجند بوده است. روش پژوهش، توصیفی و طرح پژوهشی از نوع همبستگی بوده که برای تبیین مدل از مدل‌یابی معادلات ساختاری، با کمک نرم‌افزار لیزرل (LISREL 8.7) استفاده شده است. جامعه آماری، کلیه دانشجویان دانشگاه بیرجند بوده، که با نمونه‌گیری خوشه‌ای چندمرحله‌ای، دانشکده‌های علوم و ادبیات به تعداد 4020 نفر انتخاب و در مرحله دوم نمونه‌گیری، حجم نمونه 351 نفر تعیین شد. از پرسش‌نامه انگیزه پیشرفت تحصیلی حسینی و همکاران (2008) با پایایی ($\alpha = 0/91$) و پرسش‌نامه خودرهبری نک و مانز (2002) با پایایی ($\alpha = 0/80$) جهت جمع‌آوری داده‌ها، استفاده شد. نتایج تی تک‌گروهی نشان داد انگیزه پیشرفت و استراتژی‌های خودرهبری بالاتر از حد متوسط بوده‌اند. مدل‌یابی معادلات ساختاری نیز نشان داد، انگیزه پیشرفت، بر استراتژی‌های خودرهبری ($\gamma = 0/69$) به عنوان یک سازه کلی تأثیرگذار بوده است. همچنین بر به‌کارگیری استراتژی‌های خودگفتگویی ($\gamma = 0/44$)، خودپاداش‌دهی ($\gamma = 0/36$)، خودتنبیهی ($\gamma = 0/43$)، خودراهنمایی ($\gamma = 0/34$)، تجسم عملکرد موفق ($\gamma = 0/34$) و تمرکز بر پاداش‌های طبیعی ($\gamma = 0/55$) تأثیرگذار بوده است.

واژگان کلیدی: استراتژی‌های خودرهبری، انگیزه پیشرفت تحصیلی، دانشجویان

مقدمه

خودرهبری (Self-leadership) فرایندی است که از طریق آن دانشجویان به‌طور مؤثر و کارآمدتری بر تلاش‌های خود سرمایه‌گذاری می‌نمایند، مالکیت و مسؤولیت تجربه‌های آموزشی خود را برعهده می‌گیرند، فرایندهای یادگیری را متناسب با شرایط خود، تنظیم می‌نمایند و بدین طریق علایق، شایستگی‌ها و توانایی‌های خود را منعکس می‌کنند (Lengnick-Hall, and Sanders, 1997). وقتی دانش‌جویان تعهد (Commitment) یادگیری‌شان را برعهده می‌گیرند، این امر باعث عزت نفس و اعتماد به نفس بالاتر آنان شده، سطوح بالای تعهد و توانایی خصوصی‌سازی فرایندهای یادگیری را برای رویارویی بهتر با نیازهای شخصی و اهداف یادگیری‌شان را موجب می‌شود (Lengnick-Hall, & Sanders, 1997). مارشال، پترسون و سوتار (Marshall Sandra & Petersen, 2012)، باس و سیمز (Boss & Sims, 2008)، مانز و نک (Manz & Neck, 2004)، مانز و سیمز (Sims, 2001 & Manz, 2004)، مینگ و مارتین (Ming & Carver & Scheier, 1998)، مینگ و لاک و لاتمن (Martin, 1996)، لاک و لاتمن (Locke & Latham, 1990)، دسی و ریان (Deci & Ryan, 1985)، دسی (Deci, 1975)، کارور (Carver, 1975) و ویکلاند و دووال (Wicklund & Duval, 1971)، در پژوهش‌های خود به روابط مثبت و معناداری بین استراتژی‌های خودرهبری و عملکرد افراد دست یافته‌اند. مزاری (Mazari, 2013) نیز در پژوهش خود رابطه مثبت و معناداری بین خودتوسعه‌ای - که خودرهبری مهم‌ترین مکانیزم آن است - و عملکرد افراد دست یافته است. یافتن عواملی که به‌کارگیری استراتژی‌های خودرهبری را توسط دانش‌جویان تقویت نماید، به بهبود عملکرد، افزایش اعتماد به نفس، عزت نفس و مسؤ و لیت‌پذیری آنان خواهد انجامید. بسیاری از استراتژی‌های خودرهبری براساس نظریه‌های انگیزشی تدوین شده است (Houghton, Chair, Foti, Madigan, Neck & Singh, 2000) لذا از میان عوامل مؤثر بر خودرهبری، انگیزش افراد نقش مهمی را در به‌کارگیری

استراتژی‌های خودرهبری توسط آنان ایفا می‌نماید. خودرهبری، استراتژی‌های رفتارمحوری را معرفی می‌نماید که براساس مفهوم انگیزش درونی و باطنی افراد استوارند (Manz, 1986) و مفهوم‌سازی خودرهبری از استراتژی‌های پاداش‌های طبیعی نیز براساس ادبیات پیرامون انگیزش‌های باطنی افراد تبیین شده است (Deci, 1975). علاوه براین، خودرهبری ترکیب شده جنبه‌های کلیدی چندین تئوری مهم و معروف انگیزش است (Houghton, Bonham, Foti, Madigan, Neck, Singh, 2000). افرادی که نیاز به پیشرفت بالایی دارند بر دست یافتن به اهداف پافشاری می‌نمایند و تمایل دارند تا با اهداف چالش برانگیزتری مواجه شوند و مسؤولیت بیشتری بپذیرند (McClelland, 1971). این ویژگی‌ها نشان‌گر این است که نیاز به پیشرفت می‌تواند پیش‌بینی کننده موفقیت افراد در فرایند خودتوسعه‌ای - که خودرهبری جزئی از آن است - باشد (Cortina, Zaccaro, McFarland, Baughman, Wood & Odin, 2004). خودرهبری فرایندی است که طی آن افراد در راستای نیل به خودهدایتی و خودانگیزی لازم برای عمل، بر خود تأثیر می‌گذارند (Houghton, & Jinkerson, 2007) به نقل از (Mazari, 2013). لذا افرادی که انگیزه پیشرفت بالایی دارند از استراتژی‌های خودرهبری برای ایجاد خودانگیزی لازم برای حرکت به سوی اهداف استفاده خواهند کرد. با توجه به اهمیت و نقش خودرهبری و استراتژی‌های آن در موفقیت افراد و وجود تعاطی‌ها و ارتباطات رویکردها و تئوری‌های انگیزشی با خودرهبری و استراتژی‌های آن، در پژوهش حاضر سعی بر آن شده، تا نقش انگیزه دانشجویان و به ویژه انگیزه پیشرفت تحصیلی آنان در استفاده از استراتژی‌های خودرهبری تبیین گردد. خودرهبری به عنوان یک فرایند خودتأثیری (Self-Influences) معنا شده که با تفکرات و رفتارهای فردی شخص در ارتباط است (Furtner, Hiller, Martini, Sachse, 2012) و فرایندی است که طی آن افراد در راستای نیل به خودهدایتی و خودانگیزی لازم برای عمل، بر خود تأثیر می‌گذارند (Houghton, & Jinkerson, 2007). برخی صاحب‌نظران، فرایند خودرهبری را مشتمل بر سه دسته

(Furtner & Rauthmann, 2012). استراتژی‌های پاداش طبیعی تمرکز خود را بر انگیزش‌های طبیعی معطوف نموده‌اند. افرادی که به وظایف‌شان علاقه‌مند هستند و فرایندهای جالب و خوبی در کارشان دارند، می‌توانند بر جنبه‌های خوشایند و مثبت وظایف خود متمرکز شوند و جنبه‌های ناخوشایند کار خود را نادیده بگیرند یا جایگزین نمایند. بنابراین، آنها فعالانه می‌توانند جنبه‌های مطلوب و خوشایندی در کار خود تعبیه نمایند (Furtner, Hiller, Martini, Sachse, 2012). استراتژی‌های الگوی فکری سازنده، با خلق و ایجاد تناوب در فرایندهای فکری شناختی سرو کار دارند. به‌خصوص، این مجموعه از استراتژی‌ها سه روش را پیشنهاد می‌کنند که ممکن است سبب تناوب الگوهای فکری شوند. خودتحلیلی (Self-Analysis) و بهبود سیستم‌های باور و اعتقاد فرد و تجسم ذهنی از پیامدهای عملکرد موفق و خودگفتگویی مثبت هستند (Neck & Manz, 1992). خودگفتگویی مثبت، به عنوان سومین روش ایجاد و ارتقای الگوی فکری سازنده زمانی که با تجسم عملکرد موفق همراه می‌شود، مداومت بر انجام وظایف، اثربخشی و کارایی فرد را بهبود خواهد بخشید. «گفتگوی با خود» روشی است که طی آن فرد پیرامون آنچه انجام داده و یا انجام خواهد داد به تکلم با خود می‌پردازد. در صورتی که وی به جنبه‌های مثبت، سازنده و موفقیت‌گرای اقدامات خود متمرکز شود و به مرور آنها بپردازد، استراتژی خودگفتگویی مثبت را به کار گرفته‌است. این گفتگوی مثبت سبب اصلاح و بهبود اعتقاد و باور فرد به فعلیت یافتن هدف خواهد شد (Abili & Mazari, 2014: 141). با توجه به ماهیت شناختی - انگیزشی استراتژی‌های خودرهبری، انگیزش دانش‌جویان و به ویژه انگیزه پیشرفت آنان به عنوان عاملی مهم در به‌کارگیری استراتژی‌های خودرهبری می‌تواند مورد بررسی قرار گیرد. نظریات انگیزه پیشرفت بر پژوهش‌های پژوهش‌گرانی چون هوپ (Hoope, 1930) و سیرز (Cerise, 1940)، مک‌کلاند (Mc Clelland, 1961)، دانیل و استیونسون (Daniel & Estivenson, 1976)، اتکینسون (Atkinson, 1986)، مک اینزی (McInsy, 1992)، لافن (Lafen, 1995)، نیکسون و فراست (Nixon &

استراتژی اصلی می‌دانند. استراتژی‌های رفتارمحور (خودمدیریتی)، که شامل توانایی مشاهده رفتار، شناسایی و ارزیابی رفتارهای مؤثر و غیرمؤثر به‌منظور بهبود عملکرد می‌باشد. استراتژی‌های پاداش طبیعی که توانایی فرد در دریافت جنبه‌های مثبت وظیفه و تمرکز بر پاداش‌های درونی آن است و استراتژی‌های تفکرسازنده که در آن، تفکر فرد بر رفتار او تأثیر می‌گذارد (Houghton and Neck, 2002). استراتژی‌های خودرهبری، تسهیل‌کننده توانمندسازی روان‌شناختی از طریق ارتقای تصورات معناداری، هدف‌مداری، خودمختاری، شایستگی و خودکارآمدی است. به عنوان مثال، استراتژی‌های پاداش طبیعی، تسریع‌کننده احساس شایستگی، خودکنترلی و هدف‌مداری است (Neck, and Manz, 2004) به نقل از (Mazari, 2013). در حالی که استراتژی‌های رفتارمحور خودرهبری، احساس خودمختاری و شایستگی را ایجاد می‌کنند. در کل، اولین هدف تمامی استراتژی‌های خودرهبری، افزایش تصورات خودکارآمدی است (Manz, and Sims, 2001). استراتژی‌های رفتارمحور شامل خودتنظیم‌گری اهداف، خودپاداش‌دهی (Self-Reward)، خودتنبیهی (Self-Panishment)، خودمشاهده‌گری (Self-Observation)، خودراهنمایی کردن (Self-Guidens) و خودگفتگویی (Self-Talk) هستند (Furtner, Hiller, Martini, Sachse, 2012). این استراتژی‌ها برای افزایش خودآگاهی (Self-Awareness) به کمک گرفته می‌شوند. خودمشاهده‌گری شامل یک ارزیابی از رفتارهای فرد است که آگاهی را افزایش می‌دهد. زمانی که یک فرد به‌طور مسلم در رفتارهایی درگیر می‌شود، این نوع از خودارزیابی، می‌تواند افراد را به رفتارهایی هدایت کند که باید آنها را تغییر دهند، افزایش دهند و یا حذف کنند. بر اساس این خودارزیابی بنیادی و اساسی، افراد می‌توانند در تنظیم اهدافی که سبب بهبود عملکردشان می‌شود، به خود کمک نمایند (Neck, and Manz, 1992). استراتژی خودراهنمایی به عنوان یک یادآور استفاده می‌شود و معمولاً اهداف افراد را در خاطرشان یادآوری می‌نماید. علاوه بر این، خودراهنمایی، خودمشاهده‌گری را نیز تقویت می‌نماید

Ashouri, Kajbaf,)، 2015. و روش نقشه مفهومی (Manshaei&Talebi, 2014) است که این روش‌ها خواهند توانست با فراهم نمودن تصویرهای ذهنی و خودراهبری فرد در فرایند آموزش، انگیزه پیشرفت تحصیلی بیشتر آنان را موجب شوند. بر اساس آنچه عنوان شد، پژوهش حاضر با هدف تبیین نقش انگیزه پیشرفت دانشجویان در به کارگیری استراتژی‌های خودراهبری توسط آنان انجام شده است که برای دستیابی به این هدف، فرضیه‌های پژوهش به صورت تفکیک شده تدوین و بررسی گردید.

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر توصیفی، طرح پژوهشی همبستگی و روش تحلیل داده‌ها مدل‌یابی معادلات ساختاری است. در پژوهش حاضر جامعه آماری شامل کلیه دانش‌جویان دانشگاه بیرجند به تعداد 13000 نفر بوده که با استفاده از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی چندمرحله‌ای ابتدا دانش‌جویان دانشکده‌های علوم و ادبیات به تعداد 4020 نفر انتخاب شد و در مرحله بعد، حجم نمونه، 351 نفر تعیین و متناسب با تعداد گروه‌های درسی هر دانشکده، دانش‌جویان انتخاب شدند.

الف: پرسش‌نامه انگیزه پیشرفت تحصیلی: انگیزه پیشرفت تحصیلی با استفاده از پرسش‌نامه حسینی، احقر، اکبری و شریفی (2008) که بر اساس نظریه دیوید مک‌لند (1953) ساخته شده، مورد سنجش قرار گرفته‌است. ضریب پایایی پرسش‌نامه $(\alpha=0/91)$ به دست آمده است. هم‌چنین، ضریب آلفای کرونباخ مؤلفه اعتماد به نفس (0/44)، کمال‌گرایی (0/55)، رقابت‌جویی (0/54)، نیاز به توجه و تشویق بیرونی (0/70)، قدرت‌طلبی (0/29)، هدف‌مداری (0/51)، گرایش به تحرک و پیشرفت (0/70) و آینده‌نگری (0/57) به دست آمده است. جهت بررسی روایی ابزار با توجه به تعداد مؤلفه‌ها و حجم نمونه، علاوه بر تحلیل محتوا، از تحلیل عاملی تأییدی نیز استفاده شد. پس از حذف خطاهای کوواریانس، بررسی شاخص‌های برازندگی $(74/2=\chi^2/df)$ ،

(Frost, 1996) و گاردن (Garden, 1997) استوار است (به نقل از KHojier, 2008). به اعتقاد روان‌شناسان، انگیزه پیشرفت تلاش و کوششی است که فرد برای دستیابی به یک هدف یا کسب تسلط بر اشیاء، امور، افراد و یا اندیشه‌ها و رسیدن به یک معیار متعالی از خود بروز می‌دهد (Parseai, 1997). به اعتقاد موری، انگیزه پیشرفت به مفهوم انگیزه غلبه بر موانع و مبارزه با آنچه که به دشوار بودن شهرت دارد، است (Seyf, 2000). رایبیز (Rabbins, 1993) انگیزه پیشرفت را گرایشی برای پیشی گرفتن بر دیگران به منظور دستیابی به پیشرفت با توجه به ملاک‌های مشخص تعریف کرده است. انگیزه پیشرفت، پدیده‌ای انعطاف‌پذیر و قابل تغییر است. به‌همین دلیل چگونگی تفکر، ادراک و تغییر افراد درباره علت‌های موفقیت و شکست‌شان از عوامل اصلی انگیزه پیشرفت به حساب می‌آید (Weiner, 1989, p.48). مک‌لاند و اتکینسون (McClelland & Atkinson, 1985) انگیزش پیشرفت را جست‌جوکردن و موفقیت و رقابت با استانداردهای عالی تعریف نموده‌اند. از لحاظ نظری افراد دارای انگیزش پیشرفت ویژگی‌های ذیل را دارند: تکالیف نسبتاً چالش‌برانگیز را انجام می‌دهند؛ در تکالیف و به ویژه تکالیف دشوار نسبتاً پایدار عمل می‌کنند. هوپ (Hoope, 1930) در مطالعات اولیه خود به این نتیجه رسید که افراد پس از کسب موفقیت، سطح هدف خود را بالا می‌برند و پس از شکست، آن را پایین می‌آورند. مک‌لند (Mc-Clelland, 1961) معتقد است افرادی که نیاز به پیشرفت بالایی دارند مشاغلی را ترجیح می‌دهند که به مقدار زیاد در آن شغل، مسؤولیت داشته باشند، به همین دلیل، ترجیح می‌دهند همیشه در نقش مدیران حرفه خودشان عمل کنند. لفرانکوین (Lefrancoin, 1997) انگیزه را دلیل رفتار می‌داند. از نظر وی، انگیزه و انگیزش غالباً به صورت مترادف به کار می‌روند، با این حال، می‌توان انگیزه را دقیق‌تر از انگیزش دانست. به این صورت که انگیزش را عامل کلی مولد رفتار ولی انگیزه را دلیل اختصاصی رفتار خاص به حساب آورد (Seyf, 2000). نهایتاً این‌که، انگیزه پیشرفت نیز خود تحت تأثیر عوامل مختلفی از جمله روش‌های جدید یادگیری مانند یادگیری سیار (Rezayi Rad&Falah,)

تبیین نقش انگیزه پیشرفت تحصیلی در به‌کارگیری ... / 111

15/1 و دکتري 4/9 درصد از نمونه را تشکیل می‌دهند. نهایتاً 37/1 درصد از نمونه مورد پژوهش را دانشجویان دختر و 62/9 درصد از نمونه را دانش‌جویان پسر تشکیل داده‌اند.

قبل از بررسی فرضیه‌های اصلی پژوهش، نرمال بودن توزیع متغیرها و نتایج توصیفی پژوهش بیان شده است: آزمون کولموگروف - اسمیرنوف نشان داد، متغیر انگیزه پیشرفت با مقدار (1/106) و سطح معناداری (0/17) از توزیع نرمالی برخوردار است. همچنین متغیر استراتژی‌های خودرهبی با مقدار آزمون (1/06) و سطح معناداری (0/20) نیز از توزیع نرمالی برخوردار بوده است.

جهت بررسی وضعیت هر یک از مؤلفه‌های مورد پژوهش، از آزمون تی تک‌گروهی استفاده شد. از آن‌جا که میانگین متغیرها و مؤلفه‌های آنها عددی بین 1 تا 5 به دست آمده است، آزمون تی تک‌گروهی با مقدار 3 (50 درصد نمره)، مورد بررسی قرار گرفت. نتایج تی تک‌گروهی (جدول شماره 1 و 2) نشان داد، میانگین انگیزه پیشرفت به صورت معناداری بالاتر از مقدار ارزش آزمون (3) است. براین اساس، می‌توان گفت انگیزه پیشرفت دانشجویان بالاتر از حد متوسط بوده است. همچنین تمامی استراتژی‌های خودرهبی، به صورت معناداری بالاتر از 3 بوده‌اند.

به منظور بررسی فرضیه‌های پژوهش از روش تحلیل مدل‌یابی معادلات ساختاری استفاده شد که در شکل زیر ضرایب مسیر بین مؤلفه‌ها و متغیرها آورده شده است.

(90/0=GFI)، (071/0=RMSEA)، (90/0=NFI)، (92/0=NNFI)، (91/0=IFI) و (RFI=0/91) تحلیل عاملی را مورد تأیید قرارداد. لذا می‌توان گفت ابزار پژوهش از روایی سازه برخوردار بوده است.

ب: پرسش‌نامه خودرهبی: این پرسش‌نامه توسط نگ و هاگتون (2002) ساخته شده که شش استراتژی خودرهبی توسط آن سنجیده می‌شود. ضریب پایایی پرسش‌نامه ($\alpha=0/80$) به دست آمده است. همچنین ضریب آلفای کرونباخ استراتژی تجسم عملکرد موفق (0/61)، تمرکز بر پاداش‌های طبیعی (0/51) و استراتژی‌های رفتارمحور (که از آنها تعبیر به خودمدیریتی می‌شود) شامل خودتنبیهی (0/56)، خودتشویقی (0/61)، خودگفتگوی (0/73) و خودراهنمایی (0/69) به دست آمده است. جهت بررسی روایی این پرسش‌نامه نیز علاوه بر تحلیل محتوا، از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد. پس از حذف خطاهای کوواریانس، بررسی شاخص‌های برازندگی ($\chi^2/df=11/3$)، (90/0=GFI)، (073/0=RMSEA)، (91/0=NFI)، (92/0=NNFI)، (91/0=IFI) و (RFI=0/92) تحلیل عاملی را مورد تأیید قرارداد. لذا می‌توان گفت ابزار پژوهش از روایی سازه برخوردار بوده است.

به منظور تحلیل داده‌ها از آمار حوزه توصیفی (میانگین و درصد) و آمار حوزه استنباطی (شامل آزمون‌های کولموگروف - اسمیرنوف، تی تک‌گروهی، تحلیل عاملی تأییدی و مدل‌یابی معادلات ساختاری) استفاده شد.

یافته‌های پژوهش

جدول 1 - نتایج آزمون تی تک‌گروهی انگیزه پیشرفت (تحصیلی)

سطح معناداری	تفاوت میانگین‌ها	Df	یافته‌های توصیفی نشان داد، دانش‌جویان گروه درسی انگیزه پیشرفت
0/000	0/89857	350	16/3 شیمی، ریاضی 12/6، زمین شناسی 8/6، فیزیک 17/7
0/000	0/96190	350	10/9 آمار، 7/1 ریست، 2/0 ادبیات، 8/3 جغرافیا، 8/6 کمان‌گرایی، 21/624
0/000	0/7349	350	4/3 تاریخ، زبان 9/4، حقوق 5/7، علوم سیاسی 3/7، تربیت 13/8
0/000	0/60929	350	0/6 بدنی، 7/6 فلسفه، 2/0 درصد از نمونه از هیچ‌یک از این رشته‌ها استفاده نکرده‌اند.
0/000	0/98711	350	همچنین دانشجویان مقطع کارشناسی 80، کارشناسی ارشد 33/1
0/000	0/67622	350	هدف‌مداری 15/380
0/000	0/65000	350	گرایش به تحرک و پیشرفت 15/344
0/000	0/35571	350	آینده‌نگری 5/961
0/000	0/68591	350	انگیزه پیشرفت 19/642

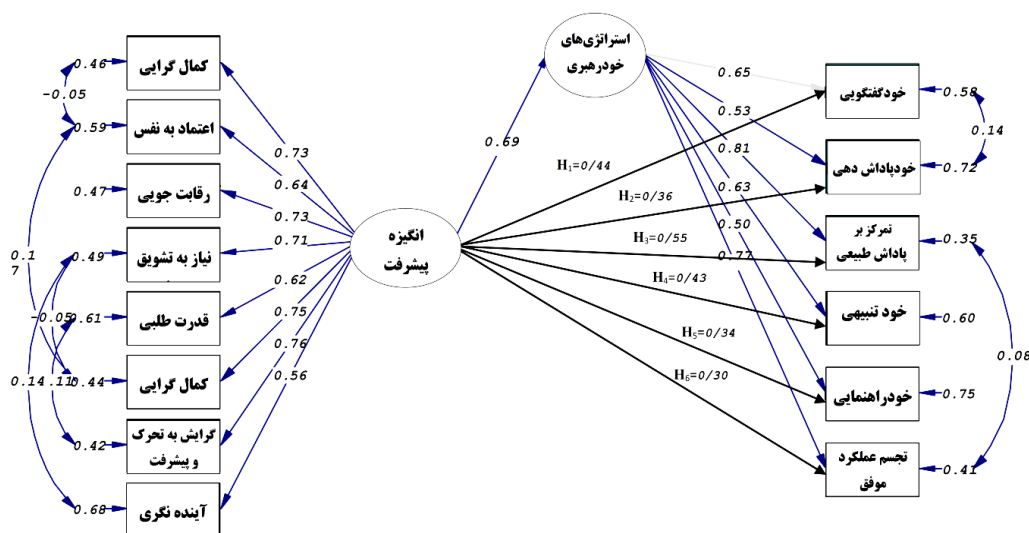
جدول 2 - نتایج آزمون تی تک‌گروهی استراتژی‌های خودرهبری

سطح معناداری	تفاوت میانگین‌ها	df	مقدار تی	استراتژی‌های خودرهبری
0/000	0/63143	350	12/99	خود تشویقی
0/000	0/67238	350	13/598	خود گفتگویی
0/000	0/66143	350	16/116	خود تنبیهی
0/000	0/36286	350	5/992	خود راهنمایی
0/000	0/58514	350	14/637	تجسم عملکرد موفق
0/000	0/66171	350	16/535	تمرکز بر پاداش‌های طبیعی

جدول 3 - شاخص‌های برازش مدل انگیزه پیشرفت (تحصیلی) و استراتژی‌های خودرهبری

IFI	NNFI	NFI	AGFI	GFI	SRMR	χ^2/df	شاخص برازندگی
0 - 1	>0.9	>0.9	>0.9	>0.9	<0.05	1- 5	دامنه پذیرش
0/99	0/99	0/98	0/93	0/95	0/036	1/68	مقدار محاسبه شده

شکل 1 - مدل یابی معادلات ساختاری انگیزش پیشرفت (تحصیلی) و استراتژی‌های خودرهبری (ضرایب مسیر)



Chi-Square=116.60, df=69, P-value=0.00030, RMSEA=0.044

دانشجویان تأثیرگذار بوده است. به‌عبارت دیگر، افراد با انگیزه پیشرفت بالاتر، احتمالاً بیشتر به تلاش‌هایشان و موفقیت در آنها به‌عنوان پاداش طبیعی عمل‌شان می‌نگرند. فرضیه چهارم: انگیزه پیشرفت تحصیلی دانشجویان در به‌کارگیری استراتژی خودتنبیهی تأثیرگذار است. بررسی ضرایب مسیر حاصل از مدل‌یابی معادلات ساختاری نشان داد، انگیزه پیشرفت تحصیلی با ضریب اثر کلی 0/43 بر خودتنبیهی دانشجویان تأثیرگذار بوده است. این یافته نشان می‌دهد افرادی که انگیزه پیشرفت بالاتری دارند، به خاطر اهمیت پیشرفت در نظر آنها، زمانی که اشتباهی رخ می‌دهد، به‌منظور جلوگیری از تکرار اشتباه، خود را تنبیه می‌کنند. خودتنبیهی یک حالت روانی و ناشی از پذیرش تعهد و نقش عامل در اشتباهات و شکست‌های احتمالی است. این امر نه‌تنها هم‌چون تقویت منفی عمل می‌کند بلکه سطح هوشیاری فرد را به‌منظور جلوگیری از تکرار اشتباهات افزایش می‌دهد.

فرضیه پنجم: انگیزه پیشرفت دانشجویان در به‌کارگیری استراتژی خودراهنمایی تأثیرگذار است.

بررسی مسیر انگیزه پیشرفت به استراتژی‌های خودرهبری و به استراتژی خودراهنمایی نشان داد انگیزه پیشرفت با ضریب اثر کلی 0/34 بر خودراهنمایی دانشجویان تأثیرگذار بوده است. دانشجویانی که در خود، انگیزه پیشرفت بیشتری احساس می‌کنند بر آن هستند در جهت اهداف و پیشرفت هر چه بیشتر، خود را راهنمایی کنند. خودراهنمایی با کسب دانش و معلومات، مشاوره و هوشیاری نسبت به عوامل دخیل در موقعیت‌ها صورت می‌گیرد.

فرضیه ششم: انگیزه پیشرفت دانشجویان در به‌کارگیری استراتژی تجسم عملکرد موفق تأثیرگذار است.

مدل‌یابی معادلات ساختاری نشان داد، انگیزه پیشرفت دانشجویان با ضریب اثر کلی 0/30 بر تجسم عملکرد موفق توسط آنان تأثیرگذار بوده است. به‌عبارت دیگر، افرادی که در خود انگیزه پیشرفت بیشتری احساس می‌کنند، قبل از نیل به موفقیت، عملکرد موفق و پیامدهای ناشی از آن را ذهن خود مرور می‌کنند و بدین‌طریق انگیزه

پس از حذف خطاهای کوواریانس، شاخص برازش مدل RMSEA با مقدار (0/048) در سطح معناداری 0/05 و همچنین شاخص‌های نسبت مجذور خی به درجه آزادی (χ^2/df)، شاخص نیکویی برازش (GFI)، شاخص برازندگی افزایشی (IFI)، جذر میانگین مجذورات خطای تقریب (RMSEA)، شاخص برازندگی هنجار شده (NFI) و شاخص نیکویی برازندگی تطبیقی (AGFI) نشان می‌دهند که مدل از برازش نسبتاً خوبی، با داده‌ها برخوردار است. جهت بررسی معنادار بودن روابط بین متغیرها از آماره آزمون t یا همان t -value استفاده شد. از آن‌جا که معناداری در سطح خطای 0/05 بررسی شده، بنابراین، اگر میزان مقادیر حاصله با آزمون t -value از ± 1.96 کوچک‌تر محاسبه شود، رابطه معنادار نیست. مقدار t -value محاسبه شده برای مسیر انگیزه پیشرفت و استراتژی‌های خودرهبری 9/53 به دست آمده است که در سطح 0/05 معنادار بوده است.

فرضیه یک: انگیزه پیشرفت تحصیلی دانشجویان در به‌کارگیری استراتژی خودگفتگویی توسط آنان تأثیرگذار است. نتایج حاصل از مدل‌یابی نشان داد، انگیزه پیشرفت با ضریب اثر کلی 0/44 بر استراتژی خودگفتگویی تأثیرگذار بوده است.

فرضیه دو: انگیزه پیشرفت تحصیلی دانشجویان در به‌کارگیری استراتژی خودپاداش‌دهی تأثیرگذار است. نتایج نشان داد، انگیزه پیشرفت تحصیلی با میزان ضریب اثر کلی 0/36 بر استراتژی خودپاداش‌دهی تأثیرگذار بوده است. به‌عبارت دیگر، انگیزه پیشرفت سبب می‌شود که دانش‌جویان در موفقیت‌هایشان به خود پاداش بدهند و بدین‌طریق، انگیزه خود را برای مداومت در فعالیت‌ها افزایش دهند.

فرضیه سه: انگیزه پیشرفت تحصیلی دانشجویان در به‌کارگیری استراتژی تمرکز بر پاداش‌های طبیعی تأثیرگذار است. با بررسی مسیر انگیزه پیشرفت به استراتژی‌های خودرهبری و استراتژی‌های خودرهبری به تمرکز بر پاداش‌های طبیعی مشخص می‌شود که انگیزه پیشرفت با ضریب اثر کلی 0/55 بر تمرکز بر پاداش‌های طبیعی

و مداومت خود را در پیگیری تلاش‌ها و اقدامات‌شان افزایش می‌دهند.

فرضیه هفتم: انگیزه پیشرفت دانشجویان بر استراتژی‌های خودرهبی به عنوان یک سازه کلی تأثیرگذار است. نهایتاً

پیشرفت تحصیلی با مقدار ضریب تأثیر 0/69 بر استراتژی‌های خودرهبی تأثیرگذار بوده است.

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تبیین نقش انگیزه پیشرفت تحصیلی

جدول 5 - جدول بررسی وضعیت فرضیه‌های پژوهش

فرضیه	مسیر	ضریب اثر مستقیم	ضریب اثر کل	وضعیت فرضیه
فرضیه یک	انگیزه پیشرفت تحصیلی ← استراتژی‌های خودرهبی ← خود گفتگویی	-	0/44	تأیید
فرضیه دو	انگیزه پیشرفت تحصیلی ← استراتژی‌های خودرهبی ← خود پاداش‌دهی	-	0/36	تأیید
فرضیه سه	انگیزه پیشرفت تحصیلی ← استراتژی‌های خودرهبی ← تمرکز بر پاداش‌های طبیعی	-	0/55	تأیید
فرضیه چهار	انگیزه پیشرفت تحصیلی ← استراتژی‌های خودرهبی ← خود تنبیهی	-	0/43	تأیید
فرضیه پنج	انگیزه پیشرفت تحصیلی ← استراتژی‌های خودرهبی ← خود راهنمایی	-	0/34	تأیید
فرضیه شش	انگیزه پیشرفت تحصیلی ← استراتژی‌های خودرهبی ← تجسم عملکرد موفق	-	0/30	تأیید
فرضیه هفتم	انگیزه پیشرفت تحصیلی ← استراتژی‌های خودرهبی	0/69	-	تأیید

در به‌کارگیری استراتژی‌های خودرهبی دانشجویان دانشگاه بیرجند انجام شده است. نتایج تی تک‌گروهی نشان داد، انگیزه پیشرفت و استراتژی‌های خودرهبی دانشجویان در وضعیت مطلوبی قرار دارند. مدل‌یابی معادلات ساختاری نشان داد، انگیزه پیشرفت، با مقدار ضریب اثر مستقیم ($\gamma=0/69$)، در به‌کارگیری استراتژی‌های خودرهبی به عنوان یک سازه کلی تأثیرگذار بوده است. کورتینا و همکاران ((Cortina et al, 2004), مانز (manz, 1986), هاگتون و جینکرسون (Houghton & Jinkerson, 2007) و هاگتون، چیر، فوتی، مادیگان، نک و سیینگ (Houghton, Chair, Foti, Madigan, Neck & Singh, 2000) در

مدل‌یابی معادلات ساختاری نشان داد، انگیزه پیشرفت دانشجویان با ضریب اثر مستقیم 0/69 بر استراتژی‌های خودرهبی به عنوان یک سازه کلی تأثیرگذار بوده است. باتوجه به جدول شماره 5 تمامی فرضیه‌های پژوهش مورد تأیید قرار گرفت و می‌توان گفت انگیزه پیشرفت دانشجویان بر به‌کارگیری استراتژی‌های خودرهبی تأثیرگذار بوده است. به‌عبارت دیگر، افرادی که در خود انگیزه پیشرفت بیشتری احساس می‌کنند، تلاش می‌کنند تا خود را رهبی نمایند و بدین طریق احتمال موفقیت خود را افزایش دهند. البته، با توجه به ضریب لاندای به دست آمده در مدل‌یابی معادلات ساختاری می‌توان گفت به طور کلی، انگیزه

دانشجویان به سیستم کنترلی درونی مجهز باشند، تأثیر کمتری از محیط گرفته و می‌توانند خود، مسیر پیشرفت خود را فارغ از کنترل و تشویق‌های بیرونی به پیش برند. در این زمینه مانز و سمیز (Manz & Sims, 2001) و فارتنر، هیلر، مارتینی و ساچز (Furtner, Hiller, Martini, Sachse, 2012) عنوان کرده‌اند استراتژی‌های رفتارمحور خودرهبی احساس خودمختاری، شایستگی و افزایش تصورات خودکارآمدی را در افراد موجب می‌شود که می‌توان با تقویت این استراتژی‌ها در دانشجویان، پیامدهای مطلوب منبعث از آن‌ها را نیز بهبود بخشید. از دیگر نتایج به‌دست آمده در پژوهش حاضر، تأثیر انگیزه پیشرفت بر استراتژی تمرکز بر پاداش‌های طبیعی ($\gamma=0/55$) بوده‌است. این یافته بیان‌گر این مسأله است که انگیزه پیشرفت سبب می‌شود دانشجویان تلاش‌های خود را در نیل به موفقیت و پیشرفت، به عنوان یک پاداش تلقی کنند؛ به عبارت دیگر، کار و تلاش در جهت پیشرفت و تحقق اهداف، به مثابه یک پاداش طبیعی عمل نموده و در نظر فرد، تلاش‌ها و فعالیت‌ها، فی‌نفسه ارزشمند به حساب می‌آیند. این‌گونه، می‌توان فعل و فکر تحصیل و تلاش و ارزشمندی آن را در نظام ارزشی درونی دانشجویان نهادینه ساخت. تجسم عملکرد موفق ($\gamma=0/34$) از دیگر استراتژی‌های خودرهبی بوده که تحت تأثیر انگیزه پیشرفت قرار گرفته است و نشان می‌دهد که افراد با انگیزه پیشرفت بالاتر، قبل از رسیدن به اهداف، آن وضعیت را در ذهن خود مجسم می‌کنند و بدین طریق، خود انگیزشی لازم برای نیل به موفقیت را در خود ایجاد می‌کنند. مزاری (Mazari, 2013)، مارشال، پترسون و سوتار (Marshall & Petersen, 2012)، باس و سیمز (Boss & Sims, 2008)، مانز و نک (Manz & Neck, 2004)، مانز و سیمز (Sims, 2001 & Manz, 2004)، کارور و اسپچر (Carver & Scheier, 1998)، مینگ و مارتین (Ming & Martin, 1996)، لاک و لاتمن (Locke & Latham, 1990)، دسی و ریان (Deci & Ryan, 1985)، دسی (Deci, 1975)، کارور (Carver, 1975) و ویکلاند و دووال (Wicklund & Duval, 1971)، نیز در پژوهش‌های خود به روابط مثبت و معناداری بین استراتژی‌های خودرهبی و

پژوهش‌ها و اظهارات خود نقش تعیین‌کننده انگیزش و نیاز به پیشرفت افراد در به‌کارگیری استراتژی‌های خودرهبی را بیان نموده‌اند؛ در پژوهش حاضر نیز تأثیر انگیزه پیشرفت تحصیلی دانشجویان در به‌کارگیری تعدادی از استراتژی‌های خودرهبی تأیید شده‌است که می‌توان با ارتقای انگیزه دانشجویان و به‌ویژه انگیزه پیشرفت تحصیلی آنان، زمینه به‌کارگیری استراتژی‌های خودرهبی را توسط آنان فراهم نمود. خودرهبی رویکردی جدید در رهبری اندیشه و رفتار است که از فرایندهای خودتأثیری ناشی می‌شود. این عمل با مسؤولیت‌پذیری فرد و به‌صورت آگاهانه و تعمدانه انجام می‌شود. اصولاً، افرادی که در خود انگیزه پیشرفت احساس می‌کنند مسؤولیت‌پذیری بیشتری در شکست‌ها و موفقیت‌ها بر عهده می‌گیرند و آن‌ها اقدامات خود را آگاهانه پیگیری می‌کنند تا به پیشرفتی که مابه ازای این انگیزه است دست یابند. لنجیک‌هال و ساندرز (Lengnick-Hall and Sanders, 1997) عنوان نموده‌اند خودرهبی دانشجویان سبب می‌شود در تلاش‌های خود به‌طور مؤثرتر و کارآمدتری سرمایه‌گذاری نمایند، مالکیت و مسؤولیت تجربیات آموزشی خود را برعهده بگیرند، فرایندهای یادگیری را متناسب با شرایط خود، تنظیم نمایند و بدین طریق علائق، شایستگی‌ها و توانایی‌های خود را منعکس نمایند. براین اساس، می‌توان با آشناسازی و تشویق دانشجویان در به‌کارگیری استراتژی‌های خودرهبی، مسؤولیت‌پذیری، تلاش‌محوری، خودتنظیمی فرایند یاددهی - یادگیری، و پرورش استعداد‌های آنان را توسعه بخشید.

نتایج پژوهش حاضر نشان داد، انگیزه پیشرفت تحصیلی، در به‌کارگیری استراتژی‌های خودگفتگویی ($\gamma=0/44$)، خودپاداش‌دهی ($\gamma=0/36$)، خودتنبیهی ($\gamma=0/43$) و خودراهنمایی ($\gamma=0/34$) تأثیرگذار بوده است. این استراتژی‌ها به استراتژی‌های رفتارمحور خودرهبی معروفاند و از آنها به مفهوم خودمدیریتی یاد می‌شود. دانشجویانی که از این استراتژی‌ها استفاده می‌کنند در واقع، به خودمدیریتی اندیشه و رفتار خود می‌پردازند. این امر موجب افزایش تصورات خودکارآمدی در آنان شده و دایره‌ای از عمل خوب - نتیجه خوب را در آنان ایجاد می‌کند که تحت نظارت و مدیریت یک نظام ارزشی درونی است. به هر میزان که

Deci, E.L. (1975). *Intrinsic Motivation*, Plenum Press, New York, NY.

Furtner, M. R. & Rauthmann, J. F. (2011). The role of need for achievement in self-leadership: Differential associations with hope for success and fear of failure. *African Journal of Business Management*, Vol. 5, pp. 8368-8375.

Furtner, M. R., Hiller, L.N., Martini, M., Sachse, P. (2012). Self-Leadership, Motivation to Lead, Trans-Formational Leadership and Superleadership: A Key to Organizational Success in the 21st Century, *International Journal of Business and Management Tomorrow*. Vol.2, No.7, pp.1-8.

Hosseini, n., Ahghar, B. C., Akbari, A., Sharifi, N. (2008). Research questionnaire in psychology, counseling, education and sociology. Tehran: Sokhan publication [Persian].

Houghton, J. D., & Jinkerson, D. L. (2007). Constructive thought strategies and job satisfaction: A preliminary examination. *Journal of Business and Psychology*, Vol.22, pp. 45-53.

Houghton, J. D. & Neck, C. P. (2002). The revised self-leadership questionnaire: testing a hierarchical factor structure for self-leadership. *Journal of Managerial Psychology*, Vol.17, pp. 672-91.

Houghton, J. F., Bonham, C., Foti, R. J., Madigan, R. M., Neck, Ch. P., & Singh, K. (2000). The Relationship between Self-Leadership and Personality: A Comparison of Hierarchical Factor Structures. Dissertation submitted to the Faculty of Virginia Polytechnic Institute and State University in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy in Management, pp. 1-77.

Khojier, U. (2008). Job market and incentives for development (attitude of students to work on their achievement motivation. *Journal Art and Culture*, No. 5, pp.65-59 [Persian].

Lengnick-Hall, C. and Sanders, M. (1997). Designing Effective Learning Systems for Management Education. *Academy of Management Journal*, Vol.40, No. 6, pp. 1334-1368.

عملکرد افراد دست یافته‌اند، لذا به‌کارگیری استراتژی‌های خودرهبیری علاوه بر اهداف و فعالیت‌های تحصیلی، تمامی عملکرد فرد را می‌توانند تحت تأثیر قرار دهند. بر این اساس، عملکرد اجتماعی، شغلی، خانوادگی، علمی و تخصصی دانشجویان با به‌کارگیری استراتژی‌های خودرهبیری کارآمدتر و اثربخش‌تر خواهد شد.

منابع

Abili, K. & Mazari, E. (2014). Human resource development (With emphasis on self-development, self-leadership and self-management). Tehran: Omid publication [Persian].

Ashouri, J., Kajbaf, M., Manshaei, Gh. & Talebi, H. (2014). Effectiveness of conceptual map, cooperative learning and traditional teaching methods on the incentive to progress and academic achievement in biology course. *Research in curriculum Planning*, Vol. 11, No. 14, pp. 63-73 [Persian].

Atkinson, R., & Shiffrin, R. (1971). The control short term memory. *Scientific American*, pp.40-82.

Boss, A.D., & Sims, H. P. (2008). Everyone fails, Using emotion regulation and self-leadership for recovery. *Journal of Managerial Psychology*, Vol. 23, No. 2, pp. 135-50.

Carver, C.S. (1975). Physical aggression as a function of objective self-awareness and attitudes toward punishment, *Journal of Experimental Social Psychology*, Vol. 11, pp. 510-9.

Carver, C. S., & Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. Cambridge University Press, New York, NY.

Cortina, J., Zaccaro, S., McFarland, L., Baughman, K., Wood, G., & Odin, E. (2004). Promoting realistic self-assessment as the basis for effective leader self-development. ARI Research Leader Development Research Unit, pp.1-69.

Deci, E. and Ryan, R. (1985). The support of autonomy and control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 53, pp. 1024-37.

developments of students in Arabic course. Research in curriculum Planning, Vol. 11, No. 16, pp. 1-13 [Persian].

Seyf, A.A. (2000). Methods of measurement and valuation training. Fifth edition, Tehran: Nashre Ravan [Persian].

Weiner, b. (1974). Theories of Motivation. Chicago: Rand McNally.

Wicklund, R. A. and Duval, S. (1971). Opinion change and performance facilitation as a result of objective self-awareness. Journal of Experimental Social Psychology, Vol. 7, pp. 319-42.

Locke, E. A. and Latham, G. P. (1990). A theory of goal setting and Task Performance, Prentice-Hall, Englewood Cliffs, N.J.

Manz, C. C. and Neck, C. P. (2004). Mastering Self-Leadership: Empowering Yourself for Personal Excellence, 3rd edn. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall.

Manz, C.C. and Sims, H. P. (2001). New Superleadership: Leading Others to Lead Themselves. Berrett-Koehler, San Francisco, CA.

Marshal, G., Kiffin-pestron, S., Soytar, G. (2012). The influence personality and leader behaviors have on teacher self-leadership in vocational colleges. Educational Management Administration & Leadership, Vol. 40, No.6, pp. 707-723.

Mazari.E. (2013). A study on the relationship between self-development qualities and performance of school principals of Ray city (suggestion for improvement), M.A thesis, University of Tehran [Persian].

McClelland, D. C. (1985). The achieving society. Princeton, NJ: Van Nostrand

McClelland, D. C. (1971). Asessing human motivation. New York: General Learning Press .

Ming, S. and Martin, G. L. (1996). Single-subject evaluation of a self-talk package for improving figure skating performance. The Sports Psychologist, Vol. 10, pp. 227-238.

Neck, C. P. and Manz, C. C. (1992). Thought self-leadership: the impact of self-talk and mental imagery on performance. Journal of Organizational Behavior, Vol. 12, pp. 681-99.

Nixon, C., Frost, T. A. G. (1996). The study habits and attitudes, in ventory and its implication for student success. Psychological Reports, Vol. 13, pp. 53-74.

Parsaei, M. (1997). How to protect up to five times. Tehran: Institute of Cultur and Art Parsaei [Persian].

Rezayi Rad, M & Falah, E. (2015). The study of the effect of the cell phone in learning on motivation, self- awareness, and educational