

رویکردهای نوین آموزشی

دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه اصفهان

سال دهم، شماره ۲، شماره پیاپی ۲۲، پائیز و زمستان ۱۳۹۴

ص ۱-۲۰

تحلیل عاملی استراتژی‌های خودرهبی و رابطه آن‌ها با عملکرد تحصیلی دانشجویان (مورد: دانشجویان دانشکده علوم و ادبیات دانشگاه بیرجند)

مظفرالدین واعظی، استادیار دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

ابراهیم مزاری*، دانشجوی دکتری مدیریت آموزش عالی، دانشگاه تهران، تهران، ایران

Mazari.ebrahim@gmail.com

کبری خبازه، دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه خوارزمی، تهران، ایران

علی مقدم‌زاده، استادیار دانشگاه تهران، تهران، ایران

عذرا شالباف، دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، دانشگاه شهید بهشتی، تهران، ایران

چکیده

پژوهش حاضر با هدف مدل‌یابی عاملی استراتژی‌های خودرهبی و رابطه آن با عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشکده‌های علوم و ادبیات دانشگاه بیرجند انجام شده است. روش پژوهش توصیفی و از نوع همبستگی بوده که با استفاده از فرمول نمونه‌گیری کوکران، حجم نمونه به تعداد ۳۵۱ نفر از دانشجویان تعیین و روش نمونه‌گیری طبقه‌ای با اختصاص متناسب برای انتخاب نمونه استفاده شد. در این پژوهش، از پرسشنامه خودرهبی نک و هاگتون (۲۰۰۲) با پایایی $(\alpha=0/80)$ استفاده شد. تحلیل عاملی اکتشافی به روش مؤلفه‌های اصلی (PC) نشان داد، دانشجویان شش استراتژی خودرهبی، شامل: تمرکز بر پاداش‌های طبیعی و هدف‌گذاری شخصی $(\alpha=0/66)$ ، تجسم عملکرد موفق $(\alpha=0/59)$ ، خودتنبیهی $(\alpha=0/56)$ ، خودگفتگوی $(\alpha=0/73)$ ، خودراهنمایی $(\alpha=0/69)$ و خودپاداش دهی $(\alpha=0/71)$ را استفاده می‌کنند. تحلیل همبستگی نیز نشان داد، میان به‌کارگیری استراتژی‌های خودرهبی و عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه مثبت $(0I=25)$ و معنی‌داری وجود دارد $(p<0,01)$. نتایج رگرسیون هم‌زمان نشان داد از میان استراتژی‌های خودرهبی، خودگفتگوی $(\beta=20)$ ، خودپاداش دهی $(\beta=21)$ و خودتنبیهی $(\beta=33)$ با عملکرد تحصیلی دانشجویان همبستگی چندگانه معنی‌داری داشته است.

واژه‌های کلیدی: استراتژی‌های خودرهبی، عملکرد تحصیلی، دانشجویان، دانشگاه بیرجند.

* نویسنده مسؤول

Copyright©2015, University of Isfahan. This is an open access article distributed under the terms of the Creative Commons Attribution License (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>), which permits others to download this work and share it with others as long as they credit it, but they cannot change it in any way or use it commercially.

مقدمه

عملکرد تحصیلی^۱ دانشجویان، یکی از شاخص‌های مهم ارزیابی نظام‌های آموزشی است و تمام کوشش‌ها و کوشش‌های این نظام، در واقع برای پوشاندن جامه عمل به این امر است. به عبارتی، جامعه و به‌طور ویژه نظام‌های آموزشی^۲، نسبت به سرنوشت فرد، رشد و تکامل عملکردآمیز وی و جایگاه او در جامعه، علاقه‌مند و نگران بوده، انتظار دارند فرد در جوانب گوناگون اعم از ابعاد شناختی و کسب مهارت و توانایی و نیز در ابعاد شخصیتی، عاطفی و رفتاری، چنانکه باید پیشرفت و تعالی یابد (فراهانی، ۱۹۹۴؛ به نقل از پاییزی و همکاران، ۱۳۸۶؛ ۲۶).

شعاری نژاد (۱۳۶۴) عنوان می‌کند یکی از اساسی‌ترین نیازهای انسان، نیاز به عملکرد^۳ است که بهترین انگیزه برای فعالیت است. عملکرد برابندی از توانایی‌های گوناگون افراد شامل: توانایی‌های جسمی، ذهنی، عاطفی و اجتماعی آنان از یک سو و عوامل برانگیزاننده مانند علاقه پشتمکار و پاداش از سوی دیگر است. افزون بر این، خود عملکرد می‌تواند انگیزه‌ای مستقل برای عملکردهای بعدی فرد گردد یا به عبارت دیگر، عملکرد، عملکرد به بار می‌آورد (به نقل از: پورآتشی و همکاران، ۱۳۸۷؛ ۱۳۳).

تبیین عوامل مرتبط با عملکرد تحصیلی دانشجویان، مساله پژوهشی درخور توجهی در عرصه تحقیقات مرتبط با آموزش عالی است. عملکرد و عملکرد تحصیلی به مجموعه‌ای از عوامل پیچیده بستگی دارد که تفکیک و بررسی هر کدام از این عوامل مستلزم انجام تحقیقات و بررسی فراوان است. مرور تحقیقات انجام شده در این زمینه نشان می‌دهد عواملی، همچون: زمینه‌های خانوادگی (نیچمن جی^۴، ۱۹۹۷)، علاقه به رشته تحصیلی (کولر، باومرت و اشنابل^۵، ۲۰۰۱)، پایگاه اقتصادی- اجتماعی (ونگر^۶، ۱۹۶۹)، هوش (سول و شاه^۷، ۱۹۶۷)، قومیت و نژاد (جانسون، کراسنو و ادلر^۸، ۲۰۰۱)، سرمایه اجتماعی درون خانواده (هائو و بونستد- برانس^۹، ۱۹۹۸)، کنترل خود و حمایت خانواده

1- academic achievement

2- educational systems

3-need for achievement

4-Teachman

5-Koller, Baumert & Schnable

6-Wenger

7- Sewell & Shah

8- Johnson, Crosnoe & Elder

9- Hao & Bonstead-Bruns

(راس و براه^۱، ۲۰۰۰)، سلامت روان (فتحی آشتیانی، کیوانی، زعیم، سیدنا، حقیقت و ترقی جاه، ۱۳۸۴) بر عملکرد تحصیلی دانشجویان مؤثر است (هائری زاده و همکاران، ۱۳۸۹: ۲۸). علاوه بر عوامل فوق، جان و جاکیوس^۲ (۲۰۰۷)، عنوان کرده‌اند خودرهبری دانشجویان رابطه مثبت بالایی با میانگین نمره‌های آنان دارد. از آن‌جا که فرایندهای خودتأثیری از جمله خودرهبری، به شکل معدودی، در رابطه با عملکرد و عملکرد دانشجویان بررسی شده است، پژوهش حاضر به تبیین نقش استراتژی‌های خودرهبری در عملکرد تحصیلی دانشجویان پرداخته است.

تئوری‌های خودرهبری^۳ عمیقاً در تئوری‌های وابسته‌ای، از جمله: خودنظم‌دهی^۴، خودکنترلی^۵ و خودمدیریتی^۶ ریشه دارد. خودرهبری فرایندی است که افراد خودشان را تحت تأثیر قرار می‌دهند تا به خودهدایتی^۷ و خودانگیزی^۸ لازم برای رفتار انجام فعالیت‌ها با استفاده از روش‌های مطلوب دست یابند (هاگتون^۹ و نک، ۲۰۰۲). خودرهبری به عنوان یک فرایند خودتأثیری^{۱۰} معنا شده است که با تفکرات و رفتارهای فردی شخص در ارتباط است (فارتنر، هیلر، مارتینی و ساچز^{۱۱}، ۲۰۱۲). خودرهبری فرایندی است که طی آن افراد در راستای نیل به خودهدایتی و خودانگیزی لازم برای عمل، بر خود تأثیر می‌گذارند (هاگتون و جینکرسون^{۱۲}، ۲۰۰۷). بالاترین سطح مکانیزم‌های خودتأثیری را خودرهبری تشکیل می‌دهد. در مکانیزم خودرهبری علاوه بر این که فرد چگونگی کاهش فاصله از معیارها را تبیین می‌کند، فلسفه و چرایی انتخاب معیارها و رفتار خود را نیز می‌داند. به عبارت دیگر، فرد بر اساس یک نظام ارزشی کاملاً درونی شده که بر اساس شناخت و باور به ارزش‌ها استحکام یافته است، رفتار خود را رهبری می‌کند (ایلی و مزاری، ۱۳۹۳؛ ۱۱۲).

برخی صاحب‌نظران، فرایند خودرهبری را مشتمل بر سه استراتژی اصلی می‌دانند: استراتژی‌های رفتارمحور که شامل توانایی مشاهده رفتار، شناسایی و ارزیابی رفتارهای مؤثر و غیرمؤثر به منظور

1- Ross & Broth

2- John & Jacques

3- Self-Leadership

4- Self-Rgulation

5- Self-Controlling

6- Self-Management

7- Self-Direction

8- Self-Motivation

9- Houghton

10- Self-Influences

11- Furtner, Hiller, Martini & Sachse

12- Jinkerson

بهبود عملکرد است، استراتژی‌های پاداش طبیعی که توانایی فرد در دریافت جنبه‌های مثبت وظیفه و تمرکز بر پاداش‌های درونی آن است و استراتژی‌های تفکر سازنده که در آن، تفکر فرد بر رفتار او تاثیر می‌گذارد (هاگتون و نک، ۲۰۰۲). رزاسای^۱ دوازده قانون را برای خودرهبی پیشنهاد می‌کند که تعدادی از آن‌ها عبارتند از: تدوین اهداف برای زندگی و نه فقط برای شغل؛ تمرین احتیاط‌گونه و به‌طور مداوم؛ رهبی رفتار خود، برای به‌دست آوردن نتایج بزرگ؛ حصول ابتکار و نوآوری؛ داوطلب اول بودن، با شهامت، جسور، شجاع و بی‌باک (نترس) بودن؛ فروتنی و در راه کسب اعتبار حرکت کردن؛ چراکه رفتن قبل از دیگران، تنها بخشی از رهبی است؛ یادگیری تجربیات و ایده‌های خوب؛ یادگیرنده مادام‌العمر^۲ بودن و در مورد آن تعصب داشتن؛ ارتباط با صاحب‌نظران و افراد باهوش و توان‌تر (تاپر^۳، ۲۰۰۹). استراتژی‌های خودرهبی، تسهیل‌کننده توانمندسازی روان‌شناختی از طریق ارتقای تصورات معناداری، هدفمندی، خودمختاری، شایستگی و خودکارآمدی است؛ برای مثال، استراتژی‌های پاداش طبیعی، تسریع‌کننده احساس شایستگی، خودکنترلی و هدفمندی است (مانز^۴ و نک، ۲۰۰۴)؛ در حالی که استراتژی‌های رفتار محور خودرهبی، احساس خودمختاری و شایستگی را ایجاد می‌کنند. در کل، نخستین هدف تمامی استراتژی‌های خودرهبی، افزایش تصورات خودکارآمدی است (مانز و سیمز، ۲۰۰۱).

استراتژی‌های رفتار محور شامل خودتنظیم‌گری اهداف^۵، خودپاداش‌دهی^۶، خودتنبیهی^۷، خودمشاهده‌گری^۸ و خودراهنمایی^۹ کردن، هستند (فارتز، هیلر، مارتینی و ساچز، ۲۰۱۲). این استراتژی‌ها برای افزایش خودآگاهی^{۱۰} 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،

-
- 1- Rosa Say
 - 2- Long-life Learner
 - 3- Topper
 - 4- Manz
 - 5- Self-Goal Setting
 - 6- Self-Reward
 - 7- Self-Panishment
 - 8- Self-Observation
 - 9- Self-Guidens
 - 10- Self-Awareness

افراد می‌توانند در تنظیم اهدافی که سبب بهبود عملکردشان^۱ می‌شود، یاری شوند(نک^۲ و مانز، ۲۰۰۱). 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 کنند. بنابراین، آن‌ها فعالانه می‌توانند جنبه‌های مطلوب و خوشایندی در کار خود تعبیه نمایند(فارتتر هیلر، مارتینی و ساچز، ۲۰۱۲). استراتژی‌های الگوی فکری سازنده، با خلق و ایجاد تناوب در فرایندهای فکری شناختی سروکار دارند؛ به‌خصوص، این مجموعه از استراتژی‌ها سه روش را پیشنهاد می‌کنند که ممکن است سبب تناوب الگوهای فکری شوند. خودتحلیلی^۳ و بهبود سیستم‌های باور و اعتقاد فرد و تجسم ذهنی از پیامدهای عملکرد موفق و خودگفتگویی مثبت هستند(نک و مانز، ۲۰۰۱).

جان و جاکویس(۲۰۰۷) در پژوهش خود به بررسی تأثیر خودرهبری بر عملکرد دانشجویان پرداخته‌اند. نتایج نشان داد خودرهبری تحولی دانشجویان، رابطه مثبت بالایی با میانگین نمره‌های دانشجویان داشته است. بوچارد(۲۰۰۲) نیز به بررسی رابطه خودرهبری، خودکارآمدی و عملکرد تحصیلی دانشجویان کارشناسی پرداخته است. وی به این نتیجه رسیده که خودرهبری با میانجیگری خودکارآمدی بر عملکرد دانشجویان تأثیرگذار بوده است و می‌توان از خودرهبری و خودکارآمدی برای رشد و توانمندسازی^۴ دانشجویان استفاده نمود. جورجیانا^۵(۲۰۰۵) در پژوهش‌های خود تفاوت‌های معناداری میان استراتژی‌های خودرهبری مورد استفاده از دانشجویان چینی و آمریکایی را بررسی کرده است. نک و هاگتون(۲۰۰۶) در پژوهش‌های خود عنوان کرده‌اند که الگوهای فکری سازنده به عنوان یک استراتژی خودرهبری می‌توانند تأثیر قابل ملاحظه‌ای بر عملکرد فردی افراد داشته باشند. همچنین، خودگفتگویی و تجسم‌سازی ذهنی کاربردهای زیادی برای بهبود رفتارهای خودنظم‌دهی افراد دارد و از طریق ایجاد اعتماد به نفس، ادراکات و شایستگی‌های افراد را ارتقا می‌بخشد و فرایندهای هدف‌گذاری شخصی سبب خودنظم‌دهی بهتر

1- performance

2- Neck

3- Self-Analysis

4- empowerment

5- Georgianna

افراد شده و این به نوبه خود سبب عملکرد بهتر آنان می‌شود. همچنین، خودتنبیهی و خودتشویقی و خودراهنمایی پتانسیل بالایی برای افزایش رفتارهای خودنظم‌دهی خواهند داشت که به‌طور مسلم رسیدن به اهداف را بیشتر ممکن می‌سازد.

مانز و سیمز^۱ (۲۰۰۱) در بررسی‌های خود به این نتیجه رسیده‌اند که تجسم ذهنی شامل تصورات ذهنی سازنده و قوی است که سبب تغییر تفکرات و رفتارها و بهبود عملکرد افراد می‌شود. تارنر، کول و موریس^۲ (۱۹۸۲) در پژوهش‌های خود روابط معنا دار میان افرادی که از تجسم‌سازی ذهنی به عنوان استراتژی خودرهبی استفاده می‌کنند و عملکرد یافته است. مانز و نک^۳ (۲۰۰۴) نیز در پژوهش خود به این نتیجه رسیده‌اند که خودگفتگویی و تجسم‌سازی ذهنی تفکرات فرصت محوری را ایجاد می‌کند که فرد را در برابر چالش‌ها و مشکلات بزرگ مقاوم‌تر می‌کند. همچنین، تمرکز بر پاداش‌های طبیعی و الگوهای فکری سازنده با میانجیگری ادراکات خود کارآمدی سبب دستیابی به سطوح بالای عملکرد می‌شود.

مینگ و مارتین^۳ (۱۹۹۶) نیز در پژوهش‌های خود به این نتیجه رسیده‌اند که آموزش‌های خودگفتگویی به عنوان یک استراتژی خودرهبی سبب بهبود عملکرد افراد می‌شود. کارور و اسپیر^۴ (۱۹۹۸) نیز در پژوهش‌های خود به این نتیجه رسیده‌اند که استراتژی‌های خودرهبی مانند خودگفتگویی مثبت و تجسم ذهنی که از استراتژی‌های خودرهبی هستند، سطح خود کارآمدی را افزایش می‌دهد و اساس اولیه‌ای را برای اعتماد به نفس ایجاد نموده، سبب افزایش عملکرد افراد می‌شود. دسی^۵ (۱۹۷۵) در پژوهش‌های خود به این نتیجه دست یافت که تمرکز پاداش‌های طبیعی که یکی از استراتژی‌های خودرهبی است، عامل مهمی در ارتقای عملکرد عملکرد آمیز افراد است. دسی و ریان^۶ (۱۹۸۵) نیز در پژوهش‌های خود به این نتیجه رسیده‌اند که تمرکز بر پاداش‌های طبیعی برای بهبود عملکردهای خودنظم‌دهی مرتبط با خودتعیین‌گری^۷ و رسیدن به اهداف فردی و تخصصی مؤثر است.

1- Manz & Sims
2- Turner, Kohl & Morris
3- Ming & Martin
4- Carver & Scheier
5- Deci
6- Deci & Ryan
7- Self-Determination

باس^۱ و سیمز (۲۰۰۸) عنوان کرده‌اند افرادی که در فرایندهای خودرهبی درگیر می‌شوند، می‌توانند شکست‌ها را پشت سر بگذارند. دیلیو و هاگتون^۲ (۲۰۰۶) و هاگتون و یاهو^۳ (۲۰۰۵) در پژوهش‌های خود به این نتیجه رسیده‌اند که خودرهبی با نوآوری و خلاقیت افراد در ارتباط است؛ به عبارت دیگر، افرادی که به خودرهبی می‌پردازند، خلاقیت و ابتکار بیشتری از خود نشان می‌دهند. مارشال، پترسون و سوتار^۴ (۲۰۱۲) در پژوهش‌های خود به این نتیجه رسیده‌اند که خودرهبی استراتژی‌های شناختی و رفتاری را فراهم می‌کند که وقتی افراد از این استراتژی‌ها استفاده می‌کنند، سبب بهبود عملکرد آنان می‌شود. پروسیا، آندرسون و مانز^۵ (۱۹۹۸) در پژوهش‌های خود به این نتیجه رسیده‌اند که مدل‌یابی معادلات ساختاری نشان داد، خودرهبی از طریق میانجیگری خودکارآمدی بر عملکرد افراد تاثیر معناداری داشته است.

کارور^۶ (۱۹۷۵) و ویکلاند و دووال^۷ (۱۹۷۱) در پژوهش‌های خود به این نتیجه رسیده‌اند که استراتژی‌های خودرهبی خودنظم‌دهی اثربخش را به روش‌های متفاوتی افزایش می‌دهند و استراتژی‌های رفتار محور مانند خودمشاهده‌گری می‌توانند سبب خودآگاهی بالاتر شوند و خودآگاهی تمرکز بر خود را در افراد افزایش می‌دهد و می‌تواند بر عملکرد افراد مؤثر واقع شود. لاک و لاتمن^۸ (۱۹۹۰) نیز در پژوهش‌های خود نشان داده‌اند که خودهدف‌گذاری می‌تواند تاثیر مثبتی بر فرایندهای خودنظم‌دهی داشته باشد و سایمون^۹ (۱۹۹۵) در تحقیقات خود نشان داد که خودهدف‌گذاری اهداف دشوار می‌تواند بیشتر بر عملکرد افراد مؤثر باشد، تا هدف‌گذاری‌های آسان و قابل دسترس.

نک و مانز (۱۹۹۲) در پژوهش‌های خود به بررسی خودرهبی و عملکرد افراد پرداخته و نتایج نشان داد که استراتژی خودرهبی الگوی فکری سازنده، از طریق به‌کارگیری استراتژی‌های شناختی^{۱۰} می‌تواند عملکرد فردی افراد را افزایش دهد. مزاری و ابیلی (۱۳۹۳)، مزاری (۱۳۹۴)،

1- Boss

2- DiLiello & Houghton

3- Houghton & Yoho

4- Marshl Sandra & Petersen

5- Prussia, Anderson & Manz

6- Carver

7- Wicklund & Duval

8- Locke & Latham

9- Simon

10- cognitive strategieis

مزاری (۱۳۹۲) و مزاری و خباره (۱۳۹۳) بر آن تأکید نموده‌اند که می‌توان از سازوکارها و رفتارهای خودتوسعه‌ای از جمله خودرهبی بهره گرفت. مزاری و خباره (۱۳۹۳)، مزاری، ایلی، واعظی و شکوری بختیار (۲۰۱۴)، ایلی و مزاری (۱۳۹۳)، مزاری و مزاری (۱۳۹۳)، در پژوهش خود به تبیین رابطه مثبت و معناداری بین خودتوسعه‌ای، خودرهبی و عملکرد افراد دست یافته‌اند.

بنابر آنچه عنوان شد، پژوهش حاضر با هدف مدلیابی عاملی استراتژی‌های خودرهبی و رابطه آن با عملکرد تحصیلی دانشجویان انجام شده است که برای دستیابی به این هدف باید به این سؤال‌ها پاسخ داده شود که عامل‌های استراتژی‌های خودرهبی مورد استفاده دانشجویان کدامند؟ آیا به کارگیری استراتژی‌های خودرهبی، عملکرد تحصیلی دانشجویان را پیش‌بینی می‌کند؟

روش پژوهش

روش این پژوهش توصیفی و طرح پژوهشی همبستگی از نوع مدل معادلات ساختاری است. در پژوهش حاضر جامعه آماری شامل کلیه دانشجویان دانشکده علوم و ادبیات دانشگاه بیرجند به تعداد ۴۰۲۰ نفر است.

جدول ۱: تعداد جامعه آماری و نمونه پژوهش

مقطع تحصیلی	جنسیت	جامعه	نمونه
۱ دکتری	مرد	۶۵ نفر	۸ نفر
	زن	۶۰ نفر	۷ نفر
۲ فوق لیسانس	مرد	۲۱۴ نفر	۱۸ نفر
	زن	۳۶۲ نفر	۳۱ نفر
۳ لیسانس	مرد	۱۱۵۹ نفر	۱۰۰ نفر
	زن	۲۱۶۰ نفر	۱۸۷ نفر
کل		۴۰۲۰	۳۵۱

برای انتخاب تعداد نمونه آماری از روش نمونه‌گیری طبقه‌ای با اختصاص متناسب استفاده شده است. برای تعیین حجم نمونه موردنظر با توجه به تعداد جامعه آماری از فرمول نمونه‌گیری کوکران استفاده شد که حجم نمونه ۳۵۱ نفر محاسبه شد.

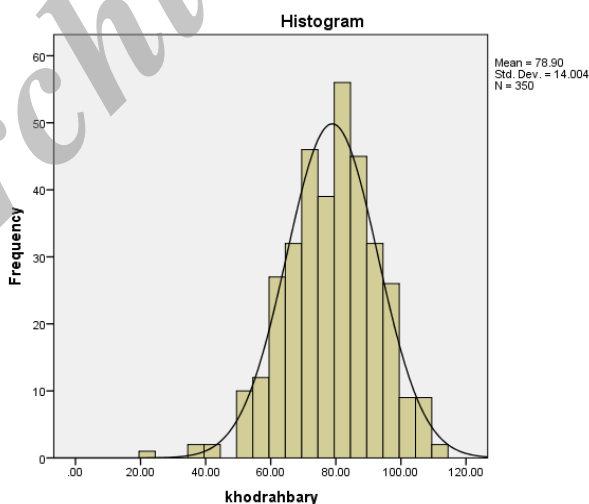
$$n = \frac{Nt^2 s^2}{4020 \times (0.05)^2 + (1,96)^2 \times (0.05)^2} = \frac{350/66 \sim 351}{4020 \times 0.0025 + 0.0096} \quad Nd+ts$$

ابزار جمع‌آوری داده‌ها: داده‌های مورد نیاز در این پژوهش از طریق پرسشنامه خود رهبری جمع‌آوری شده است. این پرسشنامه توسط ننگ و هاگتون (۲۰۰۲) ساخته شده که خودرهبری توسط آن سنجیده می‌شود و ضریب پایایی آن ($\alpha=0/80$) به دست آمده است. در این پژوهش، پرسشنامه با اصلاحات و متناسب سازی با فعالیت‌ها و ویژگی‌های دانشجویان استفاده شد. برای تعیین روایی ابزار از روایی محتوا استفاده شد. اعتبار محتوای یک آزمون معمولاً توسط افراد متخصص در موضوع مورد مطالعه تعیین می‌شود (سرمد، بازرگان و حجازی، ۱۳۹۰).

عملکرد تحصیلی نیز از طریق معدل دانشجویان و اطلاعات تکمیلی دانشگاه محاسبه شده است.

یافته‌ها

یافته‌های حاصل از پژوهش، براساس چارچوب سؤال‌های مطرح شده بررسی و نتایج در چارچوب این سؤال‌ها بیان شده اند: قبل از بررسی سؤال‌های اصلی، نتایج توصیفی پژوهش بیان شده است: نمودار تقریبی ستونی و آزمون کولموگروف اسمیرنوف با مقدار (۱/۰۶۳) و سطح معناداری (۰/۲۰۸) نشان داد متغیر خودرهبری از توزیع نرمالی برخوردار است و با فرض قرار داشتن متغیر در مقیاص فاصله‌ای می‌توان آمار پارامتریک را برای تحلیل به کاربرد.



شکل ۱: توزیع نرمال متغیر خودرهبری

جدول ۲: آزمون کولموگروف-اسمیرنوف متغیر خودرهبی

تعداد	۳۵۱
میانگین	۷۸/۸۹۷۱
انحراف استاندارد	۱۴/۰۰۴
آزمون کولموگروف اسمیرنوف	۱/۰۶۳
سطح معناداری	۰/۲۰۳

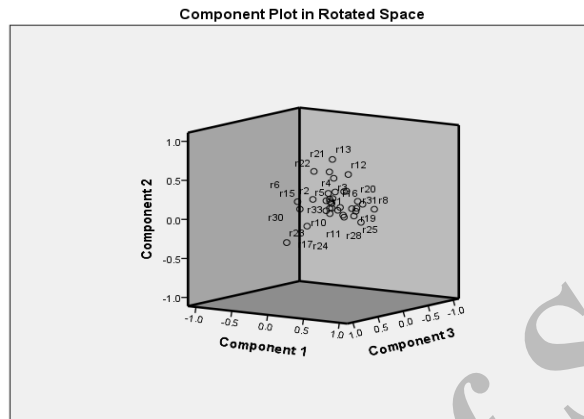
آمار جمعیت شناختی نشان داد، گروه درسی شیمی ۱۶/۳، ریاضی ۱۲/۶، زمین شناسی ۸/۶، فیزیک ۱۰/۹، آمار ۷/۱، زیست ۲/۰، ادبیات ۸/۳، جغرافیا ۸/۶، تاریخ ۴/۳، زبان ۹/۴، حقوق ۵/۷، علوم سیاسی ۳/۷، تربیت بدنی ۰/۶ و فلسفه ۲/۰ درصد از نمونه را تشکیل می‌دهد. همچنین، دانشجویان مقطع کارشناسی ۸۰، کارشناسی ارشد ۱۵/۱ و دکتری ۴/۹ درصد از نمونه را تشکیل می‌دهند. نهایتاً ۳۷/۱ درصد از نمونه مورد پژوهش را زنان و ۶۲/۹ درصد از نمونه را مردان تشکیل داده‌اند.

برای شناسایی عامل‌های استراتژی‌های خودرهبی از تحلیل عاملی اکتشافی و روش مؤلفه‌های اصلی (PC) استفاده شد. پس از تحلیل عاملی، سؤال‌هایی که بار عاملی کمتر از ۰/۳ داشته یا در دو عامل، بار عاملی بالایی داشته‌اند، از تحلیل خارج شدند. برای بررسی مناسب بودن تعداد نمونه برای انجام تحلیل عاملی از آزمون کفایت کایزر (۰/۸۱) و میر-اولکین و بارتلت (با $Sig=.0001$)، ($df=595$) و ضریب خی دو (۲۸۰۷,۷۵۷) استفاده شد که نشان داد حجم نمونه برای تحلیل عاملی مناسب است.

جدول ۳: آزمون کفایت نمونه کایزر و بارتلت

میزان آزمون کفایت نمونه کایزر-میر-اولکین	۰/۸۱۶	
آزمون بارتلت	کای اسکایر (ضریب خی دو)	۲۸۰۷/۷۵۷
	درجه آزادی	۵۹۵
	سطح معناداری	۰/۰۰۰۱

ملاک استخراج عوامل پرسشنامه، شیب نمودار اسکری و ارزش ویژه بود که با روش چرخش واریماکس مورد سنجش قرار گرفت.



شکل ۲: وضعیت متغیرها نسبت به عامل‌ها

در جدول زیر بارهای عاملی هر یک از سؤال‌ها و عامل‌های تبیین شده به وسیله آن‌ها آمده است. همان‌گونه که مشخص است شش عامل با بارهای عاملی معنادار استخراج شد و بر اساس پیشینه پژوهش عامل‌ها نام گذاری شد. بدین ترتیب، عامل اول تمرکز بر پاداش‌های طبیعی و هدف گذاری شخصی، عامل دوم تجسم عملکرد موفق، عامل سوم خودتنبهی، عامل چهارم خودگفتگویی، عامل پنجم خود راهنمایی و عامل ششم خود پاداش‌دهی نام گذاری شد. این عوامل استراتژی‌های خودرهبی هستند که دانشجویان دانشکده‌های علوم و ادبیات دانشگاه بیرجند به کار می‌گیرند. ضریب پایایی عامل اول ($\alpha=0/66$)، دوم ($\alpha=0/59$)، سوم ($\alpha=0/56$)، چهارم ($\alpha=0/73$)، پنجم ($0/69$) و عامل ششم ($\alpha=0/71$) به دست آمد.

جدول ۴: بار عاملی سؤال‌ها در عامل‌ها

عامل شش (خودپاداش دهی) ($\alpha=0/71$)	عامل پنج (خودراهنمایی) ($\alpha=0/69$)	عامل چهار (خودگفتگویی) ($\alpha=0/73$)	عامل سه (خودتنبیهی) ($\alpha=0/56$)	عامل دو (تجسم عملکرد موفق) ($\alpha=0/59$)	عامل یک (تمرکز بر پاداش‌های طبیعی و خود هدف‌گذاری) ($\alpha=0/66$)	عامل‌ها سؤال‌ها
					۰/۵۷	۸
					۰/۴۰	۲۰
					۰/۳۳	۲۶
					۰/۵۲	۲۸
					۰/۶۵	۳۲
					۰/۵۹	۳۵
				۰/۷۶		۱۰
				۰/۶۶		۱۹
				۰/۵۴		۲۷
				۰/۷۱		۳۳
			۰/۳۷			۶
			۰/۵۰			۱۵
			۰/۶۱			۲۴
			۰/۶۸			۳۰
		۰/۶۷				۳
		۰/۶۵				۱۲
		۰/۷۴				۲۱
	۰/۷۴					۹
	۰/۷۸					۱۸
۰/۶۶						۱۳
۰/۷۷						۲۲

با توجه به جدول زیر می‌توان گفت این شش عامل با یکدیگر، توانسته‌اند ۵۱/۳۶ درصد از واریانس خودرهبری دانش‌جویان را تبیین نمایند.

جدول ۵: واریانس تبیین شده توسط عامل‌ها

مجموع بارهای عاملی از عامل‌های چرخش یافته			مجموع بارهای عاملی استخراج شده از عامل‌ها		
درصد واریانس تجمعی تبیین شده	درصد واریانس تبیین شده	جمع کلی	درصد واریانس تجمعی تبیین شده	درصد واریانس تبیین شده	جمع کلی
۹/۸۰	۹/۸۰	۳/۴۳	۳۰/۸۲	۳۰/۸۲	۱۰/۷۸
۱۸/۶۳	۸/۸۲	۳/۰۹	۳۵/۶۸	۴/۸۵	۱/۷
۲۷/۴۴	۸/۸۰	۳/۰۸	۴۰/۰۶	۴/۳۸	۱/۵
۳۶/۱۱	۸/۶۷	۳/۰۳	۴۴/۱۷	۴/۱۱	۱/۴
۴۴/۵۰	۸/۳۹	۲/۹۳	۴۸/۰۲	۳/۸۵	۱/۳
۵۱/۳۶	۶/۸۵	۲/۴۰	۵۱/۳۶	۳/۳۳	۱/۱

برای بررسی رابطه میان استراتژی‌های خودرهبری و عملکرد تحصیلی دانشجویان از ضریب همبستگی گشتاوری پیرسون استفاده شد. نتایج نشان داد رابطه مثبت (۰/۲۵) و معناداری (آلفای سطح ۰/۰۱) میان استراتژی‌های خودرهبری و عملکرد تحصیلی دانشجویان وجود دارد. همچنین، تمرکز بر پاداش طبیعی و هدف‌گذاری شخصی (۰/۱۹) در سطح ۰/۰۵ و خودتنبیهی (۰/۲۸) در سطح ۰/۰۱ با عملکرد تحصیلی دانشجویان ارتباط معناداری داشته است.

جدول ۶: ضرایب همبستگی استراتژی‌های خودرهبی و عملکرد تحصیلی

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸
عملکرد تحصیلی	۱							
خودگفتگویی	۰/۱۵	۱						
خودپاداش دهی	۰/۰۶	۰/۳۸**	۱					
تمرکز بر پاداش طبیعی و هدف گذاری	۰/۱۹°	۰/۴۶**	۰/۳۲**	۱				
خودتنبیهی	۰/۲۸**	۰/۳۳**	۰/۳۱**	۰/۳۵**	۱			
تجسم عملکرد موفق	۰/۱۷	۰/۳۷**	۰/۲۵**	۰/۵۵**	۰/۳۰**	۱		
خودراهنمایی	۰/۱۳	۰/۲۷**	۰/۲۳**	۰/۳۲**	۰/۱۷**	۰/۳۵**	۱	
خودرهبی	۰/۲۵**	۰/۶۹**	۰/۵۷**	۰/۸۳**	۰/۶۱**	۰/۷۲**	۰/۵۳**	۱

** معنی داری سطح ۰/۰۱ / * معنی داری سطح ۰/۰۵

برای بررسی قابلیت پیش‌بینی عملکرد تحصیلی توسط استراتژی‌های خودرهبی، از رگرسیون همزمان استفاده شد. نتایج نشان داد از میان استراتژی‌های خودرهبی، خودگفتگویی ($\beta=20$)، خودپاداش دهی ($\beta=21$) و خودتنبیهی ($\beta=33$) با عملکرد تحصیلی دانشجویان همبستگی چندگانه معنی داری داشته و قابلیت پیش‌بینی آن را دارا بوده‌اند.

جدول ۷: رگرسیون همزمان استراتژی‌های خودرهبی و عملکرد تحصیلی

مدل	ضرایب غیراستاندارد		ضرایب استاندارد شده		مقدار t	سطح معناداری
	B	انحراف استاندارد	بتا	مقدار t		
(مقدار ثابت)	۱۱/۵۳	۱/۰۲			۱۱/۳۱	۰/۰۰۰
خودگفتگویی	۰/۱۵۹	۰/۰۷۷	۰/۲۰۹		۲/۰۶	۰/۰۴۱
خودپاداش دهی	۰/۱۸۳	۰/۰۸۱	۰/۲۱۴		۲/۲۶	۰/۰۲۶
پاداش طبیعی و خودهدف گذاری	۰/۰۴۶	۰/۰۴۳	۰/۱۱۲		۱/۰۶	۰/۲۹۱
خودتنبیهی	۰/۱۹۴	۰/۰۵۸	۰/۳۳۲		۳/۳۵	۰/۰۰۱
خودراهنمایی	۰/۰۶۵	۰/۰۹۱	۰/۰۶۶		۰/۷۱۴	۰/۴۷۷
تجسم عملکرد موفق	۰/۰۲۹	۰/۰۶۴	۰/۰۴۷		۰/۴۴۵	۰/۶۵۷
متغیر وابسته: عملکرد تحصیلی						

بحث و نتیجه‌گیری

پژوهش حاضر با هدف تبیین نقش استراتژی‌های خودرهبی در عملکرد تحصیلی دانشجویان دانشکده‌های علوم و ادبیات دانشگاه بیرجند انجام شده است. نتایج پژوهش حاضر با یافته‌های جان و جایکوس (۲۰۰۷)، بوچارد (۲۰۰۳)، مارشال پترسون و سوتار (۲۰۱۲)، نک و هاگتون (۲۰۰۶)، مانز و سیمز (۲۰۰۱)، مانز و نک (۲۰۰۴)، تارنر، کول و موریس (۱۹۸۲)، مینگ و مارتین (۱۹۹۶)، کارور و اسپیر (۱۹۹۸)، دسی (۱۹۷۵)، دی و ریان (۱۹۸۵)، پروسیا، آندرسون و مانز (۱۹۹۸)، کارور (۱۹۷۵)، ویکلاند و دووال (۱۹۷۱)، لاک و لاتمن (۱۹۹۰)، سایمون (۱۹۹۵) و نک و مانز (۱۹۹۲) همسو بوده است.

نتایج تحلیل عاملی اکتشافی نشان داد، دانشجویان دانشکده علوم و ادبیات دانشگاه بیرجند از شش استراتژی خودرهبی تمرکز بر پاداش‌های طبیعی و هدف‌گذاری شخصی، تجسم عملکرد موفق، خودتنبیهی، خودگفتگویی، خودراهنمایی و خودپاداش‌دهی استفاده می‌کنند. به کارگیری این استراتژی‌ها در دانشجویان نشان‌دهنده توان خودانگیزی و خودرهبی دانشجویان است و به هر میزان که چنین مکانیزم‌هایی در آنان تقویت شود، به رشد ابعاد شخصیتی خودمحور آنان کمک شایان توجهی خواهد نمود و به آن‌ها این امکان را خواهد داد که خود رهبر مسیر رشد و توسعه خود باشند.

تحلیل همبستگی نیز نشان داد، میان به کارگیری استراتژی‌های خودرهبی و عملکرد تحصیلی دانشجویان رابطه مثبت ($r=0.25$) و معنی‌داری سطح آلفای ۰/۰۱ وجود دارد. این نتایج با یافته‌های جان و جایکوس (۲۰۰۷)، ایلی و مزاری (۱۳۹۳)، ایلی و همکاران (۱۳۹۳)، مزاری (۱۳۹۲)، مزاری و مزاری (۱۳۹۳)، بوچارد (۲۰۰۳)، مارشال پترسون و سوتار (۲۰۱۲)، نک و هاگتون (۲۰۰۶)، مانز و سیمز (۲۰۰۱)، مانز و نک (۲۰۰۴) همسو بوده است. از این‌رو، هرچه میزان خودرهبی در دانشجویان ارتقا یابد، به احتمال بیشتری شاهد عملکرد تحصیلی بهتری در آنان خواهیم بود.

همچنین، استراتژی تمرکز بر پاداش طبیعی و هدف‌گذاری و خودتنبیهی به عنوان استراتژی‌های خودرهبی با عملکرد دانشجویان رابطه معناداری داشته است. نک و هاگتون (۲۰۰۶)، دسی (۱۹۷۵)، دی و ریان (۱۹۸۵) در پژوهش‌های خود به این نتیجه رسیده‌اند. نتایج رگرسیون همزمان نشان داد از میان استراتژی‌های خودرهبی، استراتژی خودگفتگویی، خودپاداش‌دهی و

خودتنبیهی قابلیت پیش‌بینی تغییرات عملکرد تحصیلی دانشجویان را داشته است که با یافته‌های نک و هاگتون (۲۰۰۶) همسو است. خودرهبری بیشتر از خودمدیریتی، بر استراتژی‌های شناختی متمرکز است. زمانی دانشجویان می‌توانند در جهت اهداف تحصیلی تمرکز بر پاداش طبیعی را به کارگیرند که مطالعه و پژوهش در نظر آنان معنادار جلوه نماید و انجام این کارها برایشان به مثابه یک پاداش طبیعی قلمداد شود. به عبارت دیگر، دانشجویان باید از محتوا، روش و درگیری‌ها و مشارکت‌های تحصیلی خود به خاطر طبیعت این گونه فعالیت‌ها احساس لذت و رضایت ذهنی و روانی پیدا نمایند. در این صورت است که می‌توان ادعا کرد استراتژی تمرکز بر پاداش طبیعی محقق شده است. بدین منظور، افزایش دایره انگیزه و آگاهی دانشجویان از تحصیل، تهذیب و تعالی روحی، اخلاقی و رفتاری از مسیر علم و دانش از طریق برگزاری کارگاه‌ها، هم‌اندیشی‌ها و حتی مشاوره‌های دانشجویی، زمینه را برای هرچه معنادارتر شدن کلیت دانش‌اندوزی و خردورزی آنان فراهم خواهد نمود. به موازاتی که فرد، کار خود را با ارزش ببندد، استراتژی تمرکز بر پاداش طبیعی را به کار خواهد گرفت و در یک چرخه حلزونی، به توسعه و تعالی خود خواهد پرداخت. از این‌رو، با توجه به یافته‌های دسی (۱۹۷۵) و دی و ریان (۱۹۸۵) پیرامون رابطه استراتژی تمرکز بر پاداش های طبیعی و بهبود عملکرد، می‌توان با متمرکز نمودن ذهن دانشجویان بر جنبه‌های مثبت و خوشایند فعالیت‌ها و اقدامات تحصیلی، خودانگیزشی لازم برای فعالیت را در آنان ایجاد نمود. استراتژی خودگفتگویی نیز بیشتر ناظر بر تحرکات شناختی است نسبت به تحرکات و اقدامات رفتاری. از این‌رو، دعوت دانشجویان به مکالمه با خود، از طریق گنجانیدن تکالیف یادآور، روش‌های تدریس مبتنی بر مرور ذهنی، خلاصه‌برداری و ارائه خلاصه دروس در کلاس درس، زمینه را برای تقویت مهارت خودگفتگویی آن‌ها فراهم خواهد نمود.

همان‌گونه که نک و هاگتون (۲۰۰۶)، استراتژی‌های خودتنبیهی، خودراه‌نمایی و خودپاداش‌دهی را بر عملکرد افراد مؤثر می‌دانند، می‌توان با آموزش و ارتقای سطح به‌کارگیری این استراتژی‌ها توسط دانشجویان احتمال عملکرد تحصیلی آنان را افزایش داد. این استراتژی‌ها بیشتر ناظر بر رفتارهای خودمحور هستند و فرد در قبال این‌ها باید تعهداتی در انجام داشته باشد. به عبارت دیگر، خودتنبیهی یک فعل و اقدام است، نه فقط یک بازی ذهنی. فرد لازم است برای انجام اقدامات خوب و رضایت‌بخش به خود پاداش‌هایی بدهد که نه تنها لذت و رضایت روانی

ایجاد می‌کند؛ بلکه در مقام فعل و عمل نیز خشنودکننده است. این کار سبب می‌شود که تعامل ذهن و عمل فرد چرخه‌ای برای تکرار آن عمل را در فرد برانگیزد که در بردار زمان، به تکرارپذیری آن عمل مطلوب که به خودپاداش دهی فرد منجر می‌شود، خواهد انجامید. در مقابل، استراتژی خودتنبیهی نیز باید با ایجاد نارضایتی روانی از اقدامات انجام شده، همراه با محرومیت‌هایی تعمدی و خودطلبانه صورت گیرد تا چرخه ذهن و عمل یکدیگر را تقویت کنند و تکرارپذیری آن اقدام منفی که ممکن است، کوتاهی، کم‌توجهی و کم‌دقتی هر کاری شبیه به این موارد را در فرد کاهش دهد.

علی‌رغم این که در پژوهش حاضر سایر استراتژی‌های خودرهبی دانشجویان؛ از جمله تجسم عملکرد موفق، خودمشاهده‌گری بر عملکرد تأثیر نگذاشته‌اند؛ اما برای ارتقای خودرهبی دانشجویان می‌توانند به عنوان راهبردهایی اثربخش قلمداد شوند. تجسم‌سازی ذهنی شامل تصورات ذهنی سازنده و قوی هستند که سبب تغییر تفکرات و رفتارها و بهبود عملکرد افراد می‌شوند (مانز و سیمز، ۲۰۰۱). لذا می‌توان با تقویت این استراتژی در دانشجویان تفکرات مثبت و رفتارهای مبتنی بر تلاش و هدف را در آنان تقویت نمود تا به عملکرد تحصیلی مثبت منجر شود. تصورات و تفکرات مثبت بسان انگیزش و نیروی محرکه ذهنی، فرد را به استمرار و مداومت در جهت تحقق هدف برمی‌انگیزانند. چه بسا امروزه همراه با جمله توانا بود هر که دانا بود، نیز بتوان گفت، توانا بود هر که تمرین کند و این امر جز در سایه استمرار و مداومت در انجام تمرین صورت نخواهد گرفت. از این رو، فرد باید عمداً و آگاهانه و با میل شخصی، میزان تمرین خود را به حدی برساند که توانش در وی ایجاد شود و این استمرار و مداومت جز با ایجاد تصورات مثبت و تعهد به آن تصورات، امکان‌پذیر نخواهد بود.

خود مشاهده‌گری و خودراهنمایی به عنوان استراتژی‌های خودرهبی را می‌توان در دانشجویان تقویت نمود تا همان‌گونه که لاک و تامن (۱۹۹۰) و سایمون (۱۹۹۵) عنوان نموده‌اند سبب بهبود عملکرد آنان شد. مکانیزم عمل این دو راهبرد بدین صورت است که فرد با مشاهده خود، نقاط ضعف و قوت خود را شناسایی و متناسب با آن خود را راهنمایی می‌کند. در دنیای پر از تحولات علمی، فنی، فرهنگی و حتی اخلاقی کنونی، اقدامات مبتنی بر خودمسئولیت‌پذیری و خودتعهدی

بیش از پیش ضرورت یافته است که خودرهبی به عنوان بهتری مکانیزم خودتأثیری می‌تواند در خدمت توسعه چنین ویژگی‌هایی در دانشجویان قرار گیرد.

به طور کلی، همان‌طور که بوچارد (۲۰۰۲) نیز در پژوهش‌های خود به این نتیجه رسیده است خودرهبی با میانجیگری خودکارآمدی می‌تواند بر عملکرد دانشجویان تأثیرگذار بوده و از خودرهبی و خودکارآمدی برای رشد و توانمندسازی دانشجویان استفاده نمود. بر این اساس، پژوهش حاضر نیز پیشنهاد می‌کند، می‌توان عملکرد تحصیلی دانشجویان را با آموزش استراتژی‌های خودرهبی و ایجاد تمایل به فرایندهای خودتأثیری؛ از جمله: خودرهبی، خودمدیریتی و خودنظم‌دهی در آنان ارتقا داد. نهایتاً اینکه خودرهبی علاوه بر عملکرد و عملکرد تحصیلی دانشجویان، همان‌گونه که دیلیو و هاگتون (۲۰۰۶) و هاگتون و یاهو (۲۰۰۵) عنوان نموده‌اند با خلاقیت و نوآوری افراد مرتبط است. بر این اساس، می‌توان با ارتقای سطح خودرهبی در دانشجویان، خلاقیت و نوآوری در آنان را تقویت نمود.

منابع

- ایلی، خدایار؛ پور کریمی، جواد؛ مزاری، ابراهیم، خباره، کبری؛ باده‌بان، سودابه. (۱۳۹۳). تبیین نقش خودبالندگی مدیران مدارس در بهبود عملکرد آنان (مطالعه موردی: مدیران مدارس شهر ری). فصل‌نامه آموزش و ارزشیابی، ۷(۲)، ۱۲۴-۱۰۳.
- ایلی، خدایار؛ مزاری، ابراهیم. (۱۳۹۳). توسعه منابع انسانی (جلد اول: با تأکید بر مفاهیم خودتوسعه‌ای، خودرهبی و خودمدیریتی). تهران: امید.
- پاییزی، مریم؛ شهرآرای، مهرناز؛ فرزاد، ولی اله و صفایی، پیروش. (۱۳۸۶). بررسی اثربخشی آموزش ابراز وجود بر شادکامی و عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دختر پایه دوم رشته علوم تجربی دبیرستان‌های تهران. مطالعات روان‌شناختی دانشگاه الزهراء، ۲(۴)، ۴۳-۲۵.
- پورآتشی، مهتاب؛ موحد محمدی، حمید و شعبان علی فمی، حسین (۱۳۸۷). اولویت‌بندی عوامل مؤثر بر عملکرد تحصیلی دانشجویان. مجله جهاد (ترویج کشاورزی و توسعه روستایی)، (۲۸۳) و ۲۸۴، ۱۴۲-۱۳۲.

حائری زاده، سیدعلی؛ اصغرپورماسوله، احمدرضا؛ نوغانی، محسن و میرانوری، سیدعلیرضا. (۱۳۸۸). بررسی تاثیر روابط اجتماعی ستاد- دانشجوی بر عملکرد تحصیلی دانشجویان. *مجله علوم اجتماعی دانشکده ادبیات و علوم انسانی دانشگاه فردوسی مشهد*، ۶(۱)، ۲۷-۵۱.

مزاری، ابراهیم. (۱۳۹۲). بررسی رابطه ویژگی‌های خودتوسعه‌ای مدیران و عملکرد آنان و ارائه راهکارهای بهبود وضعیت مدیران مدارس شهری در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه تهران.

مزاری، ابراهیم و خبارة، کبری. (۱۳۹۳). بررسی نیازهای خودتوسعه‌ای مدیران مدارس و ارائه پیشنهاداتی جهت تدوین برنامه توسعه فردی آنان. *اولین کنفرانس بین‌المللی اقتصاد، مدیریت، حسابداری و علوم اجتماعی، ایران، رشت*.

مزاری، ابراهیم؛ مزاری، مرضیه. (۱۳۹۳). *ارایه مدل جامع خودتوسعه‌ای مدیران و رهبران در سازمان‌ها (با تأکید بر عوامل فردی، گروهی و سازمانی)*. *اولین سمپوزیوم بین‌المللی علوم مدیریت، ایران، تهران*.

- Boss, A. D., & Sims, H. P. (2008). Everyone fails! Using emotion regulation and self-leadership for recovery. *Journal of Managerial Psychology*, 23(2), 135-50.
- Carver, C. S. (1975). Physical aggression as a function of objective self-awareness and attitudes toward punishment. *Journal of Experimental Social Psychology*, 11, 510-519.
- Carver, C. S. & Scheier, M. F. (1998). *On the self-regulation of behavior*. Cambridge University Press, New York, NY.
- Deci, E. & Ryan, R. (1985). The support of autonomy and control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, 1024-37.
- DiLiello, T. C. & Houghton, J. D. (2006). Maximizing organizational leadership capacity for the future: Toward a model of self-leadership, innovation and creativity. *Journal of Managerial Psychology*, 21(4), 319-37.
- 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*. 2(7), 1-8.
- Houghton, J. D., & Neck, C. P. (2002). The revised self-leadership questionnaire: Testing a hierarchical factor structure for self-leadership. *Journal of Managerial Psychology*, 17, 672-91.

- Houghton, J. D., & Jinkerson, D. L. (2007). Constructive thought strategies and job satisfaction: A preliminary examination. *Journal of Business and Psychology*, 22, 45-53.
- John, G. & Jacques, P. H. (2012). Leadership and academic performance. *Academic Exchange Quarterly*, 12(2), 23-34.
- Lee, M. and Koh, J. (2001). Is empowerment really a new concept. *International Journal of Human Resource Management*, 12, 684-95.
- Locke, E. A. and Latham, G. P. (1990). *A theory of goal setting and task performance*. NJ: Prentice-Hall, Englewood Cliffs,
- Mazari, E., Abili, Kh., Vaezi, M., SHakouri Bakhtiar, M. (2014). Human resources development with design and implementation strategic tool (grounded theory). *Journal of Middle East Applied Science and Technology (JMEAST)*, 11(1), 61-66.
- Manz, C. C. & Neck, C. P. (2004). *Mastering self-Leadership: Empowering yourself for personal excellence*. 3rd ed. NJ: Prentice-Hall.
- Manz, C. C. & Sims, H. P. Jr. (2001). *New superleadership: Leading others to lead themselves*. CA: Berrett-Koehler, San Francisco,
- Marshal, G. and Kiffin-pestron, S., Soytar, G. (2012). The Influence personality and leader behaviors have on teacher self-leadership in vocational colleges. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(6), 707-723.
- Ming, S. & Martin, G. L. (1996). Single-subject evaluation of a self-talk package for improving figure skating performance. *The Sports Psychologist*, 10, 227-38.
- Neck, C. P. & Manz, C. C. (1992). Thought self-leadership: The impact of self-talk and mental imagery on performance. *Journal of Organizational Behavior*, 12, 681-99.
- Simon, H. A. (1955). A behavioral model of rational choice. *Quarterly Journal of Economics*, 69, 99-118.
- Turner, P. E., Kohl, R. M. & Morris, L.W. (1982). Individual differences in skilled performance following imagery of bilateral skill. *Perceptual and Motor Skills*, 55, 771-80.
- Topper, E. F. (2009). What is new in libraries self-leadership: Road to personal excellence. *New Library World*. 11(11, 12), 561-563.
- Wicklund, R. A. & Duval, S. (1971). Opinion change and performance facilitation as a result of objective self-awareness. *Journal of Experimental Social Psychology*, 7, 319-42.