

بررسی وضعیت رفتارهای خودرهبی معلمان مدارس منطقه پنج تهران

عبدالمجید حسن زاده^۱، مرتضی محمدی^۲

Received: 2018/04/10
Accepted: 2019/02/04

صفحات: ۲۹۷-۲۷۵

دریافت مقاله: ۱۳۹۷/۰۱/۲۱

پذیرش مقاله: ۱۳۹۷/۱۱/۱۵

چکیده

خودرهبی در پژوهش حاضر شامل نه مؤلفه است که عبارتند از: تجسم عملکرد موفق، هدف‌گذاری شخصی، صحبت کردن با خود، پاداش دادن به خود، ارزیابی باورها و مفروضات، تنبیه خود، مشاهده شخصی، تمرکز بر پاداش‌های طبیعی و راهنمایی خود. پژوهشگر در این پژوهش به دنبال بررسی وضعیت هر یک از مؤلفه‌ها در میان جامعه مورد پژوهش بود. در این پژوهش از روش توصیفی-پیمایشی استفاده شده است. جامعه آماری این پژوهش شامل تمامی معلمان مدارس دوره اول و دوم منطقه پنج تهران (تعداد ۱۷۰۹) در سال تحصیلی ۹۵-۹۶ است. از طریق جدول نمونه‌گیری کرجسی و مورگان حجم نمونه ۳۴۰ نفر به روش تصادفی انتخاب شدند و پرسش‌نامه بین آن‌ها توزیع شد. ابزار این پژوهش پرسش‌نامه تجدیدنظر شده نک و هوتن (۲۰۰۲) بود. برای محاسبه روایی سازه‌ای پرسش‌نامه از روایی همگرایی و واگرایی استفاده شده است. برای تجزیه و تحلیل داده‌ها و بررسی فرضیه‌ها از روش مدل‌سازی معادلات ساختاری به روش حداقل مربعات جزئی استفاده شد که به این منظور نرم‌افزار آماری SPSS23 و Smart PLS.2 به کار گرفته شد. در نهایت، نتایج نشان داد که کلیه مؤلفه‌های نه‌گانه خودرهبی در جامعه مورد پژوهش مورد تأیید قرار گرفت. به عبارت دیگر کلیه افراد جامعه مورد پژوهش در ارتباط با مؤلفه‌های خودرهبی از وضعیت مناسبی برخوردارند.

کلید واژگان: خودرهبی، هدف‌گذاری شخصی، تمرکز بر پاداش‌های طبیعی، عملکرد موفق.

۱- دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی دانشگاه کردستان، سنندج، ایران

Email: hassanzadeh.ma59@gmail.com

نویسنده مسئول:

۲- عضو گروه علمی دانشگاه علمی کاربردی فاتب

مقدمه

دوره‌ی کنونی حیات بشری با تحولات و دگرگونی‌های شگفت‌انگیزی همراه است. سازمان‌ها به‌عنوان زیرمجموعه‌ای از حیات انسانی، باید برای بقاء و بالندگی، خود را در رویارویی با این تحولات عظیم آماده نمایند، در غیر این صورت از گردونه دنیای رقابتی خارج می‌شوند. منظور از این آمادگی، آمادگی فناوری و تجهیزات نیست بلکه آن‌ها باید کارکنان یعنی سرمایه‌های اصلی و ارزشمند سازمان را آماده سازند. در دنیای جدید سازمانی دائم‌التغییر، رقابتی و پرتلاطم، اصول سنتی مدیریت و سازمان مانند دیوان‌سالاری، فرماندهی و کنترل موردانتقاد قرار گرفته است. راهبردهای مبتنی بر کنترل دیوان‌سالارانه یعنی کاربرد مقررات، قوانین، دستورالعمل‌ها، سلسله‌مراتب اختیار و استانداردهای فعالیت‌ها برای یکنواخت کردن رفتارهای کارکنان، کارایی چندانی در بر نداشته است. نیروی انسانی برای بروز استعدادها و خلاقیت‌های خود در پیچ‌وخم دیوان‌سالاری گرفتار شده و نمی‌تواند از توانایی‌های بالقوه خود استفاده کند و به حل مسائل و مشکلات بپردازد (Abdollahi & Nave Ebrahim, 2006). ابزاری که می‌تواند در این زمینه کمک‌کننده باشد خود رهبری^۱ مدیران و کارکنان است.

در دنیای امروز، انسان‌ها با محیط پیچیده و بسیار متلاطمی روبه‌رو هستند. در چنین شرایطی افراد بیش‌ازپیش به رشد حوزه‌های فردی و بلوغ شخصی نیاز دارند. با توجه به تغییر و تحولات مداوم در محیط بیرونی، تمرکز بر عوامل درونی و یافتن راهکارهایی که فرد بتواند با استفاده از آن‌ها بر چالش‌های محیط از طریق قدرت درونی خویش فائق آید، اهمیت ویژه‌ای پیدا می‌کند. یکی از این روی‌ها استفاده از فرایند خودرهبری است. خودرهبری به معنای یافتن راهکارها و استراتژی‌هایی است که با استفاده از آن فرد بتواند با ایجاد انگیزه در خود به عملکرد بهتر و احساس رضایت بیشتر در زندگی شخصی و کاری خود دست یابد. به کمک این راهکارها، فرد می‌تواند ادراکات، تمایلات و رفتارهای خود را در مسیر صحیح و بهبوددهنده‌ای قرار دهد و برای یافتن انگیزه و جهت‌دهی به کار و زندگی، کمتر به عوامل بیرونی متکی باشد. در سطح فردی، خود رهبری به شناخت بهتر از نقاط قوت و زمینه‌های بهبود و تلاش برای بهره‌برداری بهینه از توانمندی‌ها و کاهش نقاط ضعف متمرکز می‌باشد. این فرآیند مستمر

1. Self- leadership

خودشناسی و بهبود فردی به افزایش سطح عملکرد و انگیزش فردی منجر می‌شود. اما خود رهبری در سطح سازمانی نیز از اهمیت ویژه‌ای پیدا کرده است. یکی از علل این امر تغییر در سازمان‌های امروزی و حرکت به سمت انعطاف‌پذیری بیشتر و ساختارهای غیرمتمرکز در مقابل ساختارهای متمرکز و غیر منعطف می‌باشد. در سازمان‌های سنتی با ساختار متمرکز و بوروکراتیک وظیفه مدیریت بیشتر بر فرمان دهی و نظارت بر عملکرد تک‌تک کارکنان به شکل اقتدارگرایانه و آمرانه متمرکز بود. با رشد و توسعه سازمان‌ها، حرکت به سمت ساختارهای غیرمتمرکز و افقی و افزایش تعداد زیردستان، نظارت و کنترل مستقیم بر عملکرد کارکنان توسط مدیران به امری دشوار و تا حد زیادی غیرممکن مبدل شد. در چنین سازمان‌هایی مدیریت قادر به رهبری، انگیزش و جهت‌دهی به فعالیت‌های تک‌تک افراد سازمان نبوده و وظیفه تصمیم‌گیری، مدیریت عملکرد و انگیزش کارکنان تا حد زیادی به خود آن‌ها محول می‌شود. در این شرایط، خود رهبری و توانمندی فرد در انگیزش و هدایت عملکرد خویش اهمیت قابل توجهی پیدا می‌کند (Neck & Houghton, 2005).

امروزه خود رهبری جزء اصلی رهبری سازمانی اثربخش است. مراکز آموزشی خصوصاً مدرسه باید به‌گونه‌ای مدیریت و رهبری شوند که خود رهبری به‌عنوان یک فرهنگ و بخش طبیعی فعالیت‌های روزانه درآمده و به‌عنوان عملکرد بهینه برای همه معلمان و مدیران مدارس مطرح شود. توسعه مهارت‌های بین فردی یا خود رهبری به‌عنوان سبک جدید رهبری و ایجاد محیط‌های سازمانی که از نوآوری و خلاقیت حمایت می‌کنند، گام‌های استراتژیک تحقق و برآورده سازی نیازهای سازمان‌های متغیر قرن ۲۱ می‌باشد. با تأکید بر تبدیل شدن به فردی مؤثرتر به نظر می‌رسد خود رهبری می‌تواند پاسخگوی چالش‌هایی باشد که سازمان‌های خواستار رونق و ترقی در قرن ۲۱ از آن جمله سازمان‌های آموزشی با آن‌ها مواجه‌اند. روشن است که بسیاری از مؤسسات آموزشی فاقد یک چارچوب سیستماتیک هستند که به آن‌ها اجازه بدهد تا به‌طور مؤثری تغییرات را مدیریت کنند و به نتایج مثبت و رو به افزایش حاصل از تلاش‌های خود دست یابند. دستیابی به چنین چارچوبی مستلزم مطالعه، توصیف و تبیین وضعیت موجود مدارس و شناسایی روابطی است که می‌تواند در بهبود آن‌ها تأثیرگذار باشد (Norris, 2008).

خود رهبری

نظریه خود رهبری بر مبنای نظریه یادگیری اجتماعی (Bandura, 1977) و نظریه شناختی اجتماعی (Bandura, 1986) می‌باشد. نظریه یادگیری اجتماعی (Bandura, 1977) بیان می‌کند، افراد چگونه می‌توانند بر شناخت، انگیزه و رفتار خودشان تأثیر بگذارند. و در سوی دیگر نظریه شناختی اجتماعی بیانگر این است که افراد و محیط شان دائماً باهم در تعامل هستند و اینکه افراد، می‌توانند با مشاهده دیگران، تجربیات آن‌ها و تأثیرپذیری از رسانه‌های بیرونی در بستر تعاملات اجتماعی دانش کسب کنند. بر اساس این نظریه، زمانی که افراد مدل انجام یک رفتار و نتایج آن را می‌بینند، دنباله‌ای از اتفاقات رخ داده را به یاد می‌آورند و اطلاعات مربوط به آن را برای هدایت رفتارهای پس‌از آن استفاده می‌کنند. مشاهده مدل می‌تواند بی‌درنگ بیننده را در انجام رفتاری که یاد گرفته است، درگیر نماید (Satterfield & Davidson, 2000) خود رهبری بیان می‌کند که رهبران چگونه فکر می‌کنند و چگونه بر طبق راهبردهای شناختی، انگیزشی و رفتاری خود، اقدام به کاری می‌کنند. تعریفی دیگر از خود رهبری از Houghton, (2004) خود رهبری فرایندی است که طی آن افراد در راستای نیل به خود هدایتی و خودانگیختگی لازم برای عمل، بر خود تأثیر می‌گذارند. سه راهبرد مرتبط با خود رهبری شامل، راهبردهای رفتار محوری، پاداش‌های طبیعی و تفکر سازنده می‌باشند (Neck & Houghton, 2006) راهبردهای رفتار محوری، خودآگاهی را تقویت می‌کند و مدیریت رفتاری فرد را از طریق روش‌هایی مثل خود هدف‌گذاری، خود پاداش‌دهی، خود تنبیهی، خودنگری و خودفرمانی تسهیل می‌کند (Neck & Houghton, 2006) راهبردهای پاداش طبیعی بر روی جنبه‌های لذت‌بخش‌تر یک فعالیت تأکید دارد، به طوری که وظایف؛ خودشان به طور طبیعی پاداش محسوب شوند (Neck & Manz, 2004). راهبردهای پاداش طبیعی، انگیزش درونی، خود تعیینی و احساس شایستگی فرد را افزایش می‌دهد (Neck & Manz, 2006). راهبردهای تفکر سازنده، شیوه‌های تفکر مثبت را ایجاد می‌کند و خودگویی مخرب و منفی را با خودگویی خوش‌بینانه جایگزین می‌کند (Seligman, 1991). این راهبرد می‌تواند الگوهای تفکر را تغییر دهد و بر پیامدهای مورد انتظار اثر مثبتی بگذارد.

خود رهبری معلم

خود رهبری معلم شامل مجموعه‌ای از راهبردهای شناختی و رفتاری فردی است که وقتی که با همدیگر به کنش و واکنش می‌پردازند خود جهت‌گیری و خود انگیزی مورد نیاز برای انجام وظایف محوله را کسب می‌کنند. خود رهبری می‌تواند شیوه‌های کارآمدتری را برای انجام بهتر وظایف فراهم کند، همچنین معلمان را با مجموعه‌ای از ابزار (مثل هدف‌گذاری، گفتار مثبت و تجسم) مجهز کند که بتواند از آن‌ها برای بهبود کارایی و عملکرد فردی استفاده کند. (Manz, Neck & 2004) مشاهده کردند که معلمان اغلب با تعیین اهداف غیرواقعی، خود را بیش از حد درگیر الگوهای تفکر ناسالم و غیر کارآمد می‌کنند. در این‌گونه موارد استفاده از راهبرد خود رهبری می‌تواند تأثیر مثبتی را بر روی درک درستی عمل معلم داشته باشد. از طرف دیگر خود رهبری به‌عنوان یک مفهوم هنجاری مورد ملاحظه قرار گرفته است، اما مفهومی متفاوت از نظریه‌های خودتنظیمی، شناخت اجتماعی، خودکنترلی و انگیزش درونی است. خود رهبری کمک می‌کند تا به این درک برسیم که چرا و چگونه این مفهوم می‌تواند مؤثر، کارآمد و راهگشا برای معلمان در وظایف حرفه‌ای و سازمانی خود باشد.

مفهوم خود رهبری معلم با رهبری معلم تفاوت دارد. خود رهبری بر توانمندسازی در نقش رهبری و تشویق برای همکاری در بهبود امور آموزشی تأکید و تمرکز دارد. همچنین مفهوم خود رهبری متفاوت از اقدامات بازتابی است به دلیل اینکه بیشتر بر روی بهبود روش‌های آموزشی و نتایج دانش آموزان با تمرکز بر تجربیات آموزشی حال و گذشته تأکید دارد. خود رهبری با تجهیز معلمان به مجموعه‌ای از راهبردهای عملی از جمله خودنگری و تفکر سازنده می‌تواند از تجربیات گذشته به‌منظور بهبود عملکرد آینده استفاده کند (Marshall, Kiffin-Petersen & Soutar, 2012). در همین رابطه (Boss & Sims, 2008) استدلال می‌کنند، افرادی که از ویژگی خود رهبری برخوردار هستند می‌توانند سریع‌تر به موفقیت برسند و در مواقع شکست به سرعت به سمت موفقیت حرکت کنند.

فرایند خود رهبری

برخی صاحب نظران فرایند خود رهبری را مشتمل بر سه استراتژی اصلی می‌دانند:

الف- استراتژی‌های رفتار محور^۱ : استراتژی‌های رفتار محور شامل توانایی مشاهده رفتار، شناسایی و ارزیابی رفتارهای مؤثر و غیرمؤثر به منظور بهبود عملکرد است.

ب- استراتژی‌های پاداش طبیعی^۲ : توانایی فرد در دریافت جنبه‌های مثبت وظیفه و تمرکز بر پاداش‌های درونی آن.

ج- استراتژی‌های تفکر سازنده^۳: از آنجایی که تفکر فرد بر رفتار او تأثیر می‌گذارد، برای سازمان‌ها سودبخش است تا تفکر پیشرفت گرا، مثبت و سازنده را تشویق کنند. در همین ارتباط یعنی خود رهبری پژوهش‌هایی انجام شده است که به برخی از آن‌ها در ذیل اشاره می‌شود. Carmeli, (Meitar, & Weisberg, 2006) در پژوهشی با عنوان مهارت‌های خود رهبری و رفتار خلاقانه در کار نشان دادند که مقیاس‌های خود رهبری ارتباط مستقیم و مثبتی با خلاقیت و رفتارهای کارکنان دارد. (Ross, 2013) در تحقیقی با عنوان یک مدل مفهومی برای درک فرایند توسعه خود رهبری و اقداماتی جهت توسعه رهبری فردی به این نتیجه رسیدند که برنامه‌های توسعه رهبری اثرگذار می‌تواند بر بهره‌وری و افزایش دانش کارکنان در جهت ارتقاء خود در امور محوله مفید واقع شود. (Semerci, Güney, Alper-Ay & Semerci, 2010) در پژوهشی با عنوان رفتار خود رهبری معلمان کلاس درس نشان دادند که رفتار خود رهبری در سطح متوسطی قرار دارد و باید با آموزش‌ها و برنامه‌های مبتنی بر استقلال معلمان در انجام وظایف آموزشی خود به سطوح بالایی از عملکرد خود برسند (Sesen, Tabak, & Arli, 2017) نیز در پژوهشی با عنوان پیامدهای خود رهبری: پژوهشی در ارتباط با معلمان مدارس ابتدایی نشان دادند که رفتارهای خود رهبری تأثیر معناداری را بر تعهد و نوآوری داشتند. همچنین مؤلفه‌های خود پاداش‌دهی و خود تنبیهی در مورد معلمان معنادار بود و مؤلفه‌های خود مشاهده‌گری و تمرکز بر روی پاداش‌های طبیعی تأثیر قوی‌تری را داشتند. (Marshall, Kiffin-Petersen & Soutar, 2012)

1. Behavior-focused Strategies

2. Natural Reward Strategies

3. Constructive Thought Strategies

در تحقیقی با عنوان تأثیر شخصیت و رفتارهای رهبر بر روی خود رهبری معلمان در کالج‌های حرفه‌ای به این نتیجه رسیدند که خودکارآمدی کلی و شخصیت معلم پیش‌بینی کننده‌های مثبت در خود رهبری معلمان است.

رفتارهای رهبر تحول‌گرا نیز بر روی خود رهبری معلم تأثیر مستقیمی دارد. همچنین به این نتیجه نیز رسیدند که بهبود خودکارآمدی معلمان با افزایش سطح خود مدیریتی و الگوهای سازنده در ارتباط است. آموزش در رفتارهای رهبر تحول‌گرا مانند بیان دیدگاه‌ها، انتظارات عملکرد بالا و توجه فردی می‌تواند خود رهبری معلمان را در کالج‌های حرفه‌ای تسهیل کند. (Al-Jammal, & Ghamrawi, 2015) در تحقیقی تحت عنوان هدایت خود: مهارت‌های خود رهبری مدیران مدارس خصوصی لبنان، به این نتیجه رسیدند که به دلیل برخی محدودیت‌های فرهنگی؛ مفهوم خود رهبری به اندازه کافی برای مدیران مدارس خصوصی لبنان روشن نبود و ذینفعان نیز به مفهوم خود رهبری اهمیت چندانی قائل نبودند. (Tuovinen, 2010) در رساله‌ای با عنوان خود رهبری در میان دانش آموزان ساوونیای آمریکا نشان داد که به‌طور کلی خود رهبری اثر مثبتی بر اعتماد به نفس؛ کارایی و عملکرد دارد.

به دلیل اینکه خود رهبری مدیران و کارکنان نقش مهمی در پیشبرد اهداف تعیین شده سازمان دارد و با توجه به نقش و اهمیت مدرسه در دنیای امروز که به‌عنوان پایه و اساس پیشرفت جامعه مدرن امروزی به حساب می‌آید، انتظار می‌رود که با در نظر گرفتن نیازهای محیطی، فردی و سازمانی به تدوین اهداف و خط‌مشی‌های ویژه خود بپردازد. از آنجاکه معلمان نقش حیاتی در ارتقا جایگاه مدرسه به‌عنوان یک سازمان آموزشی در بین سایر سازمان‌های آموزشی هم‌تای خود دارند. از این رو این پژوهش به بررسی وضعیت خود رهبری معلمان مقاطع راهنمایی و متوسطه منطقه پنج تهران می‌پردازد. خود رهبری در پژوهش حاضر شامل نه مؤلفه است شامل: تجسم عملکرد موفق^۱، هدف‌گذاری شخصی^۲، صحبت کردن با خود^۳، یادداشت دادن به

1. visualizing successful performance

2. Self goal- setting

3. self-talk

خود^۱، ارزیابی باورها و مفروضات^۲، تنبیه خود^۳، مشاهده شخصی^۴، تمرکز بر پاداش‌های طبیعی^۵ و راهنمایی خود^۶. پژوهشگر در این پژوهش به دنبال بررسی وضعیت هر یک از مؤلفه‌ها در میان جامعه موردپژوهش می‌باشد. امید است از طریق نتایجی که به دست می‌آید، پیشنهادها و کاربردی به مسئولان در راستای ارتقای عملکرد مدیران و کارکنان آنان ارائه شود. در این پژوهش جهت بررسی خود رهبری از پرسشنامه تجدیدنظر شده (Neck & Houghton, 2002) که دارای نه مؤلفه، تجسم عملکرد موفق، هدف‌گذاری شخصی، صحبت کردن با خود، پاداش دادن به خود، ارزیابی باورها و مفروضات، تنبیه خود، مشاهده شخصی، تمرکز بر پاداش‌های طبیعی و راهنمایی خود استفاده خواهد شد.

روش‌شناسی

پژوهش حاضر از لحاظ هدف، کاربردی، به لحاظ زمان، مقطعی و از لحاظ جمع‌آوری داده‌ها در زمره پژوهش‌های توصیفی پیمایشی قرار دارد. جامعه آماری پژوهش شامل کلیه معلمان راهنمایی و دبیرستان منطقه ۵ تهران در سال ۱۳۹۶ (تعداد ۱۷۰۹) بود. جهت برآورد حجم نمونه در معادلات ساختاری پژوهشگران دیدگاه‌ها و نظریات متفاوتی دارند. (Kline, 2010) معتقد است به‌عنوان یک قاعده کلی در بیشتر موارد باید حجم نمونه در معادلات ساختاری از ۲۰۰ تجاوز کند. عده‌ای دیگر از پژوهشگران معتقدند که به ازای متغیرهای آشکار می‌توان حجم نمونه را برآورد کرد به ازای هر متغیر آشکار حداقل ۵ نمونه و حداکثر ۱۵ نمونه انتخاب شود (Hooman, 2016). در این پژوهش ۳۴۰ پرسشنامه جمع‌آوری و پس از کنار گذاشتن پرسشنامه‌های مخدوش شده و ناقص ۳۲۰ پرسشنامه قابل‌قبول مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نحوه گردآوری داده‌ها به‌صورتی بود که محققین به‌صورت میدانی به جمع‌آوری نمونه‌ها در مدارس راهنمایی و دبیرستان منطقه ۵ تهران اقدام کردند. جهت گردآوری داده‌ها از پرسشنامه تجدیدنظر شده خود رهبری (Neck & Houghton, 2002) استفاده شده است. پرسشنامه شامل

1. self-reward
2. evaluating beliefs and assumptions
3. self-punishment
4. self-observation
5. Focusing thoughts on natural rewards
6. self-cueing

۹ متغیر تجسم عملکرد موفق، هدف‌گذاری شخصی، صحبت کردن با خود، پاداش دادن به خود، ارزیابی باورها و مفروضات، تنبیه خود، مشاهده شخصی، تمرکز بر پاداش‌های طبیعی و راهنمایی خود در مقیاس ۵ ارزشی لیکرت بود. روایی صوری و محتوایی پرسشنامه توسط چند تن از اساتید علوم تربیتی بررسی و پس از اصلاحات، مورد استفاده قرار گرفت. روایی همگرا و روایی واگرا در جدول شماره (۱ و ۲) ارائه شده است. برقراری روایی همگرا و واگرای مطلوب مدل حاکی از اعتبار مناسب ابزار اندازه‌گیری در جامعه مورد مطالعه دارد. تحلیل نتایج این مطالعه به روش معادلات ساختاری با استفاده از تکنیک Smart PLS2 و SPSS23 انجام شده است.

برای سنجش مدل بیرونی به بررسی پایایی ترکیبی، آلفای کرونباخ و روایی همگرایی (میانگین واریانس استخراج‌شده) پرداخته می‌شود. پایایی ترکیبی سنجش همبستگی درونی متغیرهای مشاهده‌پذیر هر متغیر پنهان است. آلفای کرونباخ بیانگر میزان توانایی سؤالات در تبیین مناسب ابعاد مربوط به خود است به بیانی سنجش همسانی درونی متغیرهای مشاهده‌پذیر (Fornell, & Larcker, 1981). همچنین روایی همگرایی به میزان توانایی شاخص‌های یک بعد در تبیین آن بعد اشاره دارد نتایج در جدول ۱ آورده شده است.

جدول ۱. بررسی روایی همگرایی ابزار پژوهش

متوسط اشتراک	آلفای کرونباخ	پایایی مرکب	میانگین واریانس استخراج شده	
۰/۴۱۴۱۴۸	۰/۴۶۹۳۲۲	۰/۷۷۷۵۲۸	۰/۴۱۴۱۴۸	هدف‌گذاری شخصی
۰/۷۱۴۰۵۶	۰/۷۷۳۷۶۸	۰/۸۷۷۸۸۲	۰/۷۱۴۰۵۶	صحبت کردن با خود
۰/۶۰۷۱۸۲	۰/۶۷۹۶۲۳	۰/۸۲۱۵۷۲	۰/۶۰۷۱۸۲	پاداش دادن به خود
۰/۴۴۲۵۹۴	۰/۶۸۶۳۱۱	۰/۷۹۵۲۵۱	۰/۴۴۲۵۹۲	عملکرد موفق
۰/۵۲۴۲۵۵	۰/۷۰۲۱۹۲	۰/۸۱۴۵۱۹	۰/۵۲۴۲۵۵	ارزیابی باورها
۰/۴۹۴۷۷۷	۰/۶۵۱۷۴۳	۰/۷۹۲۴۴۱	۰/۴۹۴۷۷۷	تنبیه خود
۰/۵۲۷۶۵۵	۰/۷۰۶۷۳۳	۰/۸۱۵۴۹۸	۰/۵۲۷۶۵۵	مشاهده شخصی

تمرکز بر پاداش‌های طبیعی	۰/۴۷۱۸۱۲	۰/۸۱۵۵۱۶	۰/۷۱۵۹۸۴	۰/۴۷۱۸۱۲
راهنمایی خود	۰/۹۷۲۲۰۵	۰/۹۸۵۹۰۶	۰/۹۷۱۴۱۹	۰/۹۷۲۲۰۵

همان‌طور که در جدول شماره ۱ مشخص است همه متغیرها از پایایی بالای در مدل برخوردارند. پایایی ترکیبی و آلفای کرونباخ بالای ۰/۷ نشان از قابل قبول بودن پایایی هر سازه تحقیق دارد (Hair, Ringle, & Sastedt, 2011). همچنین مقدار ملاک برای سطح قبولی روایی همگرایی ۰/۴ می‌باشد. همان‌گونه که در جدول ۱ آمده است مقادیر AVE^۱ مربوط به هر سازه از ۰/۴ بیشتر بوده و این مطلب مؤید این می‌باشد که روایی همگرایی پرسشنامه حاضر در حد قابل قبول است. روایی تشخیصی یا واگرایی توانایی یک مدل اندازه‌گیری انعکاسی را در میزان افتراق مشاهده‌پذیرهای متغیر پنهان آن مدل با سایر مشاهده‌پذیرهای موجود در مدل می‌سنجد. روایی تشخیصی در واقع مکمل روایی همگرایی بوده که نشان‌دهنده تمایز نشانگرهای یک متغیر پنهان با سایر نشانگرهای دیگر در همان مدل ساختاری است (Mohsenin & Esfidani, 2014). در آزمون بار عرضی بار عاملی هر متغیر مشاهده‌پذیر بر روی متغیر پنهان مربوط به خود باید حداقل ۰/۱ بیشتر از بار عاملی همان متغیر مشاهده‌پذیر بر متغیرهای پنهان دیگر باشد (Hair, Ringle, & Sastedt, 2011). سؤال ۱ برای عملکرد موفق ۰/۶۹ و برای سایر سازه‌ها به ترتیب برابر ۰/۴۲، ۰/۲۹، ۰/۳۴، ۰/۳۸، ۰/۳۲، ۰/۳۳، ۰/۳۸ و ۰/۲۶ که نشان می‌دهد این سازه از همبستگی بالای با سایر سازه‌های متناظر خود برخوردار است که روایی واگرایی مدل در سطح معرف‌ها را نشان می‌دهد.

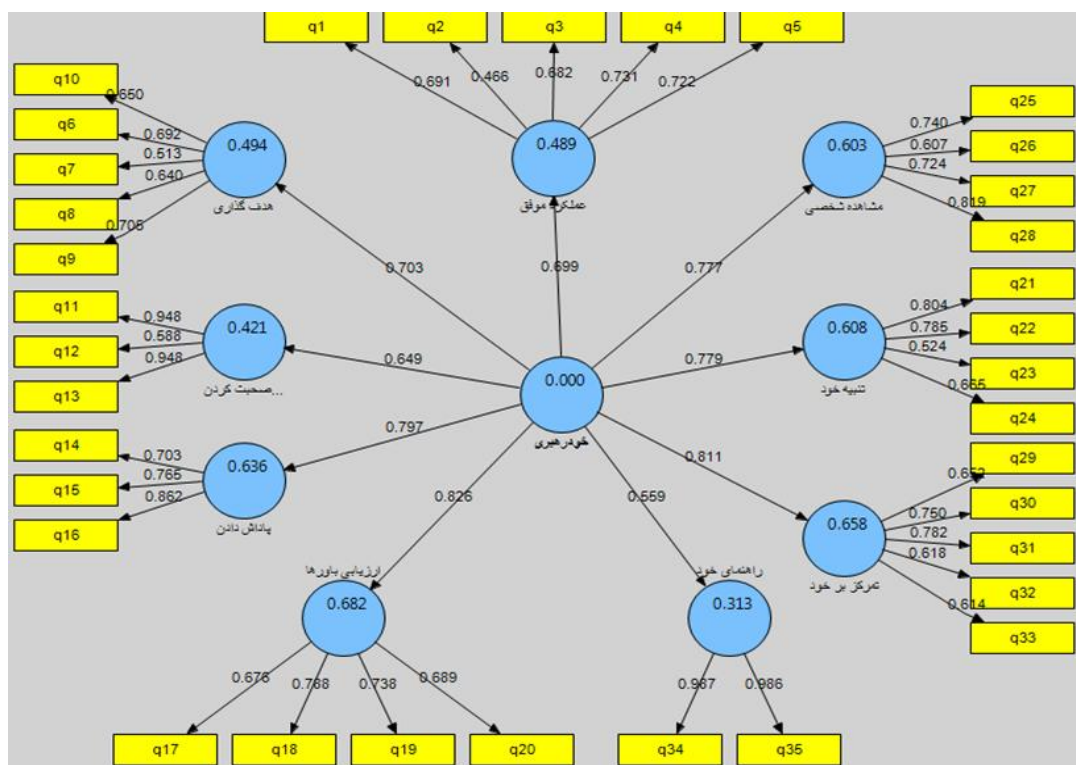
یافته‌های استنباطی

در رویکرد پی ال اس^۲ فرایندی دومرحله‌ای وجود دارد در مرحله اول به ارزیابی مدل بیرونی پرداخته می‌شود. وقتی که شواهد کافی مبنی بر روایی و پایایی مدل اندازه‌گیری به دست آمد

1. Average Variance External

2. Partial Least Square

می‌توان به ارزیابی مدل ساختاری (درونی) پرداخت. همان‌گونه که در بخش اول آمده است مدل بیرونی دارای روایی و پایایی مناسب بود در بخش دوم به بررسی مدل درونی می‌پردازیم. یافته‌های توصیفی حاکی از این بود که ۵۳٪ از پاسخ‌دهندگان را مردان و ۴۷٪ را زنان تشکیل داده بودند همچنین از نظر وضعیت تحصیلی پاسخ‌دهندگان ۶۸٪ از پاسخ‌دهندگان افراد با تحصیلات کارشناسی و ۳۸٪ کارشناسی ارشد بودند همچنین دامنه سنی پاسخ‌دهندگان حاکی از این بود که ۳۹٪ از پاسخ‌دهندگان در دامنه سنی کمتر از ۳۰ سال، ۲۹٪ در دامنه سنی ۳۱-۴۰ سال و ۳۹٪ در دامنه سنی بالای ۴۰ سال تشکیل داده بودند.



شکل ۱. خروجی نرم‌افزار پی ال اس در حالت استاندارد

مطابق با الگوریتم، برای بررسی برازش مدل ساختاری پژوهش از چندین معیار استفاده می‌شود که اولین و اساسی‌ترین معیار، ضرایب معناداری Z یا همان مقادیر t-values (حالت معناداری) است. با توجه به

شکل شماره ۲ تمامی مسیرهای موردنظر با اطمینان ۰/۹۵ معنی‌دار بود. نتایج کامل مسیرها در جدول شماره ۵ آورده شده است. دومین معیار برای بررسی برازش ساختاری در یک پژوهش ضرایب R^2 مربوط به متغیرهای پنهان درون‌زای (وابسته) مدل است. R^2 معیاری است که نشان از تأثیر یک متغیر برون‌زا بر یک متغیر درون‌زا دارد و سه مقدار ۰/۱۹، ۰/۳۳ و ۰/۶۷ به‌عنوان مقدار ملاک برای مقادیر ضعیف، متوسط و قوی R^2 در نظر گرفته می‌شود. مطابق با شکل شماره ۱ مقادیر R^2 برای سازه‌های درون‌زا ۰/۴۹؛ ۰/۴۲؛ ۰/۶۳؛ ۰/۴۸؛ ۰/۶۸؛ ۰/۶۰؛ ۰/۶۰؛ ۰/۶۵ و ۰/۳۱ محاسبه شده است که با توجه به سه مقدار ملاک، مناسب بودن برازش مدل ساختاری را تأیید می‌سازد.

کیفیت مدل ساختاری

معیار دیگری که بررسی می‌گردد، معیار قدرت پیش‌بینی مدل Q^2 است. در صورتی که مقدار Q^2 در مورد یک سازه درون‌زا سه مقدار ۰/۰۲، ۰/۱۵ و ۰/۳۵ را کسب نماید، به ترتیب نشان از قدرت پیش‌بینی ضعیف، متوسط و قوی سازه یا سازه‌های برون‌زای مربوط به آن دارد. مقادیر بالای صفر نشان می‌دهند که مقادیر مشاهده‌شده خوب بازسازی شده‌اند و مدل توانایی پیش‌بینی دارد (Henseler, Ringle & Sinkovics, 2009). مقدار Q^2 از رابطه ۱ محاسبه گردیده

$$Q^2 = 1 - (\sum_D SSE_D) / (\sum_D SSO_D) \quad ۱$$

در این رابطه D فاصله حذف، SSE مجموع مربعات خطای پیش‌بین و SSO مجموع مربعات مشاهدات، مقدار Q^2 بالای صفر نشان می‌دهد مقادیر مشاهده‌شده خوب بازسازی شده‌اند، و مدل مذکور ارتباط پیش‌بین دارند (Q^2 پایین‌تر از صفر فقدان ارتباط پیش‌بین را نشان می‌دهد). همان‌طور که دیده می‌شود مقادیر Q^2 استون-گایسر بیشتر از صفر است و این نشان می‌دهد که متغیرهای مستقل آن‌ها دارای ارتباط پیش‌بین خوب هستند.

1. R Square

جدول ۳. شاخص استون گایسر CV-Red

variable	SSE/SSO -۱
هدف‌گذاری شخصی	۰/۲۰
صحبت کردن با خود	۰/۲۹
پاداش دادن به خود	۰/۳۷
عملکرد موفق	۰/۲۱
ارزیابی باورها	۰/۳۴
تنبیه خود	۰/۲۹
مشاهده شخصی	۰/۳۰
تمرکز بر پاداش‌های طبیعی	۰/۳۰
راهنمایی خود	۰/۳۰

همان‌طور که دیده می‌شود مقادیر Q^2 استون-گایسر بیشتر از صفر است و این نشان می‌دهد که متغیر مستقل آن‌ها دارای ارتباط پیش‌بین می‌باشد.

کیفیت کلی مدل

در نهایت آخرین معیاری که بررسی می‌گردد شاخص کیفیت کلی مدل است. برای بررسی کیفیت کلی مدل در حداقل مربعات جزئی، از شاخص GOF استفاده می‌کنیم که Tenenhaus, (Amato & Esposit, 2004) مطرح کردند. برازش بالای مدل نشان می‌دهد که این مدل توسط حداقل مربعات جزئی به خوبی تبیین شده است. شاخص نیکویی برازش بین صفر و یک بوده و وتزلس و همکاران (Wetzels, Odekerken-Schröder & Van Oppen, 2009) سه مقدار

۰/۰۱؛ ۰/۲۵ و ۰/۳۶ را به ترتیب به عنوان مقادیر ضعیف، متوسط و قوی برای GOF معرفی کردند.

این شاخص دو مدل اندازه‌گیری و ساختاری را مدنظر قرار می‌دهد و معیاری برای پیش‌بینی عملکرد کلی مدل است.

رابطه ۲. محاسبه کیفیت کلی مدل

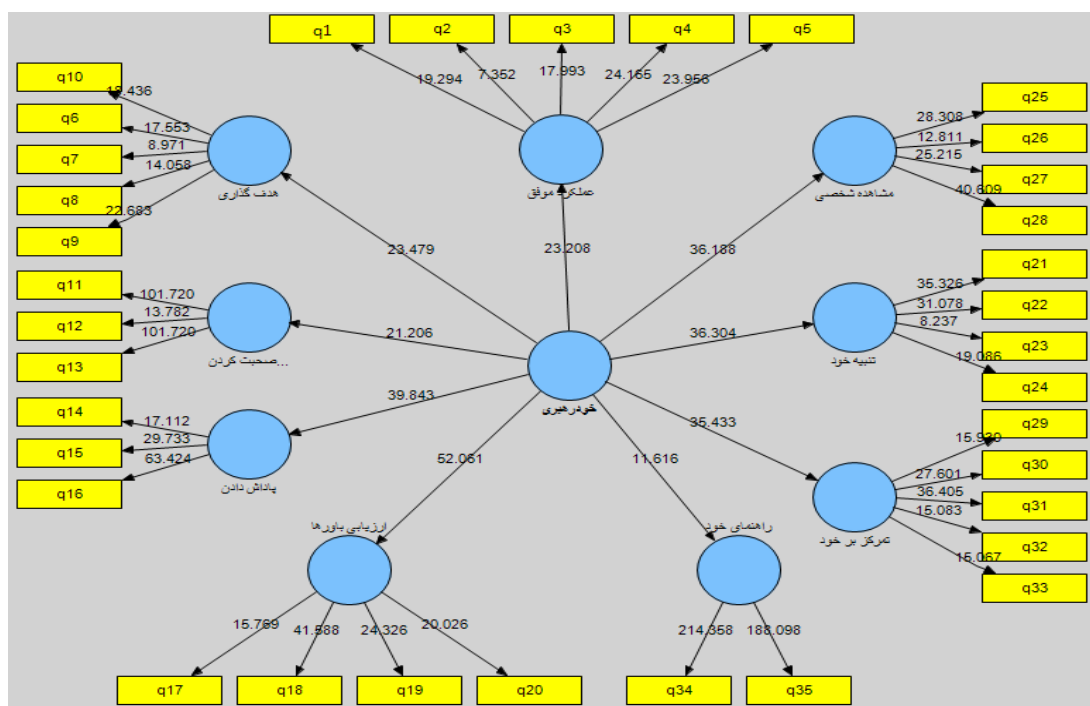
$$GOF = \sqrt{\text{Communality} \times R^2}$$

جدول ۴. بررسی شاخص نیکویی برازش (GOF)

متغیر	ضریب تعیین	متوسط اشتراک
هدف‌گذاری شخصی	۰/۴۹۳۹۳۱	۰/۴۱۴۱۴۸
صحبت کردن با خود	۰/۴۲۰۵۵۵	۰/۷۱۴۰۵۶
پاداش دادن به خود	۰/۶۳۵۹۲۶	۰/۶۰۷۱۸۲
عملکرد موفق	۰/۴۸۹۱۰۰	۰/۴۴۲۵۹۴
ارزیابی باورها	۰/۶۸۲۲۶۷	۰/۵۲۴۲۵۵
تنبیه خود	۰/۶۰۷۵۷۶	۰/۴۹۴۷۷۷
مشاهده شخصی	۰/۶۰۳۰۰۷	۰/۵۲۷۶۵۵
تمرکز بر پاداش‌های طبیعی	۰/۶۵۸۲۸۸	۰/۴۷۱۸۱۲
راهنمایی خود	۰/۳۱۲۹۰۹	۰/۹۷۲۲۰۵
میانگین	۰/۵۴۴۸	۰/۵۷۴۲

$$GOF = \sqrt{Communnality \times R^2} = 0/5592$$

به طور کلی، با توجه به خروجی نهایی نرم افزار پی ال اس و شاخص های برازش آن مشخص شد که مدل ارائه شده با داده های حاصل از پژوهش منطبق بوده و مناسب است. بنابراین می توان گفت که مدل مفهومی پژوهش بر اساس آنچه به دست آمد، تأیید می شود. در این میان بعد ارزیابی باورها با ضریب اثر ۰/۸۲ بالاترین میزان و راهنمایی خود با ۰/۵۵ کمترین میزان اثر را بر خود رهبری دبیران دبیرستان منطقه ۵ تهران داشتند.



شکل ۲. خروجی نرم افزار پی ال اس در حالت معنی داری

جدول ۵. بررسی فرضیات پژوهش

متغیر	مقدار بتا	مقدار معنی داری	10
تجسم عملکرد موفق	۰/۶۹	۲۳/۲۰	تائید
هدف گذاری شخصی	۰/۷۰	۲۳/۴۷	تائید
صحبت کردن با خود	۰/۶۴	۲۱/۲۰	تائید
پاداش دادن به خود	۰/۷۹	۳۹/۸۴	تائید
ارزیابی باورها و مفروضات	۰/۸۲	۵۲/۰۶	تائید
تنبیه خود	۰/۷۸	۳۶/۳۰	تائید
مشاهده شخصی	۰/۷۷	۳۶/۱۸	تائید
تمرکز بر پاداش های طبیعی	۰/۸۱	۳۵/۴۳	تائید
راهنمایی خود	۰/۵۶	۱۱/۶۱	تائید

با توجه به نتایج جدول ۵ تمامی متغیرهای در سطح اطمینان ۰/۹۹ معنی دار هستند به طوری که مقدار معنی داری تمامی مسیرها از ۲/۵۸ بیشتر است که حاکی تائید فرضیه های مورد نظر پژوهش دارد.

بحث و نتیجه گیری

هدف اصلی در این پژوهش بررسی وضعیت خود رهبری در میان معلمان منطقه ۵ تهران بود. در مرحله اول ارزیابی مدل بیرونی پژوهش ارائه شده است که نتایج روایی همگرایی و اگرایی حاکی از مناسب بودن مدل بیرونی پژوهش بود در مرحله دوم مدل درونی ارائه شده است، که نتایج در شکل ۱ و ۲ ارائه شده، همچنین میزان اشتراکات هر سؤال با شاخص مورد نظر حاکی از مناسب بودن ابزار مورد نظر در جامعه مورد مطالعه بود. با توجه به نتایج R^2 به دست آمده برای متغیرهای برونزا بر متغیر درونزا (۰/۳۴۴)

حاکی از این است که مدل طراحی شده از ساختار مطلوبی برخوردار است و خروجی آن نشان از قابل قبول بودن مدل دارد. جهت بررسی کیفیت کلی مدل از شاخص GOF استفاده شده است که مقدار محاسبه شده برای این شاخص حکایت از برازش مطلوب مدل مورد نظر داشت. یافته‌های توصیفی حاکی از این بود که ۵۳٪ از پاسخ‌دهندگان را مردان و ۴۷٪ را زنان تشکیل داده بودند همچنین از نظر وضعیت تحصیلی پاسخ‌دهندگان ۶۸٪ از پاسخ‌دهندگان افراد با تحصیلات کارشناسی و ۳۸٪ کارشناسی ارشد بودند همچنین دامنه سنی پاسخ‌دهندگان حاکی از این بود که ۳۹٪ از پاسخ‌دهندگان در دامنه سنی کمتر از ۳۰ سال، ۲۹٪ در دامنه سنی ۳۱-۴۰ سال و ۳۹٪ در دامنه سنی بالای ۴۰ سال تشکیل داده بودند.

تغییرات در نیروی کار باعث شده است که برخی از سازمان‌ها محیط کار خود را مجدداً تعریف کنند. بعضی از سازمان‌ها از رهبری دستوری و کنترلی به سمت رهبری مشترک در حرکت هستند. (Conger & Kanungo, 1988) پیشنهاد کردند که اثربخشی سازمانی هنگامی بهبود پیدا می‌کند که سرپرستان قدرت را با زیردستان خود تسهیم کنند. با این حال، تقسیم قدرت و کنترل نیاز به تغییر در اندیشه، روابط و ساختار در بسیاری از سازمان‌ها دارد. این محیط‌های در حال تغییر نیاز به کارکنانی دارند که مایل به پذیرش مسئولیت بیشتر و تلاش برای بهبود عملکرد فردی خود باشند، مانند استفاده از راهبردهای خود رهبری. محیط‌های سازمانی که از مدیریت سنتی به سمت رهبری مشترک حرکت می‌کنند، نیاز به کارکنانی دارند که تمایل داشته باشند تا خودشان در اداره امور مشارکت داشته باشند. افزایش مشارکت که برخی از سازمان‌ها به دنبال آن هستند نیاز به رهبری مشترک و تغییر از مدیریت سنتی دارند. کارکنانی که دارای ویژگی‌های شخصی مانند خودمختاری (استقلال) هستند احتمال زیادی دارد که مسئولیت‌پذیر باشند و به‌طور کارآمد و مؤثر در محیط‌های دارای مشارکت در کار عمل کنند. این کارکنان همچنین ممکن است تلاش بیشتری را برای بهبود عملکرد فردی خود مانند استفاده از راهبردهای خود رهبری داشته باشند. این نتیجه با پژوهش‌های (Jones & Kriflick, 2005; Prussia, Anderson & Manz, 1998; Norris, 2008) معلمان و مربیان اغلب به‌عنوان رهبران جامعه آموزشی در بیشتر رویه‌های آموزشی اثرگذارند. با این حال هنوز این سؤال مطرح می‌شود که چگونه این معلمان و مربیان خود را برمی‌انگیزند که می‌توانند در بهبود امور آموزشی

و سازمانی خود موفق باشند؟ آیا این امر به درک خود رهبری کمک می‌کند؟ در پژوهشی متخصصان یک نظرسنجی‌ای را به منظور درک خود رهبری در میان مربیان آموزشی تحصیلات تکمیلی انجام دادند نتایج حاکی از این بود که مدرسان برنامه درسی از انواع راهبردهای انگیزشی استفاده می‌کنند. با این حال عدم آگاهی آن‌ها از این مورد که چگونه فرآیندهای تفکرشان در دستیابی به موفقیت در خود رهبری مؤثر است وجود داشت. بنابراین برنامه درسی و توسعه آموزش حرفه‌ای باید بر محور توسعه راهبردهای انگیزشی مانند چگونگی موفقیت در خود‌گویی، ارزیابی باورها، مفروضات و نحوه تجسم عملکرد موفقیت‌آمیز قرار بگیرد. این پژوهش با پژوهش‌های (Ricketts, 2012; Moore, & Rudd, 2004; Arnold, & Place, 2010) همسو است. خود رهبری موضوعی مهم و حیاتی در محیط‌های آموزشی پویای امروزی است. به‌ویژه هنگامی که به مسئله چگونگی آماده‌سازی افراد برای موقعیت‌های رهبری و چگونگی توسعه و تقویت مهارت‌های خود رهبری، شناخت و رفتارهای خود می‌پردازیم. بنابراین یک مؤلفه مهم در توسعه رهبری این است که رهبران را قادر سازد تا با تقویت صلاحیت‌های حرفه‌ای رهبری خود با موفقیت به چالش‌های پیش رو پاسخ دهند. استدلال مهم در این زمینه این است که توانایی‌های خود رهبری می‌تواند از طریق تجربه و آگاهی از توانایی‌ها و مهارت‌های فردی همراه با بازتاب‌های فکری تقویت شود (Tat, & Zeitel-Bank, 2013). از طرف دیگر نقش معلمان در اجرای اهداف آموزشی بسیار مهم است. آن‌ها باید بسیاری از وظایف از قبیل اداره محیط آموزشی، انتخاب روش‌های آموزشی و حفظ رابطه با دانش آموزان را انجام دهند. عملکرد معلمان، پیش‌نیاز اجرای اهداف آموزشی مدارس است در این رابطه تفویض برخی اختیارات به معلمان برای حصول به این اهداف از ضروریات یک سازمان آموزشی مثل مدرسه محسوب می‌شود. با دادن استقلال به معلم در انجام برخی وظایف می‌توان به کیفیت آموزش و برخی خدمات در مدارس افزود در این رابطه یکی از مؤلفه‌های اثرگذار استفاده از تکنیک خود رهبری و توسعه آن در میان معلمان می‌باشد.

در پیشینه بسیاری از پژوهش‌های مرتبط با خود رهبری مشاهده می‌کنیم که این مؤلفه برای مدیران و رهبران بسیار مهم و ارزشمند بوده است چراکه از این طریق می‌توانند به توانمندسازی کارکنان در سازمان خود بپردازند. با توجه به این نتیجه به دست آمده می‌توان ادعا

کرد که خود رهبری در سازمان‌های آموزشی می‌تواند به مراتب حیاتی‌تر از هر سازمان دیگر باشد به دلیل اینکه مدارس و سازمان‌های آموزشی که مسئولیت پرورش و آموزش نسل‌های آینده را دارد باید از معلمان و مدیرانی باید برخوردار باشند که بتوانند در شرایط مقتضی بهترین تصمیم را بگیرند و کارآمدترین برنامه‌های آموزشی را ارائه کنند. برای رسیدن به این هدف مهم و اثرگذار در توسعه یک کشور و جامعه، بر روی مربیان و معلمان سرمایه‌گذاری کرد و آن‌ها را به انواع مهارت‌ها و آموزش‌ها از جمله خود رهبری مجهز کرد.

سازمان‌های کنونی فعالیت خود را در یک محیط رقابتی سخت دنبال می‌کنند و سعی می‌کنند بقاء خود را محیطی که توسعه و تغییر مداوم وجود دارد حفظ کنند و به آن ادامه دهند. برای این امر سازمان‌ها نیاز به کارکنانی دارند که از نوآوری‌های متناسب با تغییر و توسعه و مهارت‌های تفکر تحلیلی و کسانی که می‌توانند رویدادها را با دقت گسترده‌ای ارزیابی کنند نیاز دارند. بنابراین بسیار مهم است که دانش آموزان امروز به‌عنوان کارکنان کسب‌وکار آینده، کارفرمایان یا مدیران برای دستیابی به مهارت‌های تفکر انتقادی و خود رهبری تلاش کنند. به این ترتیب انتظار می‌رود معلمان که تأثیر زیادی را در هدایت نظام آموزشی یک جامعه دارند رفتارهای خود رهبری خودشان را بهبود بخشند (Muijs & Harris, 2003). به لحاظ عملیاتی، این نظریه بر پایه مجموعه‌های خاصی از راهبردهای رفتاری و شناختی است که به پیامدهای عملکرد فردی تأکید می‌کنند. از لحاظ فنی، این نظریه از نظریه‌های گوناگون مرتبط با خود تأثیری، از جمله: خودتنظیمی، خودکنترلی، خودگردانی، انگیزه ذاتی، شناخت اجتماعی، و روانشناسی شناختی، نشأت گرفته است. استراتژی‌های خود رهبری را می‌توان به سه بعد کلی تقسیم کرد: استراتژی‌های متمرکز بر رفتار، استراتژی‌های پاداش طبیعی و استراتژی‌های الگوهای تفکر سازنده. استراتژی‌های متمرکز بر رفتار، مبتنی بر بهبود خودآگاهی است که منجر به مدیریت صحیح رفتار یک فرد می‌شود. پنج استراتژی (یا زیر مقیاس) وجود دارد که این ابعاد عبارت‌اند از: مشاهده خود، خود هدف‌گذاری (هدف‌گذاری شخصی)، خود-پاداش‌دهی، خود-تنبیهی، و راهنمایی خود.

خودنگری یعنی مشاهده رفتارهای خود که ممکن است منجر به درک زمان و چرایی رفتارهای خاص شود، می‌تواند منجر به توانایی تغییر یا حذف رفتارهای خاص شود؛ هدف‌گذاری

شخصی: طراحی و اجرای اهداف شخصی چالش‌برانگیز که یک اثر انگیزی قوی بر عملکرد فردی داشته باشد؛ پاداش دادن به خود: استفاده از چیزی ملموس یا انتزاعی برای تقویت رفتارهای مطلوب و رسیدن به هدف؛ تنبیه خود: برای تغییر و یا شکل‌دهی رفتارهای نامطلوب می‌تواند مورد استفاده قرار گیرد (مخالف استراتژی پاداش دادن به خود)؛ انتقاد سازنده می‌تواند به مراتب بسیار مؤثرتر از تنبیه خود عمل کند؛ خود راهنمایی: توجه به عواقب و نتایج رفتارهای مورد نظر قبل از عملکرد اصلی و واقعی می‌تواند از ضررهای غیرقابل جبران جلوگیری کند.

فعالیت‌هایی که به طور طبیعی پاداش‌دهنده هستند به افراد احساس شایستگی و خودکنترلی برای تحقق اهداف را می‌دهد. از طریق فعالیت‌هایی مانند ایجاد یک محیط کار مطلوب، فرد می‌تواند سطح عملکرد خود را افزایش دهد. راهبردهای الگوی تفکر سازنده می‌توانند به عنوان سازه الگوهای تفکر کاربردی یا اینکه فرد درباره چگونگی ایجاد انگیزش و خلق تفکر مثبت توصیف شوند. استراتژی‌های خاص این دسته عبارت‌اند از تجسم عملکرد موفقیت‌آمیز، صحبت با خود و ارزیابی باورها و مفروضات.

تجسم عملکرد موفق: ایجاد تصاویر ذهنی از عملکرد موفقیت‌آمیز آینده؛ صحبت با خود: گفتگو با خود در ذهن، که می‌تواند مثبت یا منفی باشد؛ ارزیابی باورها و مفروضات: ارزیابی (و در صورت لزوم، چالش‌برانگیز) باورهای شخصی، ارزش‌ها و مفروضات. اغلب، فرایندهای تفکر ناکارآمد نتیجه‌ی باورها و مفروضات نادرست است. از طریق فرآیند خود تحلیلی، فرد می‌تواند باورها یا فرض‌های منفی را با باورهای معقول‌تر جایگزین کند. به همین ترتیب، گفتار منفی می‌تواند با گفتار مثبت جایگزین شود، یعنی استفاده از ذهنیت "من فکر می‌کنم می‌توانم" را به کار برد. همچنین داشتن الگوهای مثبت اندیشی در ارتباط با انگیزش می‌تواند تأثیر مثبتی بر نتایج حاصل از عملکرد فرد داشته باشد. هر کدام از ابعاد و راهبردهایی (خرده مقیاس‌ها) که در بالا ذکر شد، منطقی را در مورد چگونگی درک افراد از خود در حوزه رهبری بیان می‌کنند. این راهبردها می‌توانند تصویری درباره اینکه فرد چگونه خودش را درک و تصور می‌کند فراهم آورد. کاربرد موفقیت‌آمیز این راهبردها می‌تواند در ایجاد پایه‌ای برای موفقیت‌های بیشتر در آینده کمک‌کننده باشد (Gerhardt, Rode & Peterson, 2007).

منابع

- Abdollahi, Bijan., & Nave Ebrahim, Abdul Rahim. (2006). *Employees Empowerment: The Golden Key of Human Resource Management*. Tehran: Virayesh.
- Al-Jammal, K., & Ghamrawi, N. (2015). Leading the Self: Self-Leadership Skills of Lebanese Private School Principals. *International Journal of Social Science and Economics Invention (IJSSEI)*, 1(2), 1-20.
- Arnold, S., & Place, N. (2010). In What influences agents to pursue a career Extension? *Journal of Extension*, 48(1), 64-83.
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*.
- Boss, A. D., & Sims, H. P. (2008). Everyone fails! Using emotion regulation and self-leadership for recovery. *Journal of Managerial Psychology*, 23(2), 135-150.
- Carmeli, A., Meitar, R., & Weisberg, J. (2006). Self-leadership skills and innovative behavior at work. *International Journal of Manpower*, 27(1), 75-90.
- Conger, J. A., & Kanungo, R. N. (1988). The empowerment process: Integrating theory and practice. *Academy of Management Review*, 13(3), 471-482.
- Fornell, C., & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research (JMR)*, 18(1), 39-50.
- Gerhardt, M. W., Rode, J. C., & Peterson, S. J. (2007). Exploring mechanisms in the personality performance relationship: mediating roles of self-management and situational constraints. *Personality and Individual Differences*, 43, 1344-1355.
- Hair, J. F., Ringle, C. M., & Sastedt, M. (2011). PLS- SEM Indeed a Silver Bullet, *Journal of Marketing Theory & Practice*, 19(2), 135- 147.
- Henseler, J., Ringle, C., & Sinkovics, R. (2009). The Use of Partial Least Squares Path Modeling in International Marketing. *Advances in International Marketing*, 20, 277-319.
- Hooman, Heidar Ali. (2016). *Structural Equation Modeling Using Lisrel Software*. Seventh Print, Tehran: Samt.

- Houghton, J. D. (2004). The relationship between self- leadership and personality: A comparison of hierarchical factor structures. *Journal of Managerial Psychology*, 19, 427-441.
- Jones, R., & Kriflick, G. (2005). Strategies for managerial self-change in a cleaned up bureaucracy: A qualitative study. *Journal of Managerial Psychology*, 29(5), 397-416.
- Kline, R. B. (2010). *Principles and practice of structural equation modeling* (3rd Ed.). New York: Guilford Press.
- Manz, C. C., & Neck, C. P. (2004). *Mastering Self-Leadership for Personal excellence*, 3rd edition Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ.
- Manz, C. C. (1986). Self-leadership: Toward an expanded theory of self-influence processes in organizations. *Academy of Management Review*, 11, 585- 600.
- Marshall, G., Kiffin-Petersen, S., & Soutar, G. 2012). The Influence Personality and Leader Behaviors have on Teacher Self-leadership in Vocational Colleges. *Educational Management Administration & Leadership*, 40(6), 707-723.
- Mohsenin, Shahryar., & Esfidani, Mohammad Rahim. (2014). *Structural equations based on partial least squares approach with the help of Smart-PLS software: educational and applied*. Tehran: Mehraban Publishing.
- Moore, L. L., & Rudd, R. D. (2004). Leadership skills and competencies for Extension directors and administrators. *Journal of Agricultural Education*, 45(3), 22-33.
- Muijs, D., & Harris, A. (2003). Teacher leadership – improvement through empowerment? *Educational Management & Administration*, 3(1), 437-448.
- Neck, C. P., & Houghton, J. D. (2002). ‘The revised self-leadership Questionnaire: Testing a hierarchical factor structure for self-leadership’ *Journal of Managerial Psychology*, 17(8), 672-691.
- Neck, C. P., & Houghton, J. D. (2006). Two decades of self-leadership theory and research: Past developments, present trends, and future possibilities. *Journal of Managerial Psychology*, 21(4), 270-295.
- Norris, S. E. (2008). *An Examination of Self-Leadership*. *Emerging Leadership Journeys*. 1 Iss. 2, 43-61.

- Prussia, G. E., Anderson J. S., & Manz, C. C. (1998). Self-leadership and performance outcomes: the mediating influence of self-efficacy. *Journal of Organizational Behavior*, 19, 523–538.
- Ricketts, K. G. (2012). A Look Inside: Self-Leadership Perceptions of Extension Educators, *journal of extension*, 50(5), 1-13.
- Ross, S. (2013). A conceptual model for understanding the process of self-leadership development and action-steps to promote personal leadership development, *Journal of Management Development*, 33(4), 299-324.
- Satterfield, D. W., & Davidson, J. K. (2000). *Integrated team approaches to self-management education, care and evaluation*. In J.K. Davidson (Ed.), *Clinical Diabetes Mellitus: A problem oriented approach*. New York: Thieme.
- Seligman, M. E. P. (1991). *Learned optimism*. New York: Alfred Knopf.
- Semerci, N., Güney, K., Alper-Ay, F., & Semerci, Ç. (2010). Classroom teacher candidates' self-leadership behavior. *African Journal of Business Management*, 4(7), 1381-1385.
- Sesen, H., Tabak, A., & Arli, O. (2017). Consequences of Self-Leadership: A Study on Primary School Teachers. *Educational sciences: theory & practice*, 17(3), 945–968.
- Tat, u., & Zeitel-Bank, N. (2013). Self-leadership development: the link between body, mind, and reflection. *Knowledge management and innovation knowledge learning, international conference*, 183-189.
- Tenenhaus, M., Amato, S., & Esposito, V. V. (2004). *A global goodness-of-fit index for PLS structural equation modelling*. Paper presented at the proceedings of the XLII SIS scientific meeting. Padova: CLEUP.
- Tuovinen, T. (2010). *Self-leadership among savonia uas students*. *Business Administration Bachelor's thesis savonia university of applied sciences unit of business and administration*, kuopio.
- Wetzels, M., Odekerken-Schröder, G., & Van Oppen, C. (2009). Using PLS path modeling for assessing hierarchical construct models: Guidelines and empirical illustration. *MIS quarterly*, 177-195.