

بررسی میزان خودبهبودی رهبری مدیران مدارس و ارتباط آن با عوامل انگیزشی و مهارت‌های خودتنظیمی

The Study of Self-development of Principals' Leadership and its Relationship with Motivational Factors and Self-regulatory Skills

دریافت مقاله: ۱۳۹۴/۱۰/۱۹؛ دریافت نسخه نهایی: ۱۳۹۵/۴/۳؛ پذیرش مقاله: ۱۳۹۵/۴/۱۳

N. Shirbagi (Ph.D.), M. Amjad Zebardast (Ph.D.) & S. Amani (MA)

Abstract: The purpose of this study was to evaluate the relationship between motivational, self-regulatory factors and the demographic variables with the propensity of Sanandaj school principal's self-development leadership attributes. The sample population consisted of 105 of the senior secondary school principals of both boys' and girls' schools. A questionnaire consisting of 60 items of the components of job involvement, locus of control, organizational commitment, self-efficacy and metacognition was used and was confirmed by Cronbach's alpha. The results showed that the evaluation of variables that determine orientation to self-development of leadership among the school principals were significantly higher than the average. The propensity of female principals was significantly higher than that of their male counterparts and the inexperienced compared to experienced principals had greater propensity to leadership self-efficacy. The relationship between motivational factors such as locus of control, job involvement, organizational commitment and that of self-regulatory skills such as metacognition, self-efficacy, and motivation was meaningful. Finally, the model used in this study was confirmed by path analysis.

Key words: self-development, leadership, motivational factors, self-regulatory, principals.

ناصر شیربگی^۱، محمد امجد زبردست^۲ و سعادت امانی^۳

چکیده: هدف این پژوهش تعیین رابطه بین عوامل انگیزشی، مهارت‌های خودتنظیمی و متغیرهای جمعیت‌شناختی با میزان گرایش مدیران مدارس متوسطه به خودبهبودی رهبری بود. جامعه تحقیق کلیه مدیران مدارس متوسطه (دخترانه و پسرانه) شهر سنندج بودند که از آنان نمونه‌ای ۱۰۵ نفره در پژوهش شرکت داشتند. داده‌ها با استفاده از یک پرسشنامه ۶۰ گویه‌ای متشکل از مقیاس‌های (درگیری شغلی، منبع کنترل، تعهد سازمانی، خودکارآمدی و فراشناخت) جمع‌آوری گردیدند. پایایی مقیاس‌ها با روش آلفای کرانباخ تأیید گردید. نتایج نشان داد که گرایش به خودبهبودی رهبری در میان مدیران مدارس انتخابی به‌گونه‌ای معنی‌دار، بالاتر از خدمت‌موسط بود. در خصوص تأثیر متغیرهای جمعیت‌شناختی یافته‌ها گویای آن بود که مدیران مدارس از لحاظ میزان گرایش به خودبهبودی رهبری با توجه به جنسیت و تجربه مدیریتی‌شان تفاوت معناداری داشتند. گرایش مدیران زن به‌طور معناداری بالاتر از مدیران مرد بود و همچنین مدیران تازه کار در مقایسه با مدیران باسابقه، گرایش بیشتری به انجام خودبهبودی رهبری داشتند. رابطه بین سطح عوامل انگیزشی (منبع کنترل، تعهد سازمانی و درگیری شغلی) و مهارت‌های خودتنظیمی (فراشناخت و خودکارآمدی) با میزان گرایش به خودبهبودی رهبری مدیران مدارس معنی‌دار بود. در مجموع، مدل پیشنهادی خودبهبودی رهبری در میان مدیران مدارس متوسطه تأیید گردید.

کلید واژه‌ها: خودبهبودی، رهبری، عوامل انگیزشی، خودتنظیمی، مدیران مدارس.

۱. نویسنده مسئول: عضو هیأت علمی دانشگاه کردستان. nshirbagi@uok.ac.ir

۲. عضو هیأت علمی دانشگاه کردستان.

۳. دانش آموخته کارشناسی ارشد مدیریت آموزشی دانشگاه کردستان.

مقدمه

توجه به توسعه مدیریت و رهبری مدارس به‌عنوان یکی از راهبردهای توسعه نیروی انسانی در نظام‌های آموزشی از اهمیتی زیاد برخوردار شده است. یکی از اهداف توسعه مدیران مدارس، بهسازی^۱ دانش، مهارت‌ها و توانایی‌های مورد نیاز آن‌ها است. در سال‌های اخیر، خط‌مشی‌های توسعه کارکنان و مدیران دگرگونی‌هایی ژرف به خود دیده است، به‌ویژه، در کشورهای غربی به راهبردی نوین در عرصه‌ی بهبود حرفه‌ای مدیریت به نام «خودبهسازی»^۲ توجه شده است که به توسعه و رشد پایدار مدیران با فرآیندی انعطاف‌پذیر و مقرون‌به‌صرفه منجر می‌گردد. بویس، زاکارو و ویسکارور^۳ (۲۰۱۰) خودبهسازی را فرآیند «خودآغازی و توسعه و کنترل آگاهانه مهارت‌های رهبری توسط مدیران به‌صورت مستمر و درازمدت» می‌دانند. این فرآیند می‌تواند رسمی یا غیررسمی، در حین کار یا خارج از ساعات کار باشد. عنصر کلیدی این راهبرد آن است که افراد مسئولیت شناسایی و هدایت محتوا، مکان، زمان و چگونگی رشد و بهسازی خود را می‌پذیرند. الینگر^۴ (۲۰۰۴) استدلال می‌کند که خودبهسازی نیازمند افرادی است که مسئولیت اصلی برنامه‌ریزی و اجرای تجربه‌های خود را بر عهده گیرند. با این توصیف، بهسازی، گسترش ظرفیت یک فرد در نقش و فرآیندهای رهبری اثربخش را دربر می‌گیرد، که این افزایش ظرفیت از طریق منابع موجود در محیط کاری صورت می‌پذیرد.

اسنو^۵ (۲۰۰۳) نیز خودبهسازی را به‌عنوان «طراحی یک برنامه منظم، مترقی و چندمرحله‌ای که موجب افزایش و حفظ شایستگی‌های مرتبط با شغل می‌شود» تعریف می‌کند. هدف این افزایش آمادگی و توانایی مدیر برای مواجهه با موقعیت‌هایی است که نیازمند پذیرش مسئولیت بیشتر است. خودبهسازی مؤثر، نیاز به تمرکز بر جنبه‌های شخصیتی، دانش و توانایی باور به بهبود دارد. بنابراین، خودبهسازی رهبری شامل سه اصل ذیل است: (۱) افزایش مهارت‌ها، دانش، رفتارها و تجربه‌های به‌دست‌آمده قبلی؛ (۲) کاهش نقاط ضعف (۳) دستیابی به اهداف بهسازی فردی.

مکلین، پاسوپاسی و پالس^۶ (۲۰۰۷) در بحث خودبهسازی به دو جنبه توجه دارند: نخست، خودمفهومی و دیگری داستان زندگی. خودمفهومی، به باور آگاهانه در مورد خود که قابل توصیف و ارزیابی است اشاره دارد. داستان زندگی، به تجربیات فردی و درونی‌سازی این تجربیات اشاره دارد که یک وحدت و هدف برای شخص فراهم می‌کند. از این رو، خودبهسازی مربوط به دوره‌ای

1. Development
3. Boyce, Zaccaro & Wisecarver
5. Snow

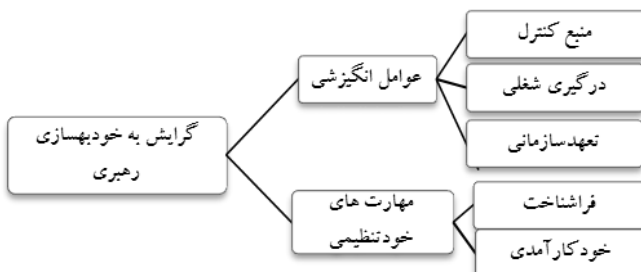
2. Self-development
4. Ellinger
6. McLean, Pasupathi & Pals

بررسی میزان خودبهبودی رهبری مدیران مدارس و ارتباط آن با عوامل انگیزشی و مهارت‌های خودتنظیمی ۱۱۳
خاص نیست، بلکه به آرامی و در طول زمان باعث ایجاد رشد توانایی‌ها و ظرفیت‌های مدیران می‌شود.

درک مفهوم خودبهبودی رهبری در مدارس نیازمند آگاهی مدیران از ادبیات یادگیری بهسازی فردی و سازمانی در مدارس است، این ادبیات شامل؛ خودشناسی مدیر (شناخت استعدادها، ارزش‌ها و منافع مربوط به خود و دانش‌آموزان)، شایستگی رهبری و باور به تغییر اجتماعی مثبت در مدرسه و جامعه است. اگرچه آموزش از ساده‌ترین راه‌های بهبود مدیریت، است، اما برنامه‌های آموزش رسمی برای بهسازی مدیران علاوه بر پیچیدگی و دشواری برای سازمان‌ها دارای هزینه‌هایی کلان است. علاوه بر این، متأسفانه در محیط‌های آموزشی کشور ما هنوز واژه خودبهبودی و نیاز به اجرای آن برای مدیران ناآشناست و تعیین فلسفه و رویکردهای جدید خودبهبودی در نظام آموزشی ایران مورد استقبال واقع نشده است. حال، این سؤال پیش می‌آید که چگونه می‌توان با وجود چنین موانعی به رشد و خودبهبودی مدیران مدارس کمک کرد؟ یکی از راه‌های کاهش هزینه‌های بیان شده، تشویق مدیران به آغاز و هدایت فعالیت‌های خودیادگیری است به گونه‌ای که هر فرد مسئولیت یادگیری و بهسازی خود را بپذیرد. با کاربرد الگوهای راهبرد خودبهبودی، مدیران می‌توانند ضمن شناسایی نقاط قوت و ضعف خود برای خود بهسازی رهبری، در راستای بهسازی سازمان و به دنبال آن ارتقای کیفیت آموزش در مدارس گام‌هایی مؤثر بردارند.

مسئله اصلی پژوهش حاضر آن است که در قالب آزمون الگویی ساختاری از خودبهبودی رهبری، مشخص سازد که میزان گرایش نمونه‌ای از مدیران مدارس جامعه ایرانی به ویژگی‌های خود بهسازی رهبری در چه سطحی است. با روشن شدن این موضوع ممکن است بتوان در حوزه تقویت برنامه‌های آماده سازی و بهسازی مدیران مدارس پیشنهادهایی کاربردی را ارائه نمود. خودبهبودی شیوه‌ای جدید در توسعه مدیریت است که توسط پیدلر و همکاران (۱۹۸۶) با هدف مشارکت مدیران در جریان توسعه مهارت‌های مدیریتی طراحی شده است. اما، خودبهبودی مدیران در کشورهای غربی به‌عنوان راهبردی شناخته شده درآمده است و الگوهای متعددی در زمینه آن وجود دارد که مدیران می‌توانند از آن در جهت بهبود کیفیت آموزش مستمر و بهسازی خود به کار بگیرند. الگوی نظری تحقیق حاضر اقتباس شده از مدل خودبهبودی رهبری بویس (۲۰۰۴) است. البته، به دلیل مقتضیات فرهنگی جامعه تحقیق و محدودیت زمان و امکانات پژوهشگران تعداد متغیرهای مدل تعدیل شده است. همان‌طور که در نمودار ۱ مشاهده می‌شود مدل شامل پنج دسته ویژگی‌های فردی است، که به‌عنوان پیش‌بینی‌کننده گرایش افراد به فعالیت‌های خودبهبودی در نظر گرفته شده است، تأثیر غیرمستقیم این ویژگی‌ها از طریق عوامل

انگیزشی و مهارت‌های خودتنظیمی، در فعالیت‌های خودبهبودی نشان داده شده که توضیح مختصری از هر کدام از متغیرها آمده است:



شکل ۱. مدل ساختاری خودبهبودی رهبری اقتباس شده از بویس (۲۰۰۴)

گرایش به ویژگی‌های خودبهبودی رهبری، اشاره به قصد یک مدیر برای انجام فعالیت‌های طراحی شده در راستای رشد ظرفیت‌های رهبری دارد (بویس و همکاران، ۲۰۱۰). نظریه‌ی *عامل* تعیین‌کننده عملکرد، بیان می‌دارد که هر نوع عملکردی اساساً ناشی از انگیزه و توانایی‌های فرد است (کامپبل^۱، ۱۹۹۰). در مدل ارائه شده بالا، دو مفهوم عوامل انگیزشی و مهارت‌های خودتنظیمی به‌عنوان شاخص‌های مبدأ در گرایش به اجرای خودبهبودی رهبری مطرح هستند. این مفاهیم، ساختاری را برای درک این مسأله که چرا برخی افراد گرایش بیشتری به خودبهبودی دارند، ارائه می‌دهند.

عوامل انگیزشی خودبهبودی: برگ^۲ (۲۰۰۳) به دو نوع انگیزه اشاره می‌کند نخست «کشش» و دیگری «هل دادن». کشش اشاره به انگیزه درونی و شوق فرد در درگیری برنامه‌های خودبهبودی دارد. این انگیزه، موجب ایجاد یک چشم‌انداز و علاقه در فرد برای بهبود می‌شود. در مقابل، هل دادن در واقع، فشار اجتماع و سازمان به افراد برای شرکت در فعالیت‌های بهبودی است. شخصیت و شایستگی‌های مدیر می‌تواند به‌عنوان عواملی برای انگیزه درگیری در برنامه‌های خودبهبودی باشند. نظریه‌های شناختی، روش‌های مناسبی را برای بررسی مفهوم انگیزه ارائه داده‌اند (چن و کانفر^۳، ۲۰۰۶). در مدل مورد استفاده تحقیق حاضر، فرض بر این است که متغیرهای درگیری شغلی، تعهد سازمانی، منبع کنترل موجب افزایش انگیزه افراد در فعالیت‌های خودبهبودی می‌شوند.

1. Campbell
3. Chen & Kanfer

2. Berg

الف- درگیری شغلی^۱: همانندسازی روان‌شناختی فرد با شغل درگیری شغلی نام دارد (پاولوی، الینگر و استون^۲، ۱۹۹۴). کوهن^۳ (۱۹۹۵) براین باور است که افراد با درگیری شغلی بالا ظاهراً از شغل خود رضایت دارند، روحیه مثبتی در کارشان نشان می‌دهند و نسبت به سازمان و همکاران خود تعهدی بالا ابراز می‌کنند (به نقل از یاسمی نژاد، گل محمدیان و یوسفی، ۱۳۹۰).

ب- منبع کنترل^۴: ایجاد حالتی است در درون فرد که او را به انجام وظایف متمایل می‌سازد، بدون آن که عامل خارجی او را تحت کنترل داشته باشد (راتر^۵، ۱۹۹۶). طبق نظریه اسناد، افراد در نسبت دادن پیامدهای رفتارشان به خود یا منابع خارجی، متفاوت‌اند. تصویر مدیران براساس اینکه کارشان تحت کنترل درونی یا تحت کنترل بیرونی است تعریف می‌شود. براساس این نظریه، فرد ممکن است رفتارهای خود را به عوامل بیرونی نظیر شرایط جامعه، جو موجود، مقررات و عوامل درونی مانند تلاش، تجربیات و توانایی خود نسبت دهد (نقل از کلاتتری، قورچیان، شریفی و جعفری، ۱۳۹۰).

ج- تعهد سازمانی^۶: نوعی وابستگی عاطفی به سازمان است؛ به‌گونه‌ای که کارکنان متعهد، هویت خود را از سازمان می‌گیرند، در سازمان مشارکت دارند و از عضویت در سازمان لذت می‌برند (آلن و مییر^۷، ۱۹۹۰). این متغیر، یکی از ارزش‌های اساسی اساسی است که سازمان‌دهی بر آن متکی است و کارکنان بر اساس ملاک تعهد، ارزشیابی می‌شوند. اغلب مدیران اعتقاد دارند که این تعهد، برای اثربخشی سازمانی ضرورتی تام دارد.

مهارت‌های خودتنظیمی: براساس نظریه شناختی-اجتماعی رشد، خودتنظیمی به عوامل شخصی، محیطی و رفتاری که به‌طور جداگانه اما در ارتباط با یکدیگر عمل می‌کنند، وابسته است (بندورا، ۲۰۰۰). در ارتباط با مفهوم خودبهبودی می‌توان گفت که در این فرآیند، خود فرد مسئول تحلیل نیازها، تعیین هدف، شناسایی منابع یادگیری و ارزیابی پیشرفت است. در مدل مورد استفاده در این تحقیق فرض بر این است ویژگی‌های فردی خودکارآمدی و فراشناخت موجب افزایش مهارت افراد در فعالیت‌های خودبهبودی می‌شوند.

الف- خودکارآمدی: از متغیرهای کلیدی در نظریه شناختی-اجتماعی بندورا است. خودکارآمدی، به احساس عزت‌نفس و ارزش خود، احساس کفایت و کارآیی در برخورد با زندگی

1. Job involvement
3. Kohen
5. Rotter
7. Allen & Meyer

2. Paullay, Alliger & Stone-Romero
4. Locus of control
6. Organizational commitment

اطلاق می‌شود (بندورا، ۲۰۰۰). برای پرورش و افزایش خودکارآمدی افراد عواملی گوناگون نقش دارند. یکی از مهم‌ترین این عوامل، آموزش راهبردها و مهارت‌های فراشناختی است. در سایه آموزش این مهارت‌ها می‌توان مهارت تصمیم‌سازی، تعامل سازنده با دیگران، برنامه‌ریزی، ژرف‌نگری، قضاوت سازنده، احترام به تضاد علائق، هم‌زیستی مسالمت‌آمیز و خودکنترلی و خود ارزشیابی مدیران را بهبود بخشید (یوسف‌زاده، یعقوبی و رشیدی، ۱۳۹۰).

ب- فراشناخت: فراشناخت را به‌عنوان دانش فرد درباره نظام شناختی خود و چگونگی کنترل آن تعریف می‌کنند. مارتینز^۱ (۲۰۰۶) اعتقاد دارد فراشناخت یک مفهوم چندوجهی است که شامل دانش باور، پردازش و راهبردهای می‌شود که ارزیابی، نظارت یا کنترل شناخت را بر عهده دارند.

ریچارد و جانسون^۲ (۲۰۱۱) در تحقیقی تحت عنوان خودبهبودی رهبری به‌عنوان راهبرد سازمان، به توصیف ساختار خودبهبودی رهبری و فرآیندهایی که می‌تواند به‌عنوان این راهبرد در سازمان به کار برده شود، پرداخته‌اند. اورویس و لفلر^۳ (۲۰۱۱) در یک مطالعه به بررسی تأثیر عامل زمینه‌ای حمایت از خودبهبودی در محیط کار و پنج ویژگی موقعیتی فردی افراد (باز بودن تجربه و...) می‌پردازند نتایج حاکی از آن بود افرادی که این صفات را در سطحی بالا داشتند حمایت در محیط کار برایشان کم اهمیت بوده و تمایل بیشتری برای شرکت داوطلبانه در خودبهبودی داشتند.

نیس بیت و کینگ^۴ (۲۰۱۳) در تحقیقی به بررسی مقیاس ارزیابی ظرفیت مدیران برای خودبهبودی رهبری پرداختند. در این پژوهش، مقیاس‌های مربوط به یادگیری خودبهبودی بررسی شده و فرآیند خودبهبودی و ارتباط آن با مدل خودبهبودی رهبری تشریح شده است. رن، کالینز و زو^۵ (۲۰۱۴) براین باورند که هیچ‌الگوی یکسانی برای درک خودبهبودی وجود ندارد، به‌طور مثال، مدل‌های غربی در زمینه خودبهبودی رهبری در سطوح مختلف مدیریت لزوماً متناسب با نیازهای مدیران کشورهای درحال توسعه که خودبهبودی را هدف خود قرار داده‌اند، نیست. هم‌چنین نشان می‌دهند که فرآیند خودبهبودی را بهتر است با توجه به محیطی خاص و عوامل زمینه‌ای مؤثر در آن بررسی کرد.

در زمینه خودبهبودی رهبری در ایران پژوهش‌ها بسیار محدود است. در تحقیقی که توسط خانف الهی، رجب‌زاده و لاجوردی (۱۳۸۸) انجام شده، به بررسی مؤلفه‌های بهسازی نیروی انسانی و

1. Martinez

3. Orvis & Leffler

5. Ren, Collins & Zhu

2. Reichard & Johnson

4. Nesbit & King

بررسی میزان خودبهبودی رهبری مدیران مدارس و ارتباط آن با عوامل انگیزشی و مهارت‌های خودتنظیمی ۱۱۷

ارائه‌ی مدلی مناسب برای اجرای موفق روش‌های بهسازی نیروی انسانی پرداخته است. با توجه به مدل ارائه شده، کسب مزیت رقابتی، ارتقای کیفیت و قابلیت‌های منابع انسانی، بهره‌وری و کارآفرینی مستلزم بهسازی منابع انسانی است.

پهلوان صادق و عبدالهی (۱۳۹۴) ارتباط توانمندسازی روان‌شناختی و رضایت شغلی با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی و خودتنظیمی را بر روی کارشناسان حوزه ستادی دانشگاه خوارزمی بررسی کردند. نتایج بیان‌گر تأثیر مستقیم توانمندسازی روان‌شناختی با مضمون خودمختاری، ریسک‌پذیری، رشد شخصی و مسئولیت بیشتر در تصمیم‌گیری بر خودکارآمدی یعنی قضاوت فرد درباره توانایی‌هایش برای سازماندهی، اجرای وظایف و مقابله با مشکلات شغلی و نیز تأثیر مستقیم هر دو سازه بر میزان خودتنظیمی و شکل‌گیری رضایت شغلی و متعاقباً موفقیت سازمان است؛ در حالی که، خودتنظیمی با مفهوم تلاش منظم جهت کسب اهداف شخصی و سازمانی تأثیر غیرمستقیم بر رضایت شغلی داشته است.

فتوحی و اجارگاه، خراسانی و دانشمندی (۱۳۹۴) در پژوهشی به شیوه‌ی کیفی به بررسی شرایط و حوزه‌های استقرار مربی‌گری در فعالیتهای آموزش و بهسازی منابع انسانی پرداخته‌اند. نتایج حاکی از آن بود که برای استقرار مربی‌گری در یک سازمان وجود برخی شرایط لازم و اساسی است. این شرایط عبارت‌اند از: شرایط و الزامات سازمانی (ساختار سازمانی، فرهنگ سازمانی، فرهنگ حمایتی، شناسایی و وجود سیستم‌های اطلاعاتی)، شرایط و ویژگی‌های مربیان (مهارت‌های اطلاعاتی و آموزشی و مهارت‌های ارتباطی و انگیزشی)، شرایط و الزامات فردی (پذیرش، و تعهد و مسئولیت‌پذیری).

تلاش پژوهش حاضر بر این است تا با ارائه الگویی برای خودبهبودی مدیران مدارس، در جهت افزایش بهره‌وری مدیران مدارس و به دنبال آن کاهش هزینه‌های بهسازی مدیران و ارتقای کیفیت نظام آموزشی مسیر نوینی را بگشاید. با توجه به هدف فوق‌سؤالات پژوهش به شرح ذیل مطرح گردید:

۱. گرایش به خودبهبودی رهبری میان مدیران مدارس در چه سطحی قرار دارد؟
۲. مدیران مدارس تا چه میزان از ویژگی‌های خودبهبودی رهبری (منبع کنترل، درگیری شغلی، تعهد سازمانی، فراشناخت، و خودکارآمدی) استفاده می‌کنند؟
۳. بین میزان گرایش مدیران مدارس به خودبهبودی رهبری براساس ویژگی‌های جمعیت‌شناختی چه تفاوتی وجود دارد؟
۴. بین عوامل انگیزشی (منبع کنترل، درگیری شغلی و تعهد سازمانی) و مهارت‌های خودتنظیمی (فراشناخت و خودکارآمدی) با گرایش مدیران مدارس به ویژگی‌های خودبهبودی رهبری چه ارتباطی وجود دارد؟

روش‌شناسی پژوهش

یک پارادایم معرفت‌شناختی اثبات‌گرایانه برای اجرای تحقیق حاضر توسط پژوهشگران انتخاب شد. بر مبنای این پارادایم واقعیت اجتماعی مستقل از کسانی است که آن را مشاهده می‌کنند و در صورت عدم سوگیری ممکن است دانش علمی شکل گیرد (گال، بورگ و گال، ۲۰۰۵). ترجمه نصر و همکاران، (۱۳۸۶). راهبرد پژوهشی مورد استفاده توصیفی از نوع همبستگی بود. هدف این نوع تحقیق درک الگوهای پیچیده رفتاری از طریق مطالعه رابطه بین الگوها و متغیرهایی که فرض می‌شود بین آن‌ها رابطه وجود دارد. این روش مخصوصاً در شرایطی مفید است که هدف آن کشف رابطه بین متغیرهایی باشد که در مورد آن‌ها تحقیقاتی انجام نشده است (دلاور، ۱۳۸۵، ص ۲۰۳).

جامعه آماری: تمام مدیران مدارس متوسطه سنندج که در سال تحصیلی ۹۳-۱۳۹۲ مشغول به خدمت بودند جامعه تحقیق را تشکیل می‌دادند. از آنجا که امکان شناسایی همه اعضای جامعه امکان‌پذیر بود و به اصطلاح، جامعه محدود و متناهی است نمونه با جامعه برابر است و همه ۱۲۸ نفر از مدیران را شامل می‌شد. در نهایت، با توجه به عدم همکاری تعدادی از مدیران و مخدوش و ناقص بودن تعدادی از پرسشنامه‌ها، تعداد ۱۰۵ پرسشنامه جمع‌آوری شد.

ابزار: جهت گردآوری داده‌ها از مقیاس‌های ذیل استفاده شد: پرسشنامه درگیری شغلی لاداهل و کجنر^۱ (۱۹۶۵) با ۱۰ گویه، پرسشنامه تعهد سازمانی مودای، استیرز و پورتر^۲ (۱۹۷۹) با ۱۰ گویه، پرسشنامه سنجش منبع کنترل برگر^۳ (۱۹۸۶) با ۱۰ گویه، پرسشنامه خودکارآمدی شوارزر و جریوسلم^۴ (۱۹۹۳) با ۱۰ گویه، و نهایتاً پرسشنامه فراشناخت کارترایت، هاوتون و ولز^۵ (۱۹۹۷) (۱۹۹۷) که شامل ۲۰ گویه بود. همه مقیاس‌های فوق براساس مقیاس پنج‌درجه‌ای لیکرت تنظیم گردیده‌اند. روایی همه پرسشنامه‌های با توجه به این‌که قبلاً در پژوهش‌های متعددی در کشور مورد استفاده قرار گرفته مورد تأیید بودند. ضریب پایایی پرسشنامه‌ها از طریق روش آلفای کرونباخ، برای درگیری شغلی ۰/۷۳۳؛ تعهد سازمانی ۰/۷۵۲؛ منبع کنترل ۰/۷۰۱؛ خودکارآمدی ۰/۸۸۶ و فراشناخت ۰/۷۲ به دست آمد.

یافته‌های پژوهش

جهت آزمون توزیع داده‌ها از آزمون کولموگروف-اسمیرنف استفاده شد. در این آزمون فرض صفر بیانگر نرمال بودن توزیع داده‌ها و فرض خلاف بیانگر غیر نرمال بودن توزیع داده‌ها است.

1. Lodahl & Kejner
3. Burger
5. Cartwright-Hatton. & Wells

2. Mowday, Steers & Porter
4. Schwarzer & Jerusalem

جدول ۱. نتایج آزمون کولموگروف اسمیرنوف برای بررسی نرمال بودن توزیع داده‌ها

ردیف	متغیر	N	M	SD	Z	sig
۱	منبع کنترل	۱۰۵	۴/۰۹	۰/۴۱۱	۰/۹۱۳	۰/۳۷۵
۲	درگیری شغلی	۱۰۵	۳/۶۹	۰/۴۸۶	۱/۲۸۴	۰/۰۷۴
۳	تعهد سازمانی	۱۰۵	۳/۸۴	۰/۵۷۷	۱/۲۴۵	۰/۰۹۰
۴	فراشناخت	۱۰۵	۳/۲۱	۰/۴۱۵	۱/۰۹۴	۰/۱۸۳
۵	خودکارآمدی	۱۰۵	۴/۲۸	۰/۵۰۵	۰/۹۳۷	۰/۳۴۳
۶	خودبهبه‌سازی رهبری	۱۰۵	۳/۸۰	۰/۲۷۹	۰/۶۶۰	۰/۷۷۶

همان‌گونه که در جدول ۲ ملاحظه می‌شود، مقادیر آماره Z در مورد همه متغیرهای پژوهش در سطح اطمینان ۰/۹۵، معنی‌دار نیست ($p > .05$). بنابراین نتیجه گرفته می‌شود که فرض صفر مبنی بر نرمال بودن توزیع داده‌های مربوط به متغیرهای اصلی پژوهش تأیید می‌گردد و می‌توان از آزمون‌های پارامتریک جهت تجزیه و تحلیل داده‌ها استفاده نمود.

برای تجزیه و تحلیل داده‌های این پژوهش از آزمون‌های t تک نمونه‌ای، آزمون همبستگی پیرسون، رگرسیون چندگانه به شیوه هم‌زمان، و تحلیل مسیر استفاده شد.

سؤال ۱. میزان گرایش به خودبهبه‌سازی رهبری در مدیران مدارس متوسطه در چه سطحی است؟ به‌منظور ارزیابی وضعیت گرایش به خودبهبه‌سازی رهبری از آزمون t تک نمونه‌ای استفاده گردید.

جدول ۲. نتایج آزمون t تک نمونه‌ای برای بررسی وضعیت خودبهبه‌سازی رهبری مدیران

متغیر	N	میانگین تجربی	میانگین نظری	SD	t	Df	Sig
گرایش به خودبهبه‌سازی رهبری	۱۰۵	۳/۸۰	۳	۰/۲۷۹	۲۹/۵۵	۱۰۴	۰/۰۰۰

همان‌گونه که در جدول ۲ ملاحظه می‌شود، میانگین نمره خودبهبه‌سازی رهبری برابر با ۳/۸۰ و میانگین مورد انتظار برابر با ۳ بود. مقدار آماره t برابر با ۲۹/۵۵ و سطح معنی‌داری حاصل، ۰/۰۰۰۱ گزارش شد ($p < .01$). از آن‌جا که مقدار t در سطح خطای کمتر از ۰/۰۱ معنی‌دار بود، بنابراین فرض صفر مبنی بر عدم تفاوت میانگین تجربی با میانگین نظری رد می‌گردد. هم‌چنین از آنجا که میانگین تجربی بزرگ‌تر از میانگین نظری هست، لذا نتیجه گرفته می‌شود که گرایش به خودبهبه‌سازی رهبری در میان مدیران مدارس متوسطه شهر سمنان، به‌طور معنی‌داری بالاتر از متوسط بوده است.

سؤال ۲. مدیران مدارس متوسطه شهر سنجند تا چه میزان از عوامل انگیزشی و (منبع کنترل، درگیری شغلی، تعهد سازمانی) و مهارت‌های خودتنظیمی (فراشناخت و خودکارآمدی) استفاده می‌کنند؟

جدول ۳. آزمون t تک نمونه‌ای برای بررسی وضعیت عوامل انگیزشی و مهارت‌های خودتنظیمی

ردیف	متغیر	N	میانگین تجربی	میانگین نظری	SD	t	Df	Sig
۱	منبع کنترل	۱۰۵	۴/۳۲	۳	۰/۴۶۵	۲۹/۲۰	۱۰۴	۰/۰۰۰
۲	درگیری شغلی	۱۰۵	۳/۶۹	۳	۰/۴۸۶	۱۴/۷۱	۱۰۴	۰/۰۰۰
۳	تعهد سازمانی	۱۰۵	۳/۸۴	۳	۰/۵۷۷	۱۴/۹۵	۱۰۴	۰/۰۰۰
۴	فراشناخت	۱۰۵	۳/۲۱	۳	۰/۴۱۵	۵/۲۱	۱۰۴	۰/۰۰۰
۵	خود-کارآمدی	۱۰۵	۴/۲۸	۳	۰/۵۰۵	۲۶/۰۷	۱۰۴	۰/۰۰۰

همان‌گونه که در جدول ۳ ملاحظه می‌شود، مقدار t در سطح خطای کمتر از ۰/۰۱ در مورد تمامی متغیرهای اصلی معنی‌دار بود، بنابراین، فرض صفر مبنی بر عدم تفاوت میانگین تجربی با میانگین نظری رد می‌شود. همچنین، از آنجاکه میانگین تجربی بزرگ‌تر از میانگین نظری است، لذا نتیجه گرفته می‌شود که سطح این عوامل و مهارت‌ها در میان مدیران مدارس متوسطه شهر سنجند، به‌طور معنی‌داری بالاتر از حد متوسط است.

سؤال ۳. آیا بین میزان گرایش مدیران مدارس متوسطه به خودبهبودی رهبری براساس ویژگی‌های جمعیت‌شناختی تفاوت معنی‌داری وجود دارد؟
الف- به‌منظور مقایسه میزان گرایش به خودبهبودی رهبری برحسب جنسیت، از آزمون t با دو گروه مستقل استفاده شد (جدول ۴).

جدول ۴. نتایج آزمون t برای مقایسه گرایش مدیران مدارس به خودبهبودی رهبری برحسب جنسیت

سطح معنی‌داری	df	t	انحراف معیار		میانگین		تعداد نمونه		متغیر
			مرد	زن	مرد	زن	مرد	زن	
۰/۰۰۸	۱۰۳	۲/۶۹	۰/۲۴۷	۰/۲۶۶	۳/۶۵	۳/۷۹	۵۷	۴۸	گرایش به خودبهبودی رهبری

بررسی میزان خودبهبودی رهبری مدیران مدارس و ارتباط آن با عوامل انگیزشی و مهارت‌های خودتنظیمی ۱۲۱

نتایج نشان داد که میانگین گرایش به خودبهبودی رهبری در بین مدیران زن برابر با ۳/۷۹ و در بین مدیران مرد، برابر با ۳/۶۵ بود. مقدار t برابر با ۲/۶۹ و سطح معنی‌دار حاصل ۰/۰۸/۰ به دست آمد ($p < .01$). از این رو، نتیجه گرفته می‌شود که بین میزان گرایش به خودبهبودی رهبری در مدیران زن و مرد تفاوت معنی‌داری وجود دارد. با مراجعه به میانگین‌ها دو گروه مشخص می‌شود که میزان گرایش به خودبهبودی رهبری در میان مدیران زن به‌طور معناداری بالاتر از مدیران مرد است.

ب- جهت مقایسه میزان گرایش به خودبهبودی رهبر برحسب تحصیلات، سابقه خدمت و تجربه مدیریتی از آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه استفاده شد.

جدول ۵. نتایج مقایسه گرایش به خودبهبودی رهبری مدیران مدارس برحسب متغیرهای

جمعیت‌شناسی

متغیر	منابع تغییرات	مجموع مجذورات	میانگین مجذورات	F	df	sig
تحصیلات	بین گروهی	۰/۰۰۴	۰/۰۰۲	۰/۰۲۸	۲	۰/۹۷۳
	درون گروهی	۷/۲۲۳	۰/۰۷۱			
	کل	۷/۲۲۷	-			
سابقه خدمت	بین گروهی	۰/۰۶۸	۰/۰۲۳	۰/۳۲۰	۳	۰/۸۱۱
	درون گروهی	۷/۱۶۹	۰/۰۷۱			
	کل	۷/۲۳۷	-			
تجربه مدیریتی	بین گروهی	۰/۹۱۰	۰/۲۲۸	۳/۵۹۸	۴	۰/۰۰۹
	درون گروهی	۶/۳۲۷	۰/۰۶۳			
	کل	۷/۲۳۷	-			

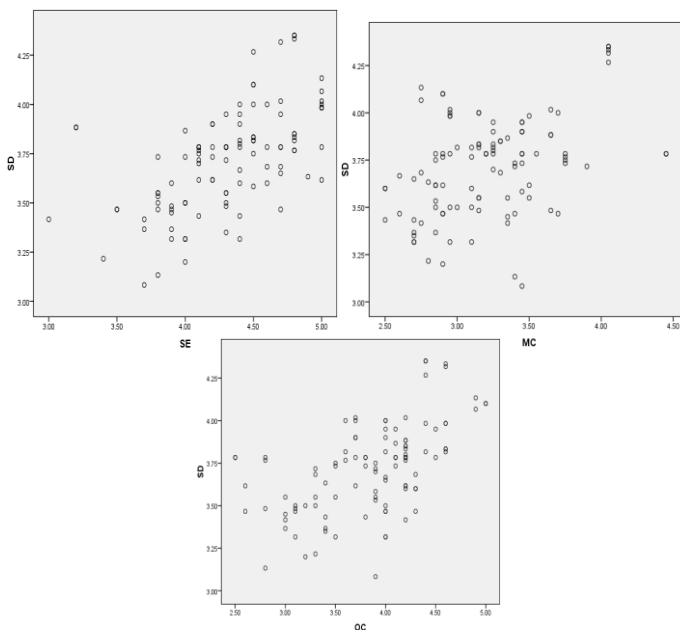
در خصوص سطح تحصیلات مدیران مدارس نتایج نشان داد، که مقدار F برابر با ۰/۰۲۸ و سطح معنی‌داری حاصل ۰/۹۷۳ بود ($p > .05$). لذا نتیجه گرفته می‌شود که بین میزان گرایش مدیران مدارس به خودبهبودی رهبری از لحاظ میزان تحصیلات، تفاوت معناداری وجود ندارد. هم‌چنین نتایج آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه در رابطه با سابقه خدمت نشان داد که مقدار F برابر با ۰/۳۲۰ و سطح معنی‌داری حاصل ۰/۸۱۱ بوده است ($p > .05$). از این رو نتیجه گرفته می‌شود که بین میزان گرایش به خودبهبودی رهبری از لحاظ سابقه خدمت، تفاوت معناداری وجود ندارد.

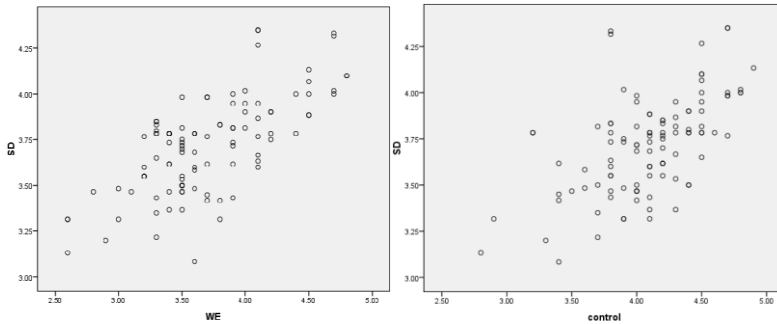
نتایج آزمون تحلیل واریانس یک‌راهه در رابطه با تجربه مدیریتی نشان می‌دهد که مقدار F برابر با ۳/۵۹ و سطح معنی‌دار حاصل ۰/۰۰۹ بوده است ($p < .01$). لذا نتیجه گرفته می‌شود که

بین میزان گرایش به خودبهبودی رهبر از لحاظ میزان تجربه مدیریتی، تفاوت معناداری وجود دارد. با توجه به معنی دار بودن مقدار F و تفاوت میان تعداد نمونه در گروه‌ها در ادامه از آزمون تعقیبی توکی استفاده شد تا از طریق انجام مقایسه‌های دو به دو مشخص شود که معنی دار بودن مقدار F ناشی از تفاوت در میان کدام گروه‌ها بوده است. برای جلوگیری از طولانی شدن متن مقاله از گزارش کامل و جداول آزمون تعقیبی صرف نظر شد. اما به صورت خلاصه، نتایج نشان داد که مدیران دارای تجربه مدیریتی پنج سال و پایین‌تر در مقایسه با مدیران دارای تجربه مدیریتی بالاتر، گرایش بیشتری نسبت به انجام خودبهبودی رهبری داشتند. بین سایر گروه‌ها تفاوت معناداری وجود نداشت.

سؤال ۴- بین عوامل انگیزشی (منبع کنترل، درگیری شغلی و تعهد سازمانی) و مهارت‌های خودتنظیمی (فراشناخت و خودکارآمدی)، و گرایش مدیران مدارس متوسطه شهر سنندج به خودبهبودی رهبری چه ارتباطی وجود دارد؟

از آن‌جا که یکی از پیش شرط‌های بررسی همبستگی، خطی بودن رابطه بین دو متغیر است، لذا قبل از انجام آزمون همبستگی پیرسون، نمودارهای پراکنندگی پیرامون بررسی خطی بودن متغیرها ارائه شده است. درواقع یکی از روش‌های پرکاربرد برای بررسی خطی بودن رابطه، استفاده از نمودار پراکنندگی است (کریمی، ۱۳۹۴). براساس این نمودارها، رابطه‌ای خطی است که نمودار پراکنش آن تقریباً به صورت خط باشد (حبیب‌پور گتایی و صفری شالی، ۱۳۸۸).





نمودار ۲. نمودارهای پراکنندگی متغیرهای اصلی پژوهش^۱

همان‌طور که در نمودار ۲ ملاحظه می‌شود، در همه نمودارها، رابطه بین متغیر ملاک و پیش‌بین، به‌صورت خطی است و لذا می‌توان گفت که شرط خطی بودن رابطه برقرار است. به دنبال آن، به‌منظور اطلاع از میزان همبستگی بین متغیرها و معنی‌دار بودن آنها، نتایج آزمون همبستگی پیرسون گزارش شده است.

جدول ۶. نتایج آزمون همبستگی پیرامون متغیرهای اصلی تحقیق

ردیف	نام متغیر	انگیزه خودبهبودی رهبری	سطح معنی‌داری
۱	منبع کنترل	۰/۵۵۰	۰/۰۰۰
۲		-۰/۳۳۹	۰/۰۰۰
۳	درگیری شغلی	۰/۷۳۲	۰/۰۰۰
۴	تعهد سازمانی	۰/۷۹۵	۰/۰۰۰
۵	فراشناخت	۰/۶۳۷	۰/۰۰۰
۶	خود-کارآمدی	۰/۷۷۳	۰/۰۰۰

با توجه به جدول ۶، میزان ضریب همبستگی بین مهارت‌های خودتنظیمی (سطح فراشناخت، خودکارآمدی) و عوامل انگیزشی (منبع کنترل، درگیری شغلی و تعهد سازمانی) جهت انجام خودبهبودی رهبری در سطح ۰/۰۱ معنی‌دار است. البته بسیار جالب است که رابطه بین متغیر منبع کنترل بیرونی با خودبهبودی رهبر معکوس است، به این معنا که با افزایش کنترل بیرونی میزان خودبهبودی رهبری کاهش می‌یابد. بنابراین، می‌توان گفت که بین سطح فراشناخت و خودکارآمدی، منبع کنترل، درگیری شغلی و تعهد سازمانی با گرایش به خودبهبودی رهبر، روابطی مثبت و معناداری وجود دارد.

۱. (خودبهبودی رهبری = SD، خود-کارآمدی = SE، تعهد سازمانی = OC، درگیری شغلی = WE، فراشناخت =

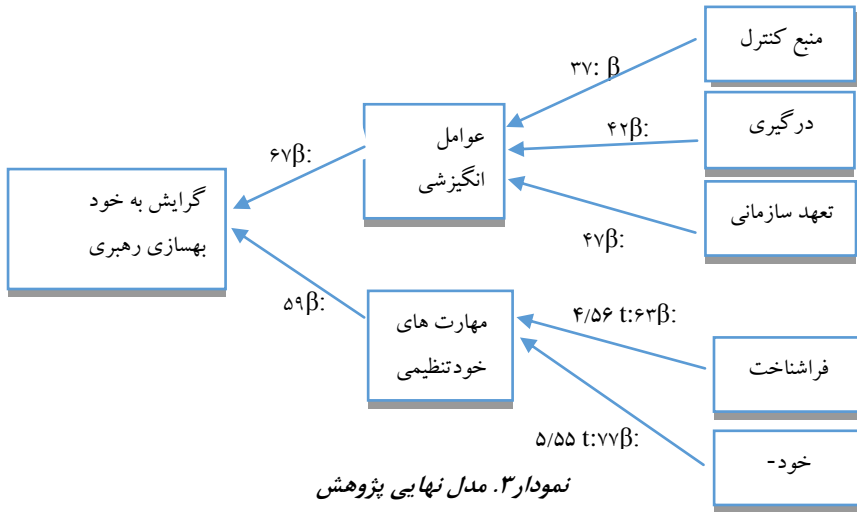
MC، منبع کنترل = Control)

پس از تعیین روابط معنی‌داری بین متغیرهای اصلی پژوهش، در ادامه برای آزمون چهارچوب مفهومی پژوهش از تحلیل مسیر استفاده گردید تا مدل نهایی پژوهش شناسایی شود. به این منظور، نخست از طریق تحلیل رگرسیون چندگانه به شیوه هم‌زمان، اثر رگرسیونی هر یک از مؤلفه‌های پیش‌بین بر متغیرهای ملاک مورد مطالعه قرار گرفت (جدول ۷).

جدول ۷. ضرایب و معناداری مدل رگرسیونی متغیرهای پیش‌بین پژوهش بر متغیر ملاک

ضرایب مدل رگرسیونی				معناداری مدل رگرسیونی			متغیرهای پیش‌بین	مدل
Sig	t	بتا	B	Sig	df	F		
۰/۳۶	۰/۳۷۴	۱۹/۶۳	۰/۰۰۰	۱۲۹۰/۴۹	۳	۰/۰۰۰	منبع کنترل	۱- اثر عوامل انگیزشی بر خود-بهبودی
۰/۳۴	۰/۴۲۳	۲۳/۹۸	۰/۰۰۰				درگیری شغلی	
۰/۳۲	۰/۴۷۲	۲۵/۵۷	۰/۰۰۰				تعهد سازمانی	
۰/۲۶	۰/۶۳۴	۴/۵۶	۰/۰۰۰	۵۶/۹۷	۲	۰/۰۰۰	فراشناخت	۲- اثر مهارت‌های خود-تنظیمی بر خود-بهبودی
۰/۳۱	۰/۷۷۱	۵/۵۵	۰/۰۰۰				خود-کارآمدی	
۰/۴۵	۰/۶۷۶	۳۵/۴۲	۰/۰۰۰	۱۳۷۴/۰۸	۲	۰/۰۰۰	عوامل انگیزشی	۳- اثر عوامل انگیزشی و مهارت‌های خود-تنظیمی بر خود-بهبودی
۰/۴۷	۰/۵۹۵	۳۱/۲۰	۰/۰۰۰				مهارت‌های خود-تنظیمی	

با توجه به نتایج جدول ۷، یافته‌های آزمون F برای معناداری مدل رگرسیونی حاکی از برازش یک مدل خطی برای تعیین رابطه بین متغیرهای پیش‌بین و ملاک است. همچنین مشخص شد که از میان سه متغیر مربوط به عوامل انگیزشی (منبع کنترل، درگیری شغلی و تعهد سازمانی)، متغیر تعهد سازمانی، با ضریب بتای ۰/۴۷۲، بیشترین تأثیر را بر انگیزش مدیران جهت انجام خودبهبودی رهبری داشته است. علاوه بر این، از میان دو متغیر مهارت‌های خودتنظیمی (فراشناخت و خودکارآمدی)، متغیر خودکارآمدی با ضریب بتای ۰/۷۷۱، تأثیر بیشتری بر مهارت خودتنظیمی مدیران جهت انجام خودبهبودی رهبری داشته است. در نهایت، متغیر عوامل انگیزشی با ضریب بتای ۰/۶۷۶، در مقایسه با متغیر مهارت‌های خودتنظیمی، تأثیری بیشتر بر گرایش به خودبهبودی رهبر داشته است. در مجموع، از آنجا که مقادیر t متناظر با بتای همه‌ی مؤلفه‌های پیش‌بین در سطح خطای کمتر از ۰/۰۱ معنی‌دار بوده‌اند، لذا می‌توان گفت مدل آزمون شده پژوهش مورد تأیید بوده و به‌عنوان مدل نهایی پذیرفته می‌شود.



بحث و نتیجه‌گیری

نتایج به دست آمده نشان می‌دهد که گرایش به رهبری خودبهبودی در میان مدیران مدارس متوسطه شهر سنندج، به گونه‌ای معنی‌دار بالاتر از حد متوسط بوده است. انگلی و جان (۲۰۰۵) معتقدند احساس مدیرانی که ارزیابی مثبتی از میزان موفقیت خود دارند ناشی از دارا بودن برخی صفات و انگیزه فردی از یک سو و آموزش مهارت‌های مدیریتی از سوی دیگر است. بنابراین می‌توان گفت مدیران با تقویت و توجه به عوامل انگیزشی و مهارت‌های مربوط به کارشان می‌توانند کارایی و اثربخشی بیشتری داشته باشند.

در رابطه با سنجش وضعیت ویژگی‌های خودبهبودی رهبری مدیران مدارس متوسطه شهر سنندج نتایج نشان داد که میزان تمام ویژگی‌ها و مهارت‌ها در مدیران مدارس به گونه‌ای معنی‌دار بالاتر از حد متوسط بود. در این زمینه، نتایج تحقیق هوشمندیار و برانین (۱۳۸۶) نشان می‌دهد که میان برخی از صفات فردی مدیران و میزان موفقیت آنان رابطه معنی‌داری وجود دارد. صفاتی مانند انگیزه فردی و نیاز به فراگیری برنامه‌های آموزش مدیریت و میزان موفقیت مدیران رابطه معنی‌داری وجود دارد. حبیبی (۱۳۸۹) در بررسی خود نشان می‌دهد که انگیزه مدیران مدارس با ویژگی‌های شغلی رابطه‌ای مستقیم و مثبت دارد.

نتایج حاصل از این پژوهش، در خصوص تأثیر متغیرهای جمعیت‌شناختی بیانگر این مطلب است که مدیران مدارس از لحاظ میزان گرایش به خودبهبودی رهبری با توجه به جنسیت و تجربه مدیریتی تفاوت معناداری داشتند. به عبارت دیگر، گرایش به خودبهبودی رهبری در میان

مدیران زن به‌طور معناداری بالاتر از مدیران مرد بود و هم‌چنین مدیران دارای تجربه مدیریتی ۵ سال و کمتر در مقایسه با مدیران دارای تجربه مدیریتی بالاتر، گرایش بیشتری به انجام خودبهبودی رهبری داشتند. برحسب متغیرهای مدرک تحصیلی و سابقه خدمت، در گرایش مدیران مدرس به خودبهبودی رهبری تفاوت معناداری مشاهده نشد.

نتایج مشخص کرد که رابطه بین سطح عوامل انگیزشی (منبع کنترل، تعهد سازمانی و درگیری شغلی) مدیران مدارس با میزان گرایش به خودبهبودی رهبری معنی‌دار است. یعنی هرچه منبع کنترل درونی، تعهد سازمانی و درگیری شغلی مدیران بالاتر باشد میزان انگیزه آن‌ها برای انجام خودبهبودی رهبری بیشتر است. نتایج همسو با این نتیجه را می‌توان در کار نئو (۱۹۸۶)، استون، گیوتال و مک اینتاش (۱۹۸۴) دید که نشان می‌دهند بین کنترل درونی افراد و انگیزه آن‌ها برای انجام خودبهبودی رهبری رابطه معنی‌داری وجود دارد. منبع کنترل نگرشی مثبت را نسبت به انگیزه ماندن در برنامه‌های آموزشی را فراهم می‌سازد. مدیرانی که به‌طور داوطلبانه در فرصت‌های آموزشی شرکت می‌کنند و در یادگیری خود تعاملی بیشتر دارند، گرایش بیشتری به انجام فعالیت‌های خودبهبودی دارند (بویس و همکاران، ۲۰۱۰).

نئو و اسمیت (۱۹۸۶)؛ بویس (۲۰۰۴)؛ و متیو، مارتینیو و تانن بوم (۱۹۹۳) مدعی هستند که مدیرانی که اشتیاقی بیشتر به انجام مسئولیت‌های خوددارند، روحیه ای مثبت از خود در کار نشان می‌دهند و باوجود مشکلات تمایل به حفظ و افزایش شایستگی‌های مرتبط باکارشان دارند. درواقع، مدیرانی که درگیری شغلی بالاتر دارند انگیزه‌ای بیشتر برای یادگیری وظایف مربوط به شغل خوددارند که به‌نوبه خود باعث افزایش عملکرد شغلی آن‌ها و احساسی مثبت‌تر به انجام فعالیت‌های خودبهبودی می‌شود. کورتینا و همکاران (۲۰۰۴) نشان می‌دهند که میان میزان تعهد سازمانی افراد و انگیزه آن‌ها برای یادگیری مهارت‌های مربوط به شغل خود و واکنش‌های مثبت به آموزش در محل کار رابطه‌ای مثبت و معنادار وجود دارد، هم‌چنین بویس (۲۰۰۴) نتایجی مشابه را در این رابطه به دست آورد. در حالی که ساعتچی، قاسمی و نمازی (۱۳۸۷) در تحقیق خود نشان داده‌اند که میان انگیزش شغلی مدیران و تعهد سازمانی رابطه‌ای معنادار وجود ندارد.

در بررسی رابطه مهارت‌های خودتنظیمی (فراشناخت و خودکارآمدی) مدیران مدارس با میزان گرایش به خودبهبودی رهبری نتایج مشخص می‌کند رابطه‌ای مثبت و معنی‌دار وجود دارد یعنی مدیرانی که دارای باورهای فراشناختی و خودکارآمدی بالاتر هستند مهارت‌های خودتنظیمی بیشتری برای انجام فعالیت‌های خودبهبودی رهبری دارند. تحقیق اسمیت و هانتز (۱۹۹۸) نشان‌دهنده اثر مثبت فراشناخت بر افزایش عملکرد شغلی است. باورهای فراشناخت از دوران بلوغ شروع و در طول عمر افراد نسبتاً پایدار می‌مانند. فراشناخت تأثیر مثبتی روی

بررسی میزان خودبهبودی رهبری مدیران مدارس و ارتباط آن با عوامل انگیزشی و مهارت‌های خودتنظیمی ۱۲۷

موفقیت در یادگیری دارد (فورد و همکاران، ۱۹۹۸). از این رابطه‌ی مثبت نتیجه گرفته می‌شود که افراد دارای سطح فراشناخت بالا می‌توانند یادگیری خود را شناسایی و تنظیم کنند (کوخ، ۲۰۰۱). با افزایش سطح فراشناخت، رهبران گرایش بیشتری به انجام فعالیت‌های خودبهبودی دارند (بویس، ۲۰۰۴). نتایج پژوهش زیرمن و بندورا (۱۹۹۴) نشان داد آموزش فراشناخت راهبردهای خودتنظیمی را بهبود می‌بخشد. یکی از خصوصیات افراد دارای خودبهبودی، توانایی کنترل و ارزیابی فعالیت‌های مربوط به یادگیری خود است، این ویژگی در واقع به باورهای فراشناختی فرد برمی‌گردد که توانایی تنظیم و برنامه‌ریزی یادگیری‌های خود و آگاهی از چگونگی پیشرفت خود است. بنابراین، می‌توان گفت مدیرانی که باورهای فراشناختی بالاتر دارند مدیرانی موفق‌تر در انجام فعالیت‌های خودبهبودی رهبری هستند.

مورفی (۲۰۰۲) اعتقاد دارد با افزایش خودکارآمدی افراد راهبردهای خودتنظیمی در آن‌ها تقویت می‌شود. بویس (۲۰۰۴)، جودگ و بونو (۲۰۰۱)، تحقیقاتی مشابه در این زمینه داشته‌اند. سپاه منصور و همکاران (۱۳۹۱) نشان می‌دهند با افزایش خودکارآمدی افراد میزان توانمندسازی، خودتنظیمی و موفقیت آن‌ها افزایش می‌یابد. با توجه به نتایج می‌توان چنین احتمال داد که مدیری که با نظارت و کنترل بر خود سعی می‌کند به رشد ظرفیت‌های مدیریتی خود و رفع نقاط ضعف خود بپردازد در واقع مهارت خودتنظیمی بیشتری که لازمه یک خودبهبودی رهبری است را دارا است.

در مجموع، با توجه به یافته‌ها می‌توان گفت که مدل پیشنهادی خودبهبودی رهبری در میان مدیران مدارس متوسطه مورد تأیید واقع شد، به این معنا که مدیران مدارس متوسطه شهر سنج دارای ویژگی‌های انگیزشی و مهارت خودتنظیمی برای گرایش به خودبهبودی رهبری هستند. با توجه به نتایج به‌دست‌آمده در زمینه بالاتر بودن گرایش مدیران زن در مقایسه با مدیران مرد به خودبهبودی رهبری، پیشنهاد می‌شود آگاهی‌های لازم در مورد شیوه خودبهبودی در چارچوب دوره‌های آموزشی برای مدیران مرد گنجانده شود. هم‌چنین در زمینه تجربه مدیریتی مدیران مدارس پیشنهاد می‌گردد که کارگاه‌های آموزشی و ضمن خدمت برای مدیران دارای سابقه بالاتر از ۱۰ سال تشکیل گردد. البته این نکته را در نظر داشت که مدیران باسابقه دارای بینش‌ها و برداشت‌های خاص خودشان هستند و بیشترین مقاومت را در مقابل تغییرات دارند، لذا مسئولان و کارشناسان آموزشی با اعمال سیاست‌های معقول و پیگیری‌های مستمر و بهره‌گیری از روش‌های نوین توسعه و بهسازی و فنون روان‌شناسی سعی کنند انگیزه لازم را در این مدیران برای اجرای فعالیت‌های خودبهبودی ایجاد نموده و آن را تقویت کنند.

منابع

- پهلوان صادق، اعظم و عبدالهی، بیژن (۱۳۹۴). الگوی ساختاری رابطه توانمندسازی روانشناختی و رضایت شغلی با نقش واسطه‌ای خودکارآمدی و خودتنظیمی مورد مطالعه: دانشگاه خوارزمی، *مجله مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی*، ۸(۱۴)، ۸۹-۱۰۲.
- حبیب پور گتایی، کریم و صفری شالی، رضا (۱۳۸۸). *راهنمای جامع کاربرد SPSS در تحقیقات پیمایشی (تحلیل داده‌های کمی)*. تهران: نشر لویه.
- حبیبی، حمدالله (۱۳۸۹). بررسی رابطه ویژگی‌های شغلی و انگیزش در محیط‌های آموزشی. *فصل‌نامه تعلیم و تربیت*، ۱۰۴(۱)، ۱۱۷-۱۳۸.
- خائف الهی، احمدعلی؛ رجب‌زاده، علی؛ لاجوردی، اشرف (۱۳۸۸). ارائه‌ی مدل بهسازی منابع انسانی با تأکید بر نقش فناوری‌های نوین. *فصل‌نامه پژوهش‌های مدیریت منابع انسانی*، ۱۲(۱)، ۱-۲۶.
- دلاور، علی (۱۳۸۵). *آمار و احتمالات کاربردی در روان‌شناسی و علوم تربیتی*. تهران: انتشارات رشد.
- سپاه منصور، مژگان؛ معمار، المیرا؛ آزموده، معصومه (۱۳۹۱). رابطه عزت‌نفس و خود-کارآمدی با متقاعد سازی در مدیران آموزشی. *فصل‌نامه شناخت اجتماعی*، ۲، ۹۲-۱۰۰.
- فتحی واجارگاه، کوروش، خراسانی، اباصلت و دانشمندی، سمیه (۱۳۹۴). بررسی شرایط و حوزه‌های استقرار مربی‌گری در فعالیت‌های آموزش و بهسازی منابع انسانی، *مجله مدیریت و برنامه‌ریزی در نظام‌های آموزشی*، ۸(۱۵)، ۳۲-۱۸.
- کریمی، رامین (۱۳۹۴). *راهنمای آسان تحلیل آماری با SPSS* تهران: انتشارات هنگام.
- کلانتری، مهدی؛ قورچیان، نادر قلی؛ شریفی، حسن پاشا؛ جعفری، پروش (۱۳۹۰). ارائه مدلی برای ارتقاء سطح درگیری شغلی مدیران واحدهای دانشگاه آزاد اسلامی بر اساس سبک‌های شناختی، منبع کنترل و الگوهای رهبری. *نشریه اندیشه‌های تازه در علوم تربیتی*، ۲۲، ۴۰-۱۲۳.
- گال، مردیت؛ بورگ، والتر؛ و گال، جوئیس (۲۰۰۵). *روش‌های تحقیق کمی و کیفی در علوم و روان‌شناسی*، ترجمه: احمدرضا نصر، حمیدرضا عریضی، خسرو باقری، محمدحسین علامت ساز، محمدجعفر پاک‌سرشت، علی دلاور، علیرضا کیانش، غلامرضا خوی نژاد (۱۳۸۶). تهران: انتشارات دانشگاه شهید بهشتی با همکاری انتشارات سمت.
- هوشمند یار، نادر؛ برانین، محمد (۱۳۸۶). *بررسی میزان موفقیت مدیریت در سازمان‌های بزرگ و ارتباط آن با برنامه‌های آموزش مدیریت*. *نشریه دانش مدیریت*، ۷۹، ۱۲۶-۱۱۱.
- یاسمی نژاد، پریسا؛ گل محمدیان، محسن؛ یوسفی، ناصر (۱۳۹۰). *رابطه سلامت معنوی با درگیری شغلی در اعضای هیئت‌علمی*. *نشریه مشاوره شغلی و سازمانی*، شماره ۵، صص ۱۱۰-۱۲۵.
- یوسف زاده، محمدرضا؛ یعقوبی، ابوالقاسم؛ رشیدی، معصومه (۱۳۹۱). *تأثیر آموزش مهارت‌های فرانشاختی بر خودکارآمدی دانش‌آموزان دختر دوره‌ی متوسطه*. *مجله روان‌شناسی مدرسه*، ۱(۳)، ۱۳۴-۱۱۸.
- Allen, N. J. Meyer, J. (1990). The measurement and antecedents of affective, continuance, and narrative commitment. To the organization. *Journal of occupational psychology*, 63, 1-18.
- Bandura, A.. (2000) "Cultivate self-efficacy for personal and organizational effectiveness". *Handbook of principles of organization Behavior*. Oxford, UK: Blackwell. 139-120.

- Berg, H. D. (2003). *Prospective Leadership Development in Colleges and Universities in Canada: Perceptions of Leaders, Educators and Students*, a PhD Dissertation Submitted to the College of Graduate Studies and Research in Degree of Doctor of Philosophy in the Department of Educational Administration University of Saskatchewan
- Boyce, L. A. (2004). *Propensity for Self-Development of Leadership Attributes: Understanding, Predicting, and Supporting Performance of Leader Self-Development*. *Leadership Quarterly*, 84–104.
- Boyce, L. A., Zaccaro, S. J., & Wisecarver, M. (2010). *Propensity for self-development of leadership attributes: Understanding, predicting, and supporting performance of leader self-development*. *Leadership Quarterly*, 21(1), 159–178.
- Burger, J.M. (1986). *Personality: Theory and Research*, Belmontcalif: Walworth,
- Campbell, J. P. (1990). *Modeling the performance prediction problem in industrial and organizational psychology*. In M. D. Dunnette & L. M. Hough (Eds.), *Handbook of industrial and organizational psychology* (2nd ed.; Vol. 1, pp. 687-732). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
- Cartwright-Hatton, S. & Wells, A. (1997). *Beliefs about worry and intrusions: The Metacognitions Questionnaire*. *Journal of Anxiety Disorders*, 11, 279-315.
- Chen, G., & Kanfer, R. (2006). *Toward a systems theory of motivated behavior in work teams*. *Research in Organizational Behavior*, 27, 223–267.
- 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*. United States Army Research Institute for the Behavioral and Social Sciences. A Directorate of the U.S. Army Human Resources Command.
- Ellinger, A. D. (2004). The concept of self-directed learning and its implications for human resource development. *Advances in Developing Human Resources*, 6(2), 158–177
- Ford, J. K., Smith, E. M., Weissbein, D. A., Gully, S. M., & Salas, E. (1998). The influence of goal orientation, metacognitive activity, and practice strategies on learning outcome and transfer. *Journal of Applied Psychology*, 83(2), 218-233.
- Judge, T.A. & Bono, J.E. (2001). Relationship of core self-evaluations traits – Self-esteem, generalized self-efficacy, locus of control, and emotional stability – with job satisfaction and job performance: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology*, 86, 80-92.
- Koch, A. (2001). Training in metacognition and comprehension of physics texts. *Science and Education*, 85(6), 758-768.
- Lodahl, T.M. & Kejner, M. (1965), The Definition and Measurement of Job Involvement, *Journal of Applied Psychology*, 49, 24-33.
- Martinez, M. E. (2006). What is meta- cognition? *Phi delta Kappan*, Bloomington, 16(87), 696-700.
- Mathieu, J. E., Martineau, J. W., & Tannenbaum, S. I. (1993). Individual and situational influences on in the development of self-efficacy: Implications for training effectiveness. *Personnel Psychology*, 46, 125-147
- McLean, K.C., Pasupathi M., & Pals J. L. (2007). Selves creating stories creating selves: a process model of self-development. *Personality and Social Psychology Review*. 11: 262-276

- Mowday, R. T., Steers, R.M. & Porter, L.W. (1979), "The measure of Organizational commitment", *Journal of Vocational Behavior*, 14, 224–247.
- Murphy, S. E. (2002). *Leader self-regulation: The role of self-efficacy and multiple intelligences*. In R. Riggio (Ed.), *multiple intelligences and leadership*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Nesbit, P. L. & King, E. (2013). *Self-development capacity of leaders: its nature and measurement*. UFHRD Conference 2013 (5 -7 June), Brighton, United 262-263.
- Ngai, E.W.T. & Chan, E.W.C. (2005), Evaluation of Knowledge Management Tools Using AHP", *Expert systems With Applications*, 29, 889-899.
- Noe, R. A. (1986). Trainee attributes and attitudes: Neglected influences on training effectiveness. *Academy of Management Review*, 4, 736-749.
- Noe, R. A., & Schmitt, N. (1986). The influence of trainee attitudes on training effectiveness: Test of a model. *Personnel Psychology*, 39, 497-523.
- Orvis, K A. & Leffler, G P. (2011). *Individual and contextual factors: An interactionist approach to understanding employee self-development. Personality and Individual Differences*. 51. 172–177.
- Paullay, I. M., Alliger, G. M., & Stone-Romero, E. F. (1994). Construct validation of two instruments designed to measure job involvement and work centrality. *Journal of Applied Psychology*, 79, 224-228.
- Pedler, M., Burgoyne, J. & Boydell, T. (1986). *A managers Guide to self-development*. 2nd Edition. London. McGraw-Hill
- Reichard, R., J. & Johnson, S. K. (2011). Leader self-development as organizational strategy. *The Leadership Quarterly*, 22, 33–42.
- Ren, S., Collins, N. & Zhu, Y. (2014). Leadership self-development in China and Vietnam. *Asia Pacific Journal of Human Resources*. 52, 42–59.
- Schmidt, F. L., & Hunter, J. E. (1998). *The validity and utility of selection methods in personnel psychology: Practical and theoretical implications of 85 years of research findings. Psychological Bulletin*, 124(2), 262-274.
- Schwarzer, R., & Jerusalem, M. (1996). Russian version of the General Self-Efficacy Scale. *Foreign Psychology*, 7, 71-77.
- Snow, J. J. (2003). Self-Development: An Important Aspect of Leader Development. A Strategy Research Project, *USAWC strategy research project*
- Stone, D. L., Gueutal, H. G., & McIntosh, B. (1984). The effects of feedback sequence and expertise of the rater on perceived feedback accuracy. *Personnel Psychology*, 37(3), 487-506.
- Zemerman, H & Bandura, A. (1994). *Misconception of perceived self-efficacy. Cognitive Therapy and Research*, 8 (3), 231-255.