

Effective Components and Indicators in the Development of Self-management in Students

Alireza Alidadi^{1*}, Nader Gholi Ghorchian², Parivash Jafari³, Mehdi Bagheri⁴

1. Ph.D. Student in Educational Management, Bandar Abbas Branch, Islamic Azad University, Bandar Abbas, Iran
2. Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Management, Bandar Abbas Branch, Islamic Azad University, Bandar Abbas, Iran
3. Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Management, Bandar Abbas Branch, Islamic Azad University, Bandar Abbas, Iran
4. Assistant Professor, Department of Educational Sciences, Faculty of Management, Bandar Abbas Branch, Islamic Azad University, Bandar Abbas, Iran

(Received: March 10, 2019; Accepted: May 17, 2020)

Abstract

The purpose of this study was to identify and introduce factors and factors affecting the development of self - management in sixth grade elementary schools in Shiraz. The present study carried out with a mixed method in two phases: qualitative and quantitative phases. The qualitative section was carried out using content analysis method and quantitative section by descriptive - survey method. The participants in the qualitative part, experts and researchers in the fields of management and learning, were selected in a purposive sampling method, and with the data saturation criterion. The data collection instrument was interview in the qualitative section. The statistical population in the quantitative section consisted of all middle - grade students of Shiraz, which were selected cluster random sampling. Findings were designed in four components: family, educational environment, planning and social skills. Each of these elements has implications that affect self - management development finally, evaluation of self - management status among students was not appropriate. However, in the case of middle - grade students in Shiraz, self - management model fits well with the present situation.

Keywords: Educational environment, Family, Planning, Self - management, Social Skills.

* Corresponding Author, Email: ar_alidadi@yahoo.com

مؤلفه‌ها و شاخص‌های مؤثر در توسعه خودمدیریتی در دانش‌آموزان

علیرضا علیدادی^{۱*}، نادرقلی قورچیان^۲، پریوش جعفری^۳، مهدی باقری^۴

۱. دانشجوی دکتری مدیریت آموزشی، واحد بندرعباس، دانشگاه آزاد اسلامی، بندرعباس، ایران
۲. استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده مدیریت واحد بندرعباس، دانشگاه آزاد اسلامی، بندرعباس، ایران
۳. استاد، گروه علوم تربیتی، دانشکده مدیریت، واحد بندرعباس، دانشگاه آزاد اسلامی، بندرعباس، ایران
۴. استادیار، گروه علوم تربیتی، دانشکده مدیریت واحد بندرعباس، دانشگاه آزاد اسلامی، بندرعباس، ایران

(تاریخ دریافت: ۱۳۹۷/۱۲/۱۹؛ تاریخ پذیرش: ۱۳۹۹/۰۲/۲۸)

چکیده

هدف پژوهش حاضر شناسایی و معرفی مؤلفه‌ها و عوامل مؤثر بر توسعه خودمدیریتی در دانش‌آموزان پایه ششم مدارس ابتدایی شهر شیراز بود. پژوهش حاضر با رویکرد آمیخته، از نوع اکتشافی انجام گرفت. پژوهش در دو مرحله کیفی و کمی اجرا شد. بخش کیفی با به‌کارگیری روش تحلیل محتوا، و بخش کمی با روش توصیفی-پیمایشی انجام گرفته است. مشارکت‌کنندگان در بخش کیفی، متخصصان و پژوهشگران حوزه مدیریت و علوم تربیتی بودند که به روش هدفمند و با معیار اشباع داده‌ها انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها در بخش کیفی مصاحبه بود. جامعه آماری در بخش کمی شامل همه دانش‌آموزان پایه ششم ابتدایی شهر شیراز بود که با روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای، ۴۰۰ نفر به عنوان نمونه آماری انتخاب شدند. ابزار گردآوری داده‌ها در بخش کمی پرسشنامه بود. یافته‌ها، در چهار مؤلفه خانواده، محیط آموزشی، برنامه‌ریزی و مهارت‌های اجتماعی به‌عنوان پیش‌سازمان‌دهنده طراحی شد. هر یک از این مؤلفه‌ها زیرمؤلفه‌هایی دارند که در توسعه خودمدیریتی مؤثرند. در نهایت، وضعیت خودمدیریتی در بین دانش‌آموزان براساس مدل پیشنهادی، مناسبی نبود. ولی از نظر نمونه مورد مطالعه، مدل خودمدیریتی با وضعیت موجود تناسب خوبی دارد.

واژگان کلیدی: خودمدیریتی، خانواده، برنامه‌ریزی، محیط آموزشی، مهارت‌های اجتماعی.

مقدمه

امروزه یکی از مشکلات بزرگ جوامع بشری در تربیت جوانان و دانش‌آموزان این است که معلم و مربی همیشه در کنار دانش‌آموزان نیستند و راه‌های ارتباطی مجازی و حقیقی زیادی در دسترس آن‌هاست. یکی پرورش و توسعه خودمدیریتی به دانش‌آموزان و معلمان کمک زیادی می‌کند. در رویکرد جدید، رهبری و مدیریت فعالیتی است که می‌تواند بین اعضا و گروه‌ها، یا سازمان‌ها تقسیم و توزیع شود. به این ترتیب دید نوینی نسبت به رهبری غیر رسمی در سازمان‌ها (فلچر و کافور، ۲۰۰۳) مطرح می‌شود که در آن همه افراد توانایی تصمیم‌گیری درباره وظایف خود را دارند. در دهه‌های اخیر تحقیقات زیادی در زمینه مهارت‌های خودمدیریتی انجام گرفته است (از جمله مانز^۱، ۱۹۹۲؛ مانز و نک^۳، ۱۹۹۹؛ مانز و سیمز^۴، ۲۰۰۱). خودمدیریتی فرایندی تربیتی است که افراد و کارکنان یک گروه برای رسیدن به رفتاری خاص و نتیجه دلخواه، از طریق آن خود را ترغیب و راهنمایی می‌کنند. ریشه این مفهوم به نظریه‌های تأثیر بر خود برمی‌گردد که در آن‌ها تأکید بر خود راهیابی^۵ کنترل بر خود (ماهونی و آرنکوف^۶، ۱۹۷۸) و مدیریت بر خود است. با توجه به سن نوجوانی که آغاز جدایی از خانواده، به لحاظ میزان تأثیرپذیری تربیتی از والدین است، و با عنایت به اینکه در این دوره، نقش دوستان و جامعه پررنگ می‌شود، و نوجوانان و جوانان از گروه همسالان الگوپذیری دارند. همچنین، هجوم موارد متعدد تبلیغاتی مثبت و منفی از طرف همه مؤسسات، سازمان‌ها، نهادها و ارگان‌های دوست و دشمن، و دردسترس بودن ارتباطات و روابط با گروه‌های متعدد جامعه، ابزار و اهرمی بسیار قوی لازم است تا نوجوان به کمک این ابزار بتواند چراغ راه هدایتی برای راه و بیراهه‌های تاریک و مبهم با جلوه‌ها و آب و رنگ‌های جذاب و فریبنده در سر راه خویش قرار دهد و بتواند به سلامت و صحت از این

-
1. Fletcher & Kaufer
 2. Manz
 3. Neck
 4. Sims
 5. Ravit Meitar
 6. Mahoney & Arnkoff

ورطه‌ها و گرداب‌های خطرناکی که بسیاری از آنها عمداً در سر راه آنها قرار داده می‌شود، عبور کند. این ابزار کارا و مؤثر پرورش و توسعه روحیه خودمدیریتی و خودشناسی است که با آگاهی از توانمندی‌های خود که مقدمه‌ای بر خودمدیریتی است و تقویت مؤلفه‌های مختلف خودمدیریتی در یافتن نقاط مثبت و کارا و افزایش و تقویت این نقاط همراه با اصولی مانند خودتشویقی و خودکنترلی این نیرو را توسعه دهد. از طرفی، با یافتن نقاط ضعف و اعمال خودتنبیهی بر خود بهتر از هر فرد دیگری می‌تواند با انتخاب صحیح را در ادامه مسیر زندگی به توفیقاتی که مد نظر دارد، دست یابد. در توصیه‌ها و دستورات دین مبین اسلام و آیات و روایات که کامل‌ترین دستورات و راه‌کارها را برای خودشناسی و خودسازی و خودمدیریتی ارائه کرده است، نیز با تکیه بر اصول مختلف و راه‌های صحیح خودشناسی و با بشارت و انداز، و تکیه بر شناخت، و به‌کارگیری نفوس مختلف اماره، لوازم، ملهمه و مطمئنه، توانسته است الگوهای متعددی را پرورش دهد، که می‌توان با بهره‌گیری از این دستورات نیز به این مهم دست یافت. بنابراین، پرسش اصلی پژوهش حاضر به این شرح است: ابعاد، مؤلفه‌ها و شاخص‌های خودمدیریتی کدام‌اند؟

فراین و گرینگر^۱ (۲۰۰۷) پژوهشی درباره نقش آموزش خودمدیریتی در بهبود عملکرد شغلی انجام دادند. آنها با به‌کارگیری دو گروه کنترل و شاهد در مدت ۱۲ ماه بر روی ۳۰ نفر از فروشندگان یک شرکت، دریافتند هر قدر آموزش‌ها و مهارت‌های خودمدیریتی در افراد بیشتر باشد، بهبود مستمر عملکرد را به همراه خواهد داشت و آثار بالقوه و بالفعلی بر اثربخشی و عملکرد کارکنان دارد.

مانز (۲۰۰۹) نشان داد افراد می‌توانند برای ارتقای مهارت‌های خودمدیریتی آموزش داده شوند و به این ترتیب، نتیجه کار خود را بهبود بخشند؛ بنابراین، مدارس برای بهبود عملکرد کلی خود، باید بر ایجاد خودمدیریتی در دانش‌آموزان سرمایه‌گذاری کنند.

نبرت و کاندی^۲ (۲۰۱۰) تحقیقی پیرامون بررسی قابلیت تعمیم پرسشنامه اصلاح‌شده

1. Frayne & Geringer
2. Qualitative case study

خودرهبری در چین انجام دادند. پرسشنامه اصلاح‌شده خودرهبری میان ۵۵۹ کارمند چینی یک شرکت بزرگ انتقال نفت اجرا شد. یافته‌ها نشان داد پرسشنامه اصلاح‌شده خودرهبری به‌طور کلی در محیط‌های چینی قابل اجرا نیست. بهترین مدل سازگار خودرهبری شامل ابعاد تعیین هدف، تجسم عملکرد موفقیت‌آمیز، گفت‌وگو با خود، خودتشویقی و خودتنبیهی است. پرسشنامه اصلاح‌شده خودرهبری به‌طور مستقیم با خلاقیت و عملکرد مطلوب ارتباط دارد.

راویو و وایتینگ^۱ (۲۰۱۳) در پژوهشی با عنوان «رابطه مهارت‌های خودمدیریتی و از خودبیگانگی تحصیلی» نشان دادند هرچه فرد بیشتر بتواند رفتارهای خود را مدیریت کند و با دیگران عجین باشد، به همان نسبت خودبیگانگی کمتری خواهد داشت. مهارت‌های خودمدیریتی باعث می‌شود دانش‌آموزان احساس کنند، قادرند بر تکالیف و موضوعات درسی خود مسلط شوند و به‌طور کامل، با درس عجین شوند و در نتیجه، باعث افزایش انگیزش درونی و کاهش از خودبیگانگی تحصیلی می‌شود.

حسین‌پور حموله (۱۳۹۲) در پژوهشی رابطه خودمدیریتی و عملکرد کارکنان را در سازمان محیط زیست استان اصفهان بررسی کردند. جامعه آماری آن را کارکنان سازمان محیط زیست استان اصفهان (۲۶۰ نفر) تشکیل داد. یافته‌های این مطالعه نشان داده است بین خودمدیریتی با عملکرد رابطه معنادار وجود دارد و خودمدیریتی باعث بهبود عملکرد در سازمان می‌شود.

کریمی (۱۳۹۴) در پژوهشی به تأثیر آموزش برنامه خودمدیریتی بر افزایش رضایت از زندگی و بهزیستی ذهنی بیماران مبتلا به ام. اس پرداخت. جامعه آماری این پژوهش شامل ۳۰۰ دختر و زن مبتلا به ام. اس تحت پوشش انجمن ام. اس شهر کرمان در سال ۱۳۹۳ بود. نتایج پژوهش او نشان داد آموزش برنامه خودمدیریتی باعث افزایش رضایت از زندگی و بهزیستی ذهنی بیماران مبتلا به ام. اس می‌شود.

نوری (۱۳۹۴) در پژوهشی تأثیر خودمدیریتی بر توانمندسازی و شادی کارکنان دانشگاه شاهرود را بررسی کرد. این پژوهش مطالعه‌ای توصیفی از نوع همبستگی بود. جامعه آماری شامل

۸۰۰ کارمند دانشگاه شاهرود بود. نتایج پژوهش نشان داده است خودمدیریتی بر توانمندسازی، خودمدیریتی بر شادی کارکنان، و توانمندسازی بر شادی کارکنان تأثیر مثبت و معناداری دارد. یوسف و یوسفیه اردشاهی (۱۳۹۵) در پژوهشی به بررسی رابطه بین مهارت‌های خودمدیریتی و ابعاد خودشناسی با رضایت‌مندی شغلی دبیران دبیرستان‌های دوره اول متوسطه شهرستان ارومیه پرداختند. جامعه آماری پژوهش شامل ۱۱۱۱ نفر از دبیران بود. نتایج نشان داد بین مهارت‌های خودمدیریتی، خودپنداره، علایق و سلاقی، نگرش من به دیگران، آینده‌نگری و علایق شغلی با رضایت‌مندی شغلی دبیران رابطه معنادار و مستقیم وجود دارد و ضریب همبستگی پیرسون مثبت است و بین نگرش دیگران به من با رضایت‌مندی شغلی دبیران براساس ضریب همبستگی پیرسون رابطه معناداری وجود ندارد.

نجف‌وند دریکوند (۱۳۹۵) در پژوهشی به بررسی رابطه ویژگی‌های شخصیتی و خودمدیریتی با توانایی سازگاری شغلی در کارکنان پرداخت. جامعه مورد بررسی کارکنان دانشگاه محقق اردبیلی بود که ۱۷۵ نفر به شیوه نمونه‌گیری در دسترس انتخاب شدند. نتایج تحلیل داده‌های پژوهش نشان داده است بین ویژگی‌های شخصیتی (برون‌گرایی، گشودگی به تجربه، همسازی و وظیفه‌شناسی) با توانایی سازگاری شغلی رابطه مثبت دارد و بین روان‌رنجوری با توانایی سازگاری شغلی رابطه منفی معنادار و بین خودمدیریتی و مؤلفه‌های آن با توانایی سازگاری شغلی همبستگی مثبت وجود دارد. همچنین نتایج تحلیل رگرسیون چندمتغیره نشان داده است ویژگی‌های روان‌رنجوری و وظیفه‌شناسی با اطمینان ۹۹ درصد تبیین‌کننده واریانس توانایی سازگاری شغلی را به میزان ۰/۲۲ هستند. همچنین، خودمدیریتی با اطمینان ۹۹ درصد تبیین‌کننده توانایی سازگاری شغلی را به میزان ۰/۲۴ درصد است.

صفری (۱۳۹۶) در پژوهشی به بررسی تأثیر خودمدیریتی روزمره بر منابع شغلی و درگیری شغلی کارکنان پرداخت. جامعه آماری پژوهش شامل پرستاران بیمارستان‌های ساسان و فیروزگر استان تهران است که تعداد ۲۰۲ نفر به عنوان نمونه انتخاب شد. نتایج نشان داد که بین خودمدیریتی روزمره و درگیری شغلی و بین منابع شغلی و درگیری شغلی رابطه مثبت و معنادار و بین خودمدیریتی روزمره و منابع شغلی رابطه مثبت و معناداری وجود دارد. همچنین می‌توان گفت منابع شغلی تأثیر خودمدیریتی روزمره بر درگیری شغلی را میانجی‌گری می‌نماید.

حسینی (۱۳۹۵) در پژوهشی اثربخشی آموزش مهارت‌های خودمدیریتی را در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارای نارسایی توجه/ بیش‌فعالی بررسی کردند. در پژوهش آن‌ها مهارت‌های خودمدیریتی در ۱۰ جلسه با روش تک‌آزمودنی بر روی سه دانش‌آموز دارای اختلال نارسایی توجه/ بیش‌فعالی آموزش داده شد. نتایج نشان داد بین خط پایه و مداخله تفاوت در عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان مشاهده شد.

خانی (۱۳۹۵) در پژوهشی تأثیر آموزش مهارت‌های خودمدیریتی بر کاهش رفتارهای پرخاشگرانه و افزایش مقبولیت اجتماعی در دانش‌آموزان را بررسی کرد. نمونه پژوهش شامل ۳۰ نفر از دانش‌آموزان پسر ۹ تا ۱۲ ساله مقطع دبستان شهر تهران در نیمسال ۹۳-۹۴ بود که با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای تصادفی به دو گروه آزمایش و کنترل انتساب داده شدند. نتایج تحلیل کوواریانس نشان داده است آموزش مهارت‌های خودمدیریتی بر کاهش رفتارهای پرخاشگرانه و افزایش مقبولیت اجتماعی به‌طور معناداری مؤثر بوده است. این نتایج تلویحات مهمی در زمینه بهبود رفتارهای پرخاشگرانه و روابط و مقبولیت اجتماعی دانش‌آموزان دارد.

مزاری و زمانی (۱۳۹۵) در پژوهشی با عنوان «تأثیرپذیری سرمایه انسانی از سازوکارهای روان‌شناختی- رفتاری خودتوسعه‌ای: خودنظم‌دهی، خودمدیریتی، خودرهبری و خودراهبری یادگیری» نشان داد خودتوسعه‌ای منابع انسانی و سرمایه‌های انسانی آنان بالاتر از حد متوسط بود و از میان ابعاد خودتوسعه‌ای، خودرهبری، خودراهبری یادگیری و خودنظم‌دهی قابلیت پیش‌بینی سرمایه‌های انسانی داشته و مدل‌سازی معادلات ساختاری نیز نشان داد خودتوسعه‌ای بر دانش و مهارت‌های شناختی و شایستگی عاطفی تأثیرگذار بوده است.

کریمی (۱۳۹۵) در پژوهشی با عنوان «تبیین نقش انگیزه پیشرفت تحصیلی در به‌کارگیری استراتژی خودرهبری» بیان کرد انگیزه پیشرفت بر استراتژی‌های خودرهبری سازه‌ای تأثیرپذیر بوده است؛ همچنین، بر به‌کارگیری استراتژی‌های خودگفت‌وگویی، خودپاداش‌دهی، خودراهنمایی، تجسم عملکرد و تمرکز بر پاداش طبیعی تأثیرگذار است.

روش‌شناسی پژوهش

پژوهش حاضر از نوع کاربردی است و در زمره پژوهش‌های ترکیبی است که در دو بخش کیفی

و کمی اجرا شد. در پژوهش حاضر با به‌کارگیری مدل طبقه‌بندی، ابتدا چارچوب مدل خودمدیریتی دانش‌آموزان در دوره ابتدایی طراحی شد. در بخش کیفی مطالعه موردی^۱ انجام گرفت. پس از مطالعه مبانی نظری خودمدیریتی و بررسی پژوهش‌های دیگر در زمینه خودمدیریتی، با متخصصان، صاحب‌نظران و پژوهشگران علوم تربیتی مصاحبه عمیق با گروه کانونی^۲ انجام گرفت. با توجه به هدف این بخش که تدوین مدل خودمدیریتی دانش‌آموزان در دوره ابتدایی آموزش و پرورش جمهوری اسلامی ایران، و یافتن عوامل و مؤلفه‌های مؤثر بر خودمدیریتی بود. پژوهش حاضر در زمره طرح‌های کیفی و از نظر روش، مطالعه موردی است. مشارکت‌کنندگان بالقوه پژوهش حاضر شامل متخصصان حوزه علوم تربیتی و مدیریت هستند که برای انتخاب هر گروه مشارکت‌کنندگان روش نمونه‌گیری هدفمند به‌کار گرفته است. معیار تعداد انتخاب مشارکت‌کنندگان اشباع نظری^۳ بود. به عبارتی، انتخاب افراد تا زمانی ادامه داشت که اطلاعات جدیدی به اطلاعات قبلی اضافه نشد. جمع‌آوری داده‌ها با ابزار پرسشنامه بازپاسخ با گروه کانونی و مطالعه اسناد بالادستی انجام گرفت. تجزیه و تحلیل اطلاعات به‌دست‌آمده از مصاحبه‌ها با روش تحلیل محتوای کیفی^۴ انجام یافت. بر این اساس، ابتدا متن بخش مصاحبه از روی صوت ضبط‌شده در جلسه مصاحبه پیاده‌سازی شد و با یادداشت‌ها طی جلسات مصاحبه تکمیل شد. سپس، با مطالعه دقیق این متون، تحلیل محتوای کیفی انجام گرفت.

روش پژوهش کمی با ساختاری منظم و از پیش تعیین‌شده، به دنبال کشف روابط توصیفی یا علی است که در قالب پژوهش‌های متفاوت تعریف می‌شود. در پژوهش‌های توصیفی پژوهشگر به دنبال چگونگی موضوع و متغیرها است که شامل جمع‌آوری اطلاعات برای آزمون فرضیه یا پاسخ به پرسش‌های مربوط به وضعیت فعلی موضوع مورد مطالعه می‌شود (کرسول و پلانوکلاک، ۲۰۱۱، ص ۲۱۸). در بخش کمی پژوهش حاضر، آزمون تی برای بررسی وضعیت موجود خودمدیریتی اجرا شد.

1. Case study
2. Focus group
3. Theoretical saturation
4. Qualitative content analysis

جامعه آماری دانش‌آموزان دوره ابتدایی شهر شیراز هستند که تعداد آن‌ها براساس آمار دریافتی از سازمان آموزش و پرورش استان فارس در سال تحصیلی ۹۸-۹۷ برابر با ۲۵۶۱۱ نفر است. با روش تصادفی خوشه‌ای، ۴۰۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. ابزار پژوهش شامل مدل پرسشنامه خودمدیریتی طراحی شده در بخش کیفی است که برای ارزیابی وضعیت موجود تدوین شده است. این مقیاس شامل چهار بعد و ۳۱ پرسش در طیف پنج‌درجه‌ای لیکرت است. با توجه به اینکه در ساخت این پرسشنامه نظر خبرگان به‌کار گرفته شد، اعتبار صوری و محتوا دارد. برای اطمینان بیشتر، روایی سازه با روش تحلیل گویه و ۳۰ نفر از خبرگان و دبیران محاسبه گردید. کمترین و بیشترین ضریب همبستگی گویه‌ها در بازه ۰/۷۷-۰/۴۸ قرار داشت که در سطح ۰/۰۰۱ نیز معنادار بود. برای محاسبه پایایی ابزار نیز ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد که ضریب ۰/۹۸ نشان‌دهنده پایایی پرسشنامه بود.

یافته‌های پژوهش

تحلیل داده‌های کیفی حاصل از دیدگاه متخصصان، صاحب‌نظران و پژوهشگران حوزه تعلیم و تربیت در زمینه شناسایی ابعاد و شاخص‌های خودمدیریتی به شرح زیر انجام گرفت. خودمدیریتی عبارت است از کنترل و هدایت واکنش‌های هیجانی و احساس فرد در برابر افراد و در موقعیت‌های مختلف که از این طریق قادر به واکنش مثبت و مؤثر است. خودمدیریتی به معنای پذیرش نقاط ضعف و مدیریت پیوسته و دائم گرایش‌هاست. در واقع، خودمدیریتی توانایی بالاتر از مقاومت در برابر رفتار مشکل‌زا است. خودمدیریتی به خودآگاهی وابسته است، و رفتارها را به‌طور مثبت رهبری می‌کند. هدف از کسب این مهارت‌ها رسیدن به سلامت جسمی و روانی، و در نهایت، موفقیت‌های فردی و اجتماعی است، یادگیری این مهارت‌ها آنقدر برای موفقیت ضروری است که ۶۰ درصد عملکرد در همه شغل‌ها را شامل می‌شود و در پژوهش‌های فراوانی تأثیر این مهارت‌ها در سلامتی افراد ثابت شده است. همراه با تغییرات مربوط به یادگیری این مهارت‌ها تغییرات فیزیکی در مغز شکل می‌گیرد. چگونگی تفکر و عملکرد افراد تحت تأثیر سه توانایی هوش، شخصیت و مهارت‌های هوش هیجانی (خودمدیریتی و مدیریت رابطه) است و از این توانایی‌ها مهارت‌های خودمدیریتی قابل آموزش و یادگیری است. آموزش مهارت‌های

خودمدیریتی اقدامات و راهکار مؤثر در جهت جلوگیری از افت تحصیلی و مسائل تربیتی و آموزشی دانش‌آموزان و ازدست‌رفتن فرصت‌ها و سال‌های عمر گران‌بهای دانش‌آموزان و به منظور کاهش بخشی از آثار روان‌شناسی مشکلات تحصیلی در دانش‌آموزان از قبیل ایجاد افسردگی، اضطراب امتحان، اغتشاش در نقش و هویت تحصیلی و اجتماعی، کاهش اعتماد به نفس و انگیزه ادامه تحصیل و کاهش احساس سرخوردگی، خشم نسبت به جامعه و پیامدهای دیگر، همچنین، خودکارآمدی در زمینه اجتماعی است. بنابراین، ضروری است مدلی برای مهارت‌های خودمدیریتی در دانش‌آموزان طراحی و تدوین شود تا بتوان کمک شایانی به این دانش‌آموزان برای رشد و خودشکوفایی آنان انجام گیرد.

جدول مضامین سازمان‌دهنده و مضامین پایه

باتوجه به مطالعات کتابخانه‌ای و اطلاعات گردآوری‌شده و به‌کارگیری نمونه‌های مختلف خودمدیریتی که تاکنون ارائه شده است، همچنین، داده‌های حاصل مصاحبه‌ها با متخصصان حوزه مدیریت و علوم تربیتی، مضامین سازمان‌دهنده و مضامین پایه به شرح زیر استخراج شد:

۱. خانواده: به عنوان مضمون سازمان‌دهنده اصلی با زیرمجموعه‌های و مضامین پایه‌ای کارکرد خانواده، عملکرد خانواده، آگاهی خانواده، شیوه فرزندپروری، سبک زندگی، جو عاطفی خانواده، همدلی و صمیمیت، قدرت‌بخشی خانواده، و تاب‌آوری خانواده.
۲. محیط آموزشی: شامل زیرمجموعه‌های انگیزش تحصیلی، اشتیاق تحصیلی، جو آموزشی، حل مسائل، نیروی انسانی (معلم، مدیر و...)، و خودکارآمدی تحصیلی.
۳. مهارت‌های اجتماعی: شامل ارتباط با خود و دیگران، خودشکوفایی، خودآگاهی، و سازگاری اجتماعی، کارکرد، خودکارآمدی اجتماعی، رشد اجتماعی، تحمل خصوصیات دیگران، مهارت‌های ارتباطی، و کفایت اجتماعی.
۴. برنامه‌ریزی: شامل نظم و انضباط، پذیرش مقررات، تبعیت از هدف، برنامه‌ریزی تحصیلی، و خودارزیابی.

پس از شناسایی مؤلفه‌های خودمدیریتی، وضعیت موجود مؤلفه‌ها و شاخص‌های خودمدیریتی از طریق پرسشنامه بررسی شد. برای تحلیل داده‌های حاصل از پرسشنامه آزمون تی تک‌نمونه اجرا

شد. با توجه به گویه‌های پرسشنامه، میانگین فرضی عدد ۳ در نظر گرفته شد. نتایج در ادامه بیان شده است.

جدول ۱. نتایج آزمون تی برای بررسی وضعیت مؤلفه خودمدیریتی و زیرمؤلفه‌های آن

مؤلفه / زیرمؤلفه	تعداد	میانگین نمرات	مقدار تی	درجه آزادی	سطح معناداری
مهارت‌های اجتماعی	۴۰۰	۱,۸۶	-۴۰,۰۷	۳۹۹	۰,۰۰۰۱
ارتباط با خود و دیگران	۴۰۰	۱,۹۰	-۲۱,۷۵	۳۹۹	۰,۰۰۰۱
خودشکوفایی	۴۰۰	۲,۰۱	-۱۶,۷۷	۳۹۹	۰,۰۰۰۱
سازگاری اجتماعی	۴۰۰	۱,۶۶	-۲۷,۸۳	۳۹۹	۰,۰۰۰۱
کارکرد	۴۰۰	۲,۰۶	-۱۷,۹۷	۳۹۹	۰,۰۰۰۱
خودکارآمدی اجتماعی	۴۰۰	۱,۵۱	-۳۱,۹۶	۳۹۹	۰,۰۰۰۱
رشد اجتماعی	۴۰۰	۲,۰۳	-۱۸,۴۶	۳۹۹	۰,۰۰۰۱

همان‌طور که مشاهده می‌شود مقدار تی برای مؤلفه مهارت‌های اجتماعی و زیرمؤلفه‌های آن کمتر از ۱,۹۶- است، و در سطح معناداری ۰,۰۰۰۱ معنادار است ($P < ۰,۰۱$). بنابراین، بین میانگین نمرات به دست آمده و میانگین فرضی تفاوت معناداری وجود دارد و با توجه به اینکه میانگین نمرات برای مؤلفه مهارت‌های اجتماعی و زیرمؤلفه‌های آن کمتر از مقدار مفروض است، می‌توان نتیجه گرفت از نظر افراد مورد پژوهش مؤلفه مهارت‌های اجتماعی و زیرمؤلفه‌های آن (ارتباط با خود و دیگران، خودشکوفایی، سازگاری اجتماعی، کارکرد، خودکارآمدی اجتماعی و رشد اجتماعی) وضعیت مناسبی ندارد.

جدول ۲. نتایج آزمون تی برای بررسی وضعیت مؤلفه برنامه‌ریزی و زیرمؤلفه‌های آن

مؤلفه / زیرمؤلفه	تعداد	میانگین نمرات	مقدار تی	درجه آزادی	سطح معناداری
برنامه‌ریزی	۴۰۰	۲,۱۵	-۲۴,۱۴	۳۹۹	۰,۰۰۰۱
نظم و انضباط	۴۰۰	۲,۲۳	-۱۲,۴۲	۳۹۹	۰,۰۰۰۱
پذیرش مقررات	۴۰۰	۱,۹۰	-۱۹,۴۲	۳۹۹	۰,۰۰۰۱
تبعیت از هدف	۴۰۰	۲,۱۱	-۱۴,۸۲	۳۹۹	۰,۰۰۰۱
برنامه‌ریزی تحصیلی	۴۰۰	۲,۳۶	-۸,۹۶	۳۹۹	۰,۰۰۰۱
خودارزیابی	۴۰۰	۲,۱۲	-۲۷,۸۷	۳۹۹	۰,۰۰۰۱

همان‌طور که مشاهده می‌شود مقدار تی برای مؤلفه برنامه‌ریزی و زیرمؤلفه‌های آن کمتر از ۱/۹۶- است، و در سطح معناداری ۰/۰۰۰۱ معنادار است ($P < ۰/۰۱$). بنابراین، بین میانگین نمرات به‌دست‌آمده و میانگین فرضی تفاوت معناداری وجود دارد و با توجه به اینکه میانگین نمرات برای مؤلفه برنامه‌ریزی و زیرمؤلفه‌های آن کمتر از مقدار مفروض است، می‌توان نتیجه گرفت از نظر افراد مورد پژوهش مؤلفه برنامه‌ریزی و زیرمؤلفه‌های آن (نظم و انضباط، پذیرش مقررات، تبعیت از هدف، برنامه‌ریزی تحصیلی، و خودکارآمدی) وضعیت مناسبی ندارد.

جدول ۳. نتایج آزمون تی برای بررسی وضعیت خانواده و زیرمؤلفه‌های آن

مؤلفه / زیرمؤلفه	تعداد	میانگین نمرات	مقدار تی	درجه آزادی	سطح معناداری
خانواده	۴۰۰	۲/۴۹	-۱۵/۲۹	۳۹۹	۰/۰۰۰۱
کارکرد خانواده	۴۰۰	۲/۳۶	-۹/۰۵	۳۹۹	۰/۰۰۰۱
شیوه فرزندپروری	۴۰۰	۲/۶۷	-۴/۹۷	۳۹۹	۰/۰۰۰۱
سبک زندگی	۴۰۰	۲/۷۴	-۳/۴۹	۳۹۹	۰/۰۰۱
جو عاطفی خانواده	۴۰۰	۲/۲۳	-۱۳/۱۳	۳۹۹	۰/۰۰۰۱

همان‌طور که مشاهده می‌شود مقدار تی برای مؤلفه خانواده و زیرمؤلفه‌های آن کمتر از ۱/۹۶- است، و در سطح معناداری ۰/۰۰۰۱ معنادار است ($P < ۰/۰۱$). بنابراین، بین میانگین نمرات به‌دست‌آمده و میانگین فرضی تفاوت معناداری وجود دارد و با توجه به اینکه میانگین نمرات برای مؤلفه خانواده و زیرمؤلفه‌های آن کمتر از مقدار مفروض است، می‌توان نتیجه گرفت از نظر افراد مورد پژوهش مؤلفه خانواده و زیرمؤلفه‌های آن (کارکرد خانواده، شیوه فرزندپروری، سبک زندگی و جو عاطفی خانواده) وضعیت مناسبی ندارد.

جدول ۴. نتایج آزمون تی برای بررسی وضعیت مؤلفه محیط آموزشی و زیرمؤلفه‌های آن

مؤلفه / زیرمؤلفه	تعداد	میانگین نمرات	مقدار تی	درجه آزادی	سطح معناداری
محیط آموزشی	۴۰۰	۲/۲۷	-۲۴/۳۵	۳۹۹	۰/۰۰۰۱
انگیزش تحصیلی	۴۰۰	۲/۵۶	-۷/۴۹	۳۹۹	۰/۰۰۰۱
اشتتاق تحصیلی	۴۰۰	۱/۹۳	-۲۰/۸۳	۳۹۹	۰/۰۰۰۱
جو آموزشی	۴۰۰	۲/۵۰	-۷/۴۱	۳۹۹	۰/۰۰۰۱
حل مسائل	۴۰۰	۲/۳۴	-۹/۸۱	۳۹۹	۰/۰۰۰۱
نیروی انسانی	۴۰۰	۲/۰۷	-۱۹/۴۴	۳۹۹	۰/۰۰۰۱

همان‌طور که مشاهده می‌شود مقدار تی برای مؤلفه محیط آموزشی و زیرمؤلفه‌های آن کمتر از ۱/۹۶- است، و در سطح معناداری ۰/۰۰۰۱ معنادار است ($P < ۰/۰۱$). بنابراین، بین میانگین نمرات به‌دست‌آمده و میانگین فرضی تفاوت معناداری وجود دارد و با توجه به اینکه میانگین نمرات برای مؤلفه محیط آموزشی و زیرمؤلفه‌های آن کمتر از مقدار مفروض است، می‌توان نتیجه گرفت از نظر افراد مورد پژوهش مؤلفه محیط آموزشی و زیرمؤلفه‌های آن (انگیزش تحصیلی، اشتیاق تحصیلی، جو آموزشی، حل مسائل و نیروی انسانی) وضعیت مناسبی ندارد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف پژوهش حاضر شناسایی مؤلفه‌ها و شاخص‌های مؤثر در توسعه خودمدیریتی در دانش‌آموزان بود. در نتیجه، چهار مؤلفه شناسایی شد که عبارت‌اند از مؤلفه‌های مهارت‌های اجتماعی (با زیرمؤلفه‌های ارتباط با خود و دیگران، خودشکوفایی، سازگاری اجتماعی، کارکرد، خودکارآمدی اجتماعی و رشد اجتماعی)، برنامه‌ریزی (با زیرمؤلفه‌های نظم و انضباط، پذیرش مقررات، تبعیت از هدف، برنامه‌ریزی تحصیلی، و خودکارآمدی)، خانواده (با زیرمؤلفه‌های کارکرد خانواده، شیوه فرزندپروری، سبک زندگی و جو عاطفی خانواده)، و برنامه‌ریزی (با زیرمؤلفه‌های زیرمؤلفه‌های آن کمتر از مقدار مفروض است، می‌توان نتیجه گرفت از نظر افراد مورد پژوهش مؤلفه محیط آموزشی (زیرمؤلفه‌های آن شامل انگیزش تحصیلی، اشتیاق تحصیلی، جو آموزشی، حل مسائل و نیروی انسانی).

در تبیین نقش مؤلفه برنامه‌ریزی در خودمدیریتی دانش‌آموزان می‌توان گفت یکی از مهم‌ترین مهارت‌هایی که در خودمدیریتی و رسیدن به آن نقش کلیدی دارد، برنامه‌ریزی است. برنامه‌ریزی باعث می‌شود در وقت، انرژی و هزینه‌های ما صرفه‌جویی شود، همچنین، از ابهام، سردرگمی، رفتن به مسیرهای اشتباه که نتیجه آن می‌تواند ده‌ها، صدها و هزاران ساعت تلاش بیهوده یا هزاران، حتی میلیون‌ها تومان ضرر باشد، جلوگیری کند. برنامه‌ریزی، دستیابی به هدف را امکان‌پذیر می‌کند. اگر فرد نداند برای رسیدن به هدف چه کارهایی باید انجام دهد و اینکه کدام کارها مهم بوده، و کدام مهم نیستند و اولویت کارها چطور است. برنامه‌ریزی مشخص می‌کند،

چطور می‌توان عملکرد بالایی داشت و به هدف دست یافت. در زمینه خودمدیریتی سازماندهی کردن ذهنمان بسیار نقش اساسی دارد. در حالت عادی ممکن است فرد به دهها مسئله فکر کند، ولی زمانی که هدفی انتخاب می‌کند، هنگام برنامه‌ریزی مجبور است فکر کند که چطور می‌تواند به هدفش برسد، برای رسیدن به آن هدف چه منابع و امکاناتی در اختیار است، همچنین، چه محدودیت‌ها و موانعی وجود دارد، چگونه باید آن‌ها را برطرف کرد. در این حالت، فکر فرد فقط متمرکز بر یک هدف است، درست مانند زمانی که یک ذره‌بین جلوی نور خورشید گرفته شده است، ذره‌بین نور پراکنده خورشید را متمرکز کرده و به آن قدرت افروختن می‌دهد، برنامه‌ریزی هم دقیقاً همین کار را با افکار افراد انجام می‌دهد و به آن‌ها قدرت می‌بخشد و اجازه نمی‌دهد نیروی آن پراکنده شود. در خودمدیریتی شناختن نقاط ضعف و قوت خود مهم است، ممکن است بین فرد و هدفش فقط یک مهارت باشد، که باید آن را یاد بگیرد. شناختن نقاط ضعف و قوت بسیار مهم است، ممکن است شکست و نرسیدن به هدف فقط از جانب همان نقطه ضعف باشد یا موفقیت و رسیدن به هدف فقط به خاطر همان نقطه قوت باشد، بنابراین، خیلی مهم است که برای برطرف کردن نقطه ضعف فکری شود و روی آن کار کنیم تا به نقطه قوت تبدیل شود. از طرفی، بر نقطه قوت تأکید شود تا قوی‌تر شود و امکان رسیدن به هدف را افزایش دهد. این شناسایی فرصت‌ها است، همان‌طور که اشاره شد، هنگام برنامه‌ریزی به منابع، امکانات، محدودیت‌ها، موانع و خیلی موارد دیگر توجه می‌شود، یکی از آن موارد هم می‌تواند فرصت‌ها باشد بعضی از فرصت‌ها ممکن است فقط یک‌بار اتفاق افتد، و اگر ما حواسمان نباشد از دستمان برود، ولی اگر آگاهانه به آن فکر شود، به محض وقوع، می‌توان نهایت استفاده را برد. بنابراین، توجه به برنامه‌ریزی و اهمیت آن می‌تواند در خودمدیریتی بسیار بااهمیت باشد. یکی از مؤلفه‌های برنامه‌ریزی نظم و ترتیب است. وقتی کلمه نظم مطرح می‌شود، اولین کلماتی و مفاهیمی که بعد از آن تداعی می‌شود، انضباط، قاعده، آراستن، و دقت است. اما به نظر نظم معنایی مهم‌تر و جذاب‌تر از اینها دارد. انضباط در لغت به معنای رفتاری دارای نظم و ترتیب، یا در واقع، انضباط فردی از نظر لغوی همان رفتاری است که توأم با نظم و ترتیب بوده و از یک اصول خاصی پیروی می‌کند.

اگر فرض شود معنای لغوی نظم و انضباط فردی کاملاً صحیح و در دنیا کاربردی است، بسیاری از انسان‌های بزرگ و موفق در هر زمینه، با مدل تازه‌ای که تعریف شد، انضباط شخصی داشته‌اند. بنابراین، رابطه‌ای مستقیم و جدانشدنی بین نظم و انضباط شخصی و خودمدیریتی وجود دارد. این نتیجه با نتیجه پژوهش مانز (۲۰۰۹) همسویی دارد که نشان داد افراد می‌توانند برای اتخاذ و ارتقای مهارت‌های خودمدیریتی آموزش داده شوند و به این ترتیب، نتیجه کار خود را بهبود بخشند. بنابراین، مدارس برای بهبود عملکرد کلی خود، باید بر ایجاد خودمدیریتی در دانش‌آموزان سرمایه‌گذاری کنند.

در زمینه مؤلفه محیط آموزشی باید بیان کرد محیط آموزشی شامل مجموعه‌ای از نگرش‌ها، احساس و رفتارها است که بر نوآوری، رضایت و کارایی افراد که جزء خودمدیریتی افراد است، تأثیر دارد. محیط آموزشی باید شرایط و امکانات لازم برای رشد و توسعه خودمدیریتی در دانش‌آموزان را فراهم کند که دانش‌آموزانی خلاق و مسئولیت‌پذیر و در نهایت مستقل پرورش دهند. نتایج پژوهش راویو و وایتینگ (۲۰۱۳) نشان داد هرچه فرد بیشتر بتواند رفتارهای خود را مدیریت کند و با دیگران عجین باشد، به همان نسبت از خودبستگی کمتری دارد. مهارت‌های خودمدیریتی باعث می‌شود دانش‌آموزان احساس کنند، قادرند بر تکالیف و موضوعات درسی خود مسلط شوند و به‌طور کامل، با درس عجین شوند. در نتیجه، این امر باعث افزایش انگیزش درونی و کاهش از خودبستگی تحصیلی می‌شود. نتایج این پژوهش با نتایج پژوهش راویو و وایتینگ (۲۰۱۳) همسویی دارد.

در زمینه نقش خانواده در خودمدیریتی دانش‌آموزان می‌توان بیان کرد خانواده نظامی اجتماعی و طبیعی است که ویژگی‌های خاص خود را دارد. این نظام اجتماعی مجموعه‌ای از قواعد و اصول را ابداع، و برای اعضای خود نقش‌های متنوعی تعیین می‌کند. علاوه بر این، خانواده از یک ساختار نظامدار قدرت برخوردار است، صورت‌های پیچیده‌ای از پیام‌رسانی‌های آشکار و نهان را به‌وجود می‌آورد، و روش‌های مذاکره و حل مسئله مفصلی را در اختیار دارد که به آن اجازه می‌دهد تکالیف مختلفی را با موفقیت به انجام برساند. رابطه اعضای این خرده‌فرهنگ رابطه‌ای عمیق و چندلایه است که به‌طور عمده، براساس تاریخچه مشترک، ادراک و فرض‌های مشترک و

درونی شده راجع به جهان، و اهداف مشترک بنا شده است. در چنین نظامی، افراد به وسیلهٔ علائق و دلبستگی‌های عاطفی نیرومند، دیرپا، و متقابل به یکدیگر متصل شده‌اند. ممکن است از شدت این علائق و دلبستگی‌ها طی زمان کاسته شود، ولی باز هم علائق مزبور در سراسر زندگی خانوادگی به بقای خود ادامه خواهند داد. بر هیچ کس پوشیده نیست که خانواده مأمّن آرامش و جایگاه شکوفایی استعدادهاست. افراد درون خانواده از هم تأثیر می‌پذیرند و بر هم تأثیر می‌گذارند. به‌طور مسلم، شکوفایی افراد خانواده، متأثر از عملکرد درونی خانواده است. عملکرد خانواده در اصل به ویژگی‌های سیستمی خانواده اشاره دارد. به بیان دیگر، عملکرد خانواده یعنی توانایی خانواده در هماهنگی یا انطباق با تغییرات ایجادشده در طول حیات، حل‌کردن تعارض‌ها، همبستگی میان اعضا و موفقیت در الگوهای انضباطی، رعایت حد و مرز میان افراد و اجرای مقررات و اصول حاکم بر این نهاد با هدف حفاظت از کل نظام خانواده. برای دستیابی به عملکرد مطلوب در سیستم خانواده، باید نقش‌ها، وظایف و تکالیف در بین همهٔ اعضای خانواده به‌طور نظامند و هماهنگ، سازمان داده شود. همچنین، هماهنگی و توازن، رهبری و رابطهٔ مؤثر، برای عملکرد بهینه، مهم هستند.

مهارت‌های اجتماعی مجموعهٔ توانمندی‌هایی است که موجب موفقیت در زندگی اجتماعی فرد می‌شود. هر فرد برای زندگی موفق در یک جامعه، علاوه بر مهارت‌های فردی به مهارت‌های دیگری نیاز دارد که از آن به نام مهارت‌های اجتماعی یاد می‌کنند. مهارت‌های اجتماعی، مجموعه رفتارهای اکتسابی است که از طریق مشاهده، مدل‌سازی، تمرین و بازخورد آموخته می‌شود و دارای ویژگی‌های زیر است و رفتارهای کلامی و غیر کلامی را دربرمی‌گیرد و پاسخ‌های مناسب و مؤثر را دربردارند، بیشتر جنبهٔ تعاملی داشته، تقویت اجتماعی را حداکثر می‌کنند و براساس ویژگی‌ها و محیطی که فرد در آن واقع شده است، توسعه می‌یابند و از طریق آموزش رشد می‌کنند. عامل اجتماعی یا توانمندی‌های اجتماعی یعنی تعامل در جامعه، شناخت روحیه و احساس درونی خود و دیگران و برخورد صحیح و متناسب با آن‌ها. اگر این تجارب تکامل نیابند، نه‌تنها توانایی‌های مشخص در ایجاد رابطه در رفتارهای اجتماعی را دچار خدشه می‌کنند، بلکه

موجب عقب‌ماندگی ذهنی و جسمی می‌شوند. افراد خاصی که دارای توانمندی‌های اجتماعی هستند، می‌توانند با احساس و عواطف خود و دیگران به‌خوبی برخورد کنند و در نهایت، به خودمدیریتی دست یابند. این نتایج، با نتایج پژوهش خانی (۱۳۹۵) همسویی دارد که نشان داد آموزش مهارت‌های خودمدیریتی بر کاهش رفتارهای پرخاشگرانه و افزایش مقبولیت اجتماعی به‌طور معناداری مؤثر است. این نتایج تلویحات مهمی در زمینه بهبود رفتارهای پرخاشگرانه و روابط و مقبولیت اجتماعی دانش‌آموزان دارد.

مهارت‌های اجتماعی یک فرد بر توانایی او در بازی‌کردن، یادگیری، کار و مشارکت در فعالیت‌های تفریحی در طول زندگی تأثیر می‌گذارند. شناخت و مهارت اجتماعی را فرایندی می‌دانند که کودکان و نوجوانان را قادر می‌کند تا رفتار دیگران را درک و پیش‌بینی کنند، رفتار خود را کنترل کنند و تعاملات اجتماعی خود را تنظیم کنند. براساس پژوهش کوهی و همکاران (۱۳۹۶) با عنوان «ارائه مدلی برای رابطه سبک‌های مدیریتی، اخلاقی و تعهد سازمانی با رضایت شغلی مدیران»، برای اینکه تعامل اجتماعی به صورت مناسب تحقق یابد، باید محرک اجتماعی به‌درستی رمزگردانی شده و با دیگر اطلاعات مربوط مقایسه و تفسیر شود. هرچه محرک اجتماعی بهتر پردازش شود، لیاقت و مهارت اجتماعی نوجوانان بیشتر و تکامل او با دیگران موفقیت‌آمیزتر خواهد بود. مهارت‌های اجتماعی تأثیر مهمی بر کارکرد کلی فرد دارد. بسیاری از پژوهشگران روابط مستقیم بین مهارت‌های اجتماعی و کارکرد تحصیلی، انعطاف‌پذیری و استخدام موفق، پیدا کرده‌اند. در مقابل، نارسایی در مهارت‌های اجتماعی سازشی بر بسیاری از ابعاد زندگی فرد شامل پیشرفت تحصیلی پایین، روابط بین فردی نامناسب، خارج شدن از موقعیت‌های آموزشی با کمترین میزان محدودیت و توانایی‌های محدود و یکپارچه‌شده در فعالیت‌های جامعه مؤثر است. از ویژگی‌هایی که می‌توان در مهارت‌های اجتماعی به آن اشاره کرد، متناسب بودن آن‌ها با وضعیت است. فردی از لحاظ اجتماعی ماهر است که بتواند رفتارهایش را متناسب با انتظارات دیگران تغییر دهد. به این ترتیب، داشتن ارتباط ماهرانه بستگی به استفاده صحیح (از لحاظ بافتی) و تسهیل‌کننده (از لحاظ رفتاری) از شیوه‌های برقراری ارتباط مناسب و کارآمد با دیگران دارد. نکته شایان تأمل دیگری که باید در زمینه مهارت‌های اجتماعی در خودمدیریتی دانش‌آموزان بیان

داشت، این است مهارت‌های اجتماعی هر جامعه‌ای دارای تعدادی از ارزش‌ها برای افراد است. افراد برای انجام‌دادن تکالیف باید ارزش‌های جامعه خود را شناخته و در بروز رفتار خویش آن‌ها را مورد توجه قرار دهند. انسان موجودی اجتماعی است و به همین دلیل از لحظه تولد تا آخر عمر در اجتماع به سر می‌برد و دائماً در تعامل با انسان‌های دیگر است. حضور در جمع می‌تواند مشکلات افراد را مرتفع کند و به همین منظور، همواره یاد می‌گیرد که چگونه باید در جمع زندگی کند و نیازهای خود را ارضا کند.



منابع

- حسین‌پور حموله، مریم (۱۳۹۲). بررسی رابطه خودمدیریتی و عملکرد کارکنان (مطالعه موردی: سازمان محیط زیست استان اصفهان). پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی، واحد شاهرود - دانشکده علوم انسانی.
- حسینی، سید ایوب (۱۳۹۵). اثربخشی آموزش مهارت‌های خودمدیریتی بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دارای نارسایی توجه/ بیش‌فعالی. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی (ره).
- خانی، آیدا (۱۳۹۵). تأثیر آموزش مهارت‌های خودمدیریتی بر کاهش رفتارهای پرخطرگانه و افزایش مقبولیت اجتماعی در دانش‌آموزان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه گیلان.
- صفری، فروزان (۱۳۹۶). تأثیر خودمدیریتی روزانه بر منابع شغلی و درگیری شغلی کارکنان؛ مورد مطالعه: کارکنان بیمارستان‌های فیروزگر و ساسان استان تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته مدیریت دولتی، دانشگاه علامه طباطبائی (ره).
- کریمی، نجمه (۱۳۹۴). تأثیر آموزش برنامه خودمدیریتی بر افزایش رضایت از زندگی و بهزیستی ذهنی بیماران مبتلا به ام.اس. دومین کنفرانس ملی ایده‌های نوین در علوم مدیریت و اقتصاد، کرمان، سال ۱۳۹۳.
- کریمی، یوسف (۱۳۹۵). روان‌شناسی شخصیت. تهران: پیام نور.
- کوهی، امیرحسین، احمدی، غلامعلی، عاشوری، غلامعلی، و بیرامی، رضا (۱۳۹۶). ارائه مدلی براساس رابطه سبک‌های مدیریتی، خلاقیت و تعهد سازمانی با رضایت شغلی مدیران. مدیریت آموزشی و آموزشگاهی، ۶(۲)، ۲۸-۹.
- مزاری، ابراهیم، و زمانی، مهسا (۱۳۹۵). تأثیرپذیری سرمایه انسانی از سازوکارهای روان‌شناختی - رفتاری خودتوسعه‌ای: خودنظم‌دهی، خودمدیریتی، خودرهبری و خودراهبری یادگیری. پژوهش‌های کاربردی روان‌شناختی (روان‌شناسی و علوم تربیتی)، ۳(۷)، ۳۹-۵۴.
- نجف‌وند دریکوند، فاطمه (۱۳۹۵). رابطه ویژگی‌های شخصیتی و خودمدیریتی با توانایی سازگاری شغلی در کارکنان. پایان‌نامه کارشناسی ارشد، رشته مشاوره، دانشگاه محقق اردبیلی.

نوری، فاطمه (۱۳۹۴). بررسی تأثیر خودمدیریتی بر توانمندسازی و شادی کارکنان دانشگاه شاهرود. پایان‌نامه کارشناسی ارشد دانشگاه آزاد اسلامی، واحد شاهرود، دانشکده مدیریت و حسابداری.

یوسف، سرگیس، و یوسفیه اردشاهی، دانیلا (۱۳۹۵). بررسی رابطه بین مهارت‌های خودمدیریتی و ابعاد خودشناسی با رضایتمندی شغلی؛ مطالعه موردی: دبیران دبیرستان‌های دوره اول شهرستان ارومیه. چهارمین همایش ملی علوم مدیریت نوین گرگان، سال ۱۳۹۴.

- Fletcher, J. K., & Kaufer, K. (2003). Shared leadership; Paradox and possibility, in Pearce, C.L. and Conger. J.A. (Eds). *Shared leadership; Reframing the Hows and Whys of leadership*, Thousand Oaks, CA: SAGE.
- Frayne, C. A., & Geringer, J. M. (2007). Self- management training for improving job performance: A field experiment involving salespeople. *Applied Psychology*, 85(3), 361-372.
- Mahoney, M., & Arnkoff, D. (2017). Cognitive and self-control therapies. In Garfield, S. and Bergin, A. E. (eds), *Handbook of psychotherapy and therapy change*, New York: Wiley.
- Manz, C. C. (2001). Self-leadership: Toward an expanded theory of selfinfluence processes in organizations. *Academy of Management Review*, 11(3), 585-600.
- Manz, C. C. (2009). *Mastering self-leadership: Empowering yourself for personal excellence*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Neubert, M. J., & Cindy, J. C. W. (2010). An investigation of the generalizability of the Houghton and neck revised self-leadership questionnaire to a Chinese context. *Managerial Psychology*, 21(4), 319-337.
- Rovai, A. P., & Wighting, M. J. (2013). Feelings of alienation and community among higher education students in a virtual classroom. *Internet and Higher Education*, 8(2), 111-130.