

بررسی تأثیر محتوای دروس و خودرهبی بر امید به اشتغال دانشجویان مدیریت بازرگانی: نقش میانجی خودکارآمدی و خودتعیین‌کنندگی

دکتر محسن اکبری*

سحر ناصری**

سید حسن آل‌طه***

چکیده

امید به اشتغال موضوعی است که در سال‌های اخیر به دلیل شرایط اقتصادی کشور، افزایش تعداد دانشگاه‌ها و توسعه آموزش عالی از اهمیت بسیاری برخوردار گشته است؛ لذا، این پژوهش با هدف بررسی نیروهای درونی و بیرونی اثرگذار بر امید به اشتغال، به بررسی تأثیر محتوای کتب درسی و خودرهبی بر امید به اشتغال به طور مستقیم و با میانجی‌گری متغیر خودکارآمدی و خودتعیین‌کنندگی در میان دانشجویان سال سوم و چهارم رشته مدیریت بازرگانی دانشگاه‌های سراسر کشور پرداخته است. از این رو، پژوهش حاضر به لحاظ هدف پژوهش، توصیفی، به لحاظ استراتژی‌های پژوهش، پیمایشی و به لحاظ شیوه گردآوری داده‌ها، پرسش‌نامه‌ای است. به منظور سنجش تأثیر متغیر مستقل بر وابسته، پرسش‌نامه پژوهش به صورت حضوری و اینترنتی و به روش نمونه‌گیری غیراحتمالی در دسترس ۴۵۰ نفر از اعضای نمونه توزیع گردید که در نهایت ۴۰۲ پرسش‌نامه مناسب و بدون نقص جمع‌آوری شد و تجزیه و تحلیل گردید. تجزیه و تحلیل داده‌ها با استفاده از روش

* عضو هیئت علمی دانشگاه گیلان (akbarimohsen@gmail.com)

** کارشناسی ارشد مدیریت بازرگانی دانشگاه گیلان (sahar_nasari_68@yahoo.com)

*** کارشناسی ارشد مدیریت بازرگانی دانشگاه گیلان (hassan.aletaha@gmail.com)

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۳/۶/۲۱

تاریخ دریافت: ۱۳۹۳/۵/۲

پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی، شماره ۳۴، پاییز ۱۳۹۳، ص ۹۵-۶۷

معادلات ساختاری و نرم‌افزار Smart PLS2 حاکی از آن است که محتوای درسی و خودرهبی به طور مستقیم و با میانجی‌گری خودکارآمدی و خودتعیین‌کنندگی بر امید به اشتغال مؤثر است؛ بنابراین، کلیه فرضیه‌های پژوهش مورد تأیید خواهد بود.

کلیدواژه‌ها

محتوای دروس، خودرهبی، خودکارآمدی، خودتعیین‌کنندگی، امید به اشتغال

مقدمه

در هنگامه‌ای که نظام اقتصادی کشور پس از کشاکش‌های میان جناح‌های سیاسی - در دهه ۱۳۶۰ - به سوی نظامی مبتنی بر اقتصاد آزاد سوق پیدا کرده و آموزش عالی و توسعه آن نیز در هماهنگی با کلیت نظام بر عرضه و تقاضا استوار شده است، از مسئولیت دولت برای ایجاد اشتغال فارغ‌التحصیلان دانشگاهی کاسته و انتخاب رشته برای تحصیل دانشگاهی معطوف به همه سونگری و آینده‌بینی خود دانشجو شده است (مهرام و ساکتی، ۱۳۸۵: ۴)؛ اما اوضاع و احوال آموزش نیز از جهات کاملاً متفاوتی مورد انتقاد است؛ به این معنا که توسعه آموزش و کیفیت کار آن با نیازهای اقتصادی و تقاضاهای اجتماعی از ناهماهنگی درآمده و گسترش کمی آموزش که بیشتر بر ملاحظات سیاسی متکی بود، کمتر رابطه‌ای با نیازها و امکانات اقتصادی داشته و جامعه را در محدوده مشکلات اقتصادی و اجتماعی جدید قرار داده است. پیدایش این تضاد در بطن جامعه از شیوه عدم تجانس استراتژی‌های اقتصادی و اجتماعی از یک سو و آموزش از سوی دیگر است (قریشی‌راد، ۱۳۸۷: ۴۸).

این تضاد مشخصه‌های متعددی دارد که از میان آن‌ها بیکاری جوانان به نحو خاصی جلب نظر می‌کند. این امر قبل از هر چیز نمایانگر این واقعیت است که دانشگاه‌ها وظایف خود را در زمینه آماده ساختن فرد برای احراز شغل به خوبی انجام نمی‌دهد، به نحوی که هم اکنون می‌بینیم فارغ‌التحصیلان دانشگاهی با مشکلات جدی در زمینه پیدا کردن شغل روبه‌رو هستند (نصیرزاده بیرمی، ۱۳۷۹: ۵۳). در تشریح سازوکار این وضع پیچیده کارشناسان امور اقتصادی و مسائل آموزشی از اصطلاح رکود تورمی آموزش کمک می‌گیرند. رکود اشتغال و تورم آموزشی را باید در ورشکستگی فن‌های برنامه‌ریزی انسانی، نابسامانی نظام آموزشی و رکورد اقتصادی جست‌وجو کرد که نتیجه این عدم

تبادل به صورت بیماری پنهان و آشکار و ناامیدی در دستیابی به شغلی مناسب ظاهر می شود (قریشی راد، ۱۳۸۷: ۴۹) و همواره این سؤال را مطرح می سازد که چه عواملی در اشتغال و امید به آن نقش دارد؟

در پژوهش های بسیاری به شناسایی عوامل مؤثر بر امید به اشتغال جوانان و دانشجویان پرداخته شده است؛ از این میان مهرا م و ساکتی (۱۳۸۵) در پاسخ به این سؤال ضمن پژوهش در میان ۲۷۷ دانشجو به این نتیجه دست یافته اند که محتوا مؤلفه ای از برنامه درسی است که باید با تحلیل مشاغل پیش بینی شده برای یک تخصص همخوانی داشته باشد به طوری که دانشجو احساس کند با مطالعه این دروس، می تواند نقشی بایسته در آن مشاغل ایفا نماید. لیکن، تأثیر محتوا تا حد زیادی به انتظارات، انگیزش، نیروهای درونی و فکری و شناخت افراد وابسته است (مهرا م و ساکتی، ۱۳۸۵: ۶). قریشی (۱۳۸۷) نیز بیان نموده است که رابطه معناداری میان متغیرهای عزت نفس، روابط اجتماعی، مسئولیت پذیری، توانایی های افراد، میزان مشارکت دانشجویان در فعالیت های اجتماعی و منزلت دانشجویان در جامعه با امید به اشتغال وجود دارد (قریشی راد، ۱۳۸۷: ۴۷).

با جمع بندی پژوهش ها و نظریه های مطرح شده در این زمینه می توان بیان نمود که شناخت، نیروهای درونی، انگیزش و ارتباطات از جمله مفاهیمی است که در امید به اشتغال نقش دارد و این مفاهیم در دل واژه های خودرهبی (هاوتون^۱ و همکاران، ۲۰۰۴: ۴۲۹)، خودتعیین کنندگی^۲ (دسی^۳، ۱۹۷۱: ۱۰۶) و خودکارآمدی^۴ (بندیورا^۵، ۲۰۰۶: ۹) جای گرفته است. رهبری، فرایند نفوذ و اثرگذاری بین رهبر و پیرو است (هولاندر^۶، ۱۹۷۸: ۳۹) و با توجه به این تعریف، خودرهبی^۷ را می توان فرایند نفوذ بر خود برای به حرکت درآوردن خویشتن به منظور دستیابی به نتیجه موردنظر تعریف کرد (منز^۸، ۱۹۹۲: ۵۸) که در نهایت فرایند نفوذ خودخواسته ای تعریف می شود که هدف عمده آن برخورد اثربخش با محیط پیچیده و هدایت آن برای ادامه زندگی است (عباسی رستمی، ۱۳۹۳: ۱۲۷).

اگرچه خودرهبی، فرایند نفوذ بر خود و هدایت خویش برای ادامه زندگی است، ادامه زندگی و کنار آمدن با آن به شایستگی، کفایت و قابلیت نیز نیازمند است که این امر

1. Houghton
2. self-determination
3. Deci
4. self-efficacy
5. Bandura
6. Hollander
7. self-leadership
8. Manz

در خودکارآمدی تجلی می‌یابد. خودکارآمدی باور فرد در خصوص قابلیت‌های واحد و مشترک خود در راستای سازمان‌دهی و اجرای فعالیت‌های لازم برای خلق سطوح معین پیشرفت است (عزیزی و روستا، ۱۳۸۹: ۹۸). خودکارآمدی درجه‌ای از احساس تسلط فرد بر توانایی‌اش در انجام فعالیت‌های خاص است (مسعودی و همکاران، ۱۳۸۷: ۹۷-۹۸) و ادراکی است که فرد تصور می‌کند می‌تواند به طور موفقیت‌آمیزی رفتارهای لازم را برای ایجاد یک پیامد مطلوب و خوشایند انجام دهد؛ بنابراین، به باورها و قضاوت‌های فرد در انجام وظایف و مسئولیت‌ها وابسته است؛ اما انجام وظایف و مسئولیت‌ها علاوه بر باورها و قضاوت‌های فرد در خصوص توانایی انجام آن‌ها تا حد زیادی به نیروهای درونی و انگیزه‌وی نیز وابسته است.

تمرکز بر انگیزه درونی، بیرونی و پرداختن به سه نیاز بنیادین (استقلال، شایستگی و ارتباط) در انسان در مفهوم خودتعیین‌کنندگی تجلی یافته است و همواره این مفهوم با دو نوع از انگیزه، بر اساس دلایل یا اهدافی که به عمل منجر می‌شود، متفاوت خواهد بود؛ یعنی انگیزه درونی که اشاره به انجام فعالیت به خاطر خود فعالیت دارد؛ زیرا شخص از فرایند کار لذت می‌برد و انگیزه بیرونی که اشاره به انجام فعالیت به خاطر پیامدهای مجزا از خود فعالیت دارد؛ مانند دستیابی به پاداش و یا اجتناب از مجازات (راین^۱ و دسی، ۲۰۰۰: ۵۶). در حقیقت با استفاده از نظریه خودتعیین‌کنندگی می‌توان شرایط لازم برای انگیزش درونی و درونی‌سازی انگیزه‌ها را توضیح داد. سه نیاز اساسی فیزیولوژیکی در نظریه خودتعیین‌کنندگی عبارت است از: استقلال، شایستگی و ارتباط که تأمین این سه نیاز موجب رشد فردی می‌شود (سالانسیک و ففر،^۲ ۱۹۷۷: ۴۳۱) و امید را در افراد افزایش می‌دهد (رگو^۳ و همکاران، ۲۰۱۴: ۲۰۸).

امید به یافتن شغل در آینده یکی از انگیزه‌های دانشجویان از ادامه تحصیل در مقاطع مختلف تحصیلی است که با گسترش تعداد دانشگاه‌ها و تمرکز بر ادامه تحصیل افراد در سال‌های اخیر به موضوعی مهم برای پژوهش تبدیل شده و به علت افزایش نرخ بیکاری به خصوص در استان گیلان، بررسی عوامل اثرگذار بر آن ضرورتی انکارناپذیر است؛ اما کمتر در پژوهش‌های داخلی به آن توجه شده است؛ لذا در این پژوهش، به علت ضرورت توجه به موضوع اشتغال و امید به آن در میان جوانان و پاسخ به این سؤال مهم که

1. Ryan
2. Salancik & Pfeffer
3. Rego

چه عواملی در امید به اشتغال جوانان نقش دارد، نیروهای درونی و بیرونی اثرگذار بر امید به اشتغال بررسی شده است و تأثیر محتوای دروس و خودرهبی بر امید به اشتغال با میانجی‌گری خودکارآمدی و خودتعیین‌کنندگی در میان دانشجویان ترم سوم و چهارم دانشگاه گیلان مطالعه گردیده است.

خودرهبی

پایه و اساس نظریه خودرهبی بر نظریه یادگیری اجتماعی (بندیورا، ۱۹۷۷) و نظریه شناخت اجتماعی (بندیورا، ۱۹۸۶) ایجاد شده است که در این نظریه‌ها توضیح می‌دهند که چگونه افراد می‌توانند شناخت، انگیزه و رفتار خود را تحت تأثیر قرار دهند. در نظریه شناخت اجتماعی این مسئله مطرح می‌شود که افراد و محیط در تعامل مستمر با هم قرار دارند و پیامدهای رفتاری منبع اطلاعات و انگیزه است و خودرهبی توضیح‌دهنده آن است که چگونه افراد در نقش رهبر خویش فکر و مطابق با راهبردهای شناختی، انگیزشی و رفتاری ناشی از آن اقدام می‌کنند (نوریس^۱، ۲۰۰۸: ۴۷). خودرهبی مجموعه‌ای نظام‌مند از راهبردهایی است که افراد از طریق آن عملکرد و اثربخشی خود را بهبود می‌بخشند (هاوتون و یوهو^۲، ۲۰۰۵: ۷۰).

خودرهبی فرایندی است که طی آن افراد، خود را در راستای نیل به خودهدایتی و خودانگیزختگی لازم برای عمل متمرکز می‌کنند (هاوتون و همکاران، ۲۰۰۴: ۴۳۰). فرض اساسی خودرهبی این است که مسئولیت، صلاحیت و توانایی ابتکار عمل در انسان‌ها وجود دارد و افراد نیازی به قیود بیرونی از جمله رئیسشان و قوانین و مقررات ندارند. اگر از انسان‌ها پشتیبانی مناسب به عمل آید، می‌توانند بر خود نظارت و رفتارهایشان را کنترل کنند. به طور خلاصه، خودرهبی فرایند نفوذ خودخواسته‌ای است که هدف عمده آن حمایت افراد به منظور برخورد اثربخش با محیط پیچیده و هدایت آنان برای ادامه زندگی است. خودرهبی بر رشد و بلوغ شخصی دلالت دارد. در حقیقت برای رهبری اثربخش بر دیگران، ما ابتدا باید خودمان را به شیوه اثربخشی هدایت کنیم (نک و منز^۳، ۲۰۱۳: ۱۰۱). چهارچوب نظری خودرهبی از سوی منز (۱۹۸۶) ارائه شده است که به طور عمده بر مفهوم وسیع‌تری از تئوری کنترل استوار است. از این منظر، یک نهاد (برای مثال فرد یا

1. Norris
2. Yoho
3. Neck & Manz

گروه) موقعیت و وضعیت فعلی خود را با استانداردهای تعیین شده مقایسه می‌کند. سپس، از طریق فاصله بین وضع موجود و حالت مورد نیاز مشخص می‌شود که چه رفتاری برای کاهش اختلاف با حالت استاندارد نیاز است. پس از آن تأثیر رفتار جدید ارزیابی و به صورت بازخورد در جهت بهبود وضعیت ادغام شده از نو آغاز می‌شود. در اصل خودرهبری، زمانی رخ می‌دهد که گروه‌ها و افراد به درک موقعیت می‌رسند، رفتاری را انتخاب می‌کنند و به کار می‌بندند تا اعمالشان با حالت استاندارد تطبیق یابد، فعالیت‌های آنان پایش شود، آن‌ها به رفتارهای مورد پذیرش تشویق شوند و پس از آن چگونگی تأثیر رفتار بر وضعیت آنان ارزیابی گردد (استیورت^۱ و همکاران، ۲۰۱۱: ۱۸۷).

خودکارآمدی

مفهوم خودکارآمدی در مرکز نظریه شناخت اجتماعی آلبرت بندورا قرار دارد که به باورها یا قضاوت‌های فرد به توانایی‌های خود در انجام وظایف و مسئولیت‌ها اشاره دارد (سروقد و همکاران، ۱۳۸۹: ۱۳۷). در نظام بندورا منظور از نظام خودکارآمدی احساس شایستگی، کفایت و قابلیت در کنار آمدن با زندگی است که برآورده کردن و حفظ معیارهای عملکرد باعث افزایش آن می‌شود و ناکامی در برآوردن و حفظ این معیارها سبب کاهش آن می‌گردد (فشارکی و دیگران، ۱۳۸۹: ۲۶۳). افراد با خودکارآمدی کم، تفکرات بدبینانه‌ای درباره توانایی‌های خود دارند؛ بنابراین، این افراد در هر موقعیتی که بر اساس نظر آن‌ها از توانایی‌هایشان فراتر باشد، دوری می‌کنند. در مقابل افراد با خودکارآمدی بالا، تکالیف سخت را در قالب چالش‌هایی که ممکن است بر آن‌ها مسلط شود، در نظر می‌گیرند. آن‌ها تکالیف چالش‌انگیز را انتخاب می‌کنند و در صورت وجود مشکلات، تلاششان حفظ می‌شود (کریدماس و کلاترتی، ۲۰۰۴: ۱۰۳۴).

خودکارآمدی به معنای باور فرد در مورد توانایی مقابله او در موقعیت‌های خاص است به طوری که بر الگوهای فکری، رفتاری و هیجانی فرد در سطوح مختلف تجربه انسانی تأثیرگذار باشد و درباره اینکه آیا رفتاری شروع خواهد شد یا خیر و اگر شروع شد فرد چه مقدار تلاش برای انجام آن خواهد داشت و در رویارویی با مشکل چه مقدار استقامت از خود نشان خواهد داد، تعیین‌کننده خواهد بود (بندورا، ۲۰۰۶: ۸). پن‌تریچ و شانک بر این باورند که خودکارآمدی یک متغیر حیاتی و اساسی در

1. Stewart

2. Karademas & Kalantzi

یادگیری، عملکردهای اجتماعی - شناختی، مهارت‌های حرکتی، انتخاب راهبردها و رفتارهاست. آن‌ها معتقدند که مهارت‌های آموخته شده زمانی به صورت عملکرد درمی آید که فرد برانگیخته شود یا از انگیزه کافی برای عمل کردن و نشان دادن آن یادگیری‌ها برخوردار باشد (حسین چاری، ۱۳۸۶: ۸۹).

افراد دارای خودکارآمدی بالا از احساس شایستگی، انگیزش درونی، قدرت انتخاب، تعهد به اهداف و پشتکار در برابر تکالیف چالش‌انگیز در سطح بالاتری نسبت به افراد دارای خودکارآمدی پایین برخوردارند (کمالی زارچ و همکاران، ۱۳۸۵: ۱۸۶). خودکارآمدی سبب افزایش میزان استقامت، تعهد و تلاش برای دستیابی به هدف می‌شود و اینکه ما معیارهای رفتارمان را تا چه اندازه‌ای درست برآورد کرده باشیم، احساس خودکارآمدی ما را تعیین می‌کند. خودکارآمدی پایین، سبب ناپودی انگیزه می‌گردد، آرزوها را کم می‌کند، با توانایی‌های شناختی تداخل می‌یابد و تأثیر نامطلوبی بر سلامت جسمانی می‌گذارد (خوشنویسان و افروز، ۱۳۹۰: ۷۴). هنگامی که افراد بر این باور باشند که قابلیت‌ها و توانایی‌های لازم برای انجام کار یا فعالیتی را دارند، برای انجام آن تکلیف وقت بیشتری صرف می‌کنند و در نهایت به نتایج بهتری دست پیدا خواهند کرد (زینلی پور و همکاران، ۱۳۸۸: ۱۵).

نریمانی و همکاران بیان نموده‌اند که شرر و مادوکس خودکارآمدی را در قالب سه بعد مطرح نموده‌اند ولی عوامل و گویه‌های آن را مشخص نکرده‌اند که این ابعاد عبارت است از: ۱) میل به آغازگری رفتار؛ ۲) میل به گسترش تلاش برای کامل کردن تکلیف و ۳) مقاومت در رویارویی با موانع (نریمانی و همکاران، ۱۳۸۸: ۱۱۲). همچنین، باورهای خودکارآمدی افراد به وسیله چهار منبع اصلی مؤثر ایجاد و تقویت می‌شود که این منابع عبارت است از: ۱) تجارب مستقیم (شخصی): موفقیت‌های افراد، باوری نیرومند در کارآمدی شخصی افراد ایجاد می‌کند، درحالی که شکست‌ها، آنان را ویران می‌سازد؛ به ویژه اگر این شکست‌ها قبل از پابرجایی قوی خودکارآمدی رخ دهد؛ ۲) تجارب جانشینی: این تجارب به وسیله الگوهای اجتماعی به دست می‌آید؛ ۳) اقناع کلامی: افرادی که به صورت شفاهی تشویق می‌شوند، زمانی که توانایی تسلط بر فعالیت‌ها را دارند، تلاش و تحمل آنان بیشتر می‌شود و ۴) داوری توانایی خود: خُلق مثبت باعث افزایش خودکارآمدی می‌شود و خُلق محزون، به‌طور معکوس عمل می‌کند؛ یعنی سبب کاهش خودکارآمدی می‌شود (جریسلم و هسلینگ، ۲۰۰۹: ۳۳۱).

خودتعیین کنندگی

نظریه خودتعیین کنندگی برای اولین بار از سوی ادوارد دسی مطرح شد (دسی، ۱۹۷۱: ۱۰۷). وی دریافت که پاداش‌های بیرونی سبب ایجاد محدودیت در تأمین نیاز استقلال فرد می‌شود و از این طریق موجب عملکرد ضعیف خواهد شد. از طریق این نظریه با شناسایی عوامل انگیزشی فرد و سپس پیشگویی شرایط و محیطی که ممکن است در تقویت این عوامل انگیزشی دخالت داشته باشد، می‌توان با ارائه استراتژی‌های انگیزشی مطلوب در بسترسازی فعالیت جسمانی مؤثر بود (فرمانبر، نیک‌نامی و حیدرنیا، ۱۳۹۱: ۴۷). در حقیقت، می‌توان بیان نمود که هدف عمده کاربرد این نظریه تأثیر بر انگیزه درونی، بیرونی و پرداختن به سه نیاز بنیادین (استقلال، شایستگی و ارتباط) در انسان است که بین دو نوع از انگیزه، بر اساس دلایل یا اهدافی که به عمل منجر می‌شود، تفاوت وجود دارد:

الف) انگیزه درونی: که بر انجام فعالیت، به خاطر خود فعالیت دلالت دارد؛ بدان علت که شخص از فرایند کار لذت می‌برد.

ب) انگیزه بیرونی: که بر انجام فعالیت به خاطر پیامدهای مجزا از خود فعالیت دلالت دارد؛ مانند دستیابی به پاداش یا اجتناب از مجازات (راین و دسی، ۲۰۰۰: ۵۶).

این نظریه با سایر نظریه‌های رایج محتوایی انگیزش متفاوت است. در نظریه‌های محتوایی قبلی معتقد بودند که انسان‌ها در پی تأمین نیازهای خاصی هستند، درحالی که بر اساس نظریه خودتعیین کنندگی انسان‌ها سه نیاز اساسی دارند که برآورده شدن آن‌ها موجب زمینه‌سازی برای تأمین سایر نیازها خواهد شد. در نظریه خودتعیین کنندگی، تأمین و برآورده ساختن سه نیاز اساسی شرایط لازم را برای انگیزش درونی فراهم می‌آورد. این سه نیاز اساسی عبارت است از: استقلال، شایستگی و ارتباط، و تأمین این سه نیاز موجب رشد فردی می‌شود اگرچه در مورد مفید بودن مفهوم این نیازها بحث‌های زیادی وجود دارد، این مفهوم ده‌ها سال در کانون مطالعات رفتاری قرار داشته است (سلانسیک و ففر، ۱۹۷۷: ۴۳۱).

نیازها در نظریه خودتعیین کنندگی ضرورت‌های جهانی، عمومی و منبع تغذیه تلقی می‌شود که برای پرورش بهینه و کمال انسانی حیاتی است. در دیدگاه خودتعیین کنندگی هر سه نیاز استقلال، شایستگی و ارتباط برای همه انسان‌ها مهم است که هر یک از آن‌ها بدین شرح تبیین می‌گردد.

نیاز شایستگی: نیاز شایستگی نشان‌دهنده میزان رغبت و تمایل فرد به تعامل مؤثر

با محیط پیرامونش و تجربه فرصت‌ها برای اجرا و بیان ظرفیت‌های خود است (راین و لیگواردیا^۱، ۲۰۰۰: ۱۵۱). نیاز شایستگی، به موفقیت در به چالش کشیدن وظایف به صورت بهینه و توان دستیابی به پیامدهای مطلوب اشاره دارد. اگر فرد نیاز به شایستگی بالایی داشته باشد، تلاش خواهد کرد تا عملکرد خود را بهتر کند و از این طریق برتری و شایستگی خود را نشان دهد (اسکینر، ۱۹۹۵: ۱۰۲).

نیاز به ارتباط: نیاز به ارتباط نشان‌دهنده احساس پیوند و ارتباط با سایر افراد مهم داشتن و مراقب و نگران آن افراد بودن و احساس تعلق به یک محیط اجتماعی خاص است. راین و لاگواردیا نیاز به ارتباط را به این صورت تعریف می‌کنند: تمایل به اجبار دیگران جهت واکنش نشان دادن با حساسیت و مراقب و نگران تجربه یک نفر بودن به نحوی که فرد مقابل دریابد که وی مهم است و او را دوست دارد (راین و لیگواردیا، ۲۰۰۰: ۱۵۰). نیاز به ارتباط به ایجاد احساس احترام و وابستگی متقابل با دیگران اشاره دارد. اگر نیاز به ارتباط در فرد قوی باشد، به این معنی است که برداشت دیگران از وی برای فرد مهم است. در این صورت وی جهت حفظ این تصویر مثبت تلاش خواهد نمود تا عملکرد خود را بهبود دهد (باومایستر و لیری^۲، ۱۹۹۵: ۵۰۰).

نیاز استقلال: نیاز به استقلال نشان‌دهنده تمایل افراد به این موضوع است که خود آن‌ها منبع و منشأ رفتارشان باشند (دسی و راین، ۱۹۸۵: ۱۱۲). زمانی که فرد احساس کند رفتار وی یک رفتار خودانگیخته است، احساس استقلال می‌کند. نیاز استقلال به احساس اختیار و درک نقش آغاز فعالیت‌های یک فرد از سوی خود وی اشاره دارد (دسی، ۱۹۷۵: ۶۷). افزایش نیاز استقلال موجب می‌شود، فرد در برنامه‌ریزی فعالیت‌های خود آزادی عمل داشته باشد و متناسب با خواسته‌ها، علایق و توانمندی‌های خود فعالیت و از این طریق عملکرد خود را تقویت کند (راین و لیگواردیا، ۲۰۰۰: ۱۵۰).

روابط میان متغیرها و مدل پژوهش

به زعم کانل^۳ خود کارآمدی بر درگیری و پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان و دانشجویان مؤثر است و متغیرهایی نظیر خانواده، گروه همسالان و مدرسه (محتوای دروس، آموزش‌های درسی - تربیتی و غیره) تأثیر شدیدی بر خود کارآمدی فرد می‌گذارد و به

1. La Guardia
2. Baumeister & Leary
3. Connell

همین دلیل وجود خودکارآمدی در افراد نیز در پیشرفت تحصیلی آنان اثرگذار است. در مهram و ساکتی (۱۳۸۵) نیز بیان شده است که تأثیر محتوا تا حد زیادی به انتظارات، انگیزش، نیروهای درونی و فکری و شناخت افراد وابسته است. بلک^۱ و دسی نیز در سال ۲۰۰۰ در مقاله‌ای با عنوان تأثیر حمایت استقلال مدرسان و انگیزه استقلال دانشجویان در یادگیری شیمی آلی؛ دیدگاه نظریه خودتعیین‌کنندگی با توجه به مفهوم نظریه خودتعیین‌کنندگی، دو عامل حمایت مدرسان از استقلال و انگیزه دانشجویان برای استقلال را دو امر مهم و اثرگذار بر یادگیری می‌دانند و خاطر نشان می‌کنند که محتوای دروس بر افزایش یا کاهش استقلال اثرگذار خواهد بود و نیز به علت وجود تمایل به استقلال (عاملی در خودتعیین‌کنندگی)، دروس با دقت بیشتری خوانده می‌شود. گنی و دسی (۲۰۰۵) در مقاله‌ای با عنوان نظریه خودتعیین‌کنندگی و انگیزه کاری به بررسی ارتباط میان خودتعیین‌کنندگی و انگیزش کاری پرداخته‌اند. آن‌ها خاطر نشان ساخته‌اند که پژوهش‌های انجام شده در خصوص خودتعیین‌کنندگی بر تأثیر مثبت خودتعیین‌کنندگی بر انگیزش کاری دلالت دارد و در این میان، دو نیاز استقلال و ارتباطات در فرد نقش مهمی را ایفا می‌کند و به وسیله آموزش تقویت می‌گردد؛ بنابراین:

فرضیه اول: محتوای دروس بر خودکارآمدی به‌طور مستقیم تأثیر دارد.

فرضیه دوم: محتوای دروس بر خودتعیین‌کنندگی به‌طور مستقیم تأثیر دارد.

منز بیان می‌کند که خودرهبری زمانی رخ می‌دهد که گروه‌ها و افراد به درک موقعیت می‌رسند، رفتاری را انتخاب می‌کنند و به کار می‌بندند تا اعمالشان را با حالت استاندارد تطبیق نمایند در نتیجه فعالیت آنان پایش می‌گردد و آن‌ها به رفتارهای موردپذیرش، تشویق می‌شوند و پس از آن، چگونگی تأثیر رفتار بر وضعیت خود را ارزیابی می‌کنند. حوزه خودرهبری تا حدی گسترش می‌یابد که افراد و گروه‌ها نه تنها مقررات و استانداردهای بیرونی را بپذیرند، بلکه استانداردهای داخلی را نیز ایجاد کنند (استیورت و همکاران، ۲۰۱۱: ۱۸۷). نک و هاوتون نیز در مقاله‌ای با عنوان دو دهه از تئوری و پژوهش خودرهبری، به مرور ادبیات و پژوهش‌های انجام شده در خصوص خودرهبری پرداخته و بیان نموده‌اند که خودرهبری، حاصل تئوری‌های شناخت اجتماعی، انگیزش درونی، خودکنترلی و خودتنظیمی است که حاصل آن، خلاقیت، نوآوری، تعهد، رضایت شغلی، خودکارآمدی و غیره است (نک و هاوتون، ۲۰۰۶: ۲۸۵). همچنین هو و

نسبت^۱ (۲۰۱۴) در مقاله خود با عنوان خودرهبی در زمینه چینی، کار، نتایج و تعدیل نقش‌های استقلال شغلی، بیان نموده‌اند که خودرهبی کم در کارکنان، عاملی است که به عملکرد شغلی پایین منجر می‌شود و افراد فاقد خودرهبی، فاقد انگیزه طبیعی لازم برای کار و تنظیم عواطف خود هستند. آن‌ها اظهار داشته‌اند که خودرهبی اندک در افراد، احساس شایستگی و استقلال آن‌ها را کاهش می‌دهد و در نهایت به محدود شدن ارتباط کارکنان منجر می‌شود. از آنجا که استقلال، شایستگی و ارتباط سه نیاز تشکیل دهنده خودتعیین‌کنندگی است، بنابراین این فرض مطرح می‌شود که:

فرضیه سوم: خودرهبی بر خودکارآمدی به‌طور مستقیم تأثیر دارد.

فرضیه چهارم: خودرهبی بر خودتعیین‌کنندگی به‌طور مستقیم تأثیر دارد.

مطالعات و پژوهش‌های انجام شده در زمینه نیروهای درونی اثرگذار بر امید دانشجویان به آینده (شغل، ازدواج و غیره) و پیشرفت تحصیلی آن‌ها حاکی از اثرگذاری مفاهیم خودکارآمدی و خودتعیین‌کنندگی است. برای مثال، سکس^۲ و همکاران (۲۰۱۵) با مطالعه و پژوهش در خصوص تأثیر خودکارآمدی بر اشتغال و امید به آن به این نتیجه دست یافتند که میان خودکارآمدی و امید به اشتغال، رابطه مثبت و معناداری وجود دارد و خودکارآمدی بر امید به اشتغال اثرگذار است. لو و گو (۲۰۱۵) با بررسی رابطه خودکارآمدی و شغل (رضایت، استرس شغلی و غیره) در افراد شاغل به این نتیجه دست یافته‌اند که خودکارآمدی (بالا) موجب تقویت امید در افراد می‌شود و ضمن کاهش استرس‌های شغلی آن‌ها، رضایت از شغل را در این افراد افزایش می‌دهد. مورن^۳ و همکاران (۲۰۱۴) با بررسی تأثیر خودتعیین‌کنندگی بر امید به داشتن شغل، بیان می‌کنند که خودتعیین‌کنندگی یک عامل درونی مهم و اثرگذار بر فرد است که نقش مهم و مؤثری بر داشتن امید افراد برای یافتن شغل دارد؛ بنابراین:

فرضیه پنجم: خودکارآمدی بر امید به اشتغال به‌طور مستقیم تأثیر دارد.

فرضیه ششم: خودتعیین‌کنندگی بر امید به اشتغال به‌طور مستقیم تأثیر دارد.

اکبری و همکارانش در سال ۱۳۹۲ به این نتیجه دست یافته‌اند که محتوای دروس تخصصی آموزش داده شده به همراه نوع نگرش استادان به مقوله دیجیتالی شدن فضای کسب و کار بر پرورش ویژگی‌های کارآفرینانه دانشجویان تأثیر می‌گذارد. همچنین اثر

1. Ho & Nesbit
2. Saks
3. Moran

ویژگی‌های کارآفرینانه دانشجویان بر گرایش آنان به کارآفرینی دیجیتال مورد تأیید قرار گرفته است. از سوی دیگر، تأثیر آموزش بر امید به اشتغال و زندگی در مقاله‌ای با عنوان نقش مؤلفه‌های برنامه درسی در امید به آینده دانشجویان (مطالعه موردی: دانشگاه فردوسی مشهد) به وسیله مهرام و ساکتی (۱۳۸۵) بررسی شد و نتایج مطالعه آن‌ها حاکی از آن است که هنگامی که دغدغه اصلی جوان، «ازدواج» و «اشتغال» باشد، بدیهی است که انتظار منطقی‌اش، حرکت در نیل به آن‌ها خواهد بود. این در حالی است که تحصیل چهارساله دانشگاهی فرد را از این اهداف دور می‌کند و دائماً ذهن او را مشغول و مغشوش نگه می‌دارد. ضمن آنکه برخی مدرسان و دانشجویان سال بالاتر نیز این اغتشاش و حس نومی‌دی را توسعه می‌بخشند. نگاه خود دانشجویان به دانشگاه نیز که در بسیاری از مواقع به گونه‌ای غیرواقعی و خیال‌گونه شکل می‌گیرد، نگاهی است که ممکن است سبب نومی‌دی به آینده شود و یا آن را افزایش دهد؛ بنابراین امید به اشتغال در میان دانشجویان تا حد زیادی به خود دانشجو (افکار، باورها و انگیزه‌های وی)، دانشگاه (محتوای درس، برنامه‌ریزی درسی و جو دانشگاهی) و استادان وابسته است. همچنین، بر طبق استدلال عطا‌فر و همکاران (۱۳۹۰) کانون تمرکز درونی یکی از ویژگی‌های شخصیتی است که اثر تعیین‌کنندگی در رویکرد خودرهبی‌ری دارد و به گونه‌ای متمایز سبب به وجود آمدن الگوهای رفتاری متفاوت می‌شود. افراد با کانون تمرکز درونی در قالب سازوکار پشتیبانی‌کننده خودرهبی‌ری، انگیزه بیشتری برای کسب موفقیت و تأمین هدف دارند و همواره می‌کوشند تا کارها و وظایفشان را بهتر انجام دهند. در واقع خودرهبی‌ری در افرادی که باور دارند نتایج از تلاش آنان ناشی می‌شود، قوی‌تر است و در زمینه امید به شغل و پیشرفت تحصیلی پژوهش‌ها حاکی از تأثیر مستقیم خودرهبی‌ری است؛ بنابراین:

فرضیه هفتم: محتوای درسی بر امید به اشتغال به‌طور مستقیم تأثیر دارد.

فرضیه هشتم: خودرهبی‌ری بر امید به اشتغال به‌طور مستقیم تأثیر دارد.

با توجه به پژوهش‌های قبلی که حاکی از تأثیر محتوای درسی بر خودکارآمدی، خودکارآمدی بر امید به اشتغال، محتوای درسی بر خودتعیین‌کنندگی، خودتعیین‌کنندگی بر امید به اشتغال، محتوای درس بر خودکارآمدی، خودکارآمدی بر امید به اشتغال، خودرهبی‌ری بر خودتعیین‌کنندگی و خودتعیین‌کنندگی بر امید به اشتغال است، بنابراین:

فرضیه نهم: خودکارآمدی در رابطه بین خودرهبی‌ری و امید به اشتغال نقش میانجی

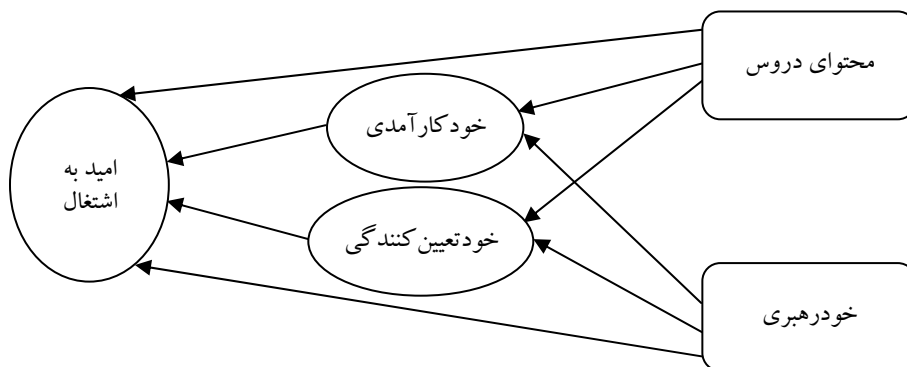
دارد.

فرضیه دهم: خودکارآمدی در رابطه بین محتوای درسی و امید به اشتغال نقش میانجی دارد.

فرضیه یازدهم: خودتعیین کنندگی در رابطه بین محتوای درسی و امید به اشتغال نقش میانجی دارد.

فرضیه دوازدهم: خودتعیین کنندگی در رابطه بین خودرهبی و امید به اشتغال نقش میانجی دارد.

همه این موارد و سایر پژوهش‌های انجام شده در این زمینه سبب گشت تا در پژوهش حاضر الگویی مشتمل بر فرضیه‌های مشخص شده در شکل ۱ در قالب هدف و مسیر خود انتخاب نماییم. همچنین ذکر این نکته ضروری است که مرور ادبیات گذشته نشان‌دهنده تأثیر محتوای دروس بر خودرهبی نیز خواهد بود (مانند آمیل^۱ (۱۹۸۵)، هنسی (۱۹۹۷) و کرافت^۲ (۲۰۰۱) که به بیان عوامل متغیرهای شخصیتی چون انگیزه درونی و خصوصیات خودرهبی و غیره در کنار سایر عوامل مؤثر بر خلاقیت پرداخته‌اند و اظهار داشته‌اند که محتوای دروس با اثرگذاری بر متغیرهای شخصیتی (مانند خودرهبی) موجب پرورش خلاقیت افراد می‌شود؛ بنابراین، محتوای دروس بر انگیزه درونی و خودرهبی تأثیر دارد). اما این پژوهش به بررسی این رابطه پرداخته است.



شکل ۱ مدل مفهومی پژوهش

روش پژوهش

این پژوهش به لحاظ هدف پژوهش توصیفی، به لحاظ استراتژی‌های پژوهش، پیمایشی و

1. Amabile Teresa M
2. Craft

به لحاظ شیوه‌های گردآوری داده‌ها پرسش‌نامه‌ای است. پژوهش توصیفی شامل مجموعه روش‌هایی است که هدف آن‌ها توصیف کردن شرایط یا پدیده‌های مورد بررسی است (سرمد و همکاران، ۱۳۹۱). در این روش، محقق شرایط فعلی را بررسی می‌کند تا مسائل جاری در پرتو آن روشن شود و عمدتاً از شیوه جمع‌آوری اطلاعات و داده‌ها به صورت پرسش‌نامه و مصاحبه استفاده می‌شود (دوستار و اکبری، ۱۳۹۲). در این پژوهش به منظور جمع‌آوری داده‌ها، تعدادی از دانشجویان سال‌های سوم و چهارم دوره کارشناسی رشته مدیریت بازرگانی سراسر کشور بررسی شده‌اند. ابزار مورد استفاده پرسش‌نامه است که ۱۳ سؤال در ارتباط با محتوای درسی، ۱۳ سؤال در ارتباط با خودرهبی، ۸ سؤال در ارتباط با خودکارآمدی، ۸ سؤال در ارتباط با خودتعیین‌کنندگی و ۸ سؤال در ارتباط با امید به اشتغال است. این پرسش‌نامه بر اساس مدل ۷ گزینه‌ای لیکرت (۱ = به شدت مخالفم، ۷ = به شدت موافقم) طراحی شده است. دانشجویان سال سوم و چهارم دوره کارشناسی از این جهت که بیشتر واحدهای درسی خود را سپری کرده‌اند و نسبت به دانشجویان سال اول و دوم با واحدهای درسی خود آشنایی بیشتری دارند و به صورت جدی‌تری به دنبال جست‌وجوی فرصت‌های شغلی و کسب و کار هستند، جامعه مورد بررسی در نظر گرفته شده‌اند. تعداد دانشجویان سال سوم و چهارم دوره کارشناسی مدیریت بازرگانی که در سال تحصیلی ۹۴-۹۵ در دانشگاه‌های سراسری در حال تحصیل هستند، ۳۰۰۰۰ نفر است که با توجه به فرمول کوکران تعداد ۳۸۴ نفر در قالب نمونه آماری انتخاب و بررسی شدند. با توجه به تعیین سطحی از خطا و به منظور دریافت پرسش‌نامه‌های سالم و کامل (در اثر مفقود شدن پرسش‌نامه، عدم پاسخ‌گویی به پرسش‌نامه، پرسش‌نامه‌های ناقص و مخدوش)، پرسش‌نامه به صورت حضوری و همچنین ارسال از طریق پست الکترونیکی به آدرس اینترنتی دانشجویان در بین ۴۵۰ نفر از اعضای نمونه به روش نمونه‌گیری غیراحتمالی در دسترس توزیع گردید که در نهایت ۴۰۲ پرسش‌نامه مناسب و بدون نقص جمع‌آوری و تجزیه و تحلیل شد.

تحلیل یافته‌ها

در قسمت تحلیل داده‌ها از فن مدل‌سازی معادلات ساختاری^۱ (SEM) با رویکرد روش حداقل مربعات جزئی^۲ و با استفاده از نرم‌افزار Smart PLS 2 برای بررسی الگوی مفهومی

1. structural equation modeling (SEM)
2. partial least squares

پژوهش بهره گرفته شده است. جهت سنجش روابط علی، رویکرد حداقل مربعات جزئی (PLS) روشی بسیار مناسب است (هنسلر و همکاران، ۲۰۰۹). در ادامه به بررسی یافته‌های حاصل از تحلیل داده‌ها پرداخته می‌شود. در ضمن این توضیح لازم است که در این پژوهش مدل محتوای درسی را با TC، خودرہبری را با SL، خودکارآمدی را با SE، خودتعیین کنندگی را با SD و امید به اشتغال را با HW نمایش می‌دهیم.

توزیع فراوانی پاسخ‌دهندگان براساس جنسیت؛ توزیع فراوانی پاسخ‌دهندگان براساس جنسیت در جدول ۱ آورده شده است. در بخش‌های بعدی به اجرای مدل معادله ساختاری پژوهش پرداخته شده است.

جدول ۱ توزیع فراوانی پاسخ‌دهندگان بر حسب جنسیت

| ابعاد | فراوانی | درصد |
|-------|---------|------|
| زن | ۲۵۷ | ۶۳/۹ |
| مرد | ۱۴۵ | ۳۶/۱ |

قبل از ورود به مرحله تجزیه و تحلیل اطلاعات، به بررسی مقایسه میانگین از حیث متغیر امید به اشتغال (متغیر وابسته) در میان دانشجویان پسر و دختر می‌پردازیم. بدین منظور با انجام آزمون مقایسه میانگین‌ها به دنبال بررسی این موضوع هستیم که آیا بین دانشجویان دختر و پسر از نظر امید به کار تفاوت معناداری وجود دارد یا خیر؟

برای این منظور و با توجه به غیرنرمال بودن توزیع داده‌ها (که با استفاده از آزمون کولموگروف اسمیرنوف مشخص شده است) از آزمون یومن - ویتنی استفاده شده است؛ بنابراین، آزمون فرض آماری به این صورت بیان می‌شود:

H_0 : تفاوت معناداری بین میانگین امید به اشتغال در میان پسران و دختران دانشجو

وجود ندارد.

H_1 : تفاوت معناداری بین میانگین امید به اشتغال در میان پسران و دختران دانشجو

وجود دارد.

با توجه به مقدار معناداری (sig) به دست آمده که ۰/۲۸۹ است (و از مقدار ۰/۰۵ معناداری بیشتر است)، لذا دلیلی برای رد فرض صفر وجود ندارد؛ یعنی تفاوت معناداری بین امید به اشتغال در بین پسران و دختران دانشجو وجود ندارد.

جدول ۲ آزمون یومن - ویتنی

| مقدار | آزمون |
|---------|---------------------------|
| ۱۵۵/۰۰۰ | یومن ویتنی |
| ۳۶۵/۰۰۰ | ویلکاکسون |
| -۱/۲۱۸ | Z |
| ۰/۳۱۷ | معنی داری تقریبی دو دامنه |
| ۰/۲۸۹ | معنی داری دقیق دو دامنه |

ارزیابی مدل اندازه گیری. جهت سنجش برازش مدل اندازه گیری از پایایی شاخص، روایی هم گرا و روایی واگرا استفاده گردید. پایایی شاخص برای سنجش پایایی درونی، شامل سه معیار آلفای کرونباخ، پایایی مرکب^۱ و ضرایب بارهای عاملی^۲ است.

آلفای کرونباخ، پایایی ترکیبی و روایی هم گرا. آلفای کرونباخ شاخصی کلاسیک برای تحلیل پایایی و نشان دهنده یک سنت قوی در معادلات ساختاری است که برآوردی را برای پایایی بر اساس هم بستگی درونی معرف ها ارائه می دهد و مقدار مناسب برای آن بزرگ تر از ۰/۷ است (کرونباخ^۳، ۱۹۵۱). به منظور محاسبه پایایی معیار دیگری نیز وجود دارد که نسبت به روش سنتی محاسبه آن به وسیله آلفا کرونباخ برتری هایی را به همراه دارد و به آن پایایی ترکیبی (CR) گفته می شود. برتری پایایی ترکیبی نسبت به آلفا در این است که پایایی سازه ها نه به صورت مطلق، بلکه با توجه به هم بستگی سازه هایشان با یکدیگر محاسبه می گردد. همچنین، برای محاسبه آن، شاخص های با بار عاملی بیشتر، اهمیت زیادتری دارد. در نتیجه، برای سنجش بهتر پایایی، هر دوی این معیارها استفاده می شود. برای پایایی مرکب میزان بالای ۰/۷ مناسب ذکر شده است (نانالی، ۱۹۷۸). روایی هم گرا معیار دیگری است که برای برازش مدل های اندازه گیری در روش مدل سازی معادلات ساختاری به کار برده می شود. فورنل و لارکر (۱۹۸۱) استفاده از متوسط واریانس استخراج شده (AVE) را به صورت معیاری برای اعتبار هم گرا پیشنهاد کرده اند. معیاری که برای مطلوب بودن AVE نمایش داده می شود بالاتر از ۰/۵ است.

1. composite reliability
2. factor loadings
3. Cronbach

جدول ۳ گزارش معیارهای آلفای کرونباخ، پایایی ترکیبی و روایی همگرا

| متغیر پنهان سطح اول | عنوان در مدل | ضریب آلفای کرونباخ (Alpha \geq 0/7) | ضریب پایایی ترکیبی (CR \geq 0/7) | میانگین واریانس استخراجی (AVE \geq 0/5) |
|---------------------|--------------|--|---------------------------------------|--|
| محتوای درسی | TC | ۰/۹۲ | ۰/۹۵ | ۰/۶۴ |
| خودرهبی | SL | ۰/۸۴ | ۰/۸۷ | ۰/۵۳ |
| خودکارآمدی | SE | ۰/۸۹ | ۰/۹۱ | ۰/۵۶ |
| خودتعیین کنندگی | SD | ۰/۸۸ | ۰/۹۱ | ۰/۵۸ |
| امید به اشتغال | HW | ۰/۹۱ | ۰/۹۳ | ۰/۶۱ |

با توجه به مقادیر آلفای کرونباخ، پایایی مرکب گزارش شده در جدول ۳ همان گونه که مشاهده می شود تمامی متغیرهای پنهان، دارای مقدار آلفای کرونباخ و پایایی ترکیبی بالای ۰/۷ است که نشان دهنده این است که مدل دارای پایایی مناسبی است. همچنین مقدار متوسط واریانس استخراج شده (AVE) برای متغیرهای مکنون بالاتر از ۰/۵ است؛ بنابراین، روایی هم گرای مدل های اندازه گیری نیز مطلوب است.

سنجش بارهای عاملی سنجه ها و روایی واگرا. بارهای عاملی از طریق محاسبه مقدار هم بستگی شاخص های یک سازه با آن سازه، محاسبه و مقدار مناسب آن برابر و یا بیشتر از ۰/۴ است (هالند، ۱۹۹۹). این شاخص بیانگر این مطلب است که واریانس بین سازه و شاخص های آن از واریانس خطای اندازه گیری آن سازه بیشتر بوده است. بارهای عاملی حاصل از اجرای مدل که در جدول ۴ نشان داده شده است، بیان کننده آن است که همه سنجه ها (به غیر از سنجه sd₅ که در ادامه از مدل حذف خواهد شد) دارای بار عاملی مناسبی است.

جدول ۴ بارهای عاملی سنجه های مدل

| سازه | کد سنجه | بار عاملی (\geq 0/4) | سازه | کد سنجه | بار عاملی (\geq 0/4) | سازه | کد سنجه | بار عاملی (\geq 0/4) |
|------|-----------------|-------------------------|------|-----------------|-------------------------|------|-----------------|-------------------------|
| TC | Tc ₁ | ۰/۷۳ | SL | Sl ₅ | ۰/۶۱ | Se | Se ₁ | ۰/۷۰ |
| | Tc ₂ | ۰/۷۹ | | Sl ₆ | ۰/۵۵ | | Se ₂ | ۰/۶۹ |
| | Tc ₃ | ۰/۸۴ | | Sl ₇ | ۰/۵۴ | | Se ₃ | ۰/۷۱ |
| | Tc ₄ | ۰/۸۳ | | Sl ₈ | ۰/۶۰ | | Se ₄ | ۰/۶۸ |
| | Tc ₅ | ۰/۸۴ | | Sl ₉ | ۰/۶۱ | | Se ₅ | ۰/۷۳ |

ادامه جدول ۴

| سازه | کد سنجه | بار عاملی ($\geq 0/4$) | سازه | کد سنجه | بار عاملی ($\geq 0/4$) | سازه | کد سنجه | بار عاملی ($\geq 0/4$) |
|------|-----------------|-----------------------------|-----------------|------------------|-----------------------------|-----------------|------------------|-----------------------------|
| | Se ₆ | ۰/۸۲ | | Sl ₁₀ | ۰/۶۲ | | Tc ₆ | ۰/۸۶ |
| | Se ₇ | ۰/۸۵ | | Sl ₁₁ | ۰/۶۴ | | Tc ₇ | ۰/۷۵ |
| | Se ₈ | ۰/۸۰ | | Sl ₁₂ | ۰/۶۱ | | Tc ₈ | ۰/۷۵ |
| HW | Hw ₁ | ۰/۸۱ | HW | Sl ₁₃ | ۰/۵۶ | SD | Tc ₉ | ۰/۸۰ |
| | Hw ₂ | ۰/۷۷ | | Sd ₁ | ۰/۷۸ | | Tc ₁₀ | ۰/۸۵ |
| | Hw ₃ | ۰/۸۰ | | Sd ₂ | ۰/۷۷ | | Tc ₁₁ | ۰/۸۷ |
| | Hw ₄ | ۰/۸۰ | | Sd ₃ | ۰/۸۷ | | Tc ₁₂ | ۰/۷۳ |
| | Hw ₅ | ۰/۸۳ | | Sd ₄ | ۰/۸۴ | | Tc ₁₃ | ۰/۶۶ |
| | Hw ₆ | ۰/۸۷ | | Sd ₅ | ۰/۱۷ | | Sl ₁ | ۰/۶۰ |
| | Hw ₇ | ۰/۷۴ | | Sd ₆ | ۰/۷۶ | | Sl ₂ | ۰/۵۴ |
| | Hw ₈ | ۰/۵۵ | | Sd ₇ | ۰/۸۱ | | Sl ₃ | ۰/۵۹ |
| | | ۰/۸۱ | Sd ₈ | | ۰/۵۱ | Sl ₄ | | |

جهت بررسی روایی و اگرای مدل اندازه‌گیری، از معیار فورنل و لارکر استفاده گردیده است. براساس این معیار، روایی و اگرای قابل قبول یک مدل حاکی از آن است که یک سازه در مدل، نسبت به سازه‌های دیگر تعامل بیشتری با شاخص‌هایش دارد. فورنل و لاکر (۱۹۸۱) بیان می‌کنند که روایی و اگراوقتی در سطح قابل قبولی است که میزان AVE برای هر سازه بیشتر از واریانس اشتراکی بین آن سازه و سازه‌های دیگر در مدل باشد. در PLS بررسی این امر به وسیله ماتریسی حاصل می‌شود (جدول ۵) که خانه‌های این ماتریس حاوی مقادیر ضرایب هم‌بستگی بین سازه‌ها و جذر مقادیر AVE مربوط به هر سازه است.

جدول ۵ هم‌بستگی‌های میان متغیرهای مکنون و مقادیر AVE

| | HW | SD | SE | SL | TC |
|----|------|------|------|------|------|
| HW | ۰/۷۸ | | | | |
| SD | ۰/۱۵ | ۰/۷۶ | | | |
| SE | ۰/۲۱ | ۰/۶۴ | ۰/۷۵ | | |
| SL | ۰/۵۷ | ۰/۴۹ | ۰/۴۷ | ۰/۷۳ | |
| TC | ۰/۱۶ | ۰/۷۱ | ۰/۶۸ | ۰/۵۱ | ۰/۸۰ |

بر اساس نتایج به دست آمده از هم‌بستگی‌ها و جذر AVE که بر روی قطر جدول (۵) قرار داده شده می‌توان روایی و آگرایی مدل در سطح سازه را از نظر معیار فورنل - لارکر نتیجه گرفت.

ارزیابی مدل ساختاری. پس از سنجش روایی و پایایی مدل اندازه‌گیری، مدل ساختاری از طریق روابط بین متغیرهای مکنون، ارزیابی شد. در مقاله حاضر از سه معیار ضریب معناداری (T-values)، ضریب تعیین (R^2) و ضریب قدرت پیش‌بینی (Q^2) استفاده شده است.

ضرایب معناداری (T-values). اولین معیار برازش مدل ساختاری، ضرایب معناداری است. ضرایب برای مدل اجرا شده در جدول ۶ نشان داده شده است. بررسی این معیار نشان می‌دهد که ضرایب معناداری تمامی فرضیه‌های پژوهش (به جز فرضیه پنجم) از ۳/۲۷ بیشتر است که این امر معنادار بودن تمامی سنجها و روابط بین سازه‌ها را در سطح اطمینان ۹۹/۹ درصد نشان می‌دهد^۱. همچنین ضریب معناداری فرضیه پنجم از ۲/۵۸ بیشتر است که این امر معنادار بودن تمامی سنجها و روابط بین سازه‌ها را در سطح اطمینان ۹۹ درصد نشان می‌دهد. ضریب تعیین (R^2) و ضریب قدرت پیش‌بینی (Q^2). نتایج به دست آمده از تحلیل مدل ساختاری در جدول ۶، معیار R^2 (R Squares) را برای متغیر درون‌زای مدل پژوهش نشان می‌دهد. نتایج این معیار نشان می‌دهد که مطابق بررسی چین^۲ (۱۹۹۸) برازش مدل ساختاری به طور کلی متوسط و در حد خوبی بوده است^۳. ضمن آنکه به منظور بررسی قدرت پیش‌بینی مدل از معیاری با عنوان Q^2 (Stone-Geisser criterion) استفاده گردیده است. بدین منظور براساس پژوهش‌های هنزلر و همکاران (۲۰۰۹) و با ملاحظه نتایج این معیار در جدول ۶ می‌توان نتیجه گرفت که مدل از قدرت پیش‌بینی «متوسط» برخوردار است^۴.

جدول ۶ مقادیر R^2 و Q^2

| HW | SD | SE | |
|------|------|------|-------|
| ۰/۳۶ | ۰/۶۷ | ۰/۵۱ | R^2 |
| ۰/۲۱ | ۰/۴۳ | ۰/۲۶ | Q^2 |

۱. اعداد معناداری در سطوح اطمینان ۹۵٪، ۹۹٪ و ۹۹/۹٪ به ترتیب برابر است با ۱/۹۶، ۲/۵۸ و ۳/۲۷.

۲. Chin

۳. چین (۱۹۹۸) سه معیار ۰/۱۹، ۰/۳۳ و ۰/۶۷ را مقدار ملاک برای مقادیر ضعیف، متوسط و قوی R^2 معرفی می‌کند.

۴. هنزلر و همکاران (۲۰۰۹) در مورد شدت قدرت پیش‌بینی مدل در مورد سازه‌های درون‌زا سه مقدار ۰/۰۲، ۰/۱۵ و ۰/۳۵ را برای قدرت پیش‌بینی ضعیف، متوسط و قوی مدل مطرح نموده‌اند.

پس از برآزش بخش اندازه گیری و ساختاری مدل پژوهش حاضر، به منظور کنترل برآزش کلی مدل، از معیاری با عنوان GoF (Goodness of Fit) استفاده گردیده است. با توجه به آنکه معیار نام برده برابر ۰/۶۴ است، بنا بر پژوهش های وتزلز، اودکرکن - اسپرودر و ون اوپن (۲۰۰۹) برآزش کلی مدل در حد «قوی» مورد تأیید قرار می گیرد.

آزمون فرضیه ها. پس از بررسی برآزش مدل های اندازه گیری و مدل ساختاری و داشتن برآزش مناسب مدل ها، به بررسی و آزمون فرضیه های پژوهش پرداخته شده است؛ لذا، نتایج حاصل از ضرایب معناداری برای هر یک از فرضیه ها، ضرایب استاندارد شده مسیرهای مربوط به هر یک از فرضیه ها و نتایج بررسی فرضیه، در جدول (۷) ارائه شده است.

جدول ۷ آزمون فرضیات اصلی به همراه حضور متغیر میانجی

| نتیجه | آماره t | تخمین | متغیر وابسته | اثر | متغیر مستقل | |
|---|---------|-------|--|-----|-----------------|-----------------|
| *** | ۳۸/۶۱ | ۰/۶۱ | خودکارآمدی | * | محتوای درسی | H ₁ |
| *** | ۵۹/۶۸ | ۰/۷۶ | خودتعیین کنندگی | ** | محتوای درسی | H ₂ |
| *** | ۶/۵۰ | ۰/۱۰ | خودکارآمدی | ** | خودرهبری | H ₃ |
| *** | ۹/۱۲ | ۰/۱۶ | خودتعیین کنندگی | ** | خودرهبری | H ₄ |
| ** | ۲/۷۸ | ۰/۰۸ | امید به اشتغال | ** | خودکارآمدی | H ₅ |
| *** | ۴/۰۷ | ۰/۱۴ | امید به اشتغال | ** | خودتعیین کنندگی | H ₆ |
| *** | ۳/۹۹ | ۰/۱۲ | امید به اشتغال | ** | محتوای درسی | H ₇ |
| *** | ۳۲/۴۳ | ۰/۶۷ | امید به اشتغال | ** | خودرهبری | H ₈ |
| *** | ۷/۳۴ | ۰/۲۹ | خودکارآمدی در رابطه بین محتوای درسی و امید به اشتغال نقش میانجی دارد. | | | H ₉ |
| *** | ۵/۵۱ | ۰/۴۶ | خودتعیین کنندگی در رابطه بین محتوای درسی و امید به اشتغال نقش میانجی دارد. | | | H ₁₀ |
| *** | ۴/۷۳ | ۰/۰۲ | خودکارآمدی در رابطه بین خودرهبری و امید به اشتغال نقش میانجی دارد. | | | H ₁₁ |
| *** | ۶/۶۸ | ۰/۰۲ | خودتعیین کنندگی در رابطه بین خودرهبری و امید به اشتغال نقش میانجی دارد. | | | H ₁₂ |
| (ns = no significant, *p < .05, **p < .01, ***p < .001) | | | | | | |

همان‌طور که از جدول مشخص است تمامی فرضیه‌های پژوهش در سطح اطمینان ۹۹/۹ درصد مورد تأیید قرار گرفته و فقط فرضیه پنجم است که در سطح اطمینان ۹۹ درصد تأیید شده است. همچنین ذکر این نکته لازم است که برای بررسی فرضیه‌های ۹، ۱۰، ۱۱ و ۱۲ که محاسبه میانجی‌گری است از آزمون سوبل استفاده شده است.

نتیجه‌گیری

در این مقاله تلاش بر این بود که تأثیر محتوای درسی و خودرهبی بر امید به اشتغال به طور مستقیم و با میانجی‌گری خودکارآمدی و خودتعیین‌کنندگی دانشجویان سال سوم و چهارم رشته مدیریت بازرگانی دانشگاه‌های سراسر کشور بررسی شود. بعد از بررسی ادبیات موضوعی و پیشینه پژوهش، فرضیات پژوهش تبیین گردید. ابزار جمع‌آوری داده‌های میدانی، پرسش‌نامه‌ای بود. برای نمونه‌گیری از روش نمونه‌گیری غیر احتمالی در دسترس، به منظور جمع‌آوری داده‌ها استفاده شد. بعد از طراحی مدل معادلات ساختاری مربوطه و مناسب بودن سنج‌ها، سازه‌های طراحی شده را مورد آزمون قرار دادیم؛ بعد از مشخص شدن مناسب بودن مدل (تمامی سنج‌ها، به غیر از یک سنج از بار عاملی بالای ۰/۴ برخوردار بود)، فرضیه‌های پژوهش آزموده شد و نتایج زیر به دست آمد. نکته قابل توجه اینکه در مقایسه نتایج این پژوهش با پژوهش‌های گذشته بهتر این بود که ضریب اثر این پژوهش با پیشینه مرتبط مقایسه می‌شد، ولی با توجه به اینکه ضریب اثر پژوهش‌های گذشته گزارش نشده است، این کار امکان‌پذیر نیست.

فرضیه اول: محتوای دروس بر خودکارآمدی به طور مستقیم تأثیر دارد. تأثیرگذاری محتوای دروس بر خودکارآمدی با ضریب معناداری (۳۸/۶۱)، در سطح اطمینان ۹/۹۹ درصد معنادار است. همچنین ضریب مسیر (۰/۶۱) نشان دهنده این امر است که محتوای دروس به میزان ۶۱ درصد از خودکارآمدی را تبیین می‌کند که این پژوهش تأییدی بر پژوهش‌های کانل (۱۹۹۰) و مهرا و ساکتی (۱۳۸۵) است.

فرضیه دوم: محتوای دروس بر خودتعیین‌کنندگی به طور مستقیم تأثیر دارد. تأثیرگذاری محتوای دروس بر خودتعیین‌کنندگی با ضریب معناداری (۵۹/۶۸)، در سطح اطمینان ۹۹/۹ درصد معنادار است. همچنین ضریب مسیر (۰/۷۶) نشان دهنده این امر است که محتوای دروس به میزان ۷۶ درصد از خودتعیین‌کنندگی را تبیین می‌کند که تأییدی بر یافته‌های بلک و دسی (۲۰۰۰) و گنی و دسی (۲۰۰۵) است.

فرضیه سوم: خودرهبری بر خودکارآمدی به طور مستقیم تأثیر دارد. تأثیرگذاری خودرهبری بر خودکارآمدی با ضریب معناداری (۵۰/۶)، در سطح اطمینان ۹۹/۹ درصد معنادار است. همچنین ضریب مسیر (۰/۱) نشان دهنده این امر است که خودرهبری به میزان ۱۰ درصد از خودکارآمدی را تبیین می‌کند و نتیجه به دست آمده تأییدی بر پژوهش منز (۱۹۹۲) و نک و هاوتون (۲۰۰۶) است.

فرضیه چهارم: خودرهبری بر خودتعیین‌کنندگی به طور مستقیم تأثیر دارد. تأثیرگذاری خودرهبری بر خودتعیین‌کنندگی با ضریب معناداری (۱۲/۹)، در سطح اطمینان ۹۹/۹ درصد معنادار است. همچنین ضریب مسیر (۰/۱۶) نشان دهنده این امر است که خودرهبری به میزان ۱۶ درصد از خودتعیین‌کنندگی را تبیین می‌کند که این نتیجه تأییدی بر پژوهش هو و نسبت (۲۰۱۴) است.

فرضیه پنجم: خودکارآمدی بر امید به اشتغال به طور مستقیم تأثیر دارد. تأثیرگذاری خودکارآمدی بر امید به اشتغال با ضریب معناداری (۷۸/۲)، در سطح اطمینان ۹۹ درصد معنادار است. همچنین ضریب مسیر (۰/۰۸) نشان دهنده این امر است که خودکارآمدی به میزان ۰/۸ درصد از امید به اشتغال را تبیین می‌کند و نتیجه به دست آمده تأییدی بر پژوهش لو و گو (۲۰۱۵) است.

فرضیه ششم: خودتعیین‌کنندگی بر امید به اشتغال به طور مستقیم تأثیر دارد. تأثیرگذاری خودتعیین‌کنندگی بر امید به اشتغال با ضریب معناداری (۴/۰۷)، در سطح اطمینان ۹۹/۹ درصد معنادار است. همچنین ضریب مسیر (۰/۱۴) نشان دهنده این امر است که خودتعیین‌کنندگی به میزان ۱۴ درصد از امید به اشتغال را تبیین می‌کند و نتیجه به دست آمده تأییدی بر پژوهش مورن و همکارانش (۲۰۱۴) است.

فرضیه هفتم: محتوای درسی بر امید به اشتغال به طور مستقیم تأثیر دارد. تأثیرگذاری محتوای درسی بر امید به اشتغال با ضریب معناداری (۹۹/۳)، در سطح اطمینان ۹۹/۹ درصد معنادار است. همچنین ضریب مسیر (۰/۱۲) نشان دهنده این امر است که محتوای درسی به میزان ۱۲ درصد از امید به اشتغال را تبیین می‌کند و نتیجه به دست آمده تأییدی بر پژوهش اکبری و همکاران (۱۳۹۲) و مهرا م و ساکتی (۱۳۸۵) است.

فرضیه هشتم: خودرهبری بر امید به اشتغال به طور مستقیم تأثیر دارد. تأثیرگذاری خودرهبری بر امید به اشتغال با ضریب معناداری (۴۳/۳۲)، در سطح اطمینان ۹/۹۹ درصد معنادار است. همچنین ضریب مسیر (۰/۶۷) نشان دهنده این امر است که خودرهبری به میزان ۶۷ درصد از امید به اشتغال را تبیین می‌کند که این نتیجه تأییدی بر پژوهش عطافر و همکارانش (۱۳۹۰) است.

فرضیه نهم: خودکارآمدی در رابطه بین محتوای درسی و امید به اشتغال نقش میانجی دارد. تأثیرگذاری متغیر میانجی خودکارآمدی در رابطه بین محتوای درسی و امید به اشتغال با ضریب معناداری (۳۴/۷) در سطح اطمینان ۹/۹۹ درصد معنادار است. همچنین ضریب مسیر (۰/۲۹) نشان دهنده این امر است که تقریباً ۲۹ درصد از اثر کل محتوای درسی بر امید به اشتغال از طریق غیرمستقیم به وسیله متغیر میانجی خودکارآمدی تبیین می‌شود.

فرضیه دهم: خودتعیین‌کنندگی در رابطه بین محتوای درسی و امید به اشتغال نقش میانجی دارد. تأثیرگذاری متغیر میانجی خودتعیین‌کنندگی در رابطه بین محتوای درسی و امید به اشتغال با ضریب معناداری (۵۱/۵) در سطح اطمینان ۹/۹۹ درصد معنادار است. همچنین، ضریب مسیر (۰/۴۶) نشان دهنده این امر است که تقریباً ۴۶ درصد از اثر کل محتوای درسی بر امید به اشتغال از طریق غیرمستقیم به وسیله متغیر میانجی خودتعیین‌کنندگی تبیین می‌شود.

فرضیه یازدهم: خودکارآمدی در رابطه بین خودرهبی و امید به اشتغال نقش میانجی دارد. تأثیرگذاری متغیر میانجی خودکارآمدی در رابطه بین خودرهبی و امید به اشتغال با ضریب معناداری (۷۳/۴) در سطح اطمینان ۹۹/۹ درصد معنادار است. همچنین ضریب مسیر (۰/۰۲) نشان دهنده این امر است که تقریباً ۰/۲ درصد از اثر کل خودرهبی بر امید به اشتغال از طریق غیرمستقیم به وسیله متغیر میانجی خودکارآمدی تبیین می‌شود و این حاکی از آن است که اگرچه خودکارآمدی در رابطه میان خودرهبی و امید به اشتغال می‌تواند میانجی‌گر باشد، نقش ضعیفی در این رابطه ایفا می‌کند. شاید علت این امر را بتوان این‌گونه استدلال نمود که خودرهبی فرایندی است که طی آن افراد، خود را در راستای نیل به خودهدایتی و خودانگیختگی لازم برای عمل متمرکز می‌کنند. در این حالت افراد، مسئولیت، صلاحیت و توانایی ابتکار عمل را در خود می‌یابند و نیازی به قیود بیرونی ندارند. این امر موجب می‌شود تا تأثیر خودرهبی بر امید به اشتغال پررنگ‌تر شود و خودکارآمدی از جهات بسیاری در دل خودرهبی جای گیرد و تأثیر کم‌رنگ‌تری را در این رابطه داشته باشد. دلیل دیگر این امر این است که خودرهبی بیشتر به نگرش و طرز تلقی افراد برمی‌گردد، در صورتی که خودکارآمدی به طرز رفتار و جنبه مهارتی افراد اطلاق می‌شود. همان‌طور که نتایج فرضیه سوم (تأثیر خودرهبی بر خودکارآمدی) نیز نشان داد، خودرهبی تأثیر بسیار ضعیفی بر خودکارآمدی دارد که نشان می‌دهد طرز تلقی و نگرش افراد لزوماً به رفتار و توانایی مهارتی آن‌ها تبدیل نمی‌شود.

فرضیه دوازدهم: خودتعیین‌کنندگی در رابطه بین خودرهبی و امید به اشتغال نقش

میانجی دارد. تأثیر گذاری متغیر میانجی خودتعیین کنندگی در رابطه بین خودرهبی و امید به اشتغال با ضریب معناداری (۶۸/۶) در سطح اطمینان ۹۹/۹ درصد معنادار است. همچنین، ضریب مسیر (۰/۰۲) نشان دهنده این امر است که تقریباً ۰/۲ درصد از اثر کل خودرهبی بر امید به اشتغال از طریق غیرمستقیم به وسیله متغیر میانجی خودتعیین کنندگی تبیین می شود. علت پایین بودن میزان تأثیر خودتعیین کنندگی در رابطه میان خودرهبی و امید به اشتغال را می توان همانند خودکارآمدی توجیه نمود، بدین ترتیب که افراد با رسیدن به مرحله خودرهبی، استقلال، ارتباطات و شایستگی را در خود احساس می کنند و این امر سبب کاهش تأثیر خودتعیین کنندگی و افزایش خودرهبی بر امید به اشتغال می گردد؛ به گونه ای که آن را نیز پوشش می دهد.

پیشنادهای کاربردی

از آنجا که امید به اشتغال در میان دانشجویان تا حد زیادی به خود دانشجو (افکار، باورها و انگیزه های وی)، دانشگاه (محتوای دروس، برنامه ریزی درسی و جو دانشگاهی) و استادان وابسته است (مهرام و ساکتی، ۱۳۸۵)، پیشنهادهای کاربردی این تحقیق نیز در همین راستا ارائه می گردد:

با توجه به تأثیر محتوای دروس اصلی بر خودکارآمدی و خودتعیین کنندگی و همچنین تأثیر مستقیم آن بر امید به اشتغال به برنامه ریزان درسی و مؤلفان کتب دروس اصلی رشته مدیریت بازرگانی پیشنهاد می شود ضمن اینکه اهداف کاربردی و نظری هر یک از دروس اصلی را کاملاً مشخص نمایند، محتوای دروس دانشگاهی را به روز کنند تا دروس در طول دوره تحصیل از ساختار یافتگی مناسبی برخوردار باشد؛ بدین معنی که محتوای دروس باید به گونه ای باشد که دانشجو دقیقاً بداند که در طول دوره تحصیل چه کارها و فعالیت هایی را باید انجام دهد. همچنین، محتوای این دروس باید تقویت کننده روحیه کار گروهی و همکاری بین دانشجویان و پرورش دهنده خلاقیت و نوآوری آنان باشد. از طرف دیگر، محتوای دروس باید پاسخ گوی نیازهای بازار کار (از رشته تحصیلی) و دارای اطلاعات کاربردی و مسائل و نمونه های موردی باشد تا سبب افزایش تجربه کاربردی دانشجویان گردد.

در همین راستا استادان رشته مدیریت بازرگانی باید توجه داشته باشند که شیوه های آموزش دروس دانشگاهی باید با محتوای دروس تناسب خوبی داشته باشد و میان دروسی که استادان مختلف آن ها را تدریس می کنند، ارتباط و هم بستگی مناسبی وجود داشته

باشد. از طرف دیگر، ارائه مثال‌های کاربردی و تجربی در کنار محتوای دروس، به یادگیری مهارتی دانشجویان کمک شایانی خواهد کرد.

با توجه به تأثیر خودرهبی بر خودکارآمدی و خودتعیین‌کنندگی و تأثیر آن بر امید به اشتغال، به دانشجویان رشته مدیریت بازرگانی نیز پیشنهاد می‌شود که اهداف خود را از ابتدای تحصیل مشخص نمایند، برای این اهداف برنامه‌ریزی و خود را برای روبه‌رو شدن با چالش‌ها در مسیر دستیابی به اهداف آماده کنند. نظم و ترتیب را سرلوحه کار خود قرار دهند. برای به دست آوردن شغلی برنامه‌ریزی کنند که از عهده آن برمی‌آیند و به آن علاقه‌مند هستند و در همین راستا مهارت‌ها و شایستگی‌های لازم را کسب کنند و از سختی‌ها و دشواری‌های مسیر درس، کار و زندگی نترسند.

در همین راستا به استادان رشته مدیریت بازرگانی پیشنهاد می‌شود که به دانشجویان در همان سال‌های اول کمک کنند که شایستگی‌های لازم جهت خودرهبی را کسب نمایند و به دانشجویان در تدوین اهداف درسی و همچنین برنامه‌ریزی برای رسیدن به این اهداف و نحوه برخورد با چالش‌های پیش‌رویشان کمک کنند.

محدودیت‌های پژوهش و پیشنهادها برای پژوهش‌های آتی

هدف این پژوهش بررسی تأثیر خودرهبی و محتوای درسی بر خودتعیین‌کنندگی و خودکارآمدی و تأثیر آن‌ها بر امید به اشتغال بوده است که برای انجام این کار داده‌های لازم با استفاده از پرسش‌نامه داده گردآوری شد، اما چنانچه نیومن^۱ (۲۰۰۰) اشاره می‌کند داده‌های مقطعی برآمده از پرسش‌نامه خود - گزارش برای بررسی روابط علی - معلولی در اولویت قرار ندارد که این محدودیت می‌تواند از طریق انجام مطالعات طولی در پژوهش‌های آتی مرتفع شود. یکی از محدودیت‌های اصلی این پژوهش به ماهیت متغیر وابسته برمی‌گردد که امید را می‌سنجد؛ سنجش امید و ارتباط آن با سایر متغیرها همواره با مشکلاتی روبه‌رو بوده است (هنگک^۲، ۲۰۱۳). سایر محققان می‌توانند با ایجاد بانکی اطلاعاتی از مشارکت‌کنندگان تحقیق در یک تحقیق طولی و سنجش اشتغال واقعی آن‌ها در چند سال آتی، رابطه بین متغیرهای مستقل و میانجی این تحقیق با اشتغال واقعی مشارکت‌کنندگان را بسنجند. در خصوص تأثیر محتوای دروس بر خودکارآمدی و خودتعیین‌کنندگی و تأثیر آن‌ها بر خوداشتغالی، در این تحقیق محتوای درس خاصی از

1. Neuman
2. Hong

مجموعه دروس اصلی مد نظر نبوده است که این محدودیت را در پژوهش‌های آتی با انتخاب یک درس خاص می‌توان رفع نمود. از محدودیت‌های دیگر این تحقیق، عدم تفکیک امید به اشتغال از نظر نوع امید به اشتغال (اروم و مولر^۱، ۲۰۰۹) شامل امید به خوداشتغالی و امید به کار برای دیگران و حوزه امید به اشتغال (راس^۲، ۲۰۰۷) شامل اشتغال در رشته‌های شغلی مختلف مثل کشاورزی، صنعت و خدمات است که با تفکیک امید به اشتغال از لحاظ خوداشتغالی (در قالب کارآفرینی) و امید به کار برای دیگران (شامل اشتغال در بخش دولتی، خصوصی، تعاونی و غیره) و همچنین تفکیک امید به اشتغال در رشته‌های شغلی مختلف مثل کشاورزی، صنعت و خدمات می‌توان این محدودیت را در پژوهش‌های آتی رفع نمود.

منابع

- اکبری، محسن، میلاد هوشمند چایجانی و فهیمه بشارتی (۱۳۹۲). «بررسی تأثیر محتوای دروس تخصصی بر گرایش کارآفرینی دیجیتال دانشجویان». *فصلنامه علمی - پژوهشی پژوهش و نگارش کتب دانشگاهی*. تهران: سمت، دوره ۱۷، شماره ۳۰، پاییز ۱۳۹۲، ۱۰۹-۱۳۱.
- بیک‌زاد، جعفر، اسداله خدیوی، علیرضا حسین پور سنبل و راحله محمدنژاد اصل (۱۳۹۱). رابطه هوش هیجانی مدیران با خودکارآمدی و سلامت روانی آنان. *فصلنامه علوم تربیتی*. سال پنجم، شماره ۱۹، ۱۲۷-۱۴۱.
- حسین چاری، مسعود (۱۳۸۶). «مقایسه خودکارآمدی ادراک شده در تعامل اجتماعی با همسالان در بین گروهی از دانش‌آموزان دختر و پسر دوره راهنمایی». *مطالعات روان‌شناختی دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء*. دوره سوم، شماره ۴، ۱۰۳-۸۷.
- خوشنویسان، زهرا و غلامعلی افروز (۱۳۹۰). «رابطه خودکارآمدی با افسردگی، اضطراب و استرس». *اندیشه و رفتار*. دوره پنجم، شماره ۲۰، ۷۳-۸۰.
- دوستار، محمد و محسن اکبری (۱۳۹۲). *نگارش تحقیق علمی (طرح تحقیق، پایان‌نامه، مقاله و جلسه دفاعیه)*. رشت: انتشارات دهسرا.
- زینلی‌پور، حسین، اقبال زارعی و زهره زندینی (۱۳۸۸). «خودکارآمدی عمومی و تحصیلی دانش‌آموزان و ارتباط آن با عملکرد تحصیلی». *پژوهشنامه مطالعات روان‌شناسی تربیتی*. شماره ۹، ۲۸-۱۳.
- سرمه، زهره، عباس بازرگان و الهه حجازی (۱۳۹۱). *روش‌های تحقیق در علوم رفتاری*. تهران: انتشارات آگه.
- سروقد، سیروس، آذرمیدخت رضایی و فائزه معصومی (۱۳۸۹). «رابطه بین سبک‌های تفکر با خودکارآمدی جوانان دختر و پسر پیش دانشگاهی شیراز». *فصلنامه علمی - پژوهشی زن و جامعه*. سال

- اول، شماره ۴، ۱۳۵-۱۵۶.
- عباسی رستمی، نجیبه (۱۳۹۳). «مروری بر نظریه خودرهبی (مفاهیم، راهبردها و عوامل مؤثر بر خود رهبری)». فصلنامه توسعه مدیریت منابع انسانی و پشتیبانی. سال نهم، شماره ۳۴، ۱۲۳-۱۴۰.
- عزیزی، شهریار و احمد روستا (۱۳۸۹). «عوامل مؤثر بر عملکرد نیروی فروش با رویکرد دوسطحی». مجله مدیریت بازرگانی. دوره دوم، شماره ۵، ۱۰۸-۹۵.
- فرمانبر، ربیع‌اله، شمس‌الدین نیکنامی و علیرضا حیدرینا (۱۳۹۱). «تأثیر تلفیق الگوی مرحله‌های تغییر و تئوری خودتعیین‌کنندگی در ارتقاء و تداوم رفتارهای ورزشی». مجله دانشگاه علوم پزشکی گیلان. دوره بیست و یکم، شماره ۸۲، ۴۶-۵۶.
- فشارکی، محمد، محمد اسلامی، مریم مقیمیان و مهرداد آذر برزین (۱۳۸۹). «تأثیر تدریس به روش سخنرانی و سخنرانی همراه با یادگیری مبتنی بر مسئله خودکارآمدی دانشجویان پرستاری دانشگاه آزاد نجف‌آباد سال ۸۸۸۷». مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی. سال سوم، شماره ۱۰، ۲۶۲-۲۶۹.
- قریشی‌راد، فخرالسادات (۱۳۸۷). «بررسی میزان امیدواری به اشتغال در آینده دانشجویان رشته‌های علوم انسانی». مجله پژوهشی دانشگاه اصفهان (علوم انسانی). جلد بیست و نهم، شماره ۱، ۴۷-۶۶.
- کمالی زارچ، محمود، پروین کدیور، محمود قاضی طباطبایی و علیرضا کیامنش (۱۳۸۵). «نقش منابع اطلاعات خودکارآمدی و ویژگی‌های میانجی شخصی در خودکارآمدی و عملکرد ریاضی». مجله روان‌شناسی و علوم تربیتی. سال سی و ششم، شماره ۱ و ۲، ۱۸۵-۲۰۶.
- مسعودی، رضا، سید محمد افضلی، شهرام اعتمادی‌فر و جعفر مقدسی (۱۳۸۷). «احساس خودکارآمدی و ایفای نقش مربیان دانشکده پرستاری و مامایی شهرکرد در آموزش بالینی». مجله دانشگاه علوم پزشکی شهرکرد. دوره ده، شماره ۴، ۹۶-۱۰۴.
- مهرام، بهروز و پرویز ساکتی (۱۳۸۵). «نقش مؤلفه‌های برنامه درسی در امید به آینده دانشجویان (مطالعه موردی: دانشگاه فردوسی مشهد)». سومین سمینار سراسری بهداشت روانی دانشجویان. دانشگاه علم و صنعت.
- نریمانی، محمد، سودابه رفیق ایرانی و عباس ابوالقاسمی (۱۳۸۸). «مقایسه اثربخشی روش‌های ایمن‌سازی روانی مایکندام و مهارت‌های مطالعه و ترکیبی از هر دو روش در افزایش خودکارآمدی دانش‌آموزان دختر»، اندیشه‌های نوین تربیتی. دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی دانشگاه الزهراء، دوره پنجم، شماره ۳، ۱۱۱-۱۲۴.
- Arum, R. & W. Müller (Eds.). (2009). *The Reemergence of Self-Employment: A Comparative Study of Self-Employment Dynamics and Social Inequality*. Princeton University Press.
- Bandura, A. (2006). "Adolescent Development from an Agnatic Perspective". In F.Pajares and T. Urdan (Eds.). *Self-Efficacy Beliefs of Adolescent*. Greenwich: Information Age Publishing.
- Baumeister, R. & M. R. Leary (1995). "The Need to Belong: Desire for Interpersonal Attachments as a Fundamental Human Motivation." *Psychological Bulletin*. 117. pp. 497-529.
- Black, A. E. & EL. Deci (2000). "The Effects of Instructors' Autonomy Support and Students' Autonomous Motivation on Learning Organic Chemistry: A Self-Determination Theory Perspective." *Science Education*. 84(6). pp. 740-756.

- Chin, W. (1998). "Issues and Opinion on Structural Equation Modeling." *MIS Quarterly*, 22(1), pp. 7-16.
- Connell, J. P. (1990). "Context, Self, and Action: A Motivational Analysis of Self-System Processes Across the Life Span" In D. Cicchetti & M. Beghly (Eds.). *The Self in Transition: Infancy to Childhood*.
- Deci, E. L. (1971). "Effects of Externally Mediated Rewards on Intrinsic Motivation." *Journal of Personality and Social Psychology*, 18, pp. 105-115.
- Deci, E. L. (1975). *Intrinsic Motivation*. New York, NY: Plenum.
- Deci, E. L. & R. M. Ryan (1985). "The General Causality Orientations Scale: Self-Determination In Personality." *Journal of Research in Personality*, 19, pp. 109-134.
- Fornell, C. & Larcker, D. (1981). "Structural Equation Models with Unobservable Variables and Measurement Error." *Journal of Marketing Research*, 18(1), pp. 39-50.
- Gagné, M. & E. L. Deci (2005). "Self-Determination Theory and Work Motivation". *Journal of Organizational Behavior*, 26, pp. 331-362.
- Henseler, J. & C. Ringle & R. Sinkovics (2009). "The Use of Partial Least Squares Path Modeling In International Marketing." *New Challenges to International Marketing*, 20, pp. 277-320.
- Ho, J. & P. L. Nesbit (2014). "Self-Leadership in a Chinese Context Work Outcomes and the Moderating Role of Job Autonomy," *Group Organization Management*, 39(4), pp. 389-415.
- Hollander, E. P. (1978). *Leadership Dynamics: A Practical Guide to Effective Relationships*. New York: Free Press.
- Hong, P. Y. P. (2013). "The Employment Hope Scale: Measuring an Empowerment Pathway to Employment Success" (Doctoral dissertation, Loyola University Chicago).
- Houghton, J., T. Bonham, C. Neck & K. Singh (2004). "The Relationship Between Self-Leadership and Personality: A Comparison of Hierarchical Factor Structures." *Journal of Managerial Psychology*, 19(4), pp. 427-441.
- Houghton, J. & S. Yoho (2005). "Toward a Contingency Model of Leadership and Psychological Empowerment: When Should Self-Leadership Be Encouraged?" *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 11(4), 65-83.
- Hulland, J. (1999). "Use of Partial Least Squares (PLS) in Strategic Management Research: a Review of Four Recent Studies." *Strategic Management Journal*, 20(2), pp. 195-204.
- Jerusalem, M. & J. K. Hessling (2009). "Mental Health Promotion in Schools by Strengthening Self-Efficacy." *Health Education*, 109(4), pp. 329-341.
- Karademas, E. C. & A. Kalantzi-Azizi (2004). "The Stress Process, Self-Efficacy Expectations, and Psychological Health." *Personality and Individual Differences*, 37(5), pp. 1033-1043.
- Law, F. M. & G. J. Guo (2015). "Correlation of Hope and Self-Efficacy With Job Satisfaction, Job Stress, and Organizational Commitment for Correctional Officers in the Taiwan Prison System." *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, pp. 43-76.
- Leon-Perez, J. M., F. J. Medina & L. Munduate (2011). "Effects of Self-Efficacy on Objective Outcomes in Transactions and Disputes". *International Journal of Conflict Management*, 22(2), 170-189.

- Manz, C. (1992). *Mastering Self-Leadership: Empowering Yourself for Personal Excellence*. Prentice-Hall, Englewood Cliffs, NJ.
- Moran, G. S., Z. Russinova, J. Y. Yim & C. Sprague (2014). "Motivations of Persons with Psychiatric Disabilities to Work in Mental Health Peer Services: A Qualitative Study Using Self-Determination Theory." *Journal of Occupational Rehabilitation*. 24(1). pp. 32-41.
- Neck, C. P. & J. D. Houghton (2006). "Two Decades of Self-Leadership Theory and Research: Past Developments, Present Trends, and Future Possibilities." *Journal of Managerial Psychology*. 21(4). pp. 270-295.
- Neck, C. & C. Manz (2013). *Mastering Self-Leadership. Empowering Yourself for Personal Excellence*. 6th ed. Upper Saddle River: Pearson Education.
- Neuman, W. L. (2000). *Social Research Methods: Qualitative and Quantitative Approaches*. (4th ed.) Boston: Allyn & Bacon.
- Norris, S. E. (2008). "An Examination of Self-Leadership." *Emerging Leadership Journeys*. 1(2). pp. 43-61.
- Nunnally, J. (1978). *Psychometric Theory*. New York: McGraw-Hill.
- Rego, A., F. Sousa, C. Marques & M. P. Cunha (2014). "Hope and Positive Affect Mediating the Authentic Leadership and Creativity Relationship." *Journal of Business Research*. 67(2). pp. 200-210.
- Ross, M. L. (2007). "How Mineral-Rich States Can Reduce Inequality." *Escaping the Resource Curse*. 23775.
- Ryan, R. M. & E. L. Deci (2000). "Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Direction." *Contemporary Educational Psychology*. 25(1). pp. 54-67.
- Ryan, R. M., & J. G. La Guardia (2000). "What is Being Optimized? Self determination Theory and Basic Psychological Needs. In S. H. Qualls & N. Abeles (Eds.)". *Psychology and the aging revolution: How We Adapt to Longer Life* Washington, DC. American Psychological Association.
- Saks, A., J. Zikic & J. Koen (2015). "Job Search Self-Efficacy: Reconceptualizing the Construct and Its Measurement." *Journal of Vocational Behavior*. 86. pp.104-114.
- Salancik, G. R. & J. Pfeffer (1977). "An Examination of Need-Satisfaction Models of Job Attitudes." *Administrative Science Quarterly*. 22. pp. 427-456.
- Skinner, E. A. (1995). *Perceived Control, Motivation, and Coping*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Stewart, G., S. Courtright & C. Manz (2011). "Self-Leadership: A Multilevel Review." *Journal of Management*. 37(1). pp. 185-222.
- Vlachopoulos, S. & S. Michailidou (2006). "Development and Initial Validation of a Measure of Autonomy, Competence, and Relatedness in Exercise: The Basic Psychological Needs in Exercise Scale." *Measurement in Physical Education and Exercise Science*. 10(3). pp. 179-201.
- Wetzels, M., G. Odekerken-Schroder & C. Van Oppen (2009). "Using PLS Path Modeling For Assessing Hierarchical Construct Models: Guidelines and Empirical Illustration." *MIS Quarterly*. 33(1). p. 177.