رویش روان شناسی، سال ۸، شماره٦، شماره پیاپی ۳۹، شهریور ۱۳۹۸
Rooyesh-e-Ravanshenasi, 8(6), 2019

مقایسه‌ی خودکنترلی رفتاری در نیمرخ‌های مختلف امیدواری دانشجویان: تحلیل فرد-محور

Comparing behavioral self-control in different hopeful profile: a person center analysis

محمد ستایشی اظهری (نویسنده مسئول)
دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه خوارزمی.
عباس حبیب زاده
دانشیار، دانکشده علوم انسانی، دانشگاه قم

چکیده

در جریان یادگیری، متغیرهای زیادی مثل انگیزش، عزت‌نفس و سبک‌های یادگیری می‌توانند بر یادگیری تأثیر بگذارند. در این میان، شواهد پژوهشی نشان داده که امیدواری یکی از عوامل مهم در بهبود عملکرد دانشجویان است. پژوهش حاضر باهدف تعیین نیمرخ انگیزش دانشجویان با استفاده از رویکرد فرد-محور و مقایسه خودکنترلی رفتاری با توجه به این نیمرخ‌ها انجام شد.این پژوهش یک مطالعه توصیفی- علی مقایسه‌ای است. تعداد ۲۰۴ نفر دانشجوی دانشگاه قم که به روش خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند. مقیاس‌های خودکنترلی تانجنی (۲۰۰۲) و امیدواری اشنایدر (۱۹۹۱) را تکمیل نمودند. برای تحلیل داده‌ها از روش تحلیل خوشه‌ای، تحلیل واریانس یک‌راهه بهره گرفته شد. براساس نتایج حاصل از تحلیل خوشه‌ای، سه خوشه انگیزشی برای دانشجویان به دست آمد: ۳۸/۲ در خوشه کمیت پایین، ۳۸/۷ درصد در خوشه کمیت متوسط، ۲۵ درصد در خوشه کمیت بالا قرار گرفتند. خودکنترلی رفتاری خوشه کمیت پایین، کمتر از سایر خوشه‌ها بود.یافته‌های به‌دست‌آمده می‌تواند به مسئولین حوزه آموزش کمک نماید تا با طراحی برنامه‌های مداخله‌ای تربیتی در ارتقا و یا حفظ امیدواری دانشجویان به‌ویژه دانشجویان سال آخر، در طول سال‌های تحصیلی اقدامات مؤثری را انجام دهند.

واژه‌های کلیدی: امیدواری، خودکنترلی رفتاری، تحلیل خوشه‌ای، نیمرخ امیدواری

نوع مقاله : پژوهشی **دریافت :** فروردین۹۷ **پذیرش:** فروردین ۹۸ **ویرایش نهایی** : آبان۹۸

Mohammad Setayeshiazhari*
PhD Student, Psychology Department, University of Kharazmi, Tehran.
Dr. Abbas Habibzadeh
Assisstant Professor, Education Department, University of Qom

Abstract

Different variables such as motivation, self-esteem, and learning methods can affect the learner during learning activity. Therefore, educational research has shown that motivation is one of the essential factors for the improvement of student performances. Using a person-oriented approach, the present study aimed to determine the motivational profiles (clusters) of students and to compare their self-control considering these profiles. This study was conducted with a comparative-descriptive method. The participants were 204 university of Qom students that were choose by multiple cluster sampling method. Participants completed the Tangeny self-control (2002) and Snyder hope scale (1991). The statistical methods was cluster analysis, ANOVA. Cluster analysis revealed three motivational profiles for the students: 38/2% of the subjects were placed in the low quantity motivation group, 38/7% were placed in the moderate quantity motivation group, the high quantity motivation group (25%). The behavioral self-control of low quantity motivation group was lower than the other clusters. The findings of this study will help those involved in the field of education make effective attempts by planning helpful educational program, so promote the students' learning motivations, particularly the senior ones during the academic years.

Keywords: hope, behavioral self-control, cluster analysis, hope profiles

مقدمه

مایر و سالووی[1] (۲۰۰۳) خودکنترلی[2] را تحت عنوان کاربرد صحیح هیجان‌ها معرفی می‌نمایند و اعتقاد دارند که قدرت تنظیم احساسات موجب افزایش ظرفیت شخصی برای تسکین دادن خود، درک کردن اضطراب‌ها، افسردگی‌ها یا بی‌حوصلگی‌های متداول می‌شود. افرادی که به لحاظ خودکنترلی ضعیف‌اند، دائماً بااحساس ناامیدی، افسردگی، بی‌علاقگی به فعالیت دست‌به‌گریبان‌اند، درحالی‌که افراد بامهارت زیاد در این زمینه با سرعت بیشتر می‌توانند ناملایمات را پشت سر گذاشته و میزان مشخصی از احساسات را با تفکر همراه نموده و مسیر اندیشه را بپیمایند. (سیماریان، سیماریان و ابراهیمی قوام، ۱۳۹۰). لیو، زو، یانگ، کنگ، سون و فان[3] (۲۰۱۸) به اثرات خودکنترلی اشاره می‌کنند که چگونه می‌تواند بر کیفیت خواب اثر بگذارد.

1 . Mayer& Salovey
2 .Self-control
3 . Liu, Zhou, Yang, Kong, Sun, & Fan

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-28]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1398.8.6.23.9]

خودکنترلی به توانایی مناسب افراد در جهت تعدیل کردن پاسخ‌های هیجانی به محرک‌های درونی و بیرونی به‌طور مؤثر برمی‌گردد که سازگاری مستقیم با انتظارات اجتماعی را دربرمی گیرد (لادز، اگن، دلنی و دلای[۱]، ۲۰۱۷). خودکنترلی پایین معمولاً به‌وسیله مشکلات افراد در رفتار تکانشی، ناتوانی در به تأخیر انداختن خشنودی، مشخص می‌شود (وازسونی و هوانگ[۲]، ۲۰۱۰؛ پالما، سگیوا، کاسا، ریبرا و هال[۳]، ۲۰۱۸). خودکنترلی پایین همراه با مشکلات رفتاری ضداجتماعی است (بوچ، اراتزوکی و واتس[۴]، ۲۰۱۷). خودکنترلی پایین پیش‌بینی کننده قوی فعلی و آینده‌نگر مشکلات رفتاری است (بارون[۵]، ۲۰۰۳؛ لامونت و ون هورن[۶]، ۲۰۱۳؛ پارت و کلون، ۲۰۰۰؛ دایموند، جنینگس، ریکورو[۷]، ۲۰۱۷). مطالعات دیگر که همسو با این پژوهش است نشان داده است که خودکنترلی پایین همراه با مشکلات رفتاری درونی سازی شده و همچنین مشکلات تنظیم هیجانی است (بارکلی[۸]، ۲۰۰۵، موفیت، پالتون و کاسپی[۹]، ۲۰۱۳؛ واقنان، دلیسی، بیور، وایت و هوارد[۱۰]، ۲۰۰۷؛ ویل، اینت، مندوزا، گیبونس و برودی[۱۱]، ۲۰۰۷). خودکنترلی یکی از عواملی است که به ما کمک می‌کند که در زندگی روزمره به انطباق با محیط خود برسیم (بویکان تتیک، فینکنار و بلدیدبورن[۱۲]، ۲۰۱۸). خودکنترلی کم، عاملی مهم و کلیدی در گرایش نوجوانان به مصرف مواد مخدر است شواهد پژوهشی نشان می‌دهد که آموزش خودکنترلی می‌تواند در پیشگیری از مصرف مواد مخدر مفید واقع شود. حتی بین خودکنترلی با فرار از مدرسه، مردودی، و مشکلات حاد آموزشی رابطه معنادار وجود دارد(الهوردی‌پور، حاجی زاده، و بشیریان، ۱۳۹۱).

یکی از عواملی که با خودکنترلی می‌تواند رابطه مستقیم و مثبتی داشته باشد امیدواری است (ستایشی اظهری، عابدینی و حبیب زاده، ۱۳۹۴). امیدواری[۱۳] به‌عنوان فرآیند تفکر در مورد اهداف فردی، همراه با انگیزش برای حرکت به سمت این اهداف و راه‌هایی برای پیشبرد این اهداف (راهبرد) تعریف‌شده است (اشنایدر[۱۴]، ۱۹۹۵). به اعتقاد اشنایدر (۲۰۰۲) امیدواری دستگاهی شناختی-انگیزشی هست. طبق این دیدگاه، هیجان‌ها به دنبال شناخت و در فرآیند پیگیری اهداف حاصل می‌شوند (اشنایدر، ۲۰۰۰). همچنین، اشنایدر (۲۰۰۲) این سازه شناختی-انگیزشی را به دو مسیر تقریباً جدا از تفکر درباره اهداف تقسیم کرده است. تفکر عاملی[۱۵]، تفکری است که با سطوح شخصی از اطمینان و اعتماد درباره دستیابی به اهداف همراه است، برای مثال، «من به اهدافی که برای خودم تعیین کرده‌ام، می‌رسم». درحالی‌که تفکر راهبردی[۱۶]، تفکر درباره توانایی‌های مفید شخصی برای دستیابی به اهداف است، برای مثال، «من می‌توانم با استفاده از روش‌های متعددی، برای به دست آوردن آنچه می‌خواهم، فکر کنم». به اعتقاد دریسدال و مکبیت[۱۷] (۲۰۱۴) افراد با امیدواری بالا بیشتر به هدف‌گزینی می‌پردازند، مسیرهای کارآمدی را برای رسیدن به اهداف موردنظر ایجاد می‌کنند و مطمئن هستند که مسیرهای انتخابی‌شان، آن‌ها را به سمت اهداف موردنظرشان خواهد رساند. امید سازه‌ای است که در پی شکست‌ها و ناملایمات زندگی افراد نقش مهم و مؤثری ایفا می‌کند، به‌این‌ترتیب که افراد امیدوار همانند سایرین شکست‌هایی را در زندگی خویشتن تجربه می‌کنند، اما به دلیل اینکه این باور را در خود پرورش داده‌اند که می‌توانند با ناملایمات و چالش‌ها سازش کنند، هیجان منفی را با شدت کم در این موقعیت‌ها تجربه می‌کنند، آن‌ها نیز وقتی با مانعی در رسیدن به هدف‌های ارزشمند روبه‌رو می‌شوند، با گفتگوی درونی مثبت مثل " من از عهده‌اش برمی‌آیم، تسلیم نخواهم شد" و مانند آن به دنبال دستیابی به مسیرهای جایگزین در برای وصول به هدف می‌گردند. در مقابل افرادی که امیدواری کمتری دارا هستند، در برخورد با موانع یکسری هیجان‌های منفی مثل خشم، یاس را تجربه می‌کنند (کار، ۱۳۸۵).

1 . Lades, Egan, Delaney, & Daly
2 Vazsonyi, & Huang
3 Palma, Segovia, Kassas, Ribera, & Hall
4 . Bunch, Iratzoqui, & Watts
5 . Baron
6 . Lamont, & Van Horn
7 . Diamond, Jennings, & Piquero
8 . Barkley
9 . Moffitt, Poulton, & Caspi
10 . Vaughan, DeLisi, Beaver, Wright, & Howard
11 . Wills, Ainette, Mendoza, Gibbons & Brody,
12 .Buyukcan-Tetik, Finkenauer, & Bleidorn,
13. hopefulness
14 Snyder
15. agency thinking
16. pathway
17. Drysale & MCbath

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-28]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1398.8.6.23.9]

پژوهشگران متعددی به مطالعه و بررسی نیمرخ‌ها و ارتباط آن با سازه‌های روان‌شناختی پرداخته‌اند (اینگلس، مارتینز-مونتگودو، گراسیا-فرناندز، وال و کاستجون[1]، ۲۰۱۵؛ لیو، پاریس، هوگان[2] و لیو، ۲۰۱۱). در پژوهشی، بردر، ریجاوک و لونکاریک[3] (۲۰۰۶) به این نتیجه دست یافتند که دانش‌آموزان می‌توانند به چهار نیمرخ‌های پیشرفت مختلف تقسیم شوند: یادگیری‌گرا، تکلیف‌گریز، هم عملکرد و هم یادگیری‌گرا، و هم عملکرد و هم تکلیف‌گریز. این محققان به این نتیجه دست یافتند که دانش‌آموزان خوشه یادگیری‌گرا در مقایسه با خوشه عملکرد و تکلیف‌گریز، کمتر از سبک‌های مقابله‌ای هیجان‌محور استفاده می‌کنند. لیو، ژو، یانگ، کونگ، سون و فن[4] (۲۰۱۱) نیز در پژوهشی چهار خوشه هدف‌های پیشرفت را شناسایی کردند که شامل انگیزش پراکنده (چندگانه متوسط)، تبحرگرایی متوسط (تبحرگرایی متوسط/عملکردگرا و عملکردگریز پایین)، موفقیت گرا (تبحرگرایی متوسط/عملکردگرا و عملکردگریز بالا) و رویکردی (تبحرگرایی و عملکردگرای بالا/عملکرد گریز پایین) است. در پژوهش اخیر، دانش‌آموزانی که موفقیت گرا و رویکردگرا هستند، خودکارآمدی بالا، ارزش‌های ذهنی بالا برای تکلیف، مدیریت کلاسی، مشغولیت تحصیلی، مدیریت زمان و خودتنظیمی فراشناختی بالایی را نسبت به دو گروه دیگر گزارش کرده‌اند.

در ایران نیز، بدری گرگری، مهدوی و ضرابی (۱۳۹۱) به مطالعه نیمرخ‌های انگیزشی دانش‌آموزان و تفاوت نیمرخ‌ها ازنقطه‌نظر فرسودگی تحصیلی پرداختند. نتایج پژوهش این محققان، چهار گروه از دانش‌آموزان دارای: الف) اهداف پیشرفت پایین، ب) جهت‌گیری‌های تبحرگریز-عملکردگرا، ج) جهت‌گیری انگیزشی چندگانه و د) جهت‌گیری تبحرگرا-عملکردگرا را شناسایی کرد. همچنین، یافته دیگر این پژوهش آن بود که فرسودگی تحصیلی در نیمرخ‌های انگیزش چندگانه و تبحرگرا-عملکردگرا کمتر از سایر خوشه‌ها است. در پژوهش دیگری که محققان به بررسی نیمرخ‌های انگیزشی دانشجویان و تفاوت نیمرخ گروه‌های مختلف ازنظر عملکرد شناختی، عاطفی و اجتماعی پرداخته بودند، به این نتیجه دست یافتند که براساس تحلیل مبتنی بر فرد، چهار گروه از دانشجویان شامل: الف) دارای جهت‌گیری انگیزش درونی، ب) دارای جهت‌گیری‌های درونی و درون‌فکنی شده، ج) جهت‌گیری انگیزشی چندگانه بالا، و د) جهت‌گیری بی‌انگیزشی وجود دارد. به‌علاوه، دانشجویانی که دارای انگیزش چندگانه هستند، در مقایسه با سه گروه دیگر ازلحاظ شناختی، عاطفی و اجتماعی، عملکرد سازگارانه تری دارند (بدری گرگری و همکاران، ۱۳۹۰). بدری گرگری و همکاران (۱۳۸۹) نیز ضمن مطالعه نیمرخ‌های هدف پیشرفت دانش‌آموزان، چهار گروه دانش‌آموزان با هدف‌گرایی پیشرفت پایین، تبحرگرا و عملکردگرا، اهداف چندگانه، و تبحرگریز را شناسایی کردند. آن‌ها به این نتیجه دست یافتند که دانش‌آموزان خوشه اهداف چندگانه در مقایسه با سه گروه دیگر، تمایل بیشتری بر محیط کلاس مبتنی بر یادگیری و فعالیت‌های یادگیری انفرادی دارند. همچنین، دانش‌آموزان گروه اهداف انگیزش پیشرفت پایین و دانش‌آموزان تبحرگریز به محیط یادگیری دارای تکالیف متنوع و روش‌های متفاوت برای جستجوی اطلاعات تمایل کمتری دارند. در کل، مروری بر مبانی نظری و پیشینه پژوهش بیانگر اهمیت امیدواری بر بازده‌های و روان‌شناختی دانشجویان؛ و همچنین، نقش امیدواری بر کیفیت زندگی آن‌ها است. ازآنجاکه تابه‌حال هیچ پژوهشی به تعیین نیمرخ‌های امیدواری دانشجویان نپرداخته و خودکنترلی را در بین این نیمرخ‌ها مقایسه نکرده است، و ازآنجاکه پژوهش در این زمینه به غنای ادبیات تجربی در این زمینه منجر خواهد شد از همین رو، مسئله اساسی پژوهش حاضر ابتدا تعیین نیمرخ‌های امیدواری دانشجویان و سپس، مقایسه نیمرخ‌های تعیین‌شده ازنقطه‌نظر خودکنترلی رفتاری بود.

روش

این پژوهش یک مطالعه‌ی علی-مقایسه ای است.جامعه آماری این پژوهش دانشجویان کارشناسی دانشگاه قم بودند که در نیمسال دوم سال تحصیلی ۹۲-۹۳ مشغول به تحصیل بودند. از میان ۱۰۰۰ دانشجو کارشناسی ۲۰۴ نفر (۱۰۵مرد و ۹۹ زن) به روش تصادفی خوشه ای چند مرحله ای انتخاب شدند و پرسشنامه خودکنترلی تانجنی و امیدواری اشنایدر را کامل کردند. قبل از اجرا توضیحات لازم جهت پاسخگویی به پرسشنامه به آن‌ها داده شد. از دانشجویان خواسته شد سوالات را به دقت بخوانند و با توجه به افکار، احساسات و رفتار خود به آنها پاسخ دهند و در صورت امکان هیچ سوالی را بی جواب نگذارند. همچنین، در ابتدای پرسشنامه متنی در خصوص محرمانه ماندن اطلاعات، رازداری و آزادی شرکت پژوهش نوشته شده بود. از شرکت کنندگان خواسته شد که آن را بخوانند و بدین شکل رضایت کتبی و شفاهی دریافت شد.

---

1. Inglés, Martínez-Monteagudo, García-Fernández, Valle & Castejón
2. Luo, Paris & Hogan
3. Brdar, Rijavec & Loncaric
4. Liu, Zhou, Yang, Kong, Sun,& Fan,

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-28]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1398.8.6.23.9]

مقیاس امید بزرگ‌سالان اشنایدر و همکاران[1] (۱۹۹۱): این مقیاس ۱۲ ماده دارد و یک پرسشنامه خود گزارشی است. خرده مقیاس‌های این مقیاس شامل تفکر راهبردی و تفکر عاملی است. پایایی این مقیاس توسط اشنایدر (۲۰۰۰) با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای نمره کل آن ۰/۸۶ به‌دست‌آمده است. آزمون شوندگان میزان موافقت خود را بر روی یک طیف لیکرت ۸ درجه ای از ۱: "کاملا مخالفم: تا ۸:" کاملا موافقم" مشخص می کنند.برایانت و کینگروس۲ (۲۰۰۴) نیز پایایی و اعتبار این پرسشنامه را به‌عنوان مقیاسی مناسب برای اندازه‌گیری امیدواری حمایت کرده‌اند. پایایی این مقیاس به روش همسانی دورنی بین ۰/۷۴ تا ۰/۸۴ و اعتبار این مقیاس نیز به روش اعتبار ملاکی، از نوع همزمان و از طریق همبسته کردن ماده‌های آن با پرسشنامه‌های خوش‌بینی، انتظار دستیابی به هدف و عزت‌نفس ۰/۵۰ تا ۰/۶۰ به‌دست‌آمده است که نشان‌دهنده اعتبار همزمان این مقیاس است (پدرتی، ادوارد و لوپز۳، ۲۰۰۸). همچنین، این مقیاس با نمرات مقیاس افکار خودکشی رابطه منفی دارد و با نمرات حمایت اجتماعی ادراک‌شده و معنا در زندگی رابطه منفی دارد. همچنین ضریب آلفا برابر با ۰/۸۶ و از طریق باز آزمایی ۰/۸۱ به‌دست‌آمده است (کرمانی، خداپناهی و حیدری، ۱۳۹۰). در این پژوهش بررسی روایی سازه با استفاده از تحلیل عاملی تأییدی نشان داد که این مقیاس دارای دو عامل است؛ تفکر عاملی، تفکر راهبردی است. ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۴ محاسبه شد. تفکر راهبردی شامل گویه های، ۱، ۴، ۷، ۸ و گویه های تفکر عاملی شامل ۲، ۹، ۱۰ و ۱۲ است و گویه های ۱، ۵، ۷، ۱۱ به عنوان گویه های انحرافی است. تمام گویه ها به صورت مستقیم نمره گذاری می شوند.

پرسشنامه خودکنترلی رفتاری تانجنی[4] (۲۰۰۲): این پرسشنامه با الهام از ابزارهای قبلی و برای برطرف کردن نواقص پرسشنامه‌هایی که برای سنجش خودکنترلی ساخته‌شده بود تهیه‌شده است. روش نمره‌گذاری این پرسشنامه به این صورت است که پاسخ‌های ۳۶ عبارت مقیاس در یک لیکرت ۵ درجه‌ای از "اصلاً شباهت ندارد" : ۱ "کمی شباهت دارد" : ۲، "بی‌نظر": ۳،"شباهت زیاد":۴ و "شباهت خیلی زیاد": ۵ در نظر گرفته‌شده است.نمره کل افراد در این پرسشنامه در کمترین حالت ۳۶و بیشترین حالت ۱۸۰ خواهد بود. عبارات ۱،۲،۳،۵،۷،۸،۹،۱۰،۱۱،۱۳،۱۵،۱۶،۱۸،۱۹،۲۰،۲۲،۲۴،۲۷،۳۰،۳۱،۳۲،۳۳،۳۴، به‌طور معکوس نمره‌گذاری می‌شود.روایی و اعتبار پرسشنامه خودکنترلی نیز توسط تانجنی و همکاران (۲۰۰) بررسی‌شده است که اعتبار آزمون- باز آزمون آن را ۰/۸۹ گزارش کرده‌اند همچنین این آزمون با آزمون مطلوبیت اجتماعی همبستگی ۰/۵۴ تا ۰/۶۰ دارد و پایایی آن را ۰/۸۹ گزارش کرده‌اند و در تحقیق کاظمی، رضایی، و نقی زادگان (۱۳۹۱) آلفای به‌دست‌آمده را ۰/۸۹ گزارش کرده‌اند. در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۳ محاسبه گردید.

در این پژوهش به‌منظور تعیین نیمرخ‌های انگیزشی دانشجویان از روش تحلیل خوشه‌ای[5] بهره گرفته شد، همچنین به‌منظور مقایسه خوشه‌های حاصل از تحلیل خوشه‌ای ازنقطه‌نظر خودکنترلی از روش تحلیل واریانس (ANOVA) و آزمون تعقیبی توکی[6] استفاده شد همچنین کلیه‌ی داده‌های جمع‌آوری‌شده در نرم‌افزار SPSS نسخه ۲۱ مورد تجزیه‌وتحلیل قرار گرفت.

یافته ها

برای ارائه‌ی توصیفی شفاف‌تر از نتایج پژوهش ابتدا شاخص‌های آمار توصیفی پرداخته شد که در جدول ۱ آمده است.

جدول۱. شاخص‌های آمار توصیفی برای متغیرهای پژوهش

متغیر	خودکنترلی رفتاری	امیدواری	تفکر راهبردی	تفکر عاملی
میانگین	۱۲۴/۹۵	۳۶/۴۴	۱۵/۹۱	۱۷/۸۷
انحراف معیار	۱۵/۳۵	۴/۳۲	۲/۵۵	۳/۰۶

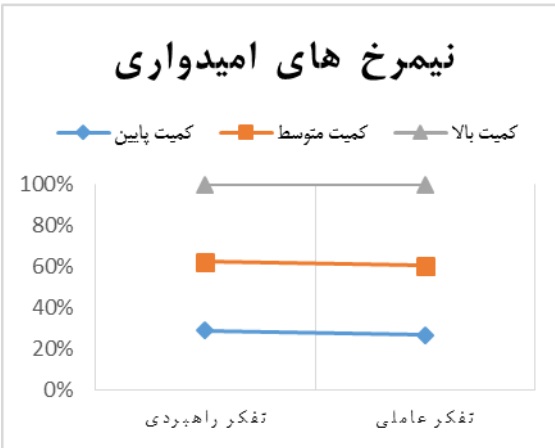
[1]. Snyder Hope Scale
[2]. Bryant & Cyenagros
[3]. Pedrotti, Edwards & Lopez
[4] . Tangeny Self-control Scale
[5]. Cluster analysis
[6] .Tukey

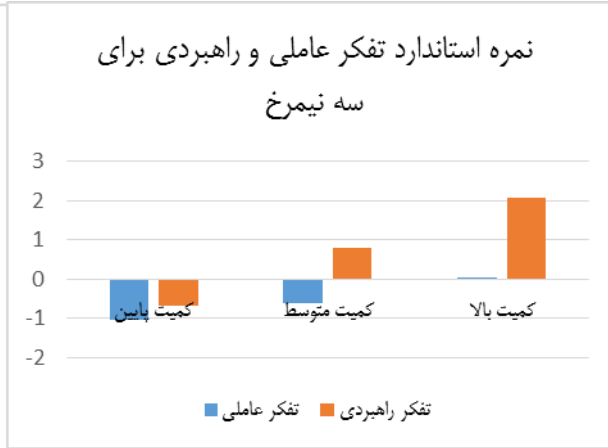
[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-28]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1398.8.6.23.9]

جهت تعیین نیمرخ‌های امیدواری دانشجویان از تحلیل خوشه‌ای استفاده شد که نتایج آن در جدول زیر آمده است.

جدول ۲. نیمرخ‌های امیدواری دانشجویان

نیمرخ‌ها	امیدواری	میانگین	انحراف معیار	تعداد	درصد	برچسب (عنوان) نیمرخ
نیمرخ یک	تفکر راهبردی تفکر عاملی	۱۳/۶۱ ۱۴/۱۹	۲/۴۶ ۱/۹۷	۵۷	۲۷/۹	نیمرخ کمیت پایین
نیمرخ دو	تفکر راهبردی تفکر عاملی	۱۵/۹۶ ۱۷/۹۷	۱/۶۹ ۱/۲۵	۸۶	۴۲/۷	نیمرخ کمیت متوسط
نیمرخ سه	تفکر راهبردی تفکر عاملی	۱۸/۰۳ ۲۱/۲۱	۱/۶۷ ۱/۳	۶۰	۲۹/۴	نیمرخ کمیت بالا





مبتنی بر نتایج جدول ۲ و نمودارهای بالا، برای هر نیمرخ یا طبقه از آزمودنی‌ها، براساس نمرات آن‌ها در خرده مقیاس‌های امیدواری (تفکر راهبردی و تفکر عاملی)، برچسب یا عنوانی داده شد. در نیمرخ اول (n=۵۷ و p=۲۷/۹)، به دلیل اینکه آزمودنی‌ها در خرده مقیاس‌های تفکر راهبردی و عاملی نمرات پایینی را به دست آورند، بنابراین با عنوان «نیمرخ کمیت پایین» برچسب‌گذاری شدند. در نیمرخ دوم (n=۸۶ و p=۴۲/۷)، آزمودنی‌ها در هر دو خرده مقیاس تفکر راهبردی و تفکر عاملی نمرات متوسطی داشتند؛ ازاین‌رو، این خوشه یا نیمرخ با عنوان «کمیت متوسط» برچسب زده شد. آزمودنی‌های نیمرخ سوم (n=۶۰ و p=۲۹/۴) نمرات بیشتری در تفکر عاملی و راهبردی به دست آورند، به همین دلیل برچسب «کمیت بالا» به این گروه تعلق یافت.

همچنین در این پژوهش به‌منظور مقایسه خوشه‌های حاصل از تحلیل خوشه‌ای ازنقطه‌نظر خودکنترلی رفتاری از آزمون آنوا و آزمون تعقیبی توکی بهره گرفته شد که نتایج آن در جدول ۳ و ۴ آمده است.

جدول ۳. نتایج آزمون تحلیل واریانس یک راهه

منبع تغییرات	مجموع مجذورات	درجه آزادی	میانگین مجذورات	مقدار f	P
نیمرخ‌ها	۸۶۵۶	۲	۴۳۲۸/۸۲	۲۲/۲۲	۰/۰۰۱
خطا	۳۸۹۴۶	۲۰۰	۱۹۴/۷۳		
کل	۳۲۱۷۲۲۸	۲۰۳			

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-28]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1398.8.6.23.9]

همان‌طور که نتایج آزمون تحلیل واریانس یک راهه نشان می‌دهد، بین سه نیمرخ کمیت پایین، متوسط و بالا ازلحاظ خودکنترلی رفتاری تفاوت وجود دارد برای تعقیب نتایج آزمون آنوا از آزمون تعقیبی توکی بهره گرفته شد که نتایج آن در زیر آمده است.

جدول ۴.نتایج آزمون تعقیبی توکی

نیمرخ‌ها	کمیت پایین	کمیت متوسط	کمیت بالا
متغیر	میانگین	میانگین	میانگین
خودکنترلی رفتاری	c۱۱۵/۲۹	b۱۲۶/۲۶	a۱۳۲/۲۵

a, b, c : همسان بودن حروف در هر یک از خانه‌های یک ردیف به معنای عدم تفاوت میانگین‌ها، و غیرهمسان بودن به معنای تفاوت میانگین‌های خوشه‌ها در متغیر موردنظر است و از طرف دیگر ترتیب حروف انگلیسی در یک ردیف بیانگر بزرگی و کوچکی میانگین نیمرخ‌ها است.

با توجه به جدول فوق نیمرخ کمیت پایین خودکنترلی رفتاری پایین‌تری نسبت به نیمرخ کمیت متوسط دارد و نیمرخ کمیت متوسط نسبت به کمیت بالا دارای خودکنترلی رفتاری کمتری است، بنابراین نیمرخ کمیت بالا نسبت دو نیمرخ کمیت پایین و متوسط دارای بیشترین خودکنترلی رفتاری است و نیمرخ کمیت پایین دارای کمترین مقدار خودکنترلی رفتاری هستند.

بحث و نتیجه گیری

اولین هدف پژوهش حاضر، تعیین تعداد و نوع نیمرخ امیدواری دانشجویان و مقایسه خودکنترلی رفتاری هرکدام از این نیمرخ‌ها بود. با مشخص شدن تعداد خوشه‌ها و مقایسه خودکنترلی رفتاری دانشجویان در هرکدام از نیمرخ‌های به‌دست‌آمده، معلوم شد که نیمرخ کمیت بالا نسبت به دو نیمرخ کمیت متوسط دارای خودکنترلی رفتاری بیشتری است همچنین و کمیت پایین دارای خودکنترلی رفتاری کمتری نسبت به نیمرخ کمیت متوسط بود.

همان‌طور که اشاره شد این پژوهش نشان داد که دانشجویان دارای سه نیمرخ امیدواری کمیت بالا، کمیت متوسط و کمیت پایین هستند. که هیچ‌کدام از نیمرخ‌های در بعد کیفی امیدواری قرار نمی‌گیرند. شاید یکی از دلایل این امر، وجود حجم کم نمونه باشد. دلیل دیگر آن می‌تواند مربوط به این باشد که پژوهش حاضر تنها بر روی دانشجویان دانشگاه قم انجام‌گرفته است. یکی دیگر از یافته‌های این پژوهش نشان داد که خوشه کمیت بالا، بالاترین خودکنترلی رفتاری نسبت به خوشه کمیت پایین و کمیت متوسط است. با توجه به افت خودکنترلی رفتاری در خوشه کمیت پایین و وجود تفاوت آماری با خوشه‌های دیگر، می‌توان به اهمیت و نقش امیدواری در خودکنترلی رفتاری پی ببرد. در این پژوهش براساس ویژگی‌های امیدواری دانشجویان و داشتن تفکر عاملی و راهبردی یکسان، امکان بررسی بعد کیفی امیدواری دانشجویان و نقش کیفیت امیدواری در خودکنترلی رفتاری وجود نداشت. براساس نظریه امید اشنایدر، کیفیت امیدواری بسیار مهم‌تر از نوع کمی آن بوده و در نتایجی همچون عملکرد مؤثر و کیفیت زندگی تأثیرگذار است. در امیدواری بالا، فرد در پی شکست‌ها و ناملایمات زندگی امیدواری نقش مهم و مؤثری ایفا می‌کند، به‌این‌ترتیب که افراد امیدوار همانند سایرین شکست‌هایی را در زندگی خویشتن تجربه می‌کنند، اما به دلیل اینکه این باور را در خود پرورش داده‌اند که می‌توانند با ناملایمات و چالش‌ها سازش کنند، هیجان منفی را با شدت کم در این موقعیت‌ها تجربه می‌کنند، آن‌ها نیز وقتی با مانعی دررسیدن به هدف‌های ارزشمند روبه‌رو می‌شوند، با گفتگوی درونی مثبت مثل " من از عهده‌اش برمی‌آیم، تسلیم نخواهم شد" و مانند آن به دنبال دستیابی به مسیرهای جایگزین در برای وصول به هدف می‌گردند. در مقابل افرادی که امیدواری کمتری دارا هستند، در برخورد با موانع یکسری هیجان‌های منفی مثل خشم، یاس را تجربه می‌کنند (کار، ۱۳۸۵). این افراد با استفاده از تفکر عاملی راه‌های فراوانی را جهت حل مشکل خود تدارک می‌بینند و کنترل بیشتری را بر رفتار خود اعمال می‌کنند، و هرکدام از راه‌ها را امتحان می‌کنند تا به هدف خود برسند. وقتی افراد دارای امیدواری بیشتری هستند یا به‌عبارتی‌دیگر با تفکر راهبردی راه حال‌های ممکن را در نظر دارند و با تفکر عاملی راه‌حل‌هایی تدارک می‌بینند، می‌توانند کنترل بیشتری را بر خود اعمال کنند، درنتیجه این افراد در ناملایمات و مسائل زندگی به‌راحتی می‌توانند بر رفتار خودکنترلی بیشتری اعمال کنند چراکه؛ ۱) با تفکر راهبردی راه حال‌های زیادی را برای خود تدارک می‌بینند. ۲) با استفاده از تفکر عاملی به اجرا و پیاده کردن بهترین راه حال‌ها

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-28]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1398.8.6.23.9]

می‌پردازند و درنتیجه به‌راحتی ناملایمات و مسائل زندگی را حل می‌کنند، بنابراین این افراد کنترل بیشتری روی خود وزندگی‌شان احساس می‌کنند(کار، ۱۳۸۵).

منابع

ابطحی، سیدحسین و خیراندیش، مهدی (۱۳۸۸). ارائه الگوی خودکنترلی در سازمان با نگرش اسلامی. *مجله تدبیر*، ۲۱۳، ۲۳-۲۸.

نجات بخش اصفهانی، علی و مطهری، عبدالهادی (۱۳۹۲).بررسی نظارت با تاکید بر خودکنترلی جهت ارتقا سلامت اداری در ایران اسلامی،*مجله اسلام و پژوهش های مدیریتی*، ۳، ۴۴-۵۸.

سیماریان، کوثر؛ سیماریان، قاسم و ابراهیمی قوام، صغری (۱۳۹۰). بررسی اثربخشی آموزش خودکنترلی بر کاهش سهل انگاری نوجوانان دختر پایه دوم متوسطه شهر تهران. *پژوهش های روان‌شناسی اجتماعی*، ۳،۱۹-۳۵.

ستایشی اظهری، محمد، عابدینی، زلیخا و حبیب زاده، عباس (۱۳۹۴). رابطه ی بین خودکنترلی و امیدواری در میان دانشجویان کارشناسی دانشگاه قم. اولین همایش روانشناسی، علوم تربیتی و آموزش و پرورش، تربت حیدریه، ایران

کار، آلان (تاریخ انتشار به زبان اصلی ندارد). *روان شناسی مثبت*. مترجم: پاشا شریفی، حسن؛نجفی زند، جعفر و ثنایی، باقر (۱۳۸۵). تهران: سخن.

باقری، خسرو(۱۳۹۴). *نگاهی دوباره به تعلیم و تربیت اسلامی*. تهران: انتشارات مدرسه

بدری گرگری، رحیم؛ آرین پور، الناز؛ و فرید، ابوالفضل (۱۳۸۹). مطالعه نیمرخ‌های هدف پیشرفت دانش‌آموزان سال اول متوسط شهر تبریز و ترجیح محیط یادگیری آن‌ها. *فصلنامه تعلیم و تربیت، ۱۰۵*، ۱۶۲-۱۴۳.

بدری گرگری، رحیم؛ مرادی، صمد؛ و حسین‌پور، حامد (۱۳۹۰). تیپ‌های انگیزش یادگیری دانشجویان دانشگاه تبریز: مقایسه‌ی عملکرد شناختی، عاطفی و اجتماعی دانشجویان. *فصلنامه پژوهش‌های نوین روان‌شناختی، ۶(۲۱)*، ۱۹-۴۲.

بدری گرگری، رحیم؛ مهدوی، علی؛ و ضرابی، محمدتقی (۱۳۹۱). نیمرخ‌های انگیزش و فرسودگی دانش‌آموزان: تحلیل مبتنی بر شخص. *مجله دستاوردهای روان‌شناختی اهواز، ۴(۲)*، ۴۵-۶۲.

Barkley, R. A. (2005). ADHD and the nature of self-control. New York: Guilford

Moffitt, T., Poulton, R., & Caspi, A. (2013). Lifelong Impact of Early Self-Control Childhood self-discipline predicts adult quality of life. American Scientist, 101(5), 352–359.

Baron, S. W. (2003). Self-control, social consequences, and criminal behavior: Street youth and the general theory of crime. Journal of Research in Crime and Delinquency, 40, 403–424

Brdar, I., Rijavec, M., & Loncaric, D. (2006). Goal orientations, coping with school failure and school achievement. *European Journal of Psychology of Education, 21(1)*, 53-70.

Bunch, J. M., Iratzoqui, A., & Watts, S. J. (2017). Child abuse, self-control, and delinquency: A general strain perspective. *Journal of Criminal Justice*.

Buyukcan-Tetik, A., Finkenauer, C., & Bleidorn, W. (2018). Within-person variations and between-person differences in self-control and wellbeing. *Personality and Individual Differences*, *122*, 72-78.

Diamond, B., Jennings, W. G., & Piquero, A. R. (2017). Scaling-up self-control: A macro-level investigation of self-control at the county level. *Journal of Criminal Justice*.

Gottfredson, M., & Hirschi, T. (1990). A general theory of crime. Stanford, CA: Stanford University Press.

Inglés, C. J., Martínez-Monteagudo, M. C., García-Fernández, J. M., Valle, A., & Castejón, J. L. (2015). Goal orientation profiles and self-concept of secondary school students. *Revista de Psicodidáctica, 20(1)*, 99-116.

Lades, L. K., Egan, M., Delaney, L., & Daly, M. (2017). Childhood self-control and adult pension participation. *Economics Letters*, *161*, 102-104.

Lamont, A., & Van Horn, L. M. (2013). Heterogeneity in parent-reported social skill development in early elementary school children. Social Development, 22(2), 384–405.

Liu, Q. Q., Zhou, Z. K., Yang, X. J., Kong, F. C., Sun, X. J., & Fan, C. Y. (2018). Mindfulness and sleep quality in adolescents: Analysis of rumination as a mediator and self-control as a moderator. *Personality and Individual Differences*, *122*, 171-176.

Luo, W., Paris, S. G., Hogan, D., & Luo, Z. (2011). Do performance goals promote learning? A pattern analysis of Singapore students' achievement goals. *Contemporary Educational Psychology, 36(2)*, 165-176.

Mayer, J., & Salovey, P. (2003). Measuring emotional with the MSCEIT. *Emotion*, 97-105.

Palma, M. A., Segovia, M. S., Kassas, B., Ribera, L. A., & Hall, C. R. (2018). Self-control: Knowledge or perishable resource?. *Journal of Economic Behavior & Organization*, *145*, 80-94.

Pratt, T. C., & Cullen, F. T. (2000). The empirical status of Gottfredson & Hirschi's general theory of crime: A meta-analysis. Criminology, 38, 931–964.

Snyder, C. R. (1995). Conceptualizing, measuring, and nurturing hope. *Journal of Counseling and Development, 73*, 355-360.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-28]
[DOR: 20.1001.1.2383353.1398.8.6.23.9]

Snyder, C. R. (2000). *Handbook of hope*. San Diego: Academic Press. Drysdale, B. M. T., & Mcbeath, M. (2014). Exploring hope, self-efficacy, procrastination, and study skills between cooperative and non cooperative education students. *Asia-Pacific*

Snyder, C. R. (2002). Hope theory: Rainbows in the mind. *Psychological Inquiry, 13(4),* 249-275. Snyder, C. R., Harris, C., Anderson, J. R., Holleran, S. A., Irving, L. M., Sigmon, S. T., Yoshinobu,L., Gibb, J., langelle, C., Harney, P. (1991). The will and the ways: Development and validation of an individual-differences measure of hope. *Journal of Personality and Social Development, 60,* 570-585.

Vaughan, M. G., DeLisi, M., Beaver, K. M., Wright, J. P., & Howard, M. O. (2007). Toward a psychopathology of self-control theory: The importance of narcissistic traits. Behavioral Sciences and the Law, 25, 803–821 .

Vazsonyi, A. T., & Huang, L. (2010). Where self-control comes from: On the development of self-control and its relationship to deviance over time. Developmental Psychology, 46, 245–257.

Tangney, J. P., BOONE, A. L., & BAUMEISTER, R. F. (2018). High self-control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. In *Self-Regulation and Self-Control* (pp. 181-220). Routledge.

Wills, T. A., Ainette, M. G., Mendoza, D., Gibbons, F. X., & Brody, G. H. (2007). Self-control, symptomatology, and substance use precursors: Test of a theoretical model in a community sample of 9-year-old children. Psychology of Addictive Behaviors, 21, 205–215.

[Downloaded from frooyesh.ir on 2026-11-28]

[DOR: 20.1001.1.2383353.1398.8.6.23.9]