

مقایسه‌ی خودکنترلی رفتاری در نیمرخ‌های مختلف امیدواری دانشجویان: تحلیل فرد-محور Comparing behavioral self-control in different hopeful profile: a person center analysis

Mohammad Setayeshiazhari*

PhD Student, Psychology Department,
University of Kharazmi, Tehran.

Dr. Abbas Habibzadeh

Assistant Professor, Education Department,
University of Qom

محمد ستایشی اظهري (نویسنده مسئول)

دانشجوی دکتری روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم
تربیتی، دانشگاه خوارزمی.

عباس حبیب زاده

دانشیار، دانشکده علوم انسانی، دانشگاه قم

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 Tangey 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

چکیده

در جریان یادگیری، متغیرهای زیادی مثل انگیزش، عزت نفس 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 تانجی (۲۰۰۲) و امیدواری اشنايدر (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 درصد 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 به دست آمده 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

ویرایش نهایی: آبان ۹۸

پذیرش: فروردین ۹۸

دریافت: فروردین ۹۷

نوع مقاله: پژوهشی

مقدمه

مایر و سالووی^۱ (۲۰۰۳) خودکنترلی^۲ 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 با احساس نامیدی، 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^۳ (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

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 دربرمی‌گیرد (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، اراتزوقی و واتس^۴، ۲۰۱۷). خودکنترلی پایین پیش‌بینی‌کننده قوی فعلی و آینده‌نگر مشکلات رفتاری است (بارون^۵، ۲۰۰۳؛ لامونت و ون هورن^۶، ۲۰۱۳؛ پارت و کلون، ۲۰۰۰؛ دایموند، جنینگز، 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، گیبونز 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 بلیدیدورن^{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 (ستایشی‌اظهري، 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) تعریف شده 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, Iratzouqui, & 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

پژوهشگران متعددی به مطالعه و بررسی نیمرخ‌ها و ارتباط آن با سازه‌های روان‌شناختی پرداخته‌اند (اینجلس، مارتینز-مونتگودو، گراسیا-فرناندز، وال و کاستجون^۱، ۲۰۱۵؛ لیو، پاریس، هوگان^۲ و لیو، ۲۰۱۱). در پژوهشی، بردر، ریجاوک و لونکاریک^۳ (۲۰۰۶) به این نتیجه دست یافتند که دانش‌آموزان می‌توانند به چهار نیمرخ‌های پیشرفت مختلف تقسیم شوند: یادگیری گرا، تکلیف‌گرای، هم عملکرد و هم یادگیری گرا، و هم عملکرد و هم تکلیف‌گرای. این محققان به این نتیجه دست یافتند که دانش‌آموزان خوشه یادگیری گرا در مقایسه با خوشه عملکرد و تکلیف‌گرای، کمتر از سبک‌های مقابله‌ای هیجان‌محور استفاده می‌کنند. لیو، ژو، یانگ، کونگ، سون و فن^۴ (۲۰۱۱) نیز در پژوهشی چهار خوشه هدف‌های پیشرفت را شناسایی کردند که شامل انگیزش پراکنده (چندگانه متوسط)، تبحرگرایی متوسط (تبحرگرایی متوسط/عملکردگرا و عملکردگرای پایین)، موفقیت گرا (تبحرگرایی متوسط/عملکردگرا و عملکردگرای بالا) و رویکردی (تبحرگرایی و عملکردگرای بالا/عملکردگرای 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 از نقطه‌نظر فرسودگی تحصیلی پرداختند. نتایج پژوهش این محققان، چهار گروه از دانش‌آموزان دارای: الف) اهداف پیشرفت پایین، ب) جهت‌گیری‌های تبحرگرای-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 نیمرخ‌های مختلف از نظر 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. به علاوه، دانشجویانی که دارای انگیزش چندگانه هستند، در مقایسه با سه گروه دیگر از لحاظ 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 تبحرگرای 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 تبحرگرای 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 روان‌شناختی دانشجویان؛ و همچنین، نقش امیدواری بر کیفیت زندگی آن‌ها است. از آنجاکه تا به حال هیچ پژوهشی به تعیین نیمرخ‌های امیدواری دانشجویان نپرداخته و خودکنترلی را در بین این نیمرخ‌ها مقایسه نکرده است، و از آنجاکه 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 از نقطه‌نظر خودکنترلی رفتاری بود.

روش

این پژوهش یک مطالعه‌ی علی-مقایسه‌ای 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 (۱۰۵ مرد و ۹۹ زن) به روش تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای انتخاب شدند و پرسشنامه خودکنترلی تانجی و امیدواری‌اشنایدر 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-Monteaudo, García-Fernández, Valle & Castejón

2. Luo, Paris & Hogan

3. Brdar, Rijavec & Loncaric

4. Liu, Zhou, Yang, Kong, Sun, & Fan,

مقیاس امید بزرگسالان شنایدر و همکاران^۱ (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 شنایدر (۲۰۰۰) با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای نمره کل آن ۰/۸۶ به دست آمده است. آزمون شونده‌گان میزان موافقت خود را بر روی یک طیف لیکرت ۸ درجه ای از ۱: "کاملاً مخالفم" تا ۸: "کاملاً موافقم" مشخص می کنند. برایانت و کینگروس^۲ (۲۰۰۴) نیز پایایی و اعتبار این پرسشنامه را به عنوان مقیاسی مناسب برای اندازه گیری امیدواری حمایت کرده اند. 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 خوش بینی، انتظار دستیابی به هدف و عزت نفس ۰/۵۰ تا ۰/۶۰ به دست آمده است که نشان دهنده اعتبار همزمان این مقیاس است (پدرتی، ادوارد و لویز^۳، ۲۰۰۸). همچنین، این مقیاس با نمرات مقیاس افکار خودکشی رابطه منفی دارد و با نمرات حمایت اجتماعی ادراک شده و معنا در زندگی رابطه منفی دارد. همچنین ضریب آلفا برابر با ۰/۸۶ و از طریق باز آزمایی ۰/۸۱ به دست آمده 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^۴ (۲۰۰۲): این پرسشنامه با الهام از ابزارهای قبلی و برای برطرف کردن نواقص پرسشنامه‌هایی که برای سنجش خودکنترلی ساخته شده بود تهیه شده است. روش نمره گذاری 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، "بی نظر" ۳، "شباهت زیاد" ۴: و "شباهت خیلی زیاد" ۵ در نظر گرفته شده است. نمره کل افراد در این پرسشنامه در کمترین حالت ۳۶ و بیشترین حالت ۱۸۰ خواهد بود. عبارات ۰/۳۱، ۰/۳۲، ۰/۳۳، ۰/۳۴، ۰/۲۷، ۰/۲۴، ۰/۲۲، ۰/۲۰، ۰/۱۹، ۰/۱۸، ۰/۱۶، ۰/۱۵، ۰/۱۳، ۰/۱۱، ۰/۱۰، ۰/۹، ۰/۷، ۰/۵، ۰/۳، ۰/۲، ۰/۱، به طور معکوس نمره گذاری می شود. روایی و اعتبار پرسشنامه خودکنترلی نیز توسط تانجنی و همکاران (۲۰۰) بررسی شده است که اعتبار آزمون- باز آزمون آن را ۰/۸۹ گزارش کرده اند همچنین این آزمون با آزمون مطلوبیت اجتماعی همبستگی ۰/۵۴ تا ۰/۶۰ دارد و پایایی آن را ۰/۸۹ گزارش کرده اند و در تحقیق کاظمی، رضایی، و نقی زادگان (۱۳۹۱) آلفای به دست آمده را ۰/۸۹ گزارش کرده اند. در این پژوهش ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۷۳ محاسبه گردید.

در این پژوهش به منظور تعیین نیمرخ‌های انگیزشی دانشجویان از روش تحلیل خوشه‌ای^۵ بهره گرفته شد، همچنین به منظور مقایسه خوشه‌های حاصل از تحلیل خوشه‌ای از نقطه نظر خودکنترلی از روش تحلیل واریانس (ANOVA) و آزمون تعقیبی توکی^۶ استفاده شد همچنین کلیه داده‌های جمع آوری شده در نرم افزار SPSS نسخه ۲۱ مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته ها

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

جدول ۱. 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

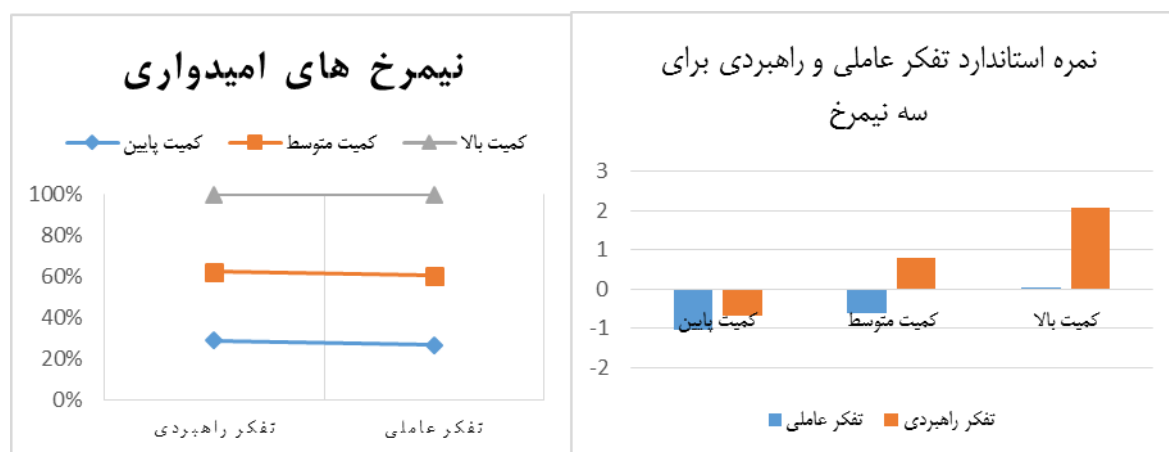
5. Cluster analysis

6. Tukey

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 ($p=۲۷/۹$ و $n=۵۷$)، به دلیل اینکه آزمودنی‌ها در خرده مقیاس‌های تفکر راهبردی و عاملی نمرات پایینی را به دست آوردند، بنابراین با عنوان «نیمرخ کمیت پایین» برچسب‌گذاری شدند. در نیمرخ دوم ($p=۴۲/۷$ و $n=۸۶$)، آزمودنی‌ها در هر دو خرده مقیاس تفکر راهبردی و تفکر عاملی نمرات متوسطی داشتند؛ از این رو، این خوشه یا نیمرخ با عنوان «کمیت متوسط» برچسب زده شد. آزمودنی‌های نیمرخ سوم ($p=۲۹/۴$ و $n=۶۰$) نمرات بیشتری در تفکر عاملی و راهبردی به دست آوردند، به همین دلیل برچسب «کمیت بالا» به این گروه تعلق یافت. همچنین در این پژوهش به منظور مقایسه خوشه‌های حاصل از تحلیل خوشه‌ای از نقطه نظر 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 راه

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

همان‌طور که نتایج آزمون تحلیل واریانس یک راهه نشان می‌دهد، بین سه نیمرخ کمیت پایین، متوسط و بالا از لحاظ 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 به دو نیمرخ کمیت پایین و متوسط دارای بیشترین خودکنترلی رفتاری است و نیمرخ کمیت پایین دارای کمترین مقدار خودکنترلی رفتاری هستند.

بحث و نتیجه‌گیری

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 انجام گرفته 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 برد. 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 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). 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 به‌عبارتی دیگر با تفکر راهبردی راه حال‌های ممکن را در نظر دارند و با تفکر عاملی راه‌حلی تدارک می‌بینند، می‌توانند کنترل بیشتری را بر خود اعمال کنند، در نتیجه 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

می‌پردازند و در نتیجه به راحتی ناملایمات و مسائل زندگی را حل می‌کنند، بنابراین این افراد کنترل بیشتری روی خود و زندگی‌شان 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 اصقهبانی، 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 روان شناسی اجتماعی*، ۱۹-۳۰، ۳۵.
- ستایشی اظهري، 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 ثنائی، 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 نیمرخ های هدف پیشرفت دانش آموزان سال اول متوسط شهر تبریز و ترجیح محیط یادگیری آن ها. *فصلنامه تعلیم و تربیت*، ۱۰۵، ۱۶۲-۱۴۳.
- بدری گرگری، رحیم؛ مرادی، صمد؛ و حسین پور، حامد (۱۳۹۰). تیپ های انگیزش یادگیری دانشجویان دانشگاه تبریز: مقایسه ی عملکرد شناختی، عاطفی و اجتماعی دانشجویان. *فصلنامه پژوهش های نوین روان شناختی*، ۶(۲۱)، ۱۹-۴۲.
- بدری گرگری، رحیم؛ مهدوی، علی؛ و ضرابی، محمدتقی (۱۳۹۱). نیمرخ های انگیزش و فرسودگی دانش آموزان: تحلیل مبتنی بر شخص. *مجله دستاوردهای روان شناختی/هواز*، 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-Monteaudo, 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.

- 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.