

پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان براساس ویژگی‌های شخصیتی مادر و خودمهارگری فرزندان

Predicting Students' Academic Self-Efficacy Based on Mother's Personality Traits and Children's Self-Control

Hassan Taghian¹
Ali Pourbaba Ahmadi²

حسن تقییان^۱
علی پوربابا احمدی^۲

Abstract

The present study was conducted with the purpose of investigating the relationship between students' academic self-efficacy, mother's personality traits and students' self-control. The population of this research was formed by male and female high school students of Qom province. A total of 156 people from the aforementioned community were selected by the cluster sampling from male and female high schools in the District 2 of Qom province. To collect data, three questionnaires were used: Jinks' student self-efficacy scale, Rafieihonar's self-control questionnaire, and the short-form of NEO five-factor inventory. Data were analyzed by the Pearson correlation coefficient and regression. The findings of the research showed the following points: a) there is a significant positive correlation between academic self-efficacy, students' self-control and mother's personality traits; b) the prediction of academic self-efficacy based on personality traits and self-control is significant and c) self-control and four personality factors (except conscientiousness) predict a total of 53% of respondents' academic self-efficacy. According to the findings, it can be concluded that in order to increase academic self-efficacy in teenagers, more than anything, the attention should be paid to strengthening their self-control, and next, it is very important to pay attention to mothers' personality traits.

Keywords: personality, student, academic self-efficacy, self-control, mother.

چکیده

پژوهش حاضر با هدف بررسی رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان با ویژگی‌های شخصیتی مادر و خودمهارگری دانش‌آموزان انجام شد. جامعه آماری این پژوهش را دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستانی استان قم تشکیل دادند. تعداد ۱۵۶ نفر از جامعه یادشده به صورت نمونه‌گیری خوشه‌ای از دبیرستان‌های دخترانه و پسرانه ناحیه دو استان قم برای انجام این پژوهش انتخاب شدند. برای گردآوری اطلاعات از سه پرسشنامه خودکارآمدی دانش‌آموز جینکس، خودمهارگری رفیعی‌هنر و فرم کوتاه پرسشنامه پنج عاملی نئو استفاده شد. داده‌ها با ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت. نتایج پژوهش نشان داد: الف) بین خودکارآمدی تحصیلی با خودمهارگری دانش‌آموز و ویژگی‌های شخصیتی مادر همبستگی مثبت معنادار وجود دارد؛ ب) پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی براساس ویژگی‌های شخصیتی و خودمهارگری معنادار است و ج) خودمهارگری و چهار عامل شخصیت (به جز عامل با وجدان بودن) جمعاً ۵۳ درصد از خودکارآمدی تحصیلی پاسخگویان را پیش‌بینی می‌کنند. بنابراین یافته‌های این پژوهش می‌توان نتیجه گرفت که برای افزایش خودکارآمدی تحصیلی در نوجوانان، بیش از هر چیز باید به تقویت خودمهارگری آنان توجه کرد و در مرتبه بعد توجه به ویژگی‌های شخصیتی مادران از اهمیت زیادی برخوردار است.

واژگان کلیدی: شخصیت، دانش‌آموز، خودکارآمدی تحصیلی، خودمهارگری، مادر

1. Department of Psychology, Faculty of Islamic humanities and social sciences, Al-Mustafa International University, Qom, Iran)

2. M.A. in Psychology of Personality, Faculty of Islamic humanities and social sciences, Al-Mustafa International University, Qom, Iran

Received: 2023 December 4

Accepted: 2024 January 29

۱. گروه روان‌شناسی، مجتمع آموزش عالی علوم انسانی اسلامی، جامعه المصطفی‌العالمیه، قم، ایران. hasan.taqiyan@miu.ac.ir

۲. دانش‌آموخته کارشناسی ارشد روان‌شناسی شخصیت، مجتمع آموزش عالی علوم انسانی اسلامی، جامعه المصطفی‌العالمیه، قم، ایران. basafa1990@gmail.com

تاریخ دریافت: ۱۴۰۲/۰۹/۱۳ تاریخ پذیرش: ۱۴۰۲/۰۱/۰۹

مقدمه

امروزه فعالیت در مدرسه و آموزش، بخش بزرگی از زندگی انسان‌ها را در بر گرفته، و دیگر نمی‌توان با طرز تلقی گذشته به شاگرد و تربیت او نگریست. در سال‌های اخیر متخصصان تعلیم و تربیت و روان‌شناسان تربیتی، پژوهش‌های فراوانی را در زمینه عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و متغیرهای مرتبط با آنها انجام داده‌اند که در میان آنان راهبردهای یادگیری، ابزار مهمی برای توانا ساختن دانش‌آموزان در دستیابی به اهداف آموزشی دانسته می‌شود (سواری، ۱۳۹۷).

در حوزه تعلیم و تربیت، خودکارآمدی تحصیلی به لحاظ ارتباط با محیط‌های آموزشی و پژوهشی دارای اهمیت زیادی است. خودکارآمدی تحصیلی به طور خاص به اطمینان و انجام وظایف تحصیلی اشاره دارد (سولبرگ^۱ و همکاران، ۱۹۹۳). یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهند که خودکارآمدی تحصیلی به طور نیرومندی عملکرد فرد در امر تحصیل را پیش‌بینی می‌کند. پژوهش‌های فاگان، نیل و ولد ریچ^۲ (۲۰۰۳) و پاچارس (۲۰۰۳) این امر را نشان می‌دهند (ذکیانی و عبدلی، ۱۳۹۶). زیمرمن^۳ (۱۹۹۵) معتقد است که دانش‌آموزان موفق کسانی هستند که انگیزه، شناخت، محیط و رفتارشان را تنظیم می‌کنند، آنها افراد خودکارآمدی هستند که می‌توانند بر فرایند یادگیری شان نظارت کنند (بندک و همکاران، ۱۳۹۴).

خودکارآمدی تحصیلی به اعتقادات افراد در مورد توانایی‌هایشان برای انجام تکالیف اشاره می‌کند؛ مانند: خواندن، نوشتن و ریاضیات. با توجه به نظریه بندورا^۴ خودکارآمدی شامل پنج ویژگی اساسی است: ۱. خود قضاوتی؛ ۲. چند بعدی بودن؛ ۳. وابسته به بافت؛ ۴. ملاک‌های مشخص و ۵. ارزیابی پیش از پرداختن به تکلیف. خودکارآمدی با خودگردانی، انگیزش بالا و موفقیت تحصیلی ارتباط تنگاتنگ و مثبتی دارد.

باورهای خودکارآمدی تحصیلی به عنوان بخشی از باورهای خودکارآمدی عمومی هستند که مبتنی بر نظریه باورهای خودکارآمدی بندورا است. باورهای خودکارآمدی تحصیلی به عنوان قابلیت درک فرد در انجام وظایف لازم برای رسیدن به اهداف تحصیلی تعریف می‌شود (اصغری و همکاران، ۱۳۹۳). باورهای خودکارآمدی تحصیلی به تعداد مهارت‌های فرد مربوط نمی‌شود، بلکه به باورهایی همچون مطالعه کردن، انجام فعالیت‌های پژوهشی، پرسیدن سؤال در کلاس

1. Solberg
 2. Fagan, Nell & Wooldrige
 3. Zimmerman
 4. Bandura

درس، ارتباط موفقیت‌آمیز با اساتید، گرفتن نمرات خوب و شرکت در بحث‌های کلاسی اشاره دارد که فراگیر این باور را می‌یابد که در شرایط خاص و موقعیت‌های تحصیلی می‌تواند آن را انجام دهد. این افراد با کنجکاوی و تلاش می‌توانند از راه‌حل‌های مناسب برای حل مشکلات خود بهره‌برند و از خود مقاومت بیشتری برای حل مسائل تحصیلی نشان دهند (اصغری و همکاران، ۱۳۹۳).

خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان به نگرش شایستگی در فرد (لنت^۱ و همکاران، ۲۰۱۲)، بهبود عملکرد تحصیلی و میزان تعهد آنان به ادامه تحصیل و ایجاد پیشرفت تحصیلی (بندورا، ۲۰۰۰) می‌انجامد و مطالعات فراوانی نشان می‌دهند که خودکارآمدی (به طور کلی) و خودکارآمدی تحصیلی (به طور خاص) در نظم‌دهی انگیزش و هدایت تحصیلی فرد مکانیزمی کلیدی و ارزشمند دارد (بندک و همکاران، ۱۳۹۴).

بنابر نتایج برخی پژوهش‌ها (مانند جمالی، ۱۳۹۲) از عوامل مؤثر بر خودکارآمدی تحصیلی می‌توان حمایت خانواده، دوستان و مشاوره تحصیلی و کنترل استرس را نام برد، اما به نظر نویسندگان عامل دیگری به نام «خودمهارگری» می‌تواند به شکل معناداری، خودکارآمدی تحصیلی نوجوانان را پیش‌بینی کند؛ بدان‌گونه که هرچه خودمهارگری دانش‌آموزان بیشتر باشد، خودکارآمدی تحصیلی و در نتیجه عملکرد تحصیلی آنان بیشتر است. پژوهش‌ها نشان داده‌اند خودمهارگری به منزله یکی از انواع مهارت‌های اجتماعی می‌تواند میزان موفقیت را در زندگی تعیین کند (والتالد^۲ و همکاران، ۲۰۰۵). خودمهارگری با سلامت روانی، روابط بین فردی، پیشرفت در تکالیف و عملکرد تحصیلی رابطه مثبت معنادار دارد. با توجه به اینکه خودمهارگری یکی از ویژگی‌های وظیفه‌شناسی است، افراد وظیفه‌شناس سطوح بالاتری از فعالیت بدنی، مصرف مواد و الکل کمتر، رفتارهای داوطلبانه بیشتر و رانندگی ایمن‌تر را تجربه می‌کنند (مصیری و همکاران، ۱۳۹۰)؛ همچنین مشخص شده است که خودمهارگری نسبت به هوش، پیش‌بینی‌کننده بهتری برای عملکرد تحصیلی است (داک وورث و همکاران، ۲۰۰۵).

«خودمهارگری» به عنوان توانایی عالی انسانی برای یک زندگی ارزشمند، امری حتمی و اجتناب‌ناپذیر است. خودمهارگری ویژگی کلیدی است که وجود آدمی را از سایر گونه‌های حیوانی متمایز می‌سازد. خودمهارگری به ظرفیت فرد برای غلبه کردن و مهار تکانه‌های

1. Lent
2. Walthal

غیرقابل پذیرش و نامطلوب، نظم دادن به رفتارها، تفکرات و هیجانات اشاره دارد (رفیعی‌هنر، ۱۳۹۱). در واقع خودمهارگری افراد را قادر می‌سازد تا بر روی ابعاد فردی و اجتماعی زندگی خود، مهار ارادی داشته باشند. خودمهارگری در روان‌شناسی با تعابیری مانند کنترل شخصی، منبع کنترل درونی، وجدان و کنترل نفس تبیین می‌شود. آلپورت یکی از ویژگی‌های شخصیت بالنده را توانایی کنترل شخصی می‌داند (شعاری‌نژاد، ۱۳۹۴). از دید او، شخصیت سالم چند ویژگی دارد که عمده‌ترین آنها، پذیرفتن خود است. شخصیت‌های سالم همه جنبه‌های هستی، از جمله نقاط ضعف و کاستی‌های خود را می‌پذیرند و بدون اهمیت دادن به آنها به تلاش‌شان ادامه می‌دهند. البته باید این نقاط ضعف را در جهت پیشرفت خود تقویت کنند. کارل راجرز می‌گوید: همان‌گونه که خود پدیدار می‌گردد، گرایش تحقق خود نیز نمایان می‌شود. این همان هدفی است که غالباً اشخاص سالم بدان دست می‌یابند. در انسان سالمی که به تحقق خود می‌پردازد، الگوی منسجمی ظاهر می‌شود. به اعتقاد راجرز، هرچه انسان از سلامت روان بیشتری برخوردار باشد، آزادانه‌تر عمل و انتخاب می‌کند (شولتز، ۱۳۹۳).

ارتباط والدین و فرزندان از جمله موارد مهمی است که سال‌ها نظر صاحب‌نظران و متخصصان تعلیم و تربیت را به خود جلب کرده است. برخی یافته‌ها نشان داده‌اند که رفتارهای والدینی در موفقیت تحصیلی، مشکلات تحصیلی، صلاحیت اجتماعی، مشکلات رفتاری و سوء مصرف مواد، انعطاف‌پذیری خود، مهار خود و افسردگی دوره نوجوانی تأثیرگذار هستند (قنبرپور، ۱۳۹۱). صفات و ویژگی‌های شخصیتی والدین از عوامل مهمی هستند که ممکن است در تحول اجتماعی فرزندان تأثیرگذار باشند؛ زیرا شیوه‌های شخصیتی والدین و روش‌های تربیت فرزند، تعیین‌کننده‌های اولیه شخصیت کودکان در نوجوانی و بزرگسالی آنها هستند. آیزنک بیان می‌کند شخصیت والدین و فرزندپروری از دو راه به هم مربوط می‌شوند؛ نخست اینکه نوع فرزندپروری والد نشان‌دهنده شخصیت فرد در بعضی حوزه‌ها است؛ شخصیت والدین با اثرگذاری بر رفتارشان هنگام تعامل با کودکان، تأثیر مستقیم بر فرزندپروری آنان دارد و دوم اینکه سرشت کودک بر رفتارهای والدین اثرگذار است؛ به این صورت که رفتار والدین با کودکشان به سرشت با ساختار بیولوژیکی کودک بستگی دارد (دانش و همکاران، ۱۳۹۴). ظهور و پیدایش سازمان‌یافته پنج عامل شخصیت، زمینه را برای بررسی هرچه بیشتر ارتباط میان شخصیت و دیگر سازه‌های روان‌شناختی فراهم می‌آورد. در این مدل که

براساس بینش آیزنک، کتل و همکاران بنا شده، انسان موجودی منطقی است که می‌تواند شخصیت و رفتارش را توضیح دهد، روش زندگی خود را درک کند و توان تجزیه و تحلیل کنش‌ها و واکنش‌هایش را دارد.

نظریه پنج عامل بزرگ شخصیت، پنج مؤلفه زیربنایی را تشریح می‌کند: ۱. توافق جویی (شامل اعتماد، رک‌گویی، نوع دوستی، همراهی، تواضع، دل‌رحمی)؛ ۲. وظیفه‌شناسی (شامل کفایت، نظم، وظیفه‌شناسی، تلاش برای موفقیت، خویشتن‌داری، احتیاط در تصمیم‌گیری)؛ ۳. برون‌گردی (همچون گرمی، گروه‌گرایی، قاطعیت، فعالیت، هیجان‌خواهی)؛ ۴. نوروژگرای (همانند اضطراب، پرخاشگری، افسردگی، کمرویی، برانگیختگی، آسیب‌پذیری) و ۵. گشودگی به تجربه (شامل تخیل، زیبایی‌شناسی، احساسات، اعمال، عقاید و ارزش‌ها) (سراچه، ۱۳۹۳).

بدین ترتیب روشن می‌شود که نحوه برخورد والدین با فرزندان و شیوه‌های فرزندپروری آنان ناشی از ویژگی‌های شخصیتی آنان است. ویژگی‌هایی که نوع برخورد با فرزند را تعیین می‌کند و در نتیجه ایجاد و تقویت احساس خودکارآمدی و برعکس آن را موجب می‌شود (دانش و همکاران، ۱۳۹۳)؛ با این حال تاکنون مطالعه‌ای به بررسی نقش ویژگی‌های شخصیتی والدین براساس نظریه پنج عاملی شخصیت در خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان نپرداخته است. پس ضرورت دارد پژوهش‌هایی از این دست صورت گیرد تا اثر این متغیر شخصیتی را در رفتار و کردار و خودپنداره و خودکارآمدی فرزندانشان بررسی کند؛ از این رو پژوهش حاضر با هدف تأثیر صفات شخصیتی والدین بر خودکارآمدی تحصیلی و نیز خلأ موجود پژوهش در زمینه تأثیر خودمهارگری بر خودکارآمدی تحصیلی فرزندان نوجوان انجام شد تا به فرضیه‌های این پژوهش پاسخ دهد.

امروزه فعالیت در مدرسه و آموزش بخش بزرگی از زندگی انسان‌ها را در بر گرفته، و دیگر نمی‌توان با طرز تلقی گذشته به شاگرد و تربیت او نگریست. در سال‌های اخیر متخصصان تعلیم و تربیت و روان‌شناسان تربیتی، پژوهش‌های فراوانی را در زمینه عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان و متغیرهای مرتبط با آنها انجام داده‌اند که در میان آنها راهبردهای یادگیری، ابزار مهمی برای توانا ساختن دانش‌آموزان در دستیابی به اهداف آموزشی دانسته می‌شود. در حوزه تعلیم و تربیت، خودکارآمدی تحصیلی به لحاظ ارتباط با محیط‌های آموزشی و پژوهشی

حائز اهمیت است. خودکارآمدی تحصیلی به طور خاص به اطمینان در انجام وظایف تحصیلی اشاره دارد. یافته‌های پژوهشی نشان می‌دهند که خودکارآمدی تحصیلی به طور نیرومندی عملکرد فرد در امر تحصیل را پیش‌بینی می‌کند. زندگی تحصیلی یکی از مهم‌ترین ابعاد زندگی هر شخص است که بر سایر ابعاد زندگی تأثیر فراوان دارد. در این میان یکی از مسائل و مشکلات اساسی زندگی تحصیلی افراد و نظام آموزشی هر کشور، چالش‌های فراوانی است که فراگیران برای دستیابی به اهداف آموزشی خود با آن روبه‌رو هستند و موجب می‌شود تا سطح انگیزش و عملکرد تحصیلی فراگیران دچار افت گردد. دانش‌آموزان موفق کسانی هستند که انگیزه، شناخت، محیط و رفتارشان را تنظیم می‌کنند، آنها افراد خودکارآمدی هستند که می‌توانند بر فرایند یادگیری‌شان نظارت کنند. دستیابی به خودکارآمدی در دوره نوجوانی زیربنای دستیابی به خودکارآمدی در بزرگسالی است و به فرد کمک می‌کند بتواند در بزرگسالی از پس تکالیفی همچون ازدواج، همسری، پدری و مادری، وظایف و ارتقای شغلی برآید. با توجه به آنکه بیشتر دانش‌آموزان در طول تحصیل خود احساس خودکارآمدی نمی‌کنند، بنابراین یادگیری آنها سرشار از احساسات حقارت و بی‌کفایتی است. خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان، نگرش شایستگی در فرد، بهبود عملکرد تحصیلی و میزان تعهد به ادامه تحصیل، ایجاد پیشرفت تحصیلی و... را موجب می‌شود.

هدف پژوهش حاضر بررسی این سوال اصلی است که آیا ویژگی‌های شخصیتی والدین و خودمهارگری فرزندان می‌توانند خودکارآمدی تحصیلی فرزندان را پیش‌بینی می‌کنند؟

فرضیه‌های پژوهش

فرضیه اصلی

خودکارآمدی تحصیلی براساس ویژگی‌های شخصیتی والدین و خودمهارگری فرزندان قابل پیش‌بینی است.

فرضیه‌های فرعی

- بین ویژگی‌های شخصیتی والدین و خودکارآمدی تحصیلی فرزندان رابطه معناداری وجود دارد.

- بین خودمهارگری فرزندان و خودکارآمدی تحصیلی آنان رابطه معناداری وجود دارد.

ابزار پژوهش

در این بخش مقاله روش پژوهش، جامعه آماری، روش نمونه‌گیری و حجم نمونه، ابزارهای سه‌گانه پژوهش و روش تجزیه و تحلیل داده‌ها بیان خواهد شد.

روش پژوهش

پژوهش حاضر از نظر چگونگی روش پژوهش از تحقیقات توصیفی از نوع همبستگی است. جامعه آماری آن شامل دانش‌آموزان دختر و پسر مدارس متوسطه دوم استان قم و مشغول به تحصیل در سال ۱۴۰۰-۱۴۰۱ هستند. در این پژوهش از روش نمونه‌گیری خوشه‌ای این‌گونه استفاده شد که پس از انتخاب تصادفی چند مدرسه متوسط دوم در ناحیه دو شهر قم به مدارس منتخب مراجعه کرده، و پس از ارائه توضیحات لازم به مسئولان و دانش‌آموزان، پرسشنامه‌ها در اختیار آنان قرار گرفت و از دانش‌آموزان و والدینشان (مادر) خواسته شد با دقت به همه سؤالات پاسخ دهند.

حجم نمونه براساس قاعده تاباچنیک و فیدل تعیین شد؛ از آنجا که در این پژوهش شش متغیر پیش بین وجود دارد، براساس قاعده یادشده دست‌کم ۹۸ نمونه نیاز است. در پژوهش حاضر به منظور پوشش دادن خطاهای غیرنمونه‌گیری اجتناب‌ناپذیر، تعداد ۱۶۵ پرسشنامه در میان دانش‌آموزان مدارس دخترانه و پسرانه ناحیه دو قم توزیع شد. از پرسشنامه‌های جمع‌آوری شده، پس از بررسی و رد کردن موارد مخدوش یا ناقص، ۱۵۶ پرسشنامه کامل به عنوان حجم نمونه انتخاب گردید. به منظور تجزیه و تحلیل داده‌ها از ضریب همبستگی و رگرسیون خطی در بررسی رابطه بین متغیرها استفاده شد؛ همچنین برای بررسی ویژگی نرمال بودن توزیع متغیرها، آزمون کلموگروف اسمیرونوف به کار رفت.

گردآوری داده‌ها با بهره‌گیری از سه پرسشنامه «خودکارآمدی دانش‌آموز جینک و مورگان»، «خودمهارگری اسلامی» و «پنج عاملی شخصیت نئو» انجام شد.

پرسشنامه خودکارآمدی دانش‌آموز جینک و مورگان

این ابزار شامل سی پرسش و سه خرده‌مقیاس استعداد، کوشش و بافت می‌باشد. نمره‌گذاری این پرسشنامه براساس مقیاس لیکرت (کاملاً مخالفم، ۱؛ مخالفم، ۲؛ موافقم، ۳؛ کاملاً موافقم،

۴) است. در ایران کریم‌زاده و محسنی (۱۳۸۵) روایی این مقیاس را با تحلیل عاملی مطلوب گزارش کرده‌اند. اعتبار این پرسشنامه با آزمون آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۷۶ و برای خرده‌مقیاس‌های کوشش، استعداد و بافت به ترتیب ۰/۶۵، ۰/۶۶ و ۰/۶۰ است.

پرسشنامه خودمهارگری اسلامی

رفیعی هنر با استفاده از قرآن کریم و روایات اسلامی با تبیین مؤلفه‌های سازه خودمهارگری اسلامی، مقیاسی ۶۴ سؤالی با طیف چهار درجه‌ای لیکرت ارائه کرده است. روایی مقیاس ضریب همبستگی نظرات کارشناسان برای بررسی روایی محتوایی، بالاتر از ۰/۹۶ و ضریب تطابق کندال ۰/۲۵۷ بود. روایی ملاکی با محاسبه ضریب همبستگی مقیاس یادشده و دو مقیاس هم‌ارز (مقیاس خودمهارگری تانجنی و خرده‌مقیاس اعتدال از پرسشنامه توانمندی خوی پترسون) به ترتیب ۰/۵۸۷ و ۰/۴۰۳ بود. بررسی روایی سازه با استفاده از تحلیل عاملی اکتشافی انجام شد. عوامل به ترتیب عبارتند از: انگیزش خودمهارگری، خودنظارتگری، مهار رفتاری، خودمهارگری هیجانی-رفتاری، خودمهارگری جنسی و هدف‌پذیری. ضریب آلفای کرونباخ برای کل مقیاس ۰/۹ و ضرایب آلفای عوامل پنج‌گانه، همگی بالاتر از ۰/۶۶۶ و همبستگی بین دو نیمه مقیاس برابر با ۰/۷۵۳ است. ضریب همبستگی آزمون-بازآزمون نیز برابر ۰/۶۹۲ می‌باشد.

پرسشنامه پنج عاملی شخصیت نئو

نسخه کوتاه پرسشنامه نئو شامل شصت سؤال است. به هر یک از پنج عامل N، E، O، A، C، دوازده سؤال اختصاص داده‌اند که براساس طیف لیکرت پنج درجه‌ای (کاملاً مخالفم، مخالفم، نظری ندارم، موافقم و کاملاً موافقم) پاسخ داده می‌شود. کاستا و مک‌کری ضریب آلفای کرونباخ را بین ۰/۶۸ تا ۰/۸۶ گزارش کرده‌اند (فتحی‌آشتیانی، ۱۳۹۱). این پرسشنامه راگروسی فرشی (۱۳۷۷) در ایران هنجاریابی کرد که اعتبار آن با استفاده از روش آزمون مجدد با فاصله سه ماه بین ۰/۷۵ تا ۰/۸۳ گزارش شد.

یافته‌ها

با توجه به آنکه جامعه هدف این پژوهش، دانش‌آموزان مقطع متوسطه می‌باشند، بازه سنی

پاسخ‌گویان، بین ۱۵ تا ۱۸ سال و بیشترین فراوانی مربوط به پاسخ‌گویان ۱۸ ساله است. این افراد، ۴۱/۷ درصد از کل نمونه پاسخ‌گویان را تشکیل می‌دهند. کمترین فراوانی مربوط به پاسخ‌گوییانی است که ۱۵ سال داشته‌اند. تعداد این افراد در نمونه پاسخ‌گویان ۱۲ نفر بودند که ۷/۷ درصد کل پاسخ‌گویان به این افراد اختصاص دارد. ۲۹/۵ درصد پاسخ‌گویان را دانش‌آموزان دختر و ۷۰/۵ درصد را دانش‌آموزان پسر تشکیل داده‌اند. دانش‌آموزان علوم انسانی ۳۶/۵ درصد از کل نمونه پاسخ‌گویان را تشکیل داده‌اند. ۲۷/۶ درصد نمونه نیز متعلق به دانش‌آموزان علوم تجربی است. ۱۵/۴ درصد پاسخ‌گویان در رشته ریاضی فیزیک در حال تحصیل بوده و ۱۳/۵ درصد در رشته‌های فنی و حرفه‌ای تحصیل می‌کرده‌اند.

جدول ۱: شاخص‌های توصیفی متغیرهای تحقیق

متغیر	زیرمقیاس	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی
خودکارآمدی تحصیلی	استعداد	۳۹/۴	۴/۷۷	۰/۰۳	-۰/۱۰
	بافت	۳۶/۸	۴/۴۹	-۰/۳۸	۰/۹۱
	کوشش	۱۱/۶	۱/۶۸	-۰/۰۲	-۰/۱۴
	خودکارآمدی	۸۷/۸	۸/۳۸	۰/۱۰	۰/۴۱
خودمهارگری	انگیزش خودمهارگری	۷۹/۷	۱۱/۰۵	-۰/۶۸	۱/۹۶
	خودنظارت‌گری و مهار رفتاری	۳۳/۸	۴/۵۴	-۰/۵۲	۰/۸۰
	خودمهارگری هیجانی-رفتاری	۲۸/۶	۴/۳۸	-۰/۵۱	۰/۸۸
	خودمهارگری جنسی	۲۴/۶	۴/۹۲	-۰/۰۳	-۰/۳۳
	هدف‌پذیری	۲۳/۱	۳/۲۳	-۱/۵۶	۱/۶۱
عوامل شخصیت	خودمهارگری	۱۸۹/۸	۲۲/۵۵	-۰/۸۱	۱/۵۰
	روان‌آزرده‌خویی	۳۴/۶	۵/۴۳	۰/۱۶	۰/۹۸
	برون‌گرایی	۴۰/۱	۴/۵۶	-۰/۱۱	۰/۲۸
	گشودگی به تجربه	۳۸/۶	۳/۶۵	۰/۳۰	۰/۰۱
	موافق بودن	۳۸/۸	۴/۸۵	۰/۳۴	۱/۱۴
	باوجدان بودن	۴۱/۱	۳/۷۰	۰/۰۱	۱/۳۵

جدول ۱، شاخص‌های توصیفی متغیرهای پژوهش را نشان می‌دهد. مقدار کجی و کشیدگی همه متغیرهای تحقیق بین -۲ تا +۲ و نشان‌دهنده تقارن متغیرهای پژوهش است.

آزمون فرضیه‌های پژوهش

این آزمون‌ها با استفاده از ضریب همبستگی پیرسون و رگرسیون خطی چندگانه انجام شده است.

جدول ۲: ضرایب همبستگی دو متغیر خودکارآمدی تحصیلی و خودمهارگری

۹	۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	
								۱	۱. استعداد
							۱	۰/۲۹۳**	۲. بافت
						۱	۰/۲۸۲**	۰/۴۸۵**	۳. کوشش
					۱	۰/۶۲۷**	۰/۷۵۹**	۰/۸۲۳**	۴. خودکارآمدی
				۱	۰/۵۷۹**	۰/۳۸۸**	۰/۵۸۱**	۰/۳۳۴**	۵. انگیزش خودمهارگری
			۱	۰/۶۹۷**	۰/۵۳۷**	۰/۴۰۳**	۰/۵۰۸**	۰/۳۲۴**	۶. خودنظارت‌گری و مهار رفتاری
		۱	۰/۴۵۴**	۰/۴۳۰**	۰/۴۰۴**	۰/۳۴۶**	۰/۳۶۶**	۰/۲۴۴**	۷. خودمهارگری هیجانی-رفتاری
	۱	۰/۲۸۶**	۰/۴۴۴**	۰/۵۶۶**	۰/۳۶۵**	۰/۴۱۳**	۰/۳۴۱**	۰/۱۷۵*	۸. خودمهارگری جنسی
۱	۰/۲۹۰**	۰/۴۳۱**	۰/۵۸۹**	۰/۶۹۸**	۰/۴۷۹**	۰/۳۶۸**	۰/۴۷۹**	۰/۲۶۲**	۹. هدف‌پذیری
۰/۷۵۱**	۰/۶۸۲**	۰/۶۲۱**	۰/۸۱۲**	۰/۹۳۸**	۰/۶۱۸**	۰/۴۸۱**	۰/۶۰۱**	۰/۳۵۲**	۱۰. خودمهارگری

* $0.05 \geq P$ ، ** $0.01 \geq P$

نمره کل خودمهارگری با خودکارآمدی رابطه مثبت و معناداری دارد ($r=0/618$)؛ به عبارت دیگر رابطه بین این دو متغیر مستقیم است و با افزایش یک متغیر، مقدار متغیر دوم نیز افزایش می‌یابد و با کاهش در مقدار یک متغیر، مقدار متغیر دوم نیز کاهش می‌یابد. همبستگی بین همه زیرمقیاس‌های خودکارآمدی و همه زیرمقیاس‌های خودمهارگری نیز مثبت و معنادار است.

جدول ۳: ضرایب همبستگی دو متغیر خودکارآمدی تحصیلی و عوامل شخصیت

۸	۷	۶	۵	۴	۳	۲	۱	
							۱	۱. استعداد
						۱	۰/۲۹۳**	۲. بافت
					۱	۰/۲۸۲**	۰/۴۸۵**	۳. کوشش
				۱	۰/۶۲۷**	۰/۷۵۹**	۰/۸۲۳**	۴. خودکارآمدی
			۱	-۰/۲۴۳**	-۰/۱۴۳	-۰/۲۱۰**	-۰/۱۸۰*	۵. روان‌آزرده‌خویی
		۱	۰/۰۰۷	-۰/۱۶۰*	-۰/۱۰۶	-۰/۰۸۷	-۰/۱۶۲*	۶. برون‌گرایی
	۱	۰/۳۵۶**	-۰/۰۲۲	۰/۱۱۸	۰/۰۳۹	۰/۰۶۳	۰/۱۳۵	۷. گشودگی به تجربه
۱	۰/۱۵۸*	۰/۱۵۷*	۰/۲۵۷**	۰/۱۵۸*	۰/۰۶۸	۰/۱۳۲	۰/۱۲۹	۸. موافق بودن
۰/۲۷۶**	۰/۲۳۸**	۰/۳۳۱**	-۰/۱۴۴	۰/۱۵۵	-۰/۰۳۲	۰/۱۵۰	۰/۱۴۳	۹. باوجدان بودن

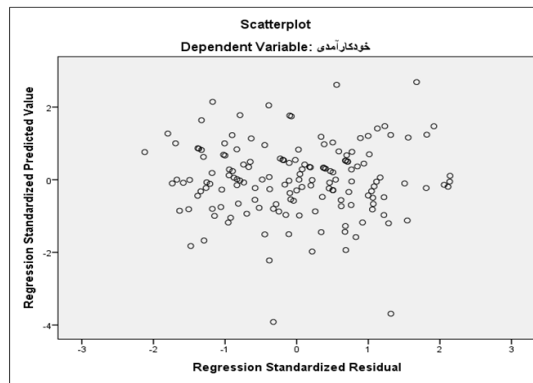
* $0.05 \geq P$ ، ** $0.01 \geq P$

ضریب همبستگی متغیر خودکارآمدی تحصیلی با عامل شخصیتی موافق بودن مثبت و معنادار است؛ همچنین همبستگی بین متغیر خودکارآمدی تحصیلی و عوامل شخصیت

گشودگی به تجربه و باوجدان بودن معنادار نیست. ضریب همبستگی خودکارآمدی تحصیلی عوامل شخصیت روان آزرده خویی و برون گرایی منفی و معنادار است.

بررسی رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی و خودمهارگری و عوامل شخصیت

در این بخش، رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی با خودمهارگری و عوامل شخصیت به صورت همزمان بررسی می شود. برای انجام این آزمون از رگرسیون خطی چندگانه استفاده شده است. به منظور بررسی مناسبت مدل نخست باید از برقراری مفروضه نرمال و ثابت بودن واریانس باقیمانده ها اطمینان یابیم؛ بدین منظور، آزمون کلموگروف اسمیرونوف برای باقیمانده ها و نمودار پراکندگی باقیمانده های استاندارد در برابر مقادیر استاندارد برآورد شده مورد استفاده قرار گرفت. از آنجا که در آزمون کلموگروف اسمیرونوف سطح معناداری بزرگ تر از ۰/۰۵ می باشد ($P = ۰/۰۹۵ > ۰/۰۵$)، می توان گفت توزیع باقیمانده ها نرمال است.



نمودار ۱: پراکندگی باقیمانده های استاندارد شده در برابر مقادیر برآورد شده استاندارد رگرسیون به منظور بررسی مفروضه ثابت بودن واریانس

برای بررسی ثابت بودن واریانس باقیمانده ها از نمودار پراکندگی بین مقادیر استاندارد برآورد شده در برابر باقیمانده های استاندارد استفاده شده است؛ با توجه به آنکه نمودار پراکندگی یاد شده روند خاصی را نشان نمی دهد، می توان گفت دومین مفروضه مناسب بودن رگرسیون (مفروضه ثابت بودن واریانس) نیز پذیرفته شده است. پس می توان به نتایج رگرسیون اطمینان کرد.

جدول ۴: ضرایب رگرسیون خودکارآمدی تحصیلی بر اساس خودمهارگری و عوامل شخصیت

متغیر	B	انحراف معیار	بتا	t	سطح معناداری	F	سطح معناداری	۲R
مقدار ثابت	۳۶/۵۹۹	۸/۹۳۷	-	۴/۰۹۵	۰/۰۰۰	۲۷/۹۹۴	۰/۰۰۱	۰/۵۳
خودمهارگری	۰/۲۲۴	۰/۰۲۱	۰/۶۰۳	۱۰/۴۸۵	۰/۰۰۰			
روان‌آزرده‌خویی	-۰/۲۵۳	۰/۰۹۴	-۰/۱۶۴	-۲/۷۰۲	۰/۰۰۸			
برون‌گرایی	-۰/۵۶۵	۰/۱۱۵	-۰/۳۰۸	-۴/۹۱۳	۰/۰۰۰			
گشودگی به تجربه	۰/۵۱۸	۰/۱۴۱	۰/۲۲۶	۳/۶۸۳	۰/۰۰۰			
موافق بودن	۰/۲۸۲	۰/۱۰۷	۰/۱۶۳	۲/۶۳۲	۰/۰۰۹			
باوجدان بودن	۰/۲۲۱	۰/۱۴۳	۰/۰۹۸	۱/۵۴۲	۰/۱۲۵			

پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی پاسخ‌گویان براساس خودمهارگری و عوامل شخصیت معنادار است. با استفاده از رگرسیون هم‌زمان تنها عامل شخصیت باوجدان بودن وارد مدل نشده است. خودمهارگری و چهار عامل شخصیت در مجموع ۵۳ درصد از خودکارآمدی تحصیلی پاسخ‌گویان را پیش‌بینی می‌کنند. ضریب استاندارد رگرسیون خودمهارگری مثبت و معنادار می‌باشد ($\beta = 0/603$). ضریب استاندارد رگرسیون روان‌آزرده‌خویی و برون‌گرایی منفی معنادار ($\beta^1 = -0/164$ و $\beta^2 = -0/308$) و ضریب استاندارد رگرسیون گشودگی به تجربه و موافق بودن مثبت و معنادار است ($\beta^3 = 0/226$ و $\beta^4 = 0/163$). با استفاده از ضرایب بتا می‌توان گفت بیشترین ارتباط مربوط به متغیر خودمهارگری و پس از آن به ترتیب برون‌گرایی، گشودگی به تجربه، روان‌آزرده‌خویی و موافق بودن است.

نتیجه‌گیری

فرضیه اصلی پژوهش این است که ویژگی‌های شخصیتی والدین (مادر) و خودمهارگری فرزند می‌تواند خودکارآمدی دانش‌آموز را پیش‌بینی کند. پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی پاسخ‌گویان براساس خودمهارگری و عوامل شخصیت معنادار است؛ بنابراین فرضیه اصلی پژوهش تأیید شد. خودمهارگری و چهار عامل شخصیت (به جز عامل باوجدان بودن) در مجموع ۵۳ درصد از خودکارآمدی تحصیلی پاسخ‌گویان را پیش‌بینی می‌کنند. نتایج این پژوهش همسو با نتایج محمدی لشمزمخی (۱۳۹۹)، احمدی و عالی‌شاه (۱۳۹۸) است. نتایج پژوهش محمدی لشمزمخی (۱۳۹۹) نشان می‌دهد ویژگی شخصیتی مادر با انگیزش پیشرفت، خودکارآمدی تحصیلی و تحمل شکست رابطه معناداری دارد و نیز ویژگی شخصیتی مادر بر مؤلفه تحمل شکست بیشترین رابطه معنادار را داراست؛ همچنین نتایج پژوهش احمدی

و عالیشاه (۱۳۹۸) نشان می‌دهد که بین ویژگی‌های شخصیتی مادر و ابعاد برون‌گرایی، انعطاف‌پذیری، توافق‌پذیری و وظیفه‌شناسی با انگیزه پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی دانش‌آموزان رابطه مثبت و معناداری می‌باشد؛ همچنین بین ویژگی شخصیتی روان‌رنجوری مادر با انگیزه پیشرفت تحصیلی و خودکارآمدی رابطه منفی و معناداری وجود دارد.

نخستین فرضیه فرعی پژوهش پیش‌رو این است که بین خودکارآمدی تحصیلی و ویژگی‌های شخصیتی والدین رابطه معنادار وجود دارد. ضریب همبستگی متغیر خودکارآمدی تحصیلی با عامل شخصیتی موافق بودن مثبت و معنی‌دار می‌باشد؛ همچنین همبستگی بین متغیر خودکارآمدی تحصیلی و عوامل شخصیت‌گشودگی به تجربه و باوجدان بودن معنادار نیست. ضریب همبستگی خودکارآمدی تحصیلی عوامل شخصیت‌گشودگی برون‌گرایی منفی و معنادار است. یافته‌های پژوهش حاضر با نتایج پژوهش احمدی و عالیشاه (۱۳۹۸) و آقاخانی، حاجیان، صفایی‌وش و آشوری (۱۳۹۵)، صمدی‌فروشانی (۱۳۹۵)، دانش و همکاران (۱۳۹۴) همسو است.

در تبیین این فرضیه می‌توان گفت امروزه نظام تعلیم و تربیت هر جامعه زیربنای توسعه اجتماعی اقتصادی، سیاسی و فرهنگی آن جامعه به شمار می‌رود. بررسی عوامل پیشرفت جوامع پیشرفته نشان می‌دهد که همه این کشورها از آموزش و پرورش توانمند، مؤثر و کارآمدی برخوردارند و یکی از ابعاد پیشرفت در آموزش عالی، پیشرفت تحصیلی است که مفهوم آن معلومات با مهارت‌های اکتسابی عمومی یا خصوصی در موضوعات درسی می‌باشد و معمولاً به وسیله آزمایش‌ها و نشانه‌ها یا هر دو اندازه‌گیری می‌شود که معلمان برای دانش‌آموزان وضع می‌کنند (محمدی‌لشمرزمخی، ۱۳۹۹)، اما در این میان ویژگی‌های شخصیتی والدین به ویژه مادر نقشی انکارناپذیر در رشد، شکوفایی و خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دارد. خودکارآمدی تحصیلی به عنوان قابلیت درک فرد از توانایی‌های خود در انجام وظایف لازم برای رسیدن به اهداف تحصیلی است. دانش‌آموزان دارای خودکارآمدی تحصیلی بالاتر، سازگاری تحصیلی بهتری دارند و راهبردهای یادگیری سودمندتری را به کار می‌برند. خانواده به عنوان نخستین کانون تربیتی کودک نقش بسزایی در رشد باورهای خودکارآمدی فرزندان دارد. والدین با ایجاد یک الگوی سالم و انگیزشی در فرزندان و ایجاد محیطی سالم و مهیج در این فرآیند نقش مؤثری دارند. امروزه نقش و اهمیت باورها و تصورات افراد از توانایی‌های خود در شئون

مختلف زندگی (اعم از تحصیل و شغل) بیش از پیش روشن شده است. این نقش و اهمیت با تأکید نظام‌های آموزشی بر خودراهبری در یادگیری دو چندان می‌شود. یکی از جنبه‌های اساسی خودکارآمدی شخص این باور است که فرد از راه اعمال کنترل می‌تواند بر پیامدهای زندگی خود اثر بگذارد؛ به‌ویژه در هنگام رویارویی با عوامل استرس‌زا، داشتن احساس کنترل بر شرایط، عاملی مهم در سازگاری با موقعیت‌های گوناگون است. دانش‌آموزان با خودکارآمدی بالا می‌توانند با موقعیت‌های چالش‌برانگیز بیشتر درگیر شوند. آنان با کنجکاوی می‌توانند از راه‌حل‌های مناسب برای حل مشکلات خویش بهره‌برند و از خود استقامت بیشتری برای حل مسائل تحصیلی نشان دهند. از آنجا که دانش‌آموزان در توانایی‌ها، استعدادها و رغبت‌ها با یکدیگر تفاوت‌هایی دارند و این اختلاف‌ها در خودکارآمدی و انگیزه پیشرفت تحصیلی نمود می‌یابد، شناخت ویژگی‌های شخصیتی والدین (به‌ویژه مادر) این امکان را فراهم می‌آورد تا آنها با شناخت و آگاهی، مسائل را با علایق و صلاحیت‌های خود تطبیق دهند؛ از نظر روحی و روانی محیط زندگی و زمینه‌های شغلی و تحصیلی خود را ایمن سازند؛ در آن محیط، توانایی‌ها و مهارت‌های خویش را به کار گیرند و استعداد‌های واقعی خود را نشان دهند. هنگامی که روان‌شناسان درباره شخصیت و ویژگی‌های شخصیتی صحبت می‌کنند، مقصود آنان مفهومی پویاست که بیانگر رشد و تکامل کل سیستم روانی شخص است و مادر با رفتارهای خود آفریننده موقعیت‌هایی می‌باشد که رفتارهای خاص را در کودک برمی‌انگیزد و یا سرمشق‌هایی را برای الگوسازی در اختیار او قرار می‌دهد و یا به تشویق دسته‌خاصی از رفتارها می‌پردازد.

به بیان دیگر تفاوت‌های فردی در صفات شخصیت مادر و باورهای خودکارآمدی نقش منحصر به فردی در ادراک دانش‌آموزان در عملکرد آنها در مراحل مختلف زندگی دارند. عامل وظیفه‌شناسی اساساً صفات رفتاری هدف‌گرا و نیز کنترل‌تکانه‌ها به شکلی جامعه‌پسند را در برمی‌گیرد. به نظر می‌رسد هر چه شخص مسئولیت‌پذیرتر، خودتنظیم‌گرت‌ر و کارا تر باشد، دور از انتظار نیست که خودکارآمدی بیشتری داشته باشد. وظیفه‌شناسی یکی از عوامل مورد علاقه در روان‌شناسی و تربیت است که با ویژگی‌هایی مانند سطح بالای امیال و آرزوها، سازماندهی موشکافی و شایستگی توصیف می‌شود. وظیفه‌شناسی با انضباط در کار، علاقه به موضوع و توجه و تمرکز در مطالعه همبستگی دارد. این دانش‌آموزان در کارهای خود از نظم

و سازماندهی خوبی برخوردارند، زمان بندی را رعایت می‌کنند و با کوشش و تلاش فراوانی به مطالعه می‌پردازند. وظیفه مداری مهم‌ترین ویژگی‌های فردی است که با موفقیت تحصیلی رابطه دارد و این ویژگی در بیشتر مواقع برای پیش‌بینی عملکرد تحصیلی مهم است. در همه سطوح تحصیلی صرف نظر از هوش، دانش آموزانی که از وظیفه مداری بالاتری برخوردارند، به داشتن نمرات بالاتر نسبت به سایر دانش‌آموزان گرایش دارند و در موقعیت‌های تنش‌زای تحصیلی از عملکرد بهتری نسبت به دیگران برخوردارند. دانش‌آموزان با وظیفه‌شناسی پایین از کمبود نظم و پشتکار رنج می‌برند و نبود پشتکار کافی زمینه شکست را برای آنها فراهم می‌سازد، اما خودانتقادی به عنوان یک رویه از وظیفه‌شناسی که شیوه و روش یادگیرندگان را ارزیابی می‌کند، حداقل در بین دانش‌آموزان موفقیت تحصیلی را پایین می‌آورد. آنها افرادی شایسته، منظم و قابل اعتماد بوده، و افرادی هستند که برای موفقیت تلاش می‌کنند. شخص وظیفه‌شناس کارآمد مرتب، منظم و مسئول است. این فرد با ویژگی‌هایی مانند سخت‌کوشی، مسئولیت‌پذیری و مصر بودن بر انجام بهینه تکلیف و پیشرفت مداری در ارتباط است. افراد روان‌رنجور به دلیل اضطراب و نگرانی توان انجام بهینه تکلیف را ندارند و بیشتر مستعد بیماری‌های روان‌شناختی هستند. فردی با گرایش روان‌رنجورخویی ناراحت، خشمگین و مضطرب دارای مزاج منفی و مستعد ابتلا به افسردگی است. شخصیت روان‌رنجورخواز موقعیت‌های جدید و چالش‌انگیز اجتناب می‌کند و بیشتر موقعیت‌های آشنا را ترجیح می‌دهد. روان‌نژندها از ویژگی‌های اضطراب، تنش، عصبی بودن و پرهیجانی برخوردارند و این مانع عملکرد درست آنها در یک بافت تحصیلی می‌شود، اما رابطه میان روان‌نژندی و عملکرد تحصیلی ممکن است از این پیچیده‌تر باشد؛ مادران روان‌نژندی زیربنای اضطراب امتحان و ترس از شکست را در دانش‌آموزان به وجود می‌آورند. فردی که ثبات هیجانی ندارد، در اجتناب از موقعیت‌های تهدیدآمیز تلاش می‌کند و کمتر تحت تأثیر پاداش‌ها قرار می‌گیرد. این دانش‌آموزان در نتیجه ترس از شکست، کمتر وقت خود را صرف پیشرفت در تحصیل می‌کنند؛ اما این آثار منفی ممکن است به وسیله یک تأثیر مثبت مکمل از راه انگیزش بی‌اثر یا حتی خنثی شود و برای آنکه این تأثیر مثبت مستقیماً پدید آید، این دانش‌آموزان باید تأثیر مثبتی بر عملکرد تحصیلی خود داشته باشند.

دومین فرضیه فرعی پژوهش حاضر این است که خودکارآمدی تحصیلی براساس

خودمهارگری فرزند قابل پیش بینی است. نتایج پژوهش نشان می‌دهد که نمره کل خودمهارگری با خودکارآمدی رابطه مثبت و معناداری دارد؛ به عبارت دیگر رابطه بین این دو متغیر مستقیم است و با افزایش یک متغیر، مقدار متغیر دوم نیز فزونی می‌یابد و با کاهش در مقدار یک متغیر، مقدار متغیر دوم نیز کم می‌شود. همبستگی بین همه زیرمقیاس‌های خودکارآمدی و همه زیرمقیاس‌های خودمهارگری نیز مثبت و معنادار است. نتایج پژوهش حاضر با مدبر و همکاران (۱۳۹۷)، نصراللهی و همکاران (۱۳۹۸) همخوانی دارد. پژوهش‌ها نشان داده‌اند که خودمهارگری به منزله یکی از انواع مهارت‌های اجتماعی می‌تواند میزان موفقیت را در زندگی تعیین کند. خودمهارگری با سلامت روانی، روابط بین فردی، پیشرفت در تکالیف و عملکرد تحصیلی رابطه مثبت معنادار دارد. افراد وظیفه‌شناس که خودمهارگری از ویژگی‌های آنان است، سطوح بالاتری از فعالیت بدنی، مصرف مواد و الکل کمتر، رفتارهای داوطلبانه بیشتر و رانندگی ایمن‌تر را تجربه می‌کنند؛ همچنین مشخص شده است که خودمهارگری نسبت به هوش، پیش‌بینی‌کننده بهتری برای عملکرد تحصیلی است (مصیری و همکاران، ۱۳۹۰).

بی‌تردید از مهم‌ترین اهداف همه ادیان و بعثت انبیای الهی و انزال کتب آسمانی «تعلیم» و «تربیت» درست انسان‌ها بوده و هست و همه قوانین، دستورها، برنامه‌های حکومتی، جهاد، تبلیغ، پند و اندرز و... بر محور «تعلیم» و «تربیت» به اجرا درمی‌آید و انبیاء در آغاز با تعلیم معارف الهی و تبلیغ پیام‌ها و حکمت‌های او و ارائه بهترین الگوهای عملی، راه‌های «خودسازی» را برای امت خویش ترسیم کرده‌اند و به دفاع از فطرت خداجویی بشر برخاسته و خواسته‌اند نگذارند انسان‌ها با خارگناه چشم بصیرت خود را کور کنند و آن را از دست بدهند؛ از سوی دیگر علم و تقوا رابطه نزدیکی دارند و چه رابطه‌ای نزدیک‌تر از تأثیر متقابل این دو بر یکدیگر. تقوا سرچشمه علم است و علم نیز سرچشمه تقوا و این امر یک اصل اساسی در مسیر معرفت است. هنگامی که روح انسان بر اثر تقوا پاکیزه شود، جاذبه نیرومندی میان آن و علوم حقیقی برقرار می‌شود؛ در واقع تقوا دل را آماده علم و دانش کرده، و انسان را لایق فیض الهی می‌کند. علم نیز در تقوا اثرگذار است. علم حقیقی ریشه‌های رذایل اخلاقی را از بین می‌برد و پیامدهای آن را یادآور می‌شود و این آگاهی، کمک مؤثری به پرهیز از گناه می‌کند. در حدیثی حضرت مسیح علیه السلام به یاران خود فرمود: «أَلَيْسَ الْعِلْمُ فِي السَّمَاءِ فَيَنْزِلُ إِلَيْكُمْ وَلَا فِي حُجُومِ الْأَرْضِ فَيَصْعَدُ عَلَيْكُمْ، وَلَكِنَّ الْعِلْمَ حَبْبُولٌ فِي قُلُوبِكُمْ مَرْكُوزٌ فِي طَبَائِعِكُمْ، تَخْلُقُوا بِأَخْلَاقِ الرُّوحَانِيِّينَ

يُظَهِّرْ لَكُمْ؛ علم در آسمان نیست که بر شما فرود آید و در اعماق زمین نیست که برای شما صعود کند؛ بلکه علم در اعماق دل‌های شما و در سرشت و طبیعت‌تان پنهان است؛ به اخلاق فرشتگان و پاک‌دلان متخلّق شوید تا علم بر شما ظاهر شود» (بروجردی، ۱۴۱۶).

هدف اصلی و اساسی بعثت انبیای الهی «تزکیه و تربیت» مردم بوده و هست و آنان برای تعدیل و کنترل هواهای نفسانی بشر آمده‌اند و بدین سبب قرآن کریم در آیات فراوانی از مهم‌ترین اهداف انبیاء سخن به میان می‌آورد (جز در دو مورد) و تزکیه و خودسازی را مقدم بر تعلیم ذکر می‌کند و می‌خواهد این نکته را تفهیم کند که هرچند «تعلیم» و «تربیت» از برجسته‌ترین اهداف ارسال رسل و انزال کتب الهی می‌باشد؛ ولی این دو در طول همدیگر است، نه در عرض هم و هدف برتر و والاتر «تزکیه» نفوس مردم می‌باشد و ارزش تعلیم و تعلم در پرتو خودسازی است و گرنه علم، بدون اینکه در سعادت حقیقی انسان نقش داشته باشد، ارزشی ندارد. در تبیین یافته حاضر به بیان روان‌شناختی می‌توان گفت ظرفیت خودمهارگری از مفیدترین و کاراترین قابلیت‌های انسانی است. خودمهارگری ظرفیت تغییر دادن و سازگار کردن خود به گونه‌ای است که همخوانی بهینه‌ای بین خود و جهان به وجود آید. هنگامی که همخوانی بهینه‌ای میان فرد و محیط برقرار باشد، بیشترین میزان شادکامی و رضایت حاصل می‌شود. این همخوانی می‌تواند از راه تغییر دادن و هماهنگ کردن خود صورت گیرد (رثبوم^۱ و همکاران، ۱۹۸۲). توانایی چیره شدن بر پاسخ‌های درونی یا تغییر دادن آنها و نیز بازداری گرایش‌های رفتاری ناخواسته و اجتناب از عمل کردن براساس آنها در مفهوم خودمهارگری اهمیت دارد (تنجی و همکاران، ۲۰۰۴).

به طور کلی افراد با زندگی فعال معنوی به معنا و هدف در زندگی دست یافته‌اند. آنان براساس سیستم ارزش‌گذاری درونی عمل می‌کنند که راهنمایی برای تصمیم‌ها و کارهای زندگی‌شان است و این نوع نگرش دینی به افراد حس تعالی می‌دهد. عمل به باورهای دینی یک نوع سازگار مقابله است که در برابر مشکلات و استرس‌های زندگی مقاومت کرده، به آنها معنا می‌دهد و بدین شیوه فرد را نسبت به آینده امیدوار می‌کند که خود امید از عوامل اصلی سلامت روان در افراد است (جعفری و همکاران، ۱۳۹۲). همچنین دعا و نیایش سبب تقرب فرد به خدا و ارتباط وی با آن قادر متعال می‌شود و آن شخص را از رذیله‌های اخلاقی که آفت سلامت روان است، دور می‌سازد (پولوما ولی، ۲۰۱۱).

منابع

۱. آقاخان، سمیرا؛ سعیده حاجیان؛ سعید صفایی وش و رضا آشوری (۱۳۹۵)، «بررسی رابطه بین ویژگی های شخصیتی مادران با پیشرفت تحصیلی»، کنفرانس ملی دانش و فناوری روان شناسی، علوم تربیتی و جامع روان شناسی ایران، تهران.
۲. احمدی، حسین و مهدی عالی شاه (۱۳۹۸)، «رابطه بین ویژگی های شخصیتی مادر و ابعاد آن با انگیزه پیشرفت و خودکارآمدی تحصیلی» (مطالعه موردی: دانش آموزان دوره اول متوسطه ناحیه دو ساری)، چهارمین کنفرانس ملی رویکردهای نوین در آموزش و پژوهش، محمودآباد.
۳. اصغری، فرهاد؛ سجاد سعادت؛ ستاره عاطفی کرجوندانی و سحر جانعلی زاده کوکنه (۱۳۹۳)، «رابطه بین خودکارآمدی تحصیلی با بهزیستی روان شناختی، انسجام خانواده و سلامت معنوی در دانشجویان دانشگاه خوارزمی»، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۴ (۷)، ۵۸۱-۵۹۳.
۴. بروجردی، سید حسین (۱۴۱۶ق)، تفسیر الصراط المستقیم، قم: مؤسسه انصاریان.
۵. بندک، موسی؛ حسن ملکی؛ عباس عباسپور و صغری ابراهیمی قوام (۱۳۹۴)، «تأثیر آموزش مهارت های زندگی بر خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان، روان شناسی تربیتی، ۱۱ (۳۷)، ۲۱-۳۱.
۶. جعفری، عیسی و علی محمدزاده (۱۳۹۲)، «بررسی رابطه عمل به باورهای دینی با اضطراب و افسردگی در کارکنان نظامی»، روان شناسی نظامی، ۴ (۱۴)، ۱۷-۲۳.
۷. جمالی، مکیه؛ آرزیتا نوروزی و رحیم طهماسبی (۱۳۹۲)، «عوامل مؤثر بر خودکارآمدی تحصیلی و ارتباط آن با موفقیت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بوشهر سال ۹۲-۱۳۹۱»، مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، ۱۳ (۸)، ۶۲۹-۶۴۱.
۸. دانش، عصمت؛ نشانگان نیکومنش؛ مینا شمشیری و نرگس سلیمی نیا (۱۳۹۴)، «پیش بینی خودکارآمدی دختران دانش آموز دبیرستان براساس ویژگی های شخصیت مادران»، دانش و پژوهش در روان شناسی کاربردی، ۱۶ (۳)، ۷۹-۸۹.
۹. ذکیانی، فاطمه و جواد عبدلی (۱۳۹۶)، «فرهنگ مدرسه و از خودبینی گانگی تحصیلی دانش آموزان: نقش واسطه ای خودکارآمدی تحصیلی»، پژوهش های نوین روان شناختی، ۱۲ (۴۵)، ۷۹، ۵۹.
۱۰. رفیعی هنر، حمید (۱۳۹۱)، «اسلام، اخلاق و خودمهارگری روان شناسی»، اخلاق و حیوانی، ۲ (۲)، ۱۴۷-۱۷۲.
۱۱. سرانچه، مسعود؛ غلامحسین مکتبی و علیرضا حاجی یخچالی (۱۳۹۳)، «رابطه علی و ویژگی های شخصیت با فرسودگی تحصیلی با میانجیگری خودکارآمدی تحصیلی و تنیدگی تحصیلی ادراک شده در دانشجویان»، روش ها و مدل های روان شناختی، ۵ (۱۷)، ۷۵-۹۲.
۱۲. سواری، کریم (۱۳۹۶)، «اثر باورهای معرفت شناختی و ادراکات یادگیری بر عملکرد تحصیلی با میانجیگری خودکارآمدی تحصیلی»، شناخت اجتماعی، ۶ (۱)، ۱۳۱-۱۴۶.
۱۳. شعاری نژاد، علی اکبر (۱۳۹۴)، نگاهی نو به روان شناسی انسان سالم، تهران: اطلاعات.
۱۴. شولتز، دوان (۱۳۹۳)، روان شناسی کمال: الگوهای شخصیت سالم، تهران: پیکان.
۱۵. صمدی فروشانی، نگین (۱۳۹۵)، «بررسی رابطه پنج عامل بزرگ شخصیتی (NEO) با موفقیت تحصیلی دانشجویان دانشگاه پیام نور اهواز»، دومین کنفرانس ملی روان شناسی علوم تربیتی و اجتماعی، بابل.
۱۶. فتحی آشتیانی، علی (۱۳۹۱)، آزمون های روان شناختی ارزشیابی شخصیت و سلامت روان، تهران: بعثت.
۱۷. قنبرپور عالم، ضرغام؛ کیومرث فرح بخش و معصومه اسمعیلی (۱۳۹۱)، «بررسی و مقایسه روابط خانوادگی دانش آموزان موفق و ناموفق در تحصیل»، خانواده پژوهی، ۸ (۳۱)، ۳۳۷-۳۵۳.
۱۸. گروسی فرشی، میرتقی (۱۳۷۷)، هنجاریابی آزمون جدید شخصیتی NEO و بررسی تحلیلی ویژگی ها و ساختار عاملی آن در بین دانشجویان دانشگاه های ایران، رساله دکتری روان شناسی، دانشگاه تربیت مدرس.
۱۹. محمدی لشمزمخی، لیلیا (۱۳۹۹)، «رابطه بین ویژگی های شخصیتی مادر با انگیزش پیشرفت، خودکارآمدی تحصیلی و تحمل شکست در دانش آموزان دختر دوره متوسطه شهرستان رشت»، نخستین کنفرانس ملی حقوق، فقه و فرهنگ، شیراز.
۲۰. محمدی مصیری، فرهاد؛ یعقوب شفیع فرید؛ مزده داوری و محمد بشارت (۱۳۹۱)، «نقش خودمهارگری، کیفیت رابطه با والدین و محیط مدرسه در سلامت روانی و رفتارهای ضداجتماعی نوجوانان»، روان شناسی تحولی (روان شناسان ایرانی)، ۸ (۳۲)، ۳۹۷-۴۰۴.
۲۱. مدبر، سیف اله؛ اسماعیل صدری دمیرچی و نسیم محمدی (۱۳۹۷)، «پیش بینی سلامت روان دانش آموزان براساس باورهای

- دینی، خودکارآمدی تحصیلی و رشد اخلاقی»، روان‌شناسی مدرسه و آموزشگاه، ۷ (۴)، ۱۵۷-۱۴۳.
۲۲. نصرالهی، مرضیه؛ معصومه ژیان باقری و گیتی همتی‌راد (۱۳۹۸)، «رابطه سبک زندگی اسلامی با خودکارآمدی تحصیلی و تاب‌آوری تحصیلی در دانشجویان»، سبک زندگی اسلامی با محوریت سلامت، ۳ (۲)، ۱۱۱-۱۰۵.
23. Bandura, A. (1977), Self-efficacy: toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological review*, 84(2), 191.
24. Bandura, A. (2000), Self-efficacy: The foundation of agency, In W. J. Perrig & A. Grob (Eds.), *Control of human behavior, mental processes and consciousness: Essays in honor of the 60th birthday of August Flammer* (p.17-33), Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
25. Duckworth, A. L., Steen, T. A. & Seligman, M. E. P. (2005), Positive psychology in Clinical Practice, *Annual Review of Clinical psychology*, 1, 629- 651.
26. Fagan, M.H., Neill, S. & Wooldridge, B.R. (2003), An Empirical Investigation into the Relationship between Computer Self-efficacy, Anxiety, Experience, Support and Usage, *The Journal of Computer Information Systems*, 44(2), 95-104.
27. Lent, R. W., Taveira, M. D. C. & Lobo, C. (2012), Two tests of the social cognitive model of well-being in Portuguese college students, *Journal of Vocational Behavior*, 80, 362- 371.
28. Poloma, M. M. & Lee, M. T. (2011), From prayer activities to receptive prayer: godly love and the knowledge that surpasses understanding, *Journal of Psychology and Theology*, 39(2), 143-154.
29. Rothbaum, F., Weisz, J. R. & Snyder, S. S. (1982), Changing the world and changing the self: A two-process model of perceived control, *Journal of personality and social psychology*, 42(1), 5.
30. Solberg, S., O'Brien, K., Villareal, P., Kannel, R. & Davis, B. (1993), Self-efficacy and hispanic college students: Validation of the college self-efficacy instrument. *Hispanic Journal of Behavioral Sciences*, 15, 80-95.
31. Tangney, J. P., Baumeister, R. F. & Boone, A. L. (2004), High self control predicts good adjustment, less pathology, better grades, and interpersonal success. *Journal of personality*, 72(2), 271-324.
32. Walthal, J. C., Konold, R. T. & Pianta, C. R. (2005), Factor structure of the social skills rating system across child gender and ethnicity, *Journal of Psychoeducational Assessment*, 23, 201-215.
33. Zimmerman, B. J. (1995), Self-regulation involves more than metacognition: A social cognitive perspective, *Educational Psychologist*, 30(4), 217-221.