

بررسی نقش میانجی خودکنترلی در ارتباط بین شیوه های مقابله و خودپنداره  
دانش آموزان دوره ابتدایی

Investigating the mediating role of self-control in the relationship between coping styles  
and self-concept of elementary school students

Dr. Yasser Rezapour Mirsaleh\*

Associate Professor, Department of Counseling,  
Faculty of Humanities and Social Sciences, Ardakan  
University, Ardakan, Iran.

[y.rezapour@ardakan.ac.ir](mailto:y.rezapour@ardakan.ac.ir)

Nasim Shahsiyah

M. A. in School Counseling, Department of  
Counseling, Faculty of Humanities and Social  
Sciences, Ardakan University, Ardakan, Iran.

Hossein Ghaffari

M. A., Ministry of Education, Ardakan, Iran.

دکتر یاسر رضاپور میر صالح (نویسنده مسئول)

دانشیار مشاوره، گروه مشاوره، دانشکده علوم انسانی و اجتماعی، دانشگاه  
اردکان، اردکان، ایران.

نسیم شاه سیاه

کارشناسی ارشد مشاوره مدرسه، گروه مشاوره، دانشکده علوم انسانی و  
اجتماعی، دانشگاه اردکان، اردکان، ایران.

حسین غفاری

کارشناسی ارشد مشاوره، سازمان آموزش و پرورش، اردکان، ایران.

Abstract

The aim of the research was to investigate the mediating role of self-control in the relationship between coping styles and self-concept of elementary school students in Ardakan. The present study was descriptive-correlational which was performed using Path Analysis. The statistical population consisted of all first-grade male students in Ardakan. Using the cluster sampling method, 330 people were selected as the sample. Data were collected using the Connor Smith Stress Management Styles Questionnaire (RSQ) (1997), Harter Student Self-Concept (SPPC) (1985), and Grasmick et al.'s Self-Control Questionnaire (SCS) (1993) and analyzed using Pearson correlation test and Path Analysis. Findings showed that the coping style of intentional coping directly and indirectly through self-control had a positive and significant relationship on self-concept ( $p < 0.01$ ). Unintentional avoidance coping style had a direct negative relationship on self-concept but indirectly had a positive relationship on self-concept by increasing self-control ( $p < 0.01$ ). The unintentional coping style had a negative and significant relationship on self-concept indirectly through self-control and deliberate avoidance coping style had a negative and significant relationship on self-concept directly ( $p < 0.01$ ). Overall, the findings showed that self-control can play a significant mediating role in the relationship between coping styles and self-concept in elementary school students.

چکیده

هدف از انجام پژوهش حاضر بررسی نقش میانجی خودکنترلی در ارتباط بین شیوه های مقابله و خودپنداره دانش آموزان دوره ابتدایی شهر اردکان بود. پژوهش حاضر از نوع توصیفی-همبستگی و به روش تحلیل مسیر بود. جامعه آماری را تمام دانش آموزان پسر دوره اول ابتدایی شهر اردکان تشکیل می دادند. با استفاده از روش نمونه گیری خوشه ای ۳۳۰ نفر به عنوان نمونه انتخاب شدند. داده ها با استفاده از پرسشنامه های پرسشنامه پاسخ به استرس کانر اسمیت (RSQ) (۱۹۹۷)، خودپنداره دانش آموزان هارتر (SPPC) (۱۹۸۵) و خودکنترلی گراسمیک و همکاران (SCS) (۱۹۹۳) جمع آوری و با استفاده از آزمون همبستگی پیرسون و تحلیل مسیر مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند. یافته های پژوهش نشان داد که سبک مقابله رویارویی عامدانه به طور مستقیم و غیرمستقیم از طریق خودکنترلی با خودپنداره رابطه مثبت و معنادار داشت ( $p < 0.01$ ). سبک مقابله اجتنابی غیرعامدانه به طور مستقیم رابطه منفی با خودپنداره داشت اما به طور غیرمستقیم از طریق افزایش خودکنترلی رابطه مثبتی با خودپنداره داشت ( $p < 0.01$ ). سبک مقابله رویارویی غیرعامدانه به طور غیرمستقیم از طریق خودکنترلی بر خودپنداره رابطه منفی و معنادار و سبک مقابله اجتنابی عامدانه به طور مستقیم با خودپنداره رابطه منفی و معناداری داشت ( $p < 0.01$ ). در مجموع یافته ها نشان داد که خودکنترلی می تواند نقش میانجی معنی داری در ارتباط بین سبک های مقابله و خودپنداره در دانش آموزان دوره ابتدایی داشته باشد.

**Keywords:** self-concept, self-control, coping styles

واژه های کلیدی: خودپنداره، خودکنترلی، سبک های مقابله با استرس

## مقدمه

دستیابی به بهره وری و بهبود کیفیت نظام آموزشی از موثرترین عوامل توسعه کشورها است. مهمترین وظیفه نظام آموزشی، آماده ساختن دانش آموزان برای کسب دانش، مهارت های شناختی و شغلی جهت ورود به اجتماع است و توجه به تربیت آن ها از نظر آموزشی، پژوهشی و فرهنگی بسیار حائز اهمیت است (برسو، سالانوا و اسچوفلی، ۲۰۱۱). یکی از اهداف بشری پیشرفت فردی و اجتماعی است. هر فردی گرایش فطری به خود شکوفایی دارد. شکوفایی استعداد های فردی، پیشرفت فردی و اجتماعی را به دنبال خواهد داشت. انسان موجودی است که از آغاز زندگی اجتماعی در شکوفا کردن استعدادهای خود کوشش کرده است؛ اما به نظر می رسد به دلیل فرهنگی، آنچنان که شایسته است نتوانسته به وظیفه خطیرش در این زمینه عمل نماید (برسو و همکاران، ۲۰۱۱). در جامعه امروزی خانواده، مدرسه، همسالان، و رسانه های جمعی در اجتماعی کردن افراد نقش دارند، و در شناساندن استعدادهای درونی به افراد تلاش می کنند ولی آنچنان که مطلوب است در این زمینه به شیوه درستی عمل نمی شود. به نظر می رسد پرداختن به چنین موضوعاتی می تواند زمینه را برای خودشکوفایی افراد مهیا نماید.

اصطلاح خودپنداره اصلاحی کلی است که برای بیان چگونگی تفکر، ارزیابی یا درک خود به کار می رود. یکی از جنبه های خودپنداره وجود آگاهی از خود است (بهاراتی و سریدوی، ۲۰۱۶). آلپورت خودپنداره را همان ادراک شخص از شخصیت خودش می داند (ماکسول، آسودیک و کندی، ۲۰۰۵). خودپنداره سازه واسطه ای مرکزی است که بر نتایج مختلف روانشناختی و رفتاری تأثیر می گذارد. به ویژه در مدرسه، خودپنداره تحصیلی دانش آموزان بر پیشرفت تحصیلی و انتخاب رشته تأثیر می گذارد (تراوتوین و مولر، ۲۰۱۶). نویدی (۱۳۹۷) خودپنداره تحصیلی را شاخص تصور دانشجویان از خود و رابطه ی آن با پیشرفت سایر دانشجویان کلاس تعریف می کند. به این صورت که فرد بازخوردهایی از دیگران بخاطر فعالیت های آموزشی از نمره ها، آزمون ها و اساتید دریافت می کند (نویدی، ۱۳۹۷).

یکی از عواملی که بر خودپنداره ی دانش آموزان نقش دارد، نحوه ی مقابله با استرس های تحصیلی در آن هاست. استرس به عنوان یک پدیده روانشناختی از عوامل مهم در بروز و استمرار بسیاری از اختلالات روانی است (چن و چانگ، ۲۰۱۱). لازمه مواجهه با استرس و عوامل استرس زا، کسب مهارت های مقابله ای<sup>۱</sup> است. سبک های مقابله با استرس یکی از عواملی هستند که می تواند خودپنداره دانش آموز را تحت تأثیر قرار دهد. کانر اسمیت<sup>۲</sup> (۱۹۹۷) بیان کرد که پاسخ به استرس شامل واکنش های غیر عامدانه یا خودکار (منعکس کننده تفاوت های فردی در خلق و خو و الگوهای شرط واکنش پذیری استرس) و واکنش های عامدانه می باشد. به اعتقاد توبین و همکاران<sup>۳</sup> (۱۹۸۹) پاسخ های مقابله ای عامدانه در آگاهی فرد بوده و برای تنظیم پاسخ های شناختی، رفتاری، عاطفی یا فیزیولوژیکی شخص به یک عامل استرس زا یا نسبت به خود استرس جهت می گیرند. پاسخ های غیر عامدانه به استرس شامل واکنش های مبتنی بر خلق و خوی است که ممکن است در معرض آگاهی قرار داشته باشند یا نباشند، و تحت کنترل ارادی قرار نمی گیرند، مانند برانگیختگی عاطفی و فیزیولوژیکی و افکار مزاحم. هر دو پاسخ استرس عامدانه و غیر عامدانه علاوه بر این، در یک بعد دو وجهی دیگر یعنی رویارویی یا اجتنابی از عوامل استرس زا یا واکنش شخص به عوامل استرس زا متمایز می شوند (توبین و همکاران، ۱۹۸۹). پاسخ های رویارویی به سمت عوامل استرس زا یا واکنش های شخص به عوامل استرس زا هدایت می شوند و شامل پاسخ های مقابله ای مستقیم می شوند.

<sup>۱</sup>Bresó, Schaufeli, & Salanova

<sup>۲</sup>Self-Concept

<sup>۳</sup>Bharathi & Sreedevi

<sup>۴</sup>Allport

<sup>۵</sup>Maxwell, Asodike & Kennedy

<sup>۶</sup>Trautwein & Moller

<sup>۷</sup>Chen & Chang

<sup>۸</sup>Coping

<sup>۹</sup>Connor-Smith

<sup>۱۰</sup>involuntary reactions

<sup>۱۱</sup>voluntary reactions

<sup>۱۲</sup>Tobin

پاسخ‌های اجتنابی به دور از واکنش‌های استرس‌زا یا شخص‌قرار گرفته و پاسخ‌های کناره‌گیری و طفره رفتن را نیز شامل می‌شوند. برنیک و دی‌لاری<sup>(۲۰۰۱)</sup> و مانی<sup>(۱۹۹۸)</sup> به این نتیجه رسیدند که زنان شاغلی که از سبک مقابله رویارویی‌عامدانه استفاده می‌کنند از خود پنداره موثرتری برخوردارند.

یکی دیگر از متغیرهایی که در کنار سبک‌های مقابله می‌تواند با خودپنداره رابطه داشته باشد، خودکنترلی دانش‌آموزان است. اینکه فرد با وجود برانگیخته شدن برای اعمالی بتواند کنترل رفتار، احساسات و غریزه‌های خود را داشته باشد یعنی به سطحی از خودکنترلی رسیده است. به نظر مایر و سالوی<sup>(۲۰۰۳)</sup> خودکنترلی یعنی فرد بتواند هیجاناتش را کنترل کند و این کنترل عواطف و احساسات باعث می‌شود که فرد اضطراب و افسردگی را درک کند. گریکوری<sup>(۲۰۱۰)</sup>، در پژوهش خود، به نقش خودکنترلی و خودپنداره فرد پرداخته است. به اعتقاد او فردی که خودکنترلی بالایی داشته باشد، در کارها به خوبی عمل کرده و بر حواس پرتی غلبه می‌کند. در پژوهش‌های تاناکا و یاماوچی<sup>۵</sup> و همکاران<sup>(۱۹۹۹)</sup> و کولوولونیس<sup>۶</sup> و همکاران<sup>(۲۰۱۲)</sup>، عمدتاً ارتباط مثبتی بین خودکنترلی و خودپنداره به دست آمده است. در راستای این ارتباط می‌توان گفت دانش‌آموزی که خودکنترلی بیشتری دارد، بهتر می‌تواند با مشکلات یادگیری خود مقابله کند، هیجانات خود را کنترل کرده و اعتماد بیشتری به توانایی‌های خود در یادگیری داشته باشد در نتیجه انتظار می‌رود این دانش‌آموزان بر یادگیری خود نیز کنترل داشته باشند و به طور مستقل وارد فعالیت‌های یادگیری شده و خودپنداره بالاتری در یادگیری داشته باشند. به گفته مارتینز<sup>(۲۰۱۱)</sup>، خودپنداره در دانش‌آموزان زمانی بدست می‌آید که دانش‌آموز هم هیجانات مثبت و هم مهارت‌های خودکنترلی داشته باشد. افرادی که کنترلی بر موقعیت نداشته باشند، همواره احساس ناامیدی، افسردگی، بی‌علاقگی نسبت به فعالیت‌ها و توانایی پایین در اندیشیدن به پیامدهای رفتارشان خواهند داشت.

سبک‌های مقابله بر خودکنترلی نیز می‌تواند نقش داشته باشند. بکار بردن راهبردهای مقابله‌ای، نقش مهمی در کاهش شکل‌گیری و دوام رویدادهای استرس‌زا دارند (چن و چانگ، ۲۰۱۱) شیوه‌های مقابله بخاطر توانایی در کنترل استرس با خودکنترلی در ارتباط می‌باشد. از آنجایی که استرس و عوامل تنش‌زا جزء انکار ناپذیر زندگی و آغازی بر اختلالات روانی می‌باشد، پس چاره‌ای نیست که به استقبال آن رفته و از حل آن برای افزایش کنترل هیجانات استفاده کرده (داماسیو<sup>۷</sup>، ۱۹۹۴). مطالعات کانر-اسمیت و فلچس بارت<sup>۸</sup> (۲۰۰۷)، لی-باگلی، پریس و دیلونگیس<sup>(۲۰۰۵)</sup>، ولینت، لیمری-چالغنت و سوانسون<sup>(۲۰۰۹)</sup> به این نتیجه دست یافتند که خودکنترلی می‌تواند با شیوه مقابله رویارویی‌عامدانه رابطه مثبت و رابطه منفی با شیوه مقابله اجتنابی‌عامدانه داشته باشد. شواهد نشان می‌دهند که رویارویی‌عامدانه پیامدهای مثبت و اجتناب‌عامدانه پیامدهای منفی در پی دارد اما مقابله‌های غیرعامدانه چه رویارویی و چه اجتناب، بسته به موقعیت پیش آمده و ویژگی‌های آن می‌تواند پیامدهای مثبت یا منفی داشته باشد. برای مثال، هرچند اجتناب در مقابله با موقعیت‌های استرس‌زا واکنش مناسبی نیست اما زمانی که یک موقعیت استرس‌زای لحظه‌ای و شدید برای فرد روی می‌دهد مانند یک بیماری، استفاده موقت از شیوه اجتنابی غیرعامدانه می‌تواند مفید واقع شود (طاهری، زندی قشقایی و هنرپروران، ۱۳۹۱).

خودپنداره دانش‌آموزان از آن جهت دارای اهمیت زیادی است که عملکرد تحصیلی، علایق، اهداف، انگیزه‌ها و سازگاری دانش‌آموزان که اساس موفقیت و شکست در مدرسه و خارج از آن هستند، را تحت تاثیر قرار می‌دهد. دانش‌آموزانی که دارای خودپنداره مثبتی هستند و توانایی‌ها و نقاط ضعف خود را به خوبی می‌شناسند، اهدافشان را به درستی انتخاب می‌کنند، بی‌جهت خود را با دیگران مقایسه نمی‌کنند و هیچ چیز آن‌ها را از رسیدن به اهدافشان باز نمی‌دارد. گاهی اوقات دیده می‌شود برخی از دانش‌آموزان با وجود آنکه دارای مهارت‌ها و توانایی‌های زیادی هستند، اما به دلیل مواجه شدن با شکست و عدم موفقیت و عوامل تنش‌زا، در خود احساس ناتوانی می‌کنند و عملکرد تحصیلیشان پایین‌تر از حد انتظار می‌شود. در نتیجه برای پیشبرد موثر آموزش در مدرسه باید عوامل تهدیدکننده خودپنداره دانش‌آموزان به درستی حل و فصل گردد تا نه تنها به عنوان مانعی در سر راه یادگیری قرار نگیرند، بلکه موجبات یادگیری بیشتر را فراهم نمایند. در

<sup>۱</sup>Brink & De la Rey

<sup>۲</sup>Mani

<sup>۳</sup>Mayer & Salovey

<sup>۴</sup>Gregory

<sup>۵</sup>Tanaka & Yamauchi

<sup>۶</sup>Kolovelonis

<sup>۷</sup>Damasio

<sup>۸</sup>Flachsbart

<sup>۹</sup>Lee-Bagley, Preece & DeLongis

<sup>۱۰</sup>Valiente, Lemery-Chalfant & Swanson

بررسی نقش میانجی خودکنترلی در ارتباط بین شیوه های مقابله و خودپنداره دانش آموزان دوره ابتدایی  
Investigating the mediating role of self-control in the relationship between coping styles and self-concept of ...

این پژوهش سعی بر آن است تا نقش دو متغیری که فرض می‌شود می‌تواند با خودپنداره دانش‌آموزان ارتباط داشته باشد در این رابطه مورد بررسی قرار گیرد. نتیجه این مطالعه می‌تواند به عنوان یک راهبرد در افزایش و بهبود خودپنداره تحصیلی و به تبع آن افزایش یادگیری تحصیلی و کارآمدی اجتماعی دانش‌آموزان ابتدایی مورد استفاده قرار گیرد. لذا هدف از انجام پژوهش حاضر بررسی نقش میانجی خودکنترلی در ارتباط بین شیوه های مقابله و خودپنداره دانش آموزان دوره ابتدایی شهر اردکان بود.

## روش

پژوهش حاضر توصیفی-همبستگی و به روش تحلیل مسیر است. جامعه پژوهش حاضر تمام دانش آموزان پسر دوره اول ابتدایی شهر اردکان در سال تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸، تشکیل می‌دادند. در این پژوهش با توجه به گستردگی جامعه آماری از روش نمونه گیری خوشه ای استفاده شد. به این صورت که از بین ۱۷ مدرسه ابتدایی شهرستان اردکان، ۶ مدرسه و از هر مدرسه ۵۵ نمونه به صورت تصادفی انتخاب شدند و سپس پرسشنامه های پژوهش در اختیار معلم دانش‌آموزان برای پاسخگویی قرار گرفت. معلمان از طریق برنامه‌های مجازی واتس‌آپ و شاد، پرسشنامه‌ها را در اختیار دانش‌آموزان قرار دادند. در مجموع ۳۳۰ نفر برای شرکت در پژوهش انتخاب شدند. حجم نمونه براساس نظر هومن (۱۳۹۰) که حجم نمونه بین ۳۰۰ نفر را برای تحلیل مسیر مناسب می‌دید، انتخاب شد. با توجه به حجم جامعه که شامل ۱۵۲۸ دانش‌آموز می‌شد، براساس فرمول محاسبه حجم نمونه کرجیسی و مورگان (۱۹۷۰) نیز حجم نمونه بالاتر از ۳۰۸ نفر مناسب بود که برای اطمینان کمی بیش از این حجم نمونه، یعنی ۳۳۰ نفر برای شرکت در پژوهش انتخاب شدند. ملاک ورود انتخاب دانش‌آموزان پسر پایه‌ی اول ابتدایی، بازه‌ی سنی ۷ تا ۸ سال، سلامت جسمانی، رضایت والدین جهت پرکردن پرسشنامه‌ها و ملاک خروج ناقص پر کردن پرسشنامه بود. قبل از تکمیل پرسشنامه به شرکت کنندگان در مورد محرمانه بودن اطلاعات اطمینان داده شد. داده‌های جمع آوری شده با استفاده از تحلیل مسیر به کمک نسخه ۲۴ نرم افزار AMOS و SPSS مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفتند.

## ابزار سنجش

**پرسشنامه خودکنترلی (SCS):** این پرسشنامه توسط گراسمیک و همکاران در سال (۱۹۹۳) طراحی شده و شامل ۲۴ سوال در مقیاس ۷ درجه ای لیکرت می باشد که از (۱) کاملاً موافقم تا (۷) کاملاً مخالفم نمره گذاری می‌شود. نمرات پایین نشان دهنده خودکنترلی بالا و نمرات بالا نشان دهنده خودکنترلی پایین است. در پژوهش حاضر با معکوس کردن کل نمرات، به گونه‌ای عمل شد که نمرات بالا نشان دهنده خودکنترلی بالا باشد. پرسشنامه به منظور سنجش خودکنترلی در کودکان است و توسط مربی کودک تکمیل می‌شود. اسپنسر<sup>۳</sup> (۲۰۰۵) ضریب همسانی درونی آن را با روش آلفای کرونباخ ۰/۹۲، و پیژرو، گیسون و تیبس<sup>۴</sup> (۲۰۰۲) ۰/۸۴، دلپسی، هوجستلر و مورفی<sup>۵</sup> (۲۰۰۳) ۰/۹۱ گزارش کرده اند. در پژوهش علپوردی‌نیا و یونسی (۱۳۹۳) روایی صوری و محتوایی این مقیاس تایید گردید، روایی محتوایی و صوری در این پژوهش به شکل غیرنظام مند مورد بررسی قرار گرفت و بنابراین شاخص و نسبت روایی محتوایی محاسبه نشد؛ همسانی درونی پرسشنامه با روش آلفای کرونباخ ۰/۹۰ به دست آمد. در پژوهش تحلیل عاملی، ۵ زیرمقیاس را مشخص کرد که متناسب با متغیر خودکنترلی بودند. الله‌وردی و همکاران (۱۳۸۴) در پژوهش لنگشور، راند و استین<sup>۶</sup> (۱۹۹۶) خود بر دانش‌آموزان دبیرستانی شهر تهران ضریب آلفا را ۰/۸۰ به دست آورده‌اند. در این پژوهش، آلفای کرونباخ پرسشنامه ۰/۸۹ بدست آمد.

**پرسشنامه خودپنداره دانش آموزان (SPPC):** این مقیاس توسط هارتر<sup>۷</sup> در سال (۱۹۸۵) برای سنجش خودپنداره در کودکان طراحی شده است و شامل ۳۶ سوال می باشد که در یک مقیاس ۴ درجه ای از (۱) درست نیست تا (۴) خیلی درست است نمره گذاری می‌شود. این پرسشنامه شامل ۶ زیر مقیاس شایستگی در مدرسه، پذیرش اجتماعی، شایستگی در ورزش، ظاهر فیزیکی، عملکرد

<sup>۱</sup>Self-control scale

<sup>۲</sup>Grasmick

<sup>۳</sup>Spencer

<sup>۴</sup>Piquero, Gibson, & Tibbetts

<sup>۵</sup>DeLisi, Hochstetler & Murphy

<sup>۶</sup>Longshore, Rand, & Stein

<sup>۷</sup>Self Perception Profile for Children (SPPC)

<sup>۸</sup>Harter

رفتاری و ارزش شخصی جهانی می‌باشد و توسط مربی کودک تکمیل می‌شود. ضریب پایایی باز آزمایی به فاصله ۴ هفته برابر ۰/۸۴ بود. آلفای کرونباخ آن ۰/۷۳ الی ۰/۸۱ بدست آمد (ون دن برگ و ون رانست، ۱۹۹۸). این پرسشنامه با خرده مقیاس روابط همسالان ۰/۶۸ روایی همگرایی معنی داری داشت. همبستگی بین گویه‌های این آزمون بالا بود که نشان از پایایی درونی آن بود (هارتر، ۱۹۸۵). گاسک، پیلیکا و فوسینسکا-کورپیک (۲۰۱۴) از دو روش تحلیل عاملی اکتشافی و تحلیل عاملی تاییدی برای روایی سازه استفاده کردند و پایایی را بین ۰/۷۰ تا ۰/۸۴ گزارش کردند. در پژوهش شهیم<sup>۳</sup> (۲۰۰۴) همبستگی درونی بین عوامل پرسشنامه بین ۰/۲۶ تا ۰/۵۰ گزارش شد و پایایی کلی با روش آلفای کرونباخ ۰/۹۱ گزارش شد. در پژوهش حاضر، آلفای کرونباخ برای نمره کل آزمون ۰/۸۶ بدست آمد.

**پرسشنامه پاسخ به استرس کانر اسمیت (RSQ):** این پرسشنامه در سال ۲۰۰۰ برای سنجش شیوه‌های مقابله کودکان طراحی شد و شامل ۵۷ سوال می‌باشد که در مقیاس ۴ درجه ای لیکرت از ۰ (اصلا) تا ۳ (خیلی زیاد) نمره‌گذاری می‌شود. این پرسشنامه در ۴ سبک کلی مقابله رویارویی غیر عامدانه، مقابله رویارویی عامدانه، اجتنابی غیر عامدانه و اجتنابی عامدانه تقسیم می‌شود. بین فرم گزارش کودک و فرم گزارش مربی این پرسشنامه همبستگی معنی داری وجود داشت. آلفای کرونباخ این پرسشنامه برای زیر مقیاس‌های آن بین ۰/۶۷ تا ۰/۸۸ بدست آمد (کانر اسمیت و همکاران، ۲۰۰۰). پایایی باز آزمایی این آزمون به فاصله ۲ هفته اجرای دوباره آزمون برای زیر مقیاس‌ها ۰/۶۹ تا ۰/۸۱ بدست آمد (کانر اسمیت و همکاران، ۲۰۰۰). طبق پژوهش وادس ورس<sup>۵</sup> و همکاران (۲۰۰۴) آلفای کرونباخ از ۰/۷۹ تا ۰/۸۸، روایی تمایزی ۰/۲۸ و روایی همگرایی ۰/۴۴ بین این پرسشنامه و پرسشنامه‌ی سبک‌های مقابله لازاروس و فولکمن<sup>۶</sup> (۱۹۸۸)، گزارش شد. نسخه فارسی این پرسشنامه قادر به تمایز کفایت اجتماعی مادران با و بدون استرس داشت. همچنین ضریب همبستگی هرگویه با نمره کل بین ۰/۳۶ الی ۰/۷۳ بود که نشان از همسانی درونی مناسب این پرسشنامه می‌داد. آلفای کرونباخ آن نیز ۰/۹۵ بود (رستمی و جباری، ۱۳۹۴). در پژوهش حاضر آلفای کرونباخ این پرسشنامه برای خرده مقیاس رویارویی عامدانه ۰/۹۲، اجتناب عامدانه ۰/۸۷، رویارویی غیرعامدانه ۰/۸۴ و اجتناب غیرعامدانه ۰/۸۱ بدست آمد.

## یافته‌ها

از مجموع ۲۳۰ شرکت‌کننده پژوهش، ۱۱۴ نفر پسر و ۱۱۴ نفر دختر بودند. میانگین و انحراف معیار سن دانش‌آموزان نیز ۷/۲۳ و ۰/۸۱ بود. ۷۰ نفر در پایه اول (۳۰٪/۷)، ۷۳ نفر در پایه دوم (۳۲٪/۳) و ۸۵ نفر در پایه دوازدهم (۳۷٪/۳) مشغول به تحصیل بودند. میانگین تعداد فرزندان خانواده ۱/۴۴ و انحراف معیار ۰/۵۹ بود. هیچکدام از والدین شرکت‌کنندگان بی‌سواد نبودند. پدران ۶۹ نفر از کودکان و مادران ۸۲ نفر از شرکت‌کنندگان دیپلم و زیردیپلم بودند. پدر ۱۱۶ دانش‌آموز و مادر ۱۲۸ دانش‌آموز تحصیلات کاردانی و کارشناسی داشتند و در نهایت، پدر ۴۳ دانش‌آموز و مادر ۱۸ دانش‌آموز تحصیلات کارشناسی ارشد و دکتری داشتند. میانگین و انحراف معیار و همچنین همبستگی بین متغیرهای مورد مطالعه در جدول ۱ آورده شده است.

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار و همبستگی بین متغیرهای مورد مطالعه

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	میانگین	انحراف معیار
۱.مقابله رویارویی عامدانه	۱					۳۳/۸۶	۷/۶۳
۲.مقابله اجتنابی عامدانه	۰/۳۴*	۱				۱۲/۱۱	۳/۸۸
۳.رویارویی غیرعامدانه	-۰/۰۴	۰/۴۴*	۱			۱۵/۶۹	۷/۸۴
۴.مقابله اجتنابی غیرعامدانه	۰/۰۱	۰/۵۱*	۰/۷۸*	۱		۱۱/۱۴	۵/۲۵
۵.خودکنترلی	۰/۲۶*	۰/۰۸	-۰/۱۸	۰/۲۱	۱	۱۰۷/۱۴	۱۴/۲۹
۶.خودپنداره	۰/۳۵*	-۰/۱۸*	۰/۳۹*	-۰/۳۸*	۰/۲۶*	۷۵/۹۸	۱۰/۴۴

\* $p < 0.01$

<sup>۱</sup>Van den Bergh & Van Ranst

<sup>۲</sup>Gacek, Pilecka & Fusińska-Korpik

<sup>۳</sup>Shahim

<sup>۴</sup>Responses to Stress Questionnaire (RSQ)

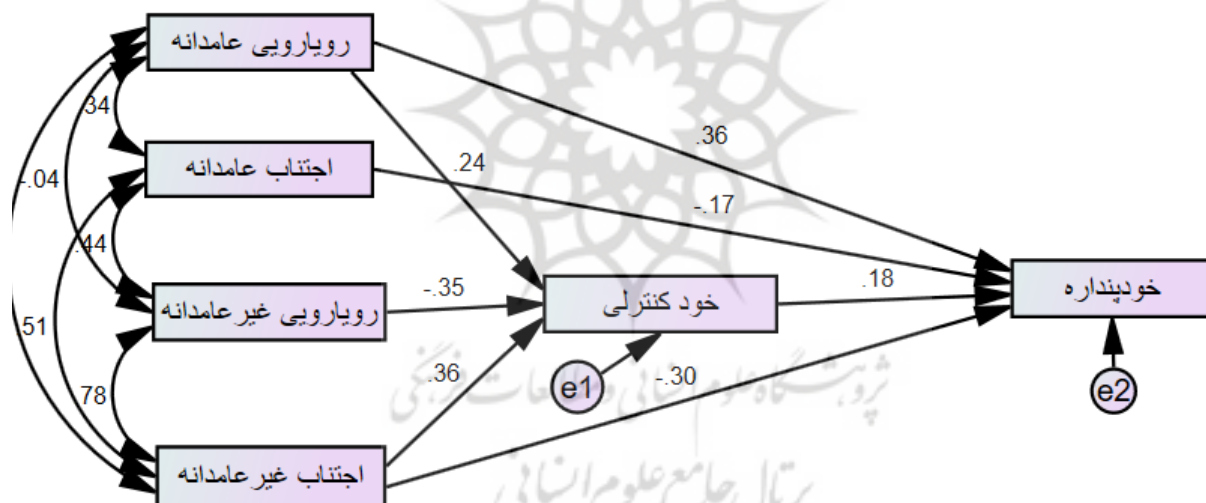
<sup>۵</sup>Wadsworth

<sup>۶</sup>Folkman & Lazarus



از بین سبک‌های مقابله، مقابله رویارویی عامدانه و غیرعامدانه با خودپنداره دانش‌آموزان همبستگی مثبت معنی‌دار و مقابله اجتنابی عامدانه و غیرعامدانه با خودپنداره همبستگی معنی‌دار منفی داشت ( $p < 0/01$ ). به عبارتی دیگر، رویارویی با مشکلات، چه عامدانه و غیرعامدانه می‌بود با افزایش خودپنداره مثبت در دانش‌آموزان همراه بود و بالعکس اجتناب از رویارویی با مشکلات، چه عامدانه و غیرعامدانه می‌بود با کاهش خودپنداره مثبت در دانش‌آموزان همراه بود (جدول ۱).

همان‌طور که در جدول ۱ مشاهده می‌شود، از بین سبک‌های مقابله مقابله رویارویی عامدانه و اجتناب غیرعامدانه با خودکنترلی دانش‌آموزان همبستگی معنی‌دار مثبت داشت. رویارویی غیرعامدانه نیز با خودکنترلی همبستگی معنی‌دار مثبت داشت ( $p < 0/01$ ). در نهایت، ضریب همبستگی بین خودپنداره و خودکنترلی نیز مثبت و معنی‌دار بود ( $p < 0/01$ ). قبل از بررسی مدل پیش فرض پژوهش، مفروضه نرمال بودن توزیع نمرات با استفاده از آزمون کلوموگروف-اسمیرنوف مورد بررسی قرار گرفت. یافته‌ها نشان داد که مقادیر آزمون برای خودپنداره ( $F=0/056, p=0/092$ )، خودکنترلی ( $F=0/32065, p=0/478$ )، سبک‌های مقابله رویارویی عامدانه ( $p=0/117$ )،  $F=0/052$ ، غیرعامدانه ( $F=0/048, p=0/241$ )، اجتنابی عامدانه ( $F=0/045, p=0/268$ ) و غیرعامدانه ( $F=0/041, p=0/322$ ) غیرمعنی‌دار است که نشان می‌دهد توزیع نمرات متغیرها در جامعه نرمال هستند. خطی بودن رابطه بین متغیرها، عدم هم‌خطی بین متغیرهای مستقل و استقلال مقادیر خطا از یکدیگر مورد نیز بررسی و تأیید قرار گرفت. مقادیر آزمون تورم واریانس کوچکتر از ۲ و مقادیر آزمون تحمل بزرگتر از ۰/۶ بود که نشان از عدم هم‌خطی متغیرهای مستقل با یکدیگر می‌داد. مقدار آزمون دوربین و اتسون نیز کمتر از ۴ بود که نشان از استقلال متغیرهای خطا از یکدیگر می‌داد. خطی بودن رابطه بین متغیرها نیز با استفاده از نمودار نقطه‌ای مورد بررسی قرار و تأیید گرفت. به‌منظور آزمون مدل پیش‌فرض پژوهش از تحلیل مسیر استفاده شد که نتایج آن در جدول و شکل ۲ آورده شده است.



شکل ۲. ضرایب مسیر مدل آزمون شده پژوهش (تمام ضرایب در سطح  $p < 0/01$  معنی‌دار است)

جدول ۲. ضرایب مسیر مستقیم

مسیر	ضریب غیراستاندارد	ضریب استاندارد	S.E.	C.R.	معنی داری
رویارویی عامدانه ← خودکنترلی	۰/۴۵۹	۰/۲۳۶	۰/۱۲۳	۳/۷۳۴	۰/۰۰۰۱
رویارویی غیرعامدانه ← خودکنترلی	-۰/۶۵۷	-۰/۳۴۷	۰/۱۲۰	-۵/۴۸۶	۰/۰۰۰۱
اجتناب غیرعامدانه ← خودکنترلی	۰/۶۲۷	۰/۳۵۷	۰/۱۲۱	۵/۴۶۲	۰/۰۰۰۱
رویارویی عامدانه ← خودپنداره	۰/۴۹۴	۰/۳۶۳	۰/۰۸۵	۵/۷۷۸	۰/۰۰۰۱
رویارویی غیرعامدانه ← خودپنداره	-۰/۴۴۷	-۰/۱۶۷	۰/۱۸۹	-۲/۳۶۹	۰/۰۱۸
اجتناب غیرعامدانه ← خودپنداره	-۰/۵۹۸	-۰/۳۰۴	۰/۱۳۱	-۴/۵۶۷	۰/۰۰۰۱
خودکنترلی ← خودپنداره	۰/۱۲۶	۰/۱۷۹	۰/۰۴۱	۳/۰۷۷	۰/۰۰۲

همان طور که در شکل و جدول ۲ مشاهده می شود، از بین سبک های مقابله، ضریب مسیر دو سبک مقابله رویارویی عامدانه ( $R=0/236, p<0/001$ ) و اجتناب غیرعامدانه ( $R=0/357, p<0/001$ ) به خودکنترلی مثبت و معنی دار و ضریب مسیر رویارویی غیرعامدانه به خودکنترلی منفی و معنی دار است ( $R=-0/347, p<0/001$ ). از بین سبک های مقابله، تأثیر مقابله رویارویی عامدانه بر خودپنداره دانش آموزان مثبت و معنی دار بود ( $R=0/363, p<0/001$ ) و تأثیر سبک های مقابله اجتناب عامدانه ( $R=-0/167, p=0/018$ ) و غیرعامدانه ( $R=-0/304, p<0/001$ ) بر خودپنداره منفی بود. در نهایت ضریب مسیر خودکنترلی به خودپنداره نیز مثبت و معنی دار بود ( $R=0/179, p=0/002$ ).

جدول ۳. ضرایب مسیر غیر مستقیم

مسیر	ضریب غیراستاندارد	ضریب استاندارد	S.E.	معنی داری
رویارویی عامدانه ← خودکنترلی ← خودپنداره	0/058	0/042	0/019	0/0001
رویارویی غیرعامدانه ← خودکنترلی ← خودپنداره	-0/082	0/062	0/025	0/0001
اجتناب غیرعامدانه ← خودکنترلی ← خودپنداره	0/126	0/064	0/021	0/0001

به منظور بررسی ضرایب غیرمستقیم از روش بوت استراپ استفاده شد که ضرایب آن در جدول ۳ آورده شده است. یافته ها نشان می دهد هر سه ضریب غیرمستقیم معنی دار است. به عبارت دیگر، سبک های مقابله رویارویی عامدانه ( $R=0/04$ )، رویارویی غیرعامدانه ( $R=0/06$ ) و اجتناب غیرعامدانه ( $R=0/06$ ) با تأثیر بر خودکنترلی به طور غیرمستقیم بر خودپنداره تأثیر می گذاشتند ( $p<0/01$ ).

جدول ۴. شاخص های برازش مدل

شاخص ها	$\chi^2$	DF	sig	$\chi^2/DF$	GFI	AGFI	NFI	RFI	TLI	CFI	RMSEA
مقدار	۷/۷۸۳	۳	0/051	۲/۵۹۴	0/988	0/919	0/981	0/906	0/940	0/988	0/075

شاخص های برازش آزمون مدل پیش فرض پژوهش در جدول ۴ نشان داد که مقدار  $\chi^2$  دو غیر معنی دار است ( $p>0/05$ ) و تمامی شاخص های برازش مدل نیز به معیار مطلوب برای برازش رسیده اند. شاخص های نیکویی برازش (GFI) شاخص برازش هنجار شده (NFI)، شاخص برازش نسبی (RFI)، شاخص افزایشی (IFI)، شاخص برازش تطبیقی (CFI) همگی بالای 0/90 هستند که برای برازش مدل مطلوب تلقی می شوند. ریشه میانگین مربعات خطای برآورد (RMSEA) نیز 0/075 به دست آمد که مطلوب تلقی می شود (ملاک زیر 0/08 است، قاسمی، ۱۳۸۹). نسبت  $\chi^2/DF$  دو به درجه آزادی نیز زیر ۳ بدست آمد. با توجه به شاخص های برازش، می توان گفت مدل آزمون شده برازش مطلوب لازم را دارا بوده و خودکنترلی در ارتباط بین سه سبک مقابله رویارویی عامدانه، و رویارویی و اجتناب غیرعامدانه نقش میانجی معنی داری دارد.

## بحث و نتیجه گیری

هدف از انجام پژوهش حاضر، بررسی ارتباط خودکنترلی و سبک های مقابله با استرس با خودپنداره دانش آموزان بود. یافته های پژوهش نشان داد که ارتباط مثبتی بین خودکنترلی و خودپنداره وجود دارد که هم راستا با یافته های پژوهش (کلوولونیس و همکاران، ۲۰۱۲) می باشد. لسانی و شهبازی (۱۳۹۶) در پژوهش خود نشان دادند که تمرین خودکنترلی باعث پیشرفت معنادار خودکارآمدی دانش آموزان شده است. سعدی پور، قلمی و اسدزاده (۱۳۹۸) نشان دادند آموزش خودگویی مثبت و خودکنترلی باعث افزایش خودکارآمدی عمومی دانش آموزان دختر شده است. برای تبیین این یافته نیز می توان گفت دانش آموزی که خودکنترلی بیشتری دارد، بهتر می تواند با

1 Goodness of Fit Index (GFI)

2 Normal Fit Index (NFI)

3 Relative Fit Index (RFI)

4 Incremental Fit Index (IFI)

5 Comparative Fit Index (CFI)

6 Root Mean Square Error of Approximation (RMSEA)

بررسی نقش میانجی خودکنترلی در ارتباط بین شیوه های مقابله و خودپنداره دانش آموزان دوره ابتدایی  
Investigating the mediating role of self-control in the relationship between coping styles and self-concept of ...

مشکلات یادگیری خود مقابله کند، هیجانات خود را کنترل کرده و اعتماد بیشتری به توانایی های خود در یادگیری داشته باشد در نتیجه انتظار می رود این دانش آموزان بر یادگیری خود نیز کنترل داشته باشند و به طور مستقل وارد فعالیت های یادگیری شده و خودپنداره بالاتری داشته باشند. خودپنداره در دانش آموزان زمانی بدست می آید که دانش آموز هم روی هیجانات و هم روی مهارت های خود کنترل داشته باشد (مارتینز، ۲۰۱۱).

یافته های پژوهش نشان داد که سبک مقابله رویارویی عامدانه بر خودپنداره دانش آموزان تاثیر مثبت و معنی داری، دارد. این یافته، همسو با نتایج تحقیقاتی مانند مارک (۲۰۰۶)، دیل (۲۰۰۲)، نوبلت (۲۰۰۲) و ویلکس (۱۹۹۱) می باشد. سبک مقابله رویارویی عامدانه شامل جهت دهی به تلاش ها، رویارویی با موقعیت تنش زا، جمع آوری اطلاعات، تصمیم گیری، حل تعارض و انجام رفتار وسیله ای است (فولکمن و ماسکوویتز،<sup>۱</sup> ۲۰۰۰). در این سبک دانش آموز از مهارت های شناختی برای حل مشکل استفاده می کند و مستقیماً با عوامل و تعارضات کلاسی درگیر می شود. این درگیر شدن، می تواند اضطراب و نگرانی را در دانش آموز بکاهد؛ دانش فرد را درباره ی مهارت ها برای حل تعارضات و توانایی پذیرش اجتماعی بالا می برد، قدرت تمرکز او را بر روی خود تحت تاثیر قرار دهد و به دنبال آن خشنودی از زندگی، علاقه به خود و خودارزشمندی افزایش می یابد و به صورت مجموعه ای از باورها که توصیف کننده ی نگرش است، در می آیند و اینگونه مقدمات خودپنداره فراهم می شود. این سبک به خودی خود در اکثر مواقع به سود دانش آموز بوده و احتمال موفقیت وی را افزایش می دهد.

از دیگر یافته های پژوهش، تاثیر منفی و معنی دار سبک مقابله اجتنابی عامدانه در مواجهه با تعارضات کلاسی بر خودپنداره می باشد که همسو با نتایج پژوهش های گیاکوبی (۲۰۰۴)، آنشل (۲۰۰۱)، مالیکا (۲۰۰۵) و گلد و همکاران (۱۹۹۳) می باشد. به نظر می رسد استفاده از شیوه اجتنابی توسط دانش آموزان برای مقابله با استرس ها، واکنش ها و دیگر تعارضات موجود در محیط آموزشی مناسب نباشد. این نوع از سبک مقابله، بیانگر واکنش های خودمدار با هدف کاهش استرس است (نه حل منطقی مساله)؛ یعنی فرد به طور آگاهانه از مشکلات فرار می کند و به تحلیل آن نمی پردازد. در واقع افراد برای برهم نخوردن آرامش آبی خود، حل مساله را به زمان دیگری موکول می کند و از مواجهه با مساله خودداری می کند. این واکنش ها شامل پاسخ های هیجانی مانند مقصر دانستن خود است. در برخی از موارد، این روش باعث افزایش استرس می شود چرا که تمام واکنش ها به سمت شخص جهت داده شده اند نه حل مساله (متیو و ایوانف،<sup>۲</sup> ۲۰۰۶). از دیگر یافته های پژوهش، تاثیر منفی و معنی دار سبک مقابله اجتنابی غیرعامدانه در مواجهه با تعارضات کلاسی بر خودپنداره می باشد، یعنی هرچه شیوه مقابله اجتناب غیرعامدانه در دانش آموزان در مواجهه با تعارضات کلاسی بیشتر شود، خودپنداره آن ها کاهش می یابد. این نتایج همسو با نتایج پژوهش های با کلاس و همکاران (۲۰۱۰)، شادل، سارپ تیلور و فریر (۲۰۰۹)، رحمتی زاده و خرم آبادی (۱۳۹۳) است. دانش آموزانی که سبک اجتناب را در موقعیت های تعارضی انتخاب می کنند باورهای عمیق و عقاید اصلی مبنی بر خطاهای شناختی حکم کنندگی، وحشت زدگی، عدم تحمل ناکامی، انکار و انفعال دارند. در این نوع شیوه ی مقابله، تمرکز شخص بر مهار و انکار هیجانات منفی ناشی از استرس است (لازاروس و فولکمن، ۱۹۸۴). گاهی افراد هنگام استرس، از روش هایی سریع برای کاهش اثرات منفی استرس استفاده می کنند مانند مصرف مواد، الکل و قماربازی. این روش ها اثری موقتی داشته و در طولانی مدت باعث استرس و تنش می شوند (ناومی و کیمبرلی،<sup>۳</sup> ۲۰۱۲). بنابراین زمانی که فرد از سبک مقابله ای نامناسبی استفاده کند، در پیگیری اهدافش احساس درماندگی کرده و انتظار شکست را دارد و در مقابل رویدادهای استرس زا تحمل کمی از خود نشان می دهد.

از دیگر نتایج این پژوهش، تاثیر مثبت و معنی داری سبک مقابله ای رویارویی عامدانه از طریق خودکنترلی بر خودپنداره دانش آموزان بود. این نتایج همسو با نتایج پژوهش های هافمن و کوتاب<sup>۴</sup> (۲۰۱۲) و لی-باگلی، پریس و دیلونگیس (۲۰۰۵) است. به گفته ی لازاروس (۱۹۹۳)، در موقعیت های کنترل پذیر، استفاده از سبک مقابله ای رویارویی و حل مساله باعث کاهش فشار روانی می شود. زمانی که افراد احساس می کنند بر محیط خود کنترل دارند، درگیر شدن با عوامل و تعارضات که از نشانه های سبک مقابله ای رویارویی عامدانه است را انتخاب می کنند، به ارزیابی استرس پرداخته، محرک های آزار دهنده را بهتر تحمل کرده و آگاهانه هیجانات را کنترل می کنند، سطح عملکرد بالاتری را از خود نشان می دهند، نسبت به وضعیت خویش هوشیار شده و پیگیری اهدافشان باعث افزایش احساس کارایی افراد

<sup>۱</sup> Folkman & Moskowitz

<sup>۲</sup>Matthieu & Ivanoff

<sup>۳</sup>Naomi, & Kimberly

<sup>۴</sup>Kotabe



شده؛ ضمن اینکه موفقیت در کنترل موقعیت‌های دشوار کاری و حفظ آرامش در این لحظات دشوار موجب افزایش خودپنداره می‌شود (گلاس و همکاران، ۱۹۷۳). این سبک به خودی خود در اکثر مواقع به سود دانش آموز بوده و احتمال موفقیت وی را افزایش می‌دهد. سبک مقابله ای رویارویی غیر عامدانه از طریق خودکنترلی بر خودپنداره دانش آموزان تأثیر منفی و معنی داری دارد. این نتایج با تحقیقات براون، رایان و کرسول (۲۰۰۷) مطابقت دارند. در موقعیت‌هایی که کنترل‌پذیر نیستند، نوجوانان دچار تعارض می‌شوند و تحت تأثیر فرایندهای خودکار قرار می‌گیرند و توانایی مقابله آگاهانه با عوامل استرس زا را نخواهند داشت و قادر به مهار رفتارهایشان در برابر هیجانات ناشی از تعارضات نمی‌باشند و با این احساس کنترل‌ناپذیری همواره با ناامیدی، افسردگی و بی‌علاقگی و به دنبال آن ناآگاهانه نسبت به موقعیت، به مقابله پرداخته و موجب افزایش فشار روانی می‌شوند. در نتیجه‌ی این هیجانات، فرد دچار احساس منفی از خود می‌شود، در فعالیت‌های درسی با تنش روبرو می‌شود و باوری کاذب از توانایی‌هایش پیدا می‌کند.

سبک مقابله ای اجتنابی غیر عامدانه از طریق خودکنترلی بر خودپنداره دانش آموزان تأثیر مثبت و معنی داری دارد. این نتیجه همسو با پژوهش شیرازی آریا (۱۳۸۸) است. بر اساس نتایج تحقیقات روث و کوهن (۱۹۸۶) نادیده گرفتن وقایع استرس زا و تعارضات کلاسی در موقعیت‌های غیر قابل کنترل و نیز موقعیت‌هایی که نیاز به تصمیم‌گیری فوری دارد راهی مناسب جهت مقابله با تعارضات است. شیوه اجتنابی که ویژگی اصلی آن گزیدن از عوامل تعارضی است از طریق نادیده انگاشتن و بی‌اهمیت دانستن موضوع، ایجاد فاصله روانشناختی، کمک گرفتن از دیگران و پرداختن به فعالیت‌های معمول کلاسی موجب کناره‌گیری موقتی فرد از موقعیت استرس زا می‌شود. این افراد تا مدتی به صورت انفعالی عمل کرده و حل مشکل را به زمانی مناسب‌تر موکول می‌نمایند تا با آرامش بیشتر به مسأله‌گشایی بپردازند. در نتیجه فرد در کنترل و سازگاری با موقعیت تعارضی توانا تر بوده و احساس مثبت و ارزشمندی نسبت به خود پیدا می‌کند. نادیده گرفتن موقتی شاید به آن دلیل است که در برخی مواقع، شرایط و امکانات لازم برای حل مشکل وجود ندارد و در واقع فرد، هر آنچه که تلاش در برطرف کردن مشکل نماید، موقعیت به گونه ای است که نمی‌تواند کاری از پیش ببرد (طاهری، زندی قشقایی و هنرپروران، ۱۳۹۱).

با توجه به یافته‌های پژوهش حاضر می‌توان نتیجه‌گیری کرد که رویارویی عامدانه و اجتناب عامدانه از موقعیت‌های استرس‌زا، موجب افزایش خودکنترلی و خودپنداره به صورت مستقیم و غیرمستقیم می‌شود اما اگر رویارویی و اجتناب از چنین موقعیت‌هایی به صورت غیرعامدانه و بدون برنامه‌ریزی قبلی باشد موجب کاهش خودکنترلی و خودپنداره می‌شود. پژوهش حاضر محدود به دوره اول ابتدایی بود، در نتیجه به علت محدوده سنی ممکن است هنوز مهارت‌هایی همچون خودکنترلی و خودپنداره در آن‌ها به طور کامل شکل نگرفته باشد، در نتیجه برای تعمیم یافته‌های پژوهش بایستی احتیاط لازم را به عمل آورد. علاوه بر این بهتر است پژوهش بر روی سنین بالاتر انجام شود که دانش‌آموزان به درکی از شناخت خود رسیده باشند.

## منابع

- رستمی، ص.، جباری، س. (۱۳۹۴). مقایسه کفایت اجتماعی دانش‌آموزان آسیب‌دیده شنوایی دارای مادران با و بدون استرس. تعلیم و تربیت استثنایی، ۱۳۳، ۵-۱۴.
- سعدی پور، ا.، قلمی، ز.، و اسدزاده، ح. (۱۳۹۸). مقایسه اثربخشی آموزش خودگویی مثبت و خودکنترلی بر باورهای خودکارآمدی دانش‌آموزان دختر مقطع متوسطه. *آموزش بهداشت و ارتقای سلامت ایران*، ۷ (۲)، ۱۷۲-۱۸۱.
- شیرازی آریا، ر. (۱۳۸۸). *بررسی و مقایسه خودکنترلی بالا و پایین در رابطه با شیوه‌های مقابله با استرس در میان دانشجویان دانشگاه‌های تهران*. پایان‌نامه کارشناسی ارشد روانشناسی عمومی، دانشگاه الزهرا (س).
- طاهری، ر.، زندی قشقایی، ک.، و هنرپروران، ن. (۱۳۹۱). مقایسه رابطه ابعاد الگوهای ارتباطی خانواده و متغیر خود پنداره با سبک‌های مقابله‌ای در دانشجویان دختر و پسر مؤسسه آموزش عالی ارم شیراز. *ارمغان دانش*، ۱۷ (۴)، ۳۶۹-۳۵۹.
- علیوردی‌نیا، ا.، و یونسی، ع. (۱۳۹۳). تأثیر میزان خودکنترلی بر ارتکاب جرم در میان دانشجویان. *راهبرد فرهنگ*، ۲۶، ۱۱۸-۹۳.
- کیامنش، ع و پوراصغر، ن. نقش خودپنداره ریاضی، انگیزش یادگیری ریاضی، عملکرد قبلی ریاضی و جنسیت در پیشرفت ریاضی (۱۳۸۵). *مجله علوم تربیتی و روانشناسی دانشگاه شهید چمران اهواز*، ۳ (۲)، ۷۷-۹۴.

## Investigating the mediating role of self-control in the relationship between coping styles and self-concept of ...

- لسانی، آ.، شهبازی، م. (۱۳۹۶). تأثیر تمرین خودکنترلی بر عملکرد پرتاب آزاد بسکتبال و خودکارآمدی دانش آموزان دختر. *مطالعات روانشناسی ورزشی*، ۲۱(۲)، ۶۱-۷۶.
- نویدی، ا. (۱۳۹۷). تأثیر تراکمی تجربه ارزشیابی توصیفی (کیفی) بر اضطراب آزمون و خودکارآمدی دانش آموزان پنجم ابتدایی. *اندیشه های نوین تربیتی*، ۳(۳)، ۲۶۵-۲۳۷.
- Bharathi, T. A., & Sreedevi, P. (2016). A study on the self-concept of adolescents. *International Journal of Science and Research (IJSR)*, 5(10), 512-516.
- Bresó, E., Schaufeli, W. B., & Salanova, M. (2011). Can a self-efficacy-based intervention decrease burnout, increase engagement, and enhance performance? A quasi-experimental study. *Higher Education*, 61(4), 339-355.
- Brink, B., & De la Rey, C. (2001). Work-family interaction strain: Coping strategies used by successful women in the public, corporate and self-employed sectors of the economy. *South African Journal of Psychology*, 31(4), 55-61.
- Brown, K. W., Ryan, R. M., & Creswell, J. D. (2007). Mindfulness: Theoretical foundations and evidence for its salutary effects. *Psychological Inquiry*, 18, 211-237.
- Chen, P. Y., & Chang, H. C. (2011). The coping process of patient with cancer European. *Journal of Oncology Nursing*, 16, 10-16.
- Connor-Smith, I. K., Compas, B. E., Saltzman, H., Thomsen, A. H., & Wadsworth, M. E. (1997). Coping with stress during childhood and adolescence: Progress, problems, and potential in theory and research. *Psychological Bulletin*, 127(1), 87-127.
- Connor-Smith, J. K., & Flachsbart, C. (2007). Relations between personality and coping: A meta-analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 93, 1080-1107.
- Damasio, A. R. (1994). *Descartes' Error: Emotion, Reason, and the Human Brain*. New York: A Grosset/Putnam Book.
- DeLisi, M., Hochstetler, A., & Murphy, D. S. (2003). Self-control behind bars: A validation study of the Grasmick et al. scale. *Justice Quarterly*, 20(2), 241-263.
- Dunn, N., Shields, N., Taylor, N. F., & Dodd, K. J. (2009). Comparing the self-concept of children with cerebral palsy to the perceptions of their parents. *Disability and Rehabilitation*, 31: 385 – 93.
- Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2000). Positive affect and the other side of coping. *American Psychologist*, 55(6), 647-654.
- Grasmick, H. G., Tittle, C. R., Bursik, R. J., & Arneklev, B. J. (1993). Testing the core empirical implications of Gottfredson and Hirschi's general theory of crime. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 30, 5-29.
- Gregory, B. B. (2010). Adolescents relationships with peers. In B. B. Brown (ed), *Handbook of Adolescent Psychology*. 363-394.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Lee-Baggley, D., Preece, M., & DeLongis, A. (2005). Coping with interpersonal stress: Role of Big Five traits. *Journal of Personality*, 73, 1141-1180.
- Longshore, D., Rand, S. T., & Stein, J. A. (1996). Self-control in a criminal sample: An examination of construct validity. *Criminology*, 34(2), 209-228.
- Mani, B. (1998). Brief report social self - concept of educated employed and educated unemployed women. *Journal of social psychiatry*, 44, 77-84.
- Matthieu, M., & Ivanoff, A. (2006). Using stress, appraisal, and coping theories in clinical practice: Assessments of coping strategies after disasters. *Brief Treatment and Crisis Intervention*, 6(4), 337-348.
- Mayer, J. D., & Salovey, P. (2003). Measuring emotional with the MSCEITV. *Emotion*, 3, 97- 105.
- Naomi, B., & Kimberly, S. (2012). *I am not stressed: Effective Stress Coping Techniques*. Unpublished Thesi, Utah State University, Cooperative extension.
- Piquero, A. R., Gibson, C.L., & Tibbetts, S. G. (2002). Does self control account for the relationship between binge drinking and alcohol related behaviors? *Criminal Behavior and Mental Health*, 12, 135-154.
- Shahim, S. (2004). Self-perception of competence by Iranian children. *Psychological Reports*, 94(3), 872-876.
- Spencer, D. L. (2005). Race, self control, and drug problems among jail inmates. *Journal of Drug Issues*, 22(4-5), 645-664.
- Tobin, D. L., Holroyd, K. A., Reynolds, R. V., & Wigal, J. K. (1989). The hierarchical factor structure of the Coping Strategies Inventory. *Cognitive Therapy and Research*, 13, 343-361.
- Trautwein, U., & Möller, J. (2016). Self-concept: Determinants and consequences of academic self-concept in school contexts. In A. A. Lipnevich, F. Preckel, & R. D. Roberts (Eds.), *Psychosocial skills and school systems in the 21st century: Theory, research, and practice* (pp. 187-214). New York: Springer.
- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., & Swanson, J. (2009). Children's responses to daily social stressors: Relations with parenting, children's effortful control, and adjustment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 50(6), 707-717.
- Van den Bergh, B. R., & Van Ranst, N. (1998). Self-concept in children: Equivalence of measurement and structure across gender and grade of Harter's Self-Perception Profile for Children. *Journal of Personality Assessment*, 70(3), 564-582.
- Wadsworth, M. E., Rieckmann, T., Benson, M. A., & Compas, B. E. (2004). Coping and responses to stress in Navajo adolescents: Psychometric properties of the Responses to Stress Questionnaire. *Journal of Community Psychology*, 32(4), 391-411.