

بررسی رابطه باورهای خود کارآمدی و سخت رویی آموزشی با وضعیت تحصیلی دانش آموزان

احسان زارعی^۱، محمد عباسی^۲

^۱استادیار برنامه ریزی درسی، گروه علوم تربیتی، دانشگاه هرمزگان

ehsan.zarei@hormozgan.ac.ir

09171975448

^۲کارشناسی ارشد، علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی

اداره آموزش و پرورش شهرستان میناب، آموزشگاه سجاد

Mabasi711@yahoo.com

09171974043

چکیده:

هدف از پژوهش حاضر بررسی رابطه باورهای خود کارآمدی و سخت رویی آموزشی با وضعیت تحصیلی (پیشرفت یا افت) در دانش آموزان دختر پایه یازدهم شهرستان میناب بود. بدین منظور ۱۵۶ نفر به صورت نمونه گیری تصادفی به شیوه خوشه ای چند مرحله ای انتخاب شدند. برای سنجش متغیرها از پرسشنامه باورهای خود کارآمدی (تحصیلی)، سخت رویی و برای سنجش پیشرفت یا افت تحصیلی از معدل ترم گذشته دانش آموزان استفاده شد. نتایج تحقیق نشان داد که بین خود کارآمدی و سخت رویی بایپیشرفت تحصیلی رابطه مستقیم و معنی دار وجود دارد و با بالا رفتن خود کارآمدی دانش آموزان، وضعیت تحصیلی نیز بهبود می یابد، به گونه ای که با افزایش سخت رویی، وضعیت تحصیلی بهبود می یابد و با افت تحصیلی، سخت رویی افراد کاهش می یابد. همچنین بین خود کارآمدی، سخت رویی و پیشرفت تحصیلی با شغل، تحصیلات و درآمد والدین رابطه معناداری وجود ندارد. و نیز خود کارآمدی و سخت رویی آموزشی تبیین کننده های خوبی برای پیشرفت تحصیلی هستند.

واژگان کلیدی: خود کارآمدی، سخت رویی آموزشی، وضعیت تحصیلی، شغل والدین

۱- مقدمه

خودکارآمدی و انتخاب هدف دو مولفه ای هستند که بلاک، یشل وپترسون^۱، خود نظم دهی واقعی را متأثر از آن ها می دانند. (زیمرن، ۱۹۹۵). خودکارآمدی زمانی بر عملکرد تأثیر می گذارد که شخص مهارت های لازم برای انتخاب تکالیف را دارا بوده و به طور کافی برانگیخته شود. یک حس قوی از خودکارآمدی برای ثابت قدم بودن در کارهنگام مواجهه با موفقیتها و شکست ها لازم است. افراد دارای خودکارآمدی بالا، اهداف چالش برانگیزتر و بالاتری را انتخاب می کنند و نسبت به آن ها به طور پایداتری متعهد هستند. افراد دارای خودکارآمدی پایین تر به آسانی به وسیله موانع یا شکست ها دلسرد می شوند.

باورهای خودکارآمدی ادراک شده اثراتش را از طریق چهار فرآیند اصلی اعمال می کند که عبارتند از: فرآیندهای شناختی، انگیزشی، عاطفی و انتخابی (بندورا، ۱۹۹۳). از نظر فراشناختی فراگیران خود تنظیم، افرادی هستند که طراحی^۲، سازماندهی^۳، خود آموزی^۴ و خودیابی^۵ و خود ارزیابی^۶ می کنند. از نظر انگیزش فراگیران خود تنظیم در تمامی مراحل مختلف یادگیری خود را افرادی لایق، خودکارآمد و مستقل می یابند.

به اعتقاد بندورا از همان ابتدا که نوزاد شروع به اعمال نفوذ بر محیط فیزیکی و اجتماعی می کند، باورهای خودکارآمدی نیز به تدریج شکل می گیرد. نخستین تجارب سازنده باورهای خودکارآمدی به شیوه فرزند پروری والدین وابسته است. والدینی که به کودکان خود اجازه می دهند تا خودشان ابتکار عمل را به دست بگیرند و بر مسائل و مشکلات خود غلبه کنند تجارب مفیدی برای بالارفتن خودکارآمدی فرزندان خود فراهم می کنند (شولتز، ۱۹۹۸). در دیدگاه بندورا، عنصر کلیدی برای اعمال کنترل و کارکردهای شخصی، باورهای فرد در مورد خودش است. طبق این دیدگاه دانش، مهارت و دستاوردهای قبلی افراد، هیچ کدام پیش بینی کننده مناسب و خوبی برای دستاوردها و عملکردهای آتی فرد نمی باشند.

باورهای خودکارآمدی در تمام مراحل زندگی از جمله مراحل نوجوانی عامل حیاتی در کسب موفقیت یا شکست محسوب می شود. در دوره نوجوانی به دلیل مواجهه با تغییرات جسمی و روانی، انتخاب رشته تحصیلی، انتخاب اهداف آینده و استقلال نسبی از والدین فرد نیاز به گسترش حس خودکارآمدی برای کنار آمدن با این وظایف را دارد. پژوهش ها نشان داده است که باورهای خودکارآمدی بالا با تعیین هدف های شخصی عالی، تعهد بالا، احساس سلامت، پشتکار، رضایت از زندگی، عملکرد های مثبت اجتماعی، رابطه معنادار دارد. بنابراین هدف پژوهش حاضر مطالعه رابطه همبستگی درونی بین خودکارآمدی و سخت رویی آموزشی با وضعیت تحصیلی (پیشرفت یا افت تحصیلی) در دانش آموزان دختر دوم دبیرستان و نیز تعیین رابطه خودکارآمدی، سخت رویی و پیشرفت تحصیلی با شغل، تحصیلات و درآمدشان والدین آنها می باشد.

که بر اساس فرضیه های زیر بررسی می شود:

- ۱- بین خودکارآمدی و سخت رویی دانش آموزان دختر رابطه مستقیم و معنی دار وجود دارد.
- ۲- بین خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر رابطه مستقیم و معنی دار وجود دارد.
- ۳- بین سخت رویی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر رابطه مستقیم و معنی دار وجود دارد.
- ۴- بین خودکارآمدی، سخت رویی و پیشرفت تحصیلی با شغل، تحصیلات و درآمد والدین رابطه معکوس وجود دارد.
- ۵- تفاوت معنی داری بین پیشرفت تحصیلی دانش آموزان دختر دارای مادران شاغل با غیر شاغل وجود ندارد.

¹ Block & Shill & Peterson

² Planning

³ Organiztion

⁴ Self- interaction

⁵ Self- Monitoring

⁶ Self- Assesment

۲- روش شناسی

۱-۲. جامعه و نمونه پژوهش و روش نمونه گیری

جامعه آماری پژوهش شامل کلیه دانش آموزان دختر پایه یازدهم شهرستان میناب در سال تحصیلی ۱۴۰۲-۱۴۰۳ می باشد. در این پژوهش، دانش آموزان پایه یازدهم بدین جهت انتخاب شده است که دانش آموزان رشته تحصیلی خود را انتخاب نموده اند و باور کلی نسبت به خودکارآمدی خویش به دست آورده اند.

نمونه آماری این پژوهش شامل ۱۵۶ نفر دانش آموزان دختر پایه یازدهم می باشد که از روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای به شیوه چند مرحله ای استفاده شده است. ابتدا کلیه دانش آموزان و سپس دختران و در مرحله بعد شش مدرسه و سپس ۸ کلاس رشته تجربی از بین ۱۲ کلاس انتخاب شده است.

۲-۲. طرح پژوهش

پژوهش حاضر از نوع تحقیقات توصیفی و با روش همبستگی انجام شده است. روش ضریب همبستگی برای تعیین رابطه همبستگی درونی بین خودکارآمدی و سخت رویی با پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دختر پایه یازدهم استفاده شده است.

در این تحقیق برای تجزیه و تحلیل داده ها در سطح آمار توصیفی از فراوانی، درصد، میانگین، انحراف معیار و واریانس و نمودارها و در سطح آمار استنباطی از ضریب همبستگی پیرسون و همچنین از ضریب رگرسیون، تحلیل واریانس یک متغیره و چند متغیره و آزمون t برای بررسی رابطه بین متغیرهای خودکارآمدی و سخت رویی آموزشی با وضعیت (پیشرفت یا افت) تحصیلی در دانش آموزان دختر پایه یازدهم استفاده شده است.

۲-۳. ابزارهای پژوهش

این پژوهش با استفاده از ابزارهای زیر انجام شده است:

الف) پرسشنامه باورهای خودکارآمدی

در این پژوهش در پرسشنامه خودکارآمدی شرر^۱ و همکاران (۱۹۸۲) جهت بررسی باورهای خودکارآمدی دانش آموزان استفاده شده است و این پرسشنامه در سال ۱۹۸۲ با اهداف زیر ساخته شده است:

(۱) تهیه ابزاری برای تحقیقات بعدی

(۲) تعیین ابزاری برای سطوح متفاوت خودکارآمدی عمومی افراد (براتی، ۱۳۷۶، کرامتی، ۱۳۸۰/ نقل از مؤدومی (۱۳۸۱). ودلائل استفاده از این پرسشنامه عبارتند از:

(۱) در این تحقیق خودکارآمدی تحصیلی مورد نظر است و این آزمون نیز خودکارآمدی تحصیلی را می سنجد.

(۲) شرایط خاصی را برای اجرا قابل نیست و در سنین مختلف محدودیت ندارد.

(۳) بین ابزارهای موجود در زمینه خودکارآمدی ابزار مناسبی است و مورد استفاده برخی محققان (براتی ۱۳۷۶، کرامتی، ۱۳۸۰، مؤدومی، ۱۳۸۱) قرار گرفته است. نسخه اصلی آزمونی ۳۶ ماده بود که بر اساس تحلیل انجام شده، ماده هایی که در هر یک از عوامل اجتماعی و عمومی بار ۴۰٪ داشتند، حذف نشدند. بر این اساس ۱۳ ماده که دارای این ویژگی نبودند حذف و آزمون به ۲۳ ماده کاهش یافت. از این ۲۳ ماده، ۱۷ ماده خودکارآمدی عمومی را می سنجد که میانگین آن ۱۲/۰۸ بود. ضریب قابلیت اعتماد از طریق آلفای کرونباخ برای خرده مقیاس خودکارآمدی عمومی و خرده مقیاس خودکارآمدی اجتماعی به ترتیب ۰/۸۶ و ۰/۷۱ برای هر یک بدست آمد (مؤدومی (۱۳۸۱) قابلیت اعتماد (پایایی)^۲ مقیاس خودکارآمدی براتی (۱۳۷۶) جهت بررسی مقیاس خودکارآمدی از روش دو نیمه کردن استفاده کرد ضریب

¹ Sherer

² Reliability

اعتبار آزمون از طریق روش اسپیرمن - براون با طول ۰/۷۶ و با طول نابرابر ۰/۷۶ و از روش دو نیمه کردن گاتمن برابر ۰/۷۶ بدست آمد. آلفای کرونباخ یا همسانی کلی سوالات برابر ۰/۷۹ بدست آمد که رضایت بخش می باشد. کرونای (۱۳۸۲) در تحقیق خود آلفای کرونباخ یا همسانی کلی سوالات برابر ۰/۷۸ بدست آمد که قابل قبول است. کرامتی (۱۳۸۰) در تحقیق خود آلفای کرونباخ یا همسانی کلی سوالات را برابر ۰/۸۵ بدست آورد.

روایی مقیاس خودکارآمدی عمومی

برای سنجش مقیاس خودکارآمدی عمومی امتیازات بدست آمده توسط آن با اندازه های چندین ویژگی شخصیتی همبسته شد. این اندازه های شخصیتی عبارتند از مکان مهار درونی، صلاحیت بین شخصی، نیرومندی من، حرمت خود، جرأت ورزی و همسازی هیجانی (شرو- همکاران، ۱۹۸۲/ نقل از کرونای نیا، ۱۳۸۲). همبستگی بدست آمده بین نمرات مقیاس خودکارآمدی عمومی و دیگر اندازه های شخصیتی در جهت تایید روایی سازه ای مقیاس تهیه شده می باشد. براتی (۱۳۷۶) در یک تحقیق برای بدست آوردن اعتبار سازه ای^۱ آزمون، این آزمون را همراه با آزمون دیگری به نام مقیاس عزت نفس روی یک گروه ۱۰۰ نفری انجام داده است و همبستگی ۱/۰/۶۱ گزارش کرده است که در سطح ۵٪ معنی دار می باشد. علت استفاده محقق از مقیاس عزت نفس این است که شرر و همکاران (۱۹۸۲) آن را به عنوان یکی از متغیرهای همبسته با خودکارآمدی معرفی کرده اند (براتی، ۱۳۷۶/ نقل از کرامتی، ۱۳۸۰). شیوه نمره گذاری پرسشنامه خودکارآمدی عمومی به این صورت است که به هر ماده از یک تا پنج امتیاز تعلق می گیرد. بطور کلی این پرسشنامه شامل ۱۷ ماده است که ماده های شماره ۳، ۸، ۹، ۱۳ و ۱۵ از راست به چپ و بقیه از چپ به راست، امتیازشان افزایش می یابد.

ب) پرسشنامه زمینه یابی دیدگاههای شخصی (سخت رویی) «PVS»^۲

تست نسل سوم سخت رویی کوباسا (۱۹۸۸) یک پرسشنامه ۵۰ آیتمی است که شامل خرده تست های چالش شامل (۱۷ سوال)، تعهد (۱۶ سوال) و کنترل (۱۷ سوال) که بر اساس مقیاس لیکریت شکل گرفته (چهار گزینه ای) که با دامنه ای از ۰ (اصلاً درست نیست تا ۳ (کاملاً درست است) می باشد (کوباسا، ۱۹۸۸). نمرات ۳۹ ماده از آزمون به صورت وارونه در نظر گرفته می شوند و برای هر یک از ۳ خرده مقیاس نمره جداگانه ارائه می شود و میانگین غیر وزنی این سه مقیاس به عنوان نمره کل سخت رویی محسوب می شود. این آزمون سخت رویی (کوباسا ۱۹۷۶) توسط قربانی (۱۳۷۳) ترجمه وروایی صوری و محتوایی آن محاسبه شده و در موارد لازم اصلاحات لازم به عمل آمده است.

قربانی (۱۳۷۳) در پژوهشی تحت عنوان «ویژگی شخصیتی سخت رویی و ارتباط آن با تیپ A و بیماری های کرونری» این آزمون را به کار برده است. در مطالعه ای که توسط مدی (۱۹۹۰) صورت گرفته است پایایی قابل قبولی را برای مقیاس سخت رویی گزارش می نماید. مطالعات انجام شده نشان می دهد که مولفه های سخت رویی یعنی کنترل، تعهد، چالش، به ترتیب هر یک از ضریب پایایی ۰/۷۰، ۰/۵۲ و ۰/۵۲ برخوردارند و این ضرایب برای کل صفت سخت رویی ۷۵٪ محاسبه شده است (جمهری ۱۳۸۰) در مطالعه دیگری توسط مدی (۱۹۹۴) صورت گرفته است بر اساس آلفای کرونباخ ثبات درونی این آزمون بصورت زیر بدست آمده است:

کنترل $a = 0.75$ تعهد $a = 0.71$ و چالش $a = 0.71$ و سخت رویی بطور کامل $a = 0.88$ زارع، (۱۳۸۲). جمهری (۱۳۸۰). در مطالعه ای که برای اعتبار یابی پرسشنامه دیدگاههای شخصی صورت انجام داده است رابطه بین این پرسشنامه با مقیاس فرعی آسیب شناختی پرسشنامه چند وجهی شخصیتی مینه سوتا (MMPI) بررسی شد ضریب همبستگی بین نمره های سخت رویی و مقیاس های فرعی آسیب شناختی پرسشنامه فوق بین ۰/۱۱۶ تا ۰/۵۳۹ بدست آمد. و شیوه نمره گذاری آزمون بررسی دیدگاههای شخصی (سخت رویی): همانطور که قبلاً گفته شد نمرات ۳۹ ماده از آزمون بصورت وارونه محاسبه می شوند یعنی نمرات آن ها از چپ به راست افزایش پیدا می کند و بقیه ماده های آزمون از راست به چپ نمره گذاری می شوند. لذا مواردی که نمرات آن ها وارونه محاسبه می شوند عبارتند از: از تست ۶ تا تست

^۱ - Construet validity

^۲ - Personalviewssurvey

۲۱ از تست ۲۸ تا تست ۵۰. و نیز در این مقیاس دو مشکل وجود دارد: یکی اینکه این مقیاس به گونه ای است که برای نمونه های غیر تحصیل کرده و کسانی که شاغل نیستند، زیاد مناسب نیست؛ و دیگر اینکه توازن مواد مثبت و منفی در این مقیاس هنوز بصورت کامل رعایت نشده است و باز هم آزمودنیهای که دادن پاسخ های خشنود کننده، گرایش دارند، با این مقیاس مشکل خواهند داشت (پارکورندال، ۱۹۸۸). با این حال، مدی و اوپلتی (۱۹۹۰) معتقدند که در حال حاضر این تست بهترین شیوه برای سنجش سخت رویی می باشد.

ج - پیشرفت تحصیلی^۱: در سنجش پیشرفت تحصیلی از سوالات باز استفاده شد و ملاک معدل دانش آموزان در ترم قبل می باشد.

۳- بحث درباره یافته ها

در این پژوهش برای آزمون فرضیات از پرسشنامه های باورهای خودکارآمدی و سخت رویی بر روی دانش آموزان دختر پایه یازدهم شهرستان میناب اجرا گردید و جهت پیشرفت تحصیلی از معدل ترم گذشته آن ها و سوالات باز استفاده شد و پرسشنامه ها مورد نمره گذاری و تجزیه و تحلیل قرار گرفت. البته اطلاعات دیگری که جزء فرضیه های فرعی می باشد پرسیده شده است از جمله: معدل، تحصیلات پدر و تحصیلات مادر، شغل پدر و شغل مادر، درآمد والدین، سطح سواد والدین. خلاصه نتیجه ها در جداول زیر آمده است:

جدول ۱: ضریب همبستگی بین نمرات دانش آموزان دختر پایه دوم دبیرستان در آزمون های خودکارآمدی و سخت رویی

آزمون ها	r	سطح معناداری
خودکارآمدی		
سخت رویی	۰/۲۵۰	۰/۰۰۲

مشاهدات جدول شماره ۱ نشان می دهد که بین نمرات دانش آموزان پایه دوم دبیرستان در آزمون خودکارآمدی و سخت رویی همبستگی در حد ۰/۲۵۰ برآورده شده که مثبت و در سطوح ۰/۵، ۰/۱ معنا دار است. به این ترتیب فرض صفر رد شده و نتیجه گرفته می شود که بین خودکارآمدی دانش آموزان و سخت رویی رابطه مستقیم و معنادار وجود دارد. به این معنا که با بالا رفتن میزان خودکارآمدی فرد، سخت رویی افزایش می یابد و بالعکس.

جدول ۲: ضریب همبستگی بین نمرات دانش آموزان دختر پایه دوم دبیرستان در آزمون های خودکارآمدی و پیشرفت تحصیل

آزمون ها	r	سطح معناداری
خودکارآمدی		
سخت رویی	۰/۳۴۲	۰/۰۰۰

نتیجه جدول ۲ نشان می دهد که بین نمرات دانش آموزان دختر پایه دوم دبیرستان در آزمون خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی (معدل آنان) همبستگی در حد ۰/۳۴۲ برآورد شده که در سطوح ۰/۵، ۰/۱ معنادار است. به این ترتیب فرض صفر رد شده و نتیجه گرفته می شود که بین خودکارآمدی دانش آموزان و پیشرفت تحصیلی آنان رابطه وجود دارد. با بالا رفتن میزان خودکارآمدی دانش آموزان وضعیت تحصیلی آنان نیز بهبود می یابد و بالعکس.

¹ – Educational & enhancement

جدول ۳: ضریب همبستگی بین نمرات دانش آموزان پایه دوم دبیرستان در آزمون های سخت رویی و پیشرفت تحصیلی

آزمون ها	r	سطح معناداری
خودکارآمدی		
سخت رویی	۰/۶۵۹	۰/۰۰۰

مشاهدات جدول شماره ۳ نشان می دهد که بین نمرات دانش آموزان دختر پایه دوم دبیرستان در آزمون سخت رویی و پیشرفت تحصیلی همبستگی در حد ۰/۶۵۹ برآورد شده که درسطوح ۵٪، ۱٪ معنادار است. به این ترتیب فرض صفر رد شده و چنین نتیجه گرفته می شود که بین سخت رویی دانش آموزان و پیشرفت تحصیلی آنان رابطه معنادار وجود دارد. بدین معنا که با بالا رفتن سخت رویی دانش آموزان وضعیت تحصیلی آنان بهبودی می یابد و بالعکس.

جدول ۴: ضریب رگرسیون بین نمرات دانش آموزان دختر پایه دوم دبیرستان در آزمون های خودکارآمدی، سخت رویی و پیشرفت تحصیلی

آزمون ها	R^2	خطای برآورد پیش بینی
خودکارآمدی	۰/۱۱۷	۰/۸۸۶
سخت رویی	۰/۴۳۴	۰/۷۱
پیشرفت تحصیلی		

نتایج رگرسیون محاسبه شده در جدول ۴: نشان می دهد که ۱۱/۷ درصد از واریانس متغیر پیشرفت تحصیلی توسط خودکارآمدی و ۴۳/۴ درصد از واریانس آن توسط سخت رویی تبیین می شود. بدین معنا که ۱۱/۷ درصد از تغییرات پیشرفت تحصیلی دانش آموزان به تغییرات آنان در خودکارآمدی و ۴۳/۴ درصد از تغییرات آنان در پیشرفت تحصیلی به تغییرات آنان در سخت رویی وابسته است.

جدول ۵: خلاصه اطلاعات تحلیل واریانس یک متغیری در مورد مقایسه میانگین نمرات دانش آموزان دختر پایه دوم دبیرستان در آزمون خودکارآمدی بر اساس شغل پدر

منبع تغییرات	مجموع SS	درجه آزادی DF	میانگین مجذورات MS	F	سطح معنا داری
بین گروه ها	۱۹۸/۴۴۵	۲	۹۹/۲۵	۰/۹۵۰	۰/۳۸۹
درون گروه ها	۱۴۶۲۳/۷۰۹	۱۴۰	۱۰۴/۴۵۵		
کل	۱۰۹۵۲۷۶	۱۴۳			

$P > 0/05$

مندرجات جدول شماره ۵ نشان می دهد که چون F محاسبه شده برای عامل بین گروه ها (۰/۹۵) در سطح ۵٪ معنا دار نیست. لذا فرض صفر رد نمی شود و می توان چنین نتیجه گرفت که بین میانگین نمرات دانش آموزان دختر پایه دوم دبیرستان در آزمون خودکارآمدی بر مبنای گروه بندی آنها بر اساس شغل پدر (رؤسا و مدیران، کارمند، آزاد) تفاوت معنادار وجود ندارد. بدین معنا که شغل پدر تاثیر قابل ملاحظه ای بر خودکارآمدی دانش آموزان مذکور ندارد.

جدول ۶: خلاصه اطلاعات تحلیل واریانس یک متغیری در مورد مقایسه میانگین نمرات دانش آموزان دختر پایه دوم دبیرستان در آزمون سخت رویی بر اساس شغل پدر

منبع تغییرات	مجموع SS	درجه آزادی DF	میانگین مجزورات MS	F	سطح معنا داری
بین گروه ها	۴/۷۱۵	۲	۲/۳۵۸	۰/۱۲۸	۰/۸۸
درون گروه ها	۲۵۸۵/۱۷	۱۴۰	۱۸/۴۶۶		
کل	۸۷۳۲۲۶	۱۴۳			

نتیجه جدول ۶ نشان می دهد که چون F محاسبه شده برای عامل بین گروه ها (۰/۱۲۸) در سطح ۵٪: α معنا دار نیست. بنابر این فرض صفر رد نمی شود و می توان چنین نتیجه گرفت که بین میانگین نمرات دانش آموزان دختر پایه دوم دبیرستان در آزمون سخت رویی بر مبنای گروه بندی آنها بر اساس شغل پدر تفاوت معنادار وجود ندارد. بدین معنا که شغل پدر تاثیر قابل ملاحظه ای بر سخت رویی دانش آموزان مذکور ندارد.

جدول ۷: خلاصه اطلاعات تحلیل واریانس یک متغیری در مورد مقایسه میانگین معدل دانش آموزان دختر پایه دوم دبیرستان بر اساس شغل پدر

منبع تغییرات	مجموع SS	درجه آزادی DF	میانگین مجزورات MS	F	سطح معنا داری
بین گروه ها	۱۹۸/۴۴۵	۲	۹۹/۲۲	۰/۹۵	۰/۳۸۹
درون گروه ها	۱۴۶۲۳/۷۱	۱۴۰	۱۰۴/۴۵۵		
کل	۱۰۹۵۲۷۶	۱۴۳			

مندرجات جدول شماره ۷ نشان می دهد که چون F محاسبه شده برای عامل بین گروه ها (۰/۹۵) در سطح ۵٪: α معنا دار نیست. لذا فرض صفر رد نمی شود و می توان چنین نتیجه گرفت که بین میانگین معدل دانش آموزان دختر پایه دوم دبیرستان بر مبنای گروه بندی آنها بر اساس شغل پدر تفاوت معنادار وجود ندارد. بدین معنا که شغل پدر تاثیر قابل ملاحظه ای بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مذکور ندارد.

جدول ۸: نتایج آزمون t در مورد مقایسه میانگین نمرات دانش آموزان دختر پایه دوم دبیرستان در آزمون خودکارآمدی بر اساس شغل مادر

گروه ها	F	سطح معناداری	t	سطح معنا داری
کارکنان خدمات آموزش «شاغل» خانه دار یا «غیر شاغل»	۰/۳۵۲	۰/۵۵۴	۰/۳۹۱	۰/۶۹۶

نتیجه جدول ۸ نشان می دهد که چون F محاسبه شده (۰/۳۵۲) در سطح ۵٪: α معنا دار نیست. بنابر این فرض صفر رد نمی شود و می توان چنین نتیجه گرفت که بین واریانس نمرات دانش آموزان دختر پایه دوم دبیرستان در آزمون خودکارآمدی بر مبنای گروه بندی آنها بر- اساس شغل مادر تفاوت معنادار وجود ندارد. به این ترتیب فرض یکسان واریانس ها برقرار بوده و انجام آزمون t بلامانع است. همچنین مشاهدات جدول شماره ۸ نشان می دهد که چون t محاسبه شده (۰/۳۹۱) در سطح ۵٪ معنا دار نیست. بنابر این فرض صفر رد نمی شود و می توان چنین نتیجه گرفته می شود که بین میانگین نمرات دانش آموزان دختر پایه دوم دبیرستان در آزمون خودکارآمدی بر مبنای گروه بندی آنها بر اساس شغل مادر تفاوت معنادار وجود ندارد. به این معنا که شغل مادر تاثیر قابل ملاحظه ای بر خودکارآمدی دانش آموزان مذکور ندارد.

جدول ۹: نتایج آزمون t در مورد مقایسه میانگین نمرات دانش آموزان دختر پایه دوم دبیرستان در آزمون سخت رویی بر اساس شغل مادر

گروه ها	F	سطح معناداری	t	سطح معنا داری
کارکنان خدمات آموزش «شاغل» خانه دار «غیر شاغل»	۰/۱۶۴	۰/۶۸۶	۰/۷۲۱	۰/۴۷۲

مندرجات جدول شماره ۹ نشان می دهد که چون F محاسبه شده (۰/۱۶۴) در سطح ۵٪ معنا دار نیست. بنابر این فرض صفر رد نمی شود و می توان چنین نتیجه گرفت که بین واریانس نمرات دانش آموزان دختر پایه دوم دبیرستان بر مبنای گروه بندی آنها بر اساس شغل مادر تفاوت معنادار وجود ندارد. به این ترتیب فرض یکسان واریانس ها برقرار بوده و انجام آزمون t بلامانع است. و نیز مشاهدات جدول ۹ نشان می دهد که چون t محاسبه شده (۰/۷۲۱) در سطح ۵٪ معنا دار نیست. بنابر این فرض صفر رد نمی شود و می توان چنین نتیجه گرفته می شود که بین میانگین نمرات دانش آموزان دختر پایه دوم دبیرستان بر مبنای گروه بندی آنها بر اساس شغل مادر تفاوت معنادار وجود ندارد. به این معنا که شغل مادر تاثیر قابل ملاحظه ای بر میزان سخت رویی دانش آموزان مذکور ندارد.

جدول ۱۰: نتایج آزمون t در مورد مقایسه میانگین معدل دانش آموزان دختر پایه دوم دبیرستان بر اساس شغل مادر

گروه ها	F	سطح معناداری	t	سطح معنا داری
کارکنان خدمات آموزش «شاغل» خانه دار «غیر شاغل»	۰/۰۰۰	۰/۹۹۹	۰/۶۷۴	۰/۵۰۲

نتیجه جدول ۱۰ نشان می دهد که چون F محاسبه شده (۰/۰۰۰) در سطح ۵٪ معنا دار نیست. بنابر این فرض صفر رد نمی شود و می توان چنین نتیجه گرفت که بین واریانس معدل دانش آموزان دختر پایه دوم دبیرستان بر مبنای گروه بندی آنها بر اساس شغل مادر تفاوت معنادار وجود ندارد. به این ترتیب فرض یکسان واریانس ها برقرار بوده و انجام آزمون t بلامانع است. و نشان می دهد که چون t محاسبه شده (۰/۶۷۴) در سطح ۵٪ معنا دار نیست. بنابر این فرض صفر رد نمی شود و می توان چنین نتیجه گرفته می شود که بین میانگین معدل

تحصیلی نمرات دانش آموزان دختر پایه دوم دبیرستان بر مبنای گروه بندی آنها بر اساس شغل مادر تفاوت معنادار وجود ندارد. به این معنا که شغل مادر تاثیر قابل ملاحظه ای بر پیشرفت تحصیلی مذکور ندارد.

جدول ۱۱: خلاصه اطلاعات تحلیل واریانس یک متغیری در مورد مقایسه میانگین نمرات دانش آموزان دختر پایه دوم دبیرستان در آزمون خودکارآمدی بر اساس تحصیلات پدر

منبع تغییرات	مجموع SS	مجدورات	درجه آزادی DF	میانگین مجدورات MS	F	سطح معنا داری
بین گروه ها	۲۶۱/۸۵۴	۳	۸۷/۲۸۵	۰/۸۷۴	۰/۴۵۶	
درون گروه ها	۱۵۱۷۴/۳۱۹	۱۵۲	۹۹/۸۳۱			
کل	۱۱۹۹۸۵۷	۱۵۶				

$P > 0.05$

مندرجات جدول شماره ۱۱ نشان می دهد که چون F محاسبه شده برای عامل بین گروه ها (۰/۸۷۴) در سطح ۵٪ معنا دار نیست. بنابر این فرض صفر رد نمی شود و می توان چنین نتیجه گرفت که بین میانگین نمرات دانش آموزان دختر پایه دوم دبیرستان در آزمون خودکارآمدی بر مبنای گروه بندی آنها بر اساس تحصیلات پدر تفاوت معنادار وجود ندارد. بدین معنا که تحصیلات پدر تاثیر قابل ملاحظه ای بر خودکارآمدی دانش آموزان مذکور ندارد.

جدول ۱۲: خلاصه اطلاعات تحلیل واریانس یک متغیری در مورد مقایسه میانگین نمرات دانش آموزان دختر پایه دوم دبیرستان در آزمون سخت رویی بر اساس تحصیلات پدر

منبع تغییرات	مجموع SS	مجدورات	درجه آزادی DF	میانگین مجدورات MS	F	سطح معنا داری
بین گروه ها	۶۰/۳۶	۳	۲۰/۱۲	۱/۱۱۵	۰/۴۵۶۳۴۵	
درون گروه ها	۲۷۴۳/۵۳۷	۱۵۲	۱۸/۰۵			
کل	۹۵۲۵۳۲	۱۵۶				

نتیجه جدول ۱۲: نشان می دهد که چون F محاسبه شده برای عامل بین گروه ها (۱/۱۱۵) در سطح ۵٪ معنا دار نیست. بنابر این فرض صفر رد نمی شود و می توان چنین نتیجه گرفت که بین میانگین نمرات دانش آموزان دختر پایه دوم دبیرستان در آزمون سخت رویی بر مبنای گروه بندی آنها بر اساس تحصیلات پدر تفاوت معنادار وجود ندارد.

جدول ۱۳: خلاصه اطلاعات تحلیل واریانس یک متغیری در مورد مقایسه میانگین معدل دانش آموزان دختر پایه دوم دبیرستان بر اساس تحصیلات مادر

منبع تغییرات	مجموع SS	مجدورات	درجه آزادی DF	میانگین مجدورات MS	F	سطح معنا داری
بین گروه ها	۷/۲۵۸	۴	۱/۸۱۴	۲/۱۱	۰/۰۸۲	

درون گروه ها	۱۲۹/۷۸۴	۱۵۱	۰/۸۵۹
کل	۵۲۲۹۲/۴۴	۱۵۶	

مندرجات جدول شماره ۱۳ نشان می دهد که چون F محاسبه شده برای عامل بین گروه ها (۲/۱۱) برای عامل بین گروه ها در سطح ۵٪ معنا دار نیست. بنابر این فرض صفر رد نمی شود و می توان چنین نتیجه گرفت که تحصیلات مادر تاثیر قابل ملاحظه ای بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مذکور ندارد.

جدول ۱۴: خلاصه اطلاعات تحلیل واریانس یک متغیری در مورد مقایسه میانگین نمرات دانش آموزان دختر پایه دوم دبیرستان در آزمون خودکارآمدی بر اساس تحصیلات مادر

منبع تغییرات	مجموع SS	درجه آزادی DF	میانگین مجزورات MS	F	سطح معنا داری
بین گروه ها	۱۸۶/۲۱۳	۴	۴۶/۵۵۳	۰/۴۶۱	۰/۷۶۴
درون گروه ها	۱۵۲۴۹/۹۶	۱۵۱	۱۰۰/۹۹۳		
کل	۱۱۹۹۸۵۷	۱۵۶			

نتیجه جدول ۱۴ بیانگر آن است که چون F محاسبه شده برای عامل بین گروه ها (۰/۴۶۱) برای عامل بین گروه ها در سطح ۵٪ معنا دار نیست. بنابر این فرض صفر رد نمی شود و می توان چنین نتیجه گرفت که بین میانگین نمرات دانش آموزان دختر پایه دوم دبیرستان در آزمون خودکارآمدی بر مبنای گروه بندی آنها بر اساس تحصیلات مادر تفاوت معنادار وجود ندارد. بدین معنا که تحصیلات مادر تاثیر قابل ملاحظه ای بر خودکارآمدی دانش آموزان مذکور ندارد.

جدول ۱۵: نتایج آزمون t در مورد مقایسه میانگین نمرات دانش آموزان دختر پایه دوم دبیرستان در آزمون خودکارآمدی بر اساس میزان درآمد ماهانه

گروه ها	F	سطح معناداری	t	سطح معنا داری
بین ۱۰۰/۰۰۰ هزار تومان تا ۵۰۰/۰۰۰ هزار تومان بالاتر از ۵۰۰/۰۰۰ هزار تومان	۰/۵۶۹	۰/۴۵۲	۱/۰۷	۰/۲۸۵

نتایج جدول ۱۵ نشان می دهد که چون F محاسبه شده (۰/۵۶۹) در سطح ۵٪ معنا دار نیست. بنابر این فرض صفر رد نمی شود و می توان چنین نتیجه گرفت که بین واریانس نمرات دانش آموزان دختر پایه دوم دبیرستان در آزمون خودکارآمدی بر مبنای گروه بندی آنها بر اساس میزان درآمد ماهانه والدین تفاوت معنادار وجود ندارد. به این ترتیب فرض یکسان واریانس ها برقرار بوده و انجام آزمون t بلا مانع است. همچنین نتایج جدول نشان می دهد که چون t محاسبه شده (۱/۰۷) در سطح ۵٪ معنا دار نیست. بنابر این فرض صفر رد نمی شود و می توان چنین نتیجه گرفت که میانگین نمرات دانش آموزان دختر پایه دوم دبیرستان در آزمون خودکارآمدی بر مبنای گروه بندی آنها بر اساس

میزان درآمد ماهانه والدین تفاوت معنادار وجود ندارد. به این معنا که میزان درآمد ماهانه والدین تاثیر قابل ملاحظه ای بر خودکارآمدی آنان ندارد.

جدول ۱۶: نتایج آزمون t در مورد مقایسه میانگین نمرات دانش آموزان دختر پایه دوم دبیرستان در آزمون سخت رویی بر اساس میزان درآمد ماهانه

گروه ها	F	سطح معناداری	t	سطح معنا داری
بین ۱۰۰/۰۰۰ هزار تومان و ۵۰۰/۰۰۰ هزار تومان بالاتر از ۵۰۰/۰۰۰ هزار تومان	۱/۹۹	۰/۱۶	۱/۹۱	۰/۰۶

نتیجه جدول ۱۶: بیانگر آن است که چون F محاسبه شده (۱/۹۹) در سطح ۵٪ معنا دار نیست. بنابر این فرض صفر رد نمی شود و می توان چنین نتیجه گرفت که بین واریانس نمرات دانش آموزان دختر پایه دوم دبیرستان در آزمون سخت رویی بر مبنای گروه بندی آنها براساس میزان درآمد ماهانه والدین تفاوت معنادار وجود ندارد. به این ترتیب فرض یکسان واریانس ها برقرار بوده و انجام آزمون t بلا مانع است. و نیز نتایج جدول نشان می دهد که چون t محاسبه شده (۱/۹۱) در سطح ۵٪ معنا دار نیست. بنابر این فرض صفر رد نمی شود و می توان چنین نتیجه گرفته می شود که میانگین نمرات دانش آموزان دختر پایه دوم دبیرستان در آزمون سخت رویی بر مبنای گروه بندی آنها بر اساس میزان درآمد ماهانه والدین تفاوت معنادار وجود ندارد. به این معنا که میزان درآمد ماهانه والدین تاثیر قابل ملاحظه ای بر میزان سخت رویی آنان ندارد.

جدول ۱۷: نتایج آزمون t در مورد مقایسه میانگین معدل دانش آموزان دختر پایه دوم دبیرستان بر اساس میزان درآمد ماهانه

گروه ها	F	سطح معناداری	t	سطح معنا داری
بین ۱۰۰/۰۰۰ هزار تومان تا ۵۰۰/۰۰۰ هزار تومان بالاتر از ۵۰۰/۰۰۰ هزار تومان	۰/۸۹۷	۰/۳۴۵	۱/۲۸۴	۰/۲۰۱

نتایج جدول ۱۷: نشان می دهد که چون F محاسبه شده (۰/۳۴۵) در سطح ۵٪ معنا دار نیست. بنابر این فرض صفر رد نمی شود و می توان چنین نتیجه گرفت که بین واریانس دانش آموزان دختر پایه دوم دبیرستان بر مبنای گروه بندی آنها براساس میزان درآمد ماهانه والدین تفاوت معنادار وجود ندارد. به این ترتیب فرض یکسان واریانس ها برقرار بوده و انجام آزمون t بلا مانع است. همچنین نتایج جدول ۱۷ نشان می دهد که چون t محاسبه شده (۱/۲۸۴) در سطح ۵٪ معنا دار نیست. بنابر این فرض صفر رد نمی شود و می توان چنین نتیجه گرفته می شود که میانگین معدل دانش آموزان دختر پایه دوم دبیرستان بر مبنای گروه بندی آنها بر اساس میزان درآمد ماهانه والدین تفاوت معنادار وجود ندارد. به این معنا که میزان درآمد ماهانه والدین تاثیر قابل ملاحظه ای بر پیشرفت تحصیلی آنان ندارد.

جدول ۱۸: نتایج خلاصه اطلاعات تحلیل واریانس یک متغیری در مقایسه میانگین معدل دانش آموزان دختر پایه دوم دبیرستان بر اساس تحصیلات پدر

منبع تغییرات	مجموع SS	درجه آزادی DF	میانگین مجزورات MS	F	سطح معنا داری
بین گروه ها	۱/۸۴۸	۳	۰/۶۱۶	۰/۶۹۲	۰/۵۵۸
درون گروه ها	۱۳۵/۱۹۴	۱۵۲	۰/۸۸۹		
کل	۵۲۲۹۲/۴۴۴	۱۵۶			

نتیجه جدول ۱۸: بیانگر آن است که چون F محاسبه شده برای عامل بین گروه ها (۰/۶۹۲) در سطح ۵٪ معنا دار نیست. بنابر این فرض صفر رد نمی شود و می توان چنین نتیجه گرفت که بین میانگین معدل دانش آموزان دختر پایه دوم دبیرستان در آزمون بر مبنای گروه بندی آنها بر اساس تحصیلات پدر تفاوت معنادار وجود ندارد. بدین معنا که تحصیلات پدر تاثیر قابل ملاحظه ای بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان مذکور ندارد.

۴- نتیجه گیری

در چند سال اخیر سخت رویی و خودکارآمدی به عنوان یک ویژگی مفید و مثبت حوزه آسیب شناسی روانی مورد بررسی قرار گرفته است با توجه به اهمیت این مسئله در پژوهش حاضر نقش باورهای خودکارآمدی و سخت رویی بر پیشرفت تحصیلی مد نظر قرار گرفته و فرضیه بنیادی پژوهش حاضر این است که سخت رویی و خودکارآمدی نقش تعدیل کنند های در پیشرفت را تحصیلی دارند. بدین ترتیب این پژوهش به عنوان رابطه خودکارآمدی و سخت رویی با پیشرفت تحصیلی در دانش آموزان دختر دوم دبیرستان شهرستان الشتر و با هدف آزمون فرضیه ها از روش های آماری ضریب همبستگی پیرسون، رگرسیون- تحلیل واریانس یک متغیره و آزمون t استفاده شده است. و نتایج به دست آمده نشان داد که بین باورهای خودکارآمدی و سخت رویی در سطح معنی داری $\alpha = 0.002$ رابطه مستقیم وجود دارد و فرضیه مورد نظر محقق مورد تایید قرار گرفت به عبارتی با افزایش خودکارآمدی فرد، سخت رویی او هم افزایش می یابد. یافته های پژوهش حاضر با تحقیق یاری (۱۳۸۲) مبنی بر بررسی رابطه خودکارآمدی و سخت رویی بر استرس شغلی مدیران مدارس شهر سنندج هماهنگ است. که نتایج پژوهش یاری رابطه مستقیمی بین خودکارآمدی و سخت رویی نشان می دهد و هم چنین در این راستا نتیجه پژوهش جمهری (۱۳۸۱) نشان داد که سخت رویی با خودکارآمدی، عزت نفس و منبع کنترل نقش همسانی دارند و در واقع با هم همپوشی دارند. به طور کلی می توان چنین نتیجه گیری کرد که چون دو متغیر یا این دو ویژگی شخصیتی بر «خود» فرد تاکید دارند و اگر به تعاریف آن ها نگاه کنیم می بینیم که هر دو بر شناخت افراد از خود تاکید دارند به نظر می رسد که می توانند با هم نقش همسانی در پیشرفت تحصیلی داشته باشند.

بین خودکارآمدی و پیشرفت تحصیلی رابطه مستقیم بدست آمد و این رابطه در سطح $\alpha = 0.01$ معنی دار است. بدین معنی که با افزایش سطح خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان، پیشرفت تحصیلی آنان نیز افزایش می یابد. که نتیجه این پژوهش با پژوهش بالی در سال (۱۳۸۲) همسو می باشد او نشان می دهد که بین خودکارآمدی (تحصیلی) ارتباط مثبت و معنی داری با پیشرفت تحصیلی وجود دارد. و هم چنین با پژوهش افراد دیگری در داخل کشور (دلیرعبدی نیا ۱۳۷۷، نجفی ۱۳۸۰، حسن آبادی ۱۳۸۰ و کریم زاده ۱۳۸۰) همسو می باشد و مشخص شده که با افزایش خودکارآمدی، پیشرفت تحصیلی افزایش می یابد. بین سخت رویی و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان نیز

همبستگی وجود دارد و این همبستگی در سطح $\alpha = 0/01$ معنی دار است به این معنی که دانش آموزان سخت رو از پیشرفت تحصیلی بالاتری برخوردارند در راستای این پژوهش کوباسا ۱۹۹۱ به نقل از رفیعی (۱۳۸۲) نشان می دهد که اعتقاد دانش آموزان سخت رو بر این است که تلاش ها و توانایی آن ها منجر به موفقیت های تحصیلی شود در حالی که دانش آموزان غیر سخت رو چنین اعتقادی ندارد. بین خودکارآمدی، سخت رویی با پیشرفت تحصیلی دانش آموزان بر اساس تحلیل رگرسیون چند متغیره نیز رابطه معنی داری در سطح $\alpha = 0/01$ بدست آمد. به عبارتی خودکارآمدی و سخت رویی تبیین کننده های خوبی برای پیشرفت تحصیلی هستند. همچنین بین پیشرفت تحصیلی دانش آموزان بر اساس شغل پدر در آزمون خودکارآمدی تفاوت معنی داری حاصل نشد به عبارت دیگر شغل پدر رابطه معناداری با خودکارآمدی دانش آموزان ندارد.

بین پیشرفت تحصیلی دانش آموزان بر اساس شغل پدر در آزمون سخت رویی تفاوت معنی داری ملاحظه نشد به این معنی که شغل پدر تاثیر چندانی بر میزان سخت رویی دانش آموزان ندارد. هم چنین بین دانش آموزان دارای پیشرفت تحصیلی و دانش آموزان فاقد پیشرفت تحصیلی بر اساس شغل پدر تفاوت قابل ملاحظه ای بدست نیامد به عبارتی شغل پدر نمی تواند تبیین کننده موفقیت تحصیلی باشد. بین پیشرفت تحصیلی دانش آموزان بر اساس شغل مادر و خودکارآمدی آنان تفاوت معنی داری در سطح $\alpha = 0/05$ به دست نیامد به این معنی که شغل مادر رابطه معناداری با خودکارآمدی دانش آموزان ندارد. و بین میانگین نمرات دانش آموزان بر اساس شغل مادر و سخت رویی آن ها نیز در سطح $\alpha = 0/05$ تفاوت معنی داری حاصل نشد به این معنی که شغل مادر رابطه معناداری با میزان سخت رویی دانش آموزان ندارد. بین معدل دانش آموزان و با یکدیگر و شغل مادر نیز تفاوت معنی داری حاصل نشد به عبارتی شغل مادر تاثیر قابل ملاحظه ای بر معدل دانش آموزان ندارد. بین میانگین نمرات دانش آموزان بر اساس تحصیلات پدر در آزمون خودکارآمدی تفاوت قابل ملاحظه ای یافت نشد به عبارتی که تحصیلات پدر رابطه معناداری با میزان خودکارآمدی دانش آموزان ندارد. بین میانگین نمرات دانش آموزان بر اساس تحصیلات پدر در آزمون سخت رویی تفاوت معنی داری به دست نیامد به عبارتی تحصیلات پدر رابطه معناداری با میزان سخت رویی دانش آموزان ندارد. بین میانگین نمرات دانش آموزان بر اساس تحصیلات مادر در آزمون سخت رویی تفاوت معنی داری حاصل نشد به عبارتی تحصیلات مادر تبیین کننده خوبی برای سخت رویی دانش آموزان نیست.

بین میانگین نمرات دانش آموزان بر اساس تحصیلات مادر در آزمون خودکارآمدی تفاوت معنی داری بدست نیامد بدین معنی که تحصیلات مادر رابطه معناداری با میزان خودکارآمدی دانش آموزان ندارد. بین میانگین نمرات دانش آموزان در آزمون خودکارآمدی بر اساس میانگین درآمد ماهانه والدین تفاوت معنی داری حاصل نشد به این معنی که میزان درآمد ماهانه والدین رابطه معناداری با خودکارآمدی دانش آموزان ندارد. بین میانگین نمرات دانش آموزان در آزمون سخت رویی بر اساس درآمد ماهانه والدین تفاوتی به دست نیامد به این معنی که درآمد ماهانه والدین تبیین کننده مناسبی برای سخت رویی نیست. بین میانگین معدل دانش آموزان بر اساس درآمد ماهانه والدین آنها تفاوت معنی داری بدست نیامد به این معنی که درآمد ماهانه والدین تبیین کننده مناسبی برای پیشرفت تحصیلی دانش آموزان نیست. همچنین نتایج حاصل از این پژوهش بیانگر این است وضعیت اقتصادی و اجتماعی والدین نمی تواند پیشرفت تحصیلی دانش آموزان و میزان سخت رویی آن ها و همین طور باورهای خودکارآمدی آن ها را تبیین کند.

توصیه کاربردی این است که برنامه آموزشی از سوی معلمان و دست اندرکاران به دانش آموزان در خصوص سخت رویی و باورهای خودکارآمدی ارائه گردد و با توجه به اینکه افراد سخت رو و خودکارآمد از بهداشت روانی بالاتری برخوردارند لازم است متولیان امر بهداشت و سلامت روان گام هایی در زمینه افزایش سخت رویی و خودکارآمدی اقشار جامعه بردارند. همچنین سخت رویی و خودکارآمدی بالا در محیط های آموزشی بلکه در سایر محیط های شغلی، اجتماعی، زندگی زناشویی و... موثر است بنابر این رسانه های ارتباط جمعی نیز می تواند در اشاعه آن موثر باشد.

نکته دیگر این که آموزش های لازم جهت افزایش سخت رویی معلمان از سوی وزارت آموزش و پرورش ارائه شود و مراکز مشاوره مدارس سعی در ارائه برنامه هایی جهت افزایش سخت رویی و خودکارآمدی دانش آموزان نمایند. در این راستا پیشنهاد می شود درباره ساختار خانواده و شیوه های فرزند پروری و جو عاطفی خانواده و رابطه آن با سخت رویی و خودکارآمدی تحقیق جدیدی انجام شود.

منابع

- بالی لاشک، زینب (۱۳۸۲). بررسی رابطه بین باورهای خودکارآمدی (تحصیلی و عمومی) و ارجحیت ساختار کلاس (عملکردی - تبحری) با پیشرفت تحصیلی در دانشجویان سال سوم دانشگاه تهران، پایان نامه ارشد، دانشگاه تهران.
- بیابانگرد، اسماعیل (۱۳۸۴). روش های پیشگیری از افت تحصیلی. تهران.
- حسن آبادی، حمیدرضا (۱۳۸۰). بررسی باورهای معرفت شناختی و باورهای خودکارآمدی دانش آموزان و دانشجویان. رساله کارشناسی ارشد، دانشگاه تهران.
- جمهری، فرهاد، (۱۳۸۰). ارتباط بین سخت رویی و گرایش به افسردگی و اضطراب رساله دکتری دانشگاه علامه طباطبایی
- جمهری، فرهاد (۱۳۸۰). بررسی رابطه سخت رویی و گرایش به افسردگی و اضطراب بین زنان و مردان دانشجوی شهر تهران، پایان نامه دکتری، دانشگاه علامه طباطبایی.
- سرممد، زهره. بازرگان، عباس و حجاری. الهه (۱۳۷۶). روشهای تحقیق در علوم رفتاری تهران: انتشارات آگاه
- سیف، علی اکبر (۱۳۷۹)، روان شناسی پرورشی، روان شناختی یادگیری و آموزش. تهران: انتشارات آگاه.
- زارع، مهدی (۱۳۸۲) مقایسه رابطه حمایت اجتماعی و سخت رویی با فرسودگی شغلی رانندگان اتوبوسهای شرکت واحد و رانندگان شرکت تاکسی رانی، پایان نامه کارشناسی ارشد، دانشگاه علامه طباطبایی.
- سیدنی آلن شولتر، دوان شولتر، (۱۳۸۷) نظریه های شخصیت، ترجمه یحیی سید محمدی تهران: انتشارات نشر هما.
- صدر السادات، سید جلال، شمس اسفند آباد، حسن (۱۳۸۰) عزت نفس در افراد با نیازهای ویژه تهران، انتشارات سازمان بهزیستی کشور و دانشگاه علوم بهزیستی توانبخشی
- عبدی نیا، محمد دلیر (۱۳۷۷). بررسی روابط خودکارآمدی جهت گیری هدفی یادگیری خودگردان و پیشرفت تحصیلی دانش آموزان سوم راهنمایی
- علی نیا کروی، رستم (۱۳۸۲) بررسی رابطه بین خودکارآمدی عمومی و سلامت روان دانش آموزان پایه سوم مقطع متوسطه در شهر بابل.
- فرگوسن - جرج ۱. تاکانه، یوشیو (۱۹۸۹). تحلیل آماری در روان شناسی و علوم تربیتی. ترجمه علی دلاور. سیامک نقش بندی. (۱۳۷۷). چاپ اول، تهران: نشر ارسباران

Person logical and situational antecedents of Motivational pattern. *Interactional journal of intercultural Relations*. 5, 147- 163.

Harris, M. J. & Rosenthal. T. (1990). Four factors in the mediation of teacher expectancy effects in Feldman, R.s. (Ed), social psychology of Education (PP. 91- 114) . CAMBRIDGE: Cambridge university press.

Juvonen, J. and Murdock, T. B. (1993). How to promote social approval: Effects of audience and achievement outcome on publicly communicated attributions. *Journal of educational psychology*. 85, 265- 376.

Maehr, M. L. (1984). Meaning and motivation . in R. Ames & c. Ames (Eds.), *Research on motivation in Education: student motivation*. New York: Academic press.

Miltiadou, M. (1999). Motivational constructs as predictors of success in the online classroom EMC 703. Arisoua. State university http: 11 seamonket. Ed. Asu. Edu/ mcisaac/ emc 703/ Movies F. html.

Nicholls, J. G. (1979). Development of perception of own attainment and causal attributions for success and Failure in reading. *Journal of educational psychology*. 71, 94- 99.

Williams, Paula, G., Wiebe, Deborah. J., Smith, Timothy. W. (1992). Coping processes as mediators of the relation ship between harbiness and health. *Journal of Behavioral Medicine*, vol 15 (3): 237- 255.

Zimbardo, Philip. G. (1992). *Psychology and life*. Thirteenth Edition. Stanford university: Harper Collins.

Banadura, A. (1977). Social lerning theory. Englewood cliffs, NJ: prentice Hall

Bandura, A. (1997). *Self- wfficacy: the exercise of exercise of control*. Newyork: freeman

Bandura, A. (1992). *Exer cise of personal a gencythugh the self- efficacy machinism*. Inr: Chwar= er (ed)

- Bandura, A. (1997). Perceived self- efficacy in cognitive derelopment and functioning. *Educational psyehologist, 28, 117- 148.*
- Judkins, s.k. (2001). Stress, hardiness, and coping strategies among midlevel nurse managers: Implications for continuing higher education.
- Kobasa, s.c, maddi, s.r., & kahn, s. (1982). Hardiness and health: Aprospectvie study. *Journal of personality and social psechology, 42, 168- 177.*
- Kobasa, s.c., (1982). Commitment and coping in stress resistance among- lawyers. *Journal of personality and social psechology. 42,707-717.*
- Kobasa, s.c., (1979). Stressful life events, personality and health: an inquiry into hardiness. *Joumal ofpersonality and social psychology, 37, 1-11*
- Pearlin. j. f. schooler. C. the structure of coping. *Journal of health and social behavior. 19: 2-21, (1978).*
- Schwarzer, R. (1999). General perceived self- efficacy in a 14 cultures. Self efficacy assessment, [http: // www. Yorku. Ca/faculty/academic/ schwarze/ wor/ d14. html](http://www.Yorku.Ca/faculty/academic/schwarze/wor/d14.html).
- Ouellette, S. G. (1993). Inquiries in to hardiness. In L. gold berger & S. bresnity (eds.), *Hand book of stress. Theoretical and clinical* aspects (2nd ed.,pp. 202-240). New york: free press.