

A structural model of the relationship between personality traits and self-esteem with academic self-efficacy with the mediation of students' achievement motivation

Salman Akbardoost Zanganeh ¹ | Ata Tehranchi ² | Zahra Ejadi ³

1. PhD student in Educational Psychology, Department of Psychology, Bojnord Branch, Islamic Azad University, Bojnord, Iran. E-mail: salman.akbardoost63@gmail.com
2. Assistant Professor, Department of Psychology, Mashhad Branch, Imam Reza International University, Mashhad, Iran. E-mail: tehranchi.ata@gmail.com
3. Assistant Professor, Department of educational science, Esfarayen branch, Islamic Azad university, Esfarayen, Iran. E-mail: Zahra.Ejadi@iau.ac.ir

Article Info	ABSTRACT
Article type: Research Article Article history: Received: Received in revised form: Accepted: Published online: Keywords: personality traits, self-worth, achievement motivation, academic self-efficacy	The aim of the current research was to explain the structural model of the relationship between personality traits and self-worth with academic self-efficacy through the mediation of students' motivation to progress. In a structural equation and correlation design, 306 male students of the second secondary school in Gonabad city were selected in the academic year of 2021-2022 with a multi-stage cluster random sampling method, and the questionnaires of Neo's personality traits (1985), self-esteem questionnaires of Kroker et al. (2003) , Morgan and Jinks' (1999) academic self-efficacy and Hermans' (1977) achievement motivation completed. Data analysis was done with Pearson correlation and structural equation modeling with SPSS.27 and AMOS.24 software. The hypothesized model had a good fit with the data. The results showed that personality traits and self-esteem have a significant direct and indirect effect on academic self-efficacy ($P \geq 0.01$). And the direct effect of these variables on academic self-efficacy is more than its indirect effect. Also, the comparison of direct and indirect effects shows that motivation to progress in relation to personality traits and self-worth plays a mediating role with academic self-efficacy, and self-worth ($P < 0.01$) compared to personality traits ($P > 0.05$) has a greater indirect effect on academic self-efficacy. Based on this, it can be concluded that students' academic self-efficacy can be increased due to the relationship between personality traits and self-worth with the motivation to progress, and by strengthening the motivation to progress, the relationship between personality traits and self-worth can be strengthened with students' academic self-efficacy.
Cite this article: Akbardoost Zanganeh, Salman; Tehranchi, Ata and Ejadi, Zahra. (2024). A structural model of the relationship between personality traits and self-esteem with academic self-efficacy with the mediation of students' achievement motivation. <i>Journal of Educational Psychology Studies</i>, 21(54), 22-?	
	© The Author(s). DOI: 10.22111/JEPS.2024.46078.5447 Publisher: University of Sistan and Baluchestan



مدل ساختاری روابط بین ویژگی های شخصیتی و خود ارزشمندی با خودکارآمدی تحصیلی

با میانجیگری انگیزه پیشرفت دانش آموزان

سلمان اکبر دوست زنگنه^۱ | عطا تهرانچی^۲ | زهرا ایجادی^۳

۱. دانشجوی دکتری، گروه روانشناسی، واحد بجنورد، دانشگاه آزاد اسلامی، بجنورد، ایران. رایانامه: salman.akbaridoost63@gmail.com

۲. نویسنده مسئول، استادیار، گروه روانشناسی، واحد مشهد، دانشگاه بین المللی امام رضا، مشهد، ایران. رایانامه: tehranchi.ata@gmail.com

۳. استادیار، گروه علوم تربیتی، واحد اسفراین، دانشگاه آزاد اسلامی، اسفراین، ایران. رایانامه: Zahra.Ejadi@iau.ac.ir

اطلاعات مقاله	چکیده
نوع مقاله: مقاله پژوهشی	هدف از پژوهش حاضر تبیین مدل ساختاری روابط بین ویژگی های شخصیتی و خود ارزشمندی با خودکارآمدی تحصیلی با میانجیگری انگیزه پیشرفت دانش آموزان بود. در یک طرح همبستگی و معادلات ساختاری تعداد ۳۰۶ نفر از دانش آموزان پسر متوسطه دوم شهر گناباد در سال تحصیلی ۱۴۰۱-۱۴۰۰ با روش نمونه گیری تصادفی خوشه ای چندمرحله ای انتخاب شدند و پرسشنامه های ویژگی های شخصیتی نئو (۱۹۸۵)، خود ارزشمندی کروکر و همکاران (۲۰۰۳)، خودکارآمدی تحصیلی مورگان و جینکز (۱۹۹۹) و انگیزه پیشرفت هرمنس (۱۹۷۷) را تکمیل کردند. تحلیل داده ها با همبستگی پیرسون و مدل سازی معادلات ساختاری با نرم افزارهای SPSS.27 و AMOS.24 انجام شد. مدل مفروض برازش مطلوبی با داده ها داشت. نتایج نشان داد که ویژگی های شخصیتی و خود ارزشمندی اثر مستقیم و غیرمستقیم معنی داری بر خودکارآمدی تحصیلی دارد ($P \leq 0/01$). و اثر مستقیم این متغیرها بر خودکارآمدی تحصیلی بیشتر از اثر غیرمستقیم آن است. همچنین مقایسه اثرات مستقیم و غیرمستقیم نشان می دهد انگیزه پیشرفت در رابطه با ویژگی های شخصیتی و خود ارزشمندی با خودکارآمدی تحصیلی نقش واسطه ای دارد و خود ارزشمندی ($P < 0/01$) در مقایسه با ویژگی های شخصیتی ($P < 0/05$) اثر غیرمستقیم بیشتری بر خودکارآمدی تحصیلی دارد. بر همین اساس می توان نتیجه گرفت که خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان به واسطه ارتباط ویژگی های شخصیتی و خود ارزشمندی با انگیزه پیشرفت می تواند افزایش یابد و با تقویت انگیزه پیشرفت می توان به روابط بین ویژگی های شخصیتی و خود ارزشمندی با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان قوت بخشید.
تاریخ دریافت:	
تاریخ ویرایش:	
تاریخ پذیرش:	
تاریخ انتشار:	
واژگان کلیدی:	
ویژگی های شخصیتی، خود ارزشمندی، انگیزه پیشرفت، خودکارآمدی تحصیلی	

استناد به این مقاله: اکبر دوست زنگنه، سلمان؛ تهرانچی، عطا و ایجادی، زهرا. (۱۴۰۳). مدل ساختاری روابط بین ویژگی های شخصیتی و

خود ارزشمندی با خودکارآمدی تحصیلی با میانجیگری انگیزه پیشرفت دانش آموزان. مجله مطالعات روانشناسی تربیتی، ۲۱(۵۴)، ۹-؟

DOI: 10.22111/JEPS.2024.46078.5447



© نویسندگان.

ناشر: دانشگاه سیستان و بلوچستان

مقدمه

در نظام آموزشی هر کشور، رشد و پیشرفت یادگیرندگان مهم‌ترین هدف پرورشی و تربیتی محسوب می‌گردد به همین دلیل کلیه عواملی که با ارتقای توانمندی‌های دانش‌آموزان در ارتباط باشد حائز اهمیت می‌باشد (لثو، چن، یا و ژانگ^۱، ۲۰۲۳). هرچند که عوامل مختلفی می‌تواند با رشد توانمندی‌های دانش‌آموزان در ارتباط باشد، اما شواهد نشان می‌دهد وجود احساس توانایی و خودکارآمدی^۲ می‌تواند در این رابطه نقش داشته باشد (کاراکس، پالات، یرسی و دیمیرکو^۳، ۲۰۲۳). خودکارآمدی به باورها یا قضاوت‌های فرد به توانایی‌های خود در انجام وظایف و مسئولیت‌ها اشاره دارد که بنیه شخصیتی فرد در رویارویی با مسائل و رسیدن به اهداف و موفقیت‌های اوست و بیشتر از این‌که تحت تأثیر هوش و توان یادگیری باشد، تحت تأثیر ویژگی‌های شخصیتی ازجمله باور داشتن خود، تلاشگر بودن، خودسنجی، خودتنظیمی و خود رهبری است (تسای، چنگ، چن و هسو^۴، ۲۰۲۴). اما مفهوم خودکارآمدی هنگامی که در مورد مسائل مرتبط با تحصیل مدنظر قرار می‌گیرد، تحت عنوان خودکارآمدی تحصیلی^۵ شناخته می‌شود که اشاره به باور اساسی فرد به توانمندی در یادگیری مسائل درسی دارد که در دانش‌آموز این اطمینان را ایجاد می‌نماید که در انجام وظایف تحصیلی مانند خواندن کتاب، پاسخ به سؤالات در کلاس و آمادگی جهت آزمون توانا است (گیبور، مک الوانی، بوس، کالر و چویر^۶، ۲۰۲۰). بدین دلیل که خودکارآمدی تحصیلی می‌تواند نقش مؤثری در موفقیت تحصیلی دانش‌آموزان داشته باشد بررسی عوامل پیش‌بینی کننده آن از اهمیت ویژه‌ای برخوردار است و پژوهش‌های مختلف عوامل متعددی را در این رابطه دخیل دانسته‌اند (باسیته، سیاپورتا و لیچونتو^۷، ۲۰۲۰).

از میان عوامل مرتبط با خودکارآمدی تحصیلی، به نظر می‌رسد ویژگی‌های شخصیتی^۸ می‌تواند یک عامل پیش‌بینی کننده باشد. چرا که این ویژگی‌ها، ابعادی از تفاوت‌های فردی هستند که

¹ Luo, Chen, Yu & Zhang

² self-efficacy

³ Karakose, Polat, Yirci & Demirkol

⁴ Tsai, Chang, Chen & Hsu

⁵ Academic self-efficacy

⁶ Gebauer, McElvany, Bos, Köller & Schöber

⁷ Basith, Syahputra & Ichwanto

⁸ Personality traits

نشان‌دهنده الگوهای ثابت و پایداری از افکار، احساسات و رفتار می‌باشند (فست و فست^۱، ۲۰۰۲؛ ترجمه سید محمدی، ۱۴۰۲). کاستا و مک کرا^۲، پنج ویژگی شخصیت را شامل روان رنجورخویی، برون‌گرایی، باز بودن به تجربه، توافق‌پذیری و وجدانی بودن یا وظیفه‌شناسی را مطرح نموده و معتقدند که هر یک از این ویژگی‌ها، می‌تواند رفتار و عملکرد عمومی فرد را تحت تأثیر قرار دهد (شولتز و شولتز^۳، ترجمه سید محمدی، ۱۴۰۲). پژوهش‌های زیادی در رابطه با ارتباط ویژگی‌های شخصیتی با عملکرد تحصیلی نیز انجام گرفته است. به عقیده کوینن، گالستین، استولپ و تیمپلار^۴ (۲۰۲۱) برخی از ویژگی‌های شخصیتی می‌تواند پیش‌بینی کننده عملکرد تحصیلی باشد و در این میان نقش ویژگی‌های شخصیتی مثبت و منفی در میزان موفقیت تحصیلی به وضوح قابل مشاهده است. پژوهش میرشرف‌الدین و حسینی (۱۳۹۶) نشان می‌دهد خودکارآمدی در تحصیل می‌تواند تحت تأثیر ویژگی‌های شخصیتی افراد قرار گیرد به طوری که خودکارآمدی تحصیلی با ویژگی شخصیتی روان نژندگرایی رابطه منفی و معنادار دارد، اما با ویژگی شخصیتی باوجدان بودن رابطه مثبت و معنادار دارد. تحقیق پورسید و خرمائی (۱۳۹۸) نیز نشان می‌دهد از میان ویژگی‌های شخصیتی توافق‌پذیری و گشودگی به تجربه با خودکارآمدی تحصیلی در ارتباط است. همچنین پژوهش انجام گرفته رویز^۵ (۲۰۲۱) نیز نشان می‌دهد برخی از ویژگی‌های شخصیتی می‌تواند به عنوان پیش‌بینی کننده‌های مثبت و منفی خودکارآمدی تحصیلی مدنظر قرار گیرد به طوری که وظیفه‌شناسی و باز بودن نسبت به تجربه می‌تواند پیش‌بینی کننده مثبت خودکارآمدی تحصیلی باشد.

هرچند که خودکارآمدی می‌تواند بر اساس عوامل مختلفی پیش‌بینی شود؛ به نظر می‌رسد خودارزشمندی^۶ می‌تواند با این موضوع در ارتباط باشد چراکه وقتی افراد بتوانند احساس مثبتی در مورد خود داشته باشند می‌توانند به باور خودکارآمدی دست یابند (آچمد، فایتروان، کورنیوان و چن^۷، ۲۰۲۳). خودارزشمندی می‌تواند در دو بعد درونی و بیرونی مطرح گردد که در بعد درونی

¹ Fist & Fist

² Costa & McGraw

³ Schultz & Schultz

⁴ Coenen, Golsteyn, Stolp & Tempelaar

⁵ Rivers

⁶ Self-Worth

⁷ Achmad, Fitriawan, Kurniawan & Chen

فرد در صورتی خود را ارزشمند می‌داند که از سوی خانواده حمایت دریافت کند و در بعد بیرونی فرد میزان ارزشمندی خود را در شایستگی‌های علمی و آموزشی؛ رقابت و سبقت جویی؛ جنبه‌های جسمانی، فیزیکی و ظاهری و موردپذیرش دیگران واقع‌شدن بدانند؛ که همین موضوع می‌تواند بر عملکرد عمومی او تأثیر گذارد (یمینی و سدیدی، ۱۳۹۷). شواهد نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که از احساس خودارزشمندی بالاتری برخوردارند بهتر می‌توانند در موارد مرتبط با دروس موفقیت‌آمیزتر عمل نموده و خودکارآمدی بالاتری را گزارش نمایند (براتی، ولی الله، صالح صدقپور و تجلی، ۱۳۹۸). همچنین شواهد دیگری مؤید این ادعاست که دانش‌آموزانی که خودارزشمندی بالاتری را تجربه می‌کنند، خودکارآمدی بالاتری داشته و اطمینان بیشتری به خود در خصوص انجام وظایف تحصیلی دارند (نازاریان، پورگراوند و نصرتی، ۱۳۹۵). پژوهش زانگ، دونگ، فانگ، چای، می و فان^۱ (۲۰۱۸) نیز که در ارتباط بین احساس ارزشمندی با خودکارآمدی انجام گرفته است نشان می‌دهد بین خودارزشمندی با خودکارآمدی رابطه مثبت معنادار وجود دارد.

اما در این میان مشاهده می‌شود که خودکارآمدی تحصیلی می‌تواند توسط عوامل متعدد فردی، روان‌شناختی و اجتماعی پیش‌بینی گردد که برخی از این عوامل به‌طور مستقیم با این مقوله در ارتباط بوده و برخی دیگر می‌تواند نقش واسطه‌ای در این رابطه داشته باشند (میرزایی علویجه و همکاران، ۱۳۹۶) با توجه به این مسئله به نظر می‌رسد انگیزه پیشرفت^۲ می‌تواند نقش واسطه‌ای در ارتباط بین ویژگی‌های شخصیتی و خودارزشمندی با خودکارآمدی تحصیلی داشته باشد چرا که انگیزه پیشرفت اشاره به گرایشی دارد که برای ارزیابی همه‌جانبه عملکرد فرد با توجه به عالی‌ترین معیارها، تلاش برای موفقیت در عملکرد و برخورداری از لذتی که با موفقیت در عملکرد همراه است، شناخته می‌شود (باتل^۳، ۲۰۱۴؛ به نقل از گرشناسبی، خرسند و تقی زاده، ۱۳۹۷). موری^۴ (۱۹۸۳) انگیزه پیشرفت را یک میل یا علاقه کلی به موفقیت کلی یا موفقیت خاص تعریف کرده‌اند و معتقدند انگیزه پیشرفت، میل به غلبه بر مشکلات، تمرین قدرت، تلاش برای انجام دادن

^۱ Zhang, Dong, Fang, Chai, Mei & Fan

^۲ achievement motivation

^۳ Battle

^۴ Moray

امور مشکل و تلاش برای اجرای هر چه سریع‌تر کارها است (خوش‌روش، پورمحسن و یگانه دوست، ۱۳۹۹). برخورداری از انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان باعث می‌گردد تا توانایی آنان در مقابله با مشکلات تحصیلی افزایش یابد و این موضوع موجب بهبود عملکرد تحصیلی آنان گردد (آزاد و علوی، ۱۳۹۹). پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد دانش‌آموزانی که دارای انگیزه پیشرفت تحصیلی بالاتری هستند نسبت به دانش‌آموزان بی‌انگیزه عملکرد عمومی بهتری داشته و از خودکارآمدی تحصیلی بالاتری برخوردار می‌باشند (حسینی و عباسی، ۱۳۹۹). همچنین پژوهش مالکوک و کیسن موتلو^۱ (۲۰۱۸) نیز مؤید این موضوع است که انگیزه پیشرفت در دانش‌آموزان می‌تواند با خودکارآمدی آنان در ارتباط باشد و به هر میزان که انگیزه پیشرفت بالاتر باشد سطح خودکارآمدی تحصیلی آنان نیز بیشتر می‌گردد.

شواهد نشان می‌دهد بین ویژگی‌های شخصیتی دانش‌آموزان با انگیزه پیشرفت آنان رابطه وجود دارد به‌طوری‌که پژوهش یعقوب زاده و همکاران (۱۳۹۷) نشان می‌دهد ویژگی‌های شخصیتی مثبت می‌تواند با انگیزه پیشرفت تحصیلی در ارتباط باشد و در این رابطه هوش هیجانی و احساس ارزشمندی نقش واسطه‌ای دارد. مامادو، کروس و اولسنزیوسکی - کوبیلیوس^۲ (۲۰۲۱) نیز در پژوهشی نشان دادند تمام پنج ویژگی‌های شخصیتی پیش‌بینی‌کننده موفقیت و انگیزه پیشرفت تحصیلی دانش‌آموزان هستند و روان رنجورخویی و برون‌گرایی ارتباط مستقیم منفی با پیشرفت دارد؛ در صورتی‌که توافق‌پذیری، وظیفه‌شناسی و باز بودن نسبت به تجربه با پیشرفت تحصیلی ارتباط مثبت معنی‌دار دارد. بابادی، نقدی مشهدیکلائی و نقدی مشهدیکلائی (۱۳۹۷) نیز در تحقیقی که بر روی دانش‌آموزان انجام شد نشان دادند، رابطه مثبت و معناداری میان عزت‌نفس با انگیزه پیشرفت دانش‌آموزان وجود دارد و به هر میزان دانش‌آموزان از احساس ارزشمندی بالاتری برخوردار باشند، انگیزه پیشرفت تحصیلی بالاتری خواهند داشت. استهالبرگ، تومینه، پولکا و نمپورتا^۳ (۲۰۱۹) در تحقیق خود به این نکته پی بردند که خودارزشمندی می‌تواند بر عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان تأثیر مثبت داشته باشد و باعث گردد تا انگیزه بیشتری برای

^۱ Malkoç & Kesen Mutlu

^۲ Mammadov, Cross & Olszewski-Kubilius

^۳ Ståhlberg, Tuominen, Pulkka, & Niemivirta

پیشرفت کسب نموده و هدف‌گذاری مناسب‌تری را برای دستیابی به موفقیت‌های تحصیلی بکار برند.

با توجه به اینکه پژوهش‌های پیشین نشان می‌دهد که عدم وجود خودکارآمدی در دانش‌آموزان می‌تواند انگیزه تحصیلی را کاهش دهد و افت تحصیلی (نایر و سوتار^۱، ۲۰۲۳)؛ ترک تحصیلی (بویزا و همکاران^۲، ۲۰۲۴)، ضعف ارزشمندی (هاینیف، بیبی و گول^۳، ۲۰۲۳)؛ عدم تمایل به ادامه تحصیل در مقاطع بالاتر (لین و لی^۴، ۲۰۲۴)؛ و عدم سرزندگی تحصیلی (وینفیلد و همکاران^۵، ۲۰۲۳) را موجب گردد؛ توجه به عوامل مرتبط با آن در جامعه دانش‌آموزان مقطع متوسطه دوم ارزش پژوهشی دارد؛ چرا که دانش‌آموزان این مقطع در حال آمادگی برای ورود به دانشگاه و مقاطع آموزش عالی هستند و خودکارآمدی آنان می‌تواند به رشد تحصیلی و اجتماعی آنان جهت ورود به زندگی شغلی کمک کند. همچنین با توجه به اینکه پژوهشگران تربیتی همواره به بررسی و شناخت متغیرهای شخصیتی و رفتاری در سازه‌های تحصیلی تأکید دارند و با توجه به اینکه شناسایی عوامل اثرگذار بر خودکارآمدی تحصیلی یکی از موضوع‌های مهم در امر موفقیت و پیشرفت دانش‌آموزان است؛ مطالعه حاضر همسو با چنین روندهای پژوهشی از یک‌سو توجه خود را به متغیرهای شناختی و از طرف دیگر به توانمندی‌ها و ویژگی‌های شخصیت فراگیران معطوف کرده است و متغیرهایی همچون ویژگی‌های شخصیتی، خودارزشمندی و انگیزه پیشرفت و رابطه آن‌ها با خودکارآمدی تحصیلی را مورد بررسی قرار داده و درصدد است به بررسی این موضوع بپردازد که چه میزان از واریانس خودکارآمدی تحصیلی را می‌توان بر اساس ویژگی‌های شخصیتی، خودارزشمندی، و انگیزه پیشرفت آنان پیش‌بینی نمود؟ درمجموع چون پژوهش‌هایی که بتواند عوامل مستقیم و واسطه‌ای پیش‌بینی‌کننده خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان را بررسی نموده و بتواند به ارائه الگو و مدلی که رابطه بین متغیرها دخیل در آن را مشخص نماید بپردازد؛ می‌تواند مسیر روشنی را پیش روی مشاوران و بانیان تعلیم و تربیت قرار دهد تا بتوانند

¹ Nair & Sutar

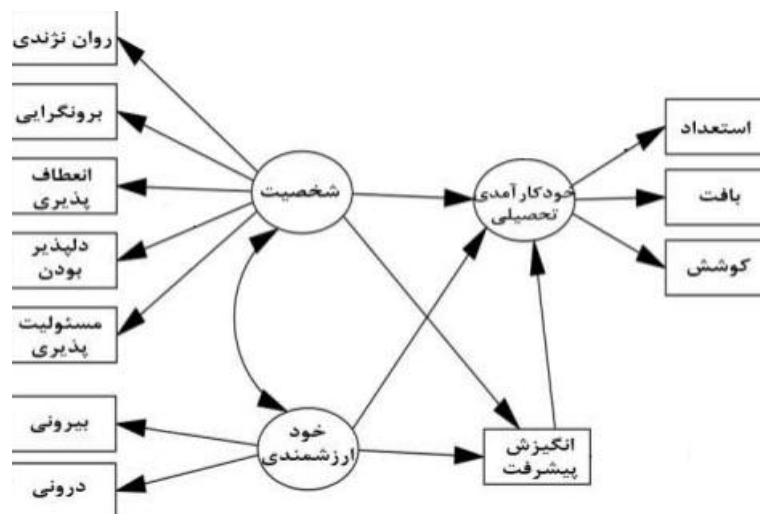
² Buizza, Cela, Sbravati, Bornatici, Rainieri & Ghilardi

³ Hanif, Bibi & Gul

⁴ Lin & Li

⁵ Weibenfels, Hoffmann, Dörrenbächer-Ulrich & Perels

برنامه ریزی های منسجمی را در این رابطه انجام دهند که به سود جامعه هدف ختم گردد؛ انجام این پژوهش حائز اهمیت است؛ به همین دلیل در این پژوهش، پژوهشگر به دنبال پاسخگویی به این سوال است که آیا انگیزه پیشرفت می تواند در رابطه بین ویژگی های شخصیتی و خود ارزشمندی با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان نقش میانجی داشته باشد؟ مدل مفهومی پژوهش، در نمودار ۱ نشان داده شده است.



نمودار ۱. مدل مفهومی پژوهش

روش پژوهش

روش پژوهش حاضر از نوع تحقیقات همبستگی و مدل معادلات ساختاری بود. جامعه آماری این پژوهش کلیه دانش آموزان پسر مقطع متوسطه دوم شهر گناباد در سال تحصیلی ۱۴۰۰-۱۴۰۱ به تعداد ۱۵۰۰ نفر بود و نمونه موردنظر بر اساس جدول مورگان تعداد ۳۰۶ نفر تعیین شد. جهت نمونه گیری از روش نمونه گیری خوشه ای چندمرحله ای استفاده شد؛ به این صورت که از بین مدارس پسرانه متوسطه دوم شهر گناباد ۷ مدرسه انتخاب و از هر مدرسه سه پایه و از هر پایه سه کلاس انتخاب گردید. برای جمع آوری داده ها از ابزارهای زیر استفاده شد

۱- پرسشنامه ویژگی‌های شخصیتی نئو (NEO)

فرم کوتاه ویژگی‌های شخصیتی نئو ابزاری است ۶۰ سؤالی که پنج عامل بزرگ شخصیت یعنی روان‌نژندی، برون‌گرایی، اشتیاق به تجارب تازه، توافق‌پذیری و وظیفه‌شناسی را موردسنجش قرار می‌دهد. و در سال ۱۹۸۵ توسط مک کری و کاستا تهیه‌شده است و بر اساس مقیاس لیکرت نمره‌گذاری میشود به این صورت که به کاملاً مخالفم نمره ۴، مخالفم نمره ۳، بی‌تفاوت نمره ۲، موافقم نمره ۱ و کاملاً موافقم نمره ۰ تعلق می‌گیرد. این ابزار توسط مک کری و کاستا (۲۰۰۰) اعتبار یابی شده و ضرایب اعتبار آن بین ۰/۸۳ تا ۰/۷۵ به‌دست‌آمده است. و ضرایب آلفای کرونباخ در روان رنجورخویی، برون‌گرایی، باز بودن به تجربه، توافق‌پذیری^۲ و وجدانی بودن یا وظیفه‌شناسی^۳ به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۷۳، ۰/۵۶، ۰/۶۸ و ۰/۸۷ به‌دست‌آمده است. همچنین روایی این ابزار توسط سازندگان آن مناسب گزارش شده است. در ایران نیز ضرایب آلفای کرونباخ این ابزار توسط انیسی و همکاران (۱۳۹۰) برای هر یک از عوامل رنجورخویی، برون‌گرایی، باز بودن به تجربه، توافق‌پذیری و وجدانی بودن یا وظیفه‌شناسی به ترتیب ۰/۶۸، ۰/۶۶، ۰/۶۵، ۰/۶۷ و ۰/۶۴ به‌دست‌آمده است و بررسی روایی این ابزار در همبستگی با پرسشنامه آیزنک (۱۹۷۴) در روان رنجورخویی و برون‌گرایی به ترتیب ۰/۶۸ و ۰/۴۷ به دست آمده است. آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر برای رنجورخویی، برون‌گرایی، باز بودن به تجربه، توافق‌پذیری و وجدانی بودن یا وظیفه‌شناسی به ترتیب ۰/۸۵، ۰/۸۰، ۰/۶۶، ۰/۶۸ و ۰/۸۲ به‌دست‌آمد.

۲- پرسشنامه خود ارزشمندی کروکر و همکاران^۴ (CSWS)

این پرسشنامه در سال ۲۰۰۳ توسط کروکر و همکاران تدوین‌شده و شامل ۳۵ سؤال است. این مقیاس در قالب هفت مؤلفه آورده شده است و از این هفت مؤلفه، مؤلفه پنجم و هفتم خودارزشمندی درونی و مؤلفه‌ای اول، دوم، سوم، چهارم و ششم خودارزشمندی بیرونی را نشان می‌دهند. الگوی پاسخ‌گویی به سؤالات از مقیاس ۷ درجه‌ای لیکرت (شدیداً مخالفم: ۱، مخالفم: ۲، تا حدی مخالف: ۳، خنثی: ۴، تا حدی موافق: ۵، موافقم: ۶، شدیداً موافقم: ۷) است و

^۱ Neuroticism-Extraversion-Openness Inventory^۲ Agreeableness^۳ Conscientiousness^۴ Contingencies of self-worth scale

سؤالات (۴-۶-۱۰-۱۳-۱۵-۲۳-۳۰) به صورت معکوس نمره گذاری می شود. این ابزار دارای دو خرده مقیاس خود ارزشمندی بیرونی و خود ارزشمندی درونی بوده و یک نمره کل دارد که از جمع دو خرده مقیاس به دست می آید. در این مقیاس به هر اندازه آزمودنی نمره کل بالاتری را به دست آورد؛ از خود ارزشمندی کلی بالاتری برخوردار است. کروکر و همکاران (۲۰۰۳) همسانی درونی این ابزار را از طریق ضریب آلفای کرونباخ برابر با ۰/۹۶ به دست آوردند و در همین پژوهش روایی ابزاری در همبستگی با پرسشنامه عزت نفس کوپر اسمیت (۱۹۶۷) برابر با ۰/۶۸ به دست آمد و تأییدکننده روایی همگرایی آن بوده است. در ایران نیز زکی (۱۳۹۰) میزان پایایی ابزار را با آلفای کرونباخ ۰/۸۳ به دست آورده است و روایی ابزاری در همبستگی با پرسشنامه عزت نفس کوپر اسمیت (۱۹۶۷) ۰/۶۵ گزارش شده است. آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر ۰/۸۰ به دست آمد.

۳- پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی (MJSES)

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی توسط مورگان و جینکز در سال ۱۹۹۹ ساخته شد. این ابزار دارای ۳۰ سؤال و ۳ خرده مقیاس شامل استعداد، کوشش و بافت است. روش نمره گذاری پرسشنامه با لیکرت چهارگزینه ای انجام میشود و به کاملاً مخالفم، تا حدودی مخالفم، تا حدودی موافقم و کاملاً موافقم به ترتیب دارای نمرات ۱ تا ۴ داده می شود. پایایی این پرسشنامه با آزمون آلفای کرونباخ برای خودکارآمدی دانش آموز ۰/۷۶، کوشش ۰/۶۵، استعداد ۰/۶۶، بافت ۰/۶۰ به دست آمده است و همچنین روایی این ابزار توسط سازندگان آن مناسب گزارش شده است (مورگان و جینکز، ۱۹۹۹). در ایران نیز مظاهری و صادقی (۱۳۹۴) ضرایب پایایی ابزاری را برای خودکارآمدی کلی ۰/۷۶ و خرده مقیاس های استعداد ۰/۷۹، بافت ۰/۶۲ و کوشش ۰/۵۹ به دست آورده اند. و روایی این ابزار نیز مناسب گزارش شده است. آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر برای کل مقیاس ۰/۷۴؛ و برای هر یک از خرده مقیاس های کوشش ۰/۶۶، استعداد ۰/۶۸، بافت ۰/۶۹ به دست آمده است.

۴- پرسشنامه انگیزه پیشرفت (A.M.T)^۲

^۱ Morgan Jenks self-efficacy Scale

^۲ Achievement Motivation test

پرسشنامه انگیزه پیشرفت توسط هرمنس در سال ۱۹۷۷ ساخته شده است که برای ارزیابی پیشرفت تحصیلی مورد استفاده قرار می گیرد. این پرسشنامه دارای ۲۹ سؤال است که سؤالات پرسشنامه به صورت جملات ناتمام بیان شده و به دنبال هر جمله چند گزینه داده شده است. شیوه نمره گذاری این پرسشنامه برای هر سؤال پرسشنامه ۴ گزینه نوشته شده است این گزینه ها به حسب اینکه شدت انگیزه پیشرفت از زیاد به کم یا کم به زیاد باشد به آن ها نمره داده می شود و نمره کل یعنی نمره ای که از مجموع سؤالات به دست می آید اگر بالا باشد نشانگر انگیزه پیشرفت بالا و نمرات پایین بیانگر انگیزه پیشرفت پایین در فرد است. روایی و پایایی خارجی این پژوهش توسط هرمنس (۱۹۷۰) محاسبه گردید و ضریب همبستگی هر سؤال را با رفتارهای پیشرفت گرا محاسبه نمود ضرایب به ترتیب سؤالات پرسشنامه در دامنه ای از ۰/۳۰ تا ۰/۵۷ بوده و برای محاسبه پایایی این پرسشنامه از روش آزمون آلفای کرونباخ استفاده گردید. ضریب پایایی محاسبه شده برای پرسشنامه به میزان ۰/۸۴ به دست آمد. با استفاده از روش باز آزمایی در مطالعه اصلی پرسشنامه بعد از گذشت سه هفته مجدداً به کارآموزان داده شد. ضریب پایایی به دست آمده ۰/۸۴ به دست آمد. همچنین ضریب اعتبار داخلی این آزمون توسط نامدار (۱۳۸۲) با استفاده از روش آلفای کرونباخ، ۰/۹۰ به دست آمد و روایی آن ۰/۸۴ به دست آمد (اکبری، ۱۳۸۶). آلفای کرونباخ در پژوهش حاضر برای کل مقیاس ۰/۸۶ به دست آمده است.

روش اجرا

پس از کسب مجوزهای لازم برای انجام کار پژوهش از معاونت پژوهشی دانشگاه و تکمیل ابزارهای پژوهش توسط آزمودنی ها، پرسشنامه های مذکور جمع آوری شده و نسبت به تجزیه و تحلیل آن ها با شاخص های توصیفی، همبستگی پیرسون و مدل سازی معادلات ساختاری و با نرم افزارهای SPSS.27 و AMOS.24 اقدام شده است

یافته ها

بر اساس خصوصیات جمعیت شناختی شرکت کنندگان در پژوهش حاضر، میانگین و انحراف معیار سنی شرکت کنندگان به ترتیب ۱۶/۴۷ و ۰/۷۳ با دامنه ۱۶ تا ۱۸ سال بود. از این تعداد ۴۸/۳ درصد در پایه دهم، ۳۵/۱ در پایه یازدهم و ۲۱/۱ درصد در پایه دوازدهم مشغول به تحصیل

بودند. رشته تحصیلی ۳۸/۸ درصد علوم انسانی، ۳۳/۹ درصد علوم تجربی و ۲۷/۳ درصد ریاضی بود.

پیش از اجرای تحلیل آماری، پرت‌های تک متغیره با نمودار جعبه‌ای و پرت‌های چندمتغیره با اصلاح آماره ماهالانوبیس^۱ مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد که یک مورد داده پرت چندمتغیره وجود دارد. تحلیل‌ها با حذف این مورد و با داده‌های ۳۰۳ نفر ادامه یافت. شاخص‌های توصیفی و ضرایب همبستگی متغیرهای پژوهشی در جدول ۱ آورده شده است.

^۱ Mahalanobis

جدول ۱. شاخص‌های توصیفی و ماتریس همبستگی متغیرهای پژوهش

متغیرها	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲
۱. روان‌نژندی	۱											
۲. برونگرایی	-۰/۳۵**	۱										
۳. انعطاف پذیری	-۰/۲۸**	۰/۳۲**	۱									
۴. دلبذیر بودن	-۰/۳۷**	۰/۲۹**	۰/۳۳**	۱								
۵. مسئولیت‌پذیری	-۰/۳۶**	۰/۴۷**	۰/۴۲**	۰/۴۰**	۱							
۶. خودارزشمندی درونی	-۰/۱۰	۰/۲۱**	۰/۱۸**	۰/۲۱**	۰/۲۵**	۱						
۷. خودارزشمندی بیرونی	-۰/۰۵	۰/۱۱*	۰/۱۱*	۰/۱۶**	۰/۱۶**	۰/۴۹**	۱					
۸. انگیزش پیشرفت	-۰/۰۶	۰/۱۸**	۰/۱۷**	۰/۲۱**	۰/۲۷**	۰/۳۳**	۰/۲۴**	۱				
۹. استعداد	-۰/۲۱**	۰/۲۶**	۰/۳۲**	۰/۳۴**	۰/۳۶**	۰/۳۱**	۰/۲۴**	۰/۳۵**	۱			
۱۰. بافت	-۰/۱۸**	۰/۳۰**	۰/۲۷**	۰/۳۳**	۰/۳۲**	۰/۳۳**	۰/۲۹**	۰/۳۲**	۰/۴۲**	۱		
۱۱. کوشش	-۰/۰۸	۰/۱۶**	۰/۲۳**	۰/۱۹**	۰/۳۱**	۰/۱۹**	۰/۲۰**	۰/۲۷**	۰/۴۴**	۰/۴۴**	۱	
۱۲. خودکارآمدی تحصیلی	-۰/۲۱**	۰/۳۰**	۰/۳۴**	۰/۳۸**	۰/۳۹**	۰/۳۷**	۰/۳۱**	۰/۴۱**	۰/۸۸**	۰/۷۵**	۰/۵۹**	۱
میانگین	۲۲/۲۴	۲۹/۵۶	۲۶/۷۸	۲۶/۷۲	۳۱/۵۲	۱۱/۰۶	۲۴/۷۴	۵۵/۷۱	۴۶/۲۷	۴۷/۷۴	۱۴/۰۱	۱۰۸/۱۲
انحراف معیار	۷/۴۱	۵/۲۰	۴/۴۶	۵/۴۵	۴/۳۱	۱/۳۷	۲/۶۵	۶/۸۲	۸/۱۳	۵/۰۹	۱/۷۶	۱۲/۲۲

*P<۰/۰۵ **P<۰/۰۱

جدول ۲ نشان می‌دهد که روان نژندی با استعداد، بافت و نمره کل خودکارآمدی تحصیلی در سطح ۰/۰۱ رابطه منفی و معناداری دارد. رابطه سایر متغیرها نیز با ابعاد و نمره کل خودکارآمدی تحصیلی مثبت و معنادار است.

در بررسی مفروضات مدلیابی معادلات ساختاری، نرمال بودن تک متغیره با در نظر کجی و کشیدگی بررسی شد. نتایج نشان داد که ضرایب کجی بین ± 2 و ضرایب کشیدگی بین ± 7 قرار داشته و نرمال بودن محقق شده است. نرمال بودن چند متغیره، با اجرای آزمون کالموگروف-اسمیرنوف یکراهه بر روی مقادیر باقیمانده‌های استاندارد شده مورد بررسی قرار گرفت و نشان داد که توزیع باقیمانده‌ها نرمال است ($P\text{-value} > 0/05$). شاخص تحمل^۱ کوچکتر از ۱ و بزرگتر از ۰/۶۲ و شاخص تورم واریانس^۲ (VIF) کوچکتر از ۱/۶۱ بود و نشان داد که عدم همخطی چندگانه محقق شده است. در بررسی مفروضه استقلال خطاها آماره دوربین واتسون^۳ برابر با ۲/۰۱ بود و نشان از استقلال خطاها داشت. پس از تحقق مفروضات، برآورد مدل با روش بیشینه درست نمایی انجام شد.

بررسی مدل‌های اندازه‌گیری نشان داد که در مدل شخصیت، مسئولیت‌پذیری بیشترین بار عاملی را بر روی سازه مکنون دارد ($\beta=0/74$). در مدل اندازه‌گیری خودارزشمندی، بعد بیرونی ($\beta=0/79$) و در مدل خودکارآمدی تحصیلی، استعداد ($\beta=0/69$) دارای بیشترین بار عاملی هستند. شاخص‌های برازش مدل در جدول ۲ آورده شده است.

جدول ۲. شاخص‌های نیکویی برازش مدل پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی

شاخص‌های برازش	χ^2/df	GFI	CFI	IFI	TLI	RMSEA
مقدار محاسبه شده	۱/۲۳	۰/۹۷	۰/۹۹	۰/۹۹	۰/۹۸	۰/۰۳
حد مطلوب	≤ 3	۰/۹۰	۰/۹۰	۰/۹۰	۰/۹۰	$\leq 0/08$

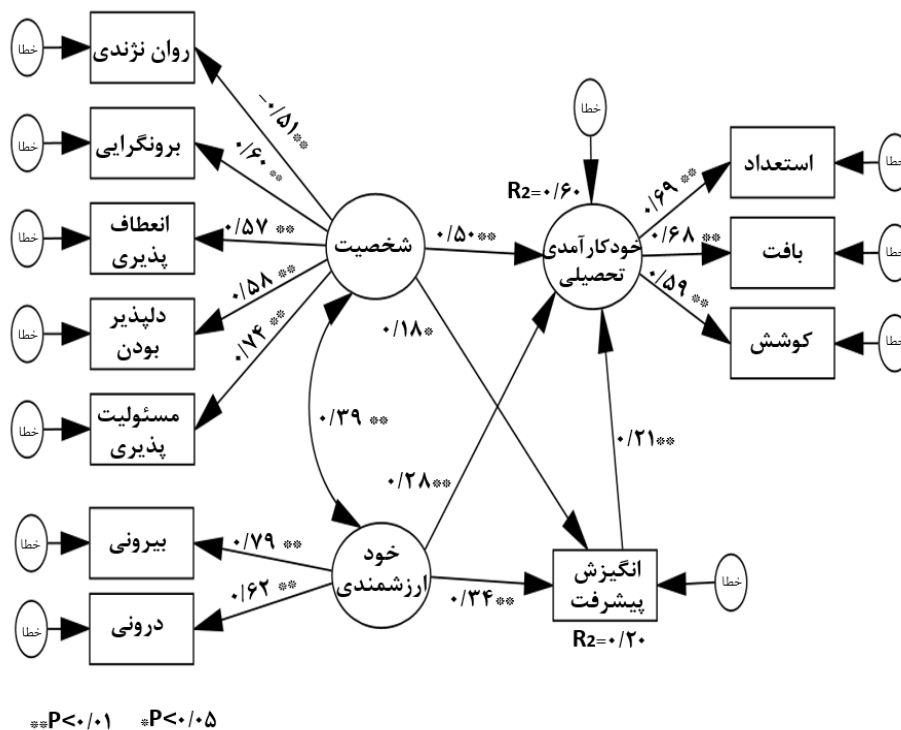
شاخص‌های برازندگی مدل در جدول ۲ نشان می‌دهند که نسبت خوبی دو به درجات آزادی (χ^2/df) برابر با ۱/۲۳، شاخص نیکویی برازش (GFI) برابر با ۰/۹۷، شاخص برازندگی تطبیقی (CFI) با مقدار ۰/۹۹، شاخص برازندگی افزایشی (IFI) با مقدار ۰/۹۹، شاخص توکر-

^۱ Tolerance

^۲ Variance Inflation Factor (VIF)

^۳ Durbin-Watson

لویس (TLI) با مقدار ۰/۹۸ و جذر میانگین مجزورات خطای تقریب (RMSEA) با مقدار ۰/۰۳ نشان از برازش مطلوب مدل پیشنهادی با داده‌ها دارند. نمودار مسیر مدل در شکل ۱ آورده شده است.



شکل ۲. الگوی آزمون شده پژوهش با ضرایب استاندارد شده

شکل ۱ نشان می‌دهد که تمامی بارهای عاملی نشانگرها بر روی سازه‌های نهفته بزرگتر از ۵۰٪ و در سطح ۰/۰۱ معنادار هستند. علاوه بر آن ۶۰ درصد از واریانس خودکارآمدی تحصیلی را می‌توان بر حسب ویژگی‌های شخصیتی، خودارزشمندی و انگیزش پیشرفت تبیین کرد. ضرایب مسیر مستقیم و غیرمستقیم در جدول ۳ آورده شده است.

جدول ۳. ضرایب مسیر مستقیم و غیرمستقیم در مدل پیش بینی خودکارآمدی تحصیلی

مسیرها	اثر کل	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم
ویژگی‌های شخصیتی ← انگیزش پیشرفت	۰/۱۸*	۰/۱۸*	-
ویژگی‌های شخصیتی ← خودکارآمدی تحصیلی	۰/۵۴**	۰/۵۰**	۰/۰۴**
خودارزشمندی ← انگیزش پیشرفت	۰/۳۴**	۰/۳۴**	-
خودارزشمندی ← خودکارآمدی تحصیلی	۰/۳۵**	۰/۲۸**	۰/۰۷**
انگیزش پیشرفت ← خودکارآمدی تحصیلی	۰/۲۱**	۰/۲۱**	-

**P<۰/۰۱

*P<۰/۰۵

ضرایب مسیر در جدول ۳ نشان دهنده آن است که ویژگی‌های شخصیتی اثر مستقیم و غیرمستقیم مثبت و معناداری بر خودکارآمدی تحصیلی دارد ($P\text{-value} \leq 0/01$). اثر مستقیم این متغیر بر خودکارآمدی تحصیلی بیشتر از اثر غیرمستقیم آن است. سایر نتایج نشان می‌دهد که خودارزشمندی اثر مستقیم و غیرمستقیم مثبت و معناداری بر خودکارآمدی تحصیلی دارد ($P\text{-value} \leq 0/05$). اثر مستقیم این متغیر بر خودکارآمدی تحصیلی بیشتر از اثر غیرمستقیم آن است. مقایسه اثرات غیرمستقیم نیز نشان می‌دهد که انگیزش پیشرفت در رابطه ویژگی‌های شخصیتی و خودارزشمندی با خودکارآمدی تحصیلی نقش واسطه‌ای دارد و خودارزشمندی در مقایسه با ویژگی‌های شخصیتی اثر غیرمستقیم بیشتری بر خودکارآمدی تحصیلی دارد. آزمون سوبل نیز نشان داد که نقش میانجی انگیزش پیشرفت در ارتباط ویژگی‌های شخصیتی ($P\text{-value} < 0/05$) و خودارزشمندی ($t=1/92$, $P\text{-value} < 0/01$, $t=2/41$) با خودکارآمدی تحصیلی معنادار است.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش تبیین مدل ساختاری روابط بین ویژگی‌های شخصیتی و خودارزشمندی با خودکارآمدی تحصیلی با میانجیگری انگیزه پیشرفت دانش آموزان بود؛ که یافته‌ها نشان داد ویژگی‌های شخصیتی و خودارزشمندی اثر مستقیم و غیرمستقیم معنی داری بر خودکارآمدی

تحصیلی دارد و اثر مستقیم این متغیرها بر خودکارآمدی تحصیلی بیشتر از اثر غیر مستقیم آن است. همچنین مقایسه اثرات مستقیم و غیر مستقیم نشان می‌دهد انگیزه پیشرفت در رابطه با ویژگی‌های شخصیتی و خودارزشمندی با خودکارآمدی تحصیلی نقش واسطه‌ای دارد و خودارزشمندی در مقایسه با ویژگی‌های شخصیتی اثر غیر مستقیم بیشتری بر خودکارآمدی تحصیلی دارد...

در خصوص یافته‌های همسو با این پژوهش می‌توان به پژوهش‌های کوینن و همکاران (۲۰۲۱)؛ میرشرف‌الدین و حسینی (۱۳۹۶)؛ پورسید و خرمائی (۱۳۹۸) و رویرز (۲۰۲۱) اشاره نمود که نشان دادند ویژگی‌های شخصیتی می‌تواند با انگیزه پیشرفت تحصیلی در ارتباط باشد. همچنین می‌توان به پژوهش‌های یمینی و سدیدی (۱۳۹۷) و زانگ و همکاران (۲۰۱۸) نیز به عنوان یافته‌های همسوئی اشاره نمود که نشان دادند خودارزشمندی می‌تواند با انگیزه پیشرفت تحصیلی مرتبط باشد. در خصوص رابطه ویژگی‌های شخصیتی با خودکارآمدی تحصیلی نیز می‌توان به پژوهش‌های پورسید و خرمائی (۱۳۹۸) و در خصوص رابطه خودارزشمندی با خودکارآمدی تحصیلی به یافته‌های براتی و همکاران (۱۳۹۸) و مالکوک و کیسن موتلو (۲۰۱۸) به عنوان پژوهش‌های همسو اشاره داشت.

در تبیین ارتباط بین ویژگی‌های شخصیتی با انگیزه پیشرفت تحصیلی می‌توان این‌گونه عنوان نمود که همسو با پژوهش دیگر در این پژوهش نیز مشخص گردید که برخی از ویژگی‌هایی شخصیتی به خودی خود باعث می‌گردد تا تمایل افراد به انجام امور زندگی افزایش یابد به طوری که وظیفه‌شناسی به عنوان یک ویژگی شخصیتی این امکان را ایجاد مینماید تا دانش‌آموزان نسبت به انجام امور تحصیلی انگیزه بالایی داشته باشند و تمایل داشته باشند که امور مرتبط با تحصیل را با جدیت پیگیری کنند چرا که این مهم را جزوی از وظایف خود میدانند و به آن پایبند هستند به همین دلیل است که این گروه از دانش‌آموزان از انگیزه تحصیلی بیشتری برخوردارند (کوینن و همکاران، ۲۰۲۱). همچنین ویژگی برون‌گرایی باعث میشود تا تعامل مثبتی با جامعه ایجاد گردد و ترجیحاتی همچون مشارکت در فعالیتهای اجتماعی مدرسه در دانش‌آموزان بیشتر باشد به همین دلیل فعالانه مشارکتهای اجتماعی آموزشی توسط دانش‌آموز پیگیری شده و ضمن کسب موفقیت باعث افزایش انگیزه برای رسیدگی به امور تحصیلی و پیشرفت تحصیلی

میگردد (میرشرف‌الدین و حسینی، ۱۳۹۶). امیدواری به موفقیت در آینده نیز به عنوان یکی از اهداف افراد دارای ویژگی شخصیتی برون گرایی هم عاملی است که میتواند به انگیزه پیشرفت آنان اثر مثبتی گذارد (پورسید و خرمائی، ۱۳۹۸). همچنین انعطاف‌پذیری نیز به عنوان یکی دیگر از ویژگیهای شخصیتی میتواند پیش‌بینی کننده مثبتی برای انگیزه پیشرفت تحصیلی باشد چراکه افراد انعطاف‌پذیر، دارای ویژگی‌هایی همچون در چالش با سختی‌های تحصیلی انعطاف داشته و سعی مینمایند چالشهای تحصیلی را به عنوان یک سرگرمی در نظر بگیرند و این موضوع منجر به افزایش انگیزه در کسب موفقیت‌های تحصیلی آنان میشود. در واقع انعطاف‌پذیری موجب می‌شود تا دانش‌آموز توجه به احساسات درونی داشته باشد، تنوع‌طلب باشد و کنجکاوی ذهنی و استقلال در قضاوت را ملاک قرار دهد؛ در هنگام روبرو شدن با تکالیف تحصیلی انعطاف داشته و انجام تکالیف را کمتر چالش‌انگیز و خشک می‌بیند که این موضوع انگیزه آنان را برای پیشرفت تحصیلی افزایش میدهد (رویز، ۲۰۲۱).

در تبیین ارتباط بین خودارزشمندی با انگیزه پیشرفت تحصیلی همسو با دیگر پژوهش‌ها می‌توان این‌گونه عنوان نمود که احساس خودارزشمندی به عنوان عاملی روان‌شناختی، تمامی فعالیت‌های تحصیلی را تحت شعاع قرار می‌دهد؛ زیرا این افراد باور دارند که اگر تلاش و پشتکار را کنار گذارند ممکن است در امور مختلف تحصیلی موفقیتی به دست نیاورند و در این صورت حس ارزشمندی آنها مورد تهدید قرار می‌گیرد. درواقع افرادی که خودارزشمندی بیرونی دارند عدم تلاش در رسیدن به موفقیت را مانع ارزشمندی خود در بین دیگران دانسته و افرادی که خودارزشمندی درونی دارند، عدم تلاش در رسیدن به موفقیت را مخالف ارزش‌گذاری‌های درونی خود می‌دانند به همین دلیل برای حفظ این خودارزشمندی، موارد مربوط به پیشرفت تحصیلی خود را پیگیری میکنند (یمینی و سدیدی، ۱۳۹۷). به هر میزان فرد خودارزشمندی بالایی را تجربه کند، دست به فعالیت‌های بیشتری می‌زند تا این احساس را حفظ و یا ارتقا بخشد و چون در بحث تحصیلی موفقیت در تحصیل می‌تواند منجر به حس خودارزشمندی بیشتر شود، انگیزه پیشرفت در مسائل تحصیلی برای دانش‌آموز بیشتر خواهد بود (زانگ و همکاران، ۲۰۱۸).

در تبیین ارتباط بین ویژگی‌های شخصیتی با خودکارآمدی تحصیلی می‌توان این‌گونه عنوان نمود که همسو با پژوهش پورسید و خرمائی (۱۳۹۸) به نظر می‌رسد چون برون‌گرا بودن باعث

نگرش مثبت به محیط اجتماعی می‌گردد این امکان را فراهم می‌آورد که افراد هیجان خواهی مثبت، تمایل در عضویت در فعالیت‌های گروهی، تمایل به فعال بودن، جرئت ورزی و اقتدار و صمیمت بین فردی را تجربه کنند و این موضوع باعث شود تا انگیزه زیادی جهت کسب شناخت داشته باشند و در موقعیت‌های چالش‌برانگیز مسر باشند و خودکارآمدی بیشتری را تجربه کنند. همچنین چون انعطاف‌پذیری باعث می‌گردد تا فرد ذهن بازی داشته باشند و مسائل را از جوانب مختلفی بنگرند و این ویژگی خلاقیت ذهن، تخیلات، حس کنجکاوی و آزاداندیشی را افزایش می‌دهد، می‌تواند آن‌ها را در دستیابی به اهداف خود و تفکر سنجیده کمک کند و منجر به خودکارآمدی گردد از طرفی چون افراد مسئولیت‌پذیر رسیدن به موفقیت را یک تکلیف دانسته و خود را موظف به انجام آن می‌دانند، انگیزه بیشتری در جهت پیشرفت داشته و می‌توانند مسائل را بهتر سازمان‌دهی و اولویت‌بندی کرده و به خودکارآمدی بالاتری دست یابند (کوین و همکاران، ۲۰۲۱). در خصوص رابطه دلبذیر بودن با خودکارآمدی نیز پژوهش‌های همسو نشان می‌دهد که دلبذیر بودن به دلیل ویژگی‌هایی همچون نوع‌دوستی، حس همدردی و کمک‌رسانی، این باور را در فرد ایجاد می‌کند که دیگران نیز متقابلاً کمک‌کننده هستند به همین دلیل خود را در مقابل مشکلات تنها نمی‌بینند و چالش‌های زندگی را مشتاقانه پذیرا می‌شود که این ویژگی با ایجاد خودکارآمدی در ارتباط است (پورسید و خرمائی، ۱۳۹۸)؛ اما در بعد روان رنجور خویی همسو با پژوهش‌های دیگر این تحقیق نیز نشان داد که رابطه منفی معنی‌دار بین روان رنجور خویی با خودکارآمدی وجود دارد زیرا افراد روان رنجور، مضطرب، نگران، افسرده، دارای عزت‌نفس ضعیف و انگیزختگی بالا هستند و به دلیل اضطراب ناشی از قرار گرفتن در موقعیت‌های پرتنش، دچار دستپاچگی شده و انسجام فکری خود را از دست می‌دهند و عملکرد بهینه آن‌ها کاهش می‌یابد و عزت‌نفس پایین آن‌ها مانعی در مقابل احساس خودکارآمدی می‌گردد چراکه خودکارآمدی قضاوت فرد حاکی از اعتماد به توانایی‌های خود است (روپرز، ۲۰۲۱).

در تبیین ارتباط بین خودارزشمندی با خودکارآمدی تحصیلی همسو با پژوهش‌های پیشین می‌توان این‌گونه عنوان نمود که ارزش‌گذاری برای خود با توانایی برقراری ارتباط با خود شروع می‌شود و وقتی فرد با خود ارتباط برقرار می‌کند با نیازها و خواسته‌های خود آشنا می‌شود و همین توجه به نیازها و خواسته‌های وجودی باعث می‌شود اعمال و رفتارهایی را که به ارتقای

خودکارآمدی می‌انجامد را شناسایی کرده و در جهت آن گام بردارد و به کسب موفقیت نائل آید و به این باور دست یابد که توانایی‌های لازم را برای دست‌وپنجه نرم کردن با مشکلات دارد (براتی و همکاران، ۱۳۹۸). همچنین چون خودکارآمدی تحصیلی باوری است که افراد به قابلیت‌های خود برای سازمان‌دهی و اجرای اقدامات تحصیلی دارند و به ایمان شخص به توانایی‌های خود برای موفقیت در امور تحصیلی اشاره دارد، واضح و مبرهن است که اگر رسیدن به موفقیت برای دانش‌آموز ارزش محسوب شود فردی که خودارزشمندی خود را در رسیدن به موفقیت تبیین می‌نماید، خودکارآمدی تحصیلی رشد یافته تری خواهد داشت (مالکوک و کیسن موتلو، ۲۰۱۸).

درنهایت در تبیین نقش واسطه‌ای انگیزه پیشرفت تحصیلی در ارتباط بین ویژگی‌های شخصیتی و خودارزشمندی با خودکارآمدی تحصیلی می‌توان این‌گونه عنوان نمود که چون ویژگی‌هایی همچون برونگرایی، دلپذیر بودن، انعطاف‌پذیری و مسئولیت‌پذیری باعث می‌شود تا دانش‌آموزان به واسطه برونگرایی و دلپذیر بودن در قبال انجام تکالیف درسی، بیشتر خود را درگیر نمایند و تعامل بیشتری را با معلم، دروس و محتوای درسی برقرار نمایند؛ موفقیت‌های بیشتری عاید آنان می‌شود و به‌مرور به باور خودکارآمدی تحصیلی دست می‌یابند چراکه خودکارآمدی در تحصیل ناشی از باور به توانمندی است که این مهم به همت انگیزه پیشرفت تحصیلی ایجاد می‌شود. همچنین چون انعطاف‌پذیری و احساس مسئولیت بالا موجبات تعامل بهتر با تکالیف درسی را فراهم می‌کند و ضمن کاهش تنش تحصیلی و افزایش تعهد به وظایف، انگیزه پیشرفت تحصیلی را رشد می‌دهد؛ موجب می‌گردد تا سطح خودکارآمدی رشد یابد و باور به خودکارآمدی در امور تحصیلی افزایش یابد. از طرفی چون حس خودارزشمندی باعث می‌گردد دانش‌آموزان جهت نیل به این احساس دست از تلاش برندارند و پیوسته خود را با مسائل تحصیلی مشغول کنند، این مساله به‌عنوان عاملی مؤثر بر میزان خودکارآمدی آنان اثر می‌گذارد چراکه دانش‌آموز دارای خودکارآمدی تحصیلی باور به توانمندی را به‌واسطه افزایش انگیزه پیشرفت تحصیلی میدانند.

در خصوص محدودیت‌هایی که پژوهشگر در انجام این پژوهش با آن روبرو بود میتوان به عدم وجود یک مکان مناسب جهت انجام نمونه‌گیری نیز از جمله محدودیت‌های پژوهش حاضر به این صورت که برخی از موارد تکمیل پرسشنامه‌ها در هنگام کار و سر کلاس درس انجام شد که تمامی شرایط انجام نمونه‌گیری در آن مهیا نبود. همچنین نمونه آماری این پژوهش نیز تنها معطوف

به دانش آموزان پسر متوسطه دوم بود که این موضوع میتواند به عنوان یک محدودیت اجرایی مد نظر قرار گیرد. در مجموع پیشنهاد می شود در پژوهش های آتی، بر روی دیگر مقاطع و جنسیت ها نیز پژوهش های مرتب انجام پذیرد و نتایج آن با پژوهش حاضر مقایسه گردد. همچنین پیشنهاد می شود، برای دانش آموزانی که از خودارزشمندی ضعیفی برخوردارند و یا دارای ویژگی های شخصیتی منفی همچون روان رنجوری هستند، مداخلات فردی یا گروهی لازم صورت گیرد چرا که این موضوع میتواند ضمن اثر گذاری بر انگیزه پیشرفت، خودکارآمدی تحصیلی آن را ارتقا دهد.

منابع

- انیسی، جعفر؛ مجدیان، محمد؛ جوشن لو، محسن و گوهری کامل، زهرا. (۱۳۹۰). بررسی اعتبار و روایی فرم کوتاه پرسشنامه پنج عاملی نئو در دانشجویان. مجله علوم رفتاری، ۵(۴)، ۳۵۱ - ۳۵۶. <https://www.noormags.ir/view/fa/articlepage/916834>
- آزاد، سمیرا و علوی، سیداحسان. (۱۳۹۹). بررسی رابطه انگیزش پیشرفت و مهارت های ارتباطی با خودکارآمدی دانش آموزان. ششمین همایش بین المللی روان شناسی مدرسه، تهران: همایش بین المللی روان شناسی. <https://civilica.com/doc/1203115>
- بابادی، کامران؛ نقدی مشهدیکلائی، حسین و نقدی مشهدیکلائی، حسین. (۱۳۹۷). بررسی رابطه بین عزت نفس با انگیزه پیشرفت و تحمل ابهام در دانشجویان حسابداری دانشگاه مازندران. سومین کنفرانس بین المللی مدیریت، مازنداران: حسابداری و حسابرسی پویا. <https://elmnet.ir/doc/470024568-21632>
- براتی، زهرا؛ ولی الله، فرزاد، صالح صدقپور، بهرام و تجلی، ریسا. (۱۳۹۸). پیش بینی خودکارآمدی تحصیلی براساس خودپنداره و ارزشهای تحصیلی با در نظر گرفتن نقش میانجی اهداف پیشرفت. مجله علوم روانشناختی، ۱۸(۵۵)، ۹۶۵-۹۹۵. <https://psychologicalscience.ir/article-1-443-fa.html>
- پورسید، سید مهدی و خرمائی، فرهاد. (۱۳۹۸). تبیین خودکارآمدی تحصیلی بر اساس ویژگی های شخصیتی با واسطه گری استرس تحصیلی. راهبردهای آموزش در علوم پزشکی، ۱۲(۱)، ۱۶۷-۱۶۰. <https://edcbmj.ir/article-1-1780-fa.html>

- حسینی، سیده لیلی و عباسی، لیلا. (۱۳۹۹). رابطه خود کارآمدی تحصیلی با معنای تحصیل و انگیزه پیشرفت در دانش آموزان ناحیه یک شهر کرج. همایش تحول و تعالی در آموزش و پرورش، زنجان: آموزش و پرورش زنجان. <https://civilica.com/doc/1147057/>
- خانی کوچکسرای، امیر حسین و رضایی سنگتابی، سمیه. (۱۴۰۰). تاثیر یادگیری الکترونیکی بر انگیزه پیشرفت، خلاقیت و عملکرد تحصیلی دانش آموزان پایه ششم شهرستان قائمشهر در درس ریاضی. فصلنامه پژوهش های کاربردی در مدیریت و علوم انسانی، ۲(۵)، ۹۷-۱۰۷
<https://ensani.ir/file/download/article/1649061791-10508-1400-43.pdf>
- خوش روش، وحید و پورمحسن، معصومه و یگانه دوست، فرانک. (۱۳۹۹). ارتباط انگیزه پیشرفت و خودکارآمدی با فرسودگی تحصیلی دانشجویان موسسه آموزش عالی و غیرانتفاعی کوشیار. دومین کنفرانس بین المللی علوم تربیتی، روانشناسی، مشاوره، آموزش و پژوهش، تهران: دومین کنفرانس بین المللی علوم تربیتی. <https://civilica.com/doc/1143636/>
- زکی، محمدعلی. (۱۳۹۱). آزمون و اعتباریابی پرسشنامه خودارزشمندی در بین دانش آموزان دختر و پسر دبیرستان های شهر اصفهان
- شولتز، توان و شولتز، سیدنی آلن. (۱۴۰۲). نظریه های شخصیت. ترجمه یحیی سید محمدی، تهران: انتشارات ویرایش. ویراست دهم. <https://psybooks.ir/product>
- فیست، جس و فیست، گرگوری. (۱۴۰۲). نظریه های شخصیت. ترجمه یحیی سید محمدی، تران: انتشارات روان. ویراست بیست و چهارم. <https://ravabook.ir>
- گرشاسبی، ایوب؛ خرسند، الهام و تقی زاده، علی. (۱۳۹۷). تاثیر آموزش مهارت های خودتنظیمی بر انگیزش پیشرفت و عملکرد تحصیلی دانشجویان پرستاری در درس زبان انگلیسی. پژوهش در آموزش علوم پزشکی، ۱۰(۱)، ۹-۱۰. https://rme.gums.ac.ir/browse.php?a_code=A-10-9-10&slc_lang=fa&sid=1
- مظاهری، زینب و صادقی، احمد. (۱۳۹۴). ساخت و بررسی روایی و پایایی پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان. نشریه رویکردهای نوین آموزشی، ۱۰(۲)، ۶۱-۸۰
<https://www.sid.ir/paper/201714/fa>
- میرزایی علویجه، مهدی؛ حسینی، سید نصراله؛ مطلق، محمد اسماعیل و جلیلیان، فرزاد. (۱۳۹۶). خودکارآمدی تحصیلی و ارتباط آن با متغیرهای تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی

کرمانشاه. مجله علمی پژوهان، ۱۶(۲)، ۳۴-۲۸. <https://psj.umsha.ac.ir/article-1-380-۲۸-۳۴-fa.html>

میرشرف الدین، علی رضا و حسینی، سیده مریم. (۱۳۹۶). رابطه ویژگی های شخصیتی با خودکارآمدی تحصیلی. مجله تحقیقات جدید در علوم انسانی، ۳(۸)، ۵۷-۶۸.

<https://civilica.com/doc/628761>

نازاریان، حدیث؛ پورگراوند، ساحره و نصرتی، زینب. (۱۳۹۵). رابطه عزت نفس با خودکارآمدی تحصیلی دانش آموزان دختر دوره دوم متوسطه شهر کوهدشت. دومین کنگره بین المللی توانمندسازی جامعه درحوزه مشاوره، خانواده و تعلیم و تربیت اسلامی. تهران: توانمندسازی

جامعه درحوزه مشاوره. <https://civilica.com/doc/679106>

نویسندگان. نشریه روشها و مدل های روان شناختی، ۲(۷)، ۶۳-۸۵

<https://www.sid.ir/paper/227500/fa>

یعقوب زاده، ابراهیم؛ پورمحمدی سیده، مریم؛ مهری نژاد، ناصر و بندک، موسی. (۱۳۹۷). رابطه ویژگی های شخصیتی با انگیزش پیشرفت از طریق واسطه گری هوش هیجانی و عزت نفس در دانش آموزان. علوم حرکتی و رفتاری، ۱(۱)، ۹۶-۱۰۹.

<https://civilica.com/doc/872072>

یمینی، محمد؛ سدیدی، محسن. (۱۳۹۷). رابطه واسطه های خودارزشمندی و نگاه به دنیای عادلانه با رضایت از زندگی سالمندان. نشریه سالمند شناسی، ۳۰۳، ۴۰-۴۸. <https://joge.ir/article-۴۸-۴۰-۳۰۳>

[1-268-fa.html](https://civilica.com/doc/872072)

References

- Achmad, B. F., Fitriawan, A. S., Kurniawan, D., & Chen, H. M. (2023). Mediating effect of self-esteem on the relationship between academic self-efficacy and depression symptoms among nursing students participating in blended learning. *Heliyon*, 9(11). [https://www.cell.com/heliyon/fulltext/S2405-8440\(23\)09734-7?uuiid=uiid%3A7d55d142-d499-46ff-af6b-66c56061c52c](https://www.cell.com/heliyon/fulltext/S2405-8440(23)09734-7?uuiid=uiid%3A7d55d142-d499-46ff-af6b-66c56061c52c)
- Basith, A., Syahputra, A., & Ichwanto, M. A. (2020). Academic self-efficacy as predictor of academic achievement. *JPI (Jurnal Pendidikan Indonesia)*, 9(1), 163-170. <https://ejournal.undiksha.ac.id/index.php/JPI/article/view/24403>
- Buizza, C., Cela, H., Sbravati, G., Bornatici, S., Rainieri, G., & Ghilardi, A. (2024). The Role of Self-Efficacy, Motivation, and Connectedness in

- Dropout Intention in a Sample of Italian College Students. *Education Sciences*, 14(1), 67-78. <https://www.mdpi.com/2227-7102/14/1/67>
- Coenen, J., Golsteyn, B. H., Stolp, T., & Tempelaar, D. (2021). Personality traits and academic performance: Correcting self-assessed traits with vignettes. *Plos one*, 16(3), 248-259. <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0248629>
- Gebauer, M. M., McElvany, N., Bos, W., Köller, O., & Schöber, C. (2020). Determinants of academic self-efficacy in different socialization contexts: investigating the relationship between students' academic self-efficacy and its sources in different contexts. *Social Psychology of Education*, 23(2), 339-358. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11218-019-09535-0>
- Hanif, S., Bibi, S., & Gul, F. (2023). Effect of Academic Self-efficacy and Self-esteem on Students' Academic Achievement in Low-income Families in Pakistan. *Journal of Contemporary Trends and Issues in Education*, 2(3), 23-38.
- Karakose, T., Polat, H., Yirci, R., & Demirkol, M. (2023). Assessment of the relationships between prospective mathematics teachers' classroom management anxiety, academic self-efficacy beliefs, academic amotivation and attitudes toward the teaching profession using structural equation modelling. *Mathematics*, 11(2), 449. <https://www.mdpi.com/2227-7390/11/2/449>
- Lin, Y., & Li, X. (2024). The impact of vocational college students' professional identity on academic achievement: Self-efficacy as a mediator. *International Journal of Innovative Research and Scientific Studies*, 7(1), 1-8. <http://www.ijirss.com/index.php/ijirss/article/view/2397>
- Luo, Q., Chen, L., Yu, D., & Zhang, K. (2023). The mediating role of learning engagement between self-efficacy and academic achievement among Chinese college students. *Psychology Research and Behavior Management*, 1533-1543. <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.2147/PRBM.S401145>
- Malkoç, A., & Mutlu, A. K. (2018). Academic Self-Efficacy and Academic Procrastination: Exploring the Mediating Role of Academic Motivation in Turkish University Students. *Universal Journal of Educational Research*, 6(10), 2087-2093. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1192728>
- Mammadov, S., Cross, T. L., & Olszewski-Kubilius, P. (2021). A look beyond aptitude: The relationship between personality traits, autonomous motivation, and academic achievement in gifted students. *Roeper Review*,

- 43(3), 161-172.
<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/02783193.2021.1923595>
- Nair, P. N., & Sutar, M. D. (2023). Fear of Failure, Academic Self-Efficacy and Academic Performance among College Students. *International Journal of Indian Psychology*, 11(3), 10-25. <https://www.researchgate.net/profile/Deepmala>
- Rivers, D. J. (2021). The role of personality traits and online academic self-efficacy in acceptance, actual use and achievement in Moodle. *Education and Information Technologies*, 26(4), 4353-4378.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10639-021-10478-3>
- Ståhlberg, J., Tuominen, H., Pulkka, A. T., & Niemivirta, M. (2019). Maintaining the self? Exploring the connections between students' perfectionistic profiles, self-worth contingency, and achievement goal orientations. *Personality and Individual Differences*, 151(5), 109-125.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0191886919304271>
- Tsai, C. F., Chang, C. P., Chen, T. L., & Hsu, M. L. (2024). Exploring the Influence of Personality Traits, Self-Efficacy, and Creativity on Employability for Hospitality and Tourism College Students. *Sustainability*, 16(4), 1490. <https://www.mdpi.com/2071-1050/16/4/1490>
- Weibenfels, M., Hoffmann, D., Dörrenbächer-Ulrich, L., & Perels, F. (2023). Linking academic buoyancy and math achievement in secondary school students: Does academic self-efficacy play a role?. *Current Psychology*, 42(27), 23422-23436. <https://link.springer.com/article/10.1007/s12144-022-03488-y>
- Zhang, Y., Dong, S., Fang, W., Chai, X., Mei, J., & Fan, X. (2018). Self-efficacy for self-regulation and fear of failure as mediators between self-esteem and academic procrastination among undergraduates in health professions. *Advances in Health Sciences Education*, 23(4), 817-830.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10459-018-9832-3>
- Costa Jr, P. T., & McCrae, R. R. (2000). Neo Personality Inventory. American Psychological Association. <https://psycnet.apa.org/record/2004-12703-172>
- Crocker, J., Luhtanen, R. K., Cooper, M. L., & Bouvrette, A. (2003). Contingencies of self-worth in college students: theory and measurement. *Journal of personality and social psychology*, 85(5), 894. <https://psycnet.apa.org/fulltext/2003-09138-009.html>
- Hermans, H. J. (1970). A questionnaire measure of achievement motivation. *Journal of applied psychology*, 54(4), 353. <https://psycnet.apa.org/record/1970-21518-001>