

## فصلنامه پژوهش‌های نوین روانشناختی

سال پانزدهم شماره ۵۷ بهار ۱۳۹۹

### تبیین‌کرددانی بر اساس ویژگی‌های شخصیتی با واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دوره متوسطه

سید مهدی پورسید\*<sup>۱</sup>، سید رضا پورسید<sup>۲</sup>

۱. دکتری روان‌شناسی تربیتی، بخش روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران

۲. دکتری روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنائی، گروه روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنائی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران

تاریخ پذیرش: ۱۳۹۸/۰۹/۲۵

تاریخ وصول: ۱۳۹۸/۰۴/۱۰

#### چکیده

هدف این پژوهش تبیین‌کرددانی بر اساس ویژگی‌های شخصیتی با واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی بود. روش پژوهش حاضر، توصیفی-همبستگی بود. جامعه‌ی آماری پژوهش حاضر را تمامی دانش‌آموزان دوره‌ی دوم متوسطه‌ی شهر یزد به تعداد ۱۱۸۰ نفر تشکیل دادند که در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ مشغول به تحصیل بودند. بر اساس دیدگاه کلاین (۲۰۱۵)، ۴۷۴ نفر (۱۸۶ پسر و ۲۸۸ دختر) به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب و مقیاس چند مؤلفه‌ای‌کرددانی مورگان و همکاران (۲۰۱۷)، فرم کوتاه پنج عامل بزرگ شخصیت خرمائی و فرمانی (۱۳۹۳) و پرسشنامه‌ی خودکارآمدی تحصیلی زاکووا و همکاران (۲۰۰۵) را تکمیل کردند. داده‌های پژوهش با بهره‌گیری از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری تحلیل شدند. نتایج نشان داد که مدل پیشنهادی با داده‌های پژوهش برازش مناسب دارد و از بین ابعاد شخصیتی به عنوان متغیر برون‌زاد توافق‌پذیری، برون‌گرایی و گشودگی به تجربه به طور مستقیم، وظیفه‌شناسی، گشودگی به تجربه و روان‌نژندگرایی به صورت غیرمستقیم با واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی قادر به پیش‌بینی‌کرددانی شدند. نتیجه آن که ویژگی‌های شخصیتی توافق‌پذیری، وظیفه‌گرایی، برون‌گرایی و گشودگی به تجربه، دانش‌آموزان را در برخورد با مسائل تحصیلی خودکارآمدتر می‌کند. در چنین شرایطی دانش‌آموزان در مسیر‌کرددان‌تر شدن پیش می‌روند.

واژه‌های کلیدی: خودکارآمدی تحصیلی؛ دانش‌آموزان دوره متوسطه؛ کرددانی؛ ویژگی‌های شخصیتی

## مقدمه

در سال‌های اخیر رویکردی نوین در حوزه روان‌شناسی گسترش یافت که از آن با عنوان روان‌شناسی مثبت<sup>۱</sup> یاد می‌شود. هدف روان‌شناسی مثبت این است که در روان‌شناسی تغییر به وجود آورد و از توجه صرف به بدترین چیزها، به سوی ساختن بهترین کیفیت‌ها در زندگی حرکت کند. بدین منظور، باید تحقق توانایی‌ها در صف مقدم درمان و پیشگیری از بیماری‌های روانی قرار داده شود (هفرون و بونیول<sup>۲</sup>، ۲۰۱۱)، که از جمله‌ی این توانایی‌ها، می‌توان به ق‌ردانی<sup>۳</sup> اشاره کرد (امونز و کرامپلر<sup>۴</sup>، ۲۰۰۰). ق‌ردانی سازه‌ای است که به تازگی نظر روان‌شناسان را به خود جلب نموده و به عنوان صفت جوهری روان‌شناسی مثبت‌نگر قلمداد شده است (وود، جوزف و مالتبی<sup>۵</sup>، ۲۰۰۹). واژه‌ی ق‌ردانی به معنای سپاس، بزرگواری یا سپاسگزاری می‌باشد. همه‌ی مشتقات ریشه‌ی لاتین این واژه بر مهربانی، سخاوت، هدیه دادن و هدیه گرفتن دلالت دارند (لامبرت، گراهام و فینچام<sup>۶</sup>، ۲۰۰۹). ق‌ردانی در روان‌شناسی یک حالت شناختی و عاطفی است. این حالت اغلب با این ادراک همراه است که فرد منفعتی دریافت کرده که سزاوار آن نبوده یا آن را به دست نیاورده است، بلکه این منفعت به دلیل نیات خوب فرد دیگری به او رسیده است (بونو و مک کولوف<sup>۷</sup>، ۲۰۰۶). در این زمینه، امونز و مک کولوف<sup>۸</sup> (۲۰۱۷) در تبیین شناختی ق‌ردانی، به این موضوع می‌پردازند که در وضعیت ق‌ردانی، ما تلاش‌هایی را که دیگران به دلیل رفاه و بهزیستی ما انجام می‌دهند، به یاد می‌آوریم. به عبارت دیگر، ما تصدیق می‌کنیم که گیرنده‌ی خیر و خوبی بوده‌ایم و فرد خیر آن نیکی را از روی قصد و به صورت عمدی برای ما انجام داده است. در اینجا جزء شناختی ق‌ردانی مشخص می‌شود که عبارت است از ادراک ما از عمل فرد کمک‌کننده (خیر)، که اگر ما قصد فرد کمک‌کننده را انسانی و نوع دوستانه ارزشیابی کنیم و کمکی را که به ما کرده است ارزشمند بدانیم، در این صورت احساس می‌کنیم که باید ق‌ردان وی باشیم. در غیر این صورت، احساس ق‌ردانی در ما ایجاد نمی‌شود (امونز و مک کولوف، ۲۰۱۷).

ق‌ردانی از متغیرهای گوناگون اثر می‌پذیرد، ویژگی‌های شخصیتی<sup>۹</sup> یکی از این متغیرها است (ریکارت، هیوبنر، هیلز و والویس<sup>۱۰</sup>، ۲۰۱۷). ویژگی‌های شخصیتی، صفات پایداری هستند که از موقعیتی به موقعیت دیگر چندان تغییر نمی‌کنند و می‌توانند پیش‌بینی‌کننده‌ی رفتار فرد در موقعیت‌های مختلف باشند (شولتز و شولتز<sup>۱۱</sup>، ۱۳۹۸). ساختار شخصیت بر اساس مدل‌های مختلفی تبیین شده است. مدل پنج عامل بزرگ شخصیت<sup>۱۲</sup> از معتبرترین مدل‌های شخصیت محسوب می‌شود. در این مدل فرض بر آن است که شخصیت هر فرد از پنج عامل زیربنایی و فراگیر تشکیل شده است. این عوامل عبارتند از: روان‌نژندگرای<sup>۱۳</sup>، برون‌گرایی<sup>۱۴</sup>، گشودگی در تجربه<sup>۱۵</sup>، توافق‌پذیری<sup>۱۶</sup> و وظیفه‌شناسی<sup>۱۷</sup> (مک کری و کوستا<sup>۱۸</sup>، ۱۹۹۵).

1. positive psychology
2. Hefferon, & Boniwell
3. gratitude
4. Emmons, & Crumpler
5. Wood, Joseph, & Maltby
6. Lambert, Graham, & Fincham
7. Bono, & McCullough
8. Emmons, & McCullough
9. personality traits
10. Reckart, Huebner, Hills, & Valois
11. Schultz, & Schultz
12. the big five factors of personality
13. neuroticism
14. extraversion
15. openness
16. agreeableness
17. conscientiousness
18. McCrea, & Costa

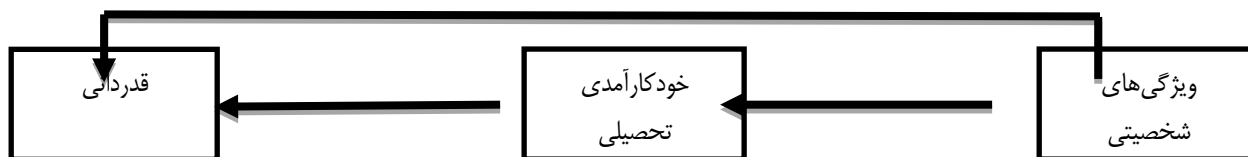
در مورد رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی با قدردانی بیشتر پژوهش‌ها به اثر پیش‌بینی کننده‌ی ویژگی‌های شخصیتی در قدردانی پرداخته‌اند. آقابابائی و فراهانی (۱۳۹۰) در بررسی رابطه ویژگی‌های شخصیتی با قدردانی در دانشجویان گزارش دادند که روان-نژندگرایی رابطه‌ی منفی ولی گشودگی در تجربه، توافق‌پذیری و وظیفه‌شناسی رابطه‌ی مثبت با قدردانی دارند. فرح بیجاری (۱۳۹۱) در پژوهشی به این نتیجه رسید که روان‌نژندگرایی و گشودگی در تجربه به طور مثبت با قدردانی رابطه دارد. مک کولوف، امونز و تسانگ<sup>۱</sup> (۲۰۰۲) در پژوهشی دریافتند که قدردانی با روان‌نژندگرایی، همبستگی منفی و با توافق‌پذیری، برون‌گرایی، وظیفه‌شناسی و گشودگی در تجربه، همبستگی مثبت دارد. وود و همکاران (۲۰۰۹) در پژوهشی مشخص کردند که قدردانی همبستگی مثبت با برون‌گرایی، گشودگی در تجربه، توافق‌پذیری و وظیفه‌گرایی دارد و ارتباط منفی با روان‌نژندگرایی دارد. ری و اکسترمر<sup>۲</sup> (۲۰۱۴) در پژوهشی نتیجه گرفتند که روان‌نژندگرایی با قدردانی رابطه‌ی منفی دارد در حالی که برون‌گرایی، گشودگی در تجربه، توافق‌پذیری و وظیفه‌شناسی با قدردانی به طور مثبت مرتبط است. ریکارت و همکاران (۲۰۱۷) یکی از پیشانی‌های فردی که برای پیش‌بینی قدردانی استفاده کرده‌اند ویژگی‌های شخصیتی است که در پژوهش خود تنها دو ویژگی روان‌نژندگرایی و برون‌گرایی را به عنوان پیش‌آیند قدردانی به کار برده‌اند. از این رو با توجه به روند پژوهش‌های انجام شده در تبیین قدردانی، لازم است که به کارکردهای ویژگی‌های شخصیتی در کنار دیگر متغیرها، جهت افزایش درصد تبیین قدردانی، توجه نمود.

خودکارآمدی<sup>۳</sup> و تأثیری که بر قدردانی می‌گذارند از دیگر متغیرهای مورد مطالعه در این پژوهش است. خودکارآمدی نیز یکی از مهم‌ترین مؤلفه‌های کسب موفقیت در سازش یافتگی است و در حیطه‌ی روان‌شناسی مثبت جای می‌گیرد (اسنایدر و لوپز<sup>۴</sup>، ۲۰۰۷). خودکارآمدی باور افراد درباره‌ی توانایی‌هایشان است که سطوح مشخصی از عملکرد را مشخص می‌کند و بر اتفاقات مؤثر در زندگی تأثیر دارد (بندورا<sup>۵</sup>، ۱۹۹۷). زیمرمن<sup>۶</sup> (۲۰۰۰) اشاره می‌کند که سازه‌ی خودکارآمدی، چند بعدی است. بر این اساس، محققان تأکید کرده‌اند که ارزیابی سازه‌ی خودکارآمدی، وابسته به بافت نتایج انجام شود. بنابراین، در موقعیت‌های تحصیلی، اندازه‌گیری خودکارآمدی تحصیلی<sup>۷</sup> از اهمیت بیشتری برخوردار است (زاجاکووا، لینچ و اسپنشاد<sup>۸</sup>، ۲۰۰۵). خودکارآمدی تحصیلی به ادراک فرد در ارتباط با شایستگی و قابلیت یادگیری و عملکرد وی در انجام وظایف و تکالیف آموزشی اشاره دارد. اطمینان افراد به توانایی‌های آموزشی خود تحت تأثیر باورهای خودکارآمدی آن‌ها است (بدل<sup>۹</sup>، ۲۰۱۶).

لین<sup>۱۰</sup> (۲۰۱۵) در پژوهش خود در مورد ارتباط عزت نفس با قدردانی در دانشجویان به این نتیجه رسید که عزت نفس با قدردانی رابطه‌ی مثبت دارد. میل استاین<sup>۱۱</sup> و همکاران (۲۰۱۶) در مطالعه‌ای به بررسی ارتباط خودکارآمدی با قدردانی پرداختند و نتیجه گرفتند که افزایش در خودکارآمدی با افزایش در قدردانی همراه است. ژانگ، ژانگ، یانگ و لی<sup>۱۲</sup> (۲۰۱۷) در پژوهش بر روی رابطه‌ی عزت نفس با قدردانی نشان دادند که عزت نفس پیش‌بین مثبت قدردانی است. جیانگ، چن و وانگ<sup>۱۳</sup> (۲۰۱۷) در پژوهشی به بررسی ارتباط قدردانی با عزت نفس در دانشجویان پرداختند و به این نتیجه رسیدند که بین قدردانی و عزت نفس رابطه‌ی مثبت وجود دارد.

1. McCullough, Emmons, & Tsang
2. Rey, & Extremera
3. self-efficacy
4. Snyder & Lopez
5. Bandura
6. Zimmerman
7. academic self-efficacy
8. Zajacova, Lynch, & Espenshade
9. Bedel
10. Lin
11. Milstein
12. Zhang, Zhang, Yang, & Li
13. Jiang, Chen, & Wang

نظر به روزآمد بودن حوزه‌ی روان‌شناسی مثبت به طور عام و حوزه‌ی تحقیقاتی قدردانی به صورت خاص، این پژوهش همگام با پژوهش‌های جدید مطرح در روان‌شناسی می‌باشد. قدردانی، شرط با هم بودن در جوامع پیشرفته‌ی امروزی است. امروزه قدردانی صرفاً نه به عنوان یک سازه‌ی اخلاقی، بلکه به عنوان یکی از ویژگی‌های شخصیت سالم و حتی به عنوان یکی از عناصر روان‌شناسی مثبت مورد توجه قرار گرفته است. در حالی که در ایران، مطالعات اندکی به بررسی این سازه در ارتباط با مجموع متغیرهای روان‌شناختی پرداخته شده است. علاوه بر این، بررسی‌های محقق در داخل کشور حکایت از این دارد که شناسایی عوامل مؤثر بر قدردانی، تاکنون در گروه سنی نوجوان بررسی نشده است. از اینرو، این خلأ احساس می‌شود که این سازه در گروه سنی نوجوان مطرح گردد. با وجود آن که اخیراً پژوهش‌هایی در زمینه‌ی حوزه‌های روان‌شناسی مثبت در مدرسه و دانشگاه صورت گرفته است، اما کمتر پژوهشی به بررسی عوامل توانمندساز حوزه‌ی قدردانی و همچنین تبیین نقش متغیرهای میانجی در قالب یک مدل علی پرداخته‌اند (ریکارت و همکاران، ۲۰۱۷، ژانگ و همکاران، ۲۰۱۷). بنابراین پژوهش حاضر سعی در یافتن متغیرهای تأثیرگذار جهت ارتقای قدردانی دانش‌آموزان و همچنین عملیاتی کردن مدل مفهومی قدردانی دارد. بنابراین هدف اصلی پژوهش حاضر تبیین قدردانی بر اساس ویژگی‌های شخصیتی با واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی بود (شکل ۱).



شکل ۱. مدل مفهومی پژوهش حاضر

## روش

روش پژوهش حاضر از نوع همبستگی بود که در آن روابط بین متغیرهای پژوهش با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری مورد بررسی قرار گرفت. در این پژوهش ویژگی‌های شخصیتی متغیر برون‌زاد مدل، خودکارآمدی تحصیلی متغیر واسطه‌ای و قدردانی متغیر درون‌زاد مدل مورد پژوهش است. جامعه‌ی آماری پژوهش حاضر را تمامی دانش‌آموزان دوره‌ی دوم متوسطه‌ی شهر یزد به تعداد ۱۱۸۰ نفر تشکیل دادند که در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ مشغول به تحصیل بودند. از میان جامعه‌ی آماری، بر اساس دیدگاه کلاین (۲۰۱۵) که تعداد نمونه را ۳ تا ۵ برابر تعداد گویه‌ها بیان می‌کند، ۴۷۴ نفر (۱۸۶ پسر و ۲۸۸ دختر) به روش نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چندمرحله‌ای انتخاب شدند بدین منظور ابتدا از بین دبیرستان‌های مختلف به تصادف پنج مدرسه و از هر مدرسه به تصادف سه کلاس (یک کلاس از هر پایه) انتخاب شدند و دانش‌آموزان حاضر در کلاس‌های منتخب، مشارکت کنندگان پژوهش حاضر را تشکیل دادند و به پرسشنامه‌ها پاسخ دادند. لازم به ذکر است که ۱۱ پرسشنامه به جهت تکمیل ناقص و یا پرت بودن داده‌ها حذف شد. لذا در تحلیل نهایی در مجموع ۴۷۴ دانش‌آموز (۱۸۶ پسر و ۲۸۸ دختر) مشارکت کنندگان این پژوهش را تشکیل دادند.

## ابزارهای سنجش

**الف) مقیاس چند مؤلفه‌ای قدردانی (MCGM<sup>۱</sup>، مورگان، گیلفورد و کریس جانسون<sup>۲</sup>، ۲۰۱۷).** مقیاس چند مؤلفه‌ای قدردانی توسط مورگان و همکاران به منظور سنجش قدردانی طراحی شده است و مشتمل بر ۲۹ گویه می‌باشد که به صورت مقیاس ۵ گزینه‌ای لیکرت از ۱ (کاملاً مخالفم)، ۲ (مخالفم)، ۳ (نظری ندارم)، ۴ (موافقم) و ۵ (کاملاً موافقم) نمره‌گذاری می‌شود. این مقیاس دارای سه خرده مقیاس هیجانی (۶ گویه)، نگرشی (۱۰ گویه) و رفتاری (۱۳ گویه) است. در این مقیاس، گویه‌های شماره‌ی ۷، ۸، ۹، ۱۰، ۱۱، ۱۳، ۱۴، ۱۵، ۱۶ و ۲۵ به صورت معکوس نمره‌گذاری می‌شوند. این مقیاس یک مقیاس خود گزارشی است که قدردانی را در گروه‌های سنی نوجوان تا بزرگسال (دامنه‌ی سنی ۱۱ تا ۷۵ سال) ارزیابی می‌کند. پاسخ‌های ارائه شده به گویه‌های مقیاس چند مؤلفه‌ای قدردانی نشانگر روایی و پایایی مطلوب در نمونه‌ی مورد نظر بوده است (مورگان و همکاران، ۲۰۱۷). مورگان و همکاران (۲۰۱۷) پایایی خرده مقیاس‌های هیجانی، نگرشی و رفتاری را با استفاده از آلفای کرونباخ به ترتیب برابر با ۰/۸۷، ۰/۸۰ و ۰/۸۴ به دست آورده‌اند. در مطالعه‌ی مورگان و همکاران (۲۰۱۷) نتایج تحلیل مؤلفه‌های اصلی با استفاده از چرخش ایلیمین نشان داد که مقیاس چند مؤلفه‌ای قدردانی از سه مؤلفه‌ی هیجان، نگرش و رفتار تشکیل شده است. مورگان و همکاران (۲۰۱۷) در بررسی روایی سازه‌ی این مقیاس به این نتیجه رسیدند که مؤلفه‌های هیجان، نگرش و رفتار مقیاس چند مؤلفه‌ای قدردانی از همبستگی مثبت و معنی‌دار با پرسشنامه‌ی قدردانی (مک کولوف و همکاران، ۲۰۰۲) و مقیاس‌های بهزیستی برخوردار بوده است.

در پژوهش حاضر جهت بررسی روایی، از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد نتایج تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم‌افزار AMOS (نسخه‌ی ۲۱) نشان داد که گویه‌های بعد هیجان قدردانی از افراد با ۳ گویه (با بار عاملی ۰/۵۳ تا ۰/۷۸)، هیجان قدردانی از داشته‌ها با ۴ گویه (با بار عاملی ۰/۴۷ تا ۰/۶۳)، تأملات قدردانانه با ۴ گویه (با بار عاملی ۰/۴۶ تا ۰/۶۵) و قدردانی از دیگران با ۸ گویه (با بار عاملی ۰/۳۸ تا ۰/۷۲) در جای مناسب خود بارگذاری شدند. نتایج شاخص‌های برازش مدل نشان داد که مدل دارای برازش مطلوب است و مقدار شاخص‌های GFI، CFI، IFI، RMSEA و PCLOSE به ترتیب ۰/۹۴، ۰/۹۰، ۰/۹۴، ۰/۰۴ و ۰/۹۵ به دست آمدند. همچنین به منظور بررسی پایایی نمرات مقیاس قدردانی، ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد که مقادیر ضرائب برای عامل‌های هیجان قدردانی از افراد، هیجان قدردانی از داشته‌ها، تأملات قدردانانه، قدردانی از دیگران و قدردانی کل به ترتیب ۰/۷۰، ۰/۶۴، ۰/۶۹، ۰/۷۸ و ۰/۸۴ به دست آمد.

**ب) فرم کوتاه پرسشنامه پنج عامل بزرگ شخصیت:** این پرسشنامه توسط گلدبرگ (۱۹۹۹) ساخته شده است و خرمائی و فرمانی (۱۳۹۳) با انتخاب گویه‌هایی از آن، فرم کوتاه‌تری را از این پرسشنامه تهیه کردند. نتایج تحلیل عاملی این محققان نشانگر استقلال پنج عامل بزرگ شخصیت (روان‌نژندگرایی، برون‌گرایی، گشودگی در تجربه، توافق‌پذیری و وظیفه‌گرایی) بود. این پرسشنامه شامل ۲۱ گویه است. درجه‌بندی این ویژگی‌ها بر اساس مقیاس ۵ درجه‌ای است که در مورد گویه‌های مثبت به انتخاب گزینه‌ی کاملاً درست، نمره‌ی ۵ و به انتخاب گزینه‌ی کاملاً نادرست، نمره‌ی ۱ تعلق می‌گیرد. گویه‌های منفی به صورت عکس نمره‌گذاری می‌شوند. خرمائی و فرمانی (۱۳۹۳) جهت بررسی پایایی فرم کوتاه پرسشنامه‌ی پنج عامل بزرگ شخصیت از روش آلفای کرونباخ استفاده کردند و ضرائب پایایی برای عامل‌های روان‌نژندگرایی، برون‌گرایی، گشودگی در تجربه، توافق‌پذیری و وظیفه‌شناسی به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۷۲، ۰/۶۹، ۰/۸۳ و ۰/۸۱ به دست آوردند.

در پژوهش حاضر برای تعیین روایی پرسشنامه‌ی پنج عامل بزرگ شخصیت از تحلیل عاملی به روش مؤلفه‌های اصلی همراه با چرخش واریماکس استفاده شد و مقدار شاخص کفایت نمونه‌گیری ۰/۶۷ و مقدار خی آزمون بارتلت ۱۴۵۲۰/۵۲۷ به دست آمد که در سطح  $p < 0.001$  معنی‌دار بود و پنج عامل در مجموع ۴۶/۸۰ درصد واریانس کل نمرات را تبیین کردند. نمودار اسکری وجود

1. multi-component gratitude measure  
2. Morgan, Gulliford, & kristjansson

حداکثر پنج عامل را به عنوان مؤلفه‌های پرسشنامه‌ی پنج عامل بزرگ شخصیت آشکار نمود. همچنین به منظور بررسی پایایی پرسشنامه‌ی پنج عامل بزرگ شخصیت، ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد که مقادیر ضرائب برای عامل‌های برون‌گرایی، توافق-پذیری، وظیفه‌گرایی، روان‌نژندگرایی و گشودگی به تجربه به ترتیب ۰/۵۳، ۰/۷۰، ۰/۵۹، ۰/۵۲ و ۰/۵۰ به دست آمد.

**ج) پرسشنامه‌ی خودکارآمدی تحصیلی (زاژاکووا و همکاران، ۲۰۰۵).** زاژاکووا و همکاران (۲۰۰۵) نسخه‌ی جدید پرسشنامه‌ی خودکارآمدی تحصیلی را با الگوگیری از پرسشنامه‌ی خودکارآمدی کالج (CSEI) توسعه دادند. در این پرسشنامه، مفهوم خودکارآمدی تحصیلی از طریق ۲۷ تکلیف مربوط به مدرسه اندازه‌گیری می‌شود. در پرسشنامه‌ی خودکارآمدی تحصیلی، از شرکت‌کنندگان خواسته می‌شود تا میزان اطمینان خود را در انجام موفقیت‌آمیز هر یک از ۲۷ تکلیف مربوط به مدرسه بر اساس یک مقیاس ۱۰ درجه‌ای لیکرت از «کاملاً نامطمئن» (نمره‌ی یک) تا «کاملاً مطمئن» (نمره‌ی ده) تعیین کنند. در پژوهش شکر و همکاران (۱۳۹۰) نتایج تحلیل مؤلفه‌های اصلی با استفاده از چرخش ابلیمین نشان داد که پرسشنامه‌ی خودکارآمدی تحصیلی از چهار عامل اطمینان به توانایی خود در انجام موفقیت‌آمیز تکالیف در کلاس، اطمینان به توانایی خود در انجام موفقیت‌آمیز تکالیف در بیرون از کلاس، اطمینان به توانایی خود در تعامل با دیگران در مدرسه و اطمینان به توانایی خود در مدیریت موفقیت‌آمیز کار، خانواده و مدرسه تشکیل شده است. در پژوهش شکر و همکاران (۱۳۹۰) ضرایب همسانی درونی عامل کلی خودکارآمدی تحصیلی و خرده مقیاس‌های اطمینان به توانایی خود در انجام موفقیت‌آمیز تکالیف در کلاس، اطمینان به توانایی خود در انجام موفقیت‌آمیز تکالیف در بیرون از کلاس، اطمینان به توانایی خود در تعامل با دیگران در مدرسه و اطمینان به توانایی خود در مدیریت موفقیت‌آمیز کار، خانواده و مدرسه به ترتیب برابر با ۰/۹۴، ۰/۸۸، ۰/۸۵، ۰/۸۳ و ۰/۷۲ بدست آمد.

در این پژوهش برای ارزیابی روایی، از تحلیل عاملی تأییدی استفاده شد نتایج تحلیل عاملی تأییدی با استفاده از نرم‌افزار AMOS (نسخه‌ی ۲۱) نشان داد که گویه‌های بعد اطمینان به توانایی خود در انجام موفقیت‌آمیز تکالیف در بیرون از کلاس با ۸ گویه (با بار عاملی ۰/۳۶ تا ۰/۶۰)، اطمینان به توانایی خود در انجام موفقیت‌آمیز تکالیف در کلاس با ۹ گویه (با بار عاملی ۰/۴۵ تا ۰/۶۳)، اطمینان به توانایی خود در مدیریت موفقیت‌آمیز کار، خانواده و مدرسه با ۳ گویه (با بار عاملی ۰/۴۱ تا ۰/۸۰) و اطمینان به توانایی خود در تعامل با دیگران در مدرسه با ۶ گویه (با بار عاملی ۰/۳۸ تا ۰/۶۹) بارگذاری شدند. سؤال ۱۲ از بعد اطمینان به توانایی خود در مدیریت موفقیت‌آمیز کار، خانواده و مدرسه به دلیل داشتن بار عاملی پایین حذف شده است. نتایج شاخص‌های برازش مدل نشان داد که مدل دارای برازش مطلوب است و مقدار شاخص‌های GFI، CFI، NFI، RMSEA و PCLOSE به ترتیب ۰/۹۰، ۰/۹۱، ۰/۹۱، ۰/۰۶ و ۰/۰۵ به دست آمدند. همچنین به منظور بررسی پایایی پرسشنامه‌ی استرس تحصیلی، ضریب آلفای کرونباخ محاسبه شد که مقادیر ضرائب برای عامل‌های خودکارآمدی درون کلاسی، خودکارآمدی برون کلاسی، خودکارآمدی در مدیریت امور، خودکارآمدی در تعامل و خودکارآمدی کل به ترتیب ۰/۸۲، ۰/۷۹، ۰/۶۲، ۰/۷۹ و ۰/۹۲ به دست آمد. پس از جمع‌آوری پرسشنامه‌ها، ابتدا با استفاده از روش‌های آمار توصیفی و به کمک نرم‌افزار SPSS (نسخه‌ی ۲۱)، به بررسی شاخص‌های توصیفی (میانگین و انحراف معیار) مربوط به هر یک از متغیرهای پژوهش پرداخته شد. سپس جهت تحلیل و بررسی استنباطی داده‌ها و تعیین ضرایب مسیر در مدل پیشنهادی پژوهش حاضر از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری در نرم‌افزار AMOS (نسخه‌ی ۲۱) استفاده شد.

## یافته‌ها

قبل از تحلیل داده‌ها و برای اطمینان از این که داده‌های این پژوهش مفروضه‌های زیربنایی مدل‌یابی ساختاری را برآورد می‌کنند چند مفروضه اصلی معادلات ساختاری شامل داده‌های گمشده، نرمال بودن و هم‌خطی چندگانه مورد بررسی قرار گرفتند. جهت بررسی نرمال بودن متغیرها از کجی و کشیدگی متغیرها استفاده گردید و به این ترتیب متغیرهای پژوهش همگی دارای قدر مطلق ضریب کجی کوچکتر از ۳ و قدرمطلق ضریب کشیدگی کوچکتر از ۱۰ بودند و لذا تخطی از نرمال بودن داده‌ها قابل مشاهده نبود (تاباچنیک و فیدل<sup>۱</sup>، ۲۰۱۳). همچنین هم‌خطی چندگانه متغیرهای پیش‌بین با استفاده از آماره‌ی تحمل<sup>۲</sup> و عامل تورم واریانس (VIF)<sup>۳</sup> مورد بررسی قرار گرفت. نتایج نشان داد که مقدار آماره تحمل بین ۰/۳۳ تا ۰/۸۸ و مقدار عامل تورم واریانس بین ۱/۱۳ تا ۲/۹۹ بود که نشان دهنده عدم وجود هم‌خطی چندگانه متغیرهاست. در ادامه، نتایج در دو بخش توصیفی و آزمون مدل گزارش می‌گردد. جدول ۱ میانگین، انحراف معیار، شاخص‌های کجی<sup>۴</sup> و کشیدگی<sup>۵</sup> (تیزی) و هم‌خطی چندگانه متغیرها را نشان می‌دهد.

جدول (۱) شاخص‌های توصیفی و آماره هم‌خطی چندگانه متغیرهای پژوهش

متغیرها	میانگین	انحراف معیار	کجی	کشیدگی	شاخص تحمل	عامل تورم واریانس
برون‌گرایی	۱۶/۳۷	۳/۲۷	-۰/۱۵	۰/۳۳	-۰/۸۸	۱/۳۷
وظیفه‌شناسی	۱۳/۴۵	۳/۰۴	-۰/۲۳	-۰/۳۵	-۰/۸۷	۱/۱۴
روان‌نژندگرایی	۹/۱۸	۲/۵۳	-۰/۱۶	-۰/۴۳	۰/۷۳	۱/۳۶
گشودگی به تجربه	۱۰/۰۶	۲/۴۱	-۰/۰۲	-۰/۳۲	-۰/۸۸	۱/۱۳
توافق‌پذیری	۱۶/۰۴	۲/۸۳	۰/۷۵	۰/۶۵	-۰/۷۸	۱/۲۷
خودکارآمدی درون کلاسی	۴۳/۱۲	۹/۷۲	-۰/۵۰	-۰/۰۳	-۰/۴۳	-۲/۳۱
خودکارآمدی برون کلاسی	۴۵/۴۷	۸/۴۷	-۰/۵۷	۰/۰۲	-۰/۳۳	۲/۹۹
خودکارآمدی در مدیریت امور	۳۱/۳۳	۶/۲۴	-۰/۳۲	-۰/۳۳	۰/۵۲	۱/۸۹
خودکارآمدی تعاملی	۴۱/۹۴	۱۲/۲۰	-۰/۵۳	-۰/۳۴	-۰/۴۷	۲/۰۹
هیجان‌فردانی از دیگران	۱۲/۰۴	۲/۱۰	-۰/۸۹	۱/۴۸	-	-
هیجان‌فردانی از داشته‌ها	۱۶/۶۷	۲/۴۴	-۱/۱۶	۲/۳۰	-	-
تأملات‌فردانانه	۱۵/۱۵	۲/۶۶	-۰/۶۸	۰/۸۴	-	-
فردانی از دیگران	۳۷/۱۷	۵/۷۳	-۱/۱۶	۲/۰۷	-	-

۱. Tabachnic & Fidell  
 ۲. tolerance  
 ۳. Variance Inflation Factor  
 ۴. skewness  
 ۵. kurtosis

در جدول ۲ ضرائب همبستگی پیرسون (مرتبه صفر) بین متغیرهای پژوهش به صورت ماتریس همبستگی آورده شده است.

جدول (۲) ماتریس همبستگی بین متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳
۱. برون‌گرایی													
۲. توافق‌پذیری	۰/۱۳**												
۳. وظیفه‌شناسی	-۰/۰۱	۰/۱۶**											
۴. روان-روان	-۰/۰۲	-۰/۰۳	۰/۲۱**										
نزدگرایی													
۵. گشودگی به تجربه	-۰/۰۳	۰/۱۰*	-۰/۱۴**	-۰/۱۶**									
۶. خودکارآمدی	-۰/۱۳**	۰/۱۰*	-۰/۱۴**	-۰/۰۵	۰/۱۶**								
درون‌کلاسی													
۷. خودکارآمدی	-۰/۰۸	-۰/۱۴**	-۰/۱۸**	-۰/۱۱*	-۰/۱۹**	۰/۷۳**							
برون‌کلاسی													
۸. خودکارآمدی	-۰/۰۸	-۰/۰۲	-۰/۱۶**	-۰/۱۸**	-۰/۱۰*	-۰/۶۸**	۰/۶۶**						
در مدیریت امور													
۹. خودکارآمدی	-۰/۰۶	-۰/۱۵**	-۰/۱۰*	-۰/۱۰*	-۰/۲۴**	-۰/۶۱**	-۰/۷۰**	-۰/۵۴**					
در تعامل													
۱۰. هیجان	۰/۱۸**	-۰/۳۰**	-۰/۰۶	-۰/۰۵	-۰/۰۸	-۰/۰۵	-۰/۰۷	-۰/۰۳	۰/۱۰*				
قدردانی از افراد													
۱۱. هیجان	۰/۱۵**	-۰/۳۳**	-۰/۱۸**	-۰/۱۱*	-۰/۱۱*	-۰/۱۳**	-۰/۱۵**	-۰/۱۶**	-۰/۰۸	۰/۴۶**			
قدردانی از داشته‌ها													
۱۲. تاملات	-۰/۰۲	-۰/۳۳**	-۰/۱۱*	-۰/۱۲	-۰/۰۷	-۰/۱۶**	-۰/۱۴**	-۰/۱۶**	-۰/۰۹	-۰/۱۷**	۰/۴۰**		
قدردانانه													
۱۳. قدردانی از دیگران	۰/۱۴**	-۰/۵۱**	-۰/۱۱*	-۰/۰۲	-۰/۱۶**	-۰/۱۳*	-۰/۱۳**	-۰/۱۰*	-۰/۱۳*	-۰/۳۳**	-۰/۳۷**	۰/۳۷**	

\*\* $P \leq 0.01$  \* $P \leq 0.05$

همانطور که نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد، توافق‌پذیری با مؤلفه‌های خودکارآمدی درون‌کلاسی، خودکارآمدی برون‌کلاسی و خودکارآمدی در تعامل همبستگی مثبت و معنی‌دار نشان داد. وظیفه‌شناسی نیز با مؤلفه‌های خودکارآمدی همبستگی مثبت و معنی‌داری نشان داد. گشودگی به تجربه با مؤلفه‌های خودکارآمدی تحصیلی بجز مؤلفه‌ی خودکارآمدی درون‌کلاسی دارای همبستگی منفی و معنی‌دار بوده و روان‌نزدگرایی با مؤلفه‌های خودکارآمدی تحصیلی همبستگی مثبت و معنی‌دار داشت. برون‌گرایی نیز با مؤلفه‌ی خودکارآمدی درون‌کلاسی دارای همبستگی منفی و معنی‌دار بود.

پس از اجرای روش آماری مدل‌یابی معادلات ساختاری، مدل تجربی پژوهش به دست آمد. همان‌گونه که جدول ۳ نشان می‌دهد الگوی پیشنهادی با توجه به شاخص‌های برازندگی از برازش مطلوبی برخوردار است.

جدول (۳) شاخص‌های برازش مدل

شاخص‌ها	$X^2/df$	IFI	CFI	GFI	RMSEA
مدل پژوهش	۳/۴۱	۰/۹۳	۰/۹۷	۰/۹۵	۰/۰۷



پس از بررسی شاخص‌های برازندگی ضرائب مسیر مستقیم متغیرهای موجود در مدل بررسی شد که در جدول ۴ قابل مشاهده است.

جدول (۴) ضرائب رگرسیون مسیرهای مستقیم موجود در مدل

سطح معنی‌داری	t	خطای استاندارد	مقدار استاندارد	مقدار برآورد	روابط متغیرها در مدل	
۰/۰۰۰۱	۱۱/۰۷	۰/۰۶	۰/۵۸	۰/۶۳	توافق‌پذیری	قدرت توان
۰/۰۱	۲/۵۶	۰/۰۴	۰/۱۲	۰/۱۱	برون‌گرایی	
۰/۰۰۸	۲/۶۴	۰/۰۴	۰/۱۲	۰/۱۲	وظیفه‌شناسی	
۰/۰۰۹	۲/۶۰	۰/۰۱	۰/۱۳	۰/۰۳	خودکارآمدی تحصیلی	
۰/۰۲	۲/۳۲	۰/۲۱	۰/۱۱	۰/۵۰	توافق‌پذیری	خودکارآمدی تحصیلی
۰/۰۰۱	۳/۹۳	۰/۲۵	۰/۱۹	۰/۹۸	گشودگی به تجربه	
۰/۰۰۳	۳/۰۱	۰/۲۰	۰/۱۴	-۰/۶۰	وظیفه‌شناسی	
۰/۰۳	-۲/۰۸	۰/۱۸	-۰/۱۰	-۰/۳۸	برون‌گرایی	

نتایج جدول ۴ حاکی از آن است که بعد توافق‌پذیری ( $\beta=۰/۵۸, p=۰/۰۰۰۱$ )، برون‌گرایی ( $\beta=۰/۱۲, p=۰/۰۱$ )، وظیفه‌گرایی ( $\beta=۰/۱۲, p=۰/۰۰۸$ ) و خودکارآمدی تحصیلی ( $\beta=۰/۱۳, p=۰/۰۰۹$ ) پیش‌بینی کننده‌ی مثبت و معنی‌دار قدردانی هستند. همچنین توافق‌پذیری ( $\beta=۰/۱۱, p=۰/۰۲$ )، گشودگی به تجربه ( $\beta=۰/۱۹, p=۰/۰۰۱$ ) و وظیفه‌گرایی ( $\beta=۰/۱۴, p=۰/۰۰۳$ ) پیش‌بینی کننده مثبت و معنی‌دار خودکارآمدی تحصیلی هستند و برون‌گرایی ( $\beta=-۰/۱۰, p=۰/۰۳$ ) پیش‌بینی کننده‌ی منفی و معنی‌دار خودکارآمدی تحصیلی است.

پس از بررسی مسیرهای مستقیم و اثرات مستقیم، برای برآورد و تعیین معناداری مسیرهای غیرمستقیم از دستور بوت‌استرپ در نرم‌افزار AMOS استفاده شد که نتایج آن در جدول ۵ مشاهده می‌شود.

جدول (۵) برآورد مسیرهای غیرمستقیم مدل با استفاده از بوت‌استرپ

سطح معنی‌داری	حد بالا	حد پایین	مقدار	مسیر غیرمستقیم
۰/۰۰۸	۰/۰۳	۰/۰۰۶	۰/۰۲	وظیفه‌شناسی به قدردانی با واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی
۰/۰۰۳	۰/۰۵	۰/۰۱	۰/۰۲	گشودگی به تجربه به قدردانی با واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی
۰/۰۱	-۰/۰۰۳	-۰/۰۳	-۰/۰۱	برون‌گرایی به قدردانی با واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی
۰/۰۰۵	۰/۰۴	۰/۰۰۵	۰/۰۱	توافق‌پذیری به قدردانی با واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی

جدول ۵ نشان می‌دهد که گشودگی به تجربه ( $\beta=0/02, p=0/38$ )، وظیفه‌شناسی ( $\beta=0/02, p=0/008$ ) و توافق‌پذیری ( $\beta=0/01, p=0/005$ ) به صورت مثبت و غیرمستقیم و برون‌گرایی ( $\beta=-0/01, p=0/01$ ) به صورت منفی و غیرمستقیم ق‌ردانی را پیش‌بینی می‌کنند.

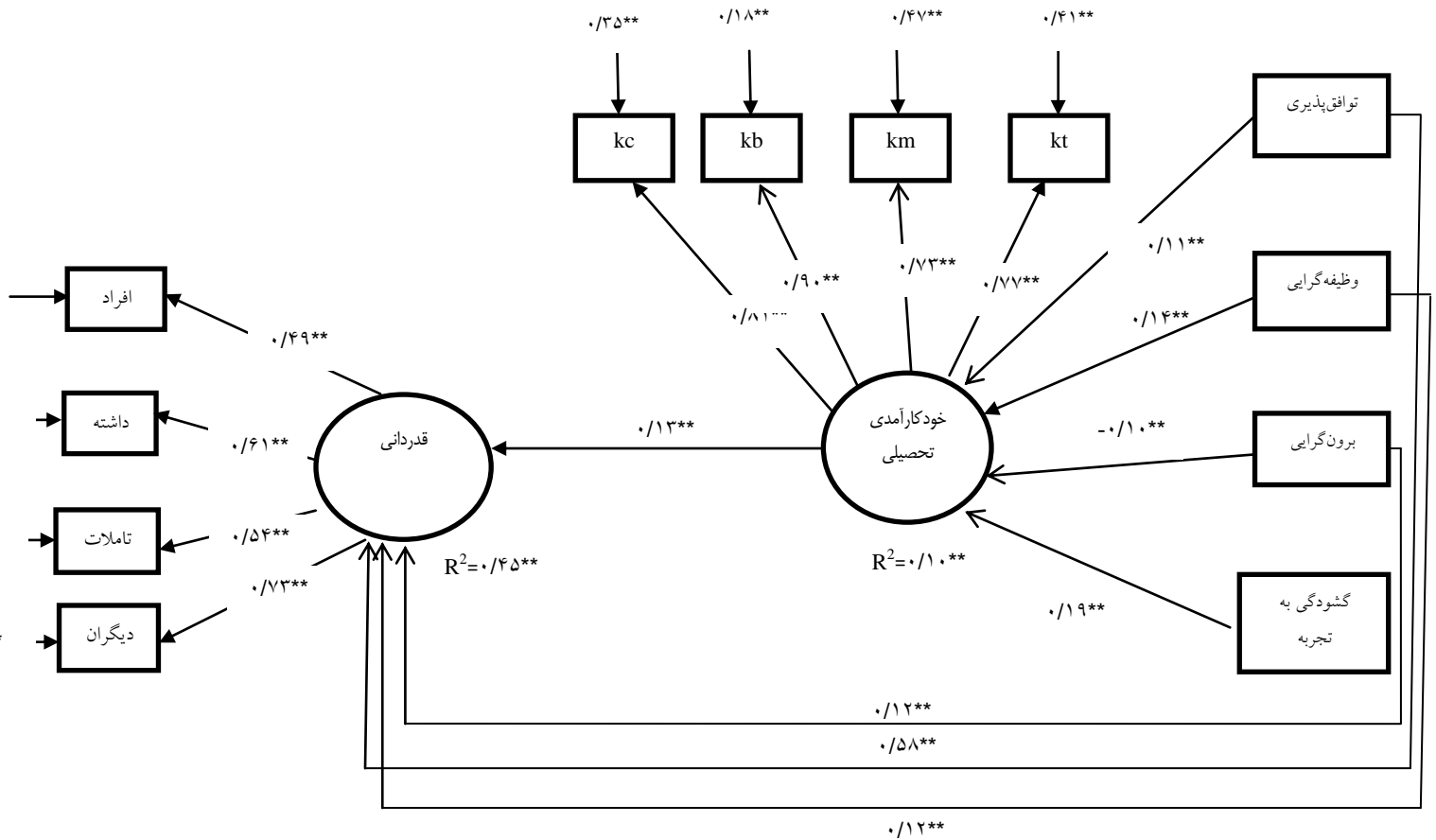
بر اساس نتایج حاصل از آزمون مدل پژوهش، اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل بدست آمده برای متغیرهای پژوهش در جدول ۶ ارائه شده است.

جدول ۶. اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش

مسیر	متغیر	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل
خودکارآمدی تحصیلی	گشودگی به تجربه	0/19**	-	0/19**
	توافق‌پذیری	0/11**	-	0/11**
	وظیفه‌گرایی	0/14**	-	0/14**
	برون‌گرایی	-0/10**	-	-0/10**
ق‌ردانی	وظیفه‌شناسی	0/12**	0/02**	0/14**
	برون‌گرایی	0/12**	-0/01**	0/11**
	گشودگی به تجربه	-	0/02**	0/02**
	توافق‌پذیری	0/58**	0/01**	0/59**
	خودکارآمدی تحصیلی	0/13**	-	0/13**

\*\* $p < 0/01$

در مجموع با توجه به نتایج تحلیل‌ها و بررسی اثرات مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای موجود در مدل می‌توان بیان کرد که ویژگی‌های شخصیتی وظیفه‌گرایی، برون‌گرایی و توافق‌پذیری به طور مستقیم و غیرمستقیم و گشودگی به تجربه به طور غیرمستقیم از طریق متغیر واسطه‌ای (خودکارآمدی تحصیلی) قادر به پیش‌بینی ق‌ردانی هستند و در مجموع ۴۵ درصد ( $R^2=0/45$ ) از واریانس ق‌ردانی از این طریق تبیین می‌شود. این در حالی است که واریانس تبیین شده‌ی خودکارآمدی تحصیلی برابر با ۱۰ درصد ( $R^2=0/10$ ) در این مدل بدست آمد. در شکل ۲ مدل نهایی پژوهش با عنوان تبیین ق‌ردانی بر اساس ویژگی‌های شخصیتی با واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی ترسیم شده است که در آن اثرات مستقیم پنج عامل بزرگ شخصیت و خودکارآمدی تحصیلی همراه با میزان واریانس تبیین شده، واریانس خطا و سطوح معنی‌داری آن‌ها قابل مشاهده است.



شکل ۲. مدل نهایی پژوهش. kc: خودکارآمدی رون کلاسی، kb: خودکارآمدی برون کلاسی، km: خودکارآمدی در مدیریت امور، kt: خودکارآمدی در تعامل

## بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش تعیین روابط بین ویژگی‌های شخصیتی و قدردانی با واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی در قالب یک مدل با استفاده از روش مدل معادلات ساختاری بود. یافته‌های پژوهش نشان داد که توافق‌پذیری، برون‌گرایی و وظیفه‌گرایی اثر مستقیم مثبت بر قدردانی دارند. این یافته با یافته‌های مطالعات آقابائی و فراهانی (۱۳۹۰)، فرح بیجاری (۱۳۹۱)، مک کولوف و همکاران (۲۰۰۲)، وود و همکاران (۲۰۰۹)، ری و اکسترمر (۲۰۱۴) و ریکارت و همکاران (۲۰۱۷) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که افرادی که در توافق‌پذیری نمره‌ی بالایی کسب می‌کنند به درست‌کاری و خوش‌نیتی دیگران تمایل دارند، توجه زیادی به دیگران دارند و میل مساعدت در آن‌ها زیاد است، با دیگران همنوایی می‌کنند، به دیگران احترام می‌گذارند و نسبت به دیگران حساسیت نشان می‌دهند (مک کری و کوستا، ۱۹۹۵). بنابراین دور از انتظار نیست که افراد توافق‌پذیر در مقابل لطف دیگران قدردانی بیشتری نشان دهند. در تبیین یافته‌ی رابطه‌ی برون‌گرایی با قدردانی می‌توان گفت که برون‌گراها از تعاملات بین فردی بالاتر

برخوردارند که در طی آن‌ها لطف و کمک‌های بیشتری را از سوی دیگران دریافت می‌کنند که این باعث می‌شود ق‌دردانی بیشتری را صورت دهند تا افرادی که روان‌نژندگرایی بالایی دارند (مک آدامز<sup>۱</sup>، ۲۰۱۵).

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که توافق‌پذیری، گشودگی به تجربه و وظیفه‌شناسی اثر مستقیم مثبت و همچنین برون‌گرایی اثر مستقیم منفی بر خودکارآمدی تحصیلی دارند. این یافته با نتایج مطالعات سرانچه و همکاران (۱۳۹۳)، فتحی، حاجی یخچالی و مروتی (۱۳۹۳)، جاج، جکسون، شو، اسکات و ریچ<sup>۲</sup> (۲۰۰۷)، دیجیک، استوجیلکویک و دسکویک<sup>۳</sup> (۲۰۱۴)، مکیل روی، پول، یورساواس و موربارتی<sup>۴</sup> (۲۰۱۵) و دی‌بلاس، گراسی، کارناچی، فرانت و کالارکو<sup>۵</sup> (۲۰۱۷) همسو است. در مورد ارتباط توافق‌پذیری و خودکارآمدی تحصیلی می‌توان گفت که اساس توافق‌پذیری کیفیت رفتارهای بین فردی است (الکساندر، آلبرت، جاکوب و گابریلا<sup>۶</sup>، ۲۰۱۵)، یعنی افراد توافق‌پذیر دارای حس فداکاری و از خودگذشتگی هستند و اغلب در کارهای گروهی همکاری بالایی دارند و به دور از هر گونه بدبینی، به سادگی به دیگر افراد اعتماد می‌کنند. بنابراین، دانش‌آموزی که از این ویژگی‌ها برخوردار است از طرف دیگران مورد حمایت قرار می‌گیرد و تصور مثبت نسبت به توانایی‌های خود پیدا می‌کند و در نتیجه باورهای خودکارآمدی تحصیلی فرد در سطح بالایی خواهد بود. افرادی که دارای ویژگی باز بودن به تجربه هستند، از کار روی مسائل جدید ابراز خوشحالی و علاقه کرده و آن را به عنوان یک تجربه لذت‌بخش تصور می‌کنند (مک کری و کوستا، ۱۹۹۵). به همین علت این افراد احساس می‌کنند که می‌توانند از پس تکالیف تحصیلی برآیند و به یک خودکارآمدی در طول دوران تحصیل دست می‌یابند (سرانچه و همکاران، ۱۳۹۳). در تبیین رابطه ویژگی شخصیتی وظیفه‌شناسی با خودکارآمدی تحصیلی می‌توان گفت که افراد وظیفه‌شناس دارای صفاتی مانند اراده‌ی قوی، برنامه‌ریزی در کارها، گرایش به موفقیت، نظم و انضباط و مهم‌تر از همه احساس شایستگی و کفایت در انجام کارها هستند (مک کری و کوستا، ۱۹۹۵). بنابراین دانش‌آموزان وظیفه‌شناس به علت داشتن ویژگی‌های ذکر شده در انجام تکالیف و آزمون‌های تحصیلی به موفقیت بیشتری دست پیدا می‌کنند و در نتیجه با افزایش موفقیت، احساس خودکارآمدی در انجام فعالیت‌های تحصیلی با گذشت زمان در آن‌ها افزایش پیدا می‌کند.

همچنین نتایج نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی پیش‌بینی کننده‌ی مثبت و معنی‌دار ق‌دردانی است. این یافته همسو با تحقیقات لین (۲۰۱۵)، میل استاین و همکاران (۲۰۱۶)، ژانگ و همکاران (۲۰۱۷) و جیانگ و همکاران (۲۰۱۷) است. این یافته بر اساس دیدگاه شناختی-اجتماعی قابل تبیین است زیرا بندورا (۱۹۹۷) خودکارآمدی را در رشد توانایی‌های شناختی مؤثر می‌داند و ق‌دردانی نیز دربردارنده‌ی ارزیابی شناختی از یک لطف یا کمک صورت گرفته است، زیرا فرد دریافت کننده باید قصد مثبت و ارزش لطفی که به وی شده است را ارزیابی کند (امونز و کرامپلر، ۲۰۰۰). از این رو خودکارآمدی تحصیلی می‌تواند ق‌دردانی را در جهت مثبت پیش‌بینی کند.

یافته‌های مرتبط با اثر واسطه‌ای نیز نشان داد اثر غیر مستقیم وظیفه‌شناسی، گشودگی به تجربه، توافق‌پذیری و برون‌گرایی به ق‌دردانی با واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی مورد تأیید قرار گرفت. وظیفه‌شناسی به تفاوت در کنترل ارادی شناخت و رفتار افراد اشاره دارد. این ویژگی با موفقیت در رفتارهایی مرتبط است که به تلاش محدودسازی نیاز دارند (الکساندر و همکاران، ۲۰۱۵). بنابراین دانش‌آموز وظیفه‌شناس در مواجهه با وظایف تحصیلی کمتر دچار استرس تحصیلی می‌شود و به همین دلیل می‌تواند تکالیف خود را با موفقیت انجام دهد و در نتیجه باور پیدا می‌کند که از این پس نیز می‌تواند از پس تکالیف تحصیلی برآید و باعث رشد باورهای خودکارآمدی تحصیلی در او شود. بر اساس دیدگاه شناختی-اجتماعی بندورا (۱۹۹۷) خودکارآمدی نیز در رشد توانایی‌های

1. McAdams
2. Judge, Jackson, Shaw, Scott, & Rich
3. Djigic, Stojiljkovic, & Doskovic
4. Mcilroy, Poole, Ursavas, & Moriarty
5. Di Blas, Grassi, Carnaghi, Ferrante, & Calarco
6. Alexander, Albert, Jakub, & Gabriela

شناختی مؤثر است و قدردانی نیز شامل ارزیابی شناختی از یک لطف یا کمک صورت گرفته است (امونز و کرامپلر، ۲۰۰۰). بنابراین دانش‌آموز دارای خودکارآمدی تحصیلی قدردانی بیشتری را نشان می‌دهد.

در مورد گشودگی به تجربه، یافته‌ها رابطه‌ی مثبت و غیرمستقیم از طریق متغیر واسطه‌ای خودکارآمدی تحصیلی با قدردانی را نشان می‌دهند. افراد گشوده به تجربه از موقعیت‌های چالش‌برانگیز لذت می‌برند (مک کری و کوستا، ۱۹۹۵) و این ویژگی را در مدرسه نیز نشان می‌دهند. بنابراین کمتر احتمال دارد دچار استرس تحصیلی شوند. از طرف دیگر، دانش‌آموزانی که در انجام تکالیف تحصیلی استرس نداشته باشند، با موفقیت بیشتر می‌توانند تکالیف تحصیلی خود را انجام دهند و به همین دلیل، این باور در آن‌ها به وجود می‌آید که در آینده نیز می‌توانند موفقیت کسب کنند و در نتیجه باورهای خودکارآمدی تحصیلی نیز در آن‌ها رشد می‌یابد. بر اساس نظریه‌ی شناختی-اجتماعی بندورا (۱۹۹۷) باورهای خودکارآمدی در رشد توانایی‌های شناختی تأثیرگذار است و قدردانی نیز به معنای درک یک موهبت نوع دوستانه است و دارای مؤلفه‌های شناختی است (مک کولوف و همکاران، ۲۰۰۲). از این رو افزایش خودکارآمدی تحصیلی باعث افزایش تجربه‌ی قدردانی در دانش‌آموزان می‌شود.

در آخر می‌توان چنین نتیجه‌گیری کرد که نمی‌توان نقش سازنده و مؤثر ویژگی‌های شخصیتی را نادیده گرفت به این دلیل که از بین ابعاد شخصیتی به عنوان متغیر برون‌زاد توافق‌پذیری، برون‌گرایی و گشودگی به تجربه به طور مستقیم، وظیفه‌گرایی، گشودگی به تجربه و روان‌نژندگرایی به صورت غیرمستقیم با واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی قادر به پیش‌بینی قدردانی شدند. نتایج این پژوهش، تلویحات نظری و عملی دارند. از جنبه‌ی نظری پژوهش حاضر با معرفی مدلی تبیینی درباره‌ی پیش‌آیندهای قدردانی به دانش موجود در زمینه‌ی قدردانی می‌افزاید. مدل پیشنهادی پژوهش حاضر با به آزمون گذاشتن مدل‌های پژوهشی مختلف در تلفیق با یکدیگر، نه تنها بر سودمندی کاوشی این مدل‌ها در زمینه‌ی قدردانی در ارتباط با متغیرهای شخصی مانند ویژگی‌های شخصیتی در کنار خودکارآمدی تحصیلی تأکید می‌کند، یافته‌های پراکنده‌ای که در زمینه‌ی عوامل تأثیرگذار بر رفتار قدردانی وجود دارد، یکپارچه می‌سازد و به آن‌ها ساختاری واحد می‌بخشد؛ کاری که پیش از این صورت نگرفته است.

از جنبه‌ی تلویحات کاربردی، یافته‌های حاصل از این پژوهش می‌تواند در راستای افزایش رفتار قدردانی در حوزه‌ی روان‌شناسی مثبت استفاده شود. با توجه به نقش مهم ویژگی شخصیتی توافق‌پذیری در افزایش قدردانی دانش‌آموزان، به دست‌اندرکاران آموزش پیشنهاد می‌شود به تفاوت‌های شخصیتی دانش‌آموزان در افزایش قدردانی توجه داشته باشند و همچنین شرایطی را در موقعیت‌های آموزشی مانند ایجاد جو کلاسی مشارکتی، ترغیب دانش‌آموزان به همکاری، همدلی با یکدیگر و کمک در انجام امور به وجود بیاورند تا صفات مرتبط با توافق‌پذیری امکان تجلی بیابند. همچنین با توجه به این که نشان داده شد خودکارآمدی تحصیلی سبب افزایش قدردانی دانش‌آموزان می‌شود، توصیه می‌شود برای شکل‌گیری و تقویت باورهای خودکارآمدی در زمینه‌های مختلف به ویژه تحصیلی به منظور مواجهه‌ی مناسب با تکالیف مختلف، زمینه‌سازی شود تا این امر زمینه را برای افزایش قدردانی فراهم آورد.

این پژوهش محدودیت‌هایی داشته است. انجام این پژوهش در میان گروهی از دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه‌ی دوم شهر یزد، یکی از محدودیت‌های این پژوهش بود که تعمیم‌پذیری یافته‌ها را در گروه‌های دیگر با محدودیت روبرو می‌سازد. سرانجام این که این پژوهش از نوع همبستگی است و استنباط علی از روابط بین متغیرهای پژوهش باید با احتیاط صورت گیرد.

## منابع

- آقابابائی، ناصر؛ و فراهانی، حجت‌اله. (۱۳۹۰). نقش رگه‌ی قدردانی در پیش‌بینی بهزیستی روان‌شناختی و فاعلی، فصلنامه‌ی روان‌شناسی تحولی روان‌شناسان ایرانی، ۲۹(۸)، ۷۵-۸۵.
- خرمائی، فرهاد؛ و فرمانی، اعظم. (۱۳۹۳). بررسی شاخص‌های روان‌سنجی فرم کوتاه پرسشنامه‌ی پنج عامل بزرگ شخصیت، فصلنامه‌ی روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی، ۱۶(۴)، ۲۹-۳۹.

سرانجه، مسعود؛ مکتبی، غلامحسین و حاجی یخچالی، علی رضا. (۱۳۹۳). رابطه‌ی علی ویژگی‌های شخصیت با فرسودگی تحصیلی با میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی و تنیدگی تحصیلی ادراک شده در دانشجویان، *نشریه‌ی روش‌ها و مدل‌های روان‌شناختی*، ۵(۱۷)، ۹۲-۷۵.

شکری، امید؛ طولابی، سعید؛ غنایی، زیبا؛ تقوایی‌نیا، علی؛ کاکابرایی، کیوان؛ و فولادوند، خدیجه. (۱۳۹۰). مطالعه‌ی روان‌سنجی پرسشنامه‌ی باورهای خودکارآمدی تحصیلی، *مجله‌ی مطالعات آموزش و یادگیری*، ۳(۲)، ۶۱-۴۵.

شولتز، دوان پی و شولتز، سیدنی ان. (۱۳۹۸). *نظریه‌های شخصیت*، ترجمه‌ی یحیی سید محمدی، تهران، نشر ویرایش.

فتحی، فتانه؛ حاجی یخچالی، علی رضا؛ و مروتی، ذکراه. (۱۳۹۳). رابطه‌ی علی ویژگی‌های شخصیت و باورهای هوشی با خودکارآمدی تحصیلی و عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری هدف‌های پیشرفت در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی شهر خرم‌آباد، *مجله‌ی دست‌آورد‌های روان‌شناختی*، ۴(۱)، ۷۸-۵۵.

فرح بیجاری، اعظم. (۱۳۹۱). رابطه‌ی قدردانی با ویژگی‌های شخصیتی و رفتارهای جامعه‌گرا در دانشجویان دختر و پسر، *فصلنامه‌ی مطالعات روان‌شناختی*، ۸(۳)، ۱۳۴-۱۰۷.

- Alexander, T. V., Albert, K., Jakub, M., & Gabrila, J. (2015). The Big Five and adolescent adjustment: An empirical test across six Cultures. *Personality and Individual Differences*, 83, 234-244.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bedel, E. F. (2016). Exploring academic motivation, academic self-efficacy and attitudes toward teaching in pre-service early childhood education teachers. *Journal of Education and Training Studies*, 4(1), 142-149.
- Bono, G., & McCullough, M. E. (2006). Positive responses to benefit and harm: Bringing forgiveness and gratitude into cognitive psychotherapy. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 20(2), 147-158.
- Di Blas, L., Grassi, M., Carnaghi, A., Ferrante, D., Calarco, D. (2017). Within-person and between-people variability in personality dynamics: Knowledge structures, self-efficacy, pleasure appraisals, and the Big Five. *Journal of Research in Personality*, 70, 84-92.
- Djigic, G., Stojiljkovic, S., & Doskovic, M. (2014). Basic personality dimensions and teachers self-efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 112, 593-602.
- Emmons, A. R., & Crumpler, C. A. (2000). Gratitude as a human strength: Appraising the evidence. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19, 56-69.
- Emmons, A. R., & McCullough, M. E. (2017). *The psychology of gratitude*. Oxford university press.
- Goldberg, L. R. (1999). A broad-bandwidth, public-domain, personality inventory measuring the lower-level facets of several Five-Factor models. In I. Mervielde, I. J. Deary, F. De Fruyt, & F. Ostendorf (Eds.). *Personality Psychology in Europe* (Vol. 7. Pp. 7-28). Tilburg: Tilburg University Press.
- Hefferon, K., & Boniwell, I. (2011). *Positive psychology: Theory, research and applications*. The McGraw-Hill companies.
- Jiang, H., Chen, G., & Wang, T. (2017). Relationship between belief in a just world and Internet altruistic behavior in a sample of Chinese undergraduates: Multiple mediating roles of gratitude and self-esteem. *Personality and Individual Differences*, 104, 493-498.
- Judge, T. A., Jackson, C. L., Shaw, J. C., Scott, B. A., & Rich, B. L. (2007). Self-efficacy and work related performance: The integral role of individual differences. *Journal of Applied Psychology*, 92, 107-127.
- Kline, R. B. (2015). *Principles and practices of structural equation modeling* (4rd Eds.). New York: Guilford.
- Lambert, N. M., Graham, S. M., & Fincham, F. D. (2009). A prototype analysis of gratitude: Varieties of gratitude experiences. *Personality Social Psychology Bulletin*, 35, 1193-1207.
- Lin, C-C. (2015a). Self-esteem mediates the relationship between dispositional gratitude and well-being. *Personality and Individual Differences*, 85, 145-148.
- McAdams, D. P. (2015). *The art and science of personality development*. New York: Guilford.
- McCrea, R. R., & Costa, P. T. (1995). Cross-sectional studies of personality in a national sample: Development and validation of survey measures. *Psychology and Aging*, 1, 140-143.
- McCullough, M. E., Emmons, A. R., & Tsang, J. A. (2002). The grateful disposition: A conceptual and empirical topography. *Journal of Personality and Social Psychology*, 82(1), 112-127.
- Mcilroy, D., Poole, K., Ursavas, O F., & Moriarty, A. (2015). Distal and proximal associates of academic performance at secondary level: A mediation model of personality and self-efficacy. *Learning and Individual Differences*, 38, 1-9.
- Milstein, R. A., Celano, C. M., Beale, E. E., Beach, S. R., Suarez, L., Belcher, A. M., Januzzi, J. L., Huffman, J. C. (2016). The effect of optimism and gratitude on adherence, functioning and mental health following an acute coronary syndrome. *General Hospital Psychiatry*, 43, 17-22.

- Morgan, B., Gulliford, L., & Kristjansson, K. (2017). A new approach to measuring moral virtues: The Multi-Component Gratitude Measure. *Personality and Individual Differences, 107*, 179-189.
- Reckart, H., Huebner, E. S., Hills, K. J., & Valois, R. F. (2017). A preliminary study of the origins of early adolescents gratitude differences. *Personality and Individual Differences, 116*, 44-50.
- Rey, L., & Extremera, N. (2014). Positive psychological characteristics and interpersonal forgiveness: Identifying the unique contribution of emotional intelligence abilities, Big Five traits, gratitude and optimism. *Personality and Individual Differences, 68*, 199-204.
- Snyder, C. R., & Lopez, S. L. (2007). *Positive psychology: The scientific and practical explorations of human strengths*. Sage Publications, Thousand Oaks, New Delhi.
- Wood, A. M., Joseph, S., & Maltby, J. (2009). Gratitude predicts psychological well-being above the Big Five facets. *Personality and Individual Differences, 46(4)*, 443-447.
- Zajacova, A., Lynch, S. M., & Espenshade, T. J. (2005). Self-efficacy, stress, and academic success in college. *Research in Higher Education, 46(6)*, 677-706.
- Zhang, L., Zhang, S., Yang, Y., & Li, C. (2017). Attachment orientations and dispositional gratitude: The mediating roles of perceived social support and self-esteem. *Personality and Individual Differences, 114*, 193-197.
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary Educational Psychology, 25(1)*, 82-91.