نشریه مطالعات آموزشی، مرکز مطالعات و توسعه آموزش پزشکی دانشگاه علوم پزشکی ارتش
سال هشتم، شماره دوم، نیمسال دوم تحصیلی ۹۹-۱۳۹۸
مقاله تحقیقاتی

بررسی ارتباط صفات شخصیتی با قدردانی: نقش میانجی‌گری خودکارآمدی تحصیلی

سید مهدی پورسید[1*]، سید رضا پورسید[2]

چکیده

مقدمه: قدردانی به عنوان یکی از موضوعات مهم روان‌شناسی مثبت در سال‌های اخیر ذهن پژوهشگران را به خود مشغول ساخته است. قدردانی یک جهت‌گیری مثبت به زندگی است که در آن به چیزهای مثبت توجه می‌شود و نسبت به آن‌ها سپاس‌گزاری صورت می‌گیرد. هدف این پژوهش تبیین قدردانی بر اساس ویژگی‌های شخصیتی با واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی بود.

روش‌ها: روش پژوهشی مورد استفاده در پژوهش حاضر، توصیفی-همبستگی بود. بدین منظور ۴۷۴ نفر (۱۸۶ پسر و ۲۸۸ دختر) از دانش‌آموزان دوره‌ی دوم متوسطه‌ی شهر یزد در سال تحصیلی ۹۷-۹۶ به روش تصادفی خوشه‌ای انتخاب شدند و مقیاس چند مؤلفه‌ای قدردانی مورگان و همکاران (۲۰۱۷)، فرم کوتاه پنج عامل بزرگ شخصیت خرمائی و فرمانی (۱۳۹۳) و پرسشنامه‌ی خودکارآمدی تحصیلی زاژاکووا و همکاران (۲۰۰۵) را تکمیل کردند. داده‌های پژوهش با بهره‌گیری از روش مدل‌یابی معادلات ساختاری در نرم‌افزار AMOS (نسخه‌ی ۲۱) تحلیل شدند.

یافته‌ها: نتایج تحلیل مسیر نشان داد که مدل پیشنهادی با داده‌های پژوهش برازش مناسب دارد و از بین ابعاد شخصیتی به عنوان متغیر برون‌زاد توافق‌پذیری، برون‌گرایی و وظیفه‌گرایی به طور مستقیم و وظیفه‌گرایی، گشودگی به تجربه، برون‌گرایی و توافق‌پذیری به صورت غیرمستقیم با واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی قادر به پیش‌بینی قدردانی شدند و در مجموع ۴۵ درصد (R^2=۰/۴۵) از واریانس قدردانی از این طریق تبیین می‌شود.

بحث و نتیجه‌گیری: 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 مسیر قدردان‌تر شدن پیش می‌روند.

کلمات کلیدی: خودکارآمدی تحصیلی، دانش‌آموزان دوره متوسطه، قدردانی، صفات شخصیتی

مقدمه

در سال‌های اخیر رویکردی نوین در حوزه‌ی روان‌شناسی گسترش یافت که از آن با عنوان روان‌شناسی مثبت (positive psychology) 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

۱- دکتری روان‌شناسی تربیتی، بخش روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شیراز، شیراز، ایران (*نویسنده مسئول)
تلفن: ۰۹۱۳۴۵۰۹۱۴۱ آدرس الکترونیکی: seyed_mehdi_pourseyed@yahoo.com
۲- دکتری روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنائی، گروه روان‌شناسی و آموزش کودکان استثنائی، دانشکده روان‌شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی، تهران، ایران
تلفن: ۰۹۱۳۷۱۲۲۰۹۲ آدرس الکترونیکی: poorseyed@gmail.com

[Downloaded from nama.ajaums.ac.ir on 2026-11-12]

شود (۱)، که از جمله‌ی این توانایی‌ها، می‌توان به قدردانی (gratitude) اشاره کرد (۲). قدردانی سازه‌ای است که به تازگی نظر روان‌شناسان را به خود جلب نموده و به عنوان صفت جوهری روان‌شناسی مثبت‌نگر قلمداد شده است (۳). واژه‌ی قدردانی به معنای سپاس، بزرگواری یا سپاسگزاری می‌باشد. همه‌ی مشتقات ریشه‌ی لاتین این واژه بر مهربانی، سخاوت، هدیه دادن و هدیه گرفتن دلالت دارند (۴). قدردانی 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 (۵). در این زمینه، امونز و مک کولوف (Emmons & McCullough) در تبیین شناختی قدردانی، به این موضوع می‌پردازند که در وضعیت قدردانی، 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 قدردانی مشخص می‌شود که عبارت است از ادراک ما از عمل فرد کمک کننده (خیر)، که اگر ما قصد فرد کمک کننده را انسانی و نوع دوستانه ارزشیابی کنیم و کمکی را که به ما کرده است ارزشمند بدانیم، در این صورت احساس می‌کنیم که باید قدردان وی باشیم. در غیر این صورت، احساس قدردانی در ما ایجاد نمی‌شود (۶).

قدردانی از متغیرهای گوناگون اثر می‌پذیرد، صفات شخصیتی (personality traits) یکی از این متغیرها است (۷). صفات شخصیتی، صفات پایداری هستند که از موقعیتی به موقعیت دیگر چندان تغییر نمی‌کنند و می‌توانند پیش‌بینی کننده‌ی رفتار فرد در موقعیت‌های مختلف باشند (۸). ساختار شخصیت بر اساس مدل‌های مختلفی تبیین شده است. مدل پنج عامل بزرگ شخصیت (the big five factors of personality) 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: روان‌نژندگرایی (neuroticism)، برون‌گرایی (extraversion)، گشودگی در تجربه (openness)، توافق‌پذیری (agreeableness) و وظیفه‌گرایی (conscientiousness) (۹).

در مورد ارتباط صفات شخصیتی با قدردانی بیشتر پژوهش‌ها به اثر پیش‌بینی کننده‌ی ویژگی‌های شخصیتی در قدردانی پرداخته‌اند. آقابابائی و فراهانی در بررسی ارتباط ویژگی‌های شخصیتی با قدردانی در دانشجویان گزارش دادند که روان‌نژندگرایی رابطه‌ی منفی ولی گشودگی در تجربه، توافق‌پذیری و وظیفه‌گرایی رابطه‌ی مثبت با قدردانی دارند (۱۰). فرح بیجاری (۱۱) در پژوهشی به این نتیجه رسید که روان‌نژندگرایی و گشودگی در تجربه به طور مثبت با قدردانی رابطه دارد (۱۱). مک کولوف، امونز و تسانگ (McCullough, Emmons & Tsang) در پژوهشی دریافتند که قدردانی با روان‌نژندگرایی، همبستگی منفی و با توافق‌پذیری، برون‌گرایی، وظیفه‌گرایی و گشودگی در تجربه، همبستگی مثبت دارد (۱۲). وود و همکاران (Wood et al) در پژوهشی مشخص کردند که قدردانی همبستگی مثبت با برون‌گرایی، گشودگی در تجربه، توافق‌پذیری و وظیفه‌گرایی دارد و ارتباط منفی با روان‌نژندگرایی دارد (۳). ری و اکسترمرا (Rey & Extremera) در پژوهشی نتیجه گرفتند که روان‌نژندگرایی با قدردانی رابطه‌ی منفی دارد در حالی که برون‌گرایی، گشودگی در تجربه، توافق‌پذیری و وظیفه‌گرایی با قدردانی به طور مثبت مرتبط است (۱۳). ریکارت و همکاران (Reckart et al) یکی از پیشایندهای فردی که برای پیش‌بینی قدردانی استفاده کرده‌اند صفات شخصیتی است که در پژوهش خود تنها دو ویژگی روان‌نژندگرایی و برون‌گرایی را به عنوان پیش‌آیند قدردانی به کار برده‌اند (۷). از این رو با توجه به روند پژوهش‌های انجام شده در تبیین قدردانی، لازم است که به کارکردهای صفات شخصیتی در کنار دیگر متغیرها، جهت افزایش درصد تبیین قدردانی، توجه نمود.

[Downloaded from nama.ajaums.ac.ir on 2026-11-12]

خودکارآمدی (self-efficacy) 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 (۱۴). خودکارآمدی باور افراد درباره‌ی توانایی‌هایشان است که سطوح مشخصی از عملکرد را مشخص می‌کند و بر اتفاقات مؤثر در زندگی تأثیر دارد (۱۵). زیمرمن (Zimmerman) (۱۶) 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 (academic self-efficacy) از اهمیت بیشتری برخوردار است (۱۷). 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 (۱۸).

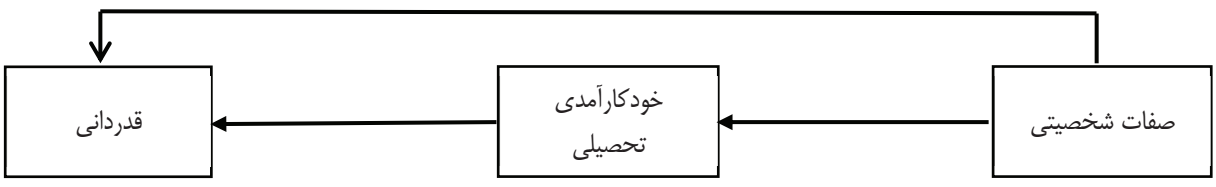
لین (Lin) در پژوهش خود در مورد ارتباط عزت نفس با قدردانی در دانشجویان به این نتیجه رسید که عزت نفس با قدردانی رابطه‌ی مثبت دارد (۱۹). ژانگ، ژانگ، یانگ و لی (Zhang, Zhang, Yang & Li) در پژوهش بر روی رابطه‌ی عزت نفس با قدردانی نشان دادند که عزت نفس پیش‌بین مثبت قدردانی است (۲۰). جیانگ، چن و وانگ (Jiang, Chen & Wang) در پژوهشی به بررسی ارتباط قدردانی با عزت نفس در دانشجویان پرداختند و به این نتیجه رسیدند که بین قدرانی و عزت نفس رابطه‌ی مثبت وجود دارد (۲۱).

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 (۷، ۲۰). 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 صفات شخصیتی با واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی است (شکل ۱).

روش‌ها

طرح پژوهش حاضر از نوع همبستگی است که در آن روابط



شکل ۱- مدل مفهومی پژوهش حاضر

[Downloaded from nama.ajaums.ac.ir on 2026-11-12]

بین متغیرهای پژوهش با استفاده از مدل‌یابی معادلات ساختاری مورد بررسی قرار گرفت. جامعه‌ی آماری این پژوهش را تمامی دانش‌آموزان دوره‌ی دوم متوسطه‌ی شهر یزد تشکیل دادند که در سال تحصیلی ۹۷-۱۳۹۶ مشغول به تحصیل بودند. از میان جامعه‌ی آماری، بر اساس دیدگاه کلاین (Kline) که تعداد نمونه را ۳ تا ۵ برابر تعداد گویه‌ها بیان می‌کند (۲۲)، ۴۸۵ نفر به شیوه‌ی نمونه‌گیری تصادفی خوشه‌ای چند مرحله‌ای 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. ابزار این پژوهش شامل سه پرسشنامه بود که عبارت‌اند از:

الف) مقیاس چند مؤلفه‌ای قدردانی (۲۳). مقیاس چند مؤلفه‌ای قدردانی توسط مورگان و همکاران (Morgan et al) 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 (۲۳). مورگان و همکاران 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 (۲۳). در مطالعه‌ی مورگان و همکاران نتایج تحلیل مؤلفه‌های اصلی با استفاده از چرخش ابلیمین نشان داد که مقیاس چند مؤلفه‌ای قدردانی از سه مؤلفه‌ی هیجان، نگرش و رفتار تشکیل شده است (۲۳). مورگان و همکاران 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 (۱۲) و مقیاس‌های بهزیستی برخوردار بوده است (۲۳).

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، تاملات 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 پرسشنامه‌ی پنج عامل بزرگ شخصیت (۲۴). این پرسشنامه توسط گلدبرگ (Goldberg) ساخته شده است (۲۵) و خرمائی و فرمانی با انتخاب گویه‌هایی از آن، فرم کوتاه‌تری را از این پرسشنامه تهیه کردند (۲۴). نتایج تحلیل عاملی این محققان نشان دهنده‌ی 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

[Downloaded from nama.ajaums.ac.ir on 2026-11-12]

درست، نمره‌ی ۵ و به انتخاب گزینه‌ی کاملاً نادرست، نمره‌ی ۱ تعلق می‌گیرد. گویه‌های منفی به صورت عکس نمره‌گذاری می‌شوند. خرمائی و فرمانی جهت بررسی پایایی فرم کوتاه پرسشنامه‌ی پنج عامل بزرگ شخصیت از روش آلفای کرونباخ استفاده کردند و ضرایب پایایی برای عامل‌های روان‌نژندگرایی، برون‌گرایی، گشودگی در تجربه، توافق‌پذیری و وظیفه‌گرایی به ترتیب ۰/۸۳، ۰/۷۲، ۰/۶۹، ۰/۸۳ و ۰/۸۱ به دست آوردند (۲۴). 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<۰۰۰۱ معنی‌دار بود و پنج عامل در مجموع ۴۶/۸۰ درصد واریانس کل نمرات را تبیین کردند. نمودار اسکری وجود 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، توافق‌پذیری، وظیفه‌گرایی، روان‌نژندگرایی و گشودگی به تجربه به ترتیب ۰/۵۳، ۰/۷۰، ۰/۵۹، ۰/۵۲ و ۰/۵۰به دست آمد.

ج) پرسشنامه‌ی خودکارآمدی تحصیلی (۱۷). زاژاکووا و همکاران (Zajacova et al) نسخه‌ی جدید پرسشنامه‌ی خودکارآمدی تحصیلی را با الگوگیری از پرسشنامه‌ی خودکارآمدی کالج توسعه دادند (۱۷). در این پرسشنامه، مفهوم خودکارآمدی تحصیلی از طریق ۲۷ تکلیف مربوط به مدرسه اندازه‌گیری می‌شود. در پرسشنامه‌ی خودکارآمدی تحصیلی، از شرکت کنندگان 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 شکری و همکاران 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 (۲۶). در پژوهش شکری و همکاران 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 به دست آمد (۲۶).

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

[Downloaded from nama.ajaums.ac.ir on 2026-11-12]

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. شرکت در این طرح به صورت داوطلبانه بود و دقت لازم در زمینه‌ی محرمانه بودن اطلاعات پرسشنامه‌های تکمیل شده توسط افراد اعمال شد به این منظور اطلاعات مربوط به این افراد بدون نام و تنها با کد شناساننده مورد تجزیه و تحلیل قرار گرفت.

یافته‌ها

۱۸۶ نفر (۳۹/۲۴ درصد) از کل آزمودنی‌ها پسر و ۲۸۸ نفر (۶۰/۷۶ درصد) دختر بودند. از این تعداد ۲۰۳ نفر (۴۲/۸۳ درصد) در پایه‌ی دهم، ۱۷۱ نفر (۳۶/۰۷ درصد) در پایه‌ی یازدهم و ۱۰۰ نفر (۲۱/۱۰ درصد) در پایه‌ی پیش دانشگاهی مشغول به تحصیل بودند. در مطالعه‌ی حاضر ۱۱ پرسشنامه (۲/۲۶ درصد) به جهت تکمیل ناقص و یا پرت بودن داده‌ها حذف شد. لذا در تحلیل نهایی در مجموع ۴۷۴ دانش‌آموز مشارکت کنندگان این پژوهش را تشکیل دادند. قبل از تحلیل داده‌ها و برای اطمینان از این که داده‌های این پژوهش مفروضه‌های زیربنایی مدل‌یابی ساختاری را برآورد می‌کنند چند مفروضه‌ی 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 قدرمطلق ضریب کجی کوچک‌تر از ۳ و قدرمطلق ضریب کشیدگی کوچکتر از ۱۰ بودند و لذا فرض نرمال بودن داده‌ها مشاهده شد (۲۷). همچنین هم‌خطی چندگانه متغیرهای پیش‌بین با استفاده از آماره تحمل و عامل تورم واریانس 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. جدول ۱ میانگین و انحراف معیار متغیرها را نشان می‌دهد.

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

همانطور که نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد، توافق‌پذیری با مؤلفه‌های خودکارآمدی درون کلاسی، خودکارآمدی برون کلاسی و خودکارآمدی در تعامل همبستگی مثبت و معنی‌داری نشان داد. وظیفه‌گرایی نیز با مؤلفه‌های خودکارآمدی همبستگی مثبت و معنی‌داری نشان داد. گشودگی به تجربه با مؤلفه‌های خودکارآمدی تحصیلی همبستگی منفی و معنی‌داری نشان داد و روان‌نژندگرایی با مؤلفه‌های خودکارآمدی تحصیلی

جدول ۱- میانگین و انحراف معیار متغیرهای پژوهش

متغیر	میانگین	انحراف معیار
برون‌گرایی	۱۶/۳۷	۳/۲۷
وظیفه‌گرایی	۱۳/۴۵	۳/۰۴
روان‌نژندگرایی	۹/۱۸	۲/۵۳
گشودگی به تجربه	۱۰/۰۶	۲/۴۱
توافق‌پذیری	۱۶/۰۴	۲/۸۳
خودکارآمدی درون کلاسی	۴۳/۱۲	۹/۷۲
خودکارآمدی برون کلاسی	۴۵/۴۷	۸/۴۷
خودکارآمدی در تعامل	۴۱/۹۴	۱۲/۲۰
خودکارآمدی در مدیریت امور	۳۱/۳۳	۶/۲۴
هیجان قدردانی از افراد	۱۲/۰۴	۲/۱۰
هیجان قدردانی از داشته‌ها	۱۶/۶۷	۲/۴۴
تاملات قدرانانه	۱۵/۱۵	۲/۶۶
قدردانی از دیگران	۳۱/۱۷	۵/۷۳

[Downloaded from nama.ajaums.ac.ir on 2026-11-12]

جدول ۲- ماتریس همبستگی بین ابعاد متغیرهای پژوهش

متغیر	۱	۲	۳	۴	۵	۶	۷	۸	۹	۱۰	۱۱	۱۲	۱۳
۱. برون‌گرایی	۱												
۲. توافق‌پذیری	۰/۱۳**	۱											
۳. وظیفه‌گرایی	-۰/۰۱	۰/۱۶**	۱										
۴. روان‌نژندگرایی	۰/۰۲	۰/۰۳	-۰/۲۱**	۱									
۵. گشودگی به تجربه	۰/۰۳	۰/۱۰*	۰/۱۴**	-۰/۱۶**	۱								
۶. خودکارآمدی درون کلاسی	-۰/۱۳**	۰/۱۰*	۰/۱۴**	-۰/۰۵	۰/۱۶**	۱							
۷. خودکارآمدی برون کلاسی	-۰/۰۸	۰/۱۴**	۰/۱۸**	-۰/۱۱*	۰/۱۹**	۰/۷۲**	۱						
۸. خودکارآمدی در مدیریت امور	-۰/۰۸	۰/۰۲	۰/۱۶**	-۰/۱۸**	۰/۱۰*	۰/۶۸**	۰/۶۶**	۱					
۹. خودکارآمدی در تعامل	۰/۰۶	۰/۱۵**	۰/۱۰*	-۰/۱۰*	۰/۲۴**	۰/۶۱**	۰/۷۰**	۰/۵۴**	۱				
۱۰. هیجان قدردانی از افراد	۰/۱۸**	۰/۳۰**	۰/۰۶	-۰/۰۵	۰/۰۸	۰/۰۵	۰/۰۷	۰/۰۳	۰/۱۰*	۱			
۱۱. هیجان قدردانی از داشته‌ها	۰/۱۵**	۰/۳۲**	۰/۱۸**	-۰/۱۱*	۰/۱۱*	۰/۱۲**	۰/۱۵**	۰/۱۶**	۰/۰۸	۰/۴۶**	۱		
۱۲. تاملات قدردانانه	-۰/۰۲	۰/۳۲**	۰/۱۱*	-۰/۱۲	۰/۰۷	۰/۱۶**	۰/۱۴**	۰/۱۶**	۰/۰۹	۰/۱۷**	۰/۴۰**	۱	
۱۳. قدردانی از دیگران	۰/۱۴**	۰/۵۱**	۰/۱۱*	۰/۰۲	۰/۱۶**	۰/۱۲*	۰/۱۳**	۰/۱۰*	۰/۱۲*	۰/۳۳**	۰/۴۴**	۰/۳۷**	۱

*P≤۰/۰۵ **P≤۰/۰۱

به جز مؤلفه‌ی خودکارآمدی درون کلاسی همبستگی منفی و معنی‌داری داشت. برون‌گرایی نیز با مؤلفه‌ی خودکارآمدی درون کلاسی همبستگی منفی و معنی‌داری نشان داد.

پس از اجرای روش آماری مدل‌یابی معادلات ساختاری، مدل تجربی پژوهش به دست آمد. مقدار شاخص‌های X^2/df، IFI، CFI، GFI و RMSEA به ترتیب ۳/۴۱، ۰/۹۳، ۰/۹۷، ۰/۹۵ و ۰/۰۷ به دست آمدند. بنابراین الگوی پیشنهادی با توجه به شاخص‌های برازندگی از برازش مطلوبی برخوردار است.

پس از بررسی شاخص‌های برازندگی ضرائب مسیر مستقیم متغیرهای موجود در مدل بررسی شد که در جدول ۳ قابل مشاهده است.

نتایج جدول ۳ حاکی از آن است که بعد توافق‌پذیری (P=۰/۰۰۰۱، β=۰/۵۸)، برون‌گرایی (P=۰/۰۱، β=۰/۱۲)، وظیفه‌گرایی (P=۰/۰۰۸، β=۰/۱۲) و خودکارآمدی تحصیلی (P=۰/۰۰۹، β=۰/۱۳) پیش‌بینی کننده‌ی مثبت و معنی‌دار قدردانی هستند. همچنین توافق‌پذیری (P=۰/۰۲، β=۰/۱۱)، گشودگی به تجربه (P=۰/۰۰۱، β=۰/۱۹) و وظیفه‌گرایی (P=۰/۰۰۳، β=۰/۱۴) پیش‌بینی کننده مثبت و معنی‌دار خودکارآمدی تحصیلی هستند و برون‌گرایی (P=۰/۰۳، β=-۰/۱۰) 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 بوت‌استراپ در نرم‌افزار AMOS استفاده شد که نتایج آن در جدول ۴ مشاهده می‌شود.

جدول ۴ نشان می‌دهد که گشودگی به تجربه (P=۰/۳۸،

[Downloaded from nama.ajaums.ac.ir on 2026-11-12]

جدول ۳- ضرائب رگرسیون مسیرهای مستقیم موجود در مدل

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

جدول ۴- برآورد مسیرهای غیرمستقیم مدل با استفاده از بوت‌استراپ

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

(β=۰/۰۲)، وظیفه‌گرایی (P=۰/۰۰۸، β=۰/۰۲) و توافق‌پذیری (P=۰/۰۰۵، β=۰/۰۱) به صورت مثبت و غیرمستقیم و برون‌گرایی (P=۰/۰۱، β=-۰/۰۱) به صورت منفی و غیرمستقیم قدردانی را پیش‌بینی می‌کنند.

بر اساس نتایج حاصل از آزمون مدل پژوهش، اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل بدست آمده برای متغیرهای پژوهش در جدول ۵ ارائه شده است.

در مجموع با توجه به نتایج تحلیل‌ها و بررسی اثرات مستقیم و غیرمستقیم متغیرهای موجود در مدل می‌توان بیان کرد که ویژگی‌های شخصیت وظیفه‌گرایی، برون‌گرایی و توافق‌پذیری

جدول ۵- اثرات مستقیم، غیرمستقیم و کل متغیرهای پژوهش

مسیر	متغیر	اثر مستقیم	اثر غیرمستقیم	اثر کل
بر خودکارمدی تحصیلی	گشودگی به تجربه	۰/۱۹**	-	۰/۱۹**
	توافق‌پذیری	۰/۱۱**	-	۰/۱۱**
	وظیفه‌گرایی	۰/۱۴**	-	۰/۱۴**
	برون‌گرایی	-۰/۱۰**	-	-۰/۱۰**
قدردانی	وظیفه‌گرایی	۰/۱۲**	۰/۰۲**	۰/۱۴**
	برون‌گرایی	۰/۱۲**	-۰/۰۱**	۰/۱۱**
	گشودگی به تجربه	-	۰/۰۲**	۰/۰۲**
	توافق‌پذیری	۰/۵۸**	۰/۰۱**	۰/۵۹**
	خودکارآمدی تحصیلی	۰/۱۳**	-	۰/۱۳**

**P<۰/۰۱

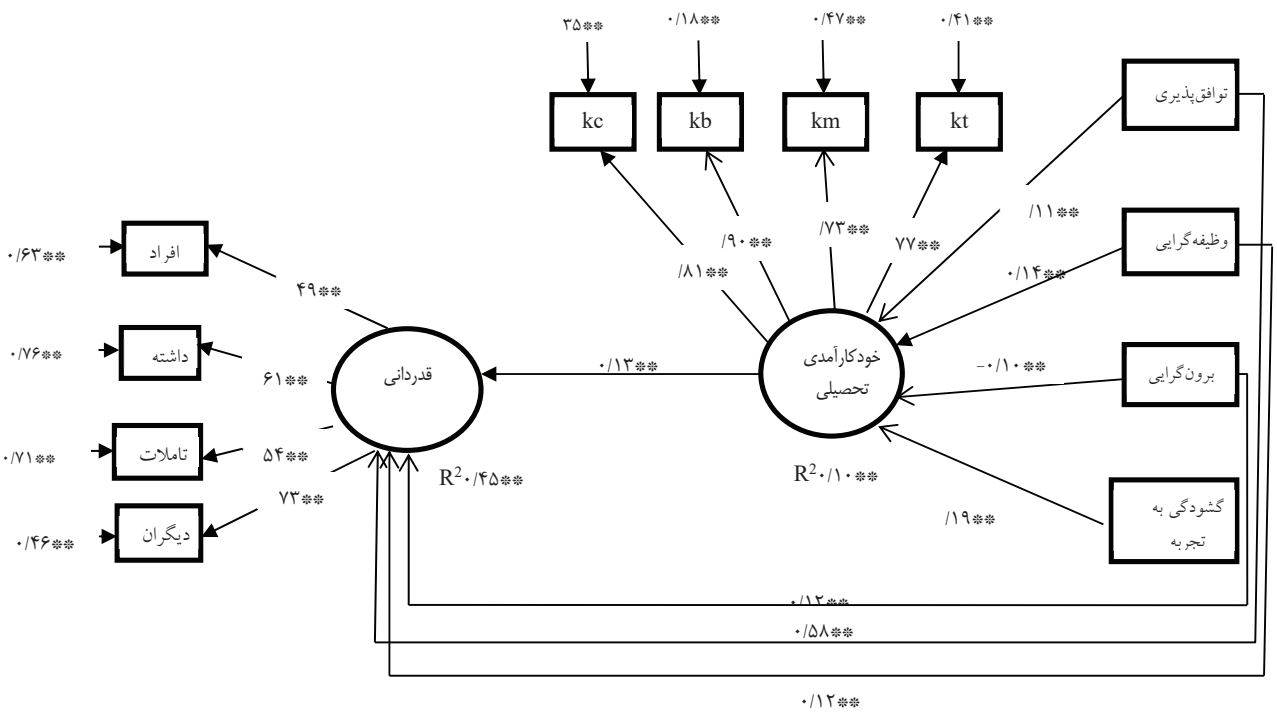
[Downloaded from nama.ajaums.ac.ir on 2026-11-12]

به طور مستقیم و غیرمستقیم و گشودگی به تجربه به طور غیرمستقیم از طریق متغیر واسطه‌ای (خودکارآمدی تحصیلی) قادر به پیش‌بینی قدردانی هستند و در مجموع ۴۵ درصد (R^2=۰/۴۵) از واریانس قدردانی از این طریق تبیین می‌شود. این در حالی است که واریانس تبیین شده‌ی خودکارآمدی تحصیلی برابر با ۱۰ درصد (R^2=۰/۱۰) در این مدل بدست آمد. در شکل ۲ مدل نهایی پژوهش با عنوان تبیین قدردانی 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.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف این پژوهش تعیین روابط بین صفات شخصیتی و قدردانی با واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی در قالب یک مدل و با استفاده از روش مدل معادلات ساختاری بود. نتایج تحلیل مسیر نشان داد که مدل پیشنهادی با داده‌های پژوهش برازش مناسب دارد و از بین ابعاد شخصیتی به عنوان متغیر برون‌زاد توافق‌پذیری، برون‌گرایی و وظیفه‌گرایی به طور مستقیم، وظیفه‌گرایی، گشودگی به تجربه، برون‌گرایی و توفق‌پذیری به صورت غیرمستقیم با واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی قادر به پیش‌بینی قدردانی شدند.

یافته‌های پژوهش حاضر نشان داد که توافق‌پذیری، برون‌گرایی و وظیفه‌گرایی اثر مستقیم مثبت بر قدردانی دارند. این یافته با یافته‌های آقابابائی و فراهانی (۱۳۹۰)، مک کولوف و همکاران (۲۰۰۲)، وود و همکاران (۲۰۰۹) و ری و اکسترمرا (۲۰۱۴) همسو است. در پژوهش وود و همکاران (۲۰۰۹) نتایج نشان داد که ویژگی توافق‌پذیری همبستگی مثبت با قدردانی دارد (۳). همچنین نتایج پژوهش ری و اکسترمرا (۲۰۱۴) نشان داد که توافق‌پذیری به طور مثبت با قدردانی مرتبط است (۱۳). مطالعات قبلی (۱۰، ۱۱، ۱۲، ۳ و ۱۳) همسو است. در تبیین این یافته می‌توان گفت که افرادی که در توافق‌پذیری نمره‌ی بالایی کسب می‌کنند به درست‌کاری و خوش نیتی دیگران



شکل ۲- مدل نهایی پژوهش. Kc: خودکارآمدی درون کلاسی، kb: خودکارآمدی برون کلاسی، km: خودکارآمدی در مدیریت امور، kt: خودکارآمدی در تعامل

[Downloaded from nama.ajaums.ac.ir on 2026-11-12]

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 (۹). بنابراین دور از انتظار نیست که افراد توافق‌پذیر در مقابل لطف دیگران قدرانی بیشتری نشان دهند. یافته‌های پژوهش ریکارت و همکاران (۲۰۱۷) نشان داد که برون‌گرایی از پیشایندهای مثبت قدردانی در نوجوانان است (۷). 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 (۲۸).

نتایج پژوهش حاضر نشان داد که توافق‌پذیری، گشودگی به تجربه و وظیفه‌گرایی 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، شاو، اسکات و ریچ (Judge, Jackson, Shaw, Scott & Rich) (۲۰۰۷)، دیجیک، استوجیلکویک و داسکویک (Djigic, Stojiljkovic & Doskovic) (۲۰۱۴) و دی بلاس، گراسی، کارناقی، فرارنت و کالارکو (Di Blas, Grassi, Carnaghi, Ferrante & Calarco) (۲۰۱۷) مطابقت داشت. فتحی و همکاران (۱۳۹۳) در پژوهش خود در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی به این نتیجه رسیدند که ویژگی‌های شخصیتی توافق‌پذیری، گشودگی به تجربه و وظیفه‌گرایی با خودکارآمدی تحصیلی رابطه‌ی مثبت دارند (۳۰). گذشته (۲۹، ۳۰، ۳۱، ۳۲، ۳۳ و ۳۴) همسو است. در مورد ارتباط توافق‌پذیری و خودکارآمدی تحصیلی می‌توان گفت که اساس توافق‌پذیری کیفیت رفتارهای بین فردی است (۳۵)، 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. نتایج این پژوهش با یافته‌ی دی‌بلاس و همکاران (۲۰۱۷) که دریافتند گشودگی در تجربه با خودکارآمدی در جوانان رابطه‌ی مثبت دارد (۳۴) همسو است. 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 تجربه‌ی لذت‌بخش تصور می‌کنند (۹). به همین علت این افراد احساس می‌کنند که می‌توانند از پس تکالیف تحصیلی برآیند و به یک خودکارآمدی در طول دوران تحصیل دست می‌یابند (۲۹). 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 تجربه‌ی لذت‌بخش تصور می‌کنند (۹). به همین علت این افراد احساس می‌کنند که می‌توانند از پس تکالیف تحصیلی برآیند و به یک خودکارآمدی در طول دوران تحصیل دست می‌یابند (۲۹). نتایج پژوهش دیجیک و همکاران (۲۰۱۴) نشان داد که ویژگی‌های وظیفه‌گرایی و گشودگی در تجربه مهم‌ترین پیش‌بینی کننده‌های خودکارآمدی در معلمان هستند (۳۲). در تبیین ارتباط ویژگی شخصیتی وظیفه‌گرایی با خودکارآمدی تحصیلی می‌توان گفت که افراد وظیفه‌گرا 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 (۹). بنابراین دانش‌آموزان وظیفه‌گرا 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 مطالعه‌ی حاضر نشان داد که خودکارآمدی تحصیلی پیش‌بینی کننده‌ی مثبت و معنی‌دار قدردانی است.

[Downloaded from nama.ajaums.ac.ir on 2026-11-12]

این یافته با یافته‌های لین (۲۰۱۵)، ژانگ و همکاران (۲۰۱۷) و جیانگ و همکاران (۲۰۱۷) که دریافتند خودکارامدی و عزت نفس با خودکارآمدی رابطه‌ی مثبت دارد و از پیش‌بین‌های مثبت قدردانی می‌باشد همسو است. میل استاین و همکاران (Melissa et al) (۲۰۱۶) در پژوهشی نتیجه گرفتند که افزایش در خودکارآمدی با افزایش در قدردانی همراه است (۳۶). این یافته بر اساس دیدگاه شناختی-اجتماعی قابل تبیین است زیرا بندورا (۱۵) 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 (۲). از این رو خودکارآمدی تحصیلی می‌تواند قدردانی را در جهت مثبت پیش‌بینی کند.

یافته‌های مرتبط با اثر واسطه‌ای نیز نشان داد اثر غیر مستقیم وظیفه‌گرایی، گشودگی به تجربه، توافق‌پذیری و برون‌گرایی به قدردانی با واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی مورد تأیید قرار گرفت. وظیفه‌گرایی 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 (۳۵). بنابراین دانش‌آموز وظیفه‌گرا 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 (۱۵) خودکارآمدی نیز در رشد توانایی‌های شناختی مؤثر است و قدردانی نیز شامل ارزیابی شناختی از یک لطف یا کمک صورت گرفته است (۲). 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 قدردنی را نشان می‌دهند. افراد گشوده به تجربه از موقعیت‌های چالش‌برانگیز لذت می‌برند (۹) 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 (۱۵) باورهای خودکارآمدی در رشد توانایی‌های شناختی تأثیرگذار است و قدردانی نیز به معنای درک یک موهبت نوع دوستانه است و دارای مؤلفه‌های شناختی است (۱۲). از این رو افزایش خودکارآمدی تحصیلی باعث افزایش تجربه‌ی قدردانی در دانش‌آموزان می‌شود.

نتایج این پژوهش از لحاظ نظری و عملی کاربرد دارد. به لحاظ نظری پژوهشی یافت نشده که روابط بین ویژگی‌های شخصیتی و قدردانی را با واسطه‌گری خودکارآمدی تحصیلی بررسی کرده باشد و در تحقیقات معدود در این زمینه فقط به ارتباط دو به دوی متغیرها پرداخته شده و بنابراین بررسی روابط این متغیرها در قالب یک مدل به غنای دانش در این زمینه افزوده است. همچنین با توجه به اهمیت قدردانی به عنوان یکی از سازه‌های مهم روان‌شناسی مثبت در نظام‌های آموزشی دنیا به خصوص در سال‌های اخیر، شناسایی پیشایندها و متغیرهای مرتبط با قدردانی پیام‌های مهمی برای متخصصان و برنامه‌ریزان تعلیم و تربیت دارد، زیرا با شناسایی این عوامل می‌توان به طراحی برنامه‌های مداخله‌ای و آموزشی در زمینه‌ی افزایش قدردانی دانش‌آموزان پرداخت. مانند گذشته دیگر نباید صرفاً بر هوش و مهارت‌های تفکر تأکید کرد و آن‌ها را تنها دغدغه‌ی نظام‌های آموزشی دانست، بلکه با فراهم آوردن محیط‌های آموزشی غنی می‌توان افراد قدردان را وارد جامعه ساخت.

این پژوهش محدودیت‌هایی داشته است. در این مدل فقط

[Downloaded from nama.ajaums.ac.ir on 2026-11-12]

تعدادی از متغیرها بررسی و آزمون شده بنابراین پیشنهاد می‌شود پژوهشگران آینده دیگر متغیرهای پیشایندی قدردانی را نیز بررسی کنند. محدودیت دیگر، انجام این پژوهش در میان گروهی از دانش‌آموزان دوره‌ی متوسطه‌ی دوم یزد بود که تعمیم‌پذیری یافته‌ها را در گروه‌های دیگر با محدودیت روبرو می‌سازد. در این زمینه پیشنهاد می‌شود تحقیقات آینده در نمونه‌هایی با پراکندگی سنی گسترده و در گروه‌های مختلف فرهنگی صورت گیرد. سرانجام این که، با توجه به نبود توافق در میان محققان در مورد تعریف قدردانی و وجود ابزارهای مختلف برای اندازه‌گیری قدردانی، پیشنهاد می‌شود پژوهشگران آینده از ابزارهای دیگر سنجش قدردانی اعم از پرسشنامه و مصاحبه استفاده و نتایج را با یکدیگر مقایسه کنند.

قدردانی و تشکر

از کلیه‌ی دانش‌آموزانی که برای گردآوری داده‌ها به آن‌ها رجوع شده بود و در این زمینه ما را همیاری کردند نهایت تقدیر و تشکر را داریم.

References

1- Hefferon K, Boniwell I. Positive psychology: Theory, research and applications. The McGraw-Hill companies. 2011.
2- Emmons AR, Crumpler CA. Gratitude as a human strength: Appraising the evidence. Journal of Social and Clinical Psychology 2000; 19: 56-69.
3- Wood AM., Joseph S, Maltby J. Gratitude predicts psychological well-being above the Big Five facets. Personality and Individual Differences 2009; 46(4): 443-447.
4- Lambert NM., Graham SM, Fincham FD. A prototype analysis of gratitude: Varieties of gratitude experiences. Personality Social Psychology Bulletin 2009; 35: 1193- 1207.
5- Bono G, McCullough ME. (2006). Positive responses to benefit and harm: Bringing forgiveness and gratitude into cognitive psychotherapy. Journal of Cognitive Psychotherapy 2006; 20(2): 147-158.
6- Emmons AR, McCullough ME. Counting blessings versus burdens: An experimental investigation of gratitude and subjective well-being in daily life. Journal of Personality and Social Psychology 2003; 84(2): 377–389.
7- Reckart H, Huebner ES, Hills KJ, Valois RF. A preliminary study of the origins of early adolescents gratitude differences. Personality and Individual Differences 2017; 116: 44-50.
8- Schultz DP, Schultz SE. [Theories of Personality]. Translated by: Seyed Mohammadi Y. (2015). Tehran: Verayesh Publication. 2008.
9- McCrea RR, Costa, PT. Cross-sectional studies of personality in a national sample: Development and validation of survey measures. Psychology and Aging 1995; 1: 140-143.
10- Aghababaei N, Farahani H. The role of trait gratitude in predicting psychological and subjective well-being. Journal of Developmental Psychology 2011; 8(29): 75-85.
11- Farah Bidjari A. The Relationship between gratitude with personality characteristics and prosocial behaviors in a sample of girls and boys university students. Journal of Psychological Studies 2012; 8(3): 107-134.
12- McCullough ME, Emmons AR, Tsang JA. The grateful disposition: A conceptual and empirical topography. Journal of Personality and Social Psychology 2002; 82(1): 112-127.
13- Rey L, Extremera N. Positive sychological characteristics and interpersonal forgiveness: Identifying the unique contribution of emotional intelligence abilities, Big Five traits, gratitude and optimism. Personality and Individual Differences 2014; 68: 199-204.
14- Snyder CR, Lopez SL. Positive psychology: The scientific and peactical explorations of human strengths. Sage Publications, Thousand Oaks, New Delhi. 2007.
15- Bandura A. Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. Psychological Review 1997; 84: 191-215.
16- Zimmerman BJ. Self-efficacy: An essential motive to learn. Contemporary Educational Psychology 2000; 25(1): 82-91.
17- Zajacova A, Lynch SM, Espenshade TJ. Self-efficacy, stress, and academic success in college. Research in Higher Education 2005; 46(6): 677-706.
18- Bedel EF. Exploring academic motivation, academic self-efficacy and attitudes toward teaching in pre-service early childhood education teachers. Journal of Education and Training Studies 2016; 4(1): 142-149.
19- Lin C-C. Self-esteem mediates the relationship between dispositional gratitude and well-being. Personality and Individual Differences 2015; 85: 145-148.
20- Zhang L, Zhang S, Yang Y, Li C. Attachment orientations and dispositional gratitude: The mediating roles of perceived social support and self-esteem. Personality and Individual Differences 2017; 114: 193-197.
21- Jiang H, Chen G, Wang T. Relationshio 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

[Downloaded from nama.ajaums.ac.ir on 2026-11-12]

Differences 2017; 104: 493-498.

22- Kline RB. Principles and practices of structural equation modeling (2nd Eds.). New York: Guilford. 2011.

23- Morgan B, Gulliford L, Kristjansson K.. A new approach to measuring moral virtues: The Multi-Component Gratitude Measure. Personality and Individual Differences 2017; 107: 179-189.

24- Khormaei F, Farmani A. Psychometric Properties of the Short Form of Goldberg's 50-Item Personality Scale. Journal of Methods and Psychological Models 2014; 4(16): 29-39.

25- Goldberg LR. 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. 1999.

26- Shokri O, Toolabi Z, Ghanaei Z, Taghvaeinia A, Kakabaraei K, Fooladvang K. Studying psychometric academic self-efficacy beliefs questionnaire. Journal of Educational and Learning Studies 2011; 3(2): 45-61.

27- Tabachnick BG, Fidell LS. Using multivariate statistics. (15th ed). Boston: Pearson/Allyn & Bacon. 2013.

28- McAdams DP. The art and science of personality development. NewYork: Guilford. 2015.

29- Sorancheh M, Maktabi GH, Hajiyakhchali AR. The causal relationship between personality traits and academic burnout by mediating academic self-efficacy and perceived academic stress in students. Journal of Methods and Psychological Models 2014; 5(17): 75-92.

30- Fathi F, Hajiyakhchali AR, Morovati Z. The causal relationship between personality traits and intelligence beliefs with academic self-efficacy and academic performance through mediation of progression goals in high school girl students in Khorramabad. Journal of Psychological Achievement 2014; 4(1): 55-78.

31- Judge TA, Jackson CL, Shaw JC, Scott BA, Rich, BL. Self-efficacy and work related performance: The integral role of individual differences. Journal of Applied Psychology 2007; 92: 107-127.

32- Djigic G, Stojiljkovic S, Doskovic, M. Basic personality dimensions and teachers self-efficacy. Procedia-Social and Behavioral Sciences 2014; 112: 593-602.

33- Mcilroy D, Poole K., Ursavas OF, Moriarty A. Distal and proximal associates of academic performance at secondary level: A mediation model of personality and self-efficacy. Learning and Individual Differences 2015; 38: 1-9.

34- 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 2017; 70: 84-92.

35- Alexander TV, Albert K, Jakub M, Gabrila J. (2015). The Big Five and adolescent adjustment: An empirical test across six Cultures. Personality and Individual Differences 2015; 83: 234-244.

36- Melissa H, Bellin P, Joan K, Mary EB, Mona T, Laurie C, Arlene M. Stress and quality of life in Urban Caregivers of children with poorly controlled asthma: A longitudinal analysis. Journal of Pediatric Health Care 2015; 29(6): 536-546.

[Downloaded from nama.ajaums.ac.ir on 2026-11-12]

The Investigation on the Relationship between Personality Traits with Gratitude: The Mediating Role of Academic Self-Efficacy

Seyed Mehdi Poorseyed[1], Seyed Reza Poorseyed

Abstract

Introduction: As one of the most important topics of positive psychology in recent years, gratitude has attracted the attention of researchers. Gratitude is a positive orientation to life in which attention is paid to positive things and a sense of gratefulness is expressed toward them. The purpose of this study was to explain gratitude by personality traits with the mediating of academic self-efficacy.

Methods: This study was a descriptive correlational research. Four hundred and seventy four students (186 males and 288 females) were selected from Secondary School Students in Yazd in academic year of 2017 using multistage cluster random sampling. The participants completed the Multi-component Gratitude Measure (Morgan et al, 2017), NEO Questionnaire Short Form (Khormaei & Farmani, 2015) and the Academic Self-Efficacy Inventory (Zajacova et al, 2005). The data were analyzed using the structural equation modeling approach in AMOS software (version 21).

Results: The results of path analysis indicated that the model had a good fitness and big five personality as exogenous variable agreeableness, extraversion and conscientiousness predicted gratitude directly. In addition conscientiousness, openness to experience, extraversion and agreeableness predicted gratitude indirectly by the mediation role of academic self-efficacy And a total of 45% of the variance of gratitude is explained in this way.

Conclusion: As a result, personaliy traits of agreeableness, conscientiousness, extraversion and openness to experience increase academic self-efficacy. Therefore, students have more self-efficacy to face the problems. As a result they would behave more grateful.

Keywords: academic self-efficacy, gratitude, high school students, personaliy traits

1- (*Corespounding author)
Email: seyed_mehdi_pourseyed@yahoo.com

[Downloaded from nama.ajaums.ac.ir on 2026-11-12]