

رابطه ویژگی‌های شخصیت، باورهای هوشی و هدف‌های پیشرفت با خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی

دکتر علیرضا حاجی‌بخچالی^۱

استادیار روان‌شناسی دانشگاه شهید چمران اهواز

دکتر ذکرااله مروتی

استادیار روان‌شناسی دانشگاه زنجان

فتانه فتحی

کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی

چکیده

هدف این پژوهش بررسی رابطه ساده و چندگانه ویژگی‌های شخصیت، باورهای هوشی و هدف‌های پیشرفت با خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر دبیرستانی شهر خرم‌آباد بود. حجم نمونه در این پژوهش ۲۹۰ نفر دانش‌آموز بود که به روش تصادفی چند مرحله‌ای انتخاب شدند. ابزار مورد استفاده در این پژوهش پرسشنامه شخصیتی نئو-فرم کوتاه (مک‌کری و کاستا، ۱۹۸۵)، مقیاس نظریه تلویحی هوش (عبدالفتاح ویتس، ۲۰۰۶)، مقیاس هدف‌های پیشرفت (میگلی و همکاران، ۲۰۰۰)، و مقیاس کارآمدی تحصیلی (پاتریک و همکاران، ۱۹۹۷) بود. برای تحلیل داده‌ها از روش‌های آماری ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده شد. نتایج ضریب همبستگی نشان داد که خرده مقیاس‌های ویژگی‌های شخصیت، هدف‌های پیشرفت و باورهای هوشی با خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت و معنی‌داری دارند. هم‌چنین تحلیل رگرسیون چندگانه نشان داد که متغیرهای پیش‌بین ۴۲ درصد واریانس خودکارآمدی تحصیلی را تبیین می‌کنند. به علاوه از میان متغیرهای پیش‌بین به ترتیب؛ وظیفه‌شناسی، هدف تبحر‌گرا، باور هوشی افزایشی، برون‌گرایی و هدف عملکردی پیش‌بین‌های مناسبی برای خودکارآمدی تحصیلی هستند.

واژه‌های کلیدی: شخصیت، هدف‌های پیشرفت، باورهای هوشی، خودکارآمدی تحصیلی.

۱. نویسنده مسئول.

مقدمه

دانش‌آموزان دارای تفاوت‌های فراوانی هستند که در آموزش نقش اساسی دارد، آن‌ها از نظریادگیری، توانایی کارآمدی و توانایی تفکر منطقی بایکدیگر تفاوت‌های مهمی دارند. در برابر مشکلات و چالش‌ها نیز با شیوه‌های متفاوتی برخورد می‌کنند. به عبارت دیگر یادگیرندگان از نظر شخصیتی، نگرش، انگیزه و واکنش‌های هیجانی با همدیگر متفاوتند (خرازی، ۱۳۷۵؛ به نقل از ایزدی و محمدزاده ادملایی، ۱۳۸۶).

باورهای خودکارآمدی پایه اصلی و محور انگیزه انسان محسوب می‌شوند و به میزان بهره‌مندی افراد از این باورها، احتمال موفقیت آن‌ها را در انجام کارها بالا می‌برد (خواجه و حسین چاری، ۱۳۹۰). بندورا (۱۹۷۷) نخستین بار در نظریه خود مفهوم خودکارآمدی را مورد استفاده قرار داده است. این باورها در جنبه‌های مختلف زندگی نقش مهمی دارند و یکی از جنبه‌ها و حوزه‌هایی که موفقیت در آن تا حد زیادی منوط به داشتن خودکارآمدی بالا است حوزه تحصیلی است. آلتون سوی، چیمن، اکسی، اتیک و گوکمن^۱ (۲۰۱۰)، خودکارآمدی تحصیلی^۲ را از مفاهیم مرتبط با خودکارآمدی می‌دانند، که به باور دانش‌آموز راجع به توانایی رسیدن به سطح معینی از تکلیف اشاره دارد. دانش‌آموزان در برخورد با تکلیف آموزشی به طریق مختلف واکنش نشان می‌دهند. این واکنش در برخی با اشتیاق و در برخی دیگر با اکراه و امتناع همراه است. چرا بعضی از دانش‌آموزان موفقیت خود را در رابطه با تکلیف ویا عملکرد قبلی خود ارزیابی می‌کنند؟ در حالیکه برخی دیگر از آن‌ها دائماً خود را با دیگران مقایسه کرده و سعی دارند شایستگی خویش را به وسیله باهوش جلوه دادن نزد همکلاسی‌ها، والدین و معلمان به اثبات برسانند. بر این اساس در پژوهش‌های انجام شده در حوزه روان‌شناسی تربیتی متغیرهای شناختی مرتبط با پیشرفت تحصیلی مثل هوش و توانایی به طور گسترده‌ای مورد مطالعه قرار گرفته است. ولی به نقش فعال دانش‌آموز و فرایندهای انگیزشی و شخصیتی که در حین یادگیری صورت می‌گیرد کمتر توجه کرده‌اند. پژوهش

1. Altunsoy, Cimen Ekici, Atik & Gokmen
2. Self-efficacy academic

(کاپرارا، ویکچون، آل سندری، گرینوو باربارنلی^۱، ۲۰۱۱) نشان می‌دهد در حالی که صفات شخصیت نشان دهنده ویژگی‌های پایدار افراد است که از زمینه ژنتیکی فرد مشتق می‌شوند، نظریه شناختی- اجتماعی یک دستورالعمل برای کارآمدی دانش‌آموزان در تنظیم کردن فعالیت‌های یادگیری آن‌ها فراهم می‌کند. کلمیر، دنیلسون و باستین^۲ (۲۰۰۵) معتقدند، که هر فرد برای ورود به اجتماع و رویارویی با موقعیت‌ها و افراد گوناگون (از نظر فرهنگی، اقتصادی، اجتماعی و...) به ابزارهایی نظیر ساختارهای روانی و ویژگی‌های شخصیتی^۳ نیاز دارد.

ظهور و پیدایش سازمان‌یافته پنج عامل شخصیت زمینه را برای بررسی هر چه بیش تر ارتباط میان شخصیت و دیگر سازه‌های روانشناختی فراهم آورده است. این پنج عامل عبارتند از وظیفه‌شناسی^۴، توافق‌پذیری^۵، باز بودن نسبت به تجربه^۶، روان‌رنجورخویی^۷ و برون‌گرایی^۸ (کاستا^۹ و مک کری، ۱۹۹۰). که در این پژوهش ما به بررسی ۴ خرده‌مقیاس از ویژگی‌های شخصیت می‌پردازیم. استروبل، تامیجن و اسپورل^{۱۰} (۲۰۱۱) در پژوهشی با عنوان نقش میانجی خودکارآمدی بین عوامل بهزیستی ذهنی و عوامل شخصیتی انجام دادند. تحلیل نتایج نشان داد، روان‌رنجورخویی، باز بودن نسبت به تجربه، برون‌گرایی و وظیفه‌شناسی با واسطه خودکارآمدی با رضایت از زندگی ارتباط داشت. هم‌چنین خودکارآمدی بین باز بودن نسبت به تجربه و وظیفه‌شناسی میانجی بود. مفهوم خودکارآمدی و رفتارهای حاصل از سازگاری نشان دهنده این است افرادی که بسیار باوجدان هستند، هر چه وظیفه‌شناس‌تر و کارآتر باشند، دور از انتظار نیست که از خودکارآمدی بیش‌تری برخوردار باشند. خودکارآمدی به طور اساسی با

1. Caprara, Vecchione, Alessandri, Gerbino & Barbaranelli

2. Kimmelmeier, Danielson, & Bastten

3. Personality characteristics

4. conscientiousness

5. agreeableness

6. openness

7. neuroticism

8. extroversion

9. Costa & Mcrae

10. Strobe, Tumasjan & Sporrlle

روان‌رنجور خوبی رابطه منفی، با برونگرایی، باز بودن نسبت به تجربه و وظیفه‌شناسی رابطه مثبت دارد (جادگ، جکسون، شاو، اسکات و ریچ^۱، ۲۰۰۷).

مربیان نیاز دارند آگاه باشند که دانش‌آموزان در سطوح انگیزش تحصیلی یا از نظر شخصیتی یکسان و همگون نیستند. بنابراین باید در جهت انطباق دادن فعالیت‌ها و روش‌های ارائه شده به دانش‌آموزان با رجحان‌های آنان تلاش شود. از جنبه‌های دیگر پیشینه روان‌شناسی شخصیت و اجتماعی حاکی از آن است که سازه‌های هدف، توجیه‌یکپارچه‌ای برای انگیزه، عاطفه و عملکرد افراد فراهم می‌آورد (دوک و لگت^۲، ۱۹۸۸). الگوی دوک (۲۰۰۰) مبتنی بر رویکردی شناختی- اجتماعی است، در این الگو باورهای هوشی و اهداف پیشرفت مورد توجه قرار گرفته‌اند. باورهای هوشی شامل باور هوشی ذاتی^۳ و باور هوشی افزایشی^۴ می‌باشند. باور هوشی افزایشی به این مطلب اشاره دارد که هوش کیفیتی انعطاف‌پذیر و قابل افزایش است. در مقابل باور ذاتی هوش را کیفیتی ثابت و غیر قابل افزایش می‌داند. از طرفی تحقیقات نشان داده است که دانش‌آموزان تکالیفی را بیش‌تر ترجیح می‌دهند که احتمال موفقیت در آن‌ها بیش‌تر باشد (الیوت، ۲۰۰۵، به نقل از آتش افروز، ۱۳۹۱) بنابراین باور هوشی افزایشی به صورت مستقیم با خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت دارد. بر اساس پژوهش عبدالله^۵ (۲۰۰۸) باور هوشی افزایشی رابطه مثبت با خودکارآمدی دارد. هم‌چنین بر اساس پژوهش دیست، ملند و بریدابلیک^۶ (۲۰۱۴) عزت نفس و خودکارآمدی با باور هوشی افزایشی رابطه مثبت و با باور هوشی ذاتی رابطه منفی داشتند. از نظر دوک و لگت (۱۹۸۸) اهداف پیشرفت ناظر به دلایل دانش‌آموزان برای انجام دادن تکالیف اند و دو نوع اهداف تبحری و عملکردی را مورد توجه قرار داده‌اند. دانش‌آموزانی که اهداف تبحری را انتخاب می‌کنند بر تبحر و مهارت یافتن در تکالیف تاکید دارند. در مقابل دانش‌آموزانی که اهداف عملکردی را انتخاب می‌کنند درصدد نشان دادن توانایی خود نسبت به دیگران و قضاوت‌های مطلوب هستند. در چارچوب نظریه

1. Judge, Jackson, Shaw, Scott & Rich

2. Legget

3. Entity intelligence belief

4. Incremental intelligence belief

5. Abdullah

6. Diseth, Meland, & Bredablik

اهداف پیشرفت چشم انداز مکمل و متضاد وجود دارد (ماهر^۱ و زوشو، ۲۰۰۹). پژوهش‌های (لایم و لا و نای^۲، ۲۰۰۸)؛ (ماهاس نه وال-الوان، ۲۰۱۱، به نقل از آتش افروز ۱۳۹۱) نشان داده است افرادی که خود کارآمدی بالایی دارند در هنگام مواجهه با تکالیف به احتمال بیش تر هدف تبهرگرا را انتخاب می‌کنند. از طرفی پژوهش (گرین، میلر، کروسن، دوک و آکی^۳، ۲۰۰۴) نشان داده است بین هدف عملکردگرا و خود کارآمدی تحصیلی رابطه مثبت و معنادار وجود دارد.

از ضرورت‌های تحقیق حاضر آن است که پژوهشگران تربیتی همواره به بررسی و شناخت متغیرهای انگیزشی و شخصیتی و رفتاری تاکید دارند. با توجه به این مطلب که شناسایی عوامل اثرگذار بر انگیزش یکی از موضوع‌های مهم در مدارس و دانشگاه می‌باشد. مطالعه حاضر همسو با چنین روندهای پژوهشی که از یک سو توجه خود را به متغیرهای شناختی، انگیزشی و از طرف دیگر به توانمندی‌ها و ویژگی‌های شخصیت فراگیران معطوف کرده است. متغیرهایی چون ویژگی‌های شخصیت، اهداف تبهری و عملکردی و باورهای هوشی ذاتی و افزایشی و ارتباط این متغیرها را با خود کارآمدی تحصیلی مورد بررسی قرار داده است. با استناد به موارد گفته شده سؤال ما در این پژوهش این است آیا ترکیب خطی ویژگی‌های شخصیت، باورهای هوشی و هدف‌های پیشرفت با خود کارآمدی تحصیلی رابطه دارند؟

روش

با توجه به هدف تحقیق، روش این تحقیق همبستگی از نوع پیش بین بود.

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری: در این پژوهش جامعه آماری عبارت است. از کلیه دانش‌آموزان دختر سال اول دبیرستان‌های شهر خرم آباد که در سال تحصیلی ۹۲-۱۳۹۱ مشغول به تحصیل بودند. در ابتدا از ۲ ناحیه شهر خرم آباد هر دو ناحیه انتخاب و از هر ناحیه به روش تصادفی چند مرحله ای ۱۰ دبیرستان و در ۲۰ دبیرستان ۳۰۰

1. Maehr & Zusho
2. Liem, Lau, & Nie
3. Greene, Miller, Crowson, Duke & Akey

پرسشنامه توزیع شد، که از ۳۰۰ پرسشنامه ۲۹۰ پرسشنامه در فرضیه آزمایشی مورد بررسی قرار گرفتند.

ابزار پژوهش:

پرسشنامه شخصیتی نئو-فرم کوتاه (NEO-FFI): برای اولین بار مک کری و کاستا (۱۹۸۵) پرسشنامه ای تحت عنوان نئو (NEO) با ۱۸۵ سؤال تدوین کردند. در این پژوهش، به منظور بررسی ویژگی‌های شخصیت دانشجویان از فرم کوتاه سیاهه نئو که دارای ۶۰ سؤال می‌باشد و برای اولین بار توسط کیامهر (۱۳۸۱) به زبان فارسی ترجمه شده، استفاده شده است. این مقیاس، پنج ویژگی شخصیت را مورد سنجش قرار می‌دهد، که عبارتند از روان رنجورخویی (N)، برونگرایی (E)، باز بودن نسبت به تجربه (O)، توافق پذیری (A) و وجدانی بودن (C). هر کدام از این ویژگی‌ها با ۱۲ سؤال مورد سنجش قرار می‌گیرد. شیوه پاسخ‌دهی به این صورت است که آزمودنی جواب را در یک طیف ۵ درجه‌های از نوع لیکرت (از کاملاً مخالفم تا کاملاً موافقم) انتخاب می‌کند. برای تعیین پایایی پرسشنامه شخصیت نئو (NEO) فرم کوتاه، مک کری و همکاران (۲۰۰۵) در پژوهشی که روی ۲۰۸ نفر از دانشجویان انجام دادند، ضرایب پایایی خرده مقیاس‌های آن را 0.75 (E)، 0.80 (O)، 0.79 (A)، 0.79 (C) ذکر کردند. در پژوهش حاضر به منظور بررسی پایایی خرده مقیاس پرسشنامه پنج عامل شخصیت از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. ضریب آلفای کرونباخ برای برونگرایی، 0.42 و برای باز بودن نسبت به تجربه به ترتیب 0.49 و برای توافق پذیری به ترتیب 0.21 و برای وظیفه‌شناسی به ترتیب 0.81 به دست آمده است، که نشان دهنده پایایی متوسط پرسشنامه شخصیتی نئو است. روایی محتوای این پرسشنامه را مک کری و همکاران (۲۰۰۵) بررسی نموده، و در پژوهشی که برای تجدید نظر در پرسشنامه (NEO-FFI) بر روی ۱۴۹۲ نفر انجام دادند ضریب همبستگی این آزمون را با سیاهه نئو ۲۴۰ سؤالی برای پنج ویژگی شخصیتی نئو به ترتیب 0.83 (E)، 0.91 (O)، 0.76 (A) و 0.86 (C) گزارش کردند. در پژوهش حاضر برای بررسی روایی پرسشنامه شخصیتی نئو از تحلیل عامل تأییدی استفاده شد. نتایج تحلیل نشان داده است که کلیه ماده‌های شخصیتی نئو به استثناء ماده

(۱۰، ۳، ۶) در برونگرایی، ماده (۹، ۷، ۶، ۵، ۴ و ۱۰) در باز بودن نسبت به تجربه، ماده (۵ و ۱۲) در توافق پذیری و ماده (۳) در وظیفه شناسی و دارای بارهای قابل قبول بزرگتر از ۰/۳۰ بوده و روی عامل مربوط به خود بار مثبت و معنی داری در سطح $p < 0/001$ گذاشته اند.

مقیاس نظریه‌ی تلویحی هوش (IT IS): این مقیاس توسط عبدالفتاح ویتس (۲۰۰۶)، با توجه به گروه نمونه‌ای متشکل از ۱۱۰۲ نفر از دانشجویان سال اول مصری و استرالیایی، ساخته شده است. آنچه این مقیاس می‌سنجد، باورهای فرد در مورد توانایی ذهنی و هوشی خود می‌باشد. که مبتنی بر نظریه تلویحی دوک (۲۰۰۰) می‌باشد. در این پرسشنامه، هر عامل (مقیاس‌های باورهای هوشی ذاتی و باورهای هوشی افزایشی)، دارای ۷ گویه و مقیاس به طور کلی ۱۴ گویه دارد که نمره گذاری هر ماده بر اساس مقیاسی از نوع لیکرت ۵ درجه‌ای (از کاملاً مخالفم، نمره ۱ تا کاملاً موافقم نمره ۵) می‌باشد. ماده‌های ۱، ۲، ۴، ۷، ۸، ۱۲، ۱۴ برای سنجش باور هوشی ذاتی و ماده‌های ۳، ۵، ۶، ۹، ۱۰، ۱۱ و ۱۳ برای سنجش خرده مقیاس باورهای هوشی افزایشی طراحی شده‌اند. عبدالفتاح ویتس (۲۰۰۶) ضریب پایایی این مقیاس را به روش آلفای کرونباخ برای کل پرسشنامه ۰/۷۸، برای خرده مقیاس باورهای ذاتی ۰/۸۳ و برای مقیاس باورهای افزایشی ۰/۷۵ گزارش داده‌اند. همچنین، طی شش مطالعه، همسانی درونی این پرسشنامه بین ۰/۹۴ تا ۰/۹۸ و ضریب بازآزمایی آن بعد از دو هفته ۰/۸۰ به دست آمد (میلر^۱، ۲۰۱۰، به نقل از آتش افروز، ۱۳۹۱). ضریب آلفای کرونباخ برای مقیاس باور هوشی ذاتی به ترتیب ۰/۴۷ و برای مقیاس باور هوشی افزایشی با ترتیب ۰/۷۴ به دست آمده است، که نشان دهنده پایایی مطلوب مقیاس تلویحی هوش است. همچنین برای بررسی روایی از تحلیل عامل تأییدی استفاده شد. نتایج تحلیل عامل تأییدی نشان داده است که کلیه ماده‌های مقیاس تلویحی هوش به استثناء ماده (۳، ۲ و ۴) در باور هوشی ذاتی و ماده (۳) در باور هوشی افزایشی دارای بارهای عاملی قابل قبول بزرگتر از ۰/۳۰ بوده و روی عامل مربوط به خود بار مثبت و معنی داری در سطح $p < 0/001$ گذاشته اند.

مقیاس هدف‌های پیشرفت: (AGOS): برای سنجش هدف‌های پیشرفت از مؤلفه‌های هدف تبحرگرا، هدف عملکردگرا و هدف عملکردگریز از مجموعه الگوهای یادگیری انطباقی، ساخته می‌گردد و همکاران (۲۰۰۰) و مؤلفه هدف تبحرگریز، از مجموعه مقیاس‌های هدف‌های پیشرفت ساخته اندرو، الیوت، هولی و مک گریگور^۱ (۲۰۰۱) استفاده شده است. این چهار مؤلفه به صورت یک پرسشنامه ۱۷ گویه‌ای تنظیم شده‌اند. گویه‌های ۱، ۲، ۳، ۴ و ۵ مربوط به مؤلفه‌های هدف تبحرگرا می‌باشند. که نشان می‌دهد دانش‌آموزان تا چه اندازه به رشد شایستگی و مهارت در زمینه تحصیلی تمایل دارند. نمونه‌ای از گویه‌های این مؤلفه به این صورت می‌باشد: «برایم مهم است که امسال مطالب جدید زیادی را یاد بگیرم». گویه‌های ۶، ۷، ۸ و ۹ و ۱۰ مربوط به مؤلفه هدف عملکردگرا می‌باشد و میزان تمایل دانش‌آموزان را برای داشتن عملکرد بهتر نسبت به دیگران مشخص می‌کند پاسخ‌ها در این مقیاس بر اساس یک مقیاس پنج درجه‌ای از نوع لیکرت از کاملاً نادرست ۱ تا کاملاً درست ۵ تنظیم شده‌اند. در این پژوهش از پرسشنامه ۱۷ گویه‌ای هدف‌های پیشرفت فقط از ۱۰ گویه شامل اهداف تبحرگرا و عملکردگرا استفاده شد. در پژوهشی لایم و همکاران (۲۰۰۸) ضرایب پایایی پرسشنامه هدف‌های پیشرفت را با استفاده از روش آلفای کرونباخ برای مؤلفه‌های هدف تبحرگرا ۰/۸۹ و هدف عملکردگرا ۰/۶۷ به دست آوردند. رضانی (۱۳۸۹) برای تعیین روایی پرسشنامه هدف‌های پیشرفت از روش روایی سازه استفاده کرد و ضرایب روایی مؤلفه‌ها را از طریق محاسبه ضرایب همبستگی بین این مؤلفه‌ها و گویه‌های محقق ساخته به ترتیب برای مؤلفه‌های هدف تبحری ۰/۴۹ و هدف عملکردی ۰/۵۲ اعلام کرد، که همگی در سطح $p < 0/001$ معنی‌دار بوده است. در پژوهش حاضر به منظور بررسی پایایی هدف تبحرگرا و عملکردگرا از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. ضریب آلفای کرونباخ برای مقیاس هدف تبحرگرا به ترتیب ۰/۸۲ و برای مقیاس هدف عملکردگرا به ترتیب ۰/۸۶ به دست آمده است. هم‌چنین برای بررسی روایی از تحلیل عامل تأییدی استفاده شد. نتایج تحلیل عامل تأییدی نشان داده است که کلیه ماده‌های مقیاس هدف‌های تبحرگرا و عملکردگرا دارای بارهای عاملی قابل قبول

1. Andrew, Elliot, Holly & McGregor

بزرگتر از $0/30$ بوده و روی عامل مربوط به خود بار مثبت و معنی داری در سطح $p < 0/001$ گذاشته اند.

مقیاس خودکارآمدی تحصیلی: این مقیاس توسط پاتریک و همکاران (۱۹۹۷) ساخته شده است، دارای ۵ ماده می‌باشد که منعکس کننده ادراک دانش آموزان از شایستگی شان در انجام تکالیف کلاس می‌باشد. نمره گذاری سؤالات بین (۱) تا (۵) از کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم می‌باشد. هاشمی شیخ شبانی (۱۳۸۰) پایایی این مقیاس را با دو روش آلفای کرونباخ و تنصیف اسپیرمن - براون به ترتیب $0/65$ و $0/59$ گزارش داده است. روایی سازه این مقیاس در بسیاری از پژوهش‌ها به اثبات رسیده است. میدلتون^۱ و میگلی (۱۹۹۷) بین کارآمدی تحصیلی و هدفگرایی تبصری $r = 0/43$ گزارش دادند. در پژوهش حاضر به منظور بررسی پایایی خودکارآمدی تحصیلی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. ضریب آلفای کرونباخ برای مقیاس خودکارآمدی تحصیلی $0/82$ به دست آمده است. هم‌چنین برای بررسی روایی از تحلیل عامل تائیدی استفاده شد. نتایج تحلیل عامل تائیدی نشان داده است که کلیه ماده‌های مقیاس خودکارآمدی تحصیلی دارای بارهای عاملی قابل قبول بزرگتر از $0/30$ بوده و روی عامل مربوط به خود بار مثبت و معنی داری در سطح $p < 0/001$ گذاشته اند.

یافته ها

جدول ۱. میانگین، انحراف معیار، حداکثر و حداقل و ضرایب همبستگی نمرهای دانش آموزان در متغیرهای پژوهش

p	r	حداکثر	حداقل	انحراف معیار	میانگین	شاخص‌های آماری متغیرها
0/001	0/526	50	20	6/19	39/44	وظیفه‌شناسی
0/001	0/446	38	15	4/01	29/80	برونگرایی
0/007	0/159	34	16	3/13	25/13	باز بودن نسبت به تجربه
0/002	0/181	42	20	3/87	29/91	توافق پذیری

رابطه ویژگی‌های شخصیت، باورهای هوشی و هدف‌های پیشرفت با خودکارآمدی تحصیلی در ...

۰/۰۰۱	۰/۴۵۵	۲۵	۷	۲/۹۸	۲۱/۹۲	هدف تبحرگرا
۰/۰۰۱	۰/۲۳۹	۲۵	۶	۴/۵۱	۱۹/۳۶	هدف عملکردگرا
۰/۰۰۱	۰/۴۲۴	۲۰	۶	۲/۸۴	۱۵/۸۰	باور هوشی افزایشی
۰/۰۰۱	۰/۲۴۰	۱۵	۴	۲/۱۹	۱۱/۴۱	باور هوشی ذاتی
		۲۵	۹	۳/۴۶	۲۰/۵۲	خودکارآمدی تحصیلی

برای بررسی سؤال پژوهش، مبنی بر این که از بین متغیرهای پیش بین بهترین پیش بین کننده متغیر ملاک چه متغیری هست از تحلیل رگرسیون چند گانه، به روش گام به گام استفاده شد. نتایج حاصل از تحلیل در جدول ۲ نشان داده شده است.

جدول ۲. نتایج رگرسیون چند گانه بین متغیرهای پیش بین با خودکارآمدی تحصیلی با روش گام به گام

ضرایب رگرسیون B و (B)					نسبت F احتمال P	RS	MR	آماره متغیر پیش بین
۵	۴	۳	۲	۱				
				$\beta=۰/۵۳$ $B=۰/۲۹$ $t=۱۰/۵۱$ $p=۰/۰۰۱$	$F=۱۱۰/۳۸$ $p=۰/۰۰۱$	۰/۳۸	۰/۵۳	ویژگی‌شناسی
			$\beta=۰/۲۹$ $B=۰/۳۴$ $t=۵/۸۰$ $p=۰/۰۰۱$	$\beta=۰/۴۱$ $B=۰/۲۳$ $t=۸/۰۴$ $p=۰/۰۰۱$	$F=۷۸/۲۷$ $p=۰/۰۰۱$	۰/۳۵	۰/۵۹	هدف تبحرگرا
		$\beta=۰/۲۱$ $B=۰/۲۵$ $t=-۴/۰۳$ $p=۰/۰۰۱$	$\beta=۰/۲۲$ $B=۰/۲۵$ $t=۴/۰۸$ $p=۰/۰۰۱$	$\beta=۰/۳۸$ $B=۰/۲۱$ $t=۷/۴۲$ $p=۰/۰۰۱$	$F=۶۰/۴$ $p=۰/۰۰۱$	۰/۳۹	۰/۶۲	باور هوشی افزایشی

	$\beta=0/19$ $B=0/16$ $t=3/60$ $p=0/001$	$\beta=-0/19$ $B=-0/23$ $t=-3/73$ $p=0/001$	$\beta=0/19$ $B=0/23$ $t=3/70$ $p=0/001$	$\beta=0/30$ $B=0/17$ $t=5/61$ $p=0/001$	$F=50/42$ $p=0/001$	0/41	0/64	برونگرایی	
	$\beta=0/100$ $B=0/07$ $t=2/14$ $p=0/033$	$\beta=0/18$ $B=0/15$ $t=3/46$ $p=0/001$	$\beta=0/17$ $B=0/21$ $t=3/31$ $p=0/001$	$\beta=0/18$ $B=0/21$ $t=3/51$ $p=0/001$	$\beta=0/31$ $B=0/17$ $t=5/72$ $p=0/001$	$F=41/75$ $p=0/001$	0/42	0/65	هدف عملکردگرا

همان طور که در جدول دو مشاهده می شود، بر اساس نتایج حاصل از تحلیل رگرسیون چندگانه به روش گام به گام، ضریب همبستگی چندگانه برای ترکیب خطی متغیرهای وظیفه شناسی، هدف تبحرگرا، باور هوشی افزایشی، برونگرایی و هدف عملکردگرا با خودکارآمدی تحصیلی برابر $MR = 651$ و ضریب تعیین برابر $RS = 424$ می باشد که در سطح $P = 0/001$ معنی دار است.

بحث و نتیجه گیری

این پژوهش با هدف بررسی رابطه چندگانه متغیرهای پیش بین (وظیفه شناسی، برونگرایی، بازبودن نسبت به تجربه، توافق پذیری، هدف تبحرگرا، هدف عملکردگرا، باور هوشی افزایشی و باور هوشی ذاتی) با خودکارآمدی تحصیلی در دانش آموزان دختر دبیرستانی شهر خرم آباد انجام شد.

یافته ها نشان داد که بین وظیفه شناسی، برونگرایی، توافق پذیری و باز بودن نسبت به تجربه با خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت معنی دار وجود دارد. یافته های این پژوهش با پژوهش های جادگ و همکاران (۲۰۰۷)؛ گرهارد، رود و پترسون^۱ (۲۰۰۷)، (کاپرارا، و همکاران، ۲۰۱۱) و مگ گاون و همکاران (۲۰۱۴) هماهنگ است.

در تبیین این یافته ها چنین استنباط می شود، مفهوم خودکارآمدی و رفتارهای حاصل از سازگاری نشان دهنده این است افراد که بسیار باوجدان و وظیفه شناس هستند. هر چه

مسئولیت‌پذیرتر و کارآتر باشند، دور از انتظار نیست که از خودکارآمدی بیش‌تری برخوردار باشند (جادگ و همکاران، ۲۰۰۷). هم‌چنین استروبل و همکاران (۲۰۱۱) در پژوهشی با عنوان نقش میانجی خودکارآمدی بین عوامل بهزیستی ذهنی و عوامل شخصیتی انجام دادند. تحلیل نتایج نشان داد، روان‌رنجورخوبی، باز بودن نسبت به تجربه، برون‌گرایی و وظیفه‌شناسی با واسطه خودکارآمدی با رضایت از زندگی ارتباط داشت. به علاوه خودکارآمدی بین باز بودن نسبت به تجربه و وظیفه‌شناسی میانجی بود. خودکارآمدی به طور اساسی با روان‌رنجورخوبی رابطه منفی، با برون‌گرایی، باز بودن نسبت به تجربه و وظیفه‌شناسی رابطه مثبت دارد. افراد برون‌گرا متمایل به بیان ایده‌ها و احساسات خود هستند، آن‌ها بیش‌تر قبل از شروع به ابتکار عمل روی تجربه مثبت متمرکز می‌شوند، که این یکی از منابع خودکارآمدی است. از آنجا که خودکارآمدی الگوی رفتاری شامل فعال بودن، انتخاب فرصت‌ها و مدیریت بر آن‌ها می‌باشد، با برون‌گرایی ارتباط دارد (بندورا، ۱۹۹۷) خودکارآمدی به بنیه‌ی شخصیتی فرد در رویارویی با مسائل در رسیدن به اهداف و موفقیت او اشاره دارد و بیش‌تر از این که تحت تاثیر هوش و توان‌یادگیری دانش‌آموز باشد تحت تاثیر ویژگی‌های شخصیتی از جمله باور داشتن خود (اعتماد به نفس)، تلاش‌گر بودن و تسلیم‌نشدن (خودتهیجی)، واریسی علل عدم موفقیت به هنگام ناکامی (خودسنجی) آرایش جدید مقدمات و روش‌های اجتماعی رسیدن به هدف (خودتنظیمی) و تحت کنترل درآوردن تکانه‌ها (خودرهبری) قرار دارد (پورجعفردوست، ۱۳۸۶). از طرفی نیز عامل وظیفه‌شناسی اساساً صفات رفتاری هدف‌گرا و نیز کنترل تکانه‌ها به شکلی جامعه‌پسند را در بر می‌گیرد. به طور اساسی بر اساس پژوهش کاپرارا و همکاران (۲۰۱۱) وظیفه‌شناسی در سن ۱۳ سالگی به طور غیرمستقیم از طریق تاثیر روی باورهای خودکارآمدی تحصیلی موجب پیشرفت نمرات در دبیرستان در ۱۶ سالگی می‌شود. به نظر می‌رسد هر چه شخص مسئولیت‌پذیرتر، خودتنظیم‌گرت‌ر و کارآتر باشد، دور از انتظار نیست که از خودکارآمدی بیش‌تری برخوردار باشد.

به علاوه نتایج پژوهش نشان داد که بین اهداف تبحری و عملکردی با خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت و معنی دار وجود دارد. یافته های این پژوهش با پژوهش های دیست (۲۰۱۱) استاینمر، بیپ و اسپیناس^۱ (۲۰۱۲) و کوماراجا و نادلر^۲ (۲۰۱۳) همخوان است. در تبیین این یافته می توان گفت خودکارآمدی یکی از راهبردهای انگیزشی است که شامل قضاوت افراد در مورد توانایی هایشان برای سازماندهی و اجرای یک سلسله کارها برای رسیدن به انواع عملکرد تعیین شده است. افراد کارآمد به خاطر اعتقادی که به توانایی های خود دارند از حل مسائل چالش انگیز بیش تر استقبال می کنند. افراد با خودکارآمدی بالا هدف تبحرگرا و عملکردگرا را انتخاب می کنند. در حالی که افراد با خودکارآمدی پایین اهداف عملکرد اجتنابی را انتخاب می کنند (دیست، ۲۰۱۱). هم چنین همان طور که در بخش یافته ها مشاهده شد بین باور هوشی افزایشی و باور هوشی ذاتی با خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت معنی دار وجود دارد. نتایج یافته های پژوهش با پژوهش عبدالله (۲۰۰۸)، کوماراجا و نادلر (۲۰۱۳) دیست و همکاران (۲۰۱۴) هماهنگ است. باورهای هوشی افزایشی کودکان به طور مثبت و معنی داری با خودکارآمدی تحصیلی و جهت گیری هدف درونی (تبحری) رابطه داشت و این نشان می دهد که بیش تر کودکان بر این باور هستند، که تلاش می تواند هوش و خودکارآمدی را افزایش دهد و قادرند که چیزهای جدید را به دست بیاورند. و هم چنین کودکان با باور هوشی ذاتی بیش تر گرایش به انتخاب جهت گیری هدف بیرونی (عملکردی) دارند (عبدالله، ۲۰۰۸).

از طرف دیگر در همین راستا، لیندسی (۲۰۰۶) در تحقیق خود بر روی نوجوانان آمریکایی به این نتیجه رسید که نوجوانان دارای باورهای هوشی افزایشی نسبت به توانایی ها و شایستگی های خود تصور مثبت تری دارند و در نتیجه خودکارآمدی آنها در اکثر حوزه های تحصیلی نسبت به دانش آموزان دارای باور هوشی ذاتی، بالاتر است. خوشبینی افراد دارای باور هوشی افزایشی، نسبت به بهبود هوش و سایر توانایی ها و مهارت های خود، باعث امیدواری بیش تر و تلاش افزون تر می گردد. با وجود شواهد تحقیقی در مورد تغییرات تحولی مربوط به

1. Steinmayr, Bipp, & Spinath
2. Komaraju, & Nadler

توانایی و تلاش تحقیقات دیگری نیز نشان داده‌اند که کودکان خردسال، در مقایسه با کودکان بزرگتر تمایل جدی تری به درگیر شدن با رفتارهای معطوف به پیشرفت، برای کسب احساس رضایت از نیاز به تبحر دارند. در واقع آن‌ها دارای انگیزش ذاتی درونی (تبحری) و باور هوشی افزایشی هستند. اما کودکان بزرگتر تمایل بیش تری به کسب تقویت کننده‌های بیرونی مانند نمره دارند و این تقویت کننده‌ها هستند که آن‌ها را در فعالیت‌های معطوف به پیشرفت درگیر می‌سازند. در چنین حالتی مشخص است که افراد دارای انگیزش بیرونی (عملکردی) بوده و باور هوشی ذاتی را تجربه می‌کنند. از طرف دیگر براساس پژوهش دیست (۲۰۱۱) افراد با خودکارآمدی بالا هدف تبحرگرا و عملکردگرا را انتخاب می‌کنند. در حالی که افراد با خودکارآمدی پایین اهداف عملکرد اجتنابی را انتخاب می‌کنند.

باتوجه به این که در پژوهش تنها دانش آموزان دختر شرکت داشته‌اند پیشنهاد می‌شود که در پژوهش‌های بعدی از دانش آموزان پسر هم استفاده شود تا امکان مقایسه و بررسی تفاوت‌ها و تعمیم هر چه بهتر نتایج فراهم گردد. به پژوهشگران پیشنهاد می‌شود، این پژوهش را در مناطق دیگر با فرهنگ‌های گوناگون تکرار کنند. زیرا، این کار علاوه بر این که قدرت تعمیم پذیری یافته‌ها را افزایش می‌دهد، می‌توان یافته‌ها را با هم مقایسه کرد. از یافته‌های بالا و تحقیقات پیشین این گونه دریافت می‌شود، که معلمان باید توجه داشته باشند که تکالیف کلاسی باید اطلاعاتی در مورد توانایی‌های دانش آموزان فراهم و خودکارآمدی آن‌ها را تقویت کند. مربیان و مدیران باید دانش آموزان را در مقابل چالش‌ها به راهبردهای خودتنظیمی، خودکارآمد و باورهای مثبت سوق دهند.

منابع

آتش افروز، عسگر (۱۳۹۱). رابطه علی بین باورهای هوشی و عملکرد تحصیلی با میانجی‌گری هدف‌های پیشرفت، خودکارآمدی، راهبردهای یادگیری خود تنظیمی و انگیزش درونی در دانش آموزان پسر دبیرستانی شهر اهواز. *پایان نامه‌ی دکتری روان‌شناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روان‌شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز.*

ایزدی، صمد و محمدزاده ادملایی، رجبعلی (۱۳۸۶). بررسی رابطه سبک های یادگیری، ویژگی های شخصیتی و عملکرد تحصیلی. *دوماهنامه علمی-پژوهشی دانشور رفتار*، دانشگاه شاهد، ۱۴(۲۷)، ۱۵-۲۹.

پورجعفر دوست، کاملیا (۱۳۸۶). ساخت و هنجاریابی آزمون خودکارآمدی دانش آموزان ۱۴ تا ۱۸ ساله دبیرستان های شهر کرج. *پایان نامه کارشناسی ارشد روان شناسی تربیتی*، دانشکده روان شناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبائی تهران.

خواجه، لاله، حسین چاری، مسعود (۱۳۹۰). بررسی رابطه اضطراب اجتماعی و جو روانی- اجتماعی کلاس با خودکارآمدی تحصیلی در دانش آموزان دوره راهنمایی. *فصلنامه روان شناسی تربیتی*، ۷(۲۰)، ۷-۲۳.

رمضانی، فرشاد (۱۳۸۹). بررسی روابط ساده و چند گانه هدف های پیشرفت با اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی در دانش آموزان پسر سال اول دبیرستان های شهرستان ایذه. *پایان نامه کارشناسی ارشد روان شناسی تربیتی*، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز.

کیامهر، جواد (۱۳۸۱). هنجاریابی فرم کوتاه پرسشنامه ی پنج عاملی FFI-NEO و بررسی ساختار عاملی آن در بین دانشجویان علوم انسانی دانشگاه های تهران. *پایان نامه ی کارشناسی ارشد سنجش و اندازه گیری*، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه علامه طباطبائی تهران.

هاشمی شیخ شبانی، اسماعیل (۱۳۸۰). بررسی رابطه برخی پیشایندهای مهم و مربوط با خود ناتوان سازی تحصیلی و رابطه آن با پیامدهای برگزیده در دانش آموزان سال اول دبیرستان های اهواز. *پایان نامه ی کارشناسی ارشد روان شناسی تربیتی*، دانشکده علوم تربیتی و روان شناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز.

Abd-El-Fattah, S. M., & Yates, G. C. R. (2006). *Implicit theory of Intelligence Scale: Testing for factorial invariance and mean structure. Paper presented at the Australian Association for Research in Education Conference, Adelaide, South Australia.*

- Abdullah, M. N. (2008). Childrens implicit theories of intelligence: Its relationships with self-efficacy, goal orientations and self-regulated learning. *The International Journal of learning*, 15(2), 2-5.
- Altunsoy, S., Çimen, O., Ekici, G., Atikc, A. D., & Gokmen, A. (2010). An assessment of the factors that influence biology teacher candidates' levels of academic self-efficacy. *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2, 2377-2382.
- Andrew, J., Elliot, A., Holly, A., & McGregor, M. C. (2001). A 2*2 achievement goal framework. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, 501-519.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.
- Caprara, G. V., Vecchione., M., Alessandri., G., Gerbino., M., & Barbaranelli., C. (2011). The contribution of personality traits and self-efficacy beliefs to academic achievement: A longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 81, 78-96.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1990). Personality disorder and the five factor model of personality. *Journal of Personality Disorder*, 4, 362-377.
- Diseth, A. (2011). Self-efficacy goal orientations abd learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. *Journal of Learning and Individual Differences*, 21, 191-195.
- Diseth, A., Meland, E., Bredablik H. J. (2014). Self-beliefs among students: Grade level and gender differences in self-esteem, self-efficacy and implicit theories of intelligence. *Journal of Learning and Individual Differences*, 35, 1-8.
- Dweck, C. S. (2000). *Self-theories: Their role in motivation, personality and Development*. New York: Psychology Press.
- Dweck, C. S., & Leggett, E. (1988). A social cognitive approach to motivation and personality. *Journal of Psychological Review*, 95, 256-273.
- Gerhardt, M. W., Rode, J. C., & Peterson, S. J. (2007). Exploring mechanisms in the personalityperformance relationship: Mediating roles of self-management and situational constraints. *Personality and Individual Differences*, 43 1344-1355.
- Greene, B. A., Miller, R. B., Crowson, M., Duke, B. L., & Akey, K. L. (2004). Predicting high school students cognitive engagement and

- achievement: contributions of classroom perception and motivation. *Contemporay Educational Psychology*, 29(4), 462-482.
- Judge, T. A., Jackson, C. L., Shaw, J., 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.
- Kemmelmeier, M., Danielson, C., & Bastten, J. (2005) what's in a grad? Academic success and political orientation. *Journal of Personality and social Psychology Bulletin*, 31, 1386-1399.
- Komarraju, M., Nadler, D. (2013). Self-efficacy and academic achievement: Why do implicit beliefs, goal and effort regulation matter?. *Journal of Learning and Individual Differences*, 25, 67-72.
- Liem, A. D., Lau, S., & Nie, Y. (2008). The role of self-efficacy, task value, and achievement goals in predicting learning strategies, task disengagement, peer relationship, and achievement outcome. *Journal of Contemporary Educational Psychology*, 33, 486-512.
- Lindsay, J. E. (2006). *Theories of intelligence, goal orientation, and self-efficacy: Examining vulnerability to depression in native American children and Adolescents*. a dissertation submitted to the Graduate Faculty of Wyoming University in partial fulfillment of the requirements for the Degree of Doctor of Philosoghy.
- Maehr, M. L., & Zusho, A. (2009). Achievement goal theory: The past, present and future. In K. R. Wentzel & A. Wigfield (Eds.), *Handbook of motivation in school*. New York: Taylor Francis.
- McCrae R. R., Terracciano A., & 78 Members of the Personality Profiles of Cultures Project (2005a). Universal features of personality traits from the observer's perspective: Data from 50 cultures. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88, 547-561.
- McCrae, R. R., & Costa, P. T. (1985). Updating normans adequate taxonomy: Intelligence and personality dimensions in natural language and in questionnaires. *Journal of Personality and Social Psychology*, 49, 710-721.
- McGeown, S. P., Putwain, D., Simpson, E. G., Boffey, E., Markham, L., Vince, A. (2014). Predictors of adolescents academic motivation: Personality, self-efficacy and adolescents characteristics. *Journal of Learning and Individual Differences*, 32, 278-286.
- Middleton, M. J., & Midgley, C. (1997). Avoiding the demonstration of lack ability: An underexplored aspect of goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 89, 710-718.

-
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L., Anderman, E. M., Anderman, L., Freeman, K. E., Gheen, M., Kaplan, A., Kumar, R., Middleton, M. J., Nelson, J., Roeser, R., & Urdan, T. (2000). *Manual for the Patterns of Adaptive Learning Scales (PALS)*. Ann Arbor, MI: University of Michigan.
- Patrick, H., Hicks, L., & Ryan, A. M. (1997). Relations of perceived social efficacy and social goal pursuit to self-efficacy for academic work. *Journal of Early Adolescence, 17*, 109-128.
- Steinmayr, R., Bipp, T., & Spinath, B. (2012). A functional look at goal orientation: Their role for self-estimates of intelligence and performance. *Journal of Learning and Individual Differences, 22*, 280-289.
- Strobel, M., Tumasjan, A., & Spörkle, M. (2011). Be yourself, believe in yourself, and be happy: Self-efficacy as a mediator between personality and well-being. *Scandinavian Journal of psychology, 52*(1), 43-48.