



پیش بینی خودکارآمدی تحصیلی براساس ویژگی های شخصیتی دانش آموزان متوسطه دوم شهر خرم آباد

مژگان علی پناه^۱، شجاع عربان^۲

^۱ کارشناسی ارشد، روانشناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد خرم آباد

MojganAlipanah@gmail.com

۰۹۰۲۰۳۱۵۲۶۷

^۲ استادیار گروه علوم تربیتی دانشگاه فرهنگیان لرستان

sh.araban@cfu.ac.ir

۰۹۱۶۳۶۷۳۶۴۳

چکیده :

هدف از انجام پژوهش حاضر، پیش بینی خودکارآمدی تحصیلی براساس ویژگی های شخصیتی در دانش آموزان مقطع متوسطه دوم شهر خرم آباد می باشد. پژوهش حاضر توصیفی و از نوع همبستگی بود. جامعه آماری پژوهش حاضر، شامل تمامی دانش آموزان مقطع متوسطه دوم شهر خرم آباد در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود که طبق اعلام اداره آموزش و پرورش، تعداد ایشان ۵۶۱۰ نفر اعلام گردید. از این جامعه آماری، نمونه ای به حجم ۳۶۷ دانش آموز با روش نمونه گیری طبقه ای نسبی انتخاب شدند. برای سنجش متغیرهای پژوهش از پرسشنامه پنج عاملی نئو-فرم کوتاه (۱۹۹۱) و پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی (۲۰۰۰) استفاده شد. جهت تجزیه و تحلیل داده ها، از روش همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون استفاده شد. یافته های به دست آمده از همبستگی پیرسون نشان داد که بین پنج عامل شخصیتی با خودکارآمدی تحصیلی رابطه معنی داری وجود دارد. همچنین، نتایج رگرسیون نشان داد که پنج عامل شخصیتی توانایی پیش بینی خودکارآمدی تحصیلی را دارند. بنابر یافته های پژوهش می توان نتیجه گرفت که برای افزایش خودکارآمدی تحصیلی در نوجوانان توجه به ویژگی های شخصیتی دانش آموزان از اهمیت زیادی برخوردار است.

واژگان کلیدی: خودکارآمدی تحصیلی، ویژگی های شخصیتی، دانش آموزان متوسطه

۱- مقدمه:

صاحب نظران حوزه روانشناسی تحصیلی معتقدند اهداف اساسی هر نظام آموزشی فراهم آوردن شرایط و استفاده از شیوه های نوین و مفید است تا فراگیران به کمک آن ها بتوانند، حداکثر توانمندی های خود را بروز داده و به موفقیت های بیشتری نائل آیند. در این راستا می توان به مفهوم خودکارآمدی برای به حداکثر رسانیدن توانمندی ها اشاره نمود. خودکارآمدی، سازه اصلی نظریه شناختی بندورا می باشد و به برداشت افراد از توانایی خود برای انجام کار و فعالیت اشاره دارد (رافیلو، ستیوساری، رادجان و راملی، ۲۰۲۰). بر این اساس، افراد تمایل دارند که به فعالیت هایی بپردازند که در انجام آنها احساس اطمینان کنند و اگر افراد در مورد انجام یک فعالیت احساس عدم توانایی کنند، به طور معمول از انجام آن اجتناب می کنند. افرادی با احساس خودکارآمدی بالا احتمالاً در برخورد با مسائل مشکل، بیشتر تلاش می کنند، در تلاشهای شان استقامت می ورزند، در طول انجام مسائل بیشتر آرام هستند تا برانگیخته باشند و افکارشان را تحلیلی ترانه سازمان می دهند (پاسکو، هتريک و پارکر، ۲۰۲۰).

براساس نظریه بندورا، باور دانش آموزان در مورد توانایی های شان برای انجام موفقیت آمیز تکالیف تحصیلی پیش بینی کننده ای قوی برای توانایی آنها جهت موفقیت در مورد این تکالیف است. خودکارآمدی تحصیلی به تعیین اینکه دانش آموز چه کارهایی را می تواند با دانش و مهارت های شان انجام دهد کمک می کند. در نتیجه پیشرفت تحصیلی تا حد زیادی تحت تاثیر ادراکات دانش آموز در مورد توانایی هایش بوده و به وسیله آن پیش بینی می شود. خودکارآمدی با تاثیرگذاری بر انتخاب های فرد، میزان تلاش و پشتکار او در مواجهه با مشکلات، الگوهای تفکر و واکنش های هیجانی نقش اساسی در تعیین رفتار دارند. به همین دلایل باور خودکارآمدی تحصیلی بالا، موجب تقویت پیشرفت تحصیلی می شود. اما باور خودکارآمدی تحصیلی پایین آن را تضعیف می کند. براساس نظریه شناختی- اجتماعی حس بالای خودکارآمدی باعث می شود افراد وقت

¹. Rafiola, Setyosari, Radjah, & Ramli

². Pascoe, Hetrick, & Parker



بیشتری را صرف انجام تکالیف کنند (شانک^۱، ۲۰۰۰). در واقع خودکارآمدی در زمینه‌های تحصیلی، اشاره دارد به باورهای دانش آموز به قابلیت‌هایش برای یادگیری، اتمام یک تکلیف، یا برای موفقیت در یک فعالیت. افراد با خودکارآمدی تحصیلی بالا در مقایسه با دانشجویان با خودکارآمدی تحصیلی پایین تر، اطمینان بیشتری دارند که بتوانند تکالیف آموزشی را انجام دهند. سطوح بالای خودکارآمدی تحصیلی، منجر به میانگین نمرات بالاتر و پایداری برای تکمیل تکالیف می‌شود. دانشجویان با کارآمدی تحصیلی بالا، عملکرد و سازگاری تحصیلی بهتری دارند (ولفولک^۲، ۲۰۰۴).

از طرفی ویژگی‌های شخصیتی الگوهای مشخصه افکار، احساسات و رفتار افراد را منعکس می‌کند (اپوکو-نکوم و آکاه-جنر^۳، ۲۰۲۳). شخصیت سازمان پویا در درون فرد از آن صفات روانی فیزیکی است که تنظیم منحصر به فرد او را با محیط خود تعیین می‌کند. همچنین این ویژگی‌های فرد است که الگوهای ثابت احساس، تفکر و رفتار را توضیح می‌دهد. افراد در مورد اینکه در چه جایگاهی قرار دارند، در ابعاد ویژگی اصلی که در طول زمان و در موقعیت‌ها باقی می‌ماند، متفاوت هستند. صفات جزء رفتار عاطفی، انگیزشی و اجتماعی هستند. آنها تفاوت‌های فردی در رفتار و تجربه انسان را توصیف، توضیح و پیش‌بینی می‌کنند از پنج مدل بزرگ برای اندازه‌گیری شخصیت معمولی دانش‌آموزان استفاده می‌شود. همانطور که باریک و مانت^۴ (۱۹۹۱) اشاره کرد، به نظر می‌رسد که بسیاری از روانشناسان شخصیت معتقدند که پنج سازه شخصیتی که به آن پنج عنصر بزرگ گفته می‌شود، برای توصیف ابعاد اساسی شخصیت ضروری و کافی هستند. پنج بعد بزرگ شخصیت شامل گشودگی، وظیفه‌شناسی، برونگرایی، توافق‌پذیری و روان‌رنجوری است. روابط بین بسیاری از ویژگی‌های شخصیتی و رویکردهای یادگیری نشان داد که شخصیت و رویکردهای یادگیری، پدیده‌های جداگانه اما مرتبط هستند. ثبات عاطفی، گشودگی و سازگاری همگی با رویکردی کامل به یادگیری مرتبط بودند. این ویژگی‌های شخصیتی نیز با نگرش منفی نسبت به یادگیری در سطح مرتبط بود. با این حال، وظیفه‌شناسی با نگرش مثبت نسبت به یادگیری در سطوح عمیق مرتبط بوده است (اپوکو-نکوم و آکاه-جنر، ۲۰۲۳). بنابراین نداشتن اعتماد به نفس، درون‌گرایی، روان‌رنجوری، ترس از ارزیابی منفی، خجالتی بودن و گوشه‌گیری به عنوان ویژگی‌های شخصیتی زمینه ساز بروز رفتار ناسالم کلاسی هستند که باعث می‌شود دانش‌آموزان در کلاس درس مشارکت فعال نداشته باشند و حتی موجب افت تحصیلی گردد و تا زمانی که نتوانند از ضعف‌های شخصیتی خود شناخت پیدا کنند و در جهت بهبود آن گام بردارند در کلاس درس سکوت اختیار خواهند نمود و مشارکتی در فعالیت‌های کلاسی نخواهند داشت (گروتان، ساند و بجرکست^۵، ۲۰۱۹).

طباطبایی، جعفر طباطبایی و نجیب‌زادگان (۱۳۹۸) در پژوهشی به پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی بر اساس ویژگی‌های شخصیتی و سبک‌های یادگیری در دانش‌آموزان دختر شهر مشهد پرداخته است. نتایج نشان داد که سبک‌های یادگیری همگرا، واگرا، جذب‌کننده و انطباق‌یابنده، برونگرایی و وظیفه‌شناسی با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر رابطه مثبت و معنادار و روان‌رنجورخویی با خودکارآمدی تحصیلی آنان رابطه منفی و معنادار داشت. در پژوهشی دیگر براتی و خیر (۱۴۰۱) به پیش‌بینی خودکارآمدی در دانشجویان دوره کارشناسی با توجه به ویژگی‌های شخصیتی آنان پرداخته است. نتایج نشان داد که از میان پنج ویژگی شخصیت تنها سه ویژگی روان‌رنجور خویی، برونگرایی و وظیفه‌شناسی با خودکارآمدی رابطه داشتند و همچنین مشخص شد که از بین سه ویژگی فوق تنها دو ویژگی روان‌رنجور خویی و وظیفه‌شناسی می‌توانند خودکارآمدی را پیش‌بینی کنند. همچنین، نتایج پژوهش پورسید و خرمائی (۱۳۹۷) نشان داد که از بین ویژگی‌های شخصیتی به عنوان متغیر برون‌زاد اول توافق‌پذیری به طور مستقیم، توافق‌پذیری، وظیفه‌گرایی، روان‌نژندگرایی و گشودگی به تجربه به صورت غیرمستقیم با واسطه‌گری استرس تحصیلی و خودکارآمدی تحصیلی قادر به پیش‌بینی قدردانی شدند. با توجه به موارد مطرح شده، این پژوهش به دنبال پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان دختر دوم متوسطه شهر خرم‌آباد براساس ویژگی‌های شخصیتی آن‌ها می‌باشد.

۲- روش شناسی:

پژوهش حاضر، از نظر هدف، کاربردی و به لحاظ روش توصیفی-همبستگی است که هدف آن توصیف شرایط یا پدیده‌های مورد بررسی است. جامعه آماری پژوهش حاضر، شامل تمامی دانش‌آموزان دختر و پسر دوره دوم متوسطه ناحیه دو شهر خرم‌آباد در سال تحصیلی ۱۴۰۳-۱۴۰۲ بود که

1. Schunk

2. Woolfolk

3. Opoku-Nkoom, & Ackah-Jnr

4. Barrick & Mount

5. Grøtan, Sund, & Bjerkeset



تعداد ایشان طبق اعلام اداره آموزش و پرورش، ۵۶۱۰ اعلام گردید. حجم نمونه با استفاده از فرمول کوکران ۳۶۷ دانش‌آموز تعیین شد که از بین دانش‌آموزان سال‌های اول، دوم و سوم انتخاب شدند. روش نمونه‌گیری، طبقه‌ای نسبی تعیین شد. جهت تحلیل داده‌های پژوهش از روش‌های آماری همبستگی پیرسون و رگرسیون استفاده شد. برای جمع‌آوری داده‌های پژوهش ابزار زیر مورد استفاده قرار گرفت:

پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی^۱ (ASES): به منظور سنجش خودکارآمدی تحصیلی از پرسشنامه استاندارد خودکارآمدی تحصیلی میجلی^۲ و همکاران (۲۰۰۰) استفاده شد. این مقیاس دارای ۵ گویه است که در یک طیف پنج درجه‌ای لیکرت از کاملاً موافق (۵) تا کاملاً مخالف (۱) نمره‌گذاری می‌شود. نمره بالاتر نشان‌دهنده خودکارآمدی بالاتر در آزمودنی است. دامنه نمرات بین ۵ تا ۲۵ قرار می‌گیرد. در پژوهش آیین‌فر، سرمدی، صیف و ضرابیان (۱۳۹۸) میزان پایایی پرسشنامه خودکارآمدی تحصیلی با استفاده از آلفای کرونباخ برای مقیاس خودکارآمدی تحصیلی ۰/۸۶ به دست آمده است. در پژوهش حاضر، برای تعیین پایایی این ابزار از آلفای کرونباخ استفاده شد که مقدار آن ۰/۷۱ به دست آمد که نشان‌دهنده پایایی این ابزار در نمونه پژوهشی است.

پرسشنامه پنج عاملی نئو-فرم کوتاه^۳ (NEO-FFI): این پرسشنامه برای اولین بار در سال ۱۹۸۵ ساخته شده و در سال ۱۹۹۱ مورد بررسی دوباره قرار گرفته است و دارای ۶۰ ماده است که در آن پنج عامل اصلی شخصیت شامل روان‌نژندی (N)، برون‌گرایی (E)، گشوده بودن (O)، توافق‌جویی (A) و وظیفه‌شناسی (C) قرار دارند. هر یک از ویژگی‌های یاد شده در این آزمون با ۱۲ پرسش اندازه‌گیری می‌شود (کاستا و مک‌کرای، ۱۹۹۲). این مقیاس برای اولین بار توسط کیامهر (۱۳۸۱) به زبان فارسی ترجمه و استفاده شده است. شیوه پاسخ‌دهی به این صورت است که آزمودنی جواب را در یک طیف ۵ درجه‌ای لیکرت از کاملاً مخالفم (۴) تا کاملاً موافقم (۰) انتخاب می‌کند. این پرسشنامه نمره کل ندارد و دامنه نمرات برای هر خرده‌مقیاس بین ۱۲ تا ۶۰ قرار می‌گیرد. نمره بالاتر نشان‌دهنده ویژگی شخصیتی در آزمودنی است. برای تعیین پایایی پرسشنامه شخصیت نئو فرم کوتاه، مک‌کرای و همکاران (۲۰۰۵) در پژوهشی که روی ۲۰۸ نفر از دانشجویان انجام دادند، ضرایب پایایی خرده مقیاس‌های آن را ۰/۷۱ (N)، ۰/۷۵ (E)، ۰/۸۰ (O)، ۰/۷۹ (A)، ۰/۷۹ (C) ذکر کردند. در هنجاریابی آزمون NEO که توسط گروسی فرشی (۱۳۸۰) روی نمونه‌ای با حجم ۲۰۰۰ نفر از بین دانشجویان دانشگاه‌های تبریز، شیراز و دانشگاه‌های علوم پزشکی این دو شهر صورت گرفت، ضریب همبستگی ۵ بعد اصلی را بین ۰/۵۶ تا ۰/۸۷ گزارش کرده است. ضرایب آلفای کرونباخ در هر یک از عوامل اصلی روان‌نژندی، برون‌گرایی، گشودگی به تجربه، توافق‌پذیری و وجدان‌گرایی به ترتیب ۰/۸۶، ۰/۷۳، ۰/۵۶، ۰/۶۸ و ۰/۸۷ به دست آمد. روایی محتوایی این پرسشنامه را مک‌کرای و همکاران (۲۰۰۵) بررسی نموده و در پژوهشی که برای تجدیدنظر در پرسشنامه (NEO-FFI) روی ۱۴۹۲ نفر انجام دادند، ضریب همبستگی این آزمون را با سیاهه نئو ۲۴۰ سؤالی برای پنج ویژگی شخصیتی نئو به ترتیب ۰/۸۳ (E)، ۰/۹۱ (O)، ۰/۷۶ (A) و ۰/۸۶ (C) گزارش کردند. گروسی فرشی (۱۳۸۰)، جهت بررسی اعتبار محتوایی این آزمون از همبستگی بین دو فرم گزارش شخصی (S) و فرم ارزیابی مشاهده‌گر (R)، استفاده شد، که بیشترین همبستگی به میزان ۰/۶۶ و در عامل برون‌گرایی و کمترین آن به میزان ۰/۴۵ در عامل سازگاری بود. در پژوهش حاضر، پایایی این ابزار برای پنج خرده‌مقیاس بیان شده در بالا به ترتیب ۰/۷۷، ۰/۶۹، ۰/۷۵، ۰/۸۱ و ۰/۷۳ به دست آمده که نشان‌دهنده پایایی ابزار مورد نظر در نمونه پژوهشی می‌باشد.

۳- بحث درباره یافته‌ها

نمونه پژوهش شامل ۳۶۷ دانش‌آموز بود که یافته‌های توصیفی مربوط به آن‌ها شامل میانگین و انحراف معیار و نتایج آزمون نرمال بودن داده‌ها در جدول شماره ۱ ارائه شده است.

جدول ۱. یافته‌های توصیفی متغیرهای پژوهش و توزیع نرمال بودن

متغیر	میانگین	انحراف معیار	کلموگروف اسمیرنوف	سطح معنی داری
خودکارآمدی تحصیلی	۳۴/۳۶	۸/۹۳	۰/۰۶۸	۰/۰۸۱
ویژگیهای شخصیتی	۳۴/۰۶	۸/۱۳	۰/۰۵۶	۰/۰۷۵

^۱. Academic Self-Efficacy Scale (ASES)

^۲. Midgley

^۳. Neo-Five Factor Inventory-FFI (NEO-FFI)



در جدول شماره ۲، ضریب همبستگی بین ویژگی‌های شخصیتی با خودکارآمدی تحصیلی ارائه شده است.

جدول ۲. ضریب همبستگی مربوط به ویژگی‌های شخصیتی با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان

متغیر X	متغیر Y	ضریب همبستگی پیرسون	سطح معنی داری
ویژگی‌های شخصیتی	خودکارآمدی تحصیلی	۰/۴۰	۰/۰۰۱

همان طوری که نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد، ضریب همبستگی پیرسون محاسبه شده بین ویژگی‌های شخصیتی با خودکارآمدی تحصیلی ($r=0/40$, $P<0/001$) می‌باشد که در سطح خطای $p=0/001$ معنی داری می‌باشد. در ادامه به منظور پیش بینی خودکارآمدی تحصیلی از طریق ویژگی‌های شخصیتی از رگرسیون خطی دو متغیره استفاده شده است که نتایج آن در جدول شماره ۳ و ۴ جهت ملاحظه آورده شده است.

جدول ۳. مشخص‌کننده‌های کلی تحلیل رگرسیونی تأثیر ویژگی‌های شخصیتی بر خودکارآمدی تحصیلی

شاخص آماری	R^2	R^2 تعدیل شده	F	سطح معناداری
مدل رگرسیونی	۰/۱۶۲	۰/۱۶۰	۷۲/۵۸۳	۰/۰۰۱

با توجه به نتایج مندرج در جدول شماره ۳ مقدار ضریب تعیین تعدیل شده ($0/160$)، ویژگی‌های شخصیتی تأثیر مثبت و معنی داری ($P<0/05$) بر خودکارآمدی تحصیلی دارد.

جدول ۴. ضریب رگرسیونی ویژگی‌های شخصیتی

شاخص آماری	ضرایب رگرسیونی	خطای استاندارد	بتای استاندارد	T	سطح معنی داری
مدل					
ضریب ثابت	۱/۰۳۲	۰/۱۹۱		۸/۴۰۲	۰/۰۰۱
ویژگی‌های شخصیتی	۰/۱۵۲	۰/۰۹۱	۰/۹۳۷	۷/۲۰۱	۰/۰۰۱

با توجه به نتایج ارائه شده در جدول شماره ۴، بتای استاندارد به دست آمده $0/937$ بوده که در سطح $p=0/001$ معنی دار می‌باشد. بنابراین، می‌توان نتیجه گرفت که ویژگی‌های شخصیتی توانایی پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی را دارند.

۴- نتیجه گیری

هدف از انجام پژوهش حاضر، بررسی رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان متوسطه دوم شهر خرم آباد بود. نتایج به دست آمده از نشان داد که ویژگی‌های شخصیتی در ارتباط با خودکارآمدی تحصیلی دانش‌آموزان قرار دارد. این یافته با نتایج پژوهش‌های طباطبایی و همکاران (۱۳۹۸)، براتی و خیر (۱۴۰۱)، پورسید و خرمائی (۱۳۹۷) همخوان است.

افراد روان‌نژند بیش از دیگران به نگرانی، افسردگی و ادراکات غیرطبیعی مبتلا می‌شوند. روان‌نژندی، در درجه اول فرایندهای درون روانی افراد را تحت تأثیر قرار می‌دهد که منجر به کاهش کنترل تکانه‌های عصبی و تمایل به افکار منفی در این افراد می‌شود. در واقع، افرادی که نمرات بالایی در این ویژگی به دست می‌آورند، به هنگام مواجهه با شرایط مشکل‌ساز توانایی حل مسئله در آنان کاهش می‌یابد و در نتیجه خودکارآمدی تحصیلی در آنان کاهش می‌یابد (حسینی بهشتیان و عطار، ۱۳۹۹). گشودگی به تجربه با ویژگی‌های مانند انعطاف‌پذیری در حل مشکلات، استفاده از روش‌های گوناگون و عقلانی در حل تعارضات (جزایری، دلاور و درتاج، ۱۳۹۷)، به کارگیری شیوه‌های تفکر واگرا در حل مسائل (واتسون، هوبارد و



ویس^۱، ۲۰۰۰) که از ویژگی‌های افراد تجربه‌پذیر است، موجب می‌شود، افراد در حل مسائل و چالش‌های زندگی به گستره وسیع‌تری از راه‌حل‌ها دست یابند. همین امر می‌تواند از سطح تعارضات آن‌ها بکاهد و به دنبال آن خودکارآمدی تحصیلی افزایش یابد. افراد دارای ویژگی توافق‌جویی علاوه بر عملکرد و کارایی مناسب، از تفکر منطقی و تمرکز بالا برخوردارند و دارای ثبات بیشتر و افسردگی کمتر هستند که همخوان با فرض مهم نظریه خودتعیین‌گری است که مبنی بر این می‌باشد که برآورده شدن نیازهای زندگی باعث بهزیستی، رضایت از زندگی و کاهش مشکلات هیجانی می‌شود. افراد موافق که دارای صداقت، نوع‌دوستی و همدردی بوده و در تضاد با خصومت بدبینانه هستند، قدرت همدلی و درک احساسات دیگران را دارند (بشارت، ۱۳۸۶). از این رو، خودکارآمدی تحصیلی آنان بیشتر می‌شود. افراد وظیفه‌شناس با ویژگی‌هایی مانند نظم و ترتیب، دقت، وظیفه‌شناسی و تلاش برای موفقیت و خویشتن‌داری شناخته می‌شوند. این یافته حاکی از آن است که این افراد تمایل دارند، بیشتر سازماندهی شده و قابل اعتماد باشند. افراد وظیفه‌شناس معمولاً ویژگی‌هایی مانند کمک‌خواهی، احساس مسئولیت مفرط، ناشکیبایی و میل شدید به ساختارمندی قضایا را از خود نشان می‌دهند که تقریباً تمامی این ویژگی‌های عوامل شکل‌دهنده خودکارآمدی تحصیلی در نوجوانان هستند (لامرز، استکور، جردن، پلمن و استاپل^۲، ۲۰۱۱). بعد برون‌گرایی که بیانگر تمایل به تجربه هیجان‌های مثبت، تهییج‌طلبی، مهربانی و اجتماعی بودن است، زمینه را برای افزایش تجربه احساسات و هیجانات مثبت و منفی را فراهم می‌کند. تجربه احساسات و هیجانات مثبت و منفی، فرایند عملی‌سازی احساسات و هیجان‌ها را در سطح رفتارهای شخصی و تعامل‌های بین شخصی تقویت می‌کند که می‌تواند دست‌یابی به خودکارآمدی تحصیلی را تبیین نماید. این پژوهش نیز مانند سایر پژوهش‌ها دارای محدودیت‌هایی می‌باشد. داده‌های پژوهش به صورت خودگزارشی جمع‌آوری شده است. یکی از بزرگ‌ترین مشکلات این شیوه، جمع‌آوری اطلاعات، کنترل تأثیر مطلوبیت اجتماعی نهفته می‌باشد. به عبارتی دیگر، در خودگزارشی‌ها، آزمودنی‌ها گزینه‌ای را انتخاب می‌کنند که آن‌ها را بهتر جلوه دهد تا گزینه‌ای که به طور صحیح وضعیت فعلی آن‌ها را توصیف کند که این مسئله منجر به کاهش کارایی ابزار اندازه‌گیری می‌شود.

پیشنهادهای

استفاده از شیوه‌های ارزیابی چندگانه مانند مشاهده و مصاحبه برای غلبه بر این مشکل پیشنهاد می‌شود. در این پژوهش، روابط بین متغیرها توصیف شده و روابط علی بین متغیرها به دست نیامده است. از این رو، انجام مطالعه آزمایشی بینش عمیق‌تری در رابطه بین ویژگی‌های شخصیتی با خودکارآمدی تحصیلی به وجود خواهد آورد.

منابع

- آرین‌فر، عاطفه، سرمدی، محمدرضا، صیف، محمدحسن و ضرابیان، فروزان (۱۳۹۸). ارائه مدل علی عوامل مؤثر بر یادگیری خودتنظیمی در بین دانشجویان کارشناسی ارشد پیراپزشکی دانشگاه علوم پزشکی شهید بهشتی. *مجله آموزش در علوم پزشکی*، ۱۹(۱۹)، ۱۷۹-۱۶۹.
- براتی، فاطمه و خیر، محمد (۱۴۰۱). پیش‌بینی خودکارآمدی در دانشجویان دوره کارشناسی با توجه به ویژگی‌های شخصیتی آنان. *اولین همایش ملی روانشناسی و کیفیت زندگی، شیراز*.
- بشارت، محمدعلی (۱۳۸۶). رابطه ابعاد شخصیت و ناگویی خلقی. *روانشناسی معاصر*، ۲(۲)، ۵۸-۵۰.
- پورسید، سیدمهدی و خرمائی، فرهاد (۱۳۹۷). تأثیر ویژگی‌های شخصیتی و حمایت اجتماعی ادراک شده بر قدردانی با واسطه‌گری استرس و خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دوره دوم متوسطه. *پژوهش‌نامه روانشناسی مثبت*، ۴(۴)، ۴۴-۲۵.
- جزایری، سیدحسین، دلاور، علی و درتاج، فریبرز (۱۳۹۷). تدوین مدل شادکامی براساس ویژگی‌های شخصیتی، هوش هیجانی، سبک دلبستگی، فعالیت‌های ارادی و ویژگی‌های جمعیت‌شناختی. *فرهنگ مشاوره و روان‌درمانی*، ۹(۳۵)، ۵۶-۲۷.
- حسینی بهشتیان، سیدمحمد و عطار، مژگان (۱۳۹۹). نقش ویژگی‌های شخصیتی، سبک‌های دلبستگی و صمیمیت در پیش‌بینی طلاق. *جامعه‌پژوهی فرهنگی*، پژوهشگاه علوم انسانی و مطالعات فرهنگی، ۱۱(۳)، ۸۹-۱۱۵.
- طباطبایی، سمانه سادات، جعفر طباطبایی، تکتیم سادات و نجیب‌زادگان، آرزو (۱۳۹۸). پیش‌بینی خودکارآمدی تحصیلی بر اساس ویژگی‌های شخصیتی و سبک‌های یادگیری در دانش‌آموزان دختر شهر مشهد. *پژوهشنامه تربیتی*، ۱۴(۶۰)، ۱۱۸-۱۰۱.

¹. Watson, Hubbard, & Wiese

². Lammers, J., Stoker, J. I., Jordan, J., Pollmann, M., & Stapel



کیامهر، جواد (۱۳۸۱). هنجاریابی فرم کوتاه پرسش‌نامه پنج عاملی و بررسی ساختار عاملی آن در بین دانشجویان علوم انسانی دانشگاه‌های تهران. پایان‌نامه کارشناسی ارشد سنجش و اندازه‌گیری، دانشگاه علامه طباطبائی.

گروسی فرشی، محمدتقی (۱۳۸۰). رویکردی نوین در ارزیابی شخصیت (کاربرد تحلیل عاملی در مطالعات شخصیت). تبریز: انتشارات دانیال و جامعه پژوه.

- Barrick, M. R., & Mount, M. K. (1991). The Big Five personality dimensions and job performance: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 44(1), 1-26.
- Costa, P. T., & McCrea, R. R. (1992). Validity of Neo PI-R Factor Scale. *Journal of Educational and Psychological Measurement*, 52, 101-112.
- Grøtan K, Sund ER, Bjerkeset O. (2019). Mental health, academic self-efficacy and study progress among college students-the SHoT Study, Norway. *Front Psychol*, 10, 1-10.
- Lammers, J., Stoker, J. I., Jordan, J., Pollmann, M., & Stapel, D. A. (2011). Power increases infidelity among men and women. *Psychological Science*, 22(9), 1191-1197.
- McCrae, R. R., Terracciano, A., & 79 Members of the Personality Profiles of Cultures Project. (2005). Personality profiles of cultures: Aggregate personality traits. *Journal of Personality and Social Psychology*, 89, 407-425.
- Midgley, C., Maehr, M. L., Hruda, L. Z., Anderman, E., Anderman, L., Freeman, K. E., et al. (2000). Manual for the patterns of adaptive learning scales. *Ann Arbor*, 48, 109-125
- Opoku-Nkoom, I., & Ackah-Jnr, F. R. (2023). Investigating inclusive education in primary schools in Ghana: What inclusive cultures, environment, and practices support implementation? *Support for Learning*, 38(1), 17-36.
- Pascoe, M. C., Hetrick, S. E., & Parker, A. G. (2019). The impact of stress on students in secondary school and higher education. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 104-112.
- Rafiola, R. H., Setyosari, P., Radjah, C. L., & Ramli, M. (2020). The effect of learning motivation, self-efficacy, and blended learning on students' achievement in the industrial revolution 4.0. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 15(8), 71-82.
- Schunk, D. H. (2000). *Learning theories: An educational perspective*. Englewood Cliffs, NJ: Merrill.
- Watson, D., Hubbard, B., & Wiese, D. (2000). General traits of personality and affectivity as predictors of satisfaction in intimate relationships: Evidence from self-and partner-ratings. *Journal of Personality*, 68(3), 413-449.
- Woolfolk, A. E. (2004). *Educational psychology*. Boston: Allyn and Bacon.