

رابطه بین باورهای خودکارآمدی تحصیلی و پنج عامل شخصیت نئو در دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه کرمانشاه

سرگل شعری^۱، ژیلا صحیحی^۲

^۱ کارشناسی ارشد مشاوره و راهنمایی واحد علوم و تحقیقات کرمانشاه

^۲ کارشناسی ارشد مشاوره و راهنمایی واحد علوم و تحقیقات کرمانشاه

چکیده

هدف این پژوهش بررسی رابطه ساده و چندگانه ویژگیهای شخصیت، باورهای هوشی و هدفهای پیشرفت (عوامل شخصیت نئو) با خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر و پسر دبیرستانی شهر کرمانشاه می باشد. حجم جامعه مورد نظر حدود ۵۰۰۰ نفر بود. حجم نمونه در این پژوهش ۲۰۰ نفر دانش‌آموز (۱۰۰ دانش‌آموز پسر و ۱۰۰ دانش‌آموز دختر) می باشد که به روش تصادفی چندمرحله‌ای انتخاب شدند. ابزار مورد استفاده در این پژوهش پرسشنامه شخصیتی نئو - فرم کوتاه (مک کری 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) می باشد. برای تحلیل داده‌ها از روشهای آماری ضریب همبستگی پیرسون و تحلیل رگرسیون چندگانه استفاده شده است. نتایج ضریب همبستگی نشان داد که خرده مقیاسهای ویژگی های شخصیت، هدفهای پیشرفت و باورهای هوشی با خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت و معنی داری دارند. همچنین تحلیل رگرسیون چندگانه نشان داد که متغیرهای پیشبین ۴۲ درصد واریانس خودکارآمدی تحصیلی را تبیین می کنند. به علاوه از میان متغیرهای پیشبین به ترتیب؛ وظیفه شناسی، هدف تبحرگرا، باور هوشی افزایشی، برونگرایی و هدف عملکردی پیشبینهای مناسبی برای خودکارآمدی تحصیلی هستند.

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

مقدمه:

دانش آموزان دارای تفاوت‌های فراوانی هستند که در آموزش نقش اساسی دارند. پیشرفت تحصیلی تنها نشانه موفقیت دانش‌آموزان در مدرسه نیست اما در ارزیابی این موفقیت شاخص مهمی به شمار می‌رود. عوامل زیادی می‌توانند بر پیشرفت تحصیلی موثر باشند که می‌توان آنها را به عوامل فردی و بافتی تقسیم کرد. عوامل فردی که شامل عوامل انگیزشی، شناختی، ادراک و باور دانش‌آموزان که می‌تواند با عملکرد تحصیلی آنها رابطه داشته باشد؛ و عوامل بافتی که مرتبط به عوامل محیطی شامل خانواده، مدرسه و همسالان است (ظهره وند، ۱۳۹۰). در رویکرد بندورا به شخصیت خود عامل روانی نیست که علت‌های رفتار را تعیین کند؛ بلکه خود یک رشته فرآیندها و ساختارهای شناختی است که با تفکر و ادراک ارتباط دارند. دو جنبه مهم خود، تقویت خود و احساس کارایی هستند (شولتز^۱، ۲۰۱۳؛ ترجمه سیدمحمدی، ۱۳۹۵). 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). باورهای خودکارآمدی یک عامل انگیزشی فعال کننده، نیرو دهنده، نگهدارنده و هدایت کننده رفتار به سوی هدف تعیین شده است (بندورا^۲، ۲۰۰۱). اگرچه عوامل دیگری نیز وجود دارند که به عنوان برانگیزاننده‌های رفتار انسان عمل میکنند، اما همه آنها تابع باور فرد هستند (کدیور، نعمت طاووسی و یوسفی، ۱۳۸۲). از نظر بندورا داشتن دانش، مهارت و دستاوردهای قبلی پیشبینی کننده‌های مناسبی برای عملکرد افراد در آینده نیستند، بلکه باور فرد به تواناییهای خود در انجام چگونگی عملکرد خویش موثر است (بندورا، ۱۹۹۷؛ به نقل از کدیورو همکاران، ۱۳۸۲). خودکارآمدی به بنیه شخصیتی فرد در رویارویی با مسائل در رویارویی با مسائل در رسیدن به اهداف و موفقیت او اشاره دارد و بیش از آنکه تحت تأثیر هوش و توان یادگیری دانش‌آموز باشد تحت تأثیر ویژگیهای شخصیتی از جمله باور داشتن خود (اعتماد به نفس)، تلاشگر بودن و تسلیم شدن (خود تهییجی)، واریسی علل عدم موفقیت به هنگام ناکامی (خودسنجی)، آرایش جدید مقدمات و روشهای اجتماعی رسیدن به هدف (خودتنظیمی) و تحتکنترل درآوردن تکانهها (خودرهبری) قرار دارد. این عوامل در برخی از دانش‌آموزان حتی بیش از توان یادگیری، موجب پیشرفت و موفقیت تحصیلی میشوند (بهرامی، ۱۳۸۶؛ به نقل از پور جعفر دوست، ۱۳۸۶). نظام بندورا خودکارآمدی به احساسهای کفایت، شایستگی و قابلیت در کنار آمدن با زندگی اشاره دارد. اینکه تا چه اندازه معیارهای رفتار خود را درست برآورده کنیم احساس کارایی را تعیین میکند (شولتز، ۲۰۱۵؛ ترجمه سیدمحمدی، ۱۳۹۵). بندورا خودکارآمدی را یکی از مهمترین مفاهیم نظریه‌های یادگیری که اشاره به قضاوت فرد در مورد تواناییهایش در انجام موفقیت‌آمیز یک تکلیف یا کار دارد می‌داند (اکبری، ۱۳۹۲). چانک و دیگران (۲۰۰۸) خودکارآمدی را تواناییهای مشهود فرد برای یادگیری یا فعالیت در سطوح تعیین شده می‌دانند. همچنین ارمرود (۲۰۰۶) معتقد است که خودکارآمدی قضاوت خود ساخته فرد درباره تواناییهایش در انجام موفقیت آمیز وظایفش است. خودکارآمدی جنبه حیاتی انگیزش و پیشبینی کننده رفتار بین افراد است (بندورا و لاک^۳، ۲۰۰۳؛ به نقل از داوودی)؛ زیرا باور خودکارآمدی بر گزینش اهداف چالش‌آور، میزان استقامت و پشتکاری در رویارویی با مشکلات و میزان تحمل فشارها اثر میگذارد (لاک و لتهام، ۱۹۹۰؛ به نقل از داوودی، ۱۳۹۱). پیازه معتقد است که طرحوارهای خودکارآمدی طی درونسازی و برونسازیهایی بی شماری که در محیطهای غنی رخ میدهد، شکل میگیرند. خودکارآمدی به واسطه انگیزه درونی موجب می‌شود که فرد به طور خود انگیزه در محیط تلاش کند و به باورهای خودکارآمدی دست یابد (روسو به نقل از شریفی درامدی، ۱۳۸۰). افرادی که خودکارآمدی بالایی دارند شکستشان را به تلاش پایین نسبت می‌دهند تا توانایی کم، در مقابل افرادی که خودکارآمدی پایینی دارند شکستشان را به توانایی پایین نسبت می‌دهند (آکین، ۲۰۰۸؛ به نقل از قدم پورو همکاران، ۱۳۹۴). در سالهای اخیر در مورد خودکارآمدی تحقیقات زیادی در مورد خودکارآمدی صورت گرفته و افراد دارای خودکارآمدی بالا بر مقررات وظایف بیشتر تمرکز دارند و

1. Shultz

2. Bandura

3. Lack

کمتر درگیر هیجانات می شوند (بندورا، ۱۹۹۷؛ به نقل از قدم پورو همکاران، ۱۳۹۴). فوکمن^۱ (۲۰۱۰) خودکارآمدی تحصیلی را باورهای فرد در مورد شایستگیهایش در انجام تکالیف در زمینه پیشرفتهای تحصیلی خاص تعریف می کند. خودکارآمدی تحصیلی اشاره به دانش و ادراک افراد در مورد خودشان در زمینه پیشرفتهای تحصیلیشان دارد و عقاید راسخ افراد به اینکه می توانند وظایف تحصیلی را در سطوح طراحی شده با موفقیت اجرا کنند (شانک، ۱۹۹۱؛ به نقل از قدم پور، ۱۳۹۴). خودکارآمدی عامل مهمی در نظام سازنده شایستگی انسان است. عملکرد موثر هم به داشتن مهارتها و هم به باور در توانایی در انجام مهارتها نیازمند است (سلیمانی و هویدا، ۱۳۹۲) و همانطور که اشاره شد خودکارآمدی بیش از آنکه تحت تأثیر هوش و توان یادگیری باشد تحت تأثیر ویژگیهای شخصیتی می باشد. شناخت ویژگیهای افراد در بسیاری از موقعیتهای زندگی امری اجتناب ناپذیر است. چرا که با شناسایی شخصیت افراد می توان به پیشبینی چگونگی عملکرد آنها در شرایط مختلف اقدام کرد. هیلگارد شخصیت را الگوی معینی از رفتار و شیوههای تفکر می داند که نحوه سازگاری شخص را با محیط تعیین می کند (اتکینسون^۲ و اتکینسون، ۱۹۸۳؛ ترجمه براهنی و همکاران، ۱۳۷۵). نظریههای شخصیت و پیشرفت در روشهای اندازهگیری و تحلیل آماری، منجر به پیدایش یکی از نافذترین نظریه های شخصیتی معاصر گردیده که به مدل پنج عامل بزرگ شخصیت معروف است. مدل معروف بوسیلپی کاستا و مککری در اواخر دهه ۸۰ میلادی ارائه شد. در این نظریه پنج عامل بزرگ با عناوین روان رنجوی در برابر ثبات هیجانی، برونگرایی در برابر درونگرایی، مسئولیت پذیری در برابر بی مسئولیتی، توافق در برابر مخالفت، باز بودن نسبت به تجربه در برابر بسته بودن، مطرح میشود. فرض بر این است که این پنج عامل بسیاری از ویژگیهای شخصیتی را شامل می شوند (کاستا و مککری، ۱۹۸۰) در روان شناسی امروز توافق شایان توجهی درباره توصیف شخصیت بر اساس پنج عامل یا صفت بزرگ شامل روان نژادی، برونگرایی، گشودگی در تجربه، وظیفهشناسی و توافقپذیری وجود دارد. برونگرایی به مسیری که مردم به سازگاری اجتماعی، تجربه احساسات مثبت و فعالیتهای بزرگ روی می آورند، برمی گردد. توافقپذیری به حالت شخص نسبت به تربیت، نوع دوستی، اعتماد و پذیرش صمیمانه مرتبط است. وظیفهشناسی به خواست و اراده برای موفقیت، کنترل شخصی، ماندگاری در قابلیت اعتماد و اطمینان مربوط می شود. روان نژندی به میزانی که مردم احساسات منفی را تجربه می کنند، باز می گردد و تجربه آزاد هم به قدرت پذیرش عقاید جدید و اولویت دادن به احساسات مختلف و عقلانی بودن مربوط می شود (کاستا و مککری، ۱۹۹۲؛ به نقل از دلشاد و حسین چاری، ۱۳۹۲)؛ و برونگرایی که یک رویکرد پراثری به اجتماع و دنیای مادی است، برونگرایی همراه با ویژگیهای مخاطرهپذیری، پیوندجویی، دارای حالات مثبت هیجانی، برتریجویی و جاهطلبی تعریف شده است. افراد با خصوصیت برونگرایی مهبای حالات احساسی مثبت بوده، از تعاملات بینفردی استقبال می کنند (پهلوان و امامزاده، ۱۳۹۴).

در پژوهش رابطه ویژگیهای شخصیت، باورهای هوشی و هدفهای پیشرفت با خودکارآمدی تحصیلی که توسط یخچالی و همکاران انجام شد، یافتهها نشان داد بین وظیفهشناسی، برونگرایی، توافقپذیری و باز بودن نسبت به تجربه با خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت معنیدار وجود دارد و با روان رنجور خوبی رابطه منفی دارد. همچنین بین اهداف تبحری و عملکردی با خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت و معنی دار وجود دارد.

در پژوهشی که فریدونی و همکاران در رابطه با ویژگیهای شخصیت با نیازهای روان شناختی اساسی در دانشجویان انجام دادند، نتایج نشان داد که ویژگیهای شخصیت نقش مهمی در پیشبینی نیازهای روانشناختی اساسی ایفا می کند. همچنین نتایج نشان داد که بین روانرنجور خوبی و نیازهای روانشناختی رابطه منفی و بین برونگرایی، وظیفهشناسی، باز بودن به تجربه و توافقپذیری و نیازهای روان شناختی رابطه مثبت معنیدار وجود دارد.

¹. Fokman

². Atkinson

همچنین براساس یافته‌های پژوهش‌های روحی و همکاران بین باورهای خودکارآمدی با انگیزه تحصیلی دانشجویان ارتباط معنی‌دار وجود دارد. به نحوی که با افزایش و خودکارآمدی، میزان انگیزه تحصیلی نیز افزایش می‌یابد. یافته‌های این مطالعه بوجود ارتباط مستقیم بین خودکارآمدی و انگیزه تحصیلی دلالت دارد و این بدین معنی است که هر چه باور و اعتقاد دانشجویان در مورد توانایی‌هایشان در انجام امور تحصیلی مثبت‌تر باشد از انگیزه تحصیلی و عملکرد تحصیلی بهتری برخوردار خواهند بود.

در زمینه ارتباط سلامت روان با باورهای خودکارآمدی که توسط عسکریزاده ماهانی انجام شده، یافته‌ها حکایت از آن دارد که وضعیت سلامت روان افراد دارای باور خودکارآمدی قوی بهتر از دانشجویان دارای باور ضعیف و متوسط است.

در ادامه پژوهش‌های پیشین پژوهش حاضر بر آن است که باورهای خودکارآمدی تحصیلی و پنج عامل شخصیت نئو را در بین دانش‌آموزان مقطع متوسطه در هر دو جنس دختر و پسر شهرستان کرمانشاه مقایسه نماید.

روش تحقیق:

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

جامعه آماری، نمونه و روش نمونه‌گیری: در این پژوهش جامعه آماری عبارت است از کلیه دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه شهرستان کرمانشاه که در سال تحصیلی ۹۶ - ۹۵ مشغول به تحصیل هستند. در ابتدا از ۲ ناحیه شهر کرمانشاه هر دو ناحیه انتخاب و از هر ناحیه به روش تصادفی چند مرحله‌ای ۱۰ دبیرستان و در ۲۰ دبیرستان ۳۰۰ پرسشنامه توزیع شد که از ۳۰۰ پرسشنامه ۲۹۰ پرسشنامه در فرضیه آزمایی مورد بررسی قرار گرفتند.

ابزار پژوهش:

پرسشنامه شخصیتی نئو - فرم کوتاه (NEO-FFI): برای اولین بار مککری و کاستا (۱۹۸۵) پرسشنامه‌های تحت عنوان نئو (NEO) با ۱۸۵ سوال تدوین کردند. در این پژوهش، به منظور بررسی ویژگی‌های شخصیت دانش‌آموزان از فرم کوتاه سیاه نئو که دارای ۶۰ سوال 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 روان‌رنجورخویی (N)، برون‌گرایی (E)، باز بودن نسبت به تجربه (O)، توافق‌پذیری (A) و وجدانی‌بودن (C). هر کدام از این ویژگی‌ها با دوازده سوال مورد سنجش قرار می‌گیرد. شیوه پاسخدهی به این صورت است که آزمودنی جواب را در یک طیف ۵ درجه‌ای 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 ۰/۷۵ (E)، ۰/۸۰ (O)، ۰/۷۹ (A)، ۰/۷۹ (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، ۰/۴۲ و برای باز بودن نسبت به تجربه به ترتیب ۰/۴۹ و برای توافق‌پذیری به ترتیب ۰/۲۱ و برای وظیفه‌شناسی به ترتیب ۰/۸۱ به دست آمده است که نشان دهنده پایایی متوسط پرسشنامه شخصیتی نئو است. روایی محتوای این پرسشنامه را مککری و همکاران (۲۰۰۵) بررسی نموده و در پژوهشی برای تجدیدنظر در پرسشنامه (NEO-FFI) بر روی ۱۴۹۲ نفر انجام دادند ضریب همبستگی این آزمون را با سیاه نئو ۲۴۰ سوالی برای پنج ویژگی شخصیتی نئو به ترتیب برابر ۰/۸۳ (E)، ۰/۹۱ (O)، ۰/۷۶ (A) و ۰/۸۶ (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 (۶،۳،۱۰) در برون‌گرایی، ماده (۹،۷،۶،۵،۴،۱۰) در باز بودن نسبت به تجربه، ماده (۵ و ۱۲) در توافق‌پذیری و ماده (۳) در وظیفه‌شناسی و دارای بارهای قابل قبول بزرگتر از ۰/۳۰ بوده و روی عامل مربوط به خود بار مثبت و معنی‌داری در سطح $P < 0/001$ گذاشته‌اند.

مقیاس نظریه ی تلویحی هوش (**ITIS**): این مقیاس توسط عبدالفتاح ویتس (۲۰۰۶)، با توجه به گروه نمونه‌های 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 نمره‌گذاری هر ماده بر اساس مقیاسی از نوع لیکرت ۵ درجه‌ای (از کاملاً مخالفم، نمره ۱ تا کاملاً موافقم نمره ۵) می‌باشد. ماده‌های ۱۴، ۱۲، ۸، ۷، ۴، ۲، ۱ برای سنجش باور هوشی ذاتی و ماده‌های ۱۳، ۱۱، ۱۰، ۹، ۶، ۵، ۳ 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 آتشافروز، ۱۳۹۱) ضریب آلفای کرونباخ برای مقیاس باور هوشی ذاتی به ترتیب ۰/۴۷ و برای مقیاس باور هوش افزایشی به ترتیب ۰/۷۴ به دست آمده است که نشان دهنده پایایی مطلوب مقیاس تلویحی هوش است. همچنین برای بررسی روایی از تحلیل عامل تاییدی استفاده شد. نتایج تحلیل عامل تاییدی نشان داده است که کلیه ماده‌های مقیاس تلویحی هوش به استثناء ماده (۴، ۲، ۳) 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 معنیداری در سطح $P < 0/001$ گذاشته‌اند.

مقیاس هدفهای پیشرفت (**AGOS**): برای سنجش هدفهای پیشرفت از مولفه‌های هدف تبحرگرا، هدف عملکردگرا و هدف عملکردگریز از مجموعه الگوهای یادگیری انطباقی، ساخته می‌گلی و همکاران (۲۰۰۰) و مولفه هدف تبحرگریز، از مجموعه مقیاس هدفهای پیشرفت ساخته اندرو، الیوت، هولی و مک‌گریگور^۲ (۲۰۰۱) استفاده شده است. این چهار مولفه به صورت یک پرسشنامه ۱۷ گویهای تنظیم شده‌اند. گویهای ۵، ۴، ۳، ۲، ۱ مربوط به مولفه‌های هدف تبحرگرا می‌باشند که نشان می‌دهد دانش‌آموزان تا چه اندازه به رشد شایستگی و مهارت در زمینه تحصیلی تمایل دارند. نمونه‌های از گویهای این مولفه به این صورت می‌باشد: "برایم مهم است که امسال مطالب جدید زیادی را یاد بگیرم". گویهای ۱۰، ۹، ۸، ۷، ۶، ۱۰ مربوط به مولفه 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 مولفه‌های 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 مولفه‌ها را از طریق محاسبه ضرایب همبستگی بین این مولفه‌ها و گویهای محقق ساخته به ترتیب برای مولفه‌های هدف تبحری ۰/۴۹ و هدف عملکردی ۰/۵۲ اعلام کرد که همگی در سطح $P < 0/001$ معنی دار 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 تاییدی استفاده شد. نتایج تحلیل عامل تاییدی نشان داده است که کلیه ماده‌های مقیاس هدفهای تبحرگرا و عملکردگرا دارای بارهای عاملی قابل قبول بزرگتر از ۰/۳۰ بوده و روی عامل مربوط به خود بار مثبت و معنیداری در سطح $P < 0/001$ گذاشته‌اند.

مقیاس خودکارآمدی تحصیلی: این مقیاس توسط پاتریک و همکاران (۱۹۹۷) ساخته شده است. دارای ۵ ماده می‌باشد که منعکس کننده ادراک دانش‌آموزان از شایستگی‌شان در انجام تکالیف کلاس می‌باشد. نمره‌گذاری سوالات بین (۱) تا (۵) از

^۱. Miller

^۲. Andrew, Elliot, Holly & McGregor

کاملاً موافقم تا کاملاً مخالفم می باشد. هاشمی شیخ شبانی (۱۳۸۰) پایایی این مقیاس را با دو روش آلفای کرونباخ و تنصیف اسپیرمن-براون به ترتیب ۰/۶۵ و ۰/۵۹ 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 تجری $r = ۰/۴۳ = ۲$ گزارش دادند. در پژوهش حاضر به منظور بررسی پایایی خودکارآمدی تحصیلی از روش آلفای کرونباخ استفاده شد. ضریب آلفای کرونباخ برای مقیاس خودکارآمدی تحصیلی ۰/۸۲ 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 ۰/۳۰ بوده و روی عامل مربوط به خود بار مثبت و معنیداری در سطح $P < ۰/۰۰۱$ گذاشتهاند.

یافته ها:

جدول ۱- میانگین، انحراف معیار، حداکثر و حداقل و ضرایب همبستگی نمره‌های دانش‌آموزان در متغیرهای پژوهش

شاخصهای آملری متغیرها	میانگین	انحراف معیار	حداقل	حداکثر	r	P
وظیفه‌شناسی	۳۹/۴۴	۶/۱۹	۲۰	۵۰	۰/۵۲۶	۰/۰۰۱
برونگرایی	۲۹/۸۰	۴/۰۱	۱۵	۳۸	۰/۴۴۶	۰/۰۰۱
بازبودن نسبت به تجربه	۲۵/۱۳	۳/۱۳	۱۶	۳۴	۰/۱۵۹	۰/۰۰۷
توافقپذیری	۲۹/۹۱	۳/۸۷	۲۰	۴۲	۰/۱۸۱	۰/۰۰۲
هدف تبحرگرا	۲۱/۹۲	۲/۹۸	۷	۲۵	۰/۴۵۵	۰/۰۰۱
هدف عملکردگرا	۱۹/۳۶	۴/۵۱	۶	۲۵	۰/۲۳۹	۰/۰۰۱
باور هوشی افزایشی	۱۵/۸۰	۲/۸۴	۶	۲۰	۰/۴۲۴	۰/۰۰۱
باور هوشی ذاتی	۱۱/۴۱	۲/۱۹	۴	۱۵	۰/۲۴۰	۰/۰۰۱
خودکارآمدی تحصیلی	۲۰/۵۲	۳/۴۶	۹	۲۵		

برای بررسی سوال پژوهش، مبنی بر اینکه از بین متغیرهای پیشین بهترین پیشین کننده متغیر ملاک چه متغیری هست از تحلیل رگرسیون چندگانه، به روش گام به گام استفاده شده است. نتایج حاصل از تحلیل در جدول ۲ نشان داده شده است.

¹. Middleton

جدول ۲- نتایج رگرسیون چندگانه بین متغیرهای پیشبین با خودکارآمدی تحصیلی با روش گام به گام

۵	۴	۳	ضرایب رگرسیون (β) و B		نسبت F احتمال P	RS	MR	
			۲	۱				
				$\beta = 0/53$ $B = 0/29$ $t = 10/51$ $P = 0/001$	$F = 110/38$ $P = 0/001$	0/38	0/53	وظیفه شناسی
			$\beta = 0/29$ $B = 0/34$ $t = 5/80$ $P = 0/001$	$\beta = 0/41$ $B = 0/23$ $t = 8/04$ $P = 0/001$	$F = 78/27$ $P = 0/001$	0/35	0/59	هدف تبحرگرا
		$\beta = 0/21$ $B = 0/25$ $t = 4/03$ $P = 0/001$	$\beta = 0/22$ $B = 0/25$ $t = 4/08$ $P = 0/001$	$\beta = 0/38$ $B = 0/21$ $t = 7/42$ $P = 0/001$	$F = 60/4$ $P = 0/001$	0/39	0/62	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

همانطور 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.

جدول ۳- ویژگیهای توصیفی نمونه (گروه پسر و دختر)

انحراف استاندارد	میانگین	جنسیت	مولفههای هوش
0/77055	2/7721	پسر	وظیفه شناسی
0/77746	2/6445	دختر	
1/82260	2/6757	پسر	برونگرایی
2/24137	2/7715	دختر	

۲/۲۳۱۳۳	۲/۷۴۰۶	پسر	بازبودن نسبت به تجربه
۰/۷۶۱۲۶	۲/۶۱۳۶	دختر	
۰/۷۴۲۷۵	۲/۵۳۳۶	پسر	توافقپذیری
۰/۷۲۴۰۶	۲/۴۵۲۹	دختر	
۰/۷۱۲۴۳	۲/۸۴۵۴	پسر	هدف تبحرگرا
۰/۶۸۹۶۷	۲/۷۶۵۹	دختر	
۰/۶۹۴۸۵	۲/۷۵۱۵	پسر	هدف عملکردگرا
۰/۷۱۳۷۶	۲/۷۵۶۳	دختر	
۰/۷۴۴۳۸	۲/۵۴۶۸	پسر	باور هوشی افزایشی
۰/۷۲۴۰۹	۲/۴۳۷۵	دختر	
۰/۷۴۳۴۹	۲/۶۴۹۳	پسر	خودکارآمدی تحصیلی
۰/۶۶۳۲۸	۲/۵۹۲۳	دختر	

خلاصه توصیفی داده‌های جمع آوری شده بین دو گروه دختر و پسر در جدول (۳) آمده است؛ که با توجه به این جدول بالاترین میانگین در دخترها مربوط به برونگرایی ($df = 2/24$)، کمترین میانگین مربوط به باور هوشیافزایشی ($df = 0/72$) و بالاترین میانگین در پسرها مربوط به هدف تبحرگرا ($df = 0/71$)، کمترین میانگین مربوط به توافقپذیری ($df = 0/74$) می باشد.

بحث و نتیجه گیری:

این پژوهش با هدف بررسی رابطه چندگانه متغیرهای پیشین (وظیفه‌شناسی، برونگرایی، بازبودن نسبت به تجربه، توافقپذیری، هدف تبحرگرا، هدف عملکردگرا، باور هوشی افزایشی و باور هوشی ذاتی) با خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دختر و پسر مقطع متوسطه شهرستان کرمانشاه انجام شد.

یافته‌ها نشان داد که بین وظیفه‌شناسی، برونگرایی، توافق‌پذیری و باز بودن نسبت به تجربه با خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت معنیدار وجود دارد. یافته‌های این پژوهش با پژوهش‌های 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 یافته‌ها چنین استنباط می‌شود، مفهوم خودکارآمدی و رفتارهای حاصل از سازگاری نشان دهنده این است افراد که بسیار باوجدان و وظیفه‌شناس 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، روانرنجورخویی، 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 روانرنجورخویی 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

¹. Gerhardt, Rode & Peterson

برونگرایی ارتباط دارد (بندورا، ۱۹۹۷) خودکارآمدی به بنیهای شخصیتی فرد در رویارویی با مسائل در رسیدن به اهداف و موفقیت او اشاره دارد و بیشتر از این که تحت تأثیر هوش و توان یادگیری دانشآموز باشد تحت تأثیر ویژگیهای شخصیتی از جمله باور داشتن خود (اعتماد به نفس)، تلاشگر بودن و تسلیم نشدن (خود تهییجی)، واریسی علل عدم موفقیت به هنگام ناکامی (خودسنجی) آرایش جدید مقامات و روشهای اجتماعی رسیدن به هدف (خودتنظیمی) و تحت کنترل درآوردن تکانهها (خودرهبی) قرار دارد (پورجعفردوست، ۱۳۸۶). از طرفی نیز عامل وظیفهشناسی اساسا صفات رفتاری هدفگرا و نیز کنترل تکانهها به شکلی جامعهپسند را در بر می گیرد. به طور اساسی بر اساس پژوهش کاپرارا و همکاران (۲۰۱۱) وظیفه شناسی در سن ۱۳ سالگی به طور غیرمستقیم از طریق تأثیر روی باورهای خودکارآمدی تحصیلی موجب پیشرفت نمرات در دبیرستان در ۱۶ شانزده سالگی می شود. به نظر می رسد 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 معنیدار وجود دارد. یافتههای این پژوهش با پژوهشهای 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 تواناییهایشان برای سازماندهی و اجرای یک سلسله کارها برای رسیدن به انواع عملکرد تعیین شده است. افراد کارآمد به خاطر اعتقادی که به تواناییهای خود دارند از حل مسائل چالشانگیز بیشتر 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). همچنین همانطور که در بخش یافتهها مشاهده شد بین باور هوشی افزایشی و باور هوشی ذاتی با خودکارآمدی تحصیلی رابطه مثبت معنیدار وجود دارد. نتایج یافتههای پژوهش با پژوهش عبدالله (۲۰۰۸)، کوماراجا و نادلر (۲۰۱۳) دیست و همکاران (۲۰۱۴) هماهنگ است. باورهای هوشی افزایشی کودکان به طور مثبت و معنیدار با خودکارآمدی تحصیلی و جهتگیری هدف درونی (تبحری) رابطه داشت و این نشان می دهد که بیشتر 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 همچنین کودکان با باور هوشی ذاتی بیشتر گرایش به انتخاب جهتگیری 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 تواناییها و شایستگیهای خود تصور مثبتتری دارند و در نتیجه خودکارآمدی آنها در اکثر حوزههای تحصیلی نسبت به دانشآموزان دارای باور هوشی ذاتی، بالاتر است. خوشبینی افراد دارای باور هوشی افزایشی، نسبت به بهبود هوش و سایر تواناییها و مهارتهای خود، باعث امیدواری بیشتر و تلاش افزونتر می گردد. با وجود شواهد تحقیقی در مورد تغییرات تحولی مربوط به توانایی و تلاش تحقیقات دیگری نیز نشان دادهاند که کودکان خردسال، در مقایسه با کودکان بزرگتر تمایل جدیتری 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 بیشتری به کسب تقویتکنندههای بیرونی مانند نمره دارند و این تقویتکنندهها هستند که آنها را در فعالیتهای معطوف به پیشرفت درگیر می سازند. در چنین حالتی مشخص است که افراد دارای انگیزش بیرونی (عملکردی) بوده و باور هوشی ذاتی را تجربه می کنند. از طرف دیگر بر اساس پژوهش دیست (۲۰۱۱) 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.

^۱. Steinmayr, Bipp & Spinath

^۲. Komarraju & Nadler

با توجه به این که پژوهش در شهرستان کرمانشاه صورت گرفته است پیشنهاد می شود که پژوهشهای بعدی در مناطق دیگر با فرهنگهای گوناگون تکرار شود زیرا این کار علاوه بر این که قدرت تعمیمپذیری یافتهها را افزایش می دهد، می توان یافتهها را با هم مقایسه کرد. از یافتههای بالا و تحقیقات پیشین این گونه دریافت می شود که معلمان باید به این نکته توجه داشته باشند که تکالیف کلاسی باید اطلاعاتی در مورد تواناییهای دانشآموزان فراهم و خودکارآمدی آنها را تقویت کند. مربیان و مدیران باید دانشآموزان را در مقابل چالشها به راهبرهای خودتنظیمی، خودکارآمد و باورهای مثبت سوق دهند.

منابع:

۱. آتش افروز، عسگر (۱۳۹۱). رابطه علی بین باورهای هوشی و عملکرد تحصیلی با میانجیگری هدفهای پیشرفت، خودکارآمدی، راهبردهای یادگیری خودتنظیمی و انگیزش درونی در دانشآموزان پسر دبیرستانی شهر اهواز. پایاننامه دکتری روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز.
۲. ایزدی، صمد و محمدزاده ادملایی، رجبعلی (۱۳۸۶). بررسی رابطه سبکهای یادگیری، ویژگیهای شخصیتی و عملکرد تحصیلی. دو ماهنامه علمی - پژوهشی دانشور رفتار، دانشگاه شاهد، ۱۴(۲۷)، ۲۹-۱۵.
۳. امین خندقی، مقصود؛ سپندار، محدثه؛ سیفی، غلامعلی؛ جوادی کوران ترکیه، مرضیه. (۱۳۹۲). "تأثیر خودارزیابی مستمر دانشجویان بر خودکارآمدی پژوهشی و پیشرفت تحصیلی آنها". اندیشه‌های نوین تربیتی، دوره ۹، شماره ۱، صص ۷۶-۵۱.
۴. بحرانی، محمود. (۱۳۸۸). "بررسی روایی و پایایی مقیاس انگیزش تحصیلی هارتر". مطالعات روان‌شناختی، دوره پنجم، بهار ۱۳۸۸، شماره ۱، صص ۵۱-۷۲.
۵. برزگر بروبی، کاظم؛ سعدی‌پور، اسماعیل. (۱۳۹۱). "مدل‌یابی روابط بین باورهای معرفت‌شناختی، خودکارآمدی تحصیلی، خودنظم‌دهی فراشناختی و پردازش عمیق با عملکرد تحصیلی دانش‌آموزان دبیرستان". فصلنامه تازه‌های علوم شناختی، سال ۱۴، شماره ۱، صص ۶۶-۵۳.
۶. بنی‌اسدی، علی؛ پورشافعی، هادی. (۱۳۹۱). "نقش انگیزش و خودکارآمدی تحصیلی و رویکردهای مطالعه در پیشرفت ریاضی دانش‌آموزان رشته‌های علوم تجربی و ریاضی مقطع متوسطه شهرستان قائن". اندیشه‌های نوین تربیتی، دوره ۸، شماره ۴، صص ۱۰۲-۸۱.
۷. پاجارس، فرانک؛ شانک، دال. (۱۳۸۷). "تحول «خودکارآمدی» تحصیلی. ترجمه مسعود کبیری". مدارس، سال تحصیلی ۸۷-۱۳۸۶، شماره اول، صص ۸۳-۷۸.
۸. پورجعفردوست، کاملیا (۱۳۸۶). ساخت و هنجاریابی آزمون خودکارآمدی دانش‌آموزان ۱۴ تا ۱۸ ساله دبیرستانهای شهر کرج. پایاننامه کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده روانشناسی و علوم تربیتی، دانشگاه علامه طباطبایی تهران.
۹. خواجه، لاله، حسین چاری، مسعود (۱۳۹۰). بررسی رابطه اضطراب اجتماعی و جو روانی - اجتماعی کلاس با خودکارآمدی تحصیلی در دانش‌آموزان دوره راهنمایی. فصلنامه روانشناسی تربیتی، ۷(۲۰)، ۲۳-۷.
۱۰. جمالی، مکيه؛ نوروزی، آریتا؛ طهماسی، رحیم. (۱۳۹۳). "عوامل مؤثر بر خودکارآمدی تحصیلی و ارتباط آن با موفقیت تحصیلی در دانشجویان دانشگاه علوم پزشکی بوشهر ۹۲-۱۳۹۱". مجله ایرانی آموزش در علوم پزشکی، سال ۱۳، دوره ۸، صص ۶۴۱-۶۲۹.
۱۱. حجازی، الهه؛ فارسی‌نژاد، معصومه؛ عسگری، علی. (۱۳۸۶). "سبک‌های هویت و پیشرفت تحصیلی: نقش خودکارآمدی تحصیلی". مجله روان‌شناسی، سال ۱۱، شماره ۴، صص ۴۱۳-۳۹۴.

۱۲. رضانی، فرشاد (۱۳۸۹). بررسی روابط ساده و چندگانه هدفهای پیشرفت با اضطراب امتحان و عملکرد تحصیلی در دانش‌آموزان پسر سال اول دبیرستانهای شهرستان ایذه. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز.
۱۳. رجبی، غلامرضا؛ هاشمی شیخ‌شبان، سید اسماعیل. (۱۳۹۰). "بررسی ویژگی‌های روان‌سنجی مقیاس چندبعدی حمایت اجتماعی تصویری". مجله علوم رفتاری، سال ۵، شماره ۴، ص ۳۵۷.
۱۴. کیامهر، جواد (۱۳۸۱). هنجاریابی فرم کوتاه پرسشنامه‌ی پنج عاملی NEO - FFI و بررسی ساختار عاملی آن در بین دانشجویان علوم انسانی دانشگاه‌های تهران. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد سنجش و اندازه‌گیری، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه علامه طباطبایی تهران.
۱۵. هاشمی شیخ‌شبان، اسماعیل (۱۳۸۰). بررسی رابطه برخی پیشایندهای مهم و مربوط با خود ناتوانسازی تحصیلی و رابطه آن با پیامدهای برگزیده در دانش‌آموزان سال اول دبیرستانهای اهواز. پایان‌نامه‌ی کارشناسی ارشد روانشناسی تربیتی، دانشکده علوم تربیتی و روانشناسی، دانشگاه شهید چمران اهواز.
۱۶. محمدی گزستانی، هایده؛ امامی، سیدعبدالصاحب؛ فانی، حجت‌اله. (۱۳۹۲). "رابطه هوش فرهنگی با خودکارآمدی تحصیلی دانشجویان دانشگاه آزاد اسلامی واحد بندرعباس"، فرهنگ در دانشگاه اسلامی، سال ۳، شماره ۱، صص ۱۰۷-۱۳۰.
۱۷. نریمانی، محمد؛ عینی، مجتبی؛ دهقان، حمیدرضا؛ غلامزاده، حانیه؛ صفاری‌نیا، مجید. (۱۳۹۲). "مقایسه پنج عامل بزرگ شخصیتی و خودکارآمدی تحصیلی را در دانش‌آموزان تیزهوش و عادی". روان‌شناسی مدرسه، دوره ۲، شماره ۳، صص ۱۶۴-۱۷۹.

18. Abdollah, M. N. (2008). Children implicit theories of intelligence: Its relationships with self-efficacy, goal orientaton and self-regulated learning. *The International Journal of learning*, 15(2),2-5.
19. Altunsoy, S., Cimen, O., Ekici, G., Atiks, 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
20. Baltes, B.; Hoffman-Kipp, P.; Lynn, L. & Weltzer-Ward, L. (2010). Students' research self - efficacy during online doctoral research courses. *Contemporary Issues in Education Research (CIER)*, 3(3), 51-58.
21. Bandura, A. & Schunk, D.H. (1981). Cultivating competence, self - efficacy, and intrinsic interest through proximal self-motivation. *Journal of personality and social psychology*, 41(3), 586.
22. Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action* (pp. 5-107). Prentice Hall: Englewood Cliffs, NJ.
23. Brown, A. D.; Dorfman, M.L.; Marmar, C.R. & Bryant, R.A. (2012). The impact of perceived self - efficacy on mental time travel and social problem solving. *Consciousness and cognition*, 21(1), 299-306.
24. Chapman, J.W.; Tunmer, W.E. & Prochnow, J.E. (2000). Early reading-related skills and performance, reading self-concept, and the development of academic self - concept: A longitudinal study. *Journal of educational psychology*, 92(4), 703.
25. De Feyter, T.; Caers, R.; Vigna, C. & Berings, D. (2012). Unraveling the impact of the Big Five personality traits on academic performance: The moderating and mediating effects of self - efficacy and academic motivation. *Learning and Individual Differences*, 22(4), 439-448.

26. Diseth, A. (2011). Self-efficacy goal orientations and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. *Journal of Learning and Individual Differences*, 21, 191-195.
27. Feldman, D.B. & Kubota, M. (2015). Hope, self - efficacy, optimism, and academic achievement: Distinguishing constructs and levels of specificity in predicting college grade - point average. *Learning and Individual Differences*, 37, 210-216.
28. Ferla, J.; Valcke, M. & Cai, Y. (2009). Academic self - efficacy and academic self-concept: Reconsidering structural relationships. *Learning and Individual Differences*, 19(4), 499-505.
29. Jackson, J.L.; Dezee, K.; Douglas, K. & Shimeall, W. (2005). Introduction to structural equation modeling (path analysis). Precourse PA08. Society of General Internal Medicine (SGIM), Washington, DC.
30. 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.
31. Lee, J. (2014). Relation between self-efficacy, mental health status, perceived stress and acculturative stress level among international students.
32. Lev, E.L.; Kolassa, J. & Bakken, L.L. (2010). Faculty mentors' and students' perceptions of students' research self-efficacy. *Nurse education today*, 30(2), 169-174.
33. Linnenbrink, E.A. & Pintrich, P.R. (2002). Achievement goal theory and affect: An asymmetrical bidirectional model. *Educational Psychologist*, 37(2), 69-78.
34. Marsh, H.W.; Walker, R. & Debus, R. (1991). Subject - specific components of academic self - concept and self - efficacy. *Contemporary Educational Psychology*, 16(4), 331-345.
35. McGeown, S.P.; Putwain, D.; Simpson, E.G.; Boffey, E.; Markham, J. & Vince, A. (2014). Predictors of adolescents' academic motivation: Personality, self-efficacy and adolescents' characteristics. *Learning and Individual Differences*, 32, 278-286.
36. McIlroy, D.; Poole, K.; Ursavas, Ö.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.
37. 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.
38. Pajares, F. & Kranzler, J. (1995). Self-efficacy beliefs and general mental ability in mathematical problem-solving. *Contemporary educational psychology*, 20(4), 426-443.
39. Pajares, F. & Miller, M.D. (1994). Role of self - efficacy and self - concept beliefs in mathematical problem solving: A path analysis. *Journal of educational psychology*, 86(2), 193.
40. Pajares, F. & Schunk, D. (2001). The development of academic self - efficacy. *Development of achievement motivation*. United States.
41. Pintrich, P.R. & De Groot, E.V. (1990). Motivational and self - regulated learning components of classroom academic performance. *Journal of educational psychology*, 82(1), 33.
42. Scherer, R. (2013). Further evidence on the structural relationship between academic self - concept and self - efficacy: On the effects of domain specificity. *Learning and Individual Differences*, 28, 9-19.

43. Schunk, D.H. (1995). Self - efficacy and education and instruction. In Self -efficacy, adaptation, and adjustment (pp. 281-303). Springer US.
44. Singh, A.; Bhadauria, V.; Jain, A. & Gurung, A. (2013). Role of gender, self - efficacy, anxiety and testing formats in learning spreadsheets. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 739-746.
45. Steinmayr, R., Bipp, T., & Spinath, B. (2012). A functional look at goal orientaton: Their role for self-estimates of intelligence and performance. *Journal of Learning and Individual Differences*, 22, 280-289.
46. Stevens, D.; Anderson, D.I.; O'Dwyer, N.J. & Williams, A.M. (2012). Does self - efficacy mediate transfer effects in the learning of easy and difficult motor skills?. *Consciousness and cognition*, 21(3), 1122-1128.
47. Strobel, M., Tumasjan, A., & Sporrle, 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.
48. Vince, A. (2014). Predictors of adolescents academic motivation: Personality, self-efficacy and adolescents characteristics. *Journal of Learning and Individual Differences*, 32, 278-286.
49. Zimmerman, B.J.; Bandura, A. & Martinez-Pons, M. (1992). Self - motivation for academic attainment: The role of self-efficacy beliefs and personal goal setting. *American educational research journal*, 29(3), 663-676.
50. Zuffianò, A.; Alessandri, G.; Gerbino, M.; Luengo Kanacri, B.P.; Di Giunta, L.; Milioni, M. & Caprara, G.V. (2013). Academic achievement: The unique contribution of self - efficacy beliefs in self - regulated learning beyond intelligence, personality traits, and self-esteem. *Learning and Individual Differences*, 23, 158-162.

The Relationship between Academic Self-efficacy Beliefs and NEO-Personality Five Factors among Male and Female High school Students of Kermanshah

Sargol Sheri¹, Zhila Sahihi²

1- M.A in Counseling and Guidance, Science and Research Branch of Kermanshah

2- M.A in Counseling and Guidance, Science and Research Branch of Kermanshah

Abstract

The aim of this study is to investigate the simple and multi-fold relationship of personality traits, intelligence beliefs and achievement goals beliefs (NEO Personality factors) with academic self-efficacy in male and female high school students in Kermanshah. The study population includes 500 students among whom 200 students (100 males and 100 females) were selected as the sample size using multi-stage random sampling method. The data collection tool used in this study was NEO Personality Inventory - (McCrae and Costa, 1985), Implicit Theory of Intelligence *Scale* (Abdolfatah Waits, 2006), Achievement Goal Scale (Midgley et al., 2000) and Academic Self-efficacy Scale (Patrick et al., 1997). Pearson correlation coefficient and multiple regression analysis were used for data analysis. The correlation coefficient results showed that the subscales personality traits, achievement goals and intelligence beliefs are positively and significantly associated with academic self-efficacy. The multiple regression analysis also showed that 42% of the predictor variables account for 42 percent of the variance of academic self-efficacy. In addition, among the predictor variables, conscientiousness, mastery approach goal, incremental intelligence belief, extroversion and performance goals are good predictors for academic self-efficacy respectively.

Keywords: Personality, Achievement Goals, Intelligence Beliefs, Self-Efficacy
